

学位論文

日本語自己表現活動における「専有化」としての言語学習に関する研究

広島大学大学院教育学研究科
文化教育開発専攻

家根橋 伸子

謝 辞

本論は、まず誰よりも、今まで一緒に日本語教育に携わってきた同僚の先生たち、ボランティアの方たち、そして学生の皆さんを思い浮かべながら書いたものです。この姿勢は、「研究」という立場からは間違っているのかもしれませんが。しかし、私が論文を書こうとした、研究しようとしたその始まりは、一つ一つの教室であり、授業であり、同僚の先生たちとの話し合いでした。そのなかで、もっと知りたい、もっと考えたいと思ったことが、大学院の門をたたききっかけでした。それがなければ、「研究」の世界へ入ってみようなどと思わなかったでしょう。ですから、この論文は、「研究」の世界ではなく、常に「実践」の世界を向いて書いたつもりです。このささやかな論考が、今日も日本語教育の現場で悩み・頑張る先生方と学生の皆さんに少しでもヒントになれば、私のこの6年間の大学院生活が報われる気がします。

「研究の論理と実践の論理は違う」とは、指導教員の縫部義憲先生がずっと私に言い続けてくださった言葉です。結局6年間かけても、その言葉の真意が私には理解できませんでした。理解したくなかったのかもしれませんが。そのような者にずっと付き添い、ご指導・ご鞭撻くださった縫部先生に深い感謝とともにお詫びの言葉を申し上げたいと思います。同様に副指導教員としてご指導いただいた多和田眞一郎先生、深澤清治先生に心より感謝申し上げます。また、修士課程・博士課程を通して副指導教員を引き受けてくださった倉地暁美先生をはじめ、日本語教育学講座の先生方には本当に多くを学ばせていただきました。ありがとうございました。その理念とご指導を生かした研究ができなかったことが悔やまれます。

また、論文を作っていく過程は、自分の弱さとの格闘でした。その格闘を何とか乗り越えられたのは、同じゼミの小林明子さん、重田美咲さんという共に走っているお二人がいたからでした。また、心の支えとなってくれたその他の多くの院生の皆さん、講座の皆さんにも心から感謝申し上げます。

この論文のための研究過程では、実践を通して多くの教育機関・先生方のご協力をいただきました。まず、本論の実践データをとらせていただいた日本語学校の石川律子先生、下橋由美先生はじめ諸先生方、そして愛する学生の皆さんに心より感謝申し上げます。また、論文の直接のデータとすることはできませんでしたが、山梨大学、山口大学でご許可いただいた授業観察から、本論の論考を行う上での貴重な示唆をたくさんいただきました。山梨大学の奥村圭子先生、二宮喜代子先生はじめ諸先生方と学生の皆さん、そして山口大学の林伸一先生と学生の皆さんに心よりお礼申し上げます。特に、林伸一先生と二宮喜代子先生には、授業観察のみならず、私が日本語教師を始めてからの20年間にわたり、ずっとご助言・ご指導いただいてまいりました。お二人のご支援がなければ、私はこの研究を始めることも、終えることもできなかったと思います。本当にありがとうございました。

そして最後に、私のわがままに6年間も付き合ってくれた夫・茂と3人の子どもたち — 広樹・圭佑・成実 — に、心からお詫びと感謝を伝えたいと思います。

2009年1月12日

家根橋 伸子

目次

	頁
謝辞	1
序	3-7
1. 本研究の目的	
2. 自己表現の定義	
3. 本研究の視座	
4. 本論の構成	
5. 用語の定義	
第1章 先行研究	8-37
第1節 第二言語教育の変遷	8-10
第2節 ヒューマニスティック・アプローチの諸研究	10-22
第3節 社会文化的アプローチの諸研究	22-31
第4節 考察	31-37
第2章 自己表現と「専有化」としての第二言語学習	38-66
第1節 言語と自己表現	38-46
第2節 「個人化」概念の検討	47-49
第3節 「専有化」概念の検討	50-60
第4節 専有化学習モデルの構築	60-66
第3章 専有化学習のための教育と自己表現活動	67-91
第1節 専有化学習における教育の役割	67-76
第2節 自己表現活動としての humanistic language activities	76-91
第4章 自己表現活動の分析	92-184
第1節 活動分析の目的と方法	92-103
第2節 自己表現活動分析1：カラーワーク	104-126
第3節 自己表現活動分析2：自己理解	127-142
第4節 自己表現活動分析3：自己投射	143-167
第5節 自己表現活動分析4：相談	168-176
第6節 考察	177-184
第5章 結論	185-195
第1節 総合考察	185-193
第2節 本研究のまとめ及び意義と課題	193-195
結語	196
参考文献	197-202

序

1. 研究の目的

本研究は、第二言語学習・教育における自己表現の重要性に着目し、自己表現活動における言語学習の特質を理論と実践の双方から明らかにすることを目的とする。

近年の第二言語教育・学習研究では、言語と自己を表現すること、そして自己を表現することと自己の変容・成長との関係を課題とした研究が多く提出されている。また、実践においても、自己表現を軸とした教室言語活動が数多く提案され、用いられている。これらの諸研究、また実践からの報告は、第二言語で自己を表現することが第二言語の学習だけではなく学習者の内面的及び社会的変容・成長につながる重要な活動であることを主張している。日本社会の多文化化という日本語教育の置かれた現状を見ると、そうした日本社会で生きていく者を対象とした日本語教育が、言語の教育にとどまらず、日本語学習を通じた学習者の内面的及び社会的変容・成長に関わっていくことは、日本語教育の重要な役割の一つである。日本語教育に自己表現を取り入れていくことは、言語の学習だけでなく、学習者の人間的成長にも有効な教育方法として期待される。

しかし、自己を表現することと第二言語学習の関係については、現在提出されている諸研究においてもいまだ十分に明らかにされているわけではない。また、自己表現と学習者の人間的成長の関係についても、言語学習との関係において明確に論じた研究は少ない。自己表現を第二言語教育の重要な一部として取り入れることを主張するには、自己表現を第二言語教育に取り入れることによってどのような第二言語学習が可能になるのかをまず明らかにすることが求められる。本研究は、この課題に取り組んでいくものである。

2. 「自己表現」の定義

本研究では、「自己表現」という語を「自分の経験・思考・感情など、自分自身を関与させた内容を他者に対して表現すること」という広義に用いる。

本論文で言及される人間性心理学やそれを応用したヒューマニスティック・アプローチ等では、「自己表現」はより限定的に「自己開示」という用語と同義的に用いられている。

榎本(1997: iv)は、自己開示を「自分がどのような人物であるかを他者に言語的に伝える行為」として定義し、その内容として、「自分の性格や身体的特徴、考えていること、感じていること、経験や境遇など、自己の性質や状態を表す事柄」をあげている(榎本, 1997: iv)。縫部(1999: 146)は、自己開示の内容は「自分にとって真実で、意味のある個人的な事柄」「知らせない限り他者にはわからない事柄」として、具体的には「経験、思い出、感情、価値、願い、夢、空想、洞察、長所など」(縫部, 1999: 146)をあげ、榎本(1997)に比べ、情意的な側面に関する内容に焦点化している。

一方、榎本(1997)はまた、「単に外的な事象についての話や第三者的な言表は自己開示に含まれない」(榎本, 1997: iii)としながらも「外的な出来事や他者あるいは他者の経験に関する発言であっても、そこに発話者の自我関与¹が見られるような場合は、外的な出来事や他者に関する事柄も発話者自身の経験を構成する素材とみなし、自己を開示する発言とすべきではないだろうか」(榎本, 1997: iii)とし、「自分自身のことにはふれずに、ある出来事や他者についての事実や思い、考えなどを率直に開示することも自己開示に含めるのが妥当と考えられる」(榎本, 1997: 8-9)としている。

¹ 榎本(1997)では「自我」及び「自我関与」についての定義はなされていない。本論では井上(1995)を参照し、ある事柄を自分のもの、自分に関わりがあるものとして捉える意識的・無意識的態度を指すものとして用いる。

この榎本(1997)の后者の自己開示(自己表現)の定義では、ある発話が自己開示と言えるかどうかは、表現内容が自己に直接言及するものであるかどうか・自己の内面的事柄かどうかより、自己を関与させた内容であるかどうか、すなわち、表現主体自身の発話及びその指示対象(素材)に対する態度にあるということになる。さらに、この自己開示(自己表現)の定義に沿えば、上記の心理学的用語としての「自己開示」(自己表現)と一般用語としての「自分のことを話す」という広い意味での「自己表現」の間の区別も、自己の関与に対する表現主体の志向性の強弱の違いとして、同一のスペクトル上に捉えられる。

実際に第二言語教師が扱う「自己表現」は、いかに学習者の内面に関わっていく技法を用いたとしても、カウンセリング心理学で求められるような自己の内面の奥深くを探索することはできないであろうし、目的としていない。ただ、現在提唱されている「自己表現中心」の意味するところは、通常の表層的なことがらに終始しがちな言語授業に対し、より自己の関与性・内面性を志向するという志向性の問題として、「自己表現」の語が用いられているのである。とすれば、自己表現をただ内容の内面性の深さで判断するのではなく、関与性・内面性の強さを志向するスペクトルと捉えていくことが妥当であると考えられる。

以上のことから、本論では冒頭のように「自己表現」を広く「自分の経験・思考・感情など、自分自身を関与させた内容を他者に対して表現すること」と定義する。

3. 本研究の立場

3.1 研究の視座としての社会文化的アプローチ (Socioculturally informed approaches)²

現在の第二言語学習・教育研究には二つの流れがある。一つは「主流」の心理言語学的アプローチによる研究であり、いま一つは1990年代以降広がりを見せている、主にヴィゴツキー(L. S. Vygotsky)、バフチン(M. Bakhtin)、ポスト構造主義、社会的構成主義等の思想を基盤とする社会文化的アプローチの視座からの研究である(Swain & Deters, 2007)。

心理言語学的アプローチの第二言語学習・教育研究では、第二言語学習を個人の認知的課題として研究・分析を行う。このアプローチでは言語学習を個人による言語知識あるいは技術の「獲得」(acquisition)として捉え、個人の認知システムと獲得する「もの」(what) — 例えば一つのアスペクト表現など — が研究対象となる。これに対し、社会文化的アプローチの諸研究では、個人的要因と社会的・文化的諸要因とのダイナミックな相互作用を焦点に第二言語学習を捉える(田島, 2003; Swain & Deters, 2007)。このアプローチでは言語知識は社会的文脈から切り離すことのできないものとし、実践の社会的相互作用の中で第二言語学習が「どう」行われているか(how)という過程を研究対象とする。第二言語学習・教育研究全体においては、両者は対立するものではなく相互補完的な関係にある(Pavlenko & Lantolf, 2000: 156)。

この二つの第二言語教育研究へのアプローチのうち、本研究は后者の社会文化的アプローチの視座に立つものである。

ところで、社会文化的アプローチと一般に称される諸研究は、多様な理論を背景としており、それをもとに多様な言語学習論・教育論が提出されている³。本研究が「社会文化的アプローチの視座に立つ」とするとき、それはこの内の特定の理論に依拠するというよりも、むしろそれらの諸論の共通した基盤である前述の第二言語学習・教育観およびその研究の視点をとるということの意味している。敷衍すれば、その共通基盤とは、一つには個人的なものと社会的・文化的なものとの接点におけるダイナミックな相互作用に研究の焦点を置くということである。そしていま一つは、第二言語学習・教育が複雑なプロセスであることへの認識である(Swain & Deters, 2007)。言語とその意味は普遍的・固定的なものではなく、社会的インタラクションの中で構築・再構築

² 社会文化的アプローチ(socioculturally informed approaches)には後述する社会文化論(Sociocultural Theory)、ポスト構造主義(Post-structuralism)、対話論(Dialogism)等の諸派がある。本論ではそれらを総称する名称としてこの用語を用いる。

³ 詳細は次章「先行研究」で述べる。

されていく可変的・流動的なものであり、その学習もまたインタラクションの中で諸要素が相互に影響し合う複雑なプロセスである。また、言語学習者は与えられた言語知識を蓄積していく存在ではなく、意志と目的を持ってそのインタラクションに参加するとともに、そのインタラクション自体を形成していく活動主体であると捉える。

3.2 本研究の言語教室観

このように第二言語学習・教育を個人的なもの和社会的・文化的なものが複雑に作用し合うものとして捉える視点からは、言語教室自体も様々な要素が相互に複雑に作用し合う場であり、教室での言語学習はその教室のインタラクションの中で生起し、進行するプロセスであると捉えられる。

Williams & Burden (1997) は、社会文化的アプローチに関連する諸理論の中でも特に社会的構成主義 (Social Constructivism) の立場から、教室での学習-教授過程を4つの主要構成要素 — 教師 (teachers), 学習者 (learners), タスク (tasks)⁴, 文脈 (contexts) — の相互作用による社会的構成と捉えている。これら4要素は独立して存在しているのではなく、ダイナミックで絶えず進行するプロセスの一部として、すべてが相互に影響しあっている。どれか一つの要素に変化が起これば、それは他の要素に変化をもたらし、学習のプロセス全体が変化する (Williams & Burden, 1997: 43-44)。

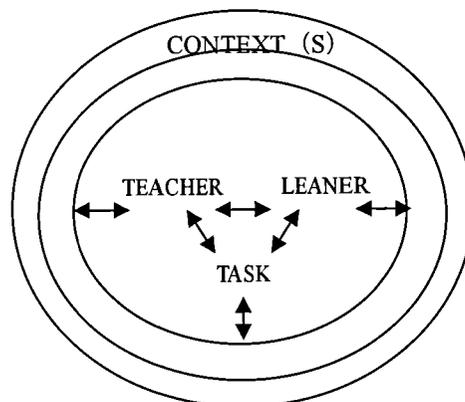


図0.1 学習-教授過程の社会的構成モデル (Williams & Burden, 1997:43)

このように、教室及びそで行われる学習は、多要素が相互に作用し合う複雑でダイナミックなプロセスの中で構築・再構築される。そしてこのプロセスの中で、その教室固有の教室文化が形成されていく (Breen, 1985: 142)。

3.3 教育方法の位置付け

言語教室とそこにおける学習をこのように捉えるとき、教育の方法もまた、教室・学習を構成する要素の一つであり、社会的に構築されるもの (Bell, 2003) であって、教育の方法が単独で学習を決定するとは考えられない。

第二言語教育方法研究では 1970 年代まで、教室は理論から考案された方法が純粋な形で実施可能な場として捉えられる傾向にあった。1970 年代の「教授法興隆の時代 (the heyday of methods)」には、教育の方法が学習の効果を決定すると考えられ、実践の指導手法・手順を一律に規定する教授法 (Method) の提案と研究が進められた。しかしその後、前述のような社会文化的アプローチの教室観・教育観の広まりとともに実践・教室の多様性が確認され、教育方法が実践と学習を決定するとの立場はとられなくなっている (Berreta, 1990 ; Chaudron, 2001 ; 吉田, 1997)。

現在、「教育方法」は、1970 年代以前の教授法のように実践の外側から教室を規定するのではなく、それを具体化した活動やタスク、教師、学習者、そして教室を取り巻く文脈との交渉 (negotiation) と相互作用 (interaction) のプロセスの中で多様に実現されていくものと捉えられる (Breen & Candlin, 1979 ; Legutke & Thomas, 1991)。Breen (1989) は、教室実践に先立って意図されたタスクと、実際に教室で起こっているものとしての現実のタスクとは異なることを強調し、前者を“task-as-workplan”, 後者を“task-in-process”と呼んでいる。タスク・活動はある教育方法の理論・意図を具体化したものであるから、この Breen (1989) の用語は「理論としての教

⁴ Williams & Burden (1997) の「タスク」は、学習者に課せられた課題という意味ではなく、教科書、プリント等の教材、教室で行われる諸活動等、教授・学習に用いられるもの全般を指す広い概念である。これは本論での「活動」にあたる (序第5項「用語の定義」参照)。

育方法」と「実践としての教育方法」とも言い換えることができるだろう。Bell (2003) は、このような教育方法観を「核となる思想 (core philosophies)」を共有しつつ、教師・学習者・教材・活動の間の相互作用の結果として次第に現れてくる「個々の教室での社会的構成 (“social construction”）」としての教育方法観と表現している (Bell, 2003: 328-329)。

3.4 教育方法研究の視点と方法

この教育方法観から、本研究の目的である自己表現を主軸とするという「第二言語教育の方法」を提案し、そこでの学習を明らかにするということは、Breen (1989) の示唆する二つの教育方法の形 — 「理論としての教育方法」と「実践としての教育方法」 — の双方を研究対象とすることが求められてくる。また、特に後者の研究においては、「教育の方法」は教師・学習者・文脈の相互作用の中で社会的に構成されていくものとして捉えられることから、研究・分析の方法及び焦点は教室インタラクションの中で方法 (活動) がどう実現され、どう学習が生起・展開していくかという過程を追跡・分析し、記述することに置かれる。したがって、インタラクションの中での過程を記述・分析する研究形態・手法が求められる。

以上から、本研究では、理論研究と教室インタラクション分析を中心とする実践研究の双方から「自己表現を通した第二言語教育」について探求し、両者を総合することによって、自己表現を通した第二言語学習・教育の特質とその意義を示していきたいと考える。

4. 本論の構成

本論では、以上の研究目的と理念、研究の視座に基づき、以下の構成をとる。

第1章から第3章では、理論的側面から自己表現を通した第二言語学習・教育について論考を行う。第1章では、自己表現と第二言語学習・教育の関わりを研究課題としてきたヒューマンスティック・アプローチと社会文化的アプローチの諸先行研究を取り上げ、自己表現が言語学習とどう関係づけられているかを焦点に両者の主張の検討を行う。両アプローチでは、自己表現を通した第二言語学習の特質を表す概念として、ヒューマンスティック・アプローチでは「個人化 (personalization)」、社会文化的アプローチでは「専有化 (appropriation)」という概念がそれぞれ提出されている。本研究では、両概念を相互補完的に応用していくことの有用性に鑑み、第2章では両概念について詳細に検討を行い、両概念を融合することであらためて自己表現を通した「専有化」としての第二言語学習過程のモデル化を試みる。さらに第3章では、この学習のための教育のあり方と役割について論考するとともに、具体的教育方法として自己表現活動の提案を行う。

次に、実践に研究の視点を移し、第4章では、自己表現活動の実践分析から自己表現を通した第二言語学習の特質を明らかにする。会話分析とエスノグラフィ的分析手法をもとに、自己表現活動における自己表現過程を示すとともに専有化学習の生起している場面を焦点に分析を行い、専有化を生起・促進する要因について考察を行う。

第5章では、以上の理論研究と実践研究の総合的考察を通して、自己表現を通した第二言語学習の特質を提示し、自己表現を第二言語学習・教育に取り入れることの有効性を示す。また、自己表現・専有化学習・自己成長を促進する要因について明らかにし、実践・研究への提案を行う。最後に、本研究をまとめ、本研究の意義および課題を述べる。

5. 用語の定義

(1) 第二言語・第2言語・外国語・日本語

本論では、第二言語という語・表記を上位語として用い、特に母語環境下での日本語教育を強調する場合は「外国語」を、また、他の言語の教育と区別する場合には「日本語」という語を用いる。

(2) 自己表現

本研究における自己表現の定義は第1項で述べた。以下の2点を補足する。

言語行為には非言語的要素が伴う（ジェスチャー、表情、音調等）。本論で「言語表現」「自己表現」という時にはこれらの言語に付随する非言語的表現を含む意味で用いている。

また、第2章で明らかになるように、自己表現は聞き手・場との相互行為である。したがって、自己表現という用語は一方向的行為ではなく、インタラクションを意味している。特にこの点を強調する場合には、「自己表現し合う」という表現を用いる。

(3) 表現主体

蒲谷他（2006）は、コミュニケーションの主体に関する用語として、コミュニケーションを行う主体を「コミュニケーション主体」、その中で特に言語によるコミュニケーションの場合を「言語主体」とし、さらに「言語主体」が「表現」するときを「表現主体」（すなわち「話し手」「書き手」）、「理解」するときの呼び方を「理解主体」（すなわち「聞き手」「読み手」）と区別している（蒲谷他, 2006: 7-8）。しかし、言語コミュニケーションは非言語的手段を常に伴うものであり、言語を伴わない表現も存在する。また、表現することは、その最中にあっても常に理解を同時進行的に伴うものであり、「理解」も常に自らのそれに対する応答 — 表現 — を意識してなされることから、「表現」と「理解」は明確に二分することはできない。したがって、本論では、蒲谷他（2006）のコミュニケーション主体に該当する語として、特にその表現する者としての態度・行為に着目することから「表現主体」の語を用いる。ただし、特に「表現」行為と「理解」行為を分けて記述する必要のある場合は、聞き手（読み手）／話し手（書き手）の語を用いる。

(4) インタラクション・インターアクション・相互行為・相互作用

本論では、「インタラクション」の語・表記を具体的行為としての意と心理的な交流の意の両方を包含するものとして用いる。特に前者を強調する場合は「相互行為」、後者を強調する場合は「相互作用」の語を用いる。

(5) 活動・タスク

この両語は、第二言語教育、日本語教育の諸研究において、教育の具体的方法・手法を指すものとして互換的に同義に用いられる場合、「活動」の中に学習者に課せられた複数の作業である「タスク」が含まれるとして用いられる場合、逆に「タスク」の中に諸「活動」が含まれるとする場合、また「タスク」を行う中で展開する行為を「活動」と呼ぶ場合など、用語使用が一定していない。本論では、第二言語教室での教育の方法として構成された内容・手法・教材からなる枠組みとして「活動」または「教室活動」という用語を用いる。また、「タスク」という用語は「活動」に含まれる個々の作業を示すものとして用いる。

なお、本稿では主に「活動」という語を教育方法としての活動、または教室活動の意で主に用いるが、社会文化論、活動理論での人間の行為としての「活動」概念について用いる場合はその旨を示す。

(6) 文脈・コンテキスト・コンテクスト (context)

“context”（「文脈」「コンテキスト」「コンテクスト」）という用語は、社会文化的アプローチに分類される諸研究でも異なる意味概念に用いられている（山下（2005）参照）。エスノグラフィ的研究方法ではマクロな視点から活動をとりまく状況・諸要因を“context”とする。これは次に述べる「環境」という用語とも重なりを持つ。一方、エスノメソドロジイ的会話分析研究では“context”を会話のやりとりの中で生成される微視的なものとして捉えている。Kramsch（1993）は教室での発話を形成する“context”として、linguistic, situational, interactional, cultural, intertextual の5種に分類し、“context”は社会的に構築されるものであるとしている（Kramsch, 1993: 34-46）。

本論では、“context”の訳語として「文脈」を用い、論述の「文脈」により、これら三者の意味で「文脈」の語を用いる。必要に応じ、それぞれの場合に意味を特記する。

第1章 先行研究

本章では、先行研究において「自己表現」がどのように第二言語教育研究の中に位置付けられてきたのか・いるのかを主要先行研究を通して検討する。

自己表現を論考の中心に据えてきた第二言語教育研究には、1970年代から第二言語学習・教育における自己 — 「人間」 — の重要性を提唱してきたヒューマニスティック・アプローチ (humanistic approaches)⁵に属する諸研究と、1990年代以降興隆を見せている社会文化的アプローチ (socioculturally informed approaches)⁶の諸研究の二つの流れが見られる。これらの諸研究は、いずれも自己表現をその論考に組み入れながら、異なるアプローチとして発展してきた。本章では、各研究の理論・主張を検討し、各論における自己表現と第二言語学習・教育の関係について考察する。

第1節 第二言語教育の変遷

先行研究の検討に先立ち、本節では第二言語教育および第二言語教育研究の変遷を概観し、自己表現に関する主要先行研究の歴史的な位置付け及び背景を示す。

1. 時代による区分

縫部 (1999) は、戦後の第二言語教育史の時代区分を、戦後から1950年代のオーディオ・リンガル (Audio-Lingual) 時代と1960年代以降のポスト・オーディオ・リンガル (Post Audio-Lingual) 時代に大別し、さらに後者を1960年代のコグニティブ・アプローチ全盛期、1970年代のコミュニケーション・アプローチ全盛期、1980年代以降のホリスティック・アプローチ発展期に区分している。そして、オーディオ・リンガル時代をアトミズム (Atomism) に基づく語学 (language) 重視の時代、ポスト・オーディオ・リンガル時代の第1期コグニティブ・アプローチ全盛期と第2期コミュニケーション・アプローチ全盛の時代をプラグマティズム (Pragmatism) に基づく伝達・交流重視の時代、第3期のホリスティック・アプローチ発展期をホーリズム思想 (Holism) に基づく相互作用重視の時代と特徴づけている (縫部, 1999: 21)。

2. 教育観による分類

一方で、縫部 (2007) は、上記の第二言語教育思想と教育方法の変遷の中に見られる哲学・世界観とそれに対応する第二言語教育観から、第二言語教育・教育方法の基盤となっている3つの世界観・哲学とそれから派生する教育観 — アトミズムに基づく「伝達 (Transmission) の教育観」、プラグマティズムに基づく「交流 (Transaction) の教育観」、ホーリズムに基づく「変容 (Transformation) の教育観」 — を提示している。

第1の「伝達の教育観」では、分割された静的な言語知識・言語習性・言語技能の伝授に重点

⁵ ヒューマニスティック・アプローチ (humanistic approaches) には後述する狭義でのヒューマニスティック・アプローチ (Humanistic Approach)、合流教育 (Confluent Approach) 等の諸アプローチがある。ここではそれらを総称する広義の名称としてこの用語を用いる。

⁶ 社会文化的アプローチ (socioculturally informed approaches) には後述する社会文化論 (Sociocultural Theory)、ポスト構造主義 (Post-structuralism)、対話論 (Dialogism) 等の諸派がある。ここではそれらを総称する名称としてこの用語を用いる。

が置かれ、学習は教授に従属する。これに基づく教育方法には、構造主義言語学、行動主義心理学を取り入れた教授法やアプローチ、例えばオーディオ・リンガル時代に提唱されたオーラル・アプローチがこれに当たる。

第2の「交流の教育観」では、言語の分割を批判し、その動的・全体的な性質を認めた上で、言語の意味の認知的理解とそれを用いたコミュニケーション活動が重視される。学習者中心主義のもと、教授は学習に従属するものとして位置づけられる。この教育観に基づく教育方法としては、認知言語学・心理言語学・神経言語学等の知見を取り入れた認知的教授法や、言語の伝達機能を重視する狭義のコミュニカティブ・アプローチがこれに当たる。

第3の「変容の教育観」は、言語、人間、そして教育を全体的な存在として「繋がり」「包括」「均衡」の3原理のもとに捉え、「全体の繋がり(統合)を通して個人と世界に変容が生まれるように働きかけるところに最大の特徴がある」(縫部, 2007: 45)。教育の焦点としては教授/学習、教師/学習者、認知/情意のどちらかではなく、有機体としての相互作用が重視される。

このように、第3の「変容の教育観」は「学習者」としてではなく有機体—「人間」—を教育の対象とすることを特徴としている。このことから、この第3の教育観において、第二言語教育と人間—自己—との関係に研究と教育の焦点があてられることとなった。

この教育観に基づく教育思想としては、縫部(2007)はヒューマンスティック・アプローチをホーリズムのもとに統合・発展させた縫部(1999)のホリスティック・アプローチがこれに当たるとする(縫部, 2007: 29-48)。

3. 第二言語習得論・学習論の史的変遷と分類

このような第二言語教育観の三つの分類に対応し、第二言語習得論・学習論にも3派が認められる。Johnson(2003)は、歴史的に、そして現在も共存する第二言語習得論の3派として、行動主義(Behaviorism)派、認知主義・情報処理(Cognitive-Computational)派、対話論(Dialogical)派(または推論的(Discursive)、解釈学的(Hermeneutic)、文化的(Cultural)派)の3派をあげている。これらは各々、縫部(2007)のアトミズムの伝達の教育観、プラグマティズムの交流の教育観、ホーリズムの変容の教育観に対応するものとして捉えられるだろう。

Johnson(2003)は、1960年代以降、現在でも主流を占めているのは第二の認知主義的習得論であるが、現在発展しつつある重要な学派として第3の対話論の立場をあげている。この立場は、第二言語学習を個人内の認知的発達過程として捉える第二の認知主義・情報処理派の立場に対し、学習の社会文化的側面に注目し、社会文化的なものとの関係性の重要性を主張している。また、第二言語教育・学習の対象である言語についても同様に、個人の脳内に存在するものとしてではなく、社会的インタラクションの中で構築されていくものとして捉える。このことから、人間が言語を用いてインタラクションを行うということ—すなわち自己表現し合うということ—が、人間・言語双方にとってどういうことであるのかという問いが第二言語教育・学習研究の焦点となっている。この学派に属する研究として、社会文化論、活動理論、M. Bakhtinの対話等、本論の立脚する社会文化的アプローチに包括される諸研究が位置づけられる。

4. 第3の立場と自己表現

以上のように、第二言語教育は、その教育観においては伝達の教育から交流の教育へ、習得論・学習論においては行動主義的習得論から認知主義的習得論へと移行し、1960年代以降は教育観、習得論双方において認知主義が主流を占めている。一方で、近年、教育観では変容の教育観の重要性が認識されるとともに、第二言語習得論においては対話論的研究が発展をみせている。そしてこの教育観・習得観の第3の立場に立つ諸研究・実践において、「自己」「自己表現」は第二言語教育・学習研究の論考・主張の中心的課題となされている。

次節及び第3節では、第二言語教育における自己表現の重要性・必要性を主張するこの第3の

思想・学派のアプローチであるヒューマニスティック・アプローチと社会文化的アプローチの諸研究についてそれぞれ取り上げ、その背景と理論・方法において自己表現が第二言語教育・学習とどのように関係づけられているのか、その位置付けを検討する。

第2節 ヒューマニスティック・アプローチ

本節では、前節で示された自己表現と第二言語教育・学習の関係性に注目する二つのアプローチの内、ヒューマニスティック・アプローチについて、その史的及び理論的背景について述べたのち、主先行研究として B. Galyean, G. Moskowitz, 及びヒューマニスティック・アプローチの諸アプローチを統合し発展させた縫部のホリスティック・アプローチを取り上げ、各論の理論と主張そして自己表現の位置付けを検討する。

1. 社会的・思想的背景と人間性教育

第二言語教育におけるヒューマニスティック・アプローチは、1960年代から1970年代のアメリカ合衆国での社会改革運動としての人間性解放運動と教育改革運動の中で提唱された人間性教育 (Humanistic Education)⁷に源を持つ。

1960年代当時のアメリカ合衆国では、学業不振、ドロップ・アウト、無関心等、教育の荒廃が大きな社会問題となっていた。人間性心理学(後述)を理論的基盤とする人間性教育は、この状況に対し、問題の根源は、教育が個々の学習者の個性を無視していること、また、教育内容と学習者との結びつきの希薄さから、生徒・学生が教育内容に対して無関心とならざるを得ないことにあるとし、人間としての個々の学習者に視点を置く教育理念 — 教育の個人化 (personalization)・人間化 (humanization) — が提唱された。このような状況は学校教育における外国語教育においても同様であり、人間性教育の思想・理論・方法が1970年代以降、第二言語教育におけるヒューマニスティック・アプローチとして第二言語教育に導入されていった (Jarvis, 1974)。

人間性教育は、ヒューマニズムの思想・人間観と人間性心理学の諸理論を主な背景としている。ヒューマニズムの人間観は、人間は生来、自己理解、自己実現を追求する自然な欲求に動機づけられている存在であるという考え方を基本としている (Galyean, 1979: 122)。第二言語教育へのヒューマニズム思想の導入を提言した Stevick (1990) は、その人間観の主な特質として (1) 感情、(2) 社会的関係、(3) 責任、(4) 知性、(5) 自己実現の重視の5点をあげている (Stevick, 1990: 23-24)。ヒューマニズム思想は、人間の感情・直観と知性の双方を重視し、人間を個性的であると同時に文化的・社会的存在として捉え、成長へ向けた権利と責任を持つ存在であると捉えている。

一方、人間性教育は、その教育理論の基盤に人間性心理学をおいている。1950～60年代、心理学の「第3勢力」⁸として興隆した人間性心理学は、現象学的認識論に立ち、物・事自体が何であるかということを知る視点ではなく、個人がその物・事をどのように受けとめているかという受けとめ方 (認識: perception) を焦点としている。物事の受けとめ方・捉え方がその個人の成功・

⁷ 基盤となる人間性心理学に諸理論があるように、人間性教育にも、合流教育 (Confluent Education)、情意教育 (Affective Education) 等、様々な教育思想・方法論が存在する。G. Moskowitz は、これら諸理論を包括する用語として広義に人間性教育 (Humanistic Education) という用語を用いており、本論もこれに従う。

⁸ 第1勢力は精神分析的心理学、第2勢力は行動主義的・客観的・実証主義的心理学。

幸福に影響を及ぼしていると考え、個人が自らの受け止め方・捉え方を変えていくことで個人の抱える課題を解決し、その個人がこうありたいと思う生き方が可能になるとする。

人間性心理学には様々な理論、主張が含まれるが、國分編(1990: 475-476)は人間性心理学の一貫した特質として以下の4点をあげている。

- (1) 人間を独自の個性を持った統一的存在として捉える。
- (2) 各個人には自分の潜在能力や可能性を伸ばそうとする自己実現の欲求があるとみる。
- (3) 客観的に観察される人間の行動の分析よりも、体験しつつある個人の体験過程や、その個人自身にとっての意味を理解することを重視する。
- (4) 人間とその状況との関わりを重視し、文化・社会・歴史的条件に関心を向ける。

また、人間性心理学では、個人が自分を知り、変容するためには他者の存在、他者との相互作用が必須であるとし、他者(カウンセラー、セラピスト、あるいはピア)との相互作用の中で個人が受け止め方・捉え方を変容させていくのを援助するための多様なカウンセリング、セラピーの理論と技法が提唱されている。

このような人間性心理学の理論・技法・思想は、カウンセリングの枠を超え、広く人間の成長を促進する理論・技法として社会活動、教育へと取り入れられている。

人間性教育は、以上の人間性心理学の理論・技法とヒューマンイズムの思想・理念にもとづき、学習者の人間としての自己実現欲求を前提に、情意と認知の統合、自己の受け止め方・捉え方すなわち自尊感情の向上による学習の促進をめざし、情意と認知の統合と学習者の潜在能力を促進する環境の提供を教育の柱としている(Moskowitz, 1978: 18)。それは「心理的成長を達成するように意図された教育体系」であり、「人間らしさ(humanness)、情意的側面、自己理解、他者理解、自他の関係といった概念と教科学習との統合を図る教育」(縫部, 1999: 53)である。第二言語教育におけるヒューマンスティック・アプローチは、このような人間性教育の思想・理念と理論・技法を第二言語教育へと応用したアプローチである。

2. 第二言語教育におけるヒューマンスティック・アプローチ

1970年代、米国に限らず同時代のヨーロッパでも、移民の流入増加に伴う新しい第二言語学習者層に対する有効な言語教育方法が模索されていた。ヒューマンスティック・アプローチは、このような当時の第二言語教育の状況に対し、人間性教育の思想・理念と理論・技法に基づく第二言語教育の思想・アプローチとして、Moskowitz, Galyeanらにより導入された。

また、当時の第二言語教育界内においては、背景学問分野の拡大とコミュニカティブ・アプローチの発展に伴い、コミュニケーション重視の教育が定着を見せていた。この教育の風潮のもとで、教室コミュニケーションを促進するものとして、ヒューマンスティック・アプローチの手法・教室活動は導入が進んだ。1970年代以降の第二言語教育におけるコミュニケーション能力育成の重視に伴い、教室は言語知識を得る・授ける場としてではなく、コミュニケーションの中で目標言語を使用する場であるべきだとする言語教室観が広まった。ヒューマンスティック・アプローチの諸派では、他者との相互作用のもとに自己を表現することを重視することから、相互作用の促進と教室コミュニケーションを中心とした活動・技法を数多く開発している。ヒューマンスティック・アプローチの提示する教室活動・技法は、教室に目標言語によるコミュニケーションを生み出し、活性化させる方法として期待された。

このように、第二言語教育におけるヒューマンスティック・アプローチの導入には、人間性教育としての導入と、人間性教育の目的をもたない教室コミュニケーション創出のための「手法」「教室活動」の利用という二つの流れがみられる。しかし、後者においても学習者間の人間関係形成など人間性教育の目的を視野に入れたものも多く、特に実践においては両者は必ずしも明確に区別されるものではない。両者は、人間性教育の目的の強調度合いの強弱にもとづく連続した

ものとも捉えられる(家根橋, 2006)。

なお、ヒューマンスティック・アプローチの日本語教育への導入は、前者の流れとしては1990年代に入り導入が進み、本格的研究には縫部(1999)(後述)がある。後者のコミュニケーション創出のための活動・手法の導入・普及は、日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチの普及とともに多くの市販の「クラス活動集」に取り入れられているとともに、より人間性教育的観点を取り入れた活動集も近年相次いで刊行されている(例えば、むさしの参加型学習実践研究会(2005)等)。

3. ヒューマンスティック・アプローチの特質と自己表現

本項では、人間性教育に基づく第二言語教育のアプローチとしてのヒューマンスティック・アプローチを焦点に、その主要研究・実践であるMoskowitz, Galyean, 及びヒューマンスティック・アプローチの諸派を統合し、発展させた縫部のホリスティック・アプローチについて、各理論とその自己表現の位置付けを順次述べる。

3.1 G Moskowitz のヒューマンスティック・アプローチ(狭義)(Humanistic Approach)

3.1.1 理論

第二言語教育への人間性教育の思想と教育方法導入の中心となったMoskowitzは、人間性教育の思想に基づく第二言語教育アプローチとしてヒューマンスティック・アプローチ(狭義)を提唱し、その具体的方法としてヒューマンスティック・エクササイズ(humanistic exercises)を第二言語教室活動として第二言語教育に導入した。

Moskowitzは、主にロジャースの教育論を基盤としながら、人間性教育に基づく第二言語教育アプローチとしてヒューマンスティック・アプローチを提唱している。そのアプローチは、人間性教育の以下の8仮説をもとにしている(Moskowitz, 1978: 18. 筆者訳)。

- (1) 教育の主目的は、学習者が自分の持っている潜在能力を十分に発揮できるような学習と環境を提供することである。
- (2) 人間的成長は、認知面での成長と同じく、学校の責任である。それゆえ、教育は人間の両次元 — 認知的次元と、情意的次元 — を扱わなければならない。
- (3) 学習が有意味であるためには、感情が認められ用いられなければならない。
- (4) 意味ある学習は、自分で発見される。
- (5) 人間は、自分の潜在能力の実現を望んでいる。
- (6) 他のクラスメートと健全な関係をもつことは、学習をより行いやすくする。
- (7) 自分についてよりよく学ぶことは、学習を動機づける要因である。
- (8) 自尊感情を向上させることは学習を促進させる。

この8仮説から、教育における学習者の情意的側面への配慮、自己の学習、教室内人間関係形成の重要性が導かれる。そして、前章で述べたように、人間性心理学では自己の学習 — 個人が自分を知ること — は、他者に自己を開示し、他者からのフィードバックを得、また他者の自己開示を傾聴するインタラクションを通して可能になるとされることから、教育における自己、自己と他者の関係、そしてその関係の基盤となる自己開示と自己表現の必要性が主張されている。

Moskowitz (1999) は、次のように述べている。

実際、最も魅力的な学びの対象、語りの対象は、自分自身である。そして、私たちは他者を通して自分を学ぶのである。それゆえ、このような深い、生来のニーズを満足させるコミュニケーションというものは、他者があるのままの自分を理解し、

受け入れてくれていることを示しながら傾聴してくれている状況の下で、自分自身をシェアリングすることから生まれてくるものなのである。(Moskowitz, 1999: 21. 筆者訳)

Moskowitz のヒューマニスティック・アプローチでは、個人の感情や価値観など深いレベルを開示した自己開示の内容を伝え合うことがコミュニケーションの重要な領域であり、したがって第二言語学習においてきわめて重要な要素であると位置付けられている (Moskowitz, 1980: 38)。

3.1.2 教育の方法

Moskowitz (1980) は、人間性教育の思想から、第二言語教育の目的として以下の5点をあげている (Moskowitz, 1980: 37)。

- (1) 自己像の向上
- (2) 肯定的思考の促進
- (3) 内観と自己理解の促進
- (4) 生徒間の親密さの構築
- (5) 自分自身とクラスメートの力と長所の発見

さらに、第二言語教育の目標は異文化を理解し受容することであり、その第一歩は自己とクラスの他者を受け入れることから始まるとし (Moskowitz, 1980: 37)、異文化理解もその目的に入れている。

これらの目的・目標を実現する手法として、人間性教育および社会教育としての人間性開発運動の手法から援用されたのがヒューマニスティック・エクササイズである。人間性教育におけるヒューマニスティック・エクササイズは、人間性心理学諸派のセラピーやカウンセリングの手法を応用し、自己成長・自己実現を目的に、感覚や運動、芸術、想像そして言語などを使う演習(活動)を通じて、学習者・生徒の「価値観、考え、意見、目標、感情、体験を開拓」(Stevick, 1990: 26)するものである⁹。エクササイズを介して生じた自己への気づきを互いに開示し、それについてのフィードバックのやり取りの中で共感的理解を深めること(シェアリング)を通じて、自他に対する気づきがさらに拡大される。

Moskowitz のヒューマニスティック・アプローチでは、このヒューマニスティック・エクササイズを教育の軸となる教室活動 (humanistic language activities) として応用している。自己を表現することは、第二言語教育の重要な目標である自己の学習にとって必要であるとともに、前掲のMoskowitz の引用にあるように、「最も魅力的な語りの対象」である「自己」を内容とすることで、学習への内発的動機づけ、そして使用を通した第二言語学習に有効であると位置付けられている。学習者は、この活動において自己を開示し、表現し合うことを通して、言語学習に内発的に動機づけられ、言語学習が促進される。

3.1.3 自己表現の位置付けと課題

Moskowitz のヒューマニスティック・アプローチでは、第二言語教育(外国語教育)の主目的は外国語学習を通した生徒の人間性の教育 — 特に情意面での教育 — にある。この考え方のもとに、自己表現はその人間性教育の目的である自己成長を促す手段として位置づけられている。その基盤には、他者との相互作用のもとで自己を表現することによって、自己を再認識し、それによって自分のありたい自分へと成長すること(自己実現)が可能になるとする人間性心理学の理論がある。自己を表現することは、学習者を学習へ内発的に動機づけ、それによって学習を促進するものとして位置づけられるとともに、この自己表現を目標言語で行うことによって、言語学習も同時に達成されると考えられている。

⁹ 詳細は第3章参照。

一方、この Moskowitz のアプローチは、その理論的基盤の曖昧さが問題点として指摘されてきた。Stevick (1990) は、Moskowitz が人間性開発運動、人間性教育、人間性心理学など多様な思想・理論を区別せず論じている点を批判している。また、Legutke & Thomas (1991) は、エクササイズ、活動の理論的根拠が不明瞭であること、教室で自己開示をさせることが学習者へ与える不安等が考慮されていないことを批判している。さらに、このような情意的側面における理論的基盤の不明瞭さにも増して、Moskowitz のアプローチでは言語、言語学習・習得についてほとんど論じられていないことが問題点として指摘されるだろう。代表的なエクササイズ集である Moskowitz (1978) では、その言語項目は当時の構造シラバスの項目がそのまま採用されている。また、Moskowitz のアプローチは情意教育としての側面が重視されすぎる傾向があり、この点は次項で述べる Galyean でも指摘されている。Moskowitz の一連の研究では、このアプローチの施行後の質問紙調査の結果から、特にクラス内対人関係、自尊感情の面での効果がみられたことが報告されている (Moskowitz, 1978 ; Moskowitz, 1980 ; Moskowitz, 1999) が、言語能力面での有効性については調査結果は示されていない。

3.2 B. Galyean の合流アプローチ (Confluent Approach)

3.2.1 理論

前項の Moskowitz のアプローチをはじめ、他の多くのヒューマニスティック・アプローチの諸派では情意教育としての側面を偏重する傾向があるのに対し、Galyean が提唱した合流アプローチでは、第二言語学習の認知的側面についても研究・考察がなされ、認知・情意双方を「合流」する学習モデルを提示している。

Galyean は、広義のヒューマニスティック・アプローチの中でも合流教育の第二言語教育への導入を進めた第二言語教育研究者・実践者である。

合流教育は、人間の全体性を主張するゲシュタルト・セラピーの思想のもとに、人間は本来情意的側面・認知的側面に分けられるものではなく、“whole person”であることを教育の大前提としている。

この“whole person”という前提から、人間の学習はこれらの諸側面が不可分に結びつき・関係しあいながら起こると捉えられ、どれか一つを偏重することは学習を阻害すると考えられる。逆に、学習内容が人間の情意面と認知面双方との関わりのもとで学ばれることによって、その学習内容は学習者自身につながるものとなり、教科学習 (認知)・人間的成長 (情意・相互関係) の双方が促進される。学習において学習内容 (第二言語教育の場合は目標言語) という認知領域に属する対象が情意的にも意味づけられること (情意的負荷 (affective loadings)) によって学習者と結び付けられ、学習が生起・促進される。合流教育では研究者により多様なモデルが提出されているが、その中でこの affective loadings をキーとするモデルとして、Shiflett (1975) は下図のように示している。

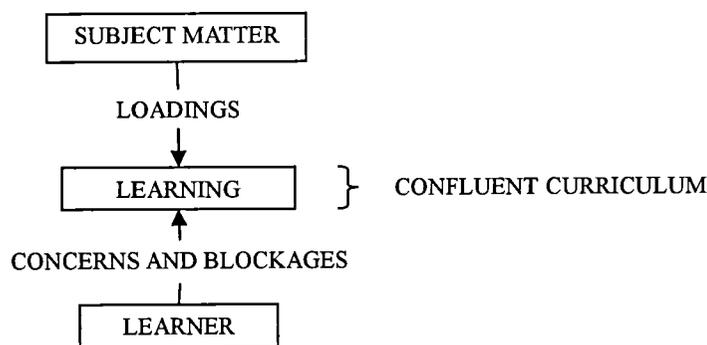


図 1.1 合流教育における学習 (Shiflett, 1975: 128)

学習者に起因する関心・障壁 (concerns and blockage) と学習内容に結びついた情意的負荷 (affective loadings) との間が合流カリキュラムによって媒介されることで学習が生起し、学習内容が学習者自身のものとして学習されるとともに (「個人化 (personalization)」), それを通して学習者の人間的成長も促進される。情意的負荷とは、すべての学習タスクの情意的な側面のことであり、学習意欲に関わる orientation loadings, 学習そのものと結びついた engagement loadings, 学習タスクの達成と結びついた accomplishment loadings に分類される。その性質は、教科内容、トピック、学習タスクの性質によって決まる。Shiflett (1975) は、学習対象が情意的に負荷されることで、(1) 人間的成長が促進され、(2) 学習対象とのつながりが深まるとともに、(3) その認知的側面だけに焦点を当てていたのでは得られない方法での理解を広げることができる、とする (Shiflett, 1975: 127-128)。

このような合流教育の理論・技法を第二言語教育に取り入れた Galyean の合流アプローチでは、前項の Moskowitz をはじめ、他のヒューマニスティック・アプローチの諸派が情意的側面を重視しすぎる傾向にあるのに対し、認知的学習と情意的学習の双方を切り離せないものとして位置づけ、それを学習モデルとして定式化している点が特徴的である。

3.2.2 教育の方法

Galyean は、合流教育の理論と技法を第二言語教育に導入するにあたって、当時 (1970 年代) の第二言語教育方法の基盤として依然主流であった行動主義 (Behaviorism), そして実存主義 (Existentialism) とヒューマニズム (Humanism) の 3 つをその哲学的基盤としてあげている。この三者に基づく指導法を一つの授業において統合することで「正しい言語習慣形成 (認知的学習) と、個々人に合った「今ここ」の経験・自己探索・相互関係形成 (情意的・対人関係の学習) が可能になる」(Galyean, 1979: 122. () 内は筆者) とする。

具体的には、合流的第二言語教育での教師は、「模倣・反復・文型練習という行動主義に基づく手法を用いながら、「今ここ」の教室インタラクションの中で生起する経験に基づいた内容を言語練習と会話のベースとして利用し、同時に学習者が互いに自己を学び他者を学んでいくことを可能にする自己内省的・関係形成的技法を用いていく」(Galyean, 1979: 123)。

合流教育で開発されたこの技法 — 個人化技法 (縫部 (1999) の訳語では「感情技法」: personal strategies, または personal growth strategies) — は、以下の 10 の原則に基づいている (Galyean, 1976: 16-19)。尚、各原則の詳細については、第 3 章で改めて述べる。

- (1) 個人的意味 (personal meaning) の源としての感情への気づき
学習対象は、学習者がそれを取り込み、それが自分の個人的生活に関わりがあることを理解し、自分のパーソナリティに新たな気づきをもたらすことを受け入れ、その対象自体との個人的な出会いから生まれてくる新たな形でそれを再創造する時のみ学習される。
- (2) 直接的なコミュニケーション (“I-YOU” encounter)
別の人について話すのではなく、直接相手に話し掛ける。
- (3) 非言語的コミュニケーションの活用
身体的気づきやコミュニケーションを体験した後、その体験を言葉で話し合う。
- (4) 教室の「今ここ」に生きる。
現実の状況が言語練習の内容となる。
- (5) 肯定的で援助的な相互関係の育成
肯定的フィード・バックや評価、明確化、確認などを互いにし合う。
- (6) 自己への気づき的手段としての guided imagery の活用
個人化技法の中には、学習者に目を閉じさせ空想旅行を体験させるものも多い。その後、その個人的な空想を話し合う。
- (7) 選択し、その選択の結果を受け入れることに対する責任
学習者は自分が何者であるか、自分がどのような行動の選択を行っているかに気づくようになる。

(8) 投射エクササイズの活用

物に自分自身を投影することで自分が自分をどう捉えているか (self perception) を知ることができる。

(9) 傾聴

学習者が互いに聞くスキルを学ぶ。言語反復練習はこのスキル育成に効果的である。

(10) 表現の方法としての美術、音楽、演劇、詩の活用

この10の原則が示すように、合流アプローチの提示する個人化技法は、学習者が自分のこと、特に「今ここ」の体験を通じた自己の経験を目標言語で表現し合うコミュニケーション、換言すれば自己表現をその主軸としている。個人化技法は、それが刺激・触媒となって学習者が自己の体験過程を内省し、それを開示・表現するインタラクションの誘発を意図したものである。この技法を教師が用いることによって、学習対象(目標言語)と学習者のつながりが形成され、学習と学習対象(目標言語)が学習者にとって個人的意味(personal meaning)をもったものとして受け止められ・理解される。そしてこの体験過程の中で、学習者は教科を学習するとともに、個人の内面に生起する“meaning nodes” — 自身の欲求、感覚、関心、願望、興味、イメージ、価値、態度、行動、将来のプラン等 — の探索を行う。この一連の“meaning nodes”は前述の Shiflett (1975) の“affective loadings”概念に相当し、学習者が学習対象から個人的な意味を引き出すことを可能にする。したがって、これらの“meaning nodes”は学習対象と個人的な意味の世界とのギャップの橋渡しをするものである (Galyean, 1979: 122)。

このように、合流アプローチでは、技法を通じた“meaning nodes”への働きかけにより、学習者の内側から言葉が生まれ — 「内発言語 (“language from within”)」 — これらの言葉が言語練習と会話のベースとして用いられる。こうして用いられる目標言語は、自己認識、自己表現、自己肯定、そしてクラスの他者との結びつきのための手段 (vehicle) となる。

以上をまとめれば、合流アプローチでは、体験・自己内省・自己表現・インタラクションを軸とする第二言語教育を通して、学習者と目標言語、学習者と言語学習の結びつきがつくられ、言語の理解・スキルの習得と人間的成長の双方が同時に関係し合いながら進んでいくと考えられている。

3.2.3 自己表現の位置付けと課題

Galyean の合流アプローチでは、理論・方法論については、Moskowitz のヒューマニスティック・アプローチが教育・学習の情意的側面に焦点化し、自己表現についても言語の学習との繋がりについては論考が不在であったのに対し、人間における認知と情意を不可分のものとし、学習における情意の機能を学習者と認知対象(目標言語)の関わりを作り出すものと位置付けている。そして、自己表現は、その関わりを作り出す技法の軸として位置付けられている。

一方で、言語論、言語学習論については、当時の行動主義的言語学習論と構造言語学が取り入れられている。Galyean の代表的な教室技法・活動集である Galyean (1976) では、言語学習項目として当時の構造言語学に基づく構造シラバスがそのまま採用されている。また、表現したことが他者に理解されるためには「正しい」言語形式を用いることが必要であることが強調されており、要素主義的言語観とその「意味」を表す一つの正しい形式が対応するとする静的な言語観が読み取れる。さらに、「正しい」言語形式使用の強調は、言語によるコミュニケーションの捉え方において、話し手によって記号化された伝達内容が聞き手によって解釈されるとする「導管モデル」が根底にあることを示している。言語習得については、Galyean は個人にとって意味のない語・文の反復を批判する一方で、正しい言語形式の習得は反復による言語習慣形成で可能になるとする立場をとっている。

第1節で述べたように、ヒューマニスティック・アプローチが興隆した1970年代以降、第二言語教育における言語論、言語習得論は大きく変化してきた。近年の、特に次節の社会文化的アプローチの諸研究が採用する言語論では、言語を静的なものとしてではなく、場における表現主体間のインタラクションの中で生成され・変容していく動的で間主観的なものと捉える言語観が展

開されている。またコミュニケーション論研究からは、導管モデルから協働構築モデルへの移行が見られる(義永, 2005)。

一方で、本項で見てきた合流アプローチの提出する *affective loadings, meaning nodes*, 内発言語, そしてそれらを引き出す個人化技法 (*personal strategies*) という概念は、要素主義的で客観的な言語論・行動主義的言語習得論を超えた概念であり、今日の新たな言語観、コミュニケーション観に近い視点をもっている。Galyean の合流アプローチの主張の中に見出される言語・言語学習概念を現在の言語論・言語学習論の観点から再検討することは、第二言語教育における自己表現の位置付けを考えていく上で、重要な示唆と可能性をもっていると考えられる。

なお、Galyean (1977a) は、大学における初級フランス語クラスにおいて、この合流アプローチの実験教育を行っている。上述の合流教育及びその技法の特質から、合流アプローチは口頭コミュニケーション能力と文章表現能力、及び自尊感情、教室内人間関係等の情意的・相互関係の側面での向上・改善に有効であるとの仮説をたて、教授法比較研究を行った。その結果、すべての項目の得点において合流アプローチを用いた実験群が統制群に対し有意に高かった。このことから、合流教育の口頭コミュニケーション能力及び文章表現能力、情意的・相互作用の側面への効果が示されている。しかし、Galyean (1977a) の研究では、研究方法の制約上、施行後のテスト結果の統計的分析と考察のみが示され、授業が実際にどのように行われ、どのようなインタラクション、言語使用が生じたのかについては示されていない。

3.3 縫部義憲のホリスティック第二言語教育論

次に、上述の Moskowitz のヒューマニスティック・アプローチ、Galyean の合流アプローチ等の諸ヒューマニスティック・アプローチをホーリズムの思想のもとに統合する縫部の「ホリスティック・アプローチ」について、その理論と自己表現の位置付けを検討する。縫部のホリスティック・アプローチは Moskowitz, Galyean らのアプローチの理論的基盤の提供を目指す教育方法論原理であり、この意味で、ホリスティック・アプローチを広義のヒューマニスティック・アプローチという表題のもとに含めることは適切ではないが、本論ではヒューマニスティック・アプローチの展開の流れの帰結としてこれを位置づけ、本節で詳述し、自己表現の位置付けを検討する。

3.3.1 理論

教育哲学・教育論

縫部のホリスティック・アプローチは、ここまで述べてきたヒューマニスティック・アプローチ諸派の理論・概念をホーリズムの思想のもとに統合・発展させたものである(縫部, 1999)。人間性教育、人間性心理学、ヒューマニズム、実存主義の思想を包含し、第二言語教育を単なる言語の教育ではなく「人間の教育」の一環として捉え、教育学の中に位置付けている。このため、言語学ではなく教育哲学・教育論を出発点に論考が展開されている。

ホリスティック・アプローチの基盤とする教育哲学・教育論は、ホリスティック哲学(ホーリズム)とそれに基づくホリスティック教育である。ホーリズムは「全体は部分の総和よりはるかに大きなもの」であること、「全体は部分に分割することはできない」ということを基本姿勢とする哲学思想である(縫部, 1999: 7)。この思想では、人間を「直接体験の世界とことばの世界とをもつ存在」、つまり「心と体に内在する無意識の知性と感情の世界」と「言語化された知性の世界」を併せ持つ存在として捉える。このホーリズムに基づくホリスティック教育は、「両方(の世界)を人間ができるだけ巧みに使うような教育」を意味している(縫部, 1999: 13)。学習者を「知的な側面だけではなく、感情的・身体的・美的・精神的・道徳的・社会的な側面をも含んだ全体(whole person)」として捉え、学習者と学習対象・学習課題との関わり・繋がりを単に認知的レベルにおけるものにとどめず、「生の全体の繋がりに基づき、それを通じて個体と世界に変容が生まれるように働きかける(中略)変容の教育観である」(縫部, 1999: 13)。

したがって、この教育では、教育の目標・目的は、学習者が人間としての本来の特性—主体性、

独自性、創造性、全体性（統合性）、社会性—を十分に機能させることができる人間になる、すなわち自己実現に近づくことができるように、他者と援助的な関係を持ち、個人的・社会的に変容・成長していくことにおかれる（縫部, 1999: 59-61）。そして、人間個体内・外の「釣り合い・包み込み・繋がり」を三原則に、学習者の知的側面にも情意的側面にも偏向することなく、認知的機能・情意的機能・社会的機能・精神運動的機能など、トータルに人間を理解し、人間が備える諸機能をトータルに発揮して学習を行うことが目指される（縫部, 1999: 13）。

言語論

ホリスティック・アプローチの言語論もまた、ホーリズムに基づいている。「全体は部分の総和よりはるかに大きなもの」であること、「全体は部分に分割することはできない」というホーリズムの基本姿勢から、言語もまた要素に分解して積み上げることによって構成できるようなものではないとし、要素主義を批判している。

また、前述のように、ホリスティック哲学は人間を「直接体験の世界（言語に支配されない、心と体に内在する無意識の知性・感情の世界）と言葉の世界（言語に支配された知性の世界）とをもつ存在である」と捉える（縫部, 1999: 13。（ ）内は筆者が縫部（1999: 13）の他所の記述から引用・加筆）。言語は後者の世界、すなわち人間の思想・思考と直接結び付いており、前者の体験・感情の世界とは直接的なつながりにはないが、三者—言語と「体験・感情の世界」と「思想・思考の世界」—は密接に繋がっており、感情から思想・思考へ、そして思想・思考から言語へ、さらに言語から言語活動へ、という一連の流れがあり、これが「コミュニケーション」となる（縫部, 1999: 45）。この流れの中で、「自分の経験が一つの思想として言葉を得たときに、初めて自分が自分の思想を知ったのであり」（縫部, 1999: 50）、さらにそれが他者に伝達され（「自己開示（self-disclosure）」）、他者に理解されることで自分をより深く知ることになる。「自己は他者の鏡を通して一層明確化される」（縫部, 1999: 50）。したがって言語は自己の形成に深く関わっていると考えられる。

また、このような自己の体験と言語の使用を結合するコミュニケーションにおいて言語を「個人的人格的特殊的」（縫部, 1999: 46）に使用していくことを通して、言語に個人的（personal）な感情・価値が付与される。つまり、言語は「コトバ的（verbal and nonverbal）意味」だけではなく「自己の内的世界に生起するヒト的（personal）意味」（縫部, 1999: 27）を持つ「個人的言語（personal language）」としての性質を有するようになる。縫部はこれを個人にとっての「リアルな言語（今の言語）」と表現している（縫部, 1999: 201）¹⁰。

言語を以上のように捉えることから、縫部は言語の機能として、（1）個人的伝達内容を伝達するための手段としての言語、（2）他者と個人的意味を共有するための道具としての言語、（3）自己覚醒と自己理解の鏡としての言語、の3点をあげている（縫部, 1999: 40）。特に元々自己の外にある第二言語・文化は、このような自己意識の（再）形成過程において、自己との異なりを意識することを通して自己を客体化するのに有用であると考えられる（縫部, 1999: 112）。

学習論

縫部は、その中心となる学習理論として、人間性教育、人間性心理学で主張されてきた内発的動機づけ理論を採用している。この理論は、人間性教育の前提である「学習者は、本来学習と成長に動機づけられており、学習と成長に対する衝動は自ら発している」（縫部, 1999: 119）ということをもとに前提としており、「本来、人間は自ら学び、自ら行動する能動的な存在」であり「学習者が自ら学ぼうという意思を持っているときだけ学んでいる」（縫部, 1999: 59-60）とする立場に立つ。したがって、学習は、学習者が内発的に動機づけられた状態—「自己を忘れていない状態」、すなわち「対象・行動に情緒、愛情を感じる」状態（縫部, 1999: 119）—になることによって生起・

¹⁰ この縫部の言語論は、ホリスティック哲学の言語観とともに山口喜一郎の言語論・言語教育論に依るところが大きい。山口喜一郎は思想・思考を表現する言語の意味を「事物の概念」、感情にかかわる言語の意味を「事物の意味」として言語の意味を区別し、双方と言語の三者を結合する活動とその場を「言語活動」、「言語生活」と呼んでいる。また、言語教育においては「事物の意味」の「獲得」の後に「単なる言語知識」の「学習」へ移ると捉え方をとっている。

促進されるとする。

学習者が内発的に動機づけられる主要条件として、縫部はホリスティック教育論から以下の3条件を指摘している。

まず、(1) 学習者が自己と学習対象との結びつき・繋がりを感じる事があげられる。これはホリスティック教育の原則である「繋がり」「包み込み」の原則に沿う。「学習者個々の関心を反映させた学習活動によってその教材は、学習者にとって関わりの深いものとなる。こうして学習者は学習に個人的に関与し、その結果、次第に学習に内発的に動機づけられ、行動変容が生じてゆく」(縫部, 1999: 216-217)。

次に、(2) 学習者が全人的に動機づけられる事があげられる。ホリスティック教育の観点から、人間が動機づけられるとは人間の一部分 — 例えば知的側面のみ — が動機づけられることはありえず、全体として、すなわち全人として動機づけられる。学習者の知的側面、すなわちパーソナリティーの表層だけに働きかけるのではなく(下図参照)、従来の教育では軽視されてきたパーソナリティーの内層に位置する情意的・身体的側面にも同時に働きかけ、片方に偏重することなく釣り合いのもと、「両層間のダイナミックな往復運動を盛んにする」ことでホール・パーソンとして学習者は学習に動機付けられるとする(縫部, 1999: 224)。

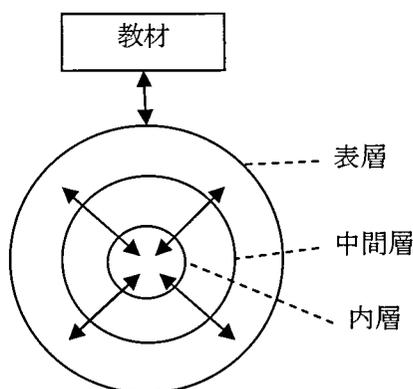


図 1.2 パーソナリティーの層構造(縫部, 2007: 104)

内発的動機づけの条件の最後として、(3) 自己と自己を取り巻く環境(他者)との統合のとれたゲシュタルト(知覚の全体像)を構築することがあげられる。自己と環境の統合のとれた全体像の構築とは、対人関係の形成とも言い換えられる。対人関係の形成は、他者(環境)とのインタラクションのあり方と深く関わっている。全体像の構築とは、このインタラクションを通して学習者が自分の価値観を明確化することである(縫部, 1999: 201)。内発的動機づけ理論では、このような「学習者を取り巻く環境を学習者個人がどう受け止めるか、解釈するか、意味付けをするか、という知覚(perception)」が「学習と成長への衝動に大きく影響を及ぼす」(縫部, 1999: 188)と考えられている。学習者は、個体内・個体外のコミュニケーションを通して自己、学習対象、そして環境との釣り合い・繋がりを知覚し、統合のとれた関係を形成することで、全体として学習に向かうとされる。

言語学習論

以上の学習論から、第二言語学習においても、学習者の全体性に働きかけ、学習者が学習対象である第二言語・環境(他者)との繋がり相互作用の中で認識・関係構築することを通して、第二言語学習に対する意欲が高められ、言語学習が促進される(縫部, 1999: 201-218)。同時に、言語論からも、こうした個体内・個体間コミュニケーションを通して目標言語での思考・認識と伝達が発達するとともに、言葉が思想感情と結合し、言葉が「真の実用性」を持つようになるとされる(縫部, 1999: 50-51)。このようにして得られた言語の能力は、単なる学習された言語知識とは異なり、感情レベルの次元と結合した(縫部, 1999: 51)、「自己の内的世界に生起するヒト的(personal)意味」を持つ「個人的言語(personal language)」(縫部, 1999: 27)、個人にとっての「リ

アルな言語（今の言語）」（縫部, 1999: 201）である。

縫部（1999）は、このような言語学習の過程を Galylean の用語を用いながら「学習者が自己の内部において生起しているミーニングノズ（meaning nodes）、すなわち学習者一人一人が自分にとって意味深いものとして内面に潜ませている思考の原形」（縫部, 1999: 201）を認識し、それを目標言語で表現するとき、学習に対するエネルギー、つまり、学習意欲が自発してくる」と表現している（縫部, 1999: 201）。このような深いレベルの第二言語によるコミュニケーション活動— 縫部の用語では「インターアクション活動」— を通して、学習者は自己と環境を客体化し、関係認識の再構成を行い、ホリスティック第二言語教育の目標である自己変容・自己成長へと進む。そしてこれとともに、そこで生じた内発的動機付けによって学習が促進され、さらにその中で「個人的言語」が習得される。

3.3.2 教育の方法

前項で述べた基盤理論から、ホリスティック・アプローチでは、第二言語教育の究極的な目標は「学習者が、自らの母語とは異なる第二言語（異文化も含める）を学ぶ過程を通して人間的成長を達成すること」（縫部, 1999: 61）におかれる。この目標のもと、第二言語教育の中では具体的に（1）コミュニケーション能力（communication skills）、（2）援助的対人関係（helping relations）、（3）自己覚醒とそれに伴う自己概念・自尊感情（self-esteem）、（4）促進的行動（facilitative behaviors）の4つの能力の獲得が目指される（縫部, 1999: 40）。

教育・学習の内容・シラバスは、言語目的、情意目的、相互作用目的の3目的についてそれぞれ設けられるが、縫部はあらかじめ内容を固定しない「軽いシラバス（light syllabus）」の立場をとっている。いずれにおいても、学習者自身にとってつながりのある、意味のある内容であることが求められている。ただし、言語目的をシラバスの中心に据える場合に、どのような言語項目を言語項目として取り上げるのかについては、縫部（1999）では、ホーリズムの立場から言語をバラバラの言語形式の積み上げとみる要素主義的言語観には異議を唱えているが、具体的シラバスは示されていない。

次に、学習者の役割について、内発的動機づけ理論が示すように、学習者は学習の主体として位置づけられる。学習者は目標言語でのコミュニケーションを通して自己の内面に気付き、他者（環境）との相互作用の中で自己と他者（環境）との関係認識の再構築を行っていく。

このような学習において、教師には「学習者に働きかけてゆくことによって、学習者一人ひとりに内在する独自性を教材との関わりにおいて掘り起こし、表出させることで、内に持っている学習エネルギーを触発し、活発な授業を生み出す」（縫部, 1999: 202）ことが求められる。教師の役割は、学習者の情意的・身体的内面に積極的に働きかけ、目標言語学習を通じた気づきと再構築の過程を促進する「言語促進者」として支援・促進することにある。また、自己開示・自己表現は教室の対人関係のあり方に大きく作用されるため、教師は自己開示・自己表現を可能にする受容的教室風土の形成と教室経営の役割を担う。

教材（学習対象）については、教材は自己の外の領域に属するものであるが、それと自己・自己の生活との関わりを実感させることがホリスティック第二言語教育の目指す学習のあり方であり、縫部はこれを第二言語教育の「人間化（humanization）」・「個性化（personalization）」という用語であらわしている（縫部, 1999: 39）。

一方、実際の指導法については、ホリスティック・アプローチでは「釣り合い」の観点から多様な技法を組み合わせることを提唱しており、独自の特定のメソッドを提案していない。縫部（1999）は、言語練習を、言語知識・理解（理性的認識）と言語習性の獲得に有用な言語形式のドリル練習や定型化された会話練習（「前コミュニケーション活動」）、言語技能・言語運用能力の習得を目指す機能的・社会的コミュニケーション活動（従来の意味での「コミュニケーション活動」）、言語運用能力の習得と自己実現を総合的に目指す自己表出的言語運用を目指す情意的言語活動（「インターアクション活動」：学習者個人の感情レベルに触れる自己開示的言語活動）に分類し、インターアクション活動によって目標言語と感情と思考（教材）が結合されることになるとする。このインターアクション（インタラクション）は自発性（Initiative）、自己開示性（Disclosing）、

情意性 (Affective) を特徴としている。換言すれば、この活動は自己開示・自己表現活動そのものである。

具体的な教育方法・手法としては、ホリスティック・アプローチでは従来の第二言語教育が認知面に偏重しているとの反省から、特に学習者の情意面、相互作用面に働きかける技法を中心に、Moskowitz のヒューマンスティック・エクササイズ、Galyean の個人化技法 (personal strategies) がその指導方法として位置づけられている (縫部, 1999: 234)。

3.3.3 自己表現の位置付けと課題

以上のように、縫部のホリスティック・アプローチでは、基盤理論である人間論・教育論、そして言語論、言語学習論のすべてのレベルにおいて自己が中心に置かれ、自己開示・自己表現とそれを主体とした他者・環境とのコミュニケーション・相互作用が教育方法論の重要な位置を占めている。

特に、縫部のホリスティック・アプローチは、合流アプローチにおいては学習対象一般と学習者をつなげるものとして位置づけられていた meaning nodes, personal strategies という概念を言語論・言語学習論とも結びつけている点が特徴としてあげられる。

まず、学習対象である言語については、このアプローチによって獲得が可能になる言語の側面として、「単なる学習された言語知識」とは異なる「感情レベルの次元と結合した」(縫部, 1999: 51)、「自己の内的世界に生起するヒト的 (personal) 意味」を持つ「個人的言語 (personal language)」(縫部, 1999: 27)、あるいは個人にとっての「リアルな言語 (今の言語)」(縫部, 1999: 201) であるとする。そして、このような言語の側面の獲得のためには、個人化技法を介して meaning nodes を生み出すような個体内・個体間コミュニケーションを通すことが必要であり、これを通して目標言語での思考・認識と伝達が発達するとともに、言葉が思想感情と結合し、言葉が「真の実用性」を持つようになるとされる (縫部, 1999: 50-51)。

このように、縫部の理論研究は、ここまで明確にされてこなかった、あるいは主唱者たちも気づかなかった、ヒューマンスティック・アプローチの根底にある言語論を提示しているものと言える。しかし、「個人的言語 (personal language)」(縫部, 1999: 27)、個人にとっての「リアルな言語 (今の言語)」(縫部, 1999: 201) が具体的にはどのようなものであるのか、どのように生起するのかについては明確にされていない。この点は、本論のテーマである自己表現を通した言語学習の特質に直接かかわる課題であり、本研究の課題として次章以降、探求していく。

4. 本節のまとめ

本節では、ヒューマンスティック・アプローチを広義にとらえる視点から、その人間論、教育論、言語論、言語習得・学習論、そして具体的な教育方法の中で自己表現がなぜ・どう必要なものとして位置づけられているのかについて述べてきた。

ヒューマンスティック・アプローチでは、第二言語教育の目的にまず人間性教育を置く。したがって、その教育の中心には「人間」が置かれる。この「人間」は情意・認知に分けることのできない whole person であることがこのアプローチの重要な主張の一つであるが、ヒューマンスティック・アプローチでは特に情意面に焦点があてられる傾向が強い。

この人間性教育の目的は自己成長 (自己実現) にあるが、人間性心理学の理論から、自己成長のためには「自分」を知ることが必要とされる。そして自分を知るためには他者という鏡が必要であり、自己を開示し表現し合うインタラクションを通して自分を理解することが可能になる。第二言語でこのインタラクション—自己表現し合うことを行うことは、第二言語が本来自分のものではない客体であることから、自分を客観視する上でより有効であると考えられる。ここに、第二言語教育に自己表現を取り入れることの必要性と理由付けの一つがある。

また、その人間観では、人間は生来成長欲求を持つことを前提としている。この前提から、教

育の役目は様々な要因により抑圧されているこの本来の欲求を活かし、学習者を内発的に学習に動機づけることに置かれる。自分自身を学習対象とし、自己を語ることは、この内発的動機づけに有効な手立てとして位置づけられている。また、学習者が内発的に学習に動機づけられるには学習対象（第二言語教育の場合は第二言語）と自己の結びつきを意識すること — 学習対象に情意的に関わること（affective loadings） — が重要であるとされ、そのための技法（個人化技法）が多く開発されているが、その技法においては自己の感情・感覚を体験し、それを表現することが重要な位置を占めている。この個人化技法を通して、個人の meaning nodes が意識化され、そこから「内発的言語」が生まれる。このようにして獲得される言語は、従来の言語教育で学習される「単なる言語知識」ではなく、「感情レベルの次元と結合した」（縫部, 1999: 51）、「自己の内世界的世界に生起するヒト的（personal）意味」を持つ「個人的言語（personal language）」（縫部, 1999: 27）、あるいは個人にとっての「リアルな言語（今の言語）」（縫部, 1999: 201）である。

このように、ヒューマンスティック・アプローチの諸研究では、自己開示・自己表現はその言語論・言語学習論・教育論のいずれのレベルにおいても不可欠なものとして位置づけられている。そしてこの基盤理論をもとに、目標言語と学習者の間につながりを作り、学習者にとって意味のある「個人的言語」とすること、すなわち言語の「個人化」（personalization）に向けた自己開示・自己表現を主軸とする教室活動・技法が開発・提唱されている。これらの教室活動・技法は、現在でも実践の場に生かされている。

一方で、問題点・課題も指摘される。

まず、言語論・言語学習論の曖昧さが指摘された。この点は Galyean, 縫部によって次第に探求されてきているが、その中心概念である「個人化言語」、「言語の「個人化（personalization）」」概念のより一層の明確化が求められる。この概念は自己表現と第二言語学習との関係を表す重要な概念であり、次節での社会文化的アプローチの諸研究における論考と合わせ、次章以降、本論の中心課題として論じていきたい。

また、課題の2点目として、ここまで見てきたようにヒューマンスティック・アプローチでは学習の情意的側面についての深い論考がなされている一方で、言語、言語学習の社会的・文化的側面についてはこれまで十分に論考がなされてきたとは言い難い。一方、この点を焦点として自己表現と第二言語学習・教育の関わりを探求してきたのが次節で取り上げる社会文化的アプローチであり、この点で両者は補完的關係にあると言える。次節ではこの社会文化的アプローチにおける自己表現と第二言語学習の関わりを検討する。

第3節 社会文化的アプローチ

第二言語学習・教育研究の中で自己・自己表現と第二言語学習・教育の関係を焦点に研究を行ってきた今一つのアプローチが、社会文化的アプローチである。1970年代以降、第二言語教育にコミュニカティブ・アプローチが定着する中で、1980年代には第二言語学習・教育研究では主流の心理言語学的研究に対して社会文化的アプローチをとる研究が広まりを見せはじめた。現在、社会文化的アプローチをとる諸研究は、第二言語学習・教育研究におけるもう一つの主流とも言える興隆を見せている。

序で述べたように、第二言語学習・教育研究における社会文化的アプローチは、自己、言語およびその学習を個人の認知的側面と社会文化的・歴史的なものとのダイナミックなインタラクションから捉える研究のアプローチである。従来の第二言語学習・教育研究が独立した個人の認知的活動として捉えてきた第二言語習得・学習を、社会的・文化的活動として捉え直すとともに、

言語の社会的・文化的さらに歴史的性質を重視し、言語を意味と形式の固定された記号の普遍的体系と捉えるのではなく、人と人とのインタラクションに言語の本質があると捉える。

本節では、第二言語教育において自己・自己表現を研究の中心としている今一つの流れであり、同時に本研究の視座でもあるこの社会文化的アプローチの諸研究について、その論考を自己表現との関係から検討する。

1. 社会文化的アプローチの理論

序でも述べたように、社会文化的アプローチの背景には多様な理論があり、それをもとに多様な言語習得・学習論が提出されている。Swain & Deters (2007) は、第二言語学習・教育研究における社会文化的アプローチ (socioculturally informed approaches) に影響を与えている主な理論的枠組みとして、以下の4つをあげている。

- (1) 社会文化論 (sociocultural theory of mind)
- (2) 状況的学習論 (situated learning)
- (3) ポスト構造主義 (poststructural theories)
- (4) 対話論 (ディアロギズム dialogism)

以下に、Swain & Deters (2007) をもとに、各理論の概要とその自己表現との関連をまとめる。

(1) 社会文化論

社会文化論は、ヴィゴツキー (L. Vygotsky) の発達論を基盤とする、人間の精神発達についての理論体系である。そこにもまた多様な理論が含まれるが、Swain & Deters (2007) はその内、第二言語教育・学習に密接に関わるその言語論と学習者観の特質を取り上げている。

まず、言語論について、社会文化論では、従来の心理言語学が言語をすでに形成された思考を運ぶ容器として見ていたのに対し、言語を精神活動の道具であり、認知的発達を促す道具であり、また思考を構成するものであると捉える。複雑な認知的活動を媒介するために「話す」「書く」という行為を用いること—Swain (2006) の用語で“Languaging”—を通して、学習者は思考(感情も含む)を「人工的な」(artifactual)形に作り上げ・変容させ、そうすることによってさらなる内省の源として利用することが可能になる。したがって、“Languaging”—すなわち言語で表現していくことを通して、人は認知的に、そして情意的にも発達すると考えられている。

次に、発達主体である学習者について、従来の第二言語習得研究は、学習者を「不変で」(stable)「内的に均質で」(internally homogeneous)「固定された」(fixed)存在として、また文脈から独立した存在として捉えてきた。また、個人の行動を内的な動機づけによって起こるものとしてきた。これに対し、社会文化論では、個人そしてその認知的・情意的発達を、社会的環境によって構成されるものであり、同時にそれを構成していくものとして捉える。さらに、個人は複雑で多様な歴史を持った存在であり、その歴史が第二言語学習に対する個人の行動と動機づけに影響を与えていると見る (Swain & Deters, 2007: 823)。

自己表現との関連からまとめると、社会文化論においては、言語で表現していくことは表現主体の思考・感情を形成することであり、その社会的インタラクションを通して認知的・情意的発達が生起・促進される。これをもとに、社会文化論では、共同学習、ピア・ティーチングなど、インタラクションを主眼とした学習形態の提言が見られる。また、Lantolf らの最近の研究では、インタラクションの中で学習者が第二言語に関する概念を構築していく「概念中心の第二言語学習」も提唱されている (Lantolf, 2006)。

(2) 状況的学習論

人間の学習が生起する場のインタラクションに焦点を当てる状況的学習論は、学習を社会的・文化的活動過程として捉える学習論である。状況的学習論は、人間の知識とインタラクションを

研究の焦点とする状況認知論から発達した学習論であるが、その研究は個人の認知メカニズムを研究対象とするものと、社会的・文化的学習を研究対象とする研究に分かれる。この内、社会的・文化的学習についての状況的学習論は、従来の「獲得」(acquisition) というメタファーで表現されてきた学習観に対し、「参加」(participation) というメタファーであらわされる学習観を提出している。この「参加としての学習」という概念は第二言語習得・学習研究にも持ち込まれ、「言語による社会化論」(language socialization)、「実践共同体論」(community of practice) という新たな概念とその研究を展開している。

この内、「社会化」(socialization) とは、ある特定の共同体に効果的に参加するための知識・思考・実践、換言すればその共同体の「文化」の獲得のプロセスを指す。このプロセスは、固有の社会的・文化的・政治的状況下での具体的な他者とのインタラクション — 特に言語的インタラクション — を通じて実現される。したがって、第二言語環境下で生活する第二言語学習者にとって、当該共同体へ参加していく過程で第二言語を学習していくことは、単に言語の問題にとどまらず、文化的にもその共同体へ統合されていくことが含意される。また、言語習得と文化習得は弁証法的関係にあるとされる。

次に、「実践共同体論」は、「言語による社会化論」と多くの点で類似しているが、学習の場における参加者間の権力の違いに注目している点で異なる。また、実践共同体論の今一つの特徴は、学習を社会文化的歴史を持つ whole person が関わるものとして捉えている点にある。学習は、参加していく個人のアイデンティティの(再)構築を伴い、またそれによって参加するコミュニティ自体の変化も引き起こす。このことは、第二言語学習が非常に複雑で社会的なプロセスであり、アクセス、参加、そして特にアイデンティティの交渉(negotiation)を伴うダイナミックな過程であることを示している(Swain & Deters, 2007: 826-827)。

以上を自己表現との関連からまとめると、言語での他者とのインタラクションは当該社会・文化へ参加するための重要な手段として位置づけられることから、言語とその言語を用いる実践共同体への参加(学習)は参加者(学習者)のアイデンティティ形成と変容に深く結び付いている。したがって、第二言語学習・教育は学習者のアイデンティティに関わる活動であることが指摘される。

また、Swain & Deters (2007)では取り上げられていないが、第二言語学習研究における状況的学習論のもう一つの流れである個人の認知メカニズム研究からは、言語とその習得の文脈依存的性質が明らかにされている(Brown, et al., 1989)。これは、言語分析から得られた静的な言語知識を伝授し、それを蓄積していく言語教育・学習のあり方に対し、認知メカニズムの点からも、現実のインタラクションにおいて言語主体として言語を使用していくこと — すなわち自己表現し合うこと — を通じて言語を理解していくことの必要を示すものであり、自己表現の言語学習への導入の必要性を示すものである。

(3) ポスト構造主義

ポスト構造主義に基づく第二言語習得・学習研究は、言語を音と意味・概念が恣意的に結びついた抽象的記号とみるソシュール言語学への反論から発展している。

ポスト構造主義の言語論では、言語が、自分が自分であるという意識、すなわち「主観性」(subjectivity) — 他派の用語での「自己」あるいは「アイデンティティ」に代わる用語 — をつくりあげていることを主張している。言語を習得するにつれて、我々は自分の経験に意味を与えることを学ぶ。それは特別な思考の方法、つまり我々がその言語にエンターする以前にその言語が持っていた特定のディスコースによって理解することを学ぶことでもある。つまり、新たな言語を習得することは新たな「主観性」を手に入れることを意味する。また、それは同時に「主観性」が言語の持つ社会的・政治的な力によってつくられることも意味している。

また、ポスト構造主義の言語論では、言語の意味は固定されたものではなく、社会的に創造されるものであるとする立場をとる。したがって、このような流動的な言語によってつくられる「主観性」は、固定・一貫したものではなく、不安定で、矛盾をはらみ、ディスコースの中で常に再構築され続けるものとして捉えられている。

以上を自己表現の観点からまとめれば、ポスト構造主義の観点からは、言語の社会的・政治的

性質ゆえに、言語学習者が言語を学習するということが、そして表現主体としてその言語で話す・書く、すなわち表現するということが、「自分は何か」「どう社会とつながっているのか」ということを常に組織・再組織していることと捉えられる。

(4) 対話論 (ディアロギズム Dialogism)

対話論は、バフチン (M. Bakhtin) の「対話」概念を軸とした言語思想を基盤としている。バフチンの言語論もまた、先のポスト構造主義思想同様、ソシユール言語学を批判し、ソシユール言語学が静的な客体としての「言語」を研究対象にしていたのに対し、言語分析単位として社会的行為¹¹である「発話 (utterance)」を置き、発話主体の視点から言語を分析している。

