

2019 年度 ICU 夏期日本語教育 C7 と C-Special による合同授業実践報告

加藤 久子・本間 邦彦

1. はじめに

ICU 夏期日本語教育 (Summer Courses in Japanese, 以下 SCJ) では、プレースメントテストの結果に基づき、第二言語としての日本語 (JFL) 学習者を対象とした C1 (初級 0 スタート) から C7 (上級) までの 7 つのコースがあり、更に継承日本語 (JHL) 話者を対象とした C-Special (以降 C-SP とする) がある。Course Description によれば、C7 は CEFR B2 レベルに相当し、本プログラムの中では最上級のクラスに位置付けられる。ほとんどの学生が第二言語としての日本語学習者としては高いレベルにあり、実際の日本語使用の複雑さを意識している状況にある。一方、C-SP は継承日本語学習者のクラスで、通常コースの 7 クラスとは別枠として扱われている。以上のようなコース内での位置付け、また教室外でのコース参加者との人間関係の中で、C-SP の学生は「他のサマーコース参加者 (他の学習者) と自分は違う」という意識を内面化させている。この意識が C-SP の学生を連帯させるという利点は例年期待されている。そうした中で、C7 の学生たちは、家庭や地域での言語社会化を通して習得した日本語を使用する C-SP の学生に特別な意識を抱いており、お互いにないものを補い合える機会として、その連携が望まれていた。

本プログラムの期間中には、各クラス計 2 回のビジターセッションの機会が与えられている。サマーコース事務室を通じて、登録ボランティアにビジターセッションの詳細を周知した上で、日程の都合が付き、かつセッション内容に興味のある日本人ボランティアの協力を得て、教室活動と連携させた実践的な日本語活動を行う機会である。

今年度の C7 は 5 名、C-SP は 3 名の小クラスで、担当教師にとって学生への配慮が行き届くという利点はあった。しかし少人数であるがゆえ、クラス内の力関係が固定化し、多様なコミュニケーションの場を実現させることが難しかった。そこでこのような状況を打開し、日本語教育を更に開かれたものにすることを目指して、C7 と C-SP の合同クラスを実施し、どのような化学反応が起こるかを観察した。

2. 背景

2.1 合同授業に関して

C7 と C-SP という本来は目的の異なるクラスを対象とした合同プロジェクトの実施に至ったのは、C7 という第二言語としての日本語の最上級レベルに位置する学生と、授業外で家庭やコミュニティーにおいて日本語や日本文化に触れる機会のある継承話者の学生とが、それぞれに足りない部分を補え合えるのではないかという視点からであった。具体的には、教室という場を通して日本語を学んできた C7 の学生は JFL としての日本語使用における熟練者として、また家族やコミュニティーでの会話の中で継

承語として日本語を維持してきた C-SP の学生は教室では身につけにくい日常での日本語使用の熟練者として、互いに足りない部分を補い一步上の段階に行けるのではないかという期待を抱いてのプロジェクトであった。

協働学習は、「学習者が既に持っている知識を使い、現在の自分達の考え以上のものをもたらすもの」(Nuuan, 1992) とされ、他者との協力により物事への問題意識を持ち、学び、理解していく過程を集約したモデルとして、学習者のみならず担当教師にも大きな刺激を与えるものと考えられている。このように先行研究には協働学習による相乗効果が論じられているが、Johnson (1994) は、協働学習において必要な点として、「相互に協力し合える対等な関係」「タスクに対する公平な責任を全うしようとする姿勢」「対人関係を築く力、対話力」「集団の改善を図る力」等をあげている。また、この協働学習は、教師が中心となる授業の型から学習者主導型への方針転換がその前提となっている。

また、DiNitto (2000) は、協働学習を成功に導く必須条件として学習者がある特定の学習法に向けて社会化していくための教室文化を作ることがカギとなると提唱し、やはり共通の目標とそれに向け互いに協力し合い意思決定をしていくクラスの雰囲気づくりを強調している。ただ、多くの先行研究は構成条件を同じくする同質性の高いグループ同士を対象としており、学生がクラスの枠を超えて同じ目標に向かっていける文化を新たに構築できるかという点は期待と同時に懸念する点でもあった。

学習者主導型の協働学習を取り入れたクラス設計にあたり、教師間の連携に言及している研究もある。例えば、Rifkin (2005) は学習者の言語活動の充実に向けた外国語のカリキュラム設計における、教師間の連携の必要性を説いている。その際、Rifkin は、連携し合うべき主体を担当教師という言葉ではなく、「教育にたずさわる全関係者」(All the stakeholders) という言葉を用い、高等教育機関における個々の職員、講師、教務助手等、全関係者の意識的な教育への関わりが必要であると説いている。この連携は、同じレベルのクラスを教えるための「横の連携」のみならず、異なったクラス間でもその設計に関して深く話し合える「縦の連携」を強調している。

そして学習者主導の教室活動を実質的に運営する上で、大山 (2006) は、担当教師の役割として学習者相互の学び合いを促進する「ファシリテーター」に徹する重要性を説いている。その中で、教材や情報に加え、学習者同士も「リソース」とみなし、グループワーク内で「自分の視点を見出す手助けや、(中略)他人の視点を理解する手助け」をし、リソースを「引き合わせる」役割をファシリテーターの重要な役割の一つとしている。

