［研究ノート］

初中級から中級レベルの日本語教育におけるジャーナルの活用

西山友恵・久津間幸子・宮城幸枝

1. はじめに

初級終了後，順調に中級・上級へ進む運用能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」に高めるための指導が必要になる。しかし，「書くこと」については，作文や宿題などを通して指導は行っているものの，書く量と内容の両方の面で充分とは言えない。また，書く技能は４技能の中でも「自然に」「常に」行うことが難しい特性であるため，意識的に高める努力をしなければならない（村上2005）。そこで，書く練習を補うことと，授業で得た知識を使い習慣的に表現する機会としてジャーナルを東海大学別科研修課程のコースワークに取り入れた。ジャーナルを書くことを通して，書く過程で日本語で考えたり組み立てたりすることに慣れ，それによって日本語能力が向上することを期待している。また，教師とのラポールを形成し，円滑な教室活動に役立てることも目的とした。

2010年度春学期のジャーナル活動について報告した久津間他（2011）はジャーナル活動について，①日本語学習に自信を深めることができ，日本語力向上への動機付けとして役立った。②ラポールが形成され，留学生活の不安や悩み・寂しさを解消するために役立った。③教師の振り返りに役立った，と述べている。

この取り組みで得られた結果から，引き続き担当するクラスでジャーナル活動を行った。2010年度秋学期は，久津間他（2011）の課題をふまえ「毎日ジャーナルを書くのは大変だった」という学習者の負担感を軽減するために，提出を毎日から週１回に減らして行った。また，即日返却が困難なことから，ノートではなくA4版の罫線紙に書いてもらった。提出を週１回に変更した結果，全体の提出率が良くなり，学習者からも「提出回数はちょうどよかった」という回答が得られた。しかし，罫線紙に変更したことによって，書かれる量と内容に変化があった。１回に書く分量が増えたという点では良かったが，日々の出来事や感じたことなどを書く「ジャーナル」の性質とは異なり「私の国と日本の違い」「日本の温泉」とタイトルがついた，いわゆるテーマ作文を書いてくる者が多くなった。

2010年度の２学期間で行ったジャーナルの分析からは日本語能力の点でめざましい進歩があ

ったとは言えないが，内容分析・アンケート調査の回答によると，学習者からは「自分の考えを書くのに慣れて速くなった」「文法能力が高まった」など意義を見出したという感想が多かった。

2011年度春学期は，初中級と中級クラスでジャーナル活動を行った。２つのクラスではジャーナルを読む教師の数や，提出日などが異なる。新たな試みとして，学期終了後，学習者だけでなく教師へのアンケート調査も行い，教師の視点からのジャーナル活動を観察した。これに基づき，本稿では異なった方法で行った２クラスのジャーナル活動を，学習者と教師，双方の観点から分析，考察する。

２. 研究の背景

コミュニケーション能力の育成が重視されている現在，ライティングにおいてもコミュニカティブな活動が求められる。英語教育では，佐藤（2002, 2010），鈴木（2004），橋爪（2007）がダイアローグ・ジャーナル・ライティング[1)] の活動を授業に導入，分析し，その有効性を報告している。佐藤（2002）は，ダイアローグ・ジャーナル・アプローチを英語の授業活動に取り入れた結果，英語の総合的学力向上に強く貢献する結果は見られなかったが，「①対話性，②交流的足場作り，③失敗の場所作り[2)] としての役割を果たしている」と述べている。

倉地（1992, 2003）が異文化間教育で1987年に導入したジャーナル・アプローチは，学習者が感じたこと，意見，悩みなどをノートに自由に記述し，教師がそれにコメントを記述して返却することを繰り返し，相互行為を行っている。倉地のジャーナル・アプローチでは，教師は教える者としてではなく，学習援助者として学習者に接し，記述したものに対して一切の添削，加筆，訂正を行わないことを原則とする。異文化間の対人相互交渉による対話を体験させる手段として，ジャーナルの果たす役割は大きいと述べている。

このようにジャーナル・アプローチは異文化間教育の手段として行われてきたが，日本語教育においてもこの方法が取り入れられている。その結果，ジャーナルは学習者のカタルシスを図り，教師と学習者の間にラポールが形成され，相互作用の中で自己分析・発見・理解を進めることができることが報告されている（藤井：2007，倉地：2006a, b, 2010，久津間他 2011）。倉地（2010）は，ジャーナル・アプローチが学習者への心理的援助の一端を担えるのではないかとしている。また学習者のみならず，教師もジャーナルを通して内省し授業の振り返りに役立てている（倉地 2010，久津間他 2011）。このように日本語教育においてもジャーナル・アプローチ活動が学習者のラポール形成に役立っていることが検証されている。

一方，ライティングスキルの観点からもジャーナルの有効性が論じられた（倉地 1994，鄭 1999，河野 1997, 2000，山口 2001, 2003，名嶋 2010，久津間他 2011）。河野（1997, 2000）は，課題作文とジャーナルを文の長さ，文の構造の複雑性，文型を比較分析した結果，ジャーナルには単純な文型が現れやすいがジャーナルの持つ特徴「自由な自己表現」が，流暢さや上達度を促進させ，文章に論理性をもたらすことを示唆している。鄭（1999）は，評価をしないジャーナルは，学習者が誤りを恐れずに自己表現することができると同時に，初級学習者には，教

師の「間接的アプローチ」[3] によって誤用を正用に持っていくことができるのではないかと述べている。久津間他（2011）では，ジャーナルは継続することによって，授業で習った新しい語や表現を活用する場になったと分析している。

また，倉地（1994）はジャーナル活動が表現作文能力の拡大に及ぼした影響について，言語習得の面で自信をつけさせ，自己表現やコミュニケーションへの内的動機づけを高めるとしている。

