

活動型日本語クラスにおける「活動を認識するための活動」の重要性

「評価項目決め」活動と「終わりに」執筆活動の実践から

古賀和恵・古屋憲章

概要 筆者らは、活動型日本語クラス「考えるための日本語 4」において、「評価項目決め」及び「終わりに」執筆の改善を試みた。その結果として、活動型日本語クラスにおける「活動を認識するための活動」の重要性を認識するに至った。本稿では、二つの活動の活動内容、及びそれらの活動が、全体の活動の中でどのような形で「活動を認識するための活動」として組み込まれていたのかを記述する。そして、その上で、活動型日本語クラスに「活動を認識するための活動」を組み込むことの重要性について論じる。

キーワード 活動型日本語クラス、学びの実感、「活動を認識するための活動」、「経験の対象化とその意味づけ」、学びの継続性への可能性

1 「活動を認識するための活動」に至るまで

1.1 活動型日本語クラスとは

本稿の問題意識は、筆者らのクラス担当経験に根ざしている。筆者らは、2007年度春学期に早稲田大学日本語教育研究センターにおいて、活動型日本語クラス「考えるための日本語 4」(以下、「考える 4」)を担当した。

活動型日本語クラスには、様々な形態が考えられるが、言語知識の習得及び運用練習を主な目的とするのではなく、学習者が日本語による言語活動を行うことそのものを目的としているという点は共通していると言えるだろう。筆者らはこれに加えて以下の3点を満たすものが活動型日本語クラスであると考えている。

¹「考えるための日本語」は、細川(2004)をコース全体のコンセプトとする日本語コースである。2007年度春学期より、初級(1, 2)、中級(3, 4)、上級(5, 6)レベルの学習者を対象として実践されている。

①「聞く」「話す」「読む」「書く」が相互に関連を持って行われること

筆者らは、活動型日本語クラスを日本語により実際にコミュニケーションを行う場であると考えており、そのためには、クラスで「聞く」「話す」「読む」「書く」という4つの活動が総合的に行われることが必要であると考えている。

言語教育の教室では、「聞く」「話す」「読む」「書く」という活動がそれぞれ個別の活動としてバラバラに設定されていることがあるが、実際のコミュニケーションは、一人ひとりの学習者の中で「聞く」「話す」「読む」「書く」という活動が、相互に関連し合うことによって、形作られている。従って、活動型日本語クラスでは、常に「聞く」「話す」「読む」「書く」という活動が相互に関連を持って行われるような教室活動形態を取る必要があり、それによって、クラスで仮想ではない実際のコミュニケーションを行っていくことが可能になる。

②具体的な目標を持った活動

次に重要になるのが、クラス活動全体を通して一本の軸となるような“具体的な目標”を参加者が共有した上で、活動を進めていくということである。なぜなら、そのような軸のない活動は、たとえ「聞く」「話す」「読む」「書く」が相互に関連し合っていたとしても、全体としての流れを欠くものとなるからである。従って、クラス活動全体を通して、どこから始まり、どういう過程を経て、終着点としてどこへたどり着こうとしているのかという全体の構想を担当者が持つことが必要になる。

担当者が目標を設定するにあたって重要なことは、その目標がクラスの参加者一人ひとりがコミュニケーションの主体として相互に関わり合いながら活動に参加し、実際にコミュニケーションを行っていくことを可能にするようなものにするということである。つまり、学習者が一人で活動し自己完結してしまうようなものではなく、他の学習者や担当者との関わり合いが必要不可欠となるような目標を立てる必要がある。

③思考の言語化

さらにもう一点、重要になってくるのが、学習者一人ひとりによって行われる思考の言語化である。

筆者らは、人が自分の「考えていること」を他者に伝えることが言語によるコミュニケーションにおいて重要であると考えているが、同時に「考えていること」が初めから明確に存在し、それをことばに載せることで他者に伝えることができるというような単純なコミュニケーション観を取らない。「考えていること」というのは、他者とのやり取りの中で言語化作業を重ねることを通して、正に言語化されるという形でのみ明らかになるものではないかと考えている。従って、活動型日本語クラスでは、一人ひとりの学習者が思

考の言語化を繰り返すことが重要であり、担当者は、学習者の思考が活性化し、それが言語化につながるような環境を設定するということに留意する必要がある。

上述した思考の言語化と、②で述べた「他者との関わりが必要不可欠となるような活動」ということを併せて考えると、自らの思考の言語化のためには、他者との関わりが不可欠であり、両者は不即不離の関係にあると言える。

筆者らが上述のように定義する活動型日本語クラスの一形態として、「考える 4」では、①各学習者が自分のテーマを決める→②各自のテーマについて、クラス内(ディスカッション)、クラス外(対話)で他者とのやり取りを重ねる→③②のやり取りを通して「自分のテーマ、問題意識」をより明確に把握⇔表現することを繰り返す(具体的にはレポートの練り直し⇔書き直し)というレポート作成活動を行った。そして、活動終盤にクラス内で振り返り活動を行い、そこで話したことをもとに「終わりに」を執筆した。「終わりに」の具体的な内容については後述するが、そこには、それぞれの学習者が「活動を通して何をどのように学び、自分がどのように変化したか」ということが書かれていた。筆者らは、この「終わりに」から、各学習者の「クラスでの活動を通して何かを得た」という学びの実感を読み取り、「考える 4」における活動が一定の成果を取めたと言えるのではないかと考えた。それでは、学習者らは、なぜこのような学びの実感を得るに至ったのだろうか。

1. 2 活動型日本語クラスにおける「活動を認識するための活動」とは

「考える 4」では、担当者それぞれが、それまでの活動型日本語クラスの担当経験に基づき、主に二つの点について、活動の改善を計画し、実行した。

一つ目の改善点は、「評価項目決め」²に関するものである。筆者(古屋)は、「日本語 3・4 β」³において、自ら「評価項目決め」を実践したが、「学習者らは、一連のレポート作成活動及びレポートを踏まえて評価項目を決めていたのではなく、一般的なレポートのイメージに沿って評価項目を決めていたのではないか」という印象を持った。そこで、今回の「考える 4」では、一連のレポート作成活動及びレポートを踏まえて評価項目を決めることを念頭に、「評価項目決め」を一回性の活動ではなく、より段階性を持った「評価項目決め」活動として活動の中に組み込んだ(「評価項目決め」活動の詳細については後述する)。

² 学習者が話し合いによってレポートの評価項目を決める活動。2006 年度秋学期早稲田大学日本語教育研究センター「日本語 3・4 β」において行われた。詳細は、武ほか(2007) 参照。

³ 「日本語 3・4 β」は、「考えるための日本語」同様、細川(2004) をコンセプトとする日本語コースである。中級(3, 4) レベルの学習者を対象として実践されていたが、2007 年春学期より「考えるための日本語 3」「考えるための日本語 4」へと移行した。

