

—教室外環境を活用した会話教育の試みからの一考察—

牛窪 隆太（関西学院大学日本語教育センター）

西村 由美（関西学院大学日本語教育センター）

In this paper, we will examine educational practices of conversational Japanese language classes that have been designed and implemented with the intention of making use of learning environments outside the classroom. After showing processes of improving lessons over two semesters, we will discuss the continuity of learning environments when studying abroad. In the context of Japanese-language education, continuity between educational programs of universities sending students to study abroad and those of universities that receive incoming students has started to be discussed under the concept of “articulation” in recent years. On the contrary, when considering the ideal state of educational practices as teachers who are engaged in education of such students in Japan, we do not think that the purpose of such practices is to offer the same education and learning contents, or those that are in continuation of them, as done in the native countries of those international students. In this paper, after investigating data from interviews conducted for the purpose of clarifying the learning experience of international students in conversational classes and their recognition of learning environments, we will show that international students have discovered opportunities for new learning in the “discontinuation” that is caused by studying abroad and assert the significance of turn our attention to linguistic activity of students themselves.

キーワード：留学、学習環境、連続性／分断、教室外環境、会話教育

1. はじめに

本稿は、日本に留学している中級日本語学習者を対象に実施した会話教育の実践と2学期にわたる授業改善プロセスを示し、学期終了後のインタビューにおける語りを検討することから、留学生活における学習環境の連続性について考察するものである。

留学とは、移動に伴う学習環境の変化を引き起こすものであり、留学生は、自国の学習環境で培った日本語学習イメージを抱きながら留学先の日本語教育プログラムに参加していると考えられる。日本語教育においては、近年、「アーティキュレーション (articulation)」の概念が注目され、教育機関内外のプログラム整備をめぐる議論がな

されるようになっている（例えば、當作 2013、宮崎 2013）。アーティキュレーション（以下、ART と表記）とは、教育機関の中や、異なる教育機関の間での教育内容の連続性や整合性を示す概念である。アメリカの外国語教育の議論において、Lange（1982）は、外国語教育ではカリキュラム整備が進んでおらず、高校・大学での学習の継続に支障が出ていることから、外国語教育プログラムにおける連続性を「縦」「横」「他教科科目」との間という3点から考える必要性を主張した。この議論を踏まえ、近年、日本語教育においても、留学生の送り出し側と受け入れ側の教育機関の間での情報共有や、教育プログラム間での ART が主張されるようになっている。Tohsaku（2012）は、グローバル時代の日本語教育において、ART はほとんど検討されていないことから、各国の日本語教育関係者が教育機関の別を超えてつながる実践として J-GAP（Japanese Global Articulation Project）の活動を紹介している。また、国内の教育機関においても、短期プログラムをめぐって留学生の送り出し側と受け入れ側の教育シラバスを比較検討することから、日本語学習の一貫性を維持する方策が検討されるようになっている（丸山、近藤、2005）。

これらの議論の背景には、全世界的な留学生獲得の動きの中で、「日本語を教える-学ぶ」ことの意味が改めて問われるようになっていることがある。海外において日本語教育は、他の外国語教育と市場をめぐって競い合っているというのが現状であり、「日本語教育は生き残れるか」（當作、2013）という課題に直面しているとされる。日本国内を見ても、国内で日本語を学習する者の数は、現在 17 万人に達している（文化庁、2014）。「留学生 30 万人計画」の達成目標年が 2020 年に設定されていることから、今後、国内への留学生誘致はさらに拡大することが期待されており、受け入れ体制を整備し、日本にやってくる留学生に対して、質の高い教育内容を提供していくことは必須であると思われる。

しかしその一方で、国内で日本語教育に携わる一教師として、教育実践のあり方を考えたとき、ART の概念が示す連続性や整合性とは、果たして、留学生に対して自国と同質、あるいはその延長線上にある教育内容を提供することなのだろうかと考えれば、そう言い切ることは難しいようにも思われる。近年の海外の日本語教育現場における「グローバル化」の議論（瀬尾、2013）を考えるのであれば、ART の概念において日本語教育の教育内容を再検討することとは、全世界的に同一規格の教育内容を整備していくことではないであろうし、また、自国における学習内容の上に、日本国内の教育機関でより本格的な日本語教育を提供するという発想の裏には、宮崎（2006）が「ユニラテラリズム」思想として批判しているように、日本の日本語教育が本流であり、海外で実施されている日本語教育はその流れに汲みする「垂流」であるという排他的な意識も見え隠れする。冒頭に示したように、留学が、学習環境の「分断」を内包するものであるならば、その中でむやみに「連続性」を志向することは、留学における「分断」の意味をとらえそこなうことにつながるようにも思われるのである。では、国内の日本語教育に携わる教師と

して、留学先の学習環境の一つとして教育実践を考えると、その指針はどこに求められるべきか。

以上の問題意識から、本稿では、教室外の学習環境を活用することを意図してデザインし、実施してきた会話教育の教育実践を取り上げ、その2学期にわたる改善プロセスを示す。教育実践の実際とその後のインタビューにおいて得られた留学生の語りから、留学における学習環境の連続性について検討し、連続性とは学習環境にではなく、学生自身の言語活動に求められるべきものであることを主張する。

