JAIST Repository
https://dspace.jaist.ac.jp/

Title	セルフ・ナレッジを豊かにする―多文化グループワークにおける知識プロセス―
Author(s)	李，暁燕
Citation	
Issue Date	2011-12
Type	Thesis or Dissertation
Text version	author
URL	http://hdl.handle.net/10119/10049
Rights	
Description	Supervisor:梅本　勝博　，知識科学研究科，博士

JAIST
JAPAN
ADVANCED INSTITUTE OF
SCIENCE AND TECHNOLOGY

Japan Advanced Institute of Science and Technology

Enriching Self-Knowledge:
The Knowledge Process through Multi-Cultural Groupwork

Li, Xiao Yan
School of Knowledge Science
Japan Advanced Institute of Science and Technology

Keywords: Language, Culture, Self-Knowledge, Groupwork, Interaction

Globalization is sweeping across the world now. Multiple-cultural groupwork has become common in such fields as higher education, business, and science. Accordingly, the need for second language education is rapidly growing. This research has built a model of the knowledge process through multiple-cultural group work, additionally, practically proposed a method for second language education through a case study at Waseda University. This study examined the process of learning language and culture in integrated education and also interaction among students, facilitators, and the teacher.

Prior studies on language, culture, and self-knowledge have argued that self-knowledge is the total of a person's explicit, implicit, and tacit knowledge acquired through experiences, also that language and culture are parts of self-knowledge. Inseparability of language and culture is often expressed in one of those terms: "language is a part of culture"; "two sides of the same coin"; and "languaculture". It is often argued that the teaching of second language should be linked to the social and cultural contexts in which the language is used. The author participated in the holistic-activity class named *Japanese language for thinking* and a seminar for graduate students in Waseda University from April to July, 2010 to examine multi-cultural groupwork running and interaction among group members.

Three major findings were made. First, from our case study of the holistic-activity education at Waseda University it was found that the process of multi-cultural group work is the spiral of four phases of knowledge *articulation*, *socialization*, *consolidation*, and *internalization*. Second, interaction among multi-cultural groupwork is critical to understanding language and culture together and enriching the learners' self-knowledge. Last, the teacher and student-facilitators are "knowledge leaders" who promote the interaction among learners.

As a theoretical implication, we proposed a theoretical framework which we call "ASCI model" of multiple-cultural group work. This model shows continuous

knowledge creation through interaction among those who have different individual cultures in the holistic-activity class. The knowledge creation process consists of four phases of Articulation, Socialization, Consolidation, and Internalization. That's why it is called the ASCI model. This dynamic model also explains the changes in the self-knowledge of second language learners' through their interactions together and with native speakers.

For practical implication, this study has showed a new way of cross-cultural understanding the challenge of the mainstream curriculum. The study also showed that the holistic-activity class can also be held is possible to be practiced at the introductory and intermediate levels of the second language education.

Finally, we have made three suggestions for future research. First, a study is needed to examine ASCI model in such fields as business and science. Second, it is necessary to construct a valid method of evaluating integrated education of the second language and its culture. Finally, it is necessary to try the integrated approach outside Japan.

目次

第 1 章　序論 1
1.1 研究の背景 1
1.2 研究の目的 4
1.3 研究の対象と方法 4
1.4 用語の定義 8
1.5 本論文の構成 9

第 2 章　先行研究レビュー 10
2.1　はじめに 10
2.2　言語・文化・コミュニケーション 10
2.2.1　「言語」とは何か 10
2.2.2　「文化」とは何か 12
2.2.3　コミュニケーションとは何か 14
2.2.4　分離不可能な言語・文化とコミュニケーション 15
2.3　知識と知識創造 16
2.3.1　知識とは何か 16
2.3.2　組織的知識創造モデル 18
2.3.3　知識創造のコンテキストの「場」 19
2.3.4　セルフ・ナレッジ 19
2.3.5　知識としての言語 20
2.3.6　知識としての文化 21
2.3.7　暗示的・暗黙的知識の習得 22
2.4　異文化理解のための第二言語文化習得 24
2.4.1 第二言語文化教育の歴史的概要 24
2.4.2　学習者の変容につながる文化習得 24
2.4.3 文化教育の手法 26
2.4.4 日本語教育における文化教育の問題 27
2.5　活動型教育の試み 28
2.5.1　活動理論 28
2.5.2　状況的学習 33
2.5.3　自律学習 34
2.5.4　協働学習 35
2.5.5　総合学習 37
2.5.6　総合活動型教育 38

2.5.7　活動型教育におけるグループワーク 39
2.5.8 活動型教育における教師の役割 41
2.5.9　活動型教育におけるファシリテーターの役割 42
2.5.10　活動型教育における知識創造 43
2.6 まとめ 44

第 3 章　早稲田大学総合活動型日本語教育の事例分析―悶々グループ― 46
3.1　はじめに 46
3.2　悶々グループの活動概要 46
3.3 悶々グループのメンバーの 48
3.4　悶々グループのグループワークの分析 59
3.4.1　自分のテーマを見出す 59
3.4.2　インタビューの下準備 62
3.4.3　新聞作成 66
3.5 まとめ 75

第 4 章　早稲田大学総合活動型日本語教育の事例分析―シャネルグループ― 77
4.1　はじめに 77
4.2　シャネルグループの活動概要 77
4.3　シャネルグループのメンバーのセルフ・ナレッジの変容 79
4.4　シャネルグループのグループワークの分析 88
4.4.1　グループ活動の方針と形式を見出す 88
4.4.2　雑誌構成および評価方法の確定 92
4.4.3　雑誌作成 97
4.6 まとめ 101

第 5 章　早稲田大学総合活動型日本語教育の事例分析―ゲシュタルトグループ― 103
5.1　はじめに 103
5.2　ゲシュタルトグループの活動概要 103
5.3　ゲシュタルトグループメンバーのセルフ・ナレッジの変容 107
5.4　ゲシュタルトグループのグループワークの分析 117
5.4.1　グループのキーワードを見出す 117
5.4.2　劇およびそのまとめ 120
5.6 まとめ 124

第 6 章　早稲田大学総合活動型教育の事例分析―考察― 127

6.1　はじめに 127
6.2　「考えるための日本語」クラスにおけるグループワーク 127
6.3　「考えるための日本語」クラスにおける言語文化の相互理解 128
6.4　「考えるための日本語」クラスの受講生の知識の変容 132
6.5　知識変容を導く受講生の特性の分析 134
6.6　ファシリテーターと教師の役割 136
6.7　おわりに 138

第 7 章　結論 140
7.1　はじめに 140
7.2　主要な発見事項 140
7.2.1　SRQ1 の答え 141
7.2.2　SRQ2 の答え 142
7.2.3　SRQ3 の答え 143
7.2.4　MRQ の答え 144
7.3　理論的含意 146
7.4　実務的含意 148
7.5　将来研究への示唆 150

参考文献 151

付録 1 170
付録 2 173
付録 3 181
付録 4 184

謝辞 186

図目次

図 1-1　「考えるための日本語」クラスの構成 5
図 1-2　「考えるための日本語」と「実践研究 11」の関係 6
図 1-3　「考えるための日本語」クラスの活動モデル 8
図 2-1　データ、情報、知識、知恵の関係を示すモデル 17
図 2-2　SECI モデル 18
図 2-3　文化の氷山モデル 22
図 2-4　媒介された行為のモデル 29
図 2-5　集合的活動システムのモデル 30
図 2-6　学習活動の構造 32
図 2-7　最小限二つの相互作用する活動システムのモデル 33
図 2-8　細川の言語文化教育の統合的アプローチ 39
図 2-9　EASI モデル 43
図 3-1　悶々グループの活動モデル 47
図 3-2　悶々グループの協働「自分のテーマを見出す」段階 62
図 3-3　悶々グループの協働「インタビュー下準備」段階 66
図 3-4　MC1 の考えの変遷プロセス 70
図 3-5　『悶々新聞』の「社説」の作成プロセス 72
図 3-6　悶々グループの協働「新聞作成」段階 74
図 4-1　シャネルグループの活動モデル 78
図 4-2　シャネルグループの協働「自分のテーマを見出す」段階 91
図 4-3　シャネルグループの雑誌構成および評価方法の確定段階 96
図 4-4　シャネルグループの「雑誌作成」段階 100
図 5-1　ゲシュタルトグループ活動の流れ 104
図 5-2　ゲシュタルトグループの活動モデル 105
図 5-3　ゲシュタルトグループの動機づけ段階の活動 119
図 5-4　ゲシュタルトグループの「劇およびそのまとめ」段階の活動 123
図 6-1　「考えるための日本語」参加者の関係 133
図 6-2　MAXQDA で分析した「教師の役割」 136
図 7-1　多文化グループワークの ASCI モデル 144
図 7-2　多文化グループワークによる活動型教育の実践的モデル 147

表目次

表 1-1　収集したデータの概要 7
表 2-1　暗示的知識と明示的知識 20
表 2-2　グループワークの最も基本なプロセス：相互作用 40
表 3-1　悶々グループメンバーリスト 47
表 3-2　MJ1* のセルフ・ナレッジの変容 51
表 3-3　MJ2*のセルフ・ナレッジの変容 53
表 3-4　MC1 のセルフ・ナレッジの変容 56
表 3-5　MJ3 のセルフ・ナレッジの変容 57
表 3-6　悶々グループメンバーのセルフ・ナレッジの変容 58
表 3-7　悶々グループの行動規範 75
表 4-1　シャネルグループメンバーリスト 76
表 4-2　シャネルグループのインタビュー 77
表 4-3　CJ1*のセルフ・ナレッジの変容 80
表 4-4　CJ2 のセルフ・ナレッジの変容 81
表 4-5　CK1 のセルフ・ナレッジの変容 83
表 4-6　CC2 のセルフ・ナレッジの変容 84
表 4-7　CC1*のセルフ・ナレッジの変容 86
表 4-8　シャネルグループメンバーの知識の変容 87
表 5-1　ゲシュタルトグループメンバーリスト 102
表 5-2　GJ1*のセルフ・ナレッジの変容 108
表 5-3　GC1*のセルフ・ナレッジの変容 111
表 5-4　GK1 のセルフ・ナレッジの変容 112
表 5-5　GJ2 のセルフ・ナレッジの変容 113
表 5-6　GC2 のセルフ・ナレッジの変容 115
表 5-7　ゲシュタルトグループメンバーの知識変容 115
表 5-8　ゲシュタルトグループの行動規範 124
表 6-1　「考えるための日本語」クラス活動のまとめ 126
表 6-2　受講生の言語・文化的知識の新たな気づき 129
表 6-3　「考えるための日本語」受講生の知識の変容例 130
表 6-4　「考えるための日本語」受講生の知識変容一覧 131
表 6-5　ファシリテーターの役割についてのメールインタビューの結果 135
表 6-6　グループワーク活動を促進するファシリテーターの役割 135

第 1 章　序論

1.1 研究の背景

現在、グローバル化が世界を席巻している。Williamson (2010) は、*The Knowledge Economy, Language and Culture*というタイトルの本で、グローバルな知識経済においては、複数の異なった言語と文化を持つ人たちから構成される多文化グループにおける相互作用が創造性や知識創造にとって極めて重要である、と論じた。そのような多文化グループワークはビジネス、教育、科学技術などの分野で広く見られるようになってきた。

それに伴い、第二言語[1] 習得のニーズがますます高まってきている。現在、日本語を学ぶ学習者は世界的に増大している。国際交流基金の調査によると、2009年現在、海外133カ国･地域において約365万人の人たちが日本語を学習している。前回の2006年調査と比べると、学習者数は22.5%増加した。[2]　日本国内においても、外国人は増加の一途を辿り、1975年に75万1842人で総人口の0.67％だった在日外国人(登録者数)は、2008年には過去最高の221万7426人となり、1.74％にまで達した。[3]　なお、在日留学生数は2008年5月1日現在すでに12万人を超えている[4]。さらに日本政府は、2020年を目途に30万人の留学生受入れを目指している。今後、多言語・多文化の共存する社会になりつつ日本においては、異文化交流のための日本語教育はますます盛んになることが予想される。

近年、異文化対応力の一側面として、外国語の能力を位置づけ、異文化背景をもった人々とのコミュニケーションの手段としての外国語教育の在り方を明確に示すことが要求されるようになった（八島，2004）。しかし、第二言語教育の目的は「異文化能力（inter-cultural competence）」の養成であると言われてきたが、依然として「言語」を中心に教育が行われているのが実情である。日本語教育も「日本語知識の教授」から「コミュニケーション能力の習得」へと移行しつつあるが、「文化」については、依然として「社会に関する知識・情報」として捉えられている（細川，2002b）。

現在、留学生教育の問題として、日本語教育と現実社会のギャップが注目さ

---

[1] 第二言語は、一般的には母語の次に習う言語を指している。

[2] 国際交流基金「2009 年海外日本語教育機関調査」結果（速報値）による。
URL: http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/news_2009_01.pdf　(2011 年 5 月 18 日アクセス)

[3] 法務省入国管理局「報道発表資料」による。
URL: http://www.moj.go.jp/PRESS/090710-1/090710-1.html　(2009 年 8 月 7 日アクセス)

[4] JASSO（独立行政法人日本学生支援機構）「留学生受入れの概況」による。
URL: http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data08.html　(2009 年 8 月 7 日アクセス)

れている。国際交流研究所が 2002 年に実施したアンケート調査によると、中国の大学生と大学院生が日本語を勉強するとき日本語そのものに関して「困る」ことのうち、「敬語の使い方」が最も多く、記述のあった回答者（8,051 人）の 15.4％を占めている（大森・大森，2002，p.292）。日本社会で生きていく上で不可欠な敬語が、中国人日本語学習者にとって「頭が痛い」のは、文法のみならず日本文化、特に慣習的な対人作法（人と人のつきあい方）に関する知識が不足していることが、大きな原因と推測される。

そして、筆者が運営していた「言語文化研究会」[5] のインタビュー調査によると、中国で日本語学科を卒業して日本の修士課程に入った学生たちが一年目で最も困ったことは、「対人関係」であった。「日本語の単語や文型はわかるが、相手がそれを通じて何を言いたいのかわからない」という彼らのレポートの記述から推測できるように、日本人との対人関係構築の難しさは「日本語の曖昧さ」あるいは「言外の意味」に起因している場合が多い。

そこで、言語教育は異文化理解に不可欠であるが、その同時に文化教育に力を入れるべきだという認識が広まりつつある。文化的理解は、学習者が過去と現在の経験を絶えず文化的なインプットとして総合する継続的でダイナミックなプロセスである(Robinson, 1988)。Bennett (1993) と Paige (1993)によれば、文化学習は一つの発展過程であり、この過程において学習者の自文化中心的な世界観が変化し、学習者が異なった文化視点の存在を認識して、文化の違いを受け入れることを学び、そして自分の世界観へと統合する。

しかし、これまでの「日本語教育」は主に言語の修得に注力し、「社会・文化」についての教育は「日本事情」という科目に委ねられてきた。「日本事情」は、「日本の歴史及び文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術」などを教える科目として定着している。[6] この科目は、日本語教育において常に従属的な存在である。そのような「日本事情」科目で「文化」を学ぶ外国人は、日本人一般の傾向を日本人の誰もが持っていると誤解する「ステレオタイプの罠」に陥りやすく、さらに外国人を日本人に同化させようとする「同化主義」に陥る恐れがあるなどの問題が指摘されている(川上，1999; 河野，2001)。川上(1999, p.23)は、それらの問題は「日本事情」科目が日本の社会・文化を静態的に捉えていることに起因していると示唆し、それに代わって社会・文化を多様で流動的なものとして捉えるべきであると提案した。

---

[5] 北陸先端科学技術大学院大学・知識科学研究科において、2008 年 10 月から 2009 年 10 月まで活動した。

[6] 1962 年に公布された文部省第 21 号「外国人留学生の一般教育など履修の特例について」による。細川（1994, p.141）に引用。

本研究を始める動機は、日本語教師として働いてきた筆者が日本語教育現場でぶつかった問題から育まれた。筆者の勤めていた中国の某外国語大学では、日本語学科の学生を年に 600 人ほど募集しており、日本語学習者は 83 万人[7] を超えている中国でも規模の大きい日本語教育機関となっている。筆者は、主に言語の習得を中心とする「日本語精読」と、日本文化を中心とする「日本事情」と「日本文化概論」という科目を担当した。一クラス 30 人ぐらいの「日本語精読」クラスでは、言語を教えるだけでは物足りないと考え、ディスカッションなどの形で学習者の一人ひとりの意見を引き出そうとして、学習者との協働の満足感を味わえたが、大学としての統一的進度や日本語能力試験など受験事情を無視することはできなかった。

一方、「日本事情」と「日本文化概論」のクラスでは、「ステレオタイプ」の勉強にならないように努めた。日本のことを全体的に紹介しようと、NHK の番組やビデオなど生の素材も集めて利用したが、学習者が 150 人から 200 人ぐらいの大きなクラスでは、学生がテレビ番組やビデオを見て楽しむだけで満足し、日本語表現に気を使う余裕もなく、意見交換の場にはならなかった。その時、広い講義室の講壇に立っている筆者は、いつも寂しい気持ちになった。「言葉」と「文化」を切り離して教えるのではなく、異文化理解の視点から、言語と文化を統合して理解し、コミュニケーションのツールとして応用して、学習者一人ひとりの「顔」が見えて意見が伝わる教室にできないのか、と強く疑問に思った。それが筆者の研究動機となった。

現在、日本語教育においては、言語・文化を統合して教育を行うケースは少ない。その中で日本語教育における文化教育を長く考察してきた細川（1999a, 2002a, 2002b, 2003, 2007）は、学習者主体の総合活動型[8] クラスを提唱し、グループ活動を通じて言語と文化を結ぶ教育を実現すると論じ、「『文化』は人間一人一人の個人の中にある暗黙知の総体として捉えられる」と論じ、それを「個の文化」と呼んだ（細川, 2003, p.38）。しかしながら、細川の研究およびその他の先行研究においては、暗黙知としての文化の教育をコンセプトレベルにおいて示すにとどまっており、本格的な実証的・理論的研究のレベルには至っていない。暗黙的な「個の文化」が、授業の中で教師と学生、学生と学生の協働的な活動を通して、いかに共有・活用・創造されていくか、というプロセスを詳細に分析した研究は見当たらない。

---

[7] 国際交流基金「2010 年度日本語教育国別情報」による。
URL: http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2010/china.html (2011年5月1日アクセス)
[8] 総合活動型とは、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の 4 技能を使う総合的コミュニケーション活動によって、学習者が考えていることを相互に表現・理解させる実践である（細川, 2007)。

1.2 研究の目的

本研究の目的は、異文化理解のための総合活動型教育の事例分析を通じて、多文化グループワークの知識プロセスについての理論的プロセスモデルを構築し、今後の日本語教育のあり方について実務的に提言することである。具体的には、早稲田大学日本語教育研究科の言語文化教育研究室（細川英雄教授）による総合活動型教育の事例分析により、以下のメジャー・リサーチ・クエスチョン（MRQ）および三つのサブシディアリー・リサーチ・クエスチョン（SRQs）に答える。[9]

MRQ:　早稲田大学総合活動型教育において、多文化グループワークはいかに行われたのか？

SRQ1:　多文化グループワークにおいて、メンバーはいかに学んだのか？

SRQ2:　多文化グループワークにおいて、メンバーはどのように変化したのか？

SRQ3:　多文化グループワークにおいて、ファシリテーター[10]と教師はいかにグループワーク活動を促進したのか？

1.3 研究の対象と方法

本研究のために、細川教授の了解を得て、2010 年 4 月より 7 月まで早稲田大学日本語教育研究センターのオープン科目としての総合活動型「考えるための日本語」、およびそのクラスを研究する同大学日本語教育研究科修士課程学生を対象とする「実践研究 11」を参与観察した。総合活動型クラス「考えるための日本語」のテーマはよく変わり、今回は「個人と社会を結ぶ」というテーマであった。シラバスによれば、社会で生きていくために個人は何ができるかという問題を、日本語による議論を通して検討する講義である。具体的には、グループディスカッションや、クラス内外の人たちとテーマの実現を巡って話し合う。さらに、その結果をクラス内で報告して、グループ外のメンバーとも意

---

[9] 筆者は、2010 年度春学期に細川英雄教授の「考えるための日本語」クラスと、初級クラス「私のこと・あなたのこと 2」を参与観察したが、本研究では細川教授のクラスだけを分析した。

[10] 本研究では、「考えるための日本語」クラスのグループワークにおいて、リーダーシップを発揮するメンバーを「ファシリテーター」と呼ぶ。

見交換し、最終的にはテーマの実現とその可能性について 1 人ひとりがレポートにまとめるという流れである。[11]　各クラスは、それぞれ週 1 回で全 15 回であった。その特徴は以下のようにまとめることができる。

- 学習者主体：枠組のほかはすべて学習者に任せられている。最初の授業で細川教授は「僕は何もしない」と宣言した。
- 「自省」：一人ひとりは初めに動機を書いて活動し、それを振り返ると、自分の中で筋道が見えてくるので、それをまとめてレポートに作る。
- 「相互自己評価」：最後のレポートを最後にコメントし合う。評価は成績を付けるということではなくて、良かった点と足りなかった点をみんなでコメントし合う。[12]

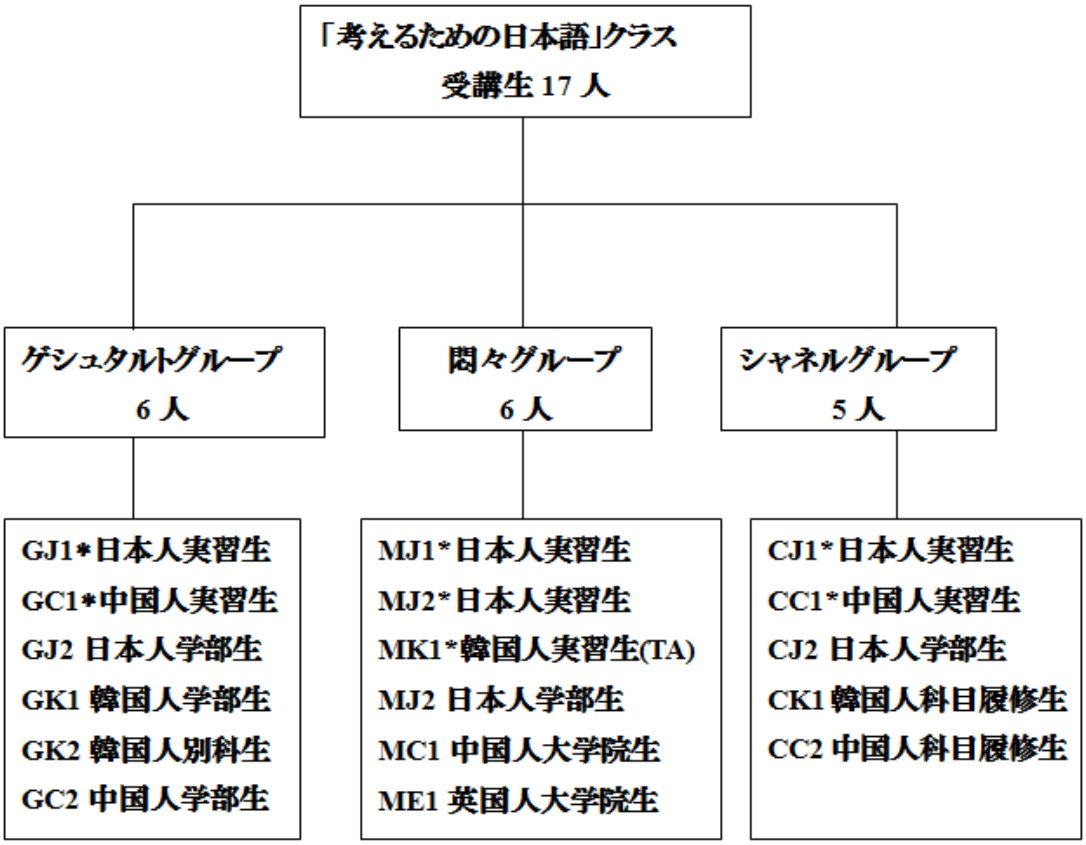

図 **1-1**　「考えるための日本語」クラスの構成[13]

---

[11] 詳細は付録 1 シラバスを参照。
[12] 2010 年 4 月 14 日の授業・細川教授の口頭説明による。
[13] メンバーの表記はグループの名前、国籍の最初のアルファベットに数字からなっている。GJ1*のように「*」印は実習生を表す。シャネルグループの CC1*は筆者である。

「考えるための日本語」クラスは受講者数 17 人で、単位を取る正規履修の別科生、学部生、科目履修生の 10 人と、単位を取らない大学院生で TA と筆者を含む日本語教育実習生の 7 人である。この 17 人が三つのグループに分かれ、自分たちでそれぞれ「ゲシュタルト」、「悶々」と「シャネル」と名付けた。日本語の母語者は 7 人で、留学生の 10 人は中級か上級レベルの日本語能力があると考えられる。各グループメンバーのその他の情報については、図 1-1 で表すことができる（前頁図 1-1 を参照）。

7 人の実習生は、それぞれ三つのグループのどれかに所属し、グループ活動や雰囲気などについて「観察誌」を書き、メーリングリストで共有して、「実践研究 11」クラスでディスカッションを行った（図 1-2 を参照）。

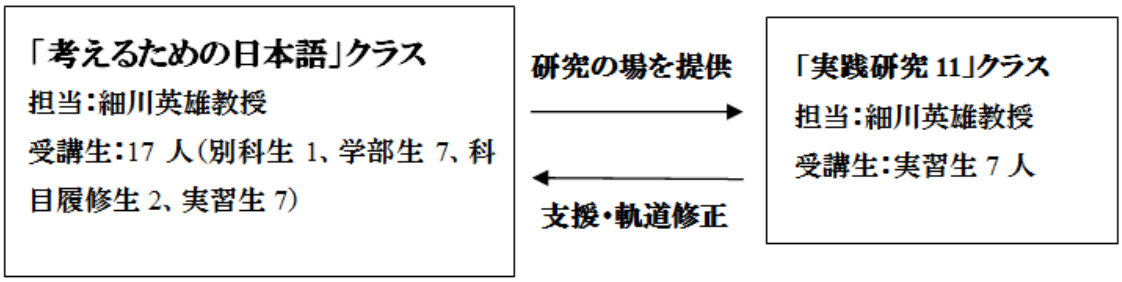

図 1-2　「考えるための日本語」と「実践研究 11」の関係

筆者は、2010 年 4 月から 7 月にかけて「考えるための日本語」と「実践研究 11」の授業に毎回出席し、参与観察を行った。「考えるための日本語」クラスのシャネルグループに入り、IC レコーダーでグループディスカッションの音声データを収集した。また、「実践研究 11」の授業もすべて録音し、音声データを収集した。さらに、「考えるための日本語」の最初と最後の授業で実施したアンケート調査や、筆者を含めたクラスメンバー全員の BBS への書き込み、個人レポート、および「実践研究 11」受講者の観察誌[14] をデータとして収集した（次頁表 1-1 を参照）。

また、「考えるための日本語」クラスと「実践研究 11」クラスのメンバー全員を対象に、それぞれ「資料使用のお願い」と「資料使用の許諾書」にサイン

[14]「実践研究 11」を受講する大学院生の課題として、「考えるための日本語」クラスを毎回観察し、その気づきをまとめて毎回メーリングリストで共有した。観察誌の書式は付録を参照。

してもらい、以上の資料の使用許諾をもらった。音声データのうち、「考えるための日本語」クラスの 4 月分の録音と 6 月 2 日と 9 日の録音を書き起こしテキストデータに変換した。

表 1-1　収集したデータの概要

クラス	内容	種類	対象	その他
「考えるための日本語」	「考えるための日本語」授業録音	音声	細川教授と受講生 17 人	
	BBS への書き込み	テキスト	受講生 17 人	
	インタビュー	音声	細川教授と受講生 3 人	
	講義の最初と最後にアンケート調査	テキスト	筆者を除く 16 人の受講生	4 月 14 日と 7 月 14 日に実施
	グループの活動成果	テキスト	新聞紙、雑誌、レポート	
	期末レポート	テキスト	受講生 15 人	TA と受講生 1 人が提出しなかった
「実践研究 11」	「実践研究 11」授業録音	音声	細川教授と TA と受講生 6 人	
	観察誌	テキスト	受講生 6 人	メーリングリストで共有
	期末レポート	テキスト	受講生 6 人	同上
	メールインタビュー	テキスト	筆者を除く受講生 6 人と TA	

データ分析は以下のようにおこなった。

1）第三、四、五章で、三つのグループのそれぞれの活動について、エンゲストローム (1999) の活動システム・モデルを使って分析した。（次頁図 1-3 を参照）。

2）収集したテキストデータを、質的データ分析用ソフトウェア MAXQDA[15]を用いて三グループごとに分析した。具体的には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)[16]の手法で、テキストデータを MAXQDA でオープン

[15] MAXQDA についての詳細は、http://www.maxqda.com/ を参照。

[16] 質的な社会調査の一つの手法で、アメリカの看護学において定着した。テキストデータのコード化と分類を行い、分析結果を出した上で、理論構築を目指す質的調査法である。

コーディングした。次に、生成された概念を「学習者のセルフ・ナレッジの変化」や「協働」などのカテゴリーにまとめた。テキストデータのコーディングを理論的な飽和に達するまで 3 回行った。「学習者のセルフ・ナレッジの変化」すなわち、このクラスを通じて得た気づきに関するカテゴリーは、1 回目に 7 カテゴリー生成され、2 回目には 4 カテゴリーに、3 回目に「言葉についての気づき」、「自分についての気づき」、「他人との関係についての気づき」という三つのカテゴリーに絞り込まれた。分析対象は、グループのメンバー全員とし、各人の傾向を調べた。

3) グループメンバーの「セルフ・ナレッジの変容」を育むグループワークのプロセスおよびメンバー間の相互作用を分析した。

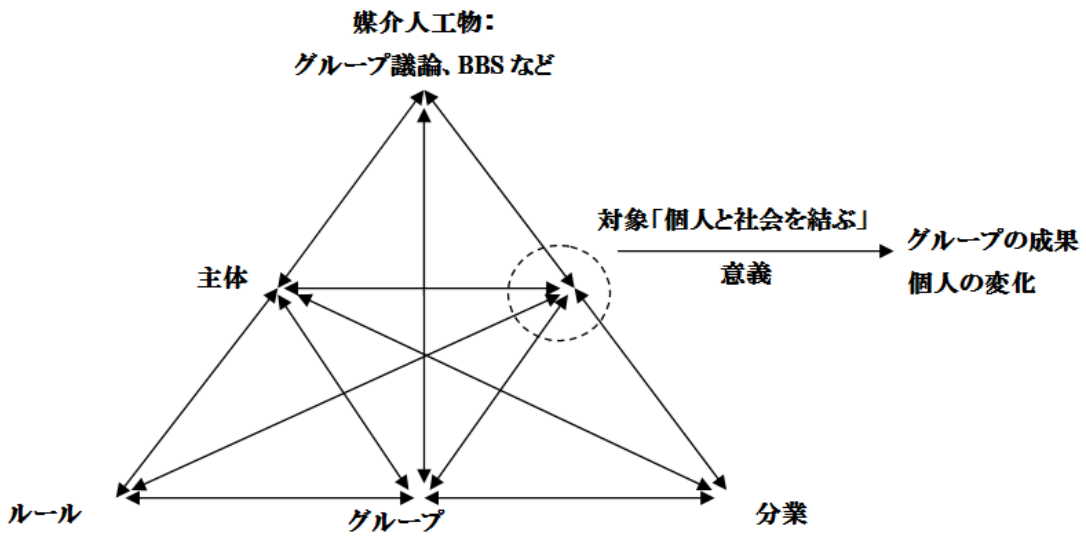

図 1-3　「考えるための日本語」クラスの活動モデル
出典：エンゲストローム, 1999, p.79 を改変

1.4 用語の定義

第 2 章の文献レビューに基づき、本研究における重要な概念を以下のように定義する。

- 文化：「文化」は集団に属する人間が修得した「思考と行動のパターン」としての知識と定義される**(Li & Umemoto, 2010)**
- 個人の文化：ある人に内面化された国民文化や複数の集団文化の固有な構成**(idiosyncratic configuration)**

- 文化的知識：自分をどう見ているかという自己認識、世界をどう見ているかという世界観、どう行動しているかという行動的慣習、どう行動すべきかという行動的規範
- 言語的知識：ある言語の文法、語彙の意味、語彙の使い方についての知識、読み書き話し聞く能力、言語で表現され記憶されている知識
- セルフ・ナレッジ：言語的知識と文化的知識のそれぞれの構成要素からなる自分についての知識

1.5 本論文の構成

次の第 2 章では、言語・文化の概念の整理から異文化理解のための第二言語教育に利用できる文脈知識を明示して、教育における知識創造、言語文化の暗示的・暗黙的知識の習得、グループワークによる言語と文化の統合教育に関する先行研究のレビューをおこなう。

第 3 章、第 4 章、第 5 章では、早稲田大学日本語教育研究科細川英雄教授の「考えるための日本語」および「実践研究 11」クラスで収集したデータを分析し、総合活動型クラス「考えるための日本語」の「悶々グループ」、「シャネルグループ」および「ゲシュタルトグループ」の活動をそれぞれグループメンバーのセルフ・ナレッジの変容、グループワークのプロセスおよびグループの協働の視点から分析する。

第 6 章では、早稲田大学日本語教育研究科細川英雄教授の総合活動型日本語クラス「考えるための日本語」の三つのグループの活動分析から、グループメンバーのセルフ・ナレッジの変容、グループワークのプロセス、およびグループの協働の共通点を考察する。

第 7 章では、第 1 章で提示したリサーチ・クェスチョンに答える形で発見事項をまとめ、そこから得られた知見を基に、多文化グループワークのプロセスを説明する理論的モデルを構築し、理論的含意として論じる。さらに、実務的含意として、グループワークによる第二言語教育における新たな教育の実践的モデルを提示する。最後に、本研究において言及できなかった課題について、将来研究への示唆として提示する。

第 2 章　先行研究レビュー

2.1　はじめに

本章では、言語・文化、知識と知識創造、異文化理解のための第二言語文化習得、活動型教育に関するレビューを行い、第二言語習得における活動型教育および知識創造に関する先行研究の知見を整理し、さらに、それらとの関連における本研究の位置づけを明確化する。

2.2　言語・文化・コミュニケーション

本節では、本論文全体に関わる基礎的知見として、言語・文化・コミュニケーションの定義および三者の関係に関する先行研究をレビューする。

2.2.1　「言語」とは何か

Chomsky (1959, 1965, 1985)に代表される形式主義(formalism)と構造主義(structuralism)の立場からいうと、言語とは心理現象の表象である。すなわち、言語とは社会・文化に関わらず「ヒト」という種の遺伝形質に由来するもので生得的である。

Chomsky の最初の本、1957 年に発表された『構文構造（syntactic structures）』は、変形文法のシステムを概説した。この変形文法は文における発音と単語という「表面構造」、および文の意味を含んでいる「深層構造」から成り立つ。意味は何らかの順序づけられたセットのルールによって表面構造に変換される。Chomsky は子供たちがすべての言語の文法的な構造に関する原則という知識を持って生まれてくる。そしてこの生まれつきの知識は、彼らが言語を学習する成功とスピードを説明すると論じた（Chomsky, 1957）。

Chomsky は、言語学者として最終のゴールは、すべての言語において、人々が創造的に、そして自由に話すことができる共通している原則を見いだすことであると記述した。最近の多くの調査によると、すべての子供が学習している言語にかかわらず、同じような言語発達の段階を体験していることがわかったのである。「言語を知る」というのは、無限数の新しい文を作り出し、そして決して聞いたことのない文を理解することが可能であることを意味する。Chomsky はこの能力を言語の「創造的側面」であると述べた。

Vygotsky (1962) は、少なくとも子供がある言語能力のレベルに達成した時か

ら、言語が認知的な発達における不可欠な役割を果たすものであると論じた。彼の考えでは、言語は最初に社会的コミュニケーションの手段として発展し、その後内面化され、子どもが自分の意志をまとめるように、認知のプロセスを形成することに決定的なツールになる。

言語、文化と認知の間の関係は人類学、哲学、言語学と心理学で議論されてきた。Sapir の有名な言語の相対性仮説は激しい議論の中心にあった。その主題は、文化が言語を通じて人々の考えに影響を与えるということである。Sapir (1956) は異なった言語の（文法のような）言語的なパターンが人々の習慣的な考えに影響を与えると信じた。Sapir (1956) によれば、異なる言語の言語構造における相違は、習慣的な考えと習慣的な行動に反映される。所定の言語のある特定の特性は、人々認識、そして記憶する方法に影響を与える。

言語の創造的活動は内言を外言に転じることである。ヴィゴツキー (2001)によると、内言は「全く独自な特有の言語機能と見なすべきであり、まさにそれが外言とはまったく違った仕方で組織されているが故にこそ、内言は外言と一つの局面から他の局面への移行における不可分の動的統一をなして存在するという確信にわれわれを導いた」。内言の特質は、「外言と比べた場合の内言の外見上の断片性、不完全さ、省略のなかにある」(p.397)。

言葉の習得は世界とつながる行為の代表的なものである。異なる言語文化世界とつながるには、生存への「主体的働きかけ」と「周囲の助け」との双方がともに作用し合っていると考えなければならない。（大井, 2008）。

言語教育の指導内容は言語運用、言語知識、言語分析の 3 つから構成される。この三つを支える能力が「メタ言語能力」だが、「メタ言語能力」と特に強く結びついているのが「言語分析」である。「言語運用」は「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」という四つの技能の形で具現化する（大津, 2009b）。

しかし、言語教育の目標は言語を「文法的に正しく使える」ということではない。近年来の留学生を対象とする言語教育はむしろ学習者の文法的な添削をしないようになってきている。そして、言語の誤用を、言語に生命力を付けるものとして高く評価する学者もいた。例えば、「具体的な発話における語彙や文法の誤用や不適切な使用、あるいは文の並べ方の間違いや矛盾する言説などは、それらのコミュニケーションに問題がないばかりか、むしろ創造的な言語活動として評価すべきことが指摘された。洒落や冗談あるいは詩的言語としての活動が、むしろ形式的規則を破ることによって可能になる」（ヤコブソン, 1978, p.17）。

2.2.2 「文化」とは何か

文化人類学では、「文化とは、知識、信仰、芸術、法律、道徳、習慣その他、およそ人間が社会の成員として獲得した習性の複合的全体」と定義されている(Tylor, 1871; 水島, 2005a, p.4 に翻訳引用)。この定義の他にも、様々な研究領域から数多くの定義が提案されてきたが、一般的に定義から「物質文化」の部分を取り除く傾向がある。

Sapir (1995)によれば、すべての文化的な行為がパターン化される。社会の伝統が我々の出生のまさしくその瞬間から何らかを示唆している。それを解釈する本質的な任意の様式を暗黙のうちに受け入れなかったなら、個人が何をしているかと説明することは不可能である（p.31)。そして、個人にとって外在的な「公的文化 (public culture)」が存在し、それは「私的文化」と同一でも相似でもない、と Sapir (1956) も論じた。

Street (1993) は、文化人類学の視点から「文化は動詞である（culture is a verb）」と論じ、言葉、アイデア、物事、集団などを定義する文化の動詞的な機能を重視した。Hofstede (2001) は、文化を集団が持つ「心のプログラミング」にたとえ、人々を集団に分別するものと論じた。そして、Biggs & Moore (1993) は、文化を「人間集団の生き方の総合で、一つの世代から次の世代まで伝承されるもの」と定義した。文化は意味、信念と習慣のセットであり、社会団体の維持管理、社会的なプロダクトの創造とそのメンバーの発展を導くものである (Triandis, 1996)。

文化を信念や態度や価値観などの視点から論じるとき、文化と人間の関係が問題になるが、それについては大きく分けて二つの見方がある。人間の頭の中にある行動の見取図を文化と見る立場（culture as patterns for behavior）と、観察可能な行動を文化と見る立場（culture as patterns of behavior）である。前者は、Goodenough (1963) に代表され、文化とは「物事を認識する際の概念枠、あるいは、何が可能で何をなすべきかといった信念、あるいは、態度や意思決定の準拠枠」とされる（箕浦, 1990, p.13）。文化は常に人の頭の中にあるとし、人間から独立して外在しているとは考えない。一方、後者は Geertz (1973) に代表され、文化を個々の人間の外に存在し、独自のダイナミズムを持つ意味体系と考える。文化を人間にとって外在しているとみるか見ないかの違いはあるが、どちらも文化を人に経験の把握様式を示す意味体系と見なしている点は共通である（箕浦, 1990; p.13)。そして、Goodenough (1963) に代表される考え方に基づいて、Holland & Quinn (1987) は、共有可能な「知識」としての「文化」を身に付けた人間は、それに基づいて行動し、モノを作り、体験を解釈すると論じた。

Hofstede (1980) は、40 ヶ国の文化的差異の考察に基づき、文化の三つの「層」

を提唱した。すなわち、①全人類が共有する基本的な標準と価値観、②特定の集団が共有する集団の信念と価値観、③個人特有の経験である。①の文化は「人類共通の文化」、②の文化は「集団共通の文化」、③の文化は「個人レベルの文化」と言い換えることができる。Li & Umemoto (2010) は、「文化」を集団に属する人間が修得した「思考と行動のパターン」としての知識と定義した。第一義的には、そういう集団によって共有される思考・行動パターンが文化なのである。したがって、Hofstede (1980) の人類共通の文化という概念は、高度に発達した地球外生命体の文化の存在が確認されない限り、認めることはできない。それで、Li & Umemoto (2010) は、Hofstede (1980) の定義に基づき、文化は社会レベルの文化、集団レベル、個人レベルの文化が存在すると考えた。一人ひとりは、これら三つの層のレベルの文化を重層的に持っている。

前述の Goodenough (1963) の「各人の頭の中にある行動の見取図」としての「文化」、あるいは「私的文化（private culture）―自文化の人々との相互作用を通じて各人が自己の内に取り込んだ意味の世界」（箕浦,1990, p.16）、または Hofstede (1980) の三つの文化の層の個人レベルの文化としての「固有な個人的経験」が存在することは認めるが、それだけでなく、文化人類学や他の学問分野で論じられるように、集団レベルや社会レベルでも文化が存在していると考えた。Sapir (1949) も、個人にとって外在的な「公的文化 (public culture)」が存在し、それは「私的文化」と同一でも相似でもない、と論じた。

文化は変化に敏感であり、人々は新しい文化に順応する。数え切れない程の文化の定義が存在するが、その多くは「コミュニティあるいは組織のメンバーの生活における記述可能なパターンを形成するビリーフ、行動、規範、態度、社会協定、表現の形式」からなる概念を含んでいる (LeCompte & Schensul, 1999, p.21)。

「アメリカの 21 世紀外国語学習標準（*Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*）」(1999)は、外国語教育における「文化」を、「社会の哲学的価値観やものの見方、習慣、そして、そこの所産・産物（実体があるもの、ないものを含む）」と定義している。[17] このように、文化については数多くの定義が存在し、広く合意されたものはないが、箕浦 (1990) は「どのような文化の定義を使うかは、何を研究しているかによって決まってくる」と述べた。

佐々木 (2002, 2004) は、日本語教育で扱われる文化を、1)知識、所産としての文化　2)コミュニケーションに介在する文化　3)個としての文化視点から分

---

[17] 聖田京子（訳）国際交流基金日本語国際センター発行日本語版による。
http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf#search='Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century' (2009 年 8 月 27 日アクセス）

析した。「知識、所産としての文化」は「祭り」、「歌舞伎」など、日本の文化を知識、または所産として紹介するもので、伝統文化だけでなく、日常文化、大衆文化、精神文化、専門性の高い文化などが含まれる。かつての日本事情の授業ではこのような文化が主に扱われた。ところが人的交流が盛んになり、コミュニケーション能力が重要になってくると、「コミュニケーションに介在する文化」がより重要になってくる。さらにグローバル時代を迎え、多文化が共生する社会では、個々人が自分の母文化のみならず、様々な文化の影響を受けるようになり、もはや文化を国や民族の単位で語ることができなくなり、文化を「個」としてとらえる必要が出てくる。「個としての文化」がそれである。そうなると、もはや知識、所産としての文化の知識をもって個々人の持つ文化を見つめることは、逆にステレオタイプを助長することとなってしまう危険性があり、より柔軟で多様な見方が求められていくという批判の意見もあった(森山，2009)。

細川 (2003)は、日本語教育における言語文化教育の在り方を考察する中で、「文化」を次のように定義した。

> 「文化」というものは、集団としての「社会」の中にあるのではなく、人間一人一人の個人の中にある暗黙知の総体として捉えられることになる。この場合の暗黙知とは、情緒的な感覚・感情、論理的な言語知(内言)およびそれらを支える場面認識などのすべてを含む、人間の内的構造である（p.40)。

細川 (2003)は、この「暗黙知の総体」を「個の文化」と呼び、直接観察することができず、ただ行動様式や能力の発現によってのみ観察できると論じた。そして、「文化」は相互コミュニケーションにおける「個の認識能力」として発現するとした。

2.2.3　コミュニケーションとは何か

八島（2004）は、コミュニケーションを、対人接触の中で相手との「共通の意味を構築する過程」と定義した (p.5)。倉地（1992）によると、異文化コミュニケーションとは、文化の壁を越え、人間相互の理解に向かう相互作用のプロセスである（p.1)。Ting-Toomey (1999)は、異文化コミュニケーションを二つ（あるいはその以上）の異文化共同体の個人が相互作用な状況で共通意味を構築する「象徴交換のプロセス」と定義した(p.16-17)。

言語学分野での「コミュニケーション能力（communicative competence）と言う用語は、Hymes (1972)が初めて提示した。Hymes (1972)は、Chomsky が提示した言語能力（linguistic competence）と言語運用(linguistic performance)　の定義だ

けでは、第二言語教育に不十分であるとして、新たに「文法的能力だけでなく、ある特定の文脈においてメッセージの伝達や解釈、意味の交渉ができる能力」をコミュニケーション能力と定義づけた。1970 年代のコミュニカティブ・アプローチの思想は、言語教育の目的がコミュニケーション能力育成にあることへの大きな転換点となった。

Canale と Swain (1980)は、コミュニケーション能力の要素として、以下の四つをあげた。

- 文法的能力（grammatical competence）　文法的に正しい文を用いる能力
- 談話能力（discourse competence）　単なる文の羅列ではない、意味のある談話や文脈を理解し、作り出す能力。
- 社会言語能力（sociolinguistic competence）社会的文脈を判断して、状況に応じて適切な表現を行う能力。
- 方略的言語能力（strategic competence）コミュニケーションの目的達成のための対処能力。

2.2.4　分離不可能な言語・文化とコミュニケーション

Kramsch (1998) は、言語と文化の関係について、言語は現実世界の捉え方としての文化を表現し、会話のアクセントやジェスチャーなどの文化を体現し、価値や社会的アイデンティティなどの文化を象徴すると述べている。このように、言語と文化は密接に関係している。さらに、Agar (1994) が造語した *languaculture* という言葉は、言語と文化の分離不可能性を示唆しており、「言語文化」と翻訳せざるをえない。「一つのコインの両面」(Seely, 1984; Kramsch, 1998) という表現も、この言語と文化の分離不可能性を意味していると言える。

一方、言語を文化の中核に置く研究者もいる。例えば、丸山 (1984, p.102) は、「コトバ」によって世界が「分節」することによって生まれる認識の構造を文化と考える。

そして、言葉は文化の一部という考えもある。Schiffman (1996) は、言語を「符号 (code)」、「テキストあるいは談話」と「言語的文化(linguistic culture)」から構成され、「符号」は「テキストあるいは談話」に、そしてそれらは「言語的文化」に含まれていると論じた。Hofstede (1994) は文化をシンボル、儀式、価値観、英雄（行動模範）という四つのカテゴリーに分類した。その中で、シンボルはバーバル言語とノンバーバル言語両方を含めていると指摘した。

川上（2007, p.91) は、Lo Bianco (2003) を引用しつつ、言語も文化も動態的なものであり、従って、その関係もダイナミックに変化していくことを示唆しつつ、言語（の変化）を社会や文化の変化の中心に位置づけながら、「これからの言語教育は、ことばの型（パータン）や文化的情報を身につけるだけではなく、

文化接触から生まれるさまざまな変化を考え、それに対応する文化的行動を身につけていくことなのである」 と論じている。

また、ボック (Bock,1974, 江淵訳, 1977, p.116) は、文化を「独自のエトスをもつものの見方、考え方、行動の仕方のシステム」と見なしている。彼は、文化を構成するサブシステムとして、「言語体系 (language system)」、「道具・技術体系 (technological system)」、「社会体系 (social system)」、「思想体系 (ideological system)」の四つの領域をあげている(Bock,1974, 江淵訳, 1977, p.116)。

文化はコミュニケーションであり、コミュニケーションは文化であると Hall (1959) が文化とコミュニケーションの緊密性を強調した。Hall (1959)によると、コミュニケーションを通じて、文化が一つの世代から次の世代へと伝承、創造、修正される。コミュニケーションは、社会文化環境において、人間として望ましいまた有効な行動規範に関する暗示的理論を構築する。

2.3 知識と知識創造

本節では、知識、知識創造、およびセルフ・ナレッジに関する先行研究と、前節の言語・文化の定義を踏まえ、知識の視点から見る言語・文化および暗示的知識の習得に関する先行研究をレビューする。

2.3.1 知識とは何か

知識については、古代ギリシア以来、数千年に渡って哲学的な討論が行なわれてきた。Descartes (1637) は純粋な推論から生じる結果を知識と定義した。Locke (1690) によると、知識は認識の結果である。彼は、直感的な知識と論証的な二種類の知識があると考えた。簡単に二つのアイデアを区別できる知識は直感的であり、それに対して、簡単に二つのアイデアを区別できずに、証拠で論じる時用いられる知識は論証的である。Berkeley (1710) は人間の知識を「心 (mind)」、「精神 (spirit)」、「魂 (soul)」、「私自身 (myself)」などと呼ばれたいずれの要素で認知されたものだと主張した。Hume (1748) は知識が過去の経験からできると論じ、Descartes (1637) の生まれつきの考えを批判した。

近年、野中・竹内 (1996)の知識の定義がよく知られている。「知識」は本に書いてあるものというイメージが強いが、言葉や数字で表現される知識は氷山の一角にすぎない。野中・竹内 (1996) によれば、「きわめて主観的な洞察、直観、勘などが、知識の重要な部分を占め、理想、価値、情念、イメージ、シンボルなども知識に含まれる」。彼らは、形式化が難しく他人に伝達・共有することが難しいこれらの知識を「暗黙知 (tacit knowledge)」と呼び、それに対して言語や数値によって容易に伝達・共有できる知識を「形式知 (explicit knowledge)」と名付けた。形式知と暗黙知は、完全に別々のものではなく、相互補完的なもので

ある。人間の創造的活動において、両者は相互に作用し合い、互いに成り変わるのである(野中・竹内, 1996, p.90)。

Bellinger (2004) は理解度と文脈依存の 2 軸で、データ、情報、知識、知恵関係をモデル(図 2-1 参照)で説明している。データ間の関係を理解し、個々の文脈と結びつくことでデータは情報になり、情報のパターンの理解により、新たな文脈を形成したのが知識、データが集まれば情報、情報を束ねれば知識となる関係ではなく、データから知恵までは、個々の認識と解釈の次元で決定していく関係になる。このモデルから、データは誰もが利用できるが、その意味レベル（情報、知識、知恵）を共有するためには、その背景となる文脈や理解度を考慮することが必要である。

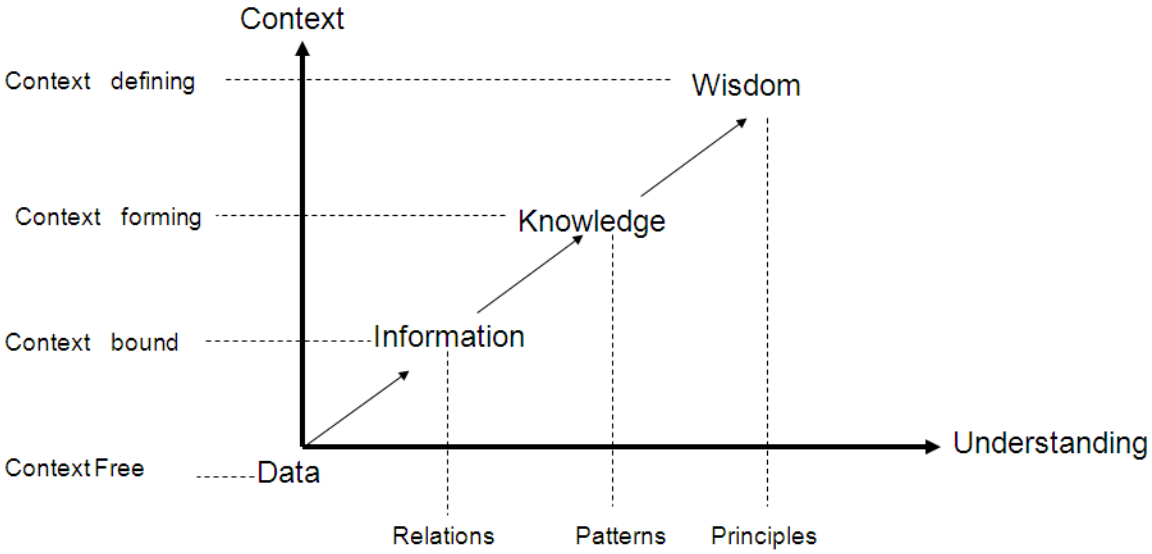

図 2-1 データ、情報、知識、知恵の関係を示すモデル（Bellinger, 2004）

Polanyi (1980)は知識を、言葉で置き換えることが可能な形式知(explicit knowledge)、言葉で置き換えることができない暗黙知 (tacit knowledge) にわけ、暗黙知の重要性を示した。そして、Polanyi が示した暗黙知の本質的な定義は、知ること(knowing)ができない知識であり、技能やノウハウなどでの非言語コミュニケーションを用いた知識や技能の伝承も含まれてない。

