

大学の教養科目として日本語教育を学ぶ 「共修日本語」の授業デザイン

久川伸子

要旨

本研究では、大学の教養科目として、また、国際共修授業として筆者がデザインした「共修日本語」の授業について、先に筆者がおこなった「談話分析」の実践研究をふまえつつ、あらたに「ワークショップ」と「まなびほぐし」という視点を加えて省察し、実際の授業概要を示した。授業を受講した学習者の記述から、この授業が、「教養教育」における「共修授業」として「ワークショップ形式」で継続可能であることを確認した。

キーワード：日本語教育 教養教育 共修授業 まなびほぐし ワorkshop

1. 本研究の背景, 研究目的, 研究方法

大学における教養教育に対しては、近年その存在意義さえも問われるほどの厳しい状況が続いてきたが、一方で教養教育の重要性を再認識する動きもみられ、新たな教養教育についての議論と研究、実践が盛んにおこなわれている¹⁾。

このような教養教育の文脈で、筆者は、2014年度から教養科目を担当する機会を得、ワークショップ形式で「談話分析」を学ぶ授業を実践しているが、この授業実践については、授業デザインの出発点としての問題意識、デザインの土台となる学習観を記述し、授業概要を示し、学習者の記述を分析した結果、「教養教育」における「国際共修授業」として継続可能であることを確認した(久川, 2017a)。

その後、筆者は2017年度から「共修日本語」というテーマで同じくワークショップ形式の授業を担当しており、そこでは、筆者の専門である日本語教育を学ぶ授業をデザインし、実践している²⁾。この授業デザインは、「談話分析」の授業デザイン同様、専門科目の一部としてではなく、教養科目としての「日本語」科目³⁾をどうデザインするか、という問いから始まっている。

本稿では、この「共修日本語」という授業について、筆者がどのような問題意識及び意図をもって授業をデザインしたかを述べ、そのデザインをもとに実施した授業の概要を示し、

大学の教養科目として日本語教育を学ぶ「共修日本語」の授業デザイン

授業に参加した学習者の記述から、学習者がどのような学びを得たかを、解釈、検討する。

久川（2017a）の研究では扱わなかった「ワークショップ」におけるまなびほぐしの視点を新たに加えて、「談話分析」の授業デザイン及び実践研究を経た筆者が実践した「共修日本語」の授業実践の可能性を検討し、これを広く共有可能なものにすることが本研究の目的である。

なお、本稿において、筆者と授業担当者（授業担当者は筆者1名のみ）は同一である。「授業を担当した者」を主体として授業を「描く」ために、以下、筆者は「授業担当者」と称す。

2. 授業担当者の問題意識と学習観

2-1 再び、「なぜそれを学習者にさせないのか」という問いから

久川（2017a）では、「談話分析は研究者だけがするものではない」という問題意識の下、教養科目で「学習者自身が談話を分析すること」を出発点として学ぶ授業をデザインし、実施した。

「共修日本語」においても、「日本語教育は研究者や日本語教師（志望者）だけのものではない」という問題意識をもち、「学問のすそ野を広げ、様々な角度から物事をみることができる能力や、自主的・総合的に考え、的確に判断する能力、豊かな人間性を養い、自分の知識や人生を社会との関係で位置付けることのできる人材を育てること」が教養教育の目的であるという平成14年の中教審答申⁴⁾を念頭におきながら、授業デザインをおこなった。

では、15回のシラバスで、具体的に日本語教育という分野の何を取り上げるべきか。

「日本語教員となるために学習している方、日本語教育に携わっている方に必要とされる基礎的な知識・能力を検定することを目的として」JEES⁵⁾が実施している「日本語教育能力検定」の「出題範囲等」は「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語一般」に分かれており、各々の区分毎に、詳細な項目、求められる知識・能力が示されている。区分2「言語と社会」だけをみても、表1のように広範囲かつ専門的な知識を要求されている。

