

イマジネーションの連鎖を支える初級表現指導

—「教室」という文脈で息づく固有のことば—

村上 まさみ

【キーワード】 学び・イマジネーションの連鎖・初級表現活動・文脈化・個人化

0. はじめに

本稿は、2005年秋学期における実践研究（3）の参与観察からの考察である。

筆者は、言語活動の本質的な目的として、ことばをめぐり考えることを活性化させる表現活動の実現を目指す。近年の日本語教育は、機能主義的な言語観に基づく教育観から、日本語を道具として捉える立場が見られる。しかし、そうした立場の実践は、しばしば言語活動における機能面と思考面の乖離を起し、学習者から声を奪う言語教育を展開することが指摘できる。特に、初級者の表現指導では固有の表現の展開をいかに可能にし、新たなことばの獲得を支えるかを考えることは切実な問題である。

筆者は、この問題に取り組む一つの切り口として、実践研究（3）の観察より「イマジネーションと思考」の関係を捉えた。言語の獲得とは道具使いとしての修練の結果ではなく、それを使う意味を学びとることである。感性と知性の両側面を共鳴させるイマジネーションの連鎖が言語獲得の過程に起こす学びに有効な刺激となっていた。

そこで本稿では、「日本語2A」の参与観察から見出した、学びの場におけるイマジネーションの連鎖を支える教室作りの意義と効果について、データを参照し考察を行う。最後に、初級日本語教育における課題と展望について述べる。

1. 問題意識：言語活動と学ぶ力

言語教育としての日本語教育は、人が社会の中で生きていく力である「学ぶ力」を養う教育としても重要な役割を果たしている。言語活動とは他者との共通理解を模索する過程であり、「ことば」は思考活動の基盤としてものごとを捉える自己を相対化し吟味する力を支えている。自己の相対化と吟味は、自分を取り巻くことがらに気づき吸収する過程によって実現される。筆者は、このしなやかな能力を学ぶ力であると捉える。日本語学習／教育の現場は多様であり、様々な目的や意図を持つ人々が日本語の獲得を目指す。目的、意図は多様であっても、他者との関係として捉える社会で、よりよく生きることを実現しようとする願いにつながっていくことは間違いない。

筆者が「日本語学習者」とされる人々から痛切に感じることは、外国語、あるいは第二外国語の学習者は声を奪われた立場に置かれるという現実である。学習の進捗にかかわらず、学習者は自分自身のことばにならないもどかしさという苛立ちや怒りに晒されている。また、もどかしさは「日本語は自分のことばではないから」というあ

きらめに変わる現実とも向かい合ってきた。生活場面における彼らの不便さはここに述べるまでもないが、「学習者」として参加する日本語の教室が、彼／彼女に未熟な日本語話者としての自覚をより強く促す場となることは事実である。科学的で合理的な学習という大前提が、人工的な言語環境下で学習者の人格を幼児化する（infantilized）という問題をも起こしている¹。（スミス, R1996） 筆者は、こうした状況の根源には、機能主義に基づく教育観と実践姿勢の問題があると考え²。

機能主義はことばを道具として捉え、言語の構造とその用例に「社会文化行動」（ネウストプニー1995）という主観的観察を貼り付けて情報化する。日本語学習者は日本語教師が整理し提示した情報を取り込み、取り込んだ知識を実際のコミュニケーション場面で試し成功を積み重ねることが最大の課題となる。もちろん、ことばには機能があり道具的性格をもつことについて異論はない。問題は、機能性、道具性を前提とする情報貯蓄型の日本語教育は、「この場面でその機能や道具を使う目的」を問う必然性を遠ざけることであると考え。機能主義的な日本語教育がとらえる言語行動の類型化は、想定しうる状況への対応は可能にする。しかし、言語行動の類型化によってコミュニケーションは機械的の反応となり、主体個々を思考から切り離す。言語活動を機械的に教える日本語教育は、問題を発見し解決する言語活動から遠ざかり、本質的な学ぶ力を弱めることになるだろう。特に初級者に対する日本語教育は、学習／教育場面での学習者の幼児化や、考えることを奪うという問題について最も考慮されるべきである。「この人」から声を奪うことなく、表現することの喜びや意義を尊重する日本語教育を実現するためには、初級指導から考えて表現することを保障し、主体個々の固有の表現が息づく日本語の教室設計が必要であると考え。

川口（2004 他）は、日本語教育における「文脈化」の重要性を提唱する。その実践は、言語活動が現実の事実として起きていることから逸脱させないことが特徴である。つまり、言語活動は常に文脈の中で流動的に発生し展開している。学習目標とする言語活動が、極めて意図的に教室活動に組み込まれながら自然な出来事として生起している様子として捉えられる。筆者は、日本語 2 A の教室実践から、場そのものが開かれた文脈として生きていることを感じた。学習項目のために文脈が設定されるのではなく「教室」そのものが文脈を発生させていくために、様々な活動がシミュレーション性に閉ざされず、学習者個々の経験やイマジネーションによる流動的な解釈の可変性を持たされている。さらに、教室ボランティアの存在がそれを受けとめ関与することで、他者の場面の解釈が加わり新たな文脈の展開を可能とする。つまり、個人のイマジネーションによって支えられた場面の解釈は、相互行為によって参加者間の共通理解を築くコミュニケーション活動へと展開する。筆者は「日本語 2 A」の参与観察より、川口（2004a）の提唱する表現の指導における「文脈化」と「個人化」について、生きた文脈とはイマジネーションを連鎖させる「個人化」であるという視点を得た。

