

異レベル・異クラスの学生を人的リソースと捉えた教室活動のデザイン “How to design class activities making use of students’ differences as resource “

清水知子（東京農業大学）
大場理恵子（東京農業大学）

要 旨

本報告は、非母語話者である異レベル・異クラスの学生を人的リソースとしてデザインした初級クラスの教室活動の実践および考察である。上級学生と初級学生、先輩学生と後輩学生をつなぐ教室活動から得られた効果として、モチベーションの向上、活動への達成感、ロールモデルとの出会い、安心できる日本語運用の場の確保、留学生の人間関係構築の場提供がある。また、その異レベル・異クラスの学生双方がリソースとなり得る。

This paper reports 3 types of cross-classroom activities by non-native speakers. By placing upper level and lower level, or senior and junior students into the same classroom, we can use them as human resources for mutually beneficial joint activities. The effects of these activities are; Improving their motivation to learn Japanese, Getting satisfaction from their performances, Acquiring role models, Having chances using Japanese in a relaxed atmosphere, Constructing new relationship between students. We emphasize that any group can be resource for another group. Students are resource givers and at the same time resource receivers.

【キーワード】ウチとソト，人的リソース，先輩・後輩，授業デザイン，ロールモデル

1. はじめに

教室活動のデザインにおいて「ウチとソト」を考える場合、一般に「教室＝ウチ」に対し「ナマの日本人社会＝ソト」と位置づけて論じられることが多い。リソースの三分類（田中・斉藤 1993）でいう人的リソースとして日本語母語話者を、物的リソースとして日本社会で使われるレアリアを、社会的リソースとして日本人を構成員とするネットワークを、教室活動に取り入れるようなデザインである。これは、日本語学習者を「リソースの受け手」、日本語母語話者や日本社会を「リソースそのもの」「リソースの与え手」と固定化して捉えた見方といえる。しかし、リソースを日本語母語話者、日本社会に限定する必要があるだろうか。

こうした限定的な見方にとらわれず、非母語話者を人的リソースとしてデザインした教室活動は、主に海外での実践として報告されている（トムソン木下 1997）。しかし、そもそも「ネイティブスピーカー＝標準」「ノンネイティブスピーカー＝逸脱」という見方自体が疑問視されるべきなのであり（大平 2001）、母語話者と非母語話者を対立させる構図にとらわれる必要はないのではないだろうか。そこで、筆者らは、非母語話者をリソースと捉えた教室活動を試みた。そのような活動は、海外のみならず日本国内においても意義

があると考える。

本稿では、上記の立場から、クラス外の留学生を人的リソース、大学ネットワークを社会的リソースと捉えて初級の教室活動に組み込んだ 2003 年から 2005 年にかけての 3 つの実践例を紹介し、活動デザインに加えた修正や改善、デザイン上の留意点について報告する。そして、その教育効果の可能性について述べるとともに、教室活動において教師が果たすべき役割について再考してみたい。

2. 日本語クラスの概要

筆者らが勤務する大学では、留学生を対象とする日本語クラスは主に初級クラスと上級クラスの 2 コースに分かれており、非常勤講師 3 名でクラスを担当している。表 1 はそのクラスの概要をまとめたものである。

表 1 初級クラス・上級クラスの概要

	初級クラス	上級クラス
学生の人数	15 名前後	40 名前後
年度初めの日本語力	ゼロ～日能試 4 級	日能試 2～1 級
授業形態	週 5 コマの集中コース 1 年間で中級レベルを目指す	週 1 コマの授業が 3 種類 3 種の授業は独立して選択できる
学生の身分	海外提携校、同窓会組織の推薦を受け入学直前に来日した 1 年生の一部	滞日経験を経て入学した 1 年生、学部上級生、院生、他
学生の国籍	南米諸国、東南アジア諸国、モンゴル、ウクライナ等	1 年生のうち 7 割程度が中国国籍 他に韓国、東南アジア等
その他	大学に隣接する寮にほぼ全員居住 同国人先輩・後輩意識が強い	1 年次に初級クラスで学んだ上級生を含む

本稿では、この初級クラス、上級クラスという 2 つのカテゴリーに属する日本語学習者が、互いに相手カテゴリーの学生のリソースとなりあう活動のデザイン、および現初級クラス学生と初級クラス進学予定者がリソースになりあう活動デザインについて報告する。

