

教室活動における日本語母語話者の位置づけと組織化についての振り返り —教室内外での実践共同体の構築をめざして—

松井孝浩

1. はじめに

本稿は筆者の実践（松井 2006）に引き続いて行われた総合活動型日本語教育（早稲田大学日本語教育研究教育センター 2003）の着想に基づいた教室活動についての実践報告である。今回の実践は前回で挙げた課題の検討を目的のひとつとして行った。その課題とは教室内外における日本語母語話者（以下母語話者）の位置づけについてである。タイでの日本語教育における教室内外の活動では、母語話者をビジターとして招待して会話の授業を行ったり（山口 2000、山本 2000）、観光ツアーの客として観光地を案内する活動（大野 2005）など様々な実践が行われている。

しかし、母語話者を教室内外の活動の中でどのような存在として位置づけ、これを組織化していくかという問題についてはまだ十分な議論が尽くされていないように思われる。本稿では筆者の勤務するシーナカリンウィロート大学人文学部日本語科 3 年生の作文授業での実践とその振り返りをもとにこの問題について考察する。

2. 筆者の問題意識

筆者の実践報告（松井 2006）では教室においては活動に参加する母語話者がタイ人学生の日本語学習を手伝うという意識から脱却することが重要であると指摘した。それは筆者が実践している教室活動では参加者相互が母語話者、非母語話者に関係なく個の文化（細川 2003）を基盤にした対話を行うことによりレポート執筆を進めていく。そして、もしそこで母語話者が非母語話者の日本語学習を手伝うという意識で活動に参加した場合、言語形式面での誤用訂正などに意識が集中しがちになり、内容を重視した対話の促進が阻害される可能性があるからである。このことから筆者は教室内外における諸活動においては、母語話者と非母語話者の区別なく個々が考えている内容を中心に対話ができる環境を設計することが教室担当者（教師）の役割であり、またその際においては非母語話者の学習を支援するという教室担当者をも含めた母語話者側の意識の変革こそが重要であると考えている。

3. 授業における教室と母語話者の位置づけ

では、このような問題意識をもとにした場合、実践を行う現場である教室とそこに参加する母語話者はどのような存在として位置づけられるのだろうか。日本語教育における教室の位置づけについては、牛窪ほか（2006）が教室の社会化という立場からその方向性を論じている。また、

母語話者の位置づけにおいては先述の通り参加者全員を母語話者、非母語話者に関係なく個の文化を基盤とした存在として位置づけることが重要であるが、海外での日本語教育において母語話者の存在は学習における貴重なリソースのひとつとしての側面も併せ持つ（タナサーンセーニー 2006）。そして海外学習者にとって貴重なリソースのひとつである母語話者は非母語話者との双方向的な学びと人間関係の構築が促進されるよう活用されるべきである。

また、教室の社会化を鍵概念として教室活動を設計する際に大きな示唆を与えてくれるのは「正統的周辺参加」（レイヴ・ウェンガー1991）における実践共同体などの状況的学習論（上野・ソーヤー 2006）の諸概念である。今回はこの教室の社会化と状況的学習論を鍵概念として念頭に置きつつ実践を行った。

4. 実践の内容

4.1 カリキュラム全体の中での位置づけ

現行カリキュラムでは作文授業は今回の担当科目 JP314 で終了するため、最後の総まとめとしての文集作成を目的としてレポート執筆を行った。また、本実践は細川（2002）の理論をもととし、活動については早稲田大学日本語教育研究教育センター（2003）での活動例を参考とした。

