The 24th
Princeton Japanese Pedagogy Forum

PROCEEDINGS

May 12-13, 2018

Department of East Asian Studies
Princeton University
Princeton, NJ

24th Princeton Japanese Pedagogy Forum
PROCEEDINGS
TABLE OF CONTENTS

TABLE OF CONTENTS i

PREFACE v

PJPF PROGRAM vi

PAPERS
Shinji Shimoura (University of South Florida)
外国語学習モチベーションと日本語学習者 1

Shinji Kawamitsu (University of Massachusetts, Amherst)
ライティングと「投資」:機能言語学の観点からの初級言語学習者の投資を考察する. 17

Yoshimi Sakakibara (University of Michigan)
生きている文法教育:『日本語基本文法辞典』ワークブックの開発 29

Shiyo Kuo-Flynn (Hunter College) & Naoko Sourial (Columbia University & New York University)
生態学的アプローチを取り入れた個人ポートフォリオ＆グループプロジェクト:
「グローバル市場の日本語」のクラスから 36

Mayumi Matsumoto (New York University) & Yoko Sakurai (Japan Foundation, New York)
人権問題を考え、発信する試み:日本語初級レベルから 60

Takami Taylor (University of West Florida)
外国語学習における少数者である障害者への支援、サポートとは何か 75

Tomoko Hoogenboom (University of Maryland Baltimore County)
中・上級レベルにおける語彙の誤用と情報リテラシー 89

Yasuo Uotate (University of Florida) & Yuka Matsuhashi (Temple University, Japan)
予習に焦点を当てた効果的な課題とその可能性 99

Ruxandra-Oana Raianu (University of Bucharest)
時間・手段・ヒトを反映した文法教材の作成 —『上級日本語文型解説』を例に— 117

S.M.D.T. Rambukpitiya (Kurume University)
スリランカの日本語教育現場における感謝表現指導の実態－教師と学習者へのアンケート調査の結果から－ 129

Kazuo Tsuda (United Nations International School)
地球規模で考え探究する日本語教育 147

Yukihiro Ohashi (University of Latvia)
「のだ」の使用条件：作文・メール・会話における誤用例分析から 164

Yifei Guo (Kokugakuin University)
ビジネス日本語における複合動詞 176

Yuqun Hu & Jiayue Tian (Hitotsubashi University)
複数コミュニコティへの参加における中国人留学生の学びの変容：学内と学外に
着目して 188

Azusa Shibata (Nagasaki International University)
交換留学生の日本留学による変容の多面的分析 198

Nobuaki Takahashi (Elizabethtown College)
留学経験についてのデジタルストーリーテリングを用いた異文化適応能力評価 205

Maayan Barkan (Hunter College)
The important Role of Pragmatic Strategies in L2 Japanese Teaching and Learning 220

Jisuk Park (Columbia University)
「理念なき活動主義」に陥らない「学習者主体」の教室活動とは 232

Shutan Lin (Wenzao Ursuline University of Languages)
文学教育における映画コンテンツを用いたアクティブラーニングの試み：『楢山節
考』を例として 245

Yumiko Tashiro (Kenyon College) & Sachiko Kondo (Oberlin College)
日本文化の教え方を考える一大学間のコラボレーションを通して 252

Keiko Konoeda (Bates College)
「日本人って誰？」：日本語コースで多様性を批判的に読む試み 263

Mihoko Wheeler (University of Florida and University of Central Florida)
変化に対応するための日本語プログラム再構築：実践報告 275

Masako Yamamoto (Aichi University)
「日本語母語話者の視座」の理解を目指して：日本語らしい表現の仕方を
習得するために 287

Jinhwa Chang (Williams College)
日本語学習者の推敲を支える対話活動の意義：リーダビリティの観点を手がかりに.. 298

Yuki Yoshimura (University of Massachusetts, Amherst)
ロボットを使ったブレンド型多読授業:遠隔授業におけるイノベーション 309

Nobuko Wang (Senshu University)
新しい日本語音声指導法「ボイスサンプルプロジェクト」とその教師研修
ワークショップ 319

Shino Hayashi (Washington University), Wakana Maekawa (Massachusetts Institute of
Technology), & Ayaka Sogabe (University of Michigan)
異なったレベルの学習者同士の学びを促す活動としての「ポスター発表」 330

Kaoru Fujimoto (Musashino University)
日本研究におけるサブカルチャー科目の実践 341

Masako Hamada (Villanova University), Minako Kobayashi (Haverford College) &
Hoch Nanako (University of Maryland University College Asia, Japan)
現代のノアの方舟: 生教材を使用した日本語クラスでの試み 351

Harumi Miyake (Emory University)
「オリンピック」を題材とした課題解決型プロジェクトの実践報告..... 364

Makoto Negishi (Northern Arizona University)
Development of a Visual Novel to Foster Students' Cultural Sensitivity..... 374

Tatsuki Sakamoto (Waseda University)
グローバルに考え探究する日本語教育:
SDGs を基盤とする探究的な学習の授業報告 383

Special Presentation
Kazumi Hatasa (Purdue University & Middlebury Summer Japanese School)
ARIS コンテンツの実践と評価 :初級、中級、上級から 395

Keynote
Jae-Ho Lee (Waseda University)
ICT は日本語教育にとって天使か悪魔か..... 420

PREFACE

We are happy to present the *Proceedings* of the 24TH *Princeton Japanese Pedagogy Forum* held on May 12 and 13, 2018. This year the theme of the Forum was "Living Language, Transforming Leaners, Teachers, and Community: Ecological Approaches toward Language Education（生きていることば、変容する学習者・教師・コミュニティ:ことばの教育への生態学的アプローチ）" We had thirty seven presentations including eleven poster sessions. Around hundred participants attending the Forum. I would like to thank all presenters, session chairs, and participants for making this Forum so successful.

This year we had three keynote speakers: Dr. David Malinowski from Yale University, Professor Jae-Ho Lee from Waseda University, and Professor Seiichi Makino. Dr. Malinowski gave a talk about "Language learning across ecologies of discourse: Transcultural lessons in Japanese and U.S. public spaces" and Professor Lee's keynote speech was about "ICT は日本語教育にとって天使か悪魔か." Professor Makino also kindly agreed to give a lecture on "言語と文学を結びつける文体論：夏目漱石の未完の小説『明暗』の場合." We would like to thank keynote speakers.

The 24th *Princeton Japanese Pedagogy Forum* was funded by the East Asian Studies Program at Princeton University. We would like to express our deep appreciation for their generous financial support. I would also like to thank our lecturers: Yukari Tokumasu, Tomoko Shibata, Hisae Matsui, Chris Schad. Without their hard work, the Forum couldn't have been this successful.

The 25th *Princeton Japanese Pedagogy Forum* will be held on May 11-12, 2019. The theme is "Toward Inclusive Language Education: Rethinking Borders in Language Education（インクルーシブなことばの教育をめざして：ことばの教育における境界線をさまざまな考える）" We hope that many people will attend the Forum next year.

Dr. Shinji Sato
Senior Lecturer
Director of Japanese Language Program
Princeton University

The 24th Princeton Japanese Pedagogy Forum

Living Language, Transforming Leaners, Teachers, and Community:
Ecological Approaches toward Language Education

生きていることば、変容する学習者・教師・コミュニティ：
ことばの教育への生態学的アプローチ

May 12-13, 2018
Princeton University

SCHEDULE

May 12 (Saturday)

Friend Center Lobby
8:00 - 8:50 a.m. Registration and Breakfast

- Onsite registration fee is $40 ($30 for students). It is $30 ($20 for students) if you attend only on Sunday, May 13.
- Banquet tickets may be available at the registration desk.
- **Credit card payment only.** No cash or check will be accepted.

Friend Center 101
8:50 a.m. Opening Remarks

9:00 -10:00 a.m. – Keynote Speech

Friend Center 101
David Malinowski (Yale University)
Language learning across ecologies of discourse: Transcultural lessons in Japanese and U.S. public spaces (English)

15-minute Break (10:00 - 10:15 a.m.) Drinks and cookies will be served.

10:15 -11:15 a.m. – Session 1

Session 1 A: Friend Center 004
Session Chair: Keiko Konoeda (Bates College)
10:15-10:45
Shinji Shimoura (University of South Florida)
外国語学習モチベーションと日本語学習者(日本語)
10:45-11:15
Shinji Kawamitsu (University of Massachusetts, Amherst)
ライティングと「投資」：機能言語学の観点からの初級言語学習者の投資を考察する(日本語)

Session 1 B: Friend Center 006
Session Chair: Yuki Yoshimura (University of Massachusetts, Amherst)
10:15-10:45
Yoshimi Sakakibara (University of Michigan)
生きている文法教育:『日本語基本文法辞典』ワークブックの開発(日本語)

10:45-11:15
Shiyo Kuo-Flynn (Hunter College) & Naoko Sourial (Columbia University & New York University)
生態学的アプローチを取り入れた個人ポートフォリオ＆グループプロジェクト：「グローバル市場の日本語」のクラスから(日本語)

15-minute Break (11:15 - 11:30 a.m.) Drinks and cookies will be served.

11:30 a.m. -12:30 p.m. – Session 2

Session 2 A: Friend Center 004
Session Chair: Keiko Konoeda (Bates College)
11:30-12:00
Mayumi Matsumoto (New York University) & Yoko Sakurai (Japan Foundation, New York)
人権問題を考え、発信する試み：日本語初級レベルから(日本語)
12:00-12:30
Takami Taylor (University of West Florida)
外国語学習における少数者である障害者への支援、サポートとは何か(日本語)

Session 2 B: Friend Center 006
Session Chair: Yuki Yoshimura (University of Massachusetts, Amherst)
11:30-12:00
Tomoko Hoogenboom (University of Maryland Baltimore County)
中・上級レベルにおける語彙の誤用と情報リテラシー(日本語)
12:00-12:30
Yasuo Uotate (University of Florida) & Yuka Matsuhashi (Temple University, Japan)
予習に焦点を当てた効果的な課題とその可能性(日本語)

12:30 - 1:15 p.m. -- Lunch Break @Convocation Room
(Lunch is included in the registration fee.)

