

# 日本語を使用する場としての 教室での内化を考える

— オーストラリアの大学の初級日本語授業の分析

大原哲史・トムソン木下千尋

## ◆要旨

**本**稿では、オーストラリアの大学の初級日本語授業で行われた学習者が「日直」というリーダーの役割を担う活動を、「内化」という概念をもとに検討した。教室を日本語の真正な使用場面とした「日直」中心の活動では、学習者が、他者の言葉として習得した日本語に自らが意味を持たせて使用し、その日本語での相互作用を媒介手段として、教室活動に参加していこうという様子が観察できた。つまり、「日直」中心の活動によって、「専有」としての内化を促すことができたとと言える。多くの海外の日本語学習者にとって、日本語の教室は日本語と密接につながることができる数少ない場である。そのため、教室を日本語を学習する場とするだけでなく、何らかの目的を達成するために日本語を使用する場とできるように教室環境を整えていくことが大切である。

## ◆キーワード

海外の初級日本語学習者、教室活動、専有としての内化、媒介、日本語使用

## ◆ABSTRACT

This paper explores how an introduction of a new classroom role changes ways in which Japanese language is used in an elementary Japanese language classroom at an Australian university. In this study, we designed learner-led classroom activities by creating a classroom role, *nicchoku* (an activity/classroom leader). The results indicate that the classroom activities led by *nicchoku* transformed the classroom into an authentic environment where learners use Japanese language as a means of self-expression. The new environment also helped learners to appropriate Japanese language. It is argued that in places like Australia where learners have limited opportunities to use Japanese language outside the formal classroom environment, we need to utilize Japanese language classrooms as places not only to learn Japanese language but also to use Japanese language as a means of self-expression, and to achieve goals.

## ◆KEY WORDS

Japanese as a foreign language (JFL) learners, classroom activities, internalization as appropriation, mediation, using Japanese language

## Internalization in the Classroom as a Place to Use Japanese Language An analysis of an elementary Japanese language course at an Australian university

TETSUSHI OHARA

& CHIHIRO KINOSHITA THOMSON

## 1 はじめに

日本国内の学習者は生活する上で日本語を使わなくてはならない必然性があるが、オーストラリアの学習者にはその必然性がない。オーストラリアの調査（スベンス-ブラウン2006:140）によると、学習者の37%は教室外で日本語でのコミュニケーションの機会が全くなく、そのような機会を望んでいるという。しかし、それにもかかわらず、オーストラリアの学習者は日本人の友達と英語で話すことが多いこともわかった。インターネットの普及した昨今でも、「日本語を練習する、または使用する」といった明示的な目的がない限り、海外の日本語学習者が教室以外で日本語をコミュニケーション、そしてアウトプットを主とした自己表現の手段として使う場面は、日本国内と比べて限られている。そのため、海外の学習者にとって、教室内での日本語学習および日本語使用の持つ重要性が高いと言える。しかし、一般的に海外では教室内に日本語以外の共通言語が存在し、それを媒介語として相互作用が行われることが多い。特に、日本語の言語知識やコミュニケーション能力が限られている初級授業では、概して媒介語が使われる傾向があると考えられる。

そこで、本稿では、オーストラリアの大学の初級日本語授業で「日直」という役割を設けて行った教室活動場面の談話を、教室内での日本語の「専有としての内化」（ワーチ2002）に焦点を当てて考察する。そして、日本語をコミュニケーションの手段として使用する機会が少ない海外で、日本語の学習と同時に自己表現の手段としての日本語使用を促すためには、どのように教室環境を整えていくことができるか検討する。

## 2 習得・専有としての内化

従来の教育の考えは、教師が学習者に知識を与えるという考えを基本としている（加藤2011）。この考えでは、教師から学習者にボールを投げるように知識を直接的に移すことができると考えられ、そのため、学習者は受動的な存在であると見なされる傾向がある。加藤（2011）によると、ヴィゴツキー（Vygotsky）

