

# クラス活動への「主体的参加」とは何か

## 「イベント企画プロジェクト」を対象としたアクションリサーチ

古賀和恵\* 三代純平† 古屋憲章‡

**概要** 本研究は、「総合活動型日本語教育」に対する問題意識から構想された、学習者がイベントを企画・実施するという実践のアクションリサーチである。本稿では、実践の省察により、まず、学習者がクラス活動へ主体的に参加していくプロセスを明らかにする。また、そのプロセスから学習者が得た学びに関し、考察する。そして、以上を踏まえ、クラス活動への主体的参加の意味と意義を述べる。更に、従来、「総合活動型日本語教育」で論じられてきた「学習者主体」を再考する。

**キーワード** 総合活動型日本語教育, 学習者主体, 実践コミュニティ, 「当事者意識の共有」, 「協働意識の共有」

### 1. 「イベント企画プロジェクト」を計画した経緯

本研究は、早稲田大学日本語教育研究センターにて、2009年度春学期に実施された、学習者が主体的にイベントを企画するという実践のアクションリサーチである。まず、私たち<sup>1</sup>が、「イベント企画プロジェクト」という実践を構想するに至った経緯を述べる。

私たちは、早稲田大学日本語教育研究センターにおいて、「総合活動型日本語教育」の実践を行ってきた。「総合活動型日本語教育」は、細川英雄により開発されたプログラムであり、学習者が個々の問題関心をテーマに選び、そのテーマについて、クラスメイトとの対話を通じて考えを深化させつつ、レポートを作成するという活動である(細川, 2002, 2004)。その根底には、「学習者主体」という細川の日本語教育実践に対する考えがある。細川は以下のように「学習者主体」について述べている。

---

\*†‡いずれも早稲田大学 (E-mail: k.koga@aoni.waseda.jp)

1 「イベント企画プロジェクト」という科目を担当したのは、筆者3名のうちの1名(古賀)である。しかし、筆者らは、次の二つの経緯から、「イベント企画プロジェクト」を3名全員の実践であると捉えている。(1)毎回の授業後には、3名でミーティングを行い、実践の方向性を決定した。(2)実践の構想・計画・実施、いずれの段階においても、常に3名で検討し、決定した。上述したような実践者の捉え方により、以下、「イベント企画プロジェクト」の実践者を表す呼称として、「私たち」を用いる。

「学習者主体」とは、従来用いられている「学習者中心」という述語に対して、筆者は「学習者主体」という術語を使用している。これは本文中で述べた「学習者の問題意識を引き出す」ことの意義を重視し、そのあり方を明確にするための用語である。(細川, 1995, p.112)

当時、積極的に議論されていた、学習者が主体的に授業シラバスの決定などに関わる「学習者中心」(石井, 1989; 田中, 1989)に対し、学習者が自己の問題意識を、つまり「主体」を学習の対象とし、それについて主体的に学ぼうというのが「総合活動型日本語教育」の考え方である。その教育目的は、学習者の主体、つまりアイデンティティの構築と更新であると細川(2008)は主張する。

だが、私たちは、「総合活動型日本語教育」の実践を通じて、個々が自己の問題意識をテーマにすることに大きく二つの問題を感じるようになった。一つは、個々が別の問題意識をテーマにすることによって、クラス活動としてのまとまりが失われ、主体的にクラス活動に関わるのが難しいというケースがあったことである。このことに対し、牛窪, 武, 田中, 橋本, 細川(2006)で議論されているように、教室を一つの社会としていくこと、そのために議論による合意形成を重視することが試みられた。だが、合意形成によって、教室が社会化するという論拠は十分であったとは言えない。もちろん、教室内に協働的な雰囲気を作って、相互の問題意識に関心を持つことも重要である。そのことが上手く機能することもあった。しかし、個別のテーマについてレポートを作成していくという作業は、最終的には個人的な作業が主になる。このことは、教室を一つの社会とすることを難しくする要因であることに違いはなかった。そこで、私たちは、まず、学習者が話し合いを通じて、問題意識を共有し、協働で一つの活動を行うことを授業デザインの中心に置いた。

また、もう一つの問題は、言語学習において育成すべきことばの力を、個人の考える力や自分の考えを伝える表現力に収斂させてよいのかということが議論されるようになったことである。「総合活動型日本語教育」の教育目的としては、個々の問題意識を深めていくということがあったが、それを日本語学習という側面から語るとき、(日本語で)考える力、(日本語で)考えを伝える力の育成が強調された。そのため、科目名も2007年度のカリキュラム再編以降「考えるための日本語」となった。だが、日本語教育においても、社会文化的アプローチや状況的学習論が議論されるようになり、学習を個人の問題というよりも、むしろ共同体全体の問題として捉える必要性が議論されるようになった(三代, 2009a)。三代(2009b)は、コミュニティを形成するものとしてのことばは、共同体で共有され、そこに参加する過程で学ばれることから、コミュニティ参加の過程自体をことばの学びとして位置づけることを韓国人留学生へのライフストーリー調査から主張している。レイヴ, ウェンガー(1991/1993)は、実践を共有することで生起するコミュニティを実践コミュニティと

呼び、実践コミュニティへの参加のプロセス、それによるコミュニティとの関係性におけるアイデンティティの変容とコミュニティ全体の変容全てを学習とした。この状況的学習論を第二言語習得理論へ援用した Pavlenko & Lantolf (2000) は、第二言語習得をコミュニティ参加における葛藤として捉えることを主張した。このような言語学習観は、ことばはコミュニティ参加の葛藤と交渉の中で学ばれていくという考え方で、ことばの学びは個人の学びというよりもコミュニティ内の相互関係の中にあるという考え方を含んでいる。そこで、私たちは、教室実践を通じて、教室を実践コミュニティとして立ち上げていくことを重視した。その過程で生じる相互関係の中で、ことばは学ばれていくと考えた。そのため、活動は、従来の「総合活動型日本語教育」のように内省を中心としたものではなく、実際の社会実践を行っていくものが想定された。

以上の2点の問題意識、つまり、問題意識をクラス全体で共有すること、クラス活動を社会実践とし、クラスを実践コミュニティとしていくことを新しい教室実践の大きな柱とした。その結果計画されたのが「イベント企画プロジェクト」であった。そのため、「イベント企画プロジェクト」では、まず、自分たちが大学生活で感じている問題を共有し、その問題を解決するための話し合いの場として、イベントを企画することを目指し、その経験から学びを形成することが目的とされた。

## 2. 本研究の目的

本研究では、前述の経緯で計画された実践「イベント企画プロジェクト」が実際にどのように実行されたのかを省察することで、「イベント企画プロジェクト」がどのようなプロセスで行われ、どのような学びを学習者に形成したかを明らかにする。そして、次回以降の「イベント企画プロジェクト」の教育目的やシラバスの改善へ向け、何がこの実践の成果で、何が課題なのかを、当初の私たちとの計画と比較しながら論じる。

