

「協働型ジャーナル・アプローチ」の試み —にほんご・わせだの森「日記グループ」での実践を通して—

栃木 英子

【キーワード】 協働型ジャーナル・アプローチ・協働学習・自己評価・学習運営

はじめに

早稲田大学大学院日本語教育研究科では、様々な分野で日本語教育実践研究(以下、実践)が行われており、早稲田大学日本語教育センター別科日本語専修日本語講座(以下、別科)において実習に参加する大学院生が受講している。そこでは、主に大学院生が留学生の授業に入り込んで実習するという形式をとっている。ここで取り上げる実践は、今年度(2006年度)の春に新設された。他の実践と大きく異なる点は、学生ではなく、一般の地域の人を対象としているところである。

実践では、事前にシラバスを作らず、実習生がそれぞれ希望のグループを立ち上げシラバスを形成することとなった。全体のプロジェクト名を「にほんご・わせだの森」とし、それぞれのグループ名と目的等を書き入れたチラシを地域(区役所やスポーツセンター等)に配布し、学習者を募集する形を取った。

筆者は、ここでの実践を通して、従来のジャーナル・アプローチと協働学習とを統合させた「協働型のジャーナル・アプローチ」を試みることは出来ないだろうかと考え「日記グループ」を立ち上げた。

本稿では、この活動の概要と取り組みについて述べ、その学習過程を考察する。

1.活動の特徴

はじめに述べたように、他の実践の対象は主に別科の学生であり、本実践「にほんご わせだの森」(以下、「森」とする)の対象は地域からの希望者である。「森」においては、次の二つの大きな特徴を挙げる事ができる¹。

(1)自己評価が学習動機の重要な位置を占める

(2)組織側で数値化された評価を行う必要性がない

(1)については、資格や単位を取るためというような道具的動機や外発的動機によって参加している学習者はいないことから、統合的動機・内発的動機で参加している学習者によって会が構成されている。このような自主性を持つ活動において最も重要となってくるのが自己評価であると筆者は考える。つまり、自ら進んで学びたいという意思の

¹ ここでの2つの特徴は、筆者の研究に特に関係が深いと思われるものについてである。

もとに学習に参加し、活動を通じた肯定的な自己評価が継続的な参加への契機になると考えられるからである。反面、授業料を払ったから行かなければならない、単位がとれないと卒業できないといったようなプレッシャーや縛りが無いため、肯定的な自己評価が出来なくなった場合には、学習の場に来なくなるという要素を併せ持っている²。

(2)については、例えば大学において行われる授業では、指導者(学習支援者)のピリフ如何に関わらず学生に対しては数値化された評価を行う規定があるところが多い。しかし、「森」においては、学習者が組織に属している学生ではなく、評価を数値化する規定はない³。

2.グループでの目標とシラバスの着想

実践を統括する担当教員は、実習生が創意工夫しつつ、学習をつくりあげていくことを重要視し、あらかじめテキストを準備したり、学習のテーマや活動を設定したりということせず、各グループの担当者に任せるという形をとった。そのため、実習生はシラバスが全く無いところから、グループで創ることとなった。

ここで取り上げる目標やシラバス構想過程は「日記グループ」に限られたものであり、グループの担当は筆者である。

2.1.「森」の特徴とグループ目標

以上のような「森」の特徴を考え、地域の学習者と向かい合うことになったのであるが、ここで筆者は目標について以下のように考えた。

学習者は地域から自主的に学習の場に来ていることから、1.1.(1)で挙げたように、自己評価が学習動機の重要な位置を占めていると考えられる。外発的な縛りのない学習の場への自主的、継続的な参加には、学習動機の持続と自己評価の更新が必要である。

学習者自身が、他者との相互作用通して、学習過程をふり返りつつ、学習の進歩を自己評価し、必要に応じて学習の進め方そのものに働きかけていくことが、地域学習の場においては特に重要であると筆者は考える。