は、教育の考え方を従来のものから、学習者を能動的に自分の学習に携わる存在とするものに変換した。この考えでは、学習者は環境を通して自ら何か新しい知識や技能を作り上げていくとし、学習者の自分の学習との関わりを能動的に捉えていて（加藤2011）、社会文化的アプローチの「媒介（mediation）」と「内化（internalization）」（Vygotsky 1978, ワーチ2002）という概念に関連している。

主体（例：人）が何らかの対象（例：日本語）に働きかけるということは、主体と対象が直線で結ばれる単純な関係ではなく、図1が示しているように、媒介手段（例：教師）を経由した社会的・文化的な活動である（Lantolf & Thorne 2006）。このアーティファクトと呼ばれる媒介手段は、教科書やペンといった物体だけでなく、概念や言語のような抽象的なもの、教師のような他者も含まれており、それらは常に社会的・文化的に創造されたものである。つまり、私たちの思考と行動は、社会文化的な媒介を基盤として成り立つとされる。

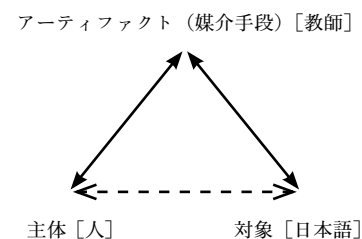


図1 主体と対象の媒介された関係（Lantolf & Thorne 2006: 62より）

人はまず、他者の助けを媒介手段として、自分の考えや行動を統制しているが、徐々に自分自身の言葉や概念を媒介手段として、考え、行動できるようになる。このプロセスを内化と呼ぶ。内化は、つまり、社会的な精神間機能（人と人との間でおこる営み）を個人の精神内機能（その人の中で起こる営み）に変換・再構築するプロセスである。

ワーチ（2002）は、内化に関して、「習得（mastery）」としての内化と「専有（appropriation）」としての内化があることを指摘している。習得としての内化は、ワーチ（2002）によると、社会文化的道具（媒介手段）を使用できるようになるノウハウのシステムを発展させることである。一方、専有としての内化は、「他

者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」(ワーチ 2002: 59)を示している。例えば、日本の大学に通っている日本人の学生の多くは、基本的な英語の文法の使い方や語彙の辞書的な意味を理解していると考えられる。しかし、その中の大多数は、英語で簡単な会話をしたり、手紙を書いたりすることがほとんどできない。これを内化という概念を通して見た場合、英語の文法や語彙の「習得」はある程度できているが、その英語の文法や語彙を自分のものとして使用する「専有」に至っていないと言えるだろう。

バフチン(1996: 67)によると、「言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味の志向性に吸収した時である」。つまり、日本語学習者が日本語を使用できるようになるには、他者の言葉であった日本語に、自らが意味を待たせることができるようになる能動的な過程が必要である。いわば、日本語学習者が日本語を自己表現の手段として使用する日本語ユーザーになるには、日本語の習得だけでなく、専有が必要である。

それでは、教室ではどのような談話が内化を促進できるのだろうか。従来の教師主導型の授業では、教師が質問をし始めて(Initiation)、それに対して学習者が返答し(Reply)、さらに教師が対応・評価をする(Evaluation)という「Initiation-Reply-Evaluation (IRE)」(Mehan 1985)の談話形式を使うことが多い。ここでは、教師が学習者に直接知識を与えることが前提であり、教師と学習者の間に議論や意味交渉はほとんどない。

また、Nystrand et al. (2003)は、教室内の質問を「真正な質問(authentic questions)」と「テスト的質問(test questions)」に分類している。真正な質問は、教師(質問者)もその答えがわかっていない質問であり、教師が学習者の考えに関心があるという意思表示として出されて、創造的な議論や意味交渉に学習者を誘い込む(Nystrand et al. 2003)。一方、テスト的質問は、その質問に対する特定の答えを教師(質問者)が持っていて、その答えを学習者が知っているかを評価するために使われる(Nystrand et al. 2003)。テスト的質問を用いたやり取りは、意味を適切に伝えるという「単声(univocal)」機能(Lotman 1988)に焦点が当てられて、議論や意味交渉を促す役割はない。また、テスト的質問は、特定の答えを学習者が知っているかを評価するために使われるため、一つのテスト的質問からなるやり取りが、その次のテスト的質問からなるやり取りにあまり関連していない

