

「日本語観察レポート」という課題の分析及び授業改善の過程を振り返る
What did the educator find through the analyzing assignment?

久川伸子（埼玉女子短期大学）
Nobuko Hisakawa (Saitama Female Junior College)

要旨

短期大学の留学生を対象に実施された「日本語観察」という授業方法は、「教室のウチから教室のソトでの学びを支援する」ことを目的としている（久川,2003）が、「教室外での学び」を学習内容に含むことから、授業の評価や改善過程には「教室内で完結する」授業とは異なる様々な課題があると考えられる。

「日本語観察」という授業の評価については、教室のウチソトでの多様なインターアクションを通じて複数の視点から評価することの可能性が2005年度の実践研究フォーラムにおいて示された（久川,2005）が、2006年度の実践研究フォーラムでは、まず「日本語観察」という授業方法及び「日本語観察レポート」の概要について紹介し、次に「日本語観察レポート」の分析を出発点として、担当教師（筆者、以下略）がレポートの分析を通じて何に気づき、どのように修正したかを4つの事例で検証した。

The purpose of JSL 'Observing Japanese' program is to support learners who are able to get communicative competence which include social, cultural competence. In this program learners make an assignment which is titled 'Observing Japanese report'.

This paper reports these three points.

- (1) What is the JSL 'Observing Japanese' program?
- (2) What did the educator find through the analyzing assignment?
- (3) How did the educator change the activity after analyzing assignment?

The cycle of analyzing, finding, changing activity shows us the way of research for better activity.

【キーワード】 「日本語観察」、教室のウチソト、複数の視点、気づき、循環

1. 「日本語観察」について

1-1 「日本語観察」の目的

「日本語観察」という授業デザインは、日本語を主専攻としない学習者が日本語の授業を受ける教室のソトでのコミュニケーション行動を円滑に送れるように、教室のウチから支援することを目的としている。

2005年度実践研究フォーラムラウンドテーブルCで問題が提起されたように、学習者が教室のウチで学んでいることと、教室のソトでの実際のコミュニケーション行動とは必ずしも一致しておらず、大学入学後の学習者が既習の知識をそのまま大学生活

において使おうとする時、様々な問題が発生することが予想される。

教室のソトでコミュニケーション上の問題が発生すると、学習者はどうしていいかわからず立ちすくんでしまったり、対応しようとして更に事態を悪化させたりしてしまうこともある。時には問題が発生していることに気づかないことすらある。また問題に気づいた時、学習者はその原因を自分の語彙力や文法能力の不足に求めるか、或いは「日本人は（私たちとは）違う」という言い方で「異文化」に原因を帰属させる発言がよくみられる。

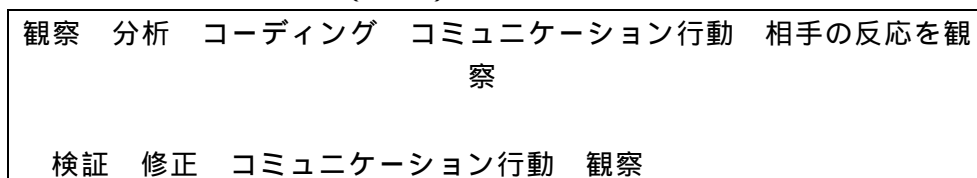
しかし、日常のコミュニケーション上の障害の原因はこれら以外にあることも多い。例えば、語彙や文法的な選択は正しくても音調や動作などの非言語行動が一致しなければ話し手の意図は伝わらないし、たとえそれらが一致していると9割の相手が認めたとしても、残りの1割の相手は認めないかも知れず、昨日は伝わった相手だからといって今日も必ず同じように伝わるとは限らない。

このように複雑な現実の事象を網羅的に教室で取り上げることは不可能であるが、複数の事象を複数の視点で分析することによって、それまでの知識をより柔軟に生かしてコミュニケーション行動を円滑なものにしていくための学びは可能であると考え、次のような能力を育成目標として設定した。

「日本語観察」が育成目標とする能力は、学習者が日本語による日常のコミュニケーション行動を観察し、分析、コーディング、検証、修正といった一連の認知的過程を意識化して、自らのコミュニケーション行動に反映させることのできる能力である。

