

つながりのプラットフォームとしての教室

Classroom as a Platform for the Continuity of Japanese Language Learning

齋藤 智美 (昌信大学)

要旨

主体が学習環境において接触したコトバと、教室での学習とが、どのように関係しているのかを可視化する活動を行った。また、その関係性から教室がどのような機能を持つのかを考察した。その結果、学習は意図の有無や場所に関わらず連続しており、教室は明示的知識構築のプラットフォームとして機能することが明らかになった。この機能は、連続体である環境で、知識の「つながり」を獲得していく過程に関わっている。

How does the language that learners of Japanese are exposed to in their daily life relate to their language learning in the classroom? In what real-life situations do they use the language taught in the classroom? The author did some classroom activities to answer these questions and tried to visualize the continuity of language learning. It was found that language learning continues irrespective of the places where the learners are, and that the classroom functions as a platform for constructing explicit knowledge. The study reveals that this classroom function affects a process where the learners gain a “connection of knowledge” in their language learning environment, which stretches far beyond the classroom.

key words: つながり、プラットフォーム、学習の連続性、学習環境

1. はじめに

日本語学習は主体固有の学習環境において、様々な学習リソースとの接触により起こっていることが解明されつつある(文野他 2004)。しかしながら、このようなリソースとの接触が、言語面で教室とどのような関係性があるのかは明らかではない。実際、「教室、教科書で勉強した言葉は日常生活で使われていない」、「勉強した言葉と普段の生活の言葉は違う」というような声はたびたび聞かれる。本実践研究では、このような声を「つながっていないという認識」と捉える。コトバは教科書通り、習った時の文脈通りに現われることは稀である。これが「つながっていないという認識」の原因のひとつであるとすれば、まずは教室において学習するコトバは、言語生活環境に現れるコトバとかけ離れたものであるわけではないことに気づく必要がある。無いと思われていたコトバが、在るということに気づけば、それが各々にとっての学習リソースとなるであろう。

従来数多く実践されている、ウチとソトを「つなぐ」のは主に教授デザインにより意図されたものである。しかし主体にとっては、意図の有無に関わらず「つながり」を認識するか否かが問題であろう。主体がリソースとの接触の中に、教室で学習した言語形式を認識するか否かは、言語習得が教室のウチとソトで乖離すること無く連続性を持ちうるかという問題に関わる。これはまた、教室のみの問題ではなく、学習環境全体において「つながり」を得ることに通じると考えられる。

自らをとりまく環境を、学習環境として意識しているかどうかには個人差があり(春原 1992)意識の有無はリソース利用の仕方に影響をあたえている(小島 2004)が、そもそも言語生活環境がどのようなものであるのか、どのように認識されているのかは主体個々に違う。また、学習環境の有り様によってリソースとの接触や利用の仕方が変化することは石井他(2003)、浜田他(2003)、下平他(2004)、文野他(2004)で明らかになっている。即ち学習活動は、教科書、教室、何らかのリソースとの接触、あるいは配置が組み変わっても継続するのであるから、何がウチで何がソトかと二項対立的に見ることは困難であろう。また、「知識が目の前の文脈とつながるということを繰り返していくことが学習の過程」(清水 1996)であるとすれば、ウチもソトもあらゆる環境を連続したものとして見るのが前提となる。

本実践は、主体が環境において、学習したコトバに気づくこと、即ち「つながり」をメタ認知し、それを教室で共有し、また更に個々の環境での接触に還元していく試みである。このようにして学習の連続性への気づきを促すことによって、各々が、各々の環境との関係性のもとで学ぶことを活動の目的とする。

2. 実践研究の目的

教室と主体個々の環境におけるリソース接触との、言語面での関係を探り、教室の役割を検討する。

3. 方法

「つながり」の認識を可視化するものとして「生活の表現シート」(図1)を用いた。これは、生活の中で、授業で取り扱った文法項目⁽¹⁾を含む表現に出会ったら記入するものである。記入したシートは教室に持参し、その表現および表現の現われた状況を口頭で教室メンバーに報告することとした(図2)。状況説明は教師(筆者)を含む教室メンバーとのやりとりによって行われた。なお、これは導入直後に限らず、表現に出会い、それに気付いた時に発表する任意の活動であることを、やり方の説明時に伝えた。任意としたのは、環境の有り様およびその認識は主体個々に異なると考えられるためである。

