［調査・実践報告］

日本語ジャーナルに対する学習者の取り組みとその効用について

―― 初級クラスでの試み ――

久津間幸子・西山友恵・宮城幸枝

1．はじめに

日本語教育の初級では最も基礎的な文型・文法の知識を学習するが，いずれも単文レベルにとどまり，実際の状況に適応した表現を用いたり，まとまった考えを表す機会が少ない。初級終了後，順調に中級・上級へ進む運用力を身につけるためには，インプットとアウトプットの統合をはかり，学んだ日本語の知識を使える日本語に高める指導をすることが必要である。しかし，学習者が生活の中で習った語や表現を使う機会は充分ではない。そこで，授業で得た知識を習慣的に使う場としてジャーナルをコースワークにとり入れることにした。

ジャーナルは，学習者の情意フィルターを低め，言語習得を促進し，日本語能力向上に関しても効果的であることが報告されている（倉知 1994a, 2003 河野 2000, 坂本 1995, 鄭 1999）。初級レベルの学習者がジャーナルを通して自由に自己表現を行いながら，書くことを通じて学習援助者である教師と対話，交流することが，日本語能力向上にどのように役立つのか，また，ジャーナルを通して形成される教師とのラポール（信頼関係）が授業運営にどのように寄与するのだろうか。本稿では，初級のコースワークの一環として取り組んだ１学期間のジャーナル活動について報告し，ジャーナルの日本語学習面での効果，教師と学習者のラポール（信頼関係）形成と授業運営に対する効果について考察する。

2．研究の背景と目的

2.1　研究の背景

文化は変化していくものとして，その異文化理解の理論，「異文化可変理論」（倉知 1992）がある。外国人留学生の異文化学習において，可変理論を実践するために導入されたのがジャーナル・アプローチである。ジャーナル・アプローチでは，学習者が感じたことや，悩みごと，意見，質問などをノートに自由に記述する。それに対して教師がコメントを記述し，返却する。これを一定期間繰り返して，コア・インターアクション[1)] を行うのである。このジャーナル・アプローチに1987年から取り組んでいる倉知（1992）は，ジャーナル・アプローチを実

施する際に注意する点として，教師と学習者は教える者，教わる者という固定概念から脱却し，学習援助者として学習者に接することを挙げている。また語学能力に対する劣等感を起こさせないためにも，話題の適切さ，内容，記述の多少，文法や表記の誤りについて，添削や加筆や訂正を一切行わないことを原則としている。教師との相互交渉を介して異文化を学習するのである。

倉知（2003）では，ジャーナルがどのような機能を持つものかを明らかにし，異文化相互理解という観点から学習援助者は学習者にどのように対処するべきかを論じている。ジャーナル・アプローチはジャーナルによって文化相互理解，文化学習がどのように進むのかインターアクションのプロセスを重視する教育観に根ざしたものであると述べ，ジャーナルに認められる機能として18項目[2)] を挙げて考察した。異文化間の対人相互交渉による対話の醍醐味を体験させる手段としてジャーナルの役割は大きいと結論づけている。

日本語教育において，ジャーナル・アプローチは異文化間教育の手段として研究が行われてきた。倉知（1994）は，ジャーナルをはじめとする異文化理解のための複合的な活動に対する追跡調査を行い，異文化学習の領域で成果を挙げてきたジャーナル・アプローチが，日本語の作文能力の拡大にどのような影響をおよぼしているかを考察している。もともとジャーナルを検証するものではなかったが，学習者からは日本語能力の向上についての言及が多かったとしている。このことからジャーナル・アプローチの可能性として，言語能力自体の習得に結びつくのではないかと示唆している。

鄭（1999）は，異文化間相互作用の視点を日本語教育に導入し，ジャーナル・アプローチを取り上げ，作文との比較をしている。誤用訂正をする作文と誤用訂正をしないジャーナルを比較検討し，日本語教育では，初級レベルの学習者にこそ日本語援助活動が必要であるとする立場から，ジャーナルの有効性を述べている。日本語援助活動を誤用訂正行為とし，「直接アプローチ」「間接的アプローチ」「支援的アプローチ」「説明的アプローチ」の４つに分類し，これらを効果的に導入することを提言している。

河野（2000）は作文とジャーナルの文章の違いを文章の長さ，構造，文型に焦点を当て分析し，作文教育におけるジャーナル・アプローチの有効性を論じている。

藤井（2007）は留学生とのつながりを深めるためにジャーナル・アプローチを行い，教師と学習者のラポールの形成，相互的関係性に焦点を当てて論じている。

2.2　研究の目的

スウェインはアウトプットの役割として，次のような点を強調している（岡崎・岡崎2001）。１.正確で一貫した適切な産出を強制されることによって，学習者は意味的理解の段階から統語的理解の段階へと言語習得を進めることが可能となる。２.言えることと言いたいこととの間のギャップに気づかせることができる。３.言語の正しさや適切さについての自分の仮説を検証させることができる。４.第二言語の規則についての意識化を図ることができる。

アウトプットによって，インプットだけでは意識化することが難しいツールとしての日本語の活用法や言語形式に対して注意を払うようになると考えられるが，ジャーナルというアウト

プットの機会を与えることにより，学習者はどのように日本語力を高めていくのだろうか。

また，教師と学生の信頼関係を高めるラポール形成が学習活動・授業運営にどのような影響を与えるのだろうか。それを明らかにするために，提出されたジャーナルを①漢字語彙・カタカナ語の使用，②日本語学習，③話題・内容の３つの面から調査・分析し，学期終了後のアンケート調査，フォローアップインタビューの結果と併せて総合的に分析する。

3．調査の概要

3.1　対象者の背景

ジャーナル課題の対象者は初級後半レベルの日本語学習者16名である。対象者のうち学習者Fと学習者Kを除いた14名の日本語学習歴は約１年であり，調査開始の時点では『みんなの日本語 初級』の本冊Ⅰ・Ⅱを終了していた。学習者の国籍と性別，日本語学習歴，及び提出したジャーナルの数を表１にまとめる。ジャーナルの内容分析については，ノートが回収できなかった３名[3]は対象から除外するが，アンケート調査とフォローアップインタビュー（以下：インタビュー）は16名全員を対象として行った。

インタビューによると，母語で日記を書いた経験がある者は８名であり，日記を書いた経験が全くないという者も８名いた。経験がある者の中でも，中学生・高校生などの時に宿題として週に数回書いていた者，中学生から現在まで継続して日記を書いている者（学習者AとF）もいた。しかし，全員が母語以外の言語で書くのは初めてということであった。

表１　対象者の背景とジャーナルの数

	国籍	性別	日本語学習歴	ジャーナルの数	備考
A	中国	女性	１年	76	—
B	中国	女性	１年	44	—
C	中国	男性	１年	37	—
D	中国	男性	１年	86	—
E	台湾	男性	１年	25	—
F	韓国	男性	交換留学生[4]	66	—
G	タイ	男性	１年	58	—
H	タイ	女性	１年	65	—
I	タイ	女性	１年	68	—
J	タイ	女性	１年	64	—
K	イラン	女性	150時間（２年半前来日）[5]	47	—
L	スリランカ	男性	１年	43	—
M	サウジアラビア	男性	１年	12	—
N	中国	男性	１年	—	未回収
O	台湾	女性	１年	—	未回収
P	サウジアラビア	男性	１年	—	未回収

