

往還関係を刺激する教室活動から 体得する日本語

―― 2001年4月13日から2001年6月29日までの
日本語総合 5 AB クラスの記録を対象として

張 珍華（ちゃん じんは）

1. 動 機
2. 教師の役割
3. 学習者Hの仮説の変遷
4. 「自分の日本語」に辿り着くまで
5. 結論

1. 動 機

今まで、私が受けてきた日本語教育を基に、日本語教室で行われることを考えたとき、大きく二つをあげられる。一つは、学習者への日本語文法の注入、そして、もう一つは、日本地域文化に関する情報提供である。

この日本語教室の中の教師とは、日本語の文法や語彙をどれだけ学習者に覚えさせるかに大きい目的を置いて、退屈しない反復できる方法を工夫する役割をしている。ロールプレイやゲーム、テスト、ビデオなどが学習者が文型や文法、語彙の反復を通じて覚えられる教師の工夫から出てきた方法であると思われる。そして、日本の地域文化に関する情報を与える役割を果たすために、日本の伝統文化や日本の若者や日本人などについて定義を出したものを、ビデオや写真などの視覚教材を用いたりして、学習者に説明を行う。

よって、学習者は教師が工夫したものを通して、与えられるものを、ただ、受け入れれば良いような立場とした役割がある。その役割から習得する日本語とは、日本語と日本に関する「規則」と言える形であると思われる。

しかし、今回の分析の対象となった資料からは、上記のような日本語教室で行われることと、教師の役割、学習者の立場を読み取ることは出来なかった。そして、学習する「日本語」も「規則」ではない形であるような気がした。

従って、私は日本語総合5ABクラスの記録から下記の二つの点を明らかにしたいと思っている。学習者が「私にとって○○とは～である」と表明するまで、教師は教室でどのような役割を果たしているのか、そして、その教師の役割から学習者が得られるものとは何だろうか。つまり、学習者が学ぶ日本語とは、文法注入式の教室から学ぶ日本語と、どう違うのかという、この二つの点を明らかにしたいと思っている。

2. 教師の役割

教室活動の中で学習者は「自分の考えている」と「自分の日本語」との往還関係を繰り返す。下記の(1)から(7)にまとめたものは、学習者の教室活動である往還関係の中に働く教師の役割として考えられるものである。

<表記法> 教師：T

学習者：T以外のアルファベット

(1) 教室の「形」を示す - キーワード→「自分、関心、興味、好き、考えていること」

から、あくまで、学習者が主体になるような場면을教室の空間を借りてつくっているように見える。教師が学習者主体の場面を与える代わりに、絶対に守るべきルールとして、「○○と私」の形をテーマにしよう、それから書いていく文章には必ず一つの仮説を入れよう、枚数は5枚にしようを話している。教室の「形」は教師が示し、教室の「内容」は学習者が決める。学習者中心とした教室活動にとことんまで拘っている教師の意志が見える。

T：自分のことで、何か一番関心のあること、興味のあること、好きなことでもいいです、書いてくればいいです。5ページ。ですから、(板書しながら)「○○と私」というタイトルになりま

す。ここは、自分が好きなこと、興味のあること、関心のあること、何でも構いません。

T : 総合というクラスは勉強というよりも、自分の考えていることをみんなの前で話したり書いたり、それからお互いに議論をしたりする時間です。自分の考えていることを言うのも大事ですし、それから他の人が言うのを聞くのも大事ですし、それから他の人の言うことを聞いて、今度はそれを自分で書くというのも大事です。 - 4/20

(2) 外言をそのまま学習者に返す - 仮説に関する思考が成り立ってない学習者の場合

学習者の外言を教師がまとめた上、学習者に外言の内容を確認しつつ、私にとって何かという仮説に関して**思考が足りないことを学習者自身に確認させる**。この時、教師は明確に学習者が話す内容を早く受け取り、共感しようとする姿勢と努力が必要だと感じた。

T : いや、さまよっているのは誰ですか? # H : ああ、私です。

T : はい、そうですね。(全員笑った)だから、Hさんがさまよっているというときに、日本文学作家の中の志賀直哉という作家の作品に接するようになった。さまよっている時に?つまり悩んでいるとき、ですね。

H : はい。

T : 悩んでいるときに志賀直哉という作家の作品に、を読んだ、それだから、それでなぜ? **なぜ?**

志賀直哉の作品を読んだのですか?さまよっているときに。 - 4/20

T : だから、その経験は、私にとって、何か、です。ね?