異文化間教育で導入されたジャーナル・アプローチは，語学能力に対する劣等感を起こしたり，表現することに対する意欲が抑制されないように，評価や訂正をしないことを原則としているが，久津間他（2011）では，ジャーナルの誤用に対して直接的な訂正を行っている。アンケート調査の結果，学習者は誤用訂正を活用して日本語能力を向上させようとする意欲があり，ジャーナルが学習者の日本語力向上への動機づけにも寄与していることがわかった。

3. 調査の概要

3.1 ジャーナルの目的と方法

ジャーナルは，中級レベルと初中級レベル[4] の２つのクラスで行った。対象者の背景については，3.2で詳述する。ジャーナルをコースワークに取り入れた目的は，久津間他（2011）で示したように２つ挙げられる。１つ目は，日本語で考えて書くことを通じて「日本語力の向上」を目指すことであり，２つ目は，学習者と教師の信頼関係「ラポールの形成」を狙いとしている。学習者には授業開始時に，ジャーナルの目的を書く機会を増やすためと説明した。また，書いた内容に対して必ずフィードバックすることも伝えた。

ジャーナル交換は2011年度春学期に約13週間行った[5]。なお，中級クラスと初中級クラスで実施方法に若干の違いがある。２つのクラスの概要について表１にまとめる。

表１　クラスの概要と実施概要の違い

	中級クラス	初中級クラス
メインテキスト	『ニューアプローチ日本語上級 [完成編]』	『みんなの日本語中級Ⅰ』
クラスの概要	大学院進学・協定大学との交換学生が主	学部進学・大学院進学
担当した教師の数	４名	１名（作文担当）
提出方法	提出曜日を固定しない	提出日を固定
実施方法の説明	クラス担任がコース開始時に実施	作文担当の教師が作文の授業内で実施

まず，ジャーナル用のB5版のノート[6] を準備し，その１冊にジャーナルを書くよう指示した。次に，２つのクラスで共通して学習者に伝えたことは，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修正は行うが日本語の授業の評価対象としないこと[7]，③（２つのクラスで提出方法は異なるが）できるだけ週１回は提出することの３点である。また，前回の取り組みの反省から，事前に書く内容についてのアドバイス[8] を詳しく行った。

２つのクラスの大きな違いは，提出日とジャーナル交換を担当した教師の数である。中級ク

ラスでは提出曜日を決めず週１回出すのに対し，初中級クラスでは，提出曜日を月曜日に固定して行った。また，中級クラスではジャーナルを受け取った担当者がそれぞれコメントや修正を加え，翌日に返却したのに対し，初中級クラスでは作文担当の教師１名がコメントと修正を加え，その日のうちに返却していた。

3.2　対象者の背景

対象者は中級クラス13名と初中級クラス15名である。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は表２の通りである[9)]。ジャーナルの内容分析は，ノートが回収できなかった６名[10)] を対象から除外し，コース終了時に行ったアンケート調査は，28名全員を対象とした。また，教師へのアンケート調査では，コメントを書いた教師５名が対象である。

表２　対象者の背景とジャーナルの数

	国籍	性別	ジャーナルの数		国籍	性別	ジャーナルの数
中級クラス	中国	男性	3	初中級クラス	中国	女性	13
	中国	女性	6		台湾	男性	12
	香港	男性	2		台湾	女性	13
	台湾	女性	3		台湾	女性	13
	タイ	女性	9		タイ	女性	8
	タイ	女性	6		タイ	女性	13
	フィンランド	女性	11		タイ	女性	22
	ドイツ	女性	18		タイ	女性	15
	中国	男性	未回収		タイ	女性	12
	タイ	男性	未回収		韓国	男性	9
	ベラルーシ	男性	未回収		モンゴル	男性	11
	中国	男性	×		パキスタン	男性	12
	韓国	男性	×		デンマーク	女性	24
					サウジアラビア	男性	12
					韓国	男性	未回収

3.3　分析方法

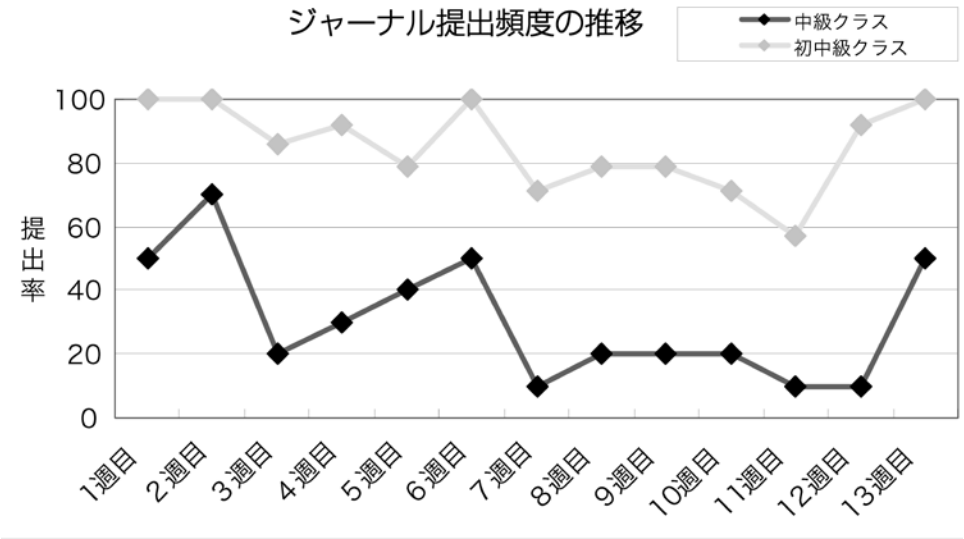
学習者の書いたジャーナルとアンケートについて，「日本語力の向上」「ラポールの形成」に焦点を当て分析を行う。今回の調査では，学習者だけではなく，教師にもアンケートを行った。アンケートは，ジャーナルについての取り組みやその感想，意見を選択形式と自由記述形式で答えてもらった。