1:15 - 2:15 p.m. -- Poster Session 1

Friend Center Hallway, Lower Level
Takako Aikawa (Massachusetts Institute of Technology)
Language Learning based on Augmented Reality: JaJan

Tomonori Nagano (LaGuardia Community College, CUNY), Mieko Sperbeck (John Jay College, CUNY), Ai Mizoguchi (CUNY Graduate Center), & Jun Choi (LaGuardia Community College, CUNY)
Phonological Advantages of Heritage Learners of Japanese

Ruxandra-Oana Raianu (University of Bucharest)
時間・手段・ヒトを反映した文法教材の作成 ―『上級日本語文型解説』を例に―

S.M.D.T. Rambukpitiya (Kurume University)
スリランカの日本語教育現場における感謝表現指導の実態－教師と学習者へのアンケート調査の結果から－

Kazuo Tsuda (United Nations International School)
地球規模で考え探究する日本語教育

2:15 -3:45 p.m. – Session 3

Session 3 A: Friend Center 004
Session Chair: Tomonori Nagano (LaGuardia Community College, CUNY)
2:15-2:45
Yukihiro Ohashi (University of Latvia)
「のだ」の使用条件　-作文・メール・会話における誤用例分析から- (日本語)
2:45-3:15
Yifei Guo (Kokugakuin University)
ビジネス日本語における複合動詞(日本語)
3:15-3:45
Tae Kunisawa (University of New Mexico)
Vertical Spatial Operation in Japanese and English (English)

Session 3 B: Friend Center 006
Session Chair: Tetsuya Sato (Haverford College & Bryn Mawr College)
2:15-2:45
Yuqun Hu & Jiayue Tian (Hitotsubashi University)
複数コミュニコティへの参加における中国人留学生の学びの変容：学内と学外に着目して(日本語)
2:45-3:15
Azusa Shibata (Nagasaki International University)
交換留学生の日本留学による変容の多面的分析(日本語)
3:15-3:45
Nobuaki Takahashi (Elizabethtown College)
留学経験についてのデジタルストーリーテリングを用いた異文化適応能力評価(日本語)

15-minute Break (3:45 - 4:00 p.m.) Drinks and cookies will be served.

4:00 -5:30 p.m. – Session 4

Session 4 A: Friend Center 004
Session Chair: Yasuo Uotate (University of Florida)
4:00-4:30
Jun Jun Huang (Huazhong University of Science and Technology)
対話によるテーマの発見・深化の様相 日本語専攻者のライフストーリーを聞き、書く実践から(日本語)
4:30-5:00
Maayan Barkan (Hunter College)
The important Role of Pragmatic Strategies in L2 Japanese Teaching and Learning (English)
5:00-5:30
Jisuk Park (Columbia University)
「理念なき活動主義」に陥らない「学習者主体」の教室活動とは(日本語)

Session 4 B: Friend Center 006
Session Chair: Takako Aikawa (Massachusetts Institute of Technology)
4:00-4:30
Shutan Lin (Wenzao Ursuline University of Languages)
文学教育における映画コンテンツを用いたアクティブラーニングの試み：『楢山節考』を例として(日本語)
4:30-5:00

Yumiko Tashiro (Kenyon College) & Sachiko Kondo (Oberlin College)
日本文化の教え方を考える一大学間のコラボレーションを通して(日本語)
5:00-5:30
Keiko Konoeda (Bates College)
「日本人って誰？」：日本語コースで多様性を批判的に読む試み(日本語)

10-minute Break (5:30 - 5:40 p.m.)

5:40 -6:40 p.m. – Keynote Speech

Friend Center 101
Seiichi Makino (Princeton University)
言語と文学を結びつける文体論：夏目漱石の未完の小説『明暗』の場合(日本語)

6:40 – 6:50 p.m. Announcement

6:50 -8:30 p.m. – Dinner Banquet @ Convocation Room

May 13 (Sunday)

8:00 - 8:30 a.m. Registration and Breakfast

- Onsite registration fee is $40 ($30 for students). It is $30 ($20 for students) if you attend only on Sunday, May 13.
- **Credit card payment only.** No cash or check will be accepted.

8:30 -9:00 a.m. – Special Lecture

Friend Center 006
Kazumi Hatasa (Purdue University & Middlebury Summer Japanese School)
ARIS コンテンツの実践と評価 —初級、中級、上級からー(日本語)

9:00 -10:30 a.m. – Session 5

Session 5 A: Friend Center 004
Session Chair: Yoshimi Sakakibara (University of Michigan)
9:00-9:30
Mihoko Wheeler (University of Florida and University of Central Florida)
変化に対応するための日本語プログラム再構築：実践報告(日本語)
9:30-10:00
Masako Yamamoto (Aichi University)
「日本語母語話者の視座」の理解を目指して:日本語らしい表現の仕方を習得するために(日本語)
10:00-10:30
Jinhwa Chang (Williams College)
日本語学習者の推敲を支える対話活動の意義：リーダビリティの観点を手がかりに(日本語)

Session 5 B: Friend Center 006
Session Chair: Kazumi Hatasa (Purdue University & Middlebury Summer Japanese School)
9:00-9:30
Yuki Yoshimura (University of Massachusetts, Amherst)
ロボットを使ったブレンド型多読授業:遠隔授業におけるイノベーション(日本語)
9:30-10:00
Nobuko Wang (Senshu University)
新しい日本語音声指導法「ボイスサンプルプロジェクト」と その教師研修ワークショップ(日本語)
10:00-10:30
Shino Hayashi (Washington University), Wakana Maekawa (Massachusetts Institute of Technology), & Ayaka Sogabe (University of Michigan)
異なったレベルの学習者同士の学びを促す活動としての「ポスター発表」(日本語)

15-minute Break (10:30 - 10:45 a.m.) Drinks and cookies will be served.

10:45 - 11:45 a.m. -- Poster Session 2

Friend Center Hallway, Lower Level
Kaoru Fujimoto (Musashino University)
日本研究におけるサブカルチャー科目の実践

Masako Hamada (Villanova University), Minako Kobayashi (Haverford College), & Hoch Nanako (University of Maryland University College Asia, Japan)
現代のノアの方舟: 生教材を使用した日本語クラスでの試み

Harumi Miyake (Emory University)
「オリンピック」を題材とした課題解決型プロジェクトの実践報告

Makoto Negishi (Northern Arizona University)
Development of a Visual Novel to Foster Students' Cultural Sensitivity

Tatsuki Sakamoto (Waseda University)
グローバルに考え探究する日本語教育–SDGs を基盤とする探究的な学習の授業報告–

Tetsuya Sato, Yuka Usami, & Kimiko Suzuki (Haverford College & Bryn Mawr College)
作品発表・意見交換を目的とした非公開コミュニティーウェブサイトについて

.....

11:45 -12:45 p.m. – Keynote Speech

Friend Center 101
Jae-Ho Lee (Waseda University)
ICT は日本語教育にとって天使か悪魔か(日本語)

.....

12:45 – 12:50 p.m. Closing Remarks

Please fill out the evaluation form included in the packet before you leave. Thank you!

外国語学習モチベーションと日本語学習者

FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION AMONG JAPANESE LANGUAGE LEARNERS

下浦　伸治
Shinji Shimoura

南フロリダ大学
University of South Florida

はじめに

学習者が日本語学習に取り組む際、 2つのゴールが存在するのではないだろうか。１つは、短期的なゴールで、良い成績やテストの得点を取り、日本語の習熟度を高めることで、もう１つは長期的なゴールで、異文化間コミュニケーションのために日本語を学習し、日本社会との結びつきを強めることだろう。前者を達成するための動機づけ研究はこれまで数多く行われてきたが、最近では後者のゴールの達成に必要な外国語/第二言語(Ｌ２)学習動機づけ理論として、Ｌ２自己（Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009）が注目されている。Ｌ２自己は、主に理想Ｌ２自己と義務Ｌ２自己の２つの自己概念と学習経験によって構成されていると言われているが、日本語のようなLCTL（Less commonly taught languages）を学ぶ学生は、もう一つ別の自己概念（反義務Ｌ２自己）を持っているのではないかと言われている（Thompson, 2017b; Thompson & Vásquez, 2015）。

Gardner and Lambert（1959）により導入された、目標言語文化に自らを同化させたいという統合性・統合的志向性または動機づけ（integrativeness/ integrative orientation or integrative motivation）を中心とするSEモデルは、Ｌ２学習の動機づけ理論として長らく影響力を持っていた。しかし、Dörnyei（2009）は、心理学分野で出てきた新たな認知的な動機づけ研究の成果との明確な関連性に欠ける等の理由から、このモデルに対する不満は高まりつつあったと述べている。これに呼応する形で、Dörnyei（2005）は、パーソナリティ心理学で盛んに研究されている自己概念と動機づけの諸理論（自己不一致理論，自己決定理論など)、特に「可能自己（possible self)」という概念を外国語教育の動機づけや自己概念に取り入れ，Ｌ２MSS（L2 Motivational Self System）モデルを提唱した。

Ｌ２自己

Ｌ２自己には、Dörnyei（2005）が提唱した、理想Ｌ２自己及びに義務Ｌ２自己と、Thompson & Vásquez（2015）が加えた反義務Ｌ２自己がある。理想Ｌ２自己（Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009）は、「将来学習者自身がなりたいと思

う外国語使用者としての自己像を表す志向性」と定義され、将来学習者自身がなりたいと思う外国語使用者としての自己像を表す志向性で、 理想L２自己が明確に描けているほど、現在の自己とのギャップを埋めようと外国語学習が動機づけられると想定されている。義務L２自己（Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009）は、「外発的な理由(両親や友人，社会構造等)によって統制された「なるべきである」と考えている外国語学習者としての自己像」と定義され、理想L２自己に比べて積極的な志向性ではなく「就職に失敗したくないから英語を勉強する」等、回避の側面が含まれることもある。最後に、反義務L２自己（Thompson, 2017; Thompson & Vásquez, 2015）は、『「なるべきである」という外部からの圧力に反し「学習者自身がなりたい」と考える自己像』と定義され外発的な理由(両親や友人，社会構造等)によって統制された「なるべきである」という学習者像に反して、学習者自身が外国語を学習したいと考える積極的な志向性である。日本語のような主要でない外国語では、「他の言語を勉強したほうがいい」、「外国語を勉強するよりもっと大切なことがあるはず」といった外的な圧力の中でも日本語を勉強するという反義務L２自己を持つことが大切であると考えられている（Thompson & Vásquez, 2015）。

本研究の目的は、日本語学習者の「外国語学習動機付け」をL2MSSの三つの概念から探り、外国語学習動機付けを明らかにするである。まず、スペイン語学習者と「外国語学習動機付け」の比較から、日本語学習者の学習動機付けの相違点について調査し、日本語学習者特有の「外国語学習動機付け」があるのか、そしてそれは何なのかについて明らかにしていく。本研究の研究課題に入る前に、本研究の理解をふかめるためにも、本研究が行われた環境について述べることにする。本研究が行われたのは、アメリカ南部にある学生数五万人を超える州立大学で、日本語は、日本語一から日本語六まで三年間のコースが開講されている。今年度より外国語専攻の中に、日本語を専修とできる課程が開設された。

本研究では、下記の研究課題について調査した。

1. L2MSSの「外国語学習動機付け」は、日本語学習者とスペイン語学習者の間に違いはあるのか。
2. 日本語学習者の「外国語学習動機付け」について、
    1. どのような特徴があるのか。
    2. 学習者のレベルにより違いはあるのか。
    3. 通時的に変化するのか。

