

外国人研修生の日本語習得と、 受け入れ企業や地域との関わり

平成 17 年度～平成 18 年度科学研究費補助金 [若手研究(B)]

(課題番号：17720124)

研究成果報告書

平成 19 年 3 月

研究代表者：御館 久里恵

(鳥取大学国際交流センター講師)

目 次

0.	はじめに	1
1.	研究の背景と目的	3
1.1.	研究動機および目的	3
1.2.	外国人研修・技能実習制度の概要	4
2.	調査の概要と分析の視座	6
2.1.	調査フィールド	6
2.2.	調査協力者	6
2.3.	調査手順	7
2.4.	分析の視座ー社会的構築主義と、相互作用における学びー	9
3.	研修生の、自己と日本語学習の位置づけ	11
3.1.	分析の枠組みー自己の構築性ー	11
3.2.	研修生の語る「自己」	11
3.3.	「研修生」という自己カテゴリーー	16
3.4.	包括的に構築される「自己」	16
4.	研修生が参加する日本語教室での、相互作用と学び	19
4.1.	分析の枠組みー第二言語学習場面における他者と言語の役割ー	19
4.2.	学習活動の形態と構造	20
4.3.	プライベートスピーチ	22
4.4.	他者との相互作用	30
5.	地域日本語教室とは何をする「場」なのか	64
5.1.	分析の枠組みー構築されるものとしての「日本語教室」ー	64
5.2.	日本語教室についての語り	64
5.3.	地域日本語教室の構築のされ方	72
5.4.	新たな構築に向けて	73
6.	おわりに	75

【資料】	77
A. 調査依頼書および承諾書	77
B. インタビュー項目	82
C. 文字化の方法および用いた記号	89

0. はじめに

外国人研修・技能実習制度を利用して滞日する外国人は年々増加している。研修生¹たちは、地域の一員として生活しており、地域住民と交流したり、地域の日本語教室に通ったりする姿も見受けられる。しかしこれらの研修生たちの研修生活や日本語学習の実態を調査した研究はあまり見られない。

本研究は、地域日本語教室に通う外国人研修生の自己と日本語学習の位置づけ、および日本語教室における相互作用と学びの実際を明らかにし、受け入れ企業や日本語教室の他の参与者との関わり方をさぐることを目的としたものである。調査研究は、2005（平成17）年度から2006（平成18）年度にかけて、科学研究費補助金の交付を受けておこなった。

この報告書では、まず第1章で本研究の社会的背景と動機および目的について述べる。第2章では、調査の概要と分析の枠組みについて述べる。第3章では、研修生の語りをもとに、研修生が自己と日本語学習をどのように位置づけているのかをさぐる。第4章では、研修生の地域日本語教室における学習場面を分析し、他者との相互作用を通して学びがどのようにおこっているのかを見る。第5章では、日本語教室の担当職員や講師、研修生の受け入れ企業の担当者の語りを照らし合わせ、研修生が参加する地域日本語教室のありかたをさぐる。第6章では、得られた知見をまとめて総括する。

本研究を実施するにあたり、多くの方々のご協力をいただいた。まず、日本語講座での発話を録音させていただき、その後2度にわたるインタビューにこたえてくださった6名の研修生みなさんに、心からお礼を申し上げたい。また、忙しい時間を割いてインタビューに応じてくださった受け入れ企業の担当者みなさん、ならびに日本語講座の担当職員と講師みなさんにも厚くお礼を申し上げます。また、複雑な通訳・文字化・翻訳作業を丁寧におこなってくれた周雪琼、巴图のお二人にも感謝の意を表したいと思う。

¹ 本書では、2年目以降の「技能実習生」も合わせて「研修生」と称する。

【研究組織】

研究代表者：御館 久里恵（鳥取大学国際交流センター講師）

【研究経費】

2005（平成 17）年度 600 千円

2006（平成 18）年度 400 千円

計 1,000 千円

【研究実績】

（1）学術論文

御館久里恵(2006)「教室でのタスク遂行過程におけるインターアクションータスクの”authenticity”の検討ー」『日本語の教育から研究へ』, くろしお出版, pp.83-93

（2）学会発表

御館久里恵「外国人研修生の地域日本語教室における日本語学習ー自己および日本語学習の位置づけと、学習のプロセスー」2006(平成 18)年度日本語教育学会秋季大会, 熊本県立大学, 2006年10月8日

御館久里恵「地域日本語教室とは何をする『場』なのかー参加者間の位置づけのギャップから見えてくるものー」2006(平成 18)年度日本語教育学会研究集会第9回, 松江市国際交流会館, 2006年11月25日

1. 研究の背景と目的

1.1. 研究動機および目的

筆者が地域の日本語活動の場に関わるようになって8年ほどになるが、どこのグループ・教室においても、研修生が参加している。彼女／彼らは、平日の研修・実習が終わってから、あるいは休日に、疲労をおして熱心に通ってきている。また、日本にいる間に日本語能力試験に合格したいと懸命に勉強する姿もよく見られる。その姿に感心しながらも、研修生たちを日本語学習に向かわせるものが一体何であるのかということは疑問のままであった。

また研修生に関して、非常に印象に残っている出来事がある。以前筆者が参加していたボランティアグループで、活動終了後のミーティングの時に一人のボランティアが以下のような報告をした。今日初めて参加した研修生が、「自分が普段話している日本語は留学生たちが話す日本語とは違う。留学生のような日本語が話せるようになりたい」と言っていたので、来週からテキストを使って“きちんとした”日本語と一緒に勉強していきたい、とのことだった。それに対し別のボランティアが、「あなたは日本語に階級(クラス)があっというと思っていますんですか!」と非難し、ミーティングは紛糾した。結局、その研修生に接したボランティアが、彼の気持ちに寄り添おうとしたということなのだから、そのことに関しては責められないだろうというあたりで収束したのだが、私の中に「留学生のような日本語」というフレーズは強い印象となって残った。「日本人のような日本語」というのはそれまでも耳にしたことがないわけではない。しかし、「留学生のような日本語」を話したいというその研修生の思いはどのようなものなのだろうか。彼は日々の研修生活の中で、留学生ではない、「研修生」としての自分をどのように位置づけていたのだろうか。そして、同じ場所に、「留学生のような日本語」を学びたい研修生・その気持ちに寄り添って教えようとするボランティア・話す言葉によって人が差別化されるような状況に無批判ではいたくないボランティアが集う。地域の日本語活動の場は、それぞれの参加者にどのように位置づけられているのだろうか。またそこではどのような相互作用と学びがおこるのだろうか。

このような動機から、地域の日本語教室に参加する外国人研修生と、そこでの学習について調査・研究をおこなうこととした。目的は、以下の点を明らかにすることである。

1. 外国人研修生は、現在の研修生活において、自分自身と、日本語および日本語学習をどのように位置づけているのか
2. 研修先企業において、研修生とのコミュニケーションはどのようにはかられており、研修生の日本語に何が求められているか
3. 外国人研修生が参加する地域日本語教室において、実際にどのような相互作用と学習がおこっているか
4. 研修生の参加する日本語教室は、それぞれの参加者たちによってどのような場として

位置づけられているか

5. 1. ～ 4. で得られた知見から、地域日本語教室にはどのようなあり方が望まれるか

1.2. 外国人研修・技能実習制度の概要

1.2.1. 制度の背景および概要

「外国人研修・技能実習制度」は、「開発途上にある国々等に対して技術、技能等を移転することを目的として、これらの国々の人々をわが国に研修生として招いて、技術、技能等を修得してもらうことにより、それらの国々の発展を支援するという国際協力、国際貢献として推進されている制度」（法務省入国管理局 2006）とされるものである。

日本における研修生の受入れは、多くの企業が海外に進出するようになった 1960 年代後半頃から実施されてきたが、1980 年代末、少子高齢化の進展、ボーダーレス社会の出現、高度情報化の進展等により、外国人労働者問題にどう対応するかという問題が議論された。その結果、日本国政府は 1990 年に従来の研修制度を改正し、より幅広い分野における研修生受入れを可能とする途を開いた。さらに、日本国政府は研修制度の拡充の観点から、1993 年、研修を修了し所定の要件を充足した研修生に、雇用関係の下でより実践的な技術、技能等を修得させることのできる技能実習制度を創設した。（財団法人国際研修協力機構 Web ページより）

「研修」とは、入管法で「本邦の公私の期間により受け入れられて行う技術、技能又は知識の習得をする活動」と定められており、「非実務研修」と「実務研修」とに大別される。前者には、研修初期におこなわれる日本語研修、実務研修に必要な基礎知識の研修、安全衛生教育、試作品の作製などである。後者は実地においておこなう研修であり、実際に生産や業務に携わりながら技術、技能、知識を習得する。これらは通常 1 年間であり、研修終了後、研修成果・在留状況等の評価を受けて「技能実習」に移行することもできる。

「技能実習」は在留資格「特定活動」の変更許可を受けて、研修を受けた同一企業において雇用関係の下で実習するものである。研修と実習期間の合計は、最長 3 年となっている。民間企業が研修生を受け入れる場合、企業が独自に合弁企業等から受け入れをおこなう場合と、企業が組合や法人などの団体を通じて受け入れをおこなう場合とがある。（『財団法人国際研修協力機構事業案内』より）

2005 年中に新規で「研修」の在留資格認定を受けた外国人は 83,319 人であり、2002 年を除くと過去 5 年間、増加を続けている。国籍（出身地）別では、中国が 55,156 人で最も多く、「研修」全体の 66.2% を占め、次いで、インドネシア、ベトナム、フィリピン、タイの順となっている。（法務省入国管理局 Web ページより）

1.2.2. 研修生に対する日本語教育

派遣前の現地での日本語教育は義務付けられていないが、財団法人国際研修協力機構は「研修生派遣前日本語教育ガイドライン」を作成するなどして、派遣前の教育を推奨している。同機構の2006年の調査によると、派遣前研修をおこなっている送り出し機関の半数近くが、その期間を3ヶ月（12週間）としており、総時間の平均は533.4時間、うち日本語教育研修は346.2時間であり、他に「日本文化・生活習慣等」「職種に関する技能および知識」などが研修に含まれている。また、国際交流基金が実施する「日本語能力試験」については、72.1%の期間が受験を勧めているとの回答であった。（国際研修協力機構2006a）

研修生の来日後、研修初期に非実務研修として日本語教育をおこなうことになっているが、その期間や時間数は定められていない。第一次受け入れ機関が、傘下の企業の研修生を集めて集合研修として行われる場合が多く、これについても同機構が調査している。日本語教育の平均時間数は335.8時間であり、日常会話のほか、技術・専門用語や労働安全衛生用語などを扱っているところもある。この日本語教育を担当する教師は、日本語教育専門機関の教師が30.6%、当該機関または傘下企業社員（海外勤務経験あり）が27.0%、当該機関または傘下企業社員（海外勤務経験なし）が31.4%、地域のボランティアが15.2%となっており、ボランティアの協力度も高いことがわかる。日本語能力試験については、受験を奨励していないところが51.3%と、「奨励している」ところの46.6%をやや上回っており、奨励していない理由として60.7%が「研修生の自主判断に任せているから」と回答しており、現地送り出し機関との差異がうかがえる。（国際研修協力機構2006b）

参考文献・資料

『財団法人国際研修協力機構事業案内』2001年8月

財団法人国際研修協力機構ホームページ

http://www.jitco.or.jp/contents/seido_enkakuhaikai.htm

財団法人国際研修協力機構(2006a)「外国人研修生派遣前日本語教育実態調査結果報告書」
(同機構 Web ページよりダウンロード)

財団法人国際研修協力機構(2006b)「外国人研修生日本語教育実態調査報告書」
(同機構 Web ページよりダウンロード)

法務省入国管理局(2006)「入管手続Q&A『研修・技能研修制度』について(1)」

『国際人流』2006年4月号、財団法人入管協会

法務省入国管理局 Web ページ <http://www.moj.go.jp/PRESS/060406-1/060406-1.html>

2. 調査の概要と分析の視座

2.1. 調査フィールド

本研究では、鳥取県国際交流財団（以下「財団」）が毎週日曜日に開催している日本語講座を調査フィールドとした。財団では、1993年から企業や組合から委託を受け、研修生の来日直後の集中的な日本語研修がおこなわれていた。これは当時財団のコーディネーターであった教員退職者が、他の教員退職者有志を集めておこなっていた。その後、経済状況の変化にともない、来日直後の研修は大都市でまとめておこなわれるようになったため、2002年を境に依頼はなくなった。受け入れ企業での研修生活に入ってから研修生には、マンツーマン形式で財団が登録ボランティアを紹介していたが、希望する研修生の人数が多く対応しきれなくなったため、広く外国人住民のための日本語学習の場として、現在のクラス形式の講座が2002年に発足した。

調査は、この講座の中級クラスにおいて、2005年度第2期（9-1月）と2006年度第1期（4-8月）におこなった。調査期間中の講座参加者は、研修生（中国、タイ、ベトナム）と日本人の配偶者（フィリピン、中国）、中国帰国者等で、たまに語学教師や留学生が加わることがあった。中級クラスは調査者を含む4人の講師で分担し、その他に「パートナー」と呼ばれる市民ボランティアが毎週数名参加した。授業では、学習者が数名ずつ4-5つのテーブルに別れて座り、テーブルごとにパートナーがついていた。通訳者もパートナーとしてテーブルに加わった。教材は『新日本語の中級』（スリーエーネットワーク）を使用し、1課を2-3回のペースで進めていた。

2.2. 調査協力者

この講座に参加している6名の中国人研修生A～Fさん（女性）に調査協力を仰いだ。A～Dさんの4名は、2004年9月に来日し、同じX社で研修をおこなっている。Eさんは2004年3月、Fさんは2004年7月に来日し、それぞれ別の企業で研修をおこなっている。6名それぞれに中国語で書かれた依頼書を手渡した上で、通訳者を介して口頭で調査を依頼した。承諾が得られた後、承諾書を書面で交わし、調査日程を決めた。

また、この日本語講座の運営にあたる財団職員のHさん、企業・組合からの委託授業の時代から引き続き講師を務めるIさんとJさんには口頭でインタビュー調査を依頼し、承諾書を交わした。さらに、X社で研修生の生活指導を担当する人事のKさん、現場指導を担当するLさんとMさんにもインタビュー調査を文書で依頼し、承諾書を交わした²。企業研修生がこの日本語講座に参加する場合、企業または組合がまとめて受講申し込みをすることになっており、X社の場合は人事のKさんが財団職員のHさんと連絡をとり、受講申し込みをしている。

² 調査協力者への依頼書および承諾書は、巻末に資料として付す。

2.3. 調査手順³

2.3.1. 学習場面の録音

6名それぞれ違う週に、日本語講座の授業（約1時間半）における発話を、タイピンマイクとボイスレコーダーにより録音した。

2.3.2. 研修生自身についてのインタビュー

授業を録音した同じ日に、授業が終了した後の部屋を利用してインタビューをおこなった。質問項目は大別して、①来日前のこと（研修制度参加の動機や来日前の期待）、②来日後のこと（現在の研修生活や日本語について）、③日本語クラスのこと（参加の動機、授業の感想や期待・要望）、④帰国後のこと（将来の希望や目標）である。調査者が用意した質問項目の一覧をもとに通訳者が中国語でインタビューした。通訳者には、研修生の回答に応じて質問項目以外にも自由に話を聞いてもらうよう依頼したが、ほぼ一問一答形式の構造化されたものとなった。録音されたインタビューは、通訳者により文字化・翻訳された。

2.3.3. 調査者によるフィールドノート

授業終了後なるべく早いうちに、調査者が録音資料を聞きながら、録音時の座席位置や板書の内容、非言語行動などを思い出せる限り書き留めておいた。

2.3.4. 文字化および一次分析

録音資料の中から、形態の異なる学習活動をおこなっている2箇所（講師主導による全体での活動箇所、学習者同士の活動箇所）を取り出して文字化し⁴、分析の対象とした。中国語での発話箇所は、通訳者に文字化と翻訳を依頼した。さらに、フィールドノートによる情報も付け加えた後、LRE（Language-related episodes(Swain&Lapkin1995)：学習者が自身の遭遇した言語的問題について話している箇所）や、繰り返しや沈黙など言語的問題がおこっていると予想される箇所を中心に分析をおこない、フォローアップインタビューの質問項目を設定した。これらの分析データの詳細については、第4章で述べる。

2.3.5. フォローアップインタビュー

録音から2-3週間後に、授業終了後の部屋で通訳者によるフォローアップインタビュー

³ インタビュー項目・内容の詳細は、巻末に資料として付す。

⁴ 文字化の方法と用いる記号は、資料として巻末に付す。

をおこなった。フォローアップインタビューでは、まず、録音した授業で対象となった学習項目（語彙や表現・文型）が習得されているかをクイズ形式で確認した。次に、分析した箇所について、録音資料を聞きながら、録音時点での理解、発話意図、問題の所在などを確認した。さらに、録音した授業の印象や、講師や他の参加者との関わりについても尋ねた。フォローアップインタビューも通訳者により文字化・翻訳された。

6名の調査時期、録音した授業の課および授業担当者は以下の通りである。

協力者	調査時期	録音授業の課	授業担当者
Aさん	2005年10月	9課2回目	I講師
Bさん	2005年10-11月	10課1回目	調査者
Cさん	2005年10-11月	10課2回目	調査者
Dさん	2005年11-12月	12課1回目	調査者
Eさん	2006年6-7月	18課3回目	N講師
Fさん	2006年7月	19課1回目	調査者

2.3.6. 他の協力者へのインタビュー

日本語講座および企業の関係者には、調査者がインタビューをおこなった。質問項目は以下の通りである。インタビューは状況や協力者の回答内容に応じて調査者が反応を示したり、質問の順序や表現・内容を臨機応変に変えていく半構造化インタビュー(保坂他2000)のかたちをとった。

協力者	質問項目
財団職員(Hさん)	① 日本語教室（発足の経緯、目的、現状の認識と今後の展望） ② 日本語教室と研修生（企業との関わりで注意していること、現状の認識と今後の展望） ③ 研修生についての予測（研修参加の目的や感想、研修生活をよくするための日本語、研修終了後の進路、研修が人生に与える影響）
日本語講座講師 (Iさん, Jさん)	① 以前の委託授業（概要、授業の実際） ② 日本語教室と研修生（現状の認識と今後の展望） ③ 研修生についての予測（研修参加の目的や感想、研修生活をよくするための日本語、研修終了後の進路、研修が人生に与える影響）
人事担当社員 (Kさん) 現場指導担当社員 (Lさん, Mさん)	① 研修制度の利用（きっかけ、経緯、事前研修）[*Kさんのみ] ② 担当者として（業務内容、気を配っていること、研修生との関係） ③ 研修生についての予測（研修参加の目的や感想、研修終了後の進路、研修が人生に与える影響） ④ 研修生と日本語（コミュニケーションで感じること、他の社員とのコミュニケーション、研修生活をよくするための日本語） ⑤ 日本語教室（研修生の感想や変化、日本語教室への期待）

2.4. 分析の視座 ー社会的構築主義と、相互作用における学びー

2.4.1. 社会的構築主義

本研究では、人は社会的・文化的文脈の中で他者との相互作用を通して知識や現実を構築するという「社会的構築主義⁵」の立場をとる。

バー(1995)は、社会的構築主義の基本的な視点を、(1)反本質主義、(2)反実在論、(3)知識の歴史のおよび文化的な特殊性、(4)思考の前提条件としての言語、(5)社会的行為の一形態としての言語、(6)相互作用と社会的慣行への注目、(7)過程への注目、という7つの点から指摘している。すなわち、世界はわたしたちの社会行動によって生み出されるので、内部に一定不変の本質があるという見方や、われわれの外側に真理が実在するという考えを否定する。したがってあらゆる知識形態はその時代や文化に特殊なものとなる。わたしたちの思考とそれによる世界の理解は言語によって可能になり、わたしたちは互いに言語を使用してやりとりをすることによって世界を構築している。よって、社会的知識は、人々の間の日常的な相互作用から生み出され、その動的な過程が重要となるのである。

片桐(2000)では、さらにこれを以下の2点に整理している。すなわち、言語などのシンボルがもともと実在する社会的現実を反映するのではなく、逆に、言語が社会的現実を構築するのだという点、そして社会的現実の構築がわれわれの相互作用において達成されるものであり、したがってそのあり方は動的なものであるという点である。

以上の見方から、第3章では、「自己」も日常の相互作用から生み出され、言語によって構築されるものと考え、研修生のインタビューから、研修生が自己と日本語学習をどのように語り、構築しているのかを分析する。また、第5章では、「地域日本語教室」という「場」も、参与者間の相互作用の中で構築されていくものとしてとらえ、その構築のあり方を分析・検討する。

2.4.2. 発達の社会文化的アプローチ

このような立場をとれば当然、学びも、社会的・文化的文脈の中で相互作用を通して実現されるものとなる。このような学習と発達における社会文化的アプローチは、ヴィゴツキーに端を発するものである。佐藤(1999)は、ヴィゴツキーの基本的な主張点として、人間の精神は社会的諸関係にその起源を求めることができるといえる点、さらに、外部からの働きかけを自己のものへと内面化していく主体の側の活動(内化の活動)に発達の契機があるとする点を挙げている。そして、この社会的(精神間)領域から認知的(個人内)領域への移行が現れる場とされるのが「発達の最近接領域(ZPD: Zone of Proximal Development)」

⁵ “Social constructionism”もしくは“Social constructivism”とされるもので、他にも「社会構築主義」「社会構成主義」「社会的構成主義」などの訳語があるが、本研究では「社会的構築主義」を用いる。

である。ヴィゴツキーによれば、発達の最近接領域とは以下のように定義される。「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同の中で問題を解く場合に到達する水準とのあいだの相違が、子どもの発達の最近接領域を決定する。」(ヴィゴツキー1934; 新訳2001) すなわち、独りで課題を遂行できる現在の発達段階と、他者の助けを必要とする発達段階との差の部分を見ることで、発達の様子が明らかにされるといえるのである。ヴィゴツキーは子どもの精神発達について述べていたが、この理論は大人の認知発達にも同様にあてはまるものとされ、研究の領域が拡張されており、様々な学習場面での相互作用が分析されている。第二言語習得の分野においても、特に80年代後半からとりいれられるようになってきた。

第4章においては、この社会文化的アプローチに基づく第二言語習得研究（特にOhta,2001）のフレームワークを用いて、研修生が参加する地域日本語教室における相互作用の過程を分析し、研修生の学びがどのように実現されているのかを分析する。

引用文献

- Ohta, A. S. (2001) *Second Language Acquisition Processes in the Classroom –Learning Japanese–*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995) Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16(3)
- ヴィゴツキー, L. S. (1934) 柴田義松訳(2001)『思考と言語（新訳版）』新読書社
- 片桐雅隆(2000)『自己と「語り」の社会学—構築主義的展開』世界思想社
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- バー, ヴィヴィアン(1995), 田中一彦訳(1997)『社会的構築主義への招待—言説分析とは何か』川島書店
- 保坂亨・中澤潤・大野木裕明(2000)『心理学マニュアル面接法』北大路書房

