

# 学習者が主体的に参加するとき

## 総合活動型日本語教育の初級クラスの実践から

森元桂子・金龍男・武一美・坂田麗子

**概要** 本稿では、活動型日本語教育の授業実践において、学習者の主体的な参加態度がどのような要因によって出現するのかについて、教室全体のメカニズムという観点から分析・考察した。その結果、学習者の主体性の出現は、活動に対する学習者自身の必然性の有無にかかっていることが明らかになった。そこから、学習者の必然性を生み出す教室環境を維持するためには、教師の意図と学習者の現実のズレを見抜くことと、学習者と合意を重ねつつ、計画を柔軟に軌道修正していく姿勢が教師に求められることを主張する。

**キーワード** 学習者, 教師, 主体性, 必然性, 合意, 軌道修正

### 0. はじめに

教室で何かがうまくいったと感じたとき、うまくいかないと感じたとき、また、そのどちらでもないとき、そこには一体どのようなメカニズムが働いているのだろうか。教師の計画に従い、学習者が学習を進めることができたとき教師はうまくいったと感じ、そうではないときうまくいかないと感じるのか。活動型のクラスで言えば「学習者が主体的に活動した」と我々教師が言うとき、授業がうまくいったということを印象づける。では、学習者の何がどのように主体的であったと言えるのか、主体的とはどのような形で、どのようなことの積み重ねや環境で出現するのか。

本稿は、このような問題意識に基づき、早稲田大学日本語教育研究センターにおける総合活動型日本語教育の初級クラス<sup>1</sup>（以後、本クラス）の実践を通して、学習者の主体的な態度はどのように引き出されるのかについて考察を加える。そして、そこから活動型の授業を考える上で留意すべきことを提案する。

---

<sup>1</sup> 本クラスの2009年春学期に実施したものであり、正式名称は「考えるための日本語1A」である。総合活動型日本語教育とは、教科書を使用せず、学習者各自のテーマを基にした話し合いを通して、総合的な言語能力の向上を図るものである。

## 1. 学習者の「主体性」「主体的な態度」と学習者主体の考え方

活動型日本語教育の実践における学習者の「主体性」や「主体的な態度」は、常に実践者の言説に上るものである。しかし、その定義や実態については、未だ具体的に明らかにされていない。学習者について「主体性がある」「主体的である」と教師が判断する背景には、活動型日本語教育の活動の根底に、学習者主体の考え方があるということを踏まえる必要がある。

細川（2002）は、学習者主体とは、「たんに学習者の意思のままに教室を運営することや、学習者ニーズと言われるものに従ってテーマを設定したり活動を任せたりすることではない」と述べ、「ことばと文化がすべて学習者個人の中にあるという立場によって初めて生じる考え方」とあると言及する。また、小川（2007）は、学習者主体を「『学習者中心』の別名ではなく、学習者の主観に基づく認識と学習者の主体的、さらには創造的参加を前提にする教育パラダイムを意味する。」と言い、「この教育パラダイムは、主観的社会認識をスタート地点とし、コミュニケーション、経験、遭遇、発信を繰り返しながら、新たな主観を作り上げていく言語教育のプログラムによって実践される。」と述べている。

活動型クラスの実践における学習者主体については、牛窪（2005）が、「学習者が持つ、思考、意思、価値観等を教室の普遍的な内容とすることで、学習者がそれらを日本語で表現し、経験を新たにする場を教師が提供し、学習者が参加することで達成される。」と、学習者と言葉の主体的な関係性とそれを生み出す教師支援について論じている。つまり、ここで述べられている「学習者主体」とは、クラス活動における他者との関わりを通して、学習者自身が認識・思考・表現を創造し、更新していくことだと言えよう。

しかし、牛窪（2005）では、レポートのテーマをめぐるやりとりには焦点化して学習者主体が述べられており、全体的な教室の在り方は議論されていない。市嶋・金・武・中山・古屋（2008）では学習者主体を背景とした活動を行い、自律学習を促すものとして評価活動に目を向け、学習者自身が評価項目決めを行い、自己評価をすることで活動自体に学習者がコミットすることに注目している。だが、市嶋ほか（2008）もまたレポートの評価活動に限定して言及しており、両者ともに学習者主体を生み出す全体的な教室のメカニズムについては述べていない。

学習者の主体性を考えるとき、授業のデザインや教室活動、評価など、クラスが成り立つ一つひとつの要素のみを一方向から分断して見ていくのではなく、教室活動全体のメカニズムを見ていく必要がある。本稿で述べる学習者の「主体性」は、個々の学習者の活動への「必然性」や教師からの「自立」につながる概念である。

以上のことから、本稿では「必然性」「自立」「主体性」の教室におけるメカニズムを明らかにするために、15週の授業活動のプロセスを縦断的かつ多面的に分析し、学習者の「主体性」「主体的な態度」について考察する。

## 2. 授業実践の概要

- ・参加者： 学習者3名、ボランティア3名（毎週火曜日に参加）
- ・実践期間／時間：2009年春学期（4/6～7/22）の15週、週5コマ（1コマ＝90分）  
計112.5時間、毎週月曜日1・2限、火曜日1・2限、水曜日1限
- ・教師： 3名（各月曜日、火曜日、水曜日を担当）
- ・日本語レベル： 初級前半
- ・目的： 学習者が、自分のことや「考えていること」を日本語で表現し、互いのことをよく知り、理解することを目指す。具体的には、自分のこと（興味があること）について話し、他の学習者の話を聞いて話し合い、それを文章化し、互いに読んで検討<sup>2</sup>することを通して、必要な日本語の表現を身につける。
- ・評価： 出席30%、参加度20%＋相互自己評価50%（75%の内訳：前半の話し合い活動の評価35%…振り返りシート・ワークシートの提出、話し合いへの参加度等／後半のインタビューと文集作成活動の評価35%…インタビュー20%、文集作成への貢献度等15%）
- ・活動の流れ
  - 4月前半： 自己紹介
  - 4月後半～5月： 「わたしのこと」について発表  
学習者が協議して以下のテーマを決め、発表を行った。  
(1) わたしの興味 (2) わたしのふるさと (3) わたしの自慢  
(4) わたしの友達 (5) わたしの性格 (6) わたしの生活  
(7) わたしの将来
  - 6月前半： インタビュー活動  
「わたし」につながる人とのやりとりを通して、より互いへの理解を深めるべく、インタビュー活動を実施した。

---

<sup>2</sup> 学習者の文章等の検討とは、表記・表現や構成、内容等に対する質問・確認・意見・感想等のやりとりを通し、学習者が自分の文章や考えを振り返り、よりわかりやすく、納得のいくものにしていくことを指す。

