

ピア・ラーニング利用による自律学習、協働的学習を促す 学習環境デザインの試み

—アゼルバイジャンにおける日本語学習者と邦人との交流活動
「日本語会話クラブ」の実践—

立間智子

[キーワード] 孤立環境、ビリーフス、ピア・ラーニング、協働、学習環境デザイン

[要旨]

本稿では、アゼルバイジャン・バクー国立大学と在留邦人との13ヶ月にわたる交流活動の実践を報告する。

海外において、日本語を学んでも日本語の社会的需要、文化的需要がない環境では、学習者は何のために学び、日本語を学んだその先に何を指すのか具体的な目標が定まりにくい。そのような環境における日本語学習の意義は、漠然とした学習者の自己内面的な成長や発展に見出すことになるが、具体的にどのような自己内面的成長や発展を目指し、そのために教師はどのような学習環境をデザインすべきか、指標がないことが多い。

報告者はバクー国立大学の日本語学習者の学習環境を分析し、アゼルバイジャンにおける日本語教育の社会文脈化を考えるとともに、学習者の言語学習ビリーフの傾向を明らかにし、その特性をいかした学習環境のデザインを提案する。

1. 実践の目的と背景

国際交流基金日本語教育専門家として筆者が赴任したウクライナ、アゼルバイジャンにおける日本語教育の大きな課題は日本語を学ぶ意義であった。この問題は「孤立環境」と呼ばれる地域における日本語教育の共通の課題であろう。「孤立環境」とは「地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学で日本に行くことも稀で、日本語との接触の少ない海外環境における日本語学習環境」(福島・マリーナ 2006: 49)と定義されている。このような環境にある日本語主専攻の大学生にとっては、何のために日本語を学んでいるのかモチベーションを維持することが非常に難しく、在学中に二つの道に限られてしまうことが多い。①在学中に日本へ留学→卒業後、日本大使館や日系企業への就職あるいは日本への再留学 ②留学への夢をあきらめ、2、3年生で日本語学習から離れてしまう。日本語学習は日本留学の切符を手にするための試験勉強と化し、学習者は試験に必要な読み書き偏重の学習を好む傾向が強く、「難しい語

彙を知っている」「難しい文法・表現が使える」人が高度な日本語習得者だと考える。また、クラス内では、留学のため猛勉強している学習者と留学をあきらめた学習者との間で日本語能力の二極化が著しく、教師はクラスコントロールに悩む。日本語を実際に使う機会は在留邦人との接触に限られるため、日本語学習者は在留邦人との交流を強く望んでいる。

一方、在留邦人も日本語学習者との交流を望んでいる人は多いが、きっかけや交流の場がなく、双方の継続的な交流はなかった。また、交流がある在留邦人に日本語学習者の印象を聞くと、「日本語は上手だけど」「お勉強の日本語はできるけれど」という声が聞こえてきた。その後には「相手によって距離感を変えられない。」「自己主張が強くて、話していてもおもしろくない。」「自分の非を認めようとしめない。」など相手との調整能力やコミュニケーション能力など学習者の内面に対する意見が続いた。日系企業の邦人は、「日本人のスピリットがわかる人がいたら実は採用したい。」「日本の会社の働き方や考え方がわかる人ならほしい。」など、日本語力よりも性質や考え方を重視することが少なくない。在留邦人は日本語学習者に日本人の文化や習慣、考え方への同化を求める傾向があるといえる。そこには、在留邦人が求める日本語学習者像と、日本語学習者が目指す日本語学習者像の間には乖離があることがわかる。その溝を埋めるためには、日本語学習者が単に「日本語ができる人」ではなく「魅力ある人」になり、また、在留邦人が日本語学習者に日本人を投影するのではなく、各学習者が個別の視点、つまり「個の文化」(細川1999、2000)を持つ個別の存在として認めるようになる必要がある。そのためにはどうしたらいいのか。

本論では、孤立環境の日本語教育が一社会のネジレを直すためにはどのような日本語教育支援が必要なのか、学習者が「魅力ある人」に成長するような学習環境をどうデザインするのか、日本語教育の社会文脈化⁽¹⁾(福島・マリーナ2006)の観点と学習環境デザインの観点から、アゼルバイジャン・バクー国立大学極東言語学科日本語講座の学習者(以下、バクー国立大学日本語学習者)と在留邦人との交流活動の試みをケース・スタディとして紹介する。