3. 研修生の、自己と日本語学習の位置づけ⁶

本章では、研修生へのインタビューから、彼女たちが研修生としての自己をどのように位置づけ、現在の生活や将来像をどのように描いているのか、またその中で日本語学習はどのような意味を持っているのかを探る。

3.1. 分析の枠組み – 自己の構築性 –

バー(1995)は、人は単一の統合された固定的「自己」を持つのではなく、他者との関係や社会状況によって多様な「自己」が生み出され、構築されるとしている。そしてこれらの多様な「自己」は言語的なやりとりを通じて生み出され、絶えず議論されたり維持されたりする動的なものであると見ている。

片桐(2000)は、自己を位置づけ、語る語彙の総体を自己の「語り」と呼び、これには動機の語彙や感情の語彙、役割(カテゴリー)やその複合体としての一般化された他者などが含まれるとしている。その中でも重要な働きをもつものとして、「役割(カテゴリー)」と「物語」を挙げている。役割(カテゴリー)の特徴は、行為を説明し方向づける視座(パースペクティブ)であり、とりわけそれが他者との関係の中で位置づけられるということである。また、物語の特徴は時間性を持つということである。ガーゲン(1999)は、物語(ナラティブ)を構成する基準として、収束ポイントがあり、その収束ポイントに関するできごとが、時間などの順序にしたがって並べられ、因果的連関を説明するものであるとしている。ただしこの4つすべてがそろっていなくてもその物語が理解される場合もある。インタビューでは、インタビュアーが来日前・来日後・帰国後という時間の流れにそって尋ねており、研修生はそれに答えていくことによって、インタビューの場で自己の物語を作り上げているといえる。

以下では、まず第2節において、研修生が過去・現在・未来の「自己」についてどのように物語っているのかを見ていく。次に第3節において、研修生が他のカテゴリーとの関係から、自身の「研修生」というカテゴリーをどのように位置づけているのかを見る。

3.2. 研修生の語る「自己」

3.2.1. 参加理由と来日前の期待

現在の研修先企業の中国にある工場ですでに働いていて、そこから選抜されたFさんを除く全員が、自国や自身の家庭の経済状況が研修制度参加の動機であると語っている。研

⁶ 本章は、2006(平成18)年度日本語教育学会秋季大会(熊本県立大学)での口頭発表の内容を大幅に加筆修正したものである。

修制度に参加することでお金を蓄え、また日本語も身につけられるという期待を持っていた。

Aさん:国内の経済が不安定な状態になっているし、私はたくさんお金がほしいんです。

Eさん:日本に来る一番大きな理由と言えば、やはりお金のためです。地元でガイドをやっていてもなかなか稼げないし、家族は私と弟のためにたくさんお金を使ったから、家族のためになんとかしたい。

Cさん:生活については(期待は)別に何もなかったですけど、特に日本語を勉強したいなあと思いました。

Fさん:最も期待したのは、日本で仕事に慣れてから、日本語も上手になりたいということです。

3.2.2. 研修生活

同じ企業で研修をし、同じアパートで生活をともにするA～Dさんは、来日後の生活環境をほぼ同じように語っている。日本はとてもきれいで環境がいい。しかし人が少なくとてもさびしい場所であるという。

Bさん:(初めて来たときの印象は)「日本」はとてもきれいです。あと、人口が少ないです。私が住んでいる町「都市の名前」では、町でたくさんの人を見ることができますが、「日本の町」は人があまりにも少ないです。

通訳者:鳥取の人口は日本で一番少ないことを知っていますか?

Bさん:こっちに来てからわかりました。最初は自分がどこにいるかも分からなかったです。(中略)来日前、テレビで見た「日本」は、人も多し、とても楽しいと思っていましたが、来た後、ちょっとがっかりしました。でも今はもう慣れました。

ここでBさんは常に「日本」という言葉を使っている。自身の出身地は固有名詞で語っているのに対し、現在すんでいるところは「日本の町」という表現を使っている。来日前にテレビで見た「人が多くてとても楽しい日本」は、彼女の現実にはなっておらず、通訳者が地域性を言ってもなお、来る前に想像していた「日本」というものと現在おかれた環境とのギャップに失望したことを語っている。

また彼女たちは日々の生活を、単調で変化がなく、つまらないものだと言っている。

Dさん:日本に来てから生活が単調です。味気ありません。私は中国にいたころ、とても明るい人だっと思います。こっちに来て何かしようと思っても、何もできないんです。

Cさん:仕事が忙しいときはあんまり考えることはありませんが、仕事が休みだととてもつまらないです。

通訳者:なぜですか?

Cさん:はつきりわかりませんが、なんとなく寂しく感じますから。

4人のこのような共通性を見ると、彼女たちが生活を共にすることで、これらの「物語」をより強化していることも考えられる。

一方EさんとFさんは、来日後の印象を思ったより良かったと話す。二人は実際に研修を始めてみて、来日前の不安が解消されたという。

Eさん:初めての印象は、思ったより良かったと思います。日本に来る前は、歴史的な理由で日本に対してちょっと不安があったんですが、日本に来てからその不安は全然なくなりました。会社の社長から社員まで、とても親切に対応してくれましたから。

Fさん:最初の印象……。日本はとてもきれいですね。(中略)日本は本当に外国だという感じがして、憧れの気持ちを持っていました。日本の土地と中国の土地は違いがあると聞いていました。日本といえば、たくさん島があるというようなイメージでした。ここに来て、思っていたより良かったです。不安な気持ちがなくなったと思います。

来日前の不安が解消された理由として、Eさんは研修先の社長や社員の親切な対応を挙げている。Fさんの不安が解消された理由は具体的に語られていないが、上に挙げたBさんとは異なり「ここに来て」という表現を使っていることから、彼女たち二人が個別性を体験・認識し、来日前の漠然とした不安が解消されたとみることができる。

3.2.3. 研修生活における日本語と日本語学習

研修生活における日本語使用については、みな同様に語っている。来日前には日本語の習得を期待していたにも関わらず、研修ではあまり日本語を使用せず、また研修生はみな同じ国の人なので、日常生活でも日本語を使っていない。

通訳者:日本に来てから、研修中や日常生活で、日本語をよく使いますか。

Dさん:あまり使いません。ただ作業が終わったら工場の管理人に「終わりました」と言うだけです。不良品が出たら報告します。

通訳者:生活では日本語でよくしゃべりますか。

Dさん:いいえあまり。中国人と一緒に仕事をしているし、仕事が終わったらすぐ寮に帰ります。

通訳者:工作中や生活でよく日本語を使いますか。

Fさん:少ないです。

通訳者:工作中、日本語を使わないんですか。

Fさん:少ないです。

通訳者:ではどのように工場のみなさんと交流するんですか。

Fさん:工場の中、簡単ですよ。毎日同じ仕事を繰り返し、簡単な日本語で十分です。最初は日本語がわからないから、説明も簡単な身振りで理解しました。生活ではもちろんみんな中国人

だから、ほとんど日本語を使わないです。

このような研修生活を送る研修生たちにとって、自身の日本語についての課題・目標は、会話やコミュニケーションをはかることである。

Aさん:今の生活の中であまり日本語を使いませんから、会話があまりできないです。

Fさん:文法はわかるんですが、話すと全然だめです。特に上司と話すと、とても緊張します。思っているより遅いスピードで、流暢に話せません。

Dさん:これからよく勉強して、あなた(通訳者)のように誰とでも話せるようになりたいです。日本に来て、他の人と話したいのですが、何を言ったらいいのか、よくわからないんです。

そしてもうひとつの目標として、日本語能力試験の合格が挙げられる。資格があれば帰国しても役に立つと思うからである。しかし研修が一日の大半を占める現在の状況では、忙しくてなかなか時間がとれないということも共通して語っている。そのことにより、Aさんは1級から2級への目標設定の変更を、Bさんは合格への不安を語っているのに対し、Fさんは、その限られた時間の中でも学習方略を探し出している。またEさんは残された時間を意識して目標を設定している。

Aさん:中国に帰る前に、日本語能力試験一級に合格したいと思います。しかし、今の状況なら、最低でも二級に合格するように頑張りたいです。でも今日本で働いて、なかなか勉強の時間がないです。学生の時代と全然違います。

通訳者:もし一級か二級に合格したら、将来中国に帰って役立ちますか。

Aさん:はい、役立ちますよ。

Bさん:もちろん(能力試験の)資格をとりたいですが、今は仕事も忙しいし、自分を抑えることもできないので、たぶん無理です。でもがんばりたいと思っています。

Fさん:今は仕事が忙しくなったから日本語を勉強する時間があまりありません。時間があればテレビを見たりラジオを聴いたりします。日本語で話す機会が少ないから、できるだけ聞き取りの練習をしています。(中略)もっと学習したいのですが、仕事がとても忙しくて。(中略)今年は一級の試験、大変です。

Eさん:去年は日本語能力試験二級を受けました。今年は一級を受けたいけど、来年で帰るからちょっと難しいです。でも残った時間でなるべく会話力を高めたいです。(中略)国で日本語を習っている人と比べたら、私たちが日本で滞在したことはプラスになるし、就職のために重要だと思うから、続けて勉強したいと思います。

3.2.4. 帰国後の予定・将来の希望

Aさん、Bさん、Cさん、Dさんの4人は、帰国後の予定がはっきりしていない。Cさんは日本語の先生や観光ガイドになれたらいいという希望は語るものの、帰国後の具体的

な進路については語ることがない。Aさんは、以前は将来に希望があったけど、研修を始めてからわからなくなったと話す。

通訳者: 研修が終わって帰国したら、何をしようと思っていますか？

Aさん: 今はうまく言えません。

通訳者: 自分でもわからないですか。

Aさん: はい。以前は将来に希望がありましたけど。日本語の先生になりたいかったです。あるいは観光ガイドとか。

通訳者: 研修が終わって帰国したら、何をしようと思っていますか？

Cさん: まだはっきり考えたことがないです。

通訳者: 将来何をしたいですか？

Cさん: 自分で何かをしたいです。

通訳者: 具体的に教えてもらえますか？

Cさん: まだ分らないです。今一緒に住んでいる友達もみんな自分が将来何をするのか分らないです。

一方、EさんとFさんの帰国後の予定は具体的である。Eさんは帰国後に試験を受けて留学生として再来日するか、日系企業に就職するという計画がある。Fさんは企業との初めからの契約で、帰国後は元の工場に戻ることにしている。今年10歳になる息子に日本語を教え、彼に留学生として日本に行ってもらいたいと考えている。特にEさんは、通訳者の質問の後、間髪を入れずによどみなく回答していることから、目標の明確さは明らかであった。

通訳者: 研修が終わって帰国したら、何をしようと思っていますか？

Eさん: 現在計画としては2つあります。一つは、帰国した後、試験に合格して留学で日本に来たいです。日本の歴史や文化をさらに勉強したいですから。二つ目は、もし留学ができなかったら、地元で日系企業がたくさんあるから、日本語を続けて勉強して、その企業に就職したいと思います。

通訳者: 研修が終わって帰国したら、何をしようと思っていますか？

Fさん: 会社から派遣されて来たので、帰国後私たちは中国の工場と契約更新しなければなりません。(中略)私はこれからも工場で働くのであまり日本語を使いませんが、私の子どもに日本語を勉強してほしいです。

通訳者: 将来彼にも留学生になってほしいと思っていますか。

Fさん: はい、そのつもりです。

3.3. 「研修生」という自己カテゴリー

3.3.1. 「学生」ではない、「研修生」としての自己

Bさん:学校にいた時は先生に言われて勉強していました。ここでは自分が努力しなければならぬと思います。

Aさん:今日本で働いて、なかなか勉強の時間がないです。学生の時代と全然違います。

前節で見たように、AさんもBさんも日本語能力試験の合格を目指しているが、研修をしながら学習に時間を割くことの難しさを感じている。また、研修生活において日本語学習は義務ではないので、自分で学習の時間や方法を管理しなければならない。「研修生」である自分は、決められた時間割に沿って決められた内容を学習し、そのことに一日の多くを費やす「学生」とは異なっていることを実感しているのである。

3.3.2. 「留学生」ではない、「研修生」としての自己

次は留学生として来日したいというEさんや、自分が日本語を教えて息子に留学生になってほしいというFさんは、研修制度への参加を留学の前段階として位置づけていると言える。一方、Dさんは帰国後再び来日したいかという質問に対し、以下のように話す。

通訳者:帰国したら、またこっちに来たいですか？

Dさん:もし研修でだったら、もういいです。

通訳者:留学だったら？

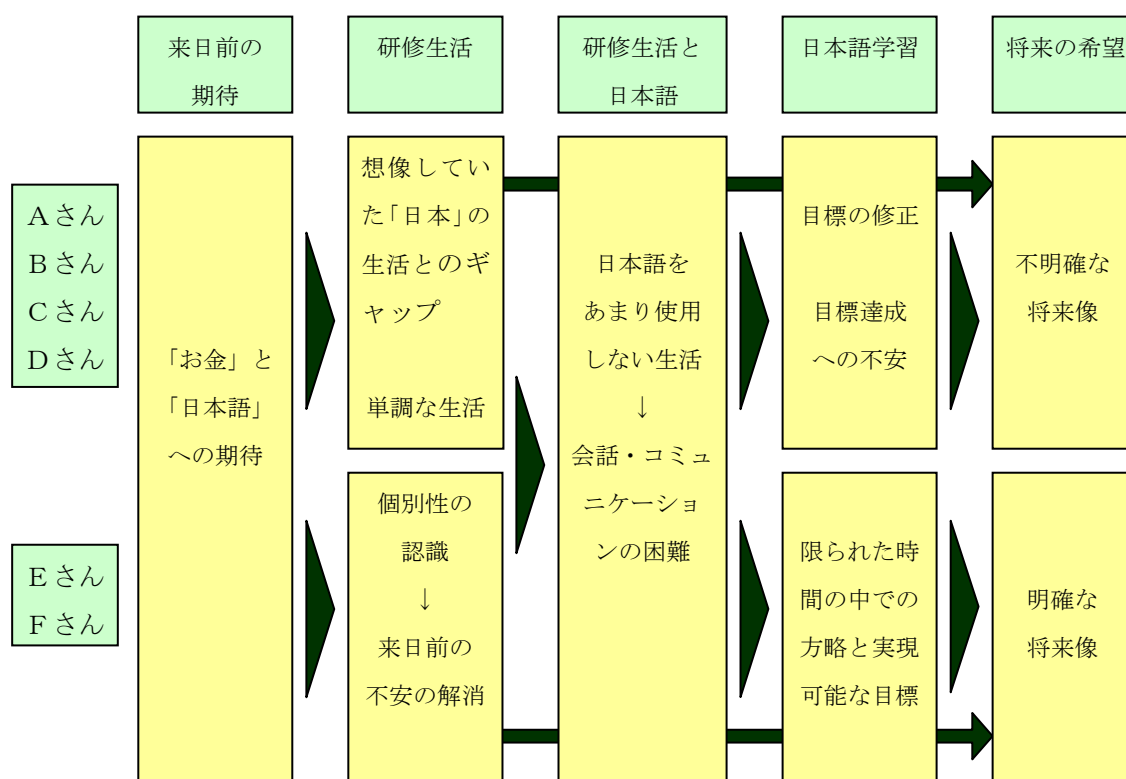
Dさん:頭が悪いからダメです。

通訳者は自身が留学生であることもあり、研修制度で来日しないとすれば、他の方法として思いついたのが留学だったのだろう。しかしDさんにとって、「留学生」になる自分はまったく想像されていない。

3.4. 包括的に構築される「自己」

A～Dさんの4人と、E・Fさんとの間には、自己についての物語に違いがあった。*自国/家庭の経済状況→研修参加による貯蓄と日本語習得→日本語の資格(能力試験)取得→帰国後の就職*といった、研修制度に参加している自身について描く像は共通しているが、前者は予想とは異なった現在の生活から、日本語学習についても目標が定まらずに不安を抱えており、将来についても具体的な像を描けないのに対し、後者は来日前の不安が解消された生活の中で、目標や方略を定めて日本語学習にとりくみ、研修後の自身も具体的に描くことができている(次ページ図参照)。そしてまた、「研修生」という自己カテ

ゴリーもその付与のしかたが異なっていた。



このような差異が見られる大きな要因としては、滞在年数の違いが考えられる。インタビュー時において、A～Dさんは来日後1年、E・Fさんは約2年であった。EさんやFさんも最初は不安があっただろうが、研修生活を過ごす中で個別の経験を繰り返し、漠然とした不安が消えたのである。また、残された滞在期間が短くなってきたことから、より日本語学習への目標や帰国後の計画が明確になっていると思われる。さらに、A～Dさんの年齢が比較的若く、中国でも就業年数が短い（あるいはない）ために、「働く」ということへの意識の違いもあるだろう。本章の初めに述べたように、「自己」とは決して固定化されたものではなく、他者との関係や社会的状況によって多様に語られ、構築され、また常に再構築される動的なものである。半年後、1年後にまた6人にインタビューをおこなえば、そこではまったく別の「自己」が構築されるであろう。

したがってここでは、こういった差異の要因を詳しく議論することはしない。重要なのは、個々の研修生において、現在の生活や将来の描き方、日本語学習の位置づけ、自己のカテゴリーの位置づけが相互に関連し、包括的に「自己」が構築されているということである。研修生にとっての「日本語」や「日本語学習」とは、彼女たちの個人史や、研修制度や現在の研修生活といった社会的状況と、無関係ではいられないのである。日本語を学ぶ場で私たちが目にするのは、この包括的に構築された個人の一部にしかすぎないということを変えて意識し、日本語教室を訪れる人が抱えるさまざまな歴史的・制度的・社会

的文脈に目を向けることが重要であるとする。

引用文献

ガーゲン, ケネス・J (1999), 東村知子訳(2004)『あなたへの社会構成主義』ナカニシヤ出版

片桐雅隆(2000)『自己と「語り」の社会学—構築主義的展開』世界思想社

バー, ヴィヴィアン(1995), 田中一彦訳(1997)『社会的構築主義への招待—言説分析とは何か』川島書店

4. 研修生が参加する日本語教室での、相互作用と学び

本章では、日本語教室での学習場面における相互作用の過程を分析し、研修生の学びがどのように実現されているのかを分析する。

4.1. 分析の枠組み – 第二言語学習における言語と他者の役割–

第2章の分析の視座で触れたように、ヴィゴツキーの流れをくむ社会文化理論では、発達を、他者との相互作用の過程と、それを個人が自己のものとして内化していく過程を通しておこものとみている。この理論を基にした第二言語習得研究においては、第二言語の学習場面における相互作用が分析され、特にプライベートスピーチと他者による援助（および援助されたパフォーマンス）は、発達の過程を明らかにする鍵として重要視されている。

4.1.1. プライベートスピーチ

社会的相互作用と、その内化の過程を媒介するのが言語である。発達の過程で言語は社会的発話からプライベートスピーチへと移行し、やがて内面化され内言となる。

McCafferty(1994)は、第二言語学習におけるプライベートスピーチの研究を概観し、プライベートスピーチの機能として以下の3点を指摘する。

① 認知的／メタ認知的機能

問題解決のための推論、タスク遂行のプランニング、選択的注意、自身の行為のモニタリング、キーワードによる記憶、サイレントリハーサル など

② 社会的機能

他者との相互作用の場において、プライベートスピーチによりメタ認知的なストラテジーを外形化したり、協働や間主観性が明らかになる

③ 情意的機能

学習者が自分の感情をコントロールする

また Platt & Brooks(1994)は、他者との相互作用においても、話者のあらゆる発話が常に他者へのインプットとして機能するわけではなく、学習者は自身に向けて、概念的内容や、タスクの手順、言語の形式、自身の言語産出などについて発話していると述べている。

4.1.2. 援助をめぐる相互作用

発達に関わる相互作用のタイプとして典型的なものに「スキャフォールディング（足場かけ）」と呼ばれるものがある。より有能な他者(expert)が、初心者(novice)が参加でき、さらに今の能力をさらに高めることに役立つような状況をことばによって作り出すのである。Donato(1994)は、この概念を用い、学習者同士のグループタスク（シナリオ作成）におけるスキャフォールディングのプロセスを明らかにし、そこで解決されたアイテムの

多くが発表の場での学習者個人の産出に現れていることを明らかにした。

作文のチュートリアルセッションを分析した Aljaafreh & Lantolf(1994)は、効果的な援助の特徴として、段階的であること（非明示的援助から具体的な援助に移行する）、偶発的であること（必要なときにのみ提供し、相手が自分の力でできることがわかればすぐにやめる）の2点を挙げている。したがって、援助は相手のニーズと能力をみながらその条件にあったものを提供することが重要であり、それは novice と expert の協働的な相互作用によってのみ達成されるとしている。

Ohta (2000)は学習者同士のロールプレイやタスクにおける相互作用を分析し、効果的な援助によって学習者のパフォーマンスに変化が起き、最終的にタスクを自力でできるようになる過程が明らかにされている。そしてこのような効果的な援助は偶然おこるのではなく、その提供の順番や相手の発達段階に対して敏感になることによって可能になると述べている。

このような社会文化的アプローチによる第二言語習得研究を挙げれば他にも枚挙に暇がないが、本研究における資料を分析するにあたり、アメリカの大学で日本語を学ぶ学習者の、教室での相互作用を分析した Ohta(2001)の研究を特に参考とする。Ohta はまず社会文化的アプローチをもとに、第二言語の学習をインタラクティブなプロセスとしてとらえた上で、教室における学習者のプライベートスピーチとその役割を分析し、教師主導の授業にあっても非常に「アクティブ」な学習者の心の働きを明らかにした。また、教室における他の学習者との相互作用を分析し、学習者同士の援助と協働により、一人でできる以上のパフォーマンスが達成されることを明らかにした。

以下では、地域日本語教室での学習場面を、学習者のプライベートスピーチと、他者との相互作用の過程を視点として分析する。

4.2. 学習活動の形態と構造

分析の対象とするデータは、研修生6名それぞれ録音した1時間半の授業のうち、活動形態の異なる2箇所を選び出して文字化したものである。講師主導で学習者全体と学習活動をおこなっている箇所と、ペアまたはグループで学習活動をおこなっている箇所を選んだ。ただし、Aさんのみ、講師主導の場面の録音状態が悪かったため、グループ活動の箇所を2箇所選んでいる。活動のまとまりで区切っているため、分析した箇所の時間にはばらつきがあり、1箇所につき短いもので3分、長いもので10分程度である。第2章で述べたとおり、これらの分析箇所は2-3週間後のフォローアップインタビューで調査協力者に録音資料を聞いてもらい、録音時点での理解、発話意図、問題の所在などを確認している。