2. 教室外環境を活用した会話授業の試みとその改善

2.1. 教育実践をどのように描くか

本稿は、自身の教育実践の改善を実践研究として提示しようとするものである。ここでまず、本稿で教育実践を記述する上での方針について示しておきたい。ここでいう実践研究とは、「実践」を「研究」するものではなく、教育実践を取り巻く社会的文脈をも考察の対象とし、その変革を志向する「実践＝研究」としてのものである。三代、古賀、武、寅丸、長嶺、古屋（2014）は、実践研究は、共同体における「リソース」として活用されるものであるとした上で、その記述方法について、教室の社会的文脈と実践の社会的意味を批判的に省察し丁寧に記述すること、一人称を用いて実践研究者の社会的立場や価値観を明確にし、批判的な省察を加えた上でその変遷を記述することの2点を指摘している（p.118）。この指摘を踏まえ、本稿では、私たち（牛窪、西村）が行った教育実践の改善を、共同体（狭義の意味では所属教育機関）において参照可能なリソースとなることを意図したストーリーとして記述することを試みる。

2.2. 授業デザインにおける「話す活動」の配置と「会話の教材化」という視点

所属機関においては、交換留学生を対象とした日本語授業が初級から上級までの学生を対象に7段階のレベル別に開講されている。本稿で取り上げる会話授業は、そのうち4レベル（中級半ば）の学生を対象として実施されたものである。学生たちは、必修科目として週に6コマの日本語授業（文法読解・作文・会話・語彙漢字）を履修することになっている。会話授業はそのうち2コマを占め、2014年秋学期、2015年春学期ともに、平行2クラスで開講されたものである。教育機関のカリキュラムにおいて4レベルの会話授業は、『聞いて覚える話し方日本語生中継・中～上級編』（くろしお出版）を使用し、場面に応じた機能会話の習得が目指されている。西村は、過去に一度授業を担当しており、その経験から、教室外での会話を教室内の活動に活用できないかと考えていた。一方、牛窪は、過去に留学生を対象に実施したインタビュー調査の結果から、留学生が置かれた学習環境に注目する必要があると考えていた。2014年秋学期に実施された会話授業は、牛窪が教育機関に赴任し、授業担当者として新たに加わる形で実施されている。教科書が指定

され、過去に実施されたシラバスや教材の実績があるにもかかわらず、その構成を見直すという契機が生まれたのは、授業担当者となった教師の間で、それぞれの問題意識が重なったということが大きい。私たちはまず、教科書に沿った会話練習そのものは、どこでも実施可能なものであり、現在の学生たちのおかれた環境を生かすためには、教室外環境を教室内の活動に取り入れる必要があると考えた。話し合いの結果、学期の前半では、教科書をもとに機能会話のロールプレイを実施し、後半からは、教科書の内容を扱いつつ、各課のトピック（文句を言う、感想を述べるなど）に沿った会話を教室外で録音し、教室内で話し合う活動を組み入れることにした。さらに、教室内で行われる言語活動に注目し、異なる種類の「話す活動」を総合的に扱うシラバス構成を考えた。

授業で扱った「話す活動」は、①ロールプレイ（機能会話）②トピック会話、③スピーチ、④ディスカッションの4つである。また各段階で「振り返りシート」の提出を課し、自身の達成度と課題を確認しながら学習を進めるという「授業の」流れをデザインした。最初の4コマは、教科書は用いずに4つの話す活動を行った。アイスブレイク的な活動を実施し、日本にやってきたばかりの留学生たちの緊張を和らげると同時に、複数の話す活動を意識してもらうことで、コースでそれらを総合的に扱うことを理解してもらうことを意図した。本稿で取り上げるのは、このうち、②のトピック会話において実施した活動である。活動では、まず、テキストのトピックについて教室内で会話を実践してもらい、フィードバックを行う。その後、同じトピックで教室外の日本人と会話した録音データと文字化データを提出してもらい宿題を出し、授業の中でそれらを検討するという流れで実施した。このような活動を可能にした背景として、留学生たちの多くが携帯電話を所有しており、学生たちにとって、会話の録音と提出が容易であったこと、また、所属機関において、日本語パートナー制度やホームステイプログラムが実施されており、身近に会話相手となる日本人が存在していたことがある。携帯電話を所有していない学生については、ICレコーダーを貸し出して対応した。教室外の会話を教材化し扱うことによって、教室外環境を教室内に取り込み、また教室内での学びを教室外へとつなげるという循環が生まれることを意図した。

2.3. 秋学期の実践から見えてきた課題

2014年度秋学期に実施された教育実践における事例を取り上げ、その実際を示す。取り上げるのは、学生リン（仮名。以下、学生名は全て仮名。）が「文句を言いたいこと・不満なことについて話す」というトピックについて提出した音声ファイルと話し合い場面の授業談話、その後の「振り返りシート」、学期末の授業評価アンケートのコメントである。リンは、「日本語パートナー」との会話を宿題として提出した。提出された音声ファイルの一部を文字化したものを以下に示す。（NP は会話相手の日本語パートナー、文字化資料中の「↑」は上昇イントネーションでの発話、「ー」は音の引き伸ばし、（ ）の数字

はポーズ、「(笑)」は笑いながらの発話を示す)

