

オンライン型多文化間共修による 日本語教育実習

—社会的な課題と学び合い—

工藤節子・松尾慎・藤原智栄美

1. はじめに

さまざまな社会課題を抱え日々変化する日本・世界の情勢の中で、日本語教育を取り巻く環境や求められる役割は近年大きく変容してきている。そうした時代の求めに応じる動きとして、2019年には日本語教育推進法が成立し日本語教育施策の整備化が進められるとともに、同年には文化審議会国語分科会によって「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」がとりまとめられ、「登録日本語教員養成コアカリキュラム(案)」⁽¹⁾を中心に据えた養成課程を実施することで日本語教師の資質・能力の向上を目指す必要性が示されている。こうした状況の中、大学における教師養成の授業ではどのようなカリキュラムを実践していくべきであろうか。学生たちを取り巻くこれからの世界は、人の移動によって異なる言語・文化をもつ人々と仕事や生活を共にすることも多く、多種多様のグローバルな課題に対応しなければならない現実がある。日本語を学ぶ人々に対する教育は、教室の中で日本語の語彙・文法の習得を目指すことにとどまらず、広く世界を捉え、異なる文化を理解し、グローバルな課題を知り解決に向けて行動できる力を目指すことが重要である。また、日本語教員養成においても、幅広い教授知識と技能だけでなく、社会的な視点を持った日本語教師を育成することが、社会を創り、より良い方向へと変革していく日本語教育の新たな役割を強化していくことに繋がるといえるだろう。この点に関しては、北出ほか(2024)においても、日本語教育の専門性を活かし主体的に社会貢献していく人材の育成をすることの重要性が指摘されている。

本稿では、2023年度における台湾の東海大学の「日語分科教学法(一)」という授業と日本の

東京女子大学の日本語教員養成課程の実習科目である「日本語教育研究概論Ⅱ」という授業で実施した多文化間共修⁽²⁾を取り上げる。多文化間共修は、文化的背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティにおいて、社会における事象・問題に関する議論・発表・共同プロジェクト等の活動を行いながら、多角的思考の習得、異文化理解力の向上等を目指して共に学び合う教育実践である(坂本ほか 2017; 藤原 2024)。本稿の目的は、多文化間共修を取り入れた日本語教育実習における対話と学び合いを通して、母語話者が非母語話者に教えるという従来の文型積み上げ式の授業の枠を超えて、社会的な課題に対して共に向き合う新たな形の実践と課題について論じることである。

2. 本実践の視座:対話を通じた学び合いと社会的課題(global issues)へのアプローチ

本授業の第一の特徴は、多文化間共修における鍵概念の一つである対話を通じた「学び合い」に基づいていることである。多文化間共修においては、実践への参加者の一人ひとりが、それまでの人生の様々な経験を通して培われてきた多様な文化⁽³⁾と価値観を持った対等な学び手であり、学びの場において「教える側」・「教えられる側」という一方向的かつ固定的な役割は存在しない。日本の大学の日本語教員養成関係の実習授業では、対面であろうとオンラインであろうと、原則的に日本語「ネイティブ」の学生が、日本語の「ノンネイティブ」の学生に、日本語を教えるということが前提とされていると思われるが、本授業は、この「前提」を少しでもずらすことを目的としている。

第二の特徴として本授業実践においては、日本・台湾ともに、日本語教育能力の向上を目指しており一学期間の中で4回の実習授業が行われるが、各回のテーマを社会的な課題(global issues)としたことが挙げられる。ここで言う社会的課題とは、環境や高齢化、労働や共生、政治の問題等、私たちを取り巻く社会にある現実の課題である。『被抑圧者の教育学』を世に出したパウロ・フレイレ(1979/2018)は、日常の生活空間から切り離された文章や単語をただ覚えるのではなく、自分の置かれた現実を知り、主体として生きることを意識化していくことばの教育が重要だと述べた。また、山田(1996)は異文化理解を経た自己変容、社会変容への気づきを通して社会を変える力を養成することを可能にする日本語教育が必要であることを指摘している。むろん、社会を

変える力は一朝一夕に身に付くものではないが、そこに辿り着く一歩として、対話を通して、現実の世界を知り、社会を捉えなおす力を育成することを日本語教育の目標に掲げることはできるのではないだろうか。

本実践において、社会的課題をテーマにした授業は、日本語そのものを中心に教える授業よりも、日本、台湾の大学生が、日本語が母語であるのか否かにかかわらず対話を通して共に学べると考えた。さらに学生自身が授業をデザインし、教材を作成し、双方が実習授業を担当することで社会的課題に対してより理解が深まることを目指した。以下、実践の内容について具体的に論じていく。

3. 授業の実際

3.1 授業の目標

本授業は前述したように、東京女子大学の「日本語教育研究概論Ⅱ」と東海大学の「日語分科教学法(一)」という科目を協働で行ったもので、いずれも日本語教育、教師養成に関係した科目である。2019年に文化審議会国語分科会がとりまとめた「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」では、日本語教師に求められる資質・能力として、「知識」、「技能」、「態度」の3つが挙げられている。また、「日本語教師(養成)に求められる資質をもとに決めた日本語教員実践研修・養成課程コアカリキュラム」によれば、5つの分野(1.社会・文化・地域、2.言語と社会、3.言語と心理、4.言語と教育、5.言語)で、15の目標が下位項目として示されている。本授業における目標は3つの分野、3つの項目(表1)に対応しているが、日本と台湾の協働学習であることを踏まえた目標掲げた。

