

「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義

— 2013年度「日本語」Ⅰ～Ⅲの振り返りを通じて —

As The meaning of communication Experience at Japanese class

— A reflection from “NIHONGO Ⅰ～Ⅲ” (2013) —

山 本 晋 也

1. 研究の背景と目的

徳山大学の留学生対象科目は、大学での学びを実現するための土台となる日本語能力の獲得を目的とした「日本語」Ⅰ～Ⅴ、日本で生活する留学生のキャリアアップを視野に入れた「日本事情」Ⅰ～Ⅲの2つが柱となっている。このうち、本稿で取り上げる「日本語」Ⅰ～Ⅲ¹⁾は、主に入学直後の1年生を対象に、「日本語の初級語彙・文型を理解し、運用できるようになる」「学習した語彙・文型を用い、簡単なコミュニケーションができるようになる」ことを目標として、設置されたクラスであった。そして、このクラスが、2013年度に私が担当する幾つかの講義のうちの、中心となるクラス²⁾であった。

では、徳山大学で学ぶ留学生にとって、「語彙や文型を理解し、簡単なコミュニケーションができるようになる」ということは、一体誰と、どのようなコミュニケーションを図ることなのだろうか。そのことが彼ら/彼女らの現実や将来に、いかなる意味を持つのだろうか。そして、「日本語」Ⅰ～Ⅲは、徳山大学で学ぶ留学生にとって、どのようなクラスとしてあるべきなのだろうか。

1) 「日本語Ⅰ」「日本語Ⅱ」「日本語Ⅲ」は、それぞれ1週間2コマ(1コマ90分)の授業から構成されており、留学生はこれら3科目をセットで受講することが原則となっていた。

2) 2013年度の私の担当講義(前期10コマ、後期9コマ)のうち、「日本語」Ⅰ～Ⅲは計6コマを占めていた。

本稿は、以上の問題意識に基づき、2013年度の「日本語」Ⅰ～Ⅲの教育実践を振り返る。そして、「日本語」Ⅰ～Ⅲに参加した留学生を対象としたインタビュー調査を通じて、同科目に参加した留学生が、そこでどのような体験をし、どのような学びの実感を得ていたのかを明らかにする。その知見に基づき、「日本語」Ⅰ～Ⅲが、留学生に果たすべき役割と、そのための科目としてのあり方について論じることが、本稿の目的である。

日本語教育を支える理論的背景や教育実践の文脈が多様化する中で、具体的な教育の目標や目的をどのように定めるかということは、個々の教育機関や、それに関係する個人の間で位置づけが難しい問題である。しかし、だからこそ、この問題は様々な組織・個人の間で、入念に議論されるべき問題でもあると言える。だが、細川（2011）が「語彙・文型とその用法・機能を教えることがその教育内容に相当するという考え方が依然として支配的である」（p.22）と指摘するように、多くの日本語教育の現場では、その社会的位置づけや、具体的な教室活動の目的や内容が暗黙のうちに規定されていることが多い。本稿がめざすのは、そうした前提を、教室活動の省察や、その場の参加者の実感をもって、捉え直していくことである。

以下、続く第2節では、「日本語」Ⅰ～Ⅲが置かれた実践の文脈について確認する。第3節では、本稿の調査および分析の概要を述べる。そして、第4節、第5節にて留学生の体験と学びについて記述し、第6節にてその考察を、第7節にて本稿の結論を述べる。

2. 研究の枠組みと分析の視点

本稿執筆時点（2014年4月）において、徳山大学には約180名の留学生が在籍している。以降の論を進める前に、本節では、徳山大学の留学生と、「日本語」Ⅰ～Ⅲが置かれた文脈について確認したい。

2.1 クラス概要と実践の文脈

「日本語」Ⅰ～Ⅲは、レベル別にa、bの2クラス（後期は人数の関係上d

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義
クラスのみ)に分かれており、受講生は、学期開始前のプレイスメントテ
ストによって、受講するクラスを振り分けられる。本稿にて取り上げるのは、
私が担当した2013年度前期「日本語」Ⅰ～Ⅲ bクラス、および、2013年度後
期「日本語」Ⅰ～Ⅲ dクラス³⁾の事例である。

「日本語」Ⅰ～Ⅲ b/dクラスは、テキストとしてスリーエーネットワーク
社の「みんなの日本語初級Ⅰ(16課から)」「みんなの日本語初級Ⅱ(45課まで)」
を使用し、語彙・文型を段階的に提示しながら、それらの知識の積み上げ学
習を行う「構造シラバス」の考え方にに基づき設計・実施された。おおまかな
授業の流れとしては、当該課の語彙・表現の確認から始まり、新出文型の導
入・練習を経てタスク活動に移るという、いわゆる総合的な「日本語」の授
業として、多くの教育機関で採用されているオーソドックスなものであった。
それらの活動に、学習内容の定着確認のための小テストや、課末に提出する
宿題の確認、および数課ごとの復習の時間などを加え、大体2.5～3コマで
テキストの1課を終了するという進捗で進んだ。

