

学生をつなぐコミュニケーション活動「MOZO」の実践

バンクス祥恵
文教大学

要旨

本研究は、日本語中上級クラスで実施したコミュニケーション活動「MOZO」について報告するとともに、その効果と今後の課題を分析する。MOZO は参加者が協力してバラバラになった絵のつながりを探すというゲームで、協働の中で新たな知覚を獲得するための異文化シミュレーションとして異文化コミュニケーション分野で開発されたものである。本研究では、他者とのつながりの中で言語や文化について理解を深めることを促す「Social Networking Approach (以下 SNA)」(當作 2013, 2017a, 2017b) の観点から MOZO を日本語教育に応用し、学習者用に補足説明を行いながら活動を実施した。その結果、本活動を通して問題解決能力や協働力を発揮することが促され、コミュニケーションに消極的だった学習者が、人とのつながりを築くための「本物の会話」を練習する必要性に気づいたことが明らかになった。

1. はじめに

多文化共生が進む今、言語能力だけではなく、背景の異なる他者と協働し共に生きる力が求められている。當作 (2013) は、移民・環境問題など、答えが一つではない複雑な地球規模の問題が多発する現代社会では、「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」といった 21 世紀型スキルが必要であることを指摘し、それらを育成するための教育的アプローチ「Social Networking Approach (以下 SNA)」を提唱した。SNA は、教室という枠組みを超えて現実社会を体験すること、人・モノ・地域社会とのつながりの中で自律学習や協働を経て、言語や文化について理解を深めることを目

標理念としている。本研究では SNA の理論に基づいて行った「MOZO」について報告し、その効果を分析する。

MOZO は「ZOOM」 (Istvan Banyai 著) という文字のない絵本を用いた活動で、知覚の転換を目的としたゲームである (Sasaki, 2016)。ZOOM は宇宙やアリゾナ、ミクロネシアなどの 31 枚の絵によって構成され、宇宙から見た地球が次々にズームされることによって、最終的には鶏のトサカに行き着くというユニークな発想を表現した本である。MOZO というゲームでは、その絵が一枚ずつランダムに参加者に渡される。参加者は絵がズームという手法によってつながっていることを知らされないまま、自分の絵が他の人の絵とどのようにつながっているかをコミュニケーションを通して明らかにしていく。例えば、一枚の絵には、宇宙から見た地球の空中を飛ぶ飛行機が描かれている。もう一つの絵には、パイロットが描かれている。参加者はお互いに絵を見せ合うことなく、自分の絵に何が描かれているかを説明することで、「飛行機」や「海」というキーワード、またはそれらの大きさや色を頼りに、お互いの絵が連続しているか否かを明らかにしていくのである。

SNA に基づいた教育実践として MOZO を行った理由は 3 点ある。1 つ目は、日本の大学に入学してから日が浅く、あまり打ち解けた様子が見られなかった学習者達にとっても、リラックスした状態で参加できる活動だと判断したためである。吉満 (2006) は、ゲームをきっかけにリラックスした環境の中で共同作業を行うことで、学生間に信頼感や安心感、自己肯定感が芽生え、それがより良い学びにつながると述べている。2 つ目は、「絵のつながりを探すゲーム」という特性によって学生の主体性が引き出され、テキストの問題を解くことを中心に進めていた通常の授業とは異なる学習体験ができると考えたためである。語学教育にゲームを取り入れることの利点について加藤 (2011) は、楽しむことから学習者の自発性が喚起され、言語習得に対するモチベーションが高まることを指摘している。

3 つ目は、時間的・場所的制約がある中で、1 つの授業内（90 分）で実施が可能な点である。

本研究では、活動中のつながるプロセスと、そこから得られる学びを明らかにするため、以下三つのリサーチクエスチョンを立てる。1. この活動を通して、学生間にどのようなつながりが芽生えたか。2. つながり築くためのコミュニケーションとして、学習者はどのように日本語を運用したか。3. この活動を通して学習者はどのような学びを得たか。分析にあたっては、活動中に録画したビデオ、活動の観察記録、活動後のアンケート、ランダムに選ばれた学生 4 名とのインタビューの結果を用いる。

