

ソーシャルネットワーキングアプローチを用いた教室活動

バンクス 祥 恵

1. はじめに

本稿では、「ソーシャルネットワーキングアプローチ」(當作 2013, 2017 a, 2017 b, Tohsaku 2012)を用いた授業実践について報告し、その効果と今後の課題を分析する。本実践は交換留学生対象科目の「日本事情」で実施され、日本語が初級前半レベル(日本語学習経験なし)の留学生5名(フランス1名、インドネシア1名、日本1名、メキシコ1名、米国1名)が参加した。本稿では従来の授業形態の問題点を指摘し、ソーシャルネットワーキングアプローチがもたらす学びの新たな可能性について議論する。また、実際に行った授業実践の詳細、授業記録及び学生評価について報告・分析し、今後の日本事情教育及び言語教育の発展に寄与することを目的とする。

2. 問題の所在と授業改革の必要性

「日本事情」は、短期交換留学生を対象とした科目で、学生が日本社会・文化について理解を深めることを目標としている。日本語初級前半レベルの欧米系の学生、アジア、メキシコ出身の学生が受講しており、彼らは半年または1年という短い留学期間の中で日本語と日本事情、専門科目について学び、帰国する。

筆者は2011年から継続的に本科目を担当してきたが、主に二つの「つながりの欠落」に直面することが多かった。一つ目は、留学生同士のつながりである。日本語が未習レベルに近い学生もいるため、俳句の作成や和太鼓実習、ビジネスマナー演習など、体験型の活動を中心に授業を構成したことがあった。

一見とつきにくい印象の日本事情は馴染みやすいものになり、学生にも好評で、日本にいるからこそできる体験から学ぶという意味では効果的だった。しかしその一方で、様々な国から集まった学生たちが互いを知り、授業を通して互いの文化や価値観に目を向けることができる学習環境を築くことは難しかった。一概には言えないが、学生たちが自分の発表や活動だけに専念し、他の学生の話の話を全く聞いていないこともしばしばあった。もちろん、留学生同士は仲が良くなるし、授業外の時間を共に過ごすことも多い。しかし、授業という枠組みの中で学生たちが協働を通して得る学術的、社会的、文化的学びを考えた場合、留学の醍醐味とも言える「多文化・多国籍クラスの授業」という環境を十分に活かしきれていないと感じることが多かった。

二つ目は、日本人と留学生のつながりである。特に欧米やメキシコ出身の学生からは「日本語の授業以外で日本語を話す機会がほとんどない」という声をよく耳にした。これは、街中では日本語を話そうとしても英語で対応されたり、英語に堪能な一部の日本人学生としか交流がなかったりするためだと考えられる。筆者が行った調査（Banks 2017）によると、あるアメリカ人の留学生は、自分の留学生生活を高く評価した一方で、日本人とのつながりが芽生えなかったことが心残りであると述べていた。また、他のヨーロッパ出身の学生も留学生活は楽しかったと強調しながらも、英語がわかる一部の日本人学生としか交流が発展しないこと、日本語が壁になって日本人の輪の中に入れなかったことを指摘し、更に日本人との絆を深めたいと発言していた。

日本語の習熟度が低い短期交換留学生の場合、履修者がほぼ留学生で占められる英語で行われる講義に出席せざるを得ないという状況や、留学期間の短さが影響し、日本人大学生との間に心理的距離感がある場合が多い（Banks 2017）。留学生と受け入れ側の人間の交流、友人関係構築の複雑性や難しさは、様々な国や地域で報告されているため（小松 2015, 何 2009, 横田 1991, Bochner, Hutnik & Furnham 1984, Bochner & Orr 1979, Brown 2009, Rienties & Nolan 2014）、このような現状が本学特定の課題とは言えない。しかし、日本社会と文化を学ぶための授業と位置付けられた「日本事情」の中でこそ、日

本人とのつながりを通して学ぶ機会があるべきなのではないだろうか。そして、「留学生のための授業」という日本人からは隔離された固定的な環境の中で日本について学ぶのではなく、留学生、教室、授業という枠組みを超えて、人や社会、地域文化とつながりを深めることを可能にする教育実践が必要なのではないだろうか。

當作（2013, 2017 a, 2017 b, Tohsaku 2012）が提唱する 21 世紀型の言語・文化学習「ソーシャルネットワークングアプローチ Social Networking Approach（以下 SNA）」は、上述した授業の葛藤を克服する上で、非常に重要な指針となった。本稿では SNA の理論をもとに行った活動について報告し、授業記録と学生のコメントをデータとして用い、活動の効果を分析する。

