

チームになった日本語クラス

—ハンガリーでの地域探究学習の記録—

片山 恵

要 旨

筆者は現在、国際交流基金ブダペスト日本文化センターで日本語講座の運営を担当している。そこで地域探究をテーマに掲げた活動型の授業を実施した。コース終了後、アンケート調査を行った結果から、クラスが「グループ」から「チーム」へと変化したと回答した学習者がいた。本稿では、学習者が「チームになった」と感じられたハンガリーでの実践の概要を報告するとともに筆者が考えたことについて述べる。

キーワード

チーム 協働 言語学習 生涯学習 地域探究

1. はじめに

コースが終わる頃には、私たちは単なる語学グループではなく、小さなチームになっていました。

筆者が担当した日本語クラス「日本の地域を知ろう」の終了後アンケートで、受講者が記述した一文である。

グループは2人以上の人間が集まっている状態を指す一方で、チームとはある特定の目的のために多様な人材が集まり、協働を通じて相乗効果を生み出す少人数の集合体である（カツェンバック・スミス 1993）。つまり、チームは最初から存在するものではない。また、どのグループでもチームになれるとは限らない。

企業や医療、福祉、行政等の分野では、チームによって協働で事業やプロジェクトが進められ、その有用性や効果性を高める様々な検討が行われてきた。日本語教育の文脈でも、「学びにおいて認知的にも情意的にも他者との協働は必然である」（館岡 2008：48）とした考えのもと、協働を取り入れた様々な実践が行われている。グローバル化が進み、多様な価値観や観点が求められる現代社会で、多様な人々との協働を通じた「チーム」の概念は益々重要性を帯びているといえる。

そこで本稿では、学習者が「チームになった」と感じられたハンガリーでの実践の概要を報告するとともに筆者が考えたことについて述べる。

2. 実践の概要

2.1 ブダペスト日本文化センターの日本語講座

国際交流基金ブダペスト日本文化センター（以下JFBP）では、1992年に民間会社と共催で一般学習者向けの日本語講座（名称：「日本語学習会」）が開始された。2004年にはJFBP単独運営となり、その後、2011年からJF日本語教育スタンダードに準拠した現行の「JF講座」として運営されてきた。2018年からは「JFにほんごeラーニング みなと¹」を使用したオンライン教師サポート付きコースも加わり、遠隔地へも教育の機会を提供している。

JFBPのJF講座は主に成人を対象としており、学習者の学習歴も多様である。日本語を初めて学ぶ人、中等教育機関または高等教育機関で履修している人、独学で学んできた人、日本長期滞在で習得した人、JFBPで長年にわたり学習を続けている人などがある。

本稿の対象とする「トピックコース」は、B1/B2レベルの学習者を対象にした短期コースである。年に3期実施され、各期は週に1回90分、10回完結型で行われる。本コースには決まった教材はなく、試験も行わない。テーマは担当教師が自由に設定する。

筆者が担当した地域探究学習「日本の地域を知ろう」は2022年1月から3月に行われた。受講者はハンガリー及びその周辺国の出身者で現在ハンガリーに暮らしている10代から30代の6名であった。

2.2 コースの狙い

本実践は日本語学習として、「日本に関する知識」と「日本語の運用能力」の観点から、自分の地域をこれまでとは異なる視点から見られるようになること、他者と信頼関係を構築し、コミュニケーションをとりながら情報や価値観を共有することを目的とした。

これらの目的を達成するために、授業の中に生きた日本語を使う場面を作った。日本人ゲストの発表から学習者が様々な日本の地域を知ったり、日本語話者に自分の地域を紹介したり、それらの活動の中で質疑応答など他者とやりとりをする中で、すでに持ち合わせている知識やものの見方を拡張させられるようにした。インターネットが普及し、ローカルな情報にも容易にアクセスできるようになった現代だが、自分が関心のある情報にしかアクセスしないというのも事実である。そこで本実践では主に学習者が今まで聞いたこともないような日本の地域を紹介する。都道府県単位ではなく、市区町村単位とした。その地域のローカルな部分を知っている人の語りを生で聞くことは、広い視野を育むことに貢献できると考える。筆者の知人たちに協力してもらい、各回にそれぞれ異なる地域に住んでいた／住んでいるゲストが、ローカルの視点から町のプレゼンテーションを行った。また、地域や個人の視点による異なりを示すために、一部、同一都道府県で異なる地域のゲストを組み込んだ。さらに、日本移住地域としてブラジルの日系人コミュニティのゲストも招待した。