リン：今まで、頼まれたことで、こ、困ったことはある↑

NP：んー、どうだろー↑

リン：私、あるよ。

NP：うーん、

リン：んー、そういえば、それはたぶん、3年前かなー。あの一、友達と一緒に、教科書、教科書を買うときは、あの一、私一、あの一、お金が余裕だから一、あの一、友達は財布を忘れて一、そして一、あの一、私に一、あの一、お金を借りたい、だけどね。**うん。**でも一、その日は最終日だから一、あの一、必ず一、あの一、あ、それは最終日だから、あの一、他の日はもし、あの一、同じ教科書を買ったら、あの一、高くなるから一、あの一、友達が、頼む一頼む一って、いつも私にゆって。**うん。**でも、あの一、その前、あの一、いつも私に、あの一、お金を借りて、全然、かえす、返さないで、でも一、私一、あの一、けち、けちなイメージは、あの一、あっ、あの一、みんなに、あた、与えないで一、だから、困った。

NP：そう、大変だったね。

この課題では、学生自身がメインスピーカーとなり、会話相手の反応を見ながら話すことが目標とされていた。一方、上掲の会話部分において、リンはほとんど独話として会話を進めている。発話中、太字で示した「うん」は、自身の発話を区切るマーカーであると思われるが、ポーズなしで次の発話が継がれており、会話相手は発話中、何も言葉を発していない。授業では、提出された音声ファイルのうち、この部分を中心に話し合いが行われている。以下に示す授業談話は、3人で一つのグループになり、録音された会話を聞き、お互いに気がついた点をコメントをしている場面のものである。クラスメイトであるパトリックは、所属するサークルの日本人の友人との会話を提出していた。パトリックの録音会話についての話し合い中、教師が行った質問に対してリンは、パトリックが会話の中で繰り返し質問を投げかけ、相手の発話を促していることに気がついたと発言している。

パトリック：(※注、自分の会話について)あとは、波がないこと、あの一、相手の反応ができるように、もう一回、

リン：そうそう、もう一回、

パトリック：ゆうことを、で、

リン：質問、あの一、相手に聞いて、ちゃんと、相手の反応を聞いた。聞いた。あの一、すごいです(笑)

パトリック：あ、なるほどです。ありがとうございます。

リン：はい(笑)

(略)

教師：もう、話し終わった↑、ポイントは何について。

リン：えっと一、さっき気づいたのは、あの一、パトリックさんは、相手のアドバイス↑、を欲しいって、あの一、ゆったのは、あの一、どうすればいいかな、って、でも、相手は返事しないで、そして、パトリックさんは、もう一回、じゃあ、どうすればいい↑と、聞いて、そして、あの一、相手はちゃんと、答えました。

教師：というところ。

パトリックの録音会話においては、「なんて↑」「どういこと↑」など、相手の発話に対する聞き返しも多用されており、相手と相互のやりとりによって会話が進められていた。この後、グループの話し合いはリンの録音会話に移った。話し合いの冒頭、リンは自身の録音会話の課題として、相手の反応がないことをあげている。リンの発話からは、提出された会話だけではなく、日常的な会話においても相手の反応がないことを、リンが自身の会話における課題として認識していることがうかがえる。

リン : 私、いつも、相手の反応待って、全然反応ない。
パトリック : なんて↑もう一回、ゆって↑
リン : 相手の反応↑、いつもなかなかないと思います。そうそうそう。ただの相手の、
パトリック : あ、メインスピーカーとして、相手の反応の話ですか、ここ↑
教師 : そうです、そうです。
パトリック : あー、なるほどです。
教師 : でも、相手、全然反応ないですね。
リン : はい。
ジャスミン : ふふふ (笑)
リン : じゃあ、どうすればいいですか。
教師 : どうすればいいですか、聞いてください (笑)
パトリック : んー、(4秒) そうですね。(5秒)
リン : たぶん、最後、
パトリック : 話してるとき、どこ、なんか、どこに目、つくの↑
リン : あの、彼女は↑
パトリック : あ、リンさんが。
リン : あ、私、いつも、相手見てる。
パトリック : どこに。
リン : 目、相手の目。
パトリック : うーん。

上掲の談話部分でリンは、他の学生に対して、相手の反応がないときにどうすればいいかという問いを投げかけ、それに対してパトリックから、会話時にどこを見て話しているのかという質問がされていることがわかる。この談話に続く話し合いの部分では、ジャスミンから、反応をするかどうかは相手の性格の問題もあるという指摘がなされ、会話が盛り上がらない原因の半分は相手の日本人学生にもあるのではないかという意見が出されている。授業での話し合いはそこで終わっており、結局、話し合いにおいてリンの課題は解決されてはいない。しかし、この授業の後に提出された、会話スクリプト作成する課題において、リンは会話スクリプト全体を黄色のハイライトで示し、「全部変えたい」とした上で、会話スクリプトの6箇所へ赤字で「(返事を待つ)」という文言を挿入し、自身の発話ではポーズがほとんどなく、相手の反応を待つことができていないことへの気づきを示している。

この約2週間後に、2回目の課題が出された。2回目の課題は、相手にメインスピーカーになってもらい話を続けるというものであった。2回目の課題でリンから提出された

録音会話を聞くと、会話は短いターンで進められており、相互のやりとりによって会話を進めることが意識されていると感じられるものであった。その録音会話の一部を以下に示す。