以上を踏まえ、従来のクラスの枠組みにとらわれず、多くの連携が伴う新たな可能性への期待と、学習者中心の協働作業を推し進めるべく、教室では担当教師はファシリテーターの役に徹するという共通理解が本プロジェクトの基礎となった。

2.2 C-SP のカリキュラムとの関連で

本プログラムで 2015 年を除く 2013 年度より 2019 年度まで担当した C-SP の学生の背景を一覧にしたものが表 1 である。

延べ 27 名中、「母親が日本語母語話者」である学習者は 16 名で、全体の 59.3%、「両親とも日本語母語話者」であるものが 9 名で、全体の 3 分の 1 である。

「母親が日本語母語話者」である学習者の多くは、家庭内では主に母親や兄弟・姉妹と日本語で、父親や家庭外では生活するコミュニティの主要言語でコミュニケーションを行っていると考えられる。父親が外国語として日本語を使用する場合もある。しかし兄弟・姉妹間で日本語能力に差がある場合や、母親の日常の日本語使用の質・量によっては家庭内での日本語使用が限られることもある。本プログラムではプレースメントテストの結果、このような背景と日本語力が確認された学生は、C-SPではなくJFLのための7つのコースの内の該当するクラスへ配置される。

「両親とも日本語母語話者」であっても、学習者が両親と交わす日本語の質・量は千差万別である。今年度は「両親とも非日本語母語話者」の学習者がおり、本コース受講時点で、日本語・母語・英語を駆使していたが、就学前から長期間にわたって日本に滞在していたことにより、C-SPでの受講となった。

表 1 ICU 夏期日本語教育 C-Special の学生の背景

	両親とも 日本語母語話者	母親が 日本語母語話者	父親が 日本語母語話者	両親とも 非日本語母語話者	クラス 合計
2013		5			5
2014	4		1		5
2016	3	4			7
2017		3			3
2018	1	3			4
2019	1	1		1	3
合計	9	16	1	1	27

注 2013 年度より、2015 年を除き 2019 年度まで。国籍・性別は未記入。

高等教育在学中に一夏 5 週間かけて改めて日本語を勉強しようと本プログラムに参加する継承日本語学習者のほとんどが強い学習動機を持っている。しかし、上記のような多様な背景から各人の日本語能力も、また具体的な目標も一様ではない。

このような C-SP の学習者を対象とした SCJ・C-SP のカリキュラムは、「自分を知る」「日本を知る」「世界を考える」という流れを基本とする。C-SP の学習者と教師が共に日本語での成長を目指すという目標のもとに、四技能の学習活動を可能な限り有機的に連携させるよう組まれている。

このようなカリキュラムを更に深化・発展させる上で、四技能を駆使し、「学習者が自分をどう位置付け、どう考えるか」(大山, 2006) という学習者個々人の学びの過程を活性化させるために、「考えを持つにいたるための情報収集 (知識の獲得)、情報整理 (論理展開)、プレゼンテーション (説得技術)、反論への対応 (他者による批判の受容と説得)」(大山, 2006) という活動を取り入れた。それによって、「日本語という言語で考える技術と方法を獲得しながら、『自己』と『他者』の関係性の中で、『何を生み出すことができるのか』、『自分は、どのような貢献が可能なのか』」(大山, 2006) を目標とする形で学びが開かれ、川上 (2009) の言う「動態性」の観察が可能となる。

また平岩 (2016) は、『継承語としての日本語』と『外国語としての日本語』の教授法に明確な違いがない」と述べているが、今回の合同授業では、「多文化・多言語間を移動している」(川上, 2009) 学習者のために、国語学習・外国語学習としての日本語学習を超えた日本語教育の時空(場)を提供することを目指した。そしてこの「協働」を通じて、ファシリテーターを志向する教師の内にも自らの「日本語能力観、子ども観(学習者観)、学習観や評価観、ひいては人間観」(矢部, 2010) の再構築への過程が動き出す可能性が見えてくる。それによって「国語教育」「外国語教育」「継承語教育」といった「言語教育のカテゴリー」を乗り越えられる道が開かれると考えられる。

3. 実践報告 1 ディベート

3.1 準備

3.1.1 ディベート実施に至る経緯

今年度の C7、C-SP 共コース当初よりクラスプロジェクトとしてディベートを予定していた。しかし、両クラスとも単独でのディベート実施は難しく、C7 が第 2 回目のビジターセッションに予定していた「ディベート」を C-SP と合同で実施するということが担当教師 4 名が合意した。7 月 25 日、第 1 回目の合同授業に 2 時間を充て、1 時間目は担当教師よりディベートに関する説明(混成チームとクラス対抗の 2 回戦で行うこと、司会進行も含め全て学生主体で準備にあたること等)を行った。2 時間目はテーマやチーム分け、役割分担決定後、グループでの活動時間とし、7 月 31 日の本番へと臨んだ。審判は、事前に担当教師の方で、ビジターセッション参加のボランティアの方々、他クラスの先生方をお願いした。

3.1.2 経過

7 月 24 日(水) 3 時間目(中間テスト後)