2. 研究方法

2.1 社会文脈化の観点から

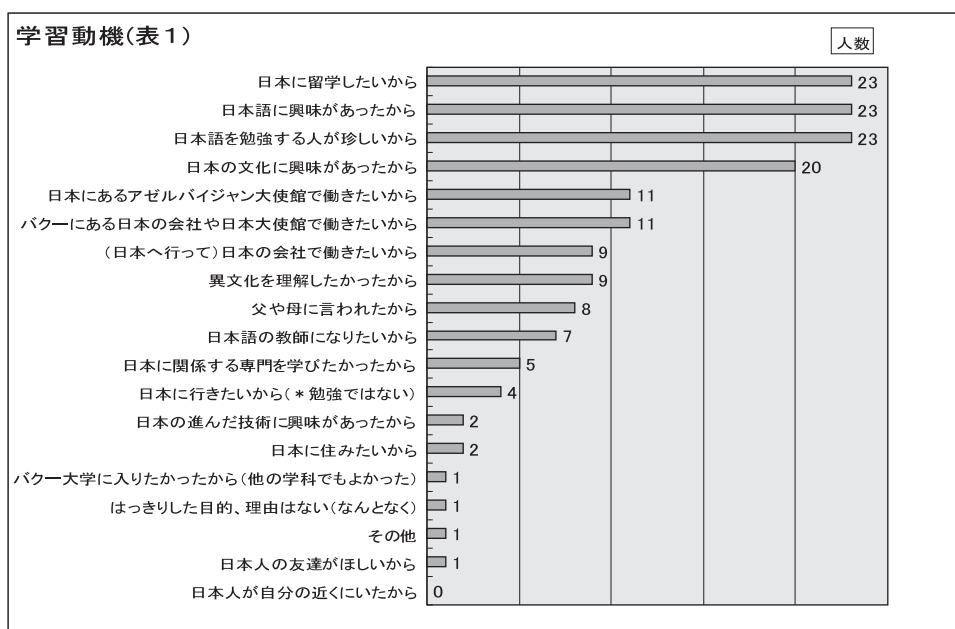
アゼルバイジャンにおける日本語教育の「社会文脈化」を考えるにあたり、まずアゼルバイジャンの日本語学習環境(日本ーアゼルバイジャンの関係、日本企業の数、在留邦人数、日本語学習者数など)を調べた。また、バクー国立大学日本語学習者、卒業生の計35名に選択回答式のアンケートを行い、学習動機を調査した。その結果に基づいて、アゼルバイジャン社会において日本語教育はどのような役割が果たせるのかを考察した。

2.2. 学習環境デザインの観点から

これまで明らかにされていないバクー国立大学日本語学習者の学習スタイルや言語観の傾向を客観的に把握するため、卒業生を含む計35名の言語学習ビリーフスを調べ、得られた特徴の原因、背景について、ビリーフス調査の先行研究を基に分析した。その結果を踏まえ、日本語学習者と在留邦人の「日本語学習者」像のイメージを壊し、新たな視点を互いに築き、内的成長を相乗的に促し、「人として魅力ある学習者」を育てるためには、どう環境をデザインすべきか、自律学習についての先行研究、実践報告を参考に考察した。そして、在留邦人と協働の日本語教育活動を展開し、縦断的観察によって活動が双方の参加者にどのような影響を与えるかを考察した。

3. アゼルバイジャンにおける日本語教育の「社会文脈化」

バクー国立大学日本語学習者と卒業生の計35名から学習動機19項目の選択式回答を求めた（複数回答は5つまで）（表1）。回答数の多かったものは、以下のとおりである。



1. 日本に留学したいから／日本語に興味があったから／日本語を勉強する人が珍しいから
2. 日本の文化に興味があったから
3. 東京にあるアゼルバイジャン大使館で働きたいから／バクーにある日本企業や日本大使館で働きたいから
4. 日本で、日本企業で働きたいから／異文化を理解したかったから

この結果によると、学習者の動機は「①実用の日本語（留学、仕事、研究、専門に活かす）」「②文化的興味、知的好奇心」の二種類が上位に混在し、二本柱になっていることがわかる。海外の日本語教育においては実用の日本語が求められがちで、日本人からは「日本語を使う機会がなく、かわいそうだ。」「日本語を勉強しても仕事がなく不憫だ。」などという声も少なくない。しかし、学習者は日本人が思うほど実益だけに固執していないことがこの結果からもわかる。

アゼルバイジャンに駐在する日本企業は2社、在留邦人は僅か32名で（日本国外務省「各国地域情勢」2007）、アゼルバイジャンへの日本人旅行客は減多になく、観光業の日本語ニーズは皆無に等しい。留学は日本政府による公費プログラムで学部、研究生留学ともに年間1,2名が行く程度である。まさにアゼルバイジャンの日本語環境は「孤立環境」であり、このような環境では「①実用の日本語（仕事、研究、専門にいかす）」の学習動機に対する日本語市場はないうに等しく、社会的ニーズとの調整は困難である。しかし、「②文化的興味、知的好奇心」という学習動機に対しては、日々の授業の中で、あるいは日本語運用機会の提供など、ニーズを作り出すことによる調整が可能である。

また、アゼルバイジャンの日本語学習者数は47名（国際交流基金2009）で、日本語教育が行われている126カ国133地域中15番目に少ない（表2）。しかし、表3のように日本語学習者数を在留邦人数（日本国外務省2007）で割った数⁽²⁾、つまり邦人一人に対する日本語学習者数の多い国の順ではアゼルバイジャンは76番目である。日本語学習者、在留邦人ともに僅かであるが、日本語学習者2人に対して邦人1人は当たるバランスになり、交流する機会を作れば学習者の日本語運用機会は十分に提供できるといえる。これは同時に、「②文化的興味、知的好奇心」という学習動機を満たすことにも繋げられる。

表2 〈日本語学習者数 少ない順〉

| 順位 | 国名 | 日本語学習者数 |
|----|----------|---------|
| 1 | スーダン | 3 |
| 2 | アンドラ公国 | 8 |
| 3 | ボツワナ | 10 |
| 4 | コンゴ共和国 | 10 |
| 5 | オマーン | 15 |
| 6 | ニカラグア | 22 |
| 7 | モンテネグロ | 25 |
| 8 | アルメニア | 28 |
| 9 | マケドニア | 30 |
| 10 | レバノン | 34 |
| 15 | アゼルバイジャン | 47 |

