

学習者は対話から何を得たのか
— 「伝え合いの活動」後の内省から考える—

Interactive Learning: Reflection and Analysis

岡田 亜矢子

要旨

本稿は、相手と関係を構築するためにやりとりすることを目的とした対話を取り入れた実践活動から、日本語を学ぶ中級前半レベルの留学生（以下、学習者）が何を得たのかを検証するものである。人と人がやりとりする際に、伝え手側の伝えたいという気持ちと、受け手（相手）側の理解しようとする姿勢が関係したやりとりを「伝え合い」と呼び、その理念を基に「伝え合いの活動」を実践した。その実践活動における対話から学習者が何を得たのか、活動後の自由記述式の感想から学習者の内省を分析、考察した。その結果、学習者は次の4点を得ていた。(1) 多様な視点の面白さ・多様な考えを知る機会、(2) 日本語に関するさまざまな事柄、(3) 自分自身を振り返り、見つめ直す機会、(4) 視点の変化。さらには、メタレベルでの内省にまで深化している学習者も見られた。以上のことから、学習者は対話から言語面と言語面以外のそれぞれにおいて、さまざまな事柄を得ていたことが明らかになった。

キーワード

日本語 日本文化 伝え合い 対話 内省 他者

1 はじめに

1-1 「対話」と「伝え合い」

人が他者に何かを伝えるとき、手段の一つとして発話がある。発話は一方的に行われる場合もあるが、会話やお喋り等には相手がおり、他者とのやりとりが必要となる。他者とのやりとりの一つには、自分の用を達することを目的にただけのものがある。例えば、問い合わせをしたり許可を求めたり等で、自分の望む情報や状況を入手すればやりとりが終わるものである。しかし、人と人のやりとりはこれだけではない。家族や友達とのお喋りを想像していただきたい。むろん、用を達するだけのやりとりもあるだろう。だが、それよりもむしろお喋りを通じて相手と何かを共有したり共感したり、ここでは相手との関係性が感じられる。また新しく出会った人たちとの会話でも、「この人はどんな人なのだろう

うか」等さまざまなことを考えながら会話を進めていこう。つまり、ここでの会話やお喋りの目的は、相手と関係を構築していくことにある。西口（2008）はこうした日本語を「おしゃべり日本語」と呼び、「現代社会で文化的に生きる人間の重要な要素は『何かについて（相互に）話し』『人と関わる』ことである」と述べている。Freire（1973）では、思考する諸主体が思考される対象を共に見つめつつ、互いにコミュニケーションし合い、お互いにとって意味のあるものにしようとする努力を「対話」と呼び、「伝達」と区別する。「伝達」は一方の主体の思考内容を他方の主体に移し入れることとしている。また森本（2009）は、従来の教室内での対話活動と言われるものにおいては、「相手に分かりやすく伝える」等、主に話し手側に焦点が置かれる傾向があった点を指摘している。「対話において不可欠なのは『受け手』ないし『聞き手』であり、聞き手からの応答があってこそ対話は成立」し、「話し手と聞き手が不断に交替するからこそ対話なのである」（森本、前掲）と述べる。こうした先行研究から次のようなことが考えられる。相手との関係性はさほど重視されず一方的に自分の言いたいことを伝えるのは伝達の域であり、相手と関係を構築するために相手とやりとりする、そのやりとりそのものを目的とするのが対話である。対話の概念は非常に広くさまざまな定義も存在するが、本稿では森本（前掲）に倣い、「自分の中に生まれた『問い』を他者と共有しようとする行為」とする。

では次に、やりとりを行う「人」のほうについて考えてみたい。伝え手（話し手）は会話やお喋りをするとき、受け手である相手（聞き手）に伝えたいと思っている内容をもっており、それを受け手に理解してもらいたいと思っている。そして受け手側も、伝え手の伝えたい内容を理解しようとしてやりとりを行う。こうしたやりとりには、ことばを媒介として情報が行き来しているだけではなく、伝え手側の伝えたいという「気持ち」と、受け手側の理解しようとする「姿勢」が絡んでいると思われる。西江（2003）はコミュニケーションという単語はあまり使わずに、「伝え合い」と呼んでいる。その理由として、「みんな、『ことば』というものに比重を置きすぎている」からだとしている。西江（前掲）によれば、「人間はどういう形で伝え合いをしているか」というと、(中略)『伝え合いの七要素』¹があり、(中略)生の伝え合いでは、それら七つの要素を同時に使い分けている」と言う。そして、一つ一つの要素が互いに溶け合っているわけなので、その要素の中の一つだけを独立させて伝え合いを行うことはありえないとしている。筆者においても、相手との関係を構築していく上でのやりとりにはことばだけでなく、相手に理解してもらいたいという伝え手の気持ちと、相手を理解しようとする受け手の姿勢が大いに影響すると考えている。そこで本稿では、このようなやりとりを「伝え合い」と呼ぶことにする。