表1 コアカリキュラムに基づく授業目標

コアカリキュラムにおける分野及び項目	本授業における目標
1.社会・文化・地域 ①世界と日本	グローバルな課題を有する国際社会・日本と台湾の社会的課題を理解する。
4.言語と教育 ⑩言語教育法・実習	授業デザインをし、お互いに「教え合い、学び合う」ことによって、授業デザイン、教材作成、授業計画、授業分析、自己点検能力を育成する。

<p>5.言語 ⑮コミュニケーション能力</p>	<p>日本と台湾の学生が行う共同作業(意見交換・授業準備・授業の実施・振り返りのプロセス)において、異文化理解や円滑なコミュニケーションのあり方を知り、相手の理解に応じた「コミュニケーション」ができるようになる(異文化調整能力の向上)。</p>
------------------------------	--

3.2 授業の進捗とコミュニケーションツール

授業は両校とも9月スタートであるが、東海大学が1週早くスタートしたため、表2のように2週目からオンラインによる合同で行い、東京女子大学が1月に1週遅く終わった。

東海大学は27名⁽⁴⁾、東京女子大学は39名⁽⁵⁾が履修し、10のグループを作成して授業デザインと授業をする実習を行った。コミュニケーションツールはZoomで、グループ討論にはブレイクアウトルームの機能を使い、グループ討論の過程と結果を可視化するためにGoogleスプレッドシートとGoogleスライドを使用した。また実習授業は録画し、その録画映像を見ながら振り返りを行った。また、協働の授業の教案と振り返りの記入にはGoogleスプレッドシートを用いていつでも記入できるようにした。3週目以降は、グループごとにSNSで連絡し合う体制をとり、グループ相談は、授業時間外に個別に行われることもあった。

表2 授業の実際

週	台湾側(東海大学)	テーマ・実践内容	日本側(東京女子大学)
1	授業開始:授業説明 コースデザイン(対面)		
2	東京女子大学の大学院生による模擬授業に参加	授業①体験(同期型授業) ユニバーサルデザイン	授業開始:授業説明 大学院生による模擬授業実施
3	合同授業①の振り返り: 録画映像を見ながら、授業構成、台湾の大学の授業との違いを分析		合同授業①の振り返りと合同授業②の説明:東海大学の学生へのコメントに対する詳細な検討、振り返り(今後の改善のため)
4	授業準備:テーマ・教材分析		合同授業②の準備:各グループで授業内容を検討、準備
5	東京女子大学の学生がデザイン、準備した授業実践に参加	授業②実施(同期型授業) 盲導犬、ヤングケアラー	東京女子大学の学生が参加型授業を実施
6	合同授業②の振り返り		合同授業②の振り返り:大学院生からのコメントや授業の録画映像に基づく詳細な振り返り
7	授業③授業準備(教材、リハール)		日本語学校教員による模擬授業:直接法の体験と学習
8	東海大学の学生が参加型授業	授業③実施(同期型授業)	東海大学の学生がデザイン、

	を実施	多言語政策, フードロス, 男女不平等, ゴミの問題	準備した授業実践に参加
9	中間試験, 前期のまとめと授業③の振り返り		学園祭のため授業なし
両校混合によるグループ活動の導入			
10	授業④の授業デザイン(同期型授業) 「よりよい社会づくり」, 「だれにとっても生きやすい社会」の授業デザインに向けた討論		
11	授業④の準備(同期型授業) シラバス, 教材, 活動の考案(東海大学・東京女子大学の混合グループ) 話し合いの過程と結果は, Google スライドに記入して, 口頭で簡単に発表し合った。		
12	授業④の準備(同期型授業) 教材, 教案作成, 役割分担, リハーサル, 教案はウェブ上の Google スプレッドシート(教案作成)に記入		
13	授業④実施(同期型授業) 5つの混合グループが別の5グループに授業実施, 教える側, 教わる側それぞれの視点で Google スプレッドシート(振り返りシート)に記入		
14	授業④実施(同期型授業) 前週の教える側(5グループ), 教わる側(5グループ)が入れ替わって授業を実施。それぞれの視点で Google スプレッドシート(振り返りシート)に記入		
15	授業④の振り返り(同期型・非同期型によるグループ活動) 改善するなら, どこ(目標, シラバス, 活動, 教材, 教え方, 時間配分等)をどう改善するか, なぜかを録画映像を見ながらまとめる。		
16	講義: 言語習得と方法について (ジグソーリーディングと意見交換)		冬期休暇
17	実習報告(同期型授業) 実習の成果と課題(改善点)をグループごとにパワーポイントで発表		
18	学期の振り返り(授業終了)		学期の振り返り(授業終了)

