

# 作文の誤用分析のための 日本人学生と外国人留学生の混在型授業

## A class for both Foreign and Japanese Students on Japanese Composition Analysis

金井 勇人<sup>i</sup>

KANAI Hayato

### (要旨)

本稿は、日本語学習者が書いた作文の誤用を分析する授業を紹介し、考察を加えるものである。<sup>ii</sup> 本授業は日本人学生と外国人留学生の「混在型」授業である。日本人学生と外国人留学生が、同じ教室内で学習する場合の多くは、日本人学生向けの授業に外国人留学生が参加する、という形態が現状だと思われる。しかし本稿で紹介する授業は、そうではない。本授業では日本語作文の誤用について論じ合う。日本人学生は母語として、外国人留学生は目標言語として、双方ともに日本語の知識を持つ。したがってここでは、双方向的な知識や経験の交換が成立する。このようなタイプの授業のことを、本稿では「混在型」授業と呼ぶ。以下、本授業の概要を紹介し、また学期末の授業アンケートも参照しつつ、その可能性について考察する。

**キーワード：** 作文の誤用分析、日本人学生と外国人留学生、「混在型」授業、異文化コミュニケーション

### 1. はじめに

日本人向けの授業に外国人留学生が参加するという形態ではなく、日本人学生と外国人留学生が双方向的に知識を交換し合うような、真の意味での混在型の授業が、日本語教育の立場から提供できないだろうか。そのような企図のもとに実施したのが、日本語学習者が書いた作文をめぐって、日本人学生と外国人留学生が協働で分析する、という授業である。こうしたタイプの「混在型」授業は、異文化間コミュニケーションの観点からも、今後その必要性が大きくなっていくものと考えられる。

日本語は、日本人学生にとっては母語であるから、内省によって分析することができる。一方で、外国人留学生（日本語学習者）にとっては目標言語であるから、学習経験によって分析することができる。

「日本語」が1つの実体である以上、内省による日本語の知識も、学習経験によって得る日本語の知識も同一のものになるはずだが、しかし母語習得と第二言語習得では当然アプローチが異なるため、その知識や経験には異なる点が多い。具体的に言えば、母語話者は内省が効くが、ルールを意識化していない。それとは対照的に、外国人留学生は（母語話者ほどの）内省が効かないが、ルールを意識化している。このような背景から生まれる情報ギャップが、相互に情報を提供し合う、という仕組みを構築する。<sup>iii</sup>

<sup>i</sup> 埼玉大学日本語教育センター准教授

<sup>ii</sup> 本稿では「誤用」という表現を用いているが、これは便宜上である。学習者にとっては「誤用」ではなく、目標言語を習得する途上（未完成の段階）での使用、と捉えた方が適切であるかもしれない。そのことには留意した上で、表記の簡便性のため「誤用」ということにする。

<sup>iii</sup> 日本語母語話者と外国人留学生の持つ知識とが、同一の「日本語」として合致するためには、前者にはルールの意識化が、後者には経験による体得が必要であろう。

このような情報ギャップの存在によって、本授業では、日本人学生の持つ知識や経験と、外国人留学生の持つ知識や経験とを、対等の立場で交わすことができる。そこでは、どちらかがどちらかに合わせたのではない、真の意味での対等な議論が生まれることになる。

今後、このようなタイプの授業が増えていくことが望ましいと思われる。本稿に記して分析を行うことによって、その可能性について考えていきたい。

## 2. 授業の概要

この授業は「日本語のしくみ（日本事情E）」として2012年度前期、および2013年度前期に実施された（本授業は半期科目であり、次回は2014年度後期開講となる）。本稿で分析する授業は、2013年度前期に実施した2期目のものである。

本授業は、学部生向けに開講された一般教養科目である。受講生には日本語学や国語教育を専攻する学生もいるが、それは全体の1～2割程度であり、多くは他専攻の学生である。