二つ目の改善点は、「終わりに」執筆に関するものである。これまで筆者らが担当した活動型日本語クラスにおいては、一連のレポート作成活動終了後、最後に活動全体を振り返って自分にとっての授業の意味を考え、「終わりに」を書くということを行ってきた。筆者（古賀）は、それまでの活動を踏まえて「終わりに」を書くことは、クラスにおける言語活動の経験をその後の言語活動へとつなげていくために有効と考えている。しかし、実践を重ねるうちに、「終わりに」執筆が活動全体を振り返るという機能を果たしておらず、形式的なものになってしまっているのではないかと、そのために活動がレポートの「でき具合」を見ることをもって終わってしまっているのではないかと思うようになった。そこで、今回の「考える 4」では、活動終盤を「評価・振り返り期」として位置づけ、「終わりに」を書くプロセスを、段階性を持った「終わりに」執筆活動として、活動の中に組み込んだ（「終わりに」執筆活動の詳細については後述する）。

上述した「評価項目決め」活動、「終わりに」執筆活動は、いずれもメインの活動であるレポート作成活動そのものではなく、自分たちがクラスでしてきたことを振り返る活動、いわば「活動を認識するための活動」である。

活動型日本語クラスでは、主に学習者相互のやり取りによってクラス活動が成り立っており、そのやり取りの結果としての成果物（本実践においては、レポート）は目に見える形で残るものの、クラス活動の中心である学習者相互のやり取りややり取りを通して考えたことそのものは、目に見える形で残らない。この点は、クラスで学んだことそのものがテキスト（あるいは教材）という形で残るようなクラスと大きく異なる点であり、活動型日本語クラスを受講した学習者が今ひとつ学んだという実感を得られない原因の一つになっていると思われる。ところが、今回の「考える 4」では、「評価項目決め」活動、「終わりに」執筆活動という二つの「活動を認識するための活動」を活動の中に組み込んだことにより、各学習者が何を学んだのかということを確認・把握することができ、その結果として、学びの実感を得られたのではないだろうか。

「活動を認識するための活動」については、近年、日本語教育においても、「内省」という用語によって、その重要性が指摘されている。館岡（2007）は、「ピア・リーディングにおける内省というのは、自分自身の理解状況について再評価を行い新たな理解を生み出したり、読んだり対話したりする体験を振り返って、体験に新たな意味を見出そうとする行為である。」とし、他者との対話を通して、各学習者の中でこのような内省活動が行われることが、学びの実感を得るための重要な要素であることを指摘している。また、横溝（2002）は、「学習者参加型評価の目標と特徴」について述べる中で「自分自身の「学び」（見つめ続け深く内省し続けていくことによって）しっかりと把握し、自律的な学習が出来る能力を身に付けていくことが、学習者には期待されている」とし、学習者が自律的

な学習が出来るようになるためには、学習者が自らの「学び」について内省することが重要であることを指摘している。これらの先行研究で指摘されているのは、「そのとき行われたやり取りやその授業時間で何を行い、何を学んだのか」を内省することが重要であるということである。しかし、筆者らは、この内省の対象をもう少し広く捉え、「活動を認識するための活動」とは、「活動開始から終了までのプロセスを通して、自分は何を行い、何を学んだか」を内省し、言語化することであると考えている。

筆者らは、「考える 4」において、「評価項目決め」活動、及び「終わりに」執筆活動を行ったことを通して、活動型日本語クラスにおける「活動を認識するための活動」の重要性を認識するに至った。以下、二つの活動の活動内容、及びそれらの活動が、全体の活動の中でどのような形で「活動を認識するための活動」として組み込まれていたのかを記述する。そして、その上で、活動型日本語クラスに「活動を認識するための活動」を組み込むことの重要性について論じてみたい。

2 「考えるための日本語 4」クラス概要

「考えるための日本語 4」は、早稲田大学日本語教育研究センター設置科目として、4/11～7/20の期間、週5コマ（1コマ90分）で実施された。本クラスには、教室担当者2名（筆者）と学習者7名（ただし、長期欠席者が1名いたため、実質的には6名）が参加し、前述したとおり、それぞれの学習者がクラスメンバーとのやり取りを通して、自分のテーマを決め、レポートを作成するという活動を、一学期間をかけて行った。おおまかな活動スケジュールは表1のとおりである。

3 「活動を認識するための活動」の実践

本章では、「活動を認識するための活動」の実践として行った「評価項目決め」活動、「終わりに」執筆活動の活動内容及びその考察を記述する。

3.1 「評価項目決め」活動

3.1.1 「評価項目決め」活動の概要

「評価項目決め」活動は、表2のような3つのステップを踏み、段階的に行われた。以下、それぞれのステップごとにその内容と意義を記述する。

表 1. 活動スケジュール

テーマ設定期	第3週～第8週 (4/25～6/1)	自分が興味・関心のあるテーマを選び、そのテーマが自分にとってどんな意味があるのかを「動機文」に記述する。
対話期	第9週～第12週 (6/6～6/29)	「動機文」をもとに、一人の人とじっくり対話し、その内容及び対話を通して考えたことを「対話レポート」にまとめる。
評価準備期	第11週～第13週 (6/20～7/6)	「評価項目決め」活動を行う。
まとめ期	第13～14週 (7/4～7/13)	「動機文」「対話レポート」との流れに注意しながら、「結論」を書き、レポートをまとめる。
評価・振り返り期	第15週 (7/18～7/20)	第13週に決めた評価項目に基づいて、クラスの人のレポートと自分のレポートを評価する。その評価を参考にしながら、最後にもう一度自分のレポートを評価する。 ・「終わりに」執筆活動を行う。

※第1週～第2週は、「自己紹介」活動（テーマを決め、自己紹介文を執筆する）を行った。

※麻疹休校のため、第7週は教室活動が行われなかった。

※「対話期」「評価準備期」「まとめ期」は同時並行的に進行している。

※「評価項目決め」活動、「終わりに」執筆活動については、以下の3「活動を認識するための活動」の実践で詳述する。

表 2. 「評価項目決め」活動

6/18～6/21 (第11週) 「評価項目決め」活動 Step1 レポート（動機文）の「いい点」「足りない点」をコメント
6/22 (第11週) 「評価項目決め」活動 Step2 コメント「いい点」「足りない点」の観点を抽出 レポート作成活動の振り返り
7/4 (第13週) 「評価項目決め」活動 Step3 学習者同士の話し合いによる評価項目の決定

●「評価項目決め」活動 Step 1⁴

・内容

完成した「動機文」に対して、各学習者がその「動機文」の「いい点」「足りない点」を mixi⁵ 上でコメントする。

・意義

- ①「動機文」を評価するために、各学習者が自分のレポートを評価する観点を意識化することが予想される。その意識化の過程で、これまでの活動の振り返りが起こり、振り返ったことの中から自分のレポートを評価する基準が抽出されることが期待できる。
- ②一連のレポート作成活動と「評価項目決め」活動が学習者の意識の中でつながることが期待できる。

●「評価項目決め」活動 Step 2⁶

・内容

- ①動機文に対するコメント（「いい点」「足りない点」）をコメント者ごとにまとめたものを配布し、コメント者にどのような観点をコメントしたか（つまり、何をいいと考え、何を足りないと考えたのか）を話してもらおう。担当者は出てきたキーワードを板書する。
- ②板書を見ながら、「いい点」が多く、「足りない点」がないレポートがこのクラスにおけるいいレポートであることを確認する。このとき、「いい点」に基づいて、「レポートがそのようないいレポートになった原因」を考えるとという形で、これまでの活動を振り返る。
- ③相互自己評価表を提示し、評価項目決め→相互自己評価→自己評価という評価の流れを説明する。

