

地域日本語教育実践研究

実践研究(1)報告集 2012年度春学期



にほんご わせだの森

早稲田大学大学院日本語教育研究科

はじめにー実践研究（１）；異なりが生む葛藤、葛藤が導く理解ー

日本語教育実践研究（１）は、「学習者の多様化」、「支援や学習の場の多様化」がいわゆる「日本語教育」をどのように展開していけるかを課題として実践研究を進めています。その場が、『にほんご わせだの森』という「教室、のようなもの」であり、受講生は「地域」と「ことば」と「教育」をめぐって自ら考え自らの実践を組み立てていきます。開講されて7年、こうした「目的」も浸透してきたように思えます。2012年度春学期は受講生7名が全10回の実践を実施し、これまでの学期と同様に、話し合いを重ねながら

- ・教室の**デザイン**…目標設定、物理的な環境作り、学習者の募集
- ・教室の**運営**…目標設定、学習活動の決定、教材などの**開発**、活動の**実施**、

内省、評価

- ・『わせだの森』から見られた**諸問題の把握と分析**
- ・諸問題と「日本語教育」との**関連についての考察**

を進めていきました。また、『わせだの森』という学習コミュニティを運営し維持していくために、受講生たちは、授業時はもちろんのこと、授業外にも多くの時間を割いて議論をしたり教材を準備したり、また、学外に出かけて行って「ちらし」を配布したりしました。この点も、これまでの学期とほぼ同様だったようです。理念を具現化するプロセスでは、実践者である受講生はそれぞれが「多様性」と向き合い、自分自身の「教育観」と向き合い、実践を形にしていきました。その成果をまとめてご報告いたします。

今年度も土曜の午後と水曜の夜の時間帯を活動の時間に充てました。そして、「つながる」「つながりをつくる」という理念が実践の軸になっていたようです。しかし、7名の受講生それぞれが考える「つながり」の意味は実は微妙に異なっていて、実践を進めていくうちにこの異なりが葛藤を生み出していきました。ただ、このこと自体は決して悪いことではありません。何が違うのか、なぜ違うのか、そして違っているとどんな支障があるのか、活動案の作成時にも活動後の振り返りでも、問い返しと議論が起こります。結局、自分たちはこの異なりをどうしたいのか、自分たち7名の「多様性」をこそ意識化しないと答えは得られません。こうして、自分たちの実践コミュニティを少しずつ固めていったプロセスが、この報告書からもうかがえます。

今後、多様な場で多様な実践者とともに実践研究を進めていくことになる受講生たちにとって、上記のプロセスを体験したことはきっと役に立つでしょう。『わせだの森』で自分たちの教育観が意識化できたのは、まぎれもなく、そこで他者と向き合えたからであり、そのためには自らもまた、相手にとっての他者とならなければならないことを理解できたと思うからです。

2012年10月

早稲田大学大学院日本語教育研究科
日本語教育実践研究（１）担当
池上 摩希子

目次

はじめに

池上 摩希子 …………… i

◆2012年度 春学期 実践研究

2012年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告

松本 裕典・角浜 ひとみ …………… 3

「新しい形の地域の日本語教室」と呼ばれて

—「にほんご わせだの森」はどのような「教室」か—

松本 裕典 …………… 11

言語教育観の更新

—教室観の捉え直しと学びの観点から—

田中 奈緒 …………… 23

「わたしが作りたい教室」とその変容

高須 こずえ …………… 36

ちびっ子わせだの森の実践報告

—ちびっ子わせだの森の捉え方の変容—

内畑 愛美 …………… 44

「本でつながる」活動で目指したもの

—活動をめぐる議論のプロセスと実践者の役割への問い—

角浜 ひとみ …………… 57

「にほんご わせだの森」における「生活者としての外国人」像

—「森の相談コーナー」の開設をめぐって—

稲垣 みどり …………… 71

「にほんご わせだの森」における日本語話者というアイデンティティ

—日本語教師の役割を捉えなおして—

マルケス ペドロ …………… 82

「にほんご わせだの森」における広報制作物
—チラシ作成の背景—

角浜 ひとみ …………… 95

実践を開くとは何か
—「にほんご わせだの森」12 春の広報戦略—

松本 裕典 …………… 103

◆2012 年度 **春学期** 資料編

資料一覧

…………… 109

【資料 1】「にほんご わせだの森」2012 年度春学期チラシ

…………… 110

【資料 2】『「にほんご わせだの森」新聞』（小新聞）

…………… 115

【資料 3】『「にほんご わせだの森」新聞』（大新聞）

…………… 125

【資料 4】「にほんご わせだの森」2012 年度春学期同意書

…………… 128

◆2012年度 **春学期** 实践研究

にほんご わせだの森

もり
2012春

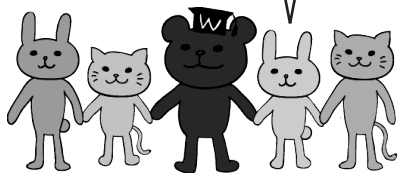
人とつながる * 世界がひろがる
Make new friends ! Expand your world !

▼わせだの森とは？
早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生たちによる、新しい形の地域の日本語教室です。ここには先生はいません。外国人も日本人も、子どもも大人も関係なく、一緒に日本語でおしゃべりしたり、ゲームをしたりします。日本語を通じて新しい友達を作ったり、知らなかった世界を発見しに来ませんか？

よてい 予定 schedule

- ① 5/19(土):映画
 - ② 5/23(水):アウトドア
 - ③ 6/02(土):アクティビティ
 - ④ 6/06(水):映画
 - ⑤ 6/16(土):本
 - ⑥ 6/20(水):アクティビティ
 - ⑦ 6/30(土):インターネット
 - ⑧ 7/04(水):本
 - ⑨ 7/14(土):アウトドア
 - ⑩ 7/18(水):インターネット
- 水曜日:18:15~19:45 @22-502教室
土曜日:15:00~16:30 @22-502教室
※6/02(土)のみ22-717教室で行います。

土曜日は子ども向けの活動もあるよ！



だれ? Who?

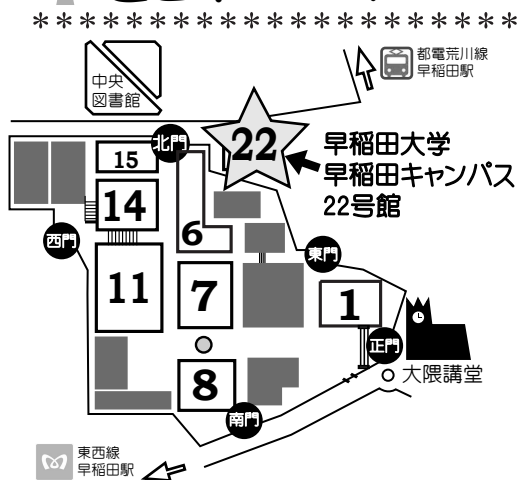
日本語で話したい人
誰でもOK!

たとえば...
日本人、外国人、
子どもと一緒に、
早大生、早稲田以外の人、
近くにお住まいの人
などなど

いくら? How much?

¥0 Free

どこ? Where?



お問い合わせ Contact us

☑ 早稲田大学日本語教育研究科実践研究(1)
nihongo.wasedanomori@gmail.com

📧 池上摩希子研究室 森のページ
http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html

詳しくはWebサイトへ!

2012 年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告

松本 裕典・角浜 ひとみ

1. はじめに

「にほんご わせだの森」(以下、「わせだの森」)は、早稲田大学大学院日本語教育研究科(以下、日研)の大学院生らで作る地域日本語教室であり、「地域」と「日本語教育」をめぐって、院生が自ら考え自ら実践を組み立てていくことを課題(池上 2009: 165)とする実践の場である。

この教室の特徴として、主に次の三点が挙げられる。特徴の一つ目は、大学院の授業の一環として開かれているという点である。日研の実践研究科目¹の一つである「日本語教育実践研究(1)」の教育実習クラスとして開講されている。そのため、早稲田大学を教室の場所とし、定期的で開催され、原則無料で行われる。特徴の二つ目は、「わせだの森」には、「教師」はおらず、いつでも参加可能な自由な教室形態であるという点である。ゆえに、1回だけの参加者もいれば、期をまたがって継続する参加者もいる。特徴の三点目は、参加者の制限をできる限り排除するという点である。基本的には参加者の国籍、母語、性別、年齢、職業、日本語レベルなどの一切を問わない。「わせだの森」は以上の三点の特徴を持った新しい形の地域の日本語教室である。

「日本語教育実践研究(1)」および「わせだの森」は、2006 年度春学期から開始され、以降半期ごとに担当する院生(実習生)は交代するものの、上記の三点の特徴を概ね共通とする教室として 2012 年度春学期現在まで継続して行われている。ただし、上記の三点の特徴もあらかじめ決まっている枠組みではなく、2006 年度春学期から少しずつ変化を遂げてきているものである。また各期の活動理念や活動内容などは担当する実習生らが話し合いをしながら、ゼロから作り上げていく。本稿では、筆者らが実習生として担当した 2012 年度春学期の「わせだの森」の実践報告を行う。

2. 実践概要

本章では、2012 年度春学期(以下、12 春)の「わせだの森」の詳細な活動内容をまとめて報告する。報告は主として、12 春の授業期間中に実施した春の森についてであるが、春の森の実践のコンセプトと実践者を引き継いで夏休み期間中に実施した夏の森についても併せて簡単に報告する。

¹ 実践研究科目は、大学院生が履修する教育実習科目であり、日本語教育実践研究(1)～(13)までの 13 科目で構成されている(2012 年度春学期現在)。

2.1. 「にほんご わせだの森」2012年春の森

筆者らは、12春の「わせだの森」に実習生および設計者として関わった。12春の春の森の活動は、2012年5月19日（土）から7月18日（水）までの全10回でデザインしており、実習生は筆者らを含めて7名だった。活動は水曜日と土曜日の隔週で行い、1回の活動は90分で行った。土曜日の活動後にはお茶会と称して、お茶やお菓子をつまみながら参加者同士で歓談する時間も設けた。全10回の活動の概要は以下の通りである（表1）。

表1 「にほんご わせだの森」2012年春の森 全体像

活動日時	場所	内容	参加人数
①2012/05/19 15:00～16:30	22号館502教室	映画クイズ 映画①映画について話そう！	34名
②2012/05/23 18:15～19:45	22号館502教室・22号館内	猛獣狩り アウトドア①22号館クイズ大会	12名
③2012/06/02 15:00～16:30	22号館717教室・718教室	バースデーチェーン アクティビティ①他人の夢になりきって話す	32名
④2012/06/06 18:15～19:45	22号館502教室	映画クイズ 映画②映画について話そう！	17名
⑤2012/06/16 15:00～16:30	22号館502教室・501教室	部屋の四隅 本①本に関わる私の話（思い出）を話す	20名
⑥2012/06/20 18:15～19:45	22号館502教室	休日の過ごし方 アクティビティ②他人の夢になりきって話す	12名
⑦2012/06/30 15:00～16:30	22号館502教室・501教室	インターネットクイズ インターネット①Webサイトを紹介する	18名
⑧2012/07/04 18:15～19:45	22号館502教室	絵の伝言ゲーム 本②「森の『人生図鑑』」を作る	29名
⑨2012/07/14 15:00～16:30	22号館502教室・大学構内	ジェスチャーゲーム アウトドア②私の「気持ちのいい場所」探し	24名
⑩2012/07/18 18:15～19:45	22号館502教室	インターネットクイズ インターネット②スピード・トーキング	19名

以上が、12春の森の全10回の活動の概要である。これらの活動全体に共通する理念として、実習生らは「つながりをつくる」ことを掲げた。この理念に基づき、各回の活動をメインファシリテータを中心に組み立てていった。7名の実習生がそれぞれ1～2回程度メインファシリテータを担当し、各回の活動内容に応じて1～2名のサブファシリテータがついて進行をサポートした。全10回の活動には、「映画」「アウトドア」「アクティビティ」「本」「インターネット」という5つのテーマを2回ずつ設定しており、活動はテーマに基づい

て行った。このテーマは、事前にすべて実習生らが話し合いをしながら決めており、チラシに各回の活動のテーマを明記した。

ここまでの活動日や理念やテーマといった実践内容の決定には、「日本語教育実践研究(1)」の授業時間内外で幾度も話し合いを重ねた。まず7名全員が「私が作りたい教室」という小レポートを提出するところからはじめ、それぞれの教室のデザイン案を見比べながら、それらに概ね共通している「つながりをつくる」を実践の理念とするに至った。「つながりをつくる」という理念のもと、それぞれのデザイン案をテーマという形で抽象化し、テーマを設定した。実際の活動の具体的な内容はそのテーマをもとに活動前の授業時間内外で話し合いながら練り上げていくという方法を採用することにした。

活動は毎回、概ね、受付⇒アイスブレイク⇒本活動⇒クロージング⇒お茶会という順番で展開された。表1の「内容」の上段がアイスブレイク、下段が本活動のテーマと内容を示している。また、これらの活動以外にも土曜日には子ども向けの活動や「森の相談コーナー」を用意した。子ども向けの活動では、積極的に子どもの参加を歓迎し、大人の活動との連携や共通性をできる限り意識して担当を配した。お茶会の時間に併設する形で開設した「森の相談コーナー」では、生活上の相談や学習上の相談などよろず相談を承る形をとった。

次に参加者数についてである。参加者には12春の活動にはじめて参加するときに受付で個人情報の扱いや記録としての写真撮影等についての同意書を記入してもらった。それによると第10回の7月18日(水)の時点で記入者は133名を数えた。第1回から第10回までの合計参加者が延べ217名だったことを考えると、全体を通して初めて参加する人のほうが多かったということになる。参加者の属性は学内外、老若男女を問わず多様であった。主な属性としては、日本語学校の学生・先生、大学院生、早稲田大学の別科生、親子、年配者、ビジネスマン、日研生などである。

2.2. 「にほんご わせだの森」2012年夏の森

授業の一環としての「わせだの森」は春の森でいったん完結したが、実習生7名のうちの3名とボランティアとして春の森の活動に参加してくれた日研生有志によって引き続き夏休み期間中に夏の森を開催した。夏の森は、2012年8月8日(水)、22日(水)、9月5日(水)、19日(水)の全4回のスケジュールで実施した。活動全体のコンセプトや理念は春の森から引き継いでおり、活動形態も概ね踏襲している。全4回の活動の概要は以下の通りである(表2)。

表2 「にほんご わせだの森」2012年夏の森 全体像

活動日時	場所	内容	参加人数
①2012/08/08 18:30~20:00	22号館 717教室	ジェスチャーゲーム スポーツについて話そう!	12名

②2012/08/22 18:30~20:00	22号館 717 教室	絵の伝言ゲーム 「私が一番〇〇だったとき」	23名
③2012/09/05 18:30~20:00	22号館 717 教室	有名観光地名前当てクイズ 旅行した／したい場所について話し合う	12名
④2012/09/19 18:30~20:00	22号館 717 教室	仲間探しゲーム あなたがなくした大切なものは何ですか？	10名

以上が、夏の森の全10回の活動の概要である。表1と同様に表2も「内容」の上段がアイスブレイク、下段が本活動の内容を示している。夏の森では、春の森とは異なり、事前に活動のテーマを決めて、参加者に知らせるということはしなかった。

夏の森には、12春の実習生ではない日研生2名も有志として、それぞれ1回ずつメインファシリテータを担当してくれた。「わせだの森」では、実習生以外の日研生がよくボランティアや参加者として活動に参加してくれるが、12春では、実習生が多かったことと授業という性質上、学期中の活動では、メインファシリテータを実習生以外に任せるということはしなかった。そのため、夏の森では、希望者を募り、実習生と有志とで一緒に作るということに挑戦した。

夏の森でも、春の森同様に春の森から通算してはじめて参加する人には同意書を書いてもらった。全4回を通じて計36名の新規参加者があり、夏の森の延べ参加人数57名から見て、やはりはじめて参加する人のほうが多かったことになる。さらにいえば、春の森からの継続参加者も数人いたが、夏の森から新しく参加してくれた人の割合も高かった。春の森からの通算で169名、延べにすると274名の参加者があったことになる²。

ここまでが、2012年春の森および夏の森の実践報告である。次章では、実践の一部として実習生らが力を入れた広報活動について報告していく。

3. 森の広報活動

12春森の特徴のひとつとして、広報活動に力を入れたことが挙げられる。広報活動に力を入れたことの意味付けは、本誌掲載の角浜（2012）、松本（2012）に詳しい。広報物のデザインについては角浜（2012）を、広報戦略については松本（2012）を参照されたい。なお、以下で紹介する制作物はすべて本誌資料編に収録した。

3.1. 森のチラシ

角浜が描き下ろしたくまのキャラクターをあしらったチラシをデザインした。チラシは、速報的に活動日だけを記した簡易版を5月9日（水）に発行し、その後、完全版として5月12日（土）に日本語版と英語版を作成し、配布用にそれぞれカラーとモノクロを用意し

² 担当教員、実習生7名を含まず。夏の森に日研生有志ファシリテータとして参加してくれた2名は当該回のみ参加人数に含めず。

た。配布用チラシは業者に印刷を依頼し、日本語版カラー100部、日本語版モノクロ 500部、英語版カラー30部、英語版モノクロ 150部の合計 780部を発注した。

夏の森のチラシは、12 春のチラシと統一感を持たせたデザインで作成し、こちらも簡易版と完全版の 2 パターンを用意した。簡易版は 7 月 27 日（金）に、完全版は 8 月 2 日（木）に Web サイトなどで公開を開始し、完全版はカラー100部を配布用として印刷をした。

チラシの配布は、実習生らが分担して学内外で広く行った。学内では、全学オープン科目や日研の授業での配布をはじめ、掲示板などへの貼り付け、日研入試説明会や公開講座などでの配布を行った。学外では、地域センター、図書館、保育園、留学生寮、他大学、飲食店などの施設での掲示をはじめ、日本語教育学会などのイベントでのチラシコーナーへの設置を行った。

3.2. 森新聞

12 春森では、毎回の活動終了後に前回の活動の様子を写真入りで紹介した A4 判 1 枚の『「にほんご わせだの森」新聞』（以下、森新聞）を発行し、次の活動日に参加者に紙媒体で配布をするという試みを実施した。主に受付後の時間やお茶会の時間に閲覧してもらい、これまでの活動について知ってもらうことが目的であった。紙媒体と同じものはオンライン版として Web サイトにも掲載し、誰でも自由に閲覧できるようにしている。また、角浜が中心となって森新聞のポスター版も作成し、活動日に教室内の壁に掲示した。ポスター版は、単にサイズだけ大きいのではなく、参加者の成果物を貼りつけたり、紙面が広い分より多くの情報を書き込んだりと、内容面での違いもあった。なお、便宜上、配布した紙媒体を小新聞、掲示したポスター版を大新聞と呼び、区別していた。

小新聞は、次の活動日に配布する以外にも後述する「森のチラシコーナー」に継続して設置し、前回までのすべての森新聞が持ち帰れるように心がけた。大新聞は、活動日以外は早稲田大学 22 号館内に設置されている留学生支援のための部屋に掲示してもらい、来訪者の目に触れるようにしてもらった。

3.3. 森の Web サイト

「わせだの森」には従来から供用されていた Web サイト (<http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html>) がある。12 春の「わせだの森」では、この Web サイトの活用も重点的に行った。これまでと同様に情報発信の媒体として利用するだけでなく、松本を中心にしてコンテンツを増やしたり、過去の記録を整理したりといった技術的な面での整備も行った。上述の森のチラシや森新聞もすべて Web サイトに掲載した。さらに、広範囲にアクセスするため、ブログ (<http://ameblo.jp/2010au-mori-jissen/>)、Facebook (<https://www.facebook.com/wasedamori>)、Twitter (https://twitter.com/mori_waseda) を利用した。これらはすべて 12 春森以前から利用されており³、閲覧者の混乱を防ぐためにもアカウント等を継続

³ それぞれの導入時の活用事例については、奥山（2011）、ヘネシー（2011）に詳しい。

して利用した。各種媒体の更新は主に松本が担当し、活動日の前後を中心に頻繁に行った。

3.4. 森のチラシコーナー

「わせだの森」内の一角に誰でも自由に持ち込み／持ち帰りができる「森のチラシコーナー」を設置した。森のチラシや森新聞のバックナンバーをはじめ、新宿区の情報誌やイベント案内、学会や映画の紹介などのチラシを設置した。実践の後半では、「わせだの森」のイベント案内が掲載された『早稲田ウィークリー』（1280号）⁴も設置した。参加者からの持ち込みのチラシもいくつか見られ、毎回手に取ってチラシコーナーを眺めている参加者の姿も見られた。

3.5. 森の学会発表

12春森の実践をもとにして実習生の内5名で、次の2件の学会発表を行った。「日本語話者」というアイデンティティ「にほんご わせだの森」が目指す「つながりをつくる」ことの意味―（2012年9月9日（日）：国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか―言語教育とアイデンティティ」）、「重ねた「対話」がもたらす言語教育観の更新―「つながりをつくる」ことを目指した「にほんご わせだの森」の実践のプロセスから―」（2012年9月23日（日）：早稲田大学日本語教育学会2012年秋季大会）という2件の学会発表である。それぞれの発表の要旨は、マルケスほか（2012）、松本ほか（2012）として予稿集に掲載されている。

マルケスほか（2012）では、「アイデンティティ」をキーワードに、発表者らがどのような教育実践を目指していたのかを考察することで「つながりをつくること」という教室の理念の意味を明らかにしようと試みている。その結果、ひとりの「日本語話者」として参加者を認めることで、参加者のことばとのつながりを通じた人間関係の構築を目指していたことが明らかとなっている。

松本ほか（2012）では、複数の実践者による協働実践における教室理念の解釈を確認し続け、共構築していくことにより、実践者それぞれの言語教育観の更新が起こるプロセスに着目した。さらに、そのプロセスを通して共同体としての教室の成長を考えていくことの重要性を指摘している。

4. おわりに

本稿では、12春の「わせだの森」の実践概要および広報活動についての報告を行った。今学期の実践は7名という大人数での協働実践であった。日程調整や理念の設計、活動内容の決定など各段階で多くの共感や衝突があったが、無事に授業としての実践を終了する

⁴ 学内向けの広報誌。「杜の手帳」という学内のイベント情報を掲載するコーナーに掲載を依頼した（早稲田大学学生部2012）。オンライン版<<http://www.wasedaweekly.jp/detail.php?itm=419>>（2012年9月30日閲覧）も発行されている。

ことができた。「わせだの森」で学んだ経験は、必ずそれぞれの今後の実践へとつながっていくに違いない。

参考文献

- 池上摩希子 (2009). 「教室」の解体が創出するもの——「にほんご わせだの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『教室』 (日本語教育の過去・現在・未来 3) (pp. 161-179) 凡人社.
- 奥山寛 (2011). 「2011 年春学期にほんごわせだの森」における SNS の活用事例 『地域日本語教育実践研究』 6, 11-15.
- 角浜ひとみ (2012). 「にほんご わせだの森」における広報制作物——チラシ作成の背景 『地域日本語教育実践研究』 7, 95-102. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>
- ヘネシー・クリストファー・ロバート (2011). 「隠れた森の一面」——踏査されていない「わせだの森」実践の考察 『地域日本語教育実践研究』 6, 3-10.
- 松本裕典 (2012). 実践を開くとは何か——「にほんご わせだの森」12 春の広報戦略 『地域日本語教育実践研究』 7, 103-107. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>
- 松本裕典, 角浜ひとみ, マルケス・ペドロ, 高須こずえ, 田中奈緒 (2012). 重ねた「対話」がもたらす言語教育観の更新——「つながりをつくる」ことを目指した「にほんご わせだの森」の実践のプロセスから 『早稲田大学日本語教育学会 2012 年秋季大会企画・研究発表会資料集』 8-9.
- マルケス・ペドロ, 角浜ひとみ, 松本裕典, 高須こずえ, 田中奈緒 (2012). 「日本語話者」というアイデンティティ——「にほんご わせだの森」が目指す「つながりをつくる」ことの意味 『国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ」プロシーディング』 158-164.
- 早稲田大学学生部 (2012 年 6 月 21 日). 「にほんご わせだの森」2012 年春の森 『早稲田ウィークリー』 1280, 7. <http://www.wasedaweekly.jp/detail.php?item=419>

参考 Web サイト

- 池上摩希子研究室「にほんご わせだの森」『池上摩希子研究室』 <<http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html>>2012 年 9 月 30 日閲覧.
- 言語文化教育研究会 『国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ」』 <<http://gbkk.jp/symp2012/>>2012 年 9 月 30 日閲覧.
- にほんご わせだの森「にほんご わせだの森 Nihongo Waseda no Mori——人とつながる*世界がひろがる」『Ameba』 <<http://ameblo.jp/2010au-mori-jissen/>>2012 年 9 月 30 日閲覧.
- にほんご わせだの森「にほんご わせだの森 Nihongo Waseda no Mori」『Facebook』 <<https://www.facebook.com/wasedamori>>2012 年 9 月 30 日閲覧.

にほんご わせだの森 「「にほんご わせだの森」公式アカウント——@mori_waseda」『Twitter』 <https://twitter.com/mori_waseda>2012年9月30日閲覧.

早稲田大学大学院日本語教育研究科『早稲田大学大学院日本語教育研究科——GSJAL日研』 <<http://www.waseda.jp/gsjal/index.html>>2012年9月30日閲覧.

早稲田大学大学院日本語教育研究科「早稲田大学日本語教育学会 2012年秋季大会」『早稲田大学大学院日本語教育研究科——GSJAL日研』 <<http://www.waseda.jp/gsjal/tai kai12au.html>>2012年9月30日閲覧.

マツモト ヒロノリ (修士課程2年)・カクハマ ヒトミ (修士課程2年)

「新しい形の地域の日本語教室」と呼ばれて

—「にほんご わせだの森」はどのような「教室」か—

松本 裕典

1. はじめに

本稿の目的は、「新しい形の地域の日本語教室」と呼ばれる「にほんご わせだの森」（以下、「わせだの森」）とはどのような枠組みを持つ「教室」であるのかを先行研究と実践の特徴や内容をたどりながら位置づけることである。

「わせだの森」は、早稲田大学大学院日本語教育研究科に設置された「日本語教育実践研究（1）」という科目の教育実習クラスとして設計される地域の日本語教室である。この実践の場は、「地域」と「日本語教育」をめぐって、院生が自ら考え自ら実践を組み立てていくことを課題」（池上 2009：165）としており、教室設計から参加者の募集、活動内容まですべてをゼロから大学院生の実習生がコーディネートする。筆者は、この「わせだの森」の実践に 2012 年度春学期（以下、12 春）の実習生として携わった。

12 春の実習生らは、「わせだの森」を「新しい形の地域の日本語教室」と呼び、積極的にその実践を発信している。たとえば、「わせだの森」の宣伝チラシでは、「わせだの森とは？」としてこの教室について次のように説明をしている。

早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生たちによる、新しい形の地域の日本語教室です。ここには先生はいません。外国人も日本人も、子どもも大人も関係なく、一緒に日本語でおしゃべりしたり、ゲームをしたりします。日本語を通じて新しい友達を作ったり、知らなかった世界を発見しに来ませんか？

【「にほんご わせだの森」2012 年春の森 日本語版チラシより】

宣伝チラシでは、「新しい形の地域の日本語教室」と明確に表現し、参加を呼び掛けている。では、「新しい形の地域の日本語教室」とはいったい何なのか、従来の地域の日本語教室とは異なるものなのか、といったことを明らかにしていく。そのために先行研究を概観しつつ歴史的観点からの位置づけと理論的観点からの位置づけを行う。

2. 地域日本語教育とは——歴史的観点

地域日本語教育は、「地域日本語教育」「地域日本語学習支援」「地域日本語習得支援」「地域日本語活動」「日本語交流活動」など、さまざまな呼称が見られるが（米勢 2006）、地域

に根ざしたボランティア主体の日本語教育を指すことばである¹。これについては、池上（2007：105）が「呼称は様々であっても、『地域在住の「外国人」に対して基礎的な日本語や生活情報を、地域住民が中心となってボランティアに支援する活動』といった定義が成立し、概ね定着しているようである」と述べている。

「わせだの森」は各地に数ある地域日本語教室の一つである。このように述べても、違和感はさほどないだろう。それは地域日本語教育という領域が広く認知されてきているためであると考えられる。しかし、「わせだの森」を地域の日本語教室だというためには、「地域の日本語教室」とは何かを明らかにしなくてはならない。本章では、地域日本語教室が各地に点在するようになった歴史的な流れと課題を整理し、その文脈から「わせだの森」がどのように立ち上がるのかを見出していく。

2.1. 地域日本語教育の興り

地域日本語教育と呼ばれる領域は、ニューカマーと呼ばれる人々の流入によって広く全国で興ってきたものである。ニューカマーとは、主に1970年代以降に日本に定住を始めたいわゆる「外国人」のことであり、インドシナ難民や中国帰国者、日系人労働者といった人々である。なかでも、1989年に改正された出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）によって、大量に流入したのが、ブラジル、ペルーを中心とした南米諸国からの日系人労働者とその家族である。彼らは、国が入管法を改正して受け入れたにも関わらず、まったく公的な言語保障をされてこなかった。日系人に限らず、1980年代から1990年代にかけて地域には「外国人」が急増しており、「困っている外国人」が身近に居住しているという状況があった。それを見かねた地域住民が立ち上がって、ボランティアで手作りの日本語教室をはじめていったのである（岩見2005；米勢2009）。

1980年代から地域で開かれはじめた日本語教室が、全国に広がっていくにつれ、従来の日本語学校や大学における就学生・留学生に対する日本語教育が日本語教育の一部に過ぎなくなり、国内の多くの学習者は地域の日本語教室で日本語を学んでいるという構図が出来上がってきた（真嶋2006：95）。この構図は、2000年代に入っても解消されることなく続いており、森本、服部（2006）が「現状では行政による施策は不十分であり、実際に外国人の日本語学習の支援を担っているのは地域住民によるボランティアなのである」（森本、服部2006：127）と指摘しているように、日本語教育全体を支える地域に根ざしたボトムアップな活動として定着している。

地域日本語教育はボランティアを中心に担われてきたことを述べたが、活動している日本語ボランティアはいわゆる「有資格者」や「専門家」であることよりも、何の資格も経験も持たない有志の「一般市民」であることが圧倒的である（石井2011；森本2001；米勢2009）。それゆえ、ボランティアの手による地域日本語教育は、「多文化・多言語共生社会に向けた取り組みの1つとして行われている」という側面がある（西口1995：5）。すなわ

¹ 本稿では、最も一般的な「地域日本語教育」「地域日本語教室」の呼称を用いる。

ち、「外国人の日本語能力の伸長だけを目的とするものではなく、参加する地域住民も共に学んで変容し、双方の自己実現が可能な多文化共生社会の創出を目指す」(池上 2007:105)わけである。

「多文化共生」を目指すための場として指向されると、当然そこでは「教える－教えられる」といった権力性の排除が叫ばれる(石井 2011; 新庄 2007)。その結果、一方的な日本語習得学習の範疇を出た「学び合い」や「相互学習」といった別の目的が浮かび上がってくる。言語保障からはじまった地域日本語教育が、反省を込めて「学び合い」や「相互学習」の名のもとに再構築されていったのである。

2.2. 地域日本語教育の分類

必要に迫られ、ある意味で自然発生的に展開・分化されてきた地域日本語教育であるが、その内実は「地域日本語教育」と一括りにできるほど単一ではない。たとえば、尾崎(2004)や新庄(2007)はボランティア主体の日本語教育を「学校型」と対比させて、「地域型」と呼んでいる。特に、新庄(2007:134)は、「日本語学校や大学などで行われる日本語教育(学校型)と、市民ボランティアが行う日本語学習支援(地域型)は根本的にその性質が異なる」(傍点著者)と強調を込めて述べている。果たして本当にそうだろうか。

「学校型」と「地域型」は明確に切り分けられる傾向が強いにも関わらず、「地域型」と呼ばれる日本語教育の定義には揺れが見られる。この点は池上(2011:93)が「「地域日本語教育」という呼称は、既に目新しいものではなく、「日本語教育全体から着目され、課題であるとされている」にも関わらず、「この用語の定義は明確にされているとはいえない」と批判している。さらに池上は、「地域」を切り離して論じることには違和感を覚えており、「「地域日本語教育」といったとき、この「地域」は「ある特定の場所」(中略)ではなく、「ある学びの場」を示すのではないだろうか」と指摘している(池上 2011:95)。

また、古川、山田(1996:24)は「中央性と周辺性」を引き合いにし、「中央に日本語教育というのがあり、「日本語教育の一つの支流」として「「地域の日本語教育」があるのではないかと批判している。

その一方で、山田(2002:125-127)は、「「地域における日本語学習・支援活動」には、「社会教育」としての「社会の変革を目指した相互学習」と「補償教育」としての「社会への参加を目指した言語習得」の「二つの異なった目的があり、二つの異なった形態・機能のものが必要」だと述べ、「これら二つの教育の場を分けるべきだと強く主張」している。さらに、「「補償教育」としての「社会への参加を目指した言語習得」は、「行政など責任を持って取り組むことが可能な機関による、一定程度以上の質と量を備えた教育である必要がある」と述べる。

同様の主張は、石井(2011)にも見られる。石井(2011:94)は、「あらゆる問題を日本語教室が引き受けて」いる現状を悲観し、「受け入れ初期段階で、あるいはその後のライフステージの展開の要所において、地域日本語教育の理念を十分に理解した言語教育の専門

性を有する教師による日本語教育を提供する制度」が必要だと述べる。そして、「住民同士の対話の場」としての機能を持った従来の日本語教室と共に「地域日本語教育の中核」となっていくべきだと主張するのである。

ところが、山田（2002）や石井（2011）のような地域日本語教育の中に二つの側面を見出す立場もある反面、日本語教育を「学校型」と「地域型」に二分した前掲の尾崎（2004：298）は「日本語教師としての資格があると判断される人を講師として採用し謝金を払って日本語教室を開設している場合」を「疑似学校型日本語教室」と呼んで、「地域型」とは区別している。

このように地域日本語教育をめぐる議論は非常に多様性を極めており、一定の方向性は見られるものの安定していない。これだけの多様な議論のなかでは、「学校型」と「地域型」の切り分けにそれほど意味はなく、あるのは「自分たちのやっていることをどういうことばで呼ぶのか、どういうふうに意味づけるのか」（古川，山田 1996：25）という文脈だけである。それを無理やりにでも「地域日本語教育」という俎上に乗せることにより、議論がしやすくなっているという面は完全には否定できないものの今後の課題は大きいと言えよう。

2.3. 地域日本語教育の課題

地域日本語教育で叫ばれる課題は、分類そのものだけではない。分類の結果にもさまざまな影響と課題をもたらしている。たとえば、「社会教育」「補償教育」と分類することで、専門的な知識や資格のない「一般市民」であるボランティアには「補償」するだけの日本語教育能力がないという意味合いをはらむ危険性があり、「専門家」と「非専門家（ボランティア）」の対立を深めることになるという課題がある。そこに「学び合い」「相互学習」という術語を充てることで、地域に暮らす「外国人」の言語保障からはじまった地域日本語教育が、反省を込めて再構築されていった経緯は先に述べたとおりである。しかし、「補償教育」や「学び合い」「相互学習」という術語の裏に残ることばを学ぶということそれ自体の意味を語ることまでは地域日本語教育では求められていない。

「日本語習得の原則」「相互学習の原則」「無条件参加の原則」という地域日本語教育の「活動の3原則」（尾崎 2004：295）が示され、その有効性や有意義性が検証され、語られ、誰が何を担うかという議論の流れだけでは、結局、「地域日本語教育」という枠組みの問題に押し込められてしまい、なぜ日本語を教え学ぶ必要があるのかという議論に出口はない。倫理的な問題、喫緊の問題として地域日本語教育に向き合うと同時に、自分自身の実践がどのような意味を持つのかを考えることなしには、地域日本語教育が目標とする「多文化共生」の実現も難しいだろう。

池上（2007：115）は「生活者としての市民に共通の問題として、（中略）地域日本語教育は外国人住民のためだけのものではなくなっている」と指摘している。池上の指摘はすなわち、これからの地域日本語教育は、困っている地域の「外国人」が日本語を学ぶため

の場所という視点で語られるのではないという自明の論理を立てなおしているのではなく、地域日本語教育から浮かび上がってくる地域に暮らすすべての人にとって、そして「日本語教育の領域全体にとっての、大きな課題」（池上 2007 : 115）に立ち向かっていく場所という視点を持つことの重要性を指摘しているのである。

この視点に立ち、「生活者としての市民の共通の問題」として捉えたときに、地域日本語教育がどのような歴史的経緯を持って展開されてきているのかを整理することが重要になってくる。歴史的経緯を踏まえてはじめて、自らの実践研究はどう位置づけられるのか、そしてそれがどのような意味を持っているのかを問い直すことができるはずである。本稿で位置づけていく「わせだの森」の実践も日本語教育の課題を参加者とともに考える場としてこうした歴史的経緯の過程にあるのだと言える。そして、「ある学びの場」（池上 2009）としての地域日本語教室として、「ことばの教室」としてその活動を模索しているのである。

3. 日本語を使って、話をしたり、ゲームをする活動とは——理論的観点

本章では、参加者が一緒に日本語を使って、話をしたり、ゲームをしたりするという「わせだの森」の活動の形態をその定義に該当すると考えられる「交流型言語教室活動」（家根橋 2011）の理論的な拠り所を例にとって整理し、その文脈から「わせだの森」がどのようにして立ち上がるかを見出していく。