C7 は C-SP と合同で「ディベート」を実施すること、また翌日、クラスで持ち込むテーマや役割分担等の詳細について話し合うということを伝えた。

C-SP は、C7 と合同の「ディベート」と最終日の「プロジェクトレポート発表会」(詳細は 4. 実践報告 2 にて後述) を学生主導で行うことを確認し、クラステーマを考えた。これまで SCJ・C-SP で行われたディベートの中で挙がったいくつかのテーマを担当教師が紹介し、学生は「日本のコンビニエンスストアの 24 時間営業をやめるべきだ」というテーマを選んだ。

7 月 25 日(木) 1 時間目(欠席者 1 名)

前日の合同クラスの実施の発表に C7 として持ち込むテーマに関して話し合う時間を持った。持ち込むテーマは、担当教師は介入せず、全て学生中心で決定された。運転免許返納の是非などの時事的な問題をテーマとする意見が多かったが、最終的に「捕鯨の是非」をクラステーマとして提示することに決めた。

7月25日(木) 2時間目

合同授業第1回目(欠席者 C7 1名)

1) ディベートについての説明

ディベートに関しては、合同での実施に伴うチーム分けの観点(3.1.1参照)と時間的な制約から「あるテーマに関して肯定側と否定側とに分かれ、同じ持ち時間で立論・質疑・反駁を口頭のみで行い、審判が勝ち負けを宣する討論」を今回のディベートの定義として学生に説明した。ここで一般的なディベートとは異なる設定で今回の合同クラスでのディベートを実施していくことを強調したが、それは主に以下の二点である。①肯定、否定のチーム分けを「無作為に」行うのではなく、「話し合いで」決めるという点、②立論・質疑・反駁は、資料を用いることなく「口頭のみ」で行うという点である。

2) 以上の定義に基づき、テーマ、討論者と審判、立論・質疑・反駁、制限時間などのディベート成立に必要なとされる要素について説明を行った。

3) クラステーマ提出

C7「日本は捕鯨を禁止するべきである」

C-SP「日本のコンビニエンスストアの24時間営業をやめるべきだ」

4) チーム分け

第1回戦(混成チーム)について、担当教師側が設定した「司会者1名(C-SP)、討論者3名対4名」は不公平であるという意見が出されたため、2回戦共「司会者2名、討論者各チーム3名」になった。

5) 司会者 選出

C7の学生の一人が2回戦とも司会を務めたいと立候補した。C-SPは立候補によって司会者が決まるのに時間がかかった。

7月25日(木) 3時間目

1) 司会者2名、司会進行準備

ディベートの進め方を担当教師と確認しながら、使用するスライドの選定や討論者の名札の準備を行い、進行に沿った表現を日本語で考える。

2) 混成チーム 準備

各自ウェブサイト上で資料収集をしながら、発言内容の整理、役割分担、発言順などを相談。C7の学生が1名欠席したため、反対派は2名で準備を行った。各混成チームの準備は別室で行われたため、担当教師が1名ずつ付き添い観察した。

3.2 ディベート当日

7月31日（水）3時間目

ディベート当日、司会者に審判長の選出について知らせ、第1回戦の開始時に司会者がビジターセッションのボランティアの中から委員長を募った。ボランティア参加者の合議の上で、審判長が決まった。

第1回戦、質疑の時間に反駁が行われ、その後の反駁の時間も反論の時間になった。

第1回戦終了後の判定中に、担当教師が学生全員を集めて質疑と反駁の違いを確認。

第2回戦についても新たに審判長の選出が行われた。その際、審判として協力してもらったサマーコースの先生方から、審判長はビジターセッションのボランティアの中から選出してほしいという希望が出され、司会者の承諾のもとボランティア参加者の合議を経て第2回戦の審判長が選出された。

第2回戦の質疑でも、相手の立論に対する疑問点を明らかにするというより、反論に近い質問が提示され、それに対して相手も自分たちの立場を示して返答しようとする議論に近い形になった。

3.3 ディベート終了後

3.3.1 C-SPの振り返り

ディベート終了後「ディベートを終えて」という振り返りのための用紙を配布し、1) 討論者として、2) 司会者として各6問ずつの自己評価を課した。更に自由記述形式で「感想・反省」欄を設けた。

4. 実践報告2 プロジェクトレポート発表会

4.1 準備

4.1.1 プロジェクトレポート発表会実施に至る経緯

C7, C-SP 共、本プログラムの最終プロジェクトとしてプロジェクトレポート執筆と発表会の開催を合同授業実施の決定前から計画していた。それぞれのクラスで、各学生のプロジェクトレポート作成を適宜指導しながら、その発表会に向けてビジターセッションを連携させることとしていた(詳細は4.1.2.1, 4.1.2.2)。第1回目の合同授業・ディベートにおける反省を踏まえ、両クラスの担当教師4名で協議の上、プロジェクトレポートの発表会も合同授業で開催することにした。また、この発表会を学会形式に近づけるため、会場を通常使用している教室から階段式の大教室に変更した。そして、準備のための合同授業を8月5日（月）2・3時間目に行い、発表会の運営（発表時間、形式、持ち時間、プログラム作成、会場設営等）に関して学生主体で話し合い、それをもとに実際の会を想定して開会から閉会までの「流れ」を教室で実際に体を動かして行うことを確認した。発表会本番は8月9日（金）9:30から行うこととし、最初の30分はリハー

