

日本語授業における学習者の意味構成の「揺れ」を引き出すための 教師の「足場かけ」 Teacher's scaffolding for eliciting students' "wavering" in a meaning constructing process in Japanese language classroom

大河原 尚[†]
Hisashi Okawara

[†]大東文化大学国際交流センター
Daito Bunka University International Center
hokawara@ic.daito.ac.jp

Abstract

This article examines the role of the teacher in a Japanese language classroom which aims at promoting students' meaning construction of Japanese vocabulary. Focusing "wavering" in the students' comments, the teacher took scaffolding strategies by trying to share students' understanding and presenting new view points for encouraging their process of understanding.

Keywords — scaffolding, "wavering", meaning construction, sharing understanding, presenting new view point

1. はじめに

協調活動を取り入れて学習者自ら日本語語彙の意味を構成するという授業を、初級後半レベルの日本語能力の留学生を対象に実践した。そこで教師は協調相手として学生の意味構成を促進していた(大河原 2009)。こうした教師の役割は「足場かけ」として理解することができる。効果的な足場かけとは、学生の能動的な知識構成を援助することであり、学生のニーズに合わせて調整される。(ソーヤー2009)。

大河原(2010)では、学生の発話において一つの語彙や例文に対する意味解釈が訂正されたり新たな解釈が追加されたりする不安定な発話を「揺れ」として捉え、「揺れ」が現れたときに教師は学生の発話内容を確認したり、別の視点を提起したりして、学生の提示した意味解釈を共有しようとする中で、その意味構成を促進していた。本研究では、上の実践授業において、教師が「揺れ」自体をどのように引き起こし、学生の能動的な知識構成を促進しようとしているのかを調

べた。その結果、まず学生との間で共通理解の構築を試みる過程で、「揺れ」が偶発的に現れていた。また、共通理解構築の過程で見られる、「揺れ」を含む学生の能動的な反応に対して新しい視点を学生に提起することで、学生の意味構成の促進を図っていた。さらに、そうして引き起こされた「揺れ」がまた手がかりとなり、その共通理解を試みたり、別の視点を教師が提供したりすることで、更なる意味構成を促すといった連鎖も見られた。

2. 研究の方法

2.1. 実践授業

日本語語彙の意味をクラス全体で検討するために、各自の辞書に出ている例文及び自作した例文の意味を吟味する活動を行った。具体的には、取り上げた語彙一つに対して、以下のような2種類の活動(活動A及びB)で授業を構成した。

また、参加学生は3名(中国人2名(男女各1名)、韓国人1名(男))で、日本語能力はいずれも初級後半から中級にかけてのレベルである。

《活動A》

取り上げた語彙の意味を各自辞書で確認した後で、その辞書にある例文の中から、各自が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られる例文の一つを選んで持ち寄った。そしてそれら各例文の意味や背景等をクラスで検討した。

《活動B》

まず、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した。次に、自作した例文は板書してクラスで共有した後、その意味や日本語の文としての成否についてクラスの中で相互に検討した。その後、検討の結果から、各自作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吟味し、4段階で評定した。

また、実践授業は、週1回90分の授業を5週間にわたり5回実施し、合計で10の語彙を取り上げた。

2.2. 分析方法

分析対象は、授業における教師及び学生の発話を録音したものを文字化したデータを対象とした。しかし、実施した全5回の授業のうち第一回目の授業は録音機材の不具合により発話が採取できなかったため、第二回から第五回の4回分の授業360分の分析を行った。

分析では、「揺れ」が見られた時に学生の中で意味の構成過程が進行していたと考え、学生の「揺れ」を誘発するために、教師がどのような働きかけを行っていたのかを調べた。そのために、まず、例文の検討場面において学生の例文や語彙の意味や解釈についての発話内容が変化あるいは具体化している「揺れ」の現象を抽出した上で、それが現れる契機となっている教師の働きかけとその対象となっていた学生の発話、さらに、「揺れ」出現後の教師の働きかけを調べた。

次に、「揺れ」が現れない場合にも、上で見られた契機となるような教師の働きかけがあったかどうか。あった場合の「揺れ」出現時との違いを分析した。

3. 分析

3.1. 学生の発話における「揺れ」

実践授業における各活動では、取り上げた例文の解釈およびその吟味の中から派生したトピックについて検討している。一つのトピックが問題とされて検討されているときの一人の学生の一連の発話に、発話内容が変化あるいは具体化していく