このバフチン対話論における言語の単位である「発話」は、以下の性質を持つ。

第1に、すべての発話には「発信者」(addressor) と「宛先人」(addressee) がおり、それゆえすべての発話が対話的である。個人内での思考も同様に内的対話と捉えられる。第2に、発話はその発話者独自のものにもとづく個人的性質とともに、社会的歴史的に構築された比較的安定した性質 (スピーチ・ジャンル) を持つ。第3に、言語は既に構成されたものであると同時に対話の中で生成されていくものであり、この特質から、すべての言語、そしてそれに由来する人間の意識は、ダイナミックで、相互行為的で、文脈に依存している。それゆえ、言語には多種多様な意味、パースペクティブ、価値が共存する (異種混濁性 heteroglossia)。

この特質から、発話する、すなわち言語で表現するためには、社会的・歴史的な言葉、すなわちすでに社会の様々な他者によって様々な文脈で用いられてきた言葉 — 「他者の声」「他者の言葉」 — に自分自身の「アクセント」を加えていかななくてはならない。バフチンは、言葉は話し手がそれをしようとするとき、話し手にはこのもともと「他者の言葉」であった言葉を自分の意図に基づく、自分を表す言葉としていくこと — 他者の声の専有化 (appropriation) — が求められるとする。Vitanova (2005) は、対話を「社会的に埋め込まれた意味作りのプロセス (a socially embedded, meaning-making process)」であるとし、そこで主体として自分自身を表現していくことは、他者の声 — あるいはディスコース — を専有し (appropriate)、それらを自分自身のものとすることであり、また対話に参加する他者の声を能動的に了解していくことだとする。

このバフチンの言語論から、新たな言語を学習し、それで表現することも、目標言語が持つ歴史的・社会的に構築された意味を用いていくと同時に自分自身の「声」(voice) を加えていくこととして捉えられる (Swain & Deters, 2007: 830)。Vitanova (2005) はこれを「感情的・意志的なトーン」(“emotional-volitional tone”) — 感覚、願望、道徳的な価値観など — を加えることと表現している。

バフチン対話論の特質は、その「自己」観にも見出される。バフチンは、対話の中で人は単に自分を外へ向けて表すだけでなく、そうすることで初めて自分自身になるとする。この点では、社会文化論、ポスト構造主義と共通するが、特に対話論では行為主体 (発話主体) が対話のその場で体験している・感じている経験、すなわち感覚・感情もそのパースペクティブに包括する。前述の Vitanova (2005) は、人は対話に参加することによってのみ主体となれるとし、対話の中で自身の「感情的・意志的なトーン」を加えた言葉で自分を語っていくことによって、自分の状況をよりよく理解・分析し、主体的に自分を変えていくことができるとする (Vitanova, 2005: 159)。

このように、対話論では、言語の本質は対話にあり、言語で自己を表現していくことは、他者の言葉を自分を表す言葉としていく、すなわち自分なりの意味・感情・意志等を付加していく過程 — 「専有化すること (appropriate)」、「専有化 (appropriation)」 — として捉えられる。それはまた、自己の把握と自己変容の過程でもある。

現在の社会文化的アプローチの諸研究では、このバフチンの対話論をヴィゴツキーの発達論と統合した研究が多く見られる。対話論、社会文化論そしてポスト構造主義の諸研究は、ともに言語が社会・歴史的に構築されたものであること、また言語の意味はディスコース (社会的相互作用または「対話」) を通して創られるとする点で共通している (Swain & Deters, 2007: 830)。

¹¹ ここでいう「社会的」とは他者との相互行為・相互作用であることを指すものであって、「社会改革」のような体制という意味での「社会」を意味しない。

以上のように、第二言語教育・学習研究における社会文化的アプローチは、諸派によって異なる主張を持ちながらも、まず、言語の性質について、それが社会的・文化的なものであり、言語の形式・意味ともにインタラクションの中で構築・再構築されていくものであると捉えている点で共通する。そして、言語と人間が不可分の関係にあること、したがって言語で表現すること、特に新たな言語を学習しそれで表現していくことが自己の変容につながることを共通した認識としている。

2. 教育の方法

この観点から、言語教室を研究対象とする社会文化的アプローチの諸研究では、言語教室を独自の文化を形成する実践共同体として、そしてそこで行われる学習・教育を社会的実践として捉えている。第二言語学習は社会・文化に埋め込まれた活動であり、その過程は個別で複雑・多様であり、刻一刻変化するものである。また、実践共同体である言語教室は、序で述べたように、多様で流動的・個別的な性質を持つ。

このような学習・教室の見方は、ある一つの「教育方法」を提唱することと馴染みにくい。このため、社会文化的アプローチの教育研究では、独自の教育方法を提示することより、現行の教室でどのように学習が行われているかを明らかにすることに焦点を置いた研究が多く、教育方法論についての論考はそれに比して少ない。その中で本項では、自己表現を中心とする教育方法論を提案しているものとして、バフチン対話論を基盤とする C. Kramersch の対話的教育論 (dialogic pedagogy) (Kramersch, 1993) を取り上げる。

2.1 Kramersch の対話的教育論

2.1.1 キー概念としての「文脈」

Kramersch (1993) は、上掲の社会文化的アプローチの4理論の内、バフチンの対話論を基盤に言語・言語学習を捉え、対話的な教育によって「文脈として」(as context) 言語を教えることを提唱している (Kramersch, 1993: 13)。

「文脈」という概念について Kramersch (1993) は、R. Jacobson, D. Hymes, M. A. K. Halliday, E. Goffman が提出する社会言語学、言語人類学等の理論を援用し、次のように論じている。

文脈には linguistic, situational, interactional, cultural, intertextual の5つの次元・側面がある。そして文脈は、このそれぞれの次元において、対話の参加者たちによって形作られていく相関的な (relational) ものである。このなかで「言語」は、個人的なもの和社会的なもの、テキストと談話の交差点に位置していることから、「文脈」という社会的現実を反映するとともに文脈を構築するものとして位置づけられる (Kramersch, 1993: 67)。対話の参加者たちが行う言語選択が教室という社会的組織を一つにまとめ、調整し、操作し、維持していく。文脈は、言語を通して相互行為を行っている当該者たちによる言語選択の産物であり、社会的構築物である。さらに文脈は、対話の参加者たちが自分自身や相手との関係、自分たちを取り巻く世界について表現していく中で形作られていく社会的実践でもある (Kramersch, 1993: 46)。このような文脈構築に発話を通して参加していくことが、対話的教育の主軸となる。

2.1.2 言語論、言語学習論、言語教育論

前項で解説したように、バフチンは、言葉は話し手がそれをういようとするときには、既に社会的・歴史的「声」、他者の声満ちているとし、話し手にはこのもともと「他者の言葉」であった言葉を自分の意図に基づく、自分を表す言葉としていくこと—他者の声の専有化 (appropriation)— が求められるとする。Kramersch は第二言語を学習することもこれと同様であると捉える。「言語を学習することは社会的な声と個人的な声の両方を行使することであるから、言語を学習する

ことは、そのスピーチ・コミュニティへの社会化 (socialization) のプロセスでもあり、また自分なりの意味 (personal meaning) を表現する手段としてのリテラシー獲得のプロセスでもある」(Kramersch, 1993: 233)。

このような言語学習観を背景に Kramersch (1993) は、教室での言語学習を、学習者が対話的言語教室の中でテキスト (発話) をつくっていく、すなわち表現していく中で、「押しつけられた文脈を自分自身の欲求に合うものに操作し・形作り、さらに自分自身の意味を前面に出していく」(Kramersch, 1993: 67) ことであるとする。対話的教室では、学習者は目標言語の主体的話し手として文脈の構築に参加することを通して、「文脈として」言語を学習する。すなわち「授業の文脈を、一つの学習という出来事として、また社会的出会いとして、その場の状況・参加者の役割・活動の目的・会話の話題・トーン・モダリティ・相互行為の規範・タスクのジャンルを考慮しながらどう形成していくかということ」(Kramersch, 1993: 67) を学ぶ。そしてこのような言語学習を通して、学習者は母語とも目標言語社会の規範言語とも異なる「自分のものとしての目標言語」を獲得する。「言語を学習することは社会的な声と個人的な声の両方を行使することであるから、言語を学習することは、そのスピーチ・コミュニティへの社会化 (socialization) のプロセスでもあり、また自分なりの意味 (personal meaning) を表現する手段としてのリテラシー獲得のプロセスでもある」(Kramersch, 1993: 233)。

また、このような対話においては、言葉を通して思考と感情が交換され、現状が問い直されていく。教室での対話的ディスコースの中で、教師と学習者は、自身と他者双方への志向に基づき、ただ話し・聞くだけではなく、本気で他の参加者の意図、内的参照枠、反応を探り当てていくことに関心を持つ。自分自身の主張と他の対話者の主張の両方に関心を持つことで、言語学習者は外国語を単に「不完全な目標言語話者」としてではなく、主体的な話者として使い始める (Kramersch, 1993: 28)。さらに Kramersch は、外国語学習者がこのように主体的な話者として対話を行う中で、その教室の文化— 言語文化 — が生まれ、学ばれていくとする。

このような言語教育を通して、学習者は母語とも目標言語社会の規範言語とも異なる自分のものとしての目標言語を獲得するとともに、母文化とも目標言語文化とも異なる自分なりの文化、すなわち自分の立脚点—「第三の場所 (third place)」を作っていく。Kramersch (1993) は、このような対話教育を通して学習者が自分自身と他者との間、個人的な自己と社会的自己の間、自分自身の中の異なる認識の間の違いを認識することは、学習者にとって喜びを感じることであり同時に非常に厄介な経験でもあるという。しかし、この厄介な経験を経ることで学習者は「第三の場所」を見出していくことができるとする (Kramersch, 1993: 234)。

2.1.2 「対話的教育」の方法

Kramersch (1993) の「対話的教育」は、伝統的な外国語教育のもつ社会的・政治的性質に疑問を提するものである。伝統的な教育とは異なり、あらかじめプログラム化されたものではなく、また従来の能力テストでは測定できない目標— 詩的、心理学的、政治的目標等 — をもっており、「すぐ使える」(easy-to-follow) メソッドももたない。Kramersch は、「このような教育は「どう外国語を教えるか」(how to teach foreign language) のための青写真としてでなく「言語教師のもう一つのあり方」(another way of being a language teacher) として記述されるのがよいとしている (Kramersch, 1993: 98)。

この前提に立ち、Kramersch (1993) は、現行の (1970 年代末以降の) コミュニカティブな教室活動の意義と可能性を認めた上で、それらのコミュニカティブ活動が単なる社会の「維持」(maintenance) にとどまらず教育的・社会的変容 (change) をもたらすものとなるために、それらの活動を通して教室における対話を拡大し・深める必要を提言している (Kramersch, 1993: 94-98)。

2.1.3 Kramersch の対話的教育論における自己表現の位置付け

以上、Kramersch (1993) の対話的教育では、学習者は、対話の文脈の中で自己を他者に対して第二言語で表現すること・あるいはそれを通して文脈を創造していくことを通して、言語の個人

的意味と社会的意味の双方を学習するとする。同時にこれを通して、自身もその認識を刷新することによって個人的、社会的そして文化的にも変容し、新たな自分・世界を創っていくことができるのであり、またそれを真の教育の目標とも捉えている (Kramersch, 1993: 31)。

このような Kramersch の対話的教育論は、変容の教育を目指している点、また言語の個人的意味に注目している点、さらに言語学習における情意的側面の包括という点で、ヒューマンスティック・アプローチと共通している。特に、Kramersch が方法としてその意義を認めているコミュニケーション活動の多くがヒューマンスティック・アプローチに由来することを考えれば (本章第2節参照)、両者の間につながりを見ることができる¹²。一方、Kramersch (1993) の対話的教育論は、特にヒューマンスティック・アプローチの課題として前節で指摘した言語学習・教育の社会的・文化的側面に焦点をあてた考察がなされている点で、ヒューマンスティック・アプローチの教育論を捕うものとしても捉えられる。

3. 日本語教育における展開：細川の言語文化活動論

先行研究分析の最後として、日本語教育研究から細川 (2002) の言語文化活動論を取り上げる。細川の研究を社会文化的アプローチについて論じる本節に含めることには異論もあると思われるが、その理論的基盤の多くが社会文化的アプローチの基盤理論と共通していることから、本論ではこれを社会文化的アプローチの流れに位置付けて検討・提示する。

細川は、言語習得を言語文化活動として捉える言語文化活動論を展開し、これに基づく実践として、「教室における参加者一人一人が、自分の興味関心のあるテーマを立て、これにもとづいてそのテーマの動機を書き、さらにその動機をめぐって教室内外の人物と時間をかけて対話をし、クラス内での様々なインターアクションを引き受けながら、その結果をレポートにまとめる」(細川, 2007: 84) という問題発見解決の総合型日本語教育実践を提唱・研究している。これは活動そのものが自己表現からなる活動と言える。以下では、主に細川の学位論文をもとにした細川 (2002) から、言語文化活動論における日本語教育と自己表現との関係の捉え方を示す。

3.1 理論

言語教育の前提

細川 (2002) は、国語学の時枝誠記、ヴィゴツキー、またコミュニケーション論としてヤコブソンの理論をもとにしながら、独自の言語論・言語学習論を展開している。

まず、細川 (2002) は、いわゆる「言語」について、「ことば」と「言語」という二つの概念を提示する。ここで「ことば」とは、「言語」より広い概念で、ヴィゴツキーの指摘する「内言」(思考)と「外言」(表現)の両方を含めた概念である。一方、「言語」は「外言」としての形式的なもの、つまり「ことば」を外側から観察した時に得られる一つの形態を指す概念である(細川, 2002: 5)。細川は、言語学習・教育の対象をこの「ことば」におく。細川によれば、ことばの生成は表現主体による「場面認識→思考→意図・判断→外言化(表現)」というプロセスをたどるが、この中で「言語」は最後の部分だけに関わるものであり、本来その前の過程がなければことばは生まれ・育たない。「ことばはコミュニケーションの道具であると同時に、人間の思考そのもの」であり、細川は、第二言語習得を単なる言語技術の習得からだけではなく、もっと大きな視野から人間の思考と言語の充実という観点で考えられるべきだとする(細川, 2002: 261)。また、ことばは文化と分かち難い関係にあるとともに「ことばと文化はともに個人の中にあり、社会における他者との相互作用によって、この二つがともに発動すること、そのような能力としてことばと文化を体得することを支援することが日本語教育の役割である」とする(細川, 2002: 84)。

¹² しかし、Kramersch (1993) にはヒューマンスティック・アプローチへの言及は見られない。また近年のヒューマンスティック・アプローチ及び縫部のホリスティック・アプローチにも Kramersch への言及は見られない。

「ことば」の生成プロセスと自己

前述のように、ことばの生成は「場面認識→思考→意図・判断→外言化（表現）」というプロセスをたどる。つまり、「ことば」の出発点にはまず表現主体の感覚・感情を通じた場面認識があり、それにとともなる内言構築（思考・意図・判断）があり、そしてその外言化の行為によって他者への働きかけが行われる。したがって、ことばの生成のもとになるのは表現主体の「場面認識」— すなわち「私」自身が自らを取り囲む状況をどのように認識するか — にあり、客観的に場面がどういものであるかということよりも、「私」にとってどのような場面であるかが問題となる（細川, 2002: 94-95）。さらに、その主体の場面認識には「文化」— 集団としての文化ではなく、個人の内面にある「個としての文化」— が作用する。したがって「ことばはその場面認識としての文化を前提とし、かつその文化を包含した統合体として機能している」（細川, 2002: 176-177）。

次に、ことばの生成の第2段階として、この「私」の場面認識に対して「私」内部に「考えていること」が浮かぶ。これには他者からの刺激に対する「反応」や「判断」も含まれ、細川では総称して「意図」としている。これは、言語によって事物・事柄などを認識し、それを思考・思想へと発展させる内言活動である。ただし、このような思考に連動する「意図／判断」は、言語知によるばかりではなく、暗黙知として「私」の中に内在する感覚・感情に左右されることがしばしばあるとする（細川, 2002: 99）。

「ことば」生成プロセスの最後の段階として、この「意図」が表現化、すなわち非言語化を複合した形で言語化（外言化）される。この時点で構造としての「言語」の役割がある。また、「言語」という共通のコードがなければ、一人一人異なることばを社会的制度として機能させることができない。

一方で、この言語化という活動は、他者に対する表現行為であると同時に外言化活動によって「私」の内言をより明確化していくことを可能にする。つまり、「考えていること」すなわち内言を音声や文字によって表出させる外言化の行為が内言の充実につながると考えられる。そして、こうした内言・外言の関係は、一回限りのものではなく、絶えず繰り返される往還関係として存在し、細川は、この内言と外言の往還関係が言語コミュニケーション活動の基本であるとする（細川, 2002: 99-101）。

言語習得論

細川は、まず、母語習得のプロセスを次のように捉える。

私たち人間は、言語習得のプロセスにおいて、場面・状況認識とともに他者からの外言の形で言語を受け入れ、これを自らの言葉として内言化する。この内言化の過程で、いわば脳に植えつけられるのが「文法」であるということになる。したがって、母語としての「文法」は、身体的な言語形成期をとおして、人間の中に発芽・定着・伸長という展開を見せるのである（細川, 2002: 111）。

そして、同様のプロセスが第二言語習得にもあてはまるとする。

言語習得とは、あくまでもコミュニケーション活動としての言語活動そのものである。（中略）そのコミュニケーション活動（ここでは担当者と学習者あるいは学習者同士）を行いながら、学習者はその言語活動のやり取りの中に内在コードとしての「文法」を発見し、その「文法」を自分なりに「文法論化」して、いろいろな場面・状況の中で使用していく。この複合的かつ重層的な連続の中で言語は総体として獲得されていくことになる。（細川, 2002: 116-117）

母語・第二言語に関わらず、言語の習得のためには「外側から規定された形での説明」ではなく「具体的な観察」による「体得」が必要であり、また「他者からの知識」ではなく「実際にそのコードを運用する過程での指標としての知識」でなければ運用に結びつかない。したがって、客観的な「言語」知識の蓄積からはことばは習得できず、コミュニケーション活動への参加を通

して学習者自身が自分なりの文法をつくっていくことが必要となる。

さらに細川は、ことばの活動やその習得は、単に言語構造や内在コードの発見の問題だけではなく、「人がどのように思考し、そのための言語をどのように習得するのか」という問題と不可分だとする（細川, 2002: 117）。

人が他者との交流の中で接することばとは、常にこうした思想内容・構造・手段そして運用意識の総合されたものとしての談話または文章の形態をとったことばであり、ことばによるコミュニケーションとは、この総合体そのもののやりとりを指すことになるのである。そのことばの活動とは、言語の有する構造が人間のさまざまな意識によって運用される活動の総体を指すのである。（細川, 2002: 120-121）

言語コミュニケーションをこのように総体として捉え、そこに参加し・体験していくことがことばの習得であるとする、ことばの習得は意識的なコードの理解とその操作だけではなく、言語運用習慣としての法則性を「感覚として身につける」ということも必要となってくる。細川は「こうした言語運用習慣とその把握意識、すなわち「ことばの文化」を能力として体得することがその言語の運用感覚を身につけることにつながるのではないだろうか」（細川, 2002: 103）とする。

以上の細川の言語習得論を要約すれば、言語習得とはコミュニケーション活動そのものであり、その活動に主体として参加する中で、すなわちコミュニケーション活動の中で自己を表現していく中で、自分なりの「文法」を構築していくとともに言語運用感覚を身に付けていくことである。

言語教育論

細川の言語論では、ことばは内言の形で自己の思想を形作り、また文化は個人一人一人の中に存在し、場面認識能力として働く。したがって、個々のことばは（同じ母語であっても）一人一人すべて異なると解釈される。だからこそ、「このそれぞれ異なることばと文化を有する総合体としての個人が他者と社会を共有していくためには、一人一人の協働的な対人相互関係としてのコミュニケーション活動が不可欠になってくる」（細川, 2002: 181）。

ここで協働的な対人相互関係とは「一人一人が自律的なアイデンティティを有し、そのことによる他者との共振性に重点を置いた人間関係」（細川, 2002: 181）であり、その関係構築のためにはまず一人一人がアイデンティティを確立することが必要となる。このアイデンティティの確立は「異なる「個」を持つ他者との相互関係としてのコミュニケーション過程の中で「私」の認識として育まれる」（細川, 2002: 275）。コミュニケーションのためには、異なる他者との相互作用の中で自己を客観的に認識しアイデンティティを確立していくことが求められる。このアイデンティティの確立について、細川は、自己のアイデンティティを支え、かつ活性化させるのがそれぞれの自己表現活動であるとする。

アイデンティティとは、表現することによって開かれる扉であるということができし、その扉は内側からしか開かない。（細川, 2002: 276）

したがって、コミュニケーション能力を育成する言語教育は、自己を表現するコミュニケーションの中で学習者がアイデンティティを確立していくためのコミュニケーション環境を作っていく教育的作業にあると言える（細川, 2007: 86）。そしてそのような環境の中で、学習者は「自己に即しつつ、自己から離れ、そのことによってもう一度「私」を客観的なことばで他者にどのように伝え得るか」ということを学ぶ（細川, 2002: 276）。

さらに、細川は、コミュニケーション能力を育てる言語教育は「居場所」認識を育てるものだとする。

そのコミュニケーション能力を育てる言語教育とは、個を含めた、さまざまな社会形成の中で自己実現を果たすこと、すなわち他者とのコミュニケーションによって自己を実

現する力をつけることであり、そのことによって、自分が自分としてあることを確認できるような、もっと簡単に言えば「ここにいてよかった」という自分の居場所としての認識を持つことなのであろう。(細川, 2002: 291-292)

同時に細川は、このような居場所認識は多様な他者との出会いの中でズレや違和感を体験するものであり、こうしたズレ・異和感の経験があつて成り立っているとす。このような言語教育への視座は、異文化教育としての言語教育にもつなげられている。

コミュニケーションにおける「異なるもの」が他者の他者性であるとするならば、「異文化」は、他者の他者性として捉えられるということになり、それはすなわち、他者とのコミュニケーションを通じて「強固で柔軟な自己アイデンティティ」をつくることにほかならないことになる。この「強固で柔軟な自己アイデンティティ」を形成するための検証的思考によって、わたしたちは自らの抱くステレオタイプの殻を破り、新しい発見へと自らを更新させていくことができる。それはまた、「集団としての文化」の違いを乗り越えることのできる、新しい個と個の信頼関係における、ゆるやかで友好的な連帯を創造することでもある。(細川, 2002: 292)

以上から、言語教育では、自己を表現しあうコミュニケーション活動への参加を通して学習者が思考を深め、同時にアイデンティティを確立していくこと — 細川の言葉での「自己実現」— を支えていくことが重視される。

3.2 「言語文化活動論」の方法

細川は、このように「言語学習の目的を、コミュニケーションによる思考(こころ)と言語(かたち)の往還とその活性化と捉えんとするならば、場面認識を含む、さまざまな「文化」を自らの問題として捉えていくためには、学習者にも担当者にも文化の境界を個に引き戻し、他者との関係を見直す相互的協働作業という自覚が必要である」(細川, 2007: 84)とし、これにもとづき「教室における参加者一人一人が、自分の興味関心のあるテーマを立て、これにもとづいてそのテーマの動機を書き、さらにその動機をめぐって教室内外の人物と時間をかけて対話をし、クラス内での様々なインターアクションを引き受けながら、その結果をレポートにまとめる」(細川, 2007: 84)「問題発見解決の総合型日本語教育」を提唱・実践している。このような個の認識を問い直していくコミュニケーション活動の中で、学習者は、「社会の諸現象を自分自身の固有の視点から見ることによって、自分と社会(他者)との関係を確認し、他者を理解することができるようになり、その過程で自己変容プロセスを相対化させつつ、その社会で生きることについて自己の立場を明確にすることができる」(細川, 2002: 289)。

3.3 自己表現の位置付け

細川の言語文化活動論では、客観的観察から得られた「言語」ではなく、表現する主体の視点から捉えた言語 — 「ことば」— を言語習得・教育の対象として設定する。この「ことば」の生成プロセスは、まず個人の場面認識がまずあり、それを内言として把握し(思考)、さらにそれを他者に対して言語化するというプロセスからなる。したがって、言語(「ことば」)は表現主体としての自己の存在を前提としている。

また外言化された「ことば」は他者を通して再び自己にフィードバックされる。このコミュニケーション活動の中で起こる個人内の内言と外言の往還の中でことばが総体として会得され、またその往還によって思考=内言が充実する。このような内的・外的コミュニケーション活動そのものが言語学習・習得であると細川は捉えている。そして、学習者は、このようなコミュニケー

ション活動で自己を表現し・他者の表現を聞く中で、「異なる他者」また「異なる言語」を通して自己を客観視し、それがアイデンティティの確立を促す。自己を表現することは異文化社会でのアイデンティティの形成と社会的人間関係形成につながる。

したがって、そのための教育では、自己を表現していくことを促進する環境の組織化と支援の方法論が求められる。そのような環境の組織化を行う活動として、細川（2002）では、学習者が社会的事象・問題を個にひきつけ、思考を深めること―内言と外言の往還―を可能にする活動が提案されている。この中で学習者は、教師（担当者）や他の学習者からの働きかけを得ながら、自己を表現していくことを通して思考を深め、同時に言語を習得していく。

このように、細川の言語文化活動論では、言語論、言語習得論、教育論のいずれのレベルにおいても、コミュニケーション活動の中で自己を表現していく表現主体としての学習者が中心に置かれており、自己表現は第二言語学習、そして教育そのものとして位置づけられている。

3. 本節のまとめ

第二言語教育研究における社会文化的アプローチの諸研究に見られる自己表現中心の考え方は、人間にとって言語とは何かという問いの探求の中で発展したものであった。

社会文化的アプローチの諸研究は、学際的分野で興隆した新たな哲学思想 ― ポストモダニズム、ロシアの思想家たちの思想、構成主義など ― を第二言語教育の論考に取り入れ、それまで個人的認知システムとしてのみ研究対象とされてきた言語習得・学習研究に対し、言語・言語学習の社会的・文化的側面、そして学習者の個人的側面と社会・文化的側面との接点に焦点をあて、研究・論考が進められてきた。

この社会文化的アプローチの諸研究は、客観的・静的な分析対象としての「言語」ではなく、人がコミュニケーションそして思考に用いている、細川の用語で言う「ことば」を言語学習・教育研究の対象とし、言語と人間、言語と社会の関係、そして言語を学習することと人間との関係を論考の焦点としている。ポストモダニズム、構成主義等の哲学思想に基づき、言語は自己を形作るものであるとする見方がとられ、そこから、第二言語学習は「自己」に深くかかわるものであり、またそれを使って表現し、学習していくことは自己を変容させるものであることが、論考と事例研究を経て明らかにされ、強調されてきた。

社会文化的アプローチの諸研究はまた、言語教室も従来とは異なった視点から捉えている。教室は様々な要素が相互作用し合う場であり、個々の教室は諸要素の相互作用と時間の中で変化する流動的なものであると同時に個性的なものであり、インタラクションを通して独自の文化を形成していく「共同体」として捉えられている。

このような教室の複雑性・流動性を基本とする教室観にあって、社会文化的アプローチの諸研究では特定の教育方法を提言することはその理論の前提と矛盾し、避けられている。その中で、教授法としてではなく、教育のための環境デザインと指導の方向を示す教育方法論が提示されてきた。本節ではその中で Kramsch（1993）の対話的教育論、細川（2002）の言語文化活動論を取り上げ、各論における自己表現の位置付けを考察した。

Kramsch（1993）は、バフチンの対話論をもとに、言葉で表現することは他者の言葉に自分なりの個人的な意味・感情・意志などを付加し、自分を表現するための言葉としていく「専有化」であるとし、言語学習もこれと同様に、学習者が対話の文脈の中で他者の言葉を知り、その文脈に参加するために言葉に個人的意味を加える・つくっていくことを通して第二言語を自分を表現するための言葉としていくことであるとする。したがって、教室活動において自己を表現することを通して、学習者は他者の言葉を理解し、さらに自分の言葉として変容させていくこと ― 「専有化」としての言語学習を進めていく。

一方、細川（2002）は、「ことば」の生成における個としての表現主体を重視している。「ことば」は「文化」とともに表現主体としての個 ― 「私」 ― の中にあり、コミュニケーション活動の中で生起する内言と外言の往還を通して「ことば」が学習されるとする。

両者はともに、コミュニケーション活動（あるいは「対話」）の中で学習者が表現主体として目

標言語で自己を表現することを第二言語教育の主軸としている点で共通している。その上で、Kramersch (1993) はこの過程を通して言語が個人のものとして専有化されていくとし、一方、細川は言語が会得されていくとともに思考の充実につながるとする。そして、このような論点の相違はあるものの、両者ともにこのように第二言語学習において自己を表現していくことが学習者の認識を変容させ、それを通じて自己の社会的アイデンティティ、あるいは自己認識自体の変容を引き起こすとし、それを教育の目標・意義としている点で一致している。これは両者に限らず、社会文化的アプローチの諸研究の共通した立場でもある。社会文化的アプローチの諸研究において、自己表現は、言語そのものの性質から必然的に言語学習に内包されるものであると同時に、それによって第二言語学習者の個人的・社会的自己（アイデンティティ）の変容をもたらすものであるとして位置づけられている。

第4節 考察

本節では、以上で述べてきた自己表現に注目する二つのアプローチ — ヒューマニスティック・アプローチと社会文化的アプローチ — における自己表現の位置付けを対照し、自己表現を第二言語学習・教育に取り入れていくことについて、両者の議論を総合し共通性を探る。

1. 自己表現と第二言語教育の目標としての自己認識の変容

1.1 共通点としての自己表現と自己認識の変容

前述のように、ともに自己表現に注目する第二言語教育研究であるヒューマニスティック・アプローチと社会文化的アプローチの諸研究は、異なる時代背景と異なる理論基盤をもとに展開されてきた。

ヒューマニスティック・アプローチでは、第二言語教育の目的にまず人間性教育を置いている。人間性教育の目的は自己成長（自己実現）にある。人間性心理学の理論から、自己成長のためには「自分」を知ることが必要とされる。自分を知るためには他者という鏡が必要であり、他者と自己を開示し表現し合うインタラクションを通して自分を理解することが可能になる。第二言語でこのインタラクション、すなわち自己表現し合うことは、第二言語が本来自分のものではない客体であることから、自分を客観視する上でより有効であると考えられる。ここに、第二言語教育に自己表現を取り入れることの必要性が説かれ、自己開示・自己表現を主軸とする教室活動・技法が開発・提唱されている。

社会文化的アプローチでは、言語の社会的性質と言語・人間の不可分性から、第二言語を学習し、それを用いていくことは、自己を再構築し、変容していくことと捉えられ、また、Kramersch、細川の論考に見られたように、この第二言語を学習することによる自己・他者認識の変容は第二言語教育の目標としても捉えられていた。

このように、両アプローチの自己表現の位置付けを比較するとき、その論拠は異なっても、自己を表現することが自己の認識を変容させ、人間の変容・成長、そして社会の変容につながる点、そしてそれを第二言語教育の目標として捉える点は、両アプローチの主張に共通している。両アプローチともに、自己表現を通じた自己の変容を目標とする第二言語教育を目指すものと言える。

1.2 自己観

しかし、この類似点は、社会文化的アプローチの「自己」観がヒューマニスティック・アプローチの基盤とするヒューマンイズムの自己観を疑問視するものとして展開されてきたことを考慮すると、安易に両者を同じものとみなすことは危険であろう。そこで、両者の自己観について検討を行う。

Vitanova (2005) は、ヒューマンイズム思想、ポスト構造主義思想、そしてバフチン派の「自己」(self) 観の比較を行っている。

ヒューマンイズムの「自己」は、統一的で一貫したアイデンティティを持ち、理性的・論理的思考に基づき自由に選択・行動する、自律的な個人である。このような「個人主義的な」自己観に対し、ポスト構造主義、バフチン派の「自己」は、社会的ディスコースの中で構築・再構築され続けるものとして捉えられている。特にポスト構造主義では、バフチン派に比べ、より「自己」「アイデンティティ」の分裂した (fragmented) 性質が強調され、「アイデンティティ」という用語の使用を避け、「主観性」(subjectivity) という用語を用いている。ポスト構造主義の自己 — 「主観性」 — は、社会的ディスコースによって選択が迫られ、異なるディスコースの中では異なる「主観性」が構成される。

これに対し、バフチン派の「自己」(“selfhood”) は、ポスト構造主義と同様、その構築に社会的ディスコースの力が大きく働き、その中で抵抗・闘争が生じることを前提としながらも、何かその人独自のもの、その個人だけに固有のものがあるとする。これは、個人はことばの社会的スピーチ・ジャンルに従うだけでなく、自分なりの感情的・意志的トーンを加えることができるとするバフチンの言語思想による。個人は能動的にスピーチ・ジャンルを用いてそのディスコースを変え、自己を創造していくことができる。しかし、バフチン派の「自己」は他者が存在することではじめて全体となる点で (ことばの半分は他者のものであるから)、ヒューマンイズムの個人主義的「自己」とは異なる。

このように、Vitanova (2005) の自己に関する論考は、ポスト構造主義、バフチン派の「自己」観がヒューマンイズムの自己観とは異なるものであることを強調するものであるが (Vitanova, 2005: 151-154)、ヒューマンイズムの「自己」論にも多様な主張があることが考慮されていない。その中で、ヒューマニスティック・アプローチの基盤とする人間性心理学の自己論は、ロジャーズの「自己理論」に見られるように、自己認知、自己概念 (現象学的自己) とその変容を中心とした理論であり、現象学を背景に、自己の一貫性よりむしろ自己認識の不一致と可変性に注目している。

近年、ロジャーズの理論は社会文化的アプローチの基礎理論の一つともなっている構成主義 (Constructivism) との類似が構成主義研究者からも指摘されている (菅村, 2004)。社会文化的アプローチの諸理論も現象学を背景としており、自己表現と言う観点からみれば、いずれの主張も、「自己概念」「アイデンティティ」「主観性」という用語と焦点の違いはあっても、第二言語で表現していくことが自己の認識を変えらる点で共通していると見てよいだろう。

1.3 自己認識の変容のプロセスと制約

一方で、この「自己」を形作る「自己認識」が言語で表現することによってどう変容するのかについては、Vitanova (2005) も指摘するように両アプローチの間の相違が見られる。ヒューマニスティック・アプローチの基盤とするロジャーズの理論では、言語化することは経験をより明確化することであるとし、それが必ずしも「正確」であることは意味しないとしながらも、言語の制約よりも自分の意志で自分の思うほうへと変えていけることのほうを強調している (ロジャーズ, 1969)。これに対し、社会文化的アプローチでは、言語及びそれにもとづく社会的ディスコースの持つ制約の力が強調されている。ポスト構造主義では、ことばの持つ社会的力、ディスコースの持つ力によってほぼ決定され、バフチン派では主体の意志も働くが、半分は他者—社会的ことばの力によって決められる。したがって、その変容のプロセスは、ヒューマニスティック・アプローチでは個人内の心理的葛藤・抵抗は問題となるが、言語そのものの制約下にはないのに

対し、社会文化的アプローチでは社会的文化的なものとの間の葛藤・抵抗で特徴づけられる。

この両アプローチの違いの背景には、次項で詳述する両者の言語観の違いが反映されていると考えられる。ヒューマニスティック・アプローチの言語観では、言語の社会的・文化的、さらに政治的性質がその論考において考慮に入れられていない。逆に、社会文化的アプローチの内、ポスト構造主義では言語の個人的意味という側面には視点が向けられていない。両者の中間に位置するのがバフチン派の立場であると言えるだろう。

2. 自己表現の言語論・言語学習論への位置付け

次に、自己表現がヒューマニスティック・アプローチと社会文化的アプローチの言語論、言語学習論にどのように位置づけられているかという点から、両者の相違点と共通点を探る。

2.1 ヒューマニスティック・アプローチの言語論・言語学習論と自己表現

Moskowitz のヒューマニスティック・アプローチ（狭義）は、自己表現は言語論とは結び付けられていなかった。言語学習との関係についても、自己を表現することが学習者を内発的に学習に動機づけるとするだけであった。一方、Galyean の合流アプローチ、縫部のホリスティック・アプローチでは、自己を表現することと言語・言語学習とのつながりがモデル化されている。

自己を開示し、表現することを軸とした技法・活動（個人化技法（personal strategies）やヒューマニスティック・エクササイズ）により、学習対象（認知）である目標言語に対して感情的なもの（情意）が生じ（meaning nodes）、負荷される（affective loadings）と、学習対象である目標言語と学習者（自己）と間に結びつきが生じる。これによって自己の内面から言葉が生起してくる（内発言語（language from within））。このようにして目標言語は「感情レベルの次元と結合した」（縫部,1999:51）、「自己の内的世界に生起するヒト的（personal）意味」を持つ「個人的言語（personal language）」（縫部, 1999:27）として獲得される。この過程は、「個人化（personalization）」という概念で示される。

さらに、このように自己表現を主軸とした個人化技法を介して meaning nodes を生み出すような個体内・個体間コミュニケーションを通すことで、目標言語での思考・認識と伝達が発達するとともに、言葉が思想感情と結合し、単なる学習された言語知識とは異なり、言葉が「真の実用性」を持つようになる（縫部,1999:50-51）。

2.2 社会文化的アプローチの言語論・言語学習論と自己表現

これに対し、社会文化的アプローチの諸理論では、ソシユール言語学に代表される客観主義的言語観に対するアンチテーゼとして、言語を表現主体の立場から捉え、静的な性質に対する動的な性質、形式に対する意味・概念が強調されている。言語の意味概念は静的なものではなく、社会的相互作用の中で構築・再構築が繰り返される。このようにして、言語は社会的・文化的・歴史的に規定された性質を持つ。

このような言語観を背景に、社会文化的アプローチの内、社会文化論では、学習者が社会的インタラクションの中で言語で表現していくこと — 言語化（*linguaging*）— を通して個人の概念的思考が形成されていくこと、すなわち精神が発達していくことに注目した研究・理論が展開されている。この点は、コミュニケーション活動の中で表現を行っていくことで個の「思考」の充実につながるという細川の主張と一致する。また、細川のコミュニケーションの中で学習者自身が「文法」を概念化していくとする主張は、社会文化論の Lantolf の「概念中心の第二言語教育」とも底通する。

このように、社会文化論が言語学習の個人的なもの和社会・文化的な物の接点を焦点としながらも、社会的なものから個人的なものへという研究の方向性を持っているのに対し、状況的学習論では、より社会的・文化的側面に研究の焦点が置かれ、第二言語社会において第二言語で自己

を表現することが個人の社会的アイデンティティを構築していくことが強調されている。

一方、ポスト構造主義の思想からは、言語の社会的・政治的性質が強調され、第二言語で表現していくことは、その言語の社会的・政治的性格のもとで自己が作りかえられていくことと捉えられた。これに対し、バフチンの対話論派では、同様に言語の社会的性質による制約を認めながらも、言語で表現していくことを社会的な言葉、他者の言葉に自分自身の意味・感情・意志などを付加し、自分を表現するための言葉としていく「専有化」として捉える。そして、「言語を学習することは社会的な声と個人的な声の両方を行行使することであるから、言語を学習することは、そのスピーチ・コミュニティへの社会化 (socialization) のプロセスでもあり、また自分なりの意味 (personal meaning) を表現する手段としてのリテラシー獲得のプロセスでもある」(Kramsch, 1993: 233) とし、このような言語学習を通して、学習者は母語とも目標言語社会の規範言語とも異なる「自分のものとしての目標言語」を獲得する。

このように、社会文化的アプローチの諸研究の間では、基盤理論と研究の方向性の違いによって、自己表現の言語・言語学習との関係の位置付けには違いが見られる。ヴィゴツキーの発達理論に依拠する社会文化論では、インタラクション (またはコミュニケーション活動、対話) における自己表現を個人の認知的・情意的発達を媒介する活動として位置づけているのに対し、バフチン対話論派は対話の中で言語で自己を表現していく過程自体を「他者の言葉」を自分なりの意味・感情・意志などを付加し、変容させ、「自分のものにする」「自分なりの意味を持つ言葉とする」「専有化 (appropriation)」学習の過程と見ている。両者の相違は研究の焦点の違いとも言えるが、この内、後者のバフチン対話論派の自己表現の位置付けは、むしろ先述のヒューマニスティック・アプローチの「個人化 (personalization)」概念との近接性が高いと言えるだろう。

3. 教育方法における自己表現の位置付け

最後に、教育の方法における自己表現の位置付けについては、両アプローチでは異なったスタンスがとられていた。ヒューマニスティック・アプローチの主張では、言語の個人化の前提となる個人の内面の掘り起こしと学習対象との間の情意的つながりの形成、また自己開示・自己表現を促進するクラス内人間関係作りのための技法・活動として自己表現を軸とした特別な技法・活動の開発とその使用の必要が強調されている。これが Moskowitz のヒューマニスティック・エクササイズや Galyean の個人化技法という具体的な教育方法として提示されている。

これに対し社会文化的アプローチの諸研究では、特定の教授法、教育方法の提唱は行わない・行えないとする立場がとられ、固有の教室活動や技法の開発はほとんど行われていない。

4. 本章のまとめと両アプローチの接点

本章では、第二言語教育研究において自己表現を論考の中心に置く先行研究としてヒューマニスティック・アプローチと社会文化的アプローチをとりあげ、その諸研究の理論について明らかにし、各論において自己表現がどう位置付けられているかを検討してきた。そして本節では、両アプローチの理論・方法における自己表現の位置付けの共通点と相違点を検討した。

その結果から、両アプローチともに、自己表現を自己の認識の変容を促し、自己の個人的・社会的・文化的変容、またそれを通じた社会の変容を可能にしていくものとして位置づけており、またそれを第二言語教育の目標として掲げていることがあげられた。第1節で述べた縫部 (1999) の3つの教育観で言えば、ともに変容の教育観に則っていると言える。全く異なるアプローチとして捉えられてきた両アプローチであるが、自己表現主軸という観点からの検討では、両者が実は共通した教育観に立つことが明らかになった。また、この両アプローチの掲げる第二言語教育の目標は、多文化共生社会をめざす第二言語教育・日本語教育において特に重要であると考えられる。

また、言語論・言語学習論における自己表現の位置付けについては、社会文化的アプローチの

内、特にバフチン対話論派とヒューマニスティック・アプローチの主張の間に共通した主張が見られた。両者では、インタラクション（あるいは対話）の中で自己表現することを通してなされる言語の学習を、表現主体としての学習者が言語に自分なりの意味・感情・価値などを付加することで自分なりの意味をもつ「自分の言葉」としていく言語学習 — ヒューマニスティック・アプローチでは「個人化」、バフチン派では「専有化」 — であるとして位置づけていた。

自己表現による言語学習がこのような「個人化」「専有化」という従来の心理言語学的教育とは異なるタイプの言語学習を可能にするとする両主張は、自己表現を第二言語教育に取り入れることの意義を示唆するものでもある。これは自己表現を中心とした第二言語教育・学習の探究を目的とする本研究にとって重要な指摘である。次章においてこの概念をより追求することで、自己表現を通じた第二言語学習について論考を行っていくこととする。

第2章 自己表現と「専有化」としての第二言語学習

前章では、第二言語教育研究において自己表現を論考の中心に置く先行研究から、第二言語教育・学習における自己表現の位置付けを検討した。先行研究では、自己表現が自己の認識の変容を促し、自己の個人的・社会的変容、さらにそれを通じた社会の変容を可能にしていくものとして位置づけており、またそれを第二言語教育の目標としてあげていた。言語論・言語学習論における自己表現の位置付けについては諸派で相違が見られたが、ヒューマニスティック・アプローチと社会文化的アプローチのパフチン派では、自己表現を、表現主体が言語に個人的意味 — 思想、感情、感覚、価値等 — を付加することで「自分の言葉」としていく学習過程 — 前者では「個人化」、後者では「専有化」 — として位置づけられていた。

このように自己表現による言語学習が従来の心理言語学的教育とは異なるタイプの言語学習を可能にするとする指摘は、自己表現を第二言語教育に取り入れることの意義を示唆するものでもある。本章では、この「個人化」「専有化」という概念を焦点に、自己表現を通じた第二言語学習の特質を理論的側面から明らかにし、モデルを提示する。

第1節 言語と自己表現

本節では、「個人化」「専有化」についての論考に先立ち、自己表現という観点から言語及び言語を学習することがどのように捉えられるかを、社会文化的アプローチの諸理論を中心に前章での先行研究の検討から得られた知見を併せ、再考を行う。以下では、自己表現という視点から言語を捉えなおし、言語の性質、言語の機能、言語の学習の3点から述べる。

1. 自己表現からの言語の特質

1.1 言語に対する立場

社会文化的アプローチの理論的基盤の一つ・パフチンは、合理主義者批判の中で「(合理主義者たちは) みずからの内面生活を表現する主体としての話し手の観点を考慮しようとする傾向がほとんどない」(パフチン, 2002: 65) とし、言語主体の立場から言語をみることの必要性を主張している。

同様に、前章で言及した細川(2002)がその基盤理論の一つとしている国語学研究の時枝(1941, 2007)は、言語に対する立場に、「言語に対して行為的主体として臨む」「主体的立場」と、「言語的行為の主体とならず、第三者として、客観的に言語行為を眺めている処の観察者としての立場」から言語を見る「観察的立場」の二つの立場があるとし、両者を識別することが言語研究の出発点として重要であるとする(時枝, 1941, 2007: 38-40)。前者は表現行為における言語主体の心的過程として言語を捉える立場であり、後者は言語を「専ら研究対象として把握し、これを観察し、分析し、記述する」(時枝, 1941, 2007: 39)、静的客体として捉える立場である。

第二言語教育は、第二言語学習者を言語の観察者として育成するものではなく、言語行為の主体、表現主体とすることを目的としている。しかし、従来の日本語教育のいわゆる「学習言語項目」は、「観察的立場」から分析されたものであり、これが学習者が習得すべき学習・教育項目として用いられてきた(細川, 2002)。現在の日本語教育は、時枝の言葉を借用すれば、「言語の主体的立場に於いて、彼自ら言語を体験すること」なしに「言語を観察する」立場のみに学習者を立たせているとも言える(時枝, 1941, 2007: 45)。

本論は、学習者が表現主体として第二言語による表現を行っていく第二言語教育を目指すものである。したがって、その基盤とする言語観として「主体的立場」から言語と言語表現を捉えていくことが特に必要であると考えられる。以下では、この観点から言語・言語で表現することについて捉え直しを行い、自己表現による第二言語学習についての論考の基礎とする。

1.2 言語の本質

この言語に対する「主体的立場」からの言語観について、引き続き時枝の論を検討する¹³。

時枝は、言語の本質は主体の概念作用にあるとする。

まず、言語の存在条件として、この「主体」と「場面」「素材」の三つがある。時枝の言う「場面」は、物理的空間的场所ではなく、「事物情景に志向する主体の態度、気分、感情をも含むものである」(時枝, 1941, 2007: 60)。「場面」は、客体的世界(事物情景)と、客体的世界に対する主体の志向作用が融合したものであって(図2のBとCD)、「いわば主客の融合した世界である」(時枝, 1941, 2001: 60-61)。

一方、「素材」は「言語によって理解せられる表象、概念、事物」であるが、「言語は素材をそのまま搬ぶことが出来ない。これを一旦何等かの形に変形しなければならない」(時枝, 1941, 2007: 69)。素材を「変形」するのは主体であり、この主体の概念作用によって素材が概念化される。言語の本質は、素材ではなく、「素材に対する主体的機能である概念作用或いは意味作用」にある(時枝, 1941, 2007: 73)。言語は「主体」、「場面」、「素材」の三者の相互作用からなり、「この三者の相互関係が言語自体を種々に変形させる処の力を持っている」(時枝, 1941, 2007: 58)。

このように、言語は、主客融合の世界のもとでなされる主体の対象事象への概念作用・意味作用からつくられるとするのが、言語を主体的立場から見た時枝の言語論であった。

この主体の概念作用・意味作用としての言語観は、前章で述べた合流アプローチの主唱者・Galyleanの言語観にも表れている。Galylean (1977a) は、言語表現の生成過程を次のように簡潔に説明している。

人が刺激を受ける。内的な応答 (internal responding) (感覚—イメージ—思考) が起こる。そして、最終的にジェスチャーや言語といった象徴によって外在化 (externalize) される。(Galylean, 1977a: 31)

ここで刺激とは、外的な刺激だけでなく、内的なもの — 記憶の痕跡や身体内部の感覚の変化なども含む心理学的(生理学的ではない)概念を指す(ロージャズ, 1967a: 188)。主体が刺激を受け取ると、それに対して個人内部で未だ象徴化 (symbolization) (または概念化 (conceptualization)。言語化 (verbalization) も含まれる) されないものが生じる。それが象徴化されて初めて(心理

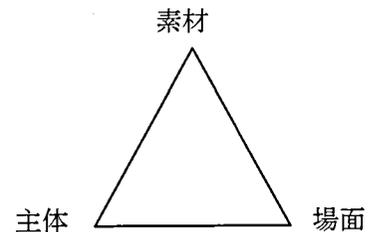


図 2.1 言語の存在条件
(時枝, 1941, 2007: 58)

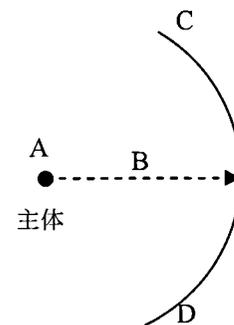


図 2.2 時枝の「場面」
(時枝, 1941, 2007: 61)

¹³ 時枝 (1941, 2007) の言語過程説は、すでに半世紀以上前に、言語を静態的記号と捉えるソシユール言語学への反論として日本語学(国語学)の分野で提唱されたものである。しかし近年、その言語主体の認識と相互作用過程を基軸とする言語論は、記号論的言語観では捉えられない言語の側面を捉えた研究として、言語に関連する諸分野で再注目されている(例えば、定延(2000)の認知言語論)。日本語教育方法論研究においても、前章で先行研究としてあげた細川(2002)では、時枝の言語過程説がその言語論の主柱の一つとなっている。さらに、社会文化的アプローチの基盤理論—例えば、パフチンの対話論、ブラウンらの状況認知論などとの類似も指摘されている(前田, 2007: 309)。ここで時枝の論を取り上げることはこれまでの論の流れからはずれるものではないと考える。

学的意味での) 経験¹⁴として意味付け・感情を伴って認識される(内的応答)。そしてそれがさらに外へ向けて象徴化される(外在化)。したがって、「言葉の意味は本質的にその人の経験との出会いから生じ」(Galyean, 1977a: 31)、言葉はその人の個人的な意味・感情を担うことになる。この記述から、合流教育という「経験」とは、細川のいう「場面認識」であり、「個の文化」に近い概念であるとも言える。

言語で表現することは、まず事象への表現主体の内的応答、すなわち場面認識を通じた概念作用・意味作用があり、自身も聞き手も含めた主客融合の世界である「場面」との相互作用のもとで、言語(あるいは非言語)としてあらわれる。したがって、言語は常に表現主体の個人的な意味・価値を伴って生成される。この意味で、表現主体の行ういかなる表現行為も自己を表現するもの—「自己表現」—であると言える。そしてそれは、表現主体の知的側面にとどまらず、場面を認識する主体の身体、感情、感覚等、すべてを投入して、すなわち「全人」(whole person)として関わっていく行為であり、そのような全人性が関わるものとして言語は生成される。

一方、細川(2002)(前章参照)も時枝の言語論を踏まえ、言語(細川(2002)の用語では「ことば」)における主体の場面認識の重要性を強調し、言語は主体の場面認識を通じた対象への概念作用・意味作用により生成されるとする。それとともに細川(2002)は、この場面認識を形作るのが「個としての文化」であるとし、時枝の論が個人としての主体という視野にとどまっていたのに対し、文化的・社会的・歴史的存在としての個の場面認識が言語生成の基盤にあるとする視点を導入している。

言語に対する主体的立場から言語を見ると、言語は表現主体の場面認識に基づく対象への概念作用・意味作用により生成されるものとして捉えられる。同時に、この表現主体である個人は社会的・文化的そして歴史的存在であるから、言語の生成には個人を通して社会的・文化的・歴史的なものが不可避免的に作用する。

1.3 言語の意味の二重性

個人が生成していく言語に個人を通して社会・文化・歴史的なものが作用している一方で、個人が表現において用いようとする言語自体が社会的・文化的・歴史的存在でもある。言語が表現主体の場面認識を通じた事象への概念作用・意味作用としてつくられていくものであるとしても、表現主体が言語で表現しようとするときには、表現主体は全く新しい言葉を自ら創り出すのではなく、すでに存在する言葉を「借りて」こなくてはならない。すでに社会的・文化的・歴史的に意味を付与されている「他者の言葉」を使い、それに個人的な意味を「住まわせて」、表現していかなければならない。バフチン(1996)はこれを次のように表現している。

言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の思考とアクセントとを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。(バフチン, 1996: 67-68)

言語には、社会的・文化的・歴史的に構築されてきた多様な意味、パースペクティブ、価値観などが共存している(Swain & Deter, 2007: 829)。言葉には他者の価値が付加されている(Cazden, 1989: 126)。表現主体が表現する言葉は常に、個人的な意味・性質と社会的・文化的・歴史的な意味・性質の二重性を有している。

1.4 言語における他者と能動的了解

ここまで表現する主体の立場から言語を見てきたが、同時に考慮されなければならない点は、

¹⁴ ここでの「経験」とは、「有機体の中で起こっているもので、いつでも意識される可能性のある潜在的なもの全て」を指し、「人が意識している現象の他に、意識していない事象をも含んでいる。同様に「経験する」ということも「その時々々に生起して感官的、あるいは生理的な事象の刺激を有機体が受け取ること」を意味する(ロジャーズ, 1967a: 184-185)。

言語における他者―聞き手―の必要性である。

時枝 (1941, 2007) の言語論では、聞き手もまた「場面」の構成要素であり、従って聞き手を表現主体がどう認識するかが言語の生成に深くかかわることになる。また、細川 (2002) は、話し手は自分のことばの意味を聞き手からの応答によってはじめて知ることができることを指摘している (細川, 2002: 97)。これはバフチン対話論の基本的主張でもあり、近年のエスノメソドロジー会話分析の基本認識でもある (Seedhouse, 2004)。言語の形式・意味ともに、他者の存在のもとに形成されるのであり、言語は他者がいて初めて存在する (Platt, 2005: 122)。

この「聞き手」について、時枝は聞き手／読み手もまた、話し手／書き手と同様に言語の主体であることを強調している。「言語を聞いて或る事物を理解する時、そこに言語の存在を経験することができるのであるから、この場合聴手が主体となるのである」(時枝, 1941, 2007: 65)。このことをより具体的に言い表しているのが、バフチンの次の言葉である。

他者の発話を了解するという事は、それに対して定位し、しかるべきコンテキストの中にしかるべき場所を見つけるということである。われわれは、了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる。それらの数が多く、それらが本質的であればあるほど、了解は深く本質的なものとなる。(バフチン, 1989: 158)

バフチンによれば、聞き手の了解という行為は「了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる」(バフチン, 1989: 158) 能動的行為、すなわち能動的了解であることが重要である。この点で、時枝も言うように、理解・了解の主体もまた、能動的な言語の主体であり、その内部において表現を行っている。

このように、聞くこともまた表現主体の行為と捉えると、言語はこのような表現と了解の応答―バフチンの言うところの「対話」―の中で生成されると言える¹⁵。

1.5 言語の協働構築性と文脈性

このような言語の生成にとっての他者の必要性から、表面上、話し手・語り手の一方向的な表現行為と捉えられがちな「自己を表現すること」は、相互行為的・協働構築的な行為であり、そこで構築される言語もまた協働構築的なものであることが示唆される。

近年のナラティブ(「語り」)研究では、この自己を表現することの相互作用的性質が強調されている。能智 (2006) は、語り―自己を表現すること―は特定の時・場所において特定の聞き手を前にして行なわれる相互行為であり、それゆえ、その相互行為の中で生まれてくる「もの」としての語りもまた、語り手の生み出したものであると同時に「語り」の場の相互行為の中で生み出される産物であると指摘している (能智, 2006: 51)。

自己表現という観点から見ると、言語は表現主体によって単独に生成されるのではなく、相互行為の中で協働的に構築されるものとして捉えられる。この言語の協働構築の基盤となる他者の相互了解についてバフチン派の Platt (2005) は、この対話の他者を了解するためには、話し手はその相互行為の状況(文脈)とそこにおける言語を超えた相手のポジション―相手の「life」―を理解する必要があることを指摘している。ここで「life」とは、言語学習場面であれば、言語学習に対するビリーフや好み、見方、さらにライフヒストリー等が含まれる。そして、発話の形式・意味は、発話の参加者たちの間のこのようなインタラクションの過程の中で生まれ、そのインタラクションの性質によって決定される (Platt, 2005: 121-123)。

さらに、先の能智 (2006) の指摘は、その言語の構築が言語・意味内容ともにその表現行為のなされている文脈と深く結び付いていることを指摘するものである。そして、この言語が生成・

¹⁵ ただし、バフチンは、もう一つの聞き手・読み手の立場も言及している。それは、「対話」に対する「モノローグ」の場合である。ここでの「モノローグ」とは、話し手・書き手と聞き手・読み手のあいだに権威的構造があり、聞き手・読み手がだた一方向的に話し手・聞き手の言葉をそのまま受けとるしかない状況であり(「受動的了解」)、聞き手・読み手は表現の主体となることはできない。

構築される文脈は、絶えず変化するものである。Kramersch (1993) は、テキストが対話の文脈を理解することで生成され、またこのテキストが新たな文脈を創り出し、その文脈のもとで次のテキストが作られていくテキストと文脈の繋がりを、その対話的教育論において強調している。テキストは絶えず変化する対話のディスコースの中で作られていくものである。Hall (1995) もまた、バフチンの対話論から、文脈が社会文化的に形成されるとともにインタラクションの中で歴史的 (時間的) に構築・再構築される性質を持つことを重視している。

言語、そしてそれを用いる自己表現は、社会文化的文脈の中で協働的に構築されるものであり、され続けるものである。そしてその中で生成される言語、さらにそれによって形成される自己もまた、社会文化的・歴史的な協働構築であると言える¹⁶。

2. 自己表現の視点からの言語の機能

2.1 言語の機能

次に、言語、言語で表現することの機能・意義について検討する。

ヴィゴツキーは、人間の内言 (思考) は言語によって形成されるとする。即ち、思考は言語という媒介の存在によって可能となる行為である。一方、思考を他者に提示する行為においても、言語は主要な媒介となる (外言化)。このように、精神的行為 (その代表が思考) は言語という媒介によって可能になるのであり、また他者への提示という社会的行為においても言語は媒介として機能する。細川 (2002) はこの「内言」と「外言」を合わせたものを「ことば」とし、その機能を「思考」と「伝達/受容」の二つにおいている (前章参照)。

このうち、内言・思考における言語の媒介については、一般に内言=思考として解釈され、思考はすべて言語によって媒介されるとして解釈されることが多い。これに対し細川 (2002) は、「思考は、言語知としての内言と感覚・感情の総体としての暗黙知であると考えられることができる」 (細川, 2002: 99) とし、言語は思考の一部を形作るものであり、感覚・感情は言語化されない知として言語的思考に影響を与える関係にあるとしている。また、この「内言」をめぐるのは、中村 (1998)、中村 (2004) はヴィゴツキー理論の検証から内言の意味論を探求し、「内言論は人格論である」 (中村, 1998: 2004) とする見解を提出している (本章第4節参照)。

一方、前章で述べたポスト構造主義、また関連する社会的構成主義 (social constructivism)、構築主義 (constructionism) では、感情・感覚も言語で媒介されることによって存在するとする (菅村, 2003; ガーゲン, 2004)。前章でも述べたように、ポスト構造主義の言語思想は人間存在全体と言語の結びつきをその主題としており、その中心的主張は “language constructs ‘our sense of ourselves’” (Weeden, 1997: 19) という言葉に表わされている。この立場によれば、言語は人間の思考にとどまらず、その感情、価値観も含めた全人的な自己の認知に関わっている。話すこと (実際に発話するかどうかにかかわらず) は自分自身を捉えることであり、このように、言語化することで人間は初めて自分自身を知ることができる。これは第二言語学習者も同様であり、第二言語学習者が話すとき、彼らは単に情報の交換をしているだけではなく、常に「自分は何者か」「自分はどの社会とつながっているのか」ということの意味を組織・再組織しているのである (Norton, 2000: 11)。

言語が思考の一部に関わるものなのか、思考全体を媒介するものなのか、さらに感情も含めて自己の存在全体を決めるものなのかは、結論の出ない哲学的課題である。しかしながら、言語が個人外部との伝達/受容のみを機能としているのではなく、人間の存在自体とその形成に深く関わっているものとして捉えていくことが、特に自己を表現するという観点から言語教育・学習を

¹⁶ なお、現実の対話だけではなく、内言もまた対話による協働的構築であるとも捉えられている。バフチンは、現実の発話を伴ってなされる対話とともに、内的対話もまた同様に社会的行為であるとする。内的な応答のように現実の相手がない場合であっても、具体的な誰かに対して「発話」しているのであって、「ちょっとした考えや体験の最初のあいまいな私たちにおいてすらも、それはすでに小さな社会的出来事であり、個人的な内面行為ではない」 (バフチン, 1989: 137)。

位置づけるとき、重要である。

この言語が人間存在を媒介するとする立場は、前節で述べた縫部の立脚するホリスティック哲学でも同様の主張がなされている。縫部（1999）では、人間を「直接体験の世界（言語に支配されない、心と体に内在する無意識の知性・感情の世界）と言葉の世界（言語に支配された知性の世界）とをもつ存在」と捉え（縫部, 1999: 13. () 内は筆者が縫部の他所の記述から引用・加筆）、感情から思想・思考へ、そして思想・思考から言語へ、さらに言語から言語活動へ、という一連の流れとつながりがあるとする（縫部, 1999: 45）。この流れの中で、「自分の経験が一つの思想として言葉を得たときに、初めて自分が自分の思想を知った」と言える（縫部, 1999: 50）。

さらに縫部では、このとき他者の果たす役割の重要性にも着目している。こうして知り得た「自己」あるいはその思想が他者に伝達され（「自己開示（self-disclosure）」）、他者に理解されることで、自分は自分をより深く知ることになる。「自己は他者の鏡を通して一層明確化される」（縫部, 1999: 50）。つまり、言語の二つの機能 — 思考（感情も含めて）の形成と伝達／受信 — は、両者が合わさって人間・自己の形成を可能にしていると捉えられる。

2.2 言語と人間の変容

一方、このように言語が人間存在の形成を媒介するものとして機能し、言語で表現していくことは自分自身を捉え、確認することであると捉えると、その言語で捉え直すことは自己が変容することを意味することになる。前章で見てきたように、自己表現に関心を持つ第二言語教育研究のいずれもが、言語で表現することが人間を変容させる点を指摘し、変容を第二言語教育の目標としても捉えていた。

この自己の変容を媒介する言語の機能を技法として用いているのが、ヒューマニスティック・アプローチと関わりの深い、カウンセリング、セラピーという人の内面を変容・成長させる、あるいは「治療する」行為である（Hall, 1998）。特に、ヒューマニスティック・アプローチが基盤とする、現象学にもとづく実存主義的アプローチ（人間性心理学）のカウンセリング、セラピーの理論・技法では、言語で表現すること、すなわち先に Galyean の引用にあげた「象徴化（symbolization）」がその中心的概念の一つとなっている。

人間性心理学では、その人が意識している現象の他に、意識していない事象をも含んだ概念として「経験」を捉えている（ロジャーズ, 1967a: 184）。人間は、自分に起こっていることすべてを意識している・気づいているわけではない。人間が自分に起こっていることを意識の上で経験すること、すなわち気づく・知るためには、象徴化することが必要である。象徴化することで、初めて人は経験を知ることができ、さらにその経験の意味を引き出すことができる（ロジャーズ, 1967b: 454）。言語はこの象徴化の主要な手段の一つである。言語で象徴化すること — 言語化（verbalization） — は、経験している自分自身を知るための強力な手段である。ただし、象徴化には様々なレベルがあり、言語による象徴化はより経験の明確化に役立つが、必ずしも「本当の」経験や「現実」（現実が実在するかどうかは現象学的立場からは問えない）に一致しているとは限らない（ロジャーズ, 1967a: 186）。言語化において、人は言葉によって自分の経験とその意味をかたちづくり、明確にしていきながら、同時によりの確かな言葉を求めて言葉と経験を吟味することになる。

この言語の機能から、人間性心理学のカウンセリング諸派では、クライアントが言語によって自分自身の経験を表現することで自身の経験を明確化していくことを重視する手法が多く取り入れられている¹⁷。カウンセラーは、クライアントの言語による表現をクライアントの視点（内的思考の枠組み）から吟味することでクライアントを理解し、さらなる象徴化を支援する。同様に、クライアントも、カウンセラーに助けられながら、自分自身の言葉を吟味することでさらに自分自身を理解することができる。そしてこの過程を経ることによってクライアントの変容・成長が起こっていく。第二言語教育におけるヒューマニスティック・アプローチはこのカウンセリング

¹⁷ ここでは言語の機能について論じているため、カウンセリングにおける言語化を中心に論述しているが、現象学的カウンセリング諸派では、言語だけではなく、ジェンドリンのフォーカシングにおけるように、むしろ言語化以前の感覚が重視されている。

の考え方と手法を教室活動、教師の手法として利用することを意図している。

また、先にも前章で見てきたように、近年の社会文化的アプローチに立つ第二言語教育分野の諸研究でも、Kramsch (1993) の「第三の場所」論をはじめ、言語による社会化 (language socialization) 論、実践の共同体 (community of practice) 論等、第二言語を学び第二言語で自己を表現することが自己にもたらす変容とその可能性に注目している (前章参照)。

この言語の人間を変容させる機能を強調していくと、逆に言語が人間存在を決定するとの立場へともつながる。例えば、バフチンは「表現がわれわれの内的世界に適応するというよりもむしろ、われわれの内的世界がわれわれの表現の可能性や表現のありうべき方途に適応するのである」(バフチン, 1989: 138) とも述べる。前章で見たように、社会文化的アプローチの諸理論の中でも、バフチン派では言語による制約とともに個人による創造性の二重性が指摘されているが、ポスト構造主義の立場では、人間の存在は言語によって創られるとする言語の優位性が強調されていた。

しかし、言語は主体の場面認識を通じた対象への概念作用・意味作用において成立するものとして捉えるとき、人間主体の能動性・主体性もまた言語を変容させる力を持っていると考えられる。言語が人間を形成し制約することを認めた上で、人間は言語によって形成されるとともに、主体として能動的に言語を生成し、それによって言語を変容させ、自分も変容していくことができるとする見方が、特に人間の教育に関わる第二言語教育研究では適切であると考えられる。

本論ではこのように、言語が人間を形成し制約するとともに、人間も言語を形成しこれによって自らを形成していくことができるとする立場をとる。

3. 自己表現の視点からの言語の学習

3.1 言語を習得するということ

言語を以上のように捉えてくると、言語を習得するといふこと、そして学習するということも、捉え直しが求められる。

言語を「主体的立場」から見るとき、言語は表現のための「材料 (ソシュール学派の所謂ラングの如きもの)」として「主体を外にして存在する」ものではなく (時枝, 1941, 2007: 40)、主体-素材-場面の相互作用の中に生成されるものとして捉えられた。

同様に、このような言語を習得するためには、「客観的立場」からの言語研究が研究対象とする客体としての言語の分類から得られた言語項目をただ覚えていくのではなく、時枝の先の引用を用いれば、「言語の主体的立場に於いて、彼自ら言語を体験すること」(時枝, 1941, 2007: 123) が求められる。「言語の習得は、すなわち言語過程に対する習熟を意味するのであって、それは主体的表現行為の実践によってのみ可能である」(時枝, 1941, 2007: 123-124)。

前章で細川 (2002) は、「私たち人間は、言語習得のプロセスにおいて、場面・状況認識とともに他者からの外言の形で言語を受け入れ、これを自らの言葉として内言化する。この内言化の過程で、いわば脳に植えつけられるのが「文法」である」とし、「母語としての「文法」は、身体的な言語形成期をとおして、人間の中に発芽・定着・伸長という展開を見せるのである」とする (細川, 2002: 111)。細川 (2002) の提唱する言語文化活動を実践する矢部 (2007) は、この時枝・細川が言語習得に必要とする言語過程をより具体的な言葉で次のように説明している。

「声」を発するという事は、「自分はどういう人間で、どんな状況にあつて、何をめざし、何を必要とし、どんなことを考えているのか、どんなことを感じているのか」というところに根ざして、誰か具体的な相手に対して、働きかけたり問いかけたり応答したりすることである。(矢部, 2007: 60)

「主体的立場」からの言語観では、言語を学習することは、このように〈声〉を発する〈他者の「声」と向き合う〉〈新たな意味を編成する〉という対話の過程を通していくこととして捉え

られる。主体として言語表現を行う、すなわち自己表現を行うことを通して言語は学習されるとともに、言語を学習するとは、学習者が「学習者」としてではなく「人間」として、自分の認識・感情・感覚を通じたことがらを、その言語で他者と表現し合うことを通して、その新たな言語を了解し、さらに自分のものとしての言語を他者との協働のもとでつくっていくことを通してなされる。すなわち、自己表現をすること自体が言語学習であるという視点である。主体的立場からの言語観からは、他者との対話の中で自己を表現していくことが言語学習であるとの言語学習観が導かれる。

3.2 言語学習に付随するもう一つの学習

前項では、言語を主体的概念作用・意味作用と捉えることから、人間の変容を媒介するものとしての言語・言語表現の機能を示した。上述のように言語の学習が学習者が表現主体として自己表現を行っていくことだとすると、言語学習が人間の変容を引き起こすことが示唆される。

前掲の矢部(2007)の引用が示すように、言語で表現すること、言語化することには、「自分はどういう人間で、どんな状況にあって、何をめざし、何を必要とし、どんなことを考えているのか、どんなことを感じているのか」ということを問い直すこと、すなわち、表現しようとする自分自身と、また表現しようとする事柄に対する自分自身の認識を改めて問い直す、確認することが求められる。さらに、それを第二言語、すなわち自分の言語でない言語で表現するということは、それらを異なる言語のもとに捉えなおすことを求める。表現主体である「私」が、表現しようとする自分自身とその周囲の世界をどのように捉えていたのかを改めて問い直し、確認し、捉えなおし、同時に母語と第二言語との関係の中で新たに作り上げていかなくてはならない。第二言語で表現するということは、母語と第二言語という二つの言語を通して表現しようとする自ら自身、そして自身と周囲の人・もの・こと — いわば「世界」— に対する自分の認識と関係性を問い直し、捉え直し、ときに新たに創り出すことでもあると言える。

Kramersch (1993) は、このような第二言語で表現しようとするなかで、表現することを通して第二言語を学んでいくなかでの自分自身・自分自身内部と外の世界との関係の問い直し・捉え直し、そして新たなものの創出を「第三の場所」と呼んでいる。この「第三の場所」という概念・思想は、現在、第二言語教育に限らず、異文化間教育においても重視されている。「第三の場所」とは、異文化・異言語と接触することによって「(その人の) 現在と過去が出合い、裂け目や隙間、矛盾が存在する中で互いを変容していく「違いの交渉」(negotiation of difference) の場」(Block, 2007: 864) である。

このように、「第三の場所」という概念から第二言語学習を捉えるとき、第二言語で表現することを通して第二言語を学んでいくことは、言語の問題にとどまらず、自分自身、自分と他者・周囲との関係性を問い直していくことであり、それによって互いに変容していくことでもあると捉えられる。

3.3 第二言語学習

上述の「第三の場所」論はまた、言語に焦点化して捉えると、その人の母語と新たに入ってきた第二言語の交渉のもとで「(目標言語の) 母語話者のスピーチ形式・行動様式として伝授された知識を、自分の個人に根ざした目的のために使おうとし、自分自身の独自の意味を作り、自分自身との関係性を見出そうとする」、学習者の内面に存在する「視点」「能力」であり(矢部,2007:57-58:()内は筆者)、「自分なりの意味を創造できる場所」(Kramersch,1993:236.日本語訳は矢部(2007:56-57)を参照)である。第二の言語を学習するということは、客観的で静的な第二言語知識をただ蓄積することでも、母語話者のスピーチ形式・行動様式に込められた言語文化をただ受け入れるのでもなく、第二言語を使って自らを表現する中で、第二言語を自ら吟味し、創りかえ、自分を表現するための言語としていく主体的活動であり、そのような視点・能力を養うことであると言える。

このように、言語に対する主体的立場から言語そして言語学習を見ると、第二言語を学ぶということは、実際に学習者がその言語を用いて、表現主体として自己を表現していくことであるとの第二言語学習観が導かれる。それを通して、学習者自身が第二言語を自ら吟味し、自分を表現するための言語としていく主体的な言語学習の過程として捉えられる。また同時に、それは学習者自身が自分自身、そして自分を取りまく人・もの・ことを新しい言語のもとに問い直し、確認し、捉え直し、創りだしていく過程—すなわち自己変容の過程でもある。第二言語学習は、自己表現を通してこの二つの過程が絡み合いながら進行していく過程であり、さらにこれによって学習者が変容・成長していくことを可能にする力を育てること、すなわちエンパワーメントの可能性を持つ学習であると捉えられる。

4. 本節のまとめ

以上、本節では、自己表現の観点から、すなわち言語に対する「主体的立場」から言語の特質を捉え、そこから導かれる言語学習・第二言語学習観について述べた。この中で、言語の本質とその機能、形成について以下の点が指摘された。

- (1) 表現主体の概念作用・意味作用としての言語の本質
- (2) 言語の二重性及び全人性
- (3) 言語における他者の重要性と協働構築性・文脈性
- (4) 自己をつくり、自己の変容を媒介するものとしての言語の機能

言語を表現主体の立場から見たとき、言語は主体の場面認識を通じた対象への概念作用・意味作用として生起する。ここで場面認識は主体の全人性と個の文化に基づいており、言語は主体の全人性が関わる中で、個人のものとして生成されるものであると言える。しかし一方で、言語は社会的・文化的・歴史的に形成されたものでもある。また、場面認識自体が個の文化を介して社会・文化と密接につながっている。したがって、言語には個人的意味と社会的意味の両方の意味が内在している。

このような特質をもつ言語・言語表現は、個人内で単独に生成されるものではなく、対話とその文脈の中で協働的に構築・再構築されていく。したがって表現行為によって創られる自己もまた、協働構築的な性質をもつと言える。

言語の機能については、自己を形成し変容させる力を持つことで特徴づけられる。ただし本論では、人間存在の全てが言語によって媒介され、言語によって規定されるのではないとする立場に立つ。言語は自己の変容をもたらすが、一方で自己は主体的・能動的に言語と自己を変えていくことができる。

さらに、このように言語に対する主体的立場から言語そして言語学習を見ると、第二言語で自己を表現することそのものが第二言語学習であり、また自己の変容を可能にする学習としても捉えられた。第二言語での自己表現を第二言語教育に取り入れていくことは、言語教育そして人間の教育の方法として意義あるものと考えられる。

では、その自己表現を通じた第二言語の学習・習得がどのようなものであるのか。これが本研究の目的であり、本節での本論の言語観・言語学習観を基盤としながら、次節以降、探求していく。

第2節 「個人化」概念の検討

前章での先行研究および前節での自己表現という観点からの本論の言語観・言語学習観から、第二言語での自己表現そのものが第二言語学習であるとの考えが示された。

この内、先行研究では、社会文化的アプローチのバフチン派とヒューマニスティック・アプローチ（広義）の両者では、自己を表現していくことをそれぞれ言語を「専有化（appropriation）」「個人化（personalization）」していく第二言語学習過程として位置づけていた。

両者の各概念には、背景としている思想や両者の言語観の違いから相違も見られる。しかし、自己表現を「言語を個人的意味をもつ自分なりの言葉としていく言語学習」とする基本的主張で両者は共通している。本研究は社会文化的アプローチの視座に立つものであるが、両者の違いを同じ現象の異なる特質を示すものとして捉え、両概念を統合していくことで自己表現を通した第二言語学習についての論考をより充実させていくことができるのではないかと考える。

この内、本節では、ヒューマニスティック・アプローチの提示する「個人化」概念を取り上げる。

1. ヒューマニスティック・アプローチの「個人化」の定義

前章では、ヒューマニスティック・アプローチにおける自己表現と言語学習を結びつける概念として「個人化」(personalization) という概念を抽出した。

「個人化」とは、目標言語で自己を表現することによって学習者の内面の思考・感情・感覚等と目標言語との間につながりを構築すると同時に、これを通して目標言語を自己と結びつけた言葉、個人的な意味を持つ言語とすることである。また、これによって目標言語が自己にとって意味があり、かつ実用的言語となるとともに、学習者を内発的に言語学習に動機づける点でも有効であると位置付けられている（縫部, 1999 ; Galyean, 1977a ; Moskowitz, 1978）。

2. 「個人化」の言語論

ヒューマニスティック・アプローチでは、言語授業において学習者が目標言語で自己 — 特に情意的・内面的事柄 — について表現し合うことを重視してきた。学習者の人間的成長という教育目標と、そのためには自己開示し合うことが必要であるとする教育理論に基づき、学習者がより内面的・情意的な事柄を開示し、表現していくことが目指された。しかし、このような「言語授業の「個人化」」は、明確な言語論を基盤としたものではなかった。

その中で縫部（1999）のホリスティック・アプローチにおいて、学習者が内面的・情意的な事柄を表現することが言語・言語学習とどう結びつくのかについての理論的基盤構築が試みられている。

ホリスティック哲学では、人間を「直接体験の世界（言語に支配されない、心と体に内在する無意識の知性・感情の世界）と言葉の世界（言語に支配された知性の世界）とをもつ存在」と捉え（縫部, 1999: 13. () 中は筆者が縫部の他所の記述から引用・加筆）、感情から思想・思考へ、そして思想・思考から言語へ、さらに言語から言語活動へ、という一連の流れ（コミュニケーション）とつながりがあるとする（縫部, 1999: 45）。このような自己の体験と言語の使用を結合するコミュニケーションにおいて言語を「個人的人格の特殊的」（縫部, 1999: 46）に使用していくことを通して、言語に個人的（personal）な感情・価値が付与される。つまり、言語は「コトバ的（verbal and nonverbal）意味」だけではなく「自己の内的世界に生起するヒト的（personal）意味」（縫部, 1999: 27）を持つ「個人的言語（personal language）」としての性質を有するようになる（縫部, 1999: 27）。

3. 個人化のプロセス

縫部のホリスティック・アプローチ、また前章で述べた Galylean の合流アプローチの諸概念を併せると、「個人化」という概念で表わされる自己を表現することと言語・言語学習とのつながりが次のようにモデル化される。

まず、自己を開示し・表現することを軸とした技法・活動（個人化技法（personal strategies）やヒューマニスティック・エクササイズ）による刺激に対し、学習者の内部に内的な応答（思考・感情・イメージ等）が生じる（meaning nodes）。学習者はこれを目標言語で表現する（外在化）。これは自己の内面から生じてきた言葉であり（内発言語（language from within））、この過程を通して感情や思想・価値等が負荷された（affective loadings）言葉である。これによって、目標言語は学習者にとって個人的な意味（personal meaning）を持つものとなり、目標言語と学習者（自己）との間に結びつきができる。このようにして目標言語は「感情レベルの次元と結合した」（縫部, 1999: 51）、「自己の内的世界に生起するヒト的（personal）意味」を持つ「個人的言語（personal language）」（縫部, 1999: 27）、あるいは個人にとっての「リアルな言語（今の言語）」（縫部, 1999: 201）として獲得される。

これを図示すると下図のように表される。

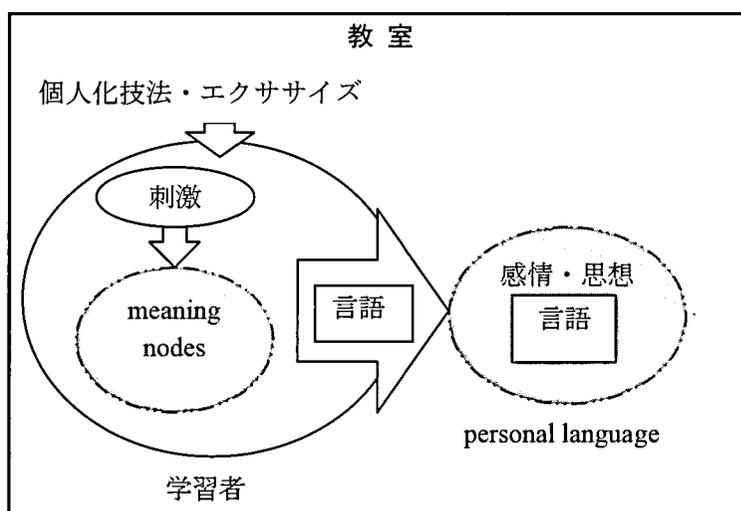


図 2.3 言語の個人化（personalization）

教室での自己表現を主軸とした技法・エクササイズを介して“meaning nodes”を生み出すことで言葉が思想感情と結合し、単なる学習された言語知識とは異なり、言葉がその個人にとって「真の実用性」を持つ言葉となる（縫部, 1999: 50-51）。

さらに、人間性教育では、学習者が内発的に学習に動機づけられるには学習対象（第二言語教育の場合は目標言語）と自己の結びつきを意識すること — 学習対象に情意的に関わること（affective loadings） — が重要であるとされる。“Meaning nodes”は学習対象と個人的な意味の世界とのギャップの橋渡しをするものである（Galylean, 1979: 122）。「個人化」は内発的動機づけのためにも有効であると位置づけられる。したがって、目標言語の「個人化」は学習の「個人化」でもある。

4. 「個人化」とインタラクション

前章でも述べたように、合流教育で開発された個人化を促す技法は、以下の10の原則に基づいていた（Galylean, 1976: 16-19）。

- (1) 個人的意味 (personal meaning) の源としての感情への気づき
- (2) 直接的なコミュニケーション (“I-YOU” encounter)
- (3) 非言語的コミュニケーションの活用
- (4) 教室の「今ここ」に生きる。
- (5) 肯定的で援助的な相互関係の育成
- (6) 自己への気づきの手段として guided imagery を活用する。
- (7) 選択し、その選択の結果を受け入れることに対する責任
- (8) 投射エクササイズの活用
- (9) 傾聴
- (10) 表現の方法としての美術、音楽、演劇、詩の活用

この10の原則が示すように、目標言語が個人化されるためには、学習者が「今ここ」の体験を通じた自己の「経験」を他者と表現し合い・傾聴し合い・フィードバックし合うインタラクションに全人的に参加することが重要であると考えられている。言い換えれば、「個人化」言語 (personal language) はインタラクションへの全人的な参加によって得られる。

そして、この個人化された言語が教室での言語練習と会話のベースとして用いられるため、「個人化」された言葉は、自己認識、自己表現、そしてクラスの他者との結びつきのための手段 (vehicle) ともなる。

5. 「個人化」のまとめ

本項では、自己表現を通じた第二言語の学習とその過程としてヒューマンスティック・アプローチから提示された「個人化」概念について検討を行った。

ヒューマンスティック・アプローチの「個人化」は、先行諸研究から、「目標言語で自己を表現することによって学習者の内面の思考・感情・感覚等と目標言語との間につながりを構築すると同時に、これを通して目標言語を自己と結びつけた言葉一個人的な意味を持つ言語とすること」と定義することができる。

この「個人化」のためのプロセスでは、個人の内面を開発することが最も重要な過程として位置づけられる。そのためには他者との全人的インタラクションを通すことが必要であり、その全人的インタラクションとそこでの自己の体験を通して内発的言語を生起させていくための手法・活動が重視されている。そしてこのようなプロセスを経て言語を「個人化」することによって、目標言語が自己にとって意味があり、かつ実用的言語となる。また、この「個人化」を通して、学習者は言語学習へと内発的に動機づけられるとともに、学習者は言語化を通して自己・他者を再認識し自己変容・自己成長へとつながる。