3. SNA を用いた授業づくり

3.1 従来の言語教育との違い

外国語教育学は、その長い歴史の中で、学習者の何を持って言語能力とするのか、どのような能力が学習者に求められているのかという観点から変化・発展を遂げてきた。70 年代以前に主流だった教授法には、文法の理解と正確な翻訳に重点を置いた文法・翻訳メソッド、教師の発話を耳にすることで自然に言語のルールと語彙の意味を理解することを目指した直接メソッド、反復とパターンプラクティスを徹底的に繰り返し、母語話者と同じ話し方を身につけることを目指したオーディオリンガルメソッドがある（Omaggio Hadley 2001）。その後、学習者が目標言語を用いて何かを達成できるようになること、場面や状況に応じて適切な対応ができるようになることの重要性が見直され、意味のあるタスクの達成と場面に応じた会話練習に焦点を当てたコミュニケーションアプローチが主流となった（Omaggio Hadley 2001）。

近年、ピアラーニングや反転授業など、次々に新しいメソッドが提唱されているが、従来の言語教育に共通しているのは、教室は社会に出るための「準備」をする場であり、社会に出た時に困らないように、適切で正確な言語運用能力、文化的知識を養成する役割を担っているという点である（當作 2013）。例えば、

Walker and Noda (2000) は、教室内で習得した文化的体験、またはその体験に基づく記憶の蓄積が、目標言語が話されている社会に参加した時に、ルールや文化的規範に応じて適切に振舞うための重要な手がかりとなると論じている。

當作 (2013) が提唱する SNA は、社会に出るための授業という既存概念を覆し、「クラスと現実社会を直に結び『体験する』、社会と『つながる』ことを中心に据える」ことを目標理念としている点において、従来の教授法とは大きく異なる。オーディオリンガルメソッドには、学んだ言語を用いて社会とどう関わるかという視点が欠落しており、コミュニケーションアプローチには、いくら教室内で現実に近い場面を与えてシミュレーションを繰り返しても、それは現実ではないという問題が見られた (當作 2013)。今後さらに国際化、多様化、複雑化が進む 21 世紀型社会を生き抜くためには、単に日本語に堪能な個人というだけでは十分ではない。人口問題やテロ安全保障問題など、答えが 1 つではない複雑で困難な問題が多発する国際社会で求められるのは、「問題解決能力、協働力、コミュニケーション能力、異文化コミュニケーション能力、生涯学習能力・自律学習能力」であり、時代の変容に伴い、語学教育も変化し続けていく必要がある (當作 2013, p.79)。そのためには、「語彙・文法を覚えてロールプレイングで練習して『actual = 実際』に立ち向かうのではなく、いきなり本番を経験してみる。準備を重ねて失敗のリスクを避けるように学ばせるのではなく、成功しなくてもいいから恐れず挑戦し、失敗してもその勇気をほめる」教育姿勢、失敗の中から学び、他者との協働の中で新たな発見ができる学習環境が重要である (當作 2013, p.46)。

3.2 SNA の目標と教育的枠組み

SNA は當作が監修を務めた「外国語学習のめやす」(公益財団法人国際文化フォーラム 2102) を発展させ、概念化したもので、基盤となるのは「3 × 3 + 3」のキーコンセプトである。この 3 は、「言語」「文化」「グローバル社会」の 3 領域において、「わかる」「できる」「つながる」という 3 つの能力の獲得

を目指し、それと同時に「学習者」「経験と他教科」「クラス外」との3つの関連領域とのつながりを築くという達成目標を表している（表1）。

表1 「外国語学習のめやす」キーコンセプト（當作 2013, P.93 より抜粋）

能力領域	わかる	できる	つながる
言語	文字・音声・語彙・表現（文法）の知識理解・母語との比較	情報・考え・気持ちの伝達・受信・交換	主体的、積極的な人間関係の構築
文化	文化事象の知識・理解	多様な文化を見る視点を身につけ、文化を運用	多様な文化的背景を持つ人との相互作用
グローバル社会	グローバル社会が直面する課題の認識	グローバル社会を生きるための協働力、情報活用能力、高度の思考能力を運用	グローバル社会のネットワークに関わり、協働により社会の問題を解決