調査方法

参加者：日本語

日本語学習者は、2018年春学期に日本語２、４、６を履修した学習者を対象に行い、１１６名の学習者が参加した。１１６名の参加者の内、５４名が男性、

５９名が女性、３名がその他であった。また、７３名が日本語２、３０名が日本語４、そして１３名が日本語６の履修者であった。

参加者：スペイン語

スペイン語学習者は、先行研究のThompson (2017a)のスペイン語学習者のデータを使用した。５８名分のスペイン語学習者のデータを１９５名の大学生のデータの中から抽出し調査に使用した。データの内訳は、１７名が男性、４１名が女性で、３９名が初級（一年目）のコースを履修し、１９名が中級（二年目）もしくは上級のコースを履修していた。

研究課題１のスペイン語と日本語学習者の学習動機付けの比較を行う際は、学習者の履修レベルは、初級（一年目）と中上級（二年目以上）に分けて分析を行った。

テーブル１．調査参加者の基本情報（日本語、スペイン語）

	N	女性	男性	その他	平均年齢
日本語初級	73	38	34	1	21.49
日本語中上級	43	21	20	2	22.05
日本語合計	116	59	54	3	21.70
スペイン語初級	39	26	13		24.90
スペイン語中上級	19	15	4		22.32
スペイン語合計	58	41	17		24.05

質問紙の構成

質問紙は、先行研究の外国語学習動機付けに関するアンケートからTaguchi, Magid, and Papi（2009）の理想L２自己、義務L２自己、及びにLiu and Thompson (2018）の反義務L２自己の項目を利用した。質問紙項目は、外国語学習動機に関する3つのカテゴリー（理想L2自己、義務L2自己、反義務L2自己）の31項目と調査者に関する情報（性別、年齢、学年、履修レベル）である。調査者は、各設問に6段階で回答した。

①理想L2自己

「I can imagine myself living abroad and having a discussion in this language.」を含む１０項目

②義務L2自己

「If I fail to learn this language, I'll be letting other people down.」を含む１０項目

③反義務L2自己

「I want to study this language, despite others telling me to give up or to do something else with my time.」を含む１１項目

統計手法

研究課題の調査のために、探索的因子分析（Exploratory factor analysis）、分散分析（One-way ANOVA、factorial ANOVA及びrepeated-measure ANOVA）を用いた。研究課題１では、探索的因子分析を用い、日本語学習者とスペイン語学習者の外国語学習動機付けを明らかにし、二元配置分散分析で両者に違いがあるのかを調査した。研究課題２では、まず、日本語学習者の外国語学習動機付けを探索的因子分析を用い明らかにし、履修レベルによる差があるのかを一元配置分散分析を用い調査し、通時的な差があるのかを反復測定分散分析を用い調査した。統計分析には、SPSS version 24を使用した。

結果

研究課題1：L2MSSの「外国語学習動機付け」は、日本語学習者とスペイン語学習者の間に違いはあるのか。

研究課題１の調査には、日本語学習者とスペイン語学習者のデータ（N＝１７４）を使用した。参加者の基本情報は、テーブル1にまとめてある。

理想L2自己、義務L2自己、反義務L2自己の探索的因子分析

日本語学習者とスペイン語学習者の外国語学習動機付けを探るために、31項目の質問項目を探索的因子分析（Maximum Likelihood extraction, direct oblimin rotation, four iterations）を用い、L２自己を分析した（KMO = .870; eigenvalues > 1; item loading values > .3）。L2MSSの先行研究にもあるように、３つのL２自己が抽出された。２１項目からなる３つのL2自己で57.46%の分散（F1: 31.95%; F2: 14.25%; F3: 11.27%）が説明された。因子負荷量は、テーブル３に示した。それぞれの因子の一致性を測定するためにクロンバック係数を算出し、テーブル２に示した。

テーブル２．クロンバック係数

	理想 L2 自己	義務 L2 自己	反義務 L2 自己
Alpha	.916	.824	.795

テーブル３．理想L2自己、義務L2自己、反義務L2自己の因子負荷量

Spanish and Japanese	Factor			
	1	2	3	h^2
Factor 1: Ideal L2 self				
Item 15: I can imagine myself living abroad and using this language effectively for communicating with the locals.	.873			.737
Item 13: I can imagine myself speaking this language with international colleagues.	.838			.751
Item 2: I can imagine myself living abroad and having a discussion in this language.	.814			.656
Item 11: I can imagine a situation where I am speaking this language with foreigners.	.788			.556
Item 24: I can imagine myself writing emails/letters in this language fluently.	.735			.574
Item 18: I can imagine speaking this language as if I were a native speaker of this language.	.701			.497
Item 31: I imagine myself as someone who can speak this language	.695			.548
Item 8: Whenever I think of my future career, I imagine myself using this language.	.624			.445
Item 5: I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in this language.	.593			.401
Factor 2: Ought-to L2 self				
Item 10: I consider learning this language important because the people I respect think that I should do it.		.783		.701
Item 7: Learning this language is necessary because people surrounding me expect me to do so.		.773		.593
Item 14: Studying this language is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family/boss.		.711		.543
Item 12: If I fail to learn this language, I'll be letting other people down.		.610		.389
Item 4: I study this language because close friends of mine think it is important.		.581		.371
Item 19: My parents believe that I must study this language to be an educated person.		.404		.196
Factor 3: Anti-ought-to L2 self				
Item 25: I want to study this language, despite other(s) telling me to give up or to do something else with my time.			.847	.685
Item 6: I chose to learn this language despite others encouraging me to study something different (another language or a different subject entirely).			.828	.625
Item 21: I am studying this language even though most of my friends and family members don’t value foreign language learning.			.583	.359
Item 17: I would like to reach a high proficiency in, despite others telling me that it will be difficult or impossible.	.331		.541	.510
Item 20: I am studying this language because it is something different or unique.			.434	.300
Item 1: I am studying this language because it is a challenge.			.366	.255

テーブル４にそれぞれの因子の平均値を示した。日本語学習者とスペイン語学習者のそれぞれの平均値から、初級履修者では、日本語学習者が高い理想 L2 自己を保持しているが、中上級履修者では、反対にスペイン語学習者の方が、高い理想 L2 自己を保持していることが分かる。また、反義務 L2 自己においては、初級、中上級において、日本語学習者の方が高い反義務 L2 自己を保持していることが分かる。次に二元配置分散分析を用い、日本語学習者とスペイン語学習者の外国語学習動機付けに差があるのかを見ていく。

テーブル４　日本語学習者とスペイン語学習者の L2 自己平均値

	スペイン語（n = 58）				日本語（n = 116）				合計	
	初級（n=39）		中上級（n=19）		初級（n=73）		中上級（n=43）		（N= 174）	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
理想Ｌ２自己	3.99	1.34	5.20	.63	4.67	.76	4.75	.64	4.59	.95
義務Ｌ２自己	2.68	1.18	2.73	1.23	2.47	.94	2.55	.85	2.57	1.01
反義務Ｌ２自己	2.75	1.08	3.61	1.06	4.25	.89	4.14	.93	3.82	1.13

理想L2自己、義務L2自己、反義務L2自己の二元配置分散分析

上記の探索的因子分析で明らかになった日本語学習者とスペイン語学習者の外国語学習動機付けを基に、二元配置分散分析を通して、日本語学習者とスペイン語学習者の外国語学習動機付けに差があるのかを分析した。

1）理想L2自己

二元配置分散分析を用い、学習言語とコースレベルが学習者の理想L2自己にどのような影響を与えているのかを調査した。コースレベルの主効果が測定された：F (1, 170) = 10.058, p= .002。中程度の効果量（partial η^2 = .056）が測定された。日本語、スペイン語学習者全体では、中上級の学習者（M = 4.98, SE = 0.122）の理想L2自己は、初級の学習者（M = 4.33, SE=0.088）より有意に高いことが分かった。また、学習言語の主効果も測定され（F (1, 170) = 4.196, p = .042）、低度の効果量（partial η^2 = .024）が測定された。

日本語学習者（M = 4.71, SE= .085）は、スペイン語学習者（M=4.60, SE = .124）よりも有意に高い理想L2自己を保持していることが分かった。最後に、学習言語とコースレベルの相互効果も測定された: F (1, 170) = 14.242, p < .001。中程度の効果量（partial η^2 = .077）が測定された。初級コースでは、日本語学習者（M = 4.67, SE=0.104）がスペイン語学習者（M = 3.99, SE=0.142）より有意に高い理想L2自己を保持しているが、中上級コースでは、スペイン語学習者（M = 5.21, SE=0.203）が日本語学習者（M = 4.75, SE=0.135）より有意

に高い理想L2自己を保持していることが分かった。また、理想L2自己が学習者の動機付けの分散の14.6%を説明していることが明らかになった（$r^2 = .146$）。

テーブル５．二元配置分散分析（理想L2自己）

	df	*F*	*Partial* η^2	*p*	*Power*
(A) コースレベル	1	10.058	.056	.002	.884
(B) 学習言語	1	4.196	.024	.042	.531
(AB) 相互効果	1	14.242	.077	.000	.963
エラー(グループ内)	170				

2）義務 L2 自己

二元配置分散分析を用い、学習言語とコースレベルが学習者の義務L2自己にどのような影響を与えているのかを調査した。主効果、相互効果共に測定されなかった。コースレベル：$F(1, 170) = .195$, $p = .659$；学習言語：$F(1, 170) = 1.375$, $p = .243$；相互効果：$F(1, 170) = .006$, $p = .939$. 義務L2自己においては、履修コース、学習言語等に関係なく、低い義務L2自己を保持していることが分かった。また、反義務L2自己が学習者の動機付けの分散の0.9%を説明していることが明らかになった（$r^2 = .009$）。

テーブル６．二元配置分散分析（義務 L2 自己）

	df	*F*	*Partial* η^2	*p*	*Power*
(A) コースレベル	1	.195	.001	.659	.072
(B) 学習言語	1	1.375	.008	.243	.214
(AB) 相互効果	1	.006	.000	.939	.051
エラー(グループ内)	170				

3）反義務 L2 自己

二元配置分散分析を用い、学習言語とコースレベルが学習者の反義務L2自己にどのような影響を与えているのかを調査した。学習言語の主効果が測定された：$F(1, 170) = 56.243$, $p < .001$。高い効果量（partial $\eta^2 = .249$）が測定された。日本語学習者（$M = 4.20$, SE = 0.093）は、スペイン語学習者（$M = 3.18$, SE=0.135）よりも有意に高い反義務L2自己を保持していることが分かった。また、高い効果量が示すように、言語の違いが反義務L2自己の差に高い影響を与えていることが明らかになった。コースレベルのおける主効果は測定されなかった。最後に、学習言語とコースレベルの相互効果も測定された: $F(1, 170) = 8.716$, $p = .004$。低度の効果量（partial $\eta^2 = .049$）が示すように、相互効果

