

<b>Title</b>	自己を見つめることから始まる「表現」授業：日本語予備課程における協働の「場」を創出するカリキュラムデザイン
<b>Author(s)</b>	江原美恵子, 丸山具子, 川口さち子
<b>Citation</b>	聖学院大学論叢, 23(1): 71-86
<b>URL</b>	<a href="http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=2251">http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/reps/modules/xoonips/detail.php?item_id=2251</a>
<b>Rights</b>	

聖学院学術情報発信システム：SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

〈原著論文〉

## 自己を見つめることから始まる「表現」授業

——日本語予備課程における協働の「場」を創出するカリキュラムデザイン——

江原 美恵子\*・丸山 具子\*・川口 さち子\*\*

Lessons for Expressing One's Self through Self Reflection

—— Designing Cooperative Learning in a Prep Japanese Program Curriculum ——

Mieko EBARA・Tomoko MARUYAMA・Sachiko KAWAGUCHI

This essay discusses the significance of giving learners lessons in self-expression in courses designed for international students in the intensive preparatory Japanese course of our institution, as well as evaluating curriculum design. This essay also aims to analyze the relationship between teachers and students founded in the interactive contexts-“ba”- of the sessions of these lessons. The result of the analysis of the portfolio data of the students reveals that the practice of self-expression can greatly contribute to development of the student's ability of communication and self-management. It also shows that students broadened and enriched their inner world through self-expression and understanding of others, which were mutually shared in the course of cooperative learning of the language they needed for the expressions required by the self-reflection of each participant. It is also clearly recognized that the teachers and the students interacted with each other very positively in each session in the search of their aims, and built up supportive human relationship among themselves which consequently changed the whole program into a site of production of creative intelligence.

---

**Key words;** self-reflection, self-expression, interactive context“ba”, communication, cooperative learning

**Key words;** 自己を見つめる, 自己表現, 場, コミュニケーション, 協働

## 1. はじめに

### 1-1 予備課程について

聖学院大学「予備課程」は、大学の授業を履修するには日本語力が足りない留学生のために2008年度より開設された日本語補習課程で、原則として1年間日本語のみを学ぶコースである。

2008年度は、希望制で学生を募集したため、漢字圏の学生、非漢字圏の学生ともに在籍していたが、2009年度からは、コミュニケーション力はある程度あるが、漢字が弱いため、通常課程で学部授業についていくのが困難とみられる学生（主に非漢字圏の学生であるが、この中には、韓国の学生も含まれる）を対象に授業を行っている。

本稿では、この予備課程の2年目から設置した新科目「表現法」の2009年度、2010年度における学生の学びとカリキュラムについて述べる。

2009年度春学期開始時の在籍学生は、ベトナム人6名、バングラデシュ人1名、ネパール人1名、タイ人1名、韓国人1名計10名（うち、女子2名、途中退学2名）であった。

2010年度春学期現在の在籍学生は、ベトナム人1名、スリランカ人2名、マレーシア人1名、ミャンマー人1名、韓国人1名（うち、女子2名）の計6名である。

予備課程の授業は、週14コマ（1コマ90分）行われる。漢字の弱い学生のためのコースと言っても、漢字の授業だけを行うのではなく、総合的な力がつくようにカリキュラムが組まれている。

2009年度の春学期は、「総合／文法復習」5コマ・「漢字」3コマ・「表現法」4コマ・「読解」1コマ・「聴解／発音」1コマをあてた。秋学期は、「総合」5コマ・「漢字」3コマ・「表現法」2コマ・「表現文法」2コマ・「読解」1コマ・「聴解／発音」1コマをあてた。2010年度春学期は、「総合」6コマ・「漢字」4コマ・「表現法」3コマ・「文法」1コマをあてている。

### 1-2 研究目的と背景

本稿の研究目的は、予備課程教育でのカリキュラムデザインにおいて、通常課程への橋渡しとなるべく、自ら必要な日本語を自律的に学び、大学での自己課題を発見する基礎力を養成する授業をカリキュラム内へ組み入れること、およびその効果を検証することにある。さらにその「場」を創出していく教師と学生のコミュニケーション活動についても、その関係性を考えていくことに置く。

1-1で触れたように予備課程は3年前に設置され、漢字力不足を補うための、さらに日本語の総合力を養うための日本語授業がデザインされたが、実は通常課程に進むために抱えている問題は日本語という言葉に限った能力の問題だけではなく、それが浮かび上がってきた。

当課程の学生は、教科書を使用する初・中級コースをすでに日本語学校で終え、その後専門学校に行ったり、アルバイトなどをした社会経験がある。そのため、初・中級の学習項目での欠落が多々

