

## 【寄稿】

特集：コミュニケーションアプローチを考える

## まなぶ・つなぐ・つくる

## ポスト・コミュニケーションアプローチの時代における教師の役割

義永 美央子\*

## 概要

本稿ではコミュニケーションアプローチの前提を主に学習の観点から検討し、教室を一つのコミュニティと捉えること、そして、学習を教室外の彼・彼女が生きる世界や人生の道筋と接続させることの重要性を指摘する。そして、実践の中で生じる葛藤を、文脈のつなぎ方の調整によって乗り越えようとした事例として、研究留学生のための日本語予備教育課程における修了発表の実践を紹介する。最後に、理論と実践の循環の中で、活動の内部から変化を引き起こし、活動を創造・生成していく者という新しい教師像を提案する。

## キーワード

コミュニケーションアプローチ, コミュニティ, 文脈横断, 社会文化理論, 教師の役割

## 1. はじめに

20世紀の言語教育は、「コミュニケーション」の時代だったと言っても過言ではないだろう。筆者は1990年代前半に日本語教師養成講座を受講したが、実習の際に言葉の意味と機能と使われる場面をよく考えるように、そしてできるだけ生の（オーセンティックな）教材を使うように、と何度も言われたことをよく覚えている。そして、インフォメーションギャップを使ったタスクや、ロールプレイ、プロジェクトワークと言った活動例が、学習者に自然なコミュニケーションの機会を与える魔法の方法のように語られていた。今思えば、当時はコミュニケーションアプローチ全盛の時代だったのである。それから20年余りが過ぎ、言語研究・学習研究の進展に伴って、言語教育の分野にもさらなるパラダイムシフトの波が生じてきている。人の移動がさらに活発になる一方、ネットにつながればいろいろな情報がどんどん手

に入る今日の世界で、教師はどのような役割を果たすべきなのだろうか。

本稿ではまずコミュニケーションアプローチ成立の経緯を概観し、その日本語教育への適用について検討する。次に学習理論の発展の流れに基づき、教室を一つのコミュニティとして、そして、学習者を複数の文脈（コミュニティ）を移動しながら生きる主体として捉える視点の重要性を主張する。さらに、筆者がコーディネーションを担当した研究留学生のための大学院進学予備教育課程における日本語教育を例として、実践上の課題を文脈のつなぎ方の調整を通じて改善する取り組みを紹介する。最後に、これまでの議論をふまえ、ポスト・コミュニケーションアプローチ時代における教師の役割について考察する。なお、コミュニケーションアプローチ（communicative approach: CA）は、英語の文献ではcommunicative language teaching（CLT）と称されることも多いことから、本稿では両者を区別なく扱い、両者の総称的な略称としてCA/CLTを用いる。ただし、他の文献の引用については、引用元の表記に従う。

\* 大阪大学（Eメール：mioko@ciece.osaka-u.ac.jp）  
本研究はJSPS科研費16H03435の研究成果の一部である。

## 2. コミュニカティブアプローチとは何だったのか

### 2. 1. コミュニカティブアプローチ発展の流れ

Richards and Rodgers (2014) によると, CA/CLT は 1960 年代後半の英国に起源を有するという。当時英国の言語教育で多く採用されていた状況的言語教育 (situational language teaching) に対し, 言語の機能的・伝達的可能性への言及が行われるようになった。またヨーロッパ諸国の相互依存や人の移動が増加し, 成人学習者への言語教育の必要性が重視されるようになったという社会情勢の変化もその背景にある。

1970 年代に入ると, 米国でも言語教育上の大きな転換が生じ, 言語教育の目標を伝達能力 (communicative competence) の向上とするアプローチ, すなわち CA/CLT の重要性が主張されるようになった。従来の言語教育で主流であったオーディオリンガルメソッドは, 行動主義心理学および構造主義言語学を理論的根拠とし, 特定の文型の模倣・反復練習 (パターンプラクティス) を通じて発話の自動的な産出を促すものであった。しかしチョムスキーによる構造主義言語学への批判, さらにハイムズが提唱した伝達能力の概念をうけて, 言語使用における伝達的・文脈的要因に注目するアプローチが求められるようになったのである。コミュニケーションの民俗誌学 (ethnography of communication) の創始者として知られるハイムズは, 言語を社会的・文化的なコンテキストの中で研究することを重視し, 文法の知識だけでなく, 運用, つまり社会文化的な適切性に関する知識や使用のための力 (ability for use) も含むものとして, 伝達能力の重要性を主張した (Hymes, 1972)。伝達能力は Canale and Swain (1980) や Canale (1983) による伝達能力の構成要素の明確化を経て, 第二言語のコミュニケーションな教育実践における理論的根拠となり, 伝達能力の養成こそが CA/CLT の目標であると考えられるようになった。

第二言語の教育や研究の発展に非常に貢献してきた伝達能力のモデルであるが, 近年になって, さまざまな疑問や批判が提起されつつある。一つは, 言語学習者の最終的な目標を「母語話者並みの熟達度に到達すること」と捉えている点である。また, 基本的に単一言語使用を前提としてお

り, 複数言語の複合的な使用は想定していない点や, 言語と文化の関係が本質的かつ静的なものとして認識され, 言語によるアイデンティティやイデオロギーの (再) 構築などの問題はほとんど扱われてこなかったことも, 伝達能力モデルに基づくアプローチの課題といえる (義永, 2015)。

Jacobs and Farrel (2003) は, 1980 年代に起こった CLT のパラダイムシフトが, 言語教育へのアプローチに以下の 8 つの主要な転換をもたらしたとする。

- (1) 学習者オートノミー (learner autonomy) : 学習者が自分の学習の内容や過程について, 自分で選択する。
- (2) 学習の社会的特性 (the social nature of learning) : 学習は個人的な活動ではなく, 他者との相互作用に依存する社会的な活動である。
- (3) カリキュラムの統合 (curricular integration) : 異なった流れの中にあるカリキュラム間のつながりを強調する。
- (4) 意味への注目 (focus on meaning) : 意味は学習の原動力である。
- (5) 多様性 (diversity) : 学習者はさまざまな方法で学び, さまざまな強みをもっている。教師は学習者を一つの型に無理やり当てはめるのではなく, これらの違いを考慮に入れておく必要がある。
- (6) 思考のスキル (thinking skills) : 言語は高次の思考のスキルを発達させる手段としての役割を果たすべきである。この高次の思考は, 批判的・創造的思考としても知られている。
- (7) 代替的アセスメント (alternative assessment) : 伝統的な多肢選択やその他の低次のスキルをテストする項目にかわり, 新しい形の評価 (観察, インタビュー, ジャーナル, ポートフォリオなど) が必要とされる。
- (8) 共に学ぶ者としての教師 (teachers as co-learners) : 教師は常にさまざまな代案を試みるファシリテーターとみなされる。

本稿では, この 8 つのうち特に (2) と (8) に着目したい。20 世紀の後半, 言語教育の世界で言語の構造からコミュニケーションへというパラダイムシフトが生じたのと同様に, 学習理論の分野でも, 個体能力主義から社会的分散認知へ, という大きな転換が起こっていた。(2) の指摘はこう

した学習観の変化をふまえたものといえるが、言語教育者たちはこうした学習観を、あくまで言語の教室における教師と学習者の間の、あるいは学習者と学習者の相互行為の重要性という形で理解してきたのではないだろうか。しかし近年の学習研究では、複数の文脈を移動する中での学習に注目が集まりつつあり、またそうした研究は、言語教育者が想定しているよりもさらにマクロな視点から学習を見直す必要性を示唆している。そしてそれは必然的に、教師の役割にも再考を求めることになる。この問題については3. で改めて取り上げるが、その前に、日本語教育がコミュニケーションアプローチをどのように取り入れてきたかについて簡単に振り返っておく。