第3節 「専有化」概念の検討

次に、「専有化 (appropriation)」について検討を行う。前章での社会文化的アプローチの先行研究に、他分野の研究もあわせ、改めて詳細にこの概念を検討する。

1. 「専有化」概念の背景

前章では、社会文化的アプローチの諸理論の内、特にバフチンの対話論を取り入れた先行研究の検討において、第二言語を「自分なりのものとする」「自分の意味を表す言葉として使用する」という「専有化」という第二言語学習概念を抽出した。

この「専有化」という語は、第二言語教育分野に限らず、他分野においても研究者によって多様に用いられている語である¹⁸。この社会文化的アプローチの理論の内、社会文化論においてもヴィゴツキーの発達理論から派生した概念として「専有化」という用語が用いられている。また、このバフチンの言語論とヴィゴツキーの発達理論の両方を基盤とする学習概念としても「専有化」という概念が提示されている (Wertsch, 1998)。

ヴィゴツキー理論からの「専有化」概念は、発達心理学・文化心理学の Rogoff (1990) によって「内化」の代替語として用いられて以降、発達心理学研究、学習論研究の間で広まっている (Brown, et al, 1993)。このヴィゴツキーの内化理論を源とする「専有化」論も、先のバフチン派の「言語の専有化」も、ともに学習における社会的文化的側面と個人的側面の間のインタラクションを重視する概念であるが、前者はそのインタラクションを通じた個人の認知的発達のメカニズムとしての概念であるのに対し、後者は「現実の」インタラクションにおける使用される言語の変化あるいは言語使用の変化とそれがもたらす個人の社会的文化的自己あるいはアイデンティティの変容に焦点がある。同じ「専有化」(appropriation) という用語が用いられているが、両者は基本的には異なる理論的基盤から派生した概念だと言える。

しかし、バフチン理論とヴィゴツキー理論を統合する試みが近年盛んになされており (例えば、Johnson, 2003)、自己表現と言語学習の関わりを直接説いたバフチン派の言語の専有化論にとどまらず、社会文化論派の「専有化」研究もまた併せて取り上げていくことは、「専有化」概念の明確化において有用であると考えられる。また、前述のように、同様に社会文化的アプローチの流れにある発達心理学者ワーチ (J. V. Wertsch) の「媒介された行為」論の中でも、ヴィゴツキーの発達理論とバフチンの対話思想を併せた独自の意味で提示されており、このワーチの論考をもとに田島 (2003) では「習得」と「専有」という二つの学習のタイプを置く学習論を展開している。以下、本節では、バフチン派の「専有化」論を中心に、ヴィゴツキー派およびワーチ・田島の知見もあわせ、「専有化」概念の検討を行う。

2. バフチン言語論における「専有化」

先述のように、社会文化的アプローチの諸理論の内、特にバフチンの対話論を取り入れた先行研究の検討において、自己表現を通して第二言語を「自分なりのものとする」「自分の意味を表す言葉として使用する」という「専有化」という第二言語学習観が提示されていた。

前章で述べたように、バフチンの「対話」を軸とした言語思想では、ソシール言語学が静的な客体としての「言語」を研究対象にしていたのに対し、その言語の論考の単位を行為主体の意志・目的が込められた社会的行為としての「発話」(utterance) に置いている。そして、言語がそれを使用する発話者独自の個人的性質とともに、社会的歴史的に構築された比較的安定した性質 (スピーチ・ジャンル) も持つことを強調していた。このように言語は既に構成されたものであ

¹⁸ 訳語も多様である。本論で用いている「専有化」は、もっとも広く用いられている茂呂 (1997)、田島 (2003) の appropriation の訳である「専有」をもとに、過程としての意味を明確にするため「専有化」とした。

ると同時に対話の中で生成されていくものであり、すべての言語には多種多様な意味、パースペクティブ、価値が共存する。この特質から、言語で自分を表現するためには、社会の様々な他者によって様々な文脈で用いられ、社会的・歴史的なものである言語 — 「他者の言葉」 — に自分自身の「アクセント」を加え、自分の意図に基づく、自分を表す言葉としていくこと—他者の声を専有化することが求められるとした。

バフチンの言語思想を取り入れた第二言語教育研究では、このバフチン言語論の含意から、第二言語を学習するときも学習者は目標言語が持つ歴史的・社会的・文化的に構築された意味を用いていくと同時に、自分自身の「声」(voice)も加え、自分の意図に基づく、自分を表す言葉としていくとし、この過程を第二言語学習と捉えている (Swain & Deters, 2007: 830)。このような観点から、いわゆる言語形式の習得や正確さの習得ではなく、どう他者に対して自分の意図・感情・思想を表すもの、すなわち自己を表す、自己表現の言葉として使えるかという点が「言語習得」の重要な側面として捉えられる。以下にこの言語学習観にもとづく諸研究から、バフチン派における「専有化」の特性を検討する。

2.1 Kramersch (1993)

前章でも取り上げた「対話的教育論」を展開する Kramersch (1993) は、第二言語を学習するというを「言語を学習することは社会的な声と個人的な声の両方を行行使することであるから、言語を学習することは、そのスピーチ・コミュニティへの社会化 (socialization) のプロセスでもあり、また自分なりの意味 (personal meaning) を表現する手段としてのリテラシー獲得のプロセスでもある」(Kramersch, 1993: 233) とする。そして、バフチンの「言葉は他者の意図で満ち溢れている」「それを自分自身の意図とアクセントのもとにおくことは困難な過程である」とする言語観から、「では、どうすれば学習者は、単なる教科書の文の反復 (mouthing), 教師の発話の模倣 (imitating) を越え、自分自身のために他の話し手の言葉を専有化 (appropriating) し、自分自身の言葉の著者 (author) となれるのか?」という問いを論考の出発点としている (Kramersch, 1993: 27)。

Kramersch (1993) は、そのためには、まず話し手は自分の置かれた社会的環境に自分がどのくらい同調している (echo) のかを自ら問い直して確認し、そうして、他者にも理解可能でかつオリジナルなかたちで自分自身の思想を表現する新しい方法を見つけていく必要があるとする。一方、聞き手側にも、話し手の明示している又は隠された意図と話し手が自分に求めている応答が何なのかを特定していくことが求められている (Kramersch, 1993: 27)。このように、この過程は両者の能動的・主体的な行為過程であり多様な解釈を含む対話的な過程である。この対話的ディスコースにおいて、学習者は発話する (テキストを生成する) ことで文脈生成に参加していくことによって、「文脈として」言語を学習し、「言葉の著者」となることができる。

Kramersch (1993) は、Halliday の言語論をもとに、文脈は言語的・状況的・相互行為的・文化的そして間テキスト的な次元からなるとする。文脈の生成に参加し「文脈として」言語を学習することは、文脈における言語の形式・意味概念、語用論的そして文化的性質を把握し、能力として学習されることを意味している。したがって、「ことばの著者となる」言語学習は、言語の形式と辞書的意味・知識の習得ではなく、「詩的 (poetic), 心理的 (psychological), 政治的 (political)」(Kramersch, 1993: 31) 目標の達成を含むものである。

以上の記述から、Kramersch (1993) の「専有化」— 「言葉の著者となる」 — とは、対話的ディスコースにおいて文脈の生成に参加していく中で、文脈の中で言語を自らの意思のもとに言語を詩的・心理的・政治的に用いていく能力を身に付けていくこととして解釈される。そしてそのための学習過程には、参加者が自己・他者双方に意識を向けた対話的ディスコースの存在と学習者の表現主体 (話し手・聞き手双方としての) としての能動性・主体性が求められる。そしてこの過程を通して、学習者は言語的にも文化的にも自分にとっての「第三の場所」を創り出していく。

2.2 Vitanova (2005)

Kramersch (1993) の「専有化」はこの用語を言語学習という側面から論じているが、その他の

バフチン派の「専有化」の語は、異文化における自己 (self), アイデンティティの変容・確立をテーマとする研究 (主にナラティブ研究) が中心となっている。直接、言語の「専有化」について論じたものではないが、自己表現との関わりのある「専有化」概念の特質を示すものとして Vitanova (2005) の例をあげる。

Vitanova (2005) は、上述のバフチンの言語論をもとに、移民女性が第二言語を自分を語ることでできる言葉とすることで第二言語社会での「自己」を獲得していく過程を、ナラティブ分析によって追跡・解釈している。Vitanova (2005) は、この女性が第二言語社会のディスコースに「感情的・意志的なトーン」(“emotional-volitional tone”) — 感覚, 願望, 道徳的な価値観などを加えることで第二言語社会のディスコースを自分を表す言葉としていく過程を「専有化する」(appropriate), 「専有化」(appropriation) という用語で表している。

その分析から Vitanova (2005) は、表現主体の能動性がナラティブの主体 (このケースでは移民女性) の重要な側面を表しているとしている。対話において、主体は他者の言葉を取り出し、それに自分独自の方法でアクセント (「感情的・意志的なトーン」) を加える能力を必要とする。さらに、応答することには状況とそのディスコースの特性を読み取り、規範的な方法でその状況に取り組んでいく能力も必要とされる。すなわち、応答能力 (answerability), 能動的に関わる能力 (active engagement) が対話における主体には必要とされる。バフチンの意味する対話とは、社会的に埋め込まれた、意味作りのプロセス (a socially embedded, meaning-making process) であり、この中で対話の主体として能動的に取り組むことで、専有化が可能になる。このように「専有化」は対話的關係において能動的に実現されるものであり、また能動的な了解を不可欠の要素とするものである。

Vitanova (2005) は、次のようにナラティブの専有化の過程を示している。

- (1) 他者と対話的關係に入る。
- (2) 他者の言葉を評価する。
- (3) a. 自分自身の観点から応答する (能動的な了解)。
 - その他者の言葉に対して関係—調和または不調和—を打ち立てる。
 - その他者の言葉に新たな要素を加えて豊かにする。
- b. 他者の単声的, 抑圧的ディスコースに抵抗する。
 - 他者の言葉を用いて挑戦する。
 - 抵抗のストラテジーを使う。

このように、Vitanova (2005) の他者のディスコースの「専有化」では、Kramsch (1993) の第二言語学習における「専有化」概念と同様に、表現主体の能動性・主体性とともなう能動的な了解の重要性が示されている。

一方、バフチン対話論の特質は、その「自己」観にも見出される。バフチンは、対話の中では単に自分を外へ向けて表すだけでなく、そうすることで初めて自分自身になるとする。またこの対話論での「対話」では、主体が対話のその場で体験している・感じている経験、すなわち感覚・感情もそのパースペクティブに包括している。Vitanova (2005) は、人は対話に参加することによってのみ主体となれるとし、対話の中で自身の「感情的・意志的なトーン」を加えた言葉で自分を語っていくことによって、自分の状況をよりよく理解・分析し、主体的に自分を変えていくことができるとする (Vitanova, 2005: 159)。

2.3 その他のバフチン研究における「専有化」

この Vitanova (2005) と同様の研究として、Pavlenko & Lantolf (2000) の異文化適応に関する研究がある。この研究では、異文化における「自己」回復の第一段階として他者の声の「専有化」が位置付けられており、これは「個人的なものに再構成された他者の声を話すこと」として説明されている (Pavlenko & Lantolf, 2000:167)。

一方、Kramersch (2003) では、非母語話者の目標言語による自己表現について、非母語話者がいかに巧みに目標言語を「専有化」し、新たに豊かな自己を表現する言葉をつくりだすか、それによって画一的な目標言語話者文化との境界で言語的・文化的アイデンティティとそしてコミュニティーを構築することを可能にしているかを論じている。そして、それは創造的で楽しい「非母語話者の特権」であるとする。

2.4 母語教育における「専有化」研究

最後に、バフチン派の「専有化」を扱った言語教育研究として、母語教育における作文指導を対象とした Kuhlman (1999) の研究を取り上げる。

Kuhlman (1999) は、小学生の作文学習における言葉とテーマの「専有化」について調査・研究を行っている。バフチンの言語論をもとに、「人は他者の発話を自分自身の言語へと変え (transfrom), そして社会的文脈の中で自分自身の目的のために用いる」とし、「言語の専有化」を「人が社会的世界からの言葉を経験し、それを変容するプロセス」と定義している (Kuhlman, 1999: 2)。またそれは、話し手/書き手が自分自身の意味を他者に伝えるために、社会的環境からの発話を「専有化」する能動的な行為であるとする。Kulman (1999) では、「専有化」は以下のプロセスを含む。

- (1) 社会的世界からの言葉、イントネーション、表現力を同化する (assimilation)。
- (2) それらの表現を再組織する (reorganizing)。
- (3) それらの表現を自分自身のディスコースで自分自身の目的に沿って利用する (applying)。

2.5 バフチン理論からの「専有化」の特質

以上の諸研究から抽出される、バフチン言語論からの流れにある「専有化」概念の特質を以下にまとめる。

- (1) 対話的な社会的ディスコース (社会的相互行為・社会的文化的活動実践) へ参加することが「専有化」の前提条件である。
- (2) 主にこの社会的相互行為の中から様々な他者の思想・感情・価値をともなった言語・思想が吟味される (能動的了解)。
- (3) 葛藤とともに取り入れられる。
- (4) 取り入れられた言葉・思想が、自身の意思・思想・思考・感情・価値観等が加えられ、またそれにあつたものへと変形・再組織される。
- (5) それを再びその社会的活動実践の中で自分の言葉・思想として発する。
- (6) この過程を通じて「新たな自分の言葉」、「新たな自己」、「新たな自分の文化」がつくりだされる。

以上の専有化過程において重要な点として、この過程では、学習者の話し手・聞き手としての主体性・能動性が必要となること、及び、この過程には学習者の全人性が関わることが特記される。

3. その他の派における「専有化」

3.1 ヴィゴツキーの内化理論からの「専有化」

社会文化論における「専有化」概念の基盤の一つは、ヴィゴツキーの「内化」(internalization)理論である。この理論に依拠した研究で使用される「専有化」の語は、「内化」という用語の代替語として用いられている。

「内化」という用語は、発達心理学の様々な理論的アプローチで用いられてきた。その主なものとして、「専有化」という用語の使用を提唱した発達心理学・文化心理学研究のRogoff (1990)は3例を挙げている。一つはピアジェ (J. Piaget) の発達論における「内化」で、子どもの対象的行動の「内化」を意味する。社会学習 (social learning) 研究では、モデリングの「内化」という意味で用いられている。そしてヴィゴツキーの発達理論では、社会的活動 (社会的相互作用) の「内化」という意味で用いられている (Rogoff, 1990: 193)。

Rogoff (1990) は、このように「内化」という用語が異なる概念を内包しているのに加え、多様な理論で使用される中で「内化」という語が外在的な (external) 活動が内的平面 (the “internal” plane) に移行するプロセスについて何ら説明できない用語となっていること、個人の“外側”と“内側”とを二分するバリアーが存在し、そこを通過して何かが運ばれるというイメージが強調されやすい語であるとし、ヴィゴツキー理論の「内化」の特質を強調する語として「専有化」という語を用いている (Rogoff, 1990: 193-195)。したがって、この場合、「専有化」はヴィゴツキーの「内化」と同義であり、精神間での相互行為が精神内で再構築 (転移ではない) されることを指す¹⁹。

3.1.1 Rogoff (1990) の「内化」と「専有化」

Rogoff (1990) は、ヴィゴツキーの内化理論を発展的に応用し、子どもの文化的発達が社会的実践への参加を通してなされるとする文化心理学的研究を行っている。

この中でRogoff (1990) は、社会的活動に参加している個人が常に“外側”と“内側”が混ざり合ったやりとり (exchanges) の中にいることを重視する。

社会的活動は参加者たちによって共有されている。したがって、そこで共有されている目的が「誰のもの」なのか、あるいは共同で達成された理解が「誰のもの」なのかを問うことはできない。また、このような社会的相互作用の中で作りだされるものは、参加者の一人が既に持っていたもののコピーの寄せ集めではなく、参加者それぞれが文化的道具や価値観に対する自らの理解を相互作用の中に持ち込み、相互のやりとりの中で—そこには協調だけではなく、見解の対立、矛盾、新しいものと古いものの葛藤なども含まれる—ともにそれらを発展させ、新たに作り上げるものである。したがって、そこには創造的・発展的プロセスが含まれ、また参加者はそこで創造的・建設的な役割を果たしている。

このように、個人の社会的活動への参加を通して、その社会的相互作用の中で「産物」が協働で生産され、そしてそれが個人的に「専有化」されることになる。この共有された活動からの専有化のプロセスは、外在的な活動の単純な「内化」のプロセスとは対照的に、ちょうど外界の水と空気が無意識のうちに絶えず体の求めに応じてフィルターを通し様々な形態に変形されて体内に取り入れられているように (Rogoff, 1990: 195)、活動における社会的相互作用の中で構築された共有された理解、考えなどは、活動に対する個人の理解や関わり方に応じて選択され、変形され、取り入れられていく。したがって、その活動で協働構築された産物—共有されたものとしての理解—は、後に個人によって別の文脈で用いられる時には、先の活動において協働的に構築されたものとは同一のものではない。個人の認知発達には、このように共有された活動における社会的相互作用を通して進行する個人の認知の変容なのである (Rogoff, 1990: 195-197)。

このようにRogoff (1990) は、発達あるいは知識というものを社会文化的・歴史的な成り立ちと性質を持つものとして捉えており、これは「内化」という語に前提的に含意されてしまってい

¹⁹ Lantolf & Thorne (2006) は、Rogoffがヴィゴツキーの「内化」概念を「内・外」の二分法にもとづく概念と曲解し、元々ヴィゴツキーの内化概念が意味するところをわざわざ「専有化」という別の用語を持ちだしていると批判している。しかし、本文でのRogoff (1990) の引用にあるように、Rogoff (1990) 自身は「内化」という語のイメージのためにまさにそのような曲解がなされることを恐れ、「専有化」の語を用いたのであって、Lantolf & Thorne (2006) の批判はあたらない。

る個人の“内側”と“外側”の間に境界を引く個人主義的発達観・知識観とは相容れない。そこで、内化に代わる用語として「専有化」という用語を用いている。

Rogoff (1990) の「専有化」概念について、以下のようにまとめることができる。

専有化は、

- (1) ヴィゴツキーの社会文化的・社会歴史的「内化」概念にもとづく概念である。
- (2) 社会的活動への参加を通してなされる。
- (3) 社会的相互作用による間主観性（共有された理解）の形成と個人の主観を通じたその変形・取り入れのプロセスからなる。
- (4) そのプロセスでは対立・矛盾の調整が行われ、個人が創造的・建設的役割を果たす。

3.1.2 Brown, et al. (1993)

Brown, et al. (1993) は、上述の Rogoff (1990) の「専有化」概念に従い、「専有化」という用語をヴィゴツキー理論にもとづく学習メカニズムを表す用語として用いている。そして、ヴィゴツキーの「最近接発達の領域」論 (Zone of Proximal Development: ZPD) および Rogoff (1990) らの実践共同体論 (前章参照) をもとに、「専有化」の生起する教室を ZPD と捉え、「真の活動の場」としての教室の在り方を考察している。

ZPD の解釈は研究者によって異なるが、Brown, et al. (1993) は ZPD を、学習者が支援的な文脈 (人・物を含む) からの支援とともに進んでいくことができる領域 (region) であり、現在の理解のレベルと人や物との協働で達成できるレベルの間のへだたり (distance) であり、また学習のレディネス概念を具体化したものであると定義している (Brown, et al., 1993: 194)。

「ZPD としての教室」での学習・発達は次のプロセスで生起する。

- (1) 教室の参加者たちは、「ZPD としての教室」という共同体において、「共有されたディスコース」の一部として表れてくる言葉や思想や方法といったものを各自が自由に選択し、専有する。
- (2) そして専有化することによって、これら取り入れたものを個人的な解釈のもとに変形する。このとき、個人によって専有化されるもの、そして専有化される方法は様々であり、思想や活動の専有化は多方向的である。また、このとき、専有化は教師・大人 (あるいはエキスパート) から学習者・子ども (あるいは新入り) へと一方向的に伝えられるのではなく、また子ども (新入り) による大人 (エキスパート) の観察された行動をそのまま「内化」するという意味での模写 (imitation) という固定されたプロセスではなく、相互的な専有化である (mutual appropriation)。
- (3) 次の段階では、教室共同体において多様なレベルと多様な関心を持った参加者がその多様なレベルやニーズあるいは現在の状態に合わせて専有した思想や知識を、今度は環境へと「蒔く」(seed)。
- (4) それら「蒔かれた」ものについて、その時々を生起するディスコース・ジャンルと活動構造を通して、参加者たちが意味の交渉・再交渉を行う。
- (5) この交渉・再交渉を通して、新たな学習者の共同体の共通の声、共通の知識基盤、共有された意味やビリーフ、活動システムが作られる。

このような教室の核となる参加構造は、対話的なものである。活動は、多様な形式・媒体で行われうるが、いずれにおいても、「対話」が実践のディスコース構造や目標・価値、ビリーフ・システムを利用していく上でのフォーマットとなる。

このように、教室は、対話的な参加構造のもとで、教室共同体に共通した知識・思想等が参加者各自の多様で多方向的な専有化が行われる場であり、相互的専有化と意味交渉を通して新たな共通知識・思想等が形成されていく場である。そしてそれがまた新たに専有化され交渉のプロセスへとつながる。こうして、ZPD としての教室は、参加者それぞれの「ZPDs」を支援し、その成

長を育む (Brown, et al., 1993: 194)。

3.1.3 Nelson & Kim (2001)

Nelson & Kim (2001) は、ヴィゴツキーの発達論から発展した活動理論²⁰にもとづき、L2アカデミック・ライティングのクラスにおける専有化の研究を行っている。Nelson & Kim (2001) もまた、「内化」という語が学習者の能動的な参加が含意されない恐れがあるとして、「専有化」(appropriation) の語を用いている。

この研究では、専有化過程が次の5段階で示されている (Nelson & Kim, 2001: 40)。

- (1) Lack of appropriation (専有化の欠如)
- (2) Appropriating a label (ラベルの専有化: 名前は知っているが、どのようなものかは知らない)
- (3) Appropriating surface feature (表面的な専有化: 知ってはいるが、概念的全体像にあてはめられない)
- (4) Appropriating conceptual understanding (概念的理解の専有化: 概念基盤を知り、時折新しい状況でも使用可)
- (5) Achieving mastery (習得の達成: 効果的に道具を使うことができる)

Nelson & Kim (2001) は、「専有化」は、個人と社会文化的影響力の間、活動システム内の諸要素の間、異なる活動システムの間 (例えば、同じ授業でも教師と学習者は異なる活動システムを構成している) の矛盾と緊張によって促進され、したがって発達もこれによって促進されるとする。学習は、専有化から矛盾へ、矛盾から変容へ、そして新たな学習活動への拡張という、決して終わらないスパイラルなサイクルであり、その中で発達が起る。

3.2 ワーチ (1998), 田島 (2003) における「専有」

社会文化的アプローチの流れにある発達心理学者ワーチ (J. V. Wertsch) の「媒介された行為」論の中でも、ヴィゴツキーの発達理論とバフチンの対話思想を併せた独自の意味で「専有化」(邦訳では「専有」という語が用いられている) 概念が提示されている (ワーチ, 1998)。また、このワーチの論考をもとに田島 (2003) では「習得」と「専有」という二つの学習のタイプを置く学習論を展開している。ワーチの「(媒介道具の) 専有化」は、第二言語教育研究におけるバフチン派あるいは社会文化論派の研究でもしばしば引用されているものではあるが、十分に確立された理論とはなっていない (Lantolf & Thorne, 2006)。ここでは、それを学習論として位置づけている田島 (2003) について要旨を述べる。

田島 (2003) は、ワーチ (1995), ワーチ (2002) をもとに、学習 (内化) に習得と専有という二つの種類があるとする学習論を提示している。前者は伝達された知識・技術をそのまま身につけ、すらすらと使えるようになるための学習 (knowing how) であり、後者は「他者のものを自分のものにする過程」(田島, 2003: 31) である。田島 (2003) は、Lotman (1988) の用語を用いながら、前者が一方向的な伝達による単声的教育、すなわち意味の多様性を認めない、統一をめざす権威的教育における学習であるとし、一方、後者は対話的で多様性と発展性を認める教育における学習であるとする。

さらに、「習得」と「専有」両者の関係について、田島 (2003) は、通常、習得の発展した形態が専有化である場合が多いが、短い時間の中では (たとえば1時間の授業など) 専有化と習得が

²⁰ 活動理論は、人間の活動を社会的・文化的・歴史的性質を持つシステムと捉え、その関係性とその変化のプロセスの中で人間の発達が起るとする理論である。ただし、ヴィゴツキー研究者の中村 (1998) はヴィゴツキー自身は活動理論について何も述べていないと主張している。

共時的・表裏一体的に出現するとする。すなわち、専有化の状態は抵抗・葛藤を生じさせるため、統一性を求めて習得的学習が起こり、習得的学習は意味の多様性を許さないためやはり新たな抵抗・葛藤が生じ、専有化活動が起こる。

また、後者の「専有」は、媒介手段の個人的使用（個人的再構築）にもとづく媒介手段の改変を特徴としている。個人の学習過程は、常に、社会が特権的に提供する媒介手段の習得にもとづきながらも、自分なりの使用を通じて、媒介手段を修正したり、新たな媒介手段を構築したり、採用したりすることで、新たな学習が進んでいく。したがって、この「専有」の過程は、文化を継承しつつ、同時に、常に文化を発展させていく、人間的な学習・発達であると田島（2003）は意義づけている（田島, 2003: 233）。

4. 「専有化」概念のまとめ

3.3 でのバフチン派の「専有化」概念の特質とプロセスは以下のように示された。

- (1) 対話的な社会的ディスコース（社会的相互行為・社会的文化的活動実践）へ参加することが「専有化」の前提条件である。
- (2) 主にこの社会的相互行為の中から様々な他者の思想・感情・価値をともなつた言語・思想が吟味される（能動的了解）。
- (3) 葛藤とともに取り入れられる。
- (4) 取り入れられた言葉・思想が、自身の意思・思想・思考・感情・価値観等が加えられ、またそれにあつたものへと変形・再組織される。
- (5) それを再びその社会的活動実践の中で自分の言葉・思想として発する。
- (6) この過程を通じて「新たな自分の言葉」「新たな自己」「新たな自分の文化」が創りだされる。
- (7) この過程では、学習者の話し手・聞き手としての主体性・能動性が必要となる。また、この過程には学習者の全人性が関わる。

また、ここまで見てきたヴィゴツキー派及びワーチ・田島の「専有化」概念の検討から、両者の「専有化」概念も上記のバフチン派の「専有化」と共通した性質とプロセスを有していることがわかる。その上で、両者の「専有化」に関する記述からは、バフチン派の「専有化」概念には明示されていない以下の点が付加される。

1) 実践共同体への着目

バフチン派では葛藤・抵抗は「他者の言葉」を取り入れようとする個人内のものではあつた。これに対し、ヴィゴツキー派、ワーチ・田島の「専有化」では、個人が専有したものを再び共同体（社会的相互行為・社会的活動実践）へ投入した際の共同体内の参加者間あるいはシステム内の矛盾・葛藤・抵抗の生起を指摘していた。そして、それがその個人が専有し再投入したものの共同体での再交渉・吟味を引き起こし、それによって共同体の新たな共有・共通知識が形成され、また共同体（社会的相互行為）自体が再組織される過程を示していた。

また、このように専有化する個人が参加する社会文化的実践、共同体へ着目することで、次の点も指摘されていた。

2) 専有過程の多様性・多方向性の指摘

個人によって専有化されるもの、そして専有化される方法は様々であり、思想や活動の専有化は多方向的である。また、専有化は教師・大人（あるいはエキスパート）から学習者・子ども（あるいは新入り）へと一方向的に伝えられるのではなく、相互的なものである。

3) 個人の認知的発達への着目

バフチン派では、「他者の言葉」の専有化は個人によってその社会的相互行為・文脈で行われ、その社会的相互行為・文脈でその個人によって用いられていくものとしての説明がなされていた。これに対し、ヴィゴツキー派では、個人はその社会的相互行為実践・文脈から専有化したものを、当初はそこで用いるが、後に異なる文脈（場）で用いることができるようになることが専有化の過程として、あるいはそれに続く過程として示されていた（概念化及び脱文脈化：3.3.1.3 Nelson & Kim (2001) 参照）。専有化は心理言語学的な意味での個人の言語知識・能力の発達へとつながるものとして位置づけられている。

これらの点は、本論で「バフチン派」として分類した諸研究で全く述べられていなかったというのではない。記述の中にはこれら1)～3)がおそらく含意されていると読みとることのできる記述も散見される。

バフチン派の「専有化」概念に上記の性質と過程を合わせることにより、「専有化」は、①個人の行為と認知の変化・発達のモデルとして、また②それが参加する共同体社会・文化あるいは関係の変化・発達のモデルとして、そして③社会的行為と個人の認知的発達の繋がりと関係を示すモデルとして提示される。

以上の拡大した「専有化」の性質と過程を改めて以下にまとめる。

- (1) 対話的な社会的ディスコース（社会的相互行為・社会的文化的活動実践）への参加と学習者の話し手・聞き手としての主体性・能動性が「専有化」の前提条件である。
- (2) 主にこの社会的相互行為の中から様々な他者の思想・感情・価値をともなつた言語・思想が個人によって吟味される（能動的了解）。
- (3) 葛藤とともに取り入れられる。
- (4) 取り入れられた言葉・思想に自身の意思・思想・思考・感情・価値観等が加えられ、またそれに合ったものへと変形・再組織される。
- (5) それを再びその社会的活動実践の中で自分の言葉・思想として発する。
- (6) 「新たな自分の言葉」、「新たな自己」、「新たな自分の文化」の創造。

※個人の変化・発達

- (7) 概念化する。
- (8) 脱文脈化する。
- (9) 新たな専有化過程へ。

※共同体（社会的相互行為）の変化・発達

- (7)' 共同体に矛盾・葛藤・抵抗が生じる。
- (8)' 共同体で意味の交渉・再交渉が行われる。
- (9)' 共同体およびその共通知識・思想の変容がおこる。
- (10)' 新たな専有化過程へ。

以上の「専有化」は、その専有化されるもの・専有化の方法ともに、個人によって、また一人の中でも多様で多方向的に起こる。また、個人の全人性が関わる。

この内、自己表現に関わる先行研究の論考から導かれた、自己表現による第二言語学習における「専有化」の特質と過程は、(1)～(6)にあたる。

「専有化」の概略を下に図示する。

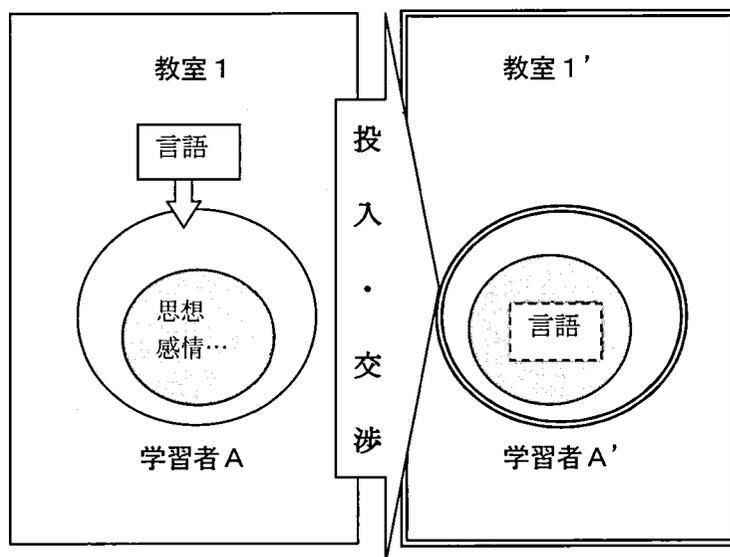


図 2.4 言語の専有化 (appropriation)

第二言語教室における第二言語の専有化は、教室内の対話的關係にもとづく社会的相互行為の中で、学習者の能動的・主体的・全人的参加によって起こる。

学習者は能動的・主体的に教室内相互行為の中の第二言語（ただし、他の学習者・教師のもつ辞書や既有知識、また、教室共同体全体あるいは一部の共有知識など、その場に持ち込まれるものすべてが含まれる）を選び・吟味し、それをいったん取り入れて自分の意思に沿って再構成や意味の付加を試みる。そして、これを発話を通して実践へ再投入する。再投入された言葉は、共同体に矛盾・葛藤・抵抗を生み、それをめぐる意味の交渉が起こる。この交渉・再交渉の過程を経て、学習者の第二言語が変容・発達する。また共同体とその共有知識自体も変容・発達する。この変容した共同体・個人とその言葉から、再び新たな専有化のプロセスが始まる。なお、ここで専有化されるのは第二言語だけではない。思想・価値観・感情・ビリーフ、そして個人の文化も、専有化され、変容する。

第 4 節 「専有化」学習モデルの構築

本節では、ここまでの論考を総合し、本論における自己表現を通じた第二言語学習モデルとして「専有化」学習モデルを提示する。

1. 「個人化」と「専有化」

前章における自己表現と第二言語教育に関する先行研究の検討から、ヒューマニスティック・アプローチの「個人化」、社会文化的アプローチのバフチン派の「専有化」は、ともに自己表現を通してその言語に個人の感情や感覚、思想や価値観を付加することで第二言語を「自分自身の言

葉にする」「個人的な意味をもつ言葉にする」ことを指していた。この両概念の明確化を目的に、前2節では各概念の検討を行った。

ヒューマニスティック・アプローチの「個人化」は、感情から思想・思考へ、思想・思考から言語へ、さらに言語から言語活動へ、という一連の流れ（コミュニケーション）とつながりがあるとする言語観（縫部, 1999: 45）をもとに、この自己の体験と言語の使用を結合するコミュニケーションにおいて言語を「個人的人格的特殊的」（縫部, 1999: 46）に使用していくことを通して、言語に個人的（personal）な感情・価値が負荷され（affective loadings）、「自己の内的世界に生起するヒト的（personal）意味」（縫部, 1999: 27）を持つ「個人的言語（personal language）」としての性質を有するようになる（縫部, 1999: 201）ことを指していた。このためには、学習者は内面を開発し、感情・感覚や価値に気づくようなインタラクションに参加することが必要とされる。まず、身体・感覚・言語を含むインタラクションを体験し、そのインタラクションの中で個人の中に感情・感覚を伴って言語が内発する（内発言語：“language from within”）。このとき、その感情や思考を伝える媒介となる言語は外部から — 例えば教師やテキスト、教材から — 「正しい形式」が与えられ、それをを用いることで、個人化された言語が伝達される。このようにして得られた「個人化」された言語は、そうでない言語と異なり、「真の実用性」のある言語となる。

一方、社会文化的アプローチの「専有化」は、同様にインタラクションを前提としているが、言語の他者性・二重性をその重要な概念基盤としている。「自分なりの意味」— 思想や感情などをともなった、Vitanova (2005) の表現では「感情の一意志的トーン」— は、以前から表現主体が有していたものか、インタラクションの中で自然に生起するものである。対話的インタラクションの中で、環境や文脈、他者の発話からことばを能動的に選択・吟味していったん取り入れ、それを自分の表わしたいことを表すために変形・意味の付加・再構築を行う。このためには、インタラクションに能動的・主体的に参加し、特に他者の発話を能動的に了解していくことが専有化するためにまず必要となる。さらに、前項で示した「専有化」概念では、このように個人のものとした言語は、インタラクション、あるいは実践共同体に混乱・抵抗・葛藤を招くため、そこで意味の交渉・再交渉が行われ、言語はさらに変容していく。そして、この「専有化」過程のスパイラルな反復によって、個人と共同体に発達が起こる。

2. 両概念の共通点・相違点

両概念は、言語に個人の欲求や感情・感覚、思想や価値観を付加することで言語が「自分自身の言葉」「個人的な意味をもつ言葉」になるとする点で共通している。また、言語には表現主体の感情・思想等、その語の辞書的意味をこえた主観的意味が含まれることを認めている点で、共通した言語観に立っていると言える。

次に、両者ともに、「傾聴」あるいは「能動的了解」を重視する対話的なインタラクションをその生起の前提としている。他者との対話的インタラクションの中で言語は「自分自身の言葉」として理解・学習される。「専有化」では、知識伝達・積み上げ型の学習とは異なる「理解」が可能になると考えられている。

しかし、「個人化」では、外言化の前の段階として、個人内に感情・感覚が生起し、内言化される（すなわち「経験」となる）過程をコミュニケーションとして捉え、このような内的なコミュニケーションを促進させるのが他者との対話的インタラクションである。このインタラクションを通して、言語は内発する。したがって、学習者の内面に働きかけ、内言の形成を促進するインタラクションがヒューマニスティック・アプローチの最も重要な要素であり、この過程を経ることで初めて「内発的言語」を得ることができるのであるから、「個人化」にとって不可欠な要素である。この過程を経ることで、内面的に深い経験がなされ — すなわち、内言の形成が促進され —、言語に付加すべき「意味」が生じ、「個人化」が可能になる。

一方、社会文化的アプローチの「専有化」ではインタラクション（対話）は他者との相互行為の中で言葉を作っていく過程そのものである。他者と自己を表現し合う社会的相互行為の文脈の中で言語の専有化は生起する。「専有化」では、個人の内的コミュニケーション、あるいは内言形

成の促進を直接の目的とした教育の方法・技法は取り入れられていない。

この両者の違いを簡潔に表現すれば、「個人化」が内言形成という個人内のプロセスを特に重視する学習概念であるのに対し、「専有化」は社会的平面での相互行為に重点をおく学習概念であると言えるだろう。

もう一つの両者の重要な相違は、「個人化」あるいは「専有化」される言語の捉え方にある。

「個人化」学習では、表現に用いる目標言語（語や表現文型）は教師や教材から「正しい」言語形式が与えられ、学習者はそれに個人的な意味をもった内容を「入れる」（代入する）。これは、正しい言語形式を用いることが、他者に伝える上で重要であるとの言語観・言語コミュニケーション観に拠っている。「個人化」では、目標言語は規範的で変形されないものであり、目標言語社会・文化の規範からの「正しさ」が重視される。

一方、「専有化」では、専有化する目標言語は、学習者自身がインタラクションあるいはその環境の中から自分で吟味し・選択して取り入れる。また、取り入れた後それを自分の意図に沿うよう、かつ他者に理解されるよう変形・再編成する。さらにそれが再びインタラクションの場に投入されると、他者との間で意味の再交渉がなされる。「専有化」では、目標言語は目標言語社会の規範には必ずしも従わず、目標言語自体がインタラクションの場、社会的活動実践の中で協働的に再構築されていくものと捉えられている。

3. 「専有化」への「個人化」の融合

以上の「個人化」と「専有化」に関する検討から、第1節で示した本論の言語観・言語学習観と照合し、社会文化的アプローチの「専有化」概念に「個人化」を融合していくことを試みる。

上述のように、言語の主観的意味の承認と重視という点で「個人化」と「専有化」は一致している。また、その学習プロセスにおける対話的インタラクションの重視という点でも共通していた。しかし、「個人化」と「専有化」ではこのインタラクションの位置付けにおいて、前者が内的コミュニケーションを促進するもの、すなわち内言の形成を促進するものとして重視しているのに対し、後者では言語の専有化の起こる場として他者との社会的インタラクションが重視されていた。

前章の細川（2002）では、「ことば」を内言と外言からなるとし、両者の往還を言語学習として捉えていた。インタラクションを通じた言語の主観的理解と形成をその学習概念の軸とする両概念は、ともにこの往還を内包した概念である。しかし、個人化はこの往還の内、特に内言の形成（内的コミュニケーション）に焦点をあてる概念であり、専有化は外言の協働的な形成過程（社会的コミュニケーション）を焦点とする概念であると捉えられる。また、前者が自己表現を通じた言語学習における個人内の過程を説明するものであるのに対し、後者は個人間の過程を特に説明するものであるとも位置づけられる。

つまり、両概念は、インタラクションを通じた言語の主観的理解と形成という学習過程のうち、それぞれ異なる部分に特に焦点を当てた概念であり、このことから、両者は相互補完的な関係にあると言える。したがって、両概念を統合することで、自己表現を通じた言語学習を説明する一つのモデルをなすものとして位置づけることができると考える。本研究は社会文化的アプローチの視座から教育実践を捉えていこうとするものであるから、実践の場である教室インタラクションを研究の中心に据える「専有化」概念に「個人化」概念を統合していく形をとり、これをあらためて「専有化」学習モデルとして提示する。この自己表現による第二言語学習の過程である「専有化」学習過程を下図に示す。

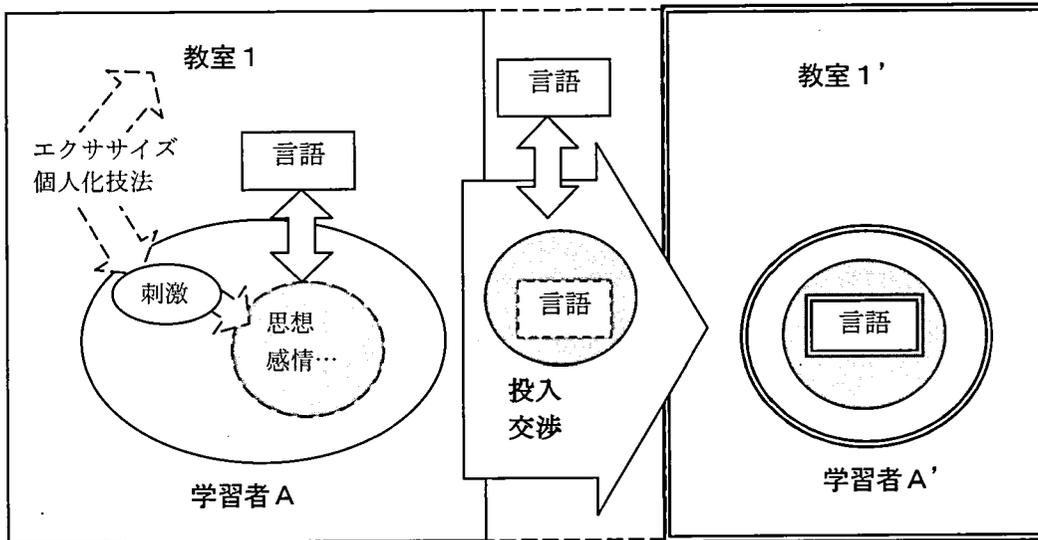


図 2.5 本論における「専有化」学習

第二言語教室において、参加者間の相互関係と教師の個人化技法やエクササイズを用いた働きかけによって、全人的で対話的なインタラクションが形成されていく。ここで全人的とは、参加者が言語・認知だけでなく身体・感情・感覚的なものも含めた存在として参加しているということであり、また、対話的とは、一方的で解釈の多様性を許さない伝達ではなく、相互交渉的で、聞き手もまた表現主体として能動的了解を行う、多様な解釈が可能なインタラクションを指す。このようなインタラクションによって、表現主体である学習者の内面が開拓され、内言の形成が促進される(内的コミュニケーション)。こうして形成された内言がインタラクションの中へと外言化される(自己表現)。この表現過程では、自分の表現しようとすることを表現するための言語が自分の既有知識や教師や辞書などの提示する言語知識、特にインタラクションでの他者の発話から選択・吟味して取り入れらる。そして、それらをインタラクションの他者と文脈を考慮しながら、自分の表現意図を表す言語として意味を付与し・変形していく(狭義の「専有化」)。こうして「専有化」された「自分の言語」は、再びインタラクションの場へ投入され、そこで意味の再交渉が行われる。

この過程で実践共同体としての教室の変容・発達が起これるとともに教室の文化も再形成されていく。一方で、個人は言語の概念化を進め、さらに個人はこの概念化された言語を他の文脈において用いていく。この過程を通して個人は認知的そして人間的に発達する。なお、以上の過程では、その専有化されるもの・専有化の方法ともに、個人によって、また一個人の中でも多様で多方向的に起こる。

本論では、このような「表現主体である学習者が、インタラクションを通して、自分の表現しようとすることを表現するための言葉を既有知識や他者の発話などから吟味・選択・交渉し、自分を表す言葉として意味を付与・変形していく」第二言語学習過程をあらためて「専有化」学習という用語を用いて表すこととする。

表 2.1 「専有化」学習の過程

- (1) 対話的なインタラクション（社会的相互行為・社会的文化的活動実践）への参加と学習者の話し手・聞き手としての主体性・能動性が「専有化」の前提条件である。
- (2) このインタラクションによって学習者の内面が活性化され、内言の形成が促進される。
- (3) 主にこのインタラクションの中から様々な他者の思想・感情・価値をともなつた言語・思想が個人によって吟味される（聞き手の行動としては能動的了解）。
- (4) それらが一端、葛藤とともに取り入れられる。
- (5) 取り入れられた言葉・思想に自身の意思・思想・思考・感情・価値観等が加えられ、またそれにあつたものへと言葉が変形・再組織される。
- (6) それを再びその社会的活動実践の中で自分の言葉・思想として発する。
- (7) 「新たな自分の言葉」、「新たな自己」「新たな自分の文化」の創造。

⇒※個人の変化・発達

- (8) その新たな言葉を概念化する。
- (9) その新たな言葉を脱文脈化する。
- (10) 新たな専有化過程へ。

⇒※共同体（社会的相互行為）の変化・発達

- (8)' その言葉をめぐり共同体に矛盾・葛藤・抵抗が生じる。
- (9)' 共同体で意味の交渉・再交渉が行われる。
- (10)' 共同体およびその共通知識・思想の変容。
- (11)' 新たな専有化過程へ。

4. 専有化学習の意義

以上のように、本論では、自己表現を通じた第二言語学習として「専有化」という学習概念・過程を提示した。これは、第二言語を学習者の個人的意味を持った言葉とすることであり、感情や意志を負荷していくことであつた。従来の文型積み上げ型の第二言語教育が言葉の概念的・辞書的意味、すなわち客観的意味を学習対象としていたのに対し、専有化学習とは自己表現を通ずることによって言語の主観的理解・主観的意味を学習することである。

第1章で見たように、社会文化的アプローチ、ヒューマニスティック・アプローチは言葉の客観的意味より主観的意味を重視する立場に立つ。しかし、語の意味論については諸論があり、結論は出されていない。これは結論のないテーマであるとも言えるが、専有化を第二言語学習として位置づけるために、その特質である語の主観的意味と言語の全体像との関係を本論なりに示す必要があると考える。本論では、仮説として、第1節同様、言語に対する主体的立場からの時枝（1941, 2007）の意味論とヴィゴツキーの内言論をもとにした中村（2004）の「内言の意味論」を用いることで説明を試みる。

4.1 主体的立場からの言語の意味

日本語教育では、ソシユール言語学に基礎を置くことの帰結として、語は音と意味（意義）の結合した記号であり、概念あるいは具体的事物そのものが言語の構成要素であるとする意味論がシラバスや指導法、さらに評価のベースとなっている。

このような意味論の立場に対し、本章第1節でも述べたように、時枝（1941, 2007）は、言語に対する主体的立場から、意味は素材に対する言語主体の把握の仕方であると捉える（時枝, 1941,

2007: 110)。「意味ということは、(中略) 音声に対応する内容的なものをいうのでなく、主体の事物に対する態度をいうべきである」(時枝, 1941, 2007: 118)。このように言語の意味を言語主体の客体的素材に対する意味作用であるとする、言語の意味には、主体が事物を把握する仕方と、把握された対象の両方が含まれると言える(時枝, 1941, 2007: 113)。だからこそ、言葉は多様な意味を持ち、また変化するのである。また、このことから、言語の意味を理解するというのも「言語によって喚起せられる事物や表象を受容することではなくして、主体の、事物や表象に対する捉え方を理解すること」(時枝, 1941, 2007: 112)である。

表現主体が表現する素材をどう捉えるかということを経なければ、言語は意味を持つことができない。また、表現主体が素材をどう捉えているかを理解することなしに、聞き手は話し手の言葉の意味を理解することはできない。

このように、第二言語教育の教科書・問題集や試験でのメタ言語的操作のための語・文でない限り、人間の言葉の意味は、このような主観的な意味を中心に成り立っていると考えることができる。したがって、第二言語教育においても、言葉の主観的意味を学習対象としていく必要があるのである。目標言語を専有化していくこと、すなわち主観的意味を負荷・付加し、また他者の主観的意味を理解していくことは、重要な言語学習の過程であると言える。

4.2 内言の意味論

言葉の意味の中核を成す表現主体の素材の把握は、本論での用語で言えば「内的コミュニケーション」、あるいは内言形成の過程でもあると捉えられるだろう(本章第1節参照)。中村(2004)は、ヴィゴツキーの概念発達論とそこにおける内言についての論考をもとに、時枝の意味論に近い立場から「内言の意味論」を展開している。

中村(2004)は、広義のことばの意味とは「その語によってわれわれの意識に生ずるあらゆる心理的事実の総体」であり、「常にダイナミックで流動的な複雑な形成物であるが、この形成物には異なった安定性を持ついくつかの領域が存在する」とする(中村, 2004: 60)。中村(2004)は、「最も安定的で規格化された正確な領域」で「異なる文脈において語の『意味』がすべて変化しても、安定している不動で不変な地点」を「意義」、「それぞれの意識に応じて、また同一の意識においても状況に応じて、あれこれの度合いで常に変化する複雑で可動的な現象」を「意味」とし、内言においては後者の「意味」が優越しているとする。個人の意識の中で「意義」に主観的・文脈的「意味」が付与されることによって、「意義」が「意味」化される。また、「意味」と「意味」は相互に自由な合同・結合、後続の意味の相互取り込みを繰り返し、内言において「意味」は無限に拡大し、巨大な塊を構成しているとする(中村, 2004: 60-69)。

4.3 個人的・主観的意味と感情

このように個人の意識の中で生じている、「意義」を「意味」化し、「意味」と「意味」が自由に結合していく内言の意味の性質を考えると、語の「意味」は、「その語によって表現されるものに関係するモメントが、意識の中にどれほど豊かに存在しているかによって決定される」のであり「世界の理解と人格全体の内部構造に依存する」(中村, 2004: 71 (ヴィゴツキー(1956)下巻 p.223 の引用))。「世界の理解」は知覚・記憶・思考といった知的な反映形式をとることから、「意味」は知的理解と結びついているとともに、「人格全体の内部構造」にも根ざしていることから、「意味」は「欲求や感情・価値観といった反映形式での世界に対する情動的態度」とも結びついていると考えられる(中村, 2004: 71)。内言の「意味」には表現主体が対象や対象と自分との関係に対して抱く知的な理解とともに情動的な態度の双方が構成要素として含まれている。さらに、そのような情動的態度をとるに至るにはその背景に経緯・経験 — すなわち「物語」— があるわけであるから、内言の言葉の「意味」には、その「意味」の背景となる「意味」の「膨大な物語」が含まれている(中村, 2004: 73-74)。

以上の中村(2004)の意味論は内言について述べたものであるが、内言における言葉の「意味」が、このように知的理解だけではなく、その人の経験や感情・価値・欲求などの情動を構成要素

としていることは、その内言の表出である外言としての自己表現の言語の意味もまた、その表現主体の個人的経験・感情・価値などの情動的態度が構成要素となっていると考えることができる。逆に言えば、このような主体の個人的経験や情動的態度を持たない言葉は意味を持たない言葉、あるいは客観的な意味だけを持つ、表現主体とはつながりのない、その意味でその表現主体の何物も表現しない言葉であり、また、聞き手としてそのような言葉を理解したとしても、話し手については何も理解することできない。

言葉は、目標言語は、個人的経験や感情・価値観・欲求などを伴うことで、すなわち専有化されることで、はじめて人間同士のコミュニケーションの言葉として成立する。

4.4 イメージとしての内言の「意味」と人格論

さらに中村（2004）は、内言の「意味」はどのような形態で存在しているのかについて探求する。そして、その回答として、「内言の「意味」は、意識の中ではイメージの形で存在していると考えられる」（中村, 2004: 76）とする。心の中で想像される内的なイメージの凝縮された全体的・同時的な複合体として、内言の「意味」は構成されていると考えられる（中村, 2004: 79）。この想像のイメージは意識の中で拡大、縮小、拡散、凝縮などの運動形態をとるとともにイメージ間の自由な相互干渉・連合を特質とする、創造的な性質を持つ。

この想像のイメージの創造は、概念的思考と感情の双方が機能的システムとして働くことによって可能になるとされる。概念的思考が発達していなければ、すなわち概念の自覚的・随意的操作ができなければ、経験の自由な加工や自由な組み合わせを行うことができず、イメージは構成できない。イメージが構成できないということは、語の文字通りの意味 — つまり、語の意義 — から離れられないことを意味し、「意味」を豊かに展開することができない（中村, 2004: 82-83）。

一方、個人の感情は媒介となってイメージ間の自由な結合を呼び、知的な論理とは全く別の「論理」による新しい複合的なイメージを生成・発展させる（中村, 2004: 84-86）。「共通の情動的記号を持つ — つまり、個人の意識の中で同じ感情を引き起こす — 印象やイメージは、これらのイメージ間には類似や近接といった点で何ら関連がないのに、お互いに結びついたり、組み合わせあったりする」（中村, 2004: 84）。

感情を要因とする想像はイメージの主観的な構成に対応し、概念的思考による想像はイメージの客観的な構成に対応している。感情の媒介によるイメージの組み合わせだけでは、情動に従属した気ままな範囲にとどまり、創造的なイメージとはならない。逆に、概念的思考による想像だけでは、体系や論理の外にある、思いがけない世界や突飛な世界 — 例えば芸術的領域 — とつながることはできず、やはり創造的なイメージとはならない（中村, 2004: 86-87）。この感情によるイメージの構成と概念的思考によるイメージの構成とは、単に並列的に存在するのではなく、複雑な機能的システムを形成していると考えられている（中村, 2004: 87）。

以上から、中村は、次の結論に達する。

個人の意識の内容の独自性や豊かさとは、その個人の内言の「意味」 — ここには「意味」化された意義も含む — の世界がどれほど個性的かつ豊かに形成されているか、ということと同値である。これが具体的な個人の人格の内実を構成しているのである。そして、内言の「意味」の世界の独自性や豊かさの発達を保証するものこそは、内言の「意味」の特別な相互合同や相互結合の法則 — 内言の「意味」の作用 — にほかならない。（中村, 2004: 89）

中村（2004）の内言の意味論の示唆するところから、第二言語学習について次のように言えるだろう。

第二言語を学習することは、新たな言葉を手に入れることである。その新たな言葉がもたらすイメージが既に母語によって構成されている個人の内言の「意味」のイメージと結合することで、その個人の内言の「意味」の世界、すなわちその個人の人格の内実はより豊かさと独自性を高めていくことができる。ただし、この時、その新たな語は感情・価値観・欲求などの情動やそれを

呼び起こすその人の経験と結びついていなければならない。すなわち、専有化されていなければならない。言い換えれば、第二言語という言葉が専有化されることによって、第二言語はその人の独自性を高め、豊かにする、その人の人格を構成する言葉となることができるのである。

4.5 補足：認知心理学研究からの示唆

最後に、自己表現を通じた専有化としての第二言語学習の意義を示唆するものとして、感情（気分）一致効果、自己関連記憶研究からの知見についてもここで触れておく。

第二言語学習において自己関連的情報、情意的内容を扱うことがどのような効果を持つかについては、認知心理学研究の分野においても研究が進められている。これらの研究では、自己関連的情報が自己に関連しない情報に比べ記憶保持・再生の双方において正の効果が見られるという報告がなされている（中尾・宮谷, 2004a）。また、記憶時の感情と一致した感情語は、一致しない語に比べ記憶の保持・再生の双方において正の効果が見られるという感情一致効果が研究において認められている（中尾・宮谷, 2004b；伊藤, 2000）。自己表現を通じた第二言語学習は、まさに自己に関連した情報を発話内容とするものである。そして、専有化学習は対話的・全人的インタラクションの中で自己を表現していくことをその前提条件としており、インタラクションの中で生起する情動・感情とともに言語を使用することになる。したがって、より高い記憶への効果が期待される。これらの認知心理学の実験研究を直接、教室での実践研究に安易に適用することはできないが、認知的学習という側面からも自己表現を通じた専有化としての第二言語学習の利点が示唆されていると言える。

本章のまとめ

本章では、自己表現という観点から言語について再考し、本論における言語観を示した。その上で、前章での先行研究の検討から提示された「個人化」「専有化」という言語学習概念について他分野における研究を併せ検討・考察を行い、社会文化的アプローチの諸研究が提示する「専有化」概念をヒューマニスティック・アプローチの「個人化」概念で補うことで、自己表現を通してなされる第二言語学習を「専有化」学習として提示した。それは、対話的インタラクションの中で、表現主体である学習者が、内的コミュニケーションを経て、自分の表現しようとすることを表現するための言葉を既有知識や他者の発話などから吟味・選択・交渉し、自分を表す言葉として意味を付与・変形していく第二言語学習過程である。この過程を通して、学習者は目標言語を自分を表すための個人的意味を持つ言語としていく。同時にこの過程は、学習者が認知的にも人間的にも成長していく過程でもあり、それを通して共同体・社会の変容にもつながる可能性を持つものであった。

次章では、この自己表現による第二言語学習のための教育について論考を行う。

第3章 専有化学習のための教育と自己表現活動

前章での論考を通して、本論では自己表現を通じた第二言語学習を「専有化」学習として捉え、そのモデルを提示した。これは、表現主体である学習者がインタラクションを通して自分の表現しようとすることを表現するための言葉を他者の発話などから吟味・選択・交渉し、自分を表す言葉として意味を付与・変形していく過程であり、それによって目標言語を自分なりの意味を持つ言葉としていく過程である。このような言語学習は、学習者が言語で表現し合うことを通じて第二言語の専有化を行っていく過程であり、また、自己を第二言語で表現していくことによって自己が変容・成長していく過程とも捉えられた。

このような第二言語学習では、第二言語教育のあり方とその役割も従来のものとは異なるものが求められるだろう。本章では、自己表現による専有化としての第二言語学習における教育について考察し、具体的教育方法として自己表現活動の提案を行う。

第1節 専有化学習における教育の役割

1. 教育の捉え方

本論では、序において、社会的構成としての本研究の言語教室観・教育方法観を示した。再掲すると、それは以下のように教室における学習－教授過程を捉えるものであった。

教室での学習－教授過程は、4つの主要構成要素－教師 (teachers)、学習者 (learners)、活動・タスク (tasks)、文脈 (contexts)－の相互作用を介した社会的構成と捉えられる。

これら4要因は独立して存在しているのではなく、ダイナミックで絶えず進行するプロセスの一部として、すべてが相互に影響しあっている。教師は自分の教授・学習に関するピリーフに従って活動を選択する。学習者は活動を自分個人にとって意味あるもの・私的なものとして解釈する。活動(タスク、教科書・プリントなどの教材等を含む)は、教師と学習者の接点である。教師と学習者もまた相互に影響しあっている。教師の教室での振る舞いは自分の価値観とピリーフを反映している。また学習者の教師への反応は、学習者個人の性格や、教師が彼らに伝える感情によっても影響を受ける。教師、活動、学習者はダイナミックな平衡状態にある。一方、学習が生起する場である文脈には、信頼関係や所属感などの情意的環境 (emotional environment)、物理的環境 (physical environment)、学校全体のエトス、学校を超えた社会的環境、さらに政治的環境や文化的状況が含まれる。これらは同心円状をなして教室での学習を取り巻いているが、教室学習の参加者たち－教師・学習者－もまた、この環境の形成に影響を及ぼしている。どれか一つの要素に変化が起これば、それは他の要素に変化をもたらし、学習のプロセス全体が変化する (Williams & Burden, 1997: 43-44)。

このように、社会文化的アプローチの観点からは、教室、そしてそこで行われる教授・学習は、多要素が相互に関係しあうプロセスの中で構築・再構築される (され続ける) ものとして捉えら

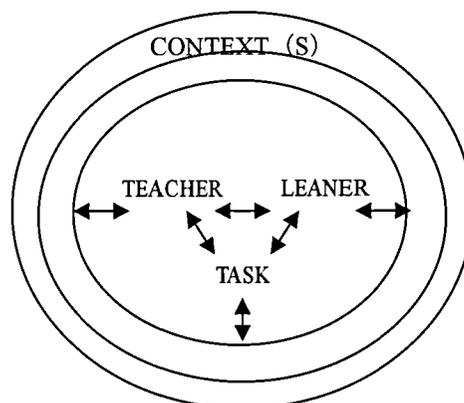


図 3.1 学習－教授過程の社会的構成モデル (再掲) (Williams & Burden, 1997:43)

れる。そして、この中で「教育」を考えると、それは教師という要因からこの学習－教授システム全体が学習を促進する方向へと移行するよう働きかけることであると言えるだろう。

2. 専有化学習の前提条件

従来の、そして現在の第二言語教育実践の現場にも依然圧倒的に見られる知識伝達型の第二言語教育は、言語分析研究から客観的・静的な言語知識を教師・教材が学習者に伝授し、学習者がそれを蓄積していくことを中心としている (Kramsch, 1993: 236)。縫部 (1999) は、このような「言語材料を言語要素と言語技能といった最小単位に細分化し、項目積み上げ式指導法を取る」教育観を、世界を「ブロックを積み上げてできたようなもの」と捉えるアトミズム (要素還元主義) の思想に基づいた伝達 (Transmission) の教育観と呼んでいる (縫部, 1999: 12. 第1章参照)。

一方、第二言語学習・教育を内的なコミュニケーションと対話を通した第二言語の専有化、さらにそれを通した自己変容をも視野に捉える立場では、第二言語学習は文脈から切り離された知識蓄積だけでは達成されないだろうことは容易に推測される。それでは、このような表現し合うことを通してなされる専有化としての第二言語学習では、どのような教育の役割と方法が求められるのだろうか。

前章で提示したように、自己表現を通して言語を専有化していくということは、自己を表現し合う対話的なインタラクションに能動的・主体的に参加していくことを通して、学習者が自己を内省し新たな気付きを得ること、すなわち内的コミュニケーションを経て自分の内部に生じたものを言語化していく過程であり、その中で目標言語を自分の言葉としていく過程であった。このことから、学習が生起する前提として、自己表現を通した専有化としての言語学習では、まず当然のことながら、学習者が自己表現を行うことが必要である。そして、その自己表現の過程で専有化が生起するためには、対話的インタラクションと学習者の能動性・主体性が前提として求められる。

社会的構成としての言語教室・教育観の立場からは、自己表現の促進、対話的インタラクション、学習者の能動性・主体性のいずれもが — 実際にはこれら3者はつながりあっているのだが —、教室を構成する諸要素の相互作用のもとに構築されていくものとして捉えられる。この相互作用の中で、教育・教師の役割として何が求められ、どのような方法が有効に作用することができるかを考察していくことが、この立場からの教育論に求められる。以下では、この立場から、各前提条件ごとに、教育の役割と方法について論考する。

2. 自己表現の促進

2.1 自己表現の促進・抑制要因

はじめに、自己表現を通した第二言語学習の第1の前提である自己表現の促進について、その促進・抑制要因について検討し、それに対する教育・教師の役割について考察する。

自己表現を中心とした教室活動を考える上で、教室という場で自己を表現し合うこと、すなわち自己を開示すること、さらにそれを能力的に不十分な第二言語で行うことの抑制要因の存在が問題として予測される。これは、特に学習者のより内面的・情意的な自己開示・表現を求めるヒューマニスティック・アプローチ批判の中でもしばしば指摘されてきた点である。以下では、これについて、心理学的要因、第二言語要因、教室の制度性という3つの角度から取り上げ、これに対する教育の役割について検討する。

2.2 自己表現抑制の心理学的要因

自己開示を抑制・促進する要因については、心理学分野において、開示者個人に関わる集団特

性とパーソナリティ特性、状況的要因等、多くの要因が影響することが研究で明らかにされている（榎本, 1997）。ここでは、榎本（1997）をもとに、心理学研究の見地からの自己開示を抑制／促進する要因についてまとめる。

(1) 集団特性

集団特性には、性差、年齢差、文化差などがあげられる。第二言語教育と関連が深いと考えられる文化差については、先行研究から、自己開示度（量的側面）の文化差は明らかであったが（欧米では開示度が高くアジアでは低い）、開示パターン（質的側面：開示しやすい／にくい項目の選択）については違いが見られなかった。ただし、榎本は、先行研究がいずれもアメリカで開発された質問紙・調査方法をそのまま用いていることに問題がないとはいえないとし、各国個別の文化に敏感な方法を用いることで質的な文化差も明らかになるのではないかと推測している（榎本, 1997: 102-103）。その他の要因に関する榎本自身の調査と先行研究からは、一致した結果は得られていない。

(2) パーソナリティ特性

自己開示と個人のパーソナリティ特性の関連については、心理学分野において、外向性／内向性、男性性／女性性などの性格特性、自己評価、自己同一性などとの関連について多くの先行研究がなされている。しかし、パーソナリティ要因についても、必ずしも一貫した結果が得られているわけではない（榎本, 1997: 118）。

(3) 状況的要因

集団差、個人差が開示者自身の要因であるのに対し、状況的要因は、開示相手あるいは状況に関する要因である。これには、相手の人物の性別、両者の地位関係、部屋の環境、視線や身体的距離などが含まれる。この内、諸先行研究から、自己開示に最も影響を与える状況的要因 — 榎本の言葉では「どのような個人差をも打ち消してしまうほど強力」な要因 — として、相手の開示のレベルに従って自分の開示が決まる「自己開示の相互性の規範」の存在が明らかにされている。また、これに関連して、どの程度の自己開示が適切とされるかという自己開示の適切さに関する社会規範が、自己開示のレベルを決める状況的要因となっている（榎本, 1997: 16）。

① 自己開示の相互性

自己開示の相互性とは、「相手の開示レベルに合わせて自分も開示しようとする傾向を表したものである」（榎本, 1997: 161）。自己開示の相互性を説明する仮説として、(1) 信頼—好意仮説（開示してくれた相手の信頼／好意に応えるため）、(2) 社会的交換仮説（ギブアンドテイクの関係を保持するため）、(3) モデリング仮説（そこで要求されている行動様式が判断しにくい状況下で、手がかりとして相手の行動を模倣する）の3仮説が提唱されているが、3仮説のいずれもがある特定の状況の下で複合して相互性を成立させていると考えられている（榎本, 1997: 162-167）。

一方、自己開示の相互性は広く認められる規範であるが、人間関係の性質によって例外があるとされる。一つは、親密度に関連したもので、初対面の場合のように親密度が低い場合や逆に親友間のように親密度が非常に高い関係では相互性は成立しない。いまひとつは、役割関係に関連したもので、教師—生徒、カウンセラー—クライアント、牧師—信徒といった役割関係では、相互性は成立しないとされる（榎本, 1997: 199）。

② 自己開示の適切さに関する社会的規範

このような役割期待の存在する場での相互性の不成立／忌諱は、自己開示の適切さに関する社会的規範に逸脱していることから生じる。自己開示の適切さに関する社会的規範は、自己開示が相手にどのように評価されるかという、被開示者が自己開示さらにはその開示者に対して行う評定に関わるものである。自己開示の適切さに関する社会的規範は、自己開示された者が、自己開示から開示相手との人間関係をどう捉えるかという対人認知に関して重要

な役割を果たすものでもある(榎本, 1997: 180)。自己開示する者は、絶えずこのような被開示者からの評価にさらされていることになる。

以上、心理学分野での研究結果から自己開示の抑制要因についてまとめた。この内、集団特性、パーソナリティ特性に関わる要因については諸研究の間で一致した結果は提示されていない。また、これらの要因を変えることは困難であり、活動の選択や手法に教師の配慮を求めるものである。

一方、状況的要因は、その可変性から、言語教室における自己表現をどう促進するかを考えていく上でキーとなる要因である。この内、自己開示の相互性は、自己表現が教室の他者との相互作用のもとに促進あるいは抑制されていくことを示しており、自己表現を生起・促進する上での人間関係の重要性を示すものである。自己開示を促進する人間関係については、ヒューマニスティック・アプローチの基盤とする人間性心理学、カウンセリング心理学の理論から、非審判的・受容的關係の必要性が主唱されている。また、自己開示を促すとともにその人間関係形成を促進するものとしてカウンセリング、セラピーの理論・手法を応用した活動・技法が提案されている(第1章及び次節参照)。一方、社会文化的アプローチの諸研究では、例えば本論ではこのアプローチに分類している日本語教育での自己表現を主軸とした教育論である細川(2002)、細川(2007)の言語文化活動論や西口(2004)の自己表現中心の教育論においては、この点についてはほとんど論考はなされていない。ただし、両アプローチともに、この自己開示を促進する人間関係は対話的インタラクションを通して時間とともに形成されていくものとして捉えている。

もう一つの状況的要因としてあげられた社会的規範は、人間関係の制度性に基づくものであり、教室における教師-学習者の役割関係について再考し、相互的な開示が促進される集団のダイナミクスが形成されていくよう働きかけていくことが教育に求められる。これは2.5でとりあげる教室の制度性と関わる点であり、そこで改めて論じる。

2.3 第二言語での自己表現

次に、特に第二言語での自己表現のはらむ問題点をあげる。第二言語で自己表現を行おうとする場合、その能力の制約が自己表現・自己開示を抑制することは容易に考えられる。一つには言語能力そのものの不十分さから言語での表現ができないという実際の問題がある。しかし、もう一つの重要な点は、異なる言語を用いることや能力の不十分さからくる心理的要因である。

後者について、八島(2004)は、「ことばによるコミュニケーションで人は自己を認知し、自己を表現し、他者に対して自己を開く。それゆえ「自分が自由に操れないことば」を用いて自己表現することに伴う心理を十分考慮する必要がある」とし、「話者が最も自由に操れる言語でないことば、多くの場合習得の途上にあることばを使う時に感じたり、学習するとき経験する不安」(八島, 2004: 30)を第二言語使用不安と命名している。このような不安は、特に成人の場合、本来の自分を呈示できないことによる不安・パニックを生じやすいとされる(八島, 2004: 30-31)。また、Harder(1980)はこの現象を“reduced personality”という言葉を用いて表現している。このような不安・制約は、能力の低さにのみ由来するものではなく、言語によるディスコースの違いなどにより、異なる様式で自己を表現しなければならないことにも起因する(八島, 2004: 70)。

しかし、第二言語で自己表現を行うことは、マイナス要因としてのみ働くのではないことを示す研究報告・論考もなされている。国内中学校英語教育を対象とした阿久津の研究(阿久津, 2004)では、自己表現を重視した授業実践クラスにおいて母語(日本語)と第二言語(英語)のどちらのほうが教室内で自己開示がしやすかったかという調査において、第二言語のほうが自己開示がしやすかったとする者が有意に多かったとの結果が出されている。また、第二言語で表現するからこそ、新たな自分の一面を発見することができるという捉え方もある(第二言語自我)(縫部, 1999)。Platt(2005)は「新しい言語を学習することによって、そして新しい言語を身に付けていく中での自身の文化の形成に敏感になっていくことによって、人は新しい自己を創造する」(Platt, 2005: 125)と述べる。さらにKramsch(2003)は、ライティング・クラスでの調査をもとに、母語でない言語で表現し合うことは母語話者の特権であり、初級学習者であっても喜びをもたらす

てくれるものであったと報告している。また、Kramersch (1993) でも同様の論考がなされている (Kramersch, 1993: 30)。

このように、第二言語による自己表現には正反対の立場が表明されている。しかし、言語で自己を表現するということが自体が、それが第二言語であるか母語であるかに関わらず不安と心理的抑制を伴う可能性のあるものであることは、先の榎本 (1997) で指摘されている点である。第二言語で自己を表現するという経験がその表現者本人によってプラスに評価されるかマイナスに評価されるかもまた、先の榎本の指摘にあるように、個人のパーソナリティ的要因によるものも大きいであろう。しかし同時に、状況的要因を変えることによって第二言語による自己表現をプラスの価値のある経験とし、それを促進することも可能であろう。このような価値づけも教室のインタラクションとダイナミクスの中で変わり得る可変的なものであり、前項でも指摘したように、自己開示・自己表現を促進し、かつ第二言語で表現することの不安を軽減する教室風土を形成していくことが求められる。

これとともに、第二言語での表現のための支援として、第二言語支援及び利用しやすいリソースの提供が求められる。教師には、言語的支援と心理的支援の二つの支援が求められていると言える。

2.4 第二言語教室の制度性

最後に、教室での自己表現に影響を与える要因として、第二言語教室の特性 — 制度性 — をあげる。エスノメソドロジック的観点からの教室研究では、教室は独自の制度的目的 (institutional goal) と役割関係 (institutional roles) をもつ、日常場面とは異なる制度的状況 (institutional situation) であるとされる (好井, 1999)。制度的状況とは、裁判所、カウンセリング、教室など、特定の制度上の目的と役割関係が存在する場である。

主にエスノメソドロジック的会話分析により第二言語教室の相互行為の組織化 (interactional organization) について明らかにしている Seedhouse (2004) は、第二言語教室の特質として以下の3点をあげている。

- (1) 言語が相互行為の道具でもあり同時に目的でもある

Language is both the vehicle and object of interaction.

- (2) 教育と相互行為の間に相互反映的關係が存在する。そして、相互行為を行う者は常にこの教育と相互行為の間の発展的關係に対する自らの分析を表明している。

There is a reflexive relationship between pedagogy and interaction, and interactants constantly display their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction.

- (3) 学習者が第二言語で産出する相互行為の言語形式とパターンは、潜在的に教師による何らかの評価の対象となる。

The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way.