「揺れ」の現象が見られた。

分析対象とした4回分のデータでは、それぞれ9回、9回、13回、17回の例文検討場面を抽出し、各回においてそれぞれ20、16、12、3の合計51のケースで「揺れ」の出現が見られた(表1)。

表1. 各授業における例文検討場面数と

「揺れ」の出現数

授業	第二回	第三回	第四回	第五回
例文検討場面	9	9	13	17
「揺れ」	20	16	12	3

例えば、第二回の授業において中国人女性の学生の「むらむら」という語についての辞書の定義を読んだ説明に対し、教師からの例文を使っでの説明を求められて、「怒りたい」と一旦説明したが、さらに教師が確認すると、今度は「だんだん怒りたくなる」と説明を具体化させた。

会話例1

教師:「むらむら」というのは怒りだけですか?

学生:「おさえ」、「押さえがたい感情や思いがわき起こるさま」って書いて(ある)

教師:あ、ほんと。 例文でいうと?

学生:あー、怒りたい

教師:怒りたい?

学生:怒りたくなる、だんだん

教師:だんだん怒りたくなる

学生:ああ

また、第三回の授業では「のんきに構える」という例文について、教師がその例文は「いい意味」かどうかを確認すると、韓国留学生は「いい意味」だとした後で、「(のんきに構える人は)偉い人」と具体的な説明したが、その直後「我慢する人」と説明を変化させた。

会話例2 教師:(性格が) のんきだから

教師:じゃ、のんきに構える人は、いい人だ、
じゃ

学生:はい、そうです

教師:なるほど

学生:偉い人

教師:偉い人

教師:あ、のんきに構える人は、偉い人

学生：あ、はい

学生：我慢する人

教師：あ、我慢する人

学生：我慢

さらに、上の二つ目の例のように、一つのケースの中で連続して「揺れ」が現れた例も観察された。例えば、第三回の授業において中国人女性学生の「のんきな人は長生きする」という例文に対して教師が説明を求めると、「のんきな人は寿命が長いから」。さらに教師がその理由を質問すると、

会話例 3

教師：どうしてのんきな人は長生きするんですか？

学生：性格は

教師：ん

学生：あん、性格は

教師：ん

学生：のんきだから

教師：のんきだから

学生：あの一、あん、あん、こせこせしないから

教師：ん

学生：心が広い

教師：ん

学生：だからそんな人体に

教師：ん

学生：そんな性格体にいいから、長生きする

教師：ああ、わかりました

ここでは、学生は教師とのやり取りの中で例文「のんきな人は長生きする」理由として、まず「寿命が長い」続いて「こせこせしない」、「心が広い」、「体にいい性格」と4回の「揺れ」が連続して現れている。

3.2. 「揺れ」出現時の教師の働きかけ

3.2.1. 「理解共有」と「視点提示」

全4回分の授業の例文検討場面に現れた「揺れ」を見てみると、そのきっかけとなっていると考えられる教師の発話には、次の2種類が見られた。

①学生による例文の解釈や語彙の意味等の共有の試み（理解共有）

②教師からの別の視点の提示（視点提示）

①では、学生と共通理解を構築しようとする過程で、学生の方から言わば偶発的に「揺れ」が現れたのに対し、②では、教師が話題を制御し学生に「揺れ」の出現を期待していたと解釈できる。また、直接的なきっかけと考えられる教師の発話がない場合にも「揺れ」が見られた（表2）。

表2. きっかけとなった教師の発話の

種類別「揺れ」出現数

授業	第二回	第三回	第四回	第五回
①理解共有	11	14	6	2
②視点提示	2	1	6	1
無し	6	1	0	0
(計)	19	16	12	3

例えば、まず①「理解共有」の例として、第四回授業において韓国人学生の「いかにも学生らしい態度」という例文の説明として、教師が具体的な態度の説明を求めると、「私」と答えたので、さらに説明を求めた。