表3 〈在留邦人と日本語学習者数の比〉

| 順位 | 国名 | 日本語学習者数 | 在留邦人数 | 邦人一人当たりの日本語学習者数 |
|----|----------|---------|-------|-----------------|
| 1 | 大韓民国 | 910957 | 22488 | 40.51 |
| 2 | モンゴル | 12620 | 324 | 38.95 |
| 3 | アルメニア | 28 | 1 | 28.00 |
| 4 | インドネシア | 272719 | 11090 | 24.59 |
| 5 | モルドバ | 127 | 6 | 21.17 |
| 6 | ウズベキスタン | 1903 | 123 | 15.47 |
| 7 | キルギス | 1064 | 72 | 14.78 |
| 8 | カザフスタン | 1569 | 117 | 13.41 |
| 9 | グルジア | 118 | 10 | 11.80 |
| 10 | 台湾 | 191367 | 16402 | 11.67 |
| 76 | アゼルバイジャン | 47 | 32 | 1.47 |

4. バクー国立大学日本語学習者の言語学習ビリーフス

4.1 先行研究

言語学習ビリーフスとは言語学習における学習者の信念、確信などで、Horwitz (1987) は「言語学習の適性」「言語学習の難易度」「言語学習の本質」「学習とコミュニケーションストラテジー」「動機」の5領域、34項目にわたって調査した。BALLI 調査の方法は、質問項目の回答について「1. 強く賛成する」「2. 賛成する」「3. どちらでもない」「4. 反対する」「5. 強く反対する」の中から1つ回答する。回答の平均値が1に近いほど肯定的であり、5に近いほど否定的であることを示す。

海外の日本語学習者に対する調査では、Horwitz (1987) が作成した BALLI “Beliefs About language Learning Inventory”を基に、橋本 (1993)、片桐 (2005)、高橋 (2006)、宮岸 (2001)、和田 (2007) などにより、東南アジア諸国の学習者について調査が行われてきているが、本調査では、特にアゼルバイジャンと同じ旧ソ連の教育課程を用いている旧ソ連諸国におけるビリーフス調査に注目した。日本語学習者の学習スタイルや言語に対するビリーフスには、学習者が日本語学習以前の教育課程で経験してきた学習方法や外国語教育の影響があると考えられるためである。

木谷 (1998) は極東ロシア3大学の大学生を対象に調査を行い、「教師の役割について」「学習者の自律性について」「言語学習の適性について」「言語学習の本質について」「言語学習の動機について」5領域のビリーフスについて分析を行った。また、福島・マリーナ (2006) はウズベキスタン・日本人材開発センター日本語コース受講生 (年少者を除く) 64名を対象に8領域「教師の役割」「学習者の役割」「教授法・教室活動」「言語学習の性質」「コミュニケーション志向」「言語習得と日本語」「言語と文化」「動機」に分けて分析を行った。

これら二つの調査分析とバクー国立大学日本語学習者のビリーフスとの共通点を見出し、日本語学習以前の教育課程における学習者への影響を考察する。

4.2 調査、分析方法

本研究では、上述の木谷 (1998) と福島 (2006) を基に、「外国語学習の適性」「学習スタイル」「日本語学習観」「言語と文化」「動機」「教師の役割」6領域にわたる69項目および筆者の観点から独自に「外国語学習経験」2項目を追加した計71項目について行った。調査詳細は以下のとおりである。

調査実施：2005年9月、10月

使用言語：アゼルバイジャン語。ロシア語訳が必要な対象者には通訳の補助をつけた。

調査対象者：バクー国立大学日本語学習者 (1年生～4年生、18歳～21歳) 35名

調査対象者の日本語学習歴：1年～4年

調査対象者の日本語レベル：初級修了～中上級レベル（上級レベル：日本留学経験者2名）

アンケート回答者数は少ないが、バクー国立大学の2005年日本語学習者総数は37名であり、最大数に近い。

回答方法：「1. 強く賛成する」「2. 賛成する」「3. どちらでもない」「4. 反対する」「5. 強く反対する」の中から1つ選んで回答する。

分析方法：各項目の平均値、標準偏差（回答のばらつき）、賛成率の割合で集計した。

5. バクー国立大学日本語学習者の言語学習ビリーフス 調査結果と考察

5.1 外国語学習の適性

【二言語環境の強み・外国語習得への自信】

「わたしの国の人々は外国語学習が得意だ。」（平均値1.77 SD0.93 賛成率84.9%）、「外国語を学ぶのに特別な能力を持った人がある。」（平均値3.06 SD1.04 賛成率36.4%）、「2つ以上言語が話せる人は知的だ。」（平均値3.09 SD1.13 賛成率33.3%）という結果から、外国語学習への強い自信と外国語能力が高いことに対して優越視していないことがわかる。旧ソ連の影響で現在も、言語系統の全く異なる二言語、ロシア語とアゼルバイジャン語を操る人が多い環境であることが影響しているといえる。

5.2 学習スタイル

【コミュニケーション・発音・聞き取り重視】

「正しい発音で日本語を話すことが大切だ。」（平均値1.43 SD0.49 賛成率100%）、「テープを使って練習することは重要だ。」（平均値1.34 SD0.53 賛成率97%）、「シラバスは学生のコミュニケーション能力促進に焦点を絞るべきだ。」（平均値1.6 SD0.55 賛成率97%）という結果から、コミュニケーションや発音、聴解能力を非常に重視しているといえる。学習者は非常に話し好きで授業中は口々に活発に発言するため、非常ににぎやかな授業になる理由でもある。