2.2.「森」の特徴とシラバスの着想

2.2.1.社会教育の実践活動

前項 2.1.で述べた目標のもと、シラバスの構想の基盤としたことは、筆者が以前他大学で参加していた教育学の自主的な話し合い活動⁴や社会教育の実践活動(地域での主婦たちの自主活動)であった。この二つの実践活動の場はいずれも自主的な集まりであり、自らの関心事を持ち寄り、活動に関わるものであった。

その二つの活動には以下のような共通性がある。

² 今回の「森」の実践でも、途中から学習の場に来なくなった学習者は相当数いた。

³ 「森」の活動全体としての学習に対する評価については定められていないため、ここに述べた評価については筆者担当のグループにおける方針である。

⁴ 総合的な学習の学習過程を共同で研究する研究会。

(1)「可視化された手作りのテキストの存在」があること

(2)「学習者が学習だけでなく運営にも関わっている」ということ

(1)については、学習会の主となる活動は話し合い活動であるが、その話し合いを支えていくものとしての記録やレポートなどを通した文字化された資料があった。その可視化された言語資料がオリジナルのテキストとしての機能を果たし、話し合いを支えていたのである。

(2)については、活動に関わりながらも、全員が会の運営にも関われるということであった。そこには、話し合いの調整者(コーディネーター)はいても、ヒエラルキーがなく、指導者は存在しなかった。これは、熊谷他(1992)で述べられている『運営の主体』、共同の自己教育のあり方を自治的に構築していく力の形成の意味、『支えあう力』、『自己教育の共同をささえる力』を市民自身が獲得している」という状態である。

先に挙げた二つの実践活動においては、自己教育と共同学習とが常に連動して行われていた。

2.2.2. ジャーナル・アプローチ採択の背景

「森」で日記グループを立ち上げるに当たって、「森」が地域で行われる自主参加の会であることから、前述のような社会教育での実践がまず念頭にあった。

筆者は関わってきた義務教育での現場で、数年に亘って日本語にサポートが必要な外国人の子どもたちが在籍するクラスを担当した。関わった子どもたちは約50名近くであるが、ほぼ全ての子どもたちと日本語での日記のやりとりをしていた⁵。ジャーナル・アプローチと言えるような組織立てられたやりとりではなかったが、子どもたちとの、いわば心のノートとしての役割を果たしていた。

そこでは、子どもたちは成績や教科における劣等感などから解放され、自分の生活から活き活きとした記述を始めた。それは、他の教科での文章表現においては見られない姿でもあった。また、日記をはじめてから、書くこと全般が積極的になっていく子どもたちが多数存在していた。このような実践が本実践活動の基盤の一つとなっていることは否定できない。

3. シラバスの構想

2.2.1. にあげた社会教育での実践研究や、2.2.2. にあげた子どもたちと長年に亘って日記を交換していた経験から、これらの自分の経験を統合し、それを日本語教育におけるジャーナル・アプローチと協働学習とに関わらせる一つのシラバスを構想できないだろうか、と考えた。

3.1. 先行研究

ジャーナル・アプローチは倉地(1992)、河野(1997)にみられるように、異文化理解や

⁵ 毎日のように出す子どもや週に一回出す子ども、途中やめてまた再開する子どももいた。

カウンセリングの方法論といった視点から主に論じられてきている。しかし、河野(2000)においてジャーナル・アプローチの作文教育への可能性が検証されているように、異文化理解やカウンセリングに対してだけでなく、多領域への可能性も開かれている。

協働学習については、1990年代から日本語教育においても、西口(1999)の正統的周辺参加、池田(1998)のピア・レスポンス、舘岡(2000)のピア・リーディング、細川(2002)の総合型日本語教育などに見られるように、学習者が主体的に自らの学びを構成するという教育観、学習観が展開され、活動が注目されるようになってきている。