3.2　ジャーナルの実施期間と方法

2010年度春学期の約12週間，学習者と授業を担当する３名の教員の間で行った。コース開始時にＢ５ノート[6] を用意し，その１冊にジャーナルを書くよう指示した。また，学習者には事前に，①ジャーナルは形式・内容・分量は制限しないので何でも自由に書いてよいこと，②添削は行うが日本語の授業の評価対象としないこと，③授業がある週５回[6] は提出すること，と説明し行った。ジャーナルは朝に担当教員が受け取り，休み時間に読んでコメントや添削を加えて授業終了時までに返却するという流れで実施した。

3.3　分析方法

学習者の書いたジャーナルについて「漢字語彙・カタカナ語の使用について」「日本語力の向上について」「話題・内容について」の３点に焦点を当て分析を行った。また，学期終了時に行った「アンケート調査」と「インタビュー」によって考察を深めることにした。アンケートは，ジャーナルについての感想や取り組みについて選択形式と自由記述形式で回答を求めた。アンケート調査とインタビューの結果は５章で詳述する。

4．結果と考察

4.1　漢字語彙・カタカナ語の使用について

ジャーナルに書かれた「漢字語彙」と「カタカナ語」に注目して使用数と頻度について調べる。漢字を使用するようにという指導は特に行わなかった。

4.1.1　漢字語彙

漢字語彙の使用については，中国と台湾出身の学習者を除いた非漢字系学習者８名を対象とし調査した。非漢字系学習者の使用した漢字語彙の異なり語数と延べ語数は表２の通りである。

表２　漢字語彙の使用

	国籍	漢字語彙の使用	延べ語数	ジャーナルの数
F	韓国	518	1276	66
G	タイ	248	881	58
H	タイ	103	536	65
I	タイ	171	556	68
J	タイ	222	681	64
K	イラン	205	436	47
L	スリランカ	197	626	43
M	サウジアラビア	47	75	12

提出されたジャーナルの数に差があるものの，漢字語彙の使用は一様に積極的であった。漢字語彙の使用が一番多かったのは韓国語母語話者のＦであるが，Ｆはジャーナル開始時から漢字をよく使って書いていた。一方，ペルシャ語母語話者であるＫは初回のジャーナルには漢字使用は全く認められなかったが，回を重ねるにつれ漢字語彙の使用が増えてきた。

Ｋのジャーナル：漢字語彙使用の例

初回のジャーナル例）　４月12日　（原文ママ）　きょうはにほんごのクラスがありました。うちはとおいです。だいがくまで２じかんかかります。わたしはにほんごだいすき。だいがくのせんせいはわたしにせいかくなにほんごをおしえてもらいます。かんぺきなにほんごをはなしたいです。
終わりのほうのジャーナル例）　７月11日　（原文ママ）　日本人は何かしてくれるとき説明します。例えば店にいくとき，お金を払うとき，お金をあずかりますと言いながらお金をもらいます。はい者へ行くとき，いすに座っているとき，かんごしゃは「いすを上げます」「いすを下げます」と言いながらいすを上げたり下げたりします。私は日本へ来たばかりのとき日本語が全然わからなかったから，このようなことばを聞いたとき大切なことばだと思って不安になりました。…（以下省略）

また，タイ語母語話者４名のうちＧとＪは，自分の表したいことばを辞書で調べて，漢字語彙を使用していたようだ（例：「煩悶する」「感懐する」「悔恨です」など）。しかし，その漢字語彙を正確に使えていない場合も多かった。

4.1.2　カタカナ語

カタカナ語の使用は，漢字系学習者と非漢字系学習者の13名を対象とした。漢字系学習者と非漢字系学習者の間に，使用数の顕著な差は認められなかった。学習者の使用したカタカナ語の異なり語数と延べ語数は表３の通りである。

表３　カタカナ語の使用

	国籍	異なり語数	延べ語数	ジャーナルの数
A	中国	58	207	76
B	中国	34	73	44
C	中国	22	44	37
D	中国	26	67	86
E	台湾	26	34	25
F	韓国	72	125	66
G	タイ	41	104	58
H	タイ	42	116	65
I	タイ	43	86	68
J	タイ	29	87	64
K	イラン	39	58	47
L	スリランカ	27	41	43
M	サウジアラビア	7	18	12

また，学習者の使用したカタカナ語のうち，使用頻度の高いものは表４の通りであった。

表４　カタカナ使用の順位

カタカナ語	使用総回数	カタカナ語	使用総回数
１．テスト	87	９．タイ	19
２．（単語・漢字・まとめ）テスト	72	10．ストレス	17
３．（８）クラス	41	11．スーパー，カード	16
４．スピーチ	37	12．パソコン，インターネット，ゴールデンウィーク	14
５．スピーチコンテスト	26	13．パーティー，ダイエット	12
６．（暗記）チェック	24	14．シャワー，プレゼント，テーマ，H(学習者名)さん	11
７．アルバイト，クラス	21	15．カラオケ，サッカー，バスケットボール，ケーキ	10
８．ゲーム	20		

最も多かったのは「テスト」であり，次いで「単語テスト」や「漢字テスト」「まとめテスト」という毎日の小テストの名前がついたものの使用頻度が高かった。また，「（８）クラス」「(暗記）チェック」といった授業と関係のあるカタカナ語，「アルバイト」「ゲーム」「パソコン」「インターネット」「シャワー」と生活に関係のあるカタカナ語の使用が多く認められた。

また，６月に日本語スピーチコンテストが行われることから「スピーチ」「スピーチコンテスト」「テーマ」が多く見られた。その他にも，５月の「ゴールデンウィーク」，６月に行われた「サッカー」のワールドカップなどがある。日常生活で使われるカタカナ語に加え，その時期の話題が強く影響していることがわかった。

4.2　日本語学習の面から

表５は，提出された全てのジャーナルの中で使われた，初級レベルで学ぶアスペクト，ムード表現，そして，複文の構成要素となる名詞節と，副詞節・並列節・補足節の表現，受け身や使役の表現，複合動詞などの頻度数を記したものである。[8] 全体で使用回数合計が多い表現を上から，また，左からこれらの表現の使用回数合計の多い者から順に学習者の記号を並べた。これらのほとんどは旧日本語能力試験の３級の出題基準[9] に挙げられている表現であり，初級では能力試験３級合格レベルの日本語力を身につけることが目標とされていることがわかる。表の下段に各学習者がジャーナルを提出した回数と平均的な長さ（文字数）を記した。

表５　ジャーナルで使われた文法項目

文法項目		教科書の課[10]	学習者													合計
			A	F	L	J	G	C	K	B	E	D	I	H	M	
連体修飾	名詞修飾節		13	40	21	2	5	8	10	8	5	5	1	2	1	121
条件	副詞節	中7/ み2.7.9	20	33	1	4	3	6	5	3	5	7	4	3	0	94
～ので	副詞節		31	2	7	10	0	10	1	2	9	0	5	3	2	82
～たあとで	副詞節		33	3	1	4	2	3	3	3	0	3	2	0	2	59