## 2. 2. 日本語教育におけるコミュニケーションアプローチ

日本語教育においてコミュニケーションアプローチが積極的に取り入れられ、議論されるようになったのは1980年代に入ってからとされる。日本語教育における教授法の議論の流れをまとめた澤田(2003)は、『日本語教育』55号(1985年3月)に「日本語教育と外国語教育」という特集があることを紹介し、「ヨーロッパで生まれた機能シラバスが日本語教育にも取り入れられ、CAが全盛になるきっかけとなった号であるといえるのではないか」(p. 140)と述べている。たとえばこの号に掲載された田中、奥津、小田切(1985)は、Council of Europe(欧州評議会)の言語教育プログラムの概要を紹介し、学習者中心主義や総合的な教育プログラム作り、ニーズアナリシス、シラバスの再検討などの重要性を指摘している。『日本語教育』ではさらに73号(1991年3月)で「コミュニケーション・アプローチをめぐって」という特集が生まれ、CA/CLT擁護・推進の立場及び懐疑的な立場、双方からの論考が掲載されている。また明治書院の『日本語学』でも、畠弘巳氏がほぼ同じ時期(1989年2月～1990年1月)に「コミュニケーションのための日本語教育」を連載し、CA/CLTの基本的性格を「柔軟かいシステム」としたうえで、その全体像を示す10の視点として、「多様性と曖昧さの原則」「全体性の原則(物事は常に全体として判断されなければならない)」「『いかに』から『なにを』へ(教え方より何を教えるかに重点を置く)」「文法からコミュ

ニケーション能力へ」「『誤用』の許容」「母語の役割」「学習者の主体性」「教師の役割(教師は学習者のそばにいて学習者がコミュニケーション過程に積極的に参加していくように助けることが最も重要な仕事となる)」「教科書の役割(小さい多様な教材を無数用意することによって教師が自分の教育計画に従ってその中からいくつかを選択し、それを組み合わせて使っていく形態が望ましい)」を挙げている(畠, 1989)。

佐々木(2006)は1980年代のコミュニケーションアプローチに向かう流れを「第一のパラダイムシフト」と呼び、その背景として1970年代から1980年代にかけて日本国内で中国帰国者、インドシナ難民、外国人就労者、外国人花嫁などニューカマーと呼ばれる外国人が増加し、「従来とは異なる、コミュニケーション重視で、各人のニーズに合わせた言語学習の支援という、新たな形の日本語教育」(p. 263)が求められたことを指摘している。ヨーロッパにおいて、人の移動の増加がCA/CLT誕生の背景となったように、日本でも、日本で生活する外国人の増加が新しい教育アプローチの導入を促したといえる。

しかし、CA/CLTに関する議論は長くは続かなかった。『日本語学』1993年3月号の「日本語教師の専門性の再検討」という特集の田中論文(田中, 1993)では、「教授法時代の終わり」という記述のもと、教育の個性化(学習者の学習特性に対応した教育)と学習支援システムの維持・整備・拡大という教師の役割が強調され、これを一つの境目として「教授法の語られない時代」(澤田, 2003, p. 141)に入ってしまった。その背景には、教育現場におけるCA/CLT導入に伴う混乱があったといえるだろう。CA/CLTはあくまでも言語教育にどのように取り組むかの考え方(アプローチ)を示すものであり、具体的な教育実践の方法(method)については、学習者のニーズに基づいて、個々の現場で判断していくことが求められたのである。結果として、日本語教育の多くの教室では「語彙と文型が導入され、文型練習が行われる。そして、その課で中心的な文型の入った会話例が紹介され、練習される」(佐々木, 2006, p. 265)といった、文型・文法練習と会話やロールプレイなどのコミュニケーション活動を組み合わせた、オーディオリンガルメソッドや直接法とCA/CLTの折衷的な授業が行われるよう



になった。こうして、コミュニケーション重視・コミュニケーション能力（伝達能力）育成という、CA/CLTの理念は言語教育の大前提、つまり当然であって不問のものとされ、具体的な教室活動の方法や手続きに関して教師が個々に試行錯誤する傾向がつけられていったといえる。

1990年代後半からは、第二言語の習得や使用に関する研究の進展<sup>1</sup>、学習理論の発展、そして社会状況の変化などにより、「第2のパラダイムシフト」（佐々木，2006）と呼ばれる状況が始まっている。次節では、学習に関する研究の流れを概観したうえで、特に社会文化理論の観点から、コミュニケーションティブアプローチの前提を再検討してみたい。

### 3. 学習理論の展開とコミュニケーションティブアプローチ

#### 3. 1. 社会文化理論とコミュニティとしての教室

人がどのように学ぶのか、という問いは、長く心理学の分野で提起されてきた問題である。心理学の古典的な学習観としては、行動主義（behaviorism）がある。行動主義以前の心理学では、内観法と呼ばれる、研究者の内省や思索に基づいて主観的な意識現象を分析・記述しようとするアプローチが主流とされてきた。これに対しワトソンは、主観を排して分析対象を客観的に観察可能な現象（行動）に限定し、仮説検証による科学的な研究を行うことの重要性を主張した。またスキナーは、人間を含む動物の行動を、いわゆるパヴロフの犬の実験のように刺激によって誘発されるレスポナント行動と、自発的な行動であるオペラント行動に分類し、後者の重要性を指摘した。そして、学習内容を細かく分類したうえで系統的に配列し、学習者の反応に即してフィードバックを行いながら学習させる、プログラム学習とよばれる方法を開発したのである（高見澤，ハント蔭山，池田，伊藤，宇佐美，西川，2004）。言語教育の分野においては、行動主義心理学の考え方が構造主義言語学における音韻や形態素の分析と統合され、言語の構造をドリル形式で繰り返し発話することによって習得させようとする

る、オーディオリンガルメソッド（audiolingual method: AL）が開発された。ALは科学的な教授法として一世を風靡したが、機械的な練習を繰り返すだけで実際のコミュニケーションをする力がつかないという批判を受けて登場したのがCA/CLTであった。

Richards and Rodgers (1986) は「初期のCLTの文献では、言語のコミュニケーション的な側面について多く言及されているのは対照的に、学習理論についてはほとんど何も書かれていなかった」（pp. 71-72. 筆者訳）と述べている。Communicative Language Teaching という名前が示すように「コミュニケーションの手段としての言語を教えること」がCA/CLTの主眼であり、それがどのように学ばれるかについての議論は非常に少なかったといえる。しかし同じ本の第3版であるRichards and Rodgers (2014) では、上記の記述に加えて、相互行為理論や社会文化的学習理論（sociocultural learning theory：本稿では社会文化理論とする<sup>2</sup>）に基づく創造的構築仮説（the creative-construction hypothesis）が紹介されている。社会文化理論はヴィゴツキーの心理言語学、バフチンの言語哲学、エスノメソドロジー、状況論、活動理論など、さまざまな思想的系譜をもつアプローチの総称であるが、根本（2012）は、第二言語習得研究に関連する主な社会文化理論として以下の6つを挙げている。

- (1) 社会文化的に構築された媒介手段と連携し生まれながらの能力を変容させ言語習得を行う「ヴィゴツキーの社会文化理論（Vygotskian sociocultural theory）」
- (2) 一定のコミュニティに埋め込まれた状況や社会的活動を通じた学習に着目した「状況に埋め込まれた学習」
- (3) 学習対象となる言語に熟達した他者およびその言語に関連する社会文化的慣習を熟知した他者と共に言語を学んでいく過程を考察する「言語の社会化（language socialization）」
- (4) 社会政治的コミュニティにおける他者との力関係（relations of power）に着目しながらインターアクションや慣習に対する理解を深め、言語習得を検証する「批判理論（critical theory）」

1 第二言語の習得や使用に関する研究の進展については、義永（2009）参照。

2 社会文化的アプローチと呼ばれることもある。

(5) 状況におけるアイデンティティの変化に伴う言語習得を分析する「アイデンティティ・アプローチ」

(6) 人が社会文化的慣習に対応するためにとる社会的行動を調査する「社会構築主義的ジャンル理論」

ここでこれら全ての詳細を論じることはできない<sup>3</sup>が、これらの研究に共通しているのは、言語学習を状況に埋め込まれた関係性の中で捉えようとする点であろう。社会文化理論以前の学習観では、学習は個人が頭の中に知識を蓄えていく過程と考えられていた（個体能力主義：石黒，1998）。これに対して社会文化理論では、学習はあるコミュニティへの参加の過程であり、より経験のある他者との相互作用を通じて達成され、その過程で学習者は自らのアイデンティティや他者・環境との関係性をも変化させていく、と考える。Ohta（2001）は、日本語教室で行われた相互行為において、能力の異なる学習者間でどのような支援が行われていたかをヴィゴツキーの発達の再近接領域（zone of proximal development: ZPD）の観点から微視的に分析し、相互に有効な支援（スキャフォールディング：scaffolding）が与えられ、日本語の習得が促進されたことを報告している。また西口（2004）は、日本語教育におけるオーソドックスなカリキュラムの問題として「知識の物象化（カリキュラムにあらかじめ指定されている文型・文法事項だけが学習事項とされ、それ以外は指導の対象とされない）」と「個体主義的で表象主義的な学習観」を指摘し、第二言語教育の教室活動は学習者が「第二言語でも相互行為ができるわたし」という新たな熟練のアイデンティティを有効に形成するための学びの経験を提供すべき場であるとした（p. 105）。そしてその具体例として「自己表現中心の入門日本語教育」の構想が示されている。この構想は、(1) 日本語の口頭表現の基礎的能力を身につける、(2) 一定のテーマの範囲で自分のことについて話せるようになる、(3) 同様のテーマの範囲で相手が自分のことについて話すのを、必要に応じてコミュニケーション・ストラテジーを使って理解しつつ会話ができる、の3点を教育目標とし、「おのお