【話し好きな性質・参加型授業への積極性】

「出会った日本人と日本語を実際に使うのは楽しい。」（平均値1.43 SD0.69 賛成率100%）、「日本人と話すとき臆病になる。」（平均値2.86 SD1.17 賛成率45.4%）となっており、日本人と話すのは少し怖いが会話を楽しみたいという積極的な姿勢が窺える。また、「積極的に参加できる教室活動がたくさんある授業が好きだ。」（平均値1.69 SD0.62 賛成率88.2%）、「わたしは講義を聴くのが好きなので、学生を話させようとする教師の授業には合わない。」（平均値3.23 SD1.35 賛成率30.4%）という結果からは、参加型授業を好んでいることがわかる。

【反復練習・訳読法を好む】

コミュニケーション重視、参加型授業を好む一方、従来からの暗記・反復、読み書き中心の慣れ親しんだ学習スタイルからの影響も強く見られる。「何度も繰り返し練習することは大切だ」(平均値1.31 SD0.52 賛成率97.1%)、「辞書を引くことは言葉の意味を知る上で一番いい方法だ」(平均値2.14 SD0.96 賛成率81.8%)、「もしアゼルバイジャン語／ロシア語で文法説明するなら、どのレベルまで必要か。」(初級まで：3% 中級まで：45.5% 上級まで：51.5%)とう結果からは、辞書や訳読法に強く依存する傾向が強いことがわかる。

5.3 言語学習の性質

【間違い・曖昧さには寛容】

「日本語で正しく言えるようになるまで口にすべきではない。」(平均値3.51 SD1.02 賛成率18.2%)には同意が少なく、「日本語の意味を知らなかったら推測してもいい。」(平均値2.54 SD1.34 賛成率64.7%)、「外国語を話すとき、間違ってもいいから積極的に話したい」(平均値1.63 SD0.89 賛成率93.9%)との結果からは、間違いに対する恥ずかしさや曖昧さには寛容だといえる。

【語彙・文法・翻訳重視】

「外国語学習で一番大切なのは、語彙を増やすことだ。」(平均値1.74 SD0.97 賛成率91.2%)、「外国語学習で大切なのは文法だ。」(平均値2.43 SD1.18 賛成率63.6%)、「翻訳が日本語学習で一番重要だ。」(平均値2.66 SD1.18 賛成率58.5%)という結果からは、従来型の外国語学習観の影響がやはり強いといえる。

5.4 日本語学習観

【日本語は難しい】

「日本語は(1)とても難しい言語だ。(2)難しい言語だ。」と答えた人は73.5%を占める。トルク諸語は語順が日本語と同じであるにもかかわらず、また、5.1にあるように外国語学習への自信が強いにもかかわらず、日本語は難しいと捉えている。

【ネイティブ教師・本場重視】

「日本語の教師は日本人のほうがいい。」(平均値1.26 SD0.50 賛成率97%)で日本語教師は母語話者がいいと考えている人が圧倒的に多い。「日本語は日本で学ぶのが一番いい。」(平均値1.51 SD0.69 賛成率87.8%)、「アゼルバイジャン人教師も日本語だけで教えたほうがいい。」(平均値2.17 SD1.13 賛成率66.6%)という回答からは、本場志向が強く、日本語の授業では日本語だけの環境を望んでいる人が7割近くいることがわかる。

【日本語の社会的ニーズ】

8割近くが「日本語が上手になればいい仕事に就く可能性がある。」(平均値2.03 SD1.00 賛成率78.8%)、7割弱が「日本語ができればアゼルバイジャンで仕事が見つけれられる。」(平均値2.54 SD1.18 賛成率66.6%)「日本語ができれば日本で就職できるチャンスが増える。」(平均値2.46 SD1.18 賛成率69.7%)とっており、日本語の実用性を高く考えている学習者が多い。その一方で、「日本語だけではなく、他の専門がないと日本語を使った仕事に就くのは難しい。」(平均値2.40 SD1.10 賛成率66.7%)と答え、日本語能力だけでは職の確保が難しい現実を自覚している。

5.5 言語と文化

【文化的好奇心】

日本語学習者は学習だけでなく、言語と文化のかかわりを強く意識しているといえる。「茶道、華道、折り紙、日本舞踊、日本画など日本の伝統文化を学ぶことは日本語学習に大切だ。」(平均値1.51 SD0.55 賛成率97.0%)、「日本の映画、漫画、アニメ、最近の歌などのサブカルチャーを知るとは日本語学習に役立つ。」(平均値1.94 SD0.95 賛成率81.3%)と回答しており、日本文化全般に対して学習者は強い好奇心がある。

5.6 教師の役割

【教師主体・教師依存】

「教師に援助してもらいたい。」(平均値1.97 SD0.61 賛成率90.9%)、「教師にわたしの苦手なところを教えてほしい。」(平均値1.46 SD0.50 賛成率100%)、「教師には何をするべきか教えてほしい。」(平均値2.00 SD0.72 賛成率78.8%)、「外国語の学習は教師がいなければできないと思う。」(平均値2.66 SD1.31 賛成率63.7%)、「学習者を評価するのは教師である。」(平均値2.26 SD0.77 賛成率78.8%)という結果から、外国語学習には教師の存在が非常に大きく、依存度が高いことがわかる。

また、「教室外でも日本語を使う機会を学習者に与えるのは教師の仕事だ。」(平均値2.77 SD1.17 賛成率54.6%)と回答し、教室外における日本語との接触機会についても教師に依存する傾向が強いといえる。さらに、「教師は授業以外にも学習者と積極的に交流すべきだ。」(平均値1.60 SD0.80 賛成率93.9%)とあるように、外国語学習において初めの文字を覚えてくれた教師を「第二の母」というアゼルバイジャンの習慣から、教師には家族的な強い人間関係を求めるといえる。