このような第二言語教室の制度性に由来する第二言語教室の特質は、自己表現という行為とその表現内容、そして自己表現を軸とする教室インタラクションに大きな影響を与えられられる。(1) 及び (2) について、教師は学習者たちとともに自由に自己表現し合いながら、同時にその言語表現をチェックするという二重の意図をもって相互行為に挑む。これは学習者にとっても同様である。そして参加者たちの二つの意図・目的の行き来の中で構築される教室相互行為の中で自己表現がなされていくことを考えるとき、言語教室での自己表現が複雑な諸要素の関係性のもとで促進あるいは抑制されながら構築されていくことがわかる。さらに、教室は基本的に教師による学習者の評価がなされることを前提とした場であるという (3) の特質から、このような場で、学習者は互いに自由に自己開示・自己表現ができるのかという疑問も表明されている (Legutke & Thomas, 1991: 38-39)。

これは、自己表現を中心とする第二言語教育を考えるとき、教師がその教育・学習の目的・意

図をどう設定し、教室の役割関係をどう構築していくかという問題につながる。しかし、これは学習者が教室という場をどう捉えるかという学習者要因に深く関わるものでもあり、教師がその意図・目的を学習者に伝え、いわば協働で自己表現を促進する教室をつくっていくことが重要である。

2.5 自己表現促進のための支援

以上、自己表現の促進・抑制の要因という観点から、心理的要因、第二言語要因、制度的要因について検討し、自己表現を通じた専有化としての第二言語学習の前提である自己表現を促進する上での教育・教師の役割を指摘した。

これとともに、第二言語での表現のための支援として、言語支援及び利用しやすいリソースの提供も教育・教師に求められる。

一方、以上の自己表現の促進・抑制要因の検討からは提示されなかったが、前章で述べてきたように、自己表現には他者に対する外言化としての表現と内的コミュニケーションとも言うべき内言の形成という二つのレベルがあることを考えると、内的なコミュニケーション、あるいは内言形成の促進という点も教育の重要な役割であると言える。この内的コミュニケーションの促進という点に関しては、第1章の先行研究で述べたように、「個人化」の観点からヒューマニスティック・アプローチの諸研究において具体的な教育の技法・活動の研究・開発が進められている。これらの活動は、それが触媒となって学習者の内省・気づきが促進されることが意図されている。

また、言語文化活動論を説く細川(2007)は、教師には、学習者が自身の思考を深めること、すなわちインタラクションを通して内言と外言を往還させ、内言の充実を促進するような働きかけ・支援が求められるとしている。ヒューマニスティック・アプローチの「内発言語」に関する議論が感情・感覚を重視しているのに対し、言語文化論では「思考」が焦点となっている相違はあるが、いずれにしても学習者の内的コミュニケーションの促進・活性化を教師の行うべき支援として捉えている点で共通している。内的コミュニケーションの支援については第5項で、また、その活性化を意図した活動・技法については次節で詳述する。

いずれにしても、自己表現の促進という観点から、教育・教師には自己開示の抑制を緩和し、不安を低減する人間関係・役割関係の形成など学習者と協働した教室環境形成への働きかけと、言語表現の上での第二言語支援、そして内的コミュニケーションの支援という2つの支援がその役割として求められる。

3. 対話的インタラクションの構築

次に、自己表現を通じた専有化としての第二言語学習の前提となる対話的インタラクションについて、教育の観点から考察を行う。

3.1 対話的教室の特質

第2章で述べたように、専有化の諸研究は、専有化の特質である個人的な言語、またそこに必然的に含まれる文化(言語文化: linguaculture)の付加が可能であるためには、そのインタラクションが対話的なものであることが前提であるとしている。従来の教室談話は、IRF構造に見られるような、教師の権威性に基づく単声的ディスコース(the single-voiced discourse) — 言葉・文化の意味が単一・不変で、解釈の多様性を許容しない談話 — からなっていた(田島, 2003)。これに対し、「対話的ディスコース」(‘double-voiced discourse’) ²¹ — 言葉の意味の多様性を許容する談話 — が生まれる教育、すなわち対話的教育をめざす必要がある。

単声的ディスコースと対話的ディスコースの違いについて、Kramsch(1993)は、次のように述べている。まず、単声的ディスコースでは、話し手の唯一の志向は自身と言語学習における自

²¹ double-voiced discourse の訳語「対話的ディスコース」については、田島(2003)に従った。

身の進歩に向けられている。一方、対話的ディスコースでは、話者の志向は自身と自身の主張にも向けられているが、同時にグループの他のメンバーにも向けられている。他者を志向するということは自己を犠牲にして他者に合わせるということではなく、自分自身の主張を追求しつつ他者の視点・主張にも注意を払うということである。結果として、自身の声は他者の声に取り込まれ、他者の声によるコントロールを受ける (Kramersch, 1993: 29-30)。

言語教室における対話の特質として次の点があげられる (Kramersch, 1993: 29-30)。

- (1) 言語と言語使用の両方を含んでいる。すなわち、語や文だけでなく、ピッチ、談話スタイルなどスピーチと言語行為の全ての要素を含む。
- (2) 共感・反感の両方を併せ持ったアンビバレントな感情によって動機づけられている。対話は協調と分裂の両方に向かう性質を持っている。
- (3) 人をエンパワメントする力を持つ。
- (4) 意図しないときに起こることがある (例えば、文法ドリル時や語彙練習、暗唱時等)。
- (5) 二つの世界観の境界に特殊な空間と時間をつくりだす「リミナルな」経験である。突然違いに気づいたり、自己と他者の間の関係が突然了解されたりすること等が含まれる。
- (6) 理解し・理解されること、いろいろな意味を発見し、これらの意味を自分で操作できる能力と力を持っていることから生じる深い喜びがある。この喜びから、人は対話に全人的に惹きつけられ、自由な存在として参加していく。

このような対話においては、言葉を通して思考と感情が交換され、現状が問い直されていく。教室での対話的ディスコースの中で、教師と学習者は、自身と他者双方への志向に基づき、ただ話し・聞くだけではなく、本気で他の参加者の意図、内的参照枠、反応を探り当てていくことに関心を持つ (Kramersch, 1993: 29-30)。

3.2 対話的インタラクション形成のための教育

田島 (2003)、ワーチ (2002) は、バフチン、Lotman (1988) の論考をもとに、教室における単声的ディスコースを権威性に基づくもの、対話的ディスコースを対等な関係性に基づくものとして位置づけている。したがって、対話的ディスコース (あるいは対話的インタラクション) を形成するためには、教室の関係性を教師を上位とする権威的なものから平等な関係性に基づく協働的なものに変えていく必要が指摘される。

一方、上述の Kramersch (1993) は、その対話的教室を作っていくのは教師・学習者双方に求められる役割として位置づけられている。これは、対話的教育では、学習者は目標言語の主体的話し手として文脈の構築に参加すること、すなわち「押しつけられた文脈を自分自身の欲求に合うものに操作し・形作り、さらに自分自身の意味を前面に出していく」(Kramersch, 1993: 67) ことで言語を学習 (すなわち、「専有化」) していくからである。ここでは、対話的インタラクションをつくっていくこと自体が学習、そして教育であり、「言語を教えることは、授業の文脈を、一つの学習という出来事として、また社会的出会いとして、その場の状況・参加者の役割・活動の目的・会話の話題・トーン・モダリティ・相互行為の規範・タスクのジャンルを考慮しながらどう形成していくかということ教えることである」(Kramersch, 1993: 67)。

このような「専有化」のための対話的教室構築の具体的方法については、Kramersch (1993) は、彼女の「対話的言語教育」は伝統的な教育とは異なり、あらかじめプログラム化されたものではなく、また従来の能力テストでは測定できない目標一時的、心理学的、政治的目標等一をもっており、「すぐ使える」(easy-to-follow) メソッドももたないとする。そして、「このような教育は「どう外国語を教えるか」(how to teach foreign language) のための青写真としてでなく「言語教師のもう一つのあり方」(another way of being a language teacher) として記述されるのがよいとしている (Kramersch, 1993: 98)。この前提に立ち、Kramersch (1993) は、現行の (1970 年代末以降の) コミュニカティブな教室活動の意義と可能性を認めた上で、それらのコミュニケーション活動が教室における対話を拡大し・深め、学習者の教育的・社会的変容 (change) をもたらすものとするた

めの8つのパラメーター (Hymes の「SPEAKING」) を提示している (Kramsch, 1993: 94-98)。これについては、活動についての次節において改めて示す。

このように、対話的インタラクションという観点から教育の役割について見るとき、まず、それが教師単独の役割ではないことが指摘される。教師と学習者双方によってつくられていくとともに、その媒介としての活動のデザインが鍵となる。また、前項でも指摘された教師と学習者の関係性のあり方について、権威性に基づくものではなく対等な関係性に基づくものであることが求められる。ただし、これは教師－学習者という関係性をなくすということではなく、先の Kramsch (1993) の対話的ディスコースの説明にあるように (Kramsch, 1993: 29-30)、教室の他参加者の言葉に注意を払うこと、すなわち他者の言葉を尊重し、言葉や文脈の多様な解釈を認めあえる関係性ということである。この点で、ヒューマンスティック・アプローチが自己開示・自己表現促進の条件としてあげる非審判的・受容的態度に通じるものである。教師に関して言えば、他の参加者である学習者の言葉に注意を払い、尊重すること、及び母語話者の規範からのみ学習者の言語を評価しないことがあげられるだろう。

4. 学習者の能動性

学習者の能動性という前提そのものは、学習－教授過程を構成する要因のうち、学習者要因に含まれるものである。しかし、それをどう引き出し、高めるかということは教育の役割でもある。

このような学習者の情意的側面に最も関心を払い、そのための技法・教育方法を研究・開発してきたのがヒューマンスティック・アプローチであった。自己開示・自己表現を軸とする個人化技法や humanistic language activities は、自己開示を促す人間関係の形成、全人的なインタラクションを通して言語及び言語学習の個人化とともに、学習者を言語学習へ、それを媒介するインタラクションへ内発的に動機づけることが意図されている。

一方、社会文化的アプローチの立場からは、学習者の能動性・動機づけも社会的に構成されるものとして捉えられている。前掲の Williams & Burden (1997) のモデルは、動機づけのモデルとしても提示されており、学習者の動機づけ、すなわち能動性についても同様に、教室活動・教師・他の学習者・文脈の相互作用の中で高められていくとしている。このモデルをもとに、八島 (2004) も「環境としての教師、教材、クラスメートなどとの関係の中で学習者が動機づけられていく (あるいは動機を失っていく) ダイナミックなプロセス」(八島, 2004: 77) として学習者の動機づけ、そして能動性を捉えている。

このような社会文化的アプローチの動機づけ・能動性への見方は、先述のヒューマンスティック・アプローチの技法・活動の提案と矛盾するものではなく、相補的なものと言える。学習者の自己表現・言語学習への動機づけ・能動性は、学習者自身とそれを意図してデザインされた活動、教師、そして文脈の相互作用のもとで促進されていくものとして捉えられる。

5. 教師の支援

ここまで、自己表現を通じた専有化としての言語学習における教育の役割として、その前提条件である自己表現の促進、対話的インタラクションの構築と促進、学習者の能動性の促進の3点から考察してきた。この論考の中で、教育あるいは教師の役割・方法が学習を決定するのではなく、学習者との協働によって学習－教授システムとしての教室がつくられていくものであることが指摘された。その上で、教育・教師には、自己表現・対話的インタラクション・学習者の能動性を促進する教室環境形成への働きかけ — 権威的人間関係ではなく、他者とその言語を相互に尊重し合う関係の構築と、そのような関係・環境の形成・維持のための学習者との協働 — と、言語的支援及び内的コミュニケーションの支援の三つの役割が求められている。また、教育・教師と学習者の接点・媒介である活動の重要性も指摘された。活動については節を改めて次節で検討することとし、ここでは教師の支援について論考を行う。

5.1 言語的支援

この内、第二言語で自己を表現するための言語上の支援には、学習者の知らない語彙・表現を提供したり、誤用を訂正することが含まれる。しかし、前章第1節の本論の言語・言語学習観において述べたように、自己表現が他者との相互の能動的了解に基づく協働的作業であるとする、自己表現し合うインタラクションの中で行われるその言語的支援もまた、支援者が言語を超えた文脈の中で学習者を能動的に了解し、応答していくことが基本となると考えられる。

バフチンは、「能動的了解」ということを次のように表現している。

われわれは、了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる。それらの数が多く、それらが本質的であればあるほど、了解は深く本質的なものとなる。このようにしてわれわれは、発話の抽出可能な意味的要素のそれぞれ、あるいは全体としての発話を、応答のある別の能動的なコンテキストに移す。あらゆる了解は対話的である。了解は、対話の一方の言葉が別の言葉に対置しているように、発話に対置している。了解は、話し手の言葉に対置している言葉を探そうとする。

(バフチン, 1989: 158)

Platt (2005) は、対話の相手の発話を了解するためには、その発話の文脈とともに相手のプロフィールやライフヒストリーなど、その対話の相手の「life」の理解が必要であるとともに、そのような「life」の理解は、発話の外側から発話に影響を与えるものではなく、内側から発話に浸透し影響力を行使しているとする (Platt, 2005:123)。単なる言語知識の伝達を超え、表現主体である学習者を能動的に了解しながらの言語支援が求められる。

さらに西口 (2007) は、「対話」での非母語話者の「語り」における母語話者による表現の補充 (他者補充) について、母語話者・非母語話者間の相互行為の分析から、「単文のスコープ内での意味論的な推論に基づいては実行不可能な」補充がしばしば見られることを指摘し、これを上記の「バフチンの能動的了解の産物である言葉が外在化されたものである」と言うことができる (西口, 2007: 47-49) とし、「高度な補充」と命名している。また、通常「誤用訂正」と捉えられている現象も、能動的了解に基づいて「発話の個別・具体的な意味である「発話者の意」」(西口, 2007: 52) に到達しようとする行為 — 「了解企投」— として捉え直すことができるとする。「接触場面相互行為実践においては、第二言語話者 (非母語話者) の発話はしばしば不十分なものであったり、誤った形態で提供されたりする。そのような場合に、了解企投が精力的に行われるからこそ、対象言語話者 (母語話者) は相当程度相手の現在の眺望を「読み取って」、それに基づいて相手の発話を修正したり補充したりすることができるのである」(西口, 2007: 52. () 内は筆者)。

自己表現を通じた言語教育とそこにおける教室もまた「対話」の場として位置づけられることから、教師には西口の指摘する能動的了解に基づく「高度な補充」「了解企投」が具体的支援行為として求められると考えられる。

5.2 内的コミュニケーション促進のための支援

一方、表現するというに伴う内的コミュニケーション — いわば、自分自身、自分と周囲の人・もの・ことの間直し・捉え直し等 — という作業にもまた、他者の存在と相互作用が不可欠である。

前章で述べたように、人間性心理学では、自分が自分自身を、周囲をどう捉えているのかを知るためには他者という鏡が必要であり、他者との相互作用のもとで可能になることが指摘されている。また、バフチンの対話論においても、思想・思考の刷新は対話的關係の中で他者の (foreign) 思想・思考に出会うことによるのみ起こるとする (Platt, 2005: 121)。教師には、相互作用の中でこの間直し・捉え直しのための鏡となり、それを支援することが求められるとともに、学習者間においても互いに支援者として機能するような関係の構築が期待される。また、その支援が

対話的インタラクションにおいて可能であることから、インタラクションの創出・促進がこの支援のためにも改めて求められる。

具体的な支援のあり方として、ヒューマニスティック・アプローチの理論的基盤の一つであり、自己開示の促進を研究課題としてきたカウンセリング心理学の内、ロジャーズ理論ではクライアントの言葉の傾聴と反復（反射：reflection）を重視している。これは、単なる機械的反復ではなく、「クライアント（本論の場合では「話し手」）のコトバをいったん自分（「聞き手」）の中に取り入れたり、コトバに込められている感じを自分も感じたり」（村瀬, 2004: 13.（ ）内は筆者）すること、「治療者（本論の場合では「聞き手」）の中を十分に潜り抜けた「反復」（村瀬, 2004: 15.（ ）内は筆者）であることが重要であるとされる。同じくエリス（A. Ellis）の論理療法では、反復による明確化に加え、さらに言い換えによる自己概念の変容が目指される（Hall, L. M. 1997）。さらに、構成的グループ・エンカウンター的手法では、これら傾聴・反復に加え、自己開示のモデルとしてのリーダー（教師）の自己開示、および介入も重要な支援の一つとされている（林, 2002；二宮, 2002；岡田, 2000）。カーカフ（1992）のヘルピング理論では、これは「繰り返し技法」「明確化技法」「かかわり技法」の3つのプロセスとして位置付けられている。

一方、前述の細川の提唱する言語文化活動²²では、「自己確認と自己表明の繰り返しと、他者とのインターアクション体験によって「私」は、新しい「私」への変容を自覚することができるようになる」とし、「この新しい「私」に変容するための自己変容の装置」が、「他者とのインターアクションによって導き出される検証的思考」であり、「その思考と表現を活性化させる言語文化総合の活動」だとする。そして、その「自己変容の装置」である他者のインタラクションは、自己を揺さぶり、反発を生じさせ、時には崩壊させるものとして特徴づけられている。

細川の理論では、教師の具体的手法を示すことはしないが（決まった手法というものの提案を行わない立場にある）、その方法論においてインタラクションの他者としての教師に求められる支援は、ヒューマニスティック・アプローチのロジャーズの「傾聴」「反復」、エリスの言い換えを用いた論理療法的手法、さらに林、カーカフらの「介入」「かかわり技法」に比してより積極的な態度を求めるものである。

本節のまとめ

本節では、Williams & Burden（1997）の学習－教授過程の社会的構成モデルに基づく社会的構成としての言語教室観・学習観をもとに、自己表現を通じた専有化としての第二言語学習のための教育・教師の役割と支援のあり方について述べた。

この自己表現を通じた専有化としての第二言語学習の前提条件である自己表現の促進、対話的インタラクションの構築、学習者の能動性の促進という観点から、それぞれ教育・教師の役割について考察を行い、以下の点が指摘された。

- (1) 教育あるいは教師の役割・方法が学習を決定するのではなく、学習者との協働によって学習－教授システムとしての教室がつけられていくものである。
- (2) その上で、教育・教師には、自己表現・対話的インタラクション・学習者の能動性を促進する教室環境形成への働きかけが教育・教師の役割として重要である。具体的には、権威性に基づく人間関係ではなく、他者とその言語を相互に尊重し合う関係の構築と、そのような関係・環境の形成・維持のための学習者との協働的關係が求められる。
- (3) 一方、教師の支援という観点からは、①言語的支援と②内的コミュニケーションの二つの支援が求められる。この内、前者①について、具体的には、能動的な理解に基づく表現補充・了

²² 細川（2002）の「言語文化活動」の言う「活動」は、本論で言う「活動」（教室活動）を指すのではない。細川は、「学習者が主体的に表現するためには何が必要かという環境設定における組織化と支援のための「方法論」の構築」（細川, 2002: 189.（ ）内は本稿筆者）が必要であるとする立場から、その環境を設定し、組織化するのが細川の言う「活動」である。

解企投、また、能動的了解の前提となる学習者の「life」(Platt, 2005)の理解が求められる。②の内的コミュニケーションの支援については、具体的は、傾聴、反復、明確化、言い換えなどの具体的手法とともに、教師のモデルとしての自己開示と、学習者が自己・他者を問い直していくことに対する積極的働きかけの必要も示唆された。

- (4) このような教師要因に加え、自己表現を通じた専有化としての学習-教授システムを成立させる上で、教育・教師と学習者の接点・媒介である活動の重要性が示された。次節では、この活動について、検討と提案を行う。

第2節 自己表現活動としての humanistic language activities

本節では、自己表現を通じた専有化としての第二言語学習のための活動 — 自己表現活動 — として、ヒューマニスティック・アプローチの諸研究で開発された HLA についてその理論と技法を示すとともに、専有化のための活動としての観点から検討を行う。

1. 専有化学習における教室活動の役割

前章及び第1章の先行研究の検討からも示されたように、社会文化的アプローチの諸研究では、その教室観・教育方法観から具体的な教育の技法や教室活動の提案・開発には消極的な姿勢をとっている。

しかし、前節で示されたように、社会的に構築・再構築されていく教室にあって、自己開示・自己表現と対話的インタラクションを促進する人間関係の形成、学習者の能動性の促進、内的コミュニケーションの促進を目的としてデザインされた活動が、教師・学習者・文脈に働きかけ、要素間の相互作用の中で効果を発揮していくことで、専有化としての言語学習が促進されていくことが期待される。

一方、このような目的を持つ教室活動・手法を積極的に開発してきたのが、ヒューマニスティック・アプローチであった。ヒューマニスティック・アプローチの諸研究では、学習者の内層開発による内発言語・個人化言語の生成、インタラクションの促進、自己開示を促進する人間関係形成を目的に、人間性教育、人間性心理学の理論・手法を応用した自己表現を基軸とする教室活動・技法の開発をすすめてきた。また、これらの活動・技法を、通して目標言語と学習者の間につながりが形成されることにより、学習者が内発的動機づけられる、すなわち学習者の能動性につながることを意図されていた(第1章参照)。このようなヒューマニスティック・アプローチで開発された活動・技法— 以下、これらを総称して humanistic language activities (HLA と略す) の名称を用いることとする — の意図・目的は、前節で論じてきた専有化学習に求められる活動の目的・役割と一致する。このことから、専有化のための活動としても有効性が期待される。

しかし、HLA については、その技法の特殊性、従来の第二言語教育では対象とされていない情意的成長を取り入れることに対する疑問などの点から批判も多くなされてきている。本論では、HLA を専有化という観点から改めて検討し、自己表現を通じた専有化としての第二言語学習のための教室活動として提案する。

2. HLA の理論

2.1 HLA

第1章でも解説したヒューマニスティック・アプローチ（狭義）を提唱してきた Moskowitz (1978) は、humanistic language activities という用語²³を、ゲシュタルト療法を基盤とした合流的言語教育で用いられる方法も含め、類似した人間性心理学の諸理論に基づくエクササイズ群を指すものとして用いているが、本論もこの用語を同様に用いていくことにする。第二言語教師自身が自らエクササイズを開発することを奨励していることから（Moskowitz, 1981: 151）、Moskowitz の指す HLA は、より広範な性質のエクササイズを含むものといえる。Moskowitz によるヒューマニスティック・エクササイズの代表的なエクササイズ集である『Caring and Sharing in the Language Classroom』（Moskowitz, 1978）では、そこに収録されたエクササイズ（120 のエクササイズを収録）の出典が非常に多岐にわたるとした上で、「ヒューマニスティックあるいは自己成長活動の出典を突き止めることは民話や神話の作者を特定するのと同じくらい難しい」とさえ述べている。このように、HLA を表す用語は、第二言語教育分野において様々に用いられるが、本論では、この語を、Moskowitz の包括的な使用に従い、人間性教育を主に背景として開発され第二言語教育に導入された、あるいはそれらをもとに第二言語教育において新たに開発された一連の言語活動・技法を指すものとして用いる。したがって、第1章で取り上げた Galyean (1976) の合流アプローチの個人化技法や、近年日本語教育で導入の見られる構成的グループ・エンカウンターエクササイズ（例えば、林他（1994-1995）、家根橋・二宮（1997）、二宮（2000）、二宮（2002）等）もこれに含まれる。

HLA は、要約すれば、教室で自己・他者への気付きを促す活動を体験し、そこでの気付きや感情を第二言語で開示し共有しあうインタラクションを通して、第二言語の使用・学習と自我理解と対人関係の向上を目指す教室言語活動である。例えば、次のような活動である。

◆活動例：「I hear happiness」（Moskowitz, 1978: 180）

手順) ① 海の音、歓声等の音を入れたテープを聞く

② 感じたこと、思い出されたこと等を目標言語で互いに話しあう

③ ②でのやり取りもあわせて、感じたことや思い出されたことについて目標言語で記述する

目的) 情意目的：心地よいイメージを沸かせるようイマジネーションを刺激する

自分の感覚に焦点を合わせる

新しい方法で自分の周りの環境に耳を澄ませてみる

感覚を重視する心よい活動を提供する

言語目的：音に関連した語彙の練習

感覚を表現する語彙・表現の練習

相互作用目的：全体での交流

HLA は、その出自である人間性教育、あるいは教育カウンセリングでの自我理解、対人関係形成、自己成長を目的とした活動とは異なり、同時に言語学習を目的とした第二言語活動である。

2.2 HLA の基礎理論

HLA の母体であるヒューマニスティック・アプローチの背景および基盤理論については第1章で既に述べたため、本章では HLA 開発に直接かかわる諸理論について述べる。

ヒューマニスティック・アプローチの理論的基盤である人間性心理学に分類される諸理論の中

²³ Moskowitz は、「humanistic language activities」の他に「humanistic activities」「ヒューマニスティック・エクササイズ (humanistic exercises)」という用語も同義で使用している。

で、特に HLA の開発の基盤とされているのは、マズロー (A. H. Maslow) の欲求階層説、自己開示と自己変容に関するルフトとイングラム (J. Luft & H. Ingram) の「ジョハリの窓」モデル、カウンセリング理論を教育論へと拡張したロジャーズ (C. Rogers) の「人間中心の (person-centered)」教育論、人格の統合をめざすパールズ (F. S. Pearls) のゲシュタルト療法、また人間性心理学の理論を背景とした人間性教育の思想である。HLA の基盤理論として、これらの諸理論について以下、順次、説明する。

2.2.1 マズローの欲求階層説

マズロー (1987) は、人間の行動を左右する人間の欲求を、自己実現を最上位とする階層として考えた。これをピラミッド型に表現したものが図 2 である。自己実現とは、「個人が自己の内に潜在している可能性を最大限に開発し、実現して生きること」(諸富, 1990: 224) であり、自己成長とも言い換えられる。マズローはこの階層において、基底の欲求が満たされて初めて上層の欲求へと移行することができるとしたが、現在は他の研究者により各欲求の可逆性が主張されている(縫部, 1999)。いずれにしても、マズローの欲求階層説は、人間の教育の目標が「学習者が、それぞれ独自の存在として成長し、自己実現に到達することを可能にすること」(Williams & Burden, 1997: 35) にあることを示すとともに、生理的・情意的欲求が学習に重要な影響を与えることを示している。

HLA では、この理論をもとに、教室学習においても学習者の生理的・情意的側面を考慮した教室環境—人間関係など心理的環境も含めた意味で—を提供することをその目的の一つとしている。

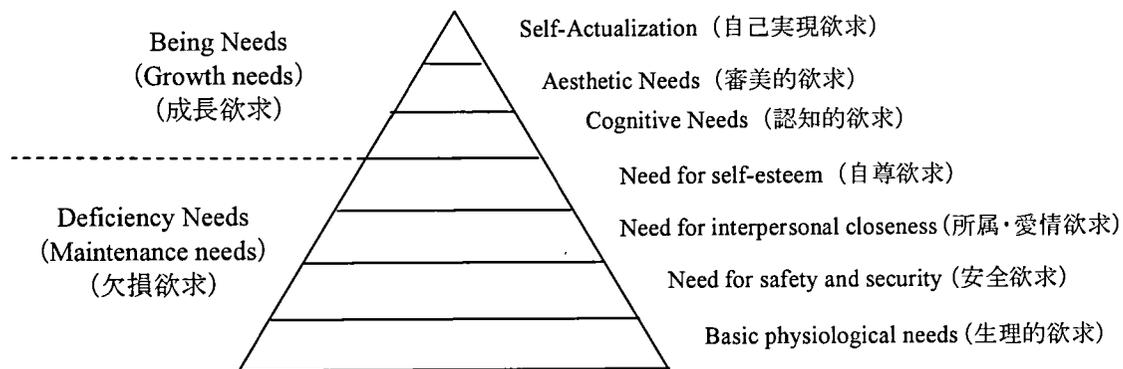


図 3.2 マズローの欲求階層説 (Williams & Burden, 1997: 34 参照)

2.2.2 「ジョハリの窓」モデル

人間性心理学の諸理論では、自己実現が、人間の自然な傾向であるとともに人間の目標として捉えられている。そして、この自己実現—人間的成長のためには、自分をよりよく知ることが重要であると考えられている。この「自分を知ること」を他者の必要性から捉え、他者とのインターアクションの中で自己を開示し合うグループ体験が自己認識 (self perception) を変え、人間の成長を助けることを説明するのが、ルフトとイングラムの「ジョハリの窓モデル」である (Luft, 1969)。「ジョハリの窓モデル」にはその後の研究者によってバリエーションが見られるが、ここでは縫部 (1999) の図を用いる。

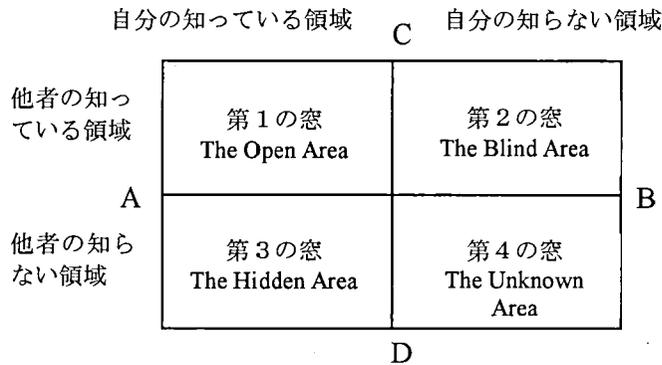


図 3.3 「ジョハリの窓」(縫部, 1999: 146-148 参照)

自己開示とは、「自己にとって意味のある個人的な事柄を、知らせない限り他者にはわからない事柄を、他者に表明することである」(縫部, 1999: 146)。他者に対し自己を開示することによって、図3の線 AB が下方に移動する。さらに、開示した自己を他者と共有し他者からフィードバックを受け取ること(シェアリング)により、それまで自分では気づかなかった、自分の知らなかった自分に気づくことができる(線 CD の右方への移動)。このように他者への自己開示と他者からのフィードバックが相互作用的に進行することによって、他者を通して自己をよりよく知ることができる(第1の窓(The Open Area)の拡大)。

HLAでは、この「ジョハリの窓」が示す自己を知ることについての、すなわち人間性心理学の見地から言えば自己の成長にとっての他者の存在、他者とのインターアクションの重要性をもとに、他者とのインターアクションを促進することが活動において重視されている。

2.2.3 ロジャーズのカウンセリング及び教育論

ロジャーズは、自らのクライアント中心のカウンセリング理論を拡張させ、人間中心の教育論を提唱している。カウンセリングを自ら変容・成長しようとするクライアントを援助するものとして捉えるロジャーズは、同じく人間の成長に関わるものである社会教育や学校教育にも自らのカウンセリング理論が適用できると考え、成長しようとする人間を援助する理論と技法を教育論としても展開している。

他の人間性心理学の諸派と同じく、ロジャーズも全人として人間を捉え、人間はみな本来自己実現、自己成長の欲求を持っているという点をまず前提とする。そして、この人間が本来持っている成長への意欲に働きかけ、援助するのが教育であるとする。ロジャーズの人間中心の教育論の特質は、以下の4項目にまとめられる(Williams & Burden, 1997: 33-36; Rinvolucuri, 1999: 194, 199 参照)。

- (1) 学習者は全人 (whole person) として捉えられなければならない。
- (2) 学習は、学習者自身が学習内容を自分にとって意味があると捉えたときに起こる。
- (3) 非審判的受容的風土が学習を促進する。
- (4) 上の条件が満たされれば、学習は自発的に起こる。

学習が学習者の自発的欲求にもとづいた能動的な行為であると捉えられることから、教育者の役割は、成長のための環境—生理的・情意的脅威のない、非審判的受容的な人間関係・教室風土—を創出することと、そして全人としての学習者を支援することに置かれる。HLAでは、この原則がすべての活動に共通した特質となっている。

一方、ロジャーズ理論のいま一つの論点は、人間の成長と表現することの結びつきの重視にある。ロジャーズは、そのカウンセリング理論において、人間の成長にとって自分の内側にあるものを言語や他の手段で象徴化 (symbolization) していくことが重要であると位置付けている。人間は、自分を象徴化 (言語で表現することもその一部) することで初めて自分を把握することが

できる。したがって、どのように象徴化するかということが自己像の構築に関わり、また象徴化の仕方を変えることは自己の変容・成長につながる。

この象徴化という概念をめぐって、言語による象徴化一言語化 (verbalization) を重視するか、言語によらない感覚を重視するかによって様々な理論・技法が発展している。言語重視の理論・技法には、エリス (A. Ellis) の論理療法があり、これは、一つの事象を表現する言葉を言い換えることによってその事象の捉え方・受けとめ方を吟味し、変容させ、問題の解決を図る技法である。一方、ジェンドリン (E. T. Gendlin) のフォーカシング (焦点づけ) は、言葉にはできない身体奥底にある感覚・感情の流れに焦点を合わせ、言語、イメージという象徴と、象徴化できない身体感覚の間の相互作用を重視し、援助することを中心とする理論・技法である (村瀬, 2004)。この他、言語ではなくイメージによる象徴化を中心とするイメージ療法、象徴化以前の身体感覚を重視するボディワークも象徴化という概念との関係の中で捉えることができる。HLA では、学習者の象徴化一すなわち気づき (awareness), さらに言語化を促進・援助するために、これらの多様な技法が折衷的に応用されている。

2.2.4 パールズのゲシュタルト療法

パールズ (F. S. Pearls) のゲシュタルト療法は、人間を統合体・全人 (whole person) として捉える人間性心理学の特質とその現象学的立場から、「今、ここ」での自分の感情・感覚の体験を通して「自分の人格の個々の断片的部分に気づき、それらを認め、すべてを自分のものとして、一個の全体として統合することを助け」(国分編, 1990: 151), その人らしさを身に付けた全人的な存在になることを目指している。この目的に沿って、ゲシュタルト療法的カウンセリングでは、この「今、ここ」での気づきを体験するエクササイズ (活動) と気づきを助けるカウンセラーの関わりの技法が多く開発されている。

このゲシュタルト療法の気づき・意識化のエクササイズと技法は、特に学習の認知面と情意面の統合をめざす合流教育 (Confluent Education) にもとづく活動・技法に応用され、第二言語教育にも 1970 年代、Galyean (1976) により取り入れられている。この技法は、HLA の重要な技法のひとつであるが、特に、学習者と学習対象である言語の間につながりを形成し、目標言語の個人化を生起させることが意図されている点で、専有化学習のための教育の方法としても重要である。

2.2.5 人間性教育の思想

人間性心理学の理論と思想にもとづく人間性教育は、「心理的成長を達成するように意図された教育体系」であり、「人間らしさ (humanness), 情意的側面, 自己理解, 他者理解, 自他の関係といった概念と教科学習との統合を図る教育」(縫部, 1999: 53) である。基盤となる人間性心理学に諸理論があるように、人間性教育にも、合流教育、情意教育 (Affective Education) 等、様々な教育思想・方法論が存在する。人間性教育は、学習者の自己実現欲求を前提に、望まれる教育あり方として、学習者の潜在能力を促進する環境の提供、情意と認知を統合した教育、自尊感情の向上による学習の促進を提唱している (Moscowitz, 1978: 18)。人間性教育の分野で開発された活動・エクササイズ (狭義のヒューマニスティック・アクティビティ) は、上述の Galyean, Moskowitz が中心となり、第二言語教育のための HLA として改良されている。これらの多くは現在日本語教育で提案されている交流型言語教室活動の原型となっている。

2.3 HLA の言語論・言語学習論

HLA は、言語学ではなく人間性心理学を出自とすることから、第 1 章でも触れたように、独自の言語論・言語学習論が明確に提示されていない。ここでは、その基盤理論の一つであるロジャーズのカウンセリング理論の中心概念の一つ「象徴化 (symbolization)」と、HLA の内、特にゲシュタルト療法にもとづく合流教育の技法・活動の開発・提唱者である Galyean の学位論文 Galyean (1977a) を軸に、HLA の言語論、言語学習論を説明することを試みる。

はじめに、「象徴化」という概念は、ロジャーズだけではなく、人間性心理学に属する諸派に共

通する重要概念である。人間は、自分に起こっていることすべてを意識している・気づいているわけではない。人間性心理学では、その人が意識している現象の他に、意識していない事象をも含んだ概念として「経験」を捉えている（ロジャーズ, 1967a: 184）。人間が自分に起こっていることを意識の上で経験すること、すなわち気づく・知るためには、象徴化が必要である。象徴化することで、初めて人は経験を知ることができ、さらにその経験の意味を引き出すことができる（ロジャーズ, 1967b: 454）。

この象徴化の主要な手段の一つが言語である。言語で象徴化すること、すなわち言語で表現すること一言語化（verbalization）は、経験している自分自身を知るための強力な手段である。言語は人の内部にあってその人自身にも捉えられない経験を明確化する。したがって、人間性心理学のカウンセリング諸派では、クライアントが言語によって自分自身の経験を表現することで自身の経験を明確化していくことを重視するものが多い。カウンセラーは、クライアントの言語による表現をクライアントの視点（内的参照枠）から吟味することでクライアントを理解し、さらなる象徴化を支援する。同様に、クライアントも、カウンセラーに助けられながら、自分自身の言葉を吟味することでさらに自分自身を理解することができる。そしてこれによってクライアントの変容・成長が起こっていく。

この言語、言語で表現することと人間・自己との関わりについての人間性心理学の論考を基盤に、Galyean（1977a）は、言語表現の生成の過程を次のように説明している。

人が刺激を受ける。内的な応答（internal responding）（感覚—イメージ—思考）が起こる。
そして、最終的にジェスチャーや言語といった象徴によって外在化（externalize）される。
（Galyean, 1977a: 31）

前章でも述べたように、ここで刺激とは、外的な刺激だけでなく、内的なもの—記憶の痕跡や身体内部の感覚の変化なども含む心理学的（生理学的ではない）概念である（ロジャーズ, 1967a: 188）。ギャリーンの記述で注目されるのは、まず、刺激への内的な応答として象徴化（言語のみに限らない）がなされ、そしてさらにその応答を他者へ表すための象徴化（言語のみに限らない）がなされる、という二段階の象徴化過程が言語表現の生成に含まれていることである。刺激に対して個人内部で生じる経験が象徴化され、意味付けされる。そしてそれがさらに他者を意識して象徴化される。こうして、外在化された応答を表現する言葉には常に個人内部に生じた感情や意味が込められる。したがって、「言葉の意味は本質的にその人の経験との出会いから生じ（Galyean, 1977a: 31）」、そして言葉はその人の個人的な意味を担っている。

しかし、ロジャーズは、象徴化には様々なレベルがあり、言語による象徴化はより経験の明確化に役立つが、必ずしも「本当の」経験や「現実」（このようなものが実在するかどうかは現象学的立場からは問えない）に一致しているとは限らないとする（ロジャーズ, 1967a: 186）。象徴化において、人は自分の経験とその意味を表現するためのよりの確かな言葉を求めて、言葉を吟味することになる。

このように、人間性心理学から示される言語論では、言葉の意味は個人の内的経験を象徴化するところから生じ、言葉は個人的な意味を担っているとする。したがって、自分の意味を言葉に込め、また他者の意味が込められた言葉を理解するためには、経験を伴うインタラクションの中で自ら自分の内部に生じたことがらを言語で自分へ、そして他者へ向けて表現していく必要がある。また、言葉に個人的な意味を付加し、他者の込めた個人的な意味を理解することはインタラクションの中で起こっていくことから、このような言葉の構築と言葉の意味を理解する言語の学習もまた、インタラクションの中でのみ可能である（Galyean, 1977a: 31）。言語は、経験を伴うインタラクションの中で学習・習得されていく。この言語学習観から、HLA では、学習者の認知的側面だけでなく、身体や感覚を用いたインターアクションの中で自己を表現していくことが重視されることになる。

一方、Galyean（1977a）は、外在化において言語に込めた自らの個人的意味を他者に伝え、また他者の個人的意味を理解するためには、言語形式・様式の知識と正確さが重要であると指摘している。特に第二言語の場合、このことはより強調される。第二言語学習のためには、個人内部

の経験から生じ、個人的意味を持つ言葉—ギャリーンの有名な用語で言えば”language from within”, またインタラクションの中で生まれてくる言葉—同じくギャリーンの言葉を用いれば”emerging curricula”—を重視するとともに、言語形式・様式の正確さの学習も必要とされる。

しかし、第1章、第2章でも述べたように、この言語形式・様式がどのように学習・習得されるかという点については Galyean (1977a) の論には不整合が見られる。Galyean (1977a) はパターンドリル練習で代入する言葉・内容を自己と関わりのあることにすること、及びそれを反復することで、HLA—特に Galyean の依拠するゲシュタルト療法にもとづく合流教育のHLA—は言語形式の正確さも併せた言語学習全体、そして情意的学習の双方への効果を生み出せるとしている。しかし、言語を意味と形式に分け、項目に細分する言語の捉え方とパターンドリルという練習方は構造主義言語学・行動主義学習論を借用したものであって、人間性心理学の観点からは説明されていない。この点は、HLA の基盤であるヒューマンスティック・アプローチの変容の教育観からも、社会文化的アプローチの提示する協働的構築としての言語観と専有化としての言語学習観がHLAの言語論・言語学習論としてより適合していると考えられる。

以上を要約すれば、HLAの言語論・言語学習論は言語による象徴化概念を援用し、五感を通じた体験を言語化することで、経験を通して言語を会得することを基本としている。また、その過程では他者とのインタラクションが必須となるとする。

3. HLAの技法

以上で述べた理論をもとに、ヒューマンスティック・アプローチの諸研究では、学習者の内面開発、目標言語との意味的つながりの構築、目標言語技能の習得を目的とする技法を開発し、第二言語教室活動としてのHLAを第二言語教育に提供してきた。本項ではHLAの主な技法についてまとめる。以下では、その提唱・開発の中心である合流アプローチのGalyean、狭義のヒューマンスティック・アプローチのMoskowitzの提示する技法をあげる。

3.1 Galyeanの技法

第1章でも示したように、Galyean (1976) では、活動・技法の原理として次の10項目とその活動例を示している (Galyean, 1976: 16-19)。

(11) 個人的意味 (personal meaning) の源としての感情への気づき

Awareness of feelings as the source of personal meaning.

例) “should”という動詞を練習するとき、学習者は今この時、どのような期待すなわち“should”が自分たち影響を与えているかを確認し、その“should”の源を突き止め、この期待に対して自分がどんな感情を持っているかを言う。そしてその期待が自分自身のものかどうか、あるいは誰か他の人の意思に従って生きているかどうかを決める。

(12) 直接的なコミュニケーション (“I-YOU” encounter)

Direct communication.

例) 学習者はペアでの応答の中で「to be」という動詞と「幸せな」「悲しい」「緊張している」「楽しい」という形容詞を結びつけることを学ぶ。

学習者1: あなたはいつ幸せですか?

学習者2: 私は友だちと一緒にいるとき、幸せです。

学習者1: あなたはいつ悲しいですか?

学習者2: 私は悲しい映画を見たとき、悲しいです。

(13) 非言語的コミュニケーションの活用

The use of non verbal forms of communication.

身体的気づきやコミュニケーションを体験した後、その体験をことばで話し合う。
例) 教師がいくつかの感情語彙を提示し、学習者に身体でその言葉になるように求める。
その後、それを「私は疲れたとき_____です」という文を完成させ、身体で発表させる。
これを通して学習者は「感じる」という動詞を会得する。

(14) 教室の「今ここ」に生きる。

Living in the “here and now” immediacy of the classroom.

現実の状況が言語練習の内容となる。

例) 学習者に「家で／週末に／放課後に／このクラスで／今ここで、何が一番したいか」を問い、回答を発表する。

(15) 肯定的で援助的な相互関係の育成

Developing positive and helpful relationships with each other.

肯定的フィード・バックや評価、明確化、確認などを互いにし合う。

例) 互いの長所を褒め合う。

学習者 1 (学習者 2 へ) : あなたは親しみやすい人です。素晴らしいと思います。

学習者 2 (学習者 1 へ) : あなたはやさしい人です。私はあなたのやさしさが好きです。

(16) 自己への気づき的手段としての guided imagery の活用

The use of guided imagery (“fantasy journeys”) as a means of self awareness.

個人化技法の中には、学習者に目を閉じさせ空想旅行を体験させるものも多い。その後、その個人的な空想を話し合う。

(17) 選択し、その選択の結果を受け入れることに対する責任

Responsibility for choosing and accepting consequences of choices.

学習者は自分が何者であるか、自分がどのような行動の選択を行っているかに気づくようになる。

例) 「I could」というフレーズを使った練習。

学習者に最近自身で行った決断を書かせる。そして、他の人に取り囲まれて「〇〇したらよかったのに」と言われている場面を想像させ、それらの言葉にどう返答するかを考えさせ、答えさせる：「もし、そうしていたら、私は_____だったろう」。

(18) 投射エクササイズの活用

The use of projection exercises.

物に自分自身を投影することで自分が自分をどう捉えているか (self perception) を知ることができる。

例) 4つの物を検討させ、それぞれについて次のように言う：「あなたは_____です。そして私は_____です。」

学習者 1 (リンゴ) : あなたは丸い。そして私は丸い。

学習者 2 (サンドイッチ) : あなたは昼食にぴったり。そして私は昼食にぴったり。

学習者 3 (大きな木像) : あなたは大きくてきれい。みんながあなたを好き。私は大きくてきれい。みんなが私を好き。

(19) 傾聴

Active listening

学習者が互いに聞くスキルを学ぶ。言語反復練習はこのスキル育成に効果的である。

例) ある出来事とそれに対する感情を言葉で表現する。他の学習者はそれを反復する。

学習者 1 : 私は昨日テストでCだった。それで私は落ち込んでいる。

学習者 2 : あなたは昨日テストでCだった。それであなたは落ち込んでいる。

(20) 表現の方法としての美術、音楽、演劇、詩の活用

The use of art, music, dramatics, and poetry as means of expression.

例：教師が歌を演奏し、学習者はその演奏を聴いて呼び起こされた感覚や想像を話し合う。
さらに上級ではその歌を目標言語に訳す。

このような活動における活動実施の要点として、Galyean (1976) は次の5点を提示している (Galyean, 1976: 7-8)。

(1) グループ・ダイナミクス：多様なグループ体験を用いる。

- A) 教師—クラス全体
- B) 1対1
- C) 3人組
- D) 小グループ (4人～6人)
- E) 大グループ (8人～10人)
- F) クラスの分割 (二分割など)

ただし、瞑想や深い内省が必要な時は一人でいることも尊重する。

(2) 自己内省

教師には、学習者の内省に基づく発言を非審判的受容と肯定および真実さで受け入れることが求められる。

(3) ファシリテーション

知識伝達を控え、支援的質問によって学習者自身が答えを見つけることを援助する。また、学習者の発見の価値を認める。学習者に対して非指示的・肯定的態度をとることで、学習者に共感し、より深い自己発見へと励ます。傾聴、アイコンタクト、学習者の感情を反復することが重要である。

(4) 自己開示

教師自身が自己開示のモデルである。しかし、無理な自己開示は必要なく、同時に学習者にも自己開示を強要してはならない。

(5) ジャーナル・ライティング

学習者に自己内省について書くことを勧める。ただし、非公開を原則とする。

3.2 Moskowitz の技法

一方、Moskowitz は HLA をその情意的目的の観点から次のように分類している (Moskowitz, 1978)。

(1) 他者との関係作り (Relating to others)

例) アイデンティティー・カード：自分の名前の他に自分を表現する3つの形容詞、得意なこと、今行きたいところ、一緒に過ごしたい人、等を書いた名札をつけ、教室を動き回ってそれらについて互いに話す (Moskowitz, 1978:46-47)。

(2) 自己発見 (Discovering myself)

例) 人生時計：床に大時計をイメージさせ、一番大切な時間に移動、互いに選択理由を話す (Moskowitz, 1978: 63-64)。

(3) 自己肯定 (My strength)

例) 「私はあなたが好きです。なぜなら」：二重の輪を作って座り、対面者同士で相手の長所を言い合う。席を移動して続ける (Moskowitz, 1978: 79-80)。

(4) 自己像 (My self-image)

例) サクセスストーリー：今までで成功したことをリストアップし、その内最も印象的なこ

とをグループで話す（時間制限を課す）。その後、リストをカテゴリーに分け（お金に関する話、人間関係に関する話、成績に関する話、等）、全体で話す(Moskowitz,1978:90-91)。

(5) 感情の表現 (Expressing my feeling)

例) 今この気持ち：今・ここで感じていることに焦点を当て、その内大切なものをペアで話す（「私は今…です」）。ペアを交代し、同様に続ける。繰り返すことによって生じる感情の変化に気づく (Moskowitz, 1978: 102-103)。

(6) 経験の探索 (My memories)

例) 一番おもしろかったこと：このテーマの作文を書き、グループで発表し応答する。その内おもしろかった話を全体で発表し応答する。この後、目標文化でのユーモアの話題に移ることもできる (Moskowitz, 1978: 122-123)。

(7) シェアリング (Sharing myself)

例) ブラインド・デート：初対面の人と空港で待ち合わせると仮定し、自分を分かってもらう手紙を書く（無記名）。その手紙を全員で読み、それが誰かを当てる (Moskowitz, 1978: 127-128)。

(8) 価値の明確化 (My values)

例) 大切な物：自分の大切な物を教室に持ってこさせ、それについて話をする (Moskowitz, 1978: 143-144)。

(9) 芸術活動 (The arts and me)

例) Branching out: 自分を木に例えて描く。それを見せ、説明する (Moskowitz, 1978: 162-163)。

(10) ファンタジー (Me and my fantasies)

例) (本項冒頭掲載例参照)

縫部 (2007) では、これに感覚覚醒 (Sensory awareness) が加えられている (縫部, 2007: 83-90)。縫部 (1998), 縫部 (2007) 等, 縫部の一連の著作では、これら Galyean, Moskowitz 両者の技法を中心に、特に学校日本語教育への応用を念頭に、活動例が紹介されている。

Moskowitz は、活動における教師の役割として以下の点をあげている。

- (1) 受容的・非審判的教室風土の形成と維持 (教室経営)
- (2) 言語促進者：目標言語の上達とともに学習者の人間的成長を促進する
- (3) 活動参加者：教師も活動に参加し、活動を経験することが求められる。
- (4) モデル：実際の活動において、言語的かつ情意的モデルを学習者に提示
- (5) モニター：学習者の言語・情意学習をモニターする役割も持つ。

これらは、先の Galyean の実施要点とほぼ一致している。また、Moskowitz (1978) の HLA では、教室を運営する上での時間の構成 (制限時間の設定)、人的構成法についても多くの指示がなされている。

以上のように、HLA の技法は、自己の内面開発を意図し、カウンセリング・セラピーの理論と技法をもとに、感情・身体感覚・直観等も含めた全人的な取り組みを取り入れている点、および教室のダイナミズムを活用している点を特徴としている。また、そこでは知識伝達者としての教師の役割は減ぜられているが、ファシリテーター及び活動の参加者として、教師は重要な役割を持つ。

4. HLA の課題の検討と提案

本節ではここまで、HLA の理論と技法を示した。次に、この HLA を自己表現を通じた専有化学習のための教室活動として応用していく上での留意点について検討し、自己表現活動としての HLA の提案を行う。

4.1 HLA への批判

HLA は、教室にコミュニケーションを生み出すものとして第二言語教育実践の場に広く受け入れられてきた一方で、特にその情意的目的の強調とカウンセリング・セラピーを出自とする特殊な技法に対し、多くの批判もなされてきた。

第二言語教育に情意的目的（自己理解等）を導入することについて、Gadd（1998）は、第二言語教師が言語教室で心理療法的行為を行うことの危険性と役割の逸脱を指摘している。また Legutke & Thomas（1991: 38-39）は、言語教授・学習を期待して参加している学習者の反応に考慮していないことを問題視している。これらの批判に対し、ヒューマニスティック・エクササイズの実践者である Arnold（1998）、Rinvolcuri（1999）は、言語教室に情意的目的を導入することは、教師の役割の逸脱ではなくそれを豊かにしているとし、また、エクササイズにおいては低リスク・肯定的側面への焦点が原則とされていると述べている。

HLA の言語学習面（認知的側面）についての批判では、本論でも指摘したように、特にその言語および言語学習・習得に関する理論的基盤が明確でない点が問題とされている。Gadd（1998）はヒューマニスティック・エクササイズでは言語の限られたジャンルしか学習できないと批判しており、Legutke & Thomas（1991: 38-39）、横山（1994）は限られた第二言語能力で深い内観と自己表現が可能なのかという根本的な疑問を提示している。これらの言語学習面での問題について Arnold（1998）は、エクササイズでも多様な言語ジャンルの学習が可能であることを主張している。しかし、実際にどのようなジャンルがどのように学習できるのか、第二言語能力の制約について具体的にどのような対処法がとられているのかについては明らかにしていない。

これらの批判には、研究者間の第二言語教育観の相違によるものも多く見られる。しかし、本研究と同じく第二言語教室活動としての HLA の有効性の認識に基づき、その問題点と改善策を検討・提示する研究もなされている。本項では、これらの研究の内、活動の選択とデザインに関する Legutke & Thomas（1991）の提案、及び活動における社会的インタラクションの形成・活性化と言語学習面についての Kramersch（1993）の提案を取り上げ、専有化のための自己表現活動としての HLA の留意点・改良点として提示する。

4.2 活動の選択とデザインの基準

Legutke & Thomas（1991）は、「強いバージョン」の Communicative Language Teaching（以下、CLT と略す）²⁴の立場から、「テーマ中心のインタラクション」を主軸とした教育方法を提案し、その方法として HLA を援用している。その援用に当たっては、HLA の教室インタラクション創出への可能性を認めた上で、以下の 7 つの基準から HLA を批判的に検討し、活動を選択・改編する上での提案を行っている（Legutke & Thomas, 1991: 48-70）。

(1) 文脈と主題性 (Context and topicality)

HLA が目指す生きた体験を通して言語を学習することは、学習内容を個人とつながりのある生きた内容とする可能性を有している。しかし、個々の内容が互いにテーマ的関連性を持ち、教室の置かれた文脈や教室文化、また第二言語文化と結び付けられていなければ、恣意的な自己開示要求になりかねない。より大きな文脈とのつながりとテーマ的関連性があることで初めて有効性が発揮される。

²⁴ CLT には、従来の項目積み上げ型一言語形式の項目だけでなく、機能・範疇という分類による項目も新たに加えられているが一の言語授業に「ことばの使い方を学ぶ」(learning to use) ためのコミュニケーション活動・タスクを付加した「弱いバージョン」と、「使うことを通してことばを学ぶ」(using language to learn it) 「強いバージョン」(a 'strong version' of CLT) があるとされる (Howatt, 1984: 279; Legutke & Thomas, 1991: 12)。後者では、学習者がコミュニケーション活動・タスクに携わることを通して、あるいは言語以外の内容を学習する中で言語が学ばれるとする、プロセスそのものを言語学習として捉える立場に立っている。この後者の立場では、言語教室はもはや「教師が教え、学習者が学ぶ」という場ではなく、参加者全員が教室コミュニケーションという「言語学習プロセス」を構築し、管理していると捉えられる (Allwright, 1984: 166)。

(2) 気づき (Awareness)

「気づき」という概念は、学習者の自己・集団・世界の理解を広げる上で重要であり、教室活動の役割はこの気づきをファシリテートすることにあるが、教師は、気づきの内容 (the object of awareness: 教科内容, 情意的内容, 言語的側面等), 気づきのモード (the mode of awareness: 思考, 感覚受容, 内観・瞑想等), 気づきを促進する手法 (the techniques of awareness: 誘導ファンタジー等) という3点について慎重に考慮しなくてはならない。

(3) 既存知識と学習の前提条件 (Prior knowledge and prerequisites for learning)

HLA の手法に馴染みがない場合、HLA の求める行為や自己開示要求は学習者・教師双方に不安を生む恐れがある。また、言語学習に対するビリーフや期待との相違も学習者に不安を生じる。特に、文化的背景によっては、自己開示や目を閉じたりする行為が自尊感情を傷つけることにつながる恐れがある。HLA ではこの点への配慮が不足している。

(4) 自己決定と選択的真実性 (Self-determination and selective authenticity)

HLA では、活動の選択、目標・プロセスの決定等、すべてが教師のイニシアティブのもとに置かれている。これは学習者の自己決定を尊重する CLT の原則と矛盾する。

また、HLA の機能は「ジョハリの窓」の第1の窓—the open area—を広げることにより、活動に参加するためには真実の自己開示と自己・他者発見を続けていくことが求められる。しかし、学校という制度的状況下 (教師と学習者という役割関係) でこれを行うことは、このような疑似セラピスト的役割を教師が演じることへの問題とともに、教師の求めに対して学習者は自己開示をしたくなくともせざるを得ない状況にあること、また、自己開示をしないことが活動へ参加できないことになり、学習の機会を奪うという点でも問題がある。

(5) 動機づけと抵抗 (Motivation – resistance)

学習者は自己を語り合うことを望んでいるとする HLA の前提は必ずしも正しくない。公的な場で自己を開示することには当然防衛が生じるし、防衛は権利でもある。HLA では「リスクの低い開示内容」を選択して実施できるとしているが、リスクが高いか低いかの判断は難しい。教師は学習者の抵抗に気づき、十分配慮する必要がある。

(6) 言語学習者のニーズと discursal outcomes (Language-learner needs and discursal outcomes)

HLA では、活動を通して学習される言語についての論考がほとんどなされていない。インタラクション中心の活動ではどのような言語が用いられ、生起してくるかは予測しにくい、それでも活動のデザインにおいてその活動で得られる言語学習上の成果について十分な検討がなされていない。また、それについて学習者自身が評価できるような配慮も有効である。さらに、学習者が自己表現を行っていく中で言語的支援として利用できるリソースを用意しておくことも重要である。教師のガイダンスと学習者の自律は活動中心の言語教室の不可分の要素である。

(7) プロセスの適切さ (Process relevance)

ある活動を選択するとき、教授-学習プロセス全体における当該活動の位置付けを明確にする必要がある。また、それを考慮した活動選択が求められる。活動・活動のタイプは、たとえ学習者によって再解釈されたとしても、学習過程の次のステップに影響を与える。

さらに、Legutke & Thomas (1991) は、この活動選択の7基準の前提として「透明性」(clarity) と「信頼」(trust) をあげている。この二つは教師の選択・決定・実践を決定する前提であるので学習過程に先立つものであるとともに、学習過程のダイナミクスに依存するものでもある。

まず、学習者が活動の目的・意図・根拠・過程等を明確に知ることは、民主的教育という点から、また経験学習という点から、そして自律的言語学習の上でも重要である。

信頼の風土については、HLAでも必須とされる条件であるが、Legutke & Thomas (1991)は、HLAではそれが教師の役割に帰着されている点を批判している。教室インタラクションの創出と形成において教師の果たす役割は重要であるけれども、社会的・情意的風土は教師と個々の学習者の協働によって作りだされる。

Legutke & Thomas (1991)によるHLAの問題点の指摘は、HLAを否定するものではなく、HLAを第二言語教室のインタラクション活動²⁵としてより有効に用いていくための指針として提示されている。他のHLA批判の多くがHLAの情意的目的や学習者の内面に関わっていくことを否定的に捉えているのに対し、Legutke & Thomas (1991)の7基準は、言語学習・学習者の情意的側面を生かしていくことの重要性を認め、その上でそれを教室という状況下でHLAを用いてどう発揮させることができるかについて検討を行ったものである。この検討からLegutke & Thomas (1991)は、HLAの選択・使用において、活動に文脈との関連性や一貫したテーマのつながりをもたせることの重要性、学習者の好み・ビリーフ・既有知識等、学習者への配慮とその自律性の尊重・育成の必要性を提言している。このための方策として、HLAに上記の二つの前提と7つの選択基準を適用していくことによって、そしてより大きな文脈の中に位置付けていくことによって、HLAは教室インタラクションに大きな影響力を持ち、学習者の感受性を高め、自己投資とコミュニケーションへの意欲を解放し、応答能力と責任を促進し、本当の意味でインタラクション活動として機能することができるとする(Legutke & Thomas, 1991: 69)。

この内、Legutke & Thomas (1991)の学習者の自律性についての指摘は、第二言語の専有化の前提である学習者の主体性・能動性とも関わり、本項での活動デザインにおいても重要な指摘である。HLAは、学習者の自己表現への能動性へ働きかける意図・目的をもってデザインされていた。また、縫部(1999)は、HLAは内発的動機づけ理論に立脚したものであり、本来操作主義に対立する哲学を持っているとする(縫部, 1999: 300-301)。前節のGalyeanの個人化技法実施の留意点でも、学習者の自主性を尊重することが重視されていた。しかし、多くのHLA批判では、HLAの教師による操作主義が指摘されてきた。前節でも掲載したMoskowitzらの一連の著作からは、Legutke & Thomas (1991)が指摘するように、教師による牽引・誘導が活動の運営に強く作用している印象は否めない。Legutke & Thomas (1991)の主張するHLA選択・使用における学習者の自律性の重視は、この点を指摘・改善案を提示したものであると言える。

専有化学習という観点からも、このLegutke & Thomas (1991)の主体的・自律的存在としての学習者観は重要である。学習者の能動性は専有化学習の重要な前提であるだけでなく、専有化に関する先行研究においても、専有化という行為自体が能動的・主体的行為として捉えられている。HLAのデザイン・実施においては、学習者の主体性を高め・維持していくことが重要である。

4.3 社会的インタラクション促進のための提案：Kramersch (1993)の8つのパラメーター

第1章でも詳述したKramersch (1993)の「対話的言語教育」は、学習者が対話の中で「文脈として」第二言語学習していくことを意図した教育である。この中でKramersch (1993)は、現行の(1970年代末以降の)コミュニカティブな教室活動の意義と可能性を認めた上で、実際の授業ではその有効性が発揮されず、教室に活動・教師の意図するコミュニケーションが生みだされていないケースが多いことを指摘している。そして、それらのコミュニカティブ活動が持つ教育的・社会的変容(change)をもたらす力を発揮するためには、活動を通して教室における対話を拡大し・深める必要があるとする。Kramersch (1993)の言う「コミュニカティブ活動」はHLAと明言はされていないが、同書で取り上げられている活動の多くがHLAと重なっている。Kramersch (1993)は、「コミュニカティブ活動」を教育的・社会的変容をもたらす活動にする方法を、対話の文脈形成に関わる8つのパラメーター(Hymesの「SPEAKING」)に沿って、「ストーリーテリング」活動を例に以下のように提示している(Kramersch, 1993: 94-98)。

²⁵ Legutke & Thomas (1991)ではCommunication Activitiesの語が用いられているが、本論でのインタラクションに当たると判断し、「インタラクション活動」という訳語を用いた。

- (1) **Setting** : 活動形態・時間制限の工夫。
対話相手やテキストは同じままで、空間的・時間的セッティングを多様化することによって、伝え方や言葉の選択に焦点を当てるようになる。
例) 形態 : 対面で、背中合わせで、多数の観客の前で、パーティーで、仕事の面接で等
手段 : 教室での対面で、宿題として、電話で等
声調 : 説得調で、叫ぶ、囁く、等
時間 : 3分、2分、1分と制限時間を短くしていく、等
- (2) **Participants** : 学習者が聞き手に敏感になるように工夫する。これによってコミュニケーションの対話的性質に気づかせる重要なステップとなる。
例) 同じ A の語りに対し、複数の聞き手に異なる反応を示すよう教示する。A は聞き手たちの異なる反応に対応していく中で次第に語りがうまくなり、より聞き手のニーズに応える詳細で多様な語りをするようになる。
- (3) **Ends** : 設定されたトピックに関わらず、教師は活動の目的を多様化することができる。
例) ある活動を意見交換活動から意志決定のための討論へと変える。
- (4) **Act sequence** : 一つの活動の中でも言語を多様な機能で用いることができるよう工夫する。
例) 一つの活動の中に、明確化、情報交換、クレーム、謝罪、同意・反対、アドバイスと支援、意見の表明と応答などを盛り込むことができる。
- (5) **Key** : 同じ題材であっても、多様なトーン、感情を用いて表現するよう指導する。
例) 一つの物語を感情的に・センセーショナルに・皮肉的に語る。また身体を使って語る等。
- (6) **Instrumentalities** : 言語の形式と意味の関係を示す方法として書き言葉と話言葉を対照させる。
例) 一つの物語を A から B、B から C、C から D へと語り、4人それぞれが要約を板書し、些細なシンタクスの違いが明らかな意味の違いを生むことに気づかせる。
- (7) **Norms of interaction** : 状況・役割設定の選択によってインタラクションの型を多様化させる。これにより、文化的な規範の違いも表面化する。
例) B が子ども役のとときと耳の悪い年寄り役のとときでは、同じ物語でも A の語りが異なる。また、A、B にネイティブスピーカーとして相互行為を行うよう指示した時と母語使用を許可したときとは、文化的に異なる規範を用いると考えられる。
- (8) **Genre** : 同じトピックであっても、多様なジャンルの活動（例えば、モノローグ、インタビュー形式、議論とするか、等）とすることができるよう工夫する。

Kramersch (1993) は、このような対話教育を通して学習者が自分自身と他者との間、個人的な自己と社会的自己の間、自分自身の中の異なる認識の間の違いを認識することができるとする。この点で、HLA、ヒューマニスティック・アプローチの掲げる第二言語教育の目標・目的と共通している。両者は同じ目的を意図したものと言えるだろう。

一方で、Kramersch (1993) の 8 つのパラメーターは、活動に多様な言語使用・ジャンルの使用、メタ・コミュニケーションとしての要素、言語の文化的側面への気付きなど、活動を通じた言語学習の具体的内容と方策を示している。前節で述べたように、HLA は学習者の内面の開発・内発的言語生起・形成の促進を意図している点を特質としている。この点で、HLA は、本論での専有化モデルのうちでも、特に言語の「個人化」のプロセスに働きかけるものとして位置づけられ、実際の教室での社会的相互行為・社会的インタラクションにおける言語使用・専有化という観点からは十分なデザインが考案されていなかった。この点が、先にあげた Gadd (1998) の HLA では言語の限られたジャンルしか学習できないとの批判につながっていた。これに対し、この Kramersch (1993) の 8 つの提案は、専有化学習における社会的インタラクションの部分にも有効な活動として HLA を再デザインするものと言える。HLA の実践デザインにこの 8 つのパラメーターを適用していくことで、HLA を専有化学習のためのより有効な自己表現活動としていくことができると考えられる。

5. 本章のまとめ

本章では、自己表現を通じた専有化としての言語学習のための教育・教師の役割について考察を行った。この自己表現を通じた専有化としての第二言語学習の前提条件である自己表現の促進、対話的インタラクションの構築、学習者の能動性の促進という観点から、それぞれ教育・教師の役割について考察を行い、以下の点が指摘された。

- (1) 教育あるいは教師の役割・方法が学習を決定するのではなく、学習者との協働によって学習—教授システムとしての教室がつくられていくものである。
- (2) その上で、教育・教師には、自己表現・対話的インタラクション・学習者の能動性を促進する教室環境形成への働きかけが教育・教師の役割として重要である。具体的には、権威性に基づく人間関係ではなく、他者とその言語を相互に尊重し合う関係の構築と、そのような関係・環境の形成・維持のための学習者との協働的關係が求められる。
- (3) 一方、教師の支援という観点からは、①言語的支援と②内的コミュニケーションの二つの支援が求められる。この内、前者①について、具体的には、能動的了解に基づく表現補充・了解企投、また、能動的了解の前提となる学習者の「life」(Platt, 2005)の理解が求められる。②の内的コミュニケーションの支援については、傾聴、反復、明確化、言い換えなどの具体的手法とともに、教師のモデルとしての自己開示と、学習者が自己・他者を問い直していくことに対する積極的働きかけの必要も示唆された。
- (4) このような教師要因に加え、自己表現を通じた専有化としての学習—教授システムを成立させる上で、教育・教師と学習者の接点・媒介である活動の重要性が示された。

この内、(4)の指摘から、本節では具体的教室活動の提案を行った。

本専有化学習論が基盤とする社会文化的アプローチの諸研究では、具体的教室活動の提案はあまりなされてこなかった。一方、専有化学習モデルの一部をなす個人化概念が基盤とするヒューマニスティック・アプローチの諸研究では、上記の諸要件に沿う教室活動・HLAが提案されている。本論ではこれを専有化学習のための教室活動—自己表現活動—として用いることを提案した。

本節では、このHLAの理論・技法を紹介するとともに、専有化学習のための活動という観点から検討を行った。はじめに、活動選択・デザインの基準について検討し、学習者の主体性への配慮が留意点として指摘された。また、内的コミュニケーションの活性化が重視されているHLAを、社会的インタラクションを活性化させる活動としていくための具体的方策として、HLAを通じた多様な言語使用、多様なジャンルの使用、メタ・コミュニケーションとしての要素、言語の文化的側面への気付きを促すこと等を中心とするKramersch (1993)の8つのパラメーターを示した。これら提案を取り入れることにより、自己表現を通じた専有化としての第二言語学習を促進する教室活動としてHLAを有効に活用していくことができると考える。

以上、本論ではここまで、自己表現を通じた言語学習・教育について先行研究・理論をもとに論考し、理論的モデルの構築を行ってきた。次章では、研究の視点を実践に移し、実践研究を通して、あらためて自己表現を通じた第二言語学習・教育について探求する。そして、終章において再び本章までの論考を実践と照合し、総合的考察を行い、自己表現を通じた第二言語学習の特質と過程、そして可能性を提示する。

第4章 自己表現活動の分析

本論ではここまで、先行研究・理論をもとに自己表現を通した第二言語学習・教育の可能性について検討してきた。この理論の検討から、第2章では、自己表現を通した第二言語学習の特徴として「専有化」としての言語学習のモデルを提示し、前章ではその具体的教育方法としてHLAを援用した自己表現活動のデザインを行った。

これに対し本章及び次章では、実践から、自己表現を通した第二言語学習についてその特質を明らかにすることを目的としている。実践は、理論から提案された活動、それをを用いる教師、学習者、そして文脈の相互作用の中で形成されていく。その中で、自己表現はどのように促進され、そして専有化としての言語学習は生起するのだろうか。本章では、この点を4つの活動実践の記述・分析を通して検討し、その生起・促進に影響する要因について考察を行う。また、自己表現による第二言語学習のもう一つの側面である自己の変容・成長についても、自己・他者認識という観点からあわせて考察する。

第1節 活動分析の目的と方法

1. 活動分析の目的

本章での活動分析は、ここまで理論・先行研究から検討してきた自己表現を通した第二言語学習の特質について、実践面からアプローチするものである。自己表現活動における自己表現と専有化学習の生起・促進の過程を社会的構築としての教室論の立場から明らかにし、そこに作用する要因について考察することを分析目的とする。あわせて、活動における自己・他者認識についても検討を行う。

なお、本研究では、第2章で示したように、専有化を「表現主体である学習者が、自分の表現しようとすることを表現するために、自分の既有知識や他者の発話などから言葉を選択・吟味・交渉し、「自分の言葉」として変形・意味を付与していく言語学習過程」と定義し、以下の分析を進める。

2. 活動分析の立場

本章における活動分析では、その立場として田島(2003)のマイクロジェネティック・アプローチを採用する。これは、微視発生的な観点から学習を分析し、その考察から学習の全体像を推測する学習研究のアプローチである。

マイクロジェネティック・アプローチは、ヴィゴツキーの提示する発達心理学研究の原理に基づく。ヴィゴツキーは、人間に固有な行動と心理過程の特質を明らかにするためには、その発達の過程を発生から死滅までの運動の中で理解することが必要であるとし、弁証法的観点に立脚した歴史的アプローチ(中村, 1998: 7)をとっている。そして、これにもとづき、4つの「発生的」分析領域(genetic domain) — 系統発生(phylogenesis), 社会・歴史的発生(sociocultural), 個体発生(ontogenesis), 微視発生(microgenesis) — を提示している。この内、微視発生は比較的短いタイムスパンの中での発生・発達を指す。現在の社会文化的アプローチの発達・学習研究では、研究上操作可能な実際の発生(微視発生。例えば、一つの形態素の短期の習得過程)から個体発生(例えば、子どもの言語発達など)のあり方を予測する研究方法(マイクロジェネティック・アプローチ)が採用されることが多い(田島, 2003: 18; Lantolf, 2000: 3)。

本章でも研究上の操作可能性からこの方式を採用するとともに、それを補足するものとして中期間の実践研究を次章で提示する。

3. 活動分析の方法

3.1 分析方法の選択

本研究は、社会文化的アプローチの視座から、個人的要因と社会・文化・歴史的要因の接点に研究の視点を置く。また、分析の焦点である自己表現と言語の専有化学習は、第2章で示されたようにインタラクションを通してなされる。このため、インタラクションの過程に分析の焦点を置く必要がある。

教室インタラクションを分析する主な方法としては、カテゴリーシステムを用いた相互作用分析法（カテゴリー分析）、談話分析、エスノメソドロジー会話分析（以下、会話分析）、エスノグラフィーがあげられる。このうち、カテゴリー分析と談話分析は、授業中の教師／学習者の行動の全体的傾向や、インタラクションの静的基本構造を捉えることを目的とした分析方法である²⁶。一方、後者の2方法は、教室インタラクションの動的な過程を分析し解釈することを通して個々の事例の特質を知る方法である。

前章で示したように、本論は教室での言語学習を教室を構成する諸要素の相互作用のもとに社会的に構築されていく動的なものとして捉えている。したがって、本分析では動的なインタラクション過程を分析する方法である会話分析とエスノグラフィー的手法を併せた分析方法を用いる。

3.2 会話分析・エスノグラフィーの方法論と本分析の方法

カテゴリー分析、談話分析が研究者の設定した枠組みに基づいて、即ち研究者の視点から授業を分析していくのに対し、会話分析・エスノグラフィーは、参加者の視点から解釈しようとするものである。山村（1985）は、この立場の社会的相互行為（インタラクション）の見方について次のように説明している。

「行為者はお互いの行動を意味あるものとして認め、それを解釈したり、定義づけたりしながら、相互行為を進める。つまりそれは本質的に解釈的過程なのであり、行為者は外に現れたものを手がかりとし、それを文脈や状況との関係で解釈し（indexicality）、その底に一定の意味やパターンを探りながら（documentary method of interpretation）、相互行為を持続させてゆくのである。」（山村、1985: 44）

²⁶ カテゴリー分析は、授業を観察しながら、研究者があらかじめ設定したカテゴリーに従って教師／学習者の行動をコーディングしていく方法である。その後、各カテゴリーのチェック数を集計し、統計処理が行なわれる場合が多い。例えば、Moskowitz（1968）他で開発された FLint system がこれにあたる。量的処理を行うことで、授業間の比較が容易になり、教師行動・学習者行動の特徴を得ることができる。カテゴリー分析は、個々の行動のつながりより、どのような行動が多いか／少ないかという点に焦点を当てる方法であり、教師を焦点とした授業評価の方法としての色合いが濃い。一方、談話分析は、教室談話中の発話（発話行為）の機能を特定し、その連続の型から授業インタラクションの構造を明らかにする方法である。Sinclair & Coulthard（1975）の談話分析研究では、授業が、教師による Initiation、学習者の応答（Response）、教師の評価（Evaluation）又はフィードバック（Feedback）という構造の連鎖からなっていること（IRF/IRE 構造）が明らかにされた。カテゴリー分析、談話分析は、研究者の視点から教室インタラクションを分析する方法である。行動・発話をひとつひとつに細かく区切り、分類するため、インタラクションをアナログ的に連続したプロセスとして捉えることが難しい。また、分析において参加者・場の個性やそれを取り巻く文脈を取り入れる余地が少ない。本事例分析のねらいは、この参加者・場の個別性と複雑性、流動性を取り入れたインタラクションプロセスの分析から、学習者の言語使用（言語学習）の特質を見ることであった。カテゴリー分析、談話分析の方法は、この本論の目的には適合しない。

山村 (1985: 44) は、「社会的相互行為がこのような特質を持つものである限り、その研究においても、行為者自身の観点が重視されなければならない、研究者によるそれへの接近の仕方、生活者が日常的に用いている方法と無関係なものではありえない」とし、「解釈的記述 (interpretive description) 」こそがなされなければならないとする。この山村の引用にある「生活者が日常的に用いている方法」がエスノメソッドと呼ばれるものである。エスノメソッドロジー会話分析はこのエスノメソッド=「参加者達が用いている方法」に従って会話を解釈する方法である。

参加者の視点から事象の解釈を行う点は、エスノグラフィー (解釈的エスノグラフィー) も同様である。しかし、両者は分析目的、重視する点、使用データ等、多くの点で異なる。両方法の概略を、Lazaraton (2003) の表をもとに、表 4 に示した。

表 4.1.1 会話分析とエスノグラフィー法 (Lazaraton, 2003: 4)

	会話分析 Conversation Analysis	エスノグラフィー Ethnography
(1) 学問的背景 Disciplinary Roots	社会学 Sociology	人類学 Anthropology
(2) 分析の目的 Analytic Goals	人々が物事をどのように“行っているか” How people “do” things どのように意味がつけられているか How meaning is made	人々が物事をどのように“捉えているか” How people “see” things どんな意味がつけられているか What meaning is made
(3) 重要な文脈 Context of Importance	継起的連鎖 Sequential	文化的 Cultural
(4) データ収集方法 Data Collection Procedures	実際の相互行為の録音/録画データ Audio and/or videotapes of actual interaction	情報提供者 (インフォーマント) Informants インタビュー Interviews フィールドワーク Field work 参与観察 Participant observation
(5) データの形 Data Representation	表記法に基づく詳細なトランスクリプト Detailed transcriptions using conversational notation	厚い記述 Thick description フィールドノート Field notes 相互行為の断片 Excerpts of interaction
(6) 分析方法 Analytic Procedures	単一の逸脱したケースの分析 Single & deviant case analysis	分析的帰納法 Analytic induction トライアングレーション Triangulation
(7) 禁則 No Nos	参加者の経歴やアイデンティティにはじめから関連付けること Assigning a priori relevance to participant biographies or identities 話者の意図やビリーフをもとに主張を行うこと Making claims based on speaker intention, beliefs 単一の発話ターンの分析 Analysis of single turns	印象に基づく説明 Impressionistic accounts 固定カテゴリーに基づく観察 Fixed category observations 短期調査 Brief engagement

会話分析では、授業参加者たちがどのように会話に参加 (発話) しているのか、どのように会話が組織化されているのか、そしてその会話がどのようにして「授業」として構築されているのかを、映像及び授業のトランスクリプト (文字化資料) をデータに、個々の発話、発話順番取り、発話のシーケンスの中で分析・解釈する。

一方、エスノグラフィー法では、マクロな社会・文化的文脈の中で、参加者が教室でのできごとをどう捉え、なぜそのような参加を行ったのかを、観察、インタビュー、フィールドノート等多種多様なデータをもとに、多角的に分析・解釈を行なう。

本来、エスノメソドロジー会話分析では、話されたことのみをデータとし、エスノグラフィーで用いられる参加者の属性や背景等についての情報を、少なくともはじめは、分析から排除する。会話分析の立場では、それらはア priori に存在するものではなく、会話の中で現れ、会話の中に読み取ることができるものと考えられるからである。しかし近年、会話分析の方法をとる研究においても、エスノグラフィー的情報（例えば、教師の意図、学校のシステム・文化等）を取り入れることの必要性が唱えられており、会話分析とエスノグラフィーを連続的・相互補完的に併用する方法をとる教室研究がなされている（Rampton, Roberts, Leung & Harris, 1997: 382-383 ; Seedhouse, 2004: 89 ; 好井, 1999: 38-40）。これは、第二言語教室という場面においては、教師の意思や学校・社会文化的状況からの影響がインタラクションの展開に特に大きな影響力を持っており、それを明らかにするためにはエスノグラフィー的データに照合する必要があると考えられるからである。

この観点から、第二言語教室研究の Seedhouse (2004) は、下表のエスノグラフィー的要素を取り入れた第二言語教室会話分析の方法を提示している。

表 4.1.2 Seedhouse (2004) の第二言語教室相互行為分析方法 (Seedhouse, 2004: 40-42)

- ① アクション・シークエンス (action sequence (s))²⁷を選定する。
- ② そのアクション・シークエンスの中の諸行為の特性を明らかにする。
- ③ そのアクション・シークエンスを、特にそのシステムの機能上の障害・乱れに焦点を当てながら、発話順番取りの観点から検討する。
- ④ そのアクション・シークエンスをシークエンスの組織化²⁸の観点から検討する。
(隣接ペア²⁹, 選好 (優先的構造: preference organization), その他のあらゆる応答行動)
- ⑤ そのアクション・シークエンスをリペア (修復: repair) の組織化の観点から検討する。
- ⑥ 話し手たちが自分たちの諸行為をどのようにまとめているかを実際に選ばれた言語形式に視点をおいて検討し、これらの形式の意味 (significance) を考察する。
- ⑦ 相互行為の詳細の中に浮かび上がってくる役割, アイデンティティあるいは関係性を明らかにする。
- ⑧ 相互行為の組織化と参加者の志向を描き出す予備的分析が終わったら、このシークエンスをより広い構図の中に位置づけていく。



- ⑨ エスノグラフィー的データの利用による「なぜ」の検討

この Seedhouse (2004) の手法では、まず、会話分析によって参加者がどのようにインタラクションを生み出しているかを明らかにし、続いて、制度的、文化的制約についてエスノグラフィー的情報を用いて解釈を行うという、会話分析にエスノグラフィー的手法を後続させる段階的併合方法を提示している (Seedhouse, 2004: 89)。

一方、よりエスノグラフィーに近い立場から Hall (1995) は、インタラクションを解き明か

²⁷ シークエンスとは「発話の継起的連鎖」「発話の続きぐあい」で、「会話参加者にとって、当該状況において「自然だ」と感得できるような発話の続きぐあい」のことである (好井, 1999: 38-39)。

²⁸ 「シークエンスの組織化」とは、会話参加者が互いの発話を理解する/させることを可能にするメカニズムであり、また、分析者がその相互行為の道筋を分析することを可能にするメカニズムでもある (Seedhouse, 2004: 21)。

²⁹ 「隣接ペア」(adjacency pair) とは、「(1) 二つの発話からなり、(2) この構成要素としての二つの発話 (例えば「問い」と「答え」) は、隣接して位置づけられ、(3) それぞれの発話を別々の話し手がつくり出す」という性質を持つ発話行為の一類型で、「私たちの直感に表れるもっとも単純な行為のタイプ (類型) として考えられることができる」(山田, 1999: 17)。

すための方法について次のように述べている。

インタラクションへの参加の詳細を理解すること、そして、分析の単位を他の参与者たち、彼らの歴史、それらの関わりそして諸リソース、またローカルな状況に埋め込まれた諸条件を含むものへとひろげていくことに集中的に取り組んでいくことで、すべての参加者によってなされているこの非常に複雑な営みが目に見えるものになる。

(“A focused interest in understanding the intricacies of interactional involvement and extending the unit of analysis to include the other interactants, their histories, with each other and the resources, as well as the locally situated conditions make visible the very complex work done by all participants.”) (Hall, 1995: 222)

本分析では、この Hall (1995) の提言にあるように、より広範なエスノグラフィー的データを積極的に用いながら、専有過程の会話分析においては主に Seedhouse (2004) の会話分析方法を用いていく分析の方法をとる。

また、本研究では、研究者自身が教師として研究に参加する参加型アクション・リサーチとしての形もとっている。参加型研究は研究者の主観が強く影響する一方、教師の内省を解釈に生かすことが可能になる。本研究では研究の実践への応用をその理念としていることから、後者の利点を生かし、参加型研究形態を採用した。

本分析において収集・使用したデータは以下の通りである。

- A. 活動全体に関わるデータ
 - ・全授業の録画記録（固定カメラ）
 - ・録画記録の文字化資料
- B. 実践者の観点からのデータ
 - ・実践者の教案記録・ジャーナル
 - ・観察者へのインタビュー・話し合いの音声記録
- C. 学習者の観点からのデータ
 - ・学習者の授業感想
 - ・学習者への事後インタビュー（日本語）と文字化資料・メモ
 - ・学習者への授業に関する質問紙（事後・中国語可）
 - ・分析時の学習者へのフォローアップインタビュー（日本語）
- D. 観察者からのデータ
 - ・観察者へのインタビュー・話し合いの音声記録・メモ

4. 活動実践の概要

4.1 実施機関の選定

本分析のための実践は、本研究者が非常勤講師として勤務する国内日本語学校において行った。前項で指摘されたように、教室参加者の目的構造は、教室相互行為の組織化に影響する (Seedhouse, 2005)。したがって、実践自体の目的はあくまで学習者の日本語学習・日本語能力の向上に置くのでなければ、学習のための組織化とはならない。もちろん、研究データの収集がその目的として依然ある以上、全く自然な（すなわち日本語学習のみを目的とした）実践とは異なるが、よりそれに近い実施クラスの設定を前提とする必要がある。このことから、実際の日本語学校の夏季補講の一部として活動を実施し、データを採取することとした。

本研究より同校に対し、本研究のデータ収集のための実践を行いたいこと、この実践が当校の学習者の日本語学習に資するものであることを説明し、実施の承諾を得た。専任講師との話し合いから、実践は、夏休み中の補講の一部として、午前9時から10時半の90分間を用い、4日

間連続で行われることとなった。

4.2 実施機関及びクラスの背景

実践校は、学生の多くが中国の姉妹校を通して入学してきた、中国国内の高校を卒業したばかりの若い学生からなる国内大学への進学を目的とした日本語学校である。学生たちは学校近辺に点在するいくつかの学校の寮に分かれて生活している。このため、日本で生活しているとはいいながら、アルバイト時を除いては（場合によってはアルバイト時でも）中国人だけで集まり、中国語で生活している者が多い。寮では各自インターネットに接続し、中国のテレビを視聴し、中国の両親や友人と会話を楽しんでいる。また、学校の事務員は中国人であり、中国語で対応がなされている。したがって、第二言語環境下ではあっても、学生本人が意識して努めない限り、日本人との接触及び日本語の使用は学校での授業に限定される。

入学時に実施するアンケートでは、明確な目標を持っていない者も多く、多くの学生が日本で生活する中で将来の進路を模索していかなければならない。学生の多くが、生活費・学費のほとんどをアルバイトで得ており、経済的問題を抱える学生も多い。このような環境にある学生に対して行われる日本語教育は、日本語能力を伸ばすことだけでは済まされない。教員たちは、学生の進路相談、アルバイト探しとアルバイト先でのトラブルへの対処、学校を休みがちな学生への対応、寮の近隣とのトラブルへの対処、そして心理的にも身体的にも体調を崩しがちな学生たちへの配慮など、多くの役目を負っている。反面、このため学生と教師の結びつきも深く、日本語学習以外のことがらについてもお互いがよく知っている。

このような実践機関の現状は、多くの国内日本語学校に共通するものであると思われる。本研究対象の自己表現活動は、他者との交流のもとで自己を表現していくことによって、自己を見つめ直し、自己について考え、自己変容・成長する機会を創出することが、言語学習とともに期待されている。この意味で、自己表現活動を用いた日本語教育はこのような日本語学校においてこそ求められるものであると考える。このことから、本実践では日本語学校をフィールドとして選択した。

4.3 参加者構成と各参加者の概要

実施校は、大学進学を主目的とする2年コースでレベル別の4クラス（中上級（呼称：1組）、中級（2組）、初中級（3組）、入門・初級（4組））からからなり、大学受験と日本留学試験、日本語能力試験受験を目的としたカリキュラムとなっている。この内、本実践クラスは1組の学生4名、3組の学生2名で編成した。

はじめに、参加人数について、一人一人の自己表現の時間を十分に取るためには、少人数での実施が望まれる。しかし同時に、自己表現に必須のインタラクションのためには、ペア、グループ、全体という多様な人的構成が可能な人数も必要である。実施時間については実施機関の補講としての実施という背景から、時間が90分と規定されていた。また、現実の一般の授業時間も90分である。以上を勘案し、実践における参加学習者数を6人とした。

参加学習者の選定については、本研究者の研究上の目的と教育上の目的を合わせ、専任講師との話し合いにより6名を選定した。選定の基準としては以下の点を設けた。

- (1) 全回出席できることが確実な者。
- (2) 日本語で話すことに本人または担当教師が問題を感じている者。
- (3) クラスの異なる者（日本語能力の異なる者）から構成する。

(1) については、授業が成立することがまず重要である。このため、全回出席できることを選定の条件とした。しかし、この条件を設定することで、既に学習意欲の高い学習者が対象となった。本研究において自己表現活動として用いている HLA は、本来、学習意欲の向上をその中心的目的の一つとしている。すでに学習意欲の高い者を調査対象とすることは、この点の観察を失

することとなる。しかし、本研究は言語学習面により焦点を当てるものであるため、授業の成立を優先させた。

(2) については、この活動がインタラクションを中心とするものであり、学習者の特に会話能力の向上に期待できる。この点の改善・指導が求められ、またその必要性を本人が自覚している学習者を専任講師から推薦してもらった。

さらに、参加学習者の構成として(3)の条件を設定した。これは、専有化という過程が他者の支援のもとで進んでいくとする第3章での考察をもとに、1組の学生による3組の学生の支援を期待した。また、この実践を行った8月は、実施機関では4月に入学した新入生と在校生の間での齟齬が生じがちな時期でもあった。このため、両グループの学習者を一つのクラスとすることで、人間関係の構築に益となることを期待した。

以上の条件のもとに選定した学習者に対し、実践の目的を説明し、参加の承諾を得た。

以上の選定過程を経て、参加者は以下の6名に決定した。4名が上級クラスである1組在籍者、2名が中級クラスである3組在籍者であった。また3名は1年4か月前に来日した前年度生、残り3名は実践の4か月前に来日した新年度生であった。以下に各学習者の概要を述べる。尚、氏名は仮名である。

表 4.1.3 学習者の概要

氏名 (仮名)	性別	母語	滞日歴 (調査時)	留学目的	在籍クラス (日本語レベル)
コウ	男	中国語	4か月	大学進学	1組 (中上級クラス)
リン	男	中国語	1年4か月	日本語習得	1組 (中上級クラス)
ギョウ	女	中国語	1年4か月	大学院 (研究生)	1組 (中上級クラス)
イン	女	中国語	1年4か月	大学進学	1組 (中上級クラス)
ユウ	女	中国語	4か月	大学進学	3組 (初中級クラス)
チン	女	中国語	4か月	大学進学	3組 (初中級クラス)

(1) コウ

コウは、中国の短期大学に在学後、日本の「できるだけいい」大学への進学を目指し、来日した。実施時点で滞日4か月の新年度生だが、来日時点で能力試験2級に合格していたため、上級クラスである1組に配属された。日本語能力試験の模擬試験では1級で7割近くをとっていた。アルバイトより学業を優先させ、学校の欠席・遅刻はない。また、学校を介して紹介された地域のボランティア活動(「100キロウォーク」という、地域の子どもたちと寝食を共にしながら100キロを踏破する行事を主催する団体の活動)にも積極的に参加し、本実践の直後にその行事を控え、本実践中も準備・下見・ミーティングなどの活動に参加していた。

(2) リン

リンはこの学校で唯一人の台湾出身者であった。実施時から1年4か月前に入門レベルで入学し、順調に日本語能力を伸ばし、1組に在籍していた。日本語能力試験の模擬試験では1級で5割から6割の得点であった。台湾の大学を卒業後、父親の経営する会社での仕事に必要な日本語を勉強するために本校に入学した。ギョウとともにこのクラスの年長であり、また、経済的に恵まれた生活状況にあった。コウと同じボランティア活動に参加し、準備・下見・ミーティングに積極的に参加していた。

(3) ギョウ

ギョウは実施時から1年4か月前に来日し、入門クラスから日本語学習を始めた。中国の4年制大学を卒業しており、日本語学校卒業後は、大学で研究生を経て大学院進学を希望している。日本語能力は1級模擬試験で7割近くの得点であった。在校生の中でリンと並んで年長である。定期的なアルバイトを持ち、コウ、リンと同じボランティア活動にも参加している。しかし、アルバイト等のため両者のように準備活動には参加していない。ギョウと本研究者は、本研究者が大学院生であることから大学院進学の話でしばしば話をする機会が多く、また彼女自身が「研

究」というものに興味を持っており、今回の実践への参加に対しても積極的に協力を申し出てくれた。ただし、本研究の目的の詳細（自己表現、専有化）については知らない。

(4) イン

インは中国の高校を卒業後、日本の大学への進学を目指し、実施時から1年4か月前に来日・入学した。入門クラスから学習を開始し、実施時点で1組に在籍していた。日本語能力は能力試験2級合格レベルである。定期的なアルバイト先を持ち、生活は安定しているが、同じ1組であっても、日本の大学に進学しないリン、ギョウ、進学が次年度であるコウに対し、インは受験を半年後に控え、大学選択と受験勉強についてしばしば本研究者や他の教師に相談していた。コウ、リン、ギョウと同じボランティア活動に参加しているが、ギョウ同様、アルバイト等のため準備活動にはあまり参加していない。

以上の1組在籍者4名は、日頃から学校外でも一緒に行動することも多く、リン以外は同じ寮に住んでいた。また、本研究者も彼らの入学時から授業を担当してきたため、授業内外でも気軽に話をする関係にあった。

これに対し、次の2名は実施時の4か月前に来日し、また本研究者は在籍クラスの授業を担当していなかったため、事務室で何度かあいさつを交わす程度であった。

(5) ユウ

ユウは中国の高校を卒業後、日本の大学への進学を目指し、実施時から4か月前に来日・入校した。すでに中国で日本語を学習していたため、入門クラスではなく初中級クラスの3組に配属された。中級前半の授業内容のクラスにおいて、テストではクラスでトップの成績で、能力試験2級問題で5割の得点であった。先の4名とともに地元ボランティア活動に参加しており、コウ、リンとともに準備・ミーティングなどに参加していた。ボランティア開始当初は参加がうまくいかず、他の参加者との齟齬もあったが、その後、継続的に準備に参加していた。

(6) チン

チンは中国の高校を卒業後、日本の大学への進学を目指し、実施時から4か月前に来日・入学した。ユウ同様、すでに中国で日本語を学習していたため、入門クラスではなく3組に編入された。日本語能力テスト2級では5割に届かず、6名中、テストの得点では最も日本語能力が低い。6名中チンだけが上記のボランティア活動に参加しておらず、ギョウ、イン、リンとは交流の機会をもっていなかった。コウとは来日する際の仲介業者が同じで、冗談を言い合う中であつた(ただし、本研究者初め、専任教師たちもその関係を知らなかった)。6名中もっとも年齢が低い。

また、この実践では、専任講師の一人(西川)から見学の申し出があつた。当初は見学ということであつたが、積極的に活動にも参加してもらい、アシスタントとしても本研究者の手伝いをしてくれた。また、授業後、学習者の様子、活動の内容等についてのインタビューにも応じてくれるとともに、授業運営について本研究者の相談にのってくれ、本研究者も彼女との話し合いをもとに、授業のデザインを行った。彼女は日本語を母語とする20代後半の女性で、専任講師という立場と彼女の面倒見のよい性格から、通常の授業、日常生活の世話を通じて6名共に関わりが深かつた。