のアイデンティティや世界観を協働的な相互行為の中で表明して、それを教室の仲間間で共有することにより、日本語教室という場に個性豊かな諸個人で形成される「私たちの共同体」を構築するという実践」（p. 114）を行うとされる。

CLTによる言語教育では、真正（authentic）なコミュニケーションを行うことが教室活動の目標の一つとされた。そしてレストランで注文する、人に道を聞く、パーティーへの誘いに応じたり断ったりする、といったさまざまな場面や状況を設定し、コミュニケーション上の目標を達成するための言語表現とその機能を学習する際にどれだけ「自然なコミュニケーション」を再現できるかが教室活動のポイントとされたが、ここで言う「自然なコミュニケーション」は、あくまで教室の外にあるものであった。これに対し西口（2004）では、教室というコミュニティの中で「わたしを語る」という実践に参加することを通じた言語学習が標榜されている。本稿の後半で紹介する実践も、基本的にこの西口（2004）や、それに続く西口（2013, 2015）の構想に基づくものである。

### 3. 2. 文脈横断論と越境による学び

前節でみたように、社会文化理論の枠組みでは、言語の教室はそれ自体が一つのコミュニティであり、そこでの自己表現や相互行為を通じて学習者間、あるいは教師と学習者の間に互恵的な関係性を構築し、言語の使用や習得を促すと考える。これに基づき、教室内の相互行為やスキャフォールディング、あるいは仲間との協働学習（ピア・ラーニング）の重要性が指摘され、種々実践や研究が行われている（館岡，2005；池田，館岡，2007；など）。しかしその一方で、現代社会に生きる私たちは教室だけで生きているわけではなく、いろいろなコミュニティを行き来しながら生活している。職場や学校と家庭、あるいは趣味のサークルやボランティア団体など、さまざまなコミュニティに所属・参加し、それぞれに異なる役割をもっているのが私たちの日常であろう。こうした複数のコミュニティ間の移動に伴う学習や発達を研究しようとするのが文脈横断論である。

文脈横断論について、香川（2011, p. 605）は「ある状況と別の状況（例えば、学校教育と日常生活での認知）との間の乖離やつながり、それらの間をまたぐ過程で見られる発達の变化といった、

3 根本（2012）にはそれぞれの代表的な著作・論文も多く紹介されている。

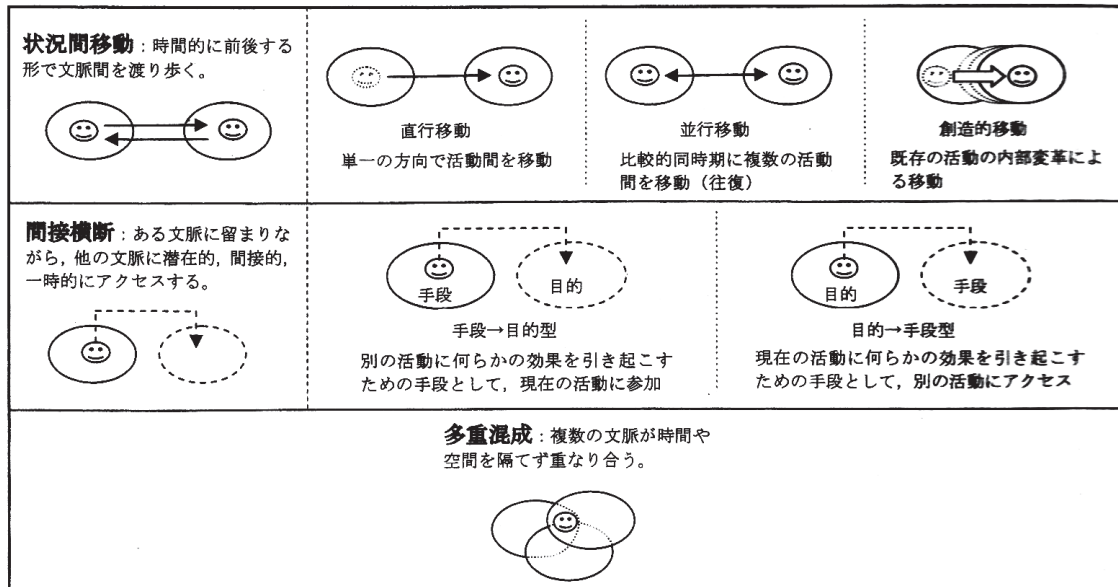


図1. 文脈横断のタイプ

出典：香川秀太（2008）、「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチ——学習転移論から文脈横断論への変移と差異『心理学評論』51(4), 470.

複数の状況間をまたぐ学習・発達過程に着目する領域」と説明する。文脈横断論における「文脈」とは、「人々が、各々の役割（分業）のもと、制度や人工物（文化的媒介物）を介し、ある特定の対象動機を志向しつつ、他者と相互行為している社会文化歴史的な集合体」と定義され、「（実践）共同体（community of practice）」と置換可能な概念とされる（香川，2008，pp. 466-467）。この定義からもわかるように、ここでの「文脈」は言語研究でしばしば想定される、個々の具体的な発話の意味を決定するという意味での「文脈」よりも、さらに大きな概念を示すものと理解できる。教育・学習活動のみならず、私たちの生活はさまざまな文脈横断の網の目に埋め込まれている。文脈横断過程やその調査研究とは、各々の状況間の交わりの中で現れる固有のずれ、乖離、矛盾、葛藤、それに伴うアイデンティティや知識変化の過程、あるいは逆に状況間のつながりを利用した実践の様相を明らかにするものである（香川，2011，p. 614）。

香川，青山（2015）は文脈横断論と同様の概念を「越境」と名付け、越境によって生み出される対話や学びの重要性を指摘している。ここで言われる越境とは、「個人の発達、コミュニティの発達、複数のコミュニティ間の関係性の発達がいずれも切り離せないかたちで起こる多重の変容過程」（香川，2015，p. 35）とされ、集団や状況の

間にあるギャップ（境界）の特徴として、境界変容（境界は固定的ではなく実践の中で変容する）、多重境界性（複数の境界が交差し、同じ境界に異なる意味が付与される）、境界の根源的矛盾（境界は問題を生むが必要でもある）、境界の構成と変容（境界は人間活動の中で構成され、また、つくりかえることができる）を挙げている（p. 38）。

また香川（2008）は、境界を超えて移動する文脈横断のタイプを図1のように分類している。分類の第一は「状況間移動」であり、複数の活動の間を、一方から他方へ、或いは両者の間を往復する過程を指す。状況間移動はさらに、時間的に前後する形で、複数の活動の間を一方から他方へ直線的に横断する「直行移動」、同じ時期に複数の活動の間を往復する「並行移動」、古い活動の内部から変化を引き起こし、質的に新しい活動を創造・生成していく「創造的移動」の3つに下位分類される。第二の分類である「間接横断」は、現在ある活動に参加しながら、他の活動へ間接的、潜在的、一時的にアクセスするものであり、別の活動に何らかの効果を引き起こすための手段として、現在ある活動に参加する「手段→目的型」と、現在参加する活動内のある目的を達成する手段として別の活動にアクセスする「目的→手段型」がある。第三の分類は「多重混成」であり、複数の活動が同じ時間や場所を共有しながら交わり混合する過程を指す。