【教師の責任】

教師主体、教師依存の影響は学習上の教師の役割としても顕著に現れている。「教師は積極

的に宿題を出すべきだ。」(平均値1.71 SD0.61 賛成率90.9%)、「[教師は学習者が一生懸命勉強するように授業や教え方を工夫しなければならない。]」(平均値1.51 SD0.55 賛成率62.5%)という結果から、学習における教師へのリーダーシップを求める傾向が強いことがわかる。

5.7 外国語学習経験

【読み書き中心の外国語学習】

「今まで習ったことがある外国語の勉強は読み書き中心である。」(平均値1.91 SD0.81 賛成率72.7%)と回答し、これまでの外国語学習方法は読み書き中心であることがわかる。こうした外国語学習方法が「5.2学習スタイル」や「5.3言語学習の性質」の語彙・訳読法を重視する傾向に影響していると考えられる。

5.8 考察

【極東ロシア、ウズベキスタンの学習者との共通点】

旧ソ連諸国において、教師主体の授業が通例である。叱る教師、宿題を多く与える教師が厳しくていい教師だと考える傾向が強い。外国語教育も例外ではなく、講義スタイルの授業で暗記教育が基本であり、創造的な活動や学習者同士の協働作業はほとんどない。今回の調査結果からも、発音の正しさを重視、反復練習や対訳法、語彙や文型・文法を重視する結果が出ており、書き言葉重視(稲垣1995)、正しさ・言葉に対する規範意識の強さ、文法対訳法を徹底した暗記練習や翻訳練習重視の学習観(今村1994)、文型・文法の優先重視(エレナ・V・ストロゴワ1996)など、旧ソ連の伝統的な言語教育の特徴と重なる点が多い。さらに、教師に依存的な傾向は極東ロシアの学生の言語学習観(木谷1988)と共通し、教師主体の教育が言語教育においても強く影響していると考えられる。

しかし、話し好きな性質や会話の実践への積極的な姿勢、間違いや曖昧さへの寛容さがある点では、ウズベキスタンの学習者の言語学習観(福島・マリーナ2006)と近く、ウズベキスタンがアゼルバイジャンと類似した歴史的背景(旧ソ連諸国で多言語あるいは二言語環境)、言語(トルク諸語)など、類似の文化的背景や環境を持つことが影響していると考えられる。

【問題点】

教師依存の傾向は非常に強く、学習者は受身で主体性や自律性が乏しいことがわかる。

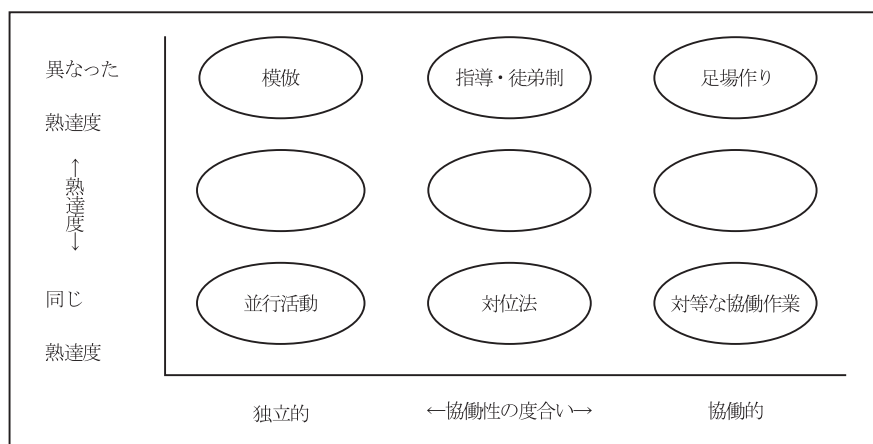


図1 協働的なインターアクション (Granott, 1993 : 187)

教室を一つの小さい社会だと考え、社会的構成主義と相互作用論の観点から、グラノット (Granott 1993 : 187) による相互作用を熟達度と協働性の観点から分類された図 (図1) に当てはめて考えると、機械的な反復練習や文法対訳法による暗記練習は模倣と並行活動 (parallel activity) になる。模倣は教師対学習者、並行活動は学習者各自が独立して行う学習活動である。どちらも独立的な学びであり、バクー国立大学の学習者のビリーフスからは、教師主体による教師から学習者に対する一方向の授業に慣れた独立的な学習活動の様子が窺える。協働的な軸が欠けた学習からは自律性や創造性、柔軟性、対話能力、調整能力は育まれにくい。在留邦人から「お勉強の日本語はできるけれど」と言われる所以がここにあるのではないだろうか。

6. 「日本語会話クラブ」の実践

6.1 ビリーフスを生かした日本語教育活動の提案

バクー国立大学の学習者ビリーフス調査の結果から、以下のような特徴がまとめられる。

- ① コミュニケーション・発音・聞き取り重視
- ② 話し好きな性質、ネイティブとの会話には物怖じしない性質
- ③ 間違い・曖昧さには寛容
- ④ 日本語学習にはネイティブが必要だとするネイティブ志向が強い。
- ⑤ 日本文化への強い好奇心
- ⑥ 教師主体、教師依存
- ⑦ 参加型授業への積極性

普段、ネイティブ教師としか日本語を使う機会がない学習者にとって、日本人との会話機会を提供することにより、①～⑤を生かすことができる。そして、⑥から脱却するためには、教