3. 教室活動のデザインに至った経緯

筆者らは、先輩学生が後輩に対して、時として教師以上の影響力を持つということを実感している。たとえば、ある年、初級クラスの学習目標の一つとして能力試験 3 級合格を掲げ、全員受験するように指導したが、ほとんどの学生が申し込まなかったということがあった。その原因をさぐると、一部の先輩が「来年 2 級を受ければよい。3 級は受けなくても大丈夫」と言っていたためであることが判明した。このようにマイナスの影響力を及ぼす場合もあるが、反対に、学習方法をアドバイスする、宿題などを教える、生活面や心

理面でのサポートをするといったプラスの影響力も大きい。特に、海外の提携大学や同窓会組織の推薦を受けて入学してくる学生については同国人同士のつながりが深く、「先輩」「後輩」という意識⁽¹⁾が強い。初級クラスの1年生は、ほぼ全員がこの推薦で入学した学生であるが、初年度の授業の大半を英語でこなせることもあって、日本語学習に対するモチベーションを維持できない者もみられる。そこで、学生のモチベーションを活性化するためにも、この先輩・後輩の関係を自然発生的な学生生活の中だけに留まらず、意図的に教室活動に取り込もうと考えた。また、この考えを敷衍して、上級クラスの学生(以下、上級学生と表記する)・初級クラスの学生(以下、初級学生と表記する)という異なるカテゴリーに属する学生を互いの教室活動に取り込めば、双方にとっての学習効果向上が期待できるのではないかと考えた。さらに、こういった教育実践を通し、後輩とのやりとりが先輩学生にも大きい効果を及ぼすと気づいたことから、大学キャンパス内に限定しない先輩・後輩関係の一つといえる入学前の後輩も人的リソースとして意識し、教室活動に取り入れた。

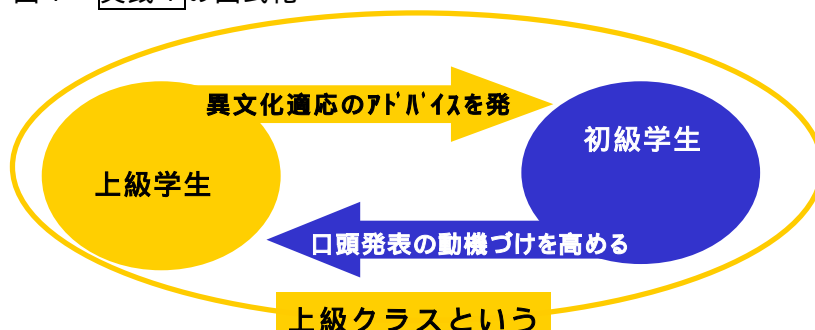
4. リソースを組み込んだ初級クラス教室活動デザインおよび実践例

4-1 **実践1** 上級クラスを見学する【人的リソース：上級学生、同時に初級学生】

実践1は、異なるクラスに所属する学生同士を、クラス単位でお互いのリソースとする活動デザインである。図1では、実践1において、上級学生ならびに初級学生が相手カテゴリーの学生に対してどうリソース化されたのかを、活動の場所とともに明示した。

具体的には、上級クラスの口頭発表大会に初級学生を招き、上級学生が初級学生に向けた発表を行い、それを初級学生が見学するというものである。2005年度は「日本という異文化への適応を考える」というテーマでのプレゼンテーションで、前期の終わり頃(学習期間4か月弱)に行った。2005年度は、「飲み会からわかる日本人の習慣」「いい学生の日本での体験 だめ学生が立派な学生になる道」「若者から日本の社会が見える」「つきあいへの道」「日本人、なぜ...?」などといったタイトルのパワーポイントを使ったスピーチや寸劇を上級学生がグループで発表し、初級学生は観客として見学した。

図1 **実践1**の図式化



1年間という短期間で相応のレベルまで日本語力を引き上げる必要に迫られている初級クラスでは、普段は主として初級の日本語テキストを用いて文法や表現を学び、運用する

練習を行っている。その初級学生が初級クラスという枠を超えて上級クラスへ出て行き、教室の「ウチ」で学んできた日本語を、上級学生という人的リソースを得て、上級クラスという「ソト」で聞き、理解するという活動デザインである。