そこで、次章において、具体的なデータを示しながら、教室という文脈に埋め込まれた「個人化」が与えた学習者のイマジネーションの展開について分析と考察を行う。

2. 観察データ概要

2-1 実習クラス概要

クラスの概要は以下の通りである。

- クラス：早稲田大学日本語教育センター別科日本語専修過程設置クラス
「日本語2A」水曜 1～2限 川口担当日
- 学習者：2レベル³ 11名
(A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L)
- 教室ボランティア：大学院実習生, その他若干名 (人数はやや流動的)
学習者一人に1～2名のボランティアを配置。
ボランティアは適宜対話の相手, 教材朗読補佐, 発表の見学者等, 学習支援を行う。
- 05秋学期授業時数：1コマ：90分×10コマ ×16週 (祝日休日あり)
※川口の担当日である水曜1～2時限に参与観察を実施。
- 使用主教材：留学生のための日本語Ⅱ, 文化中級日本語

2-2 分析データ概要

分析には, 以下のデータを使用する。

- 授業記録
 - ① フィールド・ノート：筆者が授業参与観察時に, 併行して記録したもの。
 - ② プロトコル・データ：MD録音による音声を文字化。
- 各種配布資料：「日本語2A」, もしくは, 実践研究の時間に配布された資料。

2-3 分析視点と方法

- 分析視点：指導の意図の連鎖, および 学習者活動の行動の連鎖
- 分析方法と手順：
 - 1) シラバス設計と諸活動における担当者の意図の連鎖を捉える
 - ① 教室担当者である川口の実践から, 諸活動の意図を抽出する。
 - ② 活動相互の関連性を解釈する。
 - 2) 教室活動における学習者行動と学びの連鎖
 - ③ 12月14日の授業記録から, 「イメージーション」を切り口に学習者活動の行動の連鎖を捉える。

3. データ分析：「日本語2A」における教室実践

3-1 シラバス設計と諸活動における担当者の意図の連鎖

(次頁へ)

●一日のモデル活動
(11月14日の場合)

1. 出席ゲーム：
「〇〇さん、出席をとられていま
すよ！」
①受身文
②わからない表現の聞き返し方

2. チャンピオン・スピーチ
①推測表現を含めたやりとり
(スピーチレベル±0)
②司会進行に必要な表現
待遇表現 (スピーチレベル+1)
③謝辞を述べるスピーチ表現
自己表現+定型の挨拶
待遇表現 (スピーチレベル+1)

3. 本日の学習目標：「～というの
はどういうことですか」
①板書と解説，例文提示
②看板等を利用した練習。

4. 校外の見学者の紹介・交流
見学者への質問形式で名前，趣
味などをたずねて，やりとり。
待遇表現 (スピーチレベル±0)

5. 3の定着練習
①表現を確認し，書きだす。
②教科書の問題
問題練習+QA

6. 漢字 プリントの確認

7. 読解
教材を利用して，スキミングをベ
ースに構造把握を進める速読の
仕方。文章の結束性の意識化。

●05 秋学期のシラバス・ダイヤ
(第2週～第16週)
■* は，テーマ活動

WK2～5 日本語ⅡL30～L37
教科書に沿った学習

WK6～7 日本語ⅡL37～38
■1 11/2 校外学習:池袋防災館見学
①案内員への質問 (+待遇表現)
②見学レポート作成

WK8 日本語ⅡL39～L40
■2 個人スピーチ導入
①原稿執筆
②スピーチにふさわしい話し方
③スピーチ後の質疑応答

WK9～10 日本語ⅡL40,
文化中級 L1～10
■3 リサーチ活動と発表 (共同)
①グループ別にテーマ選定，準備
②校外インタビュー実施
③まとめ，発表

WK11～13 文化中級 L1～4
■4 自己紹介スピーチ発表
自己表現

12/23～01/09 冬季休暇

WK14～15 文化中級 L4
■5 見学調査 (企業訪問)
①チーム，テーマ決定
②活動記録の記入
③質問表作成，練習
④企業訪問
⑤調査関連情報の収集
⑥礼状書き，発送
⑦発表準備 (パワーポイント資料)
⑧発表 (公開)，講評，討論

WK16 文化中級 L8
■6 文集作り
①自己表現 ②メッセージ
■7 クラス朝食会
■8 留学生+ボランティア振り返り会

11月14日の流れは水曜2コマのほぼ平均的な流れである。授業は、「出席ゲーム」から開始される。出席を取るという相互行為を利用し、ゲームとしてパターン化した会話を捉えやりとりを起こす。教室担当者は順に出席を取るが、呼ばれた学生は「ポーっと」して返事をしない。名前を呼ばれた学生の遠くにいる学生から近くに座っている学生への伝達を経て、本人に注意が促される。学生は出席を申し出、担当者と遊びをめぐるやりとりをする。最後の一言会話を含めたやりとりのパターンの中に、狙いとなる表現や、文脈の展開が起こされる。出席を取る当事者の関係に、第三者を介入させ、その働きかけを受けてポイント・トークとしての短い自己表現が展開できるように「働きかける表現」と「語る表現」とが組み合わされている。