- NP : じゃあ、リンちゃん、最近、どこ旅行にいった↑
リン : 私ね、九州に旅行に行った。
NP : 何したの、そこで。九州のどこに行ったの↑
リン : 佐賀に旅行に行った。
NP : うんうん。
リン : それは、プログラムに参加して行った。
NP : うんうん、へー、何のプログラムなん↑
リン : それは、大学の交流プログラムに参加して、あの 10 日間ぐらい↑に、行った。
そうそう。
NP : へー、どんなことしたん↑
リン : そこで本当に、楽しかった↑、えっと、経験だと思います。あの、私はえっとー、ろー、たぶん、川の中にー、ゴミをー、あの、ひ、**ピックアップ↑**
NP : うんうんうん、拾う↑
リン : うん、拾う。拾って、したとか、環境を守ることが、勉強しました。**そうそう。**
NP : へー、ほかに旅行、遊びに行ったりとかはした↑

上掲の会話部分においては、日本人学生が主導権をもち、会話が進められているが、リンは自身の発話の最後に「そうそう」と述べ、発話を区切るマーカーを示すことで、相手にターンを明け渡している。また、「ゴミを」の後、動詞が出てこなかった際には、英語の「pick up」を日本語の音に変換した「ピックアップ」を上昇イントネーションで発話し、相手から「拾う」と引き出すことによって、会話を続けていることがわかる。

学期末に行った授業評価アンケートの自由記述欄において、リンは、この授業における気づきとして、自分の普段の会話において相手の反応がないことについて、自分にも問題があることに気づいたと書いた。

自分は普段会話する時、なぜ相手が返事しないのかは少し分かるようになった。自分も問題があって、自分は気づかなかった。今度はもっと質問をしたり、話をゆっくり言ったりする改善する。(原文ママ)

リンの事例から考えると、学期当初に私たちが設定した授業デザインの狙いはある程度達成されており、教室外での会話と教室内での会話の間に緩やかな循環が生まれていたと考えることはできるだろう。また、2014 年度秋学期の実践で、学生たちが教室外でどのように日本語を使用しているのかを聞くことは、授業を担当した私たちにとっても、大きな気づきを与えるものであった。それは、録音会話を聞くことで、学生たちの新たな一面がうかがえたということだけではなく、授業ではあまり話さない学生でも、教室外では何とか日本語を使って会話を成立させているという当然の事実を再認識することであった。

一方で、それは、教室内で行っていた言語活動のあり方が、教室外のものとは大きく異なるものになっているのではないかという疑問につながるものでもあった。例えば、授業の「機能会話」のロールプレイでは、ペアで会話を紙に書き、表現を確認した上で練習するという方法をとっていたが、実際の会話で求められるのは、刻々と変化していく状況に対応しながら何とか会話を進めていくことである。そう考えると、授業の中で、決められた会話から脱線した時に、何も話せなくなる学生がいることや、自分がうまく話せないのは表現が不足しているからであり、新しい表現を覚えさえすれば会話が上達すると考えている学生がいることに改めて目が向くようになった。

このことは、学期末の授業評価アンケートからも同様にうかがえることであった。授業評価アンケートは、両クラスの受講生 20 名に対して実施し、19 名から回答を得た。リンの事例では、うまくいっていると感じられた実践も、他の学生の回答を見ると、授業方法や目的について、あまり理解されていないと思われるものも少なくないことが見えてきた。例えば、学期の前半に実施したペアで会話をづくり発表するという活動については、「このレベルでは書く宿題より自由に話せる方が大事なので必要ない」、「新しい表現は会話を作る前にあまり習っていないので、勉強になったという感じはない」などの否定的な評価も寄せられていた。また、学期後半の教室外の会話を録音する活動についても、「録音するとき、スクリプトを読んだから不自然」、「普通に話していただけ」、「録音してスクリプトを書いても自分の表現が正しいかよくわからなかった」などの意見があった。

これら学生たちの意見は、教師側が想定していた活動の意図が、学生たちにうまく伝わっていないというだけでなく、授業において想定されている「会話」が異なる種類のものになっていることによるものであると考えられた。つまり、授業において、一方で正しい表現を暗記し、再生できるようになることが目指されつつ、他方では、教科書どおりではなく、自身の会話をモニタリングしながら自由にコントロールすることが求められていたのではないかということである。そしてこのことは、より大きくは、会話授業で扱う複数の「話す活動」の間に存在する連続性を学生に伝え切れておらず、結果として学生たちは、授業の中で複数の「話す活動」の関連がわからないまま、授業に参加していた可能性を示唆するものであった。

2.4. 春学期の実践に向けての改善

秋学期の実践結果を踏まえて、私たちは、授業方針について再度検討を行い、2015 年春学期の実践では、前半の会話の練習方法を変更することにした。前学期の実践では、モデル会話の確認後、ペアで話し合いながら、会話を紙に書いて作成し練習するという方法をとっていた。しかし、2015 年春学期の実践では、まずは会話を録音し、自身の会話を聞く段階を組み込んだ。そして各自が自身の会話における課題を認識した上で、表現や流れの改善のために、教科書を参考にしながら、再度ロールプレイを行うという流れを考え

た。このことは、学期後半に実施される活動において、教室外で会話を録音し、自身の課題を意識するというタスクにつながるものである。会話の「振り返りシート」では、自身の会話に対する評価だけではなく、うまく話せていない部分や相談したい部分を書いてもらい、必要に応じて教師がフィードバックを行うという流れを確立することで、表現面でのケアができるようにした。また、スピーチやディスカッションなど複数の「話す活動」の連続性を意識し、学生に対しても、それらの活動における相違を繰り返し確認しながら、授業を進めることを心がけた。さらに、コース全体を通じて、実際の会話を教材化し、自身の会話から気づきを得ることによって「自己モニタリング能力」を育成するという目標をより明確にし、学生に対しても授業の中で繰り返し確認することを心がけた。

