

Title	自己を表現し、他者を受容するための対話の場作りをめざして： 上級日本語学習者を対象とした会話クラスの実践報告
Sub Title	
Author	田中, 敦子(Tanaka, Atsuko)
Publisher	慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター
Publication year	2017
Jtitle	日本語と日本語教育 No.45 (2017. 3) ,p.55- 66
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	調査報告
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00189695-20170300-0055

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

自己を表現し、他者を受容するための 対話の場作りをめざして

—上級日本語学習者を対象とした 会話クラスの実践報告—

田 中 敦 子

1. はじめに

日本の大学に留学し、上級レベルにまで達している日本語学習者の中には、近い将来、日本あるいは自国で日本語を使って仕事をするを視野に入れている学習者も多い。一方で、学問として日本や日本語に関する知識を深めたいという学習者もいる。そのような学習者を対象とした上級レベルの会話クラスでは、どのような授業内容が考えられるだろうか。学習者に上級の日本語会話力について尋ねると、概ね「正確で流暢な伝達能力」などと答えるだろう。日本語での方略的能力はすでにある程度備わっているレベルの学習者にとって、その精度を上げて完璧を目指すことが目標となるのは当然である。だが、高度な日本語を習得した自身その先にどうありたいのか、どう社会と関わっていきたいのかを自律的に考えられる学習者は、果たしてどのくらいいるのだろうか。

まず、上級レベルの会話クラスで目指すべき能力について考えたい。レベル別および技能別に科目が設定される場合、レベル分けの目安となるのは、日本語能力試験や最近では「ヨーロッパ言語共通参照枠」（以下CEFR¹⁾）の判定などであろう。特に、日本語能力試験は「読む」「聞く」のみの試験であるため、CEFRの6段階のレベル設定を学習到達度の指標にする日本語教育機関も増えている。CEFRに関する詳細はここでは割愛す

るが、福島(2007)によると、いわゆる上級に該当するレベル²⁾のキーワードには、「議論」「説明」「理解」「詳細」「複雑」「明瞭」「抽象」「専門」「展開」などが挙げられ、「他者」との関わりを中心に、複数の「視点」を尊重し、多様性の中で「意見」を交換できる段階とされている。だが、CEFRは、大卒の基準を提示してはいるが、具体的な教育実践論は示していない。そのため、多くの言語教育者からはCEFRがこれまでの言語能力基準リストに比べて、「より網羅的で透明性も高く、明示的であることから、個別言語の評価に最適」と判断されるものの、その政治的・教育的理念や背景はほとんど理解されることなく、単なる言語教育のツールとしか機能していないのが現状である(西山2010)。

では、どうすれば先に述べたような上級話者を育成することができるのか。福島(2007)は、学習者の社会参加のための言語教育という観点から、これまでの言語教育はコミュニケーション能力の育成としながらも、「言語教育の範囲」で行われていたにすぎないと述べている。そこには「国籍・民族・人種・宗教・職業・性別・経済状況によって差別されないという暗黙の前提」があり、「言語能力以外に遭遇する現前たる障害については、あまり考慮されていない」と指摘している。つまり、他者とは差異がある存在であり、その他者との相互理解は常に困難である。だからこそ思考し、自己を振り返り、言語を駆使して、そこにある障害を乗り越えなければならないのである。そのような能力は、いくら難解な言語知識を獲得しても、流暢で自然に話せるようになっても、他者とのやりとりを繰り返すことでしか身につくものではない。

これからの言語教育には一人ひとりの市民性(citizenship)の形成教育が不可欠であるとする細川(2015)は、「この混迷する社会の中で、価値観の異なる多様な他者との関係において、ことばによって自己を表現するとともに、その他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていくこととそのための意識改革」が重要であると述べている。教室を小さな社会と捉えれ

ば、教師も学習者も社会を構成する一員である。学習者がそこでの協働活動によって他者とともに住みよい社会を作り、教室の先にある社会へとつなげていけるような仕組みを教師は提案していくことが求められているのではないだろうか。

本稿は、上級レベルの会話クラスで学習者が他者との対話を通して自己を表現し、その他者を理解し、受容していけるようになることを意図してデザインされた授業の実践報告である。

2. 授業実践の概要

慶應義塾大学日本語・日本文化教育センターにおいて2016年度春学期・秋学期に実施された「会話 7B」という科目について報告する。授業は上級前半の学習者を対象とし、週1コマ(90分)15週実施された。

