

学習環境デザインに基づく社会との関わりを指向した授業における留学生の学び

佐藤 綾

要 旨

学習環境デザインに基づいて、社会との関わりを志向した、2種類の授業（「インタビュー活動」と「動画作成」）を行なった。その結果、「動画作成」の授業と比較すると、「インタビュー活動」の授業の方が、日本や日本語に関する気づきや学びが多いだけでなく、それに付随して、「思考力」の修得や「視野の広がり・学び」というものも見られた。その理由として、「実践共同体」の構成員の違いが考えられた。そのため、より深く日本や日本語に関する学習を進めたい場合は、単に日本を題材にするだけではなく、日本人も巻き込むようなことが必要であることが示唆された。

キーワード：社会との関わり、学習環境デザイン、KJ法、正統的周辺参加、実践共同体

1. はじめに

近年、社会文化的アプローチや、正統的周辺参加に見られる状況論的アプローチの広がりや、それに伴う学習観・教育観の変化、日本語教育を含む教育を取り巻く社会状況の変化によって、日本語教育では社会との関わりや繋がりの中で学習を進めようとする動きが進んでいる。例えば、熊谷・佐藤（2011）は「社会参加をめざす日本語教育」を提案し、トムソン（2016）も「ことばの学習も人と人、人と社会とのかかわりの中で生まれるもの」（p.ii）として、その編著の中で、学習者と教室外の「コミュニティ」との繋がりなどの多様な事例を紹介している。おそらく、そのような教育の中では、社会との関わりの中で日本語学習が進み、一方で、日本語学習を通して、社会に対する気づきや学びも生じていると考えられる。

翻って、筆者の周辺にいる実際の留学生を観察していると、大学と自宅、アルバイト先の中で生活を形成してはいるものの、それ以外の社会との接点が少ないことが多い。そのような場合、それをもって日本を理解したと思い、また、必要最低限のコミュニケーションが取れる程度の日本語力があればよいと考える学生が多いように見受けられる。留学生が存在する場は確かに日本社会の一部分ではあり、そこで最低限の意思疎通ができれば構わないという意見も間違っていない。しかし、もし、留学生が普段の生活とは異なる日本社会と関わることができたら、その中で日本の社会や文化、日本語について、また違う気づきや学びが生じるのではないだろうか。そのような問題意識から、留学生が普段接することがあまりないと考えられる日本社会に出て行って、彼ら自身が持っている現在の日本語能力を最大限に活用して活動する授業をデザインし、実施することとした。

2. 本稿の目的

本稿では、学習環境デザインの枠組みに沿って、社会との関わりを志向した、留学生対象の日本語の授業をどのように構成したのかを述べ、そのような授業において、留学生がどのような気づきや学びを得たかを学習記録等から見て行く。また、同じ学習環境デザインに基づいて2種類の授業を実施したが、それらの授業での気づきや学びを比較することで、それぞれの授業で得られる気づきや学びの特徴を見、その上で、よりよい、社会との関わりを志向した授業にはどのようなことが必要なのかを検討する。

3. 日本語教育と社会

「1. はじめに」でも述べたように、近年、日本語教育では社会との関わりや繋がりの中で学習を進めようとする動きが進んでいる。

熊谷・佐藤(2011)は現行の日本語教育の問題を克服するための指針として、「社会参加を目指す日本語教育」を提案している。ここでの「社会」とは「日本社会、国際社会といった包括的な全体社会を始め、もっと小さなコミュニティー、あるいはグループといった自然発生的、および人為的な集団や仲間もその形態として捉えている」(p.vii)という。その上で、「社会参加」を「自分の既に属しているコミュニティー、あるいは、属したいと考えるコミュニティーに自分から積極的に働きかける。具体的にはコミュニティーのルール(約束事、慣習、考え方、行動パターンなど)を学び、それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察する。そして、説得したり説得されたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えたほうがいいと思うことは変えて行くための努力をし、メンバーの1人として責任を負うこと」(p.viii)と定義している。

また、細川(2016)は、言語教育の大きな目的として「市民性形成」を掲げ、「市民社会において重要なことは、暴力ではなく、言葉の対話的活動によって、様々な対立・抗争を乗り越えていくことである。そのためには、ことばの教育こそ教育全体の基幹としての役割を果たすと解釈できる」(pp.3-4)とし、日本語教育を含む言語教育の本来のあり方を市民社会の中の「市民性」の教育に資するものと捉えている。

さらに、川上(2017)は、日本語教育を取り巻く状況の変化から、「私たちの課題は、日本語教育の社会的役割と位置付け、あるいは公共性についての議論をどのように打ち立てて行くのかということではないでしょうか」(p.ii)と述べ、社会の日本語教育に対する要請に応じていくとともに、日本語教育の「社会貢献」を社会に示して行く必要性を訴えている。

以上のように、日本語教育の教育上の課題を解決するための方法、社会の中で言語教育が持つ意味、日本語教育の社会貢献、といった様々なレベルで、日本語教育と社会との関係性や繋がりについての議論が生じてきている。それは、つまり、改めて社会の中における日本語教育のあり方を検討したり、日本語教育が社会との関わりの中でどう教育を行っていかを考える時期に来ているということではないだろうか。

本稿における取り組みも、留学生に対する日本語教育と社会との繋がりを模索するものであることから、これらの流れの中にあると捉えている。一方で、後述の「4-2. 本稿における学習環境デザ