2. 変わる言語教育

2.1 言語教育の変遷

言語教育学は、その長い歴史の中で、時代や社会の要求に応じて変化を遂げてきた。70 年代以前は、文法理解と翻訳を到達目標とした文法・翻訳メソッドや、母語話者である教師の発話を耳にすることで自然に言語のルールを理解することを促す直接メソッドが取り入れられていた (Omaggio Hadley, 2001)。そして、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に重点を置いたオーディオリンガルメソッドが開発され、世界中に広まった (Omaggio Hadley, 2001)。このメソッドが生まれた背景には、同質の能力と思考力を持つ兵隊で軍隊を作り上げたナポレオンの功績や、産業革命・高度経済成長の中で、均一の能力を持つ人材が均一の生産性を持つことが求められたことがある (當作 2013)。

70 年代以降は、学習者が社会的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カティブアプローチが主流となった (Omaggio Hadley, 2001)。暗記と反復を中心としたオーディオリンガル

メソッドは否定され、的確に情報を交換し、目的を達成する能力を育成することが言語教育の中心となった。この時代には、社会的機能を場面に応じて適切に果たせる人材が求められたと言える（當作 2017a）。

では、グローバル化によって変動性・不確実性が增大する現代の 21 世紀型社会では、どのような人材が求められており、言語教育はどのように変わるべきなのだろうか。松尾（2015）は OECD が掲げる教育目標を分析し、リテラシーが問われる時代からコンピテンシーが問われる時代へと変化したと指摘している。リテラシーは、当初は何が読め、書けるかという基準で能力が測定されたが、グローバル化・デジタル化が加速した 90 年代以降からは社会で機能するためのどのような情報処理能力があり、読み書き能力があるかが測定されるようになった（松尾 2015）。そして近年は、どのように知識・技能・態度などの高度な認知能力を駆使して問題に取り組むことができるかというコンピテンシーが問われている（松尾 2015）。

グリフィン・マクゴー・ケア（2014）は、「21 世紀型スキルの学びと評価プロジェクト（Assessment and Teaching of 21st Century Skill Project）」の中で、今まで深く検討されて来なかった「デジタルネットワークを使った学習」と「協調的問題解決」の 2 領域が、評価されるスキル項目として明確化されたと述べている。デジタルネットワークを使った学習では、ソーシャルネットワークの中での消費者・発信者として、人間・社会の関係づくりを行い、知識を開発する学習が提案されており、協働的問題解決では、グループ内で他者を理解できる力や、協働し新しい知識理解を構築する力などが重要視されている（グリフィン・マクゴー・ケア 2014）。

以上の流れを踏まえて、Tohsaku（2012）は、文法や語彙を理解し、場面の中で適切に運用できるようになることを到達目標として来た従来の日本語教育は、21 世紀型社会のニーズに合わせて変わるべきだと論じている。そして、複雑で混沌とした時代を生き抜くための批判的思考や問題解

決能力、協働力、異文化コミュニケーションスキルを備えた個人を育成するための教育に転換するためには、人とのつながりを学びの中心とする新しい教育的アプローチが必要であるとし、SNA が考案された（當作 2013, 2017a, 2017b）。

2.2 つながるための言語学習「SNA」

當作（2013, 2017a, 2017b）が提唱する SNA は、3 領域（言語・文化・グローバル社会）における 3 能力（わかる・できる・つながる）を、3 関連領域（学習者の関心意欲・学習者の既存知識や経験・クラス外の人モノ情報）との連携の中で育成し、学習者が総合コミュニケーション能力を獲得することを到達目標としている（表 1）。

表 1 SNA の総合的コミュニケーション能力（當作 2017b, p. 7 より抜粋）

	言語領域	文化領域	グローバル社会領域
わかる	自他の言語がわかる	自他の文化がわかる	グローバル社会の特徴や課題がわかる
できる	学習対象言語を運用できる	多様な文化を運用できる	21 世紀のスキルを運用できる
つながる	学習対象言語を使って他者とつながる	多様な文化背景を持った人とつながる	グローバル社会とつながり、社会に貢献する
+			
学習者の関心、意欲、態度、学習スタイル	他教科の内容、既習知識	クラス外の人、モノ、情報	