2.1 授業の到達目標

本授業は、待遇表現の習得を含め、様々なコミュニケーション場面において、一社会人として問題点の所在を発見し、解決していける対話能力の育成を目標とする。自分の言いたいことを表現し、他者を理解するための対話とはどのようなものなのかを考えさせると同時に、対話のプロセスから自身を振り返らせることがねらいでもある。授業シラバスには「相手や場面に合わせて適切に日本語を使い分け、コミュニケーションの問題を解決できるようになる」「状況を判断し、相手を説得できるように意見が述べられるようになる」の2点が学習目標として提示されている。

2.2 学習者

春学期の学習者は10名(中国、台湾、韓国、フランス、ドイツ、イタリア、モンゴル、ウズベキスタン)、秋学期は5名(中国、台湾)である。春秋とも交換留学生は半数程度で、大学または大学院を卒業し、自国で社会人経験のある学習者も数名いた。

なお、受講の可否は初回の授業で行われるレベルチェックテストによっ

で選考される。レベルチェックテストは、敬語の使い方を確認する問題と、設定された場面での会話を作成する問題で、20分程度で解答可能な内容である。

2.3 授業内容と評価

上記の到達目標をめざし、授業は、①待遇表現、②コミュニケーションについて考える、③ディスカッションの三つの内容から成る。毎回の授業は主に①と②によって構成され、③のディスカッションは春学期に3回、秋学期に4回行った。評価は出席、授業参加態度、レポート提出のほか、学期末に筆記試験とグループディスカッションを行い、総合的に判断した。授業の具体的な内容と進め方の詳細は次章で述べる。

3. 授業実践

三つの内容から構成される本授業について、教材や進め方とあわせて春学期から秋学期への改善点についても報告する。

3.1 授業内容①待遇表現

大学生活の中では敬語を使う必要性を感じないという学習者であっても、就職活動やアルバイトを始めるとその重要性を実感するようになる。教材は市販の敬語学習用の教科書をいくつか参考にし、毎回一つの談話を提示した。場面は主に職場で、ある人物の不適切な言動に起因して問題が生じるという内容で、どこに不適切なポイントがあるのか、どのように解決すればよいのかを考えるという課題を与えた。具体的には、上司と部下、店長とアルバイト店員など社内の上下関係、また、店員と客、取引先など対外的な関係という設定において、表現や会話の流れ、行動から分析し、問題の回避策を検討するというものである。その際、本授業では学習者同士が協働的に学び合うことをめざしているため、ペアやグループで意見交換をするよう指示し、その後クラス全体で意見を共有した。ここでは、単に敬語表現の正誤に焦点化するのではなく、日本で働いた経験のあ

る学習者にとっては自身の経験を振り返るきっかけとなり、これからアルバイトや就活をしようという学習者にとってはクラスメイトの話を聞き、自分に引き寄せて考えられるような活動とすることで、敬語に対する学習動機が生まれることをねらいとした。毎回、談話場面の状況把握→グループでの話し合い→全体での検討という流れで30分程度を要した。

3.2 授業内容②コミュニケーションについて考える

上級レベルになると、日常生活において口頭表現に関わる言語活動にそれほど支障がなくなるためか、学習者が自分に足りないのは、難度の高い語彙や複雑で微妙な言い回し、敬語のバリエーションなどの表現形式の知識、あるいは、「日本人のような話し方」などの音声面の正確さをあげる傾向がある。確かにそれらも必要だが、机上やオンラインでも学習可能であろう。むしろ教師もクラスメイトもいる会話クラスでは、そのリソースを十分に活用すべきであり、そのような教室内のコミュニティで受け身ではなく、自律的に参加していけるような姿勢や対話能力の涵養が大学の授業では求められているのではないか。そのような対話能力を「時々の課題や問題を前にして、自分自身やまわりの環境に働きかけ、それらを組み替え、他者から助けをもらうことができたり、また、他者を助けることができる関係的な能力（塩谷 2008）」とするならば、表現を取り出した会話練習だけでは十分とは言えない。ことばは文脈依存的なものであり、それを駆使して互いを理解するために向き合って自己を開示し、他者との違いを認識、受容できるような関係性を構築し得る対話の場作りが必要となる。

ここでは、『会話の授業を楽しくする コミュニケーションのためのクラス活動 40』の中級・上級向けの応用活動をトピック選びの参考にし、クラスのレベルや目的に合わせて活動内容をカスタマイズした（表1）。トピック1から3までは自分自身について毎回少しずつ紹介し合い、トピック4以降で自己開示を始められるような土台作りの期間とした。それを経ることで、学習者間に自分のことばを聞いてもらえるという安心感や、自