イン」にあるような、時間的、状況的な制約から、この授業のみで社会と深く関わることは難しいと考え、まずは、授業の大きな目標として「現在の生活圏以外の社会があるということ、学外での活動および地域の人との交流を通じて知り、日本の社会や文化、日本語について何らかの気づきや学びを得ること」を掲げた。そのようなことから、本稿では、深くは関われぬものの、社会を意識し、社会と何らかの接点を持って活動を行うという意味で「社会との関わりを指向した」という言葉を用いる。

4. 学習環境デザイン

4-1. 学習環境デザインとは

本稿で取り上げる授業は、学習環境デザインの考え方に基づいて構成された。それは、ある程度どのような環境にあっても学習は行われるとしても、その学習環境をデザインし、整えることで、促進されることもあるのではないかと考えたためである。

学習環境とは、細川（2015）によれば、「学習者が経験・内省のプロセスを通して、主体的に人工物（artifact）を結びつけ、学習者が知識を構成することを支援したり、方向付けたりするように人工物を配置したもの」（p.113）であるという。また、加藤・鈴木（2001）は、「学習環境をデザインすることは、たんに教育メディアをデザインすることだけでは済まされない。学習の場の社会的状況をコーディネートすることもまたデザイン活動に含まれている必要がある」と述べ、「学習環境をデザインするということは、学びのコミュニティをデザインすること」（p.177）とも述べている。その上で、加藤・鈴木（同上）は「学習環境デザイン」を「ヒト（組織）のデザイン」「コト（活動）のデザイン」「モノ（道具）のデザイン」の3つのレベルに分けている（pp.178-179）。

4-2. 本稿における学習環境デザイン

「3. 日本語教育と社会」で述べたように、筆者は、「現在の生活圏以外の社会があるということ、学外での活動および地域の人との交流を通じて知り、日本の社会や文化、日本語について何らかの気づきや学びを得ること」を授業の大きな目標として掲げた授業を行うこととした。そして、それを本学の留学生向け科目である「応用日本語Ⅰ」（前期開講）および「応用日本語Ⅱ」（後期開講）において行なった。

しかしながら、この授業をデザインする前提には、次に述べるような時間的、状況的な制約がある。まずは、本学における留学生の留学期間である。近年、本学においては、交換留学で半年または1年のみ本学に留学する学生（以下、交換留学生）が留学生の半数を占めている。「応用日本語」を受講する学生に関しては、80～90%が交換留学生であり、日本へ来たばかり、または半年経った程度であるため、日本や本学がある地域のことをよく知らず、また、慣れてもいないという状況があった。それに加えて、1つの授業が週1回90分で15回という時間的な制約があるということ、留学生は必ずしも、「応用日本語Ⅰ」と「応用日本語Ⅱ」の両方を受講しない、つまり、学習期間が半期のみという短期間であることもあった。

そのような制約の中において、授業の目標を効率的に達成すべく、いくつかの仕掛けを行なった。

それらを、上述の加藤・鈴木（2001）の学習環境デザインの枠組みに沿って整理すると、表1のようになる。

表1. 応用日本語の学習環境デザイン

| | |
|-------------|--|
| ヒト（組織）のデザイン | 複数名から成るグループ／異なる国出身の受講生の組み合わせ／作業を必ず協力・分担して行うというルール |
| コト（活動）のデザイン | 大学外に出て行く活動／普段接触しない日本人・日本語に触れる活動／受講生が自主的に考える活動／受講生が主体的に動く活動／受講生自身で情報収集する活動／興味を持ったことを深く掘り下げる活動／情報や活動をまとめる活動／まとめたものを発信する活動／学外の人にも成果を見てもらう活動 |
| モノ（道具）のデザイン | 個人の活動の振り返り／グループログ／Dropbox／YouTube／スマートフォン／SNS／動画編集ソフト |

まず、「ヒト（組織）のデザイン」とは、「組織構成、制度、規則などをデザインすることによって、学びのコミュニティの形成・維持・再生産に一定の制約を課したり、他のコミュニティとの関係を再編成することを目的とする」（加藤・鈴木：2001, p.178）ものである。「応用日本語」では、一人で活動するのではなく、複数名で活動する中で、お互いに協力し、また学び合う関係を作りたいと考え、複数名からなるグループを作らせた。また、それらのグループは、可能な限り、異なる国出身の受講生を含めることとし、かつ、活動で生じる作業を必ず協力・分担して行うというルールを設定した。

次に、「コト（活動）のデザイン」とは、「活動内容、動機付け、目標の設定インセンティブなどをデザインすることによって、コミュニティの成員の活動を方向づけることを目的とする」（同上, p.179）ものである。社会との関わりを持つという性質を持つこの授業の活動に対する受講生のインセンティブを高めるために、授業全体の大きな枠組みとして「大学外に出て行く活動」「普段接触しない日本人・日本語に触れる活動」であることを提示した。次に、受講生が社会と関わるということを自主的に考え、進めていくために、「受講生が自主的に考える活動」「受講生が主体的に動く活動」「受講生自身で情報収集する活動」「興味を持ったことを深く掘り下げる活動」「情報や活動をまとめる活動」を考えた。最後に、授業の成果物を社会と共有するために、「まとめたものを外部へ発信する活動」「学外の人にも成果を見てもらう活動」を設けた。

最後に、「モノ（道具）のデザイン」とは、「コミュニティの活動が円滑かつ健全に遂行できるように、道具の機能や操作方法や意匠をデザインすることが含まれる」（同上, p.179）ものである。教員、受講生同士の情報共有ややりとりのために「グループログ」「SNS」「Dropbox」を用い、活動の結果を形にするために「PC」「動画編集ソフト」を用いた。また、活動の結果を公開するツールとして「応用日本語Ⅱ」では「YouTube」を用いた。そして、個々人が活動を振り返り、次の活動の改善に生かすために「個人の活動の振り返り」を行わせることとした。

