

活動型日本語クラスを学びが実感できる場とするために

—学習者トニーの事例にもとづく段階的な振り返りの提案—

Conducting an Activity-Based Japanese Language Acquisition (JLA) Class in Which Learners

Notice Their Learning:

Using Periodic Review to Recognize Tony's Learning

古屋憲章(株)早稲田総研インターナショナル・古賀和恵(早稲田大学)

FURUYA Noriaki (Waseda University International Corporation),

KOGA Kazue (Waseda University)

要 旨

筆者らは、活動型日本語クラスにおいて、協働的にレポートを執筆し、推敲する活動を行った。筆者らが活動における学習者の認識の過程を分析した結果、学習者らの認識には二つの段階があることがわかった。一つ目の段階は、「経験を対象化する」段階である。二つ目の段階は、「対象化した経験を意味づける」段階である。このような二段階の認識は、学習者自身が自らの学習を段階的に振り返ることによって可能になる。

Students in our JLA class spent one semester writing and revising essays with the help of their classmates. After analyzing the cognitive process of learners, we found two phases of cognition. The first phases is looking at and expressing one's experiences objectively. The second phases is attaching meaning to those experiences. These phases are enabled when learners periodically review what they have learned.

【キーワード】 活動型日本語クラス, 変化・向上, 経験の対象化,
対象化した経験の意味づけ, 段階的な振り返り

1. はじめに

毎日日本語でこの授業のことについて書いて話していたけど、もっと深くにそれは毎日日本語で考えたことです。私はいつも日本語でこの授業のことについて考えていたから、英語でそれについてあまり話せないようになりました。

上記の文章は、本稿で紹介する実践の参加者の一人であったトニー^①が書いた「終わりに」の一節である。このような学習者の「終わりに」を読んだこと、それが本研究の出発点である。

私たちは2007年春学期に「活動型日本語クラス」(以下「活動型」)^②の実践を行った。それ以前にも「活動型」の実践を行っていたが、その際、次のような学習者の声を聞くことが多かった。「『活動型』のクラスでは、何を学んだのかよくわからない。」

どうすれば学習者が「活動型」を通して学んだということが実感できるのだろうか。私たちは、ずっと考えていた。そして、今回紹介する実践の中でも、やはり考えていた。考えながら、実践を行っていた。

活動も終盤に差し掛かった頃、私たちは学習者らが書いた「終わりに」を読んだ。するとそこには、「このクラスを通して、何を学んだのか」ということが、それぞれの学

習者のことばで書かれていたのである(冒頭に掲げた一節は、その一例である。)。私たちは、狂喜した。そして、考えた。どうして今回の「活動型」実践では、学習者らが学びを実感することができたのだろうか。この問いの答えを見つけるため、私たちは、活動終了後、あらためて自らの実践を振り返ってみることにした。

本稿では、筆者らが行った実践における学習者の認識の過程を、学習者の談話データ・文章データにより質的に分析する。そして、学習者らが活動の中で何を認識していたのかを把握する。さらに、それらの学習者の認識がどのようにしてもたらされたのかを考察する。

2. 活動概要

本稿で分析対象とするのは、2007年4/11～7/20、早稲田大学日本語教育研究センターにおいて、中上級レベルの留学生を対象に週5コマ(1コマ90分)で実施された「考えるための日本語4」⁽³⁾である。クラス参加者は、学習者7名(ただし、長期欠席者が1名いたため、実際には6名)と担当者2名(筆者)である。「自分にしか書けないレポートを作成すること」を活動目標に、自分のテーマを一つ決め、レポートを作成する活動を、一学期間をかけて行った。具体的には、一人ひとりの学習者がテーマ、およびテーマのもとになっている問題意識⁽⁴⁾を他者とのインターアクションによって見出し、文章表現としてまとめることを目指し、活動を進めた。活動の流れは、以下の1)～5)のとおりである。⁽⁵⁾

1)テーマ設定期(3週～8週)：テーマ設定、「動機文」作成

レポートのテーマを設定し、そのテーマが自分にとってどのような意味があるかを「動機文」として記述する。記述した「動機文」を互いに読み、コメントし合う。コメントを参考に「動機文」を何度か書き直し、mixi⁽⁶⁾にアップする。

