

ある接触場面における一考察

—— インターナショナルスクール出身の 日本語母語話者クラス報告 ——

中川千恵子・中山由佳

キーワード

インターナショナルスクール、多様性、態度、ニーズ、対話

1. はじめに

早稲田大学国際教養学部2004年度9月入学生の日本語IC6コース（上級レベル）は、12名全員がインターナショナルスクールを卒業、あるいは経た学習者たちであった。両親あるいは片親が日本人である海外で育った大学生に対する日本語教育の難しさについては、かねてより教師仲間から聞いていたが、実際に担当してみると、想像以上の難しさであった。彼らの行動や発言、書いたものについて、漠然とした違和感を持つのだが、それに対する明確な理由付けや解決法は見つからないまま一年間が過ぎてしまった。大まかに分類すると、問題点は「カリキュラム・シラバスをどうするか」と、学習者たちと「どう接して」クラス運営をするかの二点に集約されるだろう。

近年、国内では、初等中等教育の段階から国際社会で通用するような教育を受けさせたいという希望から、インターナショナルスクールへの入学希望も高まっている（日本経団連 2002）。海外在留邦人の子どもの数も、年々増加しており、2004年4月時点では約54000人となっている。（CLARINET ①）また、その就学形態も、2002年ごろから、現地校就学数が日本人学校就学数を上回るようになってきた。（CLARINET ②）そのような傾向から、こうした海外現地校やインターナショナルスクールを卒業した日本語学習者たちは益々増加するものと予測される。ここでこのクラスについて報告し、問題点を分析・整

理することは、多様化する日本語教育を考える上で意義があることだと信じている。

本稿では、2004年度秋入学の12名のクラスについて報告し、話し合いや思考を深めることを目的にした水曜日のレポート作成クラスと金曜日の活動型総合クラスにおける事例を中心に分析を行う。まず、活動型総合クラスで展開された授業中の学習者の行為や発話内容などについて記述し、ゲストスピーカーや日本人及び留学生の授業ボランティアなどの他者との接触場面における特徴を述べる。次にレポートクラスにおいてレポート作成過程で見られた学習者が直面した困難に関する事例をあげる。以上から問題点を整理し、今後こうした学習者たちとどう接するか、またどのようなカリキュラム作成やコース運営を行うことができるかを考えたい。

2. 研究の意義

本稿のような接触場面における学習者の言動や態度については、具体的な記述は少なく、接した教師個人の意見に留まっている場合が多い。その意見には共感するところが多く、示唆に富むのだが、具体的な内容が語られていないため、どのような事柄を元にそのような意見を持つに至ったのかが不明である。記述が少ない理由は、多様な学習者ゆえに一般性が見出しにくい、学習者のプライバシーに踏み込んでしまう危険性といった点が挙げられるだろう。加えて、接触する日本語教師が報告や分析をした場合、客観性の欠如あるいは不足が疑われるのではないかと考え、まとめるのに躊躇するといった点が考えられる。

ネウストプニー（1994）が提唱する研究方法論では、バリエーションを提示すること、カテゴリーではなく、プロセスを強調することや自然データを重視している。また、近年では、担当教師自身が行う「アクション・リサーチ」（横溝 2000）や元来社会学の方法論であったエスノメソドロジーなどの方法論にも関心が高まっている。教育は学習者と教師の相互行為の上に成り立つ。本稿に置ける観察や分析はあくまでも担当教師の側からのものであるが、教師も当事者であり、事例を振り返ることで、気付くことがあったことは有意義であると信じる。

3. コースについて

3-1 学習者情報

12名全員が日本国内のインターナショナルスクールやアメリカの学校等を経ている。日本語の会話力は、全員日常的に日本語を話すため、滑らかである。韓国人であるM3とM12以外は、母親あるいは両親ともが日本人である。また、M12を除く11名が幼少期に家庭内で日本語を使用していた。伊藤（1977）によれば、三歳までの前理性的な段階で「感情的なかかわり」において日本語の基本を習得している場合、いわば基層言語として心の深層に残存しているという。これを前提とすると、11名の基層言語は日本語であり、外国人留学生とは根本的には違って、潜在的に基層言語として日本語能力の原型を備えているとみなせよう。

表1は、入学後の初回授業時アンケート調査の結果であるが、学習者自身が記入したもので、不十分なところもあり、学習者について細かい情報を与えるものとはなっていない。稲垣（1990）は、ニーズ調査の結果に現れる学習者の背景の多様さについて言及している。また、佐藤（1981）、角他（1988）は、帰国生の日本語力は、在外年数、在籍校、家族との使用言語、個々の感受性など、条件が様々であることから、個体差が大きいと述べている。本稿における対象学習者の能力、言語環境も実に様々であった。この表からも学習者の背景が多様であることが窺える。重要なことは、最終的にインターナショナルスクール卒であることは共通しているが、インターナショナルスクールによって受ける教育は異なるし、そこに至るまでの外国滞在歴や日本語学習歴はさまざまであるということである。「インターナショナルスクール卒はこういう特徴がある」からこういう教育をすればよいという方向性は導きにくい。ある意味で均質のグループであるが、非常につかみにくい集団といえるだろう。

たとえば、海外の学校経験があるもの、まったくないもの、在留期間もいろいろである上に、家の教育方針の違いも大きい。両親ともに日本人ではあるが、アメリカ生まれのF5は、現地語が圧倒的に優位言語となり、姉とは英語で話しているという。F5は、親とは日本語で話すが、限られた単純な日常語しか使わず、複雑な内容について話すときは苛立ちを感じると述べていた。また、一方で同級生を訪問すると親が欧米人であるのに対して、やや臆するとい

表1：学習者情報（Fは女性を、Mは男性を表す）

	希望	外国滞在暦・他	日本語学習の目的／目標（原文通り）
F 1	漢字、作文	小学校1～4年アメリカ	今よりさらに漢字を書けるようになること。
F 2	漢字、日本語能力試験1級、敬語	中近東に4年	英語ぐらい日本語を出来るようになりたいです。新聞読んだり、日本の大学のクラスを取れるレベルにしたい。
M 3	敬語、全部	外国滞在暦なし 在日韓国人	日本に住んでいくのに必要不可欠であるため、日本人同様に話し、読み書きができるようになりたい。
M 4	漢字、論文	ドイツ生まれ日本育ちで 外国滞在暦なし・ドイツ学園・父親がドイツ人	漢字上達と敬語の学習
F 5	漢字、聴解	アメリカで生まれ育った 後帰国	これから日本の社会の中で日本語をじょうずにつかえるように
F 6	四字熟語、ことわざ、敬語	4歳から香港、アメリカ、日本	母国語なので、基本をしっかりしたいです。
F 7	漢字の複習、論文、敬語	中学2年まで日本、その後2年アメリカ滞在	正しい日本語を習得する為
M 8	語彙、読解、作文、会話	小学校で4年アメリカ、	日本語の上昇。国語力アップ。
F 9	漢字、敬語	小学校はアメリカ 家庭内言語は英語 父親がアメリカ人	日本に住んでいくために必要な為。
F 10	語彙、漢字、聴解、会話、常識	小学6年までイギリス	日本の社会で恥しい思いをしない程、大学で日本語を身につけたいと思います。
F 11	敬語	外国滞在暦なし	新聞を辞書無しで読めるようになりたいです。
M 12	漢字	日本に10年・韓国人	

うのような「欧米人コンプレックス」のようなものを抱いている学習者もいた。

3-2 日本語学習の目的・目標

表1によると、8名が漢字学習を希望するか興味があり、5名が敬語学習を希望している。うち2名は両方とも希望している。日本語を学ぶ目標としては、大雑把に分類すると、「日本に住んでいくのに必要だから」が4名、「新聞

