

# 成人学習者クラスのこばなしプロジェクト

## ——学習者と教師の学び、そして日本語教室という場について——

ブランド那由多 (ミドウカ スイス)

### 要旨

本稿では、2020年末に初級の成人学習者クラスで行った小噺プロジェクトを通して得られた、学習者と教師の双方の長期的な学びについて振り返る。また、趣味として日本語を学ぶ成人学習者とその教師にとって、日本語教室が持つ意味を探る。

小噺は、落語の形式で語られる笑い話で、落語口演でよくマクラに使われる。短く、文化や笑いにつながるため、初級でも扱いやすい素材である (Hatasa 2012)。筆者は2020年の夏にオンラインで参加した落語イベントに触発され、A1後半のクラス（6名）で11週間の小噺プロジェクトと発表会を行った。また、同時期に開催された教師向けのオンライン小噺ワークショップに参加し、その企画者・講師の継続的な働きかけにより、他の参加者仲間と協働で「国際小噺合同発表会」(畠佐 2023)などのプロジェクトに関わるようになった。教師の活動は学習者のふりかえりの機会を作ったため、学習者、教師の双方が小噺プロジェクトを通してお互いとの、また日本語との関わり方を広げていく結果になった。この一連の実践を通して、成人学習者の一人としての教師の意識の変容が学習者の学習環境に及ぼす影響について考察する。

**キーワード：**小噺、学びの同型性、プロジェクト学習、変容的学習、学びの場

### Le projet *Kobanashi* dans une classe d'apprenants adultes

Ce que les apprenants et l'enseignant ont appris,  
et la raison d'être d'une classe de japonais

BRAND Nayuta (Miduca SA, Suisse)

### Résumé

Au centre de cet article, il y a une analyse de l'impact durable de deux évènements reliés l'un à l'autre : d'une part, le projet *Kobanashi* (= courte histoire drôle issue du Rakugo (Hatasa 2012)), mené fin 2020 dans une classe d'apprenants adultes (niveau A1), et d'autre part, un atelier pour enseignants sur le thème de l'utilisation du *Kobanashi* dans les classes de japonais.

Dans un premier temps, les liens entre l'apprentissage transformateur chez les adultes, l'environnement d'apprentissage et l'isomorphisme dans l'apprentissage sont présentés. Ensuite, l'analyse des transformations de conscience chez les apprenants et chez l'enseignante, en s'appuyant sur les réflexions des apprenants ainsi que sur des entretiens réalisés auprès de la classe. Enfin, cet article met en lumière la valeur de la salle de classe de japonais en tant que lieu d'apprentissage continu et significatif pour les adultes.

**Mots clés :** Kobanashi, Isomorphisme dans l'apprentissage, Apprentissage par projets, Apprentissage transformateur, Espace d'apprentissage

## 1. はじめに

成人の趣味としての語学学習は、学校教育と違い、単位や成績ではなく文化・語学的な興味や、知的なチャレンジ意欲などの内発的動機がきっかけとなっていることが多い。特に長期にわたって学習を続ける場合、知識の獲得だけではなく、教室の雰囲気や、他者との学び、ストレス解消などの「消費としての学習」の側面が重要になってくる<sup>1</sup>。

イスでは、日本語学習者の約6割が学校教育以外の民間の機関で学んでおり、そのうちの3分の2が成人学習者である。日本語学習の目的としては、旅行、ポップカルチャーを含む文化的な興味や日本語そのものへの興味が多く挙げられているが、政治や受験、就職目的で日本語を勉強する学習者は少ない<sup>2</sup>。

しかし、そのような学習者を対象にした授業が、消費や商品としての語学学習<sup>3</sup>にとどまらず、予想以上の学び、深い学びを体験する場になる条件とは何だろうか。本稿では、まず、成人の変容的学習と学習環境のつながり、そして、学びの同型性について紹介し、筆者の小嶺プロジェクト以前の教室に関する捉え方、プロジェクトそのものの流れと、教師のための小嶺ワークショップについて報告したのち、プロジェクト・ワークショップ終了後の教師と学習者の意識変容とその相互の関係性について、学習者のふりかえりの記録やインタビューをもとに考察する。最後に、成人学習者の継続的な学びの場としての日本語教室の意義について考える。

## 2. 成人の学び

語学コースの教室には、一般的に「教師」と「学習者」の姿を思い浮かべるのではないだろうか。しかし、学習者だけではなく、教師自身も成人学習者である<sup>4</sup>。成人の「学び」は、メジローによると、個人が持っている意味パースペクティブ<sup>5</sup>の変容であり、意味パースペクティブを意識化し、省察することが、成人学習における変容的学習である<sup>6</sup>。つまり、個人の枠組みを問い合わせ直す省察のステップが重要であり、単なる「消費としての語学学習」<sup>7</sup>の場では、深い変容的学習は起こりにくいと思われる。金子・松本はさらに、自明視されていない無自覚的な枠組みの変容には枠組みが自ら立ち上がるような学習過程である必要があると論じている。では、どのような状況が、教師と学習者にとって枠組みが自ら立ち上がるような学習過程となるのだろうか。

