

中国の大学における持続可能性 日本語作文教育の可能性 —学習者の意識から言語実践を見る—

劉 娜

要 旨

中国の大学の日本語作文クラスで、4技能と思考能力の統合を重視し、自己と社会とのつながりを考える持続可能性日本語教育の実践を試みた。具体的には、学習者が生きることと直接的に関連性を持つと考えられるテーマを取り上げ、まず、関連する資料を各自で読んだ後グループで議論するプロセスを経て第一稿を書き、次にこの第一稿について学習者同士のピア・レスポンスを行い、それを踏まえて最後に第二稿を書く。このような学習者にとっては新奇性のある作文活動を学習者は、どのように言語(L1とL2)を使用して実践していたのだろうか。本稿では、この問いに答えるために、コース終了後にインタビューを行い、その文字化データをM-GTAとKJ法を併用して分析した。その結果、第一に、学習者は自己の持つ言語(L1とL2)を駆使して資料の理解を深め、その理解と繋げて第一稿を書こうとしており、心理的領域で言語が有効に機能していることが推測された。第二に、続いて行われた資料をめぐる仲間との議論及び第一稿に対するピア・レスポンスにおいては、それぞれが、資料を読んで考えたことや様々な経験を持ち込みながら活発なやり取りが行われるなど、言語(L1とL2)が有効に使われており、社会的領域でも言語がよく機能していることが窺われた。

【キーワード】持続可能性日本語教育、ピア・レスポンス、心理的領域、社会的領域、拡張的言語実践

1. 問題の所在

近年、中国における大学教育の大衆化に伴い、日本語を専攻とする学習者が年々増えている。大学の3年次に日本語能力試験1級に合格する者も多く、大学における日本語教育は一定の成果をあげていることがわかる。他方、日本語の言語知識は持っているものの、それを実際のコミュニケーションに応用することには困難を感じる者が多いという指摘もなされている(楊2010)。多くの学習者は、日本語をある種の知識として勉強することを目的としており、日本語の言語形式に拘り、日本語らしい日本語を身につけることを第一の要務だと考えている。つまり、学習者はある程度の言語能力を身につけたとしても、その言語能力が思考することと結びつけて獲得されていないため、思考と言語の「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の4技能が乖離しているという問題を抱えているといえる。さらに、日本語学習を通じて、社会の出来事を自分に引き付けて考え、よりよく生きることを追求する努力はさほどなされていない。

この問題を、4技能のなかでも高次の認知機能を駆使して考えを言語で深め、かつそれを文字にすることが追求される「書く」技能に注目して、更に考

えてみよう。中国の大学では、日本語専攻の2年生もしくは3年生を対象に作文という科目が設置されている。中国の大学教育における伝統的な作文教室では、学習者は何を書くかという作文の内容を考えるよりも、日本語の文をどのように構成すれば日本人が書いたような文章になるかを追求する傾向がある。そこでは、作文を、考えを深めたり、自分の考えを他者に向かって発信したりする一つの方法ではなく、習った日本語の文法や語彙が正しく使えるかどうかを確かめる方法だと、学習者が考えやすくなる。習った語彙や文型を正しく使うために自分の考えとは異なる内容の文を作ることもあり、学習者の頭で考えていることと、実際に作文に書いたこととの間にずれが生じることも少なくない。これでは、学習者の言語実践は内実の伴わないものとならざるを得ない。このような作文教育は、教育として学習者が持続可能な生き方を追求する学習の支えになるのだろうか。

岡崎(2008)は、言語教育は言語そのものを知識として極めるのではなく、学習者が生きていく中で自分の生き方を考えていく手立てとするためにあるものとし、そうした言語教育として、持続可能性日本語教育を提

示している。これを作文教育という点から考えてみると、作文教育もまた「作文そのもの」、作文に含まれる言語知識を極めるためにあるものではなく、代わりに、作文教育は、学習者が自分の生活や、学業、仕事などの人間活動のあり方をよりよくすることに貢献するものでなければならないといえるであろう。そのためには、作文教育の担い手である教師は、学習者とともに人間活動と学習を一体化したものと捉え、作文教育上の問題を能動的に認識し、改善のための手立てを考える必要があると考える。

そこで、本研究では、持続可能性日本語作文教育の構築を目指し、その第一歩として、学習者の人間活動と一体化した作文教育の実践を行い、思考と言語の乖離の問題が改善されるかどうか、検討する。

2. 先行研究

言語実践は、言語生態学では心理的領域における言語実践と社会的領域における言語実践からなり、さらにこの両者は相互交渉の関係にあるとされている。心理的領域とは、多言語話者のmind(知性、精神)の中で言語と他の言語が相互交渉している領域を指す。例えば、学習者が日本語の作文を書く場合、この領域において、母語で培われてきた認知・情意・社会・文化上の既存能力に媒介されながら思考を促し、日本語の作文を生成していく。社会的領域とは、ある言語とその言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の相互交渉的領域である(岡崎2009)。例えば、作文クラスで考えると、教師と学習者、あるいは学習者同士のやりとりで言語が使われる領域が社会的領域として考えられる。