4-3. 授業の概要

「4-2. 本稿における学習環境デザイン」をもとに構成した授業は2015年度後期から行われているが、本稿では2015年度後期から2017年度前期に実施された授業について述べる。

①応用日本語Ⅰ：大学内外の日本人に対するインタビュー

この授業は2016年度前期、2017年度前期に実施し、受講生数は各々、18名と19名であった。この授業の主な活動は、大学内外の日本人に対するインタビューであった。1年目は学内の日本人学生、大学教員、高校生、福井で働く人（市議会議員、民放アナウンサー、県庁職員、着付け教室の先生、眼鏡店従業員）をインタビュー対象とし、2年目は学内の日本人学生、大学教員、歴史ある家業を継ぐ人（神社宮司、寺院住職、酒蔵専務、醤油醸造所社長、越前焼職人、呉服店社長）を対象とし、各対象者につき、3～6回の準備及び発表の時間を取った。各インタビュー活動は、1）インタビュー対象者選び、2）インタビューのテーマ決め、3）インタビューの依頼、4）アポイントメントをとる、5）インタビュー対象者に関する下調べ、6）インタビューの質問内容の決定、7）インタビューの実施、8）インタビューまとめ、9）ポスター発表の順に進めた。これらの活動は3～5名から成るグループを複数作って行った。

②応用日本語Ⅱ：福井の観光地、福井での体験などに関する動画作成

この授業は2015年度後期、2016年度後期に実施し、受講生は各々24名と21名であった。この授業の主な活動は、取材をしたことを動画にまとめるというものであった。1年目は「日本人の不思議な習慣」「福井の食べ物」「福井の観光地」、2年目は「福井の観光地」「福井体験」というテーマで動画を作成した。各活動は、1）動画のトピック選び、2）インターネット等による情報収集、3）現地での取材・撮影、4）映像・画像の構成を考える、5）ナレーションの台本作成、6）動画作成、7）動画の視聴、8）振り返り、9）YouTubeでの動画の公開の順に進めた。これらの活動も3～4名から成るグループを複数作って行った。

なお、いずれの授業においても、受講者の主体性および自主性を促進するために、教員である筆者は、これらの授業の枠組みを作った以外は、受講生に対して、テーマや取材内容に対するアドバイス、日本語のスキプトの修正、評価とフィードバックなどの、サポートのみを行ない、活動を主導するということはしなかった。

5. 分析対象および分析方法

5-1. 分析対象

これらの授業では、どのような気づきや学びを得たのかを見るために、グループログ及び個人の活動の振り返りを授業の受講生に書かせていた。

グループログは、一連の活動を進める上で、押さえておいた方が良いこと（トピックの選び方、どこで情報収集をするか、依頼の仕方、台本作り、評価方法など）がタスク形式で提示されている。それをグループメンバーで協力して記入することで、協力して準備を進めるためのツール、また、情報共有、評価のツールとなっていた。そのグループログの最後には、「準備から発表を通して、どのような感想を持ちましたか。自由に書いてください」という教示文を提示して、一連の活動に対する振り返りを書かせていた。

また、個人の活動の振り返りは、各活動の終わりに発表やグループ活動について気づいたことや学んだことを書かせたものと、学期末に、授業の目標がどの程度達成できたのかを5段階で評価する自

己評価、授業に関して「楽しかったこと」「大変だったこと」「全体的な感想」などを書かせたものがある。

本稿では、グループログ7回分¹（2016年度前期3回分、2016年度後期2回分、2017年度前期2回分）、および各学期末の個人の活動の振り返り4回分のうち、記述部分の文字データを分析の対象とした²。そこに記述された文の総数は501文で、内訳は表2の通りである。

表2. 分析の対象としたグループログ及び個人の活動の振り返り（学期末）の文の数

| | グループログ | 個人の活動の振り返り（学期末） |
|----------|--------|-----------------|
| 2015年度後期 | | 64文 |
| 2016年度前期 | 78文 | 109文 |
| 2016年度後期 | 49文 | 69文 |
| 2017年度前期 | 56文 | 76文 |

5-2. 分析の方法

上述の501文を、KJ法を用いて、整理、分析を行った。KJ法を用いたのは、受講生の記述をグルーピングすることで、授業で得た学びや気づきを整理し、また可視化するためである。具体的には以下のように、①カードの作成、②グループの編成、③図解化、④叙述化の順で進めた。

①カードの作成：501文に書かれている内容を検討した上で、各々の文を内容のまとまりによって区切り、区切られた各々の文を一つのデータと捉えた。基本的には一文を一つのデータとして捉えたが、場合によっては、一文の中に複数の内容が含まれていたり（例1）、逆に、複数の文にまたがって、一つの内容を構成したりしていたり（例2）した。その場合は、一つの内容を表している部分を一つのデータと捉えた。例1については、前半が日本語力、後半が協働に関する能力に言及していると考えて、二つのデータと捉え、例2については、2つの文が日本人との交流について言及していると考えて、一つのデータとして捉えた。

例1：今学期の授業は少し大変だけど、全体的に見ると、やっぱり日本語能力の提高到に良くて、グループでインタビューして発表することを通じて、皆さんの団体協同能力も高まったと思う。

