

ISSN 2186 – 3989

共生を目指したオンライン授業での学習者と
参加者の意識とその変化について

—「社会につながる日本語教育」のインタビュー調査の分析から—

横田 隆志

A Survey of Consciousness and Changes of Learners' and Participants'
in Online Classes Aimed at Coexistence

Takashi Yokota

北 陸 大 学 紀 要
第55号(2023年9月)抜刷

共生を目指したオンライン授業での学習者と 参加者の意識とその変化について

— 「社会につながる日本語教育」のインタビュー調査の分析から—

横田 隆志*

A Survey of Consciousness and Changes of Learners' and Participants'
in Online Classes Aimed at Coexistence

Takashi Yokota*

Received July 3, 2023

Accepted July 26, 2023

抄録

本研究の目的は、オンラインでの社会につながる日本語教育で学習者や教室外の参加者はどのような気づきや意識があり、このような実践が社会に対してどのような働きかけができるのかを考察することである。実践では、海外に住んでいる学習者が日本社会の問題を学習者自身の問題として捉え、教室外の様々な背景を持った人々との交流を通じてそれを解決するための提案を考えるという活動を行った。インタビューの分析から学習者はオンラインであっても日本社会につながっている意識があったことや教室外の人々との交流を通じて社会につながる意識の変化や日本人の多様性についての発見があったことが分かった。また、教室外の参加者も活動を通じ、多様性の発見や日本についての新たな気づきがあった。このような実践は、学習者だけではなく、活動に参加した人々の気づきを促す活動となることも明らかになり、共生社会の形成につながることを示唆された。

キーワード： 共生、オンライン、社会につながる日本語教育、参加者の意識の変化、SCAT

はじめに

近年、日本語学習者や学習の場面の多様化が進み、それに対応する形で日本語教育の実践も多様化している。また、日本社会の積極的な外国人の受け入れ政策やそれに伴った「日本語教育の推進に関する法律」が施行されたことなどで日本語教育が注目を浴びている。このような背景から従来は個人の言語能力の習得やその向上として考えられていた日本語教育が、日本語教育を通じて社会の課題を解決するものへと変化している。そうすると、日本語教育は、社会的実践と密接に関連した「実践科学」(神吉 2015)であり、実践を通

* 北陸大学国際交流センター International Exchange Center, Hokuriku University

じ、学習者が日本語教育を通じて社会にどのようにかかわっていくか、そして、そのかわりによって社会がどのように変化することができるかについても考察しなくてはならない。そのためには日本語教師は、社会的な観点から日本語教育を通じて社会環境を変革・構築（古賀他 2021）していく必要がある。そして、日本語教育の活動を教室内だけではなく、コミュニティや社会についても考察（岡崎・岡崎 1997）しながら行う。そこでは、学習者個人の日本語能力の向上や目の前の状況の解決だけではなく、社会的文脈を包括（鈴木 2011）しなくてはならない。このように、教室内で「日本語を教えること」だけが、日本語教育ではなく、教室活動がおかれた社会的文脈をも検討することが日本語教育に求められるようになっていく。

日本社会では、外国人の増加に伴い、「多文化共生」ということばが市民権を得ている。そして、地方自治体でも、多文化共生のため在住外国人の生活に関する様々な課題について検討する動きが起こっている。一見すると、日本は多文化共生が進んでおり、全国的に在住外国人に関する政策への関心が高まっているように見える。しかし、実態はそうではない。多文化共生のためには個人はどのように対応したらいいのかが明確ではなく、国際交流に興味がある人や実際に外国人にかかわっている人たちもそのような問題を抱えている。また、多くの外国人が日本での生活のしづらさを体験していることから日本社会はまだ外国人が正式なメンバーとして社会参加する環境は整っていない（山田 2010）。日本を日本人と外国人が「共に生きる社会」にするためには、外国人だけが変化するのではなく、日本語母語話者の意識も変えることが必要である（山田 2010）。このような日本語母語話者の意識を変え、日本を多文化共生にするために日本語教育は重要な役割を果たす可能性がある（日本語教育政策マスタープラン研究会 2010）と考えられている。

このような背景から多文化共生を目指した日本語教育は地域での日本語教育では行われている。しかし、大学の日本語教育ではあまり実施されていないのが現実である。そこで、大学での日本語教育では、どのように社会につながる日本語教育を行ったらいいのか、試行錯誤を重ねていた。そのような状況の中、新型コロナウイルス感染拡大により、留学生が来日できず、日本語の授業もオンラインで行われるようになった。オンライン授業では、日本にいなくても授業を受けることができ、それによって単位も取得することができるようになった。しかし、留学生にとって日本社会で生活することは留学の醍醐味である。オンラインでも日本での体験や日本で生活をしている人々との交流、つまり、「日本社会につながる教室活動」ができないか考えた。そして、オンラインでも日本社会にかかわれるようにオンライン上に教室外の人と交流をする場を作成し、多くの参加者が教室外から参加し、学習者と参加者が協働で学習者が考えるような活動を行えるようにした。

