

「自分史を書く」クラスにおける「読み手」の役割

The Reader's Role in "Writing Your Life History"

長嶺倫子（早稲田大学）， 鈴木由美子（同）

NAGAMINE Noriko, SUZUKI Yumiko (Waseda University)

要 旨

筆者らは、「自分史を書く」というクラスで実践活動をしている。本稿では、「自分史」の「読み手」に注目し、読み手がどのように他者の自分史に関わっているのかをクラスの音声データから分析し、読み手の役割を考察した。その結果、読み手は「物語」や「ことば」、「作品」への関わりと見られる17種類の「読み」を循環しながら他者の自分史に主体的に関わっていくことが明らかになった。また、読み手の「読み」によって書き手は新たなエピソードの創出やテーマの意味づけを行う影響が観察された。

The purpose of the "Writing Your Life History" course was to measure how the writer take into account the readers as they wrote their "Life History" story throughout the semester. We were able to observe this through class room discussions between the students and how they critiqued each other's work. We were able to further analyze how much influence the readers had on the writer's final product by recording the discussions. As a result, it was clear that the discussions held in class gave both the readers, and writers, an environment where they can share ideas and even critique it. The 17 subjective discussions held throughout the semester assisted each writer with their story line, use of vocabulary, and overall theme of their life history. Although the main purpose of the course was to observe and measure how the writer takes into account the readers, it was clear that providing an environment where the students can interact and share ideas played an important role with their final work.

【キーワード】 自分史，読み手，物語の共有・再構成，共感

1. はじめに

「自分史を書く」クラスでは、これまでの自身の軌跡を執筆することを通して、互いの考えを伝え合うコミュニケーション活動を行っている。自分史を書くことと、互いの自分史を読むことを通し、最終的には自身の生き方や考え方、価値観を深め、問うていくことを目指し、クラス設計を行った。「自分史とは、自己と他者との双方へ呈示された自己の物語」（小林 1997：218）であり、自分以外の複数の他者と活動を行うことに意味があると考えられる。

長嶺（2010）では、2009年度に行った「自分史活動」での振り返りインタビューを取り上げ、学習者が「自分史」執筆活動を通し、何を体験していたかを分析した。そこでは、「書き手」としての学習者が自身の自分史執筆を通し、自身の考えを深めること以上に、「読み手」として他人の自分史で語られたことを共有し、自身の問題として共感していることが明らかになった。

従来のコミュニケーション活動を核としたクラスを対象とした研究には、活動過程にあ

る「書く」、「話す」といった産出行為に焦点が置かれたものが多い。だが「書き手」「話し手」のみならず「読み手」としての主体も、コミュニケーション活動になくはならないものである。本研究における「自分史」も書き手である主体の独白ではなく、読み手との対話を通じて生み出される、人生の物語であると位置づけており、読み手の重要性を実感している。そこで本稿では、「読み手」としての主体に注目し、互いの書いた「自分史」を読み合う活動の中で「読み手」がどのような役割を果たしているのかを明らかにする。

2. 実践の概要

本クラスにおいて決まったテキストは存在せず、学習者の書く「自分史」がテキストとなる。学習者は毎週月曜日の夜までに、予め指定されたサーバー上のフォルダに自分の作品をアップロードする。その作品は他のクラスメイトも閲覧可能になっており、学習者には水曜日の授業までにクラスメイトの作品を読んできるところを課した。そして、全15週のうち、4週目からの自分史執筆過程では、①互いの自分史を読む、②内容について話し合う、③話し合いにもとづいて書き直す、といったサイクルを繰り返し行った。

表1 クラス概要

科目名/レベル	「自分史を書く6」(選択科目) / 中上級レベル
実施機関	都内の私立大学
期間	2010年度春学期(10/04/07~10/07/23)の15週、週3コマ(1コマ90分)
参加者	学習者4名、教師2名(水曜日2コマ、金曜日1コマをそれぞれ担当)、ボランティア1名(水曜日2コマ目のみ)
活動の目的	これまでの自身の軌跡を執筆することを通し、自身の経験を振り返り、テーマを決め、記述、再構成していくことで、自分自身の生き方や考え、価値観を深め、問うことを目的とする。
活動の流れ	<p>W1 クラスオリエンテーション</p> <p>W2 自分史マップ作成</p> <p>W3 仮テーマ決めのためのキーワードプレゼンテーション</p> <p>W4-5 本テーマ決めのためのレポート、構成検討</p> <p>W6-10 下書き執筆</p> <p>W11-13 相互評価項目検討、全体稿執筆</p> <p>W14 相互自己評価会</p> <p>W15 振り返り/過去の自分と現在の自分/未来の自分を語る</p>
評価	<p>1. レポート(作品)提出 30%</p> <p>2. 相互自己評価 30%</p> <p>*評価は教師による一方的な評価ではなく、互いに書いたものを評価しあう相互自己評価の形を採用した。</p> <p>3. 出席 20%</p> <p>4. 参加度 20%</p>