+

学習者の関心・意欲・態度、学習スタイルとつながる
既習知識・経験、他教科の内容とつながる
クラス外の人・モノ・情報とつながる

SNA はメソッドではないため、このように教えなければならないという規定はない（當作 2017）。ただ、従来の、言語や文化が「わかる」ようになることを目指す教育、目標言語を用いて社会文化的ルールに即しながら行動が「できる」ようになるための教育に加えて、SNAでは周囲の人・モノ・社会と「つながる」ことに重点が置かれており、SNAを用いた授業づくりをする際にもこの点が重要となる。留学生を対象とした日本語・日本事情教育の一環として行われたSNAの過去の実践においては、日本のクールなものを取材して短い番組を制作し、周囲の人々と共有することでつながる実践（バンクス2017）や、ものづくり体験から地域の人々とのつながりを深め、伝えたいことを伝えられるようになる活動（平岡・平岡2017）、井戸の把握と調査を地元住民とともにを行い、震災用井戸のある住環境の構築及び井戸活用ルールを設定する取り組み

(白鳥・清水 2017) など、多岐に渡る研究報告がある。これらの実践に共通しているのは、「教室」や「日本語学習者」という固定的枠組みを飛び越えて、学習者が主体となって活動し、地域・人々とのつながりの中で、言語・文化・グローバルスキルを磨くというプロセスである。言語教育に関わらず、幅広い分野で SNA は応用可能だが、本稿では、日本語未習レベルの留学生を対象にした活動においてどのような効果が見られたかという点に焦点を当て、分析を行う。

4. SNA を用いた授業実践

2017 年度前期は、日本語未習者のみで構成される初めてのクラスだったため、15 週のうち約半分は料理の注文の仕方、友達との約束の仕方など、実用的なコミュニケーション活動を中心に行い、残りの半分を用いて SNA を実践した。以下、授業の概要と学生のコメント（授業記録をもとに抽出）を報告する。また、SNA の枠組み（表 1）をもとに実践結果を分析し、SNA が目指す教育のどの部分が達成できたのか、またはできなかったのかを記述する。

4.1 本所防災館における震災体験課外実習

4.1.1 授業概要と学生のコメント

活動の流れ

第 1 回	課外活動の目的・概要について説明
第 2 回	(1) 本所防災館に各自集合 (2) 地震体験、消火体験、暴風雨体験、都市型水害体験に参加 (3) まとめと感想、教師からのフィードバックなど

本活動の目的は、留学生にとって馴染みが薄い「地震」「台風」などの災害を体験し、震災時の対応について学ぶことである。また、本所防災館という東京地域施設の施設を利用することで、自宅と大学の往復だけでは見られない東京の人々の姿を知ってもらうという目的もある。

学生には本所防災館での集合時間と体験学習の所要時間だけを伝え、日本語

で書かれた簡単な地図と教員の緊急連絡先を渡した。来日して間もない、日本語の学習を始めたばかりの学習者にとっては、行き方を調べ、自力で到着するのは容易なことではなかったようだ。何人かは迷い、遅れて到着した。テーマパークや観光名所とは違い、入り口や建物の名称のサインが明確に出ていないため、建物には到着したもののどこに行けばわからない者もいた。そんな時に、留学生同士でスマートフォンを用いて瞬時に連絡を取り合い、細かい指示を与えたり、誰がどこにいて、なぜ遅れていて、あとどのぐらいかかるのかを教員に逐次報告してくれたりした。また、勇気を出して通行人に日本語で行き方を聞いた者もいた。

体験学習の説明は防災館スタッフにより全て日本語で行われたため、学習者が内容をどれだけ理解したかは不明である。しかし、どの説明にも真剣に耳を傾け、「どのぐらい日本にいるか」「出身はどこか」「母国には地震や台風はあるか」「暴風雨体験用のレインスーツのサイズは何が良いか」など、答えられる質問には積極的に日本語で答える姿が見られた。また、学習者全員の出身が異なり、スタッフの方から「母国ではどうか」という質問が幾度となくあったため、自然とお互いの国の事情についても知ることができた。例えば、フランスでは台風や地震に関心の人が多いが、インドネシアではよく地震があるという話が出た。浸水した車のドアを開けるのがどれほど難しいかという体験をした時には、アメリカでは多くの人が運転するので、このような水害が起きたら本当に困るだろうという発言があった。

今まで母国では体験したことがない地震の揺れや暴風雨の凄まじさを実際に体験し、驚いた学生が多かった。教室内でも震災時にどのように対応すべきかということを説明するのは可能だが、専門の施設で体を動かしながら学ぶ体験はより現実的であり、「なんとなく漠然とイメージしていた地震がより具体的にわかるようになった」「地震や台風のことは全く知らなかったので、今日学んでおいてよかった」という声があった。