見られる半面、生活言語などではある状況においてはかなり長けていることも認められた。担当教師が問題と感じたのは、今日、さまざまな大学で問題になっている「学士力」にも共通している問題であった。2007 中教審答申では、学士力の指針として「コミュニケーション・スキル」「論理的思考力」「問題解決能力」「自己管理力」などがあげられているが、初等・中等教育と違って高等教育では、他力に頼るのではなく、自力で物事を切り開いていく力がすべての能力において必要となってくるのがこれらの項目からも分かる。その「自らの力」の根本として「自分」は何であるのかを当然考えなければならないだろう。しかしながら「自己」とは何であるのかという問いは、実は簡単なようでいてむずかしい。日常で意識的にこれを行う人間などはあまりいないであろうと思われるからだ。特にこの段階まで主に「他力的」に学習してきたと思われる学生には「考える」という習慣もない場合がある。予備課程の学生には、まさにその部分での不足が「話す」「聞く」「読む」「書く」のすべてに顕著に現れていた。

そこで、予備課程開設 2 年目に際し、当該課程では教科書を用いる主要授業に加えて、教科書をまったく使わない「表現法」の授業（以下、「表現」授業と称す）を設け、その中心を「自己を見つめる」活動に置いた。教科書を使わない理由は、受身的に学習してきたそれまでの習慣を排除させるためであり、また、「自己を見つめる」活動とした理由は、自分が今どこにいて何をしようとしているのかを内面から自覚できるようにならなければ、彼らにとって、ことばは単に教科書の練習問題を消化するため、言われたとおりのことをするためだけに機能し、空虚に使われるだけだと考えたためである。

## 2. 自己を見つめること、授業という「場」

「表現」授業の中心を「自己を見つめる」活動に置いたと前項で述べたが、この項では「自己」について少し詳しく言及する。渡邊（2009.46）は、「自己とは、当の自分自身のこれまでであったあり方を引き受け、記憶し、それを現在の覚知と統合し、生かし直して、さらには、それらを将来の自分のあり方の期待や予期と結びつけて、自己の一貫した全体化を打ちたてていくという活動そのもの」としている。つまり「自己」とは、過去における記憶、現在における感覚、そして未来における期待を持って生きている存在であり、ひとつとではない現実の一回限りの人生を生きている私自身と考えられるであろう。それが、どこにでもあり、だれにでも当てはまるようなものではないことに気づいたときに初めてその過去、現在、未来が意味を持ってくる。したがって、自身を大切な存在とするためには「自己を見つめる」ことから始めなければならないのである。

当該授業では、学生が日本語ということばで表現していくプロセスにおいて「自己を見つめる」ことを実践していくシラバスをデザインした。したがってここで学ぶ日本語は、一般知識として積み重ねていく日本語ではなく、自身を表わすためのことばとして探していくことに重きが置かれる

ものとなる。

自己はまた、「他の自己と関わりながら存在している。」(渡邊 2009.178) 親しい者からそうでない者までと多様な関係を結びながら生きているが、その他者が「私」と面と向きあい、直接的に関係するときにコミュニケーションが生まれる環境が作られ「私とあなた」の関係になる。自己を表現することは、したがってコミュニケーション行為では始めの一步であり、そこから相手の理解、お互いのやり取りが始まるのである。

学生の自己表現のために用いる日本語は一人ひとりが違っている。これまでのように一律に与えられるのではなく、日本語をそれぞれが学ぶプロセス自体に埋め込み、その状況で教師と学生、学生と学生が創り出していく「場」において能動的に学習していくものとなる。その中で学生がコミュニケーションを図る意義を見出し、コミュニケーションの主体である自分を実感することによって新たな学びの姿勢を学生が形成していくことを、当該授業では期待した。

ここで言う「場」は、いわゆる「場所」や「場面」ではない。野中・紺野(1999)は、「場」を「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(プラットフォーム)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」と定義している。当該授業担当者の「場」の捉え方はこれに準ずるが、授業の「場」には、教師自身と学生自身、またその両者が活動していく現場で次々と現れていく関係性、その中ででのやり取り全てが含まれていると考える。これは古代ギリシャでソクラテスが実践した産婆術の概念にも通じるものである。「場」は、教師と学生、学生と学生との対話が促され、刺激され、お互いに変化していく時間、空間そしてその場自体に身を置いていることを、その動態を意味しているのである。

以上のような認識で予備課程開設2年目より実践している「表現」授業は、しかしながら、授業概念においてよく言われているような「知識」と「体験」、また、フィリップ・ジャクソン(1986)が *The Practice of Teaching* で指摘したような mimetic (主に模倣、再現で知識、スキルなどの習得をする伝統的な授業。ここでは正解があり、教師が伝える立場にある。)と transformative (対話を重んじる授業であり変容的な様式を持つ。教師の立場は優越者ではない。ここに正解はない。学習者は主体的に考える。)といった二項対立的な立場の一方にのみ位置するものではない。