予定、つもり	ムード	み6	25	10	2	7	1	0	1	2	0	0	2	7	1	58
やりもらい	ムード		12	7	5	6	7	4	1	1	5	6	0	1	1	56
～なければならない	ムード		12	10	3	3	0	5	0	0	8	3	3	1	1	49
～たり～たり	並列節		13	0	9	6	1	3	8	0	0	0	0	0	4	44
～のは（が、を）	補足節	中2.3	2	4	11	6	5	0	9	1	0	3	0	0	1	42
～し～し	並列節		12	1	1	5	0	8	1	0	0	1	3	0	0	32
～かどうか	補足節		5	0	2	1	12	2	0	2	0	1	1	2	0	28
～のに	副詞節		3	7	0	0	0	5	0	1	3	1	4	3	1	28
～かもしれない	ムード		11	2	3	1	1	4	4	0	0	0	1	0	0	27
～ていく・てくる	アスペクト	中4.10/み6	6	2	4	3	2	2	1	2	1	0	1	0	0	24
～てしまう	アスペクト		0	4	5	1	7	0	1	1	0	0	0	0	0	19
～ほうがいい	ムード		6	1	1	1	4	3	0	1	0	0	0	1	0	18
～てばかり	とりたての助詞	中3/み6	0	1	0	2	2	0	1	11	0	0	0	0	0	17
～はじめる	アスペクト	み10	2	1	0	2	8	0	0	2	0	1	0	0	1	17
～という	名詞修飾節	み1	0	5	5	2	1	1	1	0	1	0	0	0	0	16
縮約形		み4	2	7	2	0	1	0	0	0	1	0	2	1	0	16
～ながら	副詞節		0	6	4	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	13
～たまま	副詞節	中6/み8	1	3	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	11
～にくい			4	0	0	1	0	1	0	2	1	1	0	1	0	11
～あいだに	副詞節	中8/み8	0	2	0	2	1	1	4	0	0	0	0	0	0	10
～すぎる			5	1	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	10
～がる　たがる		中3/み4	0	0	0	1	2	0	6	0	0	0	0	0	0	9
～ばいい			0	0	0	7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8
受け身			2	0	1	2	0	1	0	0	0	2	0	0	0	8
～しか～ない			1	2	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	7
～てもいい	ムード		1	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	1	0	7
～たばかり	アスペクト	中3	2	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	6
連用中止	並列節	中5/み4	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	6
～ずに		中1	0	2	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	6
～うちに	副詞節	中6	0	0	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	4
使役			3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
～ことだ	ムード	中1.5/み2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2

～ものだ	ムード	中5.7	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
～わけではない	ムード	中8	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
～そうもない	ムード	み4	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
～ほど～ない	副詞節		1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
使役受け身			0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
使用数の合計			228	158	96	86	71	70	69	46	42	40	30	26	16	978
ジャーナルの数			76	66	43	64	58	37	47	44	25	86	68	65	12	
1ジャーナルの平均文字数			300	150	140	120	138	140	150	190	140	135	100	106	80	

4.2.1　個別の特徴

表５と提出したジャーナル文をもとに各自の特徴を文法項目の使用数の多い者から順に述べる。

A（中国出身）：１日のジャーナルの文章の長さ，全体の分量ともに群を抜いていて，複文を構成する表現を多く使っている。取り上げる内容も多様である。

F（韓国出身）：１日のジャーナルの文字数は少ないが，書いた分量の割には複文を構成する要素を多く使っており，密度の濃い文章である。

L（スリランカ出身）：書いた回数はA，Bほどは多くないが，さまざまな表現を使おうとする意欲が見られる。一方，誤りも多い。

J（タイ出身）：１回の量は多くないが，習った文型を消化して使っている。話題は日常生活，勉強に限られている。

G（タイ出身）：人生の悩みや体の不調を綴ることが多かったせいか，あれこれ逡巡し解決を求めるような表現がよく表れている。

C（中国出身）：提出回数は比較的少ないが，提出された文章は習った文型をきちんと使い，読みやすく，誤りが少ない。

K（イラン出身）：『みんなの日本語初級Ⅱ』を終了していなかったにもかかわらず，大変努力して書いていた。やはりみんなの日本語初級の前半の文型の範囲で書かれた文が多い。助詞の脱落が多い。

B（中国出身）：１回の長さも多く，回数も少なくなく，量的には多いが，話題が天気のこと，授業のことに限られるため，表現の広がりがない。

E（台湾出身）：漢語の知識があり，表現したいことがあるのだが，正確に表現するということに意識がなかったようだ。助詞等の誤りや話し言葉の表現が混ざったりして理解しにくい部分が多い。

D（中国出身）：毎日欠かさず日記を書き，提出回数は最も多い。書いた量もAに次いで多いが，文型は『初級みんなの日本語Ⅰ』の域を出ず，複文で表現できる所に単文を並べている。

I（タイ出身）：Hと同じように単文をつなげたものが多く，少ない語彙を駆使して単文レベ

ルで日常的な話題を書いている。

H（タイ出身）：単文を並べたものが多いが，絵文字や「！」を多用し，話し言葉をそのまま表記したようである。教師に対する親しみの表現を多く用いている。

M（サウジアラビア出身）：母国で文を書くという経験がほとんど無かったということで，提出が少なく，量も少なかった。

4.2.2　学習者の母語背景・学習歴の違いによる特徴

Kは主婦として日本に滞在し，別科入学以前にはボランティアによる日本語教室で日本語を学んだ程度であった。体系的な指導を受けておらず，日常生活で耳に入ることばから日本語を学んだためか他の学習者に比べて助詞の脱落・誤用が多かった。また，発音が不正確なことが原因となる表記の不正確さがめだった。非漢字系学習者のMとLにも同じように発音の不正確さからの表記の誤りがめだった。

タイ出身者は全員がKMITL[11]とのツイニングプログラムによって別科に入学した者である。ほとんどが単文で構成されていたが，半年間母語で日本語の基礎を学んだ成果か，比較的助詞等の誤用が少なかった。一方，タイでは文章を書く習慣が少ないためか，つぶやきを羅列したようなものが多かった。

中国出身者のCとDの誤りは助詞の脱落，「痛いのため」のような修飾語に「の」を付ける誤り，動詞の活用の促音の脱落，濁点の誤りなどがみられた。しかし，AとBにはそのような誤りが少なかった。

4.2.3　改善・進歩が見られたことがら

＜新しい語や表現の活用＞

新しい表現を習った直後にジャーナルで使用することが頻繁に見られた。

Kは「～によると～ということだ（「中級へ行こう」５課）」を習った後のジャーナルに「ははのよると，ともだちの結婚だということだ。」と書いている。また，「がる～たがる」を習った後で，子どもはチョコレートとビスケット欲しがる。いつも夜中おきって，チョコレートたべたがる。（原文ママ以下同様）」とある。

Jは「～そうもない（『中級みんなの日本語』３課」を勉強した日に，「４課にはたくさん言葉があります。それに，漢字の読み方や書き方はまだ覚えません。夜，12じまでに寝られそうもない。」と書いている。

Bは「～てばかりいる」を習ってすぐ後に「毎週部屋の２回や３回を掃除しています。後でロビーでテレビを見てばかりです。」と書いている。

Gは「がる，～たがる」を習った日のジャーナルに今日はお互いを紹介し合って，楽しかったが，「でも，私の間違いことがあります。例えば『サイさんは東海大学に入りたいです。』と言いました。正しいのは，『サイさんは東海大学に入りたがっています』と言います。」と直接学習した内容について述べている場合もある。