本稿の後半で紹介する、大学院の研究留学生のための日本語教育を例に挙げると、学習者の中には、日本語コース在籍中は研究室の活動にはほとんど参加することなく、専ら日本語学習に取り組むことが期待されている者と、日本語コース在籍中も放課後や週末に研究室での実験や研究活動に参加している者がいる。前者は、ある一定の時期を日本語コースで過ごした後に研究活動に進んでいくため、「直行移動」をしているといえるのに対し、後者は同じ時期に日本語学習と研究活動を並行して進めることから、「並行移動」の状態にあるといえる。また、日本語コースそのものが、大学院進学後の研究留学生の研究活動促進を意図して設置されているという意味で、「手段→目的型」の間接横断を促進する活動であるともいえる。ただし、日本語コースで課せられた発表の準備をする中で、研究室の友人や先輩に何か相談をする場合には、それは「目的→手段型」の活動であるといえるだろう。また、発表の本番当日には、日本語学習活動の一つである発表の場に研究室の指導教員や友人たちが参加し、質問やコメントをする場合があるが、これは「多重混成」の一例である。

このように文脈横断論の観点から日本語学習をみれば、日本語学習は学習者がそれぞれの人生の軌道（社会歴史的背景）をもちながら、日本語を使う活動に参加し実践を行う過程と捉えることができる。ただし、学習者は複数の文脈を移動・横断しながら生活しており、それら複数の文脈での参加の様相が相互反動的に作用しあう。したがって、教育実践のデザインを考える際には、日本語学習を教室外の彼・彼女が生きる世界や人生の道筋とどのようにつないでいくかという視点が重要であり、そこがうまくかみ合えば、日本語学習はその人にとって意味のある活動になるといえるのではないだろうか。

第二言語話者にとって、使い慣れない第二言語を使いながら境界を超えていくことは、間違いなく困難の多い営みである。学習者による文脈横断の実践を理解し、境界のあちら側とこちら側の文脈をつなぐための援助を提供することは、これからの教育実践において重要な課題となるだろう。実際、近年の日本語教育実践では、複数の文脈を「つなぐ」ことを重視したものが多く報告されている（佐藤、熊谷，2011；細川，三代，2014；

佐藤，高見，神吉，熊谷，2015）。これらの実践は、これまで個人的な営みとされがちであった日本語学習の過程を社会やコミュニティと接続させることを目指している。さらに、ことばとそれが使われる状況や関係性をクリティカルに見直し、コミュニティにただ従属的に参加するだけでなく、学習者の参加を通じてコミュニティを変えたり新しいコミュニティを作ったりする可能性、あるいは日本語学習を通じて新しい価値やアイデンティティを創造していく可能性にも目を向けている。筆者はこれまで約10年の間、研究留学生のための大学院進学予備教育課程における日本語教育に従事したが、特にここ数年は、彼・彼女らが今後所属する、研究室コミュニティへの接続を意識した実践に取り組んできた。次章では特にこの予備教育課程で行われる修了発表に注目し、教師・コーディネーターとしての筆者が複数の文脈間の「つなぎ方」をどのようにデザインしたかを報告する。

## 4. 基礎日本語教育におけるコミュニティの接続——研究留学生の「わたしの専門」発表を例として

### 4. 1. コースの概要

本稿で紹介する日本語集中コース（以下、集中コース）は、国費研究留学生を主な対象とした大学院進学予備教育課程である。集中コースにはレベル別に複数のクラス（春学期は4クラス、秋学期は3クラス）が設置されているが、筆者はそのうちの入門クラスの授業およびコーディネーターを担当し、非常勤講師と大学院生のTAとのチームティーチングにより教育活動に従事していた<sup>4</sup>。学習者は日本語学習経験がほぼゼロの状態であ来日し、来日後すぐに集中コースに配置される。具体的なコースデザインとしては、週15コマ（1コマ90分）、15週間の集中的な日本語学習を通じ、おおむねCEFRのA2レベルまで到達するこ

4 学期や年度により異なるが、2015年度の場合、コーディネーターである筆者に加え、非常勤講師4名とTA4名が入門クラスの教育を担当していた。また在籍者の多い春学期には、入門クラスを文字（ひらがな・カタカナ）の既習者対象と完全な未習者対象の2クラスに分けている。

とを目標としている<sup>5</sup>。

このコースに参加する研究留学生は、研究室に所属して研究活動を行い、最終的には学位取得を目指す留学生である。本報告で扱う研究留学生の場合、全員が母国等で大学または大学院を卒業・修了している他、医師、弁護士、公務員、大学教員など、日本留学の前に専門的な職業に就いていた者も多い。研究留学生は、細かく見れば博士前期課程と後期課程、理系と文系といった違いがあるが、全体としては大学生活や研究に必要な日本語を学びたいと考えており、本格的な研究活動に入る準備としての日本語学習が求められる点で、比較的明確なニーズを有している。また、専門家としてのアイデンティティを強くもち、知的欲求の高い学習者が多いことも特徴である。年代は20代～30代前半が中心であるが、30代後半～40代前半の学習者もわずかながら在籍していた。専門は文系・理系・医歯薬系と多岐にわたり、出身国も東南アジア・東アジア・南アジア・中東・アフリカ・ロシア・ヨーロッパ・中南米とさまざまである。ほぼ全員が母語または第二言語として英語を話すことができる。

研究留学生の場合、まずは大学・研究室コミュニティへの参加が喫緊の課題となる。理系の研究室でフィールドワークを行ったソーヤー(2006)は、理系研究室コミュニティ(ソーヤーの用語では、実践のコミュニティ)への参加が、フォーマル、インフォーマル、アカデミック、ノンアカデミックといった多層的な活動や状況への参加を通して達成され、組織化されていることを明らかにした。実験装置にアクセスできるか否かといった、研究活動の鍵を握るリソースを得るためには、講義やゼミのようなアカデミックな活動のみならず、食事や飲み会などのインフォーマルかつノンアカデミックな活動にも継続的に参加しておく必要がある。大学院レベルのフォーマルでアカデミックな活動(授業や学会)がしばしば英語で行われるのに対し、インフォーマル、ノンアカデミックな活動の多くは、日本の大学の場合、日本語を媒介とするのである。

このように考えると、研究留学生の日本語学習では、日本語を学ぶと同時に研究コミュニティへ

の参加を促せるような活動をデザインすることが重要である。また集中コースに所属する研究留学生は、平日の日中のほとんどの時間を日本語の教室で過ごすことから、日本語教室を一つのコミュニティと捉え、メンバー間の関係性を深化させていくことも必要であろう。具体的な目的や内容を共有し、関係性が深められるような活動を日本語教室コミュニティの中で実践し、協働的な学習環境の構築を目指すことが求められる。

#### 4. 2. コースの学習内容とその課題

前節で述べた学習者の特性やコースの目的を踏まえ、集中コースでは自己表現を中心に据えた学習活動、具体的にはテキストの学習とプレゼンテーションによる自己表現活動を通じて、大学院での研究生活に必要な基礎的な日本語に習熟することを目指している。テキストに基づく学習では、『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese—テーマで学ぶ基礎日本語 Vol. 1&2』(以下、NEJ: 西口, 2012)をメインテキストとしている。NEJでは3名の登場人物が自分について語るナラティブ(自分の生活や経験、考えについての語り)のなかに基本語彙・文型が埋め込まれており、学習者はテキストのナラティブを学習したのち、登場人物の言葉遣いを適宜流用しながら自己表現活動を行うことが期待される。さらに集中コースでは、修了発表の実施がコース修了要件として義務づけられている。修了発表は、1人10分(質疑応答を含む)、パワーポイント等のプレゼンテーションソフトを用いながら「私の専門」について話すものである。修了発表の準備期間は約4週間で、4週間の前半は週2～3コマ(1コマ90分)、後半は週5～6コマ程度を準備にあてている。「私の専門」という共通テーマの下、具体的なタイトルや内容は学習者自身が選択・決定し、教員は発表の構成や日本語の適切な使用について助言を与える形で学習者を支援している。上述のとおり、修了発表はコースの修了認定の基準とされる重要な活動である。その反面、修了発表は15週間のコースの中で最も葛藤が現れやすい活動でもあった。

葛藤の第一は、テキストに基づく日本語学習活動と発表との連携に関わる問題である。集中コースでは、15週間で2冊のテキスト(全24ユニット)のほぼ全てを学習するため、かなり濃密で進