2)対話期(9週～12週)：対話、「対話レポート」作成

「動機文」をもとに一人の人とじっくり対話し、対話内容、および対話を通して考えたことを「対話レポート」として記述する。「対話レポート」を互いに読み、コメントし合う。コメントを参考に「対話レポート」を何度か書き直し、mixiにアップする。

3)評価準備期(11週～13週)：「評価項目決め」

最終レポートを評価する際の観点を学習者同士で話し合い、評価項目を設定する。「評価項目決め」⁽⁷⁾の手順は、次のとおりである。

ステップ1)評価項目決め1: mixi上で「動機文」のいい点、足りない点をコメントし合う。

ステップ2)評価項目決め2: コメントの観点を抽出する。

ステップ3)評価項目決め3: 学習者どうし話し合いにより評価項目を決定する。

4)まとめ期(13週～14週)：「結論」作成、レポート完成

「動機文」「対話レポート」との流れに注意しながら「結論」を記述する。レポート(「動機文」+「対話レポート」+「結論」)を互いに読み、コメントし合う。コメントを参考にレポートを何度か書き直し、完成させ、mixiにアップする。

5)評価期(15週)：相互自己評価⁽⁸⁾・自己評価⁽⁹⁾、「〈終わりに〉執筆」

評価のポイントを考えながら、互いのレポートを読む。評価のポイントに基づき、互いのレポートと自分のレポートを評価する。他の人の評価を参考に、もう一度自己評価を行う。また、並行して「〈終わりに〉執筆」を行う。「〈終わりに〉執筆」⁽¹⁰⁾の手順は、次のとおりである。

- ステップ 1)活動の振り返り 1:活動やクラスについての感想を自由に話し合う。
ステップ 2)〈終わりに〉執筆:話し合いを踏まえレポートの最後に〈終わりに〉を書く。
ステップ 3)活動の振り返り 2:全員の〈終わりに〉を読み合い、相互自己評価・自己評価
までを含めた活動全体を振り返り、自由に話し合う。

3. 分析

3-1 分析の問い

本稿では、学習者のうち、トニー⁽¹¹⁾が活動そのものや、活動に参加する過程で自身に起こったできごとをどのように認識していたのか、を分析の問いとする。

3-2 分析資料

分析資料は次のとおりである(i, iiは文字化資料)。

- i 評価項目決め2におけるレポートの変化に関する話し合いの教室談話データ。
- ii 活動の振り返り1, 2における話し合いの教室談話データ。
- iii 学習者が執筆した〈終わりに〉。

iは、「評価項目決め」ステップ2の資料である。iiおよびiiiは、「〈終わりに〉執筆」の資料である。いずれの資料も、学習者は個々のレポートや評価項目についてではなく、活動そのものや、活動に参加する過程で自身に起こったできごとについて話したり書いたりしている。したがって、分析の問いを明らかにするための資料として適切であると考え、分析資料とした。

3-3 分析方法

分析は、質的データ分析手法により行った。分析にあたっては、大谷・柴田・坂本(2007)を参考にした。分析手順は、次のとおりである。

- ① データ(テキスト)の中で欠落していると思われる部分に言葉を補足する。
- ② データの中にある言葉を言い換えるような、データにない言葉をつける。
- ③ ②と関わるようなデータにない概念で②の内容を説明するような概念を探してつける。
- ④ ③に基づいて、前後や全体の文脈を考慮しながら、データにない分析的概念(構成概念)を案出してつける。
- ⑤ ④をまとめることによって、データから導き出せる学習者の認識を記述する。

3-4 分析結果

分析結果を分類したところ、トニーは次の二種類のことを認識していたということがわかった。(1)どのようなプロセスでレポートのテーマが変化したか、すなわち「自分はどのようなプロセスでレポートを書いてきたか」。(2)何ができるようになったか、すなわち「レポート作成活動を通して、自分にどのような変化・向上があったか」。