特に，Lはジャーナルを新しい語や表現を試験的に使う場として活用していた。

「中級みんなの日本語Ⅰ」第３課の変更を依頼する会話を自分の立場に応用して，「私は・・・と申しします。外国の免許を午後１時のきのう教室でそちらにうかがうことになっていたんですが。あしたテストがあるから行けなくなってしまったので，あさってにへんこうお願いします」と電話の内容をジャーナルに書き，教師に正しいかどうか尋ねている。

ＨとＩは『みんなの日本語中級Ⅰ』２課に出てくる「紛らわしい」という言葉を使っている。H:「あした暗記があるね。人の名前はちょっとまぎらわしい。」，I:「今日はテストの点がわかった。とてもびっくりした。とても悪いです。…かんじはまぎらわしいしむずかしいです。」

＜文体の変化＞

ＡとＧは文体が「丁寧体」から「普通体」へと変化した。ほかの者は一貫して「丁寧体」で書いていた。１回毎に●「丁寧体」◎「混合体」○「普通体」を調べた結果，以下のように変化していった。（時系列に左から右へ並べた）今回，特に指導はしていないが，初級で学んだ日記の文章が「普通体」だったことを思い出したか，「普通体」のほうが書きやすいと感じたからなのか，その理由は定かではないが，このような自己修正が行われたことは興味深い。

A：●◎◎●◎◎◎◎◎◎◎○○○○◎◎○○○○○○○○◎○○○○○○○○

4.3　話題・内容について

4.3.1　全員の傾向について

ジャーナルの内容は「日常生活」「勉強・先生・友達について」「社会的関心」「先生への働きかけ」「自己省察・心理」に分類した。図１は，話題ごとのジャーナルの割合である。

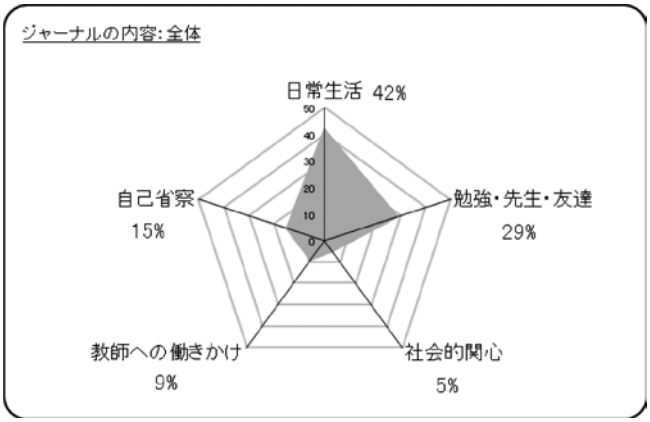


図１　全ジャーナルに含まれる内容

「日常生活」について記述している割合が42％と一番多く，次いで「勉強・先生・友達」29％となっている。社会的関心は５％と最も低い。「社会的関心」が低いのは，４名を除き全員大学の寮で生活をしており，１名を除きアルバイトをしていないという，非常に狭い範囲で生活しているということが影響していると思われる。

「日常生活」では，天候の話題が多く，毎日必ず天候の話題から書きはじめる者もいた。留学生にとって，気候は彼らの情意面と密接な関係があることがうかがえる。

また，体調面については13名中12名が記述していた。「風邪をひいた」「胃が痛い」「毎日眠れない」「食べ物が口に合わない」など，さまざまな症状を記述していた。

「勉強・先生・友達」に関しては，とりわけテストに関する話題が多く，テストに対する不安や，テストの出来不出来について書かれているものが多かった。留学生にとって最大の関心事は勉強であり，自己の成績であることがよくわかる。

「自己省察」に関しては，自問自答する記述も多くみられた。授業でうまく話せなかった学習者が「わたしは恥ずかしがり屋だ。でも話さないと日本語を勉強できない。」と反省する記述や，体調の良くない学習者が，翌日のテストを心配して，「たぶん自分の考えがたくさんすぎだ。（原文ママ）考えないほうがいい。」のような記述がある。「書く」ことで内省し，自ら答えを導き出している様子がうかがえる。また，授業で学習したテーマについて，「わたしの夢は何だろう」「世界のこどもはこれからどうなるのだろう」のように思索をめぐらす記述もあった。

「教師への働きかけ」は学習者によって非常に偏りがみられ，頻繁に書く学習者もいたが，まったく働きかけがない学習者も２名いた。来日半年以上の学習者にこのような働きかけが多かった。日本での生活に慣れていない学習者の不安解消の場としての役割を持っていることが

うかがえる。教師への謝罪も多くみられた。「今日日本語の勉強に行きません。先生すみませんでした。」「新しいゲームをもらったので，時間を忘れてゲームをして勉強の時間を忘れました。（中略）本当にすみません。ゲームのせいだ。」「スピーチは本当にごめんなさい。わたしは書きたかった。でもわたしのテーマはちょっと，難しいと思った。また書けなかった。」「先生，授業のときテーブルに突っ伏したまま寝てしまったけど，原因は引っ越したばかりだったから。（中略）すみませんでした。」など，教師に直接言いにくい言い訳が多かった。このような学習者は口頭で自分の考えを上手に伝えられない，日本語力の不足している傾向がある。謝罪に対する教師のコメントを読むことで，安心感が得られたのではないだろうか。

その他，「ありがとうございました。先生のアドバイスのとおりにしたので暗記できました。」というようなお礼もあり，学習した文法項目についてもう一度説明してほしいという依頼もあった。また，質問も多かった。勉強方法以外にも，休日は何をしているのか，どんな映画が好きかなど教師個人への質問も多くみられた。「先生，大学へ入って何をしたいか。先生いい意見ありますか。」「夏休みはアルバイトをしたほうがいいと思いますか。」という相談もあった。このような個人的な質問や相談は，ジャーナルを書き始めて１カ月以上過ぎてからみられるようになった。毎日のジャーナルを介した相互交渉を通して教師とのラポールが形成され，一歩踏み込んで教師個人に働きかけてくるようになったのだろう。

4.3.2　特徴的学習者について

１）教師への働きかけの多い学習者

図２は教師への働きかけが多かった学習者のものである。H は「先生休みの日はどこへ行きますか，わたしは京都へ行きたい。」「もしわたしがパンやケーキを作ることができたら，先生食べてみてください。」のように，常に教師に語りかけるような書き方をしている。インタビューでも，母国では先生と話す機会が少なかったが，先生と（ジャーナルで）話せて楽しかったと答えている。ジャーナルを教師との会話の場として位置づけていることがわかる。

J の場合は，勉強方法やテストについての質問が一番多かった。日本人との対話で避けたほうがいいことは何かとか，銀行の口座の開き方など情報収集にも使われていた。J もインタビューで，良かった点として，質問をしたら先生のアドバイスをもらえたことと答えている。

