

## 社会づくりに向けた日本語学習環境デザインの試み

中村 鷹

### 1. はじめに

研修生や留学生対象の一時的な日本語教育は、時代と共に多様に富んできている（佐々木 2006）。地域社会に深く関わり生活を営む日本語非母語話者（以下、NNS）に対しては、「一時的な」日本語教育では対応ができない状態だという<sup>1</sup>。石井（2010）でも効率重視で知識積み上げの「学校型」日本語教育だけでは対応が困難であることを述べている。

また、文化庁委託の「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業報告書（日本語教育学会 2009）<sup>2</sup>では、「生活者としての外国人」がインターアクション<sup>3</sup>別に定義されている。単純に NNS を一括りにしては考えられない問題であることが読み取れる。

それでは「生活者」への日本語教育は、留学生へのそれと違い、どのような実践が考えられるべきか。本発表は、このような疑問を出発点とした実践研究である。

### 2. 調査概要

本発表では「主体性」、「協働」、「自律」を軸とした日本語学習環境を設計、調査対象とし、観察された活動を考察する。活動では社会づくりをめざし、それは他者と関係を構築していく過程とする<sup>4</sup>。

日本語学習環境（以下、L クラス）<sup>5</sup>の設計には、学習者主体（例えばトムソン木下 2009）、自律学習（例えば青木 2005）、協働学習（例えば池田・館岡 2007）の考えを柱とし、また塩谷（2008）、細川（2007）などを参考とした。

調査期間を約 1 年間とし、41 回（約 82 時間）の活動を録音、録画した。また、参加者

---

1 例えば、田尻（2009）編に詳しい。

2 <http://www.nkg.or.jp/book/houkokusho090420.pdf>（2014/1/27）

3 ネウストブニー（2000）では「相互行動」と訳されている。

4 言語政策といったマクロな視点からは日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）で詳しく述べられている。

5 地域公民館の一角を主に借用し、SNS の活動を含め環境とした。

間のメールや SNS 上でのやりとり等と合わせて、それらを文字化データとし、分析対象とした。本発表では、クラス設計者（以下、D）の考えとともに、その一部を分析、考察した。

### 3. L クラスの構成と調査協力者

L クラスは参加者<sup>6</sup>とゲストによって構成される。ゲストは当日限りの一時的な参加者として、活動に参加した。D は環境設計者としてだけでなく、活動への参加者としての役割をも担う。本発表における調査協力者は表 1 の通りである。

表 1) L クラス調査協力者の基本的属性

母語別参加者数	参加者の呼称と背景
ビルマ語（ミャンマー） 1 名	B1 在日 4 年 留学生として来日後、日本で就職
中国語 3 名	C1 在日期间 2 年未満 留学生（専門学校生）
	C2 オンライン参加者 日本語学習歴 4 年
	C3 在日期间 2 年 日本人配偶者あり
英語 2 名	E1 在日 11 年 日本語能力試験 2 級合格
	E2 在日約半年 日本語学習歴なし 英語教師
フランス語 1 名	F1 在日約 2 年 日本へ交換留学後、日本で就職
日本語 5 名	D 帰国生 複数国にて就労と生活の経験あり
	J1 海外経験なし 仕事で中国語学習に興味
	J2 海外旅行経験多少 外国語学習には消極的
	J3 海外生活経験あり 過去に日本語教授経験
	J4 短期留学経験あり 現役日本語教師
合計 12 名	※他に調査協力者以外の参加者 1 名

L クラスは構成主義的教育観<sup>7</sup>を背景に、参加者が主体的かつ自律的に、他参加者と協働で活動を行う。活動は、参加者の経験（知識や技術）を「増やす」「広げる」というよ

6 参加者には、オンライン上の活動にのみ参加する者も含まれる。

7 久保田（2000）など。

りは、「引き出す」「つくる」というイメージで設計される。

#### 4. Lクラスの主な活動

本発表では主な活動のみを以下、箇条書きに紹介する。

##### (1)「テーマ」についての議論（以下、「テーマ」）

設定されたテーマをめぐる参加者間の考えを伝え合い、形式的にはエッセイ集製作に向けた活動となり、活動回数は31回に及んだ。

活動の開始は、Dから投げかけたわけではない。Dは初め、Lクラスへの参加動機や期待といった個人的な問いを各参加者に投げかけた。それぞれの答えが参加者間で共有された上で、「では皆で何をするか」と再び問いかける。クラス全体で話し合いの上で調整が行われ、「テーマ」という形式の活動となっていった。

