



Title	漂うことばと指標となることば：ナラティブを活用した授業の言語習得的なポテンシャル
Author(s)	西口, 光一
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. 2023, 27, p. 69-77
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90846
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

漂うことばと指標となることば

— ナラティブを活用した授業の言語習得的なポテンシャル —

西口 光一*

要 旨

第二言語の習得を個々の言語事項の習得とその組合せ的な操作能力の向上という技能習得的に捉えて教授を実践することは容易である。本稿では、自己表現活動中心の基礎日本語教育で実践されるナラティブを活用した授業を取り上げて、学習者において新たな語や言葉遣いが養われて言語活動に従事できるようになっていく様態の一側面を検討する。分析の結果、活動の表面に漂っていた音声、言語活動従事を方向づけその指標となる言語的要因に変貌する階梯が明らかになった。

【キーワード】 自己表現活動中心の基礎日本語教育、入門・基礎段階、言語活動従事、ナラティブ、PPT カミシパイ

1 問題意識

1-1 入門・基礎段階における言語の上達

入門・基礎段階の第二言語教育¹⁾において、学習者が具体的な状況で新たな言語で発話を相手に差し向けることや、差し向けられた発話を「理解」²⁾して応答できるようになることや、それらの繰り返しとして相互行為ができるようになることが、同学習段階の重要な目標としてめざされることは言うまでもない。端的に言うと、入門・基礎の教育では、さまざまな種類の基礎的口頭言語活動に従事できるようになることが重要な目標としてめざされるということである。

発話の産出や受容・応答や相互行為などの口頭的な対面的言語活動従事では、目標言語の語や言葉遣いなどがそれを支える重要要因として当然関わってくる。一般的に、言語ユーザーは、産出的な言語活動従事においても、もっぱら受容する言語活動従事においても、相互行為においても、顕在的であれ潜在的であれ語や言葉遣いなどを利用している。語や言葉遣いなどの言語的要因が関与して運営される活

動であってこそ言語活動と言えるわけで、言語的要因が関与しない活動は言語活動とは言えない。しかし、だからと言って、それなら語彙や文型・文法などの言語事項を教えて習得させればいいということにはならない。なぜなら、言語活動従事とそれを可能にしている語や言葉遣いなどの言語的要因を切り離すことはできないからである。言語的要因は言語活動従事という出来事に包み込まれているのである。

入門・基礎段階の学習者は、言語活動に従事するために利用可能な語や言葉遣いが極度に不足している。ゆえに、入門・基礎段階では、利用可能な語や言葉遣いを増強することが重要な習得課題となる。それは、局所的に言うと、それまで知らなかった語や言葉遣いを、当事者において利用可能な語や言葉遣いという言語的要因へと変容させることである。それは、語や言葉遣いの要素となっている語彙や文型・文法などを取り立てて教えて学ばせることに還元できるものではない。

* 広島大学森戸国際高等教育学院特任教授

1-2 未知の語や言葉遣いから語や言葉遣いという言語的要因へ

未知の語や言葉遣いが利用可能な語や言葉遣いという言語的要因へと変容するプロセスは、当該の語や言葉遣いとの出会いから始まるだろう。そして、それらとの出会いを繰り返し経験することで、語や言葉遣いの現れる脈絡やそれらの音声的な姿に徐々に馴染むようになる。さらにそれらとの出会いの経験と自身でも利用する経験を繰り返すことにより、語や言葉遣いに習熟して、当事者にとって利用可能な言語的要因となる。そして、言うまでもないことだが、こうしたすべてのプロセスは言語活動従事の流れの中で経験されて進行することが期待される。言語活動従事の流れから外れると語や言葉遣いは単なる言語事項へと変化してしまい、言語としての生命を失った客体物になってしまう（バフチン、1995, pp.369-370）。

1-3 ナラティブを活用した授業

第二言語の習得を単に個々の言語事項の習得とその組合せ的な操作能力の向上という技能習得的に捉えるならば、それはそれとしてそれに適合した教授方法はあるだろう。本稿で扱う自己表現活動中心の基礎日本語教育（以降、自己表現の日本語教育と略す）では、言語の習得をそのようには捉えず、むしろ、コース全体を日本語が上達する経路として企画し、各ユニットで個々に話題を設定して、各ユニットではユニットの話題について話す、聞いて理解する、相互行為することができるようになることを目標として、日本語技量を着実に育成するべく授業を実践することが期待されている（西口、2020）。そして、自己表現の日本語教育の授業の重要な位置を占めるのが、本稿で取り上げるナラティブを活用した授業である。