ことが多い<sup>[註1]</sup>。すなわち、従来の教師主導型授業でのテスト的質問を主としたIREの談話では、話者がその談話のテキストを思考装置(物事を考えるための媒介手段または道具)としては使わないし、そこでは新しい意味を生み出す「対話的(dialogic)」機能(Lotman 1988, ワーチ 2002)は強調されない。そのため、すでに知っていることの確認の域を出ることは難しい。

また、教室には教室文化と呼べるものが存在する。その中で一般的な授業では、教師は「教える」という概念から、質問を学習者にする、また、すべきであるとされており、学習者はそれに答えなければならない義務に近いものがある(ワーチ 2002)。さらに、学習者には、教師の働きかけに対して、肯定的に答えるという教室文化の制約がある(Yoshida 2009)。いわば、テスト的質問とIREの連鎖は権力と権威の組織化と関連しており、活動を決められた時間の中で効率的にそして生産的に進めていくという教室文化を、教師だけでなく学習者も、意識はしていないかもしれないが、維持しようとしている。

このように、テスト的質問とIREを主としたやり取りでは、Lotman (1998)が指摘している対話的機能は強調されないため、精神間から精神内への内化(習得と専有)はあまり促進できないと言える。このことから、教室内で内化を促すには、学習者が真正な質問を用いて意味交渉をしていける教室環境が必要であると考えられる。

本稿では、これらの教室での相互作用と内化の概念を踏まえて、オーストラリアの大学の初級日本語コースの試みを検討する。次節では、まず、このコースについて説明する。

### 3 初級日本語コース

この日本語コースは、当該大学で初級前半(授業時間は140時間)を2学期間で修了した学習者(学部生)を対象とし、日本語を自己表現の手段として使用することを目的に、復習授業という形式で行われた。授業は、夏休み中の1週間、月曜日から金曜日まで1日4時間で計20時間行い、13人の学習者がボランティアとして参加した。筆者チームが授業計画<sup>[註2]</sup>を立て、授業は別の教師1人が担当し、筆者のうち1人が参与観察した。また、参与観察した筆者は、このコ

ースのコーディネーターという立場でもあり、毎日このコースを担当した教師と授業に関して意見を交換した。学習者が初日に選んだテーマ<sup>[註3]</sup>をもとに日々の授業が行われたが、授業はビデオ録画をして、教室活動での相互作用のデータを書き起こした。学習者は、毎日その日の授業で考えたことを学習日誌に書いて、参与観察者の筆者にメールで送信した。また、このコースでは、教室を日本語を「習得」する学習場面と捉えるだけでなく、「専有」を伴う日本語の真正な使用場面と位置づけた。そして、学習者は「日直」という教室での新たな役割を通して、教室活動に従事していった。

次節からは、学習者の教室における日本語での意味交渉を促すためにこのコースに設けた「日直」という役割を利用した教室活動を分析する。

## 4 日直中心の活動 (1回目)

本稿における「日直」は、日本の小学校に見られる日直というより、むしろ、学級活動におけるリーダーに近い。日直は、その日の授業の中で学習者中心の活動を行う際に、教師に代わって活動の運営をする人だ。日直は、学習者が自分たちの中から選んだが、毎授業交代したため<sup>[註4]</sup>、同じ学習者が複数回その役割を担うことはなかった。また、学習者が日直の役割を担うのは初めてだったため、従事しやすいように、書き取りテストなど<sup>[註5]</sup>、先行学期中に、教師主導型ではあったが、授業で実際に経験したことのある活動に適用した。

以下の(1)の例は、このコースの1回目の授業で、初めて日直という役割を設けて行われた書き取りテストの答え合わせを書き起こしたものである。ここでは、3問あった問題の中の1番の「どちらからいらっしゃいましたか。」という文章の書き取りの答えを、この日の日直の役割を担った学習者のエリカが中心となり話し合っている。学習者の1人が板書した答えは「どちらからいらっしゃいましたか。」で、「いらっしゃいましたか」の「っ」が抜けている。以下、例の中の学習者名は仮名である。