授業は1回90分で、冒頭に、シート報告の多寡により5~20分をこの活動にあてた。この時に、報告に現われた表現と、それを授業で扱った際の表現や意味の相違などについて話し合った。その後、通常4~6項目の表現文法を導入および短文作成するかたちで進めていった。

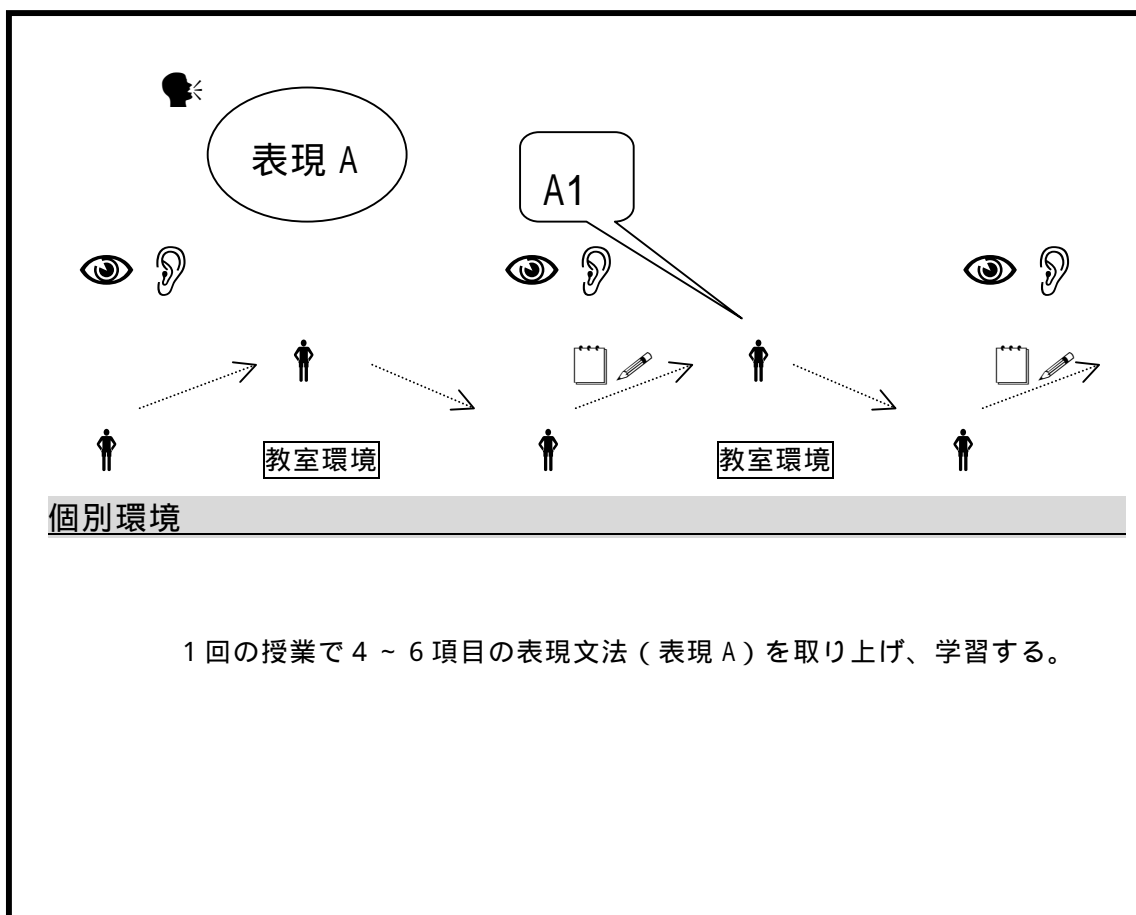
WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

この活動は JSL 環境にある都内日本語教育機関の 3 つのクラスにおいて、それぞれ週 2 回の中級文法の授業の一環として約 8 ヶ月間行った。参加者は計 40 名で、1 回以上報告した者は 35 名、全報告数は 549 であった。シートの内容は教室活動の参与観察結果とともにデータとして縦断的にトレースした。また、活動終了後、参加者のうち 5 名に言語生活とシート活動に関する面接調査を行った。