杉山他の研究では、学習環境の変化が契機となり、成人の趣味における興味の深まりが見られた<sup>8</sup>。日本語教育の分野でも、学習環境や条件の変化が教師や学習者の

<sup>1</sup> 内山 (2018) ; Kubota (2011)

<sup>2</sup> 国際交流基金 2021年度海外日本語教育機関調査

<sup>3</sup> 久保田他 (2014) ; 濱尾他 (2016)

<sup>4</sup> 金子・松本 (2021) ; 山内 (2019)

<sup>5</sup> 期待の習慣（志向、個人的パラダイム）の規則体系 (Mezirow 1978)

<sup>6</sup> 金子・松本 (2021)

<sup>7</sup> Kubota (2011)、濱尾他 (2015)

<sup>8</sup> 杉山他 (2018) アマチュアオーケストラでの調査

意識変容につながったケースが紹介されている<sup>9</sup>。教室の中では、教師が学習環境に大きな影響を与えるため、教師の意識変容、つまり学びの経験はじかに、学びの場としての教室、そして学習者の学びに影響する。この、渡部が「学びの同型性」<sup>10</sup>として論じている教師と学習者の学びの関係性は、教師研修などの学びの場のデザインにおいても重要である<sup>11</sup>。例えば、時本（2022）は、教師が研修で得た、教師の学びについての新しい視点が、授業実践に反映され、自然とクラスの学習者の意識にも変容が起こった例を紹介し、こう述べている。

教師の学びと学生の学びは、同じ形で互いに呼応し合う成長のスパイラルであるとすると、自らが寄与したいと考える学習者の学びと同型の学びのコミュニティが、教師にも常に必要であるということになるのではないだろうか<sup>12</sup>。

本稿では、小嘶プロジェクトに関連した学習環境の変化を例に、教師と学習者の意識変容の様子を紹介し、また、学びを推進する条件について考える。

### 3. 小嘶プロジェクト実践

一連の実践のタイムラインと内容を図1に示した。以下に、教室で小嘶を取り入れるまでの歩みと、学習者とのプロジェクト、そして筆者が参加した教師向け小嘶ワークショップでの活動を紹介する。

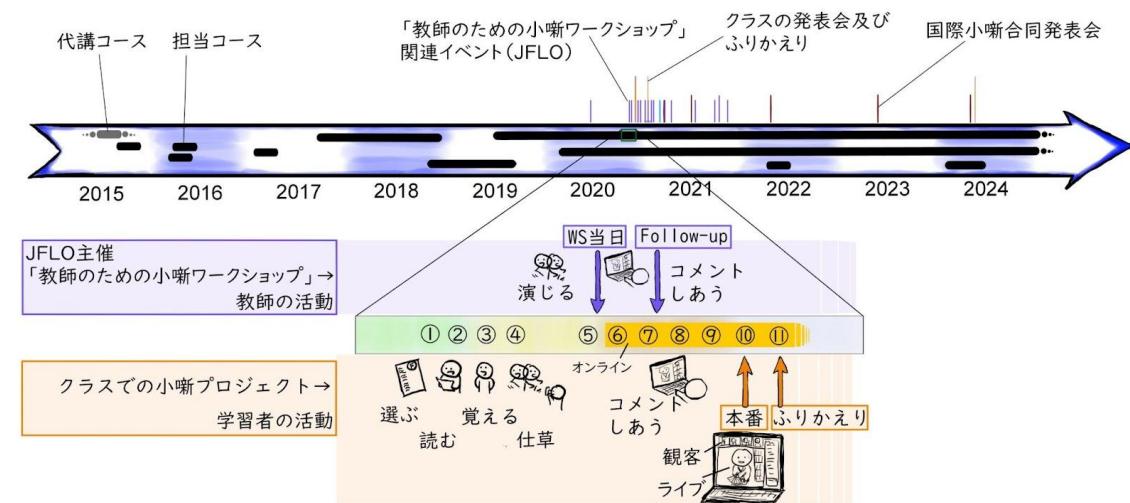


図1：実践のタイムライン

#### 3.1 プロジェクトに至るまでの流れ

実践当時、筆者の勤める成人教育機関では、日本語コースは最低人数の申し込みが集まった時点で10回セット（当時）で開講、クラスは少人数（4-8名）で、週1回、2コマ（100分）の授業では、コース内容については、教科書と、大体の進行速度の

<sup>9</sup> 内山（2018；2019）；飯野（2010）

<sup>10</sup> 渡部（2020）

<sup>11</sup> Stefanova et al. (2009)；渡辺・藤原（2020）

<sup>12</sup> 時本他（2022）

目安以外細かく指定されていなかった。コース継続は、希望人数で決まる。初めに受け持った数コースは全く続かず、筆者は頭を悩ませていた。一時期代講を務めた、もう何年も続いているクラスの教師の言葉「教科書だけではなく、進みが遅くなつてもたくさん話すようにする」や、別の教師に「お茶の時間でクラスが仲良くなることが大事」と聞いたのをもとに、積極的に休み時間に皆で団らんするなど試行錯誤し、クラスづくりを重視する授業スタイルに変えていった。また、教師会に入会しセミナー内容の中から、実践できそうに思えたアイデア<sup>13</sup>を取り入れていったところ、2年ぐらいするうちに授業スタイルが確定し、手ごたえが感じられ授業も続くようになった。