「日本語観察」の授業デザインにおいては、日常のコミュニケーション行動を表1のように仮定し、学習者の分析にもとづくコーディングと他者のコーディングとが著しく異なる時や、互いにコーディングの違いに気付かず修正ができない時に、コミュニケーション上の問題が生じると考える。従って、教室での活動の中心は、日本語を使用したコミュニケーション行動の場面で、人がどのように伝え合っているか、他者との相互交渉の中で意味がどのように構成されていくかをまず理解し、学習者自身が本来持っている観察、分析等の能力に「気づく」ことにある。

表1. 日常(ソト)のコミュニケーション行動の循環



また学習者支援としての立場から、授業デザイン及び実施にあたっては、以下のような点に留意した。

- (1) 学習者が自律的に学習をすすめる環境づくりに努める
- (2) 学習者が「自分らしく」表現することを認める

- (3) 「日本人は～」という安易な一般化をしない
- (4) 学習者に一方的に「日本人化」を押し付けない
- (5) 学習者に自己開示を強要しない。
- (6) 分析の際は、教師も一観察者として意見を述べる。

1-2 授業と課題「レポート」の概要

「日本語観察」は、2001年度から開設された留学生向け日本語科目（週1回）で、入学直後の4月～5月にかけて実施された。学習者は、短大入学直後の1年生を主な対象としているが、2年生も選択可能な制度になっている。学習者は学習歴1年半以上の既習者である。クラスの規模は最小人数の5名から30名まで、その年度によって幅があった。学習者は6月から「日本語観察レポート」作成を開始し、7月中旬に期末レポートとして提出した。なお、日本語科目の授業では、他にレポートの書き方などのアカデミック・スキルの指導も行われた。

「日本語観察」の授業は、表2のように教師から学習者への問いかけの形で始まる。この問いかけには、観察、分析の視点が含まれており、学習者は教師や、他の学習者との対話を通じて、観察、分析、検証、修正といった一連の認知過程を経験する。

表2.授業例 初回の授業で

Tの問いかけ1：自己紹介の時、何と言いますか？	
S1	：「はじめまして、私は です。どうぞよろしく。」
Tの問いかけ2：では、基礎ゼミの時、隣に座った学生には？	
S1	：「同じです」
S2	：「 」
S3	：「たぶん、言わないと思う 」
Tの問いかけ3：では、どうすると思いますか？	
まわりの学生はどうしていましたか？	
* Sは教師、Sは学習者を表す	

次に、授業における観察、分析の主な視点を、表3に示す。

表3.観察、分析の視点

社会的要素（役割、年齢差、性差、集団など） 個人的要素（話し方のスタイル、自分らしさ） 場面、状況、相手との関係性 話し手の意図、感情と聞き手の解釈、感情 非言語情報（音声、表情、動作など） 談話の展開
--

2003 年度までの授業実践を振り返った結果、いくつかの変更を加えて 2004 年度に実施した授業内容を表 4 に示し、「日本語観察レポート」という課題の指示内容について、表 5 に示す。

表 4 . 2004 年度の授業内容

第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回	第 5 回
自己紹介 1 学内観察例の 提示と分析	自己紹介 2 学内観察報告 と分析、話し 合い	音声とコミュ ニケーション について考え る	「疑問文」の 意図は質問 か？について 考える	まとめ レポートの 指示
日本語観察に ついてのイン トロダクショ ン	学習者の観察 例をもとに話 し合う	1つの単語が 複数の意図を 表す例を考え る	「疑問文」の 意図が質問で はない例を考え る	分析例の再提 示 レポートにつ いての確認

表 5 . 「日本語観察レポート」の課題の指示

日本語の中で気になる表現を 1 つ選ぶ その表現を選んだ理由を述べる 用例を談話の形式で示す できるだけ複数の視点で分析する 分析結果を検証する（他の人にきく） 考察する（感想を書く）

