

琉球大学学術リポジトリ

学習者の多様化に対応する会話授業・作文授業の可能性
ージャーナルの横断的分析からー

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学留学生センター 公開日: 2010-07-23 キーワード (Ja): 会話授業, 作文授業, 受講生の多様性, 能力差への対応, 協働学習 キーワード (En): 作成者: 名嶋, 義直, Najima, Yoshinao メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/17609

学習者の多様化に対応する会話授業・作文授業の可能性

－ジャーナルの横断的分析から－

名 嶋 義 直

要 旨

学部生・大学院生向け授業で学習者の日本語（ロールプレイビデオと作文）と日本語母語話者の日本語（ロールプレイビデオと作文）をもとに、談話の構造について考える授業を行った。開講してみると留学生の参加も多く、そのニーズも多様であった。そこで、本授業がその留学生受講生の多様性に対応できていたのかどうかについて、受講生が提出したジャーナルを基に検証した。その結果、受講生が持っている個々の立場に対応できていること、受講生が持っている個々の問題意識に対応できていること、個々人に内省を促せること、意識付けを変化させることができること、という4つの特徴を取り出すことができた。それらから判断して受講生の多様性に対応できていたと考えられる。それを可能としたのは、本授業が「気づき」を重要視する姿勢、「グループワーク」を重要視する姿勢、「内省する」という活動を重要視する姿勢を有していたからであると考えられる。

【キーワード】 会話授業, 作文授業, 受講生の多様性, 能力差への対応, 協働学習

1. 研究の背景

1.1. 過去の取り組みとその反省

近年、会話教育や作文教育においてさまざまな取り組みが行われている。その中で名嶋（2006a）は、学習者が「教室で行われる学習者のロールプレイ」を「見たり聞いたり」し、そのロールプレイに対する「教師のフィードバックを通して」会話を学ぶという取り組みを報告している。一回の授業でロールプレイをするのは受講生のうちの数名であり、多くの受講生にとっては、会話授業であるにも関わらず「メタ言語的理解を中心とした『ほとんど話さない会話授業』」となっている点が注目される。しかしそこでインプットされる日本語の多くは学習者の発話であり、誤用も散見され、教師のフィードバックも即時的に行われるため誤用訂正も限られたものになっている。そのため、内省的に学ぶことはできるものの、あるロールプレイの中に出現した誤用を他の学習者が積極的に使用したり、どのロールプレイも同じよ

うな会話になったりするという問題点が見られる。より妥当な日本語を素材として提供し、より高い動機付けで内省を促せる仕組みを取り入れる必要がある。

1. 2. 授業改善の経緯

発表者は2006年度一般学部学生向け授業で学習者ロールプレイビデオと受講生が内省を通して考えた会話例をもとに、「会話の構造」について考える授業を行った。その授業を通して、内省という学習プロセスが会話教育にも応用可能であること、留学生が多くの事例に触れたいと思っていることを実感し、グループワークなどを通して内省を促し、その内省を共有していけば、実際に会話練習を行わなくても会話能力を高める会話授業ができるのではないかと考えた。2007年度には2006年度の授業を改善し、母語話者ロールプレイビデオと学習者ロールプレイビデオとを比較する活動を取り入れ、より多角的な内省を行えるように授業をデザインした。2006年度と同じ「会話について考える」というテーマでの授業であったが、受講生の評価を見ると、2007年度の方が高評価であった。それは母語話者の資料として「内省を基に考えた会話例」ではなく「ロールプレイビデオ」を用いたからであろうと推察された。そこで、2008年度は2007年度の授業を基本とし、そこに「作文」について考える活動を取り入れ、広く「談話」について考える授業とした。また、「会話」に関する考察では、「雑談」という行動についても分析してみることにした。

2. 授業内容と受講生について

2. 1. 授業概要

授業は東北大学において2008年10月から2009年1月にかけて行われた「日本語教育論特論Ⅱ（大学院向け）・日本語教育学各論（学部向け）の合同授業」である。「誤用から考える」をテーマとし日本語で行われた。主な教室活動として(a)～(e)の5点を行った。

- (a) 日本語母語話者のロールプレイや自分たちで書いた作文を見て、日本語の談話について考える。自分たちの目の付け所の妥当性について考える。
- (b) あらかじめ準備してきたポイントについて教師が解説する。
- (c) 学習者ロールプレイや学習者の作文を見て、どこに問題があるか、なぜそのような問題が生じるのかについて考える。
- (d) 学習者の日本語と母語話者の日本語とを対照し、新たな視点でなぜそのよう