以下、活動の流れに沿って、「評価項目決め」(評価項目決め2における話し合い)→「〈終わりに〉執筆」(活動の振り返り1→〈終わりに〉→活動の振り返り2)の順で、談話データ(表1, 表2, 表4)⁽¹²⁾・文章データ(表3), および分析結果として得られた学習者の認識を提示する。分析結果については、上記(1)(2)に分類し、記述する。そのため、分析結果の提示順序は、必ずしも発話順通りではない。

表1 「評価項目決め」：評価項目決め2における話し合い

古賀：(前略) だんだん、テーマがはっきりしてきましたとかコメントが書いてありますね。それについて、最初は自分は違うことを考えて書こうとして、だんだん変わってきたということについて、どういう、感想でも意見でもいいですが、何かありますか？
(中略)
トニー：変化の過程はおもしろい。
(中略)
トニー：前の、うん、全部の変化過程。今、最初の文、最初のテーマから今のテーマまで、少しずつちょっと変わってきた。
A：自己発見。
トニー：自己発見。うん。
(中略)
古賀：(前略) 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ならなくなっていったんだと思いますか？
トニー：グリルのおかげ。(一同笑い)
古賀：肉を焼いたおかげ。
トニー：そのせいで、そのおかげで、もっと深く考えられてきた。考えられてきた。
古賀：ああ、みんながどうしてとか、だから何とか。
トニー：だから何。うん、そう。授業の話し合いのせい、のおかげで、色んな書いたコメントを受けて、古屋さんの(一同笑い)焼きした、焼きした、焦げした。(古賀：焦がした?) 焦がした。
(中略)
トニー：でも、自分のこと、だけだと思えますけど。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、英語であんまり説明できない。(古賀：あー) 英会話の中で、頭の中に翻訳、翻訳しなければならない。え？ちょっと待って。英語でどう言う？えーっと。それは、たぶん授業の一番大切なゴール。(古賀・A：うーん) うん、いつも日本語で考えているから(A：そう) そんな変化は。

(1) 自分はどのようなプロセスでレポートを書いてきたか

①レポートテーマは、少しずつ変化した。自分のレポートテーマが変化した過程を肯定的に評価している。②担当者を含む他者から自分のレポートに対し、コメントをもらった。コメントをもらったことにより、自分のレポートテーマについてより深く考えることができた。その結果として、レポートテーマが変化した。

(2) レポート作成活動を通して、自分にどのような変化・向上があったか

「他者から自分のレポートに対しコメントをもらう→深く考える→自分のレポートテーマの変化」というサイクルを繰り返す中で、授業内、授業外を問わず、自分のレポートテーマについて、常時日本語で考えるようになった。また、常時日本語で考えるようになったという変化から、日本語で考えることがこの授業の目標であるという自分なりの理解を得た。

表2 「〈終わりに〉執筆」：活動の振り返り1

トニー：私にとってその授業はとってもよかった。前の授業より、いろんなことを学んで、次に使うことのできたから、何と言う、もっと具体的な、えーと、具体的に学びました。前の授業は、普通の日本語の授業だったから、毎日、クイズとかテストしたけど、そのクイズとかテストのためにいろんなこと、ガー勉強して、テストやって、すぐ忘れちゃったから、その授業で、いろんな、クラスメイトのことから学んだことがあって、文法とか、言葉とか学んで、そのことを次の日使いましたから、もっと、何と言う、深くに学びました。(古賀：あ、ここではね。うん。)そう。ここでは、前の授業より。前の授業は、その考え方もあまり似ていなかった。その、うん、人によって私の学び方とあまり似ていなかった。

