The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | ヴォイスの獲得を活性化するエッセイのフィードバックについての一考察 |
| Author(s) | 岡崎, 洋三; 滝井, 未来 |
| Citation | 多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2017, 21, p. 19-28 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/60435 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第21号（2017）

# ヴォイスの獲得を活性化するエッセイのフィードバックについての一考察

岡崎　洋三*・滝井　未来†

**要　旨**

SMTアプローチによる教育実践においては学習者自身のヴォイス（voice、声）の獲得が基本になる。その言語活動における学習者のエッセイは、個々の学習者のヴォイスが書記言語の形で具現化された、あるいは具現化されるものだと考えられる。このエッセイのフィードバックには、誤用訂正のみならずヴォイスの獲得を活性化するものがある。それはヴォイスの内容についての評価を含むフィードバックである。

**【キーワード】** SMTアプローチ、ヴォイス、フィードバック、内容、表現活動

## 1　はじめに

自己表現活動中心のマスターテクスト・アプローチ（self-expression-based mastertext approach、略称SMTアプローチ）は、第二言語教育における基礎日本語教育の質的な革新を行おうとしている。基本文献として、西口（2013，2015）があり、SMTアプローチとは、ミハイル・バフチンの対話原理を基盤とするものとして、バフチン的アプローチとも対話論的アプローチとも捉えられるものである。

同アプローチによる教育実践は、2010年より大阪大学国際教育交流センターにおいて開始され、指導書も出版されている（西口 2012b）。現在その教育実践は、一学期15週間の国際交流科目授業、上記センター開講の短期プログラム（3週間プログラム、8週間プログラム）、日本語集中（研修）コース等で行われている。

筆者らは、これら全種類の授業を担当し、研究発表を行ってきた（西口・滝井・義永・岡崎 2012、滝井 2012、西口・岡崎・滝井・小原 2013、岡崎 2014、滝井・小原 2014、岡崎 2015c 等）。本論は、筆者らのおよそ7年にわたる教育実践から得られた知見と問題意識をもとに、教育実践において観察された事例を対象に考察を行うことによって、SMTアプローチの発展の一つの可能性を探ろうとするものである。

まず、本論で筆者らが言うヴォイス、エッセイ、フィードバックについて論じ、次に2016年の夏季短期プログラム（3週間）で観察された事例についての考察を行い、最後に教育実践の可能性を探求する立場から帰納的に得られる今後の課題について述べる。

## 2　表現活動の表層と、表現活動の教育的可能性

### 2-1　表現活動の表層

SMTアプローチは、その名称が表すように表現活動が中心となるアプローチである。この表現活動とは、教科書NEJのナラティブと呼ぶ独話形式の談話を学習し、学習者が当該のテーマ（トピック）についての自分自身のナラティブをつくることであると言えるだろう。この「つくる」とは、エッセイとして書記言語で「わたしの話」を書き、それを教室でのペアワーク等で読み聞かせ合いを行い、発表活動でそれを活用するということである。

授業では一問一答といういわゆる会話の形式でも

＊ 大阪大学国際教育交流センター非常勤講師
† 大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

学習が行われるのだが、従来および現行の初級段階の日本語教育と端的に異なるのは、ナラティブと呼ぶ独話形式の談話の学習が中心となることである。本論では、このような学習活動を観察が容易なものとして表現活動の表層と呼ぶことにする。

### 2-2　本論でいうヴォイス

このような表層に対して、学習されることばの質を問うことから、SMTアプローチが探求する教育実践と、その教育実践を探究する研究が始まる。開発者の西口は、習得と習得支援の指針として次の4つの基本原理を導出している（西口 2015: 104)。

基本原理1　第二言語習得の基本は学習者に自身のヴォイス(声)を獲得させることである。
基本原理2　ことばの生命を維持するためには、学習活動を真の言語活動の状況つまり対話的交流として構成しなければならない。
基本原理3　学習者は、他者の生きた発話・ディスコースを参照先としてこれを私物化することを通して言語習得を進める。
基本原理4　カリキュラムの策定においては、必要な言葉遣いを漸増させていく形で適切な言語活動を選別し配列する。

この基本原理1のヴォイス（声）が教育と学習の質の革新の中心となるものである。

西口は、Holquistを引用して、ヴォイスとは、対話的交流という社会的出来事における「人格としての声、意識としての声」であり、存在のヴォイスであると言っており（西口 2015：103)、ここに表現活動の深層があり、探求されるべきその可能性があると言える。

本論の筆者の一人である岡崎は、表現活動というものの可能性はすべての実践者と教育研究者が探求すべきものであるという立場に立ち、表現活動を推進する表現者の内発性に注目している（岡崎 2015b, 岡崎 2016等)。それは、初めは教師による指示や課題として始めるものであったとしても、活動が進むにつれて学習者自身が内発的に「表現したいと思うもの」と「表現したいと思うこと」が内的に涵養されるようになるものである。つまり、ヴォイスの性質としてのヴォイス性というものについては、内発性が求められるということである。この内発性の探究においては、エリクソンが人の発達として得られる力として捉えたvirtueと、宮台が言う「内から湧き上がる力」としての内発性が参考になる（岡崎 2016)。