3.1. 「交流型言語教室活動」（家根橋 2011）とは

前章までに見てきたように、地域日本語教室で「学び合い」や「相互学習」が重視されるようになり、「人間関係づくり」に焦点を当てる開発教育の観点を取り入れた「参加型学習」の提案（伊東 2009）のように各地域の参加者同士の交流を中心とした活動の報告などが数多くなされるようになった。しかし、その理論的基盤の不明瞭さから言語教育としての活動の評価が分かれている。これを批判的に捉え、理論的基盤について詳細に説明したのが家根橋（2009, 2011）である。

まず家根橋（2011 : 33-34）は、参加者が「交流しながら自分自身のことを開示し、表現し合う」活動を「交流型言語教室活動」と呼び、日本語教育の活動としての意義を主張する。「言語学習以外の目的も付加されている」、「目標言語で語り合われる内容が自己に関わるものである」というこの活動の二つの特徴を挙げ、「人間の教育としての日本語教育をめざすものとしても意義あるもの」とであるという論理を立てている。

「人間の教育としての日本語教育をめざすもの」としての意義について、家根橋（2009, 2011）は、ヴィゴツキー（Vygotskiĭ, Lev Semenovich）の発達論やバフチン（Bakhtin, Mikhail Mikhaĭlovich）の対話論を背景とする社会文化的アプローチ（Swain & Deters 2007）にみており、「言語を相互行為の中で参加者たちにより協働的に構築されていくものとみなし、（中略）協働的相互行為に参加する中でこそ言語は理解され、学習・習得されると捉える」と説明している（家根橋 2011 : 34）。

「言語を相互行為の中で参加者たちにより協働的に構築されていくもの」(家根橋 2011 : 34) とみる立場は、「〈言語とは、コミュニケーション行為である〉と規定し、その言語観を「〈言語=行為〉観」と名づけ」る蒲谷 (2011 : 10) や「言語によるコミュニケーションの力を、現実の社会において、ある具体的な目的のために、ことばによって自己以外の他者とやりとりを行うもの」と捉える細川 (2007 : 80) の立場とも一致する。

こうした「行為」や「やりとり」それ自体を言語であるとする立場に立って展開される実践成果の還元も多く見られ、活動集も刊行されている。たとえば、「ヒューマニスティック・エクササイズ」(縫部 1998) や「総合活動型日本語教育」(早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会編 2003)、「参加型学習」(むさしの参加型学習実践研究会 2005) といった活動の活動集がある。

家根橋 (2011) は、これらの共通性を持った活動集のいくつかを挙げ、「相互の関係や依拠する理論が不明である点も」こうした活動を「分かりにくいものになっている」と批判している。その上で、「既存の活動案では十分に理論の示されていない言語、言語学習・習得とのつながりを明確にしていく」と述べている。次節では、家根橋の説明を手掛かりにこうした活動の理論的基盤を追っていく。

3.2. 活動を支える言語観・言語教育観

家根橋 (2011 : 35) は、「交流型言語教室活動」の出处を「1960 年代に米国で興隆した人間性心理学及びその諸派のカウンセリング理論・技法と、その理論・技法をもとに人間性教育で開発され、また第二言語教育にも導入された“**Humanistic activities**”」に見出している。さらに、「広く人間の成長を促進する活動」として開発された“**Humanistic activities**”」には、「基盤となっている理論」がいくつかあるのだという。

家根橋 (2011 : 35) は、マズロー (Maslow, Abraham Harold) の「欲求階層説」、ルフトとイングラム (Luft, Joseph & Ingham, Harry) の「「ジョハリの窓」モデル」、ロジャーズ (Rogers, Carl Ransom) の「人間中心の (person-centered) 教育論」、パールズ (Perls, Frederick Salomon) の「ゲシュタルト療法」、そして「人間性教育の思想」を挙げ、それぞれについて詳細に紹介をしている。それぞれの説明については、家根橋 (2011) を参照されたい。

対して、人間性心理学とは別の理論的基盤を持って、こうした活動を支える言語観・言語教育観を説明する研究もある。前掲の蒲谷 (2011) や細川 (2007) である。蒲谷 (2012) は、時枝誠記の「言語過程説」をその言語観の根本としながら、独自に「言語を〈行為〉だとみなす言語観」を形成している (蒲谷 2012 : 16-17)。この「〈言語=行為〉観」にもとづき、日本語教育の目指すところを「コトバの教育を含みつつ、しかしコトバの教育を越えた人と人とのコミュニケーション行為の能力を育成することであり、それはすなわち人間教育そのもの」と述べている (蒲谷 2011 : 12)。

細川 (2002) も、時枝誠記の「言語過程説」から影響を受け、ヴィゴツキーの発達論な

ども踏まえながら、「ことば」と「言語」を区別して考える独自の言語観を示している。「ことば」は「言語」よりも広い概念を表すものであり、「ことば」を外側から観察したときに得られる一つの形態として扱う場合には「言語」を用いているのだという。これは「ことば」を思考と表現の往還関係そのものとしてその生成プロセスを総合的に捉える立場」を採っているからである（細川 2002：5）。そのうえで、「こころ」と「ことば」を切りはなして考えるのではなく、感覚・感情から思考へ、思考から内言へ、内言から外言へ、外言から行動へ、という循環プロセスをコミュニケーション活動の総体として捉え」ることを主張している（細川 2002：104）。さらに、「ことばと文化はともに個人の中にあり、社会における他者との相互作用によって、この二つがともに発動する」（細川 2002：84）と指摘し、「ことばは文化であり、文化はことばである」（細川 2002：252）と繰り返し述べている。

「わせだの森」では、こうした言語観・言語教育観に裏打ちされた「つながりをつくる」という漠然とした理念を掲げていた。「わせだの森」でも、言語は体系的なものではなく、相互行為のなかで獲得・構築されていくものであるという立場に立って、実践を展開していた。

4. 「新しい形の地域の日本語教室」とは

本章では、「わせだの森」の実践の特徴を示しながら、前章までの議論を踏まえて、「わせだの森」とはどのような教室かを明らかにする。筆者が携わった 12 春の「わせだの森」では、「つながりをつくる」を実践の理念として掲げ、2012 年 5 月から 7 月までの間に 1 回 90 分で全 10 回実施した。実践は筆者を含め 7 名の実習生により設計・運営された。本稿では、紙幅の都合により、具体的な活動案を示すことはしないが、各回にどんなことをしたのかは松本、角浜（2012）に簡潔にまとめられている。

4.1. 実践概要

「わせだの森」は、大学院生が授業（教育実習）の一環として作る地域の日本語教室である。担当する実習生が半期ごとに交代する形で、2006 年度春学期から開講している。ただし、教室は 2006 年から続いているが、どこかに「わせだの森」という固定された場所や教室が存在しているわけではない。「わせだの森」の実践では、活動目的・内容はもちろん、活動日時や活動場所、理念、参加者の属性、広報の方法など教室の設計・運営に関わるすべてを受講する実習生が話し合いで決定するのである。ゆえに、毎学期、少しずつ異なった特色のある実践が展開されていくことになる。

各学期の実習生がゼロから作り上げていくと言っても、毎学期に概ね共通する特徴が見られる。松本、角浜（2012）は、「わせだの森」の実践に共通する特徴として、次の三つを挙げている。①「大学院の授業の一環として開かれている」こと、②「教師」はおらず、いつでも参加可能な自由な教室形態である」こと、③「参加者の制限をできる限り排除」

していることの三つである（松本，角浜 2012：3）。

また、大野（2008）は、大学と地域との関係性から地域日本語教育研究を三つのタイプに分類している。三分類のなかで「わせだの森」を「タイプ3」に位置づけており、大学と地域の双方からの「アプローチ」によって、「そこに集まる参加者と共に」、「新たな場を作った貴重な実践」として「大学ー地域 設計型」と呼んでいる（大野 2008：13）。

以上のような特徴を背景としながら、筆者を含めた12春の実習生らは、今学期の実践を担当し、設計・運営した。活動は、5月19日（土）から7月18日（水）までの全10回で、隔週土曜日・水曜日で実施した。土曜日の活動は15：00から16：30、水曜日の活動は18：15から19：45の90分で設定した。これは、親子連れや仕事をしている方でも参加しやすいようにとの配慮からであった。

12春の「わせだの森」では、実践開始前の4月に実習生それぞれが「私が作りたい教室」のアイデアを出し合い、そこで話し合いから5つのテーマを導いた（松本，角浜 2012）。たとえば、筆者は「外に出て行く活動」を提案し、それはテーマ「アウトドア」と名づけられた。「アウトドア」を含む5つのテーマをそれぞれ2回ずつ取り上げ、テーマのもととなるアイデアを出した実習生がメインファシリテータを担当することにした。

5つのテーマとは別に、それらに通底する理念として12春では「つながりをつくる」ことを掲げ、目指した。ここでいう「つながりをつくる」とは、「日本語話者」というアイデンティティを尊重する活動を通して、参加者それぞれが「人とのつながりにとどまらない「ことば」とのつながり」を獲得していくことであった（マルケスほか 2012：162，164）。

実際の活動は、概ね次のような流れで進んでいく。まず受付²を済ませた参加者は、活動開始時間までは教室内のほかの参加者や実習生とあいさつやおしゃべりをしたり、チラシコーナーを見て回ったりしている。時間になったら、メインファシリテータが実習生らの話し合いによって練り上げられた活動案をもとに、当日の活動の説明をし、進行していく。実際の活動は、15分ほどのアイスブレイク、60分ほどの本活動、15分ほどの全体共有（クロージング）と以降のお茶会である。メインファシリテータ以外の実習生は、人数のバランスも考えながらではあったが、参加者として一緒に活動に参加した。

本活動では、その日のテーマにもとづいた話をペアやグループで行ったり、考えたりすることを中心としており、参加者それぞれの「わたし」のことを話してもらいたいというねらいがあった。「わたし」の話をするところから、「つながり」をつくっていかうと考えたのである。また、グループで一つのを制作するという連帯性を意識した活動やなるべくたくさんの人と話をするという多様性を意識した活動も取りいれながら、活動に変化を持たせることも心がけた。活動の最後にテーマに関連したおすすめするものを書いたカー

² 出席回数の制限や義務はないが、人数の記録のために受付を設けている。受付は、実習生のなかから係を決めて交代で担当している。受付係は、活動のようすを写真撮影し、記録する係も兼ねていることが多い。

ド（森カード）をシャッフルして交換することで、話したことのない人とも話ができるような工夫も盛り込んでいた。活動後のお茶会の時間には、テーマを設定せずに、自由に参加者同士で交流できるようにした。全体を通して、なるべく話をしたり、体を動かしたりするという活動を活動の中心にしていた。

4.2. 「新しい形の地域の日本語教室」の位置づけ

前節までの説明から考えて、「わせだの森」はあたかも地域日本語教室と国際交流サークル活動との掛け合わせあるいは接合する活動であるかのように聞こえるかもしれない。しかし、決してそうではない。本節では、前節で概観した「わせだの森」の特徴を手掛かりに従来の地域日本語教室と国際交流サークル活動との比較を行いながら「新しい形の地域の日本語教室」の意味するところを明らかにしていく。

従来の地域日本語教室では、「学校教育機関等ではなく地域社会を基盤とすること」「地域市民のボランティアによる日本語学習支援・日本語習得学習であること」「多文化共生」を目指すための場としての課題を負っていること」といった特徴をもつものとして捉えられてきていることは第2章で述べたとおりである。しかし、「わせだの森」では、地域の日本語教室でありながらもこれら「日本語習得学習」や「多文化共生」を主たる目的とはしていない。この点で、従来の地域日本語教室とは少し目指すところが異なってくる。「わせだの森」では、言語知識や項目を獲得して日本語ができるようになることは目標としていないのである。

「わせだの森」では、「つながりをつくる」ことを目標とし、「日本語習得学習」や「多文化共生」は付随的な現象としてはあったかもしれないが、直接的な目標ではなかった。さらに誤解を恐れずに言えば、実習生らは「わせだの森」では「何もしない」。文型の導入や誤用の訂正などは行わないのである。なぜならば「日本語習得学習」や「多文化共生」を目指していないからである。これは、逆に言えば、それらを目指しているのであれば、そこに権力性を排除することはもはやできないということなのである³。

一方で、「わせだの森」のような交流型や活動型と呼ばれるような教室活動は、国際交流サークル活動や国際理解教育活動などでも見られる。そうすると、ただ交流をするだけで「ことば（日本語）」の習得をその主たる目的としないということは、果たして「言語教育（日本語教育）活動」と呼べるのか、という疑問が生まれるかもしれない。たしかに言語の構造や体系を教えることに焦点化しない言語活動は、広く捉えれば、ことばの教室でなくても起こりうる。ただし、これらの国際交流サークル活動や国際理解教育活動などとの違いとして、「異文化理解」や「国際交流」で歓迎される 3F（Food、Fashion、Festival）に代表する差異性にもとづく活動の場ではないということが挙げられるだろう。

ただ、実際、開発教育でよく使われる「部屋の四隅」などの実践手法は、「わせだの森」にもアイスブレイクの形で取り入れている（松本、角浜 2012：4）。しかし、開発教育では、

³ ただし、本当に権力関係が悪いことなのか、という議論はほかへ譲り、本稿では扱わない。

「よりよい人間関係が築けるかということが重要」(伊東 2009 : 468) なのであり、その結果「日本語習得の興味・関心が高まり学習が進むことが期待されている」(伊東 2009 : 468) ののである。つまり、人と人とのつながりをつくることを目的としており、日本語習得は結果的に得られるものとしてある。この点で、人とことばとのつながりを目指す「わせだの森」とは少し異なる。

「わせだの森」では、ことばの体系を教えることに焦点化しないが、ことばと人とのつながりから自分を理解するということに注目している。そこに「ことば」への専門的なまなざしが介入するのである。つまり、ここで「参加者とことばとのつながりを意識する」というひとつの言語教育実践者の専門性が見えてくる。この専門性が発揮される言語習得を目指す教室と人間関係構築を目指す活動の融合ではない言語教育の場として、新しい形の地域の日本語教室「わせだの森」が位置づけられるのではないかと思う。ただし、強調しておきたいのは、専門性を提示したところで、「新しい」と謳ったところで、代替の何かを提出したいわけではない。決して「わせだの森」の実践が特別に優れているわけではないということだ。

5. おわりに

本稿では、地域日本語教育に関する先行研究を眺めた上で、「わせだの森」の特徴を示しながら、その位置づけを図り、「新しい形の地域の日本語教室」という呼称の意味するところを明らかにした。この文言を実習生で話し合っただけで考えたときには、実感を伴った形容ではなく、ただ「少し変わった」程度の意味合いだったように思う。しかし、何気なく使った「新しい形の地域の日本語教室」という表現が、実践を重ねていくうちに実感を伴って目に映り、私たちは何を指して実践をしているのかという問いに変わった。本稿を執筆するという実践において、筆者の目に映ったダイナミックな「わせだの森」の様相を真正面から整理することもできた。

最後に、繰り返しになるが、「わせだの森」は決して目指すべきモデルとしてあるわけではなく、固定的なクラスでもないということを述べておきたい。実践に携わる者が変われば、実践の中身も当然ながら変わってくる。それゆえ、「わせだの森」を固定的な枠組みとして規定することはできないし、その必要もないと思うのである。本稿で、位置づけられた「新しい形の地域の日本語教室」としての「わせだの森」は、12 春の実習生それぞれの成長を包み、まさしく人間教育の場として展開した。それは「わせだの森」に参加する一人ひとりの文脈において意味を持ち、「わせだの森」という共同体としての成長に資するものではないだろうか。

参考文献

池上摩希子 (2007). 「地域日本語教育」という課題——理念から内容と方法へ向けて『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 20, 105-117. <http://hdl.handle.net/2065/2>

6470

- 池上摩希子 (2009). 「教室」の解体が創出するもの——「にほんご わせだの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『教室』 (日本語教育の過去・現在・未来 3) (pp. 161-179) 凡人社.
- 池上摩希子 (2011). 広島の事例から考える日本語教育の在り方——「地域」の日本語教育, 「地域」と日本語教育『2011 年度日本語教育学会中国地区研究集会第 10 回予稿集』 93-96.
- 石井恵理子 (2011). 共生社会形成をめざす日本語教育の課題. 馬淵仁 (編) 『「多文化共生」は可能か——教育における挑戦』 (pp. 85-105) 勁草書房.
- 伊東祐郎 (2009). 地域における新たな日本語教授法「参加型学習」導入の試み——共に育む活動の創造. 藤森弘子, 花園悟, 楠本徹也, 宮城徹, 鈴木智美 (編) 『日本語教育学研究への展望——柏崎雅世教授退職記念論集』 (シリーズ言語学と言語教育 19) (p. 465-478) ひつじ書房.
- 岩見宮子 (2005). 地域社会に根ざした日本語教育『月刊言語』 34(6), 27-35.
- 大野のどか (2008). 参加者と共に作り上げる場としての「地域日本語教育」実践研究——大学院の授業として関わる地域の日本語教育のあり方をめぐって『地域日本語教育実践研究』 2, 12-29.
- 尾崎明人 (2004). 地域型日本語教育の方法論試案. 小山悟, 大友可能子, 野原美和子 (編) 『言語と教育——日本語を対象として』 (pp. 295-310) くろしお出版.
- 蒲谷宏 (2011). 待遇コミュニケーション教育から見た日本語能力の育成『早稲田日本語教育学』 9, 9-14. <http://hdl.handle.net/2065/31744>
- 蒲谷宏 (2012). 日本語とは何か——自らの言語観をもつ. 蒲谷宏, 細川英雄『日本語教育学序説』 (日本語ライブラリー) (pp. 13-25) 朝倉書店.
- 新庄あいみ (2007). 地域日本語教育における二つの視点『大阪大学言語文化学』 16, 127-139.
- 西口光一 (1995). 『日本語教授法を理解する本歴史と理論編——解説と演習』 (日本語教師トレーニングマニュアル 4) バベルプレス.
- 縫部義憲 (1998). 『心と心がふれ合う日本語授業の創造』 瀝々社.
- 古川ちかし, 山田泉 (1996). 地域における日本語学習支援の一側面『日本語学』 15(2), 24-34.
- 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 (2007). 日本語教育学のめざすもの——言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味『日本語教育』 132, 79-88.
- 真嶋潤子 (2006). 日本語教育から見た異文化理解. 細谷昌志 (編) 『異文化コミュニケーションを学ぶ人のために』 (pp. 85-103) 世界思想社.
- 松本裕典, 角浜ひとみ (2012). 2012 年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』 7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

- マルケス・ペドロ, 角浜ひとみ, 松本裕典, 高須こずえ, 田中奈緒 (2012). 「日本語話者」というアイデンティティ——「にほんご わせだの森」が目指す「つながりをつくる」ことの意味『国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育とアイデンティティ」プロシーディング』158-164.
- むさしの参加型学習実践研究会 (2005). 『やってみよう参加型学習！——日本語教室のための4つの手法：理念と実践』スリーエーネットワーク.
- 森本郁代 (2001). 地域日本語教育の批判的再検討——ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して. 野呂香代子, 山下仁 (編)『「正しさ」への問い——批判的社会言語学の試み』(pp. 215-247) 三元社.
- 森本郁代, 服部圭子 (2006). 地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの——日本語ボランティアの声から. 植田晃次, 山下仁 (編)『「共生」の内実——批判的社会言語学からの問いかけ』(pp. 127-155) 三元社.
- 家根橋伸子 (2009). 『日本語自己表現活動における「専有化」としての言語学習に関する研究』広島大学大学院教育学研究科文化教育開発専攻博士論文 (未公刊). <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00030648>
- 家根橋伸子 (2011). 交流型言語教室活動の理論と可能性——日本語教育への導入に向けて『東亜大学紀要』14, 33-43. <http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/ea/metadata/206>
- 山田泉 (2002). 地域社会と日本語教育. 細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』(日本語教師のための知識本シリーズ2) (pp. 118-135) 凡人社.
- 米勢治子 (2006). 外国人住民の受け入れと言語保障——地域日本語教育の課題『人間文化研究』4, 93-106. <http://ci.nii.ac.jp/naid/110005857936>
- 米勢治子 (2009). ネットワークが人を作る——多文化共生社会を構築する日本語教育をめざして『AJALT』32, 42-45.
- 早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会 (編) (2003). 『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター.
- Swain, M. & Deters, P. (2007). “New” mainstream SLA theory: Expanded and enriched. *The Modern Language Journal*, 91, 820-836. doi:10.1111/j.1540-4781.2007.00671.x

マツモト ヒロノリ (修士課程2年)

言語教育観の更新

—教室観の捉え直しと学びの観点から—

田中 奈緒

1. はじめに

実践は、その実践者の言語教育観に支えられている。言語教育観が明確でない場合も、あるいは無自覚な場合も、実践はそれを如実に反映する。近年、日本語教育者の専門性についての議論が目立つが、少なくとも日本語教育専門家は（それが何かはここでは言及しないが）、実践がよって立つ言語教育観、理念、立場等を、明確に他者に示すことができる必要があるように考える。さらに、日本語教育専門家が自己研修の名のもとに振り返るべきは実際の授業内容にとどまらず、この根底に流れる言語教育観なのではないだろうか。

今回の実践研究（1）の履修者は7名であった。つまり7名の異なる言語教育観のもとに1つの実践が行われる。それはつまり「自分だったらやらない実践」をも実践するということである。「自分だったらやらない実践」は、自分の教育観とは異なる実践であり、自分では考えつかなかった実践であり、一見すると成功しないだろうと自分が思うような実践もある。それを行うということは葛藤もあり実践者間に摩擦もあり、ネガティブな事象のことにように見えるかもしれない。しかし、「自分がやらない」実践をやるからこそ、言語教育観の捉え直しと更新が行われるヒントとチャンスがあるのではないだろうか。武（2006）は、言語教育観は自他の差位を認識し、違和感や疑い共感を経て意識化されていくものであると述べた上で、それは無意識のうちに行われるものであると述べている。7名の共同体の中での実践は、それぞれが柔軟に折り合いをつけていく中で共同体として発展していくゆえ（松本ほか 2012）、自分自身にスポットをあてた時に、言語教育観はどう更新されたのか埋もれやすい。

本レポートでは、この実践を通して筆者の言語教育観がどのように更新されたのかを振り返り、今後日本語教育に携わる中で、また今現在進行中の学外の実践の場でのよってたつ教育観を明確化することを目的とする。

2. 実践概要

筆者は「2012年度春学期日本語教育実践研究（1）『にほんごわせだの森』」（以下、「わせだの森」）を履修した。「地域日本語教室」として位置づけられている教室であり、参加者の選定、募集から活動内容の設計まで、すべてが履修した院生の手任せられた教室である。2012年春わせだの森は7人の履修生によって、「つながりをつくること」を理念に活動がデザインされた。具体的な活動内容は下記のとおりである。

表1 「にほんご わせだの森」2012年春の森 全体像

活動日時	場所	内容	参加人数
① 2012/05/19 15:00～16:30	22号館502教室	映画クイズ 映画①映画について話そう！	42名
② 2012/05/23 18:15～19:45	22号館502教室・22号館内	猛獣狩り アウトドア①22号館クイズ大会	15名
③ 2012/06/02 15:00～16:30	22号館717教室・718教室	バースデーチェーン アクティビティ①他人の夢になりきって話す	33名
④ 2012/06/06 18:15～19:45	22号館502教室	映画クイズ 映画②映画について話そう！	17名
⑤ 2012/06/16 15:00～16:30	22号館502教室・501教室	部屋の四隅 本①本に関わる私の話（思い出）を話す	20名
⑥ 2012/06/20 18:15～19:45	22号館502教室	休日の過ごし方 アクティビティ②他人の夢になりきって話す	12名
⑦ 2012/06/30 15:00～16:30	22号館502教室・501教室	インターネットクイズ インターネット①Webサイトを紹介する	18名
⑧ 2012/07/04 18:15～19:45	22号館502教室	絵の伝言ゲーム 本②「森の『人生図鑑』」を作る	31名
⑨ 2012/07/14 15:00～16:30	22号館502教室・大学構内	ジェスチャーゲーム アウトドア②私の「気持ちのいい場所」探し	24名
⑩ 2012/07/18 18:15～19:45	22号館502教室	インターネットクイズ インターネット②スピード・トーキング	19名

松本・角浜（2012）「2012年わせだの森 実践報告」より

どの活動もペアもしくはグループで行う、交流型言語教室活動（家根橋 2011）である。参加者の募集や広報物等、より詳細な情報は松本・角浜（2012）を参照されたい。

2-1. 履修の目的

「すべてをゼロから作る」ということに魅力を感じ、この授業を履修した。日本語学校やEPA¹での日本語指導の経験があった筆者は、日本語教師としての必要性・役割・専門性に疑問を感じ大学院進学を決めている。ある程度の決められた枠の中での日本語教育には限界を感じていたのかもしれない。そんな筆者にとって、何の制限もなく教室活動をデザインできるとすれば、自分は何を考えどんな活動を作るのだろうかという好奇心によって履

¹ 平成20年度、日・インドネシア経済連携協定（EPA）に基づき、インドネシア人看護師・介護福祉士候補者の受入れ事業がスタートした。候補者には各施設配属前に一定期間の日本語研修が義務付けられており、筆者は平成21年度の受け入れの際に、日本語講師として半年間携わっている。

修を決めた。まさにそれが、言語教育観を意識化するということであつたのだと思う。

3. 分析方法

本章ではどのようなデータを扱い、どのような手法で上記目的を明らかにするのかを述べる。

3-1. 分析データ

現在の言語教育観を見る上では、実践を行う際の議事録、実践後の振り返りデータを扱う。また更新を見るために過去の教育観も見なければならないが、入学前の研究計画書、日本語学校・EPA 日本語指導の実践に表出された教育観について触れることとする。なお、前者の実践中データに関しては、誰の発言かは問題ではないため、筆者以外の発言に関してはそれを言及しない。

3-2. 分析方法

はじめに、過去のデータから筆者の持っていた教育観を振り返る。しかしこの時点ではそれは明確に意識化されていないため、言語で表現されているわけではない。したがって研究計画書及び、筆者の入学前の実践内容を振り返り、どのように教育観が表出されているかを解釈する。次に実践中のデータを扱い、教育観が表出されているだろう発言を取り出し、現在の筆者の解釈を加える。共感や違和感、賛同しかねる発言も含めて、考えたことを全て発言していたわけではないため（その場でまとまらず発言に至っていない場合もある）、実践中にどのような考えでいたかを詳細に把握し、教育観の更新をプロセスとして見るのは困難である。しかし過去と現在を比較することで、大きな流れにおける教育観の更新は見られると考える。

4. 過去の教育観を振り返る

本章では筆者が過去に持っていたであろう教育観について、入学前の研究計画書と、教育機関での2つの事例を振り返る。実際その当時は、明確な教育観の上に実践を作っていたのではなく、無自覚であつた。しかし実践を行う際には、大なり小なり、じっくり考えたり時には瞬時に、さまざまな選択を行なっている。ある実践者はAを選び、ある実践者はBを選ぶ。それは無自覚の言語教育観によって判断をしているのである。

4-1. 実践で表出された教育観

本項ではそれぞれの実践現場に共通する、2つの事例を考察し、どのような言語教育観が反映されていたのか解釈を加える。なお、筆者は2008年度のEPA 候補生に対する日本語教育に半年間携わり、帰国後2009年～2011年の2年間、都内の日本語学校にて勤務をしている。本項で述べる実践現場は、上記2つの現場を意味する。

4-1. 1. 10分間のフリートーク

1つ目の事例は、教室活動についてである。日本語学校、EPA 日本語指導という場所の括り、クラスのレベルに関係なく、ほぼ必ずしていた教室活動がある。授業の最初の10分程度で行う、簡単に言えば「フリートーク」の時間である。当時考えていた目的としては、「文法を気にしすぎてなかなか言葉が出ない」ということを防ぐため、またストラテジーの強化を目的として行っていた。場を温める目的もある。言語は日本語のみで縛りをかけたが、電子辞書で言葉を引いて相手に見せることはOKとしていた。話しやすいようテーマを設け、初級段階であれば「昨日のこと」「家族のこと」など身近な話題を選び、中級レベルではディスカッションやディベート形式で、自分の意見を自由に発言する場を設けた。いずれもペアかグループでの活動である。教えなければならぬ文法、進めなければならぬ教科書があるそれぞれの実践現場でのクラスでは10分程度が限界であったが、それでも活動が盛り上がり予定の文法項目を翌日に回すこともあった。

4-1. 2. 休み時間の日本語

2つ目の事例は、実践者として一番嬉しくなる瞬間についてである。教えた文法がうまく使いこなせたとか、作文が上手に書けたとか、そういったいわゆる「外からの客観的評価」については全く興味がなかった。嬉しかったのは、学生たちが休み時間に自然と日本語で話している姿であった。それは国籍関係なく、日本語の優劣があってもお互い理解し合おうとあの手この手を使いながら話している姿である。

4-1. 3. 言語教育観としての解釈

2つの事例から見える重要なキーワードは「自由度」と「リアルな言語活動」である。文型に縛られた会話の練習は、本来の言語活動ではなく、あくまでも言語学習の練習としてなされるものである。通常の言語活動では、あいづちも打てば話を途中で遮って自分から話をはじめの場合もある。相手の反応も予測できず、フィラーも入るであろう。文法積み上げで教える際の「モデル会話」の練習では、上記のようなことは決して起きないのである。そうしたことに矛盾を感じていた筆者が考える実践は、「自由度」の高いものが多かったように思う。一緒に教えていたある先生に、「先生、まさか初級のレベルで好き勝手に会話させたりしていませんか？」と聞かれたことがあった。その先生が意図することとすれば、初級のうちから正しい文法と話し方で癖をつけておかないと、いつまでたっても崩れた話し方は抜けない、ということだったのだろう。学生にはむしろ好き勝手に話したりして欲しいと思っていた筆者にとって、この一言はとても衝撃で、今思えば、教育観の差位をはっきりと自覚した最初の経験だったように思う。

4-2. 入学前の研究計画書より 「つながり」「場づくり」「自律学習」

日本語学校、EPA での日本語教育を経て大学院進学をした筆者は、入学前に書いた研究計画書に下記のような問題意識を上げている。この当時は、日本語学校で勤務し2年目に入り、クラス担任を持つようになった頃である。担任業務については、クラスのスケジュールもある程度自分の裁量で動かせる部分もあり、より深く学生1人1人と向き合うこととなった。

日本語学校で教えている学生は、レストラン等でアルバイトを始め、ひとたび日本社会とのつながりを持つと、学校の文法積み上げの授業の進度をぐんぐん追い抜き、言葉を獲得していく。EPA で携わった候補生たちも、半年間「学校」という環境のなかで日本語教師からみっちり日本語教育を受けたにもかかわらず、施設や病院へ配属されたあとのほうが、日本語習得が早い学生も数多く知っている。

(入学前研究計画書 一部抜粋)

教室内での日本語教師の限界を感じ、自分の立ち位置を模索していた時期でもあった。日本語教師の専門性とは何か、必要はあるのか、そんな憤りから立ち上がった研究テーマは、『日本語教育コーディネーターの専門性 「社会から言語を習得する＝教師不在の日本語学習」のコースデザインと教材開発』であった。理由を下記のように述べている。

社会とのつながりのなかで言語を獲得する方法論や授業案が開発できれば、先に述べた「教室内での日本語教育の限界」の問題も解決するヒントになると考える。

(入学前研究計画書 一部抜粋)

この頃から、筆者にとって「つながり」というキーワードは重要な意味を持つものであった。しかしその捉えられ方は、コーディネーターという言葉にも現れているように、人と人とのネットワークを作る「場作り」だけしか見ていない。現に、計画書の中で具体的に示しているコースデザインでは、まずは教師が教室内でベースとなる日本語を教え、次に外の人とつながりが自然にできるようなタスクを課し、最終的にはできたネットワークから自分で日本語を学び取るというデザインがされている。できた場において、日本語教師が何をすべきかの本質的な議論はされておらず、「教師不在の日本語学習」ができる自律的な学習ストラテジーを持った学習者任せになっている。この「場を作るだけでいいのか」という悶々とした疑問は、わせだの森の実践が始まってからも引きずることとなる。

本章では、後付けではあるがおぼろげながらも、言語教育観を解釈した。文法や作文といった、テストという目に見える形の評価（成績）を学生たちに与えながらも、実践には

「文法を気にせず自由に話してほしい」という教育観が反映されている。そして、そうであれば日本語教師のできることは何か、場作りだけでいいのかという様々な葛藤が、場をつなぐ「日本語教育コーディネーター」という形で研究計画書に反映されている様子が窺える。

5. 本実践で見えた教育観

本章では、本実践で見えた教育観について考察する。実践中は、何度も他者との対話を繰り返し実践を行い、またそれを振り返り、対話と実践のサイクルの中で様々なことが議論に登った。中でも第3回に行われたわせだの森の振り返りは、実践内容の振り返りにとどまらず、かなり深いそれぞれの言語教育観にまで話が及んだと言えよう。まずはその議事録から、言語教育観に触れるであろう発言を抜き出し、考察の視点を問題提起する。またこの発言は筆者のものだけではなく、7名で行なった振り返りの全発言の中からの抜き出しである。誰の発言かは問題ではないため、言及はしない。

	発言	カテゴリー
1	いくら映画が好きな人が集まって、楽しく話しても、日本語教育としては「場」にはなっていない「日本語学習」になっているのか、悩むところ。	森での学び
2	居場所としてあること？外ではそんなに簡単に声が出せない、とすれば、この教室は機能している。でも、それ以上は？その場の中で私たちの役割は何なのか。	森の場
3	学びには成長があって、教育に携わる者としては、それは意識する必要がある。	森での学び
4	カテゴリーで言うと、地域、日本語学校、国際交流というと森はどこにもはまらない、非対称の関係もなく、誰でも参加できる。だからこそできることがあるはず。先行研究に見える、特徴や長所のそれぞれが森に見える。だからこそ、言える学びがあるんじゃないかな、提供するのではなく、自らの学びを納得しながら作れる場所になるのでは。いろんな人がそれぞれに。場としての特殊性から出てくる学び。	森の場 森での学び
5	日本語教育で目指されるのが、言語を切り分けて与えることなのか、ということを考えなければいけない、でもそうじゃないとしたら、「日本語教育」とは何をしなければいけないか、を考えて、何が大事で何をすべきかを考える必要がある。	森での学び
6	ぶっちゃけ、私たち日本語を教えようとしていないよね。じゃ、何をしてるか、つながりをつくる？つながりを作ってどうしたい	森での学び つながり

	か	
7	つながりを作ることで日本語を使って、表現する。その日本語を使って何をしてほしいのか、目的ではなく、手段。	森での学び つながり
8	私たちは「つながり」とはどういうものかちゃんと考える必要がある。正解はないとして。あと、森に来ている人は「おしゃべり」をするだけなのか、何かを得て、たぶん「つながり」を得て、どんな変容があるのか、を考えなくてはいけない。場面設定を超えて、私たちがいないとできない「つながり」を考えなくてはいけない。	森の学び つながり

(6月16日 第2回わせだの森 振り返り議事録より)

ここでは8つの発言をとりあげ、何についての議論かをカテゴリー分けをした。「場としての森」「森での学び」「つながり」という3つの視点が抽出できる。この3つの視点は他の回の議事録や振り返り記録にも同様に出てきており、それぞれの言語教育観が交差するうえで重要な概念だったと言える。さらに、「森での学び=つながり」と解釈しているところがあり、後半になると、そのつながりがどんな学びなのかという本質的な議論に深まっていく。わせだの森が終了する頃には、それは「日本語話者というアイデンティティ」(マルケス・ペドロほか 2012) という解釈になっている。

本章では、上記で抽出された3つの要素を、「場」と「学び」の2つの観点として筆者の解釈を加え、考察する。なおつながりは「学び」と深く関連すると考えるため、「学び」の項にて考察をする。

5-1. 森という場 ～「教師と学生」を超えて～

「場」にはいろいろな捉え方があるが、ここでは「教師と学生」という2項対立に関する枠組みを見ていきたい。松本・角浜(2012)では、わせだの森を「新しい形の地域日本語教室」としている。「新しい」の根拠としての1つが、上記の「教師と学生」の枠組みがないということをあげている。ではその枠組みがないということは、何を意味するのか。この問いをもう少し深く考察していくことで、「場作り」に関する考え方を明確にしたい。

実際に「場」に関して、いくつかの発言がデータに見られた。

① 日本語教室になっているという認識を持っているのは受講生だけでいい。教師と生徒という関係ができてしまうと発言が妨げられる。

② 私たちはファシ。みんなに話させることを強制するわけじゃなくて、話を盛り上げる工夫をするだけ。

(上記共に、5月15日 ミーティング議事録より)

③みんな「こういう話をしてください」という指示をほしがっている。授業じゃないから、いいのに、みんな無意識にそうなるんだよね。〇〇(わせだの森 運営メンバー)に話して、〇〇に意見をきいて、のような姿勢が見えた。勝手に話していいんだよっていう

(5月19日 第1回わせだの森 振り返り議事録より)

データ①では「教師と学生」の立場があると発言が妨げられると言っており、データ②でもファシリテーター²は話させることを強制しない＝教師は強制するというような、批判的な構図ができています。データ③にも「授業じゃないから自由にはなしていい」はずの場所が、「教師と学生」の脱構築ができていないゆえに、それが果たされないというようにも見てとれる。

