

表現を「探り出す」授業の組織化 について

森元 桂子

キーワード

表現指導・問題発見解決学習・総合活動型日本語教育・グループ内インターアクション・発話機能・発話内容

1. はじめに

文章を書くという活動は、第二言語としての日本語学習者、母語としての国語学習者の両者に対し、それぞれの授業で行われているものである。筆者は以前、母語話者を対象とした小論文の指導に携わっていたのだが、学習者の書いた文章における語彙の選択や表記、文法的問題について、教師の自分が違和感を覚えるものを発見しては、教師の自分が適切と考えるものを朱で書き込んだり、さらには文章構成や内容についてのアドバイスも書き加えたりするという形の添削指導を行っていた。このような指導は、学習者に語彙選択や表現の一つの方法を与えるものにはなるが、学習者に対し、自らの語彙選択や表現の良し悪しに気づかせる機会や、自らが適切と考える語彙や表現を様々に当てはめながら表現を検討させる機会を与えるものとして十分だとは言えない。そこで、教師が直接表現を与えるのではなく、再考すべき箇所を下線を引くという方法も試みたのだが、それも結局は教師が下線を引いてしまった時点で教師という一人の人間にとっての基準や価値観、思惑から逃れることができないのだと痛感する。このような添削指導を数年繰り返す中、筆者は小宮（1992）の言う、「教師が熱心にやればやるほど学習者の意欲が失われるという」現実にはぶつかるだけでなく、学習者にとって文章を書く力とは何か、また、教師はなんのために文章を書く活動や指導を行うのかという疑問に突き当たるようになった。

人は自ら自己の意思を伝え、他者との交流を図る手段として言語を使用し表現する。他者とのインターアクションの中で、自己の意思が伝わっているかどうかを確認しつつ、うまく伝わらない場合には表現を自ら試行錯誤しながら、伝わる表現を見出していく。この意思の伝達やその確認は多くの場合、「話す」という行為（口頭表現）によって行われるが、書くこともその伝達媒体を文字に置き換えたものと考えれば、文章表現指導の際にも重要なのは、「適切な語彙・表現（文法的表現）」自体を「知識」としてその都度与えることではなく、自己と他者間で共通理解が得られる語彙・表現を学習者自身が考え、探り、選択していけるような「能力」を養うことだと言える。以前、筆者が行った添削のように教師が正答と考える表現を与えることで、目の前の文章がいかに整然とした文章に変化し

ようとも、それだけで学習者自身の「能力」が向上したとは言い難い。

ただし、日本語教育における作文指導の場合、留学生に日本語で文章を書かせることは、4技能のうちの一つを身につけさせることとして欠かせないという側面（山口2001）や、文型・文法項目の適切な運用能力を身につけさせることを目標とする側面（衣川2001）、あるいは語彙の練習、定着の学習としての側面（中川1992）があるのも確かであり、日本語学習者を対象とする場合には、添削によって誤用を訂正することにより、学習者が適切な文型・文法を理解し運用できるようになるという点で、母語話者への添削とは異なる面を持つと言える。しかし、一步踏み込んでその文型・文法項目の運用能力を身につけさせる目的を考えてみれば、やはり「書く」という行為は、実際の場面での自己の意思伝達、他者との交流を図ることと切り離して考えることはできないだろう。また、その意味で「書く」ことは他から独立した技能ではなく、他の3技能と相互に深くかかわるものとして考えるべきものであると言える。

そこで、本稿では、学習者自身が他者とのインターアクションを通して、自己と他者の間で共通理解が得られる語彙・表現を自ら考え、探り、選択していけるような「能力」を養うことのできる授業のあり方とその組織化について述べることにする。

2. 仮説—学習者と学習支援者のグループ内インターアクションを通して

自己と他者の間で共通理解が得られる語彙・表現を学習者自身が考え、選択していけるような「能力」を養うためには、どのような方法が可能だろうか。

従来の添削指導に対しては、作文の誤用を訂正する際、教師の読み間違いの可能性もあることが指摘され、添削答案に示された正しい言葉や語法の陰にある添削者の思考ができるだけ学習者にフィードバックされるべきだということが論じられてきた。（中川1992、2001）実践としては、学習者に推敲基準を与えること（小宮1992）や、誤用箇所記号をつけて気づきをうながすこと、またセルフモニタリングによって（石橋2000；山口2001）、学習者は自己訂正できることが明らかにされている。しかし、一方で石橋（2000）は、その自己訂正が行われるのは文意に影響を及ぼさない表層レベルについてであり、文意に影響を及ぼすようなテキストレベルについては教師の支援が必要だとしている。また、坂本（1999）は、自分の誤りよりも他の学習者の誤りの方が発見しやすいことから、他者による誤用訂正も大いに活用することを提案するとともに、教師にとって学習者の誤りの理由を正確に判断することは難しいと言い、教師はその表現が生み出された原因に関する情報を学習者から少しでも多く引き出し、適切なコメントを与えることが大切だと述べる。

以上に掲げたものは、その多くが主に誤用訂正を問題にしているが、松本（1996）によれば、「日本語学習者の作文では、文法・語法上は誤りのない「正しい」文であったり、完全な誤用とは言い切れないような表現」でありながら、読み手には意味がわかりにくい文章も存在するという。松本（1999）は、学習者同士で読みにくさ等の問題箇所とその発生原因を発見させ、解決の方策を考えさせる「協働推敲」の実践を行い、学習者の潜在力を引き出す工夫として教師の非直接的な介入という指導方針を採った。この他、日本語教育における「協働推敲」の実践研究として挙げられるのは、池田（1998、1999、2000）の

作文指導におけるピア・レスポンスの実践である。これは、学習者同士が読み手となって、書き手の学習者にフィードバックを与える場であり、書き手と読み手が作文を媒介してインターアクションを起こす場において推敲がなされるというものである。池田（1999）はピア・レスポンスのプロセスを分析し、その中で学習者の話題とインターアクションの特徴を分析し、「語彙の意味を文脈の中での意味理解に加え、話し合いの文脈の中でも再度交渉されることがある。インターアクションの語彙についても意味の交渉過程が起きることがある」「文法理解において、インターアクションの過程に学習者の批判的思考による自発的な練習が起きることがある」とその可能性を示している。

