



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	4. 社会と“つながる”日本語上級レベルのクラスデザインを検討する
Author(s)	式部, 絢子; Shikibu, Ayako
Citation	日本語・国際教育研究紀要, 22, 63-76
Issue Date	2019-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/73446
Type	departmental bulletin paper
File Information	JJLIES22_05_sikibu.pdf,



4. 社会と“つながる”日本語上級レベルのクラスデザインを検討する

式 部 絢 子

1. はじめに

北海道大学日本語スタンダードズ（以下、スタンダードズ）は、日本人と留学生の共修科目である「多文化交流科目」が日本語コースの上に配置される。そこに到達するために、初級（1－4レベル）、中級（1－3レベル）、上級（1レベル）が設けられており、その内、中級と上級レベルは「理解」「表現」「やりとり」3つのモード¹⁾に分けられている。

本稿は、筆者が担当した上級レベル3科目・3モード（理解・表現・やりとり）の実践について報告するとともに、スタンダードズで目指されている「新たな社会を創るために社会的な関係性を構築するという意味での「つながる」力」（小河原2016）に注目して、この授業がどのような点において「社会とつながる」ものであったかを考察するものである。

2. 上級クラス3モードの授業デザイン

ここでは上級クラスのモード別の授業について、①授業設計・活動内容、②社会とのつながりを意識した部分についてまとめていく。

はじめに、北大スタンダードズで掲げている上級レベルの言語行動目標を表1にまとめる。

表1 スタンダードズにおける言語行動目標（抜粋）

	モード（上級レベル）		
	理 解	表 現	やりとり
科目名	上級理解（クリティカル・リーディング）	上級表現（バイオグラフィを作成する）	上級やりとり（ファシリテーション実践）
言語行動目標	目的に応じて情報を集め、高度な内容を詳細に理解し、分析、活用することができる	TPOを配慮した適切な語句を選択し、説得力のある表現方法を用いて記述・表現できる	相容れない話題や場面において、相互理解を導き、共通の目標を達成に寄与することができる

2.1 上級理解（クリティカル・リーディング）

【授業目標】 テキストの深い理解と解釈を目指す。またテキストの問いを巡り、議論し、個人の解釈をまとめる。

【到達目標】 テキストを理解する過程を他者と共有し、解釈を深める。また、解釈の根拠をわかりやすく他者に説明し、批判的に検討できるようになる。

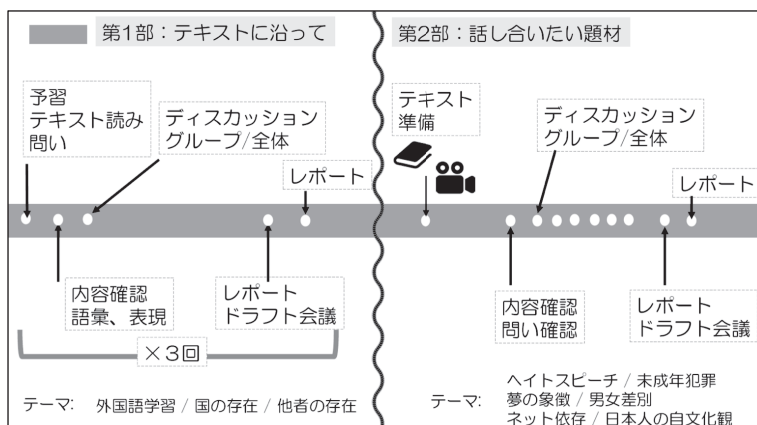


図1 授業の進め方：上級理解（クリティカル・リーディング）

①授業設計・活動内容

テキストは館岡（2015）『協働で学ぶクリティカル・リーディング』を中心に適宜、書籍やビデオなどを扱い、クラスメイトと議論しながらテキストの理解、クラスメイトの意見の理解を深める授業を目指した。このテキストは、テーマ（例：「国の存在」「他者の存在」）に対して、抽象的な問いがいくつも設定されている。その問いを巡って議論するためには、何度もテキストを読み返したり、資料にあたったりする必要が生じる。さまざまな角度から情報を集め、問いに対する自分たちの意見をまとめるプロセスを経ることで、テキストに対する理解力、またテーマに対する思考力が深まることを狙いとした。