会話例 4

教師：いえ、いかにも学生らしい人だったら「私」ですけど

学生：態度、態度は

教師：ん

学生：んー

教師：どんな

学生：一生懸命勉強するし

教師：ん

学生：一生懸命勉強するし

教師：じゃ、授業

学生：欠席もしないし

学生：授業をまじめで

教師：ああ

学生：する学生

学生は当初学生らしい態度を具体化できずにいたが、再度教師が「どんな」態度か具体的な説明を促すと、「一生懸命勉強する」と具体的に説明。さらに教師が学生の発話に関連して「授業」と言うと、「欠席もしない」「授業もまじめに勉強する」と説明を追加した。

また、第三回授業では「～への」を使った例文として中国人女性学生の自作した「未来への希望」という文に対する説明の際に、別の学生から「未来の希望」という表現が提示されて、両者の意味の違いが検討された。そこで中国人女性学生が「未来への希望」に対する説明に続いて、「未来の希望」に対する自身の解釈を説明した。

会話例 5

教師：じゃ、「未来の希望」は？

学生：「未来の希望」は

学生：二つの意味があるとお思います

教師：二つがあると思う

教師：ひとつは？

学生：「未来の希望」は、んー

学生：例えば「この人は未来の希望がないです」

教師：あー、「この人は未来の希望がないです」

教師：どんな人？

学生：あー

(別の学生：貧乏な人)

教師：貧乏な人？

学生：希望が欲しくない人

教師：希望が欲しくない人

学生：はい

教師：そういう人いますかね

学生：D (欠席しているクラスメート) さんです

教師：あ、D さん

教師：D さんは未来の希望がないですか？

学生：そうです

学生：そう言いました

教師：ああ、ちょっとかわいそうですね

学生：(詳しい事情は) 知らないです

学生が「未来の希望」に二つの意味があるとした後、教師が一つずつ説明を求めると、少し考えた後で、例文を提示してきた。そのため、その例文に対してさらに説明を求め、すぐに答えられないと他の学生からの発言を取り上げて、具体例を教師から示した。さらに具体的な説明を求めると、具体的な個人を例に挙げてている。

次に②「視点提示」の例として、第二回授業で

「離脱する」の例文として中国人女性学生が「A さん (中国人男性学生) は中国の国籍を離脱した」を提出。A さんの離脱の理由として「犯罪をした」と説明。その説明に対し本人が架空の話だとコメント。例文に対する解釈は一旦そこで終わったが、さらに教師は中国人男性学生に、仮に離脱しなければならない場合はどんな時かと説明を求めた。それに対し、「意識が変わったら」と発言した。

会話例 6

教師：じゃ、もし中国の国籍を離脱する

教師：どういうとき離脱します？

教師：どんな時離脱しなければなりません？

教師：犯罪のとき？

学生：たぶん、意識変わってから

また、第四回授業での「いきなり」の自作例文「彼女はいきなり僕の家へ行きたいです」に対し、教師から文法表現上の指摘として「行きたい」ではなく「行きたがる」の方が適切であるとの説明を行い、「いきなり」についても、彼女が長い間行きたがっていたのではなく、その時に行きたがったとして、例文の解釈が一段落ついたところで、さらに教師から自作した中国人男性学生に「(彼女に來られると) 困りますね」と例文の場合の次の展開について質問した。

会話例 7

教師：(例文にあったような場合が実際にあると) A さん困りますね

学生：困りました

学生：C さん寝ています (笑)

教師：あ、C さんだけ？

学生：(笑) え、そうです (笑)

質問された中国人男性学生は「困ります」と一旦答えた後で、その理由を付け加えて説明した。

3.2.2. 「理解共有」と「視点提示」の組み合わせ

「揺れ」が出現する一回のケースで、複数の「揺れ」の発言が連続して見られる場合があった。その過程で教師は「理解共有」と「視点提示」の二つを組み合わせ、学生の「揺れ」を促進している場合も見られた。

例えば、第四回授業で「いかにも」の例文としての「食べ物がいかにも安いです」の解釈を韓国学生に求めた（理解共有）。それに対する学生の回答を受けて、「いかにも」がない例文との違い（視点提供）をさらに求めると、「とても安い」という意味だと回答した。