2 . 「日本語観察レポート」を分析的に読むための 3 つの視点

担当教師は、学習者から提出されたレポートを、次にあげる3つの視点で分析的に読むという作業をおこなった。

(1) レポートを成績評価のために読む

評価基準に照らして、学習者個人の文脈と切り離して読み、成績評価をする。

(2) 学習者を個人として理解するために読む

成績評価終了後、学習者ひとりひとりについて理解し、今後の対応を考える。

(3) 授業方法を改善するために読む

授業実施の過程で問題があるのではないかと感じていたことについて確認する。また、新たな気づきを得て授業を「改善」するために読み直す。

これらの作業の結果得られた教師の気づきと授業修正の過程について述べる前に、教師が高い評価をつけたレポートの事例を示す。学習者に高い評価をつけたということは、同時に「日本語観察」という授業のめざす方向性がこの事例に現われていることを意味している。

高い評価をつけた事例 (~ は表5にある各指示に対応、内容は筆者による要約)

「いってらっしゃい」

大学のスクールバスの運転手さんがいてくれたことばが心に残っているから
(省略)

「いってらっしゃい」ということばは普通家で使うことばと覚えていたから、最初は何でそういうことばをいつてくれるのか理解できなかったが、運転手さんのことばは学生に親しみを持っていつてくれる言葉で、コミュニケーションのことばとして使われている。知らない人同士でのコミュニケーションのことばとしても役に立っている。

知り合いの主婦にきいたところ、子どもの頃「いってらっしゃい」といつてくれる母親に返事をしないことさえあったが、最近自分のこどもに同じことばをいうようになって、「車に気をつけなさい」「変な人がいたら気をつけなさい」「怪我をしないように」など、母のいろいろな気持ちが込められていたことに気づいたという話をしてくれた。

また、日本人の友人にきいたところ、ユースホステルの人に「いってらっしゃい」と言われて、その日一日気分良く過ごせたという話をしてくれた。

日本語のことばには、一つの単語の中に多くの意味を含んでいることばがある。

「いってらっしゃい」ということばにも、それを使う人によって様々な思いが込められているということを、このレポートを書くことによって感じる事ができた。

高い評価をつけた理由

- (1) 日常生活の中で実際に観察したことを具体的に記述している。
- (2) 教室のウチで学んだ知識に照らして分析し、新たな意味を発見している。
- (3) 教室のソトで、他者との関わりを通じて検証している。
- (4) レポート作成のプロセスを通じて日本語によるコミュニケーション行動への理解を深めている
- (5) から の各プロセスを不足なく記述している。

このようなレポートがある一方で、出題意図と異なるテーマで書かれたレポートや、～ の各プロセスに不足した点の多いレポートもあった。また、授業中教師が学習者を観察して判断した結果と、レポートの内容の分析結果にずれが発見されたケースもあった。担当教師はそのようなケースにおいて改善を試みたのであるが、次に、そのうちの4つの事例について示す。

3. 教師の気づきと授業修正の過程の事例

3-1 「学習者が授業に適応していない」という判断の誤りに気づいたケース

授業中発言しない学習者Aは教室外でもほとんど会話しないという情報を他の教師から得ていた。担当教師は、主な原因を発音と判断し、授業後個別指導したが、発音はわずかに改善しただけで、自分から発言しないという状況に変化はみられなかったため、学習者Aが授業に適応していないのではないかと判断をした。

しかし、学習者Aはレポートで興味深い分析をしていた。そこで、担当教師は「発音にばかり注意が向きすぎていた」ことに気づき、学習者Aのもっている優れた分析力を積極的に肯定することで、学習者Aのコミュニケーション行動を促すことが必要ではないかと考え、次学期に発言内容に対する肯定的評価を口頭で繰り返し伝えることにした。

その後、学習者Aは次第に自分から短い発言をするようになり、教室外でも話す姿をみかけるようになった。2年次の日本語科目では、新聞記事を読んで話しあう時に、他の学習者からも発言内容について肯定的評価を多く受け、文学作品を読む授業では、他の学習者が学習者Aの意見を聞きたがるような場面が多く見られた。学習者Aの発音にはまだ聞き取りにくいという問題点があったが、他の学習者から聞き返されても、ひるまずに言い直すようになった。

担当教師はレポートの分析をきっかけに、「限られた時間の中では、発音指導よりも発言内容を傾聴し、肯定的評価を与えることに時間を割く」という指導方針の変更をおこない、学習者Aのその後の変化を肯定的に評価し、これを改善の成果であると判断した。