師以外との協働的作業、対等な協働的作業が必要である。協働的作業を取り入れることにより、⑦を生かすことにも繋がるのではないだろうか。

また、先に述べたようにアゼルバイジャンの日本語教育の社会文脈化の観点からの活動とならなければならない。アゼルバイジャン社会に、邦人コミュニティでもなく、アゼルバイジャンコミュニティでもない第3の日本語コミュニティを創出し、相互交流、相互理解の促進の場とし、インターアクションによる対話・調整能力を育めるような活動が必要である。

以上の考察から、月に1回、在留邦人とバクー国立大学の学習者が会話を通して交流する「日本語会話クラブ」を開始することにした。

6.2 「日本語会話クラブ」1年目の実践

日本語会話クラブの詳細は以下のとおりである。

場所：日本大使館 広報文化室

期間：2005年12月～2006年5月（全6回）

内容：毎月1回 75分（18時15分～19時半）

対象者：バクー国立大学日本語講座の学習者2年生～4年生 計20名、在留邦人有志

形態：（学習者5名・邦人1,2名）×4グループ

邦人の参加率：4名～7名（平均5名）

【教師の役割】

- ①日本大使館と実施日程の調整。日本人会メーリングリストに実施日程、内容を連絡。
- ②学習者の性格、日本語力に応じてグループ分け。準備指導
- ③在留邦人の参加者の確認、会話クラブの内容について調整
- ④会話クラブ開始10分間、各グループ巡回視察（必要に応じ学習者の配置を変える。）
- ⑤毎回終了後、在留邦人に結果報告。在留邦人からフィードバックをもらう。
- ⑥年度終了時に参加者にアンケート。改善点を明確にする。

なお、グループは学習者同士の相乗効果を高めるため、学年に関係なく日本語力に応じて各グループにむらが出ないように様々な日本語力の学習者で混成し、固定化しなかった。

次にテーマについては、まず学習者、在留邦人双方が相手文化についての情報が非常に乏しいということ、また自文化についても実はよく考えてみたことがないという点に着目し、初めは全体像が広く浅く把握できるような内容にするのがよいのではないかと考えた。

【テーマ】①生活・習慣 ②歴史・伝統 ③教育 ④家庭・家族 ⑤教育 ⑥経済

【方法】テーマについて疑問に思うこと、質問をまとめ、簡単なスピーチ（3～5分）を行う。

【準備】①情報収集、文章作成 ②添削指導 ③書き直し ④添削・スピーチ指導

⑤授業で模擬発表 ⑥振り返り ⑦発表 ⑧振り返り

【振り返り】

初年度、以上のような形態、方法で全6回行った。終了後、在留邦人にはメールにてアンケートを行った。その結果と筆者が観察してきた結果から、以下の点が反省点として挙げられた。

- ①邦人の持っている情報量、知識量が学習者より多いため、学習者が質問をし、邦人が解説するパターンになった。邦人が話し手、学習者が聞き手となり、学習者が受動的になってしまった。
- ②テーマが漠然としていて内容が深まりにくかった。
- ③学習者の日本に対する情報量が少なく、漠然としたイメージしかないためスピーチ以外で積極的な発話ができなかった。話が続きにくく、沈黙を避けるために邦人がターン・テイキングを取ることが多かった。
- ④学習者同士の意見の対立や衝突の調整役を邦人が担うことが多く、学習者の対話力、調整力の育成には繋がっていない。
- ⑤「疑問、質問に思うことをスピーチにまとめる」という方法を取ったため、学習者の意見や主張が表れるスピーチになりやすく、調べた情報だけを並べた教科書的な発話になっていた。邦人も知識を教授する発話になりがちで、互いの考えや性格などの「個の文化」が見えにくい対話となった。
- ⑥準備段階では教師対学習者の1対1の指導になりがちで、学習者の協働、相乗効果が具体的に得られていない。

こうした初年度の問題点から、内容を再考した。

6.3 1年目実施の改善点

①インターアクションによる対話・調整能力の向上

学習者と邦人の対等な関係、同じ話量、双方向の学びにすするため、スピーチ&質疑応答だけでなく、ポスター発表を取り入れることとした。これにより、基本的に邦人が質問側となり、学習者の話量が増え、受動性が軽減されると考えた。

②教師依存の受身な学習スタイルから自律学習、創造的な学びへ

ここで再びグラノットの図に戻ってみる。(図1) 協働的な軸には対等な協働作業と足場作り(scaffolding)が垂直方向に並ぶ。足場作りは親や教師が手助けをしながら一緒に何かをする場合の相互作用を指し、1年目の会話クラブの準備段階で行った添削や発話指導などの教師の役割、会話クラブにおける邦人の知識教授や日本語の訂正などがこれに当たる。一方、対等な協働作業とは対等な関係である互恵的協働(mutual collaboration)となる。この対等な協働作業が1年目には欠けていたといえる。発話の模擬発表を授業で行っても他の学習者は他人事で興味を示さないことが多く、指導は教師から発表者への一方向になりがちである。学習者の

このような姿勢の背景には、教師主導・教師依存の学習スタイルがあるといえる。学習者自身の自律性を養うため、対等な協働作業の実践、ピア・ラーニングを取り入れることとした。