を読めるようになりたい」が2名、「国語力増強」が3名である。この「国語力増強」は漠然としていて、やや具体性に欠ける印象がある。他の帰国子女に関する報告にも共通しているように（吉田 1983）、話したり聞いたりするのは不自由なので日常生活には支障がないが、漢字や読解が不得意と自覚している学習者が多い。しかし、本当に困ってこう書いているのかということそうではなさそうである。

3-3 コース概要

3-3-1 早稲田大学国際教養学部

早稲田大学は、2004年度に国際教養学部を新設した。国際教養学部は、多文化主義の見地に立ち、専門に特化しない「教養教育（リベラル・アーツ）」を重視したカリキュラムを提供し、グローバル化した現代社会の諸問題を解決しようとする「こころざしと能力」をもつ21世紀のリーダーとなる人材を育成することを目標としている（内田）。英語を「共通語」とし、語学授業以外の講義科目は基本的に英語で行われる。また、他学部と異なり、セメスター制を取っているため、入学時期は4月と9月の年2回となっている。学習者は、それぞれの背景によって「Study Plan 1」（在外教育施設出身者を含む日本の中等教育課程の修了者対象）「Study Plan 2」（日本国内のインターナショナルスクール出身者を含む日本以外の中等教育課程の修了者対象）というカテゴリーに分けられる¹⁾。Study Plan 2 にカテゴライズされた学習者は、入学後、日本語のプレイスメントテスト（筆記試験）を受ける。当該年度はこのテストにより、7レベル以上と判定された場合は日本語の履修が免除されるが、6レベルと判定されれば1年間（12単位）、5レベル以下であれば2年間（24単位）が必修単位として課された。

3-3-2 IC6 コース

3-3-1で述べた日本語プレイスメントテストの結果、6レベルにプレイスさ

(1) これ以外にも Study Plan 3（別科）Study Plan 4（double degree：北京大学、復旦大学対象）という一年プログラムがある。

れた学習者は、IC6 コース（週5コマ）と技能別選択科目を1科目（週1コマ）履修することが義務付けられている。

当初、対象を留学生と想定し、上級レベルの留学生を対象としたテキストを選択し、カリキュラムを作成した。しかし、開講後、当初の授業計画は学習者のニーズに応えるものではないことが確認された。その後、学習者・教師双方が話し合い、何度も軌道修正し、試行錯誤のうちに1年間のコースを終了した。

3-3-3-1 秋学期(2004年9月～2005年1月、1週90分授業5コマ、計約70コマ)

留学生用テキストである『生きた素材で学ぶ中級から上級への日本語』を使用した。1課終了段階でアンケートを実施した結果、学習者にとって易しすぎるということが確認された。そこで、5コマのうち3コマはテキスト使用と並行して新聞記事読解など補充し、テキストの半分である5課までを終了した。

また、2コマを学習者自身も企画に参加する活動型授業に変更した。学習者はグループに分かれ、担当教師と相談しながら企画を行った。教師側からは「早稲田を知って（サークル・生協）壁新聞や冊子にまとめる」、「歌を詠む」というテーマを提示した。学習者は4グループに分かれ、それぞれ「戦争についてのディスカッション」、「クラスで小説を書く」、「友だちのキャラクターについての歌を詠んでカルタを作って遊ぶ」、『ビルマの豎琴』を見てディスカッションをする」などの活動を実施した。

秋学期コースはいろいろ方法を模索したが、結果的に、学習者にとって比較的楽なコースとなったようである。2、3ヶ月経過して学習者の意見を聞いてみると、インターナショナルスクール時代には課題をこなすために徹夜するほど勉強をしていた、将来は日本の企業に就職したいというような声がかかり多くきかれた。このような意見を元に春学期はシラバスを練り直すことになった。

3-3-3-2 春学期(2005年4月～2005年7月、1週90分授業5コマ、計約70コマ)

春学期は、より学習者のニーズおよび能力に沿おうと、以下のようなカリ

キュラム内容に決定した。火曜日は①読解・漢字・常識問題などの2コマクラス（以下読解漢字クラスと呼ぶ）、水曜日は②レポート作成の1コマクラス（以下レポートクラスと呼ぶ）、金曜日は③活動型の総合2コマクラス（以下総合クラスと呼ぶ）である。

コースの内容は、3-3-3-1の秋学期と比較して、かなり要求度の高いものになっている。特に①読解漢字クラスは、秋学期の読解が教科書や新聞などの短いテキストだったのに対し、新書の一部20ページ程に増え、学習者が担当して、問題作成や内容に関する発表も行うなど、課題量が多かった。②レポートクラスでも、8000字程度のレポート作成を目標として掲げた。これらの活動は、学習者によってはかなり負担が大きいと感じられたようであった。

授業内容に関して春学期途中で学習者に聴いたところ、楽に過ごせた秋学期と比べてのギャップに戸惑っているようであった。秋学期に出た学習者の意見からも、十分遂行可能な能力があると判断したが、能力的にも個人差が大きかったようである。そのため、なるべく精神的負担が大きくなるようなコースに軌道修正した。特に漢字学習など、学習者によって明らかに能力差が見られるものについては、一週間の課題量を徐々に減らすことで調整を行った。

3-3-3-3 結果

学習意欲の低下は、出席率の低さや遅刻の多さなどにも反映している⁽²⁾。秋学期は目立たなかったが、春学期は、①読解漢字クラスで7名、②レポートクラスで1名、③総合クラスで4名が三分の一以上欠席した。

4. 総合クラスにおける事例

4-1 総合クラスについて

2005年度春学期IC6の金曜日の1、2限の総合クラスでは、ゲストスピーカー、レポートへの橋渡しのディスカッション、口頭発表、ディベートなどの

(2) 秋学期は1名が健康上の理由で、春学期は欠席の多い学習者2名が単位を取得できなかった。

活動型の授業を行った。2コマとも日本人学部生および留学生（韓国人と中国人学部生）のボランティアを導入した。

ゲストスピーカーセッションでは、ゲストスピーカーによる話を聞いて、質疑応答した後にコメントを書く活動（2コマのうち1コマ）を数回行った。ゲストは中国人中学生に学習支援ボランティアを行っている中国人留学生、愛知万博で仕事をしていたスイス人の元留学生、建物のサインの専門家、脚本家で演劇活動に携わっている人、日本語センター教員2名らなどであった。

この活動には、ひとりひとり多様であるが全員がインターナショナルスクール出身というある意味で狭い世界にいたとも言える学習者たちがグループ外の様々な人々と接することで、多様であるとともに異なる価値観に触れる機会を設けるという意図があった。また、ゲストが入ることでフォーマルな場面となり、フォーマルな話し方をしなければならなくなること、ボランティアたちがその際に、使用する日本語がモデルとなるのではないかという日本語使用に関する期待や意図もあった。

また、水曜日のレポートクラスとの連携をとり、レポートの橋渡しディスカッションを行った。各学習者が自分のレポートのテーマについて小グループで話し合い、思考を深める目的で活動を行った。

4-2 学習者の事例と解釈

教室というのは、教師と学習者との閉鎖された空間であることが多い。そこにゲストやボランティアなどの他者が介在することによって、日頃の問題点により顕在化することがある。観察者として、筆者はそうした接触場面で、担当者である教師やボランティアたちが学習者たちの行動や態度を逸脱した行為であると感じたり違和感を持つ場面について記述し、分析を試みたい。もとよりそうした逸脱や違和感を持ったボランティアや教師たちが「普通」であって学習者たちが「普通でない」ということはいえない。しかし、それを前提としても、あえて筆者が違和感を覚えたことについてここでは記述する。