しかし、オリジナルのテキストとしてジャーナルを使用して、対話的協働学習を学習の軸に据えた実践活動は、管見の及ぶ範囲内では例がない。

3.2. 「協働型ジャーナル・アプローチ」の提起

2.2.1.で取り上げた主婦たちの自主運営活動においては、主婦たちは語ったり、書いたりすることで、他者との協働を構築すると同時に自己教育していくのであるが、そこで、語られたり、書かれたりしていることは、筆者から見るとまさに「日記」そのものであった。「日記」とは生活の中から立ち上がってくる声であり、そこには切実感とリアリティが存在していた。

このように学習者の「生活に根ざし」、「切実感」と「リアリティ」をもつ日記を、手作りのテキストとして取り上げることはできないだろうか、そして、その日記を学習の軸に据え対話的協働学習を行う「協働型ジャーナル・アプローチ」という活動はできないだろうか、と考え、本実践でそれを実践・検証する試みを構想した。

3.3. 活動展開における重要な要素

3.3.1. 参加者全員が運営主体

「学習者が学習だけではなく運営にも関わる」については、2.2.1.で述べた社会教育の実践の共通点における、二つ目として述べた。

ここでは、学習者が「日記グループ」の運営に関わる試みを考えた。学習支援者としての筆者は進行役兼調整役として、活動計画を前もって立てるが、それを再度、学習者とともに立て直す作業を行うこととした。つまり、学習だけではなく、学習の運営自体にも学習者の意思を反映させることも活動の重要な要素とした。

もちろん教室を使える時間や学習曜日などについては「森」としての規定があるため変えられないところはあるが、「日記グループ」としての活動においては学習者の意思を反映できる余地が十分にある。そのため学習参加者全員がグループの運営主体となることを考えた。

3.3.2. テキスト

「可視化された手作りのテキストの存在」については、同様に2.2.1.での実践における共通点の一つ目として述べた。

それを、本実践では「ジャーナル」に置き換える試みを考えた。架空のものではなく、学習者の実際の生活の文脈の中から立ち上がったリアリティのある手作りのジャーナルをベースに対話的協働学習を行うということを活動の重要な要素とした。

「ジャーナル」をテキストにするためには筆者は一つ欠くことの出来ない要素があると考えている。それは、1.1.2.で述べた「森」の特徴の一つである「組織側で数値化された評価を行う必要がない」ということである。

日記はあくまでも個人の自由を基とするものであるから、それをどのようなプロセスを経たとしても数値化された評価に置き換えることはできないと筆者は考える。よって、数値化された他者からの評価を行う義務のない地域の学習現場であるからこそ、この取り組みが可能であると考えた。

3.3.3. 「言葉のイメージ・ウェビング」という学習方法

「言葉のイメージ・ウェビング」というのは筆者が名づけた言葉である。

イギリスのインフォーマル教育が70年にアメリカに導入され「オープン教育」と名づけられ全米に広がった。カリキュラムについては総合学習を計画する際の方法として「ウェビング(Webbing)」という手法が開発された。それは、あるテーマをもとに主体的に学習を進めていくとき、興味・関心の流れを図式化し自ら学習を総合化していく活動である。ブレインストーミングやKJ法とも関連が認められる。

この方法は、近年日本においても総合的な学習や生活科に用いられている。また、国語科において語彙数や言葉のイメージを膨らます際に用いられることもある。

筆者は、ジャーナルは訂正するものではないし、客観的に評価するものでもないと考えている。そのため、客観評価をせずに、言葉のもつイメージを確認したり、膨らましたり、より明確にする方法としてこれまでに提起されている「ウェビング」の手法をもとに、「言葉のイメージ・ウェビング」という学習方法を開発し、用いることとした。

4. 「日記グループ」の活動

4.1. 活動概要

活動名 2006年春学期地域実践クラス「にほんご わせだの森」日記グループ
 学習活動 1回90分 全9回(5月～7月)
 参加者 学習者K、学習者A、学習支援者T(筆者)