しかしここでは「教師と学生」という立場的な構図が何を意味しているのか、本質的な議論は行われていない。「教師と学生」の何が批判すべきポイントなのか、そのポイントは本当に「教師と学生」という枠が規定しているのだろうか。「参加者とファシリテーター」「参加者と参加者」「外国人と日本人」そのような枠の中では決して起こらない、「教師と学生」だけが引き起こすポイントなのだろうか。筆者はこれに否の立場をとりたい。

池上(2009)では、暗黙のルールの上に「教師と学生」の役割にのっとなって話が進み、学習者側が違和感を感じても活動に影響を及ぼすことは少ないと述べている。つまり主導権は教師側にあり、学習者には自由な発言権がないという言い方もできる。また別の部分では、「教師＝評価する側」「学習者＝評価される側」としている。その点を踏まえ、下記のデータを提示する。わせだの森に参加した留学生が発言したものである。

日本語の差があったら(話すのが)難しい。自分より上手な人に対しては、やはり話すのかこわいことも。でも同じレベルだったらいいと思う。今日のふたりの中国の人はそんなにできない、もっと聞きたいけど、どうしたらいいかと思った。あと活動はルールがある。時間制限も。だからみんなあれをしなければとなり、自然に話ができない。普通の会話だったらもっと話せる。

(6月20日 第3回わせだの森 振り返り議事録より)

上記の発言を見ると、まさに「進行のルール」に影響を与えることはできないという池上の指摘を証明している。しかし、「評価する側」「評価される側」という立場はどうだろうか。同じ留学生同士、参加者同士でも、周りの見方を気にするという意味では同様の立場をとっている。「主導権を握られている」「評価を気にする」これが、「教師と学生」の批判すべき点だと考えれば、それは参加者同士にも起こることだと考えられる。

² わせだの森では活動型の教室だったため、教師ではなくファシリテーターと呼んでいた。

「教師と学生」という構図には批判的な面もあればそれに助けられることもあるのではないだろうか。学生だから何でも質問できる、学生だから間違ってもいい、そんなポジティブな学生としての“役割”もあるのではないだろうか。それを認めた上で、批判すべき点を明確にしそれを排除した「場」を作りたいのであれば、その本質的な議論が必要である。それは、ここには教師はいません、活動型の教室です、という「場」としてのしつらえを準備しただけでは排除はできない。参加者が評価やまわりの目も気にせず夢中で思わず話したくなるようなしかけ、前にファシとして立つものの雰囲気、立ち位置、参加者の反応によってどんどん流れを変えてしまうような臨場感、そういったものをもっと考え作りこまないと、本当の意味での排除はできないのではないだろうか。そしてそれは、もしかしたら日本語学校という場所でも実現可能なのかもしれない。「教師と学生」という名や立場に引きずられるのではなく、その本質を捉えたとき、本当の意味での日本語教育専門家にしかできない「場作り」になるのではないだろうか。

5-2. 森での学びとは何か

活動をデザインする上で、「参加者に何を不得ほしいか」ということはしばしば話題にあがった。5章はじめに示したデータにも、その学びは「日本語の学びなのか」という迷いも出ている。語学的な習得を目指してはいないものの、振り返りでは「日本語学校の参加者が初めて聞いた言葉をメモしていて、日本語学校では学べない学びもあった」などと、肯定をすることもしている。

ここでは学びを整理する上で、3つの観点にわけて考察したい。

5-2. 1. 語学知識習得

1点目は語学知識の習得についての学びである。一番わかりやすく、「教室」といえばこれを習得するところといったような一般的なビリーフもある。故に、筆者ら運営メンバーもそれを目指していないと明言しながらも、語学知識を習得している様子を見ると、それを「よかった点」としてあげるのである。日本語学校については、ここが一番の目的となっていると考えられるであろう。

5-2. 2. 教育（人としての変化）

教育というとおこがましい限りであるが、わせだの森へきて何か得て帰ってほしいというのは実践者7名の共通の思いだったのではないだろうか。

いろいろな人と話して自分の視野をひろげてほしい。

「世界をひろげよう」はダメかな。新しいことをひとつ知るといふか。

(いずれも4月24日 ミーティング議事録より)

日本語以外の言語で話したり、頑張って日本語で話したりして、でもわからないこともあるかもしれない。でもわかり合おうとしていること自体が学びになるのではない

(4月25日 ミーティング議事録より)

目的：日本語を通してネットワークを増やすことである。要するに、自分の日本語の世界(社会的関係)を広げることと言えよう。

(5月12日 第1回わせだの森 活動案より)

実際に留学生としてきていた参加者も、教室だと留学生との交流しかないが、年配の方や会社員の方とも話す機会があり、いろいろな考え方を聞いてよかったという声もあった。直接的な日本語の学びではないが、メンバーがわせだの森で持ち帰ってほしいものはこういったところにもあった。

5-2. 3. つながり

「つながり」というキーワードは、わせだの森の全体コンセプトにもなっており、どのような活動を行えばつながりができるのか、かなりの時間を費やして議論が行われたように思う。はじめはいわゆる「連絡先を交換する」「わせだの森が終わっても関係がつづく」というような表面上のつながりをイメージしていたが、それは中盤からだんだんと崩れていき、最終的には「日本語話者として認められること」(マルケス・ペドロほか2012)、「自分と日本語のつながり」なのではないかという議論に展開した。ここでは改めて、研究計画書から筆者にとってもキーワードとなっていたつながりについて、筆者なりに解釈を加えたい。

以前の筆者は、「教師と学生」での議論同様、「つながり」という言葉にも本質的な意味を深めずに、キーワードとして使用していた。当時はただ単に、「外につながりができれば、日本語使用の時間が長くなる＝日本語習得が早くなる」程度の考えしかなかった。今回のわせだの森で、「自分と日本語のつながり」という議論に発展した際に、下記のような発言が見られた。

日本語話者として認められるというのは、聞いてもらえた、とかそういう単純なものじゃないよね。例えば、役割参加をするとか、そういう時は意識的に話そう参加しよう、ではないよね。話そう話そうとしているうちはまだだね。

英語話者としての自分を考えると、ことばを通じて人間関係が構築できて初めて、英語が自分にフィットしていると感じられる。

筆者自身の言語活動を考えれば、文法を意識して話しているわけではない。しかし筆者が接してきた日本語学校の学生は多くの場合、非常に意識的に日本語(日本語文法)を使

用している。それは、上記「教師と学生」の関係でも述べた、評価が念頭にあるということと、常に「学習対象言語」としての日本語なのである。

下記は、わせだの森に参加した日本語学校の学生たちの担任教師から後日いただいたコメントである。

学生たちは自分たちの日本語がこんなに通じるんだと初めて実感したようです。Gクラス（7月に来日したばかり）の学生に「3ヶ月前、私はあなたと同じ。心配しないで。だんだん上手になります！」と笑って言っていたのが印象的でした。

教室内の「学習対象言語」としての日本語を、わせだの森という教室以外の場所で、また留学生以外の人に使用したことで、初めて日本語の使用方法が“学習”ではなく“手段”になったと考えられる。そしてそれが「通じた」という実感を伴った経験を積んでいくことで、だんだんと「自分にフィット」していき、「自分の言葉」となっていくのではないだろうか。それは、「学習対象言語」として日本語に向き合う（つまり教室内の日本語の勉強）のではなく、日本語を、人とつながるため、伝え合うための手段として使用することで、日本語に対する意識が「学習対象言語」から母語に対する意識と遜色ないような「自分の言葉」に変化していくということである。表面上の「つながり」ができることによって上記のような経験が重なり、そして最終的には「自分の言葉」という変化を起こしていく。これこそが、筆者が「つながり」を求める本当の価値なのではないだろうか。そしてそうであれば、これは教室の中でも起こせる学びである。

5-2. 4. 実践で求める学びとは

ここまで、学びを「語学的知識習得」「教育」「つながり」という3つの観点で考察してきた。おそらくこのわせだの森で目指していた学びは、「語学的知識習得」よりも「つながり」に重きを置いていた活動である。しかし当然のことながら、この3つは全て別々に分けられる学びではないし、切り分けて与えられるものでもない。それぞれが相互に影響しあい、掛け算となって全体の豊かな学びになることが重要であろう。しかしこういった視点で学びを捉えることは、決して無駄ではないと考える。日本語学校であれば「語学的知識習得」がメインの目的となっているが、そういった中でも「教育」や「つながり」の学びを意識することで、実践内容はアレンジを加えることができるであろう。第4章で述べた筆者の過去の実践の10分間トークは、今思えば「つながり」に関連した学びを起こしたいがゆえの活動であったように思う。

6. まとめ 言語教育観の更新を経て

本稿では、7人の対話と実践の往還によるプロセスを経て、自身の言語教育観がどのように変化したかを明らかにした。第4章では過去の実践内容と考えから、そこに反映される教育観をあぶり出し、第5章では本実践において、「教師と学生」の構図にポイントをあて

教室観を捉え直し、最後に「学び」を「語学知識習得」「教育」「つながり」という3つの視点から考察した。その結果、「教師と学生」という外枠がある環境でさえもそれに引きずられることなく、リアルな言語活動が行えるフラットな「場作り」をデザインするよう注力すること、それには参加者が夢中で思わず話したくなるようなしかけ、自分が醸し出す雰囲気、参加者の反応によってどんどん流れを変えてしまうような臨場感というものが重要であると述べた。また「学び」の面からは、視点がより整理され、当初キーワードとなっていた「つながり」に対する解釈が大きく変わり、表面上の「つながり」だけでなく、日本語を学習対象言語から自分のものとして変化させていくことこそに価値があることが確認できた。

言語教育観はさまざまな要素から成り立っている。言語から離れた個人としての人生観、仕事観、学習観、コミュニケーション観、さまざまなこれまでの経験の積み重ねによって作られているものである。他者と全く同一になるとは考えにくい、そこには柔軟性も重要であると考え。複数人の実践者で1つのものを作るという今回のわせたの森という場所はそう多くはないかもしれないが、少なくとも実践である限り、こちら側の教育観と参加者側の学習観やコミュニケーション観などはぶつかるからである。筆者が現在実践をしている介護施設での実践は、日本指導の依頼は福祉施設側から、つまり日本語教育専門家以外からの要望で成り立っている。そうするとそこには日本語教育専門家・福祉施設スタッフ・フィリピン人候補生という3者の考えの上に実践がある。実践内容に自由度があればあるほど言語教育観を実践に反映させるのには調整やバランスが必要となるのだ。本稿で述べたように、「場」や「学び」は外枠だけで規定されるものではない。であれば、柔軟性さえ持てば、大なり小なりアレンジ次第で自身の教育観はどのような場所に言っても反映できるものであると考える。当然ではあるが、柔軟性というのは、変える・曲げるといふこととは意味が異なる。さまざまな考えが渦巻く中で、自身の言語教育観をどう反映させ実践を作っていくかを試行錯誤することは、言語教育観の更新につながり、それがよりよい実践を作ることへもつながるだろう。

参考文献

- 池上摩希子 (2009). 「教室」の解体が創出するもの——「にほんご わせたの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『教室』(日本語教育の過去現在・未来3) (pp. 161-179) 凡人社.
- 武一美 (2006). 日本語教師の言語教育観とその意識化——一大学院生を対象とした縦断的事例研究から 『早稲田大学日本語教育研究』 9, 65-76. <http://hdl.handle.net/2065/5799>
- 松本裕典, 角浜ひとみ (2012). 2012年度春学期「にほんご わせたの森」実践報告 『地域日本語教育実践研究』 7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

- 松本裕典, 角浜ひとみ, マルケス・ペドロ, 高須こずえ, 田中奈緒 (2012). 重ねた「対話」
がもたらす言語教育観の更新——「つながりをつくる」ことを目指した「にほんご わ
せだの森」の実践のプロセスから『早稲田大学日本語教育学会 2012 年秋季大会企画・
研究発表会資料集』 8-9.
- マルケス・ペドロ, 角浜ひとみ, 松本裕典, 高須こずえ, 田中奈緒 (2012). 「日本語話者」
というアイデンティティ——「にほんご わせだの森」が目指す「つながりをつくる」
ことの意味『国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか——言語教育と
アイデンティティ」プロシーディング』 158-164.
- 家根橋伸子 (2011). 交流型言語教室活動の理論と可能性——日本語教育への導入に向けて
『東亜大学紀要』 14, 33-43. <http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/ea/metadata/206>

タナカ ナオ (修士課程 1 年)

「わたしが作りたい教室」とその変容

高須 こずえ

1. 序論

1.1. はじめに

早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業の一つである「日本語教育実践研究（1）」では、授業を受講している大学院生によって「にほんご わせだの森」（以下、「わせだの森」という日本語の教室が設計・運営されている。筆者は2012年度春学期の「日本語教育実践研究（1）」の授業を受講し、「わせだの森」の設計・運営に半年間携わった。当該授業を受講した理由は、教室の理念やカリキュラム、参加対象者、活動内容等を受講生自らが考え設計できるという点に魅かれたからである。今までに筆者が関わってきた日本語教育の実践とは違った新しいことができるのではないかという期待を持っていた。そのような思いから「わせだの森」の運営に半年間携わり、その過程で自分の言語教育観、教室観を見つめなおした。

1.2. 本稿の目的

本稿では、筆者が今までの日本語教育の経験から「わせだの森」においてどのような教室を作りたいと思っていたのかを明らかにする。また、「わせだの森」の設計・運営に携わる中で、当初考えていたつくりたい教室はどのように変化していったのかを示し、今後どのように生かしていくかを考察するきっかけとする。

1.3. 「にほんご わせだの森」について

「わせだの森」は、2006年度から早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業の一環として行われている教室である。科目を履修している大学院生（以下、実習生）が、教室の理念や対象者、日程、活動内容などを決め、自ら参加者の募集を行い、実施している。2012年春学期の「わせだの森」は、筆者を含む7人の実習生によって設計・運営された。教室は、2012年5月から7月まで隔週の水曜日・土曜日に計10回実施された。「わせだの森」の参加者は、予約や事前連絡の必要はなく、来たい時に直接参加することができる。国籍や職業、年齢、日本語のレベルは問わず、日本語を話す人であればだれでも参加できるとした。各回の詳しい内容については、本誌掲載の松本・角浜（2012）の実践報告を参照されたい。

当該授業の実習生は、まず4月に「私が作りたい教室」という事前課題を提出した。そして、それぞれが提出した「私が作りたい教室」をもとに話し合い、共通理念を「つなが

りをつくること」とした。さらに、それぞれの考える教室をより具体的に示すために「わせだの森 デザイン案」を改めて提出した。そして、実習生のデザインをもとに「インターネット」や「本」などのトピックを抽出して各回のテーマを設定し、さらに子ども向けの「ちびっこ わせだの森」と「森の相談コーナー」を設けることとした。

各回の活動内容は、各回のテーマと「つながりをつくる」という理念をもとに、7人の実習生でメールのやりとりや話し合いを通して決定した。実際の教室運営も、実習生がファシリテーター、受付、記録などを分担し運営した。毎回の教室活動終了後、担当教員と実習生が活動内容の振り返りを行った。この振り返りには、教室の参加者が参加することもあった。

このように、実習生は活動の設計、実践、振り返りを繰り返し、その中で活動の内容や共通理念、自らの教育観の内省を行った。特に、共通の理念である「つながりをつくること」は、4月の時点では、「友達をつくること」や「人とつながる」という認識であったが、実践と内省の繰り返しを通して、「人とのつながり」だけではなく「日本語と自分のつながり」もあるという考えに変化した。

2. わたしの教室観

2.1. 調査方法

上に述べたような、実践と内省の繰り返す中で、筆者は今までに持っていた教室観が明確化していくことを感じた。本稿では、「わせだの森」を通して、筆者が考える教室観についてデータをもとに分析、考察を行う。使用するデータは、2012年4月提出した課題「私が作りたい教室」と「わせだの森デザイン案」、及び話し合いと振り返りの議事録である。

2.2. 分析・考察

2.1.1. 活動開始時に考えていた教室

自身の教室観を振り返る上で、まず、最初に2012年4月17日に提出した「私が作りたい教室」と4月30日にメーリングリストで共有した「わせだの森 デザイン案」の分析から始める。この2つのデータは、筆者が受講当初どのような教室を作りたいと思っていたのかを示している。

既に述べたとおり、「私が作りたい教室」は、「わせだの森」の受講を決めた受講者が提出した事前課題である。この中で筆者は以下のように書いている。

「私が作りたい教室」について

1. インターネットなど日本語のリソースから自分の興味あることを調べる。
2. 自分が調べた情報を実生活で利用したり、教室外でも積極的に情報を得られるようにする。
3. 他の学習者と共に活動したり、自分で得た情報を共有したりして交流する。

(2012年4月17日提出 事前課題より一部抜粋)

1の下線の部分より、筆者は、教室内で行う活動はできるだけ参加者の興味に沿って行うことが重要だと考えていることがわかる。また、実生活（教室外）で利用できるような実用的なものを得てほしいという考えもある。他の学習者と共に活動する、交流するという点においては、日本語の教室の構造としてよく見られる「教える一教わる」という形ではなく、参加者同士が対等な立場で交流できることを目指している。

これらのことは、4月30日に具体的なデザイン案として提出した「わせだの森デザイン案」にも示されている。

「わせだのもり」デザイン案

テーマ：インターネットの活用（SNS、料理など）

目標：①インターネットで情報を得る

②得た情報をみんなで共有する

③得た情報を外でも活用し、実生活に役立てる。

内容：(省略)

<デザインした理由や目的>

- ・ 留学生、地域の人、日本人、旅行者 誰でも参加できるような活動
- ・ 参加者が何かを得た実感を持って帰ってもらうこと
- ・ 自分の興味のあることで他人とコミュニケーションをとる、友達を作る
- ・ 勉強ではなく楽しく活動できること

以上のことから、インターネットで興味のあることを調べながらおしゃべりするのが楽しく実用的だと思いデザインしました。上の4点からずれなければ、多少の内容変更もありだと思います。

(4月30日提出メーリングリストより一部抜粋)

以上のデータの、「情報を得る」「外でも活用」「実用的」という言葉からも、教室での活動を外の世界と結び付けて、実用的な活動を行うことを目指していたことがわかる。また、

「自分の興味」という点から、教室での活動を参加者自身が興味のあるテーマ・題材で行おうとしていた点も見られる。「みんなで共有する」「だれでも参加できる」「友達をつくる」という言葉からは、一般的には教室の内と外もしくは教室内での教える—教わるとう関係になりやすい日本人と外国人、教師と学習者などを同じ教室内に対等なものとして取り込み、できるだけ実際の生活¹（教室外）と似た環境やコミュニケーションが起こるようにしたいと考えていたことがわかる。

これらのことから、4月の時点で筆者は「わせだの森」という教室で以下の3点を目標としていたことがわかる。

- ・教室での活動を外の世界（実生活）と結び付けて、実用的でリアリティのある活動を行う
- ・教室での活動を参加者自身が興味のあるテーマ・題材で行う
- ・様々な人を教室内に取り込み、外の世界（実生活）と同じような環境に近づける

つまり、筆者は参加者（個人）と教室外の世界とのつながりを作ろうと考えた。では、筆者がこのように考えた理由はなんだろうか。これには、今までに関わっていた日本語の教室で感じていたことが大きく影響しているように思われる。よって、ここで今までに関わった教室について振り返りながら、筆者が上記の教室観をもった経緯を分析していく。

日本語学校時代²

筆者は、2009年3月から約半年間、国内の日本語学校での日本語教育に携わっていた。日本語学校では、決められた教科書を決められたカリキュラムに沿って教えていた。その中で教科書の内容と学習者の生活状況や興味との違いに違和感を持つことがあった。進学や日本での生活を目的としている学習者に名刺交換などのビジネスマナーを教えることに意味があるのか、学習者のどのような生活と結びついているのかを熟慮せずに授業を行っていることもあった。違和感を持ちつつも、学校の制度や筆者自身の能力不足を言い訳に教科書の内容から離れられずにいた。

また、学習者の話を聞いたり様子を見たりして、学習者が学校以外の日本人と交流する機会がほとんどないことに憂慮していた。日本にいて日本語を使う環境が周りにあるのだから、もっと外の人々とつながってほしいという言語教育観を持っていたことがうかがえる。

以上のような思いから、より現実とのつながりがある実用的でリアリティのある教室を

¹ 実際の生活において上に述べたような対等な関係が起こっているとは限らないが、ここでは筆者の理想とする実際の社会という意味

² 日本語学校で勤務する以前にも TA（アシスタント教師）やチューター（個人教授）として日本語教育には関わっていたが、筆者自身が一つのクラス内において教室を運営しているという意識を持ったこの時代から振り返ることとする

つくりたいと思った。それは、学習内容を教室外で実際に使える実用的な内容にするというだけでなく、学習者と教室外の人とのつながりをつくるということであった。

中国中等教育時代

日本語学校での勤務の後、筆者は中国の中等教育機関で2年間、中学生と高校生への日本語教育に携わった。この教育機関では、上述の日本語学校にくらべて、カリキュラムや学習項目を筆者がある程度自由に決めることができた。しかし、日本国内とは異なり、教室の外で日本語に触れる機会もなければ、日本語を使うことも基本的にないので、学習者が日本語や日本を身近に感じる機会は少ないと感じていた。そこで、授業や課外活動を通して、少しでも日本を身近に感じられるようにしたいと思いながら活動をしていた。具体的には、日本の中等教育機関の教科書や写真アルバムなど生教材を多く使ったり、学習者自身が知りたい日本のことについて日本人教師にインタビューをするという活動を行った。

それらの活動をする中でしばしば考えていたのは、インターネットやプロジェクターなどの教室設備や教材が充実していたら、実際に日本や世界の人と交流したり、実際の日本の様子を写真やビデオで日本見せることができるのではないかということだった。そのような思いから、「わせだの森」では、インターネットやコンピュータの設備を利用して教室の外とつながるような活動をしたいと考えていた。

2.1.2. 「わせだの森」の中での変化

ここまで、筆者が最初に考えていた「自分の作りたい教室」を今までの経験をもとに分析した。もう一度、「わせだの森」開始時に考えていたポイントを振り返ると以下のとおりである。

- ・ 教室での活動を外の世界（実生活）と結び付けて、実用的でリアリティのある活動を行う
- ・ 教室での活動を参加者自身が興味のあるテーマ・題材で行う
- ・ 様々な人を教室内に取り込み、外の世界（実生活）と同じような環境に近づける

しかし、上述の「参加者（個人）と外の世界をつなげたい」という筆者の考えは、実際に「わせだの森」を設計し、運営する中で変化があったように思える。ここでは、他の実習生との話し合いデータをもとに筆者の教室観がどのように変化したのかを明らかにする。

「わせだの森」を設計するにあたって、まず、7人の実習生が提出した「私が作りたい教室」の課題をもとに話し合いをし、共通の理念を決めた。以下のデータは、共通の理念もしくはコンセプトについて話し合った際の議事録である。

実習生①：この間の話では、深いところでつながりをつくる、という感じが共通だったんじゃないかなと思うが？

実習生②：人と人とのつながり・・・。

筆者：活動を通じて何か得るものがある。

(2012/04/24 ミーティング議事録から一部抜粋)

ここでの筆者の発言では実用的な何か、もしくは参加者が活動の中で実生活に結び付く何かを持って帰ることを目標としていることが考えられる。先に述べた「参加者（個人）と外の世界をつなげる」と同様の考えである。

しかし、6月の筆者がメインファシリテーターを務める回（6月30日インターネット）に向けての話し合いの中では、多少の変化がみられる。以下は、6月20日のミーティングの議事録である。

筆者：イメージは森と家をつなげるだったが、ここまで来たら参加者同士のつながりを大事にしてはどうか。

(2012/6/20 ミーティング議事録から一部抜粋)

ここでは、参加者（個人）と外をつなげるという実用的な内容の活動よりも、人と人をつなげるということに重点を置いていることがわかる。つまり、参加者と参加者をつなげるという考えである。さらに、その翌週のミーティングでは、筆者自身が自分の考えの変化を次のように語っている。

筆者：この森の目標【ライフスタイル・価値観をインターネットを通して知る】

～中略～

ゲスト：インターネットの当初の発案理由は？

筆者：当初は違う考えで出した。森でサイトを紹介して、森で話したことが家でも使える、みたいなの。

～中略～

ゲスト：そのテーマでやりたいファシの思い、が参加者に伝わっているか。活動そのものではなく、ファシの思いが見えるか。

筆者：自分の中でも考えが変わってきている。グループで何か到達点を目指すことはしたい。

(2012/6/27 ミーティング議事録から一部抜粋)

上のデータの最初の発言によると、6月30日の「わせだの森」の目標を「ライフスタイル・価値観をインターネットを通して知る」というように設定している。自分のライフスタイルや価値観を他者と共有することで自己開示をし、他者とのつながりが生まれるということを想定していた。「グループで何か到達点を目指す」という発言からも、何かを得るということだけでなく、グループで協働し一体感をつくることに着目している。ここでは、参加者（個人）と参加者（個人）とのつながりというよりも参加者のグループ内での連携や一体感を目指すようになっていた。このような変化の背景には、他の実習生との対話・協働によって筆者の教室観に変化があったと考えられる。

3. 結論

3.1. まとめ

本稿では、「わせだの森」2012年春学期の前後における振り返りをもとに、筆者の考える教室観について分析及び考察した。当初考えていた「私が作りたい教室」では、学習者自身の興味がある内容で、実用的でリアリティのある活動を行うこと、参加者（個人）と教室の外とのつながりをつくることを考えていた。しかし「わせだの森」を設計・運営していく中で、参加者同士のつながりが生まれること、グループ全体でのつながりが生まれることと変化していった。また、「わせだの森」の終盤の7月頃には、参加者同士のつながりだけでなく、「参加者（個人）と日本語とのつながり」³という考えも生まれた。

「わせだの森」の開始時もくしはそれ以前から考えていた教室観は、他者との対話や実践を通して変化していった。しかし、当初考えていた教室観「参加者と外の世界とのつながり」に着目することがなくなったわけではなく、その考えに「人と人とのつながり」もしくは「人とことばのつながり」という観点も追加されたのである。教室の設計・運営を通して見えてくる教室観は、実践や対話、振り返りを通して変化・更新されていく。

3.2. おわりに

本稿では、筆者の教育観という観点から「わせだの森」や今までの日本語教育の経験を振り返った。当該授業を受講したことによって、自身の言語教育観や教室観が明確化され更新された。持っている教育観をどのように実践に結び付けるかという点では、担当教員をはじめ、他の実習生や過去の実習生、参加者からの多くの意見やアドバイスを聞くことができた。また、「わせだの森」の活動の中での自身の役割や参加者への振る舞い、具体的な活動案に関しても学ぶことが多かった。

今後、他の教室に関わる上でも、学習者にとって意義のある実践に結び付けていけるように、自身の教育観を問い直し更新し続けていきたい。

³ 筆者個人の教室観の変容という点では、表出しているデータが不足しているため、ここで大きくは扱わなかった

参考文献

松本裕典, 角浜ひとみ (2012). 2012 年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

タカス コズエ (修士課程 1 年)

ちびっ子わせだの森の実践報告

—ちびっ子わせだの森の捉え方の変容—

内畑 愛美

1. はじめに

早稲田大学大学院日本語教育研究科（以下、日研）の最大の特徴は、大学院で学びながら実践をすることが出来ることである。日研に入学すると、修了するまでに日本語教育実践研究という科目群から最低 3 つの講義の単位を取得する必要がある。筆者は数ある、日本語教育実践研究の講義の中でも、「日本語教育実践研究(1)」は特殊な講義だと考えている。なぜなら、「日本語教育実践研究(1)」の「にほんご わせだの森」（以下、「わせだの森」）は他の日本語教育実践研究の講義のようにクラスや実践の場が最初から準備されている訳ではないからである。

「わせだの森」の指導教員である池上は、「わせだの森」は「地域」と「日本語教育」をめぐって、院生が自ら考え自ら実践を組み立てていくことを課題」（池上 2009）とする実践の場であると述べている。つまり、「わせだの森」という場は、企画、運営、広報まで、実習生が納得のいくまで対話をし、共に作り上げていく場なのである。日本語教育実践の講義はどれも、実習生の言語教育観や個性が色濃く出る場である。「わせだの森」は、以前筆者が受講していた「日本語教育実践研究(3)」の年少者日本語教育実践（以下、「年少実践」）では、実践の場は、1対1の形式であった。年少実践に比べ、「わせだの森」は、実習生が協働で1つの場を作り上げるので、実習生の言語教育観や個性が色濃く出る場であると感じた。筆者は、年少者日本語教育の専門性をもった者として、「わせだの森」にアプローチしたいと考えた。そのため、子どものための「わせだの森」、「ちびっ子わせだの森」（以下、「ちび森」）の実践を行うこととした。2012年度春学期（以下、12春）のコンセプトは「つながりをつくる」であったので、「ちび森」もそのコンセプトをもとに、筆者はメインファシリテーターとして各活動をデザインした。

本稿では、筆者が「ちび森」を作ろうとしたきっかけ、また、「ちび森」の準備段階、実践概要、実践例、実践後の考察について時間軸に沿って記述する。その上で、我々実習生は「活動全体に共通する理念として、(中略)「つながりをつくる」ことを掲げた」（松本・角浜 2012）ことがどのように「ちび森」に影響を与え、さらに筆者の「ちび森」の捉え方が変容していったのかについて報告する。

2. なぜ「わせだの森」の中にちびっ子の森を作ったのか

2.1. 11 秋森での経験

筆者が「わせだの森」に実習生として、関わりたいと考えたのは、子どもたちのための活動を「わせだの森」に入れたかったからである。そのきっかけとなったのは、先学期(2011年秋学期)に、「わせだの森」に、日研ボランティアとして、参加したことである。ボランティアとして参加した際、「わせだの森」に来ていた子どもたちは教室の端の方にある子どもコーナーで、本を読んだり、お絵かきをしたりしていた。その姿を見て、子どももせっかく来てくれているのだから、何か子どもたちのための活動を準備することが出来たら良いのではないかと考えた。せっかくだから、子どもたちのことばの力を「わせだの森」で育成したらよいのではと考えたのだ。また、子どもたちが飽きてしまった時に、子どもたちを連れてきた親の方へ行ってしまうのも何とかしなくてはと思った。なぜなら、「わせだの森」に日本語を使用する機会を求めてきた親が、活動に集中することが出来ないというのはもったいないと思ったからである。しかし、子どもが親にいろいろ伝えたいと思うのは、自然なことである。そこで、筆者は、親も子どもと一緒に学べる活動もあってはいいのではないかと考えた。しかし、そのような活動を「わせだの森」の中に取り入れることは容易ではない。そこで、「わせだの森」を受講し、自分自身でそのような「わせだの森」の活動を実践しようと考えた。詳しくは、3.1で報告する。

2.2. 年少実践での経験

秋森での経験から筆者が考えたことは、同時期に受講していた「年少実践」と日研の理論科目である年少者日本語教育研究(以下、「年少理論」)も深く関係している。筆者は、「年少実践」と「年少理論」を通して、「ことばの力の捉え方が言語教育の在り方を決定する」(川上 2011)ことを学び、自身の「ことばの力の捉え方」についてこの時期、非常に考えた。そこで筆者の考えていた「ことばの力の捉え方」は「自分のことを語れる力」である。この定義を筆者は、年少理論のレポートの中で以下のように述べている。

この私の「語れる」とは、自分から発信するという意味も、他者の意見を聞き、それに対して話すという活動を行うという意味も含まれており、双方向的なことばのコミュニケーションの力を示している。自分のことを語る力がある、また他者と、語るという活動を行うことによって、他者と相互作用的な関係を築くことが出来るということが、私の考えることばの力である。この他者には家族、友人など、様々な他者が含まれる。このことばの力には、日本語のみではなく、様々な言語が含まれている。

(年少者日本語教育研究 レポート C 私の考えることばの力と実践、そして私の研究より
一部抜粋)

筆者の「ことばの力の捉え方」は、他者との関わりを重視しており、その関わりのなかで、子どもたちのことばの力はのぼすことが出来るのか考えていたのである。もちろん、11 秋森の子ども用のコーナーでやっていた本を読んだり、お絵かきをしたりすることが、子どもたちのことばの力をのぼすことにつながっていないとは考えていない。そこに、ことばの学びはある。しかし、筆者の考えていた「ことばの力の捉え方」から、「わせだの森」の子どもたちの活動のデザインをすると、どのようになるのだろうかと思うきっかけに、「年少実践」と「年少理論」の経験はなったのである。

3. 実践概要

本節では、「ちび森」での実践の概要を準備段階と実施段階とで分け、報告する。なお、詳細な実践内容に関しては、「4.実践内容」で報告することとする。

3.1. 準備段階での「ちび森」

準備段階で筆者はどのように、「ちび森」の活動を考えていたのか。2012年4月30日提出「わせだの森 デザイン案」から分析する。
個人テーマとして筆者は以下のように述べている。

「ちびっ子わせだの森—親と子が楽しくことばを学べる森—」

※親子ではなく、親と子としたのは、個別でも出来る活動を考えたいからです。

※ことばとしたのは、日本語だけでなく、それ以外の言語を使用しても良いという意味合いです。

(2012年4月30日提出 「わせだの森 デザイン案」より一部抜粋)

この個人テーマには、2.1、2.2で述べたことが、筆者の「ちび森」のデザインに影響を与えていることが読みとれる。さらに、筆者は「ちび森」の目標として、以下のように述べている。

- ・親と子がことばを使ってともに学ぶ場を提供する。
- ・親同士の交流、子ども同士の交流の場を提供する。
- ・日本語(ことば)を使って自分のことを発信できる活動をデザインする。
- ・「日本語を使って何かをする=楽しい」という気持ちになるような活動をデザインする。

(2012年4月30日提出 「わせだの森 デザイン案」より一部抜粋)

この目標は、「ちび森」の各活動をデザインするうえで、筆者の中心となる考えとなった。「わせだの森」の活動を続けていくうちに、「交流」ということばは、筆者の中で「つながり」ということばに変わっていった。「ちび森」の対象者は、「わせだの森」に来てくれた子ども、親、子どもが好きな人、活動に参加したい人を想定していた。

「ちび森」の活動の流れに関しても、以下のように述べている。

活動の流れ

※ことばを使った活動→読み聞かせ、紙芝居などという流れで行いたいと思います。

➤ 15:00～15:50 ことばを使った活動(50分間)

◆ことばを使った活動例

- ・自己紹介マップ作成(始めて来てくれた時など)
- ・自分ち史作成(親子参加が多い場合)
- ・ことばパズル(ことばで遊ぶ)
- ・クイズ作成(自分でことばを組み合わせて考える)

※これらの活動の成果物は模造紙に貼り、ちびっ子わせだの森エリアに掲示していきたいと思います。

狙いとしては、自分の書いたもの、作ったものを誰かに見せたりして、発信していくということを体験してもらうということです。

➤ 15:50～16:00 休憩(10分間)

(中略)

➤ 16:00～16:30 読み聞かせ、紙芝居

◆読み聞かせ、紙芝居具体的な内容

※・5月なら子どもの日の話、6月なら梅雨、7月なら夏の話など、季節にあった話を準備します。

- ・その日来てくれた子ども年齢に合わせて読んであげられるように、幼児、小学校低学年、小学校中学年、小学校高学年ぐらいの本を準備したいです。
- ・その日来てくれた子どもの興味に合わせて読んであげられるように、クイズ、動物、車などの本を用意しようと思います。

(2012年4月30日提出 「わせだの森 デザイン案」より一部抜粋)

以上のように筆者は「ちび森」の活動に対して、考えていた。しかし、「ちび森」での活動を行っていくうちに、これらのことは変容していった。

3.2. 実施段階の「ちび森」

「わせだの森」は、水曜日と土曜日の隔週で行われていた。しかし、「ちび森」は、「ちび森」の活動は、5月19日(土)、6月2日(土)、6月16日(土)、6月30日(土)、7月14日(土)の計5回、土曜日のみ行った。土曜日のみにした理由はいくつかある。1点目は、土曜日は学校が休みだからである。学校が休みの日の方が、子どもたちも親たちも参加しやすいだろうと考えたからである。2点目は、水曜日の「わせだの森」の開催時間の遅さである。水曜日の「わせだの森」は夜遅く、次の日も学校があつたり、仕事があつたりするだろうと考えたためである。

「ちび森」は土曜日に活動していたため、筆者の中には、「せっかくの休日を使って参加してくれているのだから、まずは、来て良かったと思ってもらいたい。楽しんでもらいたい。」という気持ちが強く、そこから2.2で述べたことばの学びも生まれていけばと考えていた。

前述したように、今期の「わせだの森」のコンセプトは「つながり」であった。「日本語」を学んでもらうのではなく、「日本語」を通して、他者と「つながり」、何か学びを得てもらおうとするものである。そのため、参加者も日本語学習者と範囲は狭めず、広く募集した。その結果、様々な人々が「わせだの森」に来てくれた。「ちび森」も例外ではなく、外国にルーツを持つ子どもたちと、日本人の子どもたちが半々となった。年齢は、3歳から小学校4年生までであった。子どもたちの詳細は、表1を参照。なお、名前は個人情報関係でアルファベットを用いている。

表1 「ちび森」参加者詳細

名前	性別	年齢	父	母	備考欄
A	女	5歳	アイルランド	日本	・Bとは兄弟関係 ・B、D、E、Fと同じ近隣の保育園に通っている
B	男	3歳	アイルランド	日本	・Aとは兄弟関係 ・A、D、E、Fと同じ近隣の保育園に通っている
C	男	3歳	アイルランド	日本	・両親がAとBの両親と知り合い
D	男	4歳	日本	日本	・A、B、E、Fと同じ近隣の保育園に通っている
E	男	4歳	日本	日本	・A、B、D、Fと同じ近隣の保育園に通っている
F	男	4歳	日本	日本	・A、B、D、Eと同じ近隣の保育園に通っている