「チャンピオン・スピーチ」は、前日の試験で最高点を取った学生をクラスで称える表彰式である。司会の学生が進行し、表彰される学生は謝辞と感想を述べる。ここでは、スピーチ・レベルの適切さへの配慮を求める。誰が表彰されるかを推測するやりとりを含め、「働きかける表現」と「語る表現」に待遇表現が組み合わせられている。

上述の二つのゲームは、思い付きや感想、冗談などを挿入する柔軟性が確保されている。そのため、個性的な自己表現が自然発生し、打ち解けた雰囲気を作られていく。

主活動は学習目標として各時間に割り付けられた教材に沿った活動や、チームで進めるテーマ活動の取り組みが展開する。また、毎時間、二名ずつ順番に発表するスピーチは、学習者の主体的な取り組みが求められる。発表後はボランティアも参加して質疑応答の展開があり、個人化した自己表現活動をめぐるやり取りの展開が可能である。11月14日は、まだ個人別に発表するスピーチ・タスクが入っていないが、校外からの見学者を迎えた簡単なビジター・セッションが組み込まれ、個人化した接触を軸にするやりとりの導入としては、極めて都合のよい状況が設定された。

デイリーでの活動の流れは、設定された小活動が何を求められているかを学習者に考えさせ、予測を持って次に臨みやすくさせる。ただし、教室担当者はその狙いを直接下ろすことはなく、学びのポイントは暗示として埋め込まれ、むしろ次の活動に入ることで理解が結ばれていく仕組みが見られた。また、定型化したゲーム的小活動は、場と人が生み出す文脈とスピーチ・レベルの関係が意識化される機会ともなっている。

コース全体のシラバス・ダイヤはテーマ活動が2Aクラスの本線としての流れを作っている。教材学習の取り込みは、相応の時間を割り学習の流れを支えているが、学びの連鎖を生む装置としては、本線としての位置づけとは言い難いことが見て取れる。

3-2 教室活動における学習者行動と学びの連鎖

3-2-1 出席ゲームにおけるイメージーションの連鎖

「出席ゲーム」を一言で言えば、「働きかける表現」と「語る表現」の組み合わせの中に、当該時間に設定されている学習目標となる項目を埋め込んだものである。例として、12月14日の授業で実施された出席ゲームを次に示す。

【2005.12.14.授業より】-出席ゲーム「いえ、そんなことしてたわけじゃないんです。実は…」

T: S1さん, S1さん。… S1さん, いないの?

S2: S3, S1が呼ばれてるよ。(①a) 教えてあげてください。

S3: S1さん, S1さん, 先生に呼ばれていますよ。(①b) 返事をしてください。

S1: あ, どうもありがとう。はい, 先生, すみません。ポーっとしております。(②a)

T: ああ, S1さん。また昨夜遅くまでビール飲んでたでしょ。だめですよ。(②b)

S1：いえ、先生、そんなことしていただけないんです。実は、……………んです。(2c)

■「日本語2A」での学ぶ姿勢

出席ゲームの導入は、毎回「唐突さ」が装われる。いつも初めに名前を呼ばれる学生は、この「唐突に」始まるゲームで何を指示されるのかをつかみなぞらえられるために身構えている。初めのうちは短く単純なやり取りで始まった出席ゲームは、週を重ねるごとに、構造、機能が少しずつ複雑になり、さらに待遇表現も含んで展開されていく。クラスの一人一人のやり取りを聞いていくうちに、場と文脈における意図や目的が浮き彫りになり、表現の内容と形のふさわしさ、わかりやすさというものを肌で感じていくことも可能である。例えば、受身表現はこの段階での学生には、なかなか積極的に使用する場面がつかみきれず、活用形もなかなか滑らかに使いまわせない。①a, b 程度の発話でも詰まってしまったり、助詞の入り繰りを起こしたりする。それを、毎回根気よくこうしたやり取りを日常会話として入れていくことによって、文脈そのものが日常の出来事として経験値となされる様子が観察された。また、②a, b, c は、うっかりしたために相手を煩わせたことへのおおびをめぐるやり取りであるが、②c でのいかなる説明付けが聞き手を納得させるか、あるいは言い訳となるかは、教室担当者の受け応えが生み出す「笑い」が場の文脈理解の促進剤となっている。

「出席ゲーム」にこめられた忖意性は、授業の展開と共にちりばめたポイントがつながるようになっており、そこではひとまず口移しでなぞった表現も、主活動中に再び出会い、追体験の形で記憶を呼び起こし捉え直すことができるといえる。出席ゲームの導入と展開で活性化するイメージーションは、今ここで起こっていることをわかってもらうための想像力の連鎖である。記憶や経験は潜在化し、後日実生活での文脈に出会ったときに、記憶と現在の文脈との結末が期待できる。教室での言語活動によって、ことばと文脈を獲得させるイメージーションの連鎖のための種をまく作業であるといえるだろう。