分も他者のことばを理解しよう、受け取ろうという意識が生まれるのである。

具体的な活動例としてトピック4の「嬉しいほめられ方」を挙げよう。例えば目上の人からほめられるとき、どのようなほめられ方が心地よいと感じるか。「さすが」「よくやった」などのストレートな表現でほめられると嬉しいタイプや、曖昧ではなく具体的に良い点を示してほめられることを望むタイプ、直接ほめられるより成果物や仲間と一緒にほめられないと居心地が悪いタイプ、最後に一度ほめられるより日々少しずつ声をかけてほめられたいタイプなど、人によって感じ方はそれぞれ違う。「ほめる／ほめられる」という行為を通して、なぜそのように感じるのかと自己と向き合い、自分と異なるタイプの他者とはどのようなコミュニケーションが可能であるかを考えることが活動目的である。他者理解のためには、常に相手に同意する必要はないが、「違うものがある」とその存在を認められる姿勢が前提となる。このように学習者同士が日本語で自己を表現しながら互いに知り合っていく過程は、次項のディスカッションが活発に行われるための土壌を作っていく。

表1 「コミュニケーションについて考える」の内容

トピック	活動内容・ポイント
1 自己紹介と他己紹介	自分の長所・短所を「うまく」説明する
2 初対面の人と話す	雑談の仕方、会話の切り上げ方
3 複雑な状況を説明する	偶然の出来事を話す、臨場感のある話し方
4 コミュニケーションのタイプを知る	嬉しいほめられ方、上手な頼み方
5 気まずい場面に対応する	気まずい場面で相手を不快にさせない一言
6 相手を観察して話す	ほめるとき、励ますときの視点
7 相手の立場を考えて話す	主語が You なのか I なのかの違い
8 説得する、反論する	常識に反する意見に反論する
聞きやすく話す(春のみ)	音声(フィラーや発音)を意識する

3.3 授業内容③ディスカッション

教室を対話が起こる場にするためには、学習者が自らに引きつけて考え、個別的な意見が言えるような話題が必要である。中級以上になると社会的なトピックについて読んだり書いたりする活動が増えるため、大学生であれば論理性を持って一般論を述べることは案外うまくできるようなものである。だが、そのような予定調和的なディスカッションは、本当に学習者自身が考え、伝えたいことなのかということと必ずしもそうとは言えない。本授業では、学習者が「自分だったらこう思う」と自身の意見を他者にどうしても伝えたいと思わせるような話題を提供するためにケース教材を使用した。ケース教材とは、もともと米国のビジネス・スクールで開発された討議形式のケースメソッド教育で用いられるものである。物語的に書かれた事例（ケース）を読み、問題発生の際の経緯や状況から原因分析や解決策について討議する過程で、参加者の人間関係調整力を育成するという学習効果も期待される（竹内 2010）。ここでは日本語学習者向け教材の『留学生のためのケースで学ぶ日本語 問題発見解決能力を伸ばす』から、大学生に合うケースを選んだ（表 2）。

活動の流れは、まず 1,600 字程度のケースを読み、語彙や内容の理解を確認する（15～20 分程度）。各ケースには話し合いのポイントへ誘導する問いが 2、3 あり、4、5 人のグループで 20～30 分程度話し合う。秋学期は受講者が 5 名だったため、2 人または 3 人で話し合うか、初めから全員で話し合うかは回によって変えた。グループでどのような話し合いになったか、出てきた意見を発表し、クラス全体でのディスカッションへと展開する。その際の教師の役割は、あくまでファシリテーターとして学習者の発話を促すことである。教師の意見を正解だと捉える学習者もいるため、極力自分の意見は言わず、学習者が自主的にディスカッションを進めていけるようにサポートする。また、出てきた意見を板書して可視化し、問題点と解決方法に整合性があるかを確認することも効果的である。それに

表2 ディスカッションのトピック

ケースのタイトル	話し合いのポイント
1 どうして掃除してくれないの (秋のみ)	自分の生活習慣をふりかえり、身近な他者に対して言いにくいことをどう伝えればよいかを考える。
2 クラス発表の準備	共同作業を行う場合の他者の立場や自分の思い込みについて考える。
3 親友がほしい	留学生が日本人の友達を作るのは難しいと言われるが、「本当の友達」とは何かを考える。
4 研究か、恋愛か	人生において最優先すべきことは何か、自分の価値観の基準は何かを考える。

