

中国人日本語学習者を対象としたジャーナル・アプローチによる 授業体験の質的分析

尹 得霞*, 北村 勝朗**

*東北大学大学院教育情報学教育部博士課程後期3年

**東北大学大学院教育情報学研究部

要旨：日本語を学習する外国人が直面する課題のひとつに、文法の習得に偏ることに起因する不自然な日本語力があげられる。しかし、そうした問題に関する実践的な研究の蓄積は未だ不十分である。そこで本研究では、物語を書く行為を通して学習者同士及び教師との協同的な学習活動が行われるジャーナル・アプローチに着目し、日本語専修の中国人大学生の学習体験の詳細な分析を行った。分析の結果、「自身と日本語との関係の変容」「学習観の変容」「相互学習」及び「教師による方向づけ」の4つの要素によって学習体験が構成されている点が明らかにされた。

キーワード：日本語学習、ジャーナル・アプローチ、協同的学習

1. はじめに

日本語の学習は、言語としての日本語活用力の習得と同時に、文化としての日本語理解を通して日本や日本人の精神性を学ぶことも重要な意義として存在する(中川・神谷・李, 2006)。しかし外国人学生の日本語学習において、文法に偏った内容と、そこから派生する、日常性を欠いた不自然な日本語力の習得という問題が存在している。例えば、劉(2009)は、日本語学習者は日本語を話し、書く際、文法上大きな間違いがなくても、唐突さや違和感がある点を度々指摘されると報告している。日本語を学ぶ外国人学生にとって、いかに自然な日本語を理解し活用できる力を身に付けられるか、切実な課題であると考えられる。

また語彙や文法などの日本語を学習する中で楽しさを実感させることも重要な課題であると考えられる。この点に関し、宋(2005)は、多くの中国の日本語学習者は日本語文法に苦手意識を持ち、文法知識の理解に時間が割かれることから学習者の学習意欲が高くない問題性を指摘している。

教科書で学んだ知見を活用し、学習者たちが自由に日々思ったことや感じたことを生き生きと表現することで学習を向上させる場の提供は、日本語を学ぶ学生の動機づけを高める上で不可欠なものであると考えられる。

更に、学生の学習状況の把握や授業外の学習活動支援は、授業という限られた時間内では非常に難しいといった問題も存在している。これについて、金(2011)は、学習者同士の自律学習、母語の影響克服、及び日本人のものの考え方や習慣・文化の配慮といった点を視野に入れた学習環境の構築が必要である点を指摘している。

こうした問題に対するひとつの実践的な試みとして、学習者同士と教師との相互作用を通して学び合う「ジャーナル・アプローチ」があげられる。この「ジャーナル・アプローチ」は、多文化間教育の一環として、初級から上級レベルまでの外国人日本語学習者を対象に開発された教育プログラムである。そこでは、学習援助とジャーナルと称するノートを媒介した学習者間のやりとりを核として、相互に自他理解や自他の文化理解が進められていく(倉地, 1994)。

こうしたジャーナル・アプローチの実践報告としては、異文化学習・交流の視点から三者間でジャーナルの交換を行ったもの(倉地, 1998)や、異文化間の相互理解という観点から学習援助者の対応を検討したもの(倉地, 2003)があげられる。この他、ジャーナル・アプローチのもつ相互作用や他者理解の促進といった特性をいかした日本語作文活動や、自律学習を目指した実践も報告されている鄭(1999)。

鄭(1999)は、従来の作文活動とジャーナル・アプローチの比較検討を行い、従来の文型や語彙だけを使って表現する型通りの文章を並べる作文活動よりも、ジャーナル・アプローチを用いた作文活動の方が、学習者は自身に合う言語環境を作りあげ、自分にとって理解可能なレベルでの学習を続けることができる点を指摘している。また、熊倉他(2004)は、グループ間でジャーナルを交換することにより、学習者の学習への意欲が高まり、自律学習が促進されると報告している。更に、藤井(2007)は、自主的にジャーナルの交換を実践することにより、教師と学習者のラポールが構築される事例報告を行っている。こうした実践報告からも、ジャーナル・アプローチは「自己表現を高める」こと、および学習者の自律学習を促す効果が期待される。一方、河野(1997)は、ジャーナルの作文教育としての文章産出に着目し、課題作文とジャーナルの文章の比較分析を通して、ジャーナルが初級中級レベルでの応用において効果的であるとし、作文教育としての有効性を指摘している。また、ジャーナル・アプローチの協同学習への実践について、栃木(2006)は少人数グループで学習者が書いてきた日記をお互いが発表し、意見交換を行うことで学習者の自主性や動機付けの維持に効果があるとし、協同型ジャーナル・アプローチの可能性を指摘している。