は、日本語学習者とスペイン語学習者の反義務L2自己の差には、ほぼ影響を与えていないことが明らかとなった。また、反義務L2自己が学習者の動機付けの分散の28.5%を説明していることが明らかになった（$r^2 = .285$）。

テーブル７．二元配置分散分析（反義務 L2 自己）

	df	*F*	*Partial* η^2	*p*	*Power*
(A) コースレベル	1	1.758	.010	.187	.261
(B) 学習言語	1	56.243	.249	.000	1.000
(AB) 相互効果	1	8.716	.049	.004	.835
エラー(グループ内)	170				

日本語学習者とスペイン語学習者の外国語学習動機付けには、次のような違いがあることが明らかになった。まず、理想Ｌ２自己では、日本語学習者は、初級では、スペイン語学習者より高い理想 L2 自己を保持しているが、中上級になると、スペイン語学習者が高い理想Ｌ２自己を保持する。高い理想Ｌ２自己を保つことが外国語習得には必要であるという指摘（Dörnyei, 2009）にもあるように、外国語学習を進めていく上で、中級、上級とレベルが上がるにつれて、高い理想Ｌ２自己を持っていってほしいものである。日本語学習者がどうして理想Ｌ２自己が高くならないのかについては、調査の必要があるであろう。また、日本語学習者とスペイン語学習者では、反義務Ｌ２自己に差が見られた。反義務Ｌ２自己の差は効果量も大きく、日本語学習者とスペイン語学習者の明らかな違いになっていると考えられる。これは、先行研究（Thompson and Vásquez, 2015）でも指摘されている主要外国語ではない言語を学ぶ学習者に見られる傾向と一致する。

研究課題２.１：日本語学習者の「外国語学習動機付け」には、どのような特徴があるのか。

研究課題２.１の調査には、日本語学習者のデータ（N＝１１６）を使用した。参加者の基本情報は、テーブル８にまとめてある。

テーブル８．調査参加者の基本情報（日本語）

	N	**女性**	**男性**	**その他**	**平均年齢**
日本語２	73	38	34	1	21.49
日本語４	30	17	12	1	22.37
日本語６	13	4	8	1	21.31
日本語合計	116	59	54	3	21.70

理想L2自己、義務L2自己、反義務L2自己の探索的因子分析

日本語学習者との外国語学習動機付けを探るために、31項目の質問項目を探索的因子分析（Maximum Likelihood extraction, direct oblimin rotation, 12 iterations）を用い、Ｌ２自己を分析した（KMO = .797; eigenvalues > 1; item loading values > .3）。L2MSSの先行研究及びにスペイン語学習者との因子分析にもあるように、一般的に３つにＬ２自己が抽出されるが、日本語学習者には、５つの因子が抽出された。５つ目の因子は内的一致性も極端に低く、２つの質問のみからなり、両方の質問が他の因子に高い因子負荷量があることから、５つ目の因子は分析の対象外とした。その結果、２３項目からなる４つのL2自己で57.43%の分散（F1: 23.21%; F2: 16.75%; F3: 9.86%; F4: 7.61%）が説明された。因子負荷量は、テーブル１０に示した。それぞれの因子の一致性を測定するためにクロンバック係数を算出し、テーブル９に示した。

テーブル 9. クロンバック係数

	外的反義務 L2 自己	理想 L2 自己	義務 L2 自己	内的反義務 L2 自己
Alpha	.773	.838	.817	.797

テーブル 10. 理想L2自己、義務L2自己、反義務L2自己の因子負荷量

Japanese	Factor					
	1	2	3	4	5	h^2
Factor 1: Anti-ought-to L2 self 1						
Item 25: I want to study English, despite other(s) telling me to give up or to do something else with my time.	1.016				-.353	.999
Item 6: I chose to learn English despite others encouraging me to study something different (another language or a different subject entirely).	.677					.531
Item 17: I would like to reach a high proficiency in, despite others telling me that it will be difficult or impossible.	.505					.440
Item 21: I am studying English even though most of my friends and family members don't value foreign language learning.	.499					.287
Factor 2: Ideal L2 self						
Item 15: I can imagine myself living abroad and using English effectively for communicating with the locals.		.819				.701
Item 2: I can imagine myself living abroad and having a discussion in English.		.779				.618
Item 13: I can imagine myself speaking English with international colleagues.		.741				.634
Item 11: I can imagine a situation where I am speaking English with foreigners.		.694				.475
Item 24: I can imagine myself writing English emails/letters fluently.		.665				.456
Item 18: I can imagine speaking English as if I		.640				.422

were a native speaker of English.						
Item 5: I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in English.		.534				.388
Item 27: The things I want to do in the future require me to use English.		.373			.303	.318
Factor 3: Ought-to L2 self						
Item 7: Learning English is necessary because people surrounding me expect me to do so.			.826			.643
Item 10: I consider learning English important because the people I respect think that I should do it.			.798			.759
Item 4: I study this language because close friends of mine think it is important.			.639			.468
Item 14: Studying English is important to me in order to gain the approval of my peers/teachers/family/boss.			.624			.516
Item 12: If I fail to learn English, I'll be letting other people down.			.523			.405
Item 16: I have to study English because if I do not study it, I think my parents will be disappointed with me.			.443			.292
Item 30: It will have a negative impact on my life if I don't learn English.			.358			.319
Factor 4: Anti-ought-to L2 self 2						
Item 28: I am studying English because I want to stand out amongst my peers and/or colleagues.				.863		.707
Item 22: I want to speak English because it is not something that most people can do.				.722		.582
Item 26 Ought: Studying English is important to me because other people will respect me more if I have knowledge of English.				.627		.566
Item 3: I want to prove others wrong by becoming good at English.				.477		.470

テーブル１１に探索的因子分析で得られた４つの因子における日本語学習者のＬ２自己の平均値をしめした。日本語学習者全体で、非常に高い理想Ｌ２自己、そして高い外的反義務Ｌ２自己と内的反義務Ｌ２自己を保持していることがわかる。

テーブル１１．日本語学習者の L2 自己平均値

	M	*SD*
Ｆ１：外的反義務Ｌ２自己	4.00	1.21
Ｆ２：理想Ｌ２自己	4.62	.73
Ｆ３：義務Ｌ２自己	2.60	0.91
Ｆ４：内的反義務Ｌ２自己	3.90	1.06

研究課題２.２：日本語学習者の「外国語学習動機付け」にコースのレベルにより差はあるのか。

研究課題２.２の調査には、２.１と同じく日本語学習者のデータ（N＝１１６）を使用した。

理想L2自己、義務L2自己、反義務L2自己の一元配置分散分析

上記の探索的因子分析で明らかになった日本語学習者の外国語学習動機付けを基に、一元配置分散分析を通して、履修コースによる外国語学習動機付けに差があるのかを分析した。一元配置分散分析の結果から、日本語学習者のL２自己にはコースレベルの違いによる差が無いことが明らかになった。F1 (外的反義務L２自己): $F(2, 113) = .373$, $p = .690$, F2 (理想L２自己): $F(2, 113) = .670$, $p = .514$, F3 (義務L２自己): $F(2, 113) = 1.242$, $p = .293$, F4 (内的反義務L２自己): $F(2, 113) = .131$, $p = .877$。この結果から、全体の傾向として日本語学習者の外国語学習動機付けは、履修コースが変わっても同じであることが分かった。これは、スペイン語学習者との比較時にも指摘したが、日本語学習が進むにつれ、高くなるべきである理想L２自己がどうして高くならないのか、さらなる調査が必要であろう。

テーブル１２. 履修コースレベルによる一元配置分散分析結果

	Second-semester (*n*=73)		Fourth-semester (*n*=30)		Sixth-semester (*n*=13)		Total		ANOVA results			
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*df*	*F*	*p*	η^2
F1	4.08	1.19	3.85	1.30	3.96	1.21	4.00	1.21	2, 113	.373	.690	.007
F2	4.59	.77	4.75	.63	4.52	.68	4.62	.73	2, 113	.670	.514	.012
F3	2.58	.94	2.49	.73	2.96	1.08	2.60	.91	2, 113	1.242	.293	.021
F4	3.91	1.14	3.83	1.02	4.00	.96	3.90	1.06	2, 113	.131	.877	.002

研究課題２.３：日本語学習者の「外国語学習動機付け」は通時的に変化するのか。

研究課題２.３の調査には、日本語学習者のデータ（N＝１１６）から、１１月、１月、２月、３月、４月の５回調査に参加した学習者１４名のデータを使用した。１４名は、すべて日本語２の履修者で、参加者の基本情報は、テーブル１３にまとめてある。

テーブル１３．調査参加者の基本情報

	N	女性	男性	その他	平均年齢
日本語２	14	5	8	1	21.79

学習者のL2自己の通時的な変化を調査するために、学習者14名が2017年11月から2018年4月までの６か月間、11月、1月、2月、3月、4月の最終週に外国語学習動機付けのアンケートに参加した。テーブル15に5回に渡るアンケートのL2自己平均値を示した。

テーブル１５． L2自己平均値

		１１月		１月		２月		３月		４月	
	N	*M*	*S.D.*	*M*	*S.D.*	*M*	*S.D.*	*M*	*S.D.*	*M*	*S.D.*
F1	14	4.00	.97	3.79	1.33	3.66	1.15	3.68	1.15	3.71	1.42
F2	14	5.16	.53	5.05	.71	4.87	.69	4.88	.64	4.96	.57
F3	14	2.45	.75	2.39	.82	2.26	.87	2.31	.87	2.37	.96
F4	14	3.68	1.08	4.04	.98	3.65	1.21	3.46	1.29	3.77	1.19

反復測定分散分析を用い、5 か月間に渡る L2 自己の変化を調査した。分析結果が球面性検定を満たさなかったため、統計的に訂正された結果を報告する。残差値においては、正規性検定、等分散性ともに偏りは無かった為、グリーンハウス・ゲイザー訂正値を基に統計的に有意な差があるかどうか調査した。反復測定分散分析の結果、理想 L2 自己（F2: F (2.624, 29.446) = 2.624, p = .045）において、統計的に有意な差があることが分かった。反復測定分散分析の結果は、テーブル１６にまとめてある。