これは、筆者が先に述べた「学習者自身が他者とのインターアクションを通して、自己と他者の間で共通理解が得られる語彙・表現を自ら考え、探り、選択していけるような「能力」を養える授業のあり方」に大きな示唆を与えるものである。しかし、ピア・レスポンスのような協働学習には「学習者間に相互援助の姿勢が醸成されていることが条件とされる」ということや（松本1996）、「学習者間のインターアクションでは、目標言語の体系に基づく正しいインプットの修正はあまり行われぬ」（Pica et al 1996）という指摘、さらには学習者の態度や性格、教育背景、文化背景によっては効果があがらないという問題点もあり、常に効果的なレスポンスがなされ、分析で見られたような現象が起これと言いきれない面があると言えるだろう。

こうした問題を克服するものの一つとして、学習者とその学習活動の支援者として参加するティーチングアシスタント等を含むグループインターアクションを通して、草稿を検討する教室活動が考えられる。現在、こうした教室活動を展開しているものとして、早稲田大学日本語研究教育センターで細川英雄が授業担当者として行う問題発見解決学習としての総合型日本語教育「総合」の実践がある。その中で細川（2002）は、「明示的訂正を行わずに学習者の気づきと内省を促し、学習者自身の『考えていること』を引き出すこと」を提案している。会話の内容を重視し、学習者の発話を促進するために非訂正が行われることは加藤（1997）も述べているところである。またこの活動は、聞・話・読・書という四つの形態に支えられたコミュニケーション活動を通して、学習者の更なる言語習得が行われるという理論に則ったものであり、「他者からの指摘を受け、自分の表現をどう直したらいいか考える過程で学習者が改めて自分の言いたいことに気づき、それを言語化する過程で、その思考も次第に明晰になっていく」ものだとしている。この「総合」では数名の学習者とその学習活動を支援する大学院生のリーダー・実習生・サポーター¹（この3者を以下「支援者」とする）でグループが構成され、学習者の草稿を基に、学習者が言いたいことをどのように伝えているか、あるいは、それが伝わったかどうかについての質問・確認を中心としたグループ内インターアクションが行われる。²そこでは、語彙や表現の直接訂正や内容を強制的に修正するようなアドバイスは行われぬ。話し合いの場において、支援者はインターアクションの活性化を促す役割を担う。問題発見解決学習という性質上、この活動について、事前に詳細な説明がなされることはないが、活動前の学習者に対し、細川は「この授業を通してみなさんは必ず日本語がうまくなります。」ということを繰り返し訴えている。この「日本語がうまくなる」ということの一つが語彙・表現に関する「能力」の向上を意味するものであるとすれば、グループ内インターアクションの活性化によって、学習者の語彙や表現は確実に他者に伝わるものへと変化するはずだと

いうことになる。そこで、次の仮説を立てることができよう。

<仮説> 支援者が、支援者と学習者で組織するグループ内インターアクションを活性化させることにより、明示的な誤用訂正を行わずに、学習者自らが他者に伝わる語彙・表現を探り出す能力を養うことができる。

本稿ではこの仮説に基づき、支援者と学習者で組織するグループ内インターアクションを支援者がどのように活性化させるのか、またそれによって学習者の語彙・表現がどう変化したのかを検証し、学習者が自ら表現を探り出すことのできる授業の組織化に必要な点を明らかにする。

3. 研究の方法

[3-1 細川「総合」とは]

本研究のデータとして取り扱う、細川「総合」の具体的な活動内容等は次の通りである。

*活動内容—「レポート集をつくる」

1. 学習者が自分自身の興味・関心に即したテーマを選び、「○○について」というタイトルをつける。
2. そのテーマについて自分が興味・関心を持つ理由と、自分にとってそれがどのような意味をもつのかをA41枚程度にまとめる。（「私にとって○○とは～である。」という形で締めくくる。）
3. リーダー1名・サポーター数名・実習生数名・学習者数名から成るグループで2.についての話し合いを行い、学習者の「言いたいこと」が十分に伝わっているかどうかの検討をする。
4. 3.の話し合いを基に、学習者はテーマとテーマへの興味・関心の理由・自分にとっての意味について書き直す。（3. 4. を数回繰り返す。）
5. 自分のテーマと自分にとっての意味をぶつける相手を探し、ディスカッションをする。
6. グループでディスカッションとそこから考えたことについての報告をし、グループのメンバーから意見をもらう。
7. グループで出された意見等を参考にして、自分の結論をまとめ、全体を完成させる。
8. 各自の成果について相互自己評価を行った後、レポート集を作る。

この一連の活動を1週間に1回90分×2コマ、12～13週間の期間で行う。初級後半上～上級までのレベルの学習者を大まかなレベルごとに5～8名程度のグループに分けて実施する。

[3-2 分析方法]

上の1～8のうち、3. と6. のグループにおける話し合いの記録を文字化したものと、

学習者によって書かれた2.4.7.の文章をデータとして取り上げる。

話し合いの記録については、活動の前半2回(上記3. テーマとテーマ設定の理由についての話し合い部分)と後半1回(上記6. ディスカッション報告についての話し合い部分)計3回のデータ比較をし、グループ内のインターアクションの全体的傾向の推移を分析する。さらにその話し合いにおける具体的な発話のやりとりによる学習者のレポート(上記2.4.7)における語彙・表現の変化の分析も加え、グループ内インターアクションと学習者の語彙・表現の変化の相関について考察する。

グループ内インターアクションの全体的傾向の分析の具体的な方法としては、グループ内発話をその構成員別(リーダー、サポーター・実習生(=リーダー以外の大学院生)、中心となる学習者、他の学習者)に分け、それぞれの発話を発話機能別に分類し、その数を棒グラフ化することと、4者の発話の割合の変化を円グラフ化すること、また、その発話を発話内容別に分類したものを提示することで、グループ内会話のやりとり全体の流れ、つまり、支援者と学習者の間及び学習者同士でどのようなインターアクションが行われているかということをつかむこととする。