他方、第二言語学習における作文教育の視点から、書くことと考えることの必要性について、小林(2005)が報告を行っている。ここでは、書くことは発見のプロセスであり、アイデアを深めたり、考えを一般化してつなげたり、事前に考察したことを変えたり、抽象的な考えと経験を結びつけることができる認知的な活動である点が指摘されている。こうした指摘から日本語学習を捉え直してみれば、自身の経験をもとに、それをふり返り、対象化し、日本文化の文脈の中で学習体験を再構築するという、いわゆるメタ認知的な作業が日本語の習得には重要な意味をもつと考えられる。この点について、柏崎ら(2001)は、第二言語の習得では、学習者は環境やリソースを活用し、自律学習を促すメタ認知力の育成が重要な役割を担っていると指摘している。このメタ認知に関しては、日本語読解プロセスにおける「メタ認知的知識」と、メタ認知的知識を参照しながら認知活動を監視・制御する「メタ認知的活動」

の2つに分類されており、さらに「メタ認知的活動」はモニタリング(気づき・感覚・予想・点検・評価)とコントロール(目標設定・計画・修正)として整理されている(三宮, 1996)。本稿においてもこの分類に基づき、メタ認知を理解することとする。

さらに、こうしたメタ認視点からの第二言語学習研究をより具体的に論じたものとして、佐藤(2003)によるメタ認知の変化に関する研究があげられる。そこでは、学習者が協同学習を体験することで、認知面と情意面の相互作用によってメタ認知が変わっていく点が明らかにされている。しかし、その相互作用のプロセスの全体像は明らかにされていない。この協同学習者のメタ認知的プロセスを解明することは、学習者の協同的環境の構築や、日本語学習者の協同学習デザイン構築に極めて大きな役割を果たすと考えられる。

そこで本研究では、中国の大学における日本語専修学科での日本語の授業受講者を対象とし、授業外の協同学習を促すためのリレー物語活動(以下、前述したジャーナル・アプローチと表記)の授業実践を通して、学習者のメタ認知活動がどのように展開されるか、その過程を詳細に描写し、文法学習に偏らない、自律的な日本語学習方略について提案することを目的とする。

2. 方法

(1) 授業対象者

中国内モンゴル大学日本語学科の2年生32名(4グループ8名ずつ)。

(2) 調査時期

2011年9月から2012年7月までの10ヶ月間。

(3) 対象授業

総合日本語授業(精読授業)

(4) 活動内容

受講生32名を4グループに分け、物語のジャーナルの交換を行った(図1参照)。活動は2年前学期と後学期の2回実施した。オリエンテーション時に交換ルールを説明し、週に1回交換し、1学期に合計12回の交換を行った。表1にジャーナル交換ルールの詳細について示した。

(5) インタビュー調査

全ての授業と成績判定の終了後、ジャーナル・アプローチに関する調査協力への承諾が得られた12名

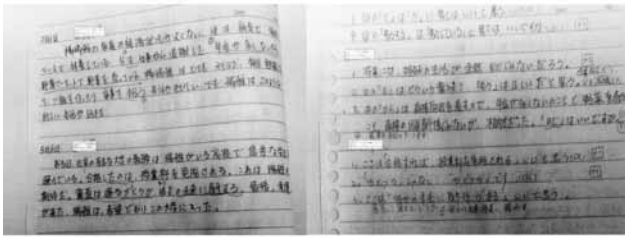


図1 ジャーナルの例

表1 ジャーナル交換ルール

期間	前学期 2011年9月～2012年1月 後学期 2012年3月～2012年7月
交換方法	・ジャーナルは4冊、4グループ(8名)に1冊ずつ配布
テーマ	・寮単位で分ける。4名の男子学生が各グループに1人ずつ入り、各グループのリーダーがジャーナルの交換手続きを管理
字数	・毎回、200～400字の範囲で書く
内容	1. 物語 前の人の書いた物語文章を受けて物語を創作し書きつなげる(図1の物語部分) 2. みんなの広場 ・他の人の書いた文章の感想や教師のコメント等に対して思ったことを自由に記入(図1のみんなの広場欄:下記例の右側)
フィードバック	・毎週月曜日に教員に提出。教員が添削後、翌週月曜日に各グループに返却。
スピーチと討論	・木曜日の授業開始 10分前に物語についてスピーチ・討論を行う

に対しインタビュー調査を行った。まず調査目的を説明し、成績評価とは一切無関係であることを確認した。その後、個人情報の保護について説明し、了解の上、実施した。

質問項目は、以下の8項目である。①物語を書くことで新たに気づいたことや発見したことがありますか、②リレー小説を書くことで、日本語に対する見方や感じ方という点で何か変わったと思うことはありますか、③リレー小説を書くことで、日本語の学び方に対して、何か変わったと思うことはありますか、④他の人に自分の文を見てもらったことや、指摘してもらったことについて感想を聞かせて下さい、⑤前の人の書いた文を読んで一番印象残ったことは何ですか、その理由は何ですか、⑥他の人の文章を読んで、自分が書くことに何か影響がありましたか、⑦リレー小説をやってみて、やりにくいと感じたことや、困ったこと等があったら聞かせてください、⑧リレー小説をもっとやりやすくするために、

