

学習者による日本人ゲストの活用

若井誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）
szeidzsi@yahoo.co.jp

1. ハンガリーの現状と教師に求められるもの

ハンガリーの言語政策は制度的な面から見ると、「マイナー言語の使用や同言語による教育の保障¹」、「少数民族（特にロマ）とのインクルージョンの推進²」「学校教育機関における複数の外国語学習の保障³」、「2ヶ国語教育の実施⁴」など多言語主義をとっている。そして教育的な面から見ると（他国と比べても比較的早い⁵）2003年よりCEFRを外国語教育に導入し複言語主義⁶をとっている⁷。CEFRは、言語と文化は分離できないとの立場から、複数の外国語の学習を通じて複言語・複文化能力を習得することが、民族主義を打破する姿勢態度の学習・習得へと繋がると主張している⁸。この点ハンガリーの言語政策は制度的な面も合わせ、民族主義打破を目指すものであると言える。

一方、これまでハンガリーで行われてきた各調査の結果は、「ハンガリーには、ハンガリーに住む外国人・マイノリティーに対する偏見・差別が色濃く残り、そして外国人やマイノリティーだけではなく、マジョリティーである他のハンガリー人に対しても相互理解・協力へと続く態度が育っていない。」「残念ながらハンガリーにおける外国語教育は、これらの状況を打破する力になっていない。」という現状を我々外国語教師につきつけている。

表1：調査例

(Iskola és társadalom 2008 ⁹)			(Progresszív Intézet 2008 ¹⁰)	
ハンガリー全国高校生を対象とした意識調査 「もし隣の席が（ ） だったら嫌だと思う。」			ハンガリー成人を対象とした意識調査 「ロマに対しネガティブな感情を持っている」	
	2005 (%)	2008 (%)		
ロマ	44	51	大卒（外国語能力有）	76%
ユダヤ	26	31	高校	83%
ルーマニア人	29	34	高校未満	81%
中国人	23	24		

¹ 公教育に関する 1993 年法令第 79 号前文

² 公教育に関する 1993 年法令第 79 号第 66 条第 2 項

³ ナショナル・コア・カリキュラムに関する 2003 年政令第 2243 号

⁴ 公教育に関する 1993 年法令第 79 号第 28 条第 4 項、同第 29 条第 2 項

⁵ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_EN.asp#TopOfPage

⁶ 複言語主義とは、言語を使用する人間の視点から捉えた上で、個人レベルでの言語的多様性を尊重・促進していく姿勢である（福島 2008）

⁷ ナショナル・コア・カリキュラムに関する 2003 年政令第 2243 号

⁸ 例えば「欧州会議の言語政策のねらいと目標（1.1）」「個人の一般的能力（2.1.1）」「意識を高めることと言語使用、学習の過程（6.1.3.3）」

⁹ <http://diakkapu.hu/downloads/tablagujtemeny.doc>

¹⁰ http://nol.hu/archivum/dobbenetesen_eloiteletes_a_tobbseg_a_romakkal_szemben

(A Magyar Helsinki Bizottság ¹¹)	(Magyar lelkiállapot 2008 ¹²)
ハンガリー・ヘルシンキ委員会が 1998 年から 2002 年にかけてに発生した 1200 件の窃盗・強盗事件における捜査・裁判と容疑者の出身（民族）との関係を調査した。結果、同じ罪でもロマの方が重い罪となっていた。	現在ハンガリー社会に広がっているピリーフスは「社会は信用できない。他の人々は下劣で自分勝手だ。」というものであり、85%の住民は「自分が道で倒れようが死のうが誰も気にしない。」と考えている。また 70%は、「人々は他人を利用しようとするだけ。共通の価値も目的もなく未来を共に計画することも不可能。」と考えている。

