

体験講座における「生活と文化」の教え方の試み

賈 一飛／王 玲
北京日本文化センター

1. 実践の背景

『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』と略す）は、JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダードと略す）に準拠し、海外の成人学習者向けに開発されたコースブックである。JF スタンダードは「相互理解のための日本語」を理念としているが、相互理解のために日本語を使って何がどのようにできるかという「課題遂行能力」と、さまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ、他者の文化を理解し尊重するかという「異文化理解能力」が必要である（来嶋他 2014）。

『まるごと』入門、初級1、初級2には、異文化理解を促す一環として、「かつどう」に「生活と文化」ページが設けられている。そこには、日本の文化的事象を自国の文化や自分自身のことと比較しつつ、理解を深められるような質問が配されている。北京日本文化センター（以下、北京センターと略す）では、授業中の限られた時間内で、学習者の異文化理解を促すために、「生活と文化」の部分で学習者の話し合いと発表活動を進める授業を実践した。本稿では、その実践の内容と成果、課題を報告する。

1.1 講座の背景及び従来の問題点

北京センターにおいては、2012年から社会人向けに『まるごと』を使った以下の2種類の講座を実施してきた。

【表1 北京センターの『まるごと』講座の基本情報】

体験講座	対象：成人学習者（学生も含む）
	期間：毎月、3日間の集中講座（計4.5時間）。毎日の授業時間は1時間半
	内容：『まるごと 入門』第1課～第5課から抜粋。自己紹介や仮名などが中心
	担当：主担当は中国人教師。日本人専門家は副担当
短期講座	対象：成人学習者（学生も含む）
	期間：年に1回、2か月の講座（計76時間）。毎週5日間、1日4時間の授業
	内容：『まるごと 入門』から『まるごと 初級1』まで
	担当：主担当は中国人教師。日本人専門家は副担当

今回の実践を行った中国人教師AとB（本稿の報告者）は、上記の体験講座と短期講座の担当時に、ともに「生活と文化」の部分の教え方について問題を抱えていた。教師Aはこのページの目的を、学習者の知識を増やすことと捉え、写真の意味は何かと学習者に確認したり、教師が説明したりする方法を進めていた。学習者に話し合いをさせようとしたこともあるが、学習者からの反応が少なく、教師による写真の説明だけで終わってしまう場合が多かった。

教師Bは教師Aと違い、学習者が教師より多く知っているかもしれないので、授業中に学習者

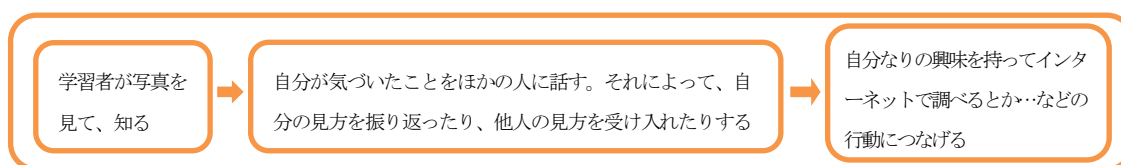
の情報を生かすべきだと考え、授業中に意識的に学習者に話し合いを展開させていた。しかし、「生活と文化」の部分は、知識を増やすことはできるが、異文化理解にどのようにつながっているのか、理解できていなかった。教師 A と B は、「生活と文化」ページの扱い方について程度の違いはあるものの、ともに文化知識を増やすことだけに注目しがちであるという点で共通していた。二人とも異文化理解能力の理念とそれにつながるような扱い方については理解も経験も十分ではなかった。

1.2 異文化理解能力と『まるごと』の指導方針

『まるごと』における異文化理解能力は、Byram (1997) が考えた「知識」、「態度」、「技能」という 3 つの構成要素が参考にされているが、来嶋他 (2014 : 124) は、『まるごと』における異文化理解教育の理念について以下のように述べている(下線部は筆者)。

「教科書の中で、様々な文化に関する知識に触れ、自分・自文化を基準に考えることから、相対的な見方への変容を促し(態度)、そのような柔軟な態度を表すために言語的、非言語的スキルを具体的に練習する……。態度の変容には、他者と話すこと、振り返って考えることが重要なので、授業における教師のファシリテーターとしての役割が大きい。」

以上の理念を見てみると、『まるごと』における「生活と文化」ページの写真は知識を与えるためだけのものではなく、他文化と自文化を考え、相対的な見方を養うための素材である。知識の獲得は、従来のような教師からの一方的な提示・説明でも実現可能かもしれないが、「自文化を基準に考えることから、相対的な見方へ変容する」という態度を養うためには、どうしたらいいのか。『まるごと入門 A1<かつどう>』の「教え方のポイント」には、「生活と文化」ページについては、15 分間の授業時間が想定され、以下の学習プロセスが提示されている。



この学習プロセスでは、学習者は教師から教えられるのではなく、他文化を見て、自分なりに考え、ほかの人と意見交換し、多様な視点に気づく。さらに各自興味を持っているところについて調べるなどの行動をする。この一連の体験のくり返しが「態度の変容につながっていく」(来嶋他 2014) と期待されている。このプロセスを見ると、学習者の異文化理解の態度を養うためには、意見交換を通して多様な視点を提供してくれる他者としてのクラスメートの役割が非常に重要であることがわかる。つまり、この 15 分の授業では学習者が多様な意見を交換できる場、話し合いを通して考えが深められる場を提供することが必要である。

2. 実践概要

2.1 実践目的と実践対象

以上の背景を踏まえ、両教師は「生活と文化」部分の教え方を改善することにした。実践対象としては、2か月間の短期講座のほうがふさわしいが、時間的な余裕がなかったため、今回の実践は、毎月行う3日間の体験講座を対象にし、その中の「生活と文化—なまえ」（『まるごと 入門 かつどう』第2課）の教え方を改善した。

体験講座の目的は、一般社会人に、非常に限られた時間ではあるが、日本語学習プロセスを体験することを通して、日本語と日本文化に興味を持ってもらうことである。3日間だけの短い体験講座ではあるが、異文化理解を促すために、文化的な内容が意図的に取り入れられている。