2.3 コースの流れ

10回の授業は、前半の「日本人ゲストによる町紹介」と後半の「学習者による町紹介」の2つのセッションで構成した。前半に様々なスタイル、観点からの発表を聞くことによって、後半の学習者の発表のヒントにつながるようにした。

表1 全体のスケジュール

回	内 容	紹介した地域 ²
1	オリエンテーション、コース担当者による町紹介	北海道
2-7	日本人ゲストによる町紹介	広島、東京①、東京②、兵庫、神奈川、ブラジル
8、9	学習者による町紹介	ハンガリー、ルーマニア
10	学習者による町紹介、コースふり返り	ハンガリー

1回目はオリエンテーションによるコース概要の共有、自己紹介を行い、筆者の地元の紹介をした。その後、前半の2回から7回は、1名の日本人ゲストが1つの町についての紹介をした。ゲストにはガイドブックには載らないような、個人からでしか語れないローカルな情報を取り入れるように依頼した。

後半の8回から10回は、学習者が自分で決めた町のプレゼンテーションをした。1人40分程度の持ち時間（プレゼンテーション+質疑応答）とし、1回の授業で2名の発表枠を設けた。最後の10回目はコース全体のふり返りも行った。

また、1回の授業の基本的枠組みとして次の7点を受講者とゲストに共有した（表2）。事前課題ではゲストの町を調べてくることによって、興味をもってゲストの話を開ける基盤を作った。

表2 1回の授業の基本的枠組み

	内 容	活動形態
1	【事前課題】 次の授業の町について何か1つ調べる	個人
2	その町について調べたこと（知っていること）を話す	ペア・グループ→全体
3	ゲストのプレゼンテーション：町の話聞く	全体
4	質疑応答（もっと知りたいこと、わからなかったこと）	全体
5	ペア・グループで感想や気づいたことを話す	ペア・グループ
6	全体に戻りグループで話したことを共有	全体
7	【事後課題】 感想シートを記入	個人

2.4 授業の工夫

2.4.1 クラスポートフォリオ

クラス全員が学習記録を共有できるツールとしてPadletを採用した。本実践は個人のものではなく、教師を含めクラス全員で創り上げるものと捉え、個人記録だけではなく、クラス全体の記録を一人一人にとってのポートフォリオとした。コース概要はもちろんのこ

と、自己紹介をはじめ、各回で使用した資料を見られるようにした。また、授業後の個人の感想とそれに教師のコメントを加えたシートも公開した。なお、本実践は成人を対象にした言語学習であるが、広義の点では生涯学習という側面も持ち合わせていることから、自律的・主体的な学びを基本とする立場をとり、個人の感想の提出は必須項目とはしなかった。そのため、これらの記録が学習者の自己省察及びコース目標達成の手立てとなることを狙った。

2.4.2 ゲストの役割

ゲストには自己開示ができ、自然に相手へ関心を持つことができる人を選んだ。1度きりの授業で本当に知りたいことを伝え合える空気感を作ることが必要だからである。その空気感を一緒に創り出せるようにするために、クラスポートフォリオも共有し、他のゲストが使用した資料や学生の自己紹介、感想などをいつでも見られるようにした。

授業前には必ずゲストと筆者と簡単な打ち合わせを行い、学習者情報や授業の様子などを直接共有した。コースの目的を理解してもらった上で、ゲストの個性を活かすこと、クラスができる限り自然な状態を保つため、発表内容については自由な形でお願いした。

