

ふれあいと自他発見を目指した教室活動の試み

- 学習者の自発的な発話を促すために -

The class activities aimed at interaction and cognitive discovery

- to promote active utterances -

加藤 みゆき (日本学生支援機構東京日本語教育センター)

Kato Miyuki (Japan Student Services Organization
Tokyo Japanese Language Education Center)

要旨

本実践は学習者同士が相互に積極的にかかわりをもつことによって、自己の思考に触れ、他者の思考に触れ、刺激を受け合いながら、自己を再認識し、自己成長につながる教室活動を目指したものである。一人一人の学習者の「個」の部分に焦点を当て、学習者＝思考者であることを意識した活動をクラス授業において行い、学習者の相互作用によって、学習者一人一人が自らの学びを構築することにつなげる試みである。本稿によってその活動の記録とアンケートによる実践の検証を考察した。

This practical research is designed so that each student establishes his/her own learning structure by interaction with other students in Japanese language study. The class activities were conducted by focusing on the students' latent individualities with an awareness of that the learner = the thinker. The students were encouraged to spontaneously interact with others. By doing so, it is believed that they can rediscover their own cognitive process, acknowledge other people's thoughts, and through such stimulation recognize his/her self to improve oneself. This paper records the class activities and considers them by the student survey.

【キーワード】 学習者＝思考者・ふれあい・自他発見・構成的グループエンカウンター

1 はじめに

日本語学習者は、動機や目的は様々であるが、およそ日本語が上手になりたいと思いつつながら、学習に励んでいる。また、それに応えるべく、教師側は如何に上手にさせるか日々余念なく教え方の向上に努める。だが、それは「なにを」「どのように」教えるかに着目することが多く、「なぜ」教えるのか意識化されることが少ない。

細川(2005)はその点を指摘した上で、どのような教室活動を目指すのかを問う問題意識を持つことの重要性を指摘するとともに、「教室実践において最も重要なのは、よりよい授

業をめざすという視点と同時に、そこに参加する学習者一人一人の学習歴、学習観、言語観などを視野に入れながら、どのような教室を作っていくかということであろう。」と述べている。

岡崎(2003)は自身の考える理想的な日本語教育として「一人一人の多様で個性的な学びを支援すること」であると述べ、「いかに教えるかではなく、いかに学習者と接するかを考えたい」「いかに全人格的⁽¹⁾に向き合えるかとか、いかに刺激的で創造的な対話をすることができるかということ」と述べている。

例えば、ある文型を覚えて使えるようにするとか、ある表現を使ってみんなでロールプレイをするなど、ある学習課題を教師が提示し、学習者の誰もが同じように、その課題を達成できるようにするというような教室活動がよく行われている。ある文型や表現形式の獲得のためにそのような活動の有用性を認識しつつも、本実践研究では一人一人の学習者の「個」の部分に焦点を当て、個人の思考をもとに表現したいことを積極的に出すことができるような、また、岡崎(2003)の述べるような「人と人との全人格的な相互作用」に着目し、学習者=思考者であるという前提のもとに、クラス活動の設計、運営を試みた。

2 本実践における教育理念と目標

2-1 学習者=思考者であるということ

まず、第一にクラスというのは日本語を学ぶために集まった単に一つのまとまりというのではなく、個々にそれぞれの背景や思想、異なる目的を持った人々が集まったある集団である。それ故、クラスにおける学習活動において、学習者=思考者であることを意識し、そうした各々の個性を尊重しあい、各人が有意義な言語活動ができる教室活動をすることが望ましいのではないかと考える。そして、それは他者と積極的にかかわり、自己の思考に触れ、他者の思考に触れ合うことで、刺激を受け合いながら、自己を再認識することによって、自己成長につながるのではないだろうか。