サルの時間として充てた。

4.1.2 経過

4.1.2.1 C7の準備

C7では「日本」をテーマとし、日本語で発表し学術論文を仕上げるという最終プロジェクトを課し、コース最終日の8月9日（金）を「プロジェクトレポート発表会」として予め計画していた。発表会とレポートの提出に向け、7月17日（水）に第1回目のビジターセッションを企画し、そこでビジターと、研究テーマ、計画、方法について話し合う機会を持った。ビジターには学生からお礼と研究発表への招待を兼ねてメールを送り、8月9日のC-SPの第2回目のビジターセッションに参加、合同発表を行うことになった。

4.1.2.2 C-SPの準備

C-SPはテーマ選定の条件を、現代日本事情に関して日本人にインタビューできるものであることとし、レポートの根拠として日本語の資料を2点以上、統計資料またはデータを一点採用することを課した。C-SPでは2回のビジターセッションを連携させた。各自の研究テーマに関する一次情報収集を目的に、7月19日（金）第1回目のビジターセッション「インタビュープロジェクト」を実施した。そしてそのインタビュー協力者を招待すべく、待遇表現の授業で招待メールを送り、8月9日（金）に第2回目のビジターセッション「プロジェクトレポート発表会」と終了後の懇親の時間を設定した。

4.1.2.3 合同授業で行った学生の準備

合同授業第1回目

8月5日（月）2・3時間目

1) プロジェクトレポート発表会について説明

コース最終日である8月9日（金）の朝一番から30分のリハーサルを行い、12時までのビジターセッションの枠内でC7、C-SPの学生8名が各自のプロジェクトレポートについて発表すること、会の進行も学生が行うことを指示した。

また学会形式の発表会にふさわしい教室として階段式の教室を使用すること、その会場設営についても学生が考え、当日の朝リハーサルの時間内に行うことを確認した。

続いて、下記2)にあるような項目について学生全員で相談し、最後に開会から閉会までの本番のイメージを把握すべく、立ち位置や開会・閉会の挨拶の表現、発表の仕方、次の発表者の紹介などを実際に行ってみる（以降「流す」とする）よう提案後、学生の話し合いへと繋げた。学生はこの日の話し合いの議長選出から始め、話し合いが始まった。

2) 話し合う項目と学生の話し合いの結果

1. 発表会の名前：「スペシャル 8」

2. 司会者と司会進行の仕方（時間配分）：司会者は1名でいいか、2名にするかという問題が出され、立候補で1名に決まった。
発表時間は、質疑応答も含め一人15分程度
発表者に残り時間を知らせるボードを準備するという提案が学生たちから出た。
3. 発表順：1番目の発表にC-SPの学生が立候補すると、次々と発表順が決まった。
4. プログラム：司会者がスライドで作成し、当日発表会の冒頭に紹介することにした。
5. 招待状：ビジターセッションの協力者に各学生がメールを送った
6. 会場設営の仕方：2時間目と3時間目の間の休憩時間に、直接教室へ足を運び、機器類の使い方、会場の設営の仕方を確認

3) 最後に開会から閉会までの「流れ」を、教室で実際に行った。

4.2 発表会 当日

4.2.1 リハーサル

8月9日（金）8:50-9:20

司会者の学生が遅刻し、ビジターの対応を担当する学生以外は、自分の発表の準備に集中していた。会場設営は一部の者が行き、リハーサルは行われなかった。

4.2.2 本番

8月9日（金）9:30-12:00

司会者の開会の挨拶、ビジターへの謝辞に続き、1番目の発表者の紹介で会が始まった。発表会名「スペシャル8」の表明、ビジターの紹介、発表プログラムのスライド提示はなかった。

発表に関しては、時間通り行われ、ビジターと学生からも質問が出された。

4.2.3 発表会終了後

ビジターには、それぞれの発表に関して「良かった点」「アドバイス」「全体を通した感想」の3点をコメント用紙に記入してもらった。回収後、それを担当教師が読み、発表者本人に渡した。また、第1回目のビジターセッションのボランティアで、この発表会にも参加してくださった方と懇親を図る学生がいた。

5. 担当教師の作業

学習者主導で二つのプロジェクトを進めていくという共通認識のもと、担当教師は以下の作業を行った。

1) 教室作業のために

1. 各プロジェクトの外観・「流れ」・作業項目の説明
2. そのためのスライドや配布資料作成

3. 学生の話し合いの観察、最小限の助言と合同授業前後の作戦会議
話し合いの様子を観察し、プロジェクト本番に向けて、どのような支援が必要か職員室で相談した。

2) 裏方作業

1. ビジターセッション参加者の確保と当日の応対
2. ビジターセッション参加者への配布物：判定用紙、プロジェクトレポート発表コメント用紙など
3. 記録：評価のための録音・録画
4. 時間係（ディベート）
5. ビジターセッション協力者への応対をどうするかについての助言
 - ①ディベート：司会者2名から審判の皆さんへ事前に「各テーマに対する賛否をもとにではなく、討論の内容を総合的に判定してほしい」ことを伝えるよう指示した。
 - ②プロジェクトレポート発表会：開始前の来場案内を申し出た学生に着席の案内をすることや、コメント用紙を渡して記入をお願いすることを指示した。

