

## 教室内に自律的コミュニケーションを構築するために —クラス参加者間のインターアクションを支える「きく」—

Constructing an Autonomously Communicative Classroom  
Supporting Autonomous Interactive Communities through Listening Competence

新井久容（早稲田大学）・船山久美（同）・武一美（同）

ARI Hisayo (WASEDA University), FUNAYAMA Kumi (WASEDA University),  
TAKE Kazumi (WASEDA University)

### 要 旨

本稿では、「きく」がインターアクションを支える能動的・積極的な活動であると捉え、「聞く」力を個々人の持つ「認識」の境界を広げるために、相手の考えを「きく」スペースを作ることであると定義づける。これに基づいて、ある学習者の「きく」過程を分析すると、インターアクションの中で「考え」を深めるというプロセスが、「きく」によってどのように支えられているかが明らかになった。ここから、来期のクラス活動を展望する。

This paper considers “listening” an active and positive action which supports interactions and defines “listening” competence as the ability to expand the individual’s “awareness” and create “space” to embrace others’ ideas. The authors of this paper conducted analysis on a learner’s process of “listening” based on this definition. The result demonstrates that “listening” plays a facilitating role in deepening of the learner’s thought process during interactions. Next semester’s class activities will be planned and implemented with this finding in mind.

**【キーワード】** きく，インターアクション，軋轢・衝突，本質観取

### 1. はじめに

学習者は教室という社会において、他者のことばに耳を傾け、共感・同意・反発などの思いを抱いたり、その自分の思いを他者に向けて表現したり、という一連の流れの中で、自分の考えを構築していくと考えられる。他者のことばを「きく」ことなしに、インターアクションは成り立たない。このような理解にもかかわらず、教室担当者の関心は、学習者が考えていることをいかに話す／書くかという、可視化されやすい活動に向けられ、インターアクションにおける「きく」については、その重要性が認識されながらも、特に議論されてこなかったように思われる。しかし、インターアクションの循環の中で「考える」という学習者の活動は、能動的・積極的な「きく」によってこそ支えられていると言うこともできよう。したがって、本稿では、学習者が自律的にコミュニケーションを構築する教室環境を担当者がいかに創造するかを考えるため、「きく」に焦点を当て、「きく」の意味やそのための方策を検討していきたい。

## 2. 本実践における「きく」

### 2-1 「きく」ことの先行研究

「きく」ことが受動的な単一の行為ではなく、能動的・積極的過程であるという理解は広がっており、2008年に国際交流基金日本語国際センターが日本語教育関係者のために必要な基礎知識の紹介と実践を目的として出版した『日本語教授法シリーズ 5 聞くことを教える』の中では「聴解とは、言語知識を活用し、また文脈・場面や背景知識を手がかりにして、音声から意味を構築する過程」（国際交流基金 2008：13）であると定義されている。