授業回数は、週2回（90分×2）計32コマで行われた。前半は、主に同上のテキストをもとに進めた。授業の後半では、グループごとに学生自身で議論したいテーマ（例：「男女差別」「ネット依存」）を選び、テキストを探し、問いを設定する準備を経て、ディスカッションに臨んだ。議論し

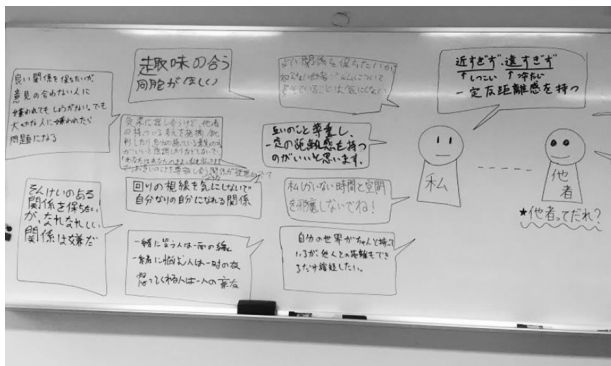


写真1 「他者の存在」をテーマに「他者とはだれか？」を巡る議論

たいテーマに合わせてテキストを選ぶため、書籍、論文、インターネット、動画などさまざまな媒体から、情報を集める活動となった。たとえば、「男女差別」というテーマでは、日本における差別を「日本語の役割語」から考えるテキストを読み、無意識下で存在する性差について考えた。「ネット依存」では、ネット世界に住む住民を描いたエッセイと、NHKクローズアップ現代で取り上げられていた「“つながり孤独” 若者の心を探って…」を視聴し、ネット社会の功罪や、付き合い方などについて理解を深め、考えをまとめる活動を行った。

②社会とのつながり—テーマを通して社会とつながる

「国の存在」がテーマのチームでは、パスポート、国境、出身、国家、越境、アイデンティティなどがキーワードとなるテキストを読み、最終的に学生一人一人にとっての「国の存在」を考えた。漠然と捉えていた「国」について、背景の異なる学生同士が議論を交わし、新たな視点で「国」を再考するという仕組みである。このように、テーマを通して「国」という一つの単位の社会を再構成することをその狙いとした。

2.2 上級表現（バイオグラフィを作成する）

【授業目標】自分の過去・現在・未来を繋ぐ、バイオグラフィを作成する。

事実の列挙ではなく、内面的な記述を目指す。

【到達目標】自己表現に足ることばと、表現手法の探求ができる。抽象的な事象をくわしく記述することができる。手法に合わせた表現を使うことができる。

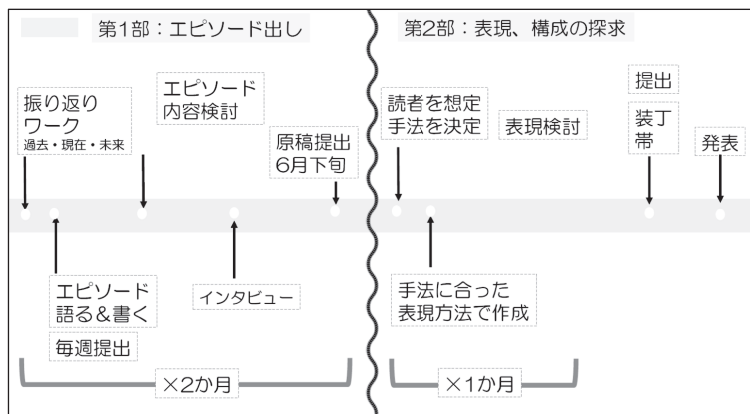


図2 授業の進め方：上級表現（バイオグラフィを作成する）

①授業設計・活動内容

言語行動目標は、T P O の配慮、説得力のある表現ができることである。では、何を表現すべきだろうか？ そのためには、まず何よりも内容が自分に引き付けられるものがよいと考え、自分自身を題材として表現していくことにした。