G	男	10歳 (小4)	韓国	韓国	・Hとは兄弟関係 ・朝鮮学校に通っている
H	女	8歳 (小2)	韓国	韓国	・Gとは兄弟関係 ・朝鮮学校に通っている
I	女	? (小1)	タイ	日本	・母親の進学に伴い来日

「ちび森」の活動は全5回行った。全5回の内、そのうち、「ちび森」単独の活動がデザインされたのは、4回である。毎回の活動は、筆者が活動案を作成し、他の実習生がその活動案にコメントをするという形式で毎回行っていた。なお、筆者がメインファシリテーターとして、活動を担当したのは、3回目までである。2回目と3回目は、日研生がボランティアとして、2名活動をサポートしてくれた。活動のとき、子どもたちの理解を助けすることや、母語でのサポートなど、様々な場面で助けられた。4回目は別の実習生が担当した。5回目は、メインの活動と全て合同の活動となった。5回目のテーマは「アウトドア」であった。メインの活動は「私の『気持ちのいい場所』」で、教室の外に出て行うものだった。この活動は、年齢関係なく参加することが出来るため、「ちび森」単独の活動ではなく、合同という形式を取った。しかし、一人の女の子は、参加者たちが外に行っている際に、Iちゃんは部屋でクイズを作成していた。そして、参加者が教室に戻ってきたあとに、Iちゃんを中心となって、子どもたちを巻き込み、参加者にクイズを出していた。クイズに正解するとIちゃんが書いた絵がもらえるというものである。

「わせだの森」の全体像は、表2、全5回の「ちび森」の概要は、表3の通りである。「ちび森」は、1回目の活動以外はメインの活動と関連性のある活動を行った。

表2 「にほんご わせだの森」2012年春の森 全体像

活動日時	場所	内容	参加人数
①2012/05/19 15:00~16:30	22号館 502 教室	映画クイズ 映画①映画について話そう！	42名
②2012/05/23 18:15~19:45	22号館 502 教室 室・22号館内	猛獣狩り アウトドア①22号館クイズ大会	15名
③2012/06/02 15:00~16:30	22号館 717 教室 室・718 教室	バースデーチェーン アクティビティ①他人の夢になりきって話す	33名
④2012/06/06 18:15~19:45	22号館 502 教室 室	映画クイズ 映画②映画について話そう！	17名
⑤2012/06/16 15:00~16:30	22号館 502 教室 室・501 教室	部屋の四隅 本①本に関わる私のお話（思い出）を話す	20名

⑥2012/06/20 18:15~19:45	22号館 502 教 室	休日の過ごし方 アクティビティ②他人の夢になりきって話す	12名
⑦2012/06/30 15:00~16:30	22号館 502 教 室・501 教室	インターネットクイズ インターネット①Web サイトを紹介する	18名
⑧2012/07/04 18:15~19:45	22号館 502 教 室	絵の伝言ゲーム 本②「森の『人生図鑑』」を作る	31名
⑨2012/07/14 15:00~16:30	22号館 502 教 室・大学構内	ジェスチャーゲーム アウトドア②私の「気持ちのいい場所」探し	24名
⑩2012/07/18 18:15~19:45	22号館 502 教 室	インターネットクイズ インターネット②スピード・トーキング	19名

(松本・角浜 2012 より引用 一部筆者が編集)

網掛けになっている部分が「ちび森」で関連性を特に持たせた活動である。どのように関連性を持たせたかに関しては、4. 実践内容で詳しく報告する。

表3 2012年春の森「ちびっ子わせだの森」概要

活動日時	場所	内容	参加人数
①2012/05/19 15:00~16:30	22号館 502 教 室/後ろ部分	わたしMAPを作ろう！ 紙芝居	5名
②2012/06/02 15:00~16:30	22号館 718 教 室	じぶんの夢を書こう！ 紙芝居	7名
③2012/06/16 15:00~16:30	22号館 501 教 室	紙芝居を作ろう！	2名
④2012/06/30 15:00~16:30	22号館 501 教 室	空気砲 お絵かき	2名
⑤2012/07/14 15:00~16:30	22号館 502 教 室・大学構内	ジェスチャーゲーム アウトドア②私の「気持ちのいい場所」探し (クイズ作成)	4名

表を見ても分かるように、1回目の活動以外は、「ちび森」は別の教室で活動を行っている。これは、2点理由がある。1点目は、メイン活動の参加者への配慮である。90分間子どもたちが、じっと座っているのは不可能である。途中で、騒いだり、走り回ったりする子どもも出てくる。その時、別の部屋で活動していれば、メイン活動の邪魔をすることはない。2点目は、子どもたちへの配慮である。「ちび森」に参加していた子どもたちは、体を動かしたい子どもたちが多かった。その時、狭い部分しか使えないのでは、のびのびと活

動が出来ない。そこで、のびのびと活動できるように、別の部屋を使用することとした。
このように、「ちび森」は、回を重ねるごとに、少しずつ形を変えていった。

4. 実践内容

本節では、「ちび森」での実践内容について報告をする。「ちび森」での実践では、「ことば(日本語)を使って、他者とのつながりがつくる」ことを目指した。そこで、「自己紹介をする」、「自分の夢を書く」など、自分を表現し、お互いに表現し合うことによって、他者理解を進め、つながりを作ってもらおうとした。今までの年少実践での経験、反省を生かし、実践者として、子どもたちがこの活動の意味を理解しやすいように、明示的に目標などを示した。また、意味の分かっていない子がいれば、意味が分かるように丁寧に説明を行ったうえで活動を進めて行った。また、「わせだの森」の最後に、大人の教室へ行き、どんなことをしたか、大人たちに発表をするという目標を設定していたため、それに向けて努力するという姿勢が子どもたちから見えた。特に、印象に残った活動は、2回目の「自分の夢を書こう」の回と、3回目の「紙芝居をつくろう」の回である。

4.1. 実践例 1：自分の夢を書こう

この実践の目標は、自分の夢を書くことによって、自分のことを理解し、また、他の人の夢を理解する行為を通して、「つながりをつくる」というものであった。概要は、表3の通りである。

表3 ちびっ子わせだの森 2回目概要

日時	内容	目標	参加者
2012/06/02	<自分の夢について書こう>	自分の夢を書くことによって、	7名
15:00	①お互いの夢について話す	自分のことを理解する／他の	保育園児：5
16:30	※簡単な話から 何が好き？どういうことするの好き？など ②色々な話が出たら、それを紙に書くことを提案する ③ワークシートを配布 ※記入するのは、文字でも絵でもなんでも大丈夫と伝える ※最後に壁に飾ることも伝える ④みんなに発表する	人の夢を理解する	名 小学生：2名

この回は、来ている子どもたちの年齢の幅も広く、活動を行うのが困難かと思っただが、初回の反省を生かし、その子どもの認知発達レベルと日本語能力にあった活動に出来るように活動に柔軟性を持たせた。それが、自分の夢を、絵でも文字でも良いので、表現するという事だった。この活動で重要なのは、文字を書くことではなく、ことばを使って、他者と「つながりをつくる」という事だったので、絵でも全く問題なかった。

この活動の一番良かった点は、子どもたちが他者との関わりの中で、ことばでつながる実感を得ることが出来たことだと筆者は考えている。特に、最後にメインの活動に参加していた大人たちの前で、自分の夢について話すという経験は子どもたちにとって、非常に大きな意味があった。当初、Bくんだけが発表をする予定であった。しかも、Bくんは当初、「恥ずかしい」「やりたくない」と言って、嫌々、大人たちの前に立った。そこで、メインファシリテーターであった筆者が後ろに立ち、子どもたちのことばを、繰り返し参加者に向けて話すということをした。すると、安心感からかBくんは最後まで、話すことが出来た。Bくんの話が終わると、教室は大きな拍手に包まれ、Bくんはとても嬉しそうに、にこにこしていた。そして、最終的に、「ちび森」に参加していた全員が「自分の夢」について、発表することが出来た。自分の話していることを大勢の人が聞いてくれて、また、さらに肯定的なフィードバックを得ることが出来たのは、子どもたちの自信につながったようである。「ちび森」だけで活動していた時、他の子どもたちとあまり話さなかったGくんは、「わせたの森」終了後、嬉しそうに語ってくれた。「日本語話すの本当に楽しかった。今までで一番。また、ぜひ来たい。」と語り、妹のHちゃんも横で頷いていた。さらに、大人たちからの肯定的なフィードバックを受けた子どもたちを、親たちも嬉しそうに見ていたのは印象的である。

この日の振り返りで、この発表に関して以下のように話された。

【参加者】 全体共有をしたのはよかったと思う、教室がひとつになったし。子どもが来たのも、ただ、隣で預かってもらってる子ども、じゃないんだな、と。

⇒大人の夢よりよかったよね。

(中略)

【実習生】 親御さんたちは、最後の発表のときに戻ってきて、それを見て来てよかったと思ってもらえたよう。ここの活動にも興味を持ってもらえたみたい。

(2012/06/02 振り返り議事録から一部抜粋)

このように、別の部屋にいて、活動していても、最後に発表の場を持つことが、「わせたの森」の一体感、また、親子の共有の時間にもつながっていると考えられる。さらに、振

り返りでは、このような話も出た。

【実習生】子どものも貼って、見られてよかった。⇒リンクさせてよかった。

【実習生】発表できてよかったね。

【参加者】帰って、親子で話もできる。⇒お母さんたちも嬉しそうに観ていたし。

⇒そばについて、小さい声を拾って、みんなに伝えてあげていたのはよかった。

⇒場がなごんで、一体感が生まれた。

※下線は筆者

(2012/06/02 振り返り議事録から一部抜粋)

今回の活動では、自分自身の夢について書いたものを、教室に展示するという活動が含まれていた。そのため、子どもたちのも同じように展示したのである。このことにより、さらに「ちび森」の活動とメインの活動の一体感が生まれ、さらに、親子の話題にもしやすという親子の「つながり」も作れたと考えている。

また、「ちび森」の活動に、一人、アイルランド出身の父親も一緒に参加していたが、父親自身も子どもと一緒に絵を書きながら、筆者や日研ボランティアと日本語で会話をし、楽しむことが出来ていた。子どもたちのみではなく、親子、大人たちとことばを使って繋がられた良い活動であった。

4.2. 実践例2：紙芝居を作ろう

実践例1のように考えていた通りに活動が進まない場合もあった。それは、3回目の「「ちび森」」の実践である。この日は、様々な年齢、子どもたちの好みに合わせて活動を組み立てられるように、活動案を3つ準備しておいた。活動案の概要については、表4に示す。

表4 第3回目ちびっ子わせだの森活動案

<活動案1>

◆紙芝居作り

※子どもたちが学習に参加できそうだったら

※役割分担が出来るので、年齢に幅があったとき

- ① 紙芝居を読む
- ② どんな感想を言う
- ③ 自分だったらどんな紙芝居が作りたいかを話し合う
- ④ 紙芝居を作成
- ⑤ 大人たちに発表(16:10~)

<活動案 2>

◆プチ音読大会

※子どもたちが体を動かしたいという感じだったら

- ①MF と S でデモをする(かなり簡単に)
- ②冊子の中から好きなお話を選ぶ
- ③どうやったらおもしろいかをみんなで話し合う
- ④練習をする
- ⑤大人たちに発表(16 : 10～)

<活動案 3>

◆絵本紹介

※絵本の方に興味を示したら。

- ① ある絵本の中から好きなものを選ぶ
- ② 絵本の読み聞かせ
- ③ なぜその本を選んだのか、どんなところが面白いのかを発表できるようにする
- ④ 大人たちに発表(16 : 10～)

【第3回ちびっ子もり タイムスケジュールより一部抜粋】

しかし、この日は活動案の通りにはほぼ行かなかった。なぜなら、参加者が2人しかいなかったためである。筆者は、人数が少ない場合は想定していなかった。そのため、日研生のボランティアが1名来てくれていたのにも関わらず、思っていたように活動が出来ず、「ちび森」ではなく、「わせだの森」のただの託児所のような形で終わってしまった。一応Aちゃんとは、お姫様の話の紙芝居を4枚程度一緒に作ることが出来たが、Bくんは置いてある本を少し読んでみたり、走ってみたりと終始、落ち着かない様子であった。また、AちゃんとBくんは、兄弟関係にある。3回目になると、子どもたちの関係性は把握できているので、関係性も視野に入れた活動に切り替えるべきであったと反省をした。子どもたちにとって「ちび森」という場で、何か活動を行うということに、意味を持たせることが出来ていなかった。

5. 考察

5.1. 筆者のちび森での変容

ちび森開始当初、筆者は1つの活動しか準備していなかった。そのため、臨機応変に子どもたちの年齢などに応じて、活動を行うことが出来なかった。しかし、実践、振り返りというサイクルの中で、いくつか活動を作ることや、ある程度、来ている子どもの幅に合わせて出来る活動を準備するようになった。

また、「ちび森」開始当初は、親と子ども、子どもと子どもの「つながり」しか意識できていなかった。それは、以下の「ちび森」を開始する前に目標としていたことから明らかである。

【再掲】

- ・親と子がことばを使ってともに学ぶ場を提供する。
- ・親同士の交流、子ども同士の交流の場を提供する。
- ・日本語(ことば)を使って自分のことを発信できる活動をデザインする。
- ・「日本語を使って何かをする＝楽しい」という気持ちになるような活動をデザインする。

(2012年4月30日提出 「わせだの森 デザイン案」より一部抜粋)

しかし、「ちび森」の活動を行っていく中で、「わせだの森」の参加者との「つながり」など、自分以外との他者とのやりとりの中で、子どもたちのことばを通じた「つながり」が強化されていくということに気が付いた。それは、「4.1 実践例1：自分の夢を書こう」で述べた「発表」の下りからである。そこから、筆者は「ちび森」での「つながり」ではなく、「わせ森」としての「つながり」を意識するようになった。この気付きは、筆者にメインの活動への連携の必要性を気付かせてくれた。

5.2. メインの活動との連携

ちび森の初回は、メインの活動との関連性を持たせなかった。しかし、そうすると「わせだの森」の中に、「ちび森」だけが別というような印象を受けた。「わせだの森」の最大の魅力は、様々な人と出会えることである。その他者と関わる機会を無くしてしまうのは、非常に「ちび森」参加者にも、メインの活動の参加者にとっても、もったいないと考えた。そのことから、2回目以降は、積極的に「ちび森」の活動も、メインの活動と関連性を持たせた。そして、メインの活動の終盤の時間に、共有の時間を設けた。このことが、わせだの森の参加者にも、ちび森の参加者にも、良い影響を与えていた。詳細は、「4.1 実践例1：自分の夢を書こう」で詳しく述べた。自分の話したこと、書いたものを誰かに伝え、それによって、自分が認められるというサイクルが子どもたちにとっても、親にとっても「わせだの森」に来てよかったと思える要因となっただろう。

6. おわりに

本稿では、筆者の「ちび森」を運営していく中での、変容を具体的な実践例から報告した。館岡(2012)は以下のように、ことばを学ぶ教室について述べている。

ことばを学ぶ教室とはどのような場なのか。ことばは人と人をつなぐものである。

したがって、ことばを学ぶということは、リストのようになっていることばを知識として覚えて身につけるということではなく、人と人がことばによってつながることを意識的に体験することであると考え。(pp.57-58)

つまり、ことばの教室はことばを学ぶ場ではなく、ことばを通して、つながっていく場なのである。まさに、「わせだの森」はそういった場であると、この実践を通して、筆者は感じた。今期のわせだの森のコンセプトである「つながり」とは何であったのか。「つながり」はとただ単純に、誰かと誰かが会話をしていたからつながったというような単純なものではない。その人が、ことばを使って自分を表現し、また、相手がことばを使って自分を表現したものを理解するという、相互理解によってこそ、「つながり」と言えるのだ。

今回の「ちび森」の実践を通して、子どもたちにどれだけの「つながり」を作ってもらえたかは、明らかに目に見えるものではないので、分からない。しかし、保育園や学校では出会えない大人たちと出会い、その大人たちと会話をし、自分の発表を聞いてもらい、さらに、認められるという経験は子どもたちにとって大きな自信となったはずだ。また、「人と人がことばによってつながることを意識的に体験すること」(館岡 2012)が出来たであろう。

今後は実習生としての、立場を離れて「わせだの森」と関わっていくことになると思うが、今後も「わせだの森」という場に関わっていけたらと思う。

7人で納得するまで、話し合い、実践をデザインし、実践し、振り返りをした日々は、学びの多い日々であった。「わせだの森」の実践で学んだことを必ず今後の自身の実践に生かしていこうと思う。

参考文献

- 池上摩希子 (2009). 「教室」の解体が創出するもの——「にほんご わせだの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生 (編) 『教室』(日本語教育の過去現在・未来 3) (pp. 161-179) 凡人社.
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.
- 館岡洋子 (2012). テキストを媒介とした学習コミュニティの生成——二重の対話の場としての教室『早稲田日本語教育実践研究』1, 57-70. <http://hdl.handle.net/2065/34125>
- 松本裕典, 角浜ひとみ (2012). 2012年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

ウチハタ メグミ (修士課程 1年)

「本でつながる」活動で目指したもの

—活動をめぐる議論のプロセスと実践者の役割への問い—

角浜 ひとみ

1. はじめに

「にほんご わせだの森」(以下、「わせだの森」とは、早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生(以下、日研生)らが作る地域日本語教室であり、「地域」と「日本語教育」をめぐって、院生が自ら考え自ら実践を組み立てていくことを課題)(池上 2009: 165)とする実践の場である。実践概要については松本、角浜(2012)を参照されたい。

1.1. 「にほんご わせだの森」との出会い

筆者が「わせだの森」に初めて参加したのは2011年の春学期であった。当時の実習生がどのような意図で活動を組み立てていったのか、その背景の話し合いには参加しなかったため、「日研生ボランティア」¹というよりも単なる参加者といった気持ちで参加した。活動でどのようなことが目指されているか知らなかったが、むしろ知らなかったからこそ「今日の目標は何をすることか」「ファシリテータは参加者にどういうことをしてほしいと思っているのか」「そのために自分はどうすればいいのか」といった活動の背景に関心が向いた。参加後、振り返りにも参加させてもらい、どのような意図で活動が構成されていたのかを知ることができた。また、その議論の様子から、活動に向けて実習生らが理念的な話し合いを幾度も重ねたやりとりの厚みを感じ取れた。その後、筆者は活動に参加して感じたことを当時のファシリテータにメールで送っている。その内容は「活動全体の流れがわからず、なぜ、何のためにその指示が出されたのかわからなかった」というものだった。実践者がいかにその回の目標を何度も検討し、そこへ段階的に向かうためのひとつひとつのステップを考えたとしても、参加者にとってはどこに向かうかわからないままよくわからない指示が与えられて混乱する、といった事態になりかねないのである。この参加経験から、「わせだの森」という活動の奥深さと、実践者の意図を活動の中で参加者に伝えることの難しさを感じた。

1.2. 履修の経緯

「わせだの森」という活動に魅力を感じつつも、自分が実習生として「わせだの森」を

¹ 日研生が「わせだの森」にボランティアとして参加することがある。ボランティアは、各学期の実習生らによってその役割や位置づけが異なる。ボランティアが活動案の検討から参加する場合もあれば、活動内容を知らないまま当日のみ参加する場合もある。今学期はボランティアを、当日のみ参加し、参加者同士の対話を促すような役割として位置付けていた。

作り上げる立場になろうとは考えもしなかった。しかし、自身の研究テーマを考えているうちに、ふと 2011 年春の森を思い出した。「わせだの森」は、位置づけとしては「地域の日本語教室」であるが、国籍や日本語のレベルなどに関わらず参加できることが特徴である（松本，角浜 2012）。つまり、「日本語教室」でありながら、第二言語としての日本語を学習することを主な目的としていない。この点で、いわゆる一般的な地域日本語教室とは異なっている。例年、「わせだの森」のチラシには、誰もが参加可能で、日本語で活動・交流を行うといった趣旨が示されている。一方、「わせだの森」は、交流を主な目的とする国際交流サークルなどの活動とも異なる。それは、我々日本語教育を専門とする者が設計・運営に携わることで、言語教育的な学びの視点を持ちながら交流を促すことができるからである。つまり、第二言語教育としての日本語教育でも、母語教育としての国語教育でもない、言語教育としての「日本語」の教室というのが「わせだの森」で行われ、目指されているところではないのか、と考えた。言語教育としての「日本語」の教室では何が起きているのか、何を起こすことができるのか、ということの間近で捉えるため、実習生として履修することを決めた。

1.3 本レポートの目的

筆者は、「わせだの森」でどのような教室をデザインするかを考えた際、「本でつながる」活動を提案した。しかし、その中身は話し合いを重ねる中で少しずつ変容し、実際に行った活動は始めの提案とは少々異なるものとなった。他の実習生との対話の中で、自身の目指す教室が明らかになっていくように感じた。

では、「本でつながる」活動はどのようなプロセスを経て実際の活動に結びついていったのか、また、筆者の目指した「本でつながる」活動を行う教室とはいかなるものなのか。本レポートでは、以上の二点を明らかにすることを目的とする。そのために、まず筆者の目指した「本でつながる」活動がどのように変容していったかを、実習開始・活動案検討・活動後振り返りの 3 段階に分けて整理し、変容をたどることとする。そして、実習生と参加者が「わせだの森」においてどのような位置づけとなるのかを考察しながら、筆者の捉える「わせだの森」とその目指すものを明らかにしていく。

2. 「私が作りたい教室」

「わせだの森」に関わるにあたって、日本語教育実践研究（1）を履修すると決めた者には事前課題が出された。それは、「私の作りたい教室」についてまとめるというものだった。これが、「どのような「にほんご わせだの森」を目指したのか」という問いに対する答えにつながる、筆者の原点となるものである。以下、「私の作りたい教室」レポート（以下、小レポート）の記述とその過程を省察し、活動前後のやりとりを振り返りながら、筆者がどのような教室を目指したのかを考察する。主に使用するデータは、小レポート、授業内外のミーティング議事録、活動後の振り返り記録である。また、授業用メーリングリ

ストでのメール記録とフィールドノーツを補助的に使用する。

2.1. 小レポート作成時

通常小レポートは、受講時に一回だけ提出するものであるが、今学期は二回提出したことになる。というのは、事前課題として初回授業開始前の4月17日に提出した「私の作りたい教室」の後に、さらにそれをより具体的なデザイン案としてその理由や目的をまとめたものを5月2日までに提出することが話し合いの中で決まったからである。これは、受講生7名が一つの教室理念を決定するために、各自の教育観などを共有する必要性を感じたからである。ここでは、便宜上、先に提出した「私の作りたい教室」レポートを小レポートA、後に提出したデザイン案を小レポートBとする。

小レポートAを作成するにあたって、まず思い浮かんだのは本を使った活動だった。レポートでは以下のように述べている。

相手が読んでいる本を知れば、その人が見えてくる。「私はこういう人です」と自分で紹介文を考えて発表するより、「私はこの本のこの登場人物のこのセリフが好き！」と言った方がもっとその人のことが分かる気がする。その人が取り繕うことの出来ない感情の、思考の核に迫ることが出来る気がする。

【4月17日「私が作りたい教室について」より】

自分が意識して自己紹介を行う、つまり見せたい自分を見せ合うよりも、「その人が取り繕うことの出来ない」姿を見せ合うことが「わせだの森」の活動としてふさわしいのではないか、と考えたのである。

具体的な活動としては、ブックトーク・読書会を挙げている。これは、筆者が学部時代に履修していた司書教諭課程での経験と、所属していたサークル内での読書会の経験がもととなっている。

司書教諭課程では、授業の一環で履修生がブックトークを行ったことがあった。ブックトークとは、図書館や学校において、あるテーマを立ててそれに関連する本を数冊紹介するという活動である。授業の中では、履修生が生徒の対象学年と、テーマ、紹介したい本を決め、他の履修生をその生徒だと仮定してブックトークを行った。この時点では自覚的ではなかったが、この「本について語った・語られたことで、相手のことがより理解できた」という経験が強く印象に残っていたのである。

サークル内での読書会は、一冊の本についてそれぞれの疑問や解釈、想像したことを自由に話し合うという活動内容であった。自分一人では読まなかったような本を読んだり、わからない部分を自分なりに考えたり、あいまいな記述に予想合戦をしたりという、国語の授業で行ってきたような読解とは違った楽しみが感じられた。

これらの本を扱った活動は、元来本に親しみ、好きな本や作家について話すことが好き

だった筆者にとって「自分を表現すること」であったり、「相手を理解すること」に密接に結びつくものであった。これが、「わせだの森」で目指したい・目指すべきだと考えていた、「自分のことを話し、相手の話を聞き、自分と相手を理解する」活動に近いと感じたのである。そしてこれを、小レポート A の中で筆者は「本と人がつながる。本で人がつながる」という言葉で表現している。この時点ではおおよその方向性は見えていても、ブックトークや読書会などの活動がどのようなつながりに結びついていくかはまだ漠然としている。

小レポート B を書くにあたって、小レポート A では記述が省略された上記のような授業やサークルでの経験などの背景を説明することにした。以下、小レポート B より一部抜粋する。

どのような教室を創るか、と考えたときに、本を使った活動が出来ないかと思った。それは、司書教諭課程の授業で行ったブックトークの経験による。さまざまな学年・学部の人 がいて、初めの数回の講義ではお互い関わり合うことなく顔も名前も知らなかったが、ブックトークとして一人ひとり発表したことでそれぞれの個性（「顔」）がわかるようになった。授業としては、司書教諭としてのブックトークの技術の評価に焦点が当てられていたため、本そのものへの興味や、発表者の個人的な話などは扱われなかった。しかし、その人が薦めたいと感じた本には必ずその人の思いが込められているため、さまざまな角度から話し合いや対話活動が行えるという可能性を感じた。今回、活動の案として本を使った活動を提案したのは、この、自然と対話が生まれる環境を本が作り出せるということを実験したかったからである。本について話す中で、相手のことが分かり、言葉の学びにつながるのではないかという計画である。そこでは、日本人・外国人・早稲田の学生・地域の住人などの「枠」はそれほど意味を持たない。一人ひとりそれぞれが読んできた本は必ず違う。同じ本でも気に入った点などは少しずつ違う。日本人／外国人での異文化というだけでなく、一人ひとりの中にある「本の世界」の異文化を体験できるような教室にしたい。

【5月2日「わせだの森活動について」より。下線筆者】

ブックトークは、読み聞かせとは異なり、本を朗読したり、内容を教えるものではない。一部を朗読したり、あらすじを紹介することはあるが、重要なのは自分の立てたテーマとの関連をいかに興味深く伝えるか、聞き手に読んでみたいと思わせられるかということである。実際の発表の多くで、なぜそのテーマをその対象の生徒に選んだか、という理由のほかに、なぜその本を選んだか、という発表者の経験やエピソードが語られていた。授業内では、前述の通り、テーマとの関連や対象に対してどのように興味を持たせるかといった工夫に焦点が当てられるため、発表者の経験やエピソードを掘り下げて質問し合うということは目的ではなかった。しかし、筆者の中でエピソードを語ることへの関心を持つきっかけとなった。このように、背景となった授業などでの経験を改めて記述することで、筆者は「その人の思い」が対話活動を生むという関係性を自らが意図していたことに気づいた。内省と記述を通

して少しずつ自身のやりたいことが明確になってきたのである。

2.2. 活動案の話し合い

小レポートをもとに、実習生 7 名で活動全体の理念を決定した。それぞれ活動のデザインの経緯は異なるものの、「つながりを作る」という似通ったものがあった。ここでその似通った「つながりを作る」ということがそれぞれどういうことなのかという議論を省略してしまったことが後々ズレを生むこととなる。しかし、この時点では知る由もなく、時間に追われるまま表面上「似通っただけ」の「つながりを作る」ことを「共通」の理念とした。その後、活動日とメインファシリテータ担当日などを決定した。筆者がメインファシリテータを担当する本の活動は、第 5 回目の活動である 6 月 16 日（土）に決定した。以下、当日に至るまでの話し合いのプロセスを日を追って記述する。

《6 月 6 日（水）》

本の活動についての議論が始まったのは、6 月 6 日（水）の授業である。そろそろ具体的に活動内容を検討し始めよう、ということで、小レポートに書いたような最初に思い描いたデザインしたい内容を振り返った。そこで最も刺激を受けたのは、「なぜあなたは本が好きなの？ どうして本を読むようになったの？」という問いかけである。これまで、前述の通り筆者は「元来本に親しみ、好きな本や作家について話すことが好きだった」からスタートし、そこへ疑問を投げかけることはしていなかった。この問いかけが活動を変容させることとなった。「私はなぜ本が好きなのか？ どうして本をよく読むようになったのか？」と自分自身に問いかけると、頭の中に様々なエピソードが浮かんできた。病院の待ち時間が長かったので母親によく売店で小さい絵本を買ってもらっていたこと、地元の図書館に紙芝居があって大きな絵を眺めるのが好きだったこと、小学校の図書室で本を借りるとかわいしおりがもらえたのでそれが欲しくて通ったこと、などなど。浮かんできたエピソードは、具体的な本のタイトルや内容ではなく、このような本を読むようになった状況やそのときに関わった人々のことであった。授業の中で、しおりが欲しくて小学校の図書室によく行った、というエピソードを語ったところ、他の人も図書館にまつわる思い出や自分が本を読むようになったエピソードを語ってくれた。他の人のエピソードを聞いているうちに、自分にも似たような経験があったり、「そういえば」と次々といろいろなエピソードが思い出され、連鎖していくのを感じた。この連鎖を「わせだの森」でしたい。活動の目指すものが、この話し合いの中で少し見え始めた。

《6 月 12 日（火）》

授業での話し合いで、本がそれほど好きではない人も楽しめる工夫が必要という指摘を受けた。そこで、6 月 12 日（火）の授業外ミーティングにおいて、以下のようなレジメを提示した。

<本というテーマについて>

映画の回の話し合いでも話題になったが、「映画」や「本」そのものについて話すわけではなく、いかに「自分の話」に持って行けるかと言うことが重要になる。「本にまつわる私の話」をする場として設計する。「聞きたい」「聞いてもらいたい」と思うかどうかにかかってくる。

例えば・・・小さいテーマを設ける

*私が本を好きな／嫌いな理由

*本屋・図書館の思い出

*〇〇なときに読む本（悲しいとき、楽しいとき、失恋したとき、迷ったとき…）

*おすすめの本

*本の〇〇のこだわり（買い方、読み方…）

<留意点>

●「知らないとつまらない」にならないようにする

本は特に映画と違い、共有性？が低い。映画であれば youtube で短い映像を流すことで映画の雰囲気や内容が分かりやすく「見てみたい」と興味を持ちやすい。（一方で、映像に関心が行き過ぎて「私」の話がしにくくなった可能性もあるが。）よって、「知ってる人だけ面白い」とならないように注意する必要がある。

<なんとなくやりたいこと>

◆本を作る

この回で参加者が書いたものを形にしたい。グループごとに1冊にしてその場で印刷し全員に持って帰ってもらえるようにする。マスター版はこちらで保管し、展示する。

→グループごとに形に残るものが出来れば達成感みたいなものもあるかなと。

△載せたくない人は載せない。誰も載せたくないっていうグループがあると悲しい。

△作ってどうするの？

◆小さいテーマで話す

小さいテーマを最初に提示し、具体例を挙げる。そしてその中から一つ（とりあえず）選び、グループに分ける。1グループ内にはバラバラのテーマの人が入るようにする（⇔一緒のテーマの人でも盛り上がるかも・・・）。

→前回ミーティングで出た「ごきげんよう」形式、はこんなイメージ。

△さあ！話して！と言われても初対面で「私は本屋に行くと～」とか話し出すのって難しい？

△なんとなく娯楽性？に欠ける気がする

△でもゲーム的に「いかにたくさんのおピクで話せるか！」ってすると深いやりとりを妨げてしまうので本末転倒。

◆年表を作る

「本と私」ということで、子どもの時からどんな本を読んでいたか年表を作る。

△本を読まない人は書きにくい。

△知らない本ばかりだとつまらない？

△年表作るとどうなるの？

△「聞きたい」「聞いてもらいたい」ってなるかな？

【6月12日「0616にほんごわせだの森活動について」より。下線筆者】

このレジメをもとに、実際に実習生数名と「私の本の年表」を作成し、ペアでお互いの年表を交換して話し合うという活動を行ってみることになった。筆者がペアになった実習生 K はそれほど本が好きではない、と言っていたため、「本がそれほど好きではない人」または「本嫌いな人」でも楽しめるかどうか、という実験的な試みでもあった。筆者が書いた年表と交換し話し合ったが、筆者の年表は、本のタイトルが多く、その裏のエピソードが引き出しにくい書き方であった。実習生 K は、大学入学、海外での教師時代など、自身の人生の区切りごとに本との関わり方を記入しており、「どうして？」という対話のきっかけとなりやすいものもあった。しかし、筆者の求める連鎖反応は年表では表れにくかった。その後、「本が好き／嫌いな理由」「〇〇なときに読む本」などといったテーマを設け、書いたものを再び交換してみたものの、「本好きのお二人が盛り上がっていて、疎外感。作家の名前も知らないし、興味ないし。」という実習生 K の発言にある通り、タイトルや作家、内容などの「本の話」になってしまいがちだった。

国籍も年代も異なる人々が集まる「わせだの森」では、同じ本を知っているということの方が稀であるという環境である。このことを留意して活動を具体的に考えたことで、当初小レポート執筆時に想定していた「相手が読んでいる本を知れば、その人が見えてくる」という活動から大きく方向転換することとなった。いかに疎外感や「知らない」「興味ない」という気持ちにさせないかということを考えなくてはならないと気づいたのである。第一回の活動は「映画」がテーマで、それぞれの好きな映画とその理由を語り合うというものであったが、「本」というテーマが類似した印象を与え「好きな本とその理由を語り合う」という活動が実習生の中でイメージされてしまっていたように感じた。そこで、筆者は以下のように発言している。

本と私、といっても「好きな本と私」ではなく「本と私の関わり」について話して、人生についても話す感じ。(中略) 人生のどの時点でどのようにかかわってきたかのエピソード

があったらおもしろいし、自分の話もしやすい。

【6月12日「もり MTG 0612」より】

筆者は、本のタイトルや内容といった「本の話」に焦点が当てられてしまい、「自分の話」ができなくなってしまうことを危惧していた。では、筆者の目指した「自分の話」とはどのようなものだったのか。ここでは、本や本にまつわる考えやエピソードを語ってもらいたいと主張している。その内実については4節で述べる。

2.3. 当日の活動内容

このような流れを経て、実際に行った活動は次のようなものである。以下は、活動案のタイムスケジュールである。

流れ(場所)	時間	内容	用意するもの
受付	15:00-	初めての人には個人情報を書いてもらう。 2回目以降の人は、自分の名札をとる。	受付シート 参加者名簿 名札
アイスブレイク	15:05	部屋の五隅 (15分) ①一番好きな本は？【1. 小説／2. マンガ／3. 雑誌／4. 勉強の本／5. その他】 ②今まで一番多かったときで、一ヶ月に何冊読んだ？ 【1. 30冊以上／2. 20～29冊／3. 10～19冊／4. 1～9冊／5. 読まない】 ③本を読むのは好き？【1. 大好き／2. まあまあ好き／3. ふつう／4. あまり好きじゃない／5. 大嫌い】	
本活動	15:20	<内容説明>10分 「本に関わる私の話」の例として、筆者と実習生数人に当てて話す。 「今日はこのように本に関わる思い出や自分のこと、本に関わる家族や友だちのことを話します。本は、こういう本だけじゃなくて、マンガでも、雑誌でも、新聞でも、写真集でも、絵本でもいいです。」 <グループ活動>25分 <全体共有>15分	
	15:30	グループで一人がそのグループの中のメンバーで面	
	15:55	白かった話を発表する。×全グループ	

子供コーナー	16:10	大人たちに発表（10分）	
クローゼット	16:20	森カード記入「おすすめの本／好きな本」・回収（5分）	森カード
	16:25	シメ（5分） 個人情報の同意についての確認 次回の森について 相談コーナー紹介 森カード引く	
お茶会	16:30-	森カードで話す&展覧会	

【6月14日「0616にほんごわせだの森活動案第二稿」より一部改】

2.4. 活動後の振り返り

活動後の振り返りでは、他の実習生から次のような発言があった。

M：まんがの話が多くて、なかなか自分の話に。
（目標を達成したということ？という問いに対して）
T：達成したというか…僕は発言はあまりせずに聞いていたんだけど、本の話から過去の話や自分の話をするのが目的の一つだと思うので、ほんとに深いかどうかはわからないけど。
P：問題は、本の話から、旅行の話、食べ物の話に行くのはわかるけど、それで自分の話にいってるのか、「つながり」は？つまり、この教室は何を目指しているのか。

【6月16日「120616」より】

これらの発言から「自分の話」や「深い」話がどのようなことか、実習生の中でもあいまいなまま活動が行われていたことがわかる。前述の通り、筆者が意図していた「自分の話をする」とは「本や本にまつわる考えやエピソードを語ってもら」うことであったが、他の実習生は具体的にイメージしきれていなかったのである。それは、筆者自身にも「自分の話」が何を意味しているのか解釈できていなかったからではないかと考えられる。そこで、本節では筆者のある発言を振り返り、筆者の意図していた「自分の話」とはいかなるものだったのかを考察する。

筆者は、活動を検討する中で、「しょうもない話が聞きたい」と発言したことがあった。筆者の意図していた「しょうもない」話とは、自分でもわざわざ思い出さないような、すごく大切でもすごく印象的でもなかった思い出話のことで、しかし確実に「私」という存在を構成する一つの思い出のことである。自分にとっても相手にとっても些細でどうでもいいような話では、「聞きたい」「聞いてもらいたい」と思わないのではないかと指摘されるかもしれない。筆者が「しょうもない」というやや誤解を与えかねないマイナスなイメージを持つ言葉を用いたのは、「深い」話をするべきだという流れに刺激をもたらしたかっ

たからである。ここで対比として持ち出した「深い」とは、筆者の考えるところでは、人に感動を与えたり、勉強になった、と思わせるような話を指す。個人的にそのような話の持つ「感動するでしょう?」「勉強になったでしょう?」といった押しつけのような印象が生まれるのは避けたかった。では感動もしない、勉強にもならないような話を思い出させることにどのような意味を持つと考えたのか。筆者の考えと、それを裏付ける理論を以下に示す。

筆者は、「確実に「私」という存在を構成する一つの思い出」を思い出すことと、それを他者とともに行うことが重要であると認識していた。そしてその「一つの思い出」は、自分自身も気づいていなかった・忘れていたものであり、他者とのやりとりの中で思い出し具現化することに特別な意味があると考えたのである。家根橋（2011：33）は、「人間関係構築，クラス環境作り，異文化理解など言語学習以外の目的も付加されている」、「言語による認知的なやり取りだけでなく身体・感覚・感情等も含めた交流が取り入れられている」、「目標言語で語り合われる内容が自己に関わるものである」という三点の特徴を持った日本語教室活動を「交流型言語教育活動」（家根橋 2011：34）と呼び、その基盤となる理論を整理している。「わせだの森」の活動も、家根橋（2011）の示す「交流型言語教育活動」の一つであると言える。家根橋は「交流型言語教育活動」の手法となる“**Humanistic activities**”の基盤理論の一つとして、ルフトとイングラムの「ジョハリの窓」や、ロジャーズ（ロージャズとも表記する）のカウンセリング理論を取り上げている。詳細については家根橋（2011）を参照されたい。家根橋（2011：41）は「交流型言語教育は、言語を自分を表す自分なりの言葉として理解・使用していくことを学ぶ，専有としての言語学習を可能にする」と述べている。筆者の目指した「自分の話」をする活動とは「しょうもない話」をする活動であり、それは、（確かに経験した出来事だが）意識に上ったこともなかったような経験を、「意識の上で経験する」（ロージャズ 1967：185）ということを示していたのである。この活動によって、その「しょうもない話」を引き出してくれた他者は特別な存在となる。それが筆者の目指した「本でつながる」という活動の全容であった。

3. 「にほんご わせだの森」における実践者と参加者の役割

前章では「本でつながる」活動をどのように作り上げていったか、その変容を追いながら筆者の目指した「本でつながる」ということの意味を明らかにした。本章では、筆者の目指した活動に、実践者としてどのように関わることができたのか、その際、教室を構成する実践者と参加者をどのように捉えていたのかを考察する。

3.1. 参加者という存在への問い

筆者は「わせだの森」の参加者をどのように捉えていたのか。受講開始時の筆者の考えを小レポートから抜粋して提示する。

これまで「雨宿り」(?) 状態だった森。つまり、来る者拒まず去る者追わず。「森の住人」として常にいて、運営などについて四苦八苦していたのは受講生だけな気がする。どうしても参加者は「森のお客さん」。その気軽さがいいけれど、それでいいのかなあ。参加者は「森の住人」になるべきなのか? そうでもないのか?