よって、一見バラバラのように見える意見が、実は視点や判断基準が違うだけで同じことを言っていたり、似たように見える意見が、実は論点にずれがあって異なる様相を持っていたりすることに気づきやすくなり、他者の意見の根拠や背景についての考えを深める手助けとなるのである。ケースメソッドのディスカッションには一つの正解があるわけでも、正しい進め方があるわけでもない。参加する学習者によって、毎回違った展開となる。最終的にどのような展開になっても、一つの意見に対して表層だけを見るのではなく、既知の体験や価値観に固執せず、複眼的に物事を捉える訓練になる。全体的話し合いには30~40分程度取り、最後に簡単にまとめ、時間があれば感想や意見を尋ね、終了する。

3.4 春学期から秋学期への改善点

2016年度より本授業を担当することとなり、春学期の実践を踏まえ、秋学期では2点修正した。まず、上級レベルの科目と言っても、レベルチェックテストは筆記だけの簡単なものであり、クラスには中級レベルの学習者も数名含まれる。敬語の知識はあっても、場面や人間関係を考えた待遇行動の運用力はまだ十分ではないような学習者も見られたため、秋学期では敬語の形式や使い方などの説明に加え、会話の背景や起こり得る問

題についての解説にも時間をかけた。

また、このレベルになると「日本／日本人／日本語／日本社会・文化」に関する知識は豊富であり、日本での経験も蓄積があることから、個人の中でややステレオタイプ的な概念が出来上がっていることがある。春学期の学習者は性別も出身地域も母語も多様であったが、そのような発言が時折見られ、気掛かりであった。だが、月に一度行っていたディスカッションの際、回を追うごとに、単純な物の見方や根拠のない意見を述べる学習者がいるとクラスメイトが指摘するようになった。つまりそれは、学習者が他者の固定化された意見や偏った考え方に気づき、その点を躊躇なく指摘することに、特に違和感のない雰囲気教室にできていることを示唆するものである。少なくとも、ディスカッションの時間はそれが許容される場だと学習者が捉えていることがわかる。そのようなことから、秋学期はディスカッションの回数を1回増やし、思考を柔軟にする訓練の時間を確保することとした。

以上が、本授業の内容である。次に、二つのクラスのレポートと授業観察から見えてきた学習者の学びについて考察する。

4. 考察：学習者の学びについて

3回目のディスカッションが終わった時点で、レポート提出を課題とした。それまでに行ったディスカッションの中からトピックを一つ選び、クラスメイトとのやりとりを振り返って再考し、800～1000字程度で問題点の分析と解決策をまとめるというもので、文章表現力は評価しない。ディスカッションでの学習者全員の発言を記憶しているわけではないが、授業記録と合わせ読むと、主張していた意見がレポートに反映されていなかったり、クラスで合意形成のあった解決策に独自の意見が加えられていたり、明らかに学習者がクラスメイトとの話し合いを練り直し、多角的な視点から自分なりに再考していることがわかった。この授業ではたびたび、「日本語で説明するのは難しい」といった声が聞かれたが、それは日本語

力が問題なのではなく、今まで考えたことのない事柄について自己と向き合って考えなければならぬため、思考と言語が追いつかない状態だったのであろう。毎週そのような思考や他者との対話を求められる作業は、レポートを読む限り、ある程度の成果があったと思われる。

また、就職活動を始める学習者が毎学期数名いたが、自分が他者からどのように見られるのか、自分の特有性はどこにあるのかなど、この授業での活動が客観的に自身を観察する機会となり、役に立ったという学習者もいた。一方で、そのようなクラスメイトの姿が、まだ将来を模索中の学習者に強い影響を与えるようでもあった。日本留学を日本語力のブラッシュアップと経験のためとしか考えていなかった学習者にとって、否応なく自身の言語能力や言語生活を振り返るきっかけとなり、日本語を学ぶことの意味づけをあらためて考え直し、今の自分に足りないものに気づかされるようである。学びとは人それぞれで一様ではないが、教室における他者との関係性からしか得られないものが必ずある。