な問題が生じるのかについて考える。

(e) 授業後、ジャーナルを提出する。

(a) は観察・内省・位置づけ, (b) は位置づけの修正や強化, (c) と (d) は位置づけしたことの運用, という側面から捉えることができる。八代 (1998 : 263-264) によると, この「観察・内省・位置づけ・運用」は我々が常に行っている学習サイクルであるが, この学習サイクルを「意識化し, 概念化することによって自らの体験学習の目的を明らかにしたり, 戦略を立てたりすることが可能になる」という。そこで, 本授業でもそのプロセスの意識化を意図して教室活動をデザインした。母語話者の事例と学習者の事例とをそれぞれ比較するというやり方採ったのは比較によって差異をより明らかにしたいと意図したからである。その際には必ず複数の事例を提示し, バリエーションの存在に目を向けさせるように意図した。これは不適切なステレオタイプの形成を予防するためである。(e) は授業全体の「振り返り」となるものである。授業後に各自が授業を振り返り, それをジャーナルとして提出することを義務づけた。学習プロセスの観点から言えば, 「授業で行った「観察・内省・位置づけ・運用」をメタ的に「観察・内省・位置づけ」するものであり, 授業での活動が第1サイクルであるとすれば, ジャーナル活動は第2サイクルである。

実際に授業で取り上げたロールプレイビデオや作文, そこから取り出したテーマ, それを取り上げた意図は以下の表1通りである。RPはロールプレイを指している。

表1 授業の具体的内容

素材の内容	テーマ	意図
RP: キャンパスで偶然出会った高校生時代の後輩に引っ越しの手伝いを依頼する。母語話者3本, 学習者3本。ビデオとスクリプトの両方を使用 (以下同様)。	<ul style="list-style-type: none"> ・会話分析的方法論 ・マクロ構造: 会話の切り出し→スモールトーク→本題 (依頼) →詳細事項の調整→前終結→終結 ・それぞれのパートでどのような行動を取っているか。 ・マイクロ構造, 語用論, ポライトネス, コミュニケーションスキル, 非言語行動等概説。 	<ul style="list-style-type: none"> ・会話を成り立たせている要素について理解を深める。 ・文型や機能ラベル以外に大切なことがあることに気づく。
RP: アルバイト情報誌に掲載されているレストランに電話で問い合わせる。母語話者2本, 学習者2本。	<ul style="list-style-type: none"> ・流暢さ ・マイクロ構造: 隣接ペア, Initiation-Response-Evaluation (Follow-up, Feedback) 構造, 結束性と一貫性, ターンテイキング (割り込み, 重複, あいづち, フィラー, 沈黙なども含む) ・会話の主導権 	<ul style="list-style-type: none"> ・会話を構成する要素について理解を深める。 ・マクロ構造を押さえても上手く会話ができるとは限らないことに気づく。

作文：入院による長期欠席を教員にメール連絡。受講生自身9本（母語話者6本，学習者3本），非受講生学習者4本。	<ul style="list-style-type: none"> ・マクロ構造 名乗り，前提の確認，背景説明，メタ言語的注釈，主導権，終わり方，等。 ・ミクロ構造 メールは単独の行為か相互行為か。 	<ul style="list-style-type: none"> ・母語話者間のバリエーションに気づく。 ・会話とメールとの共通点に気づく。
作文：友人から聞いた「研究室のアルバイト」について知らない先生にメールで問い合わせる。受講生自身9本（うち母語話者6本，学習者5本），非受講生学習者4本。	<ul style="list-style-type: none"> ・マクロ構造 名乗り，前提の確認，背景説明，メタ言語的注釈，主導権，終わり方，等。 ・学習者の作文を添削 	<ul style="list-style-type: none"> ・先の会話や作文との共通点について考える。 ・母語話者間のバリエーションに気づく。 ・自分の中にあるスキーマと添削する時に着目する点との異同を考える。
RP：冬休み明けに教室で再会した同級生と冬休み中の生活について雑談する。学習者3本。	<ul style="list-style-type: none"> ・流暢さ，会話参加への積極さ，やりとりの整合性。 ・第2発話で何を行うか，Response や Evaluation (Follow-up, Feedback) で何を行うか。 	<ul style="list-style-type: none"> ・総合的な会話分析演習。これまで学んだことを活かして分析する。 ・雑談をうまく展開させるポイントについて考える。

2.2. 受講生の概容

日本語母語話者学部生5名，日本語母語話者大学院生3名，非日本語母語話者留学生6名（うち学部研究生2名，特別聴講学生4名）の計14名であった。専攻別にみると，日本語教育関係10名，言語学関係2名，文学関係1名，歴史関係1名であった。日本語教育との関わり方については，日本語教師志望者7名，未定3名，非志望者4名という形であった。留学生に限ってみると，専攻は日本語教育3名，言語学2名，その他1名であり，日本語教師志望は3名，未定が3名であった。5名（1名未申告）の日本語学習歴（自己申告）は，4年から12年で，多くは母国での学習であった。6名の留学生受講生にこの授業で何を学びたいかと聞いたところ，以下の回答が挙げられた（複数回答1名，無回答1名）。