1-2 「伝え合い」を実践する場

本稿で取り上げる「伝え合い」の理念を基に筆者が行った実践活動に、「にほんご わせ

だの森」(以下、「わせだの森」)がある。これは大学の授業ではなく、大学近辺に在住する日本語を学びたい人たちを対象に日本語教室を開き、運営するものである²。「わせだの森」のような活動は一般的に、多文化共生社会の構築を目指した地域日本語教育、日本語教育支援活動等と呼ばれる場で実施され、対話による交流活動の実践報告や研究成果も示されている(山田 2002、土屋 2005、野山 2008 等)。このように、たいていの実践の場は「地域」に括られている。ならば、「伝え合い」の理念を基にした実践は、「地域」だけが対象の場となるのだろうか。筆者は「伝え合い」という観点においては、日本語教育を専門とする日本語教育現場、地域の日本語教育現場とを分けてとらえてはいない。なぜなら、どちらにおいても日本語学習者は同様に日本社会に住み、日本語という「ことば」を使って生活している。生活上、人と人が伝え合うこと自体に変わりはない。着目すべきは「場」ではなく、学習者たちが日本で生きていく上で使用する「ことば」のほうである。つまり、「ことば」を軸とするならば、二つの場で使われる日本語という「ことば」そのものに違いはないはずで、そのことばを使った「伝え合い」にも違いはないと言えよう。

2 研究の目的と方法

2-1 研究目的

「伝え合い」の理念を基にした実践の場に区別はないという考えから、日本語ということばを使って行う「伝え合い」を大学の授業で「伝え合いの活動」として実践した。本稿は、「伝え合いの活動」における対話から、学習者たちが何を得ていたのかを検証することを目的とするものである。

2-2 授業の概要

対象とするのは、2009 年度と 2010 年度春学期に筆者が担当した同志社大学日本語・日本文化教育センター開講の「口頭表現BIV」³の授業である。各学期の授業は全 15 回⁴(1 回 90 分)で、受講者は同センターで学ぶ交換・私費留学生および大学院留学生である。本授業で取り扱う項目は「会話」と「発音」となっており、ロールプレイ(以下、RP)による会話練習と発音練習を扱った授業を通常の授業形式として行った。だが RP による会話練習は、どうしても擬似的なコミュニケーションであるという問題点を抱えている。より現実に近い形で行うように心がけたとしても、会話の目的自体が習得すべき言語項目を使うことにあれば、その目的を達成するために会話を行うことになってしまう。教師やテキストによって用意された練習のための会話から抜け出すことが難しいのである。そこで、日本人学生ボランティア(以下、ボランティア)にも参加してもらい、「いまーここ」という現実の会話において自分の伝えたいことを伝え、対話を生み出す「伝え合いの活動」を各学期3回ずつ実施した。

2-3 「伝え合いの活動」の概要

実施したトピック、参加者数と国籍の2期4クラス分を表1と表2に示す。

表1 2009年度秋学期

トピック	参加者数 (留学生 ⁵ / 日本人ボランティア)	
	IV51 クラス	IV52 クラス
自己紹介を考える	13名 / 4名	15名 / 3名
私にとって欠かせないこと	13名 / 5名	14名 / 2名
私にとっての仕事	12名 / 6名	14名 / 5名

表2 2010年度春学期

トピック	参加者数 (留学生 ⁶ / 日本人ボランティア)	
	IV51 クラス	IV52 クラス
いろいろな文化を感じよう	14名 / 3名	14名 / 2名
私にとって欠かせないこと	13名 / 4名	14名 / 4名
私にとっての仕事	8名 / 6名	13名 / 4名

活動への参加度が個人の日本語能力差によって支障がでないように、誰にとっても話しやすい自分自身と関係があるトピックを設定した。構成は、「1.全体活動→2.グループ活動→3.全体活動」となっている。1.の全体活動は、ことばを使ったアイスブレイキングの時間である。初対面であるボランティアやあまり知らないクラスメート同士等、参加者間の緊張をとる目的で15分程度を割いている。次が5～6人ずつに分かれた2.グループ活動で、50分程度である。グループのメンバーは国籍、各自の日本語能力や性格、男女比率等を考慮し、担当者（筆者）が指定している。グループごとにボランティア1～2名が加わり、当日配布した活動シートの流れに沿って、トピックについての話をする。活動シートには、トピックとそれに関連した事柄で何について話を進めていくかが書かれている。シートは会話の媒介リソースである。シートには、「いまーここ」で何の話をすればよいのかというポイントが示してあるにすぎない。そのポイントを契機に話が始まり、それからはそのグループメンバーによって話が展開する。つまり、同じシートのポイントから話が始まっても、グループによって話の内容はさまざまな方向へ、伝えたいことを伝える会話へと展開していく。実際、参加者から、シートに書いていないこともたくさん話したとの声を多数聞いている。一例として、トピック「私にとって欠かせないこと」を見てみよう。まず、「自分の生活の中で、自分にとって欠かせない・絶対に必要なことや時間は何か」を考え、シートに書き出した後、話を始める。書くことが目的ではないため、内容はメモ程度にと

どめ、話のリソースとして活用する。続いて「どうしてそれが欠かせないのか」、その理由も活動の中で考えてもらう。最後に、話したことから一つ選び、「自分にとって欠かせないことは〇〇です。その理由は××だからです」と短くまとめて、全体活動で共有（発表）する。最後の3.全体活動の目的は、ほかのグループのメンバーが考えたことや話したことを全体で共有するためであり、15分程度である。このように、活動シートは会話を操作するものではなく、会話を発展させていく媒介リソースとして機能する。そして参加者はそれを基に話を展開させ、伝え合いの往還が生まれていく。