■フィクションの閉鎖性 I：幼児化させられることへの回避行動

しかしながら、毎回の行われるパターン化された「ゲーム」がマンネリ性と、教室内でのコミュニケーションという特殊性をより強調してしまうことは否めない。次に示す学習者Dには、常々「フィクションとしての笑い」を素材に言語活動を組み立てるといふ、半ば「与えられた文脈・切り取られた談話の雛形」へ抵抗と見られる行動が顕著に観察された。

①学習者Dの教室行動－「ルール」の調整

【2005. 12. 14. 授業より】-出席ゲームにおけるDの行動 ①「ルール」の調整
012T： はい、Cさん。 / 013C： はい。 / 014T： 笑 / 016クラス： 笑
017D： ポーっと。(1)

Dは、名前を呼ばれた人は「気づいていても返事をしない」という出席ゲームの不条理をルールとして認識している。そこで、うっかりと自然に返事をしてしまったCへ「ポーっと」(1)と、ルールの遵守を促した。

②学習者Dの教室行動－「冗談と本音」による意思表示

【2005. 12. 14. 授業より】-出席ゲームにおけるDの行動 ②「冗談と本音」による意思表示
055T： Iさん。… Iさん。

056G: Hさん! Iさん, 先生に呼ばれていますよ。ちょっと教えてあげてください。
 057H: … / 058クラス: 笑
 059D: やだ! 笑 (②) / 060T: やだ? 笑 やだあ〜 笑 (③)
 061H: え? Iさん。Iさん, え, 先生に呼ばれているよ。返事してください。(④)

Gは、出席ゲームのルールにのっとり、Hに対し、Iへの働きかけを促したが、Hは、本当にボーっとしていて気づかない。その場面を捉えたDは、「(Hさんは) やだ! (教えたくないとおもっているのか) (②: () 内筆者補足) と言って茶化す。ここには、Dのクリティカルさを反映した本音が垣間見られる。Dは普段から発話量も多く、出席ゲームも含め、活動には一見積極的に関わっているように見える。しかし、実は、このように生じた場面を巧みに捉え、茶化したり混ぜ返したりして、教室に笑いを起こす働きかけが少なくない。それを十分に意識している教室担当者は、柔らかにその発言を笑いと共に受けとめることで、出席ゲームの不条理劇が目的のない笑いに暴走していくことに歯止めをかけた。Hは、自分の反応がクラスの笑いの軸となったことに気づき、役割を果たし、出席ゲームは何事もなく続いていった。(④)

③学習者Dの教室行動-③仮想現実への回避と耽溺

【2005. 12. 14. 授業より】-出席ゲームにおけるDの行動 ③仮想現実への回避と耽溺
 073T: Dさーん。 (…略…) / 071C: Dさん, 返事してください。
 072D: はい、わたし、わたくし、Dでございます。(⑤)
 073T: 笑 はい、ええ、はいはい、わかっています。はい。 / 074D: はい。
 075T: はい。… それだけ? (⑥a) / 076D: 何? (⑦)
 077T: 笑 はい。言うことは? それだけですか? (⑥b)
 078D: あ、ちょっと、ちょっと、ボーっとしております。(…略…)
 081T: だめですねえ、夜遅くまでえ、また、お友達と一緒に遊んでたでしょう。
 082D: だあ、ああ、うそう。笑 (⑧) / 083T: ああ、うそう? 笑
 084D: いえいえ、ああ、そんな、そんなことしていたわけ、じゃない。// わたしは、わたしは、毎夜、世界を守る。(⑨a) / 085T: //うんうん。 / 086クラス: 笑
 087T: 笑 ああ、… 世界を守っています? …はいはいはいはい。
 088D: はい。ああ、いろいろテロリストを殺しました。(⑨b)
 089T: ああ、はいはいはい。 / 090クラス: 笑 こわっ
 091T: 笑 あー、できるだけ、殺さないでね。(⑩)
 092D: はいっ。笑 (⑨c) / 093クラス: 笑 / 094T: 人を殺すのは嫌いなので。
 095D: はい。 / 096T: 守っても、殺さないで。 Hさん。…、Hさん、

出席ゲームの間、他の学生のいいよみや勘違いを支える調整行動をしていたDであるが、自分の番になると「ゲームのルール」から逸脱しようとする試みが見られる。(⑤, ⑦, ⑧) しかも、お詫びをめぐる補足説明の部分では、全く空想上の状況説明を始めている。こうした行動は、出席ゲームそのものの子どもっぽさを捉え、「あそび」として自己から突き放した仮想現実の笑いに転化することにより、この場を受け流しているようにも思われる。ここでも教室担当者は、Dのそうした個性を受け入れながらも、言語活動として許される「冗談」の範囲をどのように捉えているのかを暗示的に伝え、学習活動としての不条理劇の進行を調整し、牽引している様子が見られる。(⑩)

■フィクションの閉鎖性Ⅱ: 「無関心」を装う回避行動

④参加の拒絶 (フィクションの閉鎖性Ⅱ)

【2005. 12. 14. 授業より】-出席ゲームにおけるEの行動 ④「無関心」による意思表示

017T: Cさーん。 / 018D: E!E!… Cは、あ、先生は、Cは、先生はCと呼ばれて、うん? (略) / 021E: Cさん…。(⑩) 022C: はい。はい、先生。
 (...略...)