(1) まず、インタビューのスキルや予備知識の不足を補うため、クラス内のボランティアへのインタビューの試みを行い、その結果を報告し、話し合いをした。

(2) (1)を活かして、学習者がクラス外の相手を一人選び、インタビューを文章化して報告、検討を行った。

#### 6月後半～7月： 文集作成活動

文集の完成までの流れは以下の通りである。

- (1) 文集の構成を考える
- (2) 仕事の分担と依頼
- (3) 教師・ボランティアへのインタビュー
- (4) 自分の担当箇所の執筆、編集担当箇所の編集
- (5) 日本語のパソコンスキルの学習
- (6) 作成原稿の内容検討、修正、加筆
- (7) 画像デザイン等の挿入
- (8) 全体体裁の調整、完成

4月後半から5月にかけて行った「わたしのこと」についての発表は、次の通りである。B5用紙でキーワード・キーセンテンス等を示しながら発表を行い、その用紙を内容の確認や整理に適宜利用しながら質問等のやりとりを行った。毎回の活動では学習者のみならず、教師、ボランティアからもクラスメンバーの一人として発表し、「わたしのこと」を語った。また、学習者は、毎回授業の終わりに誰が何を話したかを振り返る「振り返りシート」を日本語で作成し、教師がコメントを加えて返却した。発表に用いたB5用紙及び振り返りシートを参照して、最終的に「わたしのこと」というワークシートにまとめた。その後、「わたしのこと」の延長線上にあるインタビュー活動を経て、6月後半以降、文集作成活動を行った。

当初、教師側にとってクラスの文集は「活動の結果物」として位置づけられていた。文集は、クラス活動中に産出される学習者の提出物を取りまとめて冊子にしたもので、クラスの最終日に一学期の活動の記録ないしは記念として参加者全員に配付する予定であった。しかし、クラス活動の進行に伴い、この文集作成を活動の目的として捉え直す必要が生じ、文集の構成から内容まで、基本的には学習者の意思に任せて作成していくこととした。

### 3. 分析の対象と手順

#### 3. 1. 分析の対象

教師の授業記録とボランティア（週1回参加）のボランティア記録をデータとした。授業記録は授業終了後、次の日の教師への引き継ぎ・学期中の活動の見直し・学期終了後の教師の振り返り等を目的に次の項目を記入した。(1) 出席者, (2) 今週の目標, (3) 本日の授業で予定していたこと, (4) 本日の授業の流れ, (5) 授業の様子, (6) 次回担当教師への引き継ぎ, (7) 今後の予定である。また、ボランティア記録はそれぞれの視点で授業活動を批判的に見ながらボランティア自身の気づきを得ることを目的とし、(1) 授業で行われたこと, (2) 自身が授業でしたこと, (3) 自身の学びが記入された。授業記録、ボランティア記録ともに教師・ボランティアが共有するMLに送られた。

上記のデータには、教師が意図したこと、実際に授業で行ったこと、学習者の反応などが教師とボランティアの両方の視点から描かれているため、授業者と観察者双方の視点から「学習者が主体的に活動した」と認識したポイントを具体的に検証できると判断し本研究の分析対象とした。

#### 3. 2. 分析の手順

データの分析は、3名の教師と1名のボランティア<sup>3</sup>の4名で行った。これは、授業を計画し実践した教師と参与観察者であったボランティアが共に分析にあたることで、分析対象データの解釈を多面的な視点で行うことを目指した。

分析は、佐藤（1992, 2008）、箕浦（1999）を参考に次の手順で行った。まず、授業記録を4名全員で読み、気づいたことを話し合い共有した上で、15週のプロセスを表にした。この表では、授業記録を下に、(1) 授業では何をしたか、(2) 教師はそれをどう見たか、(3) ボランティアはそれをどう見たかを時間軸で整理した。次に、その表を見ながら、15週の授業がどのような流れで進み、学習者はどのように動いていたのかを検証・議論し、「主体的に活動している」「主体的ではない」「どちらでもない」と教師とボランティアが観察したポイントを抽出した。例えば、「主体的に活動している」は、4. 1. 1. に挙げた記録(エ)のような学習者自身の欲求を担当者が感じた記述、「主体的でない」は、4. 1. 3. (コ)のような、学習者の欲求が見られないという担当者の記述、「どちらでもない」は、本論

---

<sup>3</sup>火曜日に参加したボランティアの3名のうちの一人、坂田が本論文の執筆メンバーとして参加した。なお、ボランティア2名にはボランティア記録使用許可を取っており、本論文の内容に関しても了解を得ている。

文では引用がないが、4. 1. 3. ボランティアへのインタビューに対する学習者の反応のような、各学習者の意欲にばらつきがあると教師が感じた内容の記述を抽出した。

そのデータを基に、抽出したポイントの学習者の反応はいかなる教室環境で出現したのかについて分析した。全ての段階で、4名での分担・共有・見直し・記述・修正、のサイクルを繰り返しながら行った。

なお、以下に続く考察では、参加者それぞれの実名を伏せ、アルファベットを人名代わりにしている。ただし、担当者か学習者かそれともボランティアかは明確にする必要があるため、学習者 A・B・C (学 A・B・C)、ボランティア A・B・C (ボ A・B・C)、教師 A・B・C (教 A・B・C) と表記している。

#### 4. 授業分析の結果と考察

##### 4. 1. 分析の結果——授業活動・学習者・学習環境の変化のプロセス

###### 4. 1. 1. [4月] クラスの土壌作り：参加者の相互性、表現することへの粘り強さ

日本語初級レベルの特徴は、意思の疎通のために学習者同士で共有できる言葉の数が極めて少ないことである。このような状況下では、まず「話す」「聞く」を中心とした、意味のあるやりとりを通して、各々の表現の幅を広げることが肝要となる。そこで、本クラスでは、「ゆっくり互いについてわかっていく。時間がかかっても頑張って日本語で表現し、それを互いに助け合う」という目標を立て、実施した。

活動型日本語クラスでは、教師が一方的に語彙・表現を学習者に与えない。語彙・表現を持たない初級学習者はその不足を補うため、辞書に頼らずには、また互いの言葉を助け合わずには話が続かない状況が生まれた。この状況による必要から、授業開始当初より、学習者が相互に手助けして内容を表現、理解しようとする姿勢が見られた。そして次第に学習者たちは、日本語で十分表現できずに苦しむような場面でも、励まし合いながら、諦めずに表現する表現者及び理解者となっていった。また、漢字やひらがな表記が不得意な学習者に他の学習者が助力する等、書くことの支援をする場面も見られた。

この背景には、「時間がかかっても頑張って日本語で表現すること」を狙いとし、初級ゆえ他のレベル以上に、一つひとつの活動の局面で繰り返し丁寧に説明をし、その理解度や学習者の意思の確認を非常に慎重に行い、学習者の選択を尊重しながら、粘り強く学習者に表現することを求めた教師の取り組みがあった。また、個々のやりとりについても、厳密な時間制限を設けず、教師と学習者が相互に納得いくまでじっくりと時間をかけるとともに、学習者それぞれの特徴とクラスでの位置取りや、彼らが考え選び取るものをゆる