表1 日本語教育能力検定「出題範囲等」区分2「言語と社会」

区分2「言語と社会」における主要な項目
1. 言語と社会の関係 (1) 社会文化能力 (2) 言語接触・言語管理 (3) 言語政策 (4) 各国の教育制度・教育事情 (5) 社会言語学・言語社会学

2. 言語使用と社会 (1) 言語変種 (2) 待遇・敬意表現 (3) 言語・非言語行動 (4) コミュニケーション学
3. 異文化コミュニケーションと社会 (1) 言語・文化相対主義 (2) 二言語併用主義 (バイリンガリズム (政策)) (3) 多文化・多言語主義 (4) アイデンティティ (自己確認, 帰属意識)
区分2「言語と社会」における「求められる知識・能力」
言語教育・言語習得および言語使用と社会との関係を考えるために、次のような視点と基礎的な知識を有し、それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること。
言語教育・言語習得について、広く国際社会の動向からみた国や地域間の関係から考える視点とそれらに関する基礎的知識
言語教育・言語習得について、それぞれの社会の政治的・経済的・文化的構造等との関係から考える視点とそれらに関する基礎的知識
個々人の言語使用を具体的な社会文化状況の中で考える視点とそれらに関する基礎的知識

JEESのHPをもとに作表

しかし、日本語学科や日本語教師養成課程の1科目ではなく、教養科目の1科目として授業を担当する場合、当然これらの範囲をカバーすることはできない。そこで、「共修日本語」では、これらの知識の一部だけを詰め込むようなシラバスは避け、これらの知識・能力に学習者が自身でつながっていけるような授業をめざした。

2-2 共修について

「談話分析」の授業で授業担当者は「異文化」と「自文化」の相違のみを学習のゴールに設定するのではなく、「日本(人)の学生」対「留学生」という構図から離れ、「価値観や行動様式の多様な人々(そこには教員も含まれる)として学びのコミュニティの形成を意図した授業をデザインした(久川, 2018)。

「共修日本語」においても基本的な考え方は同じだが、国際共修としての意味合いがより大きいことは否定できない。このことは日本語教育という授業のテーマがもつ特性と関連がある。談話分析では、「人間の言語を分析する」という視点から「人と言語、人と社会」という文脈での学びの場を作りやすいのに対して、「共修日本語」では、日本語教育の特性上、まず第2言語としての日本語という視点から授業が始まるためである。

そこで、「共修日本語」では、授業に参加している一人一人の第2言語か第1言語かという立ち位置を尊重し、誰がどの立場かを積極的に明示しつつ、一方で、「支援者」対「被支援者」という構図を切り崩し、固定化しない、という実践を授業の早い段階で試みた。

例えば、授業担当者も学習者から「学生間のことば」を覚えてもらう必要があるという点で「被支援者」となり、「(たべ) ちゃった」と「(のん) じゃった」を文法の時間にどう教

大学の教養科目として日本語教育を学ぶ「共修日本語」の授業デザイン

えるかという点では、留学生が日本の学生の「支援者」となる、というような体験を重ねた。このような体験を通して誰もが状況によって「支援者」にも「被支援者」にもなることに気づく場を提供し、「国際共修」と「多文化共修」が重層的に存在する授業をデザインした。

2-3 ワークショップとまなびほぐし

「談話分析」の授業も、「共修日本語」の授業も、大学の教養教育におけるワークショップの授業という文脈上にある。しかし、そのワークショップについて多くの教員は、「少人数の学び」「何かを体験する学び」「講義よりも双方向的な学び」などの漠然とした理解のまま授業をデザインしてきたのではないか。

「ワークショップ」の参考書のように数多く引用されている中野民夫『ワークショップ』の中で中野民夫は、「ワークショップ」を以下のように定義している（2001, 11）。

「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」を「ワークショップ」と呼んでおきたい。「参加体験型グループ学習」などと訳されることもある。たしかに「参加」「体験」「グループ」という三つがキーワードになる学習法だ。