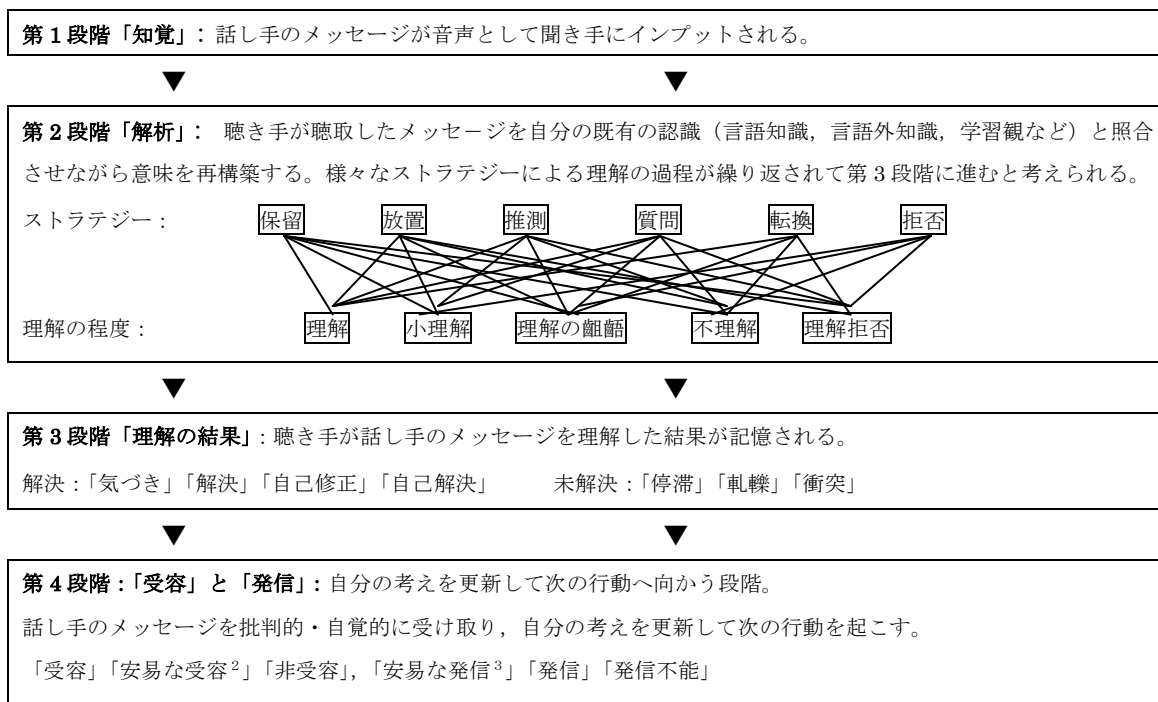
聞き手がどのように話し手からのメッセージを理解するか明確に記述することは難しいが、一般的認知過程として3段階モデル「知覚処理(perceptual processing), 解析(parsing), 統合利用(utilizing) (Anderson 2010:358)」があるとされる。聴解処理過程としては、ボトムアップ処理とトップダウン処理、相互交流モデル、スキーマ理論など読解の理解過程の研究を応用して発展してきた。また、聴解過程に働きかけて聴解を効果的に指導する方法として、聴解ストラテジーの研究が盛んに行われている。横山(2005)は、メタ認知ストラテジーの一つ「モニター」に注目して、「過程」重視の聴解指導が対面聴解に効果があることを示したほか、「対面聴解における理解構築の流れ図」を作成し、効果的な聴き手の理解過程も視覚的に示している。

このように「きく」ことが能動的・積極的過程であり、話し手のメッセージを聞き手がどのように理解しているのかは、徐々に解明されつつある。しかし、これまでの日本語教育における聴解研究はテープなどの録音を聞く非対面聴解に集中しており、話し手と向かい合って聞く対面聴解場面での研究は多くはない。また本実践のように、学習者の「考え」を深めるためのインターアクションが「きく」によってどのように支えられているかについて、考察した研究はない。

### 2-2 本クラスにおける「きく」の意味

本稿ではインターアクションにおける「きく」ことを、聞き手が話し手のメッセージをどのように再構築して自分の考えを深めたかという観点から考える。そのためには音素や語彙、統語的レベルの「きく」に注目するのではなく、聞き手の認識（先行知識や学習観など）、行動を起こす／阻害する要因、インターアクションの場の内容や質などに注目し、聞き手の理解過程を分析してその思考を推定し、そこから聞き手が何を達成した／できなかったのか明らかにする必要があると考えた。そこで、本稿では、先に述べた認知過程の3段階モデルと「対面聴解における理解構築の流れ図（横山 2005：50）」を参考に、インターアクションにおける「きく」の意味を、聞き手と話し手の相互理解過程として流れ図1のように考えた。本稿では、このような相互理解過程をもとにクラス活動を分析していく。

図1 インターアクションにおける「きく」の過程



### 3. クラス活動の概要

#### 3-1 活動の枠組み

本クラスは、「活動型日本語教育」（細川 2002）の考え方にに基づき，言語形式の学習／教育を目的とするのではなく，学習者が何らかの情報を得て考えたことを他者に向けて表現し，また他者からの反応を受けてさらに考えるという活動を活性化させるような教室設計／運営を行っている。