学生と教師が創り出す場は一回性の連続で、その積み重ねで授業が成り立っていく。模倣的様式が必要な状況下で変容的様式の授業参加を学生に強要するような状況を避けなければ、「場」が成立しない場合も出てくるというのが担当教師の立場である。それゆえ、「表現」授業は、学生一人ひとりが抱えている状況を踏まえたうえで、授業シラバスが後行的に整えられていくことも多々あるような授業となった。そのため、予備課程2年目と3年目に実践された「表現」授業の内容は、いずれの場合も「自己を見つめ自己を表現していく」ことにあるが細目は異なってくる。以下、2期にわたるその授業概要と課題、およびその実践についてを述べる。

### 3. 「表現」授業の組み立てと展開

#### 3-1 「表現」授業の流れ

「表現」授業は1. 自分を語る, 2. 自分と他者を語る, 3. 自分と身の回りの社会を語る, ことによって自分をさまざまな関係で捉えていき, 最後に4. 過去・現在・将来の自分と日本・日本語との関係を考え, 学ぶ意味を捉えなおすという4つの柱を立てて行った。担当者は, ①クラスで各々の作文を読みあい, 自分の言おうとした意味が伝わったかを仲間の反応, 質問で確かめる「場」が生成されるよう, ②自分と他者を語る活動を通して「あなたから聞きたい, あなたに話したい」という環境での相互行為の「場」が生まれるよう, ③自分と身の回りの社会を関係づけ, ディスカッションすることで「社会の中の個人」を自覚する機会が得られるよう, 授業の進行に合わせて課題を考えていった。課題を与えていくことは, クラスでのテーマ, その一回一回の到達目標を共通のものとし, クラスに協働の土壌を作る必要性からのものだ。授業では, 与えられて一律に覚える日本語は存在しない。表現する日本語は活動を通じてそれぞれが発見していくことになり, それらはクラス全体の創出知となっていく。最終課題は過去・現在・将来の自分を見据えた「今私は何を考えているか」という発表を行い, これを振り返るという流れで授業シラバスを作成した。最終課題を「将来の自分」を見据えた発表と設定したのは, 通常課程に進級した後の大学生活での自己課題の発見を促すという意図も含まれている。

この大きな4つの柱の一つ一つは, だいたい以下の流れで組み立てられている。

- (1) テーマ(自己→自己と他者→自己と身の回りの社会→自己の現在の立ち位置)の導入
- (2) テーマにおける「私」についての整理, スキット作成, ロールプレイ
- (3) テーマにおける個人作文
- (4) 作文の発表, 質疑応答, ディスカッション
- (5) この活動でそれぞれが使用した日本語表現の共有

#### 3-2 「表現」授業シラバス

##### (1) 09年度春学期

09年度春学期の学生の過半数は同国出身であり, 彼らを筆頭に発音にはかなり母語干渉によるクセが認められた。日本語学校を終了している学生が大半であったが, これまである程度のまとまった作文を書いた経験はなかった。また, シャベっていることばを彼らの発音通りにそのまま文字化すると, 本人の表現意図とはまったく違った, 意味をなさない日本語表現となることがしばしば見受けられたが, 同国人同士はそれで通じるため文章になったときの誤りを重大な問題と意識することがあまりないことも分かった。表1はこの年度の進行表だが, ゴシック体で記載した箇所は, 初

期に組み立てた予定のほかに、実践の中で新たに担当教師同士の各授業での振り返りの結果を検討しながら加えたものである。

表1 「09年度『表現』法春学期進行情形表」

段階	授業内容	課題
1 「私を語る」	口頭表現／語彙・表現語句・文法の共有 スキット作成／ロールプレイ／自己表現作文	自己紹介・私の好きな／嫌いな～・私の一日 もし百万円あったら・週末の過ごし方・私の故郷
2 「自己と他者」	口頭表現／相談・アドバイス 待遇表現	友達のいいところ／友達の国・私の国 悩みを話す・聞く／アドバイス
3 「自己と社会」	口頭表現：身の回りの社会を考える 新聞記事についてコメント 意見／ディベート／ディスカッション 情報収集	最近の出来事 新型インフルエンザの備え 自分が親になったとき携帯電話を子どもに持たせるか 大学の学部について調べる
4 「将来の私」	スピーチを作る マインド・マップ／ピア・レスポンス 原稿を書く 発音について考える 発表／振り返り／自己評価	「将来の私1」 5年後の私・10年後の私 「将来の私2」 日本・日本語に興味を持った経緯・日本に留学した自分の過去と現在 「将来の私3」 今なぜ私はまだここにいるのか 将来の私のために今できること

まず第一に「自己」を表現するうえで、モデル文などをただ当てはめるような、どこにでもあるが自分自身ではない作文ではなく、お互いにどんなことをどのような表現で相手に伝えようとしたのかを共有していく姿勢を作り出す必要があった。授業のかなり初期の段階で、教科書のどこかにあるような短文だけで簡単に作文していた学生の提出物をそのままコピーし、本当にそれでクラスの他の学生に自分のことが伝わるのかなどを問いつつ、各々の表現語句をクラスで検討することによって日本語の表現を自己修正していく課題を授業に加えた。また、母語干渉が大きく影響していると思われることばの誤りについても、気づきを促し修正していくよう方向づけた。