表2 学習者のニーズ

日本語母語話者と日本語学習者の会話の特徴を知り，実際の日本語指導時に注意すべきことを考える
授業を通して自分がどんな使用をしているか意識する
場面によって自然な会話を使えるようになりたい
日本語の談話構造とそれに関する知識を身に付け，より自然な会話ができるようになりたい
学習者の間違いやすいところ
母語話者と学習者の日本語の違いを知る

興味深いのは日本語教師志望3名のうち、日本語教育の観点から回答をしたのは1名だけであり、あとの2名は学習者の観点から回答していることである。学習者の観点からのニーズには「理解を深めたい」という目標と「話せるようになりたい」という目標とが見られた。まとめると、日本語学習者としてのニーズが最も多く、それに加えて、言語研究者として、日本語教育者として、という特定のニーズが少数あると言えよう。

3. 研究課題と分析手法

3.1. 先行研究と本稿の研究課題

近年の談話教育研究では、談話研究・会話分析の観点を取り入れた「会話そのものに必要な技能を学ぶ」授業（中井，2005，2007）が提唱されたり、学習者同士がビデオ観察を行い、それを基に内省やピア・フィードバックを行う授業（村田，2004）が行われたりしている。作文教育においてもピア・フィードバックを取り入れた授業に関する研究がある（大島，2009）。本授業における実践は先行研究の取り組みと重なるものも多い。

しかし、それらの授業と本授業とでは大きな違いがある。先行研究における多くの取り組みは「留学生向け会話・作文授業」における取り組みである。その授業は「語学授業」であり、受講生は「日本語を学ぶために授業に参加している日本語学習者」という立場である。その点では個々人の興味関心の違いこそあれ、受講生を「均一的な立場・問題意識を持つ集団」として同一視することも可能である。一方、本授業は、2.2で確認したように、「留学生向け会話・作文授業」ではない。また、表2に挙げたように、留学生受講生の立場・問題意識も多様である。日本語教育学として学ぶ人も言語学として学ぶ人も日本語授業として学ぶ人もいる。果たして本授業は留学生受講生⁽¹⁾の持つ多様性に対応できていたのだろうか。そこで本稿では、取り組みそのものの日本語教育的な効果を検証するのではなく、受講生の多様性とそれへの対応に焦点を当てて振り返りを行い、考察を行う。

3.2. 分析手法

分析する資料として受講生が提出したジャーナルを用いる。ジャーナルには授業や自分が考えたことなど何を書いても良いと伝えた。よって、受講生がそれぞれに固有の観点から意見を述べていると仮定することができる。そこでそのジャーナル

を分析すれば本授業が受講生にとってどういう授業であったのかを確認することができ、そこから本授業の特徴を明らかにできるのではないだろうかと考えた。それが明らかになれば、本授業が多様な学習者に対応できていたのかについても確認し、検証することができるであろう。

受講生の語ったものから授業を分析するという手法は一定の評価を得ていると考えられる⁽²⁾。ジャーナルの分析には個々の学習者毎に初回授業から最終授業までを分析していく縦断的アプローチと受講生全員のジャーナルの中から意味のあるものを取り上げていく横断的アプローチとがある。今回は授業の全体像を明らかにするという目的のため、横断的アプローチを採る。個々の学習者が授業の進展に合わせてどのように変化していったかという縦断的アプローチについては若干触れることもあるが、その多くは今後の課題とする。

ジャーナルを分析した結果、本授業にはいくつかの特徴があることが示唆された。以下ではそのうちの4つの特徴を取り上げたい。

4. 考察

4.1. 特徴1－受講生が持っている個々の立場に対応できる－

ジャーナルにも6名の留学生受講生の立場の多様性が反映されていた。たとえば次のようなものである。(1)は学習者としての立場、(2)は研究者としての立場、(3)は教師としての立場からのコメントである（下線引用者、以下同様）。末尾のアルファベットは受講生の区別であり、同一アルファベットのコメントは同一人物によるものである⁽³⁾。

- (1) 学習者として学習者同士の会話を見て、それがとても自分のことを思い出させました。－中略－そういう問題を解決するのにどうしたらいいかいつも考えているんですけど、なかなか難しくて、自分の思った通りに言葉がうまく伝えられていないのはとてもつらいです。 (A)
- (2) 日本語教育学はほとんど経験がないが、言語学、談話学に非常に興味があるためどこまでが日本語の問題でどこからが一般的な言語学の問題かを考えてみるのが楽しかったです。 (B)
- (3) 電話の仕方を学習者に教えても高能力の学習者が実際の場面で応用できるかどうか疑問になります。時間があつた場合、教室で様々な場面を設定して練習させることができるが、限られた時間で導入して応用させることは難しい