結論を先取りすることになるが、「イベント企画プロジェクト」の実践、考察から明らかになったことは、この実践において重要なのは学習者の主体的参加であり、実践のプロセスは学習者が主体的に参加していくプロセスであったということである。そして、その主体的参加は、学習者が実践の当事者という意識を持つことと、クラスメイトとの協働という経験を自らにとって大切な経験として捉えることに支えられていた。この「当事者意識の共有」と「協働意識の共有」に支えられた主体的参加は、個々の主体的参加というよりも、相互関係の中で共有されたクラス全体の主体的参加であった。

また、この点は、私たちの実践の計画段階と大きく異なることであるが、私たちは、学習者が既に持っている問題を共有することで、その問題の解決に向けて実践を立ち上げる

ことができると考えていた。そして既存の問題の共有・解決のプロセスにこそ、学習者は学びを見出すのではないかと想定していた。しかし、実際は、既存の問題を共有することができず、多くの交渉や摩擦を生んだ。だが、その「交渉・摩擦の経験」が人間関係を作り、イベントを作るという実践自体が先に共有され、いいイベントを作るということ自体が後から問題意識として共有され、その解決・達成へ向かって、徐々に学習者が主体的になった。

本研究の目的は、以上のプロセスを明らかにするとともに、そのプロセスから、学習者が何を学んだのかを考察することである。そして、そのことにより、従来の日本語教育で論じられてきた学習者の主体的参加とは異なるクラス活動への主体的参加のあり方について述べるとともに、前述の「学習者主体」が想定していた学習者自身の問題意識を問うことの意味を再考する。

### 3. 「イベント企画プロジェクト」概要

#### 3. 1. 実践としての「イベント企画プロジェクト」

私たちは、現在（2010年度春学期終了時）まで3学期にわたり、1. で述べた「イベント企画プロジェクト」<sup>2</sup>を実践してきた。本稿では、3学期にわたる実践のうち、1期目の実践である2009年度春学期の実践を取り上げる。実践の概要は次のとおりである。

科目名： 日本語テーマ科目<sup>3</sup> イベント企画プロジェクト6-8<sup>4</sup>

科目設置機関： 早稲田大学日本語教育研究センター

実践期間： 2009年4月9日～7月23日（15週間）

実践時間数： 週1コマ（90分）×15回

実践参加者： 日本語上級後半から超級レベルの留学生19名、日本人学生ボランティア1名、担当者1名、TA1名<sup>5</sup>

- 2 実際には、09年度春学期、秋学期の科目名は、「討論会プロジェクト」であった。しかし、「討論会」という言葉からディベートをイメージし、クラス活動の内容がなかなか理解できない学生が多かった。そこで、10年度春学期から、科目名を「イベント企画プロジェクト」に変更した。本稿で取り上げる実践は、09年度春学期の実践であり、実際の科目名は「討論会プロジェクト」であった。しかし、本稿では、より実践内容に即した名称である「イベント企画プロジェクト」を使用する。
- 3 日本語テーマ科目とは、特定の教材や技能に捉われない多様な内容や形式を持つ日本語科目の総称である。授業デザイン、シラバス、運営、評価は、全て担当教員に委ねられている。学習者は、自らの興味・関心に応じて、自由に日本語テーマ科目を選択し、履修することができる。
- 4 日本語科目を履修する学習者は、1レベル（初級前半）から8レベル（超級）にプレイスメントされる。「6-8」は、6レベル（上級後半）から8レベル（超級）の学習者が履修する科目であることを表す。
- 5 担当者=古賀。TA=三代。

実践内容： 学習者がイベントを企画し、実施する。

実践の流れ： 第1週：オリエンテーション

第2～8週：イベントのテーマ検討

第9週：イベント内容検討，担当分け

第10～13週：イベント準備，開催

第14～15週：クラス全体で振り返り，振り返りシート記入

第1週のオリエンテーションにおける担当者からの説明では、次の2点が特に強調された。(1)自分たちでイベントを企画・実施する。(2)毎時間のクラス活動の進行は、担当者が指示を出して進めるのではなく、自分たちで進める。また、日ごろ大学生活を送る中で感じている問題をイベントのテーマとして取り上げる点に関しても説明した。

クラス活動の進行は、第2週から学習者に委ねられた。第2週には、学習者から司会者を決めたほうがいいという意見が出され、二人が司会者として選出された。しかし、第4週に、司会者のうちの一人が司会者を毎週替えることを提案し、第5週以降、司会者が毎週交代することになった。同時に、記録係が話し合いのプロセスをパソコンで記録することも決まった。また、記録係を担当した人が翌週の司会者を務めることになった。

第2週から第4週には、イベントのテーマが検討され、「同性結婚はどうか」というテーマに一旦は決定した。この決定に対し、「同性結婚はどうか」というテーマで討論会ができるかどうかを確かめるために、模擬討論会を実施してはどうかという意見が出された。これを受け、第6週に模擬討論会を行った。第6週の司会者は、「討論会」に対しディベートのようなイメージを持っていた。そのため、模擬討論会は、ディベート形式で行われた。

第7、8週には、再度いくつかのテーマ案が出され、最終的にイベントのテーマは「国際交流——国際交流のためのイベントはたくさんあるのに、うまく交流できないのはなぜか」に決定した。第9週には、より詳細な企画内容に関する検討が行われた。企画部、宣伝部、実施部等に担当分けがなされ、第10週から第13週にかけて準備が進められた。そして、第13週(7月11日土曜日※授業時間外)に、イベント(イベント名:国際交流パーティー)が開催された。イベントには、日本人学生、日本語学校や他大学の学生など、学習者と合わせて50名を超える参加があった。イベントは、テーマである「国際交流——国際交流のためのイベントはたくさんあるのに、うまく交流できないのはなぜか」に基づき、イベント参加者が交流しやすい場を作ることを念頭に進められた。具体的には、ゲーム→グループディスカッション→グループディスカッションで話し合った内容の全体共有という流れで進んだ。第14、15週は、担当者主導によるクラス活動の振り返りを行った。

### 3. 2. アクションリサーチとしての「イベント企画プロジェクト」

上述した実践が進行するプロセスは、実践そのものが進行するプロセスであると同時に、私たちにとっては、アクションリサーチのプロセスでもあった。

矢守 (2010, p. 15) は、アクションリサーチのミニマムな特性として次の2点を挙げている。

- (1) 目標とする社会的状態の実現に向けた変化を志向した広義の工学的・価値懐胎的な研究
- (2) 上記の言う目標状態を共有する研究対象者と研究者（双方含めて当事者）による協同実践的な研究

以上 (1) (2) の特性に即し、私たちの実践を次のようなアクションリサーチのプロセスとして、説明することができる。

- (1) (1. 述べたように) 本実践は、日本語クラスを一つの実践コミュニティとして立ち上げるという変化を志向していた。またその変化への志向は、「日本語クラスは実践コミュニティであるべきだ」という私たちの価値が懐胎していた。
- (2) 本実践は、学習者と担当者が日本語クラスを一つの実践コミュニティとして立ち上げるという変化（具体的には、日本語クラスでクラスの構成員がイベントを企画、実施する）を目標として共有した上で、(担当者も含めた) クラスメンバー全員で運営・進化した。