4.2. 活動内容

「日記グループ」の基本となる活動は、全9回を通して学習者が書いてきたジャーナルをもとに対話活動を行うことである。

4.2.1. 一回の学習の流れ

一回の学習の流れは以下の通りである。漢字シートなどは学習者との話し合いで後か

ら付け加えたものであり、学習の展開も回を追うにつれて変化していったが基本的な流れを下に記述する。

学習の展開	内容	備考
前回のふり返り	前回話し合ったことをふり返り、印象に残ったトピックや、新しく覚えた言葉などを発表する。	ここから話が新しい方向に展開することもあった。
ジャーナルの発表	学習者が学習日までに書いてきたジャーナルを発表する。	回を重ねるに連れて互いへの質問が多くなり、相互作用が増えていった。
休憩		他のグループとの交流をすることもある。
ジャーナルを基にした話し合い	ジャーナルの発表を終え、その中から印象に残ったトピックについて話し合いを始める。	トピックは、これまでの話し合いの積み重なりから生まれることもあった。
漢字シート	ジャーナルに出てきた漢字や言葉で覚えたい言葉を各自家庭で学習し、プリントに記入する。	学習の進め方について話し合った際に作られた活動で途中から加わったもの。

4.2.2.活動の流れの概要

テーマは学習支援者があらかじめ立てた案をもとに、学習者と協働で話し合って決めた案である。また、学習の展開は、前半、中盤、後半と明確に分かれていたわけではないが、活動の流れの概要を示すと次のようであった。

全9回	ジャーナルについて	協働について	学習運営について
前半	文法や漢字の間違いを恐れずに楽しみながら書く。	対話相手に対して興味を持つ(関係作り)。	ジャーナルの交換の仕方などについて話し合って決める。
中盤	言葉のイメージ・ウェビングを通して、語彙数を増し、語彙のイメージを膨らませる。	対話的協働学習を通して関係性を深める。	生活の中で困っていることなどを学習に組み込めないか話し合う。
後半	ジャーナルを書く学習に対する自己評価をする。	対話的協働学習をふり返り、自己評価する。	話し合って取り入れた学習の進め方についてふり返る。

4.3.活動のデータ分析

4.3.1.学習の運営主体として話し合う

4.2.2.にあげた表にある「前半」の「学習運営について」で述べた「ジャーナルの交換の仕方などについて話し合って決める」場面のデータを以下に記す。

ここでは、ジャーナルの交換方法についてどのような方法をとるかという学習運営の方法について協働で話し合っている。これは、「活動展開における重要な要素」として、3.3.1.に記した「参加者全員が運営主体」での記述と関連している。

T: (1)インターネットの日記は返事をすぐにかける。また、学習当日に書いてもらって話すとなると返事がかけないということになる。どうでしょうか。

K: でも、インターネットだと、メールだったら、この漢字が何だろうってすぐ分かるんですけど

れども、自分が書いてみたらあまりできないんですね。(2)メールだったら、同じ発音の漢字が出てくるんですけども、選ぶのは出来るんだけど、自分で書くのが上手じゃないので
(A:「うん」と大きくなぞく)

T:手で書くっていいのですか。Aさんは?

A:(3)書くほうがいい。書く練習をして、覚える。私はインターネットで漢字をするは、私は簡単すぎます。パソコン使うはその漢字簡単です。書くは大変だから、そちらを選ぶ。

T:では、手で書くということですか。

学習支援者であるTが(1)にあるように、ジャーナルの交換方法について幾つか例を挙げて、方法についての話し合いを進行している。ここでは、学習運営に関して全員が主体であるという考えから、前もって学習支援者の方で方向性を決めずに話し合いに望んだ。(2)(3)では、メールでは漢字の選択などが簡単に出来るために力がつかないというKさんの意見に対して、Aさんも書くのは大変だけれども、だからこそそちらをやりたいと言い、互いの立場を表明し、この活動におけるジャーナルの交換方法についての合意形成がこの場面でなされている。

このような形で「日記グループ」では、学習の進め方を参加者全員が協働で話し合った。学習だけではなく、学習のプロセス自体に学習参加者が働きかけることが出来たとき、初めて学習者は主体的に学びを進めることができるのではないかと考える。

4.3.2.協働学習と「言葉のイメージ・ウェビング」

4.2.2.の表にある「中盤」の「ジャーナルについて」で記入した「言葉のイメージ・ウェビングを通して、言葉の数を増やしたり、言葉のイメージを膨らませたりする」場面のデータを以下に記す。これは、「活動展開における重要な要素」として、3.3.3.に記した「言葉のイメージ・ウェビング」での記述と関連している。

A:(4)触れたり「触れる」ってどういう意味ですか?