ボランティアは、同大学の学部生および大学院生を活動ごとに募集している。ボランティアの専門は大部分が日本語教育とは関係がなく、異文化に興味を持ち、留学生との交流を希望する学生が参加している。1期3回とも参加する者もいれば、1回だけの者もいる。ボランティアには事前に当日の活動内容と活動シートをメール添付で送付している。その理由は、グループ活動には筆者があまり関与しないためである。最初と最後の全体活動では筆者が説明を行うが、グループ活動はグループのメンバーに任せる。これをうまく機能させるために、ボランティアに活動内容を把握してもらっておくことが必要となる。ただし、日本人ボランティアに筆者の役割は担わせない。筆者は各グループの様子を見ながら巡回し、援助が必要だと判断したりメンバーから要求があったりした場合に、グループに介入するようにしている。伝え合いの活動において筆者は、「ファシリテーター」の立場をとっている。ファシリテーターとは、学習や活動を側面から支え、促進させていく役割をもち、一方向に教えるのではなく、参加者を側面から励まし、サポートしていく立場にあるとされる（徳井・梶本 2006）。ボランティアに事前に活動内容を把握してもらっておくことで、グループ活動時に留学生メンバーに対して多少のリーダーシップをとってもらうことになる。しかし、ボランティアはあくまでも一人の参加者としての立場である。

2-4 分析対象と方法

分析の対象は、学期終了時および各活動後に実施した質問紙によるアンケート結果をデータとして使用する。ただし、アンケート結果から本稿の目的と深く関係する内容が現れていた自由記述部分を中心とし、その他関連項目のみを取り上げる。アンケートは、表1および表2の留学生のみに実施した。また、2009年度春学期の受講生に対して一回実施した活動後の同アンケート（自由記述）と、2009年度並びに2010年度の春学期に参加したボランティアからの感想（直接筆者に話してくれたり、Eメールをくれたりして得た感想）を補足の2次データとする。アンケートの種類と質問項目を以下に示す。

表3 アンケートの種類と質問項目

No.	アンケート種類	質問項目
1	活動1回目の感想	今日の活動はどうでしたか、何でも自由に書いてください。(自由記述)
2	活動2回目の感想	*自由記述式部分のみを抜粋 活動1回目の感想と同形式(自由記述)
3	活動3回目の感想	*2010年度春学期のみ自由記述式部分を抜粋 2009年秋学期対象:活動1回目、2回目と同形式(自由記述) 2010年春学期対象:今学期行った3回の活動はどうでしたか。何でも自由に書いてください。(自由記述)
4	学期終了時 アンケート	*2009年度秋学期のみを対象、抜粋 活動を3回やって何を学んだと思いますか。感じたことを何でも自由に書いてください。(自由記述)

3 分析の結果と考察

3-1 活動のとらえ方

本節では、学習者が「伝え合いの活動」をどのようにとらえていたのか、活動1回目から3回目および学期終了時アンケートの自由記述による感想(表3No.1~4)を分析、考察する。記述内容を領域に大別すると次の6つとなった。

- ① 日本語に関する記述
- ② 他者(クラスメート、ボランティア、グループ活動時のメンバー)と関係する記述
- ③ 気づき(①②④以外)に関する内容、理解に関する記述
- ④ 活動で話した内容の要約、簡単な感想、具体的内容ではない記述
- ⑤ アイスブレイキングに関する記述
- ⑥ クラスに関する要望などの記述

④⑤⑥については簡単な補足にとどめる。④の簡単な感想とは「楽しかった」等で、具体的ではない記述とは「いろいろなことを知った」「知識を得た」等、具体性がないものである。⑤のアイスブレイキングは、緊張がとれて良かったというアイスブレイキングに対するプラス評価に関するものであった。⑥の要望は、活動の回数をもっと増やしてほしい、ボランティアが少なかったとき、もっと来てほしいといったものである。④⑤⑥は活動のプロセスにおける学びを内省するものとは異なる趣旨をもつので、分析の対象外とする。ただし④の簡単な感想、具体的ではない記述については、その詳細が①②③に語られてい

るのでそちらに含むものとする。本稿の目的は、「伝え合いの活動」を学習者はどのようにとらえ、対話から何を得ていたのかを分析、考察するものである。活動のプロセス上で特に、学習者の学びに関係したと思われる内省の記述内容となる①②③の領域を分析の対象とし、次節以降、これらの領域を詳述する。

3-2 領域別の分析

3-2-1 日本語に関する記述

表4 ①日本語に関する記述

	記述内容
1.1	聴解能力の向上につながった 日本語母語話者（以下、NS）の発音・自然な日本語・話しことばを聞く機会
1.2	NS との会話の有効性 会話の上達にはNS との会話が大切
1.3	日本語会話能力を伸ばす機会
1.4	自立的な会話が大事
1.5	新しいことばを習った
1.6	状況や文脈によって変わることば、表現の選択、話し方を学んだ
1.7	分からないことばを他のことばで説明すること
1.8	自身の日本語能力の伸びが感じられる 日本語と日本語を話すことへの自信が深まる
1.9	自身の日本語能力に関する内省（語彙不足、さらなる学習の必要性）
1.10	日本語会話時の緊張が徐々に減少した 緊張しなければ会話はそんなに難しくない

①は日本語という言語面に関係した記述内容である。当クラスは日本語科目であるゆえ、日本語に関する記述は当然だが多く見られた。内容を概観すると、1.1が「聴解」「発音」、1.2～1.4が「会話」、1.5～1.7が「ことば」、1.8～1.10が「日本語に関する内省」といった内容となっている。特に注目したいのが、1.4と1.8である。1.4はS1⁷による記述である。

