

日本語学習の発達の過程としての「メディア日本語」の試み

—基礎日本語を乗り越えるための学習活動を目指して—

副 島 健 治

要約

本稿では基礎日本語を乗り越えるための学習活動を促すためにどのようなねらいのもとに「メディア日本語」及び「応用日本語」の実践を試み、またどのような具体的な指導を行ったかを2002年から2004年に実施した授業をもとに記述し、その振り返りと考察を行った。学習活動を生起させる動機として(1)受け身の受講ではなく、学生各自が主体的に授業を創造する、及び(2)日本語で考えるということ、(3)考えを言語化するということ、(4)言葉の限界を感じさせることの四点に指導の軸を置いた。また、振り返りと考察では、(1)学習活動の動機を促す事前指導、及び(2)学習行為としての語彙・表現の獲得、(3)拡張による学習、(4)基礎日本語学習の壁を乗り越えることについて論じた。学習者が与えられたものを獲得し解決するのみならず、新たな課題や問題を自ら見出していくことができる環境作りや指導のあり方を、具体的な授業実践を通して考えることができた。

キーワード：発達の過程、学習活動、事前指導、拡張による学習、思考のタンク

1. はじめに

日本語の初級から上級までの基礎学習が済んでいる学生に対して、さらに発展的な授業内容を構築し、さらなる応用の力をつけさせるにはどうしたらよいか、「メディア日本語」¹⁾という科目名にふさわしい授業はどうあるべきか、日本語学習者も従来の基礎的な日本語学習から次の段階へ発展するためには、これまでとは違う学習のしかたが求められるのではないか、これまでにない経験を身につけるための実践の場が必要ではないかと考えた。これまでの与えられたものを学ぶという学習行為²⁾を越えた学習活動³⁾の実現が「メディア日本語」への取り組みの根幹であると考えた。

立命館アジア太平洋大学(以下「APU」)では開学以来、言語科目「日本語」は、「日本語入門」、「日本語Ⅰ」、「日本語Ⅱ」、「日本語Ⅲ」、「日本語Ⅳ」⁴⁾と段階的に日本語の技能を高め、ひいては日本語による一般の授業を取ることが出来るように、学術日本語を軸に日本語教育がなされている。「メディア日本語」はそれらの基本的学習を修めた学生を対象とする専修日本語科目に位置づけられており、他に「ビジネス日本語」、「日本語教育技術」、「通訳日本語(日韓)」、「通訳日本語(日英)」、「通訳日本語(日中)」⁵⁾が行われている。「メディア日本語」(2単位⁶⁾)は2002年度と2003年度に、APUの専修言語科目(日本語)⁷⁾として実施された。2004年度から「メディア日本語」は廃止され、新たに「応用日本語」⁸⁾が新設された。本稿では2002年度春学期、2003年度春学期・同秋学期に、筆者が担当した「メディア日本語」及び2004年度春学期からの「応用日本語」⁹⁾をとりあげ、そこで何がどのように行われ、どのような成果を見たかを明らかにするものである¹⁰⁾。まず初めに学生の学習活動を促す「メディア日本語」の具体的な試みと、その学習活動を支援するその他の取り組みを示し、指導内容を述べる。次にエンゲストロームらの学習理論の視点から「メディア日本語」の意義を振り返りたい。

2. 「メディア日本語」の位置付けとねらい

「メディア日本語」¹¹⁾の「メディア」への取り組みには次の四つが挙げられる。

- (1) メディア機器を使用して日本語を学習する、あるいは授業する¹²⁾。
- (2) 情報伝達媒体としてのマス・メディアを通して出てきた日本語を学習する。

(3) メディア文化論、つまりメディアによって何が語られているか。その言説の内容に踏み込んだ学習をする。メディア・リテラシーを視野に入れたメディア論を基礎においた学習。

(4) メディア側から見た語り方、内容、語彙、表現、文体、表記、音声、情報の伝達のスタイル、などを学習する。

本科目の場合、授業の形態として機器の使用は必要に応じて当然行うものとして、第一義的には(1)は本質的な科目の狙いではない。また、(2)でいうような日本語(例えば新聞記事やニュース番組)を、基礎学習である「日本語入門・I～IV」で学習したような単なる読解や聴解の学習に使用しただけでは、専修日本語としての「メディア日本語」の意義が失われてしまう。(2)(3)(4)の調和を創造せねばならないであろう。

「メディア日本語」という科目は、APU以外でも同名の科目を設定して日本語教育を行っている機関¹³⁾もあるが、まだ新しい科目¹⁴⁾である。2000年のAPU設立の際に文部科学省へ申請した「メディア日本語」の講義アウトラインは、「メディアを通じた時事情報をもとに、情報ソースの理解と内容の要約、表現を中心に学習する。」というものであった。また、APUの建学理念に「自由・平和・ヒューマニズム」、「国際相互理解」、「アジア太平洋の未来創造」が掲げられている¹⁵⁾が、これらとの兼ね合い、特に「国際相互理解」はメディアによる情報のグローバル化と深い関わりを念頭に置いておかなければならないだろう。以上のことを総合的に勘案し、筆者の「メディア日本語」に対する授業観および授業方針として次の四つの柱を立てた。