K:人と会って、

A:会って?

K:会うんですね。

A:最初の会う?

T:「言葉に触れる」とか、「新しい人に触れる」とか、「新しい景色に触れる」っていう使い方をしてますよね。

K:初めて日本語をするのが触れるっていうんですか?

T:初めての場合だけではないですよ。こうやって話しているのも、Kさんといろんな触れ合いをするってなるので、何て言うか、コミュニケーションすることだけ。

K:多分、これ、いい感じですね。なんか触れるのが、いい感じで、会ってよかったの感じがあるんですね。

T: 触れ合うって、あんまりいやな思いだったら触れ合うって言わないかもしれませんね。出会うという意味もあり、コミュニケーションをするという意味もあるし、気持ちがそこに近づく、とかそういう意味にもとれますね。…素晴らしい景色に触れて感動したとか、新しい言葉に触れてみたとか…、そういう表現があります。

(4)では、学習者Aが、他者のジャーナルの発表の中から、自分が初めて出会った言葉の意味を質問している。そこで、学習者Kと学習支援者が、その言葉がどのようなときに使われるのか、どのような意味であると考えられるかを、「言葉のイメージ・ウェビング」をして、連想ゲームのように、言葉のイメージを互い出し合い、膨らませで、新しい言葉のイメージをつかんでいく作業をしている。

このような方法を「日記グループ」では学習方法として取り入れたが、この方法は、正しい一つの答えを見つけていく作業ではない。答えが一つでないことから、自分の体験の中でそのイメージに近い言葉をより積極的に出し合える。つまり、既存の知識を互いに駆使しながら新しい言葉に積極的にアクセスできるという特徴がある。

また、このようにそれぞれのイメージを出し合うことで、互いの持っている言語体系をゆたかなものにすることや、より明確なイメージをつかんでいくことができることは、相互作用の効果でもあり、協働で学習する意義でもある。

5. 学習者の自己評価

4.2.2.の表にある、「後半」の「ジャーナルについて」で記入した「ジャーナルを書く学習に対する自己評価をする」場面のデータを以下に記す。これは、2.1.に記した自己評価の記述と関連している。

A: 今は、よく使う漢字は早く書くことができるので、その練習は毎週、少し上手になりました。(5)調べるのが早くなったと思います。(6)よく使う漢字は、自分で書ける。本は要らない。そう、だから、良かったといつも思っています。たとえば(7)今週の日記のテーマは風邪、来週はサッカー、だからいろいろなテーマの言葉を習うことができる。そう、良かったです。時間もう少しあったら、もう少し書きたい。

K: かんたんのはどうですか？そうですね、かんたんのは、(8)前は辞書引いたりしていたんですけども、そのまま書いたり出来る感じが、全部じゃないんですけども、少し増えたと思います。書くときに、(9)自然に書くことができるようになり、心の負担が減りました。それから、(10)自分の日記を書いたり読んだりするだけでなく、他人のを聞くのも面白い。難しい表現など出てくるが勉強になると思った。

学習をふり返って学習者Aは、ジャーナルを書くことを通して、(5)(6)にあるように、家で漢字を辞書で調べながら日記を書く作業を通して、辞書を調べるのが早くなったり、何回か出てきた漢字は辞書を引かずに書けるようになったりした、とふり返っている。

これに関してはKも同様のことを(8)で述べている。

また、Aはジャーナルの効果として、ジャーナルのテーマが、風邪を引いたことやワールドカップのサッカーのことなど、生活でおきることを記述することにより、いろいろな分野の言葉が習得できることを挙げている。これはジャーナルがまさに学習者の生活の場全般から立ち上がってくるという守備範囲の広さと、それにリアリティがともなっているものであることからくる効果である。