4．結果

ジャーナルの取り組みを提出頻度により観察する。また，学期末に行ったアンケート調査の学習者と教師の回答を分析する。

4.1　ジャーナルの取り組み（提出頻度）

グラフ１はジャーナルの１週間ごとの提出頻度の推移をまとめたものである[11)]。ここでは，ノートを回収できなかった４名は数に含めていない。２つのクラスの学生数が異なるため，提出率で比較した。



グラフ１　ジャーナル提出頻度の推移

グラフ１から，両クラスとも学期後半になると提出率が大きく下がっていることがわかる。７週目に大きく下がったことは，その時期にスピーチコンテストの原稿作成や練習が始まったことが関係していると思われる。また，中級クラスと初中級クラスとを比べると学習者の取り組み（提出頻度）に差があることがわかる。

4.2　学習者アンケートの回答

学習者側からみたジャーナル活動を「日本語力の向上」「ラポールの形成」に焦点を当て，分析する。

＜日本語力の向上＞

4.2.1　日本語でジャーナルを書いた感想

日本語で書くことについては，「日本語でジャーナルを書いてみたかった」や「自分が日本語で日記を書くことができると思わなかったので嬉しかった」という肯定的な感想がある一方，「楽しかったが，日本語で本当の気持ちが出せない」という感想もあった。

情意面については，「自分のことが書けるから楽しかった」「自分の気持ちを伝えるチャンスがあった」「面白いことを伝えたかった」という肯定的な感想があった。これらのことから，ジャーナルが日本語で書くことの動機づけになっていることがわかる。

また，「いろんなことを考えられた。好きなことが書けて楽しかった。そして，日本語の言

葉がわかってきた」「自分の生活の記録ができるし，日本語の使い方も練習できるし，それに教科書以外の単語も調べなければならないので学べた」「先生に読んでもらって feedback がもらえた」など日本語学習と関係づけた回答も得られた。

一方，少数意見ではあるが，「自分のことを他の人に言うのは好きではない」「ジャーナルをつけることが好きではない」というジャーナルそのものに対する否定的な意見も聞かれた[12)]。

4.2.2　日本語力の向上に役に立ったかについて

「日本語力の向上に役に立ったか」について，４つの選択肢「とても役に立つ」「役に立つ」「あまり役に立たない」「全然役に立たない」で回答を求めた。その結果，25名から肯定的な意見が得られた[13)]。その理由で最も多かったものは，教師の修正に関するものであった。「伝えたいことを書きたいとき，知らない言葉を辞書で調べて，文法を先生に直してもらった」「文法とか助詞の間違いがあれば，先生はすぐに直してくれるから」「間違ったところから習える」などの回答があった。また，「勉強した文法を使ったので日本語の練習ができた」「自分が言いたいことが伝えられるかどうかわかった」など，習ったことを使う機会として役に立ったという意見や「書くことが苦手。でも日本語で書く練習になった」「書くのが苦手だったけど，ジャーナルを書くと少し上手になった」と自分自身で変化を感じたという感想も聞かれた。

その他に「毎日書けば，きっと上手になるでしょう」や「表現できないことで，もっと日本語を勉強したくなる」という回答もあった。

＜ラポールの形成＞

4.2.3　教師のコメントについて

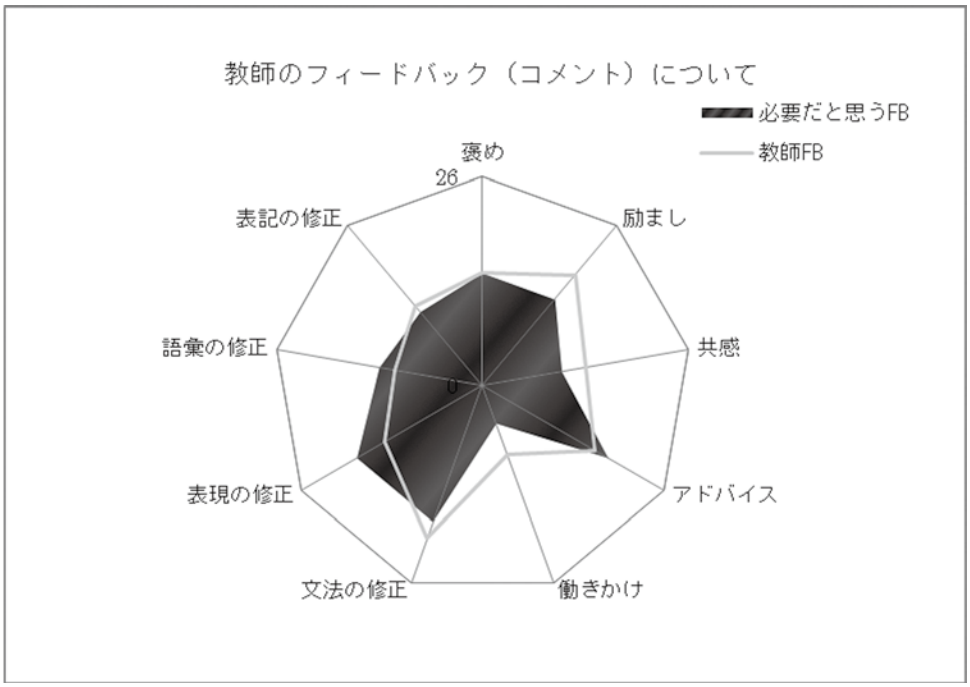
ジャーナルが返却されてからどうしたかについては，全員が「直されたところを確認した」「教師のコメントを読んだ」と回答している。

覚えている修正を聞いたところ，「台湾と日本の漢字の違い」などの文字表記に関すること，「『てほしい』と『したい』が紛らわしいと思ったけど，日記で先生に直してもらってわかった」などの文法に関すること，「『快適じゃない』と書いたとき『気持ちが悪くなってしまう』と書いたほうがいいと直してもらった」などの表現に関することが多かった。