授業回数は、週2回（90分×2）計32コマで行われた。前半は、毎回エピソードをグループで共有する。そこでは、①自分自身の気持ちや思考といった抽象的なこと、②当時の背景、状況をグループで掘り下げていく。グループのメンバーからエピソードの説明不足を指摘されたり、その時の気持ちを質問されたりすることで、幾度も自分自身を振り返り、内面的な気づきを深めていく。内容について議論し「何が言いたいことであるか」「自分の言いたいことが相手に伝わっているか」を確認しながら、エピソードに肉付けをしていくものであった。そして、後半でバイオグラフィ（ここでは自分史のようなものと捉える）として仕上げる。自分が選んだ表現媒体（たとえば「私小説」「ルポルタージュ」「日記」「手紙」など）に見合った日本語表現を追求した。媒体を選ぶということは読者を想定することにつながる。

さらに、ある程度まとまった段階で、同じエピソードを共有した人にインタビューを行う。これは自分のエピソードについて他者と語り合うようなものである。その結果を受けて、もう一度自分のエピソードと向き合い、内容に厚みをつけていく。これらは全て自分の出来事に“意味”をつ

けていく作業となる。

技巧的な日本語表現を追求するのではなく①読み手を意識した表現、②自分の気持ち、媒体に合う表現に主眼を置いた。また、前書き、後書き、奥付、帯をつけることによって一冊の本としてまとまるような作業を加えた。



写真2 完成発表会：自著を語る

②社会とのつながりー自分を取り巻く社会から自己を見つめる

学生自身のエピソードを積み重ねたバイオグラフィには、社会環境、人間関係が反映されたものであることが求められた。エピソードを意味づけるため、エピソードの検討、インタビュー活動によって、捉え直しを図る。つまり、自分を取り巻く人や社会からもう一度自分を見つめることが社会とのつながりを示すものとなることを狙いとした。

2.3 上級やりとり（ファシリテーション実践）

【授業目標】対話をする題材、場作り、方法を考えて実践する。立場や思考の違う他者とどのように対話を行うか、一連のプロセスを体験的に

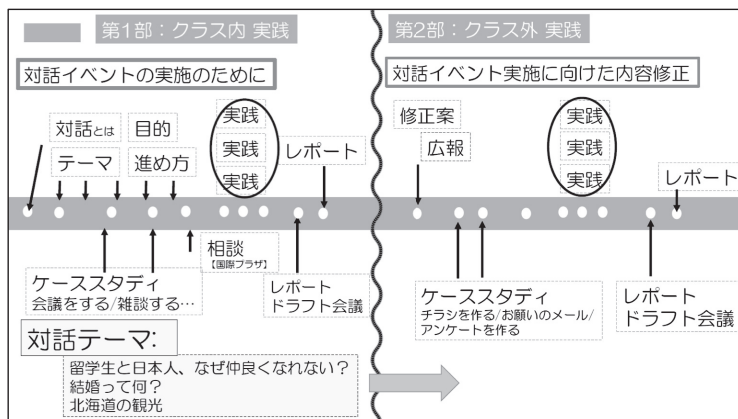


図3 授業の進め方：上級やりとり（ファシリテーション実践）

学ぶ。

【到達目標】相手の立場、異なる主張、対話の目的などを考慮した「対話の場」を作ることができる

①授業設計・活動内容

言語行動目標の「相容れない話題や場面」の創出をどのようにするか。それには、多様な意見が出される場が必要と考え、「対話の場」を作り、運営するという実践を行った。対話テーマの作り方、場の作り方、多様な意見を出しやすくする／まとめるには、どのような働きかけが必要かなど、ケーススタディ型教材を使い、ディスカッション中心に行った。

授業回数は、週2回（90分×2）計32コマで行われた。前半では、①グループワークを中心に、「対話とは何か」「対話にふさわしいテーマは何か」などを議論する、②対話をファシリテート²⁾するには、「対話」に参加した人たちに、どのような働きかけが必要かケーススタディを通して学ぶ、③グループごとに対話のテーマ、内容、進め方を計画して、クラス内で「対話の場」を開くという活動を行った。後半では、③の振り返りやケーススタディを行った後、クラス外の学生を集めて「対話の場」を開いた。