それぞれの分析箇所について、活動の形態と内容、一緒に活動している参加者（講師主導場面については録音資料に声が入っている人）の構成を以下に示す。

		活動の形態・内容	参加者の構成
Aさん	①	個別／練習問題（穴埋め問題） 「～という～」	Aさん・Bさん Oさん（パートナー） [講師：巡回]
	②	ペア／タスク 道案内のロールプレイ	Aさん・Bさん Oさん（パートナー）
Bさん	①	講師主導／練習問題（変形練習） 様々な機械の使い方 「初めに～てから，～ば，～ます」	講師 Bさん 他の学習者
	②	グループ／タスク 炊飯の手順が書かれた絵カードの並べ替えと手順の作文	Bさん・Cさん Sさん（タイ） Tさん（アメリカ） [講師：巡回]
Cさん	①	講師主導／テキストの話題に関する自由会話 中国出身の学習者に聞きながら，餃子の作り方を確認する	講師 Cさん 他の学習者 Pさん・Qさん（通訳者）
	②	個別／練習問題（変形練習） 「～く」「～に」（形容詞の副詞的用法）	Cさん・Aさん Pさん（通訳者）
Dさん	①	講師主導／会話文の内容理解 トピック「物価を比較する」	講師 Dさん 他の学習者 Qさん（通訳者） Oさん（パートナー）
	②	ペア／タスク 交通事故・犯罪率等の比較	Dさん・Bさん Pさん（通訳者） [講師：巡回]
Eさん	①	講師主導／聴解問題の解答確認 パーティを計画する会話の聞き取り	講師 Eさん 他の学習者 Oさん（パートナー）
	②	個別／タスク 自分の国に案内する旅行計画を立てる	Eさん Uさん（フィリピン） Rさん（ベトナム）
Fさん	①	講師主導／会話文の内容理解 トピック「大家族と核家族」	講師 Fさん 他の学習者 Oさん（パートナー）
	②	個別／練習問題（短文完成） 「～うちは～けど，～と～」	Fさん・Eさん 他の学習者 Oさん（パートナー）

4.3. プライベートスピーチ

4.3.1. プライベートスピーチの同定

分析資料からプライベートスピーチを同定するにあたり、Ohta(2001)の以下の定義を採用する。

- (a) (他の発話に比べて) その発話の音量が下がっている
- (b) その発話は、特定の個人に向けられた質問やコメントに対する応答ではない
- (c) その発話が教師や他の学習者に受けとられたり応答されたりしていない

4.3.2. プライベートスピーチのタイプ

Ohta(2001)では、学習者が目標言語で発話したプライベートスピーチを、以下の3つに分類している。

- ① 代理応答(“Vicarious response”)
他の学習者やクラス全体に向けられた質問への応答、他者の発話の完成、他者の発話の代替案の提供を、こっそりおこなう
- ② くり返し
学習者が、教師・他の学習者・自分自身の発話の全体または一部分を、小さな声やささやき声で繰り返す
- ③ 操作
学習者が、目標言語の統語構造や形態素、語彙、音声を操作する。

この分類には、機能的特徴と形態的特徴が混在しており、繰り返しが操作に用いられることも多い。

また Ohta(2001)が分析しているのは目標言語によるプライベートスピーチのみだが、Ohta 自身も述べているように、特に初級段階の学習者は母語を使用することによってプランを立てたり思考を媒介したりもしている。Centeno-Cortes & Jimenez(2004)は、問題解決タスクにおける推論の過程で現れるプライベートスピーチ(Private verbal thinking)を分析し、推論過程における母語の重要性を明らかにしている。

以上を基に、学習場面において現れたプライベートスピーチを、母語によるもの・日本語によるもの双方についてその機能を中心に分類した。その結果、

- ・代理応答 ・目標言語の操作 ・思考の媒介
- ・自己の目標言語の評価 ・話題内容に関する発話

が観察された。以下ではそれぞれについて実際の例を見ながら分析する。

4.3.3. 学習場面におけるプライベートスピーチ

代理応答 (Vicarious Response)

【エピソード1】 Bさん①：講師主導／練習問題（変形練習，様々な機械の使い方）
目標形式「初めに～てから，～ば，～ます」

<教材>⁷

1. 例：ローマ字モードを選ぶ、「A」を押す、「あ」が出る
 …… 初めにローマ字モードを選んでから、「A」を押せば、「あ」が出ます。

- 1) ここにお金を入れる、ボタンを押す、コーヒーが出る
- 2) 洗濯機のふたを閉める、つまみを回す、動く
- 3) ここに紙を置く、ファックス番号を押す、送れる
- 4) カーソルをここに合わせる、ダブルクリックする、ファイルが開く

講師 1 えー。じゃれいをみてください。えーれいは、コンピューターのつかいかたですね。えー、ローマじモードをえらぶ。そして、エーをおす。そうすれば、あがでる、ということですね。これをひとつの、ぶんにしますね。はじめに、ローマじモードをえらんでから、エーをおせば、あーがでます。うん。そうですね、そのじゅんばんですね。えーじゃいちはーん。このえをみてください、これなんですか？いちばん。

学⁸ 2 * * * *

B 3 コーヒー。

講師 4 コーヒーの、はい。じどうはんぱいきですね。

B 5 °コーヒー°

講師 6 はい。うん。そうですねー。

学 7 * * * *

⁷ 以下特にことわりのない場合、使用教材の抜粋は『新日本語の中級』（スリーイーネットワーク）からのものである。

⁸ 調査協力者以外の、特定できない学習者を表す。（以下同じ。）

- 講師 8 スイッチのまえに。
 V 9 コインをいれる。
 講師 10 そうですね, はい。えーおかねをー?
 B 11 °いれ[て, °
 講師 12 [いれてかーらー?
 B 13 [°ボタンを, おし, °
 S 14 [ボタンを, おせば,
 講師 15 [ボタンを, # おせ[ば,
 B 16 [°おせば, °
 講師 17 [コーヒーが, ですか。
 B, S 18 [°コーヒーが, ですか。°
 講師 19 はい, そうですね, はい。うん, はい。<笑い>おかねをいれないとね, ですね。
 B 20 <笑い>

講師は全員に向けて質問をし, Bさんを含め学習者がおのおのそれに答え, 講師がそれに反応している(1-4 9)。その後, 講師は問題文を読み, 上昇イントネーションで学習者の回答をうながしている(10,12)。ここでBさんは小声で回答していき(11,13), 向かいに座っている他の学習者(Sさん)や講師の発話を聞いて自己修正もおこなっている(16)。

【エピソード2】

- 講師 38 じゃーつぎー。さんばんはなんのきかいですか?
 S 39 fax, fax。
 講師 40 はい, そうですね, ファックスですねー。はい。ファックスはー, はじめにー,
 S 41 はじめに, ここに, [かみを, おくて,
 B 42 [かみを, おいてー,
 講師 43 ん?
 S 44 おくってから?
 講師 45 ん?
 B 46 °いいえ。°
 講師 47 <Sに>お, おく, おー, てーて。おく, は, てはー, おーいーて。
 S 48 おーいー[て。
 講師 49 [うん。はい, かみをー, おいて,

ここでは講師がSさんに対してフィードバックをおこなっており, BさんはSさんの発話に対するフィードバックをこっそりおこなっている。

Ohta(2001)は, 代理応答について以下の点を指摘している。

⁹ 文字化資料中の発話番号をさす。(以下同様。)

- ・ 代理応答はインタラクティブに仮説検証ができる重要なコンテキストである。
 - ・ 学習者は社会的相互作用において言語形式を使う前に、プライベートスピーチという隠れた社会的空間(covert social space)で試している。
 - ・ そこは有用なフィードバックがすぐに得られる安全な環境である。
- 上の2例でBさんも、安全な環境で自らの仮説を検証していると言える。

【エピソード3】 Fさん①：講師主導／会話文の内容理解（トピック「大家族と核家族」）
 <教材>

会話
 かいわ

会話1 大家族と核家族について話し合う
 かいわ だいかぞく かくかぞく はな あ

昼休み、社員食堂で／小川、伊藤
 ひるやす しやいんじきどう おがわ いとう

小川： 課長、最近、一戸建て買われたそうですね。
 おがわ かちょう さいきん いっこだ か

伊藤： うん。今までより大分遠くなったけど・・・
 いとう いま だいぶんとお

実は両親を田舎から引き取ったんだよ。
 じつ りょうしん いなか ひ と

小川： ああ、そうなんですか。
 おがわ

伊藤： うちの両親は田舎の人間だから、マンションじゃかわいそうだし、
 いとう りょうしん いなか にんげん

ね。

小川： 確かにそうですね。
 おがわ たし

伊藤： 小川君のところは、御両親は？
 いとう おがわくん ごりょうしん

小川： うちの両親は大阪に住んでいるんです。
 おがわ りょうしん おおさか す

伊藤： あ、そう。でも、いつかは一緒に住まなきゃならないだろう？
 いとう いっしょ す

小川： そうですね・・・でも、なかなか難しいですね。
 おがわ ひずか

東京の住宅事情のことを考えると。
 とうきょう じゅうたくじじょう かんが

伊藤： でも、御両親は一緒に住みたいんじゃない？
 いとう ごりょうしん いっしょ す

小川： いやあ、狭いと、お互いいろいろ気を使わなくちゃならないですか
 おがわ せま たが き つか

らね・・・両親も今は別々に住む方が気が楽だって言っていますし。
 りょうしん いま べつべつ す ほう き らく い

伊藤： まあ元気なうちはいいけどね。
 いとう げんき

小川： ええ・・・

伊藤： だんだん足腰も弱ってくるからね。
 いとう あしこし よわ

- 講師 31 <前略>
はい。でああそう、でも、いつかはいっしょにすまなきゃならないだろう？ここはわかりますか？いつか、はいつですか？#<ホワイトボードに右向きの矢印を書く。>
- F 32 °いつかは、いつかはいっしょにすまなきゃならない[だろう。°
- 講師 33 [いつか。
- E 34 °すまなくちゃ。°
- 講師 35 えーっと、<矢印の中心を区切って「今」と書く。>
- F 36 °什么时候不知道。°(いつかはわからない。)
- 講師 37 いつかってのは、いまより一まえ？あと？
- F 38 あと。
- E 39 あと。

Fさんは、講師の「いつか、はいつですか？」の質問に対し、「いつか」の意味を小声で中国語で答えている。したがって教師に向けて伝わるように回答しているのではない。その後、講師の「いつかってのは、今より前？後？」の質問には大きな声で答えている。

目標言語の操作

【エピソード4】Cさん②：個別／練習問題（変形練習）

目標形式「～く」「～に」（形容詞の副詞的用法）

- P 12 てーい
- C 13 てーい、ていねい。ねい、てい、ていね、
- P 14 てーい、ねーい。
- C 15 ていねい、ていねい。
- P 16 てーねーに。
- C 17 ていねい。这音,这两个音都发不出来。(この発音,この2つの音うまく発音できない。) °ていねい、ていねい、ていねい、ていねい。ていねい。°太难了。(すごく難しい。) ていねいに。发不出来。(発音できない。)に。に。に。はなす？
- P 18 うん。
- C 19 に。

Cさんは、通訳者のPさんから「丁寧」の長音の発音についてフィードバックを受け、何度か一緒に練習している(12-16)。その後、Pさんに「うまく発音できない」とコメントしたあと、今度は自分で何度も練習をおこなった(17)。ここでは音声面での操作をしているといえる。この学習活動は講師主導ではないが、学習者たちは個別に練習問題を解いており、通訳者のPさんは他の学習者への援助も同時におこなっていたため、Cさんに個人的な空間が生まれている。

また、【エピソード1】においても、Bさんは自己修正をおこないながら、動詞を変化させており(13,16)、形態面での操作をおこなっている。

思考過程の媒介

【エピソード5】 Fさん①：講師主導／会話文の内容理解（トピック「大家族と核家族」）

- 講師 84 はいじゃあつぎーいとうさん。でもごりょうしんは、いっしょにすみたいんじゃない？
- F 85 °ごりょうしんはいっしょにすみ[たいんじゃない？°
- 講師 86 [おがわさんのごりょうしんは、おがわさんといっしょに、[すみたい、んじゃないですか？すみたいでしょうね。
- E 87 [°んーすみたいんじゃない？ [*****°
- F 88 [°ごりょうしんとー、ごりょうしんは、°
- E 90 这是什么意思？（これは何ていう意味？）
- F 91 就是,他的父母,难道不想和你一起住吗？(彼の両親は、一緒に住みたくないなんてことがあるだろうか？)
- E 92 是吗？(そう？)
- F 93 ごりょうしんは。是吧。(でしょ。)ごりょうしんとーじゃない。
- E 94 うん。
- F 95 うん。你的父母,难道不愿和你一起住吗？(あなたの両親は、あなたと一緒にすみたいくないなんてことがあるだろうか？) ごりょうしんはいっしょにすみ、たいんじゃないか。

Fさんは、88の発話で「ごりょうしんとー、ごりょうしんは、」とつぶやいている。ここでFさんが何をしていたかは、次のEさんの質問への回答からわかる。FさんはEさんに文全体の意味を説明した後、「ご両親は、でしょ。ご両親と、じゃない。」と説明を加えている(93)。すなわち、88のプライベートスピーチにおいて、助詞の違いから文の主語と統語構造を考え、文意を理解しようとしていたことがわかる。

【エピソード6】 Fさん①：講師主導／会話文の内容理解（トピック「大家族と核家族」）

- 講師 115 りょうしんがげんきなあいだは、いい。げんきなうちは、べつべつでもいい。[けどー、だんだん[あしこしもよわってくるからね。
- F 116 [°げんきなうちはいいけど、°
- E 117 [°せまい、とおたがいろいろきをつかわなくちゃならないですからね。°
- 講師 118 あしこし。あしとこしですけどー。
- E 119 [°あしこし°
- F 120 [°あしこし、[も、よわって、くるからね。°
- 講師 121 [あしこし、がよわってくるってわかりますか？
- F 122 °あしこし？°
- 講師 123 よわ、よわーる。＜板書：「弱る＝弱くなる」＞
- F 124 あしこし就是，[腿和腰。(つまり、足と腰のこと。)
- 講師 125 [よわくなる。
- F 126 **。慣用語？(**。慣用語かな？)

Fさんは、「足腰もよわってくるからね」という文と、「あしこし」という語彙をプライベートスピーチで繰り返している(120,122)。その後、隣のEさんに中国語で「あしこしとはつまり、足と腰のこと。」「慣用句かな?」と話している。またフォローアップインタビューでFさんはこの箇所について、以前は「足」と「腰」が一緒になるこういう言い方を知らなかった、と述べており、このプライベートスピーチにおいて、表現の意味と、それが慣用的表現であることを考えていたことがわかる。

またFさんは【エピソード3】においても、講師の「いつか、はいつですか?」の質問の後、「いつかは、いつかは一緒にすまなきゃならないだろう」と本文を繰り返して(32)から、中国語で「いつか」の意味を答えている(36)。したがってこの32の発話においても語彙の意味を考えていたと思われる。

自己の目標言語の評価

【エピソード7】Fさん①：講師主導／会話文の内容理解（トピック「大家族と核家族」）

講師 26 <前略>うちのりょうしんは、いなかのにんげんだから、マンションじゃかわいそうだしね。うん。[マンションじゃかわいそう、いなかのひとはあまり、マンションがありませんから一、たぶんあまりマンションがすきじゃない。

F 27 [°这句话,我说不出来。°(この文,私はこんなふうに話せない。) # °マンションじゃあ,かわいそう。°

Fさんは、テキストの会話文にある「マンションじゃかわいそう」という表現について、自分ではこんなふうに話せない、自己の日本語産出について評価をしている。

【エピソード4】においても、Cさんが自己の日本語について評価しているが、これは通訳者のPさんに向けて発話されている。いずれにしてもこのような発話は、自己の日本語能力をモニターしていることの現れであり、学習者が自身の感情をコントロールするという情意的な機能(MacCafferty1994)もあわせもっているだろう。

話題内容に関する発話

【エピソード8】Dさん①：講師主導／会話文の内容理解（トピック「物価を比較する」）

(CD) 29 にほんのどこやはたかくて、とてもいけません。さんぜんえんはするでしょう?
<講師がCDを一時停止>

V 30 うん,するなあ。

講師 31 うーん。ねー。

V 32 さんぜん,さんびやくなんぼ。

講師 33 うんうんうん。そうですね。にほんのどこやはたかくて一,とてもいけません。ねー。

D 34 [°たかーい。うん。°

<中略>

講師 67 ねー。えーで、**のねだんも、ばしょによってちがいますね。このへんは、このちかくは、でんしゃやくるまで、まちのちゅうしんにすぐいけるから、いえもたかい。べ

んりなところは、いえも[たかい。

D 68 [°たかーい。°

講師 69 ということですねー。はい。

会話文の内容について、他の学習者（Vさん）は講師との間で相互作用をおこなっているが、Dさんはプライベートスピーチとして発話している。

【エピソード3・5・6・7】で見たように、Fさんは多くの種類のプライベートスピーチや他者への発話をおこなっているのに対し、同じような講師の解説による会話文の意味内容理解という活動において、Dさんの発話は非常に少ない。単語の意味を中国語で近くの学習者に話した1例と、プライベートスピーチで講師の発話中の語彙をそのまま繰り返した7例、そして内容について話した上の2例である。「日本の物価は高い」ということが、Dさんにとって強く共感できる内容だったのかもしれないし、普段から口にしていることなのかもしれない。

4.3.4. まとめ

以上、学習場面において現れたプライベートスピーチを、その機能を中心に例を挙げて分析した。プライベートスピーチは講師主導の学習場面に現れることが多かったが、【エピソード4】のように、他者との相互作用の後のほんのわずかな個人的な時間にも現れていた。また機能面でもプライベートスピーチと相互作用における発話には、類似性をもつものがあつた。例えば、【エピソード4】ではCさんが、【エピソード7】ではFさんが、自己の日本語について評価する発話をしているが、前者は他者（Pさん）に向けられ、後者はプライベートスピーチである。また、【エピソード8】におけるVさんの発話「うん、するなあ」と、Dさんの発話「たかーい。うん」は共に内容に関する発話（感想をもらったもの）であるが、前者は大きく発話されており、講師との相互作用をひきおこしている。これらの差異は、話者が「他者」の存在をどの程度意識するかによっていると考えられるが、したがってそこには連続性があり、「自己」と「他者」との間に明確な境界はない。また代理応答でみたように、プライベートスピーチは相互作用を「こっそりと」とできる擬似的社会空間なのである。まさにプライベートスピーチは社会的相互作用と個人の間を結ぶものであることがわかる。

プライベートスピーチは、仮説を検証したり、目標言語を操作したり、思考過程を媒介したりするなど、学習を媒介する様々な機能を持つ。したがってそれは、学習者が積極的に学習活動に参加していることの現れでもある。学習場面において、こういった発話空間や環境を確保することが重要であると言えるだろう。

4.4. 他者との相互作用

4.4.1. 援助のタイプ

まずそれぞれの学習場面における他者との相互作用で、どのような援助がなされているかを見たところ、以下のような援助が観察された。この分類は Ohta(2001)を参考にしたものであるが、新たに加えたものもある。

言語の形式や意味に関するもの

- ・ うながし：相手が発話した語彙や表現（またはその一部）をくり返すことで、発話の継続をうながす
- ・ 相互構築：相手の発話の後に、次に予測される発話を続ける
- ・ 質問：相手の発話をより明確にするための質問をする
- ・ 提示：相手の困難の予測や、相手からの質問によって、適切な語や表現をそのまま提示する
- ・ 説明：語の意味や文法を説明する
- ・ 修正フィードバック：相手の発話を修正する
- ・ 理解の確認：相手の理解を確認する

タスクの遂行に関するもの

- ・ タスクの方法を説明する
- ・ タスク進行をうながす

学習を相互作用の中でとらえようとするのであれば、援助行動の断片を、しかも一方向的に分析するのではなく、連続的な時間の流れの中で、双方向的に見ていく必要がある。したがって以下では、8つの学習場面について、援助とそれをめぐる両者の相互作用を微視的に分析し、それを連続的な時間の流れに沿って見ていくこととする。

4.4.2. 目標言語を母語とする支援者と、母語を同じくする複数の学習者による学習場面

【学習場面1（Aさん①）】

形態・内容：各自／練習問題（穴埋め問題） 目標形式「～という～」

参加者：Aさん、Bさん、Oさん（パートナー）、[講師（巡回）]

<教材>

3. 例： ディズニーランドはどの駅で降りたらいいですか。
…… (舞浜) という (駅) で降りてください。
1) どこで生まれたんですか。
…… () という小さな () です。
2) 今お国ではどんな歌がはやっていますか。
…… そうですね。() という () がはやっています。とてもいい歌ですよ。
3) 日本に来てから友達が出来ましたか。
…… はい。この間 () という () と友達になりました。
4) 最近何か映画、見た？
……うん。この間 () という () を見たけど、とても面白かったよ。

<問題(1)を例として講師主導でおこなった後、各自解答を始める>

- (B) 1 ###
O 2 ああ、これ一、* * うたです。うたの、
B 3 うたの、
O 4 なまえ。うたのなまえ。なにになにという、うたが一でもいい。うん。なにになにという、おどりが一、でもいいし<笑い>
B 5 おどり？
O 6 ええ。* * * # うたでもなんでもいいです。はやる、はやるは一、
B 7 はやる一、
O 8 わからないですか？
B 9 うん。
O 10 はやるはね、え一、ポピュラー。ポピュラー。にんきがある。
A 11 あ一。有名。(有名。)
B 12 にんきがある。
O 13 う一。あの一、よく一、たくさんのひとがうたってるとかいう。にんき一はわかんないね。にんきがある。
B 14 そのいみ。
O 15 うん、はや一、はや一、はやる。は一[や一、
A 16 [はやる。
O 17 え一、
A 18 おお。人気很旺。(人気がある[方言])
O 19 たくさんのひとが、[うたってるうた。
B 20 [おおわかった。
A 21 * * *。

最初、Bさんの発話はないが、Oさんが「ああ、これ一、」と言っていることから、解答

欄を指差すなどして援助を求めたと考えられる(1~2)。そしてOさんは、解答欄の()内に「うた」や「おどり」などの名詞が入ると「タスクの方法を説明」している(2,4,6)。Bさんに「はやる」という語彙に問題があると予測し、「理解の確認」をしたところ(8)、理解がされていないことがわかり、「語彙の説明」を始めている(10~)。Aさんは中国語でBさんに語の「意味を説明」して確認し合い(11,18)、BさんはOさんに理解していることを日本語で示している(12,14,20)。

- O 22 あの一、びょうきの、びょうきにもいいです。あの一、かぜがはやる。びょうき、
- B 23 かぜがはやる。
- O 24 うん、あの一たとえば、* * *たとえば一、あ一、かぜはわかんないかな？たとえばサーズとかってありますよね？
- B 25 んんんん。
- O 26 サーズが、はやるったら、たくさんのが、[それにかかって、
- B 27 [ああ、はやる。
- O 28 ね。これは、[はやっていますは、
- B 29 [おおたく、いっぱいいる。
- O 30 んーこれは、このうたをたくさんのが、うたっています。
- B 31 あーうたって[います。
- O 32 [うーん。それが、はやっています。
- B 33 [流行。(流行する。)
- O 34 [それは、はや、サーズ、
- A 35 流行。(流行する。)
- O 36 サーズというびょうきが、はやっています。
- A 37 あーわかった。
- O 38 びょうきがね。びょうきはわかりますか？
- A 39 わかったわかった。[°わかります。°
- O 40 [びょうき一が、はや、だから一たとえば、サーズという、
- A 41 サーズ。非典。(サーズ。)
- O 42 びょうきが、はやっています[でもいいですよー。
- A 43 [お、お、お。おお、わかった。
- O 44 それでもいいし、えーなんでもいい。えー、たとえば一、

Oさんはさらに文脈から離れた例を出して「語彙の説明」を続けている(22~)。これによってBさんは「はやる」という語彙の理解を深め、Aさんに中国語で「意味を説明」している(33)。その後もAさんが理解を示している(37,39,43)にも関わらず、Oさんは説明を続けている。

- A 45 冬日恋歌?(冬のソナタ?)