評価項目決め：学生同士でレポートを評価する項目を決める。

相互自己評価：学生同士で決めた評価項目に基づいて、お互い（及び自分）のレポートに評価点をつけ、どうしてその評価点をつけたのかについてコメントする。

自己評価：相互自己評価を参考に、自分のレポートに評価点をつけ、どうしてその評価点をつけたのかについてコメントする。

⁴ この活動は学期前の活動計画の段階では、「動機文+対話レポート」に対して行う予定であったが、「動機文+対話レポート」が完成するのが当初の想定よりかなり遅くなりそうであったため、次善の策として、「動機文」に対して行った。

⁵ 「考える4」では、レポートの提出及び学習者間のレポートに対するコメントのやり取りを行うツールとして、ソーシャル・ネットワーキングサービス [mixi (ミクシィ)] を用いた。

⁶ この活動は学習者の出席状況、及び動機文に対するコメントの提出状況により、6/22 (3名)、6/27 (1名)、6/28 (1名)、7/4 (1名) の4回に分けて行った。このうち、②③を丁寧に行ったのは、6/22分の活動のみである。

・意義

- ① 担当者が評価活動のみについて説明を行うのではなく、「いい点」「足りない点」のコメントを抽象化し（プレ評価項目決め）、これが評価項目となるということを目に見える形で示した上で、評価活動そのものの説明に入ることによって、学生の意識の中で一連のレポート作成活動と評価活動が切り離されてしまうことを避けることができる。
- ② 評価項目が学生のコメントから現れるプロセスを示すことによって、学生が評価項目を決めること、及び学生同士で評価することへの不安や不満を和らげることができる。

● 「評価項目決め」活動 Step 3⁷

・内容

- ① 「評価項目決め」活動 Step 2 で板書した各学生のコメントの観点を板書する。また、全員の「動機文へのコメント」を改めて配付する。板書内容は表3のとおりである。

表3. 動機文に対するコメントの観点

いい点	足りない点
<ul style="list-style-type: none">・ テーマははっきり伝えている。・ テーマをよく説明 背景、きっかけ、例・ テーマがなぜその人にとって大切かがよくわかる。・ 自分の人生の影響や変化（＝テーマ）についてよく考えたことがわかる。・ テーマに共感できる。 <p>変化のされ方 } はっきりわかる 変化の仕方 }</p> <p>気持ち（感情） } 入っている 意見 }</p> <ul style="list-style-type: none">・ その人の考え方、気持ちがよくわかる → ああ、なるほどと思う。 考え方をはっきり伝えている・ 何が一番大切か、具体的に説明している。→ わかりやすい・ 前に書いたものとくらべてはっきりしたよくなった	<ul style="list-style-type: none">・ テーマがわかりにくい。・ テーマを中心しないで、いろいろなことについて書いている。 テーマとあまり関係がないところの例が長すぎる。大切ところがみじかい。 <p>・ 書く人の考えがわからない。 → 考えがまだ十分ではない。 (もっと考えなければならないところがある)</p> <ul style="list-style-type: none">・ はっきり説明するための例がない。適切な例がない。・ 前に書いたものとあまり変わらない。

⁷ この活動の①～④は7/4に、⑤～⑥は7/5に行われた。

表 4. 決定した評価項目及び項目の説明

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. テーマ, 考え方, 書き方の変化, 向上
→レポートを読むと, 筆者のテーマ, 考え方, 書き方の変化, 向上がわかる。2. 具体的な説明
→具体例を使っていて, 筆者のテーマ, 考え方, 意見, 経験, 影響, 変化がわかりやすい。3. レポートの流れ
→レポートの流れで, 最初からテーマや例や結論の関係がよく伝えた。4. 読者の共感
→筆者の気持ちや意見が入っていて, 読者が共感できる。5. テーマの大事の理由
→テーマの大事の理由を筆者がわかって入っている。 |
|---|

②板書されたコメントの観点及び「動機文へのコメント」を参照しながら, 付箋に自分のコメントの観点を書き, A3用紙に貼り付ける。

③学習者どうしが話し合いながら, 付箋に書かれたコメントの観点の中で似ているものをグルーピングする (具体的には A3用紙上で付箋を移動させながら考える)。(グルーピングの結果は, 本論文末「付録1:「評価項目決め」グルーピング結果」参照)

④グループができれば, グループを総称する名前 (つまり概念) を考え, 話し合った上で決定する。

・グループを総称する名前

(1) レポートの流れで, 最初からテーマや例や結論の関係がよく伝えた。

(2) 具体的な説明はひつようです。

(3) 気持ちや共感や意見が入っている。

(4) けいけんや影響や変化についてよく分かる。

(5) テーマの大事の理由をわかって入っている。

(6) テーマ, 考え方, 書き方の変化, 向上

※「グルーピング結果」(付録1)上の数字と上記の数字は, 「グルーピング結果」1から導き出されたものが「グループを総称する名前」(1)であるというように対応している。

⑤ ④の名前をレポートの評価項目としてわかりやすいように整える。

⑥ ①の板書のことばを使って, ⑤で決まった評価項目を説明する文を作る。

※学習者の意識の中でレポートと評価項目が乖離することを避けるため、学習者が再度、コメントの観点に注目することで、評価項目決定のプロセスを意識することを意図し、⑥のプロセスを組み込んだ。

※⑤～⑥を行うプロセスで、④の段階では分かれていた(2)(4)が統合され、一つの項目(2. 具体的な説明)になった。

3. 1. 2 「活動を認識するための活動」としての「評価項目決め」活動

本節では、上述した「評価項目決め」活動が、クラス活動全体の中でどのように「活動を認識するための活動」として組み込まれていたのかについて、ステップごとに考察した上で、「活動を認識するための活動」としての「評価項目決め」活動についてまとめる。

●「評価項目決め」活動 Step1 → Step2 についての考察

評価項目決めに至る前の準備として、「完成した動機文に対して、各学習者がその動機文の『いい点』『足りない点』をmixi上でコメントした上で、コメント者にどのような観点でコメントしたか(つまり、何をいいと考え、何を足りないと考えたのか)を話してもらい、板書する」というクラス活動を行った。この活動で各学習者が自分のコメントの観点を言語化したことが、レポートに基づいて評価項目決めを行う準備となった。

また、この活動を行う過程で、各学習者が、自分あるいはクラスメンバーのレポートを読み込み、活動開始当初に書かれたものに比べて、レポートが大きく変化しているということを改めて認識し、レポートが変化してきた過程、つまり、クラスでレポートを検討し、それを踏まえてレポートを書き直すというレポート作成活動の過程を振り返ったのではないかと推測される。このことは、コメントの観点として「テーマがなぜその人にとって大切かがよくわかる(いい点)」「前に書いたものとくらべてははっきりした、よくなった(いい点)」「前に書いたものとあまり変わらない(足りない点)」等のレポートの深まりや変化に関するものが挙がっているということによっても、傍証できるのではないかとと思われる。