そののち、「教室と社会のつながり」「プロジェクトが実際に役に立つものであること」も意識するようになったが<sup>14</sup>、社交的ではない性格の一教師として自分が無理せず提案できる活動が限られていると感じていた。

その背景のもと、2020年6月に国際交流基金ロンドン日本文化センター（以下JFロンドン）の日本語教育関係者のための落語・小噺入門イベントの講座に参加し、講座内容や、講師のウェブサイト<sup>15</sup>をもとに、次のプロジェクトとして小噺を練習して、教室の外へのつながりや本番の体験をつくるために発表会をすることを担当クラスに提案した。

### 3.2 小噺プロジェクト（2020年9月18日－12月11日）

毎週授業時間の大体半分を小噺の練習・指導や発表会の企画にあて、教科書の内容とプロジェクトを並行してすすめた。一週目は落語や小噺の特徴を紹介し、『日本語学習者用小噺集』<sup>16</sup>の一部を筆者がフランス語訳したものから、学習者に好きなものを選んでもらった。それを毎週、少しずつステップアップした形で披露してもらい、秋休み前の4回目の授業で一度教室で録画した（図1④）。教科書を使うときも、会話文を上下を切りながら読む、同じ文章をイントネーションを変えて言ってみるなど、小噺を意識した授業を行った。コロナ禍のため、コース後半の授業は、オンラインに切り替わったが、プロジェクトはそのまま継続した。

5回目と6回目の間に、筆者はJFロンドンのオンライン小噺ワークショップ<sup>17</sup>に参加した（次章参照）。そこで学んだことをもとに、6－9回目の授業では、学習者が宿題として撮ってきたビデオと一緒に見て、お互いに仕草や視線、発音などについてコメントしあう時間をとった。また、ロックダウンで対面の発表会が無理になつたため、クラスと相談し、Zoomを用いたオンライン発表会の企画を固めていったのだが、学習者は、発表会が観客にとって出来るだけよい体験になるよう、活発に提案や改善案を出して参加した。例えば、非日本語話者の観客が内容を理解できるよう

<sup>13</sup> Balli (Horwitz 1988)、教科書と並行したプロジェクトなど

<sup>14</sup> 佐藤（2020）

<sup>15</sup> 「みんなの小噺プロジェクト」 <https://one-taste.org/kobanashi/>

<sup>16</sup> 佐野（2018）講師のウェブサイト掲載

<sup>17</sup> 藤光（2021）；畠佐他（2020）；畠佐（2023）

に、学習者が手分けし小嘶のフランス語訳を字幕がわりにタイミングよくチャットに入力するアイデアなどである。

発表会当日は、各学習者が自宅から順番に、Zoom 上でライブで小嘶を披露した。発表会自体は 20 分以下で短く、三十名あまりの観客がスイス、フランス、イギリス、アメリカ、ペルーなどから参加した。反響は大変よく、感想を集めるために設けた Padlet 掲示板へ寄せられた投稿から、日本語母語話者・非日本語話者共に楽しかった内容だったことがうかがえた。発表会の翌週までに学習者・教師ともにふりかえりのアンケートを書き、それをもとに教師を含めペアで 1 対 1 で話し合う時間を取りた。それにより、お互いが感じたことを共有して学び、喜び合い、イベントは成功したという達成感を味わった。

### 3.3 教師のための小嘶ワークショップ

JF ロンドン主催の教師のためのオンライン小嘶ワークショップ<sup>18</sup>で筆者は、小嘶を演じ、自ら撮影・編集したビデオを YouTube に投稿するという事前課題をこなし、ワークショップ当日には参加者のビデオを直接素材にした講師の指導を受けた。ビデオへのフィードバックを自ら体験することで、大切なポイントを身をもって感じることができた。参加者同士は、WS 専用のスラックで非同期で自己紹介を投稿したり、お互いのビデオについてコメントしあったり、質問や情報共有をすることを促された。また、2 週間後に行われたフォローアップミーティングまでに、ペアで小嘶を改善するタスクが課せられた。(図 1 「Follow-up」) そのような活動を通し、普段ならかかわりのない、別の国、別機関の他の WS 参加者などをオンラインながらも身近に感じ、小嘶という切り口から知り合ったことで、キャリアや所属機関を気にせず同じ目線から関わることができた。

## 4. ワークショップその後（終わり、そして始まり）

少なくとも 2 名の学習者に小嘶を指導するという WS の事後課題をこなせたし、プロジェクトのふりかえりも行えたので、筆者はそれで満足しており、特に小嘶の活動を続けようとは思っていなかった。しかし、WS 担当をした JF ロンドンのアドバイザーに誘われ、プロジェクト終了から数日後に WS 参加者対象の実践報告会を行うことになった<sup>19</sup>。その後も、12 月半ばから 3 月にかけ、ほぼ二週間に一度のペースで、他の参加者の実践報告会や忘年会など、WS 参加者のためのオンラインイベントが継続的に行われていたので、それらにも参加しつづけた(図 1 「教師のための小嘶ワークショップ」関連イベント)。コロナ禍中、笑いをテーマに集まることは心のよりどころにもなり、メンバーが様々な役割(報告者・観客・相談者)で顔を合わせる機会が重なるにつれ、「仲間」としての意識が育っていった。また、筆者は WS のペアワークで一緒になった参加者と忘年会の幹事を任せられたり、オリジナル手ぬぐいの