協働学習の一つとして日本語作文教育でも実践及び研究が積み重ねられてきたピア・レスポンスは、後者の言語の主として社会的領域における言語実践に働きかけるものといえることができる。ここでは、中国人学習者を対象とする原田(2006)を見ることでピア・レスポンスの成果と限界を検討する。

原田(2006)は、言語能力差が存在する学習者同士でも、対等で相互支援的な関係の構築が達成されるかという問いを立てて、中国人学習者を対象とするピア・レスポンスの実践研究を実施した。分析は活動中の音声記録をデータとし、機能の観点から参加者の発話を分類した。その結果、活動を導入した初期には、学習者は、能力差の有無に関わらず、「読み手」と「書き手」という役割意識を持って活動に

参加していた。そして、活動の積み重ねを通して、「読み手」と「書き手」の発話機能がアドバイスの授受という一方向的な関係性を示すものから「意見を述べる」「反論する」「説明する」「補足する」などの双方向的なものへと変化し、学習者の間には読み手・書き手、あるいは言語能力の高低に関わらず、対等な立場で問題解決に取り組もうとする、相互支援的な関係性が築かれていたという。このように教室の中で培われてきた社会的関係性を社会という文脈に応用することが期待できると考察されている。

この原田の研究に示されるように、ピア・レスポンスに関する研究では、これまで学習者の社会的領域における言語実践及びそれと作文プロダクトとの関係の解明に重点が置かれてきた。他方、言語生態学では社会的領域と心理的領域は相互交渉的関係にあるとされている。この点の実証を日本語発音教育の領域で試みたのが房(2011)である。

房(2011)では、学習者が一人で発音について学習した内容を持ち寄り、仲間との対話を通して発音上の問題を探り、その改善に向けて具体的な方策を検討するピア・モニタリング活動が考案された。一人学習では学習者の心理的領域の言語が十全に機能することによって、ピア・モニタリングする際、社会的領域の言語が十全に機能することとなる。心理的領域の言語実践と社会的領域の言語実践が相互交渉的な関係を保つことによって、学習者の言語生態が保全・育成され、持続的に発音学習を続けていく力を育成するための音声教育のあり方が示唆された。

房(2011)からは、家庭で発音日記に書いた自分の発音への気づきをクラスに持ち寄り仲間との対話を通して、発音上の問題を探りその改善に向けて具体的な方策を検討するピア・モニタリング活動が提案されている。家庭での一人学習を設定することで学習者の心理的領域において言語が十全に機能することを狙い、さらにこれにより、続くピア・モニタリングという社会的領域において言語が十全に機能することが目指されている。心理的領域の言語実践と社会的領域の言語実践が相互に支え合うことによって、学習者の言語生態が保全され、持続的に発音学習を続けていく力を育成するための音声教育のあり方が示唆された。

房(2011)からは、社会的領域における言語実践は先行する心理的領域における言語実践に影響を受けることがわかる。グループ活動は、個々人が課題に

対して前もって考えることがなければうまくいかない。しかし、これまでのピア・レスポンスの研究では学習者の心理的領域の言語実践に働きかける必要性についてあまり論じられておらず、また、教育の現場においても心理的領域の言語実践は学習者個人の力量に委ねられているという問題がある。

そこで、本研究では、持続可能性日本語作文教育の構築を目指し、房(2011)の持続可能性音声教育の研究で提唱された活動を参考に、心理的領域と社会的領域における言語実践の相互交渉を促す以下のような活動を実践し、検討することにした。活動の手順を述べる。

- ① 教師が作文題目を提示し、その題目に関連する資料を配布する。学習者はその配布資料を各自で読む。(教室内)
- ② 資料を読み終わったら、グループになって読んだ内容について話し合う。(教室内)
- ③ 課題として、第一作文を書く。(教室外)
- ④ 第一作文に対して、グループでお互いの作文について話し合う活動をする。(教室内)
- ⑤ グループによる話し合いの後、課題として各自で第二作文を書く。(教室外)

房(2011)では、学習者の心理的領域における言語実践と社会的領域における言語実践の相互交渉を促すために、一人学習としての発音日記とピア・モニタリングの両方を活動に取り入れた。それと同様に、作文クラスにおいて、学習者の各々の心理的領域における言語実践を活性化させ、それをもってグループ活動に臨ませることが必要だと考えられる。そこで、事前学習としてその作文のタイトルに関する資料を読むことを取り入れることにした。題目に関連する資料を読むことで、既有知識や経験を呼び起こし書く内容について事前に自分なりに考えることができる。それを持ち寄ることで教室でのやり取りが活発になることが予想される。また、活性化は心理的領域から社会的領域への一方向だけではない。グループで話し合うことを予め想定して資料を読むことにより、社会的領域から心理的領域への影響も期待でき、学習者の言語実践が心理的領域と社会的領域で相互交渉的に実現できると考えられる。

以上のような活動によって、1つの作文を書くのに、学習者の心理的領域の言語実践と社会的領域の言語実践が行き来し、学習者の日本語の言語生態の保全に寄与することが期待される。