いずれも来日して間もなく，日常の情報収集や何気ない日常会話ができることで安心感を得ていたことがわかる。

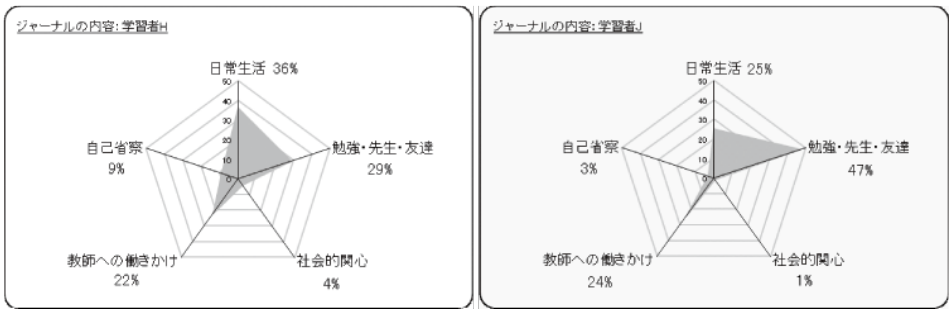


図２　教師への働きかけの多い学習者

2）社会的内容の多い学習者

図３の２名は社会的話題が多かったものである。この２名に共通しているのは寮生ではなく，電車通学をしていることである。その通学途中で見て考えたことの記述が多い。若者の服装の乱れや，駅の歩行のマナー，日本の祭，いろいろな場面での日本人の行動パターンなどを書いている。C は，クラスでは目立たず，テストの成績もよいとは言えない。しかし，ジャーナルにおいては，電車に乗って本を読んでいる大勢の小学生を見て感心し，日本の教育がいいのかもしれないと考えていたり，日本に滞在している自分の国の人の犯罪について触れたり自由に表現して視野の広がりを見せている。

倉知（1992）は，ジャーナルの利点を，聞いたことに対して口頭で応えるには，高次な知的作業を敏速に行わなければならないが，書くことは自分のペースでゆっくり進めることができる，と述べている。C は，テーマを与えられたクラスの作文では，このような自由な記述が全くなく，いろいろなものに興味を持っていることがわからなかった。自分の好きなことを自由に書くというジャーナルだからこそ，このような力がひきだせたのであり，授業だけではわからない学習者の側面を発見する手掛かりにもなることがわかった。

3）カタルシスとしてジャーナルを活用する学習者

留学生は日常生活，学校生活でいろいろなストレスを抱えて生活している。ジャーナルにも不満や愚痴を記述する学習者がみられた。図４の A は日常生活に関する話題の割合が非常に高く，日々の生活の中で起こる悩みや愚痴を記述している。夏休みに国へ帰るつもりだったが，飛行機のチケット代が高くて「国へ帰るの（原文ママ）気持ちをキャンセルして残念だ。

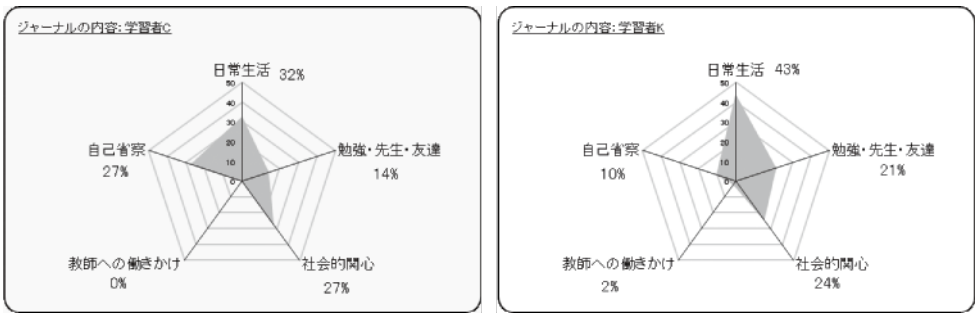


図３　社会的内容の多い学習者

中国の友達は私を待っている。母は私を思いだしている。どうすればいい？毎週土曜日の給料は生活費だけ！（中略）泣きたい。」アルバイトの同僚が家族と日本に住んでいるのを聞いて「幸せそう。うらやましかった。（中略）自分は一人で日本に住んでいる。ときどき寂しいと思った。でも今慣れた。」「社長はわたしに出勤させたい日がたくさんある。困っている。この月はわたしもテストがたくさんあるし，用事が多いし…」などと感情のままに文を羅列している。家族から離れている孤独感や，フラストレーションを記述し，教師から励ましなどのコメントをもらうことで，気持ちの安定が図れていたのではないかと思われる。

一方，D は，授業での不満や愚痴が多かった。日本語以外の授業で先生に認めてもらえなかったという不満や，教師の指導方法に対する愚痴を述べている。

倉知（2003）では，ジャーナルにはカタルシスを図り，ストレス，フラストレーションの解消の場としての機能があると述べているが，A，D の内容を見ても，彼らの心の中にあるフラストレーションやストレスを吐露することで，暗黙の理解を求めていたといえる。このように自己開示をし，ストレスやフラストレーションを吐露できたのは，教師と学習者の間にラポールが形成されていたと考えられるのではないだろうか。

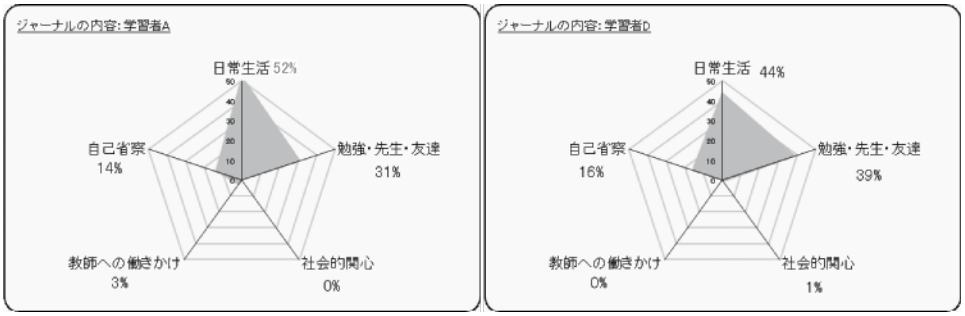


図４　カタルシスとしてジャーナルを活用する学習者

４）悩みの吐露が多く見られた学習者

G は来日後，体調を崩していた。ジャーナルには体調のほか，精神的に何か悩んでいる様子が幾度となく書かれていた。楽しそうな日常の記述の間に，ときどき，「いろいろなことがあった。（中略）でも昨日のことは昨日のこと，今は今，考えたら意味がない」「気分がよくなかった。たぶん考えすぎてしまいました。これから気楽になると思う。」「今日授業があった。でも行かないです。実は怠けた。自分のことを考えた。いろいろなことがあったので，考えてみた。いろいろな答えがもらった。しかしまだ答えないことがある。」などと，何か考え込んでいる様子が挿入されている。そこで，教師が声をかけ，実際に体調面に不安があるようなので病院へ連れて行ったという経緯がある。悩みを即解決することはできないまでも，学習者の気持ちに寄り添い理解を示すことによって心の負担を軽減することができたと思われる。

５．アンケート調査とフォローアップインタビュー

学期終了時に，ジャーナルに関するアンケートとインタビューを行った。アンケート調査は一斉に行ったが，インタビューは担当教員と学習者の１対１で行い，録音したものを文字化して分析した。なお，先述した通りアンケート調査とインタビューにはノートが回収できなかった３名も含め16名が対象である。