<sup>18</sup> 2020 年 10 月 31 日/11 月 1 日、詳しくは、藤光 (2021)、畠佐 (2023)

<sup>19</sup> 藤光 (2021)

デザインのプロジェクトに巻き込まれたり、少しづつ情報や活動を提供する側にも引っ張り込まれていった。

#### 4.1 教師の活動がもたらした学習者への影響

教師の小嘶ワークショップの活動が継続したことで、筆者のクラスの学習者にとっても、自分たちの小嘶プロジェクトについてふりかえる機会が繰り返し生まれ、よりメタ的な視点から、プロジェクトや日本語学習について言語化して共有することで意識化し理解を深めることができた（図1、表1、表2）

表1 学習者的小嘶プロジェクトのふりかえり（筆者訳）

内容	実践前	直後ふりかえり 2020年12月半ば	第一回インタビュー 2021年1月末	第2回インタビュー 2024年5月
日本語との関係	日本語は遠い言語	日本語がもうそれ程遠いものに感じられなくなった。もっと知りたい。	セリフだけじゃなくて、お辞儀の仕方とか、座り方とか、小道具の使いかたも習った。	文化から入ることで、私にとって重要な事を獲得することができる。言葉だけではなく、その背景の行動があり、それも重要だ。
捉え方の変容	リーディングの練習だと思っていた。	「宿題」ではなく、「遊び」としてとらえられた時、簡単になった。	頭の中で「練習」から「遊び」に変わった瞬間、「楽しもう」と思った。小嘶に命を吹き込みたくなった。	「よいものを作ろう」と願えば願うほど、沢山練習するようになる。「遊び」なので、楽しい。強制であつてはいけない。
苦手な事	暗記より、理解して学ぶタイプ	あまり分からぬテキストを丸暗記するのは難しかった。	自然に、波のように出てくるようになるまで練習した。	話すことを怖がってはいけない。まちがえることで学びがある。そのためには、楽しまなくてはいけない。
語彙/文法ではない言語的な学び	日本語を、わざわざ日本風のイントネーションで話すことはない	そして日本語のテキストを読む、つまり、言葉の音楽的な響きや文章のイントネーションを自分に取り込むことが嬉しかった	役（この場合は二役）になりきることで、もっと日本人になりきってみることができた。話し方や言葉にもっとメロディーをつける勇気が出た	ノートから離れて、言葉を学ぶことに新しい意味付けができた。違う角度から言語を自分のものにした、物理的に身体化できた。
グループの効果	普通の授業では個人のアイデアははつきり表れない。	毎回新しい衣装や背景、小物があって、それを見て、私もやらなきゃ！と思った	毎回誰かが新しいアイデアを見つけてきたので、毎回がチャレンジだった。それを見てそれがやる気が出た。雪だるま式にモチベーションが上がった。	グループでやることでモチベーションが上がる
身近な人の意識	実用性に関して、周りの人にはあまり理解が得られない。	世界中から観客が来たことに感銘を受けた。そして、成果を身近な人とシェア出来たことがよかったです	友だちが見に来ていて「俺たち、全然からかってしないで見ていたんだぜ」って。普段は「日本語なんて勉強して可笑しい」と笑われるんだけど。	招待した家族や友達は、私たちの発表に感心していた。普段は日本語を学ぶのは実用性がないので変なことと思われてしまったりするが、発表をしたこと、日本語を学ぶことの意味付けができた。

内容	実践前	直後ふりかえり 2020年12月半ば	第一回インタビュー 2021年1月末	第2回インタビュー 2024年5月
日本語を勉強する事の価値	自分の能力に対して不安に感じる	テキストを覚えるのは簡単ではなかった。見られていると意識することで緊張した。	家族をはじめとした、外からの視線があったことで、今まで勉強してきたことの価値が良く分かったと思う。	自分自身に、とても違う言語が学べるということを証明できた。
小嘶を演じている自分	観客の前でやるとは思っていなかった。	あんなに沢山の人たちが見に来てくれたということが印象的だった。	ただ、喜劇のお芝居をやっただけではなくて、こばなしのエッセンスみたいなものがちゃんと捉えられていたのではないか、だから、(観客も)私たちを見てからかう気持ちにはならなかった。	人に説明するときに使う事ができる。日本語を学んでいるというと「何か日本語で言ってみてよ!」と言われがちだが、「4年前から日本語を学んでいるんだよ、ほら」と言ってビデオを見せると、相手は満足する。嘘ではないということが分かるから