- O 46 という、えー、ダン、ダンスはわかる？おどりわかります？おーどーりーが、はやっていますでもいいし、えー、
- A 47 * * * 歌。(歌。)
- O 48 だから、うたでもいいですね。なにになにといううたがはやっています。
- B 49 * * * うたのなまえ。
- O 50 うたのなまえで、* * * うたが、はやっています。
- B 51 はや、はやっています。
- A 52 うーん。跳舞。(ダンス)。
- O 53 おどりのなまえだったら、なにになにという、
- A 54 * * * 。
- O 55 おどりが、はやっています。
- A 56 多浪漫。(ロマンティックだなあ。)<A, B:笑い>
- O 57 というびょうきが、はや、サーズというびょうきがはやっています。
- B 58 我不懂他说什么。(彼の言ってることがわからない。)
- O 59 はやるがむずかしい。
- B 60 うん、これはわかった、いま、いまわかった。どうもありがとう。
- O 61 うん、わかった。

そこでAさんは中国語で()内に入れる内容を考え始め(45～)、歌やダンスが話題になっていることに対して中国語で「ロマンティックだ」と感想を話してBさんと笑い合っている(56)。その間もずっとOさんの説明が続いたため、Bさんはあらためて理解できたことを伝えた(60)。

- B 62 これは、あー、
- O 63 きてからともだちが、
- B 64 このあいだー、
- O 65 ひとのなまえね。
- B 66 ひとの[なまえ。という。
- O 67 [え、えーたとえば、や、やーまーだーさん、[というー、
- B 68 [という、
- O 69 がく、がくせいでもいいしね、がくせいと、ともだちになりました。
- B 70 これ、もし、* * * やまねさん、やまねさんというともだち
- O 71 うーん、やまねさんというひと、
- B 72 ん？
- O 73 ひーとーと、ともだちになりました。
- B 74 あーひとと、
- O 75 うん。

- B 76 いる,
- O 77 いや, このあいだ, やまねさんと[いうひとと, ともだちになりましたでもいい。
- A 78 [***.***.<笑い>
- O 79 やまねさんという, がくせいさん, というおんなのひとでもいいです。
- B 80 [おんな一のひと,
- O 81 [お一んな一のひとと, ともだちになりました。
- B 82 あるいは,
- O 83 おとこのひとでもいいですよ。
- 講師 84 おとこのひとでもいいよ。び, びじんでもいいし。ハンサムでもいい。<笑い> * * *
* まちがいではないけど * * *。
- O 85 やまだというねことともだちになりましたでもいい。<笑い>
- B 86 <笑い>
- O 87 こちらがなまえですね。そのの。
- 講師 88 はじめがね。[はじめ,
- O 89 [だから, どうぶつでもいい, ひとでもいい。
- B 90 これは, えいが, えいがのなまえ * *。
- O 91 うん, そうそうそう。
- B 92 というえいが?
- O 93 えいがをみたけど,
- B 94 お一お一。
- O 95 えーだから, うんそうですね。だから, えいがでもいいしー,
- A 96 * * * 菊花。(菊の花。)
- O 97 うん, なんでもいい。はい。

Bさんが次の問題への援助を求め(62), Oさんは再び「タスクの方法を説明」する(65~)。Bさんは解答方法がわかりはじめ, 自分の理解が正しいかを今度は具体的に確認している(70,90,92)。

<考察>

この学習場面でAさんとBさんは早くに意味理解ができていたが, それ以降もOさんは同じ語彙の説明を続けていた。「うたがはやる」→「びょうきがはやる」→「かぜ」→「サーズ」のように, 説明がどんどん派生していったり入れ子型になっていくと, タスクのゴールや文脈から離れてしまう。支援者は学習者の理解をよく観察し, 説明をするのであれば, なるべく簡略にする必要があるだろう。

また, Bさんは最初問題の箇所を指し示すことで援助を求めていた(1)が, それが言語化され(62), タスクの理解に伴って, 具体的に自分の理解を確認するかたちへと変化している(70,90,92)。学習者が援助を求める方法も変化していくということである。

そして, AさんとBさんは中国語で意味を確認しあったり, BさんがOさんから聞いて

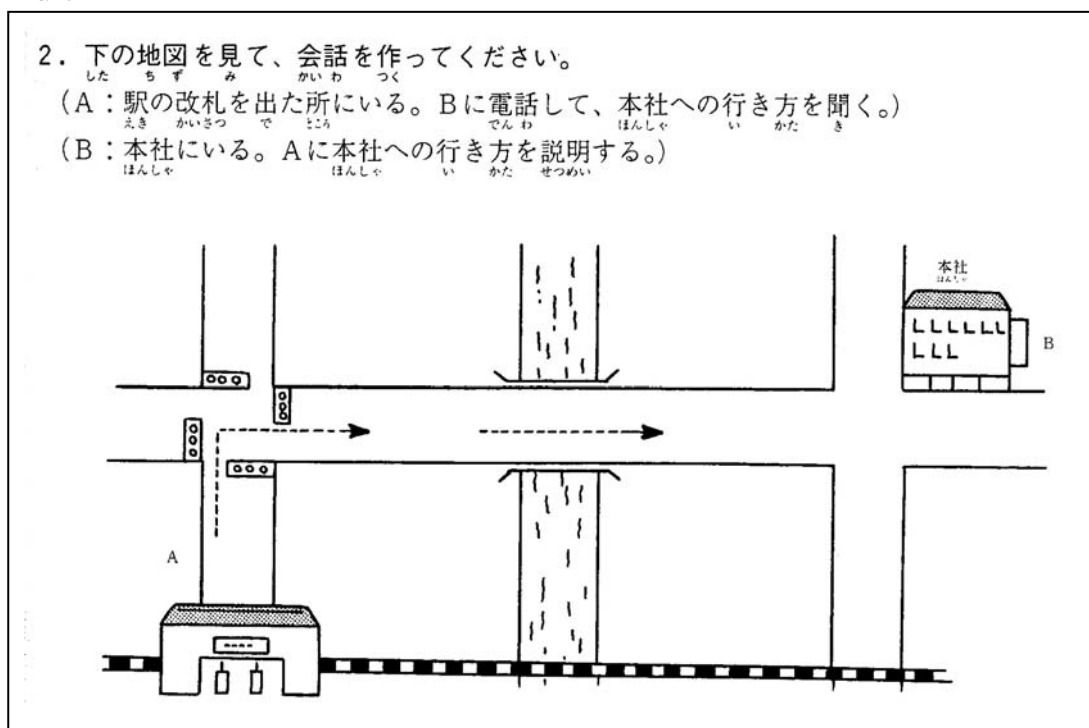
理解したことをAさんに伝えたりしており、学習者が互いに援助をおこなっていることもわかる。

【学習場面2（Aさん②）】

形態・内容：ペア／タスク（道案内のロールプレイ）

参加者：Aさん，Bさん，Oさん（パートナー）

<教材>



- B 1 もしもし。
- A 2 <笑い>もしもし。
- B 3 A, Aさんですーね？
- A 4 はい。Aです。
- B 5 あーいまー、わたしは、えきーの、わたしはいま、えきーの、かいさつ、わたしはえきーの、かいさつを、でたところに、ところに、んー、# ところにきて、います。ほんしゃーへのいきかたをー、おしえてください。
- A 6 はい。あーえきから、えきからーまっすぐいって、んーこうさてん、こうさてーん。* * 向右拐、(右に曲がる、) こうさ、こうさてーんみぎがわのー、んー## わたって？ みぎがわ、ん？
- B 7 怎么说的,这个。(これはどう言うかな。)
- A 8 过了,这个。(渡る,これ。)
- B 9 おーこうさてん、こうさてんーを、

- A 10 こうさてんを, みぎ,
 B 11 みぎがわ, みぎがわ。
 A 12 向右拐, (右に曲がって,) <Oに>こうさてんみぎ[がわ。
 O 13 [はい, こう, [こうさてんを一,
 A, B 14 [こうさてんを一,
 O 15 みぎにまが,
 A, B 16 あ, み, みぎに, まが[って,
 O 17 [まがって, まっ[すぐいって,
 B 18 [まっすぐい,
 A, B 19 まっすぐいって。
 O 20 まっすぐ # こうさてんをわたって,
 A 21 わたって,
 B 22 ひょうしきの, でてる, たってる一, あー*** みぎへ,
 A 23 こうさてん, こうさてん,
 O 24 を, わたって,
 A 25 わたって,
 B 26 わたって,
 A 27 ひだり, ひだり,
 O 28 がわ。
 A 29 がわ, みえます。
 B 30 バスてい, ****
 A 31 ひだりがわ, みえます。
 B 32 ## わかりました。どうもありがとう。<笑い>

初めにAさんとBさんは自分たちでタスクをやり始めている(1~)。発話の相互構築を試みる(9-11)が、「右に曲がる」を表現することができず、Oさんに援助を求めている(12)。それをきっかけに、Oさんが少しずつ表現を提示しながら、3人で発話を相互構築し(13~31)、Bさんはタスクを終わらせる(32)。

- O 33 <笑い>わかりました?
 A 34 没有了。做完了。(もうない。終わった。)
 B 35 会了。(できた。)
 O 36 わかりました?
 B 37 ん, はい。わかりました。
 O 38 おしえてください。
 B 39 <笑い>えき[から,
 A 40 [えきから,

- B 41 ま, まっすぐ, まっすぐ行ってー, あー。
 A 42 こうさんてん,
 B 43 こうさてんをー, み, あー,
 A 44 みぎ,
 B 45 [みぎへ,
 A 46 [みぎへ, みぎへ,
 B 47 みぎへ?
 A 48 みぎに。
 O 49 どんなこうさてんですか?
 B 50 ああ, はい。
 O 51 こうさてん。
 A 52 こうさてん,
 O 53 しんごうがありますか?
 B 54 しんごうが, あるこうさてんを, みぎに, みぎに,
 A 55 みぎに, へ?
 B 56 みぎ, みぎ,
 O 57 みぎへまがって。
 A 58 へ? へ?
 O 59 みぎへ, どちらでもいいです。

しかしOさんは理解を確認し(33, 36), もう一度タスクの遂行をうながす(38)。AさんとBさんは再び発話の相互構築をはじめるが(39～), 助詞の選択が問題となる(47,48)。Oさんはその問題に気づかず, より具体的な表現を引き出そうと質問する(49,53)。BさんがOさんの求める表現をとりいれた(54)後, Aさんは問題となっている助詞についてOさんに質問し(55,58), Oさんから答えを得る(59)。

- B 60 みぎへまがって,
 A 61 まがって,
 O 62 うんまがって,
 B 63 # 行って,
 A 64 过了这个桥,(この橋を渡って,) はしに, はしを。
 B 65 はしを[わたって,
 O 66 [はしをわたって,
 B 67 わ, あー,
 O 68 わたります。
 B 69 はしをわた,
 A 70 渡, 度过,(渡, 渡る,) わたって,

- B 71 はしを, あーわたってー, あーもうひとつこうさてんを,
 O 72 はい,
 B 73 ん, もうひとつこうさてん[を,
 A 74 [を, わって,
 O 75 わた,
 A 76 [わたって,
 B 77 [わたって, わたって,
 A 78 んーひだりー[がわ,
 B 79 [ひだりのと[ころ,
 O 80 [に,
 A 81 ひだりに。
 B 82 [ひだり,
 A 83 [みえます。
 O 84 に,
 B 85 ひだりに,
 O 86 なにがみえます,
 A 87 ほーん, ほんしや。
 O 88 ほんしやが,
 B 89 ほんしやがあります。
 O 90 はい。

再び2人で相互構築を始めるが(60～), ここではAさんとBさんが自分たちで発話を構築できるようになっており, Oさんは, AさんやBさんの発話の後から, 繰り返し(66)やあいづち(72)によってうながしたり, 修正フィードバック(62,75,84)をおこなっている。そして最後に必要な表現をひきだすための質問をして(86), タスクが完了している。

<考察>

このタスクはロールプレイであったが, AさんとBさんは, 1つの役割(道を教える人)の発話を, 2人で案を出し合いながら協働して構築している。

Oさんのうながしにより, AさんとBさんは同じタスクを2度おこなっており, 2度めのほうが, 1度めに比べてより自分たちの力で産出ができています。このようなタスク遂行のレベルにおいても, 適切な援助が必要であると言える。

また, 1度めではOさんが2人に先行して表現を提示しながら発話を構築していたのに対し, 2度めでは, 2人の発話のあとに続くかたちで援助をおこなっている。このように, 学習者に合わせて援助の方法を変えていくことも重要である。

そして, 47～59の発話で分析したように, 支援者が学習者の問題の所在に気づくことも大切であると言えるだろう。

【学習場面3 (Fさん②)】

形態・内容：個別／練習問題 (短文完成) 目標形式「～うちは～」

参加者：FさんとEさん, Oさん (パートナー), 他の学習者

<教材>

4. 例：両親が元気なうちは別々に暮らしたいけど、足腰が弱ったら、一緒に住まなきゃならないだろう。

1) 最初のうちは_____けど、慣れればうまく話せるようになるよ。

2) 若いうちは_____けど、年をとるとなかなか覚えられなくなる。

3) 学生のうちは_____けど、就職すると自由な時間が少なくなる。

4) 独身のうちは_____けど、結婚するといろいろ大変だ。

- 講師 <前略:例題で解説>
はいじゃこれもいちばんからよんばーん。ぶんをつくってみてください。さいしょ[のうちは、わかいうちは、がくせい]のうちは。
- E 1 [さい
しょ]のうちは、なにになにけど、なれ[一れば
- F 2 [なれ、なれれば、[うまくはなせるようになる
- E 3 [うまくはなせるようになるよ。さ
いしょ]のうちは、なかなか一はなせないけど。
- F 4 <笑い>いいですか。
- O 5 ん? んー, [んーまあ, うん。
- E 6 [°さいしょ]のうちは, °
- O 7 さいしょ]のうちはむずかしいけど,
- F 8 むずかしい。[E:うん。]そうですね。うん。°さいしょ]のうちは, うん, むずかしいけど, なれればうまくはなせるようになる。わかいうちはなにけど, としをとると, なかなか一おぼえ, られなくなる。としをとると, なかなか, °[おぼえられなく,
- E 9 [おぼえられなくなる。
- F 10 うん。わかいうちは, うん。おぼ[一え, おぼえやすいけど?
- E 11 [おぼえやすいけど,
- O 12 <笑い>
- F 13 [いいですか。<笑い>
- E 14 [おかしいですか。
- F 15 わかいうちは?
- O 16 わかいうちは, なんでもー # すぐに, <笑い>すぐおぼえられるけど。

- F 17 おぼえられる？
 E 18 すぐにおぼえられるけど？
 F 19 °としをとるとなかなか、おぼえられなくなる。°

Fさんは、最初にEさんが構築した発話(3)が適切かどうかOさんに尋ねている(4)。そこでOさんは自分の案を提示し(7)、Fさんはそれを取りいれている(8)。次にEさんとFさんが同時に構築した発話(10,11)に対してOさんが笑った(12)ため、再び同様にOさんに確認と質問をし(13~15)、Oさんが提示し(16)、それがとりいれられる(19)。

- E 20 °せんせいのうちは、°
 F 21 がくせいの[うちはなにになにけど、
 E 22 [がくせいのうちは
 F 23 しゅうしょくすると、じゅうなじかんがすくなくなる。がくせいのうちは一。°うーん。°
 # じゅうなじかん一が、おおい？
 E 24 [上面。(上。)
 F 25 [おおいけど、おお。しゅうしょくするとじゅうなじかんがすくなくなる。
 E 26 这个怎么样?(これはどう?)
 F 27 有点儿太那个了,有点儿不,不好听。(あまり、なんか、あまり聞いていい感じがしない。)せんせい。
 E 28 あまりきれいに、はなせない。
 O 29 そうですか？や、ぼくも、
 F 30 いいえ。<笑い>ん一。ん一怎么说呢?(何て言ったらいいかな。)
 O 31 がくせい[のうちは
 E 32 [がくせいのうちは一、
 F 33 もしせんせいん一だったら、どういいますか？
 O 34 <笑い>どれ、なんぼんですか？
 E 35 うん、さんばん。
 F 36 ん一はいさんばん。[がくせいのうちは一？
 O 37 [うん、まあ。# すきなことができるけども、
 F 38 がくせいのうちは一、すきなことが、
 O 39 できる、
 F 40 できる、けど？がくせいのうちは一、すきなことが、できるけど。
 E 41 ** うん。
 F 42 <笑い>うーん。むずかしいです。
 O 43 ん一え？じゅう、[これ、じゅう。
 E 44 [うん、うん。
 F 45 这个话不够,完整。(この話はじゅうぶんじゃない、完璧じゃない。)
 E 46 ***。

F 47- 我们说不来。(私たち、言えない。)

次の問題ではFさんが発話を構築してみるが(23,25), 自分で納得できず(27), 2人でOさんに援助を求めている(27,28)。このときFさんは、援助を求める質問も日本語で言おうと試み(30), 「もし先生だったらどういたしますか?」と尋ねている(33)。そこでOさんはまた案を提示し(37), Fさんはそれを取りいれている(40)。そして、なかなか満足できるように話せないと、自分たちの日本語産出について話している(45,47)。

- F -47 どくしのうちは、なにに[けど、けっこんすると、いろいろたいへんだ。
O 48 [んー。ん、なんていえばいいんだろう。でもべつないいか
たもある。
F 49 全写上吧。(全部書こう。)
O 50 すきなことができる、[うん、]なんでもできる。[うん、]なんでも好きなことができると
かですね。
F 51 すきなこと、すきなことが、## うん。°どくしのうちは一、なにに ** けっ
こんすると、どくしのうちは一、## じゆう、° ## どくしのうちは一、じゆう
なんだけど。
E 52 けっこんするといろいろたいへんだ。<笑い>
O 53 <笑い>
F 54 <笑い>いいですか?せんせい。
O 55 いい<笑い>わからないけど。
E 56 °ちがう、これは***。°
F 57 比如说。那你比如说。(たとえば。じゃあ、あなたが例を言って。)
E 58 ***。
F 59 ***。跟我***。(わたしと***。)
E 60 °どくしのうち***、°[**、うん。
O 61 [どくしのうちは、
E 62 ***、なんでも、
F 63 不行***。(だめ、***。) °どくしのうちは、んー。° ## むずかしいよ
O 64 [**、
***さんにきいてください。どくしのうちは一<笑い>
学 65 どくしのうちは一、
O 66 けっこんするといろいろ[たいへんだ。
F 67 [うん。
O 68 すごーくたいへんですか。
学 69 きもちいいですよ。
O 70 <笑い>きもちいい。
学 71 たのしいです。
F 72 うーん、[うん。

- 73 [たのしい。{うん。}きもちは。[たの、しくないですか、けっこん。
 学 74 [たの、たのしい。たの、たのしいことするー。
 ○ 75 すきなことが、
 学 76 あ、[すきなことができる、けどー、
 ○ 77 [すきなことができる、うん、そうそうそう。# んーでも、これとおなじだ。
 学 78 おなじ？
 ○ 79 おなじじゃいけないから、
 F 80 意思都差不多的话。(意味はほとんど同じだよ。) °さいしょのうちは。°
 ○ 81 どくしんのうちはー、おかねが、[おかねをじゆうにつかえるけどもく笑い>、けっこんすると、
 講師 82 [はいいいですかー。じゃいちばんいきましょう。

次の問題もEさんと協働して発話を構築した(51-52)後、Oさんに確認している(54)。Fさんはこのように全ての問題についてOさんに確認したことについて、「日本人の場合ももっと婉曲な言い方をするのではないかと思って尋ねた」とフォローアップインタビューで述べている。ここでFさんは、母語話者としての「日本人」の言い方のモデルを提示する人として、Oさんを位置づけていると言える。しかし今度はOさんが提示をおこなわず(55)、FさんはEさんを「うながす」(57)が、Eさんも発話を構築することができず、Fさんも考えられずに黙ってしまう(63)。そこでOさんは、同じテーブルに座っている既婚者である他の学習者に聞いてみるように「うながす」(64)。しかしそこで構築された表現(「好きなことができる」)が前の問題の回答と同じであったため、OさんもFさんも満足できていない(77, 80)。そこで再びOさんが案を提示したところで(81)、講師が全体への活動に戻している(82)。

<考察>

この学習場面では、Oさんは質問を受けたときにだけ答えている。ここでも、学習者の状況を見て援助の方法を選択していることがわかる。またFさんは、援助の求め方自体にも意識的であることがわかる。

さらにこの場面において重要となるのは、役割意識の問題であろう。フォローアップインタビューからわかるように、Fさんは特に母語話者の発話を「答え」として求める傾向にあるが、29の発話から、Oさんがそのことに若干の戸惑いを覚えていることがわかる。このことは特にボランティアが主体となることの多い地域日本語教室においては、問題となることが多いと思われる。

4.4.3. 学習者と母語を同じくする支援者が加わった学習場面

【学習場面4 (Cさん①)】

形態・内容：講師主導／テキストの話題に関する自由会話（餃子の作り方）

参加者：Cさん, Pさん・Qさん（通訳者）, 他の学習者, 講師

- 講師 1 じゃーえーいま, かわができました。で, ぐができました。そのあとはー, つつみま
す。
- S 2 つつみ[ます。
- 講師 3 [つつみます。で, えーと, つつみかた。<ティッシュペーパーを1枚出す>か
わ, これかわだとして。このぐらい? おおきさ。もうちょっと, ちいさい?
- C 4 <笑い> 大呀。(大きいよ。)
- Q 5 まるい。
- 講師 6 うーん, うん, これまるくはできないからー。<Dさんにティッシュを渡す> # その
ぐらい。
- C 7 <Dさんに>怎折的, 你把四个角折在一起。[这, 太大了。(何をやってるの。この
四つの角を折って。これ, 大きすぎ。)]
- 講師 8 [そこがまるい。
- 講師 9 <Dさんからティッシュを受け取って>じゃえつとー, ここにー, ぐをく皮に具をのせ
るジェスチャー>
- C 10 おお。
- 講師 11 で, それからくもう一度Dさんにティッシュを渡す>
- C 12 <Dさんに>ちゅうごく, しき。<笑い>ちゅうごくしき。
<Dさんが包み方をやってみせる>
- 講師 13 ぎゅっ。
- C 14 おお, ぎゅぎゅ。对, 对, 对。(そうそうそう。) # <Dさんに>可以。怎都行。你愿
怎折。(いい。どうやってもいいよ。あなたの好きなように折れば。)
- 講師 15 あーあーあー。それで, こう, ここをぎゅつと。へー。あ, それでいい。***べん
り, うーん。じゃ, こことここだけつけてー, あとは, ぎゅつ。
- C 16 ぎゅっ。おお。ちゅうごく, うん。
- 講師 17 かんたん***。なんか, にほんだとー, こう, こんなーくしわをよせて包む>
- C 18 おお。
- 学 19 <笑い>