発話機能別分類に関しては、細川「総合」の発話を分析した結果、以下23種類の機能を認めた。³ なお、ひとつの発話機能が複数の発話に及ぶ場合や(同じ発話機能の連続等は発話機能数を1とした)、ひとつの発話に複数の発話機能が現れる場合もある。

[細川「総合」分析のための23の発話機能分類] 例文は2002春「総合3～7」の記録による。

- | | |
|----------------|---|
| ①話題提示 | 例—「私はいつも料理をしますが、みなさんはどうでしょうか。」 |
| ②話し合い促進 | 例—「さあ、どんどん意見を言いましょう。」「(他の学習者へ)何か質問・意見はありますか。」 |
| 緩和 | 例—「(どちらの意見ももっともなので) まあ、この話は置いておいて、」 |
| ③明確化要求 | 例—「あなたの言いたい事がわかりません。」「～はどういう意味ですか。」 |
| ④具体化要求 | 例—「もっとくわしく言ってください。」「他の言葉でいうとしたら、何といいますか。」 |
| ⑤根拠提示要求 | 例—「なぜそう思ったのですか。」 |
| ⑥内容確認要求 | 例—「これは～という意味ですか。」「ここは～を…と書いていますよね。」 |
| ⑦新しいアイデア・意見の要求 | 例—「どのようにしたらいいと思いますか。」「教えてください。」 |
| ⑧理解確認要求 | 例—「わかりましたか。」 |
| ⑨感想・解釈・見解 | 例—「私は～と思いました。」「～は…のことだと思うのです。」 |
| ⑩評価+ | 例—「～はいいですね。」「おもしろい。」 |
| ⑪評価- | 例—「～はだめですね。」「つまらない。」 |
| ⑫エラーの指摘 | 例—「この助詞は「が」ではなく「を」です。」 |
| ⑬明確化 | 例—「～は…という意味です。」 |

- ⑭具体化 例—「私が小さい時～ということがあり、それで…」
- ⑮根拠の提示 例—「それは、～だからです。」
- ⑯内容確認応答 例—「はい、そうです。」「ああ、そうではなくて。」
- ⑰新しいアイデアの提供 例—「私は、～を…にしたらいいと思います。」
- ⑱評価の要求 例—「これでいいですか。」「ちがうということですか。」
- ⑲依頼・要求・指示・説明 例—「読んでください。」「～は…することになっています。」
- ⑳同意・うなずき・応答・了解 例—「うん、そう思います。」「うんうん。」「はい、わかりました。」
- ㉑抗議 例—「いや、私は～ではないと思う。」「本当にこれでいいんですか。」
- ㉒言い直し要求 例—（ここ、と言われて）「ここ?」「え?」
- ㉓意思表示 例—「私は、一の部分を…のように書き直したいと思います。」

[3-3 分析対象とその理由]

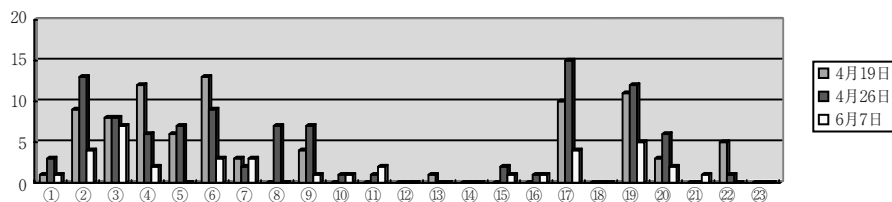
*2002 春学期「総合4」「総合7」二つのグループ内インターアクションと同「総合4」の学習者R、「総合7」の学習者Lのレポートにおける語彙・表現を分析対象とする。「総合4」は初級後半から中級初め、「総合7」は上級のレベルである。レベルの違う二つのグループとその学習者を対象とするのは、先に挙げた仮説が、初級・上級の別を問わず、あらゆる段階に当てはまることを検証するためである。また、学習者RとLについても意図的に選んだ分析対象ではない。これもまた、この活動がどの学習者に対しても語彙・表現の「能力」を向上させることが可能な活動であるならば、むしろ作為的な抽出では意味がないという判断に基づくものである。

4. 細川「総合」データの分析

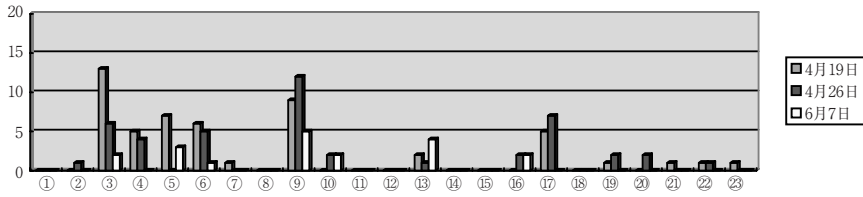
<「総合4」のインターアクションと学習者Rのレポート分析>

下のグラフは学習者Rのレポートをめぐる「総合4（初級後半から中級初めのグループ）」の話し合いにおける発話を機能別に分類し（上記の23の発話機能分類による）それぞれ数を表したものである。サポーター・実習生については4名分、他の学習者については2名分のトータルの値である。縦軸は発話機能の数、横軸は発話機能の番号である。（凡例の通り、4/19、4/26、6/7、3回のグループ内インターアクションを取り上げ、それぞれを棒グラフで表した。）

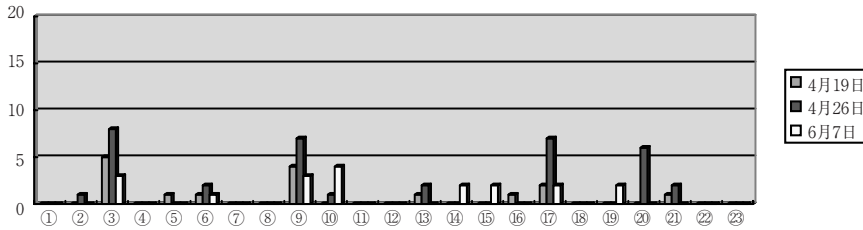
* リーダー（1名）



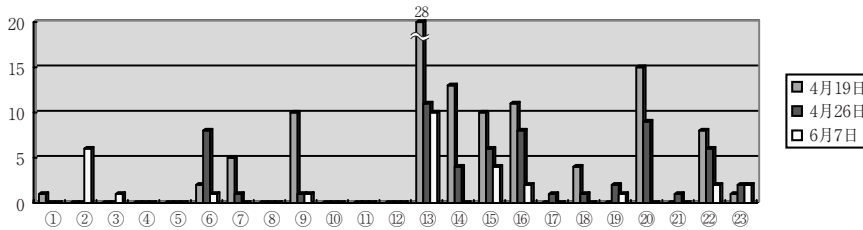
* サポーター・実習生 (4名)