三登他(2003)は「エンパワメント」⁽²⁾を「メインストリームの価値観(筆者補足:社会生活においてこうあるべきだという価値観)に囚われることで自分を受け入れることができなくなったことに気づき、見失っていた自分自身の潜在力を発見すること」であるととし、学習者のエンパワメントを支援するための日本語教育における基本的要素として、a)自分を知ること、相手を知ることb)メインストリームの価値観から脱却することc)「わたしの現実」を語ることd)複眼的な視点を獲得することの4点を挙げている。そして、「エンパワメントとしての日本語教育が目指すものは、学習者一人一人がより「自分らしく」日本語を使って、人的・物的環境と相互作用を行うことができるようになること」であると述べている。

本実践では学習者=思考者であるという教育理念のもとに、教室という設定された場に集まった学習者同士が、自分自身の存在に気づき、そして、他者の存在に気づくことから始まり、自分の思考を認識することによって、また、相手の思考に触れることによって、複眼的な視点を獲得することを目的とした。こうしたことが、人的・物的環境との相互作用に

よって、学習者一人一人が日本語学習において、自分らしさを失わずに自らの学びを構築することにつながるのではないだろうかと考える。

2 - 2 学習者の自己への気付き

他者とかかわり合いながら、自他の思考に触れるためには、まず、自分自身の態度、意見、パーソナリティなどの自分自身の情報を意図的に他者に示していく自己開示が必要になる。対人関係において、適切な場面で適度な自己開示をすることは相手と円環な関係を保つ上で重要なことである。

だが、自己開示といっても自己とは何か、また、言語化あるいは表面化している部分だけが自己であるとは限らず、「ジョハリの窓」⁽³⁾が示すように、自己といえども自分の気付かない自己もある。このような自己盲点への気付きを得ることや、他人の知らない自分を表すことは、新しい思考や視点を増やし、他者を受け入れやすくしたり、他者との摩擦を少なくする第一歩になると考えられる。

他人のことを知りたい、または、自分のことを知ってもらいたいというのは人間の自然的な欲求ではないだろうか。だとすれば、このような視点を教室活動の場に取り入れることによって、学習者間の思考と思考のふれあいが、授業を単なる外とは区切られた空間内での言語学習の場、つまり、恣意的に言語を学習するために作られた空間としてではなく、より現実味を帯びた意味のある空間にし、学習者からの自発的な発話を期待できるのではないかと考える。

2 - 3 限られた空間内での教師の役割

学習者の自発的な発話を促すために、ビジターセッションや体験型学習など、近年、日本語教育の中でも様々な試みが行われている。しかし、そのような機会を設けることのできない通常の教室活動では、教師 - 学習者というインターアクションが多く、学習者は受け身的であることが多い。また、クラス単位で、ある知識を伝達したり、あるスキルを獲得させるといった活動になりがちで、一人一人の学習者の「個」の部分が疎かにされがちである。教師の役割の一つとしてはある思考者とある思考者が偶然的に共有するクラスという空間内をうまく利用し、その中でお互いのふれあいを通して「考えていること」を引き出し、自分の思考を意識化し、他人の思考を受け入れ、相互に刺激を受けあひながら、自他発見を促せる教室活動を行うことである。

また、学習者にとっては日本語という外国語学習である故、学習者の中には発話をしたくても、日本語に自信がない、恥ずかしいという場合が少なからずある。このような負担を軽減するためにも、まず、リラックスした学習環境を作ることは必須である。クラスメートや担当の教師が試すように自分の発話を聞いているというような場面では萎縮するだけであろう。そのため、教師 - 学習者間及び学習者間が協働的で、受容的な雰囲気のあるクラスで学習者が無抵抗に自分の思考を展開できる場をつくることが重要であろう。

学習者が一思考者として、自分の考えていることを忌憚なく表出するには、聞き手側である教師や学習者がそれを無抵抗に受け入れる雰囲気作りが大切である。そこで本実践で

は、クラス開始時に、クラスの目的と自発的な発話のための間違いは大歓迎であるという教師の意図を明示するとともに、学習者間においても、他者を受け入れる受容的な人間関係づくりを目的とした活動を取り入れ、実践した。