ここでは自由会話をおこなっており, 特定の言語形式に焦点があたっていない。また特に内容が餃子の作り方であるためか, Cさんは中国語での発話が多くなっているが(4,7,14), Dさんへの指示を日本語でおこなったり(12), 講師の発話の中の表現(「ぎゅっ」)をとりいれたりもしている(13~16)。これらの「ぎゅっ(と)」「中国式」という表現は, この学習場面の前に, テキストの会話文でとりあげられたものであり, Dさんがそれを相互作用の中で自らのことばとして発していることがわかる。

- 講師 20 むずかしいけど, ちゅうごくしきのほうがかんたん。はい。じゃえつと, つつみま
した。でつつんでー, そのあとは? ちょう, ちょうりは。
- 学 21 ゆでる。[ゆでる。
- 講師 22 [うんゆでます。
- C 23 うん, うん, °ゆ, °

- 学 24 さんじゅっぷん, にじゅっぷんぐらい。
- C 25 煮 20 多分, 太长了。都煮烂了。(20 分も煮込んだら長すぎ。やわらかくなっちゃう。)
- 講師 26 どの[くらい? どれだけ?
- C 27 [煮 10 多分就行了。(10 分ちよつとぐらい煮たらいい。)
- 学 28 じゅーごー
- C 29 ぐらい, じゅうごぐらい, じゅうごぐらい
- 講師 30 じゅうごふんぐらい。
- C 31 おお。20 分钟, 煮烂了。(20 分も煮たらやわらかくなっちゃう。)
- P 32 ぐーによってちがいます。ふつうだったら, じゅうごふん, じゅっぷんぐらいだけ, だし, やさいならすぐー。
- 学 33 やさい, すぐ。
- 講師 34 やさいのほうがみじかい。
- P 35 みじかい。
- 講師 36 あーあーあー。にくがはいるとちよつとながい。
- P 37 はい。

次に餃子の調理時間が話題になったときに, 他の学習者の言った時間がとても長く, 10 数分でいいということ懸命に伝えている(25,27,31)が, 日本語で言えるのは時間だけである(29)。そこで, 通訳者の P さんが C さんの「意図を代弁」し, 日本語で講師に伝えている(32)。

- 講師 38 あーはーはーはー。で, えー, * * だしてー, それからーたべるのは?
- 学 39 [たべかたはー。らーゆ。
- C 40 [た, °たべ, °
- 学 41 * * * たれ。たれ。[たれ。
- 講師 42 [たれはー, しょうゆ
- C, P 43 しょうゆー,
- P 44 [ごまあぶら。
- C 45 [* * * らーゆ。
- 講師 46 あ, ごまあぶら。
- C 47 ごまあぶら。あー。
- P 48 らーゆ。
- 学 49 らーゆ。
- C 50 らーゆ。# にんにく。
- 講師 51 にんにく。[えっ。
- C 52 [にんにく。<笑い>
- 講師 53 にんにくはなかにいれるんじゃないくて,

- P 54 じゃ[なくて一、
 C 55 [おお。おお。
 P 56 べつ[べつ。
 C 57 [おーべつべつ。
 講師 58 わかりました一。

その後、講師が餃子を食べるときのたれの材料を尋ね、学習者が口々に答えていく中で、Cさんの「にんにく」という発話に講師が驚きをみせている(51,53)。それに対してCさんは笑ったり同意したりするだけだったが(52,55)、通訳者Pさんの「べつべつ」という表現を聞き、それをとりいれて発話している(56~57)。フォローアップインタビューでCさんは「べつべつ」という表現は以前から知っていたと話しており、ここでPさんの発話を聞いて、自らも文脈を伴った発話ができたとわかる。

<考察>

ここで通訳者のPさんは、Cさんの言いたいことを代弁するという大きな援助をおこなっている。これは学習者の母語を解する支援者にしかできないことだが、特に初級の学習者にとっては心強いものとなるだろう。

また、Pさんには援助の意識はないと思われるが、「べつべつ」という文脈に合った表現を提示したことにより、学習者であるCさんがそれをとりいれ、自らのことばとして発話することができている。

【学習場面5 (Cさん②)】

形態・内容：個別／練習問題 (変形練習)

目標形式「～く」「～に」(形容詞の副詞的用法)

参加者：Cさん, Aさん, Pさん (通訳者)

<教材>

4. 例1：皮を伸ばす (薄い) ……皮を薄く伸ばす。
れい かわ の うす かわ うす の
 例2：材料を並べる (きれい) ……材料をきれいに並べる。
れい ざいりょう なら ざいりょう なら
 1) 野菜をいためる (手早い) ……
やさい てばや
 2) やり方を説明する (簡単) ……
かた せつめい かんたん
 3) 漢字を書く (正しい) ……
かんじ か ただ
 4) 廊下を歩く (静か) ……
ろうか ある しず
 5) 図を書く (大きい) ……
ず か おお
 6) 肉を切る (厚い) ……
にく き あつ
 7) 話す (丁寧) ……
はな ていねい
 8) 仕事をする (まじめ) ……
しごと

- 講師 <前略:例1を説明しながら、「い形容詞→く」「な形容詞→に」と板書する>
 い, が, んーんーく, になりますね。うしろに, のばすというどうしがありますから, い
 ーがく, になりますね。えーそれから, にばん。ざいりょうをならべる。どんなふう
 きれいに。
- 学 きれいに。
- C きれいに。に。
- 講師 ならべる。で, えー。
- 学 やさいを, [いためる。
- C [°やさいを, [てばやーく, いためる。°
- 講師 [じゃ, いちばんからはちばんまでー。じゃ, かいて, みてくださ
 い。
- C 1 はい。かんたんに, おーお, せつめいする。やりかたーせつめ, ん, かんたんに, せ
 つめいする, かんじに, ただしく, かく。ろうかーを, しずかに, なーなー, にーにーに
 ー。にー。にー。ああ就是(つまり)なー。に。在那儿?。(どこ?)
- P 2 な, なーはうしろにめいし。しずかにー, うしろにどうし。
- C 3 な。
- A 4 なー* * 什么?(何?)那是* *。(それは* *。)
- P 5 なー, めいし。うん。
- C 6 おお, 名, 名, おお, 名词(名詞) めいし。
- P 7 にー[とどうし。
- C 8 [と, 动词。(動詞。)
- C 9 那, 这是动词。(じゃあ, これは動詞。)
- P 10 うん。
- C 11 あるく, うん。## °に。° ### °な, * * * ° ### んーずーを, おおき,
 おおきくーかく。に, にくを, おー, あつ, あつく, きる。はなす, 这是什呀。(これは
 何?)<笑い>てい, ていねい, あー* * ていねい, に, な, に,
- P 12 てーい
- C 13 てーい, ていねい。ねい, てい, ていね,
- P 14 てーい, ねーい。
- C 15 ていねい, ていねい。
- P 16 てーねーに。
- C 17 ていねい。这音,这两个音都发不出来。(この発音,この2つの音うまく発音できな
 い。) °ていねい, ていねい, ていねい, ていねい。ていねい。°太难了。(すごく難し
 い。) ていねいに。发不出来。(発音できない。)に。に。に, はなす?
- P 18 うん。
- C 19 に。

<後略>

この練習問題の解答を各自が始める前に, 講師は「い形容詞」が「〜く」になり, 「な形
 容詞」が「〜に」になることのみを板書し, その変化は動詞が後続するときにおこるとい

うことは口頭でしか説明していない。そこでCさんは、通訳者のPさんにどのように「な」と「に」を使い分けるのかを中国語で尋ねている(1)。Pさんは日本語で説明し(2,5,7)、Cさんはそれを理解して中国語で確認している(6,8,9)。次に、PさんがCさんの「ていねい」の発音を修正するフィードバックをおこなう(12,14,16)。Cさんは「この発音がうまくできない」と自身の日本語を評価し、その後も一人で練習している(17)。

<考察>

ここでPさんは目標言語である日本語で文法の説明をしている。そこで用いられているのはわかりやすい日本語であり、Pさんの学習経験が活かされていると言えるだろう。

【学習場面6 (Dさん②)】

形態・内容：ペア／タスク (交通事故・犯罪率等の比較)

参加者：Dさん, Bさん, Pさん (通訳者), [講師 (巡回)]

<教材> (講師作成) > →次ページ

<かいわ2>

A: _____さん、東京と鳥取と どちらのほうが こうつうじこが
多(おほ)いでしょうか？

B: よく わかりませんが、_____のほうが 多(おほ)いだろうと 思(おも)います。
_____から。

A: そうですか。



① あめ



② はんざい



③ こうつうじこ



④ りこんりつ



⑤ ?

		わたし	さん	さん
大阪 / 鳥取	①			
/				
/				
/				
/				
/				

- D 1 这个是,(これは,)
- P 2 用这个造句。(これを使って文を作って。)
- D 3 嗯(うん。)
- P 4 这个,比如说我问你,(これは,例えば私があなたに聞くとしたら,) { 嗯(うん) },
比如我是"A", (例えば私が"A"だったら,) { 嗯(うん) }, 我就说,(私はこう言う
の,) Dさん, <咳>とうきょうと, とっとり一, どちらのほうが, こうつうじこがおおい
でしょうか。
- D 5 うーん, と, とうきょうと, おもい[ます。]
- P 6 [这个(これ)。
- D 7 よくわかり, ああ。よくわかりませんが, 一, ん一。とうきょう{うん, }のほうが, おおい
だろう, とおもいます。
- P 8 なになにから。为什么, 因为什么。(どうして, どうして。)
- D 9 うーん, うーん。とうきょう, とうきょうが一, あ一ひとがおおいです。
- P 10 うん。<笑い>
- D 11 うん。
- P 12 うん, うん。# 下面我问你, 你来回答。这个下面, 这个问什么呀。比如说, 下雨。
(つぎ, 私が質問するから答えて。この次の, これは何を聞くかな。例えば雨が降
る。){うん。}おおさかととっとり。Dさーん, とっとり一, おおさか一と, [どちらのほ
うが一, あめがおおいでしょうか。
- D 13 [どっち, ほう
が一, こう,
- D 14 あ一とうきょうの,
- P 15 よく[わかりませんが,
- D 16 [よくわかりませんが, とうきょうのほうが, [とうきょう
- P 17 [とっとり一, とっよりはさんいんちほう
だから一。
- D 18 さんいんち,
- P 19 うん, 山[阴地区。(山陰地区)
- D 20 [しゃんいん, しゃんいんちほう。
- P 21 さんいんちほう。
- D 22 さんいんちほう。
- P 23 だから一, あめがよくふる。
- D 24 °よくわかりません, °
- P 25 这怎说。(これはなんて言うかな。) # よくわ, よくわかりませんが一, とっりのほ
うが, おおいだろうとおもいます。とっりは一, さんいんちほうだから。
- D 26 しゃんいんちほう。しゃん[いん,
- P 27 [山阴就下雨比较多。(山陰は雨がよく降るの。)
- D 28 さんいん。<紙に書く>
- P 29 うん。# 地区。(地区。)

- D 30 ちほ。うん。
 P 31 这个读ちく。不读ちほう。(これは「ちく」と読むの。「ちほう」じゃない。)
 D 32 ちこう。うん。
 P 33 ちほう。
 D 34 ちこう。
 P 35 地方。(地方。) ちほう。
 D 36 ち一, おお。# ん一。### °こうつうじこ。° ## °さんいんちほう。°

まずPさんは、タスクの方法を中国語で説明しながら(2,4), 実際に例示をしてタスクを始めている(4)。Dさんの発話について、プリントにある表現を使うよううながし(6), さらに理由をつけくわえることもうながしている(8)。そして次の問題に移り、再びPさんが質問を始めている(12)。Dさんの答えに対してPさんは別の案を提示し、理由を話す(17)。そこに出てきた「山陰地方」という語彙はDさんが初めて耳にするものであり(フォローアップインタビューによる), Pさんは意味を説明し(19,27), 「地区」と「地方」の発音についてもフィードバックをおこなう(～35)。

- P 37 うん。下面呢。(つぎは。)
 D 38 这个。(これ。)
 P 39 うん。
 D 40 おお。
 P 41 你问[我。(あなたが私に聞いて。)
 D 42 [とうきょう。うーん。Pさん, とうきょうと一, とつとりと, どちらのほうか, ん一つうこうじこが, おおいでしょうか?
 P 43 こうつうじこ。
 D 44 こうつうじこ。
 P 45 うん。
 D 46 おおいでしょうか。
 P 47 よくわかりませんが一, とうきょうのほうが一, おおいだろうとおもいます。とうきょうではひとがいい, おおい, ですから。
 D 48 おおいですから。
 P 49 うん。
 D 50 うん。
 P 51 那你说什呀, “A”。(それであなたは何て言うの, “A”は。)
 D 52 そうですか一。うーん。那我问啊。(じゃあ, 私が聞くわ。) あ一Pさ一ん, ん一。にほんと一, ちゅうごく, ちゅうごく, と一, どちら, ん一どちらのほうか, りこんりつ一がおおいでしょうか。
 P 53 あ一よくわかりませんが一, にほんのほうか,
 D 54 °にほんのほうか, °
 P 55 おおいだろうとおもいます。

- D 56 そうですか。んーな、
 P 57 なぜ？
 D 58 <笑い>
 P 59 んーなぜだろう。##
 D 60 圧力太多。(ストレスが多すぎる。)
 P 61 みんなしごとがいそがしいから。だれでもしごとがいそがしいから。都去離婚。(みんな離婚しちゃう。)
 D 62 うん。## <笑い>うーん。

それからPさんは次の問題への移行をうながし(37)、今度はDさんから質問するようにうながす(41)。Dさんからの質問に答えた後、Pさんはさらにタスクシートの会話例に挙げられているあいづちをうながす(51)。すると、Dさんは自ら、次の問題に移って質問をする(52)。

- 講師 63 じゃ、Bさん、Dさんに。
 B 64 うん。
 D 65 うん。Bさーん。<笑い>
 教師 66 いいよ。
 D 67 ちゅう、とうきょう、んー、とうきょうとーとつとりとーどちら、あーあめがーおおいでしよう、か？
 B 68 とつとりのーほうがおおいーだろうとおもいます。
 D 69 ん、なぜ？
 B 70 你ー直問。(質問ばかり。)
 D・P 71 <笑い>
 B 72 あめがいっぱい、ふって、ですから。
 H 73 よくあめがふるから。ねー。
 D 74 さんいんちほう。
 B 75 あ？
 D 76 山陰地方。(山陰地方。) * * *。
 B 77 山阴方？(山陰方？)
 D 78 山阴地方。(山陰地方。) 山, 山, 山阴地方就是, 山的后边儿。(山陰地方っていうのは、山の後ろ側っていうこと。) * * *。## Bさん。そうですか。Bさん、ちゅうごととーにほんーと、どちらのほうか、あーはんざいーが、おおいでしょうか。
 B 79 ちゅうごく、のほうかーおおいだろうとおもいます。<笑い>
 D 80 どうして。
 B 81 ## んー、んーにほんでは、ちゅうごくのひとがはんざいりつが、おおい。
 D 82 <笑い>んー。## そうですかー。

テーブル間を見回っていた講師が、ペアになっていないBさんに対し、Dさんに質問するようにうながした(63)が、すでにタスクの手順を身につけたDさんのほうから質問をし

ている(65,67)。そしてPさんとのタスクのときに援助を受けた「なぜ」という表現(56)を、今度は自ら発話している(69)。さらにDさんは、先程Pさんから教えてもらったばかりの「山陰地方」という語彙をBさんに提示し、意味の説明をおこなっている(74, 76,78)。Dさんはフォローアップインタビューで、Pさんに教えてもらった「山陰地方」という言葉はBさんも知らないだろうと思って教えたと話している。

<考察>

ここでは、Pさんがうまくタスクの遂行を援助している。タスクの方法は、説明するよりも例示しながら一緒にやってみるほうがわかりやすい。Pさんは2度自分からタスクを開始し、3度めにDさんから始めるようにながした。その結果、4度めにはDさんは自分からタスクを開始することができた。次にBさんとのタスクになったときにもDさんは自分からタスクを開始し、Pさんから提示された「山陰地方」という印象的な語彙を、まず提示して意味を説明するという同じやりかたでBさんに教えている。Pさんの援助の方法そのものも取り入れたようである。

前節で見たように、講師主導の学習場面では非常に発話の少なかったDさんが、ここでは積極的に発話している。授業後、インタビュアーとなったPさんにまず「疲れませんか?」と尋ねられ、Dさんは「あなたと一緒に勉強するなら大丈夫」と答えている。

以上の3場面に見られるPさんの援助は、効果的なものが多く、他の支援者が学ぶべきところが多い。

4.4.4. 母語の異なる学習者との学習場面

【学習場面7 (Bさん②)】

形態・内容：グループ/タスク (炊飯手順の書かれた絵カードの並べ替えと手順の作文)

参加者 Bさん, Cさん, Sさん(タイ), Tさん(アメリカ), [講師(巡回)]

<教材>



(『日本語コミュニケーションゲーム 80』The Japan Times)

* 実際に使用したカードには、「おこめ」「はかります」「とぎます」「ボウル」「ジャー」の語彙を記入

<講師が、カードのセットを他のグループのものと交換して配る。>

- B 1 °お 米饭。°蒸米饭。(ご飯。ご飯を炊く。)
- C 2 准备。(準備する。)

- S 3 あー。これはー。
- B 4 米饭。这个。(ごはんだ。これは。)
- C 5 先洗米。再放米。(まず米を洗う。それから米を入れる。)
- B 6 啊。然后?(ああ。次は?)
- C 7 这量米。***先量米。然后, 洗米。(これ, 米を量る。***先に米を量る。それから米を洗う。)
- B 8 洗米。(米を洗う。)* **。
- C 9 放米。(米を入れる。)
- B, C 10 加水。(水を入れる。)* **。
- B 11 あのねー。这回 你写吧。这个有点儿难。(今度はあなたが書いて。これはちょっと難しい。) <笑い>
- T 12 <笑い>ごはん, ごはん, ごはん。<笑い> ちょっとまずい[ですねー。
- B 13 [おお。ちょっと。
- C 14 <笑い>
- T 15 ちょっとまずい。
- C 16 # °こめを, ° #
- 講師 17 <用紙の記入箇所を指差して>なににないの, なになにかた。
- T 18 ごはん。
- B 19 つくりかた。
- 講師 20 ごはんのつくりかた。
- B 21 ごー, #
- C 22 不写汉字。(漢字を書かない。)
- B 23 不写汉字。(漢字を書かない。)
- C 24 不写汉字。(漢字を書かない。) お。

カードが配られた瞬間, BさんとCさんは他の2人を参加させずに, 中国語で話しながらカードを並べ替えてしまっている(1~10)。そして, 1回目のタスクではBさんが手順を書いたので, 今度はCさんに書くように言っている(11)。Tさんの「まずいですね。」との冗談に笑いながら(12~15), Cさんは手順を書き始める(16)。テーブルを見に来た講師がタイトルを書くようながし(17), TさんとBさんとで相互構築をおこなう(18~19)。BさんとCさんは非漢字圏の2人のために, 漢字を書かないよう注意している(22~24)。

- T 25 °ジャー。°
- S 26 °ジャー。°
- C 27 °ジャー。°
- S 28 <笑い>はなんといういみ。
- B 29 まーずーつーぎー。
- T 30 ジャー, わかりま[せん。

C 31 [ジャー。
 B 32 ジャー<笑い>。まずー, こめ,
 S 33 おこめ[をー
 B 34 [はー, はかりー, はかります。
 S 35 はーかー, [はかります。はかります。
 B 36 [はかります。 # 先量米。(まず米をはかる。)
 S 37 を, はかります。おこめを[はかり,
 B 38 [はーかーり。
 S 39 はかりま, す。[それでー,
 B 40 [つぎ。
 S 41 つぎ?
 B 42 つぎに。
 S 43 つぎに。つぎに。おこめをー, とぎます。
 T 44 とぎます。
 B 45 おーこーめーを,
 S 46 とぎます。
 T 47 [とーぎ
 B 48 [とーぎー, [とーぎーまー,
 S 49 [ボールに? 入れて?
 B 50 ## *** 不知道。还这个。(*** わからない。それからこれ。)
 S 51 つぎにー, ボールをいれてー, ## *** <笑い>
 T 52 おこめを,
 B 53 *** 是洗嘞。(洗うでしょ。)
 C 54 ***。
 S 55 ボールでー, おこめをー? とぎます。
 講師 56 はい?
 S 57 つぎにー,
 講師 58 うん。
 S 59 ボールで, °ボール, °
 講師 60 あ,
 S 61 °ボールで?°
 講師 62 ボールー。ボールで, おこめをー,
 S 63 おこめをー, [とぎます。
 講師 64 [とぎます。うんうんうん。

TさんとSさんがカードに書かれた「ジャー」の意味を話し合っているが(25~28,30),
 Bさんはそのままタスクを進行する(29,32)。その後はSさんとBさんが文を相互に構築し,

Cさんがそれを記入して進めている。Sさんは上昇イントネーションで表現の確認を求めるが(49), 応答がないため, 回ってきた講師に質問をする(55)。

- S 65 ボールで一, bowl。えいごじゃない? ビーオー, ビーオー, <笑い>
T 66 ダブリュ,
S 67 <笑い>
B 68 ボールで,
S 69 ジャー? <笑い>
T 70 * * * <笑い>
B 71 こーめーを,
S 72 えいごじゃない? ジャー。 <笑い>
B 73 とーぎーまーす。
S 74 * * * かな?
B 75 <笑い> あー,
S 76 おこ, おこめをいれ, ジャーに, いれて? ジャーに?
C 77 °ん? 什么?(何?) いれて?°
B 78 つぎ,
C 79 つぎにーは, * * *
S 80 て? とーぎーて? とーぎ, とぎて? とーぎ, とぎて?
B 81 °とぎて。°
S 82 おこめを一, # ジャー。がんばって。 <笑い> ジャー。
B 83 ジャ。おーこーめ,
S 84 ジャーに, ジャー。 #かたかな。
C 85 °あ。°
B 86 どっちでもいいとおもいます。 <笑い>
S 87 ジャーに, おこーめをいれてー,
C 88 就把那个米放在一起。(その米を一緒に入れて。)
B 89 这个, 电饭锅吧。说了。(これは炊飯器。さっき言ったけど。)
C 90 おー, すいはん。这すいはん。(これは「すいはん」。) <講師に>すみません。
B 91 <笑い> 电饭锅。(炊飯器。)
C 92 すいはん?
講師 93 あ, すいはんき。
B 94 すいはんき。[あー。
C 95 [すいはんき。
講師 96 ひらがなー, かた, あのかんじ。すいはんき。おなじいみ。うん。
B 97 すーい[はーん, き。