どうすればいいと思いますか。

インタビューは一人に対し約20分間実施し、インタビュー内容は本人の承諾を得た上で全て録音された。インタビューは前述した7項目の質問に沿って行われ、話しの流れに柔軟に対応する形で半構造的に実施した。

(6) 分析方法

本研究では、「物語」の記述内容、「みんなの広場」への書き込み、及びインタビュー発話データを分析対象とした。記述内容や記述体験をふり返った記述が「みんなの広場」(意見交換, 感想, コメント, 相互の指摘等)欄に多く見られ、また、教師による添削記述が学習者の相互活動を促進していたことから、「みんなの広場」欄の記述内容を中心に分析を進めた。また、そうした学習者同士の相互活動の分析を補足する形で、「物語」と対象者へのインタビューを組み合わせた多角的分析(triangulation)を行った。インタビューは中国語で行われ、第1執筆者が日本語に翻訳したものを分析の対象とした。分析は質的研究を十年以上経験している研究者と共同で行うことにより、データ分析の信頼性が高められた。

インタビューデータは、12名の発話内容をテキスト化し、意味のまとまりを持つ記述を意味内容要素(meaning unit)として切り取り、親和性の高いまとまりへと階層化を行った(Patton, 2002; 北村, 2005)。表2にカテゴリーおよびサブカテゴリー一覧、表3

表2 カテゴリーおよびサブカテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー
自身と日本語との関係の変容	日本語で表現する意志の形成
	ジャーナル・アプローチにおける心理的変容
	読み手意識が生まれる
	書くことを通してできること
	見回りの問題発見に引き付ける 創造性を育む
学習観の変容	ジャーナル・アプローチへの参与の意味づけ
	日本語観の変化
	日本語の学び方の変化
	他者との関わりから学ぶ意識の変容 状況に合う日本語表現
相互学習	相互作用がもたらす思考
	相互作用による学び合い
	学び合う相手との関係の構築
教師指導の方針	ジャーナル・アプローチにおける教師指導の役割
	教師としての言葉がけ
	教師指導の評価基準 教師がジャーナル・アプローチへの関与の原則

表3 階層的カテゴリー例

カテゴリー	サブカテゴリー	標題	発話
自身と日本語との関係の変容	日本語で表現する意志の形成	ほめられるうれしさ	他人から自分の書いた文がいいとか、授業の内容をうまく活かしたねとかほめられたらとてもうれしいです。へへ(笑う)。Xさんに褒められたことがあります。
		見せたい	チャンスがあったら、留活で私達の物語披露したいと思います
		表現したい	物語を書くことで日本語で表現することを学びたいんです。
		伝わらない	みんなのレベルにはばらつきがあります。例えば、他人が自分の文を読んで、難しいとか読んでも意味が伝わらないとかがあります。同じように、自分は他人の文を読む時にこう思う時もあります
		ふさわしい表現	Lさんは毎回新しいアイデアが出てきますが、時々言葉の話している状況に相応しくない表現がでてきます
		自信がつく	物語を書くことを通して、日本語の勉強に前より自信を持つようになりました。
		やる価値の認識	Z君はやる気が低いです。本人は物語を書くことは効果がない、自分に役立たない、書くのがめんどくさいと言っていました。でもまだ頑張る必要があります。
		作家の気持ち	内容の設定は難しいです。私達は作家ではないので、
	リレー物語における心理的変容	性格	物語を書くことを通して、グループメンバーの性格が分かります。例えばSさんはホラー系が好きで、彼女はよくホラーシーンを書くのが好きです。
		考え方	また、他人の文を見ることで、他人の考え方が分かります。
		思考の比較	皆一緒に議論して、自分の考えはこうだ、また他人の考えはこうだ、但し本当はこう書くべきだ、みたいなお互いの認識をする過程です
		独自性	皆さんと一緒に創った物語に私達のそれぞれのオリジナリティが含まれています。
	読み手意識が生まれる	見られる	日本語学科の「草原桜社」クラブが創った新聞は私たちの物語を掲載したことがあります。
		他者意識	他人の内面の考え方や自分と違うところを見ることが出来ます。
	書くことを通してできること	指摘	物語の最後に、完結としてちょっとまとめました。物語の内容でも書く過程で皆さんの書く時間の調節することや物語についてのディスカッション、人物の設定など、直面しなければならぬことがたくさんありました。それを一つ一つ乗り越えることができて初めて物語が完成したわけですから、しかも結末も理想ですし、とても達成感がありましたね。へへ(笑う)。
		内面考えの表現の練習	物語はいろんな範囲に及びますね、恋愛とか、自分の求める夢とか、何かの矛盾に陥った時とかそういう内面的な考えの描写が必要ですね、いい練習です
		語彙を使う	物語を書く時、語彙や文法を物語の背景に合うように使うので、書いてみたら思ったより簡単で、学んだものを自由に生かせたと思います。
	見回りの問題発見に引き付ける	実社会	こういう題材は現社会のある問題が反映されているからです
		社会現実	大都会での選択と誘惑がたくさんあります。この物語は社会現実の問題が反映されています。私たちの身近に潜む現実の問題です
	創造性を育む	場面想像	まず書きたい物語のプロットのあらすじを頭で考えてみて、そして物語の場면을想像して、日本語でその枠組みを決めます
		展開を創造	物語の展開に沿って書いたら面白いんです。単に一つの句を作るという練習よりはずっと面白いです。一つの句を作るなら、私は日常的(に使う)簡単な句に考えがちです。バラエティーが足りないです。