4.2 クラスの概要

実施クラス： 主専攻3年生28名（中級前期）

日本人学生3名（交換留学生、当大学タイ語コース学生など）

実施科目： JP314 日本語作文4

実施期間： 2006年度後期（2006年11月から2007年2月までの4ヶ月間、計13回）

テーマ： 前半（計8回） 「〇〇と私」

（〇〇は学生が自由に選択をしてそのことについてレポートを書く）

後半（計5回） 「△△な〇〇さん」

（自分が魅力があると思う人にインタビューをしてそれをレポートにまとめる）

4.3 毎回の授業での活動

4.3.1 テーマ：「〇〇と私」

11月1日 これからすすめるレポート執筆活動の説明、テーマの選択（〇〇を何にするか）。

8日 レポート動機文「どうして〇〇のことについて書きたいのか」についての話し合いと執筆（宿題）。

15日 グループに別れて動機文の読み合わせと「あなたにとって〇〇とは何か」についてのディスカッション。動機文の書き直し（宿題）。

22日 再度グループごとの動機文の読み合わせと「一番書きたいことは何か、それはどうしてか」についてのディスカッション。動機文の手直し（宿題）

- 29日 動機文の最終読み合わせ。その後、〇〇についての具体的経験についてのその時と今の気持ちについてのディスカッション。「〇〇についての経験」(宿題)。
- 12月6日 「〇〇についての経験」の読み合わせとディスカッション。また、その経験について友達からコメントをもらう。「友達の意見」(宿題)
- 13日 「友達の意見」の読み合わせ、自分が与えたコメントが正しく伝わっているかの確認。その後、結論で何を書くかについてのディスカッション。「結論」(宿題)。
- 20日 「結論」の読み合わせと今までの宿題すべてを併せたレポート全体の構成についての検討。それと平行して一人ずつに教室担当者からのコメント。
- 28日 今まで書いた下書き①動機文、②〇〇についての経験、③友達の意見、④結論、をまとめてレポート「〇〇と私」の提出。

学生が選んだテーマの一例

- 家族 : 両親が教えてくれたことと私、祖母と私、一人っ子と私、母と私、家族と私
- 友達 : 日本語か3年生の友達とわたし、高校から中学までの友達と私、親友と私
- 趣味 : 日本の歌と私、ダンスと私、アニメと私、本と私、私の小説と私
- 学校 : 日本語と私 - 日本語の勉強を始めたきっかけについて -、作文と私
- その他 : 夢と私 - 私の本当の夢について -、さびしさと私、バンコクと私、瞑想と私

4.3.2 テーマ:「△△な〇〇さん」

- 1月10日 書きたい人を選ぶ。また、どうしてその人のことについて書きたいのか話し合う。動機文「どうしてその人のことについて書きたいのか」(宿題)
〇〇さんへのインタビュー(宿題)
- 31日 グループごとにインタビューの報告。「〇〇さんと話したこと」(宿題)
- 2月7日 「〇〇さんと話したこと」読み合わせとディスカッション。
「〇〇さんについての友達の意見」(宿題)。
- 2月14日 「〇〇さんについての友達の意見」読み合わせとディスカッション。友達の意見を参考に結論の内容を考える。「結論」(宿題)
- 2月20日 「結論」の読み合わせとディスカッション。レポート全体の構成の検討。それと平行して担当者が一人ずつ結論を聞き、内容を確認。
- 2月28日 今まで書いた下書き①動機文、②〇〇さんと話したこと、③〇〇さんについての友達の意見、④結論をまとめレポート「△△な〇〇さん」の提出。

学生が選んだテーマの一例

- 家族 : 魅力的な妹 - 妹の変化について -
偉いおばちゃん - 理想的な先生 -
すてきな姉 - 頭が良くなる方法について -

- 友達 : すてきなサーさん - どうしてサーさんが正直かについて -
かわいいチュさん - 困っている人を手伝うことについて -
その他 : 我慢強いパームさん - パームさんの客になっていることから学ぶ -
上手なユワヌット先生 - ユワヌット先生のようにになりたいこと -

4.4 授業後のアンケートから

今回も授業後に匿名アンケートを行った。もちろん問題点もいくつか挙げたが、ここに挙げるものは実践の設計段階で筆者がめざしていた教室の方向性と比較的近い回答である。以下の回答から筆者が今回の実践においてどのような教室をめざしていたのかということが浮かび上がってきているのではないかと思う。

4.4.1 考える力に関するもの

- (1) 将来の仕事に役に立つと思う。書き方を練習するだけでなく、考え方も練習した。
- (2) この授業は大変だけど、自分の考えを発達するチャンスがあります。
- (3) 自分の脳を使って練習しました。