3. 読み手が書き手の「自分史」に及ぼす影響

3-1. 読み手の「読み」とは

では、実際にクラスにおいて読み手はどのような「読み」を行っているのだろうか。本稿における「読み」とは、読み手が相手の自分史を読むという行為を、ただ単に書かれたものを読んで理解するだけではなく、書き手と共に新たな理解と内省を生成する過程を読み手の「読み」と定義する。

3-2. 分析対象と分析方法

本クラスにおける読み手の「読み」を分析するにあたり、本研究では学習者Tの作品検討の音声データ^{注1}を分析対象とする。学習者Tを分析対象者として選んだ理由は①今回の授業の中で、この学習者の活動への認識の変化がとくに顕著に観察されたこと②その変化には他のクラスメイトである「読み手」の関わりが深く関係していると予測されることである。

Tは母親を日本人、父親をスウェーデン人にもつ学生である。Tは活動当初から自分史として、日本の高校で過ごした一年の留学経験を書くことを決めていた。そして様々な思い出、経験が次々と授業内で語られていったが、日記のような出来事の羅列の記述に留まり、自分史の軸となるテーマがなかなか見出せず、本人の活動へのモチベーションも低下していった。しかし、様々な経験、物語をクラスメイトと共有していく過程で、自身が書いたもの、書きたかったこと、またその意味を振り返り、共に言葉を通して自身の物語を再構成していくうち、次第に自分史を書くことに喜びを感じ、最後には自身も納得した作品を書くことができていた。そして、この作品完成には、共に活動したクラスメイトのコメント、アドバイスが不可欠であったことを最後の振り返りで述べていた。

本稿では以上のように、自分史を書く活動をクラスメイト（他者）と行う意味を見出すことができたTの活動を事例とし、Tの作品執筆に不可欠であった他者（以下、読み手^{注2}）の「読み」を分析し、本実践における読み手の役割について記述する。

本分析はクラス担当者2名で行った。手順は、①Tの作品検討の音声データをすべて文字化②発話をターンごとに切り、通し番号をつける③読み手の「読み」が関わっていると思われる箇所を抜き出す④「読み」の種類を分類する⑤種類ごとに概念名をつける、である。

3-3. 分析結果 - 「読み」の種類 -

分析の結果、全データから86の読み手の「読み」を抽出し、それらを以下の17の概念に分類した。①から⑰の番号は出現した概念の順である。一度の検討の際に複数の「読み」の概念が現れる（初回の検討では①から④までの概念が出現）。学期の後半時期でも最初に出現した概念が再び現れた（7回目の検討では①、④、⑦、⑪の概念が出現）。このように、複数の概念を持つ「読み」が螺旋状に行きつ戻りつしながら行われていく様子が観察された。（p.9-10に具体的なやりとりを示したデータ「資料」あり）

表2 「読み」の種類

①書いていないことへの言及	②作品の方向性への意見	③自分の経験・イメージを話す
④語句の意味確認	⑤代理理解	⑥物語の共有・再生
⑦発話への肯定的反応・共感	⑧発話の意味確認	⑨語句・表現の産出
⑩構成について提案する	⑪漢字の読みサポート	⑫言葉の背景の明確化
⑬作品への肯定的評価	⑭表記の正しさについて確認	⑮語句や表現の訂正
⑯記述内容の確認	⑰文章の産出	

① 書いていないことへの言及 例 0512(115K-124K)

Kは、特に説明もなく日本の大学へ留学を目指したというTの自分史を読み、なぜ「向こう（スウェーデン）」の大学へ行かなかったのか疑問を呈した。Tはこの質問がきっかけで、留学していた日本の高校の仲間から、「日本の大学へ行けば同じ思い出が作れる」と言われたエピソードを語り出し、高校留学と今の自分の接点を見出すきっかけとなった。