ファシリテーションのための知識的なスキルを習得するのではなく、ファシリテートする場を自分たちで設計し、実践するといった「やりとり」における一連のプロセスを体験的に学ぶデザインとした。

②社会とのつながりー主体的な“日本語話者”として他者とつながる

学生たちで「対話」のテーマ、内容、進め方を計画し、実践することを重視した。そこには、いわゆる“日本語学習者”としてではなく、主体的な“日本語話者”としての活動を目指したいという思いがあった。留学生は「一時的な滞在者」「“日本語”を勉強（練習）している人たち」といった括りで見られ、どこか受け身的な存在として捉えられてはいないだろうか。そこで、日本語の練習のためではなく、日本語話者としての行動を起こす仕組みを作った。つまり、主体的に他者とつながることを社会とのつながりと捉えた実践であった。

3. モード間のつながりを考察する

3.1 社会とのつながり

これらの授業をデザインする際、スタンダーズの言語行動目標が何のために、そして、どこに向かって設定されたものであるか把握しておく必要

があった。今回、強く意識したのは日本語コースの上に設置された「多文化交流科目」の目標「新たな社会を創るために社会的な関係性を構築するという意味での「つながる」力」（小河原2016）である。社会を自分以外の他者、コミュニティと捉え、それらとの関係性を持たせるような授業デザインを試みた。

「理解」「やりとり」では、テーマや取り組みを通して社会とつながり、「表現」では社会から自己を顧みるというようなアプローチで、自分以外のリソース（人的・物的）との連関を図った点が、社会とのつながりを意識した部分と言える。

3.2 言語行動目標のつながり

「理解」「表現」「やりとり」の3モードはレベルこそ同じ「上級」でつながっているが、スタンダーズには、たとえば「理解」での行動目標を「表現」や「やりとり」につなげるといった具体的なつながりは明示されていない。しかし、スタンダーズの言語行動目標から授業内容を振り返ってみると、それぞれの言語行動目標が、別モードと影響し合っていることがわかった。たとえば、理解モードでは、テーマの深い理解のために、情報収集をし、クラスメイトとディスカッションを行う。その過程では、「説得力ある表現」（表現）をしなければ内容のあるディスカッションは成立しない。また、話題によっては「相容れない」中で、「相互理解」や「共通の目標を達成＝テキストの解釈」（やりとり）が必要となる。そして、表現モードでは、自己表現に足ることばの追求は自己満足的な自己表現ではなく、他者に対しても伝わるものでなければならない。たとえば、小学生時代のエピソードを語る場面でも、小学校の教育システムなど状況が理解しやすい情報を集め、整理して伝える必要がある。（理解）そこで感じ、考えたことは、他者にとっては理解し難い相容れないもの（やりとり）である可能性もある。そこには、お互いのことを伝え合う際に求められる説得性（表現）という言語行動目標が生きてくる。

このように、上級科目の活動は言語行動目標がモード間をまたがり、複合的に作用するものであることがわかった。

4. 授業分析ースタンダーズの行動目標に照らし合わせて

ここでは、スタンダーズの行動目標からデザインした授業について学生

からのフィードバックをもとに分析する。以下のフィードバックは授業の最後に振り返り活動をした中で、学生から挙げられたものを筆者がまとめたものである。

4.1 上級理解（クリティカル・リーディング）

言語行動 目標	目的に応じて情報を集め、高度な内容を詳細に理解し、分析、活用することができる。
フィード バック	・ テーマに関連する情報や社会的背景を調べることで理解が深まる ・ 収集した情報を共有することで視点が増え、理解が深まる ・ グループディスカッションのメンバーを替えることで、説明する機会が増え、自分の考えがクリアになっていく ・ 一人でわからないことも、グループで議論する中で次第に理解ができるようになっていく ・ 「理解」することは支流が集まって大きな川の流れを作るようなものだ。私たちはたくさんの支流を集めた。