- ① メディア・リテラシーを視野に入れ、「学生自身が自ら考えること」を重視し、それをもとに、学生のさらなる「話す」「書く」の進歩を促す授業であるべきということ。
- ② 基礎的な日本語学習ではあまり学べなかった豊かな日本語の語彙・表現等を身につけさせること。
- ③ メディアから伝えられるさまざまな日本語を通して、学生の理解力の幅をさらに広げ、学生の「聞く」「読む」をさらに磨くこと。
- ④ 教師による知識伝授型の授業スタイルはなるべく控え、学生主体の授業を創造していくことができ、「学ぶ」ことを学生が学べること。

3. 具体的な学習行為と目標

前節で挙げた四つの柱のもとに具体的な学習環境および状況をどのように出現させることができるだろうかを模索してきた。まず、学習活動を促すための学習行為を紹介し、次にその行為の狙いと教師はどのような指導・支援を行ったかについて述べる。

3. 1 学習活動を促す具体的な所与の活動¹⁶⁾

(1) 2002年から2004年に実施した主な活動

学生は自分が最も関心のあるトピックを決め、学期中少なくとも1回は「発表」(後述)をする。「発表」のテーマは、学生自身が「最も関心のあること」とし、関連資料(原則として新聞記事)を教師に提出させた。

表 1-1 2003 秋学期「メディア日本語」で取り上げたテーマ(トピック)

李 56 本墨打 アジア新記録	ゆとり教育、スタート
自立の見通し違いくっきり 卒業してもまだ不安	学校と塾 どこまで接近
少年の「性」と「キレる」行動	旅に持っていくものは? ①携帯電話…
「核」解決、新局面に 北京6カ国協議	外国の料理と語り
北朝鮮、謎の国家	チョンモンホン現代会長の自殺
「再生パソコン」急拡大	モーニング娘が示す国家的欺瞞
人間と病気	有人宇宙船 中国、打ち上げ成功
夢	マイクロソフト、無料チャットルームを閉鎖
音楽産業の変化	台湾-中国-独立-統一
シュワちゃん知事選にダブルパンチ	外国人犯罪の実態
広末涼子が結婚	人民元為替政策
インドとパキスタンの関係	その他

表 1-2 2003 秋学期「メディア日本語」で取り上げたテーマのキーワード例

ゆとり教育	詰め込み	「生きる力」
マージナルマン	フリーター	モラトリアム
アイデンティティー	公教育	学習塾
予備校	浪人生	偏差値
「キレル」	社会の病巣	ケータイ(携帯電話)
主体主義	日朝平壤宣言	核問題 (他 77 キーワード)

表 1-1 に示したように学生が発表に選んだトピック(2003 年度秋)は多岐にわたっている。取り上げられたキーワードの一部は表 1-2 に挙げた。

発表の流れは図 5(後出)に示した通りである。

(2) 2002 年から 2004 年に実施したその他の活動による環境づくり

筆者の担当した「メディア日本語」および「応用日本語」の授業は「発表」を中心に据えた授業であるが、自分の発表のことだけに関心が狭まることのないよう同時に次のような課題を実施した。

【共通項目：2002 年度～2004 年度】

- ① 基本的に 2～3 回の授業に 1 回のペースで漢字、語彙、慣用句のクイズ(A 4 判、時間 5～10 分程度)を実施¹⁷⁾。そのクイズを行う前の 2～3 回分の授業内容すべてに出現した日本語の漢字、語彙、慣用表現を出題範囲とした。
- ② 課題として日本語の「ニュース」の逐次完全書き起こしをさせた¹⁸⁾。
- ③ 課題提出：2 つのレポートを書かせた。

まず、「発表」は口頭で行うが、発表した内容そのものだけでなく、その時の質疑応答、「発表シート(聞く人用)」(後述)などを参考にしてさらに考え、それらをまとめたものを文章に書かせた。加えて、別途教師がテーマを与えて、「レポート」を書かせた。それらは概ねにおいて、異文化論的視点、文学的視点、社会学的あるいは文化人類学的視点から率直に論じられていたと言える。「発表」の経験が生きたと思われる。課題のテーマは次の通りである。

2002 年度および 2003 年度春「アニメ映画『千と千尋の神隠し』について」
 2003 年度秋「日本映画を一つ取り上げ、あらすじを述べた後、論評しなさい」
 2004 年度春「気になる日本語／日本人／日本文化について」

- ④ WebCT にて漢字の読み練習教材を作成¹⁹⁾し課題とした。漢字の総出題数は 3141 問であった。学生からこれが一番大変だったが役に立ったとのコメントがあった。²⁰⁾
- ⑤ 「中間試験(レポート)」、「期末試験(レポート)」
 知識を問う試験ではないので教室での筆記試験ではなく、どこで受験してもよい(答えはワープロソフト Word による作成)とし、提出の日、時刻を指定した。提出は、E-mail による添付文書での提出という方法をとった。前掲③の「レポート」課題があることから、敢えて「中間試験」、「期末試験」と呼んだ。「試験」の出題内容の一部を表 2 に示した。