CEFRと絡め、ハンガリーを含む欧州各国では異文化理解教育にも力を入れている¹³。この重要性や効果は否定しない。しかし（外国人、少数民族、同じハンガリー人を問わず）他者と一緒にやっつけられるという態度が育っていない状況¹⁴を打破するためには、異文化というものをCEFRの「外国語＝異文化」という枠組みを超えたものとして捉え（Zarate 2003、佐々木他2007、若井2009）、外国語能力習得・向上が外国語学習の目的としながらも、学習者の外国語能力に関わらず外国語授業¹⁵におけるすべての活動が（異質排斥主義打破につながる）複文化能力習得を目指すものでなければならない。

2. 現状打破に繋がる糸口

筆者は、異文化理解あるいはそれを支える複文化能力というものを、（個人的、あるいは他者との共通の）目的を達成するために、他者と折り合い（必要であれば）「分かち持たれた知能：Distributed Intelligence（Salomon 1993、中原・長岡 2009）」が発揮できるヒューマン・ネットワークを構築するための「生きる知恵」の1つ¹⁶と考えている。故に、授業におけるすべての活動を複文化習得と結びつけるためには教室を学習目的を達成するために、できるだけ多くの他者と折り合い、分かちもたれた知能が発揮できるヒューマン・ネットワークを構築することが有益であることを経験し学ぶ場にする必要がある。もともと人間は家族・共同体（村）レベルで知恵を分け合いながら生き延びて来た種である（西川 2004）。しかし学習者がその枠を超えて¹⁷できるだけ多くの他者とやっつけられることを

¹¹ <http://inforadio.hu/hir/eletmod/hir-302204>

¹² Kopp Mária(2008) Magyar lelkiállapot, Semmelweis Kiadó és Multimédia Stúdió

¹³ Ildikó Lázár et al (2007) Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators , Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes (http://www.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf からダウンロード可能)

¹⁴ 上記調査の他に 2009 年に教育権利局 (<http://www.oktbiztos.hu/>) が中等教育機関 186 校の 11 年生（高 2）4375 名とその生徒を教える教員 980 名に肉体的・精神的暴力の被害・加害状況についてとったアンケートからも、生徒間の暴力と外国人排斥意識には相関関係があることが示されている。

¹⁵ 異文化理解に特化した授業ではなく、日々の授業の全ての活動を指す。

¹⁶ Azuma & Kashiwagi (1987) や石田他 (1991) が示す「頭の良さ＝共感・社交的能力」を支える要素の 1 つとも言える。

¹⁷ 現代社会は巨大化・複雑化しており（少なくとも欧州における日本語コースでは）クラスの構成メンバーは家族・村レベルの共同体と比べると多種多様（異文化）な人の集まりになっているのが普通である。

学ぶためには、教師が「学習者が繋がれば教師よりも能力を発揮する」と信じ、その信念の元に観環の整備を行うことが必要となる。具体的には「明確かつ学習者の賛同が得られる目標の設定」「自分だけではなく、すべてのクラスメートの目標達成に責任を持つことを求める」「学習方法に関する教師の非介入」「情報の可視化」「明確な評価」等がこれにあたる¹⁸（西川2010）。

3. 実践と調査

筆者は担当する全てのクラスで2. で示した方法を用い「学習目的を達成するために、できるだけ多くの他者と折り合い、分かちもたれた知能が発揮できるヒューマン・ネットワークを構築することが有益であることを経験し学ぶ場」としてのクラス（文化¹⁹）づくりを目指している。そしてこのうち通称0学年²⁰と呼ばれる語学コースを対象に2006/2007年度から学習者の意識・態度・行為（の変化）についてのデータ分析を行っている（若井2008、若井2009 ibid）。

0年生を対象とした実践研究

年度	2006/2007	2007/2008
目的	日本人ゲストとの会話練習時におけるハンガリー語発話の意味・役割	文法練習授業における「学び合う仲間」の範囲の変化
方法	ビデオカメラ、ICレコーダー、学習者による授業評価によるデータ収集 音声情報を文字化してプロトコルを作成し録画記録、授業評価 ²¹ と合わせて分析	
結果	自らの学習を促進・コントロールさせるためにハンガリー語を使用している	限定的・固定的な他者との関わりから、非限定・非固定的な他者との関わりへと変化