第二に、彼らには、自分の身の回りの日本社会は現実に自分に関係してくる社会なのだということへの自覚があまりないことも授業内でのやり取りで判明した。このため社会と自分との結びつきを、この時期に猛威をふるった新型インフルエンザに対する備えなどを実際に新聞記事そのものに接して実感させるよう課題を選んだ。また、大学生活を、これまでの日本語学校で過ごしてきたのと同じように漫然と送るのはいけないことの気づきを促すために、自身が入学した聖学院大学についての必要情報を自ら集めることも学期中に加えた。

最終スピーチ作成段階で自分の考えをまとめるために行ったのは、頭の中に散在している細切れの思考を繋げるマインド・マップ（作品例2参照）の作成である。学生たちがスピーチ作成の経験が少ないことからテーマが決まらない、どのように構成したらよいか分からないという状態と

なったため、これらを視覚化して検討していくことが効果的と思われた。また学生自身が主体として授業参加し、自律的に自己の課題を発見していく土壌となるよう、教室ではピア・レスポンス（peer response：作文活動で学生同士がそのプロセスを共有し、文章を書いていく活動）も、より積極的に入れた。その結果、なかなかスピーチのアウトラインがまとまらない学生同士でお互いに指摘しあうことがマップ作成を援助する形になった。

## (2) 10年度春学期

10年度の学生は出身国による偏りはあまりなかった。また09年度と比較して口頭での受け答えに相当こなれている部分があったことから、アルバイトでかなり日本語を使う機会が多かったのではないかと想像された。彼らに大きく不足していたのは文を書く力だった。漢字に弱いことも文章作成に大きく影響していた。自分が書いたものを口頭で言わせてみると、かなり高いレベルの日本語力を発揮するのだが、これを文字にしたものはほとんどがひらがなで書かれていたり、句読点がなかったり、またそのひらがなで表わされた語句自体にも読めるだけの正確さがなかった。したがって一文が長くなればなるほど、全く意味不明のひらがなの羅列状態になるときさえあった。学生の一人は日本語能力試験2級に合格していたが、そうとは思えない稚拙な文章を作成していた。また10年度の学生は、自分の考え、生き方がはっきりしているのに、それを日本語で表わそうとする際、発音の関係で一回では相手に理解してもらえない経験を味わってきたことから、途中で「何でもないです」と、言うことをやめてしまう傾向もあった。結果としてこれでは「自己を表現」することが満足にできないことが分かった。10年度のシラバスでは、文章表現に重点を置く課題を加えて修正を行った。4段階の流れの中で文章も少しずつ長くなっていくように課題を段階的に設定し、口頭では高度なことが言えているそのままの彼らのレベルにまで文章能力が追いついていき、最終スピーチに反映できるようデザイン修正を行っていった。

彼らは、思いにまかせてしゃべっていくと思考が散在してしまう傾向があり、文章のまとまりもなくなってくる。マインド・マップをその思考の散在状態に作り上げてしまうとただただ長い文章になりかねない。まるで長いおしゃべりを聞いているような作品となってしまう。そこで10年度は、新たにフィッシュ・ボーン（作品例6）という手法を彼らに紹介した。魚の尻尾から頭に向かって大きな骨が一本通り、その両側に細い骨が出ている。細部の骨は項目、真ん中の大きな骨はそれらを一本にまとめあげ、頭書いてある「目的・テーマ」に向かって進んでいく。魚の骨の絵を描く、魚の表情を決めるという視覚的な楽しさも加わりマインド・マップより楽しんで仕上げる学生も出てきた。

10年度に加えたもう一つの柱は、学期中での自分の表現を自己評価し、目標設定を意識化するためのポートフォリオシートの記入である。例年この時期に行ってきた学部学生との交流会に対しても、異文化理解授業の協力者としてではなく、「表現」授業の一つとして予備課程の学生も参加主体と位置づけながら、交流会後の振り返りを行った。