また，教師のコメントについては，「先生と話すことが楽しかった」という教師との交流を肯定的に捉える意見が多く聞かれた。他にも，「コメントがあるのはよかった。（コメントが）ないとムシされた感じだ」という回答もあった。教師のコメントを真剣に受け止め，期待していることがわかる。「婚約したと伝えた後，先生の『おめでとう！！！！』は楽しかった（原文ママ）」「先生の『がんばって』のコメントはよく覚えています」「○さん，大変でしたね。（パソコンの）ウィルスはめんどくさいですね」など，内容に対する感想・励まし・共感のコメントが挙げられた。その他に，「足球というのは韓国の遊び？」という質問や，「困ったことがあった時に，何をしたほうがいい」などの助言，「『○○ブーム』という言葉を覚えた」と未知語が印象に残っていると書いた者もいた。

4.2.4　学習者が期待する教師のコメント

「教師からどんなコメント・修正があったか」を「教師からどんなコメント・修正が欲しいか」について，選択肢[14] の中から選んでもらった。その結果がグラフ２である。



グラフ２　教師フィードバック（コメント）について

５名の教師が実際に行ったコメント・修正は実線で，学習者自身が欲しかったと答えたコメント・修正は塗りつぶした部分で示している。「褒め」「励まし」「共感」「アドバイス」「働きかけ」「文法」「表記」に関する修正は，実際に行った教師フィードバックのほうが学生の求めるフィードバックを上回っているが，「表現」「語彙」については，より多くの修正を期待していることがうかがえる。

4.3　教師アンケートの回答

「日本語力の向上」「ラポールの形成」に焦点を当て，教師側からみたジャーナル活動について見る。

＜日本語力の向上＞

4.3.1　ジャーナルを行った感想

教師側のジャーナルを行った感想は日本語についての記述はなく，学生の生活の一部を垣間見ることができ，「楽しかった」「面白いと思った」「よく知ることができた」という感想が得られた。このような肯定的な感想は教師全員から聞かれた。「最初はジャーナルを読んだりコメントを書くのが大変かなと思ったが，実際やってみるとそうでもなく，逆に読むのが楽しみ

になり，コメント書きも苦に感じなかった」と述べていることからも，教師にとっても楽しく行える活動であったことがうかがえる。

4.3.2　日本語力の向上

「ジャーナルを読んで気づいたこと」「ジャーナルの利点と欠点」「今後に向けての提案・改善案」「ジャーナルに対する意見」の回答で言及された日本語力の向上に関する意見をまとめる。

「ジャーナルを読んで気がついたこと」の回答では，「ジャーナルの場を使って表現の工夫をし，より良く伝えようとしている学生と，単純な文の羅列で終わってしまう学生がいた」「（なかなか書けない学習者に対しては）内容を完全に自由にするよりも，学校以外の生活でどのような日本語を使ったかのメモなど，書くべき内容をはっきりと示した上で，それを書く意義を説明した方がいいかもしれないと思った」ということが聞かれた。

「ジャーナルの利点」については，「文章表現で扱うテーマとはちがって，日常的な出来事を書くことができる」「日本語で自由に表現することができる。伝えることの楽しさが感じられる。実際に自分のことを語るので工夫して使った表現などは定着すると思う」と授業で書く作文との違いについて述べている。また，「書く訓練になる。学生のやる気に応じたタスクなので，書くことが好きな学生，やる気のある学生にとっては自分の力を伸ばすチャンスになる」ということが聞かれた。

一方，「ジャーナルの欠点」としては，「よく提出する学生とそうでない学生の差が大きく，提出をどこまで強制するかが難しい」とし，日記を書き慣れていない学生は辛い作業になる可能性があるのではないかと述べている。「『間違ってもいい。時間を掛けずに書いて』と言っても，思った以上に学生は時間を掛けていたようだ」という学習者の負担を考慮する回答があった。また，「学生によっては適当に書いて終わってしまうことがある。適当に書いている学生はそれが定着する恐れがある」とコミュニケーションの場として自由に書くことへの懸念，「書くことが苦手な学生，時間に追われている学生，ジャーナルを書く意義を感じられない学生にとっては，利用する機会があまりない」「ジャーナルを書くことでどんないい点があるか，説明しにくい」など，ジャーナルを書く意義についての指導の重要性に関することが挙げられた。

「今後に向けての提案・改善案」の中では，「ジャーナルを通して，たくさん文章が書けるようになった，文体や構成を考えて書けるようになったなどの，具体的に効果が期待できる指導や働きかけがあると，ジャーナルにもっと意義が出てくるのではないか」「ジャーナルのようなもの（教材・記事）を読解の時間に読んで，ジャーナルを書くことの意味を知らせる必要がある」「ジャーナルの意義を何に求めるかによると思う」など，指導的な立場からジャーナルを日本語学習とどのように結び付けるのかということが今後の課題として挙がった。また，初中級クラス担当の教師は「毎日書くかどうかは個人に任せて，提出日だけを決めたのはよかった。負荷も丁度よかったと思う」という「負荷」の加減を個人に委ねた点がよかったという回答があった。

＜ラポールの形成＞

4.3.3　教師コメント

中級のクラスを担当した４名の教師で「コメント」や「修正」に関する申し合わせは，特に行わなかったということだが，コメントについては，教師の全員が「学生が読んでわかる日本語で書くこと」「感想を率直に伝えること」を意識していた。

コメントは，文法や表現はおよそ既習の範囲で書かれているが，語彙に関しては未習語彙を含めて書いている。しかし，学習者が読めそうにない漢字には，漢字の上に読み仮名をつけるなど配慮があった。初中級クラスを担当した教師は，学習者が読み仮名を見て辞書で調べてくれることを期待して，未習語彙を含めてコメントしていた。