3 実践の概要

本稿は筆者が2006年8月から2007年3月まで週2回(1回50分×3)担当した中級日本語クラスにおいて行った実践の記録である。本クラスは卒業後に様々な進路希望を持ち、且つ国籍も多様な(台湾、タイ、ベトナム、インドネシア、シンガポール)12名の学習者から構成されるクラスであった。

クラスのカリキュラムにおいては、指定された教科書⁽⁶⁾を使って、その内容を理解し、日本事情的な知識を深めることであったが、学習者の要望である「話す」ことにも重点を置き、さらに、クラスの特質を生かしつつ、学習者＝思考者であり、一人一人が自分らしく、お互いのかかわり合いから自発的に意味のある発話行為をすることを目的とした。

基本的な授業の流れとしては、教科書のトピックに合わせ、話題を提供し、例えば、住宅事情を扱った課であれば「家を買うなら、都会がいいか田舎がいいか」や、日本的経営を扱った課であれば、「会社を選ぶ時重視するもの」などを、グループでディスカッションをし、話し合ったことを紙に見出し書きし(グループ内での思考共有)、全体に向けて発表をする(クラス全体での思考共有)という形式をとった。

3-1 他者とのふれあいと自他発見を目的とした活動

本実践の教育理念と目標で述べたように、まず、ふれあいと自他発見を目指した活動を随時授業内で取り入れることにした。その際に、「構成的グループエンカウンター Structured Group Encounter (略称:「SGE」)」の理論と手法を頼りにした。

「構成的グループエンカウンター(SGE)」とは、国分康孝 ph.D・国分久子 M.Aらによって命名され、日本において1970年代後半から提唱、実践され始めたものであり、集中的なグループ体験によって、ふれあいと自他発見を目標とした活動である。カウンセリング的な手法ではあるが、これは治療的アプローチではなく、予防的・開発的なアプローチであり、究極的には個人の行動変容、人間的な成長を目標としているが、人間関係開発を意図した多彩なエクササイズを有し、教育カウンセリングのグループ・アプローチとして活用されている⁽⁴⁾。

「構成的」⁽⁵⁾というのは目標やルールを設定し、それによってグループサイズを指定し、エクササイズの時間や内容を構成するためであり、「グループ(集団)」での体験の中で、積極的に自己を表現することによって、自他の経験(事実)、感情、信念(価値観)に「エンカウンター(出会い)」する。そのようにして自分の本音と出会い、自己肯定感を高め、自己受容を積みながら自己成長をはかることを目指している。エクササイズを用いるが、コミュニケーション・ゲームとは異なり、振り返り(フィードバック)を重視するため、気づきを得ることができ、他者への理解を促し、お互いの距離を縮め、人間関係を築く一

役となり得ることを期待して、本実践でもSGEの手法を援用し、以下のような活動を行った。

表1【他者とのふれあいと自己発見を目的とした活動】

	活動	活動の目的と概要
1	キャッチボールで自己紹介	目的：ほぐす、知り合う クラス全体で輪になって、キャッチボールをしながら、簡単な自己紹介をする活動。
2	じゃんけん Q&A	目的：ほぐす、知り合う ペアでじゃんけんをして、勝った人が負けた人に質問をする。クラス内でどんどんペアを変え、お互いのことを知りあっていく活動。
3	あどじゃん	目的：知り合う（他者理解・自己開示） グループをつくり、じゃんけんをする。じゃんけんが出た指の合計数によって質問シートに書かれている質問に全員がこたえていく。他者とかかわりをもつきっかけとして、また、段階的に関係を深め、他者理解へとつながる活動。
4	自己紹介 うそ？ほんと？	目的：知り合う（他者理解・自己開示） 自己紹介文を作る。ただし、その中に一つだけわざと自分の自己紹介文も入れておく。一人一人口頭で発表をし、他のクラスメートはそのうそを当てる。意外性があり、多様な一面に気づいたり、相手を知るきっかけとなる。
5	どちらがいい？	目的：いろいろな思考・視点を知る（自己理解・他者理解） 活動シートに書かれている各項目についてどちらがいいかを選び、その理由を話しあう。お互いの好みや考え方を伝えあうことで、相互理解を促進する活動。
6	私を語る 即興スピーチ	目的：自分を語る、傾聴（自己理解・他者理解） くじを引き、その番号に書かれてあるテーマにそって即興でスピーチをする活動。相手の話をよく聞かなければならないので傾聴も促される。
7	I am OK!	目的：自己肯定感を高める（自己理解・他者理解） 自分の長所を探し、その理由を話すことで、自己をみつめる契機となる活動。
8	2006年 私の5大ニュース	目的：自己肯定感を高める（自己理解・他者理解） 自分の一年の出来事を振り返り、5大ニュースとして発表し、自己理解へとつなげる活動。

