

# 協働学習による日本の行事の導入と成果

— Peer Learning による日本文化学習の試み —

池 原 明 子

## 要 旨

日本語学習者が日本語・日本文化・生活習慣になじみ、日本の生活をより楽しむことができるように、日本語のクラスの折々に節分、雛祭などの日本の代表的な行事を学習者に紹介してきた。初級前半英語圏のクラスに於いては、日本語のみの説明では学習者の理解が不十分で誤解を生みかねないので、学習者の使用言語である英語のプリント、及び、教師の説明、で紹介した後、体験出来る行事に関して、学習者は実際に教室等での擬似体験も行って来た。しかし、教師主導の説明、資料の解説では学習者の主体的な関わりは十分に行われず、受動的で知識のみの学習となっていた。学習者が受動的ではなく、主体的に取り組める方法として、仲間と協力しながら理解を構築していく教室活動、Peer Learning を取り入れ、日本の伝統的な行事、「書き初め」、「節分」の2行事を導入した。「書き初め」は韓国人クラス、英語話者クラスの2クラス合同で行い、「書き初め」についての説明、書き方などは教師主導で、実際の「書き初め」の作業からPLで行った。「節分」は英語圏1クラスで行われ、「節分」の定義からPLを導入し、教室で「豆まき」までを行った。この2つの行事の導入では学習者の構成人員、PL導入の方法が異なり、そのまま比較出来ないが、「書き初め」よりも「節分」に於いての方が学習者の理解度も深く、満足感も強かった。これは「節分」導入が「書き初め」導入の反省を踏まえて、学習者に行事の定義、概念の構築からPLで行い、

学習者の「節分」についての理解を進めていったことの成果だと思われる。このことから日本の行事などの導入に際しては準備段階として、教師側からの学習者の内省を促す働きかけが必要だと思われる。さらに日本の行事等を学習者に、単なる体験的なものではなく、より効果的に紹介して行くためには教師の工夫が必要である。

## 1. 背景と目的

日本語学習者が日本語・日本文化・生活習慣になじみ、日本の生活をより楽しむことができるように、日本語のクラスで節分、雛祭などの日本の代表的な行事を随時、学習者に紹介してきた。これは日本の行事を学ぶことも異文化理解の一環と考えたからである。

日本の行事紹介も含めた日本事情教育の歴史を振り返ると、1980年代後半から、「日本事情」教育に於いても学習者中心、学習者主体の概念が導入され、次々と実践報告がされてきている。(長谷川1993、4月) 学習者にステレオタイプの「日本」を発見させる危険を避けるために、川上は「日本文化とは、教師が知っている『知識』ではなく、クラス内で展開される、複数の口頭発表と、議論によって形成されるイメージの総体であり、『教える言語教育から、自ら考え、創造する言語教育への転換』が必要である」と述べている。(川上郁雄 2001 日本語教育秋季大会予稿集)

現在まで、初級前半の英語話者のクラスでは、日本語のみの説明では学習者の理解が不十分で誤解を生みかねないので、学習者の使用言語である英語のプリントを与え、教師の説明後、体験できる行事は、教室等での擬似体験の機会も設けてきた。時間の制限もあり、0 初級レベルのクラスということで教師主導の授業が行われてきたが、教師主導の説明、資料の解説では学習者の主体的な関わりは十分に行われず、受動的で知識のみの学習となり、教師のステレオタイプの考え方が押し付けられがちであった。そこで、学習者が受動的ではなく、主体的に取り組み、さらに教師による日本文化導入のス

テレオタイプを避けられる方法として、仲間と協力しながら理解を構築していく教室活動、Peer Learning を取り入れ、日本の伝統的な行事、「書き初め」、「節分」の2行事を導入した。

英語圏学習者の日本語クラスでは仮名学習、漢字学習に Peer Learning を取り入れ、ある程度の成果を収めてきたが、日本の行事の学習に取り入れるのは初めての試みである。本稿はこの2つの行事の導入と学習の過程をクラス活動中の学習者の会話テープ、終了後のアンケート、学習者のインタビューの分析を行なった、その実践報告である。

## 2. 方法

### 2.1 対象

「書き初め」は韓国人学生クラス、英語話者の学生のクラス、2クラス合同で行った。参加者は中級レベルの韓国人学生10名、初級レベルのイギリス交換留学生7名の計14名で、「節分」は英語話者クラス1クラスのみで行い、参加者は8名であった。