また、テイラー (2008, p. 149) は、アクションリサーチのスパイラルに関し、Elliott (1980) を引用しながら、次のように説明している。

- ・ (研究対象となる) 一般的な領域を選択する。討議し、観察し、読み、最初のアクションを決定する。
- ・ アクションを起こす (そのアクションをモニターする)。
- ・ 集めた情報を検討する。
- ・ 過程 (a) と結果 (b) を評価する。
- ・ 次のアクションを計画する。
- ・ 次のアクションを起こす。
- ・ これら続ける。

上述したアクションリサーチのスパイラルに即し、私たちの実践を次のようなアクションリサーチのプロセスとして、説明することができる。私たちは、本実践を開始するにあたり、3名で「討議し、観察し、読み」、実践をどのようにデザインし、具体的にどのように進めるかを決定した。また、実践開始後は、毎週の実践終了後にミーティングを行い、担当者からの当該週の実践の報告をもとに、当該週の実践のプロセスと結果を評価した上

で、評価に基づき次週の実践における担当者による介入の内容を決定した。そして、決定に即し、実践への介入を行った。更に学期終了後、担当者が記述した授業記録等をもとに、当該学期の実践の全プロセスと結果を評価し、評価に基づき次学期の実践を計画した<sup>6</sup>。以上のように、私たちは、当該週の実践から次週の実践へという短いスパンにおいても、当該学期の実践から次学期の実践へという長いスパンにおいても、アクションリサーチのスパイラルを継続していた。私たちの実践は、実践であると同時にアクションリサーチでもあったと言える。

## 4. 分析方法

2009年度春学期「イベント企画プロジェクト」終了後、私たちは次の資料を分析した。

- (1) 学習者 19 名中、データ使用許可が得られた 11 名分の振り返りシート<sup>7</sup>。
- (2) 学期終了後、学習者 5 名に行った半構造化インタビューのトランスクリプト。
- (3) 毎週、授業後に担当者、TA が書いた授業記録。
- (4) 実践計画時、および毎週の授業後に行われたミーティングの記録。

分析の観点は、次の 2 点である。

- I. 学習者は、クラス活動にどのように参加していたか。
- II. 学習者は、クラス活動を通して、何をどのように学んでいたか。

(1) の振り返りシートには、学習者一人ひとりに、活動の良かった点、悪かった点、イベントを通じて国際交流について考えたこと、その他の 4 点について自由に記述してもらった。また、(2) のインタビューは、協力の承諾が得られ、スケジュールの調整が完了した学習者に対して行った<sup>8</sup>。インタビューの時間は、1 時間から 2 時間、場所は、大学の教室、または喫茶店を利用した。インタビュアーは、学習者と面識があり、話を聞くラポールが事前に一定程度成立している古賀と三代が担当した。インタビューでは、「イベント企画プロジェクト 6・8」を履修した動機とクラス活動に対する感想を中心に話してもらった。なお、インタビューは IC レコーダで録音し、私たち 3 名で文字化作業を行った。(3)、(4) の記録は、基本的に毎回の授業後に行われたミーティング後に作成され、私たち 3 名で共有した。

6 本稿の執筆自体も、「当該学期の実践の全プロセスと結果を評価し、評価をもとに次学期の実践を計画」というアクションリサーチのスパイラルの一部である。

7 どの学習者を分析対象としたかに関しては、本稿末尾の添付資料を参照のこと。

8 学期終了後にインタビューを行ったため、学期終了後すぐに帰国した学習者には行うことができなかった。インタビューが可能であった学習者に対してのみ、インタビューを実施した。



分析手法としては、M-GTA(木下, 2003)を用いた。(1)(2)の資料を中心に、(3)(4)の資料を補助的に参照しつつ、学習者のクラス活動への参加の仕方・態度・意識の変化等、参加のプロセスに関わる概念と、クラス活動への参加を通じた学びに関する概念を生成した。そして、生成した概念をカテゴリーにまとめつつ、モデルを構築した。分析の手順は、次のとおりである。(i) 私たち3名がそれぞれ同一の資料を分析し、概念を生成した。(ii) (i)で生成した概念をつき合せ、私たち3名で議論しながら、概念を修正した。(iii) 概念を類型化し、カテゴリーを生成した。(iv) 生成したカテゴリー間の関係をモデル化した。

## 5. クラス活動への「主体的参加」のプロセス

### 5. 1. クラス活動への「主体的参加」のプロセスのモデル

4. の分析を通して、学習者がクラス活動へ主体的に参加するようになったプロセスのモデルが構築された。構築されたモデルを図1に示す。

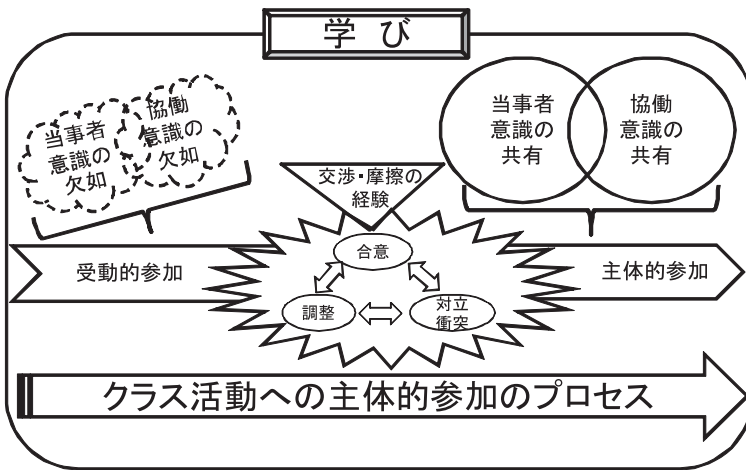


図1 クラス活動への「主体的参加」のプロセスのモデル

学習者は、当初、クラス活動に受動的に参加していた（「受動的参加」）。しかし、クラス活動の中で、様々な交渉や摩擦を経験する（「交渉・摩擦の経験」）ことにより、次第に主体的に参加する（「主体的参加」）ようになった。「受動的参加」「交渉・摩擦の経験」「主体的参加」は、それぞれ次のように定義される。



### (1) クラス活動への「受動的参加」

クラス活動への「受動的参加」とは、当事者意識が欠如する（「当事者意識の欠如」とともに、協働意識が欠如している（「協働意識の欠如」）状態を指す。「当事者意識の欠如」とは、共同体の一員として、能動的にクラス活動に関わろうとする意識がない状態を指す。また、「協働意識の欠如」とは、他者の意見を受容せず、自分の意見を強く押し通そうとする状態、および他人任せにしようとする状態を指す。

### (2) クラス活動における「交渉・摩擦の経験」

学習者は、クラス活動において、次のような交渉・摩擦を経験していた。

- I. イベントのテーマや、内容に関する話し合いにおける合意形成。
- II. 話し合いを進めるプロセスにおける、意見の対立や感情的な衝突。
- III. 話し合いにおける意見の対立や感情的な衝突の解消に向けた調整。
- IV. I～IVの繰り返しにおけるコミュニケーションの経験。

### (3) クラス活動への「主体的参加」

学習者は、上記I～IVの「交渉・摩擦の経験」を通して、当事者意識を共有する（「当事者意識の共有」とともに、協働意識を共有する（「協働意識の共有」）ことにより、クラス活動に主体的に参加する（「主体的参加」）ようになった。「当事者意識の共有」とは、共同体の一員として能動的にクラス活動に関わろうとする意識、および自分たちのイベントを実施するという目標を実現しようという意識が学習者間で共有されている状態である。また、「協働意識の共有」とは、お互いの意見を尊重しようとする意識、および自分たちのイベントを実施するという目標の実現に向け、協力しようという意識が学習者間で共有されている状態である。