さらに，竹田・西（2004）の現象学を応用した本質観取の実践を参照することによって，より直接的にことばを扱う教室活動を構想した。‘本質’観取といっても，ものごとの絶対的な本質を探究するというのではない。そのようなものは存在しないが，あることばに対して，複数のひとが感じ取っているものの核心について語り合う過程で，「どんな事物知覚にも共通する構図」（竹田・西 2004：163）が浮かび上がってくるのではないかという前提に基づいている。このような考え方を実践していくと，抽象的なことばを個人の経験という文脈の中で捉え，そのことによって，そのことばをそのひとにとって意味のあることばにすることが可能になる。それと同時に，個人によって異なる体験や感じ取ったものを何度もすり合わせ，それらの重なりを見つけることによって，あることばについての理解を共有していく可能性を探る活動にもなると考えられる。これは，先に挙げた細川（2002）の，ことばの独自性と共有性の追究を，より意識的にクラス活動に反映させた実践であると言えるだろう。

#### 3-2 クラス活動概要

本クラスは，2010年春学期（4/6～7/23）に実施された都内私立大学における留学生対象の「活動型クラス」1～6レベルのうちの3レベル（初中級）のクラスである。初級の学

習を終えたばかりの日本語学習者7名を対象に、週3回、5コマ×15週（1コマ90分、全75コマ）のクラス活動を、3名の担当教員（火曜・木曜・金曜）で、行った。クラス活動の具体的な流れを以下の表にまとめた。

表1 クラス活動の流れ

	週（日）	活動内容の説明	課題
ことばの議論	第1週 (4/6~4/9)	●簡単な自己紹介とオリエンテーション ●好きなことば・よく使うことばについて話す	レポート1-1
	第2・3週 (4/13~4/23)	●ことばについての経験を話す ●「自分のことば」を探す	レポート1-2 レポート1-3
	第4・5週 (4/27~5/14)	●「自分のことば」についての経験を話す。 ●「レポートのキーワード」を探す	レポート1-4 レポート1-5
対話	第6~10週 (5/18~6/18)	●「キーワード」について対話する。 ●対話の報告をする。	レポート2-1/2-2 レポート2-3
結論	第11~12週 (6/22~7/9)	●「ことばのレポート（1-5）」「対話のレポート（2-3）」に「結論」を書く ●レポート全体を完成させる	レポート3-1/3-2 3-3/完成レポート
評価	第13~15週 (7/13~7/23)	●レポートに対する評価をする ●クラス活動への関わりに対して評価する	相互評価表 自己評価表

#### 4. クラス活動の分析と考察

##### 4-1 分析対象データと分析の手順

教師による授業ダイアリー・授業の音声記録・学習者のレポート<sup>4</sup>を対象とし、佐藤（2008）を参考に、以下の手順によって質的縦断的に分析した。①担当者3名が記録した授業ダイアリーをもとに一人の学習者の「きく」プロセスの具体例を時間軸で並べる、②上記①の中で重要であると思われるポイントに関して授業の音声データを文字起こしし検証する、③上記①②を時系列の表にまとめる、④一人の学習者の「きく」過程を分析・考察する（本稿「図1」を分析枠組みとして使用）。なお、分析対象である学習者の名前は仮名（コトラ）にした。

##### 4-2 分析の結果と考察

###### 4-2-1 「きく」プロセス

一人の学習者コトラがレポートを完成させるまで（12週）の「きく」過程を分析し、以下の表2にまとめた。表2では、コトラのクラス活動への取り組み方の事例を、「きく」のプロセスを考えて、時系列で縦列に並べた。横列の隣の欄では、「図1 インターアクションにおける『きく』の過程」を使用し、「きく」の段階（「知覚」「解析」「軋轢」等）を表示した。そのうえで、一番右の欄で説明を加えた。「きく」は目に見えないため、筆者らの目に見える事象（具体的な事例）を言語化し、解釈を加えることで、ひとりの学習者コトラの「きく」の流れの可視化を試みる。