3.3 授業のテーマとデザイン

3.3.1 第一段階: 授業デザインの導入

グローバルな課題と日本語教育の技術や方法を学ぶという目標に対して, 授業①は東京女子大学の TA を担当している大学院生らが, 日本語教科書の『ともに学ぶ「せかい」と「にほんご」』(凡人社, 2023年)におけるユニット8「小さな思いやり」をテーマに, ユニバーサルデザインについて授業を行った。『ともに学ぶ「せかい」と「にほんご」』を使った理由は, 本教材が多文化共生, グローバルな課題について地球市民の視点から対話することを目指して作成されているためである。授業では, アイスブレイキングによる話題導入の後, トピックに関する語彙やテキストの内容を理解し, 参加者がテキスト内の読み物から答えを見つけるだけでなく, 自身が知っていることを

話して理解を深め、考えたことを話し合うよう指導した。1 学期という限られた期間内では、わかりやすい教材を最初に見て具体的な授業を体験したほうが授業のデザインの参考になると考えた。

また、最初にこの教材を使った授業を体験することで、この授業で目指す教育が日本語の語彙や文法だけを教えるものではなく、授業の中で対話を重視することを学生たちに伝えるとともに、どのように授業をデザインしていったらいいのかについての意識化を目指した。授業後の振り返りでは録画された授業の映像を見ながら、授業の構成と方法の分析を行った。

3.3.2 第二段階: 授業デザインの練習

授業②では、同書のユニット 1「ともに歩く、ともに生きる」(盲導犬や盲導犬ユーザーを取り上げたユニット)かユニット 11「家族を支える子ども」(ヤングケアラーを取り上げたユニット)のいずれかを選択したうえで、東京女子大学の学生が教材分析をし、授業の進め方を検討して準備を進め、東海大学の学生に対して授業を行った。授業③は、同書を用いず、東海大学の学生が、授業で教師が紹介した内容から発展させて台湾において自分たちが考える社会的な課題について授業準備を始めた。テーマは、多言語政策、フードロス、男女不平等、環境問題等を取り上げて教材を探し、授業をデザインし、東女の学生に対して授業を行った。授業②と③は、東女と東海がそれぞれ、自分の行った授業の録画映像を見ながら振り返りを行い、改善すべき点を検討した。

3.3.3 第三段階: 混合チームでの新たな授業デザイン

授業④は台湾、日本に分かれてグループを作っていた形から、日台の混合で 10 グループ(A～J)に組み替えられた。各グループは、東京女子大学の学生が 3, 4 名ずつ、東海大学の学生、2, 3 名ずつで構成されている。テーマは、社会的な課題について考えることのできる包括的なテーマとして教師が指定した「よりよい社会づくり」、「だれにとっても生きやすい社会」とし、各グループで話し合いながら具体化し、教材を準備して表 3 のようなテーマで授業デザインを行った。グループの話し合いは、オンラインの授業中に行い、授業デザインに至る討論やまとめには、オンラインの Google スライドを使用して、授業の最後に概要を発表し合い、教師はアドバイスを行った。また、授業の準備、教案の作成には、Google スプレッドシートを使用して、授業時間で完成できない場合は授業以外でも書き込めるようにした。尚、13 週目の授業は前半の 5 つのグループ (A～E)

が別の5つのグループ(F~J)に対して授業を行い、14週目は5つのグループ(F~J)が別グループ(A~E)に対して行った。授業を準備する側とそれを受ける側も体験するようにしたのは、教える視点と学習者の視点の両方から授業を振り返り、改善点を考えるためである。そのため、授業終了後に、教える側と学ぶ側に分かれて、それぞれ Google スプレッドシートに反省点、改善点を記入した。どのグループに教えるかという実習授業の組み合わせは抽選で決定した。

表3 授業④における混合グループの授業内容

	授業テーマ	概要
A	体に障害がある人の服のデザイン	身体障害者の母親の視点で、衣類を作るときや買うときの困りごとを紹介し、どんな服がいいかを考える。
B	ユニバーサルデザインの視点から考える世界のトイレ	いろいろな国の多機能トイレのデザインの違いと共通点からどんなデザインが求められるか考える。
C	不平等を平等にするための考え	身の周りにある日台の男女不平等について意見交換から、不平等をなくすための方策を考える。
D	世界にあるフードロス	世界にあるフードロスの現状を知り、フードロス削減のための一人一人ができることを考える。
E	ウェルビーイング	ウェルビーイングという言葉の定義と意味を知り、自身、他者の幸福についての価値観について意見交換をする。
F	リサイクルと環境問題	環境問題を知り、マイクロプラスチックの紹介から、身近なゴミ箱のデザインをする。
G	会社が行っているSDGsの取り組み	SDGsに関連した商品開発と台湾のユーバイク(公共のレンタル自転車)を紹介し、それを使いたいかどうか意見交換する。
H	LGBTの人たちも暮らしやすい社会	結婚、ユニバーサルデザインの紹介から、LGBTの人たちが暮らしやすい社会を作るための工夫を考える。
I	ゆるスポーツ	ゆるスポーツの定義と特徴を知り、誰でもできるスポーツを提案する。
J	一人親家庭の貧困	シングルマザー、シングルファーザーの現状と補助政策を知り、問題を解決するために必要なことを考える。