若井（2008 ibid、2009 ibid）により、教師が「外国語＝異文化」という枠組みを超えた複文化能力習得を意識したクラス運営を行うことで、学習者が目標達成に向けてクラスメートとの有効な非限定的・非固定的なヒューマン・ネットワークを構築していこうとする姿を見ることができた。そこで2008/2009年度（2008年9月～2009年5月）では、授業に参加してくださる日本人協力者の活用という視点から調査を行うことにした。今調査に向け、それまで会話の授業の時間に限って募集していた日本人ゲストを授業内容に関係なく募集し、教室に行けば常に日本人ゲストがいるという状況をつくるよう心がけた。結果、今回の調査期間（2009年3～5月）期にはほとんどの授業で最低1名のゲストがいる状況を作り出すことができた²²。

毎年0年生の授業はコンピュータ教室で行われている。同教室は、授業中にインターネットが自由

¹⁸ 星野リゾートの星野佳路社長の経営理念も西川の主張に似ている。（<http://video.google.com/videoplay?docid=-3631216065275041565#> 参照）また西川の主張および実践研究については若井2009 ibid）を参照

¹⁹ この（学習）文化は『学び合い』と呼ばれる。（西川2008 ibid、若井2009 ibid）

²⁰ 大学の学期に合わせ前期（9～12月）、後期（2～5月）に授業が行われる。0年生については若井（2008）を参照。

²¹ ブログで公開している。2006/2007年度、2007/2008年度に関しては、<http://manabiai.g.hatena.ne.jp/szeidzsi/>で（同ブログで0年生で検索）、2008/2009年度に関しては<http://kre-japan.g.hatena.ne.jp/KRE2/>で読むことができる。

²² 留学生、主婦が多かった。多くの授業に来てくださった核となるゲストの方も3名～4名いた。

に使える利点がある一方、机が固定されモニターも設置された状態であることから教室の移動には制限がある。しかし2008/2009年度も（過去2年同様）「自分がわかる・できるため、そしてクラス全員がわかる・できるためにどう動けばよいか」を考え、必要に応じて教室を移動し学び合う0年生の姿が認められるようになった。そして大学の試験期間で授業のなかった1月も自分達で定期的に勉強会を開き、授業が再開された2月もクラスメート同士で学びあう状況が継続されていた。

学習者による授業コメント²³

08年09～10月	<ul style="list-style-type: none"> ・こんなにたくさん勉強したことがない！ ・俺って日本語できるじゃん！
11～12月	<ul style="list-style-type: none"> ・みんな我慢強く説明してくれる。感謝！ ・グループに分かれて固まってしまった。でも心配する必要はない。私はそのうち氷が解けるのを信じている！ ・このままじゃ駄目！みんなどう思う？どうすればいい？ ・学生同士でのコーディネートが必要だ。
09年01月	<ul style="list-style-type: none"> ・授業がないから禁断症状出ます
09年02月	<ul style="list-style-type: none"> ・快感！



2008年9月末



2009年2月始め

しかし、後期授業料支払い期限の02月末になった段階でクラスをリードしていた受講生達が「金融危機」の影響で、「コースの目標も明確で、資料も全て手に入る。1月に自分達だけで勉強会を重ねてきたし、授業に来てくれたゲストの方にも参加してもらえよう交渉した。」と、0年生から独立し自分達でグループを設立するという状況になった²⁴。これが筆者や日本人ゲスト、あるいは残った0年生の動揺を生み、混乱が生じた。