（中略）

このような双方向的、全体的、ホリスティック（全包括的）な「学習」と「創造」の手法が「ワークショップ」だ。

その後、刈宿（2017）は、中野（2001）の定義を認めながらも、今日の日本で実施されているワークショップの実態を考慮すると、「コミュニティ形成（仲間づくり）のための他者理解と合意形成のエクササイズ（練習）」がよりよい定義であるとし、「ただし等質性の高いコミュニティのためではなく、異質なコミュニティの成員間であったり、同一コミュニティでもコミュニティ内の序列、熟達度の差や性差や年齢よる違いがあったりなど多様な異質性」が前提であり、学びの特徴として、学習を「できる」や「わかる」ではなく、「分かち合う」ことである、（下線は筆者による）と述べている。

また、実践者に向けたワークショップをつくるためのグランドデザインの構造として、刈宿（2012, 72-81）は、表2に示すように、協調性、即興性、身体性、自己原因性感覚の4つからなる構造を紹介している。

本稿の授業デザインにおいて、これらの定義を前提としたワークショップは、近年教育現場で求められているアクティブ・ラーニング、すなわち、学習者の主体的な学びを実現するための学習法の一つであって、ワークショップの実施自体が学びのゴールではない。

そこで、この学習法から得られる可能性の大きい学びとして、「まなびほぐし」という視

点で授業デザインを見ることにした。

表2 ワークショップのグランドデザインの構造

協働性	成員が共有的, 相補的	関係性の固定化に注意
即興性	・ 関係性の変化が重要 ・ 即興性を目的としない	・ 「異」を取り込んでいく ・ 柔軟性 過度な変化
身体性	・ 自分の意図通り動かない身体を通して, 自分や他者との関係性を見直し, 気づく	・ 共同体を前提とした他者理解と合意形成
自己原因性感覚	・ 他者との関係性の変化を学習として捉える ・ 他者原因性感覚と自己原因性感覚を合わせた双原因性感覚こそが協働性を支えていく感覚である	・ 佐伯 (1995) の定義 「自分が外界の変化の原因になりたいという感覚」 自分の周りの世界の出来事を「自分のこととして」捉えることができる感覚

刈宿 (2012, 72-81) をもとに作表

ワークショップという学びの場の文脈で, 「まなびほぐし」について, 佐伯は, 次のように述べている (佐伯 2012, 62)。

「まなびほぐし (アンラーン unlearn) というのは「まなび (learn)」のやり直しである。しかし, 「やり直し」と言っても, これまで学んできた知識や技能を「帳消しにする」などということができるわけではない。「一たす一は二である」という知識を, あえて「なかったことにする」わけにはいかない。ここはやはり, これまでの「まなび」を通して身に付けてしまっている「型」としての「まなびの身体技法 (まなび方)」について, それをあらためて問い直し, 「解体」して, 組み替えるということを意味しているのであろう。

授業担当者も, 「まなびほぐし」には以前から注目しており, 「授業担当者の授業デザインを支える学習観」として, 学習者だけでなく授業担当者も意識的に「まなびほぐし」を生成し続けることが必要であると主張している (久川 2017b)。

以上のことから, 本研究においても「まなびほぐし」という視点をあらたに加えるに至った。

3. 授業の概要

3-1 授業シラバス

「共修日本語」という授業は, 前述のように, 2017年度から開講している。大学の全ての

大学の教養科目として日本語教育を学ぶ「共修日本語」の授業デザイン

学部、学年に対して開かれており、定員は各クラス 20 名である。この定員枠の他に短期留学生に履修推奨し、ほぼ毎回、短期留学生と学部生が「共に学ぶ」授業になっている。