S1『自立的な会話が大事だと思う。』⁸

これは何を意味しているのだろうか。ほかの学習者による似たような内容の記述を挙げてみよう。「RPではなく、活動のほうが自分の言いたいことが言える」、「自由に自分の考えが表現できるのがよかった」、「(与えられた)トピックにだけに限らず他にもいろいろな関

係のある話にも展開していき、それがとても興味深かった」。そして、最後が S2 による記述である。

S2 『RP と違って、伝え合いの活動は毎日の会話に感じる。』

これらの記述から学習者たちは伝え合いの活動において、擬似的なコミュニケーションではなく対話を生み出していたと考えられないだろうか。S2 の『毎日の会話に感じる』とは、現実の日常会話と理解できる。習得すべき言語項目を使用するという制約の下で作られた会話をこなしたり作ったりするのではなく、「いまーここ」という現実において、自らが伝えたいことを伝える会話を構築していたと考えられる。さらに学習者は、与えられたトピックの中にとどまるでもなく自分たちで会話を展開し、互いに伝えたいことを伝え合い、対話を重ねていったと思われる。そのことが『自立的な会話が大事だと思う』という S1 の記述の意味するところではないだろうか。補足しておくが、筆者は RP 自体を否定しているわけではなく、会話の目的を問うているのである。RP の目的が、学習した言語事項を正しく運用できるようになることにあるならば、間違いが焦点化され、求められるものは正確さである。そうした会話の中には、学習者が本当に伝えたいことを伝える自由や、考えを表現できる機会はない。また、RP の中で使用すべき言語項目が存在する会話は、「いまーここ」でどのように話が展開していくか分からないことが普通である現実の日常会話とは異なるものである。習得すべき正確な日本語を運用することを会話の目的とするのでは、擬似的コミュニケーションの域を脱することはない。そのことは学習者の記述からも明らかであろう。確かに、クラスにはそのレベルで習得すべき日本語が存在する。しかし、会話をする目的が何であるのか、人が人と伝え合う本来の目的に立ち戻ることは、クラスの内と外を結ぶ上でも重要であろう。クラス内でのやりとりはできても、クラス外では日本人とうまくコミュニケーションがとれないという学習者の声を耳にすることがある。それはクラスの内と外が断絶しているからだと考えられる。そこでクラス外の世界、つまり現実の日常会話をクラスに持ち込むために対話を取り入れることが必要となる。なぜなら対話は、相手と関係を構築するために相手とやりとりすることに目的があり、そのやりとりそのものが対話の目的だからである。

話を戻すと、こうした対話の積み重ねから、1.8～1.10 の内省につながっていくと思われる。特に 1.8 の自信が深まったとする学習者の数が多かった。「NS と話すにつれて日本語能力が伸びてきたと感じる」と記述した学習者もおり、自信に繋がっていったことがうかがえる。また興味深いのは、口数が少なく授業全体を通じて積極的参加が見られなかった学習者 S3 の次の記述である。

S3『私の言いたいことを言えたとき、本当に自信が強くなるのを感じた。実は私の自信がないの問題を（自分に自信が持てないという問題は）、この授業間になおせない（この授業の間には克服できない）と知ってたけど、（それでも）楽しかった。』

このときの会話を筆者も見れていたが、S3が話していたことはS3自身しか知りえない内容であり、メンバーの誰ともそれを共有していない。そのためメンバー全員がS3の伝えたいことをどうにか理解しようとしていた。そのような状況下でS3はメンバーの助けを借りながら、本当に伝えたいことを伝えることに成功した。この成功はS3の努力にもよるが、同時にメンバー全員がS3を受けとめ、互いに理解を確認するための働きかけを何度も繰り返して伝え合いを行った結果である⁹。この経験がS3にとって、日本語で正しく言えなくて恥ずかしいものではなく、『本当に自信が強くなるのを感じた』方向へつながったからこそ、この記述があると言える。

このときの活動では、「私にとっての仕事」という大きなトピックは与えられているものの、運用練習のための文型が指示されているわけでも、言うべき内容が指定されているわけでもなく、何ら制約はない。仕事に対する価値観は個人がそれぞれに所有しているものであり、ここでは一個人として自分の中にある自分の考えを相手に伝えて共有することが最も重要なことである。自分が伝えることをあきらめてしまえば、会話はそこで終了する。また、相手側の様子も会話続行に関与する。相手が自分の話に耳を傾ける様子が見られなければ、話を止めてしまうことも多いだろう。会話が自分と他者の間で成立しているゆえんである。活動では、S3による「理解してもらいたいのでどうにかして伝えたい」という気持ちと同時に、メンバーも「S3が伝えたいことを理解したい」という互いの気持ちがあり、真剣に受けとめたり働きかけたりといった行為として現れていた。それがS3のあきらめずに伝えようとする姿勢につながっている。双方による真剣な伝え合いが生まれたのは、この会話が自分以外は誰も知らない自分のことに関する内容だったことが関係していると考えられる。現実の会話で自分の意見や考えを相手に伝えるときには、「私だけが知っていて、私が一番よく知っている私のことを、あなたに理解してもらおう」ことになる。S3とメンバーの会話はこのような現実の会話であり、これは他グループでも同様に見られた。そこから言えることは、会話の目的が学習項目を運用するために擬似的なコミュニケーションをすることではなく、人間関係を構築するためのやりとりである対話そのものが目的であるからこそ、伝え合おうという気持ちと姿勢が現実となるのである。