図 1. 「生活の表現シート」(実物は B6 版)

生活の表現:	年 月 日	名前 _____
【 _____ 】		saitou* satomi
$\frac{3}{4}$	_____	_____
	(どこで/なにで)	_____
	(状況メモ)	_____
$\frac{3}{4}$	_____	_____
	(どこで/なにで)	_____
	(状況メモ)	_____
$\frac{3}{4}$	_____	_____
	(どこで/なにで)	_____
	(状況メモ)	_____

図 2. 活動の流れ概略図



学習した項目を含む表現（A1）に出会ったら「生活の表現シート」に記入する。

記入したシートを授業に持参し、クラスで報告する。

これにより A1 は での学習事項の一つとなる。

から を累積的に継続する。

4. 結果と考察

4-1. 教室が関わった「つながり」

シート活動で、主体各々の生活環境における「つながり」が報告された。「つながり」には、主体とリソースと教室の3つの関係性を見ることができ、ここでは教室に焦点を当てることで、その役割について考察したい。

知識導入

教室で文型導入されたことによって、環境の中で日頃接していたにも関わらず気づいていなかった表現に気づく、という報告があった。

事例 1 (教室前につき大声での談笑はご遠慮ください) 報告者：E10

報告：「学校の廊下の貼紙。毎日廊下を通っているが、授業終了後に突然発見した。この廊下に貼紙があることも今まで気がつかなかった。」

「～につき」という表現は、偶然もらったクーポン券にあったという報告【本券一枚につき一組何名様でもご利用になれます】や、通りかかったバス停の前の看板【バス停前につき駐車禁止】を書き写したなどの7例の報告があった。これらは、「～につき」が街の中にあるかどうかを観察した結果として見つけたものであったり、偶然見つけたりしたものである。偶然見つけたものの中でも事例1の報告は、気付く、という事象に教室での導入が作用していることを示している。また、事例1と同様、学校の隣りの毎日立ち寄るコンビニにある看板、家の洗濯機のパネルの注意書きなどの中に、導入のあった日にコトバを見つけたという報告があった。これらの表示物は日常的に接触していたとはいえ、導入以前にはコトバそのものへの気付きや意味づけはなされておらず、学習リソースではなかったと言えるだろう。このことから知識導入は、多義図形を見る時のキューのような役割を持っているのではないかと考えられる。

また、リソース接触によって見知ってはいたが、意味づけが曖昧だったコトバが、教室での導入項目として扱われたという場合もあった。

「テレビを見ながら、あのことが何かと考えている中、学校で教えたら、あーそれだそれだ、と。」(E05さん)

以上のことから、文法形式の導入や説明は主体とコトバの学習環境をつなぐ紐帯として機能していると考えられる。

意味づけの検討

学習した知識だけでは意味づけが曖昧なものは教室に持ち込まれ、報告の際のやりとりによって、意味や用法の明確化をはかるということが起こった。

事例 2 (なんだっけ、どこだっけ) 報告者：D12

報告：「アルバイト先のレストランで客にトイレの場所を聞かれたので答えた。しかしトイレに行こうとした客が「なんだっけ、どこだっけ」と言った。「～っけ」の意味は何ですか。」

D12 は報告以前の授業において「～っけ」の、思い出そうとしたり確認したりする意味用法を理解していた。しかし、その知識では客の言った意味を解釈しかねていることを報告した。そこで、客の様子やトイレの案内の仕方などについてやりとりが行われた。その結果、その客はかなり酔っ払っていたために、説明したトイレへの行き方を、聞いたそばから忘れてしまったということが考えられるのではないかと、ということで意見が一致した。自分がたった今、トイレの場所を説明したその相手が「なんだっけ、どこだっけ」というのは、学習したとおりの意味ではあるが、「映画のタイトルなんだっけ」とは思い出しの状況的意味が違う。この文脈が意味づけられるには、学習した意味だけでなく、相手が酔っ払っているということの意味づけのリソースのひとつとすることが必要であった。