### 2-3　表現活動の教育的な可能性

第二言語学習を含めて、およそ学校制度における学習において表現活動というものが中心になることはほとんどなかった。学習と表現活動との質的な違いとしては、学習は学習者自身には「無い」とされる知識が知的活動を通じて「有る」ようになることであり、その知識の正しさと規範性が単一のもの、つまりは一つの正解になるという志向を持つが、これに対して表現活動においてはそのような単一性に向かう志向はないということが言える。表現活動は、その展開において作品性のあるものをつくることに向かうという志向を持ち、その発展したものとして、言語活動分野においては、文学、演劇、ルポルタージュ等がある。しかし、本論でいう表現活動とは、クリエイティヴ・ノンフィクション等の創作活動に向かうというものではなく、その教育的な可能性を重視するものである。

教育学の領域において、佐藤は、外から操作対象として認識されているものを「学習」、学び手の内側に広がる活動世界として理解するものを「学び」として位置づけ、両者を区別している（佐藤 1995a: 50)。そして、佐藤は対話的学びの三位一体論と、芸術科目における表現者の教育論を述べているが（佐藤 1995a, 1995c)、佐藤の言う関係の編み直しとしての対話的学びと、表現者の内的リアリティを真正性のものとする捉え方は、SMTアプローチによる表現活動の可能性を拓こうとする際の参考理論となる。表現活動とは、学習を通じて学習が質的に、佐藤のいう「学び」となっていくことを志向するものである。

そして、日本語教育の領域において細川は、知的探検とも解釈される「学習者主体」という概念をつくりだし、学習者が「私のテーマ」を探求する総合活動型日本語教育を唱えたが、これは日本語教育の歴史における初めての表現活動中心の日本語教育であるとみなせるものである。細川のいう学習者主体と内発性の質的関係性等、その教育的な可能性は十分に考究されているとは言えず、更に深く探られる必要があると思われる。

## 3　SMTアプローチにおけるエッセイ

### 3-1　語りとしてのナラティブ

SMTアプローチによる教科書NEJの本文はpersonal narrativeと表現されるもので、三人の登場人物が一連の社交性のあるテーマについての「わたしの話」を語るというものである。従来および現行の初級段階の教科書において登場人物たちの会話となっているものが、NEJでは、三人の登場人物の当該のテーマについての「わたしの話」となり、それは学習者に対面的に語りかけるというものになっているのである。授業においては一問一答構造を基本とする会話は学習されるのだが、中心になるものは独話形式の談話としてのナラティブの学習活動である。このナラティブとは、西口が理論書においてマスターテクストと呼ぶものであり、教科書としてのモデル性のある語りである（西口 2013: 154-156）。

学習者は、教科書のナラティブを学習した後、自分自身の話としての「わたしのナラティブ」をつくることになるのだが、その準備としてエッセイを書くという課題が出される。この宿題として書かれるエッセイとは、作文ではなく、作文とも称さず、学習者のナラティブとなることが求められるものである。これにより、エッセイは、ライティングではあるのだが、いわゆるライティングとは異なる質をもつ活動となる。

初めてSMTアプローチによる学習を体験する学習者には、エッセイは作文ではなく語りとしてのナラティブとなっていくものであることを体感的に理解していくことが求められている[1)]。

### 3-2　「わたしの話」をつくることと書くこと

エッセイを書くことは、書くことではあるのだが、「わたしの話」をつくることであり、エッセイはヴォイスが書記言語によって可視化されたものとなっていくことが期待されている。このヴォイスとは、教科書のナラティブ（語り）に対する学習者個々の「わたしの応答」としてテクスト相互連関的に発することが期待されるものであり（西口・岡崎・滝井・小原 2013, 滝井・小原 2014）、そして、当該のテーマに関わる学習者自身の体験と体験に付随する感覚・感情・思考を表現しようとするものである。

教科書NEJのナラティブとは、当該のテーマについての登場人物の体験と体験に付随する感覚・感情・思考が表現されたものと捉えられるものである（岡崎 2015c）。学習者はこれに対話志向の応答としての「わたしの話」をするということである。話される音声言語としてのヴォイスがあり、書かれる書記言語としてのヴォイスがあるということであり、この両言語は統合に向かうものである。つまり、話す・聞く・読む・書くをヴォイスの獲得において統合しようとするということである。

学習者にとっての日本語学習の難所・難点として、漢字の学習と書記言語の学習があるが、SMTアプローチでは、初習段階から計画的に書記言語の学習を行っていく。書くことは「わたしの語り」としてのナラティブを書記言語によって形象化していくことである。

### 3-3　「わたしの話」の内容

内容とは、教科書の当該のテーマが内容の外枠的なものとなる。教科書のナラティブには、モデル性のある内容があり、学習者がつくる内容の中身の具体性や細部や「肉づけ」部分については、個々の学習者によって表現されようとする体験がどのようなものであるかということ、そして、体験に付随する感覚・感情・思考がどのようなものであるかということによって、その質・価値・量が異なると考えられる。これは、学習者はテーマそのものについては考えなくてもよいということを意味し、自分自身のこれまでの体験の記憶を呼び出し、それらのものの中から表現しようとするものを選んだり、考えたりするということである。

