

早稲田大学大学院日本語教育研究科

# 修士論文概要書

## 論文題目

教室を構成する主体の歴史的文脈に位置づけられる教室実践

— 「にほんご わせだの森」を事例として—

角浜 ひとみ

2013年3月

## 0. 本論文について

本論文の目的は、「日本語教育における教育実践というものを、実践が行われる場としての教室を構成する、主体（実践者と参加者）自身の「歴史的文脈」に位置づける」ことである。本論文は、全六章構成であり、全 90 ページとなっている。以下、各章の概要を述べる。

### 1. 研究の背景と目的

本章では、筆者が日本語教育へ関心を持ったきっかけから、問題意識の形成、そして研究課題へと生成されていくプロセスを述べる。筆者は国語教育と日本語教育、両者の差異への関心から日本語教育に関わるようになったが、徐々に「教室と社会の乖離」という現状に疑問を抱くようになった。「言語とはコミュニケーションである」、「教室は社会の一つである」という視点の転換によって、日本語教育における教室実践の捉えなおしの必要性を実感した。

蒲谷（1999）の「〈言語＝行為〉観」は、言語が人と人との間で成立するコミュニケーション行為そのものであることを主張した。このように言語を捉えると、「正しいコミュニケーションの形」というものを示すことが不可能であるとわかる。同じく、教室実践も教師や学習者といった主体と主体のコミュニケーションによって成立しているものであると捉えれば、「正しい教え方」が存在しないことも理解できる。

実践の形は、実践者の理念によって左右され、実践者の理念は、実践者の言語教育観によって規定されるのである。細川（2005；2007）は「実践者の問題意識の発見とその解決のための自己表現」として他者に実践をひらくことがよりよい実践へつながっていくと述べている。一方で、実践を開示しても効果測定的な成果に関心が集まり、方法的な議論に終始してしまう可能性もある。だがそもそも、教育の成果は、方法と結果の対で単純に示せるものではない。生きている動的な存在として人間を捉えるならば、様々な学習の積み重ねの結果は死ぬその瞬間まで結論付けられないと言えるだろう。そして、同時に「死ぬ瞬間まで生き続けていく存在」として、人間は常に暫定的な評価としての位置づけを行っていく必要があるとも言える。

そこで筆者は、教育実践を対一の成果で捉えるあり方を批判し、実践を構成する主体の人生という歴史的な脈に実践を位置づけ相対化することを試みた。

本論文のリサーチクエスション（以下、RQ）は以下の二点である。

- ・ RQ1. 実践者の歴史的文脈においてその実践はどのような意味を持つのか。
- ・ RQ2. 参加者の歴史的文脈においてその実践はどのような意味を持つのか。

## 2. 本研究の位置づけ

本章では、本論文における重要語の規定と先行研究の検討から本研究の位置づけを行う。本論文の重要語とは、主題を構成する「実践」「実践の相対化」「教室を構成する主体（実践者・参加者）」「歴史的文脈」の五つである。本研究の位置づけは、本論文の特徴である「ある教育実践を、その教室を構成する「主体」のコミュニケーション行為であると捉える点」と「実践を「主体」の「歴史的文脈」の中で捉える点」から先行研究を概観し、関係性を検討することによって行った。

筆者は、教室を構成する主体であるそれぞれの人間を「歴史性」という動態性・連続性を持った存在であると捉えた。そして、各主体の「人生」という一本の線が重なる場所に一つの実践が存在しており、一本の線の上の一点として前後の文脈と相対的に位置づけて捉えられると考えた。実践者・参加者両者をコミュニケーション主体として、それぞれの歴史的文脈の中で実践を相対化して捉える試みは、管見の及ぶ限り見られない。

## 3. 実践概要

本研究は、筆者が実践者として設計・運営に携わった 2012 年度春学期（以下、12 春）「にほんご わせだの森」（以下、「わせだの森」）を調査フィールドとした。「わせだの森」は、教師がいないこと、自由な参加形態であること、国籍・日本語レベルなどの制限を排除することを特徴としている。「地域」と「日本語教育」をめぐって、院生が自ら考え自ら実践を組み立てていくことを課題」（池上 2009：165）とする実践の場である。

なお、「わせだの森」では、支援 - 被支援の関係でなく対等な交流を図るため、「教師」に対応する狭義の「学習者」という呼称は使用しない。本論文では、教室を構成する主体として「実践者」と「参加者」という呼称を用いて区別する<sup>1</sup>。