●「評価項目決め」活動 Step 2 についての考察

「評価項目決め」活動 Step 2 の中で、(レポートへのコメントの観点の)「いい点」に基づいて、レポートがそのようないいレポートになった原因を考えるという形で、学習者にこれまでの活動を振り返ってもらった。表5は、そのとき(2007年6月22日)の活動をICレコーダーで録音したものの文字化資料の一部である。なお、A、Bは学習者を表し、担当は筆者(古賀)を表す。

表 5. 「評価項目決め」活動 Step2 における振り返り

担当：今どんどんテーマが変わってきたということと、ここに書いてある前に書いたものと比べてはつきりした、よくなったというのは、たぶんテーマがはつきりしてきた、ということだと思いますが、テーマが変わってきたり、書きたいことが、テーマをはつきり伝えるようになったとか、書いたものが前よりよくなったというのは、どうしてそのように変わってきたと思う？この2ヶ月、3ヶ月ぐらいやってきて、最初は孤独について書くとは全然思っていなかった、でもだんだんそれがテーマになっていたり、A さんも手ぬぐいからだんだん変わっていったり。そういうレポートがだんだん変化していったのはどうしてそんな風に変わっていったと思う？

A : グリル (注) のおかげ。(一同笑い)

担当：肉を焼いた (注) おかげ。

A : それのせいで、それのおかげで、もっと深く考えられてきた。

担当：みんながどうして、だから何とか。

A : だから何、そう。授業の話し合いのせい、おかげで、色々な書いたコメント受けて、古屋さん (担当者) の焼きした、焦げした。

担当：焦がした？

A : 焦がした。

担当：焦げるくらい強い火で焼かれて？

A : そう。

B : でも古屋さんおすすめ。

A : おすすめする。超優しい。優しい。(一同笑い)

B : でもよく考えている。古屋さんのコメント。

担当：そういうコメントもらったり色々意見もらって、焼かれて、だんだん変わってきて、テーマがはつきりしてきた、ということですかね。

A : でも自分のことだけじゃない。その授業のために・・・。うん、その話題についていつも日本語で考えているので、英語であまり説明できない。英会話の中で頭の中に翻訳しなければならぬ。英語でどう言う？それはたぶん授業の一番大切なゴール。いつも日本語で考えているからそんな変化は。

B : 前は私の動機文は、お正月のことと思ったが、だんだん自分のこと？なんという？

A : 自分の考え方。

B : 自分の考え方とか、人生の中にもっと (聞き取れず) になります。

A : 心の中に。

B : そうそう。もっと深い意味になります。

担当：意味になったということ。(うん)

注：「グリル (肉を焼く)」というのは、「レポートを徹底的に検討すること」を意味するクラス内の隠語 (元は英語の慣用語)。A さんが使い始め、活動後半には、クラスメンバーの共通語となった。

(レポートへのコメントの観点の)「いい点」の一つである「前に書いたものと比べてはつきりした、よくなった」という項目について、担当者から「そのように変化した原因」について問うたところ、学習者からこれまでクラスで行ってきたことを振り返るような発言が出てきた。例えば、学習者Aは「グリル(=レポート検討)のおかげで、もっと深く考えられてきた」と述べており、これまでのレポート検討が自分にとってもっと深く考えるための活動であったと認識していることがわかる。また、学習者Bは「前の自分の動機文は、お正月のことと思ったが、だんだん自分の考え方とか、人生の中のもっと(聞き取れず)になります。」と述べており、レポート検討を通して、レポートの内容が単純な(日本の)お正月への興味から自分の考え方へと変化していったと認識していることがわかる。

「Step 1 → Step 2 についての考察」で指摘したレポート作成活動の過程の振り返りは、個々の学習者が動機文の「いい点」「足りない点」についてコメントし、そのコメントの観点を言語化する過程で、副次的に起こったのではないかと推測されるものであり、具体的なレポート作成活動の過程、つまり、クラスでのレポート検討→書き直しの過程について、言語化したというわけではなかった。しかし、上記のやり取りにおいては、「日々のレポート作成活動において何が行われていたのか」というレポート作成活動の過程そのものの言語化が行われている。このような「振り返り」活動によって、学習者の中でレポート作成活動の過程が意識化されるとともに、「Step 1 → Step 2 についての考察」で述べた、個々の学習者の中で起こっていたと推測される振り返りが、クラスメンバーの間で共有化されたのではないだろうか。つまり、この「振り返り」によって、レポート作成活動とレポート及びレポートのコメントの観点が学習者の意識の中で関連付けられたと言えるだろう。

また、この「振り返り」は、突然行われたものではなく、「前に書いたものと比べてはつきりした、よくなった」というコメントの観点について、「それはなぜ起こったのか」を考えるやり取りとして行われたため、各学習者にとって必然性のあるやり取りとして行なわれていたのではないかと思う。

● 「評価項目決め」活動 Step 3 についての考察

各学習者のレポートに対するコメントから抽出したコメントの観点をグルーピングした上で、グループを総称する概念を立て、項目化するという手順で、評価項目決めを行った。

前述したように、まず Step 1 → Step 2 によって、評価項目の元になるコメントの観点がレポートの中から抽出された。続いて、Step 2 中で行われた活動の振り返りによって、レポート作成活動とレポート及びレポートのコメントの観点が学習者の意識の中で関連付けられた。このような二つのステップを経たことにより、学習者の意識の中で、レポート作成活動、レポート、コメントの観点が関連付けられ、評価項目決め(Step 3)が、レポー

ト作成活動の過程を意識化した上で、各自のコメントの観点をすり合わせ、共有化する活動になったのではないと思う。

3. 1. 3 「活動を認識するための活動」としての「評価項目決め」活動のまとめ

まず、「評価項目決め」活動 Step 1～3のプロセスを図示したものを図1に示す。

右側の1→3という流れは、レポートから評価項目を導き出す過程である。この過程においても、1で個々の学習者にレポート作成活動の過程の振り返りが起こっていると推測されるが、レポート作成活動の過程そのものが言語化されているわけではないため、「レポートを踏まえ、評価項目を決める」ことはできても、「一連のレポート作成活動を踏まえ、評価項目を決める」ことは難しいと考えられる。そこで、今回の「評価項目決め」活動では、本来意識化されないレポート作成活動の過程そのものを言語化し、共有化することによって、意識化することを意図し、1と3の間に2を組み込んだ。その結果として、「一連のレポート作成活動を踏まえ、評価項目を決める」ことが可能になったのではないと思う。

また、今回行われた「評価項目決め」活動は、「一連のレポート作成活動及びレポートを踏まえ、評価項目を決める」ために行われたが、結果として、個々の学習者が「それまでのクラス活動の中で、自分はどうのようにレポートを書き、どのようにクラスメンバーのレポートにコメントしてきたか」ということを内省し、言語化することによって認識する活動としても機能をしていたと考えられる。