4-2-1 ゲストとの接触場面における敬語や敬意表現に関する違和感

2005年6月24日の1限目のゲストスピーカーは、日本語研究教育センター教

員Kであった。ある保育園における中国人のこどもの保育園生活、およびベトナム人の若者たちとKとの会話の二種類のビデオを見て話し合う活動だった。ベトナム人の若者については、K自身が過去にボランティア支援をした若者たちであり、学習者たちの反応も興味深げであった。ビデオ視聴後、ベトナム人若者たちの日本語習得に関連して、学習者たち自身の日本語やその他の言語習得について話し合った。このセッションには、12名中6名が出席した。授業後のコメントシートでは、この活動に満足し、興味を持って話し合いに参加していたことが窺われた。

筆者が違和感を持った具体的な事例を以下にあげる。

事例1. 授業中のマナーあるいは他人への配慮に関する問題

お互いに名前がよく分からないゲストやボランティアたちのために、ネームカードを用意したが、学習者たちにはその目的を忘れてしまいがちだった。M4とM12は、この日もネームカードを伏せたままにしてあった。Kは名前を見せてくださいと言って立てさせ、机上にあったカバンを下に下ろさせた。ゲストに対する礼儀として予め注意してあったが、M4は、密かに携帯メールのチェックをしていた。この日に限らないが、何度注意しても一向にやめない。

事例2. 言語使用規則（敬語や敬意行動）に関しての問題

M4は、Kとの質疑応答のなかで、「俺」「ウチラ」などを使用した。授業後のコメントシートに、「K先生」ではなく、「Kさん」と書いているものが2名、無頓着に名前を間違えていたものが1名いた。

目上の人が入ってきた場合、丁寧な話し方をするボランティア学生の言葉や態度から学ぶだろうという意図は残念ながら失敗であった。M4のように日本語ができる（塾講師のアルバイトをしようとしているほど）という自負がある場合、特に注意しにくい。「敬語を勉強したい」という希望はあるものの、彼

らが何をイメージしているかは不明確である。

伊藤（1977）は、大まかに言って母国語習得において「文法規則」が先に獲得され、社会・文化的特性（ぞんざい体と丁寧体、敬語等）を決定する「使用規則」の習得はかなり遅れると指摘している。後で獲得されたものが先に脱落するという仮説が正しいとすれば、海外生活における母国語喪失において、先ず、使用規則がおかしくなることが予想されるとも述べている。日本におけるインターナショナルスクール経由の学習者たちは、母語喪失には当てはまらないかもしれないが、日本語だけではない言語環境において、使用規則については逸脱している可能性がある。基層言語が日本語であるにもかかわらず、使用規則を逸脱している場合、ことさら違和感を持つとも思われる。

4-2-2 クラスメートなど他者との接触場面におけるディスカッション不成立

一見積極的に発言するのだが、人の話をじっくり聞いて話を深めるといようなことが苦手であったり、自分自身でテーマを決めてそれについて深く話したり書いたりすることが不得手の学習者が多い。「聴く」ということが問題ではないかと思われる場面が多い。

事例3. ディスカッションにおける問題1

1限目のKによるゲストセッションの後の2限目に、あらかじめ決まっていた担当者が無断欠席したため、教師がトピックを提示してディスカッションを行うことになった。M4からディスカッションは飽きたこと、ディスカッションは45分が限界であること、強い意見があったらそれで終わりではないかというようなクレームが上がった。M4の代案はテレビのお笑い番組の模倣であった。前にも同様の提案があった。

事例4. ディスカッションにおける問題2

翌週、7月1日2限目にM12が自分のレポートのテーマである「韓国の徴兵制について」のディスカッションを進めた。兵役を自由選択（兵役かボ

ランティアなどの活動)にした場合、兵役に行く人が少なくなるのではないかという疑問に対して、M4がその問題はないと断言した。ドイツの場合、自由選択であるが、兵役を選ぶ人も少なくないという。だから自由でいいのだということで、この話は一件落着というように終わった。

佐藤(1981)は帰国子女対象に作文指導を行ったが、以下のように指摘している。帰国子女は感性が非常に鋭いようであるが、論理的な説明は苦手である。それは外国で不自由な言葉で自分の考えや調べた内容を表現していたためであろう。テーマを示して、説明は省略したり簡略化したりして結論ということが多い。論理的に順を追って途中を省略せずに説明することが苦手である。「だから」とか「要するに」といって、すぐに結論だけをいう。また、あまりにも表現したい感動や経験が大きすぎて表現力が伴わないために欲求不満を感じ、作文を書くように求められたときに不機嫌になることもあるということである。

以上は、佐藤の報告であるが、共通点が多いことに驚く。このクラスの学習者も自分のレポートについて深く話し合うことを避けたり、不機嫌になったり、ときには授業をサボる傾向が見られた。積極的にまた強い口調で発言するが、じっくり話し合いを進めていくといった集中力と忍耐力を要する活動はあまり得意な分野ではないようである。他に対話の方法があるということをもどくようにして認識させるかが問題であろう。

この点に関して、ボランティアたちからの報告でも、彼らが意見をはっきり言う、活発であるという点に最初は感心したが、やりとりをしていても、深いやりとりにならないこと、二人ぐらいが話していると、その他の人はおしゃべりをしているというような意見が聞かれた。

4-2-3 ゲストとの接触場面における個性とオリジナリティーの捉え方

学習者たちは、日頃から伸び伸びと活発に物怖じせずはっきりと意見を述べる傾向があった。

事例5. 個性とオリジナリティーについて

7月1日のゲストHが「オリジナリティーを持つ」ということについて話をしたところ、自分たちはインターナショナルスクールにいたのだから個性的なのであると自信を持って述べた学習者たちが多かった。

M4のコメントシートには「先生がそんなに深く考えていることについて驚いた」と書かれていた。インターナショナルにいたから国際的である、意見をはっきり言えるから自分たちは個性があるのだと確信している。個性があるからオリジナリティーのある文を書けるわけではないのだが、「自分は個性的である」と結論を出してしまったところで、思考が終了してしまっているのではないだろうか。事例3や事例4でも述べたディスカッションが深まらない原因とも共通点があるようである。

4-2-4 ボランティアとの接触場面における違和感

ボランティアの導入については成功したとはいえない。結果的に「期待」どおりに行かなかったと言えるだろう。吉田（1983）は、高等学校における帰国子女に関する研究で、一般生（高校生）と帰国生それぞれの特徴を生かすブラザーアンドシスターシステムが帰国生の「日本への適応」と一般生の「国際感覚」を助け育てるものと考えた。結果的には、セルフアイデンティティーを確立していく段階にある高校生にとって、「日本への適応」と「国際感覚」とは相矛盾したものであり、こうした概念の押し付けは、かえって生徒に不信を植え付けることになる」と述べている。今回の試みも概念の押し付けであった可能性がある。

ボランティアからは、ボランティアより欠席や遅刻が多いこと、ボランティアがいても、仲間うちの話題で盛り上がる、意見をはっきり言うが、自分と関係ない、あるいは興味ないと判断すると私語も多く、邪魔になる、同年代より幼稚と感じられたなどの意見も寄せられた。

4-2-5 日常的な接触場面において担当教師の感じた違和感

様々な場面で違和感を持つことがあった。私語については、日本語、英語、英語と日本語混合の独特な話し方の3種類ある。その他、足をいすの上に乗っている、おやつを食べる、それに対して注意するとふてくされるものもいる、トイレに頻繁に通うなどが目立った。注意しても、意に介さず何度でも繰り返したり、口頭、ハンドアウトなど両方で注意や説明をしても、同じ質問を何度でもする学習者が複数見られた。成績は非常に気にして、今行っている活動が成績に関係するか、何点かという同じような質問がハンドアウトに提示した後も頻繁にあった。また、欠席が多く、細かく注意してもらいたがる。前述のように、自分の担当にあたっている場合でも無断欠席をするというように幼稚とも感じられることが多々見られた。