「知識が豊富であること」と「体験の豊かさ」というものは質的に異なるものであり、後者が注目される傾向にある。外国語学習においては、文型・言い回しとしての表現、語彙等の言語事項の豊かさと正確性が求められる傾向があると言えるが、SMTアプローチは、内容そのものの豊かさや質的な可能性を探求することを可能にする「学びのプラットフォーム」をつくろうとする志向をもつものである。

表現活動とは、表現者にとって望ましい聞き手・読み手・理解者・指導者を求めるものであり、会話よりも対話に向かおうとするものである。そのような対話関係によって表現活動は活性化され、発展する。内容はこのような対話関係がどのようであるかという影響を受けるものだと考えられている。

## 4　エッセイのフィードバック

### 4-1　表現活動のフィードバック

日本語教育においては、誤用訂正と評価がフィードバックの中心となっている。フィードバックは、音声言語が対象となるものと書記言語が対象になるものとに大別することができるが、本論でいうエッセイのフィードバックとは、エッセイの誤用に関わるフィードバック、エッセイの内容に関わるフィードバック、そして発表等の表現活動のスクリプトに関わるフィードバックを言う。

本論でいう表現活動とは、2-2で述べるように、表現者の表現過程における内発性の涵養を目指すものである。この内発性とは、表現者とその読み手・聞き手としての受け手の関係としての表現活動従事者間において感知され、捉えられるものである。内発性というものは、本論でいう表現活動のみならず、スポーツ、芸事、仕事、研究活動等の人の諸々の活動において感知が可能となるものであり、活動従事者がこれについての第一の当事者となると考えられるものである。

これまで学習活動において中心とはなることがなかった表現活動には、学習者においては主として二種類の困難がある。一つは、学習上の難しさが表現活動にも何らかの影響を及ぼすとみられる場合であり、もう一つは、表現活動というものが抱える容易ならざるものが課題となる場合である。前者には、「日本語という言語の学習の難しさ」があり、後者には、「表現活動という活動自体を学習者が苦手とするという場合」と、「表現しようとはするのだがそれがうまく進まないという場合」がある。

表現活動のフィードバックにおいては、教師自身が外国語教育の指導者であるというだけでなく、一人の表現活動従事者でもあり得るという立場に立ち、表現活動の活性化を目指すことが中心となる。

### 4-2　エッセイの添削

授業者によって添削されたエッセイは、学習者に返却後、ペアワークで自身のエッセイの読み聞かせ合い活動（エッセイ・シェアリング）においてヴォイス化が求められるものとなり、プレゼンテーション等の発表活動においても活用されることが期待されている。添削は、誤字と誤用の訂正だけではなく、間違いとまでは言えないのだがより良いと思われる表現の例示や提示、そして、表現活動の活性化という観点からの望ましいと思われる表現や文章の例示も書き添えようとする志向をもつ。エッセイによっては、事実関係の訂正や固有名詞の適切な表記についての添削が必要とされるものもあり、調べるのに時間を要するものもある。添削者は表現者にとっての望ましい読み手でもある存在だということである。

エッセイの内容についての添削者の感想や意見等の「ひとことコメント」は書かれる場合とそうでない場合がある。書かれない場合とは、表現活動の活性化という観点からみて適切と判断される良いコメントが思い浮かべ難いという場合もあれば、返却期限が迫っている等、時間的余裕が無い場合もある。

近年では、言葉によるコメントの代わりに、笑顔マーク、渋い顔マーク、そのどちらでもない顔マークをエッセイに描き込むというフィードバック方法も実施されるようになってきている。笑顔マークは共感やプラスの評価としての「いいね」を表し、渋い顔マークは、記述されている残念な出来事等への読み手の共感を示すものか、マイナスの評価を示す「よくないね」という反応であり、そのどちらでもない顔マークは、「これについて何かを言いたいのだが、簡単には言えない」を表そうとしている。この顔マークは、文中の該当箇所に描き込まれるものもある。

表現活動はその展開において作品性があるものをつくることへと向かうようになるが、作品性の構築へ向けたアドバイスとして良いところと良くないところを明示的に指摘するフィードバックが望まれる。

### 4-3　エッセイの評価

エッセイの評価については西口（2012b：31）が参照される。その後、評点は教育実践において5点満点から10点満点になっている。

この評価の評点において思案されるものがある。それは、9点と10点の間や、9点と8点の間と思われるエッセイについての評価である。あるいは、内容は素晴らしいのだが、誤用がいくつかあるものは、9にするか8にするか思案されやすくなる。内容についての評価と、言語面についての客観性の高い評価とを5点ずつに分けて評価を行うというやり方も考えられるが、これはこれまでのところまだ行われていない。