3.3.4 第四段階: 授業の振り返りと学期末発表

13, 14週目の授業終了後の15週目は、Google スプレッドシートに記入された振り返りをもとに、グループで討論し、期末の実習のまとめと発表に向けた資料の整理を行った。このあと、全体の実習報告会に発表する資料をまとめ、17週目にパワーポイントを使って発表した。これは、後で見られるように YouTube (限定公開) の形で、発表会が終わっても閲覧可能とした。期末レポートは授業全体を振り返って学んだことを個別に提出した。

4. 学びの成果と課題: 学生の振り返りより

このような台湾と日本の協働授業の中、学生たちにとっていかなる学びが生まれたのだろうか。本章では、異なる 10 のグループのメンバー⁽⁶⁾が記した学期末の振り返りより、学生たちがこの授業を受けて感じた学びと課題になると思われる部分を取り上げる。振り返りでは、3.1 節で述べたコアカリキュラムに基づく 3 つの授業目標に関連した 70 のコメントが見られた。以下、その中から特徴的なものに関し、表 1 で示した 3 つの観点別に見ていくことにする。

4.1 グローバルな課題及び日本と台湾の社会課題の理解

表 4 は、第 1 の目標である「①世界と日本」に関わる社会的な課題の理解についての学びを示している。コメントの最後にグループ名が表記されているが、各コメントはグループの総意を示した意見ではなく、そのグループに属する個人が記述したものである。東海大学の振り返りは「台湾」、東京女子大学の振り返りは「日本」の欄に示す。

表 4 学生たちの振り返りにみられる学び(①世界と日本)

日 本	<p>【異文化間の協働的対話による思考・視野の広がり】 この社会には思っている以上に多くの問題が存在していて、一人ひとりがその解決のために考えることの大切さを改めて感じました。それを日本人同士だけで話し合うのではなく、東海の学生とも語り合う時間を持つことができ、新たな視野が広がりました。(グループ J)</p> <p>当初は LGBTQ+ をテーマにしようとしていた。その最初の話し合いの際に、東海の学生からは、レインボーパレードをアジアではじめて行ったのは台湾であることや、日本では同性婚が認められていないのに対して台湾では認められていること、東女生からは当時話題になっていた渋谷区の女性トイレのみんなのトイレ化についてや、女子大のトランス女性受け入れについて紹介したが、この時点で既に双方に新しい発見や学びがあった。(グループ D)</p>
台 湾	<p>【社会的なマイノリティの人々への意識の深化】 社会議題をテーマにする授業で、それまで気づかなかった多くのグループを気にかけるようになった。例えば、身体障害者、目が見えない人などだ。私たちににとって便利で当たり前のこと(服を着る、スーパーで買い物をする、など)が、ある人たちにとっては難しいことなのかどうかを考える。日常生活でも、目が見えないや車いす利用者がバスを待っているのを見ると、彼らがバスに乗るときにどんな不便があるのかを考えるようになる。(グループ A)</p> <p>学期初めに東女の学生が紹介してくれたバリアフリー設備から、私たちのグループが教える「ゆるスポーツ」まで、私が学んだ最も重要なことは、私たちの生活の中に、一見普通のこと、あるいは単純に見えることが、一部の人々にとっては難しいことであり、私たちが観察したり気付かなかった場所では、特殊なグループにとってより便利にするためのこれらのデザインは常に存在していましたが、私たちがそれを理解していなければ、私たちは生きている間にそれを理解できないかもしれません。(グループ I)</p> <p>【自己の行動変容への動機づけ】</p>

この授業で色んな社会議題のことを学んだ。例えば、ユニバーサルデザイン、SDGs、フードロスなど。今まで社会議題のことはあまり注意しなかった。自分の無知を感じたから、これから社会のことをネットで調べるつもりだ。(グループB)

学生たちは、社会的な課題をテーマに盛り込んだ授業をデザインし、授業を実施する過程で、ユニバーサルデザイン、SDGs、フードロス等の問題を理解し、マイノリティの人たちへの理解と配慮の重要性を学んだことを記述している。また、東京女子大学の学生の振り返りには、台湾と日本における LGBTQ+を取り巻く諸事情に関する学び合いがあったことが示されていた。日常生活の中ではこうした問題にあまり注意していなかった自身の姿勢に気づき、さらに社会のことをネットで調べようという姿勢も見られた。社会的な課題の解決を考える重要性に気づいたことは、自身の日常的な行動変容を考えるきっかけとなり、社会を捉えなおす力につながる可能性を持つといえるのではないだろうか。

4.2 授業デザインと授業技術の学び

本節では、第2の目標である「⑩言語教育法・実習」における学びについて述べる。学生たちのコメントを見ると、授業準備、授業実施の過程で、日台の学生が話し合いを重ね、異なる視点、情報を出し合って授業を作りあげていった過程がうかがわれる。その中で、授業デザインについて理解し、学習者とのコミュニケーションを重視する対話型の授業、学習者の視点にたった授業の重要性を実感し、学習者全員の理解を把握する必要性と難しさも感じている。特に、「教える側」、「学ぶ側」の両方を体験し、それぞれの視点から授業を振り返ることができたことで、困難を感じつつも、対話型の授業デザインへの学びが深まっていると考えられる。

表5 学生たちの振り返りにみられる学び(⑩言語教育法・実習)