表 2 2002 年度春「期末試験」および 2003 年度春「中間試験」

2002 年度春「期末試験」
①「新聞記事(別紙)*を要約し、あなたの考えを書きなさい。」 ※ 新聞記事は、[朝日新聞「私の視点ウィークエンド」2001 年 11 月 17 日]の「メディア「心」を感知する目が必要」(堀田力)より
②「今学期の授業の中で最も印象に残った事柄をあげ、それについて述べなさい。」
③[選択(a)]「あなたは、なぜ APU で学んでいるのか。その意味を述べなさい。」 [選択(b)]「この授業で何を学んだか。さらに、授業改善について提言しなさい。」
2003 年度春「中間試験」
次の 2 つの考え方について、あなたの意見を述べなさい。①「戦争は何が何でも絶対ダメ」②「戦争は場合によっては止むを得ないことがある」

- ⑥ 聴解テストを 2～3 回の授業に 1 回実施した。

前述した①とは別に、内容の聞き取りを求める簡単な聴解テスト²¹⁾を行った。事前にニュースの大意とキーワードや

難解な語彙、固有名詞等は与え、予習できるようにした。学生は事前準備をすることによって、「聴解テスト」に逃げ腰にならず、向かう気持ちが持てたようである。

【共通項目に加えて2003年度秋の試み】

- ①新聞記事からニュースをつくる。また、簡単な評論をさせる。発表した新聞記事で「ニュース」原稿を作らせた。と同時に解説者をたてて「ニュース解説」(解説内容は本人の発表内容を踏まえて作成)も作らせた。これは前出の2003年度秋学期中間試験の出題内容である。擬似ニュース番組の場面をビデオ撮影した。やり方としては、二人一組で、一人がニュースキャスターのごとく「ニュース」をカメラに向かって読み上げ、他方に解説を求める。するともう一人が(「発表」により練られた)洞察のあるコメントを述べ解説する。その過程でニュースという音声情報と新聞記事のギャップを体感できた。カメラを前にして適度な緊張感をもって取り組めたようである。

【共通項目に加えて2004年度春「応用日本語」での試み】

- ① 学生自身による「言葉の説明」を実施²²⁾。教師が意図的に取り上げた慣用句、語彙は表3に一部抜粋を挙げた。学生自身で語彙力アップを克服させるということの他に、2~3分程度であるが、ささやかな「日本語の教授体験」をさせるのも狙いである。自分の理解を他者に伝える困難さを体験させた。

表3 授業で取り上げた日本語の語彙・慣用句・慣用表現例[2002春学期~2004春学期]

箱入り娘	ちょっかいを出す	内緒	さくら
奥床しい	派手(な)	奥手/早生	こけにする
お袋の味	ままならない(ぬ)	まめな人	そり(が合う/合わない)
焼け木杭に火がつく	目白押し	押すな押すな(の大盛況)	ごり押しする
面映い	年増	首っ丈	二番煎じ
口説く	刺身(忌み言葉として)	焼き餅(妬く、気持ち)	月とすっぽん (他183項目)

- ② 言葉(の力)を感じる学習=文学作品を扱う授業。

もう一つの試みとして、日本文学に取り組んだ。日本の近代文学作品、芥川龍之介の『蜘蛛の糸』と『羅生門』を取り上げた。言葉は情報を伝えるというだけでなく、魂すなわち言霊が宿ると考えたとき、文学作品には情報伝達を超えた言葉の力がみなぎっている。具体的には学生が「朗読」する²³⁾。教師は適宜、学生の朗読が単なる「棒読み」にならないように意識させるため、二点指導をした。一つは、ある程度全体のあらすじを前もって話し、全体のどの部分を朗読するのか、意識させ、情景や登場人物の気持ちをイメージして、心を込めて読むことに努力させる。もう一つは、その小説全体ではなく、その段落ごとに教師がその状況の雰囲気などを解説した上で読ませる²⁴⁾。一通りその作品が読み終わったところで市販の朗読のCDを鑑賞させた。「朗読」は、単に文字という記号を音声化するというのではなく、内容をよく理解した上でそれを「感じる」、そしてその情景、登場人物の心情などを「想像する」、そして「語る」ことであり、このとき言葉には心がのって放たれる。スキルとしての日本語が先行してしまいがちな今までの学生の日本語学習に変容を与えることが少しでもできたか、また、外国語である「日本語」とあらためて向き合う契機が得られたかが課題である。

- ③ 「チャレンジ」すること。

「何か一つチャレンジする」ことを課題とした。留学生の生活は日本語の勉強が全てではないので、チャレンジは必ずしも日本語の勉強に関係せずともよいとし、学生にこの試み提案したところ、学生から前向きな反響があり、学生から表4に示したようなさまざまな「チャレンジ」の目標設定が教師に示された。

表4 2004年度春学期「チャレンジの目標」

「毎日(日本語の)新聞を読む」、「大型バイクの免許を取る」、「夜更かしをしない(時間を大切に)」、「毎日、日記(日本語)を書く」 「毎日ニュースを録音して聞く」、「ピアノが弾けるようになる」、「水泳の上達」、「フルーツが吹けるようになる」、「タラの芽の栽培」、「学業に集中する」、「韓国映画に日本語の字幕をつける」、「日本語能力試験1級に合格する」、「JETRO ビジネス日本語能力試験の突破」、「日本の歌を30曲以上歌えるようになる」、「アルバストをする」、「日本の雑誌、新聞を理解して読む」、「ダイエットする」 他10例