② 作品の方向性への意見 例 0423(6R-15T)

日本の高校留学経験での様々な思い出、経験を共有したHは、自分史としてなぜTが日本の高校留学経験を書きたいのか、「一年の留学での意味」について問いかけた。この発言から、Tは自分史のテーマとなる「留学の意味」について考えるきっかけを得、作品の方向性を見出すこととなった。

③ 自分の経験・イメージを話す 例 0428(45N-64T)

なぜ言葉(日本語)を学ぶのか、という話題になり、最初は「仕事のためですかね」0428(H)と発言するCに対し、「確かに就職にはプラスになりますね」0428(53T)とTは答えていた。

しかし、上記のHの日本語を学んだ背景には日本に住んでいた親戚の影響があった、という発言をうけ、Tから「多分僕は親に影響をもらっていると思うんですよ(後略)」0428(64T)という発話で、日本留学について自身の意味づけがなされるきっかけとなった。

④ 語句の意味確認 例 0423(16R-25K), 0707(96K-113T)

読み手が意味の分からない語彙や語句について意味を確認することで、語句の辞書上の意味確認に留まらず、語句の意味説明からその語句の背景にあるTの思い出や考え等が想起される様子がいくつか出現した。

⑤ 代理理解 例 0521(40R-47T)

担当者からレポートに書いたほうがよいと思われる要素についての説明について(42R), Kが「自己紹介みたいな」(45K)と代理理解し、言い換えることで、その後Tは納得し、メモする様子が伺えた。

⑥ 物語の共有・再生 例 0428(153H-166T)

Tの語った留学生生活を終始聞き、物語を共有したHは、Hの「ファンタジー」、つまり「そんな幸せな大学生活」が実際にあるのかという驚きの感情とともに、「自分が考えたの

と間違っていない」という視点から T の物語が再構成された。この発話をうけ T 自身も今の大学生活に満足していることを再確認し、今のこのような大学生活に至る起点となる高校留学の話を書く動機について内省するきっかけとなっていた。

⑦ 発話への肯定的反応・共感 例 0618(59R-63K)

主体的に自身の物語の構成について語り、内省を深めていった T の様子をみた K が「変わったね」(61K)と T の態度に対し肯定的反応をする。談話からのみでは伝わりにくいですが、この言葉をうけた T は非常にうれしそうな様子をし、この頃から主体的に活動に取り組んでいる様子が目に見えて伺えた。

⑧ 発話の意味確認 例 0428(186C-192T)

文章には記述されていないが、発話の中ででてきた意味がわからない語句に対し、H が 188H にて意味を確認している。

⑨ 語句・表現の産出 例 0611(2T-9T)

うまく表現できない言葉についての T の問いかけから、読み手である他者とともに「チームメート」「メンバー」など言葉を産出している場面である。

⑩ 構成について提案する 例 0625(51H-64T)

エピソードが乱立し、作品としての軸をまだ見出せない T に対し H が構成について提案している場面である。構成について提案する読み手の行動は、活動後半(6月中旬)以降、多く出現した。

⑪ 漢字の読みサポート 例 0512

漢字があまり得意でない T が記述した漢字の読み方について、読み手がサポートする場面は毎回多く出現した。特に漢字圏である K は毎回積極的にサポートし、漢字について T も多くの信頼を寄せている様子が伺えた。

⑫ 言葉の背景の明確化 例 0521(163R-175T)

T が記述している「成功」という言葉の背景について、具体的に説明することを C が要求する。(166C, 173C) この問いかけにより、T にとって留学で成功すること、目標は何かの内省するきっかけとなっていた。

⑬ 作品への肯定的評価 例 0602(11H), 0707(128T-136T)

検討の中盤、宿題で書いてきた作品を読んだ H が、はじめのころと比べて「よくなった」(11C)と肯定的に評価している。

自身が書いた作品の文法や流れに自信がない T であったが、C は「オッケーですよ」(135C)と肯定的評価をする発言をした。また T はこの発言をきき、C が認めるのなら納得する、と今まで培ってきた関係性、C への信頼も見て取れる。

⑭ 表記の正しさについて確認 例 0528(25C-47H)