問題が解決した後、SさんはTさんに「ボウル」や「ジャー」が英語から来ているのではないかと話す(65~74)。その間Bさんは加わず、文を作ってCさんに書いてもらっている(68,71,73)。そこにまたSさんが戻り上昇イントネーションを用いて確認をする(76,80)、応答が得られない。そしてSさんは書いているCさんを励ます(82)。SさんはCさんに、「ジャー」をかたかなで書くよう修正フィードバックをする(84)、Bさんはどちらでも良いと反論している(86)。炊飯器を、中国語と同じ「电饭锅(電飯鍋)」と書くようBさんは言うが(89)、Cさんは日本語では「すいはん」と言うのではないかと講師に確認する(90,92)。

- T 98 [ジャーのほうがわかりやすいかな。<笑い>
S 99 <笑い>これかかなーい。
B 100 かかない。
S 101 すいはんき。すいはんき。<笑い>
C 102 °すいはん?°
S 103 #すいはんき。
B 104 きーに。
S 105 に。おこめーを,
B 106 °こめを。°を。
C 107 °いれて, °
S 108 いれて,
C 109 °いれて? * * *いれて, °
B 110 いれて。
C 111 °いれて?°
B 112 みずを,
C 113 おお。帮我一下吧。(ちょっと手伝って。)
B 114 * * *。
S 115 いーれーれーば。
B 116 おお、ば。
S 117 いれれば。まだ、これは。ちょっとまってこれ。いれれば。みずを一、いれてー
B 118 いれてー、でんげんを一、就剩后面。(後ろがちょっと残ってる。)
C 119 后面。(うしろ。)
B 120 おして、うん。
C 121 おして。就是まず也行。(「まず」でもいい。)
B 122 * * *いれて* * *。
C 123 * * *。
B 124 她会等你的。(彼女が待ってるよ。)<笑い>

- S 125 スタート？
- B 126 そして。
- S 127 <講師に>これは？スタートボタン, じゃないです？
- 講師 128 あー, スイッチでいいです。
- S, C 129 スイッチ。<笑い>
- C 130 スイッチ, [おせば。
- S 131 [スイッチ。スイッチ。スイッチ, おせばー, いいです。<笑い>おせば, いいです。
- T 132 すごーい。
- C 133 ## °两个字。°(ふた文字。)
- B 134 不是。(ちがう。)
- C 135 好累。(疲れた。)
- B 136 <笑い>

Tさんの「ジャーのほうがわかりやすい」(98)という意見は採用されず、SさんはCさんに、一度書いた「ジャー」を書かずに「すいはんき」にするように言う(99,101)。その後、またSさんとBさんとで相互に構築した文をCさんが記入していく(104~)。Sさんの「入れれば」という表現にBさんも同意するが(115,116)、Sさんがまだ手順が残っていることに気づき、自己修正をする(117)。Bさんもそれを理解し中国語でCさんに説明する(118)。そしてSさんが講師に最後の語彙を確認して(127)、タスクが完成する。ほとんどタスクに加わらなかったTさんは「すごーい」と歓声をあげる(132)。

<考察>

このタスクでは、まずカードの並べ替えはBさんとCさんの2人でやってしまっている。そして、その手順を書く作業では、BさんとSさんが構築した文をCさんがそのまま書くというかたちで進めており、Tさんは語彙の問題は提出するが、タスクの進行にはほとんど関わっていない。SさんとTさんが交わす語彙の問題に、BさんとCさんは参加することがない。また、文を構築する際、SさんとBさんは協働しているが、Sさんが上昇イントネーションで確認をおこなっても反応がなかったり、修正フィードバックが却下されたり、Tさんの意向が取り入れられなかったりと、協働がうまくいっていないことも多い。解決したい問題は、おのおのがテーブルに見に来た講師に尋ねて解決しており、自分たちだけで具体的に解決した問題がひとつもないのである。

Bさんはフォローアップインタビューで他の国の人と一緒に学ぶことについての感想を聞かれ、「特にない」と答えている。この授業の時点でBさんは教室に来て1か月ほど(5回目)であり、母語の異なる学習者との相互作用に慣れておらず、またその意義も感じていないのであろう。

【学習場面8 (Eさん②)】

形態・内容：個別／タスク（自分の国に案内する旅行計画を立てる）

参加者：Eさん，Uさん（フィリピン），Rさん（ベトナム）

<教材>

[行き先] <small>い きさき</small>	
[日時] <small>にちじ</small>	
[スケジュール]	

[費用] <small>ひよう</small>	円 <small>えん</small>
・交通費 <small>こうつうひ</small>	円 <small>えん</small>
・宿泊費 <small>しゅくぱくひ</small>	円 (夕食、朝食含む) <small>えん ゆうしょく ちやうしょくふく</small>
・雑費 <small>ざつひ</small>	円 (昼食、お土産など) <small>えん ちゆうしょく みやげ</small>
[持ち物] <small>もちもの</small>	

<各自，タスクシートに旅行計画を書いている途中>

- U 1 どこ、どこにいきます？
- E 2 ふるさと、わたしの。
- U 3 ふるさと。{うん。}なにが* *なまえ？

- E 4 あの、おなじ。(都市名)の、(地名)。
 U 5 ふーん。シャンハイじゃ、とおい？ここから。
 E 6 にじかんー[が]かかる。
 U 7 [に]じかん。
 E 8 うん。シャンハイのし、ちか、したのほう。[°うーん。°]シャンハイいったことある？
 U 9 いったことある。
 E 10 えー。
 U 11 さんにん。
 E 12 さんにんで？[あの、に]ほんから。
 U 13 [あの一、 # んーあの一
 E 14 フィリピンから。
 U 15 えーっと、えーっと。
 E 16 なに？
 U 17 かいしゃの、[ああ、]かいしゃの、[ああ、]あの一、
 E 18 りょこうする。
 U 19 りょこう、[りょこう。
 E 20 [あ、りょこう。はい。
 U 21 みんないった。[シャンハイ。
 E 22 [シャンハイだけ。
 U 23 シャンハイだけ。
 E 24 どうですか。＜笑い＞
 U 25 シャンハイと、んーほかの、の、となりの、となりの。
 E 26 あーとし。となりのとし。 # そしゅ、そしゅうとか？
 U 27 んーおぼえてない。
 E 28 おぼえておぼえ[てない。
 U 29 [ちゅうごくの、{うん、}このシャンハイの、{うん、}テレビタワーでな
 一、[* * *いって一
 E 30 [あーあーそうそうそうそう、うん。
 U 31 そしたら、しゃしんとって一、
 E 32 ああうれしそうですね？うれしかったですよ。
 U 33 うん。 # きれいですね、シャンハイ。
 E 34 うん、シャンハイはちゅうごくでいちばんおおきとし。
 U 35- さぶいけど、きれいだった。えっと、 #

このタスクは個人作業だったが、だいたいできあがったところで、Uさんがタスクの内容をもとにEさんに話しかけている(1)。UさんがEさんの出身地付近の上海に行ったことがあることから、話題が発展している。ここで、EさんはUさんの発話意図を予測して相互構築を図っている(14,18)。また、Eさんは自己の発話をモニターし、いくつか自己修正

をおこなっている(8,32)。

- U -35 <Rさんの書いているものを見て>ベトナム。
R 36 # * * * # ベン, ベンタン。
U 37 ベターン。
R 38 ベン, ベンタン。
U 39 ベ, ベン
R 40 タン。ベン, ベンタン。
E 41 ベンターン。
R 42 んー, いち, あ, いちばんゆうめい, ゆうめいなーいちばー。いちば, わかります？
U 43 いちばんゆうめいな, ばしょ？ばしょ？こればしょ？
R 44 あーでもー, ばしょ, でも, いちば。わかります, いちばー。
U 45 いちばんわかります。いちばん。
E 46 [いちばんなに？
R 47 [いちばんじゃなくて[いちばー。
U 48 [じゃなくて
E 49 いちば。
R 50 スーパーみたい。いちばみたい。
U 51 あーあーはいはいはい。
R 52 いちばー。でも, スーパーみたいけどー, [スーパーじゃなくてー,
U 53 [スーパーじゃない, それがにてる。スーパ
ーがにてる。
<後略>

上海に関する話が収束したところで、Uさんは逆隣りのRさんのタスクシートをのぞきこみ、話しかけている(35)。書かれた固有名詞についてUさんの発音をRさんが修正し、Eさんも発話している(37～41)。その後、Rさんはその固有名詞が市場の名前であると話し、理解の確認をする(42)、UさんとEさんは「いちばん」と理解しており、互いに明確化を要求する質問や理解の確認など「意味の交渉」をして理解の一致にいたっている(43～53)。

<考察>

この学習場面では、個人作業を続けていた学習者たちが、Uさんのはたらきかけにより2人から3人へと相互作用の参加構成を変化させている。タスクの遂行自体には関係のない自由会話であるが、互いに援助しあいながら、意味の共有をはかっている。

この3人はすでに何度もこの教室で会って一緒に学習しており、それが【学習場面7】の相互作用との差異になっていると考えられる。

4.4.5. 効果的な援助活動とは

以上8つの学習場面における、様々な参加者間の相互作用を分析・考察した。母語を同じくする学習者同士、母語の異なる学習者同士、学習者と母語を同じくする支援者、目標言語を母語とする支援者の全てにおいて、多様なタイプの援助が観察された。

各学習場面の分析・考察により得られた、援助に関する知見を以下にまとめる。

(1) 支援者が援助をおこなう場合、以下のような点が重要になる。

- ・学習者の理解をよく観察する
- ・学習者が現在直面している問題に気づく
- ・文脈や学習者の状況に合った語彙や表現を提示する
- ・説明を簡潔にする
- ・タスクの遂行をうながす(例示しながら実際に一緒にやってみるなど)
- ・学習者に合わせて援助の方法を変えていく

また、学習者の言いたいことを代弁するなど、母語を解する支援者の役割も大きい。しかし、学習者の母語を解さない場合であっても、支援者が学習者の一言一言に耳を傾け、言いたいことや直面している問題が何かを考える努力をし、それをやさしい日本語で伝えたり説明したりするといったことは十分可能であろう。

(2) 学習者については以下のようなことがわかる。

- ・学習者同士の援助は、互いに少しずつことばを補い合う相互構築が多い。
- ・適切な援助を段階的に受けることで、タスクの遂行・日本語の産出が向上する
- ・援助の求め方も、タスクの理解にともない変化する
- ・支援者から受けた援助を、同じような形で他の学習者にすることがある

当たり前のことだが、相互作用をしている限り、学習者は、単に援助を受け取るだけの存在ではないのである。

(3) 母語を同じくする学習者同士、または母語を同じくする支援者の援助は、母語と目標言語の双方でおこなわれ、どちらも問題の解決や課題の達成に寄与している。

4.4.6. 参加者間関係による相互作用パターン

上の8つの場面では、参加者間関係に差が見られたが、それが学習に及ぼす影響はあるのだろうか。

Storch(2002)は、参加者間関係による相互作用のパターンを、対等性(equality:タスクのコントロールや権限の度合い)と相互性(mutuality:互いの貢献への関与の度合い)によって、以下の4つに分類している。

- ・協働的(Collaborative: 対等性+, 相互性+)
タスクの全てに共にとりくみ、互いにアイデアを採用しながらタスクをおこなう
- ・支配的/支配的(Dominant/Dominant: 対等性+, 相互性-)
双方共にタスクには貢献しているが、相手の貢献には関与しない

- ・ 支配的／受動的 (Dominant/Passive: 対等性－, 相互性－)
一方がタスクを支配し, もう一方は受動的・追従的役割となる
(交渉が少なく, 受身的な参加者からの貢献がほとんどない)
- ・ 熟達者／初心者 (Expert/Novice: 対等性－, 相互性＋)
一方がタスクをよりコントロールするが, もう一方のタスクへの参加をうながす

この4つは, 以下のように図示される。(Storch2002:128)

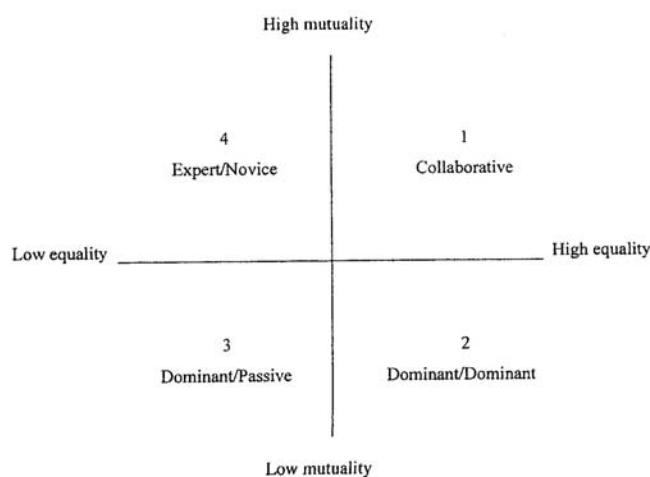
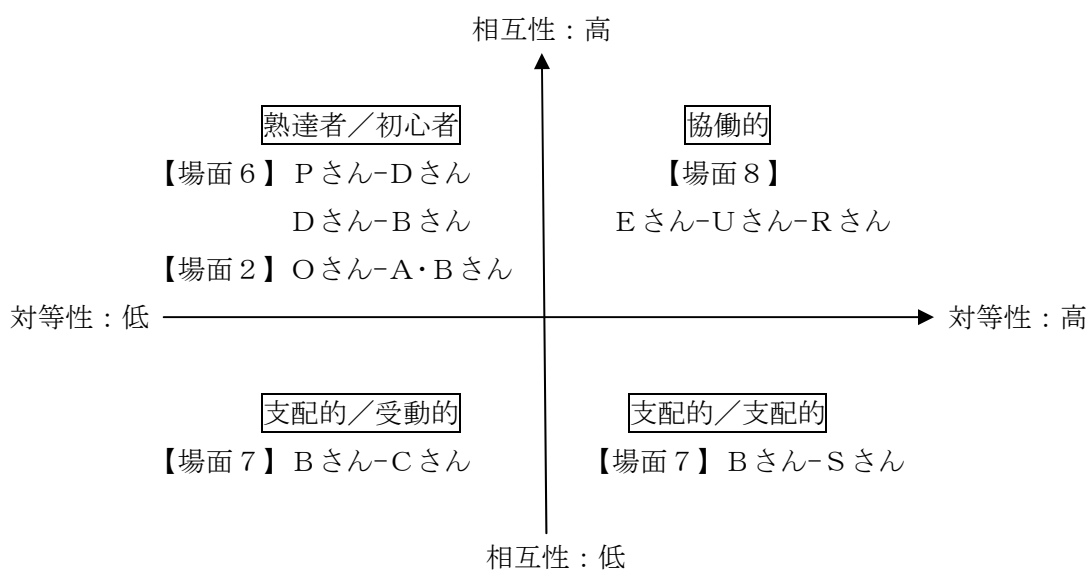


Figure 1. A model of dyadic interaction

上で分析した8つの学習場面のうち, 講師主導の学習場面と個別に練習問題を解いている場面を除いた4つについて, 参加者間の相互作用のパターンを図にあてはめると, 以下のようなになるだろう。



Storch は, Collaborative の関係がもっとも言語発達に寄与し, Expert/Novice の関係がそれに次ぐことを明らかにしている。本研究では, 学習場面による習得の差異は明らかにできないが, Storch の知見に従うとすれば, Bさんのように他の学習者との共同学習に対する意義を見いだせていない場合, 学習者同士のタスクは有効にはたらかない場合があることが考えられるだろう。

引用文献

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994) Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78
- Centeno-Cortes, B. & A. F. Jimenez Jimenez (2004) Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics* 14-1
- Donato, R. (1994) Collective scaffolding in second language learning. In Lantolf, J. P. and G. Appel(eds.)(1994) *Vygotskian Approaches To Second Language Research*. Norwood,NJ: Ablex Publishing Corporation.
- McCafferty, S. G. (1994) Adult second language learners' use of private speech: A review of studies. *The Modern Language Journal* 78
- Ohta, A. S. (2000) Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press
- Ohta, A. S. (2001) *Second Language Acquisition Process in the Classroom –Learning Japanese–*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Platt, E. & F. B. Brooks (1994) The "acquisition-rich environment" revisited. *The Modern Language Journal* 78
- Storch, N. (2002) Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52-1

5. 地域日本語教室とは何をする「場」なのか¹⁰

地域日本語活動の場には、年齢・性別・国籍・在留資格・当該地域滞在歴等、さまざまに異なる背景や歴史を持った人たちが参加している。そして、その教室やグループの理念によって呼び方は変わるが、「外国人参加者」「学習者」／「ボランティア」「支援者」「講師」／「スタッフ」「職員」といった役割もそれぞれに担っている。したがって、その日本語教室の場をどのようなものとして位置づけるかもまた、個々に異なっているだろう。

本章では、研修生と、日本語教室を運営する財団職員や講師、研修先企業の担当者といった、彼女らと関わる人々にとって、日本語と日本語教室がどのように位置づけられているかを明らかにし、地域日本語教室の場を捉えなおすきっかけとしたい。

5.1. 分析の枠組み ―構築されるものとしての「日本語教室」―

第3章における「自己」の見方と同様に、ここでも社会的構築主義の立場から、日本語教室の場を、もともと存在する単一かつ固定的な実在として見るのではなく、そこに参与する人々が、日々の活動における相互作用の中で、言語的やりとりを通して構築し、常に変化の余地のあるものとしてとして考える。

インタビューにおける語りから、参与者それぞれが、その歴史や他の参与者との関わりの中で日本語教室をどのような言葉で語り、構築しているのかを読み取っていく。

5.2. 日本語教室についての語り

5.2.1. 財団職員Hさん

第2章で述べたとおり、コーディネーターが有志を募って企業や組合から委託された研修生対象の授業をおこなう以外は、財団での在住外国人に対する日本語支援は、2001年までマンツーマンのボランティア紹介のみであった。しかしそれだけでは、増え続ける研修生の日本語学習に対するニーズに対応できなくなり、それが現在のクラスの発足につながった。Hさんはその経緯を次のように語る。

今までうちの日本語指導っていうのは、ボランティアの人とその学習希望者とがほぼマンツーマンみたいなかたちで、勉強してもらってたんですね、ずーっと。ただ、その(平成)12, 13, 14(年)ぐらいのときにやっぱり日曜日にしか休みのない研修生の人たちが勉強したいっていうふうにずいぶん言って来られて、その人たちに個別のボランティアを紹介するっていうのがかなり限界に近くなってみたいで。で、14年ぐらいだったと思いますけど(中略)その人たちが学べる、効率よく学

¹⁰ 本章は、2006(平成18)年度日本語教育学会第9回研究集会(松江市国際交流会館)での口頭発表の内容を、当日いただいたコメントを参考に再考し、加筆修正したものである。

べるようになっていくことで当時のこちらの担当者が財団でもクラス形式をやっていくことで、試験的にちょっとやってみたいということで始めたのが。

しかし実際に教室を始めてみると、もっとこの場を必要とする人たちの存在が明らかになってきた。

でもやっぱりね、全て研修生ありきではなくて、いやもっと目を向けなきゃならない人が地域にはたくさんいるよね—っていう話になって、最初はまあそうですけど、私はまあ(平成)15年からこっちに帰ってきて関わるようになって、でまあ、社会情勢もやっぱり変わって、いろんな事件が起こるようになって、やっぱりその、社会に溶け込めないお嫁さんがちょっと精神的にもろくなってしまわれたりとか、(中略)やっぱりほんとはそういう人たちに社会で生きる、地域で生きる自信を持ってもらいたいという意識を非常に強く持つようになりました。

したがってHさんの現在の教室についての課題は、そういった地域に住み続ける人にかにかに来てもらえる場にするかということに移ってきている。

やっぱり、いちばん問題と言うかジレンマとしてあるのは、本当に来て欲しい方になかなか届かないのか、環境整備がまだ足りないのか、っていうところがあります。(中略)個人的にはやっぱりあのももちろん、企業研修生の抱えている問題とかニーズっていうのは大変よくわかっているつもりなんですけど、やっぱりほんとにこれから鳥取で子どもを育てて、子どもを学校に行かせて、地域で生きていかなければいけない立場の人たちにかにかに生活力とかそういうものを与えてあげられるかということと、逆に言うとそれが自分たちの力でもできるような何か、きっかけづくりとか、そういう出会いの場であったり、心の癒しになる場であったりというのが、目標は目標なんですけど、やっぱり物理的に休めて、そしてその時間来て、学習意欲がそれにぴったり重なってっていうのは、ほんとにそうあって欲しい人にはなかなかリンクしない部分があって。

このような思いを持ってHさんは、教室を有料化したらどうかといった行政側からの声にも、地域で生活する外国人住民のために必要最低限のコミュニケーション能力と交流を保障する場としての意義を訴え続けている。したがってそこには、企業から委託を受けて研修生のみでおこなう授業とは全く別の価値が存在している。

環境がひとつで、(中略)学習者の層が、ひとつの分野とか、まとまりがあるほうが、教えるという意味ではね、非常に効果もあるでしょうし、内容も精選できますし、必要な日本語というものもある程度限られてくるんで、教えられる側からすれば、教えやすいと思いますよね。やっぱり、配偶者の人と、研修生の人と、留学生の人とっていう人が混在しているクラスっていうのは、ほんとに先生方っていうのは授業されるのはほんとに大変だと思いますよね。その地域で生活するっていう、ちょっと生活重視にあまりに偏ってしまうと、研修生とかのほうでは何かちょっと物足りなさを感じるかもしれませんし、逆にあんまりいわゆる日本語のスキルアップだけに偏っていくと、ほんとに生活しなきゃいけない人にとってみると、ちょっとあまりに敷居が高くなってしまふのかなと思

いますし。(中略)ただ、そういう意味では逆にクラスのいいところは、そんないろんな立場やいろんな国の人が、たまたま鳥取でこの時期一緒にいて、ここで勉強するっていうことからできる人間関係というか、安心感というか、その会社にいただけでは、家庭にいただけでは出会えない人たちと会えるっていうところが大きいので、その相乗効果っていうのは、目に見えない大きいものがあるかなと思うので。

主催者として教室をこのように位置づけるHさんにとって、研修生が自身のステップアップを目指して希望する日本語学習をどこまでサポートしなければならないのかという疑問が生じる。