学習者に影響があった教師側の活動の一つ目は、WS 講師から、「世界中の日本語関係者のためのオンライン交流会」<sup>20</sup>にグループとして発題しないかという提案があったことであった。発題者チームが結成され、筆者は、交流会で紹介する内容の一部として、クラスの学習者と小嘶についてのふりかえり動画の作成を提案された。そこで、小嘶発表会から約2ヶ月後（2021年1月29日）にクラスのグループインタビューを行い、Zoom で録画した。その後、6分に編集して、他の発題者チームメンバーの学生に字幕をつけてもらって完成した動画は、交流会当日と、講師の作った専用サイト<sup>21</sup>で紹介された。学習者にとって、自分達のふりかえり動画が世界中の日本語教師と共有されたことは誇りになり、それが、彼らが日本語を学ぶことについて、また小嘶演者としての自覚を高めた。筆者にとっても、クラスから、学ぶことそのものについてのメタ的で深いふりかえりが出てきたことは意外であり、録画編集作業も、自らが授業で大事にしたいことを振り返るきっかけになった。

もう一つ、教師の小嘶 WS から生まれた新しい活動は、2名の WS 参加者の間で、学習者の為の合同発表会をするアイデアから、参加者の大半を巻き込んだ企画、KKGH<sup>22</sup>がたちあがったことである。その発表会で、継承語の子供から大学生、成人学習者までが同じ「オンライン舞台」で小嘶ビデオを発表した。準備期間に学習者同士の交流の場も生まれ<sup>23</sup>、WS 参加者がお互いの学習者を意識する機会となった。この発表会は、そののち例年行事として継続されることになった<sup>24</sup>。教師と学習者の関係性を捉えなおすために、第2回からは教師の出演も必須となっている。筆者のクラスは 2021 年の第 1 回目から毎年参加しており、コロナ禍が収束した 2022 年からは、KKGH に参加するために、年に一回教室で浴衣を着て練習してきた小嘶の撮影

<sup>20</sup> 公益社団法人日本語教育学会国際連携委員会主催

<sup>21</sup> <https://one-taste.org/kobanashi/koryukai.html>

<sup>22</sup> 「国際小嘶合同発表会」頭文字を取り KK GH (畠佐 2023)

<sup>23</sup> ブラント (2021) ; 川島 (2023)

<sup>24</sup> 遠藤他 (2023)

会を行うようになった。小嘶活動の長期的な影響について知るため、2024年5月に再度グループインタビューを行ったが、そこでは、何年も繰り返し行われた小嘶活動や、国を越えて参加者が集まる発表会についての省察も得られた（表2）。

表2 第2回インタビューから、KKGHについてのふりかえり（筆者訳）

世界の学習者との新しいつながり	今、こばなしで好きな所は、今のビデオのバーションで、ヨーロッパ中の、自分たちのように、何らかの理由で日本語を勉強している人達と、知らないけど年に一回、他につながりもないのに、出会えて、同じプロジェクトに参加できるところ、それがすごい。それがなければ、絶対にコンタクトもなかった人たちが小嘶をするところを見ることがある。ちょっと学芸会の様で、それが面白いと思う。
日本語学習者の多様性	面白い。皆別の言語の母語話者で、違うアクセントがある。同じ言語で話しているけど、アクセントが違う。
鑑賞から自分の行動につなげる	（うちのクラスの）Tは（嘶を）もっと長くやった。（同じ嘶を）とても早くやった子供もいた。それも面白い。自然と比べることになる。そして、自分たちは何をしなければいけないのか、もっと上達するために…それをするためにはどうすればいいのか？こうすればいいんだ！
教師との新しい関わり	先生がやる（小嘶を演じる）のはいいことだ。学習者だけだったら学校みたいだけれども、先生もいることは、普段はないのでいい。
関わり方の多様性	二年間、時間がなくて、一緒にやれなかつた。でも、自分で練習や発表は出来なかつたが、皆のビデオをとつた。アシスタント・翻訳と字幕付けで参加した。
自分で伸びのを待つ	学校に行って、もちろん生徒が前に進むように背中を押すのは大事だけど、無理強いされなければ、翌年は、もしかして、「よし、今年はやるぞ、ビデオをとってやろう！」と思うかもしれない。
何度もチャンスがある事でのモチベーション維持	「来年は」と言えること、「今年は時間がないけど、来年ならできる」。コースに来るモチベーションも上がる。「テキストをつくるのに、後丸々一年あら。一年かけて準備して演じて、見ることができる。」そう思える。

## 4.2 教師の変容

筆者は、小嘶ワークショップに参加する以前は、講座や書籍などから、教室の実践に必要な情報を大体得ることができたため、あえて人に相談する必要を感じることはなかった。また、人に話しても理解が得られないと感じ、実践についても自ら人に紹介することはなかった。授業では、参加者同士のつながりを促したり、クラスの外へのつながりを作ったりする努力をしながらも、自身ではあまり同業者や、授業外へのつながりを持っていなかった。

同業者同士のつながりが重要だと言われたとしても、それを実感したことではなく、積極的に追究する気にならなかつた。しかし、WS後の息の長いプロセスで、筆者含め参加者の実践やインプット、学習者の活動を真摯に価値のあるものとして扱ってくれるアドバイザーや講師の存在により、自らの、コミュニティに対する役割の捉えなおしつながるエンパワメントのプロセスが起こつた（表3）。また、WSとその後の活動は、学習者側の学びを再体験するきっかけともなつた。まず、小嘶を演じたり、コメントをもらつたりすること、それから、KKGHの企画で、仲間と協働で未知の何かをつくり上げるプロジェクトへの参加である。これらの体験をもとに、