書くという作業はそのまま考えるという作業に直結しているはずである。だとするならばまず育成すべき力は考える力である。授業では「なぜそのように考えるのか。」「その根拠は何か。」「つまり一番言いたいことは何か。」という問いかけを執拗に行った。それは、ことばを通して考え抜く力こそが言語を専攻した学生の専門性であり、これこそが大学で言語を専門として学ぶ意義であると筆者は考えるからである。

4.4.2 参加者の母語（タイ語）の力に関するもの

- (1) タイ語と日本語を同時に練習することができます。
- (2) 作文を書く前にタイ語で考えるから、タイ語で考える力が少し上がったと思います。
- (3) 作文は他の科目にも役に立ちます。政治学のテスト（タイ語での記述試験）のとき、この作文の書き方を利用しました。

考える力というのはそのまま参加者の母語の力であるとの考えから、授業では日本語での考える力もさることながら、タイ語で考える力の育成も念頭において活動を設計した。よってグループディスカッションにおいてはタイ語での意見交換も積極的に行わせることにした。また、日本人が入っているグループにおいてもタイ語での意見の交換が行われていた。

4.4.3 他者との対話に関するもの

- (1) 友だちと意見を交換できます。考えながら話すことができます。
- (2) 他人と意見をかわすとか日本語で考えたことを書くことはいい経験になった。
- (3) 作文の授業のおかげでおばあちゃんとよく話せました。

他者との対話においては自分の考えをわかりやすく提示し、共有させる力が必要となる。そしてそれが豊かなインターアクションとなって作文の内容にも反映されるように活動の設計を行っ

た。また、(3) のようにこの作文がきっかけとなり、普段はあまり話す機会がない人とも話す機会が持てたというこちらとしては予想外のことであったが喜ばしい回答もあった。

4.4.4 文化リテラシーに関するもの

- (1) タイ人のセンスと日本人のセンスは違うので同じ文章でも意味が違ってきます。
- (2) タイ人と考え方と日本人の考え方はちょっと違うと思うから、日本人は私の作文を読んで私の作文がわかるようになるのは難しいと思います。
- (3) あることはタイ語から日本語に翻訳できない。それにあることはタイ人の価値観です。たぶん日本人に説明することは大変だ。

日本人が入っていたグループからの回答については、このような状況のとき、どのように自己を提示し相互理解を進めたらよいか。これは日本語に限らず外国語を学ぶ際を中心となる課題であろう。また担当者にとってはそのためにはどのような活動の設計が必要になるのかという問題提起にもつながる。今回は参加者それぞれの個の文化を基盤とした相互理解を進めていけるような設計を行ったつもりであるが、これはさらに検討し続けていかなければならない課題である。

4.4.5 書く力に関するもの

- (1) 作文が上手になるために、自分で深く考えて書いた作文は友だちと（意見を）交換することが大切だと思います。
- (2) 論理的に書くこと、自分の意見をはっきりわかりやすく書くことが大切だと思います。

他者に読んでもらうものを書く以上、そこには一定のルールと論理の一貫性が必要であろう。また、他者との対話の中から得られた新たな認識を文章の中に盛り込むことについても意識的に指導を行った。

4.4.6 話す力に関するもの

- (1) 文型の使い方が上手にならなくても頭の中に考えていることが言えます。
- (2) 作文を書くことのおかげで話すこともだんだん上手になってきました。
- (3) 深く考えて自分の意見を他の人に話せるようになりました。

(1) の回答のように、文型の使い方にとらわれすぎずに説明を行おうという気持ちは、自分が書いてきたものを他者にわかってもらいたいという強い気持ちの表れであると思う。その何かを伝えたいという気持ちは、自分が書いた作文をもとにした毎回の授業での継続的な対話が源泉になっているのではないか。

4.4.7 まとめ

今回の実践はレポートを書く、自分の意見について話す、他者のレポートを読む、他者の意見を聞くという4技能をフルに活用して行われるものであり、これらの根底となるのはやはり考えることである。そしてそれら全てが有機的に結びつくことによって他者との対話が促進される。これこそが今回の実践における主な狙いであった。

5. 授業における母語話者の意識と行動（昨年との比較）

授業に参加した日本人留学生3名にもタイ人学生と同様のアンケート調査を行った。前回の実践と比べて人数は少なかったが、日本人留学生がどのような意識で授業に参加したのかを知ることのできる回答がいくつか見られた。