SNA は、主に以下の 2 点において、従来の知識教授型の言語教育やロールプレイを中心とした会話教育とは異なる。まず、SNA は言語能力の向上のみを目指すのではなく、21 世紀型スキルを備えた人間形成を目標としている。次に、SNA は現実社会での体験そのものを学びの中心としている。従来の言語教育では、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を養成する役割を担っていた（當作 2013）。しかし、いくら現実に近い状況を設定して会話練習をおこなってもそれは現実ではないし、ある決められたパタ

ーンの中で適切に会話するという能力以上の思考力や問題解決能力が磨かれるとは言えない（當作 2013）。SNA は、社会に出る準備のための授業という既存概念を覆し、失敗してもいいからまずは社会を体験すること、そしてそこで生じる試行錯誤から学ぶことを奨励している（當作 2013）。

2.3 SNA を応用した授業実践「MOZO」

SNA では、言語や文化が「わかる」ようになること、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」ようになることに加えて、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つながるための課題設定および環境作りが重要となる。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、日本のお弁当文化について調査し、米国の日系老人ホームに入居している高齢者のためにお弁当を作り、届けるというプロジェクト（當作 2017b）や、日本の家庭料理の作り方を取材し、実際に料理を作り、コンテストをする実践（城 2017）、地元住民とともに大学付近の井戸の調査を行い、震災用井戸のある住環境の構築および井戸活用ルールを提案する取り組み（白鳥・清水 2017）など、多岐に渡る研究報告がある。

本稿で報告する MOZO は教室内で学習者同士が絵のつながりを見つめるという活動で、過去の SNA の実践報告にあるような「現実社会での体験」を中心に据えたものではない。しかし、予め設定されたコミュニケーションパターンや役割が存在しない状況の中で、教室外の情報（世界の様々な箇所を表した絵）の未知のつながりを、クラスメイトとの協働によって模索していくという活動は、現実社会でも問われる情報処理能力、協働力、コミュニケーション能力、高度な思考力、問題解決能力が試される場であるし、SNA の理念が応用できると考えられる。そして、普段同じ教室で学んでいても話す機会が少ないクラスメイトと共通の目的のために

協働することは、学生同士のつながりを築くきっかけにもなるのではないか。

3. 実践の概要及びデータ分析の方法

本実践は、2017年6月に都内の大学の日本語会話のクラスで実施され、21名（男12名、女9名）の日本語学習者が参加した。学習者の出身地は中国（15名）、ベトナム（2名）、ネパール（3名）、台湾（1名）、で、全員が1年次に正規留学生として在籍しており、日本語能力検定試験 N2 以上の日本語力を持ち合わせていた。このクラスを受け持つ教師によると、学生達は同じ地域出身同士で固まる傾向があり、本活動を行う前は、あまり打ち解けた様子が見られず、授業中も仲が良い学生だけで固まり教科書の問題を解くことが多かった。実践は以下の手順で進められた（表2）。

表2 実践の概要

所要時間	内容
10分	活動の手順と目標の説明 1. 絵カードを配布。他の誰にも見せてはいけないと指示。 2. 絵カードを順序よく並べると1つのつながりが芽生えること、クラスメイトと協力しながらそのつながりを考えることが活動の目的であることを説明。 3. 教師によるつながりの探し方のデモンストレーション
25分	活動実施 1. どうしてもつながりが見つからない場合のみ、教師が介入（例：「船の絵を持っている人いませんか？」）。 2. 全員の絵がつながり、教師に報告した時点で活動終了。
10分	つながりの確認と感想 1. つながっている順番通り全員で輪になり絵を開示。間違いが発見された際には修復方法を学生同士で相談。 2. 輪になったまま、感想を述べる。
30分	学生からのフィードバック 1. 全員が活動振り返りアンケートに記入 2. 学生4名とのインタビュー