4-2-6 対話の必要性

事例6. 「中途半端」ということばに対する反応

7月8日の授業後、F11が話をしたいという。授業前の雑談で、筆者が「みなが言っていた中途半端という言葉がわかった」と発言したことに對して、涙で抗議してきた。F11は遅刻や欠席の多い中で真面目に取り組んでいる数名の学習者の中の一人であり、筆者は不用意な発言に対して謝罪した。F11は、この日本語授業を通して、自分の不足分を補って、4年後を目指していること、自分は、あっけらかんとしているように見えるが、実は落ち込むことも多いこと、しかし、なにも言わないより伝えたほうが良いと思うこと、日本語学習が終わっても、今後とも支援してほしいことなどを述べて、気持ちよく出ていった。

ここで教師の不用意な言葉で傷つける行為をしたことは反省すべきことだが、この対話で双方の考えていることがより明確になりお互いの理解が深まったという結果は収穫であった。

これまで違和感について述べてきたが、学習者たちとの対話も不十分であったのではないだろうかということを再確認するような事例であった。身勝手さ

や未熟な行為も見られたが、サインを出していたとも考えられる。しかし、同時にF11のように自分について判断し、表現できる場合は扱いやすいのだが、前述のように、そうではない場合にどのような対話をして解決していくかが課題である。

4-3 まとめ

以下に教師側から見た問題点を挙げる。

- ① 敬語や敬意表現に関する問題点（言語使用規則に関する問題点）。
 - ② 人の話を聞かない。そのため、ディスカッションが成立しない。
 - ③ 深く考えない。あるいは考えようとしない。（現実逃避）
 - ④ 日本の教育文化あるいは日本語の教育文化に合わない行動をとる
- ③に関して付け加えると、学習者自身に企画を任せてみると、学習者自身は興味を持っている話題なのかもしれないが、「戦争についてのディスカッション」というように、今現在の自分自身に繋がるようなテーマは避ける傾向があるようである（春学期）。また、安易にテレビのお笑い番組のゲームのようなものを選んだりした（秋学期）。失敗しても自分自身は傷つかないようなテーマ、自分自身と深く関わらなくてもよいテーマ、正面から向き合わなくてもよいテーマを選ぶ。つまり、現実逃避ともいえるのではないか。

5. レポートクラスにおける事例

5-1 授業計画

2004年度秋学期には、環境に関する2000字程度のレポートを作成したが、本授業では、一学期間をかけて、学習者個々にとって必然性のあるテーマについて8000字程度のレポートを執筆することを目指した。

一学期間を通して一つのテーマについてのレポートを書く、という課題を設定したのは、「学習者が個々にとって真に必然性のあるテーマと向き合うことによって、自らのアイデンティティを探り、自分の大学での存在場所を確認できれば」と考えてのことであった。これは、秋学期の授業経過を聞き、対象学習者が、日本語母語話者でありながら、留学生対象の日本語履修を必修とされ、国際教養学部において帰国生である自身の位置を測りかね、また、大学に

対する期待と現実のずれに対し違和感を覚えていると見受けられたためである。8000字という分量を設定したのは、一学期間をかけてじっくり取り組むには、これまでの実践例から、その程度の字数で妥当なのではないか、と考え、また学習者にとって最終的に「日本語でこれだけ書けた」という達成感を持たせようとしたためである。

なお、本授業では、教科書として『ピアで学ぶ大学生の日本語表現：プロセス重視のレポート作成』を指定した。これは、段階を踏んでプロセス・ライティングを行うことを想定してのことであった。

授業進行に関しては、週1コマ、計14回分で予定をたてた。まず初回にクラス概要を説明し、ニーズ調査、大学生活に対するアンケート⁽³⁾を実施する。そのアンケートを元にして、テーマ設定のためのディスカッションを行う。テーマ決定後は、3人一組の固定グループを作って、ピア活動を行うことにした⁽⁴⁾。具体的には、まずレポートの目標（何を明らかにするか）及びアウトラインの設定を話し合いながら行う。その後、資料を当たりつつ、5週目あたりから執筆に入る。宿題として毎週少しずつ書き足す。それを授業の2日前までにML上で流し、お互いのレポート原稿をお互い事前に読み、意見交換をしながら思考を深めるピア活動で執筆を行うこととした。

12週ごろまでに一通り書き上げ、13週目に口頭発表を行って、聴衆のフィードバックをもらい、それを反映させて最終稿を仕上げ提出、という流れを設定した。

5-2 学習者の事例と解釈

5-1のような計画で進めようとしたが、活動の中心として据えていた「ピア

(3) このアンケート実施には、個々の学習者にとって必然性のあるテーマを見つけるためのヒントの一つとするという意図があった。質問は、①なぜ早稲田大学を選んだか②大学に対する期待③大学時代にしてみたいこと④卒業後の進路⑤希望の職業⑥10年後の自分⑦将来基盤とする場所についての7問で、記述式で回答してもらった。

(4) これは、人数が12名と多く、全員分のレポートを事前に読んでくるのは負担が大きいということと、継続的にお互いの論理の変遷を把握していた方が、よりヒントの合った議論になると考えたためである。また、当初は、口頭表現能力・聴解能力の高い帰国生であることを考え、TA、ボランティアの介在は想定していなかった。

活動」が成立しない場面に立つことがしばしばあった。また、レポートを執筆する上で、壁にぶつかった学習者もあった。ここでは、ピア活動がなぜ成立しなかったのかについて触れる。また、個々の学習者の学習上の行き詰まりの事例を2つあげる。

5-2-1 責任感の不足によるピア活動の不成立

レポートクラスでは、固定のグループでのピア活動を行うことを予定していた。グループ分けは、5月11日の授業で行った。グループ分けの基準は、5月11日段階で、進捗状況が近いものを組ませる、という形で3人のグループを4つ作った。しかし、この固定グループによるピア活動はうまく機能しなかった。それは、①欠席・遅刻が多い②レポートの提出期限を守らない③グループのレポートを事前に読んでこない、ということがあった。

まず、欠席・及び遅刻ということに関しては、5月25日以降、必ず誰かは休むか、遅刻して来るなどで、グループによっては一人しかおらず、そのままでは話し合いを持つことができないようなこともあった。

表2：レポートクラスの欠席者及び遅刻者の人数

回 日	1 4/14	2 4/20	3 4/27	4 5/11	5 5/18	6 5/25	7 6/1	8 6/8	9 6/15	10 6/22	11 6/29	12 7/6	13 7/13	14 7/20
欠	0	1	1	1	0	5	1	2	3	1	5	8	7	2
遅	1	1	2	0	0	1	1	1	1	0	2	1	1	4

次に、クラスでピア活動を行う準備として、本授業は、参加者がそれぞれ自分のレポートだけではなく、同じグループのメンバーのレポートにも責任を持って目を通して、それを踏まえた上でレポート検証のディスカッションを行う、という学習者同士のピア活動を中心とする計画があった。そのため、ML上に授業の2日前までにレポートを提出してもらい、それをグループメンバーが読んで、授業で意見交換を行う、という流れを作った。しかし、提出期限になかなか間に合わず、事前にディスカッションの準備をすることができないということが重なった。また、せっかく期日にMLに提出しても、他のグループ

メンバーに読んできてもらえなかった、という事も起こった。

また、総合クラスで見られた事例のように、レポートクラスのディスカッションでも、なかなか議論が深まっていかなかった。このように、学習者同士がお互いに責任を果たせず、内容的な効果も望めない場合があるところから、この方法は変えざるを得なくなった。結果的には、グループは固定せず、毎回のクラスで進度が近いもの同士を組ませることにした。また、議論を深めるために、ボランティア（教員、大学院生）をクラスに招き、ディスカッションに参加をしてもらうという形で調整を図った。