先述したように、本授業では日本語学習者が書いた作文を取り上げて、そこに含まれている誤用について分析を行う。埼玉大学で実際に学習している留学生もいるわけだが、その作文をこの授業で取り上げることは、プライバシー的に問題があると考えられる。そこで、水谷(1994)に掲載されている作文を取り上げた。当該の作文を書いた学習者のレベルは、おおよそ中級である。

### 【本授業の構成】(90分授業×全15回)

前半60分程度：前回の課題作文についての解説（講義形式）

後半30分程度：課題作文についての誤用分析（グループ・ディスカッション形式）

### 【履修者の構成】(2013年度前期)

合計59名（日本人学生34名、外国人留学生25名）

(\*) ただし、日本語の分析を主目的とするため、外国人留学生には日本語能力試験N1合格以上という履修制限を課した。

### 2-1. 課題作文についての誤用分析（グループ・ディスカッション形式）

実際の授業の進行とは順番が前後するが、作業手順としては課題作文についての誤用分析の方が先であるので、こちらを先に述べる。まず、第1回目の課題作文と、それに対する受講生による分析結果を記す。

(第1回目の課題作文)<sup>iv</sup>

#### 来年度の計画

私の正来の計画がまだきまっていませんが、多分心理学か哲学を研究したいと思っていますから、来年B先生の下で心理学を勉強しています。そのほかのコースは経済です。実は経済は心理の研究にはあまり関係がありませんが、今日の世では経済も大切な事ですから、国際清熱を分るためには経済の勉強する方がいいと思います。

<sup>iv</sup> 出典は水谷(1994:84)。

学生には各自に1枚の用紙を配布する。その上半分に「課題作文」を掲載し、下半分に10行程度の罫線を引いた「コメント記入欄」を設けている。その「コメント記入欄」には、「課題作文」を分析して、

- (1) どこが誤用であるか。
- (2) それはどのように修正すればよいか。
- (3) そのように修正するのはなぜか。

などを、自由記述形式で書いてもらう。その用紙は、毎回の授業終了時に提出してもらった。

本授業が行われた教室の机と椅子は可動式であるので、グループに分かれてディスカッションをする際には、机を動かして向き合わせて「島」を作り、顔を突き合わせながらディスカッションを行った。

それぞれ5～6名のグループを作ってもらったが、誰と組むかということは自由とした。ただし、日本人学生だけのグループ、あるいは外国人留学生だけのグループというのは、禁止とした。それは本授業の目的（双方向的な知識や経験の交換、あるいは異文化間コミュニケーション）に沿わないからである。

グループ・ディスカッションを行う際の常ではあるが、この際に利用している教授法を理論的に定義するとすれば、それは「ピア・レスポンス」というものである。この教授法は、主に第二言語教育の場から考案されてきた。「ピア」は「仲間」、「レスポンス」は「反応」である。したがって「ピア・レスポンス」とは、仲間同士で反応し合う学習方法、という意味である。<sup>v</sup>

具体的に言えば、ある課題に対して、学習者AからA'という意見が出される。それを受けて、学習者BからB'という対案が出される。その意見A'とB'を受けて、(弁証法的に)学習者CからC'という意見が出される。…というように、学習者間でレスポンスをし合うことによって「正解」へと近付いていく、という教授法(学習者から見れば学習法)である(ただし、これはあくまで一例として挙げただけで、様々な議論の経路があり得ることは言うまでもない)。

このときの教師は、議論が停滞したり、錯綜したりしないようにファシリテートしていく、という役割を担う。本授業では、筆者が各グループに少しずつ顔を出しながら、議論の方向を調整していき、ある1つのグループの議論が軌道に乗ったら、次のグループへ移っていく、という仕方で進めていった。

ピア・レスポンスでは、教師からの一方向的な知識伝達からは得られないような「創発的な効果」を得ることができる、と考えられる。本授業に即して言えば、もし知識伝達だけを目的とするのならば、実は90分の授業のすべてを「講義形式」にしてもよい。しかしそうではなく、毎回30分程度のグループ・ディスカッションを取り入れるというのは、まさにこのピア・レスポンスの「創発的な効果」を得ることを狙ったためである。このことについては、後述することになる。