に階層的カテゴリー一覧、および表4にジャーナル・アプローチで行う協同学習の関係図を示した。

3. 結果及び考察

インタビューデータ発話から138の意味内容要素が得られ、それらは30のサブカテゴリーに分類された。最終的にそれらは、「自身と日本語との関係の

変容」、「学習観の変容」、「相互学習」、「教師指導の方針」の4つのカテゴリーに集約された。以下、カテゴリーごとの内容の詳細について発話をもとにみていきたい。

(1) 自身と日本語との関係の変容

このカテゴリーは、「日本語で表現する意志の形

表4 ジャーナル・アプローチで行う協同学習の関係図

学習者	「みんなの広場」	本人の考え (インタビュー)	他学習者の考え・気づき (インタビュー/みんなの広場)	教師のフォロー (みんなの広場)
学生W	皆さん、今回の小説のスタートですが、内容はちょっと多くなっちゃったんだ。皆さんのすばらしい内容を楽しみにしています！一緒に頑張らしましょう	私がこの題材を提案しのです。グループの皆さんはとても賛成してくれました。こういう題材は現社会のある問題を反映されているからです、皆もこういう題材に詳しくて、毎週物語りの展開について意見交換もしています。	Wさんのスタートは本当に素晴らしい。 (学生L・みんなの広場) Wさんは人気ドラマを元に初回を書いてくれたので、内容や題材が我々身近にあるものですから、続きを書きやすいんですね (学生L・インタビュー)	「重い生活の圧力を背負って」→「重い生活のプレッシャー・・・」 皆さん、良いスタートだね、活気のある物語りのようだ。楽しみにしているわ。頑張ってるね。
学生L	当時の状況を強調するために、「働いている」を書いていた。正しいかどうか分からない。	私たちの一般的な問題は、いかに日本語らしい日本語を書けることです。先生のご指摘は、長年日本に住んでいた経験に基づいて正しい言い方を判断したもので、私たちは正しい言い方を覚えます。先生の指摘がなければ、自分の書いた文は正しいかどうか疑うんです	ココの「て」は「で」と間違っていたでしょう、そして「かつて」は「過去のある時点にその事柄が成立したさま」という意味だ。だからこの「働いている」は「働いた」に替えてはいいと思う (学生Z・みんなの広場)	「働いている」のほうが良い 教師の判断
学生F	先生「そんな」と「そんなに」の使い方は間違いやすい、教えていただけませんか	教科書ばかり見ては物足りないんです。教科書以外のものを聞いたり書いたりする必要はやっぱりあります。物語を書いて、如何に自然な日本語表現を書くかを心がけました	授業で学んだ文法の活用だね (学生N・みんなの広場)	そんな+名詞 そんなに+述語
学生Z	「眠る」は動作を強調して、「眠れる」は状態を強調する。「眠られない」のほうがいいと思う。	自分は自分のミスを見つからないんですよ、見つかっても印象に残りません。先生や他人の指摘で印象に残ります。宿題なら、先生が直してくれて返してきてもあまり見ないんですよ、但し、物語りは必ず見ます。面白いから、へへ(笑う)。	これはどういう意味？「眠れない」は「眠られない」に替えてはどうですか(学生S・みんなの広場)	「今夜は眠れない夜になりそうだ」に訂正

成)、「ジャーナル・アプローチにおける心理的変容」、「読み手意識が生まれる」、「書くことを通してできること」、「見回りの問題発見に引き付ける」、「創造性を育む」の6つのサブカテゴリーから構成され、リレー物語を書く中で、日本語で表現することの意味を捉え直し、自分と日本語との関係が変容するものとして作成された。本研究対象者は、自分が表現したいことが伝わらない、表現が適切かどうか不安、といった問題を自覚的に捉え、日本語は単なる伝達

手段としての言語ツールではなく、自分が表現したい思いを内包した心理的相互作用の場であることを再認識している。これについて、学生Lは次のように語っている。

「物語を日本語で書いて表現するのは難しいです。授業で学んだ文法などの知識を実際に応用することは簡単ではないです。物語を書くことで日本語で表現することを学びたいんです」(学生S)。