- (1) 1 日直 (エリカ) 「みなさん、1番の答えはどうですか。」  
2 日直 (エリカ) 「1番...seems like there is a problem...」

- 3 (多数の学習者が同時に話しているため聞き取れず。)  
4 クリス 「あ…。」(2番の答えを板書したクリスが自分の板書した答えを直しに行く。)  
5 日直 (エリカ) 「いいですか。」(1番の答えについて質問している。)  
6 セルジ 「It should be つ somewhere...」  
7 日直 (エリカ) 「どちらからいらっしゃいましたか。」(板書された答えを読み上げる。)  
8 (多数の学習者が同時に話しているため聞き取れず。)  
9 日直 (エリカ) 「いいですか。」  
10 セルジ 「はい。」  
11 教師 「良くないと思います。」  
12 教師 「良くないと、思います。」(どこかが間違っていると伝えるように。)  
13 マイク 「Little つ after い。」  
14 セルジ 「つ is somewhere... Yeah, I think after い。」  
15 マイク 「Little つ after い。」  
16 (セルジが一番の答えを直しに前に行こうとする。)  
17 日直 (エリカ) 「来てください。」  
18 (セルジが板書された答えの「いらっしゃいましたか」の最初の「い」の後に「っ」を書く。そして、この答えを確かめるように教師を見る。)  
19 教師 「いらっしゃいませ…。いらっしゃい。」(板書された答えをそのまま読む。)  
20 日直 (エリカ) 「I don't think so. いらっしゃい…。」(交渉は続く。)

まず、この例からは、教師の発話が少ないことがわかる。この例では、教師は、11行目と12行目と19行目でこの活動に参加している。12行目では、日直を含めた学習者たちが間違いに気がつかずに、この答え合わせを終わらせようとしていたために、教師が全体にまだ間違いがあることを指摘している。19行目では、学生の視線を受けて、板書された文を読み上げている。それ以外は、この教室活動が教師の手を離れて、学習者の1人である日直を中心に運営され

ている。また、教師が答えを予測している教師主導型の質疑応答と違って、この例の日直が担当する質疑応答は、日直が答えを知らない本来の意味での質疑応答になっていて、答えを模索する過程に他の学習者も参加している。この(1)の例の5行目と9行目の「いいですか。」という日直の質問は、教師がする答えの確認の質問とは違い、実際にクラスメートに意見を聞いた真正な質問だと思われる。そのため、ここでは、対話的機能が強調され、議論が発達している。この書き取りの答えが正しいかどうかという日直の質問に対して、6行目でセルジが、「It should be つ somewhere...」と間違いがあると言っているが、8行目で他の学習者の意見を聞いた後、セルジは一度、この答えは正しいという結論に賛同している。しかし、教師の助言により学習者が再度議論を始めた。そして、6行目のセルジの意見を踏まえて、13行目でマイクが、再度どこかに「っ」が入るという意見を出し、セルジも「っ」が必要だという見方に戻っている。つまり、この(1)の例では、意味交渉の対話が起きている。

この活動を導入してから2回目までは、日直は活動を進める上で役立ちそうな表現が日本語で書かれたメモを教師から与えられていた。ここでは、日直のエリカは、17行目の「来てください。」と20行目の「いらっしゃい…。」以外、日本語の発話は、その教師からのメモか板書された答えを見ている。また、日直以外の学習者は「はい」というような簡単な表現を除いて、媒介語である英語でこの意味交渉の対話に参加している。この段階では、学習者は英語の相互作用を媒介手段として、日本語の語彙（綴りの書き方）を習得すること（習得としての内化）に焦点を当てた活動をしていることになるのではないか。ここでは、学習者にとって日本語はまだバフチン(1996)の「他者の言葉」に留まっており、自らが意味を持たせることができるまでには、ほとんど至っていない。そのため、この活動は、専有としての内化をあまり促せていないと言える。