本稿では、自己表現の日本語教育で実践されるナラティブを活用した授業を取り上げて、学習者において新たな語や言葉遣いが養われて言語活動に従事できるようになっていく様態の一側面を、筆者自身が実践している授業を模式的に提示して検討する。それは、言語活動と想定される活動の表面に漂っていた音声、言語活動従事を方向づけその指標となることばに変貌する階梯の記述となるだろう。

2 本研究のための資料

2-1 自己表現活動中心の基礎日本語教育

本研究で分析する材料は、実際に実施された授業ではない。筆者は同僚と共に過去10年以上自己表現活動中心の基礎日本語教育を実践している。本研究で分析の材料とするのは、筆者自身が実践している授業を模式的に提示したものである。

自己表現の日本語教育は、自己表現活動のための話題を柱とした教育企画で、話題の言語技量の育成と並行して、基本的な文型や基礎的な語彙も系統的で体系的に習得できるようにもくろまれている。そして、同教育では、学習者及び教師のためのリソースとして『NEJ —テーマで学ぶ基礎日本語』（以下、NEJと略す）が用意されており、その中でも以下で示すような各ユニットのナラティブが中心的な学習と教授のためのリソースとなっている。ナラティブとは、ユニットの話題についての教科書の登場人物による語りである。従来の教科書の本文（会話文）のように文型・文法事項の用法を例示することを主な目的としたものではない³⁾。

2-2 模式的な仮想授業

本研究で分析する仮想授業は、ユニット4の最初の授業で、その授業ではNEJのユニット4の最初のナラティブ（NEJのp.50）をリソースとし、PPT カミシバイを補助教材として活用しながら授業を展開している。当該のナラティブとPPT カミシバイは以下の通りである。

□ ユニット4の最初のナラティブ

りさん

朝は、いつも、7時半に起きます。そして、朝ごはんを食べます。8時半に学校に行きます。自転車です。学校は、近いです。自転車で、10分くらいです。授業は、8時50分に始まります。昼ごはんは、食堂で食べます。友だちといっしょに食べます。授業は、たいてい4時10分に終わります。それから、図書館に行きます。そして、5時半ごろにうちに帰ります。

□ 補助教材のPPT カミシバイ

*実際にはナラティブの最後までPPT カミシバイがあるが、紙幅の関係でナラティブ半ばまでのス

ライドを例として提示している。スライド番号は、本稿での便宜のために追加したものである。



2-3 授業プランの概要

(1) 授業の位置づけ

自己表現の日本語教育では、1つのユニットの一連の授業は以下の図が示す流れにおおむね準じて実施される。

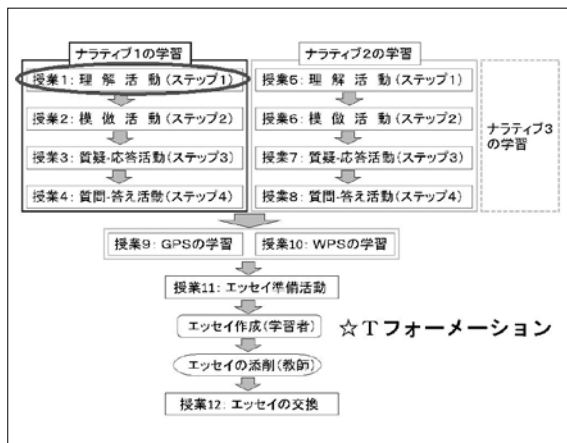


図1 ユニットの授業プラン (西口, 2015, p.116)

図1の中のナラティブの学習の各ステップの概要は以下の通りである。

ステップ1：理解活動

ナラティブについて「わからない」状態を解消する。

ステップ2：模倣活動

「わからない」が解消したナラティブについて、そのことば行為を模倣することで、語や言葉遣いの摂取を促進する。

ステップ3：質疑・応答活動

おおむね模倣できるようになったナラティブについて、教師と学習者が第三者の立場でその内容について質問と応答の活動を行うことで、語や言葉遣いの操作能力を向上させる。

ステップ4：質問・答え活動

ナラティブの内容に相当する事柄について教師が質問し学習者が答えるという活動を展開することでさらに語や言葉遣いの摂取を促進し操作能力を向上させる。

ユニット4の主要な目標は、「わたしの一日」というユニットの話題をめぐって、話す、聞いて理解する、相互行為するという活動に従事できるようになることである。それに随伴する形で、当該の話題をめぐって書記日本語力の強化がもくろまれているが、紙幅の関係で本稿ではそうした側面については取り立てて論じない。