やかに見守る教師の姿勢があった。こうして形成された環境が、学習者の内に、伸び伸びとしたコミュニケーション機会保障の場としてのクラス認識を生み出すことを可能にしたと考えられる。

このようなクラスの土壌作りの上に、学習者が各自の個性を發揮し、互いを刺激し合う態度が生まれ、以降の自己紹介テーマの決定をめぐる話し合いでは、学習者間で自主的に交渉が行われるなど、学習者が教師主導の関係から次第に自立<sup>4</sup>し、学習者同士の関係を軸に問題に対処する姿が出現した。下の記述は、その様子を教師、ボランティアの目で捉えたものであり、(ア)、(イ)は学習者相互に刺激し合う状況、(ウ)は自主的な交渉の場面をそれぞれ示している。

(ア) 学 A さんの勤勉さや几帳面さ、日本語の知識、学 C さんの積極性、教え好きなど、学 B さんの考えの深さがよくからまっていると思います。

【4/22 (水) 教 C 授業記録】

(イ) 傍から見ると、学 C さんが学 B さんをサポートし、(中略)、学 A さんが学 C さんをサポートし、学 A さんが先生の言葉・説明や学生の意見を代弁しようとしているようだ。

【4/28 (火) ボ A ボランティア記録】

(ウ) 学 B さんは「私の性格」を強力に推していたが、学 C さんと学 A さんは「性格はちょっと難しいので、まず友達」という意見で一致していたので、「私の友達」に決定。次回以降、「私の性格」「私の将来」も書こうということで決着。

【4/29 (水) 教 C 授業記録】

#### 4. 1. 2. [5月] 表現者としての自立とそれに伴う教師の軌道修正

学習者間のやりとりは盛んになるものの、それまでは言いたいことを的確に表現し、理解するためにやりとりをするのが精一杯であった。それが、次第に学習者の関心が表現自体に留まる域を越え、発表内容へと向かい出し、クラス全体の雰囲気、発表を通して互いの価値観や人間像に迫るものへと変化していったのがこの時期である。

---

<sup>4</sup> 本稿における自立とは、教室における教師主導型授業からの自立、表現の主体としての自立、授業へコミットしてゆく授業参加者としての自立など、学習者主体や参加者の関係性などの概念につながるものである。

「わたしの友達」について学習者が語った授業においては、発表中の話題に他の学習者が興味を持ち、積極的に質問をする場面が現れた。当時の状況をボランティアBは次の(エ)のように考察している。

(エ) 聞き手たちの「わからない」は「わかりたいけど、わからない」で、質問も「わかりたい」から提出され、語り手への興味・関心がきょうの相互作用を支えており…(中略)。きょうの学Cさんは、そういった聞き手に刺激されて、「わかってもらいたい」と自分のことばを振り返り始めた。 【5/12(火)ボB】

上の記述からは、聞き手が語り手の話す内容に関心を持ち、理解しようという意欲が意味のあるインターアクションを生み出し、語り手の学習者が伝えたい内容により適した表現の検討を促していることが伺える。このような傾向は、学習者が次のテーマとして「わたしの性格」を選択し、発表と話し合いをした時点においてさらに顕著なものとなった。それは、一人の「性格」が語り手と聞き手の両面から捉えられる面白さと、互いの人間そのものを直接語り合うというテーマ性により、学習者の「わかりたい」「わかってもらいたい」気持ちがより強く喚起され、同時に、抽象度の高さもたらす表現の難しさに学習者が協力して立ち向かう必要があったからだと考えられる。

この授業では、学習者が各テーマの発表を行うと共に、教師やボランティアも一表現者として発表をしてきたのだが、これに関しても、学習者に興味深い動きが現れた。教師の「わたしの性格」の発表に対し、学習者が積極的なアドバイスをするというものである。次の(オ)に示す教師Aと学習者Bのやりとりを見てみよう。

(オ)

教A：決断力がありません。だから、(会社などで)リーダーになるのは無理です。

学B：わたしはそう思わない。そのようなリーダーは人の話をよく聞く。大切だ。

学B：いい性格が小さい。先生の自慢の性格は？

教A：いい性格はあまり考えない。すでにいいから。悪い性格を考えていい性格に直したい。それでもっといい人になる。

学B：自分のいい性格を考えるのは大切。(それぞれの)人間にはみんないい性格、悪い性格がある。悪い性格だけを考えるのはよくない。

【5/18(月)教A 授業記録】



一見、教師と学習者の発言を読み違えがちなやりとりである。ここからも、自立した一表現者同士として、ある意味対等な関係に変容した学習者と教師の関係の一端を見ることができよう。これは、教師が一方向的に学習者に発表させるのではなく、教師・ボランティアも場を同じくするものとして、学習者と同様、当然の如く自身のことを発表し、参加者全体で互いのことを理解するという活動を積み重ねたことから、萌芽したものだと考えられる。また、この時期のボランティアの記録（カ）、（キ）からは、学習者が、その発表内容の確認や整理において学習者間の交渉で解決するという面でも、自立した姿を現していることが認められた。

（カ）以前は、先生が関わらないと内容・語彙・文型の整理ができないような場合において、今回は学習者同士がほぼ主体的に解決できていた場面が多かったと感じた。学習者たちは前ほど先生の助けに頼らずに、自分たちで問題が解決できるように心がけていたように思えた。 【5/16（火）ボC ボランティア記録】

（キ）学Bさんの発表後の整理のプロセスでも、以前は整理できるように主に先生がやり取りのイニシエーターであったところに今回は学習者もきちんと参加していることがわかった。 【5/16（火）ボC ボランティア記録】

一方で、この学習者の自立と意欲の高まりは、教師に授業計画の変更を迫るものにもなった。

教師は予め次の活動として、これまでの7つの発表内容を、数コマの時間をかけて文章化させることを計画しており、授業の中で教師が学習者に対し、文章化のサポートをすることが必要であろうと考えていた。ところが、学習者は文章化の作業を1コマの授業の中で瞬間に進めていき、残りを宿題として完成させることも彼ら自身で教師に提案した。このような動きについて、教師Cは次の（ク）のような判断を下している。

（ク）彼らの能力と意欲の高さに完敗です。また、発表の振り返りで書いたものをワークシートに書く段階で、もう十分という雰囲気があり、同じ内容のものをさらに繰り返して作文するというには限界があるのではないかと感じました。軌道修正が必要です。 【5/27（水）教C 授業記録】