もっと自信と目的を持って教室活動を提案したり、進めたりすることができるようになった。

表3 教師の変容

	前	後
協働への姿勢	基本的に一人で考えて行動する方が速いし、好きなように出来るので、できるだけ自分でやる	仲間に相談して意見を求めたり、人を巻き込んでやる事に意義を感じる
行動範囲	一人でできる範囲で活動する	人と協働することで、できることの範囲を広げる
実践の発信	目立ちたくないし、理解が得られない気がするので、実践について特に話さない	お互いの実践に興味がある集まりで積極的に発信する、また、自分を含め、仲間が発信できる場づくりに関わる

#### 4.3 小嘶プロジェクト・小嘶ワークショップの長期的な影響

表1の右半分にある1か月半後・3年半後の二回のインタビューは、プロジェクト後に小嘶活動をやめてしまっていたら、存在しなかつたものであるが、学習者は自らの体験を、もっと大きな枠からメタ的に捉え、自分の言葉で語っている。それらの言葉から浮かび上がってくる、小嘶プロジェクトの効果としては、「伝える」側として日本や日本文化に関わることで、それらがもっと身近に感じられた、苦手な丸暗記や人前での発表を「遊び」としてとらえることで楽しむことができるようになった、普段とは違う言語との関わり方により、日本や日本語の理解に多面的な深みが出たなど、個人の（日本語）学習に新しい意味を見出すという一面がある。また、グループ内での励み合いと協働、家族や友人に向けて日本語を学んでいる自分を見せ、肯定してもらうことで自信がつくことなど、他人との関わりの認識にも変容があったことがうかがえる。

また、小嘶WS後の教師の関わりによって生まれた継続的なKKGHの発表会については（表3）、日本語を学んでいること以外何のつながりもない、年齢も在住国も違う世界の学習者と同じプロジェクトに参加した事での視野の広がりや、他人の小嘶を見ることによる内省と自己改善、強制されない学びについても言及しており、発表会への参加とふりかえりのサイクルが、小嘶にとどまらず、学ぶことそのものについての考察へと広がっていることが分かる。

クラスの小嘶プロジェクトに参加した6名の学習者のうち3名は、そのち様々な理由で教室をやめてしまったのだが、2024年の5-6月に、小嘶のプロジェクトについて覚えていることをアンケートでふりかえってもらった（表4）。学習者は、個人的なレベルでの成功体験、グループ内の関係性、観客とのつながり、そして日本語とのかかわり方について言及している。

表4 日本語教室を離れてからも、残っているもの（筆者訳）

個人的なチャレンジの成功体験	はじめ不可能に思えたことが出来たという誇り。 怖さに打ち勝って、知らない人の前で小噺を演じることができた。 日常で問題が起ったときも、こばなしの事を思い出すと勇気が出る。
日本語との関わり方	プロジェクトの間は、日本語がもっと自分の日常の一部になっていて、毎日時間を取って練習した。
他人との関係性の変容	信頼すること、いつもジャッジされる恐れを手放すことを学ぶことができた
長期的記憶	テキストを今でも覚えている。語りやコミュニケーションについて学んだ。
達成感	観客からのフィードバックがとても嬉しかった。
コロナ禍でのモチベーション維持	コロナ禍にあっても、つながりと意欲を保てた。

## 5. 繼続的な学びの場

ここまで、小噺プロジェクトを取り巻く一連の活動と、それによる学習者と教師の変容を、学習者のふりかえりや筆者の内省を通して紹介した。それを、もう一度、変容とつながりという観点からまとめ直したものが、図2である。