のではないかと思います。教室外の会話を作る必要があるでしょう。(C)

また、「学習者」としての立場にも2通りがあるように思われる。1つは(1)のような「自分という学習者」という「主体的立場」である。それに対してもう1つの立場は「学習者という集団」という「客観的立場」である。(4)がそれに当たる。

(4) 学習者はまた自分の言語能力に自信がないため、または単に他の言い方を知らないため、以前に見たことのある形に頼る傾向があると思います。—中略—学習者は会話をすると、相手の気持ちに気をつかうための一番適切な言い方を考えなければならないだけでなく、言語的にも文法や語彙のことを意識したうえで一番上手な言い方を考えないとだめなのです。—中略—ところが学習者は母語者と比べれば非常に限られた知識と経験から、母語話者と同じことを(たまに無理やりに)伝えなければなりません。(B)

受講生は日本語を学ぶ「学習者」であり、日本語・日本文化の「研究者」でもあり、場合によっては、自国に戻れば日本語を教える「教育者」でもある、といったように複数の立場を持っているのが普通である。実際、一人の受講生が複数の立場でコメントすることもよく見られた。たとえば、(5)は「教師」の立場からのコメントの中に「学習者」の立場からのコメントが付されている例である。実線部分が教師の立場からのコメント、波線部分が「学習者」の立場からのコメントである。

(5) もし私が先生だったら、スクリプトのことばかり考えないで、相手を困らせないように積極的に会話をやりとることも大事だと学習者に教えます。難しいことかもしれないが、その意識を身に付けてほしいと思います。(私自身もそうするつもりです)。(A)

まとめると、以上から本授業における受講生の立場が多様であることが確かめられた。基本的に4つの立場があり、かつ、一人の受講生の中ではその複数が共存している。通常の(もしくは従来の)留学生向け会話・作文授業であれば、このような「多様性」に対応していくことは困難である。多くの留学生向け会話・作文授業の場合、受講生が「日本語学習者」という立場で受講する以上、授業で言及される日本語はあくまで「語学としての日本語」であって「研究の素材や教授項目としての日本語」という位置づけは取りにくいからである。しかし本授業では受講生がそれぞれの多種多様な立場で学んでいたようである。なぜであろうか。それは本授業が次のような「特徴2」を有していたためであると考えられる。

4.2. 特徴2－受講生が持っている個々の問題意識に対応できる－

その立場の多様性を反映し、受講生の持つ問題意識も多様である。「日本語が上手になりたい」という意識の受講生もいれば、「日本語という言語に興味がある」という受講生も、「学習者にどう教えるかという教え方に興味がある」という受講生もいる。

(6)～(7)には「産出された日本語」そのものに対する問題意識、たとえば、どこがおかしいのか、なぜおかしいのかという疑問などが強く反映されている。

(6) びっくりしたのは、学習者は待遇表現を使わなかったことです。それはどうしてだろうかと少し考えてみましたが、わかりません。普通は、学習者にできるかぎりたくさん敬語を使うように言われるので、全然使ってみないでそのようなフォーマルの話をするのは、私にとって、ちょっとおかしいでしょう。その人は使ってみませんでしたので、難しいわけではなく、使ったほうが良いという意識がなかった気がしました。(D)

(7) 学習者の会話2は一般的によくできて、相手は上手にターンを取ったと思いますが、あまり聞かないで、確認しないのはロールプレイングだったからでしょう。実際に役に立つ情報をえないでも、できるだけ早く終わろうと思って、その人は普通にしたほうがよかった質問をしなかったと思います。(D)

(8)～(9)のジャーナルを書いた受講生は「産出された日本語」に意識が向いているという点では上と同じであるが、特に「日本語としての自然さ」という問題意識を持っているようである。

(8) スモールトークがないと日本語の会話としては不自然ですか。(E)

(9) 同じ国の友達にも聞いてみましたが、大体私と同じ考えでした。日本語母語話者のときはどうですか。(E)

一方、(10)～(11)を書いた受講生は「産出された日本語」を「学ぶべき日本語」という問題意識で捉えているようである。「発音する」「努力する」「使う」といった表現からその問題意識が伺える。

(10) これからもっとアクセントに気をつけて発音するように努力します。(F)

(11) なんか後者の「認めて頂くことはできないでしょうか」は丁寧すぎに見えました。でも今からは日本語らしい表現を使うために「認めて頂くことはできないでしょうか」を使います。(F)