5 集中コースにおけるコースデザインの詳細については、義永(2013)参照。



度の速いカリキュラムが組まれている。そのため、特にコースの後半では、「学習項目の理解に時間がかかり、本来中心に据えるべき自己表現が十分できないままに次のユニットに進まなければならない」といった問題がしばしば生じていた。そのうえ発表が課されるため、「テキストの学習と発表の準備を並行的に進めるのが負担だ」という指摘もあった。

葛藤の第二は、「私の専門」という発表のテーマ設定に関わる問題である。「私の専門」は、研究留学生にとって非常に重要かつ話したい内容が豊富にあるテーマである一方で、専門知識と日本語力のギャップの大きさから、「私の日本語では十分話せない」というフラストレーションをもつ学習者も少なからず存在した。また、日本語教員からは、「学習者それぞれの学問領域の専門家ではないので、指導が難しい」との声があがっていた。

筆者はコーディネーターとして、学習者・教員の双方から聞かれるこれらの葛藤をどのように解決すればよいか、試行錯誤を続けていた。その中で、学習の主体である研究留学生が「研究コミュニティへの参加」と「日本語学習」という2つの大きな課題をもっており、両者の有機的な関連性、すなわち、日本語学習の進展が研究コミュニティへの参加を促すことを、研究留学生自身が実感できるような形で修了発表を位置づけ直す必要があると考えられるようになった。また、教室のメンバー間に親しく共感的な関係性が構築された場合に日本語学習への動機づけも高まる傾向がみられた(Arnon, 義永, 2015)ことから、ともに学び合う環境を整えることの重要性も強く感じていた。次節ではこれらの問題意識に基づいて行われた修了発表の位置づけ直しの実践、および、それに対する学習者の評価について報告する。

#### 4. 3. 修了発表の位置づけ直し(1) — 学習活動をつなぐ

研究留学生は大学院における学位取得を目指して日本に留学しており、母国とは言語や文化が異なる日本の大学院生活へのソフトランディングが大きな課題となる。集中コースの修了発表は、筆者がコーディネーターを担当する以前から、自分の研究内容について日本語で発表し、今後の研究活動で必要とされるプレゼンテーションを疑似体

験することを目標として設定されていた。しかし、日本語学習歴が(ほぼ)ゼロの状態から学習を開始した研究留学生の場合、研究内容そのものを詳細に語るには、まだ日本語力が十分に追いついていない状況がある。一方で、コース全体の目標が「自己表現」であることから、専門家(の卵)としての自己の表出を促しながら、自らの人生の道筋を振り返る機会とし、研究室での学びと日本語の学びをつなぐことが重要であると考えられるようになった。そこで、修了発表を「私の専門」そのものではなく、自己表現活動を中心に据えた日本語学習の最終的な成果として、「専門家(の卵)としての私」について語る活動として位置づけ直すことを試みた。具体的には、修了発表の導入時にこの発表は「専門家(の卵)としての私」について語る活動である、ということを明示したうえで、「あなたは日本に来る前、どんな研究(仕事)をしていましたか」「どうして日本に来ることを選びましたか」「集中コースが終わったら、どんな研究をするつもりですか」「日本での留学が終わったら、どうしますか」といった、これまでの経験やライフプランに関する質問を提示し、それらへの答えをまとめる形で発表の構成を考えるように促した。

以下の例は、研究留学生が書いたスクリプト(発表原稿)の一部である。いわゆる文法・文型としては授業で学習した初級レベルの文型のみで書かれているが、この学生の専門分野に関する語彙を適宜利用しながら自身の以前の仕事や今後の進路の見通しに言及し、政策策定の専門家としての自己表現を巧みに行っている。

#### 【スクリプト1】<sup>6</sup>

日本に来る前、私は公務員でした。国家開発計画省で仕事をしました。(中略)私はいろいろな政策を作りました。経済や政治についての政策や公共政策も作ったことがあります。(中略)私の同僚は日本の大学を卒業しました。たとえば、A大学やB

6 漢字・かなの選択は、学習者のスクリプトのまま表記している。オリジナルのスクリプトでは一部の漢字にルビがふられていたが、本稿では割愛した。また、個人情報保護の観点から、固有名詞はアルファベットに変えて示している。本稿で紹介するその他のスクリプトについても同様である。

表 1. テキスト本文と学習者のスクリプトの比較

| NEJ Vol.2, Unit15 「私の将来」                                                                   | 学生のスクリプト                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| p.20: 将来, マレーシアに帰るか, 日本で就職するか, まだ決めていません。日本に関係がある仕事をしたいと思っています。エンターテインメント関係の仕事もおもしろいと思います。 | 将来, はかせかていにすすむつもりです。それから, 日本にかんけいがある仕事をするかほかの国に行くかまだきめていません。でも, たくさん研究をしたいです。いつか, [A 国] に帰ってから, せいじの仕事をしたいです。 |
| p.22: 大学院に進学するつもりです。大学院では, 人間とロボットとのインターアクションの研究をしたいと思っています。                               | [A 国] のいりょうせいどはとてもわるいからです。だから, そこをかえたいです。でも, その前に新しい医療用 (いりょうよう) きかいを作ったり, たくさん研究をしたり, 色々な国に行ったりしたいとおもいます。    |

大学や C 大学などです。長官も日本の大学を卒業しました。(中略)「日本人はまじめでよくはたりますし D 国の留学生もたくさんいますから, 日本に住むのはいいです」と長官も言いました。長官のアドバイスで, 私は日本に行きたいと思いました。(中略)

日本語を勉強しながら, 私は研究計画を考えなければなりません。(中略)私は政府の地方分権を研究したいと思っています。とくに, 公共インフラの資金調達です。日本のインフラ開発は電気や水道やガスや交通など, 便利だと思います。それで, 日本の公共インフラの資金調達が勉強したいです。将来, D 国に帰ったら, 同じ政策をつくるつもりです。

またスクリプト執筆時には, テキストに提示されている語彙や表現のうち, 「専門家 (の卵) としての私」について語る際に利用しやすいものを意識させ, テキストでの学習事項を活用してオリジナルのストーリーを作ることに学習者の注意を向けるようにした。表 1 は, テキスト本文と学習者が書いたスクリプト (発表原稿) とを対照的に示したものである。学生のスクリプトのうち, テキスト本文の表現の取り入れが認められる部分に下線を付した。例えば, テキストの「マレーシアに帰るか, 日本で就職するか, まだ決めていません」という箇所を「日本にかんけいがある仕事をするかほかの国に行くかまだきめていません」のように, 自分の状況に置き換えてスクリプトを構成している。

このように, 修了発表を「専門家 (の卵)」と

表 2. 発表で自分のライフプランをよく考えることができた

| 学期/<br>人数 (%) | 非常に賛成     | 賛成        | どちらとも<br>いえない | 反対       | 非常に反対   | 無回答      | 計          |
|---------------|-----------|-----------|---------------|----------|---------|----------|------------|
| 2014 春        | 7 (46.7)  | 5 (33.3)  | 3 (20.0)      | 0 (0.0)  | 0 (0.0) | 0 (0.0)  | 15 (100.0) |
| 2014 秋        | 1 (10.0)  | 5 (50.0)  | 2 (20.0)      | 1 (10.0) | 0 (0.0) | 1 (10.0) | 10 (100.0) |
| 2015 春        | 6 (31.6)  | 5 (26.3)  | 7 (36.8)      | 1 (5.3)  | 0 (0.0) | 0 (0.0)  | 19 (100.0) |
| 2015 秋        | 3 (21.4)  | 7 (50.0)  | 2 (14.3)      | 2 (14.3) | 0 (0.0) | 0 (0.0)  | 14 (100.0) |
| 計             | 17 (29.3) | 22 (37.9) | 14 (24.1)     | 4 (6.9)  | 0 (0.0) | 1 (1.7)  | 58 (100.0) |

## 【アンケート自由記述欄の回答 (抜粋)】\*

- ・ I was able to get a better overview of life-plan.
- ・ I was having a difficult time in choosing my research project. While writing script, I found a research project I'd like to join.
- ・ This (disagree) is because I have always wanted to become a university professor even before I came to Japan.

