

学習院大学における短期日本語研修の実践 —「協学」の構築にむけて—

藤 川 美 穂

0. はじめに

大学機関において、夏期を中心に日本語研修を目的としたプログラムを日本で行うことは近年珍しいものではなくなっている¹⁾。しかし、学習者が教室内に留まっているかぎり、語学学習の場が日本へ移動しただけという状況ではわざわざ日本において研修を行う意味は半減する。この状況を打開するために、さまざまな研修で母語話者をビジターとして招いたり、小学校などを訪問するなど工夫はされてきたが、十分であるとはいいがたい。

このような現状を踏まえ、効果的な短期日本語研修のひとつとして学習院大学での実践をコーディネータの立場から報告する。

本研究は全課程に学習院大学の学生を参加させる短期日本語研修において、日本語学習者と日本語母語の参加者がともに学び、成長するという意味での「協学」を目指すための実践を記述するものである。

1. 研修の概要

1. 1. 啓明大学校夏期日本語研修

本研修は、学習院大学（以下、学習院大）の協定校である韓国大邱（テグ）市啓明（ケミョン）大学校（以下、啓明大）で日本語科目を履修する学生を対象とした3週間の短期日本語研修である。2002年に開始され、3年目を迎えた。

学習院大が協定を結んでいる大学は10か国22校にのぼる。交換留学生制

度を持ち、大学各学部では協定留学生を受け入れているが、専門科目を学ぶことを目的としており、日本語研修として学習院大が主催するのは本研修が最初のものである。

1. 2. 学習者／参加者

本研修の学習者は啓明大で日本語を履修する学生のうち、任意に参加を決めた学生²⁾である。修了者には啓明大より単位が与えられる（以下、啓明大生）。本研修において参加者とは学習院大の日本語日本文学科所属の学生、および、「朝鮮語³⁾」を履修する学生⁴⁾を指す。募集に応じ、説明会を経て任意に参加を決める（以下、学習院大生）。

2. 研修のコース・デザイン

開始から3年の間、多少の変化はあるが、内容は以下のとおりである。

	科目名	時間 ⁵⁾	教材・その他
①	ドラマ	12時間	『Love Letter』 ⁶⁾ (2002) 『君の手がささやいている』 ⁷⁾ (2003・2004)
②	ニュース／新聞	11時間	生ニュース・『ニュースで学ぶ日本語パートⅡ』・新聞
③	発音クリニック	6時間	『韓国人学習者のための例文』 ⁸⁾ など
④	フィールド・トリップ (2回)	12時間 + 2日	(1) 浅草・江戸東京博物館・お台場・フジテレビなど (2) グループごとに学習者と参加者が選んだ場所(横浜・上野・歌舞伎座・鎌倉など)
⑤	プロジェクト・ワーク	15時間	インタビュー⇒ビデオ番組制作

上記日本語研修を目的とした内容以外に、特別講義、ガイダンス、修了式など

が含まれ、3週間（15日間）全60時間の課程である。

3. 研修の特徴（「協学」とは）

この研修における最も大きな特徴は、学習院大生が研修の全課程に参加することである。以下にその利点を挙げる。

- (1) 啓明大生（＝学習者）は、学習院大生とのインターアクション⁹⁾を通して、自律的な授業活動を行う。また、現実の日本語使用場面で「より多く話し、より多く聞き、日本でしかできない経験をすること」が可能になる。
- (2) 学習院大生（＝参加者）は、「ボランティア＝手助け・支援をする者」としての役割だけを求められる存在ではなく、啓明大生と協同で研修に参加することで学び、自らを成長させることができる。

啓明大生のレベル¹⁰⁾（初級後半から中級の学習者が混在する）と3週間という研修期間を考慮し、文法や表現語句の導入を行うのではなく、啓明大生に日本語を実際に使うことを意識させ、達成感を持たせたかったことから学習院大生の参加する研修プログラムとした。

啓明大生のメリットとして、学習院大生との協同活動を通して社会的ストラテジー¹¹⁾を習得し、機能させることが日本語学習の成果を上げることに繋がると思った。また、授業以外の自己紹介、歓送迎会、フィールド・トリップに加えて学生によって自発的に行われる活動として、自宅や宿舎に招き合うことやほぼ毎日授業後の時間をともに過ごすことが利点として挙げられる。啓明大生は結果として研修中のほとんどの時間を学習院大生とともに過ごすという機会に恵まれることになるが、このような自発的な活動は、短期研修における支援者と被支援者という立場では実際には得られにくいものである。

一方、学習院大生について述べると、日本語教育現場において、日本語母語話者は従来「日本人協力者」、あるいは「パートナー」、「支援者」などと呼ばれ

てきた。活動については「学習リソースとしての日本人協力者の参加の形態」(トムソンら 1999) の例として以下の6つが挙げられている¹²⁾。

1. ゲスト(教室へ来て、スピーチなどを行なう)
2. ビジター(教室へ来て、ディスカッション・会話練習などを行なう)
3. 地域社会での受け入れ側(家庭訪問・会社訪問)
4. 地域のイベントへ参加(日本人学校の文化祭など)
5. 地域のイベントを行なう(交流パーティー・日本語新聞発行など)
6. 学習者支援(パートナーとして週一回会い、漢字学習・映画作りなど)

ここに述べられた「日本人協力者」の役割は、学習効果を上げるための人的リソースとしての存在である。学びの実践者はあくまで学習者であり、協力者はその支援をするというものである。

このような人的リソースの活用は日本語教育において確かに効果を上げてきた。本研修でも学習院大生は啓明大生の学習支援を行っており、本研究は日本語母語話者の協力や支援、また、その効果を否定するものではないということ踏まえた上で、本研修が目指すのは次の実践である。

- (1) 啓明大学生が母語話者とのインターアクションをとおして習得する社会的ストラテジーを利用した自律的な日本語学習。
- (2) 学習院大生が母語話者として活用されるだけの存在ではなく、研修の課程に参加することで得る学びと成長。