以下、学習者のクラス活動への参加が「受動的参加」から「主体的参加」へと変化するプロセスを資料とともに記述する。記述中に現れる学習者名は、全て仮名である。学習者の概要は、本稿末尾の添付資料に記載されている。

## 5. 2. クラス活動への「主体的参加」のプロセス (1) —— 「受動的参加」

分析を通して、「受動的参加」に関し、表1のような概念が生成された。本節では、4.の分析を通して生成された概念を用いながら、クラス活動への「主体的参加」に至るプロセスのうち、「受動的参加」に関し、資料とともに記述する。

3. 1. で記述したように、私たちは、第2週からクラス活動の進行を学習者に委ねた。しかし、いろいろな点が気になってしまい、黙って見ている、つい口を差し挟みたくなるような場面もあった。それでも私たちは極力介入を避け、事態の推移を見守った。学習者は、最初は戸惑っている様子だった。しかし、少しずつクラス全体に変化が現れ始めた。

表1 「受動的参加」に関する概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
受動的参加	当事者意識の欠如	日和見主義	自主的に行動するのではなく、他の人の様子を見てどう行動するかを決める。
		見えない活動の方向性	どのようなクラス活動をどのように進めていくかがわからない。
		話し合いの停滞	活動のイメージが共有されていないため、話し合いの途中で問題が起これ、話し合いが前に進まない。
		私語	母語でクラス活動に関係のない話をする。
		やる気の喪失	クラス活動に対する積極的な参加態度から消極的な参加態度への変化。
協働意識の欠如		他人任せ	クラス活動に関する決定や実行を他の人に委ねようとする態度。
		非受容的態度	話し合いにおいて、他者の意見を受容せず、自分の意見を強く押し通そうとする態度。

a. こちらが余計な先手を打ってどうこうする必要などまったくなかった。なんとなく近くの人同士で話し合いが始まり、グループができ、途中、グループごとでばらばらになっていく感があったが、やがてゆっくりと車輪が回りだすように全体が一つの方向に向かって動き出していった。【担当者、4月16日授業記録】

こちらから何の指示もしないことに対しては、かなりの不安があったが、思いがけず順調な滑り出しであった。しかし、そのまますんなりとはいかなかった。積極的に話し合いに参加する学習者もいる一方で、「日和見主義」の学習者もいた。シュウは、インタビューの中で、開始当初の自身のクラス活動への関わりを次のように振り返っている。

b. 自主的に動くのではなく、他の人の様子を見て動いていました。いい案がいろいろ頭の中に浮かんできても、なかなかみんなの前で言えなかったです。なぜかというところ、恥ずかしいのではなくて、みんなを引っ張っていく感じのが面倒だったからです。【シュウ、インタビュー】

シュウは、話し合いにおいて、しばしば非常に有効な発言をしていた。しかし、クラス活動の担い手として、話し合いに積極的に関わろうという意識は希薄だった。「日和見主

義」に現れているように、多くの学習者に、共同体の一員として能動的にクラス活動に関わろうとする意識の欠如、すなわち、「当事者意識の欠如」が見られた。

それでは、なぜ学習者に「当事者意識の欠如」が見られたのだろうか。その要因として、「見えない活動の方向性」を挙げることができる。

私たちは、クラス活動の進行を学習者に委ね、担当者からの介入は極力行わないようにしていた。そのため、学習者はクラス活動をゼロから創っていかねばならなかった。話し合いが停滞し（「話し合いの停滞」）、介入すべきか否かを迷うような事態が何度も起こったものの、多くの場合、少し待っていると、学習者から「話し合いの停滞」を打破するような提案がなされ、事態が動いた。しかし、一方で、学習者が活動をゼロから創っていかねばならないという条件は、活動の方向性が見えない（「見えない活動の方向性」という事態を招いた。結果的に、学習者は、クラス全体で課題を共有することができないまま、話し合いを進めていくことになった。

c. 最初、この授業はいったい何をやるのが全然わからなかった。皆の認識がばらばら、大方針がないと思う。 【ニーナ、振り返りシート】

活動の方向性が見えないという事態が続いていたことに加え、司会者も毎週交代していた。それもまた、「話し合いの停滞」につながった。クラスにおける話し合いの時間に、「私語」も見られるようになった。結果として、イベントのテーマが決定するまでにかなりの時間を要した。

活動の方向性が見えないという事態の継続により、イベントのテーマを決定するまでにかなりの時間を費やしたことは、学習者のクラス活動への関わり方に大きく影響した。

d. 最初には司会者として盛り上がっていましたが、途中からはみんなの意見が違ったり、授業の方向性も明確ではなかったので、どうすればいいかわからなくなり迷いました。 【シン、振り返りシート】

d. に示すように、シンは活動の方向性が見えず（「見えない活動の方向性」）、戸惑ったという自身の経験を記述している。シンの記述から、「やる気の喪失」というシンの意識の変化が示唆される。シンは、第3週まで毎週司会を担当し、「同性結婚はどうか」というテーマが決定するまでの話し合いを牽引していた。しかし、その後、次第に発言しなくなり、イベント当日も、積極的に参加していなかった。「やる気の喪失」という意識の変化は、シンだけではなく、他の学習者にも見られた。多くの時間を費やし、ようやくイベントのテーマが決定した直後の授業記録に次のような記述がある。

e. 何人かの学生は、やる気を失っているように見える。

【担当者、6月11日授業記録】

また、多くの学習者に「協働意識の欠如」が見られた。「協働意識の欠如」の現れの一つとして、「他人任せ」にしようとする態度が挙げられる。f. の授業記録には、何事も「他人任せ」にしようとする態度が記述されている。

f. 経験について話し合う雑談のようになり、テーマを本気で決めようという感じはなかった。他のグループが決めるからいいか、という雰囲気がか少し感じられた。

【TA, 6月11日授業記録】

「協働意識の欠如」のもう一つの現れとして、「非受容的態度」が挙げられる。しばしば強い口調で話していたニックは、自らの態度に関し、反省を込めて次のように記述している。

g. 私は積極的で時々積極しすぎると感じたときがあります。つまり、自分の意見を無理矢理に相手に受けてもらうことです。 【ニック、振り返りシート】

以上の分析結果から、「受動的参加」を次のようにまとめることができる。クラス活動開始当初、多くの学習者に当事者意識が欠如していた。「当事者意識の欠如」は、主に「日和見主義」として顕在化していた。学習者に当事者意識が欠如していた主な要因は、「見えない活動の方向性」にあった。活動の方向性が見えないことにより、クラスに「話し合いの停滞」が起り、「私語」も見られるようになった。それはやがて「やる気の喪失」へとつながった。また、クラス活動開始当初、多くの学習者に協働意識が欠如していた。「協働意識の欠如」は、学習者の「他人任せ」にしようとする態度や「非受容的態度」として顕在化していた。