例2：いろいろな日本の方と交流したこと。福井大学に来て以来、ずっと同じ国の留学生たちといて、日本人と深い交流したいですが、あまり機会がなかったです。

1 2015年度後期は、グループログを作成はしたものの、最後に振り返りは行わなかったため、分析の対象とはなっていない。

2 それぞれの学期で、追加したり削除したりしている項目はあるものの、「楽しかったこと」「大変だったこと」「全体的な感想」は、ほぼいずれに学期においても書かせているため、本稿ではこの3つの項目に対する記述を分析の対象としている。

上述のように内容のまとまりごとに区切って、各々を一つのデータとしたのち、そのデータを一つずつ、Excelの一つのセルに記入して行った。なお、本来であれば、実際の紙(カード)にデータを記入するものであるが、今回はデータ量が多かったことから、Excelのセルで代用した。結果として「応用日本語Ⅰ」は269、「応用日本語Ⅱ」は157のデータが得られた。

②グループの編成：①で得られたデータを精読し、似た内容のものをグループ化して、ラベル(小ラベル)をつけ(小グループ化)、その後、その小グループを親近性から、さらにグループにまとめ(中グループ化)、ラベル(中ラベル)をつけた。最後に、再度グループ化し(大グループ化)、ラベル(大ラベル)をつけた。

③図解化：②グループの編成でできた大グループの関連を考え、それを図に表した。

④叙述化：図解化したものに対する叙述は、「6-1」「6-2」に示す。

6. 結果と分析

データ数が多いことから、まず、応用日本語ⅠおよびⅡでの「グループログ」「振り返り」ごとに、得られたデータをグループ化して小ラベルをつけた。そのあり方は、例えば、「チームワークは大切なんです」「グループの協力が大切だと思います」という記述文はチームワークについて言及していると考え、「チームワーク」という小ラベルをつけるというものである。その後、小ラベルを全て並べて、再度、グループ化して、中ラベルをつけた。その中ラベルに含まれるデータ数の多い順にまとめたものが「表3. 応用日本語Ⅰの中ラベル名」および「表4. 応用日本語Ⅱの中ラベル名」である。なお、「その他」というラベルがあるが、「授業がおもしろかった」「楽しかった」「朝の授業は辛かった」など、その根拠が示されていない単なる感想や授業での学びとはあまり関係がないと思われるものが分類されている。そのため、「その他」については、これ以降の分析の対象からは除くこととした。

次に、表3および表4の中ラベルをまとめて、大グループを作り、大ラベルをつけた。まとめたのは、2016年度前期と2017年度前期、2015年度後期と2016年度後期とで授業の実施時期は異なっているが、授業の内容がほぼ同じであったことと、出て来たラベルに類似性が見られたことからである。さらに、大ラベルと中ラベルを整理し、図解化したものが図1および図2である。

表3. 応用日本語Ⅰの中ラベル名

| 2016年度 | | 2017年度 | |
|------------------|------|------------------|------|
| 中ラベル名 | データ数 | 中ラベル名 | データ数 |
| 発表能力 | 32 | 思考力 | 13 |
| 協働 | 22 | 日本・福井についての理解 | 12 |
| 思考力 | 21 | 協働 | 11 |
| 日本・福井についての理解 | 18 | 外の人との接触の面白さ | 11 |
| 日本語力 | 14 | 日本語力 | 10 |
| 様々な人へのインタビューの面白さ | 12 | インターアクション | 9 |
| インターアクション | 10 | 準備 | 8 |
| 視野の広がり | 6 | 様々な人へのインタビューの面白さ | 6 |
| 準備 | 5 | 視野の広がり | 5 |
| 自力でやる | 4 | 発表能力 | 4 |
| 他のグループからの学び | 1 | 実体験からの学び | 3 |
| その他 | 15 | 他のグループからの学び | 2 |
| | | その他 | 15 |

表4. 応用日本語Ⅱの中ラベル名

| 2015年度後期 | | 2016年度後期 | |
|----------------|------|----------------|------|
| 中ラベル名 | データ数 | 中ラベル名 | データ数 |
| 協働 | 18 | 協働 | 37 |
| 他のグループの動画からの学び | 6 | 動画作成の面白さ・難しさ | 15 |
| 動画の作り方 | 6 | 体験することの面白さ・難しさ | 13 |
| 友だち | 6 | 達成感・満足感 | 7 |
| 日本語力 | 5 | 動画に対する気づき | 6 |
| 動画作成の面白さ・難しさ | 3 | 体験してわかったこと | 4 |
| 福井についての理解 | 3 | 準備の重要性 | 3 |
| 新しい発見 | 2 | 日本語以外の能力 | 3 |
| チャレンジ | 1 | 福井についての理解 | 2 |
| その他 | 8 | 動画の作り方 | 2 |
| | | 日本語力 | 2 |
| | | 知らない世界との出会い | 1 |
| | | その他 | 4 |

6-1. 応用日本語Ⅰ

インタビュー活動を行った「応用日本語Ⅰ」では、最終的に7つの大ラベルが作成できた。

まず、中ラベルの「日本語力」「インターアクション」「発表能力」を一つのグループとし、『日本語の運用力』という大ラベル（以下、大ラベルは『』を用いる）をつけた。それは、「インターアクショ

ン」や「発表能力」は日本語によるものであったこと、また、「日本語力」でも、振り返りの記述の中に「日本語で言い表す能力」「会話能力」という表現が出てきたことから、学生がいかにして日本語を用いていたかが窺えたためである。なお、このラベルに含まれるデータ数は最も多い79であった。

次に、『思考力』『協働』『日本・福井についての理解』はどちらの年度にも同じラベルが現れていたため、それぞれ大ラベルとした。また、「様々な人へのインタビューの面白さ」「外の人との接触の面白さ」という中ラベルから、普段接することのない人々との接触に興味を持っていることが窺えたため、『他者との接触への興味』という大ラベルをつけた。