これらの実践の過程を通して、両校の学生がともに学ぶことを指す理念を「協学」と定義したい。

この後は「協学」を目指す学習院大学での短期日本語研修の実践を記す。分析と考察の資料として、研修修了後に啓明大生を対象に行ったアンケートの自由記述と学習院大生が毎授業後に書いたレポートの所感文¹³⁾を利用する。

4. 自己・他者紹介

4. 1. 構成的グループ・エンカウンター

研修初日はガイダンスの後、啓明大生と学習院大生の自己・他者紹介が行われる。これは啓明大生と学習院大生が互いを知ることだけでなく、同じ大学の学生同士が知り合うきっかけとしても機能している。

研修期間の3週間をともに過ごすことになり、ともに学ぶ「協学」では学生同士の人間関係が重要である。信頼に基づく人間関係を成立させることが互いの学びや成長に繋がるという点で、本研修では初日のガイダンス後、最初の授業として「構成的グループ・エンカウンター」の理念を援用した自己紹介活動を行っている。

近年、教育の現場に「SGE: Structured Group Encounter（構成的グループ・エンカウンター）」の理念とエクササイズを取り入れることでクラス作りや学力の伸びに成果がみられたという知見¹⁴⁾が得られている。

SGEの理念に基づくエクササイズとは、國分・大友（2001）が述べるSGEの2つの目的：

①人間関係を作ること、②人間関係を通して自己発見をすることが「人間的成長」を援助するとみなし、

SGEでは「グループは教育者である」と考えている。

とされる。グループでの活動への参加者は体験をもとに、

①自己理解、②他者理解、③自己受容、④信頼体験、⑤感受性、⑥役割遂行という六つの目標に迫る。

また、エクササイズは、

①面白くて、②ためになり、③学問的背景があるという三拍子そろっているのが好ましい。

とされる。この目的と目標に基づく人間関係が啓明大生と学習院大生の間で成立することが、研修に大きな影響を与えるのである。

4. 2. 自己・他者紹介の実践

本研修で行う「自己・他者紹介」はほかの授業と同様、学習院大生にも事前に「何を行なうか」を事前に知らせない。研修初日で学習院大生との日本語でのやり取りに緊張している啓明大生と、初対面の会話であることや授業の内容を事前に知らされないことへの不安などから啓明大生同様緊張している学習院大生が緊張を乗り越え、与えられた課題である「話をした相手を紹介する」という活動を行なう。

その手順とSGEの目標を以下に述べる。

- (1) 相手に対する2つの質問を考える(3分間)。—感受性
ここでは大学や町に関する一般的な質問が多い。
- (2) 第1のグループ(2~3名)に分かれ、まず1問目の質問をする。
(3分間) 第2のグループ(第1のグループとは異なるメンバー)でも2問目について、1問目と同様の活動を行う(3分間)。一役割遂行、他者理解、信頼体験
- (3) 第3のグループと質問1・2を繰り返す。(5~6分間)
この段階で初めて相手の答えをメモする。
- (4) 話した相手のことをクラスに紹介する。
(3)で話した内容をまとめ、話をした相手をクラス全員に紹介する。
—他者理解、自己理解、自己受容
- (5) 再び、相手に対する質問を考える。(1分間) —感受性、信頼体験
- (6)~ 上記(3)(4)と手順を繰り返す。

4. 3. 自己・他者紹介の分析と考察

参加した学習院大生(8名)が授業後に書いたレポートからこの活動の効果を知ることができる。以下に学生の代表的な記述を紹介しながら考察する。この自己・他者紹介は2004年からの活動であるため、レポートはすべて2004年のものである。

①不安・退屈→意欲の顕在化

- ア. 初対面なのであまり話せないかと思ったが、専攻や（略）食べ物などたくさん話ができ楽しかった。（略）これからの授業が楽しみになった。
- イ. 少し緊張もあったが、言いたいことがすごく伝わってきた。

初対面の会話ということと、良好な人間関係を作らねばならないという自分への無意識の圧力もあるが、このような活動では、最初、だれもが緊張している。本研修では本番ともいべき活動手順の(3)の前に緊張をほぐす意味で予行演習ともいべき活動(2)を設定している。

緊張が意欲の現れに繋がる記述から、この活動が功を奏したことがわかる。

②活動内容への記述

- ウ. 時間が足りなかった。／時間が短いと感じるくらい話が弾んだ。
- エ. 他者紹介だったのでお互いを知ることができてよかった。
- オ. 普通の自己紹介と違って相手を紹介するので会話に集中した。
- カ. いろいろな人と話すことができた。
- キ. 質問を予め決めるのは話しやすくてよかった。
- ク. 質問を考えることの難しさを知った。

一般に語学の授業ではクラスが編成されるたびに「自己紹介」をさせられることが多い。よって、初級の学習者であっても「○○と申します。専攻は△△です。どうぞよろしくおねがいします」というフレーズはよどみなく口をついて出るものである。学習院大生は「自己紹介」と聞き、語学クラスでの活動を想像したものと思われる。

③自己開示

- ケ. 「好みのタイプ」など深い話まで初日からできて楽しかった。（略）授業中に彼女を紹介したり、（略）韓国の人はオープンだなと思った。
- コ. 個人的なことから、韓国文化についても聞けてすごく楽しかった。
- サ. 啓明の学生は皆、積極的に話しかけてくれるのでうれしい。

(3)(4)と同手順で繰り返す(5)(6)では(1)で考えたような一般的な質問（専攻・な

ぜ日本語を学んでいるか・東京の印象など)ではなく、より相手を知るための質問にするよう指示した。このような活動で留意せねばならないのは個人のプライバシーに対する配慮である。活動に入る前の練習として、「話したくないことを聞かれたら、何と答えるか(答えない権利がある)」ということを含め、プライバシーに配慮することをクラス全体で確認した。