3-2 「学習者が授業に適応している」という判断の誤りに気づいたケース

入学以来、授業中の発言において婉曲的な表現を使用していた学習者Bがレポートの中で、「自分のはっきり言ったほうがいいと思う」と記述し、日本語の婉曲的な表現を否定していた。担当教師は婉曲表現を使いこなす学習者Bの日本語力を高く評価していたが、学習者Bの内面にある否定的な感情を知らなかった。授業中の学習者Bの様子を振り返ってみると、たしかに教師の質問には的確に答えるが、表情がやや硬く、気軽に話す雰囲気はなかったことに気づいた。

そこで、次学期にレポートを読んだ感想のフィード・バックとして、「はっきり言うこと」について授業外で話し合う時間をもった。担当教師は、「私もはっきり言うことは大切だし、必要なことだと思う」という学習者Bの考えに対する肯定的評価と、「婉曲的表現では、自分の意思を伝えることはできないだろうか」という疑問を伝えた。

その後学習者Bは教室の内外で積極的に発言するようになり、その様子は以前より表情も明るく、声も大きかった。教師に対して話すときは、ていねいな表現を使いながらも声の大きさや、繰り返し表現などから、自分の意思を明確に伝えようとしていることが感じられた。また、学習者同士ではくだけた表現を使ってやりとりするなかで自分の考えを積極的に表現する様子がみられた。

担当教師はレポートの分析をきっかけに、「学習者Bの内面にある感情を肯定した上で婉曲表現について再考する」という指導方針の変更をおこない、学習者Bのその後の変化を肯定的に評価し、これを改善の成果であると判断した。

3-3 担当教師の意図を学習者に伝えるために修正を試みたケース

「日本語観察」という方法は、それまで多くの学習者が受けてきたであろう授業形式とは異なることが予想されるため、課題の出題意図も正確に伝わらないのではないかという不安が当初からあったが、01年度は学習者からの質問に個別に対応することで最終的には課題の意図に沿ったレポートが提出された。しかし、02年度のレポートを分析したところ、担当教師の出題意図を理解していない学習者が約半数に及んだ。担当教師は学習者の人数が増え、個別指導の時間が減ったことを第一の原因と考えた。

そこで03年度は学習者に途中経過の報告を求め、個別に対応する時間をとった。03年度は最終的に提出されたレポートに出題意図との大きなずれはみられなかったため、この方法を継続するという判断をした。だが、担当教師は授業を振り返る中で、学習者間の多様なコミュニケーションこそが出題意図の理解の助けとなったのではないかと感じていた。

04年度以降も出題意図の理解については不安定な状態が続いているため「改善」されたとはいえ、学習者の学習観とのギャップに対してどうアプローチするか、また、学習者間の協力を授業にどう取り入れていけば出題意図の理解に効果があるか、などの課題があると担当教師は認識している。

3-4 担当教師自身のもつ学習観の問題点に気づき、修正を試みたケース

担当教師は「会話の学習中は辞書に頼るべきではない」という学習観をもっており、レポート作成時も辞書の使用を積極的に肯定しなかったが、レポートを分析してみる

と、辞書の記述を出発点として学習者自身の分析も加えることで学びの広がりが確認された。

そこで、担当教師は自己のもっていた学習観の問題点に気づき、04年度は辞書の使用を肯定した上で、「必ず自分自身の分析も加える」ことを強調するという指示を出した。この年度には辞書と日常の観察結果とを比較、分析した興味深いレポートが多く、これを「改善」の成果であると担当教師は判断した（久川、2006）。

4. 「教室のウチソトをつなぐ」授業の改善とは

ここにあげたレポート分析の4つの事例は、担当教師の気づきのほんの一部にすぎない。現実の授業改善は、担当教師が一人の学習者の発言や一行の記述から得た気づき、或いは単年度毎の反省だけでなく、資料1に示したように、複数年度にわたって様々な視点から分析された情報をもとに構築されている。

とはいえ、学習者支援としての教室をめざす授業改善のプロセスにおいては、やはり学習者から得た気づきを改善の出発点にすべきであろう。本論の事例には、たとえば一つの学習課題であっても複数の視点で詳細に繰り返し分析することで、教師が自らの思い込みや判断の誤りに気づき、修正へとつなげていき、更に授業デザイン全体をも検証することができる循環の過程が示されている。