【4月17日「私が作りたい教室について」より】

この背景には、1章で挙げた、2011年度春学期に参加した活動の経験がある。その活動は、初めて参加する人々を混乱させるような指示が含まれていた。「わせだの森」はこれまでも出席義務を設定した回はなく、自由な参加を認めており、今学期の「わせだの森」も、一度だけの参加者の割合が多かった²。参加者の自由な参加を認めている一方で、「一回完結性を確保する必要はあるけど、10回の流れを見せられていない」(6月27日)という、担当教員からの指摘があるように、全10回でひとまとまりの活動としてステップアップしていく必要性もある。この、参加者の流動性と活動の連続性という矛盾を抱えながら実践を行っていくことについて、「それでいいのかなあ」という筆者の葛藤が見られる。「わせだの森」は、「雨宿り」の場所のように偶然集まった人々が作り上げ、常に変化し続け漂っているような存在である。「わせだの森」には教室の中で固定化される「先生-生徒」の関係はない。「わせだの森」という場所に偶然たどり着いた人々が、時には教え、時には教わりながら対等な立場で何かの活動を行い、そしてまたそれぞれに帰っていくのである。しかし、果たして本当に対等な立場と言えるのか、と疑問に感じた。事実、実践者という毎回活動に参加し、活動の方針や内容を組み立てていく存在がいる。参加者は次々と入れ替わるが、1学期を通じて実践者は変わらない。つまり、場や話題の「提供者-享受者」という関係性があると言えるのではないか。「森のお客さん」である参加者は表舞台のやりとりのみ参加し、裏にある実践者の葛藤や苦闘を知ることはない。別の関係性にすり替わっているだけで、力関係は排除できていないのではないか、こう考えたのである。

では反対に、筆者が「森のお客さん」と対立する概念として提示した「森の住人」とは何だったのか。「森の住人」=実践者、ということだろうか。当時、これについては深く考えられていないが、実践中である出来事から「森の住人」について考えさせられた瞬間があった。それは、筆者がメインファシリテータを務めた「本」の活動後のことだった。参加者の一人が机などの片づけは参加者みんなすべきだ、と発言したのである。以下、その日の活動後の振り返り記録から抜粋する。

T: あと、さっきのもうひとつのよかったな—なんだけど、片付けをみんなが手伝ってくれていて、Fさん(参加者)が「今度からみんなでやりましょう」と言ってくれた。なんでみんなやらないの、こんな大変なのに、と。いろいろな人がいたけど、「片付けが終わるまでは森です」的な感じが見えてきた。参加者はお客さんなのか、という感じだった

² 春学期(5月19日~7月18日)の参加者の延べ人数は217名、異なり人数は133名であった。

のが。先生と生徒はいない、としても、結局は、ホストとゲストみたいな？

筆者：日研生 W にもなんでみんなでやらないのと言われて、でも、こちらから言ってやっ
てもらおうのも…参加者って何なのか、お客さんなのか、「住人」ではないよね、「森の旅
行者」？住むとしたら嫌なこともあるのに。

P：先生／生徒の形が脱構築できていない。住人じゃないとしたら、外の世界のような社会
的文脈での構成で生きている、としかない。「筆者」と、「P」と、接していない。生の言
語活動が提供したい、としたら、「住人」になってもらったほうがいい。

筆者：矛盾が出るのは、私たちが先住民になって、ルールを伝えなければいけない。

P：それは仕方ない、ここではルールにのっとれば「声」を発することができるが、外はル
ールを守ったとしても「声」が届かない。

筆者：F さんの話で、「こうしたほうがいい」のような提案が出るのは、「居場所」として
思っている常連のような人からで出のかなと思っていたけれど、そうではなくて、つ
ながりができたばかりの人から出るといのがおもしろかった。

T：何があったかわからないけど、何かよかったと思ったから、F さんはかたづけのことを
言ったんだと思う。本の話をしなくてもよかった、と思ったのはそのあたり。意図した
活動で、こうなって、だからよかった、というのではないからよかった。想定外のとこ
ろに起きたことに気づけたからよかったんだと今わかった。

【6月16日「120616」より。下線筆者】

実習生 T によって、前述の筆者の疑問が提示され、筆者が参加者という存在について考
え始めた。筆者は、「でも、こちらから言ってやってもらおうのも…」という発言の通り、参
加者を無意識のうちにサービスを受ける人として扱い、教室を作ったり活動を指揮したり
教室を片付けたりする、いわゆる裏方は実習生である自分たちの役割であり、それを参加
者にやるように言うことに抵抗を感じていた。また、「「こうしたほうがいい」のような提
案が出るのは、「居場所」として思っている常連のような人からで出のかなと思っていた」
という発言から、「森の住人」として活動をより良いものにして行こうとしたり、裏方の役
割にも目が行くのは、「わせだの森」を自身の居場所として認識することが必要であり、そ
のためには複数回訪れることが前提であると認識していたことがうかがえる。その認識を
覆されたことで、筆者が「森の住人」に資格があるように捉えていたことに気づいた。「森
の住人」は、何度も訪れて実習生や他の参加者と顔見知りになり、他者によって「認めら
れていく」ものではなく、実習生が参加者に対して「森の住人」になるべきか否かを考え
るものでもなかった。その参加者が自身のことを「森の住人」と「認める」かどうかが重
要であるということである。F さんは、初めて参加したこの回の活動で「わせだの森」に対
する意見を口にした。それは確かに「森の住人」としての意見になっていたと言える。

3.2. 実践者の役割への問い

この議論の中でも、実践者は「森の住人」か、という疑問は投げかけられていなかった。実践者は1学期の間変わらないため、暗黙の裡に実践者は「森の住人」であると思われてきた。ここで、実践者の役割について考えてみたい。

実習生は1学期間の全活動をデザインする。毎回全員が参加できるわけではなく、日によって活動に参加している実習生の人数は異なるが、メンバー自体の入れ替わりはない。このことが裏方で準備をする「森の住人」として無意識に捉えられてきた原因の一つであろう。もちろん各回の活動について、活動案を考え、何度も話し合いを経て実践を組み立てているのは実習生である。しかし、活動当日の実習生の役割を見てみると、必ずしも常に裏方やファシリテータとしてふるまっているわけではない。参加者とともに、参加者の一人として楽しんでいるのである。この、参加者としての視点も活動の実践者として必要な視点である。「森の住人」というのは、「わせだの森」という場に参加して楽しめている人のことを指すと筆者は考える。実践者は楽しませる人、参加者は楽しむ人、とって役割を固定化するのではなく、お互いが楽しむために考え行動することが「森の住人」の条件なのである。ここでの実践者と参加者の違いは、このような場を設けようと設計する段階に参加しているかどうかの違いである。ただし、「わせだの森」の実践者は、言語教育活動として実践しているため、1章2節で述べた通り、「言語教育的な学びの視点を持つ」ていることが大きな特徴である。場の設計者が参加者としても参加することで、単なる楽しい場ではなく、「言語教育的な学び」の場として機能できるように配慮することができるのである。

教室として実践を設計する限り、完全にニュートラルな関係で活動を行うことは不可能である。しかし、その関係性があることは「力関係がある」とこととイコールではない。場や話題の「提供者 - 享受者」という関係性は、提供者が指示の権限を持っているわけでも、享受者の要望に提供者が応える義務があるわけでもない。実践者が「森の住人」として最初の段階で場をつくり、参加者に提供する。そして、参加者はその場で活動を通じて感じたことを「森の住人」として率直に意見を述べたり、行動に移したりする。実践者はそれによって自身の目指す教室を改めて考えることができる。この繰り返しによって、「常に変化し続け漂っているような存在」である「わせだの森」は、単なるふわふわとした存在ではなく、常により良いものを目指し変化する存在としてなりうると考える。

4. おわりに

本稿では、筆者が提案した「本でつながる」活動について、その中身の変容と、自身の目指した「本でつながる」活動の意味を明らかにした。そして、「わせだの森」における実習生と参加者の位置づけについても考察した。筆者が目指した「わせだの森」は、他者とのやりとりによって自分の知らない自分を発見し、他者との間に「その発見の機会を作ってくれた人」とであるという特別な経験としてのつながりを作る場であった。他者と言葉を

交わす中で「意識の上で経験する」ことを経験することが、自分と経験・言葉とのつながりに気づき、他者との関係性も構築するというのが筆者の目指したものであった。

このように、筆者自身の目指す教室が明らかになったのには、他者の存在が不可欠であった。他の実習生、担当教員、参加者、そして過去の筆者自身の存在である。実践に参加し、「言語教育的な学び」のある活動を組み立てている筆者が、自身の経験を語る必要に迫られ、実践の中で自分と経験・言葉とのつながりに気づき、他者との関係性も構築することができたと感じている。実践者自身がこのような学びを実感できることは、次の実践にも必ず活かされてくることと思われる。全く同じ教室を作り上げることは不可能であり、次の場にそのまま今回の実践で得たものを生かせるわけではない。しかし、むしろ多様な教室に合わせて多様な技術を身に付けるという思考では「日本語教育の専門性を矮小化することにつながる」（柳田ほか 2012：22）と考える。いかなる環境においても「自ら考え自ら実践を組み立てていく」（池上 2009）ことのできる実践者としての土台を作り上げるという担当教員の意図は、実習生に十分に伝わっている。伝わったということを証明するためには、これからの実践で示していく必要があり、これが今後の課題である。

参考文献

- 池上摩希子（2009）. 「教室」の解体が創出するもの——「わせだの森」の実践から考える対話の可能性. 小林ミナ, 衣川隆生（編）『教室』（日本語教育の過去・現在・未来 3）（pp. 161-179）凡人社.
- 松本裕典, 角浜ひとみ（2012）. 2012年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>
- 柳田直美, 古賀和恵, 牛窪隆太, 小林ミナ, 池上摩希子（2012）. 学習者の多様化は日本語教師の多様化を招くか『2012年日本語教育国際研究大会予稿集第2分冊』22-23.
- 家根橋伸子（2011）. 交流型言語教室活動の理論と可能性——日本語教育への導入に向けて『東亜大学紀要』14, 33-43. <http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/ea/metadata/206>
- ロージャズ, C. R.（1967）. クライエント中心療法の立場から発展したセラピィ, パースナリティおよび対人関係の理論. 伊藤博（訳）『ロージャズ全集 第8巻』（pp. 165-278）岩崎学術出版社（Rogers, C. R.（1947）. Some observations on the organization of personality. *American Psychologist*, 2, 358-368.）.

カクハマ ヒトミ（修士課程2年）

「にほんご わせだの森」における「生活者としての外国人」像

—「森の相談コーナー」の開設をめぐる—

稲垣 みどり

キーワード：人生相談、生活者としての外国人、生活者としての日本人、当事者意識

1. はじめに

筆者は「2012年春学期にほんごわせだの森」（以下、「12春森」）を受講し、実習生として2012年4月から7月にかけて「12春森」の活動に参加した。実習生は筆者を含めて7人である。長らく日本国外（以下、国外）に居住し、国外の日本語学習者に日本語を教えた経験しか持たなかった筆者にとって、日本在住の外国人を対象にした地域日本語教育の実習としての「12春森」への参加は、自分にとって未知の体験の扉を開く貴重な経験であると思われ、その経験は再び国外の日本語教育の現場に戻った際にも必ず役に立つ体験であろうと思われた。

実習生7人が目指した共通の理念は「2012年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告」（松本・角浜 2012）（以下、『実践報告 2012』）p4にあるとおり「つながりをつくる」ことであった。筆者は自らが外国人として海外に生活者として居住した体験から、最初の段階では「12春森」に参加する外国人は主に「生活者」として日常生活に必要な日本語の習得や情報へのアクセス方法を得たいのではないかと考えていた。国外で外国人として現地語（英語）を習得し、現地の共同体に徐々に参入していった筆者自らの経験、また2011年9月に日本在住は今回が初めての外国人の夫と未就学児の子ども2人を連れて日本に住み始めた経験を振り返りつつ、「生活者としての外国人にとって学びたいこと、知りたいこと、なんとかしたいことは何なのか」という視点で常にものを考えていた。そのような視点で考えた結果、「12春森」の参加者を対象に生活全般、日本語学習全般に関する相談に応える場を作りたいという思いから「森の相談コーナー」を開設した。本レポートにおいては、この「森の相談コーナー」における実践を振り返りつつ、「12春森」における筆者の「生活者としての外国人」観を軸として、筆者の教育観、実践観がどのように変容していったかについて述べる。

2. 筆者の「立ち位置」—「当事者意識」ははたして「実践」とどう結びつくのか

本論に入る前に実習生の1人としての筆者の「12春森」との関わり方、また筆者の「12春森」における立ち位置について触れる。

筆者は他の実習生たちと年代もライフステージもかなり異なる立場であり、「12春森」に

は実習生としての立場の他に、日本に住み始めて間もない外国人の夫（英語母語話者、ビジネスマン）に日本語学習の機会を設けることにより、生活に必要な日本語コミュニケーション能力を少しでも身につけて欲しいという生活上のニーズに根差した日本人配偶者としての立場と、同じく日本に住み始めて間もない未就学児の2人の子どもたち（日本語/英語の複数言語環境で育つ）に、日本語を通じてさまざまなアクティビティに参加し、「12 春森」に参加する多様な背景を持った人々と触れ合うことにより、普段の生活では得難い「いろいろな人とつながる体験」を持ってほしいという親としての立場とが混在していた。よって、計 10 回の活動のうち、おもに土曜の活動には自身が実習生として参加するほか、筆者の夫と子どもたちも参加者として参加していた。筆者にとっては実習生としての立場と、生活者としての外国人を家族に持つ当事者としての立場の二つの立ち位置が同時にあったことになる。

この二つの立場は言語教育者として理論的に言語教育を考え、実践を構築していくコースデザイン設計者としての筆者の立場とどのように切り結び、たがいに影響を与え合っていたのか。どのような面でプラスであり、またどのような面でマイナスであったのか。そのことを考えることは今後も親としての立場を包含しつつ複数言語環境に生きる子どもたちへの日本語教育を研究していく筆者にとっては切実な問題である。「12 春森」の実践を通して筆者が体験したことの多くは、この「当事者としての立場」と「日本語教育実践者としての立場」の相克であるということもできる。

3. 筆者が目指したかった「教室」

「12 春森」の最初の授業時に筆者が提出した「私が作りたい教室」の案は以下のような内容であった。

データ①

「私が作りたい教室」

コンセプト：「諸事情、察します～日本語で人生相談」

地域の外国人、および外国人と交流したい日本人達が、気軽に立ち寄り、日頃困っていることや悩みなどを相談できるような場としたい。相談内容はなんでも可。

日本語学習のことも良いし、生活上のさまざまな問題でも。職場や人間関係の悩みなど、広い範囲で人生相談。全体で共有してもよいし、小グループやブース（切株）に分かれて話をしてもよい。

ポイント：相談する人→相談に答える人、という一方向にしない。必ず双方向とする。

対象：・国籍、性別、年齢問わず。

・子連れ参加可（小さい子どもがいて普段日本語学習ができない親に機会を！）

活動：一斉活動、グループ活動などいろいろ取り混ぜる。

「場」の工夫：

- ①お茶菓子など用意して和やかな雰囲気。
- ②BGMなど流してカフェ風にしても可。
- ③必ず「子ども専用スタッフ」を1人は付ける。子ども達を飽きさせないよう、絵本や折り紙、工作などで子ども達にも活動させる。
- ④グループを作る時は、日本人、外国人、性別、年齢層など、なるべく均等に混ざるように気をつける。(偏らないように)

(2012年4月17日提出 事前課題より)

当初日本国内の日本語教育事情に疎く、地域日本語教育の現場を何も知らなかった筆者が「地域日本語教育」と聞いて思い浮かべる参加者は、「生活者としての外国人」つまり「特定の日本語学習機関に所属せず、しかし日本在住者として生活に必要な日本語の習得、また外国人として日本に生きるために必要な情報へのアクセスを日本語でとることが困難な外国人」でありそのような「外国人」を想定して以上のような案を出した。この「生活者としての外国人」像は、たとえば日本語教育学会編(2009)『平成20年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発(「生活者としての外国人のための日本語教育事業」一報告書一)』(以下、『学会報告書2009』)において、調査の対象として念頭におかれている「大学や日本語学校などの日本語教育機関で専門家による教育を受ける機会がもてない」「外国人」(p1)という定住外国人の括り方に概ね重なる像である。そのような「生活者としての外国人」の「日頃困っていることや悩み」(データ①)を「広い範囲で人生相談」(データ①)する場をつくること、そしてその相談ができるだけ「双方向的」(データ①)であることを心がけることにより、日本語が不自由なために困っている外国人の役に立てるのではないか、という素朴な思いがあった。当初考えたこの「人生相談」においては、話を聞く以外には以下のような活動を考えていた。

- 1) インターネット接続可能なパソコンを持ち込み、相談者の「知りたいこと」「アクセスしたい情報」にインターネットを活用してアクセス方法をともに探ること。
- 2) 日本語学習についての相談に関しては、日本語学習法、日本語学習のためのリソースなど、日本語教育を専門とする院生ならではのアドバイスをすること。
- 3) もっと気軽に、遊び感覚で人生のさまざまな問題を相談してもらうため、手相占い、タロット占いのコーナーも設けて日本語を通して身の上話を語り、また相手の話を聞くというやりとりを実現すること。

4. 活動を数回やってみて～実際の「場」の設定

上のような当初の意気込みで第1回の「森」の活動日を迎えた。各回の実践内容は『実践報告 2012』P2を参照されたい。初期の何度かの活動を経て「人生相談」の実践について筆者は以下のような気づきを得た。

1) どのように「相談コーナー」を設置するか

「人生相談」の性質上、ニーズのある参加者に対する個別対応にならざるを得ない。メインの活動の最中にコーナーを出すことも当初考えたが、それでは相談したい参加者が一斉活動に参加できない。となると、活動終了後の「お茶会」の時間に相談コーナーを設けるのが最もやりやすい。以上の経緯で、土曜日の活動終了後の「お茶会」の時間に「相談コーナー」を設けることとなった。

2) 「相談コーナー」のカラー

当初筆者が考えた「占い」は「12 春森」の実践授業中のミーティング内で他の実習生から「内容が重い」「占い内容をシリアスにとる参加者もいるのでは」とあまり好評ではなかった。また実際に相談コーナーを出してみると、相談内容は日本語学習内容のこと、子どもの日本語学習に関することなど、かなり現実的な内容が多く、筆者が予想したような漠然とした将来に対する不安に関するものは少なかった。（後述の相談内容一覧参照）そのため、「占い」の路線はやめることとし、実際的な悩みや相談に対応するコーナーという路線に切り替えることにした。

5. 「森の相談コーナー」の活動

5-1) 「森の相談コーナー」誕生の経緯

データ①で示したような筆者の教室案は、全体ミーティングの中で「メイン活動」と並立する活動として位置付けられ（『実践報告 2012』p3 参照）、4-1 で述べたような形で土曜日のメイン活動の後の「お茶会」の時間（『実践報告 2012』p 2 参照）に実施する方向でいくことにする。また、日本語教育実践研究（1）を以前履修し、2012年4月当時¹「わせだ日本語サポート」のサポートスタッフとして活動していたO氏からの提案で、「わせだ日本語サポート」と連携する形でやってはどうか、という流れとなり、筆者とO氏の連携によって「森の相談コーナー」を立ち上げることとなり、「森の相談員」としては、O氏、筆者、また森の活動にボランティアとして参加する日研生がその都度臨時的「相談員」を構

1 「わせだ日本語サポート」早稲田大学日本語教育研究センターによって設置され、早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生を支援スタッフとする、早稲田大学の留学生を対象とした日本語学習支援プログラム。自律学習支援を主なコンセプトとし、日本語学習に関するさまざまな相談をウォークインスタイルで受け付けている。

成することとした。

5-2) 相談内容

以下、実際にどのような相談内容があったか、データを付して報告する。なお、毎回の相談の記録は用紙を用いて相談員が記録していった。プライバシー保護のため、相談者は匿名とし、相談内容も概要を記すのみとする。

データ②

①相談者 Aさん（留学生・大学院生） 日付 5月19日（土）第1回

相談員 O氏、森ボランティア

相談内容 学会発表の日本語の原稿を直してほしい

対応 話し合いながら原稿の表現を修正していった。

②相談者 Bさん（留学生・大学院生） 日付 6月2日（土）第2回

相談員 O氏、森ボランティア

相談内容 ・健康相談（ダイエットなど）

・進路についての悩み

対応 話を聞く。

③相談者 Cさん（留学生・日本語学校生） 日付 6月2日（土）第2回

相談員 O氏、森ボランティア、筆者

相談内容 ・日本語学習についての相談

→略語・擬態語・擬声語は分かりにくい。どのように学習したらよいか。

対応 ・日本のドラマなどテレビを見て学習することを勧める。

・とくにマンガには擬態語、擬声語の使用が多く見られるので、マンガを読んで視覚的なイメージから擬態語、擬声語を学ぶのも楽しみながら学習できるのではないかと提案する。

④相談者 Dさん、Eさん（外国人ご夫妻） 日付 6月2日（土）第2回

相談員 筆者

相談内容 小学生の2人の子どもたちに日本語を教えてくれる日本語教室を探している。どこへ行けば子どもたちへの適切な日本語指導が受けられるか。

対応 子どもたちは「ちび森」の活動に入り、アクティビティに参加。その日は詳しく相談者の子ども達の日本語学習の様子を聞き、また筆者が子どもたちの傍で日本語レベルを²JSLバンドスケールを参考に大体推測する。その後、インターネットや電話等で筆者が近隣の日本語教室（ボランティア含む）に問

² JSL バンドスケール

早稲田大学大学院日本語教育研究科 川上郁雄研究室開発の JSL 児童（日本語を第二言語とする児童）の日本語レベルを測定するための尺度。

い合わせ、相談者へメールで情報提供。筆者とのやりとりから相談者は「家庭教師」を希望するようになったため、筆者が年少者日本語教育を専門とする日研の院生を対象にメーリングリストなどで家庭教師を探すが、見つからず。2012年9月現在、筆者が相談者ご夫婦に経過を尋ねたところ、家庭教師は見つかり、現在子どもたちは家庭教師のもと、日本語学習支援を受けているとのこと。

(データ② つづき)

⑤相談者 Fさん(留学生・日本語学校生) 日付 6月16日(土) 第5回

相談員 O氏

相談内容 日本語教師養成講座についての情報交換

対応 相談というよりは、情報交換なので特に対応という形はとっていない。

5-3) 「森の相談コーナー」—相談の内実

データ②で見たように、「森の相談コーナー」に会場した相談者の相談内容を分類してみると、

- 1) 日本語学習に関するもの 3件(データ②-①、③、④)
- 2) 進学、就職など進路に関するもの 1件(データ②-②、⑤)
- 3) その他人生相談 1件(データ②-②)

となり、「日本語学習に関するもの」が最も多いことがわかる。「日本語学習に関するもの」の中でも、当初筆者が予想したように、漠然と「日本語の勉強の仕方がわからない」「日本語の会話がもっと上手になるにはどうしたらいいか」等の相談ではなく、データ②-①のように学会発表の発表原稿を持参して日本語の文章を見てほしいと依頼する、あるいはデータ②-③のように「擬声語、擬態語はどのようにしたら学習できるか」といった、かなり具体的かつ焦点の絞られた相談が多く見受けられた。これは「にほんごせだの森」が早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院の授業の一環として開設された場であることと無関係ではないと筆者は考える。外部から参加した参加者にとって、この「12春森」は大学院において日本語教育を専門とする専門家集団としてみなされており、またそのような専門家としての視点からのアドバイスが期待されていることがうかがわれる。特にデータ②-④に関しては、相談者が在住の区などの自治体に相談した結果、「12春森」を紹介されて参加した、という経緯があり、相談者家族は「12春森」を子どもたちへの日本語教育をも対象とした地域の「日本語教室」と捉えて参加したことが話し合いの中からわかってきた。実際に会場して活動型のアクティビティを目の当たりにして、「予期していたものと違う」と、非常に戸惑った様子であったことが印象に残っている。実習生側の意図はどうか、早稲田大学大学院日本語教育研究科の日本語教育の実践研究という枠組みの中

における実践であることを外から見た場合に、予備知識のない参加者はどのようなイメージ、期待を抱いて参加するかが端的にうかがえる一瞬であった。

5-4) 「森の相談コーナー」 — 「相談コーナー」の解体

前述したとおり「森の相談コーナー」は土曜日の本活動の後の「お茶会」の時間に設置されたコーナーであった。「12 春森」のメイン活動の内容設計が回数を追うにつれて「参加者のつながりを作る」ことに焦点化していき、参加者同士がメイン活動終了後にごく自然に「おしゃべり」をし続け、それに熱中する、という状態となっていた。その結果、「12 春森」の後半にはコーナーを設置しても相談者があまり来ない、という状況となった。

実習生や森ボランティアなどの実践者側の相談員に参加者が相談者として相談する、という図式が解体したという意味において、筆者はその状況を大変ポジティブに捉えている。参加者同士が、実践者側、参加者側という境もないところで双方向的に関わりあい、そこでたがいのことを知り合っって人間関係を構築していくにしたがって、「相談」や「悩み」も参加者同士で話し合い、共有していくことができたゆえに、わざわざ教室の後ろに設置された「相談コーナー」に来る必要がなくなったのではないかと筆者は捉え、メイン活動終了後もその場を立ち去り難くおしゃべりに熱中する参加者たちの姿に「つながりを作る」という実習生共通の理念のひとつの実現を見る思いであった。O 氏はそのような状況を前に、「じゃあ、これからは「相談員」のカードを下げて、こちらから（参加者の中に）入っていきませんか。」と提言していたが、まさに「12 春森」の後半においては「相談コーナーで待つ」というよりは「中に入って行く」かたちでの「相談コーナー」がふさわしい在り方ではないかと筆者も考えるに至った。

ただ、毎回新規の参加者が必ずと言っていいほどいた「12 春森」には、多様な期待と具体的な情報収集のために参加する参加者もいたことを想起すると、なんらかの形で「相談コーナー」のカウンターは出しておいてもいいかもしれない。参加者同士の関係性が構築されるまでの間、個別相談に対応する場と心構えがあることを示すことは、初回参加者にとっては特に、それなりの安心をもたらす意味があると筆者は考えるからである。

6. 実践を終えて～筆者の教育観の変遷

以上、「森の相談コーナー」の実践を報告する形で筆者の「12 春森」での実践を振り返った。本節では2で述べた筆者の立ち位置、またその視点からの教育観、実践観が「12 春森」での実践を通してどのように変容したかについて述べる。

6-1) 筆者の「生活者としての外国人」像はどこからきたか

データ①で筆者が想定した「生活者としての外国人」像は、今振り返れば自らの国外における「生活者としての外国人」であった私的な記憶、また現在の「生活者としての外国人」を配偶者に持つ日本人としての生活感覚をベースにした極めて視野の狭い捉え方であ

ったことがわかる。その「ステレオタイプ」をもう一度記すなら、

「特定の日本語学習機関に所属せず、しかし日本在住者として生活に必要な日本語の習得、また外国人として日本に生きるために必要な情報へのアクセスを日本語でとることが困難な外国人」

となる。来日間もない外国人である夫と、家庭生活という場で関わっていく上で感じた自らのストレスがここに反映されているといってもいい。たとえば「子どもの保育園の先生とのコミュニケーションが夫は日本語で上手くとれない」「日本における公的書類などさまざまな手続きはすべて日本語の書類なので、間違いのないように日本人の自分がしなければならない」「夫の日本語は医療機関での対応には不十分なため、子どもが医者にかかる時は必ず自分が行かなくてはならない」などの外国人配偶者を持つ日本人の「私」の具体的な生活上の負担が、夫の日本語能力が「向上」すれば軽減するのではないか。という思いである。また、上の筆者の「ステレオタイプ」には、非日本語話者が日本の生活に参加するための道具としての言語能力、という準備教育的な日本語能力観も色濃く反映されている。「生活者としての外国人」が早く「日本語能力」をつけて「一人前」になってくれないと、一緒に暮らしている私、つまり「生活者としての日本人の私」が困るのだという筆者の本音に透けて見えるのは、「その言語が使用されているコミュニティに参加が可能になるための道具として言語を身に付けることが言語能力を伸ばすことであるという言語能力観」（池上 2011）であり、「生活者の日本人」側が期待する「生活者としての外国人」像である。このような筆者の「生活者としての外国人」像は、はたして「わせだの森」の実践によってどのように変容したか。

6-2) 「生活者としての外国人」をどう捉えるか

池上は、『学会報告書 2009』における「生活者としての外国人」の捉え方は、日本における外国人全体から「留学生」「就学生」を横に置いて「生活者」を規定する傾向があるとして、「留学生」「就学生」を「生活者」の範疇から除外することによって却って、個体主義的な言語能力観の縛りの下にかれらを置くことになる、としている。（池上 2011）ひるがえって「12 春森」に参加した外国人の属性を見てみると、主なものは日本語学校生・大学院生などの学習機関に属する外国人である。（『概要 2012』 p 3 参照）日本語学校生や大学院に通う外国人たちも、学習機関での日本語学習を含めて広く「生活者としての日本人」と接触を持ちつつ生活していることを考えれば、「日本に住み、日本人と接触する意志または必要のある外国人はすべて生活者としての外国人といえる」（『日本語教育でつくる社会』日本語教育政策マスタープラン研究会 2010）とする定義づけの方がより適切といえよう。

「森の相談コーナー」の参加者のデータを見ても、公的な学習機関に属さない相談者はデータ②-④の一組だけであり、その他の相談者の属性は大学や日本語学校に所属する留

学生・就学生である。また彼らの相談内容は、表面的には5-3で筆者がまとめたように「日本語学習に関するもの」で括られるのだが、では何のために彼らが学会で日本語で発表したり、擬態語や擬声語の効果的な学習方法に悩んでいるのかといえば、それは各相談者が自分の置かれた状況の中で、現にしつつある社会参加をより充実させたいという願いからに他ならないのではないか。つまり彼らは、日本の社会に参加する準備段階として日本語を「学習」しているのではなく、もうすでに生活者として十全に日本の社会に参加しながら、日本語でのさらなる自己表現の力を磨くことにより、日本語話者として認められたいと思い、日本語話者とのより充実した関係の構築を現在進行形でしつつあるのではないか。筆者の夫にしてみても、筆者は彼の家庭での生活場面にしか目を向けず、共同生活者として「不十分な日本語」を話す夫という視点からしか彼を見ていないが、職場で、あるいは彼の友人関係の中で、彼はひとりの社会人として英語あるいは日本語を使い分けながら就労し、納税し、子どもを育て、友人関係を構築し、日本語社会の中で十全な社会人としてすでに社会参加を果たしているのである。「日本語ができない外国人」は「一人前」ではなく、十全な社会参加はできない、という日本人側の一方的な視点をまずは転換させることが「生活者としての外国人」と相対する日本人として最も必要な発想の転換といえるのではないか。

6-3) 「森の相談コーナー」解体にみる「生活者としての外国人」像

このような「生活者としての外国人」の多様な在り方に気づいた時、筆者が最初に想定した「人生相談」というコンセプトは、はたしてそれ自体本当に「12春森」に参加する外国人、日本人の期待に応えるものであったのかという問いが生まれる。知識、経験、情報日本語能力ともに優越する「日本語話者の相談員」がいて、「生活者としての外国人」は日本の生活に参入するためのノウハウを「相談する」という図式で筆者は自分の実践を捉えてはいなかったか。「森の相談コーナー」が第5回で事実上終息し、自然に相談者が来なくなったことを筆者は「参加者同士のつながりが構築された」ことの「ひとまずの証明」としてポジティブに捉えたが、このことも以上のような視点で「12春森」に参加した「生活者としての外国人」を見ていけば当然と言えるのかもしれない。「12春森」の活動で心を許して語り合える「他者」に会った後では、わざわざ「相談コーナー」に行って「相談員」に「相談」する必要はないのである。同じテーブルに座った「他者」、近くにいる「他者」との対話によって、知りたい情報、悩んでいることがらへの答えは十分に得られるのだから。

7. おわりに～ふたたび、「当事者意識」ははたして「実践」とどう結びつくのか

以上、「森の相談コーナー」の誕生—実践—解体の経緯に沿って、筆者の実践観の変遷を「生活者としての外国人」観を軸に考察してきた。筆者の当初の「12春森」の実践観の基となっていたものが「生活者としての外国人」を家族に持つ「生活者としての日本人」と

しての当事者意識、また国外で自らが「生活者としての外国人」であった当事者としての記憶であったことも明らかにした。

上に述べた筆者の当事者意識は、日本語教師として国外で働いてきた現場を一度離れて日本語教育の大学院に進学し、研究を開始した直接的な動機であり、筆者にとっては抜き差しならないものである。しかし自分自身や家族というように対象との関係があまりに近いがゆえに、日本語教育実践者、あるいは研究者として客観的な距離をとって対象を捉えることが難しいという問題が絶えずある。まずはそのことを自覚することが最も肝要であるかと思われる。

しかしもっと突っ込んで自らに問うてみるなら、筆者は国外に居住していた時点ではまさしく「生活者としての外国人」としての「当事者」であったことは確かだが、現在日本における「生活者としての外国人」を考える上で筆者は「当事者」なのかという疑問も生まれる。「生活者としての外国人」として当事者なのは、筆者の夫であって筆者ではない。また複数言語環境に生育する子どもとして当事者なのは筆者の子ども達であり、筆者ではない。筆者はあくまで彼らに最も近い「生活者としての日本人」として彼らの傍らに「つね」にいる存在である。