\* 言語的な制約なしに学習者の考えを自由に書いてもらうため, アンケートは英語で実施した。記述には標準的な英語と異なる表現もあるが, 学習者が書いたものをそのまま引用している。

表3. 発表は日本語力の向上に役立った

| 学期／<br>人数 (%) | 非常に賛成     | 賛成        | どちらとも<br>いえない | 反対      | 非常に反対   | 計          |
|---------------|-----------|-----------|---------------|---------|---------|------------|
| 2014 春        | 10 (66.7) | 3 (20.0)  | 2 (13.3)      | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 15 (100.0) |
| 2014 秋        | 5 (50.0)  | 4 (40.0)  | 1 (10.0)      | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 10 (100.0) |
| 2015 春        | 13 (68.4) | 6 (31.6)  | 0 (0.0)       | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 19 (100.0) |
| 2015 秋        | 7 (50.0)  | 7 (50.0)  | 0 (0.0)       | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 14 (100.0) |
| 計             | 35 (60.3) | 20 (34.5) | 3 (5.2)       | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 58 (100.0) |

## 【アンケート自由記述欄の回答 (抜粋)】

- ・ Preparing the presentation made me use many grammatical point learned through the intensive language class, made me also discover new words and expressions.
- ・ Definitely! I was able to use the grammar lessons to make my script. I also learned new words in my field of expertise.
- ・ Speaking about my major in a way to be understandable by Japanese people was not too easy but a very good exercise to improve my Japanese level.
- ・ In presentation we learn everything for eg. pronunciation, formation of correct sentence, writing script also how to understand the questions & answer them. It is the complete package to learn the Japanese.
- ・ I can not believe that six months before I could not read any katakana and hiragana, now I am pretty good at Japanese.

しての自己を振り返り表現する場と位置づけ、テキストの学習と発表とを関連づけた結果、「発表で自分のライフプランをよく考えることができた」という問いには、学期によって幅があるが、全体では約7割の学習者が「非常に賛成」「賛成」と回答した(表2)。また、「発表は日本語力の向上に役立った」という項目には、全体の94.8%(2015年度は春・秋とも100%)の学習者が「非常に賛成」「賛成」と答え、発表の効果を肯定的に評価した(表3)。アンケート自由記述欄の回答からは、テキストでの学習事項を自分のアイデンティティの中でも特に重要な部分と認識している「研究者(の卵)としての私」について語るために使用することによって発表の完成度が上がり、日本語力向上の実感や達成感につながったことが窺える。

## 4. 4. 修了発表の位置づけ直し(2) — 専門のコミュニティと日本語学習をつなぐ

上述の通り、集中コースの学習者は大学院での学位取得を目指す研究留学生である。そのため、日本語教室コミュニティの活動を通じて研究室コミュニティと学習者(研究留学生)をつなぐ仕掛けをいくつか設定した。まず、指導教員にも

発表会の案内を送付し、発表会への参加を依頼した<sup>7</sup>。また、発表の準備段階で、発表の中で使用しそうな専門用語のリストをまず英語で作成した上で、それらを日本語では何と言うのかについて、研究室の友人や先輩に聞いてくることを課題にした。さらに2015年度には、作成したスクリプトを事前にメールで指導教員に送付しアドバイスをもらうことを義務付けるとともに、発表会当日に参加できない指導教員にも発表会の様子を確認してもらうため、録画したビデオをYouTubeにアップ(期間限定・非公開設定)して後日視聴できるようにした。これらを通じて、研究室のメンバーに研究留学生の日本語学習の進捗状況を可視化するとともに、何かあれば相談ができる人間関係の構築を促したいと考えたのである。

発表終了時のアンケートでは、「発表は指導教員や研究室の人との関係構築に役立った」という問いに、全体の約7割が肯定的に回答し、反対と答えたのは2名(3.4%)のみであったが、どちらともいえないとした者も約4分の1みられ

7 指導教員だけでなく、同じ研究室の大学院生などが参加する場合もあったが、全ての指導教員が参加できたわけではない。



表4. 発表は指導教員や研究室の人との関係構築に役立った

| 学期/<br>人数 (%) | 非常に賛成     | 賛成        | どちらとも<br>いえない | 反対      | 非常に反対   | 無回答     | 計          |
|---------------|-----------|-----------|---------------|---------|---------|---------|------------|
| 2014 春        | 5 (33.3)  | 4 (26.7)  | 5 (33.3)      | 1 (6.7) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 15 (100.0) |
| 2014 秋        | 3 (30.0)  | 5 (50.0)  | 2 (20.0)      | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 10 (100.0) |
| 2015 春        | 3 (15.8)  | 10 (52.6) | 5 (26.3)      | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 1 (5.3) | 19 (100.0) |
| 2015 秋        | 4 (28.6)  | 6 (42.9)  | 3 (21.4)      | 1 (7.1) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 14 (100.0) |
| 計             | 15 (25.9) | 25 (43.1) | 15 (25.9)     | 2 (3.4) | 0 (0.0) | 1 (1.7) | 58 (100.0) |

## 【アンケート自由記述欄の回答 (抜粋)】

- ・ My academic advisor could check my script, and he was happy to read it. He told me it helped him to understand better my previous studies. Sadly, he couldn't come.
- ・ Sensei didn't give any comment to my presentation. She just said that she couldn't come.

た(表4)。これらの結果は、発表を通じて日本語学習の後に続く研究室コミュニティへの参加を促すことがある程度可能であったことを示唆している。ただし、それによって「新しい境界」が生み出される(あるいは、可視化される)面もあった。これについては4. 6. で改めて検討する。

## 4. 5. 修了発表の位置づけ直し(3) — 学習者と学習者をつなぐ

ここまで、日本語学習の文脈内でテキストの学習と発表活動をつなぐ試み、そして、日本語学習と研究コミュニティをつなぐ試みを検討した。一方、日本語の教室そのものを一つのコミュニティと捉える視点からは、修了発表を通じてコミュニティのメンバーである学習者間の相互理解を促進し、関係性を深めていくことが重要になる。従来の発表の準備クラスでは、専ら各自が自分の原稿やスライド資料の作成に取り組み、それに教師が適宜助言を行う形がとられていた。しかし、発表準備段階でも学習者間のインタラクションと相互理解を促進するため、アウトライン作成段階での相互アドバイス、原稿やスライドの相互チェック、質疑応答の模擬練習、発表後のビデオフィードバックにおける相互評価など、学習者が協同的な学びに取り組める活動を意識的に取り入れるようにした。これらの活動は、基本的には教師の側から導入されたが、プレゼンテーションソフトの利用方法を学習者同士で教え合ったり、教室外で自主的に一緒に発表練習をしたりといった、学習者の主体的な学び合いの姿勢もみられた。スクリプト2は、自分の研究内容について話す際に、

クラスメートの発表で示された内容(交通渋滞)に言及している例である。

## 【スクリプト2】

3Gと4Gは、高速ネットワークです。でも、まだ問題があります。たとえば、たくさんの利用者がネットワークを使うとき、ネットワークのスピードが遅くなります。交通渋滞のときと、同じです。私の友だち、Aさんは説明しました。

こうした試みについての学習者の評価を表5、表6に示す。「発表で自分のことをよく示すことができた」という問いには、全体で74.2%の学習者が「非常に賛成」「賛成」と回答した(表5)。一方、「発表でクラスメートのことがよく理解できた」という問いに対しては、「非常に賛成」「賛成」と答えた学習者は6割弱で、「どちらともいえない」が3割近くにのぼった(表6)。自由記述には「(完全に理解できたとはいえないが)クラスメートの研究や将来の計画についてよりよくわかるようになった」「さまざまな活動を通じてクラスメートがより親密になり、お互いの良い点、悪い点を理解して助け合った」というような意見の他に、「用語が難しくてわからなかった」「違う専門の話は英語でも難しい」等がみられ、自己表現および相互理解の促進という点で一定の評価が得られたものの、特に専門用語の理解に困難を感じる学習者もいたことが明らかになった。

表 5. 発表で自分のことをよく示すことができた

| 学期/<br>人数 (%) | 非常に賛成     | 賛成        | どちらとも<br>いえない | 反対       | 非常に反対   | 無回答     | 計          |
|---------------|-----------|-----------|---------------|----------|---------|---------|------------|
| 2014 春        | 6 (40.0)  | 6 (40.0)  | 2 (13.3)      | 1 (6.7)  | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 15 (100.0) |
| 2014 秋        | 2 (20.0)  | 7 (70.0)  | 1 (10.0)      | 0 (0.0)  | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 10 (100.0) |
| 2015 春        | 6 (31.6)  | 6 (31.6)  | 5 (26.3)      | 2 (10.5) | 0 (0.0) | 0 (0.0) | 19 (100.0) |
| 2015 秋        | 2 (14.3)  | 8 (57.1)  | 2 (14.3)      | 1 (7.1)  | 0 (0.0) | 1 (7.1) | 14 (100.0) |
| 計             | 16 (27.6) | 27 (46.6) | 10 (17.2)     | 4 (6.9)  | 0 (0.0) | 1 (1.7) | 58 (100.0) |

## 【アンケート自由記述欄の回答 (抜粋)】

- ・ Yes, I gave my presentation a touch of my personality in order to make it interesting for the audience.
- ・ In this presentation, I felt I was free and more confident to express myself through powerpoint slides & gestures.
- ・ Yes, I feel like I could explain my past and my personality to some extent.