(12)～(13)を書いた受講生は「言語文化」という点に問題意識を持っている

ことがわかる。

- (12) 前回の授業でも見たように文化的なことで言葉が丁寧でも気に障ったり誤解されたりすることがあるからです。そのうえに、留学生（少なくとも私）にはわからない「言わなくてもいいこと」も日本の文化にはあるそうです。(B)
- (13) この作文が上手で、この作文が下手という判断は構造や文法に頼るものだけでなく、場面と文化に合わされたものではないと誤解を生み出しやすいです。(B)

Bはいわゆる「接触場面研究」という問題意識も持っているようである。

- (14) 私が非常に興味あるのは、母語話者が学習者と会話を交わすことです。学習者だったらまたお互いに語学的にも経験的にも共通点はあるかもしれないが、日本人とはその共有するところがない場合も多いため、両方が自分の会話のしかたをどうやって変えるかについては非常に興味深いです。(B)

(15) ~ (16) には「学習者が助かる」という趣旨の表現が出てくる。受講生が「どうやって学習者の日本語学習を支援するか」という問題意識を持っていることがわかる。

- (15) 日本語母語話者は話し方を遅くするだけではなく、簡単な言葉を選んでくれれば、学習者は助かるでしょう。(C)

- (16) これは日本人の習慣・考え方などと関連していますので、日本語学習者にどのように説明すればいいか結構悩んでいます。何度か留学生に相談を受けましたが、やはりうまく説明できなかつたみたいです。それは自分自身がまだ理解していないためだと思います。これからも知識を増やして、より多くの人の助けになればと思います。(C)

一人の学習者の中には複数の問題意識が共存している。(17) は A が書いた複数のジャーナルから取り出したコメントをまとめたものである。ここまで挙げてきた問題意識が全て言及されている。

- (17) [産出された日本語そのものへの問題意識の現れ]

まず気が付いたのは文法です。-中略-もうひとつ気になる点は、内容を段に分けないで一気に長く書くことです。-中略-最後のポイントは、内容があまりまとまっていないことです。

[学習者としての自分に対する問題意識の現れ]

私も自分のことを考えてみると、こういうことは何回かありました。

[客観的な問題意識の現れ]

敬語、尊敬語を使っても、失礼になることもあるのは、学習者が身に付けなければならないことだと思います。

[教師としての問題意識の現れ]

(自分自身が受けてきた日本語教育を批判的に紹介したあと) 会話の先生は一生懸命頑張って、学生の日本語能力を伸ばそうとしていることが分っていますが、私はその教え方に不満を感じていました。でも私だったらどのように教えるかを考えてみても、答えが見つかりませんでした。—中略—会話を教えるのに、日本語能力を伸ばすことだけ中心にしてはいけません。学習者の母語や環境、文化を考えながら、母語話者とはどんな違う話し方をするか、どんなミスをするかを比較してから教え方考えることも大事なことです。

[自然な日本語への問題意識の現れ]

母語話者だとこんな風を書くかどうか私は疑問を持っています。

[文化への問題意識の現れ]

やっぱり文化の違いも言語教育に影響を与えていると思いました。

以上見てきたように、受講生の問題意識は「産出された日本語そのもの」、「学ぶべき対象としての日本語」、「学習者の接触場面における日本語」、「どう教えるか」と多様であった。通常の「留学生向けの会話の・作文授業」であれば、その焦点はどうしても「学ぶべき対象としての日本語」に当たりがちであり、このような多様な問題意識に個別に対応していくのは困難である。しかし、本授業の受講生は各々の問題意識で様々なことを考えていたことがわかる。本授業の形態は多種多様な問題意識を持った受講生が1つの問題意識に留まらずそれぞれの興味に合わせて学んでいくことが可能であったと言える。なぜそれが可能だったのか。それは本授業が次の「特徴3」を有していたからであると考えられる。

4.3. 特徴3—個々人に内省を促すことができる—

本授業では母語話者による会話や作文、他の学習者による会話や作文といった「他者の日本語」を観察し考察することを通し、自然と受講生は「自分の日本語」と比較することになる。それは「自分の日本語」の内省へと発展していく。この内省は「建設的」である。(18)からは内省が気づきを導いていることが確かめられる。

(18) 今まで日本語学習者から「日本語ができないからコミュニケーションがうまく

いけない」と頻繁に耳にします。しかし日本語母語話者のRPを見たとき、会話が成り立つように言葉だけではなく、経験や一般知識も必要だと気付きました。(C)