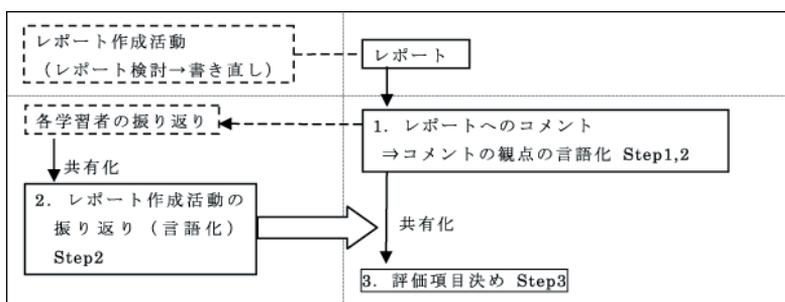


図1. 「評価項目決め」活動 Step 1～3のプロセス

3. 2 「終わりに」執筆活動

3. 2. 1 「終わりに」執筆活動の概要

「終わりに」執筆活動は、表6のような流れで、段階的に行われた⁸。

まずはじっくり振り返ってもらうために、最初に(1)の話し合いの場を設定した。クラス全体で話し合うことは、自分自身が話すことで振り返りができるだけではなく、人の話を聞くことが、さらなる自身の振り返りへとつながることが期待できる。また、「終わりに」にすべてが記述されるとは考えにくく、記述の背後にある一人ひとりの中で起こった「できごと」(クラスにおける言語活動を通して、考えたり感じたりしたこと、経験したこと、及びそれに伴う変化)を全体で共有するためにも、ここでの語りは重要と考えた。

(2)では、(1)で自分が話したことや他の人の話をもとに、自分はこのクラスで何をしてきたのか、自分にとって意味があったことは何か、どのような意味があったのか等について、「終わりに」としてまとめてもらった。記述することを通してさらなる振り返りが起こることが期待できるとともに、それによって、自分の中で起こった「できごと」の把握・認識がさらに明確化され、自分にとっての活動の意味が捉えられていくと考えた。

また、(3)では、記述された「終わりに」に基づいて、活動の意味を改めてクラス全体で共有することを意図した。

表6. 「終わりに」執筆活動

(1) 7/14 (第14週) 活動の振り返り 1 活動を振り返って、このクラスで何をしてきたか、何を考えてきたか、このクラスは自分にとってどうだったか、授業のよかった点、悪かった点など、感想を自由に話し合う。
(2) 7/18 (第15週) 「終わりに」執筆 (1)で話し合ったことを踏まえて「終わりに」を書き、mixiにアップする。
(3) 7/20 (第15週) 活動の振り返り 2 全員の「終わりに」を配付し、読み合った上で、評価会の感想等も含め、再度活動を振り返って自由に話し合う。

⁸ 「終わりに」執筆活動は、当初相互自己評価会が終わった段階で行われる予定であったが、スケジュールの都合により、活動の振り返り1→相互自己評価会→「終わりに」執筆→相互自己評価会(続き)→自己評価会→活動の振り返り2という流れで実施された。

3. 2. 2 「終わりに」執筆活動において把握・認識されたこと

本節では、「終わりに」執筆活動を通して、学習者の中で何がどのように把握・認識されたのかを考察する。使用した資料は次のとおりである。

- ①活動の振り返り 1・2における話し合いをICレコーダーで録音したものの文字化資料
- ②学習者が執筆した「終わりに」

まず、上記の資料から「活動の振り返り 1・2」および「終わりに」における発言や記述内容は次のように分類することができた。なお、括弧の中のアルファベットは、発言や記述を行った学習者を示している。

(1) 日本語に関するもの

- ①文法・ことば・漢字・表現を学んだ (A・D・B・F)
- ②長いレポートが書けた・レポートの書き方を学べた (A・B・C)
- ③話す・聞くことができるようになり、日本語に自信がついた (E・C・F)
- ④日本語で考えるようになった (A・D・B・F)

(2) テーマに関するもの

- ①テーマが変わっていくプロセスがおもしろかった。そのプロセスの中から学んだ (A・B・E・C)
- ②授業以外でも考え続けた (B)
- ③考えることは難しい (A・B・C)
- ④これからも考え続けなければならない、自分にとって重要なテーマを見つけた (E)

(3) 人間関係に関するもの

- ①クラスのメンバーと仲良くなった (A・B・F)
- ②他の人から学べた (F)

次に、上記の分類に基づき、事例を挙げながら、学習者が何をどのように把握・認識したかを考察する。

「活動の振り返り 1」においては、(1)に関する発言が多かった。例えば(1)－①に関しては、表7のような発言があった。

その他、辞書をひいた、自分でノートを作った、積極的に発言するようにした、mixiを活用した等の発言もみられた。これらの発言からは、どうすれば日本語を学べるかを考え、どのような実践を行ってきたかということを学習者が把握・認識していたことがうかがえる。そして、日本語の学び方を主体的に考え、実践した結果として、(1) - ①, ②が実感されるに至ったと考えられる。

加えて、クラスにおける言語活動が(1) - ③で挙げた日本語に自信をつけることにつながり、生活にも変化をもたらしたということもわかった。それについて、学習者Cは表8のように具体的に話している。なお、事例中の「担当」は筆者(古賀)を表す。

表9は(1) - ④の事例である。

表7. (1) - ①の事例

A : ……その授業で、あの一、いろんな、あの一、クラスメートのことから学んだことがあって、あの一、文法とか、あの一、言葉とか学んで、そのことを次の日使いましたから、あの一、もっと、何と言う、深くに学びました。
(「活動の振り返り 1」より)

表8. 学習者Cの発言

C : 私は日本語で話すことができるようになった。あのを、昨日引越したんですけど(一同:笑)、電気とガスと水。
担当:水道?
C : ……に電話しなければならなかったから、あのを、私が電話して、前には友達とお願いします。でも……。
A : 自分でやった。
C : うん。
A : わあすごい。
一同:おおー。(拍手、笑) (「活動の振り返り 1」より)

表9. (1) - ④の事例

D : ……もしかして授業の最初の10分か15分が、もしかして日本語話す、話しながらでも、英語でまだ考えてるんだけど、もっと話したら、もうすぐに考え方が日本語になっちゃう。それなった後は、日本語は自然に話せるようになるかもしれません。
(「活動の振り返り 1」より)

これは(2)－②とも関連しており、活動の中で繰り返されてきた考え、表現するという言語活動が、教室の外でも継続されていたことを意味する。これらの例からは、クラスにおける活動が自分の言語活動、あるいは生活に変化をもたらしたことを学習者が具体的に把握・認識していることがうかがえる。

(2)－①に関しては、表10のようなやり取りがあった。

ここからは、テーマがなかなか見つけられない困難はあったものの、その過程を振り返り、そこからも学ぶべきものがあったと認識するに至っていることがわかる。また、自分自身のテーマを見つけていく過程におもしろさを感じているだけでなく、他の人についても関心を寄せていることがわかり、それは(3)－①と深く関わっている。

表11はAの「終わりに」からの抜粋である。

ここからは、テーマをめぐる深い話し合いをしたことがお互いを理解することにつながり、それが仲良くなったという実感につながっていることがわかる。

表10. (2)－①の事例

A	: あの一、私の最初のテーマについて考えていた (一同笑)。
B	: お茶
担当	: 手ぬぐい。
B	: お茶、手ぬぐい。
A	: そう、そんな表面的な興味から、今のテーマまで、長い道歩いたから。ですね。みんなそう。最初のテーマは。(続く)
B	: 旅行する話。
一同	: あ一、そう。
A	: うん。でもたぶんそれは、その授業の目的。だった。
E	: その過程がおもしろい。
担当	: 大変だったけど。
A	: 大変だったけど、学べる？
	(「活動の振り返り 1」より)