だが、上記のような活動では、日本語の言語知識(語彙・表現)の定着と
いう面ではある程度の成果が期待できるが、そのことで実際に日本語を用い
たコミュニケーションに不自由しなくなるかといえば、やや疑問があった。
そして何よりも、こうした日本語授業を行うのであれば、彼ら／彼女らがこ
の徳山大学で日本語を学ぶことの意義が見失われているように感じた。そこ
で、テキストを中心とした授業の流れに加えて、この「日本語」Ⅰ～Ⅲでは、
課題解決に向けて、クラスメイトや大学の内外の人々との相互行為(=イン
ターアクション)を行っていく「グループ活動」を取り入れることにした。

2.2 「グループ活動」のデザインと実施

グループ活動のデザインに関しては、問題の発見と解決を通じて「読む・
書く・話す・聞く」という四技能の総合的な伸長をめざした、細川(2004)

3) 後期に関しては、他1名の教員とのチーム・ティーチング形式で行い、山本は日
本語Ⅰ、日本語Ⅱの計4コマを担当した。

の「総合活動型日本語教育」を参考にした。教室活動としての具体的な手順は、以下の通りであった。

- 1) 各課の終了後に、課の話題に関連したテーマを設定し、そのテーマについて、自分の意見を200字～400字程度で文章としてまとめる。
- 2) ランダムに3～4人のグループを組み、先ほどの文章に基づきグループ内で意見交換をし、質問、感想などを述べ合う。
- 3) グループの中から1名が代表として自分の意見を発表し、それについてクラス全体でコメントをする。

テーマは、教師側から提案することもあれば、学生側から提案することもあった。主な内容は、自分のことを表現するもの（例えば、性格、故郷、家族、将来の夢など）や、自分の考えをまとめるもの（日本の良い所・悪い所、割り勘制度についてなど）であった。また、詳しくは後述するが、こうしたテーマへのアプローチとして、クラス内での作文やディスカッションに加え、クラス外でのアンケートやインタビュー調査なども取り入れた。作文やディスカッションは、授業内の45分～90分で完結するものであったが、テーマによっては、当日のコメントを受けた後に各自が作文を書き直し、翌日またグループディスカッションへと発展していくときもあった。

こうしたグループ活動を授業に取り入れた理由は、個人、グループ、クラス全体、そしてまた個人へと戻っていく表現活動を繰り返すことで、設定された課題に対して自らの意見をまとめる思考力や、その考えを他者に伝えるための表現力を養うことにあった。更に、教師、学生、学生相互間のインターアクションを繰り返すことで、教室内に「支持的風土⁴⁾」(supportive climate) (縫部1999,p.98)を醸成することを目的としていた。

テキストベースの学習と、そこから派生したグループ活動を繰り返しつつ、約3か月の「日本語」Ⅰ～Ⅲは終了した。では、一連の取り組みを通じて、

4) 「互いの個性を尊重し合い、容認し合うような心理的雰囲気」(縫部1999,p.98)

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義
留学生らはどのような体験をし、何を学んでいたのか。第3節では、本稿の
調査および分析の概要について述べる。

3. 調査および分析の概要

3.1 調査概要

以上の活動を振り返るため、2014年2月に、「日本語」Ⅰ～Ⅲに参加した留
学生を対象にインタビュー調査を行った。インタビューは、全て山本の個人
研究室にて行い、1対1の形式で、計6名に対してそれぞれ約30分～1時間程
度実施した。以下に示す表1は、インタビュー調査協力者の概要である。なお、
個人の特定を避けるため、本調査においては、協力者は全てA～Fの仮名表
記とし、また、国籍、性別などの個人情報を非公開とした。

表1 調査協力者の概要

調査協力者	受講時期	日本語学習歴	所属学部
A	2013年前期	3ヶ月（海外）	福祉情報学部
B	2013年前期	1年（海外）	経済学部
C	2013年前期	6ヶ月（国内）	経済学部
D	2013年後期	1年（海外）	経済学部
E	2013年後期	1年3ヶ月（海外）	経済学部
F	2013年後期	2ヶ月（海外）	経済学部