- (1) 自分の意見だけでなく、他者の意見も入れて、かつ順序だてて論理を一貫させて書くという私が苦手だと思う分野の練習になったと思う。
- (2) この授業では「考える力」とか「論理の一貫」とかが大切なので、これがないと日本人でもタイ人以上についていくのが大変になると思う。
- (3) 就職活動でもこの授業で教えていただいた作文の書き方は役に立つと思います（実際もう役に立ちました。）。
- (4) 日本人の私でもためになったと思います。
- (5) 日本人にも自己理解にも使えそう。

今回のアンケートでは母語話者であることの優越性やタイ人学生の日本語学習を支援するという意識をもとにした回答は少なく、日本人留学生もタイ人学生と同様にレポート執筆に苦労したようである。この点が前回の実践と大きく違う点である。前回レポートを書いたのは6名中1名のみであった。前回の実践では担当者がタイ人学生5,6名のグループに1名の日本人留学生を意識的に配置して、1グループに1名の日本人留学生と数名のタイ人学生という形をとった。その結果、日本人留学生は、タイ人学生の学習支援者としての役割をより強く意識することによって、自分もレポートを書く参加者の一人だという意識が弱くなってしまったのではないか。また授業後のインタビューでもタイ人学生の学習支援をどのように進めていったら良いのかや、グループの中での自分の位置づけについて戸惑いがある（どこまでグループを仕切ってよいのか）という意見が挙げられた。

なぜ今回と前回ではこのような違いが見られたのであろうか。一つはタイ人学生の全てのグループに人数的な制約で日本人留学生を配置する余裕がなかったこともあるが、今回は参加者全員の座り方、グループの作り方などについて担当者が積極的な介入をしなかったことがその要因として挙げられる。前回のようにタイ人学生グループに日本人留学生1名を配置するという形でグループ作りに介入した場合、日本人学生に対して担当者側の何かしらの期待を強く意識させることになる。この期待（担当者が意図していなかったものも含めて）によって母語話者として誤用訂正に意識が集中したり、個の文化から離れ、自分が日本人を代表するかなのような集団文化論的な「そんな場合、日本人は、」といった意見表明が行われたのではないか。

このような反省から今回は参加者に自由にグループを作らせることにした。その結果、自然な形でグループ作りが進み、日本人留学生も不必要な気負いを持つことなく、自分が書いてきた文章をもとにより内容に注目したディスカッションを行うことができた。

6. 活動の設計と運営を行う上でのコミュニケーション観とその精緻化の重要性

活動の設計と運営には担当者の言語教育におけるコミュニケーション観とその具体性の度合いが色濃く反映されるのではないかと筆者は考える。前回においても母語話者、非母語話者に関係なく対等な立場で思考する人間同士が関係性を築く過程こそが言語教育におけるコミュニケーションであるという理念を持ちつつ実践を行ったのであるが、その運営を振り返ると、なるべく日本人留学生とタイ人学生を会話させようとしてグループごとに日本人を配置したり、また、事前に日本人留学生にだけ授業についての説明会を行ったりと日本人留学生とタイ人学生を区別するような行動が少なからずあった。つまり、前回の実践では、母語話者である日本人留学生を別に扱い、そこから何かを学ばせるという意識から完全に抜けきれていなかったように思われる。

このことから活動の設計と運営には担当者のコミュニケーション観の意識化だけでなく、実際の運営においてもそれを反映できるレベルまでの設計の精緻化が必要であると思われる。つまり、このようなことをめざしたいという感覚的なものを実際の活動にまで引き寄せ、それを具体化していくという作業が必要なのではないか。また、その結果についての振り返りを頻繁に行うことも、自己のコミュニケーション観、言い換えれば日本語教師としての理念を活動に反映させることにとって必要不可欠な作業であると思われる。

7. 実践の振り返り

7.1 自己理念の活動への反映

では、筆者は先に述べた「母語話者、非母語話者に関係なく対等な立場で思考する人間同士が関係性を築く過程こそが言語教育におけるコミュニケーションである」という理念を特に教室活動における母語話者の位置づけと組織化という課題を意識しつつ、どのように実際の活動にまで引き寄せ、反映させていったらよいのであろうか。今回の実践を状況的学習論を中心に振り返りたい。