3-2-2 他者と関係することの記述

表5 ②他者と関係することの記述

	記述内容
2.1	クラスメートと親しくなれる機会
2.2	グループメンバーが傾聴してくれることに感動した
2.3	グループメンバーによる援助がいい(言いたいことを理解し、説明を手伝ってくれた)
2.4	初対面より2回目に会った人、同じ人のほうが話しやすい
2.5	リラックスしていろいろ話せて楽しい
2.6	他者、他国、他文化への興味が生じてきた
2.7	他者の考え方を知ることができた 自分の考えを言って、皆と話して、相手の考えや気持ちも理解するのはおもしろい 単なる自己紹介よりもっといろいろなことが理解できた 自分や他者の興味や性格が理解できる機会だった 多くの人にとって欠かせないことは家族と関係がある 他者(特に日本人)との伝え合いにおける ・会話の面白さや楽しさや嬉しさ ・相手の考え方や生活を理解するいい機会 ・多様な意見を聞くことの興味深さ、多様な視点を知る面白さ

②は言語面以外に関する内容の記述である。2.1~2.3 はグループに分かれて話をしたときの「グループメンバー」、2.4 と 2.5 は「情意面」、2.6 と 2.7 は「他者への興味や関心」の領域に大別できる。

2.1 のグループメンバーに関する記述からは、「いまーここ」のクラスにおいて、遠い異国から来たクラスメートから、〇〇さんという個人へ視点が変化していく機会になっていることがうかがえた。2.2 は、日本語で話すときに緊張してしまいがちで、積極的な発言はしないS4によるもので、次のように書いている。

S4『私の話題に関して、みんな好奇心があるので(自分の話題についてみんなが関心を持ってくれたので)、詳しい説明してあげました。みんな真面目に(真剣に)聞いてくれて、感動しました。』

S4は、メンバーが関心を持って自分の話を聞いてくれていると感じ、その受けとめに安心と嬉しさを感じながら話を続けている。2.3 はほかの学習者よりもやや日本語で会話す

ることに苦労していた S5 による記述である。

S5『(グループメンバーの) ほかの留学生は私の話したいことがよく分かって、説明するのを手伝ってくれた。それがとてもよかった。』

このときの S5 の話をメンバーはあまり理解できず、メンバーによる働きかけが活発になされていた。質問したり、代弁したり、さまざまな方法を通じて、S5 が何を伝えたいのかの確認が行われていた。前節でも述べたが、会話は他者との間で成立する。S4 は、他者の受けとめを嬉しく感じ、そのことによりさらに話をしたくなっていると思われる。S5 はメンバーの援助がいいと感じ、あきらめることなく伝え続けた姿が浮かび上がる。このようにメンバーによる受けとめや働きかけによって、話し手はもっと話をしたくなる、話してもいいのだという気持ちになるのであろう。このことは、前節の S3 の場合とも重なる。

情意面に関する記述が 2.4 と 2.5 である。2.4 では、『(今回も) また同じ (ボランティアの) Yさんと一緒に話せたのもとてもよかった。もう知っている人は話しやすいと思う』『3回とも来たボランティアさんもいますが、いつも (毎回) 違う人と話しました。たぶん、同じ人ともう一度話したら、もっと話しかけやすいと思います』とある。これは互いに信頼関係ができ、リラックスできることで話しやすいということであろう。2.5 からもうかがえるが、たとえ初対面であったとしても、リラックスモードならば話しやすく気軽に話せる。普段あまり話さない相手に対しても緊張度が下がり、文法の間違い等を気にするよりも、いま目の前にいる相手と会話をしようという雰囲気が醸成されていると思われる。このことは「ディスカッションといえれば何か硬い感じがするが、今日の活動は硬くなく、面白かった」という記述からも感じられた。

2.6 と 2.7 は、活動を通じて他者への興味や関心が生まれる機会となったことがうかがえる記述である。ここでの学習者は、学習項目の運用を目的とした会話を課題としてこなすのではなく、「いま—ここ」という現実の世界から生まれている対話をメンバーと協働的に実践した。その結果得られたことが記述に現れている。それぞれが多様なメンバーとの伝え合いから会話の面白さや楽しさや嬉しさを感じ、相手の考え方や生活を理解するいい機会だととらえ、多様な意見を聞くことの興味深さや多様な視点を知る面白さを感じている。これらはすべて、対話を生み出すきっかけとなっていく。

3-2-3 気づき・理解に関する記述 (①②の領域以外の内省)