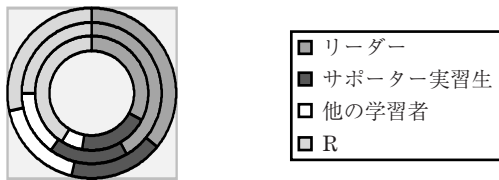
* 他の学習者 (2名)



* 学習者 R



発話の割合 内側から 4/19 → 4/26 → 6/7



上のグラフからわかることは、まず、このグループのインターアクションにおいて⑫エラーの指摘、つまり明示的な誤用訂正が行われていないことである。次に個々の特徴を見てみると、**リーダー**は主に②話し合いの促進・緩和の役割を果たしていることがわかる。また③～⑥の値が高く、Rから提出されたレポートの内容や会話のやりとりについて、明確化要求、具体化要求、根拠提示要求、内容確認要求が多く行われている。これは、従来の作文指導で言えば、明示的な誤用訂正や添削指導で手が入りがちな箇所に対し、内容質問という形に置き換えて発話がなされている事実を表すものだと言える。さらに、4/26には、「テーマ設定の理由」の作文が完成に近づいてきたのに伴い、⑰・⑲など、文章をまとめ上げることや今後の流れについてのアドバイスや指示、⑧理解確認が多く行われている。**サポーター・実習生**についても、リーダー同様、Rのレポートに対する明確化・具

体化要求が多く見られる。しかし同じ大学院生でありながら、リーダーとこのサポーター・実習生の相違する点は、**他の学習者**と同様の立場で⑨感想や解釈や⑰書き方についての新しいアイデアを提供し、⑩評価者として評価を与えることなどもしているということである。

他の学習者は、発話数から見ても、4/19の段階ではサポーターや実習生の様子を見ながら、話し合い参加の方法を探っている様子が伺える。が、次第にリーダーやサポーター・実習生の発話に促され、あるいはそれらをモデルとし、4/26の段階では、積極的に③明確化要求や⑨自分の感想や解釈、⑰新しいアイデア、⑳㉑同意あるいは反対を表明するようになっていくことがわかる。さらに、6/7になると⑩学習者同士で積極的に評価を与え合うまでに至っている。

中心の学習者であるRは、主に周囲からの③～⑥の要求に答え、⑬～⑯に見られるように、内容の明確化、具体化、根拠の提示、内容確認応答を行っている。これらは自らの表現を他者に伝わるものへと変換するプロセスとしての発話と言える。4/19の時点では、⑦や⑱に見られるように「どう書いたらいいの」「こうすればいいか」と、いわゆる模範的なレポートを書く方法を周囲に（主にリーダーに）尋ねようとする依存的な態度も見えるが、それらはこの活動が進むにつれて減少・消滅していく。この活動が進むのに伴い、自らがインターアクションを通して表現を探り出すことに気づいていくのである。ちなみに6/7の授業で②が高くなっているのは、このグループがディスカッション報告をする活動に移った時に、司会者をリーダーから報告者である学習者に変えて、話し合いを進める方法に切り換えたことから出てきた結果である。

以上、これらの分析から言えることは、グループ内インターアクションの初期においては、グループ内の発言が促されるよう、リーダーによる話し合い促進の働きかけが多くなされているが、他の学習者も、リーダーやサポーター・実習生の明確化要求、具体化要求等の質問の仕方をモデルとして、次第に「何をどう質問すればいいの。」あるいは「この話し合いが要求しているものはなにか。」ということを理解し、積極的にグループ内インターアクションに加わるという変化を見せるということである。また、同時に明確化要求や具体化要求、根拠を求める質問のストラテジーを獲得しているということである。そして、それによりRは自らの表現を明確化、具体化し、わかりやすいものへと変化させるヒントを得ている。さらに、サポーターが学習者に近い立場をとることにより、グループ内インターアクションがR対リーダー、サポーター・実習生という構図を脱却し、Rと他の学習者を中心とした話し合いとして行われることに成功していることもわかる。

リーダーら支援者と他の学習者が行った明確化要求、具体化要求等によるRのレポートの語彙・表現の具体的変化については次に示す通りである。

〔総合4〕学習者R 『料理について』より～

[1. 語彙の変化] ～その1～

話し合い前の文 ある日スーパーで**赤御飯**の材料を買いました。**赤御飯**を作ったことがないから…

リーダー：ここ赤ご飯って書いてあるんですけど、どうですか、赤ご飯じゃなくて、先みんな赤飯と読んでましたよね。⑥
 実習生：赤いご飯ですよ。小豆が入ってる…⑥

話し合い後の文 ある日スーパーで赤飯の材料を買いました。赤飯を作ったことがなかったから…

分析 リーダー、実習生の⑥内容確認要求により「赤御飯」が「赤飯」という語に置き換えられた。

[1. 語彙の変化] ～その2～

話し合い前の文 もしおいしい料理を作れたら、自分の感情もよく通じるし、人間関係も生み出す意味があります。

他の学習者：最後の人間関係も生み出す、生み出すの意味は分からない。③
 R：あの、できないこと？できないことじゃなくてええと、人間関係ができてなくて⑬
 リーダー：他の言葉で、もし自分が説明するんだったら、生み出すを使わないで何を使いますか。④
 R：失敗？という言葉。⑭
 実習生1：おいしい料理を作る事ができたら、人間関係はどうなるんですか。③
 R：良くなる。⑬
 実習生1：「生み出す」は新しく作るのかな、そういう感じがするんです。だから全然知らない人にいきなりおいしい料理を「はい」ってやると、新しい人間関係が生み出すことができましたというものはいるかなと思ったんですけど。⑨
 実習生2：生み出すだったらなんか納得がいかないけど、作り出すだったら（不明）⑩
 リーダー：大丈夫ですか。Yさん（＝他の学習者）
 他の学習者：はい、大丈夫