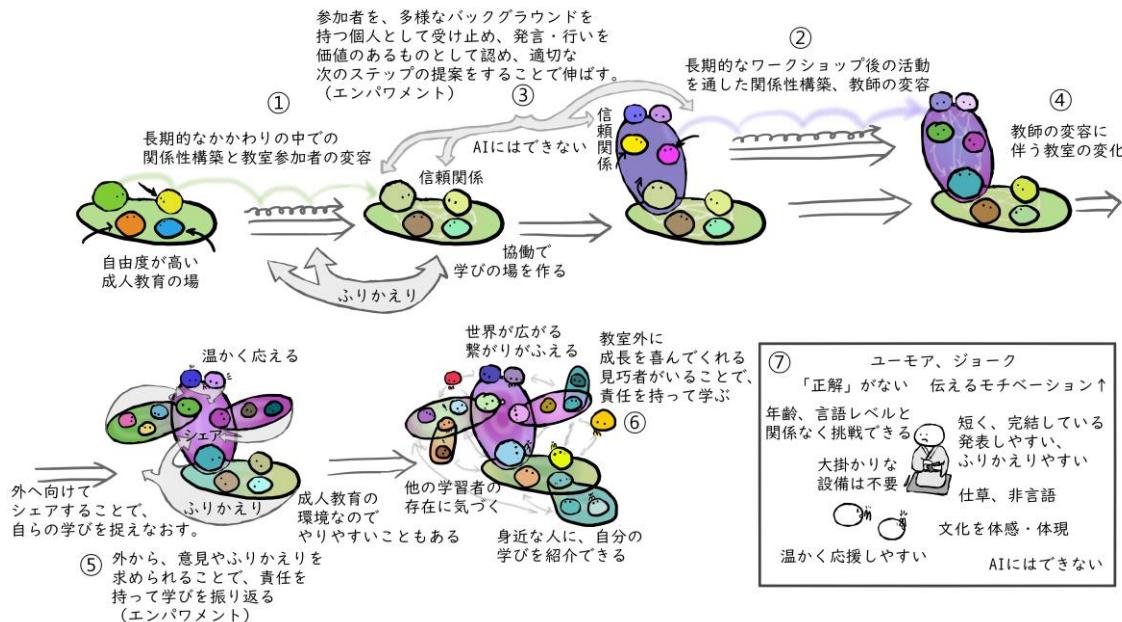


図2 変容とつながりの連鎖

図に沿って教師と学習者の変容を追っていくと、①教室が始まったばかりの頃は、つながりのなかった参加者と教師が、教室活動やプロジェクトを通して関係性を築いていった。趣味としての成人向けコースの自由度の高さを活かし、小噺プロジェクトのような協働活動やふりかえりを通してクラスのコミュニティの学びの場がかたちづくられていった。②「教師のための小噺ワークショップ」と、その後の活動への参加で、教師はコミュニティ形成を参加者側から体験し、初めて協働活動やプロジェクトの楽しさを感じたうえ、教師のための学びの場やイベントの企画に関わ

る力を得た。また、各地の多様な機関の教師との関係性を紡ぎ、自分をそのネットワークの仲間の一員としてとらえるようになった。このような大きな変容が可能になったのは、③WS企画側が参加者の行為や意見が価値のあるものとして温かく受けとめる態度を示すことで信頼関係を育み、発言しやすい雰囲気を作ったことと、一人ひとりに対しての適切な声掛けや提案で、普段の活動枠から出て、自分一人ではやらなかつたであろう活動や役割を体験する機会を継続的に設けた事が大きいと思われる。④そのサポートをもとに起こつた教師の変容が、また教室の学びの場に影響した。⑤研修が終わった後でも、教室実践について報告したり、振り返ったりする為の場とサポートが提供されていたため、教室の様子やふりかえりを、そこで共有した。そのような良い意味でのプレッシャーが、クラスにとつても真剣に考え、ふりかえるための動機になった。⑥WS参加者同士、お互いの教室や学習者が身近に感じられるようになつたため、それぞれの教室間のコラボレーションや、他のクラスの活動を教室で紹介する機会が生まれた。それは、学習者が、別の場で日本語を学んでいる多様なバックグラウンドの日本語学習者の存在に気づくことにつながつた。また、教師が協働で小嘶発表会を企画したことと、教室外の学習者の家族や友達やほかの観客にも応援してもらうチャンスが出来た。小嘶発表会のイベントが恒例行事となつたことで、成長を教室外からフォローしてもらうきっかけができ、それが、また、よい意味での緊張感と学習意欲を教室にもたらした。⑦素材が「小嘶」であったことも、教室を越えた学びの連鎖が起こるにあたつて重要だったと思われる。レベルや年齢に関係なく、誰にでも挑戦できる素材であるからこそ、多様な日本語学習の場をつなげることが可能になり、楽しさ、ユーモアと文化をベースとした活動であることで、発表の際に観客に興味を持って応援してもらいやすい。そのため、学習者として成功体験が得られやすく、つながりを作りやすい活動である。

以上、教師の学びに対する意識の変容が、教室の変容へとつながつた例を紹介した。教師の学びへのカギとなつていたのが、場の責任者（WS企画者）と参加者の信頼関係と、企画者が参加者個々の行動を受け止めた上で、それをグループ全体の学びや、参加者の関係性構築につなげる為への次のステップの提案とサポートを継続的に提供した事である。その「次のステップ」を踏んでみた結果を実感することで、徐々にコミュニティ内での情報交換や学び合いを自律的に意識するようになった。ここで、教師の同業者に対する姿勢、すなわち「意味パースペクティブ」の変容が起つたのである。

日本語教室内でも、教師やクラス内での信頼関係と、適切な次のステップの提案とスキヤフォールディングが学習者の学びを促進させる。しかし、教師向けの研修では、そのような個人的なアドバイスや支援を継続的に得られることや、研修参加者同士のコミュニティ結成へ向けてのサポートがあることは稀で、伝授された研修内容を使って何をするかは参加者個人の力量にかかっていることが多い。教師研修も日本語の教室も同様に、個々が人として持つているものを伸ばしたり、どう関係

性を紡ぎ、どうお互いかから学べるかにフォーカスを当てることで、もっと豊かで持続的な変容をもたらす学びの場となるのではないか。（飯野 2010）

趣味のための成人の日本語学習では、ストレスを感じない場で他者との学びの価値観の重なりをみつけ、学習を楽しむ「消費の為の学習」の側面が大事になるという研究があり<sup>25</sup>、そのような教室では学習者と教師が協働で教室デザインを行い、教室の価値を創造することが継続的に有効だとしている<sup>26</sup>。それに加え、普段は心理的安全性が確保された居心地の良い場を作ることを優先させつつも時折教室の外へつながる事で緩急をつけ、他人にも成長の過程や学びのふりかえりを見せる機会を作ることで、趣味のためのクラスであっても緊張感が生まれ、新しい体験から意識変容的な学びにつながりやすくなるのではないか。