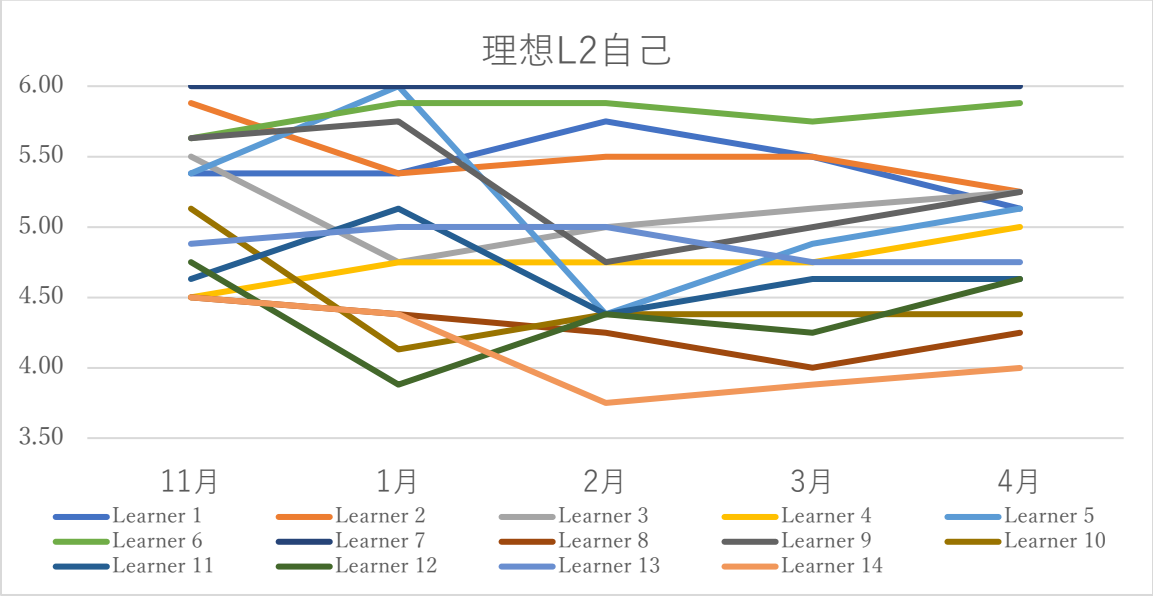
学習者の理想 L2 自己が通時的に統計的に有意な変化をしたことは分かったが、まだどの時点で変化が有意だったかは分からない。まず、理想 L2 自己の変化をグラフに表した。図１は、14 名の学習者の理想 L2 自己の変化を表したグラフである。

テーブル１６． L2 自己の反復測定分散分析結果

Variable	Effect	*MS*	*df*	*F*	*p*	η^2	*Power*
外的反義務	Time	.547	2.960	.449	.639	.033	.115
	Error	1.218	25.480				
理想	Time	.372	2.265	2.624	.045	.168	.695
	Error	.142	29.446				

義務	Time	.078	4	.703	.594	.051	.212
	Error	.110	52				
内的反義務	Time	1.089	2.255	2.045	.143	.136	.410
	Error	.532	29.319				

図１．　理想 L2 自己の通時的変化



次にテーブル１５の平均値を基に、変化が大きい 11 月と 2 月、11 月と 3 月の 2 ペアを対応のある標本 t 検定を用い、2 時点の差が統計的に有意かどうか調査した。11 月と 2 月間の対応のある標本 t 検定[time 1 (M = 5.16, SD = .53) and time 3 (M = 4.89, SD = .69); $t(13) = 2.457$, p = .029 d = .693,]、11 月と 3 月の間の対応のある標本 t 検定[time 1 (M = 5.16, SD = .53) and time 3 (M = 4.88, SD = .64); $t(13) = 3.143$, p = .008 d = .889,]、共に 11 月から 2 月、11 月から 3 月にかけて、統計的に有意に下落していることが分かった。

本研究が行われた日本語プログラムは、「げんき」を教科書として採用しており、11 月頃は、学習者は動詞を使って自分の言いたいことを徐々に言えるようになっている時期でそれに伴い、理想 L2 自己が高くなったのではないかと考えられる。2 月は、二学期目最初から導入された「て形」がクラス活動、クイズや、中間試験で必要となり、「て形」で躓いた学習者の理想 L2 自己が下落したのかもしれない。理想 L2 自己の変化が学習者全体で見られる特徴か、特定の学習者に見られる特徴かを明らかにするために、理想 L2 自己の変化を学習者毎に算出した。14 名の学習者全体では、統計的に有意な下落を見せた理想 L2 自己であるが、学習者毎に見てみると、半数の学生が微減、微増、もしくは変化なし（変化量 0.75

未満)、そして、半数の学生が大きく下落していることが分かった（変化量 0.75 以上)。図２、図３にそれぞれのグループの理想 L2 自己の変化をグラフにした。

図２．通時的変化の少ない学習者の理想 L2 自己の変化

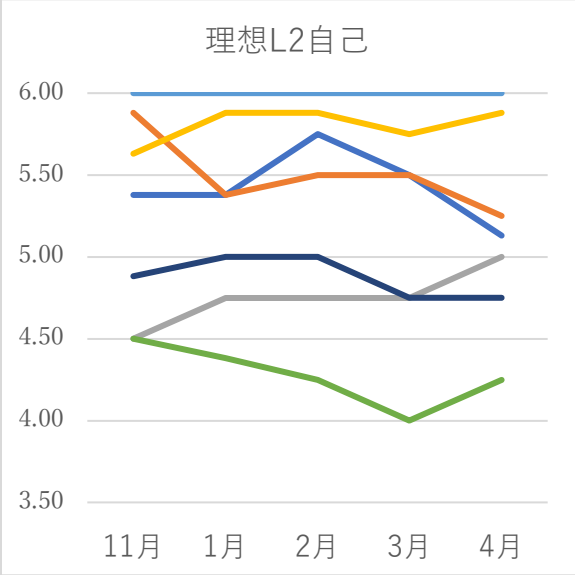


図３．通時的変化の大きい学習者の理想 L2 自己の変化

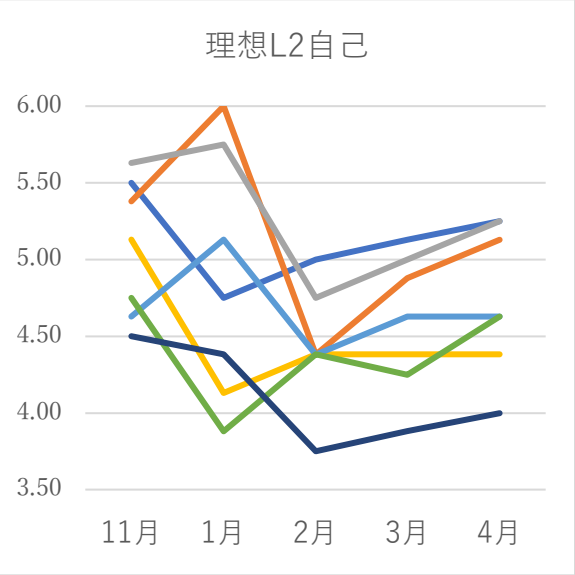


図２のグループは、理想 L2 自己が５か月間を通して安定しているが、図３のグループは、大きく変化している。日本語の成績と変化に関係があるか調べたが、どちらのグループにも成績のいい学習者とあまり良くない学習者が含まれていた。今回の調査では、理由は明らかにならなかったが、外国語学習に重要といわれる理想 L2 自己が通時的に安定しているグループと常に変化しているグループがあることが分かった。この２つのグループ間には L2MSS で説明できる違いはなかった。今後は、自己効力感や外国語不安といった概念と含め調査を行い、理想 L2 自己の変化について調査をできればと考えている。

おわりに

本研究では、L２MSS の３つの自己概念を基に、日本語学習者とスペイン語学習者の外国語学習動機付けを比較した。比較結果から、両者には違いあり、動機付けの面からもスペイン語学習者などの主要外国語学習者とは、違う日本語学習者の姿が見えてきた。また、L２MSS の３つの自己概念を基に、日本語学習者の外国語学習動機付けを探った。日本語学習者のみを対象に探索的因子分解から、日本語学習者の外国語学習動機付け要因は、他の外国語学習者とは全く違った学習動機付け要因であることが判明した。特に、外的反義務 L2 自己が最も影響力が大きい要因であることが分かった。この日本語学習者の外国語学習動機付け要因を基に、履修コースの違う日本語学習者の外国語学習動機付けを比較したが、

日本語の履修コースによる差は、見られなかった。スペイン語をはじめ主要外国語学習者ではコースレベルがあがると強くなる理想Ｌ２自己（Thompson, 2017a）が日本語学習者では強くならないことが分かった。また、日本語学習者の外国語学習動機付けは通時的に変化するか調査したところ、理想 L2 自己に変化が見られることが分かった。

本調査の目的は、L2MSS の観点から、日本語学習者の日本語学習動機付けを把握することであった。その結果、日本語学習者の学習動機付けは、他の外国語学習者とは、違うが、履修コースが上がっても、動機付けには変化が見られないことが分かった。この結果は、「将来日本語を使ってコミュニケーションをとる」（理想自己）といったイメージを持ちにくい学生がいることを示唆している。そのような学生は、なりたい自己、なるべき自己の可能性の選択肢を広げるために、日本語を学ぶことことに価値を見出していないのかもしれない。

そのような学生に対して、教師は、日本語学習を通して、理想自己、義務自己の可能性の選 択肢を広げる手助けをする必要があるであろう。

また、通時的な調査から分かった理想 L2 自己が変化する学習者と変化しない学習者の存在については、自己効力感や外国語不安などの調査を通して、なぜ、理想 L2 自己が変化する学習者と変化しない学習者がいるのかについても分析していく必要があるであろう。

参考文献

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, *13*(4), 266-272.