Wenger と Mcdermott (2002) は、知識・技能の伝承様式から、受け継がれていく知識の特徴を 4 つ示した。

- 知識は「知る」という人間の行為の中に存在する
- 知識は形式的でもあり、同時に暗黙的でもある
- 知識は個人的であると同時に社会的なものである

● 知識は動的（ダイナミック）である

梅本（2006）は知識を「能力 (power)」、「プロセス (process)」、「成果 (product)」という三つの観点で論じた。Dreyfus 兄弟（1987）は、知識・技能の発展過程で知識・技能のレベルを、初心者、中級者、上級者、プロフェショナル、エキスパートの 5 段階に分け、初心者から上級者への過程では、文脈依存度のレベルが異なることを示している。初心者は問題の分野に関わるさまざまな事実や特徴を識別するところから学び、文脈に依存することはない。中級者は獲得した知識・技能を広くて浅い文脈の中で捉えることができ、経験からの類似の事態に対応が可能なる。上級者は自らが行う作業全体を把握するために、状況を整理し、重要な知識だけを選び出せる計画の立案をやりだしてくるので、文脈依存が強くなってくる。文脈に依存することで、状況に合わせた知識を引き出せることが可能になる。

2.3.2　組織的知識創造モデル

野中と竹内（1996）が提唱した組織的知識創造理論は、新たな知識の創造を連続的なプロセスとして捉え、暗黙知と形式知の相互作用・相互変換による知識創造モデルを提示した。そして、組織的知識は、異なるタイプの知識（暗黙知と形式知）や、異なる知識内容を持つ個人が相互に作用することで創られていく。この理論は、知識社会を迎える 21 世紀に必要なナレッジ・マネジメント理論の魁となり、世界中の多くの分野で用いられている。

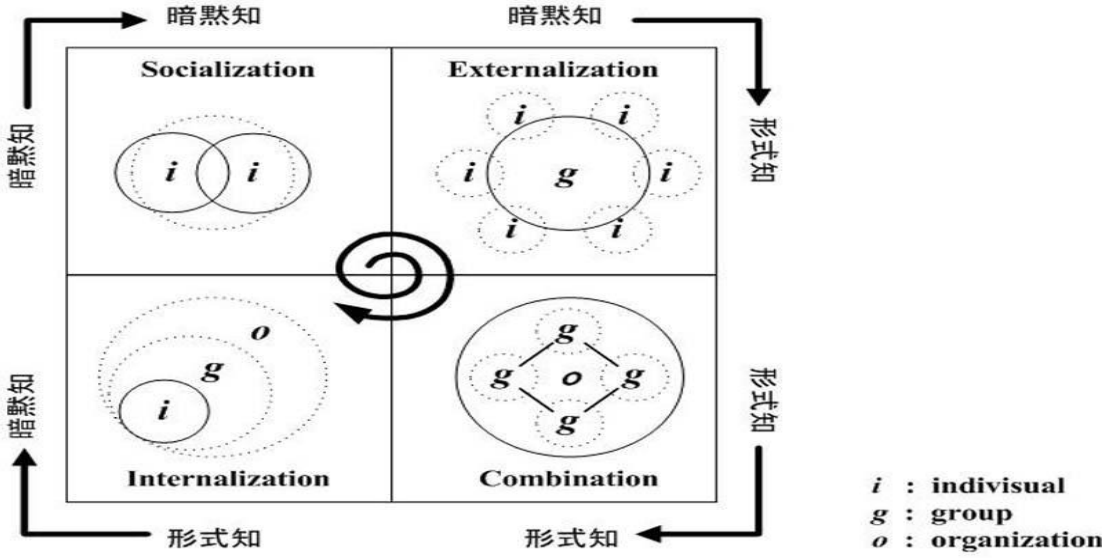

図 2-2 SECI モデル　（野中・紺野, 1999）

組織的知識創造理論では四つの知識創造様式があり、各様式において暗黙知

と形式知の相互による作用・変換がおこなわれることで、新たな知識が創造されるプロセスを説明したモデルである。各様式は、同じ時空間で体験を共有することで、各自がお互いの暗黙知を獲得する「共同化（socialization）」、その共有した暗黙知が、対話を通じて明示的な言葉や図で表現された形式知を創り出す「表出化（externalization）」、新たに創り出された形式知と既存の形式知を組み合わせて、体系的な形式知を創り出す「連結化（combination）」、その体系化された形式知を実践・内省することで個人の暗黙知に体化する「内面化（internalization）」である（前頁図 2-2 を参照）。このモデルはサークルではなく、「内面化」で獲得した知識を利用して、新たな「共同化」を始めるダイナミックでエンドレスのスパイラル構造である。この知識創造モデルは、各モードのイニシャルを取って、SECI モデルと呼ばれ、世界中で利用されている。

2.3.3　知識創造のコンテキストの「場」

組織的知識創造論では、知識が共有・活用・創造されるコンテキスト（空間・状況・文脈）として、「場」というコンセプトを重視した。「場」とは、人々が参加し、意識・無意識のうちに相互に観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、相互に働きかけあい、共通の体験をする、その状況の仕組みのことである。情報的相互作用の「容れもの」のことである（伊丹・西口・野中, **2000,** pp.4-5）。そして、「場」には、創発「場」、対話「場」、システム「場」、実践「場」の 4 つのタイプがある。いずれの「場」でも相互作用が重要であり、知識は異なる主観を持つ個人間や個人と環境の相互作用で創られる。

この理論ではリーダーシップも重要な要素である。ナレッジ・リーダーシップは、有効に機能する知識創造の「場」をつくりだし、それを活性化・持続化させ他の「場」と連携し、知識変換プロセスをリード、促進していくことが求められている（Nonaka, Toyama & Konno, 2000）。

2.3.4　セルフ・ナレッジ

Neisser (1988)は、セルフ・ナレッジを本質的に異なる五つのタイプの「自己」と分類した。生態的自己(the ecological self)は身体的な環境に関して即刻に直接認知される自己である；直接認知される対人関係の自己(the interpersonal self)は情緒の調和とコミュニケーションに特定されたシグナルによって確立される；拡張された自己(the extended self)は記憶と予知に基づいている；プライベートな自己(the private self)は意識的な経験がただ我々自身のものに過ぎないことを見いだす時に現われる；概念的な本性あるいは「自己概念」(the conceptual self or ‘self-concept’)が社会的ベースの仮定と理論のネットワークから一般的な人間性と我々の独自性の意味を引き出す。

Gertler (2011) はセルフ・ナレッジを「セルフ・ナレッジはある人現在の経験、考え、信念、要望などを指す精神上状態の知識である」と定義した(p.2)。セルフ・ナレッジは交際理論 (acquaintance theory)、精神的知覚理論 (inner sense theory) および合理主義理論 (rationalist theory)から複合的に構築される (Gertler, 2011)。

セルフ・ナレッジは主に社会的に介在され、そして経験の任意の構築である。セルフ・ナレッジは、自分自身を概念化するプロセスであり、他人からの直接伝達や自分でラベルを付けることによってのみならず、自分でラベルを付けるのには暗示的意味を持っている他人の観察にもよるのである。学ぶことを通じて、各種の概念が特定の行動構造と結び付けられる。このような構造は自分自身の行動だけでなく、他人の行動でも証拠づけられる。他人に関連すると、彼らの行動に注意してしまいがちだが、彼らの行動を概念的な構造に見直すことによって、その行動の意味を理解しようと試みる。時々自身の行動を同じく認識していて、そして絶え間がなく自己と他人から注意をすり替えることは、自分と他人の類似点と相違点を見つけることになる。このような比較は、自身の行動の概念化にさらなる暗示的意味を含めている（Gergen, 1977, pp.151-152)。

2.3.5　知識としての言語

白井（2008）は、母語に関する知識はほとんどが無意識的な「暗示的知識」であるのに対して、第二言語は意識的に学習されるので「明示的知識」が関わってくると論じている。Ellis (2009)は、外国語を学習することは暗示的知識 (implicit knowledge)と明示的知識 (explicit knowledge)を獲得することであると論じた。その両者の違いは表 2-1 のようにまとめた。

表 2-1　暗示的知識と明示的知識

暗示的知識	明示的知識
暗黙的で直感的	意識的
手続き的	宣言的
自動的処理で利用可能	意識的な処理によってのみ利用可能
学習者の言語行動のみによって示される	言語化可能

（Ellis, 2009 より作成）

大津（2009b）は言語教育に扱われる「言語知識」とは、言語そのものに関する知識が中心となると論じ、言語一般に関する知識や方言に関する知識なども指導内容に含まれる場合がある。また、「言語文化」や「言語芸術」に関する知識も言語教育の中で扱われる。そして、言語知識は「運用につながる知識」と「知識自体が目的の知識」に分けることができる。

白井（2008）は母語のほとんどの知識が、無意識的な暗示的知識なのに対して、第二言語習得は、意識的に学習され、明示的知識が、多かれ少なかれ関わってくる、という「言語知識の質」によって、第一言語と第二言語は根本的に違いがあると述べた。これと同じ視点で、大津（2009b）は言語知識を「意識的な知識」と「無意識的な知識」に分けることができると主張した。

Bialystok (1978)は、言語的知識を「明示的な言語的知識 (explicit linguistic knowledge)」と「暗示的な言語的知識 (implicit linguistic knowledge)」と「その他の知識(other knowledge)」に分けていた。明示的な言語的知識には、文法規則、発音ルールなどの意識的事実が含まれている。それらを頻繁に使うことによって自動的にできるようになれば、それは暗示的な言語的知識となる。その他の知識とは、当該外国語と関連する文化的な情報など世界に関するすべての知識が含まれる。ある言葉を正しい文脈で使う知識は暗示的であるが、それを言葉で説明すれば明示的な言語的知識となる。その文脈的で言語に関係しない知識が「その他の知識」である。

岡ノ谷（2007）は「言葉」を「象徴機能をもつ記号（単語）を、限定された順番（文法）で結合して、森羅万象との対応をつけるシステム」と定義し、「言葉は意味（すなわち象徴機能）をもつ単語でできていて、この単語を文法（決められた順番）にのっとって組み合わせることで、さらに広い範囲の意味と対応をつけるだけでなく、新たな、これまでに一度も使われたことのなかったような意味を創り出してしまうようなシステムである」と論じていた（岡ノ谷, 2007, p.185）。岡ノ谷は、言葉は創造を育むシステムだという特徴を強調していた。Hamers & Blanc (2000) は、言語が知識の組織者の役だと論じた。

これらのコンセプトを整理すれば、明示的知識（あるいは形式知）とは言語によって表現された（言語化された）知識であり、暗示的知識とは言語（あるいは身振り）によって表示されてはいるが言外の意味が含まれている知識であり、暗黙的知識とは言語によって表現されていない知識であると言うことができる。したがって、教科書や教室において言語で説明される場合を除き、現実社会の文化はほとんどが暗示的・暗黙的知識であるのに対して、教科書で体系的に説明されている文法は典型的な明示的知識（形式知）であると言える。

2.3.6　知識としての文化

Werner & Schoepfle (1987) は文化を「知識のシステム」と定義し、文化的知識を「人間社会グループに経時的に成立する知識の組織体だ」と論じた（p.89）。その知識のシステムによって、社会、そして物質の万物を説明し、さらに対処する行動計画の交渉に行動計画と基準（特質）を提供する。そして、知識としての文化を「言語化できる文化」と「非言語的な文化」に分けられるという考

えを持っていた。彼らは人生のすべての段階において、言語化できる文化的な知識が必要だと論じ、文化的な知識が言語で表現され、そして、百科事典に書くことによって預けられると強調した。Werner & Schoepfle (1987) の論述では、文化的な知識あるいは言語の認知的な様相が文化を体系化する。文化の「すべて」が言語で体系化されると主張できないが、言語化できる知識の制限を探究することによって、同様に非言語的な文化的知識の性質への洞察を得る。暗黙と明示の間の境界線は一定ではない。限界まで明示的な知識の境界線を押す。従ってこの手順は同様に暗黙の、非言語知識に光をあてるべきだ。そこで、暗黙の文化の知識がどれぐらいあるか見積もることができる。

Weaver (1986)は、図 2-3 の「文化の氷山モデル」を使って、「文化」を「知識」と結びつけて論じた。信念の一部と行動が、水面上に出ている「外的文化」であり、明示的に習得され、変えることが容易な意識的・客観的な知識である。信念の一部と価値観、思考パターンが、水面下にある「内的文化」であり、暗示的に習得され、変えることが難しい無意識的・主観的な知識である。

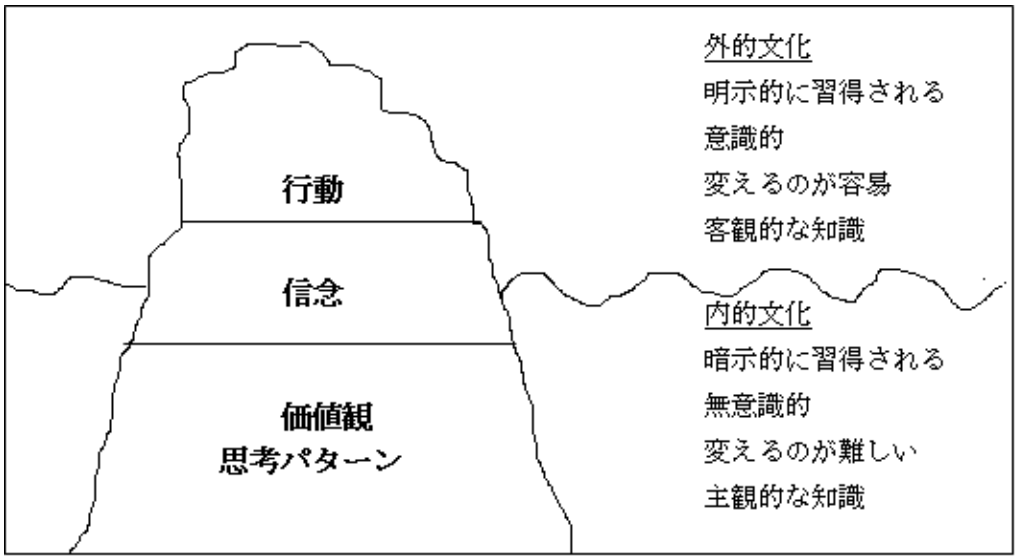

図 2-3　「文化の氷山モデル」Weaver (1986)を改変

2.3.7　暗示的・暗黙的知識の習得

Polanyi (1966, p.4) によれば、暗黙的知識は明確な表現を通じて人に表明することが不可能である。彼は暗黙知を「we can know more than we can tell」と説明した。Nonaka (1994) も暗黙知は容易に交流と共有されることはできないと賛同した。それで、暗黙知は非常に個人的なもので、個人の経験に根付いている。そして、その個人が抱えている経験、アイデア、価値観、感情などに基づいて

いると論じていた (Nonaka & Takeuchi, 1995)。Nonaka (1994) は暗黙知が個人のいる特定の状況における精神的モデルを含んでいる認知の次元でもあると指摘した。

「普遍的」な性格を持っているから、明示的な知識は暗黙的な知識とは違う (Nonaka & von Krogh, 2009)。野中・竹内 (1995) は彼らの組織的知識創造理論で暗黙知が形式知に変換されることができると提案した。更に、暗黙知と形式知が相互補完の関係にあり、同じ連続体に基づいている (Nonaka, 1994; Alavi & Leidner, 2001)。

Platts & Yeung (2000)は暗黙知をまた「明記可能な暗黙知 (specifiable tacit knowledge)」と「真の暗黙知 (truly tacit knowledge)」と細分できると提案した。「明記可能な暗黙知」は識別され、そして熟考の上に明示されることができる；「真の暗黙知」は明記不可能で、認識パターンを伴い、複雑な問題を解決するために無意識的に使われる。

Ambrosini & Bowman (2001) は、知識の「暗黙度」を四つに分けた。すなわち、人にわからない「深く根深い暗黙知 (deeply ingrained tacit knowledge)」、メタファーやストーリテリングで「不十分に明瞭に表現され得る暗黙の技能 (tacit skills that can be imperfectly articulated)」、若干正しい徹底的な質問を通じて「伝達可能な暗黙の技能 (tacit skills that could be articulated)」と容易に伝えることができる「明示的な技能(explicit skills)」。

Meyer & Sugiyama (2007) は、言語化可能性 (codifiability)の度合いによって、明示的知識 (explicit knowledge)、暗示的知識 (implicit knowledge) 、暗黙的知識 (tacit knowledge) の三つに分類している。明示的知識は最も言語化しやすいのに対して、暗黙的知識は最も言語化しにくく、暗示的知識はその中間にある。

しかし、Tsoukas (2003) は暗黙知と形式知は同じ連続体の両端ではなく、一つのコインの両面であると論じた。また、暗黙知はただ「まだ表現されていない知識 (knowledge-not-yet-articulated)」ではないと論じた (p.425)。暗黙知は「我々の行為でしか、表示・明確にすることができない」(Tsoukas, 1996, p.426)。Tsoukas (2003)は、暗黙知が言いようのない、そして形式知に転じることもあり得ないと信じた。D'Eredita & Barreto (2006)は、暗黙的知識が経験からきたエピソードのような一時的なものが多いことを指摘した。そして、暗黙知はそもそも経験や社会的実践を通じて構成されているので、形式知に転じることはできないと論じされていた（Hildreth & Kimble, 2002; D'Eredita & Barreto, 2006; Gourlay, 2006; Ribeiro & Collins, 2007; McQueen & Chen, 2010)。

チームメンバーの間の暗黙知を共有することはチームの仕事ぶりを改善することと好ましい関係がある (Refaiy & Labib, 2009)。Sternberg et al. (2000) は暗黙的知識が所定の状況のもとで、タスクを実行する人間の行為を導く手続き上の

知識（ノウハウ）であることを提案した。このタイプの知識は経験に基づき、文脈に特定された知識で、そして有益である。それは目標に向かった活動を通じて獲得される。暗黙的知識は実際的知能と呼ばれる新しい概念の重要な一部である。実際知能が実世界の問題を解決し、そして日常的な世界の問題を解決し、その日常環境に適応する、形作る、また選択するという能力と定義される。

Kolb (1984) は経験することは学習のプロセスにおいて最も中心的な役割を果たしていると提案した。暗黙的知識は体験的学習と実践的行動を通じて構築され、マニュアルを読んだり、簡単に他人から伝達してもらったりするだけでは習得できないと Tsoukas (2003) と Eraut (2004) が論じた。

2.4 異文化理解のための第二言語文化習得

本節では、日本語教育を含む第二言語文化教育の概要、および学習者の変容につながる文化習得とその手法に関する先行研究の整理を行う。

2.4.1 第二言語文化教育の歴史的概要

20世紀前半における教授法は「文法訳読法 (grammar translation method)」が主流であったが、それは外国との接触の機会が主に書物によるものであったためであろう。しかし戦後、電話やラジオ、テープレコーダーなどが普及すると、それまでの海外との交流の主たる媒体であった書物、すなわち文字言語（written language）は音声言語（speech language）にとって代わられていく。その結果20 世紀中盤の教授法は、「オーディオリンガル法（audio lingual method）」が主流となる。

さらに20世紀後半になると、国境を超えた人的交流がさかんになり、いわゆる国際化（internationalization）の時代が到来する。人的交流が盛んになると、言語のみならず、広くコミュニケーション能力の育成が求められるようになっていく。この時代の教授法としては、ナチュラル・アプローチ（natural approach）など、意味の伝達に重点（focus on meaning）が置かれた「コミュニカティブ・アプローチ（communicative approach）」が主流となった。

21 世紀を迎え、国境を超えた交流がさらに活発になると、国際化はさらに「グローバル化（globalization）」へ進み、異なる言語、異なる文化を有する人が日常的に共生する「多言語・多文化共生社会（multilingual, multicultural symbiotic society）」が形成されていく。

2.4.2 学習者の変容につながる文化習得

Schumann (1975, 1978)は、「文化変容モデル (acculturation model)」を提唱し、第二言語習得は、学習者が目標言語の文化に適応するプロセスであると考え、

習得の度合いは学習者と目標言語文化の社会的距離、および心理的距離によって決まると主張した。

文化的な理解は、学習者が意味を作るために、過去と現在の経験を絶えず文化的なインプットとして総合する継続的でダイナミックなプロセスである。そして、文化的な理解が学習者のホーム文化、対象文化のインプット、そして個人としての学習者の間で統合を関与している (Robinson, 1988)。Vygotsky (1978, p.57)によると、行動の文化的な形式の内面化は表示作業(Sign Operation)をベースにして心理上の活動の再建を伴う。文化学習は一つの発展過程であり、この過程において、学習者の自文化中心的な世界観は変化しつつ、学習者が異なった文化視点の存在を認識し、文化の違いを受け入れることを学び、そして自分の世界観へと統合する(e.g., Bennett, 1993; Paige, 1993)。

第二言語、あるいは外国語の「学習」と「獲得」が時々区別される。 Gardner (1958) と Krashen (1988)は、第 2 言語「学習」がその言語に関する知識あるいは技能の発達に言及するために使われるべきであると提案した。そこで個人が言語の要素についての知識を持っていて、そして／あるいは、適用可能である場合は、言語を利用することができる。それに対して、第二言語の「獲得」が、その言語が個人の存在そのものの一部を作ることに言及する時使われるべきである。すなわち、言語が個人のアイデンティティの定義可能な部分であるという点で、第二言語「獲得」は他の言語共同体と一緒にある程度のアイデンティティの構築を伴う(Clement & Gardner, 2001, pp.490-491)。

そして、人間は自文化を常に意識するわけではない。ある文化の中で成長・発達した人にとって、「その文化およびその文化を持つ集団に対する帰属感」は殆ど意識されない。個人の自文化への帰属感は、文化間移行によって異なる文化や他の集団に接触した時、初めて意識させられることになる。そして、その意識が「個人の人格形成や自我の確率にまで影響を及ぼすようになった時に、アイデンティティの問題として浮かび上がってくる」ことになる（佐藤,1999）。

異文化接触の渦中にある人々は、文化間移行に伴い、個人が生きている社会システムや文化システムが変容することで、自身の文化的アイデンティティを作り直す作業が必然的に生じてくるという。そして、人格形成期を送った人の場合は、「自分自身の解釈と他者の解釈とのズレ」に特徴があると指摘している。自己認識と他者認識が一致するとき、人はアイデンティティの問題に苦しまない。他者との解釈とのズレがあるとき、葛藤が生じるのだという(箕浦, 1994)。

ベリーは、文化変容が異文化接触における心理的変化をもたらす過程であると指摘した。その心理的反応には、言語習得、認知スタイル、パーソナリティ、アイデンティティ、態度、文化変容ストレスとの 6 つの領域があることを指摘した。そして文化変容態度を「文化 B の個人（また集団）が、文化 A に対して

どのように自身を関係づけるかの道筋」と定義した。具体的には、「異文化の集団との関係の維持を重視するかどうか」と、「自文化の特徴と文化的アイデンティティの維持を重視するかどうか」の二つの軸により、文化変容態度を四種類に分け、それらを段階別に分析した。四種類の文化変容態度は「同化(Assimilation)」、「分離(Separation)」、「統合(Integration)」、「境界化(Marginalization)」である。「分離」とは、自文化を重視するが、異文化の集団との関係を重視しない態度。「統合」とは、自文化と異文化の両方を重視する態度。「境界化」とは、どちらの文化も重視しない態度。このモデルは異文化適応の ASIM モデルと称されている（箕浦,2002）。異文化接触における文化的或いは心理的変化は複雑なものであり、「時間の経過とともに、分離から統合へ、また境界化へと環境と相互作用しながらダイナミックに変化していくことを表している」(箕浦, 2002, p.107)。

Weber (2003)によると、異文化交流をしている人やグループが新しい文化の文脈に身を置かれると、自分の行動パターン、価値観、信念、習慣、シンボルなどがこの新しい環境では機能しなくなることがよくある。そして、異文化交渉のプロセスを通じて、相互作用している個人、或いはグループは、共有された意味、価値観、ルールなどによって、新たな文化を発展させる。Bolten (1995)はこの新しい文化をインターカルチャー(Inter-Culture)と呼び、Engestrom(1999)は「越境対象(Boundary-Object)と呼び、新しい活動システムとしていた(Weber, 2003)。

2.4.3 文化教育の手法

文化人類学の研究手法であるエスノグラフィを外国語教育における文化学習のツールとして使おうという議論と試みが行われてきた(Brooks, 1968; Nostrand, 1974; Seelye, 1984; Roberts, 2001; Bateman, 2002; Su, 2008)。例えば、エスノグラフィック・インタビューが、インタビューされるネイティブ・スピーカーの信念や思考パターンなどの暗示的知識を探るために使われる(Bateman, 2002; Su, 2008)。この種のインタビューでは、質問は前もって用意されることはなく、インタビュイーとの相互作用の中から創発してくる(Spradley, 1979; Robinson-Stuart & Nocon, 1996)。エスノグラフィック・インタビューを通じてインタビュイーの異文化と接触することにより、インタビュアは相手の文化だけではなく自分の文化をも自覚するようになる。この「文化的気づき（cultural awareness）」によって「エスノグラファーのように文化を理解する」ことが可能になる。

文化教育においては、「文化的気づき」が必須なのである(Byram, 2004; Broady, 2004; Gaston, 1984; 箕浦, 1990)。Schmidt (1994, 2001)は、「気づき」を、気付いたこと（知覚関連）とメタ言語的な認知（分析関連）という二つのタイプに分

けた。前者は「表面要因」への意識的な注目が伴うのに対して、後者は特別の言語事象を支配する基礎としての抽象的な規則に関する認識である。典型的に気付くことは少なくともある程度の認識を伴う。

また、異文化に接触するときに起こるのが、カルチャーショックである。カルチャーショックは文化的気づきの一種である。一般的には、 カルチャーショックはネガティブな意味で使われることが多いが、異文化コミュニケーションや異文化マネジメントの分野では、異文化の中で生き残るために一定の役割を果たしており、文化学習の有効な方法として活用できると考えられている。カルチャーショックには、「言語的なショック（language shock）」と「自己発見のショック（shock of self-discovery）」が含まれる。(Smalley, 1963; Shweder & LeVine, 1984; Seelye, 1984)。

若い人たちの間では、インターネットだけでなく、テレビやマンガやアニメーションなどのメディアを通じて、ジャパン・クールと呼ばれる日本の若者文化が東アジアや欧米で拡がりつつある(桜井, 2009)。彼らにとっては、それが日本文化の代表であり、日本語を学ぶ動機付けになってもいる(Matsumoto & Obana, 2001)。

2.4.4 日本語教育における文化教育の問題

こういう時代の影響を大きく受けて、戦後の日本語教育は変化してきた。ALM(audio lingual method)の文型中心における時代から、80 年代にはCLT(communicative language teaching)の時代に至り、学習の中心が文型の習得から広くコミュニケーション能力の育成が求められるようになってきた。

80 年代ころから、場面や機能による表現選択を重視する「概念・機能シラバス」が用いられるようになり、実際のコミュニケーションの場で利用できる「自然な日本語」習得への応用の必要性が主張されるようになってきた。こういう教育は 2000 年以降の現在でも日本語教育の主流になっている。（細川, 2007）。

この主に言語の修得に注力した「日本語教育」においては、「社会・文化」についての教育は「日本事情」という科目に委ねられてきた。今では、「日本事情」は「日本の歴史及び文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術」などを教える科目として定着している。[18] しかしこの科目は、日本語教育において常に従属的な存在である。細川（2006）は、「日本事情」が日本の「社会・文化」に関する知識教授科目として位置付けられ、学習者と社会・文化との関係をコミュニケーションとして捉える視点が日本語教育に欠けていた、と指摘

[18] 1962 年に公布された文部省第 21 号「外国人留学生の一般教育など履修の特例について」による。細川（1994, p.141）に引用。

している。

また、そのような「日本事情」科目で「文化」を学ぶ外国人は、日本人一般の傾向を日本人の誰もが持っていると誤解するステレオタイプの罠に陥りやすく、さらに外国人を日本人に同化しようとする「同化主義」に陥る恐れがあるなどの問題点が指摘されている(川上, 1999; 河野, 2001)。

異文化を持つ学習者を言葉の教育を通じて日本人に同化していく構造を日本語教育自体が持っている。だとすると、日本語教師はその構造の中にあり、その構造は日本語教師の意識を限りなく同化主義に陥れることになる。同化主義の傾向を強める日本語教師は『日本事情』教育においても同様のアナロジーから日本文化を教えることによって学習者を日本人に同化するように働きかける傾向があるように見える（川上, 1999)。

川上(1999, p.23)は、それらの問題は「日本事情」科目が日本の社会・文化を静態的に捉えていることに起因していると示唆し、それに代わって社会・文化を多様で流動的なものとして捉えるべきであると提案した。

2.5　活動型教育の試み

本節では、活動理論をレビューしたうえで、近年実践されている各種の活動型教育、特に細川の「学習者主体の総合活動型教育」に関する先行研究を整理する。そして、活動型教育に重要なファクターとして、グループワークと教師の役割に関する知見もまとめる。最後に、総合学習の知識創造モデルをレビューする。

2.5.1　活動理論

活動理論は、人々の協働(collaboration)による文化的、歴史的な「活動システム(activity system)を研究の基本的な分析単位とすることに由来する。活動理論は、1920 年代から 1930 年代初め、ロシアにおいてレフ・ヴィゴツキーが創設した人間研究の文化歴史学派を起源とする(山住, 2004)。エンゲストローム(1999) によれば、活動理論は、ヴィゴツキー(Vygostsky, 1978)を中心とする第一世代、レオンチェフ(Leontev, 1981)　を中心とする第二世代、エンゲストロームを中心とする第三世代と、「三つの世代」を通して発展してきた。

第一世代は、ヴィゴツキー(Vygostsky, 1978) を中心とするもので、媒介(mediation)のアイデアを生み出した。このアイデアはヴィゴツキー(Vygostsky, 1978, p.40)の有名な三角モデル、「複合的な媒介された行為(mediated act)　に具体化されている（図 2-4 参照)。それは一般に、主体(subject)、対象(object)、そしてそれらを媒介するアーティファクト(mediating artifact)からなる三つ組み合わせで表される。ヴィゴツキー(Vygostsky, 1978)の理論は、人間行動を「文化や歴

史に媒介された社会的実践活動」として理解し、文化的アーティファクトを人間の行為の要因として取り入れる点で画期的だった。

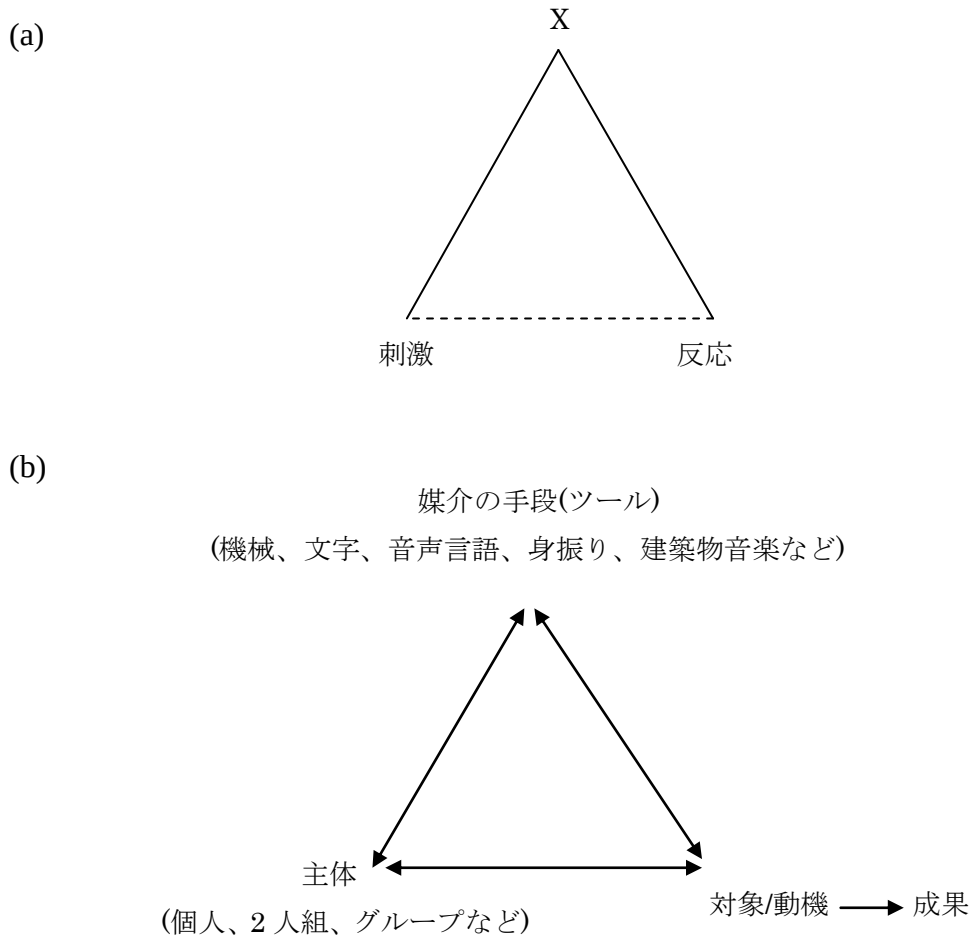

図 2-4　(a)媒介された行為のモデル(Vygotsky, 1978, p.40)と(b)その一般化

しかし、第一世代は分析単位がもっぱら個人に焦点化されていたという限界があった。この限界は、レオンチェフを中心とする第二世代によって克服されることになった。

レオンチェフ (Leontev, 1978) の主な貢献は、「活動」概念を革新させた点にある。具体的にはレオンチェフは、活動に「分業」と「協業」という新たな要素を組み込み、そして活動の背後には「動機 (motive)」が存在しており、活動が「動機」によって方向付けられていることを明らかにした。すなわち、レオンチェフは個人的行為と集団的活動との重大な差異を明確にしたのである。彼の活動の概念によって、主体における個人と共同体との複合的な相互関係に焦点が合わせられるようになった。

しかしながら、レオンチェフは、ヴィゴツキーのモデルを集団的活動システ

ムのモデルへと明確に拡張することはなかった。これに対してエンゲストロームを中心とする第 3 世代は、先は述べた二つの世代の限界である単独の活動システムへの限定を超え、活動理論の新たな潜在力を開拓することに成功している。

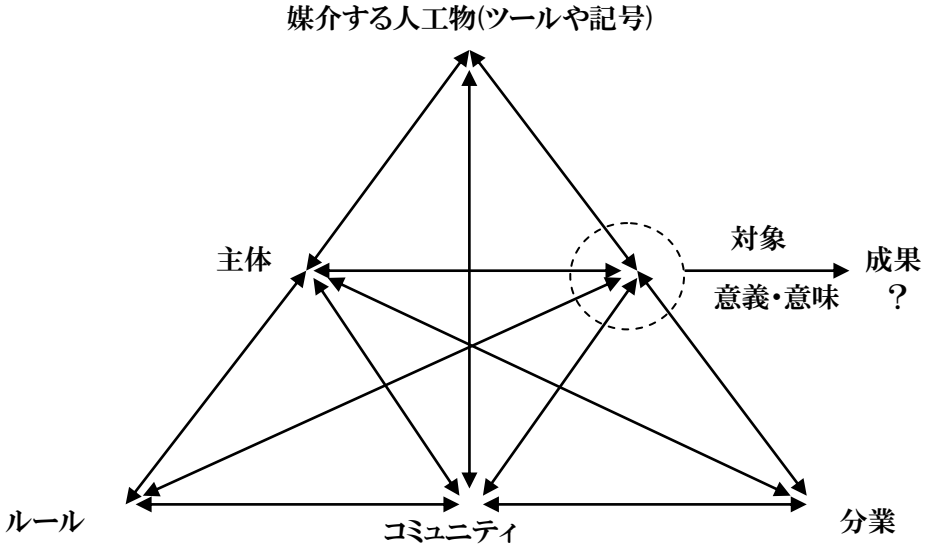

図 2-5　集合的活動システムのモデル
(エンゲストローム, 1999, p.79)

エンゲストロームは、「人工物」、「コミュニティ」、「ルール」、「分業」に媒介された「対照的な活動」のシステムをモデル化した(図 2-5 を参照)。「主体」は特定の観点によってどの行為主体を選ぶのかに応じて、個人或いはサブグループを指し示す ;「対象」は、「生の素材」、あるいは「問題空間」を指し示す。「活動」はそれらに向けられるのであり、またそれらは成果へとモデル化され転換されるのである。そのことを助けるのが物質的或いはシンボリックな、外的或いは内的な、「ツール(媒介の働きをする道具や記号)」である。「コミュニティ」は多様な諸個人、或いはサブグループからなる。「分業」はコミュニティのメンバーの間で課題を水平的に分かつことと、権力や地位を垂直的に分かつことの両方を指し示している。「ルール」は明示的或いは暗黙的な統御、規範、慣習を指し示している。「それらは活動システムの内部で、行為や相互作用を制約している。活動システムの構成要素の間では、普段の構築が進んでいる。人間は、道具を使うだけでなく、それを普段に更新し発達させもするのであり、それは意識的なこともあれば無意識的なこともある。彼らはルールに従うだけでなく、それを作ったり、作り直したりするのである(Engestrom, 1993)。

そして、コール (2002)は、次のように理解している。

> この図の頂点に、（中略）基礎的な主体・媒介物・対象の関係がある。これは、対象に対して働きかける行為を介して主体が対象を変換する媒介行為の水準である。しかし、行為は、三角形モデルの底部にある他の成分との関係においてのみ「そのようなものとして」存在する。共同体[19]とは、同じ一般的な対象を共有する人々である。規則[20]とは、活動システムのなかで行為を制限している顕在的な規範や慣習である。また労働の分業は、共同体の成員間での対象に向けられた行為の分業を意味している。活動システムのいろいろな成分は孤立しては存在せず、人間生活の結果や原因として恒常的に作り出され、更新され、変換される。(コール, 2002, pp.194-195)

エンゲストロームの集合的活動システムのモデルは、「人々の認知・学習・思考・感情・意思が文化に媒介された活動システムの文脈の中で生起する社会的・歴史的過程であること、人間の精神や意識が活動システムの中で状況化され分かち合われていることを明らかにする。つまり、人間の学習は集合的活動によって達成されるのであり、学習は活動システムの中にあるとともに活動システムについて学習することなのである」(山住, 2008)。

エンゲストローム (1999) によれば、集団的活動システムのモデルにおいては、個人の行為と全体的な活動システムとの間の衝突として、矛盾が不断に生み出される。この根本的な矛盾は、それぞれの社会経済体制で異なる歴史的形態を取り、分業から生じてくる。また以下の通りの四つのレベルを持っている。中心的活動の各々の構成要素における第一の内的矛盾（二重性）；中心的活動の構成部分の間の第二の矛盾；中心的活動の優位な形式の対象/動機と文化的により進んだ形式の中心的活動の対象/動機との間の第三の矛盾；中心的活動とそれらの隣接する諸活動との間にある第四の矛盾がある。エンゲストローム (1999) は四つのレベルの矛盾を次の通りに論じていた。「第一の矛盾は、活動の三角形の各頂点内の交換価値と使用価値の内的葛藤である。第二の矛盾は、各頂点同士の間に現れる矛盾である。(中略) 第三の矛盾は、文化の体現者(例えば教師)が、文化的により進んだ中心的活動の対象と動機を、現在優位にある中心的活動に導入する時に現れる。(中略) 第四の矛盾は、中心的活動と隣接する活動との間に、その相互作用を通じて出現する矛盾である。(中略) 矛盾は自己運動の

---

19 「共同体」は「コミュニティ」のことである。
20 「規則」は「ルール」のことである。

原理であり、発展がもたらされる形式である。」(エンゲストローム，1999, pp.91-95)。先行する段階や形式の矛盾を解決するものとして、質的に新しい活動の段階と形式が立ち現れる。従って、活動システムの中の矛盾は、実践活動の発展のための原動力となると言えよう。「学習活動の本質は、当該の活動の先行形態の中に潜在している内的矛盾を露呈しているいくつかの行為から、客観的かつ文化・歴史的に社会的な新しい活動の構造（新しい対象、新しい道具、などを含む）を生産することである。学習活動とは、いくつかの行為群から一つの新たな活動への拡張を習得することである。伝統的な学校教育は、本質的には主体を生産する活動であり、伝統的な科学は、本質的には道具を生産する活動であるのに対して、学習活動は、活動を生産する活動である」(エンゲストローム, 1999, p.141)。

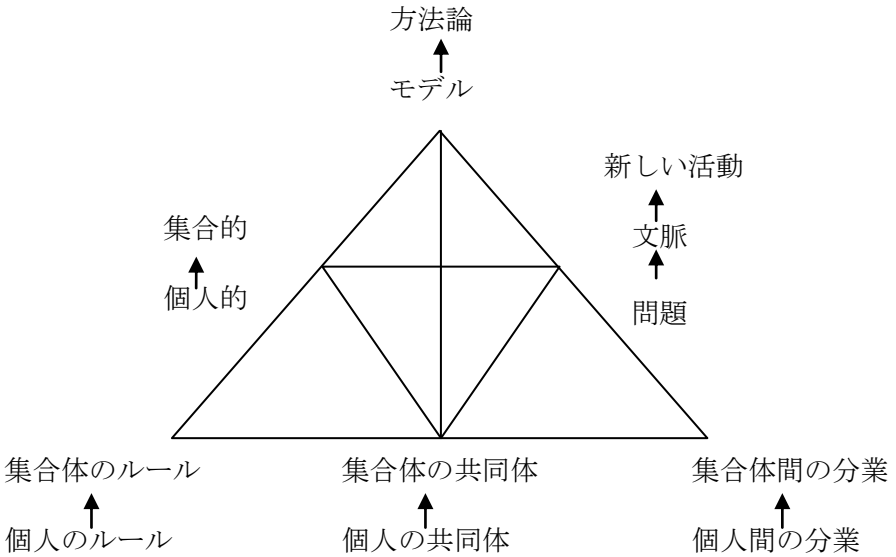

図 2-6　学習活動の構造
（エンゲストローム, 1999, p.144）

エンゲストローム (1999) によれば、学習活動は人間の活動ネットワークにおいて、科学・芸術活動、他方に労働活動或いは他の中心的な生産的実践の間を媒介する。また、固有の対象とシステム構造を持つ。Cole (1983) は目標を発見するということが、活動の本質的なことだと述べていた。学習活動は、個々バラバラの要素を、「システム的な活動の文脈で分析、結合し、それらを、創造的解決を要する矛盾へと転換し、それらを文化-歴史的に社会的な生産的実践の中で質的に新しい活動構造へと拡張し、普遍化する」(エンゲストローム，1999, pp.141-142)。エンゲストローム(1999)は学習活動の本質的な特質、つまりその転換的、拡張的な性格を図 2-6 のように示していた（図 2-6 を参照）。

Engestrom (2001) は協働を重視する活動システムの性格を強調し、最小限二つの活動システムの相互作用を分析単位にすると論じていた。そこで、Engestrom (2001)は、基本的な活動システムのモデルを、相互作用する活動システムのモデルへと拡張した(図 2-7 参照)。

図 2-7 では、「二つの活動システムが対象 1 から両者の『対話』を通して対象 2 へ拡張する。この拡張によって、双方の対象は近づき部分的に重なり合うことになる。そして、そうした『第 3 の対象』は『変革の種子 (Seed of transformation)』を生み出していく。つまり、新たに立ち現れてくる『第 3 の対象』が、それぞれの活動システムへフィードバックされることによって、もとの活動システムを変革していく原動力が生まれるのである」(山住, 2004, p.94)。

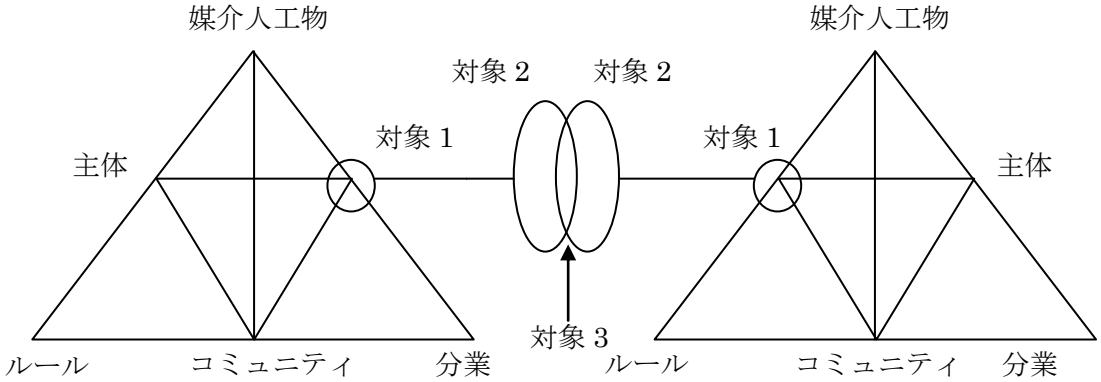

図 2-7　最小限二つの相互作用する活動システムのモデル
(Engestrom, 2001, p.136)

このように、活動理論は第一世代のヴィゴツキーの研究に基づく「媒介される行為」の概念、そして第二世代のレオンチェフの研究に基づく「集団的」活動の概念を中心として展開してきた。第一世代・第二世代と比べれば、第三世代の活動理論は、「水平的な次元」、つまり、「文化多様性」の次元を強調する理論となっている。そこで、活動をすることを通じて、多様の文化の文脈にある暗黙的・暗示的知識を明示化するかどうか問わずに体得できるのである。また、エンゲストローム(1999, p. i)は「人々は自らの周りの状況を変えることによって、いかに自分たち自身を変えることができるのか」と問いかけて、セルフ・ナレッジの変更にアプローチする理論となった。

2.5.2　状況的学習

活動理論の応用として、「分散認知」(Hutchins, 1991)、「状況的学習」（レイヴ＆ウェンガー,1993）、「文化心理学」(コール,　2002)、「実践コミュニティ」(ウ

ェンガー,マクダーモット＆スナイダー,　2002)、「学びの共同体」(Sato, 2005)、「知識構築コミュニティ」(Oshima, 2005; 大島・野島・波多野, 2006)など、人間の学習に関して近年目覚ましく発展してきた。

状況的学習論は、従来の個人の知識や技能の獲得という観点を超えて、学習を社会的実践、あるいは、社会的実践に埋め込まれたものとして捉えなおした（上野など，2006）。レイヴとウェンガーによれば、実践のコミュニティというのは、必ずしも「ともに同じ空間に存在し、きちんと定義されていて、特定できるグループ、または、社会的に可視的な境界」を持っているとは限らない。しかし、「参加者が自分たちが何をしているか、またそれが自分たちの生活と共同体にとってどういう意味があるかについての共通理解がある活動システムへの参加」（Lave & Wenger, 1991, p.98）を行っているのである。

言語的な属性を中核におく伝統的な合意主義的「知識観」を批判し、新たに「知識」を人と人の間に、つまり個人間の相互作用の過程で生成される存在として捉える、認知科学の領域で提起された状況的「知識観」（レイヴ＆ウェンガー,1993）は、一つの新たなパラダイムを提供した。

状況的学習論が日本語教育に影響を与え、グループプロジェクトや討論などが行われ、学習者が主体的に発信していく授業が行われるようになった (西口, 1999; 杉原, 2010)。

2.5.3　自律学習

Holec (1981)は教室における学習者の役割を強調し、学習者の自律(learner autonomy)を「学習者が彼らの学習に自身の責任を取る」と定義した。Benson (2001, p.1)は「学習者が自律を発展させることに成功したとき、彼らが単にもっと良い言語学習者になるだけではない。同じく住んでいるコミュニティに一層責任がある。そして重要なメンバーに成長する」と論じた。Dickinson (1987)が第二言語教育へ自律学習の概念を取り込み、言語学習における自律学習の必要性を論じ、また自律学習を自律の状態によって「自己指示(self-instruction)」、「自己管理(self-direction)」、および「自律(autonomy)」と段階づけて定義した。

Scharle & Szabo (2000)は馬に水を持ってくるのが可能だが、馬に飲ませるのは容易ではないというメタファーを使い、言語教育の教室では、教師が学習の必要なすべての環境と情報を提供できるが、学習は学習者が責任を持って参与するときだけ発生可能だと論じていた。彼らは「責任を持っている学習者」は以下のような特徴があると指摘した。

- 自分自身の努力が学習のプロセスにおいてきわめて重要だという考えを受け入れ、そしてそれに応じて振る舞う。

- みんなのために学習グループの教師や他のメンバーと積極的に協力する。
- 自分自身の進歩を意識的にモニターし、そして教室活動や教室以外の活動を含めて、みんなのために利用可能な機会で努力する。

学習者の責任感と自律性をどのように育成するかということについて、Scharle & Szabo (2000)は次のような方法を論じた。

- 意欲と自信を高める。
- モニタリングと評価。彼らは特に学習者の自己評価を高く評価した。学習者は、教師の靴にステップインし、自分の作品をできるだけ客観的に判断する。そうすることによって、彼らは能力のレベルの構想を練ることができる：弱いところと強いところを発見し、進行方向を計画する。自分自身の目標を設定する。目標を自分自身で検討する可能性が高ければ、それに到達する意欲も増える。
- 学習戦略。学習戦略が自分の言語能力を改善するツールであり、もし学習者がこれらのツールを知っていたら、自分自身の能力に責任があると考えられるようになる。
- 協力とグループの団結。
- 教師と学習者が情報を共有する。外国語を学習するという目的に向かってパートナーと見なすと教師が学習者に敬意と意欲を明示する必要がある。
- 確実なコントロール。明らかに学習者に対する期待、受容できる行動の制限と期待を外した時の結果などを明確に決めるのが非常に重要である。
- タスクと決定を任せる。

日本では、「自律学習」とは、学習者が「自分自身のために、自らの知識（とスキル）を構築しようとして、仲間や教師やその他のリソースと協力し、交渉しつつ行う学習を、自分自身の手で管理すること」（青木,1996, p.1）というトータルな一種の教育哲学とされている。梅田 (2005)は、日本語学習者は様々なリソースを有効に使って自律的に学習する能力を身につけることが必要だと強調した。

2.5.4　協働学習

池田・舘岡 (2007)によると、「協働」とは、「異なる立場同士は元来、完全には理解し合えないものとして分離しているものという考え方から、違いを受け入れ、理解し統合していく」という方向への展開である (p.16)。杉原 (2010)は、非母語者と母語者双方による協働の過程において、「併行してなされる協働的な過程を通して」調整されることによって、「異なりの内在的統合」が形成されて

いく(p.25)。つまり、異文化変容は、固定化した「同化」、「分離」などの概念と対置され、不断の文化的な交渉が行われる過程だとダイナミックに捉えられている。

日本語教育において、協働学習は、留学生と日本人学生の間に関係を取り結んで、留学生の日本社会への問題意識を日本人学生と共有する目的から発生した（杉原, 2010）。佐々木（1990）の日本人学生と交える日本事情の授業や、井下（1992）の異文化合同教育の展開の実践報告を皮切りに、数多くの実践研究が表れてきた。

岡崎・西川（1993）は「日本語教育の対話的問題提起学習」を提案した。一方、対話的問題提起学習は、大学院日本語教育実習プログラムにおいても応用発展してきた(岡崎, 2006)。問題提起学習は多くの学者によって実践されるようになった（杉原, 2007; 半原, 2007; 岩田, 2007 など）。日本語母語話者と非母語話者とが、対等な立場に立って共に「共生日本語」の学び手となることを目指す日本語教室の実践を追求してきた（岡崎, 2007）。

倉地（1992）は、異文化を「自文化と異なるものという既成の枠組から解き放ち、異文化も自文化同様、人間の成長や、視野の拡大、視点の変化などに応じて変わり得るものである」(p.8)ので、異文化も「可変」である。それで、文化の理解とは、自他に対する人間的な相互理解を含んだ統合的な理解を指し、認識・情報・行動の三つの側面を統合的に理解することだと論じた。倉地（1992）は、以上の知見を踏まえ、「ジャーナル・アプローチ」の実践をしてきた。「ジャーナル・アプローチ」とは、一冊のノート（日記に近いもの）を媒介に教師と学習者の相互作用が一年間にわたって繰り返し続けられる。教師は、日本語の形式、文法的な添削、訂正は行わない。内容が理解できない場合は、聞き返す。倉地（1992）は、「対話」は対人的コミュニケーションの過程の中で社会的に形成されるものだと論じた。

館岡（2000）は、対話による協働的な活動を読解授業において応用し、学習者同士が助け合いながらテキストを理解していく読みの活動を「ピア・リーディング」と名付けた。「学習者が他者との対話を通して、主体的に学ぼうとする『場』」としての協働的な教室を意識的にデザインし始めた（館岡, 2008, p.52）。ピア・リーディングの協働実践を通して、他者から言語知識と読みのストラテジーについての新しい知識が得られるので、他者は新しい知識のリソースになっていることがわかった。そして、相手の質問に答える過程で、自分の誤解に気づき、自ら修正するということも起きた（館岡, 2000, 2008）。協働教育の教室において、学習者が「対象」、「仲間の学習者」、「自分自身」という三者への探求をしつづけ、「三位一体となって、互いに協働的な学びを促進する」。そして、「自分の中への経験の振り返りと位置づけ」という「内省」が、協働学習に大