表 3 開講時期・授業名・授業テーマ・履修者数と内訳

開講時期	授業名：テーマ	学部 履修者	短期留学生	合計
	A 談話分析入門 B 共修日本語			
2017 年度 1 期	総合教育ワークショップ：A	20 (0) 名	10 名	30 名
2017 年度 1 期	総合教育ワークショップ：A	16 (0) 名	8 名	24 名
2017 年度 2 期	総合教育ワークショップ：B	20 (1) 名	14 名	34 名
2017 年度 2 期	総合教育ワークショップ：B	16 (0) 名	8 名	24 名
2018 年度 1 期	総合教育ワークショップ：A	19 (0) 名	7 名	26 名
2018 年度 1 期	総合教育ワークショップ：A	18 (0) 名	6 名	24 名
2018 年度 2 期	総合教育ワークショップ：B	19 (0) 名	11 名	30 名
2018 年度 2 期	総合教育ワークショップ：B	18 (0) 名	0 名	18 名

() 内は、学部在籍の留学生数

以下に、2018 年 2 期の授業シラバスを示す。

表 4 授業内容・到達目標

<p>授業内容</p> <p>【授業の形態・方法・内容】</p> <p>前半では、日本語教育の立場から見た日本語と日本語教育の基礎知識を、ワークを行いながら学ぶ。後半では、本学で学ぶ留学生と共に、グループごとにテーマを決めて発表する。この授業はワークショップ形式で、発表、グループワーク、授業参加者全体でのディスカッション等、全員参加のワークを中心に行う。ワークについて、全体講評や個別フィードバックを行う。(2018 年度シラバスより、抜粋)</p>
<p>【到達目標及びディプロマポリシーとの関連】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語教育の分野における日本語と日本語教育の基礎知識を身につける。 ・多様な背景を持つ学生が互いに協力し、グループで一つのテーマについて発表できる。 <p>この科目は、「教養」に関する「基本的な知識と能力」を身につけるための科目である。(2018 年度シラバスより)</p>

授業計画は表 5 の通りシラバスに示されているが、授業デザインは、後述の 3 つのユニットから構成されている。

表5 授業計画

第1回	ガイダンス 「ダイバーシティからインクルージョンへ」
第2回	日本語教育の諸相 (学習者・支援者・社会的背景)
第3回	日本語の基礎知識 「文字」
第4回	日本語の基礎知識 「語彙」
第5回	日本語の基礎知識 「文法」
第6回	日本語の基礎知識 「音声」
第7回	「学習」
第8回	「能力」
第9回	「外国につながる子ども」と日本語教育
第10回	「やさしい日本語」
第11回	発表準備
第12回	発表1 実践 講評
第13回	発表2 改善 講評
第14回	まとめの講義 期末課題
第15回	課題の返却と講評 総まとめ

3-2 3つのユニットと授業例

「共修日本語」の授業デザインは、ガイダンスやまとめの部分を除くと、「談話分析入門」と同様、以下の3つのユニットで構成されている。

表6 3つのユニット

	日本語教育分野の学び	コミュニケーション文化・社会への意識	共修・国際共修	まなびほぐし
ユニット1	〈日本語教育〉 日本語教育の対象となる多様な学習者、支援者について知る 日本語教育における「文字」「語彙」「文法」「音声」の知見に触れ、日本語を観察、分析、考察する	初めて会った人とコミュニケーションをする グループ・ディスカッションを体験する フロアでの発言と発言の共有を体験する	自分と異なる背景を持つ人の存在を体感する 自分と似た背景を持つ人の存在を体感する	日本語第1言語使用者も、日本語第2言語使用者も、今まで学んできた日本語を新鮮な驚きとともに再発見するような学びの場がある
ユニット2	〈社会とつながる〉 学習、能力について考える 外国につながる子どもについて考える やさしい日本語について考える	学習、能力について批判的に考える 教室のソトの情報を調べ、教室で共有する 対話によって学びを深める力をつける	自分と他者が互いに情報、知識、意見、感情を交換する 教室のソトの他者の状況について理解しようとする	「語学学習」をきっかけとして、自分の学びについて再考する場がある