インタビューは、本人の同意のもと、全てICレコーダーによる録音を行っ
た。形式は、留学生の体験と学びを明らかにするという本稿の目的に沿い、
非構造化インタビューの形式をとった。具体的には、まず、「日本語」Ⅰ～
Ⅲに参加しての感想を聞くところから始まり、その後本人の語りに対して私
（山本）が感じたこと、疑問に思ったことなどを適宜質問していく形で進行
した。本稿における分析データは、インタビューの録音記録、その内容を文
字化したトランスクリプト、インタビュー時の学生の様子や私自身の気づき
などを記録したノート、そして、2013年度「日本語」Ⅰ～Ⅲの授業記録、の

4点である。

3.2 分析の視点と表記

本稿は、授業の担当教員が、授業改善をめざして授業記録などのデータを振り返る「アクションリサーチ」(Action Research)という性格を持つ。アクションリサーチは、「毎日の実践からデータを収集し、将来の実践に向けて何か判断をするために分析するもの」(Wallace 1998,p. 4)であり、本稿では、日本語クラスを通じた留学生の学びの実感を分析対象とし、その知見を将来の授業設計に役立てることを目的としている。そこで、本稿では、授業記録や留学生へのインタビュー記録などの多様なデータを収集し、総合的分析を行った。

分析は、3.1で述べた4つのデータに基づいて行い、トランスクリプトを見ながら、録音記録を聞き返し、個々の留学生が「日本語」Ⅰ～Ⅲにおいてどのような経験をし、その経験をどのように認識しているのか、更に、その経験から何を学んだと感じているのかという学びの実感につながる部分を抜き出した。その結果として、本稿では、前述の表1に示した留学生A、Dの2名の語りに注目し、分析を行った。留学生A、Dの語りに対して、授業記録や当時の授業背景などを加えていったものが、以下第4節、第5節の記述である。

なお、インタビュー内容の表記に際しては、幾つか語彙・表現の誤用が見られるが、留学生の声を忠実に再現するために、あえて訂正を加えず原文のまま表記するようにした。

3.3 調査倫理について

調査実施にあたっては、1) 本調査の趣旨、2) この調査は本人評価には一切関係がないこと、3) 本調査の申し出を断ることは、本人に何ら不利益をもたらすものではないこと、4) この調査結果は私(山本)の研究に対してのみ使用し、それ以外には一切使用しないこと、5) 調査結果を研究データとして使用する際には、仮名を原則とし、本人を特定できるような一切の要

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義
因を排除することを、口頭にて確認した。また、今回の原稿化に際しても、
改めて確認をとった。

なお、インタビュー中の（* ）で示された部分は、インタビュー時
のメモに基づいた山本による補足表現などを表している。また、人物名はX、
Yなどの仮名表記を原則とし、国籍や性別など本人特定へとつながる恐れのある
部分は、◎◎等の記号を用いて表記した。

4. 2013年度前期「日本語」Ⅰ～Ⅲの振り返り ―留学生Aの語りを通じて―
2013年度前期の「日本語」Ⅰ～Ⅲ受講生は、同年4月入学の1年生9名であっ
た。その内訳は、中国2名、台湾1名、ベトナム2名、韓国4名であり、性別は、
男子学生6名、女子学生3名であった。また、日本語レベルは、あいさつが
出来る程度のゼロビギナーから、1年以上の滞日経験を持ち、簡単な会話で
あれば問題のない学生までと幅広く、多様性に富んだクラスであった。

4.1 「初めは祖国に帰りたかった」

留学生Aは、そのような2013年度前期「日本語」Ⅰ～Ⅲの受講生の1人であ
った。来日当初、Aは比較的口数が少なく、クラスでもおとなしい学生であ
った。クラスに溶け込み、日本語での発話に自信を持ってもらえるよう、
私は意識的にAに話しかけるようにしていたが、そのどことなく不安げな様
子から、果たしてこれで4年間の留学生生活をうまくやっっていけるのかとい
う不安を感じていた。

しかし、そんなAだったが、やがて日を追うにつれ、次第に表情が明るく
なり、口数も増え、また、留学生生活を前向きに捉えていく様子が見て取れる
ようになった。こうしたAの肯定的な変化は、なぜ、何をきっかけとして生
じたものだったのだろうか。そこに、日本語クラスの活動はどのような影響
を与えていたのだろうか。それが、私がAをインタビュー対象者として取り
上げた理由だった。

山本：(中略) そう、明るくなったね。最初A結構こうしてた（*うつむく様子）もんね。

A：私は、何でもできないと考えることも多いし、とても寂しいし、友達はこちらには全然いないかなと考えることも多いし、授業も難しいし、全然明るくなることができませんでしたけど、だんだん授業に出たら、いいでした。