アでは「楽しかった」というプラス評価に続いて「韓国の人はオープンだなあ」という記述がある。これは啓明大生の自己開示に対する感想であるが、その開示された内容をどこまでクラス全体で共有し、自己や他者を理解できるか、ということがこの活動で目指すものともいえる。ここでの関係づくりが研修に大きく影響を与えるからである。自己開示に基づく自己・他者理解、自己受容などが進めば進むほど、その後の授業での活動に抵抗や恐れを感じるものが少なくなるのである。

④研修に向けての抱負

シ. これからもっとケミョンの学生たちと一緒にがんばろう、と思う気持ちしかありません。

ス. アットホームな雰囲気で、学生全員と仲良くなれそうだと思った。

このような関係づくりのための「自己・他者紹介」を経て、学習者・参加者ともに翌日から本格的に始まる授業活動への期待を高めていくのである。

5. ディスカッション活動を中心とする科目

(ドラマ、ニュース／新聞)

以下に述べる「グループ」には必ず、啓明大生と学習院大生が含まれる。共通言語は日本語になる。授業の基本的な流れは、教師主導で行なう活動(活動の説明、教師と学生間での導入、など)と学生主体のグループ活動の組み合わせにした。教室の構成は教師と学生が向き合ったり、机をコの字型に配するのではなく、4～6名で1グループを形成し、教師がグループごとに移動する形とした。

5. 1. ドラマ

目標：1 ドラマ中の語彙・表現の意味を知り、使えるようになる。

2 ドラマの内容について、話し合う。

活動：授業全体の導入（その時間に何を行なうか・目標など）を教師が行なったのち、ドラマ視聴前にグループで語彙・表現の意味を確認し、パラフレーズや例文作成までを行なう。ただ語彙・表現の意味を知ることなら辞書で調べればすむが、ここでの狙いは日本語による会話によって課題を解決することである。

ドラマ視聴後は聴解（ディクテーション・聴解小テスト）も行なうが、内容についての設問に答え、その結果についての議論をしたり、ドラマに頻出する手話の部分の台詞を想像して創作するなどのディスカッション活動を重視した。グループで話し合われた内容については発表の時間を設け、教師による補足、全体への質問などを行なった。

5. 2. ニュース／新聞

目標：1 セレクトリスニング（重要なポイントだけを聞き取り、ニュースの内容を把握する）ができるようになる。

2 ニュースの構成を学び、聞き取りのこつを習得する。

3 ニュースの語彙・表現の意味を知り、使えるようになる。

4 ニュースの内容について、グループで話し合う。

活動：初級修了レベルの学習者にも加工しない生ニュースを使用した。ドラマ同様、教師はニュースの内容をさりげなく交えた導入を教師－学生間で行うが、グループでやりとりができる形式とした。ニュース視聴前に、まず全体にニュースの内容を示すキーワード（複数）を与える。そのキーワードをヒントにこれから見るニュースの内容を想像し、発表させるグループ活動を行なった。その後、ニュースを視聴し、クラス全体でニュースの内容を確認、グループで関連情報や自分の意見など述べる時間を設けた。

新聞は主に見出しを使い、グループごとにニュースの内容を話し合ったり、ニュースの構成に従ってニュースを創作、学生がアナウンサーになりビデオ撮影をする活動に利用した。

5. 3. ディスカッション活動を中心とする科目の分析と考察

これら映像物を利用した2科目では、啓明大生と学習院大生が構成するグループによる、

- (1) 語彙・表現の意味・使い方を考える
- (2) 内容について話し合う

ことが授業での主たる活動となる。

5. 3. 1. グループ活動

学生が授業での主体が自分たちにあることを自覚し、与えられた課題に自律的に参加する活動であるということがまず挙げられる。また、クラス全体の目と耳がある場で教師－学生間のやり取りを行なうことには緊張や抵抗を感じる学生もグループではリラックスし積極的に発言でき、発言の機会そのものが増えるということもある。

「(2)内容について話し合う」という活動では正答のない問題、あるいは正答があったとしても日本語能力に左右されないものを教材として準備した（例えば、キーワードからニュースの内容を考える。ドラマで主人公の気持ちを想像するなど）ため、学習院大生が課題に対していわゆる正しい答えを出せるわけではないという点で、啓明大生と学習院大生が「支援者と被支援者」ではなく、研修に等しく参加する「協学」の状況が作れたといえる。

特に2003年と2004年のドラマの授業では、聴覚障害者が主人公のドラマを選んでおり、「ことば」で表さない多くのことを「手話」や「表情」で表している。それらの内容はインプットされる際に言語の形式をとらないため、日本語の能力に左右されることなくディスカッション時にはさまざまな意見が出

た。また「障害者との結婚をどう考えるか」といったような深いテーマについても忌憚なく話し合うことができた。これは、4で述べた自己開示による相互理解によって成立するもので、学生同士の活動であることの成果のひとつといえる。

①ディスカッション活動への評価

ア. 内容についてあれこれと想像して話し合う時間が多かったのでよかった。

（ドラマ 2003）

イ. 恋愛については照れながらもいろんな意見をかわし合うことができるので盛り上がってとても楽しい。日本語が得意ではない学生も積極的に参加できる。（ドラマ 2003）

など、ディスカッション活動への評価は高かったが、一方、活動の進行に関しては、次のような記述がみられた。

②ディスカッションの進行への役割意識

ウ. グループ内で会話が弾まない。（ニュース 2004）

エ. もっと積極的にコミュニケーションをとればよかった。（ドラマ 2003）

オ. 話を盛り上げることができた。（ニュース 2003）

学習院大生がディスカッションの進行状況に責任を感じる場面があったことがレポートに記されており、教師がそのような指示を出さなかったにもかかわらず、ディスカッションを先導し、グループをコントロールしなければならないと考えていたことがわかる。