事例 2 と同様、コトバが現われた現場においては意味づけが曖昧であるにもかかわらず、状況的に意味交渉することが不可能であったものが多数報告されている。このような報告は、意味づけが曖昧であることに気づいたために起こったものであり、1. で述べた学習の連続性という点からすれば、「先の学習とのつながりが曖昧であることに気づいた」、「つながらないことに気づいた」ということを示唆していると言えよう。このような気付きは、シートに記入することで一旦可視化されるわけであるが、それに留めず更に口頭で報告すること、即ち他者との相互作用の機会を持つことは、可視化した気付きと「つながり」とを関係づける役割を持つと考えられる。意味づけにはコトバの現われた状況に関わる。そのため当活動報告の際には状況説明が求められ、主体はやりとりのうちに内省することとなる。すなわち、教室は、状況のメタ認知に関わったと言える。

メタ言語による報告とやりとり

事例 3 では、教室のやりとりの中で「つながり」が現われており、更にその「つながり」が生活環境の中で現われ、次の「つながり」へと連続している。

事例 3 (噛むたびに強くなる)

「～たびに～」は、教科書に「私は旅行のたびに、絵はがきを買います」という例

文が出ている。また、意味としては「～するときはずっと」となっている。授業でこの「～たびに～」を取り上げたところ、教室メンバーのひとりが、「噛むたびに強くなる」と発言した。これは当時テレビ CM で頻繁に流れていたガムのキャッチコピーであり、数人がこのフレーズを知っていた。そこで、今取り上げている表現項目はそれであることを指摘したが、CM のフレーズの意味は理解していなかった。つまり、「噛むたびに強くなる」は同じ音のつらなり「たびに」から連想して発言したものであった。教室では今学習していることとどう CM が関係しているのかが自由に話し合われた。導入に使われた「旅行する：絵はがきを買う」、「大雨が降る：川の水があふれる」という関係と比べると、「ガムを噛む：強くなる」がどう繋がるのかは見えにくいと考えられる。教科書に記載された意味をそのままあてはめると「噛むときはいつも強くなる」となる。しかし、教室メンバーのひとりが、「ザイトール(キシリトールの韓国語発音)」と発言した。それによって、キシリトールが入っているからこのガムを噛むことで歯が強くなっていくと意味づけられた。この4日後にあたる次の授業では、数人から CM を見たという報告があり、キシリトールだけではなく歯を強くするものが入っていること、だから「噛むたびに強くなる」ということを報告した⁽²⁾。また、ガム以外の事例も報告された。

この事例では、既に個々の環境で出会っていたコトバが導入時に喚起され、それが「つながり」となっている。この時、コトバが喚起されるきっかけは、「噛むたびに」という参加者の発言であった。他の事例では、報告のために持参されたパンフレットや酒瓶などのリソースに、メンバー全員が接することで「つながり」が波及するといったことがあった。また、報告によって、それを聞いた他の参加者が自分の生活環境でのコトバとの出会いを思い起こし、それをその場で紹介するといったことも観察された。このように、参加メンバー同士が「つながり」のきっかけを作り出すということは、意図の有無にかかわらず起こっている。

これらの「つながり」の特性として、教室メンバーが、その時点での学習ターゲットとしての表現文型を共有しているということがあげられる。やりとりの基盤となるこの共有は、教室ならではの特性であろう。

報告とやりとりは、表現や状況をメタ言語化することであり、意味の違いや、意味づけの根拠としての文脈をメタ的に解釈したものの表現行為となる。即ち、教室メンバー間のやりとりは、明示的知識構築の機会として機能していると言える。

4-2. プラットフォームとしての教室

4-1. では、参加者個々がコトバの「つながり」を得たり、「つながり」を強化したりする事象について考察した。主体はそれぞれ固有の文脈の中で、学習の意図の有無に関わらずコトバと出会っているわけであるが、気づきや「つながり」それ自体は、教室がなくとも可視化したり、内省することが可能である。そこで、このような主体が集まって構成される教室が、どのような特性を持つのかを改めて考えたい。