【表2 北京センターの体験講座の授業内容】

1日目 (1時間半)	1. 自己紹介、自他紹介 3. 日本の文字を知る	2. あいさつ 4. 数字を10個覚える
2日目 (1時間半)	1. どうぞよろしく 3. 日本語できますか	2. どちらから 4. 生活と文化—なまえ
3日目 (1時間半)	1. おしごとは 3. 何が好きですか	2. 名刺を渡すマナーを知る、名刺を作る 4. パーティー形式で今まで習ったことを話す

今回の実践に当たり、担当教師が上掲の来嶋他(2014)を参考に、従来の知識中心の教え方を変え、いくつかの質問を設け、それについて学習者が話し合い・発表をし、理解と気づきを深める教え方を試してみた。その実践を通して、学習者の異文化理解能力を育成する方法をさぐり、教師の役割についても考えてみたいと考えた。

実践対象は、2015年3月、4月、7月の体験講座で、3月と7月の体験講座は教師Aが担当し、4月の体験講座は教師Bが担当した。前の2回の実践では、講座終了時に授業に対する参加者の考えや評価を知るためのアンケート調査を行った。7月の実践では、それまでの2回の実践と参加者の授業評価の結果を踏まえ、授業中のグループ作業のやりとりを録音した。本実践報告では、それぞれの実践でどのような改善をしたか、その結果どのような成果が出たかを、3月、4月の実践と7月の実践を分けて報告する。

2.2 話し合いの質問について

「生活と文化—なまえ」ページには、「ちゃん、さん」などの呼び方と写真が配されており、自文化での呼び方について考えを促す質問も設けられている。話し合い活動において、教師の質問は学習者の思考方向を左右する重要なものである。3月の実践では、担当教師が以下の質問をした。

- (1) 「生活と文化—なまえ」ページのそれぞれの呼び方は、どんな場面で誰に対して使用するか
- (2) 日本人と交流するとき、自分の名前を中国語読みで紹介するか、日本語読みで紹介するか
- (3) この日本語教室では、あなたはどのように呼ばれたいか

質問1は『まるごと』に基づいているが、質問2は「中国と日本は漢字を共有しているが、中国人の学習者は自分の名前をどう呼んでほしいと思っているか」を知るためである。中国の大学の日本語教育では、学習者の中国名に日本語読みをあてて呼ぶのが普通である。例えば、「王玲」であれば、中国語読みは「ワンリン」であるが、日本語読みの「おうれい」をあてて呼ぶようにと入学時から教えられている。しかし、このような呼び方について、学習者は本当に納得できているのだろうか。

また、名前の呼び方は個人のアイデンティティと関わるものなので、「この日本語教室の中であなたはどう呼ばれたいか」という質問3を設け、学習者が「わたしは、～と呼ばれたい」ということによって、受動的に日本語の呼び方を当てはめられるのではなく、主体的に自分が呼ばれたい名前について考えることになる。それは名前をどう扱いたいか、どう人と付き合いたいかと考えることにつながっていくのではないだろうか。以上の考えから、質問2と3を追加することにした。

2.3 調査方法

(1) 学習者に関するデータ

授業の録画ビデオ、呼び方の考えを知るためのアンケート（資料参照）、グループでの話し合い活動の録音（7月の講座のみ）。

(2) 教師に関するデータ

授業の録画ビデオ、教案、授業記録、専門家との面談の記録、教師の話し合いの記録。

3. 3月の実践

3.1 3月実践の内容

3月の体験講座の基本情報は以下のとおりである。

【表3 3月の体験講座の基本情報】

実施期間	2015年3月11日～13日の3日間
対象者	人数：15人 性別：女性11人、男性4人 年齢：20代と30代
担当教師	中国人教師Aが主担当、日本人専門家が副担当

3月の実践の段階では、担当教師Aは、まだ『まるごと』の異文化理解の理念が十分に理解できていなかった。以下に当時の教案と実際の進め方をまとめる。

【表4 3月の体験講座の教案と実際の進め方】

教案	<p>(1) 1日目の授業の最後に、次回の授業の前に「なまえ」部分に目を通して、それぞれの呼び方について意味や使い方を推測し、余裕があったら調べてくるようにという課題を出す。</p> <p>(2) 2日目の授業の最後に、「生活と文化—なまえ」部分について、2.2の3つの質問についてグループで話し合い・共有をする(20分)。その後、呼び方のアンケートに記入する。</p>
----	---

実 際	<p>・時 間：予定は20分だったが、実際は24分かかった。</p> <p>・話し合い：グループ分けはしなかった。隣同士の2、3人でペアになって話し合いをした。</p> <p>(1) 質問1 (17分)：教師の指示と話し合い5分 + 学習者発表8分 + まとめ4分 → 教師の経験不足により、発表が1グループだけになってしまい、他のグループに発表のチャンスがなかった。教師のコメントが学習者の発表より多かった。</p> <p>(2) 質問2 (4分)：教師の指示と話し合い2分+学習者発表と教師コメント2分 → 教師が2人を指定して発表してもらった。</p> <p>(3) 質問3 (3分)：教師の指示と話し合い3分、発表時間がとれなかった。</p> <p>最後にアンケート記入。</p>
--------	--

3.2 3月実践の結果と問題点

(1) 学習者の様子 (教師の授業記録より)

学習者が積極的にペアで話し合いを行い、意見交換・発表をした。質問1 (日本の呼び方) について、学習者の推測は大体正確だった。そして、『「さま」は手紙にも使う』のような使い方も共有できた。質問2 (自分の名前を日本語読みと中国語読みどちらにするか) について、日本語読みにするという意見が多かった。質問3 (どう呼ばれたいか) の話し合いは、質問2の時よりずっと雰囲気活発になったが、時間が不足し、アンケートに記入することにした。

(2) 学習者の感想と気づき (アンケート結果 (15部回収) より)