また、作文教育では、習った文型の運用を目的とすることが多いため、学習者が何について書くのか、また作文を書く活動を通して何をどのように考えるかについては重視されていない。一方、本研究が追求する持続可能性日本語作文教育では、学習者が自分の生活や、学業、仕事などの人間活動のあり方をよりよくすることが期待される。具体的には、言語知識を操作するためではなく、自分の普段の生活、生き方を考えるべきものとする。そこで、作文のテーマを学習者にとって考える必要のある、更に自分自身に引き付けて考えやすいものにした。

本研究では、以上の一連の活動における心理的領域の言語実践及び社会的領域の言語実践の間に相互交渉が促されているかどうか、また相互交渉の在り方に変化が生まれているかどうかを探ってみたい。学習者の言語実践を探る方法はいろいろあるが、言語生態学では当事者が自身の言語実践をどう見るのかを重視するため、本研究では、学習者の認識から言語実践の実態を推測することにする。

3. 研究目的と研究課題

上記の一連の作文活動が、学習者の言語生態の保全、具体的には言語実践に影響を与えることができるか、影響を与えることができるとしたら、どんな影響があるかを明らかにし、この一連の作文活動を経験することで学習者の持続可能な作文活動が実現できるかどうかを探ることを目的とする。研究課題の以下の通りである。

課題：学習者は、持続可能性日本語作文教育を目指してデザインされた一連の作文活動における言語実践をどのように捉え返しているか。

4. 研究方法

4.1 調査対象

本研究は、中国の某大学の日本語学科において、4か月間(2009年9～12月)行った作文クラスの活動(週に1回、90分)を研究対象とした。学習者は日本語を専攻としている大学3年生28名である。学習者の日本語能力や性格などを参考にして4人の学習者を一つのグループに編成した。全部で7つのグループができた。より多くの仲間と活動ができるように、学期中1回グループチェンジを行った。授業は、日本人教師Aの協力を得て、筆者とAの2人で行った。

4.2 作文のテーマ

学習者は、1学期を通して全部で6本の作文を完成した。作文のテーマ及びそのテーマに合わせた事前学習のための読み資料は下記表1の通りである。

なお、日本語の文法や言語形式の正確さにこだわらず、資料をめぐる自分の体験などに基づいた考えを述べやすいように、事前学習及びピア・レスポンス活動の使用言語を日本語と母語のどちらでもよいこととした。

表1 作文のテーマと事前配布資料

	作文のテーマ	配布資料(使用言語)
1	一人っ子政策と私	一人っ子政策の定義、成果ともたらされた問題(中国語・日本語)
2	中国の環境問題	中国の環境問題(中国語) ある一つの問題に特化した日本人のレポート(日本語)
3	将来に向けてこれまでの大学生活を振り返る	マインドマップ 日本人大学生が書いた同類の作文(日本語)
4	私にとって仕事とは	思考法(中国語・日本語)
5	格差社会	貧富の差がある「四つの世界」(写真家胡楊による上海お宅訪問の写真と文章)(中国語・日本語)
6	最近のニュースから考えたこと	食品の安全(日本語) ある犯罪者の逃走劇から見た社会問題(日本語)

4.3 データと分析方法

4か月間の学期終了後、7つのグループから学習者を2名ずつ選んでフォローアップインタビューを行った。教師の目から見て、活動に積極的だったと考えられる学生1名と、相対的に消極的だったと考えられた学生1名にした。この活動の中で自分の言語実践はどうだったか。つまり、自分の中国語や日本語は作文活動を展開していくのに十分役立ったかどうか、個々の振り返りを聞くことを目的として、インタビュー項目は「活動全体への感想」、「これまでの日本語作文活動」、「グループ活動における言語実践」、「仲間や教師の役割」という4つのまとまりからなるものとした。インタビュー時間は、一人につき平均36分(最少25分、最長50分)であった。学習者の同意を得てインタビューを録音し、その録音の文字化資料をデータとした。

分析方法は、活動中の言語実践に対する学習者の認識がどのようなものであるか、そして、その認識はどのような構造をもっているかを明らかにするた

めに、質的分析法の一つである修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下2003、Modified Grounded Theory Approach、以下M-GTAとする)を援用し、合わせて、グループ化の際、情報をボトムアップ的にまとめ、抽象度を上げていくKJ法と併用することにする。具体的には次の手続きを踏んだ。

- ①データから、作文活動における学習者の言語実践に関する語りを抜き出す。その際、切片化しすぎず、文脈ごとに抜き出すようにする。
- ②抜き出した語りに、その内容を端的に示すラベルをつける。
- ③ラベル同士を比較対照し、類似するものや共通するものを集めてカテゴリーを作り、それを表すラベルをつける(コード化)。
- ④このコード化を、理論的に飽和するまで繰り返し、抽象度を上げていく。
- ⑤カテゴリーごとに配置し、関係性を表す線を引き、構造を作る。

以上により、活動中の言語実践に対する学習者の認識を構造図で示した。単線の実線で囲んだ部分は言語実践の対象者を示した。点線の部分は言語実践の心理的領域か社会的領域かを表した。【 】はカテゴリーを表しており、「・」で表しているのは、その下位カテゴリーであり(文中では<>)、→は影響の方向を示した。