²³ 原文はハンガリー語（筆者訳）<http://manabiai.g.hatena.ne.jp/szeidzsi/>（同ブログで0年生で検索）すると読める。

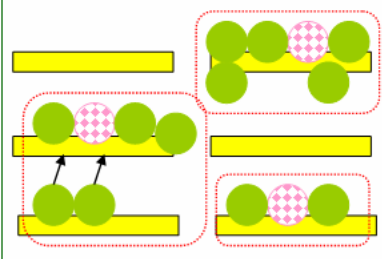
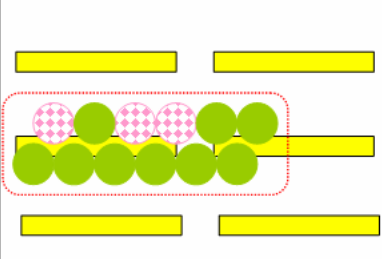
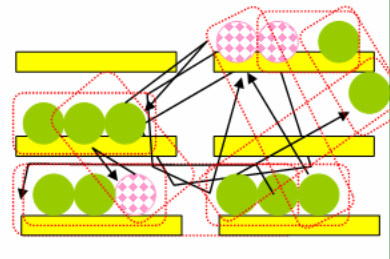
²⁴ いきなり辞めたわけではなく、会話の授業のみの参加で授業料が半分にならないか大学側と交渉したのだが、それがうまくいかず独立した。なおこうしてできたグループは1つではなく複数あり、0年生の一部とこれらのグループでの繋がりがあった。

このような状況の中、2009年3～5月の授業15回分をビデオカメラ（1台）及びICレコーダー（2～4台）で記録した。その後、これらの録画・録音記録、受講者による授業評価を対照に分析を行った。

4. 結果と考察

録画記録から学習者の動きを調べたところ、以下の3つの時期に分けられた。

協力者  0年生 

3月5日～3月19日	3月20日～4月17日	4月23日～5月14日
<ul style="list-style-type: none"> ・協力者がグループに固定 ・グループの数が減る (協力者なしグループ、少人数グループの吸収) ・協力者が自グループ管理 	<ul style="list-style-type: none"> ・1つのグループにして教職者が一斉授業 ・グループの数が減る (協力者ありグループ、少人数ではないグループの合併) ・協力者がクラスを管理 	<ul style="list-style-type: none"> ・協力者はグループから離れ、必要に応じて学生をヘルプ。 ・協力者が特定のグループに固定することが少ない。 ・グループの数が増える(学習者が個々に移動。協力者がいないグループも。)
		

最初の頃は、日本人ゲストを囲むグループが複数形成される形で授業が進んだ。ときにこれらのグループから外れ学習を進める者（グループ）もいたが、日本人ゲストの呼びかけによりグループへと吸収されていた。また、一旦グループができるとメンバーは固定され、日本人ゲストがグループを超えてやりとりをすることはあったが、0年生がグループを超えて学び合うという姿は見られなかった。

3月の末に入ると、(日本人ゲストの呼びかけで)クラス全体が1つのグループとなって学習が進められるようになった。そして日本人ゲストが学習方法を選択し、一斉授業的な活動(ゲストが0年生に例文を読んで訳すよう指示するなど)が行われるようになった。

しかし4月末になるとゲストは「グループ形成」や「学習方法の選択」に関し一歩引くようになった。そして特定のグループをサポートすることがなくなって、質問をしに来る0年生に対応したり、教室内を移動して個々の0年生にサポートをしたりするようになった。これに伴い0年生の集まりも非固定的になり、必要に応じてクラス内を移動してクラスメートに質問などをしに行くようになった。この4月末からの変化は授業評価用紙にある「学習内容について誰にアドバイスをもらったか」という質問項目への回答にも現れた。

「学習内容について誰にアドバイスをもらったか」の質問に対し
日本人ゲストの名前を書いた0年生の割合。

時期	日本人の名前を書いた0年生の割合	日本人の名前のみを書いた0年生の割合
3月05日～3月19日	82%	32%
3月20日～4月17日	84%	31%
4月23日～5月14日	57%	23%

以上、教室の動き・授業評価からは、日本人ゲストによる管理²⁵が一時的に強化されたものの、その後、学習コントロールのイニシアチブが0年生の手に移ったと読み取ることができる。