古賀：うん。トニーさんの学び方っていうのは？

トニー：実は自由に勉強することが好きから、その授業の、いろんな言葉とか、ほかの人が学んだ文法から自由に勉強、うーん、勉強することが好きだった。みんなは、いろんな大学で日本語を勉強したから、いろんなちょっと違う文法も学びました。それで、ほかの人から学んだということです。たぶん、前の授業は、言葉の数はもっと多くけど、そんなこと今まであんまり覚えてない。(一同笑い)けど、その授業の学んだ文法とか言葉とか表現し方を、何年間後で覚えるかもしれない。と、たぶんちょっと変なことけど、その授業で、友達とよくいっしょにみんな話していたけど(笑い)その授業のために、いろんなことを日本語で考えたから、英語で説明しにくくなっ、説明しにくくなったことです。この(笑い)このアメリカ人の友達と話した、で、「えっ、英語でできな一い。ちょっと待って、ちょっと通訳します、えーと」それは、うん、ほかの授業よりその授業で日本語で考え、考える、られる、考えられた。いつも前の授業で、初めては英語で考えて、通訳して、日本語で書くとか、いろんなことあとで考え、考えてた、けど、その授業で、この授業で、初めては日本語で考えたから、(笑い)英語に通訳ことは、ちょっとしにくいな、しにくく、えー、しにくくなってきた。うん。(古賀：しにくくなってきた?)と、授業の中での関係が、ほかの授業より、仲良くなってきたと思います。みんな、いろんな自分の深いことについて話していたから、書いていたから、もっと深くに、お互いに性格を理解できたと思います。(一同拍手、笑い)

(中略)

トニー：最初から授業の流れとか、仕方はちょっとわかりにくかったけど、どうやってもっとすぐに、わかる、かどうかを、考えたほうがいい。ちょっと。例えば最初のテーマはこうやりたいけど、実は、毎週毎週テーマが変わってきた。そういうことは、最初からわからなかった。最初から、ん、これは自分のテーマ。今学期そのテーマについてずーっと書きます。と思っていた。けど、テーマが変わること、毎週ちょっと変わること、わからなかった最初から。

(中略)

古賀：でも最初に説明があればもっと、考えやすかった？

トニー：たぶんね。それを最初からわかると、考え方はもっと広げる？ん？freeになる。最初に私はこうやって(筆者注：ジェスチャーで狭いことを示す)考えて。でも実は考え方はもっと広げたほうがよかった。あ、そのテーマだけじゃなくて、色んなことも、考えてもいい。という感じがある。でも、たぶん、1ヶ月間、最初から1ヶ月間までにそんなことわかりませんでした。

(1)自分はどうようなプロセスでレポートを書いてきたか

授業開始当初、レポートは狭い一つのテーマについて一学期間書くと思っていた。しかし、クラスでレポート検討を重ねるうちに、自分、および他のクラスメンバーのテーマは変わっていった。

(2)レポート作成活動を通して、自分にどのような変化・向上があったか

①学習者の言語活動そのものを目的とする本授業において、学習事項の深い理解という成果を得た。②自己の学習スタイルと本授業の学習環境との親和性により、今回の授業の学習内容の定着、および継続という成果を得た。③本授業におけるやり取りの経験を経たことによって、自らの日本語による表現過程が変化した。具体的には、以前は、「英語による思考→日本語による表現」という過程を経ていたが、本授業における経験を通して、「日本語による思考→日本語による表現」という過程を経るようになった。④本授業において互いの価値観をやり取りするという経験を通して、クラスメンバーと相互に深く理解し合うことができた。その結果として、クラスメンバーとの間で関係性が構築された。

表3 「〈終わりに〉執筆」：〈終わりに〉⁽¹³⁾

前にとった「日本語〇〇」という授業は私にあまり合っていませんでした。国の大学の日本語の授業より、テストとか宿題がたくさんあって、新しい文法や漢字や単語は普通の生活であまり使えなかったの、すぐ忘れてしまいました。しかし、今の「考えるための日本語4」という授業の内容をよく使っています。この授業で、色々なことを学んで、毎日の生活で使えます。たくさん話す練習ができた、色々なことをお互いに教えて学んだり、たくさん書く練習もできたりしました。この勉強過程は私によく合っています。

先週の繰り返し会で、皆が色々言いました。Aさんが言ったように、授業の会話で古屋さんとこがさんの質問を答えることは難しかったです。だが、そんなプレッシャーがなかったら、話す能力はあまり向上しないと思います。同じように、書くことに対して毎週のプレッシャーがなかったら、書く能力も向上しません。