【分析1】情報収集は、補足的な目的で行われていた

前半は教員の用意したテキストを読み、問いに対してディスカッションする方法を採った。その中で、関連する情報が学生から提供されるという行動が見られることがあった。たとえば、「日本語で話すことによって日本人であるというアイデンティティが確立される」という言語と人種的一致というポイントで議論していた際に「But we're speaking Japanese! 日本語喋ってるんだけど」³⁾ というyoutubeの動画が学生から提供された。これは、議論のポイントを違った角度から再考するというきっかけとなり、テーマへの理解や考えが深まっていくものとなった。その他、テキストに出てくる時代背景（例：ヘイトスピーチの歴史、バブル時代など）についても、学生の既有知識や自身の体験などの情報を全体で共有しながらその背景を深く理解する行動が見られた。

【分析2】高度な内容（抽象的）の理解は促進された

テキストは論説型や、主張のはっきりしたタイプのものではなく、「国」「ことば」「自分」など、抽象的なテーマについて考えさせるものであった。スタンダーズにおける「高度な内容」はこの授業では「抽象的な事

象」が当たると考える。1)の情報収集は、テーマに対する理解を深めるための補足的な手段として用いられたため、2)の抽象的な内容の理解を助けるものとなった。当初、情報収集の部分は、後半の活動の時に取り組むものとしてデザインしていたが、前述した通り、前半部分でも積極的に情報を集め、補足していた様子が見られた。テーマに対して「自分事」として捉えていたことが、このような行動を生み、結果的に理解が深まったのではないかと考える。

4.2 上級表現（バイオグラフィを作成する）

言語行動 目標	TPOを配慮した適切な語句を選択し、説得力のある表現方法を用いて記述・表現することができる。
フィード バック	・同じ出来事でも人によって捉え方が違う。グループメンバーからの意見は大事。 ・(家族への)インタビューによって、事実をもう一度知った。 ・自分を再発見する楽しさ、苦しさ ・自分を振り返る機会であった。いいことも悪いことも含めて自分であるという認識 ・表現の形にこだわり過ぎたかもしれない ・感情的な移り変わりなど、他者に伝える表現にするのはとても難しい ・(進むにつれ) 他者に伝えたくないと思ってしまう

【分析1】内容（自分）に注力

スタンダーズにおける「わかる」から「できる」に向かうため、今までの日本語力を発揮できるデザインが必要だと考えた。したがってこの授業では、言語知識理解の運用ではなく「バイオグラフィを作る」という具体的な行動目標のために必要な言語知識（ふさわしい表現形式）を活用して、他者に伝わるものにするという構造を大事にした。題材である「内容（自分）」に注力した点は、学生にも伝わっており、「内容（自分）」をポジティブ／ネガティブな感情を伴いながら受け止める結果となったことが窺える。

【分析2】読者の想定、表現のこだわり（バランス）にバラつき

先述した通り、まずは内容を深く掘り下げる（事実の列挙ではなく、そ

のエピソードから何を思ったり感じたりしたのか）ことに時間をかけた。その上で、表現手法を考え、それに見合う日本語表現を追求するデザインであったが、なかなか次のステップにいけず、いつまでも内容の修正に時間をかける学生が多かった。そのため、表現形式の追究にあまり多くの時間を割くことができなかった。一方で、最初から「バイオグラフィ」ではなく「私小説」など、書きたい媒体を決めていた学生は、どこか小説的な表現形式の追求が目立ち、全体的に説得性が薄れてしまうものも見受けられた。

4.3 上級やりとり（ファシリテーション実践）

言語行動 目標	相容れない話題や場面において、相互理解を導き、共通の目的を達成することができる
フィード バック	・「場」の運営を主体的に進めるスキルは上がった ・「対話」という概念を体験的に学ぶことができ、今後、仕事をする態度としても生かしていきたい ・目的（「対話の場」を運営する）を達成するためには、演技することが大事である ・実際の「相容れない場面」は避ける ・そんなに「相容れない場面」はない