ユニット3	〈教育を実践する〉 日本語の教材を考える グループ・フロアで発表する 日本語教育経験者の話を聴く	これまでのまなびほぐしを生かした「教育実践」「学習実践」を体験する 人前で話す力をつける 発表及び発表後の対話を聴く力をつける	自分と異なる能力をもつ他者と協働する	今まで協働したことのない他者との協働により、多くの気づきを得る場がある
-------	-----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	--------------------	-------------------------------------

3-2-1 ユニット1

ここでは、まなびほぐしと共修を重視した例として、「日本語の文字」の授業の一部を示す。

まず、学習者に以下のような「文」を提示し、●に入ることばは何かを問う。

この店の●●●●は、●●●●です！

学習者が「これではわからない」という反応を示したら、●に入る言葉を示す。

〇〇店〇オススメ〇、ラーメン〇〇！

続けて、以下の問いを提示する。

「日本語教育」では、ひらがなから教えることが多いのですが、どう思いますか。

この後、日常生活ではカタカナ表記の名詞が意外に多いのに対して、ひらがなは助詞や送り仮名などに使われていて、この場合ひらがな単独では意味を理解できないことから、「日本で短期間生活する予定であれば先にカタカナを教えることがよい」という意見を紹介し、日本語の文字について日常生活や、社会問題につながるようなテーマ（例えば、名前をカタカナで表記することに含まれる問題、等）について、グループで話し合い、フロアで共有した。

文字以外の回も、同様に、日本語教育で一般的におこなわれていることへの疑問を提示することから始めて、日本語への気づきをもとに、話し合いと共有をおこなった。

留学生にとって日本語は第2言語であるが、日本語教育を実際に受けてきた者という立場では、日本語を第1言語とする者よりもむしろ知識や経験があるため、積極的にグループワークやフロアで発言することができた。

3-2-2 ユニット2

ユニット2では、まず、学習や能力について批判的に考えることから始めた。例えば、日本語能力試験は多くの留学生が受検しているが、N1レベルの「能力」があるからといって、

日本での生活に困らない、とはいえない。それどころか、簡単なやりとりも通じなかったという経験を留学生の体験談を通じて共有し、学習・能力について皆で考える、といった授業を展開した。後半では、更に広く社会に目を向け、「やさしい日本語」や「日本語教育の支援を必要としていることもとは誰か」等について、短い講義で知識を共有した後、問題の所在や問題解決の方向性といったことを話し合う。ユニット2の内容は、特に学習者一人一人がていねいに言語化することを目標とし、期末課題において再びこれらの問いに記述で答えることで、目標の達成度を学習者と授業担当者は共有した。

3-2-3 ユニット3

ユニット3では、学習者が日本語学習者の支援をおこなうことを想定したワークを実施した。課題は、ユニット1でまなびほぐしをした「文字を教える」こととし、グループごとに支援の対象を決め、その条件にふさわしいと思われる教え方、教材、それらを選んだ根拠等について話し合った結果を、実際の教材を示しながら発表し、共有した。

また、シラバス作成時には予定になかったが、若手の日本語教師をゲスト講師として呼ぶことが可能になったため、授業内での課題の準備、発表の時間を短縮して、授業1回分をゲスト講師の講義にあてた。ゲスト講師は、日本国内外での経験を生かして双方向的な授業をおこない、新たな視点で日本語教育を考えるための機会を学習者と授業担当者に提供した。

4. 学生の記述から授業を振り返る

授業時間内に実施した期末課題では、用語の説明や、事例に対する自分の意見と根拠を述べる等の記述問題を出題したが、それに加えて、次の2つの設問に答えることを課した。

- ・「共にまなぶ」ということについて、あなたの考えをこの授業と関連付けて述べてください。
- ・この授業に参加して、あなたが「身につけたこと」を具体的に述べてください。

(両問とも配点5点/100点)

本稿では、数名の学習者の記述をそのまま掲載する。それは、数的処理を施す前の「学習者の声」をそのまま掲載することで、授業の一部を再生し、これを他者と共有したいと考えたからである。