1. 先行研究と本研究の研究課題

日本語教育の目的がコミュニケーション能力の育成と考えられ始めてから長い年月が経っている。しかし、コミュニケーション能力はどのように育成されるのかという点に関しては十分な議論ができていない。そもそもコミュニケーションは相互行為であり、関係性であり、二者の関係を構築する相互行為ならば、コミュニケーションをする当事者が誰か、それを取り巻くコンテキストなどを無視しては考えることができない（鳥飼 2011）。そのため、教室活動において言語の知識と言語の使用場面を結びつけても練習の域を出ないだけではなく、コミュニケーションのためのコミュニケーションになってしまう（細川他 2016）。そこで、近年はことばの教育として、現実の個人と社会をつなぐやりとりである「他者とのかわり」を教室活動で行うようになってきている。これは言語学習が社会文

化的アプローチに則って行われ、それに伴う学習観・教育観の変化により、言語教育は「ことばによって活動する」場をつくること（細川他、2016）と考えられるようになったからである。日本語教育でも言語の知識など「言語」そのものの教育だけではなく、「内容」に焦点を当てた実践報告や社会参加を目指し、社会とのかかわりやつながりの中で日本語を学ぶ活動が増えてきている。

佐藤・熊谷（2011）では、学習者は学習者が既に属しているコミュニティや属したいコミュニティに積極的に働きかけることを「社会参加」と定義している。日本社会や国際社会といった包括的な全体社会だけではなく、小さなコミュニティやグループなどの自然発生的なものや人為的な集団のコミュニティに日本語教育を通じて参加する活動を実践している。また、當作（2013）は、複雑化する社会で、問題を解決し、住みやすい社会を作るためには「つながり」を作り、いろいろな人やモノ、情報と「かかわり」、社会を「つくる」、そして、社会や人を「かえる」能力を養うことがことばの教育の目標となるとし、ことばの教育には社会力も必要であると述べている。このような日本語教育では、コミュニケーションをするための日本語教育ではなく、積極的に日本語を使用し、さまざまなコミュニティに参加することが求められている。これは、外国語教育は語学を習得する「語学トレーニング」としてではなく、人格形成・自己変容・人間性の発達（岡崎他 2003）をも視野にいたれた教育へと変化している。日本語教育は言語を習得することだけを目的とするのではなく、人とつながり、組織とつながり、外部の活動とつながる「社会的な営み」（トムソン 2016）として、今ある社会をよりよくしていく活動なのである。そのためには、教師は学習者の自律性を促し、コミュニティへの積極的なかかわりを目指し、実際に教室外の人々とのやり取りを通じて、社会とつながる活動をデザインする必要がある。

このような社会参加を目指した実践活動としては、教室外の人々とのかかわりが重要になってくる。従来の日本語教育での教室外の人々との交流では、「教室外の人が教師活動に参加する活動」と「学習者が教室を出て、教室外の人と交流をする活動」があり、このような活動では教室外の参加者や学習者が移動をしなければならないというデメリットがあった。しかしながら、ICTテクノロジーの発展により、地理的に離れた人々がオンラインでつながり、協働し、学び合うことが可能になり（村田・佐藤 2022）、ブログ・プロジェクト（佐藤・深井・中澤 2011）、ポッドキャスト・プロジェクト（深井・佐藤 2011）、「インターネットでつなぐ活動」（クリステンセン井関 2016）などのインターネットを使用した教室活動の実践報告も見られるようになった。インターネットを中心とするテクノロジーで教室と教室外がつながることができるようになっただけでなく、このようなテクノロジーが教育や学習モデルの学習活動を効果的に助けられるようにもなってきた（當作 2019）。また、日本語学習者が参加するコミュニティの変化（Pasfield-Neofitou 2012）にともなって、オンラインでの日本語教育の内容や方法も変化している。これらの日本社会につながる教育活動の実践によって「海外と日本」のつながり、「海外の大学生と日本の大学生」のつながりの実践も増えてきている。しかしながら、このような社会につながる日本語教育の実践は日本国内での日本語教育ではあまり見られない。これは、日本における日本語教育は、いわゆる「第二言語としての日本語教育」であるために、日本で生活していることが日本社会につながっていると考えられているからではないだろうか。しかし、日本に住んでいるから社会につながっているとは言えない。また、日本に住んでいても日々の生活の中で交流できる人々は限られているのが現実であろう。

このような社会参加を目的とした教育の実践やその報告から学習者が社会とのかかわりを持つことで学習者はさまざまな気づきを得ていることが報告されている。しかし、学習者が日本語を使い、積極的に社会、自分の所属している・所属したいコミュニティとのかかわり、自己実現をはかること（西俣（深井）他 2016）だけではなく、その学習者とのかか

わりによって社会がどのように変化していったのかについては十分な考察がされていない。このような実践では「学習者＝学ぶ人」、「参加者＝ボランティアで協力する人・日本について教える人」となる傾向が多いからである。しかし、共生のための日本語教育では、学習者と普段は接点のないような日本に住んでいる人との交流を通じ、お互いがよりよい社会を考えるような活動ができるのでないだろうか。学習者は、日本のルールに従うことを良いことと考えたり、そのルールに従うことによりメリットを受給できると考えたりして、あまり深く考えずに「日本人」をモデルとする傾向がある。しかし、社会にかかわっていくことで、日本社会において不便なものや問題を批判的に考える。外国人にとって不便なものや問題は、日本に住んでいる人にとっても不便なことや問題であることが多い。それらは今まで行ってきたものを変えずに放置されてきた問題であり、それらの問題を外からの視点から指摘することで、日本で生活をする人の問題としても再認識することができるだろう。