#### ★書き初め

##### ☆参加者（2クラス合同で）

##### Aグループ（8人）

- 学習者は2011年4月～2012年3月の1年コースの在籍者で、2011年4月来日。全員韓国人である。
- 男女比                   ⇒ 男性4人、女性4人
- 年齢                     ⇒ 18歳～23歳
- 学習者の日本語学習時間 週20時間  
(来日以来約9カ月を経ている)
- 学習者の使用言語   ⇒韓国語
- 既習言語               ⇒英語
- 日本語能力           ⇒中級（N2 レベル）

### Bグループ（6人）

- 学習者は2011年9月～2012年7月 交換留学生日本語1年コースの在籍者で、2011年9月来日。全員英語話者である。
- 国籍 ⇒ イギリス人5人、ドイツ人1人
- 男女比 ⇒ 男性3人、女性3人
- 年齢 ⇒ 21歳～23歳
- 学習者の日本語学習時間 週20時間  
(来日以来約3カ月を経ている)  
(内、英語及び日本語による日本事情の時間1時間半を含む)
- 学習者の使用言語 ⇒ 英語・ドイツ語
- 既習言語 ⇒ フランス語・ドイツ語
- 日本語能力 ⇒ 初級（2012年1月時、N5、N4レベル）  
来日時の9月は0初級であった。

### ☆学習者のPL（Peer Learning）による学習経験

#### Aグループ

- 学習者8人全員がPLによる学習経験がなかった。

#### Bグループ（6人）

- 学習者6人全員がPLについての知識があり、PLによる学習経験があった。  
〈このクラスは仮名学習、漢字学習に於いてPLによる学習を行ってきたためである〉

### ★節分

#### ☆参加者（英語話者のクラス1クラスのみ）7人

- 学習者は2011年9月～2012年7月の交換留学生日本語1年コースの在籍者で、2011年9月来日。全員英語話者である。

- 国籍 ⇒ イギリス人 6 人、ドイツ人 1 人
- 男女比 ⇒ 男性 4 人、女性 3 人
- 年齢 ⇒ 21 歳～23 歳
- 学習者の使用言語 ⇒ 英語・ドイツ語
- 既習言語 ⇒ フランス語・ドイツ語
- 日本語能力 ⇒ 初級（節分の学習を行った 2012 年 2 月時、N5、N4 レベル）

## 2.2 方法

「書き初め」は説明、書き方を教師主導で行い、書く作業から韓国人学生、英語話者学生混成の 3 人、1 グループの PL で行い、教師は観察、記録し終了後にアンケートを行った。

「節分」は原則、2 人 1 組としたが、プラス、3 人のグループが 1 つで、「節分」の定義から PL を導入し、「豆まき」までを行い、観察、記録し、終了後にアンケートを取り、インタビューも行った。

### ★PL 学習における使用言語

教師・学習者間の指示、コミュニケーション及び学習者間の会話、やり取りで使われた言語は以下の通りである。

#### 書き初め

日本語のみの使用とし、英語は使用不可とした。

#### 節分

日本語・英語いずれも使用してよいこととした。

### ★PL 学習におけるグループ分け

書き初めは書き初め指導担当教師 1 人、PL のコーオーディネーター担当教師 2 人、計 3 人が担当した。

節分は教師1人が担当し、節分の導入、PLのコーディネーター全てを務めた。

### 書き初め

- 3人グループ
- 英語圏学習者と韓国人学習者が混じり合うようにした。

### 節分

- 2人組ペア3組+3人のグループ1つ。
- 英語圏学習者のみ。

## ★学習期間

### 書き初め

- 約3～4時間
- 他、各クラスにおけるアンケートと説明、記入の時間

### 節分

- 約6時間
- 他、各クラスにおけるアンケートと説明、記入、インタビューの時間

## ★導入方法

### ☆書き初め

2クラス合同で行ったため、時間の制約があり、PLのオリエンテーション、書き方の説明は教師主導で行い、書き作業をPL行った。

PLによる学習の手順は以下の通りである。

①ペア・グループによる自己紹介

②書き初めで書く文字の選択

→学習者はどの文字を選ぶかを決め、選んだ理由を仲間に説明する。

さらに「書き初め」で使用する道具（硯、筆、墨等）の名称を確認し合う。

③「書き初め」を行う。筆の持ち方、姿勢など互いに注意、確認し合う。

④できた「書き初め」を良い所、悪い所、改善すべき所などを話し合う。

\*教師は PL による学習中、学生間のコーディネーターとして、PL による学習がスムーズに進むように働くと同時に、観察、記録し、終了後にアンケート調査をおこなった。