一方、音声記録より作成したプロトコルからは、以下の特徴が見えた。

時期	プロトコルから見るやりとりの特徴
3月05日～3月19日	<ul style="list-style-type: none"> 日本人ゲストが学習のイニシアチブを取っている場合²⁶、「日本人ゲストが説明・質問をし、それに0年生が答える」というやりとりの合間に、0年生同士がハンガリー語で（小さい声で）わからないところや疑問に思うところを話し合う（以下ローカルな会話（西川 2000）とする）。 日本人ゲストがイニシアチブを取らない場合は、0年生が日本人ゲストに質問をしたり、0年生同士が議論をしながら学習を進める。（特にハンガリー語ができる日本人ゲストの場合に目立った。）
3月20日～4月17日	<ul style="list-style-type: none"> 日本人ゲストが指示・説明・質問をし、それに0年生が答えるというやりとりの合間に、0年生同士がローカルな会話でわからないところや疑問に思うところを話し合う。
4月23日～5月14日	<ul style="list-style-type: none"> 0年生同士が議論。わかるまで何度でも同じテーマについて議論し、日本人ゲストもリソースの1つとして有効に使おうとしている。

プロトコル1（日本人ゲストがイニシアチブを取っている時：3月05日～3月19日）²⁷

日：台風で、ははは、これも、で、だから、なので、ふん、次③ばん、台風 屋根が飛びました。

A：屋根が飛びましたは何ですか。

日：ルーフがフライング。うふふ。

A：あ～、屋根がルーフ

日：そうそう、屋根がフル。これこれ。台風はわかるかな。う～ん、台風で屋根が飛びました。台風だから屋根が飛びました。台風なので屋根が飛びました。

B：わかんない。

²⁵ 管理といってももちろん（管理型）教師がするように命令したりするわけではない。

²⁶ 例えば日本人ゲストが説明し、質問し答えてもらうような活動

²⁷ 斜体文字は実際にはハンガリー語（以下のプロトコル例も同じ）

A : 今ここだよ。これは *tető*。

B : *tető* は屋根？

A : そう。

B : そしてこれは？

A : それは *elrepül*..

日 : まあ、台風っていう、まあ天気、風と雨が強いお天気があって--- (説明が続く)

プロトコル 2 (日本人ゲストがイニシアチブを取らない時 : 3月 05日 ~ 3月 19日)

A : 台風で屋根が飛びました。台風って何？屋根？飛ぶは？ (笑い)

日 : 台風って知らないの？英語でタイフーンだよ。

B : あ～

A : よく似てるね。じゃあ、なんでカタカナで書かないの？

日 : だって・・・え～、いい質問ですね～。

プロトコル 3 (3月 20日 ~ 4月 17日)

A : (文を読み翻訳)

日 : あってる？

(BがAの訳について意見。Aが自分の訳の足りないところに気付く。)

日 : 次の文間違っているよね。しょとかんじゃなくて図書館。じゃあ Fさんやってみて。

(Cが何が間違っているのか近くのクラスメートに確認。DとEは「しょとかん」に何か意味があるのか辞書を使いながら議論)

F : (文を読み翻訳)

日 : あってる？

A : はい。

日 : 聞こえた？大丈夫？私達うなずいているけどわからないから。もっとうじゃないとか教えてください。

プロトコル 4 (4月 23日 ~ 5月 14日)

A : 天気予報によると明日は雨が降るそうです。

B : そうです？

A : *Úgy néz ki*

B : *Aha*.

(30分後)

C : そうです。 *Úgy hallottam*.

B : 待って！そうですは *Úgy néz ki* じゃないの？

C : うん。

B : どっちなの？何時間か前に「そうです」は *Úgy néz ki* だって勉強したよね。整理しようよ。

C : *Úgy néz ki* だけど、情報を伝える意味があるから *Úgy hallottam* とお訳せるんじゃない？

(A,B,Cで議論続く)

B: そうですは誰かが言った・・ふん。じゃあ前習ったのは誰も言わないとき？

A: 何課だったっけ。

(10分後)

C: ちょっとすみません。このそうですは、例えばおいしそうとはちがいますか。

B: 違います。ここ見て(資料の説明部分を見せる)今日のは「おいしいそうです。」だよ。

C: ああ！ありがとう。(BとCに説明開始)