教師が書いたコメントは，「質問」と「感想」の２つに分けられ，学習者の書いたジャーナルの内容で分からなかった部分を確認したり，内容に関連する質問を書いていた。さらに，「質問は，内容に対して発展的に考えてもらうために考えて行った」と述べている。また，コメントを書く際に，「否定的なコメントを避け，褒める点を強調した」とも述べている。その他にも，ジャーナルの内容に関連したことで自分について語ることもあったと言っている。

表現や文法の修正についてほとんどが明示的に行われていたが，中には「…ですか？」と質問の形で暗示的に学習者自身に気づかせるなどの工夫をしていた。

4.3.4　ジャーナルの内容をもとにした交流

ジャーナルの内容について，直接，学生と話したり，役立ったものとして，「『○○祭りへ行ったんですか？』『○○さんと友達なの？』のように話題を広げたことがあった」，共通の話題を見つけ「お互いの話題のきっかけになっていた」と述べている。

また，「進路がなかなか決まらず気持ちが落ち着かない学生に対し，声をかけて慰めることができた。ジャーナルで学生の心理状態を知らなければフォローをすることができなかったと思う」と述べている。

その一方で，週１回の担当ということもあり，ジャーナルをあまり見なかった教師は，ジャーナルをもとにした交流は特になかったということだった。

５. 考察

5.1　日本語力の向上という点から

5.1.1　アウトプットとしてのジャーナルの役割

学習言語での正確なアウトプットを目指すことによって，学習者は言えることと言いたいこととのギャップに気づく。ジャーナルを書くことによって，ことばの用法や語用等について，仮説を検証し，学習言語の規則について意識化することができるとされる（岡崎・岡崎2001）。

コミュニカティブな活動のひとつとしてのジャーナル活動では，読み手と書き手と意味のあるやりとりを継続することができる。そして，その過程で正しい表現と自分の表現とのギャッ

プに気づき，修正していく時間が持てる。教師の修正とそれに対する学習者の自己修正のプロセスの例を以下に挙げる。

＜修正された例＞

	学習者		教師の修正
4/21	今週は忙しかったを感じだった	→	忙しかった
	楽しいを感じた	→	楽しかった
5/1	買い物をしたので忙しかった		

4/21に教師に修正され，5/1には正しい文章で書いている。

	学習者		教師の修正
4/21	一者	→	一緒
5/1	一者	→	アンダーラインを引く
5/13	一緒		

5/1に漢字を修正されているが，5/7にまた同じ誤字を書いている。その時，教師は「者」にアンダーラインのみで暗示的に指摘したところ，5/13には「一緒」と正しい表記で書かれていた。この例のように，漢字の間違いについては，一度，間違いを直されると，ほとんどの学習者が次回からは正しい漢字で書くようになった。

＜完全に修正されなかった例＞

	学習者		教師の修正
6/10	ほかにただ59日間だけ帰国するまで	→	帰国するまであと59日しかない
6/14	帰国するまであと47日しかないから		
7/7	あしたから１か月だけ国の帰りまでだ	→	帰国するまであと１か月しかない

6/10「ほかにただ59日間だけ，帰国するまで」を「帰国するまであと59日しかない」と修正され，6/14には「帰国するまであと47日しかないから」と正しい表現になっていた。しかし，7/7には「帰国まであと１か月しかない」と表現するべきところを「あしたから１か月だけ国の帰りまでだ」となっている。気づきが行きつ戻りつしながら修正されるようすが垣間見られた。

	学習者		教師の修正
4/25	覚えなちゃった	→	覚えなきゃいけない
7/3	答えなきゃちゃった	→	答えなきゃいけなかった

4/25に「覚えなちゃった」を「覚えなきゃいけない」と修正され，7/3には「答えなきゃちゃった」と書いている。文として完全ではないが，以前，修正された「きゃ」を意識し，自分の仮説を検証しようとしている様子がうかがえる。

このように学習者はジャーナルを介した教師との相互交渉の中で，自分の仮説が正しくなかったと気づき，再度別の表現で試みて検証している。教師も，学習者の中で起こっていること

を目にすることができ，自己修正の過程を知ることができる。

ジャーナル・アプローチでは，教師は学習援助者の立場として[15]，また学習者の意欲を削がないためにも，学習者が書いたジャーナルに修正は行わないことを原則としている。しかし，学習者のアンケート調査で，役に立ったこととして「よく書くとき，文法を間違うこともあります。それは私は気にしない。後で先生が直す」「自分の考えをそのまま，書いたことを先生が見て直してくださるからです」などが挙がっている。これらのことからも，ジャーナルの修正を否定的に考えず，むしろ直してもらえるという安心から間違いを恐れずに書いていることがわかる。学習者は自分の書きたいことを自由に表現できないことで，正確な日本語とのギャップに気づいている。教師のフィードバックに対しては，次のようなコメントがあった。「『てほしい』と『したい』が紛らわしいと思ったけど，日記で先生に直してもらってわかった」「『快適じゃない』と書いたとき『気持ちが悪くなってしまう』と書いたほうがいいと直してもらった」とある。このように１対１でコミュニケーションするジャーナルでは，アウトプットの直後に誤用が修正されるので，誤りに気づきやすく，仮説⇔検証が効果的に行われる。

役に立つと思う理由に「たくさんのことを書きたいけど，表現できなくて，もっと日本語を勉強したくなります」「伝えたいことを書きたいとき，知らないことばを辞書で調べて，文法を先生に直してもらった」などの感想がある。伝えたいことと書けることとのギャップへの気づきが，向上心をかき立たせたり，知識を強化することに役立っていると言えよう。教師からの個人的な働きかけに対しては，「私のバイトやってる店，見に行くって書いたと覚えている」「婚約したと伝えた後，先生の『おめでとう！！！！』は楽しかった（原文ママ）」など非常に具体的に覚えていて，印象深い思いを持っていることがわかる。ジャーナルは意味のあるコミュニケーションの場となる。例えば，「足球というのは韓国の遊び？」との教師のコメントに対して翌週のジャーナルに，「いいえ，足でする排球みたいですね。（スポーツです）」と自分なりに説明を書き込んでいる。

