

日本語予備教育における協調活動による語彙の意味理解のための例文作成活動の実践

大河原 尚 (大東文化大学国際交流センター)

1. はじめに

学部への進学前の日本語教育を経て学部に進学した留学生に対して行なった予備調査によると、彼らが学部授業において直面する日本語の問題の一つは、多くの未知の語彙に直面することである。辞書にある語彙の意味の定義だけでは、その語彙を、授業内容の文脈の中で適切に理解できなかつたり、覚えるのに多大な労力を要してしまつたりするのである。

学習者が経験を重ねることで自ら知識を構成していくという学習科学の知識構成観(三宅、白水 2003)に立てば、学習者が理解する語彙の意味は、学習者自らが構成した意味ということになり、自ら語彙の意味を構成するためには、同一の語彙の使用例にできるだけ多く触れる必要がある。

また、留学生が学部授業で直面する語彙は多様であることから、自らによる語彙の意味構成を可能にする知識を獲得するためには、単に語彙の意味が与えられるのではなく、自ら意味構成を行う経験を重ねる必要がある。

そこで、協調的活動が学習者の知識構成を促す効果がある(三宅、白水 2003) 点に注目し、例文中の語彙の意味を複数の学生が参加して相互に検討する授業を行った。そこでは、取り上げた語彙を用いた例文の具体的な意味や背景を解釈する際、自身の経験や知識だけでなく、他者からの別の解釈の視点を関連付けることで、その語彙の意味構成を促進できると考えたからである。

2. 実践授業

① 対象者

日本語能力が初級後半から中級にかけての3名(中国人2名(男女各1名)、韓国人1名)。

② 授業活動

実践は週1回の授業(90分)を5週間に亘り実施し、合計10の語彙を取り上げた。また1回の授業は次の2種類の活動で構成した。

《活動A》取り上げた語彙の辞書での意味を確認し、辞書の例文で、最もその語彙の意味を分かりやすく表現していると考えた例文を各自が持ち寄り、その例文の意味や背景等を検討した。

《活動B》活動Aにおいて検討した例文を参考に、各自が自分のオリジナルな例文を作成。作成した例文を板書し、学生3人の中で相互に検討した。その後、検討の結果、各自の自作の例文が、その語彙の意味をよく表現していて分かりやすいかどうかを4段階で評定した。

実施した全ての授業は、録音および一部(60分)ビデオ録画した。

3. 分析

3.1. 分析対象

今回は、分析の対象を、授業実践に参加した3名のうち比較的日本語レベルの近い中国人学生2名、及び全5回うち上の2名のだけが参加した第2回目と第5回目の計2回の授業に絞って分析を行った。

3.2. 分析方法

他者からの解釈の視点を関連付けることで、その語彙の意味構成を促進できるかを見るために、まず、録音した授業でのやり取りを文字化し、その中から、辞書と自作の例文及び語彙に対する各学生のコメントの変化・具体化、例えば、「むらむらと怒りがわいた」を怒りが強い状態としていたのを、気分がよくない状態としたり、「強い感情」をサッカーの試合での興奮を例にして説明したりするといった過程を、意味構成が行われている現れとして捉え、抽出した。

次に、他者(他の学生と教師)からの視点の提供がこれらの変化・具体化を促しているかを見るために、抽出したコメントの過程で、他者のどのような発言や行動がきっかけとなって、それらと関連した変化や具体化がコメントに現れているかを、他者からの視点

提供のされ方によってパターン化し、さらに各学生における各パターンの出現頻度を見た。

4. 結果

対象としたデータにおいて、合計 15 回（2 回目の授業で 13 回、5 回目の授業で 2 回）のコメントの変化・具体化を認めることができた。

さらに、これらの 15 回のコメント変化・具体化の過程は、他者とのやり取りから、次の 4 つのパターンに分類することができた。

- ① コメントを述べた後、直ちに自ら先のコメントを言い直して変更している場合。
- ② 学生のコメントを、教師が繰り返して返すことで、学生が自ら別の解釈に至る場合。
- ③ 答え方が限定された教師からの質問によるやり取りを経て、最終的に例文についてより具体化された自分なりの解釈に達する場合。
- ④ 教師や他の学生からの、類似の表現や例文、または関連する語句を受けて、それらと問題となっている語彙や表現を結びつけたり比較したりした結果として、別の解釈や具体例に至る場合。

パターン③では限定的な質問によって、解釈するときの視点をより明確化し、またパターン④では別の視点からの解釈のための、具体的な手がかりが与えられていると考えることができる。さらに、パターン②は具体的な視点の提案はないが、教師が学生の発言を繰り返すことで（つまり、正解であるというサインを送らないことで）、別の視点があることを示唆し、再考を促していると考えられる。パターン①では、教師からの意図的な介入がなくても、自分の中にある情報で別の解釈を探索できていると考えられる。

次に、各学生におけるパターン出現回数を見た（表 1）。表 1. 各学生におけるパターンの出現数

パターン	①	②	③	④	計
学生1	0	0	4	3	7
学生2	3	3	0	2	8

学生 1 はパターン③と④が見られるが、他者の介入度が少ない①と②は見られない。反対に学生 2 は④の 2 回以外は、①と②のみである。このことは、学生 1 の、思いついたこと比較的すぐ口に出し、学生 2 の、熟慮して慎重に発言するといった、意味構成の際のコミュニケーション上のスタイルの違いが反映されたものと考えられる。

しかし、パターン④が二人に共通して複数現れていることから、コミュニケーション・スタイルの異なる学生にも今回の実践が有効性を持っていたと推察できる。

以上のことから、今回の例文検討の実践において、他者からの視点と自身の知識とを関連付けることで、その語彙の意味構成が促進されたと考えられる。

5. 今後の課題

パターン④の出現頻度を調べてみると、学生 2 では第 5 回目の授業に集中していた。このことは、本実践の全 5 回を経験することで、学生 2 の意味構成の仕方が変化したと考えることができる。このことは、学生 1 のパターン④が第 2 回の授業内での最後の方に連続して現れていることとも考え合わせると、今回の実践が、意味構成の仕方も変化させることができたとも見られる。しかし、第 5 回目では学生 1 のパターンが一度も見られないことから、この点については、さらなる実践・研究が必要である。

6. 今後の実践に向けて

今後は、単独の語彙を個別に取り上げるのではなく、相互に意味的関連のある複数の語彙について、各例文を比較しながら解釈できるようにしたい。そうすることで、解釈の視点をより明確化でき、より意味の構成が促進されるように実践を進めていく予定である。

参考文献

三宅なほみ、白水始(2003)『学習科学とテクノロジー』日本放送出版社。