3. 実践結果

3.1. 春学期の授業評価アンケートより

学期末に実施した授業評価アンケートにおいて、学生たちは機能会話の練習を評価しつつ、それと同時にトピック会話の活動も評価しており、両者を別の活動ではなく一連の流れの中でとらえている様子がうかがわれた。ここでアンケートの結果を見ておきたい。アンケートは両クラスの受講生 12 名に対し実施し、10 名から有効な回答を得た。得られた回答のうち、以下では、学期前半の機能会話の練習、学期後半のトピック会話の活動、「振り返りシート」を書くこと、会話授業における学びについての質問項目に注目し、自由記述欄の記述を評価点（満足度を 5 段階で示したもの）別に列挙する。

項目	評価点	自由記述欄の記述
学期前半の「機能会話」の活動について（評価点平均：4.1）	5	正しい日本語を使うようになった／宿題は重くないし録音は必要
	4	宿題とクイズの後でディスカッションをしたら自分の間違えを見た／いい練習だし小さい宿題でした
	3	自然な会話になれなかったが言葉の勉強になった
学期後半の「トピック会話」の活動について（評価点平均：4.6）	5	宿題はよかったですと思います。自分の録音を聞くのが時々結構大変でしたのに一つの練習で色々な勉強ができました／役に立ちました！教室の外で現実のような状況について話してよかったです／自分の間違えたところを示して添削するのはよいと思います／直した日本語は覚える／自然の会話になれるため役に立ちました。相手の日本語も勉強になりました
	4	会話の能力はもっと高くなった（4.5）
	3	クラスの中に特別なトピックでしたから、外であまり使いませんでした。しかし、インタビューではとてもよかったです。できていると思っていたけど、自分の間違いに気づいた。
「振り返りシート」を書くことについて（評価点平均：4.2）	5	よかったですと思います。特に録音と一緒にとても効果的でした／役に立ちます。自分の録音ファイルを聞いて気づいたところを見つけてこれからもっと上達することができると思います
	4	自分の間違えたところを直せることができます／とても便利でし

		た／自分の日本語を直して、直したことを覚えた／ちょっとめんどくさいですが、自分の不足が反映される
	3	自分について振り返りシートを書くのはあまり役に立たなかったが、他の人に役に立ったと思います
この授業を受けてよかった・役に立ったと思ったこと	記述のみ	前は会話の授業はあまり役に立たないと感じました。(いつももっと新しくて難しい文法や言い方を習った方がよかったと気がしました) けど、レベル 4 の会話の授業は本当に挑戦的 (Challenging) で役に立ったと感じました／表現はたくさん覚えました。(「ちょっとお願いがありますけど」とか) / 同級生とディスカッションのときはよかった。忘れた言葉が覚えられる／授業のトピックは役に立ちました (招待する、文句するとか) / 聞き取りもよかったです／クラスは楽しかった。内容が面白かった。よく一緒に笑った／役に立つ表現をもっともっと習って、それを使うことができた／自分の会話を聞いて直すのは役に立った。そのおかげで私の日本語がよくなった／この授業を受けて、日本語で話す能力がだんだん高まってきた／この授業を受けてよかったと思います。日本語のためだけではなく、様々な意見を聞いたり、人間として成長したと思います

評価点の平均を見ると、いずれも高い数値となっており、いずれの項目についても評点で2以下をつけた学生はいなかった。このことから、学生たちにとって授業の満足度は全体的に高いものであったことがわかる。また「振り返りシート」を書くことについては、3をつけた学生も、自分には役に立たなかったが他の人には役立ったとしていた。このことから、コース全体を通して自身の会話を振り返り、自己モニタリング能力をつけるという目標は、学生にも十分伝わっていたと考えることができる。「自身の日本語を振り返り、直したところは覚えた」、「できていると思っていたが間違いに気づいた」、「活動を通して自身の日本語がよくなった」という記述は、学生たちの日本語力向上の実感を示しており、授業デザインの意図が学生たちの日本語力の向上の実感につながるものであったと解釈できるものだろう。

3.2. インタビュー調査から見えてきたこと

では、授業に参加した学生たちは、この授業と自身の留学生活における学習環境の関係をどのようにとらえていたのか。日本留学における学習環境の連続性を検討するためには、この会話授業をより広い文脈に位置づけ、検討する必要がある。本節では、学期終了時に学生たちを対象に行ったインタビュー調査の結果から、留学前後、また日本国内における学習環境について考察を加えたい。

私たちは、学期終了時に、学生たちに対して留学前後の学習環境に対する認識を明らかにすることを目的として、授業外でインタビュー調査を行っていた。インタビュー調査を実施しようと考えたのは、前学期の実践結果を踏まえ、2015 年春学期の実践を進めるうちに、教師としての関心が、留学生たちの教室外での日本語使用の実態や学習環境へと広