表 11. (3)－①の事例

他の普通の授業より、この授業のクラスメートは色々な自分の深いことについてよく考えて、書いて、授業の会話で話していたので、お互いに良い関係を発達できたと思います。たくさん困った時間は一緒に過ごして、楽しい時間も過ごしたから仲良くなってきました。(中略)皆はお互いの意見を聞いて、お互いの考え方を理解してきました。同時に自分の事を発見してきたと思います。それはこの授業の目標の部分だと思います。
(「終わりに」より)

表 12 は (2) - ③に関する事例である。

これは、クラスにおいて求められ続けてきた考えることについての言及である。ここでは、C の発言をもとに、他の学習者の中でもこれまでクラスやってきたことが振り返られている。

(2) - ④に関しては、E が「終わりに」に表 13 のように書いている。

ここからは、自身が見つけたテーマの意味を、クラス活動を越えて人生の中で捉えていることがうかがえる。

(3) - ②に関しては、表 14 のようなやり取りがあった。

ここで F が話していることは、日本語やレポートといった授業に関すること以外でも他の人から学べたことについての認識の表れとして捉えることができる。

以上の考察をまとめると次のようになる。

表 12. (2) - ③の事例

C : 「だから何 ⁹ 」は難しい。(一同笑)
A : 「だから何」は難しい、ほんとだねー (笑)。
B : 何回も説明したけど、まだ……。だから、よく考えています。(A : うん)
C : 試験より (一同笑)

⁹「だから何」とは、レポートを検討する際、「その先に言いたいことは何か」と聞くことによってさらに深く考えることを促す究極の問いとして、クラス内で符牒のように使われたことばである。

表 13. (2) - ④の事例

このテーマでレポートを作成しながらこれからの私の将来と過去のことも同時に思うようになりました。この授業が終われば記憶で忘れるテーマではなく、春学期が終わってからもうずっと思わなければならない重要なテーマです。(「終わりに」より)
--

表 14. (3) - ②の事例

F : A さんに、あの一、色々様々なこと整理すること、たくさん学んだ。ありがとう。
B : あの一、黒板で (一同笑)、説明したり。
A : 実は、あの一、それをすると、僕の考え方も整理できた。から、え？わかんない。
F : でも、A さんがこの授業なかったら、この授業とつても難しかった。(一同笑) ・・・でしょ？ (「活動の振り返り 1」より)

まず、一連の「終わりに」執筆活動は、活動期間中、自分自身にどのようなことが起こったのかについての振り返りがなされ、そこから自分にとっての活動の意味が具体的なものとして把握・認識されていくと同時に、それがクラス内で共有されていくプロセスとして捉えることができる。そして、(1)～(3)から、その具体的に把握・認識されたものとは、「自分はこの活動を通して何をどのように学んだか」、それによって「自分はどのように変化したのか」ということだと考えられる。したがって、自分にとっての活動の意味を捉えるということは、「活動を通して何をどのように学び、自分がどのように変化したか」を把握・認識することであると言うことができよう。

また、それと同時に、振り返りの中では、テーマについて考えてきたこと、「だから何」と考えることは難しかったことなど、「自分たちはどのように活動を行ってきたか」ということも述べられていることから、それに対するクラス内での共通認識が確認されるとともに、一人ひとりの中で「これまで何をどのようにやってきたか」ということを改めて把握・認識することをも可能にしたと言えよう。

学習者によって把握・認識されたと考えられる上記(1)(2)(3)は、他者から日本語やテーマに関する考えを中心に様々なことを学び、クラスにおいて他者とともにテーマについて考えることが日本語で考えることや授業外でも考え続けることにつながり、テーマをめぐって深い話をする中で関係性が築かれていったことが実感されているというように、相互に関連している。このことから、一人ひとりの学習者の学びは、レポート作成活動を通して他者との関係性が構築されていく中で起こったということが推測される。「終わりに」執筆活動は、この他者との関係性がある程度構築された段階で、個人作業としてではなく、相互行為として行われた。これによって、学習者はいわばお互いの関係性構築のプロセスを振り返るような形で、「クラス活動を通して、何を学んだのか」、「それらの学びはどのように起こったのか」を把握・認識したのではないかと考えられる。そしてこのような一連のプロセスが、それぞれの学習者がそれぞれなりの学びの実感を得ることにつながったのではないだろうか。

3. 2. 3 「活動を認識するための活動」としての「終わりに」執筆活動

3. 2. 2で考察したように、「終わりに」執筆活動においては、特に話し合いによって活動を振り返るという相互行為を通して、自分はこの活動を通して何をどのように学び、どのように変化したかということがクラス全体で共有されるということが起こっていた。「終わりに」執筆活動を活動の中に組み込むということは、この共有化を意識的に行っていくことをも意味している。ただし、「活動の振り返り 2」ではあまり活発に意見交換がなされず、不調に終わった。すでに1回話し合っており、それをもとに「終わりに」を書

いていることから、もうこれ以上話し合うことはないという思いが学習者の中にあっただのかもしれない。それについては今後再考の余地があるが、以下、「終わりに」を書くプロセスを活動の中に組み込み、共有化を図っていくことの意義について考えてみたい。

まず、他者の語りを聞くことによって、聞き手の中で自分に起こった「できごと」が想起され、同様の、あるいは関連した経験を語る事が可能になるのではないだろうか。「活動の振り返り 1」においても、実際にそのような場面が見られた。また、他者の語りを受けて別の学習者から同じような体験が語られるだけでなく、それぞれの話が共感をもって受け止められる様子も見られた。このような他者の語りからの想起や他者の語りへの共感によって、それぞれの認識がさらに強化され、確かなものになっていくのではないかとということが考えられる。例えば、自信をもって日本語を話すことができるようになったという学習者 C の話は、他のメンバーからそれはすごい、よかったという思いで受け止められ、学習者 A からは自分も C が以前より話すようになったと感じているという意見が出されている。こうして自身が認識した変化が他者からも認められることは、学習者 C が自分の変化をより確かなものとして認識することへとつながっていく可能性がある。

以上述べてきたことを図示すると図 2 のようになる。ただし、一連の「終わりに」執筆活動のうち、「活動の振り返り 2」は記述された「終わりに」に基づいて十分話し合われたとは言い難いことから、ここでは「活動の振り返り 1」と執筆された「終わりに」のみを取り上げる。

まず、「終わりに」執筆活動の第一段階として「活動の振り返り 1」を行い、話し合いによる共有化を図っていくことによって、一人ひとりが活動を通してそれぞれに起こった「できごと」を具体的に語り合い、言語化していった。それによって、レポート作成活動そのものを内省し、「これまで何をどのようにやってきたか」ということが改めて認識されるとともに、「活動を通して何をどのように学び、自分がどのように変化したか」ということが把握・認識された。そして、その認識は、同じような経験が語られ、他者から共