B: じゃあ、この「そうです。」はこれのこと？

C: うん

B: あ～～！わかった～。

5. 結果及び今後の課題

データ分析の結果、0年生は自分達が学習のイニシアチブを取れる場合にはゲストをリソースの1つとして利用し、ゲスト側がイニシアチブを取る場合には、それに従いながらローカルな会話を用いて自分達の学習をコントロールしていた。つまり0年生は場と折り合いをつける形で他者の力を借りて自律的に学習を進めていたといえる。トムソン&舂見(1999)は、日本人協力者と行う活動で生じる問題点として「日本人協力者が会話のフロアを取っているとき、あるいは学習教師の役割を演じ出した時に、学習者側がそれに異議を唱えることができず、協力者のペースに巻き込まれてしまう点」を指摘している。しかし、今回の調査は学習目的が理解されていれば、学習者はゲストの態度に合わせて(言うなれば)したたかに判断・行動し行動する姿を明らかにした。

しかし、0年生は自分達が学習のイニシアチブをとっている時の方が、より多くの他者の力を借り、より深く効率的な学習が可能であったのにもかかわらず、それを日本人ゲストに働きかけることはしなかった。実際、優秀な学習者たちが抜けたのを見て、自分達が残った0年生に何とか協力したいと強くクラスを引っ張ろうとしたのも、0年生が自分達で学習のイニシアチブを取り学習をコントロールできることに気づき、一步引いた態度を取り始めたのも全て日本人ゲスト側の判断であり、0年生が直接日本人ゲストに働きかけたわけではなかった²⁸。

トムソン&舂見(ibid)は、上記の問題を解決するために教師が細かい環境の整備を行うことが重要と述べている。しかしこれまでの実践研究を通じ、筆者は「常に教師が、そして特定のクラスメートが、自分にとって最良の教え手でないように、ゲストも常に最良の教え手ではない」ことを語り、「学習目標をゲストの方に伝え、必要であれば自分達にとってよい形で動いていただけよう理解を求める」という高いコミュニケーションをクラスに要求しても(個々の0年生レベルでは無理でも、学習者の集団というクラスレベルであれば)それをクリアできるという確信がある。

この確信がゆるぎないものにするためにも2009/2010年度の0年生では再度「学習者による日本人ゲストの活用」という点を追い求めていきたい。

²⁸ コース終了後の日本人ゲストへのインタビューより

参考文献

- Azuma, H. & Kashigagi, K. (1987) Descriptors for an Intelligent person. A Japanese Psychological Review, 62, 401-410
- Salomon, G. (ed.) (1993) Distributed Cognitions: Psychological and Educational Consideration. Cambridge University Press
- Zarate, J. (2003). Identities and plurilingualism. Precondition
- 石田英子、小笠原春彦、藤永保 (1991) 「頭の良い人」の属性に関する比較文化的研究、6カ国の「頭の良さ」の因子構造比較、教育心理学研究 39, pp. 270-278
- トムソン木下千尋、舛見蘇弘美 (1999)
「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者—その問題点と教師の役割—」『世界の日本語教育』 9: 15-28
- 佐々木倫子他 (2007) 『変貌する言語教育 — 多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』 くろしお出版
- 中原淳、長岡健 (2009) 『ダイアログ対話する組織』ダイヤモンド社
- 西川純 (2000) 『学び合う教室』東洋館出版社
- 西川純 (2004) 『「座りなさい」を言わない授業』東洋館出版社
- 西川純 (2010) 『学びあい』の手引書 (<http://www004.upp.so-net.ne.jp/iamjun/manabiai/tebiki/tebiki.pdf>)
- 福島青史 (2008). 日本の多言語状況と『複言語主義』 — 来日ウズベキスタン人の多言語能力と使用領域調査から『早稲田日本語教育学』2, 29-44.
- 若井誠二 (2008) 「正義感のあるクラスを目指して—教師の取り組みと日本人セッション授業での学習者の姿」『日本語教育連絡会議論文集 vol. 20』 pp. 34-44
- 若井誠二 (2009) 「日本語授業における『学び合い』と他者との関わり」『日本語教育連絡会議論文集』 vol. 21 pp. 10-16