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。例えば、「だから何」という標語はこれ以後全然忘れられません。それはよかったと思って、たぶん皆もそう思うかもしれません。しかも、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。

実は、「考えるための日本語」という呼び方は一番適当だと思います。毎日日本語でこの授業のことについて書いて話していたけど、もっと深くにそれは毎日日本語で考えたことです。私はいつも日本語でこの授業のことについて考えていたから、英語でそれについてあまり話せないようになりました。それもこの授業の目標の部分だと思います。これから、夏休みに私の最後レポートを英語に翻訳するつもりです。チャレンジだと思うけど、良い練習になるかもしれません。

この授業の悪い点を探しても、不安なことさえがよい勉強になりました。

それでは、ここで終わります。皆に感謝を伝えたいと思います。この授業で色々ないい勉強できて、いい友達もできました。ありがとうございます。

(1)自分はどのようなプロセスでレポートを書いてきたか(該当なし)

(2)レポート作成活動を通して、自分にどのような変化・向上があったか

①自己の言語学習スタイルと本授業の学習環境との親和性により、前学期の授業に比べて多くの成果を得た。②レポート検討において担当者からの質問に答えることを積み重ねることによって、日本語表現能力が向上した。③本授業において互いの価値観をやり取りするという経験を通して、クラスメンバーとの間で良好な関係性を構築した。④クラス活動を通して自分のことを発見した。自分にとって、それは、本授業の目標の一つである。⑤本授業によって、日本語で考え、表現するようになった。自分にとって、それは本授業の目標の一つである。⑥自分が執筆したレポート、およびレポートテーマを重要視している。そのため、学期終了後、レポートを自分の母語で執筆するつもりである。⑦本授業を全般的に高く評価している。⑧本授業において様々な成果を得たこと、およびクラスメンバーと良好な関係を築けたことを感謝している。

表4 「〈終わりに〉執筆」：活動の振り返り2

トニー：いつもパソコンで書いてみる、から、新しい漢字、を、うん、新しい漢字を読めることになりましたけど、新しい漢字は、あんまり書かないと思います。(一同笑い)書けないと思います。それはちょっと、たぶん、自粛がもっとあったら、もっと自粛があった、あったら、そんな練習、を、したほうがよかった。(古賀：自分が。)自分。うん、色んな新しい漢字の、うん、学んだけど、読むことだけできる。(笑い)

(中略)

トニー：アメリカの同級生、前の大学の同級生もみんな、えー、そのレポートは6枚？6ページですか？大変びっくりしています。(笑い)うん。それ、いいよ。(笑い)へへへへ。

(中略)

トニー：実は言語を学ぶとき、最初から教科書は必要だと思います。(古賀：うん)たぶん、1年、2年間ぐらい勉強したから、教科書使ったほうがいい。でも、今のころから、自分のこと、自分と関係があることとか、教科書がないことは(古賀：うん)必要になるかもしれない。うん。このレベルから……。もちろん、ぼ、えー？母語でみんなが考えられる。けど、新しい言語で考えることは難しい(古賀：うん)から、そんな、こんな授業で、言語を使って考えることは、(一)

(中略)

トニー：授業の最初から僕は英語で考えて、通訳して、書く。癖だった。でも、毎日日本語で話してた、話してて、書いてて、それは、すぐ考える、考えも直接日本語で(笑い)っていう感じが。

(1)自分はどのようなプロセスでレポートを書いてきたか(該当なし)

(2)レポート作成活動を通して、自分にどのような変化・向上があったか

①レポートを書くことを通して、多くの新しい漢字を習得するという成果を得た。②本授業において長いレポートを書いたことに対し、友人から賞賛を得た。③最初の1、2

年は教科書を使って学習し、その後は、学習言語によって考えたり、表現したりすることが重要であるという言語学習観を持っている。本授業を通して、日本語による表現過程が、「英語による思考→日本語による表現」から、「日本語による思考→日本語による表現」へと変化した。

