

<報告・記録>

「学び合う授業」のあり方を模索する

—— 留学生への日本語教育実践報告 ——

金 丸 巧

東亜大学留学生別科
kanemaru@toua-u.ac.jp

1. なぜ、「学び合い」に着目するのか

なぜ、「学び合い」に着目するのか。筆者は、2019年4月に本学の留学生別科に着任し、留学生への日本語教育実践に取り組み始めたところである。これまで筆者は、「人間教育としての日本語教育」のあり方を探究するために実践研究を行ってきた。それは、日本語学習を通して、学習者が自分自身や他者への理解を深め、これまでの経験や現在の状況、将来への見通しなどを統合しつつ、自らの「生き方」を模索するような教育である。一方で、本学の教育理念^(注1)も、これからのグローバル社会において広い教養と豊かな人間性や感性を育む人間教育を目指すものであり、本学における留学生教育においても「人間教育としての日本語教育」は必要不可欠な観点であるといえるだろう。

このような背景から、本学において「人間教育としての日本語教育」の実践に取り組んできたが、次第に学生同士の「学び合い」の必要性を実感するようになった。なぜなら、自らの「生き方」の模索においては、他者との関係の中で様々な異なりや重なりが集まり、相互に作用し、参加者の学びや気づきに還元されるというプロセスが必要であり、その点で「学び合い」が重要な意味を持つからである。苦野(2014)は、「学び合い」について、多様な参加者の力を持ち寄ることで、「全員の実りある学びを達成することを目指す授業のあり方」(pp.107-108)であると述べている。本稿では、「学び合い」を学びに参加する者同士が、学び

の目的に向かって、自分の考えや経験を補い合い、影響を与え合い、新たな気づきを得る学びのプロセスと捉えたい。そして、筆者が実施した留学生への日本語教育実践を振り返ることで、学生同士の「学び合い」がどのように立ち現れるのかを明らかにし、「学び合い」を促すために必要な視点と、日本語教育における「学び合い」の意義を考察することで、「学び合う授業」のあり方を考えてみたい。

さて、筆者は、この約半期の間にいくつかの課題にぶつかった。本学の留学生別科では、「担任制」がとられており、一人の教師が一つのクラスを受け持つとともに、そのクラスの大半の授業科目を担当教師が担当することになっているが、筆者が授業を通して実感したことは以下の三点に集約できる。

1. 学生は、全体的に知識を受け取るという受身の姿勢が強く、自らが知識を発表したり、共有したりすることに消極的であること。
2. そのため、テキスト上の知識が授業内の大きな関心事となり、学生の姿が見えてこないこと。
3. さらに、日常的な学生同士の関係性は良好であったが、一方で、学習場面において、「学びの主体としての個人」への興味関心が低く、相互作用の中で気づき、学ぶという営みが生まれにくいこと。

つまり、教師主導型の学習スタイルに慣れている学生の学びのプロセスにおいては、教師と

学生、または学生同士の中で言語知識の伝達はあっても、学習者が自分自身や他者への理解を深めつつ、自らの「生き方」を模索するような学びにはつながりにくいという課題を感じた。

2. 実践の概要と分析の方法

本稿で取り上げる実践は、筆者が2019年4月から7月にかけて計画、実施した実践（全11回）である。本実践は、筆者が担任をするクラスの授業科目の一つである「作文」の授業である。

ここで取り上げる「作文」の授業は、主に、自己表現の方法として「意見文」のジャンルを取り上げ、その型を学習し、様々なテーマについて自分の意見をまとめ、文章として表現することを目的とした授業である。授業で取り上げ

たテーマは、基本的には指定された教科書に基づくものであったが、学生の経験や計画と結びつきやすいよう「教育」や「生活」、「結婚」、「子育て」、「仕事」といったテーマを意識的に選んだ。また、担当クラスが二年間の留学生別科を修了する直前のクラスということもあり、学部への進学や留学の振り返り、今後の目標などを考えるテーマを扱った回もあった（表1参照）。

なお、本稿において「作文」の授業を選んだ理由は、授業で取り扱うテーマが他の授業に比べ、学生自身の考えや価値観とより密接に結びつくものであり、それらのテーマをめぐるいくつかの活動を通して「学び合い」の様子を垣間見ることができたからである。