さて、グループ・ディスカッションでは、さまざまな意見が交わされることになる。先に紹介した第1回目の課題作文を見てみたい。この文章には、複数の誤用が含まれている。

- (4) 表記のレベル：正来 → 将来
- (5) 語彙のレベル：今日の世 → 今日の世界
- (6) 文法のレベル：計画がまだきまっています → 計画はまだきまっています

---

<sup>v</sup> 「ピア・レスポンス」自体を論じることは本稿の主目的ではないので、その詳細については池田(2002)や池田・館岡(2007)などを参照されたい。

以上3点、3つのレベルの誤用のうち、それぞれ代表的なものを挙げた。これらについて、各グループ内でディスカッションを行い、その経過や結論を用紙に記録して提出することになる。<sup>vi</sup>

(4)と(5)の修正については、それほど困難さは存在しないと思われる。やはりメインとなるのは、(6)の文法のレベルだろう。以下、(6)に対する日本人学生、外国人留学生のコメントを1つずつ見てみたい。

(6) 計画の後ろの「が」が誤りの理由は「が」を使ってしまうと能動的な感じがするからだと思います。(日本人学生)

(6) 文の最後に否定がついていたら、「が」より「は」のほうが分かりやすい。(外国人留学生)

(6)と(6)のコメントをした学生は、別のグループにおいてディスカッションを行っている。すなわち各々のグループにおいて、導き出した結論が異なる(つまり議論の内容自体も異なる)ということである。

第1回目の課題作文をディスカッションするにあたり、学生たちは誤用分析というものを経験したことがなかった。<sup>vii</sup>

日本人学生にとっては、もちろん誤用分析などは初めてであるが、それ以前に外国人留学生の作文を見るのも初めて、という学生も多かった。

一方、外国人留学生にとっては、自らの学習過程において日本語の教師に作文を添削される、という経験は多くあったであろう。しかし、自らが添削する側に回るといことは初めて、といった学生がほとんどであったと思われる。ただし、このようなことに慣れているという点では、外国人留学生の方に分があったであろう(修正の仕方の技術的な側面については、明らかに外国人留学生の方が慣れている)。

さて、そのような前提知識を持たないままで取り組んだ第1回目の課題作文に対する分析であるが、(6)と(6)のコメントを見て分かるように、舌足らずであることは否定できないが、なかなかの射たコメントであると感じられる(もちろん、多数あるコメントの中から、この2つを選んだのではある)。

ここで興味深いのは、日本人学生と外国人留学生は、それぞれ異なった角度から分析をしている、ということである(ここでは(6)と(6)を代表として取り上げているが、この傾向は受講生全体に見られる)。

日本人学生が(6)のように考えたのは、「水が飲みたい」とか「服が欲しい」といった、いわゆる「対象」を表すガ格からの連想であるだろう。確かに、「対象」を表すガ格が付いた名詞句(水、服)には、動作主/経験者(である話し手)から、能動的に注意が向いているような感じを受ける。このことを「能動的な感じがする」と表現しているのだと思われる。またいわゆる総記(排他)のガ格と、対象のガ格とは、前接する名詞句に焦点を当てるという意味において、共通性を有しているものと思われる。まさに、母語話者の持つ言語的直観(内省)なくしては、出てこないコメントであるだろう。<sup>viii</sup>

<sup>vi</sup> グループで話し合って1つの結論を導き出すわけだが、用紙の提出はグループで1枚ということではなく全員に提出してもらった。グループで1枚ということにすると、リーダー的な学生に依存することになってしまう恐れがある。全メンバーに積極的に関わってもらうため、グループの全員に提出することを課した。また、各自の用紙には、そのグループのメンバー全員の名前を記してもらった。ただし同グループの学生同士でも、コメントの内容やニュアンスが(同じ方向性を共有しつつも)異なることが多い。各グループで行われた議論の結果を、どのように各人が「まとめる」かが異なるわけで、この点も興味深い。