6.4 「日本語会話クラブ」2年目の実践ーピア・ラーニング、ポスター発表を取り入れてー 参加者、形態は同じだが、方法は以下のように変更した。

期間：2006年11月～2007年6月（全7回、2007年1月は実施なし）

【方法】

- 1) ポスター発表形式（ポスター発表5分&質疑応答10分）
- 2) スピーチ形式（3～5分スピーチ&質疑応答10分）

【準備】

- ①年度初めに参加者全員で10回分のテーマを決める。教師：大使館と日程の調整
- ②教師：日本人会メーリングリストに実施日程、内容を連絡。出席者の把握
- ③学習者：事前に原稿を準備。2人ペアになり、原稿のチェック。間違いを直し合ったり、意味、内容の確認作業を行う。ペアでスピーチのチェックをし合う。

教師：巡回指導を行い、適宜アドバイスなど、ピア・ラーニングのサポートを行う。

- ④「会話クラブ」にて発表
- ⑤振り返りシート提出+教師（フィードバック&コメント）

振り返りシート：Can do Statement（日本語技能）、自由記述式（感想）

- ⑥全回終了後、参加者にアンケート。分析→次年度への改善点、方法の再検討

【テーマ】

- ①自己紹介（絵で発表：自分の過去や未来を川に見立て、自由に描く）・テーマ決め。
- ②「日本人との付き合い方～習慣の共通点、相違点」
- ③「日本／アゼルバイジャンのお金持ちストーリー」
～日本経済の秘密・アゼルバイジャン経済の問題～
- ④「日本人の好きなもの、自然（宗教観・環境問題含む）」
- ⑤「健康に対する考え方、ストレスについて」
- ⑥「家庭の問題」（ポスター発表）
- ⑦「伝説（昔話）紹介、日本の文化人（歴史や文学など）紹介」

【邦人の参加率】5名～7名（平均5.6名）

6.5 2年目を終えて

参加学習者への振り返りシート、邦人参加者へのメールによるアンケートからわかった結果について、自由記述式の回答を以下にまとめる。

①ピア・ラーニングについて

- ・友達と間違いを直すとき、(母語が同じなので) 私が何を言いたいですか、たくさん説明しなくても友達はすぐにわかる。
- ・先生が直してくれると安心

②相互理解／協働的学習をとおして

- <邦人> ・アゼルバイジャンについての新情報、知識が増えた。
- ・アゼルバイジャンの若者が何を考えているのか、よくわかって非常に参考になった。
- ・日本語学習者が身近になった。
- <学習者> ・自分の国についてよく知ることができた。
- ・日本人のいろいろな考え方がわかった。
- ・分析、比べる力がついた。
- ・わからない表現やことばがたくさんあって最初は困ったが、すぐ慣れた。先輩と日本人の会話を見て、日本語の使い方がよくわかった。

③日本語学習者の内面的変化について

- <邦人> ・学生さんの積極性、自発性が向上したように感じる。
- <学習者> ・自信がついて積極的になった。
- ・社交的になった。
- ・気が長くなった。
- ・人の意見を聞くようになった。

スピーチ原稿を友達と交換して互いに指摘しあう作業では、自分が言いたいことを相手にどう伝えるか、ピアと話し合いながら構築していく様子が外によく現れていた。読み手(聞き手)の学習者は、理論的な繋がりがわからない部分や語彙の意味が不明な部分について、コンテキストから推測したり質問したりした。書き手(話し手)の学習者はどうしてそう書いたかを説明しようと苦心し、説明できないときは改めて考え込み、内省する。ピア同士のやり取りから、日本語力のどの技能に問題があるのか、あるいはどの技能が優れているのか、ピア同士がどのように補い合って、よりわかりやすい構成や表現を創り出そうとしているのか、過程がわかりやすかった。

また、ピアが自分の言いたいことを察し、適当な語彙や表現に言い換えてくれるというサポートは、母語が共通のピアならではの長所でもある。一方で、「先生が直してくれると安心」という回答もあり、ピア・ラーニングが初めての体験であるため、教師主体の学習スタイルからピアとの協働的学習への移行はなかなか難しく、精神的に不安が残る学習者もいたことがわかる。

2年目は具体的なテーマにしたことにより、1年目より深まった対話が行われたといえる。準備段階の指導で筆者が気をつけたことは「なぜ」の問いかけである。「なぜそのテーマを選んだのか。」「なぜ、あなたはそう考えるのか／そう思うのか。」。アゼルバイジャンでは旧ソ連という歴史的背景や現在の政治的背景により、「なぜ」を深く考え、追究する教育は積極的に行われていない。そのため、学習者は深く、理論的に、あるいは多面的に考え、産出することは非常に苦手である。教師が学習者に「なぜ」を投げかけることにより、学習者は借り物の情報や意見ではなく、自分自身で再考し、内省し、自分の考えを「客観」せざるを得なくなる。「分析、比べる力がついた。」という振り返りはこうした経験から得られたものではないだろうか。また、相手とのインターアクションが多くなったことで「人の意見を聞くようになった。」「気が長くなった。」と自覚しており、このような学習者の内面的な成長は貴重なものである。

ピアと意見交換をしていく中で考えは深まり、スピーチはよく練られた発表者の個性が出たものとなったといえる。そして、授業内でのそうした活動により学習者は自信を持って会話クラブにおいて主張が発表でき、意見交換ができるようになったといえる。邦人参加者の振り返りにも「学習者の積極性、自発性が向上したと感じる。」とあり、「自信がついて積極的になった。」「社交的になった。」という学習者の内面の変化にも繋がっていったといえるだろう。