表2 「きく」プロセスの変遷：コトラの事例

週	クラス活動内容	「きく」のプロセス	段階	説明
1   3 週	ことばを 探す ▼ 経験を話す	●クラス活動への積極的な関与 ●レポート1-1 執筆 ▼ ●レポート1-2 執筆/教師の指示(体験に対する考えを書く)に対応できない。	知覚・解析・ 発信 ▼ 知覚・解析・ 保留・放置	●知覚・解析を繰り返しグループに関与 ●知覚内容(教師の指示)が、既知知識・認識の理解を越え放置。
4 ・ 5 週	キーワード を 探す ▼ 自分の考え を まとめる ▼ レポート1 を 書く	●文章の明確化に興味/レポート1-3 執筆/構成へのアドバイスを聞き修正。文法・語彙面で、自分の言いたいことを正確に表現しようとする。 ●レポート理解がクラスメイトと食い違いう(結論を最初に想定⇒結論を最初に考えない)。 ●レポート1-4 執筆/レポートの形式にこだわる。内容への関心が薄らぐ/クラスでの発話が減少	知覚・解析・ 転換 ▼ 理解の齟齬 ▼ 停滞	●知覚・解析がうまくいかないため、保留・放置を経て内容から形式へ焦点を転換 ●レポートに対する学生間の理解の齟齬の表面化 ●クラスのコンセプト/学習観との違いに気づくが、レポートを修正できず、悩み始める
6 週	ボランティア との対話 活動と報告 (対話メモ)	●対話活動の目的に対する驚き・苛立ちを表明/対話ではボランティアと「考えを話し合う」と教師が説明するが、自分の想定した対話(文法確認)を遂行する ●《1回目対話のメモ》 文法と語句の修正について報告/他の学生のレポートの停滞状況を見て、「自分と同じ」と発言/何を対話したらいいかわからないと悩む。対話の失敗は、日本のやり方(クラス活動の構造)が分からないためと述べる。 ●レポート1-5 執筆	知覚・解析・ 軋轢・衝突 ▼ 不理解・理解拒否 ▼ 安易な発信 ▼ 停滞・小理解 ▼ 拒否・保留・ 放置・停滞	●対話活動を契機に、レポート内容についての理解の齟齬が表面化。自分のやり方を押し通す。教師との/自分自身との軋轢・衝突が表面化。 ●テーマ選びに失敗したと認識。理解可能な範囲で失敗の理由づけ(日本のやり方)をする。 ●レポート1-5は語句の修正のみ
7   10 週	ボランティア との対話 活動と報告 (レポート 2)	●教師が対話の計画を確認 ●クラスメイトの対話報告を聞き、共感し、対話のレポートの内容、書き方に意識が向かうが、どうしていいかわからない。 ●《2回目対話のメモ》 対話に対する不満の表明/自分のレポートに対する不満の表明/他者からのアドバイスの否定 ●教師にアドバイスを求める/教師がプロセスを書くようアドバイス ●レポート2-1 レポート2-2 執筆/発話が増加/アドバイスを求める/教師の提案と平行線 ●レポート2-3 執筆/自分の求めるアドバイスを聞き始める。	▼ 知覚・解析・気 づき・受容 ▼ 停滞・安易な発 信・軋轢・衝突・ 非受容 ▼ 知覚・解析・小 理解・安易な受 容・発信 ▼ 理解・不理解・ 軋轢・衝突・安 易な受容 ▼ 受容・発信	●クラスメイトの対話と体験を共有/知識としては分かるが、どうすればいいかわからない。 ●教師の教育観と対立/聞きたいアドバイスではないものへ非受容 ●教師のアドバイスを表面的に受容し、自分の理解の範囲でレポートを書き直す。 ●レポート2-1~2-3を失敗と捉える。クラスメイトの話しを聞き始める。書く意欲はあるが解決策なし。
11 ・ 12 週	レポートを 完成させる (レポート3 =完成レポ ート)	●レポート3-1 執筆/教師が、レポート執筆過程で考えたことを順序立てて書くようアドバイス。 ●レポート3-2 執筆 /本人も学生間も、レポートの内容に踏み込んだ質問やコメントなし。教師のレポート内容への質問に対して、曖昧で抽象的な回答で済みます。 ●レポート3-3 執筆 ●完成レポート	▼ 受容・発信 ▼ 知覚・停滞・非 受容・発信不能 ▼ 自己解決・発信	●レポート3-1から3-2へ、内容が「執筆プロセス」へと大きく変化。 ●レポート3-2はクラスメイトから肯定的に受け入れられる。批判的アドバイスはない/教師が踏み込んだ質問をするが、衝突回避のためか、正面から答えない。 ▼ 微調整・レポート完成