また、この活動デザインの改善は以下のように行われた。

2003-2004年度は、初級学生は上級クラスの発表大会に見学者として参加していたものの、日本語・内容ともにあまり理解できず、一部の意欲的な学生以外は参加する意義を見出せないようにみえた。また、上級クラスにとっても、発表の対象は上級学生の学生同士であり、初級学生は発表のときに現れる「お客さん・ビジター」としての存在でしかなかった。

そこで、2005年度は初級学生を上級学生のリソースとすることを意識して活動デザインに二つの修正を加えた。第1に、初級学生を「発表メッセージを伝える相手」と位置づけ、上級学生に自らの異文化適応体験に基づく寸劇やプレゼンテーションを計画させたことである。その結果、初級学生は例年の「どうせわからない」から「私たちが意識して発表している」「わかりたい」という姿勢に変わったことが観察された。また、上級学生をロールモデルとして捉え、「いつかはあのように発表したい」という具体的なモチベーションにつなげた初級学生もいた⁽²⁾。一方、上級学生の側にも、伝えるべき対象がはっきりしたことで、メッセージを明確にし、表現方法を工夫しようという姿勢が生まれた⁽³⁾。第2に、初級学生の理解を促進し、活動への満足感を高めるために、事前に上級学生に各発表のテーマやキーワードのプリントを作成させ、それを初級授業で確認しておいた。そのため、大体的な内容が理解できたという初級学生の割合が高かった⁽⁴⁾。

その他、2005年度は、会場を今までの上級クラスの教室ではなく、大きな舞台のある大教室に設定した。このことにより、上級クラスという場に初級学生が単なるビジターとして訪れたのではなく、非日常の空間に上級学生と初級学生が集うという状況を設定できた。また、寸劇などの発表効果を高めることにも有効であった。

教師が授業デザインをする際、上級学生ならびに初級学生をリソース化しようと意図したこと、活動への満足感を高めるような工夫をしたことが、教育効果の向上をもたらした例といってよいだろう。

4-2 **実践2** 先輩学生が参観⁽⁵⁾に来る【人的リソース：先輩学生、同時に初級学生】

実践2は、日本語学習者同士をリソース化するという教室デザインに気づかされた原初的な活動といえる。具体的には、初級の締めくくりとしてのプレゼンテーション大会を先輩が参観に来るという活動である。初級クラスでは、初級学習項目を学び終えた頃（学習期間約8ヶ月）、毎年自由なテーマでのプレゼンテーション大会を行っている。学生は大変意欲的に取り組み、例年自分の国（観光地、祭り、食べ物、文化など）や自分の生活・趣味（たとえば「日本のマンガ」「私の日本の生活」「私の友達」）などに関するテーマをパワーポイント、実演、紙芝居、劇など様々な方法で発表する。

図2 実践2の図式化



図2は、実践2において、先輩学生ならびに初級学生が相手カテゴリーの学生に対してどうリソース化されたのかを、活動の場所とともに明示した図式である。

当初、「先輩学生の参観」の意図は、せっかくの発表を多くの人に見てもらいたいという単純なものであった。先輩に声をかけて参観を促したり、手紙の学習と連動させて先輩への招待状を作成したりもしたが、先輩達が履修する授業の時間割上の都合もあって参観者は少なかった。しかし、2004年度から、自主的に数名の先輩や友人の日本人学生が参観に現れるようになった。

それらの先輩たちにプレゼンテーションへのアドバイスや感想を用紙に記入してもらったところ、発表者一人一人に対する的確かつ愛情のこもったアドバイスや励ましを得ることができた。この場合、先輩学生が人的リソースとして「ソト」から初級クラスの「ウチ」へ登場し、積極的役割を果たしたと考えられる。一方、先輩学生も一年前もしくは数年前の自分の姿を思い出し、自己の成長を再認識したようであった。

学生の自発的な意志から生まれたこの活動の効果を高めていくため、今後は大会の日時をより多くの上級生の参加が可能な設定にする、学科教員の参観を促すなどの工夫をし、より意識的に「ソト」と「ウチ」をつないでいきたいと考えている。