活動は学生の合意のもと撮影され、筆者は全体の様子を観察しながら気が付いたことを詳細にメモした。また、活動終了後に、ランダムに選ばれた

学生4名（男2名、女2名）を対象に半構造化インタビューを行った。インタビューの所要時間は一人約10分で、本活動に対する考えや、活動を通して学んだこと、従来の日本語の授業との違いなどについて質問した。本研究では、複数の手段を用いて得られたデータを多角的に分析することである事象について理解を深める Triangulation (Creswell, 2013) の手法を用いて分析を行った。分析には撮影された映像、観察記録、アンケート、インタビューから得られたデータを用い、本活動を通してどのようなつながりや学びが芽生えたかを質的に考察した。

4. 結果

4.1 授業風景を撮影した映像・観察記録の分析結果

初めは戸惑いが見られたが、数名の学生が動き、周りの学生に声をかけ始めたのをきっかけに、学生全体が動き出した。自分の絵のつながりを見つけるために「船がある人ー！」「青・白・黒の3つがありますよー！」と全体に大きな声で呼びかけたり、「飛行機ある？空ある？」と周囲の人間一人一人に積極的に質問したりする姿が見られた。すぐに2、3名のグループが出来上がると、学生達の動きは止まり、グループ内で絵を確認し合うだけで他のグループとの関連性を見出そうとする様子が見られなかった。そこで、教師が21名の絵全部が1つのつながりになることを再度喚起し、グループ内でのつながりの順序性、グループ同士のつながりも探すよう呼びかけた。

誰ともつながりが見つけられない学生が少数名いたが、全ての場合が自分の絵の観察不足が原因で、実は飛行機があるのにそれに気付かず飛行機の絵を持っている人とつながることができないという状況だった。そこで、絵の中に見えるものを大きい声で言うように促すと、それを耳にした周囲の学生が自分達のグループに呼んでくれたり、アドバイスを与えてくれたりし、つながりの糸口を学生自身で見つけることができた。

全体のつながりを考える作業は難航したが、そこで大きな役割を果たしたのは「呼びかけ役」と「確認役」の学生である。呼びかけ役の学生は、誰がどんな絵を持っているかを大きな声で周囲の人間に随時報告し、消極的な学生も輪の中に引き込むことに成功していた。確認役は丁寧に会話を展開し、相手が話しやすいように細かく質問をしたり、会話の統括を行ったりすることで、グループ間のつながりやその順序性を見いだすことに貢献していた。確認役を中心とした会話の例を表3に示す。

表3 確認役を中心とした会話例

<p>例1 A：こちらの皆さんは、プールがあつて、泳いでいますね。 B：そうですね。 A：プールの近くで、座ってる人がいるでしょ。男の子でしょ。 C：そうです。みんな泳ぎます。船の上で。大きい。 A：でもこっちの皆さんは、青と白と黒の宇宙です。 D：宇宙と飛行機。海と雲もあつて。 A：じゃあ、この皆さんは、関係ないですね。 B：関係ない、関係ない。 C：関係ある人が（他に）いるんです。（その後新たなつながりを探すために移動）</p> <p>例2 A：街がある。 B：特徴は？どんな特徴？ A：車がたくさんあつて、あとは建物です。大きい街。 B：人がいる？ A：人がいる。 B：帽子かぶった人は？ A：帽子？ B：帽子かぶって、座ってる、テレビを見て（自分の絵の説明）。 A：赤い帽子かぶってる？ B：赤い帽子がないです。</p>

各学生は一見ばらばらのことをしているように見えたが、これらのキーパーソンが動くことによって、徐々に団結するようになり、最終的には学生の力だけで21人全員のつながりを見つけることができた。そして、初めは特定の学生だけが呼びかけ役と確認役を担っていたが、周囲の学生達

も途中から自発的に呼びかけや確認をするようになり、全体のつながりを見出す上での大きな原動力となった。

4.2 振り返りアンケートの分析結果

アンケートでは、(1) この活動はどのようなスキルを伸ばすか (2) 活動の達成度 (3) 活動の中で楽しかったこと・難しかったこと (4) 自由記述式感想の 4 項目において参加者 21 名が日本語で回答した (有効回答数 20)。サンプル数が少ないため、一般性・優位性を見いだすことはできないが、活動を通して学生たちが何を考えたのかを分析する。