### 5. 3. クラス活動への「主体的参加」のプロセス(2) —— 「交渉・摩擦の経験」

分析を通して、「交渉・摩擦の経験」に関し、表2のような概念が生成された。本節では、4. の分析を通して生成された概念を用いながら、クラス活動への「主体的参加」に至るプロセスのうち、「交渉・摩擦の経験」に関し、資料とともに記述する。

5. 2. で記述したとおり、主に開始当初、多くの学習者がクラス活動に受動的に参加していた。そのような状況ではあったものの、イベントのテーマや内容に関する話し合いは、司会者を中心として、継続していた。話し合いのプロセスで、学習者は、様々な交渉・摩擦を経験する(「交渉・摩擦の経験」)。積極的に意見を述べる学習者の一部は、話し合いの中でかなり強い調子で「感情的な発言」をしていた(5. 2. 参照)。そのため、学習者同士がぶつかり、話し合いは、しばしばピリピリした雰囲気になった。話し合いのみならず、模擬討論会においてさえ、けんか腰の「感情的な発言」をする学習者がいた。h. のシュウによる授業の感想には、「感情的な発言」をする学習者への苦言が記述されている。

h. 前の誰かも言いましたが、確かに熱いテーマだったが、討論のメンバーも下で聞いている学生も意見を述べる時は、できるだけ情感に左右されないで、他の

表2 「交渉・摩擦の経験」に関する概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
交渉・摩擦の経験	対立・衝突	感情的な発言	話し合いにおいて、感情的に発言する。
		他者への配慮不足	話し合いにおいて、他者が発言しやすいような状況を作ろうとする意識が不足している状態。
		力関係の発生	話し合いにおける発言力に差が生じる。
	調整	他者への配慮	話し合いにおいて、他者が発言しやすいような状況を作ろうとする意識。
		停滞状況に対する働きかけ	話し合いにおいて意見が出ないとき、話し合いを活性化させるべく働きかける。
		衝突の回避	話し合いにおいて衝突しそうになった際、お互いに譲歩し合うことにより、衝突を回避し、話し合いを続行しようとする。
		異なる意見の容認	意見の違いを受け入れ、認めていこうとする態度。
合意	目標の明確化	当該日の話し合いにおいて何を決めなければならないかという目標が明確になる。	
	話し合いの活性化	話し合いの目標が明確になることにより、話し合いが活発になる。	

人の意見を尊重する上で理性的に自分の考えを話してほしかったのだ。その辺はちょっとがっかりしました。 【シュウ, 5月21日授業の感想】

「感情的な発言」をする学習者に対し、シュウのように反感を抱く者もいた。「感情的な発言」は、学習者間に発生する「対立・衝突」の主な要因であった。そして、もう一つの「対立・衝突」の主な要因として、「他者への配慮不足」があった。クラス活動開始当初より、自説を積極的に主張する行為に意識を向けすぎあまり、お互いに理解できる言語（日本語）を使わなくなるという「他者への配慮不足」が見られた。

i. グループによっては、英語での議論になり、英語が出来ない学生がついていけなくなっていた。途中それに気づき、配慮する学生もいたが、英語での議論は続いた。 【TA, 4月23日授業記録】

「感情的な発言」および「他者への配慮不足」を主な要因とする「対立・衝突」は、学習者間に力関係を発生させた（「力関係の発生」）。

j. 声が大きい学生とそうでない学生などで、微妙なパワーバランスが生まれ、そこから、関係が少しぎくしゃくしているようにも感じられた。

【TA, 4月23日授業記録】

また、リュウは、「力関係の発生」によりやる気を喪失した（「やる気の喪失」）経験を次のように記述している。

k. 意見を出せるために、いろいろとがんばったが、やはりクラスメイトによくしゃべれる人がいるので、時々やる気を失い、消極的になってしまいました。

【リュウ, 振り返りシート】

上述したような「対立・衝突」が顕在化する一方で、クラス活動開始当初より「対立・衝突」を「調整」しようとする動きも見られた。1. は、2週目における学習者の様子である。

1. 時々、仲間に入れられない学生などもいて、声をかけに行こうかどうか迷っていたが、他の学生が気づき、仲間に誘うという光景がよく見られた。

【TA, 4月16日授業記録】

クラス活動の進行を任された学習者は、戸惑いながらも、「他者への配慮」を示しつつ話し合いを進めていこうとしていた。しかし、意見はなかなか出てこない。このような停滞状況に対し、働きかけを行う（「停滞状況に対する働きかけ」）学習者も現れた。

m. ロイは、最初あまり意見が出てこなかったときに、「このままでは、この学期何もしないで終わってしまう。みなさん、何か意見があったら話してください」と何度か言っていた。

【担当者, 5月7日授業記録】

また、顕在化した衝突を回避しようとする（「衝突の回避」）行動や言動も見られた。

n. 企画部の話し合いでは、お互いにぶつかりそうな瞬間がたびたびあったが、相手の意見も取り入れつつ、なんとか話し合いを進めていた。

【担当者, 6月18日授業記録】

衝突を回避する具体的な手段として、n. の記述にあるように「異なる意見の容認」という行動が取られた。シュウは、自身が異なる意見を容認できるようになった経験を次のように記述している。

o. 変な考えを持つことを思うより、変な考えを持つ人もいるということを認識し、容認するのがとてもよかったです。

【シュウ, 振り返りシート】

上述したような衝突を回避しようとする行動や言動は、クラス活動期間中の様々な時期に様々な場面で見られた。そして、「衝突の回避」の積み重ねは、その時期、その場面における「目標の明確化」につながった。ファンは、「同性結婚はどうか」というテーマが決まった5月7日の授業の感想に、次のように記述している。

p. 先週みなさんと一緒にテーマを決めてとてもよかったです。とてもうれしいです。みなさんの日本語力を感じたり、いい発想を聞いたりすると私にとってすごく勉強になりました。来週もみなさんと一緒にプロジェクトを完成するために頑張らしましょう。そして、お互いに話していい一日を過ごしましょう。

【ファン、5月7日授業の感想】

また、話し合いにおける「目標の明確化」は、「話し合いの活性化」という効果を生んだ。

q. 模擬討論会、司会の決め方等、いいアイデアが出たように思う。

【TA、5月7日授業記録】

クラス活動においては、話し合いにおける「目標の明確化」「話し合いの活性化」というプロセスを経て、「合意」が形成された。この「合意」はその時期、その場面における限定的な課題に関する「合意」である。別の課題が持ち上がれば、「対立・衝突」は再び顕在化した。しかし、課題が持ち上がるたびに、「対立・衝突」「調整」「合意」という循環が積み重ねられることによって、学習者の「受動的参加」に少しずつ変化が現れ始めた。

以上の分析結果から、「交渉・摩擦の経験」を次のようにまとめることができる。クラス活動における話し合いは直線的に進行したわけではなく、「対立・衝突」「調整」「合意」が循環しながら、進行した。話し合いの様々な場面で「感情的な発言」「他者への配慮不足」「力関係の発生」が頻発する一方で、「他者への配慮」「停滞状況に対する働きかけ」といった「対立・衝突」を未然に防ごうとする言動や「衝突の回避」「異なる意見の容認」といった「対立・衝突」を「調整」しようとする言動が見られた。学習者による「調整」しようとする言動の積み重ねは、話し合いにおける「目標の明確化」「話し合いの活性化」という話し合いの質的变化を生んだ。話し合いの質が変化したことにより、学習者間にその時期、その場面における課題に関する「合意」が形成されるようになった。