体験以外でも、周囲の観察から気づいたことは多数あるようだった。例えば、月曜の午後に、学生以外にも体験学習に参加しているビジネスマン風の人達が

おり、そのことを指摘した学生がいた。施設内には子供向けと思われる展示やキャラクターの絵もあった。以上の観察からは、地震や台風、都市型水害が日本に住む者にとって身近なものであり、大人から子供までが日常的に訓練に取り組んでいることがわかる。特に、震災が少ない地域出身の学生にとっては、そのような訓練が国民に浸透しているという事実も新鮮に感じられたようだ。

4.1.2 SNA の枠組みに基づく授業分析

本活動では、SNA の枠組み（表1）の中でも、特に「言語」「文化」領域の「わかる」「できる」「つながる」を達成することができた。震災が多い日本で暮らす中で必要な言語・文化的知識を習得し、震災時の適切な行動ができるようになった。また、初めての場所に自力でたどり着くというタスクを達成するために留学生同士が協力し、そこで出会った日本人スタッフと交流したり、体験の現場を観察したりする中で、震災と真剣に向き合う日本人の姿を垣間見ることができた。「グローバル社会」領域においては、地球温暖化により異常気象や都市型水害が増加することが予測されるため、その一例として日本の事象を「わかる」ようにはなったが、情報を活用して何かに取り組む、他者と協働してその問題解決に挑むといった「できる」「つながる」の活動には発展しなかった。

また、本来学習者自身は、震災というテーマに関心はなかったかもしれないが、体験学習を経て興味関心とのつながりが芽生えた様子が見られた。そして、地震や水害の仕組みに関する知識は他教科や過去の経験とつながり、実習を通してクラス外の人・モノ・情報ともつながることができた。普段の授業と比べて、学生が助け合い、団結する様子が見られたことも、「社会と結びついた活動」の効果だと推測できる。

4.2 ステレオタイプ刑事 (Stereotype Detective)

4.2.1 授業概要と学生のコメント

活動の流れ

第1回	(1) 日本・日本人に関するステレオタイプについて学生が自由に発言 「ステレオタイプ刑事」としてその真偽を調査するというタスクについて説明 (2) 質問項目の作成 (3) 各自調査を実施・発表準備 (授業外時間約2週間)
第2回	パワーポイントを用いた発表と質疑応答, 教師からのフィードバックなど

本活動のねらいは、自分が抱いていたステレオタイプについて日本人から意見を聞くという活動を通して、文化に対する多面的な考え方を養うことである。日本語の習熟度が低い短期交換留学生は、日本で生活していながらも日本人の考えを知る機会が少ない。本活動を通して、普段接触する機会が少ない両者が会話の糸口を見つけ、互いの興味関心を高めるきっかけになって欲しいという願いもあった。まず初めに、日本・日本人に関するステレオタイプについて学生達に自由に発言してもらい、なぜそのようなステレオタイプを抱いたのかということについて話し合った。挙げられた内容は、日本が「たくさんテクノロジーがある、便利、狭い、ユニークな建築がある、暑い、物価が高い、渋谷は賑やか」で、日本人が「韓国人に似ている、謙虚、あまりフレンドリーじゃない、良い人が多い、個人で行動することが好き、一人が好き (他人に興味がない)、スタイリッシュ、おしゃれ、ミーティングの前にお茶を飲む、一般的には静かだが、学生はうるさい」だった。そのようなステレオタイプを抱いた理由としては、「渋谷の交差点はよく映画やドラマで使われるので、日本に来る前から渋谷が賑やかなことを知っていた」「寮で会っても誰も話をしないから」「日本人大学生はいつもアルバイトをしていて、自分のことで忙しそうだから」「電車で話している人があまりいないから」という発言があった。

学生達はそのようなステレオタイプが本当 (現実を反映している) かどうか、また、日本人がそのようなステレオタイプについてどう思っているかを「刑事」

として調査し、クラスに持ち帰って報告するというタスクを与えられた。各自3つずつ質問を作り、誰を対象にどのような方法で調査するかを決めた。途中で、学生から「日本人は謙虚なので、誰も本当のことを言わないのではないか」という指摘があった。例えば、「あなたはおしゃれですか」という質問をしても、たとえその人がおしゃれな人であっても、それを認めず「自分はおしゃれではない」と答えるのではないかという問題だ。その指摘についてクラスで話し合った結果、メールやSNSを用いたアンケートではなく、直接会って質問の方が正直な答えが得られるのではないかと、「あなたは」ではなくて「日本人は」おしゃれだと思うかどうかを質問すれば良いのではないかという提案があった。