7.2 状況的学習論における学習についての捉え方と実践共同体

自己の実践を振り返る前にそもそも学習とはどのような現象であるのかということを経験的学習論の視点から見てみたい。これまで学習は「学習者が知識を内化する過程」（上野・ソーヤー 2006, p. 68）だと捉えられてきた。しかし、状況的学習論では学習を以下のように捉える。

学習を内化としてみるのとは対照的に、学習を実践共同体への参加の度合いの増加と見ることは、全世界に働きかけている全人格（whole person）を問題にすることである。学習を参加と見なすと、それが進化し、絶えず更新される関係の集合であるというあり方に注目することになる。

（レイヴ・ウェンガー 1991, 訳, p. 69）

また、実践共同体とは「制度的枠組みをリソースとして利用しつつ、実践を共有する中で状況的に構成され再構成される」（上野・ソーヤー 2006, p. 46）のものであると説明されている。

この状況的学習論から今回の実践を捉えなおしてみると、学習とは何かしらの語彙や文型のみ知識を覚えることではなく、レポート執筆のための対話によって他者に対する理解が変化したり、深化したりすることと捉えることができるのではないだろうか。そして、活動を行う教室全体を作文授業の総まとめとしての文集作成と対話を通しての相互理解を目的とする実践共同体と捉えることが可能である。

7.3 他者の文章が“わかるようになる”ということについての振り返り

このような捉え方は今回の実践“3.4.4 文化リテラシーに関するもの”の項で挙げたタイ人学生からのアンケート回答“(2) タイ人と考え方と日本人の考え方はちょっと違うと思うから、日本人は私の作文を読んで私の作文がわかるようになるのは難しいと思います。”というような問題の背景の理解についてのヒントを与えてくれる。

まず、このような作文が“わかるようになる”ためには、他者の文章に対する文法的理解もさることながら、状況的学習論の視点から考えれば、まず、そのディスカッションが行われたグループ（またはそれが拡大された教室全体）をメンバー各自がよりよい文集を作るための実践共同体として認識することが必要である。そして、その中で他者の文章のわかりにくいところについては対話を繰り返し、メンバー全員が理解できる内容にまで練り直されなければならない。この過程から各メンバーに対する理解が深化し、その結果、その他者が書いた文章が“わかるようになる”のである。

これが状況的学習論における「実践共同体への参加の度合いの増加」（レイヴ・ウェンガー 1991, 訳, p. 69）であると考えられる。また、言い換えればある他者が書いた文章についてのコンテキストの共有とも言える。つまり、文章の理解とは、文章そのものを読むことに加え、それを書いた他者とそれが書かれた状況についての理解を深めることによって進んでいくものと思われる。そしてこの場合において日本人だからタイ人だから理解が難しいと考えるのではなく、個の文化をもとにした一人の人間として対話を進めていくことが重要であることは言うまでもない。

8. 実践共同体の構築と母語話者の組織化

では、このような他者に対する理解の変化や深化が活発に行われるような活動を行うために母語話者は実践共同体内においてどのように組織化されるべきであろうか。

まず、担当者自身が母語話者と非母語話者を区別する必要がないことをしっかり認識する必要がある。筆者が想定する活動とは母語話者の内部にある規範的な日本語を非母語話者が学ぶのではなく、共通の目的をことばを駆使して達成することと考える。このような視点から考えれば母語話者と非母語話者を区別する必要がないことは明らかである。つまり、活動の目的はあくまでも

今回の実践であればレポートを書くというようにことばを使って何かをするということであって、ことばそのものを学ぶことではない。この目的を非母語話者と同じ視点で共有させることが実践共同体の構築促進のための重要な条件となる。

次に、母語話者は母語話者であるという意識にとらわれすぎないように、非母語話者と全く同じ条件で活動へ参加させることが望ましい。その際の活動についての説明は母語話者向け、非母語話者向けに別々に行うのではなく、参加者全員に同時に行うべきである。また、ボランティアやビジターなどの1回限りの参加でなく、状況が許す限り継続的に非母語話者と全く同じ状況下で活動に参加させることによって実践共同体の構築が進む。