この例の時点では、日直の役割を設けた1回目の授業ということもあり、学習者はまだ、日本語での相互作用を思考装置として使って意味交渉の対話を展開していくという「日直中心の活動」をよく理解していなかったと思われる。学習者間の相互教授について行われた研究では、学習者が積極的に対話に関わりを持つ技法を上手に使えるようになるには5回以上のセッションが必要になると指摘されている(ワーチ2002:144)。そこで、次節では、同じ書き取りテス

トの5回目の活動を考察する。

## 5 日直中心の活動 (5回目)

以下の(2)の例は、この日の日直の役割を担った学習者のアンを中心として、1番「きのうのえいがはあまりおもしろくなくて、よくなかったです。」と、2番「山田さんは、日本語で手がみを書きます。」という文章の書き取りテストの答え合わせをしている場面である。日直から指名された学習者の2人が一つずつ答えを板書し、それを全員で検討している部分を書き起こしたものだ。1番の板書された答えは「きのうのえいがはあんまりおもしろくなくて、よくなかったです。」となっていて、「あんまり」の「ん」が不要であり、2番は「山田さんは、日本語で手がみをかきました。」となっていて、「かきました」を漢字で「書きました」とする必要がある。

- (2) 1 日直 (アン) 「ジョンさん、1番を読んでください。」  
 2 ジョン 「きのうのえいがは…」  
 3 エリカ 「あまり」  
 4 ジョン 「What's that? …あまりおもしろい」  
 5 マイク 「…くなくて」  
 6 ジョン 「くなくて、よくなかったです。」  
 7 日直 (アン) 「はい。」  
 8 日直 (アン) 「みなさん、いいですか。」(1番の答えについて)  
 9 エリカ 「いいえ、あまりの「あん」。」(黒板を指して)  
 10 モイヤ 「あんまり…」  
 11 日直 (アン) 「ありませんですか。」  
 12 エリカ 「はい、あまり。」  
 13 日直 (アン) (黒板の「あんまり」の「ん」を消す。)  
 14 エリカ 「はい、いいと思います。」  
 15 日直 (アン) 「いいですか。」  
 16 エリカ 「はい。」

- 17 日直 (アン) 「はい。」
- 18 日直 (アン) 「ええ、あ、クリスさん、2番を読んでください。」
- 19 クリス 「はい。山田さんは、日本語で、でき、oh、手がみをかきます…」
- 20 日直 (アン) 「はい。」
- 21 クリス 「…かきます。」
- 22 日直 (アン) 「いいですか。」
- 23 (多数の学習者が同時に話しているため聞き取れず。)
- 24 ケリー 「「かき」、「かき」…漢字、漢字があります。」
- 25 (日直が「かきます」の漢字である「書」を板書する。)
- 26 日直 (アン) 「「か」？」(「書」という漢字が「かきます」の「か」の部分だけに対応しているかどうかを確認。)
- 27 エリカ 「はい。」
- 28 ケリー 「「か」。はい。」

まず、(1) の例と同じくこの例でも、日直の質問が真正な質問であり、日直が中心となることで学習者が積極的に意味交渉の対話に参加していける体系を作り出している。また、ここには教師の発話はない。さらに、この対話で注目すべき点は、日直だけでなく、他の学習者も日本語でできるだけ発話をしていることである。英語での相互作用を媒介手段として使っていた1回目と違い、限られた日本語の語彙や文法ながら日本語の相互作用を媒介手段として使い、書き取りの答えを協働して見つけようとしている。例えば、22行目で日直が、「いいですか。」と書き取りの2番の答えが正しいかどうかの質問をしている。それに対して、24行目でケリーが漢字の「書」を使う必要があると日本語で返答している。この日本語での相互作用を踏まえて、26行目で、日直が「書」という漢字が「かきます」のどの部分に対応しているかを確認するために新たな相互作用を日本語で開始して、27行目でエリカが、そして28行目でケリーが、日本語でそれぞれ返答と対応をしている。ここでは、学習してきた他者の言葉としての日本語に「自分の志向とアクセント」(バフチン1996:67)を取り込み、自分の考えを伝えるために、日本語を使用している。そして、その日本語