この(研修期間の)3年っていうのは、次の自分のキャリアアップだったり、ステップアップの大事なところで、ここで少なくとも日本語の少なくとも2級、できれば1級を取って、次帰国してから日系の企業だとか、なんか通訳をしたりとか、そういう自分の職業選択の幅を広げるものにつなげていって意識がものすごく高くなってるといえるのは感じます。(中略)だから、逆にそういうものをどこまでうちが手伝いするのかなっていう疑問も正直あるんですね。あとはその本人の努力に任せて、まあここには幸い提供できる教材もあるし、そこはやっぱりある程度のレベルまでいったらもう自分たちで研鑽を積んでいただくっていう世界なのかなと思うんですね。

この教室に続けて通う研修生は、自分と同じところに価値を見いだしてくれる人なのだろうとHさんは考える。

お話を聞いてても、日本の会社に勤めて工場に勤めてても、日本の職場の人と話す機会がほとんどないということを聞くんですね。(中略)で寮に帰ればぜーんぶ中国の人たちで、もうほんとに彼女たちは日本語をしゃべる場がないっていうんですね。初め冗談かと思ってたんですけど。会社にいっぱいいるでしょって言うんですけど、会社によってはしゃべってはいけないといわれるかね。<笑い>ええーって言うんですけど。そういうことを真顔で言われるので、ほんとだなと思って。そうするとね、彼女たちはもちろん1級2級合格したいっていう気持ちはあるんですけど、ここだと日本語が聞いてしゃべれるっていうことを新鮮に喜ばれる人たちが割りと来てるかなと思うんです。(中略)やっぱりねなんか、研修生であそこに来る人は、やっぱりそれこそ、私たちが求めている部分に価値観を持ってきてる人が来てるのかなとったりもしてます。(中略)Fさんなんかは、Rさん(他国からの研修生)なんかとすごく仲良しになってね。とつても気が合ってるね、なんかとつても普通だったら出会えなかったのがあそこで話してるのを見ると、うーんと思って、なんか、とてもほほえましく見てたんですけどね。Rさんも帰ってしまったからFさんも寂しくなりましたが。ああいうとこだと思うんですね。違う会社の人や、違う立場の人と出会えるっていうところかなあと思いますね。

5.2.2. 研修生

第3章で見たように、研修先であまり日本語を使わないという研修生たちの、日本語についての課題・目標は、会話・コミュニケーション能力の向上と、日本語能力試験の合格であった。前者は現状の認識から出たものであり、後者は帰国後の自分のためであるだろう。しかし、日本語教室に何を求めるかを尋ねると、回答は分かれてくる。Aさん、Bさん、Cさんは「文法」、Dさん、Eさん、Fさんは「会話」と「聞き取り」である。

この「文法」とは何を指すのであろうか。以下は、インタビューの初めに今日の授業で学んだことを通訳者が尋ねたときのCさんの回答である。

通訳者: さっきの授業で何か分からないことや知らない単語、文法などがあつたらできるだけ思い出して具体的に教えてください。

Cさん: やっぱ単語ですね。文法はあんまりなかったです。

通訳者: 文法は習ってないですか？

Cさん: さっき習った文法ですか？

通訳者: はい、そうです。

Cさん: さっきの授業ではあんまり文法がなかったです。

通訳者: さっきの授業で文法ありましたよ。

Cさん: あんまり分からなかったです。

調査期間にこの教室で使用していたテキストは、会話文、文型練習、読解、聴解、アクティビティを含んだいわゆる総合型のものであり、講師は会話文に出てきた文型表現などを適宜扱い、時間が許す限り練習問題もおこなっている。にもかかわらずCさんは授業で文法は扱われなかったと言う。Aさんも日本語教室の授業について以下のように語る。

Aさん: (このクラスでは) 文法の勉強もあまりできません。教科書の本文を読ませて、練習をするだけで、足りません。いい勉強にならないです。

通訳者: このクラスで勉強して、自分の日本語が進歩したと思いますか？

Aさん: いいえ。そうは思いません。自分で勉強しないとイケません。先生がいくら工夫しても、自分で頑張らなきゃと思います。

通訳者: 日本語クラスに期待することは何ですか？

Bさん: 前回の授業では、ほとんど寝ていました。学校にいた時は先生に言われて勉強していました。ここでは自分が努力しなければならないと思います。特に文法をしっかりと勉強したいです。

通訳者: 日本語クラスに参加する前と比べて、自分が変わったと思うことがありますか？

Bさん: 例えばどんな変化ですか？

通訳者: たとえば、日本語クラスに参加すると他の国の人々とも出会えるし、その人たちと一緒に勉強することなどです。

Bさん: ちょっとだけあると思います。

AさんとBさんは、学校に通っているわけではないから自分で努力しなければならないと言っている。ここでは第3章で見たように、「学生」とは違う「研修生」としての自己を構築しているわけだが、また同時に自分の期待する「文法の勉強」と実際の授業にギャップがあり、その失望感を補っているようでもある。Bさんにとって、通訳者が例示したような教室の意義は実感をともなっていない。このことは、第4章で見た、Bさんと他の学習者との相互作用からもわかる。

3人の望む「文法」とはどのような学習活動をさすのだろうか。Aさんの言う「いい勉強」とはどのようなものなのだろうか。例えば能力試験への合格を希望していたAさんやBさんにとっては、それは試験対策のようなものなのかもしれないが、推測の域を出ない。直接尋ねることのできないまま、3人の足は教室から遠のいてしまった。

EさんとFさんは継続して教室に通っている。しかし、Eさんにとってこの教室は完全に自分の学習ニーズを満たすものというわけではない。

通訳者: 日本語クラスに期待することは何ですか？

Eさん: 今はCクラス(中級クラス)だけど、自分の期待していることとちょっと違いがあります。例えば、会話の練習や聞き取りの練習をもっとたくさんしてもらったらいと思います。

通訳者: 授業の感想は？

Eさん: 結構いいと思います。先生はみんな日本人だから、標準的な発音を身につけることができますから。

日本語でのコミュニケーション能力を伸ばしたいと願うEさんにとっては、この教室で母語話者の発音を身につけることができる点はいいが、文型練習や読解・作文も含んだ授業である分、会話や聴解にかける時間が短いと感じている。その一方で、Eさんはこの教室に別の意義を見いだしている。

通訳者: (この教室に)参加する前に比べて、自分が変わったと思うことがありますか？

Eさん: 多くの外国人の友達ができたとし、その人たちと日本語で話すことでたくさんのが学べると思います。

この点も、第4章でみたEさんと他の学習者との相互作用から見て取れる。

またFさんも、教室に参加してからの変化を次のように語る。

通訳者: この教室に参加する前に比べて、自分が変わったことがありますか。

Fさん: 変わったこと。どんな点についてですか。

通訳者: なんでもいいですよ。日本語についてとか、対人関係とか。

Fさん: ありますね。日本語の話す能力がアップしましたし、皆さんと話すときにあまり緊張しなくなりました。人前で話す怖さもなくなりました。

日本語で話すことが恥ずかしく、緊張すると感じていたFさんは、教室に参加すること

でそれが少しずつ解消されていった。またHさんが話していたようにFさんは教室で出会った他国からの研修生Rさんと非常に仲良くなっていた。Fさんにフォローアップインタビューをおこなった日は、Rさんの帰国日で、Fさんは授業後通訳者と調査者に、インタビューの開始を少し待ってくださいと言って、30分ほどRさんとの別れを惜しんでいた。

EさんとFさんの2人は、教室に参加するうちに、財団職員Hさんと同じところに教室の意義を感じるようになり、それが継続した参加につながっているのだろう。

5.2.3. 研修先企業社員 Kさん（人事）、Lさん・Mさん（現場指導）

A～Dさんは、X社が初めて迎えた研修生10人のうちの4人である。研修の現場で彼女たちの指導にあたるLさん、Mさんは、研修生とのコミュニケーションにいろいろと気を配り、工夫している。

Mさん：わかりやすく、難しい言葉で言うとやっぱり、まだ理解できない子もいるし、ま、それでも理解する子もいますけど、できないので、くずした感じで、簡単な感じで説明をすとか、現場でもそういう感じで同じように接してもらってるっていう感じもありますね。

調査者：じゃ、その現場の方にも、なるべくやさしく話してくださいというふうに。

Mさん：ですね。まわからないときは紙に書いて説明、絵で説明すとか、言葉がわからなければ、でまあ言葉がわかる子はそのまま言っって、理解できたかっていうのをもう一度言わせる？私が言った言葉をほんとに理解できてるかどうか、通じてるかどうかっていうのを相手からも言ってもらって、それを聞いて、あ理解できるとかそのまま作業しましょうとか、ま次の作業しましょうっていう段階になってますね。

そのような工夫をしてはいるが、やはり問題もある。

Lさん：現場で指示をする人が複数なので、その人たちの言ってる言葉が理解できなかったりして、ちょっとトラブルになることはありますね。

調査者：人によって話し方がやっぱり違う。

Lさん：そうそう。表現が違ったりとか、スピードが違ったりとか。（中略）

調査者：あと、方言なんかはどうなんでしょうね。

Lさん：<大きくうなずいて笑う>現場に出る前、私がいろいろ教えてたんですけど、極力方言は使わないように。やっぱり方言なんか習ってきてないですよ。で、現場に出たんですね。たら、「先生！」って。「他の日本人の先生の方の言ってることがわかりません！」っていうふうになっちゃって。それはどうしてって言ったら、「なー、なー、わからなーい！」っていうふうになって。あの、鳥取は「なになににだなー」とかっていうふうに言うんですよ。「なーっていうのわからなーい」って。それはね、鳥取の言葉でね、っていうのを説明して、「あー」っていうふうになったことはあります。今じゃもう、鳥取の言葉を

調査者：話すぐらい。

Lさん: <笑い>話します。はい。

このように現場での実践を通してひとつひとつの問題に対応してきたLさんたちにとって、日本語の面で研修生にこれ以上望むことはすぐには思い浮かばないようである。

調査者:こちらで指導するにあたって、日本語の中でも特にこういう面がもっと良くなれば、彼女たちの研修生活がもっと良くなるんじゃないかなということは、そういう面はありますか。

Lさん: どういうこと、うーん。

調査者:ま言葉でもいいですし、日本語で何ができるようになると、彼女たちがもっと楽になると言いますか、スムーズに生活が送れるかということなんですけど。

Lさん: スムーズに生活するっていうのでは、今のレベルで問題はないかなとも。

調査者:あとはじゃあ、その現場で接してられてて、もうちょっとこういうところができたらいいなっていうのは、どうでしょう。

Lさん:それでもやっぱり日本語能力ですね。<笑い>こっちの言ってることを理解

調査者:あー理解のほうですかね、聞いて理解するほう。

Lさん: ですね、聞き取りのほうをほんとに。

調査者:実際の仕事でも生活でもいいんですけど、こう、特に、彼女たちの日本語の中でどの部分がこう、もっと伸びたらいいなあっていうのはありますか。

Kさん: <長めの沈黙>まああの、生活指導のほうとしては、自分の気持ちがもうちょっとなんか、んー、大丈夫じゃなくて、それ以外の、んーなんか、うん、だめならだめって言ってもらえたら助かるんですけど<笑>、ちょっとこちらも察することが難しくー。うーん。(中略) 日誌に、まあ例えば書いてあったとしても、「これはどうだった、どうだった」って言ったときに、「ああ、大丈夫、大丈夫」で終わっちゃうみたい。うーん。まあだから日本人がちょっと笑ってごまかすみたいの部分があるかと思うんですけど、そんな感じで、ちょっと説明するのが難しいと、それで終わっちゃうみたいところがね。

調査者:ああ、あきらめてしまう。うーん。じゃそれがまあもうちょっと、表現ができれば、もうちょっと、お互いに理解が。

Kさん: そうですね。だから中国語で聞いてもらおうと、もっと答えが返ってくるんですよ。

調査者:うーん、ふんふん。まあいつも通訳の方に来てもらうわけにもいかないという。

Kさん: <笑い>うんそうなんですよ。

現場指導者からは指示を聞き取ること、生活指導者からは自分の気持ちを伝えることが望まれている。しかし両者ともそれを直接日本語教室に求めようとはしていない。

調査者:何か日本語のクラスに対して期待されることとかありますか? こういうことをしてほしいとか、こういう場であってほしいとか。

Lさん: クラスに対して期待するというよりは、彼女たちに対して、とにかく続けてほしいなあという思

いのほうが強いですね。続けないとやっぱりあの、聞く力もついてこないし、せっかく覚えてもまた、おちていくし。

調査者: 企業として、なんか望まれることってありますか、そういう日本語のクラスがあったときに、こういうことをしてほしいとかー。

Kさん: そうですねー。〈沈黙〉企業としてですかー。微妙ですね。その申し込みとかその企業を通してっていうのなんですけどまあ、そのあとほっぽり出しちゃってる部分もあって、あれなんですけどもー、うん、結局、どこまで企業も協力していけばいいのか、なんか、こちらのほうからなんかお尋ねするのかっていうよくわからない状況だったんですよね。うーん。とりまとめてその、この子達を行かせなければならぬ状況なのか、どうなのかっていうのが、状況が私自身ちょっと、わかりかねていてー、うーん。まあとりまとめどこまでしていいのかみたいな。んー。まあ、うちの会社自身の問題もあると思うんですよ、これに行かせたいってということで、行けという状況を、コンスタンスではちょっと今回なかったみたいなどころもあったんでね。

企業側としては差し迫った日本語についての要求はなく、研修生が休みの日に日本語教室にでかけるのなら行ったらいいし、行くのなら続けてほしいが、特に強制して行かせようとは考えていない。企業としての地域日本語教室の位置づけをはかりかねているようである。

5.2.4. 日本語教室担当講師 I さん, J さん

I さんと J さんは共に教員退職者で、企業や組合からの委託による研修生の日本語授業をしていたときから講師を続けている。二人は現在の教室と以前の委託授業との違いを次のように語る。

I さん: 今、日曜日に来てる人たちは、結局勉強、プラス、ね。やっぱり外国人であつたり日本人との結末、いちばん楽しみに来てるんじゃないですか？Vさん(日本人の配偶者)さんたち見てたらわかるよね。〈笑い〉学ぶこと、プラス、のほうが大きいんじゃないですか。今のはそういうふうにありますね。

調査者: じゃ今の日曜日のクラスと(以前の委託による授業とでは)やっぱりちょっと違いがありますかね。

I さん: ありますよね、はいはい。(中略)

調査者: 他のそういうフィリピンの方とか、研修生以外の方とも今は一緒に勉強してますよね。そういうところの違いってあると思われませんか。

I さん: 今のはちょっとね。(委託による授業は)なんか、教えるっていうことが強すぎたかなと思いますね。今ではね。こっちから与えるばかり。

J さん: 前はね、ともかく、3ヶ月なら3ヶ月日本語を

調査者:決まっていますからね, 期間が。

Iさん:しなきゃーっという, こっちもね, 肩に力を入れてた感じが。

決められた期間に決められた内容をこなさなければならなかった委託授業とは違い, 今の教室では人との交流という意義が大きいことを認めている二人だが, 教室での活動内容についてはいまだ迷いがある。

Jさん:ぼくもこないだ(新しい期の)打ち合わせして帰ってから一生懸命考えたんだけど, 結局ほんとは一冊するとして考えてみれば 150 時間かかるでしょ。それをわずか 15 回でそれをしようと思ったってほとんど無理でしょ? だからやっぱりこう, 会話や交流やなんかのほうを主にしたほうがね, 僕はその, 楽しくやったほうがいいのかなど。(中略)そんなほうがいいんかなと思ってみたり。

Iさん:でもなんか W(企業名)のあたり来てる男の人はもうばーっつと, ね, 2級をとるのに向かって。

調査者:ああ, 検定。

Jさん:だから例えば僕が思うには, 彼らが結局中国で習うというのは, これやってこう言ってこう, そうやって返しく手を前後に往復させる>, こうなのが勉強と思ってる。

調査者:思ってる, それ一しか受けて来てないですからね。

Jさん:だからそういう意味でこうやってしっかりと読み, それに書かし, 読みってやると, なんか勉強したような気持ちになるというのがあると思う, なんかね。だからそんなこともあるし, どう, どうなんかなー?

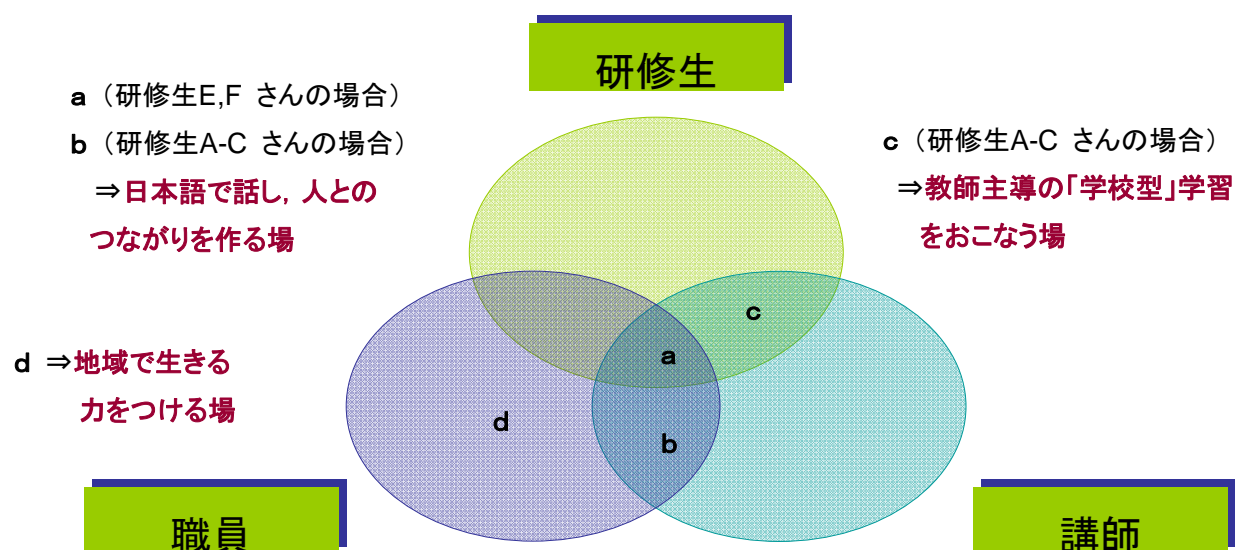
主催者である財団側の「地域での人のつながりをつくる」といった目的を共有してはいるものの, 実際に能力試験を目指す研修生や, 教師主導の復唱や読み書きを中心とした学習に充実感を覚える研修生を思いやる気持ちが迷いを生じさせていることがわかる。

5.3. 地域日本語教室の構築のされ方

以上, 地域日本語教室に参加する人たちへのインタビューから, それぞれの日本語教室の位置づけを明らかにした。増え続ける研修生からのニーズに対応するかたちで開設された教室ではあるが, 主催する財団職員は, 地域で暮らす外国人住民が人とのつながりをつくり, 地域で生きる力をつけるための場として教室を位置づけるようになった。研修生に対してもそこに価値を見いだすことを望んでおり, 能力試験などの個々のスキルアップについては, その教室が果たす役割としては疑問を感じている。実際に参加する研修生も, 結果として同じところに価値を見いだした人が続けて通っている。研修先の企業ではコミュニケーション上の問題は実践の中で解決にとりくんでおり, 日本語教室への参加は必須のものではなく, 研修生の自主性にまかせたかたちとなっている。そして授業を担当する

講師は、基本理念は財団職員と共有しているものの、実際に接する研修生との間で迷いを見せている。

教室に直接参加する研修生、職員、講師の三者の位置づけを見てみると、下の図のようになる。研修生Eさん、Fさんの場合は、この場で他の参加者と日本語で話し、人とのつながりを作るという意義を見だし、それは財団職員のHさんや講師のIさん・Jさんとも共有している(a)。Aさん、Bさん、Cさんはそこに意義を見いだすことがなく(b)、学習の志向性から、「文法」学習をする場としての日本語教室を求めている。そしてその「文法」学習というのが教師主導の伝統的な学校型の学習をさすとするれば、そういった学習への志向は、講師であるIさん・Jさんもこれまでの経験から感じ取っている(c)。財団職員のHさんは、この場で地域に住む人たちが人間関係をつくった上で、さらに地域で生きる力をつけることをも視野に入れているが、それはまだ他の参加者に共有されていない状況にあると言えるだろう。(d)



このように、各参加者が構築する「日本語教室」には、共有される部分とそうでない部分とがあることがわかる。これらは、これまでの相互作用の歴史の中で構築されてきたものであり、したがって今後の相互作用において再構築されていくものである。

5.4. 新たな構築に向けて

上でみたような学習者間の差異を、単に「ニーズの違い」とすることはできないだろう。EさんとFさんは「会話」や「聞き取り」という自分たちの「学習ニーズ」が満たされた

からこの教室に続けて通っているわけではない。他者との相互作用を通じて、この「場」に通う別の意義を見いだしたのである。したがって逆を返せば、Aさん、Bさん、Cさんの足が教室から遠のいたのも「文法の勉強」ができなかったからと断定することはできず、またDさんが教室に来なくなった理由も、このインタビューにおける語りからだけでははかり知ることができないのである。（自転車しか交通手段のない彼女たちにとって、2005年～2006年にかけての大雪は大きな要因として考えられるが。）

では、地域の日本語教室が、なるべく多くの参加者にとって行きやすく居心地のいい場になるには、どうすればいいのだろうか。そこに参与する人すべてが、「場」に対して同じ位置づけをすることは難しいだろう。しかし、互いに自分にとってその場がどういうものであるかを声に出し、伝えあうことで、共有される部分が見いだしやすくなる。特に初めてその場に参加する人（学習者／ボランティアを問わず）に対しては、運営の中心になる人などから、参加者に共有されると考えられる「核」の部分（上の図のaの部分）をまず伝える必要があるだろう。（そうすれば、共有して構築される部分をまったく持つことのできない人は早めに別の場を探すこともできる。）そして、通常の活動において、あるいは活動後のミーティングなどにおいて、小さなことでも声に出していくことで相互作用が生まれ、そこに新たな「日本語教室」が構築されていくのではないだろうか。

6. おわりに

本研究では、地域の日本語教室に参加する外国人研修生と、そこでの学習について、インタビューにおける語りと学習場面の録音資料から分析・考察をおこなった。

第3章では、研修生の語りをもとに、研修生が自己と日本語学習をどのように位置づけているのかをさぐった。その結果、個々の研修生において、現在の生活や将来の描き方、日本語学習の位置づけ、自己のカテゴリの位置づけが相互に関連し、包括的に「自己」が構築されているということが明らかになった。

第4章では、研修生の地域日本語教室における学習場面を、プライベートスピーチと援助をめぐる相互作用の観点から分析し、学びの姿をとらえた。そこにはプライベートスピーチを用いて思考したり、互いに援助しあったり、援助を受けて自らのパフォーマンスを変化させたりする動的な学習の過程が見られた。また学びを促進する効果的な援助や学びに寄与する参加者間の相互作用のタイプについて考察した。

第5章では、研修生と、日本語教室の担当職員や講師、研修生の受け入れ企業の担当者の語りを照らし合わせ、研修生の日本語と地域の日本語教室という「場」がどのように語られ、構築されているかを見た。参与者間で構築のされ方は異なっていたが、自らの「学習ニーズ」とは異なる意義を他者との間に共有した研修生もいた。