以上の実践を対象として、本稿では、毎実践後に筆者が記している「観察記録」と学生の作

表1 実践の概要

1. 授業科目名	「作文」	
2. 実践の期間	2019年4月～7月	
3. 実践の回数	11回（一回90分） 2019年7月16日現在	
4. クラス概要	<ul style="list-style-type: none"> ・クラス人数：23名（全員、非漢字圏学習者） ・日本語学習歴：1年～2年 ・日本語能力の状況：初級後半～初級終了レベル程度 	
回	テーマ	具体的な内容
1	学校・教育	「規則は厳しいが成績が良い学校と、成績が普通だが規則が厳しくない個性的で自由な学校のどちらが良いか。」
2	学校・教育	「子どもにとって自然が少ない都市より、自然が多い田舎で育つほうがいい。」
3	学校・教育	「子どもにとって一番大切なのは家族である。子どもにとって一番大切なのは友人である。どちらに賛成か。」
4	学校・教育	「男性も家事や子育てを手伝うべきだ。」
5	生活・暮らし	「人間にとって結婚は必要である。」
6	生活・暮らし	「団体旅行と一人旅のどちらがいいか。」
7	生活・暮らし	「試験が終わった後に聞きたい音楽はどんな音楽か。」
8	留學生活と私	「日本へ留學した意義は何か。」
9	留學生活と私	「私の長所と短所。」
10	留學生活と私	「母国と日本の関係のこれから。」
11	仕事・就職	「大きくて安定した企業と、小さくても働きがいのある企業のどちらに就職したいか。」

文やワークシートといった成果物を分析データとして用いた。そして、「学び合い」を、「学びに参加する者同士が、学びの目的に向かって、自分の考えや経験を補い合い、影響を与え合い、新たな気づきを得る学びのプロセス」と捉え、どのように学生同士が考えや経験を補い合い、影響を与え合い、新たな学びや気づきにつながったのかを分析の観点とした。

3. 実践の様子

第一回目の授業では、授業オリエンテーションを兼ねて、「意見文」を学ぶ目的と意義を説明し、「意見文」の型を学ぶためのプリントを配布して大まかな作文の流れを確認した。その後、この日のテーマにもとづいて全員が同じ原稿用紙に作文を書いた。その日の観察記録では、次のように記している。

観察記録① (190405)

それぞれ書くスピードに、ばらつきがある。学生それぞれの日本語レベル、語彙レベル、集中力、考える力、背景知識、これまでの書く経験など大きく影響しているように見えた。(中略) 一方で、やはり一人では考えが出てこない(または、考えられない)学生も何人かいる。

この授業では、「意見文」の型を理解し、テーマについて考えをまとめ、文章化していくことができる学生がいる一方で、書く力や、これまでの書く経験、書く活動に対する姿勢、テーマへの関心度といった様々な理由から、なかなか活動に取り組めない学生も見られた。

第一回目の授業を終え、第二回目の授業までに三点を修正することとした。それは、①授業開始時に、前回の授業で書かれた作文のうち数名分の作品を取り上げ、許可を取った上で全員にコピーを配布し、全体でフィードバックを行うこと、②作文に取り掛かる前にクラス全体で「ブレインストーミング」を行い、アイデアや言葉を共有すること、③原稿用紙は、マス目だけのものと、「意見文」の型に沿って書ける

ようなガイド付きのもの(図1参照)の二種類を準備し、学生が選択できるようにすること、の三点であった。このような工夫の結果として、第二回目以降の授業では、次のような様子が見られた。

観察記録② (190412)

フィードバックとして、Aさんの意見文のコピーを全員に配り、教師が朗読した。その後、本日のテーマに関する語彙を導入し、前回はしなかった「ブレインストーミング」を行った。「都市のいいところ、田舎のいいところ」を確認したうえで作文にとりかかった。今日の授業で良かったのは、Aさんの作文をみんなが真剣に読んでいたことである。良いモデルとしての効果があったようで、例えば、Bさんは作文を書く際に何度かAさんの作文を見返して表現を真似ようとしていた。ブレインストーミングも効果的だったようだ。一人で考えるのが難しい学生にとってもアイデアを共有することで書き始めやすくなった様子だった。Aさんは、賛成か反対かに対して、「両方良いところも悪いところもあると思う」と話す。教師が配布した原稿用紙のパターンは無視して、「Aさんのパターンで意見文を書いても良い。ただし、少し表現が難しくレベルが高いよ」と伝える。Aさんは見事、最後まで書き上げた。Aさんの考えを聞いて、Cさんも「両方」というアイデアで作文を書いていた。

Bさんが、Aさんの作品を何度も読み返していたのが印象的であり、筆者も観察記録に記していた。もちろん、前回とテーマは異なるのでそのまま書き写したり、意見を真似したりするといったことができるようなものではない。Bさんは、自分の作文と、Aさんの作文を行ったり来たりしながら第二回目のテーマについて「意見文」を書き上げた。