学習者は、教師が考えていた以上に発表活動を自分のものとして消化しており、互いの発表内容をもよく理解していたために、ワークシートの記入を容易に行えたのであろう。

同時に、彼らの中には、教師の支援に依存せずに自身で書く作業をこなそうとする意識とある程度の自信が育まれていたとも考えられる。これは、教師が計画を立てた時点での予測と、実際の学習者の様々な力の伸びや意欲の間にズレが生じた場面だと言えよう。学習者のこのような意欲の高まりを意味あるものとするには、当初の計画通りに進めるのではなく、教師が軌道修正を図り、今後のより意味のある活動を思案することがどうしても必要であった。

#### 4. 1. 3. [6月前半] 軌道修正による学習者の混迷

結局、自己紹介活動を締め括り、新たな活動を行うこととした。それは、クラス内でのやりとりを終始していた学習者を、クラスの外へ向かわせるべく、クラス外の第3者へのインタビュー活動を実施し、それを記述するというものである。具体的には、学習者がインタビューの対象としてクラス外の友人や知人を一人選び、これまでにクラスで取り上げてきたテーマのいくつかについてインタビューを行い、それを文章化することを宿題とし、クラスで互いに読み合って検討することとした。教師はこのインタビュー記録を「わたし」につながるものとして、先の自己紹介と共にクラスの文集に載せようと考えていた。

学習者にも事前にその主旨を説明し、予め練習として、まずクラスのボランティアに対し、一対一でのインタビューを行った。これについての学習者自体の感想は、一見、それほど反応が悪いものとは感じられなかった。しかし、インタビューを受けた側のボランティアの指摘(ケ)によって、教師はこの事前活動のはらんでいる問題性に気づかされる。

(ケ)もし、教室内でのこの活動が、教室の外での活動の準備としてあるのであれば、教室は模擬練習の場(模擬社会)ということになる。教師・ボランティアも言葉の練習相手に過ぎなくなる。参加者全員が教室社会を構築するリアルな存在としてあるためには、関係性を主体にした活動の視点が大切だろう。まずは相手あり、その相手への興味・関心が支える「聞きたいこと」を考えることが、関係性の構築につながっていくと思う。

【6/2(火)ポBボランティア記録】

ここで指摘されている問題とは、この事前活動でのインタビュー対象が「練習相手」に過ぎず、インタビュー自体も「相手への興味・関心」を持って「聞きたいこと」を考えるような、意味のあるインタビューとしての意義を欠いていること、すなわち何のためにインタビューするのかという点で、学習者やボランティアにとって練習以上の価値を持たない、目的を失った活動になっているということである。

さらに、この「練習」の後に続くクラス外インタビューもまた、学習者を混迷させるものとなった。教師は、インタビューの対象者について何の制限も枠も設けないことにより、学習者が周囲の人物に普段から興味を持っていたことを自由に聞くことができるだろうと考えていた。またそのインタビュー内容をクラス内で共有することにより、インタビューを実施した学習者本人自身の興味や考えが一層明確になることを期待していた。

しかし、実際の学習者の反応は教師の思いとは違っていた。教師 A は、この時の状況を、学習者が教師の指示に従い、一応対象を決めてインタビューを実施し、締め切り通りに文章化して提出しただけと捉え、その記述も課題だからしてきたという印象の拭えない、表面的な内容に終始するものだと判断している。

例えば、学習者 B は学校で知り合った留学生の一日を朝から晩まで記述して報告し、学習者 A は自身の夫が先日江戸東京博物館に行ってきたと、その博物館について書いていた。さらに学習者 C はインタビュー自体を行わず、神宮球場で偶然会った隣の日本人に一週間前聞いた日本の大学野球や応援団に関する話をまとめ、課題として提出していた。どのインタビューの記述も、学習者自身が周囲の人物に普段から興味を持っていた事柄について聞いたものではなく、単に近くにいた相手が述べたことをそのまま記述したものに過ぎなかった。当然、学習者各々とはつながりを持たないそれらの記述をクラス内で読み合っても、学習者間で感興が湧くことはなかった。

そこで、教師 A・B は話し合いを行い、現状を打破し粘り強く活動を行うべく、学習者にクラス外インタビューの意義を説明し、対象の人物像の説明と併せて再インタビューの内容を提示させることでインタビューを具現化することを試みた。しかし、依然として学習者からの反応は鈍く、教師 B もまた、そこにこれまで培ってきた自立した主体的な学習者としての姿はないことを実感した。

このような経緯を通じて、教師 A は次の (コ) にあるとおり活動の続行を断念する。

(コ) 教師の質問や発言意図は的確に理解していて、「このままじゃその人のことがよくわからない」「もっとわかるようにするためには～～について聞いてみる必要がある」というコメントを適切にしていた。ところが、それらのコメントに対して「じゃあ、また聞いてみる」「もうちょっと話す」といった書き手の反応は出ず、みんな淡々としていた。もし教師がまた指示したら従順と聞いてくると思うが、もはや何のためにするのかかわからなくなったので、やめた。

【6/15 (月) 教 A 授業記録】

学習者は互いに関心を持っており、各学習者につながる人を理解することでより互いの理解を深めるということを頭ではわかっていたのである。しかし、そのような教師の意図を「従順」に受け止め、指示どおりに動くだけではなく、学習者自身から能動的な欲求や発言・行動の生まれるものでなければ、活動としての意味をなさない。教師らは、クラス外インタビュー活動が、学習者にとって意義の感じられず、また学習者が自身を主体とした活動として捉えることのできない空洞化したものに陥っていると考え、再び軌道修正を図り、今後のより意味のある活動を思案することとなった。

ここで起こっていた問題は何か。

教師が掲げた「[わたし]につながる人とのやりとりの記述を通して、クラス内でより互いへの理解を深める」という活動の目的は、確かにインタビューを通して「学習者間の理解をより深めよう」という教師の理屈としてはつじつまの合うものだが、学習者にとっては「わたし」と「わたし」につながる人の中には、どうしてもインタビューを行わなければならない内容や必然性が存在しないことが一つの問題であった。教師の頭の中では、最後の文集を作成すること、文集は言葉でクラスの記録を残すために書くこと、そのために自分のことに加えて、自分につながる人（ボランティアも含め）を書くということには、活動としての必然性が存在した。しかし、インタビュー対象のボランティアにも、学習者にも、教師が持つような必然性が、始めから存在するわけではない。学習者とボランティアにとって、このインタビュー自体は、「目的論の不在」（川上、2000）や「理念なき活動の目的化」（細川、2003）に相当するものだと言え、インタビューする側にもされる側にも意義の感じられないものであったことがわかる。ここでは、教師と、学習者・ボランティアとの間に必然性のズレが生じており、そのズレを埋める説明やしかけも不足していたことが、混迷の原因であったと考えられる。

#### 4. 1. 4. [6月後半～7月] 学習者の再起と飛躍、それに伴う教師の役割変化

上記のような事態を打開するための策として、教師Bは今までしてきたこと、今後することの流れを学習者に示し、なぜインタビューを行ったのかを学習者に説明した。すなわち、クラスの記録として文集を作成すること、この文集はクラスの参加者がどのような人なのかがよくわかるものにする、ことばによる記録とすることなどである。そして文集の中身を具体的にどうするかをボランティア・学習者と相談した。ボランティア案を参考に、学習者から挙がった案は次の（サ）の通りである。