英語で表記されたものについて、日本語で表記しなおしたほうがよいのではないか、という確認はいくつか読み手からおきていた。また話し言葉と書き言葉についても、やりとりがみられる。

⑮ 語句や表現の訂正 例 0709(59H-70R)

語句や表現の訂正は作品仕上げ段階（7月）での読み手の行動として、一番多いものであった。またこの談話では、HへのTの信頼感がうかがえる発話（66T）があった。

⑯ 記述内容の確認 例 0602(15K-36K)

記述内容について不明確な点の確認は、内容の共有などが進んだ活動中盤の6月に入ってから初めて出現した。

⑰ 文章の産出 例 0707(157T-186K)

文章をうまくまとめられないTの問いかけから、他の読み手がTと一緒に文をつむいでいく行為が出現した

4. 考察

以上17種類の「読み」を直線的に記した。実際にはこの17種類の「読み」は複合的に循環的に行われている。この17種類の「読み」を「物語への関わり」と「ことばへの関わり」、「作品への関わり」に大別したのが図1である。データから読み手は初期の段階で「物語への関わり」の「読み」を多くしていることが読み取れた。初期の段階で書き手の「物語」を共有し、共感をすることで、学期中盤以降、書き手の自分史への主体的な関わり（「作品への関わり」）、ことばを共に生み出そうとする「ことばへの関わり」に影響を与えていると思われる。作品が書き進められる過程で、読み手の「ことばへの関わり（⑫や⑬）」から、書き手へ新たなエピソードの創出を促し「物語への関わり⑥」につながるケースも見られた。学期後半になり自分史の完成が近づくにつれて、「⑮語句・表現の訂正」が頻出する。これは、以下、Tが最終日の振り返りで話しているように、相手の自分史に主体的に関わるようになったこと、学期中盤以降、信頼関係が築けたことで、「⑮語句・表現の訂正」ができるようになったことを示している。

T: ぶっちゃけいうと、人の作文に対して何かいうことは失礼だと感じていたんですね。きみはそこだめ、みたいな(笑) そういう意味ではいいくなかったし、でも、ぼくはそこまで言えなかったですね、自分の立場とかだけでなく、あまりみつけられなかったというのもある。(中略) 自分も最初のころは簡単なことしかコメントいえなかったんですね。でもこの間の、あの、評価したときには、そういうときにはもう、ガーンといえるようになっていました。(中略) ただ、いい、悪いだけじゃなくて、そのなんぞっていう部分を説明できることは、その人がいい作文をいい作文を書いてある理由もあれば、自分もその人の作文をよく読んでいることもあって。(中略)

N: 最初は言いにくかったけど、いまはいい、悪いって理由もいえるようになった。

T: それはうちら多分仲良くなってきているからいいやすいんですね。相手が傷つかないっていうのも

わかってきているし。(中略)

N: いつ頃から仲良くなってきたなあって思った? 感覚として。

T: まあ後半ですね。真ん中からちょっとぐらい。(傍線筆者)

上記Tの振り返りインタビューからも明らかなように、本活動において特筆すべきことは、3ヶ月間の継続的な活動において、互いに言葉を交わしながら築いてきた信頼関係が生み出す、語りややりとり、行為であろう。本クラスでは、書かれたテキストを読んだ読み手の「①書いていないことへの言及」や「⑫ことばの背景の明確化」といった「読み」が、図2「Tへの影響」に見られるような「新たなエピソードの創出」や「テーマへの意味づけ」「適切な語句・表現の獲得」といった行為を繰り返し生み出す影響を及ぼしていたことが明らかになった。これらの行為は、物語を徐々に共有し、ともに紡いでいく過程において可能となったことである。それはTの振り返りインタビューからも明らかなように、その根底には、次第に築かれていった信頼関係があることがわかる。例えば活動後半Tの「え、Cさんがいえば、納得するけど」(136T)といった「信頼感の表出」の発言は、今までの活動の積み重ねで得たTのCへの信頼感であり、学期を通した継続性のある活動だからこそ起こりうる発言だろう。