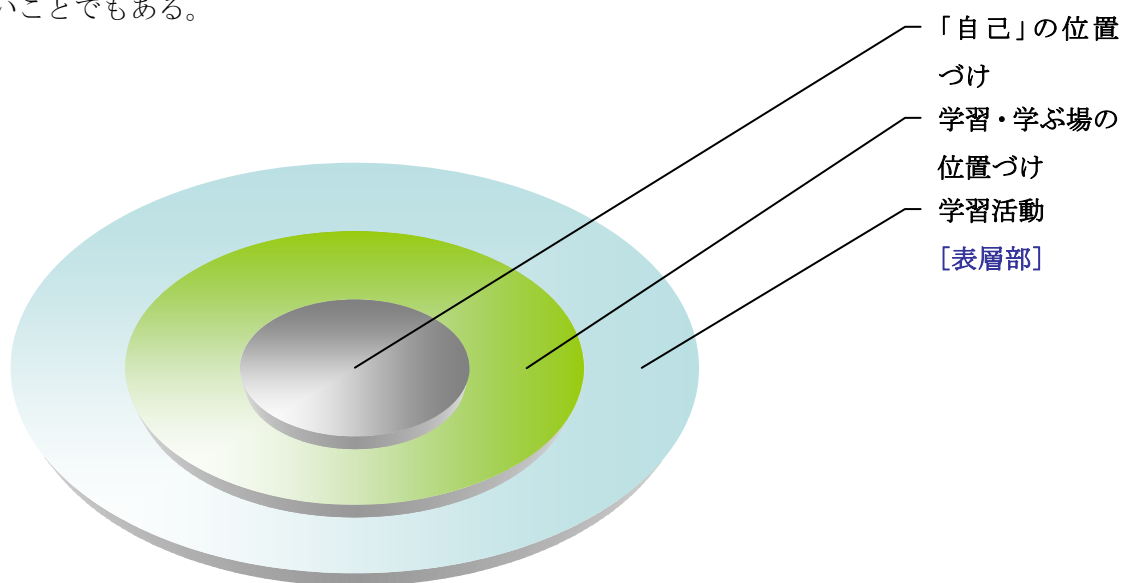
以上のことから、研修生や、他のさまざまな背景を持った人たちが集まる地域の日本語活動の場について、3つの提言をしたい。

まずひとつは、参加者の持つさまざまな文脈に目を向けることである。その人が置かれた社会的状況や個人の歴史の中で、「自己」をどのように位置づけるかということが、学習や学ぶ場の位置づけに影響し、それがさらに学習活動の場における相互作用に影響している(次ページ図)。したがって、日本語活動の場で目にする姿だけで評価や判断をすることは避けなければならない。「文法」や「会話」を学びたいという、いわゆる「ニーズ」も、教室に「来なくなった」「続けて通っている」という現象も、包括的に構築された個人の表層的な一面にすぎない。その文脈を問わずに「ニーズを聞くことが大切」とか「あの人は真面目に通っている」といった語りをするのは、批判的に検討されるべきであろう。

次に、学習者は単に援助を受けるだけの存在ではなく、自ら思考したり他者を援助したり、援助にあわせて自らの参加の仕方や行為を変化させたりするアクティブな存在であり、したがって支援をおこなおうとする場合は、学習者の一言一言に耳を傾け、状況をよく見て、それに合わせて援助の方法を変えていく必要がある。その際、自らも学習経験を持つ支援者がいれば、その人から学ぶべきところは多いと考えられる。

最後に、その場に初めて参加する人にはまず、参与者に共有されているその場の意義や位置づけを(その人が理解できる言語で)伝え、また通常の活動の相互作用を通してもくり返し語り合いながら、その場を構築していく必要があるだろう。

そして、これらのことは、今回の調査フィールドに参加する筆者自身が、始めなければ
ならないことでもある。



【資料】

A. 調査依頼書および承諾書

(1-1) 研修生への依頼書

调查协力请求书

我的专业是日语教育，在大学里给留学生教授日语，与此同时我也考虑着在本地区的外国居民日语学习问题，希望能帮助大家学好日语。

以研修为目的来到日本的外国人研修生人数与年增加。研修生们在经过短期的日语学习之后，便到各个企业中去研修了。在实际的研修工作开始之后，因为日常的会话以及方言的使用和书本上学来的日语有所不同，所以有对日语难以理解的时候。尽管如此，大家还能积极地在日常生活中学习日语的交流方式，并在假日去积极地参加日语教室的学习。

我也曾经在鸟取县国际交流财团举办的日语教室的活动中为研修生们教过日语，并结识了很多的研修生朋友。大家学习日语的热情很高，这让我非常感动。

在此，我想通过和大家以及企业各部门管理人员的交流，希望能更好地为大家提供更加日语教学。我真诚地希望能为大家在日渡过充实的研修生活助一臂之力。希望大家能对此次调查给予大力协作。

具体的调查方式如下：

首先，在日语教室中对大家的学习活动情况进行录音，然后在大家有时间的时候进行两次采访。

在第一次采访时，主要想知道大家为什么向来日本，以及来日以后在这个日语教室中的日语学习心得，在研修工作中的语言问题，还有今后的打算及奋斗目标。

在第二次采访时，以在对大家学习日语时的录音为基础，和大家一起来探讨在学习日语过程中所遇到的问题以及关于日语大家想知道的更多事情。

在采访过程中，将用大家的母语进行采访，并向大家保证对大家进行采访的内容仅限于本研究中使用，关于个人隐私绝对保密，请大家畅所欲言。

这次调查结束后，我将会写调查报告书，之后将给在调查中给予协力合作的各位以文部省配发的研究补助金作为酬谢。

衷心希望大家能够理解并给予此项研究以合作，谢谢大家。

鸟取大学国际交流中心
讲师 御館久里恵

(1-2) 研修生への依頼書 (日本語訳)

調査への協力のお願い

私は日本語教育を専門とし、大学で留学生の日本語教育に携わる一方で、地域に暮らす外国人住民への日本語習得支援のあり方について考えてまいりました。

「研修」の在留資格で日本に滞在する研修生の数は年々増えています。研修生のみなさんは短期間の日本語研修の後、それぞれの企業で研修をおこなっています。実際に研修を始めてみると、そこで話されることばが口語的だったり方言が使われたりするために、意志の疎通が図りにくい場合もあるようです。それでも、普段のやりとりの中からコミュニケーション能力を身につけ、さらに休日に地域の日本語教室に通う姿が見受けられます。

私も、鳥取県国際交流財団主催の日本語教室に携わる中で、多くの研修生の方達に出会ってきました。研修生のみなさんの学習意欲は高く、いつも感心させられています。

そこで私は、受け入れ企業の方々や研修生のみなさんからの声を聞くことにより、地域の日本語教室においてどのような日本語習得支援のあり方が望ましいのかを探り、研修生および受け入れ企業双方にとって、より充実した研修生活となる一助としたいと考えております。

つきましては、調査にご協力いただけませんか。具体的には、日本語教室での学習活動を録音させていただき、その後、お時間のある時に、2回のインタビューをさせていただきたいと思っております。1回めは、日本に来ることになったきっかけ、研修中に使う日本語、この教室での日本語学習や、これからの目標などについてお聞きします。2回めは、録音させていただいた資料をもとに、学習活動の際に、日本語について新しく知ったことなどについてインタビューをさせていただきたいと思っております。これらのインタビューはすべて、あなたの母語で行います。

いただいたデータは研究以外の目的には使用しないことをお約束します。また協力者のプライバシーは必ず守ります。

この研究は文部科学省から研究補助金を受けており、調査結果は報告書にまとめ、協力者のみなさまにも還元いたします。

研究の趣旨をご理解いただき、ご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。

鳥取大学国際交流センター
講師 御館久里恵

(2) 研修生の承諾書

承諾書 承诺书

外国人研修生の日本語習得についての研究に際し、この研究の目的や性質を理解し、調査に参加することを承諾します。

这是关于外国人研修生学习日语的一项研究，希望大家能对本研究的目的以及性质给予理解的基础上，积极参加并协力于这项调查。

またこの調査資料を、調査者の研究報告および論文に使用することを認めます。

关于这项调查的资料，仅限于这项调查者的研究报告以及相关论文中使用，请大家放心。

年 月 日

調査協力者
调查协力者

年 月 日

調査者
调查者

- ・学習活動録音予定日： 月 日
学习活动录音预定日：
 - ・インタビュー1 予定日： 月 日
采访预定日1：
 - ・インタビュー2 予定日： 月 日
采访预定日2：
- 連絡先： _____
联系地址：

(3) 企業関係者への依頼書

外国人研修生受け入れ企業
ご担当者様

調査への協力をお願い

私は日本語教育を専門とし、大学で留学生の日本語教育に携わる一方で、地域に暮らす外国人住民への日本語習得支援のあり方について考えてまいりました。

外国人研修・技能実習制度のもとに「研修」の在留資格で日本に滞在する研修生の数は年々増えています。彼/彼女らは短期間の日本語研修の後、それぞれの企業で研修をおこないますが、実際に研修を始めてみると、そこで話されることばが口語的であったり方言が使われたりするために、意志の疎通が図りにくい場合もあるようです。そんな中でも彼/彼女らは普段のやりとりの中からコミュニケーション能力を身につけ、さらに休日に地域の日本語教室に通う姿が見受けられます。

私も、鳥取県国際交流財団主催の日本語教室に携わる中で、多くの研修生の方達に出会ってきました。彼/彼女らの学習意欲は高く、感心させられます。

そこで私は、研修先で使用される（あるいは求められる）日本語の実態を知り、受け入れ企業の方々や研修生本人からの声を聞くことにより、地域の日本語教室においてどのような日本語習得支援のあり方が望ましいのかを探り、研修生および受け入れ企業双方にとってより充実した研修生活となる一助としたいと考えております。

つきましては、調査にご協力いただけませんか。具体的には、以下の4つを考えております。

- 1) 研修生の、日本語教室での学習を録音する
- 2) 研修生の、研修先での会話を録音する（休憩時間等）
- 3) 研修生に、日本語教室での学習や、研修先での日本語使用などについてインタビューする
- 4) 受け入れ企業の担当者様に、研修生とのコミュニケーションにおいて感じること、研修に必要と思われる日本語などについてインタビューする

このうち、2)に関しましては、お認めいただけないようでしたら、無理にお願いするものではありませんが、日本語使用の実態把握のためにご協力いただければ幸いです。また、研修生への依頼およびインタビューには通訳者をつけます。

いただいたデータは研究以外の目的には使用しないことをお約束します。また協力者のプライバシーは必ず守ります。

この研究は文部科学省から研究補助金を受けており、調査結果は報告書にまとめ、協力者のみなさまにも還元いたします。

研究の趣旨をご理解いただき、ご協力を賜りますよう、お願い申し上げます。

鳥取大学国際交流センター
講師 御館久里恵

(4) 企業関係者および、日本語クラス担当職員・講師の承諾書

承諾書

外国人研修生の日本語習得についての研究に際し、この研究の目的や性質を理解し、調査に参加することを承諾します。

またこの調査資料を、調査者の研究報告および論文に使用することを認めます。

年 月 日

調査協力者

年 月 日

調査者

B. インタビュー項目

(1) 研修生自身についてのインタビュー項目

*相手の答えによって、順番は変わっても構いません。また、相手の答えから、もっと詳しく聞いたほうが良いと思ったら、自由に聞いてください。

1. 今日の日本語クラスの学習について

- ・今日学習した中で、新しく知ったことや、わからなかったところを、できるだけたくさん思い出してください。(単語、表現、文法、なんでもいいです。)

*このとき、テキストやノートは見ないようにしてください。

2. 日本に来る前のことについて

- ・日本に来る前、何をしていましたか？(学生/仕事/その他)
- ・研修制度を知ったきっかけは？ どうして参加しようと思いましたか？
- ・来る前に、どんなことを期待していましたか？
(研修について、日本での生活について、日本語について、その他)
- ・来日前、あるいは来日直後に、事前研修を受けましたか？
(どこで、どのくらい、内容 など)

3. 日本に来てからのことについて

- ・いつ日本に来ましたか？ 初めて来たときの印象は？
- ・来る前に思っていたのと同じだったこと/違っていたことは何ですか？
- ・研修中(会社の中)や、日常生活で、どのくらい日本語を使いますか？
- ・日本語について困ることは何ですか？ もっとできるようになりたいことは何ですか？
- ・今の生活についてどう思っていますか？

4. 日本語クラスについて

- ・日本語クラスを知ったきっかけは？ どうして参加しようと思いましたか？
- ・日本語クラスに期待することは何ですか？
- ・授業の感想は？ 何か要望はありますか？
- ・参加する前に比べて、自分が変わったと思うことがありますか？
(日本語について/その他のことについて)
- ・今後の日本語学習の目標はありますか？

5. 研修終了後のことについて

- ・研修が終わって帰国したら、何をしようと思っっていますか？ 将来の希望は？
- ・帰国後も日本語学習を続けようと思っっていますか？

6. その他

- ・何か言い忘れたことや、言っておきたいことがありますか？

(2) 研修生へのフォローアップインタビュー項目 (Dさんの例)

Dさん インタビュー

1. 学習項目のチェック

*録音した授業での学習項目の確認です。あまりテストっぽくならないようにしてください。ヒントは言わないでください。
質問されても、インタビューが全部終わるまで答えないでください。
*正解の場合は○, 不正解の場合は×を, () に書いてください。
*正解の場合, それぞれの問題について,
A: 授業の前から知っていた
B: 授業で初めて知った
C: 授業のあと, 復習したり, 自分で勉強したりして覚えた
のうちのどれかを聞いて, に記号を書いてください。

1) 語彙

(*①と②は, 日本語で言って, 意味を中国語で答えてもらってください。

③と④は, 中国語で言って, 日本語でなんとというか, 答えてもらってください。)

- | | | |
|------------------------|-----|--------------------------|
| ① 5分の1 | () | <input type="checkbox"/> |
| ② 一戸建て | () | <input type="checkbox"/> |
| ③ 交通事故 | () | <input type="checkbox"/> |
| ④ (鳥取や島根のことを, 何地方というか) | () | <input type="checkbox"/> |

2) 文型・表現 (*日本語で質問して, 日本語で答えてもらってください。)

①日本のくだものの値段は, 中国のくだものの何倍ぐらいですか?

(*もし, ものによって違うから答えられないようなら, 「くだもの」を「りんご」に変えて質問しなおしてください。)

②東京と, 鳥取と, どちらのほうが犯罪が多いと思いますか? どうしてですか?

()

2. 録音資料を聞きながら (別紙)

*使用した教材を見ながら聞いてもらってください。

*文字化資料は, 基本的には見せないでください。見たいと言われた場合にだけ, 何も記入していないほうの文字化資料を見てもらってください。

3. その他

- 1) この日の授業内容で、役に立ったと思うのは、どんなところですか？
役に立たなかったのは、どんなところですか？
- 2) 授業の担当の先生（御館）の印象はどうですか？
- 3) Pさんのように、あなたの母語も日本語もよくわかる人と一緒に勉強するのはどうでしたか？ また、Bさんのような友達と、日本語でやりとりをするのはどうでしたか？

* 別紙（一部分）

よくわかりませんが、とうきょうのほうが、おいだろうとおもいます。とうきょうではひとがい、おい、ですから。
おいですから。
うん。
うん。
那你就说A。
そうですかー。うーん。那我问啊。あー Pさん、んー。にほんとー、ちゅうごく、ちゅうごく、とー、どっち、んーどっちのほうが、
りこんりつーがおいでしょうか。
あーよくわかりませんが、にほんのほうが
にほんのほうが
おいだろうとおもいます。
そうです。んーな、
なぜ？
<笑い> ↑ 理由を聞きたら、たか、表現がすぐ出てきた？
んーなぜだろう。###
@@@
みんなしごとがいそがしいから。だれでもしごとがいそがしいから。@@@
うん。 ↑ Pさんの言、た理由が理解できたか。

(3) 企業人事担当者へのインタビュー項目

1. 企業と研修制度の利用について
 - ・ 研修制度を利用し始めた時期／きっかけ
 - ・ 組合のようなものを通してしているか／その他仲介業者などが存在しているか
 - ・ 年に何名ぐらいを受け入れているか
 - ・ 事前研修はどのようにおこなっているか
2. 担当者として
 - ・ 担当になってどのくらいか
 - ・ 担当者としての業務内容
 - ・ 気を配っていること
 - ・ 自身と研修生との関係はどのようなものだと思うか
3. 研修生について
 - ・ どのような目的で研修に参加していると思うか
 - ・ 今の研修や日本（鳥取）での生活をどのように感じていると思うか
4. 研修および研修生の日本語について
 - ・ 研修生とのコミュニケーションにおいて感じること
 - ・ 研修生と他の社員とのコミュニケーション（頻度や問題の有無）
 - ・ 日本語の中でも特にどのような点が改善されれば、研修生活がより良くなると思うか
5. 財団の日本語クラスについて
 - ・ クラスを知ったきっかけ、応募の動機
 - ・ 研修生からクラスについて聞いたことがあるか
 - ・ 参加してから研修生に何か変化があったか
 - ・ 日本語クラスに期待すること
6. 研修生の今後について
 - ・ 研修終了後の研修生の進路（これまでの研修生／今回の研修生）
 - ・ この研修生活が、今後の研修生たちの人生にどのような影響を与えると思うか
7. その他
 - ・ 何か言い忘れたことや、言っておきたいこと

(4) 企業現場担当者へのインタビュー項目

1. 研修生への指導とコミュニケーション
 - ・ 指導担当になってどのくらいか
 - ・ 指導内容
 - ・ 実習・指導にあたって、どの程度日本語を使うか、どの程度の日本語が必要か
 - ・ 気を配っていること
 - ・ 研修生とのコミュニケーションにおいて感じること
 - ・ 日本語の中でも特にどのような点が改善されれば、研修生活がより良くなると思うか
 - ・ 自身と研修生との関係はどのようなものだと思うか
2. 財団の日本語クラスについて
 - ・ 研修生からクラスについて聞いたことがあるか
 - ・ 参加してから研修生に何か変化があったか
 - ・ 日本語クラスに期待すること
3. 研修生について
 - ・ どのような目的で研修に参加していると思うか
 - ・ 今の研修や日本（鳥取）での生活をどのように感じていると思うか
 - ・ 研修終了後の研修生の進路について話したことがあるか
 - ・ この研修生活が、今後の研修生たちの人生にどのような影響を与えると思うか
4. その他
 - ・ 何か言い忘れたことや、言っておきたいこと

(5) 日本語講座担当職員へのインタビュー項目

1. 組合からの受託授業
 - ・ 依頼された経緯
 - ・ 実施期間中の関わり（財団として）
 - ・ 終了の時期，経緯

2. 現在の財団クラスについて
 - ・ 発足の時期・経緯
 - ・ 目的（主催者として）
 - ・ 現状の認識（良い点，難しい点，気をつけていること，課題など）
 - ・ 今後の展望

3. 研修生とクラス
 - ・ 受託授業との違い（財団として／研修生にとって）
 - ・ 企業や組合との関わりで注意していること
 - ・ 研修生に関して，現状の認識と今後の展望（財団として／研修生にとって）

4. 研修生について
 - ・ どのような目的で研修に参加していると思うか
 - ・ 今の研修や日本（鳥取）での生活をどのように感じていると思うか
 - ・ 研修生活について聞いたことがあるか
 - ・ 日本語の中でも特にどのような点ができるようになれば，研修生活がより良くなると思うか
 - ・ 研修終了後の研修生の進路（これまでの研修生／今の研修生）
 - ・ この研修生活が，今後の研修生たちの人生にどのような影響を与えると思うか

5. その他
 - ・ 何か言い忘れたことや，言っておきたいこと

(6) 日本語講座講師へのインタビュー項目

1. 研修生への日本語指導（委託授業）の概要
 - ・ 依頼された経緯
 - ・ 実施期間，回数
 - ・ カリキュラム編成や運営
 - ・ 担当者
 - ・ 使用教材

2. 授業の実際
 - ・ 出席率
 - ・ 学習者の印象（動機・目標など）
 - ・ 学習者たちの変化
 - ・ 研修生たちとの関係（授業以外の交流など）

3. 現在の財団クラスについて
 - ・ 以前のクラスとの違い（良くなった点・難しくなった点）
 - ・ 他の在留資格の人と学ぶことについて（功罪があるか）
 - ・ 今後の展望

4. 研修生について
 - ・ どのような目的で研修に参加していると思うか
 - ・ 今の研修や日本（鳥取）での生活をどのように感じていると思うか
 - ・ 研修生活について聞いたことがあるか
 - ・ 日本語の中でも特にどのような点ができるようになれば，研修生活がより良くなると思うか
 - ・ 研修終了後の研修生の進路（これまでの研修生／今の研修生）
 - ・ この研修生活が，今後の研修生たちの人生にどのような影響を与えると思うか

5. その他
 - ・ 何か言い忘れたことや，言っておきたいこと

C. 文字化の方法および用いた記号

(1) 録音した授業の文字化方法

1. 日本語の発話は、全て聞こえたとおりにひらがなまたはカタカナで表記する。
中国語の発話は、漢字（簡体字）で表記し、すぐ横の（ ）内に日本語訳を記す。
英語の発話はアルファベットで表記する。
2. 母音のひきのばしは、「ー」で表す。
3. 下降調のイントネーションは、「。」で表す。
4. 上昇調のイントネーションは、「？」で表す。
5. 平らなイントネーションは、「,」で表す。
6. 他より音量の小さい箇所は、 ° ° で囲む。
7. ポーズは、一瞬とを感じる程度のものを「#」、それより長めのものを「##」、書き取りなどの作業をおこなっていて長い時間発話がなされていないときは「###」で表す。
8. 聞き取りが不可能な箇所は「*」で示す。
9. 非言語行動や、フィールドノート等による注記は、< >内に記す。
10. 話者が変わったときに改行するが、あいづちだけの発話は改行せずに、{ }内に記す。
11. 参与者たちの発話が重なっているとき、その開始箇所を、[]で示す。

(2) インタビューの文字化方法

1. 日本語の発話は、漢字かな混じりで表記する。
中国語の発話は漢字（簡体字）で表記する。翻訳は別ファイルで作成する。
2. あいづちや言い間違いなど、文意に影響しないものは省く。
3. (1) の 2. ～ 5. 8. 9. は同じ記号を用いる。
4. (1) の 6. 7. 10. 11. の記号は用いない。
5. 意味の補足は()内に記す。

平成 17 年度～平成 18 年度科学研究費補助金 [若手研究(B)]
研究成果報告書 (課題番号 : 17720124)

外国人研修生の日本語習得と、受け入れ企業や地域との関わり

発行日 2007 年 3 月 30 日

発行 御館 久里恵

鳥取大学国際交流センター

〒680-8550 鳥取市湖山町南 4-101

電話 0857-31-5748 FAX 0857-31-6065