学習者が同じ点数を取り続けるという傾向もあり、これが10点の場合は良いが、それ以外はこのことが

形成的評価の観点から次第に課題視されるようになる。本論の筆者らは形成的評価の観点を重視している。

自分に対してつけられた点数を学習者自身がどのように受け止めているか、納得できているかどうかは、添削者および授業者にとって関心の高いところである。例えば、量が多めで内容も良いが、直される箇所がいくつかあるというものは満点をつけにくくなるが、これについて当人はどのように向き合っているかは尋ねてみたくなるものとなる。また、誤用が無くとも満点にならないという場合もあり得る。それには、短くて量が足りない場合や、内容面に課題が認められる場合等がある。教科書のナラティブと酷似しているエッセイは皆無に近いが、安易に教科書の表現を「書き写している」可能性を感じさせるものが見られることもある。このようなエッセイこそヴォイスが問われやすくなるものである。

内容についての評価については、添削者の好みや価値観を反映する「主観値」となるという見解がある。これに対して、多くの人が高く評価したいとする内容もある。表現活動というものをどのように捉えるかという授業者自身の「わたしの表現活動観」があり、内容の評価はこの下で行われると筆者らは考えており、内容についての評価基準は課題の一つである。

### 4-4　対面の個別フィードバック

エッセイのフィードバックには、対面での個別フィードバックもある。これは授業後等の授業時間以外に行うものと、授業中に行うものとがある。

授業中に行うものとは、授業時間以外では実施の時間が取りにくいという場合もあるが、適切なタイミングで迅速に行う方が望ましいと判断されるものである。

授業において学習者に何らかの一斉作業をさせている10～15分間程度の間に、教室の隅で横並びに座っての対面での個別フィードバックを２～３名程度の学習者を対象に行うというものが多い。対象となる学習者は、表現活動が順調ではないと授業者によって判断される学習者と、授業者がヴォイスの質を確かめたいと思う学習者である。そのような学習者はいないと判断される場合は、この個別対面フィードバックを実施する必要性は低くなる。

さまざまな日本語の授業の中には、授業予定の中に最初からフィードバックのためのコマをつくっている場合がある。本論の立場では、合評会や発表会後の学習者同士の相互評価のための時間を設けることには意義を認めるが、本論で言うフィードバックの必要性やそのための時間というものは、そのときそのときの学習者の活動の質に応じて変化するものである。あらかじめ分かっているものではなく、活動をやってみて、そのときに初めてわかるものがあるという立場である。

対面の個別フィードバックの方法としては、授業者がその学習者の添削済みのエッセイを範読し、学習者のヴォイスを探るというものがある。この「探る」には、「内発性を探る、ヴォイスを確かめ合う、より良いことばを見つけようとする」という意味が含まれている。学習者によっては、作文を宿題として書かされているだけという意識が認められる場合や、表現したいというよりも学習の難しさの方が勝っていると思われる場合がある。

この対面個別フィードバックにおいては、ZPDも意識される。ZPDに関して、ヴィゴツキー（2003）は次のように述べている。「あらゆる高次の精神機能は、子どもの発達において二回現れる。最初は、集団的活動・社会的活動として、すなわち精神間機能として、二回めには個人的活動として、子どもの思考内部の方法として、すなわち精神内機能として現れる」（pp.21-22）。この精神間機能と精神内機能がZPDの対象とされるが、SMTアプローチにおけるZPDについては、表現活動における独力性に対して協働性と対話性が注目され、ヴォイスの多声性の発達がキーワードになる。エッセイ等での表現対象の中心となるものは過去の自己に関わるものであり、過去の自己と現在の自己の対峙から生まれ得る多声性というものがあると考えられ、自分にとって望ましい読み手・聞き手との協働志向の関係性の中で生まれ得る多声性があると考えられ、過去のヴォイス・現在のヴォイス・未来性を持つヴォイスという時間的な多声性が想定される。

対面での個別フィードバックは、学習者が抱える課題について授業者が捉えにくい場合や、どのような指導がより良いかがわかりにくい場合に実施される必要性が高まり、これまで様々な試みが行われてきた[2)]。

## 5　事例　3週間プログラム

### 5-1　3週間プログラムの目標

筆者らは、SMTアプローチによる全種類のコース

やプログラムの授業担当の経験をもつが、なかでも本論でいう３週間プログラムを現在までにおよそ７年相当の期間継続的に授業担当してきている。

３週間プログラムというのは、正式名称ではない。授業の行い方自体はSMTアプローチを採用するということにおいてどのようなプログラムにおいても表層的には同じようになるのだが（2-1）、プログラムによって異なるところもいくつかあり、その最大のものは、授業時間数と授業日数の違いであるという観点から、実質授業日数に注目した３週間プログラムという名称を使っている。

長年この３週間プログラムの授業を担当してきて継続的な課題となっていることに、「３週間相当の短期間で上げることのできる成果にはどういうものがあるか」という問いがある。それは、短期間であることによって、上げることの可能な成果への注目が相対的にしやすくなるということである。つまり、「結果の出やすさに対する関心が持ちやすくなり、出やすい結果にはどういうものがあるか」という問いも大きくなるのではないかということである。これに対しては、SMTアプローチというものを初体験するという学習者はこの体験（学び）を通じて得られるものがあるということが期待されるが、そうだとすると、そのためには「どのような学習者が適しており、どのような参加者が望ましいと考えられるか」という次の問いが発生することになる。