全員がインタビューとSNSを通して調査を行い、パワーポイントに結果をまとめ発表を行った。日本語を習い始めたばかりの学習者にとって、インタビューを行い、回答を理解し、日本語で調査結果を発表することは、決して簡単なことではない。しかし、ここでは當作（2013）が述べる「失敗してもいいからまずは社会に飛び出し、その勇気を褒める」というSNAの理念を維持し、日本語の間違いなどは評価の対象としなかった。

発表では、学生達がお互いの調査結果に興味を抱き、積極的に質問を繰り返す様子が見られた。同じ事柄について調査をした学生がいたが、調査結果は異なったため、日本人の多様性について学ぶ良い機会となった。また、「日本人は英語が話せない」というステレオタイプについて調査をした学生が、質問された日本人学生の多くが「英語が話せる」と回答したにもかかわらず、「今回の調査結果は特殊で、本当は英語が話せない」と結論を出したことからさらなる議論へと発展した。何を「一般的」「特別」と定義するのかは難しく、英語が話せる本学の学生が例外で、一般と定義された人々とは異なる存在なのかという問題である。このように、答えが一つではない問題について意見を交わすことは、當作（2013）が指摘した「コミュニケーション能力、問題解決能力」を育成する上で、非常に重要だと考えられる。

一方で、この課題をきっかけに、「日本人と話すことができた」「自分の抱い

ていたステレオタイプは違うことがわかった」「日本人の行動には理由があることに気づいた」という発言があった。例えば、「日本が便利」だというステレオタイプを抱いていた学生は、日本人と日本に住む外国人の両方に調査をした結果、「便利なのは東京だけで、少し東京から離れれば不便なこともたくさんあることに気づくことができた」と発表していた。「日本人は建前を使う」というステレオタイプを抱いていた学生は、インタビューするまではなぜ日本人が建前を使うのかがわからなかったが、インタビューを通して日本人と話合った結果、日本人が人を傷つけないために建前を使っていることがわかったと述べていた。

ステレオタイプは、異文化に対する予測として働くこともあるが、文化の多様性を見失ったり、他者との相互理解を阻んだりする要因にもなる (Ting-Toomey & Chung 2005)。本活動では、留学生が日本人とのつながりを通して様々な角度からステレオタイプを分析し、思考を膨らませている様子が見られた。

4.2.2 SNAの枠組みに基づく授業分析

本活動を通して、SNAのキーコンセプト(表1)の中の「言語」「文化」「グローバル社会」のすべての領域において「わかる」「できる」「つながる」を達成することができた。インタビューに必要な日本語がわかるようになり、それを用いて情報収集ができ、日本人とのつながりを築くことができた。それと同時に、単一的だった日本・日本人に対する考え方が複合的になり、意見の異なる他者との話し合いが「高度な思考」の育成へとつながったと推測できる。また、ステレオタイプだけでは説明できない複雑な人間性が浮きぼりになり、「なぜ」そのような現象が起きているのかという点について、日本人のインタビュー回答者と協働で意見を交わすことにより、グローバル社会の根幹とも言える人々・思考・文化の多様性に気づくことができたのではないだろうか。

全体を通して、問題提起(ステレオタイプは本当か)から結論(調査結果と自分の意見)に至るまで、学習者が積極的に取り組み、他のクラスメイトの発

表にも興味を持ち、意見を述べる姿が見られた。これは、「日本人について詳しく知りたい」という学生の「興味関心」がお互いにつながり、「実際に日本人に会って話を聞く」という学生が支持した「学習スタイル」が、課題の内容とつながっていたためだと考えられる

ここで述べる「日本人とのつながり」とは、インタビューを終えた後も継続的に維持される「人生のつながり」ではないかもしれない。課題が終われば連絡を取り合わない人もいるだろうし、単に授業で顔を合わせるだけのクラスメイトも含まれている可能性はあるだろう。しかし、聞いてみたかったことを質問し、回答に耳を傾け、他者の見解を理解するという一連のインタビュー活動は、普段接触する機会が乏しい日本人と向き合い、内面を見つめるきっかけとなったと推測できる。そして、このきっかけが足がかりとなって、より深い人間関係へとつながる可能性は十分にあるだろう。

4.3 ショートムービー「私の日本文化」制作

4.3.1 授業概要と学生のコメント

活動の流れ

第1回	自分にとって「日本文化」とは何かを考え、クラス全体で作品のテーマを練る
第2回	(1) テーマに関するディスカッションとチームの決定 (2) 原稿の作成と撮影（授業外時間約2週間）
第3回	(1) 日本人大学生のゲストを対象に発表 (2) 質疑応答、教師からのフィードバック