Liu, Y., & Thompson, A. S. (2018). Language learning motivation in China: An exploration of the L2MSS and psychological reactance. *System*, 72, 37-48. https://doi.org/10.1016/ j.system.2017.09.025

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). TheL2 motivational self‐system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2self* (pp. 66–97). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Thompson, A. S. (2017a). Language learning motivation in the United States: An examination of language choice and multilingualism. *The Modern Language Journal*, 101(3), 483-500.DOI: 10.1111/modl.12409

Thompson, A. S. (2017b). Don't tell me what to do! The anti-ought-to self and language learning motivation. *System*, 67, pp. 38–49., https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.004

Thompson, A. S., & Vásquez, C. (2015). Exploring motivational pro les through language learning narratives. *The Modern Language Journal*, 99, 158–174.DOI: 10.1111/modl.12187

ライティングと「投資」：
機能言語学の観点から初級言語学習者の投資を考察する

INVESTED IN WRITING: EXPLORING AN ELEMENTARY WRITER'S INVESTMENT FROM A FUNCTIONAL LINGUISTICS PERSPECTIVE

川光真二
Shinji Kawamitsu

マサチューセッツ大学アマースト
University of Massachusetts Amherst

1. はじめに

現在の日本語教育におけるライティング指導及び研究では、学習者の文章レベルの産出に焦点が当てられがちである[1]（Reichelt, Lefkowitz, Rinnert, & Scheltz, 2012; Thompson & Armour, 2013）。特に初級クラスにおいては、コンテクスト・読み手・目的に従った学習者の「意味を作り出す行為（meaning making）」や、それに伴う言語選択（linguistic choice）を議論する研究は少なく、自然に習った文法を使わせるような教授技術の発達に研究関心が向いているようである（広瀬, 2015）。本発表が問題視するのは、そのようなライティング（指導）観は、学習者がどの程度文字や文法を理解したかを教師が判断するための場としてライティングを下位的に位置づけ（熊谷，深井, 2009）、学習者の主体性、さらには、学習者が持つ様々なアイデンティティ、言語観、学習資源を見逃す可能性があるということである。

2. 本研究概要

本研究の目的は、初級日本語学習者を「能動的に意味を作り出す行為者（active meaning maker）」と位置付けるライティング指導及び研究の探索である。具体的には、選択体系機能言語学（Halliday & Hasan, 1989）から発達した言語指導（Martin & Rose 2008; Rose & Martin, 2012）に、ポスト構造主義的視点から発達した「想像の共同体」や「投資」（Norton Peirce, 1995; Norton, 2013）といった概念を統合し、言語学習者の「意味を作り出す行為」「投資」「アイデンティティ」が前景化されるような指導及び研究を探索している。

本発表は、その研究を実践レポートという形で一部まとめたものである。ある初級日本語学習者メアリーの「意味を作り出す行為」「投資」「アイデンティテ

[1] そもそも、初級日本語教育でライティングをテーマにした研究は少ない傾向がある。初級作文をテーマにした教材開発や実践報告は長年行なわれているが (石毛, 2011; 2013; 小笠, 2007; 門脇, 1999; 小島, 2010; 小宮, 1987; 1988; 1992; 藤森, 2005)、これらの研究の中でもしばしば指摘されているように、初級日本語教育でライティングが広く一般化されているとは言い難い。

ィ」に焦点を当て、能動的に意味を作り出す行為としてどのようなものが考えられるかを記述する。また、発表者の実践から浮かび上がった反省点とさらなる課題を記述する。

3.　実践

本研究は北米ニューイングランド地方の私立女子大学(以下、ジョンソン大学)で二学期間行ったものである。まず、選択体系機能言語学から発達した言語指導の記述（Derewianka, 1990; Martin & Rose 2008; Rose & Martin, 2012; Rothery, 1996）に基づき、ライティング活動を大きく１）脱構築、２）共同構築、３）独立構築、４）省察の四つの段階に分けた。その各段階で、「意味を作り出す行為」「投資」「アイデンティティ」が前面に来るような学習環境を整えるように努めた。以下はその試みの説明である。スペースの都合上、本発表はその内の一学期間のデータ（2016 年秋学期）とする。書くジャンルはパーソナルナラティブを選んだ[2]。

第一段階の「脱構築」では、リーディングを行った。このリーディングでは、教師（発表者）が書いたもの一つと、過去に学生が書いたもの二つを例としてファシリテーションし、合計三つのパーソナルナラティブを読んだ。読みの活動の際は、「誰がどこでいつ何をしたか」の経験的意味（名詞、動詞の使われ方、複合節の作られ方など）、「どんな感情表現がされているか」の対人的意味（形容詞、モダリティーの使われ方など）、「どのように情報の流れが構成されているか」（助詞「は」、接続詞の使われ方など）のテクスト形成的意味の三つの観点から分析をし、クラスで分析結果を話し合った。

第二段階の「共同構築」では、グループで一つのパーソナルナラティブを書いた。この「共同構築」のグループ組みでは、まず、ライティングをする前に、個々で目的・ゴール・読み手をデザインさせた。「このパーソナルナラティブで達成したいゴールは何か」「誰に読んでもらいたいか」等の質問が書かれたデザインシートを配布し、それを個々の宿題とした。その次のクラスで、共通のデザインを持つ学生同士（もしくは似たもの）でグループを組ませた。グループを組ませる際は、「～さんのゴールは何ですか」「読み手は誰ですか」などの会話例をパワーポイントで表示、復習し、グループを組むタスクを言語練習の場として組み込んだ。これは教師がグループを一方的に割り当てるのではなく、テクストの目的に沿ったグループ組みを学習者に主体的に行わせるためであった。

第三段階の「独立構築」では、前段階同様、ライティングを行う前に、目的・ゴール・読み手を個々でデザインさせた。その際、自身の日本語の学習ゴールと関係したデザインにするよう促した。例えば、将来は中国と日本の関係をよくするような仕事に就きたいと考える学生アンドレアは、自身の文化に対する思いを伝えるという目的を設定し、クラスメートを読み手とした。

学生はファーストドラフト、セカンドドラフト、ファイナルドラフトを提出し、その都度、教師（発表者）は評価とフィードバックを行った。また、クラスメートとお互いのパーソナルナラティブを読み、フィードバックをし合うピア・リス

[2] パーソナルナラティブを選んだ理由は、初級レベルでも比較的書きやすい特徴であることや、自分についての物語・経験なので比較的自信を持って書けるというのが主な理由であった。

ポンス活動も行った。このピア・リスポンス活動のペア組みも、「共同構築」のグループ組同様、まず「トピックは〜です」「読んでください」と会話例をパワーポイントで表示、復習し、ピア・リスポンス活動での読み手を選ぶタスクを言語活動に組み込んだ。学生間のフィードバックは経験的意味、対人関係的意味、そしてテクスト形成的意味の観点からテクストを読み、分析し、目的にあった有効な言語選択と構成ができているかフィードバックするよう促した。

最後の「省察」では、プロジェクトで得た知識や難しかったところなどを省察させた。日本語では表現しきれなかった点などを省察するためにも、発表言語は日本語と英語で行った。

このプロジェクトでは、辞書などを使って未習の文法や単語を取り入れてもよいとした。教科書だけの文法に囚われず、目的を達成するために必要不可欠な文法や単語を探し、自身のテクストに取り込むという主体的な部分を伸ばすため、このような学習環境を整えるようにした。

4. 理論的枠組み：言語学習者の「投資」

本研究は、ポスト構造主義的視点から発達した「投資」という概念を用いる。「投資」とは、言語学習者が想像する、将来所属したいコミュニティー（想像の共同体）や理想のアイデンティティ（想像のアイデンティティ）に近づくために、実行するものである（Norton Peirce, 1995; Norton, 2013）。学習者はその投資が、自身が現在持っている知識、地位、文化、教育等の象徴的資産（symbolic capital）を増幅させるものと理解した上で投資していく。つまり、現時点では手が届かないないものに手が届くようになるという見返りを求めて学習に投資する。本質的に、「投資」とは将来所属したいコミュニティーと現在のコミュニティー（例：クラス）とを繋ぐ意味のある実践であるとされている。

「共同構築」と「独立構築」で、学習者に選択の幅（例：読み手の選択、目的・ゴールの設定、グループ組み、など）を与える様にしたのも、学習者が「投資」できる学習環境を整えるためであった。投資できる学習環境を整えることで、クラスで行うライティングと日本語教育の先に見えるゴールを、学習者自身が主体的に繋ぐことを目的としていた。言語教育におけるライティングは、読み手が「教師」とされることが多いのにも関わらず、教師は「評価者」として文章産出過程に携わっている状況が多い（広瀬; 2015）。読み手を選ばせることはこの状況を抜け出す試みでもあった。

5. データ

本発表のデータは、主に「独立構築」で学習者が産出したテクストである。具体的には、１）目的・ゴール・読み手を書いたデザインシート、２）ファーストドラフト、セカンドドラフト、ファイナルドラフトのパーソナルナラティブ、３）ピア・リスポンス活動のノート、そして４）テクスト分析後に行った学習者とのインタビューである[3]。

[3] 発表者の大学への研究計画の提出、IRB 申請、テクスト分析等を済ませてからのインタビューであったため、このインタビューはテクスト産出から約 1 年半後の 2018 年秋学期に行ったもので

6.　分析方法

テクスト分析では批判言説分析（Fairclough, 1989; 1992; 2003）を用いた。この批判言説分析では、まずテクストを言語学的に分析する。Fairclough（1989）はこの分析において “What experiential values do words have?” “What relational values do words have?” “What expressive values do words have?” などの十個の質問を設けており、発表者はそれを必要に応じて修正しながら学習者のテクストを分析した。分析する際、学習者のデザインシートやピア・リスポンス活動のノートなどと照らし合わせながら、学習者の目的を持った言語的選択がどのように意味を形成しているかを考察した。

プロジェクトを行った日本語初級クラスの学習者は合計で三十六名であり、発表者の研究ではその中の四名のライティングについて記述している。本発表では、その中の一人のメアリーのライティングについて考察したい。

7.　考察

7.1.　メアリーのライティングデザイン

メアリーは当時、ジョンソン大学の一年生であった。漢字の美しさに魅了され、日本語を取り始めた。高校で既に日本語学習歴はあったが、ジョンソン大学のプレースメントテストで初級日本語のクラスに割り当てられた。また、メアリーは中学、高校でスペイン語を七年間勉強しており、日本語だけに限らず、言語学習に意欲的に取り組んでいる学生であった。実際、メアリーは統計学・データ科学の専攻であるが、2018 年秋学期に三年生になるメアリーは、日本に留学を予定している。大学を卒業する頃には数カ国の言語を話す多言語話者（Polyglot）になりたいと言っていた。

メアリーは、パーソナルナラティブのタイトルを「私の犬」とし、以下のようにデザインした。

Audience
My audience will be my friends and classmates.

Goal/Purpose
My goal is to be able to convey a longer story with cohesive sections and varying sentence length, structures, and vocabulary.

Theme
I want to talk about something that’s funny now, but was scary at the time. I’d also like to work with humor.

Connection with your goal of learning Japanese
It will give me a chance to practice longer more complex sentences where multiple action occur in succession, or as consequences of/reason for each other. I would like to practice

---

ある。

telling humerous (sic) stories, as I think those are the most difficult to tell in a foreign language.