アンケートは，①提出頻度，②書くことに対する感想，③困難点，④日本語学習への効果，⑤使用したツール，⑥気をつけたこと，⑦教師のフィードバック，⑧その他，を尋ねた。ここではアンケート調査の内容を中心に，インタビューで得られた情報を補足して述べる。

選択肢を選ぶと同時に，その理由も自由記述欄に書いてもらった。自由記述欄がない項目はインタビューで得た内容を表に示した。（括弧内の数はアンケートの複数回答数である）。

5.1　提出頻度

先述したジャーナルの数からもわかるように，学期中，継続してジャーナルを提出できていた者が半数以上いることに対し，あまり出さなかったと自覚している者も４名いた。その理由は「何を書いていいかわからなかった」ということであった。一方，継続してジャーナルを書いていた者の中には，日本語学習に役立つという理由の他に，リラックスするなど，心理的な効果を挙げた者もいた。また，時々，書くのを休んだ者やあまり出せなかった者の理由としては、話題がない，疲れたなどが挙げられた。

ジャーナルを書く頻度については，インタビューの中でも多くの学習者が言及している。提出頻度の高い者からも「週に２～３回がよい」「週３～４回ならよい」「毎日書くのは大変だった」という意見があった。その理由は，書く話題がないということが最も大きな理由のようだ。

表６　提出頻度について

Q１. あなたはジャーナルを毎日出しましたか。	**理由**
a. ほとんど毎日書いて出した。（７）	・日本語に役に立つと思うから（２）。 ・日記を書くことが好きだから。 ・日本語が練習したいから。 ・日本語が上手になるために。 ・母語と日本語の小さい違いをチェックしたいから。 ・いいことも悪いことも書けば，心がリラックスするから。
b. 時々，書くのを休んだが出した。（５）	・時々１日中，おもしろいことがないから。 ・時々，何も書けなかったから。 ・時々疲れたから，書けなかった。
c. あまり出さなかった。（４）	・ジャーナルに何を書いていいかわからなかったから（３）。 ・ノートを失くしてしまったから。

5.2　ジャーナルを書くことについて

「とても楽しかった」と答えた者は半数以上であったが，否定的な意見も７名もいた。「本を見ないで正しい文が作れるようになりたい」「練習して時々漢字を覚えることができる」といった日本語学習の機会の場として利用している者や，「（ジャーナルは）何でも話せる親友のようだった」「面白いことがあったらジャーナルに書きたい」「自分の気持ちを他の人と分かち合うことがいいと思う」という気持ちの共有や自己開示の場として利用している者もいた。また，「先生と話せる」「先生のコメントがうれしかった」など教師とのコミュニケーションの場として捉えている者もいた。

一方，「仕方なく書いた」という者から聞かれたのは，毎日の生活がほとんど同じことの繰り返しなので「何を書けばいいかわからなかった」という、話題に関することであった。また，「あまり楽しくなかったけど，日本語の勉強に必要だと思う」「宿題だから書いた」などからは義務的に書く気持ちがあったこともわかった。その他「面倒くさかった」という者も２名いた。その理由は，時間面の問題や「パソコンで書くならよかった」というツールに関する不便さであった。

表7　ジャーナルを書くことについて

Q2．ジャーナルを書くことはどうでしたか。	理由
a. とても楽しかった。（9）	〈学習面〉 ・日本語の練習ができるし，時々漢字も覚えることができた。 ・日本語が上手になるために書いた。本を見ないで正しい文法が作れるようになったから。 〈心理面〉 ・先生のコメントが嬉しかった。・何を書いていいかわからなかった。 ・自分の気持ちを他の人と分かち合うことはいいから。 ・ジャーナルはなんでも話せる親友みたいだったから。 〈その他〉 ・面白いことがあったらジャーナルに書きたい。 ・母語でも書いていたが，日本語で書くことも楽しかった。 ・楽しいですが，時間がない時もあった。
b. しかたなく書いた。（5）	・あまり楽しくなかったけど，日本語の勉強に必要だと思うから。 ・宿題だから書いた（2）。・何を書いていいかわからなかった。 ・毎日ほとんど同じことをする。何を書くかわからなかった。
c. めんどうくさかった。（2）	・時々，時間がなかったが，書かなければならない。 ・パソコンで書くならよかった。
d. とてもいやだった。（0）	–

5.3　困難点について

ここでは大半が，「話題に困った」と言っている。その理由として，「毎日同じ生活だから書くことがない」「何を書いていいかわからない」というものだった。ジャーナル開始時に内容についての制約や指示をしなかったのが，逆に話題選びを難しくしてしまったかもしれない。「時間がなくて，困った」と答えたのはEとKであった。ジャーナルに時間が割けない要因として，Kは配偶者と幼い子供と一緒に生活していること，また，Eは大学の推薦試験を控えて日本語科目以外の勉強に力を入れていたということだった。

表8　ジャーナルを書くことで大変だったこと（複数回答可）

Q3．ジャーナルを書くことで大変だったのは何ですか。	インタビュー
a. 何を書いたらいいか，話題を選ぶのに困った。（11）	・いつも同じ生活をしているので書くことがなかった。特別な事がなかった。 ・時々，昨日と今日は同じことだから書くことがなくて困ることがあった。　・何を書いていいかわからなかった（4）。 ・毎日同じことをしているので変わったことを書くのは大変。 ・最初のころは書くことがあったが，だんだん書くことがなくなって負担になった。 ・何を書いたらいいかわからなかったので，先生に質問してみたこともあった。

b. 時間がなくて，困った。（2）	・時間がある時は自分の心の大切なことを書いたが，時間がない時は少しだけ文を書いて出した。 ・ジャーナルのために頭で考えて書くのは嫌だった。
c. 文を書くことが難しかった。（4）	−
d. その他（2）⇒いつも同じことを書くのが嫌だった。 ⇒家へ帰ったら，疲れているので頭が動かない。	−

5.4 日本語学習への効果

実際，先述したように文法に関しては格段に向上したとはこのジャーナルの取り組みだけでは言い難いが，学習者自身は特に、文法について力がついた，正確になった，復習できたと感じていた。さらに，漢字使用・漢字練習の場として利用したという者も多かった。また，インタビューによるとIは「最初はタイ語で考えた後，日本語に直していたのが，タイ語に直さなくても書けるようになった。文法が使えるようになった。」と述べている。日本語の文を習慣的に書くことによって，日本語で書くことに慣れ，書くスピードをあげる結果となったようだ。

表９ ジャーナルは日本語が上手になるために，役に立ったか

Q４．ジャーナルは日本語が上手になるために，役に立つと思いますか。	
	理由
a. とても役に立つと思う。（14）	〈文法・漢字語彙〉 ・文法の能力に役に立つと思うから。 ・文法がだんだん良くなったと思う。 ・動詞の形が正確になったと思う。 ・覚えた文法の復習になった。 ・漢字と文法の練習になった。 ・毎日勉強した言葉を使って書いたから。 ・漢字の練習，正しい文を作ることに役に立ったと思う。 〈作文〉 ・自分の考えを日本語で書けるようになったから。 ・自分の書いた表現が間違っていたとわかることができたから。 ・作文の時，はやく考えられるようになったから。書くのに慣れた。 ・書くのが速くなった。文をどうやって作るかがわかった。 ・日本語の文章を書くのに慣れてきたから。 〈その他〉 ・間違えを直してもらったから。 ・文法の使い方がわかった。自分で調べた言葉や漢字が使えたから。 ・勉強した文法を使った。作文の練習にいい。漢字を使うようにした。

b. あまり役に立たないと思う。(2)	・時々書くのを休んだから，自分にとって役に立たなかったと思う。毎日書いていたら，役に立ったと思う。 ・いいとは思うけど，私はジャーナルより話すほうがよかった。
c. 全然役に立たないと思う。(0)	−