そこで、本研究では、これらの先行研究の課題からの問題点を踏まえ、社会につながる教室活動を行う。活動では、社会につながることを「学習者が学習者自身が生活をするコミュニティに積極的にかかわり、同じコミュニティに所属する人々との協働を通じてより良いコミュニティを構築する活動」とし、実施する。その活動では、学習者や参加者はどのように活動を捉えていたのかを調査し、この実践が共生につながる活動だったのかを明らかにする。

2. 授業の概要

分析の対象としたクラスは、所属大学の2021年の秋学期に行った未入国留学生¹3年時の日本語科目である。授業の目的は、学習者が「学習者自身がかかわるであろう」コミュニティに積極的にかかわり、同じコミュニティに所属する人々との協働を通じてより良いコミュニティになるためにはどうしたらいいかを提言することであった。学習者は、20名（中国・編入留学生²）で19名は春学期³も受講した（表1）。また、教室活動に協力した教室外の参加者は11名でそのうち5名は春学期に協力してくれた人物と同じである。参加者は、所属大学がある県に居住する日本人、その他の地域に住む日本人で、授業に協力してくれるボランティアとして募集した。また、大学生4名は所属大学の国際交流クラブに所属している大学生で留学生との交流を目的として参加した。今回は、「留学生の視点から金沢市と所属大学に提言する」をテーマに教室活動を行った。

表1 参加者

	学習者	学習者以外の参加者
春学期	19名	11名（地域の人：7名、大学生：4名）
秋学期	20名	11名（地域の人：5名、その他の地域の人：2名、大学生4名）

教室活動では、グループワークを中心に、金沢市、所属大学について調査し、それぞれ学習者が問題を発見し、それらの問題をどのように解決したらいいかを提言することを目的とした（表2）。毎回の活動は、「グループでの話し合いの活動」、「考えたことをまとめる活動」、「参加者のフィードバックから考える活動」の3つの部分から成り立っていた。授業の中でのグループワークでは、毎回のテーマに沿って3～4人のグループで話し合いをし、授業時間で話をしたり、考えたりしたことをまとめてPadlet⁴に記録した。そして、

教室外の参加者は学習者が Padlet にまとめたものを読み、それに対して自由にコメントをした。その後、学習者は授業時間内や授業時間外にそのコメントを見た。そして、授業ではコメントを参考にしながら考えたことを再度グループで話をするという活動を行った。教室内でこのような話し合いは、グループで行うがグループ単位で行う活動ではなく、学習者はそれぞれ個人でテーマを決めた。金沢市や所属大学の問題点を毎回違うグループでどのように解決したらよいかを参加者のコメントやクラスメートとの議論から考えた。このような交流を Padlet でのコメントのやり取りを通じて毎回行った。そして、各学習者は解決策を提案したものを PowerPoint にまとめ、動画にし、Padlet 上で発表を行った。

学習者は毎回の授業終了後に「授業のふりかえり」としてジャーナルを書き、授業を通じて感じたことや気づいたことを中心に記述した。また、この教室活動では授業の途中（9回目）と最後（15回目）にそのジャーナルを使い、担当教員と対話をし、「ふりかえり活動」を行った。具体的には、「教室活動から学んだこと」、「教室活動を通じて気づいたこと」、「教室活動の方法」などについて話す活動である。

表 2 活動内容

	内容（活動方法）
1	金沢のイメージについて（グループワーク）
2	金沢市について知る（グループワーク）
3	金沢市の情報（グループワーク）
4	金沢市の問題（グループワーク）
5	金沢市への提案を考える①（個人・グループワーク）
6	金沢市への提案を考える②（個人・グループワーク）
7	金沢市への提案を考える③（個人・グループワーク）
8	振り返り①（個人・グループワーク）
9	振り返り②（個人・担当教員とのインタビュー）
10	大学について（グループワーク）
11	大学についての情報（グループワーク）
12	大学への提案を考える①（個人・グループワーク）
13	大学への提案を考える②（個人・グループワーク）
14	振り返り①（個人・グループワーク）
15	振り返り②（個人・担当教員とのインタビュー）

3. 調査

3-1 調査概要

本研究では、社会につながる教室活動で、学習者、教室外の参加者はどのような意識を持ちながら活動を行っていたのか、また、その意識はどのように変化したのかを分析する。

研究の趣旨を説明し、同意を得られた活動に参加した学習者（20名）と教室活動の参加者（7名）にインタビュー調査の協力を依頼し、インタビューを実施した。データの収集法については、教室活動に参加した学習者には、15回の授業終了時にインタビューを行った。また、それらのインタビューで、春学期では「社会につながっていない」と感じていたが、秋学期では「社会につながっている」と感じた学習者2名（A、B）に対して、更にインタビューを行った。また、教室活動の参加者では、活動に積極的に参加した（C、D）のインタビューの分析をした。

3-2 分析方法

インタビューデータは全て文字化し、SCAT（大谷 2019）を使用した。SCATは4ステップコーディングによる質的データ分析手法であり、比較的小規模の質的データの分析にも有効であるということとデータに含まれる語りや観察の内容に順序性や時間制が保存されることから、短いインタビューや意識の変化のプロセスも分析可能であるため本調査で採用した。データの中の着目すべき語句、それを言いかえるためのデータ外の語句、それを説明するための語句、そこから浮き上がるテーマ・構成概念という順でコーディングを行い、その後、ストーリーラインを記述し、理論記述、さらに追及すべき点・課題の記述を行った。今回はそのストーリーラインから分析を行った。ストーリーラインではテーマ・構成概念を「 」で表す。