その他にも，教師のコメントにあった「残念」の読みを調べて書いたり，「慣れる」「通う」の上に母語で対訳をつけている。コメントをこのように調べて理解しようとする積極的な努力は学習につながる。

5.1.2　作文と異なるジャーナルの役割

ここでは，授業内で書く「作文」と「ジャーナル」との違いについて述べる。作文とジャーナルは，書く形式・内容・分量，及び重視されることがらについて，表３のように違いがある。

表３　「作文」と「ジャーナル」の違い

	授業内で書く「作文」	「ジャーナル」
形式（構成）について	構成が導入され，それに基づいて書く。	自由度が高い
内容（トピック）について	ほとんどの場合，決められている	自由である
分量について	量と字数の制限がある。	量と字数の制限がない。
重視されることがらについて	正確さが最も重視される。	正確さより，内容が重視される。

東海大学の別科では各レベルで，表現 Can-do リスト[16] に基づいた授業が展開されている。初中級クラスの作文の授業では，「自己紹介文」「意見文」「スピーチ作文」「アンケート結果の文章化」「簡単なグラフ解説文」「メールの書き方」「手紙文」を説明し，練習している。

また，中級クラスでは「作文」の授業という位置づけではなく，週３コマ（１コマ90分）の表現クラス[17] が設けられ，「書くこと」「話すこと」の練習を連動させて学習する。表現クラスの目的は，①口頭要約，②プレゼンテーション，③ディベートを行うことを通して，アカデミック・スキルを身につけることにある[18]。はじめにそれぞれの構成を学び，構成に基づいて原稿を作成したり，発表ができるように計画されている。したがって，身の周りの出来ごとを書く機会は非常に少なく，ジャーナルを書くことによってそれを補うことができる。

5.2　ジャーナル活動とラポール形成

今回のジャーナル活動を学習者側と教師側の両方から考察した結果，目的の１つ目の「日本語で考えて書くことを通じて日本語力の向上を目指す」については，5.1.1で挙げた例のように，教師の修正によりすぐ修正されるものもあれば，気づきが行きつ戻りつしているものもあった。これらのことから，気づいたものが短期間のうちにすぐ検証されるわけではないが，次第に改善される傾向が多くみられた。日本語で身近なことが書けるようになったり，自分の言葉で表現できるようになったという点では効果があったと言えよう。また，目的の２つ目の「学習者と教師の信頼関係の『ラポールの形成』」については，意味のあるやり取りを継続する中で形成されることがわかった。

今回，中級クラスと初中級クラスとで，ジャーナルの提出回数に差があった。これは，提出方法と大きく関係があると考える。中級クラスの場合，提出する曜日は決められていなかったが，ジャーナル提出は月曜日が多かった。これは，比較的時間に余裕のある週末の出来ごとを書きたいということや，月曜日がクラス担任の授業日ということもあり，回数が多かったのではないかと考えられる。初中級クラスは，提出曜日をはじめから月曜日と固定していたため，宿題と一緒にジャーナルノートを出すという習慣が定着していた。学習者の取り組み方を教師が把握することが，ジャーナルの習慣の維持にも繋がることがわかった。両クラスともジャーナルに否定的な意見が見られないにもかかわらず提出回数に差があるということは，提出日が固定されているからではないかと思われる。提出日を固定すると，習慣として取り組むことができ，提出回数が増えるのではないかと思われる。

また，読み手が誰であるかということが関係しているようである。倉地（1998）では，学習者・教師・ボランティアの三者間で行ったジャーナル活動の難しさを指摘している。一対一の対話では，それぞれが相手の発言やその発話意図に向かって意識を集中させることができるため，相手との信頼関係を築きやすい状況であるが，そこにもう一人の対象が介在することによって相手に向けられる意識が分散し，意識の焦点化が難しくなると述べている[19]。今回行ったジャーナル活動は，倉地の行った三者間のジャーナル[20] とは異なるが，中級クラスのように読み手となる教師が異なることもある。やはり，意味のあるやりとりをするためには読み手を

明確に意識できる状態にあることが大切なのではないだろうか。読み手が固定されていなかった中級クラスでは，教師の質問コメントに対する記述がなかったが，読み手が一人であった初中級クラスでは，学習者が教師の質問コメントに対して返事を返しており，コミュニケーションが双方向に行われていた。中級クラスでは読み手が質問コメントをした教師になるとは限らないからだと思われる。

また，カラーペンを使って書いたり，絵文字の他にもイラストや詩を書いたり自由に自己表現をする者もいた。また，出掛けた先のチケットやリーフレットを貼ったり，ゴールデンウィークの関西旅行にもノートを持参し，記念スタンプを押して旅行先での思い出を記録する者もいた。気楽に日本語を使う場として活用し，留学生活を記録するツールとして利用していることがうかがえる。このようなジャーナルは，ジャーナルに関わる読み手の教師にとっても楽しめるものとなった。一方で，テーマや形式，長さなどの制約がないと，書きたい内容がない場合にはかえって作文より書きにくいという意見もあった。ジャーナルをコミュニケーションの場として，楽しむことができる者と負担に感じる者とがいた。これは，学習者のジャーナルに対する認識の差や，学習スタイルの差によるものであると思われる。この活動を始める前に，教師や学習者にジャーナルの目的や効果を十分に理解してもらってから行うことの重要性を再認識した。

6. まとめ

今回，教師によってジャーナルに対する考え方や意義を何に求めるかの理解が異なることがわかった。ジャーナルを読む相手がわかるように，特定の教師が定期的に継続して読み手となるほうがラポールの形成という点で効果があるようである。