177T: はい、Eさん。 / 178C: 先生は、Eさんと呼んでいます。教えてあげてください。
 179E: はい。あー、申し訳ございません。ポーっとして、ええー、おりました。 (⑫)
 180T: はい。昨日また六本木のバーへ行って□□□□でしょ? だめですよ。
 181E: あー、そんなこと、ああ、そんなこと、あ、して、してわけじゃないんです。実はわたしのね、ネコが、昨日のよる、…夜中、□□□□□□□□なんだです。 (⑬)
 182T: ああ、猫が□□□□たのね? はい。ああ、はい、わかりました。ネコによろしく。
 183クラス: 笑

出席ゲームはだれがどのように働きかけを行うかは、学習者の主体的な参加に任されている。12月14日、学習者Eは、働きかけられたやり取りには参加したものの、自分からの第一の働きかけは一度も見られない。また、自分の名を呼ばれる場面でも、作られた会話パターンはことごとく無視している。(⑩, ⑫-⑬: 仲介者を無視してすぐに返事) また、お詫びの補足説明も、クラスを笑わせようというわけでもなく、小さな声でぼそぼそとした発話が聞き取れない。しかし、Eはスピーチではよい聞き手でもあり、チームでのテーマ活動などは非常に積極的な参加が見られた。Eの言語行動は、ここで展開されている不条理劇のフィクション性を受け入れず、積極的参加をしないことを選択していると捉えられるだろう。

教室担当者はEに対しても個性を受け入れ、言い訳にペットを持ち出す「そぐわなさが生む笑い」を教室に印象付け、Eからの発信を受け止め学びの種をまいている。

3-2-2 「スピーチ」という発話行為と「個人化作文」での自己表現の質的異なり

次に、「チャンピオン・スピーチ」における発話の位置づけと「正しさ」を意識化するための教室担当者の調整及び訂正の働きかけに質的なことなりが見られた。

【2005. 12. 14. 授業より】-チャンピオン・スピーチにおけるTの調整: 「場」のレベルの意識化
 301K: ええ。みなさん、こんにちは。わたしはKとございます。(①a)
 302T: (コンコン、と黒板を叩く) もいちど。(①b) / 303クラス: で。
 304K: Kとございます。んー、おかげさ、あ、わたしは□□の□□から、参ります// (②a)
 405T: 参りました、はい。 (②b)

挨拶や謝辞などは、目的のはっきりした談話であり、まず、定型で内容に盛り込むべきことをおさえ、わかりやすく簡潔に述べるのが重要である。チャンピオン・スピーチでは、どのように述べたらよいか、という雛形が予め示されており、それをなぞらえるだけでも十分であるが、徐々に学習者は、そこに「感動しています、信じられません」など、自分の気持ちを表現することばを求めるようになっていく。教室担当者は、話者の横に寄り添い、必要なことばを耳元にささやきながら支え、同時にかなり厳密に言いよどみ、時制や敬語のねじれなどに訂正、調整を施していく。(①b, ②b) 対照的に、個人化作文など、授業中に書いたり述べたりするものには、意味に関わるねじれや置き間違いと思われるもの以外はほとんど訂正がくだされない。

学習者は、スピーチにおける調整と、個人化作文における調整との違いから、言語活動には、場と人間関係が密接に関わって、「正しさ」が認識されるということ、相対化することにより体感できる仕組みになっていることが捉えられる。

3-3-3 リアリティへのアクセス

ここまで、「ゲーム」の設定において生れる文脈から、学びのイメージーションの連鎖の試みが埋め込まれている様子と、フィクションがうむ不条理の限界を捉えてきた。教室における言語活動のリアリティとは何かという問題は極めて重要である。ここでは、学習者Jの教室活動への取り組みの例を取り上げ、言語活動とリアリティについて考察する。

■「役割」を果たす練習の中に見られた自己表現志向

【2005. 12. 14. 授業より】-Jの言語活動「出席ゲーム」の場面：自己表現志向①

073T： Dさーん。

074J： Cさーん！… おはようございます。元気ですかあ？ Cさん、先生は一、ええ、Dさんにい、呼ばれて// 075T： //はいっ！/076クラス：笑/077T：はいっ！はい、はい！

078J： 笑 ええー、Dさんは、ええー、ええ、呼ばれてえ、返事してえ、えう、あげて。□□□、□□□してあげて、ください。

Jは、出席ゲームの第一の働きかけ者として発話するが、ルールを踏まえながらも、自分らしい話しかたで、「わたしはJである」ことが伝わることばを選択していることがわかる。

【2005. 12. 14. 授業より】-Jの言語活動「チャンピオン・スピーチ」司会：自己表現志向②

262T： はい、じゃあ、チャンピオンのスピーチしましょう。ええと、Aさん、Kさん、司会は誰がいいですか。 (略) / 263A： え、もちろん// //Jさん!