【分析1】プロセスよりアウトカム重視

「相容れない話題や場面」を「対話の場」としてつくり、主体的に動かしていくために、必要なファシリテーションを考えることが目的の授業だった。その中で、ケース型教材などを使い「対話の場」を作るまでのプロセスを体験的に学ぶデザインだった。しかし、実際に「対話の場」の実践（テーマを考え、運営する）段階になると、その場が「失敗しないように」することに注意が向いてしまった。そのことで、行動目標である「相容れない話題・場面」を避けるようなファシリテーションになったことが印象的であった。実践後のフィードバックでは「楽しかった」「（対話の）目的のためには演技が必要」「スキルはついた」など、プロセスよりもアウトカムに目が行く結果となった。

【分析2】「場を作る人」としてのスキルアップ

この科目では「相容れない場面における相互理解」がスタンダーズの言

語行動目標であった。フィードバックでは「目的のためには演技することが大事」「実際の相容れない場面は避ける」など、設定された目標を覆すような気づきが生まれた。それは「対話の目的を持った場作り」をする人としてどのように関わるべきか、という実際の場面を体験的に学ぶことができたからではないかと考える。「相容れない場面においてどのような言語行動をとるべきか」を考えることがこの授業の目的だったため、予想しない展開ではあったが、教員としては学生の主体性を尊重した学びになった点は、好意的に捉えたい。しかし、スタンダーズのアウトカムとのズレが出た点については今後検証していく必要があるだろう。

5. 成績評価について

評価は、レポートなどの成果物（アウトカム）によるものと、活動全体を自分たちで振り返り、評価を行う相互自己評価を取り入れた。

5.1 アウトカムによる教員の評価

理解モードでは、テーマごとにミニレポートを課した。テーマに対し①筆者の意見・主張、②グループ・クラスメイトと議論したことについてまとめて述べられた上で、自分の意見が述べられているかどうかを評価の観点とした。

表現モードでは、仕上がったバイオグラフィが、いかに自己表現にふさわしいことば、さらにそれが他者（読者）にとって説得性があるものになっているかを、評価の対象とした。方法は、書き溜めたエピソードとバイオグラフィとの比較や、グループからもらった意見、インタビュー結果を含め、バイオグラフィとして一貫性のあるものになっているかどうかを評価のポイントとした。

やりとりモードでは、教室内と教室外の「対話の場」の実践を行った後にそれぞれ、「ファシリテーターに必要なこととは何か」というレポートを課し、これまでの取り組みを振り返りながら、この体験を言語化してもらった。実践に向かう間に行ったケーススタディや実践準備などのグループワークで気が付いた他者との関わりもレポートに組み込んだ。（これは、毎回授業後に書く振り返りシートから考えてもらった）それにより、知識的ではなく、体験的に学んだことについて、いかに記述されているかという点で評価した。ここでは「うまく対話の場ができた」ことではなく、「い

かにその場を作る者として関わったか（または関わらなかったか、関われなかったか）」「共通の目標（対話）に対して、どのようにファシリテートすればよかったか」という観点で述べられているかどうかを評価の基準とした。

5.2 相互自己評価

どのモードもグループでやりとりをしながら進めるものだったため、自分たちで活動を振り返る自己評価、他者評価も採用した。

理解モードでは、後半で取り組んだ活動（自分たちでテーマ教材、問いを準備し、ディスカッションを進める）に対して、グループメンバーのテーマに対する理解度、話し合いへの参加度などについて評価し合った。

表現モードでは、成果物である「バイオグラフィ」が、いかに完成されたかについて評価し合った。たとえば、表現したいことを追求していたか、読者に伝わるもの、説得性があったかどうか、などである。

やりとりモードでは、「実践」と「準備」に焦点を当てて相互自己評価を行った。自分やグループメンバーが「実践」「準備」それぞれの段階で、どのように関わったか（または関わらなかったか／関われなかったか）という点について、その理由を説明しながら、評価し合った。

6. 終わりに

ここでは、今後の課題と、大学のグローバル教育に資するスタンダードスの応用可能性について述べたい。

6.1 今後の課題－評価について

言語行動目標に対する評価は、どうあるべきだろうか。畑佐（2018：184-186）によれば、評価方法には主としてテストによる評価とテストによらない代替評価がある。代替評価は①プロジェクトの発表などのパフォーマンス評価、②自分で活動を振り返り評価する自己評価、③学習者同士で行うピア評価、④学習過程をファイルに収めるポートフォリオ評価を挙げている。本実践は、①②③を取り入れた評価を行ったが、それぞれの評価基準の設定や明確さ等に課題が残った。理解モードを例に挙げると、到達目標は「テキストを理解する過程を他者と共有し、解釈を深める。また、解釈の根拠をわかりやすく他者に説明し、批判的に検討できるようにな