表2 「10年度『表現』法春学期進行表」

段階	授業内容	授業内課題, 宿題
1 「私を語る」	自己評価・目標設定 口頭表現 スキット作成, ロールプレイ 自己表現作文→フィードバック (以下FBと略称) 自己評価, 相互評価 オリジナリティーについて 独りよがりではない自分 意見交換	自己紹介・印象深い自己紹介をする 私の好きな／嫌いな～ ・理由をつけ, 興味をもって自分を知ってもらおう 話の工夫 ・経験を踏まえて話す (エピソード) 私の趣味は。スキット作成, ロールプレイ ・話題提示し相手とやり取りしながら会話 もし百万円あったら ・夢を語る (自分のために, 社会のために)
2 「自己と他者」	課題FB, 相互評価 自己チェック→次の目標 口頭表現 相談, アドバイス	友達のいいところ／わたしの自慢／友達とわたし ・お互いの良いところの違い, 共通性など 私の国へいらっしやい／どこへ行ったらいいですか。 (名所旧跡を並べるのではなく自身のエピソードで) 悩みを話す・聞く／アドバイス 友達について ・友達の作り方 ・良い友達とは
3 「社会と私」 「文章で自己表現」	口頭表現 文章の書き方 交流会	生活の中で「おかしい?」「変だ」と思う点 ・自分の意見を言う・これを書く 人と話す: 気をつける点, 自分から話題が提供できるか
4 「将来の私」	スピーチを作る マインド・マップ／フィッシュ・ボーン 原稿を書く (初稿, 2稿) スピーチを効果的にするには 発表／振り返り／自己評価	「将来の私1」5年後の私・10年後の私 「将来の私2」日本・日本語に興味を持った経緯・日本に留学した自分の過去と現在 「将来の私3」今なぜ私はまだここにいるのか 将来の私に向かって

### 3-3 「自己表現」していく主体

前項で述べてきたように、「表現」授業の展開は、授業一回ごとに立ち現れてくる学生同士、学生・教師との関係性、そこに生成される「場」という動態でなされていく。「場」で交わされる日本語での表現は教師が与え学生が受け取っていく展開ではない。予め教師が作成したシラバスは授業で生成されていく「場」で必然的に変化していく。つまり「表現」授業は学生が自分を表現するのに必要な日本語を手に入れていくプロセスであり、また教師は授業そのものを良くしていこうとするプロセスそのものであると言えるだろう。授業では学生、教師の両者は自己表現していく主体なのである。その主体同士が関係性を結んでいき、コミュニケーションが成立する中で必要とされる日本語が創出知となって現れてくるのである。以下4節はこのクラスで起こったことを学生の作品、授業でのやり取りから授業を分析し、考察を行う。

## 4. 授業分析

### 4-1 自己を表現するための日本語を学んでいくプロセス（09年度作品から）

09年度の学生は、日本語学校で学んできたはずの日本語の基礎的な能力にかなりの開きが見受けられた。自分のことばで自分を語ろうにも文法的な誤り、語彙の貧弱さなどが見受けられたため、授業前半では彼らが授業内課題で使用し、発表してきた表現などを共有できるよう教師が授業後のフィードバック用に準備したプリントで、もう一度「ではそのような表現を自分自身で使うとしたらどのように使えるであろうか」というような問いかけを行う授業形態をとる機会を設けた。「作品例」1は、表1の「自己と他者」部分の「悩み相談」で、スキットを作成、ロールプレイを行った後の日本語表現確認課題での学生Aのものである。イタリック体がAの復習確認としての作例だが、自分の生活をこれらの表現で簡単に表わしていることが分かる。まだ漢字に問題があり、ひらがなで書いている箇所が多く、文法上（「ママ」と書かれている2例目の「の」）の誤りも見受けられるが、クラスで共有した文型の使用はAの生活が反映された表現になってきたと言えるだろう。