4. 結果と考察

4-1 学習者の意識

学習者の意識について、教室活動からの気づきにかかわる構成概念に着目し、共通点をまとめた。その結果、3つの種類の気づきがあったことが明らかになった。

①社会へのつながり

社会につながるという意識を持ちながら課題に取り組んでいたことが社会につながるという意識につながった。また、課題を行うために、日本について調べることで更に日本社会に興味を持った。オンラインでの交流であったが、定期的に意見交換することで社会につながる意識が表れ、教室活動を通じて日本社会にかかわることができたようである。そして、近い将来にかかわる（であろう）コミュニティの問題をどのように解決するかを実際に日本に住んでいる人と交流することで解決しようとしたことや実際にコミュニティに提案したことが社会にかかわっているという意識につながったことが分かった。

表3 社会へのつながりの例

話者	テキスト	テーマ・構成概念
S5	このやりとりでは日本に住んでいるみたいです。	社会とのつながり
S8	毎回の授業では日本人が読んでコメントをくれるので自分の考えを上手に書こうと思いました。	コミュニティへの参加
S10	日本についてたくさん調べたら面白くなりました。	社会への興味
S17	日本の社会とのつながりでは、実際の日本人とのコミュニケーションが必要です。	社会とのつながり
S19	日本人と一緒に考える授業は日本社会との関係を作ると思います。	教室の社会化

②多様性の発見

複数の参加者との交流から、日本人の多様性についての発見があったことが分かった。日本人同士でも意見の違いはあり、日本人だからみんなが同じようなことを考えているわけではないという気づきがあった。また、教室活動でのグループワークを通じて、中国人同士の多様性の発見もあった。それは、最初は中国人と日本人の違いがあると感じていた

が、それぞれが多様な考えを持っている「個」であることに気づいた。そして、そのような「個」がそれぞれ違う考えを持っていることに気づいた。それらの違いについては否定的に捉えるのではなく、違うことは当然であり、違う意見を持つ人同士が意見の交換をすることで新しい視点からの発見があることを認識していた。

表 4 多様性の発見の例

話者	テキスト	テーマ・構成概念
S2	日本人同士でも違う意見があつて面白かったです。	多様性の認識
S12	日本人のコメントを見て、そうなんだと思いました。	他者の意見からの気づき
S15	結局、みんな違うから意見はバラバラなんです。	異なった立場からの視点
S16	グループワークでのほかの中国人の意見が全然違う。	異なる視点の気づき
S19	交流をすると考え方が違うことがたくさんありました。	異なる視点の気づき

③交流からの新しい発見

さまざまな背景を持つ参加者との交流を通じて、学習者が抱いていた、日本人像とは違う日本人がいることも分かったようである。それらのイメージは学習者が無意識に築きあげていた日本人や日本のイメージであった。しかし、交流を通じて様々な考えを持つ日本人が存在することや絶対的な日本が存在するわけではないということにも気づいたようである。また、学習者が問題であると考えていることを誰かに伝えることで問題がどのように考えられているのか、どのように解決をしたらいいのかと問題の捉え方が広がっていくことにも気づいた。そして、最初は理解することが困難であったこともこのような交流のプロセスを通じて、お互いに理解することができるようになった。

表 5 交流からの新しい発見の例

話者	テキスト	テーマ・構成概念
S1	パドレッドでの意見交換から相手の考えを理解しました。	相互理解日本人の再発見
S3	自分の考えを日本人に話して、それをみんなが分かれば問題があることをみんな分かると思います。	社会問題の共有
S9	日本人と交流して、日本人らしくない意見もあつて面白かったです。	日本人の再発見
S16	コメントを見て、自分が考えていた日本のイメージと違うものがありました。とても新鮮な気持ちです。	日本の再発見
S18	クラスメートや日本人と意見交換をすると新しいアイデアが浮かんできます。これはいいことでした。	新しい発見

学習者の意識としては、「社会へのつながり」、「多様性の発見」、「交流からの新しい発見」があったことが明らかになった。活動を通じて、日本社会へのつながりを感じ、自分たちの問題として日本の問題を考えるようになった。そこでは「～人」を越えて、一市民としての自覚が現れていたように感じられる。また、交流によって「個」の発見があり、その「個」が持っている違いにも気づいていた。その違いを「多様性」として捉え、多様な考えからの学びもあった。また、日本人や中国人を「個」として考えることでステレオタイプからの脱却も見られた。そして、協働で作業をすることで、問題を解決する方法や新しい視点から物事を考えることも行うことができたことが明らかになった。

4-2 学習者の意識の変化

春学期では「社会につながっていない」と感じていた学習者が2名いた。しかし、インタビュー調査の結果から秋学期では「社会につながっている」と感じていた。そこで、このような意識の変化があったA、Bに対して、「どのような意識の変化があったのか」、「何がその原因だったのか」についてインタビューを行い、ストーリーラインから変化の理由について分析する。