(サ)

【ボランティア案-1】

人別\*トピックは、その人がよく分かるものを選ぶ（みんなで選ぶ）

【ボランティア案-2】

トピック別「ふるさと」について写真を入れたりして、紹介する。

【学習者の案】

- (1) ふるさと（みんなで書く）
- (2) 学習者個人のページ「わたしのページ」（2-3つトピックを選ぶ）
- (3) 先生とボランティアのページ（教師とボランティアも作文を書く、教師・ボランティアへのインタビュー）
- (4) このクラスの影響（このクラスが私にあたえた影響）（みんなで書く）

【6/16（火）教B授業記録より再構成】

学習者の提案によって、文集には教師とボランティアのページが設定され、学習者は、教師・ボランティアにも一表現者として、彼らと同様の作文を執筆することを要求した。これに対し、教師もボランティアもこれまでの活動の流れから考えれば、自分たちも作文を書くことは当然であると受け止めた。また、学習者は自ら、教師とボランティアにインタビューし直すことを希望した。これは、先のインタビュー活動でボランティアBが言及していた模擬社会における活動を、学習者が文集作成という意味づけによってリアルな活動と捉え直したことによるものであろう。

文集を学習者自身の手で作成するという目的の下、学習者が本の構成や内容を自由に検討、選択する主体として位置づけられたことにより、学習者には「従順」に指示を呑むだけではない姿勢が再び現れ出した。この後、教師が予測していなかった展開が学習者によって次々に繰り広げられた。以下、それについて詳述する。

● インタビュー活動の捉え直し——クラス参加者間の対話へ

文集作成にあたり、学習者はまず教師・ボランティアへの再インタビューに臨んだ。座談会形式にすることや、インタビュー相手によって別々の質問を用意することなどは、すべて学習者の希望により決定したものである。3名の学習者が協力して1名の対象にインタビューするという形は彼ら自身が楽しめるものであっただけでなく、参加者全体にある種の一体感を生み出すものであった。その結果、それはインタビューというよりも中身の対話というにふさわしい内容となり、インタビューをした学習者のみならず、インタ

ビューを受けた教師やボランティアにとっても様々な気づきの得られる、意味のある活動となった。ボランティア A, B は記録 (シ), (ス) の中でそれぞれの気づきを記している。

(シ) インタビューの中で、学 B さんが「スタンダードのクラスと考えるのクラスと何が違いますか」と聞いた。私は、「授業内容が違う。でも、先生の気持ちは変わらない。」と話した。咄嗟に出た言葉だったが、その時私が考える 1 で自分が学んだ大事な見解であることに気づいた。(省略) どのクラスであっても、学生と向き合うこと。それをまさにこの考える 1 のクラスで学ばせてもらっているのだと感じた。

【6/23 (火) ボ A ボランティア記録】

(ス) わかりたい・伝えたいという関係が「ことば」を育てるという教育観を現在僕は持っている。無農薬農園でのミーティングの経験が、この教育観に影響を与えているかもしれないことに、インタビューで気がついた。日本語教師など思ってもいなかった時代の経験が、ここで繋がったと感じることは、ちょっと嬉しい驚きである。

【6/30 (火) ボ B ボランティア記録】

#### ● 活動の難度を学習者自ら高く設定

インタビュー活動と並行して、PC を使用した原稿作成を行った。学習者は、各自「わたしのページ」の作成、「ふるさと」「先生へのインタビュー」「ボランティアへのインタビュー」執筆の他、3名の教師と3名のボランティアのページの編集を、学習者3名で分担することになった。これらの作業について、教師は学習者の負担にならない方法を提案したが、学習者は難度が高くても自分たちの納得のいくやり方でやるという意味を示した。

次の事例の記録、(セ)(ソ)は、「わたしのページ」を作成する際、学習者が安易な切り貼りを拒否した場面と、学習者3名のそれぞれ記したインタビュー記録を順にペーストして、ボランティアのインタビューページを完成することに、学習者が違和感を示したものである。ここにも教師の思惑と学習者の現実のズレが生じていると言えよう。

(セ) 学 B さんにハサミ・のり・原稿などを渡し、A4 に切り張りするようにしたところ、少しやってから(テーマ二つくらい貼った状態)で、「ワードで打ち直したい」と言い出した。実際、貼ってみたところ、内容も不十分だし、テーマとテーマの間に余白がありすぎて、いろんな意味でみっともないということで「ワードでやる。もっと書く」と話した。学 A・学 C もワードで作りたいと言ったため、自

分のページを自分で責任を持って（上記の項目を入れて）作ることにした。提出は来週の月曜日（←学生指定）。

【6/22（月）教A 授業記録】

（ソ）インタビューの編集はそれぞれ書いたものをペーストするのではなく、まとめてひとつの文章にしたいというのが3名全員の意見だったので、大変だけどもやってみることにした。

【7/1（水）教C 授業記録】

この他にも、学習者が「わたしのページ」に盛り込もうとした内容が、教師の考える許容量をはるかに超え、時間的に作成が無理ではないかと感じられる場合もあったが、あえて教師は口を出さず、最終的に削除するなどの決断も学習者に委ねることとした。

教師は、文集作成活動を通して、再び学習者の意欲が教師の思いを上回るものであることを実感し、その飛躍と向き合うこととなった。

#### ● 教師役割の変化——文集作成作業の調整役に

学習者の盛りだくさんな希望を限られた時間の中で実現していくためには、教師がスケジュール等を随時調整することが必要であると考え、PCでの文集執筆と編集作業を教室の場で行うことを試みた。当初は、自宅のできることを教室で行うことについて教師に迷いがあったのだが、「学習者が自宅で一人でできる」と教師が確信していた作業を、教室で実施してみたことにより、次のような思いがけない現実が見えてきた。漢字圏の学習者Cは漢字表記に頼った学習をしてきたため、漢字の読み方がわからず入力できない。また、非漢字圏の学習者Bは音声中心の学習をしてきたため、口頭で伝わる言葉であっても、その正しい表記を覚えていないため入力できない。

このため、6月下旬より継続的に月曜と火曜のクラスではPCを教室に持ち込み、その場で原稿執筆、修正、編集作業を行うことにした。月・火の担当教師と、火曜日のボランティアはそのサポートに回った。PC作業能力も日本語の読み書き能力も高い学習者Aもこの2人をよくサポートした。水曜日のクラスではPCで作成した原稿の読み合わせと修正を行った。この一連の作業に、学習者は力を合わせて熱心に取り組んだ。また、学習者Aは全員のデータの整理と管理を自ら行い、必要に応じて教師にもそれを提供した。