9	2007年 私の漢字	目的：自己肯定感を高める（自己理解・他者理解） 自分の一年の目標とも言うべき漢字を一文字書き、その理由を発表する。と同時に、1年の目標についても書き、グループ内で発表し合う。
---	------------	--

3 - 2 クラスの特質を生かした活動

筆者が担当した本クラスは国籍も多様であったが、卒業後の進路もそれぞれであった。そこで、個々にそれぞれの文化・習慣や思想、異なる将来設計、日本語学習に対する動機を持った学習者が偶然的に集まった貴重な出会いを有効的に活用したいと考え、クラスという集団の中で積極的に他者とのかかわりを持つことによって、お互いを尊重し、刺激を受け合いながら、自己を再認識したり、自己発見につながる機会となることを目指した活動を試みた。

表2【クラスの特質を生かし、自他発見を目指した教室活動】

	活動	活動の目的と概要
1	世界に一つだけの写真館	自分を表す自分のお気に入りの場所やものなど自分を表現できる写真、クラスで紹介したい写真について発表をする（自己発見）。その後で、その写真について、ペアでインタビューをしあい、インタビュー記事を作る（傾聴・他者理解）。 自分の思考を表現することの楽しさ、また、他人に関心を持つ傾聴を意識した活動。
2	将来のあの人にインタビュー	仕事をしている将来の自分を想定し、ペアでインタビューをし、記事を書く（自己発見・傾聴・他者理解）。 将来を想像することで、キャリア設計を意識化してみる。また、お互いの将来の設計像を聞き合うことで、自己を、他者を理解し、奮起しあうことを狙いとした活動。
i	将来のあの人にインタビュー プレ活動 仕事マップ作り	自分が仕事についてどのように考えているか、他の人が仕事についてどのように考えているか知ることが目的とした活動。 仕事に対する理想や悩みなど「仕事」に関して思いつくままに書き込み、自分なりに仕事マップを作っていく。そこから自分が大切だと思うキーワードを拾い出し、グループになり具体的な考えを発表する。

	将来のあの人にインタビュー プレ活動 どんな性格？	自己肯定感を高めるとともに、自己をみつめ、将来を見据える上で、判断材料の一つとしてもらうことを目的とした活動。 性格に関する語彙を確認後、シートを配り、クラスメートの性格について、自分の考えを記述する。また、どうしてそう思うか、理由も具体的に記す。その際、否定的なことは書かないこと、相手のいいところを見つけることを目的としていることを事前に明示する。
	将来のあの人にインタビュー プレ活動 どちらがいい？（仕事編）	仕事に対する様々な価値観を知ることが目的とした活動。他者の考えだけでなく、自分もどのように考えているかを知ることができる。 【他者とのふれあいと仲間づくりを意識した活動】において行った「どちらがいい？」という活動の変形である。

このような教室活動を取り入れる先に意識したのは、他者とのふれあいを通して、自己を表出し、関係を深めていくと共に、自他発見の段階で、自分のキャリア形成を意識し、自身の将来を見据え、卒業後の指針を各々自覚していくことを期待したものである。

4 アンケート調査結果からみえたもの

毎授業後に、振り返りシートを配布し、その日の感想や自分がどんなことを学んだのかを振り返ってもらった。次の授業時までには、教師はコメントを書き、全学生の振り返りシートをコピーし、全学生に配布して振り返りを全員で共有した。