## 4-2-2 完成レポートまでの流れ

### 第1・2・3週

コトラは、クラスメイトの好きなことばとその体験について、積極的にやりとりを重ねる。彼は、「におい」「嗅覚」を自分のことばとして取り上げ、母国からアメリカへ移り住んだ時の図書館の匂いの体験を語る。教師は、その体験に対するコトラの考えをレポートに記述するよう促すが、教師が何を求めているのかを理解できないまま、コトラは「レポート1-2」を執筆する。教師の言葉を「知覚」し、自分の認識と照合して意味を再構築した結果、自身の考えではなく、匂いについての体験を並列的に並べたレポートを書いた。コトラにとって、語学のクラスで、しかも初中級のクラスで、言語形式の学習／教育を目的としないクラス活動の展開は想像できるものではなく（教師はオリエンテーション段階から何回も話している）、また「においについての体験から得たあなたの考えを書く」は、これまでの彼の学習経験や知識による理解を超えたものだったのであろう。教師の発話の意味の再構築が達成されず「保留」「放置」に至り、その結果として、教師からの指示は、「レポート1-2」には反映されないまま終わったと解釈できる。

### 第4・5週

教師の言葉を「保留」「放置」したまま、レポートの内容を事実の羅列からそれに対する自分の考え・認識へと深められない状況が続き、活動の焦点を内容の深化から表現形式へと「転換」した。これは、コトラのこれまでの言語学習経験に照らし合わせて、彼が再構築した内容であり、この後コトラのレポートに対する意識は、文法・語彙・レポートの構成へと焦点化されていく。また、「クラス活動では、対話を経て、ことばの意味を考える」という教師の言葉に対して、「結論は書き始めるときに既にあるはず」と頑なに主張し、このクラスでは「結論を最初に考えない」と理解する他の学習者との間に議論が起きた。この議論から、コトラは、最初から結論を想定して書くのが‘正しい’レポートの書き方であり、それが変わると論理が無くなるというビリーフを持っており、本クラスのレポートや対話への認識に「理解の齟齬」があったことが表面化する。本クラスでは、ひとつのことばについて対話を重ね、ことばやものごとが自分にとってどのような意味があるのかを考え、結論を様々な側面から検討することを教師は求めているのだが、それを彼は理解できていないことがこの事例からは伺える。

このように、教師の言葉は、コトラに「知覚」「解析」され、コトラの認識と照合の結果、文法・語彙・構成の正しさへと「転換」され、その理解の結果がレポートという形で「発信」される。レポート（「発信」）をめぐるやりとりのなかで、コトラはクラスコンセプトの学習観と自分のそれとの相違、「理解の齟齬」に徐々に気づくのだが、「知覚」が「理解」へと結びつかないまま「停滞」し、クラスでの発話量が減少する。

### 第6週

教師の言葉「対話では、レポートに書いた考えを話し合う」に、コトラは驚きと苛立ちを見せる。つまり、嗅覚は個人的に感じるものであって、共感できても議論は成立しないし、それについて話すこともできないと言うのである。それまで教師は対話について十分説明してきたと思っていたが、彼には全く理解されていなかったことが明らかになった。

教師は、コトラに再度説明を試みるが、「動詞の活用、他動詞と自動詞の使い方、匂い・臭い・香りの使い方についてボランティアと対話する」ことを彼は主張し実行する。これは、コトラの認識の限界が、「軋轢」「衝突」という具体的な出来事として明らかになり、「不理解」「理解拒否」の行動へと至った段階であると言えるだろう。

その後、コトラは「文法と語句について話し合った」という内容の《対話メモ1》を提出（「安易な発信」）するが、レポートをどのように書き進めたらよいか分からなくなる。教師から聞いた言葉はそのままコトラの中で「停滞」し、コトラはクラス活動や対話について、自分の分かる範囲での「小理解」に至る。すなわち、レポートを書き進められない悩みの原因は、クラス活動の進め方にあり、それはすなわち日本の特殊なやり方であって、日本人である先生の考え方への理解困難に起因すると「転換」させ、クラスコンセプトへの理解は「拒否」「保留」される。その結果として、「きく」は未解決のまま、レポートは「停滞」する。