A : 「観点を広くさせるし、幸せに生活させるし、自分の性格が変わっていて...

T : ん? 変わっていて、最後までちゃんと言って。 # A : 新しい私になったら、それは珍しいです。

T : それをもうちょっと、仮説の文章にすると、**私にとって、日本での珍しいこと**というのは、

A : 私にとって、日本での珍しいことというのは、いいことだけではなく、よくないこともあります。でも、私は、観点を広くさせるし、幸せに生活させるし、自分の性格が変わっていて、新しい私になったら、それが珍しい。

T : **それが、私の...** # A : 私の? # T : **なんですか?** # A : 私の? 何だろう?

T : 何だろう? (一同笑い) 仮説でしょ? だから。これが私の仮説です。

これでいいんです。はい。 - 5/18

(3) 隠れた内言を引き出す - なかなか仮説に辿り着けない学習者の場合

日常の会話のすべてが自己表現を必要とするとは断言できないため、思考を

する作業は一種の**訓練**に感じた。訓練の仕方を教える一つの方法として（２）に書いたように教師が学習者に傾聴した上、そのまま外言を学習者に返しても、なかなか内言の表現が出来ない場合、教師は細かい質問を通して学習者を仮説に辿り着かせる。

訓練 1 # T：だから？**違う**のはそうなんだけど、違ったからー、違ってびっくりして、恥ずかしかった。
で、だからどうするの？だからどう考えるの？ # Z：違うけど、でもあーあー、あの...
T：**面白い？** # Z：おもしろいー、し、日本のお風呂のやりかた、科学的だと思う。
→ 感情面の変化から仮説を考える

訓練 2 # T：うん、**なぜ毎日行くの？**
T：うん、じゃあ、お風呂屋さんに行くと**どんな気分になる？**
Z：あんあのー、お風呂屋さんは...面白い。# T：面白い？**何が面白い？**
T：**おじいさんと話をしながら何を感じた？**
T：**行きたい。何故？**
Z：お風呂屋さんが広くて、きれい。あの一、その一、皆さんの男の人がゆっくりして、話できます。
T：うんうん。それは、**ベトナムの時はなかった？**
Z：なかった。
T：ああ、うーん、じゃ、それが**仮説**じゃない？
→ 行動面の変化から仮説を考える - **5/11**

（４）ははっきりと**否定する** - 学習者が知識だけを求めて書こうとする場合
学習者が興味があるものの資料を探したり、インタビューをしてみたりして、それをもとに動機や仮説を立てていくことは**授業の目的**に反することであり、学習者に何の成長ももたせないため、教師は「～ではレポートは書けません」とはっきりと学習者に知らせる。

T：あの、日本の女性について**知りたいだけではレポートは書けない**。私は今こう考えている、韓国女性の生き方についてこう考えている。日本の女性の生き方について**こう考えているって今のYさんの考え**をしっかりと固めてください。 - **4/ 27**

T：だから、**社会学のレポートを書くわけではないから**、ここは社会学の教室ではないから、つまり、**私はなぜ日本の、日本関係の仕事をしたいのか**、 - **5/ 18**

(5) 文章に加えるものを与える - 仮説が見える学習者の場合

仮説が見える学習者の場合、教師はこれから加えていく内容に関して、学習者達から出た質問を傾聴した上、それをまとめてあげる。

T : そのときの具体的な、具体的な、例えばエピソードとか、エピソードの話、とか、例えば志賀直哉の何を読んで、どんな文章を読んで、すごくいいと思ったか？を、そんな事を書いてください。もう少し。具体的に。ね、そうすると、A さんが聞いたようにさまよった、悩んでいるときにどうして志賀直哉の小説を読んだのか。 - 4 / 20

(6) 仮説に当る文章の修正を行う - 学習者の動機と仮説の検討をする場合

学習者達は仮説を決める段階に、授業は仮説になる文章を選ぶ段階に入る。
仮説を書いてきた学習者はそのままでもいいのか、仮説を書いてない学習者の文章からは仮説になるような文章について、学習者達の意見と教師の意見を通して決めていく。