筆者は、自ら体験したエンパワメントの過程（図 2 の③）を、今後、自身が関わっている学びの場でも応用できるようになりたいと考えているが、その為に、一つ一つのステップ、信頼関係の築き方、適切な「次のステップ」の提案の仕方、学びの場での役割のバランス（学びのサポートーvs.学び手）の取り方などを探求していきたいと考えている。

## 謝辞

本稿の完成にあたり、小嘶ワークショップの講師とアドバイザー、ならびにワークショップ参加者の仲間の方々に貴重なご助言と温かいご支援を賜りました。ここに心からの感謝の意を表します。また、成人クラスのメンバーの協力にも深く感謝いたします。グルノーブルシンポジウム実行委員会の皆さんには執筆中、多大なご配慮をいただきました。心より御礼申し上げます。

## 参考文献

- ブランド那由多（2020）「小嘶で楽しく繋がろう」『AJE ニュースレター』67  
[<https://www.eaje.eu/ja/nl-article/46>].
- 遠藤真理・加村彩・高木三知子・ブランド那由多（2024）「教師・学習者の共生の場 一笑いでつながるバリアフリーの小嘶発表会ー」『ヨーロッパ日本語教育』27: pp.472-483.
- 藤光由子（2021）「世界の日本語教育の現場から（国際交流基金日本語専門家レポート）日本語教育アドバイザーの仕事～「学びの舞台」をつくる～」国際交流基金  
[<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/13763777/www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/seiou/uk/2021/report02.html>].
- Hatasa, Kazumi (2012). Integrating Rakugo and Kobanashi in Japanese Language Classes at different Levels. *Japanese Language and Literature*, 46-1: pp.201-215.
- 畠佐一味（2023）「学習者が演じる小嘶－国際小嘶合同発表会（KKGH）の活動から見えてくるものー」『むすぶ』日本語教育学会.
- 畠佐一味・米本和弘・濱田典子（2020）「伝統芸能を題材にしたオンラインでの教育活動－落語と紙切りを用いた実践事例ー」『むすぶ』日本語教育学会.
- Horwitz, E.K. (1988) The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *Modern Language Journal*, 72, 283-294.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>

<sup>25</sup> 内山（2018）

<sup>26</sup> 内山（2019）

- 飯野令子（2010）「日本語教師の「成長」の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」『早稻田日本語教育学』5: pp.1-14.
- 金子瞳・松本健義（2021）「成人学習の視点からとらえる教師の学びと省察」『上越教育大学研究紀要』40-2: pp.399-412.
- 川島眞紀子（2023）「学習者と教師双方における学習プロセス向上のための小断の可能性」『第26回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』p.139. ヨーロッパ日本語教師会.
- 国際交流基金（2023）『海外の日本語教育の現状—2021年度 海外日本語教育機関調査より』  
[<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>].
- Kubota, Ryuko (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14: pp.473-488.
- 久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘（2014）「余暇活動と消費としての日本語学習—香港・ポーランド・フランス・カナダにおける事例をもとに」第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会（編）『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』pp. 69-85. ココ出版.
- Mezirow, Jack (1978). Perspective Transformation, *Adult Education* 28: pp.100-110.
- 佐藤慎司（2020）「未来を創ることばの教育をめざして」（講演）スイス日本語教師の会  
2020年春のセミナー. 2020年3月21日.
- 瀬尾匡輝・瀬尾悠希子・米本和弘（2015）「日本語教師はどのように教育の商品化を経験しているのか」『言語文化教育研究』13: pp.83-96.
- Stefanova, Eliza, Sendova, Evgenia and Stefanov, Krassen. (2009) Teaching for lifelong learning, and lifelong learning for teaching. *Teacher Education – Innovation of Studies in Mathematics and IT*, pp.123-136.
- 杉山昂平・森玲奈・山内祐平（2018）「成人の趣味における興味の深まりと学習環境の関係: アマチュア・オーケストラ団員への回顧的インタビュー調査から」『日本教育工学会論文誌』42-1: pp.31-41.
- 時本美穂・小澤直子・小林玲子・ベイリー芽生・ニクソン由実・ブランド那由多・藤光由子・植原久美子・西澤芳織（2020）「教師の深い学び合いの場の創造と専門性—主体的・自覚的・対話的に—」『ヨーロッパ日本語教育』26: pp.99-133.
- 内山喜代成（2018）「台湾における成人日本語学習者の学習継続プロセス—教室への参加及び参加継続の促進・阻害要因の分析—」『日本語教育』171: pp.31-46.
- 内山喜代成（2019）「成人の教室を担当する日本語教師の成長と教室デザインの変容—台湾民間教育機関のある中堅教師の語りから」『言語文化教育研究』17: pp.234-254.
- 渡部淳（2020）『アクティブラーニングとは何か』岩波書店.
- 渡辺貴裕・藤原由香里（2020）『なってみる学び: 演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社.