5-2-2 事例1 問題を発見できない

F2は、学期始めに行った文章表現に関するアンケートの「まとまったことを話すこと、書くことに関して、必要なのに習っていないと思うのはどんなことか」という質問に対し「自分の考えを持つこと」と回答している。

本授業では、まず自分の大学生活を振り返るというトピックで、ピアグループ・ディスカッションを行い、そこから自分にとっての問題を掘り出す、という方法をとった。学習者の中には、そのディスカッションを通して、「教育制度」「バイリンガリズム」などのテーマを見つけ出す学習者もいたが、F2は、なかなか自分にとっての問題を設定できずにいた。そこで、「大学」という枠を取り払って、「自分が今気になっていること」をあげてみるように促した。しかし、「これとってない」という主旨の返答が返ってきた。

ようやく、「スポーツ」について書くという案が出た。スポーツをテーマとして選んだ理由を尋ねると、「スポーツが好きだから…」ということであった。担当者として「スポーツのどういうところが好きか」また、スポーツのネガティブな面などについても話すことで、まず、F2が問題意識を持てるものを探そうとした。翌週、「スポーツ」というテーマは「サッカー」という一つのスポーツに絞り込まれた。そこで、「日本とブラジルのサッカー」についてのレポートを書くにあたり、「健康」という概念や「政治の関与」という視点から問いをいろいろたてようとしたが、F2が問題として認識できるようなものは見出せなかった。

結局、「サッカー」というトピックでは、F2が自分にとって関心を持てる

問題を発見できなかったようである。翌週には、ある映画監督についての本を持参し、「この映画監督について書きたい」と申し出てきた。その理由を尋ねると、「この監督の作品が魅力的であり、メッセージ性がある、人に影響を与えるものであるため」ということであった。担当者は、F2自身にとってこの映画監督がどのような影響を与えたのか、何に感銘を受けたのか、という点を掘り下げていきかけたが、「個人にひきつける」ということが、表面的な部分（美しい景色の映像を見るとそこに行きたくなる）もしくは、一般化された形（観客に向けているメッセージは、「幸福とは何かというのを真剣に問うことの必要性」である）で表現されてしまうことになった。

5-2-3 事例2 揺らぎと逃避

F1は、学期始めの文章表現アンケートによれば、それほど書くことに対して抵抗はないように見受けられた。しかし、本レポート授業においては、文章表現に対するハードルが高い、ということを知り認識するに至ったようである。

テーマ設定のディスカッションで、F1が見出した問題は、「人間関係」で、「人の言っていることは80%ウソである」をテーマに書く、ということが固まりつつあった。しかし、ピア活動でいったんつかんだテーマは、考えているうちに「自分の思っているところとは少し違う」と感じるようになってきたようである。F1自身は、テーマ設定に関して、大変慎重に構えていた様子が見受けられた。F1は「秋学期に、テーマ設定で失敗をしてしまった。もう失敗はしたくない」と言っており、前学期と同じような後悔をしたくない、という気持ちが働いたようであった。気持ちが揺らいでいたため、担当者は「人間関係」を進めるよう促した。

しかし、翌週の授業では、F1が魅力を感じる生き方について書きたいという話が変わった。F1は、大学の机に座って、「魅力ある人生・哲学」について学ぶことの矛盾を感じ、デスクワークに対しても魅力を感じていなかった。そうした疑問から、「放浪者の人生の魅力（山下清、葛飾北斎、寅さん、バックパッカーズ）の生き方を見つめ、語ることによって、人生の豊かさについて考える」という方向に向かっていった。

この方向付けの際にF1と話し合いを行ったボランティア（教員）は、Fが考えを文章にする際のハードルの高さを考慮し、「自分の思っていることを口頭で表現し、テープに録音して、それを元を書くように」と薦めた。しかし、その後も第1稿はなかなか出てこなかった。個人的にF1と話をしてみると、「なかなか思っていることを書けない。やらなければならないことはわかっているが、ふーっと抜けてしまう」という。「怠けている自分が悪いんですけど、つい…」と言っていた。個人作業が難しい、ということであれば、レポートはとにかくクラスで書いていこう、ということにした。また、その次の授業では、コンピューターラボに行き、部分的に書いていたようである。しかし、その後は欠席が続いた。「クラス外で、オフィスアワーを設けて会いましょう」という働きかけにも、「ちゃんと書いてきますから、勘弁してください」という返答であった。

提出日の一週間前に、F1が「トピックが変わった。やっと書きたいことが見つかった」ということで書いているとの連絡があった。その後、担当者の目に触れることなく、提出日にクラス活動で進めてきたものとは関連性のない「沖縄戦」というテーマのレポートが提出された。この「沖縄戦」について書こうと思いついたきっかけは、秋学期にF1が提案した「戦争」というテーマで行ったディスカッション授業の中で「さとうきび畑」というビデオを見たことを思い起こしてのことであったようである。しかし、プロセス重視のレポート授業の意図からは、はずれる結果となってしまった。

「沖縄戦」というテーマになかなか行き着かなかったことに関して、秋学期担当者から興味深い話を聞いた。秋学期時、学習者が企画する活動型クラスで、学習者からの提案は、「軽い」「楽しい」内容のものである傾向が強かったとのことであった。その中で、F1が提案した「戦争」というのは、重いテーマである。F1は、クラスの「軽い」風潮の中で異質なものを感じ、不安になったのではないだろうか。秋学期の担当者は、F1が最終的に「沖縄戦」を扱ったことに対し、「F1の『戦争反対』の思いは一貫してあったようだ」と述べている。このことから、F1は、周囲を気にした結果、本来自分の核心テーマであった「戦争」を取り上げるのにためらいを感じていたと推測される。

5-3 授業を振り返って

ここで、本授業を振り返って、教師側の設定、提示に関し、いくつか問題点があったこと、及び学習者の中でも成功例があったことを触れておきたい。

まず、教師側の問題点についてであるが、第一に、授業の焦点が学習者に伝わりづらかったという点がある。本授業は、内容面では学習者の必然的なテーマを追求するとし、形式面では資料を引用しつつ「序論・本論・結論」という形式にのっとったレポート作成を目指した。しかし、あれもこれもと盛り込みすぎ、学習者にとって焦点のわかりにくい授業であったのではないかと感じている。

第二に、課題量に問題があった。本授業では、8000字程度のレポートを作成する、という課題を提示したが、学習者にとってこの字数は教師の予想以上に大きい負担だったようである。教師側は、「少しずつ書いていけば、最終的にその程度の字数になる」と考えたが、学習者はその数字に圧倒されてしまったようである。また、資料を調べ、読むのに時間がかかり、途中執筆が滞ることもあった。さらには、学習者の中には「少しずつ書いていく」ということがなかなかできず、最後の追い込み時期になって一気に書き上げる、というものもいた。

第三に、教師が学習者を把握しきれていなかった、ということがある。無論、授業計画は学習者に実際会う前に立てるものなのであるが、教師が想定した学習者像と実際の学習者の間には大きなずれがあった。角他(1988)は、帰国生の学習動機が、「受動的」であり、目的意識がはっきりしないと述べている。また、帰国生の日本語学習環境が多様であるため、日本語能力を判定することは困難であり、段階別に分けにくいとしている(角他 1988)。対象学習者は、何を日本語に求め、何を得んとしているのか。また、教師はどのような支援ができるのだろうか。