#### 5. 4. クラス活動への「主体的参加」のプロセス (3) —— 「主体的参加」

分析を通して、「主体的参加」に関し、表3のような概念が生成された。本節では、4. の分析を通して生成された概念を用いながら、クラス活動への「主体的参加」に至るプロセスのうち、「主体的参加」に関し、資料とともに記述する。

5. 3. で述べた様々な「交渉・摩擦の経験」における「対立・衝突」「調整」「合意」という循環の積み重ねは、「当事者意識の欠如」「協働意識の欠如」から「当事者意識の共有」「協働意識の共有」へと学習者の意識を変化させた。中期以降、学習者のクラス活動への参加は、「受動的参加」から「主体的参加」へと徐々に変化した。学習者は、クラス活動最終日に行われた振り返りの話し合いや、振り返りシートで、クラス活動への関わりの変化に言及している。



表3 「主体的参加」に関する概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義
主体的参加	当事者意識の共有	自発的行動	クラス活動全体における自らの役割を理解した上で、自分で考えて行動する。
		問題意識の共有	多くの学習者が共通して「これが問題である」という意識を持つ。
	協働意識の共有	他者の意見の尊重	お互いの意見を尊重しようとする学習者の態度。
		協力的態度	自分たちのイベントを実施するという目標の実現に向け、協力し合おうとする態度。

「当事者意識の欠如」から「当事者意識の共有」への変化の現れの一つとして、「自発的行動」が挙げられる。シュウ、リュウは、クラス活動全体における自らの役割を理解した上で、自分で考えて行動するようになったという自らの変化を次のように記述している。

r. 少しずつこのプロジェクトを理解し、少しずつ自分の役割に真剣に入っていく過程が一番よかったです。【シュウ、振り返りシート】

s. 後半に至って、討論よりチームワークのほうが大事になりました。その中で自分にとってよかった点は常に目標を意識して、それに目指して効率よく動くことだと思います。【リュウ、振り返りシート】

「当事者意識の欠如」から「当事者意識の共有」への変化のもう一つの現れとして、「問題意識の共有」が挙げられる。r. s. で言及されているクラス活動後期には、イベントのテーマが決まり、具体的なイベント内容の検討がなされた。検討がなされるプロセスで、企画や広報といった役割が各学習者に割り振られたことにより、学習者一人ひとりが担う課題が明確になった。その結果、イベント実施を目指し、各自の課題をどのように遂行するかが、学習者全員の問題として共有されていた。各自の課題をどのように遂行するかという問題意識は、クラス活動に先立って共有されていたわけではなく、クラス活動を通して、創出され、共有されていた。このような「問題意識の共有」が、「当事者意識の共有」へとつながった。

実は、学習者のクラス活動への参加が、「受動的参加」であった初期にも、「問題意識の共有」により、学習者が当事者意識を共有した場面があった。それは、p. q. でも取り上げた5月7日の話し合いである。m. の授業記録にも記述されているように、この日も最初はあまり意見が出て来なかった。なかなか進展しない話し合いに業を煮やした司会者のシン（彼はこの週まで3週連続で司会を担当していた）は、「今日は何としてもイベントのテ-

マを決める」と宣言した。シンが示したテーマ決定への強い意志が他の学習者に伝染したかのように、その後、話し合いは活性化した(「話し合いの活性化」)。

t. 今日はなんとしてもテーマを決めるという意気込みのシンを中心に、みんながどうにか進めていかなければという気持ちで参加していたように感じた。

【担当者, 5月7日授業記録】

上述した場面においては、どのようなイベントのテーマに決定するかという問題意識が共有された(「問題意識の共有」)。「問題意識の共有」は、「話し合いの活性化」の原動力となった。リュウは、5月7日の話し合いに関し、メーリングリストに次のような感想を寄せている。

u. 皆力合わせて、授業のためにいろいろなアイデアを出す姿に感動されました。

【リュウ, 5月7日授業の感想】

一方、「協働意識の欠如」から「協働意識の共有」への変化の現れの一つとして、「他者の意見の尊重」が挙げられる。

v. 背景や性格が違う人が集まって何かをするのは難しい。違う意見を聞くことで、我慢強くなった。

w. 最初は時間がかかったが、じっくり時間をかけて意見を調整できたのはよかった。

x. 自分の意見が言えた。個性が強くて、自分を持っている人が多かったので、相手を否定するのではなく、自分の考えを納得してもらうように言えたのがよかった。

【以上, 担当者, 7月16日授業記録(振り返りの記録)】

「協働意識の欠如」から「協働意識の共有」への変化のもう一つの現れとして、「協力的態度」が挙げられる。

y. 前半は、どうやって人を納得させるかが難しかった。後半では、チームワークが生まれてきた。いろいろ体験できた。

【担当者, 7月16日授業記録(振り返りの記録)】

y. では、「協力的態度」の萌芽にともない、クラス内にチームワークが生まれてきた様子が記述されている。また、先に挙げたs.にも、「討論よりチームワークのほうが大事になりました。」という「協力的態度」の重要性に関する記述がある。

以上の分析結果から、「主体的参加」を次のようにまとめることができる。クラス活動中期以降、多くの学習者の間で「当事者意識の共有」がなされた。「当事者意識の共有」は、主に「自発的行動」として顕在化した。学習者間で当事者意識が共有された主な要因は、「問題意識の共有」であった。「問題意識の共有」は、「話し合いの活性化」の原動力ともなった。

また、クラス活動中期以降、多くの学習者の間で「協働意識の共有」がなされた。「協働意識の共有」は、学習者の「他者の意見の尊重」や「協力的態度」として顕在化した。

以上、私たちは、本章において、学習者のクラス活動への参加が「受動的参加」から「主体的参加」へと変化するプロセスを記述した。しかし、全ての学習者のクラス活動への参加が様に「受動的参加」から「主体的参加」へと変化したわけではない。例えば、シンは、クラス活動初期には、イベントのテーマを決めようと、司会者として一生懸命に話し合いの進行に取り組んでいた。ところが、d. で取り上げたように、途中でやる気を喪失し、ついに最後までやる気を取り戻すことはなかった。また、クラス活動最終日に行われた振り返りにおいて、次のように発言した学習者もいた。

z. 自分はクラスで静かだったので心配した。話そうかと思ったら他の人が言い出したので、話す機会がなかった。

【担当者、7月16日授業記録（振り返りの記録）】

上記のように発言した学習者と同様に、意見を言い出せずに話し合いが終わってしまったという経験を持つ学習者は、ほかにもいたであろう。上記の発言は、話し合いに十全に参加できたか否かが、学習者のクラス活動への参加意欲に大きく影響することを示唆している。