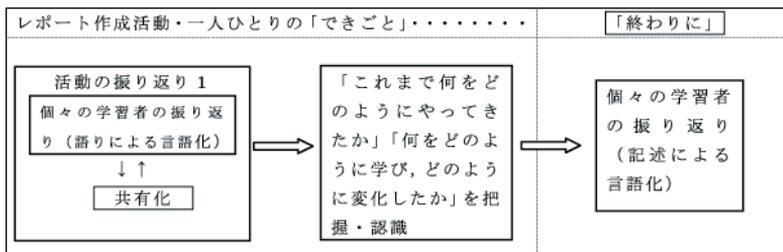


図 2 「終わりに」執筆活動のプロセス

感をともなった反応が示されることによって、さらに強化され、確かなものとなっていくのではないかと考えられる。

次に「終わりに」執筆という記述による言語化を行う第二段階では、「活動の振り返り 1」における自分や他者の語りをも含めて、一人ひとりが再度「これまで何をどのようにやってきたか」「活動を通して何をどのように学び、自分がどのように変化したか」を内省し、それらを再認識することが可能になったのではないかと考える。

以上のように、一連の「終わりに」執筆活動は、レポート作成活動の中で行われた言語活動の経験そのものを軸にさらに考え、語りと記述によって表現することを通して、そこで考えたり感じたり経験したことや変化といった「できごと」を一人ひとりが把握・認識していく活動となっていたと言うことができる。

4 「活動を認識するための活動」をメインの活動にどのように組み込むか

すでに述べたように、筆者らは、それぞれがこれまでの実践の経験の中で問題であると感じていた部分、すなわち「評価項目決め」、「終わりに」執筆を改善するという問題意識をもって、今回の「考える 4」を計画し、日々の実践に取り組んだ。

これら二つの問題意識は、一見、別々の問題意識のようにも見えるが、実は「各学習者が自分の活動を認識するための活動をどのように活動の中に組み込むか」という点で共通していた。

「評価項目決め」活動は、各学習者がレポート作成活動、レポートを踏まえ、評価項目を決めることを通して、「一連のレポート作成活動の中で、自分はどのようにレポートを書き、どのようにクラスメンバーのレポートにコメントしてきたか」ということを認識する活動であった。また、「終わりに」執筆活動は、段階的な活動の振り返りによって、「一連のレポート作成活動を通して自分は何を学んだのか」を認識する活動であった。両者はいずれもレポート作成活動そのものではなく、それを俯瞰することによって上述したような認識を得ようとするものであり、いずれも「自分の活動を認識するための活動」として捉えることができる。

ただし、両者はそれぞれ異なるものを認識しようとする活動であり、「評価項目決め」活動が「レポート作成活動の過程を認識する活動」であるのに対し、「終わりに」執筆活動は「レポート作成活動の自分にとっての意味を認識する活動」であるという点で異なる。とはいえ、それぞれが独立したものであるというわけでもない。まず、レポート作成過程を踏まえたうえで自分にとってのその意味を考えるためには、「レポート作成活動の過程を認識する」ことが不可欠である。また、「活動の振り返り 1」や「終わりに」が実

際にそうであったが、「レポート作成活動の自分にとっての意味を認識する」際にも「レポート作成活動の過程」が想起されると考えられ、それは「レポート作成活動」を意義あるものとして認識し、捉えることを可能にする。したがって、「レポート作成活動の過程を認識する活動」と「レポート作成活動の自分にとっての意味を認識する活動」は、相互補完的な関係にあるとも言えるだろう。

このような「活動を認識するための活動」をメインの活動であるレポート作成活動と同時並行的に行っていくことは、非常に重要なことではないだろうか。本論文末尾に掲載した「付録2」は、今回の「考える4」で行われた活動を、レポート作成活動と「活動を認識するための活動」に分けて図示したものである。（論文末尾「付録2：考えるための日本語4概念図」を参照）

図の上部のレポート作成活動は、継続性を持った一連の活動であり、その結果としてレポートの変化があるのだが、このことは学習者に認識されにくい。なぜなら、変化した結果としてのレポートは残っていくが、そのレポートがどのような過程を経て変化したのかという変化の過程の大半は、おそらく学習者の意識の中に残ることなく消えていくことが多いと思われるからである。そこで、自分たちはどのようにレポート作成活動を行ってきたかという「レポート作成活動の過程を認識する活動」を組み込んでいくことが必要になってくる。それを具体的な活動として組み込んだのが「活動を認識するための活動」の上段に示した「評価項目決め」活動、「評価」活動である。ただし、各学習者は、必ずしも上段の活動においてのみ「レポート作成活動の過程を認識」したというわけではなく、下段に示した、活動の振り返り1、「終わりに」執筆の際にも、それぞれの意識の中で、レポート作成活動の過程が想起されているということが、言語化されたものからうかがえた。

「活動を認識するための活動」の中に「評価」活動を含めたのは、一つには、それがレポート作成活動そのものではないということがある。そして更に、「評価項目決め」活動を経て決定した評価項目に基づいて評価を行う際に、少なくとも評価者の中で被評価者（自己評価の場合は自分）がそれまで行ってきた活動を想起し、改めて認識するということが起こると考えられるからである。

また、その日のクラスでのディスカッションの中でもらったコメント、あるいはディスカッションを通じて考えたこと、気がついたことなどを「毎日の記録」に記入することを、活動開始当初から最後まで、継続的に行っていた。「毎日の記録」に記入された内容は、学習者によって様々であったが、これも一つの「レポート作成活動の過程を認識する活動」であったと言えるだろう。ただし、同じ「レポート作成活動の過程を認識する活動」でも、「評価項目決め」活動及び「評価」活動では、活動を通して、学習者間で認識の共有化が図られているのに対し、「毎日の記録」は個人内での認識活動であるという違いがある。

しかし、「レポート作成活動の過程を認識する活動」だけでは、「自分はこのクラスで何をやってきたのか」ということを把握・認識したにすぎない。活動型日本語クラスにおいては、「このクラスで何を学んだか」ということが、(例えば、テキストのように)明示的に示されるわけではない。従って、「自分はこのクラスで何をやってきたのか」ということを把握・認識することに加えて、「自分はこのクラスで何を学んだのか」ということを把握・認識することが必要になる。その手続き、つまり「レポート作成活動の自分にとっての意味を認識する活動」を具体的な活動として組み込んだのが、「活動を認識するための活動」の下段に示した、「活動の振り返り 1」,「終わりに」執筆,「活動の振り返り 2」である。今回の「考える 4」では、それぞれの活動において、それぞれの学習者が自らの「学んだこと」を具体的に言語化していたことはすでに述べたとおりである。

上述した二つの認識活動の関係をもう少し整理すると、「レポート作成活動の過程を認識する活動」は、より「レポート作成活動」寄りの活動であり、両者をあわせて「レポートをめぐる活動」と呼ぶならば、「レポート作成活動の自分にとっての意味を認識する活動」は、「レポートをめぐる活動」そのものを対象化し、俯瞰することによる認識活動として捉えることができる。そのように考えると、「レポートをめぐる活動」である「相互自己評価会」と「自己評価会」は、「振り返り 1」の前に組み込む必要があると思われる。