山本：クラスメイトよかった？

A：はい。X（*仮名・クラスメイト）とか、Y（*仮名・クラスメイト）とも日本語でよく話しました。XとYも◎◎（*国名）人だから、授業が終わったら、「一緒に遊ぼうよ」と言ってくれて、でも私は「えー、大丈夫かな」と思って家に帰りましたが、でも今は、まず先生とか学生とか「今日の授業で、これ学びました」とメッセージ送って、「今日先生が、こんな言葉話しました」とか、いろいろ話しながら友達もできて、生活も面白くて、実は、初めは◎◎に帰ろうかなと思いましたが、でも今は、こんな生活も面白いから、4年間この学校で勉強して卒業して、就職もこっちでしょうと考えています。

入学当初のAのどことなく寂しげな様子は、親しい友人の不在による孤独感や、慣れない海外での生活に伴う無力感に加え、学習に対する不安など、様々な原因の積み重ねによるものだった。それらの不安が重なったことで、始めは「祖国に帰りたいかった」ということを、Aは繰り返し語っている。こうしたAの正直な気持ちを知り、私は、来日間もない留学生が、精神的に不安を抱えやすい状況にあるということ、改めて痛感した。

4.2 対人関係の難しさ

では、そんなAが、「こんな生活も面白いから、4年間この学校で勉強して卒業して、就職もこっちでしょう」と語るまでになった背景には、何があっ

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義
たのだろうか。

山本：それは、友達がいないから、

A：はい。友達もいないし、私ちょっと、人との距離をいると、この人と話さない時、この人は私ちょっと嫌いかなという考えがあるので、こっちで友達が一人もいなかった。でも、日本語を勉強しながら、色々おもしろい人もいて、人々は全部友達になりたいかなと考えて、段々友達ができました。日本人とか台湾人とか、韓国人とか。だから、今は帰りたいと思わないです。前は、ずっと思っていました。

Aは続けて、「対人関係の難しさ」を来日初期の不安要素として挙げ、「他人が自分をどのように見ているか」を気にするあまり、同じような境遇に置かれているはずのクラスメイトとも、どのように接すればいいか迷っていたと語る。しかし、その悩みは、日本語の学習を通じて、次第に友人が出来ていくことで、解決されていったという。

ここで、2013年度前期「日本語」Ⅰ～Ⅲの授業記録を見返すと、確かに、クラス開始から1か月～2か月を経て、クラス内で国籍を問わず日本語で会話する場面が見られるようになり、より積極的な対話の雰囲気が出来ていたように思われる。実を言えば、私自身は、新しい職場でどのように授業を運営していくか、試行錯誤を繰り返していた時期であった。しかし、こうしたクラスの雰囲気に助けられ、テキストベースの学習と、作文やディスカッションを中心としたグループ活動を繰り返しながら、次第にこのクラスにあったやり方を確立していくことができたように思う。では、Aのこうした肯定的な変容に、日本語の授業はどのような影響を与えていたのだろうか。

4.3 グループ活動を通じた人間関係の構築

山本：やっぱりその気持ちが変わったのは、友達とか、

A：私日本語の授業で、日本語のグループ活動がとても良いと思いまし

た。なぜなら、このグループ活動をした時、グループ活動の問題じゃなくて、この問題を解決するために、この人と話しましたから、この問題を答えるだけじゃなくて、この人が知っていることを教えて、私が知っていることを教えて、いっしょに答えを見つけるために熱心になることが、一番私に良かったです。

山本：あー、そうかそうか、いっしょにグループで話したもんね。私もやっぱりそういうことを考えて、できるだけグループでやってほしいなと思ってます。

A：初めは、「◎◎人がいいかな」と思ったけど、段々あとは、「こんな人としたらどうかな」とか「こんな人としたらどうかな」とか、いろいろ知った時は、「この人はこんな性格があるね」「こんな言葉を使うね」とか、考えるのがちょっと面白かったです。

Aの肯定的な変化の背景にあったのは、他者（クラスメイト）へと向かう自らの視点の変容と、それに伴う他者理解の経験であった。そして、他者との関係性を築いていくためのきっかけとして、Aは日本語の「グループ活動」を挙げる。

2.2で述べたとおり、「日本語」Ⅰ～Ⅲで行ったグループ活動では、まず自らの考えをまとめ、クラスメイトと話し合い、時に意見をぶつけ合いながら、グループ間での合意を見出していく協働作業を必要とする。Aの言った「この人が知っていることを教えて、私が知っていることを教えて、一緒に答えを見つけるために熱心になること」は、まさしく協働で物事を成すために必要な要素であり、その課題解決の過程で、自分自身に対する理解を深め、また、他者への理解も深まっていく。