##### (2)ホームページ（以下、HP）製作

LクラスのHP製作会議といった性格の活動。調査期間中の活動回数は14回となり、「テーマ」に次ぎ、回数の多い活動となった。

HP制作は、Lクラス第2回目に、参加者E1がHPのデザイン原案を持ち込んだことから始まった。DによるLクラスへの案内（日本語）を、E1が英訳とともにデザインを一新し、HPとして公開するよう提案した。後に、英訳された案内からF1がフランス語版を製作し、E1によって加筆された英訳部分の日本語訳等、HPの多言語版製作から、さらにはLクラス営利化に向けた議論へと発展した。

##### (3)日本語能力試験（以下、JLPT）対策問題をめぐる議論

JLPT対策問題集から、任意の問題に全員で取り組み、解答理由の是非等を議論した。活動回数としては3番目に多くの時間が費やされたが、活動累計数は6回にとどまり、Lクラス第12回目以降は行われなくなった。

その他、調査期間中にLクラスで行われた活動が17あり、合わせて20の活動が行われた。本発表では通算5回以下の一時的な印象が強い活動は省略した。次に、最も多くの時間を費やした「テーマ」を例に、活動を紹介する。

## 5. 活動例「テーマ」

「テーマ」は、L クラスで決定された共通テーマをめぐり、参加者間で考えを伝え合う。活動自体は参加者からの提案で始まり、D からの指示や提案はなされない。共通テーマの設定においても、D は参加者に対して提案を促しつつ、ただ待つこととなる。

例 1) L クラス第 16 回 参加者: D, E1, F1, 他 1 名の計 4 名

- 01 E1: (共通テーマの「ユーモア」とは絵画とし、感じるものという説明) …感じるものですね。
- 02 F1: まあね。感じる…うーん (上を向いて何かを考えている様子)。
- 03 E1: 今までは、J1 さんと…。
- 04 F1: (E1 を遮るように) たぶんもっと良い、言い方があるんじゃないか (笑いながら)。感じる…。 (考えを巡らせている様子)
- 05 E1: 感じるものと思いますよ、何かその…。
- 06 F1: (再び E1 を遮るように) 結構、一般的で、感じるって、何でも感じる。
- 07 D: なるほどね。 (※括弧内は稿者による。以下同様)

上の例 1 は、「テーマ」が始まり、共通テーマである「ユーモア」が設定された後の活動内容の一部である。F1 の「考え」を受けて、E1 が自身の「考え」を明確化しようと試みる様子がうかがえる。

「考えの明確化」とは、E1 が「ユーモアとは絵画」と表現した理由や意図に対する、他参加者からの理解を得ることである。

E1 は、自身の経験から複数のコメディアンを例に挙げ、彼らの面白さは人によって感じ方が違うと述べる。D は E1 に、それぞれの面白さを説明してはどうかと提案した。その後、E1 は自らが遭遇した面白い場面や好きなコメディアン、絵画に纏わる自身の経験から、「ユーモアとは絵画」という考えに対する理解を求めていく。

F1 の指摘 (例 1, 発話番号 04, 06) は、E1 に対して、具体的な説明を要求し、E1 自身の経験から語る必要性を促している。それは E1 自身の「考え」に対する理解に向けた言動と D は考え、同意を示している (例 1, 発話番号 07)。

「テーマ」における共有すべき情報とは、各参加者の考え、経験が主である。客観的で

一般的な説明や、知識の正確かつ迅速な伝達はさほど重要とされない。そこには、各参加者の経験を共有することで相互理解を深め、関係構築をめざすという D の意図がある。

## 6. 日本語学習環境としての L クラス

### 6-1. 参加者 E1 の学び

E1 は参加当初から学習目標を JLPT (N1) 合格と定め、クラス活動として期待していた。動機は新しい仕事を得るためだと話していた (例 2)。E1 にとって、生活上の不都合解消には N1 合格という客観的な事実が必要だと述べていた。

#### 例 2) L クラス第 2 回 参加者: D, E1 計 2 名

08 D: 日本語を勉強する目的、今とあえず 1 級 (JLPT) だけ?

09 N1 受けるのが、まず目標でしたっけ?

10 E1: うん、そうです。

(中略 ※受験までの手続き等試験に関する話がされている)

11 E1: それ (試験合格) が、なんかその、履歴書に、必要ですね。

E1 は L クラスでの活動を重ねるにつれ、自ら試験対策を放棄し、HP 制作や「テーマ」などの活動に取り組むようになった。結局 E1 は JLPT 未受験のまま、L クラス参加前と変わらぬ生活を送っている。また、E1 は L クラスの活動を通じて、自らにとって日本語学習とは何かを考え、さらには自身の日本語学習目標を再設定し、日本語能力を自己評価するようになっていった (例 3, 4)。E1 にとって日本語学習とは、客観的な目標達成といった学習の結果よりも、その過程を重視するようになっていく (例 5)。