5.5　使用したツールについて

ほとんどの人が時々，辞書や教科書で調べて書いていると答えた。その中には「できるだけ何も見ないで書いた。文やことばを忘れてしまったら，教科書や辞書を使った」と、はじめは自力で書こうと努力していたことがうかがえた。完璧に書くことを目標とせず，書きたいことを正確に表現するために調べて書くという学習者が多かった。必ず辞書や教科書を使って間違いがないようにしたと答えた者はいなかった。一方，「ほとんど，何も見ないで書いた」という者は４名もいた。

表10　ジャーナルを書くとき，何か使って書いたか

Q５．ジャーナルを書くとき，何か使って書きましたか	**インタビュー**
a. 必ず辞書や教科書を使って間違いがないようにした。(０)	−
b. ときどき辞書や教科書で調べて書いた。(12)	・習った文法を使いたいので，時々見て書いた。 ・漢字を使うようにしていた。 ・辞書を使って書いた。 ・できるだけ何も見ないで書いて，忘れてしまった文や言葉とかは辞書や教科書を使って書いた。
c. ほとんど，何も見ないで書いた。(4)	・いろいろなことに気をつけないで，思いついたことを書いた。
d. その他（0)	−

5.6　気をつけたこと

習った文法を意識的に使っていた人が半数おり，また，教師から指摘されたこと同じ間違いをしないように文法に注意して書く人も多く見られた。一方，分量のノルマを指定しなかったためか，たくさん書こうと努力していた者は４名と少なかった。

表11　どんなことを考えて書いたか（複数回答可）

Q６．ジャーナルを書くとき，どんなことを考えて書きましたか。
a. 習った文法を使うようにした。(10)
b. 前と同じ間違いをしないように気をつけて書いた。（７）
c. たくさん書こうと思って書いた。（４）
d. その他（１）⇒日本語が下手だから，自分の文の意味がわかりやすいか考えて書いた。

5.7　教師のフィードバックについて

ジャーナルを返却した際に，ノートを開いて読んでいる姿を担当教員もよく目にしていた。アンケートの回答からも直された箇所の確認を行ったり，コメントを読んだりしていたことがわかった。5.4で述べたように，日本語の間違いについては学習者は教師の予想以上によく意識して確認していたようだ。さらに「先生のコメントを読んだ。」と答えた者の回答からは，教師との交流や教師への質問の場として活用していたことがうかがえる。D は教師のコメントについて，「先生のコメントはやさしいと思った。ゲームを友達とやることを書いたら，お金を大切に使おうと書いてくれた。」と言っていた。学習者が教師のコメントを詳細に覚えていたのには驚かされた。

多くの学習者は教師への質問の回答を読んだり，教師との交流を楽しみにしているようであったが，L はインタビューで「気持ちを書くのは大切だった。嬉しかったり，困ったりしたことを書いたら，リラックスできた。」と述べている。L は感情の発散の場としてジャーナルを活用していたようだ。

また，J はインタビューで「これは書いてもいいかな，悪いことは書かないほうがいいかなと考えたこともありました。」と述べ，読み手（教師）を意識して話題選択をしていたことがわかった。他の学習者の回答からはうかがえなかったが，読み手が教師ということで書かれた話題が制限された可能性は大いにある。しかしながら，学習者の書いたジャーナルに修正したり，コメントをつけたりすることは，日本語ジャーナルの目的に挙げた学習者と教師とのラポール形成に大きく貢献していることがわかった。

表12　返されたとき，どうしたか（複数回答可）

Q7. ジャーナルが返された時，どうしましたか。	**インタビュー**
a. 直されたところを確認した。（8）	〈間違いの確認〉 ・先生が直したところを見た。 ・何が間違っているのかわかった。 ・間違いを訂正してもらえるのがよかった。 ・日本語の間違いを直したいからよかった。 〈間違いの意識化〉 ・間違えたところを次は直そうと思った。 ・先生がチェックしたところを良く見て，次は間違えないように気をつけた。　・文法が正しくなるのがよかった。
b. 先生のコメントを読んだ。（10）	〈教師との交流・教師への質問〉 ・日記を書いて先生と話せるのが楽しかった。 ・先生のコメントは大好きだった。時々，先生に私の気持ちを分かってほしくて書いた。 ・先生とコミュニケーションしたいこともちょっと書いた。 ・自分の考えを書くのは先生と交流できていいと思う。 ・時々質問がある時，先生と話せて良かった。 ・先生からアドバイスをもらえることが一番良かった。 ・勉強方法を質問した。ジャーナルで質問ができるのは良かった。 〈その他〉 ・先生のコメントはやさしいと思った。 ・先生のコメントの言葉を調べた。 ・先生のコメントに自分も返事をしたいと思った。
c. 特に何も読まなかった。（0）	−

5.8　その他（感想・意見など）

最後に，ジャーナルについての考えを自由に書く欄を設けた。未記入の者は８名いた。自由記述欄で得た回答は以下の通りである。学習者の書いた感想は概ね肯定的なものであった。ここでも内容と関係して，実施の回数についての意見が聞かれた。毎日継続して行うことの意義と，学習者への負担との両方を検討しなければならない。

表13　ジャーナルについて

Q８．そのほか，ジャーナルを書くことについて，あなたの考えを自由に書いてください。
〈感想〉・意見がない。このままでいいと思う。　・学生と先生はいろいろ話すことができた。 ・日本語の勉強に良く手伝った。まだ正しくないけど，書きたいことが書けた。 ・ジャーナルは役に立った。　・あぁ，最初は毎日書いたのに… ・直してもらったことは漢字と文法と正しく使えるためによかった。 〈回数に関すること〉・毎日書くことはあまりないから，週に２，３回のほうがいい。 〈その他〉・誰の日記が一番いいか選ぶのがいい。日本語を直してくれてありがとうございました。

６．総合考察

日常的にジャーナルを書くことによって日本語で表現することに苦手意識・抵抗感をなくし，対話交流によってラポールを形成することが，教室運営にどのように役に立つかということを目的に，コースワークの一環としてジャーナルを書くことを取り入れた。

日本語能力の向上に役立つかどうかについては，この１学期間のジャーナルだけでは効果をとらえることが難しかったが，Ｋのように回を重ねるにつれて漢字語彙が増えたことや，新しく習った表現や語を積極的に使う者が多かったこと，分からない漢字や言葉を時々調べて書いた者が多かったことなどから，顕在化されないまでも潜在的に日本語能力が向上しつつあることが推察される。一方で，同じＫでも助詞の脱落・誤用に関しては改善があまりみられなかった。漢字と助詞の習得速度の違いと，最初から体系的な指導を受けなかったという学習環境の影響が要因として考えられる。助詞は最初から正確な使用法を身につけなければ修正が難しい項目であることが推察される。