先にも言及したように仮想授業は、ユニット4の最初の授業で、ユニット4の一連の授業の中でも授業1と授業2を合わせたものである。

2-4 理解活動のサブ・ステップ

ステップ1の理解活動は、一般的に以下の3つのサブ・ステップに沿って実施される。

サブ・ステップ1：語や言葉遣いの理解活動

ナラティブの話の流れを知り、それに関わる物やコトを日本語で知る。

サブ・ステップ2：テキストの理解活動

ナラティブの流れの中で各発話を捉える。また、その構造を知る。

サブ・ステップ3：発話の理解活動

当該の人物の声でナラティブが理解できることを確認するとともに、ナラティブの摂取を促す。

本稿では、理解活動の中のサブ・ステップ1とサブ・ステップ2の部分を取り上げて、分析する。

3 授業と授業シーンの顕著な特徴

3-1 授業の再現

上で述べたように、分析の対象とするのはサブ・ステップ1とサブ・ステップ2の部分だが、実際に再現するのは、授業開始時からサブ・ステップ1の半ばあたりまで（授業シーン1）と、サブ・ステップ2の授業の半ばあたりまで（授業シーン2）である。各々、それ以降は、PPT カミシバイを見せながらの同じようなパターンの授業活動が続く。そして、この授業では、サブ・ステップ2の授業の後にサブ・ステップ3の発話の理解活動が続き、さらにステップ2の模倣活動が行われる。

以下、疑似的なトランスクリプションで再現する形で仮想授業を提示する。疑似トランスクリプションの注意事項は以下の通り。

□ 疑似トランスクリプションの注意事項

注1 Tは教師で、Sは不特定の学習者。

注2 Tのどの発話においても、学習者が出来事や話の流れを把握するために、適当な身体の動きやジェスチャーや指さし等が伴い、また適当な全体の繰り返しや部分の繰り返しを伴うが、それらは一部のみを示す。

注3 ジェスチャーや指さしで特段に当該の意味や対象を示そうとしている場合は、〈ジェスチャー〉や〈ポインターで指して〉として示す。

注4 「**〇〇**」は、声なし、小さいつづきがあることを示す。ひらがな表記にしているのは、その音声系列が十分に整っていないことを暗示するためである。

注5 **【 】**は、PPTの当該のスライドを見せる、あるいは注目させるタイミングを示す。

注6 () 内はト書き、「、」はやや間を置いていることを示す。

注7 ゴシック体は、強調する口調で話していることを示す。

授業シーン1：授業の冒頭からサブ・ステップ1（語や言葉遣いの理解活動）への授業

T1： **【S0】** はーい、始めましょう。PPTを見てください。これは、ユニット4のfront pageです。テキストの49ページです。よん、じゅう、きゅう、ページ。よん、じゅう、きゅう、ページ。

S1： (PPTを見る。教科書を開く。)

T2： 今日は、ユニット4です。ユニット4のテーマは何ですか。

S2： 「わたしの一日」。「My Everyday Life」etc.

T3： はい、わたしの一日、My Everyday Life、ですね。はい、朝、起きます〈ジェスチャー〉。そして、朝ごはんを食べます〈ジェスチャー〉。学校に行きます〈ジェスチャー〉。勉強します〈ジェスチャー〉。

S3： (うなづく学生。一部わからない様子でぼかんとしている学生。)

T4： はーい。では、次のページ。50ページ、50ページを見てください。50ページ。**【S1】**そして、PPTを見てください。これは、だれ？

S4： リさんです。

T5： はい、リさんですね。リさんは、大阪大学の学生？

S5： いいえ、大京大学の学生です。

T6： そうですね。大京大学の学生ですね。リさんは、学生です。

S6： 学生です。

T7： では、聞いてください。〈ジェスチャー〉聞いてください。〈ジェスチャー〉

S7： (うなづく)