<sup>vii</sup> 第1回目の授業における「講義形式」の部分では、誤用分析、中間言語、対照言語学など、本授業で行う作業の背景となる理論について簡単に説明した。したがって誤用分析の実践については、この第1回目の課題作文が、学生たちにとっては初めてである。

<sup>viii</sup> 先に述べたように、このディスカッションの間、筆者は教室内を巡回している。そこで例えば(6)の「計画が」は、なぜ「計画は」でなければならないのだろうか、という疑問で行き詰っているグループに出会う。そのようなときには、「気づき」を促すために、「もう他のことは決まっているけど、「計画が」決まっていなかったのかなあ」とわざとらしく「が」に「強勢」を置いてヒントを与えたりして、議論をファシリテートする。このヒントを受けて

一方、外国人留学生の(6)”のコメントも、頷かせられる。ここには、いわゆる「現象文」と「判断文」という文法的な区別が関わっている。例えば、パソコンのメールソフトを開いて最初に画面を見たとき、

(7) 新着メールがあります。(現象文)

(7)' 新着メールはあります。(判断文)

何かが起こったこと(現象)をそのまま記述するのであれば、(7)の「が」が適切である。逆に(7)'のように「は」にすると、新着メールについて以前から話題になっていたような文脈が想起される(あるいは「古いメールはありませんが…」といった対比的な文脈が想起される)ので、初めて画面を見た人へのメッセージとしては、適切ではない。一方、

(8) 新着メールがありません。(現象文)

(8)' 新着メールはありません。(判断文)

この場合、新着メールは届いていないのであるから、何かが起こった(現象)とは言えない。したがって、「新着メール」を、判断を下す対象として捉えて、それに「は」を付けることになる(つまり、パソコンのメールソフトを開いた人は、それに先立って「新着メール」に関心を寄せていたわけである)。ix x

(6)”のようにコメントした外国人留学生は、現象文や判断文という文法的区別を知っていたわけではない(その学生との個人的な談話より)が、これまでの日本語学習歴において、例えば否定文の場合は「は」、というように教わってきた、あるいは学んできたものと思われる。

さて、ここで日本人学生と外国人留学生のインターアクションが起きるわけである。

外国人留学生は、そのようなルールを知っていたとしても、「が」の持つ特有のニュアンスを身に付けてはいない(もちろん、そのようなニュアンスを理解できるレベルの高い学生もいるが、ここではあくまでも一般論として)。日本語母語話者が(6)'のような語感を持っているということ(母語話者の語感については、誰にも否定できないだろう)を知って、ある種の「発見」を行ったと言えるだろう。ここで、排他的「が」と対象の「が」における「焦点化」という共通性を感じ取るかもしれない。そして重要なのは、これが教師からではなく、「ピア」である日本人学生からの情報提供によるものだという点である。

一方、日本人学生は、否定文のときは「は」が適切となる(ただし注ix)というルールを知らなかったと思われる。このとき日本人学生は「そうか、ふだん空気のように使っている日本語には、このようなルールが潜んでいたのか」という「発見」を行うことだろう。それも「ピア」である外国人留学生からの情報提供によるものである。

日本人学生は、内省による情報提供を行えることによってプライドを感じられる。一方で、外国人留学生は、母語話者が知らないルールについて情報提供を行えることによってプライドを感じられる。このような

---

グループの誰かが「が」の機能に気づく。そして気づいた誰かが、ここで「が」を使うと、このような意味になるんじゃないかな、と提案する。そうすると、他のメンバーは「なるほど、そうかもしれないね」とか「では、こういう場合は?」とか、いろいろな反応を示す。それを受けてまた新たな反応が…というように議論が進み、最終的に(6)'や(6)”に辿り着くわけである。

ix ただし「あっ、(ポケットに入れておいた)財布がない」のような、本来あるべきものが「ない」という場合には「が」が適切となる(あるべきものがないという発見をしたこと自体が「現象」となる)が、このような文脈は特殊なので、ここでは考慮しない。

x 「は」と「が」の相違自体を論じることは本稿の主目的ではないので、さらなる詳細については久野(1973)、庵(2001)などを参照されたい。

インターアクションを通じて、両者が相互に情報を提供し合うという真の意味での対等な議論が生まれる。これが「混在型」授業のレジームとなり得るのではないかと、筆者は考える。