2.4.3 教師の心構え

教師として意識していたことは3点ある。1点目にクラスが学習者にとって居心地のよい場所を創ることである。クラスが心理的安全性の高い場であれば、個々の学習者は気兼ねなく発言し、話し合ったりすることができる。2点目は内容に余白を持つことである。活動型の授業では学習者によって教師が想像もしない展開に発展し、時に時間を要する場合もある。そのため事前準備では授業内容の要点を絞り、学習者によって創造される展開を楽しむ姿勢をとった。3点目に決定権は学習者にあることである。授業内で学習者が決められることは学習者自身で決めるようにした。

2.5 結果

日本人ゲストによって様々なローカルな日本の町を知り、日本に行った際にそれらの町へ訪問したいという声がかかれた。そして、様々な紹介を聞くことで、自分の視点と他者の視点には違いがあり、自分にとっての「ふつう」が他者にとっては「ふつう」ではないことにも認識できた学生もいた。最終課題の個人によるプレゼンテーションについては、その活動自体をポジティブに捉えられ、学習者それぞれが自分のスタイルで自分の町を紹介できたことも挙げられた。

3. 考察—なぜチームになれたのか？

なぜ学習者が日本語クラスを「グループ」ではなく、「チーム」だと実感できたのか。まず、クラスメイト全員を知っている状態であった。それは表層的なものではなく、「一人一人がどのような人であるかを知っている」ということである。本クラスは6名で構成されていたことから、ペア・グループワークでは同じ人と組む機会が多いと同時に、クラス全員とペア・グループになる機会があった。また、クラスポートフォリオを毎回書き込むたびに、グループメンバーのコメントや書き込みを目にしていき、全体としてひとつの

ものが出来上がっていく。その工程でもグループはチームとなっていくのではないだろうか。さらに、後半の自分の町を紹介する際は、クラスメイトの誰かが情報を補ったり、無理なく個人の意見を発言しており、学習者間で頼ったり頼られたり、助けたり助けられたり、協力しようとする態度が見受けられた。この時には学習者間の関係性が構築され、すでに「チーム」になっていたといえる。

では、それまでにクラスの中でどのようなプロセスがあったか。授業の構造によって日本人ゲスト対ハンガリーチームという構図が作られたことが挙げられる。毎回変わるゲストが学習者に問かける素朴な質問に対し、1人で答えるのではなく、ハンガリーのことを知っているクラス全員で協力して答えるようになっていた。またその逆もあり、ゲストに対しハンガリーのみみんなで質問することもあった。つまり、授業毎に別の文化を持つ新しい人と、授業を重ねるごとに共通認識が積み重なっていくもの同士という構図ができていたことによって、意思疎通をする際に、ハンガリーという共通認識や背景知識が同じもの同士で助け合い、クラスみんなでゲストに理解してもらうために協力し、自然とわかり合える方向へ向かっていった。

4. おわりに

学生が残した「コースが終わる頃には、私たちは単なる語学グループではなく、小さなチームになっていました」という一文は筆者の頭からずっと離れなかった。「チームになった」という学生の一文によって、筆者は改めて「クラス」や「授業」を問い直した。日本語クラスは日本語の練習の場ではない。クラスは社会そのものであり、学習者の人生の一部である。そのように捉えるとクラスが「チーム」になることは、社会で「チーム」を構成しているということもできる。日本語学習を通して、他者と信頼関係を構築し、コミュニケーションをとりながら情報や価値観を共有し「チーム」になることは、社会を構成し、創造していく成人学習者にとって重要な学びであると考えられる。

注

- 1 国際交流基金が開発したオンライン日本語学習プラットフォーム <https://minato-jf.jp/>
- 2 個人情報保護の観点から本報告での表記は国と都道府県までとする。

参考文献

- カツェンバック, J.R.・スミス, D.K. (1993) 「チームとグループは異なる」 https://www.diamond.co.jp/_itempdf/0201_biz/37494-5.pdf (2022年12月4日)
- 館岡洋子 (2008) 「協働による学びのデザイン—協働的学習における実践から立ち上がる理論」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 編著『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』凡人社、pp.41-56

(かたやま めぐみ 国際交流基金ブダペスト日本文化センター)