変重要だと館岡（2008）が強調した (pp.52-53)。

池田 (2008)は、大学コミュニティでの多文化共生についてはまだ明確な認識も議論の展開もないことを問題視し、今後の多文化社会を担っていく構成員である大学生の意識改革の必要性を主張する。そして、共生に向けた意識改革のための「協働の学びの場創出」の具体的な方法として、話題を提起してグループで話し合いを行う日本語補講授業を行っている。

日本語教育における協働学習について、池田・舘岡(2007)は、「対等」、「対話」、「創造」、「プロセス」、「互恵性」という協働の概念要素を示し特徴づけた。具体的には、「対等」は、学び合う学習者同士の関係が対等であるという協働の前提を意味する。「対話」は、協働を展開する手段を指す。「創造」は、協働の学びのプロセスで新たに知識を生み出すことを指す。「プロセス」は、学習者同士が互いの異なりに気づき、互いに歩み寄ることを指し、仲間同士の社会的関係の構築の共有プロセスである。そして、「互恵性」は、協働学習において、学び手それぞれが「学びを自分のものとしていくプロセスで得られる充実感であり、協働が生み出す創造への価値づけである」（池田, 2008, p.63）。池田（2008）によると、協働学習は、「自分とは異なる文化背景や価値観を持つ他者を尊重し、対等な学び手として共に創造を生み出すプロセスに参加する」ものであり、「大学コミュニティの他文化共生化」を支える考え方となるものである (p.63)。

2.5.5 総合学習

Miller (1993)は、「総合的学習 (holistic education)」を提唱し、教育を「伝達 (transmission)」、「交流 (transaction)」、そして「変容 (transformation)」という三つの概念によって説明。Miller (1993)は、この三つの要素にはそれぞれ固有の役割があり、一体となって教育全体を構成するという。いずれかを無視したり軽視したりすることは適切ではない。かえって、それらの「つながり (connection)」に着目することが重要である。山根(2001)によると、総合的学習成立の構成要素は「参加」、「共同」、「責任」である。主体的参加、集団によるプロジェクト活動、そして学びの活動や他の学習者たちへのケアと義務といった責任は、総合学習のねらいであり、手段でもある。

ミラー(1997)は、「伝達」、「交流」、「変容」という三つの概念で、具体的な教育の形を分析した。伝統的な教育はいわゆる知識伝達型である。「交流」型教育は、認知レベルの相互作用が重視され、「問題解決学習や探求型の学習は」が採用される。求められる教育は「変容」型の教育である。「変容型」教育では、「人間の存在全体が学習に組み込まれる」ことを提唱するので、教師と学

習者[21]の関係は、教えるものと教えられるものという関係ではなく、お互いが「生涯学習者」としてつながっている。そして、いずれも人間としての全体的な成長が求められている。また、学習者の思考力や能力だけが重視されることはない。他者を理解することや他者に共感することも大切な能力であると論じた。

ミラー (1997)がいうように、学びには、身体、感情、知性、精神のすべての面が含まれる。その考えに基づいて、狭い意味での学習限界を指摘していた。それは、「学び」を単なる知的学習レベルで捉えていると、総合的学習も、一つの特別な教科的な位置づけられ、学校教育に変革をもたらすものにはならない。

2.5.6　総合活動型教育

細川（2002b, 2003）は学習者主体の総合活動型教育を提唱している。小川（2007, p.22, 34）は、「学習者主体 (learner-agency)」を「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」と捉え、「その主体的行為を通じて、学習者自身が行為者 agent として自己実現していくプロセス」と定義し、新しい日本語教育の方法論を示唆していると論じた。細川（2002b, 2003）は、「学習者主体」とは、単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。ことばと文化がすべて学習者個人の中にあると言う立場によって初めて生じる考え方なのである。そこで「学習者主体」とは学習者自身が主体的に問題を発見し解決することであり、教師は彼らの思考と表現を支援するとした。小川（2007, p.22, 34）は、「学習者主体(learner-agency)」を「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」と捉え、「その主体的行為を通じて、学習者自身が行為者 agent として自己実現していくプロセス」と定義し、新しい日本語教育の方法論を示唆していると論じた。

日本語教育において、細川(2007)は「総合活動型教育」を以下のように捉えた。「自分の考えていることを相手にわかりやすく伝える」とか「あるテーマについて話し合った内容に基づいて考えたことをレポートにまとめる」などのように、他の学習者や担当教員との関わり合いが必要となるような具体的な目標を持って、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の 4 技能を使う総合的コミュニケーション活動によって、学習者が考えていることを相互に表現・理解させる実践

---

[21] ミラーは小学生を対象に教育理論を提唱したので、原文は「子供」という言い方を使っていた。本研究にはより範囲の広い「学習者」にする。

である。日本語教育において「個の文化」を育てるのは「学習者主体」の教室である。

細川の理論的枠組（1999, 2002a, 2002b, 2003, 2006, 2007）の三つのキーワードは、「個の文化」、「学習者主体」と「総合活動型教育」である。これら三つの基本的概念の関係を図で表すと図 2-8 のようになろう（次頁図 2-8 を参照）。すなわち、細川が目指しているのは、「ことばと文化を結ぶ日本語教育」であり、それを実現するための手段が「総合活動型教育」であり、それは「学習者主体」という理念に基づいているのである。

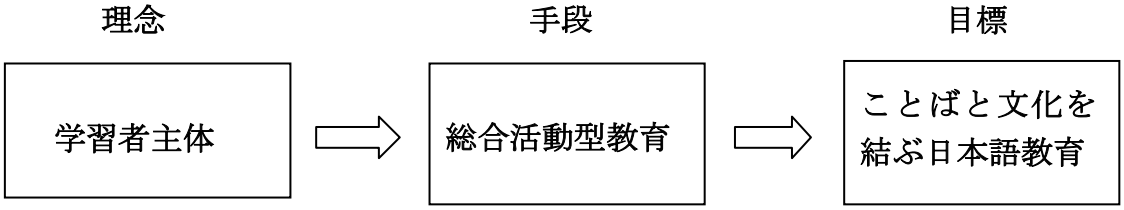

図 2-8　細川の言語文化教育の統合的アプローチ（筆者作成）

細川の文化の捉え方は複雑である。先の引用からすれば、細川（2003）は、文化を個人の中にあるとし、人間から独立して外在していると考えていないように見えるが、この見方は、言語教育という実践的目的のために文化を集団あるいは社会のレベルで捉えないという彼の意図的な選択なのである。

そして、コミュニティを想定することにより、協働学習や異文化理解を取り組む CLIL「内容言語統合型学習（content and language integrated learning）」という教育法が多民族・多文化・多言語からなる共同体で生まれた（渡部・他, 2011）。CLIL ではペアワークやグループワークを多用するが、それが単に言語使用の機会を設けるということだけでなく、クラスメートの経験や意見を共有することで共に学んでいくという狭義のコミュニティ観に根差すものであり、逆に、世界的問題をトピックとして扱うなど、学習者を「地球市民」の一員として見なす広義のコミュニティ観となる。

2.5.7　活動型教育におけるグループワーク

グループは「人が集まり、知識や経験、気持ちを共有する場」であると定義されている(ホスピスケア研究会, 2005; p.95)。グループを成立過程によって大別すると、「自然発生的集団(natural group)」と「人為的集団(formed group)」ということになる（大利, 2003）。教育活動に関わるグループは人為的集団になる。

Reynolds (1994, pp.24-27)は、教育におけるグループワークの意味を以下の 3 点

にまとめている。[22]

- 動機付け効果
  グループでやることで参加意識が高まり、楽しく学べるので、より学ぶことができる。
- 教育効果
  教師からだけでなく学生同士学びあうことができ、協力することにより協働のためのスキルも学ぶことができる。
- 政治的効果
  集団で学ぶことは、人々を民主的社会のメンバーとしてくんれんすることになる。

表 2-2　グループワークの最も基本的なプロセス：相互作用

構造的プロセス	グループの発達 役割と地位 サブグループの形成
操作のプロセス	目標設定 意思決定 資源の活用
統制のプロセス	規格・標準・価値の設定 凝集性 影響を受けること 慣習の開発

（ダグラス, 2003; p.44）

ダグラス（2003）は、グループワークの最も基本的なプロセスは相互作用であると論じた（表 2-2 参照）。「相互作用」は言葉や身振りのパターンを意味するだけではなく、「スピーチや行動の形では表現されない思考プロセスや感情をも含んでいる(p.44)。そして、ダグラス（2003）は、グループの基礎を形成しているのは、共有するという考え方であると述べた。「共有するとき、同じ境遇の人々は互いに親近感を持ち、他者の経験を、専門家の知識のようにあたかも本物のように受け入れる力を与えられる」（p.61）。

Joyce & Weil (1972)は、教育にグループワーク使う必要性については、協働的

[22] Reynolds (1994, pp.24-27)のグループワークの意味の翻訳は、以下の文献を参照した。
梅本勝博(2008)「グループとは何か？」北陸先端科学技術大学院大学とびうめ通信 NO.1

な行動は知的刺激であり、社会的な相互作用は学習を刺激すると述べていた。大利（2003）は、グループの協働を「ワーカー[23] とメンバーとの相互作用」と「メンバー同士の相互作用」に分けて論じた。ワーカーとメンバーとの相互作用については、コノプカのグループワーク論を引用しながら、「各個人の独自の相違点を認識し、それに従って行動すること」と、グループ内における個別化を強調した。そして、「この原則は診断の技術、およびグループの中で個人に焦点をあててゆくという複雑な技術を含んでいる」(p.53)。メンバー同士の相互作用は、次の六つにまとめられた（大利, 2003; pp.54-55）。

- 観察効果 : メンバーがグループ内で他のメンバーの言動を、見たり聞いたりすることによって、自分自身の問題を発見したり、違った見方でと他得たりすることを学ぶ。
- 普遍化 : 自分だけが特異ではなく、他のメンバーも同じような問題を持っていることを認知することによって、世界が広くなり、大きな視野で自分の問題や悩みを考えうるようになる。
- 重要 : ワーカーがメンバーを、あるいはメンバー同士が互いに相手を尊重し、共感し、暖かく受け入れることによって、メンバーは自信と安定を得る。
- 利他性 : メンバーが互いにワーカーの役割を演じるといったもので、メンバーの相互の激励、解釈、助言などが含まれる。
- 現実吟味 : メンバーは自分自身の行為を試しながら、現実的な生活場面での対人的な行為の仕方を学ぶ
- 換気 : いわゆるカルタシスのメカニズムで、抑圧されている感情や考え方が受容的な雰囲気の中で解放され、情緒的な緊張の解消が可能となる。

2.5.8 活動型教育における教師の役割

総合的学習の教室において、教師の存在については、Atwell (1991)は、「思考する実践者としての教師」というコンセプトを出し、教師は学習者への問いかけを通じて、学習者を観察し、反省し、クラスを理解する教育者であり、自分の発見したことに照らされて変わり、学習者として行動するような教育者という位置づけを提唱した。ミラー(1997) は教師の FD (faculty development 能力開発)を「一人ひとりの教師の内なる変容」であると強調した。総合的学習の場合は、キーワードとなるのは、教師の学習者への「共感的理解」であり、学習者の成長への温かいまなざしであり、そして何より自分自身の成長への思いとゆとりであると述べた。

---

[23] ワーカーはグループ・リーダーのこと。

総合的学習における教師の支援の在り方については、加藤 (2000) は総合的学習を学習者の「主体的課題あるいは問題解決学習である」と規定した上で、教師の「助言的支援」を 3 点挙げている。

- 「なぜその課題を追求したいのか」といった理由をめぐっての助言
- 「何を用いて課題を追求するか」といった追求のための素材・材料をめぐっての助言
- 「どのような順序で課題を追求するのか」といった計画・時間をめぐっての助言

天笠(2000)も、学習者自身による課題の発見と追及、そのプロセスを様々な働きかけを通して教師が支えていく。そこに「総合的な学習な時間」の特徴がありポイントがあると総合的学習の基本を押さえたうえで、支援のポイントを五つ挙げている。

- 学習活動の目標や目当てを気づかせ、明確にすること
- 学習活動の見通しを開いてやること
- 取り組んでいる学習活動を深めたり質を高めたりする観点から、関連する知識や技術を提供すること
- 学習者の間の支えあいを助長すること
- 学習活動への取り組みを励ますこと

山根(2001)は、総合的学習で扱う課題は、学習者にとっても、教師にとっても「未知」で、新たにチャレンジするものが多いため、教師は学習者とともに「知の最前線にたつ『探求者』であり、『共学者』である」(p.85)。

細川(2003)は、教師の専門性とは、「思考と表現を活性化する教室活動をどのように設計できるか」、「設計した教室活動空間をどのように組織化できるか」、「組織化された教室空間での学習者の活動をどのように支援できるか」ということになると論じた。まとめていうと、教師の役割は、クラスの設計者、組織者、および支援者である。舘岡 (2005) は、教師の役割をダイナミックな学習活動を深めるために促進するファシリテーターと設定した。具体的には、「学習環境をデザインし、そこでの相互作用を促し、活性化させること」だと論じた（舘岡, 2008, p.42）。梅田 (2005) は、教師が教室や教室外で「教授者」、「ファシリテーター」、「学習管理者」などの役割を担っていくことが重要である。そして、教師がファシリテーターになる条件は、グループワークの学習者のことを信頼することである (Rogers, 1983)。

2.5.9　活動型教育におけるファシリテーターの役割

星野（2003）によると、ファシリテーションとは広い意味での学習を援助促進することであり、ファシリテーターとは、援助促進する人であると論じた。

ファシリテーターの仕事を、体験学習のステップの循環を促進することと関連づけて考えてみると、「気づきの促進」、「分かち合いの促進」、「解釈することの促進」、「一般化することの促進」、「応用することの促進」、「実行することの促進」という六つの働きをまとめた（ガウ, 1979; 津村, 1996）。ファシリテーター(facilitator)とは、学習者が学ぼうとするねらいは何かといったことを掘り起こしながら、その学習者の学習目標に適切な体験を準備し、その体験から学びを深めるための体験学習のステップを学習者自身が通り抜けることができるように援助する教育者のことである（津村・石田, 2003）。すなわち、ファシリテーターは、何かを教えると言う人ではなく、学習者が体験学習のステップを循環することができるように準備し、学習者に働きかけをすることが大きな仕事になる。

2.5.10　活動型教育における知識創造

Scardamalia & Bereiter (1999)によると、伝統的、典型的な学校はサービス機関であり、学習者はいわば、そのサービスを享受する「お客様」である。このような「お客様」としての学習者から「参加者 (participants)」としての生徒へのシフトの必要性を強調し、そのための「知識構築 (knowledge-building)」アプローチを提案した。それで、学習者は知識を受容していくことではなく、学校という「知の共同体 (knowledge community)」において、共同体の「一員」として知の構築に貢献すると位置づけられることである。こういう意味で、学校は「共同的知の構築 (collaborative knowledge-building)」。Scardamalia & Bereiter (1999)は伝統的な教育・学習を「単一経路の知の創造」に対して、知識構築(knowledge-building)教育は「持続する知識の創造」と論じた。

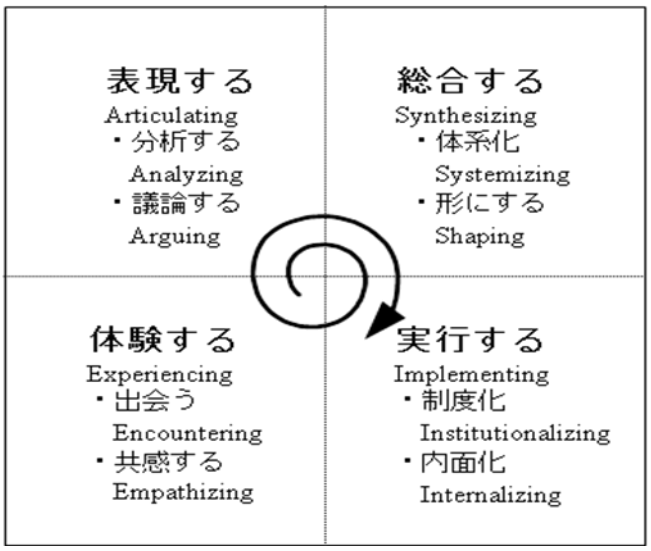

図 2-9　EASI モデル

梅本・大串(2000）は総合的学習を「知識創造」と捉え、大学の総合教育学習のためカリキュラム作成という知識創造プロセスを EASI モデルで論じた(図 2-9 参照)。つまり、さまざまな問題や事例を体験（experiencing）して、思いをいたく。各自の思いを分析や議論を通じて、コンセプトや実践手法に表現する（articulating)。そして、それを体系化し、形に総合する(synthesizing)。また、実行する(implementing)ことによって、やがて組織的・社会的な制度や慣行に定着し、同時に個人的な経験値として内面化される。このように、四つのフェイズを螺旋的に繰り返すことによって、新たな知識が創造され、豊になっていく。

2.6 まとめ

本章では、①言語・文化、②知識・セルフ・ナレッジの定義と知識創造、③異文化理解のための第二言語文化習得、④活動型教育の試みに関する先行研究の知見を整理し、そのレビューを行った。以上から明らかとなった内容は、以下の 4 点にまとめることができる。

1. 言語・文化・コミュニケーションは相互作用の緊密な関係がある。まず、言語は人間の意志を伝える道具だけではなく、それが内面化された時､認知のプロセスを形成することに決定的なツールにもなる。そして、言語は人間の考えや習慣的な行動に影響を与え、森羅万象との対応を付けるシステムとして創造的側面を持っている。文化の定義は多種多様であるが、基本的には人々の集団の信念や価値観・行動パターンを説明するために用いられる抽象的な概念として使われる。言語と文化は「一つのコインの両面」といわれるように非常に分離不可能で緊密な関係を有している。コミュニケーションは言語と文化を結ぶものであり、人間の行動規範に関する暗示的理論を構築する。
2. 異文化理解のための第二言語習得において､「言語」も「文化」も知識であり、それぞれ「暗黙的」､「暗示的」と「明示的」な部分がある。セルフ・ナレッジは、対人関係の自己、拡張された自己、プライベートな自己、および自己概念など、自分の経験に基づいた言語・文化的な知識からなっている。知識創造のプロセスにおいて､「暗黙的知識」が「明示的知識」に転じ、共有されるという知識がある一方､「暗黙的知識」は明示的に転じることができなく、協働による活動的学習を通じてしか習得できない知識もある。
3. 第二言語教育において、言語教育の目標は昔の言語を運用することから異文

化交流能力という文化理解能力が高く要求されるようになった。文化学習は外国語教育においてきわめて重要であり、しかも継続的でダイナミックな発展過程である。そして、言語文化の習得は学習者の変容につながっている。

4. 活動理論に基づく各種の言語文化教育の試みでは、母語話者と非母語話者の相互学習が実践され、学習者の参加と学習者の間の相互作用が必須である。そして、活動型教育において、グループワークは学習者の相互作用で成り立つ。教師は、「助言的支援」や「ファシリテーター」の役割を果たしている。この学習者の体験を大事にする総合学習は知識の創造である。

以上の知見を踏まえ、研究上の課題と本研究の位置づけを明らかにする。それは以下の 3 点にまとめることができる。

1. コミュニケーションは社会文化環境において、有効な行動規範に関する暗示的理論を構築すると論じられていたが、多文化理解の教室においては、異文化コミュニケーションがいかに行動規範を作っているかは明らかにする。
2. 新しい言語・文化の習得は学習者の変容につながっていると論じられていた。しかし、具体的には、クラス活動によって、学習者はどのように変化しているのかについての考察は行われていなかった。そのため、学習者の知識は、どういうプロセスで、どのように豊かになっているかを考察することが必要となる。
3. 異文化理解の教室では、教室のメンバーとしての教師、ファシリテーター、および学習者は相互作用においてどのような役割を果たしているのかを明らかにする。

第 3 章　早稲田大学総合活動型教育「考えるための日本語」の事例分析―悶々グループ―

3.1　はじめに

この章では、早稲田大学大学院日本語教育研究科の細川英雄研究室が行っている総合活動型教育「考えるための日本語」クラスの悶々グループの分析をし、グループメンバーのセルフ・ナレッジの変容、グループワークのプロセス、およびグループの協働を考察する。

3.2　悶々グループの活動概要

悶々グループは、日本人、中国人、韓国人、イギリス人からなっていた(次頁表3-1参照)。その中で、実習生のMJ1*, MJ2*とMK1*はそれぞれ日本語教育歴を持ち、MK1*という韓国人はクラスのTAであり、グループの一メンバーとして参加しているが、課題を担当していなかった。その他に、イギリス人留学生ME1と中国人留学生MC1は大学院生であるが、専門は日本語教育ではなく、単なる受講生として参加していた。MJ3は、悶々グループの唯一の学部生で、最初は「クラスの受講生は案の定日本語教育に関連している人たちばかりで、半分以上が修士であるなど私は早速『“普通”の学部生がこのクラスという社会に繋がれるのか』という問いを感じた[24] 」ほど不安であった。

悶々グループは活動として新聞の編集・発行を選んだ。悶々グループの(MK1*を除く)メンバーの「分業」は、各自キーワードを持ってインタビューを行うことであった。MJ3は「日本語・考える」をキーワードに日本語学校の先生にインタビューした。MJ1*は、「愛」をキーワードに非営利組織を経営している自分の父親にインタビューした。MJ2*は、「責任」をキーワードに特別支援学校の先生にインタビューした。MC1は、「個人が社会に結ばれるためには、言葉だけではないのでは」という疑問から、日本で仕事している中国人ビジネスマンにインタビューした。ME1は、「社会人」はどのように「認知」されているかということを、大学院の社会学の教授に訊きたかったが、できなかったので、海外留学してきた日本人の友人にインタビューした。

---

[24] MJ3 の期末レポートによる。

表3-1　悶々グループメンバーリスト

名前	性別	国籍	年齢(歳)	日本語学習歴(年)	日本滞在期間(年)	日本語力	専攻	日本語教師歴
MJ1*	女	日本	28	__	__	母語	日本語教育	1 年(フィリピン)
MJ2*	女	日本	33	__	__	母語	日本語教育	10 年(中国等)
MK1* (TA)	女	韓国	40	14	12	1 級	日本語教育	2 年(アメリカ)
MJ3	男	日本	19	__	__	母語	生涯教育	__
ME1	男	イギリス	24	5	1	2 級	国際関係	__
MC1	女	中国	30	3	2	1 級	社会学	__

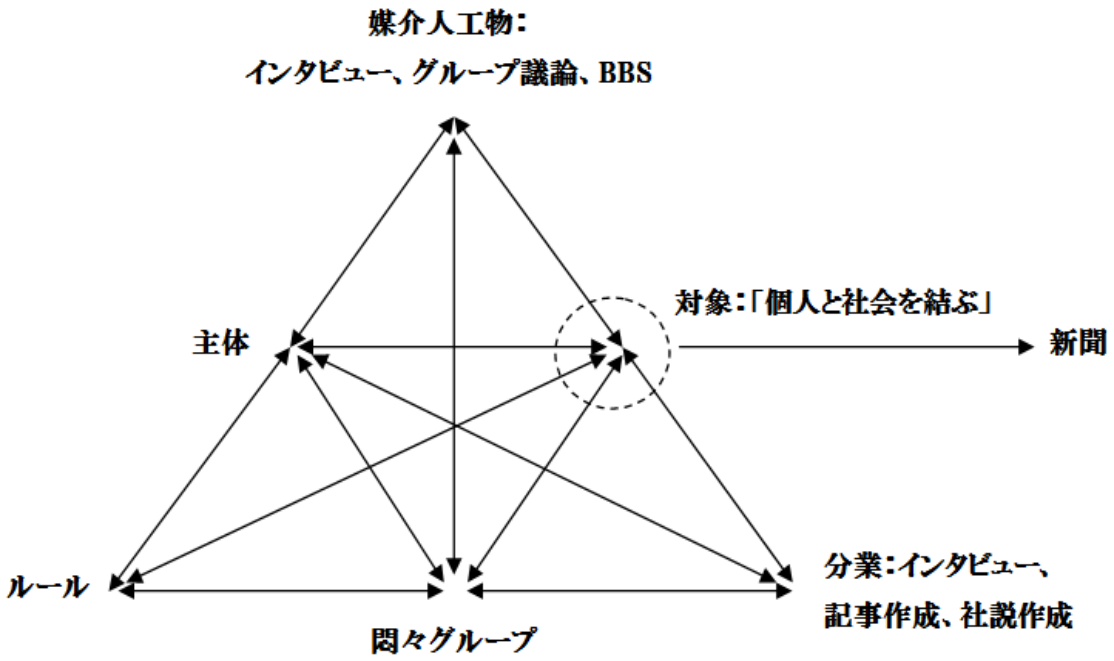

図3-1 悶々グループの活動モデル

悶々グループの各メンバーが自分の分担を果たし、グループとしての認識をすっきりと明示化して新聞の「社説」ができたことは評価できる。悶々グループのもっとも基本的な関係は、学習者（主体）と「個人と社会を結ぶ」という課題(対象)と悶々グループ(コミュニティ)の間で作り出され、互いに媒介し合っている逆三角形となっている。グループ活動のツールとして、インタビュー、

グループディスカッション、BBSを活用した(図3-1を参照)。これらのツールは、学習者、グループ、および課題の完成に作用している。そして、各メンバーが自分の担当分を協力しながら果たすうちに、悶々グループ特有のコミュニケーションのやりかた、すなわちグループの「ルール」もできてきた。それは自分の考えを丸ごと出すことであった。この考えや意見を丸ごと出すことによって、「結果的に、グループでのディスカッションを通して、自分一人で考える以上のものを考えることができたと思うし、新聞記事の作成に至っても、自分一人で書くよりもずっと良いものが書けた」(MJ1*期末レポート)。

3.3悶々グループのメンバーの「個人の文化」の分析およびセルフ・ナレッジの変容

1) MJ1*

日本人実習生MJ1*は、明るい性格の持ち主で、日本語教育研究科修士課程の1年生であった。フィリピンで1年間日本語教師の経験を持っていながら、チームワークや、他人との協働には自信がなかった。MJ1*の「個人の文化」は、母国の日本および仕事をしていたフィリピンの国レベルの文化、そして、早稲田大学日本語教育研究科の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。彼女は、受講動機を次の通りに語った。

> 李さんのアンケートの質問項目に、「なぜこの授業を受講したのか」という問いがあった。私自身の答えは、「ディスカッションを経験したかったから」であるが、もともとチームプレーを嫌い、個人プレーを好む傾向にあった私は、人と話し合って何かを決めるということが苦手で、日本語教師として自律することを目指してこれまでもやってきたけれども、自律するだけではダメで、もっと他者との繋がりを大切にし、共生する生き方を学ばなければならないと感じていた (MJ1*4月28日観察誌)。

MJ1*のセルフ・ナレッジの変容は以下の面でまとめることができる。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・自分の表現を創った【言語伝達】

> だって「愛」は「合い」でしょ？そのために人は「会う」んだと思います(悶々グループBBS5月29日)。

・コミュニケーションが取れない原因が表現力の乏しさにある【言語伝達】

> 自分と考えの合わない人間を「話が通じない相手」と見なし、異質な存在である

他者を、心から受け入れるということを十分にしてこなかった。（中略）それは、表現力の乏しさに因るところが大きかったのではないかと今にして思う(MJ1*5月12日観察誌)。

・言葉の運用については、「書く」ほうが気持ちを伝えやすい【言語伝達】

話すよりも書くことの方が得意だった。書くことによって自分の思考が整理され、書いた方が、自分の気持ちを伝えやすいと感じていた。 (MJ1*5月12日観察誌)。

● 集団レベルの言語的知識の変容

・表現力の習得は言語文化教育の重要なファクターである【言語伝達】

「あなたとは違う私」を上手に伝えていく訓練が必要なのかもしれない。そのような意味で、言語文化教育において、学習者に表現力を身につけさせることも、重要なファクターなのだと考えるようになった(MJ1*5月12日観察誌)。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・インタビューは自分の原点に触れた【自己認識】

私は大学で日本古典文学を専攻し、卒論では『清少納言枕草子』を「自律」というキーワードで読み解くことを試みた。（中略）古典を学ぶ意義は原点に触れることにあると思っていたが、今回の父へのインタビューを通じて、自分の原点に触れた気がした(MJ1*6月2日観察誌)。

・インタビューは自分を捉え直す機会となった【自己認識】

私の場合、父の若い頃からの生き方が間接的に影響して、自分は日本語教師を志すようになったのだということを改めて思い、少なくとも私にとってこのインタビュー活動は、現在の自分を縦断的なつながりの中で捉え直す機会となった(MJ1*6月2日観察誌)。

・クラスは自分を探ることになる【自己認識】

総合活動型日本語教育は、学習者は与えられたテーマをこなすのではなく、自分自身の中からテーマを探るというのがミソである。自分でテーマを設定し、そのテーマに基づいて活動を行うため、授業を通して自分自身の課題と深く向き合うことになる。 (MJ1*6月2日観察誌)。

・他人との網の目のようなつながりの中に存在している【位置づけ】

姉の南アフリカ人との結婚や、父のインドへの思い、様々な要素が複合的に作用し、現在の自分がいると思った。縦断的なつながりの中で自分の意思が決定づけられているような気さえした。意識化しないとなかなか気づかないが、私たちはまるで網の目のようなつながりの中に存在しているのだと思う(MJ1*6月2日観察誌)。

・事前の申し合わせは創造に良くない【行動規範】

そのような事前の申し合わせをすることで、かえって「対話」から生まれる「創造」を遮ってしまうのではないかと思った(MJ1*4月21日観察誌)。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・クラスを社会としたら、グループは個になる【位置づけ】

教室を一つの社会と想定した場合、自分たち（メンバー）の所属しているコミュニティ（グループ）も一つの「個」になり得るということを、活動報告の過程で実体験できたのである(MJ1*5月19日観察誌)。

・他人と文章を分担するのは初めての経験になる【帰属感】

MJ3君、MJ2*さん！さっそく加筆修正ありがとうございます！みんなで一つの文章を完成させるのって面白いですね。こういうの初めてしました(悶々グループBBS7月2日)。

・協働はコミュニティの創造につながっている【社会認識】

メンバーそれぞれに役割が与えられ、それを全うしていくことが、コミュニティの創造につながっているのだと思った(MJ1*6月30日観察誌)。

・自分の役割をこなすことで帰属感を抱くことになる【帰属感】

自分の役割をこなすことが「自分たち」の活動のために必要なプロセスになるのである。この活動を通して、一つの創造に向かう協働をグループとして体験できたのではないかと思う(MJ1*6月30日観察誌)。

・シェアによって考えが深まる【行動規範】

では「自律」とは何だろう、「共生」とは何だろうという自分の中で未だ説明しきれずにいた部分を、他のメンバーとシェアすることによって、考えを深めていくことができたと思う。 (MJ1*期末レポート)。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、MJ1*のセルフ・ナレッジの変容は表3-2の通りにまとめることができる。

表3-2　MJ1*のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	自分の表現を創った 言葉の運用については、「書く」ほうが気持ちを伝えやすい コミュニケーションが取れない原因が表現力の乏しさにある
集団レベルの言語的知識	言語伝達	表現力の習得は言語文化教育の重要なファクターである
個人レベルの文化的知識	位置づけ	他人との網の目のようなつながりの中に存在している
	自己認識	インタビューは自分の原点に触れた インタビューは自分を捉え直す機会となった クラスは自分を探ることになる
	行動規範	事前の申し合わせは創造に良くない
集団レベルの文化的知識	帰属感	他人と文章を分担するのは初めての経験になる 自分の役割をこなすことで帰属感を抱くことになる
	社会認識	協働はコミュニティの創造につながっている
	行動規範	シェアによって考えが深まる
	位置づけ	クラスを社会としたら、グループは個になる

2)　MJ2*

日本人実習生MJ2*は、早稲田大学日本語教育研究科修士課程の一年生で、中国やオーストラリアや日本語で合計10年間日本語教師をしていた。MJ2*の「個人の文化」は、母国日本の文化、仕事をしていた中国の文化、および早稲田大学日本語教育研究科の集団文化などを内面化したものだと考えられる。悶々グループの活動においては、ファシリテーターとして大いに活躍できた。MJ2*のセルフ・ナレッジの変容は次のようにまとめることができる。

● 集団レベルの言語的知識の変容

・考えを言葉にするのが難しい【言語伝達】

自分の思っていることを言葉で伝える難しさを実感したことである。（中略）みんなそれを考えていて発言回数が減ったのではないかと思った(4月21日MJ2*観察誌)。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・対話を流す自分のことは初めて意識化した【自己認識】

話の大筋についていける限りは、「なんとなく分かる」というレベルでよしとしているということを、今回の活動を通して初めて意識化した(MJ2*4月28日観察誌)。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・つながりと仲間意識ができた【帰属感】

これらの背景には、お互いのキャラクターをだんだんと分かってきたグループとしてのつながりがあり、仲間意識もあると思う(MJ2*6月16日観察誌)。

・発言権が平等に与えられることで、グループの固有性を高めた【帰属感】

学生同士での話し合いは自由な雰囲気で、発言権が対等に与えられており、私たちは、グループのメンバーが考えていることに反発したり触発されたりしながら、いつのまにか、「グループ」としての固有性を高めていた(MJ2*期末レポート)。

・対話からつながりが生まれる【帰属感】

私たちは、ひとりひとり別々のことを考えながらも、それを見せ合い、議論を交わすことにより、「このグループのメンバーである私」という知識を確立していたと思われる。 (MJ2*期末レポート)。

・活動によってみんなが変容した【社会認識】

今回の活動は一人では成しえなかったという点であり、その過程において、各自が自分の意見を出したことで、自分も、他のメンバーも、少なからず変容したのではないかという点である(MJ2*期末レポート)。

・変容の過程を共有することでつながりが生まれる【帰属感】

「対話する」ことによって、自分が変わり、相手も変わる授業である。そして、その変容の過程を共有することで、いつのまにか自分と相手との間に「つながり」が生まれるクラスなのだと言えるのではないだろうか(MJ2*期末レポート)。

・言葉を通じてつながれた【帰属感】

今回は、グループ内の「つながり」が強まった印象を受けたが、グループ発表を重ねると、クラス内の「つながり」も更に強まるのだろうと思う。日本人、留学生関係なく、ことばを通して深くつながれることが分かり、非常に貴重な体験となった(MJ2*期末レポート)。

・対立を避けようとするなら、議論は活性化できない【行動規範】

トピックが数多く出てきたのは、テーマとしてそれを深めるのが難しかったこともあると思うが、意見の対立を避けたような動きでもあったのかなと思った(MJ2*4月21日観察誌)。

・考えるきっかけに気づいた【行動規範】

人が「考える」のは、議論の中で立ち止まらされた時、例えば反論された時や言いたいことが伝わらなかった時ではないかと思った。 (MJ2*4月28日観察誌)。

・思考過程を共有することは、本質の見せ合うことにつながっている【行動規範】

今回は「心から尊敬しているので」や「今なら向き合えるのではないかと思って」

などとインタビュー対象やテーマを選定する上で鍵となるような背景的な話が出てきた。今回の話し合いで、私はメンバー一人ひとりのことを、以前よりもよく知ることができた。 (MJ2*5月12日観察誌)

・議論を活性化させる方法【行動規範】

メンバーの疑問はリンクし、新たな疑問を呼び、そして議論は活性化していくのではないだろうか(MJ2*6月23日観察誌)。

・ファシリテーターとして、先を見越す力が必要だ【行動規範】

「なるべく学習者が主体的に動きたくなるような環境を整えられるかどうか」ということを考えることは大切だと感じた。そういう意味で、ファシリテーターには、先を見越す力も必要であると思った授業だった(MJ2*6月30日観察誌)。

・自分を開示することで他人とつながれる（MJ2*事後アンケート）【行動規範】

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、MJ2*のセルフ・ナレッジの変容は表3-3の通りにまとめることができる。

表3-3　MJ2*のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	考えを言葉にするのが難しい
個人レベルの文化的知識	自己認識	対話を流す自分のことは初めて意識化した
集団レベルの文化的知識	帰属感	つながりと仲間意識ができた 発言権が平等に与えられることで、グループの固有性を高めた 対話からつながりが生まれる 変容の過程を共有することでつながりが生まれる 言葉を通じてつながれた
	社会認識	活動によってみんなが変容した
	行動規範	対立を避けようとするなら、議論は活性化できない・考えるきっかけに気づいた 思考過程を共有することは、本質の見せ合うことにつながっている 議論を活性化させる方法 自分を開示することで他人とつながれる ファシリテーターとして、先を見越す力が必要だ

3)　MC1

中国人留学生MC1は社会学専攻の大学院生で、日本語を3年間勉強し、日本に来て2年目になっている。MC1は母国中国および留学先の日本の文化、そして、社会学専攻の集団レベルの文化などを内面化した「個人の文化」を持っていると考えられる。日本語力が低いと自覚して、日本語力を高めるために「考えるための日本語」クラスに入ってきた。悶々グループの活動において、「遠慮なく発言してくれるメンバーの存在は貴重である[25]」と評価されたとおり、MC1はグループ議論に貢献した。MC1のセルフ・ナレッジの変容は次のようにまとめることができる。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・日本語力が高まった【言語能力】

日本語の面にしては、確かに複雑なことを日本語で説明する能力をちょっとだけ上げると思います(悶々グループBBS5月30日)

・日本語はもう重要ではない【言語伝達】

私は、日本語の勉強のために、ここに来たんですが、最後に、日本語は、もう、私にとって、重要なものではないと思う（MC1期末レポート）。

・自分の表現を創った【言語伝達】

みんな出すことによって、私も出す。私が出すことによって、みんなも出す。こういう経験がほんとに冷やしラーメンを食べる感じがする（MC1期末レポート）。

● 集団レベルの言語的知識の変容

・日本語を気にしないことは日本語学習によい【言語学習】

日本語がこのクラスの目的じゃないけど、ひとつ気がついたことは、日本語に気にしなくなることだ。（中略）もう、どうでもいい、とにかく相手をわかせるような感じで、やっている。これは、言葉の勉強にいいかもしれない（MC1期末レポート）。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・自分を出すことに安心した【行動規範】

クラス以外で、バンバン出すことができるかどうか、わからないが、出すことにちょっと安心になった。いい体験がした。楽しかった（MC1期末レポート）。

・自分の声を出すことと人の話を聴くことで人とつながる【行動規範】

それに、ひとつわかることは、ことば以外に、人とつながる方法があるというこ

---

[25] N.M.6 月 30 日観察誌による

と。それは、自分の声を出す意識と人の話を聴く意識だと思う。（悶々グループBBS5月30日)。

・自分の考えを遠慮なく出すこと【行動規範】

私は、ひとつのアイデアを思い出した。もし、すべてを出せば、どうなるかな。このクラスで、実験すれば、多分大丈夫だ。このクラス自身は、議論の形式で、テーマもこれに関するし、それに、私と利害関係を持つ人はないから、嫌われても、損が低い。以上の流れで、クラスで、自分を出すことに決めた（MC1期末レポート)。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・グループのメンバーがつながっている【帰属感】

中国人だとしても、気に入らないだったら、友達になれない。外国人だとしても、すきだっだら、付き合う。うちのグループにつながっていると思います。(悶々グループBBS6月8日)。

・仲間意識ができた【帰属感】

ここまできて、諦めなのは、やっぱり自分はこの悶々の社会に所属して、離れるとみなに迷惑をかけるという仲間意識があると思います。私はこの社会に必要なものだ。私もこの社会が必要だ。つまり、人に頼り、人を助けの感じがなんとなく感じますね(悶々グループBBS6月26日)。

・言葉より共通認識が個人と社会を結ぶ【社会認識】

こういう視点で見れば、言葉より、ほかの人と同じな認識を持つのは、社会と結ぶには、もっと重要だかも知れない。ひとはじぶんと同じな人と一緒にいるとき、所属感が持って、さびしくないね(悶々グループBBS6月8日)。

・考えを出すことによって人間関係ができる行動規範】

こういう出す、反応を見て、さらに出すというプロセスから、わかることは、実は、誰でも、出したいことだ。みんな出すことによって、私も出す。私が出すことによって、みんなも出す。(MC1期末レポート)。

・グループ活動は社会と結ぶ実践になる【社会認識】

私たち、新聞で語っている、社会とのつながりの形と方法を、実は、グループ内で、すでに、実行している（MC1期末レポート)。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、MC1のセルフ・ナレッジの変容は表3-4の通りにまとめることができる。

表3-4　MC1のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	自分の表現を創った 日本語はもう重要ではない
	言語能力	日本語力が高まった
集団レベルの言語的知識	言語学習	日本語を気にしないことは日本語学習によい
個人レベルの文化的知識	行動規範	自分を出すことに安心した 自分の考えを遠慮なく出すこと 自分の声を出すことと人の話を聴くことで人とつながる
集団レベルの文化的知識	帰属感	グループのメンバーがつながっている 仲間意識ができた
	行動規範	考えを出すことによって人間関係ができる
	社会認識	言葉より共通認識が個人と社会を結ぶ グループ活動は社会と結ぶ実践になる

4)　MJ3

日本人学部生MJ3は母国日本および生涯教育専門の集団レベルの文化を内面化した「個人の文化」を持っていると考えられる。最初このグループとつながれるかと不安に思ったが、結果的につながれた（MJ3期末レポート）。2010年度春学期の総合活動型クラスを通じてMJ3のセルフ・ナレッジの変容は次のとおりにまとめることができる。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・新しいコンセプトを創った【言語伝達】

一応決めた標準は、自己更新力ということです。自己更新力というのは、個人はこのクラスのかつどうを通じて、どれほど成長しているかということです (悶々グループBBS5月27日)。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・ 視野が拡大された【社会認識】

前回の授業で私が具体的に成長したという事例で、「視野の拡大」についてお伝えしました (悶々グループBBS5月29日)。

・人の意見を聞いて視野が広がった【社会認識】

「なぜ変わったのか」と尋ねた。すると、「他の人の意見を聞いて、そうだなぁと思って」という答えだった(MJ2*5月26日観察誌)。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・グループとつながれた【帰属感】

私はこのレポートのタイトルを「私は繋がれたのか」とした。（中略）結論から言えば、つながることができた。（MJ3期末レポート）。

・主体的な行動意識が重要である【行動規範】

私がこのクラスで議論、新聞製作の活動をしていて、「主体的な行動認識」が「個人と社会を結ぶ」ために必要なことではないかと感じた。（中略）社会とつながっているかどうかはどのように社会とつながりたいかという欲求を知っている主体者しか判断出来ないからである（MJ3期末レポート）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、MJ3のセルフ・ナレッジの変容は表3-5の通りにまとめることができる。

表3-5　MJ3のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベル言語的知識	言語伝達	新しいコンセプトを創った
個人レベルの文化的知識	社会認識	視野が拡大された 人の意見を聞いて視野が広がった
集団レベルの文化的知識	帰属感	グループとつながれた
	行動規範	主体的な行動意識が重要である

5)　MK1*

韓国人MK1*は現在日本語教育研究科博士後期課程在学生で、アメリカで2年か日本語教師をしていた。MK1*の「個人の文化」は、母国の韓国、留学先の日本および仕事をしていたアメリカの国レベルの文化および早稲田大学日本語教育研究科の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。「コースナビを活用し、授業の後、考えたこと、疑問に思ったこと、聞いてみたいことなど（基本的にクラスにかかわることは何でもよい）を共有し、考えていることを見えるようにしよう[26] 」というクラスで提唱していた思考の可視化という方針のもとで、MK1*はクラスのTAとしてコースナビの設定などの事務の仕事を担当していた。悶々グループの活動においては、QDA分析の結果によると、MK1*はメンバーの記事に突っ込んだり、助言したり、社説に加筆したりする役割を

[26] 悶々グループ 6 月 2 日の BBS を参照

していた。「全体のリズムを調節する、ビートボックスのような役割[27] 」であった。MK1*はBBSでの書き込みのほかに提出する課題がないため、自己更新がはっきりわからなかった。そこで、MK1*を省くことにした。

6）ME1

イギリス人国際関係専攻の大学院生ME1は母国のイギリスと留学先の日本の文化、および国際関係専攻の集団レベルの文化を内面化した「個人の文化」を持っていると考えられる。ME1は、積極的にクラスに参加したと言えない。BBSでの発言は4回のみで、それぞれインタビューの質問、他のメンバーからのコメントのお礼、編集の確認事項と編集修了の報告で、自分の意見をはっきりと伝える書き込みはなかった。ME1は期末レポートも提出しなった。収集したデータを分析すると、セルフ・ナレッジの変容は見えなかった。

以上のまとめに基づき、悶々グループの各メンバーのセルフ・ナレッジの変容を表すコード総数は57で、表3-6の通りにまとめることができる。

表3-6　悶々グループメンバーのセルフ・ナレッジの変容

名前	個人レベルの言語的知識		集団レベルの言語的知識		個人レベルの文化的知識		集団レベルの文化的知識	
	○/×	内容	○/×	内容	○/×	内容	○/×	内容
MJ1*	○	言語伝達	○	言語伝達	○	位置づけ 行動規範 自己認識	○	行動規範 社会認識 帰属感 位置づけ
MJ2*	○	外言化	×	——	○	自己認識	○	帰属感 社会認識 行動規範
MC1	○	言語伝達 言語能力	○	言語学習	○	行動規範	○	帰属感 社会認識
MJ3	○	言語伝達	×	——	○	社会認識	○	帰属感 行動規範
ME1	×	——	×	——	×	——	×	——

[27] 悶々グループ 4 月 29 日の BBS を参照

3.4　悶々グループのグループワークの分析

「考えるための日本語」クラスは、細川教授のガイダンスによると、以下のように進められた。ガイダンス（1 週間）、動機（3 週間）、活動（5 週間）、まとめ（3 週間）、「相互自己評価」（3 週間）。「この動機を書く、活動をする、活動を振り返る、まとめる。それから、相互自己評価をする。最後に、レポートをまとめる」。悶々グループの活動を見てみると、確かに動機づけ（自分のテーマを見出す）→ 活動（インタビュー）→ まとめ（新聞作成）という流れで行われていたが、活動（インタビュー）は授業外の時間に各自で行ったので、本論文では「自分のテーマを見出す」、「インタビューの下準備」と「新聞作成」という三つの段階で、「言語文化がいかに習得されたのか」、「学習者はいかに相互作用したのか」と「ファシリテーターと教師はどのような役割を果たしたか」を明らかにする。

3.4.1　自分のテーマを見出す :「表現」・「共有」の場による文化的背景・グループ内役割に対する認識の向上

4 月 14 日の第 1 回授業から 4 月 28 日の第 3 回授業の間に、悶々グループのメンバーは、各自意見を出し合うグループワークの結果、「個人と社会を結ぶ」について各自のキーワードを見出した。各メンバーの体験に基づいて考えついたキーワードは、それぞれの興味を持っていることであり、自分の活動テーマになった。この期間を「自分のテーマを見出す」段階とする。グループ協働の場で、学習者主体としてのメンバーが自分でテーマを見出したのである。MJ1* は次のように理解していた。

> 総合活動型日本語教育は、学習者は与えられたテーマをこなすのではなく、自分自身の中からテーマを探るというのがミソである。自分でテーマを設定し、そのテーマに基づいて活動を行うため、授業を通して自分自身の課題と深く向き合うことになる[28]（MJ1*6 月 2 日観察誌）。

個人の文化を言語に転換

悶々グループの活動を時間の流れに沿って見ると、漠然とした「社会」の概念について、4 月 14 日の一回目のグループディスカッションでは、「自立した個人が愛を共有する場」という意見に統一されたが、メンバーの個人的な体験についての発言が少なかったために、互いの理解が深くなかった。それで、実

[28] 下線、番号およびコメントは筆者による。以下同。

習生[29]　の MJ1*と MJ2*は、個人的な体験を語る場を目指して、メンバー同士の信頼関係が十分に築かれる必要があると意識していた(MJ1*, MJ2*. 4 月 14 日観察誌)。4 月 21 日に新しいメンバーMC1 を迎えて、2 回目のグループディスカッションから活発な意見交換ができるようになった（MJ1*4 月 21 日観察誌）。

グループのメンバーが、自分の体験に基づき意見を出す行為は、自分が属している文化から、「個人と社会を結ぶ」というテーマに関する暗黙的な知識を言語化し、グループディスカッションの場で共有することを意味する。各メンバーは、議論の場で異なる経験に基づいた意見を出し、自分の属する文化やそれに基づく行為に対する認識を刺激した。「自分の思っていることを言葉で伝える難しさを実感した」(MJ2*4 月 21 日観察誌)である。それは、暗黙知を言語化することの難しさを指摘していた。次に、他人の異なる意見を聞くことで、自分の意見がよりはっきり見えてきた。「今回いざふたを開けてみたら、まず『社会』の及ぶ範囲についての認識が、メンバー間でかなり違っていた」(MJ1* 4 月 21 日観察誌)。

具体的には、以下の下線のところの示した通りに、他のメンバーの異なる意見を聞くと、自分の暗黙的な文化に気づくようになった。そして、自分の考えが明確になり、交換した。最終的にグループ内で共有される意見を得ることができた。このプロセスは、すなわち、個人レベルの文化知識を言語化し、共有することを通じて、グループの文化なる。それは、個人レベル文化知識の「言語化」であり、グループとしての意見になるのは、「社会化」になる。

> 「社会は何らかの形で利益を生み出すものでなければならない」「社会と繋がるとは働くことだ」といった意見に対する、「家庭の中の赤ん坊や主婦、学生は社会的な利益を生み出していないのか」といった反論も出されたが、異なる立場の意見を示し合ったことで、「社会と繋がるとは、人間関係を築くことに他ならない」「私たちは既に社会の中に存在している」という気づきをグループ内で得ることができた（MJ1*4月21日観察誌）。

文化的知識を言語に転換し、グループで共有

4月28日の悶々グループのディスカッションに、メンバーの考えが衝突し、それを解消させようとした結果、新聞という形でクラスのテーマを表現することになった(MJ1*4月28日観察誌)。その日の活動報告によると、各自が「個人と社会をつなぐ活動案」を持ち寄り、「インタビューがよいという意見と、何か『創造』できるものがよいという意見が出されたので、両方をつなげて、各自がインタビューした内容を新聞にするという方向」になった。TAを除く5人のメンバ

---

[29] 実習生は、ファシリテーターでありながら、グループの一メンバーでもあるという二重の立場にいる。

ーが、グループの話し合いから「自覚」が高まり、それぞれ「個人・自律」「社会・共生」「愛」「つなぐ・結ぶ」「日本語・考える」という自分の調査するキーワードを決めた(悶々グループBBS)。

この段階では、MJ1*とMJ2*はグループ活動に自分のことを「ファシリテーター」と位置づけながら、グループワークをよりよく支援できるよう努めていた。MJ2*は最初「義務感のようなものを感じていた」(MJ2*4月21日観察誌)。MJ1*は、まず「一参加者として、学習者とともに気づきの体験を重ね、新たな創造に加担する存在であってもいい」と考えた。そして、4月28日の授業後、メンバーの「考える」のは、「議論の中で立ち止まらされたとき、例えば反論されたときや言いたいことが伝わらなかったとき」と気づいて、「考えるきっかけ」を作れるファシリテーターになりたいとその日の観察誌に記されてあった (MJ1*4月28日観察誌)。

また、この段階では、教師はクラスを見守るだけで、ほとんど干渉しなかったが、介入はあった。それは、4月28日の授業に、各グループは活動としてインタビューしようということについて話し合っているところを、教師は「なぜその人にインタビューするか」と問いかけたことである。その日の活動報告によれば、教師から問いかけられたことで、肝心なところが突っ込まれ、悶々グループのメンバーが新たに考え直すことになった。

> インタビューの対象者は、各自の判断で、「この人に聞きたい！」という人を選ぶことになりましたが、今の段階では、「なぜその人なのか」という説明が、今一歩不十分なメンバーもいるので、それをきちんと説明できるように考えることが今週の宿題になりました（悶々グループ4月28日BBS）。

文化知識を言語に転換

この段階の活動を図 3-2 で表すことができる（次頁図 3-2 を参照）。ファシリテーターたちは、試行錯誤しながら、より良いディスカッションができるように場づくりを実践していた。そして、教師の「見守り」と適切な介入によって、大事なポイントが突っ込まれ、考えるきっかけとなった。メンバーは個人レベルの文化に基づいた意見を表現し、共有した。また、新たな気づきを得て、考えが深まった。この自覚によって考え付いた意見はまた表現され、共有された。この循環によって、メンバーのセルフ・ナレッジの文化が言語化され、社会化される。