授業担当者間において意識が強くなってきたことは、短期間であることによって、最も質の高い教育を圧縮的に効率性を配慮しながら行うということである。あるいは、「試み性」のあることがらを実践してみるというものも考えられる。いずれにしても、上げることが可能な成果というものについての「挑戦性」が高められるプログラムと言えるだろう。

### 5-2　実践報告　2016年８月夏季プログラム

2016年８月の夏季３週間プログラムにおいて、教科書NEJ Vol.1のユニット８の「わたしの家族」から、Vol.2のユニット14「わたしの楽しみ」までの学習を行った。文法事項としては、「て形」表現が中心となり、「た形」と「辞書形」も扱った。参加者は同一大学からの非漢字文化圏の９名で、対象学習段階は初級半ば程度である。初日実施の学力テストによる学習者間の学力差はかなり大きいものであり、少人数でも学力的には３集団になると判断された。学習者数は少なめであり、これにより学習上の学習者の個別性を捉える機会は十分であった。

表現活動は、エッセイのペアワーク等、「授業の中に組み込まれる短時間程度行なわれるもの」と、「独立性の高い活動」に大別される。後者のものとして、第１週目に「エッセイスピーチ課題」、第２週目に「Show & Tell課題」、そして、第３週目の最終日に「プレゼンテーション課題」を実施した。エッセイスピーチとは、授業で課したエッセイについてスピーチを行うもので、ねらいの中心に、エッセイは作文ではなくナラティブとなるものであることを体感するというものがある。これはエッセイのヴォイス化の体験とも言える。Show & Tell課題のねらいの中心は、学習者が現在の力でどのような表現活動をどれくらいできるのかを授業者が知ることにある。学習者には、何らかの発表活動を一度はしたことがあり経験済みであるということが期待されている。発表活動においてはエッセイを活用することは奨励されるが、学習者自身が「主体的かつ内発的に取り組みたい内容」もまた歓迎される。最終日のプレゼンテーションについても同じことが言える。発表活動においては、聞き手によるQ&A時のパフォーマンスも注目されている。

今回、学習者たちの母語がわかる日本人学生を「交流サポーター」として準備することが強化されたように観察された。「交流サポーター」とは、現場的にはバディと称される日本人学生のことで、初日の歓迎会に出席し、滞日中に留学生との交流の機会をつくろうとするものである。第２週目のShow & Tellはグループ発表という形態をとったが、日本人学生との小旅行についての発表を行うグループがあり、期待される傾向であると注目された。最終日の送別会には大勢の日本人学生も参加し、「交流サポーター」の強化が実感された。

成果について学習と表現活動を区分して述べると、学習に関しては、最終日の筆記試験は、初日実施の学力テストと比較して高得点となり、学習者間の差は劇的に縮まった。漢字のクイズとエッセイの点数も全体的には高得点であった。

表現活動に関しては、最後のプレゼンテーションについて、全員一定以上の水準の評価が得られた。第２週目のShow & Tellと比較して、最後の発表の方が高評価だった者と、その逆の者がみられた。一つ課題視されたことは、学習は十分に行ったが、表

現活動に関しては課題が残る者がみられたことである。これは客観テストの成績は良いが、表現活動というものに関しては当人は「よくわかっていなかった」可能性があるということである。その一事例をあげると、エッセイは表現活動であり、ヴォイスへと向かうことが期待されているのだが、量が少なめで増えないことに対して、表現したいことを表現するという姿勢や意欲が乏しいと解釈されたということである。表現活動という play において期待される player としての play に欠けていたということである。学習に関してのヴォイスは聞こえてきたが、表現活動のヴォイスには課題が残ったとみられる。

### 5-3　事例　A さんのヴォイス

上記９名の参加者の中から A さんという学生をとりあげ、観察されたことを中心に記述する。A さんは、クラスでは長方形の形状の教室の後方に座り、授業中の様子は終始捉えにくい学生であった。よく発言する学生や反応が速い学生の陰のようであった。アピール力の弱さのようなものがあると思われた。これは、A さんのヴォイスについてもなかなかわかるようにならないということであった。１週目のエッセイスピーチ、２週目の Show & Tell、３週目のプレゼンテーションを対象に A さんについての事例報告を行う。

エッセイスピーチのトピックは最初のエッセイ課題の「わたしの家族」である。このスピーチを実施した際、フィードバックの必要性が認められた学習者が３名いると授業者によって判断された。これは実施してみてわかったことである。そこで、その日の授業の終わりごろの時間帯に、A さんを含む３名の学生についてエッセイスピーチについての対面での個別フィードバックを実施することにした。クラス内では一斉作業を指示し、その15分程度の間に教室の隅で３名への個別フィードバックを順に行った。

A さんについては、授業者はスピーチとしての音声的な不明瞭さと自信の乏しさのようなものを感じた。そこで、フィードバックにおいて、スピーチの原稿ともなったエッセイを読み上げてもらうという指示を出したのだが、このとき予期せぬやり取りが発生した。そのエッセイ（プロトコル１）の中の「ちちは木がすきです」という表現の「木」がエッセイ添削者によって「本」に訂正されたが、「本」ではなく「木」だという発言が A さんからなされたのである。プロトコル１に A さんのエッセイを示す。漢字の誤字以外はそのまま表記し、漢字誤字については〰〰で示す。