会話例 8

教師：食べ物がいかにも安いです
 学生：はい
 教師：どういう意味？
 学生：いくら考えても安いです
 教師：「食べ物が安いですね」と同じ？
 学生：とても
 学生：とても安いですねと
 教師：あ、とても安いですねという意味？
 学生：はい

3.2.3. 「視点提示」の連続

「揺れ」が連続して出現する場面では、教師が「視点提示」を連続して行い「揺れ」を促している場合が見られた。例えば、第四回授業において「いかにも」の自作例文「A さんはいかにもハンサムですね」について韓国学生が「全体がハンサム」という解釈を示して、一旦例文の解釈が終わったところで、教師が「いかにも」のない例文との違いを質問。その後の学生の「いつもハンサム」という発言を受けて、さらに「いかにも」と「いつも」の違いを質問すると、委「いかにもハンサム」が「いくら見てもハンサム」という意味だと学生が回答した。

会話例 9

教師：どうでしょうか「A さんはいかにもハンサムですね」
 学生：全体で見て
 学生：全体がハンサムですよ
 教師：じゃ「A さんはハンサムですね」と「A さんはいかにもハンサムですね」とどう違います？
 学生：違いますよ
 教師：どう違いますか？
 学生：ずっと見てもハンサムですね

教師：ずっと見ても？

学生：はい、ずっと見てもハンサムですね、いつもハンサムですね

教師：あ、「いかにも」は「いつも」という意味？

学生：「いくら見ても」の意味ですね

教師：あ、「いくら見ても」

学生：はい

また、同じ第四回の授業で「いかにも」の「ここまで登って来ながら引き返すとはいかにも残念だ」という例文の意味の理解を教室にいた 3 人の学生に確認した後、教師からこの例文では「何を登ったか」と質問すると、中国人男性学生から「山」、さらに中国人女性学生から「階段」と相次いで発言があった。そこで続けて教師が中国には長い階段のある名所があることに言及し、さらにその名所での具体的な段数を例として示して回答を求めると、学生から具体的な名所の名称が示された。

会話例 10

教師：意味分かりますか、この（例文の）意味
 学生 3：はい
 教師：分かります？
 学生 3：はい
 教師：「ここまで登ってきながら」
 教師：登ってきたけれども
 学生 1：来たのに
 教師：あ、そう、来たのに
 教師：何を登りました？
 学生 2：山で
 教師：あ、山
 学生 1：階段
 教師：あ、階段
 学生 1：はい
 教師：ま、中国にはとても長い階段があるそうですね
ですから
 学生 1：はい
 学生 2：はい
 教師：千段？五千段？
 学生 2：何万段
 学生 1：万里の長城

教師：ああー

学生2：いや、万里の長城じゃなくて、**（中国語での名称）という

学生2：**（中国語での名称）、泰山

3.2.4. 「視点提示」の手がかり

「揺れ」出現のきっかけとして教師が行う「視点提示」の前には、教師の働きかけに対する単なる受動的な応答ではない、学生の能動的な発話が見られた。一例として、前項(3.2.2)で見たような「理解共有」の後で「視点提示」が行われる場合も、「理解共有」によって学生の能動的な発話が「揺れ」として現れている。全4回分の授業データにおいて見られた10回の「視点提示」のうち6回において、先行する学生の能動的発話が見られた。

例えば、前項(3.2.3)の二番目の例(会話例9)では「いかにも」の例文「ここまで登って来ながら引き返すとはいかにも残念だ」を教師が言い換えて「登って来たけれども」とすると、それに反応した中国人女性学生が「登ってきたのに」とさらに言い換えた。それを受けて、教師が「何を登ったか」と質問して、中国人男性学生および中国人女性学生からの発言は現れている。