【具体的指導】

学生にクラスでの「発表」を課すと、まず学生はそのテーマに関してインターネットなどで検索していろいろな知識を収集し、調べたことをクラスで述べ、「発表」としようとする傾向が見られた。それ自体も必要であるが、実はそれらは「考える」ための周辺情報であって、発表者自身がテーマについてどれほど深く考え、何がひらめいたか(自分で考えたこと)を発表することを学生に要望した。発表者に対して、発表の準備の段階で少なくとも2回教師とブレイク・ストーミングすることを提案した。学生はそのブレイク・ストーミングを通して発表の方向付けやヒントを得、「考える」ことを促されるからである。

① 1回目の事前指導：例えば、「温泉」を発表テーマに選んだ学生が「日本人は温泉が好き」と言えば、教師は「本当にそうか？ 確かめたのか？」と問い、「あなたはなぜそうだと判断したのか？」とたまたみかけた。「日本以外にも温泉はあるが、それはどうなのか?」、「仮にそうだとしたら、なぜ日本人にとって温泉は特別なものなのか?」と問いを重ね、少なくともその場において、学生は必死に日本語(媒介語が入る余地はまったくない)で考え、教師に日本語で何がしかの答えを日本語で返さねばならない状況を作った。教師は、学生の答えに対し、学生の思考の矛盾点を発見し、さらにそれを問うということを行った。そして、「発表」で発表者は何が言いたいのか、「発表者が考えたこと」「調べたこと」(だけでなく)をもっと明確にするように、あるいはもっと考えを深めることと、具体的な発表のレジメの下書きを作成しておくように求めた。この面接指導は発表者にとっては試練であり、また「発表」の助けにもなったようである。

② 2回目の事前指導：教師は1回目の続きを指導した後、具体的発表について内容とともに手順などの相談を受ける。学生は発表の青写真のイメージで、「プレ発表」を教師の前で行う。教師は、発表者の考えの根拠やその深まりの程度や、発表のストラテジーやインパクト、発表者がクラスの学生へ投げかける問いの質、発表のために使用する道具や機器、配布用のレジメや資料などについてアドバイスしたり、発表者のレジメなどに現れた日本語を点検する。

(3) 考えを言語化すること

日本人を見て日本文化に触れて、何か変だと思ったり、でもはっきり何であるかよく分からないというようなことは留学生がよく経験することである。何となくはっきりしない「ことばにならない何かモヤモヤしたもの」という心の現象を仮に「メタファー」と呼べば、そのメタファーを言語化すること、つまり、自分の考えを日本語によって言語化するに至らない状態を抜け出すということである。「発表」とその事前指導における日本語で考えさせる指導には、この壁を乗り越えさせる意図がある。「(日本語で)考える」というプロセスによって、考えたことを言語化することにより、思考を進めさせることができる。考えたことの言語化の訓練こそが、日本語の学習を終えている学生にとって必要であろう。「(日本語で)考える」という訓練は「考える」ことそのものの訓練に他ならない。

【具体的指導】

心理学を引くまでもなく、同じものであっても見る方向や角度などによって「見えるもの」は違う³¹⁾のである。当たり前と思われるようなことに、「本当にそうか?」と問い直す。デカルトの「考える」ということについての提唱をクラスで紹介した³²⁾。近い将来、学生が卒業論文やレポートを書いたりするとき、アカデミズムの領域ではまったく必要なことであると考えたからである。また、「メディア日本語」での発表で学生が取り上げるトピックは、視点を変えれば、異文化の事象である。学生には異文化を見る目の涵養も大変重要であると思われる。学生が取り上げたテーマへのアプローチとして、筆者は異文化理解の方策 DIE 法³³⁾を指導した。思考の手がかりを見失い壁におつかった時、D.I.E.はその突破口を開いてくれる。D.I.E.とは英語の DESCRIPTION(事実の描写)、INTERPRETATION(解釈)、EVALUATION(評価)の頭文字で、Dを第一ステップ、Iを第二ステップ、そしてEを第三ステップとして事象について思考を展開していくやり方である。学生が取り上げた新聞記事のテーマに関して、そこで起こっている事実は何か(かつ、メディアリテラシーの見地から、それが「本当に事実か」も再考せねばならない³⁴⁾、事実の認定を踏まえて、その事実は何を意味するか、なぜそんなことが起こったかについて学生は思考し解釈する。これらのことを踏まえた上で学生は何らかの私見を見出す、あるいは結論に達するというプロセスを辿る。

テーマについてどのように考えてよいか窮している学生がいた場合、例えば次のように問うてみる。

[Tは教師、Sは学生]

T:「ところで、そもそもこのテーマではSさんが認めるDIEのDは何ですか。」

S:「セブンイレブンの企業戦略が日本で成功しているということです。」

T:「でも、それは本当ですか。今までの経緯や他社のシェアは実際どうなっていますか。」

S:「調べてみます。」

T:「それに、どうしてローソンなどの他のコンビニより成功しているんですか。どうしてより多くの日本人がセブンイレブンへ足を向けるんですか。日本人はコンビニに何を求めているのですか。特に若者がコンビニに行くのはどんな時ですか。あなた自身はどうですか。他のコンビニではなくて、セブンイレブンへ行きますか。あなたの国、カナダではどうでしたか。クラスメートたちの母国のコンビニ事情はどうだろうね?」