なお、このことは、数的処理をふくむデータを用いた研究を否定するものではない。「談話分析」授業の研究過程においても、先に「学習者の声そのまま」を研究対象とし、その後、別稿では、事後課題として提出された学習者の記述を単語レベルで分類、分析し、より詳細なレベルでの気づきを得ることができた(久川2018)ことから、同様の研究を今後「共修

大学の教養科目として日本語教育を学ぶ「共修日本語」の授業デザイン

日本語」に対してもおこないたいと考えている。

以下に、教養教育、日本語教育、共修授業、まなびほぐしのいずれかの視点で解釈可能な記述であると授業担当者が判断して選んだ学習者の記述（原文は手書き、全て原文のまま掲載）を複数まとめて示し、それらに対する授業担当者の解釈を記述する。

A

身につけたこと 短期留学生 第1言語：中国語

授業に参加して、日本語への学習観が少し変わったと思う。以前は他人の学び方を知らなかったもので、自分の考えが固まって、全てを自分の考えであてはまるのだが、少し視点を変えるだけで、思わなかった情報が気づくようになった。言葉はお互にわかり合うために存在すると思えるようになって、他人と交流する時、他人への思いやりが以前よりできるようになったと思う。言葉に対する敏感さも上がったと思う。同じ言葉でも言い換えることで、より分かりやすく、理解しやすいこととなる。そして、自分の理解する能力、交流する能力も依然と比べ、また高められたと感じる。

B

身につけたこと 学部生 第1言語：日本語

この授業を通して、語学を学ぶことに抵抗を感じるひつようなない考えが身についた。私は語学はひたすら暗記したり筆記の試験を行う印象が強かった。しかし、この授業で語学は机に向かって勉強するだけではなく発音やコミュニケーション、ゲームやプレゼンテーションなどの参加型教育で語学を学ぶことができると知った。実際に会話したりコミュニケーションをとってことばを使うことこそが何よりの学びであり、その言語を身につける一番の近道であると感じた。

授業担当者の解釈

学習者 A（留学生）の記述には、「日本語への学習観が少し変わった」と明記してあり、更に、言語に対する考え方の変化も記述している。学習者 B（学部生）は、「語学」の学習観に変化があったことを記述し、言語とコミュニケーションについても言及している。

これらの記述から、2018年度の「共修日本語」において、学習者 A、学習者 B の学習観に大きなまなびほぐしが生成されたと解釈した。

C

共に学ぶ 短期留学生 第1言語：中国語

この授業の「共に学ぶ」というやり方がすごくいいと思う。中国で二十年間生活した私は「授業とは学生が先生が話したことを覚える」という印象を当たり前のことだと思っていた。そしてこの授業で他のクラスメイトと話し合っって意見をまとめて、先生が私たちの考えを全部受け入れて結論を出す。こうした学生と先生が参加する学習が私たちの学習の自発性をそそるし、意見を発表しなから、私たちの考えも一段と深めることができる。

D

共に学ぶ 学部生 第1言語：日本語

共に学ぶということは、与えられたものを一緒に学ぶことでもあるが、私はその学習とは別に、お互い知らない知識を深めあうことでもあると考える。この授業では多くの留学生と交流した。日本語を必要としている人たちのことや、やさしい日本語についてなど日本人の私でも知らないことを学んだ。それ以外にも単語の意味について聞かれ、生きた日本語を学んだ。交流を深める中で私自身も相手の国や文化の違いについて聞き、教えてもらった。授業中でつけるコミュニケーション力や授業内容だけではなく、知識や思考の情報交互であると思う。

授業担当者の解釈

学習者C（留学生）は、「共修」を通じて、自国、自文化での学習観を振り返り、まなびほぐしをおこなったとみることができる。

学習者D（学部生）は、「共に学ぶ」ことについて、「コミュニケーション力や授業内容だけではなく、知識や思考の情報交互であると思う。」と述べている。Eの記述は、授業担当者によって与えられた場を深く考察し、自分のことばで再構築したものであり、Eが深い学びを得たと解釈した。