**プロトコル１**

うちは、４人かぞくです。ちちと ははと 弟と わたしです。

ちちは、びょういんに つとめています。ちちは いしゃです。ちちは あたまがよくて おもしろいです。ちちは 木が すきです。

ははは、こうむいんです。ははは やさしくて おもしろいです。ははは はなが すきです。

ちちもははも、りょうりが すきです。そして、りょうりが じょうずです。ちちと ははは いつも りょうりを つくります。

弟は、高校生です。弟は、いろいろな スポーツが じょうすです。弟は、明るくて 元気です。

これについては、二つのことが言えた。第一に、A さんのエッセイの中での「ちちは木がすきです」だけでは、わかりにくさのようなもの、唐突感のようなものがあるということである。例えば「わたしのいえには木がたくさんあります。ちちは木がすきです」というふうに書かれていたら訂正されなかっただろうということである。第二に、このエッセイでは漢字使用が全体的に乏しく、使用されている漢字についても漢字テストでは正解にならないものがあり、漢字に弱いという印象を与えるものであった。このことが「木」を「本」にする添削が発生する確率を高めたのではないかということだ。「確率を高めた」というのは、添削の実際にはいろいろなものがあり、添削者が違和感を覚えたりわからない箇所に関しては「？」マークをつけるだけという添削もあり得るというようなことである。

この A さんへのフィードバックは、「ちちは、木がすきです」だけではなく、「わたしのいえには木がたくさんあります。ちちは木がすきです」や「ちちは、木がすきです。○○や△△がすきです」というような表現が必要だということを A さんに伝える機会となった。これは表現したいことが伝わるために必要とされることばの学習機会である。

２週目の Show & Tell においては、ペアもしくはグループ発表を行なった。A さんは、いつも隣に座

るクラスメートとの小旅行についてわかりやすい発表を行い、最初のエッセイスピーチの際に感じた音声的な課題や自信の乏しさはなくなっていた。

Aさんは、最初のエッセイとなったエッセイスピーチのエッセイの評価がクラスの中で低めであった。しかし、その後のエッセイの評価は高めで安定した。漢字テストも高得点を維持した。よくできるとみられる他の学習者が低い点をとるということがあったが、Aさんにはこのようなことは一度もなかった。

最後の発表は、9名全員について一定以上の評価が得られたが、内容としては物足りなさが感じられるものがいくつもあった。それらは「わたしはこれを表現したい」とか「問いかけたい」と思わせる内容というヴォイスの弱さとも言うべき課題を感じるものであった。その中で、Aさんの発表は、今回の滞日中の日本人の旧友との再会旅行の話で、これは初めて聞く話であった。司会の授業者は、Aさんにそういう友人がいることを初めて知り、この発表によって、Aさんがこのプログラムに参加した目的の中にこの友人との再会もあったのだろうと推察された。これは、「日本とわたし」というテーマに関して具体的な関係や歴史を持つ者が、それを現在新たに捉え直そうとする行為であり、このことが持つ可能性があると思われた。つまり、内容に関しての可能性が認められた。

発表日前日には、授業内に準備時間が設けられていたが、Aさんは授業者に対して、自身の発表内容について質問をする場面が幾度となくあった。授業者は、その際、客観的事実の説明のみではなく、「なぜ、その行為を行ったのか」「その時、どのように感じたのか」等、出来事の捉え方や感情についても述べるようにアドバイスを行った。Aさんは、授業後にも残って作業を続け、授業者に確認を行った。これら一連の行為から、Aさんのヴォイス獲得への意欲が感じられた。

この最後の発表の評価は、本論の筆者らを含む複数の教員によって行われた。Aさんの発表については、高めの評価と低めの評価の二種類の評価がなされた。高めの評価については、Aさんの着実な学習の表れとしての言語面への評価に加えて、上記の発表内容についての評価がなされたと解釈されるものである。一方、低めの評価については、二つのことが言える。一つは、アピール性の弱さである。第1週目のエッセイスピーチに関して、Aさんには自信の乏しさや音声的な不明瞭さがあった。最後の発表ではそれは改善されていたのだが、高めの評価を行った者からみてもアピール力や迫力的なものに関しての課題はあるとは言えた。これは見過ごされやすさとしての評価されにくさとも言えるものである。もう一つは、内容についての評価である。本論の筆者らは内容についての高めの評価を行ったが、低めの評価を下した評価者には内容についてのプラスの評価がなかったと解釈されるのである。

Aさんは、最後の筆記試験も高得点をとった。Aさんは着実に学習を行っていたのだが、9名の学習者集団の中でそれは目立たないものであった。Aさんのヴォイスには目立ちにくさと、内容の豊かさに関わる可能性の両方があり、ヴォイスというものの質を考究する際の一事例と考えられるのである。