表6 ③気づき・理解に関する記述

		記述内容
3.1 気 づ き	A	<p>他者は本当の自分の国や文化を知らないと思った</p> <p><u>同じ国の人同士でも、自国内のことでもそれぞれ異なっている (A-1)</u></p> <p>日本人が持つ日本のイメージと、自分が持つ日本のイメージが違ったし、各自が異なるイメージを持っていた</p> <p>他者に自分の国や文化について伝えたいと思った</p> <p>自己紹介の習慣の有無や形式に各国文化の違いを感じた</p> <p><u>自分の国や文化について考える機会になった (B-1)</u></p> <p><u>異文化の差より皆同じだと感じる・同世代だと興味関心にあまり違いはない・異文化だからといって全然違うわけではなく、同じ世代の人間なんだと感じた(A-2)</u></p>
	B	<p>自分の毎日の生活をよく考えた</p> <p>きちんと考えた後、私にとって欠かせないことは本当に多いと気づいた</p> <p>みんなと話して将来のためにもっと頑張らなければならないと感じた</p> <p>このテーマはあまり考えたことがなかったので積極的参加は難しかったが、だからこそいろいろ考える機会ともなった (張り合いがあつていい時間になった)</p> <p>どうやって自分の考えを表現するかを考えた</p> <p>自分の伝えたいことをきちんと伝えることの大切さ</p> <p><u>今まで自分が考えたことがない事柄を考える機会になった (B-2)</u></p> <p><u>自分を見つめ直す機会 (B-3)</u></p>
3.2 理 解		<p>『こんな環境の中で (このようなクラスメートやボランティアとの対話の経験を通して)、私は少しずつ会話の楽しさや自信などを探し出すことができます』</p> <hr/> <p>『他の考えを了解して (他者の考えを理解することで)、新しい角度で問題を見ることができる。それでディスカッションをすれば (対話を通じて)、自分の考えを伝える能力を伸ばすことができる』</p>

③も言語面以外に関するもので、①②の領域以外の内省記述である。3.1 を「気づき」、3.2 を「理解」の学びレベルとした。本稿の「気づき」は、Schmidt (1993、1995) の「気づき仮説」(Noticing Hypothesis) に拠る。「気づき」と「理解」の学びレベルについては、「気づき」はある事象が意識の中に入ってくる表層レベルの学びであり、「理解」は深層レベルの学びであるとする Schmidt (1995)、Kasper (2001) の理論に基づいている。ただし、ここまでが「気づき」、ここからが「理解」というようにはっきりとした境界線を引く

ことは困難である。これらのプロセスは断絶なく続くものであろうし、両方が混じりあう段階も当然あるだろう。また、これらの追究は、「学び」のレベルやプロセスの検証を目的とした研究となり得る。本稿の目的は、学習者の内省から学習者が活動をどのようにとらえたかという事実そのものを取り出すことのほうにある。したがって本稿では、「気づき」および「理解」の厳密な区分の追究はしない。本稿での「気づき」は、今まで知らなかったことを新たに知った、考えたこともなかったことを新たに考えたという意味で使用し、「理解」は「気づき」を省察した結果考えたことという程度でゆるやかに設定したい。また、ここで言う「学び」は、社会構成主義的な学習観に基づいている。社会構成主義では他者の存在を重視し、「学び」を学習者自らが主体的に構成するものととらえる。「学び」の概念もさまざまな定義があるが、先述の「気づき」「理解」と同様、ここではこれ以上の追究はしない。本稿では、社会構成主義的な学習観に基づき、学習者が他者との対話から感じたこと、考えたことを自由に記述したものを、学習者自らが主体的に実感した「学び」とであると設定したい。

3.1 は「気づき」のレベルとしているが、実際のところ「気づき」から「理解」レベル途上のもも含んでいる。ただ 3.2 は明らかに 3.1 とは次元が異なり、学習者が自分の実践を客観的に振り返り、見つめ直すことで、自分自身の中に何らかの結論めいたことを導き出している。このように 3.2 は状況をメタ認知する力（以下、メタ認知力）をもってメタレベルの内省を行っていると考えられたため、「理解」レベルとした。

3.1 の「気づき」レベルを領域に大別すると、(A) 国や文化に関する記述、(B) 自分自身に関する記述となっている。

(A) の記述（表6の波線部分）からは、異文化だから異なるのではなく各自が異なっているのだという気づき（A-1）が見られた。当初は異文化に差を感じていたのが、伝え合う中で互いを知るうちに共通点のほうに目が行くようになり、同世代の人間に変わりはないという気持ちに変化していったことがうかがえる（A-2）¹⁰。

(B) の記述（表6の二重線部分）からは、この機会に改めて自分の国や文化について考えてみたり（B-1）、今までに自分が考えたことがない事柄を考えてみたりする（B-2）ことで、自分を見つめ直す機会（B-3）につながっていったと考えられる。

3.2 は学習者が「気づき」という表層レベルの学びから、「理解」という深層レベルの学びへと深化していると考えられる。ここで見られる二つの記述は、自分の実践を客観的に振り返り、見つめ直した結果出てきたものであろう。実際、これらを記述した学習者は、これらの記述だけではなくほかに、1.5「新しいことばを習った」、2.4「初対面より2回目に会った人、同じ人のほうが話しやすい」、2.5「リラックスしていろいろ話せて楽しい」、3.1「気づき」の記述をした後に 3.2「理解」に挙げた記述をしている。このように目に見える形で記述した学習者は2名だけであった。ほかにこのようなメタレベルでの内省を

表出することなく自分の中だけで行っている学習者はいるかもしれない。学習者が深層レベルの学びの域にまで至り、それを形としても表出できるということは、自分自身の学びをモニターできる自律学習が行える学習者であると言えるだろう。

3-3 学習者が対話から得たこと

3-2 の分析結果から、伝え合いの活動の中で他者と対話を重ねていくというプロセスにおいてメンバーが感じたことを、言語面以外の点で整理すると、次の四点が挙げられる。