L クラスは、そのように過程を重視する環境として設計されたわけではない。自身の学習評価もまた、参加者が主体的に行えるように設計されているということである。

例 3) L クラス第 29 回 参加者: D, E1, J1, ゲスト 1 名 計 4 名

- 12 D: E1 さん, でも, レベルアップしてるの, 日本語は?
- 13 E1: 僕は全然してないんですよ (笑いながら)。
- 14 J1: (笑いながら) 否定的だなあ。
- 15 ただ, でも E1 の (日本語) レベル上がってんなと思ったのは,  
あのレポート<sup>8</sup>を見た時か。
- 16 これはでも, 素晴らしいレポートだったよ, うん。
- 17 D: 自分では, E1 さん, どう?
- 18 最初に, 例えば 3 月と今と日本語 (能力は), アップしてる?
- 19 E1: アップしてる, と思うけど, えーとね, それはちょっと言いづらい<sup>9</sup>んですよね。
- 20 D: いや, 自分の感じで良いですよ。
- 21 E1: 感じは, そうですね, 上がったと思います。

## 6-2. 参加者間の相互評価

上記の例 3 は, ゲストから, L クラスの活動が E1 の日本語能力向上を促進させている旨のコメントを受けた後の会話である。発話番号 13 で E1 は, JLPT 未受験の事実を根拠にした発話を行った。しかしすぐに J1 が E1 の日本語能力を高く評価し (発話番号 15, 16), その影響か, E1 自身の自己評価も高い (発話番号 21)。この相互評価は, 互いの主観的な経験に基づくもので, それが社会づくりに貢献するものと D は考えている。実際に J1 と E1 は, L クラスで友人としての関係を構築し, 活動時間外にも交流を深めていたようだ。

また E1 は, L クラスでの学習を評価し, これまでの学習観に変化があったと語っている (例 4)。その発話の前後で E1 は, L クラス参加がなければ受験対策をひたすら行っていたはずだと語った。

結局 E1 は, N1 合格どころか未受験のまま日本で働き, 日本語の問題で不可能だと言っていた部屋を探し, L クラスで友人も見つけた。その経験を, 日本語能力向上実感の根拠としているようだ。仕事の愚痴をこぼし合い, 賃貸契約書を共に読んだ J1 のような友人との対等な関係構築が, E1 の日本語学習動機かと D は考えている。

---

8 「テーマ」で E1 が執筆したエッセイ (「ユーモアとは絵画」)

9 試験合格といった客観的な根拠がないからだと述べる。

例 4) L クラス第 41 回 A 参加者: D, E1 計 2 名

22 E1: 一年中は、もう違う道に（右手を右前方に伸ばす）なって、まあこれは、これはなんていう、最後はできたという感じは…ないけど、なんか、えーっとですね、なんていう、その試験の目標というより、違うの気持、違う気持、違うの、えーこれを勉強したい、かったという感じがありますですね。

例 5) L クラス第 41 回 B 参加者: D, E1 計 2 名

23 E1: なんでも勉強すれば、そのなんていう、その目的ではなくて、その道が面白いんですよ。

24 D: うん、ん？

25 E1: その、なんていう、その、行くのところ、ではなくて、どうやって、ここで行ってるかは大事です。

## 7. まとめ

どのような関係を、誰といつ、どう構築するかまで設計することはできない。実際は参加者からの活動提案が環境設計となり、D は参加者へ「何がしたいのか」話し合える場を設定したのみであった。

E1 のような生活者への日本語教育では、「なぜ社会づくりか」といった問いに応える設計者の理念や教育観の自覚と明示化が必要だろう。本発表は「社会づくり」という視点から、日本語教育における環境設計と実践を考えるきっかけの一つとし、言語的側面から目指すべき社会への多角的かつ批判的な議論を期待するものである。

## 参考文献

青木直子（2005）「自律学習」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店 pp. 773-775

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

石井恵理子（2010）「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」『異文化間教育』32号 pp.24-36 異文化間教育学会

久保田賢一（2000）『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部

- 佐々木倫子 (2006) 「パラダイム再考」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈』pp. 259-283 アルク
- 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育 - 学習者と作る対話の教室と教師の役割』明石書店
- 田尻英三 (2009) 編『日本語教育政策ウォッチ 2008 定住する外国人施策をめぐって』ひつじ書房
- トムソン木下千尋 (2009) 『日本語学研究 I 学習者主体の日本語教育—オーストラリアの実践研究』ココ出版
- 日本語教育政策マスタープラン研究会 (2010) 『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』ココ出版
- ネウストプニー, J. V. (2000) 『今日と明日の日本語教育—21 世紀のあけぼのに』株式会社アルク
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」佐々木倫子ほか 編『変貌する言語教育』くろしお出版