E

共に学ぶ 学部生 第1言語：日本語

日本人と留学生の方々、「共に学ぶ」ことによってお互いの国の違ったおもしろく興味深いことに気付くことができるのだと思う。「共に学ぶ」ということによって今までにはない考え方が価値観を身につけれよいくことをたくさん気付くことができ人と人がまた新しくつながることだと思う。それは必ずしも日本人と留学生の方々だけでなく、色々な人と人であると思う。

F

共に学ぶ 短期留学生 第1言語：中国語

「共に学ぶ」というのは日本人の学生と外国人の学生が同じ授業で共に学ぶことだけではなく、先生方も参加者として、皆と一緒に勉強することである。この「共修日本語」の授業で、皆は自分の考えをフロアで共有し、ワークの形でディスカッションで新しい知識についての理解を深めるし、既有知識を振り返り、活用することもできる。「共に学ぶ」は本当にいい勉強の仕方であり、先生方も学生たちにもウインウインということだと思う。

授業担当者の解釈

学習者E（学部生）と学習者F（留学生）の記述から、「国際共修」と「多文化共修」が重層的に存在する授業というデザインの意図はこの2名に理解されたと解釈した。また、「先生方も参加者として、皆と一緒に勉強することである」というFの記述により、前述の「支援者」「被支援者」という構図を切り崩す、という授業担当者の意図は、より明確にF

大学の教養科目として日本語教育を学ぶ「共修日本語」の授業デザイン

に伝わったと解釈できた。

G

共に学ぶ 学部生 第1言語：日本語

「共に学ぶ」ことで世界が広がると考える。1人で考えるとき、1つの問題に対して、1つの答えを求める。これは普通のことだが、だれかと考えるとき、意見を交かんしたりもするため、知識が増えることが多々ある。

この授業では、留学生と共に学んだ。そのおかげで、1つの問題に対して 複数の答えや意見、考えが上がり、今まで知らなかった発見があった。このことから「共に学ぶ」ことで自分の世界が広がると考える。

授業担当者の解釈

学習者G（学部生）の記述から、「談話分析」の授業研究で検討した教養教育の理念の一つである「様々な角度から物事をみることが出来る能力」につながる学びをGが得たと解釈できる。

H

身につけたこと 短期留学生 第1言語：中国語

この授業に参加して、いろいろなことが勉強できた。まずは新しい視点から生活を観察することである。例えば、カタカナの使い方や特定の集団の言葉などを知った。極普通の生活の中にも、文化や個人の差異があり、新しい知識が生まれるわけだ。そして、「日本語」について改めて理解した。文字や音声や文法などのような日本語の基礎を振り返り、または文脈で単語を覚えることや発音のモーラなどの新しい知識を身につけた。日本語の勉強だけでなく、日本語に対する考え方も変わった。

授業担当者の解釈

学習者Hの日本語教育と日本語についての詳細な記述から、Hが自身の学習観、知識をまなびほぐし、多様な学びを得たと解釈した。

5 おわりに

「共に学ぶ」こと、「身につけたこと」という2つの問いに対する学習者の答えを解釈した結果、授業担当者は、教養教育、日本語教育、共修授業、まなびほぐしの視点から多様な学びを学習者が得たと判断し、この授業は継続可能であると判断した。

今後の課題として、まず、「談話分析」の授業と同様に、学習者全員の「声」を、数的に処理し、その分析結果をもとに、授業デザインの更新を考えたい。また、今回の期末課題のように配点のある問いの分析とは別の方法で学習者の「声」を聴き、分析することも必要であると考えている。「何を学びたかったか」「何が学べなかったか」「(マイナスの) 学びがあ