また，教師のコメントは学習者に動機づけを促すものとなっている。学習者にとって「楽しいからこそ書く」という取り組みでなければ，過度の負担や学習効果を伴わない活動にもなり得るということが言える。

自由に楽しく書いて，相互にコミュニケーションをすることにより理解し合う。それを繰り返すうちに日本人や日本語に親しみ，日本語力が高まる。これがジャーナル活動の本来の目的である。学習スタイルの差や書くことへの関心度などによって，この活動にあまり興味を示さない学習者がいることも確かである。過度の負担や強要は避けなければならない。

7. 今後の課題

ジャーナル開始時にクラスで説明を行ったが，継続して書くためには事前に「なぜジャーナルを書くのか」という目的の説明やその効果について，より一層理解してもらう必要がある。書くことが無く，困ったときに学習者がいつでも確認できるような資料を作成し，「自分のことを書きたくない」「書くことがない」といった学生の声に応えたい。

今回の調査の結果，ジャーナルを継続させるためには，提出日を固定するほうが学習者にと

っても混乱がなく良いということが明らかになった。読み手の人数やローテーションの組み方など最良な方法を検討し，学習者にとっても教師にとっても無理のない効果的なジャーナル活動を行うよう努力したい。

謝辞

今回のジャーナル活動に賛同してくださり，また，アンケートに協力してくださった先生方に篤くお礼を申し上げます。

注

1）英語教育におけるダイアローグ・ジャーナル・ライティングは Peyton & Reed（1990）によって次のように定義されている。学習者と教師とのライティングを通したコミュニケーションを指す。その内容は個人的なものであり，学年や学期を通じて定期的に行うものである。ダイアローグ・ジャーナル・ライティングでは，不正確な綴りや文法の間違いは問題にせず，その中のメッセージの内容を重視する。そのため，教師は学習者が書いたものに対して，いかなる評価も訂正することもない。

2）①対話性はダイアローグ・ジャーナル・アプローチにおいて最も重要な特色となる②ダイアローグ・ジャーナルでは生徒の書き込みに対して教師は常に対話を意識し，添削を行わない。教師とダイアローグ・ジャーナル上で共同作業をすることで正しい文体，正しい文法，語彙に触れ，内容以外にも意識が向かうようになる。これが交流的足場作りとなる。③ダイアローグ・ジャーナルは文法や文体など，失敗を恐れずに書き込める場所である。

3）学習者の誤用を直接訂正するのではなく，学習者の誤用を教師のコメントの中に自然な形で取り組むことによって，間接的に自分の間違いに気付かせる方法（鄭 1999）。

4）レベルは上級・中級・初中級・初級の４レベル（各２クラス）に分かれており，学期開始前に行った日本語プレースメントテストと面接テストによって分けられた。

5）学期は15週間であったが，説明を行った日の週と学期の最終週は，テスト期間のために数に含めていない。

6）ノートの表紙にカレンダーを貼り，提出するたび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（資料参照）。

7）倉地（1992）に代表されるように「ジャーナル・アプローチ」では，原則学習者の書いたジャーナルに対し，文法の直接的な修正や添削は原則行わないこととしている。

8）「出来事」「困ったこと」「聞きたいこと」などの他に，自分のことを書きたくない場合は，聞いた話やニュース，天気のこと，友達の話など，他の話でも構わないと説明した。

9）学習者の平均年齢は中級クラスが26.6歳，初中級クラスは26.2歳であった。

10）「未回収」の４名は，ジャーナルを書いていたが，いずれも学期末にノートを回収できなかった者である。提出回数に関しては，中級クラスの担当教師によると，そのうち３名はそれぞれ数回だったということだ。また，初中級クラスの未提出者は，教師の記録によると３回の提出があった。中級クラスの「×印」を記した２名に関しては，ジャーナルを一度も書かず提出もしなかったということだ（自己申告）。

11）１回の提出で書かれたジャーナルの本数は問題としない。

12）今回の取り組みでは，学習者がこれまでに母語でのジャーナルの習慣の有無，母語以外でのジャーナルの経験とも関係するかと思われたが，今回行ったアンケート結果からは，その因果関係は明らかにならなかった。

13）「あまり役に立たないと思う」と答えた３名の理由を書く欄は，いずれも記入がなかった。

14）選択肢は a から j の10ある。選択肢には学習者にわかりやすくするために，読み方と例をつけた。a. 褒め（称賛）:「すごいですね」「よくがんばりましたね」など，b. 励まし（応援）:「がんばってください」「だいじょうぶですよ」など，c. 共感（同調）:「そうですね」「大変でしたね」など，d. アドバイス（助言）:「～ほうがいいですよ」「無理しないでください」など，e. 働きかけ（問いかけ・質問）:「～なんですか？」「どういうことですか？」など，f. 文法の間違いを直す，g. 表現の間違いを直す，h. 語彙（ことば）の間違いを直す，i. 表記（漢字・ひらがな・カタカナ）を直す，j. その他。

15）教師は教える者，学生は教えられる者，評価する者，評価される者としての関係ではなく，教師でありながら，学習援助者であり，学習者とは全く対等な一個の人間として自らを位置づける関係が大切である（倉地 1992）。

16）表現 Can-do リストにある項目を以下に示す。書き方に関すること＜①表記・単語，②文法，③構文，④文体，⑤構成＞，練習項目に関すること＜①意見スピーチ，②資料を用いた発表，③発表後の質問に答える，④ディスカッション→ディベート，⑤通信文（メール・手紙），⑥レポート，１）要約文（間接引用文），２）事実文と意見文＞初級から上級レベルまで，段階ごとにその内容が設定されている。

17）村上治美『日本語中級表現』東海大学出版会 HP 参照：http://www.press.tokai.ac.jp/pdf/j_intermediate_example_schedule.pdf（2011.11.15現在）。