【表5 3月の体験講座のアンケート結果】

<p><u>質問① 自分の名前を日本語読みと中国語読みどちらにするか？理由は？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語読みにする人：8人 (相手が読みやすい、目標文化になじみたいなど) ・両方いい：5人 (相手にとって一番便利な呼び方がいい。中国で会うなら中国語読みにする) ・中国語読み：2人 (実はどちらでもいいが、今は中国にいるから) <p><u>質問② この日本語教室でどう呼ばれたいか？理由は？ (呼ばれたい名前は複数回答あり)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・名字か名前+さん/ちゃん/くん：12人 (そのうち、「さん」7人) (親近感が感じられるから、日本語の勉強になるから) ・先生に日本の名前をつけてもらいたい：5人 (学習者同士の交流に役立つから、日本文化への興味を引き出すから、かわいいから) ・中国語読みの名字+さん：1人 (友達にいつもそう呼ばれているから) <p><u>質問③ 呼称について、授業で何か発見があったら、書いてください (13人回答)</u></p> <p>中国と比較する感想 (5人)、日本の名前に関心を示す感想 (4人) が多かった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中国と比較する感想 (一部抜粋) <ul style="list-style-type: none"> * 「中国より、日本のほうがもっと「場面やマナー」などに注意していると思う。これからの勉強でわたしも場面により言葉遣いに気をつけよう。」 * 「対象者や場面などにより違う呼称を使うという点は中国と大体同じ。理解しやすい。」 ・日本の名前の構成や呼称のルールに関心を示す感想 (一部抜粋) <ul style="list-style-type: none"> * 「日本人の名前はどれが名、どれが姓、どう判断する？日本人の姓の資料がないか？」
--

以上の結果から、3月体験講座の学習者が名前の「日本語読みと中国語読みの選択」において、半数以上の人々が日本語読みを選択し、交流を便利にすることを重視する立場をとっていたことがわ

かる。呼ばれたい名前に、「さん、ちゃん」など、習ったばかりの呼び方を活用しようとする意識も伺われる。そして、自文化の振り返りの指示がなかったにもかかわらず、日本と中国を比べようとした学習者が5人いた。「これからわたしも場面によって言葉遣いに気をつけよう」と行動を変えようとして振り返りをした学習者や、日本人の姓と名の分け方などについて興味を示し、姓の資料を見たいという意欲を見せた学習者もいた。

以上、3月の実践では、教師は話し合いの指導の仕方がわからず、また、異文化理解能力育成の理念も十分に理解していなかったなど、いろいろと問題があったが、「生活と文化」部分を学習者主体で話し合うことにより、自分なりに興味を持ち、その興味を次の行動につなげていくという発展方向の可能性が見られた。

4. 4月実践の改善と結果

4.1 4月実践の改善

4月講座は教師Bの担当で、教案を決める前に両教師が3月の実践結果を振り返り、改善の方法について何回か話し合い、以下の3点を改善することとした。

(1) 中国語読み・日本語読みのどちらにするかという質問2を削除する

3月講座のアンケート回答を見ると、自分の名前の読み方に対する学習者の考えをさぐるという目的はすでに達成できたと考えられる。学習者の異文化理解を促すためには、「どう呼ばれたいか」という質問3にしぼったほうがもっと効果的ではないかと考えた。

(2) 『まるごと』にある自文化を振り返ることを促す質問を追加する

異文化理解教育では、自文化の振り返りが重要なポイントである。3月の実践で教師Aはそれを意識できなかった。4月の実践では、「(自国の日常生活で) あなたは他の人をどう呼びますか、他の人はあなたをどう呼びますか」という質問を追加することにした。

(3) グループ分けをし、各グループで発表者を選んでもらう

3月のようにペアで話し合うのもいいが、グループにしたほうがより多様な意見を共有できるのではないかと考え、4月は4～5人のグループで話し合いをすることにした。

4.2 4月実践の進め方

4月体験講座の基本情報は以下のとおりである。

【表6 4月の体験講座の基本情報】

実施期間	2015年4月14日～16日の3日間
対象者	人数：14人。性別：女性9人、男性5人。年齢：20代と30代
担当教師	中国人教師Bが主担当、日本人専門家が副担当

4月体験講座の教案と実際の進め方は以下のとおりである。

【表7 4月の体験講座の教案と実際の進め方】

教案	<p>(1) 1日目は3月講座と同じように、事前に「生活と文化—なまえ」ページを見ておくという課題を出す。</p> <p>(2) 2日目の授業の最後に、「生活と文化—なまえ」部分について以下の3つの質問について、グループで話し合い・共有をする(20分)</p> <p>質問1. 「生活と文化—なまえ」ページのそれぞれの呼び方の意味、対象、場面(既存)</p> <p>質問2. 「(中国の日常生活で)あなたは人をどう呼びますか、人にどう呼ばれますか」(新規)</p> <p>質問3. この日本語教室では、あなたはどう呼ばれたいか(既存)</p> <p>その後、呼び方のアンケートを記入する。</p>
実際	<p>時間：予定は20分だったが、実際は26分かかった。</p> <p>質問1(21分)：教師の指示2分+質問1と2の話し合い8分+質問1の発表7分+まとめ4分</p> <p>質問2(5分)：質問2の発表5分</p> <p>質問3：時間が足らず、話し合いと発表ができなかった。アンケートに記入することにした。</p>

授業の具体的な流れは以下のとおりである。

ステップ1：教師の指示(2分)

教師はPPTと口頭で前の2つの質問を伝えた。その後、14人を前後隣同士で4人/4人/6人の3グループに分けた。発表者はそれぞれのグループで自由に決めるようにと伝えた。

ステップ2：質問1と質問2の話し合い(8分)

話し合いの間、教師は机間巡視を行い、作業時間の確認を行った。

ステップ3 質問1の発表(7分)

各グループの代表者に一人ずつ発表してもらい、教師は適宜コメントをした。以下、学習者の発表と教師のコメントの例をあげる。

【例1：教師のコメントの例】(Sは学習者、Tは教師のことである)

S：「すずきさま」は自分より地位が高い人への尊称だと思います。
T：尊称ですね。
S：はい。「いしかわ」についてはうちのグループは統一した意見が出なかったのですが。 (Sが自分のグループ・メンバーを見回して、助けを求めた。)
T：ほかのメンバーから追加してもいいですよ。