それから、「準備」や「自力でやること」という中ラベルには、「最初から最後まで全部自分でやって」「自分でいろいろなことを準備した」という記述文が含まれていることから、準備を含め自分の力で考えながら物事を進めていたということが窺えたため、『自律』という大ラベルでまとめた。

最後に、「視野の広がり」「実体験からの学び」「他のグループからの学び」という中ラベルから、活動を通して気づいたり、学んだり、視野が広がっているということが窺えたため、『視野の広がり・学び』という大ラベルをつけた。

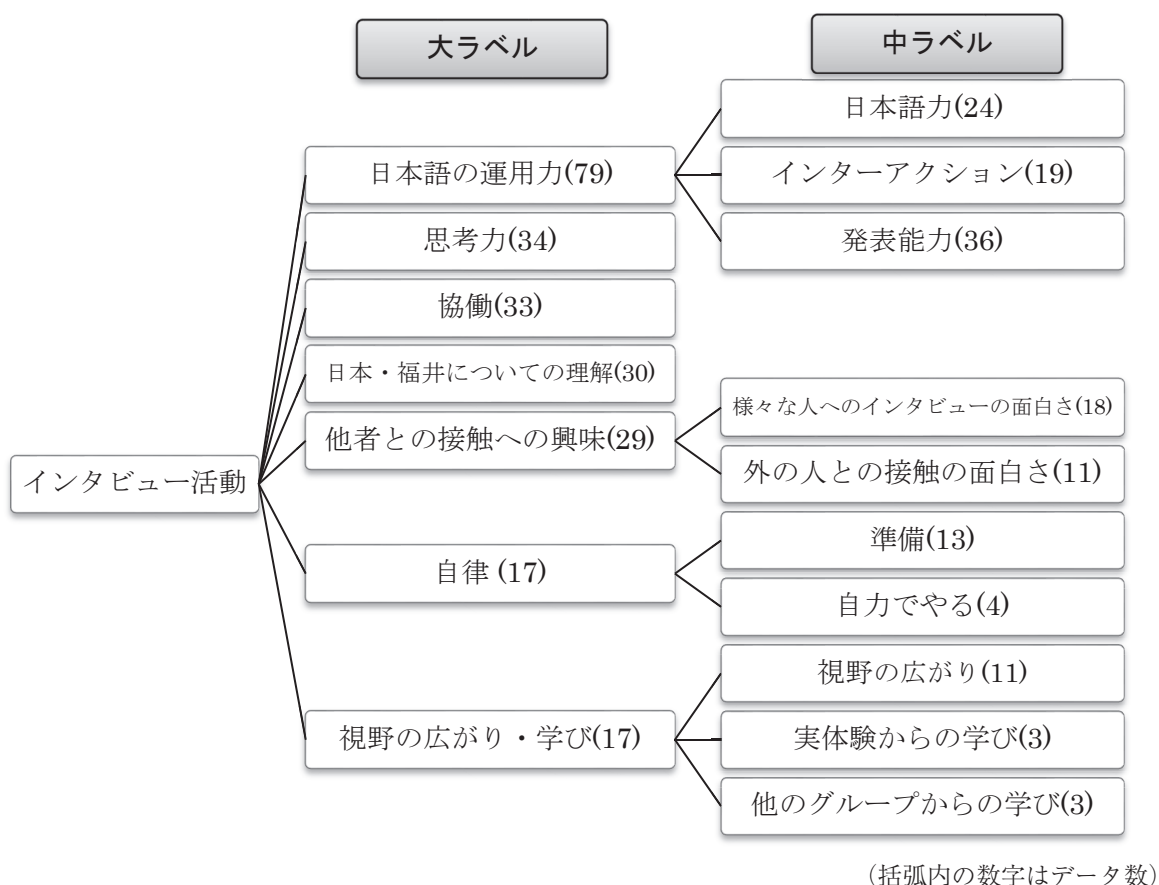
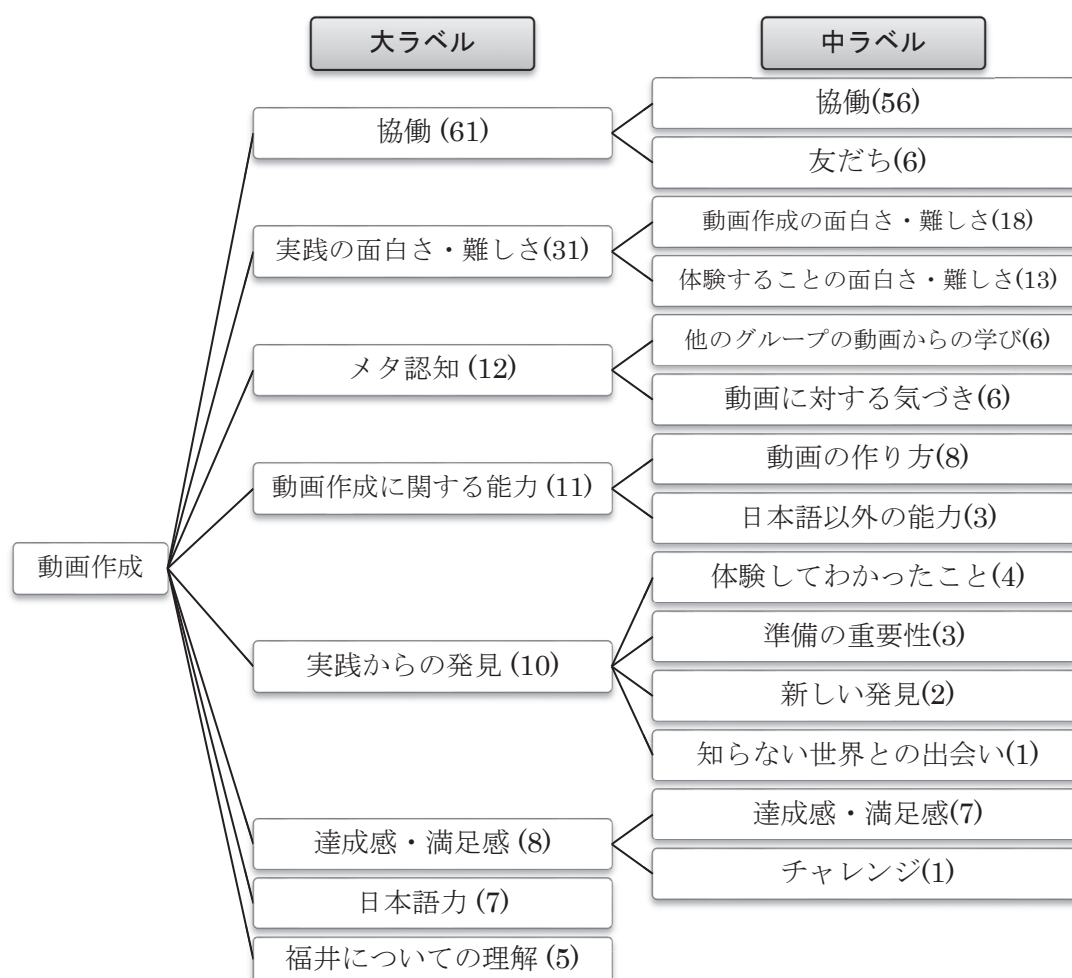