ジャーナルの分析からは日本語能力のめざましい進歩を証明することはできないが，アンケート調査では，ジャーナルは日本語学習に非常に役立つ（14）という意見が多かった。「文法能力が高まった」，「自分の考えを書くのに慣れて早くなった」という意見から，自信を深めるという点では非常に効果的であったと思われる。また，「間違いを訂正してもらったのを見て，次は間違えないように気をつけた」という意見が多かったことから，このジャーナルを活用して日本語能力を高めようとする学習者の意欲が感じられ，この活動が日本語力向上への動機づけとしても役立ったことが察せられる。

もう一つの狙い，教師と学習者のラポール（信頼関係）の形成という点については，「日記を書いて先生と話せるのが楽しかった。」「先生のコメントは大好きだった。時々は，先生に私の気持ちを分かってほしくて書いた」「ジャーナルは何でも話せる親友みたいだった」などの回答からも，日々のジャーナルの対話からも，うかがうことができた。悩みの相談，教師個人の考えや意見を問う働きかけ，他の授業の不満や愚痴などを日常生活の流れの中でさらりと書

いて，教師に同情や理解を求めるものが多く見受けられた。留学生活の不安や悩み，寂しさを解消するために役立っていたことがわかる。

学習者に最適な学習環境を作り出すためにも役だった。学習者の心や実生活を含めた理解の上で，学習者の立場や視点に配慮しながらクラスワークを行うことができた。また，ジャーナルの文法的誤りや授業に対する感想を通して，指導内容に対するフィードバックが得られ，教師が自らの指導法・内容を振り返るためにも役立った。

7．おわりに

毎日ジャーナルを書くことについて「毎日書くのが大変だった。週に２～３回，４回ならいい」「いつも同じ生活をしているので書くことがなかった」「時々疲れて書けなかった」という意見が出された。しかし，提出状況を見ると最後まで継続した12名の平均提出数は57回，１週間に平均3.5回である。毎日書くように言われているからこそ週に３，４回書けたのではないか。毎日書くことにより習慣性を培うことができ，日常の細かい心の変化が表れたのではないかと思われる。

ジャーナルを１冊のノートにまとめたいと思ったため，教師はその日のうちに返却しなければならなかった。そのため休み時間も休まずにコメントを書くことになった。その姿を見て，F はジャーナルに「毎日休む時間にも休むことができずに私たちの日記をチェックしてくださる先生を見守ってもっと一生懸命しなくちゃいけないと思う気がします」と書いている。学習者たちは教師のフィードバックの言葉や一生懸命に取り組む姿勢をしっかりと観察し，影響を受けている。この取り組みを通して，教育・学習活動は教師と学習者の相互・協働作業によって成り立つものであることを再確認した。

コースワークの一環としてジャーナルを書くという取り組みは担当教員にとって初めての試みであったが，期待した以上に授業運営に役立ったという感想を持っている。習った文型をコミュニケーションのツールとして試用する場としても，特に初級あるいは，初級後半のレベルでジャーナルをコースワークに取り入れることは有用だといえる。今後もこの取り組みを続けていきたい。

注

1）倉知（1992）学習者をめぐるさまざまな相互作用の核として，学習者と学習援助者間に生起する二者間の相互作用。

2）①情報収集，②ストレス，フラストレーションの解消，③約束取り付け，④自己宣言・自己省察，⑤創作の発表⑥社会的援助を求める，⑦自己アピール，⑧告白・秘密共有，⑨社会批判，⑩相談，⑪依頼・了解取り付け，⑫言い訳・釈明，⑬要望，⑭親和的態度・社交辞令・世辞表明⑮応答，応諾，⑯同調・服従・反発・抵抗の意思表示，⑰謝罪，⑱共感を求める場，の18項目である。

3）ジャーナルを回収できなかった３名の理由は次の通りである。N は一時帰国前に回収ができなかった，O は学期中にノートを紛失してしまったということだった。P も長期休暇前に回収がで

きなかった。３名のうちＰはジャーナルの提出は数回と非常に少なかった。インタビューによると，ジャーナルに対して否定的な意見はなかったものの，これまでに日記を書いた経験がなく，何を書いてよいかがわからなかったということを述べていた。

4）交換留学生として2010年４月に来日。母国では「日本語文化学科」の２年次に在籍。コース開始時のプレースメントテストで初級後半レベルになった。

5）イラン人の配偶者と子ども（２歳半）とともに2007年８月に来日。ボランティアセンターで150時間学習した。『みんなの日本語 本冊Ⅰ・Ⅱ』を使って勉強したが，終了していない。

6）ノートの表紙にはカレンダーを貼り，提出された日付にスタンプを押して提出状況が一目でわかるように工夫した。

7）ジャーナルの提出は授業がある週５日は毎日出すよう促したが，表１に記したジャーナルの数は，週末や連休のジャーナルの書き方は１つにまとめる者，分けて書く者と様々であったため，本稿では提出回数は問題としていない。

8）用語や分類法は益岡隆志・田窪行則（1989）に基づく。

9）国際交流基金・日本国際教育協会（2004）に基づく。

10）授業で使用した教科書名とその表現が指導項目として取りあげられている課。「み」は『みんなの日本語中級Ⅰ』スリーエーネットワーク，「中」は『中級へ行こう』スリーエーネットワーク。

11）東海大学とタイ国キングモンクット王工科大学ラカバン校（KMITL）との間で行われている日本語教育のツイニングプログラム。KMITL で半年の日本語学習を行った後，別科日本語研修過程に入学し，東海大学進学を目指す。

参考文献

岡崎眸・岡崎敏雄（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン　言語修得過程の視点から見た日本語教育』凡人社　pp.12-15

倉知暁美（1992）『対話からの異文化理解』勁草書房

倉知暁美（1994a）「情意領域を重視した第二言語習得論とジャーナル・アプローチとの接点―外国人学習者の文化学習と言語習得の関わり―」『広島大学日本語教育学科紀要』4，pp.12-23

倉知暁美（1994b）「ジャーナル・アプローチの展開―日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて―」『日本語教育』82号，pp.123-133

倉知暁美（1996）「「内なる異文化」の克服：学習援助者育成のジャーナルにおける教師の「学び」」『九州大学比較教育文化研究施設紀要』第50号，pp.119-136

倉知暁美（2003）「ジャーナルの機能と機能別に見る学習援助者の対応―外国人留学生の場合―」『広島大学日本語教育研究』(13)，pp.1-8

河野理恵（1997）「日本事情」教育としての“ジャーナル・アプローチ”の意義」『地域文化研究』1，pp.95-112

河野理恵（2000）「作文教育としての「ジャーナル・アプローチ」の意義」『一ツ橋留学背センター紀要』3，pp59-68

国際交流基金・日本国際教育協会（2004）『日本語能力試験　出題基準（改訂版）』凡人社

坂本恵美（1995）「大学の初級日本語クラスにおけるジャーナル・ライティングの効用」『世界の日本語教育』5，pp.75-93

鄭恵允「「ジャーナル・アプローチ」による日本語習得に関する研究―異文化間接触に基づいた日本語教育論の構築にむけて―」『人文科学教育研究』26，pp.73-81

藤井由佳（2007）「ジャーナル・アプローチによる日本語教育の試み」『神戸親和女子大学教育研究センター紀要』第３号，pp95-103

益岡隆志・田窪行則（1989）『基礎日本語文法』くろしお出版