る。」であるが、

- ・ 解釈の深まりをどのように評価するか
- ・ わかりやすい他者への説明をどのように評価するか
- ・ 批判的な検討に段階的な評価をするとしたら、どう評価するか

といった具合に「できている」「できていない」は判断できるが、「程度」と「どのように」判断するべきかなどの曖昧性に課題が残る。

さらに、評価の観点は個別のモード単位ではなく、レベルである程度共有・調整しておく必要もあるのではないだろうか。それに伴い、スタンダーズ全体における評価の考え方も示しておくことが必要となるだろう。

6.2 日本語科目の枠を超えたスタンダーズ応用への期待

本稿の実践はすべて「日本語科目」として留学生が学ぶ科目である。つまり、日本語を母語としない者が学ぶ科目という位置づけである。担当してきた上級クラスでは、スタンダーズの言語行動目標に沿った言語活動を提供してきた。その活動内容を改めて振り返ってみると、外国語（または第2言語）としての日本語というより“言語を使ってあるテーマに取り組む”という枠で活動してきたように思う。「言語を使って行動する」という観点から広く考えてみると、実は日本人学生と共に取り組める可能性も見えてくる。言語習得段階では、語彙力や談話構成力、文法的正確さ等に母語話者との差を感じることは否定できない。しかし、スタンダーズの言語行動目標から実際の行動を想像すると、母語話者だからといって自然と備わっていると言えないものもある。たとえば「やりとり」の「相容れない話題や場面において、相互理解を導く」などは、母語・非母語に関わらず現れる場面であり、日本人学生も共に取り組むことのできるテーマだろう。

また、スタンダーズの最上位に位置する多文化交流科目は、見方を変えると、上級レベルまで行って初めて日本人と学ぶことができる科目であることが暗に示されている。それは、上級が終わってようやく日本人学生と学べるという構造と捉えられ兼ねない。スタンダーズが言語「行動」的側面からの発想であれば、留学生も日本人学生も同じ「日本語話者」として共通の課題に取り組める科目になる。つまり、留学生と日本人の共修科目は「多文化交流科目」だけではなく、「日本語科目」があってもよいのではないだろうか。現在、多文化交流科目は、履修条件である日本語レベル

を下げ、中級から受講可能な科目も設定されている。それに伴い、日本語科目を日本人と共に学ぶという観点でリ・デザインできる可能性もある。このように多文化交流科目と日本語科目の関係性や連携をスタンダードの観点から調整することで、大学のグローバル教育に資する多様な言語教育が展開されることを期待したい。

注：

- 1) モードの詳細は『北海道大学国際教育研究センター紀要第20号』を参照のこと
- 2) ここでは特定の「場」を作り、テーマに沿って進行し、参加者の多様な意見を引き出す役割とする。中野（2008,2017）山崎（2013）を参考にした。
- 3) <https://www.youtube.com/watch?v=oLt5qSm9U80>（2018年12月30日閲覧）

参考文献：

- 小河原義朗（2016）「多文化交流活動に必要なコミュニケーション能力を育成する ための日本語スタンダードの開発」『北海道大学国際教育研究センター紀要』20号pp.5-16
- 館岡洋子（2015）『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房
- 中野民夫（2008）『ファシリテーション革命 参加型の場づくりの技法』岩波書店
- 中野民夫（2017）『学び合う場のつくり方 本当の学びへのファシリテーション』岩波書店
- 畑佐由紀子（2018）『日本語の習得を支援するカリキュラムの考え方』くろしお出版
- 山崎亮（2013）『コミュニティデザインの時代 自分たちで「まち」をつくる』中公新書

しきぶ あやこ（高等教育推進機構国際教育研究部非常勤講師）