6. 考察

6.1 学生の変化

6.1.1 C7の学生の変化

C7の学生にとって継承語という枠組みで捉えられているC-SPとの合同授業を通じた連携は、学生に「継承語」、そしてレベルの呼び名にもなっている「スペシャル」という言葉への様々な解釈を促したことと考える。いわゆる「継承語話者」というのは、本来「継承語」という一括りでは語ることは到底できないほどに多様である。最上位クラスに配置されたC7の学生にとって、「スペシャル」というのは、日本語を通して構築したい一つの自分であり、その要素をC-SPの学生が備えているものと思っていたに違いない。それは、C7の学生がクラス分け希望においてC-SPへの所属を希望するという現状からも見てとれる。彼らは、「継承語話者」を時には「日本人」、時には「日本語話者」、そして「特別な日本語を話す存在」、または「自分にはない日本語を話す存在」など、様々な形で捉え、何らかの「スペシャル」な存在として捉えていたに違いない。

しかし、今回の合同プロジェクトを通して、C7の学生は「スペシャル」という言葉の意味を自分なりに再度捉えなおしたことと考える。またそれは、他者との相互作用を通じた自分の再構築にもつながったことと信じている。C-SP、C7という枠組みにとらわれない動的な関係のもとお互い補い合うことで学びにつながった部分は多々あったはずである。例えば、最初の合同クラスでC7の学生は発言することがほとんどなかった。それが回数を重ねるにつれ、発言回数が増え、意見を交わし合う中で欠かせない存在となっていった。このように、当初C7が感じていたと思われる特別な存在としてのC-SPは、学び合う仲間としての存在となり、その「スペシャル」の捉え方は確実に変わったと考える。

また、協働学習を通して自らの役割と立ち位置を確立していく者もいれば、グループへの帰属意識が薄れてしまった者もいた。合同授業を重ねるにつれ仲間からの重圧や自らのグループへの貢献度に疑問を感じ、なかなか活動に積極的に参加できなくなってしまう現象も見られた。

以上のように個人の差はあるものの、合同授業を通してC-SPの持つ「スペシャル」を様々な形で捉え、それと関連する第二言語学習者としての自分を主体的に確立していったということがC7の学生に見られた変化である。

6.1.2 C-SPの学生の変化

6.1.2.1 C-SPからの解放

本プログラム6度目のC-SP担当にあたり、更に開かれた日本語教育を実現するために掲げた目標が「C-SPからの解放」である。5週間という集中コースの中で、継承語クラスの学習者は漢字クイズのための漢字学習、読解教材（すべて生教材なので、ルビは付してあるが、単語調べは自習）の予習、発表のための資料収集やスライドづくりとその練習、ブックレポートやプロジェクトレポートのための長期的な情報収集作業や論文作法の練習など、睡眠時間も惜しんで連日宿題や課題に取り組む。各自の日本語能力は一律ではないが、助け合い励ましあいながらコースを全うし、最終日の歓送会ではC-SPとしてスピーチやクラスプロジェクトを堂々と発表して巣立っていく。

しかし「はじめに」でも述べた通り、「他のサマーコース参加者（他の学習者）と自分は違う」という意識によって、クラスとしてのC-SPやC-SPの学生個人が閉鎖的な状況に置かれたり、孤立したりすることもある。またコース開始時やそれ以降の日本語力に加えてこれまでの日本語学習の経験や個性などが要因となり、クラス内の人間関係が形成されていき、固定化されていく。

今回の合同授業第1回目「ディベート」では、司会進行の準備、混成チーム内での発言内容の調整や発言順の決定などを通じて、それぞれが与えられた役割を全うするために新たな「自分」を立ち上げられる環境になった。これによって、通常クラス内での力関係から解放されただけでなく、上級日本語学習者と継承日本語学習者という枠組みを超えた新たな「場」が構築され、第一の目標である「C-SPからの解放」を達成することができた。

第2回目「プロジェクトレポート発表会」の話し合いでは、C-SPはC7との合同作業にも慣れ、自然に臨んでいた。クラスとしてのC-SPは、話し合いの中心になって進めるといよりは、全体の流れを俯瞰しながら、適宜提案・調整する役割を担っていた。しかしC-SP個人としては、自分の発表を成功させるために希望する発表順を積極的に挙げ、全体をリードしていた。

6.1.2.2 気づき

教室での日本語学習・使用の熟練者であるC7の学生との合同作業を通じて、C-SPの学生に以下のような気づきが起こった。

1) C7の学習者が日本語を第二言語として学習し、上級に至るまでの努力を評価でき

るようになった。

C-SP の学生は、コース期間中の教室外でのサマーコース参加者とのコミュニケーションでは、相手の日本語力に応じて日本語や英語などを使い分けている。そしてディベートという実践的なプロジェクトで初めて C7 の学生と協働することになり、日常会話ではなく、アカデミックな日本語使用の場を共有する機会を得た。観察の限りでは、例えば司会進行の準備を進める二人の学生の口頭でのコミュニケーションはすべて日本語、チームがディベートのための資料収集を英語のウェブ上で行っている際にも、コミュニケーションはすべて日本語で行われていた。教室外での LINE による連絡も日本語で交わされていた。その後 C-SP のクラスに戻った際に、C7 の学生の敬語使用の正確さや、理解語彙・使用語彙の豊富さについて敬意を覚えたことを語っている。