## 4. 〈調査 I〉 実践者の人生における「わせだの森」

本論文では RQ の対象者の性質が異なり、実践の捉え方も異なるため、調査は対象者に合わせて、「実践者」と「参加者」の二つに分けて行った。

---

<sup>1</sup> 呼称に関する定義は本論文第 2 章で扱っている。

実践者は、教育実践を企画・実行する、教師やファシリテータといった学習環境のデザインを行う者である。実践者の言語教育観が理念に反映され、その理念に基づいて実践は設計されている。言語教育観は、実践者という主体のこれまでの経験をもとに築かれる、言語や教育に対する価値観である。したがって、実践からその背景となっている言語教育観を読み解くことで、実践者の歴史的な脈において実践がどのように位置づくのかを明らかにすることができる。本章では、筆者が実践者として中心的に携わった活動を事例として取り上げる。実践者である筆者の人生にとって「わせだの森」の活動はどのような意味を持つのか、ということ明らかにするため、実践のプロセスにおいて自身の言語教育観がどのように表れ変容したかを、自らの「人間関係」と「場」の認識に着目しながら考察した。

データは「私の作りたい教室」デザイン案と、活動案、活動前後の話し合いの議事録を使用し、分析方法は SCAT（大谷 2008）を使用した。

実践のプロセスにおいて、実践に対する考え方、人間関係や場への認識の変容を構成概念の質にしたがって分類すると、Ⅰ．個人での設計、Ⅱ．他者との対話による設計、Ⅲ．活動の振り返り、という三つの時期に分けて捉えることができた。

筆者個人で実践を設計している時には思い込みや固定観念に気づかず、問題意識そのものに対して批判的に問うことも困難であった。しかし、他の実践者や参加者といった他者の接触や対話によって思い込みに気づき、前提としていたものに「なぜ」と問いかけざるを得なくなった。自分では理解したつもり、また、伝達したつもりを、伝わらなかったという相手の反応に気づくことで、「なぜ」伝わらなかったかと問い直すようになったのである。それはまさに、この教育実践全体が自己と他者の相互作用性によって成立しているコミュニケーション行為であったということである。

筆者は「わせだの森」という実践において、初期は「参加者視点」に依拠するあまり、言語教育実践者としての意識がないがしろにされていた。だが、活動の具体的な案を検討していく上で、軸となる理念の検討は不可避であり、他者との対話によって幾度も自身の言語教育観を見直すことになった。言語教育観を具体的な実践のデザインの中で繰り返し問い直すことで、自身の目指す教室が明確化していった。つまり、「わせだの森」という実践のプロセスは、筆者にとって日本語教育の実践者としての成長のプロセスそのものであったと言える。この実践経験は、筆者にとっての一つの実践の評価尺度となりうる。それは、その他の実践すべてを評価できるような絶対的なものではない。評価尺度の相対的な

関係性での検討によって、現在、己が向き合っている実践と、これから目指したい実践を捉えやすくするのである。

## 5. 〈調査Ⅱ〉参加者の人生における「わせだの森」

本章では、参加者の人生にとってその実践はどう位置づくか、すなわち、どのような経緯でその実践に参加したのかということを明らかにした。

調査は 12 春「わせだの森」の参加者二名（ロク、ハチ）を調査対象者とし、半構造化インタビューを実施した。インタビューに際し、事前に参加前・参加時・参加後に関するアンケートを実施した。分析に用いたデータは事前アンケートとインタビューの文字化資料であり、分析方法は SCAT（大谷 2008）を使用した。

ロクにとって、「わせだの森」は日本語使用環境として位置づけられていた。それは、音声表現能力を高めるための機会でもあり、学習環境を自分で選択するという重要性を持つものであり、友好的な人間関係によって「継続したい」と思える場所であった。

他方、ハチは、自らが学生時代に参加した学生主体の活動における逸脱経験を、逆説的評価という発想の転換で乗り越えてきた。彼にとって「わせだの森」は、学生主体の活動として位置づけられている。一見不備の多い学生主体の活動であるが、その中身で評価し、対等な関係性で参加でき、意外な面白さが生まれる場所であると捉えられていた。また、過去と現在を比較し、時代の変化を捉え受け入れていくための「今感覚」を知ることのできる場所でもあった。