表 6. 発表でクラスメートのことがよく理解できた

| 学期/<br>人数 (%) | 非常に賛成     | 賛成        | どちらとも<br>いえない | 反対       | 非常に反対   | 計          |
|---------------|-----------|-----------|---------------|----------|---------|------------|
| 2014 春        | 5 (33.3)  | 5 (33.3)  | 4 (26.7)      | 1 (6.7)  | 0 (0.0) | 15 (100.0) |
| 2014 秋        | 2 (20.0)  | 3 (30.0)  | 4 (40.0)      | 1 (10.0) | 0 (0.0) | 10 (100.0) |
| 2015 春        | 4 (21.1)  | 8 (42.1)  | 5 (26.3)      | 2 (10.5) | 0 (0.0) | 19 (100.0) |
| 2015 秋        | 2 (14.3)  | 4 (28.6)  | 5 (35.7)      | 3 (21.4) | 0 (0.0) | 14 (100.0) |
| 計             | 13 (22.4) | 20 (34.5) | 18 (31.0)     | 7 (12.1) | 0 (0.0) | 58 (100.0) |

## 【アンケート自由記述欄の回答 (抜粋)】

- ・ I could understand their major and their research as well as how much improvement they get after the course.
- ・ Different class activities makes classmates so close. So much fun in the class. We understand each other good & bad points and we always help.
- ・ Honestly said, even if I couldn't deeply understand all my classmates' field of theory during the presentation, I discovered more about them according to their research and their future plan.
- ・ I only don't understand some hard word. Also for research explanation, even in English I didn't understand beyond my major.
- ・ I could understand my classmates not so much by the final presentation alone because the terms they used are very difficult.

## 4. 6. 考察

ここまで、筆者がコーディネーターを担当した集中コースにおける修了発表の実践と、それに対する学習者の評価について検討してきた。本節ではこれらの結果を踏まえ、当初の課題(葛藤)が改善できたか否かについて考察する。

## 4. 6. 1. 課題への対処とその結果

当初の課題の第一は、テキストの学習進度が早く消化不良を起こしがちな一方で、発表の準備を負担に感じる学習者がいるという問題であっ

た。これについては、もちろんテキストの進度を遅くして負担を少なくするという対応も考えられる。実際、そのような提案を学習者に投げかけた学期もあったが、大多数の学生から「進度は落としたくない、できるだけたくさん勉強したい」「頑張るから今のペースのままがいい」という声が出て、結果的に進度の変更が行われることはなかった。しかし 4. 3. で紹介したように、修了発表を「研究者(の卵)としての私」を語る活動として位置づけ直し、テキストでの日本語学習と

発表での自己表現を結びつけることを試みた。その結果、学習者はテキストでの学習事項を修了発表の準備のためにもう一度咀嚼し、さらにそれを用いて他者に自分の大切なアイデンティティの一部を表明することで、自分の日本語能力の向上を実感することができるようになった。香川、青山(2015)は境界の特徴の一つとして境界変容(境界は固定的ではなく実践の中で変容する:本稿3.2.参照)を挙げているが、ここで紹介した事例では、日本語学習という文脈の中で「テキストの学習」と「発表」の間の境界を変容させ、両者を有機的につないだことが功を奏したといえる。

次に、日本語学習によって研究コミュニティへの参加を促進するという課題について考えると、これには2つの側面があるように思われる。すなわち、自らの過去を振り返り、現在なぜ日本にいるのか、これから日本の大学院で何をしたいのか、という見通しをもつための自己内対話を促すことによって、「研究者(の卵)としてのわたし」というアイデンティティを再構築するという側面と、実際に所属する研究室のメンバーとの関係性を構築するという側面である。第一の自己内対話についてみると、「修了発表で自分のライフプランを考えることができた」「自分のことをよく示すことができた」という問いに肯定的に回答した学生が7割前後にのぼった。母国等から日本へと、生活の基盤となるコミュニティそのものが大きく変化する留学の初期段階において、自分のこれまでの歩みと、留学の目的や将来の方向性について改めて検討し、それを他者の前で語るということは、留学生活への動機付けという意味でも意義があると考えられる。ただし、すでに確固としたライフプランを持っており、改めて考える必要はないと回答した学習者がいることにも留意が必要である。

研究室メンバーとの関係構築については、2014年度春学期に「修了発表が研究室メンバーとの関係構築に役立った」と回答した学習者は約6割で、「どちらともいえない」「反対」と回答した学習者が約4割であった。後者の学習者を精査すると、そのほとんど<sup>8</sup>が図1(3.2.参

照)でいう「直行移動」の学習者、すなわち、日本語予備教育を行う大学とは異なる大学へ進学予定、または、社会科学系の専攻で研究室がないため、集中コース受講中に研究室コミュニティとの日常的な接触を持っていない者であった。修了発表の準備を始める段階で研究室コミュニティとの関わりがある(すなわち、並行移動を行っている)場合には、修了発表に関する相談がしやすく、また、相談することによってその関係性が深まっていくという相乗効果があると考えられる。一方で、修了発表をする時期に研究室コミュニティとの関わりがない学習者にとっては、発表があるからといってわざわざアドバイスを求めに行くのは敷居が高いことであろう。つまり、修了発表は並行移動をしている学習者には研究室コミュニティへの参加を促進する媒介となりうるが、直行移動の学習者に並行移動への変化を促す媒介とはなっていなかったのである。香川(2011)は、学校インターンシップの課題を補う目的でインターン先や学年・学科を越えた学習集会をつくったところ、新しいつながりが生まれ、従来の境界が一定程度越えられた反面、当該の集会の中でこの会が現れる前にはなかった新たな境界が生まれた例を報告している。本稿の事例においても、日本語学習のコミュニティと研究のコミュニティとをつなぐことによって、今までは見えなかった新しい境界(学内に研究室がある人とない人、理系・医歯薬系の人と社会科学系の人)が可視化されるようになったといえる。こうした反省をふまえ、2015年度からは(コーディネーターの日本語教員から専門の指導教員に事前に協力依頼をしたうえで)学生が自分で指導教員にメールを送り、修了発表についてのアドバイスを依頼することを必須としている。その結果、発表会当日に参加する指導教員の数が増加し、本稿で紹介したアンケート結果でも2015年度にはおよそ7割から8割の学生が研究室との関係構築への効果を肯定的に捉えている。今後、こうした改善傾向が定着するのか、あるいは新たな課題が出てくるのか、推移を見守る必要があるだろう。

#### 4. 6. 2. 新たに見えてきた課題

従来からの課題については「文脈のつなぎ方の調整」によってある程度の改善ができたといえるが、さらに明らかになってきた課題もいくつかある。その一つは、日本語教室コミュニティにお

8 正確には6名中5名である。残る1名は、「発表時に指導教員や研究室のメンバーが聞きに来られなかった」ことを自由記述欄に書いている。



ける相互理解の促進についてである。修了発表で「クラスメートのことがよく分かった」と回答した者は全体の6割を切っており、専門用語をはじめとする語彙・表現の難しさから、特にクラスメートの発表の理解が難しいという声が複数きかれている。発表時にはプレゼンテーションソフトによる視覚情報があり、ワードリスト（発表者が自分の発表のキーワードをリスト化し、英語訳をつけたもの）も配布して理解を助けるようにしているが、それでも入門レベルの学習者にとって、自分の専門とは異なる内容を日本語で聞いて理解するのはかなり困難な課題であることは間違いない。