さらに、日本や日本人に関する情報量が増えたことにより、「日本人のいろいろな考えがわかった」という日本人に対するステレオタイプなイメージが緩和された学習者もいる。また、邦人参加者の「学習者が身近になった」「アゼルバイジャンの若者が何を考えているのか、よくわかって非常に参考になった。」という感想からはアゼルバイジャン社会で互いに存在を知りながらも定期的な交流がなく、遠い存在であった「日本語の学生」が、2年間の会話クラブを通して互いの顔と名前、性格を知り、個々の存在として認識できる関係が築けたといえるのではないだろうか。2年間の会話クラブを通して、参加学生の顔と名前がほぼ全員把握できた邦人も少なくない。

この一連の活動の中で、教師は学習者の性格や日本語力に応じたピアやグループ編成を行った。能力差があるピアやグループを編成することにより「先輩と日本人の会話を見て、日本語の使い方がよくわかった。」など、相乗的な効果が見られた。会話クラブでは、開始5分間で学習者を入れ替えることもあった。これにより、それまで静かだったグループが活発な発話、意見交換を行うように変わった例もあり、どの仲間と学ぶかは協働的学習の効果に大きな影響を与えるといえる。

6.6 今後の課題

今回の実践では、会話クラブのグループメンバーを固定しなかったため、会話クラブにおける発話分析を行わず、学習者による内省と教師である筆者の観察をもとに学習者の内面的な変化

を考察するのみとなった。学習者の内的な成長というのは視覚化しにくい、同一学習者の縦断的な経過分析を行うなど、ピア・ラーニングや協働的学習における学習者の内的な成長の過程をどのように具体的に可視化するか、今後の課題としたい。

7. おわりに

孤立環境に限らず、海外における日本語教育の現場は社会と隔離し、孤立していることが多い。在留邦人を呼んでビジターセッションをしても、在留邦人へのインタビュー活動を行っても、在留邦人と学習者が単に漠然とあるテーマについてフリートーキングを行っても、教師がお膳立てした一回性の活動に終わってしまうことが多い。それは単独的な時間と空間であり、学習者と社会は分断されたままである。池田・館岡 (2007: 49) によると、「ピア・ラーニングにおいて、教室という場は、教室のソトに出て役に立つことを一生懸命勉強する場ではなく、教室という社会の中で他の学習者といっしょにさまざまな実際的な問題解決を行っていく、そういう現実の実践の場」であるという。今回の試みは、ピア・ラーニングによって「教室という社会」と「在留邦人と学習者との交流社会」とが「実際的な問題解決を行っていく現実の実践の場」として、時間や空間によって学びのステップが分断されずに一つの協働社会として存在することを目指した一提案である。

〔注〕

- ^① 「社会文脈化」とは、「学習者の動機と社会ニーズを調整することにより、より実現可能な目標設定 (自己実現) を模索し、学習者の学習スタイル、学習ストラテジーに応じた学習方法の個別化を促す。」と定義される。
- ^② 独立行政法人国際交流基金「2009年度日本語教育国別一覧 2006年調査結果」〈http://www.jpf.go.jp/japan_j/oversea/kunibetsu/2009/index.html〉2009年12月10日参照、日本国外務省「各国地域情勢2006年または2007年調査結果」〈<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/index.html>〉2007年9月10日参照

〔参考文献〕

- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 「ピア・ラーニング入門」ひつじ書房
- 稲垣滋子 (1995) 「日本語の表記法に対する態度と文章理解力—ロシア語圏での調査から—」『ICU 日本語教育40周年記念論集』229—322、東京堂
- 今村和宏 (1994) 「極東国立総合大学 (ウラジオストク) における日本語教育事情調査 (日本語教育専門家の立場から) 報告書」
- エレナ・V. ストロゴワ (1996) 「ロシアにおける日本語教育の問題点をめぐって」『ICU 日本語教育センター紀要』1995、5号、95—101、国際基督教大学日本語教育研究センター
- 片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs」『日本語教育紀要』第1号、85—101、国際交流基金
- 木谷直之 (1998) 「極東ロシアの大学生の言語学習観について」『日本語国際センター紀要』第8号、95—

109、国際交流基金

- 杉本和子・猪狩英美 (2002) 「日本語学習者が日本人教師の授業に求めるもの—ロシア人学生の場合」『日本語教育と異文化理解』創刊号、28-35、愛知教育大学国際教育学会
- 高崎三千代 (2006) 「フィリピン・マニラ首都圏の大学における日本語学習者のピリーフ」『日本語教育紀要』第2号、65-80、国際交流基金
- 橋本洋二 (1993) 「言語学習について BELIEFS 把握のための試み—BALLI を用いて—」『日本語教育論集』8号、215-241、筑波大学留学生センター
- 福島青史・イヴァノヴァマリーナ (2006) 「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み」『日本語教育紀要』第2号、49-64、国際交流基金
- 細川英雄 (1999) 「日本語教育と日本事情—異文化を超える」明石書店
(2002) 「日本語教育は何をめざすか—言語活動文化活動の理論と実践」明石書店
- 宮岸哲也 (2001) 「多言語社会における日本語学習者のピリーフ」『国語国文論集』(31)、1622-1614、安田女子大学日本文学学会
- 和田衣世 (2007) 「スリランカ大学生の言語学習ピリーフから日本語教育の改善を考える」『日本語教育紀要』第3号、13-28、国際交流基金
- Elaine K.Horwitz (1987) “Surveying Students Beliefs About language learning” Learner Strategies in language learning ed. by Anita Wenden & Joan Rubin, pp.119-132
- Granott, N. (1993) Patterns of Interaction in the Co-Construction of Knowledge : Separate Minds, Joint Effort, and Weird Creatures, In Wozniak, R.H. and Fisher, K.W. (eds.) Development in Context. Hillsdale, NJ : LEA.