での相互作用を、書き取りの答えを見つけるという目的を達成するための媒介手段として使っていこうという試みが見られる。

また、14行目でエリカが「いいと思います」という表現を使用しているが、1回目と2回目の日直中心の活動では、学習者は「いいです」という表現を使用している(例(1)にあるように、英語では「I think」や「I don't think」を使用している)。教師だけは、1回目から「いいと思います」や「良くないと思います」という表現を使っていたことから、学習者が自分の考えを述べる時に「～と思います」という表現が適していることを理解し、教師の言葉だった「いいと思います」という表現を自分のものとして活動で使い始めたと考えられる。

さらに、この5回目の例では、日直も、役に立ちそうな日本語表現のメモを持たずに活動を行っていることから、この例では、書き取りの正解を見いだそうとするための意味交渉に日本語での相互作用を媒介手段として参加している。日本語の相互作用を何かをするための媒介手段として使うには、今まで学習してきた「他者の言葉」だった日本語を自己表現の手段として使うようになる、いわば専有としての内化が必要である。

ここで示したように、5回目の日直を中心とした活動では、専有を促すような日本語での対話が見られたと同時に、学習者も実際に日本語を自己表現の手段として使用することを意識し始めていた。実際に、学習者が、「I really liked how the senseis pushed us to ALWAYS speak Japanese... I think that was a very very helpful thing to do in pushing us to be more Japanese users rather than learners. (先生が私たちにいつも日本語を話すように後押ししてくれたことはすごくよかった…。日本語学習者というより日本語ユーザーになるように後押ししてくれたことは、とっても役に立ったと思う。)(ジンの学習日誌5回目より)(学習日誌の日本語は筆者訳、以下も同様)」や「It [the review session] was also an opportunity to use what I had learned in conversation with my peers. (このコースは、学んだことを友達との会話の中で使用する機会でもあった。)(ミッシェルの学習日誌5回目より)」というように学習日誌に書いている。このことから、5回目の授業では、学習者が教室での日本語使用を意識していたと考えられる。

これは、このコースの中で教師が教室で日本語をできるだけ使うことを学習者に促し、学習者が日直中心の活動を理解してきた影響が大きいと考えられる。例えば、マイクは1回目の学習日誌では、「I personally find that classes in

which only Japanese is spoken are overwhelming and slightly counterproductive. (個人的には、授業で日本語だけを話すのは大変だし、少し逆効果だと思う。)」と書いている。しかし、それが、3回目の学習日誌では、「I think I am slowly getting used to communicating and getting instructions mainly in Japanese. (日本語を主としてコミュニケーションしたり、指導を受けたりするのに少しずつ慣れてきたと思う。)」となり、さらに、4回目の学習日誌には、「By today I think I was very used to and comfortable with the format of the revision session lessons. (もう今日は、この復習授業のやり方にごく慣れたし、居心地がよくなったと思う。)」と書いていて、その変化を見ることができる。

マイクの例のように、特に初日は、日本語を使用して意味交渉をするのは難しいという意見があったり、学習者の日本語の語彙や文法が限られているので、同じような日本語の表現の繰り返しになってしまう傾向が見られた。また、日直中心の活動は、従来の教師主導型の活動に比べて時間がかかってしまうことがあった。しかし、このコースを途中で辞めた学習者がいなかっただけでなく、最終的には、すべての学習者が、この教室環境での経験を肯定的に捉えていた。これは、学習者同士の相互作用が頻繁にあり、お互いを知ることができ、リラックスした環境の中で、能動的に日本語学習と使用に関わる経験ができたからだと考えられる。学習者たちは、以下のように学習日誌に書いている。

「With more time to discuss thing I really got to know people better and also learn from their knowledge and different interpretations of Japanese. (話し合う時間がたくさんあったから、クラスメートのことを本当によく知ることができたり、クラスメートの知識や日本語の捉え方から学べた。)(クリス：5回目より)」

「Having the environment that was experienced during the review session makes it easier to remember the things learnt in the class as we like to remember the good time. (楽しい時間を覚えていたいように、この復習コースの環境は授業で学んだことを簡単に覚えていられるようにしてくれる。)(レオン：5回目より)」