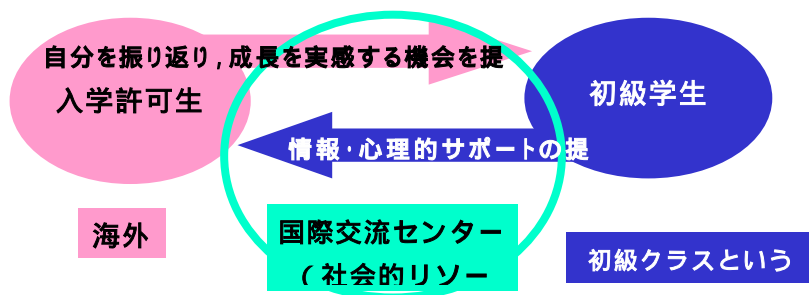
4-3 実践3 入学許可生（来年の後輩）へ手紙を書く

【社会的リソース：大学ネットワーク】【人的リソース：入学許可生，同時に初級学生】

教師が実際に受け持っているクラスの学生だけにとどまらず、まだ会ったことのない、次年度の新一年生をリソースと捉えての活動デザインである。対面コミュニケーションではなく手紙を通してのコミュニケーションであり、この実現には、大学の国際交流センターの協力を仰ぎ、大学ネットワークを活用した。

図3は、それぞれのカテゴリーに属する学生がどうリソース化され、どのようなネットワークでつながったのかを図式化したものである。

図3 実践3の図式化



次年度入学許可生が決定した11月(学習期間8ヶ月)に,初級学生が「先輩から後輩への入学前アドバイスの手紙」を日本語と母語とで書き,国際交流センターを通して郵送した。手紙を書く相手を教室の「ソト」に設定し,入学許可生(後輩)を初級学生の人的リソース(日本語を発信する相手)とする活動といえる。

活動の手順としては,まず,「入学前に自分が先輩から手紙をもらおうとしたら,どんなことを言ってほしかったか,教えてほしかったか」を考え,グループでアイデアを出しあった。次にそれをグループ毎に発表し,クラスでアイデアを共有した。数多くでたそのアイデアの中から,後輩に伝えたいことを各人が選んで自分の国の後輩に向けて日本語と母語で手紙を書いた。日本語の下書きを教師がチェックをし,間違っただ箇所を指摘した。各人それを修正したのちに清書を色紙に書き,手紙を完成させた。

完成した手紙は学内国際交流センターを経由して各入学許可生に郵送した。

この活動は,前述のように入学許可生を初級学生の学びの人的リソースとして,教室の「ウチ」で学んでいる日本語を「ソト」に発信するものだが,反対に入学許可生の視点から考えると,初級学生が入学許可生に対する人的リソースになって,情報を提供したり,心理的サポートをしたりするものと考えられる。

実は,ほとんどの入学許可生は日本語を学習した経験がなく,日本語で書かれた手紙をもらっても,そのメッセージを理解することは難しい(そのため,母語でもメッセージを書かせている)。しかし,あえて日本語で後輩(入学許可生)に手紙を書くことで,初級学生は4月以来の自分の日本語上達度を実感し,日本語学習の先輩としての自分を誇らしく思うようだ。また,入学許可生の立場からみると,「日本語を使える1年後の自分」がイメージできる,ロールモデルを与えられる⁽⁶⁾ことになるだろう。入学前に要求している日本語学習(ひらがな・かたかなおよび基本表現の習得)へのモチベーションにもつながることを期待している。

また,後輩に対して,経験したものでなければ思いつかないような貴重な情報を提供し,後輩を心理的にサポートし,今後に向けた実りある人間関係を構築した。また,この手紙に各人が自分のメールアドレスを書いたため,この活動によってはじめて,入学前に入学許可生と先輩初級学生のメールによる個人間の交流が始まり,入学前の先輩との心理的交流や相談が可能になった。そのことは,入学許可生に感謝され,高く評価された⁽⁷⁾。

5. 実践によって期待される効果

つぎに、前述のような教室活動に期待される効果の可能性について考えたい。

実践1・3のねらいは、上級学生や入学許可生をリソースとして、日本語の運用を教室の「ウチ」での学びに止まらせず、「ソト」で、もしくは「ソト」に、運用することにあつた。上級学生は初級学生と同学年の場合もあるが、滞日生活や日本語学習のうえでは「先輩」となる。現実の先輩または後輩を言語活動の対象者に据えることによって、初級学生・上級学生ともに活動へのモチベーションを高めたことは、着目に値する付随効果といえる。