一方で、全体でのブレインストーミングや選択できる原稿用紙も、学生にとっては活動に参加しやすくなるためのしかけとして働いていたように見える。特に、この日の授業でモデル文

2019年〇月〇日 (〇)		氏名 _____	
〇クラス 作文			
子育てのことば			
1	() 6	(
2	() 7	(
3	() 8	(
4	() 9	(
5	() 10	(
テーマ			
1. 意見			
2. 理由と例			
3. 反論			
4. 結論			

図1 原稿用紙の工夫

として取り上げられたAさんは、筆者が準備した枠組みを越えて、「両方良いところもある」と主張した。筆者は、学生の主張を受け入れ、自分の主張を伝えるための表現を調べながら書くことを積極的に勧めた。こうした場面は、別の回のAさん以外の学生においても見られた。例えば、Dさんは、「安定した企業と、小さくても働きがいのある企業」というテーマにおいて、「企業ではなく、フリーの仕事がしたい」と主張した。

さらに、重要な点は、こうした学生たちと教師のやりとりが、クラス全体に明示的に共有されることで、テーマに対する他の学生の考えや向き合い方にも少なからず影響を与えている様子が見られたことである。Aさんが「両方」と主張するのを聞きながら、Cさんも「両方」というアイデアを参考にしながら作文を書いていたのである。

また、クラス内での影響関係という点においては、教師である筆者の関わり方も意味を持っていたということが見えてきた。次の観察記録③では、テーマをめぐる学生同士のやりとりにおいて、教師である筆者もまた、学生と同じ目線で意見をやりとりする存在として関わっている。

観察記録③ (190510)

「結婚」がテーマであったが、今日は、学生から教師に対する質問が飛んできた。「先生はいつ結婚しますか?」「結婚したいですか?」いつもはテーマについての意見交換も活発になるまで時間がかかるが、今日は学生から色々と話題が出た。これはチャンスと思い、いろいろと本音で話すようにした。結婚について周囲の人からどんなことを聞かれるかとか、独身と結婚のそれぞれの良さなど、私からも意見を伝えてみる。すると、学生も「私の国では……」と意見が上がったり、母語で教え合ったりして、テーマと向き合っている様子だった。

この日のテーマが「結婚」についてだったため、学生も様々な興味や理想があったと思わ

れ、それがいつもより活発な意見交換になった理由の一つと考えられる。しかし、この場面では、筆者自身も学生と同じ目線で「結婚」というテーマと向き合い、自分事としてテーマを捉え、「本音で話す」ことを心掛けたこともまた、それ以降のやりとりを促すきっかけとなっていることが分かる。ある学生が「私の国では……」と話し始めたことで、学生同士の「結婚」をめぐるやりとりが生まれ、それが作文を書く材料として参照されていたかもしれない。こうした様子は、例えば、「家事」を扱った第四回の授業では、教師が日本での家事分担の状況について話したことで、ある学生が「私の国では1, 2歳の頃はお母さんが見て、3歳ぐらいになると幼稚園やおじいちゃんおばあちゃんが見ることが多い」と発言し、それが全体に共有され、他の学生にとってのヒントになっていたという場面もあった。

以上が、筆者が実施してきた「作文」の授業において垣間見ることができた「学び合い」の場面である。以降、これらの場面から「学び合い」を促すために必要な視点と、日本語教育における「学び合い」の意義を考察し、「学び合う授業」のあり方を考えてみたい。

4. 考察

実践から、「作文」の授業を通して、学生はテーマをめぐる様々な考えや価値観を交換し、他学生のそれらを参考にしつつ、自分の考えや立場を「意見文」という形で表現しようと活動に取り組んでいた様子が明らかになった。本稿では、このプロセスを「学び合い」の一つの形として捉えたい。では、この「学び合い」が促された要因は何だったのだろうか。筆者は、その要因を考える上で、「学びの責任」と「対話相手としての教師の関わり」を重要な視点として挙げたい。

4.1. 学びの責任

フィッシャー & フレイ (2017) は、「責任の移行モデル」を示し、教師の責任が100パーセントである状態から、学習者の責任が100パー

セントである状態へと移行していくプロセスにおいて、「自立した学び手」が育つと述べている。そのプロセスは、教師が責任を持つ「焦点を絞った指導」、「教師がガイドする指導」、学習者が責任を持つ「協働学習」、「個別学習」に分けられ、これらの四つの段階が相互に行ったり来たりすることで、学習者の学びが最大限になるとされている。この中で「協働学習」は、「あなた方は協力してします」(フィッシャー&フレイ 2017. p.33)と説明され、教師から学習者へ責任が移行する段階とされている。