最後に、実践者(教師)である本研究者について述べる。

本研究者は日本語を母語とする40代女性で、実施時点でおおよそ15年間、日本語教育に関わってきた。ボランティア教室での日本語教師から出発し、非常勤講師として大学での日本語クラス、技術研修生の短期日本語コースなどを担当してきた。実施機関では2年間、非常勤講師として勤務してきた。自身の子どもの年齢が学生に近く、学生との距離を近く感じている。

これら日本人2名は学習者の母語である中国語は全く解しない。

以上、実践クラスは学習者6名、教師1名、アシスタント教師1名の計8名で構成された³⁰。

³⁰ 第3回のみ、別の非常勤講師1名(田山)も参加した。

4.4 コースの目的と活動の選定

活動実践に当たって、コースの目的を、自己表現を通じた言語の専有化と自己表現力の向上、及び学習者同士の自己理解・他者理解においた。活動の選定は、観察者である専任講師との話し合いを参照しながら、実践クラスの状況に照らし、本研究自身が行った。

本分析のデータとした4活動の概略は下表の通りである。

表 4.1.4 活動実践の概要

回	実施日	活動（活動名）	活動の概要と特徴	技法
1	8月4日	カラーワーク (コーヒーカップ)	参加者が自分の気持・感情や考えていること、体験など、自由に絵で表現し、その後これを他の参加者に日本語で表現する。この活動は言語による自己表現とともに描画という非言語的手段を併用する点を特徴とする。	芸術 空想
2	8月5日	自己理解 (人生時計)	一日の内、自分が一番大事だと思う時間を選択し、その理由を開示・表現する活動であるが、時間選択において床に大きく書かれた時計の図の上を実際に身体を動かし移動し、また他者との物理的距離感を体験する。	身体 価値の明確化技法
3	8月6日	自己投射 (例える)	自己を色や図形等に投射し、その理由を他者に対し開示・表現することで、自己認識・他者認識の深まりを促す。	自己投射技法
4	8月7日	相談 (よろず悩み事 相談所)	提示された文型の空所補充の形で自分の悩みを開示し、それに対し他の参加者がアドバイス・励ましを行う、相互のやりとりを活動形態とした活動。	陳述文法 相互自己開示

初回は学習者が表現することを自由に選べる活動とし、第2回、第3回は自己理解・他者理解を目的とする活動を取り入れた。自己表現の内容を自己のより内面に関するものを求めるものへと配列した。前章の HLA の検討で述べたように、第二言語での自己表現・専有化における表現時間の必要性から、各自がまとまりのある長さの自己表現を行う活動を予定していたが、第3回後の実践者と観察者の話し合いから、学習者間の応答の促進が必要だという点で両者の意見が一致し、第4回では相互の短いやりとりを活動形態とする活動を選定した。また、予定では十分な時間をとる予定であっても、実際の授業進行上、取れないこともあった。

次節から第5節では、順次この4活動の分析・考察を行い、第6節でその総合考察を行う。

4.5 授業の概要

本実践では、前章で示した学習者の主体性・自律性尊重に基づく授業の透明性の観点から、授業開始に際し、学習者に授業について説明し、参加の方針として以下の3点を確認した。

- (1) 「日本語で」表現し合う
- (2) 「資源」（もの、人など）を積極的に利用する
- (3) 傾聴する
 - ① 伝えるために表現する
 - ② 傾聴する＝応答すること

各回の授業では、まず活動の目的・手順について説明し、活動を実施した。活動後、簡単に授業の感想を聞いた後、宿題として個人のノートに作文と授業の感想の記入を求めた。本活動の土

台としている HLA では、活動後、活動を通しての各自の気づきについて全体での振り返りを行う（シェアリング）。このシェアリングを行うことにより、自他理解を深めるとともに、それを通して人間関係の深まりが育まれることが期待され、授業全体の構成の中でこの時間が重視されている。しかし、本実践では、時間的制約のため、シェアリングとしては授業の終わりに簡単に授業の感想を聞くにとどめた。各回の活動と授業の詳細は以下の各節で述べる。

5. 分析の焦点

本章の活動分析では、自己表現活動における自己表現と専有化学習の生起・促進の過程を明らかにし、そこに影響する要因について考察することを目的とする。あわせて、活動における自己・他者認識について検討を行う。この目的に従って、以下の各節の活動分析では、まず、各学習者の自己表現の過程を描写することを行った。続いて、先に示した Seedhouse (2004) の分析方法に従い、特に専有化学習の過程が見られる場面について微視的分析を行った。

第3章で指摘された専有化の特質から、以下の点を微視的分析の焦点とした。

まず、専有化の特質の一つとして、言語に表現主体の個人的・主観的な意味・感情が付加される点があげられた。また第2章では、ヴィゴツキーの内言論にもとづく中村(1998)、中村(2004)の「内言の意味論」から、この点が専有化によって達成される言語学習の重要な側面であると考えられた。

発話の内面性・自己関与の深さの指標として、榎本(1997)は以下のように整理している。

- (1) 特定の状況化の個々の講堂の開示より、性格特性のような普遍的傾向 (generalization) の開示のほうが深い。
- (2) 独自の内容 (uniqueness) の開示ほど深い。
- (3) 行動や実際の出来事よりも、動機・感情・空想のような目に見えない側面 (low visibility) の開示ほど深い。
- (4) 自分の弱点に触れる内容 (vulnerability) の開示ほど深い。
- (5) 社会的に望ましくない側面 (socially undesirable) の開示ほど深い。
- (6) 強い感情を伴う (strong affect or feeling) 開示ほど深い。

また、自己表現の内容については、情意的内容と認知的内容という観点からも区分されている。Galylean (1977a) は、情意的な内容としてニーズ (needs)、感情 (feelings)、関心 (concerns)、欲求 (wants)、興味 (interests)、想像 (imagery)、夢 (dreams)、ビリーフ (beliefs)、価値 (values)、態度 (attitudes)、行為 (behaviors) 等の基本的な情意的状態 (basic affective states) をあげ、認知的内容とは事実的 (factual)、情報提供的 (informational)、観念的 (ideological) な内容であるとしている (Galylean, 1977a: 16-17 参照)。また、Vitanova (2005) で指摘されている「感情的一意志的トーン」(Vitanova, 2005) も発話を見る上で重要であると考えられる。

分析ではこの基準を参照し、分析箇所の設定をする上での指標とする。ただし、これは単に感情・感覚や意志の表現が使われているというより、序での自己表現の定義において榎本(1997)の指摘から述べたように、自己関与の強弱によって判断する。

次に、専有化の特質の2点目として、対話的インタラクションがあげられた。

学習者は、自分の既存の日本語知識、辞書から得た語彙や表現、その場の他者から得た言葉等、多様なリソースを用いて自己表現を行う。これは、個人的な自己表現作業—例えば個人での作文でも同様である。しかし、本研究の目的は教室における自己表現とそれを通じた専有化学習にあるため、特に口頭でのインタラクション場面を分析対象とした。第2章で検討した専有化モデルでは、個人の認知的発達という観点もモデルに取り入れている。教室における社会的インタラクションを分析の焦点とすることが、社会文化的なものとの個人的なものとの接点に視点を置く社会文化的アプローチの内、より社会文化的側面に目を向けた研究であるとする、個人的作業における専有化過程を追跡することは、より内側へと視点を向ける研究であると言え、専有化研究にお

いては双方が必要ではある。しかし、本研究では前者を研究の対象とし、教室における社会的インタラクションを分析対象とする。

以上の分析の焦点を踏まえ、前項の Seedhouse (2004) 会話分析方法に従い、以下の分析・記述手順をとる。

- (1) (各学習者の) 自己表現過程の全体像の提示
- (2) 自己表現の進行・専有化に関わる特徴的部分の抽出
- (3) 抽出部分の分析
- (4) エスノグラフィ的データを加えた解釈による専有化に関する考察
- (5) 活動全体についての専有化, 自己・他者認識, 活動についての考察

次節以下の各節では、この分析の焦点と分析手法にもとづき、各活動の分析を行う。

第2節 自己表現活動分析1：カラーワーク

本節では、初回に実施した活動「カラーワーク」の分析を行う。以下では、この活動の概要について述べたのち、各学習者の自己表現・学習分析を行い、その後、総合し考察を行う。

1. 活動実践の概要

1.1 活動

日本語自己表現活動としてのカラーワーク³¹は、参加者が自分の気持・感情や考えていること、体験など、自由に絵で表現し、その後これを他の参加者に日本語で表現する教室活動である。この活動は言語による表現とともに描画という非言語的手段を併用する点を特徴とする。HLAとしては、第3章での技法分類であげた Galyean (1976) の原理の内、特に(10)「表現の方法としての美術、音楽、演劇、詩の活用」に沿うとともに、(4)「教室の「今ここ」に生きる」を生かす。Moskowitz (1978) の分類では、The art and me に分類される。また、構成的グループ・エンカウンター³²の活動としても紹介されている(林, 2001: 36-37)。

絵という表現手段を用いることについて、Moskowitz (1978) は、「芸術は人生を忘れさせ、そして人生に気づかせる」(Moskowitz, 1978: 158) とし、芸術を通すことによって教師は学習者の自由な自己開示と自己表現を促すことができる可能性があり、芸術を用いた活動は学習者の内省とセルフ・エスティームを深めるとともに、楽しみをつくりだすとする。Galyean (1976) では、絵による表現は、学習内容と学習者の内面との関わり・つながりをつくる個人化技法の一つとして取り上げられており、芸術で表現することを通して自分が実際に好きな人・こと・ものを想像の世界でイメージとして直視していくことは人間の内層を開発し、そうしてつかんだ「ミーニング・ノウズ」を日本語で表現することが学習の個人的意味付け (personalization) につながるとする(縫部, 1991: 163)。縫部 (1991) は、両脳教育の観点から芸術的手段(右脳領域の使用)の認知的学習(左脳領域の使用)への有効性を説明している(縫部, 1991: 161)。

「カラーワーク」は、学習の情意的側面において、学習者の自己の内面探求を促し、想像性と創造性を高めるとともに、楽しみを提供する活動として位置づけられる。また、日本語による言語表現に問題を感じる第二言語学習者にとっては、言語のみによらない自己表現のチャンスを提供し、言語のみによって表現することからくる不安を軽減するものとして期待される。

1.2 教師の活動選択の意図

実践者(本研究者)は、コース初回の活動として、絵画を用いることで楽しさを創出し、初回のクラスにリラックスした雰囲気を生み出すとともに、実践者として学習者に自由な表現を求めることで学習者の自己表現のレベルと意欲、関心等を知るためにこの活動を選択した。また、自分の描画を説明するという、一人一人が独自でまとまりのある自己表現を行うことができると考えた。

カラーワークには様々なバリエーションがあるが、本実践では林(2001)をもとに、コーヒーカップの下絵を用意し、その下絵の上に「自分の今の気持ち」を彩色または描画で表現し、これをペア、全体での発表、作文という異なる形態で日本語での表現を繰り返す活動として設定した。

実際の授業・活動展開の概略を下表に示す。

³¹ 「カラーワーク」の詳細は第4章参照。

表 4.2.1 授業と活動の展開

展開	授業・活動の内容
1	コースの趣旨と方針の説明（第1節参照）
2	アイスブレイキング：今食べたい物を言う
3	インストラクション（内容・手順の説明）
4	モデルの提示：教師自身が作成した絵の口頭説明と説明文プリントの配布
5	個人での描画
6	ペアワーク：ペアで絵を説明し合う
7	全体で発表
8	授業の感想を順に話す
宿題	作文（添削後、返却）

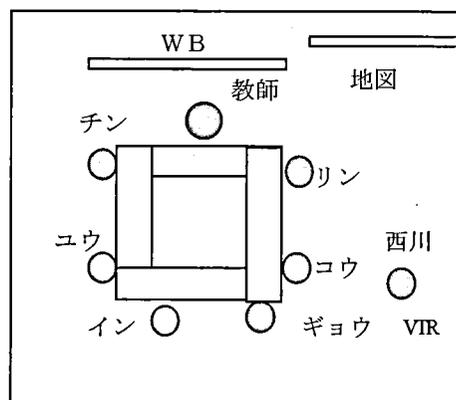


図 4.2.1 教室配置図

2. 自己表現活動の展開

夏休み初日、学習者たちはいつもよりリラックスした様子で教室に入り、思い思いの席に座った。まず、教師がコースについてのインストラクションを行い、授業の方針について説明した。その後、アイスブレイキングとして全員が順に「今食べたい物」を話した。

次に、活動のインストラクションに移った。導入の質問として教師が学習者に絵を描くことが好きかどうかをたずねたが、イラストが趣味のリン以外は「きれい」「好きだけど上手じゃない」等、否定的な答えだった。教師は、「下手でもいいし、描くのがいやなら言葉を書いてもいいから」と、「今の自分の気持ち」をテーマに各自絵を描き、その説明を日本語で行うという活動の内容・手順を説明した。

続いて、教師は用意していた自分の描画を見せ、「自分の“昨夜の”気持ち」について発表した。教材として教師の発表原稿プリントも用意していたが（下資料参照）、この時には学習者には配布されず、教師のモデル発表後に配布された。教師もしばしば原稿から離れ、理解を確認したり、地図やホワイトボード（以下、WB と略す）を使いながら説明を補足し、弱気になりそうになったとき思い出すようにしているの自分の思い出の風景について語った。

◆資料：教師の発表原稿（配布プリント）※原本では文番号は付けられていない

わたしには、弱気になりそうになった時、思い浮かべるようにしている風景が二つあります。

一つは、もう20年以上も前に行ったカリブ海にあるイスラ・デ・サン アンドレスという島です。

もう一つは、山梨県の南アルプスにある北岳という山です。

目を閉じて、サンアンドレスの安宿の扉の上で吹かれていた風の感触を思い出すと、心がふうっと軽くなります。

北岳への山道を一步一步歩いていて見えていた自分の山靴と地面、見上げた梢と梢越しに見えた空を思い出すと、懐かしさとともに、一步一步がんばろう、という気持ちになれます。

この二つの風景は、いつも私の心の支えです。

そしていつか、また、この二つの場所に行くんだ、と思うようにしています。

最後に、カップに入っているのは、ミスタードーナツのアイスカフェオレです。

何杯でもおかわりできますから、これを飲んでこの夏はがんばります！

その後、教師の発表原稿プリント、B4サイズの下絵とクレヨンが配られ、学習者は描画作業に移った。女子学生たちとリンはすぐに楽しそうに描画を始めた。その中でコウだけはニコニコしながらもクレヨンを手にしなかったが、描画時間終了近くによくマジックを手にとり、描き始めた。

描画後、ペアワークに移った。教師がペアを指名し、ペアで自分の絵を説明し、質問し合うよう指示した。1組のインと3組のユウという大人しい女子学生のペアにはしばしば教師が付き添い、両者に質問をして話を発展させようと努めた。それでも教師が離れると、ユウもインもまたそれぞれ電子辞書を使ったり教師に質問したりして自分の絵の説明に使う語彙を調べはじめた。1組のお姉さんの学生・ギョウと4月入学の男子学生コウという日本語能力の高いペアは、それぞれの発表が長く、発表中は時に互いに語彙を聞きあったりしていたが、発表後、内容についての応答はなく、二人で別の話をしたり、ギョウは絵を描き足したりしていた。3組の女子学生チンはイラスト好きの1組の男子学生・リンとペアを指示されたが、リンが絵を描き続けたがったため、教師はその間、チンを西川とペアにした。チンは、西川からの質問に答えながら、絵の説明を行っていた。当のリンはペアワーク終了間際になってようやく入念な絵を仕上げ、西川、チンに説明を始めたが、その途中でペアワーク時間は終了した。

こうして六人六様のペアワークを終え、全体での発表に移った。

次項以降、この全体発表時の各学習者の自己表現を追い、その中で専有化に関わる分析焦点を抽出し、分析と検討を行う。

3. 学習者の自己表現・学習分析1：ギョウ

3.1 ギョウの自己表現の進行

じゃんけんの結果、1組の「お姉さん」・ギョウが最初の発表者となった。

ギョウは、コーヒーカップの下絵に海と山と空を描き、海の上には小舟と水平線から半分のぞいたオレンジ色の太陽、緑の山には階段と頂上に小さな建物、空にはピンクのクレヨンで何本か斜線が描かれ、「ピンクの風」と書かれていた。コーヒーカップの中身部分には、ベージュ色の玉の浮かんだスープが描かれていた。

教師の正面に座っていたギョウは、絵を全員に向け、自分も絵を覗き込みながら発表を始めた。

ギョウは、メモもなく、皆の方を見ながら、ときにジェスチャーを交え、ときに声の調子を変えながら、絵に描いた自分の思い出の風景とそれにつながる祖母の思い出を語っていった。以下はその文字化資料である。

◆文字化資料の記号（西阪（2001）参照）

L：不特定の学習者	LL：不特定の学習者（複数）
？：上昇	[：発話の重なり
，：ごく短い間	。：「，」より長い間。または明確な文末
x：聞き取れない部分	（）：ジェスチャー、相槌、状況説明等
=：発話の連続	<u>下線</u> ：特に強く発音された部分

※なお、改行は発話交替を基準としているが、一人の発話であっても長すぎる場合や発話交替を意図しながらそれが実現せず、そのままその話者が発話を続けた場合、発話機能が変わる場合は区切るために改行し、発話番号を変えている。

【断片1】ギョウの自己表現（※ゴシック部分は注目される部分）

- ①⇒ 01 ギョウ： あ、なに、**気分が、悪いときは、ふたつ、思い出が、**でて、たまにでてくる。
ひとつは、私、高校のとき、あの、友だちといっしょ、自転車に乗って、**す**
ごく遠いところに行きました。それ。そのときは、あの、道の、道のまわり、
道の、（ジェスチャー） ←前置き
←海の思い出
- ②⇒ 02 教師： 道ぞい
- 03 ギョウ： 道ぞいかな、海があります。その、海、そのときは、朝たぶん、6時ころ、
そして、太陽、そんなに強くない。ピンクのいろ。あとは、なに、**天気**がす
ごくいい。海の上に、小さい船が揺れて（ジェスチャー）、**あの、友だち三人**
と一緒、その道にとまったら、**あの、すごくいい風景、風景が、見て、ああ、**
やはり、なに、私の、この道が好き。あとは、んー、なに、そのときは、生

- きていることが、いい、すごくいいことと、思いました。これがひとつ。
- 04 ギョウ: あとひとつは、私の、家の近く、なに、ちょっと有名な山があります。その、山は、むかし、戦争のときは、んー、たてる、やまー、かな?とあって(笑)、その山の上は、タワーがあります。でもそのタワーは、私あまり好きじゃない。山ほうが好き。その山は、まわりのお年寄り、よく登ります。あの、朝、よん時半から、その山、に、登って、あと、この山は3つ道があります。ひとつは階段、もう一つは、車でも通る道。もう一つは小道。私のおばあちゃんはずっと、すごく広い道を登って、あの、上のぼって、上に、なに、着いたら、ちょっと、あの、たいきょうけんかな [たいきょうー
- ④⇒
- 05 教師: [太極拳?
- 06 ギョウ: たいきょうかんくらい、なに?自分の体を訓練して、たぶん20ふんくらい、たくさん、お年寄りは、自分のラジオ持って、その山の上、で、あの
- 07 教師: 太極拳?
- 08 ギョウ: たいきょうくけん
- 09 教師: 太極拳?
- 10 コウ: 太極拳
- 11 教師: 太極拳だよねえ
- 12 ギョウ: はい。こう (太極拳の手のジェスチャー)
- 13 (リンが立ち上がって太極拳の真似。コウも座って手で真似。)
- 14 教師: はい。テレビで見たことがある
- 15 ギョウ: たいきょうけんとか、(太極拳の真似を続けるリンに) 違うよ、それ太極拳じゃないよ(笑)。あと、なに、20ふんくらい、かかって、訓練したら、山からもどって、朝?あさいちは、にいて、私のために、好きな、野菜とか、買ってくれます。あの、家もどったら、たぶん5時くらい、私5時半、学校に行きますから、(教師:早や)そして、5時前は、ご飯作って、私、あ、私、朝、朝ご飯はすごく豊か?
- ⑤⇒
- 16 教師: うん
- 17 ギョウ: 豊富?
- 18 教師: 豊富?うん
- 19 ギョウ: はい。豊富だった。あの、肉、野菜、スープ。 [何でもあります
- 20 教師: [もりだくさんですね
- 21 ギョウ: はい。私のおばあちゃんの味。これ(絵のカップの中身を指す)、一番、好きなスープ。カキ?カキスープ。
- ⑥⇒
- 22 教師: カキ?
- 23 ギョウ: カキ
- 24 コウ: カキ?
- 25 教師: カキ
- 26 ギョウ: うん
- 27 教師: 柿じゃなくてカキなのよね
- 28 コウ: カキ
- 29 教師: カキ。貝の
- 30 ギョウ: はい
- 31 チン: [かいじる (コウ、中国語)
- 32 教師: [貝の、うん。
- ⑦⇒ 33 ギョウ: 私のおばあちゃん、一番上手な料理。あの、カキスープ。その、なに、その味、私この一生でも、忘れないよ。(教師:うん)んー
- ⑧⇒ 34 教師: そうか、おばあちゃん今いないんだよね ←教師了解
- 35 ギョウ: はい
- 36 教師: そうかそうか
- ⑨⇒ 37 ギョウ: そうして、なに、んー、たぶん、この、ふたつの思い出、私もう一回ていけんすることができない、(教師:うん)と思う。でも、いま思ったら、目が、閉じて、その、その、風景とか、あの、感覚とか、うん、なに、その、その時の風が、ピンクだった ←まとめ
- 38 教師: ピンクだった
- ⑩⇒ 39 ギョウ: うん。すごく幸せだ、と思う。今も、その、んー、なに、その
- 40 教師: 感覚、感覚が ←教師補充
- 41 ギョウ: はい。
- 42 教師: 何か、浮かんでくる。何か。 ←教師補充

43 ギョウ：（笑って）終わりました。以上です。

←終了宣言

44 教師： 同じようにちょっと思い出を書いた人がいるので、(ユウを指す) ユウさんそうだよ。 (ギョウに) でも、よくわかるその気持ち。なんか、わかる気がする。はい。

ギョウは基本的に一人語りの発表の形をとっているが、断片をよく見ると、言葉に確信がないときにはジェスチャーや語尾を上げたり伸ばしたりすることで教師に言葉や確認を求め(矢印②④⑤⑥)、そうして得た語を反復したり、他の参加者も巻き込んだり(矢印④「太極拳」、⑥「カキ」)しながら、表現を続けている。矢印⑤では、「豊か?」「豊富?」のように自分から類義語を提示し、自分の表現により適切な語を選んでいこうとしている様子がわかる。ギョウの話し方はしばしばフィラーを挟み、決して滑らかではないけれども、自分の既有知識を探索しながら、同時に他の参加者の協力も得て、ここでの自分の意図した表現に合うかどうか吟味しながら主体的・能動的に表現をつくり、進めている。

またギョウの表現には、感情を込めた話し方と表現が多く見られる。矢印③では、ギョウはまるでセリフを言うように胸に手を当て「ああ、やはり、何、私、この道が好き」と感情をこめて発話したり、矢印⑨では声のピッチを高めて「ピンクだった」と話した。実践の3か月後に行ったフォローアップ・インタビューの中で、筆者が「活動(この活動に限らず)では誰に向かって話していたか」と質問したところ、ギョウは「聞いてくれているな、と思う人に向けて話していた」と答えていた。ギョウが聞き手の存在を意識した中で感情を付加し伝達する言語として目標言語(日本語)での表現を行っていたことがうかがえる。

使用している表現に注目すると、このときの表現⑨「目が、閉じて、その、その、風景とか、あの、感覚とか、うん、なに、その、その時の風が、ピンクだった」は、教師のモデルにあった「目を閉じて、サンアンドレスの安宿の塀の上で吹かれていた風の感触を思い出すと、心がふっと軽くなります」(資料 発話番号4)を借用しながら「ピンクだった」という独自の表現を加えている。また、冒頭の①「気分が悪いとき」も、ペアワーク時は教師がモデルで用いていた「弱気」という語について、辞書で調べたり、西川に質問した後、「弱気というよりは、気分がよくないとき」と表現していたのを、さらに全体発表で言い換えたもので、教師の用いた語を吟味し、結局、用いることをやめている。ここでもまた、教室のリソースを利用しながら、他者の言葉を自分の表現しようとしている感情に合うかどうか吟味・選択しながら表現をつくる、専有化の過程が認められる。

ところが、ここまで主体的・能動的に進められてきたギョウの自己表現は、矢印⑩から急に変化し、この発話39以降、教師が言語表現を提供し、ギョウはそのまま自分では表現を続けず、表現の終了を宣言している(43)。

43でギョウが表現の終了を宣言した理由が、教師の発話内容によって自分が表現しようとしていたことが完結されたからだったのか、あるいは表現を継続する意思をなくしたからなのかは、フォローアップ・インタビューでは確認できなかった。しかし、なぜここでこれまでとは異なる相互行為組織となり、ギョウは表現への主体性を失い、言葉を吟味・選択していく専有化がなされていないのだろうか。この点について次項で取り上げ、特にギョウと教師のやりとりを焦点に検討する。

3.2 表現の主体性と教師の能動的了解

(上掲断片1より抜粋)

33 ギョウ： 私のおばあちゃん、一番上手な料理。あの、カキスープ。その、なに、その味、私この一生でも、忘れないよ。(教師：うん) んー

34 教師： そうか、おばあちゃん今いないんだよね

35 ギョウ： はい

36 教師： そうかそうか

37 ギョウ： そうして、なに、んー、たぶん、この、ふたつの思い出、私もう一回いけんすることができない、(教師：うん)と思う。でも、いま思ったら、目が、閉じて、その、その、風景と

- か、あの、感覚とか、うん、なに、その、その時の風が、ピンクだった。
- 38 教師： ピンクだった
- 39 ギョウ： うん。すごく幸せだ、と思う。今も、その、んー、なに、その
- 40 教師： 感覚、感覚が
- 41 ギョウ： はい。
- 42 教師： 何か、浮かんでくる。何か。
- 43 ギョウ： (笑って) 終わりました。以上です。
- 44 教師： 同じようにちょっと思い出を書いた人がいるので、(ユウを指す) ユウさんそうだよな。(ギョウに) でも、よくわかるその気持ち。なんか、わかる気がする。はい。

前項でみてきたように、39までのギョウの表現は、ギョウ自身によってつくられていた。ギョウは自分が使用した言語表現に自信がないときは教師に確認を求めたが、言語表現自体は自分で作りだしていた。また、ギョウは教師の表現を借用しても、それを吟味し・選択し、さらに独自の表現としていた。このような主体的で能動的な表現の進行の中で、ギョウの表現内容は、次第に絵そのものの説明から離れ、話題の中心は「おばあちゃんの味」へと移行した。

一方、この中で、教師の発話は、ギョウの提示した語の承認を表明するか、20「もりだくさんですな」のように代替表現を提示するかであった。

ところが、34では、教師はギョウ33の発話に続き「そうか。おばあちゃん、今いないんだよね」と自発的に発話し、その後、36、38、40、42と発話順番をとっている。

実は、ギョウは、この実践のちょうど1年前、この「おばあちゃん」が重病になった。おばあちゃん子だったギョウは、この連絡にすぐ一時帰国したが、結局「おばあちゃん」は亡くなった。教師はここでそれを思い出し、なぜギョウが山の絵を描き、説明してきたのか了解し、それが34の発話「そうか」となっている。この了解は、33のギョウの発話に対してではなく、ここまでの表現の積み重ねの中で教師の中に作られてきたギョウの大好きな「おばあちゃん」のイメージとともに、この場ではギョウが述べていない教師のギョウについての既有知識（祖母を最近亡くしていること、祖母のことが非常に好きだったこと）が教師の中で合わせられて得られ、発せられたものであるといえる。

一方で、この教師34の発話に対しギョウも、34の教師の発話が直接的に祖母の死を述べる表現ではなく、間接的な表現であるにも関わらず（「今いないんだよね」）、教師の表現の意味を理解し、「はい」と応答している。ギョウもまた、教師の「今いない」という言葉の教師の意味を理解している。

両者の了解の基盤には、ここまでのやりとりの中で積み重ねてきた表現の蓄積があり、また、両者間の互いについての共有の背景知識がある。

この後ギョウは、「すごく幸せだった」ことを表現するために、教師のモデルの語・表現を借用しながら、しかしそれを単にそのまま用いたのではなく、「ピンクだった」というギョウ自身の表現へと作りかえ、声の調子を上げ、幸せそうな表情を浮かべて発話を行っていた。そしてこのギョウの表現に対して、教師は38「ピンクだった」とギョウの強調したセリフを反復し、進んで言葉自ら提示し、最終的に「よくわかるその気持ち」と共感を示している。

しかし、教師側の能動的了解が進み、共感が生じる中で、それまで求められたときのみ語彙支援を行ってきた教師が、積極的に発話を挟み始めてもいる（36、36）。そうして教師がギョウの発話を補充し始めた時（40、42）、逆にギョウの表現への主体性と能動性はなくなり、教師の補充した言葉はギョウによって吟味されることなく、そのまま表現が終了している。

確かに、ギョウが頭の中に用意していた表現が、ここまでであったことも考えられる。しかし、39でギョウは「今も、その、んー、なに」と続きを考えていたことがわかる。教師の補充がギョウが表現しようとしていたことそのものだったのかどうかは、フォローアップ・インタビューで確かめることはできなかった。また、他にもいろいろな要因が考えられるであろう。しかし、いずれにしても、ギョウは教師の補充をそれまでのように反復すること・用いて表現を続けることをしていない。教師の能動的了解と共感が積極的な表現補充行為につながったとき、ギョウの表現主体としての表現と、それを通じた専有化は逆になされなくなっていることが考えられる。

4. 学習者の自己表現・学習分析2：ユウ

4.1 自己表現の進行

前項のギョウに続いて、3組の女子学生・ユウが発表を行った。

ユウは、大きな山の中に張られた小さなテントと、3人の人が火を囲んでいる絵を描いていた。

ユウは描いた絵を自分で皆に向けて持ち、小さな声で発表を始めた。

【断片2】ユウの全体発表時の自己表現

- | | | | | |
|----|----|------------------------------------|---------------------------|--|
| 01 | ユウ | ： 友だちと一、いっしょに一、ん一、き、き、きれいな、景色が、ある、 | | |
| ①⇒ | | ところ。たとえば、山で、山の中で、あ一、も、しんしん？ | | |
| 02 | 教師 | ： 森？森？森や林 | | |
| 03 | ユウ | ： 森で、ん一、バーベキューをし一ました。ん一、夜は、テント、テ | | |
| | | ント、に、すんで [いしました | | |
| 04 | 教師 | ： [寝ました | | |
| 05 | 教師 | ： テントで寝ました | | |
| 06 | ユウ | ： ん。寝ました。ん一、ん、ん一（間） | | |
| ②⇒ | 07 | 教師 | ： どう、楽しかった？ ←教師質問 | |
| | 08 | ユウ | ： ん？ ←ユウ回答 | |
| | 09 | 教師 | ： どんな気持でしたか？ ←教師質問 | |
| ③⇒ | 10 | ユウ | ： ああ（間）うれしい ←ユウ回答 | |
| | 11 | 教師 | ： うれしい（間） | |
| | 12 | ユウ | ： 以上。以上です ←終了宣言 | |
| ④⇒ | 13 | 教師 | ： 入っているのは何ですか？ ←教師質問 | |
| | 14 | ユウ | ： はいってる？ | |
| | 15 | 教師 | ： 入ってるのは何ですか？ ←教師質問 | |
| | 16 | ユウ | ： コーラ ←ユウ回答 | |
| ⑤⇒ | 17 | 教師 | ： どうしてコーラですか？ ←教師質問 | |
| ⑥⇒ | 18 | ユウ | ： 食べたい、ん、飲みたい ←ユウ回答 | |
| | 19 | 教師 | ： 今、今飲みたいから ←教師確認 | |
| | 20 | ユウ | ： はい ←ユウ回答 | |
| | 21 | 教師 | ： 普通の、キャンプとは関係ないコーラ ←教師確認 | |
| | 22 | ユウ | ： ああ ←ユウ回答 | |

ユウはごく短い表現が終わると、あとは表現を続けることができなかつた(06)。その後は教師の質問に「一問一答」で答えることで、教師の引導による「質問一回答」の隣接ペアのもとでようやく表現が進められている。ユウ自身が語を提示して教師に語の確認をしたのは①のみで、教師の質問に対する回答も③「うれしい」と⑥「飲みたい」という入門レベルの語・表現のみであり、両方ともに教師の繰り返しの質問によってようやく引き出されている。来日後4か月で、試験でのユウの日本語能力試験での中級レベルであることを考えると、ユウ自身の本来の日本語能力がほとんど発揮されていないと言える。また、他の学習者の参加は見られない。

この応答に続いて、教師はこのユウの話題「キャンプ」を他の学習者全体に投げかけ、ユウの「キャンプ」という話題を広げることを試みた(項末参考資料参照)。しかし、他の学習者の自発的参加も含めた応答の中で話題が広がる中で、話題の源であるユウは全く言語的参加をしなかつた。

このような消極的・受け身的な表現の原因は何なのか、そして、この中で言語専有化は生起していたのか。次項では、この点を焦点に検討を行う。

4.2 インタラクションと専有化学習

ユウの自己表現は、教師の質問とそれへのユウのごく短い応答の隣接ペアの連鎖で相互行為が組織され、教師からユウへの一方向的なやり取りに終始している。その発表の中で、ユウ自身が

自分の既有知識からの言葉を探し出して吟味したり、インタラクションの中から獲得した言葉を用いることも見られない。ここには、専有化といえる過程は見出されない。一方、教師はユウの発話を引き出そうと質問を続けるが、逆にそれが一方向的なやり取りを強化し、対話的なインタラクションをつくることはできていない。また、教師がユウの表現の話題を全員へ投げかけ、教室に活発なインタラクションが形成されても、ユウの参加はなかった。

ユウの担任教師が自己表現を中心とする本実践の参加者としてユウを推薦した理由の一つは、ユウが日本語で表現したい気持ちを見せながらも実際になかなか会話しようとしなかったためであった。積極的・消極的という性格特性は自己開示・自己表現の抑制要因でもあり、これを通して専有化学習にも関わっている可能性がある。

一方で、教師とユウとの関係も能動性の低さの要因としてあげられる。前述のように、教師である筆者はユウの授業を担当したことがなく、この授業までほとんど話したことがなかった。ユウが教師に対して緊張感を抱いていたことは当然考えられる。これは教師にとっても同様である。また、このことは、自己表現の相互行為における共有の了解基盤が希薄であったことも意味する。前項のギョウの口頭表現では、教師はギョウが語らないことまでも参照しながら応答していた。教師の支援も相互行為である以上、この共有している了解基盤に基づき、行われる部分が大きいの。それが希薄であったことが支援を難しくしていると考えられる。

この人間関係という点は、ユウと他の学習者との関係にも関わってくる。ユウにとって、チン以外のクラスのメンバーは上級クラスの「先輩」たちであった。この内、コウ、リンの二人とはボランティア活動でしばしば行動を共にしているが、インとギョウは同じボランティアに参加しているとはいえ、この2名はアルバイトのため活動にあまり参加しておらず、同インタビューでユウはこの実践の始まるまで「(この二人とは)あまり話したことがなかった」と言っていた。

ユウはこの回の感想を記述していなかったが、終了時インタビューにおいて全4回の活動の順位づけをしてもらったところ、この第1回の活動を最下位にランク付けしていた。理由をきくと、「たぶん、最初」という答えであった。本活動が土台とする HLA は、人間関係をつくるものであると同時に人間関係にその成果が依拠している。日本語能力の差、先輩—後輩関係、人間関係ができていないことなどから、ユウにとっては自由に自己を開く風土になかったことが考えられる。「カラーワーク」は、本来、楽しさの創造を通して表現への能動性を高めることを意図している。しかし、この実践のユウには十分にその意図を発揮することができていなかった。

しかし、ユウは中級レベルの授業を受け、テストでも3組でトップであるにもかかわらず、自己表現で利用しているのは初級前半の表現・語彙にとどまっており、文法筆記試験と自己表現能力との間につながりが見られないことも示唆される。

【参考資料】ユウの発表後の話題の拡大：「キャンプ」

- 23 教師： はい。キャンプは皆さんよくしましたか？
24 リン： [はい
25 コウ： [いや
26 教師： ぜんぜん。した。インさんぜんぜんなし。
27 イン： ない。
28 教師： したいですか？
29 ギョウ： したい
30 教師： あー。でも、これから学校に泊まるでしょ？半分キャンプだね
31 ギョウ： キャンプじゃないよ
32 教師： いや、半分キャンプって。体育館だから。
33 教師： (チンに) キャンプをしましたか？
34 チン： キャンプ？はい。わかります
35 教師： (チンに) すき？
36 チン： すきです
37 : (教師がジェスチャーで西川の発話を促す)
38 石川： ありますけど、学校はいやです。友だちとがいいです。
39 教師： あー。(ユウに) それは学校のキャンプですか？
40 ユウ： いいえ
41 教師： 友だち
42 チン： もちろん友だち

- 43 教師 : もちろん?日本では学校のキャンプもあるよ
 44 ? : 学校は
 45 コウ : 中国もある
 46 教師 : 中国もある?学校のキャンプ, は
 47 チン : いろいろルールがあります。自由がない
 48 リン : でも, 楽ですよ。学校のキャンプ
 49 西川 楽?
 50 リン : 食材と, いろいろな物, 自分, 用意しないで
 51 西川 : 日本はしますよ
 52 ギョウ : キャンプするとき, 山より海の方がいい。私, キャンプじゃなくて, 泊まる, じゃないよ。テントがあります。そのときは, 食べ物, 全部食べました。店, 閉まりました。そのときは, おつりして,
 53 教師 : とれるの?
 54 ギョウ : はい。でもまずいでも, みんないっしょに食べると, すごくおいしく感じて
 55 教師 : それはおいしいでしょう (後略)

5. 学習者の自己表現・学習分析3 : チン

5.1 自己表現の進行

ユウの発表と, それに続く「キャンプ」を話題にしたクラスでの盛り上がりした後, もう一人の3組の女子学生・チンが発表した。

チンは, コーヒーカップの下絵に白い雲の浮かぶ空, 海, 大きな木, 家を描いた。木には鳥がとまり, その下で遊ぶ人も描かれていた。

チンの発表では, 絵が見えやすいように隣席の教師が絵を持ち, その隣でチンが絵を見ながら話す形で発表が行われた。チンのはきはきとした声で「今, 私の気持ちはさみしいです」と発表を始め, 絵に描いたものを順に指しながら, 表現を進めた。

【断片3】チンの全体発表時の自己表現

- 01 チン : 今, 私の気持ちはさみしいです (なめらかに)
 02 教師 : さみしいんだ
 03 チン : はい
 04 教師 : あんまりさみしそうじゃないね
 05 チン : あー, んー, 家は思い出す
 06 教師 : あー, 家を思い出すねー
 07 チン : はい
 08 コウ : 彼氏を思い出す
 09 教師 : ほっといてもいいよー。彼氏も?
 10 コウ : 彼氏ら
 11 チン : うるさいです
 12 教師 : んー
 13 チン : さみしいとき, 気持ちが悪いとき
 14 教師 : ああ, 落ち込んでいるとき
 15 チン : はい, あの, 海, これは海です
 16 教師 : 海です
 17 チン : 海です。海を, 見て, んー, 気持ちがよくなる。これは空です。空の上Xなんですか?
 18 教師 : ん?雲?
 19 チン : はい。
 20 教師 : 雲ね
 21 チン : はい。空と, 海。広い, あ, 広いです
 22 教師 : 広いから
 23 チン : 広いです。あの見たとき, 気持ちが, あ, きも, あ心も, 広い
 24 教師 : 心も広くなる

←表現開始

- 25 チン： 広くなります。気持ちがよくなる。これは、大きい、大きい木です
 26 教師： 大きい木です
 27 チン： はい。大きい木の、上で、ふたり、鳥があります
 28 教師： あ、鳥なんだ、これ。人かと思った
 29 リン： 大きい木の上に？
 30 教師： 鳥がいます。二羽、二羽
 31 ギョウ： [にわとり ←サイドトーク
 32 教師： [二羽 (笑) 鳥は二羽ですよ
 33 ギョウ： にわにわにわにわ
 34 教師： (早口で) 庭には二羽にわとりがいます
 35 L L： (笑)
 36 コウ： にわにわ
 37 リン： にわにわ
 38 チン： いま夏です ←表現の再開
 39 教師： うん、いま夏ですね、はい。
 40 チン： (笑) 夏は、暑いです
 41 教師： いま、部屋も暑いですね
 42 チン： はい
 43 チン： 暑いとき、あの、大きい、下で、友だちにいっしょ、あの、あそび
 一、あそびます。それはいいことですね
 44 教師： んー
 45 チン： (間) そちら、んー、イメージのうちです ←問題の発生
 46 教師： ん？ あ、イメージのうち、想像の
 47 チン： はい。イメージのうちです
 48 教師： イメージのうちです。はい
 49 チン： さみしいですから、それで、あの、イメージのうちを描いた
 50 教師： これだから、イメージの、チンさんの家？ふるさとの
 51 チン： 簡単なうち、でも。複雑なかが、絵が私できませんですから
 52 教師： あ、でも、夢の家。夢の家。だれと住んでいるんですか？
 53 チン： (笑)
 54 教師： ほんとに。だれと、住みたいですか？
 55 コウ： ひとりくらし
 56 教師： 今、寮ですね。寮は、寮じゃなくて、自分のうち
 57 チン： んー、はい ←交渉の回避
 58 コウ： 子どもたち
 59 教師： いいからね、コウさんXXX
 60 チン： カップの一番上。(教師：はい) 今、いつも、食べたい、ものです。
 さっき、私言ったです(※授業の初めに行った食べたい物を話す中で
 ことを指す)
 61 教師： 言ったものです。これです(チンの絵の指摘部分を指す)
 62 コウ： 虫、虫、虫
 63 チン： 虫じゃないです
 64 教師： あの、ま、
 65 チン： かに
 66 教師： いろんなものが入りますね。はい。いいです。かに、と、しゃこ、か
 な。大好き。はい。飲み物じゃないんですね
 67 チン： はい
 68 ギョウ： しゃこ。しゃこ
 69 教師： にぎやかそうで。はい

チンは、絵に描いたものを指さしては、その説明を行い、それが終わると次の物の説明へと進めていった。チンが一区切りの表現を行うと、必ず教師が反復、誤用訂正を含む反復、言い換え、ときにジョークを挟み、それに対してチンは「はい」と応答して次の表現へ進める。このような「チン-教師-チン」の三つ組の連鎖の中で、チンは自分の言葉で表現を進行している。

チンの発表では、前項のユウのときと同じく教師の発話のターンは多い。しかし、ユウの場合は教師の質問によって表現が進められていたのに対し、ここでは教師の発話は補助的役割にすぎない。このような表現進行に対する能動性の中で、チンは教師の支援を得て、表現を進めている。

また、チンの発表中には、コウが冗談を言ったり、ギョウらによるサイドトーク 30~37 も起こるなど、他の学習者・教師の介入・脱線があるにもかかわらず、例えば 38 で「先輩」たちのサイドトークを打ち切って表現を先に進めるなど、チン自身は主体的に対処し、表現を推し進めている。

チンの言語表現には、独自の表現はなく、またギョウに見られたような感情を込めた発話の仕方やジェスチャーは見られない。また、絵の説明が中心で、絵から離れた話題の展開も見られない。しかし、教師らの支援のもとで既有知識を確認しながら用い、自己を表現していくことで、日本語を自己を表現するための言葉としていくその過程上に位置づけられるだろう。

一方、この既有知識と三つ組連鎖の相互行為を生かして順調に進んできたチンの自己表現は、発話 45 の「イメージの家」に関してはうまく成功しなかった。次項では、この 45~57 の「イメージの家」場面に焦点を当て、この会話の破たんとそのでの専有化の可能性について検討する。

5.2 「イメージの家」に関する表現場面

三つ組シークエンスのもとで、全体としてチンの既有知識を生かした主体的表現が順調に進行した中で、矢印②46~57 では「イメージのうち(家)」について問題が生じている。その部分を抜粋する。

(上掲断片 3 抜粋)

- | | | |
|----|---------------------------------|---------|
| 46 | チン： (間) そちら、んー、イメージのうちです | |
| 47 | 教師： ん？ あ、イメージのうち、想像の | ←教師確認 |
| 48 | チン： はい。イメージのうちです | ←チン回答 |
| 49 | 教師： イメージのうちです。はい | |
| 50 | チン： さみしいですから、それで、あの、イメージのうちを描いた | |
| 51 | 教師： これだから、イメージの、チンさんの家？ふるさとの | ←教師再確認 |
| 52 | チン： 簡単なうち、でも。複雑なかが、絵が私できませんですから | ←チン回答 |
| 53 | 教師： あ、でも、夢の家。夢の家。だれと住んでいるんですか？ | ←教師質問 |
| 54 | チン： (笑) | ←チン回答拒否 |
| 55 | 教師： ほんとに。だれと、住みたいですか？ | ←教師再質問 |
| 56 | コウ： ひとりくらし | ←チン無回答 |
| 57 | 教師： 今、寮ですね。寮は、寮じゃなくて、自分のうち | ←教師再々確認 |
| 58 | チン： んー、はい | ←チン回答 |

他の部分では三つ組の連鎖からなっていた談話が、ここでは「教師の確認・質問—チンの回答」という隣接ペアの連鎖に変わっている。この中で教師は何度も具体的にどういう家なのか—家族と一緒に住む故郷の「自分のうち」なのではないかと確認している。結局、58 でチンが「はい」と答えることでこの談話はここでいったん終了し、「イメージの家」は両者の間で了解が達していたかに見えた。

たが、チンの発表終了時に教師が他の学習者に質問を求めると、ペアワークでペアを組んでいたイラスト好きの 1 組の男子学生リンがこの「イメージのうち(家)」について質問し、「イメージの家」談話が再開される。

◆断片「イメージの家」：リンの質問

- | | | |
|----|-------------------------------|-------|
| 73 | リン： そのたてもの、私、けっこう、わからないんですが | |
| 74 | 教師： ん？ | |
| 75 | L L： (笑) | |
| 76 | リン： たてもの、たてものは、意味は、なん、なんですか？ | ←リン質問 |
| 77 | コウ： 箱？ | |
| 78 | 教師： さっき言ったよね | |
| 79 | コウ： 知ってるじゃないか | |
| 80 | リン： 知ってる、でも、詳しく、知りたいです、が | |
| 81 | 教師： 詳しく知りたいです (サイカを促すジェスチャー) | |
| 82 | サイカ： (間) | |
| 83 | リン： そ、そのは、んー、将来の、住む、たいところですか？ | ←リン質問 |

- 84 サイカ: いいえ。もちろんいいえ (NO の意味) です。将来の、んー、うちは、自 ←チン回答
分で、XX マン、マンション
- 85 教師: マンションに住みたい。
- 86 サイカ: はい
- 87 教師: 家は、マンション? ←教師質問
- 88 サイカ: これは、簡単な、んー、うちです。私は複雑の、マンションはできません ←チン回答
- 89 教師: でも、これは自分が住みたい家? ←教師確認
- 90 サイカ: いいえ、あの、時間がないし、さっき、 ←チン回答
- 91 教師: うん
- 92 リン: でも、どして、そのたてものを描きますか?意味は? ←リン質問
- 93 サイカ: 意味は、今、あの、うちを思い出す。 ←チン回答
- 94 教師: ああ、うちを思い出す。自分の家? ←教師質問
- 95 サイカ: はい ←チン回答
- 96 ギョウイ: (リンに)ちゃんと聞いてー
- 97 リン: ああ。聞いて、でも、と、途中、なにか、だれと、住みたいと、言ってー
- 98 教師: それは、それは、ちょっと、私が冗談を言ってしまった
- 99 リン: あ、あ、そうか。突然、はー、えとー、は、

チンの表現は、自分の既有知識をリソースに、教師のそれに対する訂正や補足を受ける形で進められてきた。そしてそれはほぼ成功してきた。しかし、ここでチンが持ち出した「イメージの家」という表現は、教師、そしてその混乱した談話を聞いていたリンには理解できなかった。

ここで、教師である筆者の立場から述べると、この時、教師は、チンの50「さびしいですから、それで、あの、イメージのうちを描いた」という発話から、「故郷の家を思い出して描いたのだから、この絵の家は故郷の家だろう」という推測し、「故郷の両親のいる家に戻りたい」という応答を引き出そうとした。教師は「イメージ」を今ここにはない具体的な何かを思い浮かべる・想像するという意味で捉えていた。

一方、フォローアップ・インタビューにおいて、チンに本実践でこの「イメージ」の語をどういう意味で用いていたのかをたずねたところ、チンはちょうど手に持っていた缶コーヒーの缶に描かれた絵(ラベル)を「これです」と指した。そして本実践の少し前の授業で用いられた読解教材の中にあつたと話し、その読解教材の内容と担当教師の意味説明を明確に覚えていた。その読解教材では、「イメージ」は「商品のイメージ」、つまり、言いたいこと・伝えたいことを象徴化した絵のこととして説明されていた。チンの絵は、商品のラベルのように「さびしさ」を象徴して描いたものであつて、現実の何かを描いたものではなかった。したがって、明確化するとすれば、「その家は自分の家か」ではなく、リンが93で質問したとおりの「その家の絵を描いた意味は何か」ということを問うことが必要であつた。

この教師・チン双方の「イメージ」の意味の違いから、矛盾した質問-回答の隣接ペアが繰り返され(断片3:46~57)、それを聞いていたリンにも混乱をきたした。しかし、いったんはチンが57「んー。はい」と答えることで、双方がわからないままに交渉は打ち切られた。しかし表現終了後の質問タイムにおいて再びリンによって問題が取り上げられることで、リン、教師によって様々な質問が試みられ、それにチンが様々に応答を試みる中で、最終的にリンの質問「でも、どして、そのたてものを描きますか?意味は?」で、チンが表現しようとしたことがようやくリン、そして教師に了解されている。質問-返答の繰り返しの中で、教師だけでなくリンも様々に質問を試み、チンも必死で応答し、その中で、チン・教師・リンの「イメージ」の意味が検討・再検討されている。

教科書や教材から得た語を自己表現という文脈で用いようとしたとき、それがその場の対話の相手には異なって受け取られ、自分が表現しようと思った意図が通じないことが生じる。このとき、リンがあくまで理解にこだわらなかつたら、教師はチンの表現意図をわからないまま。そしてチンも「イメージ」の語の多義性を体験していくことはなかつた。聞き手のあくまで理解にこだわる態度と応答する側の理解してもらおうとする態度によって語の意味が交渉され、表現は理解される。逆に、このような追求する態度が双方になれば、既有知識は自己表現のための言葉として十分に生かされていないのではないだろうか。理解を追求するインタラクションの中で既有知識は自分を表現する言葉として利用可能になっていくとも言える。

6. 学習者の自己表現・学習分析4：イン

6.1 自己表現の進行と専有化

チンに続き、1組の女子学生・インが発表を行った。

インは、小鳥が飛び交う森の木々の間を犬を連れた自分が散歩している絵を描いた。

インは表現内容をメモしていたが、それを読み上げるのではなく、「えと」「なに」とフィラーを挟みながら、いつもの小さな声で、しかししっかりと口調で、森の空想の光景とそこを歩く自分の心情を表現した。

【断片4】インの自己表現

- 01 教師： じゃ、テイさん、お願いします。
- 02 イン： あー、ある日、私ひとりで、なに、森林に行って、遊びに、行きます。え ←表現開始
ーと
- 03 コウ： ちょっと見せて
- 04 教師： ください。じゃ、私がもとつか？はい。
(中断)
- 05 イン： なに、あの、森林のなかに、歩いて
- 06 教師： XX？森林のなかで ←教師解説
- 07 コウ： あー怖くない？(サイ：しんりん)
- 08 イン： 歩いていって(コウたち森林の意味をギョウに聞いて、ギョウが答えている)きれいな花、見たり、鳥の声、聞いたり、えと、はす、葉ずれの音、
(教師：あ、葉ずれ、はい)聞いたり
- ①⇒ 09 教師： 葉ずれというのは、こう、木の葉と葉がこすれる音です(ジェスチャー) ←教師解説
- 10 イン： あ、青い空、見たり、なに、リラックスの気が、する
- ②⇒ 11 教師： リラックスしている気持ち ←教師訂正
- 12 イン： はい。えと、心の中におちついて、嫌なこと全部忘れてしまった。
- 13 教師： うん。です
- 14 イン： です。終わり ←表現の終了
- ③⇒ 15 教師： いやなことってどんなことですか? ←教師の質問
- 16 イン： なにって。(笑)あまりうれしくない、こと
- ④⇒ 17 教師： 今はどうですか?
- 18 イン： 落ち着いてる
- 19 教師： 落ち着いてる？はい。リラックスした感じで。けっこう自然が多いですよ
ね、皆さんね(終わりの拍手)

インの表現は短く、その途中には教師が発話を挿入している(矢印①②)。

インのユウとのペアワークに教師が付き添っており、教師はインの絵とその表現内容を一部知っていた。教師の発話10の「葉ずれ」という言葉は、ペアワーク中に教師がインの個人的質問に提示した語であり、ここでは他の学習者に対して説明しているものである。また、教師の発話12は、同様にペアワーク中に教師が教えた「リラックス」という語について、インが発音と用法を間違えていたためにそれを訂正している。インと教師のインタラクションというよりも、教師がインの発表内容を全体に解説していたとも言え、インと教師の間にインタラクションが生じているとは言えない。そしてこの発表の中で、インが言葉を吟味したり・選択する様子もみられない。

15でインが発表の終了を告げると、教師はチンの場合のように全体に質問を求めるのではなく、教師自身がインの表現中の「いやなこと」の内容を問う質問をしている。しかし、インは明確には答えず、教師も追及することなく、拍手でインの発表順の終了を告げている。

インの発表では、表現自体が短く、相互行為の中で言葉を吟味・選択する専有化の過程は観察されない。インの自己表現では、教師が既にインの表現内容を知っていたことが教師の発話行動

に影響していたことが指摘される。しかし、それだけではなく、インの表現内容とインと教師の関係にも原因が見出される。以下にこの点について検討する。

6.2 表現内容とインタラクション・専有化

インは、「今の自分の気持ち」というテーマから、森を歩く自分を空想し、その空想の光景と自分の心情を表現している。インはこの「空想の世界」を表現するのに、既習の表現を中心に、いつも手元においている電子辞書から得た新たな語を加えて表現している。一方、全体発表時では、教師や他の学習者との間でのやりとりを経た言葉の吟味や獲得は見られなかった。

インの空想の世界は、現実の経験ではない。空想の世界を了解することは「いつ・どこで・誰と・何を」を具体的に知ることはない。空想の世界は、その事物も感情も、言語によって継次的に語られることによって理解されるより、イメージ的に理解されうる。しかし、逆にこのことが、言語による交渉の機会—他者との間でことばの意味を吟味し、交渉していく機会を減じさせていたとも言える。

一方で、教師は、この空想についての表現の後に、「いやなこと」というインの心情の詳細を問う質問をしている(③)。これに対し、インは笑って明確な返答をしない。教師は質問を変えて今の状態を聞き(④)、インの「落ち着いている」との回答に、教師は談話を終了する。

ここで、この教師(本研究者)として述べると、この頃、教師はインから受験勉強がはかどらないこと、進路を決められなくて悩んでいることを聞いていた。それで、教師はインがここで述べている「いやなこと」「リラックスしたい」という表現内容の背景にこれらの事情があると考え、できればそれをインが他の学生に対して表現する機会となることを期待していた。しかし、インは笑いとともに明確な答えをしないことから、教師はインが話したくないのだと判断し、更に詳細を追求することをやめ、今の気持ちを問い、インが「落ち着いている」と答えると、それを追求することもなく、そこで打ち切った(20「はい」)。

ここでは、当該相互行為の場を超えた人間関係にもとづく共有基盤は、専有化のための言葉の吟味・交渉の基盤とはなっていない。逆に不十分な言語表現形式でも了解がすでに可能であることから、そこで言語による表現行為が話し手・聞き手ともに終了し、さらなる言語的相互行為とそれを通じた専有化を阻害するものとなっていたことが指摘される。

教師とインの関係とそれをもとに共有されている情報がインタラクションに反映し、結果としてインが言語表現を吟味・交渉するチャンスを阻害しているとも言える。

7. 学習者の自己表現・学習分析5：リン

7.1 リンの自己表現の展開

最後に男子学生二人が残り、この内、リンが先に発表を行った。

絵が得意なリンは、描画時間を過ぎても描き続け、山に登る自転車の絵、台湾の伝統人形、自身のイラスト、そしてコーヒークップの中身として札束を描いた。ここまでの学習者と異なり、絵は教室前方のWBにはられ、リンはその前に立って表現を行った。リンは、言い淀み・言い直しを繰り返しながらも、大きな声で早口に、一昨日と昨日の出来事を時間軸に沿って8分間、話し続けた。

リンの表現内容は、二つの別々の話からなっていた。一つは一昨日と昨日のボランティア活動での出来事、二点目は自分の趣味の台湾伝統人形とカメラについてのものであった。

【断片5】リンの自己表現

01 リン： えと、順番は、1, 2, 3。1, 2, 3で。えー、んー、きのう、きのうと、おととい、で、んー、ボランティアの活動をさかして、それから、んー、おとといは＝

- 02 チン：＝おとといは誰ですか？（問。この後、教師とチンで訂正のやりとりで中断）
- 15 リン：私は、なにか、歩くコースで、えと、コウさんは、なにか、自転車、なに、コースの、先頭のコースで、それから、んー、おととい終わってから、なんか、んー、ボランティアの人から聞いた、えと、んー、コウさんは、ていさんの、ん、てさんに、自転車に、のるときは、すべて、傷をつけて、[、大変ですから、
- ⇒ 16 教師： [傷をつけて、けがしたんですよ（小声）
- 17 リン：うん。それから、んー、私かした、私の自転車も、ん。パンクした。うん。
- ⇒ 18 西川：前なおしたのに
- 19 リン：ですけど、前、前パンクのは、前のタイヤですから、でも、今回パンクしたタイヤは、後ろですから。
- ⇒ 20 ギョウ：（LL笑）もう一回
- ⇒ 21 教師：もう一回。パンクは直せばいいからね
- 22 リン：そうですね。それから、んー、きのうは、私は、え、え、おとといは、私は歩くコースは、住吉神社、から、長府まで。はん、はんじつくらいですから、それから午後は、えーと、んー、ボランティアの資料を、んー、パソコンで、んー、データを作って、んー、そ、その日で、終了、終わりました。んー、それから、きのうの、コースは、てさん、てさんを登って、えと、私たちは、予定に、よると、1時間半、1時間くらい早いで、頂上、ん、到着して、それから、ん、途中で、みな、たぶん、三本、三本の水をけっこう飲んで、でも、足りないので、石田さんに、電話して、助けてくれ、と言って、水が足りないので、それから、みんなは頂上で、石田さん、に、まちまって、最後は、石田さんは、大体、12時、と、と、12時に、私たち、と、頂上で、ん、昼ごはんを食べました。えっと、それから、んー、（話が出ないジェスチャー）んー、
- ⇒ 23 コウ：はやく、のせて
- 24 リン：私たちは、ここおるとき、は、石田さんの一、なにか、えと、ちゅちゅ、中型のとらくのつて、えと、大体3キロくらいの距離で、んー、んー、車に乗って、それから、途中で、えと、コウさんは、なくなって、それから、（LL笑。（発話の重なりコウ：死んだ。教師：いなくなった。コウ：死んでしまった）よくまちまって、何分間まち、（教師：待っても）待っても、コウさんは、みえ、なくなった。だから、えと、それから、なんか、後ろの車の人は、私たちといって、えと、えっと、待ちますか？えっと、後ろに、自転車パンクした、と言って、大変だと思って、うん、私たちと、石田さんは、車で、コウさんに、むかって、（チン笑）
- ⇒ 25 教師：迎えに行つて
- ⇒ 26 リン：迎えに行つて、んー、それから、んー、私たちは、歩く続けて、んー、コウさんたちは先に自転車、に、乗って、最後のコースに行つて、ん、でも、私たちは、昨日の予定のゴールを到着して、でも、また、コウさん、と、石田さんは、ん、連絡つけないですから、えと、私たちは、どこにいったのは、石田さんは全然わからなくて、みんなよく探して、大変だと思って、そのときは、コウさんたちは、携帯もつていなかったですから、連絡、届けないですから、みんな、心配して、うん、だから、とつても、（教師：大変です）大変な、二日間（教師：間です）、です。それから
- 27 教師：えっ。時間が。今その絵の絵のどこですか？
- 28 リン：1は終わりました。それから、2は（ギョウ笑）、えと、これは、カッコイイ人は、僕です（自分を指さす）。これは、台湾の伝統の、
- ⇒ 29 教師：あ、やってるんだ
- 30 リン：はい。私は、たぶん、3年、3、4年前で、その人形のドラマを見て、それから、なにか、同じ、本物が欲しいですから、うん、よくアルバイトをして、んー、4年は、4万円くらいの人形を買った。でも、人間の欲望は大きいですから、満足、一つは満足できないですから、だんだん、人形は、ふえ、ふえてきた。ん、だから、ぜんぶの人形の、お金のかかるのは、だいたい日本円は、20万円くらいかかりました。それから、人形のためには、ために、んー、写真も、好き、に、なった。だから、最初は、んー、安いカメラを買って、でもだんだん、きれい、写真が撮りたいですから、最後は、一眼カメラを買った。でも、人間の欲望は大きいですから、今は、もっと、高い、一眼カメラ、買いたい、と思って、だから、最後は、私、上に、お金ほしいお金ほしいお金ほしい、は、今の気持ちですから。はい。以上です。終わりました。（教師拍手。クラス拍手）

リンは、途中、教師や西川、ギョウ、コウが発話を挟んでいるが（矢印）、リンはそれに短く応

じてから、また先を続けていく、基本的にリンの一人語りで話し続けた。教師らがリンの発話と重複するように応答や修正・補充の短い発話を挟むと、リンは即座に吟味することなくそれらを取り入れながら長い一人語りを進めている。

この長い話の中で、リンは、「今の気持ち」という教師の提示したテーマから「今ほしいもの」について述べてはいるが、出来事（事実）の陳述が中心であり、「ほしい」「～たい」以外に自身の感情や意志についてはほとんど述べられていない。また、断片中にゴシックで示したように、「私」ではなく「私たち」あるいは「人間」を主語として述べる表現が多用されている。多くの表現を行い、他の学習者たちもしばしば笑い、教室は生き生きとした雰囲気となったが、反面、リンは自分自身のことについては、特に前半ではほとんど述べていない。

以下では、このリンの自己表現に特徴的な表現内容の自己の関与の低さについて言語使用との関係のもとに検討する。

7.2 「私」と感情表現の欠如と専有化

リンの表現は、出来事の陳述を中心になされ、自身の感情についてはほとんどなされていなかった。後半での「人形が欲しい」「写真が好きだ」「買いたい」ということについても、それは感情を伝えることよりも、その結果どういう行動をしたかという事実の理由説明として用いられている。これはリンの表現に多く用いられている以下の表現形式に見られる。

(発話 30)

本物が欲しいですから、うん、よくアルバイトをして、んー、4年は、4万円くらいの人形を買った。

人間の欲望は大きいですから、満足、一つは満足できないですから、だんだん、人形は、ふえ、ふえてきた。

また、リンの表現では、上掲の2番目の文に見られるように、「私」ではなく、「人間の欲望は大きい

ですから」と、人間一般のこととして述べられている。また、断片中のゴシックで示したように、ボランティア活動についての部分では、「私」ではなくボランティアグループの「私たち」として出来事が語られ、また話題の中心は自分ではなくコウになっている。この部分では、感情に関わる表現は、全体発表、作文ともに「大変でした」「残念でした」と述べるにとどまっている。このように、リンの表現内容には、「私」という個人に深く関わっていく内容が見られない。序で述べた自我関与の強さとしての自己開示・自己表現の基準、第1節で述べた情意的内容という自己開示の深さに関わる基準に照合すると、リンの自己表現は関与度・情意性ともに弱い、自己開示度の低い自己表現であると言える。

教師として参加していた本研究者の立場から述べると、リンは「私たち」の出来事について既有知識を活用しながら長い陳述を達成していたが、リンの話は傍観者的な陳述で、自己を関与させたものとして聞こえてこなかった。また授業後、西川は、リンの話は聞き手がボランティア活動の事情をよく知っていることを前提として話されており、ボランティア活動をよく知らなければ理解できないと述べ、西川自身もリンの話に戸惑いを表明していた。西川の指摘通り、リンの話す「私たち」が教師（本研究者）には具体的にイメージできず、リンの話は主体を欠いた話として教師（本研究者）には伝わってきた。

しかし、これは、リンの自己開示・自己表現への態度の問題だけではなく、リンの日本語学習に対するビリーフと日本語表現能力も関係していると考えられる。終了時インタビューにおいて、リンは、「思ったことをすぐ日本語で話すこと」に他の授業と違うこの授業の良さがあると述べていた。アンケートでも、じっくり考えて日本語の表現を吟味・交渉していくのではなく、母語同様に即時的に「反応」し言語化することの大切さを強調していた。反面、自分には文法・語彙の力がまだないので思ったように表現することができないとも述べ、また、別の回の感想ノートではあるが、「日本語の表現は難しく、話すときや書くときは全く違い感じと思っています」と、

リン自身が日本語で表現している自分に違和感を感じていることが述べられていた。

十分に表現するだけの力がないと感じながら、即時的に話すことが大事だとする自身の言語学習に対するビリーフに従って表現を進めていった結果、リン自身にも、そして聞き手である教師・西川にもリン自身の思いや感情のこもらない・伝わらない日本語自己表現となっていたとも指摘できる。またこのビリーフは、思ったことをすぐ言語化しようとするために、一方的に一人で話を続ける表現形態を生みだし、他の参加者と言葉と内容を吟味し・交渉し合う「対話」的インタラクション、そしてそれを通して言葉に自分の感情や意志を付加していく専有化のプロセスも妨げているのではないだろうか。

8. 学習者の自己表現・学習分析6：コウ

8.1 コウの自己表現の展開

最後にコウが発表を行った。

コウは、描画時、しばらく描こうとしなかった。教師が、「何でもいい」、「描かなくてもいい」と指示した後で、最終的に下絵の上に黒のマジックで折れ線グラフを一本描いた。

全体発表において、コウはWBに貼られたこの絵の前に立ち、グラフを指しながら話した。コウはWBの絵に顔を向け、絵のグラフを自分で指しながらしっかりした声で話し、表現の切れ目には教師や他の学習者に目を向けた。コウのテーマはリンと同じく前日のボランティア活動を中心としたものだったが、その中心は「私」だった。

【断片6】コウの全体発表での自己表現

- 01 コウ： じつは、この、抽象画は、私、日本、来て、なに、その、あ、よ、あ、四か月の体験ですが
- 02 教師： ああ、気持ちの変化（手でジェスチャー）
- 03 コウ： はい
- 04 教師： 気持ちの変化
- 05 コウ： んー、これは、日本に来たばかりで、んー、なに、なにも、あ、あー、うまくできないで、あ、アルバイトはないし、日本語は、ん、話すのは、も、できない。あー、ちょっと、なに、心配して、でも、なにか、あー、子どもボランティアの、おかげで、ん、あー、なに、あー、他のボランティアと、あー、話して、あー、ミーティングして、あー、日本語はちょっと、あー、上手に、なった。んー、なに、私のクラスの、他の人は、私、よく、励まして、先生たちも、ん.. それで、私は、ちょっと、なに、順調に（教師を見る。教師：順調。）、なりました。アルバイト.. できたし、あー、んー、... なに、んー、さい、さい、なに、この、んー、このなに.. この間は、ちょっと、落ちてる。
- ①⇒ 06 教師： どうして？
- 07 コウ： はい。ボランティア、参加して、とても、大変。（教師：ああ）はい。この、何、おとといから、私はせんと役割ですから、コースを、よく、しなければならぬ。あー、それで、おとといから、自転車乗って、あー、100キロ、あー、まわりました。あー、とても、きつい。あー、なに、夜、朝、10時出発、して、夜、あー、10時、あー、なに、ごる、しました。でも、いち、コースは、二回、以前もう二回歩きました。でも、まだ、なに、よく覚えていない。あー、それで副団長石田さん、何度も叱られた。あー、昨日も、あ、あ、このコースを、全部、全部のコースを、まわりました。私と、いしょ、昨日わたしと一緒に、あ、回ったのは、松岡という、人。でも、か、彼は、あ、おととい、なに、まわ、まわりない、で、体力が、私より、もちろん、なに？（このターン中、コウはほとんど絵を見ている。最後の「なに？」でリンのほうを見る）
- 08 リン： あります

←教師内容質問

- 09 教師： あります
- 10 コウ： (教師をちらって見て) あ、あります。それで私は一生懸命、追い、つ
いた。でも体力が全然ないから、ちょっと、遅い。でも、石田さんは、
いつも、遅すぎ、遅すぎって、あー、(舌打ち) あー、[怒られる
- 11 リン： [XX
- 12 コウ： そのときは、あ、私、日本人は、とっても、冷たい、と、思いました。
でも、冷静に考えて、ん、副団長は、わた、私は外国人だから、あ、そ
んなに頑張ら、なくても、いい、あ、と、思いま、思いません。あ、あ、
逆に、私の要求は、あ、他の人より、もっと厳しい。あ、今は、あ、と
てもうれしい、と、思います。あ、それで、今は(教師：だんだん)、ん、
自分の、気持ちを、あ、ん、ん、調節して(絵を指し、絵を見ながら)、
だんだん、ん
- ②⇒ 13 教師： よくなっていく＝ ←教師補充
- 14 コウ： =よくなっています。
- ③⇒ 15 教師： 自分で調整、コントロールしてるってこと？ ←教師内容質問
- 16 コウ： はい
- 17 教師： コントロール(ギョウの方を向いて)コントロール、する。コントロー
ルする(リン：コン。ギョウ、辞書を引き始める)
- 18 コウ： これから、なに、あっても、ぼら、ボランティアの、あ、こと、よく頑
張って、生活も、アルバイトも、勉強も、一生懸命頑張ります。(ここま
ではWBを見て。ここで教師を振り返りながら)きのうの自分より強い＝
- ④⇒ 19 教師： =今日の自分 ←教師補充
- 20 コウ： (教師と見あって)きのうの[自分より強い
- ⑤⇒ 21 教師： [今日の自分は一、きのうの自分より強い。 ←教師補充
- 22 コウ： はい。(教師：はあ(感心の声))これは(WBに貼られた絵のカップの上
を指す)、この中では、水、入って、がんばったあとは、水、でも、おい
しい(教師を見る)。(席に戻り始める)
- 23 ギョウ： (拍手)すばらしい(イン他も拍手)
- 24 教師： この一つの絵でね

コウは、基本的に一人語り形式で語り始めるが、その中で、教師からの語彙・表現の支援(02, 04, 13, 15)だけではなく、矢印①06「どうして?」のようにコウの語る内容への質問を挟み、それに対応しながら表現を進行している。表現主体はコウであるが、次第に後半では、教師の表現補充をうけて、共同作業のように表現が進んでいる。

この中で教師は、しばしば感嘆詞を挟み、④⑤のようにコウの表現を先取りする発話をしている。他の学習者からの発話の挿入はほとんどないが、リンは何度か発話を挟み、コウが視線を送ると支援する発話を行っている(08)。コウの発表中、リンやチンはじっとコウをみている。ギョウはコウの表現終了時、自発的に拍手し、他の学習者からも拍手が起こっている。

コウの全体発表における表現は、言いよどみなどを除くと、以下のようであった。

◆コウの自己表現内容(発話毎に改行して記述)

この抽象画は、私が日本に来て4か月の体験ですが、

これは、日本に来たばかりで、なにもうまくできないで、アルバイトはないし、日本語は話すのもできない。ちょっと、心配して、でも、子どもボランティアのおかげで、他のボランティアと話して、ミーティングして、日本語はちょっと、上手になった。私のクラスの他の人は、私、よく、励まして、先生たちも。それで、私は、ちょっと、順調になりました。アルバイトできたし。

この間は、ちょっと、落ちてる。

(教師：どうして?)ボランティア、参加して、とても、大変。

おとといから、私は先頭の役割ですから、コースを、よく、しなければならぬ。それで、おとといから、自転車乗って、100キロまわりました。とても、きつい。朝10時出発して、夜10時、ゴールしました。でも、一コースは、以前もう二回歩きました。でも、まだよく覚えていない。それで副団長石田さん、何度も叱られた。昨日も、このコースを全部のコースをまわりました。昨日私と一緒に回ったのは、松岡という人。でも、彼は、おととい、まわりないで、体力が私よりもちろんあります。

それで私は一生懸命、追いついた。でも体力が全然ないから、ちょっと遅い。でも、石田さんは、いつも、遅すぎ、遅すぎって、怒られる。

そのときは、私、日本人はとっても冷たいと思いました。でも、冷静に考えて、副団長は、私は外国人

だからそんなに頑張らなくてもいいと思いません。逆に、私の要求は他の人よりもっと厳しい。今は、とてもうれしいと思います。それで、今は、自分の気持ちを調節してこれから、なにがあっても、ボランティアのこと、よく頑張って、生活も、アルバイトも、勉強も、一生懸命頑張ります。きのうの自分より強い(教師:今日の自分)。
これは(WB に貼られた絵のカップの上を指す)、この中では、水、入って、がんばったあとは、水でもおいしい。

これにみられるように、コウの自己表現内容は、前項のリンの自己表現の前半部と同じ話題でありながら、リンでは自分の感情・意志についてほとんど述べられていなかったのに対し、コウでは全体が自分自身のことであり、自分の感情の表現であり、意志の表明である。

では、この違いは、コウの専有化にどう影響しているだろうか。次項ではこの点を焦点に専有化について見ていく。

8.2 感情・意志の表現と専有化

コウの自己表現内容は、前述のように、全体が自分自身のことであり、自分の感情の表現であり、意志の表明であった。それは言語で述べられていることだけではなく、発話のトーンからも意志・感情が教師に・そして最後の拍手から判断されるように学習者にも、伝わるものであった。したがって、コウが語り終えた後、自然にギョウが感想を言い、拍手がおこった。そこに心理的な相互作用が生起していたとすることができるだろう。

そのような心理的な相互作用の中で、コウは表現を行い、教師は言語表現の支援を行っている。教師(本研究)の視点から述べると、教師は①では自然に「どうして?」が口に出た。②③はコウの日本語表現のつまりにおいて「コウはこのようなことが言いたいのではないか」と推測し、それを提示した。また、④ではコウが「昨日の強い」と言うときすぐ教師(筆者)が「今日の自分」と発話を引き継いでいるが、これはコウの先行発話の「昨日の自分より強い」を聞いて、すぐ「昨日の自分より強い今日の自分」という教師(筆者)の高校時代の友人のフレーズが想起されたからであった。教師(筆者)がコウの表現を聞く中で自分自身の過去の友人の発話と重ね合わせていたことは、コウの表現を能動的に了解していたと言える。

コウは後日、「先生はほしい表現がよくわかるなあ」と感想を述べていた。西口(2007)は、「対話」における他者補充について、「単文のスコープ内での意味論的な推論に基づいては実行不可能な」補充を「高度な補充」と命名して注目し、それを上記の「バフチンの能動的了解の産物である言葉が外在化されたものである」と言うことができる(西口, 2007: 47-49)とし、母語話者であるか非母語話者であるかを超えた「対話」の中で見られる応答の特徴として位置づけている。能動的了解と「高度の補充」は単独で達成されるものではなく、対話的インタラクションの中で初めて可能になる。

コウの能動的で開示的な表現によって対話的インタラクションが形成され、その対話的インタラクションの中で教師は「コウが表現したい」ことを推測し、語・表現を提示することができ、またコウはそれを用いて自己を表現していくことができた。すなわち、コウの能動性があって初めて自己表現を促進する言語的支援が教師に可能になったと言える。このように見ていくと、コウの自己表現は、コウの日本語表現力だけでも、教師の援助能力だけでも、また既成の教室のインタラクションの持つ力だけでもなく、三者が互いに作用し合って互いに強め合い、協働的に行われていっていると捉えられる。

コウの感情・意志の付与された表現を用いた積極的な自己開示をとおして、教室に心理的な相互作用が生じ、その心理的なものも含めたインタラクションの中で教師やリンの支援がおこり、そしてそれらの支援を得ながらコウの自己表現は続けられていった。

フォローアップ・インタビューで筆者が「こういうこと(自分の精神状態の変化)は、この活動で考えるようになったのか」とたずねると、コウは「ちがう。いつも時間があるとき、自分のことを反省していた」と答え、授業との関係は否定した。この発表でのコウの自己表現は、いつも考えていることを改めて日本語で表現していく活動であった。またコウは、一人語りを続けながらも、しばしば教師や他の学習者に視線を送っている。コウの自己表現は、コウにとって、い

つも考えていることを改めて日本語で、そして他者に向けて表現することを試みるものであったと言える。そのインタラクションの中で、教師の能動的な理解にもとづく支援を得ながら、自分を表現する言葉として日本語に感情・意志を付加し、ユウは日本語で他者の共感を呼び起こす表現を達成していた。これは、言語の専有化を示すものと言えるだろう。

9. 考察

9.1 活動における学習者の自己表現・学習過程

以上のように、自己表現活動「カラーワーク」の実践において、学習者はさまざまな「学習」の様相を見せていた。前章で述べたように、教室とそこでの学習—教授過程は、活動・学習者・教師そして文脈の相互作用のもとに構成されるものとして捉えられた。「カラーワーク」という自己表現活動を用いた教室で、学習者の自己表現を通じた言語学習過程はどう構成されていたのだろうか。

初めの発表者・ギョウは、ギョウ自身の主体的・能動的表現行為の中で、既存知識や教師から得た新たな言葉の吟味・選択・創作によって感情豊かな表現が作られていた。これは、第2章で示した言語の専有化と専有化学習の過程を示すものである。そして、その表現が新たな素地となってインタラクションを促進していた。さらに、このインタラクションの中で、教師の能動的な理解が促進され、それは次第に積極的な教師の表現補充行為につながっていた。また、ギョウの例では、ギョウと教師の相互理解の基盤には、当該の相互行為を超えた両者の関係性・共有知識があった。

しかし、教師側の共感と能動的な理解にもとづく補充が積極的になった時、ギョウは教師の方から提示された語・表現に対して吟味・選択も行わず、表現することを終えていた。聞き手の共感・能動的な理解は、対話において重視されていることの一つである。しかし、それが教師の表現補充、あるいは表現代行とも言える行為となってあらわれたとき、逆に表現主体としての学習者の立場が危うくなることを示していると考えられた。

一方、次に発表したユウの表現は、ギョウとは全く対照的であった。ユウは自分では表現を進めることができず、その自己表現過程に言語を専有化する過程も見られなかった。その原因としては、ユウの日本語レベルよりもむしろ、自己表現への能動性の低さが考えられた。この能動性の低さの原因の一つには、ユウの性格特性もある。積極的・消極的という性格特性は自己開示・自己表現の抑制要因でもあり、これを通して専有化学習にも関わっている可能性がある。しかし、能動性の低さのいま一つの要因は、ユウと教師、そして他の学習者との人間関係にも求められた。

本活動が土台とする HLA は、人間関係をつくるものであると同時に人間関係にその成果が依拠している。日本語能力の差、先輩—後輩関係、人間関係ができていないことなどから、ユウにとっては自由に自己を開く風土になかったことが考えられる。「カラーワーク」は、本来、楽しさの創造を通して表現への能動性を高めることを意図している。しかし、この実践のユウに対しては十分にその意図が実現されなかった。

これに対して、ユウよりも日本語能力テストでは劣るチンは、活動での自己表現では常に主体的に表現に携わり、自分の既存知識を活用し、かつ教師や他の学習者の支援を得ながら、日本語での自己表現を進めていた。その中で、既存知識から取り出して用いた「イメージ」という語は、初め教師には通じなかった。しかし、リンの質問をきっかけに、質問—応答の繰り返しの中でチンも必死で応答し、チンの「イメージの家」の意味が共同で検討・再検討され、理解に達していた。チンの事例は、この葛藤・交渉の過程を経ることで、教科書や教材の中の言葉が自分を表す言葉となっていく様子を表していた。

ユウとチンの表現過程と学習の相違は、自己表現とそれを通じた専有化学習のためには、学習者自身が表現主体として能動的に表現活動にたずねることが重要であることが示唆されている。

一方、インの例は、表現内容が相互行為の違いを生み出すことを示していた。インの空想とい

う表現内容は「一人語り」を基本としている。このため、相互行為を引き起こさなかった。しかし、この活動では何を表現するかは学習者の自由であり、それがこの活動の特質でもある。また、前章で述べたように、「空想」は感覚の中で言葉を体験することを通して言語の個人化に有効であることがヒューマニスティック・アプローチの諸研究では主張されている。インは、活動を通して自分がリラックスしている様子を空想し、その感覚の中でその感覚を日本語で表現している。イン自身の中で感覚と言葉を結びつける作業が行われ、そこで得た新たな言葉はそのような感覚とともに学ばれ、感覚をともなった言葉となる可能性を持っている。

また、インの発表の中で教師が話題として取り上げようとした「いやなこと」という話題については、悩みを教室という場で公表することをインは拒否し、教師もそれを追求できなかった。教室という場で自分の心情を表現していくこと—自己開示していくことの難しさ、そして言葉の吟味を必要とする言語学習で悩みのような話題を取り上げることの難しさを示している。

さらに、教師のインについての既有知識が教師の質問を決め、「ことばがなくても通じあえる」ことが逆に言語の学習としての専有化の機会を減じてもいた。当該授業の場を超えた人間関係にもとづく共有基盤は、逆に不十分な言語表現形式でも了解が可能であることから、そこで言語による表現行為が話し手・聞き手ともに終了し、さらなる言語的相互行為とそれを通じた専有化を促さなかったことが指摘される。これはギョウの事例でも指摘された点であった。

最後の二人・リンとコウは、偶然同じ話題についての表現であった。しかし、同じ話題であっても二人の表現内容は大きく異なっていた。

この内、リンの表現内容は自己の関与性・情意性ともに弱く、自己開示度の低いものであった。一方で、即時的言語化を重視する言語学習ビリーフと実際の日本語能力の不十分さもあり、リンの日本語表現はリン自身にとっても自分の表現したい「感じ」を表現したものとはならず、また、(少なくとも教師・石川には) 伝わるものになっていなかった。言いかえれば、「リンの言葉」となっていなかった。

一方、コウの自己表現では、積極的な自己開示が行われていた。コウの自分の感情・意志を込めた内容を語る日本語は聞き手に共感を呼び起こし、心理的な相互作用を生んだ。そしてそのインタラクションの中で、教師は能動的にコウの発話を了解し、それによってコウの表現を促進する言語的支援を行うことができた。言語を自分の言葉とする、すなわち専有化するためには、自分自身が内容となっていること、すなわち個人化が重要な要素になっていることを示している。リンとコウの事例からは、学習者の自己開示への抵抗感、言語学習に対するビリーフが専有化学習の生起に深く関わってくることを示唆される。

9.2 自己表現活動「カラーワーク」における自己表現と専有化としての言語学習

以上の実践過程から示唆される、自己表現を中心とする活動「カラーワーク」と自己表現・専有化との関係について考察する。

まず、言葉に感情と意志を加え、自分の言葉とするという点で専有化の特徴をよく示していたギョウでは、ギョウ自身の能動的な既有知識や新たに得た言葉の選択・吟味・応用によって自己表現が作られていた。さらに、その能動的表現が素地となって聞き手(教師)の能動的了解が促され、その教師の能動的了解にもとづく言語支援が有効に機能し、感情も含んだ対話的なインタラクションの中で、ギョウ独自の言葉作り—専有化が行われていた。