また、実践1・2において、「日本語で発信する先輩・上級学生」や「愛情を持っている確かなアドバイスしてくれる先輩」の姿を目にすることは、初級学生にとって近い将来のロールモデルに出会う意味を持ったのではないだろうか。実践3においては、手紙を受け取った入学許可生が、初級学生をロールモデルとして意識していたことが確かめられた。

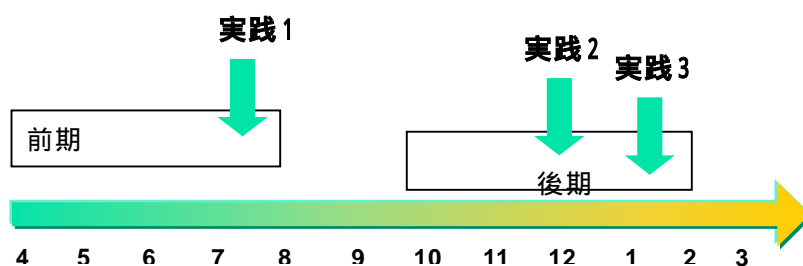
さらに、実践1・2・3において、リソースを受ける側は「先輩・上級学生から知識やアドバイスを得られた・理解できた」という達成感・満足感を感じるとともに「自分はまだ足りない、もうちょっとだ」と感じ、その後の学習へのモチベーションを高めたようであった。逆に、与える側は「後輩・初級学生の役に立った」「後輩・初級学生との比較において自分の日本語の上達を実感できた」という達成感・満足感を得たのではなかろうか。

教室の場に注目すると、同じ留学生をリソースとする場合、「間違ってもお互い様」という雰囲気があり、優位性を持つ母語話者を相手とするよりも、日本語運用に際しての緊張感やプレッシャーが低い可能性がある。また、国籍や学年、レベルが違う留学生をつなぐ場を提供し、彼らのあらたな人間関係構築に寄与していることも指摘できるだろう。

6. デザイン上の留意点

紹介した実践1～3の時期を図示すると、図4のようになる。

図4 実践の時期



このような授業実践をデザインする上では、活動が一過性の単なるイベントに止まらないよう、年度当初から年間シラバス上にしっかりと位置づけ、学生にその活動の意義を理解させるよう留意すべきである。紹介した活動の位置づけを簡単にまとめると、次のようになる。

実践1は、上級学生の前期活動の総仕上げとなる晴れの舞台であり、教師はこの日を目指して上級クラスの毎週の活動をデザインしてきた。初級学生を招くことでイベント性が増し、達成感が高まるという効果を狙うのみならず、初級学生が理解しやすいように自分たちの発表の「キーワード一覧」を作成するなど、自らが使う日本語を意識化させるよう

にも配慮した。一方、初級クラスでも学期当初からシラバス上に「見学」を明示化し、教科書で学んだ表現の活用を促したり、上級学生の「キーワード一覧」を事前の授業で取り上げ、内容理解の助けとなるように意図したり、語彙力増強を狙ったりし、日頃の授業と結びつけるよう心がけた。

実践2は、初級教科書を終えた初級学生にとっての晴れの舞台である。実践1とは異なり、このプレゼンテーション大会をゴールと設定して授業を組み立てるわけではないが、シラバス上に大会を明記するのはもちろんのこと、「プレゼンテーションではこんな表現が使える」「こんな話題も楽しい」といったように、授業を通して持続的に大会を意識づけていった。その結果、上級生になってもこのプレゼンテーション大会は記憶に残り、先輩学生のほうから「今年のプレゼン大会はいつですか」といった質問もされるようになったようである。シラバス上にしっかりと位置づけた指導が、自発的な先輩の参加を促すことになったといえるのではないか。

実践3は、初級学生にとっての総まとめ的活動である。初級学習項目を修了した段階にこの活動を位置付けることによって、初級の学習項目を、書く・話しあう・発表するなどの活動を通して総合的に運用する機会を与えることができた。また、新入学生（自分の後輩）の選抜が決定するころにこの活動を位置付けたことにより、「いよいよ自分が先輩になる」という意識づけのよい機会になっていると思われる。

7. おわりに ～教師が果たす役割～

以上、異レベル・異クラス学生を人的リソースと捉えた初級クラスの3つの実践の試みを紹介した。こうした活動から学生が得られる効果をまとめてみると、次のようになるだろう。