このように学習者は、目的意識をもって自分のなすべきことを見出し、それに向かってますます主体的に活動するようになっていったが、学習者が自立し活動の主体となるということは、言い換えれば、学習者が動かなければどうにもならない状況になるということである。ここにおいて、教師の役割は必然的に学習者がよりよく動けるための調整役へと変化していく。教師には、直接作業に手を出さずにいかに学習者の作業を進めるかという



課題が与えられ、毎回の授業で原稿作成のサポートの他、進捗状況の整理、確認、催促を務めることになった。

以上のような15週の活動を経て完成された文集は、授業開始時には教師やボランティアが想像できなかった質と量の文章がぎっしりとつまったものとなった。最後に参加者全体で行った校正作業の際、学習者は、教師やボランティアが執筆した初出の作文を理解し、その内容について質問したり感想を述べたりすることが容易になっており、教師やボランティアを驚かせた。

(タ) 教師B先生のページ、ボBさんのページ、ボCの作文の読み合わせの際、初めて読む話だったのに、学習者が特に問題なく理解できたことがとても印象的だった。

【7/14(火) ボC ボランティア記録】

文集作成作業では、学習者がその企画・構成から作業分担、取材、執筆、編集に至るまで、主体的に作業を推し進める態度が見られた。これは、教師が当初、文集をクラスの結果物を綴じ合わせて作成する程度のもと考えていたのに対し、学習者自身が文集作成作業を意味や目的のある、彼らにとって価値のある作業だと捉え直したことによる点が多い。この作業においては、学習者が自分なりの意図や目的に従った様々な意思決定を行い、教師やボランティアを巻き込んで、1ページ1ページが完成されていった。

このように学習者が主体的に活動した背景には、文集作成そのものの面白さよりも、クラスの記録を残したいという学習者自身の欲求や必要性に突き動かされる要因があったと考えられる。それは、文集の構成要素となる内容、つまり、それまでに行われた自己紹介活動とその振り返りの活動等が、学習者にとって、自分や他の参加者を表現するものとして十分な意義を持っていたということであり、その過程で彼らが書き言葉として表現してきた発表用紙や振り返りシートの束と、そこに埋め尽くされた文字もまた、自身の表現の軌跡を示すものとして、容易に放置できないだけの価値を持っていたということである。

クラス参加者全員を表現者とし、初級の学習者が自分の持てる語彙・表現を駆使し、他の学習者と協力して、相互にやりとりをするという非常な苦勞を重ねながら、参加者全員のことを「伝えたい」「わかりたい」という思いを表現し、実現してきたことの蓄積を、自分たちの手による文集作成という形で結実させることは、学習者にとって、自身がこのクラスに主体的に参加し、着実に学んできたことの証しであったのだろう。



#### 4. 2. 考察——学習者の主体的な態度はどのようにして生み出されたか

今回の活動の記録からは、学習者が次第に自立し主体的に動くに至るプロセスと、その主体的な態度を急激に消失させ、回復させるプロセスを明確に見て取ることができる。一人の学習者が、ある場合には大変主体的に行動し、ある場合には主体性を完全に奪われているという状況が、クラス全員にほぼ同時期に起こっていることを鑑みれば、両状況を比較することで、学習者の主体的な態度の出現・消失に関わる要因がある程度、特定することができよう。

4月当初から学習者が主体的な動きを出現させた時期には、初級の学習者ゆえ、教師の指示一つを理解するにも互いの協力が必要であったことから、学習者相互の補助関係が必然的に生まれていた。また、伝えたい内容を表現化することの困難を皆が共有することで、互いを励ましたり、聞き手としての理解に努めたりする自立した態度が芽生え、そこから学習者同士の連帯感や信頼関係が生まれ、表現者として主体的に表現することや、他の参加者の表現を真摯に受け止める土壌が築かれた。この土壌の上に、互いのことを「伝えたい」「わかりたい」というコミュニケーションの必然性が教室内に生まれた。それを支えたのは、初級ゆえの教師の丁寧な説明の反復や、学習者の理解度や意思の確認を慎重に行うなどの粘り強い取り組みと、学習者の選択をゆるやかに見守り、尊重する姿勢であった。

このような学習者の主体性出現の流れを簡略化し図式化したものを、教室における「正のメカニズム」のモデルとして図1に示す。

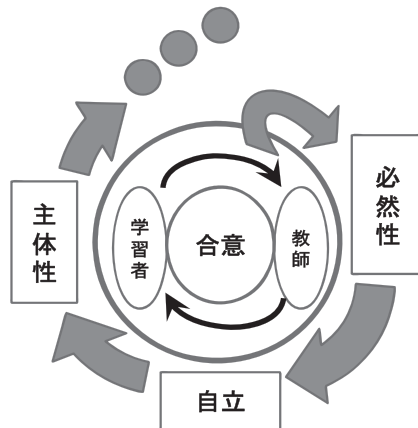


図1. 教室における学習者の「正のメカニズム」のモデル

これと比較して、学習者から主体的な態度を奪ったインタビュー活動に決定的に欠落していたのは、活動の必然性、並びに活動開始時及び活動中の学習者に対する意思確認とそ

の検討である。インタビュー活動は、何のために、その人物にインタビューをするのかという目的を学習者もボランティアも見出せないものであり、そのことに教師が気づくこともできなかった。授業記録を見返せば、インタビュー活動の説明の時点で「とても困った顔になっていた」学習者Aの姿や、友だちについて本当に関心がある面については「もう知っているので、聞いてもしょうがない」と述べる学習者Bの姿がある。これらの反応を敏感に受け止め検討することで、教師の思惑と学習者の抱える現実のズレに気づく手がかりを得られる可能性があったのだが、教師はこれらを見過ごしてしまった。教師が一方的に趣旨を説明し、活動の指示を与えたあり方によって、学習者は選択や意思決定の余地、また合意の上で活動に臨む機会を奪われた。そして、学習者は自立の場と主体性を発揮する方向を見失い、その積極的な姿勢も意欲も低下せざるをえない状況に追いやられた。このような状況において、教師が学習者の活動内容や発言のやりとりでどれほど主体性を求めても、学習者を混迷させるだけである。先に挙げたモデルを教室における「正のメカニズム」とすれば、このような学習者の主体性消失の流れは、教室における「負のメカニズム」として次のような図式（図2）で表すことができる。