彼らの「わせだの森」の位置づけは大きく異なる。だが、その差異は、単に国籍や年齢といった帰属性だけに依らず、周囲との関係性やそれぞれの興味関心に影響される。本論文では、「歴史性」を持った参加者の「歴史的文脈」の中に実践を位置づけることを試みた。このような視点で捉えなかった場合、参加者に対する捉え方が画一的・固定観念的になってしまう可能性がある。

本調査は、参加者のうち二名を対象に調査を行ったが、これを「教室の参加者一般」と普遍化することは、不適當であり不可能である。「わせだの森」を「参加者」すべてに同一の文脈で捉えることは不可能であるが、それこそが「歴史的文脈」の特性であり、多様な文脈で実践を様々な角度で捉えられることが「歴史的文脈」で捉える意義であると言える。

## 6. 結論と今後の課題

本論文では、「わせだの森」という日本語教育の教室実践を、教室を構成する主体として実践者・参加者に分け、それぞれの「人生」という歴史的な脈に位置づけるものとして相対化し捉えなおした。本章では、本論文がどのような意味を持つのかを考察する。「わせだの森」は実践者・参加者両者それぞれの歴史の中に位置づけられていたが、この「歴史性」を読み解いたことの意義は何なのか。

本論文では「歴史性」を「過去・現在・未来を持っている」ことであると述べてきたが、実践者と参加者の「未来」についてはほとんど言及しておらず、主に「過去」と、過去によってある「現在」に焦点を絞って考察してきた。それは、本論文で取り上げた事例の特性ゆえ、実践以降の経験から実践に対する意味づけの変容は調査することができなかったからである。だが、実践を基準として歴史的な脈の中で実践の意味づけを捉えるということの意義は、その先の「未来」を考える足場を作ることができる、という点にある。人間は、「現在」を積み重ねた結果としての「過去」を持ち、「過去」への評価が「現在」の行動に影響している。また、ただ単に「過去」の反省の上に生きているだけでなく、「未来」への希望に向かって「現在」の行動を選択しているとも言える。つまり、「過去」の行動をその他の経験から位置づけることは、「過去」を反省し、「未来」につなげていくために「現在」を考えるという重要なプロセスなのである。「わせだの森」という実践をそれぞれの歴史的な脈に位置づけたことはそれぞれの「未来」につながる重要なステップであり、同時にそれをどのように活かすかはそれぞれの課題である。

今後の課題としては、三点指摘できる。一点目は半構造化インタビューという調査方法に関してである。事前アンケートに基づいて半構造化で語りを引き出すという手法で調査を行ったが、調査者の掘り下げ方によっては異なる結果を生む可能性がある。これについてはインタビューを複数回行うことなどで信頼性を高めていくことや、逆に参加者本人が調査者となり、自身の中に「わせだの森」がどのように位置づくかを考察するという手法が考えられる。二点目は、参加者の人生における実践の位置づけを、実践の最中には知ることができず、すぐさま実際の活動に活かすことは困難であるということである。手法の即効性を批判する立場で行った研究であるということを考えれば避けられない課題ではあるが、解決すべき課題と見るかどうかは別話である。だが、少なくとも実践者はその実践に向き合う時点で、これまでの実践や様々な経験を検討する必要があるため、実践者は常に自らの歴史的な脈の中に実践を位置づけ、自らの言語教育観を繰り返し内省しておく

必要があると言える。三点目は、前述した「未来」にどのように活かしていけるか、ということである。この点については、本論文をもとに他者との対話を行い、そして次の実践の場で形として表すことでしか検討していけないと考える。

繰り返しになるが、本論文で「わせだの森」という実践は完結するわけではない。今後、この経験をどのように活かしていくか、というまさに歴史的な脈の中に生き続け、位置づけられ続ける存在だと言える。

## 参考文献

- 池上摩希子 (2009). 「教室」の解体が創出するもの—「わせだの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『教室』(日本語教育の過去・現在・未来 3) (pp.161-179) 凡人社.
- 大谷尚 (2008). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要. 教育科学』 54(2), 27-44. <http://hdl.handle.net/2237/9652>
- 蒲谷宏 (1999) . 「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語研究の構想—序論— 『日本語研究と日本語教育』 明治書院
- 細川英雄 (2005) . 実践研究とは何か—「私はどのような教室をめざすのか」という問い 『日本語教育』 126, 4-14.
- (2007). 日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味 『日本語教育』 132, 79-88.