(19) はその気づきを自分自身の体験に引きつけ更に内省を重ねている例である。

(19) 実は私も同じような場面にあったことがあります。—中略—頭の中で分かっている、ちゃんと言葉にできなかつたり、変だと気付きながら言葉にしてしまつたり(そのときも自分の言っていることが変だと気付いていましたけど、どうしようもなくそんなことを言ってしまいました)することが、本当に私の大きな問題になっています。(A)

(20) はその内省の結果を批判的に検討している例で、更に理解が深まっている。

(20) この場面では、私の場合、あいさつのあとスモールトークを入れると思います。これは、私が日本語を勉強して、日本人のコミュニケーションスタイルに干渉されたことではないかと心配したので、5人の私と同じ母語話者に聞いてみました。(C)

当然ながら、ジャーナルの中には「非建設的」な内容のものも見られた。それらの多くは「自分の言い方とは違う」「不自然だ」「こう言うはずだ」という否定的評価や一種の思いこみが中心となっており、「本当はどう言っているのか」「何が自然なのか」という点に視点が向いていない。そのような内省は固定観念にしばられている内省である。だが、それらの「しぼり」に気づくことができ、その「しぼり」から自由になると、内省もより深まると思われる。下のコメントはいずれも授業開講後の初期に提出されたコメントである。

(21) 分析するとき「会話のあるべき構造」が頭に固定されており、そこから抜出すことが困難でした。これから「正しい」とか「間違っている」とかを考えずに、様々な会話分析を行いたいと思います。(C)

(22) 今まで日本語を学んできましたがほとんど文法や会話の能力だけを考えてきました。—中略—会話の中の談話構造を分析するのははじめてです。初めての時間でまだ慣れていませんが、私にはあまり疑問を感じられないところが他の人が批判的に感じるのが面白いし、—中略—その談話の中でこんなにたくさん違いがあるとは思わなかったです。これからも批判的な思考を目指して頑張ります。(F)

これらのコメントには日本語教育に関して自身が持つ「価値観」と授業が提供し

ている「異なる価値観」との対立に戸惑う受講生の姿が見受けられる。しかしそれは言い方を換えれば、その内省が「異文化理解」の過程でもあったということになる。とは言え、その過程は人によっては簡単なものではなかったようである。次のコメントは固定観念に囚われていないつもりでいたにも関わらず教師から文法しか見ていないと言われた授業の後に提出されたジャーナルである。(22)を書いた受講生が(22)の三週間後に提出したものである。

(23) 今週は私だけ違うところを探している感じで、授業とだんだん離れる気がします。まだ会話全体で何かを発見するのが難しいです。先生、文法じゃなくて会話的に変なところとかおもしろいところを探ることは具体的にどの部分ですか。－中略－なんか今まで私が授業の教え方を誤解した気がします。もう一度説明お願いします。この授業で少しでも母語話者たちがおかしいと感じた部分を最後の授業では私も気づくことができたなら、いいなあと思っています。それを目指しています。これからの授業のためにも聞いた方がいいと思って、書きます。(F)

幸いなことに、この受講生は最終的には(24)のコメントを提出した。グループワークでさまざまな意見が聞けたことが自分自身の内省（問題解決）に役立ったと述べている。

(24) 今まで私が受けた授業で語用論的な観点で会話を分析する授業は初めてなのではじめは何を探せばいいか迷ったし、文法の間違えしか見えなかったんですけど今は前よりちょっとだけは分かる気がします。それは一人ではたぶん無理だと思いますけど、グループに分けて皆で一緒に考えたので意味があったし、ためになったと思います。またそれが母語話者と学習者と混ぜてお互いの意見を交換してもっとよかったです。(F)

内省という行為は非常に個人的な行為である。それゆえに1つの教室に多様な受講生がいても個々に内省することが可能である。一方、個人的な行為であるからこそ、その内省の結果を共有することに意味が生まれる。多様な受講生に対応する授業活動として内省とその結果の共有は非常に有効であると考えられる。ただし内省の方向が限定されては受講生の多様性に対応できない。本授業では提示した事例をどういう立場や問題意識で内省するかまでは限定しなかった。そのため多様な受講生に個別に対応できたと考えられる。

4. 4. 特徴4－意識付けを変化させることができる－

ここまで述べてきた3つの特徴を持つことの結果として、本授業は受講生の意識付けを変化させることができる、という特徴を持つことになったと考えられる。もう少し具体的に言うと、グループワークなどの作業を通して立場や問題意識の異なる他者と関わることにより、自分の持っていた立場や意識を再確認したり変化させたりしていくことができる、という特徴である。