協働的学習の目的について、館岡（2007）は、「課題を遂行するという狭い意味での学習の目的」と、「仲間といっしょに学ぶことによって人と人との社会的な関係を築くことを学び、さらには自分自身というものに気づき自分自身を発見していくという広い意味での学習の目的」の2点を挙げている。

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義

この観点からAの語りを理解するならば、Aにとっての日本語の学びとは、グループ活動において、テーマについて自分の意見を述べ、クラスメイトの意見を聞きながら課題解決へと向かう過程で、ある先入観を持っている自分に気づくことであった。そして同時に、課題解決のための対話を通じてその先入観を捨て、共に学び合う存在としてクラスメイトを理解することであったといえる。

4.4 困難を解決するための、人や場所のつながり

Aは、「日本語」Ⅰ～Ⅲのクラスにおいて、特にグループ活動を通じて、次第にクラス内の人間関係を構築していったこと、そして、来日当初の不安を乗り越えていったことを、何度も「楽しかった」という言葉で表現した。「日本語」Ⅰ～Ⅲの運営に関しては、様々な場面で不安定な部分もあったが、ここに一定の成果を確信した私は、続く2013年度後期の「日本語」Ⅰ～Ⅲにおいても、この方向性を保ちつつ授業に臨むことを決意した。

それでは、こうした「日本語」Ⅰ～Ⅲのクラスにおいて、Aが困難を感じる点はなかったのだろうか。

山本：日本語Ⅰ～Ⅲは、教科書やって、最後作文書いて、グループで発表して、だもんね。いつもね、あの日本語の授業で、じゃあ、今楽しかったこと色々分かったけど、大変だったことはあるかな。

A：大変だったことは、ちょっと、なんか、私が「これが宿題かな」、「これは何かな」とか、たまに先生が時々はこちらで、黒板に書きましたけど、書かなくて、周りのみんながたくさん話していて、「これが宿題です」と言われた時、「え、何、何」と思いました。これが一番大変だったです。

Aにとって授業中の困難は、教師の指示が聞き取れない場合があること、更に、そのような場合でも、周りに相談することができないということであった。実は、このような指示の出し方や、授業進行の速度に関しては、他の学

生とのインタビューでも授業中の困難な点として挙げられていた。この点は、私自身の今後の授業運営における改善点として、注意していく必要がある。

しかし、また一方で、学習上の困難を抱えた学生に対して、相談をする人や場所を築いていくことも、留学生の学習支援において必要なことである。Aの場合は、こうした困難も今ではクラスメイトに積極的に質問し、解決できるようになったが、それでも、一旦日本語のクラスを離れると、頼れる人や場所がないということを、インタビューの最後に語ってくれた。このことは、「日本語」Ⅰ～Ⅲに限らず、留学生の学習支援の問題として、今後も考えていく必要があるだろう。

5. 2013年度後期「日本語」Ⅰ～Ⅲの振り返り —留学生Dの語りを通じて—

ここまで、留学生Aの語りから、2013年度前期の「日本語」Ⅰ～Ⅲを振り返ってきた。本節では、続く2013年度後期のクラスに参加した留学生Dの語りを中心に、その体験と学びについて見ていきたい。

5.1 「日本人といっしょに交流は恥ずかしい」

2013年度後期の「日本語」Ⅰ～Ⅲ受講生は、9月入学の1年生10名であった。その内訳は、中国8名、台湾2名であり、性別は、男子学生8名、女子学生2名であった。

特に、前期と異なる点としては、ほぼ全員が日本国外で日本語を学んだ学習者であり、中には、同じ教育機関から進学してきた学生がいるということである。そして、全員が中国語圏の出身学生であったことから、クラス内の共通語として中国語が選択可能であり、また、頻繁に使用されていた点がクラスに与えた影響は大きい。日本語クラス内での母語（共通語）使用については、媒介語による理解の促進や、親和的雰囲気構築というメリットもあるが、同時に、共通語を使用することによって、その共通語が用いられるコミュニティから、なかなか離れられなくなってしまうというデメリットもある。授業記録を振り返って、私自身の実感から言えば、この2013年度後期「日

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義

本語」Ⅰ～Ⅲにおいては、後者の方が、その影響が大きいように感じられた。

そうしたクラスの中で、留学生Dは、入学以前に1年以上の日本語学習経験があり、日本語による意思疎通にも、それほど大きな困難を感じない学生であった。真面目な性格で、授業での課題もしっかりとこなす一方で、積極的に教室活動の中心を担う場面も見られた。それゆえ、ややもすれば「日本語」クラスは、Dにとっては学ぶべきものがない退屈な場になってしまうかとも思われた。そんなDであったが、この「日本語」Ⅰ～Ⅲを、どのように捉えていたのだろうか。