4-2-1 Aさんへのインタビュー分析

【Aさんのストーリーライン】

「多くの人注目しているマスメディアの報道」でも解決できないことに対して、「社会問題に対する自分自身の無力さ」を感じ、「社会問題を解決することへのあきらめの気持ち」がある。このような「絶縁化している現代の社会」が存在していることから「ことばを使って社会に働きかける重要性」を感じた。そのため、「対話を通じてのアサーティブなコミュニケーション」をすることで、「社会につながる意識」が生まれる。最初は、「離れた空間からの問題提起」だったために「オーナーシップの弱さによる消極的な関り」だった。そのために「社会とのつながる意識のなさ」があった。しかし、「所属機関への具体的な方法による提案」をすることで「社会につながる意識」が出てきた。これは、「プラクティカルな活動」から得た「オーナーシップの強さ」が原因である。「かかわる社会の範囲の違いによるオーナーシップの強弱」があり、範囲が小さいと「オーナーシップの強さの実感」がある。このように「かかわる社会の範囲によるオーナーシップの違い」が生まれる。

Aさんは春学期ではオンラインでの授業であり、日本から離れた場所での教室活動だったために、日本社会に関してのオーナーシップを感じるができなかった。このオーナーシップは学習者が日本社会に関して抱えている親近感や責任感のことである。日本社会の問題について考え、その解決法を考えたものの、どうしても自分自身の問題と考えることができなかった。これは、日本社会への提言という大きなテーマだったからであろう。外国人であるAさんにとって、日本社会に提言することは具体的な提言ではなかったようである。つまり、日本語を使った教室活動を行っていたということである。

その後、秋学期では、所属大学の問題を発見し、それをどのように解決するかを考える活動を行った。その活動では、ただ提言するだけでなく、実際に解決の提案を大学への「意見書」として大学に提出した。このような教室活動を通じて大学の問題を「Aさん自身がかわる問題」と感じるようになり、社会につながっている意識が現れたようである。

教室活動において、実際に大学に提言をするといった実践的な活動を行うことで活動自体が現実世界に働きかけることになる。また、このような活動をクラスメートや参加者との協働で行うことで社会につながる意識は強くなると思われる。

今回の社会につながる活動では、春学期には日本社会への提言をし、秋学期では、学習者が生活をする予定の金沢市や所属大学に対して提言をした。日本というとかかわるコミュニティとしては大きく、社会にかかわっているという実感があまりなかったようである。しかし、かかわるコミュニティが小さくなるにつれて、教室活動での提案の実実性が高くなったと考えられる。

かかわる範囲そのもの大きさだけではなく、かかわるコミュニティに現実性があるかないかも社会につながっているという意識の違いに影響を与えていることが分かった。春学期の日本社会に対しての提言では、範囲が大きかっただけではなく、教室での作業というイメージで活動を行っていたため、社会につながるという現実性を感じられなかったのだと思われる。実際に日本政府に提言書を送るというような具体的な活動を行っていれば社会につながる意識が生まれたのではないだろうか。

4-2-2 Bさんへのインタビュー分析

【Bさんのストーリーライン】

〔時間による社会につながる意識の変化〕があった。意識の変化には、〔漠然とした理由〕しかないが、自分自身の〔社会につながる意識の振り返り〕による〔段階的な変化の気づき〕があった。最初は、〔実現できない留学〕による〔オーナーシップの弱さ〕から〔社会につながる意識〕はあまりなかった。教室活動では〔実体験のない状態からの問題提起〕をしていたからである。また、〔他国に対する提案の非現実性〕が原因である。つまり、〔他の国家という部外者意識〕からの〔オーナーシップの弱さ〕が原因である。これは、〔他国に対する活動〕で他国の問題を提起することは〔身分不相応な活動〕であると考えた。〔短期間での部外者意識の変化の難しさ〕から社会につながっている意識は低かった。しかし、〔社会に対する親密度によるオーナーシップの変化〕から教室での活動が〔受動的な活動から主体的な活動〕へと変化した。〔環境の変化〕はなかったので、〔心理的な変化〕である。〔教室活動を通じてのオーナーシップの変化〕は、〔長期間、取り組むことによる意識の変化〕であり、〔教室活動のプロセスによるオーナーシップの強化〕である。このような、〔教室活動を通じての日本社会へのつながりの意識の変化〕があったと感じている。

Bさんは日本社会を「他の国」という認識をしていた。そのような「他の国」についての問題を見つけることやその問題を解決する活動に対して非現実的な活動と思い、あまり興味がなかったようである。また、留学できないことに関しても日本社会に積極的につながろうという気持ちを持てなかった理由であると認識している。日本に行くことができずに、中国から活動をしているため、日本へのつながりの意識はあまりなかった。Bさんは、自分は外国人であり、日本の問題について自分の問題であるという認識はなかった。活動について取り組んでいたものの、春学期では「社会につながる意識」はなかったと思われる。しかし、秋学期での将来かかわるであろうコミュニティである金沢市や所属大学への提言では、ウェブサイトでの調査やその地域に住んでいる人たちとの交流を通じて、現実性を感じることができたようである。そして、それらのコミュニティを自分の身近なもの

として認識していた。その結果、「社会につながる意識」が現れ、活動に対しても積極的に行うようになった。

また、一年間の教室活動を振り返り、「社会につながる活動」を継続して行ったことが「社会につながる意識」に変化を与えたと考えている。短期的な社会につながる活動ではなく、1年間という期間で日本社会、コミュニティ、所属大学について調査し、考え、それらのコミュニティが抱えている問題を解決しようと試みた教室活動のプロセスを通じて、自然に社会につながっている意識が生まれたようである。