<p>【対話型授業のデザインの重要性】 自分たちのグループで意識したこととして、学習者側の皆ができるだけ多く言葉を発し、コミュニケーションを取ることができるような授業を展開するということである。今回は遠隔の授業であるという点、ZOOMで行うため対面できないという点等の授業状況を踏まえて、その中でも可能な限り対話型の授業を行いたいという思いで行った。この観点を踏まえて、私たちのグループの授業では問いかけやクイズを多く準備し、対話型の授業をデザインすることを心がけた。(グループB)</p>
<p>【学習者全員の理解度を把握する必要性と難しさ】 学習者が理解しているかしていないかを知ることとはとても重要なポイントだと思う。表情を見ると、ちゃんとわかって</p>

<p>日 本</p>	<p>いるか分かっていないかの判断は少なからずつくし、もしその判断がつかなかった場合でも、わかりますか？と声をかけることができる。教える時に誰かを置き去りにしてはならないと思うし、そうならないための工夫をすることは非常に難しいと感じた。(グループ A)</p> <p>【教える側／学ぶ側双方の学び合いと意義】 学び合いとして、こちらの予想していなかった学び合いを学習者と教える人の中でしていることを実感した。学習者の質問に対して教える人が答える中で、結果的に私自身も準備の段階では知らなかった知識を得ることができていたと思う。(グループ A)</p> <p>【協働的に活動を創り上げる意義】 どちらかが一方的にやってもらう関係ではなく、お互いに質問しあって一緒に作るという意識をもって授業を完成できたことは非常に良かったと思う。他のペアでも、一方的に東女生が提案してそれをやってもらうというようなことはなく、全体の活動を通して、みんなで作る・分からないところは補足しあうを意識した授業作りを学ぶことができた。(グループ D)</p>
<p>台 湾</p>	<p>【話し合いによる授業デザインへの理解】 教育については、授業をデザインする方法を学びました。何度も Zoom で話し合って、簡単な単語を選んで何を教え、どう教えるのがすごく難しいことを意識した。例えば、単語は私がわかってても他のグループの人はわからないかもしれないから、私が分かるって答えても少し不安を感じる。(グループ E)</p> <p>【学習者の視点に立った授業デザインの重要性】 私は授業のデザインの中で、授業の流れと資料を探すこととメンバーと話し合うことを学びました。学習者の視点から授業をデザインするのが大切だと思います。なぜなら、私たちは授業を始める前に、授業のことを勉強しておきましたが、学習者は初めて授業を勉強するので、学習者の立場になって考えることも重要です。例えば、他のグループの授業を受け最初はウェルビーイングのことを知らなかったですが、E グループがそれを簡単に説明してくれました。とても分かりやすいと思います。(グループ J)</p>

4.3 円滑なコミュニケーションのあり方・方略への気づき

本節では、第 3 の目標である「⑩コミュニケーション能力」に関連した振り返りについて述べる。日台の両学生のコメントには、協働学習における対話の中で、円滑にコミュニケーションを行うための様々な工夫が示されており、コミュニケーション方略⁽⁷⁾への気づきが表れていた。ここでは、日台の学生のコメントに共通してみられた【やさしい日本語への気づき】【待つことの大切さへの気づきと心理的安心感】【確認する】【対等なコミュニケーション実現のための工夫】という4つの特徴的な学びを取り上げる。

表 6 は、「やさしい日本語への気づき」に関する両大学の学生の振り返りを示している。東京女子大学の学生は、以前より授業内で、「やさしい日本語」に関して学んでおり、今回の交流実践においても、やさしい日本語をより自然に使用するように心掛けたことが読み取れる。一方で、東海

大学の学生もまた、漢語よりも和語を使用することを意識したり、自分自身が使用できることばを駆使したりして、日本語によるコミュニケーションが成立するよう働きかけていた。このようにわかりやすい日本語の使用は、「母語」話者から「非母語」話者への一方的なものではないことが示されているといえる。

表6 コミュニケーション方略①【やさしい日本語への気づき】

日本	日本語教育の授業を通して以前からやさしい日本語について学習してきたが、今回は共に授業を作り上げるという観点からコミュニケーションが非常に大切であった。そのため、日本語で対話をしていく機会が多くやさしい日本語をより自然に使うことができるようになったのではないかと感じる。(グループB)
台湾	<p>日本人は漢字語彙は理解できるが、日常生活ではあまり使わないようだ。だから東女の学生といっしょに授業をしたとき、和語で話すことや、やさしい日本語で説明することを学んだ。日本語のコミュニケーションでは、<u>難しい単語を使う必要はなく、基本的な文型で通じるので、それで私は日本語学習に自信をもつようになった。</u>(グループH)</p> <p>もっと自然な日本語の表現方法を学んだと思う。時々、どう表現したらいいのか分からず、翻訳ソフトを使うのだが、日本語が少し変になるようだ。東女の学生さんたちは私たちが伝いたい内容をもう一度分かりやすく説明してくれた。その点について、修正方法をすぐに知ることができ、どのような単語がより適切に使用されているかを知ることができた。(グループA)</p> <p>コミュニケーションで気づいたことは、文法や単語は重要であるが、<u>学んだことをどのように自分の考えと結びつけて表現するかがもっと重要なことである。</u>時折その単語の日本語が忘れてしまっても、他の言葉を使ってできる限り説明すれば、聞き手には理解されることがある。文法も同様で、時折緊張してます体と普通体を混ぜて言うこともあるが、意味をしっかりと伝えることができれば、それほど大きな影響はない(もちろん、そのような状況を避けることができればより良いである)。(グループD)</p>