一方、C7 の日本語能力やその努力を認めつつも、第二言語学習による誤用も含む各学生の日本語の癖（よく言えば個性）を客観視し、継承語学習者としてのいい意味でのプライドは維持しつつ、一人の日本語学習者として対等に関わっていた。

2) 自分の日本語能力を客観視し、長所・短所を知る。

C7 とのディベートという協働を経て、C-SP の各学生は自分の日本語の力を客観視できるようになり、サマーコース終了を目指して目標を明確に定めようとするようになった。8 月 9 日という期限が明らかな中、自らの弱点にとらわれることなく、自分の学習スタイルを形成することの重要性に気づき、一見別々のように思われるが実は有機的に連関しているクラス作業としての漢字学習、読解教材の予習、大小さまざまな発表の準備などについて、どう学ぶのか自分なりのゴール設定をしていた。そのために個別指導などで担当教師へ助言を仰いだり、注文したりすることもあった。

最終日のプロジェクトレポート発表会に向けて、C7 の学生も同じ課題に取り組んでいるという意識が、自らの発表を成功させるための強い学習動機になっていた。そして C-SP の学生相互にいい意味での緊張感が維持され切磋琢磨し合えたおかげで、プロジェクトレポート執筆、発表とそのためのスライド作成が成し遂げられた。

6.1.3 合同授業における変化

ディベート本番、プロジェクトレポート発表会に向けて延べ 4 時間を合同授業に充てたが、合同授業を通して、プロジェクト成功のために自らが果たすべき役割についてそれぞれが参与の仕方を考え、授業の中で調整しながら実践しようとする姿勢が見られた。具体的には 7 月 25 日にはディベート、8 月 5 日にはプロジェクトレポート発表会の、それぞれ設計、役割分担等の準備に取り組んだのだが、この 2 日間では参与の仕方における変化が確認された。

まず、7 月 25 日は初めての合同クラスということもあり、なかなか活発な意見交換はできなかった。ディベートの役割分担においても、決めるべく提示されたものに取り組みはしたものの、ディベートの企画に関わる個人の意見は見られなかった。それが、8 月 5 日になると、役割を決めるだけでなく、個々が積極的に発表会の企画に関わろうという姿勢が見られるようになった。その際、ある学生が提案した企画案に対

し、別の学生がその案の問題点を指摘し、話し合い、新たな企画案を作り上げるといった「共通の目標とそれに向け互いに協力し合い意思決定をしていくクラスの雰囲気」(DiNitto, 2000) が確認された。

このように、合同授業を通して、二つのクラスが一つのクラスとして機能し、プロジェクト発表当日には、4.2.1 で述べたような問題点も露見したものの、C7とC-SPに隔たりのない一つの「協働」を確認することができた。

7. 結び

7.1 本稿の意義

ここまで本稿では、2019年度ICU夏期日本語教育におけるC7とC-SPの合同授業の実践報告、学生の変化、担当教師としての反省について論じてきた。クラスの枠を超えた今回の合同プロジェクトは、双方の学生が共通の目的に向かって協働していくことで枠組みを再構築する活動となった。従来の教師—学生、継承日本語—外国語としての日本語、C-SP担当教師—C7担当教師、など我々は正体の見えにくい枠組みにとらわれがちであるが、そうした枠組みに疑問を持ち新たな枠組みの中で日本語を学んでいく場を実現させ、様々な化学反応を観察することができた。

技術の進化と共に時空を超えた情報や人々の往来が加速する現代は、これまでの多様性という言葉では言い表すことのできない、まさに超多様性 (Blommaert, 2013) の時代である。国籍や国語といった従来のイデオロギー的概念を払拭し、国語としての日本語、外国語としての日本語、継承日本語のみならず様々な日本語が存在する現実に向き合いながら、日本語教育の現場に新たな枠組みを構築していくことが必要となってくる。そしてその枠組みの再構築に協働という概念は欠かせないはずである。そういった意味で、今回の合同プロジェクトは、新たな日本語教育のあり方を模索する試みであった。

C7とC-SPの枠組みを取り払った今回のプロジェクトは、学習者とともに何をどう学ぶか、という協働を通じて担当教師側にも多くの「気づき」をもたらした。ファシリテーターとして、プロジェクトの意義づけ・動機づけをどう図るか、眼前で展開される学生たちの諸活動にどう即時的に対応するか（あるいはしないか）を考える。そして、プロジェクトの方向性を見極めながら、一つ一つの課題を解決するためにチームとして対処策を話し合う。このような作業を繰り返す中で、担当教師一人一人の日本語能力観・学習者観・学習観・評価観、ひいては人間観が揺さぶられ、教師の社会化が顕在化した。

その結果、教師同士、教師・学生間でも相互に補い合える、そして補い合うことで能力強化 (empowerment) が可能になることを学んだことは一つの大きな教訓である。