H : 志賀直哉はいつも私の人生観を変えた人で、大切な人です。

T : Pくん、何かわからないですか？質問してください。何がわからないんですか？

P : いき、いきる。

T : はあ、生きるですね。

P : 教えてくれる。

H : はい、私に生きるほうについて私に教えてくれる先生だと思う。

T : うん、そう書けばわかります。 - 5 / 25

(7) ディスカッションのやり方・書き方について話す。

自分の仮説から展開できるようにインタビューのやり方からディスカッションの記録要領を説明する。

T : だから質問をしてもらった、どうしてその質問をしたのかとか、それを相手のひとにも訊いて、意見のくれる人に、どうしてその質問をするのか訊いて、で、その話をこのようにたくさん書けばもっと、さっきの志賀直哉のところももう少しわかり易くなるでしょう。それで、次Hさんの意見も書ける。ただ相手の質問だけじゃなくて、この人はこういう考えで私に質問した。それでそのとき、その人の考えを訊いたらこういうふうに答えてくれた。それで私は次のように考えると、こういう

ふうにインターアクションをね、そのディスカッションの様子を書いてほしい。 - 6/15

T: 子供と私 仮説をめぐって、じゃ、他の人はどう考えているだろう、その問題を、その子供は生き甲斐だという仮説について他の人はどう考えているだろう。で、他の人の意見を聞く、それは経験があるかないかじゃなくて、経験がない人と考えている人がいる。だからそれを考えてもらって、それで、その人の意見をもらって、もう一回本当に子供は私にとって生き甲斐なんだろうかと、もう一度考えてみて、そして最後に結論をつくる。 - 6/22

3. 学習者Hの仮説の変遷

上記の教師の役割の影響から学習者の外言にみられる日本語の変遷を「志賀直哉と私」のテーマで文章を書いた学習者Hの仮説の変化から自分の日本語の形を見たいと思う。

私にとって志賀直哉は心の目だ。私に自然法則をみるほかの目をくれた人であるからだ。いままで苦しむように感じたことが彼により、新しく見え始めたから。。。 - 5/11

私にとって志賀直哉は楽だ。今までの苦しみを解消して落ち着いている気分になるようにしてくれた。それで今は心が楽になっているのだ。 - 5/17

私にとって志賀直哉は生きの先生だ。今までの苦しみを解消して落ち着いている気分になるようにしてくれたからだ。また、いまからどのように生きるかに対する方法を教えてくれたからだ。

それで今は心が楽になっているのだ。 - 5/24

志賀直哉は私にとって生きの先生だと思う。 - 6/14

— ディスカッション— 私にとって志賀直哉は生き方の先生だと考えた。 — 6/29

私にとって生き方の友人より生き方の先生なのだ。 - 7/5

から にいくにつれて、「心の目だ」「楽だ」「生きの先生だ」について付け加える説明が要らない日本語を探している学習者Hの試みが覗ける。このように付け加える説明がなく、自分が思うことを表現したと思える日本語を私は「自分の日本語」とであると言って置きたい。

4. 「自分の日本語」に辿り着くまで

以上のように、教師の役割から自分の日本語を獲得するまでは時間のかかることであると分った。4.ではそのプロセスのまとめを試みたいと思う。

教師が学習者の仮説を成立したと見る基準は、学習者が自分だけの考えを表現したのか、つまり、学習者の思考の部分、「内言」の见えないところではあるが、中身や特徴を考えてみたところ、大きく二種類のヒキダシの形で分類できる。

内言	引きやすいヒキダシ	引きにくいヒキダシ
内容物	・他者の言語をすでに味わったもの ・「情報」又は「知識」とも言えるもの。 ・はっきりとした形で変化がないもの	・他者の言語を経験していないもの、 ・自分が言語化した経験が少ないもの ・自分にも良く見えなかったりするもの ・はっきりとしない形で、変化するもの
特徴	・すぐに引けるため、見せやすい ・自分だけのものではない ・共感していると感じやすい ・言語化したがる	・引きにくいいため、見せづらい ・自分だけのもの ・共感を得られることが少ない ・言語化したがない

それから、学習者たちはコーディネーターである教師の指示に従うため、二つの作業を行うようになる。一つは、まず学習者自身に、引きにくいヒキダシの中身の形、つまり、形がはっきりしない内言が明確に見えるようになるため、自ら思考を繰り返すこと。