S:「ちょっと、日本人の知り合いたちや留学生の友達にも聞いてみます。」

T:「日本人にとって、あるいは若者にとって、そもそもコンビニって何だろうね。」

基本的なやり方として問答によって学生自身が発見していく指導を重視した。

(4) 言葉の限界を感じさせる

言葉はあらゆることを表すことができ、あらゆることを伝えることができるか。例えば「命は大切だ」と言葉で言っても本当に分かってもらえたかどうか分からない。命の大切さを経験した者と同レベルの認識に、言葉によって至らしめることは難しい。「発表」で発表者が深く考えたことや発表者の原体験などを言葉によって伝えようとする時、うまく伝えられずにもどかしくさえあったと思われる場面があった。この経験をしたからこそ、お互いに他人の発信したことにはしっかり耳を傾け、何を言わんとしているか、真の意図は何かなど、それらを理解しようと努める姿勢が学生一人一人に生まれるのではないと思われる。

4. 振り返りと考察

(1) 学習活動の動機を促す事前指導

発表が「調べたこと」の羅列ではなく、例えば「日本人の曖昧さ」というテーマを選んだ学生は、実際に周りの友人たちに簡単なアンケートや聞き取り調査をしてみて、テーマに関する発表者の認識と思考をさらに深め、そこに日本人の「やさしさ」があると感じ、本人の私見として「はっきり相手に言うことが必要である。しかし本当のことであっても、どのように言うか、言い方に気をつけることが大切だと思う。」と発表を結んだ³⁵⁾。発表者以外の学生は、発表をよく理解し、発表者の言わんとする所が何かを聞き取る。発表者自身または司会者から発言を求められることがあるので、真剣に発表に集中しなければならない。実際には求められずとも、はじけるように自ら発言する者が多かった。発表において学生間の対話が大いに見られた。発表の「質疑応答」は、学生たちにとって啓発的で刺激のあるものであったようだ³⁶⁾。ここにワーチの言う「媒介された行為」が見出せる。ボルノー(1969:p.209)は「言語教育は全教育の核心である」と言い切っている³⁷⁾。そうである限り、学生も教師も成長がなければならない。何といても、教師は何か正しい答えを用意するのではなく、時間的な制約もあるが、学生の思考にとことん付き合い、学生は教師に見守られていると実感する中でのびのびと思考を躍らすことが最も肝要ではなからうか。教師が学生を「引き受ける」³⁸⁾ところからお互いの信頼関係が生まれると思われる。

(2) 学習行為としての語彙・表現獲得

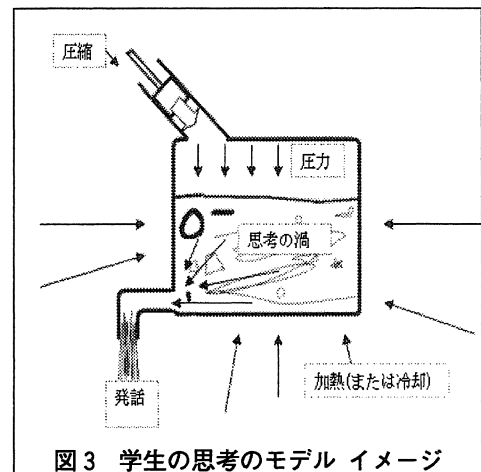
豊かな日本語を身につけさせることを目標にあげたが、よく考えると「豊かな日本語」とは何か実はその答えに詰まってしまう。生活に必要な基本語は3000語程度と言われている。「豊かな日本語」が3000を越える、それ以上の単語であるなら、日常生活での出現の頻度はかなり低いだろう。大野(1999:p.22)は、「一生に一度しか出あわないような単語が、ここというときに適切に使えるかどうか。使えて初めて、よい言語生活が営める」と述べている。言葉は、それをいつか使うかしのびというような可能性のために蓄えるということである(大野:同掲書)。

(3) 拡張による学習

学生は、よく考え、マス・メディアからであれ、教師やクラスメートからであれ、他者の発信に注意深く耳を傾け、それに対して「そうではない。」「何かしっくり来ない。」など、学生たちの精神が激しく揺さぶられたと見て取れる場面もあった³⁹⁾。精神活動の発露として、心の中に湧き上がるものを、どう述べるか。メディアが身近にありながら、自分とは関係ないものとして眺めていたものを、ある意味で学生の生活の一部として、つまり自分の問題として考えられるようになる。また、チャレンジの試みは、自分の問題を超越していく活動である。エンゲストローム(1999[1987]:p.154)の「拡張による学習」は「これまで学んできた個々のバラバラの、内的矛盾をはらんだ学習行為を、客観的に新しいシステムへと拡張すること」である。与えられたものを学ぶという学習行為から、さらにそれらの行為を含んだより広い生活関係を実現する活動へと発展してゆくのである。