中西・上野は「当事者」を「問題をかかえた人々」と同義ではないとし、ニーズを持ったとき、人はだれでも当事者になるとし、問題を生み出す社会に適応してしまつては「ニーズ」は発生せず、ニーズ（必要）とは欠乏や不足を意味し、現在の状態をこうあつてほしい状態に対する不足ととらえて新しい現実をつくりだそうとする構想力を持った時にはじめて自分のニーズがわかり、人は当事者になる、としている。（中西・上野 2003）筆者が「生活者としての外国人」の家族として「当事者」と自らをみなすことは、当事者としての夫を「代弁」しているようで実は「生活者としての日本人」自らの「ニーズ」を語ることであり、それは「あなたのことは私が一番よくわかっている」という温情的庇護主義（パターンリズム）（中西・上野 2003）にもつながりかねず、却って本当の当事者の姿を見えにくくしてしまうおそれもある。

「生活者としての外国人」と「生活者としての日本人」が協働で交流をすすめ、ことばによる活動を作り上げていく。その行為に協働の一方の当事者として関わっていくことができる力が「生活者としての外国人」に必要な日本語能力である（池上 2011）とする「わせだの森」担当教員の池上の日本語能力観は、「12 春森」の実践を経た今では、筆者にもじっくりと腑に落ちる。自分の隣りの「生活者としての外国人」と接触する場面では、つねに自分がどちらの側の当事者であるのかをたしかに意識しておく必要があるだろう。日本人側のニーズ、日本語が不十分な相手の日本語能力を向上させることによって協働活動の「負担」を軽減したいという利己的な日本人側のニーズをどこまで謙虚に自制できるかということも、昨今の日本語教育の現場で言われる「日本人のための日本語教育」（嶋田 2010）という視点や、池上の「生活者としての外国人」と「生活者としての日本人」の相互の変容（池上 2011）という視点に重なるものだと理解される。子育てを始め日々の生活そのも

のが外国人パートナーとの協働活動である筆者には、少なくとも労働や介護その他の生活の場で、「生活者としての外国人」とつねに接触場面を持ちながらストレスを抱えて生きる「生活者としての日本人」の苦しさ、つらさ、負担感は共有できる。しかしそのしんどさに耐えつつ、相手に「早く日本語を話して一人前になれ」と迫る前に、根気よくもう一方の「当事者」の外国人の話に耳を傾けなくてはならないだろう。「12 春森」に参加した筆者の夫は、「12 春森」に参加して最も嬉しかったことは「わせだの森に居た人たちは、みんな、日本語がうまくない自分の話をちゃんと聞いてくれた。」ことであったと語った。「ニーズはあるのではなく、つくられる」「ニーズをつくるというのは、もうひとつの社会を構想すること」であるとする当事者主権の考え方（中西・上野 2003）を援用するなら、自分の側のニーズをいったん横に置いて「生活者としての外国人」の声に耳を傾けることが日本人側の変容として今もっとも求められていることではあるまいか。彼らの声を聴き、彼らのニーズは何なのか、彼ら自身の声の中から拾っていくこと、そしてお互いに二つの立場の「当事者」として対話を重ねる中で共通のニーズをともに創っていくこと、そのような営みが「もうひとつの社会の構想」には不可欠であるといえるのではないか。そしてその協働のためにどんな日本語の力の育成が必要なのか、たえずそこから考え始めることを筆者は今後も自らの言語教育の実践の起点としたい。

参考文献

- 池上摩希子 (2011). 地域日本語教育の在り方から考える日本語能力『早稲田日本語教育学』9, 85-91. <http://hdl.handle.net/2065/31753>
- 品田潤子, 池上摩希子, 中河和子, 嶋田和子 (2012). 「社会型日本語教育」を担える人材とは——教師教育の視点から『2012 年度日本語教育学会春季大会予稿集』65-76.
- 嶋田和子 (2010). 地域力を育む日本語学校. 日本語教育政策マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会——私たちの見取り図』(pp. 151-165) ココ出版.
- 中西正司, 上野千鶴子 (2003). 『当事者主権』(岩波新書新赤版 860) 岩波書店.
- 日本語教育学会 (編) (2008). 『平成 19 年度文化庁日本語教育研究委嘱「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) ——報告書』日本語教育学会. <http://www.nkg.or.jp/book/b-hokoku.htm>
- 日本語教育学会 (編) (2009). 『平成 20 年度文化庁日本語教育研究委託「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(「生活者としての外国人」のための日本語教育事業) ——報告書』日本語教育学会. <http://www.nkg.or.jp/book/b-hokoku.htm>
- 松本裕典, 角浜ひとみ (2012). 2012 年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

イナガキ ミドリ (修士課程 1 年)

「にほんご わせだの森」における日本語話者というアイデンティティ

—日本語教師の役割を捉えなおして—

マルケス・ペドロ

1. 概要・目的

2012年春学期に行われた「にほんご わせだの森」を実践事例に、日本語教育におけるアイデンティティ概念を捉え直し、そしてそこから日本語教師・支援者の役割を捉えなおすことを目標とする。

「にほんご わせだの森」を実践事例とするというのは、そこではどのような実践が目指されていたのか、「にほんご わせだの森」はどのような日本語教室なのか、参加者はどのように活躍し、実践者はどのように実践を考えていたのかを記述し、参加者と実践者の発言を基に「にほんご わせだの森」ではどのようなアイデンティティが見られたのかを考察し、そして最後に、「にほんご わせだの森」で実践者側には日本語教育者としてどのような役目があったのかを探ることを意味する。

そのためには、まず日本語教育においてアイデンティティがどのように解釈されてきたかを振り返って、次に「にほんご わせだの森」はどのような地域日本語教室だったのかを明らかにし、そこではどのようなアイデンティティが見られたかという論点から考察を始める。それから、それを土台に「にほんご わせだの森」日本語教育者の役割を、更に広い意味で言えば、日本語教育の役割を捉えなおすところまでに議論を進めていきたいと思う。

2. 日本語教育におけるアイデンティティを振り返って

日本語教育研究では、アイデンティティが登場する舞台を用意したのは「ニューカマー」というものを対象とする研究であった。「ニューカマー」を対象とする日本語教育研究とは、南米日系人や中国帰国者、インドシナ難民を含むものを対象とする教育関連の研究であって、それが30年前から盛んに行われてきた。その時から、アイデンティティの問題は「ニューカマー」に関するものだけでなく、外国語としての日本語教育、そして国語教育にも重要な課題になってきている。

しかし、ここでまず注意しておきたいのは、アイデンティティが日本語教育研究で議論され始めた先端である。上記のように、「ニューカマー」を巡る研究がその初めての舞台ではあるが、概念的な課題は「複数」ということである。特に「ニューカマー児童」が抱える「複数言語」、「複数文化背景」、「複数環境体験」、「二重国籍」などのことであるが、簡単に言えば「私は〇〇人?」「私は△△人?」、「私はY語が母語?」「私はZ語が母語?」などの疑問が発生し、結果的に「私のアイデンティティは何なのか?」、「学習者のアイデンティティをどう見ればいいのか」などのアイデンティティに関する問いが言語学習・言

語教育をめぐる実践・理論に徐々に登場してきた。つまり、日本語教育においてアイデンティティが議論されるようになったのは、「複数」がその源である。

このことには根本的な非常に大きい問題がある。それは、「私は〇〇人？」・「私は△△人？」、「私は Y 語が母語？」・「私は Z 語が母語？」という「複数」の概念からアイデンティティを議論することの限界性である。つまり、「複数」からアイデンティティを考えると、これは、「単数」を背景とする人間のアイデンティティは議論されないということが前提としてある。従って、一つの言語、一つの国籍、一つの文化的背景、一つの環境でしか生活をしたことがない人間、たとえばスラングで言うといわゆるジュンジャパ（日本生まれ、日本育ちの日本人）の人間にはアイデンティティの問題がないということになる。ここで非常に大きな問題と言っているのは、このように考えていくと、議論されるアイデンティティというのは人間のアイデンティティではなく、「ニューカマー」を代表する「複数」を抱える人間のアイデンティティだけである。結果的には、「複数」を背景とする人間を特別化・問題視化することと、限定された対象者しか議論されないために「人間のアイデンティティ」という普遍的で、より広い意味でのアイデンティティまでに議論が進まず、結局議論されている「複数」を背景とする人のアイデンティティでも適切に考察されているかが分からなくなる（比較対象がないために）ということがその科学的な欠陥として生まれる。極端に言えば、日本語教育で議論されてきたアイデンティティは問題設定として間違えられているのではないかと思われる。最初に人間のアイデンティティとは何かという論点から議論が始まらないために、議論されていることが全て歪んで見えるということも言ってもよいだろう。更に言えば、日本語教育ではアイデンティティの研究がされていないということも言えるのではないかと思われる。議論されるのは、「複数」という問題のみであって、そこでアイデンティティが「複数」という問題を巡るもう一つの要因に過ぎない。最終的には、日本語教育を取り巻く研究ではアイデンティティとは何かという概念が存在しておらず、研究者ごとに、また研究の都合によってその解釈の仕方が変わるために、未だにアイデンティティとことば、アイデンティティと言語学習、教室におけるアイデンティティなどの課題が明らかにされていない。

日本語教育におけるアイデンティティの議論をより具体的に言えば、90年代まではアイデンティティが「国籍」として見られ（池上, 1997, 1999; 池上・竹内, 1999; 大谷, 1998）、2000年代には「文化的背景」として解釈されるようになり（太田, 2000; 上田, 2002; 宮島・太田, 2005; 拝野, 2010; 関口, 2003; 高橋, 2009; 山ノ内, 1999; 趙, 2007）、そして現在は「個人」として解釈されるようになってきている（細川, 2011; 川上, 2010, 2011a, 2011b; 米本, 2010; 小泉, 2011; 三代, 2011）。

「国籍」>「文化的背景」>「個人」というように発展してきたアイデンティティを巡る解釈は、単なる「国籍」や「文化的背景」という帰属性としてのアイデンティティを超えて、帰属性、社会的文脈、個性などの要因を基に、他者とのやり取りの中で再構築されていくものとして見られるようになったというより多くの要因を視野に入れ、より複雑な

概念になってきている。しかも、アイデンティティが固定的なもので、ずっと変わらないものとして統一しており、個人の中で一つしかない（だから「複数」を背景とする人は一つだけを選べられないでいるので、困るという解釈になるが）という前の考え方から、アイデンティティというのは多面的で、場合と相手によってその姿が変化し、また常に変容していく動態的かつ流動的なものとして見られるようになった。しかし、アイデンティティを巡る議論にはこのような進歩があったのに拘らず、上述のように、それが議論の中でことばと結びつけられる中心的な位置を未だに示しておらず、「複数」を背景とする人間のことばの問題を理解するためのもう一つの要因としてしか現れていない。

アイデンティティとことばの関係を中心に考える（言語や文化的背景などが複数でも単数でも）研究が必要とされている今、「にほんご わせだの森」では「ことば」を中心に、実践を進めた。つまり、「帰属性」としてのアイデンティティ、「個人」としてのアイデンティティのどちらにもあえて焦点を当てないことによって（但し、その存在を否定せずに）、どちらにも囚われないで言語活動を通して人間関係を作れる環境を設定し、日本語という「ことば」を中心とする「日本語話者」としてのアイデンティティとのつながりを目指した。次に、日本語話者としてのアイデンティティはどのようなものなのかや、「にほんご わせだの森」では先行研究に比べてどのようなアイデンティティがみられたのかについて議論する前に、まず「にほんご わせだの森」の実践概要・実践目的を明確にしたいと思う。

3. 実践概要・実践目的 — 「にほんご わせだの森」

「わせだの森」は、早稲田大学大学院日本語教育研究科の授業の一環として大学院生の実習生が設計する活動型の地域の日本語教室である。筆者は、実習生として「わせだの森」の設計および運営に携わり、ある意味で参加者として「わせだの森」に関わった。

2012年春学期（4月から7月まで）の「わせだの森」は、水曜日の夜と土曜日の午後の隔週ずつで全10回実施した。参加者は、1回のみ参加でもよく、毎回20名前後の参加者があった。各回の活動内容は、10回すべてが異なっており、1回ごとに実習生らによる振り返りを行い、その振り返りをもとに次の活動を設計する形式である。しかし、全ての回に共通する目標があり、それは「参加者が日本語での言語活動を通して、つながりをつくる」ということである。つまり、各回の活動自体は異なるが、「つながり」というキーワードと実習生らの振り返りをもとに活動が設計されていたということは共通していたのである。具体的に言えば、テーマを巡るグループディスカッションやスピードトーキング、グループで成果物を作り持ち帰る活動などを実施した。

理念としては、「わせだの森」では、言語活動を出来るだけ対等な立場（Norton, 2000）で出来るだけ自由に行えることを目標としている。そのため教師 - 生徒の構造がなく、国籍・年齢・身分などを問わない。こうした特徴を踏まえ、発表者らは2012年度春学期の「わせだの森」を設計する際に、「つながりをつくること」を教室の理念として掲げた。つまり、「日本語を教える」という目標がなく、参加者に提供しようとされていたのは「つながり

をつくること」である。そのために、日本語能力のレベルも問うことはなく、試験・評価なども一切存在しない教室である。

しかし、「わせだの森」の実践の回数を重ねるにつれて、この「つながりをつくること」という理念の実習生間の解釈に差異があることが明らかとなった。さらに、実践の初期では、「つながりをつくること」は、「わせだの森」という教室を出ても続くような関係性が生まれることを想定していたが、その「つながり」の意味するものも回を重ねるごとに深い話をすることによって他者を知るような人間関係を想定するようになった。実践の後期には、つながりをつくるために参加者同士の「深い話」が必要なのではないかという議論が生まれ、次に「深い話とは何か」疑問が生まれ、それを問い直すなかで、ことばを介して人間関係を構築することではないかという理念に辿り着いた。つまり、「わせだの森」という教室を出ても続くような関係ができなくても、そのときに「ことば」を通して話すことを認め合うことができる人とのつながりにとどまらない「自分とことば」のつながりこそ実習生らが目指す「つながりをつくること」の意味であった。

「ことばとのつながり」を支援するという点では、「にほんご わせだの森」は上述の日本語教育におけるアイデンティティの議論と関連するところがある。それは、今まではアイデンティティというのは帰属性または社会的な文脈において変容していく個人として見られてきたが、「にほんご わせだの森」では帰属性は問われず（参加者の国籍、年齢層、性別、職業などは問われない）、そして社会的な文脈は出来るだけ平等に作られる（例えば、母語話者と非母語話者の区別をしない、外の社会ではマイノリティであって、あまり発言力がない参加者は、教室ではマジョリティーと同じ権力を握っている、など）ために、一番著しい共通点として目立つのは「日本語で話すこと」である。つまり、「にほんご わせだの森」における参加者同士のやりとりでは「帰属性」としてのアイデンティティや「個人」としてのアイデンティティが関わっていないということではないが、それらを重視しないことによって「にほんご わせだの森」におけるやりとりではそういったアイデンティティ交渉の必要性を最低限に下げること、日本語で話す、つまり「日本語話者としてのアイデンティティ」がやりとりの主役を担うことになる。

しかも、これは「複数」にあることばの中でどのように日本語が選ばれて使われるか、「複数」にある文化背景を持つ参加者がどのように日本語で他の参加者とつながるかという視点で「つながり」（アイデンティティ）を考えることを意味しない。アイデンティティというのは帰属性でもあり、社会的な役割でもあり、個人的な特徴でもある（Burk & Stets）と認めながらも、そして複数・単数を問わずに、（たまたま）日本語ということばを話すことで他者と繋がり（ともにある活動・タスクを遂行する）、結果的にはことば（日本語）と繋がるという人間におけることばとアイデンティティを中心に考えることを意味する。具体的に言えば、日本人でも、外国人でも、日本語を通してつながり、日本語話者としてのアイデンティティを再構築していく、極端に言えば自分の日本語に対する気持ちが更新され、強くなるということである。これが、筆者にとって「にほんご わせだの森」の最終的

な目標であった。

さて、「にほんご わせだの森」では実際に日本語話者というアイデンティティはどのように表れてきたのかについて考察をしいきたい。

4. 「にほんご わせだの森」における日本語話者というアイデンティティ

「にほんご わせだの森」の二人の参加者へ（AさんとBさん）半構造化インタビューを行った。インタビューの内容は、「にほんご わせだの森」に来る前にどんな教室を求めているのか、来ている間はどのような活動をしたのか、どのように他の参加者と関わったのか、そして最後に教室が終わった後の感想である。

このインタビューから得られたデータを基に、参加者の発言を通して「わせだの森」における参加者の視点から見ての「日本語話者のアイデンティティ」がどのような意味を果たしたのかを考察できるのではないかと思われる。

最初に、Aさんは、(2012年7月27日インタビュー記録)「にほんご わせだの森」に来たのは「日本語を勉強するためではない」と言って、「いつも留学生として日本に入ってきたから、普通に社会人と知り合う環境にはあんまり触れなかった」というどちらかと言えば日本語を使って様々な人と触れ合いたかったと述べている。そして、Aさんは「にほんご わせだの森」で「お年寄りとすごく長く話して私にとってすごく勉強になった。そういう機会もほとんど今までなかったから」と述べ、自分の日本語を使って普段からつながることが出来ない人と接触でき、「来てよかった」と思っている。

一方で、Bさんは(2012年7月31日インタビュー記録)「日本語を勉強するために来ました」と言っていたが、それはなぜかと言えばBさんが通っている「日本語学校はみんな中国語」しか話さいからである。つまり、Bさんが「にほんご わせだの森」に来たのは日本語で話す機会を増やすためであった。しかし、「にほんご わせだの森」に実際に参加して、Bさんは同じ国籍・同じ文化的背景の人に出会い、その時は母語ではなく、一番最初から日本語でしかやりとりをしなかったのも、「にほんご わせだの森」以外の時でもその人とは日本語で話していることを伝えてくれた。その理由としては、「出会いの時は日本語使う、だから日本語だけ」というようにBさんが語っている。そして、「にほんご わせだの森」に来てどのような印象を持ったのかと聞かれると「話すのが難しいですが、色々な人と話してよかった」と述べている。

この2人のインタビューから様々なことが分かる。まず、考察しなければならないのは、Aさん・Bさんの「にほんご わせだの森」における日本語による他者とのやりとりには、帰属性や個人としてのアイデンティティが全く重要ではなかったというようなことは言えないということである。どのコミュニケーションの場面においても、様々なアイデンティティが同時に、そして流動的に表出され・交渉されるということは様々な先行研究から言われていることである (Burk & Stets 2009)。しかし、Aさんにとって外の生の社会ではなかなか接触しにくい人（社会人、年配者など）日本語を通してつながったことで、自分

の日本語には新たな可能性・意味を感じたことは言えるのではないか。つまり、Aさんは〇〇人として社会人や年配者とやりとりをしたのかもしれないし、「にほんご わせだの森」以外の場面と同じように「学生」の立場でやりとりをしていたのかもしれないし、場合や相手によってそうではなかったのかもしれないが、「にほんご わせだの森」という実践場面では、そういったアイデンティティよりも「日本語を話す人」という他者に日本語話者として認められやりとりを起し、日本語話者としてそのやりとりを経験したことだけは確実にあったといえるだろう。更に言えば、Bさん場合では、それが最もはっきりと見えている。同じ国籍・文化背景・年齢・社会的役割なのに、「にほんご わせだの森」で出会った時には日本語を使っていた（日本語話者としてやりとりを起した）ので、後のやりとりでも日本語話者としてその人と関係し続けていると言っている。つまり、Bさんの場合では、少なくとも「にほんご わせだの森」で出会ったその人とのコミュニケーションにおいては「日本語話者」というもう一つのアイデンティティが確実に形成され、表出されていると思われる。

このようにして、「にほんご わせだの森」では国籍・文化背景・社会的な要因において変容する個人などのアイデンティティを超えることば（ここではたまたま日本語がメインとなっているが）を中心とするアイデンティティが見られている。アイデンティフィケーションの要因は、同じ社会的な役割や同じ趣味や同じ帰属性などではなく、同じことばと一緒に教室における活動を行うことということである。しかし、この解釈には二つの大きな問題がある。まず、参加者は「日本語話者」というアイデンティティを意識しているかどうか分からないため（インタビューではそれに関する発言は見られなかった）、参加者の立場から見れば「日本語話者」として人と関わっていたかどうかは明らかではない可能性があり、そして「にほんご わせだの森」で得られたこととして、参加者の中で日本語がアイデンティティとして強くなったかどうかという意識はない可能性もあるということである。

それから、もう一つは様々な文化的背景・社会的な役割・年齢・異なる母語を話す人を集めるだけで、もしくは同じ国籍・文化的背景の人とでも日本語で話させるだけで日本語が参加者の中で成長するかといえば必ずしもそうではないということである。つまり、如何に「日本語話者」というアイデンティティを重視し、参加者と参加者の日本語とのつながりことがこの日本語教室目標だったとしても、そういった教室における実践者の役割は環境設定以外にどのような役割なのかという疑問である。この二つの問題については、次に考えていきたいと思う。

5. 日本語話者としてのアイデンティティはどう表出されるか？

まず、参加者の意識に関する一つ目の問題について考察を深めてようとして、もう一度アイデンティティを巡る論説に目を向けたいと思う。例えば、川上（2010）はアイデンティティを「自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識」として定義してい

る。一方で細川（2011）は「アイデンティティとは個人が様々な有している、複数の自己の姿であり、それらの自己が必要とする「居場所」感覚のことである」と解釈している。これらの二つの論説には、意識という概念が中心的な立場を占めている。川上（2010）にはそれがより明らかであり、細川（2011）には「自己が必要とする「居場所」という定義があり、必要とするには意識がなければならぬ」ということで、ここでも意識が着目されている。しかし、アイデンティティは実際のコミュニケーション場面においてどこまで意識されるだろうか。

例えば、Burk and Stets（2009）による「アイデンティティ規範」（identity standard 筆者訳）と「アイデンティティ確認プロセス」（identity verification process 筆者訳）がその論点に光を当ててくれている。最初に、「アイデンティティ規範」とは、簡単に言えば、個々人の中にある、特定のアイデンティティに対する気持ちや価値観、いわば個人がアイデンティティをどう見るかという「意識」である。例えば、同じ「母」という役割的アイデンティティでも、それを表出する個々人の「アイデンティティ規範」によって、他者との社会的なインターアクションでの「母」の表出の仕方が異なってくるのかもしれない。例を挙げれば、「子どもをしかって、教育する母」もいれば「子どもを癒して、安心させる母」という母もいて、「母」の役割的アイデンティティを表出したときに他者との関わり方やインターアクションにおける行動パターンがそれぞれ異なるということである。そしてその「アイデンティティ規範」を構成しているのは、個人が社会的なインターアクションを通して積めてきた経験、いわば環境や他者との関係に対する個人の認識である。これは川上（2010）による「自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識」と重なる部分があるようにしか感じない。しかし、川上（2010, 2011b）ではこれがアイデンティティそのものとして捉えられており、ここではアイデンティティをどう表出するかということに関連している。

それから、「アイデンティティ確認プロセス」（identity verification process 筆者訳）というのは、個々人の「アイデンティティ規範」に基づいてインターアクション場面で表出されるアイデンティティに対する他者の反応から、表出されているアイデンティティが認められているかどうかを個人の中で確認するプロセスが無意識に起こり、規範を中心とするアイデンティティが認められる場合には、そのアイデンティティもそれに関する規範も個人の中で強化し、認められない場合は認めてもらえるように個人がインターアクションにおける行動を変容するのである（長期的に確認ができない場合、ストレスがたまり、アイデンティティ規範が変化をすることや、アイデンティティをやめることもあると言われている Burke & Stets. 2009 p.63）。こういった意味では、細川（2011）の「アイデンティティとは個人が様々な有している、複数の自己の姿であり、それらの自己が必要とする「居場所」感覚のことである」がかなり近い解釈であると言えるのではないだろうか。ただ、「居場所」というのはここでは「認めてもらうための行動再構築」になっている。

しかし、ここで違ってくるのは、他者とのやりとりの中で意識されるのはアイデンティ

ティ確認プロセスそのものではなく、アイデンティティ規範でもなく、他者からのフィードバック (sign, signal) だけである (Burke & Stets. 2009 p.62)。つまり、実際の個人と個人のやりとりにおいては、「アイデンティティ規範」と「アイデンティティ確認プロセス」が無意識に起こるために、意識されるアイデンティティの側面が他者の反応によってしか意識されないのが、意識されるものはより具体的である。例えば、簡単な例を挙げると、「学生」という役割的なアイデンティティを表出して誰かとやりとりをする場合、「学生」を表出している個人が「学生は勉強する者だ」というアイデンティティ規範を持っていても、他者とのやり取りの中で常にそれを意識している訳ではない。むしろ、それは自分の中の前提のようなものとしてあって、他者とインターアクションを起こし、その他者からの反応が例えば「あなたは悪い学生」という「学生」を表出している個人のアイデンティティ規範に反するフィードバックがあった時に初めてアイデンティティ規範が意識される。その時に、「学生」を表出している個人は、例えば「ちょっと待って、私は真面目な学生ですよ」と自分の規範を守り、そして他者に認めてもらうように（アイデンティティ確認プロセスを成功させるために）意識して行動を変えることもあり得るし、逆にそれが何度も起きればそのフィードバックによってアイデンティティ規範が今度「悪い学生」と再構築され、自分の中での「学生」というアイデンティティが変わるかもしれない。ところが、この確認プロセスの成功・失敗によるアイデンティティの再構築はどちらかといえば個人の中で無意識ながらも起こり、むしろやりとりで意識されるのは他者からの反応であって、それに添えるか、反するかという行動再構築だけである。

このように、「日本語話者としてのアイデンティティ」も如何に「にほんご わせだの森」の参加者同士のやりとりにおいて表出されたとしても、それが意識化されたとは限らない。しかし、意識されていなかったということだけで、それがなかったということも言えない。むしろ、「日本語話者」（簡単に言えば日本語を話す人）を表出して他者と関わろうとした時に、他者は日本語で答えることによって、「日本語話者としてのアイデンティティ」のアイデンティティ確認プロセスが成功し、個人の「日本語話者としてのアイデンティティ」のアイデンティティ規範が「私は日本語を話す人だ」、あるいは「日本語は自分が話す言語だ」というようなものだったらそれが無意識でも個人の中で強化されるし、アイデンティティ規範が「私は日本語が話せない」「私は日本語が上手ではない」という弱い規範であったら、他者が日本語で答え、日本語でやりとりを重ねるといって個人を日本語話者として認めることによって、そのアイデンティティ規範が今度ポジティブに変わることも十分に考えられる。これはBさんの発言でも見られるが、「にほんご わせだの森」に参加する前に「日本語はあまり話せない」と言っているが、日本語教室が閉会した後の気持ちとしては「日本語が少し話せます」というように変わっている。

要するにここで注意したいのは、本実践の参加者が「日本語話者としてのアイデンティティ」を意識してやりとりをしていなかったとしても（上述のように原理的にアイデンティティはインターアクションでは意識されるものではない）、それがやりとりのひとつの基

盤となったことは否定できないし、無意識ながらも「日本語」が参加者の中で強くなったことは予想される。

6. 日本語話者としてのアイデンティティを支援する教室・実践者の役割

最後に、「日本語話者としてのアイデンティティ」の立場で考えた日本語教室の役割、そして日本語教育者の役割について少し考慮したいと思う。まず、「にほんご わせだの森」では言語活動を出来るだけ対等な立場（Norton, 2000）で出来るだけ自由に行えることを目標としていると上述したが、どこまでそれが可能なのだろうか。如何に教室で年齢・社会階層・職・国籍・母語・日本語能力などの社会的かつ言語的な要因を問わなかったとしても、参加者同士のやりとりにおいてはそういったものは影響力がないとは限らない。むしろ、こういった要因のないインターアクションは不可能だと言ってもおかしくないだろう。

しかし、この日本語教室を計画した実践者がそういったものを重視しない活動を考え実施し、そういったものが全て合わなくても参加者同士のコミュニケーションが最低限でも成立されるように環境を作っている。換言をすれば、社会的にニュートラルな環境というのは、やりとりにおいてそういった社会的な要因が入らない教室ではなく、それらに焦点を当てない教室である。こういった環境を作ることは実践者のひとつの役割だと思われる。つまり、実践者側が社会的な要因をどう解釈し、どのように扱うかによって、教室における参加者の参加の仕方も変わってくる。これは皮肉的なことに、如何に「にほんご わせだの森」で実践者らが学生・先生の関係がないと参加者に伝えても、活動を計画し、説明し、モデルを演じてどのように進めればいいのかを指導しているのは実践者側だけであるために、上述と同じような理由でどうしても参加者・実践者の間にある意味の社会的な力関係が生まれる。そして、その力関係をうまく利用し、実践者・参加者、そして参加者同士のやりとりにおける力関係をできるだけ薄めることが実践者のもうひとつの役割なのではないかと思う。

また、教える・教わるという関係を目指していないからには、日本語教室としての方向性を排除する訳にも行かない。しかし一方で、参加者が自由に他者とつながり、そして自分の日本語と繋がる日本語教室では、日本語学習が第一の目的ではないが、日本語学習が一切起きないとも限らないことも注意しておかなければならないが、日本語、あるいは広い意味でことばをアイデンティティとして捉えた途端に、それが人それぞれに自分だけのことばがあるという解釈になるので、誰かに「日本語」というものを伝えることはあり得なくなる。もちろん、日本における公用語としての日本語に関する規則や文字に関する指導は出来なくないが、日本語を育てるのはあくまでも個人であり、支援者にはその個人における日本語の成長を支える、あるいはそのプロセスに参加することくらいしか出来るものはないといえるだろう。つまり、本実践の場合には、参加者が日本語話者としてのアイデンティティを表出し、やりとりを重ねていくことでそれを強化していくことを実践者が

進める、あるいは一方的に押し付けることは不可能なので、実践者にはまずもう一人の参加者として個人の日本語話者としてのアイデンティティを認める役割があるのではないかと思う。そして、やりとりにおいて問題が生じる場合や、個人が余りにも他の参加者に認められない、どうしても他者とのやりとりが出来ないというような場合には、実践者にはそれを支える役割もあるだろう。纏めて言えば、実践者には環境を作り、保持し、その環境でやりとりを経験する参加者を支えるという役目があるのではないかと筆者が思う。そのためには、実践者と参加者間の関係性が存在しなければならないし、参加者には実践者の意識が伝わっていなければならない。つまり、この自分ではなかったらできない実践を実践者が目指さなければならないということである。それが可能になるためには、まず実践者には専門的な知識（例えば、アイデンティティとことばの関係や、実践者・参加者間の関係性や、ことばのやりとりを制限する社会的な要因などに関する知識）がなければならないし、それらの知識を生かすには、専門的な行動（授業計画の仕方、参加者の扱い方、人間関係ややりとりの読み方など）も出来るべきだと思われる。そうやって実践者が参加者を変える、参加者の日本語を変えるのではなく、参加者各自が求めてくることを理解し、ともにその目標へと歩んでいくことが実践者、そして日本語教育実践の目的なのではないだろうか。

「にほんご わせだの森」ではそういった実践を求めたが、実際の活動では、「日本語話者」として何をするかという視点が実習生に欠如していたため、結局参加者同士は文化的・社会的な帰属性にもとづいた個人的な話題に戻ってってしまうという問題点も見えてきた。これらのことから導ける結論は、「つながりをつくること」は一人の「日本語話者」として認められるというところで終わるのではなく、「日本語話者」として何をするかということが重要であり、実践者は、そのことを意識していく必要があるということである。言い換えれば、実践者らには自分たちの役割をはっきりと理解していなかったという反省点を最後に残したいと思う。今後の実践では、このような論点を踏まえて対象者のことばとアイデンティティを支え続けていきたいと思う。

参考文献

- 池上重弘（1997）. 浜松市のブラジル人社会における生活世界の構成——ブラジルの食品・雑貨とポルトガル語の情報の確保を中心に『特別研究報告書』平成7・8年度, 85-96.
- 池上重弘（1999）. 静岡県小笠郡の中学校におけるブラジル人生徒教育の現状と課題——日本語, 母語, 教科学習, そして進路『静岡県立大学短期大学部研究紀要』13-3号, 1-38.
- 池上重弘（編）（2001）. 『ブラジル人と国際化する地域社会——居住・教育・医療』明石書店.
- 池上重弘, 竹内比呂也（1999）. 『静岡県における新来外国人と日本人社会——居住・教育・医療』静岡県立大学短期大学部.

- 池上摩希子, 末永サンドラ輝美 (2009). 群馬県太田市における外国人児童生徒に対する日本語教育の現状と課題——「バイリンガル教員」の役割と母語による支援を考える『早稲田日本語教育学』4, 15-27. <http://hdl.handle.net/2065/28934>
- 石川准 (1992). 『アイデンティティゲーム——存在証明の社会学』新評論.
- 上田朝也 (2002). 『在日日系ブラジル人子弟教育の課題と対策』横浜国立大学教育学研究科社会系教育専攻修士論文 (未公刊).
- 大久保明男 (2000). アイデンティティ・クライシスを超えて——「中国日裔青年」というアイデンティティをもとめて. 蘭信三(編)『「中国帰国者」の生活世界』(pp. 225-266) 行路社.
- 太田晴雄 (2000). 『ニューカマーの子どもと日本の学校』(国際社会学叢書 ヨーロッパ編 別巻2) 国際書院.
- 大谷桃子 (1998). 日系ブラジル人と地域社会の「共生」をめぐる——静岡県小笠郡小笠町を事例に『新地理』46 (1), 29-40.
- 川上郁雄 (2011a). 「移動する子ども」からことばとアイデンティティを考える. 細川英雄 (編)『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 28-33) 春風社.
- 川上郁雄 (2011b). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動する子ども」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.
- 小泉聡子 (2011). 多言語話者の言語意識とアイデンティティ形成——「ありたい自分」としての「自分を生きる」ための言語教育. 細川英雄 (編)『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 138-158) 春風社.
- 河野理恵 (2000). “戦略”的「日本文化」非存在説——「日本事情」教育における文化のとらえ方をめぐって『21世紀の「日本事情」——日本語教育から文化リテラシーへ』2, 4-15.
- 児島明 (2006). 『ニューカマーの子どもと学校文化——日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』勁草書房.
- 佐久間孝正 (2006). 『外国人の子どもの不就学——異文化に開かれた教育とは』勁草書房.
- 佐藤郡衛 (2001). 『国際理解教育——多文化共生社会の学校づくり』明石書店.
- 牲川波都季 (2008). 日本人の思考の考え方——戦後日本語教育学における思考様式言説. 佐藤慎司, ドーア根理子 (編)『文化, ことば, 教育——日本語/日本の教育の「標準」を超えて』(pp. 106-128) 明石書店.
- 関口知子 (2003). 『在日日系ブラジル人の子どもたち——異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』明石書店.
- 高橋朋子 (2009). 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー——母語教育から継承語教育へ』生活書院.

- 趙衛国 (2008). 中国人高校生の異文化適応過程——文化的アイデンティティ形成の要因に注目して『東京大学大学院教育学研究科紀要』47, 337-346.
- 中島和子 (1999). カナダにおける継承語教育『バイリンガリズム——日本と世界の連携を求めて』第7回国立国語研究所際シンポジウム, 45-58.
- 拝野寿美子 (2010). 『ブラジル人学校の子どもたち「日本かブラジルか」を超えて』ナカニシヤ出版.
- 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 (編) (2011). 『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』春風社.
- 宮島喬, 太田晴雄 (編) (2005). 『外国人の子どもと日本の教育——不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- 三代純平 (2011). 言語教育とアイデンティティの問題を考えるために. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 245-259) 春風社.
- 森田京子 (2004). アイデンティティ・ポリティックスとサバイバル戦略——在日ブラジル人児童のエスノグラフィー『質的心理学研究』3, 6-27.
- 山ノ内裕子 (1999). 在日日系ブラジル人ティーンエイジャーの「抵抗」——文化人類学と批判的教育学の視点から『異文化間教育』13, 89-103.
- 米本和弘 (2011). 「中国に行く」／「中国に帰る」——言語マイノリティ生徒の「想像の共同体」. 細川英雄 (編) 『言語教育とアイデンティティ——ことばの教育実践とその可能性』(pp. 98-116) 春風社.
- Burke, P. J. & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. New York: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. In J. Cummins, L. Malave, G. Duquette (Eds.). *Language, culture and cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. New York: Longman.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity: Key topics in sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. In C. Gordon & K. J. Gergen (Eds.). *The self in social interaction: Classic and contemporary perspectives*. (pp. 115-136). New York: John Wiley & Sons.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. New York: Palgrave Macmillan.
- Miller, J. (2003). *Audible difference: ESL and social identity in schools*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender ethnicity and educational change*. Edinburgh Gate, England: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (Ed.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. (pp. 159-171). Harlow, UK: Pearson Education.
- Pollock, D. C. & Van Reken, R. E. (1999). *The third culture kid experience: Growing up among worlds*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Steiner, G. (1992). *After babel: Aspects of language and translation*. Oxford: Oxford University Press.