まず、9 つのスキル (問題解決能力、リーダーになる能力、日本語の語彙力、プレゼンテーションスキル、異文化理解能力、人の考えを理解するスキル、違う視点から物事を考える能力、情報を伝える能力、人に自分の考えを伝えるスキル) がこの活動を通して育成されるか否かという問いに対して、4 段階評価 (4=強く思う～1=全然思わない) で回答を得た。全項目の平均は 3.23 で、全ての項目において 3 以上の回答が得られたため、本活動が上記 9 つのスキルを育成する上で有効だと学生が多数を占めたことがわかる。最も数値が高かったのは、「人に自分の考えを伝えるスキル (平均値 3.38)」、次に「人の考えを理解するスキル (平均値 3.33) で、最も低かったのは「プレゼンテーションスキル (平均値 3)」だった。

次に、この活動の中で何をどこまで達成できたかという問いでは、全 5 項目について 4 段階評価 (よくできた、できた、あまりできなかった、できなかった) を用いて回答を得た。「自分の絵を説明することができた」

「他の人の説明を理解することができた」に関しては、9 割以上の学生が「よくできた」または「できた」を選択し、そのうちの約半数が「よくできた」と回答した。また、「他の人と協力すること」「積極的に意見を言うこと」でも 8 割以上の学生が「よくできた」または「できた」と回答した (そのうち約半数が「よくできた」を選択)。しかし、その一方で、「いつ

もよりたくさん日本語を話すことができた」に関しては、「よくできた」が4名、「できた」が11名で、全体の7.5割に留まった。

この活動の中で最も楽しかったことは、「自分の絵を日本語で説明すること（7名）」が最も多く、「絵のつながりを考えること（6名）」、「他の人の説明を理解すること（5名）」と続いた。最も少なかった回答は「自分がリーダーになって他の学生をまとめること（1名）」と「たくさんの人とコミュニケーションをとること（1名）」だった。また、最も難しかったことについては「他の人の説明を理解すること（6名）」「たくさんの人とコミュニケーションをとること（6名）」が最も多く、「絵のつながりを考えること（3名）」、「自分の絵を日本語で説明すること（2名）」、「自分がリーダーになって他の学生をまとめること（2名）」と続いた。

自由記述式回答欄では、20名中19名が「楽しかった」「最後につながりがわかった時、嬉しかった」「興奮した」「もう一度やりたい」といった活動に対する肯定的なコメントを残した。能力に関する具体的なコメントとしては、総合的な能力の向上に効果的である、コミュニケーション能力を高めることは重要であるといった記述や、クラスメイトと協力できた点が良かったという記述が多かった。例えば「①このようなゲームをすると頭を使えるようになる②ちしき、コミュニケーションスキルを高める③人の前で会話をする自信を持つようになる（ネパール・女）」、「とてもたのしくて、人とかんけいをもっと強くすることができることを学びました（ネパール・男）」、「自分のいろいろな能力を練習しました。考え方、日本語力、聴力、伝達力を練習しました（中国・男）」、「チームの協力は大切です。意見交換をしたし、チームの討論に参加しました（中国・女）」といった声が寄せられた（全て原文ママ）。

一方で、半数近くの学生は活動の初めに感じた困惑、慣れない活動に対する戸惑いについて述べていた。例えば、「最初ルールが分からないでうちはぎくしゃくしていました（ベトナム・女）」、「この絵は何ですかと思

いました（中国・女）」「最初は面倒くさい、でも最後は面白い思いました（中国・女）」というコメントがあった（全て原文ママ）。また、活動にうまく参加できなかった学生からは、最後のつながりを見るまでルールを理解できなかったため、人に言われるままに動いていて活動にうまく参加できなかったというコメントや、活動中に絵を見せ合ったり、中国語で話したりなど、ルール違反をしていた学生に対する批判的なコメントがあった。

4.3 インタビューの分析結果

インタビューでは、活動を通して学んだことや活動の感想などについて自由且つ詳細に話してもらった。インタビューに参加したのはランダムに選ばれた学生A（中国・男）学生B（中国・女）学生C（ネパール・男）、学生D（ベトナム・女）である。