264T： //もちろん // はい、Jさん。はい！はいはい。

チャンピオン・スピーチの司会者も学習者が主体的に決めていく。Jの司会進行は、明るくはきはきと、しかも思わず笑わされるような気の利いた冗談も交えた進行をするため、クラスでの人気が高い。

【2005. 12. 14. 授業より】-Jの言語活動「チャンピオン・スピーチ」司会：自己表現志向②

273J： おはようございまーっすう。

274クラス： おはようございまーす。

275J： ええ、わたしはJでございまっす。□□□□から、参りました。… 元気ですか？ええ？… / クラス： 笑

276J： 昨日の文法の、テスト、文法の？ / 277T： ううん。読解。

278J： どっかい？ / 279T： リーディング/

280J： 昨日の読解の試験で、ええ、二人、二人チャンピオン、ええ、あります。//ええ、む、//います / 281T： //ええ、あります、はものですから (略) ああ、もっていねいに。

282J： おります。 / 283T： ああ、もっていねいに。 / 284J： …

285T： おりますは//一、わたしは //そう、いらっしやいます。あ！お！そう、はい。

286J： //いらっしやいます？// / 287T： チャンピオンがいらっしやいます。

288J： あ、二人チャンピオンがいらっしやいます。ええ、もっちゃん、Kさん、

289クラス： 笑 / 290J： ええ、と、Aさん。ええ、どうぞ！ (拍手)

ここでは、Jは何も雛形を持たずに司会に取り組んでいる。まちがえることに過敏にならず、教室担当者の支えを受けながら司会のことばを進めている様子が捉えられる。Kはチャンピオン常連の学生である。その学生には「もっちゃん」と感情を込めて紹介する様子に、クラスは湧き上がった。自己表現志向は、このような何気ない一言を入れられるかどうかでも、場の雰囲気大きく影響するものである。

【2005. 12. 14. 授業より】-Jの言語活動「チャンピオン・スピーチ」司会：自己表現志向③

358J： ええ、まい、まい、毎日なんー、ふん、 / 359クラス： 笑 / 360T： 何ぶん？

361 J : なんぶんぐらい勉強, ええ, します。 / 362 クラス : 笑
 363 T : ええと, しましたがいいですけどねえ。もっといいねいに。ええと, 何分ぐらい勉強,
 何分ぐらい勉強..., 勉強...,
 364 J : 勉強を一, いー, いらっしやいました? / 365 T : い, い, いー, いや,
 366 J : 手伝う! / 367 T : あ, みなさん, 助けてください。
 368 J : 助けてください, 助けてください。 / 369 T : 助けてください。
 370 クラス : 勉強なさい? / 371 T : そうそうそう。
 372 J : 勉強なさいましたか。 / 373 A : ... / 374 J : なんぶん勉強なさいましたか。

AとKのスピーチが終わると, JはAに向かって自発的な質問を始めた。このような場での司会者からのインタビューは自然で発展的な談話展開である。しかし, Jは「スピーチの場」に相応しいスタイルでの質問がなかなか作れない。Jは, 「手伝う! (Help me!)」(()内筆者補足)といって, クラス全体に, 自分が言いたいことをうまく言えないことを伝え, 手助けを募った。その結果, クラスメートも共にことばを模索し, インタビューとして相応しい「何分勉強なさいましたか」という表現を手に入れることに成功してやり取りを展開し, 最後はクラスメートに拍手を促して終了した。Jの「インタビュー」は, チャンピオン・スピーチという教室内ゲームに文脈の連続性を与え, リアリティとしての新たな内容をめぐる言語活動を展開したといえる。

■ Jのスピーチにみる自己表現志向

【2005. 12. 14. 授業より】-Jのスピーチ「テーマ: 私の特技」: 自己表現志向④
 ゴチック体: スピーチ文章

353 J : はい。 えー... / 354 クラス : (拍手)
 355 J : ない?... , ない?...。ないよう?... ええ, 内容, ごちゃごちゃしていて, すみません。 / 356 T : はい。 笑
 357 J : ええ, わたしの特技。(①)みなさん, おはようございます。
 358 クラス : おはようございます。
 359 J : このスピーチ, このスピーチについて, 長い時間, 考えました。問題があります。ええ, 聖書で, 大切な文があります。(②a) You should be praised by stranger not by your mouth. ヘブライ語で, □□□□□□□□□□□□□□□□ / 360 クラス : わー。 笑
 361 J : ええ, 日本, 日本語に訳すのは, ちょっと難しいので, 英語で書きましたが, 日本語では, あなたを誉めるのは, 他人あって, 自分ではないです。ね, チツ, ちょっと, まーまーですけど, オーケーです。 / 362 クラス : 笑
 363 J : ぼくは, ... ぼくはユダヤ人なので, え, 自分の特技, ことができません。(②b) ええ, そこで, スピーチのけっこん (※原稿 筆者注) を書く前に私の特技について, 妻に聞きました。 / 364 クラス : 笑
 365 J : ええ, 答えは, ちょっとこわいです。 / 366 クラス : 笑
 367 J : ええ, 特技が, いらぬ。ええー, ええー, ごめんなさい。特技が, ない。ええ, お金のために, 結婚しました。 / 368 クラス : 笑
 369 J : ええ, 時間がたっても, 紙の上に, 何も書けません。(②c)そして, ええ, 金曜日の夜に, パソコンの前に, とうとう座り, 書き始めました。トピックは, そ, それ, トピックは, トピックは, ちょっと変わりました。今度, トピックは, 私の大好きな旅行についてです。(③)□□□□の軍隊を退役した後で, 長く, 長く, 旅行に行きたいと思い, ええ, 1998年から, 2001年まで, 世界中, ぶらぶらしていました。 / 370 T : ほお。
 371 J : はじめに, アメリカ言ったり, 南米, が中米へたずー, あ, ごめなさい, 南米や中米へ訪ねたり, アルゲンティーナとチリとブラジルとペルーとボリビアとコスタリカとガテマラとニカラグアに行きました。 / 372 クラス : 笑
 373 J : これらの国の中で, 一番好きなところは, リオデジャネイロです。好きな理由はビールが一番安いからです。 / 374 クラス : 笑 (拍手)