4. 考察

3-4 で示した分析結果から、「評価項目決め」、および「〈終わりに〉執筆」それぞれの過程における、学習者の次のような認識がわかる。(1)学習者は、主に「評価項目決め」の過程で、「自分はどのようなプロセスでレポートを書いてきたか」を認識している。例えば、トニーは、評価項目決め2における話し合いにおいて、「担当者を含む他者から自分のレポートに対し、コメントをもらった。コメントをもらったことにより、自分のレポートテーマについてより深く考えることができた。その結果として、レポートテーマが変化した。」と認識している。(2)学習者は主に「〈終わりに〉執筆」の過程で、「レポート作成活動を通して、自分にどのような変化・向上があったか」を認識している。例えば、トニーは、活動の振り返り2において、「本授業を通して、日本語による表現過程が、『英語による思考→日本語による表現』から、『日本語による思考→日本語による表現』へと変化した。」と認識している。(1)(2)から、学習者はまず自らの活動を認識し、その上で自らの変化・向上を認識していたということがわかる。

(1)(2)の認識から更に次のことが言える。「自分はどのようなプロセスでレポートを書いてきたか」を認識するということは、言い換えれば、「自分の経験を対象化」することである。また、「レポート作成活動を通して、自分にどのような変化・向上があったか」を認識するということは、言い換えれば、「対象化した経験に意味づけ」をすることである。

以上のことから、「評価項目決め」、および「〈終わりに〉執筆」の過程において、学習者に「自分の経験の対象化」から「対象化した経験の意味づけ」へ、という二段階の認識が起っていたとすることができる。

それでは、なぜ「自分の経験の対象化」から「対象化した経験の意味づけ」へ、という二段階の認識が学習者に起こったのであろうか。上述した二段階の認識は、「評価項目決め」、および「〈終わりに〉執筆」の過程で起こっていた。「評価項目決め」、および「〈終わりに〉執筆」は、活動全体の中でどのように機能していたのであろうか。以下に本クラスの活動概念図を示す。

図1 「考えるための日本語4」活動概念図

レポートをめぐる活動		レポートをめぐる活動の振り返り	
レポート作成活動		「振り返り」	
		「評価項目決め」→評価	「〈終わりに〉執筆」
テーマ設定		↓	↓
「動機文」作成	「動機文」執筆		
	検討		
	書き直し		
↓		評価項目決め1(ステップ1)	
		評価項目決め2(ステップ2)	
対話 →「対話レポート」作成	「対話レポート」執筆	↓	↓
	検討		
	書き直し		
↓		評価項目決め3(ステップ3)	
「結論」作成→レポート完成		↓	活動の振り返り1(ステップ1)
		相互自己評価	↓
		↓	<終わりに>執筆(ステップ2)
		自己評価	↓
			活動の振り返り2(ステップ3)

「評価項目決め」は、学習者がレポート作成活動、およびレポートを踏まえたうえで評価項目を決めることを目的とし、三つのステップを経て行われた。それにより、「評価項目決め」は、「自分の経験の対象化」(具体的には、レポート作成活動の振り返り)へとつながる活動として機能していたのである。また、本稿では分析対象としなかった「相互自己評価」「自己評価」においても、学習者は、レポート執筆者がどのような過程でレポートを書いてきたか、つまり、それまで行ってきた活動をあらためて想起しながら、評価を行っていたのではないかと推測される。

「〈終わりに〉執筆」は、学習者が自分にとっての活動の意味を考えたい(終わりに)を書くことを目的とし、三つのステップを経て行われた。それにより、「〈終わりに〉執筆」は、「対象化した経験の意味づけ」(具体的には、レポートをめぐる活動<レポート作成活動、評価項目決め、相互自己評価、自己評価>の振り返り)へとつながる活動として機能していたのである。