5. 結果と考察

持続可能性日本語作文教育の一連の活動における自身の言語実践を振り返る際に、学習者は以前の作文活動との対比で今回の作文活動における自らの言語実践を特徴づけようとしていたことがわかった。そこで、以下では、この二つを対比し、この順番で述べる。

5.1 以前の作文活動における言語実践の捉え直し

図1は、以前の作文クラスにおける言語実践の捉え直しを示したものである。心理的領域の言語実践を見ると、「作文をすること」だけであり、しかもその作文において参考になっているのは先生の指摘だけである。また、社会的領域における言語実践においても、その対象は「先生」に限られ、しかも、交渉ではなく一方的な教師からの働きかけに限定されている。例えば、教師は作文テーマの解説者、文法の間違いの指摘者、作文に点数をつける評価者であり、学習者である自分はそれをそのまま受け入

れる者となっている。教師から学習者に対して日本語の形式のみにおいて一方的な働きかけがなされ、学習者の方から教師に対して疑問を投げ返すことはない。言い換えれば、学習者の社会的領域における言語実践と心理的領域における言語実践が分断されているといえる。

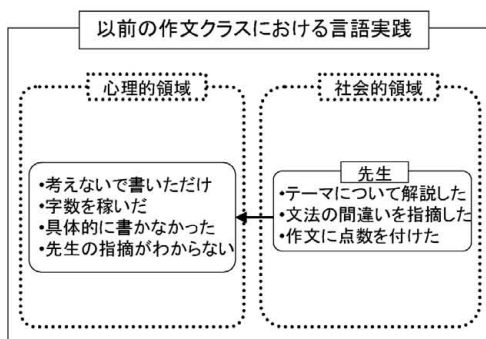


図1 以前の作文クラスにおける言語実践

以下では、学習者のインタビューから特徴的な語りを紹介する。

SL: 作文嘛, 以前我就感觉是干写作文似的, 就是没有思考, 然后写作文的时候, 就是你写完了给老师看, 老师给你改个语法错误, 或者老师认为有点地方不通顺或者某些地方不太合乎情理, 最多也就限于老师在那上面给你指出一点。
【以前の作文は、ただ書いただけで、あまり考えなかった。以前の作文活動では、学生が書き終わったら先生に見せる。先生は文法の間違いを直してくれたり、或いは文章の意味の通じない箇所や条理に合わないところを指摘したりしてくれるだけ。】

以前の作文活動における言語実践とは、教室の中で日本語の形式に注意しながら一人で作文を書くこと(心理的領域)、教師からの添削を理解すること(社会的領域)という2つの言語実践となっている。もともと作文を書くのが上手な学習者、或いは教師の添削に対して積極的に教師に質問し理解を深めようとする学習者以外は、学習者の言語生態は極めて貧しいものであることがわかる。

また、次にあげる SMX の語りからは、作文の授業を、活気のない、楽しめないものとして認識していることがわかる。

SMX: 上课就是写, 也不知道别人是怎么想的, 也没有一个分享讨论的过程。
【授業中は、ただ書くだけで、ほかの人はどのように考えたかもわからないし、話し合いを楽しむこともない。】

5.2 今回の作文活動における言語実践の捉え返し

では、持続可能性日本語作文教育を追求する今回の作文活動における言語実践を学習者はどのように

捉えているのだろうか。図2に示す(次頁)。

まず、心理的領域の言語実践と社会的領域の言語実践の間が以前の作文クラスのように断絶しているのではなく、相互に関連し合っており、相互交渉的關係にあるとして捉えられていることがわかる。例えば、第一稿を書く前に事前準備として行った一人で読むという心理的領域における言語実践が、その後グループで話し合うという社会的領域における言語実践へと繋がり、その言語実践が、逆に第一稿を書くという心理的領域における言語実践に、書くためのヒントや手掛かりとして活用される形で影響を及ぼしている。また、他大学の友達や親戚とのやりとりという社会的領域における言語実践が、<自分の考えを書く>、<社会的な問題を自分に引き付けて書く>などに見られるように掘り下げた作文を書くという心理的領域における言語実践に繋がっている。

このことから窺われるように、二つの領域の間で行き来があることに加えて、それぞれの領域における言語実践も以前の作文活動とは違い、様々なことばで語られている。詳細に見てみる。心理的領域の言語実践は、【事前準備をする】、【作文を書く】と【仲間の作文を読む】の3点から捉えられている。作文を書くだけでなく、事前準備をし、仲間の作文を読むことが新たに加わっている。【事前準備をする】には、<資料から考えるヒントを得た>と<資料から書く足がかりを得た>が入っている。これは作文を書く前に、学習者は教師が配布した読み資料をどのように読んだかを示すものと考えられる。学習者の語りから見てみよう。

XL: 如果有材料的话, 就算只有一个材料, 为了能深入理解文章的意思, 她就会想相似的事, 自己经历过的或是没有经历过的。
【資料があれば、たった一つの資料でもいいが、文章を理解するために、自分自身の同じような経験を思い出すことができる。】