③自分の「役割」への疑問

カ. もっと皆さん（注：啓明大生）発言できるよう、自分ももう少し発言すべきかも。（ドラマ 2004）

キ. プロジェクト・ワークやフィールド・トリップと違い、ある程度リードすべきなのか迷う。（ドラマ 2003）

というように、自分の役割に悩み、考えながら参加していたことが現れてい

る。学習院大生の役割については、次節で更に考察を加える。

5. 3. 2. 学習院大生の役割

役割という面では「(1)語彙・表現の意味を考える」活動で学習院大生にとって困難な点があったことがレポートの記述に現れているが、ネガティブ面としてだけ捕らえるのではなく、同時に「学び」があったことも記しておきたい。

学習院大生と啓明大生では日本語能力に当然差があり、協同で課題を行なうといっても啓明大生と学習院大生が同等の立場でいることは難しいことが多かった。これは、教師が作成する課題の内容やその与え方にさらに工夫が必要であることも示唆している。

「語彙・表現の意味理解」では、

啓明大生： わからない語彙・表現を質問する

↓

学習院大生： 簡潔でわかりやすい説明ができない

という場面が散見された。教師は学習院大生をティーチング・アシスタント（以下、TA）とはして扱っていないので、啓明大生が納得できる（あるいは、正しい）説明が学習院大生によってされていなくともよく、グループ活動後の発表時に教師が説明を加え、理解を促したが、活動のなかでは「説明できない」自分をネガティブに捕らえた学習院大生（特に日本語教育を学ぶ学生）が多かった。

学生のレポートでは以下のように述べられている。

①「教授」が順調でなかったことへの反省

ア. 単語をもう少し上手く説明できればよかったと反省。（ニュース 2003）

イ. 難しい言葉を使ってしまった。（ニュース 2003）

ウ. なるべく平易な言葉で説明しようとしたが、なかなか伝わらず、苦勞した。（ドラマ 2003）

エ. 簡単な言葉に言いかえるわけだが、簡単な言葉が難しかった。（ドラマ

2004)

2003年は特に日本語教育を学ぶ学生が多かったため、ティーチング・アシスタントの役割を無意識に自分に課していたことが考えられる。また、啓明大生も少々難しいと感じる語句については、自ら熟考し、話し合いの過程から答えを出すというやり方よりも、学習院大生に説明を求めるといった場面があった。この構造は母語話者をリソースとして活用するというこれまでの研究で得られた知見¹⁵⁾にかんがみると十分機能していたともいえるが、本研修が目指す「協学」では学習院大生は「学習リソースとしてのみの人間」であってはならず、教師はその点を強調し、何度も説明した結果、日が経つに従い変化が現れた。

②取り組み方の変化

オ. 語彙・表現を理解し、使えるようになるためにたくさんの例文を挙げた。

(ドラマ 2003)

カ. 自分の使う日本語を考えるいい機会になった。(ドラマ 2004)

キ. 今日は韓国の学生と同じように細かくメモをとってみた。ディスカッションと皆の日本語をきくこととメモをとることで、とても充実した授業だった。(ドラマ 2004)

ク. 説明するときは、誤った意味にならないよう辞書で引いた。(ニュース 2003)

これらの所感に現れているのは、教師の助言をきっかけに、自らも学ぶために何をすべきか悩んだ軌跡であろう。

5. 3. 3. ディスカッション活動を中心とする科目における「協学」

これらの2科目では、ディスカッション活動が授業の中心であったが、実際に授業の流れを計画し、課題を与えるのは教師であり、教師-学生間のやり取りなども行なわれる。この形態を「教師中心」の授業の流れのなかに「グループ活動」が位置するもので、学生による自律学習とはいえないとする視点もあ

ろう。しかし、岡崎（1992）は、自律学習を経験する場を提供することに触れ、教師中心の授業の中に自律学習の多様な要素を盛り込み、学習者はその経験の中で学習全体を捉える経験を確保するものと述べている。このような段階的な導入こそ、自律学習に不慣れた韓国人や日本人を対象とする学習の場で必要とされるやり方といえるのではないか。

この2科目での経験は、後に述べるフィールド・トリップやプロジェクト・ワークで行なわれた一段階上の自律学習へのステップになり得たと考える。

学習院大生の学びとしては、5. 3. 2の学生の所感文オ〜クにあるように、啓明大生と同じ授業に参加することから、日本語への気づき、啓明大生と同じ手順で授業を経験することで得た充実感などが挙げられる。ニュースを創作する活動に参加した学生は次のように記している。

ア. 一緒にニュースの発表を行った。(略) 聞くだけでもとても楽しかった。日本人の学生だったら、こんなに楽しい発表にはならないのではと思った。
(ニュース 2004)

6. 「学習者」という立場の逆転を狙いとす科目 (発音クリニック)

目標：発音の方法を学ぶ。苦手な音の聞き分け・発音ができるようになる。

活動：1 アクセント・イントネーションの練習

2 韓国語母語話者の苦手な音の練習（聞き分け、調音法）

3 ゲーム（伝言ゲーム・早口ことば）・歌

4 カタカナ語

この科目では「発音練習」という性格上、活動は啓明大生が発音・聴解の練習を行い、学習院大生はともに発音・聴解しながら啓明大生が正しい発音ができているか確認し、時にはモデルを示すという役割が主というように他の科目とは異なっている。しかし、苦手な音の練習では学習院大生が「学習者」になり、韓国語の発音の聞き分け・調音法などの練習をする時間も設けた。

2004年は韓国語を学ぶ学習院大生が多く参加したこともあり、カタカナ語を韓国語の発音で練習したり、韓国語の早口ことばを練習するなど、学習者と

しての立場を逆転させる時間も同様に設けた。このような「立場の逆転」を経験することは、通常の授業では容易ではないが、このような経験で得られる感覚は両校の学生にとって有益であると考えた。