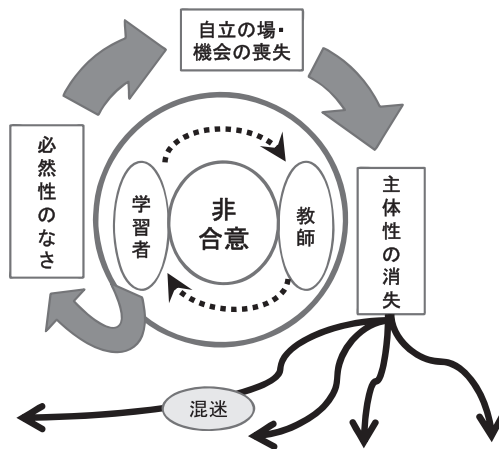


図2 教室における学習者の「負のメカニズム」のモデル

このような「負のメカニズム」に陥っている状況を教師が察知し、「正のメカニズム」を取り戻すべく、学習者に活動の「必然性」が再び意識されるような合意へと向かう活動の立て直しを行い、学習者の選択や意思決定を尊重することによって、後の文集作成活動では、学習者を再び主体的に取り組みさせることに成功している。学習者の前には、記録として残したいという意欲につながる布石・土台としての自己紹介活動とその振り返りの蓄

積があり、その方法としての文集作成の必然性があった。また、学習者の選択や意思決定に添う形で教師がその後の活動や自分の役割を検討し、学習者が活動を自分のものと捉えられる環境整備に教師が徹した結果、学習者は活動に再び主体的に参加し始め、その勢いを増幅させ、教師の想定を超える活動を形成していった。

つまり、学習者の「主体性」や「主体的な態度」の出現・消失は、学習者にとってその活動がどれだけ必然性のあるものであるかにかかっている。このため、教師と学習者とが活動に対する合意を丁寧に重ねることで、活動がより必然性の高いものになるようにし、学習者がその活動に意欲的に参加できる環境を作ることによって、学習者の自立を後押ししていくことが重要なのである。さらに、今回の実践における学習者の主体的な態度の背後に、教師に有効な気づきを与え、より主体的な活動へと導いたボランティアの存在があったという事実から、教室における正のメカニズムの形成には、教室を構成する参加者全体の主体的な姿勢が不可欠であり、このような参加者主体の在り方が、学習者の主体性を高める要因となることが明らかになった。

## 5. まとめ

### 5. 1. 参加者間の合意——必然性から主体性へ

今回の分析・考察から言えることは、学習者が授業活動やクラスをどれだけ自分にとって価値や必然性のあるものと捉え、自身と他の参加者を、授業を具体的に動かしていくかがえのない存在と捉えられるかが、主体性発現の有無を分ける大きな鍵となるということである。

その活動に必然性があるかどうかということは、教師の理念や思惑のふるいにかけて判断するだけでは不十分なものであり、学習者の抱える現実や、学習者の中にある欲求や納得の度合いとどれだけ合致しているかということと密接に関係している。学習者に教師の意図を説明して理解させるだけでは、学習者の内に真の必然性は生まれない。そのため、そこでは教師と学習者の間の合意ということを考えなければならない。

細川（2006）は、学習者主体の教室で、一つの目的を目指した協働において合意が成立するためには、教師と学習者がそれぞれの立場を了解した上で、「対等な議論ができる」立場でなければならないと述べ、教室が一つの社会として成立するためには、ここで行われること自体が参加者の合意を持って受け入れられなければならないと記している。

本クラスは、教師がもちろんこれまでの経験等を活かしながら、事前に十分な計画と見通しを立てて実施したものである。しかし、授業の様々な局面においては、教師が学習者の意思や動きを敏感に捉え、その都度その都度、教師と学習者が、細川の言う、まさに対

等な立場で合議、合意<sup>5</sup>し、授業デザインそのものを修正していった。このような修正を通し、授業全体の在り方や活動が焦点調整された時に初めて、それが参加者全体にとってより意義と価値のあるものへと磨かれ、学習者に受け入れられていったと教師は実感している。他方でこの合議、合意は、学習者にとって、自身の手で授業を作り、授業を変えていくという劇的とも言える体験の積み重ねであったと考えられる。ゆえに、それが学習者に授業を動かしている実感と自信を引き起こし、主体的に参加する態度や活動のハードルを学習者自身の手で高めていく意欲を生み出すことにつながったのであろう。

これは、年少者への教育において、稲垣佳世子が「内発的動機づけ」を育成するには、子どもが自分の努力や行動によって事態が変わるという体験が重要であるばかりか、子どもが自分の努力の結果そうなったという実感が必要であると述べていること（波多野, 1980, pp.37-95）や、佐伯（1995）の「相手が私を変える」「私が相手を変える」という「双原因性感覚」を得ることが「やる気」を育てるという論と重なる。鯨岡（2006）が「相互主体性」と呼ぶ、「自ら主体として生きつつ、相手を主体として受け止める」関係の重要性から言っても、教師と学習者は互いを主体とした、ある意味対等な人間関係を構築すべきであり、両者の間には、互いに合意を重ねながら共に授業を作り上げ、築き上げる存在であるという認識が必要であらう。

ただし、川上（2009）が「子どもと支援者の『相互主体的な関係性』から『相互構成的関係性』（川上, 2007）のもとに生成される主観的な認識や判断が、子どもの主体を育むうえで重要な働きをなす」と指摘するように、学習者が「主体的である」という捉え方は、あくまでも教師自身が何を「主体的」と判断したかということを指している。同様に、学習者と教師が「合意した」とか、学習者にとって「必然性がある」という判断もまた教師側の主観にすぎない。教師はこの点に十分留意し、慎重に「主体的」「合意」「必然性の有無」等の判断を下すことが重要だと考えられる。

## 5. 2. 活動型日本語教育を実践する教師に求められること

### ●ズレを見抜くこと

では、学習者との合意を重ね、学習者の中に必然性を生み出す教室活動を展開し、主体性の発揮される環境を維持するために、教師に必要なこととは何であらうか。

一つは、教師の意図と学習者の現実のズレを見抜くことである。

---

<sup>5</sup>ここでの「合議」とは、教師と学習者が互いの立場を理解した上で、対等な議論を行うこと。またそれによって両者の了解や納得が得られたことを「合意」と定義する。

教師と学習者が別個の人間である限り、教師の思惑と学習者の現実にはズレが生じるのが当然である。それは、今回の分析の中でも掲げたように、意欲の高低や能力の伸長幅の違いなどによって、活動中に教師の想定した活動の進捗に反する飛躍や停滞が起こるといふ進行速度のズレや、教師と学習者の考える意図や方向性のズレなど、複数の方向性を持つものである。これらのズレを放置することで、活動が様々な違和感のあるものに陥る可能性があることは、インタビュー活動の分析・考察の部分でも述べた通りである。

ところが、学習者はズレに対する不満を常に明確な態度で教師に表せるとは限らず、学習者自身が密かに努力や無理をし、教師側に合わせることでこのズレを埋める可能性もある。このような努力がある程度は有効な場合もあるだろうし、教師主導の活動を終えてしばらく時間が経った後に、学習者がその意図や意義を自分のものとして実感できる場合もあるだろう。しかし、学習者の一方的なズレ修正に対する無理の連続は、学習者に、あくまでも課題でしかないものの遂行義務の苦痛や意欲低下、活動意義や教師への懐疑、諦め、拒絶といった感情を引き起こす危険があることも否めない事実である。