### 第7・8・9・10週

コトラ同様、対話活動とレポート執筆に悩むクラスメイトとのやりとりに、「自分も同じことに悩んでいる」「嗅覚に対する考えを対話できない」と共感した発言を行う。本クラスでは、各自の考えたことについて、対話を通してさらに考えるのだということへの「気づき」・「受容」がこの事例から観察される。

しかし、その後もコトラの対話活動は困難を極め、「対話の時間（40分）が長すぎる」「話すことがない」「どう書き直せばいいのか分からない」と教師に不満を表明し、「先生のアドバイスがほしい」と訴える。教師は、コトラのレポート執筆への1つの提案として、レポートが書けない理由を客観的にプロセスとして書くことを提案する（第8週）。しかし、コトラは、レポートをどう書くか決められないまま、対話を続け、レポートを次々に提出する（「レポート1-1/2-2/2-3」）。これらのレポートは、周囲のコメントを意識的に取り入れ自分の考えを更新することのない単なる書き直し（「安易な受容」「発信」）でありコトラ自身決して満足していない。そのため、レポート（自分が書きたいものではない／書かされている）にコメントをもらっても受け入れることができず、アドバイスを求めるものの、教師の提案（プロセスを書く）と彼のレポートの構想は交わることがない。つまり、「知覚」「安易な受容」「発信」の結果、失敗したことをコトラが自覚しているからこそその「軋轢」「衝突」がある。同時にこれは、失敗を繰り返しながらも、解決に向かおうとするコトラの姿でもある。

以上のような過程をその後も繰り返しながら、コトラは「受容」「発信」「自己解決」に向かう。クラスメイトのアドバイス、「クラスのレポート（ただの勉強）だとしても、自分が書きたくないことを書いても意味がない」「自分に意味のある本当のことを書いたほうがいい」「対話を書けない理由を書くといい」「嗅覚の経験を書いたがそれについての考えを書くことが難しかった理由を書くといい」を、静かに、しかし確かに、聞く姿勢が10週の最後に見られるようになる。

### 第11・12週

コトラの経験・既有知識・学習観に照らし合わせた教師の言葉の「解析」として「小理

解」「理解の齟齬」「不理解」「理解拒否」があり、その「理解の結果」が、レポートの「停滞」、教師との「軋轢」「衝突」という行動として現われた。「軋轢」「衝突」により、コトラの「きいた内容」や悩みが可視化され、教師・クラスメイトとのやりとりやアドバイスが生まれ、コトラは「気づき」「解決」「受容」へと向かう。「レポート 3-1」は、「レポート 2-3」までを整理し並び変えただけの内容であったが、「レポート 3-2」は、その内容を大きく変更させ「レポート執筆のプロセス」となる。このレポートは、教師の言葉「レポートを書く中で考えたプロセスを書く」（第8週／第11週／第12週）や第10週のクラスメイトからのアドバイスを「受容」し「発信」したものである。このように、コトラは、最終的に「嗅覚」ではなく「レポートが書けなかったプロセス」を書いたレポートを完成させた（「資料1（最終レポートの書き出しと結論部分）」参照）。ここでは、当初、言葉が理解できればひとは理解し合えると思っていたものの、言葉は理解できても理解し合えない他者がいるという、コトラ自身の「気づき」が描かれるが、その一方で、理解できないものに対して「文化の違い」という理由づけがなされ、「文化が違うと方法も違う」と、結論付けられている。このレポートに対して、クラスメイトから批判的なコメントは出ず、教師が「理解できないもの（クラス活動への不満）」について、教師になぜ質問や交渉をしなかったのかなどの質問を行うが、コトラはそれに正面から答えず曖昧なまま終わる（第12週）（「知覚」「停滞」「非受容」「発信不能」）。