啓明大生の所感には次のようなものがあった。

①立場の逆転への肯定的な見方

ア. 学習院の学生に韓国語の発音を教えてあげたことがおもしろかった。
(2004)

一方、学習院大生の所感には次のような言及があった。

②普段意識しない母語の発音について

- イ. 自分で言っているアクセントもどこで上がっているか（略）よく考えないとわからなかった。(2004)
- ウ. 発音・イントネーションは普段気を遣っていない領域なので、改めて「知らない」ということを思い知らされた。(2004)

また、韓国語の発音を扱った活動については、目新しさもあろうが、次のような所感が散見された。

③韓国語と日本語との対照からの発見

- エ. 自分の言語にない発音は本当に難しい。先生は韓国語を例にして「日本人はこの発音ができない」などおっしゃったので、学生さんもその発音が難しいのは言語の違いである＋日本人にも韓国語が難しいと感じることができ（略）、よかった。(2003)
- オ. 韓国語クリニックがあって、「全く違いがわからない！」という戸惑いを感じることでできて（略）良かった。(2004)
- カ. 日本人が当たり前のように聞き取れる発音が、外国人には難しいんだなと痛切に感じた。私が四苦八苦している韓国語の発音もきっと啓明の学生か

ら見れば「何でわからないんだろう」と思っているんだろう。(2003)

日本語教育を学ぶ学生のなかにも発音を扱う日本語の授業を始めて経験する学生もあり、授業活動そのものに関する言及がみられた。

④活動内容への記述

キ. 早口ことばは日本人でも難しい日本の早口ことばがあるので、一緒にやっているととても楽しかった。(2004)

ク. 音声はちょうど授業¹⁶⁾でもやっている所なので興味をもって参加した(本当に「参加者」として参加した感じ)。(2003)

ケ. 普通に日本語学の授業をうけている気分だった。(2004)

5. 3で述べた「自分は支援者でいなければならない」と学習院大生が持っていた役割意識が消え、授業に参加し「協学」の形態で活動できたこともこの科目の特徴のひとつであるといえよう。

7. 課題達成を目的とする科目

(フィールド・トリップ、プロジェクト・ワーク)

7. 1. フィールド・トリップ

目標: 1 コンピュータ、観光案内所を利用して情報が得られるようになる。

2 教室ではない「日本」を体験する。

3 報告発表(プレゼンテーション)を行い、情報や意見の交換を行う。

活動: フィールド・トリップ(以下、FT)は2回行なわれる。第1のフィールド・トリップ(FT1)は教師が計画したプランどおりに進めるもので、参加者全員が行程どおりに行動する。予め計画されたルートではあるが、知らされるのはスケジュールのみである。宿舎から集合場所までの交通手段から運賃、例えば「浅草」とはどのような場所なのか「お台場」には何があるのかなどについて、グループで情報を得ることからFT1は始まる。FT1後は本番ともいえる第2のフィールド・トリップ(FT2)の発表に備えて、FT1についてまとめ

の作文を書く。

第2のFT2では、学生各々が興味を持つテーマ（伝統的なものが好き・歌舞伎が観たい・日本の中の外国に興味があるなど）を考え、同じテーマを持つもの同士がグループを作り、決められた予算内でFT2の行程を作成する。FT2後は自分たちのグループが巡った場所がどんなところであったか報告するプレゼンテーションのため、テーマに沿って集めた様々な資料や写真を用いたポスターを作り、発表原稿を書き、準備を行なう。プレゼンテーションは全学生と教師が観覧し、質疑応答の時間も設ける。

7. 2. プロジェクト・ワーク

目標：1 大学内でインタビュー調査を行ない、同世代の日本人との会話を通じて彼らの考え方などを知る。

2 1の結果をもとにした「番組」を制作する過程で、様々な作業を通じて効果的なプレゼンテーションの方法を習得する。

活動：プロジェクト・ワーク（以下、PW）では、授業の流れを教師が説明すると、学習者は必ず驚きとともに自分たちにはとてもそんなことはできないという反応を示す。授業の最終到達点は「番組を作る」ことであるが、そこに至るまでに次の課題を達成し、グループごとに1本（15～20分程度）の番組を作らねばならない。その手順は以下のとおりである。

- (1) 見ず知らずの学生に声を掛け、話を聞いてもらう。インタビューを行う。
- (2) グループメンバーと調査の結果をつき合わせ、意見を交わし、1つの方向を見つける。
- (3) 番組の構成を考え、台本を書き、小道具を作る。練習をする。
- (4) 編集はしないこととなっているので、間違えないよう撮影する。

インタビューの内容は啓明大生が考えるが、その後の番組作りに関しては、グループの一員として学習院大生が意見を述べたり、台本のチェックや撮影などを行う。台詞（時には韓国語の台詞）を割り当てられ、番組に登場する学習院大生が年々増えていることは「協学」のたまものといえよう。

7. 3. 課題達成を目的とする科目の分析と考察

FT や PW そのものは近年日本語教育でも広く行われるようになっており、教室外での母語話者とのコミュニケーションを含め、学習効果についても知見が得られている¹⁷⁾。しかし、それらは日本人との接触という点でいずれもイベント的に小学校を訪問(宮崎ら 2000)したり、日本人へのインタビュー(辻村 1994)をするものである。本研修では 2004 年は、FT1、FT2、PW にそれぞれ参加する学習院大生はすべて固定とした。これは例えば PW のあるグループには啓明大生のメンバー(4名)と、学習院大生の A さんと B さんが常に参加しているという形態である。前年まではすべての日程で学習院大生に固定参加を求めることはできなかったが、シラバスの構成と「協学」により近づくための人間関係を考慮しこのような方法をとることとした。

7. 3. 1. 日本に関する情報入手活動

FT では、「訪れる場所についての情報を得る」という課題がある。学習院大生であるからといって、東京近郊の場所や日本の歴史について熟知しているはずはないのだが、そのことについての記述がみられた。