よって、そのズレを見抜く構造やズレの質や幅を検討できる複数の視点の存在が必要である。教師一人ひとりのズレの感触や判断にも差があることから、複数の教師が協議をすることによって、より多角的にズレを捉え、対処できると思われる。このようにして、教師がまずはズレの存在を敏感に捉えることが、学習者と合意を図り、学習者の主体性を高めていくことの第一歩として重要だと考えられる。そのためには、学期毎というスパンで振り返りや内省をするだけでなく、参加者であるボランティアなどの意見も十分に取り入れながら、一授業毎の現象に眼を凝らすことが教師には求められるだろう。

### ● 授業計画を見直す姿勢

もう一つ教師にとって重要なのは、授業計画に対する意識と位置づけの捉え直しである。教師が事前にかに綿密な計画を立てて臨んだとしても、それは教師の経験から得た知識や事前情報に基づいて想定する一つの「見込み」にすぎない。教師はこのことを自覚し、計画と授業の中で現れる学習者の現実を照合することが不可欠だと言える。学習者の反応や発言などに敏感に目と耳を向けながら、一局面一局面で最善の選択をし、柔軟に軌道修正をする意識と心積もりを持って、常に学習者と教師の意図とが互いに添うものにしていく努力が必要なのである。それは、教師のどんな理念も計画も、学習者の主体的な参加を伴って初めて活きた実践として体を成すものだからである。

もちろん、学習者を主体にするということは、細川（2002）の指摘にあるように、「たんに意思のままに教室を運営することや、学習者ニーズといわれるものにしたがってテーマを設定したり活動を任せたりすることではない」。教師に確固とした理念や、これだけ

は譲れないという方向性、何をもって到達と考えるかという基準、何を優先させるかという教育観等がなければ、いたずらに学習者の声に引きずられて活動が右往左往し、どこにも行き着かないという事態も生じるだろう。

しかし、教師が授業への明確な理念や方向性、具体的な計画に基づいて授業案を練り上げ、その実践を学習者の前に呈出し、謙虚に学習者の反応やことは、選択に眼と耳を傾けながら、両者にとって合意の得られる活動の内容やあり方、新たな方向性について検討し、その時々以最善なものを選び取っていくことは、教師と学習者による一つの大きなインターアクションとも言え、よりよい両者の理解や信頼関係を築く礎となるだろう。そして、そこには教師だけでは思いつくことのない発想や新たな展開が生まれる可能性もある。むしろ、このようにして築かれた信頼関係の下でなければ、学習者が心から自分の身を授業の主体と認識することはないだろう。

予め用意された授業計画を実現・完成する要員として、教師や学習者が在るのではなく、コミュニケーション主体としての教師と学習者がいて初めて、その間にしかるべき授業実践とその活動が生み出されるのだという発想と、それに基づいた方針に従って、人と人、人と物事との主体的な関係を構築していくこと、いわば、授業ありきの考え方から参加者を主体とする授業実践のあり方へと転換を図ることが、そこには求められるのである。

## 6. おわりに

授業記録の中で教師が「計画通り」に授業を実施したと書けば、一見、それは大変美しいことのように見えるが、それは同時に、ある意味では、教師による学習者とのインターアクションの断絶や拒否を意味し、学習者が置き去りとなる危険が潜んでいることを教師は心に留め、活動一つの始め方にも慎重な配慮をするべきである。

刻々と現れる学習者の飛躍・混迷の事実や学習者との合意の結果を、次に活かせるものと転じていくために、教師として何をなすべきか、何ができるかということ、毎回の授業において瞬時に判断していくというのは、大変な緊張を強いられることであり、教師としての主体性や柔軟性、創造性等を随時試されるものであるとも言える。教師は、その大きな困難と負担に向き合う覚悟をもって授業に臨むことが必要であろう。

本稿では、初級クラスの実践ゆえに明確に現れた学習者の主体性の出現・消失の実態とその原因の分析、そこから得られた活動型の授業実践における要件について述べた。この知見を、様々なレベルの様々な人数のクラスで、どのように具体化し、どのように実践していけるかということを経後の課題としたい。

## 文献

- 市嶋典子・金龍男・武一美・中山由佳・古屋憲章 (2008). 学習者が評価する日本語教育実践——自律学習に向かって 細川英雄『ことばの教育を实践する・探究する——活動型日本語教育の広がり』(pp.123-141) 凡人社.
- 牛窪隆太 (2005). 日本語教育における学習者主体——日本語話者としての主体性に注目して リテラシーズ研究会 (編)『リテラシーズ 1——ことば・文化・社会の言語教育へ』(pp.87-94) くろしお出版.
- 小川貴士 (2007). 主体的なコミュニケーションをどのようにクラスで実現させるか 小川貴士 (編)『日本語教育のフロンティア——学習者主体と協働』(pp.21-36) くろしお出版.
- 川上郁雄 (2000). 転換期の日本語教育『宮城教育大学紀要』35, 1-19.
- 川上郁雄 (2007). 「ことばと文化」という課題——日本語教育学的語りと文化人類学的語りの節合『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 1-17.
- 川上郁雄 (2009). 主体性の年少者日本語教育を考える 川上郁雄 (編)『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー——主体性の年少者日本語教育学』(pp.12-37) 明石書店.
- 鯨岡峻 (2006). 『ひとがひとをわかるということ——問習慣性と相互主体性』ミネルヴァ書店.
- 佐伯胖 (1995). 『「わかる」ということの意味——新版 子どもと教育』岩波書店.
- 佐藤郁哉 (1992). 『フィールドワーク——書を持って街へ出よう』新曜社.
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析方法』新曜社.
- 波多野諠余夫 (編) (1980). 『自己学習能力を育てる——学校の新しい役割』東京大学出版会.
- 細川英雄 (2001). 問題発見解決学習と日本語教育『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』14, 89-101. (早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会 (編) (2003). 『「総合」の考え方と方法』(pp.1-17) 早稲田大学日本語研究教育センター. 所収)
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』(pp.249-301) 明石書店.
- 細川英雄 (2006). 日本語教育における知の構築——学習者主体とその実践研究への試み 宮崎里司 (編)『早稲田から世界へ発信——新時代の日本語教育をめざして』(pp.124-161) 明治書院.
- 箕浦康子 (1999). 『フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィ入門』ミネルヴァ書房.

謝辞 本論文で分析した実践は、表現者・参加者・観察者としてのボランティアの主体的な参加に支えられた。改めて、イヴァノヴァ・マリナーナ氏／高橋聡氏にお礼を述べたい。

(もりもと・けいこ，たけ・かずみ，さかた・れいこ，きむ・よんなむ：いずれも早稲田大学日本語教育研究センター)