このように、参加したり、つながろうとする社会に対して「親近感」を感じることでつながる意識が現れることが明らかになった。このような感覚は実際にその地において生活をするだけでなく、オンラインでの交流を通じて、その社会とのかかわりについての意識が高くなることが分かった。つまり、社会に対してのオーナーシップが強ければ、社会につながる意識が高くなるということである。社会につながる日本語教育では、学習者がかかわる社会についていかに自分自身の問題と考えるようになるかが重要であることが分かった。

2名の学習者の意識の変化では、「プラクティカルな活動」、「かかわる社会の範囲」、「社会に対する親密度」、また、それらの「活動の継続」によって、社会につながる意識の変化があったことが明らかになった。教室活動も教室を越え、実際に社会やコミュニティにかかわっていくことで意識の変化が生まれる。また、かかわる社会やコミュニティがより現実的になるとことで親近感がわき、つながる意識も増す。そして、これらの活動を継続することが社会につながっているという意識を生むことも分かった。教師は、このような意識を生むためのアドバイスや各学習者に対するサポートをすることが必要である。

4-3 参加者の意識

教室活動に協力してくれた参加者は自分の都合のいい時間に Padlet を開き、自分の興味のある意見や特定の学習者に対してコメントをしていた。また、参加についても毎回参加していた参加者、時々参加していた参加者、あまり参加することがなかった参加者と活動へのかかわり方に違いがみられた。授業終了後に活動に参加した教室外の参加者にもインタビューを実施した。そこでは、授業を通じて考えたこと、またそれに関する具体的な出来事の語りに重点を置き、インタビューを行った。具体的には、「どのような意識で活動に取り組んでいたのか」、「活動ではどのような気づきがあったのか」、について質問をした。今回はほぼ毎回コメントを残した参加者2名（C、D）のインタビューの分析をした。これは、この2名は「積極的な参加者」であり、積極的に参加することでどのような気づきがあったのかを分析するためである。

4-3-1 Cさんへのインタビュー分析

【Cさんのストーリーライン】

今回の活動については、「教室外の人に参加できる方法」だったので気楽な感じで参加した。実際に「時間と空間の制約」がなかったために時間の余裕がある際に参加できた。学習者の意見を読んだり、それに対してのコメント書いたりすることで、「他者の思考を知る機会」もあり、他者の視点から「自文化の再発見」をすることができた。その際には、「社会的な問題についての捉え方の違い」や「意識してなかった問題」があることについて気づき、それによって「自文化の捉え方」にも変化があった。この活動は「多文化の理解」にもつながり、「日本社会についての再考の機会」を得ることもできる。そのため、学習者

だけでなく、参加者にとっても〔多様性の発見〕につながる。これが参加者の〔教室活動参加の意義〕であり、メリットであると感じている。

今回の活動は、実際の社会に提言をすることで〔プラクティカルな活動〕になった。外国人の問題は日本人の問題でもあり、〔新しい視点からの社会問題の発見〕につながる。この活動は〔実生活に密着した問題の解決〕を目指していた。しかし、日本のほかの地域の人も参加できるような〔多様な視点からの考察の重要性〕も感じた。また、学習者の個人的な問題ではなく、もっと〔社会的な問題を発見するトレーニング〕も必要だと考えている。

全体的に、〔学習者と参加者のつながりの構築〕はあまり上手にはできなかったように感じている。これは〔オンラインでの教室活動での困難さ〕である。その原因は〔ソーシャルプレゼンスの低さ〕に原因があると感じている。また、教室活動でどのようなことが行われたかという〔教室活動の可視化〕が十分でなかったために、オンライン上ではどのようにかかわったらいいのか〔参加方法についての模索〕があった。そして、このような活動は〔言語学習としての教室活動〕としての役割もあると考えている。

Cさんは、オンラインでの参加は時間や空間の制約がないために気楽に参加することができたと感じている。教室活動に教室外の人が参加することは難しく、特に定期的に参加することは参加者にとっては負担になる。しかし、このような活動ではあまり負担を感じることなく、参加することができるということが分かった。ただ、オンラインでの掲示板を使った交流ということで、学習者と参加者のつながりに関しては困難を感じていたようである。これは、社会的相互作用において、受け手が感じる相手の特徴とその結果として生じる対人関係の特徴である「ソーシャルプレゼンス」(Short, Williams & Christie 1976)の低さに原因があると考えている。学習者も参加者も「～さん」という個人として意識することが難しかったことが原因である。掲示板ではお互いの顔や性格といった個人的なことが見えづらい。そのため、交流はしているが、どのように交流したらいいかは手探りで行っていたようである。

Cさんは、この活動を通じて、問題の捉え方の違いや他者との意見の違いから自文化の再発見の機会を得ることができた。自分自身の生活している日本について、外国人からの視点での捉え方や自分自身は意識をしていなかったことについて知ることができた。それによって日本を異なった視点で考えることができるようになったようである。このような機会は普通の生活の中にはなかったために、Cさんにとっては大きな変化だったようである。また、このような機会を得ることで多文化の理解にもつながることができたことが分かった。Cさんはこのような活動に参加することをボランティア活動として考えていたが、参加者にもメリットがあることに気づいた。活動に参加することは、学習者にアドバイスをすることとして考えていたが、自分自身が参加することで学んだ事が多く、参加者側からもメリットのある活動であると認識していた。そして、外国人が考えている問題は実は日本人にとっても問題である場合が多いということにも気づいた。このような交流をすることで日本人にとってもよりよい社会を作る活動になると考えている。