学生の発話を文字化した上でキーワードを抽出し、それらを分類した結果、発話の内容を次の3つに集約することができた。まず1つ目は、「大勢の人と話すことに対する苦手意識およびそれを克服した時の楽しさ」である。最初に他の学生とのつながりを探すように指示を受けて感じたのは、日本語の未熟さから生じる不安、ルールがよくわからないために生じた混乱だった。普段の日本語の授業やその他の講義では、教師が話して、学生が聞くという授業形態が多いため、まずどのように会話を展開すれば良いかわからなかったというのが共通した意見だった。日本語の会話の授業でペアやグループで会話をすることはあっても、それは周囲の人間との決められた設定内での会話であるため、今回の活動のように、全員が共通の目的を持ってランダムに話す機会は今までに一度もなかったという。学生Aはこの点について以下のように述べている。

いつもは教科書の知識を勉強して、こういう風にみんなで話したりっていうのはないんです。他の授業と違うのは、自分でやることです。自分で考えたりとか動いたりとか。自分でやることが多

かった。他の授業は見る、書くだけ。だから本当にそれが大変でした。みんなもちよっと混乱しました。

しかし、活動を通して、自分の日本語が相手に理解され、徐々にクラスメイトとのつながりが芽生えてきたことによって、その不安や戸惑いは喜びと興奮に変化していった。学生 A と B は「前は（人と話すことは）必要じゃない、話したくないと思ったけど、今は楽しいと思った。ゲームみたいだった」と述べ、学生 D は「本当にびっくりしました。私が考えていたこととは反対（の結果）になりました」と、ゲームの中で感じた高揚感、つながりが見えた時の驚きと興奮を表現した。また、つながりを探す作業の中で、学生 D は、「教科書の言葉ではなくて、自分の頭を使って考えて日本語を話せるようになった」ことを指摘し、そのように日本語を運用した結果として全員の絵がつながった時には嬉しさがこみ上げたと述べていた。

二つ目の共通した意見は「日本語で話すことに対する自信の芽生え」である。日本語能力検定試験 2 級以上を保持していながらも、学生 B、C、D は「普段あまり話さない」「自分の日本語は通じない」「自分のことを日本語で説明できない」と日常の中で思うことが多かった。しかし、自分の絵について説明を繰り返して行く中で、自分の日本語が理解されていると感じる瞬間が多々あり、少しずつ自分の日本語に自信が持てるようになったという。自分の日本語が肯定され、仲間に理解され、自信が芽生えた過程について学生 C は以下のように述べている。

私も日本語が上手じゃないし、みんなも日本語が上手じゃないから難しいですね。でも説明する時に自分が詳しくみんなにわかるようにしたからできたと思います。それが本当に良かったんです。自分がリーダーじゃなくても、みんなに話しかけてわかってくれたから、その時は本当に嬉しくて、それでまた他の人に頑張って話しに行っただけです。

学生 B も同様に、このようなゲームを繰り返すことで「他の人と会話とかした時に、自信が持てるようになる。自分の言っていることが通じた！とかわかる」と指摘した。

三つ目は「コミュニケーションの重要性に対する気づき」である。これは他の項目とも関連するが、今回の活動では、多国籍クラスに在籍する全員が日本語を共通語としてコミュニケーションに参加する必要があり、そのコミュニケーションが成立したからこそ、「一見無関係に見えた全員の絵がつながる」という想像を超える結末、喜び、興奮を勝ち取ることができた。この様子を客観的に分析した学生 B は、「コミュニケーションはとても大切です。みんなと話す楽しいということがわかった」と述べ、学生 C も「グループの中でどのようなコミュニケーションをすれば良かったかということ、自分が何ができて、どういう風にすれば迷惑をかけないか」ということを考えるようになったという。学生 D は「今までの日本語の授業では、つながる会話の方法は知らなかったのもっと日本語が上手になると思った」と指摘し、学生 A も活動を振り返りながら、「話さない人はいなかったです。少し話さない人がいても、その人に話す人がいました。いつもの授業で勉強した文法は使わないけど、これは本当の会話ですから、本当の会話がうまくなる」と言い、このような活動が授業の初日にあれば学生の仲が深まると指摘した。