話し合い後の文 もしおいしい料理を作れたら、自分の感謝の気持ちがよく通じます。

分析 他の学習者の③明確化要求により、Rは⑬「生み出す」の意味を述べるが、人間関係がうまくいかなかったという本文の内容が頭から離れないためか、続くリーダーの促しによっても混乱し手いる様子が伺える。実習生の③「人間関係はどうなるのか」という問いでRは⑬「良くなる」と答えることができ、その後、実習生が「生み出す」についての解釈や「作り出す」への置き換えを提示するが、R自身よく理解ができなかったためか、話し合い後の文では、そこが削除された。

[2. 発音と表記]

話し合い前の文 ほかに人について、料理はという物か、もっと了解になっています。

リーダー：一行目。「料理はという物か」。これがなにかわからない。料理ですか。③
 R：あ、えー、料理というのはどういう物か。どういう物ですか。⑬
 リーダー：どういう物ですか、ということですか。料理は？⑥
 R：どういう物ですか。⑬ どういう理解になっていますか。
 リーダー：「という」じゃなくて、「どういう」？⑥
 R：「どうい」「どうい」・あ、発音だけ違う。⑨
 R：ど、う、い、う。ああ。

話し合い後の文 ほかの人は料理について、どういうふうを考えるのかわかってきました。

分析 リーダー③明確化要求→R⑬明確化→リーダー⑥内容確認要求→R⑯内容確認
 応答という流れから、「という」が「どういう」の意味であることがリーダー
 には伝わったと考えられるが、Rにはなぜリーダーから質問が出されたのかが
 不明なようである。そこで、リーダーが再び⑥内容確認要求をしたところ、初
 めてRは「発音だけ違う」と⑨気がつき、表記を確認した。

[3. 文法的問題]

話し合い前の文 お二人と話した後、いろいろな意見をもらって、新しい発見
 をくれました。

リーダー：「新しい発見をくれた」のはだれですか。③
 R：二人。⑬
 リーダー：二人が、ああ、えっ、ちょっと待って。ここ、ちょっとわかりにくいかな。・・・ここ、
 もうちょっと説明してもらってもいいですか。
 R：はい、あの、新しい意見・・・あの、どんな・・・
 リーダー：「いろいろな新しい意見をもらって」っていうのは、だれ、二人ですよね。二人に？
 二人から？
 R：二人から新しい意見をくれました。
 リーダー：発見したのはRさんですよね、意見をくれたのは二人ですよね。それを、誰がって
 うのをちょっと書いて、あの・・・
 R：じゃあ、私はお二人から新しい意見をくれました・・・
 他学習者：Rさん、ここに「もらって」と「くれました」が2つとも書いてありますから、誰が
 誰からとか、そんな単語が入っていなければ、ちょっとわかりにくいんですね。そ
 れから、「もらって」とか「くれました」とかの中で一つとか選んで書いたほうがい
 いと思いますけど。⑰⑱
 R：お二人から新しい意見をくれました。
 実習生：あの、これ、意見と発見は同じときにもらいましたか。じゃなくて、意見をもらって、
 そこで考えて、発見した。どっちでしょう？③
 R：同じ時に・・・
 リーダー：「発見をくれました」は「発見しました」でいいんじゃないですか。⑰余計になんか
 「もらった」「くれた」というから、よくわからなくなっちゃうから、簡単にして大
 丈夫だと思います。で、「いろいろ意見をもらった」のは、誰から、お二人からで
 すよね。
 R：お二人から新しい発見しました。
 リーダー：前は、そのまんまで大丈夫ですよ。
 R：いろいろ意見をもらって、新しい発見しました。
 リーダー：「発見しました」のは誰ですか？③
 R：私は新しい発見しました。
 リーダー：Aさん、どうですか。
 他学習者：「いろいろな意見をもらって、新しい発見しました」で大丈夫。
 R：あ、はい。あ、または、「お二人と話した後、私はいろいろな意見をもらって、新しい
 発見しました」

話し合い後の文 お二人と話した後、私はいろいろな意見をもらって、新しい発見

した。

分析 「くれる」「もらう」のねじれがあるところで、リーダーは「発見をくれた」のは誰か、という③明確化要求をする。Rは⑬明確化する。しかしそれだけでは解決がつかず、試行錯誤しているところで、他の学習者が⑰提案⑱指示「「もらって」とか「くれました」とかの中で一つとか選んで書いたほうが良い」と述べるもの的確な表現をRはつかめない。そこで実習生が「意見」「発見」を同時にうけとったことがはっきりするよう③明確化要求をするが、うまくいかず、結局は他の学習者が先に言った「一つとか選んで書いたほうが良い」という言葉を受けて、リーダーが⑰「発見をくれました」→「発見しました」でいいのではないかというアドバイスをし、さらに③明確化要求をし、Rが文を完成していくというプロセスを踏んで、上の表現に至った。

細川「総合」における、グループ内インターアクションでは、学習者の「言いたいこと」を明らかにする発話がやりとりされるため、文章に書かれた内容的なものに対する発話が多くなりがちであるが、上に挙げた3例と次の【表1】から「総合4」の場合、明確化要求や具体化要求の対象が基本的・具体的な語彙や文法的に矛盾が起きている箇所にも多く向けられていたということがわかる。また、このグループの場合、文章構成をどうすればよいかという学習者からの発話に加えて、それに対する支援者からのアドバイスも多かったため、文章構成に関わる発話も「総合7」に比べて数値が高くなった。