T8： リさんは、7時半、7時半、7時半(ポインターで指して)。起きます、起きます。(ポインターで指して)

S8： しちじはん、おきます

T9： いえ、いえ、聞いてください。〈ジェスチャー〉聞いてください。〈ジェスチャー〉

S9： (うなづく)

T10： 7時半、7時半、起きます。7時半、起きます。

S10： **しちじはん、おきます**

T11： 7時半、おきます。**【S2】**そして、朝ごはん、朝ごはん。

S11： **あさごはん**

T12： 朝ごはん。**【S3】**そして、8時半、8時半、

半。学校。
 S12： はちじはん、がっこう
 T13： 8時半、学校。【S4】そして、自転車、学校。自転車、学校。
 S13： じてんしゃ、がっこう
 T14： 自転車、学校。【S5】学校、近いです。〈ジェスチャー〉 近いです。〈ジェスチャー〉 いいですねー。近いです。
 S14： ちかいです
 T15： 近いです。近いです。【S6】自転車、10分くらい、10分くらい。
 S15： じてんしゃ、じゅっぶんくらい
 T16： 自転車、10分くらい。【S6】そして、これは、授業。〈ポインターで指す〉 授業。
 S16： じゅぎょう
 T17： 授業、8時、50分。
 S17： じゅぎょう、はちじご、じゅっぶん
 T18： 授業、8時、50分。
 S18： じゅぎょう、はちじご、じゅっぶん
 — 続く —

授業シーン2：サブ・ステップ2の授業の再現

T1： はい、では、もう一度。聞いてください。
 〈ジェスチャー〉 聞いてください。〈ジェスチャー〉
 S1： (うなずく)
 T2： 【S1】 りさんは、7時半に、起きます。
 S2： しちじはんに、おきます
 T3： 7時半に、起きます。7時半。〈ジェスチャー〉
 S3： しちじはん
 T4： はい、じゃあ、これ〈指で5〉は？
 S4： 5、5時。
 T5： はい、5時。じゃあ、これ〈指で6〉は？
 S5： 6時。
 T6： これ〈指で7〉は？
 S6： 7時。
 T7： これ〈指で8〉は？
 S7： 8時。
 T8： はい、これ〈指で5〉は？
 S8： 5時。
 T9： じゃあ、これ〈左手で5、右手を横にして「半」〉は？
 S9： ああ、5時、5時、…
 T10： 5時、半。

S10： Yes、5時、半。
 T11： じゃあ、これ〈ジェスチャー〉は？
 S11： 6時、半。
 T12： これ〈ジェスチャー〉は？
 S12： 7時半。
 T13： これ〈ジェスチャー〉は？
 S13： 7時半。
 T14： じゃあ、これ〈ジェスチャー〉は？
 S14： 8時半
 T15： はい、【S1】 これは？ (S1の時計をポインターで指して。)
 S15： 7時、半。
 T16： はい、7時半。りさんは、7時半に、起きます。
 S16： 7時半に、おきます。
 T17： はい、〈「聞いてください」のジェスチャーと、「言わない」のジェスチャー〉
 S17： (うなずく)
 T18： りさんは、いつも〈ジェスチャー〉、7時半に、起きます。
 S18： いつも、しちじはんに、おきます
 T19： 7時半に、起きます。【S2】そして、朝ごはん、を、食べます。
 S19： あさごはん、を、たべます
 T20： 【S1】 いつも、7時半に、起きます。【S2】そして、朝ごはんを、食べます。
 S20： いつも、しちじはんに、おきます。そして、あさごはんを、たべます。
 T21： 【S1】 いつも、7時半に、起きます。【S2】そして、朝ごはんを、食べます。
 S21： いつも、しちじはんに、おきます。そして、あさごはんを、たべます。
 T22： 【S3】そして、8時半に、学校に、行きます。
 S22： はちじはんに、がっこうに、いきます
 T23： 8時半に、学校に、行きます。【S4】 自転車で、学校に行きます。
 S23： じてんしゃで、がっこうに、いきます
 T24： 自転車で、学校に、行きます。
 S24： じてんしゃで、がっこうに、いきます
 T25： 【S3】 8時半に、学校に、行きます。【S4】 自転車で、学校に行きます。
 S25： はちじはんに、がっこうに、いきます。じてんしゃで、がっこうに、いきます。
 S26： 【S5】 学校は、ちかい〈ジェスチャー〉です。