- (一) 対話楽しい。他者に興味や関心が湧き、相手の話をもっと聞きたい、自分ももっと伝えたいという気持ちが起こる → 多様な視点の面白さ・多様な考えを知る機会へ (表5 2.6、2.7)
- (二) 普段は当たり前すぎて考えたことがないことがらを、対話を通じて改めて見つめ直したり振り返ったりする → 自分の国や文化について考える機会・自分自身を見つめ直す機会・今まで自分が考えたことがない事柄を考える機会へ (表6 二重下線記述 B-1～B-3)
- (三) 異文化だから異なっているという視点から、同じようなことを思ったり考えたりしている同年代の人たちという視点に変化し、次第に違いを感じなくなっていく。さらに異文化だから違うのではなく、一人一人の個人が異なっているというマクロな文化レベルからミクロな個人レベルへと変化する → 視点の変化。対話を通じて互いを知ることで、異文化の差を越えて、同じだと感じる気持ちへ変化する。同じ国でも個人は違うという視点を得る (表6 波線記述 A-1、A-2)

↓ (一) ～ (三) のプロセスを経て (四) へ

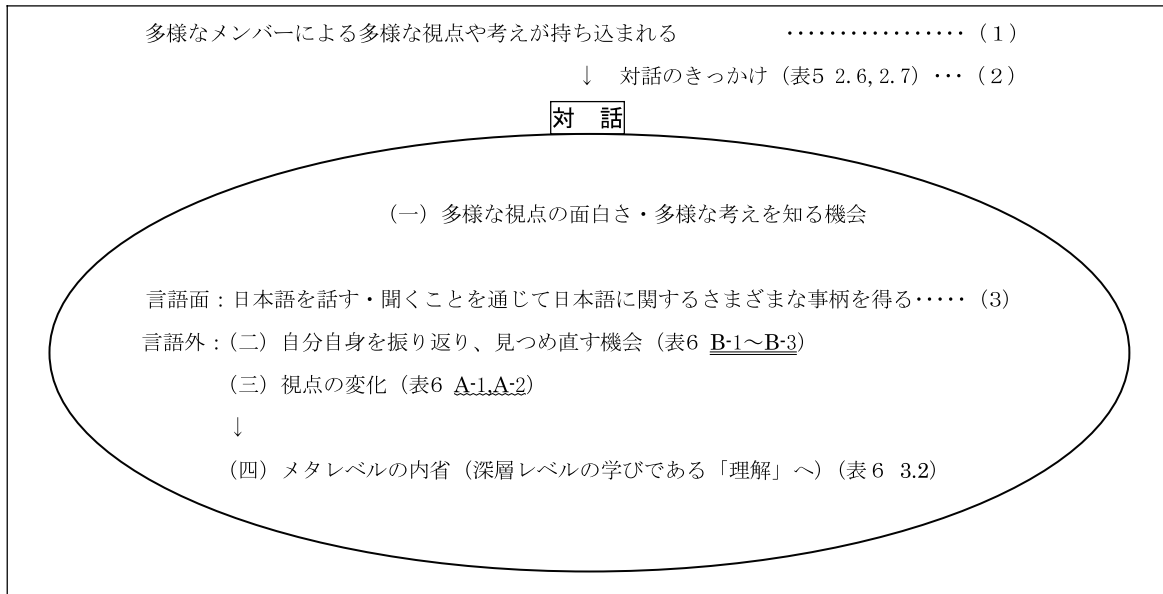
- (四) 学習者は、伝え合いの活動における自分自身を客観的に振り返り、見つめ直すことで3.2 (表6) 深層レベルの学びである「理解」というメタレベルでの内省へと進む

4 まとめと今後の課題

最後に、言語面・言語面以外のすべてにおいて学習者が得ていったことをまとめると、図1のような流れが想定される。

流れを確認しよう。多様なメンバーによって構成されたグループで話し始める (1)。そこには他者による多様な視点や考えが持ち込まれ、自分とは異なった角度のものの見方や意見がおもしろい、楽しいといった感情が起きていた。他者に興味や関心が湧き、相手の話をもっと聞きたい、自分のことも相手に話したいといった気持ちが湧き起こり、そこから対話が生まれるきっかけとなっていた (2)。そして、対話の場を、「(一) 多様な視点の

図1 「伝え合いの活動」



面白さ・多様な考えを知る機会」ととらえていた。対話においては、話す・聞くことを通じて日本語に関するさまざまな事柄を得ていたことがうかがえた (3)。また、日本語という言語面のみならず言語外の面においても、さまざまな事柄を得ていた。(一)で他者の観点や考えを知ることによって、今まで自明視していたことを改めて考えてみる「(二) 自分自身を振り返り、見つめ直す機会」ととらえていた。また、異文化だから異なっているとしたりえ方から、同じようなことを思っている同年代の個人としての存在へとらえ直す「(三) 視点の変化」がうかがえた。そしてこれらを経た後に、「(四) メタレベルの内省」への深化がみられた。

以上、本稿では「伝え合いの活動」における対話から、学習者たちが何を得ていたのかを検証することを目的とし、活動後の自由記述式の感想から学習者の内省を分析、考察した。その結果、学習者は対話からさまざまなことを感じ、言語・言語外を問わずさまざまな事柄を得ていたことが明らかになった。学習者はメンバーとの会話を心から楽しみ、生き生きと日本語を使って話していた姿が印象的であった。それは人と人が伝え合う本来の目的、つまり相手と関係を構築するためのやりとりが目的である対話だからこそ、擬似的コミュニケーションでは見られない、「いまーここ」の現実でのみ展開されていくそれぞれの伝え合いの姿が立ち上がっていたと言える。そして学習者は、クラスメートやボランティアのことを理解し、親しくなれたと話しており、実際に人間関係の構築がなされていた。