4-3-2 Dさんへのインタビュー分析

【Dさんのストーリーライン】

全体的には、交流することでの〔教室活動の楽しさ〕を体験することができた。活動もオンラインで行っていたために〔参加に対する負担〕もなく気楽に参加できた。

今回の活動は、〔教室と社会をつなぐ活動〕であり、〔学習者との交流を通じた発見〕が

たくさんあった。多くの参加者がそれぞれの意見を言うことで多様な意見を聞く機会があり、〔多様性の重要性〕を感じた。また、〔多様性からの学びの必要性〕も認識することができた。

学習者の〔日本社会の問題発見〕のプロセスを通じて、日本社会が抱えている問題に気づいた。このような普段は気がつかない〔自文化の再発見の機会〕があった。また、活動を通じて、〔留学生の抱えている不安〕についても知ることができた。このような活動は日常では学べないことであり、参加者にとってはこのような体験ができることが〔活動のメリット〕であると考えている。〔教室の社会化〕は、留学生にとって〔斬新な社会参加〕の方法であると考えている。多文化共生社会での〔大学での日本語教育の意義〕としてこのような活動は有意義である。

ただ、オンラインでの交流ということで、お互いによく知らない人同士の対話であったために、学習者の〔思考プロセスの明示〕がなく、〔相互理解を深めるためのコミュニケーション〕は十分にできなかった。そのため〔オンラインにおけるソーシャルプレゼンスの確立〕はできなかったと考えている。また、学習者は海外からの参加ということで〔日本社会に対するオーナーシップ〕も感じるのが難しかったのではないかと考えている。このように〔バーチャルな空間での交流方法〕は難しい、そのため、〔交流の方法の改善〕が必要である。更に、〔協働学習による参加者の役割〕がより明確になることで〔協働による学習の効果〕があると思う。そのためには〔協働学習のためのデザイン〕が求められる。

Dさんは、この活動は、オンラインでの活動だったため、参加に伴う負担は少なく、自分の都合のいい時間に参加することができた。しかし、教室での活動内容は学習者の思考プロセスの提示がなかったために、一方的なコミュニケーションだったと感じている。そのため、相互理解を深めるようなコミュニケーションはできなかったと考えている。このようなオンライン上にコミュニティを作り、そこで活動を行うことは教室外の参加者にとっては参加しやすい。これは、教室に来るといふ移動の負担がないからである。だが、教室で学習者がどのような活動を行っているかの具体的な提示がなかったので、学習者がどのようなプロセスで問題の発見をしたのか、提言をどのように考えていたのかが分からなかったようである。

Dさんは、学習者との交流を通じて、多くの気づきがあった。一つは、多様性の発見である。学習者が中国人であるということであまり多様性はないだろうと思っていたが、実際にはさまざまな意見があることに気がついていた。そして、意見が違う人との交流を通じて学ぶことの大切さも認識することができたようである。多くの異なる意見を見ることで「自分と違う意見はよくないことで、自分と同じ意見がいいことである」という認識の変化があった。異なる意見もあることが当然で、そのような異なる意見を聞くことの大切さについての新たな気づきがあったようである。そして、二つ目は、自文化の再発見の機会である。普段は当たり前のこととして、気がつかないことを学習者の意見から気づくことができた。これは自分自身の日本に関して抱いているイメージや固まった考えからの脱却につながるができる。そして、それと同時に留学生として日本で生活をする不安についても知ることができた。普段の生活ではあまり接点のない外国人がどのようなことに興味を持ち、どのようなことが不便であると感じているかということについて知ることができたようである。また、このような活動は、日本語教育が教室を越え、教室活動が社会化することで日本社会の多文化共生に有益な活動になると考えている。一方、オンラインでの交流では、具体的な思考プロセスやどのような人との交流なのかが分かりにくく、今後は活動の改善が必要であると考えている

この2人の参加者の意識では、オンラインでの参加はボランティアとしての活動としては負担が少なかったことが分かった。オンラインでは、空間的な移動や時間的な制約が少なく、活動に参加できるために多くの参加者が自由に参加することができる方法である。また、活動では、学習者との交流を通じて、外からの視点での意見を知り、普段は気がつかない日本社会が抱えている問題を発見することができ、自文化の再発見にもつながったことが明らかになった。このような活動に参加することは、異文化理解、他者理解にもつながり、多文化共生を考えることができる有意義な活動になる。一般的に教室活動に参加するボランティアにとってのメリットはあまりないように見えるが、このような活動に参加することで得ることも多い。つまり、活動に参加することは学習者だけの有益な活動はなく、参加者にとっても有益な活動であると言えるだろう。そして、このような活動に参加する人が増えれば、日本のコミュニティは更によりよくなると考えられる。

一方、お互いが顔が見えないままの交流だったために、掲示板でのやりとりはあるものの一方的な交流であったということが分かった。教室活動での学習者の考えの変化や何が変わらせたのかなどのプロセスが分かりにくいために活動に支障があったと思われる。お互いのソーシャルプレゼンスを高めることができる教師のサポートが更に必要である。

おわりに

本研究では、「社会につながる教室活動」において学習者と参加者はどのように活動を捉えていたのかを調査し、この活動が共生につながる活動だったのかを明らかにすることであった。