また、参加者は活動におけるディスカッションなどでは一人の個人として活動に参加するのである。母語話者は日本人、日本文化の代表者、体現者として活動に参加するのではない。これは非母語話者においても同様である。日本人、タイ人はという考え方にとらわれず、個の文化にまで引き寄せた考え方で話すことができるように、時には担当者が積極的な介入を行う。その際、日本人留学生はタイ語を勉強しておりタイ語での意思疎通も可能なので、タイ語でのディスカッションも奨励される。最終的に書かれたレポートが日本語であれば活動における目的は達成されており、タイ語の使用は非母語話者にとっては母語（タイ語）で考える力の育成にもなる。

最後に担当者は活動の参加者としての視点を常に持ち、常に活動設計の精緻化を意図しながら観察を行わなければならない。また、参加者から出された疑問や提案に対しては常に参加者全員の合意が得られるような形で説明と調整を行う。

9. 今後の課題

6.3でも述べたように、他者に対する理解を活動を通して深めていくためには、活動の各段階についてさらに具体的な設計が必要である。一例を挙げれば、書かれた文章についてのディスカッションを行うといっても、その前段階での文章の読み合わせの方法、疑問の提示の方法、そして対話の進め方などにはまだまだ精緻化の余地があるものと思われる。そして、自己の意図が伝わりにくい場合や他者の意図がわかりにくい場合、どのような調整行動によって最終的に理解を共有できるようになるかという問題は今後も検討を加えて行かなければならない。

また、レポートをどのように評価するかについても引き続き検討が必要な課題である。その他には前回で指摘したBBSの活用の問題については、今回の実践ではmixiを使った参加者のネットワーク化とレポートについてのコメントを実験的に行ったが、まだまだ改善の必要があった。

10. さいごに

昨年に引き続いてひとつの実践についての振り返りを繰り返しつつ、これを継続して行うことは担当者にとっては学びや気づきを多く得ることのできる大変有意義な経験であった。今後も状

況が許す限り同様の実践と振り返りを続けて行きたいと思う。

また、今回の実践は、担当者はもちろんだが、参加者にとってもなじみのない活動で戸惑いも多く試行錯誤の連続であった。ときには厳しいコメントに憤慨落胆しながらも最後までレポートを書き上げてくれた参加者の皆さんに感謝したい。

参考文献

- 上野直樹・ソーヤーりえこ (2006)『文化と状況的学習 実践、言語、人工物へのアクセスへのデザイン』、凡人社
- 牛窪隆太・武一美・田中奈央・橋本弘美・細川英雄 (2006)「教室の社会化をめざして - 日本語 3β・4βクラスにおける「合同授業」実践から見えてきたもの」『講座日本語教育』42号、早稲田大学、1-24
- 大野直子 (2005)「観光学科3年生の『カンチャナプリー模擬ツアー』実践報告」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第2号、国際交流基金バンコク日本文化センター、71-84
- タナサーンサーニー美香 (2006)「日本人との接触が日本語学習に及ぼす影響に関する一考察」『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究 最終報告書』、国立国語研究所、108-127
- 細川英雄 (2002)『日本語教育は何を目指すか 言語文化活動の理論と実践』、明石書店
- 細川英雄 (2003)「『個の文化』再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」5』、くろしお出版、36-51
- 松井孝浩 (2006)「思考を言語化する教室活動 - 総合活動型日本語教育のタイでの実践 - 」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第3号、国際交流基金バンコク日本文化センター、137-146
- 山口雅代 (2000)「授業におけるビジターセッションの効用」『国際交流基金バンコク日本文化センター紀要』第3号、国際交流基金バンコク日本文化センター、77-88
- 山本さゆみ (2000)「ビジターセッション実践報告」『国際交流基金バンコク日本文化センター紀要』第3号、国際交流基金バンコク日本文化センター、89-96
- 早稲田大学日本語教育研究センター (2003)『「総合」の考え方と実践』、早稲田大学事業部
- Jean Lave and Etienne Wenger (1991) *Situated Learning -Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. (佐伯胖 (訳) (1993) . 『状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加』、産業図書)