図1 読み手の「読み」

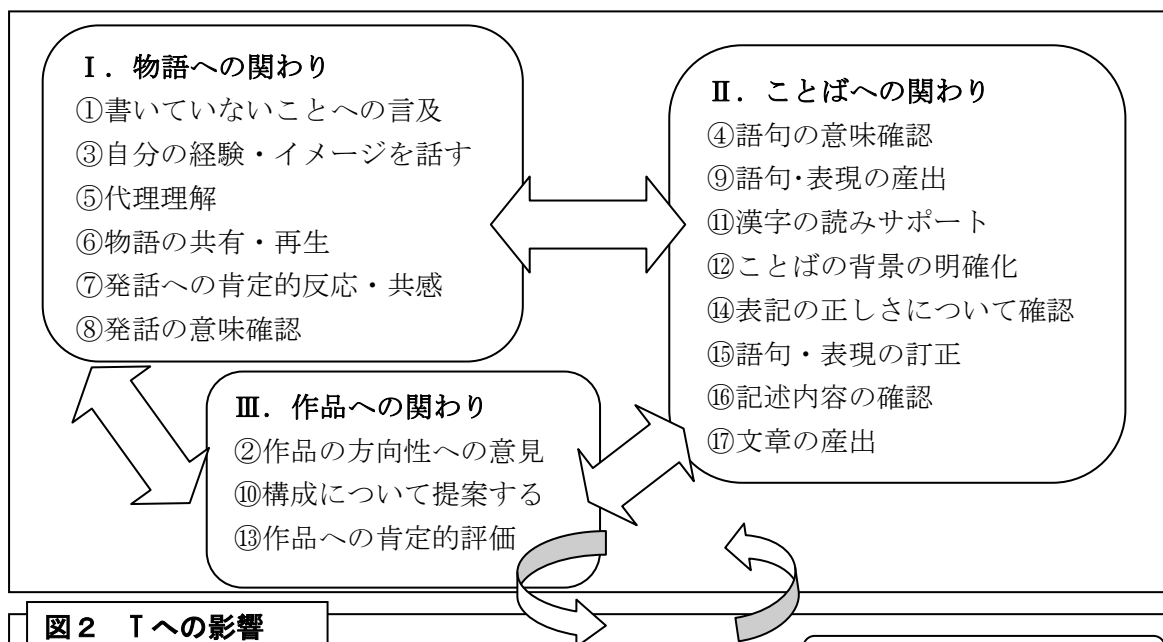
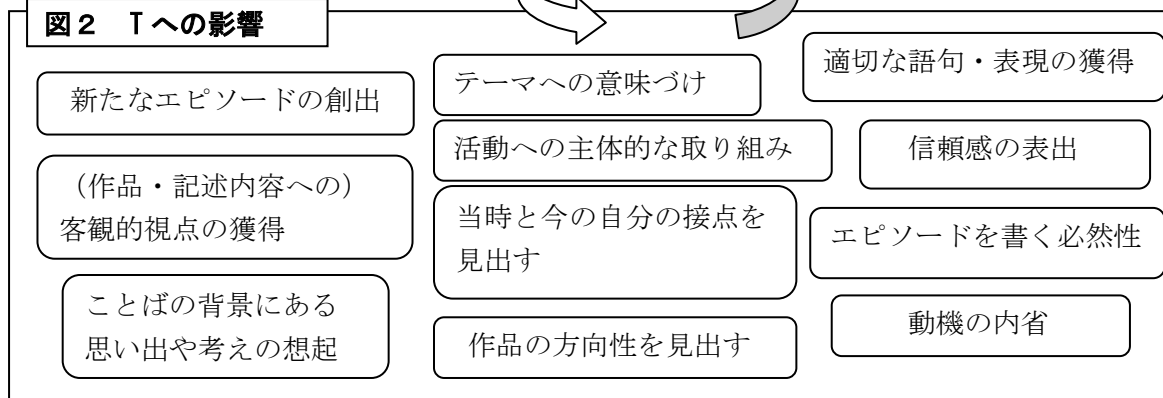


図2 Tへの影響



5. まとめと今後の課題

本活動では、単なる日常会話に留まらず、互いの自分史（生き方）を共有、話し合いながら、其々の自分史を記述していった。そして読み手の「読み」が、書き手の「自分史」へ様々な影響を及ぼしていることがデータ分析から明らかになった。本研究では、読み手の「読み」が、書き手の「客観的視点の獲得」や「ことばの背景にある思い出や考えの想起」といった、自分ひとりでは思いを巡らすことのない新たな価値観、世界に扉を開くきっかけとなり、書き手が主体的に活動に取り組み、自身も納得する作品を書き上げる役割を担っていることが明らかになった。