学習者は資料を読む際、受身的に資料に書いてある内容を単に理解しようとするのではなく、自分自身の似た経験と照らし合わせながら自分なりの解釈をしようとして読んでいたことが窺える。L2の作文を書く前に、L1を通して得られた自分自身の過去の経験を含む既有知識を利用して、資料への理解を深めることで、作文を書く足がかりを得ようとしていたことがわかる。

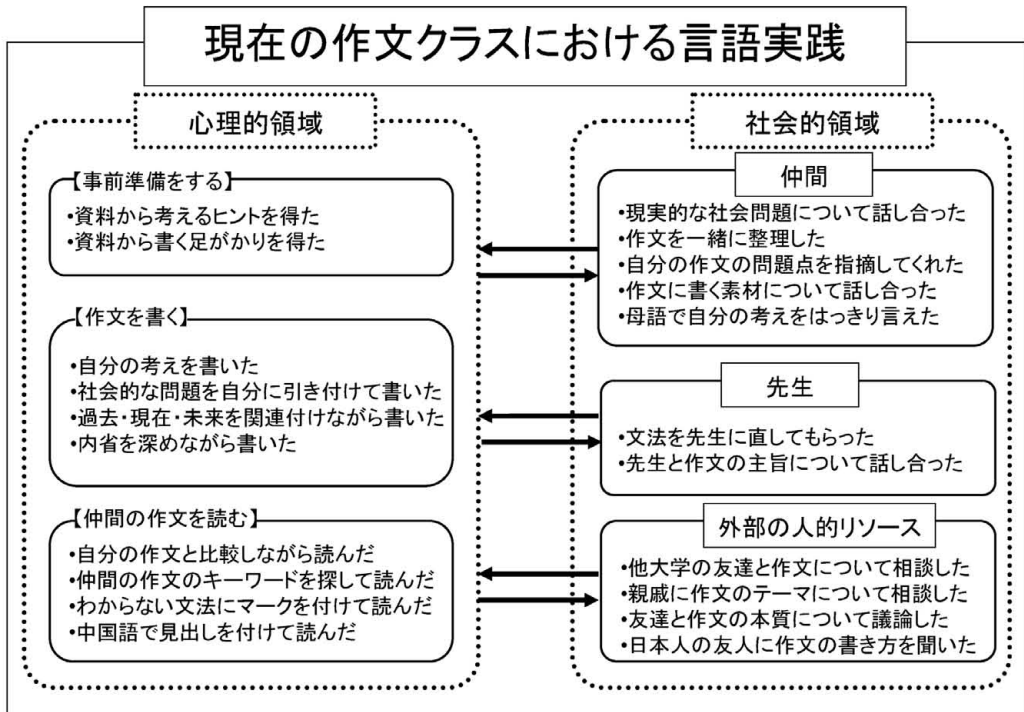


図2 現在の作文活動中の言語実践に対する学習者の認識構造図

学習者の作文を書くに際しても違いがある。以前の作文活動と違い、＜自分の考えを書いた＞、＜社会的な問題を自分に引き付けて書いた＞、＜過去、現在、未来を関連付けながら書いた＞、さらに＜内省を深めながら書いた＞に見られるように、事前準備を経て形作られた自分の考えをさらに掘り下げながら書くという言語実践として捉えられている。

SL：譬如那个题目的作文，就是像老师之前的那个想法，让我们回头看一下，这样真正的想一下，自己为了以后，那是一个特别好的契机，让我们想想我以后干什么，我现在学的对以后有什么用，还有像这次写这个新闻，思考一个新闻，我就写了一个就算是我比较感兴趣的中国的这个版权问题，老出盗版的这个问题，这个我也感觉是值得让我思考一下，而且版权问题，我以后不是想学经济一类嘛，这个跟以后就是，跟经济问题挺能扯得上的啊。

【「将来に向けてこれまでの大学生生活を振り返る」という作文を書いた時、自分の将来のためにまじめに考える良い契機になりました。これから何をするかを考えて、今学んでいるものは将来にどう役立つかを考えます。それから、今回の「最近のニュースから考えたこと」ですが、私は自分が興味を持っている中国の著作権の問題について書きました。私にとってこれは深く考えるに値するもので、これから経済を学びたいから、経済問題とも関係がありそうです。】

「将来に向けてこれまでの大学生生活を振り返る」をテーマとした作文では、SL だけでなく、多くの

学習者が今を基点にし、過去を振り返り将来を展望する内容の作文を書いた。学習者は作文をする中で、自身の過去・現在・将来をつなげ、これからの生き方について真剣に考え悩み、それを作文にしていたことが窺われる。さらに、SL のように、次回の作文においても、作文の内容を自分の将来を見据えた内容にして、確実に将来に向けて自分の考えを進めていることが見て取れた。以前の作文活動では、作文を書くことが自己の生活から切り離されていることから、学習者が作文を通して将来について考えたり、さらに行動にまで及んだりすることはなかなか難しい。