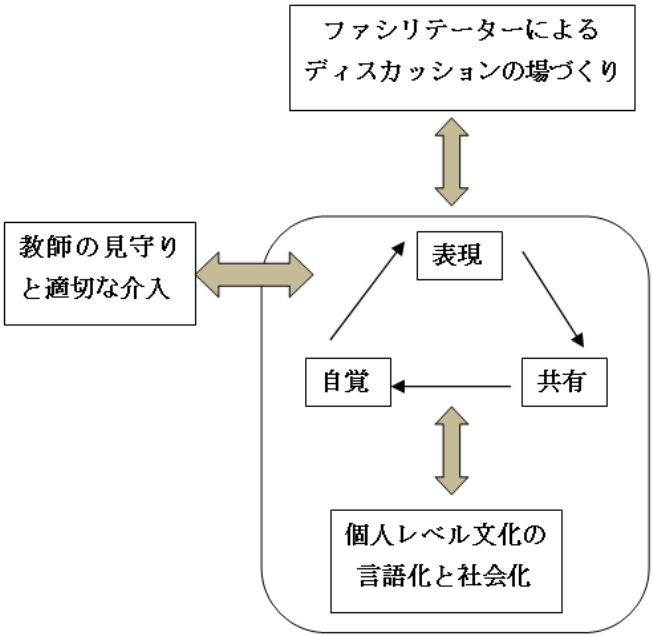

図 3-2　悶々グループの協働「自分のテーマを見出す」段階

3.4.2　インタビューの下準備 :「対話・表現」による意見の「統合化」

5月12日より5月26日までの3回の授業期間は「インタビューの下準備」をしていた。具体的には、各メンバーは「なぜこの人にインタビューするか」、「なぜ新聞にするか」、「どんな質問するか」について考え、ディスカッションした。「自分のテーマ・役割を見出す」段階と比べ、この段階は対話[30] が多くなってきた。「対話」のできる第一の条件は「共有」である。5月12日の授業時間を利用して、悶々グループのメンバーが「なぜこの人にインタビューするか」という活動動機を再び発表しあえたので、少し議論が深まった（MJ2*5月12日観察誌）。意見の共有について、MJ1*は以下の気づきを得た。

> 私たちはディスカッションを通して、メンバーからの「なぜ」の疑問に答えるために懸命に自分の思考を表現し、それをコミュニティ内で共有しようとしている。共有することで、「私の関心」は「私たちの関心」になり、コミュニティ内でのつながりを強めていく（MJ1*5月12日観察誌）。

個人の文化知識の共有

[30] 本研究において、「対話」は以下の 2 種類の形があると捉える。グループディスカッションやインタビューなど「直接対面の対話」と、BBS や観察誌などの文字によるやりとりの「バーチャルな対話」である。

個人レベルの文化を背景にできた意見を言語化し、グループで共有されることを通じて、「私の関心」は「私たちの関心」になり、グループの共通関心になった。それは、個人レベル文化の「言語化」と「社会化」になる。そして、「コミュニティ内でのつながりを強めていく」ので、グループに対する所属感が生まれる。

5月12日授業後、クラスのBBSでの書き込みがあった場合は、投稿を知らせるメールがクラス全員に送信されるように、TAが設定してくれた。これがBBSの活用を促進させることになった。グループディスカッションの場はもう一つ増えた。5月16日のBBSには、MJ2*は「やっぱり、仕事していない人は社会人じゃないの？？じゃ、主婦は？」という質問をメンバーにかけてみた。5月18日のBBSに、中国人留学生MC1は新たな意見を書いた（下線部の通り）。

> 引きこもりの人とニートは社会とつながると思います。（中略）人間は精神的に、感情的に、本能的に、ほかの人とつながらなきゃいけないから（たとえ virtualの他人でも）、そのつながりを維持するために、じりつと共生が必要だと思います（悶々グループBBS5月18日）。

BBS は対話の場となった

このように、BBSを通じて授業外の時間もグループディスカッションが続けられた。また、BBSでのやりとりは、対面の「対話」と違い、思考の余裕があるので、考えの整理に向いていた。MC1の専門は社会学で、「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマと関連がある。それで、MC1はグループの質問に答えるのには、自分の専門の社会学の専門知識も利用でき、それを「個人と社会を結ぶ」というテーマと統合することを通して、自分の考えが深まった。

そして、活発になってきたグループディスカッションを通して、各メンバーは自分のテーマについて次のように更新した。

> 個人のテーマ：MJ3：個人と社会が結ばれるところに言語があるのか。日本語学校の先生と生徒に聞きたい。ME1：個人と社会を結んでいるのは、「社会人」では？でも、社会人とは誰か。大学院の先生に聞きたい。MJ1*：個人の活動が、社会と社会を結んでいることもあるか。愛とは。お父さんに聞きたい。MJ2*：個人が社会と結ばれるためには、何が必要なのか。特別支援学校の先生に聞きたい。MC1：個人が社会と結ばれるために必要なのは、言語だけではないのでは？日本で働いているビジネスパーソンに聞きたい。（悶々グループBBS5月21日）

4月28日のグループディスカッションで「新聞」の形で成果を発表すると決め

たが、「なぜ新聞にするか」という問題を悶々グループでディスカッションして、5月21日のBBSでその動機を発表した。下記の下線部からわかるように、悶々グループは、「クラス」、「グループ」、「個人」の三者の関係を動態的に捉えた。すなわち、「クラス」と「グループ」、「グループ」と「個人」という二つの組をそれぞれ「社会」と「個」に捉えた。そして、グループで考えた「個人と社会を結ぶ」キーワードでその「社会」と「個」の関係を説明した。言い換えれば、悶々グループは、グループ活動を通して、「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマを実践していることに気づいた。それは、メンバーの個人体験に、グラスのテーマとグループの活動を統合した結果である。

クラスとグループの関係の捉え方

> 以前、「個人が社会とつながっている経験」をみんなで話し合ったときに、出てきた体験談から、キーワードは「責任」と「認知」（中略）悶々を社会と考えたとき、メンバーは「個」、悶々は「社会」となるが、その中で作業を分担することは、一人ひとりが「責任」を負うこと。また、分担して役割があるということは、一人ひとりが「認知」されている証拠。同じように、クラスをひとつの社会と考えたとき、悶々から発信することは、悶々を「認知」してほしいと訴えること。クラスの目的の活動を悶々がすることは、クラス作業の「責任」を果たすこと。
>
> 個人と社会が結ばれるための「責任」と「認知」を新聞作りという形で達成しようという試みがしたいから（悶々グループ5月21日BBS）！！

軌道に乗ったグループ活動において、最初に他者と意見交換しないメンバーもいた。MJ2*の5月19日の観察誌によると、日本人学部生MJ3は、2回目のグループディスカッションの途中から3回目と4回目の授業までは、静かで一見議論を放棄したように見えた。しかし、5回目にMJ3は突然自分の新たな意見を述べた。それについては、5月26日の授業に、MJ3とMJ2*は以下のようなやりとりがあった。

> MJ3さんが、「この授業に出て、視野が広がった。前まで思いつかなかったようなことを考えるようになった。例えば、前は社会といえば仕事と結びつけていたけど、今は違う」と言ったので、（中略）「なぜ変わったのか」と尋ねた。すると、「他の人の意見を聞いて、そうだなぁと思って」という答えだった。しかし、（中略）MJ3さんが「そうだなぁ」と思えるほど、「社会とは何か」を議論していたような気がしない。それでもMJ3さんの考えが変わったということは、MJ3さんは、グループの中で出てきた色々な話を、自分の経験に照らし合わせてみたり、他の人のインタビューの動機や内容から、「社会」の枠に戻って考えてみたりしていたのか

なと思った（MJ2*5月26日観察誌）。

MJ3の場合は、グループディスカッションの時、直接自分の考えをさらけ出してはいなかった。つまり、5回目の授業までは、MJ3はグループのメンバーの直接な「対話」は少なかった。しかし、MJ3は、他のメンバーの意見を聞いて、「自分の経験に照らし合わせてみたり、他の人のインタビューの動機や内容から、『社会』の枠に戻って考えてみたりしていた」というMJ2*の分析を見ると、MJ3はグループの意見と自分の経験と統合して、考えを更新してきたことがわかった。これは、間接でありながら、「対話」にもなると思われる。すなわち、MJ3は、最初個人レベルの文化から「社会といえば仕事と結びつけていた」という意見を持っていたが、他のメンバーから異なる文化的気づきを得て、それを自分の持っている文化と統合して、新しい文化的気づきが生まれたので、それで「視野が広がった」ということになった。

この段階において、悶々グループのファシリテーターたちは、授業後でもグループディスカッションが続くように、他のメンバーに活発に発言するように仕掛けた。例えばMJ2*は、5月16日のBBSでは、各メンバーのキーワードについて、個人の理解を述べ、一人ひとり指名して思考と発言を呼び掛けていた。そして、MJ2*は気軽に発言できるように感情的なコミュニケーションもしていた。クラス全体からみると、悶々グループはBBSでのやりとりがもっとも活発であった。

MJ2*は、メンバーの発言を呼び掛けたのは、思考過程の共有は非常に大事だと主張していたからである。5月19日のMJ2*の観察誌によると、「思考過程を発信すること、例えば『この先、また考えが変わるかもしれないけど、今はこう思っています』と表明することは大切である」とあった。それで、5月26日の「実践研究11」クラスで、実習生と教師は「思考過程の共有」方法についてディスカッションの結果は、BBSを活用して「思考の可視化」をしようということになった（「実践研究11」5月26日授業録音による）。そして、同じ日の「考えるための日本語」クラスで、教師の提案で「評価方法」について各グループで話し合った。悶々グループの意見では、評価は「自己評価」と「他者評価」の形で行い、評価の標準は「自己更新力」であった。[31]　具体的なやり方は「実践研究11」でディスカッションした通りに、考えていることと作業のプロセスを、BBSに書いて他人に見せるということである（悶々グループ5月27日BBS）。自己評価の問題については、教師から「何を持って成長していると判断するか」と問いかけられ、グループでそれについて、また話し合うことになった（悶々グループ5月

[31] 「自己更新力」は悶々グループで創った言葉である。「個人はこのクラスの活動を通じて、どれほど成長しているかということを指す（悶々グループ 5 月 27 日 BBS による）。

28日BBS）。

この段階の活動を図 3-3 で表すことができる。ファシリテーターたちは、教室での活動に加え、BBS でのディスカッションもできるように場づくりに取り込んでいた。そして、教師の「何を持って成長するか」という問いかけによって、新たに考えるきっかけとなった。それで、グループの意見交換を通して、メンバーは他人の意見を引き受けようとすることで、新たな文化的気づきを得て、考えが深まった。例えば、先ほど述べた MJ3 の「視野が広がった」のことはそれである（MJ2*5 月 26 日観察誌）。学習者は新たに得た気づきをまた言葉に表現し、グループで共有する。この循環によって、メンバーの個人レベルの文化が他人の文化と統合化され、そしてグループ内で共有されることで社会化される。

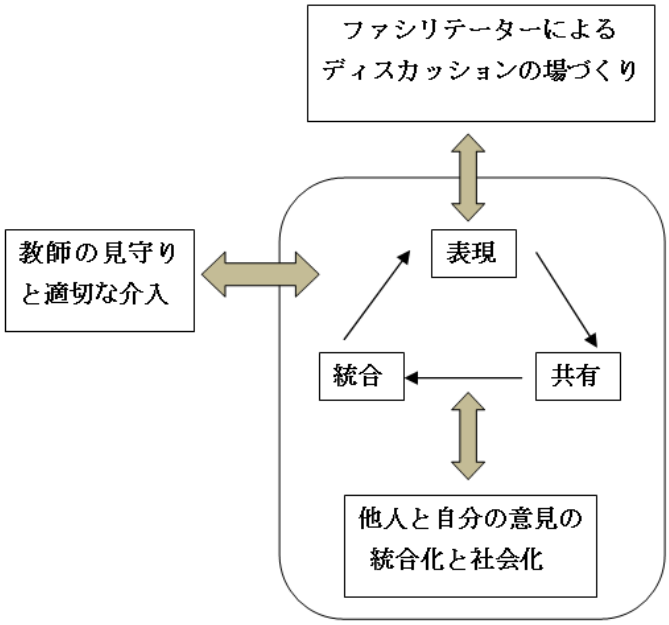

図 3-3　悶々グループの協働「インタビュー下準備」段階

3.4.3　新聞作成：「統合」と「内省」を中心とする考えの構築

悶々グループのメンバーが、5月26日授業が終わってから、次の授業(6月2日)までの一週間を利用して、インタビューを済ませた。それで、6月2日より6月30日にかけて、悶々グループは各メンバーのインタビュー内容についてディスカッションし、新聞の各自担当の紙面および社説作成をした。

前節で述べたように、「思考の可視化」を教室で呼びかけられたので、BBSでの書き込みは全体的に増えた。教室でのディスカッションの補助の場として、インタビュー結果の報告、他のメンバーとの見方確認、意見交換などいくつか

の役割を果たしていたので、悶々グループの「新聞作成」段階において、BBSは特に活用された。結果から言うと、まさにクラスで提唱された「思考の可視化」が実現できたと考えられる。以下は、MC1の記事作成を例にBBSでの交流を分析する。

MC1は、「個人が社会と結ばれるために必要なのは、言語だけではないのでは？」というテーマで、来日10年と17年の二人の中国人ビジネスマンにインタビューした。インタビューからできた認識は、「言葉より、ほかの人と同じな認識を持つのは、社会と結ぶには、もっと重要かも知れない。ひとはじぶんと同じな人と一緒にいるとき、所属感が持って、さびしくないね」ということであった（下記の下線部を参照）。

> 二人と話をしていた間に、ずっとさびしい感じをしました。（中略）A さんは、（中略）帰りたいじゃないかな。Bさんは、帰りたいというきもちが強いけど、なかなか決めなくて、悩んでいます。（中略）かえることがこんなに重要なのは、やはり所属感がとても重要じゃないかな。（中略）かんがえてみると、もの（何でもいい）をわかるとき、少なく安心できる。わからないとき、いらいらしてる。つまり、所属感が少なくても、人を安心させるじゃないかな。
> どうやって、所属感が生み出せるか？A さんは、自分の息子がもう日本化になるといったとき、さびしい顔をしました。息子は、日本で育てたから、認識が日本式で、自然的に日本社会に所属感が持つようになる。AさんとBさんは日本語が上手だけど、認識がまだ中国式で、所属感がない。こういう視点で見れば、言葉より、ほかの人と同じな認識を持つのは、社会と結ぶには、もっと重要だかも知れない。ひとはじぶんと同じな人と一緒にいるとき、所属感が持って、さびしくないね（悶々グループ6月8日BBS）。

インタビューの内容を自分の文化知識と統合

MC1の意見に対して、MJ2*は「その『同じ認識』ってどうやって生まれるの」と問いかけ、同時に自分も悶々グループを例に新たな「悶々グループの行動規範」についての気づきを得た。すなわち、「私達は、時間をかけて、たくさん話をして、認識を見せ合って、自分を調整したりして、同じ背景を創り上げてきたから」という意見である。

> 悶々の中で、同じ認識があると言えるでしょうか。もし、言えるなら、なぜ、同じ認識があるのかな。私達は、時間をかけて、たくさん話をして、認識を見せ合って、自分を調整したりして、同じ背景を創り上げてきたからかなあ（悶々グループ6月8日BBS）。

個人の文化知識の共有で共通文化ができる

MJ2*の以上のコメントから、MC1は、「遠慮なく自分の意見をはっきり言うから」という新たな「行動規範」についての文化的気づきを得た。

> うちのグループにつながっていると思います。でも、考えって見ると、それは、私たち、遠慮なく、自分の意見をはっきりいうからじゃないかな（悶々グループ6月8日BBS）。

グループの行動規範

以上の意見交換に対して、TAのMK1*は、MJ2*とME1の二人の意見をリンクさせ、共通点としての「努力」をヒントにしてMC1に伝えた。

> 帰属感を味わうまで、MJ2*さんのいう「努力」が必要だと思っています。ME1さんのインタビュー相手の場合も「努力」があって手に入れた人間関係だったと、私は感じました（悶々グループ6月15日BBS）。

メンバーの意見をリンク

そして、6 月 16 日の「考えるための日本語」クラスにおいて、教師が、「インタビュー内容をどのように捉えているのかを明確にし、それを「雑誌」のメインにもってくるように」とアドバイスした（悶々グループ 6 月 16 日 BBS）。MJ1*は「もっと書き手の顔が見える記事を書いてみませんか？」と提案した（悶々グループの 6 月 23 日 BBS）。以上の経由で、MC1 は、先述べた他のメンバーからの助言に応えて、6 月 27 日に自分の記事を完成して、BBS にアップロードした。

> 同じ認識が所属感を生まれるために、とても必要だとしたら、同じ認識を持たない場合は、どうすればいいか。**(1)** 努力して、他の人と同じ人認識を持つようにする？それとも、他の人の認識を無視して、自分の世界にとじこむ？私は、大学三年の時、Internshipで、半年ぐらいシンガポールに住んでいた。とても辛かった。
>
> 当時、中国には、インターネットがまったくはやっていないで、コンピュータを持つ人も少なかった。シンガポールでは、仕事は全部英語で、コンピュータを使うのは日常茶飯だし、会社に入ったとき、いろいろ間違いをやって、同じグループの人に迷惑をかけた。文化や知識やちがうから、よく、同僚たちの対話に乗れなくて、仕事以外の交流もうまくいかなかった。時々、自分が無視される、ばかだと思われる感じがした。**(2)** ほかのひとにみとめられるために、いろいろ勉強して、みんなの興味の持つことについて調べて、だんだんグループに入れるようになった。きもちは、まえより楽しかったけど、さびしさがなくなることがない。**(3)** 表面的に、つながっているみだいだけど、ほんとは、つながっていない感じがした。今で、なぜそう感じたかと考えると、みんなの付き合った

グループの意見と個人経験を統合

私は、同じ知識を持つ私、違う知識を持つ私を、どこかで隠さなければならなかったからだ。隠すのはやっぱり圧力をかけて、気持ちがよくなれないね。じゃ、すべて出せば、どうかな。かならず、結べる？そのとき、やってなかったから、わからないけど、**(4)** ここ数年の経験と悶悶グループの作業を見れば、なんとなく、見える感じがします。卒業してから、ずっと外国人と一緒に働いて、ひとつ学んだことは、みんな大体同じだから、遠慮なく、全部出したほうが、自分も楽、向こうも安心だということである。黙ったりとか、裏につぶやいたりとか、何も解決できない。**(5)** 出すのは、問題を解決の第一歩である。悶々グループメンバーたちは、社会と個人の結びについて、自分なりの考えがある。（中略）この作業で、一番重要なのも、出すことだと感じる。したがって、同じな認識を持つかどうかより、出すほうが社会とつなぐためにもっと肝心だと言えるかも。簡単にいえば、**(6)** 個人は出すことによって、他の人と理解し合って、つながって、自分の居場所をわかって、感心して、生活ができる。

集団レベルの文化的気づき

新たな集団レベルの文化的気づき

(7) 私の研究テーマは中国の大学の国際化に関している。（中略）国際の目的がとても複雑で、こう簡単に語られないですが、形は大体同じで、出すことも同じ重要だと思う。これから、どうやって出すか、居場所はどこかについて考えたいと思う（悶々新聞による）。

研究課題との統合

悶々グループのBBSでのやり取りとMC1.の記事から分析すると、MC1の考えの変遷がよくわかった（次頁図3-4参照）。TAのMK1*から他のメンバーたちの主張している「努力」というポイントを提示されたので、MC1は、この新しい刺激で、大学時代にシンガポールでの体験を思い出した。個人と社会を結ぶのには、確かに「努力」が必要だと他のメンバーの意見と統一させた（MC1の記事の下線部の1番と2番を参照）。MC1は「努力で社会と結べる」というグループで共有された「集団レベルの文化的気づき」を得た。

しかし、シンガポールの経験で、「表面的に、つながっているみたいだけど、ほんとは、つながっていない感じがした。（中略）どこかで隠さなければならなかったからだ」（MC1記事の下線部3番を参照）。それで、MC1は、またインタビューした結果と悶々グループの活動の経験を「統合」した。MC1.は在日中国人ビジネスマンへのインタビューからわかったように、言葉より同じ認識を持つのは重要だということに気づき、最初の記事を書いた（悶々グループ6月8日BBS）。これは、インタビュー対象との「対話」から文化的気づきを得て、また自分の体験と「統合」してできた「個人レベルの文化的気づき」であった。MJ2*に、

グループ活動の経験からみんなで背景を創り上げたから、共通の認識ができたかと一歩突っ込みをされたので、MC1はグループ活動のことを振り返って、「みんな意見をはっきりいうから、認識ができた」とMJ2*の意見を自分の体験ともう一歩「統合」して、新たな「個人レベルの文化的気づき」ができた（MC1の記事の4番と5番を参照）。さらに、MC1は、今までの気づきをまた自分の研究テーマと「統合」した。[32]

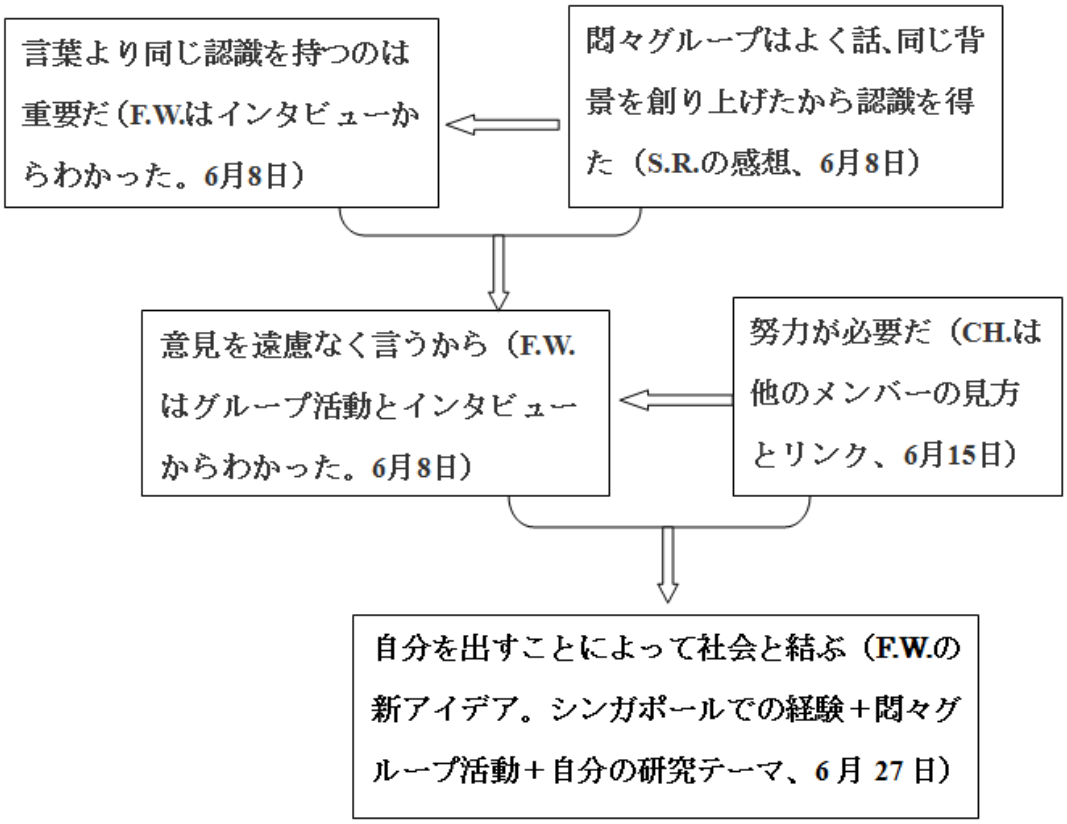

図3-4　MC1の考えの変遷プロセス

6月27日の結論にたどり着くまでは、MC1は、長い「内省」のプロセスも見えた。つまり、自分の意見を他人からの助言や自分の経験と統合して考え続けた。6月26日のBBSに、MC1は以下のような書き込みを残した。

> やはり自分はこの悶々の社会に所属して、離れるとみなに迷惑をかけるという仲間意識があると思います。私はこの社会に必要なものだ。私もこの社会が必要だ。つまり、人に頼り、人を助けの感じがなんとなく感

グループ活動から個人レベルの文化的気づき

[32] MC1の書き込み（6月27日）によると、自分の研究テーマとつないで説明するのは細川先生からの助言でもある。

じますね。

私のインタビュー対象は、常に、中国に帰ると思うのは、やはり日本の社会に所属感がなくて、日本人と仲間意識を持ってないでしょ。仲間意識は、どこからうまれるだろう。私は、正直に言って、一緒に作業をやってる日本人と仲間意識があるけど、日本人全体と仲間意識がないとおもう。中国に戻りたいのは、日本は私が必要ではない、自分の国が私が必要だという感じがするからだ。やはり、ME1のいうように、質の高いつながりと質の低いつながりのわけかな。

集団レベルの文化的気づき

MJ2*さんの記事を読んで、MJ2*さんは社会全体の視点から個人と社会結ぶ形を語っているような感じがします。私のは、個人の視点から語りたいと思う。だから、つながっていると思うよ（悶々グループ6月26日BBS）。

他のメンバーの意見とリンク

この書き込みからわかるように、MC1は悶々グループメンバーとの仲間意識からインタビュー対象を考え直し、そして、ME1の「質の高いつながり・質の低いつながり」の見方、およびMJ2*の記事とリンクさせて考えていた。6月8日に最初のバージョンから、6月27日の最終バージョンの記事ができるまで、MC1の「内省」の軌道が見えてきた。それは、グループ活動とインタビューから得たことを統合し、また、そこから気づいたことを自分の今までの人生体験に当てはめて統合してから内省し、最終の見方に辿り着いたと考えられる。

悶々グループのもう一つの協働作業は、社説の作成である。グループの意見として、メンバーの視点をリンクさせて一つの文章にまとめたので、それはグループワークの成果になる（次頁図 3-5 参照）。図 3-5 からわかるように、6 月 30 日の授業の時間を利用して、悶々グループのメンバーたちは、各自意見を出し合い、その共通の意見を社説の最初の段落にしてから、数人のメンバーの協働作業によって完成した。

まず、6 月 30 日の授業に MJ3 が欠席したので、「彼が担当していたキーワードが「ことば」「日本語」であったため、授業後に皆で話し合って作成した社説を読み返してみたら、「ことば」に関する記述がすっぽり抜けていたことに気付いて驚いた。（中略）一人が欠けると、一人が欠けたなりのものになってしまうのだと実感した（MJ1* 6 月 30 日観察誌）」。MJ3 が授業の翌日（7 月 1 日）に社説の冒頭の部分「個人が社会とつながる方法の前に、個人が社会とつながりたい欲望」、および「『つながり』の様々な次元の存在」、「『つながり』における言葉の重要性」の三つの視点を書き加え、そして、「今気付いたけど『責任』『認知』がない」と問題を発見した（悶々グループ 7 月 1 日 BBS）。

「バトンターッチされた」MJ2*は、「共通認識」を「自分と他者の違いを認識し、また共通部分をも認識すること」と定義し、「お互いを認知し、影響しあう存在として、また、自分を明確化するためのリソースとして、必要とし、必要

人間は社会とつながらずして生きていけない生き物である。「孤独」、それは人間にとって最も辛い状態であろう。私たち各個人は何らかの形で社会とつながるための活動をしながら生きている。

K.K.が加筆した文化的気づき(7 月 1 日)

個人（自分）と社会（他者）がつながるためには、まず自分から意思を他者に向けて発信することが必要である。それを受信した他者は、影響されて、今度は発信者になる。このような発信と受信は、同時多発的に発生している。そしてそれを繰り返すことで、自分と他者の間に共通認識が生まれる。

集団レベルの文化的気づき（6 月 30 日）

共通認識とは、共通意見ではなく、自分と他者の違いを認識し、また共通部分をも認識することである。そのような共通認識によって、我々は他者とつながることになる。このようにしてつながっていく過程で、私と他者は、お互いを認知し、影響しあう存在として、また、自分を明確化するためのリソースとして、必要とし、必要とされる。

S.R. が加筆した文化的気づき(7 月 2 日)

また、「つながり」には「個人と個人」、「社会と社会」など様々な次元、ステージが存在する。その中には言葉を用いないプライマリーなつながりも存在するが、多くのつながりは言葉を潤滑油として成り立っている。つまり、言葉はそれ自体が流動的なもので不確かなものでありながらも、個人と社会とつなぐために極めて重要な役割を果たしているのである。

K.K. が加筆した文化的気づき(7 月 1 日)

しかし、言葉そのものが流動的で不確かなものであることを言葉を使う我々はどれほど自覚しているのだろうか。むしろ、同じ言語で話しているだけで私たちはなんとなく「通じ合う」と思ってしまいがちではないだろうか。自分からの発信が自分の意図とは違って相手に伝わる可能性があること、自分の理解が相手の意図からずれているかもしれないこと、これらのずれを常に認識し、インターアクションを通して埋めていくことから、発信者と受信者間の共通認識がうまれ、他者とのつながりが形成されると考える。

C.J.が S.R.の意見を統合して加筆したグループの文化的気づき（7 月 4 日）

つまり、言葉という流動的で不確かなものを用いて、相互誤解から相互理解へ、さらに相互信頼の関係を獲得するプロセスとして、個人と社会はつながっているのである。

N.M. が加筆した文化的気づき(7 月 7 日)

図3-5　『悶々新聞』の「社説」の作成プロセス

とされる」と書き加えた（悶々グループ7月2日BBS）。「責任」と「認知」はグループのキーワードであるし、MJ2*はグループ活動の共通認識を社説にまとめたので、これは悶々グループの「集団レベルの文化的気づき」になる。

MJ2*は、BBSで以下の問題に気づいた（下記の下線部を参照）。特に「不確かで流動的な」言葉については、グループ活動から見ると「最初の一言だけだと、よくわかんなかった」という「抽象度の高い言葉がわからない」「集団レベルの言語的気づき」になった。そして、グループの意見交換のやり取りで「言葉でつながっている」という「集団レベルの文化気づき」を得た。

「お互い必要な存在となる」＝「助け、助けられている」のところが、やっぱり少し足りない気がするのと、

あと、「ことば」は、不確かで流動的であるというところが、もう少し説明が必要かなあと思います。

足りないところ

んーーー。悶々で私たちがつながってる媒介としての「ことば」っていうのは、、、なんだろう、テーマが抽象的だから、やっぱり、最初の一言だけだと、お互い何言ってるか、よく分かんなかったよねえ？

集団レベルの言語的気づき

留学生、日本人、関係なく、「私、○○だと思う！」という発言があって、「えー、それってどういうこと？？」みたいなやりとりが、たくさんあって、「あ、なるほどねー」に行き着く感じだった気がするんだけど。。。どういう「ことば」で、つながっているんだろうね。正確なことば、、、っていうか、、、適切なことばっていうか、、、いや、もしかしたら、話し手じゃなくて聞き手の問題かな。。。。ごめん、分からなくなった！再び、バトンターッチ！（悶々グループ 7 月 2 日 BBS）

集団レベルの文化的気づき

しかし、MJ2*は、個人と社会をつなぐ「ことば」はどんな言葉か、分析できなかった。それに応えて、MK1*は「MJ2*さんの意見から考えたことをまとめて」社説に書き加えた（悶々グループ7月4日BBS、図3-5参照）。言葉の伝達の「ずれを常に認識し、インターアクションを通して埋めていくことから、発信者と受信者間の共通認識がうまれ、他者とのつながりが形成されると考える」とは、MK1*のまとめたMJ2*の意見であり、グループ活動から得た共通した意見でもある。つまり、コミュニケーションのツールとしての「言語」がグループのメンバーをつないだという気づきは、「集団レベルの文化的気づき」になる。

新聞作成の段階で、ファシリテーターはBBSを通じて、考えを開示できるように促した。悶々グループの7月2日のBBSでまとめてあったように、「留学生、日本人、関係なく、『私、○○だと思う!』という発言があって、『えー、それって

どういうこと??』みたいなやりとりが、たくさんあって、『あ、なるほどねー』に行き着く感じだった」。悶々グループのファシリテーターたちは、各メンバーの記事に助言したり、コメントを出したりして、メンバーたちが考えの深まるような「場づくり」をしていた（悶々グループBBS, 5月27日～7月1日）。教師はこの段階において、「私は、この問題をどう捉えるか」と問いかけたのは、学習者の考えるきっかけとなった（悶々グループ6月17日BBS）

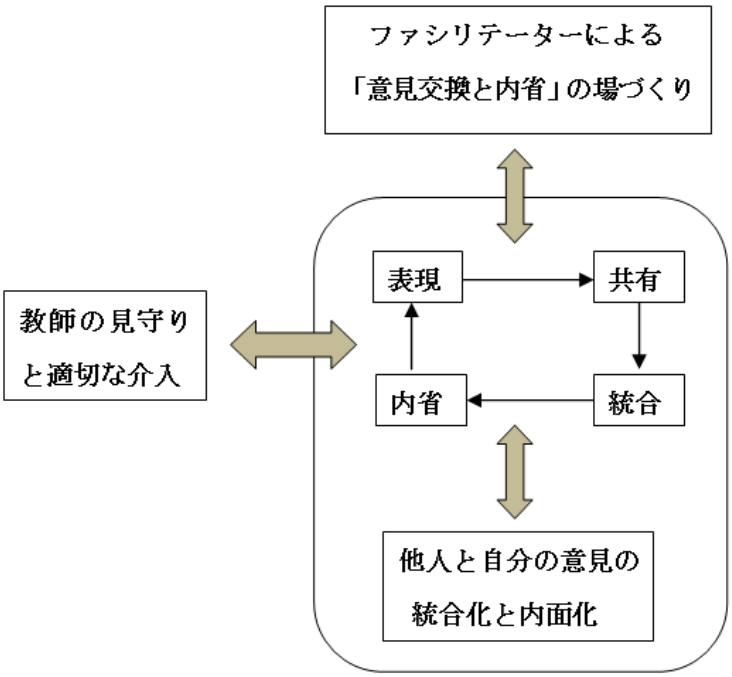

図 3-6　悶々グループの協働「新聞作成」段階

悶々グループの「新聞作成」段階のグループワークは、図3-6で表すように、学習者は教室を出て外の人にインタビューという「対話」を済ませて、得られた気づきを内面化し、自分の体験と当てはまった（図3-6を参照）。この「内省」のプロセスを経て自分の考えがより明確になり、言葉に「表現」し、記事に書いてBBSで「共有」した。そして、グループのファシリテーターと他のメンバーからコメントが寄ってきた。このグループ内の「対話」はまた新たな「内省」を促進させた。つまり、「統合」、「内省」、「表現」、「共有」の循環の協働によって、自分担当の紙面を完成させた。この段階のファシリテーターの「仕掛け」は主にメンバーの記事にコメントし、意見交換と「内省」の「場づくり」であった。教師の問いかけは新聞の完成に良い「介入」になった。

3.5 まとめ

悶々グループは、「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマについて、新聞の編集・発行の形でグループ活動を行ってきた。まず、メンバーの「個人の文化」に基づき、テーマについての理解を「表現」、「共有」の場による文化的背景およびグループ内役割に対する認識の向上を達成した。次に、インタビューの下準備として、メンバーの「統合・表現」によって、インタビュー項目とテーマについての理解など意見の「統合」ができた。そして、グループディスカッションとBBSでのやりとりによる「統合」と「内省」を中心とする考えの構築ができ、新聞の編集・発行ができた。

悶々グループのグループ活動のプロセスを分析すると、グループ内およびクラス内での協働が大変重要な役割を果たしていた。悶々グループ活動においては、2人の実習生はファシリテーターとして、グループディスカッションの場づくりを仕掛ける役を果たしていた。グループ活動のプロセスには、「表現⇒共有⇒統合⇒内省」の繰り返しが見られた。この「表現⇒共有⇒統合⇒内省」の循環によって、メンバーの言語・文化知識が変容されてきた。

悶々グループは、多国籍で多文化という特徴がある。異なる文化の持ち主であるメンバーたちが、活動を行っていくのと同時に、グループなりのやり方もできている。悶々グループのメンバーたちの獲得した集団レベルの文化的知識に一つ共通点があった。表3-7の通りにまとめることができる。すなわち、悶々グループのチームメンバーの間の暗黙知を共有しながら行動規範を作ることが見られた。悶々グループの共通している行動規範は「自分の考えを開示する」ことであった。このグループ活動の行動規範によって、グループワークが進行し、各メンバーの持っている異なる文化との交流の「体験」になり、文化的気づきを獲得したのである。

表3-7　悶々グループの行動規範：自分の考えを開示すること

メンバー	感じた集団レベルの文化的知識
MJ1*	シェアによって考えが深まる
MJ2*	自分を開示することで他人とつながれる
MC1	考えを出すことによって人間関係ができる
MJ3	主体的な行動意識が重要である

さらに、この多文化グループワークを通じて、悶々グループはグループなりの「世界観」も生まれた。それは、クラスのタイトルでもある「個人と社会を結ぶ」ということの答えになる。悶々グループは、「学期を通して、先生はほと

んど私たちに介入しなかったので、結果、私たちはよく道に迷い、議論に行き詰った。しかし、（中略）一人ひとり別々のことを考えながらも、それを見せ合い、議論を交わすことにより、『このグループのメンバーである私』というアイデンティティを確立していたと思われる。これは、まさに、私が、『悶々グループ』という社会とつながった証であると考える(MJ2*期末レポート)。よって、悶々グループの世界観は「対話」と「つながり」であった。

第 4 章　早稲田大学総合活動型教育「考えるための日本語」の事例分析―シャネルグループ―

4.1　はじめに

この章では、早稲田大学大学院日本語教育研究科の細川英雄研究室が行っている総合活動型教育「考えるための日本語」クラスのシャネルグループの分析をし、グループメンバーのセルフ・ナレッジの変容、グループワークのプロセス、およびグループの協働を考察する。

4.2　シャネルグループの活動概要

シャネルグループは、二人の日本人男性、二人の中国人女性、一人の韓国人女性からなっている（表 4-1 を参照）。CJ1*という日本人男性と CC1*という中国人女性[33] は日本語教育歴があり、CC2 と CK1 という留学生は二人とも日本語能力試験 1 級合格者で、日本語で意思を伝えるのには問題がないように見えた。そして、CJ2 という日本人男性は韓国語と中国語を勉強中であった。シャネルグループの 5 人全員が外国語勉強と海外渡航の体験を持っていたので、「言葉が通じないことによる社会と断絶されたような感覚」への共通認識が得られた（CC1*4 月 14 日観察誌）。

表 4-1　シャネルグループメンバーリスト

名前	性別	国籍	年齢(歳)	日本語学習歴(年)	日本滞在期間(年)	日本語力	専攻	日本語教師歴
CJ1*	男	日本	28	―	―	母語	日本語教育	5 年中国
CJ2	男	日本	25	―	―	母語	商学部	―
CK1	女	韓国	26	3	3	1 級	科目履修生	―
CC2	女	中国	26	8	5	1 級	科目履修生	―
CC1*	女	中国	33	15	5	1 級	日本語教育	8 年中国と日本

しかし、「社会とは何か」、「個人と社会を結ぶものは何か」という抽象的概念を討論すると、空気が堅苦しくなって、沈黙が続いた(CJ1*, CC1*4 月 21 日観察

[33] CC1*は筆者である。

誌)。そこで、グループ内で曖昧な討論を続けるより、様々な人にインタビューを行い、個人と社会を結ぶものについての彼らのストーリーを聞き出し、改めて考え直すことになった。メンバー5 人のインタビューの対象および詳細は表 4-2 の通りである。インタビューの結果として、個人と社会を結ぶものは利害関係、お金、共通認識などがあったが、まとめるとお金と感情的な「絆」という結論になった。グループ活動の成果として、「Chanel」という雑誌を作り上げた。

表 4-2　シャネルグループのインタビュー

担当者	インタビュー対象	対象のプロフィール	個人と社会を結ぶものは？（結論）
CJ1*	S　(27 歳)	ニート	利益、ギブ・アンド・テイク
CC1*	G.S.　(20 代)	大手会社総合職;中国出身、4 歳頃来日	利害関係、共通認識
	X.Z.　(20 代)	大学院生;中国出身、3 歳半で来日	
CJ2	M.Y. (30 代)	18 歳から 15 年間水商売、現在自営業。	「お金」と「好意」
CK1	P (26 歳)	韓国出身、社会人歴あり、現在留学中	共生
CC2	S.K.	正社員、専業主婦を経て、現在パート	「働き」あっての「収穫」

シャネルグループの活動において、主体（学習者）と対象（個人と社会を結ぶという課題）とグループの間で作り出され、互いに媒介し合っている逆三角形が、活動システムの基本関係となる（次頁図 4-1 を参照）。すなわち、「主体」としての学習者はグループでの協働で互いに影響を与え合い、学習者がグループをまとめていくと同時に、グループの一員として自分なりの役割を果たしていく。個人の主張とグループ全体の主張が対立しないように調整しながらコミュニケーションしていくというのが、シャネルグループの「ルール」になる。そして、授業中グループ議論したり、授業後に BBS で意見を交換したり、教室外の人にインタビューしたりするのは、対象の「個人と社会を結ぶ」という課題を解決するための「ツール」になる。このツールは、主体、対象、グループと作用し合っている。最後に、インタビューを終えて、グループディスカッションおよび BBS で意見交換し、個人の作業として記事作成や雑誌編集の作業に入ったが、こういう「『共通活動』を通じて、表面的な穏やかな人間関係を維持することから、すでに「頼り合う仲間意識」へと発展させてきた」(CC1* 6 月 30 日観察誌)。つまり、個人の「分業」は、課題の完成、グループのまとめ、お

よび学習者と作用し合っていた。

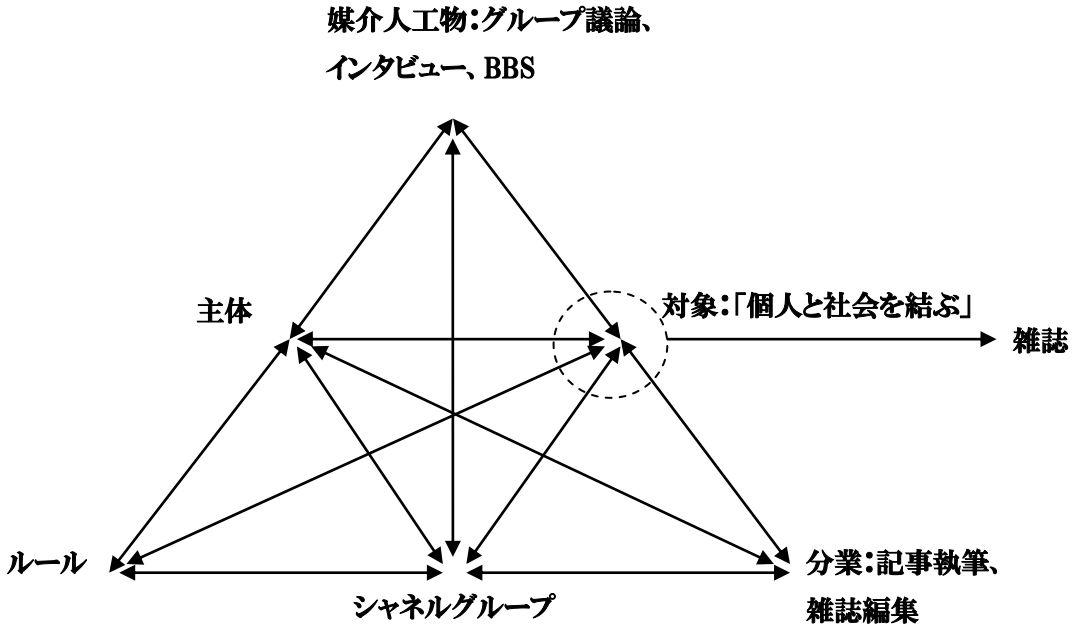

図 **4-1**　シャネルグループの活動モデル

4.3　シャネルグループのメンバーの「個人の文化」の分析および セルフ・ナレッジの変容

メンバー1）CJ1*

日本人実習生 CJ1*早稲田大学日本語教育研究科修士課程の 1 年であり、大学院に入る前に中国で日本語教師として 5 年間働いた。CJ1*の「個人の文化」は、母国の日本および仕事をしていた中国の国レベルの文化、そして、早稲田大学日本語教育研究科の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。

最初の授業から CJ1*が意識的にファシリテーターの役割を果たしていこうとしていた。「参加者の中にはまだ緊張感のようなものもあり、私は自然と、各自に話題を振り、議論の方向性を指し示し、話しやすい雰囲気作りを心がけていた。この活動におけるファシリテーターの役割を無意識のうちに担おうと思っていたのである。」しかし、それと同時に、「果たしてこれは必要なことであったのか。観察者としての立場である自分が、話の主導権を握ってしまうことに後になって疑問を感じた」（CJ1*観察誌 4 月 14 日）。シャネルグループの活動を通じて、CJ1*の知識の変容は以下のようにまとめた。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・書くことで考えが明確になった【言語伝達】

「書く」ことの意義として、①考えの整理、②活動の振り返り、の２点が挙げられる。（中略）確かにそうすることで頭の中で考えていたこと、そして口頭で伝えていた自分の内面にあるものがより明確になってきたと感じる。（CJ1*4月28日観察誌）。

・言葉を通じて様々な気づきを得た【言語作用】

今回は「個人と社会を結ぶ」というテーマが教師の側から最初に与えられたが、少なくとも私はここまでの授業(考える～)の中で、ことばを通じて様々な気づきを得た（CJ1*6月16日観察誌）。

● 集団レベルの言語的知識の変容

・「わたし」を言葉にするのが難しい【言語伝達】

自分の体験を語る中で、内省することの難しさ、心の中にある「私」を言葉にして「他者」に伝えることの難しさをメンバーそれぞれが感じたのではないかと思う（CJ1*4月14日観察誌）。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・人の話を聞く姿勢になった【行動規範】

先週のフィッシュボール体験の後で、（中略）「観察者以外のメンバーからあまり発言がなく、活発でない」との指摘を頂いた。そこで今回はとにかく「じっくりメンバーの話を聞いてみよう」という姿勢でディスカッションに臨んだのであった（CJ1*5月12日観察誌）。

・ディスカッションを避けてはいけない【行動規範】

もしかしたら無意識のうちにまた出口の見えないディスカッションに入ることを避けていたのかもしれない（CJ1*5月26日観察誌）。

・現状を招いた自分の責任を感じた【位置づけ】

この「雑誌作り」は（中略）いつの間にか目的になってしまっているということは前回の観察誌にも書いた。ここまで振り返ってみて、私は参加者というより「実践者」としての意識をもってこの活動に関わってきたのだが、その意識がこうした現状を招いてしまったのではないかと反省している（CJ1*6月30日観察誌）。

・自分の生き方への問いかけであった【位置づけ】

この「個人と社会を結ぶ」というテーマへの問いは、つまる所「わたし自身の生き方」への問いかけではなかったのだろうか（シャネルグループBBS6月17日）。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・グループの雰囲気ができている【帰属感】

あまり反対！というのもなく穏やか～な感じで進んでいましたね。これも実は毎回のことなので、グループメンバーの雰囲気なのかな？とも思ったりしますが（シャネルグループBBS5月10日）。

・「意見の共有」は重要だ【行動規範】

今回感じたのは「プロセスの可視化」と「意見の共有」はまた違うということだ。（CJ1*5月26日観察誌）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、CJ1*のセルフ・ナレッジの変容は表4-3の通りにまとめことができる。

表 4-3　CJ1*のセルフ・ナレッジの変容

知識	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	書くことで考えが明確になった
	言語作用	言葉を通じて様々な気づきを得た
集団レベルの言語的知識	言語伝達	「わたし」を言葉にするのが難しい
個人レベルの文化的知識	行動規範	人の話を聞く姿勢になった ディスカッションを避けていけない
	位置づけ	現状を招いた自分の責任を感じた 自分の生き方への問いかけであった
集団レベルの文化的知識	帰属感	グループの雰囲気ができている
	行動規範	「意見の共有」は重要だ

メンバー2）CJ2

日本人 CJ2 は商学部に在学している学部生であり、現在韓国語と中国語を勉強中。様々な立場から出される意見を知ってみたいということで「考えるための日本語」クラスを選んだのである。[34]　CJ2 の「個人の文化」は、母国の日本の国レベルの文化、そして、韓国語や中国語などの言語学習を通じた身に付いた韓国・中国の文化、および商学部の専門の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。このクラスを通じて、CJ2 は以下の通りにセルフ・ナレッジの変容が見えた。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・日本語が難しい（考えを言い出すのが難しい）【言語伝達】

この前グループのCJ2くん（日本人）も「日本語が難しいね」と口にしたので、その原因についても聞いてみた。（中略）日本語そのものが難しいより、自分の考え

[34] CJ2 の受講動機は事前アンケート調査の自由記述による。

をアウトプットするのが難しいことがわかった。（CC1*6月9日観察誌）。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・クラスのテーマについて自分の考えができた【自己認識】

インタビューを終えての自分の意見は社会とは“自分が今いるところを表せる場所”。そして社会と個人をつなぐものは“お金と好きという気持ち”だ。（シャネルグループ BBS6 月 21 日）。

・お金中心な考え方が納得できた【自己認識】

お金中心な考え方に納得させられた。（中略）お金を得るために社会に属して結ばれる。（シャネルグループ BBS6 月 21 日）。

・論理的に話す方法（CJ2 事後アンケート）【行動規範】

・自分の意見を完結にまとめること（CJ2 事後アンケート）【行動規範】

・人との触れあいの中で成長した【自己認識】

今回の授業を通しての自分の評価は良しとは言えないが、成長は見ることができる。人との触れ合いの中で自分が変化していく様を自分で客観的にみることをまとめたのだから、自然な結果とも言えるだろう（CJ2 期末レポート）。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・「小さく深く」議論すること【行動規範】

クラスには様々なクラスメートが集まり、多種多様な意見があった。（中略）広く浅く、または小さく深くのどちらがいいかは状況によるだろうが、今回の場合は“小さく深く”が正解だったように思う。なぜならグループワークによる責任感の保持と質の追求がしやすくなったからだ（CJ2期末レポート）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、CJ2のセルフ・ナレッジの変容は表4-4の通りにまとめことができる。

表 4-4　CJ2 のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベルに 言語的知識	言語伝達	日本語が難しい
個人レベルの 文化的知識	行動規範	論理的に話す方法 自分の意見を完結にまとめること
	自己認識	クラスのテーマについて自分の考えができた お金中心な考え方が納得できた 人との触れあいの中で成長した
集団レベルの 文化的知識	行動規範	「小さく深く」議論すること

メンバー3）CK1

韓国人留学生 CK1 は現在科目履修生であり、来日 3 年間。日本語教育に興味を持っているので「考えるための日本語」クラスを選んだのである。[35] CK1 の「個人の文化」は、母国の韓国、留学先の日本の国レベルの文化および日本語教育専門の集団レベルの文化を内面化したものだと考えられる。このクラスを通じて、CK1 は以下の通りに知識の変容が見えた。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・日本語力が高まった【言語能力】

日本語力に関しては、目にはっきり見える程度の成長ではないと思いますが、色々なディスカッションを通じて前の自分の能力より上手になったような気がします（CK1事後アンケート）。

・ワニとワニ鳥の例で共生関係を説明【言語伝達】

例としてワニとワニ鳥の話をしてくれましたがワニとワニ鳥の関係のように個人は社会で自分の役割を果たして情趣感を得て頑張れる関係で社会はそれに相当する地位や立場、利益関係ができ、両方とも欠かせない関係に成り立ちます。（中略）共生というキーワードが重要だと思いました（シャネルグループBBS6月21日）。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・インタビューを通じて自分の考えが確立できた【自己認識】

私は個人と社会をつなぐものは言葉とコミュニケーションなどだと今も思っています。最初、グループのディスカッションでこの意見が受け入れなかった（シャネルグループBBS6月5日）。

・考え方は変わった【自己認識】

彼女との対談でその考えが変わり始めました。（中略）人間と社会の関係は共生でお互いに欠かせない関係であり、（中略）助け合っているという考えに同感しました（シャネルグループBBS6月21日）。

・自分の生き方について考えることができた【位置づけ】

もともと個人と社会というテーマに正解はないので結局、自問自答するのがこのテーマにふさわしいだろうという意見に関心しました。（中略）そういう部分から見ると自問自答を通して自分の生き方に関して改めて考える事が出来ました（シャネルグループBBS6月23日）。

---

[35] CK1 の受講動機は事前アンケート調査の自由記述による。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・人間はそれぞれ考えが違うことに痛感した【社会認識】

人間は社会に同様しながらもそれぞれの考えを持って生きていくものだということに改めて痛感しました（シャネルグループBBS6月21日）。

・仲間意識を築くこと【行動規範】

思いやりや優しさで溢れるシャネルグループの皆さんに恵まれて無事に雑誌という完成物が出来上がり、仲間関係を築くこともできて色々な面で意味があるグループ活動でした（CK1期末レポート）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、CK1のセルフ・ナレッジの変容は表4-5の通りにまとめことができる。

表 4-5　CK1 のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	ワニとワニ鳥の例で共生関係を説明
	言語能力	日本語力が高まった
個人レベルの文化的知識	位置づけ	自分の生き方について考えることができた
	自己認識	インタビューを通じて自分の考えが確立できた 考え方は変わった
集団レベルの文化的知識	行動規範	仲間意識を築くこと
	社会認識	人間はそれぞれ考えが違うことに痛感した

メンバー4）CC2

中国人科目履修生CC2は日本に5年間滞在し、ディスカッションや共同作業が好きだから「考えるための日本語」クラスを選んだのである。[36] CC2の「個人の文化」は、母国の中国および留学先の日本の国レベルの文化や、日本語教育専門の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。このクラスを通じてCC2は以下の通りにセルフ・ナレッジの変容が見えた。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・自分の表現を創った【言語伝達】

「社会」は私の生きていくためのすべてのエネルギーが入っている蜂蜜缶のような存在で、必要な時にこの缶からエネルギーを汲み取ればいいのだと理解していた（シャネルグループBBS6月20日）。