5. 考察

本研究のリサーチクエスションについて考察する上で、まずは「つながり」の定義について言及する必要がある。本活動におけるつながりとは、学生に配布されたバラバラの絵が、最終的にはある一つの連続性を持ってつながるといふ「物理的なつながり」と、学生同士がコミュニケーションを繰り返すことによって心理的に近くなり、仲が深まるといふ「心理的なつながり」の二つがある。これらのつながりが、活動を通してどのように

芽生えたか (RQ1) という点について明らかになったことは、物理的なつながりは数人のキーパーソン (呼びかけ役と確認役) が足がかりになって個人やグループをまとめ、他の学生に影響を与えることで形成されて行き、心理的なつながりはその過程で芽生える団結心、自己発信、相互理解、共通目標の達成によって生じるということである。物理的なつながりが完成する上で、足がかりとなる学生が大きな役割を果たしたが、最終的には半数以上の学生が自発的に足がかり役となったことが観察記録から明らかになった。

多くの学生がたくさんの人と会話することが大変だと感じながらも、本活動が楽しかったと発言した理由は、インタビューで明らかになった通り、物理的なつながりを構築するまでには謎解きのような楽しさ、分かり合える嬉しさ、驚き、発見があり、それらの気持ちが普段の教科書を用いた学習やロールプレイでは得られない「リアル」なものだったからだと推測できる。當作 (2013) が指摘する、実際「actual」を体験することに伴う失敗や挫折感、それを乗り越えた時の達成感が本活動でも体得できたことが推測できる。また、ゲームという活動の性質によって、自発的なコミュニケーション、このような活動に更に取り組みたいというモチベーション、仲間との信頼関係が芽生えた点は、ゲームを学習に取り入れることが効果的であるとする先行研究 (加藤 2011、吉満 2006) を肯定するものだと言える。

つながりを築くためのコミュニケーションとして、学習者はどのように日本語を運用したか (RQ2) という点については、観察記録から明らかになったように、比較的短い単語や文での会話が多かったと言える。「飛行機ある? 空ある?」などの端的な発話は、日本語能力検定試験 2 級以上を保持する学習者にとっては易し過ぎるように見える。しかし、活動中最も難しかったこととして「人の説明を理解すること」「たくさんの人とコミュニケーションを取ること」が挙げられ、活動が決して容易ではなかった

ことがわかる。会話の中で使われた日本語は易しいのに、なぜ困難が生じたのだろうか。

この問題を考える上で参考になったのが、インタビューで得られた学生達の声である。学生 A はこの活動では、授業で習った文法は使わなかったことを指摘しながらも、「本物の会話」を練習したから会話が上手くなると言い、学生 D も普段習ったことがない「つながるための会話」を練習することができたと言っている。つまり、学生達が体得したのは、日本語を「リアル」な現場で運用する方法であり、その過程においては、質問しても思った通りの答えが返ってこない時のもどかしさ、自分の絵がどこの誰とつながるのか話してみないとわからないという不安、耳から得た情報だけを頼りに絵の内容を想像することの大変さが付随すると考えられる。これらの困難は、答えが用意されたパターンプラクティスの中では生じないかもしれないが、現実社会では頻発する。だからこそ学生達は、このような日本語の運用練習を繰り返すことで本当の会話能力が向上すると考えたのではないだろうか。

本活動を通してどのような学びが得られたか (RQ3) に関しては、21世紀型スキルの成長のために有効かどうかをアンケートを通して尋ねたところ、全ての項目において肯定的な回答が得られた。そして、スキルが向上できるかどうかという点だけではなく、コミュニケーションに非積極的だった学生達 (例: 「面倒くさい」「普段あまり話さない」) が、コミュニケーションを取る楽しさや人とつながることで得られる新しい世界観、達成感、興奮に気づくことができたのも活動で得られた学びだったと推測できる。

當作 (2013) が提案する SNA のキーコンセプト (図1) を用いて分析すると、自分の日本語のどの部分が通じず、どうすれば通じるかが「わかる」ようになり、それによって未知の課題に取り組むことが「できる」ようになり、多文化背景を持つクラスメイトと「つながる」ことができた