また学生LXは、表現し合ってストーリーを完成

させる過程の中で、他者を強く意識し、伝え合う心理的な相互作用を達成感という言葉を用いて表現している。

「物語の最後に、完結としてちょっとまとめました。物語の内容でも書く過程で皆さんの書く時間を調節することや物語についてのディスカッション、人物の設定など、直面しなければならないことがたくさんありました。それを一つ一つ乗り越えることができて初めて物語が完成したわけですから、しかも理想的な結末ですし、とても達成感がありましたね。へへ（笑）」(学生 LX)。

また学生 W は、伝え合う心理的相互作用をほめられる体験を通して次のように語っている。

「他人から自分の書いた文がいいとか、授業の内容をうまく活かしたねとかほめられたらとてもうれしいです。(笑)。Sさんに褒められたことがあります」(学生 W)。

このように、学生 W はリレー物語を書く中での学び合いを通して、他者からの褒め言葉により、日本語表現への動機付けが高められていた様子がうかがえる。

学び合うという相互的な学習によって本人の中に生じた「見せたい」、「表現したい」、「書きたい」という意欲は日本語で表現する意志の形成に影響を与えていると考えられる。これについて、表 4 で示していた学生 W と他学習者の「みんなの広場」を通してのやり取りから、書く意欲が伝え合っている様子がうかがえる。

「(中略)一緒に頑張りましょう(学生 W)」、「Wさんのスタートは本当にすばらしい(学生 L)」(図 4)。

(2) 学習観の変容

このカテゴリーは、「ジャーナル・アプローチに参与の意味付け」、「日本語観の変化」、「日本語の学び方の変化」、「他者との関わりから学ぶ意識の変容」、及び「状況に合う日本語表現」の 5 つのサブカテゴリーから構成される。このカテゴリーでは、物語を書く中で、日本語の学び方を再吟味し、日本語学習に対する考え方が変容する学習様態を示すものとして作成された。対象者の多くから、リレー物語を書く中で、「こういう題材は書くやりがいを感じられる」、「書くということが前より上達した」といった

発言が得られていることから、対象者はこの活動に参加するやりがいを見出し、意味づけを行っている点が推察される。ある学生は仲間と書くことを通して、状況に応じて学習方針や方法を変える応用力が身につくことについてこう語っている。

「この活動を通して、臨機応変に対応できる力が高められたような気がします。リーダーとしての役目は大きいです。もし物語の内容が全体的につまらなかつたら、少し突飛なアイディアの設定を入れなければなりませんから、メンバーにちょっと変わった内容を考えるように督促します。毎週、物語の方向が変わります。私は続き方を工夫しています。つなぎが自然で、後に続く文に新発見が出るような内容を工夫しています。ですから状況に応じた応用力が鍛えられました。」

また、ある学生はリレー物語の世界の中の相手との交流や物語を次に渡す相手との交流を意識し、リレー物語を安心できる日本語表現の場として捉えている。

「私みたいに内向的で、日本人とコミュニケーションをあまり取れない人にとっては、物語は仮想の相手と交流の場になるかもしれません」(学生 L)

更に、ある学生は「中国語で考えないように心がけています」と述べているように、物語を書く際に母語の環境を脱した思考スタイルにより、日本語的な思考スタイルに移行することが意識されている。

以上のように、対象者には日本語の学びの変化と、それまで持っていた日本語観の変化が認められる。実際、「日本語に対するイメージが変わりました」、「日本語というのはシンプルな言葉で美しく表現できるというのが分かった」といった発言からも、対象者の日本語に対するイメージと考え方が変化し、日本語学習に対する新たな捉え方が生じている点がうかがえる。

ある学生は物語を書いてチェックしあうことを自分の知識の振り返り過程と認識し、自分の誤用について指摘を受ける学習の相互作用から刺激を受け、知識を覚える学習方法として認識できたことについて次のように語っている。

「授業で自分は理解したと思い込んでいる知識は、実は自分はまだ十分理解していないですね。それは間違いを指摘されて印象に残りますね」(学生 L)、「自分のレベルに対してははっきり認識することがで

きて、自分の弱いところに気づくことができました。今後はそれを改善し、進歩していきたいと思います。」(学生 F)。

ただし、相互作用の学習形態では相手の意見や指摘に抵抗感を持つこともある。ある学生は次のように述べている。

「他人の指摘を受け入れられない時もあります。例えばどうして自分が間違っただのか、どうしてこういう書き方だと不自然に感じられるのか」(学生 LX)。

ジャーナルを通して他者が創作した物語を読んで理解する中で、日本語の学びという視点や、自分とは異なる発想・異なる物事の見方に触れることにより、相手を理解し受け入れるという、ことばの背後にある考え等にも思考が及び、相互作用が形成される点が看取される。言語学習における文化、文脈の理解といった点で注目される点である。

このように学習仲間を受け入れることは、言語学習における環境を意識することにつながっている。ある学生はこの点について次のように述べている。

「他人を指摘することによって自分も勉強になります。他人の文を修正しているうちに、自分が判断できないものや、本当に文法が正しいかどうかなどの疑問が出てきます。グループのメンバーに聞いたリ、教科書を調べたりして、自分のはっきりわかっていないところに気づくことができます、それを改善することが必要ですね」(学生 L)。