次に「総合7」についての分析を示す。

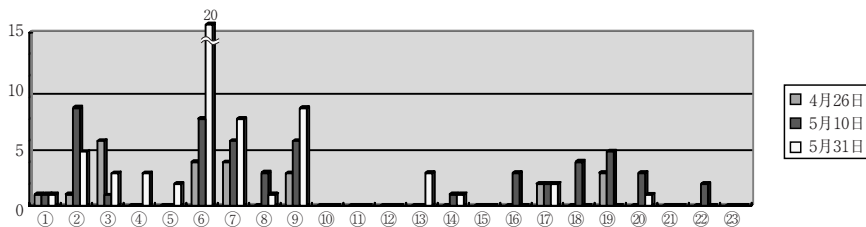
<「総合7」のインターアクションと学習者Lのレポート分析>

下のグラフは学習者Lのレポートをめぐる「総合7（上級レベルのグループ）」の話し合いにおける発話を機能別に分類し（上記の23の発話機能分類による）それぞれの数を表したものである。サポーター・実習生については3名分、他の学習者については2名分のトータルの値である。縦軸は発話機能の数、横軸は発話機能の番号である。（凡例の通り、4/26、5/10、5/31、3回のグループ内インターアクションを取り上げ、それぞれを棒グラフ

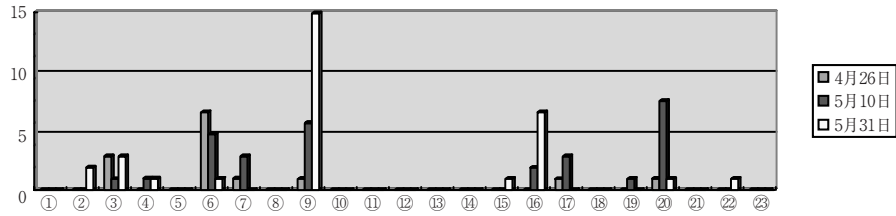
【表1】「総合4」と「総合7」の発話内容の割合（それぞれ授業3回分の合計 単位-%）⁴

	内容に関わる発話	語彙に関わる発話	文法に関わる発話	文字・表記に関わる発話	文章構成に関わる発話
総合4	54.4	17.3	11.5	2.8	14.0
総合7	82.7	9.2	4.6	0	3.5

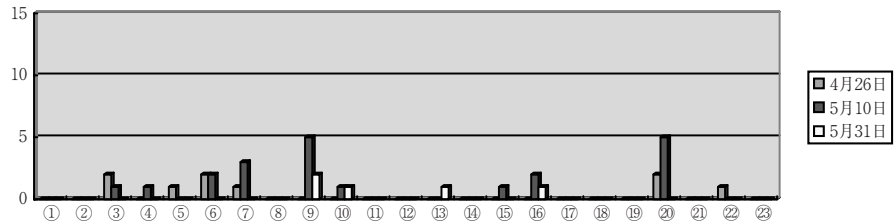
* リーダー（1名）



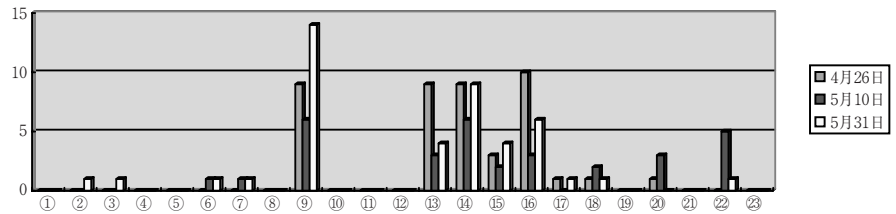
* サポーター・実習生 (3名)



* 他の学習者 (2名)



* 学習者L



発話の割合 内側から4/26→5/10→5/31



フで表した。)

「総合7」についても⑫エラーの指摘は一切行われていない。リーダーのグラフからは、③不明なところについて質問し(明確化要求)、⑥内容を確認し、⑨感想や解釈を述べ、⑦他者のアイデアや意見を聞くなど、きわめて日常的なコミュニケーションに近い形で、話し合いがなされていることがわかる。多少の⑲指示はあるものの、⑰具体的な書き方のアドバイスやアイデアの提示、⑳反対や⑩⑪+の評価というものは行われていない。この姿勢は、サポーター・実習生についても同じ傾向として現れている。値が高いのは⑥⑨⑱であり、内容の確認や解釈、同意、感想のやりとりを通して会話が進められていることがわかる。他の学習者もそれらに促されるように、⑥⑨⑱を中心とした発話を行っている。この事実を「総合4」の場合と照らし合わせてみると、グループ内インタラクティブにおけるリーダーの姿勢や意識が、グループ全体の発話の方向性のある程度決

定づける要因になることが推測される。中心の学習者であるLについては、⑨⑩つまり自分の感想・解釈、内容確認応答などの発言が多く見られるが、注目すべき点は⑬～⑯の発言の多さであろう。これは、明確化、具体化、根拠、内容確認応答などの機能をもった発話であるが、リーダーやサポーターの明確化要求あるいは内容確認要求、他の学習者からの明確化要求、具体化要求、根拠確認要求を受けて、具体的に根拠を持って話そうとする意識がL自身の中に働いていることがわかる。

まとめてみると、このグループのインターアクションは、参加者全員が他者の言葉を受け取り、自分なりの解釈や感想や内容確認の発話をやりとりする中で、Lが具体的かつ明確に伝える方法を考えながら、自分のレポートについての話をし、それにまた誰かが解釈、感想を述べて話の内容を深めていくという流れになっていると言える。【表1】からもわかるように、上級ということもあり、一つ一つの言葉の意味より、文章や発話全体に対する解釈やそれぞれの意見・見解というところに重点を置いた話し合いが展開され、直接レポートをどう書くかというよりも、そこでの思考の深まり・内容の深まりを学習者がレポートに反映することができるように、話し合いの場が持たれていると言えるだろう。

「総合7」の具体的な発話と学習者Lのレポートにおける表現の変化は次の通りである。

〔NS7〕学習者L『仕事と私』より～

[1. 他者のわかる表現へ]

話し合い前の文 (友達) 今、子育て時間もないし体力もない。～中略～もう三人世界の私のほうがうらやましいといった。

サポーター	： 三人世界って なんです。③
L	： 子どもがいて 家族が三人いるということですね。
サポーター	： <u>それをさんにんせかいって</u> ・・・ ⑥
L	： 中国ではー
他学習者	： んん・・・
L	： ふたりで生活するのは、ににんせかい です。ちょっと・・・これはー
リーダー	： <u>子どもがひとりだと</u> ・・・ ③
L	： ひとりだとー ないから