そして、二つ目は、コーディネーターの指示に従い、自分の引きにくいヒキダシから出した中身を日本語で表現してみせることを行う。

このクラスは、一つ目の作業を通して内言の形がはっきりと見えた時点から、二つ目の作業に入っていくわけではない。そのため学習者たちは、自分の内言の世界での形作りをしていく作業と同時に、それを表現する外言の形作り、すなわち、日本語の形作りをせざるを得ない。学習者が行う二つの作業の中で、教師の役割とは学習者がより明確に教室のみんなに仮説を認めてもらえるよう、伝えたと実感できるように導いていくことだと思う。

つまり、「自分の内言を自分の日本語で外言化する」その往還関係を刺激することを繰り返し、学習者の自身の内言を明確化しながら、自ら自分の日本語を見つけてい

く進歩を実らせることだと思う。言い換えれば，下記の表の外言の部分である未経験の日本語を見つけていく，明確化することであると言える。

外言	経験済み日本語	未経験の日本語
特徴	・ 他者の日本語 ・ 聞いたり，読んだりの経験済み ・ 文型が見える ・ 限られた場面	・ 自分の日本語 ・ 引きにくいヒキダシの内言として存在 ・ すべての場面に变化可能

このような，二種類の内言のヒキダシからの外言化する日本語の変遷を追ってみると次ぎのように考えられる。

引きにくいヒキダシの内言

↓
内言の形作り
↓
外言化する = 日本語で表現
(経験済みの日本語を用いて表現・
まったく経験してない日本語から文型を
文型を作り上げて表現)
↓
共感を得る・仮説成立・拍手をもらうことを基準
↓
日本語の修正を繰り返す
↓
外言化し，基準に合う作文に巡り合い，日本語の修正を停止
↓
自分の日本語

引きやすい内言

↓
外言化する = 日本語で表現
(経験済みの日本語を用いて表現)
↓
修正の仕方がない
↓
達成感は存在しない

学習者が自分の日本語を持つようになることは，自分の内言を形作りを大前提としなければならない。それは，自分の言いたいこと（内言）がはっきりしていればいるほど，自分だけの外言の修正というのは繰り返されるし，伝えたという確信と言える達成感につながるからである。自分の内言を形作りの過程を踏んでない内言を表現する場合は，外言の修正から確信を得ることは出来ないため，自分の日本語には辿り着けなくなると思われる。

5 . 結 論

教師の役割から、すなわち、「私」と「○○」との関係について「内言」と「外言」の「往還関係」を刺激することによって、学習者は自分の日本語に辿り着けると述べてきた。

日本語の文法を注入したり、日本地域文化について情報を与えることをする、従来、私が考えていた日本語教師とは掛け離れたこの教室が持つ意義とは何だろうか。

一つは、学習者の内言の部分から説明できる。教師はテーマの形だけを提示し、学習者が主体となってテーマを決め、自分の考えを明確に表わす仮説を立てることによって、学習者の思考の部分、内言の発展を促すことにある。

そして、もう一つは、外言の部分で、一つのテーマを用いて教室の中で発表する、即ち、自分の内言を日本語化することを繰り返すことによって、自分の内言に適切な日本語をつくっていくことをする。それを通じて、一つのテーマに限らない自分の日本語の見つけ方を学習者が身につけることが出来るということである。

さらに、何語であれ自己表現ができるコミュニケーションとは、確固たる「内言」を持っている自己であることを大前提としている。そして、自分だけの内言ではない場合は、自分だけの外言ではないため日本語の修正を繰り返すことが出来なくなる。

「自分だけの内言と外言」に十分に従った日本語教育の場であることが、今回の対象になったクラスの特徴であり、従来の日本語教室とは大きく異なる意義でもあると考えている。

そして、このクラスから得られる日本語とは、教師から学んで習得した日本語ではなく、学習者たち自ら内言をはっきりと形作りした上で、見つけ出した日本語である。議論をしたり、他の人の言うのを聞いたり、自ら話したりすることの反復から、自己表現の難しさ、日本語化の難しさを乗り越えながら見つけ出した日本語である。

敢えて、その日本語を私は「習得」した自分の日本語ではなく、「体得」した「自分の日本語」であると言って置きたい。よって、このクラスは日本語を「習得」する場ではなく、「体得」していく場であることにも意義があると言えよう。

以上、私は学習者に日本語を教え込むということから離れることを実践しているクラスの分析から、学習者と教師の役割が従来とは目を見晴らす程の違いがあることが分った。そして、私は、ことばを交わすことに、ことばを教えることに「自分の日本語」を認める姿勢が、人と接する際に一番欠かせない部分ではないだろうかと思うようになった。