表7は、「『待つ』ことの大切さへの気づきと心理的安定感」に関する両大学学生の振り返りである。

表7 コミュニケーション方略②【待つことの大切さへの気づきと心理的安心感】

日本	<p>私たちが難しいと思っている言葉が意外と通じたり、カタカナ語の方が通じなかったりと実際に話してみないとわからなかったことが東海の学生と話してみることができた。東海大学の人が発言しているときに言葉に詰まり、うまく言えないときに遮らないように、少し待ったり、フォローしたりと相手のペースに合わせてコミュニケーションを取ることの重要性を学ぶことができた。(グループH)</p> <p>その人の言いたいことを日本語にすることをサポートするのが日本語教育の一つの役割なのかなと感じました。こちら側が勝手な推測で相手の話を遮って日本語を言うのではなく、<u>その人が何か言うのを待つ必要も、相手が話したいことをこちら側が引き出す必要もある</u>と思います。待つのと相手が話したいことを引き出すのと、どのような時にどう使い分けたいのかはまだ分からないので、今後の課題にしたいです。(グループJ)</p>
----	---

台 湾	<p>グローバル・イシューについての単語を学んだだけではなく、勇気を出して日本語で自分の考えたことを話しました。もし、話したいことを日本語で話せない場合は東女の学生さんに待っていてもらい、チャットルームに私が話したいことを入力します。時々理解できないことがあれば、相手にわかりやすい説明を求めます。(グループ J)</p> <p>最初は日本語が下手だったので、あまり相談する勇気がなかったのですが、実際には、「続けて話そう」「もう一度話してください」と、一生懸命誘導してくださって、などなど、とても親切に話を聞いていただけなので、とても安心して、後で報告内容について議論する際にも安心して発言することができました。(グループ I)</p>
--------	---

東京女子大学の学生は、東海大学の学生が発言しようとしたとき、「その人が何か言うのを待つ必要も、相手が話したいことをこちら側が引き出す必要もある」としつつ、「こちら側が勝手な推測で相手の話を遮って日本語を言う」ことを自制している。こうした姿勢からは、「待つ」ことの大切さを強く意識していることがわかる。また、東海大学の学生は、東京女子大学の学生の「待つ」姿勢によって心理的安心感を得ながら発言していることがうかがえる。

表 8 は、コミュニケーションにおける問題解決の方略としての「確認する」について両大学の学生の振り返りをまとめたものである。メッセージを伝え合うために、聞き返しやオウム返し(バックトラッキング)など様々な方法で確認作業が行われていたことが示されている。また、東海大学の学生からも、東京女子大学の学生に聞き返したり、再度の発言を求めたりという働きかけがあったことがわかり、協働的にメッセージの受け渡しを円滑に行っている様子が見られた。

表 8 コミュニケーション方略③【確認する】

日 本	<p>発音が異なるので、日本語を話していても日本語に聞こえない時があった。イントネーションが違うと聞き取るのが難しかった。これらの問題は聞き返したり、もう一度言ってもらって良いかどうか聞くことで、解決できると思う。同じ言葉を「～ですか??」と聞き返すことで正しい発音を教えることにも繋がると思われる。またこのように聞き返すことで、東海の学生もわからないことがある時は、同じような言い方で聞き返してくれることもあると思う。(グループ A)</p> <p>学習者の人が答えてくれたら「そうなんですわね」などの共感で終わらせるのではなく、オウム返しのように同じ言葉を繰り返すことで、学習者の人も自分が良い意見を言えたと言う風に感じることができるのではないかと、<u>学習者の方の嬉しそうなお返事を見て思いました。</u>(グループ G)</p>
台 湾	<p>コミュニケーションをする際も東女の学生たちがゆっくり話してくれて、<u>分からない言葉があれば、「もう一度お願いします」と言って、他の分かりやすい言葉で説明してくれた。</u>(グループ F)</p> <p>私は日本語で自分の考えをはっきり言い表せないが、グループのメンバーはもう一度私、<u>話したことを確認してくれて安心</u>できます。(グループ J)</p>

最後に、「対等なコミュニケーション実現のための工夫」についての振り返りを示す。対等なコミュニケーションを実現させること、そして、参加学生の全員が平等に意見を交わすことが今回の協働実践に不可欠な条件であることが述べられている。