作品例1 09年度学生Aの作品（090525・26「悩み相談」で使われた表現・語句の共有／確認シート）から

いくらVても、～だ

漢字をいくらべんきょうしても、すぐわすれる。（学生B：前週のスキット作成で使用）

いくらけしょうしてもきれいにならない（学生A：復習確認でのその週の作例）

（～けど／～が／～のに）なかなか～ない

バイトをやりたいんですけど、なかなかいいバイトが見つからないんです。（学生C：上記学生Bに同じ）

たまにうんどうしてるけど毎日うんどうする時間の（ママ）はなかなかないです（学生A：復習確認の作例）

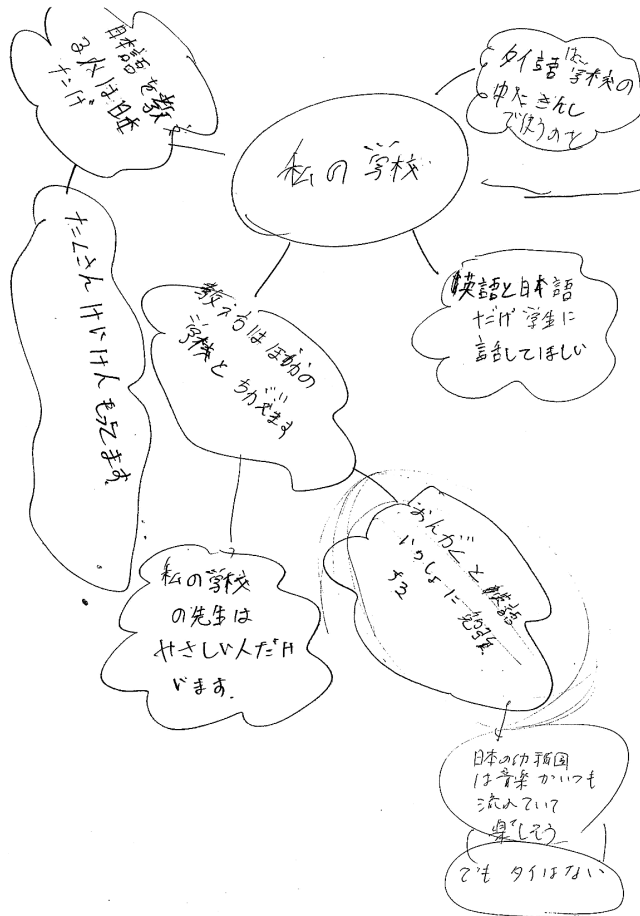
Vば、（～できる）

『タウンワーク』を見れば、すぐいいバイトを探すことができると思う。（学生D：上記学生Bに同じ）

ちゃんと勉強すればしょうがくきんをもらえる（学生A：復習確認の作例）

授業の流れの最終段階に至り、学生Aは、作品例2に示すようなマップを作成してこれを発表、伝えたいことは何かをクラスメンバーに説明することによって考えをまとめていった。「今の私」

「10年後の私」「小さいころの過去の私」などに思いを巡らせ、学生Aは合計3つのマインド・マップを作成したが、それらが結集し、今を生きている自分がどこに向かって進んでいるのかを表現したスピーチスクリプトとなった。



作品例2 学生A作成のマインド・マップ (どんな学校になるのかと聞かれて作成したもの)

作品例3 学生A最終スピーチのためのスクリプトからの抜粋

こんにちは、今日は私の将来について話したいと思います。

私の夢をみなさんが聞いたら信じられないことかもしれませんが、私は自分の学校を作りたいのです。みなさんは子供の時、自分のそんけいする人がいましたか。私のそんけいする人は子供の時通っていた学校の先生です。(中略)

2年前、私は自分の夢を持って日本へ来ました。初めて日本へ来たときは、日本がぜんぜん分かりませんでした。日本語を勉強したいと思いました。そのため日本語学校に入りました。

2年の間にさまざまことも（ママ）やりました。たとえばボランティアをやりました。子供たちに英語を教えました。とてもすばらしい経験でした。

2年間で日本語学校を卒業しました。しかし、もっと日本のことを知りたくなり聖学院大学に入りました。実は児童を勉強したいかった（ママ）のですが留学生にとってはとてもむずかしいと言われました。

でも私はあきらめなかったです。（中略）

卒業したら日本の教育の制度を習いたいです。たくさん経験をしてタイに帰りたいです。タイに帰ったら自分が勉強したことを用いて自分の学校を作ります。（中略）もし学校を作るならどんな学校とも違う学校を作りたいです。私の学校は先生がやさしくて（ママ）元気な先生がいる学校です（ママ）。また英語を教えるときには音楽といっしょに勉強することができます。タイでは音楽をいっしょに教える学校がまだないのでし作ったらすごく人気があると思います。（中略）

今私の夢はまだ遠いと思うが（ママ）でも私はがんばりたいです。どれくらいむずかしいんでも（ママ）私はがんばりたいと思います。（7/3）

「作品例」3を見ると漢字の使用がかなり多くなってきている。またかなり長い文が書けるようになってきていることが分かる。伝えたい思いが強くはっきりしてきている。マインド・マップ作成時にクラスメンバーからいろいろと質問され、より具体的に目標設定をしていったことがこれらのマインド・マップ（スピーチスクリプト）から分かる。学生Aは、集中力があまり続かないことを自身で以前から自覚していた。一気に課題を仕上げるが、それ以上同じことを考え続けることに始めはかなりの抵抗があった。しかし、最終作品はクラスメンバー・教師からの指摘によって何度も書き直し、自分の思いをはっきりとさせていく持続力が備わってきたのだった。学生Aの発表録画を見ての自己評価では、Aがかなり達成感を得たことが書かれている。

#### 作品例4 学生A「090715 表現「発表」振り返りシート」より抜粋

★VTRを見て、一番自分が良かったところはどんな点だと思いますか。

テーマを伝えられたから自分が伝えたいことをちゃんと話せました

★4月の自分を思い出してください。そのときと比べてどうでしたか

ちゃんと日本人の前で発表できるようになった。4月時はとてもはずかしかったです。

また、授業最後の「振り返り作品例」5では現在の自分の立ち位置を認識することができたこと、自分の思いを屈託なく伝え、それを認めてもらえるメンバーと共に「場」に身を置いてきたことが自信に繋がっていった様子を想像させるコメントが記されていた。



生も「悪いことを今まで何もしてこなかったのか。いたずらなんかをした経験はないのか。」「親に話せないことを友達に聞いてもらったことはなかったのか。」などさまざまな視点、クラスメンバーのエピソードなどを受けて、そのことを自身の体験の中で考えるようになっていった。作文には話しあいの内容が反映されていることが想像された。作文構成もただのおしゃべり状態から脱却したものになってきていることが分かった。