本活動の目的は、自分にとっての「日本文化」を映像として表現し、視聴者と意見を交わすことで、文化や社会に対する「高度な思考」（當作 2013）を育成することである。慣れ親しんだ故郷を離れて新たな環境に移動する際、人は大きな変化を経験する。これらの変化を内省し、理解することは、異文化感受性を高め、異文化に住む新たな自己を構築する上で、重要である（Nagata 2004, Ting-Toomey & Chung 2005）。そして、協働で映像を制作するという作

業を通して留学生同士のつながりを深め、その映像を日本人学生を対象に発表することで、留学生と日本人学生をつなぐことを築くことも目指した。

はじめに、制作したいショートムービーのテーマについてクラス全体で話し合ったが、全員やりたいこと、やりたくないことが異なり、合意に達することができなかった。話し合いは持ち越されたが、次々と新しいアイデアが出る一方で、全員がやりたいというものがなく、最終的には3チームに分かれてそれぞれのテーマで作品を作ることになった。教師は意見の収集に徹し、意思決定は全て学生に委ねた。このテーマ決定の段階で時間がかかってしまい、原稿を作成する時間を授業内で取れなかったが、「一番好きな食べ物」「日本とフランスの違い」「日本の思い出」というテーマで取材、撮影、映像編集を完成させ、全員が発表に臨むことができた。

発表当日は、留学生と日本人学生が初対面だったため、はじめにアイスブレーキングをした。全体が打ち解けたところで作品を上映し、質疑応答を行った。留学生は作品を見られることを非常にためらっていたが、日本人学生からたくさんの良いフィードバックをもらい、安心した様子だった。上映中は留学生と日本人学生が一体となって作品を楽しみ、上映後には日本人から内容に関する数多くの質問やコメントが寄せられた。例えば、「一番好きな食べ物」の中で、留学生は自分がよく行く渋谷センター街のラーメン屋を取材し、味やメニューを紹介したが、日本人学生からは「センター街にはほとんど行かないので全く知らない店だった」というコメントがあった。同様に、「日本とフランスの違い」の中で映っていた大学付近のお寺と蕎麦屋についても「大学付近にこのような場所があることを知らなかったので場所を詳しく教えて欲しい。自分も行ってみたいくなった。」という発言があった。留学生と日本人が交流する場合、日本のことについて日本人が留学生に教えるという構図が発生しがちだが、本発表では留学生が見つけたお気に入りの場所を日本人学生に教えるという逆のパターンが見られた。

また、世界的に人気が高まっているラーメンが発表テーマになったことで、留学生の国では日本と同じようなラーメンが食べられるのかという質問があ

り、各留学生の国の日本食事情について話題が膨らんだ。「日本の思い出」を見た後は、「普段留学生と交流する機会がなく、留学生の生活がよくわからなかったが、留学生が短期間の間に本当に楽しそうに様々な活動に取り組んでいることがわかって嬉しかった」という声があった。

活動終了後、留学生からは、「日本人の学生と話すのはとても緊張したが、とても楽しかった。もっとこのような活動がしたい。」「日本語がたくさん話せて楽しかった。」「日本人の学生から良いコメントをもらえて嬉しかった。」といったコメントがあった。日本人の学生からも、留学生と知り合えたことが嬉しかったという声や、日本語の学習を始めたばかりなのに、スラスラ日本語を話していてすごいと思ったという感想があった。

4.3.2 SNA の枠組みに基づく授業分析

本活動では、SNAの枠組み（表1）の中の「言語」「文化」の領域において「わかる」「できる」「つながる」を達成することができたと推測できる。日本人学生を交えたアイスブレイキング活動の中で、学習した日本語がどのように実際の会話の中で使われるのかが「わかる」ようになり、自己紹介ゲームやコミュニケーションゲームが「でき」、最終的には日本人学生や他の留学生と「つながる」ことができた。また、上映を共に楽しむ者、感想や意見を述べ合う者として「つながり」が芽生え、その中から新たな言語的、文化的学びがあったと推測できる。「グローバル社会」領域においては、グローバル社会が直面する問題を取り扱い、協働で解決に取り組むという活動はできなかった。しかし、世界各国から集まった留学生と日本人学生が共存する教室こそが「グローバル社会」であるとするのであれば、そこで発生する言語バリアの問題、文化的差異の問題、また、それらを乗り越えてどのように協働でゲーム（タスク）を達成するかという問題を実際に体験することができたと言える。この意味においては、グローバル社会で起こり得る言語・文化バリアの問題が「わかる」ようになり、それを乗り越えてタスクや意見交換が「できる」ようになり、その結果、背景の異なる者同士がグローバル社会のネットワークに「つながる」きつ