5. 結論

本クラスの学習者らは、どうして学びを実感することができたのであろうか。分析、および考察から、「評価項目決め」、および「〈終わりに〉執筆」において、「自分の経験の対象化」から「対象化した経験の意味づけ」へ、という二段階の認識が学習者に起こっていたことがわかった。また、二段階の認識が起こったのは、「評価項目決め」、および「〈終わりに〉執筆」が、レポート作成活動の振り返りとレポートをめぐる活動の振り返りという、「段階的な振り返り」(以下、「振り返り」)が起こる活動として機能していたからであることもわかった。つまり、本実践がメインの活動であるレポート作成活動と並行して「振り返り」が行われる構造になっていたことが、学習者に二段階の認識が起こることにつながったのである。それにより、学習者は自らの変化・向上を捉え、学びの実感を得ることができたのである。

本稿の冒頭で述べたように、筆者らは、どうすれば学習者が「活動型」を通して学んだと

ということが実感できるだろうかと考えてきた。本稿を通して筆者らが得た答えは、次のとおりである。

「活動型」において学習者が自らの変化・向上を認識するためには、学習者が「経験の対象化」から「対象化した経験の意味づけ」へ、という二段階の認識プロセスを経ることが必要である。しかし、この二段階の認識プロセスは、自然に起こるわけではない。学習者が二段階の認識プロセスを経るためには、メインの活動と並行して、「振り返り」を可能にする仕掛けが必要である。筆者らの実践においては、「評価項目決め」、および「〈終わりに〉執筆」がその仕掛けとして機能していた。

「振り返り」は、活動内容によって、様々な形態を取り得る。筆者らが今回組み込んだ「評価項目決め」「相互自己評価」「自己評価」「〈終わりに〉執筆」は、その一つの形態にすぎない。だが、どのような形態を取るにせよ、「活動型」の教室担当者は、学習者が「経験の対象化」から「対象化した経験の意味づけ」へ、という二段階の認識プロセスを経ることを意図しつつ、何らかの形で活動に「振り返り」を組み込む必要がある。「振り返り」を活動に組み込むことではじめて、「活動型」の教室は、学習者が学びを実感できる場になるのである。

注

- (1) 仮名。
- (2) 筆者らにとって、「活動型」とは、学習者が日本語により言語活動を行うことそのものを目的とするクラスである。「活動型」には、具体的な活動目標が必要である。なぜなら、日本語を使ってやり取りするだけでは、クラス活動に流れを作ることはできないからである。
- (3) 「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。
- (4) 本実践における「問題意識」とは、自分が選んだ興味・関心のあるテーマについて考えることは、自分にとってなぜ大切なのか、どのような意味があるのか、ということによって深く問うことによって見出された答えのことである。すなわち、興味・関心のあるテーマと自分との関係性が「問題意識」である。
- (5) 活動のうち、「評価項目決め」、および「〈終わりに〉執筆」がどのように行われたかに関しては、古賀・古屋(2007)に詳述されている。
- (6) レポートの提出、およ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。
- (7) 「評価項目決め」は、ステップ1)~3)までの一連の活動を指す。
- (8) 学習者が互いのレポートを評点とコメントにより評価し合う活動。
- (9) 学習者が自分のレポートを評点とコメントにより評価する活動。
- (10) 「〈終わりに〉執筆」は、ステップ1)~3)までの一連の活動を指す。
- (11) トニーは、分析資料 i, ii における発話数が多く、その認識を比較的容易に探ることができた。そのため、本稿では、紙幅の関係上、6名の学習者のうち、トニーに関してのみ記述する。
- (12) 談話データ作成にあたり、筆者らが文脈に影響を与えないと判断したフィラーは省略した。また、談話データ中にある(一)は聞き取り不能を、Aは他の学習者を表す。
- (13) 原文には、段落ごとに1行スペースが入っている。また、文章中の「日本語○○」は仮名である。

参考文献

- (1) 大谷尚・柴田好章・坂本将暢(2007)「ワークショップ 質的研究法による記録(データ)の分析」2006年度日本質的心理学会研究交流委員会企画セミナー「質的研究法は、教育研究をどう変えるか」配付資料
- (2) 古賀和恵・古屋憲章(2007)「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—」『言語文化教育研究』第7号 <http://www.gsjal.jp/hosokawa/dat/gbk07.pdf>
- (3) 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—』明石書店, 8-43