①知識がないことへの反省

- ア. 日本の歴史を復習しなくては!!という感じ。(2003)
- イ. 自分も知らないことが多くて、質問されても困ったことがあった。(2004)
- ウ. 一緒に PC で調べたが、私も両国やお台場に行ったことがないので時間がかかった。(2004)
- エ. 自分の地理や地域に関する知識量の少なさに悲しくなった。彼らと一緒に私も東京近郊の知識を深めたい。(2003)

教師は学習院大生のこのような反応に対して「知らない」ことを反省するのは個人の問題なので、その反省に基づいて日本の地理や歴史を学ぼうと考えることは悪いことではないが、この研修においては学習院大生はティーチング・

アシスタントではなく、「知らない」ことで「役割を遂行できていない」と感じる必要はないと常に伝えなければならない。このことは、5. 3. 2 で述べた「学習院大生の役割」同様、この研修の「協学」実現のために繰り返し伝えなければならないことであるが、研修前の説明会で説明はしていても、それだけで実行できるものではなく、研修を経験する過程で体得していかなければ得られない感覚といえる。

このような指導の結果、次のように述べた記述もあった。

②協同の実感

オ. 一緒に調べた感じがとてもした。(2004)

また、レポートには記述がないが、全員で観光案内所へ行き、計画を立てたグループ(2004)もあった。

7. 3. 2. グループ活動

「発表」というグループ活動については、FT, PW ともに 5. 3. 3 でも述べたように、より高次な自律学習の実践となった。特に準備の段階で、学習院大生は啓明大生が書く台本を添削する作業だけではなく、構成にもアイデアを出し、両校の学生がいきいきとやり取りをする場面がみられた。

啓明大生を対象に行った、研修終了後のアンケートでは、自由記述欄の記述が FT と PW に集中していた。

①学習院大生が参加したことへの記述（「よかった点」として）

ア. 日本の友だちと一緒に行って、うれしかった。(FT 2003)

イ. 教室の中ではなく、日本の有名なところへ行くこと。日本人学生と一緒に行ったこと。(FT 2004)

ウ. 日本学生たちと一緒にしたことがよかった。おもしろかった。(PW 2003)

エ. 日本人の学生と力をあわせて何かをやったという気持ちがとてもよかった。(PW 2004)

啓明大生の意識の中では学習院大生は「支援者」「人的リソース」としての存在ではなく、「一緒に」「力をあわせて」活動する学生という認識があることがわかる。

学習院大生の所感としては次のようなものがある。

②グループ活動への評価

- オ. 皆で1つの作品を創り上げたという満足感を味わっている。(略) やはりこうしたプロセスを経て、より互いの絆は深まってゆく。(FT 2004)
 - カ. 単純に、作業をしていく過程が楽しかった。(FT 2004)
 - キ. 番組の構成を一緒に考えたり、シナリオを考えたりした。(PW 2003)
 - ク. みんなでいろいろアイデアを出して、工夫できたと思う。(PW 2004)
- 発表という課題を達成するためにグループで協力して一連の作業をすることに充実感をおぼえていることが現れている。

この活動でグループ内使用言語は当然日本語であり、啓明大生にとっては一連の発表準備作業を行う現実の日本語使用場面であるのだが、円滑な進行を優先するあまり、次のような状況になることもあった。

③グループ内使用言語に関する記述

- ケ. グループリーダーのAさん(注:啓明大生)にまとめてもらうようにして話を進めてみた。だけど、わからないと韓国語で話をしてしまう雰囲気はまだまだある。途中からBちゃん(注:学習院大生)が学生の間に入ってくれてスムーズになった。(FT 2004)
- コ. 自分たちの考えを日本語で表現するのが難しく、韓国語で激しい議論を交わしていた。(FT 2003)

グループ内での使用言語は原則日本語であるのだが、やはりアイデアを出し合ったり、細かい部分を打ち合わせたりする場面で啓明大生の母語使用が散見された。このような場面では教師はすぐには口を出さず、学生らがどのようにこの場面を解決するかを見守ることが肝要である。ケのように学生同士で解決

することもあったが、時には教師が介入して助言することも必要であった。

7. 3. 3. 作文添削

この2科目には発表のために原稿や台本を書く、作文の作業が必須である。日本語教育では、学習者が母語話者に自分が書いたものを読まれることに抵抗を感じる事が間々ある¹⁸⁾ものだが、本研修においてはそのような場面は一度もみられなかった。啓明大生と学習院大生は互いに信頼関係を築けていたことに加えて、グループのメンバーとして課題を達成するという共通の目的のため、先述のような忌避感を持たずにいられたと考えられる。

作文の添削については、次のような記述がみられた。

④作文添削に関する記述

サ. 日本語の文章のおかしな表現を直したが、どのくらい直していいのか戸惑った。(FT 2003)

シ. なるべく自分で間違いを直してもらおうようにしていたが、その分時間が足りなくなってしまった気がする。(FT 2004)

学習院大生は日本語教師ではないので、作文誤用訂正の技術はもちろん持っていない。教師はこのような局面ではひとつのキーワードとして、括弧つきではあるが「普通の日本人」を与え、日本語母語話者が読み、意味が通らないところを啓明大生と話し合いながら適当な語句を見出すよう助言した。

7. 3. 4. PW における学習者オートノミー

PW に充てられている授業時間はわずか 15 時間である。初回の授業で、教師は全体のスケジュールを提示し、あとはスケジュールに沿ってグループごとの活動を学生が自分たちで相談しながら進めていくことになる。青木 (2001) は、

学習者が、自分のニーズや希望に役立つように、こうした意思決定をし、

自分の立てたプランを実行する能力を「学習者オートノミー」(Learner autonomy) といいます。オートノミーというのは、簡単に言えば、「自分のことは自分で決める」ということです。