こうした学習観の変容について別の学生は次のように述べている。

「私は勝手に相手の文を直したりはしません。そういうのは相手に対して無責任な行為です」(学生 W)。

活動開始当初は、お互いに指摘し合うことへの抵抗感があった。しかし、相手や相手の文章を意識して書き進めていく中で、相手の文章へ敬意と責任を持って原動するようになっていった。

こうした気づきは、日本語表現における状況の意識形成を促進している。ある対象者はこう語っている。

「今学期から日本語そのものの意味を理解することで日本語の勉強をしています。できれば日本人の立場だったらどういかなど考えるんです。(中略)具体的な単語を思いつかないとき、中日辞典を引い

て、辞典で引たいいくつかの単語を、一つ一つ日中辞典をもう一回調べて、辞典の挙げられた例文を何回も読んでみて、例文の言葉の話されている状況は私が語りた状況に合うかどうか吟味します。その中で一番相応しい単語を選んで物語に書きます」(学生 W)。

この言及から、対象者がリレー物語を書く中で状況に合う日本語表現を学ぼうとする姿勢が伺える。ある学習者が「中国語で毎回書きたい筋を考えてから日本語に訳すという手順で書いていますから、日本語に訳した後の語順がごちゃごちゃになったときもあります。結局中国語的な日本語になっちゃいました」と述べたように、多くの中国人学習者の抱える問題として母語が強く影響している。それが不自然な表現や日本語の上達の妨げとなる要因になり得る。日本の文化背景や、話されている背景の環境に立って表現しようとする意識の変容はより自然な日本語の習得に重要な意味をもつと考えられる。

これについて、図4から学習者Lが他学習者と問題提起のやり取りが見られる。その一部は以下のようなになる。

「当時の状況を強調するために、「働いている」を書いてた。正しいかどうか分からない」(学生 L)。またそれに対して、学生Zは「過去のある時点で成立した事柄」で「働いた」を主張した。こうした議論から学習者同士は文脈と状況から思考が行われていることを推察できる。

このように、書かれた文字から他者の書く意味に意識を向けること、ことばの背後にあるその人の状況や思考スタイル、文化に意識を向けること、日本語の学び方に意識を向けること、及び状況に合う日本語表現に意識を向けることが日本語学習観の変容に大きな役割を果たしていることが伺える。

(3) 相互学習

このカテゴリーは、「相互作用がもたらす思考」、「相互作用による学び合い」、及び「学び合う相手との関係の構築」の3つのサブカテゴリーから構成されている。本カテゴリーは、学習者同士がジャーナル・アプローチを通して日本語の学習環境を構築していく過程を説明するものとして作成された。

全ての対象者はリレー物語を書く中で新たな発見や気づき、相互の意見を通して学びができることを

再認識している。この点について、ある学生は次のように述べている。

「何かを読んだら、あ、なんだ、自分もこういう書き方の文法を授業で既に学んだな」(学生 W)、「リレー物語は、グループメンバーの間ではお互いディスカッションしたりして勉強になるいい機会だと思う」(学生 E)。

このような言及から、仲間の文章を読み相互に刺激し合う仲間との協同的学習環境の中で新たな気づき生まれ、それは、日本語の学習において学びのふり返りという点で有用である点が本人にも自覚されていることが見て取れる。これについて、ある対象者は次のように述べている。

「「席を移す」を「席が引越し」と書いてしまったことがあります。次の日の授業の休み時間に、W君がノートを持ってきて、説明しに来たことを覚えています。その時初めて分かりました。中国語の「引越し」は家の引越しと席の移動の両方を意味がありますが、日本語での「引越し」はただ家の引越しを指すというのが分かりました。彼が指摘してくれなければ、今でも間違っているかもしれません」(学生 Z)。

これについて、図4の学生Fが「みんなの広場」で質問したことの「先生「そんな」と「そんなに」の使い方は間違いやすい、教えていただけませんか」に対して、他学習者の「授業で学んだ文法の活用だね」(学生 N) というコメントが見られていることから、他者の学習行動をモニタリングし、既習の学習内容の活用を提示されていることを解釈できる。

またある対象者はこう語っている。

「この活動は皆の思い出の場所になります。物語を通してお互い気持ちを交流させました。小中高時代と違って、大学でのこういう交流は少ないんです」(学生 L)。

こうした発話から対象者が日本語の相互学習関係の設立をお互い伝え合う気持ちの交流と捉え、学習者同士の関係は、よい学習関係を維持するパートナーとして意識されている点が看取される。この点についてある学生は次のように述べている。

「物語を考えながら、他人が自分の文を読んでどう考えるかどうかつなげていくかを意識します、皆一緒に作る物語という活動だから、ただ自分が自分の文を書き終わればいいという考えではいけません。