「As well as helping to build a language platform..., this week has provided a great deal of motivation for me to try harder and begin new approaches to my second year. (…

日本語の基盤を作る手助けになっただけでなく、この1週間は日本語2年生に向けての新しいアプローチを始めたり、頑張って日本語学習に取り組むモチベーションを与えてくれたりした。)(ジョン：5回目より)」

このように学習者の自己表現の手段としての日本語使用を促す教室環境を整えることにより、学習者が自分の日本語学習と使用に能動的に関わりながら、日本語での意味交渉の対話をする経験を通して、海外の教室でも学習者が日本語の専有としての内化をより促進していけると考えられる。

## 6 教室活動と専有

教室におけるコミュニケーションは日本語を学習、そして使用するという教室活動の実践において起こる。下記の図2は、IREを主とした従来の教育モデルと本稿で紹介した日直を中心とした活動(1回目と5回目)を図で表したものである。

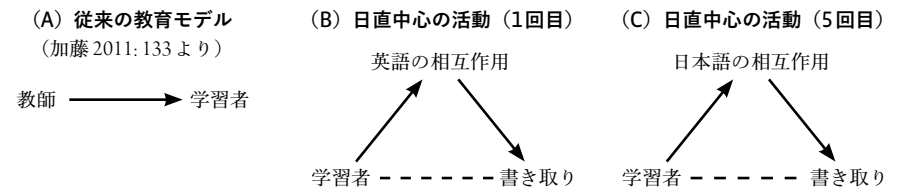


図2 教室活動での教育・学習モデル

図2の(A)は、教師主導型の活動を表したもので、媒介といった概念は取り入れられておらず、教師が学習者に直接知識を与えるといった従来の教育モデルになっている(加藤2011)。このような活動でのやり取りでは、対話的機能は強調されないため、内化をあまり促せないと考えられる。(B)は、1回目の日直を中心とした活動に関してだが、学習者が英語での相互作用を媒介手段として日本語の書き取りに関わっていることを表している。ここでは、学習者が英語を使い、教科書や教師から得た「他者の言葉」としての日本語の習得に焦

点を当てていて、その日本語に自らが意味を持たせるプロセス、つまり専有をあまり促せていないと言える。最後に(C)は、5回目の日直を中心とした活動を表したものであるが、学習者が日本語での相互作用を媒介手段として使用し、日本語の書き取りに関わっている。ここで重要なのは、この活動が日本語を聞いて書き取るという目的達成のために日本語で意味交渉をする環境、つまり、教室における日本語の真正な使用場面を作り上げていたことである。その環境が、学習者が実際に今まで学習した「他者の言葉」としての日本語を自分の言葉・認識のレパートリー(加藤2011)に入れる専有としての内化を促している。

日直を中心とした活動では、コミュニケーションが「教師主導の擬似コミュニケーション」(細川2001:90)ではなく、何らかの目的を達成するために日本語を使い意味交渉をし、議論を展開できる環境が作られた。そして、その環境の中で学習者が能動的に自分の日本語に関わっていくことで、教室内で学習者が日本語を使う意義が変わったと言える。ここでは、教師だけが持っていた教室内での権力や権威の一部が学習者にも移行され、教師中心の教室活動とは違う教室内での力関係のダイナミクスを作り出している。それにより、教室が真正な質問をもとにした対話的機能を強調した日本語使用のための新たな場所となった。この変容を起こす仕掛けの一つが「日直」という役割を用いた教室活動であった。

海外でも、教室を日本語学習のための場所と考えて、様々な教室活動を通して日本語の習得を促す実践なら、多く報告されている(例えば、新井2001, Taguchi 2007, 岩田2009)。しかし、本稿で検討した「日直」中心の活動は、コミュニケーションの主導権を学習者に移行し、初級でも学習者が日本語習得の過程の媒介手段に日本語を使用し、そこから、日本語の専有に至れるような環境設定を提示した。