#### 作品例7 学生D作文（自己と他者での課題）「友達とは」より抜粋

悲観的な気分になると僕はいつも友達話したり（ママ）頑張っている友達の姿を思い出したりする。友達がいなくてもいいという人たちがいますが（ママ）僕にとって友達がいない世界は憎しみと欲だけだと思う。友達からもらう勇気、助け、愛に溢れていると思う。めだたないんだがそれはいつもそばにあるわざわざ探さなくてもじつはいたる所にある。

友達という役割を人生の中でとても大切だと思う。なせいかというと（ママ）友達の影響でとてもいい人たちも悪くなり悪い人たちを（ママ）良人たちになった事がたくさんあるからだ。

今まで歩で（ママ）きた道でいろいろ友達と出合った。良い友達悪い友達いろいろ人（ママ）と出会いいろいろ経験し僕成長した（ママ）と思う。今はなつかしく思い出す。

（中略）今人生の中で一番じけん多かったのは学校の時代だと思う。不良の学生たちだった私とそのときのれんちゅうのこと今でもなつかしく思い出す。

ある日学校の研究室で実験をやっていた。水に入れるとばくはつする物を見せた先生それをほんの少し入れてみんなに見せなさいとまじめな学生にその仕事をまかせた。先生の目をはなれたしゅんかん僕のあまのじゃく友達の一人実験をやっていた学生の手をひっぱった。ばくはつするものすべて水に入りおきい音を出て（ママ）えらい事になってしまった。（以下省略）

#### 4-3 初対面の日本人学生とのコミュニケーションの「場」は成立したか

クラスでは毎年「交流」として通常課程に設置されている異文化理解クラスの学生と話をする機会がある。10年度はこれを初めて「表現」授業の1コマとみなし、「初対面の日本人学生とコミュニケーションを図る」ことをそのコマの目的に置いた。交流会では予備課程学生はグループに一人ずつ入り、そこでの会話を行った。結果は総体として「楽しかった」ということになるが、彼らなりの思いもまたここで「作品例」8に示すように明らかになった。

#### 作品例8 「交流会に参加して」振り返りシートの各学生の回答を抽出

★コミュニケーションをとるとき何に気がつけましたか

C：相手からの質問をきいてどうゆう（ママ）人たちがどうか理解できたあと話を続けるようにした

B：相手の言うことをよく聞いて笑顔で説明してあげたりする

★面白かったこと、逆につまらないな、いやだなと感じたことはありましたか

C：面白かったことは日本の女（ママ）はりょうりできる男とけっこんしたいんだって

D：同じしつもんを何回もくりかえしたこと（ママ）がつまらなかつたかもしれない

B：ちょっといやだったのは自分にばかり質問されましたので答えばかりで疲れました

★もし自分が逆の立場だったらどんなことを話題にしようと思いますか

E：海外に自分が暮らしたと思います（ママ）できますか。その国の人と結婚したかったらできますか。

B：私の場合まず自己紹介します。そして相手と私のこと交換したり自分だけ言うのではなく相手も言い出すようにしたりします。

学生Bは、コミュニケーションは話す一方、聞く一方だったり、答える一方だったりするのは良くないと感じている。初めての相手に非常に気を使い、頑張って答えているが、自分だったらもう少しディスカッションできるような雰囲気を作りたいと考えていたことが分かった。

後日「自分たちの提示した話題は進まなかった／答えるばかりは大変／カレーの話ばかり聞かれた／あとで学内で会ったのに知らんぷりされた。」との不満も、「もっと話したかった。楽しかった／もう一回同じような授業がほしい（ママ）。」という希望も出された。

複数の人間がいるからと言って、必ずしもコミュニケーションがうまく成立するわけではないこと、一方通行では居心地があまり良くないということを感じ、それでももっと親しくなればもっと話せるはずだという感触も得た。「場」は人が集まれば必ず生成されるものではないということが言える。これについては考察で触れる。

## 5. 考察

以上、予備課程の「表現」授業におけるシラバスとそれに伴ったステップごとの課題の紹介、学生の授業に対する取り組みとやり取り、そのプロセスで各々が探し、自己表現していった日本語、学生の思いについてを論じてきた。その考察を①「模倣的・変容的」に学習していった授業で生み出されたもの②「場」の生成③コミュニケーションの意味の三つの観点から行う。

①において、予備課程の学生に最も必要だと考えられたのは「自力」で考え、道を切り開いていくための「自己を見つめる」ことだったが、その行為には記号としての「ことば」も当初は必要であった。また学びは「自己について考える」ということから主体的に自律的に行われるものではあるが、始めから全てを学生のみ委ねれば良いという問題ではなく、教師が授業にいる以上、教師もまた主体的に参加しなければならない。そこには教師の理念があり、授業デザインはそれを反映