これらの問題をいかに改善していくかということについてだが、第一の点は、時間的な制約もあり、絞る必要があるだろうし、第二の点に関しては、例えば意見文、要約など、項目別に分かれた課題を課す、ということが考えられる。しかし、改善策を講じるための基本となるのは、第三点に挙げた「学習者はだれなのか」というところを把握するところであろう。

また、レポートクラスにおける成功例として、次のことをあげておきたい。まず、テーマ設定の段階では、大学生活に関するアンケートの回答をもとに、それぞれが抱える「問題意識」に目を向けるよう総合クラスでディスカッションを行ったが、このディスカッションに参加した学習者のうち数名は、それぞれ自分にとって必然性のあるテーマを発見できたように見えた。「バイリンガリズム」「日本・インターナショナルスクールの教育比較～日本の教育の見直しの必要性」などのテーマは、学習者自身を形成した、学習者自身にとっては中心的なテーマであるように思われる。

また、F5は、「しっかり学びたい」という意識を持ち、レポート提出期限を守り、クラスでの話し合い、推敲を重ねて8000字のレポートを書き上げた。また、M8も、「バイリンガリズム」という自らの問題をテーマとして、段階を踏んで書き続けていった。F5やM8にとっては、このレポートを書き上げたことで、達成感を得られたのではないかと思う。

5-4 まとめ

レポートクラスを通して教師側が見た問題点は以下の通りである。

- ① 責任感が不足しており、ピア活動が成り立たない
- ② 問題を発見できない、思考が深まらない
- ③ 周りに左右され、自分の意見を見失う（アイデンティティの揺らぎ）

これらの問題点を踏まえて、以下、考察を行う。

6. 考察

以上、事例を挙げて解釈を試みた。初めに述べたように、問題点は、①「カリキュラム・シラバスをどうするか」と②「学習者とどう接するか」である。ここでは、この二点に焦点をおいて考察を進める。

6-1 カリキュラム・シラバス

ここでは、カリキュラム・シラバスを決定する上で、重要な要素であるニーズについて考察する。

6-1-1 教育機関の方針

ニーズについて考察を行う前に、まず、早稲田大学国際教養学部の方針について簡単に触れておきたい。IC6 学習者には週5コマの必修日本語クラスと週1コマの技能別選択科目履修が課せられていた。しかし、国際教養学部の講義科目はほぼ全て英語で行われており、たとえば日本語クラスでレポートの書き方を学習したとしても、それを応用できる場がない。そのため、日常生活における日本語会話運用にはそれほど支障を感じていない学習者には必然性を感じられなくなる可能性がある。また、日本語授業の週6コマというのは、学習者が履修する科目の半分にあたる。初級レベルであれば「日本で生活するための日本語力をつける」ということで妥当であろうが、上級レベルで他の専門科目と同じコマ数である意図が明確に示されていないように思われる。

6-1-2 学習者ニーズ

学習者のニーズ調査に関しては、表1に示したように学習者は申告している。しかし、実際にニーズに即したカリキュラム・シラバスを決定してみると、喜んでそれに従うわけではない。学習者は自分の日本語の弱い点と増強すべき点を書いているものの、半分ぐらいは周囲が自分たちについていっていることや判断していることをよく考えないまま、そのまま書いているに過ぎない可能性がある。実は表面化したものとは異なる潜在的なニーズを持っている、あるいはなにも持っていないのかもしれない。

本コースにおける学習者たちが自分のニーズや能力について把握しているかは疑わしい。しかし、納得も明確な動機もないまま勉強を続けることも効率的とはいえない。そもそも日本人であるのになぜ、日本語を履修しなければならないのだろうかという疑問もあるだろう。漢字や読み書きが苦手という観念的なニーズではなく、本当はなにが必要なのだろうか、学習態度の学習も必要なのだろうかということについて、忍耐強く彼らや現場の教員らに調査し、コース評価も重ねながらカリキュラムやシラバスを作成する必要があるだろう。

6-1-3 教師側から見た学習者のニーズ

森（2005）は、バランスのよいバイリンガル育成のための条件として、

Cummins (1991) の提唱した二言語習得と知力、学力の関連性をまとめた4原則を引用し、まとめている。その4原則とは、(1)加算的二言語習得(確固たる第一言語能力を確立させ、第二言語習得の基盤を作る)、(2)二言語相互依存関係(第一言語の確立する思春期前後までは両言語とも支援を怠らない)、(3) Basic Interpersonal Communication Skills (BISC、会話力・基礎対話能力)と Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP、学習言語能力・思考や学力と関係の深い能力)⁽⁵⁾の区別(二言語とも会話力だけでなく読み書き能力も高度に発達させる)、(4)充分かつ質の高い対人コミュニケーション、である。

大学教育課程で問題となるのは、(3)と(4)である。(3)のBISCとCALPの区別に関して、市川・貫井(2000)は、日常会話では相手の話す言葉の意味を理解し応答するための言語を発するというやりとりのみであるが、学習においては、聞いて意味を理解するだけでなく、さらに思索をめぐらせたり論理的に思考したりと、より高次の言語能力が要求される、とまとめている。IC6日本語コースにおいても、(3)のCALP向上と(4)を念頭に置いて、かつ学習者が申告した学習目的・目標に配慮したシラバスを作成したが、思うような効果は上がらなかった。

総合クラスのまとめに挙げた問題点の②「人の話を聞かないためディスカッションが成立しない」、③「深く考えない」、およびレポートクラスのまとめに挙げた問題点の②「思考が深まらない、問題意識が持てない」は、(3)CALPが不十分であるだけでなく、(4)充分かつ質の高い対人コミュニケーションが行われなかったために起こったと考えられる。

本稿では、その原因は学習者の心理にも一因があるのではないかと推測する。これに関しては、以下に分析する。

6-2 学習者の心理

ここでは、学習者の心理の理解の一助とするために、Maslowの欲求階層説を引用する。Maslow(1970)は、人間の基本的欲求は低次のものから順に①

(5) BISC/CALPの訳は、「会話力/学習言語能力」は森(2005)「基礎的対話能力/思考や学力と関係の深い能力」は中島(2005)からの引用である。

生理的欲求（食物摂取、飲用、性行為）②安全の欲求（安全、安定、依存、保護、恐怖・不安・混乱からの自由）③所属と愛の欲求④承認の欲求（他者からの高い評価、自尊心）⑤自己実現の欲求の5段階の階層をなしており、低次の欲求が適切に満たされれば、次の段階の欲求が現れてくるとしている。しかし、この段階は必ずしも順を追って達成されるのではない。例えば②安全の欲求が脅かされるようなことがあれば、高次の欲求からの逆行現象もある（山口2005）。

この Maslow のモデルを IC6 日本語コースの学習者に照らしてみると、次のようなことが考えられる。「日本語学習」に関連のある欲求階層は⑤「自己実現の欲求」であろう。しかし、学習者は、全てその階層に位置しているのだろうか。学習者は、大学1年生である。これは、高校生から大学生になるという、アイデンティティの問題を抱え、不安定な状態にある時期であると推測できる。IC6の学習者の場合、インターナショナルスクールから日本の大学へという大きな変化の中で、戸惑いがあるのではないだろうか。さらに、学習者は、日本語に対してコンプレックスも抱いていると同時に「日本人なのになぜ日本語クラスにいるの？」（学習者自身の非公式な感想）というように感じて、プライドを傷つけられており、屈折した思いが混在している⁽⁶⁾。

このような場合、学習者のアイデンティティの安定（Maslow モデルの②）が脅かされることになると考えられる。その弊害は、4-2-5に挙げたような「おやつを食べる」「トイレに行く」などの生理的欲求を満したいという逆行現象に現れるのではないだろうか。①「生理的欲求」を満たすことによって、気持ちをリラックスさせようということなのかもしれない。