3月の講座では、学生の発表時に、教師が代わりに正しい答えを言い出したりして、教師の発言のほうが多かった。4月の講座では、教師は上の例のように、自分から説明を入れるのを控え、学習者の話を繰り返したり、他の学習者から多く意見が出るように促したりした。

ステップ4 教師のまとめと質疑応答(4分)

学習者の発表の後、教師はそれぞれの呼び方を、PPTを見せながらまとめた。途中、学習者から「子どものことは『ちゃん』と呼ばれるが、では、親はすでに成人した子どものことも『ちゃん』と呼ぶのか」、「『くん』は女性にも使えるのか」などの質問が出た。教師が自分の経験を答えたり、日本人専門家の答えを学習者に伝えたりした。

ステップ5 質問2の発表（5分）

前の発表と同じように、各グループの代表に一人ずつ発表してもらい、教師が適宜コメントを加えた。

ステップ6 質問3

時間が足らず、話し合いと発表ができなかった。アンケート記入だけで終わった。

4.3 4月実践の結果

(1) 学習者の様子（担当教師の振り返り報告より）

「生活と文化」についてグループで話し合ったとき、これまでの授業と一番違っていたところは、すべての学習者が話し合いに積極的に参加して、自分の意見を他の学習者とシェアしていたことである。このような活動の中で、学習者の主体性をうまく生かすことができれば、学習者の異文化理解能力につながる態度や知識を引き出すことができるのではないかと考えた。

(2) 学習者の発表内容と感想、気づき（アンケート結果（14部回収）より）

質問1の日本の呼び方については、学習者の発表は3月の実践とあまり変わりがなかった。新しく追加した質問2の中国の呼び方については、学習者が積極的に意見や情報を補い合い、中国の呼び方の豊かな側面に触れられた。以下に一部をまとめる。

【表8 4月の体験講座の発表内容（質問2の「中国の呼び方」について、一部抜粋）】

【場面や地域性による名前の呼び方の違い】

中国人は、道で知らない人に道を聞いたりする時、まず相手の性別と年齢を観察し、自分より年下か年上かを判断してから呼び方を決める。例えば、年上の男性には、「大爺」（おじさんに近い呼び方）、年上の女性には「大媽」（おばさんに近い呼び方）などと呼ぶのが普通である。また、中国は地域が広く、南北の差が大きいため、地域によって呼び方も違う。

【場面や親疎関係による名前の呼び方の違い】

家では、年上の人を年下の人をニックネームで呼ぶが、年下の人を年上の人を「叔叔」（おじさん）「阿姨」（おばさん）と呼ぶ。職場では、同僚の間では年上の人なら、例えば「老张」と、年下の人なら「小张」と呼ぶのが普通である。上司なら、「王处长」「张科长」などと呼ぶ。

「中国の呼び方」という質問は、正解が一つ決まっているわけではない。地域や親疎関係によって呼び方が異なっており、個人の習慣によっても呼び方が違っている。共通の特徴といえば、中国では、知らない人を呼びかけるとき、日本のように「すみません」と言うだけでなく、相手の年齢などを見て、擬似親縁の尊称で呼んだほうが礼儀正しいとされている。学習者が各自の経験を共有し合った上で、以上のような普段あまり意識していなかったことを明示的に整理することができた。それから、「呼ばれたい名前」の調査結果は3月とあまり違いはなく、「名字か名前+さん/ちゃん/くん」にした人が12人（そのうち、「さん」7人）であった。また、「中日の呼称についての感想」（12人回答）に以下のようなコメントがあった。

【表9 4月の体験講座のアンケート結果（中日の呼称についての感想、一部抜粋）】

【異なるところに注目するコメント】

- ・中国の呼称は伝統的な呼称のほか、時代の変化とともにいろいろ新しい呼称も生まれた。
- ・中国の呼称は柔軟であり、日本の呼称はもっと規則がある。
- ・中国では敬語がそれほど多くない。それは社会の身分と密接に関係している。
日本では敬語が固定しており、礼儀も決まっている。

【似ているところに注目するコメント】

- ・日本語では呼称がはっきり分かれているような気がする。中国語では日本の呼称に近いところもある。呼称で人間関係がわかる。

以上のコメントは、中日両国の類似点と相違点、両方に触れている。質問2の話し合いにより、学習者は日本を見て、また中国を振り返ってみることによって、一人ひとりが自分なりに呼び方や礼儀、人間関係の要素についても少し考えを深められたのではないと思われる。

4.4 3月と4月の実践の振り返り

3月と4月の実践を通して、担当教師のAとBは「生活と文化」について話し合い・発表を進める中で学習者が積極的に文化学習に参加できることがわかった。しかし、まだ明確にできていない問題が残っていた。

(1) 学習者は、話し合いの中でどうやって自分の文化認識を形成していったのか

3月と4月の実践では、学習者の話し合い活動への参加の様子を観察することと、彼らの発表と授業後のアンケート結果から、学習効果を分析・考察した。しかし、話し合いの中で、学習者の意識がどのように変わっていったのか、学習者の意識の変化がどのように異文化理解につながっていったのか、詳しく考察することができなかった。

(2) 十分な話し合いを行うためには、どれぐらいの時間が必要か

「この日本語教室ではどう呼ばれたいか」という3つ目の質問については、3月、4月、どちらの実践でも話し合いと発表の時間をとることができなかった。時間を伸ばすか、質問を減らすか対策をとる必要がある。

以上の課題を解決するために、2015年7月の体験講座で、再度同じ内容の実践をし、学習者間の話し合いを録音し、その録音データを分析することによって学習者の意識の変化を明らかにすることを試みた。

5. 7月の実践

5.1 7月実践と改善

7月体験講座の基本情報は以下のとおりである。

【表 10 7月の体験講座の基本情報】

実施期間	2015年7月7日～9日の3日間
対象者	人数：19人 性別：女性16人、男性3人 職業：社会人10人、学生9人 年齢：60代1人、10代3人、20代と30代15人
担当教師	中国人教師Aが主担当、日本人専門家が副担当