Kは、(9)で心の負担が減ったということをふり返っている。日記を書き、そのやり取りを通して、書くことへの負担が減ってきたことは、Kが毎週、日記を書く回数が増えてきたことから観察できた。Kは日記を書くことを通して、自らの書くことへのプレッシャーをはねのける力をつけたとも言える。

対話的協働学習のスタイルを取り入れたことに対してはKが、(10)で他者との相互作用の効果を述べている。

6.考察

「協働型ジャーナル・アプローチ」を参与観察し確認できたことに以下のことがある。

ジャーナルを発表することにより、自分の力で書いた言葉が実際に相手に伝わるか確認できる。また、辞書を調べて書いてはきたものの発表時には忘れてしまい、その場で再度辞書を引いたり、他の学習者の支援を受けたりしながら、書いてきたことを発表することを通して、再度目で読み、発表することで、幾度も同じ語彙・表現に接することにより、定着率が高まる効果が見られた。

また、ジャーナルの文章表現が相手に伝わらずに質問を受けるときは、それについて表現を換えたり、他者の連想や言い換えに助けられたりしながら、参加者全員でより分かりやすい表現を模索する過程を通して、発表者だけではなく、参加者全員の語彙や表現が豊富になるという協働の効果があった。

ジャーナルで自分が発話したことに対して、それがトピック化されて全体での話し合いに繋がることは、自分の表現が伝わるだけではなく、他者の関心と連動して取り上げられたこととしてより価値あるものとなり、自信につながる様子が確認できた。

試験であれば、表現の間違いはマイナス要素として学習者にインプットされるが、「協働型ジャーナル・アプローチ」では、表現に困ったときは「言葉のイメージ・ウェビング」などを行い、参加者全員で表現を模索し、作り上げるため、マイナス要因にならないばかりか、他の参加者にとっても学習の機会となる。このようなことから、表現が伝わった時だけではなく、伝わらなかった時も、肯定的に学習できることが明らかになった。そのことが、学習者の毎回の自己評価にもつながり、学習動機の維持にもつながっていたと考えられる。

また筆者は、実践に主体的に関わっていくためには、その学習計画そのものに関わっていける環境づくりが重要であると考えことから、「日記グループ」では、参加者も運営主体として、話し合いで学習の進め方を決めた。このことに関しては、学習支援者

であり、進行役の筆者の予想していない意見が出てくることもあり、見通しの修正を幾度となく行うこととなった。その時々において活動の見通しを修正していくことは不安を伴ったが、活動を終えてみると、修正しながら進んだプロセスそのものが、学習者の主体性を表していて、学習の進め方に学習者自身に関わることには効果が認められた。

ジャーナルを基にした協働的対話活動を活動の軸に据えた実践はこれまでに例がないと思われるため、新しい試みに挑戦でき、5.にあげたように学習者も本実践に対して肯定的な自己評価を確認することができたことは筆者にとって、貴重な機会となった。

本稿では紙枚の都合上、考察の一部を記すに留まったが、今後も「協働型ジャーナル・アプローチ」の展開についての考察と提起を行っていきたいと考えている。

(トチギ ヒデコ・修士課程2年)

【参考文献】

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級日本語学習者の場合—」『世界の日本語教育』9号 pp. 29-43
- 熊谷真弓他(1992) 『生涯学習Ⅳ 社会教育実践の現在(2)』雄松堂
- 倉地暁美 (1992) 『対話からの異文化理解』勁草書房
- 河野理恵 (1997) 「『日本事情』教育としての“ジャーナル・アプローチ”の意義」『地域化研究』創刊号 pp. 95-112
- (2000) 「作文教育としての『ジャーナル・アプローチ』の意義」『一橋大学留学生センター紀要』第3号 pp.59-68
- 館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用—ピア・リーディングの可能性をめぐって—」『日本研究センター紀要』23号 pp. 24-50
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育実践」『日本語教育』100号 pp. 7-18
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何を目指すか』明石書店