活動の流れにおいて、コトバの在処、コトバの「つながり」の在り様を見ると、教室がプラットフォーム⁽³⁾として機能していることがわかる。このプラットフォームはコトバの学習という文脈を基盤として、二重の媒介となっている。まずは主体にとって新たなコトバを得たり、他者のコトバが主体内部のコトバを喚起したりするという意味においての、コトバのプラットフォームである。また、やりとりに関わることで、メタ言語化した個々の「つながり」を共有したり、他者の「つながり」が自分の「つながり」に作用するという点において、知のプラットフォームであると考えることができる。活動の継続によって「つながり」が連続性を持つことは事例3で述べたが、これはひとつのコトバに異なる文脈で出会うことの繰り返しの一部分である。清水(1996)の「知識が目の中の文脈とつながるということを繰り返していくことが学習の過程」であるという意味において、プラットフォームも学習の過程にあるものであると解釈できよう。また、報告の多くは、その状況における人間関係や社会文化的なことからについても言語化するものとなっている。それゆえ、このプラットフォームは、単にコトバの形そのものと意味をつなげようとするものではなく、コトバの現れる背景を含む広い意味での学習に作用すると言えるだろう。

先に述べたように、教室は、そのコトバを学習する場であるという文脈が備わっている。よって、その学習に参加する個々が相互に作用するプラットフォームは、それ自体が学習リソースとなっていると考えられる。

4-3. 活動の利点と問題点

シート活動に対する参加者の評価は概ね肯定的で、学校の勉強は小難しいものではなく、実は普通の生活レベルで使われるものであることを実感した、身の回りのコトバに注意するようになった、記憶に残る⁽⁴⁾、というものであった。

- ・「(教科書の)例の文章とかを見てもわからないことが多かったです。でもこれ(シート)を勉強したら、生活に聞いたら、これが本当に普通のレベルだった、と思って。」E05さん
- ・「これ(シート)したら、もっと覚えやすいです。(これでしなかった言葉は)忘れちゃったんです。」E10さん
- ・「わからなかったりしても、きっと聞き流していたと思うけど、宿題だと思って、メモをとるようになったからすごく役に立った。いつもあの紙(シート)を厨房(アルバイト先)につけておいて、すぐパッと書く。」D02さん

このことから、「つながり」を可視化するシート活動は、教科書や教室という特異な文脈から生活圏の文脈へと続く学習環境の意識化、および学習の連続性を促すものとして機能したと解釈できる。データでは、導入から6ヶ月間継続的に同一文法項目を複数報告した例もあり、さまざまな文脈で繰り返し「つながり」を得ていることもうかがえた。また、授業で扱った項目以外でも、気になった表現を報告し

たり、何と表現されたのか聞き取りにくかったものを、状況説明を詳細にすることで教室で明らかにしようとする場合もあった。

しかし、生活環境が学習環境でもあるということが自明のものと捉えている参加者にとってはシートへの記述が「面倒くさい」ものとして捉えられていた。

- ・「正直言うと僕ね、ちょーっとめんどくさかったんです(笑)。」C08さん
- ・「(教科書と日常生活の日本語が違うと感じたことはありますか)あー、これが基本だから、これがもっとして、もっとして何か、生活日本語というか、これを聞いてもわかるから、だいたい違う事はないと思います。これ(教科書の日本語)が基本だから、これがダメということはない」D04さん

メディアやヒトと日本語を通じた接触をしているが、日本語使用の際にも実質行動が主であり、わざわざ書き留めるようなことは面倒くさいことと感じられたようである。これに対しては「つながり」をメタ言語化する意義について話し合う機会を持つことも必要ではないかと考えられる。

また、生活言語行動が狭く固定化すると、「つながり」も乏しくなることが問題としてあげられる。例えば、あまり外出せず、自宅での使用言語のほとんどが母語である参加者の場合、報告の多くは、自宅ポストに入れられたチラシや、商品説明書の表示であった。これらは似通った表現で構成されていることが多く、同一文法項目を繰り返し報告するといったことが起こっていた。しかし、生活行動やその嗜好はその個人特有のものであり、学習のためとはいえ教師が介入し得ない領域であろう。このような問題については、教室において、環境のコトバとその文脈についてのやりとりそのものを、コトバのリソースとしていくことで克服出来ると考えられる。