下のジャーナルを書いた受講生は言語学関係専攻であり、それを反映してある時期までは言語分析中心のコメントを書いていた。しかし、授業中盤から終盤にかけて時々「日本語教師」という立場や「どう教えるか」という問題意識を反映したコメントを教師の視点でコメントを書くようになった。ただし、ジャーナルの多くを占めているのは従来から持っていた「言語分析」「学習者」「自分自身の日本語学習」という意識からのコメントであった。つまり、学びの途中から「新しい観点からの問題意識」が付け加わったと言えよう。

(25) 談話の教育を日本語教育に付け加えたほうがいいのではないかと思います。

(B)

(26) 大変細かく、会話分析のように説明してみると、たぶんわかってくれな
いかもしれません。それに、作文の構造を教えてあげるのは、ある程度まで教
えてあげられるでしょう。－中略－メタ言語注釈は教えてあげられるかどう
かわかりませんが、メールの重要な要素だったので、教えなければならな
いかもしれません。 (D)

興味深いのは、このように授業中盤から「日本語教師」の立場や「どう教えるか」という問題意識を反映したコメントを記すようになった受講生3名が、授業開講当初の調査では日本語教師になるかならないかまだわからない、と答えていたという事実である。日本語教師になろうと強固には思っていないにもかかわらず、日本語教師的視点から内省するようになったということである。更に興味深いことは、(27)のように、日本語教師的視点を持ったからといって日本語教師にならない可能性が高いと考えている人もいる点である。

(27) 将来、日本語の先生になることを考えていませんが、もしいつかなるとした
ら、この授業で学んだことを身に付けておきます。 (A)

一方、当初の調査では「日本語教師希望」と回答したにもかかわらず、ジャーナルには「日本語教師的視点」が一切見られなかった受講生もいた。しかしそのよう

な場合であっても受講生の意識付けを変化させていくことは可能であると思われる。たとえば、ジャーナルへのコメントなどを通して別の立場に立ったり別の問題意識を持ったりするよう促す等の方法で内省の視点を提示するなどの方法が考えられる。

受講生の意識付けを変化させることができるという特徴は、受講生の多様性に対応するという点においてはあまり関係がなさそうに思えるかもしれない。しかし、柔軟な立場や多様な問題意識が要求されるにもかかわらず、偏狭な立場で画一的な問題意識しか持ち得ない受講生がいたときにどう対応するか、という点を考えると、広い意味で受講生の多様性に対応できるという範疇に入るであろう。

5. 考察のまとめ－多様性への対応を可能としたもの－

以上の考察から「非留学生向けの言語学的授業」である本授業が「言語学的授業」としてだけでなく、「日本語教育学的授業」としても「留学生向けの会話・作文授業」としても機能していることが確かめられた。その点において、本授業は受講生の持つ多様性に個別に対応できていたと考えられる。その理由は本授業の持つ3つの姿勢にあると思われる。

まず「気づき」を重要視する姿勢である。異なる立場・問題意識を持つ学習者がいた場合、それぞれの立場・問題意識に合致した授業を教師が一度に行うことは難しい。しかし、受講生の内省を重要視するならばそれは可能になる。教師は受講生の気づきを促すような刺激（素材）を提供し、各自の内省をサポートすればよいからである。これにより多様性への対応がより容易になる。

次に「グループワーク」を重要視する姿勢である。受講生一人の内省も重要であるが、それだけに頼りすぎると問題がある。固定観念に囚われた内省であれば、逆効果になることさえある。しかし、グループワークで他者の視点に接することで自身の考えの幅を広げたり修正したりすることが可能になる。グループは個の集まりであり、そこでは「皆が異なっていること」が前提となっている。グループワークは多様性への対応を支援する。

最後に「内省する」という活動を重要視する姿勢である。内省という作業は「自分自身と向き合う」ことを意味する。学習者としての自分であれ、教育者としての自分であれ、受講生は「自分という個」と向き合うことになる。そして、自分自身の問題意識を見つめる。そこにあるのは究極の「個への対応」である。

これらの姿勢に基づく教室活動により、多様性への対応が可能になったと考えら

れる。

6. 提言と今後の課題

6.1. 提言1－能力差への対応－

受講生の多様性に対応できるということは「語学授業としての会話・作文授業」に関する1つの可能性を示唆する。それは「日本語能力の個人差に対応した授業の可能性」である。大学の日本語授業では「一定レベル以上ではあるがその中で能力差が著しい」ということが多々生じる。このような場合、能力の高い受講生に合わせて授業をしても能力の低い受講生に合わせて授業をしてもどちらかに不満が生じるし、中間に合わせて両方が満足できないということになりかねない。しかし、たとえば、本研究が実践したような授業形態を採れば、受講生は「気づき」と「内省」を通してそれぞれがそれぞれにとって必要だと思うこと（学びたいと思うこと）を選ぶことが可能になる。また、「グループワーク」というプロセスが「個の学習」をその前提となる作業として制度化し保証するため、メンバーの組み合わせなどグループの形成に留意すれば、その中で能力差に気兼ねすることなく学んでいける。能力差という多様性に対応することが可能になると思われる。