山本：えーと、「日本語」Ⅰ～Ⅲ、あれはどうでしたか。

D：うん楽しかった、あれはいろいろなものをもらった、もらいました。

山本：いろいろなもの、例えばどんなものをもらった。

D：例えば、えーと、前は日本人といっしょに交流は恥ずかしかったけど、今はちょっとできます、例えばアルバイトでも、オーナーとかお客様とか、え、何を話しますかとか、日本語が上手じゃなかったから、ちょっと恥ずかしかったけど、

日本語による意思疎通という点では、大きな問題を抱えているように見えないDであったが、「日本語」Ⅰ～Ⅲの授業自体には満足していたという。だがその一方で、来日当初を振り返って「日本人と一緒に交流は恥ずかしかった」ということを語った。この「恥ずかしい」という単語は、後のインタビュー記録においても度々登場し、Dにとっては非常に強い不安であったことが伺える。その背景にあったのは、「日本語が上手じゃなかったから」、という言語能力への不安であり、コミュニケーションの失敗に対する恐れでもあった。

では、その「恥ずかしい」という感情を、Dはどのように乗り越えていったのか。そして、そこに日本語クラスの活動はどのように影響していたのだろうか。

5.2 日本語クラスにおける「理論と実践」の学び

山本：日本語Ⅰ～Ⅲで日本語が上手になった、それはどうして、

D：例えばあの、日本語の授業は、えっと理論と、実践と理論は二つあります、えーと、日本語授業は理論だけでなく実践もあります、例えば習ったの言葉と、文化、文字は、うん、先生の授業は、いっしょにしゃべるのときに使います。

山本：言葉とか文化とかは理論なの。

D：うん、理論。しゃべるのことは実践だと思います。その○○(*国名)のときは、理論だけ勉強していたけど、今は実践があるね。それは私にとってもいいです。

Dは、日本語クラスの授業内容を「理論と実践」という言葉で表現する。ここでいう理論とは、教室で学ぶ言語知識や文化情報であり、それらを教室内外の交流の場で応用するということが、Dにとっての実践であった。

こうしたDの語りに関連して、2013年度後期の「日本語」Ⅰ～Ⅲを振り返ってみると、テキストベースの学習とグループ活動を中心とした授業運営の方針を、この後期に入って幾つか変更したことが影響していると思われる。特に、私は後期「日本語」Ⅰ～Ⅲにおいて、「グループ活動」の内容に幾つかの新しい試みを取り入れた。それは、クラス内での作文やテーマディスカッションに加えて、クラス外の人々（日本人、留学生問わず）を対象としたインタビューや、アンケート調査を、課題解決のためのアプローチに加えたことだった。そして、このような教室外でのコミュニケーションは、Dにとって母国での学習経験には存在しなかったものであり、その比較から、理論だけでなく「実践」があったということが、学びの実感へつながるものとして語られている。

後期「日本語」Ⅰ～Ⅲのクラスは、5.1で述べたとおり中国語圏の学生が多く、クラス内のディスカッションにおいて中国語の使用が目立っていた。また、顔見知りの学生が多かったせいか、メンバー間での積極的な意見交換が

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義

あまり見られないこともあった。教室内でのコミュニケーションを活性化するため、グループ編成やテーマの設定などに工夫をしたが、状況に大きな変化が見られなかったため、私は活動の場を教室外へ移していくことを考えた。

ただし、テーマの設定から、テーマに対する自分の考えをまとめ、その考えに基づき他者とやりとりを行うという基本的な活動の流れは変わらない。私が考えたことは、課題解決に向けてのアプローチにおいて、教室外の人々とのインターアクションを義務化することであった。

5.3 コミュニケーションを可能にするものは「習慣」か「経験」か

D : あ、前は人の顔を見てしゃべるのは恥ずかしい、でもじゃあ授業が段々になって、クラスの学生もよく話して友達になったし、私アルバイトでも慣れたら恥ずかしくないです。今はお客様も、「いらっしゃいませ」「トイレはどこですか」ですけど、まあまあ。そのアンケートで、お客様とか、オーナーも、あと〇〇（*個人名）先生とかも聞きました。時々この分からないこともありますけど、また家に帰って、あーこの言葉は何ですかとか調べて、先生（*山本）にも聞きましたね。