375 J : よく、長い旅行は、ときどき大変なことを、ええ、ことも、あ、あー、ごめんなさい。あ、もう一度。ええ、旅行は、時々な、時々大変なこともありましたが、とてもおもしろく、楽しかったので、僕は、あなたたちに人生で一回は、長く旅行言った方がいいですよ、といたいです。このスピーチは、まとめは、僕は、僕には特技がありませんが、おもしろい物語があるということです。(4)今日は、聞いていただいて、まことにありがとうございます。さようなら。 / 376 クラス： わー。(拍手)

377 F : 質問は、ありますか? / 378 T : もう一度。 / 379 F : ご質問は、あり//ますか? / 380 T : //あ~, おありですか。

381 F : おありです? / 382 T : はい、おありですか。 / 383 F : ご質問はおありですか。 / 384 T : はいはい。

上記の J のスピーチには、J の言語活動に対する姿勢が素直に表れ、J の人柄や考えることを十分に伝える談話としてひきつけられるものがある。その最も大きな理由は、テーマを通し自分の立場を捉えようとしていることが伝わってくることであろう。この段階でのスピーチは与えられたテーマへの取り組みであった。(1)日本語 2 A でのテーマ活動は、段階的に展開されていき、このスピーチの後には、自由課題で取り組むようになっていく。ここで与えられた「私の特技」というテーマは、J にとっては考えを発展させにくい設定であることを、自身の背景説明によって明らかにしている。(2)しかし J はこの機会に自己表現することを選択し(3)、「自分にはおもしろい物語がある」(4)ということをオリジナル・テーマとしてまとめた。

ここで重要なことは、与えられたテーマを、どのように取り込み、個人化してリアリティとしての言語活動を展開するかということではないだろうか。教室担当者から「与えられたテーマ」が、ある学習者にとって受け入れがたい、あるいは考えを発展させにくいものであった場合、それをどのように取り込み、自分の問題として吟味するのか。前項で記述したように、フィクションの世界に入り込んだり、参加を拒否することで、考え、参加することを回避する可能性もある。しかし、とらえどころのないフィクション性や無関心からは、本質的な言語活動を生み出すことはないだろう。

J のスピーチは、聞き手としてのクラスメートやボランティアの関心を惹きつけたため活発な質疑応答が展開した。しかし、スピーチの目的の設定が緩く、スピーチは設定されたタスクとして練習としての位置づけを越えることが難しかったようだ。聞き手からの質問は個々の興味関心によってばらつき、方向性を持ったクラスの対話の展開には発展せず終わった。この点については設計の工夫で、さらなる文脈の連続性を活性化させる取り組みができると思われる。

また、J は 1 月 11 日の自由テーマでのスピーチで、自発的にスピーチの目的を明確化した発表を行い、聞き手との対話を実現させた。J は自分の今後の進路についての考えをまとめて発表した上で、クラスメートの意見を聞きたいという働きかけを行った。そのスピーチの中で J は、「今のスピーチはぜんぶ本当のことです。今までのスピーチは半分うそと半分本当のことですから今日から本当のことだけを言います」と述べている。このように、教室コミュニケーションでは、参加者主体が選択的にフィクション性を利用し、場へのかかわり方を調整していることは容易に予測される。常に、真実の告白を持って言語活動の臨むべきだというわけではないが、交わされることばが少なくとも粉飾や虚偽でないと感じることは必要ではないだろうか。ことばは内面を映し出す鏡であり、互いのことばを尊重することから言語教育は始まると考えるからである。

4. 考察

以上を踏まえて、以下に考察をまとめる。

(1) シラバス設計と諸活動における担当者の意図の連鎖

秋学期のシラバスの流れの中に、「教室」そのものを文脈として捉えさせていく設定があり、さらに「日本語2A」の教室の枠を拡大する状況の埋め込みが見られた。具体的には①ボランティアとの接触 ②テーマ発表（ボランティアがオーディエンスとなる）③校外活動 ④調査発表 ⑤文集 等である。このシラバスを支える日常的な活動として、水1, 2限の各種ゲーム、スピーチ等の諸活動が連携していた。

(2) 教室活動における学習者行動と学びの連鎖

日常的な諸活動を、繰り返す状況設定に、文脈のつかみとりを促し、教室そのものが出来事の間となっている様子が捉えられた。

(3) 出席ゲームにおけるイメージネーションの連鎖：

①「日本語2A」での学ぶ姿勢として、教室担当者の川口は「いつかわかればいい」ということを繰り返し強調する。しかし、このことばは「わかる機会」の設定とともにあることが、シラバスの連鎖、また小活動の連鎖から捉えられた。