- 学習へのモチベーションが高まる
- 活動への達成感・満足感が得られる
- ロールモデルに接することができる
- 安心して日本語を運用できる場を確保できる
- 留学生同士がつながる場や機会が得られる

視点を換えれば、上記のような効果を持つ活動 - 学習者がモチベーションを高められ、活動への達成感を持つことができ、主体的な学びにつながっていく活動 - をデザインし、学習者を援助することが、教師の役割の一つだといえるだろう。

フォーラム⁽⁸⁾では、教室という「場」でこそ達成できることは何かが話題となったが、この視点から実践を見返してみると、日常ではなかなか出せないような疑問や意見を明示化すること、各自の体験を提示し共有しあうこと等が挙げられるように思う。実践1・2の口頭発表が疑問や意見を明示化して共有する活動であるのはもちろん、舞台発表（実践1）や手紙（実践3）で何を後輩に伝えるのかを話し合う教室活動でも、学生達が日常会話ではあまり取り上げないような疑問や意見を積極的に述べ合い、体験を共有していることが観察された。

学生が得られる効果として上に挙げた～は、教室内での活動によって導かれ得たものである。言い換えれば、先輩・後輩という関係性を教室に持ち込むことが、教室ならではの活動の活性化を促すキーとなったと考えられるだろう。

ただ、先輩・後輩という関係性を教室に持ち込むことが必ずしもプラスの効果を導くとは限らない点にも注意したい。例えば、ロールモデルという側面から見ると、教室で接する人的リソースによっては「それほど頑張らなくても、あんな程度で大丈夫なんだ」というマイナス方向へのモチベーションを与える結果になる場合もある。一方、同じリソースを反面教師と捉えて「あんな程度では満足するまい」とプラスのモチベーションにつなげる学生もいる。個々の教室、個々の学生によって教育効果は千差万別だといえる。

教室デザインはあくまでも第一歩に過ぎない。今回の実践を通じ、国や教室の枠を越え、先輩・後輩、上級学生・初級学生が互いに影響を及ぼしあう共同体として再構築された「教室」には、学生の学びにとって大きな力があることが認識できたが、今後、実際の活動場面で何が起きているのかをさらによく観察し、次のデザインにつなげていきたい。そして、教室という場でこそ可能なことは何かを探っていきたいと考えている。

注

- (1) ただし、ここでの「先輩」「後輩」意識は、日本におけるそのような上下関係意識を内包するものではないようだ。
- (2) このことは、発表大会後の「ふりかえりシート」のコメントに見られた。「来年私も発表をやりたいです」「らい年、もう1回してください」他
- (3) 上級クラスでの口頭発表大会の準備の際に「この表現で初級学生は理解できるか」という教師に対する質問が頻発したことが観察された。
- (4) 前述「ふりかえりシート」のアンケートで発表の主張が「だいたいわかった」を選択した人数は12回答中8名、「あまりわからなかった」が4名、「ぜんぜんわからなかった」が0名だった。「あまりわからなかった」のなかには、プレゼンテーションはわかったが、わからない言葉があったということを指摘するものや重要な点はわかったとするものがあった。
- (5) ここでは「参観」という語を、単なる見学にとどまらず、コメントやアドバイスをする活動という意味で使用した。
- (6) 先輩からのメッセージを入学前に受け取った学生に、入学後実施したアンケートのコメントに、実際に「たったの1年間で先輩があのように漢字をかけることに驚いた(原文は英語)」というものがあつた。
- (7) アンケートには、自分を助けてくれる存在への気づきをコメントしたものがいくつか見られた。具体的には「私の先輩がわたしのケアをしてくれることに驚いた」「日本に行っても一人じゃないと感じた」「私を助けてくれるだろう人がいることを知った」(いずれも原文は英語)などである。
- (8) 2006年度日本語教育学会実践研究フォーラム

参考文献

- (1) 大平未央子(2001)「ネイティブスピーカー再考」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い 批判的社会言語学の試み』三元社
- (2) 田中望・斉藤里美(1993)「学習者による学習過程の意識化 学習環境と学習のストラテジー」『日本語教育の理論と実際 - 学習支援システムの開発 - 』大修館書店
- (3) トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』7, 国際交流基金日本語国際センター