以上から「自分史を書く」という一見「固有」の活動は、異なる他者とことばを交わしながら行うことに意味があることを本研究では読み手の「読み」の視点から実証した。

本研究の起点は、実践を通して、担当者である我々が感じたクラスの参加者間のことばを介した「響き合い」が、どのように生じているか、つまりその過程を明らかにすることであったが、本稿では明らかにできていない。実践フォーラム RT では、短い自分史を書いて、隣の人と読み合う活動を行った。また前述の「響き合い」を「共振」という言葉を用いて「共振」という言葉からイメージする教室の様子についてもコメントを頂いた。結果、他人の自分史を読むことで相手との距離が近づきやすいとのコメントがあった。これは、本実践の複数の振り返りインタビューからも何うことができたものである。また「共振」という言葉からは我々が感じているのと同じような感覚を多くの方が有しておられることも分かった。「響き合い」や「共振」が「自分史」を書く活動で起きやすいものなのか、それとも別の実践でも起きうるものなのか、「響き合い」や「共振」の構造を明らかにすることを今後の課題としたい。このような「感覚」を言語化することが、よりよい教室活動につながると確信するからである。

注

- (1) 2010年4月23日から7月9日までに行った11回の検討（合計、約368分）
- (2) 「読み手」となる学習者はC, H, Kの3名である

参考文献

- (1) 小林多寿子(1997)『物語られる「人生」』学陽書房
- (2) 長嶺倫子(2010)「日本語教育における自分史活動の意義」『2010年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 347-348

資料

① 書いていないことへの言及 例 0512(115K-124K)
115K: でもなんで向こうの大学にいかなかったの。(後略)

② 作品の方向性への意見 例 0423(6R-15T)
7H: なんかさき前に聞いたことだから、理解、しやすい(笑)【沈黙】なんか、まとめて、一年の留学から、まあ、一年の留学での意味とかその一もつとあの一ですか。(後略)

③ 自分の経験・イメージを話す 例 0428(45N-64T)
56H: まあ、はじめは私の親戚の中で3人、おばさんとかおじいちゃんとか日本で結構住んでいましたね。でいろんな韓国にきたとき、いろいろなお土産をもってきたから、それをみながらこどものころ、日本はなんかそんな思いやりがある商品、ほんとに小さいけど。(後略)

④ 語彙(語句)の意味確認
例 0423(16R-25K), 0707(96K-113T)
<例1>
17K: この言葉わからないね(『カルチャーショック』を指しながら)
18R: カルチャーショックって何ですか
19T: あ、カルチャー、えーつとですわねー、うんまあたしかに、カタカナですわら、えーつと、文化が、自分が今まで生きてたえーと、生活と、もうだいぶちがつて、僕はそれを、最初認めれることができなかったのね、そういつた範囲がなかった、範囲がなかったから、認めて、認めるのも難しかったんですよ。(後略)

<例2>
100R: 名残おしいだね。
101K: 意味は?
102N: 名残おしい、どんな気持ち?
103R: なんだっけ、この場合はこれはみんなとお別れしたくないような気持ち。
(中略)
109T: 実は僕もこの単語全然しらなかつたんですけど、さすがその当時に、ぼくスピーチしたんですよ、その学校がおわる直前に。そしたら、先生か生徒かどっちかが名残惜しいっていう言葉を使つたんですよ。この名残惜しいってどういう意味かなって思つて、その言葉習つたんですよ。その場で、だからこそ、ちょっとおれも使い方あんまり良く知らないんですけど、そこで習つた言葉だから、使いたいです。ちょっと気持ちが入っているような。(後略)

⑤ 代理理解 例 0521(40R-47T)
42R: あの一、ま、この書き出しのところにもちよつとつながるんですけど、(T: はい) なんだろ、いきなり2004年の夏でした、僕とおじいちゃんが僕とおじいちゃんがノルウェーの海岸を歩きながら話してました。というスタート↑(T: はい) ここで、私たちは、Tさんが、このおじいちゃんが、日本人だってわかるけど、これをはじめて読んだ人って、このおじいちゃん、つてたぶんスウェーデンの人かなとか。
43T: あー、そうですね
44R: そういう
45K: 自己紹介みたいな
46R: うん、ちょっとなんかそのね、Tさんの背景、どういふ僕はどういう人っていうこと。
47T: そうですね、あ、おれこれにメモ使っちゃだめですか。(R: あ、いいですよどうぞ) すみません。