情報をどう活用し、他者とどう生きていくかが問われる超多様性の時代、様々な国や地域から多様な人材が集まるICU夏期日本語教育において一つの指針となることを願い本稿の意義としたい。

7.2 今後の課題

7.2.1 評価の問題

7.2.1.1 評価のあり方

今回の合同授業を通して課題となったのは評価のあり方である。Wiggins and McTighe (2008) は、評価の設計において、「逆向き設計」の重要性を論じているが、それは授業設計の際に、目標を最初に設定し、評価、活動内容を考えていく方法のことである。この時、評価は目標を達成するための証拠集めとされ、その評価方法も学習者自身による自己評価、学習者同士による評価、またグループでの評価等多岐にわたる。また、教師ではなく学習者にこそ、ゴールとそれに向かうための評価とのつながりが明確に示されていなければならない。この点において、今回のディベート、プロジェクトレポート発表会に際して学生も担当教師も目的に関して共通の認識を持っていたのか更に省みる必要がある。

また、ディベートの審査方法にも今後取り組むべき課題が見られる。ビジターセッションの審判の方々からのフィードバックには、「日本語のうまさはとりあえず考えずに、どちらが論からずれていないかを考えた」というコメントがあった。今後の評価設定の課題として、ディベートとして論の内容に重点を置くべきか、また日本語のクラスの一環として「効果的な日本語表現」に重点を置くべきかを再度考慮し、共通理解として徹底していく必要がある。

7.2.1.2 評価の方法

評価の方法に関しても再考が必要である。時間的な制約もあり、学生自身による「プロジェクトの振り返り」が不十分であった。

まず、ディベートの準備・本番・結果について、全体で振り返る時間が必要であった。3.3.1 で述べたように、C-SP の振り返りではディベート本番に関してのみ、各学生の自己評価を担当教師が確認するにとどまった。しかし自由記述欄に指摘されていた肯定的評価や反省点を全体にフィードバックすることができれば、2 回戦とも司会を行った学生にとっても、討論者の側からの反省や助言を聞く機会となり、全員で話し合うことによって、司会者・討論者の立場を超えた振り返りができたのではないかと考える。

コース最終日のプロジェクトレポート発表会の際には、仲間の発表を聞いていた学生から積極的な質問がなされた。また、4.2.3 にあるように終了後ビジターからのコメント用紙を各学生に配布したことは、担当教師からの評価とは別に学生にとって励みになったと思われる。加えて、目標と評価に対する共通の認識を更に高めるためにも、仲間の発表を聴く立場で発表内容に対する質問や評価などを交換する材料として、各学生にコメント用紙を準備できたはずである。

担当教師側から一方的に下される評価だけではなく、学生一人一人が両プロジェクトに対してどのような自己目標を設定するか、合同作業から何を期待し、そのために自分はどのような役割を果たそうと考えるのか、また通常クラスとの違いへの気づきをどのようにクラスにとってのプロジェクトとして昇華させるのか等について、学生自身が考えられるような評価の仕掛けを十分に準備できたか、更に詳細に検討する余地がある。

7.2.2 ファシリテーターに徹する

ファシリテーターとして学習者の能力強化（empowerment）を「学びの場での協働」で実現するために、助言や支援の必要性を覚える場面でも、学生側からの質問や要請がない限り教師側から発信する形での行動は控えるように心掛けた。

しかし、実際には担当教師がどこまで「介入」するべきかを今回の合同授業実践の最中に幾度となく自問自答した。3.1.2にあるように、ディベートのテーマを決定する際、C7では担当教師は「介入」せず、全て学生中心で決定がなされた。一方C-SPの場合は、テーマの具体的イメージがわからない学習者の決定を促すためとは言え、担当教師が、これまで行われたディベートの中で取り上げられたテーマを紹介するという「介入」を行った。結果として、両クラスから提出されたディベートのテーマが、それまでの各クラスの学びを深めるために適切なものであったかは疑問である。そして学習した内容を応用して論拠を組み立て、チームとして立論を構成する練習やその論拠をディベートでどのように主張・発言するかという技術的な練習の絶好の機会を逸してしまった。

また「流す」という作業の大切さを学生たちにどう浸透させるかという課題も挙げられる。

まずディベートについては、本番の第1回戦、質疑の時間が実質的に反駁・反論の発言に終始してしまった。これは準備の時間に行われたのが司会進行の準備、各チームの作戦会議までで、ディベートの「流れ」を充分把握した上で本番に臨むという態勢になっていなかったためと考えられる。

そしてプロジェクトレポート発表会でも、会場設営、ビジターへの対応、式次第、終了後の懇親や会場の片付けなどが徹底しなかった。

活動の目的を明確にし、意義付けや目標設定を学生個人の中に、またクラス全体に浸透させ、更に顕在化させるという過程を大切にしつつ、「ファシリテーターに徹する」ことをどう考え実践するかという試行錯誤を今後とも継続していく。

7.2.3 ボーダレスに繋がるための試みの中に「学び」を発見する

5週間の本コースには、歌舞伎鑑賞、座禅体験、ジブリ美術館見学、日本料理教室など多彩な文化プログラムが準備されている。学生たちがクラスの枠組みを越えて、日本文化を体験しながら相互交流を図ることができる「場」である。また毎週水曜日には、日本人ボランティアとランチを共にしながら自由に会話を楽しむ「会話セッション」の時間が設けられている。このような試みによって、コース内の枠を超えた繋がりを実現するだけでなく、学習者個人もコース全体もソトへ開かれたものへと発展していく。