図1. 応用日本語 I (インタビュー活動) におけるラベル

6-2. 応用日本語Ⅱ

動画作成を行った「応用日本語Ⅱ」では、最終的に8つの大ラベルが作成できた。

まず、中ラベルの「協働」と「友達」からは、「協働」とその結果できたものとしての「友だち」と考え、『協働』という大ラベルを作成した。次に、「動画作成の面白さ・難しさ」「体験することの面白さ・難しさ」という中ラベルから、実際にやってみて、そこで面白さや難しさを感じたと捉え、『実践の面白さ・難しさ』とした。



(括弧内の数字はデータ数)

図2. 応用日本語Ⅱ（動画作成）におけるラベル

ところで、この授業の活動は、動画という完成されたものを一視聴者として見るという活動も含まれていた。そのため、「他のグループの動画からの学び」「動画に対する気づき」という中ラベルが現れたのは、出来上がったものを客観的に見て、気づいたり学んだりできたからであると考えられたため、『メタ認知』とした。次に、「動画の作り方」や、「日本語以外の能力」（例：他者が興味を持てるようにまとめ、それを発信する）をまとめ、『動画作成に関する能力』とした。

さらに、「体験してわかったこと」「準備の重要性」「新しい発見」「知らない世界との出会い」とい

う中ラベルをまとめ、動画作成をするための一連の活動から得られた気づきや発見としてまとめられると考え、『実践からの発見』とした。

また、「達成感・満足感」「チャレンジ」という中ラベルからは、動画作成が負荷のかかる活動であったことから、学生にとってはチャレンジであり、またそれゆえに完成したことに対して達成感や満足感が得られたと考え、『達成感・満足感』とした。

6-3. 応用日本語Ⅰと応用日本語Ⅱの比較から見える各授業における気づきと学び

ここで、改めて、それぞれの授業でどのような気づきや学びが得られたのかを、二つの授業の大ラベルの比較を通して見ていく。表5. は両者の大ラベルとそのデータ数および各々の授業でのデータ総数における割合を記載したものである。なお、両者に共通または類似しているラベルには網掛けを施した。

表5. 応用日本語Ⅰと応用日本語Ⅱの大ラベル

| 応用日本語Ⅰ（インタビュー活動） | | | 応用日本語Ⅱ（動画作成） | | |
|------------------|------|------|--------------|------|------|
| 大ラベル | データ数 | % | 大ラベル | データ数 | % |
| 日本語の運用力 | 79 | 29.4 | 協働 | 61 | 38.9 |
| 思考力 | 34 | 12.6 | 実践のおもしろさ・難しさ | 31 | 19.7 |
| 協働 | 33 | 12.3 | メタ認知 | 12 | 7.6 |
| 日本・福井への理解 | 30 | 11.2 | 動画作成に関する能力 | 11 | 7.0 |
| 他者との接触への興味 | 29 | 10.8 | 実践からの発見 | 10 | 6.4 |
| 自律 | 17 | 6.3 | 達成感・満足感 | 8 | 5.1 |
| 視野の広がり・学び | 17 | 6.3 | 日本語力 | 7 | 4.5 |
| | | | 福井についての理解 | 5 | 3.2 |

まず、『協働』については、どちらの授業においても現れていることから、「4-2. 本稿における学習環境デザイン」で述べた、この授業での「複数名から成るグループ／異なる国出身の受講生の組み合わせ／作業を必ず協力・分担して行うというルール」という「ヒトのデザイン」が影響していることが窺える。一方で、データ数の割合を見ると、応用日本語Ⅰでは12.3%、応用日本語Ⅱでは38.9%となっており、応用日本語Ⅱのほうが『協働』に関する気づきや学びが多かったことが窺える。