## 6. クラス活動への主体的参加と学び

5. では、学習者のクラス活動への「受動的参加」が「交渉・摩擦の経験」を経て、「主体的参加」へと変化するプロセスを記述した。

それでは、学習者のクラス活動への「主体的参加」は、どのような学びにつながったのだろうか。学習者は、以下の三つの点を自らの学びとして実感していた。

### (1) 他者の受容

学習者は、クラス活動を通じて、他者を受け入れられるようになったことを学びとして実感していた。具体的には、他者とのコミュニケーションに対する配慮ができるようになった(a.)、他者との意見の違いを受け入れられるようになった(b.)、他者と意見や価値観が衝突することを肯定的に考えることができるようになった(c.)、等を学びとして実感していた。

a. テーマを決めるときやイベントに関する討論のときに一方的に他人の意見を否定することはなく時間をかけても相手が納得できるよう説明したところ<sup>9</sup>。

【ファン, 振り返りシート】

b. 最初は自分と意見が違う, 特にそういう当たり前と思うことは他の人にとって当たり前でもないことについて, 話すのが少し嫌だったのだ。(中略)しかし, この授業を通じて, えっ?やはりこう考えている人もいるか, 人それぞれなのか, という風に思えるようになりました。(中略)やはり十人十色です。自分の考えと違う人, あるいは殆どの人の考えや常識と違うことを考える人も尊敬すべきだと思います。人の個性を認めるべきと思うようになりました。

【シュウ, 振り返りシート】

c. 色んな国の学生たちがこのクラスに集まり, 最初は意見が合わず争っていたところもしばしば見えましたけど, 今考えたら決して悪いことではありませんでした。なぜかという, 国際交流には真剣さが必要であるからです。問題をいくら避けても, 本当の国際交流はできませんので, 意見や価値観をぶつかり合うこともとても大事だと思います。

【ワン, 振り返りシート】

## (2) 協働

「協働意識の共有」は, 「主体的参加」を構成する重要な要素の一つである。学習者は「協働意識の共有」に至るプロセスで「協働」自体を学びとして実感していた。具体的には, チームワークの重要性 (d.), 他者との「協働」の大切さへの気づき (e.), 「協働」へ向けた態度 (f.), 「協働」を通じたコミュニケーション (g.), 等を学びとして実感していた。

d. 後半に至って, 討論よりチームワークのほうが大事になりました。

【リュウ, 振り返りシート】

e. 人生はそんなに順調ではなく, 時々違う自分と異なる意見を持つ人と出会うことが多いだと思います。そういうときにどういう対策をとるのかをこのクラスで学びました。お互いが譲り合い, 協力し合い, そして最後一緒に同じ目標に向けて頑張ることが大切だと深く感じました。

【ニック, 振り返りシート】

f. 皆さんの意見を尊重するのは一番大切だと今はそう思っています。なぜなら私たちは個人プレーヤーではなくグループワークです。今後はクループ内でどうやってお互いが気持ちよくクループワークができるよう努力します。

【ニック, 振り返りシート】

9 「自分にとってよかった点は何ですか。」という設問に対する回答。

g. 一緒になんか、協働作業、一緒に仕事をする、なんかするということによって、自然とコミュニケーションを取れるかな。 【ファン、インタビュー】

### (3) コミュニケーション能力の向上

学習者は日本語で、自分の意見を相手に伝える「コミュニケーション能力の向上」を学びとして実感していた。

h. 人の前で自分の意見を言うことが殆どない私ですが、やはりプロジェクトが上手くいって欲しい気持ちになって、自分なりに意見を出したりしてましたが、それでちょっとは練習になって次はもっと頑張れると思いました。

【メイ、振り返りシート】

学習者は、上述したような学びをどのように形成したのだろうか。「他者の受容」「協働」「コミュニケーション能力の向上」は、それぞれ別個に形成された学びではない。三つの学びは、相互に密接に関わっており、「受動的参加」から「主体的参加」へと至るプロセスの中に埋め込まれている。「他者の受容」は、クラス活動をゼロから立ち上げ、「交渉・摩擦の経験」を繰り返しながら、協働意識を共有した経験を通して、学ばれている。また、「協働意識の欠如」から「協働意識の共有」へと至るプロセスは、「協働」自体を学ぶプロセスでもあった。更に、イベントを企画するという共通の目標に向かって行われる話し合いにおいては、常に自分の意見を表明することともに、他者と不断に交渉を継続することが求められる。学習者は、意見の異なる他者と不断に交渉を継続した経験が、自分の意見を整理して相手に伝える力の向上につながったと実感している。すなわち、学習者は、「交渉・摩擦の経験」の中でコミュニケーションを繰り返した経験が、日本語による「コミュニケーション能力の向上」につながったと実感している。

上述したような学びの実感とは別に、学習者は、クラス活動を通して得られた達成感や仲間関係を高く評価している。自分たちが主体となり、クラスメイトと「協働」でイベントを企画、実施した経験は、学習者に深い達成感を与えた。そして、学習者は、「協働」でイベントを企画、実施した経験を通して、共にイベントを行う仲間となった。学習者は、クラス活動を通じて得られた達成感と仲間関係に関し、クラスの良かったところとして次のように言及している。

i. 何より、人が集まって一緒に力を合わせて一つの「プロジェクト」を完成させたことが、一番大きな意味だったと思います。皆と何がなんだか全く分からないときから、色々迷い込んで混乱したとき、目標が決まって進んでいって、最後のときまで成し遂げた素晴らしい経験ができたと思います。

【メイ、振り返りシート】

j. 授業の中、もちろん、授業しながら、ええと、そんなプライベートな話はしないんですけど、単なる授業を聞いているより、みんな、自分でやったんじゃないですか。それをやっているうちに、なんか、一緒にそこいこうとか、あそこ行こうとか、一緒にそれをやろうとか、会話したりするじゃないですか。そうすると、終わったら、次授業ある？なかったら、どっか食べに行かない？とかー。(中略) 僕の中では、はじめて。こういう授業の中で、友達ができて、ふつうに友達になって、飲みに行ったりするっていうのが、はじめてなので。

【ファン、インタビュー】

## 7. クラス活動への「主体的参加」の意味と意義

以上の議論から、次の2点が主張できる。

(1) クラス活動への「主体的参加」は、学習者が「交渉・摩擦の経験」を経て、クラス活動を立ち上げていくプロセスで、共同体のメンバーとしての「当事者意識の共有」、更に、クラス活動を行うために協働しようという意識、または協働の重要性への気づきという「協働意識の共有」によって、クラス全体の「主体的参加」として実現する。

(2) クラス活動への「主体的参加」のプロセスで、「他者の受容」「協働」「コミュニケーション能力の向上」という学びが相互に密接に関わりながら生起する。

クラス活動への「主体的参加」は、クラス全体の経験の積み重ねから、クラス全体の「主体的参加」として経験される。このような「主体的参加」の捉え方は、従来の日本語教育における主体的参加に関する議論に再考を促す。「学習者中心」の議論において、クラス活動への主体的参加は、学習者が学習の内容・方法の決定に主体的に参加することを意味していた。クラス活動への主体的参加がこのように定義される背景として、次の2点を挙げることができる。(1) 多様な学習者に対応する手段として、クラス活動への主体的参加が主張されていた(石井, 1989)。(2) クラス活動への主体的参加という主張においては、最終的に自律的な個別学習が実現することが志向されていた(田中, 1989)。また、森元、金、武、坂田(2009)では、「総合活動型日本語教育」における学習者の主体的参加が議論されている。森元ほか(2009)は、学習者のクラス活動への主体的参加を実現させるためには、学習者と教師の間で教室活動に関し、合意を図る必要があると主張する。合意を重視しているという点で、森元ほか(2009)は、クラス全体の「主体的参加」に注目している。しかし、主体的参加自体は個人の問題として描かれている。また、森元ほか(2009)は、学習者と教師の合意によって主体的参加が可能になると主張する。しかし、「イベント企画プロジェク