⑥ 物語の共有・再生 例 0428(153H-166T)
153H: ああ、なんかうらやましい。なんか留学と思ったら学生にとつて、ちよつと、げんそう? 幻想?、ファンタジー。
154T: うん? (中略)
159H: うん、まあ私がいつたら、そんな幸せな大学生生活があるかなって思うことですね。
160T: え、大学生生活? 高校生活? どっち?
161H: うん、どっちも留学生生活。自分の国だけで勉強したばかりで、せつかくああ私留学いくよ、ここにいたら、私新しい友達もできるし、いろんな楽しみまでよつてちゃんと考えたけど、それが実は自分が満足できるようなことが難しいですね。でも期待したとお

りで、がっかりしなくて自分が考えたとおりで満足で。
162T: うん、うん、それはすごうれいですね。
163H: だって高校のときにああ日本というのはそんなイメージ、とまあ、経験したから、これがもつと、できたかなと思うんですね。これがうらやましいね、やっぱ。自分が考えたのと間違つてないって。
164T: そう、まったく同じだった。ああ、まったくまったくはわかんないけど。非常にいっている。これ、ああなんじゃない? ああキャンパスもこんなかんじで、まあ単位はできるだけとっているんで、確かに授業は多いんですが、まあそれは来学期楽になるためにやってくるんで(笑) また来学期になったらもつと大学生生活楽しめるかなあつて。でもいまのところ、想像・・・(後略)

⑦ 発話への肯定的反応・共感 例 0618(59 R-63 K)
60T: わつかりまし、え↑(R: ちがうかな) ん、いや、ん、いいです【沈黙3秒ほど】じゃ自分が、もちろん自分の目標は日本語と日本語の文化をもつと習うつて、一番最初でイントロダクションで説明してるじゃん、(R: うん) おじいちゃんとの話の間に、それに近づいてきたという(R: うん) はい。えつとー、
61K: 変わったね。
62R: そう、ほんとでしよ↑ビデオの効果かもしれない(笑) そう。
63K: そんなに強い、影響される(笑)

⑧ 発話の意味確認 例 0428(186C-192T)
186C: ああ、何か質問があつたみたいで。
187H: 赤い糸って何ですか?
188T: ああ、赤い糸。僕もスウェーデン語で同じこというから、勝手にために言つてみたら先生がわかるわかるっていうから。
189N: どういう意味?
190T: あの赤い糸ってというのはようするに、ストーリーの中でつながるひとつの・・・
191H: じく?
192T: そうそう。

⑨ 語彙(語句)・表現の産出 例 0611(2 T-9 T)
2T: 昼飯の時間にいきなりサッカー部の選手たちが、友だち、選手って書いたらなんかすげえフォーマルなつちやつたんですけど、なんかいまだそのとき友だちでもなかつたし、知り合いでもなかつたから、
3C: チームメイト
4T: チームメイト(R: あー、まだチームメイトじゃないんだよね) まだチームメイトでもないから、サッカー部の
5K: メンバー
6T: メン、メンバー(R: うーん) 俺は、俺はそれで*、選手はかたい(R: うん、ちよつとー)
7C: 部員↑
8R: うん、ちよつとかたいかな、サッカー部の人たちからとか↑
9T: あー、人たちから(一同笑) いっしょに弁当食べようよつと(読みすすめる)

⑩ 構成について提案する 例 0625(51 H-64 T)
53H: だから私が、言いたいことは一つうん、
54T: ああ、なるほどね
55H: うん、**で、自分は、まあ、なぜかとぜんぜん分からないけど、絶対そうではないと自分で考えていましたって言つたね、(T: うん) それで今はなんか詳しく、その理由が出たから(T: うん) これについて、ま、その時期は、ま、ただ、楽しそうだと思つたけど、今は一年間生活しながら、これについての、私が自信を持って答えできる(T: うんうん) うん、最後にそういう風に。(後略)

⑪ 漢字の読みサポート 例 0512
【読み始める。周りがKが読み方を助ける。読めない漢字が多い。文体(です・ます体)どちらがいいかを聞いてくる。どちらかに統一するように言う。読みながら、語句の意味の確認や(決心・決着)や書き間違え(4月じゃなくて3月など)を自分で確認する】