マルケス ペドロ (修士課程 2 年)

「にほんご わせだの森」における広報制作物

—チラシ作成の背景—

角浜 ひとみ

0. はじめに

本稿では、広報の一環として重要な位置を占められると思われるチラシ作成について、作成者である筆者がどのような意図をもって作成に携わったのか、このようなデザイン（表現）を施したのかを記述する。

1. デザインの裏側を記述する意味

チラシは、作成者側がある目的やメッセージを持って、それを相手（消費者など）に伝えるために用いる表現形式である。そのとき、「このような意図で作成した」という背景を明確に記述することなしに相手にその意図を理解してもらうことを前提とする。ではなぜ、本稿でチラシという広報媒体の裏側を種明かしする必要があるのか。

まず、「にほんご わせだの森」（以下「わせだの森」）におけるチラシの位置づけについて説明しておく。2006年から「わせだの森」は実施され、実習生（日本語教育実践研究（1）の履修者及び実践を計画・運営する者）による報告集を年度ごとに1冊刊行しており、各学期のチラシも資料として必ず掲載されている。各学期のチラシは毎回その当時履修していた実習生らで考えたコンセプトを反映させたものである。何か国語で表記するか、参加者としてどのような層を想定しているか、どこに配布するかなど、これまでのチラシを参考にしつつも、すべてそのときの実習生の話し合いの中で選択・決定し作り上げていく。

チラシという広報媒体は前述のとおり、実践者からまだ見ぬ参加者に向けてのメッセージであると言える。実践者である我々がどのような議論を行い、どのような考えをもって相手に接しようとしているのかを相手に伝える一種の表現行為なのである。一方で、これまでチラシの作成について詳しく述べられた報告書は少ない。しかし、「どのような教室を目指したか」ということを明らかにするうえでも、チラシ作成背景を記述することは非常に重要であると考えられる。これが、本稿でチラシ作成について詳しく扱う理由である。

以下、チラシ作成への参加経緯と、作成スケジュール、作成における議論のやりとりと、自身が考えるチラシ作成上の留意すべき点を記述する。

2. なぜチラシ作成に関わろうと思ったのか

筆者が初めて「わせだの森」の存在を知ったのは、大学4年生（2010年）の秋だった。

何かの用事で 22 号館¹を訪れ、エレベーターホールに掲示されていた「わせだの森」のチラシに目が留まったのである。2010 年秋の森のチラシは、非常にカラフルで、「きる」「かく」「はなす」「ぬる」などものづくりをするようなことが書かれていた。元来工作やものづくりに興味があったため、そのチラシに引き付けられた。しかし、ある不安から参加には至らなかったのだった。その不安とは、主に想定されている参加者・活動内容・主催者の 3 点である。

まず、想定されている参加者については、【だれ?】→「だれでも!みんな!」という表記と、老若男女のイラスト、そして小さく「日本人の参加も OK です!」ということが書かれていた。中でも、特に「誰でも」と明記したのちに改めて「日本人も」と記載している点に不安を覚えた。「日本人も来てもいいですよ」と特別にもう一度言われたことで、むしろ本当に行ったとき、「本当に日本人も来るとは思わなかった、どうしよう」と思われてしまうのでは、という、やや心配しすぎと思われるような不安が一瞬よぎった。しかし、実際誰が来るのかわからないという不安は、少なからず誰にもあるのではないか。

二点目の活動内容については、【なにをする?】→「日本語で話す。日本語で書く。いろいろなものを作る。」と記載されていた。何か楽しそうな雰囲気は伝わってきたものの、誰が来るかもわからない中で、その人たちと何をするのだろうか、とさらに不安が重なっていくのを感じた。

最後に、主催者についてだが、連絡先として「池上研究室」、E-mail、ブログの URL が記載されているのみであった。何らかの研究の一環であることは窺えたが、実際に参加したときどのような人に迎えられるのか、何のために実施しているのかがチラシからは読み取れなかった。以上の三点は、すでに大学入学時のチャレンジ精神を失いつつあった筆者にとっては十分すぎるほど参加しない理由になってしまったのである。チャレンジ精神を失わないことも重要だが、例えばこのような背景を持った筆者のような人にも「参加してみようかな」と思ってもらえるように働きかけるのが広報媒体の目指すところである。

このような背景から筆者が実習生として「わせだの森」に関わろうと思ったとき、まずこの、昔の自分を「わせだの森」から遠ざけてしまったチラシの改革に取り掛からなくては、と使命のようなものを感じた。多様な参加者が訪れることが魅力の一つである「わせだの森」をさらに発展させていくためには、筆者のような「行ってみようかな、でもちょっと不安だな」と参加をためらっている人を巻き込んでいく必要があるからだ。以上がチラシ作成に携わった経緯である。

3. 作成スケジュール

チラシ作成がどのようなスケジュールで進行したか、メールの記録をもとに簡単に表で

¹ 早稲田大学早稲田キャンパス 22 号館には、日本語教育研究センター事務所や、日本語教育研究科専任教員の研究室などがあり、留学生のための日本語クラスと、日本語教育研究科の授業のほとんどが 22 号館内の教室で実施されている。

まとめておく。

【表 1】チラシ作成のスケジュール

日付	進捗
2012/04/25(水)	<u>日時・対象・キャッチコピー・英語版作成の決定</u>
2012/05/01(火)	チラシ第一稿メーリングリスト送付
2012/05/02(水)	簡易チラシ第一稿、キャラクター画像メーリングリスト送付 <u>キャラクターの名前、キャラクターの見た目、多言語について</u>
2012/05/03(木)	チラシ第二稿・簡易チラシ第二稿（完成稿）メーリングリスト送付
2012/05/09(水)	簡易チラシ Web アップロード <u>「予定」欄の活動テーマ、森の説明について</u>
2012/05/10(木)	チラシ完成稿メーリングリスト送付
2012/05/12(土)	チラシ英語版メーリングリスト送付、チラシ完成稿・チラシ英語版 Web アップロード

4. チラシに関する議論

チラシのデザインそのものは筆者一人が担当し、画像作成ソフトを使用し描いたものだが、作成過程においては実習生全員の意見を反映できるように、授業内やメールでのやりとりを通じて話し合いを行った。表 1 の波線を引いたものが議論のトピックである。

今学期の大きな特徴として、チラシに各回の活動のテーマをあらかじめ提示した点がある。これは、筆者の経験から提案したものである。筆者の「私が作りたい教室」には「何をするか誰が来るかよくわからないまま参加するってすごく勇気が要る」、「いろいろな人が「なんか楽しそう」だけじゃなくて、「はっ！私の問題が扱われている！」と思ったら、もっと足を運びやすくなる？」という記述があった。チラシを見た人を実際の参加に繋げる上で最も重要になるのは、「この活動がしたい」と思ってもらえることである。それには、「なんか楽しそう」なことよりも、自分の関心のあるテーマが扱われていることがより強力な効果をもたらすと考えた。実際、参加者から「〇〇というテーマだから来た」というような意見があった。しかし一方で「〇〇というテーマだから前は来なかった」という意見も聞いた。テーマを明示することである参加者を引き寄せる場合もあるが、同時に別の参加者を遠ざける可能性もあることは理解しておかねばならない。

表 1 の議論の中の「キャラクターの見た目」に関して補足しておくが、筆者は「わせだ日本語サポート」の 2012 年度秋学期のチラシの作成にもかかわったが、そこででもくまをキャラクターとして用いた。「わせだ日本語サポート」との連携を考えていたため、同一のくまであることがわかるようにメガネをかけさせるべきか否かという話が出た。結果としては、連携といっても目的や担当者が異なるため、同一であることをわざわざ提示する必要はないという結論に至った。また、メガネが「勉強」というイメージを想像させ、「わせだの森」のイメージと異なるという意見もあった。「わせだの森」では、チラシにも「新

しい形の地域の日本語教室」であることや、「ここには先生はいません」、「日本語で話したい人誰でも OK!」ということに記載している。先生がいて、生徒が一斉に授業を受けるような教室というイメージからできるだけ遠ざけたいと考えていたため、メガネを外した「普段」のくまをキャラクターとして採用することとなった。

5. 作成上の留意すべき点

チラシを作成するうえで留意すべきなのは、実際にそのチラシを見る人がどのように見て、どのように感じて参加に結びつくのかを考えることである。ここでは知人から手渡され、紹介を受けた場合は除くものとする。チラシを知らない人から配られたり、掲示してあるものを見たとき、その人の中で三段階の決定がなされると考えられる。まず、チラシが目にとまるかどうか、次に、内容を読むかどうか、そして、参加するかどうか、である。以下、各段階において留意すべき点を挙げる。

5.1. 目にとまること

広報媒体として最低限必要で、かつ最も困難な課題は、どうすれば人々の目にとまらせることができるかという点である。この点については、キャラクターや色使いなどの方法が考えられるが、「こうすれば確実に目にとまる」という正解はもちろんない。かわいい・かっこいい・こわい・不思議、など人々の感情に訴え、「なんだろう」と思わせるためにはどうすればいいか、各自の工夫がもとめられる。今回はくまをかわいらしく大きめに中央に配置する工夫を行った。早稲田大学では、大学創設者である大隈重信の「おおくま」から動物のくまが早稲田のシンボルとしてキャラクターのモチーフにされることが多い。早稲田大学の公式キャラクターである「ワセダベアー」²をはじめとして、様々なくまのキャラクターが乱立している。これまでの「わせだの森」においてもくまがキャラクターとして使用されており、今回「わせだの森」でくまをキャラクターとしたことは、大きく配置したことを除いてはそれほど画期的な工夫とは言えないだろう。

文字情報としては、「にほんご わせだの森」という名前の他に、「人とつながる*世界がひろがる」「**Make new friends! Expand your world!**」というキャッチコピーを大きめに記載した。議論の中で、まず「友達がほしい」と思っている人が手に取ることを想定して「**Make new friends**」の部分を日本語版チラシにも入れることが提案された。また、具体的な活動内容の説明文よりも、映画やパソコン、人が話している様子の黒い影のようなアイコンと、「見る」「話す」などの言葉を大きく記載した。このような大まかな活動内容に関する言葉をちりばめる方法は、これまでのチラシにも使われていた。前述のとおり、これは目にとまりやすいものの、実際何をするのかということにはわかりにくい。しかし、この初めの段階では、「どんな活動をするのだろうか」と興味を持たせるだけで成功と言える。

² 早稲田大学公式マスコットキャラクター <http://www.waseda.jp/jp/episode/episode10.html>

5.2. 読みたい内容にすること

第一印象で興味を持ってくれた人に対して次にできるアプローチは、活動の説明を読みたい内容にすることである。これもなかなか困難な点であると言える。「わせだの森」のチラシのターゲットは、老若男女、国籍を問わない。つまり、「誰でも」に対して難しすぎず、幼稚すぎず、堅苦しすぎず、ふざけすぎず、こちらの活動について理解してもらえるように説明しなくてはならない。工夫の仕方としては、箇条書きで書くことや、絵・図を取り入れること、必要な個所にルビや多言語表記を付けることが挙げられる。このような工夫をしつつ、2章で述べたように、学部生時代に筆者が不安に感じた「誰が何のためにどんなことをするのか分からない」という点をここで解消していく必要がある。今学期は、青い円の中に「わせだの森」が誰によって・どのような目的で行っているかを記述した。ぱっと目につく大きな文字や絵からは活動がわかりにくいかもしれないが、「なんだろう？」と思った人に読んでもらうように位置付けた。さらに詳しく知りたい人に対しては、これまでと同様に Web サイトへの誘導を行っている。Web サイトに関しては松本（2012）に詳しいが、Web サイトを充実させ、チラシはそこへの橋渡しとなるような存在として捉えていた。

5.3. 記憶に残ること

最終的に参加へと結びつくには、行きたいと感じて自分の予定と合わせる段階が必要になる。すぐにその場でスケジュール帳を開き、予定に書きいれてもらえる場合は稀であろう。つまり、記憶に残ることが重要である。それには、印象的なチラシであることと、同じものを何度も目にすることが必要だと考えられる。どのようなデザイン・文言が「印象的」かというのは一概には言えないが、やはり最初の段階のインパクトも重要であろう。何度も目にすることは、学内の学生であれば大学構内の様々な場所にチラシを設置したり掲示しておくことで可能になる。

以上の三つの留意点は、すべてが連携することで効果を生むものである。「わせだの森」の存在を知らなかった人にも分かってもらえるように、相手の立場に立って必要な情報を取捨選択していく必要がある。

6. 広報の効果

2012年度の「わせだの森」(春・夏)に訪れた参加者には、全員受付時に写真撮影に関する同意書と、簡単なアンケートを記入していただいた(本誌資料編・資料4)。参加者から直接アンケートを回収するようにし、一人一回確実に記入してもらうことや、目を通して空欄がないかを確認することを実習生で意識的に行った。実際に参加者はどのように「わせだの森」を知り、参加に至ったのかという広報効果を測定するうえでこの資料は有効であると考えられる。

6.1. アンケート結果

参加者数は、以下の通りである。

【表 2】各活動日の参加者数

第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回	第 5 回	第 6 回	第 7 回	第 8 回	第 9 回	第 10 回	計
5/19 (土)	5/23 (水)	6/2 (土)	6/6 (水)	6/16 (土)	6/20 (水)	6/30 (土)	7/4 (水)	7/14 (土)	7/18 (水)	
34	12	32	17	20	12	18	29	24	19	217

延べ人数：217 名／異なり人数：133 名

【表 3】アンケート集計結果

■ 「わせだの森」を何で知りましたか (How did you know about us?)	
チラシ	31
インターネット	6
知り合いから	65
その他	38

(複数回答可。無回答 6 名)

表 2 の延べ人数と異なり人数の比較から、一回のみ参加する人の割合の方が高いことがわかる。継続参加を義務付けていない「わせだの森」では、来なくなることを必ずしも良くないこと、困ることとは認識しないのが特徴である。特に、今学期の「わせだの森」では、チラシの段階で各日の大まかなテーマを告知してあり、興味のあるテーマにだけ参加しよう、という人も多くなったと考えられる。

表 3 のアンケート結果から、チラシの広報効果が十分にあったことがわかる。これまでの「わせだの森」でチラシの広報効果に関する報告にはヘネシー (2011: 6) があるが、「チラシは作成に手間がかかる割にほとんど結果が出ない」と述べており、今回の結果とは一致しない。この結果について、筆者の考えでは、以前のチラシによる広報との違いは 3 点ある。それは、チラシの内容、配布場所、配布方法である。チラシの内容については 5 章で述べたとおり、手に取ってもらいやすくする工夫や、不安感を与えないように情報を提供することが必要である。配布場所・配布方法について、ヘネシー (2011) は、店舗にチラシを掲示してもらうことの困難さと広報効果の薄さを指摘している。この点について筆者から言えることは、ただ単にたくさんの枚数をばらまくのではなく、ターゲットを絞って、興味を持ちそうな人の目につく場所に設置すべきということだ。さらに、その際、ポスターのように掲示するだけでなく、持ち帰れるようにすることが非常に重要である。いくら目を引くチラシを作成したところで、持ち帰れなくては記憶に残りにくいからだ。また、掲示・設置の許可を得る際に、担当の方に関心を持ってもらい、協力しようと

思ってもらえるかということも広報効果を左右すると思われる。表 3 の「その他」の中多くは、日本語学校の先生から勧められたという回答であった。やはり、知り合いや信頼している相手からの勧めがチラシの効果さをさらに高めるということである。

7. 夏のチラシについて

春学期の「わせだの森」が7月で終了したのち、夏休み中にも春学期実習生有志と、その他院生有志によって夏の森を開催した。筆者も夏の森に関わり、引き続きチラシデザインを手掛けることになった。例年夏の森は、「わせだの森」に学期を越えて頻繁に参加する常連参加者や、各期のリピーターのために春と秋のブランクを埋めるべく自主的に開催しているものである。そのため、夏の森のチラシは簡素化したものが多く、日時と場所程度の情報で済ませている。しかし、筆者は、夏休みだからこそ今まで来られなかった人が参加できる可能性があるのではないかと考えた。そこで、夏のチラシにも、春学期と同様に誰が何のために行っているかといった「わせだの森」自体の説明を載せることにした。実際、夏の森の参加者は全 57 名中 36 名が初めて参加した人であった。もちろんすべてがチラシの効果というわけではなく、知人の紹介などの場合もある。しかし、当日偶然チラシを見て来てみた、という人もいたことから、夏の森は春の森のおまけでもリピーターのためだけの場でもなく、ある意味で独立した森として外に向けて発信していく必要があることがわかった。

8. その他制作物について

その他にも活動内で使用した「森カード」や「名札」、「同意書」など様々なところでくまやその他の動物キャラクターを使用した。このくま（作成時の議論で様々な名前が検討されたが結局単純にくま、と呼ばれている）はある種のロゴのような役割を果たしている、もしくは果たしてほしいと思っている。このくまが描かれていることで、これは「わせだの森」のものだ、と認識されることが理想である。そこで、ワークシートなど様々な資料を作成する他の実習生にも利用しやすいよう、くまやほかの動物のイラストを個別に画像データにし、メーリングリストで共有した。こうすることで、異なる実習生が作成した資料でも、「わせだの森」という統一感を持たせることができた。自身が直接作成するものだけでなく、春学期の「わせだの森」全体を意識することは、より強力な広報戦略であると言えるだろう。

9. おわりに

本稿では、筆者がチラシ作成に関わった経緯と作成するうえで留意すべきと考えた点など、2012 年度春学期の「わせだの森」のチラシの作成背景を追った。本誌には広報全体の戦略について指揮を執った松本によって、広報活動全体の概要と意味付けがなされている（松本 2012）。本稿と合わせて参照されたい。

筆者は、「わせだの森」においてチラシという広報制作物を扱うことは、慎重に、戦略的に行われるべきだと考える。当日、実際に参加者に接する以前の段階から、参加者とのコミュニケーションは始まっているということである。

参考文献

ヘネシー・クリストファー・ロバート (2011). 「隠れた森の一面」——踏査されていない「わせだの森」実践の考察『地域日本語教育実践研究』6, 3-10.

松本裕典 (2012). 実践を開くとは何か——「にほんご わせだの森」12 春の広報戦略『地域日本語教育実践研究』7, 103-107. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

カクハマ ヒトミ (修士課程 2 年)

実践を開くとは何か

—「にほんご わせだの森」12 春の広報戦略—

松本 裕典

1. はじめに

本稿では、2012 年度春学期の「にほんご わせだの森」（以下、「わせだの森」）における広報活動の戦略および成果について考察を加えながら報告する。特に筆者が中心となって進めた Web サイトの充実や「森のチラシコーナー」などについて書き記す。

「わせだの森」は、大学院での教育実習という位置づけを持つ地域の日本語教室である。教育実習ではあるが、担当教員主体によるお仕着せのシラバスに則った授業ではなく、受講する大学院生がゼロから手作りしていくダイナミックさがある。「わせだの森」では大学院生の実習生が活動日から活動内容、活動場所などのすべてを相談しながら決定していく。ゆえに、「わせだの森」の実習生は、当然ながら、教室のデザインを設計すると同時に、教室の告知や宣伝といった広報活動も自分たちの手で行わなくてはならない。

これまで、「わせだの森」の実習は、2006 年度より同名称で実施されてきているため、一定の認知度というものには得られている。しかし、学外から年度あるいは学期をまたいで参加してくれるリピーターもいる一方で、学内から「わせだの森」について全く知らないあるいは知っていても何をやっているのかはよく分からないというような声も聞かれる。つまり、認知度にはまだまだ斑があり、広報活動に力を入れる余地が多分にあるということを示している。

そこで、筆者を中心とした 2012 年度春学期（以下、12 春）の実習生らは、チラシの作成をはじめ、より多くの人に「わせだの森」について知ってもらい、興味を持ってもらえるようにとの思いで広報活動を手広く展開していった。

2. これまでの「わせだの森」における広報活動

12 春の実習生らが目指した広報活動は後述するように、従来のチラシを撒いて活動案内を行うというだけに留まらなかった。本章では、これまでの「わせだの森」における広報活動がどのように展開されていたのかを簡単に振り返り、12 春の実習生らがそこから何を引き継いで展開していったのかを述べる。

まず、従来の伝統的な広報活動としては、チラシを作成し、大学周辺の飲食店や公民館などに配布・掲示するという手法が挙げられる。当然ながら従来のチラシによる活動案内は、今学期の活動日がいつであり、どんなコンセプトで実施するのかを参加者に知らせるために必要な広報である。さらに実習生らが入れ替われば、対象とする参加者の層も若干

変わってくるため、重点的にチラシを配るターゲット層が変わってくる。そのため、毎学期、重ねて広報している施設・団体だけではなく、新規に広報する必要のある施設・団体が浮かび上がってくるのである。

この点について、2011 年度春学期の「わせだの森」の実習生であったヘネシー（2011）は、「森の流動性」に着目し、「わせだの森の場合、参加者を募集するのが一番難しい作業かもしれない」と述べている（ヘネシー 2011：3）。そこで、ヘネシーら 2011 年度春学期の実習生は、従来のチラシ撒きや口コミに加えて、インターネットを大いに活用することを決めている。彼らが広報活動に導入・活用したインターネット媒体としては、ブログ、Facebook、Twitter、YouTube、USTREAM などがある（奥山 2011；ヘネシー2011）。

12 春の広報路線は、概ね以上のような 2011 年度春学期の実習生らの広報活動を下敷きにしている。彼らの広報路線をベースに重点的に力を入れる媒体と見直す媒体とを選択していった。特に、インターネット媒体は細分化されていて、すべてを引き継いだとしても、それぞれを使いこなせる実習生がいないと宝の持ち腐れとなってしまうことが危惧されたため 12 春では、ブログ、Facebook、Twitter のみを引き継いで利用した。次章では、12 春の実習生らが行った広報活動について、具体例を示しながらその意味づけを行っていく。

3. 森の広報活動の意味——12 春の広報戦略から

12 春の広報活動および広報戦略について、本章では「発信」「連携」「公開」という 3 つの視点から考察をしていく。なお、12 春の実践全体の概要や広報活動全体の概要については、松本、角浜（2012）に譲るので、そちらを参照されたい。

3.1. 発信する——森の Web サイト

「わせだの森」では、かねてより担当教員の Web サイトのなかに「わせだの森」のページを立ち上げ、広報活動などに利用している。さらに「わせだの森」のページからは、ブログ、Facebook、Twitter といったインターネット媒体にリンクしており、ポータルサイトとしても機能している。これらの Web 関連は、12 春の実践以前から利用されているもので、前任の実習生からアカウントやパスワードを引き継いだ。12 春では、引き継いだこれらの媒体を活動案内のためだけに利用するのではなく、より有効に利用・発信していく方法を話し合った。そのなかで、Web 関連の更新は主に筆者が担当することとなったため、ほかの実習生からの意見を取り入れながら、定期的な活用を目指した。

まず、供用の簡素化を目指すため、ブログと Facebook と Twitter のそれぞれをアプリケーション連携の機能を使って、紐づけし、どれか一つを更新すれば、ほかの媒体へも自動的に更新が書き込まれるように設定を行った。たとえば、ブログを更新すると、Twitter と Facebook に「ブログを更新しました」という文言とブログの URL が掲載される。これによって、更新作業に係る時間と負担を減らしながら、複数の媒体への広告が可能となった。さらに、問い合わせ用のメールアドレスを新規取得し、チラシなどに記載の上、Web 上に

公開した。筆者のメインメールアドレスへの転送設定を行うことで、Web からの問い合わせにも迅速に対応できた。

次に、発信した情報に関してであるが、従来どおり、「わせだの森」の開催案内や活動報告をはじめ、後述する学会発表の告知や他のイベントの紹介なども行った。また、「森の相談コーナー」や「森のチラシコーナー」といった 12 春に特有のコーナーの紹介も写真つきで行った。Web 上のチラシや案内を見て参加してくれた参加者もいたことから、一定の効果はあったと言えよう。Facebook の「シェア」、Twitter の「リツイート」を利用すれば、実習生らの友だち（Facebook フレンドやフォロワーと呼ばれる人々）にも直接知らせることが可能で、「いいね！」という Facebook の機能や「お気に入り」という Twitter の機能を利用して、フィードバックを送ってくれる参加者もいた。情報発信という意味での活用は大いにできたと言える。

ここまでの Web サイトの利用状況は、これまでの「わせだの森」でも伝統的に行われてきたものである。さらに、12 春では、ポータルサイトとなっている公式 Web サイトそのもののリニューアルにも力を入れてきている。リニューアル作業は、2012 年 9 月現在も進行中で、12 春の実践終了後も引き続き筆者が担当していく予定である。Web サイトのコンテンツやデザインを刷新し、充実させることにより、チラシなどのアナログ媒体から Web サイトを訪れてくれた人にも興味を持ってもらい、多くの人に「わせだの森」の実践を知ってもらえることを期待している。

3.2. 連携する——森のチラシコーナー

12 春に特徴的な新しい試みとして、「森のチラシコーナー」が挙げられる。毎回の活動時に、参加者の誰もが持ち込みや持ち帰りができる場として教室内に広くテーブルを使い、チラシコーナーを設置した。このコーナーには、「わせだの森」に関するチラシや『「にほんご わせだの森」新聞』のバックナンバーなどを常時置くとともに、参加者から持ち込みのあったお祭りのチラシや他の教室のチラシなども置いた。

このコーナーのイメージとしては、役所などで見かける情報ラックのように、自分たちの活動報告やイベント案内などを設置して、広く施設の利用者に自分たちのことを知ってもらいたいというものであった。しかし、単に自分たちに関する情報だけではなく、自分たちのおすすめする映画やイベントなどを紹介するというアクセスとしての側面や参加者のおすすめするあるいは関与するイベントなどを紹介するという参加者とのつながりとしての側面を持たせた。

このような機能を持たせた森のチラシコーナーは、実際の活動とも連携させるなど、活動のなかでもアピールすることを欠かさなかった。たとえば、「映画」をテーマにした回では、参加者のおすすめする映画を紹介するという活動があったが、そこで筆者のおすすめする映画として、チラシコーナーにチラシを設置してあったある映画について予告編を上映し、筆者からの紹介を行った。活動後には、「映画、見に行きます」と声を掛けてくれた

参加者もおり、チラシコーナーに立ち寄ってチラシを持ち帰っている姿も見られた。

12春では特に、「つながりをつくる」を理念として据えていたこともあり、チラシコーナーでも連携すなわち「つながり」を意識していたことがうかがえる。ただし、ここでの「つながり」はメイン活動とのつながりや森の外とのつながりといった媒介としてのつながりに過ぎず、参加者の興味を広げる一つのきっかけとして機能していたことに留まっていたのかもしれない。もう一步踏み込んだ活用ができればよかった。

3.3. 公開する——森の学会発表

12春の「わせだの森」では、授業としての実践終了後に実習生有志で2件の学会発表を行った。これは実践開始当初から想定していたものではなく、実践を重ねるにつれ、実践の手応えと葛藤を感じ始めた筆者が、ある日のミーティングでほかの実習生に提案をしたものである。もともと、筆者自身の研究テーマによる発表応募を考えていたのだが、せっかく「わせだの森」の実践に強い手応えと葛藤を感じているのであれば、「わせだの森」として発表したいとの思いがあった。発表の準備や当日が夏休み中であったため、それぞれの都合を考慮し、全員での発表ではなく、希望者を募って有志での発表とした。

これらの学会発表を行うことの意図として、実践を開くという営みが考えられる。実習生らが複数で協働でゼロから実践を作り上げていく場として、さまざまな手応えや葛藤が生じるが、次のステップは闇のなかである。それらの手応えや葛藤を昇華するためにも、実践を開き、実践を知らない人からも「わせだの森」の内実に迫ったコメントをもらう必要があるだろう。そして、もらったコメントをまた実践のなかで還元していくことで、「わせだの森」は閉鎖も停滞もせずに循環していく。

このように考えれば、学会発表を行うこと自体が活動の目的・目標になってしまっはいけないが、「わせだの森」という協働実践研究の成果を還元するという意味では、今後も積極的な研究発表が行われることを期待したい。

4. おわりに——実践を開くこと

「わせだの森」における広報活動は、「わせだの森」という実践の一部を構成している。決して広報活動だけが独立してあるわけではなく、広報活動も実習生らの重ねた話し合いの上に成立しているということを忘れてはならない。どういった人たちに来てほしいかと考え、話し合うところから実践はスタートしている。つまり、広報活動に入る前の段階から、実習生らの話し合いのなかにその学期の「わせだの森」という教室の個性や理念が醸成されはじめていたのである。今後は実践を開くという営みのなかで、教室実践の報告だけでなく、広報活動を含めた教室設計全体の実践の開示が広く求められよう。

各年度の「わせだの森」の成果は、『地域日本語教育実践研究』という報告書（以下、本誌）にまとめられる。毎学期の「わせだの森」の活動内容をはじめ、実習生の学びや参加者からのフィードバックなどが研究成果として収録された本誌ではあるが、本誌のバック

ナンバーを眺めてみても、広報活動に特化した報告はほとんど見当たらない。そこで、広報活動に力を入れてきたと自負する筆者が本誌へ執筆することにしたというのが本稿執筆のきっかけである。さらに本誌には、同様の問題意識を持った角浜によって広報活動の土台となるチラシ作成に特化した報告（角浜 2012）も寄せられている。本稿と合わせて参考にされたい。今後の「わせだの森」での広報活動、ひいては地域日本語教室での広報活動において参考の一助となれば幸いである。

参考文献

- 奥山寛（2011）. 「2011 年春学期にほんごわせだの森」における SNS の活用事例『地域日本語教育実践研究』6, 11-15.
- 角浜ひとみ（2012）. 「にほんご わせだの森」における広報制作物——チラシ作成の背景『地域日本語教育実践研究』7, 95-102. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>
- ヘネシー・クリストファー・ロバート（2011）. 「隠れた森の一面」——踏査されていない「わせだの森」実践の考察『地域日本語教育実践研究』6, 3-10.
- 松本裕典, 角浜ひとみ（2012）. 2012 年度春学期「にほんご わせだの森」実践報告『地域日本語教育実践研究』7, 3-10. <http://www.gsjal.jp/ikegami/report07.html>

マツモト ヒロノリ（修士課程 2 年）

◆2012年度 **春学期** 資料編

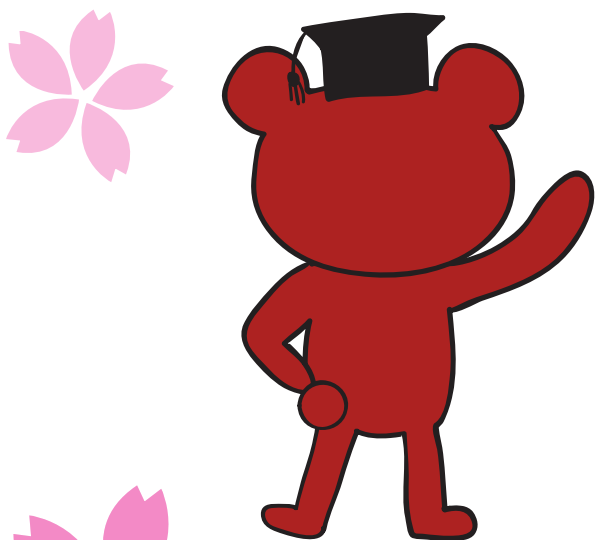
資料一覽

【資料1】「にほんご わせだの森」2012年度春学期チラシ	
・【資料1-1】春の森 簡易版（2012年5月9日発行）	
・【資料1-2】春の森 完全版日本語版（2012年5月12日発行）	
・【資料1-3】春の森 完全版英語版（2012年5月12日発行）	
・【資料1-4】夏の森 簡易版（2012年7月27日発行）	
・【資料1-5】夏の森 完全版（2012年8月2日発行）	
 110
【資料2】『「にほんご わせだの森」新聞』（小新聞）	
・【資料2-1】第1号（2012年5月29日発行）	
・【資料2-2】第2号（2012年5月31日発行）	
・【資料2-3】第3号（2012年6月5日発行）	
・【資料2-4】第4号（2012年6月18日発行）	
・【資料2-5】第5号（2012年6月18日発行）	
・【資料2-6】第6号（2012年6月30日発行）	
・【資料2-7】第7号（2012年7月4日発行）	
・【資料2-8】第8号（2012年7月12日発行）	
・【資料2-9】第9号（2012年7月18日発行）	
・【資料2-10】第10号（2012年8月2日発行）	
 115
【資料3】『「にほんご わせだの森」新聞』（大新聞）	
・【資料3-1】第1号～第4号	
・【資料3-2】第5号～第8号	
・【資料3-3】第9号～第10号	
 125
【資料4】「にほんご わせだの森」2012年度春学期同意書	
 128

にほんご わせだの森 もり

ひと人とつながる * せかい世界がひろがる

Make new friends ! Expand your world !



にほんごわせだの森 もり
2012春 はる
はじまるよ!

詳細近日公開

Coming soon !

5/19(土)スタート!!

よてい 予定 schedule

5/19(土),5/23(水),
6/02(土),6/06(水),
6/16(土),6/20(水),
6/30(土),7/04(水),
7/14(土),7/18(水)

ばしょ 場所 where



にほんごわせだの森

検索

にほんご わせだの森

もり
はる
2012春

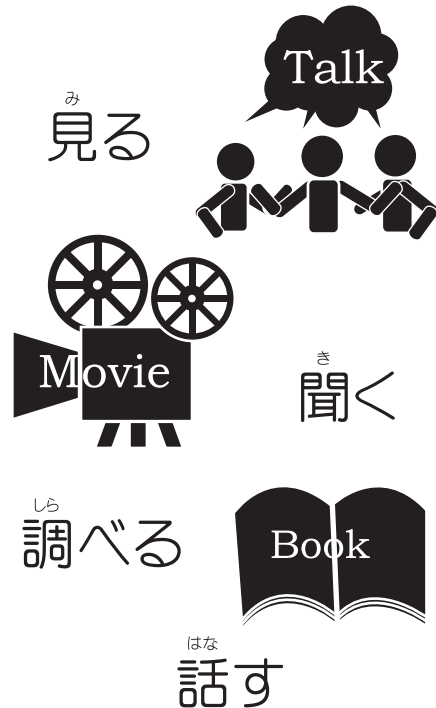
ひととつながる * せかいがひろがる

Make new friends ! Expand your world !



▼わせだの森とは？

早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生たちによる、新しい形の地域の日本語教室です。ここには先生はいません。外国人も日本人も、子どもも大人も関係なく、一緒に日本語でおしゃべりしたり、ゲームをしたりします。日本語を通じて新しい友達を作ったり、知らなかった世界を発見しに来ませんか？



よてい 予定 schedule

- ① 5/19(土):映画
- ② 5/23(水):アウトドア
- ③ 6/02(土):アクティビティ
- ④ 6/06(水):映画
- ⑤ 6/16(土):本
- ⑥ 6/20(水):アクティビティ
- ⑦ 6/30(土):インターネット
- ⑧ 7/04(水):本
- ⑨ 7/14(土):アウトドア
- ⑩ 7/18(水):インターネット

水曜日:18:15~19:45 @22-502教室
土曜日:15:00~16:30 @22-502教室

※6/02(土)のみ22-717教室で行います。

だれ? Who?

日本語で話したい人 誰でもOK!



たとえば...
日本人、外国人、
子どもと一緒に、
早大生、早稲田以外の人、
近くにお住まいの人
などなど

どこ? Where?

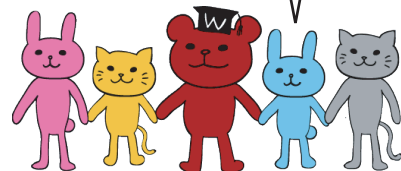


お問い合わせ Contact us

✉ 早稲田大学日本語教育研究科実践研究(1)
nihongo.wasedanomori@gmail.com

✉ 池上摩希子研究室 森のページ
http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html

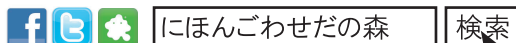
土曜日は子ども向けの活動もあるよ!



いくら? How much?

¥0 Free

詳しくはWebサイトへ!



JAPANESE PRACTICE WASEDA NO MORI

Spring 2012

Make new friends! Expand your world!

Walking
インターネット
Reading
Drawing
Writing

Watching
話す
Listening
Researching
Speaking

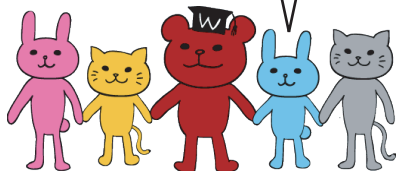
▼What is the Waseda no Mori?
It is a group of activities organized by graduate students of the Graduate School of Japanese Applied Linguistics - Waseda University. To put it simple, it is a new form of studying Japanese language. There are no teachers in this group, neither any kind of differentiation between foreigners, Japanese, children or adults. We are just going to play games, talk and have fun together! Won't you come with us, make new friends and find a new world that you would never had imagined existed?

Schedule

- ① 5/19(Sat):Movies
- ② 5/23(Wed):Going outside
- ③ 6/02(Sat):Multicultural games
- ④ 6/06(Wed):Movies
- ⑤ 6/16(Sat):Books
- ⑥ 6/20(Wed):Multicultural games
- ⑦ 6/30(Sat):Internet
- ⑧ 7/04(Wed):Books
- ⑨ 7/14(Sat):Going outside
- ⑩ 7/18(Wed):Internet

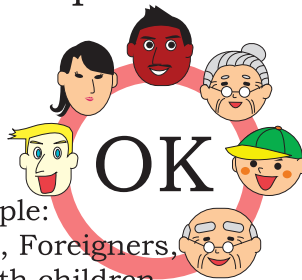
Wednesday:18:15~19:45
Saturday:15:00~16:30
at 22-502classroom
*6/02(Sat) at 22-717classroom

On Saturdays
we have activities for children!



who?

Whoever wants to
speak Japanese!