と述べ、さらに

その実践を可能にする環境整備をするのは教師の仕事です。

としている。PW では「インタビューをし、番組を作成する」という活動内容の枠組みは教師が決定しているので、厳密にはこの活動を学習者オートノミーによるものとはいえないとの見方もあろうが、学生がグループ内の議論によって決定した方針や内容に沿って活動する時間がほとんどであることから、「自分で決める」学習者オートノミーの能力を存分に発揮できる科目であると考え

る。特筆すべきは、出来上がった作品の上映会ですべての作品を鑑賞すると、日本語能力が高いグループが観覧者から必ずしも高評価を得るとは限らないということである。日本語能力が高いグループはえてして撮影時にアドリブで乗り切ってしまう傾向があるが、自分たちの日本語能力に自信がないグループは緻密な台本を作り、何度も練習し、撮影に臨んでいることが多い。取り組み方の差が出来上がった作品には反映されているものである。またそれを観た学生たちは自ら、取り組み方による成果の差をそれぞれが感じており、大きな達成感を持つことができたり、反省したりしている場面をみることができる。このようなことも、学生が「自分で決める」ことで生まれる効果のひとつといえよう。

最後に、課題達成を目的とする授業では、教師は全体の流れを示し、適当なタイミングと量の助言を行いながら、学生に「発表」という最終目的を自らの力で達成できたという実感を持たせるファシリテーター¹⁹⁾としての役割が求められることを付け加えておく。

8. まとめと結語

本研修で実践できた「協学」をまとめると次のとおりである。

〈啓明大生の学び〉

- ・ 実際の日本語使用環境に身を置くことができた
- ・ 学習者オートノミーの能力を伸ばすことができた
- ・ これまでとは異なる自律的な授業活動が経験できた
（日本語母語学生とのディスカッション活動・課題達成活動）

〈学習院大生の学び〉

- ・ 日本語、日本語使用についてこれまでとは異なる視点を持つことができた
- ・ 啓明大学生の意欲に触れ、自らの学習を振り返ることができた
- ・ 授業活動における自らの役割について悩む過程で成長することができた
- ・ 韓国語習得・韓国文化理解に対する意欲・動機を持つことができた

「協学」の研修を実践するにあたり、学習院大生は、「協学」という概念を理解することから始めなければならない。このような研修に参加するということは、学生のなかでは「短期留学の母語話者ボランティア」をするという解釈が一般的であろう。研修前の説明会では「ボランティア」という名称を用いず、ただ日本語支援をするのではなく、自らも学んだり、気づいたりするために研修に「参加」するのだということを授業活動とともに伝えるが、そのことばだけでは「協学」の実践に十分ではなく、悩む学生が多い。現実には、毎日の授業を体験する中で教師の助言を受け、自ら学ぶことに気づく、ということになる。学生にとってはこの「気づく」ということも大切なのであるが、説明会を開催するコーディネータとしては、どのように説明すれば「協学」への理解を促すことができるか工夫しなければならない。

以上、短期日本語研修の実践について述べてきた。学習者と受け入れ校の参加者とが「協学」できる研修を目指した理由は先述のとおりであるが、最後に本研修が協定校間の活動であることからの考察を加えておきたい。

一般に大学間の協定で行われている活動は、互いに交換留学生を送りあうということがその中心であろう。しかし、留学生が一方向にのみ送られる「交換」とはいえない状況や留学先で現地の学生と交流する場が少ないといった状況も

散見される。一方が常に受け入れる立場という関係はやはりバランスが取れているとはいいがたく、このようなバランスの悪さから「協定校」が有名無実の存在になってしまう例もあるのではないか。本研修は「協学」を目指していることから、協定校双方の学生にとって実があるという視点からも評価できるのではないかと自負している。

具体的には、この研修を通して、啓明大としては学生の日本語能力を伸ばせるということや、東京という場所で現地の学生とともにさまざまな経験することで社会的ストラテジーを習得させられるという利点があり、学習院大としては学生に異文化体験から自ら学ぶ・成長するという経験がさせられる。留学生が校内で学んでいても、普段ほとんど接触のない学生にとっては貴重な経験である。また、日本語教師養成課程を持つ大学として、学生に日本語教育の現場のひとつを経験させられるということも利点として挙げられよう。

啓明大生は単位取得の関係で本研修には1度の参加しか認められていないが、学習院大生は2004年の参加者11名のうち、7名が2度目以上の参加であったことは、学習院大生がこの研修を評価していることの現われとしてもよいのではないか。

また、参加者に関しては、これまで日本語日本文学科と朝鮮語履修学生から募ってきたが、募集の規模を大きくできるかどうかは、課題の残る点である。日本語教育専攻の大学院生が無償で募集活動や取りまとめ役を担っていることの負担や、募集にかかる費用（チラシのコピー代）などが克服できなければ困難であろうと思われる。