したものになってくる。教師が授業の最終目標にしたのは、大学での自己課題の発見に繋がっていく学生の目覚めを促すことであった。デザインした各ステップには課題があり、その課題完成（作文→発表→相互コメント→振り返り→新たな目標設定）は、クラスメンバーの共通目標とした。このプロセスを経ることでことばの共有、価値観、考えの交換ができる。これまでこのように「考える」ために日本語を使う習慣がなかった学生にとっては、課題をきっかけとして様々な観点、いくつかの表現を見出すことができることになる。課題を課すことは、決して強要された学習とはならない。課題に正解はないからだ。一人ひとりのこれまでの人生を振り返り、今を実感し未来を期待する自分について自身の日本語を学ぶことは一律にはできないから、教師が意図したとおりに学生が反応するわけではない。そこでは自律的な学びが生まれてくる。そこで使われた日本語は、クラスメンバーの創出知となっていくと考えられる。つまり、課題は模倣的要素を含んではいても、結果的にクラス内でのやり取りから変容的要素を含んでくるのである。このようなことは実は「表現」授業に限ったことではなく、あらゆる日本語の授業内で起こっていることではないだろうか。

次に②において「場」とは、前述のように授業一回ごとに立ち現れてくる学生同士、学生・教師との関係性の中の動態として生成されていく。シラバスは「場」で必然的に変化していく。両者が主体として関わりその主体同士が関係性を結んでいき、コミュニケーションが成立していく。「場」は単に人が集まれば生成されるものではない。お互いのやり取りが「あなたに話したい・あなたから聞きたい、私はこう思う・あなたはどうか」という点で自らの思い込みのような閉じられた自己ではなく、変容可能な開かれた自己があり、そして相手が何を言おうとしているのかを受け取ることができる聴き手（他者）がいなければ生成されにくい。これは、一回のみの交流会と常に話し合っている表現クラスで交わされた会話の違いから学生が感じ取ったものであるかもしれない。一回のみの関係性からではどうしてもコミュニケーションは情報の伝達という機能が主となりがちであり、クラスで取り結ぶ関係性のように発展し、広がっていくのはむずかしい。「場」には参加者の関係性、コンテキストが大きく作用するのである。

③において「自己を見つめ自己を表現していく」行為は、他者から認められ、その存在のかけがえのなさを自らが実感できること、それが一人ひとりの「生きる」意味となってくることを見出すためにあるものではないかと思われる。人は誰でも他者に認められなければ生きてはいけない。人と人が「繋がる」ためにことばはあり、そのことばは独りよがりではいけない。お互いを自身の持つことばで「私が伝えたいこと」を表現し、相手のことばを聴き、ことばを「繋げあって」認めあう。そこにコミュニケーションが生まれていくのではないだろうか。

近年、コミュニケーションの欠如、コミュニケーション能力のない若者などがさまざまな分野で取りざたされている。「表現」授業は、参加者が自らのコミュニケーション能力を広げるために自らが変わり他者を受け入れ、「今・ここ」を共有しようという努力をしてことばを繋いでいく「生きる」ためのコミュニケーション授業であると言えるだろう。



参考文献

- 池田玲子「第2章協働学習としてのピア・レスポンス」『日本語教育ブックレット9』2007
- 小川貴士編『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』2007 くろしお出版
- 門倉正美「総合的コミュニケーションの研究」『月刊言語』3月号 大修館書店2008 pp.60-67
- 北川達夫『図解 フィンランド・メソッド入門』経済界 2005
- 駒井伸俊『フィッシュボーンノート術』フォレスト出版 2009
- 佐伯胖『学ぶということの意味』岩波書店 1995
- 佐藤学『教育方法学』岩波テキストブックス 1996 pp.63-79
- 清水博／前川正雄『競争から共創へ—場所主義経済の設計』岩波書店 1998
- 清水博『場の思想』東京大学出版会 2003
- 下村雄紀／相澤哲／桑田優 編著『コミュニケーション問題を考える—学際的アプローチ』ミネル  
ヴァ書房2004 pp.1-21
- 館岡洋子「協働による学びのデザイン—協働的学習における実践から立ち上がる理論」
- 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を实践する・探求する—活動型日本語教  
育の広がり』凡人社 2008 pp.41-56
- 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2007 pp.12-14
- 塚本真也「工学系学生向け表現授業「日本語力教育」」『月刊言語』3月号 大修館書店 2008 pp.  
26-33
- 筒井洋一「日本語表現法の意義と今後の展望」『月刊言語』3月号 大修館書店 2008 pp.18-25
- 野中郁次郎／紺野登『知識経営のすすめ—ナレッジマネジメントとその時代』ちくま新書 1999  
pp.161-188
- 牧野由香里『「議論」のデザイン—メッセージとメディアをつなぐカリキュラム』ひつじ書房 2008
- 鷺田清一『「聴く」ことの一—臨床哲学試論』阪急コミュニケーションズ 1999
- 渡邊二郎『自己を見つめる』左右社 2009 p.46 p.178
- Jackson, Philip *The Practice of Teaching*, Teachers College Press, 1986 pp.115-145