山本 : あー、話すのが恥ずかしくなくなったんだ。うん、それは分かる、それは日本語で話すのに慣れたから、習慣ですか。

D : えーと、それは経験、習慣じゃない。習慣は、例えば毎日何時に起きてとか、学校に行ってとかですね。経験は経験、私そのアンケートとかインタビューで、お客様も先生も聞きました。これは習慣じゃない、経験です。留学生はその、私にとってはこの実践の経験が大切です、人は社会に入って勉強することが大切。

Dは、来日当初に感じていた日本語使用の恥ずかしさを乗り越えた要因を、「習慣」ではなく、「経験」だと語る。それはつまり、時間の経過に伴う変化や、教室内での日本語会話の練習の成果によるものではない。まさしく、D

の勤めていたアルバイト先や、所属する学部の教員と、実際にコミュニケーションを行ったという経験そのものが、Dにとって日本語を使用することへの懸念を打ち消し、更に日本語の学びとして理解されるものであった。そして、そのきっかけとなったのが、グループ活動の一環として行った、アンケートやインタビューなどの活動であったという。

このことを、「簡単なコミュニケーションができるようになる」という「日本語」Ⅰ～Ⅲの目標に照らし合わせて考えたとき、どのようなことが考えられるだろうか。

冒頭に述べたように、日本語教育の理論的背景や目的は、様々な立場が並立しており、教育実践の目的や内容もそれに伴って多様であるべきである。しかしながら、多くの場合教室内の学習は、日本語を学習者個人の中に「習慣」化することを目的としがちである。そしてそのことは、準備主義的な日本語教育のあり方として、批判されてもいる(細川2011)。私がDの語りを聞く中で感じたことは、言語や学習を個人の中に習慣化することではなく、こうしたコミュニケーションの経験そのものを、日本語の学びとして教室の中に位置づけていくことの必要性であった。そして、この気づきは、今後の「日本語」Ⅰ～Ⅲを始めとする私自身のめざすべき留学生教育の方向性に、大きな影響を与えるものであった。

6. 考察

ここまで、「日本語」Ⅰ～Ⅲに参加した留学生の学びとは何か、そして、「日本語」Ⅰ～Ⅲは、どのような学びを実現するための科目としてあるべきかという観点から、留学生A、Dの語りを見てきた。留学生Aは、グループ活動におけるインターアクションを通じて、自らの抱えていた先入観に気づき、クラスメイトとの人間関係を構築したこと。留学生Dは、言語知識の獲得とその応用という「理論と実践」を通じて、アルバイト先や大学内で日本人と交流したことを、それぞれの学びの実感として語った。両者の語りに通ずるのは、来日当初は言語や生活の不安、また言語使用の恥ずかしさといった

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義
マイナスの感情を抱いていたこと、そして、それらの感情が、コミュニケーションの経験を通じて次第に緩和されていったということ、その結果として、自らの将来や現実に対して、幾ばくかの自信が持てるようになったことである。それでは、これらの語りから、「日本語」Ⅰ～Ⅲのあり方について、どのような示唆が得られるのだろうか。

6.1 「コミュニケーションの経験の場」としての意義

来日直後の留学生は、言語・学習・生活など様々な不安を抱えやすく、それが要因となって大学での生活や学習にマイナスの影響を及ぼす可能性が高いことは、これまで複数の調査によって指摘されている（例えば、藤井・門倉2004, 八島2004, 横田・白土2004）。このことを、徳山大学に在籍する留学生において考えたとき、入学直後の大学生生活の中心となる「日本語」Ⅰ～Ⅲが果たすべき役割は大きい。

「日本語」Ⅰ～Ⅲに参加する留学生の多くは、学習経験の少なさから、日本語のコミュニケーションに不安を感じている学生が多いことは事実であり、それはAやDが来日直後を振り返って語った点でもある。また、コミュニケーションを行うことの不安に限らず、慣れない海外での生活や、大学での学習など、その不安は多岐に渡っている。しかしながら、AやDが、そのような不安を乗り越えたと実感したのもまた、教室内外でのコミュニケーションの経験によるものであった。人がコミュニケーションを行うということは、自己を認知し、自己を表現し、また、そのことを通じて他者を理解し、同時に自己を他者へと開いていく行為として理解できる（縫部1999）。このような経験を、教育的に担う場としての意義が、「日本語」Ⅰ～Ⅲにはあるのではないか。