18）その他に，スピーチも行っている。

19）三者間ジャーナルの失敗要因を分析した結果，他に，学生達が自分で主体的に異文化学習者を探し，それに自己投企するのではなく，教師がお膳立てをした活動に安易に便乗することによって，このインタラクションは教師が責任をもって関わっているものだから，自分が積極的にコミットしなくてもよいと思わせる状況を作り出してしまったこと。もうひとつは，一対一の関係で意識的に上下関係を崩そうと思えば，それを社会的・利害的な関係に縛られない空間で，実現することは可能であるが，これが三者間になると非常に難しい局面が出てくることがわかったと述べている。

20）倉地（1998）では，学習者→ボランティア→教師→学習者→ボランティア→学習者→（停滞）→ボランティア→教師→学習者の順でジャーナル交換が行われた。

参考文献

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

久津間幸子・西山友恵・宮城幸枝（未刊行）「初中級クラスでのジャーナル活動について」『東海大学国際教育センター FD 研究会　第２回　日本語教育実践の試み　＜教育実践報告会発表資料 2011.3.11＞』

久津間幸子・西山友恵・宮城幸枝（2011）「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――」『東海大学紀要　国際教育センター』第１号，pp.105-127

倉地暁美（1992）『対話からの異文化理解』勁草書房

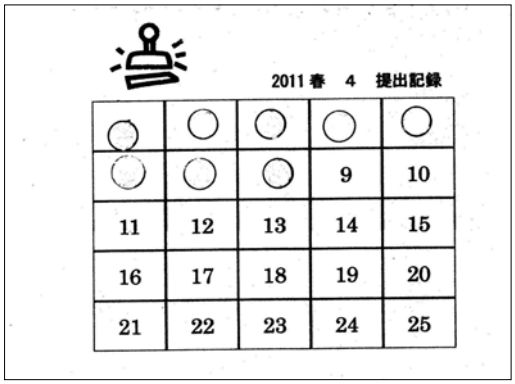
倉地暁美（1994a）「情意領域を重視した第二言語習得論とジャーナル・アプローチとの接点――外国人学習者の文化学習と言語習得の関わり――」『広島大学日本語教育学科紀要』第４号，pp.12-23

倉地暁美（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

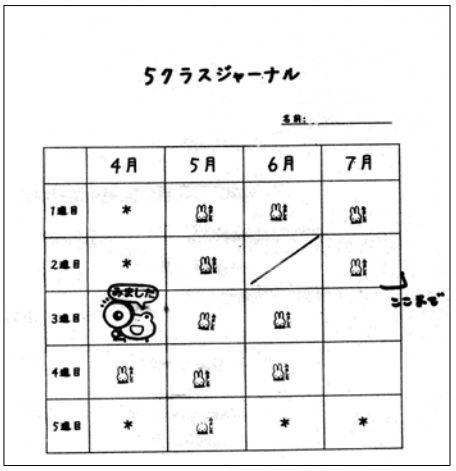
倉地暁美（1998）「アクション・リサーチにおける教師の「学び」：三者間ジャーナルの試み」『広島大学日本語教育学紀要』第８号，pp.33-40
倉地暁美（2003）「ジャーナルの機能と機能別にみる学習援助者の対応――外国人留学生の場合――」『広島大学日本語教育研究』第13号，pp.１－８
倉地暁美（2006a）「多文化共生のコミュニケーション能力とその開発」『講座・日本語教育学』第５巻，スリーエーネットワーク，pp.149-165
倉地暁美（2006b）「ジャーナル・アプローチ：多文化間の精神医学・心理学・教育・コミュニケーションの接合点」『『講座・日本語教育学』第５巻，スリーエーネットワーク，pp.215-229
倉地暁美（2010）「ジャーナル・アプローチとアセスメント――評価からこぼれ落ちるものの重要性に鑑みて――」『アセスメントと日本語教育』くろしお出版，pp.215-232
河野理恵（1997a）「『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（1997b）「『作文訂正』とジャーナル・アプローチ――日本語学習者への効果をめぐって――」『留学生教育』２，留学生教育学会，pp.91-104
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」『一橋大学留学生センター紀要』３，pp.59-68
佐藤雄大（2002）「過程中心指導理論にもとづくダイアローグ・ジャーナル・アプローチを用いた英作文指導」『STEP BULLETIN』vol.14，pp.72-82
佐藤雄大（2010）「ライティング研究でもとめられているもの」『リーディングとライティングの理論と実践』英語教育学大系10巻，大修館書店，pp.135-148
鈴木克彦（2004）「英語科ダイアログ・ジャーナル（DJ）によるライティング指導」『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』49，pp.112-117
鄭惠允（1999）「『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
名嶋義直（2010）「学習者の多様化に対応する会話授業・作文授業の可能性――ジャーナルの横断的分析から――」『留学生教育』７，pp.49-65
橋爪仙彦（2007）「コミュニカティブ・ライティングに向けて――ダイアログ・ジャーナル・ライティングの導入――」『鳥羽商船高等専門学校紀要』29，pp.５-12
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』３，pp.95-103
村上治美（2005）「第４章　書くことに焦点を当てた指導の理論と実践」『日本語教育法概論』東海大学出版会，pp.216-237
山口薫（2001）「誤用訂正の効果について――「日本語Ａ」クラスの２名の外国人留学生の場合――」『アカデミア・文学・語学編』69，pp.281-290
山口薫（2003）「日本語初級レベルの留学生によって書かれたジャーナルと課題作文の比較分析――南山大学総合政策学部の「日本語１」クラスの留学生の場合――」『アカデイア・文学・語学編』73，pp.347-358
Joy Kreeft Payton and Leslee Reed（1990）“Dialogue Journal Writing with Nonnative English Speakers A handbook for Teachers” Teachers of English to Speakers of Other Languages

＜資料＞

2つのクラスでそれぞれノートの表紙貼った提出記録票



↑中級クラス（教師名のスタンプ）



初中級クラス→