S27：ちかいです
 T26：ちかいです。【S6】自転車で、10分くらい
 〈ジェスチャー〉です。
 S28：じゅぶんくらいです
 T27：【S5】学校は、ちかいです。【S6】自転車で、10分くらいです。
 S29：がっこうは、ちかいです。じてんしゃで、
 じゅぶんくらいです。
 T28：【S5】学校は、ちかいです。【S6】自転車で、10分くらいです。
 S30：がっこうは、ちかいです。じてんしゃで、
 じゅぶんくらいです。
 T29：【S7】授業、授業、授業
 S31：じゅぎょう、じゅぎょう
 T30：授業は、8時50分に、始まります。始まります。
 S32：はじまります、はじまります
 T31：授業は、8時50分に、始まります。
 S33：じゅぎょうは、はちじごじゅぶんに、は
 じまります。
 — 続く —

3-2 各授業シーンの構造の概略

本項では、各授業シーンの概略的構造を明らかにする。

(1) 授業シーン1の構造の概略

授業シーン1は2つの部分から構成されている。主要部であるT7以降のサブ・ステップ1の授業部分と、それに先行するT1からS6までの本ユニットの話題「わたしの一日」とサブ・ステップ1の活動への導入的なやり取りである。

(2) 授業シーン2の構造の概略

授業シーン2は、主要部であるサブ・ステップ2の活動に速やかに入っている。しかし、中間部のT4からS15に、時間の言い方の練習活動が挿入されている。

3-3 授業シーンの各部分の顕著な特徴

ユニットの教育を構成する一連の授業の一コマで、その一コマの中の一部となっている上の2つの授業シーンは顕著な特徴をもっている。まず、各々で主要部となっているサブ・ステップ1とサブ・ステップ2の活動の部分の特徴をまとめる。

A. 主要部であるサブ・ステップ1とサブ・ステップ2の部分の特徴

- (a) 観察される状況としては完全に教師主導の授業となっている。
- (b) 授業は教師の十全なコントロールの下に、逡巡したり言いよどんだりすることなく、しかし学習者に観察や反芻を許すのに適当と思われる間（ま）を取りながら、教師による明瞭に発音された発話で、流れるように展開されている。
- (c) 学習者は教師が構成する話の流れに乗る形で授業の言語活動に参画している。
- (d) 学習者が話すことは抑制されている。

次に、それ以外の部分の特徴をまとめる。

B. 授業シーン1の導入部（T1からS6）の特徴

- (a) 学習者が「理解」できると見られる語や言葉遣いと、「理解」できないと見られる語や言葉遣いがあることを認識しつつ両者を混ぜて、また補助的に媒介語も一部交えながら話して、本ユニットの話題への導入と「りさん」の話への導入を巧みに完遂している。
- (b) ユニットの話題への導入と「りさん」の話への導入を完遂しつつ、ここまでの日本語習得達成度がさまざまな学生たちがそれぞれに言語習得的に有益な経験が得られるようにということを意図して、積極的に日本語で話している。

C. 挿入された時間の言い方の練習活動（T4からS15）

- (a) 授業者は、この文脈（T2からS3）で、「〇時」と「〇時半」という言い方を、平日の起床時間として一般に予想される範囲で練習しておくのが有効だと考えて、この活動を挿入している。
- (b) そして、最後はスライド1に戻って、学習者に「7時半」と答えさせた上で、元のナラティブの話である「りさんは、7時半に起きます」（T16）に復帰している。

4. 授業シーンの各部の分析

4-1 Bについて

以下、授業シーンの各部について、B、C、Aの順で分析を進める。最後のAの分析が本研究で重要部分となる。

まずは、Bについてである。単にユニットの話題への導入と「りさん」の話への導入をしたいのであれば、媒介語を使用して直截にそれを達成することもできる。実際、筆者がこれまで担当した学生集団では英語を共通の言語としてそうすることができた。にもかかわらず、Bのように授業を運営しているのは、こうしたシーンでも日本語での言語活動従事の経験を提供したいという意図があるからである。