推察できる。一方で、「日本文化」や「自他文化」に対する理解がどの程度深まったかが不明な点は、本活動の限界だと言える。しかし、アンケートで本活動を通して「異文化理解力」が高まると肯定的な回答が得られた（平均値 3.24）ことから考えると、独特の手法で描かれた絵を様々な角度から分析することで、「この絵には、砂がたくさんあって、カウボーイがいて、アリゾナで、アリゾナはアメリカである」というように異文化について「わかる」ようになり、その情報を共有し、アリゾナが何と関連するかを発展的に考えることが「できる」ようになったのではないかと推測できる。最後に、多国籍のクラスで共通の目的のために学生全員が協働することで、グローバル社会で、背景の異なる他者と第二言語を用いて意思疎通をすることの難しさが「わかる」ようになり、それを打破するために問題解決能力や高度な思考力を発揮することが「できる」ようになり、普段接触がなかったクラスメイトと「つながり」、日本語の教室という小さなグローバル社会の一員として課題達成に貢献することができたのではないかと。

6. まとめと今後の課題

本研究では、日本語中上級クラスで実施したコミュニケーション活動 MOZO について報告し、その中でどのように物理的・心理的つながりが芽生え、どのような学びが生まれたかを分析した。今回の活動は 1 回限りで連続性がないため、このような活動を通して SNA のキーコンセプト（表 1）が十分に到達されたかは測定できない。また、活動前の学生達のスキルに関しては日本語能力検定試験 2 級以上という情報しかないため、どの部分が既存のスキルで、活動によって何が伸びたのか（または、伸びるきっかけになったのか）を測定することができない。今後は、活動前後でスキルを測定する、このような活動を継続的に行うクラスとそうでないクラスに分けて変化を比較するなどの方法で、より具体的な効果が測定で

きると考えられる。

本研究で行なった実践は、教室外の現実社会を実際の学びの場にしたものではないが、活動の中で行われた「つながるための本物の会話」を通して、不安・混乱・喜び・驚きといった「本物の感情」が芽生え、それがコミュニケーションの重要性および他者とつながることの楽しさを気付かせるきっかけとなったことが推察できた。この結果は、日本国外で日本人との接触が少なく、SNA の実践に不安を抱いている日本語教師にとって、一つのアイデアとして SNA の可能性を示唆するものとなったのではないか。また、協働で物理的なつながりを構築する過程において本物の会話が繰り返し広げられ、心理的つながりが芽生えたことが明らかになったが、この結果は日頃の授業運営にもヒントを与えるものである。例えば、授業で特別なゲームを行わなくても、クラス全員がストーリーを持ち寄って1つの大きな物語を作成する、イベントの計画を立てるなど、つながりを築くための協働作業、創造性を伴う課題を行うことによって、学生達が自ら考えて会話を展開し、本物の感情を獲得することが可能になるのではないだろうか。

今後は、本活動に教室外の日本人学生や地元の人々を招待するなどして、よりダイナミックなつながりが築ける実践へと発展させていきたい。そして、21 世紀を背負う日本語学習者が、背景の異なる他者と協働して問題解決に取り組むことの楽しさを学べる教育的機会をさらに構築していきたい。

注

- * 謝辞 本研究を遂行する上で、ご協力及びご助言を頂きました Vanderbilt University の清水秀子先生に厚く感謝申し上げます。

参考文献

- 加藤映子 (2011) 「語学教育とゲーム」『コンピュータ&エデュケーション』 31, 28-33
- グリフィン P・マクゴー B・ケア E (2014) 『21 世紀型スキル』 北大路書房
- 城保江 (2017) 「初級学習者に置ける『縦割りグループ活動』の意義—ソーシャルネットワーキングアプローチの観点から」『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』 41-48
- 白鳥成彦・清水秀子 (2017) 「ICT ツールズ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
- 松尾知明 (2015) 『21 世紀型スキルとは何か』 明石書店
- 吉満たか子 (2006) 「ドイツ語授業における言語学習ゲーム」『広島外国語教育研究』 9, 77-99
- Banyai, I. (1998). *Zoom*. London, UK: Puffin Books.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in Context* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Sasaki, D. (2016). Simulation 2: “MOZO.” *SIETAR Japan Retreat 2016 program*.
- Tohsaku, Y. (2012). Japanese language education in the global age: New perspectives and advocacy. *National symposium on Japanese language education proceedings*, 3-14.