話し合い後の文 (友達) 子育ての時間もないし体力もない。～中略～仕事を辞めて専職主婦になりたいといった。(注 中国は前は結婚して仕事がない女性を家庭主婦といったが、今は仕事を自分の意志でやめて、家事に専念する若い女性を専職主婦というのだ。)

分析 サポーターの③明確化要求、⑥内容確認要求、他学習者やリーダーの反応から、Lは「三人世界」とは中国固有の表現であり、グループ内の仲間に意味が通じない言葉であることを知る。このことから、後の文で再び中国固有の「専職主婦」という言葉を使うにあたって注をつける工夫をし、「専職主婦」という語をそのまま使うことと、中国以外の場にあってもその意味を理解してもらうことの二つを可能にした。

[2. 接続関係]

話し合い前の文 頭には仕事のことばかりで、家族と一緒にいる時間が少ない。だか

ら自分には不合格な娘と母との罪悪感もあった。だまには私も仕事を辞めて、家庭に専念して、両親の世話を見たり、やさしい母親として家族と生活したい思ったこともあるが、

- リーダー : 「不合格」というのはその次の行の「両親の世話を見たり」というそのところが、できなかつたところから、私は不合格な娘なんだってLさんが自分自身で判断してるんですか。⑥ だから、えーとじゃあ、不合格な娘って言わないで、そのまま両親の世話ができなくて、って言う意味ですよ。それを付け加えれば分かるんじゃないですか? ⑦
- L : だから不合格と言う言葉はさげ取るという意味ですか? 取る?
- リーダー : うーんでもLさんが、ああ私は不合格な娘なんだって思っただけならそれはいいけども⑨
- 実習生 : もしかしてそうじゃない、意味がそうじゃないんならば、違うかなーってただけ。
- サポーター : こういう表現使わないですか、
- リーダー : 使いますよ。だから自分が私は不合格な娘なんだって基準があるわけでしょ、これくらいの事をすれば私は合格点、って自分の
- 実習生 : 親として不合格」とかってね、こういうことができる親、っていう価値判断があって、これできていない私は不合格って、はっきり。
- 実習生 : だから先に両親の世話見たりってというのが、不合格か不合格じゃないかの基準になるから、それを先に言った方がいい ⑦
- L : 「不合格」というのは後にして、
- 実習生 : うん、「不合格」っていうのは、最後のっていうかこの文の後にしたら、⑦
- リーダー : そうね、ここでは「家族と一緒にいる時間が少ない」という前の文章を受けて、不合格って言うてるからそれだったら不合格な娘とどうつながるかな、って思ってしまうんでしょうね。だから、親の面倒をみるができなかつたこともあったと、そういうことを思い出してみると私は不合格な娘なんだな、と思うわけよね。⑨
- 実習生 : うん、そうだ
- リーダー : そうすると、分かりますね。
- 実習生 : 分かりますね。

話し合い後の文 年取った両親に親孝行をしたいし、子供といっしょに遊ぶ時間も増やしたいがそれがよくできなかつた。だから自分には不合格な娘と母との罪悪感があった。

分析 Lの用いた「不合格な娘」という語に対し、リーダーは次の文との関係性について⑥確認要求し、その語の意味するところを直接表現することも⑦アイデアとして提案するが、もしLさん本人が自分のことを「不合格な娘」と思っているのであれば、⑨それでもいいと述べる。実習生がその表現を使うにはどうすればよいかについての⑦提案をしたところで、リーダーはもう一度、後ろの文とのつながりについて詳しく⑨解釈を述べるが、このことが、Lが上の表現を生み出すきっかけとなっている。

5. 考 察

二人のレポート変化とそこに至るプロセスの分析を通して、共通にあげられることは学習者がグループ内インターアクションにおいて、内容確認要求や明確化・具体化要求に

答え、自らの表現を明確化、具体化したり、表現についての根拠を提示したり、あるいは他者の解釈や他者からのアイデアを吸収することにより、それぞれが表現をどう変化させればより他者に伝わる表現になるのかということを探り出し、発見しているということである。初級後半～中級初めのレベルの場合には、その質問の対象が語句の意味や表記の問題、文法や構成の問題を中心としたものになる傾向が強いのに対し、上級のレベルでは、語彙や文法の面での壁をほとんどクリアしてしまっているために、話し合いは内容中心、つまり、より具体的で論理的な表現を求めるものになるという違いはあるが、いずれにしても、明示的な誤用訂正がない中で、自ら十分にその語彙・表現を明確化、具体化し、周囲に伝わるものへと変更し得ているということについてはどちらも同じであると言える。ここで意義深いのは、グループ内インターアクションを通じて、様々な意見やアイデアの提供を受けるにしても、最終的にその表現の工夫・選択の一切は学習者自身に委ねられているということであり、話し合いの後に生み出された表現は、話し合いのやりとりの中で根拠が確認され、その意味、変更の理由を本人が納得した上で紙上に表現されるものになっていることである。どんな表現も、その根拠について考えたり、説明したり、言葉をやりとりした経験を持たない表現ならば、それを自分の言葉として身につけることも、その表現を用いて本当に「言いたいこと」を述べることもできないだろう。これに対し、インターアクションを通じて自らが探り出した表現は、自らの言葉としての力、つまり自分自身の意思を、説得力を持って他者に伝える力を持つだけでなく、それを探り出すというプロセスそのものが、自己の語彙・表現に関する「能力」を養うものになると考えられるのである。学習者がグループ内インターアクションの繰り返しを通して自ら他者に伝わる表現を探り出すこと、それは一時的に目の前の表現を形の整ったものにするに留まらない大きな意義を持つと言えよう。