\*韓国人学習者からの英語圏学習者への漢字・書道の知識の授与が多く、双方向性があまりみられなかった。

### ☆節分

前述したように学習者が既に PL の学習経験があったので、「節分」の定義から「豆まき」にいたる学習の全行程を PL で行った。手順は以下のとおりである。

①教師は節分の行事についての紹介は一切せず、まず、「節分」という課題を与え、ペアで話し合っ、自分たちで定義付けすることからスタートした。

②次に教師が作成した質問項目を学習者に与え、学習者は質問項目に添って話し合った。

③資料として「節分」の説明文を与え、ペアで読み、話し合った。

④ペアで考えた「節分」の定義と、説明文にある本来、日本の行事として紹介されている「節分」との相違を確認、話し合った。

⑤さらに、自国の行事との比較を行い、似た行事があるか、あればどんな行事なのか等を話し合った。

\*全過程で、学習者にはペアでまとめた結論を記述してもらった。

\*教師は PL による学習中、学生間のコーディネーターとして、PL による学習がスムーズに進むように働くと同時に、観察、記録し、終了後にアンケート調査を行い、インタビューも行った。

### 3. 結果

#### 3.1 アンケートの回収率

アンケートの回収率は「書き初め」は英語圏100%（6人中6人）、韓国人居ラス38%（8人中3人）、計14人中9人、64%の回収率、「節分」は英語圏学習者のみで行ったが回収率は100%（7人中7人）であった。

#### 3.2 2つの行事の学習過程における PL 導入の方法の違いとその結果

##### ☆「書き初め」

韓国人居ラスの学習者は初めての PL による学習経験であり、学習者間の、PL による学習に対する認識が徹底していなかったといえる。

一方、英語話者学習者は既に仮名学習、漢字学習で経験があり、PL による学習に対する認識も深く、2つのクラスの学習者間に PL 学習に対する認識の差があった。

結果として、学習者の満足度は日本語で話したことや、意見を交換したことにとどまり、対等な立場での交流・異文化理解が行われたとは言い難い。

##### ☆「節分」

PL による仮名学習、漢字学習に次ぐ、日本の行事の学習であったこともあって、①から⑤の工程で、教師の介入は、②に於ける質問項目のみであった。この質問項目は、学習者の内省を促すための、サジェスションを含むもののみであり、学習者は学習過程で自律した、主体的な学習を進めていったことが、質問項目の回答からもうかがえた。

#### 3.3 教師によるステレオタイプの打破

教師主導においては、日本文化・日本の行事の導入・指導に、教師の固定観念、ステレオタイプの学習者への無意識的な押し付けが発生しやすいのに

比べると、グループ・ペアでの話し合いと協働作業を行う、PLによる学習はPLの導入時期、方法は異なるものの、「書き初め」「節分」いずれにおいても教師によるステレオタイプの導入が避けられたといえる。「書き初め」では学習者にPLの認識が徹底していなかったことの結果、学習者の満足度は互いに日本語を話し、意見を交換したことに留まり、対等な立場での交流、異文化理解が行われなかったことから、学習者主体の自律的な学習が十分に行われたとはいえない。

「節分」では『「節分」とは何か』、学習者の国の行事との比較・検討からPLで行った結果、「節分」についての学習者の理解度も深く、学習終了後の満足度も強かった。これは前回の反省の結果、PL導入をスタートから行ったことで学習者のPLによる学習への認識が深まり、成果を取めたといえる。

## 4. PL 学習に対する評価 (学生に行ったアンケートのまとめ)

### ★書き初め

- 1 ペア・グループでのクラス活動は楽しかったか。
    - はい → 6人(英) 2人(韓) 計8人
    - いいえ → 0人
    - わからない → 1人(韓)
- 日本語だけで話すのでいい勉強になった。(英)
- リラックスして話せた。(英)
- いろいろ意見が言い合えて良かった。(韓)
- 違う国の学生と日本語で話せて良かった。(英)(韓)