学習者の間で「理解」できる語や言葉遣いは異なる。また、「理解」できるということについても、即座に「理解」できるもの、少し考えて思い出して「理解」できるもの、文脈の助けがあって「理解」できるもの、適正に「理解」できているかどうか自信はないがおそらくこのようなことだろうと「理解」して過ごせるものなど、さまざまな程度と「理解」の質のバリエーションがある。本授業の教師はそうした事情を十分に承知した上で、さまざまな学生たちがそれぞれに言語習得的に有益な経験が得られるように配慮しつつ積極的に日本語で話しているものと推察される。

一方で、Tの話し方に注目してみよう。「今日は、ユニット4です」(T2)、「では、次のページ」(T4)はどのような発話だろう。語や言葉遣いという言語的要因の利用幅を気にしないのであれば、各々以下のようになったであろう。

- ・「今日は、ユニット4です」
→「今日は、ユニット4を勉強します」、あるいは「今日は、ユニット4の勉強をします」
- ・「では、次のページ」
→「では、次のページに行きましょう」、あるいは「では、次のページを開けてください」

この2つの発話は、言語的要因を節減して言語行為を達成しようとした発話である。ヴィゴツキーは、外的な言語が内的な言語的思考に転化する際に思考として重要でない部分を省いて重要な部分のみを担う心理的述語が生じると論じている(ヴィゴツキー、

2001, p.376)。上の2つの発話は、接触場面での言語的要因の制約という条件下で生じる、言語的要因を巧妙に節減して意思を疎通させようとする、心理的述語に類した現象だと見ることができるだろう。

4-2 Cについて

3-4で論じたように、Cは授業の主要な流れから一旦外れての挿入的な練習活動となっている。このような練習活動は、ナラティブの発話の特定の側面を取り上げて適宜に挿入することができる。例えば、「学校は、近いです。自転車で10分くらいです」(授業シーン2のS28)に続いて、以下のような活動を挿入することができる。

S28後に挿入可能なシークエンス

- T01: はい、練習しましょう。言ってください。
〈ジェスチャー〉 10分 〈手で「10」〉。
- S01: 10分
T02: これ〈手で「20」〉は?
S02: 20分
T03: これ〈手で「30」〉は?
S03: 30分
T04: これ〈手で「40」〉は?
S04: 40分
T05: これ〈手で「50」〉は?
S05: 50分。
T06: はい、これ〈手で「10」〉は?
S06: 10分
T07: はい、【S5】学校は、ちかいです。【S6】自転車で、10分くらいです。

このシークエンスや上のCのシークエンスで重要な点は、学習者が適切に応答できない場合は適宜に学習者の発話を支援することと、学習者の意識が元の話の流れに速やかに戻れるようにテンポよく簡潔に練習活動を行うことである。本授業を通して重要なことは、教師が教室に創造する出来事や話の流れに学習者をしっかりとつなぎとめ続けることである。

4-3 Aについて

この授業の主要部は以下の通りで、Aはこの主要部を構成する最初の2つの部分となる。

当該授業の主要部

(1) サブ・ステップ1：語や言葉遣いの理解活動



(2) サブ・ステップ2：テキストの理解活動



(3) サブ・ステップ3：発話の理解活動



(4) ステップ2：模倣活動

(1) から (4) までのいずれのステップでも、学習者には、PPT カミシバイを支えとしながらのナラティブをめぐる言語活動従事のための機会が提供される。つまり、言語活動の表面を徐々に整えながらナラティブをめぐる言語活動従事が何度も繰り返されるわけである。それは、言語的要因が節減された言語活動従事経験の上に、より言語的要因が整えられた言語活動従事経験を段階的に重ね合わせるという、言語を育む一連の経験の積み重ねとなっている。(1) から (4) までのステップを詳しく見ていこう。

サブ・ステップ1では、学習者は、一連のPPT カミシバイの個々スライドに対応する話の流れの各段階で、予想される発話のいわば杭となる日本語が提示されて言語活動従事を経験する。学習者において、杭となる日本語は、当初は現下の話の流れの表面に漂うことば、漂う音声でしかないだろう。ただ、学習者は話の流れをつかもうとして同時に第一言語や既習得の言語での杭となる語を並行してそこに配置するであろう。そうすることで、杭となる日本語は第一言語等での注釈を得て、学習者において一定の既知性を獲得する。そして、一定の既知性を獲得した日本語が杭として有効に機能できるように、話の流れの当該契機に位置づける形で繰り返し経験されて育成されるのである。