## 2-2. 課題作文についての解説（講義形式）

受講生たちは、前節で見たような仕方で、課題作文を分析してコメントを書いて、その用紙を提出する。その受講生全員のコメントを集約して整理し、翌週（次回）の授業の前半において、講義形式で解説を行うことになる。その際には、添削済みの作文も配布する。

（第1回目の課題作文；添削済みのもの）<sup>xi</sup>

来年度の計画

将来は、できれば、私の将来の計画がまだできていませんが、多分心理学か哲学を研究したいと思っていますから、来年は、するつもりです、に勉強したいの B先生の下で心理学を勉強しています。そのほかのコースは経済です。実は経済は心理の研究にはあまり関係がありませんが、今日の世では経済も大切な事ですから、国際情勢を分るためには経済の勉強する方がいいと思います。

注釈: 添削された箇所は「が」「は」「の」「を」「に」「は」の語彙で示されています。

添削の仕方自体は、水谷(1994)のものを踏襲している。これを「一応の正解」とする。「一応の」というのは、「正解」というものは必ずしも一通りではないからである。例えば、

- (9) 私の将来の計画がまだできていません
- (9') 私の将来の計画はまだできていません
- (9'') 私は将来の計画がまだできていません

(9)は明らかに不自然であるが、(9')と(9'')とは、どちらも自然である。添削済みの作文においては水谷(1994)にしたがって(9')を採用したが、(9'')でも当然よい（したがって解説では(9'')にも触れるし、実際そのように修正した学生も一定数いる）。そのような意味での「一応の」である。

「解説」においては、2-1 で紹介したような、他のグループで行われた議論および結論も紹介する（毎回別々のグループから選んだ4名の解答用紙を、学籍番号等の個人情報情報を消して、コピーして配布した）。その後、以下のように基本的な考え方の方向性を示す。

まず「は」と「が」の諸用法について、例文を挙げながら、以下のことを説明する。

- (10-1) 「が」は現象を淡々と描写する（現象文）、「は」は何らかの判断を述べる（判断文）。
- (10-2) 「が」は主格を、「は」は主題を表す。
- (10-3) 「が」は新情報を、「は」は旧情報を表す。

<sup>xi</sup> 出典は水谷(1994:84)。

- (10-4) 「が」は排他を、「は」は対比を表す。  
 (10-5) 主節には「は」が、従属節には「が」が使われる。  
 (10-6) 「は」は内容を説明する(措定)、「が」は言及する対象を特定する(指定)。  
 —— それぞれの例文は紙幅の都合上、省略。 ——

その上で、課題作文の問題の箇所について、次のような「解説」を与える。

(解説の一例) xii

例えば、次のような文脈だったら、「私の将来の計画が」でも自然となる。

花子：お金も時間もたくさんあるんだけどね…。

肝心の将来の計画が決まっていないのよ。

このように「(他のことではなく) 私の将来の計画が」という特殊な文脈ならOKとなる(指定)。  
 しかし、課題作文では「私の将来の計画がまだきまっています」は文章の冒頭に来ているので、  
 このような特殊な文脈は想定しにくい。文章の冒頭に来る「私の将来の計画」は、これからその  
 内容を述べることになる主題である。したがって、言及対象の内容を説明する「は」を使うこと  
 になる(措定)。

ここでは冒頭の一文のみを取り上げたが、他の箇所についても「解説」を行う(紙幅の関係上、それらは省略する)。この「解説」を受けて、受講生たちは、前週のディスカッションや結論と照らし合わせ、さらに疑問がある場合には、教室全体でディスカッションを行う。

このような作業を経ることによって、受講生たちは、いきなり教師が知識伝達をするより、ずっと深く、そしてずっと楽しく、日本語(学・教育)に関する知識や経験を得られるだろう。これこそ「講義」の前に「グループ・ディスカッション」を行っておくことの効果である。