がり、教育実践を考えるためには、自国での学習経験や教室外での学習経験など、授業を取り巻く文脈を見なければならぬと考えるようになったためである。

以下に示すのは、自国と日本の教室内外における学習環境とその関連性についての学生たちの語りの一部である。インタビュー調査は、一人につき 30 分から一時間程度の半構造化インタビューとして実施し、音声を IC レコーダーで収録した。インタビューは、牛窪と西村がそれぞれの担当するクラスの学生に対して行っている。また資料として、インタビュー前に、日本語学習歴を問う質問表への記入と学習環境を示す表の作成を依頼した。学習環境を示す表とは、4 つのセルからなる長方形のもので、表の左上部に自国の教室内、その下に教室外、また右上部に日本の教室内、その下に教室外と、それぞれ、どのような場で日本語を学習しているかを記入してもらったものである。学習環境についてあらかじめ表を作成してもらい、表を説明してもらいながらインタビューを実施するという方法をとることで、日本語でインタビューに答えなければならない学生の負担への配慮とともに、それぞれの区分における学習環境をより明確に把握することが可能になり、区分間の関連性を検討することができると考えた。

以下では、これら 4 つの区分についてインタビューで得られた語りを編集し直したものを提示する。インタビューにおける語りを主観に基づき編集することについては、その解釈の妥当性が問題になる。しかし、ここでインタビューデータを用いる目的は、語りの内容や構造を子細に検討することではなく、会話授業をより広い文脈から検討し直すための資料とすることである。そのため、データを用いた議論の妥当性には大きな影響を与えないと判断した。編集作業は、牛窪・西村それぞれが自身の実施分について、音声ファイルから、自国と日本の学習環境の相違、日本での学習環境の語りの部分を書き起こしまとめた。最終的な記述の表現は、相互に再確認を行うことで確定した。その際、実際の語りを使用した部分は「 」で示している。

これらの語りをを用いてここで議論したいことは、以下の 2 点である。①留学生たちは、自国と日本の学習環境の「分断」において、新たな日本語学習の契機を見出しているということ、②授業に対する評価は、自身の自国での学習経験だけではなく、日本での授業経験やクラスメイトの存在、さらには授業における学びの実感においてなされていること。紙幅の都合上、以下では各クラス 2 名分ずつ、計 4 名分を示す。

- ①ハン（台湾）の場合：日本語能力試験を目的に、自学で日本語学習を始め、自国では教師主導型の授業を受けていた。日本の日本語授業が技能別に行われていることや、教師が学生と雑談することを肯定的に評価している。「教科書の勉強は試験のため」であり、点数が取れるという自信もあるが、文法の点数が自分より低くても会話が上手なヨーロッパのクラスメイトを羨ましく感じており、新しい文法を習うのではなく、知っているものを会話の中で使えるようにしたいと考えている。話す機会が多いこの授業は、その目的に合ったものであり、教科書で表現を覚えることも、会話の間違った部分を直す活動も、勉強になった。

ハンにとって、留学先の教室内における学習環境は、自国の教師主導型のものとは異なるものとして、肯定的に評価されている。留学先は、自国で身につけた知識を使えるようにする場所として認識されており、会話授業はその目的に合う場所として評価されている。日本語を使えるようにする必要性が、自分より文法の点が低いのに会話が上手なクラスメイトを見ていて感じることを説明されていることは、クラスメイトの存在によって、学生の留学目的に対する認識が、強化される可能性があることを示している。

②リサ（フィンランド）の場合：自国では教師が文法を丁寧に説明し、理解を確認してくれていたのに対し、日本での日本語授業は「自分で家で勉強してくださいという感じ」だった。初めは「質問してもいいかなくて悩んで」、「日本では勉強の文化が違うかもしれない」と思っていた。技能別に授業が行われていることについても「ちょっとおかしい」と感じ、漢字の時間を文法や会話に使ったほうが良いと考えていた。レベルが進むにつれて考えが変わり、この授業について「寮に住んでいる留学生にとってとてもいい」と話した。会話を聞く活動は普段からホストファミリーと話している自分にとってもよかった。

リサにとって、留学先の学習環境に対する評価は、時間とともに変化している。来日当初は、日本の授業のやり方に戸惑い、クラスメイトもあまり質問をしなかったことから、勉強の文化が違うと考え、日本の授業のやり方に不満を抱いていた。留学後半になって考えが変わったといい、日本の授業のやり方のよさが理解できるようになったという。このことは、留学によって自国での授業観や学習観が変化することを示していると考えられる。

③サム（ノルウェー）の場合：自国では授業外でも日本語を勉強する学生のコミュニティがあって、毎日 3～4 時間一緒に勉強していた。「みんなが自分で勉強する環境を作って」いた。自分の責任で勉強することが必要だった。日本では、そのようなコミュニティがないが、クラスメイトが色々な国からきているので、「意見とか会話とかも全部違う」とし、話題や「勉強の仕方違う」ことに気が付いた。また、クラスメイトがどんな能力をもっていて、「どんな作戦を使って勉強しているのか」も少しずつ理解できるようになった。勉強に対する考え方を「理解できるようになったら、みんなぶつからない」環境で、「いい授業になる」と思う。（ノルウェーのような）コミュニティはないけど、「自分のやり方で勉強することになった」。授業では、「振り返りシートに書いて、録音してスクリプトを書いたりしたら、ちゃんとほんとの、もっと上手になった」。