クラスの特質を生かした活動の際には、「自分の夢を再確認した」「将来のためにこれから頑張りたい」というような自己受容や自己肯定感をもった感想や、「みんなそれぞれに夢を持っていることがわかった」というような他者理解が促されたような感想が得られた。

また、12月及び2月の授業最終日には授業活動全体に対するアンケート調査も行った。主に、学習者自身の授業参加に関する自己評価、教科書に付随した発話活動、及び教科書以外の活動に関して、おもしろかったか、また、何か発見があったかという問いに対して5段階評価で答えてもらった。さらに、12月にはフォローアップインタビューを、2月には記述式で全体的な感想・意見を書いてもらった。

インタビューや記述から得られたことは、クラスメートといろいろな話ができただけが印象的であったことを述べる学生が多く、クラスが受容的であったことをうかがわせる意見が得られた。この点に関して、教師自身はクラス内にかなり日本語のレベル差があったが、それによるわだかまりがなく、クラス全体が仲良く、雰囲気よかったため、授業が非常にやりやすかったという実感がある。これに関しては、今回の実践を通しての成果であるのかを立証する術はないが、他クラス⁽⁷⁾ではみせない積極性や他学生とのかかわり

を本クラスにおいてはみせる学生などもいて、少なからず成果があったのではと推測される。

また、自他発見が促せたと思われる意見も得られ、本クラスにおいては発話活動を通して目指した目的がアンケートを見る限り、概ね成し得たように思われる。

(授業最終日、アンケート調査より)

Q:半年間の勉強の中で、感じたこと、気がついたこと、思ったこと、自由に書いてください。(記述式)(回答抜粋、原文のまま)

・クラスの雰囲気に関する意見

「授業の中で、一番リラックスの時だと思います。あまり緊張しないで、自分の意見を言うのはちょっと上手になると思います。」

「自分の意見を発表できるのはうれしいです。毎週の活動から、新しい発見が必ずあります。(日本について、自分について、友達について)ストレスがない雰囲気の中で、世界/人間/日本/自分の国について、いろいろなことを考えると、自分の強点と弱点を分かってくなります。」

「ふいんき、とてもよかった。」

「以前私は日本語で話せなかった。自信がまったくないんです。今は、正しいかどうか、気にしないで、話しています。たくさん友達できて、ちゃんと話せるようになりました。」

・自他発見に関する意見

「いろいろな学校以外の知識をもらった。自分の過去は何をしましたか、未来を計画して、性格について、いろいろな面白い課程をしました。学校のことだけならうではなくて、最も実用的なこととか無形のこととか一番重要だと思う。」

「半年間の勉強の中で自分に新しい発見をしたことがよかったです。」

「教育的で自分のことを考えられる」

「他の人の意見を聞く機会もたくさんあって、自分が思わなかった面を考えるようになりました。でもいくら話しても現実是不変という事で、ときどきがっかりするようになりました。この状況も“必ず社会に役立つ人間になりたい”という思いのきけになりました。」

「自分の弱点もわかるようになりました。」

「自分の性格について、他の人に書いてもらいました。もっと本当の自分をはっきり知っていました。これも重要なことです。」

「自分の国の状況と比較したりして、新しい発見もありました。」

5 まとめと今後に向けての課題

今回、学習者の「個」に目を向け、学習者=思考者であることを意識し、自発的な発話を促すための試みとしての教室活動を行ったが、このような取り組みの有効性が明確に実

証されたわけではない。しかしながら、こうした意識とそのための取り組みを日本語教育の場に取り入れていく必要があると思われる。また、学習者同士の思考と思考のふれあいが、授業を単なる外とは区切られた空間内での準備的言語学習の場としてではなく、より現実味を帯びた意味のある空間にすると考える。よって、今後さらに個々の活動をより深く掘り下げ、その有効性を客観的に判断するために模索していく必要があるだろう。