6. 結 論

学習者がグループ内インターアクションを通して自ら他者に伝わる表現を探り出すことができるということは、言い換えれば、もともと学習者一人一人の中に、自らよりわかりやすい語彙や表現を考え、選択する「能力」が潜在的に存在していると言うことではないだろうか。もし学習者一人一人がそのような「能力」を持っているとするならば、それを最大限に引き出せる環境を作り出し、それを最大限に引き出せる支援を考え出していくことが、表現の指導を担当するものの使命ではないかと私は考える。そのためには、ある「仕掛け」をもって組織化された環境が必要であろう。もちろん、それは教師の思惑通りにレポートを書かせるという類の「仕掛け」ではない。それは、「なぜ自分の表現が伝わらないのか、どうすれば伝わるものになるかを考え、言葉にして表現し、それが他者に伝わるかどうかを確認し、また考え、表現してみるという行為」が繰り返されるインターアクションの場としての環境である。学習者同士で互いに書いたものについての感想や質問を述べさせて、なんとなく学習者が主体的に動いているように見える活動を行うことで事足りたとするのではなく、もっと積極的に、「自らよりわかりやすい語彙や表現を考え、選択する可能性」を十分に発揮させる発話の仕方やグループにおける立場を担当者・支援者が意識しつつ、インターアクションを活性化させていかなければならないということ

ある。先にも述べた通り、リーダーやサポーターの姿勢や話し合いへの参加の仕方はグループ全体のインターアクションの方向性を決定する鍵となる。それゆえ、支援者には学習者自身の問題発見解決にヒントを与えていく意識と、自分の発話が何を意図して行われているのかという自覚、さらに明示的な訂正を学習者自身が表現を探り出すための質問・促しに置き換える技術が備わっていなければならないであろう。具体的には今回挙げた23の発話機能や発話内容、発話数のバランスの意識を内面に持ちつつ、それぞれの立場や役割を考慮しながら、ある程度意図的に、問題発見解決の空間を作っていくべきだということである。

学習者が他者の明確化要求や具体化要求に応じて自己の表現を明確化、具体化していくことは、翻って他者の表現に対する明確さや具体性に対する批判能力、またその明確化・具体化を要求する能力を身に付けることにもつながるだろう。実際のコミュニケーションにおける表現能力の拡大も、このような問題発見解決のやりとりの延長上にあるのであり、学習者が教室を出た後、いつどこにおいても自分の表現を磨いていける土台を作る上でもこのことは重要であると思われる。総合活動型の授業として、たくさん話し、聞き、読み、書くことが表現の訓練になるということはもはや自明のことであるが、そのような量的な問題だけでなく、質的な面に入り込んでいくことで初めて、学習者を中心とするインターアクションが、学習者自ら表現を探り出せる有効なものになっていくであろうと私は考える。また、そのような環境にあってこそ、学習者の「能力」としての表現の力は向上すると言えるのである。

7. おわりに

ここでは、学習者自身が表現を探り出す授業の組織化のために、支援者が支援者として必要な意識・自覚・技術を備え、学習者の表現能力を引き出す関わり方をすることが重要だということを明らかにした。こうした教室活動は、あくまでも学習者の問題発見解決に重点をおいたものであり、参加する学習者やその時々状況によって様々に変化する性質をもっている。そのため、リーダー、サポーター、実習生が、それぞれどんな立場に立ち、どんな発話機能を使用し、どんな発話内容を取り上げて話し合いに参加すればよいかということは、一つのマニュアルで容易にまとめられるものではない。しかし、私は今回のような分析・考察を繰り返すことにより、それぞれの役割や発話についてのヒント、及び授業の組織化についてのアウトラインは見えてくるのではないかと考えている。本稿で述べた授業の組織化の問題をさらに具体化することを今後の課題とし、様々な角度からの分析・検証を重ねていきたい。また、今回取り上げなかった「文章の内容に関わる発話」のやりとりにおける学習者の表現力の向上についても分析を行う必要があると考えている。

注

- 1 リーダーはグループ活動を組織化し、学習者のレポート執筆活動の支援をする者。実習生はこの「総合」クラスを初めて参加する者であり、リーダーの指示に従いつつ、学習者のレポート執筆活動の支援をする者。同時に他の授業において、学習者と同様のレポートを体験的学習として執

- 筆する。サポーターはこの「総合」クラスをすでに体験した者であり、リーダーの指示に従いつつ、学習者のレポート執筆活動を支援する者。自らの研究のために参加している。
- 2 授業担当者は、直接インターアクションに参加せず、リーダーを中心としたグループ活動運営をクラス責任者の立場から全体的に統括する。
 - 3 ①～⑩については池田（1999）を、⑪はDore（1975）を、⑫⑬はザトラウスキー（1993）をそれぞれ参考にした。
 - 4 「総合4」と「総合7」では1発話の長さと共に発話の全体数も違うためパーセンテージで表した。初級後半～中級初めの「総合4」に比べ、上級の「総合7」の1発話は長く、全体の発話数が少なくなる。

参考文献

- Dore, J. (1974) Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2
- Pica, T., F.Lincoln-Porter, D.Paninos and J.Linnell. (1996) Language Learners' Interaction: How Does It Address the Input, Output, and Feedback Needs of L2 Learners? *TESOL Quarterly*, 30/1
- ポリー・ザトラウスキー（1993）『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお出版
- 池田玲子（1998）「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』第8号
- 池田玲子（1999）「ピア・レスポンスが可能にすること」『世界の日本語教育』第9号
- 池田玲子（2000）「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第53巻
- 石橋玲子（2000）「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106号
- 加藤好崇（1997）「日本語学習者の誤用に対する教師の非訂正行動」『日本語教育』93号
- 衣川隆生（2001）「文型・文法クラスの支援活動としての作文コースのあり方の検討」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第16号
- 小宮千鶴子（1991）「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力を生かした訂正—」『日本語教育』75号
- 坂本 正（1999）「誤用訂正と日本語教育—先行研究から—」『アカデミア文学・語学編』（66）
- 中川正弘（1992）「「作文」を「読む」／「書く」技能の位置づけと展開」『広島大学留学生日本語教育』第4号
- 中川正弘（2001）「日本語作文のフィードバック—添削と文法を越えて—」『広島大学留学生センター紀要』第11号
- 細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか』明石書店
- 松本 隆（1996）「中上級日本語学習者の悪文—読み手を悩ますわかりにくい文の類型—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』19
- 松本 隆（1999）「自律的な推敲能力の育成に向けた文章表現の指導」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』22
- 山口 薫（2001）「ジャーナルによる誤用訂正の効果について—「日本語A」クラスの2名の外国人留学生の場合—」『アカデミア文学・語学編』（69）