メアリーのライティングデザイン

上のデザインにあるように、メアリーはこのパーソナルナラティブで「当時は怖かったけど今考えれば面白い話」をテーマとし、読み手（クラスメート）を楽しませるようなデザインをしている。また、「様々な文法や単語を使って長い物語を書く」とゴール・目的設定をしており、複雑な文章産出へのメアリーの意気込みが感じられる。ここで注記したいのは、このゴール・目的設定で既にメアリーの投資が見られることである。実際、他の学生がゴール・目的として挙げているものは「自身の国の文化に対する自分の考えをクラスメートと共有する」といったナラティブの内容を通して相手に伝えたいものであるのに対し、メアリーはナラティブ内の自身の言語パフォーマンスに関連したものを設定している。

このメアリーの複雑な文章産出への試みは、彼女のテクストで顕著に見られた特徴であった。特に、物語がピークになる段落では、様々な文法や単語を使い、複雑に節を繋げていることが分かった。また、全体的に未習の文法や単語を用いて文章を複雑に書くことに献身していた。メアリーは以下のように段落を構成している。

１．Family likes to travel
２．Often go to Canada
３．Katy likes to jump from the dingy
４．One day she jumps off the boat
５．We finally find her
６．Resolution
７．(タイトルなし)

7.2. テクスト分析

この節では、ナラティブの前半部分（第一段落から第三段落まで）と後半部分（第四段落から第七段落）に分けて、メアリーの物語自体を紹介しながらテクスト分析を行う。

Stage 1: Family likes to travel
私の名前はメアリーで、出身はベインブリッジ島です。私の両親はふねで仕事をしていましたから、島に住んでいるのが好きで、海とボートが大好きです。家族とよくボートで旅行します。家族は母と父と妹と私と家の犬です。犬の名前はケイティちゃんです。家族が大好きです。

Stage 2: Often go to Canada
ほとんど毎夏、私達はカナダに旅行しました。八週間位、いっしょにボートでセイリシュの海の島に行きました。きれいな島が本当にたくさんありますよ！私はセイリシュの海が好きですが、ケイティちゃんは家よりボートの方が好きですよ。

Stage 3: Katy likes to jump from the dingy

ケイティちゃんはボートも海も泳ぐのが好きです。しかし、ディンギーでとび下りるのが好きです。よくディンギーで鳥かブイか何か見て、とび下りました。そして、見た物へ泳いで吠えていました。それから、ディンギーに帰って、入って、みんなをぬらしました。おかしいですが、都合めいわくだと思いました。

メアリーのナラティブ前半部分（第一段落から第三段落まで）

まず、第一段落でメアリーはこのナラティブの背景を作るため、「私」「両親」「家族」「犬」と主な登場人物について記述している。「X は Y です」や感情を表す「好きで」「大好きです」「大好きです」といった文法を使用し、家族の関係性を表現している。第二段落でも引き続き物語の背景を描いている。ここではよく旅行に行く場所の名前「カナダ」「セイリシュ」や旅行の時期と期間「ほとんど毎夏」「八週間位」という環境要素を加え、物語の背景を構成している。第三段落では飼い犬の「ケイティ」に焦点を当て、ケイティの性格が「泳ぐのが好きです」「とび下りるのが好きです」や、運動的な動詞「とび下りました」「帰って、入って、みんなをぬらしました」等によって描かれている。

ナラティブ後半（第四段落から第七段落）では、前半に描かれた飼い犬のケイティが起こしたある事件が描かれている。

Stage 4: One day she jumps off the boat
ある日、サンフアン島へ行きました。ハロ・ストレイツに一時間いた時、ケイティちゃんを見つけませんでした。ボートにいませんでした。私の心は氷のようにかんじました。ボートを曲がって、ケイティちゃんをさがしました。双眼鏡で小さい島の遠く陸にケイティちゃんを見ました、ケイティちゃんが死にましたと思いました。とてもかなしかったです。それから、四十分後、海の中のとても小さいいわに立って、ボートに今か今かと待っていて私達を見ました。私はとてもうれしかったです。

Stage 5: We finally find her
私と父はディンギーをとりに行って、小さい島に行きましたが、別な人も小さい島にディンギーで行きました。多分、それはその人の犬だと思いました。でも、島に着いて、ケイティちゃんはディンギーに速く泳ぎました。ディンギーに入って、私達をぬらしました。

Stage 6: Resolution
別な人と話して、ケイティちゃんはおおかみだと思うと言っていました。この小さい島は大きい島のちかくで、その島に国立公園がありましたが、休業した。だれかがおおかみを見ましたから。パーク・レンジャーが大きい島の人たちにおおかみを見つけると言っていましたから、ケイティちゃんがこの島で見て、おおかみだと思いました。

Stage 7: (タイトルなし)
この時はとてもこわかったです。ケイティちゃんが死ぬかと思いました。でも、今日もケイティちゃんはディンギーでとび下ります。よく水に入りますが、出るのが下手です。

メアリーのナラティブ後半部分（第四段落から第七段落）

第四段落では、ナラティブを構成するのに必要不可欠な予期せぬ出来事（Rothery & Stenglin, 1997）が描かれている。「ある日」と特定の日に何か起こるということをシグナルしながら、これから起こる問題「行方不明のケイティ」が描かれている。ケイティの行方不明は運動的な動詞「曲がって」「さがしました」

や、精神的な動詞「死にましたと思いました」で緊張感が表現されている。
　第五段落では、ケイティを見つけた後の、メアリーと父親の行動が描かれている。しかし、同時に「別な人」という人物が登場することで、「誰がどこで何をした」の経験的意味が不明確になってくる。例えば、「多分、それはその人の犬だと思いました」や「でも、島に着いて」の行動主が「私と父」なのか、「別の人」なのかはっきりとされていない。
　第六段落でも引き続き、「誰がどこで何をした」の経験的意味が不明確のまま物語が進行する。この段落では「パーク・レンジャー」と「大きい島の人たち」が登場人物として追加される。また、「大きい島」「国立公園」が環境要素として描かれ、さらに経験的意味が不明確になる。特に「パーク・レンジャーが大きい島の人たちにおおかみを見つけると言っていましたから、ケイティちゃんがこの島で見て、おおかみだと思いました。」の複合節は五つの節から成り立っており、分かりにくい構成になっている。
　最後の第七段落は筆者メアリーの感情「こわかったです」「死ぬかと思いました」が描かれナラティブの結末が描かれている。また、ケイティのいたずら好きなキャラクターを描くことによってコミカルな終わり方を表現しようとしていることが分かる。
　全体的に、ナラティブの後半は文法的間違いや分かりづらい表現が多く見られる。未習文法や単語への試みが見られるが、上手く使えておらず、また、登場人物が複数いるにも関わらず主語が省略されていることから、全体的にナラティブ後半は不明確な印象を与えている。

7.3. メアリーとのインタビュー

　テクスト分析後、メアリーに一時間のインタビューを合計二回行った。このインタビューでは主に、１）「様々な文法や単語を使って長い物語を書く」こと、２）「長く、複雑な文章を練習する」ことについて、上のテクスト分析から明らかになった言語選択と関連付けながら、質問した。

7.3.1. メアリーのライティングデザイン

「様々な文法や単語を使って長い物語を書く」ことについて
　インタビューを通して、メアリーの様々な文法や単語を使って長い物語を書く献身は、メアリーの普段の癖や習慣を克服するための試みであったことが分かった。以下はメアリーとのインタビューの一部である。メアリーは机を挟んで発表者の前に座っており、机の上にはメアリーのパーソナルナラティブとデザインシートが置いてあった。

Shinji: I want to start with this question, because this is very interesting and important to my project. Can I ask you what made you set up, you know, this goal, you know (reading Mary's outline in front of her), "My goal is to be able to convey a longer story with, dah dah dah dah dah." Can you explain why is this important?
Mary: Yeah, mmm. For any longer piece of writing, or any longer story, or longer

anything, you need to be able to set it up, explain what's happening, and be very clear about the set up, who the people are, what's happening, and how it ends. And, one of the things to me that seems kind of difficult once you start getting the hang of the language is how to be clear. Since I know, I at least, as soon as I learn whatever the equivalent of "thing" or "it" is, immediately I start using that word *so much* (emphasis). I'm probably using "*koto*" too much now in class, but. Using vague words, vague phrases, reach for something more specific to say or realize I don't know how to say it, and go with something vaguer. And I want to practice *not* (emphasis) doing that.

Shinji: Ahh. Mmm. Okay. So you try to be specific instead of having like a vague terms, things, or it, or *koto*.

Mary: Mm-Hmm.

メアリーは抽象的な言葉（例えば、"thing" や "it" や「こと」）を普段から使いがちだということを自覚しており、それを克服するためにも、長く、様々な文法を使うことで、具体的に物事を伝える様に努めていると答えた。つまり、メアリーはあえて様々な文法を使う事によって、自身の言語学習の質を上げようとしていたようである。メアリーのこの言語学習観は、下の二つ目の質問への返答でも見受けられる。

7.3.2. 「長く、複雑な文章を練習する」ことについて

最初の質問同様、「長く、複雑な文章を練習する」ことについて質問をした。以下はメアリーの返答である。

Shinji: This second question is kind of related to my first question. For the connection with learning Japanese, you also mentioned, you know, this, right? (reading her outline) "It will give me a chance to practice ..." And you know, I am curious why, you know, again, this is important for you to produce longer, more complex sentences or grammar?

Mary: Right. Umm. A couple reasons. Partly because it's easier to be directing clear and short sentences. It's like, *this is this* (emphasis). There is not a lot of room for error there, not a lot of spaces for you to possibly make it less specific, but the longer sentences, the more clauses you can add, the more "Oh, I think" or "it seems" or "it was sorta, kind of, like this, maybe." Partly because in real life, people use longer more complicated sentences when they write about things. Partly because longer more complicated sentences can be more nuanced and more specific, which are really hard things to do when you are just learning. So.

Shinji: Yeah.

Mary: (Glancing at her narrative) If I look at the narrative, now I would probably go "Oh wow that's not long or complex. That's really simple".

Shinji: You mean your own narrative?

Mary: Yeah.

Shinji: Oh, okay (laugh). I, I think, um, I see your commitment in your narrative because I see long sentences and complex sentences. Yeah, for example, ah, I will show you the narrative later. Yeah. Umm okay, interesting.