サブ・ステップ2では、一連のPPT カミシバイの個々のスライドに対応する話の流れの各段階で予想される発話が提示されて、教師による登場人物についての話という言語活動に学習者は従事する。この段階で、学習者は予想される発話の杭となる日本語を一定程度身につけていると想定されるので、学習者は文字通りそれを杭として話の流れと交叉させて発話を「理解」することが期待されている。もちろん、先のサブ・ステップ1の場合と同様に、第一言語等での関連の発話を思い浮かべることがあるだろう。しかし、それと日本語の発話の言葉遣いを対照

して「理解」して日本語の言葉遣いを覚えようとすることは抑制され、むしろ、話の流れの中で杭となる日本語を相互行為の心理的述語 (cf.4-1) とし、その言語的な展開として、教師によって繰り返される発話を経験することが期待されている。そのような言語活動従事の経験を通して学習者は、話の流れの現在を指標することばを知り、それを言葉遣いという言語的要因として育成することができる。

次のサブ・ステップ3は、ここまでの学習で話の流れを十分に知り、それを運営する言葉遣いにも適度に親しんだ学習者が、登場人物の声でその語りが理解できるようになっていることを確認するステップである。もちろん、そうすることで、語りとそれを構成する発話の摂取が促進されることももくろまれている。

そして、ステップ2の模倣活動は、そうして親しんだ、語りを運営する言葉遣いについて、登場人物の声に自身の声を重ね合わせることで、それらを能動的に摂取しようとする活動である。

このようにして、言語を育む一連の経験の積み重ねがそれぞれの様態で完遂されるのである。そして、さらにこの後に、言葉遣いを行使する言語活動に従事することを通して、語や言葉遣いが関わる言語技量を育成する授業が続く (cf.2-3 のステップ3 とステップ4)。

5. 結び

本稿の冒頭部で、入門・基礎段階の重要な習得課題を局所的に言うところ「それまで知らなかった語や言葉遣いを、当事者において利用可能な語や言葉遣いという言語的要因へと変容させることである」と述べた。そして、「それは、語や言葉遣いの要素となっている語彙や文型・文法などを取り立てて教えて学ばせることに還元できるものではない」とも論じた。本稿で取り上げた仮想授業の分析を通して、授業での言語活動に従事することを通して、学習者が未知の語や言葉遣いを利用可能な言語的要因へと変容させる過程の一端を示すことができただろう。それは、いわゆる明示的な言語知識よりもむしろ非明示的な言語知識を習得させるような、言語を育む一連の経験の積み重ねとして進行するものだった。

第二言語の教育では、「学習者にできるだけ話させる。話す機会をたくさん与える」という方針が無批

判に主張される傾向がある。これは「話すことで話す能力を養うことができる」というナイーブな信念に基づく主張で、その主張が授業を批評する場合でも無反省に繰り返されることがしばしばある。学習者に話すことを促す活動は、**現在の知識と能力でできることを学習者がただやってみせているだけ**になっていることさえしばしばあるのではないだろうか。本研究は、学習者に話させることよりも、むしろ受容的に言語活動に従事する形でこそ言語能力を養うことができる可能性を示している。ただし、その場合の「受容」はいわゆる「聞いて理解する」ということではなく、むしろ能動的で応答的な理解（バフチン、1980, pp.226-227）に基づいて言語活動従事に途切れることなく従事することを意味している。

注

- 1) 本稿では、新たな言語を追加的に学ぶことを第二言語学習と、そしてそれを支援する営みを第二言語

教育と呼ぶこととする。

- 2) 「理解」については4や5でも論じる予定である。
- 3) 自己表現活動中心の基礎日本語教育については西口（2020）で詳しく論じられているのでそちらを参照してほしい。

参考文献

- ヴィゴツキー、L. S.、柴田義松訳（1934/2001）『思考と言語』新読書社
- 西口光一（2012）『NEJ — テーマで学ぶ基礎日本語』vol.1&vol.2 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のアプローチ』くろしお出版
- 西口光一（2020）『新次元の日本語教育の理論と企画と実践 — 第二言語教育学と表現活動中心のアプローチ』くろしお出版
- ミハイル・バフチン、北岡誠司訳（1980）『言語と文化の記号論 — マルクス主義と言語の哲学 —』新時代社