次に、応用日本語Ⅰでは『日本・福井についての理解』、応用日本語Ⅱでは『福井についての理解』という似た大ラベルが得られた。前者に関する記述としては、「2回のインタビューを通して、着物について、たくさんの方がわかるようになりました」「自然界のいろんなものに神様が宿っているのが深く印象に残りました」「より深く福井を知りになりました」というものがあり、後者については「福井の観光情報、福井の伝統工芸品について勉強になりました」「福井の食べ物とか観光地とかを良く知って」といった記述が見られた。ここで応用日本語Ⅱが『福井についての理解』となったのは、取り扱ったテーマが、「福井の観光地」や「福井体験」というように福井に限定したものだからだと考えられる。数値的には、応用日本語Ⅰは応用日本語Ⅱよりもそのデータ数（30と5）および割合

(11.2%と3.2%)が多くなっており、より日本や福井への理解が生じていたことが窺われる。

日本語に関しては、応用日本語Ⅰでは『日本語の運用力』、応用日本語Ⅱでは『日本語力』という類似したラベルが得られた。しかしながら、前者はインターアクションや発表など日本語をいかに運用するかという能力に関するものであったが、後者は「日本語の発音」や「イントネーションなどの話し方」という記述が見られたことから、主に音声に関わるものであるという違いがあった。また、そのデータの割合に関しても、応用日本語Ⅰではデータ数の割合が約30%であったのに対し、応用日本語Ⅱでは4.5%となっていたことから、応用日本語Ⅰのほうが日本語に関する学びや気づきがあったと考えられる。

以上が共通または類似していたラベルであったが、次に、それぞれの授業にのみ見られたラベルについて見て行く。

応用日本語Ⅰにのみ現れたのは、『思考力』『他者との接触への興味』『自律』『視野の広がり・学び』であった。『思考力』に関しては、自分たちでインタビューのテーマや質問事項を決めたり、それをわかりやすい形にまとめたりするために深く考えることが必要であったため現れたと考えられ、『他者との接触への興味』については、それぞれの学生が3～4名の人からの話を集中して聞いたり、そこでのやりとりが生じたことから、他者と接するのは面白いと感じたと考えられる。『自律』については、準備から発表まで計画的に進めなければならないという状況があったことから現れたラベルと考える。『視野の広がり・学び』については、学生自身が視野の狭さに気づいたり、自国との比較の視点を得たりしていた記述が見られたが、それは、やはり直接インタビュー対象者から様々な話を聞いたことが大きかったのではないだろうか。

応用日本語Ⅰにのみ現れる大ラベルを見ると、『他者との接触への興味』『視野の広がり・学び』が見られることから、受講生の興味や学びの対象が外へ向いてきているように思われ、『思考力』『自律』という大ラベルからは、自分で考えて物事を進めて行く際に必要な能力について学んでいることが窺える。

応用日本語Ⅱにのみ現れたのは、『実践のおもしろさ・難しさ』『メタ認知』『動画作成に関する能力』『実践からの発見』『達成感・満足感』であった。この授業は、実際に現地へ行って見て取材をし、それを動画にまとめるという、実践型のものであったために、『実践のおもしろさ・難しさ』『実践からの発見』という実践に関するラベルが得られたのだろう。また、『メタ認知』『動画作成に関する能力』は、この授業が動画を作成し、それを客観的な視点から視聴するという活動であったからこそ生じたものと考えられる。最後に、『達成感・満足感』に関しては、今まで挑戦したことのない動画作成に取り組み、動画という作品を完成させたことが大きいと推察される。

応用日本語Ⅱにのみ現れる大ラベルを見ると、上述したように、実践に関するラベル、動画作成に関するラベル、それらの結果としての『達成感・満足感』というラベルが得られたことから、実際に取材した上での動画作成というタスクをクリアすることを中心とした学びとなっているように思われる。

以上述べたことから、両者を比較し、それぞれの特徴をまとめる。まず、授業の目標としていた、「日本の社会や文化、日本語」に対する気づきや学びについては、どちらの授業においても、大ラベル

に日本や福井への理解、日本語という語が現れていたことから、何かしらの気づきや学びが得られていたと考えられるが、上述したように、データ数の割合からは応用日本語Ⅰのほうが学びや気づきが多かった。また、日本語に関しては、その内容が、応用日本語Ⅰでは日本語の運用について、応用日本語Ⅱでは音声を中心とする日本語力について、と違っていた。

「日本の社会や文化、日本語」以外については、応用日本語Ⅰでは、受講生の興味や学びの対象が外へ向いてきていること、自分で考え物事を進めて行く際に必要な能力について学んでいることが窺え、応用日本語Ⅱでは、上述のように動画作成というタスクをクリアすることを中心とした学びとなっていることが窺えた。

これらのことから、二つの授業での学びや気づきには違いがあったと考えられる。更に言えば、日本や日本語への気づきや学びについて、応用日本語Ⅱは応用日本語Ⅰに比べると少なかったように思われる。

7. 考察

「応用日本語Ⅰ」も「応用日本語Ⅱ」も同じ学習環境デザインに基づき、それぞれ「インタビュー活動」と「動画作成」という内容の授業を構成したが、そこで留学生が得た気づきや学びには違いが生じた。ここでは、その理由について考察してみたい。