今回の作文活動では、第一稿を書いてからグループでお互いの作文を読み合いアドバイスし合うというピア・レスポンスの活動を行った。この活動で、学習者がどのように仲間の作文を読んだかを見てみる。

【仲間の作文を読む】は、＜自分の作文と比較しながら読んだ＞、＜仲間の作文のキーワードを探しながら読んだ＞、＜分からない文法にマークを付けて読んだ＞と＜中国語で見出しを付けて読んだ＞が入っている。文法だけでなく、＜キーワードを探す＞、＜母語で見出しをつける＞など多様なス

トラジェジーを駆使して自分の認知力を活かした言語実践を行っている点が注目される。また、次のDWの語りからは、仲間の作文とあたかも対話をするように読んでいることが窺われる。

DW：然后我第二遍读的时候，我就会把大家的关键词，给圈出来，或者说这个语法我不懂我也给圈出来，就这两种嘛。然后就会用中文标注，这一段是开题，这一段主要表达的是什么，说自己的事，然后写我在家的事情。还有很多很多，就小标题，用中文写下来。

【2 回目に読むときに、みなさんの(作文)のキーワードをマークして、それからわからない文法にも印を付けたりする、だいたいこの2つのやり方ですね。それから中国語で注をつけます。この段落は問題提起、次の段落は何か。まずその人自身のこと、それから自分の故郷についてだな、という感じで読みます。(段落の)内容や主旨について中国語で見出しを付けます。】

このように学習者DWは、L2である日本語で書かれた仲間の作文を読む際、L1である中国語を介してL2の作文を細かく分析し、理解を深めようと努力していることがわかる。自分の母語や母語で文章を読む時のストラテジーなどの既有知識を有効に利用することにより、仲間の作文を読むという心理的領域における言語実践を十全なものにしていたといえる。

次に、社会的領域の言語実践の特徴を見てみよう。以前の作文活動では社会的領域における言語実践の対象は教師だけであり、しかもその教師から一方的に働きかけられると捉えられていた。他方、図2が示すように、今回の活動では、対象が先生に加え仲間さらに教室の外の友達や親戚の人などへと拡大していることがわかる。教師との関係も一方的に働きかけを受けるだけでなく、作文の主旨について話し合うという双方向のやり取りが成立している。以下、具体的に見ていく。

新たに言語実践の対象として加わった「仲間」とは、「自分」と一緒に現実的な社会問題について話し合うなどにより、作文を書く素材について話し合い、作文と一緒に整理し、その過程では母語で自分の考えをはっきり言うなどのような言語実践を行う関係にある。

LZ：有的时候，他们作文写的我看就是有点没意思，挺枯燥乏味的，就是所有的作文都是一个模式，我就告诉他怎么改改，怎么写才能更新颖一点的感觉。然后，像他们写的那个，就是上回那个贫富差距，他们就写的教育差，他们好几个都，咱们组那几个人好像都写的教育，他们主要写的是城市和农村之间，然后我就告诉他们，其实教育差距不只是农村和城市之间，还有城市跟城市之间，就是同一个城市，不同的地方，地域的差别。你比如大连，市内和旅顺就不一样。

【時には彼らが書いた作文が面白くないと思うことがある。すべての作文が同じ書き方だから。私はどう書

き直せばその作文のユニークさが出るかについてアドバイスをした。例えば、「格差社会」という作文を書いたときに、みんな教育格差について書いて、都市部と農村部の教育格差を書いた。教育格差というのは、都市部と農村部だけではなくて、都市と都市の間にも、また同じ都市の中でも場所によっては格差があることをみんなに教えた。大連の中でも、市内と旅順は違うし。】

「格差社会」をテーマとした作文を書いたとき、LZのグループでは、教育格差をめぐって書いた学習者が多かった。そして、一様にその格差を都市部と農村部という地域間の格差に帰納していた。そこで、LZはそうではないという自分の認識をみんなと共有して、一緒に作文を整理しながら、自分が現在住んでいる大連という都市の中にもある現実的な格差問題について話し合った。

以前の活動と同じように「先生」も言語実践の対象として捉えられている。教師は依然として<文法を直す>役割を果たしているが、加えて、<作文の主旨について学習者と話し合った>のように、教師も学習者も作文を書くことの真意を考え、話し合うことをしており、学習者の側からの働きかけもあったことがわかる。

社会的領域の言語実践に登場する他者として、以前の作文活動では一度も出てこなかった【外部の人的リソース】があった。例えば、他大学の友達、自分の親戚や日本人の友人などである。WXYの語りを見てみよう。

WXY：包括跟老姨夫也是讨论这个作文的问题。他在政府机关工作，看的东西本质会更深一些。后来的几次作文，比如「工作」这个，回家我会问老姨夫这个作文我该(怎么写)，他会给我分析，从哪里入手比较好，比如说，就这个题目，会有什么样的思考。(中略)他就会深挖一个事物的本质，很多东西我看不到那儿，觉得对我就是思维方式，思想上有挺多帮助的，反正我觉得很好。我觉得却是从这种课堂形式上来说，我的受益挺大的。