教室のウチソトをつなぐことを目的とする「日本語観察」という授業の改善について考える時、「改善」と判断する基準そのものをどうすべきかという問題がある。

「ある文型を使った文を作る」ことを目的とする授業では、「その文型で文が作れること」が成果であり、その成果が認められる時「改善した」といえるだろう。

一方、「教室のソトでの学習者の行動を支援する」ことを目的とした授業においては、最終的な「成果」は教室のソトでの学習者の行動に求められているのであるから、授業内で完結したのものとして「成果」を特定することはできない。

ただ、2005年度、2006年度の実践研究フォーラムに参加し、また、資料1に示したような過程を振り返ってみていえることは、実践の「評価」も「改善」も、教室のウチソトでの多様なインターアクションを通じて、より質の高いものになっていく可能性が大きくなるということである。学習者にソトでの学びを「成果」として求める授業をめざすのであれば、教師自身もまた、教室のソトでの学びを教室のウチへと循環させることを求められているのである。

参考文献

日本語教育学会研究集会委員会編（2005）『2005年度実践研究フォーラム予稿集』

日本語教育学会

日本語教育学会研究集会委員会編（2006）『2006年度実践研究フォーラム予稿集』

日本語教育学会

細川英雄（2005）「実践研究とは何か 「私はどのような教室をめざすのか」という問い」『日本語教育』126号，4-14

久川伸子（2003）「留学生日本語科目における学習者支援の試みー日本語観察という方法」『埼玉女子短期大学研究紀要第14号』191-203．埼玉女子短期大学

久川伸子(2004)「留学生むけ日本語科目における日本語観察レポートの試みー教室の外での学びを支援する方法」『埼玉女子短期大学紀要第15号』149-161. 埼玉女子短期大学

久川伸子(2005)「留学生向け日本語科目における「日本語観察」という実践の評価ー教室での学びを教室の中から支援する」方法をどう評価するか-」『2005年度実践研究フォーラム予稿集』58-61. 日本語教育学会

久川伸子(2006)「日本語観察レポートにみる教室の参加者の学び(1)-辞書の使用と検証相手について-」『埼玉女子短期大学紀要第17号』77-86. 埼玉女子短期大学

資料1.「日本語観察」の授業デザイン・実施・検証・修正過程

1. 組織(大学)の責任者と話し合う

- 1.1 科目設定の諸条件について確認する
- 1.2 学習者像をイメージし、ニーズを予測する
- 1.3 組織が日本語科目について何を期待しているかを把握する
- 1.4 必要なら意見を述べ、期待についての修正を試みる

2. 授業をデザインする

- 2.1 経験から形成されたビリーフをもとに目的を設定し授業方法をイメージする
- 2.2 限定された諸条件の中で実現可能な授業方法を選択する
- 2.3 評価方法、課題等を検討し、決定する
- 2.4 具体的な教案、教材を作成する

3. 授業を実施する

- 3.1 授業中の学習者の反応を観察、分析し、必要なら授業内容や方法を変更する
- 3.2 授業中の小課題を分析し、必要なら授業内容や方法を変更する
- 3.2 大学内で授業を公開し、他の教員、学生からの意見をきく

4. 学期末の課題(「日本語観察レポート」)を評価する

- 4.1 基準に照らし合わせて、成績評価のために読む
- 4.2 学習者ひとりひとりを理解するために読む
- 4.3 授業方法の適切さを検証するために読む

5. 授業を検証するための情報を得る

- 5.1 学習者にアンケートを実施し、結果を分析する
- 5.2 学習者と接触する大学内の人々から学習者に関する情報を得る
- 5.3 論文執筆、研究発表、「自己点検」の公表等を通じて、学内外からの意見をきく
(「自己点検」は2005年度から実施)

6. 全授業終了後に修正する

- 6.1 学習者に対して学習の成果をフィード・バックする
- 6.2 必要なら学習者に対する指導方針を変更する
- 6.3 授業方法を修正し、次年度に実施する
- 6.4 複数年実施後、授業デザインを根本的に見直す(2003年度、2006年度)