(6) 吉田 (1983) は、高校における帰国生の分析で、日本語クラスにいる日本国籍の生徒たちが、一般生の中にも日本語クラスに入るのが適当と思われるものもいると感じており、「日本人として正しい日本語を身につける」「大学進学のため」「日本文化の深い理解のための美しい日本語」というような譎い文句やおどし文句は通用しないと観察している。また、漢字力・語彙力の不足から国語コンプレックスを抱いていたり、国語嫌いになっている生徒、国語ができなくて当然だと内心では開き直っている生徒、世界の共通言語である英語ができるのになぜ今更国語を勉強しなければならないかと考えている生徒がおり、帰国生達の観念や被害者意識という問題があると述べている。

また、自己防衛、恐れから攻撃的になる、相手を言い負かす、のりくりりと核心から離れようとするといった行動に走る傾向がある。これらも不安・恐怖からの自由を求める②「安定の欲求」の表れではないだろうか。「高次な自己実現活動」である日本語は、同時に学習者のアイデンティティを脅かす言語でもある。アイデンティティの揺らぎの不安から逃れようとしているのかもしれない。IC6 コースにおいてみられた人の話を聞かない、逃避し、やりとりが行われない結果の一部であるとも言えるだろう⁽⁷⁾。

さらに、学部において日本人、留学生、帰国生、インターナショナル卒の学習者たちがグループ化しているということを耳にするにつけても安心していっしょにいられる集団帰属意識があるとも考えられる。レポートクラスにおけるF1のテーマ設定における揺らぎは、③「所属の欲求」が強く働いたのではないか。クラスの集団アイデンティティと自己を一致させ、安心したいというような心理状態だったのではないかと考えられる。

6-3 どう接するか

3章では、教師が「違和感」を感じた事例について述べたが、この「違和感」がどこに起因するのか、疑ってみる必要があるのではないだろうか。相対化して考えてみると、教師もまたひとつの文化⁽⁸⁾を持った一個人であり、教室は、教師の持つ文化と個々の学習者が持つ文化との接触場面である。そこで行われるインターアクションによって生じた「違和感」は、異なる文化の出会いの際の葛藤である。しかし、教師が自己の持つ文化を社会の規範と見なした場合、それは「逸脱」と認知されてしまうのではないだろうか。教師の文化を自明のものとしてとらえるのではなく、教師側も前提を疑って同じスタートラインにたつ必要があるように思われる。

(7) もちろん、中には意見やアドバイスを聞いて、書き直していく学習者、自分のアイデンティティの問題について考えた学習者も三分の一はいたことも事実である。

(8) ここでの「文化」とは、固定化された集団文化ではなく「個の文化」を指す。「個の文化」とは、人間一人一人の個人の中にある情緒的な感覚・感情としての暗黙知、論理的な言語知、及びそれらを支える場面認識などの全てを含む人間の内部構造である。(細川 2003)

原（2001）は、「異文化トレランス」という概念を「文化的背景の異なる人に接したとき、『逃げたり、攻撃したり、排除する』のではなく、『存在を認め、理解し、共に生きていくこと』ができること」であるとまとめている。倉地（1998）もまた、異文化間の相互交渉能力の欠如は学習者のみならず、教育を施す側の教師についても同様に適用されるはずであると述べている。小澤理恵子（2001）は、『葛藤を引き受ける』ということは、自分と他者の間のズレによって発生する葛藤から自分が身を退いてしまうのではなく、葛藤による苦痛に自分から踏み込んで行って、その葛藤の解決を模索することであると述べている。何か学習者との間に葛藤が生じたとき、教師は「日本語教育文化」を楯にとって、その後ろに逃げ込んではいないだろうか。

たとえば、「教室でおかしを食べる」ということについて学習者側の考えと教師側の考えの差異を取り上げてみよう。「おかしを食べたい」のはなぜだろうか。我慢できないほどおなかがいっぱいなのか、それとも、教室の緊張感に耐えられないからか。教師自身がカジュアルな勉強会に身をおいたときのことを想定してみよう。お茶を飲みながらお菓子を食べながら勉強することもある。では、なぜ、教室場面ではそれが気に障るのだろうか。休みが多い、あるいは自分の担当のときにも無断欠席をするといったようなことについて、社会性の欠如、社会化していないというが、これも学校文化についても実は多様であることに気づく。たとえば、出席をあまりしなくても単位を出すような学部の実態もあるだろう。日本語教育では、出席はきちんとするというのが常識であるというような文化がある。学習者が多様であるといったが、実は、学校も多様なのだということに気づく。では、社会化教育がなされていないと嘆くこと、大学においてはある程度社会化しているという前提は間違っているのだろうか？ 一方的な話し合いにならないためには、こうした小さい事柄に心をとめ、じっくり時間をかけて考えてみる必要があるだろう。

倉地（1992）は、学習援助者が学習者と対等な人間として楽に話し合えるような機会を望み、自由な雰囲気を保証すること、また、学習者に対して自らも自己開示することの重要性を指摘している（原 1994）。学習者ばかりに自己開示を求めるのではなく、教師も自己に問いかけ、開示する。それによって、信頼関係も生まれ、学習者も安心して自分を語り始めるのではないだろうか。

6-4 提案

考察を進め、検討した結果、①ニーズ調査、②対話、③留学生日本語教育とは別の視点からのコース編成、④他機関との連携研究の重要性が認識された。考察を踏まえ、以下を提案したい。

第一に、①ニーズ調査の重要性について述べる。稲垣（1990）は、帰国生に対するシラバス・カリキュラムを立てる際に考慮に入れなければならない条件として、基本的な条件（教育機関の種類・規模・教育方針・環境・施設・教育機器・クラス編成など）と前提となる条件（教師：専門・能力・個人かチームティーチングか、学習者の背景とニーズ、コースの目的・目標）をあげている。本稿で扱ったインターナショナルスクール卒対象コースのシラバス・カリキュラムも、これらの条件を確認した上で決定していかなければならない。

基本的な条件という点では、国際教養学部 of いわば「学部ニーズ」といったものの確認が必要である。インターナショナルスクール卒の学習者に対して、どのような教育のビジョンと将来に対するビジョンを持っているか確認する必要がある。もし、明確なビジョンがない場合には、まずインターナショナルスクール卒の学習者の存在を認知してもらう必要がある。

また、学習者側、教師側双方の考えを掘り下げようようなニーズ調査を行うことによって、お互いに潜在的に持っている意識や違いを顕在化する必要がある。その上で、具体的な日本語支援のシラバスを決定することが肝要である。Cummins（1991）の提唱した4原則のうちの(3)BISCとCALPの区別、という観点から学習者のニーズを浮き彫りにさせていくことが必要である。

第二に、②対話について述べる。①ニーズ調査に基づいたシラバスを進めるためには、学習者のみならず、教師自身も考えながら対話していく必要がある。これは、学習者に対する心理的支援といってもいいかもしれない。よいコミュニケーション、対話を成立させるためには、何が必要だろうか。お互いの信頼関係、安心して自己開示できる場、自分が自分でいられる場を持つことが前提条件となるだろう。

①ニーズ調査および②対話は、Cumminsの(3)のCALP(4)の充分かつ質の高い対人コミュニケーションのための重要な鍵である。学習者・教師が感じる葛藤や疑問を共有し、「共生」という目的をもって対話というプロセスを経

ることは、言語習得に不可欠であると考ええる。

第三に、留学生日本語教育とは別の視点からのコースの編成を提案したい。伊藤（1977）の言うように、潜在的に基層言語として日本語能力の原型を備えている学習者たちと、外国人留学生とは根本的には違う。そのため、帰国生の日本語力を留学生対象の日本語測定テストによって測定するのは、妥当ではないと思われる。また、角 他（1988）が言うように、日本語学習動機がその自発性・能動性において、留学生と帰国生では異なっている。そのようなことから、留学生用の教材を使用することには無理がある。さらに留学生混合クラスで日本語指導を行う場合、双方の利益を損なう恐れがある。