最後に、本研修が今後、両校の学生がより満足し、より効果的な「協学」の実践の場にするために、教師の役割を明確にし、研修していく必要もあると考える。

このような協定校間の短期研修はこれまで先例がないと思われ、本稿が今後、多くの大学間での実践の一助になれば幸いである。

謝辞：本研修は主催の国際交流センター所長塩谷清人教授（2002年度は湯沢威教授）、共催の日本語日本文学科村野良子教授によって運営されています。ま

た、国際交流センター、生涯学習センター、日本語日本文学科のスタッフによって支えられていることはいうまでもありません。記して感謝いたします。

注

- 1) 宮崎ら（2000）、札幌（1996）、田崎（1998）、国際基督教大学（2003）など
- 2) 参加人数：2002年；19名 2003年；28名 2004年；12名
- 3) 学習院大学における科目名
- 4) 参加人数：2002年；18名 2003年；48名（登録者数） 2004年；11名
- 5) 単位は1時間＝50分
- 6) 1995年 製作：村上光一 監督・脚本：岩井俊二
- 7) 1997年 テレビ朝日系 原作：軽部潤子 脚本：奥田恵和
- 8) URL:<http://202.245.103.49/eJapan/contents/sound/> 国立国語研究所
- 9) Rivers（1987）は語学学習にとって、学習者間のインターアクションが重要であり、有効であると述べている。
- 10) 啓明大学校で行われる日本語能力試験3級の問題を利用したプレテストによるレベル。
- 11) 宮崎・ネウストプニー（1999）でネウストプニーは「日本人とのネットワークにとって適切な態度を選ぶストラテジー」、「グループネットワークに加入するストラテジー」などを「社会環境に働きかける：社会的ストラテジー」とした。社会的ストラテジーは「学習ストラテジー」の一種類であり、「学習者が自律的に駆使する」ものである。教師の役割を絶対化した教育アプローチに対する概念とされている。
- 12) トムソンらの例は国外におけるものであるが、日本国内においても同様の活動が行われていると考える。国内では特に「2. ビジター」が大学予備教育機関を中心に行われている。

- 13) レポートは2003・2004年のものを利用する。2002年はコース・デザインが大きく異なっているためである。記述の文体は普通体に変え、適宜、中略と脚注を加えた。
- 14) 國分・大友(2001)、二宮(2000)、徳丸(1998)
- 15) 岡崎(1992)、トムソンら(1999)、宮崎・ネウストプニー(1999)
- 16) 2003年度 科目名「現代日本語研究Ⅰ」
- 17) 倉八(1994)、架谷真知子ら(1995)、山田(1996)
- 18) 得丸(1998)は留学生と日本人学生との作文交換授業で、年度当初は作文交換をやりたいという学生は32名中わずか3名であったと述べている。
- 19) 津村(2003)はファシリテーターについて「学習者が学ぼうとするねらいは何かといったことを掘り起こしながら、その学習者の学習目標に適切な体験を準備し、その体験から学びを深めるための体験学習のステップを学習者自身が通り抜けることができるように援助する教育者」と述べている。

参考文献

- 青木直子(1998) Examining Definitions of Learner Autonomy
『阪大日本語研究』10 大阪大学文学部日本語学講座
——(2001) 「教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』第Ⅲ部
第1章
青木直子・尾崎明人・土岐哲 編 世界思想社
- 岡崎敏雄(1992) 「日本語教育における自律的学習」
『広島大学日本語教育学科紀要』2
広島大学教育学部日本語教育学科
- 倉八順子(1994) 「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連」『日本語教育』83号 日本語教育学会
- 國分康孝・大友秀人(2001) 「集団対象の能動的カウンセリング」
『授業に生かすカウンセリング——エンカウンターを用

いた心の教育』第5章 誠信書房

- 国際基督教大学日本語教育研究センター（1984～2003）
『ICU 夏期日本語教育論集』1～20
- 田崎敦子（1998）「提携校間の夏期交換留学プログラムの意義と可能性
—留学形態の多様化に向けて—」『広島大学 留学生教育』3 広島大学留学生センター
- 辻村俣子（1994）「早稲田／オレゴン夏期プログラムにおける初級日本語
クラス —日本人学生とのコミュニケーションをめざして—」『講座日本語教育』第29分冊
早稲田大学日本語研究教育センター
- 津村俊充（2003）「体験学習とファシリテーション」
『ファシリテーター・トレーニング』津村俊充・石田裕久編
南山大学人文科学心理人間学科監修 ナカニシヤ出版
- 得丸智子（1998）「留学生と日本人学生による作文交換活動 —構成的エ
ンカウンター・グループを応用して—」『日本語教育』
96号 日本語教育学会
- トムソン木下千尋・栢見蘇弘美（1999）「海外における日本語教育活動に参
加する日本人協力者 —その問題点と教師の役割—」
『世界の日本語教育』9 国際交流基金
- 西口光一（2001）「状況的学習論の視点」『日本語教育学を学ぶ人のため
に』第Ⅱ部第4章
青木直子・尾崎明人・土岐哲編 世界思想社
- 二宮喜代子（2000）「日本語教育に活かす構成的グループ・エンカウンター
の試み—ショートエクササイズ「いいところ探し」—」
『日本語教育』106号 日本語教育学会
- 架谷真知子・二村直美・津田彰子・三好和恵（1995）
「上級学習者のプロジェクト・ワークグループ・ダイ
ナミックスに関する実験的考察—」『日本語教育』87号

日本語教育学会

- 札野寛子（1996）「日本人学生との交流を通して学ぶ科学技術基礎日本語短期プログラム —金沢工業大学夏季日本語プログラム（KIT-SPJ）—」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』4 国際交流基金日本語国際センター
- 三井豊子・堀歌子・森松映子（1998）『ニュースで学ぶ日本語パートⅡ』凡人社
- 宮崎里司・西條美紀・中山由佳（2000）「インターアクションと日本語イマージョンプログラム —99年度早稲田・オレゴン夏期日本語プログラム—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13 早稲田大学
- 宮崎里司・J.V. ネウストプニー（1999）『日本語教育と日本語学習 —学習ストラテジー論にむけて—』くろしお出版
- Rivers, Wilga M. (1987) *Interactive Language Teaching*, Cambridge Language Teaching Library
- 山田泉（1996）『異文化適応能力と日本語教育2 社会派日本語教育のすすめ』凡人社

“協学 (*kyogaku*)” among language students and host school students

— Short-term Japanese training with partnership
universities —

FUJIKAWA Miho

Gakushuin University has conducted short-term Japanese training for three weeks for the students of its partnership university (Keimyung University, Korea) since 2002.

The goal of this training is to overcome the traditional barriers of simply moving the home country classroom to Japan and of providing opportunities for exchange between foreign and host school students.

This report describes short-term language training aimed at “協学 (*kyogaku* = cooperative learning)” in the meaning of both a foreign student and a student from the host school participating in training, learning and growing together. It introduces the actual program and analyzes reports written by the host school students.