サムは、自身の学習観の変化の要因として、クラスメイトの存在を明確に語っている。クラスメイトの学習スタイルに対する理解が、授業をよりよい学習環境にするためのものとして説明されていることから、授業を学生同士が作り上げる学習環境としてとらえており、自国で活用していた授業外の学習コミュニティにおける自主性が、日本では授業の中に求められるものになっていることがうかがえる。クラスメイトの学習スタイルが理解できるようになり、自分の方法で学習を進めるようになったということから、サムにとっては、この会話授業が新たな学習方法を模索するコミュニティとして機能していた

と考えることができるだろう。

④トウメイ（中国）の場合：中国ではディスカッションの機会があまりなかったけど、日本の授業で慣れてきて、「これは重要でいい経験。素晴らしい経験」だと思う。今のクラスでは人数が少なく先生が一人ずつと話す機会も多いから、授業でもっと集中できる。緊張はあまりなくて、面白い。「私も内心のことを伝えたい。」今の授業スタイルのほうが好き。国では「毎課の内容が多すぎ」た。今は授業中に覚えられるぐらいなのでちょうどいい。クラスで録音を聞くのは「恥ずかしいけど、必要がある」。日本に来てから日常生活が勉強。自国では勉強への興味が強くなかった。今は興味が強い。「教室の中と外で経験したことを合わせて、日本語が上手になる。」例えば、クラスの中で他の学生から日常生活の言葉を聞いたら、寮に戻って日本人のルームメイトにわからない言葉を聞く。反対にルームメイトと話した時にわからなかった言葉を先生に聞くこともできる。どちらも勉強になる。

トウメイにとって、自国と異なる日本の学習環境での経験は、自身の日本語学習に対する興味を高めるものであり、会話授業でのディスカッションは「素晴らしい経験」として説明されている。会話授業におけるクラスメイトの存在は、自身の日本語学習のリソースであり、クラスで他の学生が使った表現をルームメイトに確認し、またルームメイトが使った表現を教室で教師に確認するなど、教室内外のリソースをうまく活用しながら日本語学習を進めていたことがうかがえる。

これらの例からは、留学生たちの会話授業に対する評価の裏には、自国の学習経験だけでなく、同じ機関内での以前の授業経験や、教室外の友人やホームステイプログラムなどにおける日本語使用環境、さらにはクラスの他の学生の存在があることが浮かんでくる。そうであるならば、これら多様な前提条件のうえで、授業の中でそれまで学生たちが経験してきた学習環境の延長線上としての連続性を実現することは、ほとんど不可能なのではないかと思われる。むしろ、学生たちの語りをふまえるならば、学生たちが会話授業を評価していたのは、授業において自国の学習環境との「連続性」が保証されていたからではないだろう。それは、自国の学習環境との「分断」において、活動に新たな意味を見出し、自身の日本語が向上したという実感をもつことができたからであると考えられるべきなのでないか。つまり、留学という契機において、日本語学習を考えるのであれば、「連続性」を維持するのではなく、「分断」に意味をもたせることが必要であると考えられるのである。

4. 考察

2学期にわたる会話授業の実践結果、およびインタビューにおける学生たちの語りから見えてきた「連続性」は、以下の3つの軸で考えられる。それは、①「授業内の活動」、②「教室の内—外」、③「自国—日本」におけるものである。

①は、会話授業で行われた「話す活動」間における連続性である。機能会話、トピック

会話、スピーチ、ディスカッションには、独話か対話かなど、言語的やり取りの特徴において、異なる部分もあればも重なる部分も存在する。私たちは、2014 年秋学期の段階でも、各活動の特徴をとらえたうえで授業を組み立ててはいたが、2015 年春学期の実践では、「話す活動」間の関連性をより強く意識するようになった。なぜならば、一つの「話す活動」のどの部分が他の「話す活動」へと応用可能なものであり、拡張できるかということ意識することが、学生のアウトプットの種類を増やすことにつながり、活動の間に連続性をもたせることにつながるといった実感をもったためであった。このことからすれば、2014 年秋学期の実践において、「話す活動」の間に関連性が意識されなかったのは、授業の中でそれらが並列的に配置されているのみで、学生自身の言語活動という観点から結び直されていなかったためであると考えられることができるだろう。

②は教室の内と外との連続性である。教室内外の会話をもち込むことによって、学生たちが授業で学んだことを外で使い、外で学んだことを授業で使っている様子が見られた。また、インタビューからは、学生自身が意識的に教室内外のリソースを結びつけて、活用している可能性も明らかになった。この循環を支えていたのが、「振り返りシート」であり、学生自身の会話を教材として会話授業の軸に据え、自身の会話をモニタリングする力をつけるという授業の方針であったと考えられる。2015 年春学期の実践における授業評価の高さは、学生たち自身がこの循環に日本語力の向上を重ねることができ、日本語力の向上を実感することができたことを示していると考えてよいだろう。

③は自国と日本との学習環境の連続性である。自国と日本という学習環境の違いは、埋めなければならない対象とみなされがちである。一方、インタビューの結果から見えてきたのは、学生たちが、「分断」に新たな学習の契機を見出している可能性であった。学生たちは、自国での学習環境との相違だけではなく、日本でのそれまでの授業経験や教室外での日本語使用、他の学生との関係性など、多様な要因の中で、会話授業の授業内容を評価し意味づけていた。このことから考えれば、教師に求められるものもまた、「連続性」に欠けるものに「連続性」を与えるという発想ではなく、むしろ留学における「分断」に学習の契機を見出す発想であるといえるのではないか。