今後の課題としては次の二つが挙げられる。一つ目は、活動に参加した日本人学生の内省がほとんど得られていない点である。「伝え合いの活動」には日本人学生も参加している。ボランティアという立場での参加ではあるが、活動ではメンバーの一員として対話をして

いる。対話は双方のやりとりがあってこそ成立する。それならば、メンバーの一人である日本人学生も対話から何かを得ているはずであり、留学生同様に一人の学習者であるとも言える。そこで、学習者が得たことを検証するには、今後は日本人学生の内省も同様に対象とすべきであると考え。二つ目は、「伝え合いの活動」において対話を生み出す仕掛けや活動のデザインに関する点である。活動が単なるお喋りに陥らないためには、活動の設計者による対話を生み出す仕掛けが重要となる。では、対話を生み出すためには、どのように活動をデザインしていく必要があるのか。本稿では紙面の都合上触れられなかったため、デザインに関しては別の機会に委ねたい。付け加えるならば、学習者が対話を通してメタレベルの内省にまで深化していくように活動をデザインする点についても検討する必要があるだろう。自分自身で自分の学びを管理できるようになる、つまり自己モニターができ、自律的に学習がデザインできるようになることが、生涯にわたる学びにつながっていくと考える。そして、このような学びを支えるために必要となるのがメタ認知力である。学習者がメタ認知力を身につけ、深層レベルの学びである「理解」にまで至れるような活動を設計し実践するためには、さらなる実践と研究を重ねていくことが必要である。

注

- 1 西江（2003）は伝え合いの七要素として「ことば」「人物特徴」「体の動き」「場の問題」「生理的反応」「空間と時間」「人物の社会的背景」を挙げている。
- 2 「わせだの森」に関する詳細は池上（2009）、早稲田大学日本語教育研究科地域日本語教育研究室（2007、2008）、岡田（2006）等を参照されたい。
- 3 日本語科目は、学期開始前にプレースメントテスト並びに面接を実施して8つのレベルに分けられる。「口頭表現 BIV」はIVレベルで中級前半に相当する。本授業は同名で2クラス（51クラスと52クラス）に分かれて開講され、筆者は両クラスを担当している。
- 4 2009年度の授業は全14回である。
- 5 国籍内訳：＜IV51クラス＞アメリカ3名、イギリス・オーストラリア・台湾・中国各2名、韓国・ドイツ各1名の計13名。＜IV52クラス＞韓国・中国各3名、台湾・ドイツ各2名、アメリカ・イギリス・イスラエル・カナダ・スイス各1名の計15名。
- 6 国籍内訳：＜IV51クラス＞アメリカ9名、台湾・フランス各2名、韓国1名の計14名。＜IV52クラス＞中国6名、台湾2名、アメリカ・イスラエル・韓国・チリ・ニュージーランド・フランス・ベトナム各1名の計15名。
- 7 SはStudent、1は回答者番号を示す。以下、同様。
- 8 学習者の記述データは、理解しやすい程度に筆者が日本語を一部変更した場合は「」で、データそのままの場合は『』で示す。（）は筆者による補足である。

- 9 伝え合いにおける「受けとめ」と「働きかけ」の詳細は岡田（2006）を参照されたい。
10 この所感は留学生だけでなく、日本人学生ボランティアからも得ている。

参考文献

- 池上摩希子（2009）『『教室』の解体が創出するものー『にほんご わせだの森』の実践から考える対話の可能性ー』『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』凡人社，pp.161-179.
- 岡田亜矢子（2006）「対等な関係性と相互学習をめざした地域日本語教育ー『お話しグループ』5回目の実践から見えたことー』『早稲田大学日本語教育実践研究』第5号，pp.3-12.
- 土屋千尋（2005）「外国人集住地域における日本語教室活動ー相互理解と課題発見のための日本語コミュニケーション』『日本語教育』126号，pp.25-34.
- 徳井厚子・榎本智子（2006）『対人関係構築のためのコミュニケーション入門 日本語教師のために』ひつじ書房.
- 西江雅之（2003）『「ことば」の課外授業“ハダシの学者”の言語学1週間』洋泉社.
- 西口光一（2008）「市民による日本語習得支援を考える』『日本語教育』138号，pp.24-32.
- 野山広（2008）「多文化共生と地域日本語教育支援ー接続可能な協働実践の展開を目指してー』『日本語教育』138号，pp.4-13.
- 森本郁代（2009）「伝達から対話へー大学での日本語教育の現場からー』『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』凡人社，pp.119-141.
- 山田泉（2002）「地域社会と日本語教育』『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社，pp.118-135.
- 早稲田大学日本語教育研究科地域日本語教育研究室（2007）『地域日本語教育実践研究報告集1』
- 早稲田大学日本語教育研究科地域日本語教育研究室（2008）『地域日本語教育実践研究報告集2』
- Freire, P.(1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: The Seabury Press(Translation of *Educacao como pratica da liberdade*, and of *Extension y comunicacion*). (里見実・楠原彰・桧垣良子(1982)『対話か伝達か』亜紀書房.)
- Kasper, G.(2001). Four perspective on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics* , 22(4), 502-530.
- Schmidt, R.(1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In Kasper, G. and BlumKulka, S.(Eds.), *Interlanguage Pragmatics*, pp.21-42. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schmidt, R.(1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role

of attention and awareness in learning. In Schmidt, R. (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, pp.1-63. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.