実践手順は4月と同じであるため、ここでは説明を省略する。改善点を以下に述べる。

(1) 「生活と文化」部分の学習時間を確保する

「生活と文化」についての話し合いと発表活動のための時間を、20分から30分に増やした。これで3つの質問の話し合いと発表の時間が十分に確保できると考えた。

(2) グループ分けの仕方を改善する

4月の実践では14人を4人/4人/6人の3グループに分けたが、6人のグループは人数が多すぎて話し合いにくいことがわかった。7月の実践では、受講者は19名であり、話し合いしやすいことと結果を集計しやすいことを考慮し、4つのグループに分けることにした。席が近い4人を一つのグループにし、余った3人にそれぞれ他グループに入ってもらった結果、5人グループが3つ、4人グループが1つになった。以下、この4つのグループのことをA、B、C、Dと呼ぶ。

(3) 教師からのコメント方針を事前に決める

3月の実践では、教師Aは、学習者の発表に対してどのようにフィードバックを返せばいいかを十分に考えていなかったため、学習者の反応を待つことなく教師が自分の意見をどんどん言っていた。それに対して、4月の実践では、教師Bは自分の発言を控え、学習者により多く発言のチャンスを与えていた。教師Aはずっと大学で日本語の授業を担当してきたが、教師Bは日本語のほかにも、心理学の学習歴もあり、今は心理学トレーニングの仕事に携わっている。前から学習者の経験や考えを尊重し、それを生かすことが重要だという認識を持っていた。

7月の実践の前に、教師Aと教師Bは「教師からのコメントはどこまでするか、教師の役割は何か」などについて何回か話し合った結果、教師Aが、学習者の考え、認識の過程を尊重すべきだという教師Bの認識を受け入れ、4月の実践のビデオを見て、教師Bの活動の進め方を参考にした。

3月と4月、2回の実践と振り返りにより、教師AとBは、学習者の思考や探索を支援する立場からコメントを控え、学習者の考えや意見に対して、正しい、正しくないという価値判断をしないようにするという結論を出した。

(4) 学習者の話し合い・発表の順序などを事前に設計する

【表 11 7月の体験講座の話し合い・発表の案】

話し合いの順序	質問が3つあり、全部一緒に話し合うのは難しいと考え、まず、始めの2つの質問について話し合い、その発表後、3つ目の質問に入ることにする。
---------	---

発表の形態	質問1について、各グループの理解に大きな違いはないと考え、後で発表するグループは前のグループの発表で出なかった点を補充するという形をとるように求めた。 質問2（中国の呼び方）については、各グループから異なる意見や観点がでてくることが予想され、それぞれの考えを発表するように求めた。 質問2の発表後に、質問3の話し合い（1分程度）と発表をする（4分程度）。
発表順	発表順は学習者間で決めさせ、質問2は、質問1の発表の逆順で発表させる。
発表者	各グループに発表者を決めさせる。質問ごとに発表者が違っていてもいいことを伝えておく。
教師の役割	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いのとき、机間巡回をし、時間のコントロールをする。 ・グループの代表者の発表内容について、教師はもっと説明してほしいところについて説明や例を求め、必要に応じて自分の情報を提供する。 ・発表後に、教師は学習者の発表を簡単にまとめる。質問1は、発表後に教師が学習者の発表結果を踏まえて呼び方の意味と使い方を簡単に紹介する（2、3分）。質問2と3は正解のない質問なので、教師は簡単なまとめをするだけで終わる。

5.2. 実践結果の分析——学習プロセスと成果について

話し合いの録音データとアンケート結果を分析した結果、以下のことが明らかになった。

(1) 多様な意見に接する場が実現していた

与えられた課題に関して、異なる背景知識や体験を持つ学習者間で、質問や回答、主張や賛成・反対などいろいろなやりとりが起こった。そして、その交流により考えの変容が見られた。

(2) 学習者同士で課題解決に向けた協働行為が見られた

課題解決という同じ目標に向け、学習者間でお互いに協力する行為が頻繁に発生し、グループ内の交流で疑問が解決できたケースが多く見られた。

上掲(1)(2)の具体的な内容を、グループでの話し合いの録音データの分析を交え、以下にまとめる。

5.2.1 多様な意見に接する場の実現

学習者によって、日本の呼び方について知識を持っている人もいれば、あまり持っていない人もいる。学習者間でいろいろなパターンのやりとりが起こっていた。相手の主張を受け入れた人もいるし、異なる意見を共存させた人もいる。以下2種類のやりとりの例をあげる。

① 質問→回答→受け入れ

ある学習者の主張がすぐほかの学習者に受け入れられたケースもあるが、何回かのやりとりの後、受け入れられるケースもあった。以下はグループCの例である。グループCは、男性2人、女性3人から構成されている。やりとりの中でCS男1（Cグループの学習者の男1）に「くん」に対する理解の変容が見られた。

【例2：「くん」についての話し合い】(番号「-1」「-2」はその人の発言の順番を示している)

CS 女1-1：あなたたち二人 (CS 男1とCS 男2) の間なら、「くん」と呼ぶでしょう。

CS 男1-1：でも、この「くん」は女性が男性を呼ぶのに使うのでしょうか？

CS 女1-2：男同士でも「くん」と呼ぶのよ。

CS 女2-1：そうです。

CS 男1-2：そう？確定できるの？

CS 女1-3：アニメを見ればわかるのよ。

CS 女2-2：アニメの中で、「くん」と呼ばれる人を見たら、みんな男性でしょう。

つまり、呼ばれるのは男性、でもそう呼んでいる人は男でも女でも…

CS 男1-3：かまわないわけ？そうなんだ。

以上のやりとりで、CS 女1がCS 男1に対して、CS 男1とCS 男2の仲を例にして、「くん」の呼び方/使い方を説明した (CS 女1-1)。しかし、教材の「くん」の写真に若い女性と若い男性が映っていたため、CS 男1は、「くん」は女性が男性を呼ぶのに使う呼び方だと理解し、「この「くん」は女性が男性を呼ぶのに使うのでしょうか」と反対意見を示した (CS 男1-1)。