このような能動的な自己表現とそれによる能動的了解・対話的インタラクション・専有化の関係は、同様に能動的に自己表現を行っていたチン、コウにも見られた。チンは日本語能力は高くないが、「イメージ」の語の例に見られるようにその既有知識を積極的に自己表現に用いて相互行為の場に投入し、教室における吟味を経て、チン自身の自己表現のための言葉としていた。コウでは、コウ自身の自己開示的な表現内容と態度が他者の共感を喚起し、それが生み出す対話的インタラクションの中で教師の効果的な言語支援が可能になり、自己表現・専有化が進められていた。

しかし、同様に表現することに能動的であったリンでは、6人中最も長い発表であったにもかかわらず、その過程に言語を吟味し自己を表現することに用いていく様子が見られなかった。リンの表現内容が自己との関与性及び情意性が低く自己開示的でなかったこと、即時的な日本語に

よる言語化を重視する学習に対するピリーフ、そしてその即時的な日本語表現には十分でない日本語能力という要因が相互に関係し合い、一方向的な表現形態となり、十分な言語の吟味や選択・取り入れがなされなかったと考えられる。

能動性は専有化学習の重要な要素であるが、自己表現を通じた専有化学習に求められる能動性とは、単に日本語で表現するというのみに対する能動性ではなく、何を・どう日本語で表現していくかということを考えること・吟味することに対する能動性であると言える。

一方、表現そのものに対する能動性の見られなかったユウでは、その自己表現は非常に簡単に短く、その過程に言語を専有化する過程は見られなかった。ユウの日本語能力テストにおける得点は先のチンより高く、自己表現と専有化は日本語能力テストの得点より能動性によって影響されることが考えられる。

また、本節の分析では、表現内容も専有化に影響することが示唆された。インが行った空想の世界の表現では、聞き手はイメージによる理解が先行し、言語の吟味や表現の拡大・交渉が行われなかった。ただし、空想の表現において言葉に感覚・感情を付与して用いることは、専有学習の重要な側面も提供している。また、「いやなこと」のようなネガティブな話題を教室での相互行為の話題とすることには、学習者・教師双方の抵抗を生んだ。

さらに、分析からは、専有化における聞き手の能動的了解の重要性が認められるとともに、能動的了解のためには学習者の表現主体としての能動的表現作りとともに当該授業を超えた学習者と教師の関係性にもとづく共有知識の重要性が指摘された。

しかし、ギョウの例では教師側の能動的了解にもとづく了解企投が積極的になった時、ギョウは相手（教師）の方から提示された語・表現に対しては曖昧な態度で、反復も行わず、表現することを終えていた。またインの例では、インと教師間の共有知識が逆に言語化、そして専有化の機会を減じる一因となっていた。能動的了解は自己表現における言語支援の基盤ではあるが、それは言語化されなければ自己表現とそれを通じた専有化学習を促進する言語支援とはならず、また、ただそれを言語化し了解企投すればよいというのでもないことが示唆されている。母語話者による非母語話者（西口の用語では「第二言語話者」）の語りの支援の分析・研究において西口（2007）は、「十分に了解が達成されているのに、取り立てて了解したことばを提示するのは、ことばの指導をしようという意図を持つ者だけである」（西口、2007: 51）と指摘している。この点に関しては、他の活動分析を通して引き続き検討していきたいと考える。

以上の本活動実践「カラーワーク」の分析から示唆される点として、次の点が指摘される。

- (1) 学習者の表現主体としての、また専有化学習主体としての能動性が自己表現とそれを通じた言語の専有化学習において重要である。
- (2) 教師の能動的了解が有効な言語支援のために必要である。この能動的了解のためには学習者の能動的自己表現とともに当該相互行為外、当該授業外の学習者と教師の関係にもとづく共有基盤が重要な役割を果たす。
- (3) 一方で、教師の能動的了解が過度に積極的補充として表れると、学習者の表現主体としての立場を危うくし、自己表現・専有化を阻害する恐れもある。また、共有基盤の存在が逆に言語がなくとも了解することを可能にし、やはり自己表現・専有化の促進を阻害する場合も考えられる。
- (4) 表現される話題もまた、自己表現と専有化学習にプラス・マイナス双方の影響を与える。

9.3 自己表現活動と自己・他者認識

次に、自己表現活動に期待される今一つの学習である自己認識・他者認識の変容について、自己表現内容及び授業時の振り返りでの発言、感想ノートの記述から検討する。

まず、活動における教師のモデルが学習者の内省・気づきの誘因となっていたことが指摘される。ギョウでは、その自己表現内容は教師の自己表現内容との内容的つながりが強い。しかし、そのつながりは初めの描画段階で最も強く、全体発表、作文と表現を繰り返す中で、次第に教師

の内容から離れ、独自の「祖母の味」に焦点が移行している。この活動を通し、ギョウは、教師の自己表現を契機として思い出の探索を始め、表現を重ねる中で、次第に教師の表現内容から離れて自分自身の思い出の探索を続け、自分にとっての祖母の思い出の意味と、祖母の思い出を大切にしようという自分自身の思いの再認識につながっている様子が確認される。このような教師の表現内容とのつながりは、ユウ、イン、チンにも見られ、教師の自己表現を契機とした思い出・空想・イメージの探索につながっている。

次に、授業での振り返り時間、感想ノートでは他者の自己表現を聞くことの意義に言及する発言・記述も見られた。

インは、授業最後の振り返り時には、「みんなの話きいて、やっぱり、みんな、同じ、やっぱり、みんなの XX 中に自分の家が XXX とします」(XX は聞き取り不能箇所)と述べ、他者を知るとともにそれを通して自分の気持ちの再確認をしている様子がうかがえる。インは感想ノートには次のように記述していた。

(前略) だれでも悲しいときもあるし、楽しいときもあるし、一人ずつ自分の解消方法があるはずだと思います。よく別の人の話を聞いて、とてもいいことだと思います。とても楽しかったです。

自己表現活動を通して、自己の再認識が行われるとともに、他者の再認識を通じた自己の再認識も生起する可能性が示唆されている。

しかし、このような自己・他者の再認識を示す自己表現内容、あるいは振り返り、感想ノートでの発言・記述は、リンには見られない。ユウの表現内容は自己を内省したものであったが、コース終了時アンケートでは、これらはいつも考えていることであり、活動を通して新たに自分について気付きを得たことは「ない」と書いていた。一方で、同アンケートでは授業のよかったところを問う問いに「普通授業で話せないことを、ここで全部話せると、よかったと思います」とも記述している。ふだん内省していることを、他者に向けて表現すること、また母語でない日本語で表現することがその内省にどのような意味を持つのか、この活動の分析のみでは明らかにできないが、今後の検討課題としてあげられる。いずれにしても、専有化学習同様、自己・他者認識に個人差があることが示唆される。

本節のまとめ

本節では、4つの活動実践の内、初回に行った活動「カラーワーク」の実践について分析を行った。分析では、学習者ごとにその発表（自己表現）過程とそこにおける言語の専有化を、特に教師と学習者との相互行為を焦点に分析を行った。

活動において、学習者は多様な自己表現・学習過程を示していた。活動を通じた言語使用には、既有知識や他者の言葉を積極的に用い、吟味していく専有化過程を示す学習者がいた一方で、本来の日本語レベルをはるかに下回る表現しかしなかった学習者もいた。そこには、活動の特性、教師の意図、そして学習者の性格特性や言語学習に対するビリーフが作用していた。また、当該相互行為外の文脈が重要な役割を果たしていた。活動は教室を構成する学習者・教師・活動自身・文脈との相互作用により、学習者ごとに異なる学習を生みだしていたと言える。その中で、各学習者分析の総合考察から、実践における自己表現と専有化学習について以下の点が示唆された。

- (1) 学習者の表現主体としての、また専有化学習主体としての能動性が自己表現とそれを通じた言語の専有化学習において重要である。
- (2) 教師の能動的な理解が有効な言語支援のために必要である。この能動的な理解のためには学習者の能動的自己表現とともに当該相互行為外、当該授業外の学習者と教師の関係にもとづく共有基盤が重要な役割を果たす。

- (3) 一方で、教師の能動的な了解が過度に積極的補充として表れると、学習者の表現主体としての立場を危うくし、自己表現・専有化を阻害する恐れもある。また、共有基盤の存在が逆に言語がなくとも了解することを可能にし、やはり自己表現・専有化の促進を阻害する場合も考えられる。
- (4) 表現される話題もまた、自己表現と専有化学習にプラス・マイナス双方の影響を与える。

以下の各節での他の活動分析を経て、再びこれらの点について考察していきたい。

第3節 自己表現活動分析2：自己理解（人生時計）

本節では、実践第2回に実施した自己表現活動「自己理解（人生時計）」における自己表現・専有化過程の分析を行う。以下では、この活動の概要および自己表現活動としての特質について述べたのち、学習者の自己表現・学習分析を行う。

1. 活動の概要と選択意図

日本語自己表現活動としての自己理解活動「人生時計」³²は、一日の内、自分が一番大切だと思ふ時間を選択し、その理由を開示・表現する活動であるが、時間選択において、床に大きく書かれた時計の図の上を実際に身体を動かし移動し、また他者との物理的距離感を体感することを取り入れた活動である。HLA としては、第3章での技法分類であげた Galyean (1976) の構成原理では特に(7)「選択し、その選択の結果を受け入れることに対する責任」に関わり、Moskowitz (1978) の分類では、Discovering Myselfに分類される。縫部 (1998) では同様に「自分を知る」目的の活動として入国児童・生徒対象に紹介されている。

自分の大切な時間を選択することから、自分が何を大切にしているかを知る自己理解のための情意的活動として開発された活動であるが、身体感覚を取り入れている点も特徴とする。2回目の活動実践として、身体を用いることで楽しさを創出し、クラスにリラックスした雰囲気を生み出すとともに、言語学習としては「大切な時間とその選択理由」についてのまとまりのある談話として自己表現を行う活動であることからこれを選択した。また、日本で大切な時間と中国での大切な時間を比較することで、異文化で生活する自分自身を内省する機会ともなり、日本で生活する学習者にとって必要であると考えた。

この活動には、好きな月を選ぶ、季節を選ぶ、等のバリエーションがあるが、本実践では筆者が他の実践で用い、慣れていることもあり、時間を選ぶ活動とした（家根橋, 2006）。

実際の授業・活動展開の概略を下表に示す。

表 4.3.1 授業と活動の展開

展開	授業・活動の内容
1	イントロダクション：簡単な手順説明
2	活動：①床の上の大時計の上を移動し、時間の選択とその理由を自由に話す。
3	活動：②机上の時計の絵を使って
4	ペアワーク：ペアで理由を話す
5	全体で発表
宿題	作文（添削後、返却）

2. 自己表現活動の展開

本実践では、簡単な活動のインストラクション後、床に大きく描かれた時計の上を、教師・学習者が言った時間（例えば、「一番楽しい時間」等）に移動し、その時間を選択した理由を言い合う活動を行った（展開2）。この活動後、自席に戻り、再び机上の時計の絵を用いて「日本で大切な時

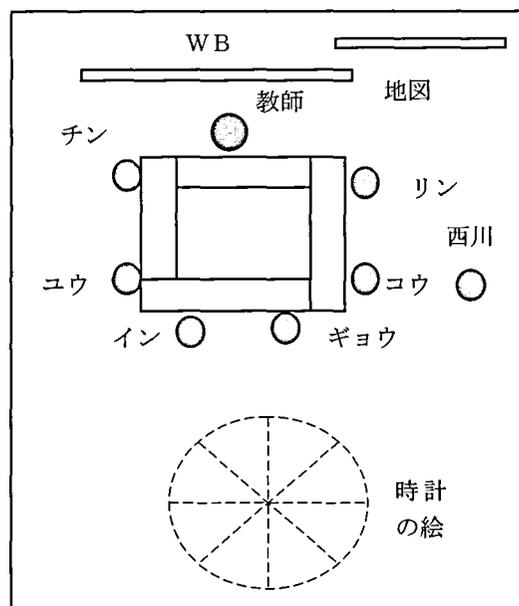


図 4.3.1 教室配置図（着席時）

³² 「自己理解（人生時計）」の背景理論の詳細は第3章参照。

間・中国で大切な時間」を選びその理由を簡単に一巡述べた（展開3）。その後、ペアワークで再び大事な時間と理由について話し（展開4）、続いて全体の前で再び述べる（展開5）活動形式をとった。

この内、ペアワーク、全体発表では構成的グループ・エンカウンターの間構成を応用し、表現時間をペアワークでは各自3分、全体発表では各自1分に制限し、行った。これは、前章で述べたように、時間を制限することで逆に自分の表現したいことが明確化できるとの考えに基づく時間構成法である（Moskowitz, 1978 ; Kramsch, 1993 ; 國分, 1992）。また、ここでこの構成法を用いた理由は、展開2が終了した時点で既に授業時間の3分の2が経過しており、実施機関側からの必ず時間内に終了するようとの要請上、時間を構成する必要があったためでもあった。

このため、展開3では一問一答形式、展開4、展開5のペア発表・全体発表では初めから他者による介入なく独力で3分間・1分間の表現を行うことがタスクとして課せられており、本分析の目的であるインタラクションの中で言語を選択していく過程を逆に制限するタスク形式となってしまう。本分析では特に教室インタラクションにおける専有化を分析の焦点とすることから、以下では特に活動展開中の大時計を移動する部分（展開2）を分析対象とする。

3. 活動における自己表現過程と学習

本項では、活動中のインタラクションの展開と特質を特徴的な断片をつなぎ示し、その中の個々の学習者の参加と自己表現・学習を記述・分析していく。

3.1 インタラクションの展開と特質

授業二日目とあって、学習者たちは前日より慣れた様子で入室し、前日と同じ席に着いた。授業開始後、インストラクションに続き、教室後方の時計の描かれたスペースに移動した。この学校の授業は座学中心であり、はじめは立っての活動の指示に学習者たちにも戸惑った様子が見られたが、実際に活動が始まると、特に女子学生たちから楽しそうな声があがりはじめた。

3.1.1 ユウの参加

活動開始とともに、いつもとは違う授業形態に学習者たちは戸惑いながらも楽しそうに移動し、互いの位置を指さしあっては笑いとともに言葉を交わしていた。この和気あいあいとした雰囲気の中で教師が「一番勉強したい時間」を指定すると、前回ほとんど自己表現ができなかった大人しい3組の女子学生・ユウが「いつも」を示す時計の中央に立った。この回答に驚いた教師がユウに選択理由を問うた。はじめにこのユウの参加の様子を見ていきたい。

【断片1①】一番勉強したい時間：ユウ①

- 01 教師： じゃあ、一日で、一番、勉強したい時間
(全員移動)
- 02 教師： ユウさんどうしてそこですか？いつも？
- 03 ユウ： いつも
- 04 教師： いつも？
- 05 ユウ： いつも、パソコンしたい
- 06 教師： いつも勉強したいです
- ⇒ 07 ユウ： うん。でも、いつも、勉強、しない(笑顔)
- 08 教師： 気持ちがあるのが大事ですよ。ね、先生(隣の西川に)
- 09 西川： じゃ私もそこです

ユウは08では、07で教師がユウに代わって行った発話「いつも勉強したい」を引き継いで、「でも、いつも、勉強、しない」とたどたどしい日本語ながら自分なりの応答をしている。また、それに対し教師は、通常の会話のように09「気持ちがあるのが大事ですよ」と応答し、次の西川

- 27 西川： ここ、いつですか（夜3時のところにいるインのところを指して）
 28 教師： そこね、夜3時（イン、笑い）
 29 教師： リンさん、ぜひ質問を（インを指して）
 30 リン： どして、この、こんなバカな、ことを
 31 教師： バカはないね、バカはXX

ここでリンは冗談で答えており、前回の「カラーワーク」同様、リンは自己開示的な内容にふれない。また、30ではふざけた調子で日本語を用い、リンの冗談に他の参加者には笑いが広がっている。

談話はインに引き継がれる。

【断片1④】一番勉強したい時間：イン

- 32 イン： 夜、静かに、えと、何もしなくていいこの時間を、勉強したい
 ⇒ 33 コウ： 夢中
 34 教師： ああ、熱中、勉強にね、夢中になってるんだ
 35 コウ： いやいや、そういう【意味じゃなくて
 36 教師： 【あ、違うほうだ。
 37 教師： あ、夢の中の
 38 コウ： 夢の中で
 39 教師： 夢中には、日本語で、夢中と書くと（紙に書く）、これは、一生懸命の意味です（コウ：ああ）。（字を指しながら）これは夢中で一生懸命の意味。でも、これにのが入ると（書く）
 40 ギョウ 【夢の中
 コウ：
 41 教師： 【夢の中。寝ています。どっちですか？
 42 イン： 夢中
 43 教師： 夢中のほうです。じゃ、西川先生、次の。

33でインは、誤用を含みながらも、自身の午前3時の選択理由を述べた。しかし、ここで先のリン同様に、コウも「夢の中で勉強しているのだ」とインをからかう冗談の発話を行う。このように、リン、コウは活動中、冗談としての発話において日本語を用い、いずれも一語あるいは短い表現を即興で投入する発話を中心となっている。

ただし、33でコウが間違えて「夢中（むちゅう）」という言葉を使ったため、「夢の中」と「夢中」の違いについての教師による言語上の説明が挿入されている。このような教師による言語説明の挿入は、この活動においてしばしば見られた。

活動は、このような短い言葉での冗談を中心とした応答の中で進んだ。以下は「一番遊びたい時間」で、時計外（該当時間なし）の位置に移動したコウに教師が理由を尋ねた場面である。

【断片2】遊びたい時間

- ①⇒ 01 教師： コウさんも全然遊びたくないですか？
 02 コウ： はい。いま、たぶん、えー、40歳、50歳
 ②⇒ 03 教師： 40歳きついね
 04 コウ： そのあとは、たぶん、遊びたい。今は、遊びたくない
 ③⇒ 05 教師： ぜんぜん
 06 コウ： ん。考えです
 07 ギョウ： 若いときにあそ、（教師：遊んだほうが）遊んだほうがいいよ
 08 コウ： そう思いません
 09 ギョウ： 年とったら、動かないよ
 10 コウ： 40、50歳
 11 ギョウ： もう動かない
 12 西川： 20代の後半も結構つらいよ
 13 ギョウ： そうですねー
 14 コウ： つらい、人生
 15 西川： だって、年取ったら、徹夜ができなくなりますよ

- 16 コウ : よん, 40, 50歳, 私の, 魅力, もっとあるよ
 17 リン : それは, ありえない (全員笑)
 ④⇒ 18 教師 : (コウ, チンに) 一番若いこのあたりはどう思いますか?今は, 遊びたくない。
 40歳, 50歳になったら, 遊ぶ
 19 ユウ : うそです (全員笑い)
 20 コウ : な, なん, [いつ
 21 チン : [ときどき勉強しないで。遊びます

この談話では, コウを中心にギョウ・西川が自由に発話順番をとり, 自発的で頻繁な発話交替が行われている。コウのこの談話の応答内容はまじめなものであったが, 16で冗談に戻り, リンがそれと掛け合いで冗談を言い (16-17), 全員の笑いを誘っている。続いて教師が発話順番を3組のユウとチンに割り当てると (18), ユウ, チンも即座にこの談話に冗談で参加している。

この頻繁で自由な発話交替の一方で, 使用言語の点からは, 先の談話に引き続き, どの発話も短く, 不自然な表現もみられる (コウ 06, 08)。しかし, 聞き手たちの理解を妨げるものではなく, そのまま会話が継続している。この中で, 教師の発話は, 言語表現支援より, 発話順番割り当てなど会話管理者として (①, ④), あるいは会話の一参加者として (②, ③) なされている。

このように, 活動における相互行為の組織化の点では, 「教師の指名—学習者の回答」という隣接対だけでなく多様な相互行為の型が生じている。そこでは冗談としての日本語を即興的に使用する発話の特徴的に見られ, 反対に言葉を吟味していく様子は見られない。

一方で, このような短い日本語表現での会話に, 「カラーワーク」で能動性が見られなかったユウも自分の発話順番を遂行し, 参加を果たしている。

この後, 教師は学習者に時間を指定するように求め, 「デートしたい時間」(リン), 「何もしたくない時間」(ギョウ) と続いた。いずれもそれまでと同様に冗談を交えた短い言葉の応答で進行した。その後, 教師はユウを時間指定者に指名したが, 教師の「パスしてもいいですよ」という言葉にユウは「パス」と応答し, 次のチンが「うちを思い出す時間」を指定した。

チンの「うちを思い出す」というテーマは, この前の活動「カラーワーク」でもチンの自己表現の中心となっていた言葉であった。教師から誰かに理由を聞くように指示されたチンは, 「該当時間なし」の位置にいたコウを指名する。以下はその場面である。

3.1.3 教師の意図と教室インタラクション

【断片3①】うちを思い出す時間①: チンとコウ

- 01 チン : (場外に座っているコウを指さして) コウシシ (※コウのフルネーム)
 02 教師 : 「さん」。どうして
 03 チン : あのー, いつもうちを思い出しくないですか? ←チン質問
 04 西川 : 出したくないですか
 LL :
 05 コウ : はい
 06 チン : 冷たい人です ←チン意見表明
 07 コウ : (苦笑) なんで. なんで
 08 チン : みんな, あの, うちで, 両親が, いる。両親を, あの, 思い出し, ←チン意見質問
 09 西川 : てあげー
 10 チン : ないですか?
 11 コウ : もし, あの, 両親, あーなに, 思い出したら, もっとがんばりたい。勉強 ←コウ回答
 したい (教師: ああー)
 12 西川 : ということは, 勉強したくないということ ←西川質問
 13 教師 : 勉強したい ←教師補充
 14 西川 : [思い出したら
 15 コウ : [もし, 毎日
 16 コウ : もし毎日, なに, その, 思い出に, 落ち込んだら, 何もしたくない。それ ←コウ回答
 は, (教師: ああ) 意味がない。意味が, ありません。
 17 教師 : ああ。思い出す, というよりは, なんていうのかなあ。思い出すことはも ←教師補充

- ちろんあるのよね
- 18 コウ： ある
- 19 教師： だが、その、思いにふけらない？(コウ：ん) ふけらない。ずっーとその
会いたい [会いたい] ←教師補充
- 20 チン： [あるXいつですか? ←チン質問
- 21 教師： たぶんまいに、いつも? ←教師補充
- 22 コウ： んー。たぶん、少し。 ←コウ回答
- 23 チン： 少し。少しはいつですか? ←チン質問
- 24 コウ： 時間はない。 ←コウ回答
- 25 教師： ふと、ふと思い出すかな。だから ←教師補充
- 26 コウ： うっかり ←コウ語の提示
- 27 教師： うっかりじゃないよ。うっかりは、思い出したらいけないことを思い出す。
ふと、じゃないかな?例えば、私も、こ、これは、私は自分の家です。こ
のくらの時間になると、ご飯つくらなきゃいけないので、はー、家に帰
らなきゃいけない、で、思い出す(インら笑)。もう一つ、自分の両親の
家を思い出すのは、コウさんと同じで、ふとした時。例えば、道歩いてて、
ちょうど自分の両親と同じくらの人が、楽しそうにしていると、あー、
うちの両親どうしてるかなー。ふと、思い出す。そしてまたすぐ忘れま
(インら笑) ←教師訂正

チンは、03, 06, 08, そして20, 23と自分で次々に質問・意見をコウにぶつけていった。チンの用いている日本語表現は詰問調であるが、チンの表情は厳しくなく、通常教室で人を呼び捨てにしないチンが03でコウをフルネームで呼び捨てしているのに見られるように、チンは冗談中心の教室談話の中で、自身も半ば冗談として質問を行っていると思えられる。これに初め苦笑していたコウは、11, 16と説明と応答を重ねていく。チンの積極的な働きかけがコウの自己表現のきっかけとなり、またそれを展開させる機能を果たしている。また、西川もコウの理由説明の言語表現(11, 16)の意味の不明瞭さを突き(12, 14)、コウは説明を重ねている(16)。

このようなチン・西川の態度に対し、反面、11のコウの表現内容に相槌を打ち共感を示していた教師は、17からコウに率先してコウのための言語表現を作り、コウに確認する相互行為を形成している(17-27)。この中で教師は、コウの表現したいことをおしはかりながら、新たな語・表現を提示しては、コウに確認している。その一方で、26でコウが「うっかり」という語を自ら提示したときには、教師は自分自身が家・両親を思い出すときの例をあげて、「両親を思い出す」という話題には「うっかり」は不適切で、先に自分が提示した「ふと」のほうが適切だと訂正している。

ここで、教師である本研究者自身の内省から教師の意図について述べる。

教師の活動実施の意図は、できるだけ学習者が自己を開示・表現してくれることであった。しかし、教室全体は冗談に流れる状況を呈していた。ちょうどそのとき、コウが自己開示的発話をしてくれたことは、教師にとって「待っていた」ことであり、それを続けさせようとする教師の目的意識が、コウを支援しようとする発話につながった。その結果、教師が率先してコウの自己表現を補充する行為となっている。

しかし、その結果、コウの自己表現は17以降、その多くの部分が教師によって作られている。コウの方から積極的にこれらの表現を受け入れて発話をする様子は見られない。そしてこの支援は、西川によって指摘されたコミュニケーションの破たんを教師が修正し、コウ自身による表現吟味・選択の機会を阻害しているとも捉えられる。

この談話の相互行為の組織化は、質問(追及)を重ねるチン、言語表現の不備を突く西川、表現を代行しようとする教師のそれぞれの発話にコウが対応していく相互行為の中でコウの「自己表現」が形づくられている。

一方、コウの11, 16での表現内容については、コウ自身の心情を語る関与性・内面性、そして独自性の高い内容である。コウは、先の断片に見られたように冗談として発話を行う一方で、自己開示性の強い自己表現も行う二面的な存在としての参加を見せている。冗談と自己開示的発話の混淆の中で活動は展開している。

続いて教師はチンに他の学習者にも「うちを思い出す時間」選択理由を聞くよう促し、チンは

「いつも」を選択していたユウを指名する。次の断片はその場面である。

【断片3②】 うちを思い出す時間②：ユウ

- 28 教師： チンさん
29 チン： (ユウを指して) うん (笑)
①⇒ 30 教師： うんじゃなくて、日本語の授業。
31 チン： どうして、いつも
32 教師： いつもを選びましたか
33 ユウ： うーん、(間)
②⇒ 34 教師： もしあれだったら、中国語にして、誰かに日本語にしてもらっていいです
35 ユウ： んー、いつも、さびしい。
36 教師： いつもさびしい
37 ユウ： うん
38 西川： から。
39 教師： いつもさびしいから。思っている。今、4か月
40 チン： うん。4か月。 [まだまだ
41 教師： [まだまだ
③⇒ 42 教師： 今が一番さびしいくらい？ (イン、ギョウに) 思い出してどうですか？ 4か月目くらい
43 イン： んー、
44 ギョウ： あまりかわらない
45 教師： かわらない

この場面では、まず、言語表現を用いず笑ってユウを指さすチンに、教師は日本語の授業なのだから日本語で表現するよう指導している(矢印①(30))。一方で教師は、指名されたユウがなかなか返答しないのに対しては、中国語でもよいから「表現すること」を勧めている(矢印②(34))。同一の活動、同一の教師であっても、学習者一特にその能動性によって指導の意図が異なり、異なる学習者の参加そしてそれを通じた学習の異なりを導く。

この中でユウは、35でようやく「いつも、さびしい」という短い応答を作りだす。教師がこれを反復し、ユウがその反復に対して「うん」と応答している。この直後、西川がユウに対し理由表現として「から」を使用するよう言語指導的指示をしている(38)が、教師がユウに代わり対応し、言語的指導に移行させることなく「留学生活のさびしさ」という話題を広げている。この後、他の学習者も交え、西川がイギリスに留学した時の経験談へと進んだ。

教師は、第1回「カラーワーク」でもユウの持ち出した「キャンプ」を全体の話題として他の学習者に振り、教室全体の話題とする同様の行動をとっている(前節参照)。いずれにおいてもユウの発話による談話への参加は見られないが、教師はユウの行う少ない表現を教室全体の話題として取り上げることで、発話の少ないユウを話題提供者として教室相互行為に位置づけている。

このように、異なる学習者の参加意識・態度と教師の指導意図・行為が相互に作用する中で、冗談と自己開示的表現が交差する中で活動は展開した。

3.2 「一番大切な時間」についての自己表現

そして、この活動展開の最後に、教師は活動の主旨である「一番大切な時間」を指定した。しかし、この活動のメインテーマであり、これについて学習者がまとまりのある自己表現を行うことが教師の意図していた授業目的であったにもかかわらず、すでにこの時点で授業時間の3分の2が過ぎていた。以下では、この実践の条件下での、この活動のテーマである「一番大切な時間」についての各学習者の自己表現を追う。教師の「今、日本で自分にとって大切な時間」との指示に、学習者たちはそれぞれの位置に移動した。移動が落ち着くと、教師は順に学習者を指名し、選択理由をたずねていった。教師はまず、インを指名した。以下、指名順に検討していく。

【断片4①】日本で一番大切な時間：イン

- 01 教師：じゃあ、最後ですが、自分にとって一番大切な時間。自分にとって、今、今、日本で、自分にとって大切な時間。(後略)
(移動)
- 02 教師：コウさんとインさんは同じですけど、どうしてですか？(コウ、インは朝の6時を選択)
- 03 イン：朝は、大切な[時間。]
- 04 ? : [授業の時間]
- 05 教師：朝は？
- 06 イン：朝は、早く起きて、なに、涼しいし、あの、勉強[一番いい]
- 07 ギョウ： [ねられます(笑)]
- 08 教師：勉強が一番いい、勉強が一番[はかどる時間]
- 09 ギョウ： [うそ、ぜんぜんうそ。朝、朝(ドアをノックして困っているジェスチャー(※インとギョウは同じ寮))]
- 10 教師：気持ちね。気持ちはわかる
- 11 チン：朝寝ます

ここでは、インの応答には、ギョウが冗談を挟み、依然、笑いの雰囲気の中で活動が進行している。続いて教師はコウ、リンと指名を続ける。

【断片4②】日本で一番大切な時間：コウ・リン・サイ

- 12 教師：コウさんも同じ時間ですけどどうして？
- 13 コウ：朝は、一日の、はじめ、ですから(教師：うん)、朝の気持ちは、一日、影響するから
- 14 教師：ああ、いい一日に[なるか、どうか、決めるから]
- 15 チン： [でも6時、起きましたか？]
- 16 教師：起きていますか？
- 17 コウ：はい
- 18 教師：早いですね。リンさんはどうしてですか？
- 19 リン：学校の授業ですから。
- 20 教師：じゃあ、リンさん、チンさんにきいてください(チンとギョウは24時間を選んで中央にいる)
- 21 リン：どうして、一日中はどうして、ぜんぶ大切、と思いますか
- 22 チン：留学生、としては、んー、日本で、の、時間は、全部、大切だ、と思います。
- 23 教師：日本で過ごす時間は全部大切だ、と思います
- 24 チン：毎日重要なことが、あー、あるし、
- 25 教師：ぜんぶ大切です
- 26 チン：はい

この場面では16でチンが発話を挟んでいる他は、教師を中心に「教師の指名—学習者の応答—教師の明確化」を基本型とする短い発話順番交替で進行している。チンの場面では形式上はリンが質問しているが、これも教師の指示によるもので、その後、同様の基本型でやりとりがなされている。

言語表現については、コウに対する15では教師による新たな表現の提示はなされているが、コウ自身にそれを吟味させる時間とはとられていない。また、チンの応答では、25でチン自身が発話を続けようとしているが、26で教師はそれを終結させるような発話を行い、チンの発話順番を終わらせている。学校から割り当てられた時間内に活動を終わらせなければいけないという制約の中で、この教師の談話管理にはこの時間の制約に対する意識が優先的に働いていた。それが、活動の意図である自己表現の生起を妨げていた。

しかし、その時間管理の中でも、続くギョウの表現については教師はその表現内容を取り上げ、チンに理解を問うとともに、リンにそれについての意見を聞いている。

【断片4③】日本で一番大切な時間：ギョウ

- 27 教師：ギョウさんも同じですか？
- 28 ギョウ：ちがう
- 29 教師：なに？
- 30 ギョウ：んー。毎日、人生の、最後の日、に対して、大切に。休みでも、勉強でも、な

- んにでも、なに、大切にしたい、その気持ちがあったら、何、んー、満足感があります
- 31 教師： チンさん、わかりました？（ん？）その、毎日が、毎日が、最後の日
- 32 チン： ああ、わかります
- 33 教師： 毎日が最後の日だと思えば、毎日が大切
- 34 ギョウ： はい
- 35 教師： すごい。でもちょっとX。リンさん、どう思いますか？その考えを
- 36 リン： あ、はい。（間）どういうか。（間）んー、私も、んー、人生のほうは、たぶん、なんか、楽にするほうがいいと思って、だから、毎日、あしたは最後の日
- 37 教師・西川： 今日今日
- 38 リン： 今日は、今日は最後の日で、んー、Xかんを感じて、んー、なにか、きつ、きつすぎると思う。
- 39 教師： きつと思う（リン：はい）。きつい、悲観的だしきついと思う
- 40 リン： やっぱり、なんか、毎日、楽しくー、生活したほうが良い【と思う
- 41 教師： [過ごしたいと思う。
- 42 サイ： うん

断片6①ではインの表現に冗談を挟んでいたギョウであったが、ここでのギョウの表現内容はギョウの価値観が表明された独自性のあるものであり、この活動の目的「自己理解」に沿う内容でもある。教師は特にこれを取り上げ、リンに意見を求めている。これに対し、ここまで冗談としての発話を繰り返していたリンも自分自身の価値観を表明する長い発話を行っている(37,39,41)。

【断片4④】日本で一番大切な時間：ユウ

- 43 教師： 最後。ユウさんはどうしてですか？（※ユウ・西川は夜12時の位置にいる）
- 44 ユウ： んー、（間）
- 45 教師： （西川に）同じ時間ですよ。じゃあ、西川先生に聞いてみましょうか
- 46 西川： 仕事がぜんぶ終わって、やっと自分の時間が持てるからです
- 47 教師： 西川先生は昼も夜も働いてますから、自分の時間が、ま、みんなそうですけどね。ユウさんは？
- 48 ユウ： んー。（間）いちばん元気な時間
- 49 教師： え？一番元気な時間が、12時？眠くないですか？
- 50 ユウ： うん。XX
- 51 コウ： XXX
- 52 教師： ん？
- 53 コウ： XX
- 54 教師： ん？
- 55 コウ： その時間もう寝てた
- 56 教師： 寝ててまた起きる

教師はユウの表現を引き出すために、西川にモデルを依頼し、表現を支援している。その中で、ユウは応答をするが、その後、教師の次に質問のあと、コミュニケーションがとれなくなると、コウがユウと教師の間に入り、コウが冗談で回答している。

以上で床の大時計を移動する活動部分（表4.1展開2）は終了した。

3.3 移動活動におけるインタラクション・自己表現・学習

以上の分析から、活動「人生時計」の移動活動部分では、相互行為の組織化の特質として多様性・流動性があげられる。身体を動かすという活動自体の形態上の特質だけでなく、学習者の示す能動性・自己開示性、教師の意図、時間的制約などの多様な要因が作用し合い、互いに変化し、その中で相互行為と学習者の参加の型が決められ、表現の特徴が生じていた。

この多様性・流動性の中にあっても学習者に一様に見られたのは、即興的な冗談としての日本語使用であった。特に、リン、コウにこの言語使用が目立った。また、ギョウ、チンも他の学習者の発話順番中に度々冗談としての発話を挟んでいた。これらの即興的な表現はいずれも短いも

ので、一語からなる発話も多い。このような即興的な言語使用がクラスに笑いを生みだし、楽しさを創りだしていた。授業後の感想ノート、コース終了時のインタビューにおいても、この活動の楽しさに触れる記述・発言が多く見られた。そしてこの中で、能動性の低いユウも発話順番を遂行し、まとまった長さの発話を求める前回の「カラーワーク」より能動性が見られる発話を行っていた。また、このような「遊び」としての言語使用の言語学習及び教室文化をつくる上での重要性も先行研究では指摘されている（Tarone, 2000 ; Bell, 2005 ; 菊岡, 2003）。

しかし一方で、言語を吟味・選択し、交渉していく過程は少なく、言語の専有化学習という観点からは、この活動は十分な学習機会となっていなかったと言える。これは冗談としての言語使用が多かったことだけによるのではなく、例えば断片3①に見られたような教師の目的意識、断片4②のような制度的な条件からくる時間的制約も作用し、専有化としての学習を阻害する要因となっていた。

このような活動における相互行為の組織化の中でも、断片3①「うちを思い出す時間」のユウの表現では、チンの積極的な質問の積み重ねの中で、冗談で応答してきたユウの自己開示的な表現が引き出されていた。また、断片4③「一番大切な時間」では、ギョウが独自性のある自己表現を行ったことで教師がそれを取りあげ、それによってリンの自己を関与させた応答を導き出している。一人の学習者の能動性が他の学習者の自己開示への能動性へとつながる。

他方、教師の目的意識にもとづく学習者の自己開示的発話の重視は、逆に学習者の自己表現を先取りすることでその専有化学習の機会を阻害している場面も見られた（断片3①「うちを思い出す時間：ユウ」）。この教師の行為は、聞き手が話し手の表現意図を推測し言語的補充を行うという点では能動的・了解・了解企投という行為と類似している。しかし、聞き手としてではなく「教師」としての意図・目的意識が前面に出され、相互行為において学習者自身の発話順番を代行し、学習者の発話を抑制させている。学習者の発話を補充するものとしてよりも、この相互行為を通して学習者の自己表現内容を教師が作っていく過程を示していた。また、教師の行為という点に関して、学習者の示す能動性や自己開示性によって、教師の指導意図、そしてそれにもとづく指導に相違が見られ、異なる参加形態・学習機会にもつながる可能性を示していた。

4. 考察

4.1 自己表現活動「人生時計」における専有化としての言語学習

本節では、活動「人生時計」について、身体を使った活動部分におけるインタラクションの形成と学習者の自己表現・言語使用の過程を、専有化との関わりを視点に分析を行った。

分析から、活動での相互行為及び言語使用上の特質として、以下の2点が指摘された。

- (1) 相互行為の組織化の多様性・流動性
- (2) 冗談としての即興的で短い発話の多用

(1)の相互行為の組織化には、学習者の能動性、教師の目的意識、時間的制約等、多様な要因がその多様性・流動性を作り上げるとともに、その相互行為の特質自体が学習者の能動性、教師の目的意識にも多様性・流動性をもたらしていた。特に、学習者の能動性については、一人の学習者の能動性が他の学習者の自己表現への能動性に作用していた。

また、本実践では、教師の目的意識が学習者の発話・表現を代行する行為へとつながり、言語の吟味・選択・交渉という専有化学習過程を阻害していた。

さらに、活動では学習者によって異なる参加態度が示され、それが教師の異なる指導へとつながっていた。特に、能動性の低いユウに対しては、教師が、中国語での表現を許可したり、ユウの提出した話題を全体で取り上げるなど、参加すること・表現することを優先した指導を行い、相互行為の組織にもそれが反映されていた。また、以下の参考資料に示すように、この活動展開部分の後、単独発表をタスクとしていた全体発表においても支援介入を頻繁に行うなど、他の学

習者に対する指導及び指導意図とは異なる行動をとっている。また、コウなど他の学習者もユウに配慮する態度が見られた。この中で、ユウは、少しずつではあるが主体的表現を見せ、表現の増加につながっている。

◆参考資料1：ペアワーク時のユウ（ペアの相手はコウ）

- 01 ユウ： んー、日本でー、友だち、がー、なかの
- 02 コウ： 少ない？
- 03 ユウ： あ？
- 04 コウ： 少ない
- 05 ユウ： 少ないから。。そして、大切な、時間は、んー、少ない。
- 06 コウ： 少ない
- 07 ユウ： （中国語）
- 08 コウ： （中国語）
- 09 ユウ： んー、あー、おもしろい時間は、少ない
- 10 コウ： なんで。私いるのに。
- 11 ユウ： （笑）
- 12 コウ： 石川先生いるのに
- 13 ユウ： んー。んー。（間）でも、中国で、家族、家族は、友だちは
- 14 コウ： 彼氏
- 15 ユウ： 彼氏は、いるね。そして、んー、一日中、んー、おもしろい。
- 16 コウ： ん
- 17 ユウ： んあ。
- 18 （間）
- 19 ユウ： （はにかみ笑い）

◆参考資料2：全体発表時のユウ

- 01 ユウ： んー、日本で、友だちは、あ、え、（中国語）
- 02 教師： [仲がいい友だち
- 03 ユウ： [なか、なかよく、友だち=
- 04 教師： =仲がいい
- 05 ユウ： 友だちは、少ない、です（教師：うん）。そして、毎日、毎日、あの、おもしろ、ぜんぜんおもしろくない
- 06 教師： ああ、そうなんだ（チン笑）
- 07 ユウ： あー、でも、中国で、友だちは、たくさん。あ、両親も（コウ：たくさん）います（他の学習者の笑）
- 08 ユウ： 両親も、います。あ、そして、毎日、毎日の、ん、ななんか、
- 09 教師： 生活？
- 10 ユウ： 生活は、うれしい
- 11 教師： あ、うれしい。たのしい、うれしい（ベルが鳴る）
- 12 ユウ： 以上です。
- 13 教師： 以上です（全員、笑）はい。石川先生何か質問ありませんか。ユウさん
- 14 西川： ボランティアで友だち、できませんか？
- 15 教師： あそっか
- ⇒ 16 ユウ： あー、こ、コミュニケーション、
- 17 石川： ああああ
- ⇒ 18 ユウ： 難しい
- 19 石川： 難しい
- 20 教師： あ、コミュニケーションまだ難しい
- 21 ユウ： はい

※参考資料の解説：ユウは、コウとのペアワークではコウの問いかけの中で少しずつ表現を増やし、また、全体発表においては、独力では1分間の発表を行うことができなかったが、ペアワーク時の表現をもとに教師の支援を得ながらも発表を遂行している。ここでは、教師の支援は「カラーワーク」におけるような質問によって教師が表現を進行させるのではなく（本節第2項参考資料）、ユウ自身の主体的表現を補充していく支援となっている。また、西川の質問には、ユウは既存の語を選び出し、応答している（矢印）。活動の相互行為の中で、少しずつであっても、発話・表現の増加につながって

る。

一方、活動の特質 (2) の冗談としての発話の多用では、冗談としての即興的な発話が教室に楽しさを創出し、また短い発話でも参加可能なことから、能動性の低い学習者の参加を促していた。このような発話は言語の吟味・選択・交渉を伴わず、この点からは専有化という面では学習を促進していないと考えられるが、この冗談発話としての目標言語使用については、Tarone (2000) は、社会言語的能力の発達および中間言語の活性化とその進展に有効であるとし、また、Bell (2005) では、特に上級の学習者にとって既存の言語的リソースをより創造的に使う機会となり、流暢さの指標となること、また語彙処理がより深いレベルで行われ、それによってより記憶されやすくなり、結果として語彙及び意味の学習に効果的である可能性を指摘している。さらに、菊岡 (2003) ではこのような言語使用を教室共同体の歴史と文化をつくるものとしても意義づけている。

本実践においても、授業後及びコース終了時インタビューでは、学習者はこの身体を動かす活動の楽しさを評価している。また、終了時インタビューでは、リン、ギョウ、コウ、インの1組の学習者（日本語能力の上位者）では、動くということ自体は言語学習自体にはつながりはなかったと述べていたが、授業后感想ノートではイン「よくこんな授業をして、自分の日本語のレベル高くなるかもしれません」、コウ「雰囲気がよくて、ほんとにいい勉強になりました」と記述されている。また、下位レベルのチン、ユウは言語学習にも有効であったと述べており、活動の評価順として、4回の活動中チンは1番目、ユウは2番目に良かったと答えている。

自己を表現することを軸とする活動であっても、前節「カラーワーク」のように一人一人にまとまりのある自己表現を求める活動と本活動のような頻りに発話順番交替を求める活動では言語学習の性質が異なることを示している。また、特に日本語レベルの低い学習者の活動への参加という点での後者の有効性を示唆している。

4.2 自己表現活動と自己・他者認識

次に、自己表現活動に期待される今一つの学習である自己認識・他者認識の変容について、自己表現内容及び感想ノートの記述から検討する。

移動活動中では、冗談としての発話が多かったものの、前項の断片で見られたように、自己開示的表現も見られた。特に前項断片4③に見られるように、自分の考えに基づく独自性のある表現内容が、それまで冗談としての表現を中心としていたリンの自己を関与させた応答につながっている。一人の自己開示的な表現が他の学習者の自己表現を引き出していく可能性が示されていると言えるだろう。

宿題とした作文では、自分の生活を内省し、これからの生活に対する意志についての内容が一樣に見られた。また、感想ノートでは、自分とともに他者への気づきが書かれていた。その中でインは「みんなの話すのを聞いて、やはり人によって大切な時間は違うと感じる。人によって大切なことは違って、考え方も違います」と書き、ユウも「いろいろな生活方式がわかりました」と多様性への気づきを書いている。同様に、ギョウは「いろいろ考えを聞いて、人生の中、大切な時間が違うが、その時間を皆は大切にしているのに感動した」と述べている。ギョウではさらに、「リンさんの意見を聞いたら、ちょっとうらやましいなあ。人生を楽しんで、一生懸命しなくても、楽しく過ごすのは私がしたいタイプだ。でもね、なかなか変わらなくて、そのまま、自分の方式に沿って、今まで生きてきた。」「いろいろ人生の考え方を教えてもらって、これから、ちょっと変わりたいかなあ、と、自分を振り返り、また、変わっていききたいとする記述もなされていた。さらに、「カラーワーク」では自己開示への抵抗の見られたリンも、本活動の中で、目標のなかった台湾での生活と現在の目標のある生活を対比し「目標を立てて、目標まで達成することは人生の大切なことです」との気づきを述べている。

これらの記述は、教室において活動という形態を通して改めて自分の大切な時間を内省し、表現し、そして他者の表現を聞くことで、自己・他者認識で一定の深まりと変化を示唆するもので

あると言えるだろう。

4.3 活動における専有化学習の可能性

自己理解を目的に開発された活動「人生時計」では、自己理解という点では、前項でみたように一定の有効性を示す振り返りが見られた。また、身体を使うことでリラックスさせる効果も期待されたが、教室に楽しさが創りだされ、学習者も雰囲気の良いさを指摘していた。

一方、活動の前半部分では、頻繁にテーマが変更され、また発話順番交替も頻繁になされ、専有化学習過程として言語が吟味・選択・交渉される場面はほとんど見られなかった。ペアワーク、全体発表では表現時間を制限することによって言いたいことを明確化する時間構成法を用いたが、第二言語学習者にとっては逆に作用し、全体発表では要約というより概略が散漫的に述べられるにとどまった（参考資料3参照）。

専有化学習のためには、一人一人の学習者にまとまった時間を割り当て、表現するための言語を吟味し、またそれを中心に、すなわちその学習者を表現主体としてその言語表現の交渉を行っていく時間をとることの必要性が示唆される。

一方、本活動実践においては、短い即興的な表現を用いた冗談としての発話が目立った。このような発話は、先行研究では言語の社会言語学的使用、記憶保持、中間言語への刺激、および教室文化の構築など、言語学習の他の側面での有効性が指摘されている。このようなタイプの自己表現活動の言語学習への可能性として示唆に富む。

本節のまとめ

本節では、自己理解を目的に開発された自己表現活動「人生時計」における学習者の専有学習を焦点に、教室インタラクションの中での相互行為の組織化と自己表現の分析を行った。その結果、以下の点が示された。

まず、活動実践における相互行為と言語使用の特質として以下の2点があげられた。

- (1) 相互行為の組織化の多様性・流動性
- (2) 冗談としての即興的で短い発話の多用

(1) については、学習者の能動性、教師の目的意識、制度的制約などの多様な要因の相互関与によって多様性と流動性が生み出されていた。その中で特に、①学習者の能動的な働きかけが他の学習者の能動性につながることで、②教師の目的意識が学習者への対応に影響していたことが指摘された。①については、発話態度だけではなく、表現内容についても、自己を開示し表現することへの能動性、すなわち自己開示的内容の表現を行うことが、他の学習者の同様の自己表現への能動性につながっていく場面が観察された。また、②については、このような教師の指導意図の異なりから、活動は学習者によって異なるタスクとして実現されていた。

(2) について、短い発話で発話順番を遂行できることで、日本語表現への能動性の低いユウには逆に参加・表現への能動性にプラスに作用していた。また、先行研究では、このような冗談としての目標言語使用が言語学習に有効であることが指摘されている

つぎに、自己認識・他者認識については、活動を通して自己内省が行われていたことを示す作文での自己表現、感想ノートへの記述が見られるとともに、特に他者との違いの認識とその違いを受容する記述が見られた点が特徴的であった。

【参考資料3】全体発表時の各学習者の自己表現（本文中に掲載したユウを除く）

◆コウ

コウ： ろ、6時、ぐらい、ん、一番、大切、と思い、思いますのは、実は、なに、小学校から、の、しゅ、習慣です。え、ずっと、なに、一人暮らしのかんじ、んー、毎日、自分の、生活を、なに、して、ん、ん、なに、こうこう、ん、小学校から高校生、たぶんずっと、毎日、5時、5時半、起きて、それから、ん、小学校と、中学校の時、スポーツ選手だから、朝は、あ、トレーニングがある（教師：あるんだ）。ん。あ、大学のときは、なに、あ、6時、5時半、起きて、6時、食堂に行って、（ベルが鳴る。教師：はい）それから、朝ご飯食べて、あー、6時半、教室に行って、みんな、なに、自習して、あ、あ、7時、7時半くらい、あ、授業始まります。んー、多分その、しゅ、習慣も、なに、なりました＝

教師：＝身について、あ、習慣が身 [にっていますから

コウ： [身について、あ、

コウ： 実は、日本に来た、来たばかりのとき、ちょっと、なに、朝、朝寝坊、した。でも、ん、ん、あ、最近、その、あつりよくかん、から、朝、なに、なくな、時間は、足りない、のかんじ、ある。それで、今は、大体、6時、起きて、あー、なに、あー、んー、6時半まで、なに、朝ご飯たべて、あー、洗面して、そして、勉強して、学校行って、1日、以上です

◆リン

リン： あの、私は、中国にいるときは、あ、台湾、台湾にいるときは（ギョウイ、テイ、笑）、いつも中国行って。えー、台湾にいるときは、卒業してから、仕事がないので、一日中は、全部、暇、です。それから、と、暇すぎて、んー、んー、なにか、やる気がなくなった。そ、それから、友だちは仕事があるので、やっぱり、午後、6時以降は、暇だと思います。だから、んー、夜は9時以降は、友達に探すことが、できました。それから、日本、いるときは、勉強のために来るので、だから、学校の授業、一番大切だと思う。それから、あの、学校の、授業は、8時50分から始まりますから、だから、日本で、一番大切な時間は、9時以降だと思います。

◆ギョウ

ギョウ： 私、は、あの、人間に対して、一番大切な時間は、大切な人、と一緒に過ごす時間。日本では、あの、一人暮らしだから、大切な人がいない。家族いないし、彼氏もないし、そして、なに、自分が一番大切、だと思（教師：ふうん）あの、その、時間は、一日に、24時間、全部大切だ。あの、人生の最後の日に対して、なんでも一生懸命にして、遊びでも、仕事でも、勉強でも、（はい）、大切したい、と思（大切にしたい）。中国では、家族がいるから、あのやっぱり、家族が大切、だな一つとおもって、そして、家族と一緒に過ごす時間が、一番、大切。んー、その時間、6時だから、みんな仕事終わって、あの、しゃべるとか、テレビ見たりとか、んー、楽しそう、いや、楽しそうじゃなくて（教師：楽しい）、楽しかった（コウ：楽しそう 教師：楽しかった）。すごく、楽しかった（コウ：すごく楽しかった 教師：んー）。すごく、大切な時間。

◆イン

イン： 日本で、ひとり、日本に来ての目標は、勉強です。それで、6時は一番頭がはっきりしている時間だと思います。その時間で、単語とか、文章とか、おぼえ、やすい。あー、日本、中国で、一番大切な時間は、18時だと、思います。その時間は、家族と一緒にご飯を食べたり、テレビを見たり、いろいろの話、したり、たのし、たのしかった？と思います。家族一緒に話したり、なに、みんな、一番、一日の中で、あー、うれしい、うれしいこととか、悲しいこととか、みんないっしょに、はな（教師：話す？、話す）話す（ベルが鳴る。教師：あ、いいですよ）それで、楽しいです。

◆チン

チン： 私は日本で、自分の自分でし、することが、たい、いろいろあります。たとえば、アルバイトし、アルバイト、大切、大変です。んー、自分で、え、料理を作るし、あの、んー。んー。んー、下手です。

教師： 料理が？

チン： はい。料理が、自分で作って、下手です（王：とても下手。（笑））

チン： 授業、授業も、あの、必ず（王：食べられない。ぜんぜん）、大切、だと思えます。んー、それでは、あの一、いま、日本で留学生に、とっては、留学生生活は、とても、んー、大変だと思えます。それは、んー、日本で全部の時間が、大切なだと思えます。あの、中国で、えー、夜、7時くらいから、あの、弟、授業、弟と私、授業終わった。父、父の、父の、仕事も終わった。あの、母の料理、作った、家族一緒に、ご飯を食べます。それはいいことです。それほど、あ、楽しい、楽しいこと、ないです。（教師：んー）んー、みな一緒に、ご飯を食べながら、んー、テレビをみ、見ます。それは、いいことです。

【参考資料4】作文における記述

◆コウ

中国と日本ともに、一番大切な時間は6時ぐらいだと思います。朝は一日のはじめだから、朝の気持ちは一日に影響があります。それで大切にしなければならないと思います。実は、これも小学校からこの十数年身についた習慣です。ずっと一人暮らしの感じで、自分の生活を過ごして、なかなか変えられないと思います。実は日本に来たばかりのとき、気持ちとか、やる気がちょっと落ち込んで、朝寝坊しました。でも学校の先生を見て、毎日一生懸命仕事をして、自分は何か悪いことをしたと感じます。自分を反省して、だんだん順調になりました。高校生の時、いろいろあったので、いい大学にいけなくて、両親と親類の期待に背いて、その感じ、ほんとにいやだと感じました。日本で絶対にこの2度のチャンスを握りしめて、自分のために、両親のために、一生懸命頑張っているいい大学に入ります。

◆リン

日本にいるときと台湾にいるとき、大切な時間が違います。台湾にいるとき、毎日暇だったと思います。大学を卒業して、専門の知識を習うことはないです。だから、だんだん頭が悪くなる感じだと思います。しかし、友だちの生活は私より楽じゃないので、仕事は夜10時までのことが多いです。だから、私と友達が会う時間は10時以降くらいです。

ところが、今、日本に来て、将来父親の仕事を手伝うために日本語を勉強しています。もちろん日本にいる毎日一日中は大切なのに、私にとって、日本語の基礎を習うところはやっぱり学校です。だから月～金曜日の朝8：50は私にいるとき一番大切な時間と思います。

◆ギョウ

私にとって一番大切な時間は大切な人と一緒に過ごす時間だと思う。日本では、大切な人がいないから、やっぱり自分が一番大切だと思う。毎日人生の最後の日として楽しく過ごすのは今の私の生活態度だ。もうし今は人生の最後の日になれば何が重要だなんて思って、結局は何でも重要だと思う。バイトも、勉強も、遊びも、暇つぶしも大切だと思う。一人暮らしはそんなに苦しくなくて、楽しくなった。

中国では、大切な人は家族だった。その時は、6時になれば、皆仕事が終わって、家に戻った時間だ。全員はテーブルを囲んで一日のやったことや、見たことを話し合ったり、テレビを見たりして、楽しかった。時々、意見が合わないと、ケンカしたこともあった。でも、今思い出したら、ケンカしても楽しかった。「あほう」と呼んでも楽しかった。I love my family!

◆イン

私は、日本で一番大切な時間は朝6時だと思います。なぜかと言うと、私は留学生として日本へ来て、自分の夢と目標を持って、やはり勉強が一番大切なことだと思いますから。朝6時は私にとって、頭が一番はっきりしている時間で、単語や文法など、勉強しやすい気がする。それで、一番いい時間は一番大切な時間だと思います。

中国で一番大切な時間は18時だとお見えます。その時間で家族のメンバーは全部仕事を終って、一緒にご飯を食べる時間です。家族と一緒にテレビを見たり、一日のことを話したり、とても楽しかったと思います。家族は私にとって一番大切なものです。それで家族と一緒に過ごす時間は一番大切な時間だと思います。

◆チン

中国で一番大切な時間は夜7時くらいから。そのとき弟と私、授業が終わった。父は仕事が終わった。母は料理の準備が終わった。家族一緒に晩御飯を食べながらテレビを見ます。それほどうれしいことはない。それで中国で一番大切な時間は夜7時くらいからです。

日本で一番大切な時間は全部の時間です。毎日自分ですることがいろいろあります。たとえばアルバイトをするし、料理を作るし、授業もある。それで毎日忙しいです。留学生としては留学生生活は大切だと思います。毎分毎秒も充実利用します。時間があるとき、きっと勉強します。一生懸命勉強します。それで日本で一番大切な時間は全部の時間です。

◆ユウ

日本でなかよしが少ないですから、そして、毎日ぜんぜんおもしろくないです。毎日、一番元気な時間は、夜12時から。その時間は、気持ちがよくなります。そして、勉強の時間と気持ちがよい時間だけ、日本での大切な時間だと思っています。

でも、中国で、家族もいるし、友達もたくさんいるし、毎日の生活はおもしろかったです。母は毎日おいしい料理を作りました。友だちと一緒に遊ぶことができました。いろんなことができました。そして、中国での生活はとってもおもしろかったです。なつかしいですね。ですから、中国にいる時、毎日、一日中、私にとって大切です。

第4節 自己表現活動分析3：自己投射

本節では、実践第3回に実施した自己表現活動「自己投射（例える）」における自己表現・専有化過程の分析を行う。以下では、この活動の概要および自己表現活動としての特質について述べたのち、学習者の自己表現・学習分析を行う。

1. 活動実践の概要

1.1 活動の概要

日本語自己表現活動としての活動「自己投射（例える）」³³は、自分を物や色に例え、その理由（共通点）を探り、それを日本語で表現していく活動である。自己を他のものに例える手法は、前章での Galyean (1976) の 10 の HLA 構成原理³⁴の内、特に投射エクササイズ (projection exercises) の使用に当たる。これらのエクササイズはゲシュタルトの気づきエクササイズ (Gestalt Awareness Exercise) とも呼ばれ、エクササイズを通して物の中に自分自身を見出すことが期待されている。「物との「対話」によって自分が自分をどう捉えているかがわかる」(Galyean, 1976: 18)。日本語教育では、縫部 (1998) によって同様の紹介がなされている (縫部, 1998: 20)。また、物に例える活動は、Moskowitz (1978)、縫部 (2007) では自己発見・自己理解を促進する活動として紹介されている。Galyean (1976) 同様、自己を他のものに投射することによって通常気づきにくい自己の側面に気づくことができるとの考え方を基盤としている (縫部, 2007: 85-86)。また、他者の開示を聞くことで他者理解も促され、特に、既に知っていると思っている他者の新たな側面を知ることにもつながると期待される。

1.2 活動選択・実施の意図

本実践第3回においてこの活動を採用した理由は二つある。

一つは、学習者一人一人がまとまった長さの自己表現を行えることである。これは、前回の「人生時計」では発話順番の頻繁な交替、あるいは制限時間下での表現を求める活動形態を採用し、言葉を吟味していく過程が見られなかったためである。

一人で自分のことを説明していく形式は1回目の「カラーワーク」と同じだが、「カラーワーク」が言語形式・談話展開ともに自由だったのに対し、表現形式・内容が「私を～に例えると～です。+理由説明」という形に半構造化され、特に日本語レベルの下位のユウにとって表現しやすいと考えられた。

活動選択の今一つの理由は、互いに「知りあう」ことを可能にすることが期待される活動であることである。2回目授業終了後、授業観察をしていた西川との話し合いの中で、特にリン、コウが口頭表現を行う際、チンにはわからないボランティアの話や、ユウ、チンにわからない1組の話題などを聞き手が知っていることを前提として話していることが問題点として指摘された。背景には、リンやコウが「この授業の参加者はお互いみな既によく知っている」と思っていることがあると考えられた。この点は、終了時インタビュー、アンケートでも両者が述べていた。教師（本研究）も、コースをデザインするにあたって、参加者が全く初対面ではないことから、人間関係作り、特に“知り合う”ことを目的とした活動を初回においても導入しなかった。しかし、第1回、第2回のユウ、チンの作文、また教室での発話でも、ともに「友だちがいない」「さびしい」ことが強調され、先の他教師らの指摘も受けて、特に1組の4人と3組の2人が改めて“知り合うこと”が必要であると考え、他者に対して自己を開示するとともに、他者理解の期待される本活動を設定した。

³³ 活動の理論の詳細は第3章参照。

³⁴ 10の技法については第3章参照。

また、授業でも上述の問題点を学習者に説明し、聞き手に配慮した表現の重要性を強調した。

次に、教師の活動実施上の目的・意図について、前回授業後の内省から、(1) 教師の支援行為として「反復」、「それは～ということですか?」「〇〇さんの言いたいのは～ということですか?」という「問い返し」による「明確化」を忘れないこと、またそれによる明確化、(2) 「内容・発話の協働構築」という自己表現活動実施の上での原理を意識すること、(3) 活動後の振り返り・共有の時間(シェアリング)を確保すること、の3点に留意することを自身で確認した(教師のダイアリーより)

1.3 授業展開の概要

本授業のデザイン時には、この活動に後続して「自分が今困っていること」を開示する活動を行う予定であった。しかし、実際の実践では時間的制約から本活動のみの実施となった。実際の授業・活動の展開を下表に示す。

表 4.4.1 授業と活動の展開

展開	授業・活動の展開と内容
1	コースの趣旨と方針の再説明(聞き手への配慮の重要性の説明)
2	インストラクション(目的・手順の提示)
3	個人で考える時間(描画も可)
4	発表
5	授業の感想を順に話す
宿題	作文(添削後、返却)

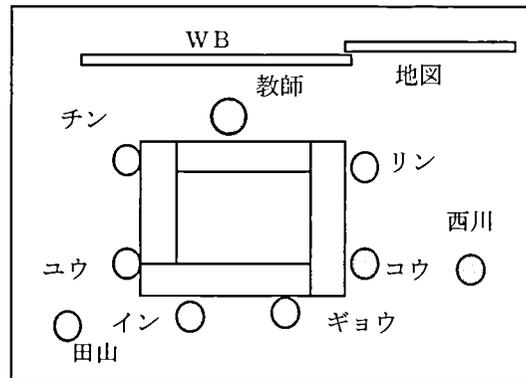


図 4.4.1 教室配置図

この回のみ、西川の他に別の教師(田山)からも見学依頼があり、参加者として活動に参加してもらった。田山はユウ、チンの所属する3組の授業を受け持っており、ユウ、チンは田山の姿にうれしそうな様子だった。

授業では、まず冒頭に前項で述べた留意点を学習者に説明し、特に傾聴と傾聴してもらうための話し手側の配慮の重要性を周知した。

続いて、活動のインストラクションとして目的・手順を説明した。まず、導入質問として、「私を〇に例えると、～です」という文を板書し、例として1組の女子学生イン、ギョウに自分を動物に例えると何か、図形に例えると何かを聞き、教師自身も自分を例えると何かを話した。その後、白紙を配布し、それを4つに区切り、それぞれの区分に自分を動物・図形・色・物に例えると何かを記入するよう指示した。文字で書いても絵で描いてもよいとした。また、後で全体で発表するので、理由を考えておくように指示した。

考える時間では、学習者たちは思い思いにイラストを描いたり、凝った絵を描いたりしていた。また、電子辞書を使ったり、教師や西川、田山に質問して語をきく者もいた。

全員が記入を終えたところで、全体発表に移った。発表の前に、先に板書してあった発表用のモデル文型「私を～に例えると、～です」を確認し、例えた理由を説明するように指示した。発表では、一人が続けて4例すべてを述べる形とし、まずモデルとして田山に発表を依頼した。その後、学習者が指名順に発表していった。

以下では、全体発表における各学習者の自己表現と専有化を、特にその特質を示す場面を中心に取り上げ、記述・分析を行う。

2. 学習者の自己表現・学習分析1：チン

田山に続いて、教師は最初の発表者として3組の女子学生・チンを指名した。

チンは、日本語能力テストではクラスで一番下位だが、第1回、2回と積極的に発話し、その積極的な発話は他の学習者の発話も引き出していた。

しかし、その積極性の裏で、前日の感想ノートには自分の日本語能力を次のように書いていた。

◆チンの第2回後の感想

私 自分の話すは友だちより下手だと思います。ときどき単語がわかりません。友達の話すは上手です。

私 自分の日本語はレベルがひくいです。でも自信があります。

このノートの記述からは、自分の日本語能力に関わらず表現に挑戦していこうというチンの姿勢が読み取れる。

この「例える」の自己表現では、チンはいつもより元気のない様子で、まず、動物について「私、自分の年が、ヘビです」とヘビに例えた。次に図形にうつり、チンは星形を描いた絵を教師に見せた。以下はその図形の部分の全文字化資料である。

【断片1-1】チン：図形（※右端の矢印とゴシックは発話の大まかな機能を示す）

- 01 チン：私をすいけいにたとえると（間。教師に絵を見せる）
- 02 教師：あ、これですね。これは、星形。（間）うん。星形と言います。（間）星形です。（間）星形ですチン：星形
- 03 教師：どうしてですか？
- 04 チン：それは、私は、星形は、んー（間）、あの、ごーの、しっちゃ（間）かと ←チン表現試行
- 05 教師：ん？
- 06 チン：かど ←チン再試行
- 07 教師：かど？ あ、角、はい ←教師了解確認
- 08 チン：あります ←チン表現
- 09 教師：はい、5つありますよね ←教師了解確認
- 10 チン：はい。ん～（間）はるい...？ ←チン表現試行
- 11 教師：はるい？（間）広い？（間）違う？ ←教師了解確認
- 12 チン：じゃありません ←チン否定
- 13 教師：中国語でいいよ
（チン、ギョウラの方を見て中国語で相談）
- 14 教師：明るい？
- 15 コウ：明るいXX
- 16 教師：明るい感じがある
- 17 コウ：明るい、感じ
- 18 教師：こんな感じ。明るい感じがします ←教師了解確認
- 19 コウ：うん ←チン肯定
- 20 教師：いいかな。明るい感じがします。角が5つあって
（チン、黒板に出て星を書く） ←教師了解確認
- 21 教師：性格が ←チン肯定
- 22 チン：はい
- 23 コウ：あかるい
- 24 教師：明るい？ 明るい性格。キラキラ ←教師語彙提供
- 25 チン：はい
- 26 教師：キラキラした
- 27 チン：はい
- 28 教師：キラキラした性格。えっと、星は、日本で「キラキラ光る」って言います
- 29 チン：キラキラ
- 30 教師：キラキラ。キラキラするですね
- 31 コウ：XXX
- 32 教師：キラキラ、です。キラキラな性格なんですね。キラキラと明るい性格。星のように輝く性格なんです。（間）輝いて、いる。星が輝く。キラキラ輝いている、ですね。

チンは、ここでは、日本語がわからなくとも、インタラクションの他者を利用して表現したいことを表現しようと試みている。まず、自分を例える「星形」の語については、絵を見せ、そこで教師から「星形」という語を得、続けて理由の説明(05以降)では、知っている語を試したり(05「ごの一、しっちゃう(※頂点の意味)」「かと」「はるい」)、母語で他の学習者に相談したり、板書したりするなどの行為を通して、「明るい性格だから」という意味を通じさせ、それを表現する日本語表現を得ている。

教師も、このチンの断片的な表現から表現意図を推測しながら、日本語を次々に提示している。また、コウら他の学習者たちも中国語で支援を行ったり、コウのようにチンの代わりに教師に説明するなど(16)、協力している。こうして、チン、教師、コウらも含めて、言葉の意味を推測し、言葉を試していく作業の中で、チンの日本語表現が協働的に作られている。

宿題でのチンの作文では、この部分は次のように表現されていた。

私を図形に例えると星形です。星形はいつつ角があります。きらきら光る。それは私の性格みたいですよ。私の性格は明るいです。それに私の希望は将来の生活が星形と一緒にきらきら光る。きれいだと思います。

教室で提示された内容と比較すると、作文の後半部分は教室では表現されなかった部分である。先の協働的な教室インタラクションで、チンが表現したいことすべてを表現できていたわけではない。しかし、作文では、教室でのインタラクションの中で得られた語彙を用い、表現が構成されており、教室インタラクションがチンの自己表現に生かされている。

続いて、チンは、色では「空の色」、物では「草」に例えていった。物の場面では、チンは図形の時と同様、自分が例えたい物を表現する日本語がわからず、草のような線を描いた絵をクラスに指して示した。以下はこの場面の文字化資料である。チンは、01で曖昧な日本語とともに絵を示すが、先の星形の時とは異なり、教師に適切な訳語が浮かばず、「チンが表わしたい物は日本語では何というのか」ということを話題に、コウ、ギョウ、リンが参加して談話が展開した。

【断片1-2】チン：物

- | | | | |
|----|-----|---|---------------|
| 01 | チン | ： 私を動物、ものにたとえると、ちいさいXX... (紙に描いた絵を指す) | |
| 02 | 教師 | ： 小さい(間) 小さい草? 小さい(間) この(板書) 中国語で | |
| 03 | コウ | ： くさ? くさき? | |
| 04 | 教師 | ： 草? 草かな? | |
| 05 | ギョウ | ： 雑草(笑) | |
| 06 | コウ | ： 雑草 | |
| 07 | 教師 | ： どっちかな。でも、イメージが違うんだね。だから、何か気持ちはわかるんだけど、雑草って、やっぱりすごい強いイメージだけど、強い草ですか? | ←教師確認質問 |
| 08 | チン | ： いいえ | ←チン否定 |
| 09 | 教師 | ： 小さい草? | ←教師確認質問 |
| 10 | チン | ： はい | ←チン肯定 |
| 11 | 教師 | ： 何て言ったらいいんだろう | |
| 12 | コウ | ： 雑草 | |
| 13 | 田山 | ： タンポポとかスミレとか | |
| 14 | 教師 | ： かわいい花が咲きますか? | ←教師確認質問 |
| 15 | チン | ： あ、小さいXX | ←チン説明試行 |
| 16 | リン | ： やっぱり弱い感じって | ←教師・他学習者のやりとり |
| 17 | 教師 | ： うん、弱い。でもやさしい... (間) | |
| 18 | ギョウ | ： 小さい、小さい草 | |
| 19 | リン | ： なんか、ちゅいされないで、XXX、人にちゅいされない、 | |
| 20 | 教師 | ： なくても元気? | |
| 21 | リン | ： 元気、多分 | |
| 22 | 教師 | ： あ、人、人に注目されない? そういうこと? | |

- 23 リン : はい, 注目されない=
- 24 教師 : = ということ? だから, 例えば, 普通の
- 25 LL : (中国語)
- 26 教師 : 違う? 人に注意されない。(チン:あの) XX 違う?
- 27 LL : XXXX (中国語)
- 28 教師 : ああつ, これだ, 生命力が強い。生命力が強い。(リン:なんか) じゃ, やっぱりこれだ。雑草だ (LL 同士でも話している)
- 29 教師 : あの, 人が踏んでも踏んでも, すぐに, ぎゅんって ←教師了解確認
- 30 チン : ええ, (ギョウ達へ中国語) ←チン肯定
- 31 教師 : わかる。(間) 日本語で (ギョウ: やっぱり雑草) 雑草のように強く生きる。でも, きれいな雑草? ←教師確認質問
- 32 チン : 例えばモンゴル, の, (間) ←チン説明試行
- 33 田山 : 平原?
- 34 教師 : モンゴルの平原に咲いてる, 平原にある, ←教師了解確認
- 35 チン : はい ←チン肯定
- 36 教師 : あ一つ。ちょっと雑草じゃないよね。きれい。モンゴルの平原って, (間) ←教師・他学習者のやりとり
- 37 西川 : 草花?
- 38 教師 : わかりますよね。草か
- 39 リン : モクソウ? モ, モ, モ,
- 40 教師 : 牧草じゃないしー
- 41 ギョウ : 生命力, と表現する名詞, やっぱり雑草
- 42 教師 : 雑草。でも, 雑草は, 何かこう汚いイメージ。そうじゃなくてモンゴル ←教師了解確認
なんだよね, チンさん ←チン肯定
- 43 チン : はい ←教師了解確認
- 44 教師 : モンゴルで, こう緑が。ずーっと緑が続いている ←チン説明試行
- 45 チン : たとえば, 火, 火を, あのー (間) (中国語) んー ←教師・他学習者のやりとり
- 46 コウ? : 燃える
- 47 リン : 燃えて
- 48 ギョウ : 燃える
- 49 コウ : 燃えても燃えても
- 50 教師 : 燃えても, また, (間) 出てきて (みんな少し笑)
- 51 リン : やはり雑草
- 52 コウ : うるさい
- 53 ギョウ : 雑草
- 54 教師 : 生命力。燃やしても大丈夫。ちょうど, えとこの近くに, 秋吉台ってあり ←教師の解説
ますよね。山口県の
有名な場所, 知っていますか?
- 55 教師 : (LL, 首を振る) えっ, そっかー。山口県の。ここ, 下関で (地図を板書しながら)。あ, ちゃう。ここ下関で, このあたりに有名な (間) 秋吉台っていうのがあるんですよ。で, ここも, この, 草が。草がたくさーん生えていて, 多分 XX, 毎年春に, 3 月ぐらいに, 燃やします。火をつけて。多分, 全部, 燃やします。で, 春でも, 1 カ月ぐらいにまた新しい, (チン:はいはい) 元気な。生命力
- 56 リン : あき, あき XXX, よしだ
- 57 教師 : そうそう。生命力, とても強いです。で, きれいな草が生えてきます。そんな感じ。いい言葉がないんですよ。でも, 雑草だけどー, うーん
- 58 リン : 雑草, ぴったり
- 59 教師 : ぴったりじゃないんですよ。ちょっと言葉探してきますね ←教師まとめ
- 60 リン : これはー, 近いよ
- 61 教師 : はい。いいですかね。はい, ありがとうございます。じゃあ ←教師終了宣言

チンは、教師を中心にコウ、ギョウ、リンがかわるがわる「チンの例えたい物の日本語訳」の案を提示し、教師がチンに確認してくる中で、自身も 32「たとえばモンゴルの」、45「たとえば火、火を」と断片的な表現を提示している。そして、これらのチンの投入する新たな語 (32, 45) から、さらに教師と他の学習者による語の吟味のやりとりが展開している。

先の「星形」同様、チン自身で表現できた日本語はわずかである。しかし、チンがこれらの言葉を提示しなければ、チンの表現は作られていかなかった。

表現主体ということについて、Goffman (1981) は、いわゆる「話し手」(“speaker”) として一

括されているものには、実際には複数の異なるものが含まれているとする。一つには、ただ音声を発しているというだけの「アニメーター」(“animator”)の意味がある。一方、通常考えられているように、述べられている心情や意見などの「著者」(“author”)である場合がある。さらに、その言葉によって立場を打ち立てられる者あるいは語られている言葉の真の著者である「プリンシパル」(“principal”)がいる場合がある (Goffman, 1981: 144-145)。この Goffman (1981) の指摘を用いるなら、このチンの表現を作るインタラクションでは、実際に表現を行ったのは教師やコウたちであったけれども、チンはその談話の「プリンシパル」として当該相互行為に位置していると言える。

一方、チンは宿題として出された作文では、この部分を次のようにまとめている。

私を物に例えると草です。草は生命力が強いからです。平原の草は、風に吹かれたらとてもきれいです。それに草は自由です。わたしは自由がほしいです。

例える物の名称については、チンは、インタラクションの中で提示され、是非を教師・リン・ギョウらが話していた「雑草」ではなく「草」を用いている。そして、インタラクション中に提示された「生命力が強い」、チンが表現を試み、田山が示した「平原」の語を用いて表現している。教室相互行為での語の吟味では、チンは自発的に発話を行っていなかったが、教室での他の参加者との協働の語の吟味を経て、語・表現を選択をし、再度の自己表現に取り入れている。

しかし、この作文では、やはり先の「星形」の作文同様、インタラクションでは出てこなかった「草は自由です」「わたしは自由がほしいです」という記述がなされている。この選択理由部分は活動での表現テーマの主要部分である。教室では、例えるものの語の吟味のみが行われ、チンがなぜ自分を「草」に例えたのかという、自己表現のテーマについては教室インタラクションではチンは表現していく機会が与えられなかった。その意図を教室で表現しないまま、61で教師がチンの発話順番の終了を告げている。

ここでは、チンは、教室インタラクションを通して確かに自分を表現するいくつかの語の吟味・選択を行っているが、十分に自己を表現していく過程とはならなかった。チンは「プリンシパル」ではあっても、談話の進行が教師主体で、表現主体であるチンが進行には主体的に関わることができていないことがその背景にある。

3. 学習者の自己表現・学習分析2 : コウ

続いて、1組の男子学生・コウが発表を行った。コウは、第1回、第2回ともに自分の性格や感情を活動で表現してきた。実は、コウはチンの前に発表するよう教師に促されたのだが、「もうちょっと考えたい」と言って断った。そしてチンが発表を終えると、「もういいです」と自分から発表を名乗り出た。

コウは、まず動物では「努力家」でありたいことから「カメ」に例え、続いて図形では、四角、楕円、円の三つの図形を紙に描き、その絵を見せ、発表を始めた。以下はその文字化資料である。

【断片2①】コウ・図形

- | | | |
|----|--|---------------|
| 01 | コウ : 私を、図形、ずっけいにたとえると、んー。なに(間)以前は | |
| 02 | 教師 : ああ、以前は四角 | ←教師語彙提示 |
| 03 | コウ : 四角(間) | |
| 04 | 教師 : でした。今は? | ←教師進行質問 |
| 05 | コウ : ええ、いや、ちよちよちよとまって(笑)。人間関係は、あまりよくない | ←コウ制止(進行の主導権) |
| 06 | 教師 : ああ、人[間関係] | |
| 07 | コウ : [いつも、わがまま。わる、あの] | |
| 08 | 教師 : それは、誰が? | |
| 09 | コウ : もちろん、私 | |
| 10 | 教師 : ああ、そうなんだ(間)はい | |

- 11 コウ : 先生, よく, 聞く。(皆笑) んー。いつも, わがまま, んー, 悪いばか, 悪いこと, する, ばかり。(教師: んー) んー。でも, んー, 友だちがだんだんなくなった(教師: はい)。それで, 自分, はん, 反省して=
- 12 教師 : =反省して, はい
- 13 コウ : だんだん, だえ, 楕円, に, なります
- 14 教師 : 楕円になります。ああ, これですね。楕円になります
- 15 コウ : (間) それから, んー。丸に, なり。なりたい
- 16 教師 : なりたいXX=
- 17 コウ : =もっと, がんばり。ます
- 18 教師 : はい。丸になります
- 19 コウ : ということでした
- 20 教師 : はい

←コウ終了宣言

コウは, 紙に書いた図形を順に示しながら, メモなども見ないで話した。04 で教師が表現を先行しようとする, 05 ではそれを抑え(「いや, ちょちょちよつとまって」), コウ自身が表現を進めている。相互行為の組織化という点では教師との交替の形で相互行為が進んでいるが, 表現そして談話の進行でもコウが主導している。

この中で言語表現を見ると, 02 を除いて教師や他の学習者による語や表現の提示はなく, コウが自分の既有知識を用いて表現を進めている。

この後, 教師が「丸い人間」をどう思うかコウに質問するが, そこにチンが「難しいですよ, 丸」(24) と自発的発話を挿入し, 「目標」へと表現が拡張される。

- 01 教師 : 丸い人間, 好きですか? それとも, こういうほう(四角を指す)が好きですか?
- 02 コウ : いや, 丸は, 完璧の,
- 03 教師 : うん, でも, [かんぺ
- 04 チン : [難しいですよ, 丸
- 05 教師 : 丸になるのは難しい?
- 06 チン : はい
- 07 教師 : なるのは難しい
- 08 コウ : これは目標
- 09 教師 : 目標だから
- 10 コウ : で, きるか, どうか,
- 11 チン : わ [かりません
- 12 コウ : [わかりません
- 13 教師 : で [も目標に
- 14 コウ : [でも目標です

続いてコウは, 「色」の説明に移った。以下はその部分である。

【断片2②】コウ: 色

- 01 コウ : うん。私を, 色, に, たとえると, 赤です
- 02 教師 : 赤。(間) 赤です
- 03 コウ : んー。なぜかという, んー, (間) 私は(間) んー(間) たまに, 自分を, やる気がなく, なくなる, んー, (間) んー。その時は
- 04 教師 : たまに, たまに, たまに, かな?
- 05 コウ : やる気が
- 06 教師 : たまにやる気がなくなる
- 07 コウ : やる気な, くなる
- 08 教師 : いつもじゃない。はい。(間)
- 09 コウ : その時は, うん, 自分の, 頭の, 中で, 赤い信号が, ある
- 10 教師 : あー
- 11 コウ : その時, 自分を, 反省して
- 12 教師 : はい
- 13 コウ : (間。教師:XX) 自分が, 何か問題がある(間) 結構考えて, その, 問題

←コウ表現

- を、自分、とけ、て、（間）
- 14 教師 : 自分で解きたい？
- 15 コウ : はい。(間) それ、その後は、一生懸命頑張って、あの、その、坂を、登ります
- 16 教師 : カメになって、ゆっくり登っていく
- 17 コウ : うん
- 18 教師 : ああ、だから、赤というのは、あの、例えば、私、赤っていうと ←教師了解確認
- 19 コウ : 危ない？
- 20 教師 : いや、うん、危ない。私が最初に、コウさんが赤って聞いた時には、こっちかと思ったんです。(板書) 情熱の赤。情熱。熱いのかと思った。そうじゃなくて、危険のほうの
- 21 コウ : 実は情熱もある
- 22 教師 : でも、今の話は、自分が、[たまに
- 23 コウ : [ん、危険で
- 24 教師 : ん、危険。いい状態じゃない時の信号なんですね。状態が、よくない時の赤信号。で、何とか、問題を解決しようと頑張っているんですね
- 25 コウ : うん
- 26 教師 : よくわかりました。じゃ

先の「図形」では、コウはあらかじめ自分の既有知識で作った表現で発表での表現を進めていたが、ここでは間やフィラーがより多くなり、教師による表現補充を受けながら、依然コウ自身を中心となって表現を行っている。18以降は、教師が了解確認を行う中で、コウは表現内容を追加している(21「実は情熱もある」)。

先の「図形」ではコウ自身の既有知識を用いた独力での表現であったのに対し、ここでは、コウは教師の能動的な了解と了解企投をベースにしたインタラクションの中で、自身の言語表現・表現内容双方を広げている。

その表現内容について見ると、コウは、第1回「カラーワーク」でも第2回「人生時計」でも自分の以前と現在を内省し、今後に向けての意志表明を内容とする表現を行ってきた。この図形のアとの「物」でもコウは心配をかけた両親を世界旅行に連れていくヘリコプターに例えていた(項末参考資料参照)。コウは、「例える」というタスクを介して、また同じ内容を取り上げ、表現している。

【参考資料】コウの自己表現

(動物)

- 01 コウ : 私を、動物、と、たとえ、たとえると、(間) カメ、です。
- 02 教師 : おう、カメ。
- 03 コウ : うん。
- 04 教師 : チンさん、カメ、わかる？
- 05 チン : (間) はい。
- 06 教師 : カメです。(間) カメです。
- 07 チン : ホントです。
- 08 教師 : ホントです？
- 09 チン : ホントです。
- 10 教師 : え、どうしてホントだと思いますか？
- 11 チン : あの、(中国語) (笑)
- 12 リン : ああ、昔のアニメで、XX
- 13 教師 : カメに、カメに似ています。
- 14 リン : XX
- 15 石川 : あー、タートルズ？ アニメの。
- 16 教師 : この2人、そんな感じですね。はい、じゃあ、理由は、理由は。はい、ごめんなさい。
- 17 コウ : うーん、(間) ちゅん、何？ 中国語で、うー、カメとウサギ。競争の昔話がある。
- 18 教師 : あ、日本もあります。カメとウサギの、話があります。
- 19 コウ : ああ。
- 20 教師 : カメと、ウサギの、話。中国であります。はい。日本と同じだ。