表9 コミュニケーション方略④【対等なコミュニケーション実現のための工夫】

日本	<p>Zoomを初めて最初のころは、東海大学の学生とうまくコミュニケーションを取ることができなかった。私たちは同じ場所において話し合うことができたし、自分の母語である日本語を使って会話していたので緊張することはなかったが、東海大学の学生は同じ場所にいなし、日本語なので不安があったと思う。その不安を考えることができずにいたことが原因だった。東海大学の学生同士で中国語で話し合う時間をつくったりすることや、自由に中国語で話してもらうことで、東海大学の学生が笑いあって話していてその明るい雰囲気のまま、私たちとも話してくれることにつながったと思う。また、<u>笑顔で話すことは非常に大切であると学んだ。</u>(グループF)</p> <p>生活の中で感じることや思ったことをコミュニケーションをとって話し合うことで初めて共同の授業をデザインすることができる。この上では、やはり対話することが大切であり、皆が平等に意見を交わすことが必要不可欠である。今回は、私たち東京女子大学の学生の第一言語である日本語を使用して東海大学の学生と授業をつくるという事であったため、どうしてもこちら側が主導という形になる状況であった。そのため、上記のように対等なコミュニケーションを実現させるためには、<u>私たちが積極的に東海大学の学生に話をしたり、コミュニケーションを取っていくということが非常に重要であるということを経験した。</u>(グループB)</p>
台湾	<p><u>コミュニケーションできないときや、意見がバラバラの際には、東女の学生の提案で東女と東海に分けて話し合った。</u>そして、東女と東海の結論をお互いに説明して、より良い提案をもらった。(グループF)</p>

今回の協働実践は大多数の東京女子大学の学生の母語である日本語を共通言語とするという条件となっており、発言のしやすさに非対称性が生じてしまったことは否めない。しかし実際には、学生たちは時に両大学の学生をあえて別グループにして、自由に話しやすい言語でそれぞれの考えを共有する時間を設定した。そうすることで、特に東海大学の学生が不安を解消し、笑顔で実践に参加することができたことが報告されている。このように対等なコミュニケーションづくりのために、学生自身の判断でこうした方略が選択されていた。

5. 教師の観察と学生のコメントから見た課題

本授業は、海を隔てた場所にいる学生同士が社会的な課題をテーマに実習授業をデザインし、お互いに教え合うというハードルの高い実践であったが、最初の東京女子大学の大学院生による授業への参加、2回目、3回目の授業デザインと参加、という段階的な経験があることで、4回目は混合チームで徐々に対話を重視した授業デザインができるようになったと考えられる。また、社

会的な課題をテーマにすることは、文法や単語を教える授業とは違い、学生たちにとって大きな挑戦であったが、困難を感じながらも新たな実習を体験し 4 章で述べたような学びがあったのを知り得たことは、教師たちにとって大きな励みとなった。

本実践はまた、東海大学の学生は学習言語である日本語を駆使しながら、コミュニケーション方略を使い、東京女子大学の学生は、やさしい日本語を使い、相手の理解を考えながら相互にコミュニケーションを模索していく貴重な機会となった。これは異なる言語・文化背景の人々と仕事や交流をする機会が増える今後、ますます求められる異文化間コミュニケーション能力である。ただ、東海大学の学生にとっては母語ではない日本語でコミュニケーションをすることに困難を感じる学生も少なくなかった。例えば、振り返りにおいて、「東京女子大学の学生同士が話しているのは本当に早いです。それと比べると私たちと話す時は、スピードを落としてゆっくり話していることに気づいて、少し悲しくなりました。いつか彼らと普通の速さで話せるようになりたいです」という記述も見られた。このように、日本語使用の負荷を明確に感じている学生も存在していたことから、対等なコミュニケーションを実現していくための配慮をいかに行うかという課題が残った。うまく言えない時に中国語で話し合ってから伝えるというグループもあったが、中国語や英語、イラストや文字の使用、中国語話者同士の助け合いをいかに組み込んでいくかを検討していく必要があるだろう。

一方、今回はオンラインを通じた協働であることで、時間や空間の制限を克服するために、さまざまなコミュニケーションツールを使用した。例えば、Google スライドや Google スプレッドシートによって授業のデザイン、教案の作成、振り返りシートを使い、授業中はパワーポイントソフトや映像を使って教材を示し、一定の効果があつたと考える。しかし、Wi-Fi の関係で通信が途切れたり、映像教材の音声が出ない、スライド操作がうまくいかない、ブレイクアウトルームに分かれるのに手間取ってしまい時間のロスになる等の課題も残った。今後は新たなオンラインツールの使用も含め器材使用についてさらなる習熟が求められるが、トラブルが起こっても協力し合いながら対処していく力が求められる。末松(2022)は、オンラインで展開する共修科目実践者は、日々進化する ICT 技術の習得を含めた授業デザインや継続的な効果検証の実施、PDCA を効果的に回しながら教育の質の向上に努めていくことが必要であると指摘しているが、今後も課題の解決に取り組みつつ、本実践を継続していきたい。

6. おわりに

以上、本稿では台湾の大学で日本語・日本語教育を学ぶ学生と日本の大学における日本語教員養成課程の学生の協働的な実践の内容について報告し、そこで生まれた学びの様相と課題について論じた。本論文の冒頭で述べたように、時代の変容に応じた柔軟かつ社会的な視点を持つ日本語教員の養成は日本語教育領域のさらなる発展のために極めて重要である。しかし、その一方で、日本語教員養成課程の授業を受けた学生の全てが卒業後に日本語を教えるわけではないという事実にも目を向ける必要があるだろう。『令和4年度 大学等日本語教師養成課程及び文化庁届出受理 日本語教師養成研修実施機関実態調査研究 報告書』によれば、大学の日本語教員養成課程の修了者の中で卒業後、すぐに日本語教師になる者の割合は4.5%に過ぎない(文化科学研究所, 2023)。北出ほか(2024)は「『日本語教師にならない人』にとっての養成課程の意義が注目されている」と指摘し、また、名嶋(2021)では、企業や役所の窓口など様々な職場や各地域に日本語教育的素養を持っている人が散らばることの意義が強調されている。