ったか」など、配点を離れたところでの多様な問いから、学習者の「声」を聴き、それを授業デザインに反映させていきたい。

館岡 (2015) は、多様なフィールド、多様な実践の中で、多様なローカルな理論が個別の独立したものとして終わらずに、「ローカルな知の共有からインターローカルな知の構築に向かうこと」を考えなければならない、とし、そのためには、他の実践研究者たちと「実践研究コミュニティ」を作り、協働で省察していくことでインターローカルな知を構築していくことになる、と述べている。

授業担当者は、これまで単独での「談話分析」の授業実践研究を経て、今回も単独で「共修日本語」という前者とは異なる授業実践について省察してきたが、これらの研究を基に、今後は「日本語教育」だけでなく、「教養教育」「共修」,「ワークショップ」での「実践研究コミュニティ」との協働をめざしたいと考えている。その協働のためには、引き続き、「どのように授業を描くか」という問いを持ち続け、共有可能な実践研究を追求していきたい。

注

- 1) 大学教育学会 HP の大会や課題研究集会のテーマからも、現在、教養教育についての積極的な議論、研究、実践が盛んであることがわかる。
大学教育学会 HP <http://daigakukyoiku-gakkai.org/>
- 2) 東京経済大学において、総合教育科目（全学部共通科目）の中の教養演習科目に位置付けられている「総合教育ワークショップ」という科目を担当している。
- 3) 東京経済大学では、日本語学科や日本語教師養成コースなどの専門教育としてのカリキュラムを実施していない。(2019年度現在)
- 4) 文部科学省中央教育審議会（第15回）「新しい時代における教養教育の在り方について（答申の要旨）」平成14年2月21日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1343952.htm
- 5) JEES 公益財団法人 日本国際教育支援協会 HP <http://www.jees.or.jp/jltct/>
*本注に掲載したインターネットのサイトは、全て2019年11月1日現在のものである。

引用・参考文献

- 1) 刈宿俊文 (2017) 「ワークショップの成り立ちとワークショップの学び」『情報処理』2017, Vol. 58, No. 10 <https://www.ipsj.or.jp/magazine/9faeag000000st7t-att/workshop1.pdf> 閲覧 2019.11.1
- 2) 刈宿俊文 (2012) 「第1章 ワークショップをつくる」刈宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎編 (2012) 『まなびほぐしのデザイン ワークショップと学び3』東京大学出版会, 72-81
- 3) 佐伯胖 (2017) 「第1章 まなびほぐし (アンラーン) のすすめ」刈宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎編 (2012) 『まなびを学ぶ ワークショップと学び1 まなびほぐしのデザイン ワークショップと学び1』東京大学出版会, 27-68

大学の教養科目として日本語教育を学ぶ「共修日本語」の授業デザイン

- 4) 坂本利子, 堀江未来, 米澤由香子 (2017) 『多文化間共修：多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社
- 5) 杉谷祐美子 (2011) 『リーディングス 日本の高等教育 2 大学の学び 教育内容と方法』玉川大学出版部
- 6) 館岡洋子 (2015) 「第 1 章日本語教育における質的研究の可能性と挑戦 「日本語教育学」としての自律な発展をめざして」館岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門：学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版, 3-25
- 7) 中野民夫 (2001) 『ワークショップ 新しい学びと創造の場』岩波新書, 岩波書店
- 8) 林哲介 (2017) 『教養教育の再生』ナカニシヤ出版
- 9) 久川伸子 (2017a) 「大学の教養科目として「共に学ぶ」「談話分析」の授業デザイン」東京経済大学人文自然科学論集, 140, 43-57
- 10) 久川伸子 (2017b) 「第 5 章授業担当者の授業デザインを支える授業観」菅原良, ほか編『キャリア形成支援の方法論と実践』東北大学出版会, 97-112
- 11) 久川伸子 (2018) 「多文化間共修をめざす「談話分析」の授業デザイン 初回と 2 回目の授業実践の事後課題の分析」東京経済大学人文自然科学論集, 142, 147-156
- 12) 吉田文 (2013) 『大学と教養教育 戦後日本における模索』岩波書店