かけを得ることができたのではないだろうか。

はじめは全員で一つの作品を作るという目標設定だったが、意見の相違により、最終的には5名が3つに分かれて制作を行った。一見、学生間のつながりが芽生えなかったように見られるが、テーマの決定について学生全員が納得いくまで対話を繰り返し、タスクを達成することができたのは、當作（2013）が論じる21世紀型スキルの中でも特に「問題解決能力、協働力、コミュニケーション能力、異文化コミュニケーション能力」が活用されたためだと推測できる。3つの関連領域においては、学生の好きなテーマで映像を制作するという学習者の「興味関心」とつながり、撮影や映像編集などの「他分野領域」とつながり、教室外で取材と撮影をし、教室外から招いたゲストの日本人と交流することで「教室外のモノ・人・情報」とつながることができたと考えられる。

5. 考察

以上、SNAの理論をもとにして行った3つの活動事例を報告し、その効果を分析した。SNAを用いることで見られた一番の効果は、学生個人の視点が明確化され、それが授業の重要な要素となったことである。通常の授業では、教師が教えたいこともしくは教えるべきだと思っていることをピックアップし、わかりやすく学生に教授するというプロセスが中心にある。何にどのような時間を割くかも教師によって決められ、よほどのアクシデントがない限り、授業は計画に沿って進み、時間内に終わられる。その中には、学生が意見を述べる機会があるかもしれないし、ディスカッションに発展する場合もあるかもしれない。ただ、そこで取り上げられるトピックは、教師の視点から、教師によって抽出されたものであり、学生はその規範の中で自分の考えをまとめるという作業をしているに過ぎない。

本稿で報告した震災体験学習、ステレオタイプ刑事、ショートムービー作成も、活動そのものは教師によって提案されたものだが、どのような視点から物事を分析し、どんな情報を集め、どのように自分の考えを表現するかは、完全に学生に委ねられていると言える。例えば、自分にとっての日本文化という視

点で学生が捉えた日本文化は、教師が日本文化と聞いて思いつくものとは違うものだった。だが、学生の視点から語られ、撮影され、ショートムービーという形で集約された日本文化は、それ自体が「教材」となり、クラスに学びをもたらす材料になった。学生がどのような作品を作るかは予測不可能であり、授業がどのように進むかも教師のコントロール外である。ただ、だからこそ、学生が授業、または授業づくりそのものに主体的に参画し、人・モノ・情報とつながりを築きながら、「自分の学び」を獲得できたのではないかと推測できる。

このような活動を行う際に問題となるのは、教師の役割である。学生自身が教室の外に飛び出し、社会とのつながりを経て学びを達成するのであれば、教室という環境を与えられた教師は何をすべきだろうか。従来の教育体制では、学生が知らないことを教えて知識を増やすのが教師であり、日本事情教育においても日本文化・社会について教える知識教授型の授業が主流だった（細川 2001）。しかし、當作（2013）も指摘するように、今後ますます国際化、多様化、複雑化が進む社会において、答えが1つではない問題が増加し、協働の必要性が問われる機会が増えると考えられる。知識を持つことも大切だが、言語や文化が「わかり」、それに応じた適切な行動が「できる」だけでは、国際社会の中で機能しないことも多々あるだろう。

筆者は、SNAを用いた授業における教師の役割は、学習環境の構築及び学生が社会に飛び出せずに、または飛び出したことが原因で挫折を感じている時のサポート役だと考えている。まず、学習環境の構築においては、本所防災館における体験学習の予約や事前確認、日本人学生の授業への招待や日程調整などが挙げられる。ステレオタイプ刑事を実施するにあたって、なぜステレオタイプを調査する必要があるのか、それによってどのような効果が期待できるのかなどを事前に研究し、認識しておく必要がある。そうしないと、学生が活動の意味を見出せずに立ち止まったり、方向性がわからずに挫折したりした時に、自信を持って対応することができない。