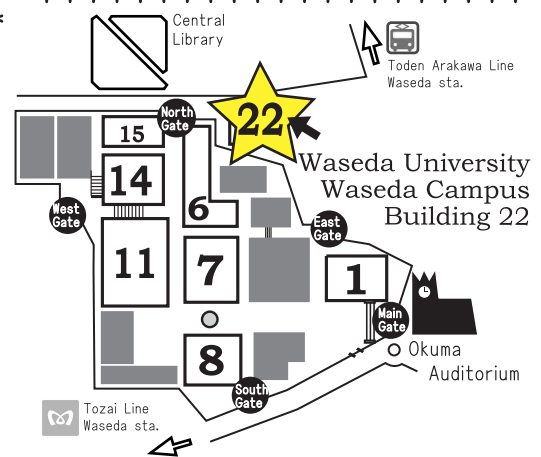


For example:
Japanese, Foreigners,
People with children,
Waseda Students,
Non-Waseda students,
people from the neighborhood...
anybody is welcome!

How much?

¥0 Free

where?



Contact us

✉ Graduate School of Japanese Applied Linguistics,
WASEDA Univ.; "Practical Research"(1)
nihongo.wasedanomori@gmail.com

📧 IKEGAMI, Makiko Lab; Nihongo Waseda no Mori
http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html

For detailed info visit our website!

[f](http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html) [t](http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html) [g+](http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html)

にほんご
わせだの森

2012年 夏

よてい

予定 SCHEDULE

8月8日(水) 18:30~20:00

8月22日(水) 18:30~20:00

9月5日(水) 18:30~20:00

9月19日(水) 18:30~20:00

Coming soon!

ばしょ ところ などの 詳しい 情報は
Webサイトをみてね!

Facebook, Twitterにこれまでの
活動の様子や、これからの活動の
お知らせが載っています。
ぜひ見てください。



にほんごわせだの森

検索



お問い合わせ Contact us

早稲田大学日本語教育研究科実践研究(1)
nihongo.wasedanomori@gmail.com

池上摩希子研究室 森のページ

<http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html>

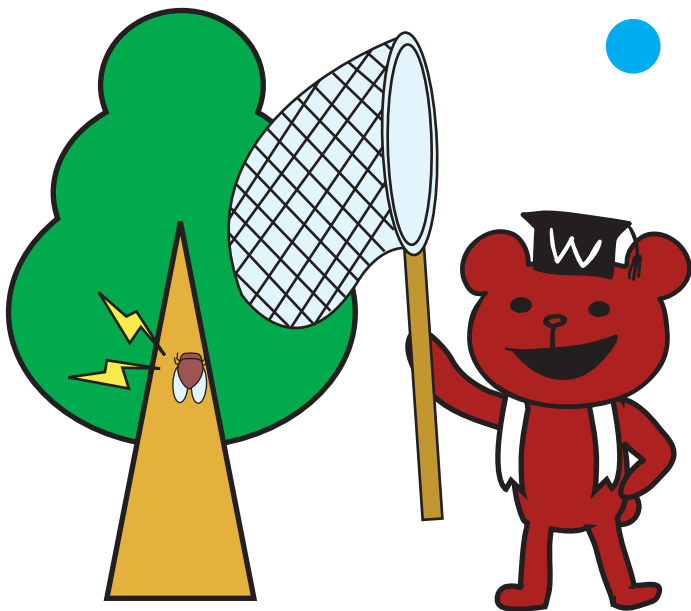


にほんご わせだの森

Summer2012



22号館7階717教室



よてい

予定 SCHEDULE

8月8日(水) 18:30~20:00

8月22日(水) 18:30~20:00

9月5日(水) 18:30~20:00

9月19日(水) 18:30~20:00

▼わせだの森とは？

早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生たちによる、新しい形の地域の日本語教室です。ここには先生はいません。外国人も日本人も、子どもも大人も関係なく、一緒に日本語でおしゃべりしたり、ゲームをしたりします。日本語を通じて新しい友達を作ったり、知らなかった世界を発見しに来ませんか？

にほんご はな ひと
日本語で話したい人
だれ
誰でもOK!

にほんじん がいこくじん こ じつしょ
日本人、外国人、子どもと一緒に、
そうだいせい わせ だ いがい
早大生、早稲田以外の人、
ちか ます ひと
近くにお住まいの人

などなど



にほんごわせだの森

検索

Facebook, Twitterにこれまでの活動の様子や、
これからの活動のお知らせが載っています。
ぜひ見てください。



と あ
お問い合わせ Contact us

✉ 早稲田大学日本語教育研究科実践研究(1)
nihongo.wasedanomori@gmail.com

📧 池上摩希子研究室 森のページ

http://www.gsjal.jp/ikegami/mori.html

「にほんご わせだの森」新聞

第1回

2012年5月19日(土)15:00~16:30 テーマ：映画 参加者：42人

◆どんな活動をしたの？

①セリフ当てクイズ

映画のみじかい一部分を見ます。セリフが途中で切れていて、その続きを当てるクイズです。選択肢から答えを選んで、答えの場所に移動します。初めて会った人たちばかりですが、みんなでわいわいするうちに少し緊張もとけてきました。



②わたしの好きな映画を紹介します

まず、自分の好きな映画や紹介したい映画を決めます。そしてメモにタイトルやどんなストーリーなのかを書きます。みんなに紹介するときに見るだけなので、簡単に書きます。そして、パソコンを使ってその映画の映像をyoutubeなどで探し、一緒に見ます。どんなストーリーなのか、どこが面白いのかなどをみんなでお話します。

③森カード交換&お茶会

おすすめしたい映画と自分の名前を森カードに書きます。箱に入れてシャッフルして、ひとりずつカードを引いて他の人が書いたカードをもらいます。カードを書いた人をお茶会の時に探します。いろんな人と話して友だちになりましょう！

にほんごわせだの森 第一回

ホームアローン
Home Alone

ペドロ より



★ちびっこわせだの森

土曜日だけ、子どものための活動もあります。今回は7人ものお子さんが来てくれました！大人と一緒にセリフ当てクイズに参加したり、紙しばいを読んだりしました。お母さんたちと一緒に活動したい！という子は大人と一緒に参加してもOKです！

★もりの相談所

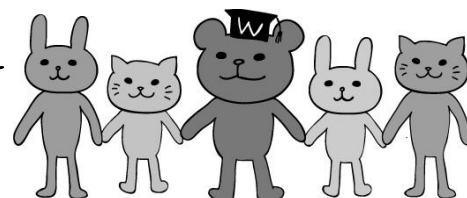
勉強のことや生活のことで困っていることはありませんか？「もりの相談所」では、何でも相談することができます！お茶会の時間に(16:30~17:00くらいまで)行います。お気軽にご相談ください！

次回は…

5月23日(水)18:15~19:45 22号館502教室

テーマ：アウトドア

なにをするかはお楽しみ！
みんな来てね！



「にほんご わせだの森」新聞

第2回

2012年5月23日(水) 18:15~19:45 テーマ:アウトドア 参加者:15人

◆どんな活動をしたの？

①猛獣狩り

みんなで「猛獣狩りに行こうよ♪」と歌いながら、仲間集めをします。歌いながら見つけた動物の名前の文字の数でグループを作ります。たとえば、「ライオン」と言ったら、4人の仲間を集めて、グループを作って座ります。グループができたら、自己紹介をしましょう。



②22号館クイズを作ってクイズ大会

森はいつも22号館でやっています。いつも来ている22号館ですが、みなさんが知らないこと、知らない場所がたくさんあります。今回はそんな22号館の中をグループで探検しながら、クイズを作ります。どんなクイズができるかな？ クイズを作ったら、みんなが作ったクイズでクイズ大会をします。一番勝ったグループには賞品が出ます。

③森カード交換

12春森恒例の森カード交換です。今回は、おすすめしたいレストランやメニューと自分の名前を書いて紹介します。前回と同じようにみんなが書いた森カードを箱に入れて、シャッフルします。ひとりずつ箱の中から森カードを引いて他の人が書いた森カードをもらいます。水曜日の森はお茶会がないので、カードを書いた人を見つけて、おすすめされたレストランにご飯を食べに行く人もいられるかもしれませんね。



★森のチラシコーナー

「わせだの森新聞」や森のチラシをはじめ、早稲田大学でのイベントや映画のチラシなどが置いてあります。ここにあるチラシは誰でも自由にもらって帰ることができます。みなさんもこのコーナーで紹介したいチラシがあれば持ってきてくださいね！

★森の展示コーナー

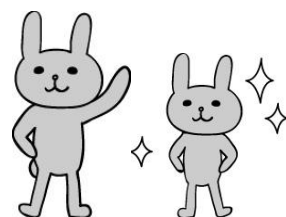
前回までの森の活動で作った作品や写真、「わせだの森新聞」を展示して紹介するコーナーができました。これを見れば、前回の森に参加できなかった人も、前回の森ではどんな活動をしたのかがわかりますよ。ぜひ見に来てください！

次回は…

6月2日(土) 15:00~16:30 22号館 717 教室

テーマ:アクティビティ

※いつもと教室が違うので、気をつけてください！



「にほんご わせだの森」新聞 もり しんぶん

第3回

2012年6月2日(土) 15:00~16:30 テーマ:活性化さんかしゃ 参加者:33人にん

◆どんな活動かつどうをしたの？



今日は「違いを楽しむアクティビティ！」日本人、外国人、大人、子供、お母さん、学生、男性、女性etc…いろいろな人の頭の中にある「夢」について話しました。

①バースディチェーン

廊下に出て「誕生日順に1列に並ぶ」というアクティビティ。ルールは1つ、「話してはいけません」。みなさん、身振り手振りだけのコミュニケーションに苦労しながら、正しく並ぶことができました！

②ゆめについて話そう

グループに分かれてアクティビティスタート！まずはカードに自分の夢を書きます(名前は書きません)。その後、カードをシャッフルしてくべります。誰の夢が分かりません。「その人になって」夢を話します。夢の理由、いま夢のために頑張っていること、困っていること etc…最後に誰の夢が聞いて、本当のことをその人が話します。みなさん、いろいろな人の夢の話、夢の理由、楽しかったですね。



③みんなのゆめ発表！

アクティビティが終わった後は、お茶とお菓子が出ます。壁に貼ってあるみんなの夢を見ながら、楽しく話すことができました。

★ちびっこわせだの森

今回は8人のお子さんが来てくれました！紙芝居を読んだり、自分の夢について書く活動をしました。みんなとってもすてきに、自分の夢について書けました！最後に、大人たちへ発表もしました。親子参加も大歓迎です！



★相談コーナー & チラシコーナー

森には、メインの活動の他に相談コーナーがあります。勉強のこと、生活のこと、進路のこと、困っていることは何でも相談することができます。チラシコーナーにはお知らせがたくさん。みなさんがお知らせしたいチラシも置くことができますよ。



次回は…

6月6日(水) 18:15~19:45 22号館 502 教室
テーマ:映画



「にほんご わせだの森」新聞

第4回

2012年6月6日(水) 18:15~19:45 テーマ:映画 参加者:17人

◆どんな活動をしたの？



①一列に並ぼう「22号館まで何分？」

「家から22号館までどのくらい時間がかかるか」、早い人から順に一列に並びました。「歩いて10分」から「電車で2時間」まで、いろいろな人がいました。とても遠いところからも来てくれているんですね！

②映画クイズ！「次はどうなる？」

映画の1シーンを見て、「次はどうなるか」をグループで話し合い、3つの選択肢の中から答えます。「見たことある映画！でもどうなったか思い出せない…」という人もいました。「次どうなったら面白いかな？」とみんなで予想して答えました。一番多く正解したチームには、賞品が出ました！



③映画で知るみんなのこと、私のこと

「私の好きな映画」について話しました。パソコンを使って、どんな映画かみんなで見ながら話しました。「どこが面白いですか？」「どうしてこの映画が好きなのですか？」とお互いに質問しました。映画を通じて自分のことを紹介し、みんなのことを知ることができました。

④森カード交換&お茶会

12春森恒例の森カード交換です。今回は、おすすめしたい映画のタイトルを書きました。みんなが書いた森カードを箱に入れて、シャッフルし、またひとりずつ箱の中から森カードを引いて他の人が書いた森カードをもらいます。カードを書いた人を見つけて、楽しくおしゃべりしました。



▲森カードを引きます。



▲楽しそうですね！

次回は…

6月16日(土) 15:00~16:30 22号館 502 教室

テーマ: 本

本が好きな人も嫌いな人も
絶対に楽しめますよ♪



「にほんご わせだの森」新聞 もり しんぶん

第5回

2012年6月16日(土) 15:00~16:30 テーマ:本 ほん 参加者:20人 さんかしゃ にん

◆どんな活動をしたの? かつどう

今日のテーマは「本」! ほん 本といっても、文学や勉強の本だけでなく、マンガ、ファッションや趣味の雑誌、動物や恐竜の図鑑、子どもどころ読んだ絵本、辞典や写真集もOKです。

①部屋の5隅「本のアンケート」

まずは、自分と「本」との関わりをふりかえりました。

1~5の中で、自分に当てはまる選択肢の場所に移動します。あなたはどうか??



Q1. 一番好きな本は? いちばん す ほん 【1. 小説 / 2. マンガ / 3. 雑誌 / 4. 勉強の本 / 5. その他】

Q2. 今まで一番多かったときで、一ヶ月に何冊読んだ?

【1. 30冊以上 / 2. 20~29冊 / 3. 10~19冊 / 4. 1~9冊 / 5. 読まない】

Q3. 本を読むのは好き? ほん よ す 【1. 大好き / 2. まあまあ好き / 3. ふつう / 4. あまり好きじゃない / 5. 大嫌い】



②本と私の思い出を話そう!

今までどんな本を読みましたか? そして、その本にはどんな思い出がありますか? みなさんの本にまつわる「私の思い出」や、「家族・友達の話」をしました。マンガで日本語を勉強している人、文庫本を初めて買ったとき大人になったなあと思った人、いろいろな人がいますね! お父さんに地図を買ってもらったのがうれしくて、何度も読んだので、見ないで地図を書けるようになったという人も! すごい!

最後にグループでひとつずつ、出た話を他の人たちに発表しました。



★ちびっこわせだの森

子どもたちは紙しばいをつくって発表しました! 絵をかいて、うしろにお話を書きました。大人たちの前で元気よく発表できました! みんな大きな拍手をしてくれました。



★もりの相談所

森には、メインの活動の他に相談コーナーがあります。勉強のこと、生活のこと、進路のこと、困っていることは何でも相談することができます。気軽に来てくださいね。

次回は...

6月20日(水) 18:15~19:45 22号館 502 教室
テーマ:アクティビティ

今日は雨の中
たくさんの方が
来てくれたにや♪
また来てにやー!



「にほんご わせだの森」新聞

第6回

2012年6月20日(水) 18:15~19:45 テーマ:活性化ティ 参加者:12人

◆どんな活動をしたの？

今日は第3回に引き続き、「違いを楽しむアクティビティ！」日本人、外国人、大人、子供、お母さん、学生、男性、女性etc...いろいろな人の頭の中にある「夢」について話しました。前回から少しだけルールを変えました。

①台風のと き何してた？「一番大変だった人は？」

6月19日、日本に台風が来ました。20日はよく晴れていましたね。「昨日、台風の時どこで何をしていましたか？」をグループで話しました。そして、グループごとに一番大変だった人の話を発表しました。傘が壊れて家まで走った人が優勝(?)しました。大変でしたね…。みなさんは大丈夫でしたか？



②夢について話そう「誰の夢かな？」

1. まずはカードに自分の夢を書きます(名前は書きません)。
2. カードをシャッフルしてくばります。誰の夢かわかりません。
3. 「その人になったつもりで」夢を考えて話します。
4. 誰の夢か予想して、メモしておきます。
5. 「これは誰の夢でしょう？」予想した人を指さします。
6. 「本当は私の夢でした！」本当の夢の話をも本人がします。

みなさん他の人の夢の話を考えるのがとても上手で、なかなか当てられませんでした。自分の夢を他の人が話すのは不思議な感じがしますね。



④みんなの夢発表！

最後に、何人かの夢についてみんなで当てました。「ファッションデザイナーになりたい」といって日本に留学してきた中国からの学生さんや、「バイクを買いたい」というルーマニアの女性。見た目ではわからないみんなの夢が聞けて、楽しかったですね。

次回は…

6月30日(土) 15:00~16:30 22号館 502 教室

テーマ: インターネット

インターネット、みなさんはいつ使いますか～??



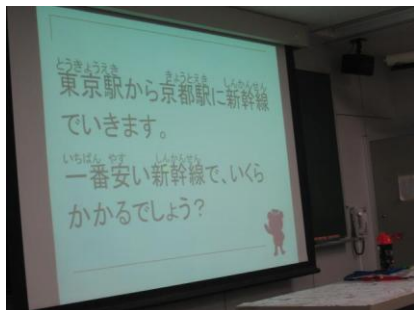
「にほんご わせだの森」新聞 もり しんぶん

第7回

2012年6月30日(土) 15:00~16:30 テーマ:インターネット さん がしや にん 参加者:18人

◆どんな活動をしたの？ かつどう

みなさん、インターネットはよく使いますか？今日はインターネットを使って活動しました。

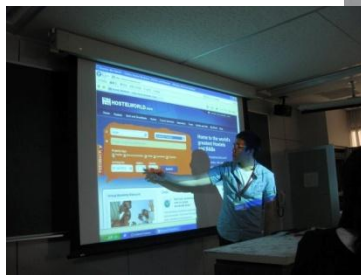


①インターネットで検索！クイズ大会 けんさく たいかい
最初に、グループ対抗のクイズ大会をしました。「ロンドンオリンピックの開会式の時時間」など、インターネットで検索して答えを探します。約1分間で答えを見つけるのは大変だったみたいです。優勝チームには早稲田グッズの賞品が出ました。



②みんなに教えたい！インターネットサイト紹介 おし しょうかい

みんなも普段からよく使っているインターネット！今日は、「みんなに教えたい！おすすめのサイト」を紹介しあいました。グループで話してどんなものを紹介するか考え、3分ほどで発表。便利なサイトやお得なサイト、おすすめの場所などをさまざまなエピソードと一緒に紹介してくれました。発表を聞いている側から「これいいね！」「使ってみよう！」という声が聞こえていました！



★ちびっこわせだの森

今日は実験をしました！ダンボールの空気砲で風船を飛ばしたり、「ベンハムのこま」というふしぎなこまを作りました。折り紙で手裏剣を折ったので、大きな紙に貼って、忍者の絵も描きました。カラフルで楽しそうですね！

次回は…

7月4日(水) 18:15~19:45 22号館 502 教室

テーマ: 本

ほんよ にほんごほんむずか
本は読まない、日本語の本は難しい…
って人も大丈夫にや♪

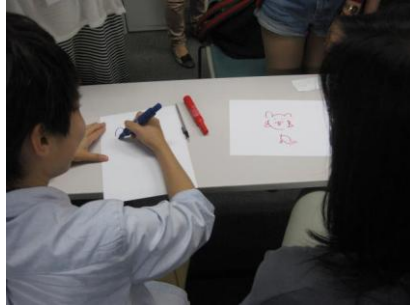


「にほんご わせだの森」新聞

第8回

2012年7月4日(水) 18:15~19:45 テーマ: 本 参加者: 31人

◆どんな活動をしたの?



①絵の伝言ゲーム

はじめの人はお題をみて、絵を描きます。次の人は前の人が描いた絵だけを見て、15秒以内にそれを写します。最後の人は、それが何の絵かを当てます。「扇風機」のはずが「電話」になったり、「かえる」のはずが「にわとり」になったり…。絵で伝えるのは難しいですね!

②人生図鑑～私が一番〇〇だった時～

3人組になって、相手の「人生で一番〇〇だった時」をインタビューします。「うれしかった時」「頑張った時」「悲しかった時」…などなど。それぞれ、いろいろな人生のできごとがありましたね。インタビューで聞いたことを絵や文で書きました。一人1ページで、みんなで一冊の本を作りました。いろいろな人のいろいろな「一番」が集まった人生図鑑の完成です!



↓完成した人生図鑑



人生図鑑が
できました～!
うれしい!

一番楽しかったのは、
ディズニーランドに
行ったときです!
ミッキー大好き♪



次回は…

7月14日(土) 15:00~16:30 22号館 502 教室

テーマ: アウトドア

「にほんご わせだの森」新聞 もり しんぶん

第9回

2012年7月14日(土) 15:00~16:30 テーマ:アウトドア さん が しゃ にん 参加者:24人

◆かつどうどんな活動をしたの?

しんぱい心配していたお天気も、あめ雨が朝にはやんだので、きょう今日は外で活動しました! あつ暑かったですね~。

①ジェスチャーゲーム

一列に並んで、一番前の人だけがお題を見ます。前の人はお題をジェスチャーだけで表します。次の方は、前の方のジェスチャーを見て、それが何かを当てます。グループでどちらがより多く当てられるか競争しました。くぎ、雨、おにぎり……などなど。みなさんならどんなふうにジェスチャーしますか?



②早稲田を歩いて「お気に入りの場所」を見つけよう!

「にほんご わせだの森」はいつも早稲田大学の早稲田キャンパスでやっていますね。でも、キャンパスは知らないことがいっぱい! クイズをしながらキャンパスをぐるぐる歩いて、ひとりひとりの「お気に入りの場所」を見つけました。大隈銅像、大隈講堂など、早稲田の有名な場所だけでなく、「スカイツリーが見える場所」、「サークルで使っている場所」など、みんなにとってのとおきの場所を見つけることが出来ました。教室に戻ってきてからは、大きなキャンパスマップにみんなの「お気に入りの場所」をシールで貼ってみんなに紹介しました。



★ちびっこわせだの森

今日は子どもたちも大人と一緒にキャンパスを歩きました! 最後は、子どもたちが作ったクイズ大会も! とても盛り上がりましたね。子どもたちのクイズに正解した人には、子どもたちが描いた答えの絵をプレゼントしてくれました。とてもかわいかったですね。

次回は...

7月18日(水) 18:15~19:45

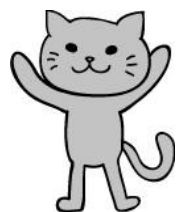
22号館 502 教室

テーマ: インターネット



みんなで
きねんきつえい
記念撮影♪

はる もり じがい さいご
春の森は次回が最後にや~。
みんなぜひ来てほしいにや♪



「にほんご わせだの森」新聞

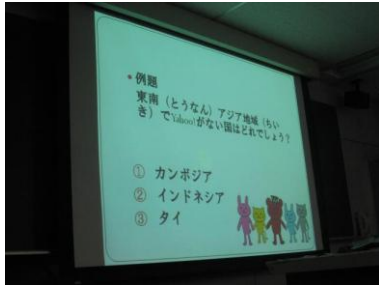
第10回

2012年7月18日(水) 18:15~19:45 テーマ:インターネット

参加者:19人

◆どんな活動をしたの?

春の森、最終回でした。今日もたくさんの方が来てくれました!



①インターネットクイズ

インターネットに関するクイズ大会をしました。料理のレシピを投稿したり、検索できるサイトで「今、一番検索されているキーワードは?」など、グループのみんなで予想しながら答えを考えました。

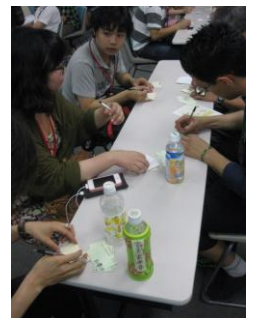


②スピードトーキング「いろいろな人と話そう!」

「にほんご わせだの森」にはいろいろな国から、年齢も仕事も全然違う人たちが来ます。今日は「できるだけたくさんいろいろな人と話そう!」ということで、スピードトーキングをしました。

一対一で向かい合って、はじめに名刺を交換します。相手がどんな人か質問したり、自分の好きなことを話します。時間は3分間です。短いですね! 3分間話したら、次は隣の人と話します。次々とたくさんの人と話しながら、「もっと話したい!」と思う人を探しましょう。最後にお茶を飲みながら自由に話せる時間がありますからね!

とっても盛り上がって「話し足りない!」という人がたくさんいましたね。みなさんはどんなことを話しましたか?

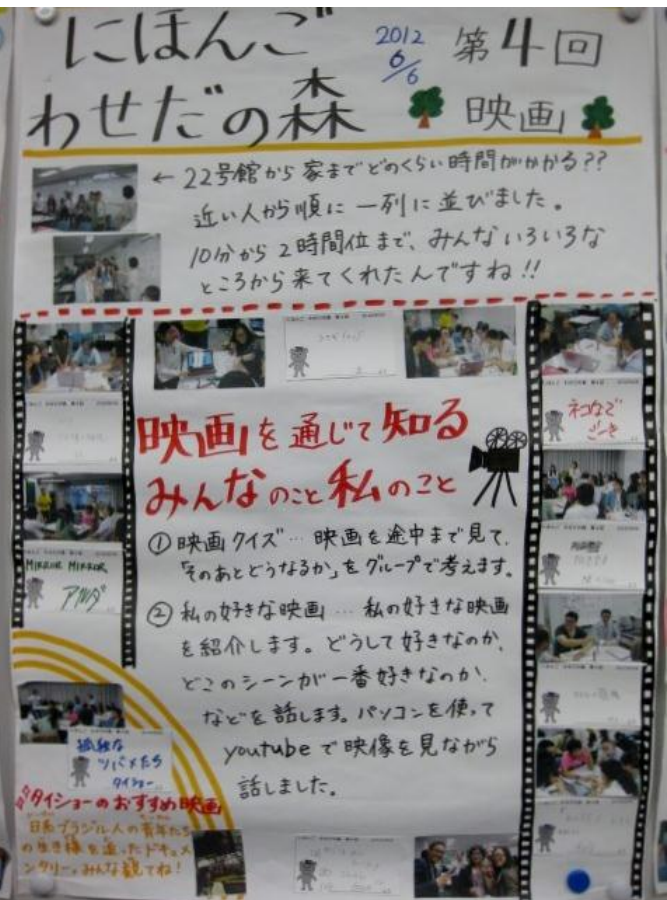
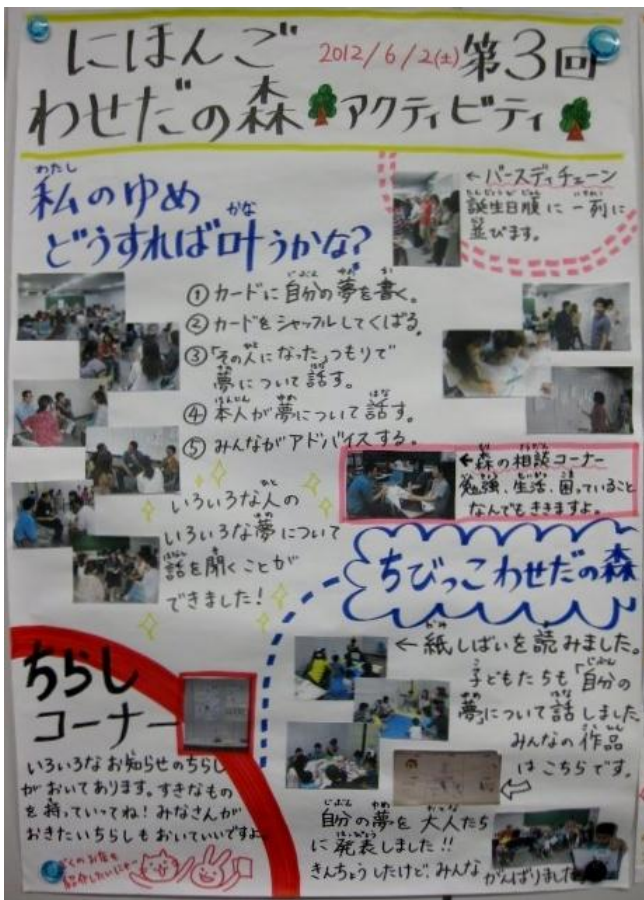
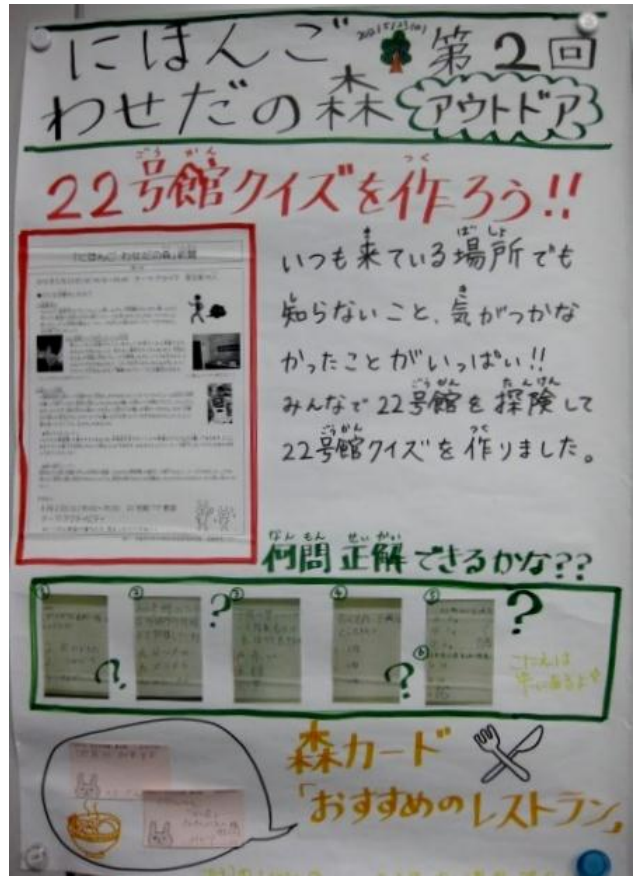


次回は...?

カラフルな名刺入れをプレゼント!
もらった名刺を入れておきましょう♪



「にほんご わせだの森」2012夏、やります!
情報は Twitter、Facebook などでお知らせします。
お楽しみに!



2012/6/16(土) 第5回 わせたの森 本

本と私の思い出

本には小説、マンガ、雑誌、地図、絵本、写真集...いろいろありますね。
今までどんな本を読みましたか？そして、その本にはどんな思い出がありますか？

みんなの「本にまつわる私の思い出」や「本にまつわる家族友だちの話」をシェアしよう！いろいろな話が、出ましたね。

マンガで日本語を勉強します！

回答書出カードをばいばい！

「もりの相談所」
生活のこと、勉強のことから子育てまで、何でも相談してください。丁寧に答えます！

土曜日の最後はお茶会♪
ちびこわせたの森

紙しばいを つくって、みんなの前で発表しました。

おかし、パレという...

2012/6/20(水) 第6回 わせたの森 アクティビティ

夢について話そう

「これは誰の夢ど、？」

台風で一番大変だった人を探せ！

6/19 台風の日は何した？

森にはいろいろな人が来ます。みんなの夢の話をきいてみましょう。

- ① 自分の夢を書きます。だーれだ？
- ② カードをシャッフルしてくばります。
- ③ 「その人にならつもりで」夢を考えて話します。
- ④ 誰の夢か予想してメモしておきます。
- ⑤ 「これは誰の夢？」答え合わせします。
- ⑥ 本当の夢の話をも本人がします。

ファッションデザイナーになりたい！

バイクを買って旅行したい！

見た目ではわからない意外な夢もー！

2012/6/30(土) 第7回 わせたの森 インターネット

みんなに教えて！インターネットサイト紹介

みんなにおすすめしたいインターネットのサイトを紹介します。グループで話し合いました。グループで話し合ったサイトを紹介しますか？

また、便利なサイトやお得なサイトなど面白いサイトがたくさんありました。

インターネットで検索！クイズ大会

パソコンやスマートフォンを使ってクイズの答えを検索します。制限時間内に探すのは大変でした。

一番多く正解したチームの勝ち！

参加してくれたみんなからのコメント☆

便利な情報をもらえてよかった！！

初めてパソコン使ったけどとても楽しかった！！

実践しました！

① ペン114のゴミ箱を黒だけのことなのに、回すと赤や青、いろんな色が見えます！ふしき！！

② 空気砲がボールに当たると、たたくと強い風をおこせます！風船はとびやう！

また自分ごと見つけたサイトを紹介したい！！

2012/07/04(水) 第8回 わせたの森 本

絵の伝言ゲーム

はじめの人はお題を見て、絵をかきます。次の人は前の人がかいた絵だけを見て、うつします。15秒以内です。列の最後の人には、それが何の絵か当てます。たぶん、ちがう絵に変わっていくこともあります。

お題は？

グループになって、相手の「人生」で一番〇〇だった時をインタビューしました。

たとえば、「うれしかった時」「かなしかった時」「困った時」などです。

インタビューで聞いたことを、絵や文で一枚にまとめます。みんなが書いたものを集めて、一冊の本にしました！

みんなの「一番」が集まった「人生図鑑」が完成しました！

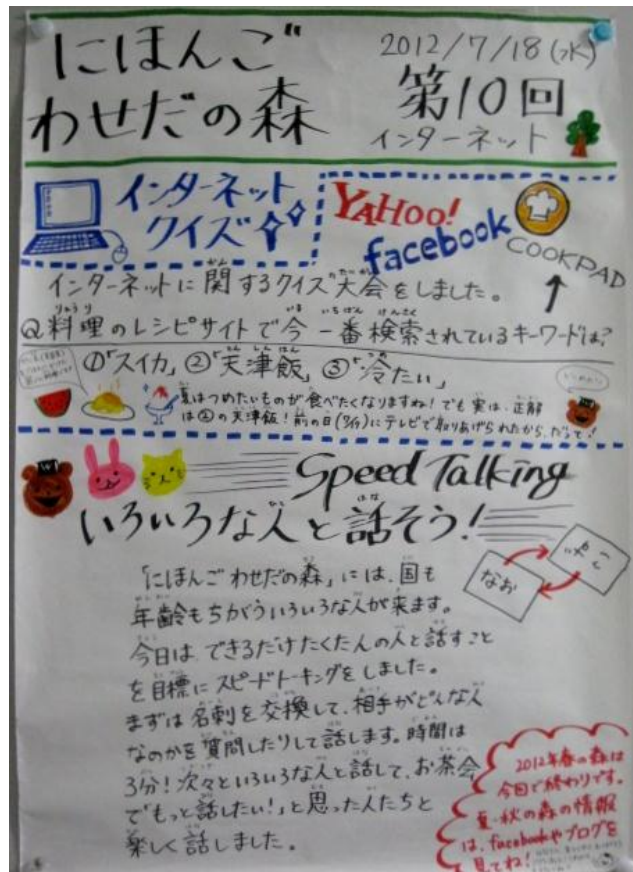
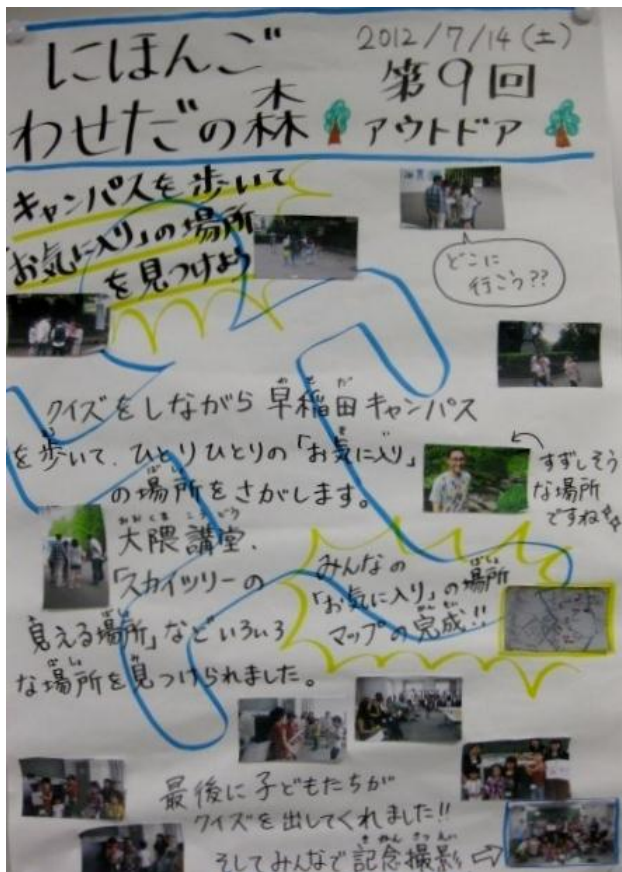
みんなです！

人生図鑑を作ろう！！

私が一番〇〇だった時

渋谷で友達と買い物をしたのが一番楽しかった！！

これ一番の思い出の瞬間、物につまみ食いした瞬間...



受付日：2012年 月 日()

受付番号：_____

にほんご わせだの森

人とつながる * 世界がひろがる



さんか
はじめて参加される方

(ふりがな)

なまえ

お名前：_____ 森ネーム：_____

(お子様連れの方は人数も If you brought children, how many?)

_____人

E mail：_____

(If you want to receive information about upcoming events by Email)

しょぞく

所属 (Please choose one of these) :

waseda student 早大生 Japanese language school student 日本語学校生 local resident 近くに住んでいる

other その他 ()

☆記録のために、写真やビデオを撮ってもいいですか。

以下の目的で写真・ビデオをさつえいしてもいいですか。あてはまるものをいくつでもチェックして下さい。

(May we take your photo or video for these purposes? Please tick as many as you want)

Facebook

「わせだの森」HP (HP of 「わせだの森」)

教室内展示 (to put on the wall in the room)

記録 (非公開) (Record, not for public)

ご協力ありがとうございます!

Thank you for your cooperation!

☆「わせだの森」を何で知りましたか。 (How did you know about us?)

チラシ(Flyer) インターネット 知り合いから(from a friend)

その他 ()



地域日本語教育実践研究
実践研究(1)報告集 2012 年度春学期
(通巻 7)

発行日 2012 年 10 月 31 日
発 行 早稲田大学大学院日本語教育研究科
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14
編集責任 池上 摩希子