これを図示したものが本論文末尾に掲載した「付録 3」である。(本論文末尾「付録 3: 今後に向けての活動概念図」を参照)。これは一つの場合であるが、「学習者が自分の活動を認識するための活動をどのように活動の中に組み込むか」については、今後も実践を通じて考えていく必要があるだろう。

5 活動型日本語クラスにおける「活動を認識するための活動」の重要性

以上、ここまで筆者らは、「考える 4」において実践した「評価項目決め」活動、及び「終わりに」執筆活動が、クラス活動全体の中でどのような形で「活動を認識するための活動」として組み込まれていたのかについて記述し、そのような活動をどのようにメインの活動(レポート作成活動)に組み込むかということについて論じてきた。

それでは、活動型日本語クラスにおいて、「活動を認識するための活動」を組み込むことはなぜ重要なのだろうか。これを考えるにあたって、もう一度「活動を認識するための活動」とは何かということについて、これまでの考察を踏まえて考えてみたい。

本実践においては、「活動を認識するための活動」のうち、まず、「評価項目決め」活動、「評価」活動において、学習者は「自分はこのクラスで何をしてきたか」を認識していた。これはつまり、学習者が「自分の経験を対象化していた」とも言えるだろう。そしてその上で、

「終わりに」執筆活動において、学習者は「自分はこのクラスの活動を通して何を学んだのか」を認識していた。これはつまり、学習者が「対象化したものに自分なりの意味づけを行っていた」と言えるだろう。これらことから、「活動を認識する」とは、「経験の対象化を行なった上で、対象化したものを自分なりに意味づけること」であり、「活動を認識するための活動」とは、そのような認識を促すための活動であると捉えることができる。

学習者が本実践において学びの実感を得られたのは、「経験の対象化とその意味づけ」をクラス活動の一環として段階的に行ったからではないだろうか。更に、学習者が「経験の対象化とその意味づけ」を行ったことは、学びの実感を得ることにつながっただけではなく、学習者たちの意識に「クラスでの経験や思考を経て学んだこと」が確かに刻まれ、それがクラス終了後も学習者たちが「学んだこと」を持ち続けながら生活する可能性を残したのではないかと考えられる。

活動型日本語クラスにおいて、「活動を認識するための活動」(=「経験の対象化とその意味づけを促す活動」)を組み込むことの重要性は、上述したように、学習者が活動を通じて学びの実感を得ること、その結果として、活動終了後の「学びの継続性への可能性」を残せることにあるのではないかと筆者らは考えている。そして、このような「活動を認識するための活動」は、必ず言語による相互行為として活動の中に組み込まれなければならないだろう。なぜなら、何かを認識するとは、すなわち他者との相互行為の中で自分の経験や思考を言語化するということにはかならないからである。

6 終わりに

筆者らは、今回の「考える 4」における実践を通して、活動型日本語クラスを設計するにあたって、「活動を認識するための活動」を言語活動として組み込むことの意義を実感した。今後は、メインの活動にいかにも必然性を持って「活動を認識するための活動」を組み込むか、ということ意識しつつ、活動型日本語クラスを設計していくとともに、このような活動を組み込むことの意義についても引き続き考えていきたい。

文献

武一美・市嶋典子・キムヨンナム・中山由佳・古屋憲章 (2007). 活動型日本語教育における評価の意義について考える——「誰が」「何のために」「どのように」評価するのか『2007年度実践研究フォーラム予稿集』(pp.98-101) 社団法人日本語教育学会.
館岡洋子(2007). 対話的協働学習における学び——ひとりで読むことからピア・リーディングへ『日本語教育年鑑 2007年度版』(pp.20-31) くろしお出版.

- 細川英雄 (2004). 「考えるための日本語」のめざすもの—— クラス活動の理念と設計
細川英雄・NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ『考えるための日本語——
問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』(pp.8-43) 明石書店.
- 横溝紳一郎 (2002). 学習者参加型の評価法 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語
教育』(pp.172-187) 凡人社.

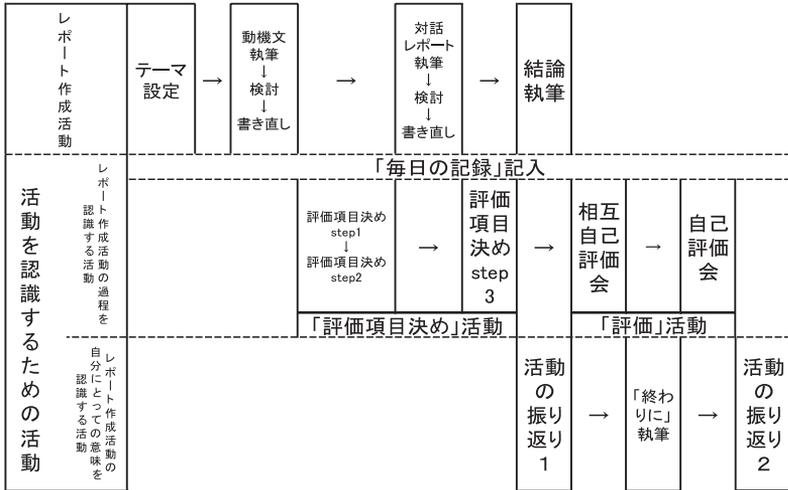
(こが・かずえ, ふるや・のりあき:ともに早稲田大学日本語教育研究センター)

付録1：「評価項目決め」グルーピング結果

1	2	3	4	5	6
レポートの整理／流れは足りない 例： ・テーマはあまり説明しない。 ・テーマと例／結論の関係をあまり見えない	いい点 テーマや動機文のかんけいは大事	いい点 自分の印象や気持ちや共感を入っていることが大事	いい点：自分の人生の影響や変化についてよく考えたことがわかる	いい点 テーマの内容で自分にとって大切なことか考えていることについてよくわかった。	足りない点 テーマがずっと一つだって新しい文を書いても内容は同じとかにしているという感じがあった。
最初から最後までだんらくは考えるながらはよくわかりました いい点	テーマをよく説明する	いい点：テーマに共感できる	変化のし／され方がはっきりわかる	テーマがなぜその人にとって大切かわかる	前に書いたものに比べて、テーマ／考え方／書き方があまり変わらなかった。
足りない点 はっきり説明するための例がない	説明がない 一意見だけ？	いい点 大体的にみんなのテーマについて共感がよくできた。	いい点：変化のされた変化のしかた ↓ はっきりわかる		
テーマがわかりにくい	書く人の考えがわからない	いい点 書きた人の違う意見を持つてる時でもその人の意見をよくわかる(よんだあと)			
テーマと結論の関係がよく見えてわかる。	一番大事なことや影響されたことを説明した。 いい点	その人の考え方、気持ちがよくわかる。			
テーマを中心しないで、色々な事について書いている。					
書きながらテーマがわかる テーマ／考え方／例／気持ち／感情が完全ではっきり伝えられました。					
いい点 読みやすい →わかりやすい					
足りない点 テーマと関係がない内容もだいたいあった。だから本当のテーマについてちょっと理解するのがわかりにくい。					

※一つのセルは一つの付箋を表している。

付録 2：考えるための日本語 4 概念図



付録 3：今後に向けての活動概念図