その後、「レポート 3-3」に「文化の感想」というタイトルが付けられたのに対し、1人のクラスメイトが「文化（の問題）ではないのではないか」と異議を述べるが、クラスの議論には発展しなかった。しかし、コトラは「完成レポート」のタイトルを「日本語のクラス活動の感想」へと修正する（「自己解決」「発信」）。

#### 4-3 分析の考察

本クラスを「きく」プロセスに注目して分析した結果、ひとつの「受容」「発信」に至るまでには、単線的ではなく「知覚」「解析」「理解の結果」という3つのプロセスが何度も繰り返されているということ、そして、何らかの形で「軋轢」「衝突」を経たときにのみ「相互」理解に向かう可能性がひらけているということ、の2点が指摘できるのではないかと考えられる。このことは、一般的にはコミュニケーションの失敗とされる「軋轢」や「衝突」の捉え方を見直すことにもつながる。したがって、実際のクラス活動では、他者と共有可能な「相互」理解のためには、自己内での「軋轢」「衝突」をポジティブな「正」の力に転換する働きかけが必要である。しかしながら、「きく」過程が単線的なプロセスではない以上、その働きかけは、一度限りの試みというものではなく、インターアクションを積み重ねて行く中で、「考えを深めていくための」インターアクション自体を根づかせることによつてのみ可能であると言えよう。

#### 5. 小括：今期の振り返りから来期の展望へ

上記の考察から、今期のクラス活動を振り返ってみると、クラス内のインターアクションの問題が浮かび上がってくる。前述のコトラの自己内での「軋轢」「衝突」への対応は、「自己解決・発信」で終わったものの、最終的に自分にとって理解不可能なものは「文化の違い」へ転嫁されてしまっている。前章の分析で取り上げた通り、「レポートが書けなかった



プロセス」を書いたレポートを執筆したコトラに対して、クラスメイトたちからは、やっ  
とレポートが書けたという賞讃や労いが相次いだものの、コトラの書いた内容に踏み込む  
コメントは出なかった。クラス自体は活発に動いているように見えたものの、クラスにお  
ける様々な考え方の違いから生まれる自己内の軋轢を、異なる他者とのインターアクショ  
ンによって乗り越えるという場面は見られなかったのである。担当者たちはそのような場  
を作っていなかったということが、この最終局面で明らかになった。

自己内の「軋轢」から理解への転換を可能にする場を作るため、筆者たちは、当初、本  
質観取を今期のクラス活動の理論的枠組みとして採用していた。しかし、実際にはそれは  
徹底して実施されていなかった。本質観取は、個々人の違いはあっても、その個々人の認  
識に重なる部分がある可能性があるということ、逆に、共通する部分があったとしても、  
基本的に個々人の認識は違うのだということ、活動を通して徹底的に経験していくもの  
である。これは、新しい認識を受容する原動力となる概念のやりとりを可能にする方法で  
あると理解できる。クラス活動の早い段階で、コトラの嗅覚のレポートをめぐつてもっと  
踏み込んだ本質観取を重ねていけば、もしかすると、異なりと接して生まれる軋轢や衝突  
を、ポジティブな方向へと導く力強いインターアクションがクラス内に生まれていたかも  
しれないと筆者らは考えた。

これを踏まえて組み直した来学期のスケジュールは下記の通りである。主な変更点は、  
活動の導入期に時間をかけて明確な本質観取を実施するということである。旧学期ではオ  
リエンテーション時の自己紹介の一環として「ことば選び」を実施していたが、登録者が  
確定していない状況では不十分であったと判断し、第2週に本質観取を繰り返す形で「こ  
とば選び」の準備に当てる。それにとまってレポートを書き始める時期を1週延期した。

表3 クラス活動の予定（導入期のみ）

	週（日）	活動内容の説明	課題
こ と ば の 議 論	第1週 (9/28～10/1)	●簡単な自己紹介とオリエンテーション ●好きなことば・よく使うことばについて話す	
	第2・3週 (10/5～10/15)	●本質観取の実践①：「なつかしさ」 ●本質観取の実践②：サンプルレポートより ●本質観取の実践③：学生の挙げたことばより ●気になることば・ひっかかることばを探す	レポート 1-1
	第4・5週 (10/19～10/30)	●「自分のことば」を探す ●「レポートのキーワード」を探す	レポート 1-2 レポート 1-3