(4) 基礎日本語学習の壁を乗り越える

図3は、発話と思考のモデルをイメージしたものである。学生は思考のタンクである。教師の役割は、学生の思考に対して「圧縮」したり、学生の思考のための雰囲気作り—加熱(または逆に冷却)—をして、学生の思考の渦(母国語による認識概念、断片的な日本語の語彙や表現など、あるいはそのどちらでもない何かもやもやしたものの渦(メタファーと呼んでもいいかもしれない)を、さらに活性化させる。雰囲気作り(教師の事前指導や学生同士の発話の刺激など)もあって、学生の思考の活性化が強く促され(内部の「圧力」が高まり)、ひいては思考は外部噴出(これを一つの「言語化」と言ってもよいと思う)までに至り、勢いとなって「発話(アウトプット)」される。アウトプットは発言だけでなく、「発表シート」にもコメントとして書かれた。「心の声」が言語という「媒介手段」を通して発せられたと言えよう(ワーチ:2004[1991])。発話のための出口が狭い(日本語の運用力が低い)場合は、学生のもどかしさは強まり、さらに内部圧力が高まることになる。学生は、おのずと出口の狭さが窮屈に感じられ、発話、すなわちアウトプットの能力=日本語運用力を高めずにはいられないという構図となる。教師と学生、学生と学生のインターアクションこそが最大の鍵といえる。「メディア日本語」の授業では、この活動(「発表」=思考と発話)を軸に据え、思考することを求めながら、レポートをはじめとした発話以外のアウトプットの形態が異なる活動を周辺に固めた。日本語運用力の基本となる語彙、表現なども広げるように努力し、気がつけば、教室の中には学生たちの口から「キーワード」が当然のごとく飛び交っていた。これはまさに媒介された行為であると言える。



5. まとめと今後の課題

以上のことから「メディア日本語」及び「応用日本語」では一定の成果があったと結論できる。これに前向きに取り組んできた学生からの評価としては、「日本語で考える授業だった」、「雰囲気も良く学生が真剣」、「いろいろな問題に関していろいろな人の意見を聞くことができた」、「日本語を学ぶことだけでなく一人の人間として重要なものを学んだ」、「いろいろな国からの留学生の考え方を通して知識を増やすことができた」、「自分だけではなくほかの見方からメディアを理解できるようになった」、「社会問題を考えるようになった」、「みんなと一緒に学び、一緒に考え、一緒にディスカッションできたので日本語で発想し発表できるようになった」などが挙げられる。改善点としては「もっといろいろなメディアを取り上げて欲しい」という意見があった。授業見学に来た日本人学生の「日本語に詰まっても、クラスの和やかな雰囲気がそれをカバーし、そのいい雰囲気がいいプレゼンにつながっていると思う」というコメントは興味深い。このことは、学習活動そのものの重要性と同時に、それが繰り返される環境や状況が重要な要素になるということを見ている。この授業をウェンガー(1998)の言う「実践共同体(Community of Practice)」として捉えることができる。そ

こで行われる学習の質が向上するためには、共同体に参加している成員がお互いを良く知り、その企画に参加し、やり方や雰囲気や価値などを共有しながら新たなアイデンティティを形成していくというプロセスが見える。学習者の学習活動を促す「メディア日本語」及び「応用日本語」の開かれた構造が出現している。

最後に「メディア日本語」及び「応用日本語」を通して発達過程の重要な点が挙げられる。一つは、学習活動を通して、日本語学習を乗り越えたところに新たな意味の発見やアイデンティティの獲得があるということ。二つ目は、乗り越えた経験を通して「学ぶこと」を学ぶことができること。つまり、学習者が与えられたものを獲得し解決するのみならず、新たな課題や問題を自ら見出して行くことができることである。三つ目は、これらの学習活動を支援する環境、教師との信頼関係、学生の真剣に取り組む姿勢とクラスの和やかさなどが用意されることである。今後この授業を通して学生がその後どのように変わったかを追って研究し、学習活動のための環境改善および授業改善に結びつけて行きたい。