どちらの活動も、各グループが取材テーマを決め、下調べをした上で、取材をし、まとめ、発表するという流れで進めた。一方で、改めて、扱う対象について考えると、それは「インタビュー活動」では「人」で、「動画作成」では、食べ物や観光地、体験といった「もの・こと」であった。もちろん、「動画作成」においても、取材に行った先での日本人に対する数分の簡単なインタビューも行なっているため、日本人との接触が全くなかったわけではない。しかし、応用日本語Ⅰの「インタビュー活動」においては、あいさつやアポイントを取るためのメールのやり取りから始まり、対面での30分から2時間のインタビュー、お礼のメールに至るまで、インタビュー対象者との接触は多かった。

ところで、レイヴ・ヴェンガー(1993)は「正統的周辺参加」を唱え、それは「実践共同体」において生じるとしている。この「実践共同体」とは、Wenger, McDermott,& Snyder(2002)を引いた、トムソン(2016)によれば、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めて行く人々の集団」であるという(p.8)。この「持続的な相互交流を通じて深めて行く人々の集団」という定義に基づけば、応用日本語Ⅰの「インタビュー活動」での実践共同体の構成員は、受講生、日本人のインタビュー対象者、教員であったが、応用日本語Ⅱの「動画作成」では、受講生、教員のみであったと言える。

また、レイヴ・ヴェンガー(同上)は、「正統的周辺参加」において、「共同体内での徒弟の社会的関係は、活動に直接かかわることを通して変化する。その過程で徒弟の理解と知性的技能が発達するのである」(p.76)と述べている。なお、この中の「徒弟」とは実践共同体においては「学習者」を指すため、応用日本語における実践共同体においては「徒弟」は受講生を指すことになる。「正統的周辺参加」の理論に沿えば、受講生は、応用日本語Ⅰ、Ⅱ、それぞれの実践共同体において、「理解」と「知性的技能」を発達させていったと考えられ、つまり、異なる種類の構成員から成る実践共同体におい

て、異なる「理解」と「知性的技能」を発達させていったということになるのではないだろうか。そして、このことが二つの授業で得られた気づきや学びの違いになったと考えられる。

そのことを踏まえ、「6-3. 応用日本語Ⅰと応用日本語Ⅱの比較から見える各授業における気づきと学び」において行なった、「日本や日本語への気づきや学びについて、応用日本語Ⅱは応用日本語Ⅰに比べると少なかった」という分析について改めて考えると、それは、応用日本語Ⅱでは実践共同体の中に「日本人」が入っていないことから生じたのではないかと考えた。反面、応用日本語Ⅱにおいては、『協働』に関するデータ数が約40%と多かったが、それは、受講生と教員という共同体の中では、受講生同士で学びあうことが多かったということが原因ではないかと考えられる。また、本稿では分析対象とはしなかったが、応用日本語ⅠとⅡの両方を受講した留学生に対するインタビューの中で、留学生が応用日本語Ⅱにおける動画作成について「私が日本はどんな印象、どんなイメージか。そのビデオ、作った」と述べており、自身の日本に対するイメージに沿って動画を作成したことが窺えた。それはつまり、新たな発見に基づいて動画を作るわけではないため、日本に対する気づきも生じにくかったのだろうと推察する。

以上のようなことから、学生に何に気づかせ、何を学ばせたいのかということにもよるが、筆者が当初掲げていた「現在の生活圏以外の社会があるということ、学外での活動および地域の人との交流を通じて知り、日本の社会や文化、日本語について何らかの気づきや学びを得ること」を目標とするのならば、単に題材として日本に関することを扱ったり、授業の外で体験するだけでは目標の達成は難しく、実践共同体の中に日本人に参加してもらうことが必要なのではないかと考えた。

8. 今後の課題

授業という制限のある枠組みの中で、どのように社会に関わらせていけばいいのか、また、来日して間もない学生に、どこまでのことを求めるべきか、という葛藤は筆者自身の中にある。しかしながら、今回、どのようなことが学びを生じさせるかという一端が垣間見えたことから、それを授業の中に組み込んでいく努力を続けるとともに、授業以外での活動も検討していきたい。

参考文献

- 加藤浩・鈴木栄幸 (2001) 「7章 協同学習環境のための社会的デザイン」『認知的道具のデザイン』 pp.176-209, 金子書房
- 川上郁雄 (2017) 『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』 くろしお出版
- 川喜田二郎 (2017) 『発想法 改版』 中央公論新社
- 熊谷由理・佐藤慎司 (2011) 「はじめに 日本語教育で社会参加をめざすとは」『社会参加をめざす日本語教育 社会に関わる、つながる、働きかける』 ひつじ書房
- トムソン木下千尋編 (2016) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 くろしお出版
- 細川太輔 (2015) 「学習環境デザイン論における学びの姿」『教材学研究』 26, pp.113-120
- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ, マリオッティ (2016) 『市民性形成とことばの教育 母語・第二言語・外国語を超えて』 くろしお出版

レイヴ, ジーン・ウェンガー, エティエンヌ (1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』 (佐伯胖訳) 産業図書

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002) *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Brighton, MA: Harvard Business Press.

Learning of foreign students at Japanese language class oriented towards involvement with society based on learning environment design

Aya Sato

Based on learning environment design, two types of classes (“interview activities” and “video production”) oriented towards involvement with society were conducted. As a result, compared with the “video production” class, there were more awareness and learning related to Japan and the Japanese language in the “interview activities” class, and in addition to that, the acquisition of the “ability to think” and the “learning and widening of perspectives” could be seen. A possible reason for this is the difference in the members of the “community of practice”. For this reason, in order to more deeply advance learning about Japan and the Japanese language, it suggested that it is necessary not only to simply make Japan the subject, but to involve Japanese people as well.

Key words: involvement with society, learning environment design, KJ method, Legitimate Peripheral Participation, community of practice