### 2-3. 第14回目の課題作文から

さて、学期を通して全14回、このような課題作文を分析することになる。同じような文法項目は何度か出てくるので、分析を繰り返していくほど、舌足らずさがなくなり、よりの射たコメントに近づいていく様子が見てとれた。<sup>xiii</sup> 以下、第14回目の課題作文とコメントを見て、その成長ぶりを確かめてみたい。

・第14回目の課題作文(抜粋)；ただし(11)は冒頭の一文。

(11) 東京に名所が多いけれど、東京では少しだけ見物しました。…(後略)…

(11)' 東京には名所が多いけれど、…(後略)…

「に」だけだと排他的になるので、「は」を付けた。(日本人学生のコメント)

<sup>xii</sup> どう修正するかについては水谷(1994)に依拠しているが、どう「解説」するかについては、依拠していない。したがって、「解説」部分に不備があるとすれば、それは本稿の筆者の責任である。

<sup>xiii</sup> 第15回目の授業の後半には試験を行った。そのため、第14回目の分析が、最後の分析となる。ちなみに試験は、第12回目の課題作文を(グループ・ディスカッションではなく)個々人で分析すること、とした。一度分析を行った課題作文であるが、どの回の課題を出すかについては、クラスでは事前に通知をしなかった。

(11) 東京には名所が多いけれど、… (後略) …

「は」を付けて主題にした方が分かりやすい。(外国人留学生のコメント)

これらのコメントは、どちらも適切であると思われる。(11)について言えば、

(12) A: 今度、日本へ旅行に行くんだけど、どこに名所が多いの？

B: 東京に名所が多いですよ。

のような、排他を表す(特殊な)文脈でないと、「に」のみは不自然となる。そのような特殊な文脈は、当然文章の冒頭では考えにくい。

そのため(11)「(11)」のように「は」を付けて、主題化することによって、文が安定することになる。つまりこの文章では、「東京に」が主題なのである。

(11)では、なぜ「に」だけだと不適切となるのか、(11)では、なぜ「は」を付けると適切になるのか、について、それぞれコメントしているが、どちらも同様のことを異なる側面から指摘していて、そしてどちらも適切なコメントであると思われる。

このように第1回目のコメントと比較すれば、文法用語を駆使しながら、よりの的を射たコメントができるようになっている。このことは、受講生たちの成長の1つの証であると言ってよいだろう。

### 3. おわりに

最後に、授業の第15回目の試験の後に、学期末アンケートを行ったので、日本人学生・外国人留学生、それぞれ5名ずつの回答を紹介して、本稿を終えたい。

(アンケート)

日本人学生と外国人留学生が「日本語の文法」をめぐる議論する、というスタイルの授業について、どのように思いますか？ また、このような議論を通して考えたことや感じたことがあれば、教えてください。

①留学生の方と話す機会は減多にないし、その人たちと日本語について議論するのは楽しかったです。日本語を普段使っているにも関わらず、留学生の方の疑問にうまく答えられない場面も多々あり、もっとしっかり日本語を勉強したいと思いました。こういう授業では、自分たちが全く気にしていない所を疑問に思ってくれる留学生がいるので、新しい発見もできるし、いい機会だと思いました。(日)

②私はネイティブの日本人として自然な文章になるように直してきました。あまり深く考えずに自然な文章を作っていたので、留学生に鋭い質問をされたときは正直困りました。でも、自分にもいい勉強になりました。留学生は文法を学んでプライドをもって議論していたので、お互い納得できる形で議論を進めるのが難しかったです。(日)

③日本語母語話者とは別の視点で“日本語”を考えられるので、とても新鮮でした。日本語のことを質問されても答えられない場面が多く、恥ずかしかったです。同時に英語話者に英語の質問をして“わからな



い”と言われる意味がわかって良かったです。(日)