【叔父とも作文について議論したことがある。彼は役所に務めていて、ものを本質からみることができる。後半の何回かの作文は、例えば、「仕事とは」という作文は、家に帰って叔父の意見を聞いてみた。彼はこの作文はどこを切り口にしたほうがいいのか、このテーマならどんな考えがうまれるかなどについて分析してくれる。(中略)私の見えないところまで深く物事の本質まで掘り下げることで、私の考えに大いに役に立っている。このような授業形式は私にとってとても勉強になった。】

今回の実践に参加した学習者は大学3年生であり、今後1年もすると社会に出る立場にあることを考慮して、自分の立場、理想、これから遭遇するかもしれない困難などを現時点で考えることが重要と教師は考え、「私にとって仕事とは」という作文テーマ

を取り入れることにした。この作文テーマは、仕事の経験をほとんど持っていない学習者にとって、かなり難しいものであった。お互い仕事の経験がない学習者同士で話し合っても、議論に具体性や深まりが期待できなかったであろう。そこで学習者は教室の中で仲間と解決できなかった問題を教室の外に持ち出し、自分の周りの人的リソースを活用して自分に力をつけていったことが見て取れる。

以上、以前の作文活動と今回の作文活動を対比しながら、学習者がどのように自分の言語実践を捉えていたかを見てきた。以前の作文活動では、教師が学習者への一方向的な働きかけしかなく、作文を書く際学習者の心理的領域の言語実践と社会的領域の言語実践は分断されていた。一方、今回の活動では、心理的領域の言語実践と社会的領域の言語実践が相互に関係し合っていた。言語を媒介にして社会的関係をもつ他者が教室内に限らず、教室外に広がり、さらにその言語実践は L2 の日本語だけでなく L1 である中国語にもつながっていたことがわかった。

5.3 総合的考察：言語実践の拡張

図 2 から分かるように、学習者の認識では自身の言語実践が拡張したと捉えている。そこで、ここでは、この拡張的言語実践がどうやって達成できたのかを学習者の語りから探ってみた。その結果を図 3 として示す。

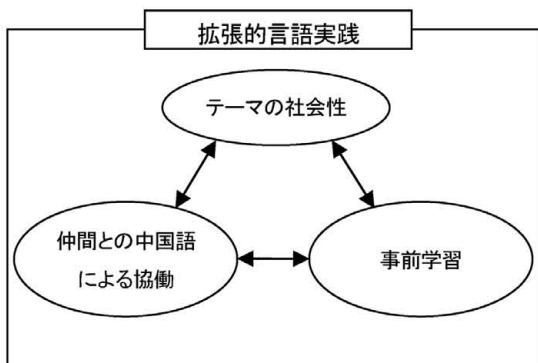


図3 拡張的言語実践の要因

今回の作文活動における学習者の言語実践の拡張は、〈作文テーマの社会性〉、〈仲間との母語による協働〉と〈事前学習〉の3つが相乗して可能になったと考えられる。以下、学習者の語りを見ながら考察していく。

NSH： 然后就是题目，这么一跟社会接轨的话，感觉想的也多了，查的也多了。虽然感觉每次都挺麻烦的，还

是感觉确实提高了。【それから作文のテーマも、このように社会的な問題につないだことで、考えることも増えたとし、(自分で)調べることも多くなった。毎回ちょっと面倒だと思うけど、(作文の能力が)確実に上達したと実感できた。】

以前の作文教育では、文法練習が主であることからどんなテーマを選定するかは重要ではなく特定のテーマに限定されることもない。一方、持続可能性日本語教育を追求する作文活動では、学習者にとって考える必要のある社会的なテーマ、また学習者が自分自身に引き付けて考えやすいテーマで作文を書かせることで学習者に考える場を提供したといえる。その場を確実に活かすことにより、学習者の作文の能力ばかりでなく、作文を書く際、自己や作文のテーマを基点として、考えたり調べたりして学びの場を教室の中から教室の外へと拡大していったといえる。

LDJ： 用日语讨论的时候，不太敢说，因为怕自己说错了。汉语讨论的时候，没有这方面的顾及，可以随便往下说。【日本語で議論する時は、あまり話す勇気はない。言い間違えることが心配だから。中国語で議論すると、こういう心配は特になくて、自由に話し続けられる。】

また、このような場の活用には、仲間との協働活動における使用言語も密接に関係している。日本語専攻の学習者にとっては、自分の言語的ネットワークを拡張していくには、母語の中国語と目標言語の日本語の両方を活かすことが必要である。L2 である日本語だけを使って考えることは、学習者がこれまで母語の中国語で培ってきた既存能力と考えることを分断することになる。既存能力を活かせないまま作文を書くとなると、内容を考えずに習った文法を並べるだけの作文になっていくという悪循環に陥りがちだと考えられる。今回の実践では、目標言語の日本語以外に、事前資料やグループ活動の使用言語に母語の中国語も使うことにより、学習者の持っている既存知識を最大限に引き出すことができ、言語実践の拡大が実現できたと考えられる。