また、これは専門用語をはじめとする語彙的・言語的な問題だけではなく、修了発表という場で「誰に向けてどのような自分を示すのか」というアイデンティティ交渉の問題もはらんでいるように思われる。というのは、例えば専門の内容を非常に詳細に語ろうとする学習者に「オーディエンス（クラスメートや日本語教員）のことを考えて、もう少し平易で具体的な内容に」といったアドバイスをすると、「そんなことをしたら私の専門の奥深さ、面白さは見えなくなってしまう」「指導の先生が発表を見るのだから、専門分野のことを深く理解していることをしっかり示したい」といったような否定的な反応を示す学習者が少数ながら毎学期必ず存在する。専門家（の卵）であることをどのように捉えているのか、発表の聞き手として誰を優先するか（誰に聞いてほしいか）は学習者によって異なる。修了発表という実践の全体像を理解するには、今後、当事者としての学習者が修了発表をどのように捉えていたかについての詳細な分析が不可欠であろう。また、修了発表全体のデザインやコーディネーションは筆者が担当していたが、授業での発表準備は筆者だけでなく、非常勤講師やTAとのチームティーチングとして実施された。本稿はコーディネーターとしての筆者の「つなぎ方の調整」に焦点を当てて記述したが、他の担当教員が実践にどのように参加したか、教師間の連携・協働体制をいかに構築したかについても検討が必要である。修了発表という複雑な実践を、全ての参加者の視点から多面的に記述・分析し、実践のさらなる改善に反映させることが今後の課題といえる。

## 5. おわりに

本稿では、コミュニケーションアプローチの前提を主に学習の観点から再検討し、言語学習の教室を一つのコミュニティと捉えること、そして、日本語学習を教室外の彼・彼女が生きる世界や人生の道筋と接続させることの重要性を指摘した。またその一例として、研究留学生のための予備教育課程における修了発表の実践をとりあげ、発表に関連する文脈の接続のあり方を調整し、実践の中で生じる課題や葛藤を当事者としての筆者がどのように解決し、乗り越えていこうとしたかを記述した。

コミュニケーションアプローチの時代にも、コミュニティへの参加が語られることはあった。しかしその場合、学習者が「参加すべきコミュニティ」は専ら教室の外に、確固として存在するものと考えられていた。つまり、コミュニティの可変性は想定されておらず、新参者としての学習者がそこでの話し方や振る舞い方を学び、今あるコミュニティに「適応」していく必要がある、そして、教師は当該コミュニティにおける言葉遣いに精通した者として、学習者の適応を支援するための教育を提供する、という考え方である。

しかし社会文化理論の立場では、人は「活動に参加する中で、自らを創造しながら、社会も創造していく存在」（石黒, 2004, p. 2, 強調筆者）、そして「通常同時に複数のコミュニティに参加することによって、相異なるような複数のアイデンティティの間で悩み、調整を求められる存在」（石黒, 2004, p. 23）と捉えられる。ことばを学ぶことは、必然的に新しいコミュニティに参加することを意味する。そして、コミュニティの中で様々な道具を用い、人と関わりながら種々の活動を行っていく過程で、アイデンティティも変化していく。それは当事者にとって望ましい変化であることもあれば、葛藤を伴う辛い経験となることもあるだろう。さらに、参加者一人一人の参加のあり方が変わるにつれて、社会やコミュニティ全体も変化していくのである。

教師は、ことばの学習に関連するこうしたダイナミクスを理解し、学習者の学びと変化に寄り添い、また問題が生じた場合には、当事者一人一人とコミュニティ全体の双方に働きかけ、解決を図る役割を担っている。また、適切な学習活動をデ

デザインするには、学習者一人一人の参加している文脈をよく検討するだけでなく、先駆的な実践や研究の知見をふまえた上で、それを自らの教育実践の文脈にどのように活かしていくかも考える必要がある。そのためには、現場でともに教育に携わる同僚教師や、関連諸分野の実践者・研究者との議論や情報共有も必要不可欠であろう。こうした理論と実践の循環の中で「既存の活動の内部から変化を引き起こし、質的に新しい活動を創造・生成していく」（香川，2008，p. 470），すなわち創造的移動を引き起こしていくことが求められる。このように考えると教師とは、学習者が参加する文脈と、教育実践／研究の文脈を往還しつつ、教育／学習活動の創造的移動を促進する存在といえるのではないだろうか。

#### 文献

- Arnon, B., 義永美央子 (2015). ライフストーリーから見られた非漢字圏日本語学習者の漢字学習への動機づけ — L2 Motivational Self System の観点から『多文化社会と留学生交流』19, 13-34.
- 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.
- 石黒広昭 (1998). 心理学を実践から遠ざけるもの. 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』(pp. 103-156) 東京大学出版会.
- 石黒広昭 (2004). 学習活動の理解と変革にむけて — 学習概念の社会文化的拡張『社会文化的アプローチの実際 — 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』(pp. 2-32) 北大路書房.
- 香川秀太 (2008). 「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチ — 学習転移論から文脈横断論への変移と差異『心理学評論』51(4), 463-484.
- 香川秀太 (2011). 状況論の拡大 — 状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問う議論へ『認知科学』18(4), 604-623.
- 香川秀太 (2015). 「越境的な対話と学び」とは何か — プロセス, 実践方法, 理論. 香川秀太, 青山征彦 (編)『越境する対話と学び』(pp. 35-64) 新曜社.
- 香川秀太, 青山征彦 (2015). 『越境する対話と学び — 異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社.
- 佐々木倫子 (2006). パラダイムシフト再考. 国立国語研究所 (編)『日本語教育の新たな文脈 — 学習環境, 接触場面, コミュニケーションの多様性』(pp. 259-283) アルク.
- 佐藤慎司, 熊谷由理 (編) (2011). 『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.
- 佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編) (2015). 『未来を創ることばの教育をめざして — 内容重視の批判的言語教育』ココ出版.
- 澤田田津子 (2003). 日本語教授法に関する議論の流れについて — コミュニカティブ・アプローチの現在『社会言語科学』6(1), 138-148.
- ソーヤーりえこ (2006). 理系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化. 上野直樹, ソーヤーりえこ (編)『文化と状況的学習 — 実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』(pp. 91-124) 凡人社.
- 高見澤孟, ハント 蔭山裕子, 池田悠子, 伊藤博文, 宇佐美まゆみ, 西川寿美 (2004). 『新・はじめての日本語教育 1 — 日本語教育の基礎知識』アスク.
- 田中望 (1993). 教師の役割の新たな広がり『日本語学』12(3), 7-12.
- 田中望, 奥津令子, 小田切由香子 (1985). Council of Europe の言語教育プログラム『日本語教育』55, 31-47.
- 館岡洋子 (2005). 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ — 日本語学習者の読解課程と対話的協働学習』東海大学出版会.
- 西口光一 (2004). 留学生のための日本語教育の変革 — 共通言語の生成による授業の創造. 石黒広昭 (編)『社会文化的アプローチの実際 — 学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』(pp. 96-128) 北大路書房.
- 西口光一 (2012). 『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese — テーマで学ぶ基礎日本語 Vol. 1&2』くろしお出版.
- 西口光一 (2013). 『第二言語教育におけるバフチンの視点 — 第二言語教育学の基盤として』くろしお出版.
- 西口光一 (2015). 『対話原理と第二言語の習得と教育』くろしお出版.

- 根本浩行 (2012). 第二言語習得研究における社会文化的アプローチ『言語文化論叢』16, 19-38.
- 畠広巳 (1989). 常識としてのコミュニカティブ・アプローチ『日本語学』8(8), 76-94.
- 細川英雄, 三代純平 (編) (2014). 『実践研究は何をめざすか——日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.
- 義永美央子 (2009). 第二言語習得研究における社会的視点——認知的視点との比較と今後の展望『社会言語科学』12(1), 15-31.
- 義永美央子 (2013). 学習者の特性に配慮した基礎日本語教育のデザイン『留学生大量受け入れ時代に向けた大学における新たな日本語教育スタンダードの構築』(pp. 13-24) 平成 21～24 年度科研費基盤研究 (B) 21320093 研究成果報告書.
- 義永美央子 (2015). 第二言語教育における言語運用能力の評価の変遷『第二言語としての日本語の習得研究』18, 11-31.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jacobs, G. M., & Farrel, T. S. (2003). Understanding and implementing the CLT paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

■付記 本稿は筆者がアカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会で行った講演「日本語教師の「つなぐ」役割——複数の文脈を横断する学習者の支援を考える」(2016年2月27日, 於東京海洋大学)に基づき, 大幅な加筆修正を行ったものである。