- ④周りと話した分、記憶にも残るので、いいスタイルだと思います。母語について改めて勉強するというのはどんな感じだろうと思いましたが、新しい発見ばかりでした。特に留学生の人がどんな風に考えるのかを知れた点が大きかったです。(日)
- ⑤私がこの授業を受けようと思った理由は、外国人留学生と議論することができるからです。このような授業は珍しく、面白そうだなと思いました。まだ珍しさがあると思いますが、それをなくしていくことができたら、より円滑に外国人留学生と日本人学生が関わり合うことが多くなるのでは、と思います。(日)
- ⑥日本人と一緒に勉強したのはとてもいい経験になりました。日本人も分からない日本語の文法パターンがあるということが分かりました。(留)
- ⑦これはまさに相互勉強で日本人の語感にももちろん感服しているが、逆に外国人として新しい視点で日本語を見ることを提供した。日本人は日本語を学問として勉強するのはもちろん少ない。外国人としては生まれつきの語感がやはり足りない。みんなの長所と短所を一緒にして、すばらしい授業になった。(留)
- ⑧日本人だからといって必ずしも文法や表現について深く考えて使っているわけではない。このような授業を通じて日本人も母語に対して改めて考えさせられるところがたくさんあると思うし、外国人の方が文法や表現などにおいてよく知っていて、正しく使っていることに気付くきっかけにもなると思う。(留)
- ⑨日本人学生は語感が強くて、留学生は文法の知識を多く知っています。だから、日本人と留学生が協力して日本語の文法を議論することで、補充し合うことができると思います。(留)
- ⑩この授業は大変役に立ちます。日本人と交流することができるし、母語話者の考え方が聞けます。また、同じ日本人でも意見が違う時もあるので、とても面白い。(留)

以上の回答を、日本人学生と外国人留学生の「発見」という観点から、まとめてみたい。

(13) 日本人学生の発見

- ・自分たちは母語話者なのに、(意外と?) 適切な説明ができない。
- ・外国人留学生は非母語話者なのに、(意外と?) 日本語の文法を知っている。

(14) 外国人留学生の発見

- ・日本人学生は母語話者なのに、(意外と?) 適切な説明ができない。
- ・自分たちは非母語話者なのに、(意外と?) 日本語の文法を知っている。

文法知識については、日本人学生は意識化しておらず、反対に、外国人留学生は意識化している。一方、内省については、日本人学生は良く効くが、外国人留学生はあまり効かない。ここに第1章で述べた「情報ギャップ」が存在し、それをめぐって「真の意味での対等な議論」が生まれることになる。そのような観点

から言えば、⑨のコメントは、筆者の授業の意図を最も的確に汲んでくれたものと言えよう。xiv

### 参考文献

庵功雄(2001)『新しい日本語学入門』スリーエーネットワーク

久野暉(1973)『日本文法研究』大修館書店

池田玲子(2002)「第二言語教育でのピア・レスポンス研究－ESLから日本語教育に向けて－」『言語文化と日本語教育 増刊特集号、第二言語習得・教育の研究最前線：あすの日本語教育への道しるべ』pp.289-309、日本言語文化学会 増刊特集号 編集委員会

池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

水谷信子(1994)『実例で学ぶ誤用分析の方法』アルク

---

xiv ほとんどのコメントが肯定的なものであったが、少数意見として以下のようなものもあった。

- (a) 日本人学生と外国人留学生が話し合うことで両者に新たな視点が生まれる為、素晴らしいシステムだと思うが、日本人学生が主導しすぎかもしれない。外国人留学生が主体的に学べるスタイルに改善しても良いかもしれない。(日)
- (b) 互いの国における語法や文章表現に対する考え方の差異に気付きやすくなると思う。ただ、双方にある程度の日本語に対する理解がなければ上手く成立しないので、その点を意識してこれからも実施していくべきだと思う。(日)

(a)について言えば、筆者が想定している(いた)よりも、もう少し“外国人留学生寄り”の方が適切であるのかもしれない。(b)について言えば、外国人留学生にN1合格レベル以上といった履修制限を課さなくてもよいようなレジームを考える余地があるのかもしれない。いずれも、今後の課題としたい。