また、学生が個人、または協働の中でタスクを達成しようとする際、何かに躓いたり、迷ったりする時がある。解決法を学生自身で見つけられることもあ

るが、必ずしもそうとは限らない。そんな時、アドバイスを与え、解決の糸口を提案することも教師の重要な役割だと言える。答えや指示を与えるのではなく、学生自身で新しい可能性を模索できるようなきっかけを与えることで、「生涯学習能力、自律学習能力」（當作2013）が育成されるだろう。その過程における重要なサポート役を教師は担っている。

6. まとめと今後の課題

本稿では、SNAを教育的枠組みとした授業実践について報告し、学習効果を分析した。本稿では日本語初級前半レベルの留学生を対象とした「日本事情」の事例を紹介したが、SNAの理論は他言語、他教科にも応用可能だと考えられる。今後は、様々な実践例を教員・研究者・学習者・地域社会のつながりの中で共有し、効果や課題を協働で分析することによって、SNAを用いた授業実践の発展につながると期待できる。教育は、時代や社会環境とともに絶えず変化すべきものである。今後も、「人・モノ・社会」とつながるための言語・文化教育を考案・実践し、その効果の分析に取り組んで行きたい。そして、わずかな時間しか日本にいない短期交換留学生が、また日本に来たい、日本人と一緒に国際社会で協働したいと思えるような「心のつながり」を築いて行きたい。

参考文献

- 小松翠（2015）「留学生と日本人学生の友人形成に至る交流体験とはどのようなものか：他文化交流合宿3か月後のインタビューから」『人文科学研究』11, 165-179.
- 白鳥成彦・清水秀子（2017）「ICTツールを用いた学習者のつながりの取得とネットワーク分析」『ソーシャルネットワーキングアプローチと日本語教育研究発表会報告論集』89-100.
- 當作靖彦（2013）『NIPPON 3.0の処方箋』講談社
- 當作靖彦（2017a）「グローバル時代の『つながる』言語教育ソーシャルネットワークアプローチ：理論と実践」『ソーシャルネットワーキングアプローチと日本語教育研究発表会報告論集』5-16.
- 當作靖彦（2017b）「グローバル時代のつながる日本語教育：ソーシャルネットワーキングアプローチ」『Journal CAJLE』18, 1-20.
- 何志明（2005）「香港滞在中の日本人留学生及び日本留学歴を持つ香港人大学生のコミュニ

- ニケーションにおける問題点」『グローバル化社会の日本語教育と日本文化』250-269.
- バンクス祥恵 (2017) 「初級学習者のための『つながる』日本事情教育」『ソーシャルネットワークワーキングアプローチと日本語教育研究発表会報告論集』17-25.
- 平岡佳梨加・平岡憲人 (2017) 「『おもいからうまれくることば』を問う：初級レベルからの課外活動授業デザイン」『ソーシャルネットワークワーキングアプローチと日本語教育研究発表会報告論集』27-32.
- 細川英雄 (2001) 「文化リテラシー育成としての日本語教員養成」『21世紀の日本事情』3, 44-54.
- 横田雅弘 (1991) 「自己開示からみた留学生と日本人学生の友人関係」『一橋論叢』105(5), 57-75.
- Banks, S. (2017). Diversity of intercultural adjustment: Western students at a Japanese university, *Shonan Journal*, 8, 27-40.
- Bochner, S., Hutnik, N. and Furnham, A., 1984. The friendship patterns of overseas and host students in an Oxford student residence. *The Journal of Social Psychology*, 125, 689-694.
- Bochner, S. and Orr, F., 1979. Race and academic status as determinants of friendship formation: A field study. *International Journal of Psychology*, 14, 37-46.
- Brown, L. (2009). An ethnographic study of friendship patterns of international students in England: An attempt to recreate home through conational interaction. *International Journal of Educational Research*, 48(3), 184-193.
- Nagata, A. L. (2004). Promoting self-reflexivity in intercultural education. *Journal of Intercultural Communication*, 8, 139-167.
- Ommagio Hadley, A. 2001. *Teaching language in context*. 3rd edn. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ting-Toorey, S. & Chung, L. (2005). *Understanding intercultural communication*. Los Angeles, CA: Roxbury Publishing Company.
- Tohsaku, Y. (2012). Japanese language education in the global age: New perspectives and advocacy. *National Symposium on Japanese Language Education Proceedings*, 3-14.
- Rienties, B. and Nolan, E. (2014). Understanding friendship and learning networks of international and host students using longitudinal social network analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 41, 165-180.
- Walker, G., & Noda, M. (2000). Remembering the future: Compiling knowledge of another culture. In D.W. Birckbichler & R. M. Terry (Eds.). *Reflecting on the past to shape the future*. Lincolnwood, IL: National Textbook.