他人の書くことをフォローする必要があります。相手がつなげやすいかどうかなど、ヒントを残せばいいと思います」(学生 LX)。

この活動は、様々な問題を直面する他者との協同作業でもあり、他者の考えや関心を持ち、他者の立場で考える機会としてお互いの関係を捉えている。こうした過程を通して学習者間をつなぐ日本語学習の意義が高められていると考えられる。

(4) 教師指導の方針

このカテゴリーは、「ジャーナル・アプローチにおける教師指導の役割」、「教師としての言葉がけ」、「教師指導の評価基準」、及び「教師がジャーナル・アプローチへの関与の原則」の4つのサブカテゴリーから構成される。本カテゴリーは、ジャーナル・アプローチの活動における教員の指導・助言という関与のあり方について説明するものとして作成された。

学生が完全に自分の力で自由に書くのであれば、不適切の表現のまま認識してしまう等の問題がある。そのため、教師による適切な判断や正しい方向へ導くことが必要である。これについて、ある学習者はこう言及している。

「先生のご指摘は、長年日本に住んでいた経験に基づいて正しい言い方を判断したもので先生の指摘がなければ、自分の書いた文は正しいかどうか、つい疑ってしまうんです」(学生 L)。

ネイティブの言語環境を離れている中国の日本語学習者は、場面を意識して日本語を使う機会を作っても、表現の適切さを判断するのは非常に困難である。このような場合、教師の助言と指導が必要となる。これについて、図4に示したように、学習者が確信できないところや誤りが見られている。例えば、「正しいかどうか分からない」(学生 L)、「眠れない」は「眠られない」に替えてはどうですか」(学生 S)。そこで、教師即時に「みんなの広場」で訂正する必要がある。

更には、学習者の動機付けを高めるほめる言葉や激励の言葉がけが有用である。これについて、学生は次のように述べている。

「先生の指摘は、褒める、文法ミスの修正、そして励ましの3つのタイプですね。この中で一番大切なのは文法ミスの修正です。皆やっぱり自分の文法ミスを先生がどう指摘したか関心を持っています。

ほとんどの学生はそう思っています。毎週、先生からのコメントが戻ってきた時、皆やっぱり先にそれを見るんです」(学生 LX)。

「皆のやる気が出ない時やうまく行かない時に、先生が励ましてくれて、やっぱり先生の存在は必要です」(学生 L)。

「先生の関与は必要です。専門的な指導をしてくれて、そして私たちの学びを方向づける役割も果たしてくれます」(学生 Z)。

こうした発話から、学習者が戸惑っている文法の課題に対して、教員が即時的に判断し指摘することは重要である点がかがえる。また、教師の指導にも明確な評価基準が示されることは必要である。ある学生はこの点について次のように述べている。

「前学期より皆さんの積極性を高めました、先生は評価の基準を明確に示してくれましたから」(学生 C)。

このように、明確な評価基準を提示することが相互学習の動機付けを向上させることに影響を与えていると考えられる。すなわち、教師は学習者の学びを方向づける重要な役割を担っていると考えられる。ただし、ジャーナル・アプローチの実施の原則である、本人の文章を直接修正するのではなく、本当に支援してほしい部分に対してフォローを入れることである。この点について、ある学生は次のように述べている。

「物語を書くことを通して、日本語の勉強に前より自信を持つようになりました。物語を書く時、語彙や文法を物語の背景に合うように使うので、書いてみたら思ったより簡単で、学んだものを自由に生かせたと思います」(学生 LX)。

4. 結語

どのように教育的なはたらきかけをすれば自然な文脈の中で用いられる日本語の学びを深めることができるのか。この問いに向けて、本研究では中国の大学の日本語専攻の大学生を対象とし、ジャーナル・アプローチを活用した協同的学習の実践を行った。この実践の中で、「書く」行為を通して学習者がどのように生きた日本語を習得していったか、授業受講生の学び体験の回顧的インタビューの分析を通して検討を行った。その結果、日本語専修の中国人大学生が他の学習者や教師との学びの過程において、

(1)自分と日本語との関係が変容し、(2)日本語の学習観が変容し、(3)相互に学び合うかわりを通して学びが深化し、(4)そうした学びを教師が方向付けていく、という一連の学習方略が、状況に応じて適切に表現する自然な日本語の学びに重要な役割を果たす点が明らかにされた。

また今回の活動では、学習者が関心をもつ身近な生活の題材を選ぶことで、言語背景に存在する文化の学習と理解を促進していた点も示唆された。ジャーナル・アプローチ活動の特徴として、学生自主運営であること、成績評価の対象とはならない自主学習活動であること、及び、学生が自分たちで選んだタイトルについて本当に心から書きたいこと(物語)を書くことがあげられる。物語自体、様々なジャンルが含まれることから、この活動を通じて、教科書で学んだ内容の応用、自然な日本語表現力の練習、及び日本文化を意識した物の考え方の理解が期待できる。また、物語のシーンや日本語のセリフなどを想像しようとしたり、想像した場面を表現しようとしたりすることが、学習者の学習意欲を高めていった点も示唆された。更に、物語に盛り込まれた文化や事象を、日本人の考え方や日本の文化を意識しながら理解しようとする意識も形成されていった。