注

- 2004年度より専修日本語「メディア日本語」がなくなり「応用日本語」が加わった。
- 意識的に目標に従属した過程、所与の具体的な活動(エンゲストローム 山住他訳1999, pp64-65)
- エンゲストローム(1999【1987】pp.154-157)の「拡張による学習」の概念としての学習活動。この活動の動機は、課題を客観的に新しい活動システムへと拡張することによって、知識や技能をどのように修得するのかを学び、問題をどのように解決するのかを学ぶことである。
- カリキュラム改革により、2004年度春からは「日本語初級Ⅰ」、「日本語初級Ⅱ」、「日本語初級Ⅲ」、「日本語中級」、「日本語上級Ⅰ」、「日本語上級Ⅱ」という形に改編された。
- 2004年度から「日本語教育技術」は「日本語教授法」に、「通訳日本語」はそれぞれ「通訳(日韓)」「通訳(日英)」「通訳(日中)」となり、国際学生(主に留学生)に加えて国内学生(主に日本人学生)の受講も許可された。
- 一週間に2コマ(95分×2回):授業は、2002年度春学期においては火曜日(2限目)と金曜日(3限目)に、2003年度春学期においては月(4現目)と火(4限目)に、2003年度秋学期においては月(4限目)と火(4現目)、2004年度春学期の「応用日本語02」においては月(5限目)と木(5現目)に実施。
- 基本的に日本語学習が終了した学生、あるいは既に日本語能力試験の基準で言えば1級に到達している学生を対象に、さらに上級の生きた日本語を学ぶ機会を提供するものである。
- カリキュラム改革後、科目「メディア日本語」はなくなり、2004年度より専修日本語科目「応用日本語」が新設されたが、筆者も担当しており、筆者のそれまで担当した「メディア日本語」の成果を生かしつつその流れを引いて実践している。
- 「応用日本語」の教授内容は科目の担当教師に一任されており、筆者はこれまで担当した「メディア日本語」の成果と流れを「応用日本語」に応用し発展させた。
- 同名の科目を担当は筆者だけではない。本稿はあくまで筆者の実施した授業の実践報告である。
- 例えば、メディア機器を駆使して行う(日本語の)授業というハードウェアの解釈で論じられる場合も少なくない。本科目の場合は、授業内容を問題とすべきであって、メディアから伝えられてくる情報(=日本語)そのものを教材とすると理解すべきであろう。
- 「メディアによる教育」とメディア教育(media education)は、教育におけるメディアや情報テクノロジーの利用と密接な関連を保ちながらも、その実践的文脈ではメディアによる教育とは区別され、「メディアについての教育」と考えられてきた(佐賀:2004)。
- マサチューセッツ・アムハースト大学のシラバスによると、「Media Japanese I」、「Media Japanese II」という科目を設け、前者は「新聞、雑誌、テレビ番組などのメディアの中での一般的な日本語の見方」を内容とし、後者は、「前者の続きとして、概念的、言語学的に複雑な資料(教材)の理解、および成果にマス・メディアの言語使用を応用させることに重きを置いたもの」が授業内容として示されている(下記サイトにて公開)。
<http://www.umass.edu/gradschool/catalog/prgms/J/Japanese.html#courses> (2004.6.8)
- ニュース教材を利用した日本語聴解授業として、そのクラスにおいて「前作業」(=地域の情報を取り入れる)、「本作業」(=従来の聴解作業に加え、必要な地域の情報を提供)、「後作業」(=地域社会に送り出すため新たなリソースと接触するための準備活動)を行い、学習者の環境に変化をもたらす、学習効果を上げたと言っている。(金庭:2004)
- APUという大学は、同僚の言葉を借りれば、「学問と教育のあり方そのものが、壮大なる実験の中で問われようとしている」、「我々が対峙する相手は、モノでもカネでもなく、将来の社会の主役となるべき、各国から参集した前途洋々たる生身の人間なのである。」(金丸2002, p27)そこにいる教師として、心してかからねばならない。
- 学習行為と同義(エンゲストローム 同掲書)
- 当然、成績を出すための評価対象ともなる。
- 『ニュースで学ぶ日本語』、『同パート2』の2課分(2004年度春は1課分)をテープから完全に書き起こすトレーニングを課した。全員にそれぞれ違うニュースを与えた。解答はメール添付書類(Wordで作成)で提出させ、間違いのある場合は、その箇所が目立つ色をつけて返送し、完全なものが送られるまで何度も提出させた。
- 教材作成に当たって『よく使われる新聞の漢字と熟語』(豊田豊子1981)をベースにした。
- このWebCTの漢字練習は『よく使われる新聞の漢字と熟語』1981年5月 豊田豊子著・編(凡人社)から作成した。
- 聴解テストは、『新聞で学ぶ日本語』(水谷他1996)の音声テープを使用した。
- あらかじめ各学生に割り当てておいた慣用句などを、各学生が自分で調べてよく理解した上で、クラスで教壇に上がり(2・3分間)のレクチャーをするというクラス活動である。学生が誤った説明をした場合は、教師がその場で指摘訂正をするが、そのようなケースは今まではなかった。それは、そのまま次の授業の冒頭での「クイズ」の出題対象となるため、担当学生に責任感を与え、全体にも緊張感が伴った。

23. 学生にはそれほど多くない範囲(1段落程度)の朗読の担当を割り当てる。担当になった学生は、基本的な「読み」ができるほどの事前準備をし、朗読にそなえる。
24. 学生の朗読後に、その朗読は雰囲気を与えていたかについてコメントしたり、学生自身に考えさせたりした。
- 25 「言語生活」という言葉は、戦後盛んに用いられるようになったが、ソシユールの言うパロールの世界、「ランガーシュ」にあてた日本語訳、など研究者によって違いが見られ明確な語義は実ははっきりしていない。ここでは、いわゆる通俗的な意味で用いる。
26. 教師が様式を準備した。発表者がシートに書く内容としては、発表の日時、氏名、発表テーマ、参加者、参加者からどのような質問や意見が出たか等、発表に関する基礎情報の他に、発表について自分自身の自己評価はどうか、「もし、次に発表の機会があったらどう改善するか」などの質問などである。
27. 司会者用は、発表の基礎情報の他に、「司会者としてうまく議論を進めることができたか」、司会者としての自己評価、「もし次に同様の機会があったら、議論の進め方をどう改善するか」などである。
28. ただし、「メディア日本語」実施の最初の学期(2002年度春学期)のみ、教師が用意した新聞記事を選ばせ、そこから具体的テーマを決めさせた。
29. 自分が確信しているような事柄でも、まずそれを疑ってかかるところから思考を開始する。
30. デカルトの思考の提唱を紹介した。
31. 知覚心理学の実験で用いられるような絵を授業で学生に紹介した。
32. デカルトの提唱(鷲田 小彌太『自分で考える技術』1998年2月PHP研究所 p. 30)
- 第一に、即断や偏見を避け、疑う余地のないもの以外は、自分の判断の中に取り入れない。 —[批判的精神]