● 個人レベルの文化的知識の変容

[36] CC2 の受講動機は事前アンケート調査の自由記述による。

・　社会のことを意識していないことに気づいた【自己認識】

今までの私は「社会」を意識したこともないし、むしろ「社会」より「個人」を常に意識しながら生活を送っていた（シャネルグループBBS6月20日）。

・自分の位置づけに再認識できた【位置づけ】

私が「蜂蜜缶」の外にいたと意識していました。前は自分と社会とはただ自分がエネルギーのほしい時だけつながっていると思っていたからです。しかし、今はやっぱり中にいると思うようになりました。（シャネルグループBBS6月26日）。

・意見を述べることに自信を持つようになった【自己認識】

自分の意見を述べることに勇気を付けるようになった（CC2事後アンケート）。

・分かりやすく話すことに心がけるようになった【行動規範】

自分の意見を伝えるときに分かりやすく話すことに心がけるようになった【行動規範】（CC2事後アンケート）。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・個人と社会は相互作用の関係である【社会認識】

「個人」がただ一方的に「社会」に何かを得るのではなく、「社会」に何かを払わなければならないことは分かった。「働く」はその払う形の一種類である。「働き」あっての「収穫」であればこそ、「個人」と「社会」が初めてより良い関係になるのであろう（シャネルグループBBS6月20日）。

・グループの特性ができている【帰属感】

シャネルグループの「個人と社会を結ぶ」ものに対する答えは現実的な色彩が濃くて、「お金」、「利益」というキーワードが提示されている。しかし、「お金」「利益」の反面、「好きな気持ち」と「共生」も重視されている（CC2期末レポート）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、CC2のセルフ・ナレッジの変容は表4-6の通りにまとめことができる。

表 4-6　CC2 のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	自分の表現を創った
個人レベルの文化的知識	位置づけ	自分の位置づけに再認識できた
	自己認識	社会のことを意識していないことに気づいた 意見を述べることに自信を持つようになった
	行動規範	分かりやすく話すことに心がけるようになった
集団レベルの文化的知識	帰属感	グループの特性ができている
	社会認識	個人と社会は相互作用の関係である

メンバー5）CC1*

中国人実習生CC1*は中国と日本で合わせて8年間日本語教師をしていた。CC1*の「個人の文化」は母国の中国、留学先の日本の国レベルの文化、および勤め先の大学の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。今回の「考えるための日本語」においては、以下の通りにセルフ・ナレッジの変容が見えた。

● 個人レベル言語的知識の変容

・言葉の学習は考えを明示化するスキルの習得である【言語伝達】

「ことば」の学習は4つの技能を高めることだと錯覚したことに気づいた。「ことば」の学習は、頭の中（心の中？）のぼんやりしている考えを整理し、論理性のある話にするスキルのことではないかと考えるようになった（CC1*4月14日観察誌）。

・考えを言葉に転換するのが難しい【言語伝達】

「日本語が難しい」というのは、言葉自身が難しいより、自分の考えを言葉に転換するのが難しいことではないかと初めて気づいた（CC1*5月26日観察誌）。

● 個人レベル文化的知識の変容

・当たり前に疑問を持つことは勉強になった【行動規範】

今学期のクラスを通して、もっとも勉強になったのは「当たり前」に疑問を持つことである（CC1*期末レポート）。

● 集団レベル文化的知識の変容

・穏やかな人間関係ができている【帰属感】

私たちのグループは穏やかな人間関係がすでにできていると思う（CC1*5月19日観察誌）。

・生まれより育ちということがわかった【人間形成】

子どもの時から来日し、日本で教育を受けた二人は、体で日本のことを覚えてしまい、周りの日本人と同じように日本社会と溶け込んでいるように見えた。まさに「生まれより育ち」だと思う。（シャネルグループBBS6月19日）。

・仲間意識ができた【帰属感】

30日の授業から今まで新たに気づいたのは、雑誌作業という「共通活動」を通じて、表面的な穏やかな人間関係を維持することから、すでに「頼り合う仲間意識」へと発展させてきたことだ（CC1*6月30日観察誌）。

・グループの特徴・性格ができた【帰属感】

他のグループは「きれい系」に対して、こちらは「お金」とか「give and take」と

か「利害関係」などばかりでびっくりしたそうだ。そういわれて、むしろ大変嬉しかった。「シャネル」らしさがすでに出てきた証拠だと思うから（CC1*6月30日観察誌）。

・他人に頼られることで、モチベーションが高くなる【行動規範】

他人に頼られることを味わえるうれしさから、より高いモチベーションが生まれる。そこから、個人の立場からの「学習者主体」は初めて成り立つと思った（CC1*6月30日観察誌）。

・親近感を示すのも「空気」作りに重要である【行動規範】

親近感をアップさせる。（中略）「気楽」を示すのも「空気」作りに重要なポイントだろう（CC1*6月2日観察誌）。

・興味を示し合うのはコミュニケーションの潤滑油になる【行動規範】

人間は興味を持ってくれる人に話す意欲が強くなるし、相手の話に興味を示すのも、コミュニケーションの潤滑油になる（CC1*6月2日観察誌）。

・能力発揮のできることでモチベーションが高くなる【行動規範】

CC2.さんは（中略）かなり本気に取り込んでいるように見えた。特にCC2さんのことだが、今までの活動を振り返ってみると、いつもより輝いていると思う（CC1*6月30日観察誌）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、CC1*のセルフ・ナレッジの変容は表4-7の通りにまとめことができる。

表 4-7　CC1*のセルフ・ナレッジの変容

知識	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	考えを言葉に転換するのが難しい 言葉の学習は考えを明示化するスキルの習得である
個人レベルの文化的知識	行動規範	当たり前に疑問を持つことは勉強になった
集団レベルの文化的知識	帰属感	穏やかな人間関係ができている 仲間意識ができた グループの特徴・性格ができた
	人間形成	生まれより育ちということがわかった
	行動規範	他人に頼られることで、モチベーションが高くなる 親近感を示すのも「空気」作りに重要である 能力発揮のできることでモチベーションが高くなる 興味を示し合うのはコミュニケーションの潤滑油になる

以上のまとめに基づき、シャネルグループの各メンバーのセルフ・ナレッジの変容は表4-8の通りにまとめることができる。

表4-8　シャネルグループメンバーの知識の変容

名前	個人レベルの言語的知識		集団レベルの言語的知識		個人レベルの文化的知識		集団レベルの文化的知識	
	○/×	内容	○/×	内容	○/×	内容	○/×	内容
CJ1*	○	言語伝達 言語作用	○	言語伝達	○	位置づけ 行動規範	○	行動規範 帰属感
CJ2	○	言語伝達	×	——	○	自己認識 行動規範	○	帰属感
CK1	○	言語伝達 言語能力	×	——	○	位置づけ 自己認識	○	帰属感 行動規範
CC2	○	言語伝達	×	——	○	位置づけ 自己認識	○	帰属感 社会認識
CC1*	○	言語伝達	×	——	○	行動規範	○	帰属感 人間形成 行動規範

4.4　シャネルグループのグループワークの分析

シャネルグループの活動は、動機づけ（グループ活動の形式を見出す）→ 活動（インタビュー）→ まとめ（雑誌作成）という流れで行われていたが、活動（インタビュー）は授業外の時間に各自で行ったので、本論文では「グループ活動の形式を見出す」、「動機・評価方法の議論」と「雑誌作成」という三つの段階で、「言語文化知識がいかに変容したのか」、「学習者はいかに相互作用したのか」と「ファシリテーターと教師はどのような役割を果たしたか」を明らかにする。

4.4.1　グループ活動の方針と形式を見出す：「表現」・「共有」の場による文化的背景の衝突から

4 月 14 日の第 1 回授業から 4 月 28 日の第 3 回授業の間に、シャネルグループのメンバーは、各自意見を出し合い、「個人と社会を結ぶ」について各自のキーワードを見出そうとしたが、各メンバーの体験に基づいた考えは衝突したので、グループで共通したキーワードはできなかった。しかし、意見交換のう

ちにグループの連帯感ができた。「雑誌」の形でグループ活動を行っていくという共通意見となった。この期間を「グループ活動の方針と形式を見出す」段階とする。シャネルグループの特徴の一つは、人間関係のよいことであった。CC1*は 4 月 14 日の観察誌に「5 人の個人経験はそれぞれ違うので、とても新鮮に聞こえ、互いに興味を持っているように見えた」と記した。下記の（1）からわかったように、シャネルグループのメンバー5 人が、共通話題をグループで「共有」し、まず各自特有の「個人の文化」を「表現」し、「共有」した。しかし、個人の文化に基づいた意見の「表現」は思ったほど容易ではなかった。

（1）グループメンバーの 5 人はまず「異文化体験」から話が弾んでいた。そして、「自分とその異文化の社会をつなぐものはなんだったか」という問題について話し合った。今の段階では、日本人学生 2 人はもちろん、留学生 3 人も自分の意思を伝える程度の日本語力はあるように見えた。(2)「個人と社会を結ぶ」とは当たり前のように話していたが、理解しよう、説明しようとすると、自分のぼんやりした考えを引き出し、また「ことば」にして伝えるのが非常に難しかった（CC1*4 月 14 日観察誌）。

個人の文化知識を言語に転換

個人の文化を「表現」することが難しいうえに、クラスのテーマである「個人と社会を結ぶ」という抽象的なことにについて、他のメンバーを説得してグループ統一した意見を見つけることができなかった。グループのディスカッションは一時沈黙に陥ったこともあった。

今回はグループ全体で 5 秒以上（5 秒も含む）音声がないことにしている。2 回目のグループディスカッションには沈黙が全部で 17 回あった。最短の沈黙が 6 秒で、最長の沈黙が 22 秒続いた（CC1*4 月 21 日観察誌）。

この段階の苦しい沈黙を経て、問題の解決に向けて 5 人のメンバーがグループ内のメーリングリスト[37] で意見交換を続けた。そこで、4 月 21 日のメーリングリストを通じて、CC2 というメンバーが教室を出て様々な人にインタビューを行うという提案をし、グループ活動を新しい方向に導いた（CJ1*4 月 21 日観察誌）。このように、シャネルグループにおいては、違うメンバーがファシリテーターになることが見られた。

（4月21日）その後グループ内MLで意見交換を図るうちに、「私たちは個人と社会という言葉の定義ばかり考えているのではないか？」「曖昧な議論を続けるより、グループ内での社会の位置づけを定め、そこから様々

個人の意見は共有でグループの意見となった

[37] その時点で、クラスの BBS はまだ書き込み不可能だった。

な人にインタビューを行い、個人と社会を結ぶものについての各自のストーリーを聞いてみてはどうか」という指摘がメンバー内からなされた。確かに、私たちは無意識のうちに答え(のようなもの)を追い求めていたのかもしれない。しかし「個人」と「社会」の概念に対する捉え方、「結び方」に対する認識は人それぞれ異なるものである。ここまで思考の堂々巡りを繰り返し、ようやくたどり着いた我々の課題は『「結び方」の答えを出すことではなく、グループの外への調査を通じてその多様な答えを聞き出し、改めて考え直すこと』であった（CJ1*4月21日観察誌）。

それで、「CC2さんのメールからメンバーの考え方が変わったようで、最初に「社会と個人」の定義を決めずにインタビューによってその定義を見出していこうという方向で話し合いが終始進みました」（シャネルグループBBS4月29日）。シャネルグループはテーマの追い求めより、教室の外に出てインタビューを通じて「多様な答えを聞き出し、改めて考え直す」という方針になった。4月29日のグループディスカッションで「雑誌」にまとめることになった。

だいぶグループとしての方向性も見えてきた気がします。各自がインタビューを行い、その結果を何か(雑誌？)にまとめる、ということで、とりあえずはそのインタビューで何を聞くべきか、ですね（シャネルグループ4月29日BBS）。

実習生のCJ1*は、自然とファシリテーションを取った。グループワークの最初の段階で、実習生CJ1*の「各自に話題を振り、議論の方向性を指し示し、話しやすい雰囲気作りを心がけていた」という主体的なファシリテーションによって、シャネルグループは最初から穏やかな仲間関係ができた。

ファシリテーターのやり方

参加者の中にはまだ緊張感のようなものもあり、私は自然と、各自に話題を振り、議論の方向性を指し示し、話しやすい雰囲気作りを心がけていた。この活動におけるファシリテーターの役割を無意識のうちに担おうと思っていたのである（CJ1*4月14日観察誌）。

この段階において、教師はクラスを見守るだけで、ほとんど干渉はしなかった。ところが、4月28日の授業に、悶々グループとシャネルグループは活動としてインタビューしようということについて話し合っているところを、教師は「なぜその人にインタビューをするか」と問いかけた。教師のこの介入がグループメンバーの考えるヒントとなったこととグループ活動の動機づけについて、大きな役割を果たした。

ここで、その前に細川先生からご指摘を頂いた「何故その人にインタビ

ューを行うか、行いたいのか」という点について。私が「社会人」「フリーター」といった人にインタビューを行いたいと考えた理由は、もちろん「自分の周囲にイチバン多いから」という理由もあるのですが、何よりその２つの立場が「社会」という点において対極的なものだと感じたからです。

（中略）また、フィッシュボール中に細川先生からの「なぜその人に聞くか？なぜ聞きたいのか？」との言葉は、これからの活動の動機付けとしてかなり大きな役割を果たしてくれるはずです（シャネルグループ4月29日BBS）。

グループ活動の動機づけについて、シャネルグループディスカッションの結果、4月28日クラスのフィッシュボールの時報告した。すなわち、「個人と社会を結ぶ」人をグループで定義して、この定義に基づいてインタビューをすることになった。シャネルグループのフィッシュボールについて、ゲシュタルトのGJ1*は以下の通りにまとめた。

議論による意見の構築

議論の初めのころは、個人と社会を結んでいる人として「社会的に成功している人にインタビューする」という話になっていたと思います。でも途中から「必ずしも社会的に地位の高い人ではなくてもいい、自分が魅力的に思う人や人生を楽しんでいる人を選んでインタビューしよう」という気づきがあったのはとてもいいと思いました。いろいろな人にインタビューすることで、多角的に「個人と社会を結ぶ」ことについて知ることができそうです（シャネルグループ5月8日BBS）。

この段階の活動を図 4-2 で表すことができる（次頁図 4-2 を参照）。ファシリテーターは、試行錯誤しながら、話しやすい雰囲気作りを心掛けていた。その結果、シャネルグループは最初から穏やかな仲間関係ができた。そして、ディスカッションの成り行きで、別のメンバーがファシリテーションをとったこともあった。シャネルグループにおいて、ファシリテーションはダイナミックに捉えられていた。そして、教師の「見守り」と適切な介入によって、大事なポイントが突っ込まれ、考えるきっかけとなった。メンバーは個人の経験に基づいた個人レベルの文化を表現し、グループで共有した。ところで、経験を共有だけでは楽しいが、個人経験からいかに抽象化するかは難しかったことに気づいた。そこで、グループ活動動機について、メンバーたちが「対話」した。まず、「個人と社会を結ぶ」人を定義し、そして、グループやクラスを出て、さまざまな人にインタビューすることになった。その「対話」からグループの共通した見識をまとめ、表現するということになった。この段階は、メンバーの

セルフ・ナレッジの文化が言語化され、社会化されることが見られた。

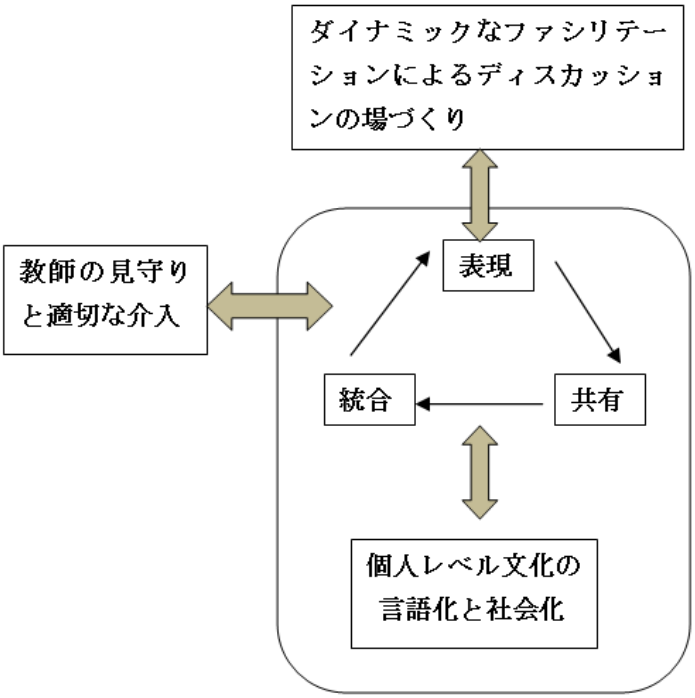

図 4-2　シャネルグループの協働「自分のテーマを見出す」段階

4.4.2　雑誌構成および評価方法の確定 :「共有」と「統合」による意見の統合化

この段階においては、シャネルグループのメンバーが各自のインタビューからわかったことをグループで「共有」し、「対話」して意見の統合によって、雑誌構成および評価方法が確定された。インタビューは各自で行われたので、ここの「対話」は主にグループディスカッションを指している。

5 月 12 日の授業までに 3 人のメンバーがゴールデンウィークを利用して以下のようなインタビューを済ませた。その他の二人のメンバーが授業後の時間を利用してインタビューした。その時、グループの集団インタビューも計画していた。

> どんな社会にも属していないと思うフリーターや日本という社会に染み込み、自分なりの地位で頑張っている在日中国人の方々、また韓国出身の元OL留学生にインタビューを行いましたね。

それ以外にも誰もが知っている有名な方々やまだ社会という自体に興味を持っていない女子高校生などにもインタビューを行ってみたいという意見がありました。

（中略）別にグループとしてのインタビューも行う予定なのでますます楽しみですね。（シャネルグループ5月18日BBS）。

インタビュー済みのメンバーはメーリングリストや BBS でその感想を「共有」した。そして同時に、インタビューの録音を書き起こし、後ほど雑誌の記事作成にすることになった。インタビューから「想定外の答え」を得たので、それをまずメーリングリストと BBS を通じて「共有」した。CJ1*は、インタビューにびっくりしたと記されていた（シャネルグループ 5 月 10 日 BBS）。

インタビューから新たな文化知識を獲得

そして、実際インタビューのようなものを行ってみての感想ですが・・まずは「想定外の答えが多い」ということ！いや、びっくりしました。我々の話し合いではまったく出てこなかった意見がたくさん出てきましたが・・（シャネルグループ5月10日BBS）。

シャネルグループのディスカッションが活動の進行に伴って、効率が良くなった。グループの「活動の流れ」を確認し、自分のグループ活動の「評価方法」およびそれに基づく雑誌の構成を決めた。シャネルグループの「活動の流れ」について、グループディスカッションの確認した結果は、以下の通りであった。

「個人と社会を結ぶ」というテーマの下、我々のグループは「各自興味を持った個人へのインタビュー」「グループ全体での個人インタビュー」という二つの活動を行う。（中略）そこで私たちはその社会との関わりを各個人のライフストーリーから考えてみたい、という理由からである。そのインタビューを各自がまとめ、持ち寄り、最終的には一つの「雑誌」として皆さんと共有する（シャネルグループ5月22日BBS）。

シャネルグループでは、意見の統合は穏やかな雰囲気のもとで行われた。意見の統合はクラスの「創造的な活動」になる。それは、各メンバーのインタビューから気づいた暗黙的文化的知識から、他人と共有できる「明示的言語的知識」に転換されるからである。CC1*は 6 月 9 日の観察誌に授業の録音の一部を引き起こし、次のような分析を記されていた。

議論による意見の構築

CK1 : 友達も会社で仕事しないと社会に属していないよって。仕事しなくても属してるじゃないか。

CJ1* : どこに属してるか。

CC1*：何らかの集団に属してるじゃないか。

CJ1*：だけど、それってなに？といったら、無職のグループってそういうのあるのと聞いたら、ないよと言われて。

CC1*：パチンコすれば、同じパチンコする友達がいれば、集団になるし、パチンコで遊んでて人の利益になるかなって。

CJ1*：そうそうそう。良く分からないけどさ、結局そういう利益が回ることが、個人と社会を結ぶようなことだから。

CC2：でも、ニートは社会と結んでいないと思っていないですけど。

（沈黙）

CC1*：わかった。社会に属していないというよりは、違う社会に属しているということです。会社で働いていない人は社会に属していないよりは会社という社会に属していないということですよ。とは、ママさんは昼の社会に属していないけど、夜の社会に属してる。

違う社会に属している

⇩

CJ2：まあ、社会の定義をいろいろ見つけるならば、社会には属する形になりますね。

社会の定義次第だ

CJ1*：と思うよ。

⇩

CC1*：見方によれば、たぶん属してる、属していないとどちらでも言える。

CJ1*：そうでしょう。だから。たぶん属してるよ、どこかには。言ってしまえば。だけど、別に実体というか、ないね。

社会の実体がない

⇩

CJ2：本人がそこに属してる意識があるかどうか、まず問題があると思いますけど。だから、どこかしらに属してるといってもたぶん他人からだとするし、どっちかと社会というくくりじゃなくて、そういう枠組みを決めるのは何というか、分類してる感じかな、今聞いて思ったんですけど。だから、昼と夜の仕事、分類しちゃってる感じがあって。

社会は分類している

⇩

CJ1*：そうそうそうそう。

CC1*：分類というか、違う集団で違う社会のように見えるんだけど。

違う集団で違う社会に見える

⇩

CJ1*：それはCC1*さんが見てる訳でしょう、結局だから。

CC1*：あのう、私は見てるよりは本人が意識してるかどうかの問題ですね。属していないと意識していても、たぶん属してる？だってニートさんのお友達はCJ1*さんの友達ですし、属していないと思いますか、やっぱり属してるでしょう、どこかに。

意識と関わる

（中略）6月9日のシャネルグループのディスカッションでは、何らかの知見ができたといえないが、みんなの考えは確かに少しずつ変化してきた。メンバーたちは他人に突っ込まれたり刺激されたりすると、「ひらめき」というものが出てくると思われる。それで、ふっと考えが深まっ

たり、今まで気づいていなかったことに気づいたりして、その「相乗効果」がパワーフル。それで、グループワークは教室内の創造活動を支えるものだと考えている（CC1*6月9日観察誌）。

この段階において、クラスでは、細川教授の提案で、グループワークの評価方法はディスカッションのトピックになった。シャネルグループでは、「思考過程」も評価の対象となるように、雑誌の中にアンケートのようなページを用意したり、雑誌の冒頭部分に「はじめに」、最後に「編集後記」のようなコラムを設けたり、また BBS を活用し、考えをシェアしたりすると考えついた（シャネルグループ 5 月 27 日 BBS）。

今日は評価方法について話し合いましたが、うちのグループは最終的に雑誌の形で仕上がるので、いかにクラスのみなさんにこの雑誌をよく読んでもらうかのはポイントになります。よって、記事の内容、雑誌のデザインなどいろいろアイディアを出し合いました。そして、クラスのみなさんに雑誌を読んだ後の感想を聞くという評価方法を用いるつもりなので、雑誌の中にアンケートのようなページを用意する考えも出ました。（中略）この意見に対して、雑誌の冒頭部分に「はじめに」、最後に「編集後記」のようなコラムを設けて、うちのグループの最初から最後までの活動を紹介して、プロセスが可視化できるのではないかという対策を立てましたが、細川先生のご意見によると、この授業活動の最後ではなく、進んでいる途中でもほかのグループに見せられるほうがいいそうです。その解決案としては、コースナビーの活用が考えられますが、これ以外の方法を思いついていなかったようです（シャネルグループ5月27日BBS）。

議論による意見の構築

それと同時に、「実践研究 11」クラスでは、実習生と教師は「思考過程の共有」方法についてディスカッションの結果は、BBS を活用して「思考の可視化」しようということになった（「実践研究 11」5 月 26 日授業録音による）。それで、BBS で「思考の可視化」という呼びかけで、BBS での「対話」は授業中のディスカッション以外の意見交換の場になった。シャネルグループディスカッションの結果から見ると、BBS は大変重要な役割を果たしていた。CC1*は 5 月 26 日の観察誌に以下のようにまとめた。

ほかのグループと協働の架け橋になること。フィッシュボールや授業中の公開発表以外の手段としてあげられる。（中略）他グループの活動を参照しながら、自分のを調整したりして、また全体的には一つの共通目標に向かって行動している。（中略）陰ながら「考える」クラスを動かして

BBS は議論の場となった

いると考えられる。

考えることを続けること。「考える」ことが大変な作業だと思う。意識的に考えようとしない限りは、ぼんやりと過ごしてしまうことが多いから。観察誌とコースナビは「考える」きっかけを提供してくれる存在だ。（中略）

「気づき」を獲得すること。（中略）「振り返り」によって、大事なヒントを見逃さないように気づきを得ることも多かったように思う。観察誌や BBS はまさに振り返りの絶好のチャンスとなる。（CC1*5 月 26 日観察誌）。

CJ1*はファシリテーターとして良い議論を行うために必要な聞き方は「他者の価値を認め、常に議論の中で対等であろうとする姿勢」であると主張した。しかし、CJ1*はファシリテーターとして自分の役割を「議論を動かす役目」と捉えるので、グループ議論を事実的にはコントロールしてしまい、メンバーの自由な発言を奪ってしまったこともあった。

ファシリテーターの反省

今までの私は、自分の役割を「議論を動かす役目」と捉え、問いかけをするにも話題を提供するにも全てその立場を通して行っていた。それこそがメンバー内の自由な発言を奪ってしまう行為ではなかったのか、と猛省している（CJ1*5月12日観察誌）。

ところで、シャネルグループは反発など激しい議論はないものの、穏やかな雰囲気のもとでグループ活動が行われていた。グループメンバーはそれぞれ「ファシリテーター役」、「まとめ役」、「話題提供役」、「提案役」、「潤滑油役」を果たしていると CC1*が 5 月 12 日の観察誌にまとめた。しかも、メンバーの役割は静止的なものではなく、動態的に変化している。

誰かを何か役に決めつけるのは主観的なものに過ぎず、また静止的な視点にとどまっているのではないかと思われる恐れがあるが、コミュニティはさまざまな役で成立され、だれも絶対不可欠な存在だと思う。（中略）そして、違う役を果たしているコミュニティのメンバーは常に成長しているから、その「役」ももちろん動態的に変化していると思う（CC1*.5 月 12 日観察誌）。

この段階の活動を図 4-3 で表すことができる（次頁図 4-3 を参照）。教師は「実習生毎週観察誌を共有してから、それについてのディスカッションは新たな考えるきっかけとなり、陰ながら『考える』クラスを動かしている」と CC1*の

分析したように、学習者主体のクラスでは、教師は学習者を放任するのではなく、「見守り」と「介入」をしていた（CC1*5 月 26 日観察誌）。ファシリテーターは試行錯誤しながら、グループにおいて良い議論を行うために自己反省したりしていた。そして、シャネルグループの特徴として、メンバー間の仲間関係ができていて、みんな穏やかな雰囲気のもとで活動を行っていた。グループディスカッションにおいては、各メンバーがそれぞれ違う役割を果たしているが、その役割が動態的に変化していた。メンバーたちがインタビューからわかったことや気づいたことを自分の言葉に「表現」し、「共有」し、グループディスカッションなどの「対話」を通じて「内省」して、新たな意見をまとめていった。

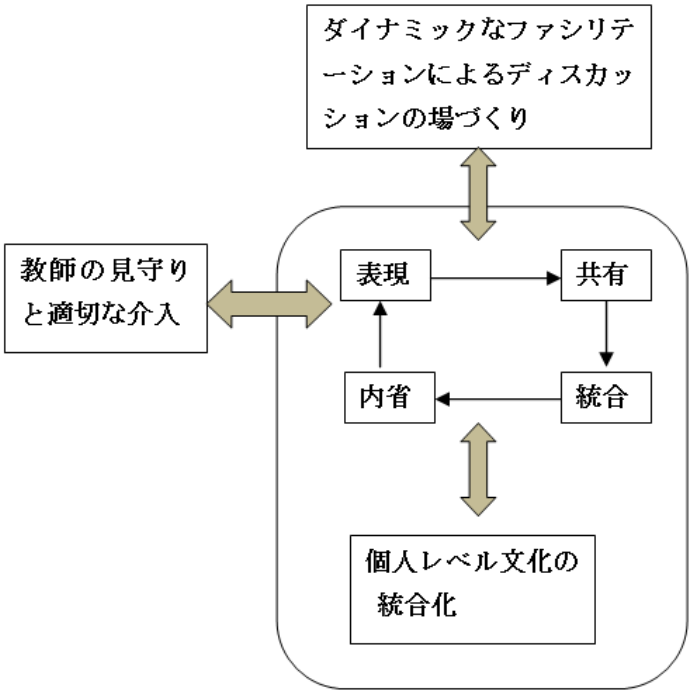

図 4-3　シャネルグループの雑誌構成および評価方法の確定段階

4.4.3　雑誌作成：「統合」と「内省」を中心とする考えの構築

6月16日から6月30日の間に、シャネルグループは各メンバーのインタビュー内容についてディスカッションし、雑誌の各自担当の記事および「はじめに」、「編集後記」を作成した。この段階においては、BBSによる意見交換が注目された。特に雑誌の記事がBBSにアップロードされてから、コメントのやり取りは活発になった。しかも、シャネルグループの雑誌作成の段階においては、他のグループからの指摘が多いに参考になったことも見られた。この段階のグループ

ディスカッション、BBSでの意見交換、および他のグループのメンバーとのやりとりなどを全部「対話」と定義する。

雑誌の記事をまとめることは、同時に「内省」し、自分の考えを整理して他のメンバーに伝える。そして、BBSでのやりとりやグループディスカッションなどの「対話」を通して考えを構築するプロセスになる。CC2はインタビューからわかったことから、自分の前の「社会についての考え」が見えるようになったし、現在新たに気づいた「社会に結ぶ」ということも得た。

社会のイメージ

「社会」というと、「舞台」という言葉が頭の中に思い浮かぶ。この舞台は会社、レストラン、観光地などの実物を背景とし、サラリーマン、学生、専業主婦など様々な登場人物がおり、更にこれらの人たちの間に利益関係、愛情、恨みなどの感情が編み込まれている。（中略）今回のインタビューする対象の其上さんは完全の「専業主婦」でもないし、完全のOLさんでもない。(中略) 彼女にとって「働く」がお金を稼ぐ手段より、ただ社会と結ぶツールの一つである。

インタビューからわかったこと

今回のインタビューを始める前に、「社会」という言葉に対して、実際に存在するようなしないようなあやふやな概念であった。今までの私は「社会」を意識したこともないし、むしろ「社会」より「個人」を常に意識しながら生活を送っていた。私にとって「社会」は私の生きていくためのすべてのエネルギーが入っている蜂蜜缶のような存在で、必要な時にこの缶からエネルギーを汲み取ればいいのだと理解していた。しかし、これはただ一方的な需要関係であり、ただ「社会」から何かをもらいたいだけなのであった。

自分の考え：個人は社会と一方的な需要関係

今回のインタビューを終えて、其上さんの「働く」という言葉が私に深い影響を与えた。「個人」がただ一方的に「社会」に何かを得るのではなく、「社会」に何かを払わなければならないことは分かった。「働く」はその払う形の一種類である。「働き」あっての「収穫」であればこそ、「個人」と「社会」が初めてより良い関係になるのであろう（シャネルグループ6月21日BBS）。

インタビューと自分の考えを「統合」：個人と社会は相互作用の関係

雑誌の記事を修正し、完成するのには、メンバーたちのコメントのやり取りは非常に重要な役割を果たしていた。CJ1*の以下の書き込みからわかるように、他のメンバーからのコメントに「痛いところ突かれた」ので、その「痛さ」が「内省」するきっかけになった。CJ1*は「そこに挙げられた思いもよらないキーワードが「利害関係」「give and take」というものでした」という自分の意見に辿り着いた。このように、雑誌の記事についてコメントのやり取りはグループ

活動の新たな「対話」形式になり、またそれによって、メンバーたちが他人のコメントと自分の考えを統合し、内省し、最終的な見方に辿り着いた。

> コメントどうもありがとう。（チェック遅れてごめんなさい）なんか、痛いところ突かれたなあって感じです（笑）CC2さんの言うとおり、私は「ニート＝社会に属しない／社会という枠組みから外れた人」というイメージを持っていました。（中略）そして、友人へのインタビューで明らかになった彼にとっての社会とは、やはり「会社組織に属すること」というものでした。この点は私の予想通りと言っていいでしょうか。しかし、そこに挙げられた思いもよらないキーワードが「利害関係」「give and take」というものでした（シャネルグループ6月20日BBS）。

メンバーのコメントは内省の契機であった

シャネルグループのこの段階の活動においては、他のグループのメンバーからのコメントによって、考えが深まったことも見られた。以下はCK1の記事を例にして説明する。CK1は個人と社会は「言葉でコミュニケーション」によって結ばれていると考えていたが、在日韓国人留学生にインタビューをしてから、個人と社会は共生、ある意味ではgive & takeの関係にあるという見方に変わった。

インタビューする前の考え

> 最初、私は言葉、コミュニケーション等々が社会と個人を繋ぐものではないかと漠然と思いました。（中略）

インタビューしてから、考えが変わった

> でも彼女との対談でその考えが変わり始めました。 言葉は個人と個人を繋げる一つの手段として大事なのは事実ですがそれより人間と社会の関係は共生でお互いに欠かせない関係であり、基本的に仕事をしてあろう、しないであろう関係なく現代社会では両側がいなければならない存在で助け合っているという考えに同感しました。

自分の考えとインタビューを統合：共生

> 例としてワニとワニ鳥の話をしてくれましたがワニとワニ鳥の関係のように個人は社会で自分の役割を果たして情趣感を得て頑張れる関係で社会はそれに相当する地位や立場、利益関係ができ、両方とも欠かせない関係に成り立ちます。ある意味ではgive & takeの関係とも言えます。時にはお互い、刺激になって助け合いながら成長する友達のようで時には社会という家庭が個人を守りながら後押しをしてくれる存在です。だからこそ共生というキーワードが重要だと思いました（シャネルグループ6月21日BBS）。

CK1の記事に対して、悶々グループのMK1*は「インタビューの前に『ぼんやり』と考えていたことを、インタビューを終えたところで、もう一度掘り下げて、シャネルのほかの方のインタビュー内容も参考しつつ、考えてみるのはい

かが」とコメントしてくれた。それに応えて、CK1は見方を再整理して、「個人と社会をつなぐものは言葉とコミュニケーション」だという見方は変わっていないことに「自覚」した。そして、個人と社会の共生関係を継続するために言葉とコミュニケーションはその手段になるという見方に最終的に辿り着いた。

> 私は個人と社会をつなぐものは言葉とコミュニケーションなどだと今も思っています。最初、グループのディスカッションでこの意見が受け入れなかったのでこれではないかもと思いましたが、インタビューを通して共生というキーワードが重要な分、共生関係を継続するために言葉とコミュニケーションというものは手段として重要ではないかと思いました。ただ言葉というのが表に見える手段ではなくコミュニケーションに溶け込みながらも何気なく個人と社会を繋いでくれるのではないかと思います（シャネルグループ6月22日BBS）。

他人の質問で議論の再構築

この段階においては、前章悶々グループの最後の段階で論じたように、細川先生より「私はこの問題をどう捉えるか」という意見があった。その指摘も雑誌の記事修正の方針となった（シャネルグループ6月17日BBS）。シャネルグループは他の二つのグループと比べると、仲間意識が最もできていた。その仲間意識で、ファシリテーターが自然発生ということが見られた。特に雑誌編集最後の段階では、ファシリテーターがCC2に変わった。CC2は自ら最後の編集作業を申し込み、「編集要項をみんなに指示したり、他人の原稿のミスを直したり、表紙、背表紙、『はじめに』などの色合わせや模様設計などしたりして、かなり本気に取り込んでいるように見えた」（CC1*6月30日観察誌）。このファシリテーションの仕事で、「今までの活動を振り返ってみると、いつもより輝いている」ように見えた。CC2はファシリテーターの役割を果たすことで、グループワークのやりがいをより感じ取り、モチベーションも高くなった。それこそ、「学習者主体」になると考えられる。

> 30日の授業から今まで新たに気づいたのは、雑誌作業という「共通活動」を通じて、表面的な穏やかな人間関係を維持することから、すでに「頼り合う仲間意識」へと発展させてきたことだ。メンバーのCJ2くんが自ら表紙を設計し、CK1さんが雑誌の「ヘッダー」を作り、CC2さんが全員のファイルの編集作業をすると自分から申し込んだ。編集はパソコン作業のことが多いため、結果的にメンバーたちの腕披露となった。編集に関するグループのやりとりは主にメールで行われているが、CC2さんは編集要項をみんなに指示したり、他人の原稿のミスを直したり、表紙、背表紙、「はじめに」などの色合わせや模様設計などしたりして、かなり本気に取り込んでいるように見えた。特にCC2さんのことだが、今までの

ファシリテーターの自然発生

ファシリテーターになり、モチベーションが高まった

活動を振り返ってみると、いつもより輝いていると思う（CC1*6月30日観察誌）。

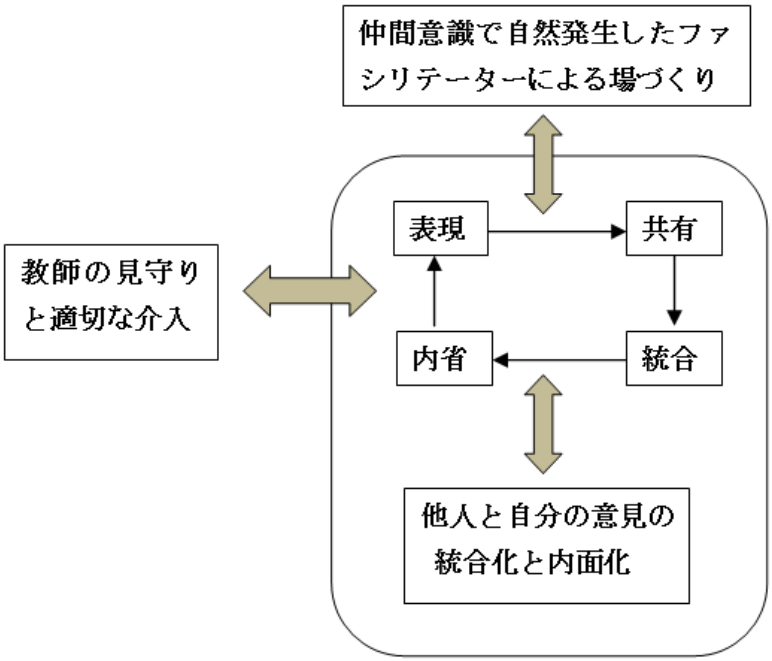

図 4-4　シャネルグループの「雑誌作成」段階

シャネルグループの「雑誌作成」段階のグループワークは、図4-4で表すように、学習者は教室を出て外の人にインタビューし、得た気づきを内省し、自分の体験と当てはまった。この「内省」のプロセスを経て自分の考えがより明確になり、言葉に「表現」し、記事に書いてBBSで「共有」した。そして、グループのメンバーや、他のグループからコメントが寄ってきた。このコメントのやり取りは一種の「対話」となり、また新たな「内省」を促進させた。つまり、「統合」、「内省」、「表現」、「共有」の循環の協働によって、自分の新たな見方に辿り着き、雑誌の記事を完成させた。この段階において、仲間意識で違うメンバーがファシリテーターの役割を果てし、意見交換と「内省」の「場づくり」、そして、雑誌作成のリーダーシップを取った。教師の問いかけは記事の完成に良い「方針」になった。

4.6 まとめ

シャネルグループは、「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマについて、雑誌の編集・発行の形でグループ活動を行ってきた。まず、メンバーの「個人の文化」に基づき、テーマについての理解を「表現」、「共有」の場によるグループ活動の方針と形式を見出した。次に、メンバーの「共有・対話」によって、

雑誌構成および評価方法について意見の「統合」ができた。そして、グループディスカッションとBBSでのやりとりによる「統合」と「内省」を中心とする考えの構築ができ、雑誌の作成ができた。

シャネルグループのグループ活動のプロセスを分析すると、グループ内およびクラス内での協働が大変重要な役割を果たしていた。シャネルグループ活動においては、場面によって違うメンバーがファシリテーターの役割を果たし、グループディスカッションの場づくりを仕掛ける役を果たしたり、雑誌作成のリーダーシップを取ったりしていた。グループ活動のプロセスには、「表現⇒共有⇒統合⇒内省」の繰り返しが見られた。この「表現⇒共有⇒統合⇒内省」の循環によって、メンバーの言語・文化知識が変容されてきた。

シャネルグループは、多国籍で多文化という特徴がある。異なる文化の持ち主であるメンバーたちが、活動を行っていくのと同時に、グループなりのやり方もできている。「シャネルグループはどちらかというと、自分の意見をずばりと出すより激しい議論を避けるような穏やかな人間関係ができている(CC1* 6月30日観察誌)」とあるように、シャネルグループはクラスで最も人間関係が良いグループであった。常に合意を求める穏やかな人間関係ができていたが、その反面、他のグループから議論が活発ではないと指摘された（5月8日BBS）。MAXQDAのコーディングの結果からわかるように、シャネルグループは他の二つのグループと比べると、以下の特徴があった。1）頼りあう仲間関係ができている。　2）激しい議論よりは合意を求める。　3）メンバーの役割は活動の流れによって変わる。シャネルグループの活動は他のグループと異なる行動規範を形成していた。まとめて言うと、シャネルグループの行動規範は、頼りあう仲間関係のもとで、ファシリテーターが自然発生し、違うメンバーがファシリテーターの役割と責任を果たしていたことであった。

そして、多文化グループワークを通じて、シャネルグループはグループなりの「世界観」も生まれた。それは、クラスのタイトルでもある「個人と社会を結ぶ」ということの答えになる。「個人は社会で自分の役割を果たして情趣感を得て頑張れる関係で社会はそれに相当する地位や立場、利益関係ができ、両方とも欠かせない関係に成り立ちます。ある意味ではこの共生関係は、Give&Takeの関係とも言えます」（シャネルグループ6月21日BBS)。グループの意見をまとめたシャネル雑誌によると、「個人と社会を結ぶ」の答えには「Give & Take、共生、帰属感 」などがキーワードになっている。

第 5 章　早稲田大学総合活動型教育「考えるための日本語」の事例分析―ゲシュタルトグループ―

5.1　はじめに

この章では、早稲田大学大学院日本語教育研究科の細川英雄研究室が行っている総合活動型教育「考えるための日本語」クラスのゲシュタルトグループの分析をし、グループメンバーのセルフ・ナレッジの変容、グループワークのプロセス、およびグループの協働を考察する。

5.2　ゲシュタルトグループの活動概要

ゲシュタルトグループは、中国と韓国から来た留学生と日本人学生の 6 人からなっている(表 5-1 参照)。日本人実習生の GJ1*は、大学院に入る前に日本語学校で留学生を対象に日本語を 10 年間教えた経験があり、クラスの実習生の中で最も教育歴が長い。もう一人の実習生で中国人留学生の GC1*は、日本語教師を目指す大学院生であり、日本語教育の経験はない。その他のメンバーは、日本人学部生、中国人の学部生、韓国人の別科生と学部生がそれぞれ一人ずつである。

表 5-1　ゲシュタルトグループメンバーリスト

名前	性別	国籍	年齢(歳)	日本語学習歴(年)	日本滞在期間(年)	日本語力	専攻	日本語教師歴
GJ1*	女	日本	37	―	―	母語	日本語教育	日本で 10 年
GC1*	女	中国	28	9	1 年未満	1 級	日本語教育	―
GK1	男	韓国	26	3	3	1 級	教育学部	―
GK2	男	韓国	26	3.5	1	1 級	日本語別科	―
GJ2	女	日本	19	―	―	母語	人間科学部	―
GC2	女	中国	20	3	1	1 級	政経学部	―

ゲシュタルトグループという名前は、ゲシュタルト心理学の「一見ばらばらに見える事項から共通のものを見つける」という考え方がグループの趣旨と合っているということから決まった(GJ1* 4 月 21 日観察誌)。最初に一人ひとりが持っている「個人と社会を結ぶ」ということについてのイメージを語り合い、

コースナビ(以下 BBS)で自分のエピソードをアップロードした(GC1* 4 月 21 日観察誌)。それで、個人と社会を結ぶキーワードである「柔軟性」、「包容性」、「相互関係」が決まった。

これらのキーワードを「劇」の形でクラスのみんなに伝えようとすることで合意したが、ゲシュタルトグループの活動全体を見ると、グループとして意見が統一できず、グループ分裂したこともあった。5 月 12 日の授業で、「なぜ劇がいいのか、動機についてもっと考えよう」という「考えるミニグループ」(GJ1*, GC1*, GJ2)と、「劇の活動案を検討しよう」という「演劇ミニグループ」(GC2, GK1, GK2)と分けて議論をした(5 月 8 日～18 日の BBS)。分裂を経て統一できた意見として、「考えるグループ」は動機文を書いて、教室外の人にインタビューし、その結果をシナリオに入れることで「演劇グループ」と統一するということになった(5 月 21 日 BBS)。6 月 9 日にゲシュタルトグループが教室で劇をして、クラスの他の二つの学生グループを対象にアンケート調査を実施した。劇の振り返りとアンケート調査の結果を踏まえて、パワーポイントでクラスに報告することになった(6 月 9 日 BBS)。

6 月 16 日のグループディスカッションでは、メンバーの活動への取り組み方でまた 2 つに分かれた。「劇とアンケート実施の結果を検討することで何かをしっかり掴み取り、次のステップへ生かそうとする積極的なメンバーがいる一方で、その一見面倒な作業をなるべく避けて、最後のまとめに入りたい消極的なメンバーの二つに分かれてしまった」が、GJ2 の呼びかけでようやくまとまり、議論を行った(GJ1* 6 月 16 日観察誌)。最後の成果発表は、パワーポイントによる口頭発表をやめて、プリントアウトを配布することになった。今までの活動を三つの段階に分け、各段階でテーマについて自分の考えがどのように変わってきたかを日記の形式で書こうという提案もあったが、キーワード探しから劇をやることに至る流れを紹介し、感想文を加える形になった。当日 GC1*, GJ1*, GC2.の三人で発表の担当をするという話もあった(6 月 30 日 BBS)が、相互評価に時間がかかることもあったので、結局はレポート集をクラスで配布することだけにした(活動の流れは次頁図 5-1 参照)。

ゲシュタルトの活動においては、活動のツールは主にグループディスカッションと劇であった。BBS での書き込みもあったが、グループ活動のまとめが多く、意見交換が少なかった。グループ活動の成果に導いたのは、各メンバーの「分業」である。例えば、シナリオとアンケートの作成、レポートの執筆などは、個人の担当している「分業」によって自分なりの役割を果たし、グループ活動を協働で作業できた。そして、グループディスカッションを進めると同時に、反対意見を受け入れながら自己主張できるような活動の「ルール」が徐々に生まれてきた。このルールも当然メンバーの意見伝達に影響を及ぼしている。

グループ活動において、主体（学習者）と対象（個人と社会を結ぶという課題）とコミュニティ（ゲシュタルトグループ）の間で作り出され、互いに媒介し合っている逆三角形が、活動システムの基本関係となる。

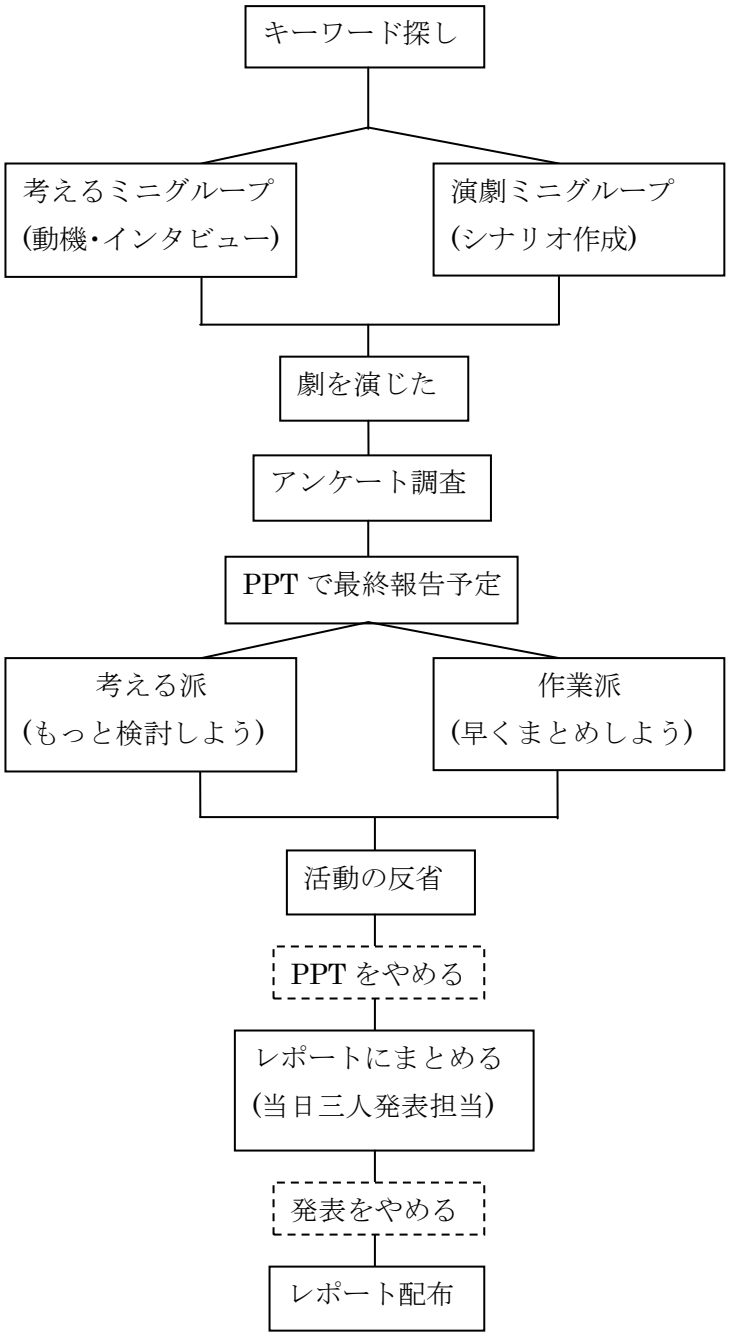

図 5-1　ゲシュタルトグループ活動の流れ

アンケート調査の結果の検討を通じて、ゲシュタルトグループは表現するこ

との難しさや、人による理解のズレ、自分の活動の甘さなどに気づいた。最後の成果発表は、パワーポイントをやめて、プリントアウトして配布することになった。今までの活動を三つの段階に分け、各段階でテーマについて自分の考えがどのように変わってきたかを日記の形式で書こうという提案もあったが、キーワード探しから劇をやることに至る流れを紹介し、感想文を加える形になった。当日 GC1*、GJ1*、GC2 三人で発表の担当をするという話もあった(6 月 30 日 BBS)が、相互評価も時間がかかることもあったので、結局はレポート集をクラスで配布することだけにした。

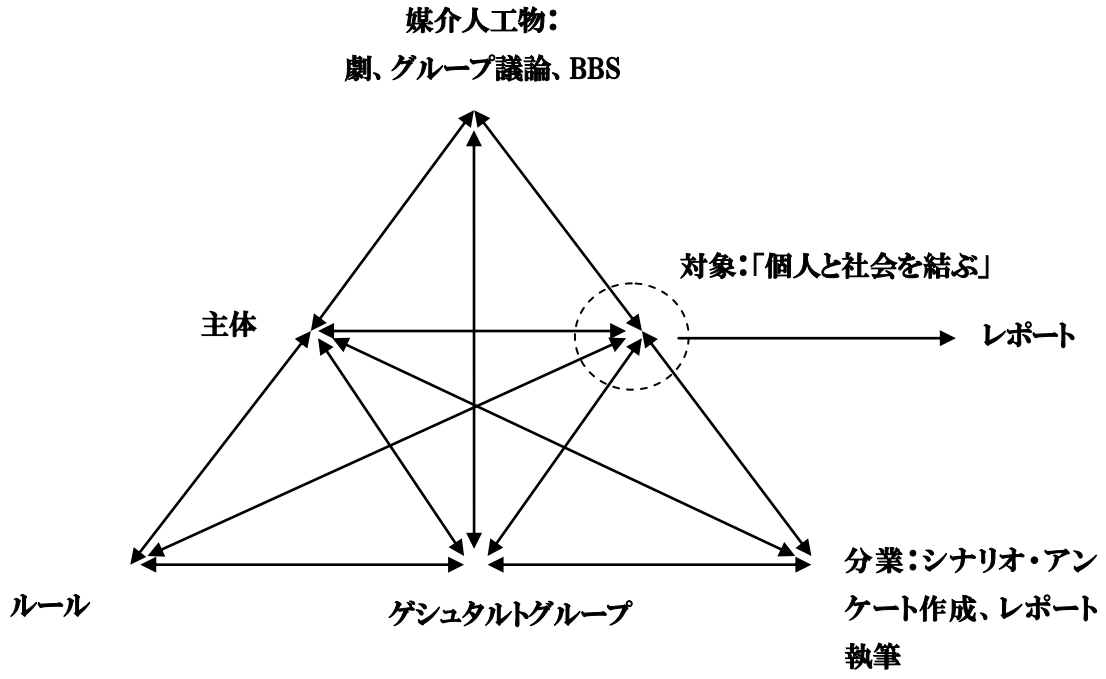

図 5-2　ゲシュタルトグループの活動モデル

グループ活動の成果に導いたのは、各メンバーの「分業」である。例えば、シナリオとアンケートの作成、レポートの執筆などは、協働による作業になったが、個人の担当している「分業」によって自分なりの役割を果たし、コミュニティ構築された（図 5-2 を参照）。グループ活動において、主体（学習者）と対象（個人と社会を結ぶという課題）とコミュニティ（ゲシュタルトグループ）の間で作り出され、互いに媒介し合っている逆三角形が、活動システムの基本関係となる。ゲシュタルトグループの場合は、媒介人工物は、劇、グループディスカッションと BBS である。 活動クラスの学習は、個人単位にした刺激-反応図式ではなく、グループ内部の協働的・実践的な「活動」であり、かつ活動が文化に媒介されたシステムである。