21 コウ : (間) XX はね、あの、ワシより、頭が、(間) いい。頭が、
22 教師 :ウサギのほうが、うん、いい、ウサギが、
23 コウ :うん、人が、たくさん、きても、ワシは自分の、努力を、して、(間) ほかの人より (間) も
　　と努力して (間) 自分の夢に追い、つき、たい。
24 教師 :追究したい。追い求めたい。
25 コウ :はい。
26 教師 :追い求めたいです。
27 コウ :うん。
28 教師 :はい。
29 コウ :ということです。
30 教師 :日本でも、カメは、努力とか (間) 勤勉 (間) 勤勉、XX
31 コウ :長生き。
32 教師 :そう、長生きもありますね。(間) 多分、日本と。日本と。ウサギのカメの話は、日本と中国、
　　同じだと思うんですが。
33 コウ :はい。
34 教師 :じゃあ、ちょっと、コウさん、説明できますか？
35 コウ :できません。(笑)
36 教師 :えっとー、じゃあ、ちょっと先生、今日、特別の先生いますから、簡単に、ウサギとカメの話。
37 田山 :えっとー、あの一。ウサギとカメが、あの、どちらが速いか競争をするんですね。で、「よー
　　い、スタート」っていつて出発して、ウサギはピョンピョン速いですから、ゴールの、ゴール
　　わかります？
38 リン :近くで、寝てしまった。
39 田山 :ゴールの近くで昼寝してしまうのね、「ああ、カメはまだ来ない来ない」って。そしたらカメ
　　は一生懸命、一生懸命。で、そして、ウサギが、昼寝してる横を通り過ぎて、先に、ゴール、
　　で、しました。そして、ウサギが気がついた時にはもう、カメはゴールして、結局、足の遅い、
　　カメが、足の速いウサギに勝ちます。そういう話。
40 教師 :同じですかね、中国と。
41 L :同じです。
42 教師 :多分、中国から来てるかも。
43 コウ :多分、せ、世界、全部、
44 教師 :共通？
45 教師 :はい。いいですね。

(物)

115 コウ :うん (間) 私、を、モノに、たとえると (間) ヘリコプターです
116 教師 : (間) インさん、わかる？
117 コウ :自分の、なに、
118 教師 :へ、ヘリコプター。(間) わからない？
119 コウ :XXXX
120 教師 :空を飛びます。ヘリコプターです。なぜ？
121 コウ :うん (間) 自分の両親を乗せて、世界旅行に、行きたい。そういうことです
122 教師 :あー (間) 自分の両親を乗せて、ヘリコプターで、世界旅行に行きたい
123 コウ :はい
124 教師 :でも、どうして、ヘリコプターなんですか？ 飛行機じゃなくて
125 コウ :うーん (間) あれはちょうどいい
126 教師 :ああ、2人がちょうどいい...
127 コウ :飛行機なら、うーん、なに、資源、資源に (間) もったいない
128 教師 :ガソリン、たくさん
129 コウ :うん
130 教師 :ガソリンをたくさん使いますよね
131 コウ :資源は、ユウベンですから
132 教師 :はい、そうです。有限です。なるほど。そういう心配りが、
133 リン :戦闘機、は、その言葉、あたりますか？
134 教師 :戦闘機、はい、あります。戦闘機。戦争で使う。うん。戦闘機。あります
135 リン :ああ、戦闘機も、席も2人、で
136 教師 :でも、ガソリンすごいですよ。
137 リン :でも、スピード速い。あと、来る時も、XX クーン！クーン！で
138 コウ :ああ...
139 教師 :それはないんじゃない？ でも、世界、お母さんと2人旅行に、戦闘機はいらないんですね(笑)

- 140 コウ :もし, 前
 141 リン :山, 山があった場合は,
 142 教師 :戦闘機は,
 143 リン :じゃ, 戦闘機じゃないXX. 障害物があるんでコーンコーンって
 144 教師 :ヘリコプターわかる?
 145 チン :わかりません
 146 教師 :ヘリコプターが, え? これ, わかんない?
 147 チン :XX
 148 教師 :ヘリコプターだと, ヘリコプターだと, 2人, 親と2人でちょうどいい大きさに, 世界に連れていく
 149 コウ :とということでした
 150 教師 :はい, ごくろうさまでした
 151 コウ :ありがとうございました
 152 教師 :はい, じゃあ, はい. では, ギョウさん

4. 学習者の自己表現・学習分析3: ギョウ

コウに続いて発表順番となったのは1組の女子学生・ギョウであった。ギョウはクラスの中で年齢でも日本語能力でも上で、第1回、第2回と積極的に感情豊かに日本語表現を行ってきた。

ギョウは、先のコウの「図形」についての表現（前項断片2①）の中で、教師の「丸い人間は好きか」という質問（前項断片2①発話21）に対して、コウ同様自分を丸に例えた理由を説明していた。以下がその文字化資料である。

【断片3①】ギョウ: 図形

(コウの断片2①に続く)

- 15 教師 : ギョウさん, 丸い人間, 好きですか? パーフェクトな人間
 16 ギョウ : 丸いは, かく, かくもいいんですか? 悪いと思えないよ
 17 教師 : どう思う?
 18 ギョウ : [私,
 19 コウ : [私の丸の意味は, この意味
 20 ギョウ : 図形, 図形にたとえると, 丸に, 丸です。丸は, なに, 私, 多分, 丸の形は誰でも, あの, と合う。でも, そんなにうまくぴったりとあえるか, 全然駄目です。あの, 多分, 四角とか, 別の, 図形, でも, ぴたり, 溶け合うことができる。でも, 丸になったら, 何でも, すきがあります。穴があります。どなしても ←ギョウ表現
 21 教師 : おお。今, あの, たとえば四角だと (WB に絵を描きながら) 四角だと, ほかの四角や三角と, ここが一緒に, ←教師再表現
 22 ギョウ : はい
 23 教師 : なれます。これをぴったりと, 今, ギョウさんが言っていました。ぴったり。ぴったり一緒に合わせ。うん, ぴったり合います。(間) ぴったり合います。でも, 丸は (間) ここだけです (板書の絵を示す)
 24 ギョウ : うん
 25 教師 : 必ず間が空きます。ぴったり合いません。
 26 教師 : それがいいの?
 27 ギョウ : いいえ, よくない ←教師進行質問
 28 教師 : よくないイメージ?
 29 ギョウ : うん
 30 教師 : いろんなイメージ持ってるね。(間) でも, コウさんはパーフェクトなんだ。で, でも, ギョウさんは, 自分は丸なんですよね
 31 ギョウ : はい
 32 教師 : なかなか人と合わない
 33 ギョウ : はい
 34 教師 : そうなんだあ。人と合わないから丸。(間) 何か日本語で, 丸い人間っていうと, 割と全く, 今のギョウさんと全く反対で, 誰とでもうまくいく。だから, えっと一, 「西川先生は人間が丸いですねえ」というのは。今の, ←教師再表現

体じゃなくて、あの（全員大笑い）。「丸いですね」っていうのはあの、性格が、性格が丸くて、誰とでも、これと全く、ギョウさんと全く反対

- 35 ギョウ： え？い、[いえっ
36 教師： [全く逆で ←ギョウ制止
37 教師： まる [いってこと
38 ギョウ： [この、この、意味、丸いの意味は、丸いの意味もあります。多分、
なに（間）うーん、だれでも、[あう ←ギョウ再表現
39 教師： [誰とでもうまく、
40 ギョウ： うまく、うまく、
41 教師： やれる。
42 ギョウ： はい、やれる。でも、ぴったり、うまくやってる。多分、見た目は、うん、丸い感じ。でも、実、実の心の中は（間）穴があります（教師：穴があります）。穴があります。ぜーんぶあります（指で○を作ってそれがたくさんあるジェスチャー）。
43 教師： なるほど。でも、風通しが。ここを風が通りますよね。いいかもしれない
ですね。ぴったり一緒は、息が、んーっ、できません。少しあいだがあると、 ←教師意見
少し息ができますから。（間）はい、そんな感じです。じゃあね、じゃあち ←教師終了宣言
よっと、コウさん、いきましよう

ギョウは、自分の「丸」の意味を、フィラーを多く挟み、「そんなにうまくぴったりとあえるか」「溶け合う」、「すきがあります」等、誤用が多いながらも、既存の日本語知識を活用して能動的に表現を行っている。

このギョウの日本語表現に対し、教師がギョウの言いたいことを推測し、絵などを用いながら全体に向けて改めて表現し直し、ギョウにも確認するが、この間、ギョウは教師の確認に肯否の合図を送り続けている。34で教師の言い直しが自分の意図と違っていると、先のコウ同様すかさず教師を制止し(35)、教師の支援を得ながらもジェスチャーを交えつつ表現し直している(38, 40, 42)。

ギョウは、作文で自分の「丸」の意図するところを次のように書いている。

◆ギョウの作文（部分）

私を図形にたとえると丸です。大部分の人にとって、丸の意味は円滑、パーフェクトだ。しかし、私はそうは思えない。丸は見た目はだれでもうまくとけ合う。丸人間はよく聞きだからが（※原文のまま）、丸は四角形と違う。四角は別の角の図形はぴったり合える。穴がない。丸にして、別の図形とぴったり合える可能性がない。どうやってしても、間がある。私もそういう人間だ。だれでもとけ合えるというより、だれでもうまくとけあえない。

内容的にも、ギョウの表現は独自性に富んでいる。ギョウの「丸」は日本でいう「丸い人間」（「円滑」）を表しているのでも、中国で一般的な「パーフェクト」の意でもなく、その逆に誰とも合うことのない性格を表わしている。この独自な内容だからこそ、適切な言語表現がなければ、その表現は聞き手の理解が難しい。そしてだからこそ、そこに表現をめぐる誤解をきっかけとする交渉が生起し、話し手・聞き手双方で表現が意識化され、表現し直すことを通して言語が自分を表現するものへとなくなっていく。

さらに、ギョウの表現内容は、「誰ともうまくとけあえない」という自分の内面の性格を開示したものである。自分を表現したものだからこそ、相手に正しく理解されるよう、誤解が解消するよう、表現の交渉への能動性は高まるのではないだろうか。

一方、このギョウの自己表現において、教師は、ギョウの誤用の多い表現に対して、質問をしながら能動的に了解に努めている。また、108～112ではギョウの表現を補充し、支援している。

これらのギョウへの支援の他に、この談話での教師に特徴的なのが、他の学習者には日本語の理解が難しいと考えられるギョウの表現を言葉を変えて他の学習者向けに表現し直している点である（教師の再表現）。このタイプの教師の発話は長く、ギョウの自己表現談話の大きな部分を占めている。しかし、この教師の発話では、ギョウが「プリンシパル」（Goffman, 1981）であると

も言える³⁵。また、ギョウ自身にとっても、この教師の表現し直した言語表現は、自己表現の貴重なリソースとなり得ると考えられる。

この後、ギョウはまず「動物」について、中国では女性の前世はカラスだと言われていること、そして自分もカラス同様光り物が好きだから「カラス」に例え、続いて「色」では人に注目される「赤」—自分は注目さえるのは嫌だけど、と断りながら—に例えた。以下はその文字化資料である。

【断片3②】ギョウ：色

- 01 ギョウ：私を、色にたとえると、赤、です ←ギョウ表現
02 教師：赤です
03 ギョウ：うん。(間) うーん、多分、何でも、ねちょう [してる。
04 教師： [熱中してる ←教師訂正
05 ギョウ：はい。あの(間)すぎ、す、なに、す、すぎる程度は自分でももえる(?),
は、感じる。あとは、赤は、んー、どこでも、一番、注目させる色 ←教師訂正確認
06 教師：あ、される ←ギョウ訂正
07 ギョウ：うん、される
08 教師：注目される
09 ギョウ：注目される色、と。(間) 注目させ、たく、ない、でも、赤が好き
10 教師：注目、され [たくない? ←教師了解確認
11 ギョウ： [されたくない ←ギョウ訂正
12 教師：されたくないけど、赤が好き ←教師了解確認
13 ギョウ：はい ←ギョウ肯定
14 教師：で、でも、注目されたくないけどー [注目されたい ←教師了解確認
15 ギョウ： [え、そのー、別の、別の人が、もし赤 ←ギョウ再表現
が、赤の服着たら、うん、一番注目
16 教師：しますか?
17 ギョウ：はい
18 教師：(小声で) 一番注目する
19 ギョウ：でも自分は、赤が好きでも、赤服、着たら、その人、注目したくない
20 教師：して
21 ギョウ：しー
22 教師：され
23 ギョウ：され、たくない
24 教師：ああ、じゃあ。でも、赤は、好き。注目されたくないけど。注目されるって ←教師了解確認
わかる? (メールを打っているチンに外でするよう指示。チンー時退室)
25 教師：注目、されー、[されたくないけど、赤が好き
26 ギョウ： [されたくないけど、赤が好き ←ギョウ再表現
27 教師：(他の学習者に) 注目というのはわかりますか? 注目される
28 コウ：目立つ
29 教師：ね。じゃ、最後、物を

ここでのギョウの表現では、05以降、ギョウの表現意図「人を注目させる赤が好きだけど、人に注目されるのはいや」というギョウの心情を明らかにするために、語彙選択レベルではなく「注目させる/される」などの表現レベルでの教師との交渉を経て、表現が作られている。ギョウ・教師が互いに了解企投と再表現を繰り返し、両者の隣接ペアによる相互行為の組織化のもと、ギョウの表現意図の明確化と表現作りの双方が達成されている。

これに続き、最後に「物」ではギョウは「木」をあげた。以下はその文字化資料である。

³⁵ その言葉によって立場を打ち立てられる者、あるいは語られている言葉の真の著者 (Goffman, 1981: 144-145)。本節チンの表現解説部参照。

【断片3③】ギョウ：物

- 01 教師 : ね。じゃ、最後、物を
 02 ギョウ : 物は、木
 03 教師 : 木(コウ:き)(小声で)木ってわかるかな
 04 ギョウ : (間)ちょう、けいじょ? けいじょう、され、る(間)ほう
 05 教師 : 傾聴?
 06 ギョウ : 別の人、多分、あの一(コウ:耳を傾ける)
 07 教師 : (WBに書かれたクラス方針「傾聴」の字を指して)うん。これ、傾聴?
 08 ギョウ : いろいろ人は何か困るときは、(教師:はい)多分、人に、言いたくない
 09 教師 : はい
 10 ギョウ : 時々、木。の、別の(間)人の植えた木とか、あの、森の中、とか、木に
 言います
 11 教師 : はい。ああ
 12 ギョウ : 自分の心の声とか、そして、その、木。
 13 教師 : そういう、聞いてあげる、人になりたい
 14 ギョウ : はい

←教師了解確認
 ←ギョウ再表現
 ←教師了解確認
 ←ギョウ再表現

←教師了解確認

ギョウは、クラスの方針「傾聴」という言葉を用いながら、なぜ「木」なのかについて、先の断片3②同様、教師の了解確認に再表現を行っていくことで、表現を達成している。

このあと、この「木」の談話は、コウの冗談や教師の冗談、他の学習者への木になりたいかとの問いかけなどでクラス全体としての相互行為形態となり、これを経て、ギョウの自己表現に始まった「木」という話題は原爆の木の話へと展開した(項末参考資料参照)。

しかし一方で、ここまでのギョウの表現構築という点では、ギョウと教師だけで相互行為が成り立ち、他の学習者の参加は見られない。ギョウの自己表現過程では、ギョウ自身と教師の2者の相互行為のもとでなされている。その上で、教師は、断片3①の場合のように、ギョウとの相互行為の区切りにおいて他の学習者に向けた再表現を行ったり、上述のように話題の拡大を行うことで、クラスとしての活動とすることが意図されている。

最後に、表現内容について見ると、第1回、第2回と同様、この「例える」でも、ギョウは彼女独自の表現内容を表現している。後日行ったフォローアップ・インタビューでギョウは、言語・場所に関わらず、とにかく話すことが大好きだと語っていた。上の断片からは、自分を物に投射して表現することに熱中している様子が伝わってくる。この彼女の「表現すること」そのものに対する興味・関心、「表現したい」という欲求が能動性と独自の内容を生み、それが教師とのやりとりの中で主体として表現をつくり、それを通した専有へつながっていくのではないだろうか。

◆参考資料：断片3③のつづき

- 15 教師 : 聞いてあげる人になりたい
 16 コウ : 今、困っています
 17 ギョウ : うーん
 18 教師 : だから、木の=
 19 コウ : =お金がない(笑)
 20 教師 : だから木は聞くだけでもんね
 21 ギョウ : 聞くだけ、なにもしなくてもいいの
 22 教師 : 人の話を聞いてあげる
 23 ギョウ : かわいそうー(笑)
 24 教師 : 聞いてあげる人になりたい。あるいは、何か頼られる人ですよね?
 25 ギョウ : 頼られる?
 26 教師 : 頼られる。だから、人は何か、人に言えない。でも、言いたいことがあると、大きい木に来て、木に話す(コウ:役立たない)。だから、木を頼る。頼られる人。(板書)頼る(教師、板書を続けながら)頼られる。頼られる。大きな木ですね。頼れる、人。どちらでもいい、頼れる人、あるいは頼られる人、どちらもいいです。これ、もう読めないよね。(サイドトーク)コウ:(小声で)困っていますねー。困っていますねー ギョウ:自分に役に立つものXXXよ。なりたくない。聞くだけ)
 27 教師 : そ、聞くだけ。頼れる人になりたい

28 ギョウ : うん
 29 教師 : でも、インさんにとってギョウさんは、頼れる人ですか？
 30 コウ : うん
 31 イン : (間)
 32 教師 : コウさんもぜひ、木ですから、頼ってください。リンさんもね。木は切らないでね (笑)
 33 ギョウ : そうですね。危ない (笑)
 34 リン : 寒い時は、お願いします。XX (切って燃やすジェスチャー)
 35 ギョウ : 燃えるー？ (笑)
 36 教師 : 燃やす？寒い時は切って燃やす (笑)。(コウ: 確かに役に立つ) それでも、ね、
 37 ギョウ : 役に立ってますね
 38 教師 : XX それで、その灰からまた木が
 39 ギョウ : はい。(コウ: おなかすいたとき) 根が (コウ: や、焼肉)
 40 教師 : たとえ。焼肉？ でも、たとえ切られても、まだここからこう
 41 ギョウ : はい
 42 教師 : 大きくなります。はい。ギョウさんは、大きい木になりたいそうです。あ、なりたくないじゃない、たとえば、木だそうです。それは、みんなに頼られる、あるいは、頼れる。人の話を聞いてあげる

※コウ、ギョウ、リンそして教師の間で雑談のように冗談のやりとりが展開している。ここには、ふだんからの仲の良さが反映されている。一方、イン、チン、ユウは笑ってこのやりとりを見ていた。

この後、教師はチンに、チンにも人に頼られる人になりたいかどうか聞くと、チンは今、自分は自分の生活で精いっぱいだからなれない、と、教師の支援のもとで自分の状況を表現した。

43 チン : (声を出した笑い)
 44 教師 : 笑っちゃいけない。ねえ。笑っていますが、どうしたらいいでしょうか。なりたいですか？
 45 チン : え？ いえ、自分のこと、できます。だけ。
 46 教師 : あ、自分のことで、いっぱい。
 47 チン : はい。他の人のことは、あの、XX のりは無理です。
 48 教師 : 相談に乗れない？
 49 チン : はい。
 50 教師 : 今は自分のことでいっぱい、かな。よく、あの、自分のことでいっぱい、これは、書くときには言いませんが、話すときに「今は自分のことでいっぱい、いっぱい」と言います。
 51 チン : いっぱい、いっぱい。
 52 教師 : いっぱい。いっぱいってわかりますよね？コップに水が (チン: いっぱい) いっぱい。ね。それコウ、話すときに、ちょっと今、自分の気持ちがいっぱい、いっぱいだから。(間) だから、そうそう、いっぱい、いっぱいだから、ちょっと人のことは、考えられません。でも例えば、日本では多分留学してていっぱい、いっぱい。で、人の話は聞いてあげられないかもしれない。でも中国だったら、よく友だちの相談に乗ったりしますか？
 53 チン : はい、あります
 54 教師 : ありますか？
 55 チン : はい
 56 教師 : 今はちょっといっぱい、いっぱいなんでしょうね。(後略)

※その後、話題は冗談の内に原爆の話にまで拡大するが、教師が原爆の木の話の話をし、話題を締めくくる。この日は偶然広島原爆祈念日でもあった。

67 教師 : (前略) はい。それでは、切られないように、気をつけてくださいね
 68 ギョウ : (コウ・リンを指して) この二人、とても危ない (笑)
 69 教師 : 大丈夫ですよ。あの、切ってもやっぱり、またもう一度、さっき
 70 ギョウ : もし全部全部燃やしたら、多分、なに、木の根も、
 71 教師 : でも、いや、でも、木の根から、木の根から、またここでデーと。(陳に向って) さっきリンさんが、あの一、じゃあ、ギョウさんの木を切って燃やします。(チン、笑い) いや、寒い時。でも、木は本当は強いから、切っても切っても大丈夫ですよ。
 72 コウ : 原子弾でも？
 73 教師 : ん？
 74 リン : 原子爆弾でも？
 75 教師 : でも、大丈夫ですよ。
 76 リン : え、(中国語。チン、笑い)。

- 77 教師 : でも広島に、原爆の木というのがあります。原子爆弾って知ってますか？
 78 ギョウ : XX
 79 教師 : 中国語でも同じ？
 80 コウ : うん。原子爆弾。
 81 教師 : よく原爆。
 82 リン : 原爆。
 83 教師 : 短くして原爆。でも、原爆の。もうすぐギョウさん、広島行くかもしれないですね。皆さんも、ここから広島まで、3時間ぐらいで行けますから、結構簡単に行けます。原爆の木というのがあります。これは原爆で焼けましたが、また生き返った木です。だから、木は本当に強いです。どんなに頑張っても大丈夫です。はい、ありがとうございました。(後略)

5. 学習者の自己表現・学習分析4 : イン

ギョウに続き、インが発表順となった。インは1組の女子学生だが、通常の授業でも大人しく、発言も少ない。第1回、第2回の本実践でも同様に、他の学習者の発表に大笑いすることはあっても、自分から発話を挟むことは少なかった。

インは、まず、「動物」から表現を始め、「鷹」をあげた。以下はその文字化資料である。

【断片4①】イン：動物

- 01 イン : 私は、動物にたとえると、オウウです。
 02 教師 : オウ？
 03 イン : オウ
 04 教師 : オウム？ オウム。中国語では何でしょうね。オウム？
 05 イン : オウ。オウ (間。教師に漢字を見せる)
 06 教師 : あ、鷹？ (ギョウ、コウらも口々に「たか」) どっちかな、鷹？鷹ですかね。(イン:鷹) その漢字は、日本では鷹ですが。オウムー？
 07 田山 : 鷹っていうのは、あの、空を飛んで、大きくて、時々ヒューッと、ウサギとかヒューッと取っちゃう。(イン, うなずく)
 08 教師 : ああ、じゃあ鷹、ですね。(コウ:ああ、あぶない) 鷹は中国語でなんですか？
 09 L? : XX
 10 教師 : 漢字は同じです。漢字は同じで、鷹、といいます。高いところにいますよね。はい。強いですよ
 11 チン : 強いです
 12 イン : 鷹は意志が強いし、えっと、なに、むか、前は、えーっと、鷹の、話が、 ←イン表現
 ききました。多分、30年とか、40年とか、鷹は、必ず一回、えーっと、もう一回、なに (間)
 13 教師 : 30年、40年たつと、もう一回？
 14 イン : 自分の、足とか、皮、全部
 15 教師 : 皮も全部
 16 イン : (小声) めげた
 17 教師 : 全部？
 18 イン : 新しい
 19 教師 : 新しくなる。再生するっていうことですかね？
 20 コウ : うん
 21 イン : とても、いたくて。(教師:はい) え、もしがまんできなかったら、死んだ。がまんできる、たら、もう一回、100年ぐらい、生きる、できます
 22 教師 : そうなんですかー。(他の学習者に) わかった？ (リン?:わからない) えと、話、よくわかります。だから、鷹は、初めて、私も初めて聞いた話です。鷹は、30年か40年たつと、一度、足や、皮？皮膚が、全部、羽もかな。羽。全部、新しくなる [んですか ←教師再表現
 23 イン : [つめ、つめも
 24 教師 : つめも全部新しくなる。生え変わるっていうことですかね。(間。チンら中国語) 全部生え変わる。ですかね。羽も、つめも、皮膚も、全部
 25 イン : XX でも、つめ、XX

- 26 教師 : つめXXが変わる。これがとても痛い。(イン:はい)とても痛くて苦しい。痛い。でも、それに、耐えると(板書)また、長く生きる、ことができ、新しくなって、長く生きることができる。すごい。そうなんだ。(イン)そういう人になりたい。耐えると、(間)え、西川先生、この話を知ってましたか?(西川、首を振る)(インに)がんばれ。はい。

インは、第1回の「カラーワーク」での発表では、空想をテーマとした独特の内容を表現していた。ここでも、インは、同じ中国の学生たちも知らない、インだけが知る話を取り上げ、表現しようとしていた。インは、発話12から21へと、教師の反復・明確化をはさみながら(13, 15, 17, 19)、既存の基礎的な日本語を用いて表現を続けている。表現には誤用が多く、そのままでは意味が通じない部分も多いものではあるが、あえて能力を超えた内容であっても表現しようとするインの姿勢が表れている。

一方、教師は、反復や明確化によってインの表現内容を能動的に了解しようと努めている。インの表現が終了すると(21), 22以降、他の学習者の理解を確認し、わからないという学習者に向けて、インに代わって、インに確認しながら、表現し直している。

発表者と教師の2者間の理解にとどめず、クラス全体での理解を図るこの教師の再表現は、先のギョウイ時にも見られた教師の行為である。ギョウイの場合は言語表現を日本語レベルの下の学習者にもわかりやすい日本語で表現し直したものであったのに対し、ここでは表現の訂正を行って表現し直している。

続いて、インは「色」では「白」、「図形」では「7角形」、「物」では「海」と表現していった。

【断片4②】イン:色

- 27 イン : 私を色にたとえると、白です。(教師:白です)(間)うら、そら見たら、うらも、か(?) ←イン表現
- 28 教師 : 空を見ると? ←教師了解確認
- 29 イン : (間)もて、表(笑)、表見たら、自分の裏も,,、同じ。 ←イン再表現
- 30 教師 : あ、表も裏も同じ、(板書)ですね? 表も裏も同じ。白は表裏がない。表裏がない、と言います。 ←教師了解確認
教師表現提供
- 31 西川 : (小声)裏表がない?
- 32 教師 : そうだ! ごめん。裏表です。表裏じゃなくて、裏表がないです。そうだ。裏表がない。(コウ:裏表)白は裏表がない。だから、表ではニコリ笑って、裏ではエヘーン(ジェスチャー)。それがない。いつも同じですね=
- 33 イン : =もうひとつ意味がある、と。白はきれいです。私は汚点があるいけない、 ←イン表現
と思っ
- 34 教師 : 汚点。けがれがない。(板書)でいいかな。けがれがない。汚い心がない。 ←教師訂正
教師表現提供

【断片4②】イン:図形

- 35 イン : 私を図形にたとえると、これです(絵を見せる)。 ←イン表現
- 36 田山 : 1, 2...1, 2, 3, 4, 5, 六角形?(笑) ←他者支援
- 37 教師 : 亀みたいなのね。これは6つ。1, 2, 3, 4, 5, 6,
- 38 田山 : 1, 2, 3, 4, 5, 七角形。
- 39 教師 : 7角形?(コウ:ああ)
- 40 田山 : そうそうそうそう。
- 41 教師 : ん?1, 2, 3, 4, 5, 6, 七角形。(板書)七角形。はい。
- 42 イン : んー、なぜかという、(間)
- 43 教師 : わからないけど? ←イン表現再開
教師進行質問
- 44 イン : わからない。えっと、普通の形になりたくない。 ←イン表現
- 45 教師 : ああ、普通じゃない? ←教師了解確認
- 46 コウ : 妖怪になりたいって(笑)。
- 47 教師 : 普通になりたくない? 普通じゃやだ? 普通になりたくない。たしか ←教師了解確認
に。はい。じゃ、最後に

【断片4②】イン：色・図形・物

- | | | | |
|----|-----|--|---------------------------|
| 48 | イン | ：私をモノにたとえると、海です。万物のげんは海。 | ←イン表現 |
| 49 | 教師 | ：ああ。 | |
| 50 | イン | ：心が広いし、何でも（間）んー、許す？ | ←イン支援求め |
| 51 | 教師 | ：許す | ←教師語彙提示 |
| 52 | イン | ：許すことができる | |
| 53 | 教師 | ：何でも許すことができる。（小声）包容力ですよね。（板書）これ万物です
よね。万物の（間）万物の源。で、みんなを許すことができる。 | ←イン表現再開
←教師再表現
教師訂正 |
| 54 | イン | ：みなもと？ | ←イン訂正確認 |
| 55 | 教師 | ：うん、みなもとと言います。よく日本では、海を母にたとえたりします。
母。（間）母です。これも母です。 | ←教師回答
教師話題拡大 |
| 56 | ギョウ | ：将来の母です。（笑） | |
| 57 | 教師 | ：（女子学生たちを指しながら）将来の母、将来の母です。（西川をさして）
近い将来の母です | |
| 58 | チョウ | ：将来の母です。 | |
| 59 | 教師 | ：はい、でした。ありがとうございます。 | |

ここでも、表現内容にはイン独自の人生観が表明されている。

一方、相互行為の組織化の点から見ると、教師や田山などの介入は頻繁にあるが、インは自分の準備した表現を行うことを行っており、その相互行為は協働で語や表現を作っていく過程とはなっていない。例える物を決める時間（授業展開3）に、インは頻繁に電子辞書で語を調べていた。インの表現過程では、それら辞書から得られた語彙を用いて表現が作られている。また、授業後書かれた作文では、以下のように授業で提示された表現は生かされていなかった。

◆インの作文

私を動物に例えると鷹です。なぜかと言うと、鷹は鳥の王様だし、意志も強いです。何年前は 私が鷹の話聞いたことがあるので、鷹は30年とか40年とか一度自分の爪や、羽など新しくなる。痛いほど死にます（※「死ぬほど痛い」の意）。もし、我慢ができなくて、死んでしまった。我慢ができる もう一回生きることができます。すごいと思うから。

私を色に例えると白です。おもてと裏同じだと思う。もう一つ意味は、私が汚点があるのはいけないと思っ
てからです。

私を図形に例えると7方です。私は不平凡になりたいくて、自分は世界中でしかないと思っています。

私を物に例えると海です。海は万物の源だと思います。私は自分の心がひろくになりたいです。

インには、表現を他者との相互行為の中でつくっていくことに取り組む姿勢が見られない。フォローアップ・インタビューで、インは表現する内容を考えることが楽しいとし、この活動を高く評価していた。このような相互行為の利用・参加の消極性は、インの言語学習スタイル、あるいはビリーフが関係しているとも考えられる。

6. 学習者の自己表現・学習分析5：ユウ

インに続いて、ユウが発表順となった。ユウは、中級レベルの日本語テスト得点でありながら第1回、第2回では自己表現が独力できなかった3組の女子学生だが、いつもより明るい声で、自分を猫、歯車のような形、黄色、月と例えていった。以下はその文字化資料である。

【断片5】ユウ：動物

- | | | | |
|----|----|--------------------------------------|---------|
| 01 | ユウ | ：動物にたとえると、うん、ネコ | ←ユウ表現 |
| 02 | 教師 | ：ネコ？あ、そんな感じする。ネコです。（コウ：ああ、ホントに。教師板書） | ←教師了解確認 |

- 03 ユウ : XX ビコース ←ユウ表現
 04 田山 : (笑) ビコースっていったの、今？
 05 教師 : [ビコース
 06 チン : [からです
 07 教師 : からです？、なぜなら？ (笑) ←教師進行質問
 08 ユウ : ああー、やさしい、性格も、あるし ←ユウ表現
 09 教師 : うん、
 10 ユウ : やさしいの反対は何て？ ←ユウ語彙質問
 11 教師 : やさしくない ←教師語彙提供
 12 ユウ : (笑) やさしくない、ことがあるし＝ ←ユウ表現再開
 13 ギョウ・ ←他者語彙提供
 教師 : ＝はげしい
 14 コウ : はげしい
 15 教師 : はげしい
 16 ユウ : はげしい、うーん、性格も、あります＝ ←ユウ表現
 17 教師 : ＝あります
 18 ユウ : XXXX
 19 教師 : なるほどね
 20 コウ : たぶんいつも、はげしい
 21 教師 : いつもはげしい？ 日本ではさつき XX, ネコは、ネコは気まぐれっていう ←教師語彙提供
 んですよ。気まぐれ。だから、さつき、さつき、ニコニコしていたと思ったら、すぐ、今度はフンツとなったり、今度はにゃーん (コウ:にゃーん) となったり。で、気まぐれ。気まぐれ。今日は、「わー、西川先生、好きでーす」って言って、「いっしょに遊ば、遊ば」って言いながら、次の日は、こんな感じで「え、何ですか？」みたいな、気まぐれ。気まぐれと言います。気まぐれですか？
 22 ユウ : た、多分
 23 教師 : 多分。はい

ユウは、10のように教師に質問しわからない語を確認・取り入れながら、第1回、第2回での教師の質問への応答による表現の進行と異なり、主体的に表現を進めている。このユウの表現を受けて、教師は日本での猫の性格を表す言葉「気まぐれ」を紹介している。

この後、23で「はい」と表現を終了しようとする教師に、ユウは24「もうひとつ」と、進んで表現を続け、「ネズミをつかまえる」と述べ、この言葉から教師は「役に立つ」という表現を提示し、言いたいこととあっているかどうか確認している。

- 24 ユウ : もうひとつ。ネズミ、ネズミをつ、か ←ユウ表現
 25 教師 : あ、ネズミをつかまえる ←教師表現支援
 26 ユウ : XXXX
 27 教師 : ネズミをつかまえます
 28 コウ : ネズミ、好き。(ユウ、笑い) ネズミ、多分、おいしいと思います ←コウ冗談
 29 教師 : 違う。ネズミは、これは役に立つ、ということですか？ えっと、昔、日本 ←教師了解確認
 ではネコをよく飼っていました。これは、[ネズミをつかまえてくれるから
 です
 30 コウ : [中国で ←コウの参加
 31 コウ : 中国で、ネコの、警察になる。アニメ
 32 教師 : ああ、あるんだ。ノラクロですね。役に、役に立つ。これ、違う？ (板書)
 33 コウ : あ、はい
 34 ユウ : ああ (コウ: はい) ←ユウ回答
 35 教師 : どっち、どっちだ？ わからない？
 36 ユウ : 多分
 37 教師 : 多分、多分 XX かな。ですね

このように、ここでのユウは、前2回に比較すれば、能動的に表現しようとする発話態度が見られる。このようにユウが自分から表現を提示してくることから、教師も能動的にそれを了解しようとし、表現を提示することが可能となっている。学習者の表現への能動性がある、すなわ

ち、たとえ間違っていようと、断片的であろうと、具体的な語の提示があつてはじめて教師の支援が可能になっていることを示している。

この後、続いてユウは図形ではユニークな歯車状の形、色は黄色、物は月とあげていく。しかし、ここでは、ユウの発話はわずかにとどまった（ゴシック部分）。

【断片5②】ユウ：図形・色・物

- 38 ユウ : いろ一、図形に、たとえと、(中国語)
39 田山 : 難しいね、これは何角形と見えないね。先生書いてください
40 教師 : はい、こんな形だそうです。こうお？
41 ギョウ : ヒマワリ
42 教師 : ヒマワリ
43 田山 : ヒマワリじゃない？
44 ? : ヒマワリ
45 教師 : ヒマワリ？
46 コウ : ちょっと似てる
47 教師 : ヒマワリにちょっと似ている。(コウ：ちょっと似てる) ちょっと似てる
48 コウ : 変だなあ
49 教師 : どうしてこれですか？ どうしてこんな形ですか？
50 ユウ : (間。笑み)
51 教師 : 何となく？ 理由がないときがありますね。理由がないとき「何となく」と言います。何となく。さっき、何となく。そうです、何となく。何となくです。何となくです。ね。はい
52 ユウ : 色に、たとえと、きいろいです
53 教師 : 黄色。黄色です
54 ユウ : 黄色です
55 教師 : (間) 何となく？
56 ユウ : XX
57 教師 : 今の顔見て=
58 ユウ : =あたた、あたたかい(間) 色
59 教師 : あたたかい、イメージ、かなー
60 ユウ : うん
61 教師 : イメージっていうと、あたたかい感じです
62 ユウ : 物に、たとえと、月
63 コウ : 月？
64 ユウ : うん
65 教師 : 月です
66 ユウ : (間) 黄色い、から
67 教師 : 黄色いからです。月にはいろいろな形があります。月は形を変えますが、どんな月ですか？=
68 コウ : =満月
69 ユウ : 満月
70 教師 : 満月？
71 ユウ : (間) うん
72 教師 : 理由はありますか。あ、黄色いからです(ユウ笑)。はい。

ユウは作文・感想ともに提出しておらず、この活動をどう受け止め、また言語学習として何を取り入れたかはデータからは言えない。また、教室での口頭表現過程からは、教師の質問によって談話が進行していた第1回、第2回に比べると表現を進行させる上で若干の主体性は見られる。しかし、ユニークな図形や月への投射など、ユウ自身の中にある「ユニークなもの」があることをうかがわせながらも、それを表現すべく日本語表現を作っていく能動性がユウには依然弱い。

この授業後、教師(本研究)はコウと授業について話す機会があり、ユウが授業を理解できていないのではないかと心配していることを話し、ボランティアでのユウの様子をたずねた。コウは、ユウはボランティアの日本人メンバーらと「悪い中国語」「悪い日本語」を教え合ったりして楽しんでいると話し、「ユウさんは、ほんとは日本語、よくわかっている」と話していた。

しかし、田山の授業後の感想では、「ユウは3組でも静かなので、こういう会話中心の授業なら話すかと思ったけれど、やはり話さなかつたですね」と述べている。授業形態に関わらず、ユウの発話は少ない。また、この授業以前から、同じくボランティアに参加する他の学習者は、ユウがボランティアで、中国語でもいいからと言っても意見を言わないと話していた。ユウの日本語能力テストの得点が2級合格に近いことを考えると、テストでの能力と実際の表現能力の間の差異はあまりに大きい。

7. 学習者の自己表現・学習分析6：リン

最後の発表者となったリンは、得意のイラストで例えるものを描き、あまりのイラストの出来の良さに、それをWBに貼つての発表となった。

リンは、動物では二重人格な羊と狼、色は「スケベ」を表すピンクに例え、教室中の笑いを誘った。その後、物として「ドラエモン」をあげ、説明を行った。以下はその文字化資料である。

【断片6①】リン：物

- | | | | |
|----|----|--|---------|
| 01 | リン | ： うん、それから、モノにととると、うん、やっぱり、どらえもん、と、思
います。で、あとなんか、自分は、こうかくぶ出身ですから | ←リン表現 |
| 02 | 教師 | ： 工学部ですね。はい | ←教師訂正 |
| 03 | リン | ： うん。だから、うん、生活方面も何かつくりたいって、うん、やっぱり自分、
で考えてから、自分で何か、実用化、それから、何か、んー、学校と、うー、
何か、原料、原料を見せて、何か必要なものを買って、欲しいものをつくり
ました | ←リン表現 |
| 04 | 教師 | ： 自分でつくるのが好きなんですね | ←教師了解確認 |
| 05 | リン | ： はい、そうです | ←リン回答 |
| 06 | 教師 | ： 自分でつくる | |
| 07 | リン | ： うん、それから、何か、興味があるので、興味の間 その一、何か、ほ、
ほかの人、とと、たとえば、パソコンが壊れたら、みんなのは、私、に、
頼んで、うん、修理する、のことは、多いですから、やっぱり、自分の、ん
ー、何か、役にたつた、たつた、るのは、ちょっと、んー、自慢、と、思います | ←リン表現 |
| 08 | 教師 | ： 人、人の役に立つのが、自慢 | ←教師訂正 |
| 09 | リン | ： あ、はいはいはい | |
| 10 | 教師 | ： (チンたちに) 人の役に立ってというのはわかりますよね？ | |
| 11 | コウ | ： ああ | |
| 12 | 教師 | ： 人の、役に立つのが自慢です | |
| 13 | リン | ： はい | |
| 14 | 教師 | ： ね (板書) | |
| 15 | リン | ： うん。やっぱり、やっぱり、何か、うん、ドラエモンのように、何でもでき
る、と、の、人間に、なりたいたいと思います。うん。 | ←リン表現 |

リンは、ここまで自分を「狼」「二重人格」「スケベ」と冗談めかして表現をし、クラスに笑いを引き起こしていた。しかし、この「物」の部分では、リンの真面目さが読み取れる。

表現過程については、教師の短い訂正や確認の発話を挟むだけで、ほぼ一人で表現を進めている。発表形式・表現過程ともに第1回の活動と類似している。

次の断片はこれに続く「図形」についての説明部分である。リンは雲のような図形と太陽、それに針がついた球形を描いていた。

【断片6②】リン：図形1

- | | | | |
|----|----|--|-------|
| 16 | リン | ： それから、最後に、んー、図形、に、たとえると、ん、んー、何だ、実は、
最初は(間) うーん、雲、雲の図って、なんか、ちょっと性格はちょっと、
うん、知らない人は私に、最初は見ると、ちょっと、性格は、暗い、感じて、 | ←リン表現 |
|----|----|--|-------|

- うん、何も
- 17 教師 : 暗い
- 18 リン : うん。何も言わないで、その一、なんか、ずっと独りでそのかどで、立って、寂しい感じで、
- 19 教師 : (1組のギョウやインに) そういう感じでした？
- 20 リン : はい。でも、よく知って、たったら、んー、たぶんやっぱりリンさんは、んー、なにか、太陽のように、うん、元気でー！！ うん。うん。
- 21 教師 : だから、最初は、雲みたいに暗いイメージだけでも ←教師再表現
- 22 リン : はい
- 23 教師 : だんだん知り合ってくると、太陽のように明るい
- 24 リン : はいはいはい
- 25 教師 : ことがわかる
- 26 リン : そうです
- 27 教師 : パッとかいて。で、次がありますね

リンは、16～20では、先の断片と同様、独力で雲に例えた自分の性格を言葉を探しながら表現している。

このリンの表現を受け、21～27では、改めて教師が表現をまとめ、リンに確認している。

リンの「図形」についての表現はもう一つの針のボールのような絵の説明に移る。

しかしここでは、リンが描いた図形は「四角」や「丸」のような具体的名称のある図形ではなく、リンはそれを日本語でどう表現するか迷い、教師、西川からの語彙提示を受けながらも、それをそのまま受け入れることはせず、38,40でその図形の意味を伝える説明を試みている。

【断片6③】リン：図形2

- 28 リン : うん。あー、これは何か。(間) うーん。こ、ハリの感じて ←リン表現
- 29 教師 : ハリ？ ←教師了解確認
- 30 リン : いっぱいハリか ←リン表現
- 31 教師 : 星じゃなくて、ハリ？ ←教師了解確認
- 32 リン : は、うーん、何 ←(問題発生)
- 33 教師 : とげ？
- 34 西川 : ハリネズミ？
- 35 教師 : とげがある？
- 36 リン : うーん、ちょっと、なんか、(間) なんのようだ？
- 37 西川 : ハリネズミじゃないですか？
- 38 リン : うーん、ちょっと何か、ハリネ、ネズ、で、その、何か、最初は誰も、触りたい、です、けど、でも(間) うーん、さわ [、れ、ない、くて、 ←リン再表現
- 39 教師 : [触れない。触れない。
- 40 リン : その性格、同じ、でも、やっぱり、最後は、し、しあって、うん、太陽のよう、ムーン！(両腕をぐんと広げるジェスチャー)
- 41 教師 : はじけてるんですね。 ←教師了解確認
- 42 リン : はいはいはい
- 43 教師 : そうですか？太陽のように？ ←教師了解確認
- 44 ギョウ
- ・西川 : 太陽？ 太陽ではない
- 45 教師 : 太陽のようにはじけて。何だろう。太陽にはいろいろなイメージがありますよね。さっきの円みたいに、あの、誰でもどうぞっていう。円とか木みたいな(間)「みんな、来なさい」というイメージもあるしー、でも今の話を聞いていると、これは、明るい？= ←教師了解確認
表現意味提示
- 46 リン : =ああ、明るいですね ←リン回答
- 47 教師 : 明るいというイメージ
- 48 リン : うん

ここでのリンの自己表現過程には、自分の表わそうとする意図・意味を表す表現を探し、吟味し、選択していく過程が見られる。その過程では、教師や西川などの提供する言葉の吟味、また何を表現しようとしているのかの意味の吟味・交渉がなされている。また、この過程では、教師

(西川)も盛んに能動的に自分が推測・了解した内容をリンに確認する発話を行い、それをもとにリンの「針の生えたボール」状の図形の意味を表現する言葉を提示している。

一方、表現内容については、ここではリンは図形に例えることで、今までの活動では触れてこなかった自分の性格について表現している。リンは第1回、2回と自分の性格や内面に関する内容を表現してこなかったが、ここで人見知りだが本当は明るいという自分の性格を繰り返し述べている。

しかし、これらの表現は、20,40に見られるようにはしゃいだような口調でなされていた。

この日初めてリンと授業で接した田山は、授業後のインタビューで筆者に、「リンはたくさん話すけれど、自分のことを話すのは避けているようですね」と印象を述べていた。

8. 考察

8.1 活動における学習者の自己表現・学習過程

「例える」という投射を用いた自己表現活動で、学習者の自己表現とそれを通じた言語学習過程はどう構成されていたのだろうか。

チンの自己表現では、チン自身で表現できた日本語はわずかであったが、そのチンにより投入された語・表現をもとに、教師をはじめ他の参加者がともにチンの表現意図を表現する語・表現を吟味・交渉し、チンの自己表現が協働的に構築されていた。チン自身の表現はわずかであっても、相互行為の中でチンがこれらの言葉を提示しなければ、チンの表現は作られていかなかった。その意味で、Goffman (1981)の指摘を用いるなら、このチンの表現を作るインタラクションの中では、実際に表現を行ったのは教師やコウたちであったけれども、チンはその談話の「プリンシパル」として当該相互行為に位置していると言える。一方、教室相互行為での語の吟味では、チンは自発的に発話を行っていなかったが、宿題として出された作文では、教室での他の参加者との協働の語の吟味を経て、語・表現を選択をし、再度の自己表現に取り入れていることが示されていた。しかし、チンは教室で「なぜ自分をそれに例えたか」ということに関しては表現の機会がないまま発話順番が終了されており、「プリンシパル」ではあっても、談話の進行が教師主体で、表現主体であるチンが進行には主体的に関わることができていなかった。

これに対し、コウは、表現談話の進行・展開についても参加していた。また、コウ自身の既有知識を用いて独力で、また教師の能動的な了解と了解企投をベースにしたインタラクションの中で、自身の言語表現・表現内容を双方を広げていた。その表現内容について見ると、コウは、前2回同様、「例える」というタスクを介して自分の性格・生活を内省し、今後に向けての意志表明を内容とする表現を行っていた。

コウ同様、前2回で積極的な表現を見せていたギョウは、本活動でも表現することに対して能動的・主体的な態度でのぞみ、ギョウ独自の内容をめぐる教師との相互行為を通して言語表現と表現内容の双方が協働で構築されていた。表現内容では、第1回、第2回同様、この「例える」でも彼女独自の表現内容で、「表現すること」そのものに対する興味・関心、「表現したい」という欲求が能動性と独自の内容を生み、それが教師とのやりとりの中で主体として表現をつくり、それを通じた専有へつながっていくことが示唆された。

インでは、例える物を決める時間(授業展開3)に、インは頻繁に電子辞書で語を調べており、インの表現過程では、それら辞書から得られた語彙を用いて表現が作られていた。一方で、教師などの介入は頻繁にあったが、インは自分の準備した表現を行うことを行っており、その相互行為は協働で語や表現を作っていく過程とはなっておらず、また、授業後書かれた作文では授業で提示された表現は生かされていなかった。

第1回、第2回と日本語表現への能動性・主体性が見られなかったユウは、教師の質問によって談話が進行していた前2回に比べると表現を進行させる上で若干の主体性が見られた。しかし、ユニークな図形や月への投射など、ユウ自身の中にある「ユニークなもの」があることをうかが

わせながらも、それを表現すべく日本語表現を作っていくことに対する能動性はユウには弱い。また、テストでの能力と実際の表現能力の間の差異はあまりに大きい。

最後に、前2回では能動的に表現を行いながらも、自己開示性の低かったリンは、本活動では前2回に比べ自身の性格についての内面的内容が見られた。一方、自己表現過程については、第1回のような一人語りも見られた一方、自分の表わそうとする意図・意味を表す表現を探し、西川や教師の提示する語も取り入れながら吟味し、選択していく過程も見られた。また、この過程では、教師（西川）も盛んに能動的に自分が推測・了解した内容をリンに確認する発話を行い、それをもとにリンの表現意図を表現する言葉を提示していた。

8.2 自己表現活動「カラーワーク」における自己表現と専有化としての言語学習

以上の実践過程から示唆される、自己表現を中心とする活動「カラーワーク」と自己表現・専有化との関係について考察する。

まず、学習者の表現への能動性が自己表現とそれを通した言語学習の要である点は、先の2活動の分析と同様である。しかし、この活動の分析からは、特に教師や他の学習者の支援が、表現する学習者自身が能動的に語を提示するなど具体的な行為を行うことで初めて可能になることが示されていた。有効な支援にとって表現主体自身の能動性が重要となることが示唆される。

しかし、同じく能動的に取り組んでいても、チンでは自分の表現を吟味する他の参加者間の相互行為過程に主体的に参加することはできていなかった。また、インの場合には、相互行為過程から語を取り入れ、それを生かしていくという過程は見られなかった。反対に、コウ、ギョウ、リンでは教師との相互行為の中で言語表現を協働的に構築していくことがなされており、自己開示性の高い表現であったコウとギョウでは表現内容についても相互行為の中で交渉され、発展されていた。この相違を考えると、後者3名が日本語能力の高い学習者であることから、日本語能力の差が相互行為を生かせるかどうかを決めるその要因の一つである可能性が考えられる。ただし、内容の自己関与性の高いコウ・ギョウと自己開示の抑制の見られるリンを比較したとき、前2者の方が、特に表現の内容・意味面に関してより協働構築的相互行為を通した表現過程が見られたことから、日本語能力に併せ、内容の自己関与性の高さも相互行為の効果的利用に関わってくるということが示唆される。

教師の支援という点に関して、第1回「カラーワーク」では、教師側の能動的了解にもとづく了解企投が積極的になった時、逆に学習者の表現が阻害され、専有化の機会を減じる一因となる可能性が指摘された。本活動は、活動における全体の前で一人が発表するという自己表現形態の点でこの「カラーワーク」と類似している。しかし、本活動では、この過度の補充による表現の阻害という点は指摘されなかった。本活動の文字化資料からは、本活動においても、教師は能動的了解に基づき、学習者の表現意図を明確化する発話を多く行っているが、第1回のように教師が当該の相互行為における学習者の表現を越えた、表現者との共有基盤に基づく「高度の補充」を行う場面は観察されなかった。

この違いの要因としては、本節第1項「活動選択・実施の意図」で述べたように、教師の実施方針として「回復」「問い返し」による明確化、発話・内容の協働構築が意図されていたことも反映していると考えられる。

一方、その違いの要因を活動という側面から考えるとき、本活動の基盤となる自己投射という手法とそこから導かれる表現内容にその一因が求められる。

本活動実践では、本分析が示すように、6名の文化的背景・年齢が似通っているにもかかわらず、一人として同じものはなかった。実践者の立場からは、よく知っている学生であっても予期しないものであった。従って、その例える「もの」（特に図形ではしばしば名称がないものも見られた）と選択理由についての学習者の表現内容を知るためには、まず学習者の言語表現自体に依存するところが大きかった。これに対し「カラーワーク」では、「自分の今の気持ち」というテーマから、主に各学習者の「思い出」「経験」が表現内容となっていた。前者の「思い出」「経験」の話を理解する上では、聞き手と話し手の間の共有知識基盤が有効に機能する。したがって、この共有知識に基づいた能動的了解とそれに基づく高度の補充を行っていた。

このような両活動の手法の違いが生む表現話題の相違が、聞き手が理解と支援を行う上での話し手との共有知識基盤の有効性と、話し手の言語表現の重要性を決める要因となり、その違いが、同じ実践者・学習者でありながら、第1回での過度の補充という現象と、一方の本活動実践での「高度の補充」の不在に反映されているのではないだろうか。

本活動では、共有知識基盤より話し手の言語表現の方が聞き手の了解にとって、したがって支援にとってより重要であったために、過度の高度な補充という問題が見られなかったと考えられる。その一方で、話し手の言語表現能力が支援に影響するために、言語能力の低い学習者には相互行為を通した有効な支援が難しく、他方、表現能力の高い学習者の場合には相互行為を通した有効な協働構築による表現作りと専有化が促進された。しかし、この場合は教師以外の学習者には表現構築の相互行為に参加することが難しかった。

相互行為を通した自己表現とそれを通した専有化学習については、先に指摘した学習者の能動性と支援者の能動的了解というだけではなく、活動によって決定される（されやすい）自己表現の話題の特性が、いわば「共有基盤活性型」か「言語表現依存型」という支援の方法に影響し、そこに学習者の日本語能力もまた関わってくるのが指摘される。

8.3 自己表現活動と自己・他者認識

次に、自己表現活動に期待される今一つの学習である自己認識・他者認識の変容について、自己表現内容及び授業時の振り返りでの発言、感想ノートの記述から検討する。

本活動では、表現の話題が「自己」そのものであり、「おもしろい」「楽しい」（学習者の感想記述より）雰囲気の中で、自己開示への抑制の見られる学習者にも他の活動に比べ高い自己関与的な表現が見られた。そして、「自分をものに例える」というタスクに対し、現在の自分の性格や傾向を例えるだけでなく、多くの学習者が、現在の自己よりむしろ自分の理想像につなげていた点が印象的であった。

また、それぞれの内容が独自性の高いものであった。この内容の独自性とながって、学習者の他者認識においても、他者の多様性への気づきを述べる感想が見られた。

インは感想ノートの中で、「みんな、話を聞いて、一人ずつ別な所があると思う」と述べ、「よく人の思想を研究して、おもしろいことだと思います」と記述していた。また、ギョウは、教師が授業の最後に紹介した金子みすゞの詩の一節「みんなちがって、みんないい」を引用し、「この言葉、大好きだ！ありがとう、先生。いろいろ授業以外のこと教えてくれた」と書いていた。

一方、自己認識についても、リンは「自分が自身の性格と考えははっきり理解して、反省することもよくできます」と述べ、クラスでは日本語能力の低いチンも「自分に例えます。自分のこと考えます。それはいいことだと思います」と記述している。

本活動を通して、開示的な雰囲気の中で他者の再発見が行われるとともに、自己についても再認識を深めていく過程が示されている。

本節のまとめ

本節では、活動「自己投射（例える）」の実践について分析を行った。分析では、学習者ごとにその発表（自己表現）過程とそこにおける言語の専有化の分析を行った。

学習者の表現・学習過程はそれぞれ異なるが、本活動実践では、まず、表現する側の表現すること自体への能動性が聞き手側の支援を可能にしていたことが指摘される。また、上級学習者では教師との相互行為を通した協働的な自己表現と自己表現内容の構築が見られた。ただし、上級学習者の場合でも自己開示度の高い場合に観察された。反対に日本語能力の低い学習者では、能動性が見られても相互行為を生かした形態での協働的な自己表現構築と専有化は見られなかった。

一方、「カラーワーク」実践との比較から、相互行為を通した自己表現とそれを通した専有化学習については、先に指摘された学習者の能動性と支援者の能動的了解というだけではなく、活動

によって決定される（されやすい）自己表現の話題の特性が、いわば「共有知識基盤活性型」か「言語表現中心型」かという支援の方法に影響し、そこに学習者の日本語能力も関わってくるものが指摘された。

以上の本活動「例える」の分析から、本活動における自己表現と専有化過程に関して次の点が指摘された。

- (1) 学習者の表現行為に対する能動性が言語表現支援にとって重要である。
- (2) 本活動実践では、学習者の表現をめぐる活発な相互行為が見られた。しかし、相互行為を通じた協働構築的な自己表現と専有化は、日本語能力上位者で自己開示度の高い場合に観察された。
- (3) 本活動は学習者の独自の表現内容を生みだし、それは話し手－聞き手間の共有基盤より言語表現に依存する支援の型に結びついていた。

第5節 自己表現活動分析4：相談

本節では、最終回の第4回目に実施した活動「相談」（「よろず悩み事相談所」）の分析を行う。以下では、この活動の概要について述べたのち、活動における自己表現と学習の分析を行い、考察を行う。

1. 活動実践の概要

1.1 活動の概要

日本語自己表現活動としての「相談」（「よろず悩み事相談所」）は、参加者が自分の悩みを開示し、他の学習者はそれに対しアドバイスをするというものである。直接的な出典は、構成的グループ・エンカウンターのエクササイズとして紹介されたもの（林，2001）から引用したが、HLAとしては、第3章での技法分類であげた Galyean（1976）の原理の内、特に(2)「直接的なコミュニケーション」を生かすとともに、(5)「肯定的で援助的な相互関係の育成」にも沿ったものである。活動の趣旨から、Moskowitz（1978）の分類では、Sharing myselfに分類される。また、先行実践研究から、クラス内人間関係の形成にも有効であると考えられた（家根橋・二宮，1997）

1.2 教師の活動選択の意図

前回（第3回「例える」）授業後の観察者・西川，参加者・田山へのインタビュー及び話し合いで、ユウの発話が少ないこと、またチンも本来所属する3組の時と比べて発話が減っていることが指摘され、これは1組と一緒にいることに原因があるのではないかとの意見が出された。異なるクラス・入学年度・日本語レベルの者からクラスを構成したのは、「先輩」あるいは「日本語上級者」が「後輩」「日本語能力下位者」に対して支援を行う関係が形成されること、また両グループ間に感じられた齟齬の解消に対する活動の効果期待のためであった。しかし、前3回で両グループ間に活発な交流は見られなかった。

この原因として、活動の形態が考えられた。前3回の活動形態では、一学習者が発表を行い、それを他の学習者は聞く形式が中心で、相互の交流を促進する形式ではなかった。そこで、第4回には学習者同士の会話を基本とした活動形態の活動を選択することとした。このような教室談話構成の工夫は前章での Kramersch（1993）でも推奨されている点でもあった。本実践では、この種類の活動の内、実践者（本研究）が他の実践で使い慣れている本活動を採用した。実際の授業・活動展開の概略を下表に示す。

表 4.5.1 授業と活動の展開

展開	授業・活動の内容
1	授業の流れの説明（授業後のアンケート及びインタビューについて）
2	ウォーミング・アップ：「私は私が好きです」
3	インストラクション（内容・手順の説明）
4	一人ずつ悩みを言い、全員が順にアドバイスを する。
5	アンケートとインタビュー（個別）

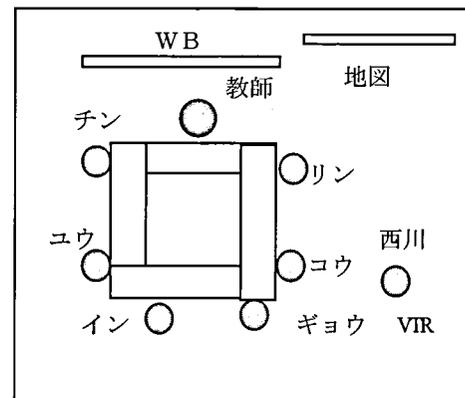


図 4.5.1 教室配置図

2. 自己表現活動の展開

最終回、学習者たちはリラックスした様子でいつもの席に座った。はじめに、教師が買ってきたドーナツを配り、それを食べながら授業後のアンケート及びインタビューの予定を説明した。

その後、活動へのウォーミング・アップを兼ねたショートエクササイズ「私は私が好きです」を行った。これは、HLAに属する活動で、グループ（3人組）で順に「私は私が好きです。～だからです。」という文型を使って話し、制限時間（実践では3分）までこれを繰り返すものである。もし好きなところがどうしても見つからない場合は、「私は私が嫌いです」に変えて発表する。しかし、実際にこの活動を始めると、みな、「嫌いです」の方を多く使い、また特に男子学生リン・コウは「嫌いです」の理由を「かつこいいから」等、冗談を繰り返していた。

この後、自席に戻り、ショートエクササイズの振り返りを行った。それをもとに、「「嫌い」が多かった人はそれを相談しよう」と活動「相談」の導入を行い、悩みを打ち明ける表現「実は、～んです」、アドバイスの表現「～たほうがいいですよ」「～といいですよ」を提示した。同時に、「ここで言えることでいいです」と指示した。

この後、活動「相談」に移り、教師が順に「相談役」を指名し、指名された学習者が自分の「悩み」を話し、他の学習者が一巡、一つずつアドバイスをしていた。学習者は、教室で「悩み」を打ち明けるという活動に、何を「悩み」として話すか戸惑ったようであった。結局、ギョウが「寝不足」、コウ「足のけが」、イン「気が短い」、ユウ「太っている」、リン「彼女が少ない」、そして最後にチンが「いつもうちを思い出す」との各自バラバラの「悩み」を話した。これらの「悩み」に対する「アドバイス」にもどこまで真剣にするのかという点で戸惑いが見られ、冗談・悪ふざけが多く、全体として自己を開示・表現していく場面が見られなかった（参考資料1参照）。

【参考資料1】コウの相談

教師： じゃあ、コウさん

コウ： いま、一番、悩んだことは、実は、あしたは、100キロ、始まります。いま、足、傷が、つけ、

教師： 傷があります。傷があります。けがをしていますから。けがをしています。

コウ： うん

教師： しているんです。心配ですか？

コウ： はい

教師： 歩けるかどうか

コウ： 歩ける。もちろん歩ける。でも、汗、で、あ、しみる、とか、お風呂、に、入れない、とか

教師： ああ、お風呂に入れない

チン： 男の子ですから、大丈夫です

コウ： バカもん

教師： いま、もう、はげましでしたね。大丈夫ですって

ギョウ： コウさん、強いだから

コウ： 炎症

教師： 炎症する。ああああ

コウ： 炎症、心配する

教師： あ、炎症を、心配しています（「しみる」と板書しながら）

チン： しみる、しみる

教師： しみるってわかる？

コウ： あいたたた

教師： 例えば、怪我をしています。水、が落ちます。すると

コウ： （中国語）

教師： 大丈夫ですよ。男だから。じゃ、インさんのアドバイス。はげまし

イン： がまんする。がまんしたら。がまんして

教師： ください？

イン： がまんしてください

教師： がまんしてください。ありがとは？

コウ： なー

教師： ユウさん

コウ： 冷たいなあ

教師：冷たいなあって(笑)ユウさん
 ユウ：足が,, XX切ったほうがいいですよ(皆笑)
 教師：足を切ったほうがいいですよ
 コウ：バカもん。これもっと,,
 教師：痛いですね
 コウ：じゃないか

このような戸惑いと冗談を中心とした活動展開の最後に、チンが「悩み」を言う役となった。この中で、チンはこの「相談」という活動を真剣に捉え、「いつもうちを思い出す」という、第1回、2回の活動でも彼女がずっと口にしてきた悩みをテーマについて自己を表現していった。ここではこのチンの悩み相談部分に注目し、この活動の相互行為の特質とそこにおける学習者の自己表現について分析を行う。

3. 活動における自己表現過程：チンの悩み

本項では、チンの悩み相談場面の分析を通して、活動のインタラクションの特質を示すとともに、その中での学習者の参加と自己表現・学習について記述・分析を行う。

3.1 チンの相談(断片1)

チンは、日本語能力ではクラスで一番下であり、本人も感想ノートに「自分の話すは友達より下手だと思います」「自分の日本語はレベルが低いです」と繰り返し記述しており、それを自覚していた。それでもここまで、毎回積極的に教室活動に参加していた。

最後の「相談役」となったチンは、「悩み」を「うちを思い出す」と話した。

「うちを思い出す」は、チンが第1回「カラーワーク」では「今の気持ち」である「さびしさ」の表現の中でも頻繁に用いた言葉であり、また、第2回「人生時計」では、選択する時間を指定する役の際、チンは「一番うちを思い出す時間」を指定していた。「うちを思い出す」ということはチンにとって本当の懸案であった。

実践者の意図としても、このように本当の「悩み」が開示されることが活動の本来の意図であり、上述の教師の本活動導入意図であった。

しかし、これに対し、コウ・リンがここまでの活動の流れ同様、「彼氏を探して」「子どもつくて」とさかんに冗談で応答し、他の学習者も笑って対応した。

断片1に見るように、リンの冗談発話07「彼氏を探してください」に乗じて、コウが「子どもうんで」と冗談をエスカレートさせている。教師は教室管理者として発話を繰り返し、クラスの「お姉さん」的存在であるギョウに応答を指示した。

【断片1】チンの相談

- | | | |
|----|---|---------|
| 01 | チン： 私は私が好き、好きじゃない、(他学習者、笑) 嫌いです。いつも、うちを
思い出す | ←チン発表 |
| 02 | 教師： ん?うちを思い出すんです。はあー | |
| 03 | チン： はい | |
| 04 | 教師： いつもうちを思い出してしまうんです | ←教師文型指示 |
| 05 | チン： はい | |
| 06 | 教師： んー。何かいいアドバイス | ←教師指示 |
| 07 | リン： うん。彼氏を探してください(他学習者、笑) | ←リン冗談発話 |
| 08 | チン： (笑) | |
| 09 | 教師： いやだよねー、うん | |
| 10 | コウ： 彼氏を、そんなに、つき、つきあって、なに、[| ←コウ冗談発話 |
| 11 | ギョウ： [xx | |
| 12 | コウ： 子ども、いっぱい、あー、なにもってー | ←コウ冗談発話 |
| 13 | 教師： ん?なにをなにを? | |
| 14 | コウ： 子ども(他笑)、[うん | ←コウ冗談発話 |

- 15 教師： [ああ、せっかく言ってるのにねえ。あのね、あのね、例え ←教師教室管理
ば、1年
- 16 コウ： うんでー
- 17 教師： まあいいから、一年半、いますよね。で、まだ4か月。むかし、そうでした ←教師教室管理
か？じゃあ、ギョウさんからどうぞ。ふざけちゃだめ

3.2 ギョウの応答とチンの再表現（断片2）

教師に指名されたギョウは、チンの悩み「うちを思い出す」に対し、「思い出すならそのまま思えばいいじゃない」、「どうして「うちを思い出す」ことに悩んでいるのか」と応答した。

しかし、この応答は日本語能力上の問題からチンに通じず、教師が再表現を試みる一方、チンは他の学習者に中国語で支援を求め、学習者は自発的に中国語で支援を行っている。この談話を通して、「思い出すなら、思い出したらいいじゃないですか」という問いがチンに返された。

その一方で、コウは依然、冗談を言い続け、チンが教師に抗議し、コウは謝った。

【断片2】ギョウの応答とチンの再表現

(18-21省略)

- 22 ギョウ： 思い、出したら、なに、そのまま思い、思えばいいじゃない（笑） ←ギョウ応答
- 23 教師： ああ
- 24 ギョウ： どうして、悩んでいる
- 25 チン： XX（ごく小声）
- 26 教師： どうして。うん。もう一度じゃあ。んー（コウ：（小声で）彼氏）。思い出す ←教師再表現
なら、思い出してもいいんじゃないですか。どうして悩んでるんですか
って
- 27 チン： 悩んでるってなんですか（？） ←チン支援求め
- 28 （周りから中国語）（コウ：ひとこと言えば、わかるかれし（？）） ←学習者支援
- 29 教師： 思い出したら、出すなら、出してもいいじゃないですか？ ←教師再表現
- 30 チン： （中国語で周りに聞く） ←チン母語求め
- 31 ギョウ： （中国語で長く応える） ←母語支援
- 32 教師： 思い出すなら、思い出したらいいじゃないですか。書いてこうかここに（板 ←教師再表現
書。その間、コウはずっと中国語で話している）今いい文だったからね。思
い、 表現再提示
- 33 チン： コウシンさんは、いつも悪いことばかり言います。どうすればいいですか。 ←チン抗議
あの、
- 34 教師： コウシンさん。今だめよ
- 35 コウ： はい。すみません
- 36 教師： 思い出してしまうなら（板書しながら）
- 37 コウ： がまんでできない、もう
- 38 教師： （笑）思い出しても
- 39 ギョウ： いいんじゃないですか（小声）
- 40 教師： いいんじゃないですか

3.3 チンの再表現（断片3）

チンは、ギョウから返された「思い出すなら、思い出したらいいじゃないですか」という問いに、なぜ「うちを思い出す」ことが困ったことなのかを説明し始めた。ゆっくりと、簡単な表現を使ってではあるが、チンは主体的に表現を試み、「うちを思い出すと勉強できなくなるし、さみしい気持ちになる」という理由を説明した。

このチンの表現の進行の中で、談話冒頭で冗談を言っていたリンが真面目な調子で応答しようとしていた(47)。一方で、コウはさらに冗談をエスカレートさせ、西川が厳しく対応し、教師はコウの発話を無視し、談話を進行させた。

【断片3】チンの再表現

- 41 チン： あの、思い、出す、とき、 ←チン再表現
42 教師： うん
43 チン： 勉強しないです
44 教師： あー
45 チン： しーでき【できないです
46 教師： 【できないんだ
47 リン： それは【自分のXXです ←リン応答
48 チン： 【それから気持ちがちょっと、悪いです ←チン再表現
49 教師： さみしくなる ←教師了解企投
50 チン： さみしいです
51 教師： さみしくなってしまう
52 チン： はい
53 教師： でー、また勉強ができなくなってしまう
54 コウ： 実は、あなた、おかしい。病院行ったほうがいいですよ ←コウ冗談発話
55 教師： ん？
56 西川： なっし。コウさんの方がもっと悪いですから
57 教師： でも、そういうことはありましたか？ジャインさん（コウは笑）

3.4 インの応答とコウのエピソード挿入（断片4）

前項で述べたように、教師がこの活動を採用した理由は、クラスの「先輩」と「後輩」の間の齟齬を少しでも解消し、支援的關係ができればとの意図があった。教師はこの意図から、チンの「先輩」たちにチンのような悩みがあったかどうかをたずねた。

「先輩」たちの回答は、そのような経験はないというものだったが、それに続いてインが「家族を思い出すときは、電話して、ちょっと笑ったらいい」とのアドバイスを述べた（63）。

しかし、このインの発話中の「泣く」という言葉から、コウが69「泣きました」とチンが日本に来る飛行機で泣いていたエピソード（チンとコウは同じ飛行機で来日した）の挿入を始めた。これに対し、ギョウは78「泣いたでもいいよ」とチンを支持し、教師もコウに話をやめるよう何度も制している（78～85）。それでもコウは、86「私見たら「おかしいなあ。なんで泣いた」とセリフを入れて本当に理解できないという表情をつくって首を傾げるジェスチャーとともに話した。

一瞬、教室がシンとした。

【断片4】インの応答とコウのエピソード挿入

- 57 教師： でも、そういうことはありましたか？ジャインさん（コウは笑）
58 イン： ない
59 教師： 来たばかりの時は
60 コウ： ぜんぜんない
61 リン： ぜんぜんない
62 教師： いやあXX
63 イン： 家族、なに、思い出す、出すとき、電話して、ちょと笑って、 ←イン応答表現
64 教師： はい。話し、話したら ←教師補充
65 イン： いいです【よ
66 教師： 【よー
67 リン： 【XX
68 教師： ちょとだけ
69 コウ： 泣きました ←コウ話題挿入
70 教師： ん？なに？
71 コウ： 泣きました
72 教師： 泣いてしまう？
73 コウ： うん
74 教師： 電話したら泣いてしまう？
75 コウ： はい

- 76 イン?: だれ
 77 コウ: 彼女
 78 ギョウ: 泣いたでもいいよ
 79 教師: あ、泣くなら泣いてもいいじゃないですか?
 80 コウ: 私、いっしょに、飛行機を
 81 教師: コウさん、いいから、冗談はいいから
 82 コウ: いや、本当に
 83 教師: いいから
 84 チン: これは本当にです
 85 教師: これは本当のことだから
 86 コウ: 私見たら、「おかしいなあ。なんで泣いた」
 (間)

3.5 リンの応答と教室雰囲気の反転：冗談からアドバイスへ（断片5）

チンが飛行機で泣いていたことをまったく理解できないというふうに話すコウの発話に、教室が一瞬、シンとした。そこに、ここまで冗談でクラスを盛り上げてきたリンが、落ち着いた声で発話を始めた。

【断片5】 リンの応答と教室雰囲気の反転：冗談からアドバイスへ

- 86 コウ: 私見たら、「おかしいなあ。なんで泣いた」
 (間)
 87 リン: なんか、ひとり、生活すること、ないですからー、心の、どうやって調整する、か、いけない、でXXとしては、低い、ですから、考え方が、まだ、まだ、と思います ←リン応答表現
 88 教師: [(チンに) わかった?
 89 コウ: [やっぱり、彼氏、つくった ←コウ冗談発話
 90 教師: んー、でも、今いいこと聞いたねえ
 91 チン: はい
 92 教師: でも、それって、いい経験ですよ。だから逆に、ねえ、いい経験だと思ってー、いろいろやってみると、いいですよ。んー、でも、ギョウさんが言っていたみたいに、泣くなら、泣いてもいいしー、 ←教師応答表現
 93 チン: はい
 94 教師: そこ、そこをだんだんコントロールできるように、さっきコウさ、リンさんがいったように、だんだんコントロールができるように、な [るんじゃないかな
 95 リン: [というか、やっぱり、今日本にいるのでー、だから、日本の、活動、を、 ←リン応答表現
 は、よく参加して、それから、心、の、強さ、も、うん、強く、なると、思います。今のボランティアは、なんか、いろいろなことをなら、ならー、ならえらると思って、うん、自分の、考え方も、か、かえる、かもしれない、と思う＝
 96 教師: =かわるかもしれない＝ ←教師訂正
 97 コウ: =うん。ユウさんは、いま、だんだん、強くなった ←コウの参加
 98 教師: ああ
 99 ユウ: ん?
 100 コウ: [ほめる。ほめている

リンは、まず、チンがうちを思い出して落ち込むことの原因についての自分の考え（若さ）を話し(87)、自分のボランティア参加経験を踏まえて、チンも何か日本での活動に参加するといったアドバイスをを行った(95)。リンは、この実践で、いつもテンションの高い声で、自分の性格についてでも冗談のように話してきた。そのリンが、ここでは、落ち着いた声で、知っている言葉を探しながら、チンに対して自分の経験を入れてアドバイスをを行っている。

そして、このリンの応答表現のあと、それでもなお冗談を挟んでいたコウが、「チンの悩み相談」という談話に初めて参加を見せた(97)。

3.6 コウの応答（断片6）

【断片6】コウの応答

- 101 教師： [あ、ん、リンさんがいったのは、だから、いろいろなボランティアみたいな活動に参加したら（ユウが何か話している）、段々変ってくるんじゃないですか。で、コウさんが、あの、ユウさんはもう参加していますよねえ。ユウさんは、だんだん強くなった] ←教師再表現
- 102 ユウ： ああ（嬉しそうな声）
- 103 教師： ほめたねえ
- 104 ユウ： とってもXX
- 105 コウ： もし、勉強以外の時間は、アルバイト、ばかりで、それは、ちょっとつまらない、と思います。（んー）お金、何、あー、必要、だけど、んー、そ、その、なに、あー、経験、とか、一生、に、影響をする、なに、ことは、お金、かえない [と思います] ←コウ応答表現
- 106 教師： [お金にはかえられないという（板書）] ←教師表現提示
- 107 西川： お金にかえないじゃないですか？
- 108 教師： お金にかえない、かえない。どっち？
- 109 西川： お金で買えない お金にかえない。どっちも同じ
- 110 教師： お金で、買えない、経験（板書しながら）ですかね？あるいはこと（ギョウイがインに詩を書いた紙を見せ、ごく小声の中国語で話している）あるいは、お金、に、は、かえられない。お金にはかえられない。どちらでもいいです。お金で買えない。あるいは、お金には、かえられない、経験] ←教師再表現
- 111 コウ： ということです

コウはユウをほめると、今度はリンの応答に続くコウ自身の考えを表現し始めた。ボランティアのような活動に参加することで強くなれ、また、勉強とアルバイトだけでは得られないもの — お金で買えない（お金に変えられない）経験 — が得られるとの考えであった。

日本語学校の留学生たちは、日本でアルバイトをしてお金をもうけることに熱心な者も多い。その中で、実際にコウはアルバイトより勉強を、そして勉強とともにボランティア活動を優先させていた。ここでのコウの表現内容は、コウの行動を支えるコウの思想でもある。コウはそれをこのチンの悩みへの応答の中で日本語で表明している。

リンの発話をきっかけに、コウはそれまでの冗談発話をやめ、ここではじめて自分の考えを表現する活動として参加を行っている。

このコウの応答表現の後、教師は「チンの悩み」への最後のアドバイスを西川を依頼し、この談話の終結に向かう。

- 112 教師： うん、うん。ということです。西川先生最後に] ←教師談話管理
- 113 西川： ん？
- 114 教師： 西川先生最後に
- 115 西川： んー
- 116 チン： んー、は？（笑）
- 117 西川： でも、一年ぐらいすると、慣れてきますよ。いまは、まだ言葉もわからないしー（チン：はい）、日本の文化もわからないしー（チン：はい）、でも、だんだん慣れてくると、ね、クラスでも友達もできるし（チン：はい）、バイト先でも、うまくいくようになると、きっと、心も安定してくるんじゃないかなー？（チン：はい） 思います] ←西川応答表現
- 118 チン： はい。ありがとうございます
- 119 教師： 心の安定。心が安定するって（板書）安定。これね。はい。ね。] ←教師談話管理

3.7 談話の終結：中国の詩

教師の求めに西川がチンにアドバイスし、チンがお礼を言い、教師の終結の発話でこの「チンの悩み」についての談話は終了した。

しかし、教室ではこのとき、この教師と西川、チンの談話とは別に、ギョウを中心とする学習者たちの間でギョウが書いた紙が回され、小声でのサイドトークが起こっていた。教師がそれは何かと問うと、コウが歌を歌い始めた。ギョウがインに回していた紙には、中国語の詩が書かれていた。それは、家を思い出したときのことを詠んだ、中国人なら誰でも知っているという詩の一節であった。教師の求めにインが詩を読み、コウ・リンが曲を口ずさみ、こうして、「詩のプレゼント」の後、チンの相談と励ましの談話は終結した。

4. 考察

4.1 自己表現活動「相談」における自己表現と専有化としての言語学習

本節では、活動「相談」（よろず悩み事相談所）について、活動におけるインタラクションの特質と自己表現の過程を、チンの悩み相談部分を例に記述した。

活動の記述から、活動実践でのインタラクションと自己表現の特質として、以下の点が指摘された。

まず、「悩みごと」という話題を中心とした本活動実践では、相談役にも応答役にもためらいととまどいがみられ、冗談を中心とした発話が続いた。これについて、フォローアップ・インタビューでリンは、重い雰囲気になるのを避けるために冗談を言い、雰囲気づくりにつとめたと話していた。第2回「人生時計」でのインタラクションにおいても見られたように、このような冗談は短い発話の即興的な投入としてなされ、言語を吟味・交渉する過程は見られなかった。

このような冗談への流れは教師の活動実施意図に反するため、また、チンの事例に見られるように真面目に悩みを言った者への配慮から、教師は冗談に流れるのを防ぎ、簡単な言語使用で済ませようとするのを改めさせるための教室管理者として相互行為に参加する場面が多かった。反対に、能動的な理解、言語表現支援者として十分に機能していなかった。

また、授業後のインタビューでインは、この活動は今までで一番よくなかったとし、考える時間がなかったことを理由の一つにあげていた。一人での発表を中心とした前3回の活動実践の反省から学習者相互の発話のやりとりを意図した本活動であったが、自己表現とそれを通じた言語学習のためには、一人一人の発表に十分な時間をかけていく必要があるだろう。ただし、一人の表現時間の短い本活動は、表現への能動性の低いユウは第1回、第3回に比べ能動性が見られた。ユウは4回の活動中、本活動がもっともよかったとしている。また、コウも授業展開最後の振り返り場面で、本活動の「会話」のような形式を学習の役に立つと評価していた。

一方、この活動の最後の部分に当たるチンの事例では、参加者間の相互行為の中で、冗談中心のインタラクションがチンへの本当のアドバイスのインタラクションへと変化していく様子が観察された。そこでは、チンの「本当の」悩みの投げかけから、他の学習者・教師に冗談を強く制止する教室の雰囲気が強まり、最終的に他の学習者も自分の考えを表現する場へと変質していった。そこでの表現過程にもなると、教師の補充、再表現や新たな語・表現の提示が行われていた。

冗談が中心であった談話が、チンの真剣な悩み開示から、他の学習者も自己表現を行う場面となった。教室の一人の学習者の自己開示への能動性が他の学習者の自己開示を生みだしていく、教室のダイナミクスが示唆される。

4.2 活動における自己・他者認識

前述のように、本活動実践は、最後のチンの場面を除き、ほとんど冗談発話を中心に展開し、自己開示・表現は十分に見られなかった。前述のインは、この活動を評価しない理由として、考える時間が少ないことに加え、「みんな冗談ばかり。本当のこと言いません」と述べていた。一方で前掲のようにリンは重い雰囲気にならないように努めて冗談でふるまったと言っており、学習

者によって一つの活動を多様に意味づけ、そして行動していることがわかる。

このように、自己・他者認識という点で評価が低い学習者がいる一方で、本節で事例として取り上げたチンは全く反対に捉えていた。チンは、次のようにノートに記述していた。

◆チンの作文

私は私が嫌いです。私はいつも家を思い出すからです。家を思い出すとき、気持ちが悪くなります。それで勉強できません。友達には私にいろいろアドバイスを言いました。私は本当にありがとうございます。いま私は日本に来たばかりです。たぶん、まだなれないと思います。私は自分で調整できるようにします。

◆チンの授業感想

今日の授業、みんなの話すぜんぶここから言いました。私も自分のこと話します。いろいろなアドバイスをもらいました。それは私に効果があります。私は友達の言った話すとおりにします。

チンはこの夏休み明けに行われた校内スピーチコンテストで1位になり、地域の留学生スピーチコンテストにも挑戦し、見事2位に選ばれた。チンのスピーチのテーマは、この一連の活動実践で繰り返してチンが表現してきたのと同じ、日本に来てからの自分の弱さとそれでも自信を持って頑張るという決意表明だった。

学習者が活動をどう捉えるかによって行動が変わり、それによって活動の成果の意識も異なってくる。それは言語学習面だけでなく、情意面での学習においても同様であることが示唆される。

本節のまとめ

本節では、互いに悩みを開示し、アドバイスを行う活動「相談」（よろず悩み事相談所）における教室インタラクション過程の特質を明らかにし、学習者の自己表現と専有学習の過程を検証した。その結果、本活動実践では、冗談を中心とした発話が優勢で、自己を開示し・表現する場面がほとんど観察されなかった。言語授業の中で「悩み」というテーマを取り上げることに学習者の間に戸惑い・ためらいが見られ、冗談としての談話が中心となった。また、一つ一つの発話が即興的で短く、表現を吟味・交渉する過程が見られず、専有化学習という観点からは問題点として指摘される。