6.2 「コミュニケーションの経験」を、学びとして捉えることの意義

それでは、6.1で述べたようなコミュニケーションの経験を、「日本語」Ⅰ～Ⅲに取り入れるためにはどうすればいいか。そのためには、このような

コミュニケーションの経験そのものを、教室実践を通じた日本語の学びとして、位置づけていく必要がある。

Aは、クラスメイトとのインターアクションを繰り返す中で、人間関係が構築されたという実感を、日本語クラスにおける学びとして挙げた。Dもまた、クラス内で友達が出来たり、アルバイト先で同僚と話したという経験を、日本語クラスの学びとして語った。しかし、2人の語るこうした学びの実感は、少なくとも、始めから「日本語」Ⅰ～Ⅲの目的として、意図されていたものではなかった。2人の学びの実感は、語彙や表現の積み重ねではなく、言うならば、現実と直面する多様なコミュニティ（教室・アルバイト先）において、コミュニティを構成する人々とのコミュニケーションを行ったという経験の中にこそ、存在していたのである。

もちろん、コミュニケーションを行う際に、学習した語彙や表現を活用したということはあるだろう。その点は、Dがこの「日本語」Ⅰ～Ⅲの経験を「理論と実践」と表現したことにも示されている。また、グループ活動のテーマ設定には、当日の学習内容から着想を得ていたこともあるし、学外へのインタビュー活動の際には、必要な語彙・表現を教えることもした。その意味では、「日本語」Ⅰ～Ⅲで取り扱ったテキストの内容や、学習した語彙表現なども、彼らの学びの実感と無関係なわけではない。しかし、クラスメイトやアルバイト先の同僚とのコミュニケーションを円滑に図ることを目的とし、そのために必要な語彙・表現を学ぶという発想では、AやDの語った学びの実感は捉えきれないのである。このような観点から、また「日本語」Ⅰ～Ⅲはどのような学びの場であるかを捉え直すことで、留学生の経験する多様な学びの実態を見出すことができるのではないだろうか。

7. 結論と今後の課題

本稿では、2013年度「日本語」Ⅰ～Ⅲの実践を、同科目に参加した留学生へのインタビュー調査を中心として振り返った。そして、インタビュー調査から得られた知見として、1)「コミュニケーションの経験の場」としての意

2014年6月 山本晋也：「コミュニケーションの経験の場」としての日本語教室の意義、2)「コミュニケーションの経験」を学びとして捉えることの意義、という2点を挙げた。更に、それらを踏まえた「日本語」Ⅰ～Ⅲのめざすべき方向性として、コミュニケーションの体験そのものを学びとして位置づけ、その目標から教室実践をデザインしていくことの必要性を主張した。

このことは、決してテキストから言語の形式や知識を学ぶことを否定するものではない。A、D共に、「日本語」Ⅰ～Ⅲを終えた後には、続けて必修科目である「日本語」Ⅳ～Ⅴを受講し、合わせて約1年間の日本語学習を終えて、2年生からはそれぞれの専門分野での学びへと本格的に参与していくことを求められる。ゆえに、この1年間で、専門的な講義の内容についての文章を読んだり、レポートを書いたりといった「日本の大学での勉学に対応できる日本語力(=アカデミック・ジャパニーズ)」(門倉2006)を身につけなければ、専門分野での学びへと十全に参与していけないという事も考えられる。しかし、門倉(2006)が続けて言うように、将来的に参加が必要となる専門教育の場へと「橋渡し」を行うための教育という発想は、アカデミック・ジャパニーズの一部であり、全体ではない。むしろ、問題発見のための関心や、論理的思考力、判断力といった知の土台の構築こそ、その本質であると述べる。肝心なことは、留学生の学びを、専門教育に必要な聴解力や読解力、更にその総体としてのコミュニケーション能力の育成に限らず、広く、留学生のコミュニケーション活動全体から見なければならないということである。

その実現に向けては、「日本語」Ⅰ～Ⅲという一つの実践によって実現されるものではなく、実践が置かれた文脈、すなわち、この徳山大学全体でいかにして留学生の学びを支えていくかという、より全体的・複合的な視点から見なければならない。そのための取り組みは、今後の私自身の課題としたい。

参考文献

- 門倉正美(2006)「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』,ひつじ書房
館岡洋子(2007)「ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子著『ピア・ラーニング入

- 門一創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房, pp.35-70
- 縫部義憲 (1999) 『日本語教育学入門・改訂版』, 滙々社
- 藤井桂子・門倉正美 (2004) 「留学生は何に困難を感じているか—2003年度前期アンケート調査から—」『横浜国立大学留学生センター紀要』 11, pp.113-137.
- 細川英雄 (2011) 「日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか—能力育成から人材育成へ・言語教育とアイデンティティを考える立場から」『早稲田日本語教育学』 9, pp.21-25
- 八島智子 (2004) 『外国語コミュニケーションの情意と動機』, 関西大学出版部.
- 横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイジング 学習・生活・心理をいかに支援するか』 ナカニシヤ出版, pp.80-86
- Wallace, M.J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge, England : Cambridge University Press