JXL： 大家之前的准备，就是说给别人的作文你得读懂了，分析好了，得大家下一点功夫的。然后再就是，关键就是准备吧，然后积极点，不是消极应付。

【みんなの事前準備(がとても大事)。つまり、仲間の作文をよく読んで分析しなければならない。力を入れないとだめ。だから、肝心なのはやはり準備で、積極的にやるのが大事。】

房(2011)は、ピア・モニタリングをうまく機能させるためには一人学習である発音日記を書いていることが重要だと述べている。今回の持続可能性日本語作文教育でも、「母語による協働活動」という社

会的領域の言語実践を十全に機能させるためには、学習者が個々の第一稿を書くこと、及び仲間の作文を予めまじめに読んでおく必要があることが、JXLの発言から窺える。

6. まとめと今後の課題

中国の大学日本語作文の授業において、作文題目に関する事前資料を読み、グループでの議論を経て作文の第一稿を書き上げ、そのあと第一稿の作文を対象に仲間グループ活動をして、第二稿を完成するという一連の活動を導入した。そして、各活動における学習者の言語の使われ方をインタビューデータから分析した。以前の作文活動における言語実践と対比して分析した結果、今回の作文活動では心理的領域においては、学習者は自身の過去の経験に照らし合わせて事前の配布資料について考えを深めながら作文を執筆しており、仲間の作文を読む際も、母語の中国語を活用したり、中国語の作文を書くストラテジーなどの既有知識を有効に活かしたりしていることが明らかになった。また、社会的領域においても、教室の中では仲間や先生と、言語(L1とL2)を媒介に作文について議論され、さらに教室の外でも親戚や友人と作文の相談を契機にさまざまな言語実践が繰り広げられていることがわかった。さらに、教室内や教室外での社会的領域における言語実践は、また学習者の心理的領域の言語実践である作文や考え方に影響を与え、作文に書く内容やこれからの生き方についての考えに変化をもたらすことができるだろうと推察できる。

原田(2011)などでは、ピア・レスポンス活動を通して教室の中で培われた社会的関係構築の能力を教室の外で応用することが望まれると指摘されている。今回の実践では、学習者は自分の親や親戚、日本人の友人、ほかのクラスメートに作文の授業での未解決の問題を再度問題として提起し、さらに教室の外、いわゆる社会という文脈で考え続けている。換言すれば、今回の一連の作文活動のデザインでは、作文を媒介として、教室の中で学習者と教師、学習者同士で社会的関係が構築されただけでなく、現実の社会においても学習者と学習者にまつわる人との間に社会的関係が生まれ、教室の中と教室の外を有機的に結びつけることができ、言語学習は学習者の生

きることと一体化しているといえよう。ここでいう言語は、目標言語の日本語だけではなく、学習者の母語である中国語も、親や親戚との交流において内実の伴った言語実践に使われたと推察できる。

また、「将来に向けてこれまでの大学生活を振り返る」というテーマの作文では、SLは「経済関係の仕事をしたい」という自分の将来の夢を作文に書き、そのあとの「最近のニュースから考えたこと」というテーマの作文を書く際、経済に関連のある著作権問題について書いた。書くという心理的領域の言語実践においても、言語学習は学習者の人間活動と一体化しており、言語は生きることを支えるために使われている。このような言語実践は、学習者の持続可能な生き方に結びつきやすいといえるのではないだろうか。

今後、学習者のインタビューから見られた言語実践が、実際の言語実践の中でどのように立ち現れているかを具体的に見ていくことが今後の課題である。

参考文献

- 岡崎敏雄(2008)「グローバル化の下で変動する世界における言語生態学の課題—持続可能性言語教育原論—」『筑波応用言語学研究』15, 1-14.
- 岡崎敏雄(2009)『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語—』凡人社
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 原田三千代(2006)「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か—」『世界の日本語教育』16, 53-73.
- 原田三千代(2011)『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの研究—活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点から—』外文出版社
- 房賢嬉(2011)「持続可能性音声教育を目指すピア・モニタリング活動の可能性—対話を媒介とした言語生態の保全・育成を通して—」お茶の水女子大学博士論文(未公刊)
- 楊峻(2010)『大学の日本語授業におけるグループワークのデザイン—言語生態学を理論背景とした研究—』外文出版社

The Potential of Japanese Language Education for Sustainability: A JFL Writing Course in China

LIU Na

Abstract

This paper explores the potential of a JFL writing course in China based on the concept of Japanese language education for sustainability, which emphasizes the relationship between students and society and enables students to develop thinking skills while at the same time developing Japanese language competence in reading, writing, listening, and speaking. The students in the writing course wrote essays after reading various materials related to their own lives and then discussing them with their peers. The first drafts were examined through peer response activities and then revised based on the feedback obtained during the activities. Fourteen students were given interviews after the course; the data was analyzed by the Modified Grounded Theory Approach (M-GTA). The results show that the students completed their first drafts after they deepened their understanding of the topics, making the best use of their first and second languages in their psychological domain. Moreover, the peer response activities were effective for activating their language use in their social domains. The language use in their social domains further spread from the classroom to outside of the classroom.

【Keywords】 Japanese Language Education for Sustainability, peer response, the psychological domain, the social domain

(Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University)