5. 結論

ART をめぐる議論でいわれるように、日本語能力の評価基準の連続性や教育機関の内外におけるカリキュラムの連続性は、プログラム制定の際に考慮すべきことではある。しかし、磯山渡邊（2010）が指摘するように、ART とは日本語教育の目的になるものではないであろうし、留学先の教師に求められる教育実践の方針を考えるのであれば、それは単に、学習内容の配列を整備し、重複なく学習できる環境を整えるということではないと考える。宮崎（2013）は、同じ実践をデザインできれば、連続性が担保されるという教育実践観こそが問題であると指摘しているが、本稿で示した会話授業の事例において、複

数の「話す活動」を並列的に準備すれば、自動的に連続性が生まれるというものではなかったように、学習項目を並べるだけでは、ほとんど何の意味ももたないのである。それらの間に連続性を生み出すためには、教師の教育実践観に基づく仕掛けが必要である。そしてその仕掛けとは、まずは教師が、授業の中心に学生自身の現在の言語活動を据えることであり、授業内で実施される複数の言語活動をその拡張先として配置することであると考える。会話授業の事例でいえば、録音会話は、学生自身の現在の言語活動を授業内での教材とするものであった。しかし、それだけではなく、学生たちは、自身の会話における課題を発見し、必要な要素をクラスメイトの表現や教科書、教師から学び、再び自身の会話に組み込むことでよりよいものにしていった。つまり教師が、学生の言語活動を軸に据え、その拡張先として複数の言語活動を考えることによって、それらすべては、学生にとって、自身の言語活動と連続性をもつものとしてとらえられる。言い換えるならば、学習環境の連続性における課題とは、いかに教育内容に連続性をもたせるかではなく、学生自身の言語活動に注目し、いかにその連続性を維持した授業の流れを教室内でデザインできるかが問題なのであり、そのことがひいては、留学の機会を最大限に活かすことにつながるのと考えるべきなのではないだろうか。

6. 今後の課題

本稿では、私たちの教育実践の改善を実践研究として示すことから、留学における学習環境の連続性について考察した。今後の課題として以下の2点が挙げられる。1点目は、実践研究の記述に関してである。実践研究では、執筆者の価値観を明確にしなが、時系列で丁寧な記述を行うとされており、本稿では複数クラスでの経験を一つのストーリーとして描くため、共同執筆者間で各段階での当時の考えを振り返り、繰り返し話し合いを行う必要があった。その中で、教師が教育実践において経験していることや関心の向きが、必ずしも一致しているわけではないことに改めて気づかされ、自身の思い込みに気づくことができた。本稿で記述した大きなストーリーが、共同体において参照可能なリソースとなっているか、それはこの論考の価値であるとともに、今後、実践研究を続けていくうえでの私たちの課題である。2点目は、インタビューについてである。本稿で取り上げたのは、考察の資料とするために切り出されたものであり、留学生たちがインタビューで語ったことの一部でしかない。そのため、留学における学習環境に対する留学生の認識の変化についても、具体的には検討できていない。今後、さらに分析を進めることによって、留学生たちの学習環境に対する認識をより明確に示すことができると考えている。今後の課題としたい。

謝辞：インタビューに協力してくださった留学生の皆さんに感謝します。

参考文献

- 磯山渡邊眞紀 (2010) . アーティキュレーションに関する三つの質問. 『Journal CAJLE』 Vol. 11, pp. 1-9
- 瀬尾匡輝 (2013) . グローカル化時代の日本語教育— 現地の日本語教育の再構築を目指して. 『言語文化教育研究会 2013 年度研究集会大会「実践研究の新しい地平」予稿集』 pp. 77-84
- 當作靖彦 (2013). 日本語教育は生き残れるのか—なぜ教えるのかを考える—. 『日本語教育 国際交流基金公開シンポジウム』 pp. 1-4,
http://www.nkg.or.jp/oshirase/2013/130323symposium_yoko.pdf (2015年5月取得)
- 文化庁 (2014) . 『平成26年度国内の日本語教育の概要』
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h26/pdf/h26_zenbun.pdf (2015年8月取得)
- 丸山千歌, 近藤安月子 (2005). 短期留学プログラム日本語教育の課題: 海外の日本語教育プログラムとの連携. 『横浜国立大学留学生センター紀要』第12号, pp. 41-56
- 宮崎里司 (2006). 日本語教育とユニラテラリズム (単独行動主義) —言語教育政策からの一考察. 『早稲田大学日本語教育研究』8, pp. 1-11
- 宮崎里司 (2013). グローバルレベルと市民レベルで協同実践する行為主体者 (アクター) から捉える新たなアーティキュレーションの提唱. 『早稲田大学教職研究科紀要』5, pp. 29-44
- 三代純平, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子, 古屋憲章 (2014). 社会に埋め込まれた「私たち」の実践研究—その記述の意味と方法. 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか』 (pp. 91-120) ココ出版.
- Lange, D. L. (1982). The problem of articulation. In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher: ACTFL Foreign Language Education Series Vol. 13*, 113-137. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Tohsaku, Y. H. (2012). J-GAP: Global Efforts to Achieve Curricular Articulation of Japanese Language Education. *Nihongo Kyouiku 151*, pp. 8-20