今回実現したC7、C-SPの合同授業は、このような動きの中で新たな入れ子としての試みである。当初は、両クラスともそのカリキュラムの中でディベート、プロジェクトレポート発表会という二つのプロジェクトをどのように実現するかを学生たち自身が日本語で考える作業を目指していた。しかし今回、ビジターセッションの機会を互いに活用し合同授業が実現したことにより、上級日本語クラスと継承日本語クラスの融合が起こった。その結果、プレースメントテストによって分けられる「クラス」、「学生と教師」、そして「ビジターセッションのボランティアやご参加いただいた先生方」がそれぞれの

枠組みを越えて、日本語という言語のみを要に「動態的」(川上, 2009) に繋がれた。

クラスとしても、教授し評価する者と教授され評価される者を前提とする、言わば暴力装置としての教育から自由になる試みがなされた。(その反省点については 7.2.1, 7.2.2. で詳述)

C7 では、学習者の言語意識とクリティカル・リテラシーの高揚を一つの目標として掲げていた。具体的には日常での日本語を通した「気づき」が、教室と外の世界を繋ぎ、日本語や文化を動的に捉えることを目指した。C-SP では、学生たちにアイデンティティを客観視できるような教材を扱う。「自分を知る」ことを出発点として、「常に自分自身と自分が今ある環境を注意深く観察する」ことの重要性を確認しながら、「日本を知る」「世界を考える」と視点を広げていく。

学びの主体である学習者は自ら育んできた学習能力を駆使しながら、日本語での思考力を鍛え上げられる。「様々な文化や言語の世界を移動しながら」(川上, 2009) ボーダレスに自己形成してきた学生たちは、教科横断的なカリキュラムの中で、日本語を読み、聞き、話し、書くという有機的な作業を通じて、また今回の合同授業という協働作業の中で、日本語との全人格的な関わりの場を経験する。

そしてクラスとしても、学生個人としても様々な変容を遂げていく様相を教師が注意深く観察し、次の段階へと繋げる、「動態的」(川上, 2009) 営みが連続した。

今後とも、目的の異なるクラス同士がプロジェクトを通じて学びあう中で、学習者や学習活動の多様な繋がりを創造し、より多くの「学び」の発見を目指していきたい。その中で「上級日本語教育」とは、そして「継承日本語教育」とは何かも浮き彫りになるはずである。

参考文献

- 大山智子 (2006) 「国連国際学校における継承日本語教育の取り組み (1) 解説文：学校教育の中で多言語を育てるとは？：国連国際学校継承日本語クラスの授業実践に見る 4 つの「転回」」 *Heritage Japanese Language Education in the United Nations International School (1) Introduction: Developing Multilingual Skills in School*. 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 2, 32-44.
<http://hdl.handle.net/11094/25013> より取得
- 川上郁雄 (2009) 『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育—動態性の年少者日本語教育学』 明石書店
- 平岩佐江子 (2016) 「日系社会における継承語教育の課題と展望 —「継承語」概念の比較検討を通して— Challenges and Prospects of Heritage Japanese Language Education in Japanese Immigrant Communities: A Comparison of the Concepts of “Heritage Language”」 『JICA 横浜海外移住資料館研究紀要』 11, 16-37.
<https://www.jica.go.jp/jomm/kiyo/pdf/pdf11/hiraiwa.pdf> より取得
- 矢部まゆみ (2010) 「「移動する時代」の言語教育実践者の立ち位置について再考する」 『リテラシーズ』 7, 43-48. <http://literacies.9640.jp/dat/litera07-43-48.pdf> より取得
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of*

Complexity. Bristol, UK: Multilingual Matters

- DiNitto, R. (2000). Can collaboration be unsuccessful? A sociocultural analysis of classroom setting and Japanese L2 performance in group tasks. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 34(2), 179-210.
- Johnson, D., Johnson, R., & Johnson Holubec, E. (1994). *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nunan, D. (Ed.) (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rifkin, B. (2005). A Ceiling Effect in Traditional Classroom Foreign Language Instruction: Data from Russian. *Modern Language Journal*, 89(1), 3-18.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2008). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

謝辞

今回の合同授業はビジターセッション登録ボランティアの皆さまのご協力で実現しました。インタビューの質問には真摯な回答をいただきました。また、ディベートや発表に真剣に耳を傾け、貴重なコメントをくださいました。C7とC-SPの学生たちにとって大きな励みとなりました。ビジターセッション登録ボランティアの方々への連絡の労については教務助手の皆さんにお世話になりました。サマーコースの先生方には、ディベートの審判やプロジェクトレポート発表会のための教室変更をお願いいたしました。最後に、この合同授業の実践を共にした頼もしい同僚、マクファーソン 田中苗美さん、三木 杏子さんに感謝するとともに、ご協力いただいた皆さまに心よりお礼申し上げます。

(加藤久子ー関東学院大学, 本間邦彦ーハワイ大学マノア校)