本稿の実践でも、学生が「学びの責任」を引き受け、目の前の学習に自分事として取り組もうとした際に、学生同士の協力や影響関係が生まれたといえる。例えば、観察記録②において、Aさんが都市にも田舎にも両方良いところがあると発言したのに対して、教師が事前に準備された書き方以外を認め、自分の主張を表現することを勧めたことで、教師からAさんに「学びの責任」が移行したと考えられる。また、他学生の作品のコピーを配布しフィードバックする活動や、学生の書く力に応じて選ぶことが出来る原稿用紙の工夫などが、学生にとっては、「意見文」を書くというクラス共通の大きな目的に辿り着くための複数の道筋となり、ある学生は他の学生の書き方を参考にしながら、ある学生は「意見文」の型に沿って書きながら学生自身が自分の学びを設計し、責任を引き受けることにつながったといえる。さらに、ある学生が「学びの責任」を引き受けたことによって、他の学生への影響関係が生まれるきっかけとなったと考えられる。学習を自分事として捉えられたことでテーマに対する学生の考えや価値観がより明示的にクラス内で共有されていったからである。その共有をきっかけに他の学生が作文を書くヒントを得たり、日本語や母語によるやりとりが生まれられたりした。

4.2. 対話相手としての教師の関わり

さらに、教師の役割も学生同士の「学び合い」に少なからず影響を与えていたといえる。「学び合い」における教師の役割の重要性については、前掲の苫野(2014)でも、教師に求め

られる力量として、「一人ひとりの学びを支え導くとともに、「学びの協同化」をファシリテート(促進)する力」(p.111)を挙げている。本稿の実践において、教師である筆者を介して学生同士のやりとりが促された様子が明らかになった。教師と学生は、ある一面では、「教える—教えらえる関係」であることは間違いないが、その関係性は多面的であるべきなのではないか。今回の実践においては、例えば「結婚」や「子育て」をテーマとした回では、筆者自身の経験や考えを「教師」としての立場ではなく、対話相手としての立場からやりとりに参加していた。そうすることで、筆者からの発言が、教師から伝達される知識としてではなく、一個人の意見として学生に受け止められたのではないだろうか。それによって学生は自分の意見をぶつけることができ、さらに発展的なやりとりとなって学生の意見に影響を与えるきっかけとなったといえる。教師が「学び合い」をファシリテートするためには、まず、教師自身が何を、どのように考えるのかを語ることが重要であり、その点においては、対話相手としての関係性が重要な意味を持つといえる。

5. 日本語教育実践における「学び合い」の意義

本稿では、筆者が実施した留学生への日本語教育実践を振り返ることで、学生同士の「学び合い」を促すために必要な視点を考察した。その結果、学生同士の「学び合い」においては、学生が「学びの責任」を引き受けること、さらに、教師が対話相手として学生と関わるということが重要であることが明らかになった。

それでは、最後に、日本語教育における「学び合い」の意義を考えてみたい。「学び合い」とは、教育全般において重要なプロセスであるが、日本語教育実践において「学び合い」を目指すことはどのような意味を持つのだろうか。現在、「人間教育としての日本語教育」の意義が注目されている一方で、「母語話者のように」や「〇〇検定〇級」を目指すといった基準に沿ったカリキュラムが数多く行われていることも

事実である。しかし、「学び合い」の実践は、学習者が自らの学びに責任を持つという意味において、どこかにある誰かが決めた基準ではなく、私の中にある基準に基づいた学習を支える日本語教育としての可能性を秘めているのではないだろうか。それが、「人間教育としての日本語教育」につながるはずであり、日本語教育における「学び合う授業」のあり方だと考え

る。

本稿では、筆者が着任してから約半期の間に行われた、ごく断片的な実践の報告であり、「学び合い」の実態も、成果も十分に示すことはできていないだろう。しかし、今回明らかになった可能性をさらに探究しながら、「学び合う授業」をいかにして目指していくべきかを考え続けていきたい。

〔注〕

1. 本学の教育理念は、「他人のために汗を流し一つの技術を身につける」「地域に生きグローバルに考える」「友と出会い友と生きる」である (<https://www.toua-u.ac.jp/#> 2019年7月16日 閲覧)

参考文献

1. 苫野一徳 (2014) 『教育の力』 講談社現代新書
2. ダグラス・フィッシャー, ナンシー・フレイ (2017) 『「学びの責任」は誰にあるのか「責任移行モデル」で授業が変わる』 (吉田新一郎訳) 新評論