最後に、ある学習者がレポートの終わりに授業の感想を書いていた。「授業でいろんな現実的な話題について討論した。討論しているうちに、他の文化の人の考え方を聞いたり、日本語で自分の意見を言ったり、とても勉強になった(筆者により誤字修正後、一部抜粋)」この学習者はクラスの中でも比較的年齢が若く、学期開始当初は発言するときも緊張し、周りに遠慮しているように見えた。クラスメイトの主張の強い意見や自由な発想に驚いたり、感心したりと、その反応からも感受性豊かに刺激を受けている様子が窺われた。3.2に既出のコミュニケーションのタイプについて考えるトピック4 辺りから、ユニークな個性を見せ始め、積極的に発言するようになると、クラスメイトも次第にその変容を認知していった。あるとき、「帰国後は日本の企業でインターンシップをしたいが、面接の準備は何をすればよいのか教えてほしい」と言い出し、全員がそれについて意見を出し合うという場面があった。そこで生まれるやりとりは、決して授業の文脈から外れたもの

ではない。教室の外の問題を持ち込んだ学習は、教室コミュニティにおいて築かれた関係を通じて、自己を表出し、解決の実現をめざしたのであり、ほかの学習者はその期待に応え、問題を解決するために協働的に行動したものである。佐藤(1995)は、「教室の中の出来事は、どの事象をとってみても、現代という時代の社会と文化の縮図であり、教室の外の問題との連続性の中で生じている」と指摘している。教室の外で繰り広げられる問題や話し合いには、常に正しい答えや明確なゴールがあるわけではない。教室をその先にある社会へつなげるためには、学習者の自己意識の活性化を促し、正答のない言語活動を根気よく支えることも教室の存在意義であろう。

5. 今後の課題

本稿は2学期に渡って実施された上級会話クラスの実践報告であるが、今後の課題として次の2点が挙げられる。一つ目は、評価に関してである。評価項目の一つにレポートがあるが、それが評価の対象としてふさわしいのかは疑問が残った。前出のように、レポートは三つのディスカッションの中から一つ選んで書くよう指示を与えたが、時間の経過があるものについてどの程度、効果的な振り返りが行われたかは定かではない。ディスカッション後にレポートではなく、「振り返りシート」を毎回提出させたほうが有効かもしれない。二つ目は、学習者からのフィードバックについてである。本授業の方針やめざすものがどの程度、学習者に伝わっていたのかは直接尋ねてみないことには明らかにならない。今後、学期終了後に学習者にインタビューを行い、率直な意見を聞くことも可能であろう。「自身の教室観と実践を客観的、批判的に捉え直し、眼前の学習者と対峙しつつ時代と環境に適った教室を創造していく(寅丸2015)」ためには、学習者だけでなく、教師の振り返りも欠かすことができない。教室は学習者同士の対話が生まれる場であると同時に、学習者と教師の対話が生まれる場でもある。今後、さらに実践を重ね、そのような教室の創造をめざしたい。

注

- 1) 「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)」は欧州評議会によって複言語主義を据える言語教育政策を実現するために開発され、2001年に出版された。
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp
- 2) CEFR では最も初歩的な A1 から最も進んだ C2 まで 6 つのレベルがあり、ここでは福島 (2007) を参考に、B2 ~ C1 を中級修了から上級後半レベルとする。C2 は母語話者に近い超級レベル。

参考文献

- 佐藤学 (1995) 『教室という場所』 国土社
- 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
- 竹内伸一 (2010) 『ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココロ』 慶應義塾大学出版会
- 寅丸真澄 (2015) 「日本語教育実践における教室観の歴史の変遷と課題—実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して—」 『早稲田日本語教育学』 第 17 号、41-63
- 西山教行 (2010) 「複言語・複文化主義の形成と展開」 細川英雄・西山教行編 『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 くろしお出版、22-34
- 福島青史 (2007) 「社会参加のための日本語教育とその課題—EDC、CEFR、日本語能力試験の比較検討から—」 『早稲田日本語教育学』 第 10 号、1-19
- 細川英雄 (2015) 「ことば・文化・アイデンティティをつなぐ言語教育実践」 西山教行・細川英雄・大木充編 『異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために』 くろしお出版、42-60

参考・使用教科書

- 『会話の授業を楽しくする コミュニケーションのためのクラス活動 40』 (2011) 石黒圭編著、安部達雄・新城直樹・有田佳代子・植松容子・渋谷実希・志村ゆかり・筒井千絵著、スリーエーネットワーク
- 『留学生のためのケースで学ぶ日本語』 (2016) 宮崎七潮編著、江後千香子・武一美・田中敦子・中山由佳・村上まさみ著、ココ出版