会話例 11

教師：「ここまで登って来ながら」

教師：登って来たけれども

学生1：来たのに

教師：あ、そう、来たのに

教師：何を登りました？

学生2：山で

教師：あ、山

学生1：階段

教師：あ、階段

学生1：はい

3.3. 「揺れ」が出現しない場合の働きかけ

「揺れ」の出現しない場合にも、教師による「視点提示」の働きかけが見られた(表3)。

表3. 「揺れ」不出現時の「視点提示」回数

授業	第二回	第三回	第四回	第五回
「視点提示」 総数	21	10	20	2
「揺れ」不出 現時	17	7	11	1

3.3.1. 「視点提示」の役割

前項(2.3.4)で見たように「揺れ」の出現した場合には、「視点提示」の手がかりとなるような学生の能動的な発話が先行して見られたのは、全「視点提示」10回のうち6回と60%である。それに対し、「揺れ」が現れなかった場合こうした学生の発話が先行して見られたのは全授業を通じて36回中10回(28%)である。むしろ、学生の反応が乏しくなり、例文検討のやり取りが停滞した時に、展開を打開するために「視点提示」を行う例が見られる。その意味で、「揺れ」が起きる場合とは異なる役割があると考えられる。

例えば、第二回授業で「離脱する」の例文「彼は職場から離脱した」に対し、別の学生が自分の解釈を提示した後で、例文を提示した学生(中国人女性学生)にも解釈を求めた。しかし「分かりません」としか答えないので、例文の使われる状況という点から説明を求めたが、「私は使わない」と回答し、やり取りがそこで終わってしまっている。

会話例 12

教師：じゃ、Bさんはこれ(例文)は、どんな場合だと思いますか？

教師：Bさんの意見は

学生：わかりません

教師：わかりません

教師：どんなときこの例文使うと思いますか？

学生：私なら、使わないです

4. まとめと考察

本研究では、協調活動を取り入れた日本語の実践授業において、そこで見られた学生の発話内容の不安定な現象を、「揺れ」として学生の能動

的な知識構成の過程と捉えた上で、教師がその「揺れ」をどのように引き起こし、を促進しようとしているのかを調べた。その結果、2種類の働きかけによって学生の「揺れ」の出現を図っていた。一つは、学生との間での共通理解の共有を試みることで、その過程で「揺れ」が偶発的に現れていた。もう一つは、学生に対し「揺れ」の出現を期待して、新しい視点を提示していた。また、一度出現した「揺れ」が連続して起こるように、これら二つの働きかけを組み合わせさせて行っていた。

二番目の働きかけである新しい視点をどんなタイミングで提示するかという点については、「揺れ」が起きている場合には、先行して現れる学生の能動的な発話が手がかりとなっていた。しかし、「揺れ」が起きない場合には、停滞した発話やり取りの過程を打開し、新しい展開を作るために使用されていた。

これらのことから、例文検討の際に、まず教師が学生との共通理解の構築を試み、その過程で現れる学生からの能動的な発話を手がかりとして、教師から「揺れ」を期待する別の視点の提示が行われた。さらに、現れた「揺れ」に対して、また共通理解構築を試みたり、また別の視点を提示したりすることで、さらなる「揺れ」を促進する、という教師による「足場かけ」が見られた。

今後の分析課題として、「理解共有」において「揺れ」を引き出すためにどのような「足場かけ」のストラテジーが使われていたかを、分析する必要がある。というのは、今回の実践授業では、日本語の語彙に対する学生の能動的な意味構成を促進することが主旨であった。そこで見られた教師の「足場かけ」として「理解共有」と「視点提示」があったが、「視点提示」がより直接的な働きかけであるのに比べ、「理解共有」は非直接的で、教師との例文検討においてより能動的な関与を学生に求めていると、考えることもできる。

また最後に、今後の研究課題として今回の実践授業で見られた「揺れ」の現象と学生の日本語能力のレベルとの関係を研究していく必要がある。

日本語能力が上達していく上で、「揺れ」という現象がどのように関係しているのかが明らかになれば、授業において「揺れ」を促進する意味も明確化するであろう。

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。

稲垣佳世子、波多野誼余夫（1989）『人はいかに学ぶか』中央公論社。

大河原尚（2009）『留学生に対する日本語教育における協調活動による語彙の意味理解促進の実践』、中京大学通信制大学院情報科学科認知科学専攻修士論文。

大河原尚（2010）「学習者の理解深化の促進を目指した日本語授業における意味構成の「揺れ」に着目した教師の「足場かけ」」第25回日本認知科学会発表。

ソーヤー, R. K. (2009) 「イントロダクション—新しい学習科学」R. K. ソーヤー編、森敏昭、秋田喜代美監訳『学習科学ハンドブック』培風館。