- 2 ペア・グループでのクラス活動はいい方法だと思うか。
- はい → 5人(英) 1人(韓) 計6人
  - いいえ → 1人(英) 1人(韓) 計2人
- パートナーに漢字についてたくさん習った。(英)
- 1人でするよりいろいろ教え合えてよい。(英)(韓)
- 書き初めはペアやグループでする必要はない。(韓)
- 自分のグループのメンバーはPLの経験がなく、やりにくかった。  
(英)
- 3 パートナーとどんなことを話したり、アドバイスしたりしましたか。
- 筆順について。(英)(1人)
- 硯や筆の使い方、漢字の書き方、字の形について教えてもらった。  
(英)(4人)
- 筆の使い方、墨のつけ方などのアドバイスをした。(韓)
- どこがいかいか、どこが悪いか話し合った。(韓)
- あまりしなかった。(韓)
- 4 パートナーとするのはいい方法だと思いますか。
- はい → 6人(英) 2人(韓) 計8人
  - いいえ → 0人
  - わからない → 1人(韓)
- 日本語の勉強になった。(英)(1人)
- 互いのいいところ、間違いから学ぶことができた。(英)
- 教師から学ぶより楽しい。(英)(韓)
- 互いに話し合い、協力して勉強になった。(英)(韓)

- 5 パートナーとするのと、先生から習うのとどちらがたくさん勉強できると思いますか。
- パートナーとする → 5人（英） 1人（韓） 計6人
  - 先生から習う → 1人（英）
  - 両方いい → 1人（韓） 1人（英） 計2人
- いいイメージの勉強方法だと思う。（英）
- 話す練習になる。（英）
- 勉強は先生から習う方がいい。（韓）
- 6 パートナーとして良かったことは何ですか、悪かったことは何ですか。
- 親しみやすく、勉強にいい雰囲気だった。（英・韓）
  - 日本語を使って話すのでより楽しい。（英）
  - 新語彙、漢字について習った。（英）
  - 相手の国のことも知ることができた。（韓）
  - とにかく楽しかった。（英・韓）
- ちょっと騒がしかった。（韓）
- 時間がかかる。（英）
- 書道についてあまり習えなかった。（英）
- 7 「書き初め」を PL でしたことについての感想・意見・コメント。
- とても楽しかった。（英）
  - 楽しくあつという間に時間が過ぎて残念だ。（韓）
  - 英語が話せる先生の説明があって、英語が話せない学生と日本語で話すのがいい。（英）
  - きちんとした書道の勉強にはならなかったように思う。（英）

★節分（英語話者の学生のみ）

1 日本の伝統・文化・習慣等を自分たちで考えたのはどうでしたか。

- いい → 6人 両方 → 1人
- 良くない → 0人

—説明を受ける前に自分たちで前もって考えるのは良かった。

—どのくらい分かっているか自分たちで認識できた。

—日本文化について、自分たちにとって興味あることが自分たちで読めたが、日本語は難しかった。

2 パートナーと協働で勉強するのと、先生から習うのとどちらがいいですか。

- パートナーと勉強する → 7人
- 先生から習う → 0人

—考え、経験の違いを比較できる。

—いろいろの意見を交換したり、比較したりできる。

—日本での異なる経験を交換できる。

—互いに助け合い、話し合って結論が出せる。

3 課題をパートナーとしてどうでしたか。お互いの意見はまとまりましたか。

- はい → 7人（英）
- いいえ → 0人
- どうでしたか

—楽しかった。（7人）

—互いに協力し、考えをまとめた。

—一緒にどんな意味か考え、話し合って、結論を出した。

- 4 パートナーから何か学べましたか。どんなことを学びましたか。
- はい → 6人
  - いいえ → 0人
  - どんなことを学びましたか
    - －自分の知らない漢字、日本文化について知っていた。
    - －恵方巻きなどについて習った。
    - －漢字、文法など訂正しあい、学んだ。

### ★節分、書き初めの比較

- 1 書き初めに於いて日本語のみで話したことで
- 良かった点
    - －日本語の練習になった。
    - －楽しかった。新しい言葉が習えた。
  - 良くなかった点
    - －時々分からなかった。
    - －理解するのがたいへんだった。
- 2 節分では、英語＋日本語で話したが、日本語のみで話した書き初めとの比較で
- 良かった点
    - －意志の疎通がよくできた。
    - －話し合い、文法の説明など十分に分かり合えた。
  - 良くなかった点
    - －日本語の練習にならなかった。