## 6　考察

### 6-1　5節の事例についての考察

前節で述べた3週間プログラムについての考察を行う。まず、Aさんのエッセイについてのフィードバックはどうだったのかというと、これについては特に考察の対象とするものはない。つまり、5-3で述べた対面での個別フィードバックと発表日前日に観察された様子以外に報告するフィードバックはないということである。Aさんは第1週においては課題がみられたが、最後に内容的な可能性を表すプレゼンテーションを行った。この間の期間とは、第二言語習得研究で言われるincubation period「抱卵期間」の一つであったのか、Aさんの可能性がこの3週間プログラムでタイミング的に開花したということであろうか。

これに対して、5-2の最後に検討した「学習に関してのヴォイスは聞こえてきたが、表現活動のヴォイスには課題が残ったとみられる」学習者たちがいた。学習に関してのヴォイスには、授業者に対しての「○○をもっと学習したい」というような要望や、授業における教師の質問や問いかけに対する反応の速さをそのわかりやすいものとして挙げることができる。そして、プレゼンテーションにおけるQ&A時に返答に窮している発表者への助け舟とみられる母語での言動が観察されたのだが、それは「正解」を小声で教えようとするものだと解釈された。表現活動のヴォイスについての課題としては、エッセイの量の短さ、エッセイの読み聞かせ合い活動やグループでの話し合い時に観察された様子がある。「表現

したいことがあってそれを表現しようとする活動に対する意欲の乏しさ」があった可能性がある。エッセイにおいては、量が増えることは誤用が発生する確率も高まり、減点対象となるものが増えると考えることができるのだが、それを避けようとする学習者は量が少なめになるか増えていかない傾向がある。そして、表現行為におけるチャレンジ性に欠け、無難志向になる。これに対して、表現意欲を強く持つ者は量が増える傾向にあり、表現することの言葉遣いにおけるチャレンジ性が感知される傾向にある。

「学習のヴォイス」とは、客観性志向の価値としての客観値を求め、「正解」に関わろうとするヴォイスであり、「表現活動のヴォイス」とは、そのようには言えないものである。

**5-1**で述べた「3週間プログラムの目標」については、参加学習者にはプログラム参加にあたっての具体性のある目標と目的が期待されている。それは、いい成績をとりたいというようなものよりも、対話、関係の編み直し（佐藤 1995a：72）、表現活動に関わる具体性である。その一例として、**5-3**で記述した**A**さんの旧友との再会旅行を挙げることができるだろう。

### 6-2　ライティングとヴォイスの獲得

筆者らのおよそ7年間の教育実践から次のことが言える。SMTアプローチは、**2-2**でふれた4つの基本原理によって教育実践が行われるものであるが、書記言語の教育重視のアプローチであるという解釈も可能である。初習段階から漢字学習と書くことの学習を計画的に行い、学習者は全部で24相当のテーマについての量のエッセイを書くことになる。この書くことを表現活動において質的に変えていこうとしてきた。

本アプローチによって獲得が目指されるヴォイスは、話されることばとしての音声言語と、書かれることばとしての書記言語が統合されるものであった。エッセイを書くことは学習活動ではあるのだが、ヴォイスをつくっていくための準備的なものであり、ヴォイスの可視化と対象化を可能にするものでもある。このヴォイスは、授業者が学習者について知ることを量的にも質的にも増やしていく。学習者間においては、読み聞かせ活動、発表活動、エッセイ集活動等によって、教室の成員同士の相互理解が深められていき、表現活動を展開しようとする実践共同体の形成を目指すという方向性をもっている。

エッセイの添削における誤用訂正は、文法的正確さやことば遣いの規範性のためというよりも、表現しようとするものが表現されるためのものであり、この立場から、より良いと思われることば遣いの例示と提示がなされ、内容についての対話志向の評価を行ってきた。

## 7　課題

バフチンの言語観は第二言語や第二言語教育に限定したものではなく、バフチン研究者のホルクウィストのダイアロジズムもまたそうである。西口が言うヴォイスには内言が含まれており、このことは第二言語のみならず人のことばのヴォイスを対象にしていると捉えられる。

本論で考究したヴォイスとは、第二言語教育においてのものではあるが、内容の創造ということに関しては、日本の国語教育や市民性育成の教育においても求められる普遍性をもつものであり、学習者自らが内容をつくり、それを表現しようとする「学び」の教育についての探究は続く。

本論で考察したフィードバックは、正しい知識のための誤用訂正よりも表現活動の活性化を志向するものであり、評価もまたそのためのものである。内容の評価に関わる考究が課題に加わった。

表現活動とは、学習の質の革新を起こす可能性をもつものであり、「学び」の活性化となり、「学び」の質の変容を生む可能性をもち、このことの探究が求められている。

**注**

1）田中・阿部（2014）でいう「自分について語るナラティブ」は、本論で言うナラティブに質的に近いものをもつと思われる。違いは、本論で言うナラティブは、ライティングではあるが、ライティングの枠組みを超えるものであるということである。

2）エッセイにおいて助詞等の誤用が減らない学習者に対しては、添削済みのエッセイの清書課題を出すことがある。ボランティア日本人学生がそのような学習者の語りの聞き書きを行うという試みもある。この際、語りにおける誤用をリキャスト的に正しい用法として書きおこし、その誤用が無くなったものを当の学習者に音読させてみるという活動である。こういうものをフィードバックとはみなさないが、学習者の課題を明らかにすることが目的にあるものでもある。