また、学習者の自主性を重視し、情意的な側面にも注目した活動を実践したが、他者とのふれあいの中で、自分の考えていることを表出できる活動を通して、日本語運用力の向上という点から表現形式と表現内容両方に着目し、考えていかなばならないだろう。

日本語教育は言語教育である反面、教育である以上、人間教育でもあり、言語教育を通して人間的成長に関わる視点を持って今後も日本語教育に携わっていきたいと考えている。

注

- (1) 岡崎(2003)は人が一人の人間として人と向き合い、自分をさらけ出して相手と何らかの共同的な作業を行う「人と人との全人格的な相互作用」に着目している。
- (2) 三登他(2003)は「エンパワメント」について、さらに、自分自身が一生懸命努力をして、自分に力をつけるのではなく、「自分のありのままの姿を受け入れるとともに、他者も同様に尊重する姿勢」であり、多様な価値観のあり方を知ることによって、これまで自分を縛ってきたものから自由になれるだけでなく、自分のもの見方を大切にできるようになり、それと同時に、相手の見方を尊重することができるようになると述べている。
- (3) アメリカの心理学者ジョセフ・ラフト(Joseph Luft)とハリー・インガム(Harry Ingham)は、自己を「自分自身も他人も知っている自己」「自分自身は知らないが、他人は知らない自己」「自分自身は知っているが、他人は知っている自己」「自分自身も他人も知らない自己」の4つに分け、窓に見立て図解している。これをふたりの名前をとって“The Johari Window”と命名した。
- (4) 國分康孝監修, 林伸一・飯野哲朗・築瀬のり子・八巻寛治・國分久子編『エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集』(1999)図書文化社、二宮喜代子「日本語教育に生かす構成的グループ・エンカウターの試み ショートエクササイズ「いいこと探し」」『日本語教育』96号 pp37-46 参照
- (5) 「グループエンカウンター」には、パールズ(Perls, F.S.)のゲシュタルト療法からの理論と技法に示唆を得て国分らが提唱した「構成的」「スペシフィック」とも呼ばれる)なもの、ロジャーズ(Rogers, C.R)らを創始者とする「非構成(ベーシック)」があり、後者は、個人の行動変容を目的とし、時間的な制約などを設けず「スペシフィック」より心理的な揺さぶりが大きいと言われる。
- (6) 『日本を話そう』(Japan Times)
- (7) 本教育機関では通常の日本語クラス以外に進学目的に合わせた基礎科目教育も行っている。本担当クラスはその基礎科目に位置付けられた日本語クラスである。

参考文献

- (1) 岡崎洋三(2003)「個性豊かな人間をつくる日本語教育」『人間主義の日本語教育』凡人社
- (2) 加藤みゆき(2007)「意味ある発話を目指した教室活動」『日本語教育センター紀

要』第3号 独立行政法人日本学生支援機構

- (3) 國分康孝(1981)『エンカウンター』誠信書房
 - (4) 國分康孝・國分久子(2004)『構成的グループエンカウンター辞典』図書文化
 - (5) 國分康孝・片野智治(2001)『構成的グループエンカウンターの原理と進め方』誠信書房
 - (6) 國分康孝監修, 林伸一・飯野哲朗・築瀬のり子・八巻寛治・國分久子編『エンカウンターで学級が変わるショートエクササイズ集』(1999) 図書文化社
 - (7) 徳井厚子・榎本智子『対人関係構築のためのコミュニケーション入門』(2006) ひつじ書房
 - (8) 中村律子・浅見かおり・金子広幸・宮崎妙子『人と人をつなぐ日本語クラスアクティビティ 50』(2005) アスク
 - (9) 細川英雄(2005)「実践研究とは何か - 「私はどのような教室を目指すのか」という問い - 『日本語教育』126号 日本語教育学会
 - (10) 細川英雄(2007)「日本語教育学のめざすもの - 言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味 - 」『日本語教育』132号 日本語教育学会
 - (11) 三登由利子・新矢麻紀子・中山亜紀子・浜田麻里(2003)「エンパワメントとしての日本語教育」『人間主義の日本語教育』凡人社
-