②フィクションの閉鎖性の問題として、幼児化への回避行動が観察された。学習者の個性の問題ではあるが、学習選択としての回避行動が起こされたとき、教室作りの観点からは、いかに対応調整するかという点は検討課題である。

③フィクションの閉鎖性のもう一つの問題として、参加の拒絶も同様である。データとして切り出したEの場合は現実的な文脈では、積極的に参加する学習者としての観察データもあり、②で表れた現象とは、やや質が異なるかとも思われる。

(4) スピーチと個人化作文との自己表現の質の異なりと意識化

文脈は内容を個人化し、内容のある自己表現を促す。同様に、場面と文脈の関係として、表現の形式を選び取っていくことの必要性和意義を意識付けるために、両者を組み合わせた実践は有効である。

(5) リアリティへのアクセス

学習者Jの言語行動の連鎖には、自然な流れとして自己表現を志向する学びが連鎖していく様子として捉えられた。教室における言語活動が、フィクションの中に閉じ込められず、連続する文脈を展開するためには、練習タスクとしてではなく、何のために「スピーチ」をするのか、なぜ書くのか、話すのか、という目的を問う教室設計が必要である。目的の共有のもの、自由に選択し取り組む柔軟性が、学習主体の自律的な自己表現志向を高め、相互に刺激し、対話の展開を起こす。しかし、自然発生的なやりとりに任せるだけでは、相互の内容への焦点化や問いをたてる力は十分な活性化が起こりにくいことは十分考慮すべきであろう。

5. おわりに

2005年秋学期を通して日本語2Aのクラスに参加し、改めて得た問いは、「教室における安心感とは何か」という問いである。ことばは、私たちが快適に生きるために大きな意味をもっている。それは、安心や安らぎをあたえることもあれば、刃のように傷みを与えるものとなることもある。ことばをもって自分を表現し、誰かに受けと

められ、ここにいてよいと感じることは特に新しいことばを学ぶ人にとって大きな問題だ。初級における自己表現を保障し、さらに、他者とつながるために、何を身につける必要があるのかを十分に踏まえ、学習者ともに教室を創造していく実践を目指す上で、貴重な示唆を得る実習となった。文脈と個人化は言語活動の生命線であり、イマジネーションの連鎖と学びの関連づけを意識した初級指導を模索していきたい。

最後に、日本語2Aの学生並びに教室ボランティアの諸氏に心より感謝の意を表すものである。

村上まさみ（ムラカミ・マサミ 修士課程2年）

■ 註：

1 スミス（1996）は、外国人日本語学習者の自叙伝（autobiography）の分析を通し、日本語の独習における情緒的要因及びこれを取りまく社会的要因についての考察を行った。論考で紹介された一人である学習者Aは、来日直前1週間の日本語集中指導において、「自分が子どものように扱われている（infantilized）という気持ちを強く抱いた」ことについて記述している。

2 コミュニケーションの機能に着目する機能主義は、構造主義の限界を越える考え方として今日広く日本語教育に取り入れられ、コミュニカティブ・アプローチ（岡崎・岡崎 1990）をはじめとして、ニーズ分析に基づくシラバス設計（田中 1989, 田中・斎藤 1993）、接触場面研究を踏まえた実践（ネウストプニー 1995）等が見られる。野元（1996）は、「機能主義的日本語教育の批判的検討」において、機能主義的傾向として、「日本語習得を価値中立のひとつの道具の獲得として捉え、社会的文脈の中にそれを位置づけることを怠る実践や理論が少なくない」ことを指摘した。

3 レベルは早稲田大学日本語教育センター実施のプレイスメント・テストによる。

■ 引用文献：

- 岡崎敏夫・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- 川口義一(2003a)『『文脈化』による応用日本語研究—文法項目の提出順再考—』『早稲田日本語研究』早稲田大学日本語学会
- 川口義一(2004a)「表現教育と文法指導の融合—『働きかける表現』と『語る表現』からみた初級文法—」『Journal CAJLE, Vol. 6』カナダ日本語教育振興会
- 川口義一(2004b)「学習者のための表現文法—『文脈化』による『働きかける表現』と『語る表現』の教育—」『AJALT, No. 27』国際日本語普及協会
- スミス, R (1996)「学習者からみた日本語学習—日本語独習者の学習自叙伝に見られる社会的及び情緒的要因の分析を中心に—」『日本語教育・異文化間コミュニケーション—教師・ホームステイ・地球を学ぶもの—』, pp105-127, 鎌田修・山内博之編, 凡人社
- 田中望 (1988)『日本語教育の方法—コースデザインの実際—』大修館書店
- 田中望・斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』大修館書店
- ネウストプニー, J. V. 著(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 野元弘幸(1996)「機能主義的日本語教育の批判的検討—「日本語教育の政治学」試論—」『埼玉大学紀要教育学部(教育科学Ⅱ)』第45巻第1号 pp89-97, 埼玉大学教育学部編／埼玉大学教育学部
- 細川英雄著(2002)『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