一方、その中にあっても真剣に自分の悩みを開示したチンの相談場面では、教室の雰囲気を変化し、他の学習者も自己の経験や考えを表現していった。一人の学習者の能動性が他の学習者に及ぼす力、教室のもつダイナミクスが示されるとともに、それが教室での自己表現を通じた言語学習に影響を与えることが示唆される。

第6節 考察

本章では、自己表現を通じた第二言語学習・教育の可能性について実践から検討することを目的に、4つの自己表現活動実践を対象に教室相互行為の中での自己表現及びそれを通じた専有化としての言語学習の生起・促進過程の記述・分析を行ってきた。本節では各活動分析を総合し、考察を行う。

1. 活動実践の概略

各節では、理論編で提示した自己開示的日本語表現活動デザインをもとに、カラーワークを用いた活動（活動名「カラーワーク」）、自己理解を目的とし、身体を用いた活動（活動名「人生時計」）、自己投射法を用いた活動（活動名「例える」）、「相談」形態を用いた活動（活動名「悩みごと相談」）の4つの活動を実践し、その分析を行った。

1.1 第1回「カラーワーク」

4回の実践のうち初回に行った「カラーワーク」は、参加者が自分の気持・感情や考えていること、体験など、自由に絵で表現し、その後これを他の参加者に日本語で表現する教室活動である。この活動は言語による自己表現とともに描画という非言語的手段を併用する点を特徴とする。

本実践では、コーヒーカップの下絵に「今の気持ち」をテーマに描画し、これを全体の前で説明する活動形態を採用した。本活動において、学習者は多様な自己表現・学習過程を示していた。本活動を通じた言語使用には、既有知識や他者の言葉を積極的に用い、吟味していく専有化過程を示す学習者がいた一方で、本来の日本語レベルをはるかに下回る表現しかしなかった学習者もいた。そこには、本活動の特性、教師の意図、そして学習者の性格特性や言語学習に対するブリーフが作用していた。また、当該相互行為外の文脈が重要な役割を果たしていた。活動は教室を構成する学習者・教師・活動自体・文脈との相互作用により、学習者ごとに異なる学習を生みだしていたと言える。活動実践とその分析から、本活動における自己表現過程と専有化について、以下の点が示唆された。

- (1) 学習者の表現主体としての、また専有化学習主体としての能動性が自己表現とそれを通じた言語の専有化学習において重要である。
- (2) 教師の能動的な了解が有効な言語支援のために必要である。この能動的な了解のためには、学習者の能動的な自己表現とともに、当該相互行為外、当該授業外の学習者と教師の関係にもとづく共有基盤が重要な役割を果たす。
- (3) 一方で、教師の能動的な了解が過度に積極的な表現補充として表れると、学習者の表現主体としての立場を危うくし、自己表現・専有化を阻害する恐れもある。また、共有基盤の存在が逆に言語がなくとも了解することを可能にし、やはり自己表現・専有化の促進を阻害する場合も考えられる。
- (4) 表現される話題もまた、自己表現と専有化学習にプラス・マイナス双方の影響を与える。

1.2 第2回「人生時計」

2回目に実施した「人生時計」は、一日の内、自分が一番大事だと思う時間を選択し、その理由を開示・表現する活動であるが、時間選択において床に大きく書かれた時計の図の上を実際に身体を動かし移動し、また他者との物理的距離感を体験する。

本実践の計画段階では、自分が日本で一番大切に思う時間と中国で一番大切だと思う時間を比較し、自己理解につなげるとともにそれを表現していくことを主眼としていたが、実際の授業で

は表現時間を制限する時間構成法を用いた。これは、実施機関から与えられた時間的制約とともに、先行研究で自己理解と言語表現の明確化に有効として推奨されている手法でもあった。しかしこの制限時間を設けタスク化した表現場面では、表現を構築していく相互行為が制約され、分析対象である相互行為と通した自己表現の場とならなかった。本分析では、身体を動かしているような時間を選択する中で互いに選択理由を聞きあつた活動前半部分を分析対象とした。

まず、活動実践における相互行為と言語使用の特質として以下の2点があげられた。

- (1) 相互行為の組織化の多様性・流動性
- (2) 冗談としての即興的で短い発話の多用

(1) については、学習者の能動性、教師の目的意識、時間的制約などの多様な要因の相互関与によって相互行為の組織化に多様性と流動性が生み出されていた。その中で特に、①学習者の能動的な働きかけが他の学習者の能動性につながることで、②教師の目的意識が学習者への対応に影響していたことが指摘された。前者について、発話態度だけではなく、表現内容についても、自己を開示し表現する能動性が、他の学習者の自己開示・自己表現への能動性へとつながる場面が観察された。また、後者については、教師の指導意図の異なりから、活動が学習者によって異なるタスクとして実現されていた。

(2) について、即興的な短い発話の活発なやり取りの反面、表現を吟味・交渉していくという過程はほとんど観察されなかった。しかし、短い発話で発話順番を遂行できることで、日本語表現への能動性の低いユウには逆に参加・表現への能動性にプラスに作用していた。

1.3 第3回「自己投射（例える）」

第3回「例える」は、自己を色や図形等に投射し、その理由を他者に対し開示・表現することで、自己認識・他者認識の深まりを促すことを目的とした活動である。

本実践では、自己を色、図形、物、動物の4つに例える活動とし、全体発表形式をとった。

実践分析の結果、以下の点が指摘された。

まず、学習者の表現・学習過程はそれぞれ異なるが、本活動実践では、まず表現者の能動性が、聞き手側の支援を可能にしていたことが指摘された。また、上級学習者では教師との相互行為を通した協働的な自己表現と自己表現内容の構築が見られた。ただし、上級学習者であっても、自己開示度の高い場合に観察された。反対に、日本語能力の低い学習者では、能動性が見られても相互行為を生かした形態での協働的な自己表現と専有化は見られなかった。

一方、「カラーワーク」実践との比較から、相互行為を通した自己表現とそれを通した専有化学習の生起・促進については、先に指摘された学習者の能動性と支援者の能動的な了解という要素だけではなく、活動によって決定される（されやすい）自己表現の話題の特性が、いわば「共有知識基盤活性化型」か「言語表現依存型」かという支援の方法に影響し、そこに学習者の日本語能力もまた関わってくることで指摘された。

以上の本活動「例える」の分析から、本活動における自己表現と専有化について次の点が示唆された。

- (1) 学習者の表現行為に対する能動性が言語表現支援にとって重要である。
- (2) 本活動実践では、学習者の表現をめぐる活発な相互行為が見られた。しかし、相互行為を通した協働構築的な自己表現と専有化は、日本語能力上位者で自己開示度の高い場合に観察された。
- (3) 本活動は学習者の独自の表現内容を生みだし、それは話し手－聞き手間の共有基盤より言語表現に依存する支援の型に結びついていた。

1.4 第4回「相談（よろず悩み事相談所）」

最終回に実施した「なやみ相談」は、互いに悩みを開示し、アドバイスを行う活動である。本実践では、学習者が順に悩みを言い、それに対して他の学習者がアドバイスをするという形態で実施した。本分析では、教室インタラクション過程の特質を明らかにするとともに学習者の自己表現と専有学習の過程を検証した。

その結果、本活動実践では、冗談を中心とした発話が優勢で、自己を開示し・表現する場面がほとんど観察されなかった。言語授業の中で「悩み」というテーマを取り上げることに学習者の間に戸惑い・ためらいが見られ、冗談としての談話が中心となった。また、一つ一つの発話が即興的で短く、言葉を吟味・交渉する過程が見られず、専有化学習という観点からは問題点として指摘される。

一方、その中であつても真剣に自分の悩みを開示した学習者の相談場面では、教室の雰囲気は変化し、他の学習者も自己の経験や考えを開示・表現していった。一人の学習者の能動性が他の学習者に及ぼす力、教室のもつダイナミズムが示されるとともに、それが教室での自己表現を通じた言語学習に影響を与えることが示唆された。

2. 考察：実践における自己表現と専有化学習

第1節で述べたように、本論は、教室における学習過程を、学習者・教師・活動・文脈の相互作用から社会的に構築されていくものとして捉えた。4つの活動実践分析からは、これら各要素について、活動における自己表現及び専有化の生起・促進に関係する事項として次の点が示された。

- (1) 学習者の自己表現主体としての能動性
- (2) 支援者（教師）の能動的な了解と「高度な補充」（了解企投）
- (3) 活動の形態とそれが扱う（と予想される）自己表現の話題の特性

この内、学習者の自己表現主体としての能動性は、いずれの活動実践においても自己表現を通じた言語学習の最も前提となる要素であった。自己表現への能動性がなければ、たとえテストでの日本語能力・知識があつても、自己表現は成立しえない。従つて、専有化も生起しない。

本実践で専有化の過程が多く認められたギョウは、インタビューで次のように表現への能動性を語っていた。

筆者：中国語だったら、もっとたくさん表現できるのについていうことはあつた？

ギョウ：はい。中国語だったら、たぶん、同じ形じゃなくて、いろいろの形で、自分の言いたいことが話せる。

筆者：日本語だから、簡単な表現になる？

ギョウ：ちょっと、つまらないの感じ。

筆者：自分でも？

ギョウ：はい。また、同じ形が出てくる。

筆者：ほんとは違う表現を使いたかったけど、同じになっちゃう？

ギョウ：はい。

このインタビューでの応答から、ギョウが意識的にいろいろな表現を使おうとしていたことがうかがえる。また特にギョウの積極的な表現の試みは感情・思いの表現において表れていた。このような表現への能動性が専有化において重要な要因となっていることが示唆される。

さらに、学習者の表現行為への能動性がなければ、支援者の支援も成立が難しいことを、分析は示していた。この点については、教師と学習者との関係だけではなく、学習者と学習者の間の

支援関係についても同様である。ギョウ、リンはフォローアップ・インタビューの中で一生懸命話そうとしていたチンを評価し、チンに向けた表現の工夫等の配慮をしていたと述べていた。一方でユウについては、「話そうとしないから支援もできない」と当惑していた。これは、「気持ち」の問題ではなく、例え断片的であっても表現主体からの表現がなされなければ、支援者にとっては表現支援の糸口がつかめないということである。

また、自己表現主体としての能動性の内、特に自己を開示することへの能動性が専有化に関わる要因として指摘された。本分析中のリンの事例に示されていたように、表現行為自体については能動的であっても、内容の自己の関与性、自己開示性が低い場合、相互行為の中で協働的に言語表現を吟味・交渉する過程が見いだされなかった。

さらに、この能動性については、教室相互行為への能動性という点も重要である。相互行為を通した吟味・交渉過程、協働的構築過程は、自己表現・専有化過程にとって重要な過程であるが、即時的表現を重視するリン、個人での表現作りを重視するインに見られるように、このような相互行為を通した吟味・交渉過程、協働構築過程を重視しない学習者の姿勢・考え方が見られた。これには、学習者が相互行為を重要と捉えているかどうかという、言語学習ビリーフも関係している。

このことから、学習者の能動性 — 自己表現への能動性、自己開示への能動性、相互行為による吟味・交渉及び協働的構築への能動性 — をどう引き出すか・高めるかが重要になる。自己表現への能動性については、本分析では、一人の学習者の自己表現への能動性が教室の他の学習者の表現への能動性に繋がる事例が見られた。また、2番目の表現内容の自己開示性についても同様の傾向が観察された。教室のダイナミクスという文脈との相互作用のもとに、学習が構築されていく過程を示していると言えるだろう。一方、相互行為による吟味・交渉・協働的構築への能動性については、言語学習ビリーフと結びついていると考えられる。これらの点については、次章において理論と総合し、改めて考察と提案を行っていきたい。

以上のように、自己表現を通した言語学習の生起・促進において、学習者という要素については日本語レベルよりむしろ能動性という点の重要性が示唆された。しかし、第3回「例える」の分析で指摘したように、特に他者との相互行為の中で自己表現を協働的に構築し、その過程において言語を専有化していく過程は、ある程度日本語レベルの高い学習者に見られたことから、協働的構築としての自己表現と専有化過程には日本語レベルが関係してくると考えられる。

次に、支援者の能動的了解とその発話行為としての「高度な補充」・「了解企投については、能動的了解が学習者の自己表現を進行させる上で重要であることが示された。「カラーワーク」の事例では、この能動的了解と補充のためには、支援者（教師）と学習者の当該相互行為の場を超えた両者の関係性・共有基盤がカギとなっていた。しかし、支援者（教師）の補充が過度に積極的になることは学習者の表現主体としての主体性を危うくし、その主体的行為である言語の専有化にとってもマイナスの要因となる恐れが指摘された。自己表現の支援はあくまで学習者を表現主体と位置づけたものとしてある必要がある。一方、有効な支援ができるかどうかは先の学習者の能動性とも関わりが指摘された。

また、支援は自己表現の話題とも関連が考えられた。本実践では、経験・思い出などでは学習者と支援者（教師）の間の共有基盤の有無が支援に大きく作用するいわば「共有基盤活性型」、自己を「例える」タスクでは学習者の言語表現が支援の上で重要な「言語表現依存型」とも言える支援形態となっていた。この支援のタイプの違いは学習者の日本語レベルによる支援の効果の違いも生むと考えられる。

第3の活動という要因について、まず、活動あるいはそこに含まれるタスクの形態は、言語表現の吟味・交渉という言語の専有化の生起に関わる重要な要素である。専有化学習のためには、頻繁に表現順番を交代させていくのではなく、一人の学習者が相互行為の中であって時間をかけて表現を構築していく相互行為の組織化が重要であり、それを可能にする時間構成が求められる。これは活動自体の性質もあるが、第2回「人生時計」の実践のように、それを実施する上でのデザイン上の問題でもある。ただし、長い発話順番は学習者に負担をかけることも考えられ、特に性格的特性から表現への能動性の低い学習者（例えば本実践におけるユウ）の場合には、短い発話順番交替という形態の活動の方が参加が促進されていた。

活動については、また、その活動が扱う、あるいは扱うことが予想される自己表現の話題が、特に先に述べた支援のタイプに影響していることが考えられた。また、「自己」を直接的に話題とすることを求めた活動「例える」のほうが、自由度の高い第1回「カラーワーク」におけるより（当然ではあるが）自己開示度が高く、また独自性の高い表現内容であった。そして、表現内容の自己開示性、独自性が高いことは、言語表現を吟味・交渉する専有化過程の生起・促進に効果的であることが観察された。

ただし、これには第1回と第3回という実施回の違いの影響も考えられる。すなわち、初回ではクラスに自己開示的風土・人間関係が形成されていなかったのが、回が進むにつれて自己開示を可能にする教室風土・人間関係が形成されていっていたことも指摘できる。これは文脈要因につながる。以上述べてきた学習者の能動性、教師・支援者の能動的な理解、活動の形態及び話題のもつ機能は教室のダイナミクスのもとでその効果が発揮される。同時に、それぞれの要素がその教室のダイナミクスをつくつてもいる。教室とそこでの学習はまさに社会的構築過程であり、特に教室インタラクションの中での自己表現作りを通してなされる言語学習は、その複雑な相互作用のもとにあると言える。

3. 自己表現活動と情意的学習

本論第1章、第2章、第3章の理論的考察から、自己表現を通じた第二言語学習が学習者の言語学習面のみではなく、自己・他者の再認識と認識の変容を通じた自己成長、特に異文化における自己成長—「第三の場所」の構築—という点において有効であると考えられた。また、この点が自己表現を第二言語教育に取り入れることの論拠の一つとしてあげられていた。

本活動実践においては、この情意的側面での学習という点については学習者には特に目標として提示せず、日本語で自分の考えや感情を表現すること・伝えること、そして他者の表現を傾聴することを目的として提示した。それにもかかわらず、各回の学習者の自己表現では自己を内省する内容が多く見られ、また授業後の感想及び感想ノート記述では他者に対する新たな気づきも述べられていた。

しかし、自己・他者の再認識を示す自己表現内容には学習者による差が見られた。

リンでは自己の関与性が低い内容・態度に終始した。終了時アンケート及びインタビューでの「自分についての気づきはあったか」の質問にも「日本語の単語と文法が足りない」との日本語能力についての回答のみであった。しかし、第2回「カラーワーク」では、リンも、本活動の中で目標のなかった台湾での生活と現在の目標のある生活を対比が意識され、「(自分の話について)目標を立てて、目標まで達成することは人生の大切なことです」との気づきを述べている。

ユウもリン同様に、アンケート及びインタビューでの気づきについての回答は言語学習面のみ言及されていた。また、各活動分析で指摘してきたように、ユウは活動中の自己表現がほとんどできていない。しかし、ユウは終了時インタビューで、4回の授業を通して今まであまり交流のなかった先輩達と話をし、「(授業を通して) なかよくなった」、「やさしい」と述べており、人間関係形成という点では一定の効果が認められる。

一方、コウは、活動での表現内容は自己を内省したものであったが、コース終了時のアンケートでは、これらはずっと考えていることであり、活動を通して新たに自分について気づきを得たことは「ない」と書いていた。また、他者についても、新たな気づきはないとし、インタビューで、授業前からみんなをよく知っていたと述べていた。

確かに、4回の活動を通して、コウの表現内容は活動が違っても同じテーマを扱っているものが多い。活動を通して改めて自己の何かに気づいたというより、本人の述べているように、ふだんから考えていること・感じていることを表現する活動であったと言える。しかし、コウ自身のインタビューでの回答に反し、実際の活動では、例えば第3回「例える」の授業後の振り返りでは、自分を木に例え頼られる人になりたいというギョウの話が印象に残ったと述べ、現在の自分が人を頼ってばかりいると振り返り、ギョウやインに礼を述べていた。これは活動を通して生じた内省であり、活動は他者の存在のもとでのコウの内省の機会となっていたと位置付けられる。

これに対し、ギョウ、イン、チンの3名は、活動での表現内容においても自己の関与性の強い表現内容で、各回の感想記述、終了時インタビュー、及びアンケートでも、活動を通して自分のことをよく考える機会になったとともに他者についても新たな気づきがあったことを述べていた。ギョウは、「同じ話題でも人々の考え方が違うと思った」とも記述している。

また、ギョウ、イン、チンでは、この活動を経て気づいたこと・他者から気づかされたことをもとに、これから変わっていきたいとの回答・記述が見られた。インはアンケートに「自分、前も知らない想法や目標など見つかりました」と記述していた。前節でも述べたように、チンはこの後、地域のスピーチコンテストにも挑戦するなど行動を起こしている。

自己表現活動の情意的学習としての側面については、個人差が大きいですが、自己・他者の認識・再認識を通じた変容の可能性を持つものであることを示している。また、学習者が活動をどう捉えるかによって行動が変わり、それによって活動の成果の意識も異なってくるのが、言語学習面だけでなく情意面での学習においても同様であることが示唆される。

最後に、活動の教室風土・人間関係形成への有効性について、前述のようにユウは、実践前にはボランティア活動で一緒であってもあまり話すことのなかったイン、ギョウの先輩二人のイメージがこの授業を通して変わったと話し、二人を「やさしい」と述べていた。初回、第2回と1組在籍者と3組在籍者の間の齟齬が見られたが、第4回にはチンの「悩み」に1組在籍者らが親身に答え励ます姿が見られた。4回の実践ではあったが、援助的な人間関係・教室風土の形成への有効性が示唆されている。

4. 学習者の活動評価

最後に、本活動実践に対する学習者の評価について、終了時インタビュー及びアンケート、フォローアップ・インタビューでの学習者の記述・発言から述べる。なお、学習者の「言語能力」を測定することは本活動実践では行っていない（また、第3章及び本章第1節で述べたように、一つの教育方法の「効果」を測定できるという立場に本論は立っていない）ため、この点については稿を改めることとし、今後の検討課題とする。

活動実践では学習者の活動の受け止め方・意義づけ方に多様性が見られ、またそれが異なる学習の捉え方につながっていた。

リンは、一連の活動実践は口頭で即時的に日本語で話していく能力を育成する上で有効だろうと述べ、このような能力は通常の文章読解や文型教育では得られない力であると授業を評価していた。しかし、この4回の授業でその能力が得られたのではなく、本授業で多くの表現ができたのは、ボランティア活動で上述のような即時的に自分の考えを日本語で表現していく経験を重ねたからだと述べていた。また、語や文法の知識が足りないため十分表現できなかったとも述べ、文法中心の授業の必要性も認めていた。

コウもボランティア活動とこの授業を比較していたが、位置づけは異なっていた。コウは、インタビューで、ボランティアでは言葉がなくても通じあえるが、この授業ではそれを言葉にしなければならぬので、自分は日本語レベルが低いから難しかったと述べていた。よかったところとしては、普通授業で話せないことをここでは全部話せることをあげていた。

本授業の問題点として、リン、コウとともに中国語話者同士ではなく日本人と話すことがやはり重要だと述べている。またリンは、このクラスに他の国の学習者がいないことを問題としてあげていた。

一方、ギョウは、通常の授業でえられる知識はその教材の中でだけ使える知識で実際には使えないが、本授業は「生活の時と同じ」で言葉の意味がよく理解でき、実際に使える知識が得られるとして評価していた。ギョウによれば、通常の授業では提示された語・表現をその教材の中で使うだけだが、現実の生活では、言いたいことがあって、頭の中にあるいろいろな知識をさがす。さらに、そうした状況下で語・表現に出会ったときにはじめて「ああ、わかった」と思うとも述べていた。そして、本授業はそれと同じことをしたと位置づけていた。

同時に、ギョウは、前項に掲載したインタビューでのべているように、もっと多様に表現した

いの日本語ではいつも同じ表現・語になってしまい「つまらない」とも述べていた。この点については、リンは、感想ノートに「日本語の表現は難しく、話すときや書くときは全く違い感じと思っています」と日本語で表現している自分に違和感を感じていることが述べられていた。これは第二言語で表現することの問題点を示すとともに、上級の学習者に対しては特にこの点での支援が重要であることが指摘される。

インは、アンケートに授業では80%表現できたとし、よく表現できたときの理由として「自分のことよく知っているからです」と記述しており、自分をテーマにすることが表現の上で持つ意義を指摘している。また、よく話すことがいい勉強になったとともに楽しかったと述べている。

日本語レベル下位のチン、ユウについては、ユウは、全体として自分は十分に表現できなかったとし、「以前勉強した知識がよく使えた」ときは表現ができたが「勉強した文法と単語が全然足りない」のもっと勉強しなくていけないと記述している。自己表現において、教室のインタラクションから構築していくのではなく、既有知識に依存している様子が見える。

一方のチンは、この授業のよかったところとして、皆が自由に発言する形式であったこと、皆が自分の気持ちを自由に発表したことをあげていた。一方で、授業の悪かったところとして、自分がよくわからない単語があったことをあげている。

最後に、活動において身体を使ったり、絵を使うことについては、1組の4人は表現をする上での助けにはならなかったと述べていた。その内、ギョウとインは「楽しかった」と評価しているが、コウは「ちょっとめんどくさい」と述べていた。ギョウは、こういう活動に慣れていない人には利用が難しいかもしれないとも述べていた。一方、3組の二人・チンとユウは、身体を使うことや絵が言語学習に役立ったと回答していた。

このように、各学習者の活動実践の評価には、各学習者の言語学習観の違いが反映されている。これらのインタビュー、アンケートは彼らの「先生」である本研究者が行ったものであり、マイナスの評価については十分に述べられていないと考えられるが、(1) 文型・語彙教育の方法と活動の連携のあり方、(2) 教室「外」との連携、が今後の実践上の課題としてあげられる。この点については本研究では論じることはできないが、今後実践者として探求していきたいと考える。

本章のまとめ

本章では、実践の視点から自己表現を通した第二言語学習の特質を明らかにすることを目的として、4つの活動実践の分析とその考察を行った。

その結果、自己表現と言語の専有化が、学習者・教師・活動、そして教室に生起する文脈の相互作用の中で生起・促進、または抑制されていることが示された。

学習者要因については、学習者の表現行為、自己開示、及び相互行為への能動性の重要性が示された。また、教師については、能動的な理解に基づく支援が重要であるとともに、同時にそれに基づく過度の表現補充が学習者の自己表現と専有化学習にマイナスに働く可能性も示唆された。活動については、活動の実践形態と扱われる（と予想される）話題が、学習者の自己表現過程と専有化過程だけでなく支援の方法のタイプにも関わってくることを示された。支援のタイプによっては学習者の日本語レベルもその有効性に関わり、特に他者との相互行為の中で自己表現を協働構築していくことにはある程度の日本語能力の高さが必要となる可能性も示唆されていた。また、そこには表現内容の自己開示性の高さも関わっていた。そして最後に、教室と言う文脈のダイナミクスがこれらの要因の相互作用の中で形成されていくとともに、そのダイナミクスがそれぞれの要因に働きかけ、自己表現と専有化に作用していた。

このような実践の性質から、活動実践では、個々の学習者によって異なる自己表現過程、専有化過程が見られた。その上で、4実践の傾向から言えることは、学習者の表現への能動性がある場合、活動を通じて既有知識を活用した自己表現は生起するが、相互行為を通した言葉の吟味・交渉という専有化の過程については、表現行為へのより強い能動性とともに表現内容の自己開示

性・自己関与性の高さ、また、特に協働構築という点では日本語能力が重要な要因となってくるのではないかという点であった。

最終章では、以上の活動実践分析からの考察と第2章、第3章での理論的考察とをあわせ、自己表現を主軸とした第二言語学習・教育について総合的に考察し、これにより本研究において明らかになった点を結論として提示する。

第5章 結論

本研究では、第二言語教育に自己表現を取り入れることの意義をめぐり、自己表現と第二言語学習・教育の関わり、自己表現を通じた第二言語学習の特質について論考し、理論モデルの構築を行うとともに、自己表現活動実践における第二言語学習の分析を行ってきた。終章である本章では、第1章から第3章の理論的考察結果と第4章における実践分析結果を総合し、考察を行うとともに、自己表現を主軸とした第二言語学習・教育について本研究により明らかになった点をまとめ、実践への提案を行う。

第1節 総合考察

本節では、第2章、第3章における専有化概念と第4章における活動実践分析結果を中心に、自己表現を通じた第二言語学習・教育について理論・実践双方からの総合的考察を行う。

1. 自己表現を通じた第二言語学習の過程と特質

1.1 理論からのアプローチ

本研究では、自己表現と第二言語学習・教育の関係を論考の中心に置く先行研究としてヒューマニスティック・アプローチと社会文化的アプローチの両アプローチとりあげ、その諸研究において自己表現がどう位置付けられているかを検討した。その結果から、両アプローチともに、自己表現を自己の認識の変容を促し、自己の個人的・社会的・文化的変容、またそれを通じた社会の変容を可能にしていくものとして位置づけ、またそれを第二言語教育の目標として掲げており、縫部（1999）の3つの教育観—伝達の教育観、交流の教育観、変容の教育観—ではともに変容の教育観に立つものであることが示された。

一方、自己表現を通じた言語学習の特質としては、両アプローチで、表現主体としての学習者が言語に自分なりの意味・感情・価値などを付加することで自分なりの意味を表す「自分の言葉」としていく言語学習—ヒューマニスティック・アプローチでは「個人化」(personalization)、バフチン派では「専有化」(appropriation)—として位置づけられていた。両概念は、前者が内的コミュニケーションに、後者が社会的コミュニケーションに焦点を当てている点で相互補完的であり、本論は「専有化」に「個人化」概念を融合し、改めて自己表現を通じた第二言語学習を「専有化」学習として位置づけ、その過程をモデル化した。それは、対話的インタラクションの中で、表現主体である学習者が、内的コミュニケーションを経て、自分の表現しようとすることを表現するための言葉を既有知識や他者の発話などから吟味・選択・交渉し、自分を表す言葉として意味を付与・変形していく第二言語学習過程である。この過程を通して、学習者は目標言語を自分を表すための個人的意味を持つ言語とし、こうして得られた言語は「個人にとっての「リアルな言語（今の言語）」」「真の実用性のある言語」（縫部，1999: 201）として獲得される。同時にこの過程は、学習者が認知的にも人間的にも成長していく過程でもあり、それを通して共同体・社会の変容にもつながる可能性を持つものでもあった。

1.2 実践における自己表現と専有化

1.2.1 自己表現を通じた言語の専有化・個人化

次に、実践において観察された自己表現を通じた言語学習の様相について述べる。

実践での自己表現・学習過程とその特質には、学習者の特性により異なる様相が見られた。その中で、専有化・個人化の過程の見られたギョウの事例をあげる。

日本語能力試験1級レベルでクラスの「お姉さん」・ギョウは、全回を通して活動・表現に対して積極的であった。その過程では、自分の既有知識、電子辞書、そして教師や他の学習者が用いた語・表現を、主に教師との相互行為の中で確認・吟味しながら自己を表現することに用いていた。

フォローアップ・インタビューで、ギョウは活動での表現・学習過程を「生活のときと同じ」と表現していた。ギョウは、「普通の授業（ギョウが通常受けている教科書中心の授業）は、文法を習ってそれを使う。授業で習ったことは授業だけで使える。生活・外で使えない。（文型、語彙、表現どれも）そこ（教科書のその部分）だけの意味」であるのに対し、「現実では、言いたいことがあって、頭の中を一生懸命探す」とし、さらにギョウは、こうした方法での言葉の理解が通常の授業での言語の理解とは異なることを、バイトでの出来事を交えて、次のように説明した。

ギョウ：たとえば、「散散」という言葉。これは、教科書で習った。でも、バイト先(レストラン)で店長が「今月は散散」と言った。え？それどういう意味？と聞きました。「予約がない、お客さんが来ない…」それで、ああ、とわかった。なにか、理解が違う。（おなかのあたりにもやもやがある様子をジェスチャー。教師「感情、気持ちが一緒、わかるってこと？」）はい。だから、使える。授業で習う言葉は、そこ（教科書）だけでわかる。でも使えない。

ギョウは本自己表現活動での表現過程・理解はこの生活・現実での表現・理解と同じだったとし、現実・活動での表現と、「普通の授業」での表現の違いとして右図を描いた。そして、この授業は「外で使える」学習であったと位置づけていた。

“おなかのもやもや”—感情・感覚—をともなった理解、そして右図でギョウが表わした言葉と表現したいことが直接結び付いた表現は、理論が示す自己表現を通した言語の専有化、個人化の特質と符合している。また、「一生懸命探す」、そしてギョウが活動での相互行為で見た言葉の吟味・交渉、感情の付与過程は、専有化過程の特質を示すものである。

専有化過程の初めの過程である内的コミュニケーション過程についても、前章のデータとその分析が示すように、活動を通して自己・他者の認識・再認識が行われたことを示している。ギョウの事例は、自己表現を通すことで、内的コミュニケーションが活性化され、相互行為での吟味・交渉を経て協働的に表現がつくられるとともに、第二言語が個人に根ざした理解を伴う「使える」言語となり、同時に自己の変容へとつながる専有化学習の過程と特質を示している。

このような過程・特質は、ギョウと同程度の日本語レベルと自己開示・表現への能動性の高いコウにも見られ、自己表現を通して、自己を内省するとともに、それを表現する言語の吟味・交渉、協働的構築という専有化の過程を見せ、多様な言語表現をつくっていた。

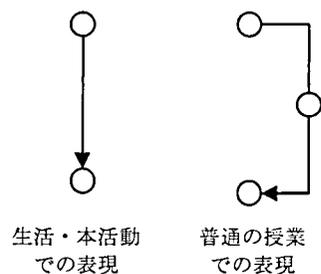


図 5.1 ギョウの描いた説明図

1.2.2 専有化・個人化の制約1：吟味・交渉過程と言語学習ピラーフ

しかし、このような過程・特質がすべての学習者に見られたのではない。実践では、どの学習者も既有知識や辞書を駆使し、自己表現を行っていた。しかし、相互行為を通した吟味・交渉、さらに協働構築的な表現作りという過程については、制約が見られた。

はじめに、ギョウ・コウらと同じく日本語レベルも高く、主体的・能動的な表現を行っていたリンでは、相互行為の中で言葉を吟味し、協働的に表現を構築していく過程が多く観察されなかった。前章での分析から、これにはリンの表現の自己開示性の低さが作用していると考えられ、表現内容の自己開示性の高さが協働構築的な表現づくりに影響していた。

この自己開示性の低さはリンの性格特性に起因するとも考えられる。しかし、同時にリンはフ

フォローアップ・インタビューで、教室がまじめで重い雰囲気になるのを避けるため冗談を多用していたと述べており、リンの性格とともに言語教室観も作用している。また、リンは、ボランティア活動に参加することで口頭で即時的に思っていることを日本語で話していく能力が育成されたとした上で、自己表現活動も同様の能力を育成する上で有効だろうと位置づけていた。リンの言語コミュニケーション観、そしてそれにもとづく言語学習観が、即時的に思ったことをすぐ表現することを重視していることを示しており、これは専有化学習に内包されている内的コミュニケーションと言語の吟味・交渉の重視という学習観と一致していない。

言語学習観が専有化に影響することは、インの事例からもうかがえた。インの場合は、リンとは異なり、空想したり、感じたり、自分のことを考えたりする時間を十分にとることを重視し、評価していた。しかし、前章のデータが示すように、発表、そしてそれを経た作文でも、インは主に自分で電子辞書を探して得た言葉を用いており、教室の他者とのインタラクションの中で協働的に表現・表現内容を構築し、それを自分の表現に生かしていくことはなされていなかった。

これらの事例は、学習者の言語コミュニケーション観・言語学習観が自己表現・学習過程に作用することを示すものである。これについては、次項で考察及び提案を行う。

1.2.3 専有化・個人化の制約2：協働的構築過程と日本語能力

一方、日本語能力が中級初期レベルで表現への能動性の高かったチンの場合には、その既有知識を用いた表現が相互行為において吟味・交渉され、それが授業後の作文で取り入れられていく過程が見られた。また、他者の存在のもとで自己を表現していく過程を通して、新たな自分を表現するための言葉を得る過程となっていた。しかし、チンの自己表現には、ギョウに見られたような、チン自身の新たな言葉・意味をつくりだす過程は見られなかった。また、その表現過程では、チン自身の表現に関する相互行為であっても、そのチンを「プリンシパル」とする協働構築的な相互行為の過程にチン自身が発話で参加し、ともに交渉していくことはできていなかった。これは、専有化の協働構築的な交渉過程の成立には日本語能力が関わってくることを示唆するものと考えられる。

このような不十分さはあるものの、チンの事例は、日本語レベルが中級初期レベルでも、自己表現活動を通して既有知識を吟味し、自己を表現する言葉としていく専有化過程が見られることを示している。また、自己・他者認識という面においても、教室で自己を表現していくことを通して、チンは自己・他者認識を新たにし、行動の変容へと向かう意志を示していた。

しかし、クラスの中で日本語能力の低いチンにとって、このような自己表現過程・専有化過程が決して楽なものではなかったことは、前章に掲載したチンの感想ノートの「自分の日本語の能力は低いです」「他の人は日本語が上手です」「ときどき他の人の単語がわかりません」という記述からうかがえる。単なる積極的な性格から気楽に教室での日本語表現を行っていたのではなく、自分の日本語表現能力を人と比較し落ち込みながらも、それでも教室で日本語で表現していこうという強い意志がそこに見られる。自己表現を通した専有化学習は、第二言語学習者にとって辛さや葛藤を伴う経験であると言える。これは、チンだけに限らず、ギョウやリンも言語能力の不足から十分に自己を表現できないもどかしさ、「いつも同じ表現でつまらない」気持ち（ギョウの終了時インタビュー。第4章参照）、「自分とちがう感じ」（リンのインタビュー）を表明していた。それでもあきらめず、恐れず表現していくことが、この自己表現を通した専有化学習には求められる。

1.2.4 専有化・個人化の制約3：表現することへの能動性

クラスの中では日本語能力試験でのレベルは低いものの、クラスではチンより上で、日本語能力テストでは中級中期レベルにあるユウの事例は、自己表現を通した専有化学習における能動性の重要性を示すものである。ユウには、自己表現への能動性がみられず、その表現内容・使用されている日本語のレベルは初級レベルでしかなかった。自己を表現しようとしなないことは、言語の吟味・交渉の過程以前に、この学習プロセス自体が成立しない。また、本人が表現しようとし

ない限り、表現の支援も不可能である。ユウは日本語授業以外においても能動性が低く、性格特性に起因するところが大きいと考えられた。

1.3 自己表現を通した専有化としての言語学習

以上のように、理論と実践の双方から、自己表現を通した第二言語学習が「専有化」としての特質を有することが示された。理論から、そして先にあげたギョウの言葉にも見られるように、自己表現を通すことによって第二言語は専有化・個人化され、言語の個人に根ざした理解が可能になるとともに、真に実用的な言語となると考えられる。また、その過程を通して自己・他者を再認識し、自己を変えていくことへとつながる。

本研究での実践分析では、第2章で示した専有化学習過程モデルの内、言葉の選択・吟味・交渉の過程を対象とし、個人的発達過程、また共同体の変容過程については研究対象としていない。また、一事例の短期研究であり、一般化はできないが、目標言語で自己表現を行っていくことが言語学習として位置づけられることが理論・実践の双方から示唆された。

しかし、実践研究からは、そこに言語学習ピリーフ、日本語能力、性格特性等の要因が働き、専有化としての学習が制約されることも示されていた。次に、これらの点について考察し、自己表現を通した専有化学習とその教育への提案を行う。

2. 自己表現と専有化のための教育と提案

2.1 専有化学習の条件

第3章での専有化学習のための教育についての理論考察から、自己表現を通した専有化学習の前提条件として、自己表現の促進、対話的(従って全人的)インタラクション、学習者の能動性の3条件があげられた。学習者、教師、活動、文脈の相互作用のもとで社会的に構成される学習-教授システムとしての教室は、教育あるいは教師の役割・方法が学習を決定するのではなく、学習者との協働によってがつくられていくものであるが、その上で、教育・教師には自己表現・対話的インタラクション・学習者の能動性を促進する教室環境形成への働きかけ — 権威的人間関係ではなく、他者とその言語を相互に尊重し合う関係の構築と、そのような関係・環境の形成・維持のための学習者との協働 — と、言語的支援及び内的コミュニケーションの支援の三つの役割が求められた。また、教育・教師と学習者の接点・媒介である活動の重要性も指摘された。

一方、実践から、教室を構成する4要因 — 学習者・教師・活動・文脈 — の内、学習者要因については、まず能動性 — 自己表現への能動性、自己開示への能動性、相互行為への能動性 — の重要性が指摘された。また、特に協働的構築という点に関しては、日本語能力が重要な要因となってくるのではないかと考えられた。教師については、能動的了解に基づく支援が重要であると同時に、それに基づく過度の表現補充が学習者の自己表現と専有化学習にマイナスに働く可能性も示唆された。活動については、活動の実践形態と扱われる(と予想される)話題が、学習者の自己表現過程と専有化過程だけでなく支援の方法のタイプにも関わってくることを示された。支援のタイプによっては学習者の日本語レベルもその有効性に関わり、前述のように、特に他者との相互行為の中で自己表現を協働構築していくことにはある程度の日本語能力の高さが必要となる可能性も示唆されていた。また、支援には表現内容の自己開示性の高さも関わっていた。最後に、教室という文脈のダイナミズムがこれらの要因の相互作用の中で形成されていくとともに、そのダイナミクスがそれぞれの要因に働きかけ、自己表現と専有化に作用していた。

以下では、理論・実践で提示された以上の専有化の条件を照合・考察を行い、自己表現を通した専有化としての第二言語学習の生起・促進条件について本研究から明らかになったことを示すとともに、実践への提案を行う。

2.2 学習者

2.2.1 専有化学習の前提としての学習者の能動性

自己表現を通じた言語学習にとって、自己表現を行うことは学習生起の最も前提となる条件である。一方、モデルとして提示された専有化学習の過程においては、社会的インタラクション（社会的ディスコース・社会的文化的活動実践）への参加と学習者の話し手・聞き手としての能動性・主体性が専有化の前提条件として示された。また、活動実践分析からは、これら学習者の自己表現という行為への能動性に加え、より自己を関与させるという自己開示への能動性、及び相互行為としての吟味・交渉・協働構築過程への参加の能動性の重要性が指摘された。

前2者の能動性については、理論・実践双方から、それが他の参加者の能動性によって誘発されることが示された。教室のダイナミクスを利用することによって、能動性を高めることができる。そのためには、教師だけでなく、学習者と協働で積極的に他者へ働きかけていくことが求められる。

しかし、この点については、自己開示の強要とそれに対する抵抗の問題とつながる。本実践では、教師（本研究）と学習者の間、学習者間に友好的な関係が既に存在していたため（ユウ、チンを除く）、自己を表現することに強い否定的な抵抗は見られなかったが、筆者の他実践では強い抵抗が示されたケースもある（家根橋, 2006）。また、本実践でも、リンのように自己開示を避けようとする、さらに教室が自己開示的雰囲気になるのを避けようとする学習者が見られた。教室における自己開示への能動性と抵抗の問題は、ヒューマンスティック・アプローチ批判の中では厳しく論じられてきた点であるが、近年の日本語教育における自己表現中心の活動研究の中ではあまり留意されていない。しかし、自己表現を中心とした言語学習・言語授業を考えていく上で、この抵抗の問題を含めた形で、学習者が自己を内省し、開示・表現することへの能動性をいかに引き出すかがもっと論じていかねなければならない。

また、前項でのユウの事例に見られるように、能動性の問題は性格特性と強く結び付いていると考えられ、性格特性を変えることは困難であり、有効な手立ては難しかった。第3章の考察では、教師・他の学習者・活動・文脈の相互作用の中で能動性も高められるとし、そのシステムへの働きかけと活動の設定を方策としてあげた。ユウの事例では、短い発話での発話順番交替の談話型を持つ活動では、少なくともほかの場面に比べ表現への能動性が見られた。ユウ自身もこのような短い発話順番交替型であった第2回「人生時計」、第4回「相談」を「よかった」と評価していた。また、教師はユウに対して母語使用を勧める、タスクの形態を変える（一人での全体への発表から応答型へ）など、他の学習者とは異なる対応をとっていた。しかし、実践ではこれらが十分な効果を発揮していなかったことも事実である。HLAの選択・デザインにおいて学習者の言語不安を軽減することを配慮することで、活動への参加をある程度促進することができるが、自己表現を通じた専有化としての言語学習のための教育を考えていく上で、能動性の低い学習者の問題は依然課題として残されている。これについては、本研究の理論・実践からは回答が得られておらず、今後の実践・研究を進めていきたいと考える。

一方、三つ目の能動性 — 相互行為としての吟味・交渉・協働構築過程への能動性 — については、前項で述べたように、学習者の言語学習観・言語学習ビリーフに起因すると考えられる。

しかし、第二言語支援という観点から、自己表現過程における相互行為を通じた言葉の吟味・交渉過程は、学習者の試みる表現を適切な言語使用へつなげる貴重な場となる。理論考察では、学習者言語の尊重と母語話者規範の強要の警戒を言語支援上の留意点として述べたが、それは吟味・交渉過程における留意点であって、吟味・交渉過程が不要であるとするものではない。吟味・交渉過程は、学習者が言語を会得する上でも、そして、学習者が表現しようとすることを表現するための「適切な」言語を支援する上でも必須の過程である。

本実践では、教育についての理論的考察で示した Legutke & Thomas (1991) の活動前提条件「透明性 (clarity)」に基づき、コース開始時、またコース途中にも本活動参加の原則について学習者に周知し、教師の活動実施意図の「透明性」につとめた。しかし、教師・活動の背景とする言語

学習観にまで言及するものではなく、また学習者の言語学習観を踏まえた説明ではなかった。

学習者の学習観と活動・教師の学習観が異なることは、通常よく見られることである。このような場合、しばしば学習者主体・学習者中心という言葉のもとに、学習者の学習観に合わせ活動を使用しない・あるいは学習者が好きな活動を選択するということが主張される。しかし、教師がその活動が本当に必要であるという信念を持つのであれば、安易に学習者に迎合することは学習者の言語学習を促進することにはならない。Legutke & Thomas (1993) の「透明性」の原理が示すように、学習過程そのものについても学習者の学習観との対比のもとに示し、その必要性を交渉していくことが、特に学習者の能動性が鍵となる自己表現・専有化学習においては重要である。

2.2.2 日本語能力と専有化学習

自己表現を通じた専有化学習においては、日本語能力（能力テストで測定されるものとしての）より能動性が重要な要因であることが理論・実践双方で指摘された。一方で、実践分析では、特に相互行為の中で協働構築的に自己表現をつくっていく過程は、日本語能力の高い学習者にのみ見られた。相互行為の中で自己表現と専有化を行うことには、能動性に加え、日本語能力が影響してくると考えられる。

第二言語での相互行為の中で他者と協働的に表現を構築していくという行為は、聞き手として相手の発話と文脈を理解しながら同時に話し手として第二言語表現をつくっていくことであり、単独で表現をつくること以上に難しい行為であり、それだけにより高いレベルの日本語能力が必要となると考えられる。しかし、他者との協働行為のために目標言語を用いていくことは、Kramsch (1993) の「対話として」言語を学習することにもつながる、自己表現を通じた言語学習の重要な側面でもある。協働的構築のための支援のデザイン、言語リソースの配置等の方策が考えられるが、具体的な方策を提示するにはいまだ十分なデータと研究が不足している。専有化のための教育を考える上でも、この自己表現主軸の教育と日本語能力レベルの関連、及び支援のあり方という点についての今後の研究が求められる。

一方、相対的な日本語能力の高低に関わらず、どちらの学習者にも第二言語で自己表現を行っていくことは、楽しい一方で葛藤や不安、不満足感を伴うものとして報告されていた。そしてその原因として、一様に「日本語の語彙や文法が足りない」ことをあげていた。これらをどう補っていくかが重要になるが、従来の文型・語彙積み上げ式の授業を並行して実施するというのみでは、自己を表現する中で言語が理解されるという本研究の言語観・言語学習観と相容れない。従来型の授業を不要とするのではないが、自己表現を通じた教育の中で教師・学習者たちがともに表現する内容を吟味し、語・表現を吟味し、交渉していく過程のなかでこそ語や文法の教育がなされていく必要がある。

このような教育のためには、一人一人の学習者の表現に、教師をはじめ教室の全員がじっくりと取り組んでいくことが重要であると考えられる。本研究での実践のうち、第2回「人生時計」、第4回「相談」でのように発話順番を次々に交替させていく活動形態、あるいはHLA, Kramsch (1993) 等で提案されてきた時間制限法は、この点ではマイナスに作用する恐れがある。実際には、限られた時間・割り当てられた学習者数という制度的制約上、一人一人の学習者に時間をかける授業形式は、現在の教育体制のもとでは難しい。また、あまりに少人数、あるいは個別の形態をとることは、逆に専有学習・教育において重要な教室のダイナミズムを生かすことができない。本研究における実践では、この点と過去の筆者の実践(家根橋, 2006; 家根橋, 2002; 家根橋・二宮, 1997)からの示唆と合わせ、一人一人の学習者に時間をかけるとともにクラスのダイナミズムも生み出すことを考慮し6名のクラス編成とした。しかし、6名で90分の活動時間でも、やはり一人一人の表現構築に十分な時間をとることができなかった。この実践結果をもとに、クラスのデザインを考えていくとともに、日本語学校・日本語教室という体制そのものも問うていかなければならないと考える。

2.3 教師：教師の支援と能動的了解

次に、教師という観点から、自己表現を通じた専有化学習について考察を行う。

第3章における自己表現を通じた専有化学習のための教育・教師の役割の検討から、教育・教師には自己表現・対話的インタラクション・学習者の能動性を促進する教室環境形成への働きかけ — 権威的人間関係ではなく、他者とその言語を相互に尊重し合う関係の構築と、そのような関係・環境の形成・維持のための学習者との協働 — と、言語的支援及び内的コミュニケーションの支援の三つの役割が求められた。この内、本項では教師の支援について取り上げる。

はじめに、教師の言語支援について、第3章における理論的考察からは、教師の能動的了解の重要性と、具体的支援のあり方として、能動的了解に基づく表現補充・了解企投、また、能動的了解の前提となる学習者の「life」(Platt, 2005) の理解が求められた。

実践分析でも同様に、教師の支援における能動的了解の重要性が指摘され、その了解の発話行為として西口(2007)が提示している「高度な補充」「了解企投」が特徴的行為として観察された。さらに、このような能動的了解、そして「高度な補充」のためには当該実践を超えた教師・学習者の人間関係とそれにもとづく共有知識基盤に依存するところが大きいことも指摘された。教師には当該授業を超えた学習者との関わりが言語学習の支援においても重要であることが示唆される。

しかし一方で、実践分析からは、このような「高度な補充」が過度になされると学習者の表現主体としての主体性を阻害する可能性も指摘された。通常の会話場面であれば、能動的了解とその表明としての発話行為である「高度な補充」はインタラクションを促進する重要且つ自然な手立てであるが、言語学習を目的とする第二言語教室においては、「ことばがなくてもわかりあえる」ことより、明確化と問い直しを求めていく相互行為が必要であるのではないかと考えられる。教師の能動的了解は支援における不可欠の要素であるが、その表出としての発話行為においては、明確化要求・問い返しという通常の会話とは異なる方向性・関係性が求められる。

いま一つの支援である内的コミュニケーション、すなわち学習者が自己・他者を問い直し、再認識していく過程の支援については、理論的論考からは、傾聴、反復、明確化、言い換えなどの具体的手法とともに、教師のモデルとしての自己開示と、学習者が自己・他者を問い直していくことに対する積極的働きかけの必要も示唆された。実践では、学習者の日本語レベル、性格特性、表現の話題などによって教師のこれらの手法に対して異なる学習者の反応が見られた。しかし、教師(本研究)の立場から、言語教室で学習者に自己開示に関わっていくことには学習者に対する繊細な感覚が求められ、その難しさから働きかけに消極的になりがちであった。教師の勇気が求められる一方で、前項で述べたように、自己表現を中心とした言語学習・言語授業を考えていく上で、自己開示への抵抗とパスする権利の問題を含めた形で、学習者が自己を内省し、開示・表現することにいかに働きかけていけるかがもっと論じていかねなければならない。また、実践では他の学習者によるこの支援が有効に働く場面も観察されており、この支援については、教師の役割として捉えるのではなく、学習者と協働的に行っていくことの有効性が考えられる。

2.4 教室環境

教育・教師の役割として、理論的論考からは、自己表現・対話的インタラクション・学習者の能動性を促進する教室環境形成への働きかけがあげられた。ここで求められた教室環境とは、特に人間関係に関わるものであり、権威性に基づく人間関係ではなく、他者とその言語を相互に尊重し合う関係の構築と、そのような関係・環境の形成・維持のための学習者との協働の必要性が指摘された。

本活動実践では、その相互行為の多くが表現主体の学習者と教師との一対一の応答によって組織されており、この点では教師—学習者という役割関係が強調される形となっていた。しかし、その相互行為分析からは、教師が多様な役割を担っていたことが示された。学習者は、自己表現

過程において、教師に自分の用いている語や表現を確認しながら表現を進める過程が多く見受けられた。また、教師は表現の補充、了解企投という行為によって学習者の表現を支援しており、ここでは言語支援者－被支援者という関係性が基盤となっていた。一方で、教師は、冗談に走る学習者や談話の流れを調整していく教室管理者としても機能していた。ここでは、教師として学習者の指導が行われていた。さらに、学習者の表現内容を問い、発展させるとともに、他の学習者が理解できるよう、またそれによって共有されるよう再表現を行う言語促進者、インタラクションの促進者としての行為も多く見られた。

このように、実践における教師と学習者の関係性は多様であり、時に権威性に基づく場面も見られた。対話的インタラクション、対話的ディスコースは専有化学習においては重要であるが、授業全体においては多様な関係性が表れてくることは、自己表現を中心とした教育の特色と言えるのではないだろうか。権威性の否定よりも、むしろもう一つの理論的考察からの示唆である、教室の他者の相互尊重の精神とそれに基づいた関係が教室人間関係の基盤として重要であると考えられる。

2.5 活動

社会的構成としての学習－教授過程において、教室活動は特に学習者と教師の接点として重要な役割を持つ。理論的考察では、自己開示を促進する人間関係の形成、学習者の能動性への働きかけ、内的コミュニケーションの活性化の点から、これらを意図・目的とする活動が具体的教育の方法として求められた。本研究ではHLAをこれらの要件に沿う自己表現活動として採用した。先行研究での自己表現中心の日本語教育の提案、例えば細川（2002）の言語文化活動論では、自己表現の内容は思考が中心となっている。一方、本研究で用いたHLAは学習者の感情・感覚を表現内容として重視する活動である点で、先行研究とは異なる実践となっている。

実践では、活動によって人間関係の形成、能動性への働きかけ、内的コミュニケーションの活性化という点で一定の作用が見られた。そして、それを通して言語の専有化へつながる過程も見出された。しかし、学習者によって活動の受け取り方が異なり、十分な効果が示されないケースも認められた。実践研究の蓄積によってHLAをさらに改良していくことが求められる。

一方、活動の扱う（ことが予想される）話題・テーマが支援のあり方と専有化過程に大きく作用していることも実践分析から指摘された。この点は、他の実践と比較するとより明確である。先にあげた細川（2002）らの実践では思考が自己表現の焦点となっており、その実践では教師・他の学習者からの積極的な思考の「揺さぶり」が重要視されている。しかし、個人の内面の経験や性格に関わる事柄、感情・感覚が表現内容の中心となる傾向の強いHLAでは、そのような自己の内面を揺さぶる行為は本来カウンセリングの行う行為であり、言語教室で教師の行う行為とは異なり、また危険である。このことが、本実践で多く見られたモノローグ的自己表現形式にもつながっていたと考えられる。

HLAにおいては、「揺さぶる」ことより、他者の表現を尊重し、傾聴し、能動的了解のもとに応答を行うことで、表現を広げ、深めていくことが相互行為の役割なのではないだろうか。このような情意的内容を表現し、応答していくことで、言葉が感情・感覚を伴って把握され、言語の個人化が期待される。同じ自己表現を通じた第二言語学習・教育であっても、扱う内容がより論理的な思考であるか、より情意的側面であるかによって、異なる学習を生み出すとも考えられる。

ブルナー（J. Bruner）は、人間の思考形式に「論理－科学的な様式」と「ナラティブ的思考様式」の異なる様式があり、前者は普遍的・客観的真理を追求する枠組みであるのに対し、後者は主観的な「真理」を問題とする枠組みであるとする（ブルナー、1998；Bruner, 2002）。また、川口（2005）は、ブルナーとは全く異なる日本語表現研究という分野での研究の中から、人間の言語表現には「働きかける表現」とは別の「語る表現」とも言うべき表現があることに注目し、探求を続けている。もちろん、「客観的表現は鮮明な情動的色調に彩られ、主観的空想もしばしば客観的創造の分野で観察される」（中村、2004: 87）から、論理的・客観的思考と情意的なものが言語表現において全く区別されるわけではない。しかし、本論ではここまで、自己表現中心とい

う言葉のもとに一律に扱ってきたが、今後、自己表現が扱う内容による学習の違いについて研究していく必要がある。

以上、本項では、自己表現を通した専有化としての言語学習を促進する条件について考察と提案を行ってきた。しかし、本論を通して述べてきたように、学習—教育システムは、教師・学習者・活動・文脈の相互作用のもとに社会的に構築されていくものとして捉えられる。教室の持つダイナミズムのもとに、学習者が主体的に自己表現・専有化に取り組むよう、この諸要素の関係を把握し、調整していくことが、教師に求められる重要な視点である。

3. 自己表現と自己・他者認識及び自己変容の可能性

最後に、先行研究・理論において第二言語に自己表現を取り入れることの意義としてあげられてきた自己・他者認識の変容とそれによる自己の変容・成長について、本研究における活動実践分析においても、その可能性を示す結果が得られた。第二言語教育に自己表現を取り入れていくことは、学習者の人間的成長にとって有効であるとともに人間関係形成にも有効であり、さらに、異文化での「第三の場所」創造を促進する可能性を持つ。このことは自己表現を第二言語教育に取り入れていくことの、言語学習と並ぶもう一つの大きな意義である。

ただし、実践分析からは、この自己・他者の再認識には個人差が大きいことも示されていた。自己表現・自己の再認識を意義あることとして捉える学習者がいた一方で、それを避ける者もいた。先行研究では第二言語での自己表現について、それを *reduced personality* としてマイナスに捉える見方と (Harder, 1980)、反対に第二言語学習者の特権と捉える見方 (Kramsch, 2003 ; Kramsch, 1993) が提示されていたが、本実践分析では一人の学習者にも双方の意見が見られた。第二言語学習を通して自己・他者を再認識していくことが有意義なことであり、もう一つの言語を学習するからこそ味わうことのできる貴重な体験であることを学習者が体感できるように工夫していくことが、おそらく言語教師にとっても貴重な体験となるのではないだろうか。

第2節 本研究のまとめ及び意義と課題

1. 本研究のまとめ

本研究では、第二言語教育に自己表現を取り入れていくことの意義として、専有化としての言語学習と自己・他者の再認識を経た自己変容・成長という2点があることを示した。

はじめに前者について、自己表現を通すことによって、インタラクションの中で言語を吟味・選択・交渉し、言語に自分の個人的な意味・感情・意志を付加し、これによって第二言語を「自分の言語」としていく「専有化」としての言語学習過程が、理論研究・実践研究の双方から認められた。そしてこの過程を通して、2点目の意義である自己・他者の再認識とこれを通した自己変容・成長の可能性が示された。

この自己表現とこれを通した言語の専有化学習のためには、特に学習者自身の自己開示・表現・相互行為への能動性、教師の能動的な理解に基づく言語支援と内的コミュニケーションの支援、相互尊重を基盤とする人間関係(教室環境)、自己表現・学習者の能動性・内的コミュニケーションの活性化を意図・目的とした活動、及びこれらが有効に作用し合うことを可能にする教室ダイナ

ミズムの形成と活用が鍵となる。

2. 本研究の意義と課題

本研究の意義は以下の点にある。

- (1) 第二言語学習に自己表現を取り入れることの有効性について、諸研究を統合し、「専有化」という一つのモデルとして提示した。
- (2) 自己表現を主軸とした教育実践における言語学習の様相と学習を促進する要因を微視的分析により明らかにした。
- (3) 自己表現を主軸とした第二言語教育における自己・他者認識とその変容を通じた自己成長の可能性を示した。
- (4) 自己表現を主軸とした第二言語教育の方法と実践への指針を提示した。

一方、本研究の課題として、以下の点が指摘される。

- (1) 本研究では、専有化学習のモデルのうち、教室インタラクションに見られる言語の選択・吟味・交渉段階までを研究・分析の対象とした。自己表現を主軸とした第二言語学習・教育の言語習得への有効性を示すためには、専有化過程のモデルで示された個人の認知的発達（概念的発達（Lantolf,2007））についての研究も行っていくことが必要であると考えられる。
- (2) 自己表現を第二言語教育に取り入れていくことの意義として、先行研究においても、そして本論第3章での論考においても、自己の成長、特に異文化における自己成長への効果が期待されている。しかし、この点については本研究では十分に明らかにできなかった。長期的な実践を通じた、この点に焦点を当てたより詳細な研究が求められると同時に、その様な長期実践のための活動・実践デザインの研究も求められる。
- (3) 本研究の実践分析は、一事例の分析に基づくものである。特に、自己表現の扱う領域 — 思考を重視するか、情意的内容を重視するか — によって異なる学習・教育となる可能性も示されており、今後実践研究を継続し、自己表現中心の第二言語学習・教育について、さらに研究を推し進めていくことが求められる。また、この研究過程においては、他の研究・実践者との共同が求められる。

結語

あらためて、第二言語、日本語を学ぶとはどういうことなのだろうか。

本論では、これに対し、第二言語で表現し合うことが第二言語を学んでいく過程であるとする考えのもとに、その理論と学習の解明に取り組んできた。第二言語で表現し合うということは、相互作用の中で、表現する自分、そして表現しようとする周囲の人・もの・ことを自分がどう捉えているのかを、母語と第二言語の間で問い直し、確認し、捉え直し、時に新たに創り出すことである。また、それは同時に、第二言語自体を問い直し、捉え直し、自分なりの意味を創り出し、自分のもの、すなわち自分を表現するための言語としていくことでもある。

第二言語で表現することを通してなされる第二言語学習が、このように自分、自分と他者・周囲の関係を問い直し、作りかえていく力を持つことは、母語環境から第二言語環境へと移動し、その文化・社会の下で生きていこうとする第二言語学習者にとって特に重要である。異文化間心理学の立場から井上(2001)は、「留学生を見る視点」として、第二言語環境で生活する留学生を(1)学習主体、(2)発達主体、(3)青年、(4)文化的存在、(5)人生移行期、(6)大学・地域というコミュニティの一員、(7)社会階層の一員、(8)対人関係の一員・主体、という8つの視点を提示している(井上, 2001: 9-19)。従来の第二言語学習・教育研究では、学習者を(1)学習主体としてのみ捉えがちであった。しかし、「学習者」は、教室にいるときも、教室外で第二言語で他者と関係を取り結ぼうとするそのときも、常にこれら諸側面を統合した一個の人間として存在している。彼らは、そのような一個の人間として、異なる社会・文化のもとで自分なりの「第三の場所」を見出し、築いていこうと模索しているのである。第二言語で表現し合うことを通して自分、自分と他者・周囲の関係を問い直し、作りかえていく力を涵養すること、そして、この学習の過程で自分のものとして第二言語を専有化していくことは、学習者の「第三の場所」の構築を助ける力となるものである。

この課題に対して、本研究が成し得たことは驚くほど小さく、また曖昧である。教師としての筆者の実践もこのような理想にはいまだほど遠いことを告白しなければならない。しかし、この研究が踏み石となって、より明確な理論と、もう少し理想に近い実践への足掛かりとなればと思う。この拙い研究の背後には、筆者が今までにめぐり逢った・そしていま目の前にいる、たくさんの「学習者」という友人たちとたくさんの「同僚」という友人たちが立っている。いつか彼らに自信をもって贈ることのできるような成果を求めて、私自身の模索を続けていきたい。

参考文献

- 阿久津仁史 (2005) 「級友からの英語によるポジティブなフィードバックの自己受容に及ぼす影響」(修士論文抄録 私信).
- 尼ヶ崎彬 (1990) 『ことばと身体』 勁草書房.
- 石田孝子・森泉朋子・斉木ゆかり・林伸一 (1995) 「グループで学ぶ日本語⑩時間を構成する」アルク『月刊日本語』1995年9月号(93号) pp. 74-75.
- 伊藤美加 (2000) 「自己関連的情報処理における気分一致効果—自伝想起課題における検討—」『心理学研究』第71巻第4号, pp. 281-288
- 井上孝代 (2001) 『留学生の異文化間心理学』 玉川大学出版部.
- 井上隆二 (1995) 「関与に関する一考察」『立正大学人文科学研究年報』 pp. 30-42.
- 宇都宮裕章 (2006) 『教育言語学論考— 文法論へのアンチテーゼと意味創りの教育 —』 風間書房.
- 榎本博明 (1997) 『自己開示の心理学的研究』 北大路書房.
- 岡田弘 (2000) 「エンカウンターの一よしあしとは — 決め手はリーダーの自己開示とスキル」 國分康孝・國分久子・片野智治・岡田弘・加勇田修士・吉田隆江編著『エンカウンターとは何か — 教師が学校で生かすために — 』 図書文化社 pp. 55-86.
- 岡村達也(2007) 『カウンセリングの条件 クライアント中心療法の立場から』 日本評論社.
- カーカフ, R. R. 著 國分康孝訳 (1992) 『ヘルピングの心理学』 講談社.
- ガーゲン, K. J. 著 東村知子訳(2004) 『あなたへの社会構成主義』 ナカニシヤ出版.
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵 (2006) 『敬語表現』 大修館書店.
- 川口義一 (2005) 「表現教育への道程 — 「語る表現」はいかにして生まれたか — 」『講座日本語教育』第41分冊 早稲田大学日本語研究教育センター pp. 1-17.
- 川口義一 (2007) 「表現」のための初級指導—「文法」も「機能」も,そして「インタラクション」も— 『2007年度実践研究フォーラム予稿集』
- 菊岡由夏 (2004) 「第二言語の教室における相互行為— “favorite phrase の使いまわし” という現象を通して—」『日本語教育』 122号 pp. 32-41.
- 木田真理・小玉安恵 (2001) 「上級日本語学習者の口頭ナラティブ能力の分析—雑談の場での経験談の談話指導に向けて—」『日本語国際センター紀要』 第11号 pp. 31-49.
- 國分久子 (2000) 「なぜ今エンカウンターか」 國分康孝他編『エンカウンターとは何か』 図書文化 pp. 13-54.
- 國分康孝 (1981) 『エンカウンター』 誠信書房.
- 國分康孝編 (1990) 『カウンセリング辞典』 誠信書房.
- 國分康孝編 (2000) 『統構成的グループエンカウンター』 誠信書房.
- 國分康孝・大友秀人 (2001) 『授業に生かすカウンセリング』 誠信書房.
- 佐々木倫子・砂川裕一・門倉正美・細川英雄・川上郁雄・牲川波都季編 (2007) 『変貌する言語教育— 多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』 くろしお出版.
- 定延利之 (2000) 『認知言語論』 大修館書店.
- 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育 学習者と作る対話の教室と教師の役割』 明石書店.
- 菅村玄二 (2003) 「カウンセリングの条件再考 — 構成主義によるクライアント中心療法の再解釈を通して」『心理学評論』46巻 pp. 233-248.
- 菅村玄二 (2004) 「構成主義からみたクライアント中心療法 — 構成主義四学派との比較を通して — 」 村瀬孝雄・村瀬嘉代子編著『ロジャーズ クライアント中心療法の現在』 日本評論社 pp. 203-221.
- 田島信元 (2003) 『共同行為としての学習・発達』 金子書房.
- 時枝誠記 (1941, 2007) 『国語学原論』 上・下 岩波書店.
- 中尾敬・宮谷真人 (2004a) 「記憶促進に有効な教示の組み合わせに関する検討」『広島大学心理学研究』第4号 pp. 11-17.
- 中尾敬・宮谷真人 (2004b) 「自己参照過程の効率性は感情価による記憶の統合によりもたらされ

- ている」『日本心理学会第 68 回大会予稿集』 pp. 656
- 中村和夫 (1998) 『ヴィゴツキーの発達論 文化—歴史的理論の形成と展開』 東京大学出版会.
- 中村和夫 (2004) 『ヴィゴツキー心理学 完全読本』 新読書社.
- 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
広昭編著『社会文化的アプローチの実際』 北大路書房 pp. 96-128.
- 西口光一 (2007) 「母語話者による第二言語話者の語りの支援」 小川貴士編著『日本語教育のフロン
ティア 学習者主体と協働』 くろしお出版 pp. 37-53.
- 西阪仰 (2001) 『心と行為』 岩波書店.
- 二宮喜代子 (2000) 「日本語教育に活かす構成的グループ・エンカウンターを試み ～ ショートエ
クササイズ『いいこと探し』～」『日本語教育』 106 号 pp. 37-46.
- 二宮喜代子 (2002) 『日本事情教育における構成的グループ・エンカウンターの可能性』 全国語学
教育学会日本教育カウンセラー協会山口支部.
- 縫部義憲 (1991) 『日本語教育学入門』 創拓社.
- 縫部義憲 (1994) 『〔日本語教授法〕 入門』 瀝々社.
- 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』 博士
論文 広島大学.
- 縫部義憲 (2001) 「ヒューマニスティックサイコロジーの視点」 青木直子他編『日本語教育を学ぶ
人のために』 世界思想社 pp. 72-90.
- 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.
- 能智正博 (2006) 『〈語り〉と出会う 質的研究の新たな展開に向けて』 ミネルヴァ書房.
- バフチン, M. M. 著 桑野隆訳 (1989) 『マルクス主義と言語学 (改訳版)』 未来社.
- バフチン, M. M. 著 伊東一郎訳 (1996) 『小説の言葉』 平凡社.
- バフチン, M. M. 著 桑野隆・小林潔訳 (2002) 『バフチン言語論入門』 せりか書房.
- 林伸一 (1992) 「カウンセリングの理論と技法から日本語教育への援用の可能性を探る」『日本語
教育』 76 号 pp. 110-122.
- 林伸一 (2000) 「構成的グループ・エンカウンターにおけるシェアリングの考え方と方法について」
『山口大学志』 第五十巻 pp. 123-138.
- 林伸一 (2002) 「コーヒーカップ方式の可能性」『山口大学学生相談所年報』 No.12.
- 林伸一他 (1994-1995) 「グループで学ぶ日本語」アルク『月刊日本語』 1994 年 4 月号～1995 年 12
月号.
- 林伸一・石田孝子 (1995) 「大学生対象の構成的グループ・エンカウンター～人間環境論『人間作
り』への展望～」『山口大学教養部紀要』 第 29 卷(人文科学篇) pp. 57-68.
- 林伸一他編 (2001) 『エンカウンターで学校が変わる ～ ショートエクササイズ集 Part2 』 図書
文化.
- ブルーナー, J. (1998) 著 田中一彦訳 (1998) 『可能世界の心理』 みすず書房.
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか (オンデマンド版) — 言語文化活動の理論と実践 —』
明石書店.
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」 佐々木
倫子他編『変貌する言語教育— 多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』 くろしお出
版 pp. 27-46.
- 前田英樹 (2007) 「時枝誠記の言語学」 時枝誠記『国語学原論 (下)』 岩波文庫, 275-309.
- マズロー, A. H. 著 小口忠彦訳 (1987) 『人間性の心理学 — モチベーションとパーソナリテ
ー』 産業能率大学出版部.
- むさしの参加型学習実践研究会 (2005) 『やってみよう参加型学習』 スリーエーネットワーク.
- 村瀬孝雄 (2004) 「フォーカシングから見た来談者中心療法」 村瀬孝雄・村瀬嘉代子編集『ロジャ
ーズ クライアント中心療法の現在』 日本評論社 pp. 2-23.
- 村瀬孝雄・村瀬嘉代子 (2004) 『ロジャーズ クライアント中心療法の現在』 日本評論社.
- 森泉朋子・斉木ゆかり・林伸一 (1995) 「グループで学ぶ日本語②自己概念と集団体験」アルク『月

- 刊日本語』1995年3月号(87号) pp. 72-75.
- 茂呂雄二(1997)『認識と文化6 具体性のヴィゴツキー』金子書房.
- 八島智子(2004)『外国語コミュニケーションの情意と動機—研究と教育の視点—』関西大学出版部.
- 家根橋伸子(2002)「構成的グループエンカウンターを生かした初中級レベル文章表現の授業」『平成14年度日本語教育学会・中国地区研究集会予稿集』pp. 130-139.
- 家根橋伸子(2006)『ヒューマニスティック・エクササイズを用いた日本語授業に関する研究』未刊行修士論文 広島大学.
- 家根橋伸子(印刷中)「「自分のことを語り合う」ことを中心とした第二言語(日本語)教室活動における相互行為と参加の様相」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57号 広島大学教育学研究科.
- 家根橋伸子(印刷中)「日本語授業の個人化(personalization)の可能性と課題—自己表現中心の日本語教育の提案に向けて—」『比較文化研究』85号.
- 家根橋伸子・二宮喜代子(1997)「レベル差の大きいボランティアクラスにおける相互学習の試み」『日本語教育』95号 pp. 109-120.
- 矢部まゆみ(2005)「対話教育としての日本語教育についての考察」『Web版リテラシー』1, 2. <http://literacies.9640.jp/dat/Literal-2-yabe.pdf>. September, 5, 2008.
- 矢部まゆみ(2007)「日本語学習者はどのように「第三の場所」を実現するか「声」を發し響き合わせる「対話」の中で」小川貴士編著『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』くろしお出版 pp. 55-78.
- 山下隆史(2005)「教室場面での相互行為の展開から見た第二言語学習～言語リソースの脱コンテクスト化、再コンテクスト化～」『社会言語化学会第15回大会発表論文集』pp. 100-103.
- 山田富秋(1999)「会話分析を始めよう」好井裕明・山田富秋・西阪仰編『会話分析への招待』世界思想社 pp. 1-35.
- 山村賢明(1985)「教育社会学の研究方法—解釈的アプローチについての覚え書き—」柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社 pp. 43-59.
- 横山純子(1994)「「ヒューマニスティック・テクニク」を考える 中等教育の外国人日本語教師のために」『世界の日本語教育』4号 pp. 1-14.
- 吉田達弘(1997)「英語化授業研究における文化人類学的視点の必要性—「反省的实践」へ向けた学習観、授業観の再検討—」『言語文化研究』17(1), 松山大学学術研究会 pp. 79-102.
- 好井裕明(1999)「制度的状況の会話分析」好井裕明・山田富秋・西阪仰編『会話分析への招待』世界思想社 pp. 36-70.
- 義永(大平)未央子(2005)「伝達能力を見直す」西口光一編著『文化と歴史の中の学習と学習者』pp. 54-79.
- ロージャズ, C. R. 著 島瀬稔編訳(1967a)『ロージャズ全集 第5巻 カウンセリングと教育』岩崎学術出版社.
- ロージャズ, C. R. 著 島瀬稔編訳(1967b)『ロージャズ全集 第6巻 人間関係論』岩崎学術出版社.
- ロージャズ, C. R. 著 伊東博編訳(1967c)『ロージャズ全集 第8巻』岩崎学術出版社.
- ロージャズ, C. R. 著 村山正治編訳(1967d)『ロージャズ全集 第12巻』岩崎学術出版社.
- ロージャズ, C. R. 著 友田不二男編(1972)『ロージャズ全集 別巻4 創造への教育(上)』岩崎学術出版社.
- カーカフ, R. R. 著 國分康孝訳(1992)『ヘルピングの心理学』講談社.
- ワーチ, J. V. 著 田島信元他訳(1995)『心の声』福村出版.
- ワーチ, J. V. 著 佐藤公治他訳(2002)『行為としての心』北大路書房.
- Allwright, R. (1984) The importance of interaction in classroom language learning, *Applied linguistics*, 5, 167-171.
- Arnold, J. (1998) Toward more humanistic English teaching, *ELT Journal*, 52, 3, 235-242.
- Arnold, J. (ed.) (1999) *Affect in language learning*, Cambridge University Press.

- Bell, D. M. (2003) Method and postmethod: Are they really so incompatible?, *TESOL Quarterly*, 37, 2, 325-336.
- Bell, N. D. (2005) Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS-NNS interaction, *Applied Linguistics*, 26, 2, 192-218.
- Beretta, A. (1990) Implementation of the Bangalore Project, *Applied Linguistics*, 11, 4, 321-340.
- Block, D. (2007) The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997) *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 863-876.
- Breen, M. (1985) The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 135-158.
- Breen, M. (1989) The evaluation cycle for language learning tasks, In Johnson, R. K. (ed.), *The second language curriculum*, Cambridge University Press, 187-206.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1979) The essentials of a communicative curriculum in language teaching, *Applied Linguistics*, 1, 2, 89-112.
- Brown, G. I. (1975) *The live classroom*, The Viking Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, J. S., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, C. (1993) Distributed expertise in the classroom, In Salomon, G. (ed.), *Distributed cognitions*, Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2002) *Making stories: Law, literature, life*, Harvard University Press.
- Cazden, C. B. (1989) Contributions of the Bakhtin circle to 'communicative competence', *Applied Linguistics*, 10, 2, 116-127.
- Chaudron, C. (2001) Progress in language classroom research: Evidence from The Modern Language Journal, 1916-2000, *The Modern Language Journal*, 85, 1, 57-76.
- Coughlan, P., & Duff, P. A. (1994) Same task, different activities: Analysis of SLA talk from an activity perspective, In Lantolf, J. P., & Apple, G. (eds.), *Vygotskian approaches in second language research*, Ablex Pub, corp., 173-194.
- Crandall, J. (1999) Cooperative learning and affective factors, In Arnold, J. (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge University Press., 226-245.
- Donato, R. (2000) Sociocultural contribution to understanding the foreign and second language classroom, In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, 27-50.
- Gadd, N. (1998) Toward less humanistic English teaching, *ELT Journal*, 52, 3, 223-233.
- Galyean, B. (1976) *Language from within*, Prism Research and development.
- Galyean, B. (1977a) *The effects of a confluent language curriculum on the oral and written communication skills and various aspects of personal and interpersonal growth on a college French level one class*, Diss., Univ. of California, Santa Barbara.
- Galyean, B. (1977b) A confluent design for language teaching, *TESOL Quarterly*, 11, 2, 143-156.
- Galyean, B. (1979) A confluent approach to curriculum design, *Foreign Language Annals*, 12, 2, 121-127.
- Goffman, E. (1981) *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Hall, J. K. (1995) (Re)creating our world with words: A sociohistorical perspective of face-to face interaction, *Applied Linguistics*, 16, 2, 206-232.
- Hall, J. K. (1997) A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner, *The Modern Language Journal*, 81, 3, 301-306.
- Hall, J. K. (2004) Language learning as an interactional achievement, *The Modern Language Journal*, 88, 4, 607-612.
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002) Teacher- student interaction and language learning, *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Hall, J. K. (2004) Language learning as an interactional achievement. *The Modern Language Journal*, 88, 4, 607-612.

- Hall, J. K., Vitanova, G. & Marchenkova, L. (2005) *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*. LEA.
- Hall, L. M. (1997) *Languaging: The linguistics of psychology*. UMI.
- Harder, P. (1980) Discourse as self-expression on the reduced personality of the second- language learner, *Applied linguistics*, 1,3, 262-270.
- Herron, C. (1983) The foreign language teacher - a "humanist"? *The French Review*, 16(4), 535- 545.
- Howatt, A. (1984) *A history of English language teaching*, Oxford University Press.
- Jacoby, S. & Ochs, E. (1995) Co-construction: An introduction, *Research on language and social interaction*, 28, 3, 171-183.
- Jarvis, G. A.(ed.) (1974) Individualization and personalization, *Responding to new realities, ACTFUL Review of foreign language education* 5.
- Johnson, K. E (1995) *Understanding communication in second language classrooms*, Cambridge University Press.
- Johnson, M. (2003) *A philosophy of second language acquisition*, Yale University Press.
- Kolanczyk, A., & Kryszewska, H. (2005) Are language students naïve, or what?...-On the overloaded student's mind, *Humanistic Language Teaching*, Year7, Issue5, September 05, 2005, (<http://www.hltmag.co.uk/sep05/sart01.html>).
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press.
- Kramach, C. (2003) The privilege of the nonnative speaker, In Magnan, S. S. (ed.), AAUSC Issue in language program direction, Heinle / Thomson, 1-13.
- Kuhlman, W. (1996) Influences of multicultural poetry genre study on sixth-grade students' language appropriation. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association (New York, NY, April 8-12, 1996), 1-14.
- Kumaravadivelu, B. (2001) Toward a postmethod pedagogy, *TESOL Quarterly*, 35, 4, 537-559.
- Lantolf, J. P. (2000) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press .
- Lantolf, P. (2006) Re(de)fining language proficiency in light of the concept "languaculture." In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*, Continuum, 72-91.
- Lantolf, J. P., & Apple, G. (eds.) (1994) *Vygotskian approaches in second language research*, Ablex Pub., corp.
- Lantolf, J. P., & Johnson, K. E. (2007) Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education, *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, 877-892.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006) *Sociocultural theory and the genesis of second language development*, Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. (2003) Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research?, *The Modern Language Journal*, 87(1), 1-12.
- Leguke, M., & Thomas, H. (1991) *Process and experience in the language classroom*, Longman Group UK Limited.
- Lotman, Y. M. (1988) Text within a text, *Soviet Psychology*, 26(3), 32-51.
- Luft, J. (1969) *Of the Human interaction: The Johari Model*, Calif.: The National Press.
- Markee, N. & Kasper, G. (2004) Classroom talks: An introduction, *The Modern Language Journal*, 88, 4, 491-500.
- Moskowitz, G. (1968) The effects of training foreign language teachers in interaction analysis, *Foreign Language Annals*, 1, 3, 218-235.
- Moskowitz, G. (1971) Interaction analysis - a new modern language for supervisors, *Foreign Language Annals*, 5, 2, 211-221.
- Moskowitz, G. (1976a). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers, *Foreign Language Annals*, 9, 135-158.

- Moskowitz, G. (1976b) Competency-based teacher education: Before we proceed, *The Modern Language Journal*, 60, 1&2, 18-23.
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*, Heinle & Heinle.
- Moskowitz, G. (1980) Out of limbo into humanistic heaven, *Canadian Modern Language Review*, 37, 1, 36-45.
- Moskowitz, G. (1981) Effects of humanistic techniques on the attitude, cohesiveness, and self-concept of foreign language students, *Modern Language Journal*, 65, 2, 149-157.
- Moskowitz, G. (1999) Enhancing personal development: Humanistic activities at work, In Arnold, J. (ed.) *Affect in language learning*, Cambridge University Press, 177-193.
- Nelson, C., & Kim, M. (2001) Contradictions, Appropriation, and transformation: An activity theory approach to L2 writing education and classroom practices, Paper presented at the Texas foreign language education conference (Austin, TX, March 23-24, 2001), 1-27.
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Longman.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000) Second language learning as participation and the (re)construction of selves, In Lantolf, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press., 155-177.
- Phillips, J. K. (1974) Individualization and personalization, In Jarvis, G. A. (ed.) *Responding to new realities, ACTFUL Review of foreign language education* 5, 219-261
- Platt, E. (2005) "Uh Uh No Hapana": Intersubjectivity, meaning, and the self, In Hall, J. K. et al. (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*, LEA, 119-148.
- Rampton, B., Roberts, C., Leung, C., & Harris, R. (2002) Methodology in the analysis of classroom discourse, *Applied Linguistics*, 23, 3, 373-392.
- Rinvolucri, M. (1999) The humanistic exercise, In Arnold, J. (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge University Press, 194-210.
- Rogers, C. R. (1961) *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Constable.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Oxford University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001) *Approaches and Methods in language teaching*, Cambridge University Press.
- Salomon, G. (1990) Studying flute and the orchestra: Controlled vs. classroom research on computers, *International journal of educational research*, 14, 6, 521-531.
- Salomon, G. (ed.) (1993) *Distributed cognitions*, Cambridge University Press.
- Seedhouse, P. (2004) *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Blackwell.
- Shiflett, J. M. (1975) Beyond vibration teaching: Research and curriculum development in confluent education, In Brown, G. I., *The live classroom*, The Viking Press., 121-131.
- Stevick, E. W. (1990) *Humanism in language teaching*, Oxford University Press.
- Swain, M. (2006) Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*, Continuum, 95-108.
- Swain, M., & Deters, P. (2007) "New" main stream SLA theory: Expanded and enriched, *The Modern Language Journal*, 91, 820-836.
- Tarone, E. (2000) Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation and second language acquisition, In Swierzbins, B., Morris, F., Anderson, M. E., Klee, C., & Tarone, E. (eds.), *Social and cognitive factors in second language acquisition: Selected proceedings of the 1999 second language research forum*, Cascadilla Press, 31-54.
- Vitanova, G. (2005) Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency. In Hall, J.

- K. et al. (eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning*, LEA, 149-170.
- Weeden, C. (1997) *Feminist practice and poststructuralist theory (2nd ed.)*. Blackwell Publishers.
- Wertsch, J. V. (1998) *Minds as action*, Oxford University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997) *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press.

履歴

【 学歴 】

1982年3月31日 鳥取県立 倉吉東高等学校 卒業
1982年4月 1日 広島大学 総合科学部 総合科学科 入学
1986年3月25日 同上 卒業
1986年4月 1日 広島大学大学院 社会科学研究科 国際社会論専攻 博士課程前期 入学
1989年3月24日 同上 修了
2004年4月 1日 広島大学大学院 教育学研究科 言語文化教育学専攻 博士課程前期入学
2006年3月23日 同上 修了
2006年4月 1日 広島大学大学院 教育学研究科 文化教育開発専攻 博士課程後期 進学
2009年3月23日 同上 修了見込み

【 職歴 】

2000年4月～2002年3月 山口大学 共通教育センター 非常勤講師
2001年4月～2007年3月 宇部フロンティア大学 短期大学部 留学生別科 非常勤講師
2002年4月～2004年3月 梅光学院大学 人文学部 非常勤講師
2006年4月～ 現在 西南女学院大学 人文学部 非常勤講師
2008年4月～ 現在 山口大学 留学生センター 非常勤講師