ト)においては、クラス活動を通して、学習者間で合意を作っていくプロセスこそが、「主体的参加」へと至るプロセスであった。クラス活動への「主体的参加」とは、「当事者意識の共有」と「協働意識の共有」により、クラスが実践コミュニティになるプロセスである。クラス活動への「主体的参加」のこのような捉え方は、新しい「総合活動型日本語教育」の実践への示唆を与える。

また、問題意識を既有意識として設定しないことは、「イベント企画プロジェクト」が「総合活動型日本語教育」の省察から計画されたという経緯から考えて重要である。「総合活動型日本語教育」では、「学習者主体」の考え方から、自分が既に持っている問題を他者との対話を通じて、深く内省する行為が学習の基盤となっていた。本実践は、元々「総合活動型日本語教育」の発展形として計画された。そのため、「自分」の問題意識を「自分たち」に変えたものの、(特に計画段階において)「既に持っている問題」という点は、踏襲されていた。しかし、実践とその省察を通して、問題意識はクラス活動の中で生成されるということが明らかになった。この点も、今後の本実践のデザインに大きく関わる点である。

そして、このクラス全体が主体的になっていくプロセスの中に、本実践の学びはあった。したがって、クラス活動への「主体的参加」というプロセスをいかにして実現していくかが「イベント企画プロジェクト」という実践における中心的な課題になる。

## 8. 結論としての今後の課題

私たちは、「イベント企画プロジェクト」のアクションリサーチを通じて、クラス活動への「主体的参加」のプロセスを記述した。その結果、次の2点が明らかになった。(1) 本実践におけるクラス活動への「主体的参加」は、クラス全体としての「主体的参加」であった。(2) 本実践における学びはクラス活動への「主体的参加」のプロセスに埋め込まれていた。

「交渉・摩擦の経験」を通じた「当事者意識の共有」「協働意識の共有」は、豊かな学びにつながっていた。そして、この豊かな学びは、クラス活動を全て学生に委ねることにより実現したという側面を持つ。しかし、一方で、週1コマ、15回という限られた授業時間、様々な所属先から参加する多様な問題意識を持つ学習者という条件が制約となり、クラス活動の全てを学習者に委ねるといったクラス・デザインに限界も感じられた。「イベント企画プロジェクト」に対する学習者の評価は、総じて肯定的であった。しかし、5. でも記述したように、最後まで、クラス活動に主体的に参加できなかったと述べる学習者もいた。

本実践を通して、「主体的参加」の重要性と同時に、「主体的参加」の難しさも明らかになった。本実践を計画する段階では、私たちは、学習者が問題意識を共有するプロセスで、イベントの目的を共有することにより、クラスが実践コミュニティとして立ち上がるであ



ろうと想定していた。しかし、実際には、イベントの企画に先行して、問題意識が共有されるのではなかった。学習者がイベントの企画を徐々に進めていくプロセスで、クラス全体として、問題意識が創り出され、共有されることが、学習者のクラス活動への「主体的参加」につながっていた。以上の省察を次回の実践の計画に生かし、本実践を更新することを今後の課題としたい。

## 文献

- 石井理恵子 (1989). 学習者のとらえ方と教室活動『日本語教育論集』6, 1-18.
- 牛窪隆太, 武一美, 田中奈央, 橋本弘美, 細川英雄 (2006). 教室の社会化をめざして——日本語3β・4βクラスにおける「合同授業」実践から見えてきたもの『講座日本語教育』42, 1-24. <http://hdl.handle.net/2065/5839>
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い』弘文堂.
- 田中望 (1989). コース・デザイン. 寺村秀夫 (編)『講座日本語と日本語教育 13』(pp. 93-110) 明治書院.
- テイラー, M. (2008). 田辺肇 (訳) アクションリサーチ. E. バーマン, I. パーカー, M. テイラー, C. ティンダール『質的心理学研究入門——リフレキシビティの視点』(pp. 141-158) 新曜社 (Banister, P., Burman, E., Parker, I. Taylor, M., & Tindall, C. (1994). *Qualitative methods in psychology: A research guide*. Milton Keynes: Open University Press.).
- 細川英雄 (1995). 教育方法論としての「日本事情」——その位置づけと可能性『日本語教育』87, 103-113.
- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 細川英雄 (2004). クラス活動の理念と設計. 細川英雄, NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ (編)『考えるための日本語——問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』(pp. 8-43) 明石書店.
- 細川英雄 (2008). 教育環境空間の設計・設定をめざして——実践を拓き、研究を紡ぐ教師へ. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編)『ことばの教育を実践する・探求する——活動型日本語教育の広がり』(pp. 4-16) 凡人社.
- 三代純平 (2009a). 留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題——社会構成主義からの示唆『言語文化教育研究』7 & 8, 65-99.
- 三代純平 (2009b). コミュニティへの参加の実感という日本語の学び——韓国人留学生

のライフストーリー調査から『早稲田日本語教育学』6, 1-14. <http://hdl.handle.net/2065/29308>

森元桂子, 金龍男, 武一美, 坂田麗子 (2009). 学習者が主体的に参加するとき——総合活動型日本語教育の初級クラスの実践から『言語文化教育研究』7 & 8, 100-123.

レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』産業図書 (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.).

矢守克也 (2010). 『アクションリサーチ——実践する人間科学』新曜社.

Elliott, J. (1980). Action research in schools: Some guidelines. *Classroom Action Research Network Bulletin*, 4. Norwich: University of East Anglia.

Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.

#### 添付資料 学習者情報

学習者名 (仮名)	所属	担当	インタビュー の有無
シュウ	学部	記録→司会・模擬討論会反対側代表・宣伝	○
ニック	学部	記録→司会・企画	×
リン	科目等履修生	企画	○
ニーナ	別科	模擬討論会賛成側代表・宣伝	○
シン	学部	司会 (最初に選出され, 3 週間担当)・企画	×
ロイ	別科	記録→司会・宣伝・イベントのMC	×
リュウ	学部	模擬討論会反対側代表・宣伝・イベント当日の準備*	×
ファン	学部	企画	○
ワン	学部	宣伝・イベント当日の準備	×
メイ	別科	企画	×

\* 便宜上、「イベント当日の準備」としたが、実際の担当名は実施部であった。実施部は、イベント当日に必要な物品等を準備する役目を担った。準備する物が明確になるまで、リュウとワンは、宣伝部に所属していた。

[付記] 本稿は科学研究費補助金「『共生日本語』教育構築の試み——『共生日本語』による教室実践モデル開発」(2007～2009年度, 萌芽研究, 課題番号 19652049, 研究代表者: 細川英雄) による研究助成の成果の一部である。