### ★学習者の PL に対する評価（「書き初め」、「節分」）

「書き初め」、「節分」いずれに参加した学習者も全員が教師主導よりは PL の教授法をいい方法だと評価し、特に以下の 2 点をあげた。

- 自分の間違いをパートナーに直してもらうのは自分の間違いの割合を少なくし、互いの励ましになる。
- 間違いを認識するのにいい。

## 5. 課題（節分導入の際に学生に与えたもの）

- 1 節分とは何ですか。パートナーと話して説明してください。
- 2 どうして節分に豆をまきますか。
- 3 「豆」にはどんな意味がありますか。
- 4 「福」はなんですか。
- 5 「鬼」は何ですか。
- 6 「豆まき」についてどう思いますか。
- 7 どうしてこの行事があると思いますか。
- 8 あなたの国にも同じような行事がありますか。

## 6. 考察

「書初め」においては韓国人クラスの学習者はPL学習の経験が全くなく、さらに2クラス合同で行うに際して、準備期間が短かったこと、フィードバックの時間が十分に設けられなかったことなどの反省点があった。

「節分」では、以上の「書初め」の反省点をもとに、学習者主体の場面を創出することが学習者の自律的な学習を促すと考え、学習の最初からPLを導入し、活動が有効に機能するように、計画的に準備期間を設け、学習環境作りを試みた。そのことにより、「節分」ではより成果が上がったといえる。

日本文化・日本の行事・習慣などの導入には準備段階として、質問項目を前もって与える等の教師側からの学習者の内省を促す働きかけが必要だと思われる。

## 7. 今後の課題

日本の行事等を単なる知識・体験的なものではなく学習者に内省を促し、より自律した、学習を行っていくために、活動後のFBで記述をしていくことは、学んだことや問題点のFBを促し、学習者自身で振り返り、内省を深め、自立的な学習を進めることの助けとなる。日本文化・行事の学習後、学んだこと、問題点を学習者自身が振り返るためには、PL導入に際して、教師がどのように介入していくか、の更なる工夫が必要であり、教師側からどのように学習者の内省を促す働きかけをしていくかが今後の課題となる。

### 参考文献

- (1) 長谷川恒夫 (1993) 『外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査研究』
- (2) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
- (3) 名島義直 (2006) 「異文化リテラシー育成に向けて」『日本語教育』129号, pp.41-49
- (4) 奥村訓代 (1995-03-27) 「異文化理解における日本語教育の役割」『長大学教養部30周年記念論文集』, pp.173-184
- (5) 川上郁雄 (2001) 「言語と文化の教育そして日本事情」『日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp27-32
- (6) 牲川波都季 (2001) 『「日本事情」に於ける「学習者主体」概念の功罪』『日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp127-132
- (7) 岡崎眸 (2001) 「内容重視の日本語学習と文化教育」『日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp32-37
- (8) 佐々木倫子 (2001) 『「日本語教育」と「文化概念」』
- (9) 溝上由紀・柴田昇 (2009) 『「異文化理解」と外国語教育』『愛知江南短期大学紀要』38 pp31-41 『日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp38-42
- (10) 八代京子・世良時子 (2010) 「日本語教師のための異文化理解とコミュニケーションスキル」三修社
- (11) 国際交流基金 (2010) 「日本事情・日本文化を教える」ひつじ書房
- (12) 川上英雄編 (2002) 「ことばと文化を結ぶ日本語教育」
- (13) 八代京子・町恵理子・小池浩子・吉田友子 (2009) 「異文化トレーニング」[改訂版] 三修社

- (14) 青木保 (2012) 「異文化理解」岩波書店
- (15) (2000) 『21世紀の「日本事情」』第2号くろしお出版
- (16) (2002) 『21世紀の「日本事情」』第4号くろしお出版
- (17) 八代京子・町恵理子・小池浩子・吉田友子 (2010) 「異文化トレーニング」三修社
- (18) 細川英雄編 (2010) 「ことばと文化を結ぶ日本語教育」凡人社
- (19) 青木直子・中田賀之編 (2010) 「学習者オートノミー」ひつじ書房