今回の調査の分析からオンラインでの授業で日本にいなくても学習者は日本社会にかかわっているという意識があったことが明らかになった。日本に住んでいなくても社会について学ぶことや考えることによって日本社会の一員であることを感じることができる。今回の活動では実際に学習者は日本での生活をしていないが、これから生活をする予定である地域、大学にかかわることで社会参加の意識が生まれたようである。このようにオンラインでのバーチャルな空間も一つのコミュニティとして成立し、そこでの交流を通じて、日本社会にかかわることができることが示唆された。また、時間や空間を越えたコミュニティでも学習者は教室活動にかかわる際に様々な学びがあったことも明らかになった。そして、学習者は、社会にかかわっていく調査のプロセスを通じ、日本について知ることができ、親近感が生まれる。つまり、実際に生活をしていなくてもそのコミュニティについて調べたり、考えたりすることで「他の人たちの問題」から「自分たちの問題」へと意識が変化していく。更に、それらの問題をその地域に住んでいる人と協働で解決しようとしたことで社会にかかわる意識が強くなったと考えられる。参加者にとってもこのような活動に参加することは活動に協力するボランティアではなく、活動に参加することで多くの気づきを得ていたことが分かった。学習者との交流から日常生活では気づかないことを考える機会にもなっていたのである。このような活動は、日本語母語話者の意識も変えることができる活動であり、日本の共生社会に貢献できる可能性があることも示唆された。これらの活動は大学での教室内で完結するような活動ではなく、日本社会の共生にも影響を与えることができる活動となることである。

今後の課題としては、これらの意識をより具体的に調査することである。活動におけるどのような関りが新しい気づきを得ることにつながったのか、具体的にどのような活動が意識の変化につながったのかについて調査を行いたい。また、このような活動では社会に関り、つながることを教室活動の目的としているため、従来の教室活動の評価とは違う形

で評価を行わなくてはならない。そのためにはどのような評価をすることで教室活動が本当に社会につながる活動になるのかを考察する必要があると考えている。

注

- 1 日本の大学に入学したが、来日できないということで「未入国留学生」とした。
- 2 中国の大学で2年間、日本語を学んだ後に日本の大学に編入し、専門を学ぶコースの留学生のこと。
- 3 春学期は日本社会の問題を考え、それをどのように改善した来以下という活動を行った。
- 4 webブラウザで使えるオンライン掲示板アプリ。文字、画像、音声、動画などを投稿し、参加者同士で閲覧したりコメントしたりできる。

参考文献

- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習 一理論と実践一』アルク
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉（編）（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社
- 神吉宇一（2015）「日本語教育学の体系化をめざして」神吉宇一（編）『日本語教育学のデザイン』, pp. 3-25, 凡人社
- クリステンセン井関資子（2016）「インターネットでつなぐ 学習者と母語話者が教室外で共に学ぶ効果について考える」トムソン木下千尋（編）『人とつながり、世界とつながる日本語教育』, pp.106-125, くろしお出版
- 古賀万紀子・古屋憲章・孫雪嬌・小畑奈美・木村かおり・伊藤茉莉奈（2021）「日本語教師の役割をめぐる言説の変遷」館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』, pp 41-54, ココ出版
- 佐藤慎司・熊谷由理（編）（2011）『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房
- 佐藤慎司・深井美由紀・中澤一光（2011）「文化概念を取り込んだ活動：ブログ・プロジェクト実践概要」佐藤慎司、熊谷由理（編）（2011）『社会参加をめざす日本語教育』, pp. 75-102, ひつじ書房
- 鈴木寿子（2011）「「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成とはどうあるべきか 一開放的教師養成のための一考察一」『リテラシーズ』8, pp. 33-38, くろしお出版,
- 當作靖彦（2019）「ネットワーク時代の言語教育・言語学習」當作靖彦（監修）『ICT×日本語教育 一情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』, pp. 2-21, ひつじ書房
- トムソン木下千尋（編）（2016）『人とつながり、世界とつながる日本語教育』くろしお出版
- 鳥飼玖美子（2011）『国際共通語としての英語』講談社現代新書
- 西俣（深井）美由紀・熊谷由理・佐藤慎司・比枝恵子（2016）『日本語で社会とつながろう』ココ出版
- 日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）『日本語教育でつくる社会 私たちの見取り図』ココ出版
- 深井美由紀・佐藤慎司（2011）「社会とかかわる日本語教育を目指して：ポッドキャスト・プロジェクト実践概要」佐藤慎司・熊谷由理（編）（2011）『社会参加をめざす日本語教育』, pp. 175-206, ひつじ書房

- 細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ, マリオッティ (編) (2016) 『市民性形成とことばの教育』くろしお出版
- 村田晶子・佐藤慎司 (2022) 「オンライン国際協働学習の意義」村田晶子 (編著) 『オンライン国際交流と協働学習 多文化共生のために』, くろしお出版, 3-25
- 山田泉 (2010) 「外国人と共に生きる社会」日本語教育政策マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会』, pp. 1-18, ココ出版
- Pasfield-Neofitou, S. E.(2012). *Online Communication in a Second Language: Social Interaction, Language Use, and Learning Japanese*. Multilingual Matters.
- Short, J., Williams, E. and Christie, B. (1976) *The Social Psychology of Telecommunications*. John Wiley and Sons.