それに対して、CS 女1とCS 女2が「男同士でも「くん」と呼ぶのよ」と説明したが、CS 男1はすぐ受け入れられず、根拠を求めた (CS 男1-2)。CS 女1がアニメの例を出したのに続き、CS 女2が更にアニメの中の具体例をあげて説明した (CS 女2-2)。その結果、CS 男1は「くん」の使い方の説明を受け入れるようになった (CS 男1-3)。

② 主張→反対→異なる意見の共存

次のグループDでは、質問2「中国の日常生活で、みんなどう呼ばれているか」について、以下のようなやりとりがあった。DS 2とDS 1が中国の「老师」という呼び方(「先生」の意味で、以下「先生」と訳す)について話し合っている。

【例3：「先生」についての話し合い】

DS 4-1：わたしは大学で教えているから、みんなに「先生」と呼ばれています。

DS 2-1：北京では運転手さんのことも「先生」と呼んでいるらしいよ。この前、「先生、おろしてください」という話を聞いて、聞き間違えたかなと思ったら、隣のクラスメートが「北京では運転手さんのことも「先生」と呼んでいるのよ」と言っていました。

DS 1-1：わたしたちは指導先生のことを「先生」と呼んでいるのです。南のほうでは、運転手さんのことは「师傅」と呼ばれているのです。「先生」とは言いませんよ。

DS 2-2：でも、北のほうは違いますよ。「先生」と呼ぶのですよ。

DS 1-2：わたしも北の出身の友達がいるのですが、そのような呼び方、見たことはありませんよ。東北の出身の友達なんですけど。

DS 2-3：確かに地域によって、呼び方もけっこう違うように思うんですけどね。

DS 3-1：じゃ、これも一応メモしておきましょう。「南北の地域的な差異が大きい」と。

上掲のやりとりでは、北京では「運転手さん」も「先生」と呼ばれているというDS 2の主張 (DS 2-1) に対して、DS 1は、論拠を立てて反対意見を述べ、その主張を受け入れなかった (DS 1-1、DS 1-2)。DS 2は、DS 1の意見を聞いて、「地域によって、呼び方が違うと思う」と自分の考えを述べ (DS 2-2、DS 2-3)、その話を受けて、DS 3が二人の意見を合わせた形

で「南北の地域的な差異が大きい」とまとめている。このグループは発表のときにこの意見の対立を紹介し、中国国内でも地域によって異なる呼び方があるという考え方をグループの話し合いの結果として報告している。

③ 以上の分析のまとめ

以上の例からわかるように、学習者間の話し合いの中では、質問と回答、主張と賛成・反対というようなやりとりが起こっていた。そのインターアクションの中で、他者の主張の受け入れ、自身の主張の振り返りなど、学習者の意識の変化が起こっていた。背景知識が異なる学習者間で、興味深い対話の場が形成されていた。

異文化理解教育では、「態度の変容には、他者と話すこと、振り返って考えることが重要」(来嶋他 2014) だとされているが、他者とは、ここでは日本文化のことを指すと同時に、学習者同士が話し合いの中で出会う異なる視点も指していると考えられる。個々の人が異なる文化とどう付き合うのかを観察し、相違点や類似点を議論することは、相対的な見方の養成につながると考えられる。

今回の実践は、日本と中国の呼び方を知り、各自どう呼ばれたいかという簡単な話し合いだけで終わったため、学習者間で異なる価値観に触れられる深い交流にはなっていたかどうかは明確にはなっていないが、話し合いという形で学習者に自分と違う意見に出会う場が提供されていた。これからの「生活と文化」や「ことばと文化」の学習において、話し合いの中で個々の人が異なる文化や視点、見方に出会ったとき、教師はそれをどのように相対的な見方の育成に結びつけていくか、意図的な質問により異なる意見と出会うきっかけを作ったり、学習者に異文化との付き合い方について考えてもらうように工夫したりすることによって、「自分・自文化を基準に考えることから、相対的な見方への変容」(来嶋他 2014) という態度の育成を促す異文化理解教育になるのではないだろうか。

5.2.2 学習者同士で課題解決に向けた協働行為が見られた

社会文化理論に基づいた相互学習理論では、学習者同士がタスクを遂行する過程でインターアクションを通してパートナーの支援を得ることで問題が解決できると考えられている(王 2013)。今回の実践で学習者の話し合いを観察すると、課題解決という同じ目標に向け、学習者間お互いに協力し合い、グループ内の交流で質問に答えることができた場合が多かった。

上掲の発話例の分析で見たように、学習者間ではいろいろなやりとりが発生していた。学習者の中には、おのおのの経験を生かし、タスク進行のリーダー役を務める人もいれば、記録係を担当する人もいた。そして経験の多い人と少ない人の間に協力関係が作られていた。以下に、そのやりとりの例をあげる。

【例4：経験を持っている学習者が経験の少ない学習者を支援する】

BS 3-1：みなさん、今まで日本のアニメやドラマなどを見たことがありますか。あるでしょうね。ちょっと話しましょう。
BS 1-1（12歳の女の子）：この「いしかわ」は何もついていないから、友達でしょうね。
BS 3-2：そうです。

B グループは、年上の30代の女性2人、20代の女性1人、10代の女性2人の5人であった。B グループの発話を観察すると、年上のBS 3が最初からリーダーシップを持って対話の進行役を務めていた。上掲の例でも、BS 3が話題を切り出し、そして、みんなの日本についての背景知識を引き出そうと考え、アニメやドラマというテーマを取り上げている（BS 3-1）。

その後もBS 3がグループ・メンバーの発言に賛成したり、反対したりしながら、年下のグループ・メンバーが話しやすいような雰囲気を作っていた。最後に、グループのみんなが年下のBS 1に代表として発言するように励まし、発表前に「緊張しないで、あなたはきっとよくできますよ」と励ましの言葉もかけた。

以上の協力的行為は経験者がいるグループの例である。経験者のいないグループではどうだろうか。D グループは全員ほぼ日本についてあまり背景知識を持っていなかったようである。

【例5：全員が日本についての知識をあまり持っていなかったグループの話し合い】

DS 3-1：この「みちよさん」は？
DS 1-1：これは「まつしたさん」と同じ尊称でしょう。
DS 3-2：尊称！えっ、男女の区別もあるの？
DS 2-1：この松下さんの前に机ありますね。サービス業の受付の係り？
DS 1-2：じゃ、どうしてさっきクラスみんな「張さん」「王さん」と呼び合うの？
DS 3-3：つまり、年配の人にはみんな「さん」と呼ぶのでしょうか。