このように、大学における日本語教師養成課程は、将来的に実践に携わる教員を育成する場という役割にとどまらず、市民社会の一員として、すべての人が生きやすい社会づくりに貢献できる人材を生み出していく意義ある教育的実践である。よって筆者たちは、日本語教員養成の授業実践をリアルな日本語教育現場で活動、活躍するための「練習」の場であるとは考えていない。日本語教師養成課程における授業実践自体が、現実社会での営為、社会实践そのものであり、そこに十全に関わり学び合うことを通して、一人ひとりの学生が成長していくような授業実践をコーディネート、ファシリテートする力を高めていくことは、教員自身の成長にもつながるだろう。国・文化という枠を超えて存在する社会的課題について、地球市民としての視点から関わり、対話できる力を養うことができる日本語教育、日本語教員養成が、今後の社会においてますます求められていくのではないだろうか。

(工藤節子 くどう せつこ 東海大学日本語文化学系)

(松尾慎 まつお しん 東京女子大学現代教養学部)

(藤原智栄美 ふじわら ちえみ 立命館大学政策科学部)

参考文献

- (1) 池田 佳子(2016)「『バーチャル型国際教育』は有効か—日本で COIL を遂行した場合—」
『ウェブマガジン留学交流』67, 1-11.
- (2) 北出 慶子, 澤邊 裕子, 嶋津 百代, 杉本 香(2024)「大学での日本語教員養成課程は、
何をを目指すのか—養成担当教員への調査から見えた課題と展望—」『日本語教育』187,
212-226.
- (3) 坂本 利子, 堀江 未来, 米澤 由香子(編)(2017)『多文化間共修—多様な文化背景をもつ
大学生の学び合いを支援する』学文社
- (4) 末松 和子(2022)「ニューノーマル時代の国際共修—オンライン学習を通じた学びの検証」
村田 晶子(編)『オンライン国際交流と協働学習—多文化共生のために』第 8 章, くろしお出版,
139-158.
- (5) 名嶋 義直(2021)「日本語教育副専攻課程の社会的責務—日本語教員の素養を持つ非専
門家を増やす—」『琉球大学大学教育センター報』124-129.
- (6) 藤原 智栄美(2024)「多文化間共修と日本語教育の往還—社会を創る協働的な学びのため
に—」西口 光一(監修)『一步進んだ日本語教育概論』第 14 章, 大阪大学出版会, 223-238.
- (7) 文化科学研究所(2023)『令和4年度文化庁委託事業 令和4年度 大学等日本語教師養成
課程及び文化庁届出受理 日本語教師養成研修実施機関実態調査研究 報告書』
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_sogo/r04/pdf/9394570_01.pdf(2024 年 8 月 12 日)
- (8) 松尾 慎(編)(2023)『対話型日本語教材—ともに学ぶ「せかい」と「にほんご」—』凡人 社
- (9) パウロ フレイレ(1979), 三砂 ちづる(訳)(2018)『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- (10) 柳田 直美(2015)『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略—情報やりとり方
略の学習に着目して—』ココ出版
- (11) 山田 泉(1996)『異文化適応教育と日本語教育2 社会派日本語教育のすすめ』凡人社

注

- (1) 2024 年 4 月に文部科学省 HP に「登録日本語教員 実践研修・養成課程コアカリキュラム」として示されている。
- (2) 多文化間共修は、教育機関により「国際共修」や「多文化共修」も同義として用いられている。近年、オンライン型の協働学習としての COIL(Collaborative Online International Learning)も広がりつつあるが(例えば、池田, 2016), 本授業は計画・実施にあたって COIL の実践プロセスに沿って行われたものでなく、進めていく手順も一部の異なりがあるため、本稿では「多文化間共修」に統一する。
- (3) 本実践の多文化間共修における「文化」は必ずしも国や民族に縛られるものでなく、個々の人間の中に多様な文化が複合的に存在するとの見方に立つ。本稿では、受講者一人ひとりが対話による異文化理解能力を涵養する場として多文化間共修の実践を捉えている。
- (4) 選択科目で、主に 3, 4 年生が履修している。日本語専攻の学生は中級及び上級クラスを受講しているが、日本語を副専攻とする学生も僅かながら含まれており、学生間には日本語能力のレベル差が存在する。
- (5) 全員が日本語教員養成課程受講学生で、6 名の大学院生がアドバイザー的に参加した。
- (6) コメントは学期末の振り返りに書かれたもので、紙幅の関係から台湾と日本の各グループから一人ずつ、合計 20 人のコメントを対象にした。尚、ここに取り上げるるコメントは本人に確認し、論文への引用許可を得ている。台湾の学生の日本語によるコメントには一部に誤用も見られるが、そのまま記載している。
- (7) 柳田(2015)は、従来言われてきた非母語話者のコミュニケーション・ストラテジーに限らず、接触場面で母語話者が行う調節も含めて、「コミュニケーション方略」と定義しており、本論文もこれに従う。