6.2. 提言2－新たな協働学習－

本授業はもう1つの可能性も秘めていると考えられる。それは、「語学授業としての会話・作文授業」における日本人学生と留学生との協働学習の可能性である。

日本人学生と留学生との協働学習というと、日本事情科目やプロジェクトワーク的授業が多く、留学生と日本人学生とが対等な立場で語学授業として協働学習を行うという取り組みは数少ないのではないだろうか。その理由は日本語母語話者である日本人学生にとって「日本語会話」や「日本語作文」という授業を履修することが、岩田・小笠（2007）の取り組みにある「文章表現」やプレゼンテーションなどの「口頭表現能力」といった「日本人学生も学ぶ必要があること」をテーマにしない限り、一見すると無意味であるかのように思われるためであろう。そこで通常の日本語授業では、日本人学生は「ゲスト」として参加することはあっても受講生として参加することはほとんどないのではないだろうか。

しかし、ジャーナルの分析から、留学生にとって、日本人学生との対等な関係で行われる継続的なグループワークが、言語使用に関わる使用基準やバリエーション

について学ぶという点で効果的だったという事実が確認された。より多くの母語話者と接触し、言語使用に関してメタ的な意見交換ができる授業は留学生にとって大きな意味を持っているようである。日本人学生にとっても、「学習者の日本語、学習者の持つ日本語運用に関する考え方、学習者の日本語学習における困難点、日本語そのものについての知識、会話行動についての知識」等を、生きた形で学ぶ絶好の機会になると思われる。同様の示唆が中井（2007）にもある。今回は分析対象外でしたが、日本人母語話者のジャーナルにも同様の意見が散見される。更に詳しく分析することでこれまでとは異なる「語学授業としての会話・作文授業における新しい協働学習の可能性」が見出せるように思われる。

6.3. 今後の課題

「多様性に対応できること」と「日本語能力が伸ばせること」とは基本的に別である。本授業ではグループワークやジャーナルという場においてアウトプットすることはできるが、「誘い」や「お願い」といった現実世界で遭遇しうる場面でアウトプットすることはできない。この点は「学習者」の立場で「うまく話せるようになりたい」という問題意識のみを強く持つ受講生にとってはマイナスに作用するかもしれない。全ては今後の課題となるが、ジャーナルには現れにくい否定的な意見をすくい上げて検証する必要もあろう。

註

- (1) 以下では留学生に限って考察を行うため、単に受講生と記す。
- (2) たとえば、名嶋（2006b）は日本事情授業の取り組みをジャーナルから分析している。内田（2009）は子供の作文推敲過程における語の選択を発話プロトコルから分析している。
- (3) Eのコメントが他の受講生に比べると少ないが、それはジャーナル自体の提出回数が他受講生に比して少なかったためであり、内容による恣意的な選択を行ったからではない。

参考文献

- 岩田夏穂・小笠恵美子（2007）「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンス」、『日本語教育』133, 日本語教育学会, 57-66
- 内田伸子（2009）「作文の推敲過程における語の選択—ことばを選ぶこと・考えを発見すること—」、『日本語教育』140, 日本語教育学会, 4-14

- 大島弥生 (2009) 「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」, 『日本語教育』 140, 日本語教育学会, 15-25
- 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門』, 新曜社
- 中井陽子 (2005) 「談話分析の視点を生かした会話授業－ストーリーテリングの技能指導の実践報告－」, 『日本語教育』 126, 日本語教育学会, 94-103
- 中井陽子 (2007) 「談話・会話分析的アプローチの観点を取り入れた初級の会話授業の可能性」, 『第16回小出記念日本語教育研究会予稿集』, 小出記念日本語教育研究会, 41-45
- 名嶋義直 (2006a) 「会話授業における2つの試み－『ポートフォリオ評価』と『ほとんど話さない会話授業』－」, 2005年度沖縄県大学等日本語教育研究会 第3回研究例会 口頭発表資料 (2006. 3. 9 於 琉球大学)
- 名嶋義直 (2006b) 「異文化理解リテラシー育成に向けて－日本事情授業における取り組みから－」, 『日本語教育』 129, 日本語教育学会, 41-49
- 村田晶子 (2004) 「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析－学習者同士のビデオ観察を通じて－」, 『日本語教育』 120, 日本語教育学会, 63-72
- 八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子 (1998) 『異文化トレーニング－ボーダレス社会を生きる』, 三修社

(東北大学大学院文学研究科)