上掲の対話を見ると、D グループの学習者は、誰も日本の呼び方について背景知識を持っておらず、なかなか正しい結論に到達できなかったが、グループ・メンバー同士で各自の発見と限られた知識を共有し合う姿勢が見える。

以上は一部の例であるが、学習者が経験の有無に関わらず、話し合いに参加していることがわかる。全員が同じ課題に向けて協働で考える共同体となり、お互いに協力することにより課題を遂行しようとした。

では、以上の体験を学習者がどのように考えているか、アンケート結果を見てみよう。

5.3 学習者が「呼び方」の話し合い活動をどう見ているか

以下、アンケート結果により学習者からの評価をまとめる

【表 12 7月の体験講座のアンケート結果（グループでの話し合いへの評価）】

学習内容と方法に触れる評価

- ・たいへん面白かった。気楽にたくさん勉強できた。
- ・一方的な教え方より覚えやすい。お互いの不足を補い合うことができた。
- ・異なる観点の交流ができてよかった。そして、学習内容に対する理解も記憶も深くなった。
- ・口を開くことは外国語学習の第一歩である。話し合いで各自が考えたことが交流できる。交流の中で自分の考えを口に出したら、その考えがもう一度整理され、もっと明確になる。この方法はとても外国語に向いていると思う。

人間関係作りの面に触れる評価

- ・アイスブレイクの効果があった。話し合いでクラスメート間の関係がよくなった。
- ・インターアクションが多く、クラスメート同士で話すチャンスが増えた。このような非常に時間の短い講座でメンバー間が親しくなるのに非常に効果がある。

「面白かった」、「理解も記憶も深くなった」などのコメントから、自主的にかつ協力し合って課題遂行に参加する授業の学習効果に満足している様子が伺われる。また、「お互いの不足を補い合った」、「異なる観点の交流ができた」というコメントから、学習者自身も話し合いで多様な視点に接することが意識できて、プラス評価していることがわかる。そして自分の認知過程を振り返る評価も見られた。

人間関係作りの面を高く評価するコメントから、「呼び方」について話し合う活動は、学習者が意見交換し、異文化理解能力の育成につながる場を提供するだけでなく、学習者の人間関係作りにも大きく貢献したことがわかる。この結果は、録音データから伺われた協働行為が多いことと一致している。

5.4 3月と4月講座からの改善点——質問3の実践結果

上述の人間関係作りの効果には、同じ課題に向けて協働で考える作業が背景になっているだけでなく、学習者の個人体験を促す適切な質問も深く関わっているのではないかとと思われる。

質問3「この日本語教室でどう呼ばれたいか」については、3月と4月の実践では話し合いと発表の時間がなかった。7月の講座では、話し合い（2分）・発表（5分）の時間を確保した。

以下は7月の講座で呼ばれたい名前の一覧である。

【表 13 7月の体験講座において呼ばれたい名前（アンケートより）】

- A グループ: 葉さん/やまちゃん、楽ちゃん、安ちゃん、潘ちゃん
- B グループ: 小榕ちゃん、小喬、丹ちゃん、王ちゃん、文雅ちゃん
- C グループ: 王さん、任ちゃん、王ちゃん、カフカさん、劉さん
- D グループ: Tony さん、Rita さん、chole ちゃん、小燕ちゃん、娜娜ちゃん

3月と4月の講座のアンケートでは、「～さん」と呼ばれたいと書いた人が多かった。それと対照的に、7月講座では「ちゃん」が多用されているほか、英語名やニックネームなどバラエティに富んだ呼び方も出ている。どうしてこのような違いが出たのだろうか。

以下7月の実践でグループDの話し合いを観察してみる。Dグループは60代の香港出身の男性教師Tonyと20代の女性4人から構成されている。

【例6：呼ばれたい名前について話し合う場面】

Tony：わたしのこと、「Tony」と呼んでください。

みんな：Tony。

S1：Tonyのことを「オバ」って呼んでいいのかな？（注：「オバ」は韓国語で「おにいさん」のことで、韓国ドラマの影響で中国の若者に広く知られるようになった）

S2：「オバ」って呼ぶのはちょっとよくないのかな。

S3：英語の名前って、親しい感じはするが、中国の北方では英語はあまり使われていないようですね。教科書では女の子は「ちゃん」、男性なら「さん」でいいのかな。「Tonyさん」。

Tony：いいですよ。

最後に、Tonyが以下のように発表をした。

Tony：うちのグループは女の子が4人で、みんなかわいいから、「Ritaちゃん」「小燕ちゃん」「choleちゃん」「娜娜ちゃん」と呼びます。わたしは「Tonyさん」と呼ばれます。

みんな：実はみんな「Tonyオバさん」と呼びたかったの。

教師：いや、「オバさん」は日本語では「おばさん」の意味になってしまいますよ。

「Tonyオバ」ならいいかもしれませんね。

以上は、グループDでお互いに呼びたい名前を相談する場面と発表の場面である。学習者はグループという真のコミュニケーションの場に身を置いて、グループ・メンバーの年齢、性別、印象など具体的な個人情報を考えた上で呼び方を決めようとしていた。7月講座で、呼ばれたい名前を調べた結果が前の2回の実践の結果と違っていたことは、個々の学習者の体験を促す質問について話し合うことが学習者の人間関係作りに大いに貢献したことを物語っているのではないかと考えられる。

6. 教師の異文化教育理念の変化

前述のように、この授業の担当講師AとBの二人は実践前まで、話し合いで文化を教える方法がわからない、自文化と他文化の比較で異文化理解能力を養うプロセスがわからないなどの問題を抱えていた。3月から7月までの3回の実践を通して上記の問題の解決方法を模索している間に、教師の異文化理解教育に対する認識も次第に変化してきた。