⑫ 言葉の背景の明確化 例 0521(163 R-175 T)
163R: じゃあ、構成はここまでにして、次、内容についてなにか、内容とか表現、この表現が分からないとか、この表現こういう風にしたいほうがいいんじゃない

とか、この内容とか、なんか書いてますけど、Cさん
 164C: あ、この成功がちょっと・・・
 165R: どここ↑えっと2段落目の、
 166C: はい、まあ、一生懸命勉強してがんばるっていうのがたぶん成功なんですけど、ちょっと微妙にちょっと、もうちょっと・・・、まあたぶんもっと足すと思うんですけど、たぶんその後でなんか足してもうちょっとははっきりしたほうが、(中略)
 173C: まあ、言ってること分かるんですけどいつも話してますから。ちょっとこの文章、勉強でがんばるのは分かるんですけど、成功して何をしたいとかちょっと(T: あー、そっか)
 174R: 成功っていうと目標が何かっていう、なんか大金持ちになるとか、そういうことが成功だけど、あの一、Tさんにとってその到達したい目標がなんだったのか、(T: そうですね)日本での留学によって、
 175T: ちょっとそこ考えてみて、書きます。

24K: 一緒にスウェーデンにいて、すぐ日本に戻った。(後略)

⑰ 文章の産出 例 0707(157 T-186K)

157T: 文章で作るのはどうすればいいですか。スウェーデンの高校を卒業し。
 158K: 軍隊で一年をすごして。
 159C: 軍隊で・・・
 160H: すごした後・・・
 161は: つとめるかなあ
 162K: 訓練? 軍隊で訓練して・・・(後略)

⑱ 作品への肯定的評価

例 0602(11H), 0707(128T-136T)

<例 1>

11H: ほんとによくなったって。はじめて語った、くらべたら。

<例 2>

128T: え、ほんとにいいんですか、あるはずですよ。おれもって絶対あるはずですよ。
 129は: え、え何が? 間違えが?
 130T: 文法だけじゃなくて流れが。
 131C: そんな、いや。
 132N: Kくんはわかる?
 133K: 全部よんだ。
 134N: 本人はどこが気になるの? Cさんは?
 135C: オッケーですよ。
 136T: え、Cさんがそういえば、納得するけど。

⑲ 表記の正しさについて確認 例 0528(25 C-47 H)

35C: これ【organizationを指して】組織にしたほうが
 36R: あ、そうですね、組織、えっとチャプター2のところ organization と書いているところ、組織、あー、そうですね。
 37T: あー、組織っていうんですか。
 38R: YFUっていう組織。っていう組織っていうものね、ちょっと話し言葉っぽいですよね。話し言葉とどうか、メールでもこれ、こういう表現言いますけど、ちょっと「という」のほうがいいかな。という。という。(T: ああ)小さい「つ」いらぬ。YFUという、うん。
 39T: なんか俺日本語あんまり書いたことないので、話してることはそこだけ、(後略)

⑳ 誤字や表現の訂正 例 0709(59 H-70R)

59H: 【訂正するところが】あまりなかったんですけど
 60R: なかったねー
 61H: ただ、探し「へ」がいらぬし、
 62R: どこだろう
 63H: あー4段落の(R: あー探し)はい、探し始め、わたしそれで、これ、名詞、この一番下に、という組織「だ」と↑が正しいですか。
 64R: うん、組織だといいました。
 65H: そして、ちょっと、これは、私が間違いかんと思うんですけど
 66T: あ、でもそれあつてと思うよ、Hさんが
 67H: そうかな
 68T: Hさんのほうが(後略)

㉑ 記述内容の確認 例 0602(15K-36K)

17K: チャプター2、スウェーデンの家に帰ってきたら、ってところどういう意味ですか。説明してください。
 18T: え、だから、スカンジナ半島の旅行は、その2週間後で終わりました。
 19N: りゅうこうになつて、りょうこうだね。
 20T: あー、すみません。旅行です。旅行は終わりました。スウェーデンの家に帰ってきたら、ということは、スカンジナ半島、4つの国なんですけど、それ全部まわってから、とうとう、またうちの住んでいるスウェーデンに戻ってきた、ってことです。
 21H: 考えたとおり・・・じゃないですか?
 22K: でも、祖父と祖母も一緒に戻ってきた。一緒?
 23T: そう一緒に。