## 7 おわりに

多くの海外の日本語学習者にとって、日本語の教室は日本語と密接に関わることができる大切な場所である。しかし、共通言語のある海外の教室では、日

本語使用に限られがちである。そのため、教室を日本語学習の場とするだけでなく、何らかの目的を達成するための日本語使用の場とできるように教室環境を整えていくことが大切である。そうすることで、海外の初級授業でも、教室活動の中で学習者が日本語を専有する機会を得て、日本語表現者としての体験を積むことができる。

本稿では、「日直」という仕掛けを通して、学習者が教室内で日本語を意味交渉の手段として使用し始めたことと、学習者の日本語使用に関して意識が変わってきたことが観察できて、専有を促す教室環境を作ることができたと言える。今後は長期間の詳細なデータを集め、この日直のような試みが、その後の学習者の日本語学習と使用にどのように影響するかを調査していく必要がある。

〈大原—ニューサウスウェールズ大学大学院生/トムソン木下—ニューサウスウェールズ大学〉

### 〔謝辞〕

本稿執筆に際して、助言をいただいたシドニー工科大学の尾辻恵美氏、ニューサウスウェールズ大学の福井なぎさ氏と日本語プログラムの勉強会の皆様に感謝申し上げます。

### 注

[注1] …… 例えば、教師が車の絵を見せながら「これは何ですか」とテスト的質問をし、学習者が「車」と答えて、教師が「いいですね」と対応する。次に教師が船の絵を見せて、同じようなやり取りをする。この二つには、特に関連性がない。

[注2] …… このコースは、日本語1年目に学習したことを夏休み中に復習するという主旨のもので、この期間に制作した寸劇を最終日にビデオ撮りし、インターネットで公開することを成果目標とした。以下が毎日の授業の基本的な流れである。

- 1) その日のテーマの紹介と目標の提示
- 2) テーマに関連した言語事項の練習
- 3) テーマに関連したビデオ教材を使った練習
- 4) テーマに沿ったロールプレイ
- 5) 書き取りテストと漢字・カタカナテスト
- 6) グループごとに寸劇の練習(最終日は各グループの寸劇の発表)



[注3] …… 「自己紹介」「レストランと招待」「家族」「思い出」「健康」の5つ。

[注4] …… 日直は一日2人いて、活動ごとに交代しながら役割を担った。

[注5] …… このコースでは、書き取りテスト、漢字・カタカナテスト、ロールプレイの評価といった活動の運営を日直が中心となり行った。

## 参考文献

- 新井芳子 (2001) 「コミュニケーション能力の向上を目指して—討論会を通してその可能性を探る」『世界の日本語教育』11, pp.1-16.
- 岩田佑佳 (2009) 「グアム大学における観光日本語コースのカリキュラムデザイン」『世界の日本語教育』19, pp.125-139.
- 加藤弘通 (2011) 「生徒指導はなにを变えるのか」茂呂雄二・田島充士・城間祥子 (編) 『社会と文化の心理学—ヴィゴツキーに学ぶ』 pp.129-143. 世界思想社.
- スベンスーブラウン, ロビン (2006) 「日本語教育におけるリソースと環境—オーストラリアに関するデータの考察及び今後のリソース開発への示唆」国立国語研究所『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究：海外調査報告書』 pp.138-145.
- バフチン, ミハイル M. (1996) 『小説の言葉』(伊東一郎訳) 平凡社ライブラリー (153)
- 細川英雄 (2001) 「問題発見解決学習と日本語教育」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14, pp.89-101.
- ワーチ, ジェームス V. (2002) 『行為としての心』(佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳) 北大路書房
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lotman, Y. M. (1988) Text within a Text. *Soviet Psychology*, 26(3), pp.32-51.
- Mehan, H. (1985) Structure of Classroom Discourse. In T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis Volume 3: Discourse and Dialogue* (pp. 119-131). London: Academic Press.
- Nystrand, M., Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. A. (2003) Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), pp.135-198.
- Taguchi, N. (2007) Chunk Learning and the Development of Spoken Discourse in a Japanese as a Foreign Language Classroom. *Language Teaching Research*, 11(4), pp.433-457.
- Vygotsky, L. S. (1978) Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (Eds.), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yoshida, R. (2009) *Learners in Japanese Language Classrooms: Overt and Covert Participation*. London: Continuum.