この活動では、学習者同士の関係性から学ぶこと、そして異なった考えを持つ他者との共同の理解を目指すかわり行動も重要な役割を果たしていた。また学習者には日本語学習を取り巻く人間関係的な文脈の変化も存在していた。ある学習者が「物語を書くことを通して、グループメンバーの性格が分かります」と語っているように、単純に文法能力とコミュニケーション能力を高めるだけではなく、他者を知り、そこから自己を見つめ、自己実現を図るといった点も、ことばを学ぶことのひとつの重要な意義と捉えることができる。

本研究の実践では、主に教室外の活動を中心に行ったが、今後は授業内での実践と連携していくことも重要であると考えられる。今後の課題として残される。

謝辞

実践調査にご協力いただいたU 大学日本語学科の皆さんに深く感謝いたします。

参考文献

- 金華(2011). 中国の大学の日本語専攻精読コースにおける一考察, 言語文化論集 32(2), 115-128.
- 柏崎秀子・小林由子・館岡洋(2001). 日本語教育と教育心理学の接点 2 : メタ認知を高め自律学習を促すために, 日本教育心理学会総会発表論文集 (43), S40-S41.
- 佐藤礼子(2003). 「第二言語(日本語)の読みにおけるメタ認知に関する一考察」 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域, 51, 275-281.
- 小林浩明(2005). ジャーナル・アプローチによるメンタリングの可能性—初任期日本語教師の発達支援に対する一試案, CIEE journal, the University of Kitakyushu(3), 101-115.
- 倉地暁美(1998). アクション・リサーチにおける教師の「学び」: 三者間ジャーナルの試み, 広島大学日本語教育学科紀 8, 33-40.
- 倉地暁美(2003). ジャーナルの機能と機能別に見る学習援助者の対応: 外国人留学生の場合 広島大学日本語教育研究 13, 1-8.
- 河野理恵(1997). 『作文訂正』とジャーナル・アプローチ日本語学習者への効果をめぐって 『留学生教育』第2号 留学生教育学会.
- 藤井由佳(2007). ジャーナル・アプローチによる日本語教育の試み, 教育研究センター紀要 (3), 95-103.
- 熊倉裕子(2004). 辛銀眞, 杉山充, 高橋佳子, 六笠恵美子, LIU Chia-I, 和田 晃子, 自律学習への試み: 教室内外の協働作業を通して, 早稲田大学日本語教育実践研究 1, 149-158.
- 三宮真智子(1996). 「思考におけるメタ認知と注意」, 市川伸一編 『認知心理学 4 思考』, 東京大学出版会, 157-180.
- 鄭恵允(1999). 「ジャーナル・アプローチ」による日本語習得に関する研究, 人文科教育研究, 26, 73-81.
- 中川かず子(2006). 神谷順子, 李俊鎬, 韓国における日本語学習者の日本と日本文化に対する意識(1): 大学の日本語専攻・非専攻生に対する調査から, 北海学園大学人文論 35, 41-69.
- 宋馨華(2005). グループワークが文法知識の獲得と授業の満足度に及ぼす影響, 言語文化と日本語教育, 29, 15-21.
- 北村勝朗, 山内武巳, 高戸仁郎, 安田俊宏, 奥津光晴, 斉藤茂, 永山貴洋(2005), スノーボードロングターンカービングを対象とした動作意識の定性的分析, 東北体育学研究, Vol.23 pp23-30
- Patton M.Q. 2002 Qualitative evaluation and research methods(3nded.). Newbury Park, CA: Sage.
- 劉時珍(2009). 中国の日本語教科書の副詞的な表現に関する一考察: 『新編日語』の中の副詞の例文を通して, 一橋大学留学生センター紀要 12, 59-71.
- 藤井玲子(2003). 日本語教育における異文化理解と他者理解: 日本事情教育での文化の扱いをめぐって, 日本獣医畜産大学研究報告 52, 61-68.
- 栃木英子(2006). 「協働型ジャーナル・アプローチ」の試み—にほんご・わせだの森「日記グループ」での実践を通して, 早稲田大学日本語教育実践研(5), 13-22.

Analysis of Teaching Practice concerning Chinese Learners of Japanese by means of Journal Approach

Yin DeXia*, Katsuro Kitamura**

* Graduate School of Educational Informatics Education Division

** Graduate School of Educational Informatics Research Division

ABSTRACT

This paper proposes a new Japanese learning strategy, taking the author's Japanese class students as study subjects. We describe in detail the process of how language learners develop their metacognitive activities, by having them write stories based on free ideas and encouraging collaborative story relay activities (Journal Approach) after class.

Key words: Japanese learning, Journal Approach, cooperative learning