(1) 教師の位置づけ——教師中心からサポート役、さらには参加者へ

- 教師はサポート役として質問を提示し、話し合いの進捗を観察し、必要に応じて話し合いの時間を調整する。
- 学習者の話し合いに教師は一人の参加者として参加する。学習者の発表に対して、教師は正しい、正しくないという判断を下さないほうがいい。学習者の話に間違いがあった場合、その話を繰り返したりして、間違いに気づいてもらう方法も考えられる。教師も共有できる体験談などがあるのなら、話し合いの参加者としての立場から共有することが望ましい。話し合い活動は、従来型の学習スタイルと違い、学習者がお互いに交流することにより自分の認識を構築していくので、教師の役割は大きく変わらなければならない。学習者にとって必

要なのは、話し合い活動の進め役、自分と対話できるいいパートナー、より深く考えるきっかけを作ってくれる導き役という、異なる役割を果たせる教師であろう。

(2) 教師の文化理解の変化

以上、3月から7月までの実践を通して、教師AとBは、あまり文化を意識せずに教える状態から、異文化理解につながる教え方とは何かについて考えるようになり、文化の理解も変わってきた。以下に教師の文化の理解の変化を述べてみる。

- 従来は文化を知識としてとらえていた。そして、文化を教える方法といえば、主に教師による一方的な説明をとっていた。今は、文化学習は学習者がコミュニティ活動の中で自身の体験を通して主体的に学んでいくものだと考えるようになった。
- 文化の比較については、従来はいつも国と国の比較だととらえていた。個人の存在にはあまり注目したことがなかった。確かに、国や民族の単位で文化を分けるという方法に合理的な部分もあるが、個人レベルの文化も実に様々であり、そして必ずしも国、地域の文化と同一ではない。「日常生活でわたしはどう呼ばれているか」という個人に向けた質問に答えることによって、文化とは知識としての存在ではなく、自分の生活そのものだと気づくことになるだろう。
- 従来は、外国の文化というと、その違いに焦点を当てがちであったが、「異なるところ」「共通するところ」ともに異文化理解の重要な側面といえる。特に、中韓日のような東アジアの国々には、共通するところが多い。あまりに国の違いだけに焦点をあてていると、自分と他者という二項対立的な認識図を作り上げることになり、かえって異文化交流を妨げることになりかねない。

7. 異文化理解能力の育成方法への示唆と今後の課題

以上、体験講座の「生活と文化一なまえ」部分を話し合いの形で進める教え方を3回実践した。学習者が相手文化と自文化についての3つの質問に触発され、各自の体験と理解に基づき、話し合いを通して、多様な意見が共有でき、「呼び方」という切り口から、相手文化を見て自文化を振り返るといった学習目標が達成できた。両教師にとって、この実践から以下のような示唆が得られた。

(1) 異文化理解能力の育成方法への示唆

異文化に接するとき必要になるオープンで寛容な態度や技能は学習者が主体的に活動してはじめて養成できるものである。態度や技能を養成するには、相手文化に接するチャンスが必要になるが、授業中の限られた時間内で何ができるのだろうか。

今回の実践では、「呼び方」を素材に、教師の意図的な質問に、学習者が他者との対話を通して自分の観点を振り返り、相手の観点を受け入れる学習プロセスをたどった。学習者は、そのような対話

の中で多様な視点を共有することができた。このような異なる視点を持つ他者との出会いも、相対化する態度の育成につながるのではないかと考えられる。

(2) 今後の課題

今回の実践で、教師 A も B も教師の成長には教師間の対話と振り返りが重要ということを実感した。教師 A と B は二人とも 30 代の日本語教師ではあるが、教育背景もビリーフも異なるところがある。今回の実践を通して、二人の教師はお互いに協力し、試行錯誤と協働作業をしてきた。その中で、一人で実践するよりずっと豊かな視野を得ることができたことを実感し、意見が対立したときも相手の意見を否定するのではなく、自分の意見と共存させる、判断保留という態度も次第に身につけてきた。

今回の実践では、話し合い活動の中で学習者の考え方や姿勢が変わってきただけでなく、教師も対話と振り返りを繰り返す中で、態度や考え方の変化を体験した。この成果を踏まえ、協働作業で教師がどのように成長を遂げられたか、その経験を学習者の指導にどう生かすか、これからも検討を続けたいと考えている。

[参考文献／サイト]

- 王文賢 (2013) 『学習者同士のインターアクションが日本語学習に及ぼす効果』中国海洋大学出版社
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2014) 「『まるごと』日本のことばと文化」における海外の日本語教育のための試み 『国際交流基金日本語教育紀要』第 10 号
- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2012) 「『まるごと』日本のことばと文化」における海外の日本語教育のための試み 『国際交流基金日本語教育紀要』第 8 号
- 国際交流基金 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード 試行版』独立行政法人国際交流基金編集・発行
- 佐藤慎司 (2015) 「社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ」 『リテラシーズ』2015 第 16 号 くろしお出版
- ドルジ, ネルグイ (2012) 「モンゴルの中高等教育における協働学習の導入——パーシャル・イマージョン校での読解活動を通して」 『日本言語文化研究会論集』2012 年第 8 号
- 『まるごと 入門 A1<かつどう>』の「教え方のポイント」 <http://jfstandard.jp/resource/ja/render.do>
- Byram, Michael. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters Ltd.

資料：

中国語で行った「呼び方」のアンケート調査を日本語に訳したものを以下に添付する。

3月の体験講座のアンケート

- ① 自分の名前を日本語読みと中国語読みどちらにしますか？
理由_____
- ② この日本語教室でどう呼ばれたいですか？
理由_____
- ③ 呼称について、授業で何か発見があったら、書いてください。

4月の体験講座のアンケート

- ① お名前_____
- ② この日本語教室でどう呼ばれたいですか？
理由_____
- ③ 日中の呼称について何か感想がありましたら、教えてください。

7月の体験講座のアンケート

- ① お名前_____
- この日本語教室でどう呼ばれたいですか_____
- ② 「生活と文化—呼び方」についての話し合いで、何か気づいたことがありますか？
- ③ このようなグループで話し合っ勉強する形についてどう思いますか？
a 非常に効果がある b やや効果がある c 普通 d 効果がない
- わたしの感想_____