第二に、検討しようとするものを、できるだけ、また解決するに必要なだけ、多数の小部分に分割する。 —[分析方法]

第三に、もっとも単純なものから、段階を踏んで、もっとも複雑なものに達するように、自分の思考を秩序立てて働かす。 —[思考展開・叙述方法]

第四に、何一つ落とさなかったと確信するほど、広く検討する。 —[再検討と推敲]
33. 「グディカンスト(1993)によると、DIEの最初の提唱者はBerlo, D.の*The Process of Communication*. New York: Holt, 1960. であろうとのことである。」(八代他 1998, p307)
34. マス・メディアから伝えられる情報は、実は一方的な情報であり、そのメディア自体もある価値観に支配されていることも、学生は認知しておくべきであろう。
35. 1.教師は学生の考えたことの良し悪し、正しいか否かなどの評価はしない(それは学生が気づかなければならないことである)。大切なことは、本当に真剣によく考えたかどうか、教師はそれを見極める。学生は自分の考えの少なくともその合理性を、教師に伝えなければならない。2. 教師は、学生の述べることに對して、「本当にそうか」、「間違いないか」を問う。3. もし、それが本当なら、①「なぜそうなのか」、②「それは何を意味するか」、「どんな意味をもつか」を考えさせる。どんな意味をもつかというのは、テーマにもよるが、それは例えば「人類にとって」とか「日本人にとって」とか「若者にとって」、どんな意味を持つかを考えさせるということである。
36. 発表の当日、何をしなければならないかは、「発表シート」(発表者用)(司会者用)(発表を聞く人用)のタスクを与えることによって示した。
37. 教育哲学者ボルノーは、その著書の日本語版への序文に寄せて「私はこの著書で「言語と教育」について語っているわけですが、わたしにとって問題なのは、母国語にせよ、外国語にせよ、言語教授ではなくて、もっと深い問題、人間の人格性の構成において言語がどのような機能を果たすべきか、またそこから、どのような帰結が教育に対して生ずるかが問題なのです。」と述べ、これを「人間学的な問い」と名づけている。(前出, pi)
38. 土井健郎氏のエピソードとして紹介された言葉を援用し教師に当てはめた。「医者は威張ることにあらずして引き受けることだ」(第19回日本保健医療行動科学額実大会 シンポジウム「ナラティブと保健医療」のパネリスト松澤和正「語りはなぜ可能なのか：精神看護の視点から」のスライド資料より、2004年6月27日)
39. 精神が揺さぶりを受けたのは、ゲストとして参加した日本人学生も例外ではなかった。教師自身もまた同様である。

参考文献

- エンゲストローム, ユーリア 山住勝広他訳. 1999.『拡張による学習』新曜社。(Engeström, Yrjö. 1987.*LEARNING BY EXPANDING*, Helsinki: orienta-Konsultit Oy.)
- 大野晋. 1999.『日本語練習帳』岩波書店.
- 金丸裕一. 2002. 「高等教育「国際化」の行方—立命館アジア太平洋大学からの予感—」『日本の科学者』vol. 37 日本科学者会議:22-27.
- 金庭久美子. 2004. 「リソースの活用を目指した授業—ニュース教材を利用した聴解授業—」『日本語教育』121号 日本語教育学会:86-95.
- 河合隼雄. 1995.『日本人とアイデンティティー』講談社.
- GAMLIN, Gordon S. 2001.「メディア英語A」「メディア英語B」のシラバス, *Syllabus Catalog 2001* (立命館アジア太平洋大学):29-32.
- 佐賀啓男. 2004. 「メディア教育概念の変遷」“メディア科学講座：第2回-教育メディア研究の流れとメディア教育” . 「教育メディア研究の成果を振り返る」右サイトに公開. <http://www.nime.ac.jp/~saga/kenshu/mediare.html> (2004.4.21) .

- 佐藤喜久雄監修. 1994. 『国際化・情報化社会へ向けての表現技術 2』創拓社.
———. 1994. 『国際化・情報化社会へ向けての表現技術 3』創拓社.
- 副島健治. 1999. 「日本語教育実践における授業の振り返り」『ポリグロシア』第2巻. 立命館大学言語センター:95-107.
———. 2002. 「日本語教育における授業観に関しての一考察」『比較文化研究』No.59 日本比較文化学会:45-57.
- 長谷川勝彦. 2001. 『メディアの日本語 音声はどう伝えているか』万葉舎.
- 星野和子他. 1993. 『日本語の表現』圭文社.
- O. F. ボルノー. 森田孝訳. 1969 『言語と教育』川島書店.
- 八代京子他. 1998. 『異文化トレーニング—ボーダレス社会を生きる』三修社.
- 山戸衣絵. 2002. 『メディア英語の基礎 2002/2003年版』鷹書房弓プレス.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. 佐伯胖訳. 1993. 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書(Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning—Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.)
- 鷺田小彌太. 1998. 『自分で考える技術』PHP 研究所.
- Wenger, Etienne. 1998. *COMMUNITIES OF PRACTICE—Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ワーチ, ジェームス V. 田島信元他訳. 1995. 『心の声』福村出版.(Wertsch, James V. 1991. *VOICE OF THE MIND—A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Cambridge: Harvard University Press.)