**参考文献**


ヴィゴツキー，L.S.，土井捷三　神谷栄司訳（2003）『「発達の最近接領域」の理論』三学出版

エリクソン，E.H.，鑪幹八郎訳（1971）『洞察と責任』誠信書房

大関浩美編（2015）『フィードバック研究への招待　第二言語習得とフィードバック』くろしお出版

岡崎洋三（1988）『日本語とテンの打ち方』晩聲社

岡崎洋三（1990）『本多勝一の研究』晩聲社

岡崎洋三（2000）『本多勝一の探検と冒険』山と溪谷社

岡崎洋三・西口光一・山田泉編（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社

岡崎洋三（2013）「言葉の『内言的』意味と、マスターテクストアプローチでの自己表現活動」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第17号　pp.59-64

岡崎洋三（2014）「自己表現活動中心のマスターテクスト・アプローチによる自己創作」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第18号　pp.55-66

岡崎洋三（2015a）「探求性のある学習」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第19号　pp.65-74

岡崎洋三（2015b）「表現の壁と表記の壁」『ことばと文字』4号 くろしお出版

岡崎洋三（2015c）「初級段階における体験の言語経験化と『私をくぐらせる』活動」日本語教育学会秋季大会予稿集　pp.217-222

岡崎洋三（2016）「表現活動とアイデンティティと表現活動のZPD」西口光一・森篤嗣・岡崎洋三・三代純平「表現活動、エンゲージメント、日本語の習得と教育」2016年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp.24-26

佐藤学（1995a）「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編（1995）『学びへの誘い』東京大学出版会　第2章

佐藤学（1995b）「言葉と出会うこと」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編（1995）『言葉という絆』東京大学出版会　終章

佐藤学（1995c）「「表現」の教育から「表現者」の教育へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学 編（1995）『表現者として育つ』東京大学出版会　終章

牲川波都季・細川英雄（2004）『わたしを語ることばを求めて ── 表現することへの希望』三省堂

滝井未来（2012）「自己表現中心の初級授業の一側面 ──『テーマで学ぶ』ことの意義と可能性」（口頭発表）2011年度 日本教育学会研究集会 第11回（関西地区）2012年3月10日 於・京都外国語大学

滝井未来・小原俊彦（2014）「学習者はどのような言語心理過程を経て言語活動に従事しているのか ── 自己表現活動中心の日本語学習の場合」『大阪大学国際教育交流センター教育研究論集 多言語社会と留学生交流』第18号　pp.87-98

田中真理・阿部新（2014）『Good Writingへのパスポート　読み手と構成を意識した日本語ライティング』くろしお出版

中村和夫（2004）『ヴィゴーツキー心理学　完全読本』新読書社

西口光一・滝井未来・義永未央子・岡崎洋三（2012）「対話原理に基づく基礎日本語習得 ── 理論と実践 ──」日本語教育国際研究大会　名古屋2012　予稿集第2分冊　pp.48-49

西口光一（2012a）『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese［Vol.1］［Vol.2］』くろしお出版

西口光一（2012b）『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese 指導参考書 』くろしお出版

西口光一・岡崎洋三・滝井未来・小原俊彦（2013）「基礎日本語の習得におけるテクスト相互連関性」2013年度日本語教育学会秋季大会予稿集　pp.47-58

西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチン的視点　第二言語教育学の基盤として』くろしお出版

西口光一（2015）『対話原理と第二言語の習得と教育 ── 第二言語教育におけるバフチン的アプローチ』くろしお出版

西平直（2014）「アイデンティティにおける人格的活力（徳）の研究：思想家エリクソンの理論地平」鑪幹八郎監修 宮下一博・谷冬彦・大倉得史編（2014）『アイデンティティ研究ハンドブック』ナカニシヤ出版 pp.149-158

西平直喜（1990）『成人になること ── 生育史心理学から』東京大学出版会

西山教行・細川英雄・大木充編（2015）『異文化間教育とは何か』くろしお出版

細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか：言語文化活動の理論と実践』明石書店

細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる　言語文化教育学の思想と実践』ココ出版

細川英雄・三代純平編（2014）『実践研究は何をめざすか』ココ出版

ホルクウィスト，M.，伊藤誓訳（1994）『ダイアローグの思想：ミハイル・バフチンの可能性』法政大学出版局

ミハイル・バフチン、佐々木寛訳（1952-53/1988）「ことばのジャンル」『ことば　対話　テキスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳　新時代社

ミハイル・バフチン、佐々木寛訳（1959-1961/1988）「テキストの問題」『ことば　対話　テキスト』ミハイル・バフチン著、新谷敬三郎他訳　新時代社

ミハイル・バフチン、桑野隆訳（1929/1989）『マルクス主義と言語哲学 ── マルクス主義と言語の哲学 ──』未来社

宮台真司（2014）『私たちはどこから来て、どこへ行くのか』幻冬社

Erikson, E.H.（1969）*Insight and Responsibility* New York: W.W. Norton & Company, Inc.