5. まとめ

日本語を学ぶために留学する理由の一つに、日本であれば日本語学習リソースが豊富に至る所にあるという期待感がある。あらゆるものが学習リソースになりうるとはいえ、そうなる保証はない。また、リソースとしての環境をデザインすることは困難である。しかし、その接触時にコトバへの気づきを伴うよう促していくことは可能である。明示的知識の導入を「つながり」の紐帯として捉えてみることで、教室でさまざまな「つながり」についてのやりとりを重ねることは、言語形式と意味づけの妥当性を文脈に照らして再考する機会であり、それがひいては更なる「つながり」を獲得していくことになると考えられる。教室は、このようなプラットフォームとして機能できる可能性がある。そのためには、ウチとソトという枠を越え、学習環境を連続体として捉える視点を共有することが、求められるであろう。

注

- (1) 教科書は『完全マスター 2 級文法』『完全マスター 1 級文法』『こんな時どう使う日本語表現文型 500』を使用した。
- (2) 実際は、このガムにはキシリトールは入っておらず、歯の再石灰化作用を持つ P0s-Ca が入っている。
- (3) 人と人、知識と知識などのネットワークの体系化という観点から用いられるプラットフォームという用語は、言語そのものを実質的な知のターゲットとはしていない。野中・紺野(1999)では、ナレッジ・マネジメントの流れについて述べる中で、「共有された文脈あるいは知識創造や活用、知識資産記憶の基盤になるような物理的・仮想的・心的な場所を母体とする関係性」を「場 (Ba, place)」と定義し、「場はプラットフォーム」であると述べている。そして、これは文脈・脈絡・参加者の関係性からなっていると指摘している。国領(2000)はデジタルネットワークにおける情報伝達について述べる中で、プラットフォームを「第三者間の情報交換活動を活性化させる存在」と定義している。そして、プラットフォームの基本要素である語彙・文法・文脈・規範が共有されていることによって情報伝達が可能になっていると述べている。また、ヴェンガー(2002)では、関心や問題などを共有し、それに関する知識や技能を個々人の関係性の中で深めていく集団を Communities of Practice と呼んでいる。この知識や実践の再構築もプラットフォームの存在によって可能となる。
- (4) 第二言語習得における認知的処理の、インプット 気づき 理解 インテイク 統合 アウトプットというプロセス(小柳 2004, p144)に、一連のシート活動が作用していると示唆されるが、これについては稿を改め考察したい。

参考文献

- (1) 石井恵理子、岡部真理子、下平菜穂、富谷玲子(2003)「学習リソースの再検討：日本語学習の多様性を読み解くためのフレームワーク作りに向けて」第 2 回言語政策学会研究発表会資料
- (2) エティエンヌ・ウェンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー(2002)『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』櫻井祐子訳 野村恭彦監修 野中郁次郎解説 Harvard Business School Press
- (3) 国領二郎(2000)「デジタルネットワーク上における顧客間インタラクションによる情報価値の形成」『ナレッジ・マネジメント研究年報』第 2 号 ナレッジ・マネジメント学会
- (4) 小島祐子(2004)「学習リソースからみる学習者の個人差」日本語教育実践研究フォーラム予稿集
- (5) 小柳かおる(2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- (6) 清水博(1996)『生命知としての場の論理』中公新書

- (7) 清水博 (1999) 『新版 生命と場所』 NTT 出版
- (8) 下平菜穂、岡部真理子、石井恵理子 (2004) 「学習者はどのようにリソースを活用するか 日本語を母語としない中学生のケーススタディー」 日本語教育学会国際大会予稿集
- (9) 田中茂範、深谷昌弘 (1996) 『コトバの＜意味づけ論＞』 紀伊國屋書店
- (10) 野中郁次郎、紺野登 (1999) 『知識経営のすすめ』 ちくま新書
- (11) 浜田麻里、林さと子、福永由佳、文野峯子、宮崎妙子 (2003) 「学習者と学習環境の相互作用をめぐって 学習条件の記述」 『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成論文集第4巻 日本語学習者・教育方法・学習活動』 国立国語研究所
- (12) 春原憲一郎 (1992) 「ネットワーキング・ストラテジー 交流の戦略に関する基礎研究」 『日本語学』 11
- (13) 文野峯子 (2003) 『日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』 科研報告書