5.3　ゲシュタルトグループメンバーの「個人の文化」の分析およびセルフ・ナレッジの変容

メンバー1）GJ1*

日本人実習生 GJ1*は、日本語学校などで 10 年間以上日本語教師をしていた。GJ1*の「個人の文化」は、日本の国レベルの文化、日本語学校および早稲田大学日本語教育研究科の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。ゲシュタルトグループの活動において、GJ1*はそれぞれ個性のあるメンバーたちをまとめて活動を行っていくのに苦労していた。その反面、「教師というレッテルがあると（中略）私は自然とグループの流れをコントロールしようとしているのだろうか。（中略）私自身が『教師とはこうあるべき』という『上から目線』に毒されている証拠ではないのか」とファシリテーターとしての立場の問題で悩んでいた。「考えるための日本語」クラスを通じて、GJ1*は以下のような気づきを得た。

● 集団レベルの言語的知識の変容

・人によって捉え方が違うので、なかなか伝わらない【言語伝達】

人によってキーワードのとらえ方、感じ方が異なることがわかった。私たちのキーワードのとらえ方が、劇では観客に伝わっていなかったことがわかった（ゲシュタルトグループBBS6月21日）。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・ファシリテーターとしての自分も学習者から学んでいる【位置づけ】

今までの教授経験を通じ、教師も教室で日々学んでいる、学習者から学ばせてもらっているのだなと何となく思っていたが、今回の実践を通じてそのことがはっきりとわかった気がしている（GJ1*6月23日観察誌）。

・自然に参加したほうがよい【行動規範】

私は前回のように自らリードしようとせず、今回は自然に議論に加わるようにし、論点がぼやけた際に要点をさりげなくまとめたり発言が少ない人に発言を促したりした。これがうまくいったのかどうか自信はないが、前回と比べるとメンバー全体の議論が自然になり活性化されたように感じる（GJ1*4月21日観察誌）。

・相互理解はざっくばらんに話ができる雰囲気作りが必要だ【行動規範】

前回は授業開始前に全く授業と関係ない雑談をグループメンバーとしていた。この雑談が前回のディスカッションの雰囲気作りにかなり有効に働き、話しやすい雰囲気ができていたような気がしている（GJ1*5月26日観察誌）。

・仕掛けることは仕切ることではないと学んだ【行動規範】

実習生二人が働きかけなければここまでできなかったと思う。（自画自賛だが）いわば活動を仕掛けることである。（中略）ただし重要なのは、しかけること＝仕切ることではないということだ。それを私はこの活動で学んだ。（GJ1*6月9日観察誌）。

・明確な方向性と臨機応変両方とも必要だ【行動規範】

まず活動は毎回流動的だという前提のもと、こうすれば必ずうまくいくという明確な方法はないが、大切なのはファシリテーターがはっきりとした方向性を持った上でかつそれにとらわれすぎず臨機応変に行ってもかまわないこと（GJ1*6月23日観察誌）。

・ファシリテーターの対等な立場であり、かつ、交流の流れを活性化させる立場（事後アンケート）【自分の位置づけ】

● 集団レベルの文化的知識の変容

・劇をやり遂げたことで達成感を得た【達成感】

準備が不足していた点もありましたが、私は個人的に一致団結して劇をやり遂げられてとても嬉しいです。達成感がありました（ゲシュタルトグループ BBS6 月 14 日）。

・他者を受け入れようとするようになった【行動規範】

改めて振り返った時、確かにそれぞれのメンバーの中に「私と考えが違うけれどもそのような考え方もあるのだな」と他者を受け入れようとする段階が見られた。（GJ1*4 月 14 日観察誌）。

・グループの人間関係がよくなった【所属感】

緊張の中ではあったが、メンバー間の関係も良くなってきて話しやすい雰囲気であり、わからないことや不明瞭なことは聞き合える関係になっていたと感じた（GJ1*4 月 28 日観察誌）。

・ぶつかり合いは無駄ではない【行動規範】

前回、私達のグループで起こった対立に話を戻すと、私は「相手とぶつかり合う」過程を無駄なことだとは思わない。むしろメンバー1人ひとりが真剣にこの活動に取り組みたいという気持ちの一つの表れだと考える（GJ1*5月12日観察誌）。

・真の関係を築くのには対立は避けられない【行動規範】

問題となるのはどうしても他者の意見をどうしても受け入れられず対立してしまった場合であろう。まさに私達のグループの前回の活動がその状態だった。本当に相手を理解したい、相手と真の関係を築きたいと思うのならこの対立は避けることができない過程の一つかもしれない。（GJ1*5月12日観察誌）。

・人間の捉え方は多種多様である【社会認識】

私は「考える日本語」のグループ活動により、同じテーマのことがらであっても捉え方や大切にするものが人によって多様なのだということを改めて痛感してい

る（GJ1*5月19日観察誌）

・自分の意見を裏付けとなる説明をできるようになった【行動規範】

その際、最後に全員が納得した合意を得るまでにいつものごとく意見のぶつかり合いがあったが、これまでと違っていた過程が含まれていたと感じる。それは意見を述べる際、ひとりひとりが相手を納得できるように工夫した説明がされていたことだ。（GJ1*5月26日観察誌）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、GJ1*のセルフ・ナレッジの変容は表5-2の通りにまとめことができる。

表 5-2　GJ1*のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
集団レベルの言語的知識	言語伝達	人によって捉え方が違うので、なかなか伝わらない
個人レベルの文化的知識	行動規範	自然に参加したほうがよい 相互理解はざっくばらんに話ができる雰囲気作りが必要だ 仕掛けることは仕切ることではないと学んだ 明確な方向性と臨機応変両方とも必要だ
	位置づけ	ファシリテーターとしての自分も学習者から学んでいる ファシリテーターの対等な立場であり、かつ、交流の流れを活性化させる立場
集団レベルの文化的知識	達成感	劇をやり遂げたことで達成感を得た
	行動規範	他者を受け入れようとするようになった 自分の意見を裏付けとなる説明をできるようになった ぶつかり合いは無駄ではない 真の関係を築くのには対立は避けられない
	所属感	グループの人間関係がよくなった
	社会認識	人間の捉え方は多種多様である

メンバー2）GC1*

実習生GC1*は中国国内で修士課程を終え、日本語教育研究科の博士後期課程に入るために科目履修生として授業に出ている。GC1*の「個人の文化」は、母国中国、留学先の日本の国レベルの文化と、早稲田大学日本語教育研究科の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。GC1*は、今まで個人的

にはリーダー役をやった経験が少ないので、「リーダーとかはやっぱり他人に自分の考えを押し込む恐れがあり、それが嫌なので[38] 」コースの途中までただ一人の参加者として参加していたが、後半からグループ活動を仕掛けるように心がけていた。[39]　GC1*のセルフ・ナレッジの変容は次の通りにまとめることができる。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・ 伝える気持ちが大事だ（事後アンケート）【言語伝達】

・ 自分の日本語力や文法の間違いはそんなに重要ではない（事後アンケート）【言語伝達】

● 個人レベルの文化的知識の変容

・ファシリテーターの役をしていなかった【位置づけ】

私今までやっていたことに不足なところは結構あると思う：①ディスカッションの進め方向に無関心で、結論を導こうとする気がぜんぜんなかった　②他の人が積極的に発言できるような思いやりがなく、自分からの発言がちょっと多かったようだ（GC1*5月19日観察誌）。

・自分の考え方がずいぶん変わった【自己認識】

授業で「個人と社会を結ぶ」というテーマにめぐり、グループ活動や友達のインタビューや他のグループの見学などを通して自分の考えがずいぶん変わったと感じた（GC1*期末レポート）。

・これからすることが明確になった【自己認識】

個人と社会とは「個人は自己実現のため、社会に入り、他者とつながるのではないか」、と私が思っている。（中略）これからすることが何となくはっきりなった気がするので、嬉しいと思う（GC1*期末レポート）。

・自分の表現力が足りない【自己認識】

自分の言いたいことを良く表現できないので誤解されてしまうことがあった（事後アンケート）

・考えることは大事である【行動規範】

考えるのは教室のうちではなく、教室の外そしてこれからも考える必要があるのでは、と思うようになった。（GC1*期末レポート）。

・自分の顔が見えない議論になってしまうとやる気がなくなってしまう【行動規範】

グループが今進んでいく方向は私の望みとは違うから、やる気がだんだん減って

---

[38] GC1*.の 6 月 2 日の観察誌による。

[39] GJ1*.の 6 月 9 日の観察誌による。

きた。（中略）「このような自分の顔の見えないディスカッションは私にとって、まだ意味があるのか。自分はグループディスカッションの中で何を求めているのか」という疑問が出てきた（GC1*5月19日観察誌）。

・ダイナミックに人を見る【行動規範】

私はMさんへのイメージが更新してきた。ここまで書いてきて、もう一つ気づいたとして、Mさんへのイメージはどう変わっても、私なりの主観的な認識であり、必ず正しいとは言えない（GC1*5月26日観察誌）。

・メンバーの意見を引き出すことによってシェアする空間を作るのは自分の役だ【位置づけ】

ファシリテーターの役割といえば、グループの方向を自分で導くのではなく、グループメンバーの意見を引き出すことによって、グループ空間をシェアする空間と作り上げることではないか、と思うようになった。（GC1*6月30日観察誌）。

・謙虚な姿勢が必要だ【行動規範】

自分の考えは必ずしも正しいとは限らないという覚悟があるべきだ（事後アンケート）

・コミュニケーションに自分なりに方向を持つほうがいい（事後アンケート）【個人の行動規範】

・反対意見の言い方【行動規範】

相手のことを褒めてから（他者の気持ちへの思いやり？）、反対の意見を言った方がいい（事後アンケート）。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・見知らぬ人たちから仲間になりつつある【帰属感】

初めてのときは「見知らぬ人達」で、今回は「同じ活動を参加している連中、彼らと同じ話題・経験を共有している」になっただろう（GC1* 4月21日観察誌）。

・劇を完成したことでみんな達成感を味わえた【グループの達成感】

グループで今までの「成果」を皆の前で披露し、クラスから注目をもらって、何かが達成された「嬉しい」ような気持ちがした。（中略）今までの不安がなくなり、このまま進めば、多分うまく行く、とグループの皆が思っているだろう。（GC1* 5月19日観察誌）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、GC1*のセルフ・ナレッジの変容は表5-3の通りにまとめことができる（次頁表5-3を参照）。

表 5-3　GC1*の知識変容

知識	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	伝える気持ちが大事だ 自分の日本語力や文法の間違いはそんなに重要ではない
個人レベルの文化的知識	自己認識	自分の考え方がずいぶん変わった これからすることが明確になった 自分の表現力が足りない
	行動規範	自分の顔が見えない議論になってしまうとやる気がなくなってしまう 考えることは大事である ダイナミックに人を見る 反対意見の言い方 謙虚な姿勢が必要だ コミュニケーションに自分なりに方向を持つほうがいい
	位置づけ	ファシリテーターの役をしていなかった メンバーの意見を引き出すことによってシェアする空間を作るのは自分の役だ
集団レベルの文化的知識	達成感	劇を完成したことでみんな達成感を味わえた
	帰属感	見知らぬ人たちから仲間になりつつある

メンバー3）GK1

韓国人 GK1 は 3 年前から来日し、現在教育学部に在学中。GK1 の「個人の文化」は、母国の韓国、留学先の日本の国レベルの文化、および早稲田大学の教育学部の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。「考えるための日本語」クラスを通じて、GK1 は次の通りにセルフ・ナレッジの変容ができた。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・日本語力がよくなった（事後アンケート）【言語能力】

・言葉の選び方の重要性（事後アンケート）【言語伝達】

● 集団レベルの言語的知識の変容

・考えを言語化する実践ができた【外言化】

今回の「演劇」は「ゲシュタルトの活動を中から外に出す」行為であったと思う（GK1期末レポート）。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・劇を通じてつながりができた【帰属感】

下手な芝居でしたが、グループの一人一人がこの授業を通して、お互いがちゃんとつながっているんだと個人的には思いました（ゲシュタルトグループBBS6月15日）。

・関係作りは大事である（GK1 事後アンケート）。【行動規範】

・異なる意見を受け入れることと自己主張はバランスを取ること【行動規範】

いまになって思ってみると、グループの活動というものが如何に難しいであるのかを感じた。一番理想的なことは、お互いの意見を調律しながらバランスをとること。（GK1期末レポート）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、GK1のセルフ・ナレッジの変容は表5-4の通りにまとめことができる。

表 5-4　GK1 のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	言葉の選び方の重要性（事後アンケート）
	言語能力	日本語力がよくなった
集団レベルの言語的知識	外言化	考えを言語化する実践ができた
集団レベルの文化的知識	行動規範	異なる意見を受け入れることと自己主張はバランスを取ること 関係作りは大事である
	帰属感	劇を通じてつながりができた

メンバー4）GK2

韓国人 GK2 は演劇部出身者なので、ゲシュタルトグループの劇に取り込んでいた。GK2 の「個人の文化」は母国の韓国、留学先の日本の国レベルの文化、および演劇部の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。しかし、データに基づいて分析すると、「考えるための日本語」を受講することで特に明確な変化が見えなかった。

メンバー5）GJ2

日本人学部生 GJ2 はグループ活動に活躍できた。GJ2 の「個人の文化」は、母国の日本の国レベルの文化、および早稲田大学人間科学部の集団レベルの文

化などを内面化したものだと考えられる。「グループ分裂したとき考える派に入ったし、クラスのテーマについて明確にするように考えようと努力していた。また、劇をするとき積極的に役を演じていた。「考えるための日本語」クラスを通じて、GJ2 は以下の通りに自己更新ができた。

● 集団レベルの言語的知識の変容

・他者に考えを伝達するのが難しい【外言化】

ゲシュタルトが意図するキーワードの意味だけでは他者にきっちり伝達できないのだな～とか、私たちの個人と社会を結ぶ着眼点どころか伝達方法まで改めて考えるきっかけとなりました。（ゲシュタルトグループBBS6月14日）

● 個人レベルの文化的知識の変容

・意見の誠実な伝え方【行動規範】

特にこの授業は色々な国籍、年齢、バックグランドを持つ方がいらっしゃるので本当に伝えたいことなら 1 から 10 まで、かつ理由つきで話すことが相手に対し手誠実な伝え方だと感じた（事後アンケート）。

● 集団レベルの文化的知識の変容

・コミュニケーションのベーシックなものがわかった【行動規範】

インタビューを終えるとそこにはテクニックというよりはむしろ、人が人と関わるための最低限のもの、ベーシックなものが詰まっていました（GJ2期末レポート）。

・社会の存在を「横」と「縦」二次元で捉えるようになった【社会認識】

Sさん[40] は、友達などを“横のつながり”と表現していた。そして横のつながりのなかで影響しあいその先に“縦のつながり”があるという。（中略）社会にはこの二段階で出来ているらしい。なるほどな、と思った（GJ2期末レポート）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、GJ2のセルフ・ナレッジの変容は表5-5の通りにまとめことができる（次頁表5-5を参照）。

[40] GJ2 は社会との結び付けがうまいことはイコール友人がたくさんいることと捉え、そしてこの視点のもとで S さんを対象にインタビューを実施した。

表 5-5　GJ2 のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
集団レベルの言語的知識	外言化	他者に考えを伝達するのが難しい
個人レベルの文化的知識	行動規範	意見の誠実な伝え方
集団レベルの文化的知識	社会認識	社会の存在を「横」と「縦」二次元で捉えるようになった
	行動規範	コミュニケーションのベーシックなものがわかった

メンバー6）GC2

中国人留学生GC2は学部3年生で、日本語能力試験1級をすでにパスしたが、日本語に自信がまだないようである。[41]　GC2の「個人の文化」は、母国の中国、留学先の日本の国レベルの文化、および早稲田大学の政経学部の集団レベルの文化などを内面化したものだと考えられる。「グループ活動においては、GC2はシナリオ作成に材料を提供したりして積極的に劇に取り込み、その後グループ活動を早くまとめようと主張していた。「考えるための日本語」クラスを通じて、GC2は以下の通りに知識の変容が見えた。

● 個人レベルの言語的知識の変容

・不自然な言葉遣いは恥ずかしいことではない【言語伝達】

最初は自分の日本語を心配した（中略）外国人として不自然的に言葉遣いになってしまっても恥ずかしいことにならない。正確、スムーズ的に自分の考えを相手に伝えるのは交流の目的である（GC2期末レポート）。

・日本語は成長した【言語能力】

最初は自分の日本語を心配した。（中略）授業を通って、もう成長したと思う（GC2期末レポート）。

● 個人レベルの文化的知識の変容

・絆を大事にすべきだ【行動規範】

この視点から見て、今まで持っていた感情の「絆」をもっと大事にすべきだ（GC2期末レポート）。

・反対意見は相手を肯定してから伝える【行動規範】

反対意見を言うことの注意点。「肯定の否定」４つの言い方：①まず相手の意見に対して同意してから②多くの人がそうである③自分もそうであった④相手をほめてから。表現上の注意点①「しかし」「ただ」「ところが」等を決まり文句の様に使い

[41] GJ1*の 4 月 14 日の観察誌による

過ぎないこと。いつも同じパターンを使わず、口調や表現等も変える②「しかし」「ただ」「ところが」等を早く出し過ぎないこと（GC2期末レポート）。

・人の話を良く聞き、良く理解すること【行動規範】

相手を説得する意欲はとても強いです。グループ内での交流を通じて、「他人の話を良く聞く、良く理解する」という気持ちが持ってきました（事後アンケート）。

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、GC2のセルフ・ナレッジの変容は表5-6の通りにまとめことができる。

表 5-6　GC2 のセルフ・ナレッジの変容

セルフ・ナレッジ	変容内容	コード
個人レベルの言語的知識	言語伝達	不自然な言葉遣いは恥ずかしいことではない
	言語能力	日本語は成長した
個人レベルの文化的知識	行動規範	絆を大事にすべきだ 人の話を良く聞き、良く理解すること 反対意見は相手を肯定してから伝える

2010年度春学期の総合活動型クラスを通じて、ゲシュタルトグループメンバーのセルフ・ナレッジの変容は表5-7の通りにまとめることができる。

表 5-7　ゲシュタルトグループメンバーの知識変容

名前	個人レベルの言語的知識		集団レベルの言語的知識		個人レベルの文化的知識		集団レベルの文化的知識	
	○/×	内容	○/×	内容	○/×	内容	○/×	内容
GJ1*	×	——	○	言語伝達	○	位置づけ 行動規範	○	達成感 行動規範 他人認識 所属感
GC1*	○	言語伝達	×	——	○	自己認識 位置づけ 行動規範	○	所属感 達成感
GK1	○	言語伝達 言語能力	○	外言化	×	——	○	所属感 行動規範
GK2	×	——	×	——	×	——	×	——
GJ2	×	——	○	外言化	○	行動規範	○	社会認識 行動規範
GC2	○	言語伝達 言語能力	×	——	○	行動規範	×	——

5.4　ゲシュタルトグループのグループワークの分析

ゲシュタルトグループの活動を見てみると、動機づけ（グループのキーワードを見出す）→ 活動（劇をする）→ まとめ（レポート集作成）という流れで行われていた。本論文では「劇をする前の動機づけ」、「劇およびそのまとめ」という二つの段階で、「グループワークがいかに行われていたのか」、「学習者はいかに相互作用したのか」と「ファシリテーターと教師はどのような役割を果たしたのか」を明らかにする。

5.4.1　グループのキーワードを見出す :「表現」・「共有」・「統合」の場による異文化に根付く共通認識の統合

4 月 14 日の第 1 回授業から 6 月 2 日の第 7 回授業の間に、悶々グループのメンバーは、各自意見を出し合うグループワークの結果、「個人と社会を結ぶ」についてグループとしてのキーワードを見出した。各メンバーの体験に基づいて考えついたキーワードを踏まえ、劇のシナリオを作成した。この期間を「動機付け」段階とする。

4 月 14 日と 21 日の 2 回のグループディスカッションを通じて、「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマに対して、グループで合意の取れた意見は「個人は社会のなかで一人では生きられない、他者とのつながりが必要である。柔軟性と抱擁性そして相互関係を受け入れることでそのつながりは濃くなり、社会はより豊かになる」ということであった。

> 出た意見に対して相互に意見交換してひとつの共通点・大きなテーマを見つけ出せました。それは「個人は社会のなかで一人では生きられない、他者とのつながりが必要である。柔軟性と抱擁性そして相互関係を受け入れることでそのつながりは濃くなり、社会はより豊かになる」ということでした。
> ディスカッション中には「柔軟性」という言葉は妥協のような受け身の印象を受けるという指摘も出され、それに対しては「相互関係」という言葉を付け足すことにしました（4月21日グループ活動の報告；GC1*4月21日観察誌引用）
>
> **個人文化を表現し、共有によるグループキーワードの形成**

グループ協働の場で、それぞれ違う「個人の文化」の持ち主の持っている意見からグループの共通する意見を統合する過程には、「認め合う」、「衝突」、「認め合う」の繰り返しが見えた。GJ1*の 4 月 14 日の観察誌によると、一回目のグループディスカッションは初対面のものの、意見の「表現」と「共有」はう

まくいった。違う経験に基づいた意見の交換は、「『私』の考えを相手に発し、相手の様々な考えを受け止め、さらに『私』の考えを豊かにしていく」。

> 1回目は一見するとまるで意見がバラバラでまとまりのない話し合いのようだったが、改めて振り返った時、確かにそれぞれのメンバーの中に「私と考えが違うけれどもそのような考え方もあるのだな」と他者を受け入れようとする段階が見られた。この段階は「私」の考えを相手に発し、相手の様々な考えを受け止め、さらに「私」の考えを豊かにしていく活動の中の1つの重要なステップではないだろうか。私達のグループは前回、以下のような流れで活動を行った。それぞれにとっての「個人と社会を結ぶ」ことについての考えを自由にシェアする。それぞれの考えについて意見を述べ合う（GJ1*4月14日観察誌）。

衝突による文化の共有

4 月 21 日の 2 回目の授業の時、ゲシュタルトは「他者の考えや価値観を認め会う段階」であった。ゲシュタルトグループはこの時点で互いに異なる意見を認め合って、「グループとしての今後の方向性を見つけだすことができた」（GJ1*4 月 21 日観察誌）。

> 今回はメンバー多数の意見により、この時間内に「対話活動へのおおまかな方向付け」を決定することを目標とした。結果として目標を据えることでグループとしての今後の方向性を見つけ出すことができた。それに至るまでは前回同様、議論の中で自分とは違う「相手の意見を聞き認め合う」段階があった。またメンバー間が打ち解けてきたためか、またゲシュタルトという名前決めの効果か、今回は前回よりも全員が自分の言いたいことを遠慮なく言うことができていた。ただし前回と同様、多くの学生が「グループとして共通の見解を得なければならない」という暗黙の縛りを持ち、終盤に意見を何が何でもまとめようとしたところがあった。今回は「全員、もともと別の人間。全員が全く同じように思わなくてもよい。緩やかな統合があればいい」ということで決着した（GJ1*4月21日観察誌）。

シナリオを作成するために、GJ1*はグループメンバーにキーワードである「柔軟性」、「包容性」、「相互関係」についての事例を考えてくるように指示した。それで、「もうすこし一人ひとりの心の中の『モヤモヤ』を出してみたら、グループとして表現したいことが明確になってくるかもしれない」と考えていた（ゲシュタルトグループ BBS 5 月 8 日）。それは、異なる文化の持ち主としてのメンバーにそれぞれの暗黙的な文化知識を明示的知識に転換しようという意図であった。

前述した悶々グループおよびシャネルグループと比べると、ゲシュタルトグループの特徴は、個性を大事にする傾向があることで、穏やかな雰囲気で議論を避けるより、意見をしっかりと持って反論することにあった。5 月 12 日にグループディスカッションは一回分裂した。そのことに対して、GJ1*は次のように認識を得た。

> 私達のグループのメンバーはどちらかというと「相手に迎合する」タイプの人たちではない。これまでのディスカッションでは意見が対立してディスカッションが進まなくなるとほどのぶつかりあいはなかったのだが、今回はグループとして行う活動の形態、その意義について意見の相違があり、対立が起こってしまった。（中略）本当に相手を理解したい、相手と真の関係を築きたいと思うのならこの対立は避けることができない過程の一つかもしれない。なぜなら相手と本音で語り合おうと思えば思うほど、相手との違いを臆せず自分の意見を主張する必要が生じるからだ（GJ1*5月12日観察誌）。

GJ1*はまずグループメンバーの性格として、「相手に迎合する」タイプの人たちではないと認識した。そして、ファシリテーターとしてのGJ1*は、グループディスカッションに起きた対立をプラス志向に捉えた。「本当に相手を理解したい、相手と真の関係を築きたいと思うのならこの対立は避けることができない過程の一つかもしれない。なぜなら相手と本音で語り合おうと思えば思うほど、相手との違いを臆せず自分の意見を主張する必要が生じるから」（GJ1*5月12日観察誌）。

ゲシュタルトグループはグループの対立から5月19日の授業に、分裂した二つのミニグループの意見をシェアし、「合意」に達成できた。そして、劇をする動機づけもできた。人間関係においては、5月12日の対立を経てから、「互いの歩み寄りが見られた」とGJ1*が観察した。ファシリテーターとしてのGJ1*は、グループをまとめていくうえに、次のことに気づいた。

> グループで同意のもとに一つの活動をする際には、自分と違う他者の存在を認めるということが不可欠である。その上で自分の意見も主張し、相手との妥協点を見出しながらグループとしてまとまっていく。そう考えてみると、グループ内で一度ぶつかり合う段階があることはある意味自然な段階なのかもしれない。しかし毎回の活動で「個々の違いをお互いに認め合った上で他のメンバーと協働しながら活動を活性化し、さらにメンバーそれぞれが成長していく」ということは簡単なことではないと痛感している（GJ1*5月19日観察誌）。

ゲシュタルトグループのこの段階において、グループディスカッションに衝突があり、グループ自身も二つのミニグループに分裂したこともあった。ファシリテーターのGJ1*は、グループのメンバーたちが「相手に迎合する人ではない」と認識し、真の関係を築くのには対立を避けられないと考えていた。このように、グループディスカッションに起きた対立や、グループ活動の分裂を始終プラスに捉えたことに大変意義があったと考えられる。ファシリテーターの役割は、まさにグループのキーワードである「包容性」と「柔軟性」にあった。教師は、ゲシュタルトグループの活動に見守っていて、あまり介入は見られなかった。この段階の活動は図5-3で表すことができる。

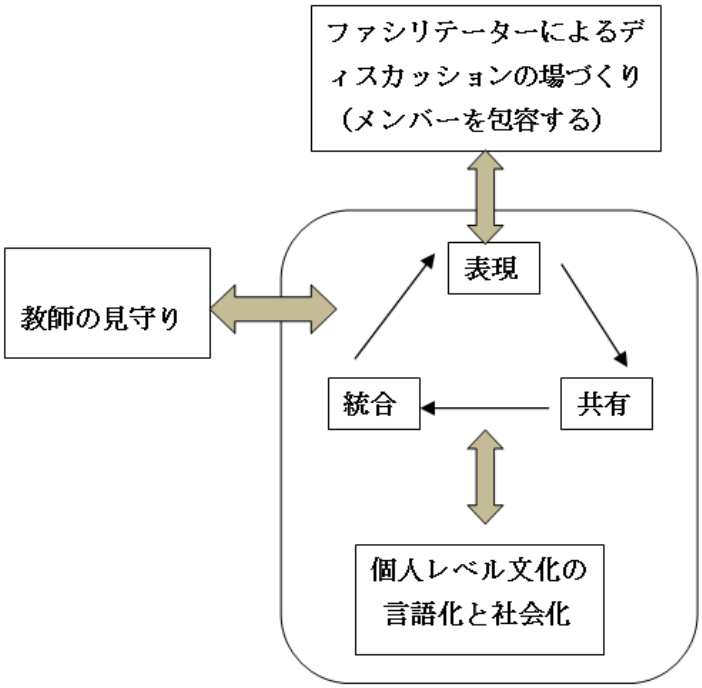

図 5-3　ゲシュタルトグループの動機づけ段階の活動

5.4.2　劇およびそのまとめ :「表現」、「共有」による意見の「統合化」

6 月 9 日に、ゲシュタルトはキーワードを踏まえて劇を教室でした。そして、クラスの他の二つのグループと教師を対象にアンケート調査を実施した。アンケート調査に基づいてグループ活動をまとめてレポート集にする予定であった。ゲシュタルトは劇をすることで「達成感」を感じた。

今回の授業でうちグループは演劇の発表をした。グループで今までの「成果」を皆の前で披露し、クラスから注目をもらって、何かが達成さ

れた「嬉しい」ような気持ちがした。演劇発表の後、これからのスケジュールや最終レポートの内容・構成なども一応話し合った。今までの不安がなくなり、このまま進めば、多分うまく行く、とグループの皆が思っているだろう。任務達成感というか、あることについてスケジュール通りに進めば解決できるような感じであり、よくわかる考えだと思う（GC1*6月9日観察誌）。

しかし、GJ1*の当時の観察誌によると、劇の事前準備は十分ではなかったことがわかった。劇をする当日、グループのメンバーが「自然にリーダーシップをとるメンバー」もいた。

結局当日はそんな不安も吹き飛ばしてしまうほど、直前の短い準備時間を有効に使い、団結して動くことができた。その理由として、メール上では積極的に意見交換をしなかったメンバーが、実は各々地道に準備をしていた（たとえば劇中の自分の役割のセリフを練習し工夫していた）ことがあげられる。また、劇を見せやすくするためにいろいろな工夫を考えて当日までに準備をしてくれたメンバーもいた。また劇については自然にリーダーシップをとるメンバーがおり、安心して任せることができた。劇とアンケート実施が終わったあとのメンバー1人ひとりの表情はやりとげたという気持ちが表れていた。結局はあまり先を心配しすぎることはなかったのだと思う（GJ1*6月9日観察誌）

ファシリテーターの自然発生

GJ1*が、ファシリテーターの役割について考え直した。「重要なのは、しかけること＝仕切ることではないということだ。それを私はこの活動で学んだ。ひとりひとりを尊重し、各々が自発的に動けるような土壌を作ることが大切なのだ。」そして、「相手をよく見てそれぞれの特性や長所をつかみ、それを生かした活動ができるようにもっていくことだろう。また活動の流れをよく見てタイミングよく声かけをすることだろう」。

相手から何かが出てくるのを待っているだけでは何も動き出さないようなグループの場合、誰かがやはりしかけることが必要だ。ただし重要なのは、しかけること＝仕切ることではないということだ。それを私はこの活動で学んだ。ひとりひとりを尊重し、各々が自発的に動けるような土壌を作ることが大切なのだ。今回は実習生という立場なので、私ともう一人の実習生がしかけづくりをすることが多かったが、本来このしかけはメンバーの誰が作ってもいいのだと思う。

仕掛ける方法：場を作る

うまくしかけるためには何が必要か。おそらく相手をよく見てそれぞれの特性や長所をつかみ、それを生かした活動ができるようにもってい

仕掛ける方法：メンバーの良さを生かす

くことだろう。また活動の流れをよく見てタイミングよく声かけをすることだろう。翻って今回の自分の立場を見てみると、必ずしも上手にしかけられたとは言い難いかもしれない。しかし不器用ながらもメンバーたちに何らかの働きかけができたのではないかと思っている。もう少しそれぞれのメンバーを信頼することができればよかったが（GJ1*6月9日観察誌）。

ゲシュタルトグループのメンバーが、6 月 9 日授業が終わってから、6 月 30 日までを利用して、レポート集を作成した。授業中のディスカッションおよび BBS によるコメント会いによって、メンバーたちは意見を統合し、内省して新たな気づきを得た。グループワークに葛藤の多かったゲシュタルトグループにおいては、以下に相手の意見を受け入れながら、自己主張、または反対意見を言うことができるかは大変重要なポイントであった。グループワークを通じて、GC2 が反対意見の言い方の四ステップをまとめた。「①まず相手の意見に対して同意②多くの人がそうである③自分もそうであった④相手をほめてから[ママ]」（GC2, 期末レポート）　。

6 月 16 日のグループディスカッションでは、メンバーの活動への取り組み方でまた 2 つに分かれた。「劇とアンケート実施の結果を検討することで何かをしっかり掴み取り、次のステップへ生かそうとする積極的なメンバーがいる一方で、その一見面倒な作業をなるべく避けて、最後のまとめに入りたい消極的なメンバーの二つに分かれてしまった」が、GJ2 の呼びかけでようやくまとまり、議論を行った(GJ1* 6 月 16 日観察誌)。最後の成果発表は、パワーポイントによる口頭発表をやめて、プリントアウトを配布することになった。今までの活動を三つの段階に分け、各段階でテーマについて自分の考えがどのように変わってきたかを日記の形式で書こうという提案もあったが、キーワード探しから劇をやることに至る流れを紹介し、感想文を加える形になった。当日 GC1*, GJ1*, GC2 の三人で発表の担当をするという話もあった(6 月 30 日 BBS)が、相互評価に時間がかかることもあったので、結局はレポート集をクラスで配布することだけにした。この段階において、学部生の一人がファシリテーターの役割を果たしたことがあった。

前回は積極的な学部生のメンバーが、そうでないメンバーに「せっかく劇とアンケートを実施したのだから、その結果をじっくりと見よう。そこから得られた反省点、劇では伝えられなかった私達の考えを最後のPPTの発表に生かそう。」と説得し、話し合いの場を持つことができた。学部生のメンバーが積極的に活動を取り組み始めたことは大きな成果だと私は感じた。またこのメンバーは「シャネルの活動報告を聞いて、他のグ

ファシリテーターの自然発生

ループも頑張っていることがわかった。」とも言っていた。他のグループの活動はBBSで見られるとしても、やはり口頭で内容を聞くのとではだいぶ違う。私自身も他のグループの具体的な取り組みを聞くことで今後の活動への刺激になったことは確かである。時々、このようにクラス全体で各々のグループ活動をシェアする機会はとても良いと思った。これも活動活性化の一つの「しかけ」になっていた（GJ1*6月16日観察誌）。

ゲシュタルトメンバーGC1*は学部生GC2を観察した。GC2は振り返りとか再ディスカッションを納得していないことに気づいた。個人意見の構築は「統合」と「内省」によるので、その前提は「共有」することである。それで、「グループ活動ではやはりシェアする空間作りが大事だ。そして、ファシリテーターの役割といえば、グループの方向を自分で導くのではなく、グループメンバーの意見を引き出すことによって、グループ空間をシェアする空間と作り上げることではないか」とGC1*が考えるように、ファシリテーターの役割の一つはシェアする空間を作ることを観察誌に記されていた（6月30日観察誌）。

目的達成したと言うか、グループの6人の中で、実習者は二人で（今までの活動の振り返りをしようと思っている二人）、完全な参加者は四人だ。私から見れば、四人の中で、GJ2さんとGK1さんは振返りのことにほぼ賛成で、GK2さんは中立のような感じで、GC2さんは無理やりに賛成した感じだ。つまり、GC2さんは賛成させられた。「今までの活動を振返り、自分の考えをまとめ、一緒に検討しよう」と「積極的」に活動を押し進めようとしている私たちとは違って、GC2さんは「これからの役割分担をして、レポートを書こう」に注目してそれなりの提案も出してみたが、自分以外のメンバーはほとんど「振返り」の案に賛成したので、最後にGC2さんは「いいですよ。何でもいいですよ」と言ってなかなかやる気が出てこなかったようだ。多分GC2さんは「振返りとか再びディスカッションする必要があるかな」に疑問を持っている（私の推測だが）（GC2 6月23日観察誌）。

ゲシュタルトグループの「劇およびそのまとめ」段階のグループワークは、図5-4で表すように、学習者は教室で劇をし、他のグループのメンバーや教師を対象に実施したアンケート調査から得た気づきを内省し、自分の体験と当てはまった。この「内省」のプロセスを経て自分の考えがより明確になり、言葉に「表現」し、記事に書いてBBSで「共有」した。そして、グループのメンバーからコメントが寄ってきた。このコメントのやり取りは一種の「対話」となり、また新たな「内省」を促進させた。つまり、「統合」、「内省」、「表現」、「共有」の循環の協働によって、自分の新たな見方に辿り着き、レポート集を完成させ

た。この段階において、違うメンバーがファシリテーターになり、ディスカッションの場づくりをした。教師の問いかけはレポート集の完成に良い「方針」になった（図5-4を参照）。

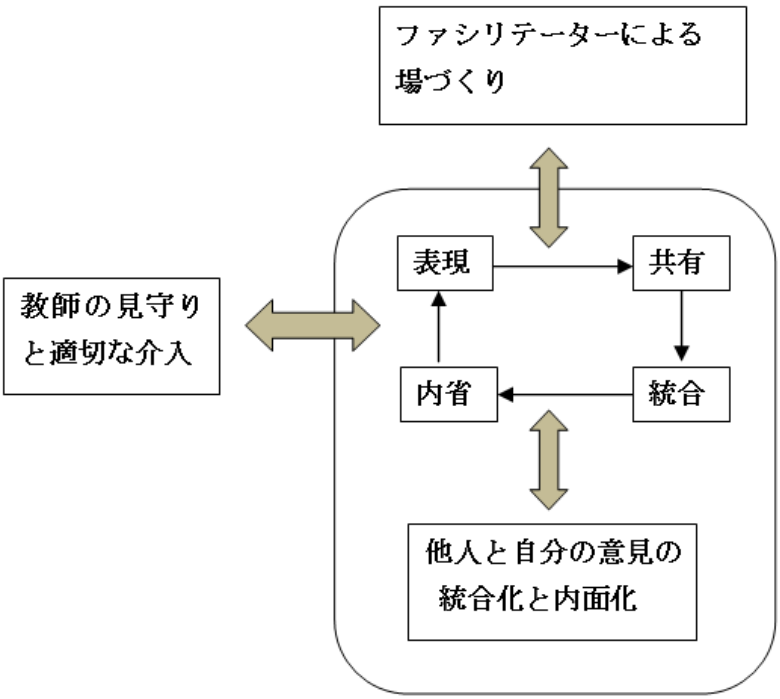

図 5-4　ゲシュタルトグループの「劇およびそのまとめ」段階の活動

5.6 まとめ

ゲシュタルトグループは、「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマについて、劇を演じたうえでレポート集をまとめる形でグループ活動を行ってきた。まず、メンバーの「個人の文化」に基づき、テーマについての理解を「表現」、「共有」および「統合」の場による異文化に根付く共通認識の統合ができ、グループのキーワードを見出した。次に、グループのキーワードに基づき、劇のシナリオを作成し、劇を演じるという「表現」、「共有」による意見の「統合化」ができた。

ゲシュタルトグループのグループ活動のプロセスを分析すると、グループ内およびクラス内での協働が大変重要な役割を果たしていた。ゲシュタルトグループ活動においては、2人の実習生はファシリテーターとして、グループディスカッションの場づくりを仕掛ける役を果たしていたが、場面によって他のメンバーがファシリテーターになってリーダーシップを発揮したことも見られた。グ

ループ活動のプロセスには、「表現⇒共有⇒統合⇒内省」の繰り返しがあった。この「表現⇒共有⇒統合⇒内省」のスパイラルによって、メンバーの言語・文化知識が変容されてきた。

ゲシュタルトグループのメンバーはグループ活動における対立や分裂を繰り返しつつ、活動を最後までやり遂げたことが注目された。特に劇をするおよびそのまとめの段階においては、学部生のメンバーも積極的にファシリテーターの責任を担当したことから、グループワークにおける人間関係の重要性およびそのメンバー間の包容性が不可欠なものだとわかった。

表5-8　ゲシュタルトグループの行動規範：
反対意見を受け入れながら自己主張する

GJ1*	他者を受け入れようとするようになった 自分の意見を裏付けとなる説明をできるようになった ぶつかり合いは無駄ではない 真の関係を築くのには対立は避けられない
GJ2	コミュニケーションのベーシックなものがわかった
GK1	異なる意見を受け入れることと自己主張はバランスを取ること
GC2	反対意見は相手を肯定してから伝える

ゲシュタルトグループの場合は、グループメンバーが個性的で、コミュニケーションのやり方がかみ合わずに、グループが分裂することがあった。グループディスカッションを進めると同時に、メンバーたちは反対意見を受け入れながら自己主張できるような活動の「ルール」に少しずつ気づいてきた。このルールも当然、メンバーの意見伝達に影響を及ぼしている。ゲシュタルトグループの行動規範は、表5-8で表すように、「他者を受け入れよう」とし、「反対意見は相手を肯定してから伝える」など「コミュニケーションのベーシックなもの」から考え直し、「異なる意見を受け入れることと自己主張はバランスを取ること」が大事であった。簡単にまとめると、ゲシュタルトグループの行動規範は「反対意見を受け入れながら自己主張する」である。

または、多文化グループワークを通じて、ゲシュタルトグループはグループなりの「世界観」も生まれた。それは、クラスのタイトルでもある「個人と社会を結ぶ」ということの答えになる。ゲシュタルトグループの考えでは、「個人と社会を結ぶ」には、「柔軟性、包容性、相互理解」が不可欠である。「ゲシュタルトは演劇を通してキーワードの3つである「柔軟性」「包容性」「相互理解」をコミュニケーションの齟齬という形で伝えようとした。これらの3つのキーワードはいずれにしろ「受容」という点に重点を置いている。「ゲシュタルトの活動について」によると、柔軟性は自分の意志も入ったものであるとして発信を前提にしているが、個人と社会が結ばれるためには「柔軟な受容」がバイタル

な要素なのであろう」(MJ3 期末レポート)。

第 6 章　早稲田大学総合活動型教育の事例分析

―考察―

6.1　はじめに

この章では、早稲田大学大学院日本語教育研究科の細川英雄研究室が行っている総合活動型教育の事例分析の考察を行う。具体的には、第 4 章、第 5 章、第 6 章に論じてきた「考えるための日本語」クラスの三つのグループのグループワークのプロセス、言語文化の相互理解、および教師とファシリテーターの役割などについて考察する。

6.2　「考えるための日本語」クラスにおけるグループワーク

第3、4、5章の分析によれば、悶々グループ、シャネルグループとゲシュタルトグループのグループワークには、同じところと違うところがあった。次頁表6-1で表すように、グループワークのプロセス、すなわち、「表現する」⇒「共有する」⇒「統合する」⇒「内省する」のスパイラルは共通するところであった。そして、ファシリテーターはどのグループワークにおいても、自然発生的で場面ごとに交代したことが見られた。ただ、悶々グループは、実習生2人がファシリテーターの役割を果たし、対話の場を作ったり、グループ活動に仕掛けたりしていた。シャネルグループとゲシュタルトグループにおいては、他の学習者もファシリテーションをしていた。相違点もいくつかがあった。まず、三つのグループはそれぞれ違う形式で「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマをめぐって活動を行ってきた。そして、グループワークのプロセスにおいては、各グループが自分なりの行動規範と世界観ができた。悶々グループでは自分の考えを開示することをグループの「ルール」とし、個人と社会を結ぶのには「対話とつながり」が大事だと考えていた。シャネルグループは穏やかな人間関係のもとで、頼りあうことがグループの「ルール」になり、メンバーたちがグループワークの流れの中で「Give & Take、共生、帰属感」などは社会と結ぶキーワードであることに気づいた。ゲシュタルトグループは、個性派のメンバーが多いため、何回か分裂したこともあった。その時は、違うメンバーがグループ活動の仕掛け役を果たし、グループワークを何とか最後まで取り遂げた。その葛藤とぶつかりあいのあったグループワークにおいて、「反対意見を受け入れながら自己主張する」という「ルール」が生まれ、社会と結ぶのに「柔軟性、包容性、相互理解」が必要だという世界観になった（次頁表6-1を参照）。

Li & Umemoto (2010)が論じたように、各個人は「個人レベル」、「集団レベル」、

「社会レベル」の文化を持っている。言い換えれば、一人ひとりは自分の所属の集団の個人的文化と社会的文化の持ち主である。「考えるための日本語」クラスでは、さまざまな文化的バックグランドを持っている学習者が一つのグループになり、グループワークのプロセスにおいては、他人の違う文化に反射された自文化に対する「自覚」が高まって、それを「表現する」⇒「共有する」⇒「統合する」⇒「内省する」のスパイラルによって、各個人はチームメンバーの意識を構築しながら、交流していく。「ひとつわかることは、ことば以外に、人とつながる方法があるということ。それは、自分の声を出す意識と人の話を聞く意識だ（悶々グループ5月30日BBS）」とMC1が書いたように、クラスの参加者の相互作用のグループワークは、単なる日本語の面、あるいは何かの文化面での交流ではなく、丸ごと人間の交流となっていると言えよう。

表6-1　「考えるための日本語」クラスのグループワークのまとめ

グループ	活動の内容	プロセス	ファシリテーター		行動規範	世界観
悶々グループ	インタビューし、新聞を作った	「表現する」⇒「共有する」⇒「統合する」⇒「内省する」のスパイラル	自然発生的、場面ごとに交代	MJ1* MJ2*	自分の考えを開示する	対話とつながり
シャネルグループ	インタビューし、雑誌を作った			CJ1* CJ2 CC2	激しい議論より、頼りあう	Give & Take、共生、帰属感
ゲシュタルトグループ	劇を演じ、レポート集を作った			GJ1* GC1* GJ2	反対意見を受け入れながら自己主張する	柔軟性、包容性、相互理解

6.3　「考えるための日本語」クラスにおける言語文化の相互理解

今まで主流の「日本語『を』学ぶ」クラスと違って、「考えるための日本語」クラスは、「日本語『で』活動する」が言語文化相互理解の原動力になっていたと考えられる。「考えるための日本語」クラスでは、言語文化の相互理解は言語・文化知識の転換、伝達、共有、創造の形で行われてきた。具体的には、以下のいくつかのパターンがあった。

1）個人レベルの文化的知識 $\xrightarrow{\text{表現}}$ 個人レベルの言語的知識

個人の文化知識は「言語」に表現されるパターンはグループ活動の最初の段階には特に多く見られた。そして、個人の文化的知識を言語的知識に表現することは、学生たちにとって思うほど簡単なことではなかった。CC1*の4月14日観察誌に記されているように、「『個人と社会を結ぶ』とは当たり前のように話し

ていたが、理解しよう、説明しようとすると、自分のぼんやりした考えを引き出し、また『ことば』にして伝えるのが非常に難しかった」。文化的知識を言語的知識に転換するのも一種の知識創造と捉えることができる。

2）個人レベルの言語的知識 ―共有→ 集団レベルの言語的知識

グループワークにおいて、メンバーの意見はグループで共有され、グループの意見になった。個人の言語的知識からグループの言語的知識になった例はたくさんあった。悶々グループとゲシュタルトグループのキーワードや、三つのグループの意見構築など、いずれも「共有」によってできたものである。例えば、ゲシュタルト4月21日のグループディスカッションでは、個人と社会を結ぶというテーマについての個人の文化を言語に表現し、その言語的知識はグループで共有され、以下のようなグループの意見となった。「個人は社会のなかで一人では生きられない、他者とのつながりが必要である。柔軟性と抱擁性そして相互関係を受け入れることでそのつながりは濃くなり、社会はより豊かになる」（GC1*4月21日観察誌引用）。

3）集団レベルの言語的知識 ―統合→ 集団レベルの文化的知識

各メンバーの意見がグループで共有され、集団レベルの言語的知識ができ上がった。そして、集団レベルの言語的知識を統合させたりすると、集団レベルの意見が生まれる。それが集団レベルの文化的知識になる。グループワークの最終段階において、このパターンの知識の変容が特に多く見られた。例えば、悶々グループの最終段階において、MC1の記事に対して、MJ2*は「私達は、時間をかけて、たくさん話をして、認識を見せ合って、自分を調整したりして、同じ背景を創り上げてきた」とグループメンバーの行動規範に関する気づきを言葉に表現し、MC1は「私たち、遠慮なく、自分の意見をはっきりという」という集団レベルの行動規範としての文化的知識に気づき、まとめた（悶々グループ6月8日BBS）。

4）集団レベルの文化的知識 ―内省→ 個人レベルの文化的知識

集団レベルの文化的知識が個人レベルの文化知識に変換されることは、いくつかの段階に現れた。グループディスカッションによる意見の構築や、グループの共有されている意見と違ったり、コメントされたりすることは、内省の契機となり、新たな見方が生まれてくる。具体的な例は、シャネルグループの議論による意見の構築（pp.98-99）、悶々グループのMC1の記事のまとめ（pp.73-75）などがあげられる。

5）教室の外から得た文化的知識 ——統合——→ 個人レベルの文化的知識

悶々グループやシャネルグループは教室の外に出てインタビューしたので、インタビューの対象との「対話」によって、新たな文化的な気づきを獲得し、自分の文化知識を豊かにさせた。ところが、このパターンの知識の変容は、個人の文化知識を言語に表現し、対話によって自分の文化知識と統合されると言えるであろう。

以上まとめた五つの知識変容のパターンによって、メンバーたちの言語・文化知識がグループワークを通じて転換されたり表現されたりして、クラスで共有され、創造されてきた。留学生にしても日本人学生にしても言語・文化知識が豊かになったことがわかった。

このクラスは日本語能力を高めることを目的にしなかったが、結果からいうと、学習者は日本語が上達したのみならず、日本語学習の「プロセス」、つまり結果に辿り着く「方法」についても気づきを得られた。留学生 MC1 は活動途中（5 月 30 日）と活動終了後（6 月 30 日）に日本語の習得についてそれぞれ次のように記した。

> 日本語の面にしては、確かに複雑なことを日本語で説明する能力をちょっとだけ上げたと思います。（中略）正直に言って、私は、みなさんの日本語を60－70％しか理解できない。それなのに、discussionができるのはほんとに不思議だと思う（悶々グループ5月30日BBS）。

> 日本語がこのクラスの目的じゃないけど、ひとつ気がついたことは、日本語に気にしなくなることだ。（中略）もう、どうでもいい、とにかく相手をわかせるような感じで、やっている。これは、言葉の勉強にいいかもしれない（MC1期末レポート）。

この気づきからわかるように、今までの伝統的な日本語クラスと「考えるための日本語」クラスの根本的な違いは、「日本語」をどう捉えるかという問題である。伝統的な日本語クラスでは、日本語は勉強の対象になる。今までの主流の日本語教育では、日本語の習得は、少なくとも、「文字・語彙」、「聴解」、「読解」、「作文とプレゼンテーション」などの能力を重んじている。しかし、「考えるための日本語」クラスでは、日本語は活動のツールにすぎない。

本研究においては、「文化」を集団に属する人間が修得した「思考と行動のパターン」としての知識と定義され(Li & Umemoto, 2010)、「文化的知識」は、「自分をどう見ているかという自己認識、世界をどう見ているかという世界観、どう行動しているかという行動的慣習、どう行動すべきかという行動的規範 」と定義した。それで、文化の相互理解は、コミュニケーションのよく取れるような自己認識、行動規範と世界観などに関する知識を獲得したことと考えられ

る。「考えるための日本語」クラスは多国籍で多文化という特徴がある。チームメンバーの間の暗黙知を共有することはチームの仕事ぶりを改善することにつないでいた。暗黙的知識は体験的学習と実践的行動を通じて構築されるが、グループワークのプロセスは各学習者の持っている異なる文化との交流の「体験」になる。学習者の BBS での書き込み、期末レポート、講義の最後に実施したアンケート調査および実習生の観察誌を MAXQDA で分析した結果によると、留学生や日本人学生を問わず、学習者は言語・文化知識が豊かになったことがわかった。その一部の例を表 6-2 にまとめた（表 6-2 を参照）。

表6-2　受講生の言語・文化的知識の新たな気づき

分類	コード
個人レベルの言語的知識	日本語力がよくなった（F） 日本語は成長した(F) 日本語が難しい（J） 「自己更新力」（J）
集団レベルの言語的知識	グループで考えを言語化する実践ができた（F） 日本語を気にしないこと（F） 言葉を通じてつながれた（J） 言葉を通じて様々な気づきを得た（J）
個人レベルの文化的知識（行動規範）	反対意見の伝え方(F) 異なる意見を受け入れることと自己主張のバランス（F） 自分の生き方について考えること（F） 分かりやすく話すことに心がけること（F） 論理的に話す方法（J） 人の話を聞く姿勢（J） 自分を開示すること（J） 人の意見を聞いて視野が広がった（J）
集団レベルの文化的知識（グループで共有される行動規範）	人間はそれぞれ考えが違うこと（F） 能力発揮できることでモチベーションが高くなる（F） 親近感を示すのも「空気」作りに重要である（F） 協働はコミュニティの創造につながっている（J） 主体的な行動意識（J） コミュニケーションのベーシックなもの（J）