本質観取については、以下の通り実施する。

表4 本質観取の実施手順

	手順	ねらい
1	「ことば」を選ぶ	ことばに対する個人の認識 の確認
2	ある「ことば」にまつわる体験から思い浮かべたことを各自が言葉で表現 していく：言葉の抽象度のレベル／種類は問わない	ことばに対する共通認識の 確認
3	クラスメイトと互いに内容・意味を確認しながら、各自が表現した言葉を グループに分け、それぞれの特徴を表わす概念名を付ける。	
4	以上の作業結果を参照しながら、ある「ことば」の核になる概念について 話し合う。	
5	以上を踏まえた上で、ある「ことば」について「自分にとって」の意味を 再度考える（考えた後、話し合う／書く）。	ことばに対する個人の認識 の再確認

本クラスにおける「聞く」力とは個人個人の持つ「認識」の境界を広げ、相手の考えを「きく」スペースを作ることである。一方、インターアクションを考えた場合、「きく」過程における自己内の「軋轢」は理解に向かうひとつの段階であると捉えられる。軋轢とは自分の認識と新しい認識の境界線が擦れて発生するものであると考えれば、軋轢は相互理解へつながる道であって決して否定すべきものではない。そして、このような自己内の軋轢から認識の境界を広げる、つまり、認識の「国境」を開き、相手の考えを「きく」スペースを作ることができるようになるためには、本質観取の実践が有効であると、現時点で筆者たちは考えている。他者の考えを聞き自分の考えを更新しながら自分自身の考えを構築していくような自律的なコミュニケーションを構築するためには、インターアクションを支える能動的・積極的な「きく」活動こそが基本であると言える。

#### 注

- (1) レポートに記述する内容そのもの、表現方法・形式の明確さを追求する過程で、自分の考えを多面的に検討すること。
- (2) 批判的・自覚的に受け取れなかった場合の「受容」。
- (3) 「安易な受容」の結果の行動として可視化されたもの。
- (4) 録音およびレポートに関しては、事前に学習者に目的を説明し使用の承諾を得た。

#### 参考文献

- (1) 国際交流基金(2008)『日本語教授法シリーズ第5巻 聞くことを教える』ひつじ書房
- (2) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法』新曜社
- (3) 竹田青嗣・西研(2004)『よみがえれ哲学』NHK出版
- (4) 細川英雄(2002)『日本語教育は何をめざすか』明石書店
- (5) 横山紀子(2005)「「過程」重視の聴解指導の効果 - 対面場面における聴解過程の分析から -」『第二言語としての日本語の習得研究 8号』44-62
- (6) Anderson, J.R. 2010. *The Cognitive Psychology and its Implications (7<sup>th</sup> Ed.)*. 358-389. New York: Worth Publishers

#### 資料1 「コトラの最終レポートの抜粋」

この下に書いたテキストは自分の考えていることを表現するのクラスの過程についての作文です。これはただ私の日本語のクラス活動に対しての感想だけです。クラス活動に文句を言いたくないのですが、このクラス活動は難しくなってきましたから、私とクラス活動の関係の事がわかりたいと思います。困難なのに、社会と自分についてよく学んできました。留学する前にカルチャーショックについてよく聞きました。その時、おかしい事のイメージを連想しました：音を立てて食べてもいい事や自動販売機が多すぎるやトイレは和式と洋式があることについて考えました。でも、想像できないショックがたくさんありました。私の意見はみんなはどこからきても、どんな言語を話しても、考えの手段は同じだと思っていましたが、留学のおかげで考え事は変わりました。国々には文化的に違うですから、本当は問題を解決するための手段が多いです。この話は今年の3ヶ月前に始まりました。最初は好きな言葉を選ぶように言われました。何言葉でもよかったし、選ぶことについて規則はなかったようです。・・・正しい手段と正しくない手段だというわけではありません。日墨の場合は違う手段によると社会的に違う結果があります。日本はメキシコより安全です。メキシコに比べると犯罪あまりがありません。一方ではメキシコは日本より個人はもっと自由に暮らすことができます。これはトレードオフですが、どちらかが他のよりいいと言えません。