第四に、他の機関との連携についても考えてみたい。例えば、国際基督教大学では、帰国子女らを対象にしたコースである SJ（スペシャルジャパニーズクラス）を長年設けていて経験に裏打ちされた成果が得られているようである（廣瀬 他 1996）⁹⁾。無論、他大学のシステムは、教育方針、環境、学習者も異なるため、そのまま、早稲田大学に導入することは困難であろう。しかし、他機関と情報交換するなどネットワークを広げたり、他機関の実践を参考にしてコースを検討し、調整するのも合理的かと考える。早稲田大学国際教養学部は、その環境・学習者に合う独自のシステム作りを考えていく必要があるだろう。また、その情報を公開し、今後ますます増えるであろうこうした学習者対象のコース運営のために研究を活性化することが望まれる。

7. まとめと今後の課題

本稿では、教師側から見た学習者の問題点の一部を明らかにし、考察を進めた結果、以下を提案した。①学習者（学ぶ側）、学部担当教員（一般科目を教

(9) 国際基督教大学では、帰国子女らを対象にしたコースである SJ（スペシャルジャパニーズクラス）を長年設けている。1年間3学期制であり、帰国生は日本語免除試験の結果により、3段階に日本語を履修していく。一番低いと判断されたグループが3学期間、一番高いと判断された学習者が3学期目に1学期間のみ履修するというシステムである（廣瀬 他 1996）。教員や学習者達対象に綿密なニーズ調査を行っており、それに基づいてコース評価を繰り返しながら口頭発表指導（小澤伊久美 2001）や書き方指導（丸山・小澤 2002）が行われている。

える側)のニーズ調査やコース評価を続けて行い、目標設定をした後、適切なカリキュラムやシラバスを考えていく。②技能面のみを考慮したカリキュラムやシラバスだけでは不十分であり、学習者の心理的な支援を行う。そのためには、学習者と教師たちがよいコミュニケーションをとって対話をする必要もある。そのためには、教師も学習者も対等な立場であるという認識をもち、安心して心を開ける環境づくりをめざしたい。③留学生日本語教育とは異なるコースを設定する。④大学間で情報交換をするなどネットワークを広げる。

2005年度秋学期には、日常的に日本語使用をする学習者たちを対象に新たなコースを設けた。まず、第一歩である。インターナショナルスクール出身者のみならず、帰国生や両親あるいは片親が日本人であるが海外で育ったという学習者も増加する一方である。今後、刻々と変化する社会状況に対応すべく、新たな視点からの試みを模索したい。

本稿では、事例を挙げての報告を行ったが、このような報告はまだ少ない。インターナショナルスクール卒の日本語学習者数は、決して無視できるものではない。今後、大学など受け入れ機関での事例がより多く報告されることが望まれる。また、インターナショナルスクールにおいて実際どのような日本語教育、社会化教育が行われているかという報告も不足している。今後は、そのような調査を含め、さらに研究をすすめることが肝要である。

参考文献

- CLARINET (Children Living Abroad Returnees Internet) ① 「海外の子ども(学齢段階)の学齢段階別推移」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/image/g2.gif2006年2月20日
- CLARINET (Children Living Abroad Returnees Internet) ② 「海外の子ども(学齢段階)の数の就学形態別推移」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/image/g4.gif2006年2月20日
- Cummins, Jim (1991) "Language, Development and Academic Learning", *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. Ed. By Lillam Malay and George Duquette, pp. 161-175. Clevedon, UK. Multilingual Matters.
- 原裕視(1994)「書評『対話からの異文化理解』」『異文化間教育』8号, 141-145.
- 原裕視(2001)「異文化トランス」『異文化間教育』15号, 4-13.
- 廣瀬正宣・中村一郎・小澤伊久美・丸山千歌・中川健司(1996)『ICU 帰国本科生に対する日本語教育プログラム開発に関する研究: スペシャル・ジャパニーズ カリ

- キュラム検討報告』1995年度学校法人国際基督教大学研究助成基金補助報告書
- 細川英雄 (2003) 『『個の文化』再論——日本語教育における言語文化教育の意味と課題』『21世紀の「日本事情」5』くろしお出版
- 市川洋子、貫井正納 (2000) 「日本語を第二言語とする子どもの適応教育の在り方」『千葉大学教育実践研究』第7号、千葉大学教育学部附属教育実践総合センター、53-60.
- 伊藤克敏 (1977) 「母国語を忘れることの心理構造 (日本語のできない日本人〈特集〉)」『言語生活 308』筑摩書房、8-33.
- 稲垣滋子 (1990) 「帰国生と日本語教育：コース・デザインを考える」『異文化間教育』4号、69-85.
- 倉地暁美 (1992) 『対話からの異文化理解』頸草書房
- 倉地暁美 (1998) 『多文化共生の教育』頸草書房
- 丸山千歌・小澤伊久美 (2002) 「専門教員と学習者へのニーズ調査に基づいた書き方指導——論文執筆の準備段階としての指導——」『小出記念日本語教育研究会論文集10』、123-139.
- Maslow, A. H. (1970) *Motivation and Psychology of Being*, 2nd ed. Herpen & Row. (小口忠彦 [訳] (1987) 『[改訂新版] 人間性の心理学——モチベーションとパーソナリティ』産業能率大学出版部)
- 森美子 (2005) 「二言語のはざまで育つ補習校の子どもたち」『言語教育の新展開：牧野成一教授古希記念論集 第4章 継承語教育』ひつじ書房、425-447.
- 中島和子 (2005) 「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話力の習得」『言語教育の新展開：牧野成一教授古希記念論集 第4章 継承語教育』ひつじ書房、399-424.
- ネウストブニー、J. V. (1994) 「日本研究の方法論——データ収集の段階——」『待兼山論叢』、第28号、1-24.
- 日本経済団体連合会 『日本経団連意見書：インターナショナルスクール問題についての提言——グローバル化時代に対応した教育基盤の整備に向けて』
〈<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2002/031/>〉2006年2月20日
- 小澤伊久美 (2001) 「視覚的モデル提示を活用した口頭発表指導法——いい例と悪い例の比較の効果——」『小出記念日本語教育研究会論文集9』、41-57.
- 小澤理恵子 (2001) 「異文化間トランスの〈耐性〉と〈寛容さ〉について」『異文化間教育』15号、31-52.
- 佐藤あや子 (1981) 「帰国子女に対する作文指導 (表現の指導——書くことを主として〈特集〉)」『日本語教育43』日本語教育学会、61-73.
- 角有紀子・芹澤ちよ乃・中西良子・坂井厚子 (1988) 「帰国子女と日本語教育」『日本語教育』、第66号、110-119.
- 内田勝一 『早稲田大学国際教養学部 メッセージ “世界のリーダーを育てる” 早稲田だからこそ、できると断言できます』
〈<http://www.waseda.jp/sils/jp/about/message.html>〉2006年2月20日
- 山口豊一 (2005) 『学校心理学が変える新しい生徒指導：一人ひとりの援助ニーズに応じたサポートをめざして』学事出版

横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』日本語教育学会編、
凡人社

吉田孝（1983）「現状分析と将来への展望 高校における帰国子女の日本語教育」『日語
教育50』日本語教育学会、79-83.

テキスト

鎌田修他（1998）『生きた素材で学ぶ中級から上級への日本語』The Japan Times

大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで
学ぶ大学生の日本語表現：プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房