注：F は留学生（Foreign students）の略であり、 J は日本人学生（Japanese students）の略である。

6.4　「考えるための日本語」クラスの受講生の知識の変容

MAXQDAで分析した結果、留学生や日本人学生を問わず、学習者は「言葉への気づき」、「自分への気づき」と「他人との関係への気づき」を得た。それを言語文化相互理解の視点から、それぞれ「個人レベルの言語的知識」、「集団レベルの言語的知識」、「個人レベルの文化的知識」、「集団レベルの文化的知識」にまとめることができた。さらに細分すると、言語的知識は「言語能力」、「言語伝達」、「言語習得」についての知識に分類でき、文化的知識は「行動規範」、「位置づけ」、「自己概念」、「帰属感」、「社会認識」など分類できた。表6-3は例の一部である。

表 6-3　「考えるための日本語」受講生の知識の変容例

セルフ・ナレッジの変容内容		コード例
個人レベルの言語的知識	言語能力	日本語力が高まった（F）
	言語伝達	自分の日本語力や文法の間違いは重要ではない（F） 書くことで考えが明確になった（J）
集団レベルの言語的知識	言語伝達	自分の表現を創った（F） 他者に考えを伝達するのが難しい（J）
	言語習得	日本語を気にしないことは日本語学習によい（F）
個人レベルの文化的知識	行動規範	分かりやすく話すことに心がけるようになった（F） 人の話を聞く姿勢になった（J）
	位置づけ	自分の生き方について考えることができた（F） ディスカッションを避けていた自分を反省した（J）
	自己概念	意見を述べることに自信を持つようになった（F） 人との触れあいの中で成長した（J）
集団レベルの文化的知識	行動規範	考えを出すことによって、人間関係ができる（F） 意見を裏付けとなる説明をできるようになった（J）
	帰属感	劇を通じてつながりができた（F） 役割をこなすことで帰属感を抱くことになった（J）
	社会認識	人間はそれぞれ考えが違うことに痛感した（F） 社会の存在を「横」と「縦」二次元で捉えるようになった（J）

注：F は留学生（Foreign students）の略であり、 J は日本人学生（Japanese students）の略である。

表 **6-4**　「考えるための日本語」受講生の知識変容一覧

名前	個人レベルの言語的知識		集団レベルの言語的知識		個人レベルの文化的知識		集団レベルの文化的知識	
	コード数	内容	コード数	内容	コード数	内容	コード数	内容
MJ1*	3	言語伝達	1	言語伝達	5	位置づけ 行動規範 自己認識	5	行動規範 社会認識 帰属感 位置づけ
MJ2*	×	——	1	言語伝達	1	自己認識	11	帰属感 社会認識 行動規範
MC1	3	言語伝達 言語能力	1	言語学習	3	行動規範	5	帰属感 社会認識
MJ3	1	言語伝達	×	——	2	社会認識	2	帰属感 行動規範
ME1	×	——	×	——	×	——	×	——
CJ1*	2	言語伝達 言語作用	1	言語伝達	4	位置づけ 行動規範	2	行動規範 帰属感
CJ2	1	言語伝達	×	——	5	自己認識 行動規範	1	帰属感
CK1	2	言語伝達 言語能力	×	——	3	位置づけ 自己認識	2	帰属感 行動規範
CC2	1	言語伝達	×	——	4	位置づけ 自己認識	2	帰属感 社会認識
CC1*	1	言語伝達	×	——	1	行動規範	8	帰属感 人間形成 行動規範
GJ1*	×	——	1	言語伝達	6	位置づけ 行動規範	7	達成感 行動規範 他人認識 帰属感
GC1*	2	言語伝達	×	——	11	自己認識 位置づけ 行動規範	2	帰属感 達成感
GK1	2	言語伝達 言語能力	1	外言化	×	——	3	帰属感 行動規範
GK2	×	——	×	——	×	——	×	——
GJ2	×	——	1	外言化	1	行動規範	2	社会認識 行動規範
GC2	2	言語伝達 言語能力	×	——	3	行動規範	×	——

「考えるための日本語」クラスの受講生たちの言語・文化知識の変容を前頁表6-4のとおりにまとめた（前頁表6-4を参照）。BBSでの書き込み、期末レポート、講義の最後に実施したアンケート調査および実習生の観察誌をMAXQDAで分析した結果と合わせてみると、受講生の言語・文化知識の変容は以下の四つのパターンがあった。

1) 言語的・文化の知識が両方とも豊かになった

悶々グループのMJ1*、MC1、シャネルグループのCJ1*は、個人レベルおよび集団レベルの言語・文化知識両方とも豊かになった。ゲシュタルトグループのGC2は、個人レベルの言語・文化知識両方とも豊かになった。

2) 言語知識より文化知識のほうが豊かになった

悶々グループのMJ2*、MJ3、シャネルグループのCJ2、CK1、CC2、CC1*、ゲシュタルトグループのGC1*は、個人レベルと集団レベルの文化知識が豊かになったが、言語知識については、豊かになったのは個人レベルのしか見られなかった。ゲシュタルトグループのGJ1*とGJ2は、個人レベルと集団レベルの文化知識が豊かになったが、言語知識については、集団レベルの知識深化しか見られなかった。

3) 文化知識より言語知識のほうが豊かになった

ゲシュタルトグループのGK1は、個人レベルと集団レベルの言語知識が豊かになったが、文化知識については、「帰属感」と「行動規範」の集団レベルの文化知識しか見られなかった。

4) 言語的・文化知識両方とも変容が見られない

悶々グループのME1とゲシュタルトグループのGK2には、知識の変容が見られなかった。

6.5　知識変容を導く受講生の特性の分析

前節で分析したように、「考えるための日本語」クラスの受講生の知識変容には四つのパターンがあった。その各パターンの受講生の特性をさらに分析すると、「教師との関連性」および「授業への参与度」という二つのファクターが見えてきた。

教師は「考えるための日本語」クラスで積極的に参与するより、むしろそばから見守り、必要な時だけコメントしたので、「考えるための日本語」クラスの受講生と教師の関連性は高くないと言えよう。しかし、実習生が参加していた

「実践研究11」クラスにおいては、教師は7人の実習生の書いた観察誌を共有し、常にディスカッションしていたので、「実践研究11」に出る7人の受講生は教師との関連性が高いと考えられる。図6-1で表されているように、「考えるための日本語」と「実践研究11」という二つのクラスとも出る実習生たちは、「教師との関連性」が高いとされ、また、教育現場を研究しようという意欲のある実習生たちは、「考えるための日本語」クラスの参与度も高いと判断される。表6-4からわかるように、TAを除く6人の実習生の中では、二人の個人レベル・集団レベルの言語・文化的知識両方とも豊かになった。他の四人の個人レベル・集団レベルの文化知識が豊かになり、個人レベル・集団レベルの片一方の言語知識が豊かになったことがわかった。

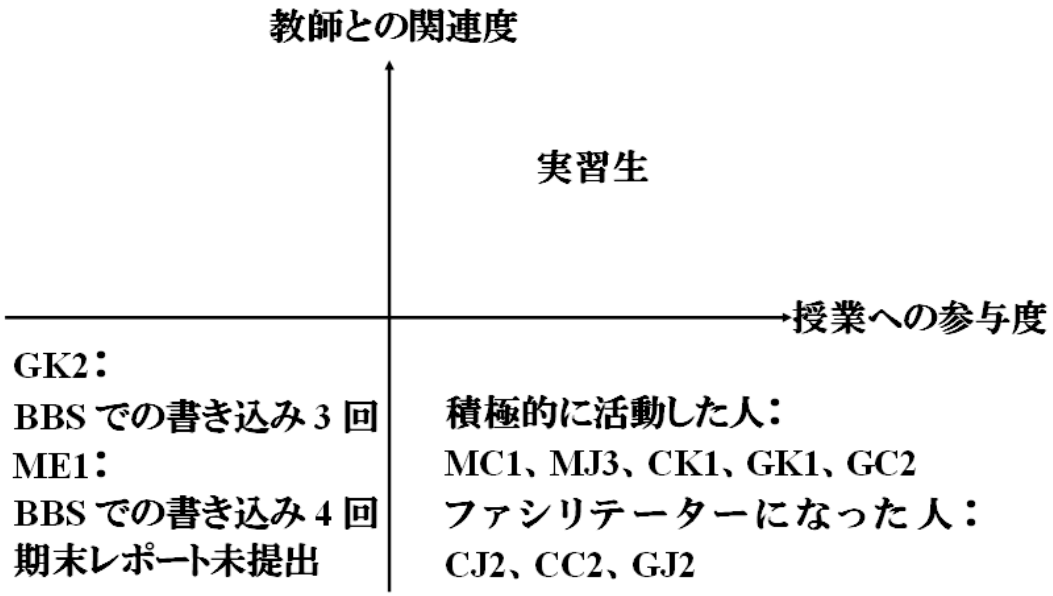

図6-1　「考えるための日本語」受講生の特性分析

そして、実習生以外の受講生の中では、MC1は個人レベル・集団レベルの言語・文化知識全部クリアになった。MC1は悶々グループのBBSで15回も発言し、メンバーの中で最も発言が多かったのである。MJ3は、個人レベルの言語的知識、個人レベル・集団レベルの文化知識は豊かになった。MJ3は、よく考える人で、グループで「自己更新力」というコンセプトを提出し、クラスでよく認めてもらい、期末の自己評価の基準になった。MC1もMJ3も「授業の参与度」が高く、クラスの進行に貢献したと考えられる。そして、シャネルグループのCJ2、CC2、およびゲシュタルトグループのGJ2は、グループワークの流れでファシリテーターになり、グループワークを支援した人であった。この5名の受講生は言語・文化的知識が豊かになった。その共通の特性は「教師との関連性」は低いにもか

かわらず、「授業の参与度」が高いことにある。

「考えるための日本語」クラスでは、「授業の参与度」の低い受講生は2人いた。GK2はBBSでの発言は3回しかなかった。その3回の発言の中では、2回はグループ活動の報告で、一回はアンケートに答えてくれた他のグループメンバーへのお礼であった。そして、ME1は、BBSでの発言は4回のみで、それぞれインタビューの質問、他のメンバーからのコメントのお礼、編集の確認事項と編集修了の報告で、自分の意見をはっきりと伝える書き込みはなかった。ME1は期末レポートも提出しなった。GK2とME1は言語・文化的知識の変容は見られなかったのである。

以上のことをまとめていうと、「教師との関連性」と「授業への参与度」は知識変容の重要な二つのファクターであり、その中では、「授業への参与度」は最も受講生の変容と関わっていたことが分かった。

6.6　ファシリテーターと教師の役割

筆者は2010年6月19日に、「実践研究11」クラスで6人の実習生を対象にメールでインタビューした。[42]　インタビュー問題は以下のようである。インタビュー結果に基づき、表6-5を作成した（次頁表6-5を参照）。

1. ゲシュタルト/シャネル/悶々グループでは、ファシリテーターの役割はどんな時、果たされていると思いますか？（複数可）

A　事務的な話をする時（作品の設計・スケジュールなど）

B　グループディスカッションの流れの把握など

C　「個人と社会を結ぶ」について、みんなの意見のやりとりのとき

D　コースナビなどを通して、メンバーたちを考えてもらう時

E　その他（　　）

2. ご自分は、どのようにファシリテーターの役割を果たしていますか。例を教えてください。

そして、MAXQDA 分析の結果によると、ファシリテーターは、感情的なコミュニケーションでグループをまとめ、事務的な事項を完成させるようにしかけ、グループディスカッションの進行を促進するなどのことを通じて、役割を果たしていたことがわかった。また、「考えるための日本語クラス」の三つのグループの質的分析の結果によると、ファシリテーターはグループ活動のプロセスにおいて、自然発生し、場面によって、役割を交代しながら、活動を促進していることがわかった。まとめて言うと、ファシリテーターは、教室のグループワ

[42] メールインタビューの詳細は付録 2 を参照

ークの「場づくり」に仕掛ける役である。総合活動型クラスにおけるファシリテーターの役割は表 6-6 のとおりにまとめることができる。

表 6-5　ファシリテーターの役割についてのメールインタビューの結果

グループ・名前	答え	役割の例
ゲシュタルト GJ1*	A、B、C	E（やる気がなさそう、ついてこられなさそうなメンバーをディスカッションに引き入れる）
ゲシュタルト GC1*	B、C	ディスカッションがなかなかまとまらなく、なかなか前へ進まない時、ファシリテーターの役をとる
シャネル CJ1*	C	意識としては、「活動を円滑にする人」のつもりでやっている
悶々MJ1*	C	「できるだけ本音を語る場を作る」という目的でなら、私自身がまず本音を語ることから始めている
悶々MJ2*	A、B、C、D	グループディスカッションの時、なるべくニュートラルな感じで、参加者の意見を聞くようにしたり、メンバーの意見をリンクさせたりしていた
MK1* (TA)	A、B、C、D	他のメンバーの書いたものについてはフィードバックを送ったり、新聞の記事に関しては、一人の読み手として、記事を書いている人の考え方がどのように伝わっているのかを伝えたりしていた

表6-6　グループワーク活動を促進するファシリテーターの役割

ファシリテーターの役割	出所
グループをまとめる	メールインタビュー、MAXQDA分析
グループディスカッションの流れの把握	メールインタビュー
事務的なことの提案と把握	メールインタビュー、MAXQDA分析
意見のやり取りの場づくり	メールインタビュー、MAXQDA分析
BBSで考えるきっかけを作る	メールインタビュー、MAXQDA分析

教師の役については、細川（2004）によると、総合活動型日本語教室では、教師は「設計者」、「組織者」、「支援者」であると主張した。2010年度の筆者の参与観察したクラスでは、教師は枠組みを大まかに設計し、実習生を通じて陰ながらクラスの流れに影響を与え、時々コメントの形で介入していた。そして、MAXQDA分析および「考えるための日本語」クラスの質的分析の結果によると、教師はグループワークに参与していないが、始終クラスの進行を見守り、時々コメントを与える形で各グループのグループワークを動かせた。さらに、グループワークに大変重要な役割を果たしている実習生たちと、「実践研究11」クラ

スで「考えるための日本語クラス」のことを毎回議論し、アドバイスや意見を出したのもクラスの進行に重要な役割を果たしていた。教師の役割は図6-2のようにまとめることができる。

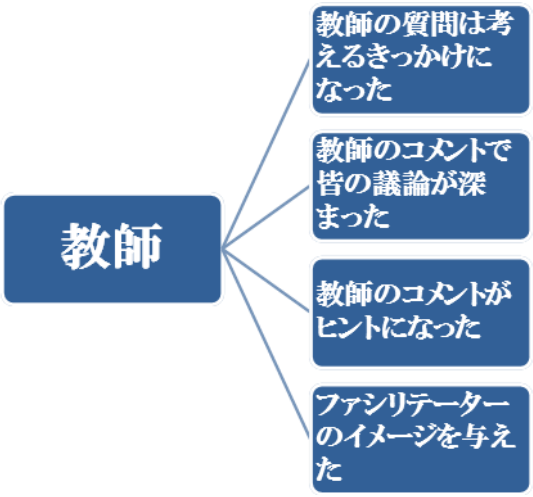

図6-2　MAXQDAで分析した「教師の役割」

6.7　おわりに

総合活動型教育の「考えるための日本語」クラスの参加者は、受講生、ファシリテーター、および教師からなっていた。そして、実習生はファシリテーターの役割を果たしていたグループもあったし、グループワークの流れでファシリテーターが自然発生し、場面による交代していたグループもあった。

グループワークを通じて課題を協働で完成させるプロセスは「表現する」⇒「共有する」⇒「統合する」⇒「内省する」のスパイラルである。この活動の循環は同時に二つの場所で行われている。一つは、教室内のグループディスカッションの場であり、もう一つは、インターネット上のBBSの場である。そして、グループによって、教室の外の人にインタビューするグループもあったが、本研究では、インタビューを「対話」の一部にした。グループメンバーは個人レベルの暗示的・暗黙的文化からクラスのテーマに関する内容を言語化して、他のメンバーに伝達する。意見の交換によって、個人の考えがグループで共有されて、共通の認識ができる。さらに、グループのメンバーやインタビュー対象との対話を通じて、対話の相手の意見と「統合」し、新たな気づきを得た。次に、対話から得た新たな気づきを、自分の経験や活動のテーマと統合して、「内

省」する。そして、さらに自分の新たな意見を「表現」し、グループで「共有」して、対話を通じて他人の意見と「統合」して、また「内省」して自分のものにする。クラスの参加者はこのプロセスで、言語的・文化的気づきを得て、言語文化を統合して習得した。

「考えるための日本語クラス」における言語・文化の相互理解は、言語・文化的知識の転換、伝達、共有、創造などの形で行われてきた。個人レベルの文化知識は表現することによって個人レベルの言語知識になり、他人に伝達された。個人の行動規範についての文化知識は他人の文化知識と統合し、集団レベルの文化知識になったことも見られた。そして、集団レベルの文化知識を内省し、個人の文化知識になることもあったし、インタビューなどを通じて教室の外から得た文化知識はクラスのテーマと統合して個人レベルの文化知識になるというパターンもあった。ファシリテーターはグループワークの「場づくり」にしかける役割をし、グループワークを促進した。教師はグループワークに始終見守り、コメントを与える形でグループワークを促進した。

クラス参加者の相互作用によるグループワークは知識創造の場であった。創造された知識は、具体的には以下の種類があった。

まず、三つのグループの成果として、「シャネル雑誌」、「悶々新聞」、「ゲシュタルトレポート」が挙げられる。グループ活動の成果は、「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマについての、グループワークから得た成果を言語化した明示的な知識である。

次に、クラスの受講者は様々なバックグランドを持っていたので、多文化コミュニケーションにおいて、ぶつかったりして気づいたことも知識である。その一部は言語化されて「気づき」として残る。本章前半部でまとめた「言語についての気づき」、「自分についての気づき」、「他人との関係についての気づき」などの「言語・文化知識の新たな気づき」がそれであり、暗示的知識から明示的知識に変換されていた。しかし、グループワークのプロセスの中で、学習者の「気づき」には完全に明示化できない暗示的・暗黙的知識もあり、その一部は「ノウハウ」としてグループワークから生まれた。例えば、「コミュニケーションのやり方がわかった」、「この世界見る目が変わった」と講義の最後に実施したアンケート[43] に答えた学習者もいたが、具体的にどういうことがわかったのか、どんな見方ができたのか、言語化できないものがたくさんあった。それは教室で創られた暗示的・暗黙的知識になる。

---

[43] 付録 3　アンケート調査のまとめを参照。

第 7 章　結論

7.1　はじめに

本論文では、総合活動型教育における多文化グループワークのプロセスを明らかにすることを目的として、これに関連する先行研究のレビュー、および早稲田大学で行った事例分析を行った。

本章では、以上の分析から明らかになった知見を整理し、さらなる考察を行う。そこから、総合活動型教育において、多文化グループワークはいかに行われているのかについて、知識の視点から整理し、多文化グループワークのプロセスを明示する理論的モデルを提示して、知識理論のさらなる発展に向けた理論的含意を導出する。

また、すでに述べたように、異文化理解のための第二言語習得には言語と文化を統合する視点が不可欠である。そして、近年、早稲田大学日本語教育研究科の総合活動型教育が日本語教育分野でますます注目され、早稲田大学では初級クラスから上級クラスまで実践されている。しかしながら、総合活動型教育における多文化グループワークのプロセスや、学習者が多文化グループワークを通じていかに学んでいるのかはまだ明らかにされていない。これらの課題を踏まえ、多文化グループワークのプロセスおよびセルフ・ナレッジの変容を理論的に提示し、さらにその実務的含意を論じて、最後に今後取り組むべき課題やその方向性を、将来研究への示唆として提示する。

7.2　主要な発見事項

本節では、事例分析から導き出された発見事項を整理する。まず、序論において示した以下の三つのサブシディアリー・リサーチ・クエスチョンと本論文全体を通じた大きな問いであるメジャー・リサーチ・クエスチョンに答える形で、発見事項をまとめる。

MRQ:　早稲田大学総合活動型教育において、多文化グループワークはいかに行われたのか？

SRQ1:　多文化グループワークにおいて、メンバーはいかに学んだのか？

SRQ2:　多文化グループワークにおいて、メンバーはどのように変化したのか？

SRQ3:　多文化グループワークにおいて、ファシリテーターと教師はいかにグループワーク活動を促進したのか？

7.2.1　SRQ1 の答え

SRQ1:　多文化グループワークにおいて、メンバーはいかに学んだのか

分析対象の「考えるための日本語」クラスにおいては、学習者はグループワークで協働して課題を完成させる活動プロセスを通して、言語文化を習得していた。活動内容はグループによって違うが、そのプロセスは大まかに「活動前の動機づけ」⇒「活動」⇒「活動のまとめ」に分けることができた。

活動前の動機づけ段階では、学習者は自分のテーマを見出すことが目的であった。今までの体験に基づく「個人の文化」から、クラスのテーマに関することを取り上げ、日本語に表現し、グループで議論した。グループでメンバーたちの意見が共有されると、他のメンバーの異なる「文化」から、「自分についての気づき」を得て、より明確な意見を持つようになった。つまり、学習者の暗黙的な「個人の文化」の「言語化」と「共有化」を通して、明示化し、クラス活動における自分のテーマを見出した。

この「学習者主体」のクラスにおいて、活動は学習者が決める。活動の形はインタビューにしても、劇を演じるのにしても、その本質は「対話」である。「活動の下準備」はグループ内の相互作用であり、「活動」はグループ内外の相互作用である。相互作用は、自分の意見を言葉で「表現」し、話し相手と「共有」し、相手と「対話」による意見の「統合」である。このプロセスを通して、自分の考えを暗黙知から明示化し、相手と共有したり、異なる意見とぶつかったりした。そのプロセスにおいて、相手の特有の文化から気づきを得て、自分の考えが変容した。

「活動のまとめ」の段階では、クラスのテーマについてもっとも考えが深まることが多かった。学習者は、活動から得た文化的気づきを日本語に転じて「表現」し、グループで共有した。そして、意見交換の形で意見を「統合」し、学習者の「内省」を促進した。「内省」によって、言語の形としての気づきは再び暗黙的な文化的気づきになる。つまり、「表現する」⇒「共有する」⇒「統合する」⇒「内省する」のスパイラルで、学習者の考えが深まって自分の意見とグループとしての意見ができ、そして、「言語」に転じて何らかの形で意見をまとめていった。

これまで主流の「日本語『を』学ぶ」クラスと違って、総合活動型クラスは「日本語『で』活動する」ことが、言語文化の相互理解の原動力になっていた。すなわち、多文化グループのメンバーの相互作用を重んじる小社会を構築し、コミュニケーションを通じて、クラスのタスクを完成し、言語文化を統合的に理解することができた。

7.2.2　SRQ2 の答え

SRQ2:　多文化グループワークにおいて、メンバーはどのように変化したのか？

「考えるための日本語」クラスの受講生たちの言語・文化知識に変容が見られた。BBSでの書き込み、期末レポート、講義の最後に実施したアンケート調査および実習生の観察誌をMAXQDAで分析した結果と合わせてみると、留学生や日本人学生を問わず、「言葉への気づき」、「自分への気づき」と「他人との関係への気づき」を得た。それを言語文化相互理解の視点から、それぞれ「個人レベルの言語的知識」、「社会レベルの言語的知識」、「個人レベルの文化的知識」、「社会レベルの文化的知識」にまとめることができた。

第6章の考察によると、「考えるための日本語」クラスの受講生は、ME1とGK2の2名を除いて、他の15名は言語・文化知識の変容があった。さらに細分すると、言語知識においては、「言語伝達」、「外言化」、「言語能力」などについての知識の変容が見られた。そして、文化知識においては、「行動規範」、「帰属感」、「社会認識」、「位置づけ」などについての知識の変容が見られた。

セルフ・ナレッジは、Neisser (1988)によると、直接認知される対人関係の自己(the interpersonal self)、記憶と予知に基づいている拡張された自己(the extended self)、プライベートな自己(the private self)、「自己概念」(the conceptual self or self-concept)から成り立っている。本研究は、セルフ・ナレッジを「言語的知識と文化的知識のそれぞれの構成要素からなる自分についての知識」と捉える。

総合活動型クラスにおいては、学習者の「対人関係の自己」のセルフ・ナレッジが、個人レベルと社会レベルの言語的知識の「言語伝達」、文化的知識の「行動規範」、「位置づけ」、および社会レベルの文化的知識の「行動規範」、「帰属感」の面で変容した。「自己概念」のセルフ・ナレッジは、個人レベルの言語的知識である「言語能力」、社会レベルの言語的知識「言語習得」、および個人レベルの文化的知識としての「自己概念」の面で変容した。そして、「プライベートな自己」は、総合活動型クラス活動の体験から得られた多くの言語的知識および文化的知識で、暗黙のままで言語化されていない「気づき」が多いために、「プライベートな自己」も成長したと考えられる。

「考えるための日本語」クラスでは、学習者は言語・文化知識が豊かになり、それに基づいて構築される自己認識、および異文化コミュニケーションに関する行動規範などのノウハウが伸びたと考えられる。「セルフ・ナレッジ」は「言語と文化はコインの両面」というメタファーの「コイン」はであり、言語と文化は、セルフ・ナレッジで統合される。言語的知識にしろ、文化的知識にしろ、セルフ・ナレッジの異なる表現形式である。学習者は「小社会」における「グ

ループワーク」から、言語的・文化的気づきを得て、言語文化を統合的に相互理解することにより、セルフ・ナレッジを豊かにしていった。

7.2.3　SRQ3 の答え

SRQ3:　多文化グループワークにおいて、ファシリテーターと教師はいかにグループワーク活動を促進したのか？

ファシリテーターの役割については、「考えるための日本語クラス」の三つのグループワークの要因分析および質的データを分析するソフトウェアMAXQDA分析の結果によると、ファシリテーターは、グループをまとめ、事務的な事項を完成させるようにしかけ、グループディスカッションの進行を促進するなどのことを通じて、役割を果たしていたことがわかった。そして、ファシリテーターはグループ活動のプロセスにおいて、自然発生し、場面によって、役割を交代しながら、活動を促進していた。まとめて言うと、ファシリテーターは、教室のグループワークの「場づくり」に仕掛ける役である。

「考えるための日本語クラス」のグループワークの要因分析および質的データを分析するソフトウェアMAXQDA分析の結果によると、教師（すなわち細川英雄教授）は直接グループワークに参与していないが、始終クラスの進行を見守り、時々コメントを与える形で各グループのグループワークを動かせた。さらに、「実践研究11」クラスでは、グループワークに大変重要な役割を果たしている実習生たちと、「考えるための日本語クラス」のことを毎回議論し、アドバイスや意見を出したのもクラスの進行に重要な役割を果たしていた。教師は総合活動型クラスの枠組みを大まかに設計し、実習生を通じて陰ながらクラスの流れに影響を与え、時々コメントの形で介入していた。その意味では、教師はグループワークの「場づくり」に仕掛ける役割を果たしていた。

伊丹・西口・野中（2000）によると、「場」とは、人々が参加し、意識・無意識のうちに相互に観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、相互に働きかけあい、共通の体験をする、その状況の仕組みのことである。そこでは、ナレッジリーダーは、有効に機能する知識創造の「場」を作りだし、それを活性化・持続化して他の「場」と連携し、知識変換プロセスをリードし促進していくことが求められている。「考えるための日本語」クラスにおけるファシリテーターと教師の役割は、教室のグループワークの「場づくり」を仕掛ける役である。それでファシリテーターも教師も、「考えるための日本語」クラスの「ナレッジリーダー」になるのであった。

7.2.4　MRQ の答え

MRQ:　早稲田大学総合活動型教育において、多文化グループワークはいかに行われたのか？

前節で示した三つのSRQsへの答えをまとめる形でMRQの答えを以下に述べる。

早稲田大学日本語教育研究科の細川教授がリードする総合活動型クラスでは、異なる文化の持ち主であるメンバーから構成される多文化グループワークを通じて、課題を協働で逐行する形で、言語文化の相互理解が行われていた。そのプロセスでは、異文化コミュニケーションを通じて、「言語」と「文化」が統合的に理解されていた。そして、メンバーはグループワークを通して、個人レベルおよび集団レベルの言語文化という知識を獲得しながら、自らの「セルフ・ナレッジ」を豊かにしていった。早稲田大学総合活動型教育における多文化グループワークは、「表現する」⇒「共有する」⇒「統合する」⇒「内省する」の循環で共通していた。

- 「表現する」

　このフェイズでは、学習者やファシリテーターが、自分のセルフ・ナレッジからクラスのテーマに関する暗黙的な文化的知識を言語に転換した。ここでは、グループのメンバーは個人レベルの文化知識に基づき、それぞれ異なる理解と行動規範を明示化した。特に、ファシリテーターはグループメンバーだけではなく、グループワーク全体の雰囲気を観察誌にまとめ、グループディスカッションの場づくりを仕掛けた。学習者は、授業中のグループディスカッションとBBS での書き込みという二つの交流の場で意見の伝達が求められた。要するに、このフェイズではセルフ・ナレッジの個人的文化知識が個人的言語知識に転換されたのである。

- 「共有する」

　このフェイズでは、学習者とファシリテーターを含むグループメンバーが「表現する」フェイズでできた個人的言語知識を共有し、合意を求めた。異なる意見のぶつかり合いは「共有する」フェイズでよく現れた。異なる意見との対比から自分の意見がより明確になり、互いに共有することを繰り返して、グループの意見ができ上がった。要するに、このフェイズでは個人的言語知識が社会的言語知識に転換されたのである。

- 「統合する」

　本研究の多文化グループワークにおいては、対話はグループディスカッションやインタビューなど「直接対面の対話」と、BBSや観察誌などの文字による

やりとりの「バーチャルな対話」2種類があった。いずれにしても、人の意見を引き出し、自分の意見と「統合する」ことと対話することは同じである。他人から得た異なる意見あるいは気づきが、既存のセルフ・ナレッジと統合され、新たな考えが生まれてきた。話し相手のセルフ・ナレッジとグループの既存の統合知の相互作用による相乗効果で、新たな統合知が創り出された。そして、このフェイズでは、意見交換と伴って、メンバーの異なる「個人の文化」という文脈的知識を認識した上で、グループの強いつながりができた。要するに、このフェイズでは、既存の統合知としての社会的言語知識と個々のセルフ・ナレッジの相互作用により、グループで合意された社会的文化知識を創り出したのである。

- 「内省する」

このフェイズでは、「対話する」フェイズで創り出された社会的文化知識を、個々のメンバーが内面化して、自分のセルフ・ナレッジと相互作用させながら、新たな個人レベルの文化的知識を獲得した。学習者が、ファシリテーターや教師からの助言と問いかけによって内省が深まり、新たな文化的知識を獲得したので、個々のグループワークに対するモチベーションが重要なファクターとなった。他のメンバーとの相互作用により、異なる文化的知識を相互に補完することが求められた。要するに、このフェイズでは、メンバーは合意された統合知を共有しながら、個別のセルフ・ナレッジに合わせる形で、実践的な個人的文化知識を創り出したのである。

さらに、再び「表現する」に入り、そこで新しい個人的文化知識を言語に転換することで、自分の考えがより明確になり、言葉で表現し、口頭でディスカッションしたり文字化したりして共有し、次の循環に入る。したがって、メンバーの知識の変化がグループの課題の完成に欠かせない。このディスカッションを中心とする活動型クラスで、メンバー一人ひとりの異なる個別性に対応する教育を提供し、そのプロセスで生み出された新たな言語的知識と文化的知識が学習者のセルフ・ナレッジを豊かにしていく。

多文化グループワークによる言語文化の相互理解教育は、常にグループメンバー一人ひとりのセルフ・ナレッジを共有・活用・更新していた。しかし、知の共有の程度は各フェイズで異なっている。「表現する」フェイズでは、学習者とファシリテーターは、個々の文化的背景に基づき、新たな言語的知識を創り出した。「共有する」フェイズでは、グループディスカッションによってメンバーごとに異なる知識を共有するが、学習者とファシリテーターはそれぞれ自分の気づきを創り出した。「統合する」フェイズでは、メンバーたちは、異なる文化の違いを認識しながら新たな統合知を創り出した。同時に、ファシリテータ

ーと教師もクラスを観察しつつ、自分の経験知と統合して、ファシリテーションの知識を得た。「内省する」フェイズでは、活動から得た気づきやグループディスカッションからまとまったグループの意見をグループメンバーが共有したが、新たな文化的知識はクラス参加者一人ひとりが創り出していた。

7.3　理論的含意

本節では、先行研究レビューと早稲田大学日本語教育研究科・細川英雄教授の総合活動型教育の事例分析から得られた知見を基に、多文化グループワークによる異文化理解教育のモデルを提示する(図 7-1 参照)。このモデルは、多文化グループワークの知識プロセスを説明するものであり、「言語化」、「共同化」、「統合化」、「内面化」の 4 つのフェイズからなる。4 つのフェイズがスパイラルに展開することで、学習者が言語文化を理解し、セルフ・ナレッジが豊かになっていく。以下、各フェイズを説明する。

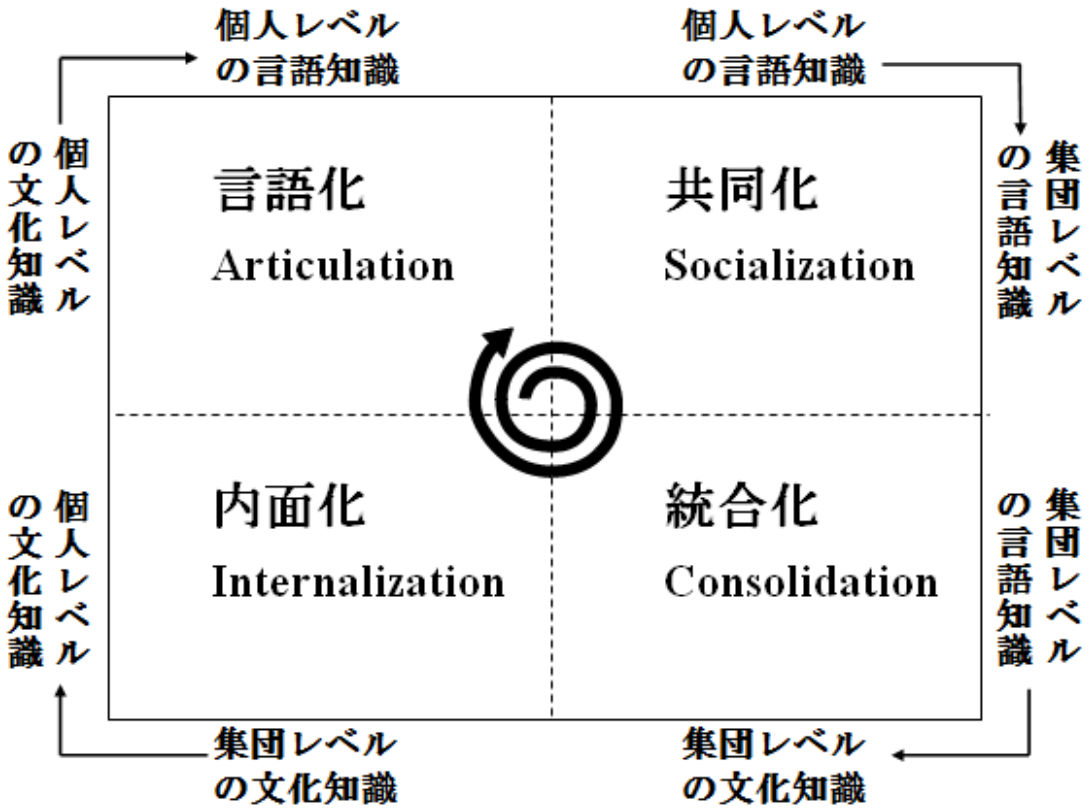

図7-1　多文化グループワークのASCIモデル

- 「言語化 (Articulation)」のフェイズ

人は同時に複数の集団に属しているので、その複数の集団文化を内面化し

て個人の文化とする。個人の文化とは、内面化された国家社会レベルの国民文化や複数の集団レベルの文化のその人に固有な「構成配置(idiosyncratic configuration)」のことである。各グループのメンバーはそれぞれ異なる「個人の文化」を持っている。その「個人の文化」に基づいて意見を言うことは、個人の文化の「言語化」である。「言語化」のフェイズでは、暗示的・暗黙的文化が明示的言語に創造される。

- **「共同化 (Socialization)」のフェイズ**

  グループは「人が集まり、知識や経験、気持ちを共有する場」であり、グループワークにおいて、協働は一番重要な原動力である。個人レベルの文化を基にした意見を言語化し、集団で共有されることを通じて、「私の関心」は「私たちの関心」になり、集団の共通関心になる。それは、個人レベルの知識の「共同化」である。そして、集団内でのつながりを強めるので、帰属感が生まれる。帰属感はグループワークを促進するものとなる。「共同化」のフェイズでは、個人の言語的知識が集団的な言語的知識となる。

- **「統合化 (Consolidation)」のフェイズ**

  グループのメンバーは、「言語化」と「共有化」のフェイズで獲得した新たな知識を既成の知識と統合する。すなわち、グループディスカッションから得た気づきを、自分の活動から得た気づきと、セルフ・ナレッジと統合する。特に、グループメンバーおよびメンバー以外と対話するとき、自分の意見と相手の意見が統合され、共通意見が生まれ、新たな気づきを得る。「統合化」フェイズでは、言語的知識から対話の相手と共通する暗示的・暗黙的な文化的知識を得ることが多い。

- **「内面化 (Internalization)」のフェイズ**

  「統合化」のフェイズで得た対話の相手と共通する暗示的・暗黙的な文化知識を、自分の固有の文化に当てはめながら内省する。内省を通じて、他人から得た文化的知識を内面化し、自分の新たな意見を創り出す。そして、グループで共有された社会的な文化知識が個人レベルの文化的知識になる。「内面化」のフェイズでは、メンバーの考えが生まれるので、セルフ・ナレッジの変容にもっとも関わっている。

本研究から明らかになったように、言語と文化は、セルフ・ナレッジとして統合される。「言語と文化はコインの両面」というメタファーの「コイン」は、「セルフ・ナレッジ」なのある。言語的知識と文化的知識は、セルフ・ナレッジの異なる側面である。言語文化という知識は人と人の直接的な相互作用を通じて創造される。言語的知識は暗黙的な要素として文化的知識を含んでおり、暗黙的な文化的知識は言語的知識によって明示化されて効率的・効果的に共有

される。多文化集団のメンバーは言語文化を統合的に習得すると同時に、セルフ・ナレッジを豊かにしていく。

近年、国際的なプロジェクト活動や組織間知識創造に関する研究は増えてきており、野中の組織的知識創造理論、特にSECIモデルを使って説明しています。しかし、SECI モデルは暗黙知を共有するフェイズ共同化から始まり、異なる母語や国民文化を持つ人々の間では、知識共有のベースとなる共通の言語文化がないので暗黙知の共有が非常に難しいのです。本研究が提示する ASCI モデルは、SECI モデルとは逆に、言語化(Articulation)のフェイズの後に共同化(Socialization)のフェイズを置いています。実は、直接対面のリアルな場では、言語化される形式知とその背後にある暗黙知が同時に共有されており、言語化と共同化が同時に起っていると考えられますが、近年はイーメールやボイスメールなどで時差をおいて共同化が起こることが多いので、言語化の後に共同化が行われます。その後は、共有された言語で表現された情報・知識を合わせて、グループレベルの文化的知識（世界観や行動規範）が創られる統合化(Consolidation)のフェイズと、世界観と行動規範を活用しながら咀嚼して自分のものとしていく内面化(Internalization)が続きます。ASCI モデルは、高等教育のみならず他の分野における多文化グループワークを説明できる可能性がある。

7.4　実務的含意

まず、グローバルな知識経済においては、複数の異なった言語と文化を持つ人たちから構成される多文化グループにおける相互作用がもたらす創造性や知識創造はますます注目されるようになってきた。そのような多文化グループワークはビジネス、教育、科学技術などの分野で広く見られるようになってきた。本研究で構築されたモデルは、第二言語教育のみならず、ビジネス、科学技術などにおける多文化グループワークを理解し説明するために幅広く応用されることが期待される。

次に、異文化理解のクラスは、異なるセルフ・ナレッジの持ち主である学習者から構築されるので、学習者一人ひとりを尊重すべきである。それで、学習者一人ひとりの「顔が見える」第二言語文化教育としての日本語教育を、提案したい。これまでは、異文化理解のための第二言語習得の対象知識を、ことばに関する知識と文化情報に関する知識に切り離して行われてきた。それは、言語文化知識を国民文化レベルで静態的に捉え、学習者個人のセルフ・ナレッジを無視してきた。「多言語・多文化」共生社会の21世紀は、知識社会とも言われている。このグローバルな知識社会においては、異なった言語と文化を持つ人たちの相互作用が知識創造にきわめて重要である。

学習者のセルフ・ナレッジを重視する教育は、「学生を放任する」教育ではな

い。本論文で明らかにしたように、学習者主体の方針を保ちながら、クラス活動を常に見守り、経験知を活かして、活動の肝心なところを問いかけたり、活動のツール（BBSなど）を進めたりして、学習者の知識創造を導いてくれる「ナレッジリーダー」としての教師の存在が非常に重要である。そして、ファシリテーターは、グループワークの「場づくり」の役割を果たしている。もちろんファシリテーターはダイナミックな存在であり、クラスによって、教師がファシリテーターになってもいいし、学習者からファシリテーターとして自然発生し、「場づくり」を仕掛けることも見られた。学習者の「顔が見える」教育とは、「ナレッジリーダー」としての教師やファシリテーターによって、学習者のセルフ・ナレッジを引き出し、そして、クラス全員の相互作用を通じて、それを豊かにする教育である。

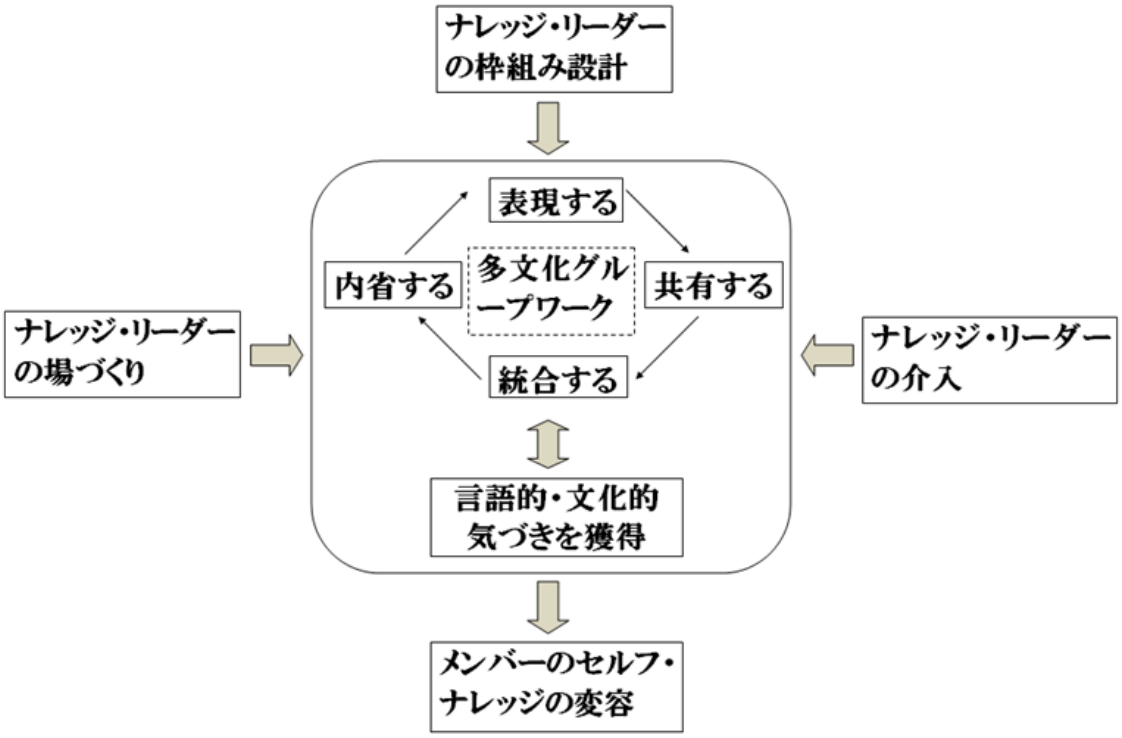

図 7-2　多文化グループワークの実践的モデル

学習者のセルフ・ナレッジを重視する教育は、「多言語・多文化」の共生社会に適応する人材育成につながる。今まで、言語知識と文化情報を切り離して行われてきた日本語教育は、ステレオタイプの罠に陥りやすいので、かえって、多文化交流の障壁になる恐れがある。多言語・多文化の共生社会を構築するには、まず、ステレオタイプを壊すことから始まる。セルフ・ナレッジを重視する教育は、国・民族・社会を静態的に捉える視点から離れて、個人・個人の言

語文化を尊重する視点に基づいている。多文化グループワークは行動規範のような文化的知識を創造し、それによってグループワークを完成させるのである。個人尊重は、多言語・多文化の共生社会を構築するための基本になると考えられる。

学習者のセルフ・ナレッジを重視する教育は、幅広く実践できる。図7-2で表すように、ナレッジリーダーとしての教師とファシリテーターの促進のもとで、多文化グループワークは「表現する」⇒「共有する」⇒「統合する」⇒「内省する」のスパイラルで行われる。その多文化グループワークを通して、グループメンバーは、言語・文化的気づきを得ることによってメンバー間の相互理解ができるようになり、学習者のセルフ・ナレッジが豊かになっていく(前頁図7-2を参照)。さらに、グループワークに参加することで、言語・文化的知識を一体的に獲得しながら、一部を創造している。これはグループワークを通して集団の中で起こっていると考えられる。それで、学習者のセルフ・ナレッジを重視する言語・文化的知識を統合的に理解する教育は、上級のみならず、初級レベルから幅広く実践できる。さらに、海外の日本語教育においても、日本人留学生と地元の日本語学科の学生を一つのクラスに統合して、多文化グループワークの活動型の教育を実践することも考えられる。

7.5　将来研究への示唆

最後に、今後の研究への示唆として以下を挙げることができる。

まず、ASCIモデルはビジネスや科学技術などの分野での多文化グループワークを説明できるかを検証する必要がある。

次に、日本語教育における総合活動型教育を普及させるためには、受験学習や教授型教育とどうバランスを取るか、の問題を解決する必要がある。総合活動型教室での言語文化の相互理解は、言語文化の暗示的・暗黙的知識の習得に良いが、第二言語教育では避けられない受験勉強にどれぐらい役立つか、まだ明らかになっていない。そして、「教授型」教室は、長い期間にわたって主流で行われてきて、総合活動型教育は、「教授型」教育の補助的な手段として、少しずつ主流教育のシステムに浸透され、もっと実践的に研究される必要がある。または、総合活動型教育の評価問題はまだ不明瞭である。学習者は総合活動型教育のクラスに出て、セルフ・ナレッジがどれぐらい変容したのか、を測定評価する方法の構築が求められる。

参考文献

Agar, M. (1994) *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, New York: Perennial.

赤祖父哲二（1981）『言語文化の境界』こびあん書房.

Alavi, M., & Leidner, D. (2001) Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*, **25-**1, 107–136.

天笠茂（2000）「新学習指導要領と総合的な学習の時間」『特殊教育』98, 4-7.

青木直子（1996）Autonomous Learning: What, why and how ? *ASTE Newsletter*, 35.

Atwell, N. (1991) *Side by side: Essays on teaching to learning*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Baker, A., Jensen, P.J., & Kolb, D. A. (2002) Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation. Westport, Connecticut: Quorum Books.

Bateman, B. E. (2002) Promoting Openness toward Learning: Ethnographic Interviews for Students of Spanish, *Modern Language Journal*, 86-3, 318-331.

Bellinger, G. (2004) Data, Information, Knowledge, & Wisdom, in Bellinger, G. (Ed.) *Systems Thinking* (web archive). (Http//www.systems-thinking. org/).

Bennett, J. M. (1993) Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (2nd Ed.) *Education for the intercultural experience* Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp.21-71.

Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education (Longman).

Benson, P., Chik, A., & Lim, H. (2003) Becoming Autonomous in an Asian Context: Autonomy as a Sociocultural Process, In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.) *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives.* New York: Palgrave Macmillan, pp.23-40.

Berkeley, G. (1710) *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*. Forgotten Books.

Bialystok, Ellen. (1978) A Theoretical Model of Second Language Learning, *Learning Language*, 28-1, 69-83.

Biggs, J. & Moore, P. (1993) *The Process of Learning* (3rd Eds.) New York, NY: Prentice Hall.

Bock, P. K. (1974) *Modern Cultural Anthropology: An Introduction*, New York, Afred A. Knopf. 江淵一公 (訳) (1977)『現代文化人類学入門』第 2 巻 講談社

Bolten, J. (1995) Boundaries of internationalization: Intercultural activities from an

interactive theoretical point of view, In J. Bolten (Ed.) *Cross-Culture-Intercultural Activities in Industry*, pp.24-42. Sternenfels, Berlin: Wissenschaft & Praxis.

Broady, E. (2004) Sameness and Difference: The Challenge of Culture in Language Teaching, *Language Learning Journal, Summer*, 29, 68-72.

Brooks, N. (1968) Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. Foreign Language Annals, 1, 204-217.

Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography.* Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M. (2004) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Chastain, K. (1976) *Developing Second-Language Skills: Theory to Practice,* Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague, Paris: Mouton.

Chomsky, N. (1959) A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language,* 35-1, 26-58.

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1985) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.

Clement, R. & Gardner, R. C. (2001) Second language mastery, In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.) *The new handbook of language and social psychology*, Chichester: John Wiley & Sons, pp.489-504.

Cole, M. (1983) Introduction to V.V. Davydov & A. K. Markova: A concept of educational activity for school children. *Soviet Psychology*, XXI (2), 50-51.

Crawford-Lange, L. M., Lange, D. L., and Paige, R. M. (1984) Doing the Unthinkable in the Second-Language Classroom : A Process for the Integration of Language and Culture, In Higgs, T. V. (ed.), *Teaching for Proficiency, the Organizing Principle*. Lincolnwood: National Textbook Company.

Damen, L. (1987) *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.

Debyser, F. (1968) The Relation of Language to Culture and the Teaching of Culture to Beginning Languages Students, *Language Quarterly*, 6-1,2, pp.1-8.

D'eredita, M. & Barreto, C. (2006) How dose tacit knowledge proliferate? An episode-based perspective. Organization Studies 27-12, 1821-1841.

Descartes, R. (1637) Discourse on method and meditations. New York: The Liberal Arts Press.

Dickson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ダグラス，トム　Douglas, T. (2000)　渡辺嘉久・杉本敏夫（2003）『ベーシック・グループワーク』晃洋書房

Dreyfus, L., Dreyfus, E. (1987) 椋田直子（訳）　『純粋人工知能批判：コンピューターは思考を獲得できるか』 アスキー出版.

Ellis, N. C. (ed.) (1994) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.

Ellis, R. (2009) Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In Ellis, R. (et al) (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Eraut, M. (1985) Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10-2, 117-133.

Eraut, M. (2004) Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education* 26-2, 247-273.

Engestrom, Y. (1987) Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research, Helsinki: Orienta-Konsultit. 山住勝広等(訳) (1999)『拡張による学習―活動理論からのアプローチ』新曜社

Engestrom, Y. (1993) Developmental Studies of Work as a Test Bench of Activity Theory: Analyzing the Work of General Practitioners, In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.) *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, Cambridge: Cambridge University Press, PP.64-103.

Engestrom, Y. (1996) Development as Breaking Away and Opening Up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 126-132.

エンゲストローム，ユーリア(著) 山住勝広ほか (訳) (1999)『拡張による学習―活動理論からのアプローチ―』新曜社

Engestrom, Y. (2001) Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14-1, 133-156.

藤井美和・ 小杉考司・ 李政元（編著）（2005）『福祉・心理・看護のテキストマイニング入門 』中央法規出版.

藤原三枝子（2004）「外国語教育における文化社会学習―知識伝達型から学習プロセス重視型へ―」板山真由美・森田昌美編『学習者中心の外国語教育をめざして 流通科学大学ドイツ語教授法ワークショップ論文集』三修社.

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. and Maillet, K. (2001) Giving a Virtual Voice to

the Silent Language of Culture: the Culture Project, *Language Learning and Technology*, 5-1, pp.55-102.

Gardner, R. C. (1958) *Social Factors in Second-Language Acquisition.* Master's thesis, McGill University.

Gaston, J. (1984) *Cultural Awareness Teaching Techniques.* Brattleboro, VT: Pro Lingua Associates.

ガウ, B.A.（1979）津村俊充（1996）（訳）「プロセッシングのための問いかけ：体験学習の過程を完成させるための助けとして」南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』pp.207-217.

Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*, London: Fontana. p.42.

Gergen, K. J. (1977) The social construction of self-knowledge, In T. Mischel (Ed.) The self: psychological and philosophical issues. Oxford: Blackwell, pp.139-169.

Gertler, B. (2011) *Self-Knowledge*, London: Routledge.

Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.

Golden, K. (1992) The Individual and Organizational Culture: Strategies for Action in Highly-ordered Contexts," *Journal of Management Studies*, 29-1, pp.1-21.

Gourlay, S. (2006) Conceptualizing Knowledge Creation: a Critique of Nonaka's Theory. *Journal of Management Studies* 43-7, 1415-1436.

Green, J. R. (Ed.) (1973) *Foreign-Language Education Research: A Book of Reading*, Chicago: RandcNally & Company.

Gregory, K. L. (1983) Native-view paradigms: Multiple cultures and culture conflicts in organizations, *Administrative Science Quarterly*, 28, pp.359-376.

Goodenough, W. H. (1963) *Cooperation in Change*. New York: Russell Sage Foundation.

H.ランダー（著）、岡野松雄・大社淑子（訳）（1977）『言語と文化』大修館書店.

半原芳子(2007)「『対話的問題提起学習』の実証的研究―非母語話者の問題提起場面に注目して―」岡崎眸(監修)『共生日本語教育学―多言語多文化社会のために―』雄松堂出版, pp.143-186.

Hall, E. T. (1959) *The Silent Language*. New York: Doubleday.

Hall, J. K. (2002) *Teaching and Researching Language and Culture*, London: Longman Pearson Education.

Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (2000) *Bilinguality and bilingualism* (2nd Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Hamlyn, D. W. (1977) *Self-knowledge, In T. Mischel (Ed.) The Self: Psychological and Philosophical Issues*. Oxford: Blackwell, pp.170-200.

原田登美（2000）「日本語教育と文化の交差点」甲南大学『言語と文化』4, 120-131

春原憲一郎（編）（2009）『移動労働者とその家族のための言語政策』ひつじ書房.

林桂子（2006）「多重知能理論を応用した理解のための外国語指導—協同学習によるコミュニケーションの重要性—」吉村耕治（編）『言語文化と言語教育の精髄—堀井令以知教授傘寿記念論文集—』大阪教育図書株式会社.

Hildreth, P. M. & Kimble, C. (2002) The Duality of Knowledge. *Information Research* 8-1, 1368-1631.

Hofstede, G. (1980) *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park, CA: Sage.

Hofstede, G.（1991） *Cultures and Organizations: Software of the mind*, UK: McGraw-Hill International. 岩井紀子・岩井八郎訳『多文化世界—違いを学び共存への道を探る—』有斐閣.

Hofstede, G. (1994) Business Cultures. *UNESCO Courier*, 47-4, 12-16.

Hofstede, G. (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations Across Nations* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications

Hogan, M. (2007) *The Four Skills of Cultural Diversity Competence: A Process for Understanding and Practice*, Belmont: Thomson Books/Cole.

Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Holland, D. & Quinn, N. (Eds.) (1987) *Cultural Models in Language and Thought*. New York: Cambridge University Press, p.4.

星野欣生(2003)「ファシリテーターは援助促進者である」『ファシリテーター・トレーニング—自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ—』ナカニシヤ出版, pp.7-11.

細川英雄（1999a）『日本語教育と日本事情—異文化を超える』明石書店.

細川英雄（1999b）「日本事情」千駄ヶ谷日本語教育研究所『日本語教育講座Ⅲ言語学、日本事情』千駄ヶ谷日本語教育研究所, pp.165-196.

細川英雄（2002a）『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』明石書店.

細川英雄（2002b）「ことば・文化・教育—ことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

細川英雄 (2003)「『個の文化』再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題—」『21 世紀の「日本事情」』5, 36-51.

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.

細川英雄 (2006)「第 5 章日本語教育における理論と実践の統合」宮崎里司(編著) 川上郁雄・細川英雄(著)『新時代の日本語教育をめざして—早稲田から世界

へ発信―』(pp.96-123)明治書院
細川英雄 (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.
細川英雄（2011）「日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか ― 能力育成から人材育成へ・言語教育とアイデンティティを考える立場から」『早稲田日本語教育学』9，21-25.
細川英雄・蒲谷宏（編）（2008）『日本語教師のための「活動型」授業の手引き』スリーエーネットワーク.
細川英雄＋NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ（2004）『考えるための日本語―問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店.
ホスピスケア研究会(編)(2005)『がん患者と家族のサポートプログラム』青海社
Hudson, R. (1985) “Some Basic Assumptions about Linguistic and Non-Linguistic Knowledge,” Quaderni Di Semantica, 6-2, pp.284-287.
Hume, D. (1748) *An enquiry concerning human understanding*. Forgotton Books.
Hutchins, E. (1991) Organizing work by adaptation. *Organizational Science*, 2-1, 88-115.
Hutchinson, K. H. (1949) An Experiment in the Use of Comics as Instructional Material, *Journal of educational sociology*, Vol.23, No.4, pp. 236-245.
Hymes, D. (1972) On Communicative Competence, In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門―創造的学びのデザインのために―』ひつじ書房
池田玲子（2008）「協働学習としての対話的問題的学習―大学コミュニティの多文化共生のために―」細川英雄(編著)『ことばの教育を実践する・探求する―活動型日本語教育の広がり―』凡人社, pp.60-79.
井出祥子・平賀正子（2005）『異文化とコミュニケーション』ひつじ書房.
井下理 (1992)「異文化合同教育の展開」『現代のエスプリ』299, 54-68.
伊丹敬之・ 西口敏宏・ 野中郁次郎（2000）『場のダイナミズムと企業』 東洋経済新報社
岩田夏穂(2007)「共生日本語教育実習における実習生と母語話者・非母語話者参加者の会話参加の様相―イニシアティブレスポンスによる 3 人の会話参加のコード化の試み―」岡崎眸(監修)『共生日本語教育学―多言語多文化社会のために―』雄松堂出版, pp.225-248.
Jean-Louis, D. (2007). *Why We Talk: The Evolutionary Origins of Language*. Oxford: Oxford University Press
Jerald, M., Clark, R.C. (eds.) (1983) *Experiential Language Teaching Techniques*,

Brattleboro: Pro Lingua Associates.
Ji, L. J., Zhang, Z. & Nisbett, R. E. (2004) Is It Culture or Is It Language? Examination of Language Effects in Cross-Cultural Research on Categorization, *Journal of Personality and Social Psychology,* 87-1, 57-65.
Joseph, J. (2004) *Language and Identity: National, Ethnic, Religious.* London: Palgrave.
Joyce, B. & Weil, M. (1972) *Models of Teaching.* Hemel Hempstead: Allyn and Bacon, p.215.
Keller, H. H. & Ferguson, J. W. (1976) A Cultural Introduction to Foreign Languages, *Foreign Language Annals*, 9, 50-55.
加藤幸次 (2000)「子どもの『学び』に添った教師の働きかけを」『授業研究』21.
川上郁雄（1999）「『日本事情』教育における文化の問題」『21 世紀の「日本事情」』創刊号, 16-26.
川上郁雄（2007）「『移動する子どもたち』と言語教育」佐々木倫子ほか編『変貌する言語学—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版，pp.85－106.
河野理恵（2001）「ステレオタイプの強固さ—『日本事情』教育の現場から—」『21 世紀の「日本事情」』3, 30-43.
Keesing, R. M.（1972）Paradigms Lost: the New Ethnography and the New Linguistics, *Southwestern Journal of Anthropology,* 28-4, pp.299-232.
Keesing, R. M. (1974) Theories of Culture, *Annual Review of Anthropology* 3, 73-97.
Keesing, R. M. (1979) Linguistic Knowledge and Cultural Knowledge: Some Doubts and Speculations, *American Anthropologist*, 81-1, pp.14-36.
Kleifgen, J. A., Saville-Troike, M. (1992) Achieving Coherence in Multilingual Interaction, *Discourse Processes* 15, 183-206.
Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., Lehtovaara. (2001) *Experiential Learning in Foreign Language Education*, Harlow, England: Longman Pearson Education.
Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
コール，マイケル（著）天野清（訳）(2002)『文化心理学—発達・認知・活動への文化—歴史的アプローチ—』新曜社
Krashen, S. D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* London: Prentice-Hall.
小柳かおる（2004）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク.
小山悟(1996)「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88,

pp.91-103.
倉地暁美(1992)『対話からの異文化理解』勁草書房
日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）『日本語教育のための教員養成について』
梶谷真司（2002）『シュミッツ現象学の根本問題』京都大学学術出版会.
Kramsch, C. (1998) *Language and Culture.* New York: Oxford university press.
Kramsch, C. (2001) Socialization and Literacy in a Foreign Language: Learning Through Interaction, Theory Into Practice, 16-4, 243-250.
Kress, G. (1989) *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*, New York: Oxford University Press.
Lafayette, R. C. (1978) *Teaching Culture: Strategies and Techniques*, Language in Education: Theory and practice 11, Virginia: Center for Applied Linguistics.
Lange, D. L. (2003) *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning.* Mason Street: Information Age Publishing.
Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
レイヴ, ジーン & ウェンガー, エティエンヌ (著) 佐伯胖(訳) (1993)『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加―』産業図書
LeCompte, M. D. & Schensul, J. J. (1999) *Analyzing and interpreting ethnographic data*, Walnut Creek, Calif.: AltaMira Press.
Leont'ev, A. N. (1978) Activity, Consciousness and Personality, Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 西村学・黒田直実 (訳) (1980) 『活動と意識と人格』明治図書
Li, XiaoYan & Umemoto, K. (2010) Toward an Integrated Approach to Teaching Japanese Language and Culture: A Knowledge Perspective, *Intercultural Communication Studies*, 19-2, 285-299.
李暁燕・梅本勝博（2011）「総合活動型クラスにおける言語文化知識の変容」『異文化コミュニケーションのための日本語教育 1』高等教育出版社,pp.231-232.
Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006) *How Language are Learned* (3rd Ed.). Oxford University Press.
Lingenfelter, J. E. & Lingenfelter, S. G. (2003) *Teaching Cross-Culturally*. Michigan, Grand Rapids: Baker Academic.
Littlemore, J. & Low, G. (2006) *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
Lo Bianco, J. (2003) Common Themes, In Lo Bianco, J & Crozet, C. (Eds.), *Teaching Invisible Culture-Classroom Practice and Theory.* Melbourne: Language Australia Ltd.

Locke, J. (1690) *An essay concerning human understanding*. Oxford: Clarendon Press.

Louis, M. R. (1980) Surprise and Sensemaking: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings, *Administrative Science Quarterly,* 25, 226-251.

Luria, A. R. (1982) *Language and Cognition*. Washington, D.C.: V. H. Winston & Sons.

町博光（2006）『言語行動と社会・文化』スリーエーネットワーク．講座・日本語教育学第 2 巻.

Macintyre, C. (2000) *The Art of Action Research in the Classroom*. London: David Fulton Publishers.

Mackey, A. & Gass, S. M. (2005) *Second Language Research: Methodology and Design*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mansoor, S., Meraj, S., & Tahir, A. (Eds.) (2004) *Language Policy, Planning, & Practice: A South Asian Perspective*, Karachi: Khan University: Oxford University press.

Maquet, J. J. (1964) Some Epistemological Remarks on the Cultural Philosophies and Their Comparison, In Northrop, F. S. C., & Livingston, H. H. (Eds.) *Cross-Cultural Understanding: Epistemology in Anthropology*, New York: Harper & Row, Publishers, pp.13-31.

Matsumoto, M. & Obana, Y. (2001) Motivational factors and persistence in learning Japanese as a foreign language. *New Zealand Journal of Asian Studies, 3*(1), 59-86.

丸山圭三郎（1984）『文化のフェティシズム』勁草書房.

丸山圭三郎（1988）『言葉・文化・無意識』河合ブックレット 15.

的場正美（2009）「授業研究方法論の課題と展望」日本教育方法学会（編）『日本の授業研究—Lesson Study in Japan—授業研究の方法と形態（下巻）』学文社

松村直宏、三浦麻子（2009）『人文・社会科学のためのテキストマイニング』誠信書房

McQueen, R. J. & Chen, J. (2010) Building script-based tacit knowledge in call centre trainees, *Knowledge Management Research & Practice*, 2010-8, 240-255.

Meyer, B. & Sugiyama, K. (2007) The Concept of Knowledge in KM: A Dimensional Model, *Journal of Knowledge Management*, 11-1, 17-35.

箕浦康子（1990）『文化のなかの子供』シリーズ人間の発達（6）東京大学出版会

箕浦康子（1994）「異文化で育つ子どもたちの文化的アイデンティティ」『教育学研究』61-3, pp.9-17.

箕浦康子（2002）『日本における文化接触研究の集大成と理論化—構築主義的

文化接触研究に向けて―』平成12年度～13年度科学研究費補助金基盤研究(c) (2) 研究成果報告書 (課題番号:12610118)
Miller, J. P. (1993) Holistic Curriculum, *OISE*, Toronto, pp.4-7.
ミラー, J. P. (著) 中川吉晴・桜井みどり・吉田敦彦 (訳) (1997) 『ホリスティックな教師たち―いかにして真の人間を育てるか―』学習研究社
Miller, P. J. & Hoogstra, L. (1992) Language as Tool in the Socialization and Apprehension of Cultural Meanings, In Schwartz, T., White, G. M., and Lutz. G. A. (Eds.) *New Directions in Psychological Anthropology*, pp.83-101.
Mitchell, R. & Myles, F. (2004) *Second Language Learning Theories*, (2nd ed.). London: Hodder Arnold.
宮崎里司（編著）川上郁雄・細川英雄（著）（2006）『新時代の日本語教育をめざして―早稲田から世界へ発信―』明治書院
三代純平（2004）「日本語と日本事情の統合」細川英雄＋NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ『考えるための日本語』,pp.217-229.
三代純平 (2008)「日本事情」における「個の文化」の意義と問題点―二つの授業分析から見えてくるもの―」『早稲田大学日本語教育研究』2, 211-225.
水島裕雅（2005）「世界の中の日本文化」水島裕雅編集『講座・日本語教育学第1巻　文化の理解と言語の教育』スリーエーネットワーク，pp.2-15.
森山新（2009）Holistic Education of Japanese Language in the Global Era, 大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書　平成 21 年度　海外教育派遣事業編　pp.126-131.
村野良子（2001）『高校留学生に対する日本語教育の方法―言語学習と文化学習の統合と学習支援システムの構築にむけて―』東京堂出版.
那須川哲哉（2006）『テキストマイニングを使う技術/作る技術』東京電機大学出版局
National Standards in Foreign Language Education Project (1999) *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, Lawrence, KS: Allenpress.
Neisser, U. (1988) Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1-1, 35-59.
Neisser, U. (1993) The perceived self: ecological and interpersonal sources of self-knowledge. New York: Cambridge University Press.
日本語教育学会（2007）『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業）―報告書―』平成 19 年度文化庁日本語教育研究委
西垣内泰介（1996）「言語の研究と言語習得の考え方」『言語と文化の諸相　奥田博之教授退官記念論文集』英宝社, pp.57-74.
西口光一 (1999)「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」日本語教育 100, 7-18.

Nomura, T. (2002) Design of “Ba” for Successful Knowledge Management. *Journal of Network and Computer Applications*, 25, 263-278.

Nonaka, I. (1994) A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation, *Organizational Science* 5-1, 14-37.

野中郁次郎・竹内弘高（共著）、梅本勝博（訳）（1996）『知識創造企業』東洋経済新報社

野中郁次郎・紺野登 (1999) 『知識経営のすすめ』 ちくま新書.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of INnovation*, New York: Oxford University Press.

Nonaka, I., Toyama, R. and Konno, N. (2000) SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33, 5-34.

Nonaka, I. & Von Krogh, G. (2009) Tacit knowledge and knowledge conversion: controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization Science* 20-3, 635-652.

Nostrand, Howard L. (1974) Empathy for a Second Culture: Motivations and Techniques, In Gilbert, A. J. (Ed.), *Responding to New Realities.* Illinois: National Textbook, pp.263-327.

O’donoghue, R. K., Oyabu, T. (2004) The Culture of Language Learners-Learning Behavior Implications, 日本人類言語学会誌『人と言語と文化』近代文芸社, pp.64－85.

小川貴士(2007)「主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させるか―文芸批評論のコミュニケーション論との関連から―」小川貴士(編)『日本語教育のフロンティア―学習主体と協働―』くろしお出版, pp.21-36.

岡田暁生 (2009)『音楽の聴き方』中央公論新社

岡崎敏雄・西川寿美（1993）「学習者とのやりとりを通した教師の成長」『日本語学』12, 31-41.

岡崎敏雄(1996)「多言語多文化の下で、日本人と外国人が学ぶ日本語・日本文化教育」短期留学生に対する日本文化研究　特別カリキュラムの実施および教材開発

岡崎眸(2002)「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, pp.49-66.

岡崎眸 (2006)「多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究―総括と展望―」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』4-25, 日本学術振興会平成 14 年～18 年度科学研究費補助金基盤研究B(2)研究成果報告書, 課題番号 14380117, 研究代表者岡崎眸 (お茶の

水大学)
岡崎眸 (2007)「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎眸（監修）『共生日本語教育学―多言語多文化共生社会のために―』雄松堂出版, pp.273-308.
岡ノ谷一夫(2007)「言葉の起源と脳の進化」理化学研究所脳科学総合研究センター（編）『脳研究の最前線（上）脳の認知と進化』講談社, pp.183-225.
大井玄 (2008)『「痴呆老人」は何を見ているか』新潮社
大森和夫・大森弘子 (2002) (編著)『中国の 1 万 2967 人に聞きました』日本僑報社
Oshima, J. (2005) The design study as a new culture of the lesson study. In K. Yamazumi, Y. Engestrom, & H. Daniels (Eds.) *New Learning Challenges: Going beyond the Industrial Age System of School and Work*. Suita, Osaka: Kansai University Press.
大島純・野島久雄・波多野誼余夫 (2006)『新訂　教授・学習過程論―学習科学の展開―』放送大学教育振興会
大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂（編）(2009)『大学の授業をデザインする日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房
大利一雄 (2003)『グループワーク―理論とその導き方―』勁草書房
大津由紀雄（編集）(2009a)『はじめて学ぶ言語学―ことばの世界をさぐる 17 章―』　ミネルヴェ書房.
大津由紀雄（編集）(2009b)『危機に立つ日本の英語教育』慶應義塾大学出版会.
Oxford, R. L. (2003) Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy, In Palfreyman, D. & Smith, R. C. (eds.) *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives.* New York: Palgrave Macmillan, pp.75-91.
Palfreyman, D. (2003) “Introduction: Culture and Learner Autonomy,” In Palfreyman, D. & Smith, R. C. (eds.) *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives.* New York: Palgrave Macmillan, pp.1-19.
Paige, R. M. (ed.) (1993) *Education for the intercultural experience.* Yarmouth, ME: Intercultural Press.
Phan, L. H. (2008) *Teaching English as an International Language: Identity, Resistance and Negotiation*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
Platts, M. J. & Yeung, M. B. (2000) Managing learning and tacit knowledge. *Strategic Change* 9-6, 347-355.
Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension.* Garden City, NY: Doubleday and Co.
Polanyi, M. (1980) 佐藤敬三（訳）『暗黙知の次元』 紀伊國屋書店.
ランダー(Landar), H.(1965)岡野松雄・大社淑子(1977)(訳)『言語と文化』大修館書店

Refaiy, M. & Labib, A. (2009) The effect of applying tacit knowledge on maintenance performance: an empirical study of the energy sector in the U. K. and Arab countries. *Knowledge Management Research & Practice* 7-3, 277-288.

Reynolds, M. (1994) *Groupwork in Education and Training: Ideas in Practice.* London: RoutledgeFalmer.

Ribeiro, R. & Collins, H. (2007) The bread-making machine: tacit knowledge and two types of action. Organization Studies 28-9, 1417-1433.

Roberts, C. *et al*. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Robinson, G. L. N. (1988) *Crosscultural Understanding*, London: Prentice Hall.

Robinson-Stuart, G., & Nocon, H. (1996). Second Culture Acquisition: Ethnography in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 17, 323-329.

Rogers, C. (1983) *Freedom to learn for the 80s,* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rose, R. A. (1988) Organizations as multiple cultures: a rules theory analysis, *Human Relations*, 41-2, 139-170.

Salzmann, Z. (2004) *Language, Culture, and Society: An Introduction to Linguistic Anthropology.* (3rd Ed.) Boulder, Colorado: Westview Press.

嵯峨政雄（編）（1962）『授業分析―学習発展の契機を求めて―』誠信書房.

齋藤享子（1999）「日本語教育における『異文化間コミュニケーション能力』」筑波大学大学院教育研究会編『教育学研究集録』23，63-73.

迫田久美子（2002）『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク.

桜井邦朋（2009）『日本語は本当に「非論理的」か―物理学者による日本語論―』祥伝社.

佐野正行・鈴木龍一・水落一朗（1995）『異文化理解のストラテジー』大修館書店.

Santoni, G. V. (1974) An Integrated Approach, through Linguistic and Cross-Cultural Exercises, to Advanced Conversation, *Foreign Language Annals,* 7 (4), pp. 425-434.

Sapir, E. (1956) *Culture, Language and Personality: Selected Essays,* D. G. Mandelbaum (Ed.), Berkeley: University of California Press.

Sapir, E. (1995) The Unconscious Patterning of Behavior in Society, In Blount, B. G. (ed.) *Language, Culture, and Society: A Book of Readings.* (2nd Ed.) Long Grove, Illinois: Waveland Press, pp. 29-42.

Sato, M. (2005) Toward dialogic practice through mediated activity: Theoretical foundation for constructing learning community. In K. Yamazumi, Y. Engestrom, & H. Daniels (Eds.) *New Learning Challenges: Going beyond the Industrial Age*

System of School and Work. Suita, Osaka: Kansai University Press.
佐藤郡衛 (1999)『国際化都教育―日本の異文化間教育を考える』放送大学教育振興会
佐々木瑞枝 (1990) 「日本事情の授業・1―日本人学生を交えて―」『言語』大修館書店, 19-10, pp.28-34.
佐々木倫子 (2002)「日本語教育で重視される文化概念」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, pp.218-234.
佐々木倫子 (2004) 「日本語教員と文化リテラシー」『第５回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学
佐々木倫子ほか (2007)「ことば・文化・社会の言語教育へ―文化リテラシー、第三の場所、リテラシーズをキーワードとして―」佐々木倫子ほか（編）『変貌する言語学―多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版，pp.188－241.
佐藤郁哉(2006)『フィールドワーク増訂版― 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.
Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1999) School as Knowledge-building Organization, In D. P. Keating & C. Hertzman (Eds.) *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, Biological and Educational Dynamics,* New York: The Guilford Press.
Scollon, R. & Scollon, S. (1995) *Intercultural Communication*, Oxford: Blackwell. p.125.
Scharle, A. & Szabo, A. (2000) *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility.* Cambridge: Cambridge University Press.
Schechter, S. R. & Bayley, R. (2002) *Language as Cultural Practice: Mexicanos en el Norte*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
Schiffman, H. F. (1996) *Linguistic Culture and Language Policy*, London: Routledge.pp.56-59.
Schmidt, R. (1994) Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review* 11, 11-26.
Schmidt, R. (2001) Attention. In P. Robinson (Ed.) *Cognitive and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
Schumann, J. (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition, *Language Learning* 25, pp.209-235.
Schumann, J. (1978) *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
Schwienhorst, K. (2003) Neither Here Nor There? Learner Autonomy and Intercultural Factors in CALL Environments, In Palfreyman, D. & Smith, R. C. (Eds.) *Learner*

Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives. New York: Palgrave Macmillan, pp.164-179.

Seelye, H. N. (1984) *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication* . Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

牲川波都季（2007）「理論の効果を考える」佐々木倫子ほか編『変貌する言語教育―多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か―』くろしお出版，pp.165－174.

Sercu, L. (2007) Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: What Keeps Teachers from Doing What They Believe in? In Raya, M. J. & Sercu, L. (Eds.) *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*, Frankfurt am Main: Peter Lang. pp.65-80.

Sharifian, F. & Palmer, G. B. (eds.) (2007) Applied Cultural Linguistics, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

静哲人・竹内理・吉澤清美（2002）『外国語教育リサーチとテスティング野基礎概念』関西大学出版社.（Basic Concepts in Foreign Language Education Research and Testing）

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.

白井恭弘（2008）『外国語学習の科学―第二言語習得論とは何か―』岩波新書.

Shweder, R.A. & LeVine, R.A. (Eds) (1984) *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, New York: Cambridge University Press.

Simposn, C. (1997) Cultural Competence and FL Comprehension, In Putz (Ed.) *The Cultural Context in Foreign Language Teaching*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.113-123.

Smalley, W. (1963) Cultural Shock, Language Shock, and the Shock of Self-discovery, *Practical Anthropology*, 10, 49-56.

園田博文ほか（2006）「留学生と日本人学生の交流活動実践から見えてくるもの―『気づき』を通した異文化間コミュニケーション能力の養成に向けて―」『山形大学紀要（教育科学）』14-1.

ソーヤーりえこ（2006）「社会的実践としての学習―状況的学習論概論」上野直樹・ソーヤーりえこ（編著）『文化と状況的学習』，pp．40－88.

Spradley, J. P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Steele, R. (1989) “Teaching Language and Culture: Old Problems, New Approaches,” In Alatis, J. E. (Ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1989*, Washington. D.C.: Georgetown University Press, pp.153-162.

Sternberg, R., Forsyth, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., and Williams, W. M. (2000) *Practical Intelligence in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (1993) Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process, In Graddol, D, L. and M. Byram (Eds.) *Language and Culture*, Clevedon: BAAL and Multilingual Matters.

杉原由美 (2007)「留学生・日本人大学生相互学習型活動における共生の実現をめざして―相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から―」『リテラシーズ 3―ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, pp.97-112.

杉原由美 (2010)『日本語学習のエスノメソドロジー―言語的共生化の過程分析―』勁草書房

Su, Ya-Chen. (2008) Promoting Cross-cultural Awareness and Understanding: Incorporating Ethnographic Interviews in College EFL Classes in Taiwan, *Educational Studies*, 34-4, 377-398.

Swain, M. & Lapkin, S. (1998) Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together, *Modern Language Journal* 82, 320-337.

田尻英三 (編) (2009)『日本語教育政策ウォッチ 2008』ひつじ書房.

田尻英三ほか (2004)『外国人の定住と日本語教育』ひつじ書房.

館岡洋子 (2000)「読解過程における学習者間の相互作用―ピア・リーディングの可能性をめぐって―」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23, 25-50.

舘岡洋子 (2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ―日本語学習者の読解過程と対話的協働学習―』東海大学出版会

舘岡洋子 (2008)「協働による学びのデザイン―協働的学習における『実践から立ち上がる理論』―」細川英雄(編著)『ことばの教育を実践する・探求する―活動型日本語教育の広がり―』凡人社, pp.41-56.

Taylor, J. R. (著) 辻幸夫（訳）(1996)『認知言語学のための 14 章』紀伊国屋書店.

Ting-Toomey, S. (1999) *Communicating across Cultures.* New York, London: Guilford.

トムソン木下千尋（2009）（編）学習者主体の日本語教育―オーストラリアの実践研究―ココ出版

Tomasello, M., Kruger, A. C., Rather, H. H. (1993) Cultural Learning, *Behavioral and Brain Sciences* 16, pp.495-552.

Tomlinson, B. & Masuahara, H. (2004) Developing Cultural Awareness, *Modern English Teacher*, 13-1, 5-11.

Toohey, K. & Norton, B. (2003) Learner Autonomy as Agency in Sociocultural Settings, In Palfreyman, D. & Smith, R. C. (Eds.) *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives.* New York: Palgrave Macmillan, pp.58-71.

Toulmin, S. E. (1977) Self-knowledge and knowledge of the 'self', In T. Mischel (Ed.) The self: psychological and philosophical issues. Oxford: Blackwell, pp.291-317.

Triandis, H. C. (1996) The psychological measurement of cultural syndromes, *American Psychologist*, 51, 407–415.

Tryphon, A. & Voneche, J. (Eds.) *Piaget-Vygotsky: The Social Genesis of Thought*, UK: Psychology Press.

Tsoukas, H. (1996) The Firm as a Distributed Knowledge System: a Constructionist Approach, Strategic Management Journal 17(SI), 11-25.

Tsoukas, H. (2003) Do we really understand tacit knowledge? In *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (Lyles, E-Sa, Ed.), Cambridge MA: Blackwell Publishing, pp.411-427.

Tsui, Amy B. M. (2003) *Understanding Expertise in Teaching*, New York: Cambridge University Press.

津村俊充(2003)「『教育ファシリテーター』になること」『ファシリテーター・トレーニング―自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ―』ナカニシヤ出版, pp.12-16.

鶴田洋子・小川捷之（1985）「異文化体験による日本人的心性の変容に関する研究―主に対人不安意識をめぐって―」『横浜国立大学教育紀要』25, 163-186.

上野直樹・ソーヤーりえこ・柳町智治 (2006)『文化と状況的学習―実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン―』凡人社

梅田康子(2005)「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割―学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る―」『言語と文化』12-39, 59-77.

梅本勝博 (2006)「ナレッジ・マネジメントの起源と本質」『エコノミスト』2006年8月号 84-41, 50-53.

梅本勝博・大串正樹（2000）「大学教育における総合的学習の必要性―知識創造の視点から―」『大学教育学会誌』22-2, 69-73.

Usuki, M. (2007) *Autonomy in Language Learning: Japanese Students' Exploratory Analysis*. Nagoya: Sankeisha.

Van Maanen, J. & Barley, S. R. (1984) "Occupational communities: culture and control in organizations," in *Research in organizational behavior*, 6, Larry L. Cummings and Barry M. Staw (Eds.) 287-365. Greenwich, CT: JAI Press.

ヴィゴツキー (1934) 柴田義松(2001) (訳)『思考と言語』 新読書社

Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
ヴィゴツキー（著）柴田義松（訳）『思考と言語』新読書社
Walcott, W. H. (2007) *Knowledge, Competence and Communication: Chomsky, Freire, Searle, and communicative Language Teaching,* Montreal / New York/ London: Black Rose Books.
Wallace, J.M. (Ed.) (1990) *Language, Culture and Society: Reading in Linguistic Anthropology,* Westmark Drive: Kendall/Hunt Publishing Company.
渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 『CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たなる挑戦第 1 巻原理と方法』上智大学出版
Weber, S. (2003) Boundary-crossing in the context of intercultural learning, In T. TuomiGrohn & Y. Engestrom, *Between school and work: New Perspectives on transfer and boundary-crossing*, Pergamon An Imprint of Elsevier Science, pp.157-177.
Weaver, G. (1986) Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress. In R. M. Paige (ed.) *Cross-Cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications* (pp.111-145). Lanham, MD: University Press of America.
Wenden (1998) Learner training in foreign/second language learning: A curricular perspective for the 21st Century. *ERIC Reproduction Services ED416673*
Wenger, E., Mcdermott, R., & Snyder, W. (2002) 桜井裕子（訳）『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践—』 翔泳社.
ウェンガー, E., マクダーモット, R., ＆ スナイダー, W. M. (2002) 桜井祐子(訳)『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践—』翔泳社
Werner, O. & Schoepfle, G. M. (1987) *Foundations of Ethnography and Interviewing.* Newbury Park: Sage.
Williams, G. (2010) *The Knowledge Economy, Language and Culture*. Bristol: Multilingual Matters.
津田早苗（1999）『談話分析と文化比較』リーベル出版.
ウイリアムズ,レイモンド（1980）（岡崎康一訳）『キイワード辞典』晶文社
Widdowson, H. G. (1989) Knowledge of Language and Ability for Use, Applied Linguistics, 10-2, 128-137. Oxford University Press.
ヤコブソン,R（服部四郎編）（1978）『言語と言語科学』大修館書店.
ヤコブ・L・メイ（著）、小山亘（訳）『批判的社会語用論入門—社会と文化の言語』三元社
山口明穂（1993）『日本の言語文化Ⅱ』大蔵省印刷局.
山口和代（2000）「留学生の日本語と文化習得—言語表現への文化の影響—」南山大学国際教育センター紀要. pp.139-154.

Yamaguchi, T. (2007) *Japanese Language in Use*, London: Continuum.
柳町智治（2006）「教育における知識・情報のネットワーク—入門フランス語クラスでの調査から」上野直樹・ソーヤーりえこ編著『文化と状況的学習』, pp.154-170.
山根耕平 (2001)『総合的学習の研究—その思想と展望—』ナカニシヤ出版
山住勝広 (2004) 『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—』関西大学出版部
山住勝広・エンゲストローム,ユーリア(2008)『ノットワーキング—結び合う人間活動の創造へ—』新曜社
八島智子（2004）『第二言語コミュニケーションと異文化適応—国際的対人関係の構築をめざして—』多賀出版
横田雅弘(1991)「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』5, 81-97.

付録 1

「考えるための日本語」のシラバス

早稲田大学事務サービス ⑪ 観察法、

閉じる

シラバス検索－シラバス詳細照会

シラバス詳細照会

シラバス検索へ
シラバス検索結果へ

授業情報

開講年度 2010年度

科目名 考えるための日本語（個人と社会を結ぶ）
私にとって、～ どういうこと？

学期曜日時限 春期 01:水3時限

担当教員 細川 英雄

開講箇所 日本語教育研究センター 配当年次 1年以上

科目区分 （オープン）日本語・日本語教育研究講座 単位数 2

使用教室 01:22-719 キャンパス 早稲田

備考 オープン科目

科目キー 9200007473 科目クラスコード 01

シラバス情報

最終更新日時：2010/01/31 11:24

授業概要・授業の到達目標

このクラスでは、社会で生きていくために個人は何ができるのかという問題を、日本語による議論の活動を通して検討します。
なぜなら、この社会で日本語を使って生きていくということは、皆さん一人一人にとって大きな課題だからです。しかも、社会というもののイメージが人それぞれによって異なることを考えると、この生活の中でのコミュニケーションにおける個人と社会の関係を考えることは、とても重要な意味を持つことでしょう。
このことは、具体的に、3ヶ月でこんな能力がついたとか、こんな知識・技術が身についたということとは直接関係がありません。むしろ日本語の学習とか習得という観点から離れて、大学における自分自身の学びの意味を考えてみるということが大切でしょう。あえて言えば、目の前の具体的なものを越えて、もう少し先を、たとえば自分の将来や職業などを構想し、この社会でできることを考えてみるという時間です。
まず話し合いによって、個人と社会を結ぶ日本語の活動をどのようにしたらいいかを皆さんで考えます。そのうえで、一人ひとりにとっての、社会のイメージと自分との関係を記述してもらい、そこから、その社会の中で何ができるかという自分のテーマを考えます。
このテーマづくりをグループ・ディスカッション等によって行い、それから、クラス内外の人たちと、テーマの実現をめぐって対話を行います。さらに、その対話の結果をクラス内で報告して意見をもらい、最終的には、自分のテーマの実現とその可能性についてレポートにまとめます。このレポートを相互の評価しあいながら、このクラスという社会で考えたことは何だったのだろうという総括をします。これがこのクラスの進め方です。
クラスの特徴を表すキーワードは、「個人、社会、対話、協働、創造」です。

授業計画

[第 1回]ガイダンス（クラス活動の説明、課題図書等の説明）
[第 2回]私にとって社会とは何か（動機文の作成1）
[第 3回]私にとって社会とは何か（動機文の作成2）
[第 4回]私にとって社会とは何か（動機文の作成3）
[第 5回]対話活動1
[第 6回]対話活動2
[第 7回]対話活動から対話報告へ
活動、インタビュー、対話など
[第 8回]対話報告1
[第 9回]対話報告2
[第10回]自分の主張をまとめる1
[第11回]自分の主張をまとめる2
[第12回]自分の主張をまとめる3
活動の振り返り
まとめる（それぞれの結論）
[第13回]相互自己評価1
[第14回]相互自己評価2
[第15回]相互自己評価3
相互評価
最終：レポート

教科書

このクラスの活動は、皆さんにとってあまり馴染みのないものかもしれません。
そこで、具体的な授業活動に入る前に、以下の本を課題図書とします。
図書館等でも入手できますし、学期はじめに生協等に注文しておきますから、早めに入手して読みはじめてください。

S1/3G. (15人) +TA

・牲川波都季・細川英雄『わたしを語ることばを求めて』三省堂2004

その他は、とくにありません。
皆さん一人一人のテーマが議論の素材です。

参考文献

レポート文章の書き方について、このクラスの担当者が書いた本に以下のものがあります。クラスレポート等を書く際に参考になるかもしれません。

・細川英雄『研究計画書デザイン—大学院入試から修士論文完成まで』(東京図書、2006)
・細川英雄『論文作成デザイン—テーマの発見から研究の構築へ』(東京図書、2008)

成績評価方法 出席 50% 課題 50%

関連URL 大学院日本語教育研究科細川英雄研究室
http://www.gsjal/hosokawa/

備考 ・留学生・帰国生の参加をとくに歓迎します。ただし、いわゆる日本語能力のレベルは問いませんが、クラス活動の共通言語は日本語ですので、そのことを了解の上参加してください。
・コースナビを使います。

Copyright (C) Media Network Center, Waseda University 2002-2010. All rights reserved.
著作権・使用許諾条件 / 個人情報保護 / 使用不可文字について ()

付録 2

「ファシリテーターの役割」についての
メールインタビュー

筆者からの質問

○○さん
こんばんは。
週末は楽しく過ごしていますか。
ちょっとお願いがありますが、
実は、今週の実践研究の観察誌は「ファシリテーターの存在意義」について書いてみたいですが、悶々グループのことを教えていただけないでしょうか。
ご都合の良い時、以下の質問に答えていただきたいです。

1. ゲシュタルト/シャネル/悶々グループでは、ファシリテーターの役割はどんな時、果たされていると思いますか？（複数可）
A　事務的な話をする時（新聞紙の設計・スケジュールなど）
B　グループディスカッションの流れの把握など
C　「個人と社会を結ぶ」について、みんなの意見のやりとりのとき
D　コースナビなどを通して、メンバーたちを考えてもらう時
E　その他（　　）
2. ○○さんとしては、自分はどのようにファシリテーターの役割を果たしていますか。
例を教えてもらえませんか。

本当に簡単に答えていただけたらいいです。
タイプするのも結構面倒くさいし。。。。
また会ったとき具体的な話もできますから。
せっかくの週末を、ごめんなさい。
よろしくお願いします。

李暁燕

実習生からの返信

1. 李さん

こんばんは。メール、ありがとう。早速ですが、ご質問の件について回答させていただきたいと思います。

二つの質問もファシリテーターに関するのですね。その定義に対して、私自身はちょっと不明確なので、ちょっとウェッブで調べてみました。WIKI によると、以下のようになります。
「ファシリテーター（英語: facilitator）とは、会議やミーティング、住民参加型のまちづくり会議やシンポジウム、ワークショップなどにおいて、議論に対して中立な立場を保ちながら話し合いに介入し、議論をスムーズに調整しながら合意形成や相互理解に向けて深い議論がなされるよう調整する役割を負った人。参加者やデザインによっては、意見交換だけでなく、視覚に訴える手法や、身体の動きや移動をつかった技法、感情を扱う介入をする場合もある。ファシリテーターが参加者の立場も兼ねる場合もある」

では、以上のような定義を捉え、李さんの質問を回答しますね。
1. ゲシュタルトグループでは、ファシリテーターの役割はどのとき、果たされていると思いますか？（複数可）
B　グループディスカッションの流れの把握など
C　「個人と社会を結ぶ」について、みんなの意見のやりとりのとき　　）
2. GC1’さんとしては、自分はどのようにファシリテーターの役割を果たしていますか。例を教えてもらえませんか。
グループの中で、私は別にファシリテーターの役割を果たしていないと思います。なぜと言えば、グループの中で、さやかさんがいますから、さやかさんに頼っていると言うか、何とか私よりさやかさんのほうがその役に向いていると気がしますから。又、性格のせいか、あまり中立な立場を保ちながらディスカッションの流れを把握しようという考えはもっていません。
でも、意識的にファシリテーター役をしようとは思っていないが、たまにはそういう役をやってしまう場合もあるかなと思います。例えば、グループメンバーは私より勝手な人で、ディスカッションがなかなかまとまらなく、なかなか前へ進まない時、多分私はファシリテーター役をとるかもしれないと思います。
以上です。では、またね。
GC1*

2. 李さん
こんばんは！
メールありがとうございます。
私でよければお答えしますね。

１　C
私自身が、ファシリテーターとしてやれているかなと思えるのは、これだけです。
２
私自身は、あまり自分がファシリテーターであるということを意識していなくて、自分の思ったままを発言させてもらっている感じです。たとえば、「個人と社会をつなぐものは愛だと思う！」とか、「自立と共生が大事だ」とか…。

もともと自分の中にある考え（理想の社会の姿のようなもの）があって、それをシェアしているというか、できればみんなに分かってもらえるように、という感じで発言しているだけなんです。

全体のとりまとめは、ランさんやチャンさん（たぶんメインはランさん）がいつも意識してしてやってくださっていて、私はそれに乗っかっているだけのような気もしていて、これでいいんだろうかと思ったりもしています。

もともとグループでの話し合いとか、苦手意識もあって、わりと意見を引っ込めてしまうことも多いんですが、このテーマについては、自分なりに考えてきたこともあったので、わりと自由に発言ができています。

でも、他のコミュニティでの話し合いの場では、自分に関心が無いトピックだからという理由もあるのかもしれませんが、話に入っていけない、という感覚を持つことも多いです。

今現在感じているのは、細川研の人たちや、細川先生の授業の中では、話がしやすいんですが、他の研究室の学生とは、ちょっと話していて疲れるというか、批判されそうで、怖い、という感覚があります。でも、細川先生のもとでの話し合いは、私自身、納得できる形で、話をすることができています。
私自身、ファシリテーターの役ができているかどうかは分かりませんが、「できるだけ本音を語る場を作る」という目的でなら、私自身がまず本音を語ることから始めているという自負はあるかもしれません。父にインタビューをしたいと思った経緯や、父とのエピソード等をメンバーに話すにあたってですが。
こんな感じでよろしいでしょうか。

私も観察誌書かなくちゃです。
いつも遠方からの参加、本当にお疲れ様です。
また水曜日にお会いできるのを楽しみにしています☆
MJ1*

3. 李さん、
おはようございます。
週末は、修士論文の中間発表資料を作るっていう課題があって、
なんだか、悶々と過ごしています。笑
以下、私の答えです。
> 1. 悶々グループでは、ファシリテーターの役割はどのとき、果たされていると思いますか？（複数可）
> A　事務的な話をする時（新聞紙の設計・スケジュールなど）
> B　グループディスカッションの流れの把握など
> C　「個人と社会を結ぶ」について、みんなの意見のやりとりのとき
> D　コースナビなどを通して、メンバーたちを考えてもらう時
> E　その他（　　）

これは、A から E の全部かな。あ、私の中では、ですね。
MK1*さんや MJ1*さんがどう思っているか分からないですが。
A は、結構、聞いても何も出てこないときが多いので、実践者側から提案して、合意をもらうことが多いですね。B と C は、とりあえず、話し始めは実践者側で、後は、結構、参加者に任せたりします。D は、前にも教室で言いましたが、私が BBS に書き込みを入れているときは、わりと意図的に、他の人たちの書き込みを誘発するようにしていますね。
> 2. 蘭さんとしては、自分はどのようにファシリテーターの役割を果たしていますか。
> 例を教えてもらえませんか。
そうですねー。とりあえず、自分の意見も出すけど、なるべくニュートラルな感じで、参加者の意見を「うんうん、それもあるかも」って聞くようにはしてますね。あとは、最近は、分かったつもりにならないで、「え？それはどうして？」とかつっこみを入れるようにしてます。あとは何かなー。あ、人々の発言が、重ならないことが多いので、「A さんが言ってる××っていうのは、さっき B さんが言った○○ってことと同じ？」とか、参加者をリンクさせるようにしてますね。難しいけど。笑 そんな感じです。
李さんの研究の話、きくの、好きです。
毎回楽しみです。暗黙知と形式知の話とか、また教えてください！！

MJ2*

4. 李さん
こんばんは。CJ1*です。
さて、早速ですが質問のお答えを・・
まあ、簡単に言えば選択肢全部あてはまります。
でもそれじゃ意味ないので・・あえていうならCでしょうか。
意識としては、「活動を円滑にする人」のつもりでやってます。
こんなところですが、どうでしょうか。
CJ1*

5. 李さん
こんにちは！ちょっと蒸し暑い週末ですが、いかがお過ごしですか？
以下の質問の答えを記入してみました。（興味深いアンケートですね）
>1. ゲシュタルトグループでは、ファシリテーターの役割はどのとき、果たされていると思いますか？（複数可）
>A　事務的な話をする時（活動の設計・スケジュールなど）
>B　グループディスカッションの流れの把握など
>C　「個人と社会を結ぶ」について、みんなの意見のやりとりのとき
>D　コースナビなどを通して、メンバーたちを考えてもらう時
>E　その他（　　）

選択⇒　A,　B, C
　　E（やる気がなさそう、ついてこられなさそうなメンバーをディスカッションに引き入れる）
>2. GJ1*さんとしては、自分はどのようにファシリテーターの役割を果たしていますか。
>例を教えてもらえませんか。
初めのころは、ファシリテーターとしてグループをまとめて引っ張っていかなければという気持ちが強かったと思います。そのため、ディスカッションではいつの間にか司会を引き受けたりちょっとおせっかいだったかなという反省点もありました。しかしファシリテーターとは教師とは違うんだなということに途中で気づき始めました。また、実践研究のディスカッションで「もっと大きく構えてメンバー1 人ひとりを信頼すること」の大切さに気付き、最近は少し距離を置き、自分もメンバーの一人であるということを意識して活動するようにしています。最近はメンバーひとりひとりの良さや強みもわかってきたので、うまくそれを引き出せる存在でいられたらと思います。自分がグループの中でどんな役割を果たせるかを毎回、学んでいると思います。でもやはり、メンバーの中には「あの人が引っ張ってくれる」と言う思いもあるようで、いつの間にか頼られてしまっているなと感じますが。でも年齢的にも一番上だし、ある意味しかたないかなと言う気がします。問題

は、自分の中にいつの間にかある「教師根性＝相手に教えこみたい」という気持ちが前面に出ないようにすることです。難しいですが、私の課題です。これに気づいただけでもこの実践を取った意義があったと思います。
以上です。ご参考になればいいですが！
ではまた水曜日にお会いしましょう。また次のディスカッションも楽しみしています。

GJ1*

6. りーさん

返事が遅くなってすみません。

> 1. 悶々グループでは、ファシリテーターの役割はどのとき、果たされていると思いますか？（複数可）
> A　事務的な話をする時（新聞紙の設計・スケジュールなど）
> B　グループディスカッションの流れの把握など
> C　「個人と社会を結ぶ」について、みんなの意見のやりとりのとき
> D　コースナビなどを通して、メンバーたちを考えてもらう時
> E　その他（　　）

だいたい A から D までのことを含んだことでしょうか。

特にクラス内の話し合いは、活動を進めていくのにあたって、それぞれの経過をグループメンバーが共有しながら、各自が考えていることを深めていく・明確にしていく大事な時間だと思っていますので、できるだけ、グループメンバー全員が発言しているかを見ています。それから、その話し合いが、常に「個人と社会をむすぶ」ということにつながっているかを考え、話を戻したり、広げたりということを考えて話しています。

> 2. MK1*さんとしては、自分はどのようにファシリテーターの役割を果たしていますか。
> 例を教えてもらえませんか。
私の場合は、インタビュー活動をしていないので、インタビュー報告をする必要がありません。なので、ほかのメンバーがインタビュー報告に集中できるように、書いたものについてはフィードバックを送ったり、活動内容をコースナビにアップロードすることは、私のほうでできるだけやろうと考えています。それから、新聞の記事に関しては、一人の読み手として、記事を書いている人の考え方がどのように伝わっているのかを伝えることを、ファシリテーターの役割として考えています。

簡単でありますが、以上です。
毎週、東京まで来て頑張っているリーさんの姿をみて、私ももっと頑張らなくちゃといつも思っています。蒸し暑い天気が当分続くと思いますが、くれぐれも体にお気をつけて、がんばってください。それでは、また水曜日にお目にかかります。

MK1*

付録 3

実施したアンケート調査の自由記述のまとめ

1. 2010 年 4 月 14 日に実施したアンケート調査
「期待していること」についてのまとめ

留学生	考えることを生活に活かしたい 友達を作りたい 話し合い 協力のしかた うまくコミュニケーションを取りたい 日本人と交流すること ディスカッション 交流、意見をもらう
日本人学生	コミュニケーション いろいろな背景の人と話す 自分にない考えがきける 交流による自己更新 他人とシェアしたい、自分の意見を伝える ディスカッション能力の向上 自分の意見と他人の意見を混ぜ合わせてどのように考えることができるか 他の背景の人と話す

2. 2010 年 7 月 14 日に実施したアンケート調査
「得たもの」についてのまとめ

留学生	人間関係・信頼関係ができるまで時間がかかったと実感した コミュニケーションの取り方と対人関係について、深く考えさせた 日本語力：日本語のミスは重要ではない。伝えることが大事； 対人関係：謙遜な姿勢が必要だ。 コミュニケーションの取り方：自分なりに方向性を持つ 自分の意見ののべ方 良くディスカッションしたので日本語がうまくなった 人の話を良く聞けるようになった 日本語力、人間関係の大切さ、責任感 人の意見を聞けたこと
日本人学生	教室のあり方、新しい考えかた 自分を開示することは人とつながれることに通じていてとても大切だと思ったこと 自分の意見の伝え方 自由に発言できた さまざまな人と話ができた ファシリテーターの役割（対等な立場であり、かつ、活動の流れを活性化させる立場)、協働することの難しさ 論理的な話し方、自分の意見を完結にまとめること

付録 4

「実践研究 11」で使用された観察誌

学籍番号		報告者氏名 （フリガナ）	

日　時	クラス名(担当者名)	参加者数

観察タイトル：

総合活動型日本語教育　実践研究　観察誌

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの先生方からご指導を賜りました。まずは、2008 年 10 月の入学以降 3 年間にわたり、北陸先端科学技術大学院大学知識科学研究科の梅本勝博教授は、指導教官として、常に温かく見守るような励ましとご助言をくださりました。研究室全体でのゼミにおいてはもちろんのこと、個別にいつも大変貴重なお時間を割いていただき、ご指導を頂戴いたしました。本稿をまとめる最終段階におきましても、何度も議論の時間をいただき、多くのご示唆をいただきましたこと、深くお礼申しあげます。梅本先生にご指導いただいたおかげで、多文化グループワークのプロセスを知識科学の観点から捉えるための視座を学ぶ機会を得ることができました。

そして、本論文作成にあたり、多大なるご教示をくださった故・杉山公造教授、小坂満隆教授、神田陽治教授、由井薗隆也准教授に心より御礼申し上げます。杉山先生には、研究の入り口の段階から言語・文化と知識表現の関係および副テーマ研究のご指導をいただきました。小坂先生、神田先生と由井薗先生には、博士論文の審査を通じて、本研究の核となる多文化グループワークの知識創造について、根源的に問い直す契機を頂戴いたしました。また、事例研究のデータ収集から論文のまとめにわたり、多大なるご指導を賜りました杉原太郎助教に深く感謝の意を表します。杉原先生からご指導頂くことにより、参与観察の手法およびデータ整理の「基準」と「手順」を複眼的捉える視座を常に問い続ける必要性を学ばせていただくことができました。

ご多忙の折、外部審査員をお引き受けくださった早稲田大学日本語教育研究科の舘岡洋子教授に心より御礼申し上げます。本稿の研究対象である総合活動型教育の理解につきましては、日本語教育にこだわらず、「他者理解」、「異文化理解」の観点から捉えることがありうるというご示唆を頂戴したしました。2011 年 8 月に中国天津外国語大学にて開催された世界日本語教育研究大会にお目にかかり、教育実践の本質に関わる視座および早稲田大学で実践されている多様な総合活動型教育の在り方に至るまで、多岐にわたるご教示を頂戴しました。

さらに、早稲田大学日本語教育研究科の細川英雄教授には、2010 年度春学期の「考えるための日本語」クラスと「実践研究 11」クラスの参与観察に参加させていただくとともに、インタビューやゼミ参加などのお願いについてご快諾くださったこと、深くお礼申しあげます。またデータ収集にご協力くださった、2010 年度春学期「考えるための日本語」および「実践研究 11」の受講者の皆さんに深く感謝の意を表します。そして、別の初級活動型クラスに一緒にボランティアとして入った早稲田大学日本語教育研究科修士課程の原伸太郎さんに、何度もディスカッションの場を設けていただき、貴重なご意見をいただきまし

たこと、心よりお礼申し上げます。
そして、教育の実践の場を提供してくださった北陸大学の北元喜朗理事長、周航専務理事に深く御礼を申し上げます。早稲田大学で実践されている総合活動型教育を、北陸大学の日本語教育クラスで何回かチャレンジし、多くの気づきを得ることができました。
また、第七回 (1999 年) 中国大学生日本語作文コンテキストの入賞をきっかけに、十年間以上温かく見守ってくださり、研究活動を支援してくださった国際交流研究所所長の大森和夫・弘子ご夫妻に感謝の意を表します。大森先生には、ご多忙にもかかわらず、英文献から和訳した内容の多い先行研究レビューの日本語表現を丁寧に推敲しながらチェックしていただきました。
ゼミのみならず、研究室でのインフォーマルな議論に何度もお時間を割いていただき、多くのご示唆を頂戴するとともに、いつも温かく励ましてくださった梅本研究室の皆様、いつも笑顔で丁寧に事務のことを助けてくださった学生課と共通事務室の皆様、そして、学会、研究会などを通じて多くのご示唆を頂戴いたしました方々に深く感謝の意を表します。
最後に、晴れの日も雨の日も分かち合ってくれた家族—夫の聶勇、娘の韵清、研究と育児のことで挫けそうな時には 2 回も中国から助けに駆けつけてくれた両親に、感謝します。ありがとうございました。