メアリーは、長く複雑な文章はリアルなコンテクストで使われ、より具体的で、より多くのニュアンスを含む事ができると理解しているようである。また、メアリーは長く複雑な文章を書くことは言語を勉強する上で難しいと認識しており、意識的にそのような練習を増やすように心がけているようである。

加えて、現在のメアリーの目から見て、一年生の時に書いたナラティブはもはや長くも複雑でもなく、とてもシンプルであるということを述べている。二年生になった現在、彼女の「長く、難しい文章を書く」献身はさらに増幅していると解釈できる。

二回目のインタビューでは、そのメアリーの言語観（長く複雑な文章はより多くの意味を含む事ができる）は中学・高校の時に履修したスペイン語のクラスが関係していることが分かった。メアリーは高校で履修した上級スペイン語クラスは「非常によかった」と述べた。スペイン語で言いたい事が言えるようになり、自身を表現できる事が楽しかったようである。一方、初級のスペイン語を履修していた時は、簡単な文章しか産出できない自分や環境に苛立ちを覚え、不満があったという。従って、日本語初級クラスで積極的に未習の文法や単語を使ったり、長く複雑な文章を書き、自身を表現したりするメアリーの献身は、彼女が過去のスペイン語のクラスで構築した言語観と少なからず関係している事が分かった。

8. ディスカッション

ここでは上に書いたテクスト分析とインタビューで分かったことを踏まえ、実際のクラスのインタラクションと関連付けながら、１）メアリーの能動的に意味を作り出す行為と、２）メアリーの投資の結果について考察したい。

8.1. メアリーの意味を作り出す行為

上に書いたように、メアリーのパーソナルナラティブ（「私の犬」）は、長く複雑な文章を書く練習として位置付けられ、実際にそのように書かれた。また、彼女の「長く複雑な文章はより多くの意味を含む事ができる」という言語観は過去のスペイン語のクラスで構築され、それが初級日本語のライティングに影響していた。

以上のことから、メアリーは過去の外国語学習経験で構築した言語観に基づき、複雑な文章を書くことを、自身の弱点を克服する機会として概念化していた。つまり、メアリーにとって複雑に文章を産出する事は、学習者アイデンティティの拡充という見返りがあり、それを理解した上で、特定の言語選択（経験的意味の複雑化）に投資をしていた。この解釈から示唆されることは、ライティングはただ単に自分の意思を伝えるためだけでなく、自身のアイデンティティとも強く関係しているということではないだろうか。つまり、ある目的を持ち、その目的を達成するために言語を選択していく過程は、言語教育という枠組みに止まらず、学習者が持つアイデンティティや信念と根強く関係していると発表者は考える。このことは、能動的に意味を作り出す行為と強く関係していると発表者は考える。

8.2. 投資の結果

一方、メアリーの長く複雑な文章を書くという投資は、実際、テクスト分析で見たように、ナラティブの不明確さに繋がっていることも事実である。事実、ピア・リスポンス活動中、メアリーのナラティブは クラスメートに “Pretty wordy” として捉えられ、不必要な節は取り除く様にアドバイスを受けた。以下はメアリーが受け取ったコメントの一部である。

> あるクラスメートからのコメント
> “you could probably benefit from using more emotion words in the stages where you’re looking for Katie—it was a scary event so I think that’s worth illustrating”
> “Some of your sentences get pretty wordy, so maybe see if these are any extraneous clauses you’re willing to part with”

上のクラスメートのコメントでは、「誰がどこで何をしたか」の経験的な意味が “Pretty wordy” であること、そして感情等を表現する対人関係的意味がうまく形成されていない事が指摘されている。ここから分かる事は、「長く複雑な文章を産出する」ことにこだわる事により、メアリーは読み手であるクラスメートの理解を度外視していたことである。つまり、自身の言語学習者アイデンティティを拡充することに投資することで、ナラティブを書くもう一つの目的「当時は怖かったけど今考えれば面白い話」が達成できず、書き手のゴールのみに重きをおいたライティングになったということである。

読み手・目的・ゴールの全てをしっかりと認識しない限り、ライティングはただの独りよがりになる可能性がある。実際、クラスメートからは “Pretty wordy” と評価され、メアリーが伝えたかった感情も上手く伝わっていなかった。また、本発表ではスペースの都合上書かなかったが、習っていない文法や単語を多用するクラスメートに対し、ネガティブな感情を持っていた学生も複数人いたのも事実であった。実際、「投資」に関する文献では、投資に内在する危険性が指摘されている。学習者の「投資」（そして、象徴的資産の追求）を疑うことなく賛同することは、時に固定観念やイデオロギーの再生産に繋がるとされている（Liu & Tannacito, 2013; Norton, 2001）。今回のケースで言えば、メアリーの「長く複雑な文章を産出する」という投資を教師（発表者）がありのまま受け入れたばかりに、読み手（そしてクラスという現存するコミュニティー）を無視し、メアリーに単独プレーをさせる形となってしまったと言える。このことは「能動的に意味を作り出す行為者」を考える際、見逃す事のできない反省点であると考える。

9. 今後の課題

本研究では、初級日本語学習者を「能動的に意味を作り出す行為者」と位置付けることを目的としてプロジェクトを実践した。「意味を作り出す行為」「投資」「アイデンティティ」が前景化するような指導及び研究方法を探索したが、この実践から明らかになった通り、様々な課題が浮かび上がった。

9.1.　投資におけるリスクの説明

第一に明らかになった課題は、習っていない文法を使うことによって生じるリスクを、教師として、充分に指導できていなかった点である。初級日本語学習者を「能動的に意味を作り出す行為者」として位置付けることに関心がいき過ぎ、学習者の主体性に関係したもの（例えば未習文法の使用）であれば、指導や修正などは厳しく行わなかった。結果として、メアリーのナラティブは読み手には充分伝わらない内容となった。習っていない文法を使うことによって生じるリスク（例：読み手とコミュニケーションができない、間違った文法使用、など）を説明し、理解させる必要がある。

9.2.　読み手を意識させるフィードバック

二点目は、読み手を意識させるフィードバックの必要である。発表者の長期エスノグラフィー研究では、誰に書いているかをしっかりと理解し、読み手とコミュニケーションができるように、できるだけ教科書の文法を使ってライティングを行うという献身を見せた学習者もいた。一方、本発表の焦点であるメアリーは、上に挙げた通り、読み手より自身のゴールを優先し、“Pretty wordy”というクラスメートからフィードバックをもらったにも関わらず、長く複雑な文章を産出することに徹していた。それを「能動的に意味を作り出す行為者」と概念付けるには疑問であり、教師として、そのような意味を作り出す行為は、本来のライティングの目的を失うことになると強調すべきであった。

9.3.　その他の学生の投資との関係性

発表者の長期エスノグラフィー研究では、メアリーのように未習文法を多用し、文章を複雑化することに投資をする学生がいた一方で、表現したい複雑な感情があるにも関わらず、それを抑えながら、既習文法を使用し対人関係的意味を「単純化」した学生もいた（例：モダリティーの削除、など）。この「複雑化」と「単純化」のような対比はクラスの言語活動に様々な形で現れており（例：「共同構築」でのグループ組み、ピア・リスポンスのペア組み、など）、初級言語学習者を「能動的に意味を作り出す行為者」と位置づけるためにも、これらのさらなる探索が必要であると発表者は考える。

10. 参考文献

Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Laura Street Newtown, NSW: Primary English Teaching Association.

Fairclough, N. (1989). *Language and power.* London: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London. Routledge.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Liu, P., & Tannacito, D. (2013) Resistance by L2 writers: The role of racial and language ideology in imagined community and identity investment. *Journal of Second Language Writing, 22*(4), 355-373.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Sheffield, UK: Equinox.
Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly, 29*(1), 9-31.
Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In Breen, M. (Eds.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Pearson Education Limited, 159-171.
Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multicultural Matters.
Reichelt, M., Lefkowitz, N., Rinnert, C., & Schultz, J. (2012). Key issues in foreign language writing. *Foreign Language Annals, 45*(1), 22-41.
Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK: Equinox.
Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp.86-123). London: Longman.
Rothery, J., & Stenglin, M. (1997). Entertaining and instructing: Exploring experience through story. In Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. New York: Cassell.
Thomson, E. A., & Armour, W. S. (2013). *Systemic functional perspectives of Japanese: Descriptions and applications*. Sheffield, UK: Equinox.
石毛順子　(2011).　英語または韓国語を母語とする初級日本語学習者の作文過程−母語使用の観点から−.『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 1-8.
石毛順子　(2013).　中国語を母語とする日本語学習者の日本語作文過程での中国語使用『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, 29-37.
小笠恵美子　(2007).　初級作文授業における協働的な学習活動.『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』
門脇薫　(1999).　初級における作文指導−談話展開を考慮した作文教材の試み−.『日本語教育』102, 50-59.
小島祐子　(2010).　学習者の体験に基づいた作文・読解の教室活動.『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』
小宮千鶴子　(1987).　文章構成法による作文指導の試み−初級後半における内容作り・構成を中心として−.『日本語学校論集』14, 69-92.
小宮千鶴子　(1988).　初級の最終段階におけるプランの指導.『日本語学校論集』15, 121-140.
小宮千鶴子　(1992).　日本語教育における初級段階の作文指導.『中央学院大学教養論叢』4(2), 49-69.
熊谷由理・深井美由紀(2009)「日本語学習における批判性・創造性の育成への試み: 教科書書き換えプロジェクト」『世界の日本語教育』19, 177-197
広瀬和佳子　(2015).　相互行為としての読み書きを支える授業デザイン−日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義. ココ出版.
藤森弘子　(2005).　結束性の観点からみた初級日本語学習者の作文.『留学生日本語教育センター論集』31, 95-109.

生きている文法教育：『日本語基本文法辞典』ワークブックの開発

FOR LIVING GRAMMAR INSTRUCTION: WORKBOOK OF THE DICTIONARY OF BASIC JAPANESE GRAMMAR

榊原芳美
Yoshimi Sakakibara
ミシガン大学
University of Michigan

I. はじめに

変容する日本語教育。この言葉からはITの活用、内容重視の教育、学習者の多様化、反転授業、バックワードデザインなど様々なキーワードが浮かぶ。現在では特に日本語教育の「教室」と「学習者」像が大きく変化していると言えるのではないだろうか。

過去30年の日本語教育を振り返ってみると、まず、1980年代から1990年代には口頭練習・文型練習を重視したオーディオリンガル法が主流であった。その後、コミュニカティブ・アプローチが導入されると、オーディオ・リンガルの「言語の構造」を中心とした方法から、「言語の機能」に焦点を当てたコミュニカティブ・アプローチという方法へと移行し（村上1994）、その後、Proficiency-Oriented Instructionによる「運用能力」の重要性が説かれるようになった。つまり、80年代後半から日本語教育の現場では、言語の構造を中心としたオーディオ・リンガル法から、言語の機能を中心としたコミュニカティブ・アプローチへ、そして運用能力の育成を重視したProficiency Oriented Instructionへと移行してきたと言える。現在はさらに多様化し、「21世紀スキル」では内容重視の教育（Content-based Instruction）、バックワードデザイン（Backward Design）、Differentiated Instructionなどが提唱され、学習者が言語を「使う」ことに重きが置かれるようになった。また、過去とは違い、「これが主流だ」とは一言では言えないほど、多様化している。このように過去30年を振り返ってみると、重視されてきたのは「オーディオ」「コミュニカティブ」「Proficiency」「内容」などのキーワードで表される通り、コミュニケーションに必要なスキルであると言える。

また、本来の「教室」とは異なる形式も台頭してきている。例えば、国際交流基金（2017b）の調査によると、現在は教師が不足し、独習者も一定数存在するという。寅丸（2015）は、従来の教室の枠組みさえ否定しえる教室観の萌芽が見られることを指摘している。また、来嶋・鈴木（2003）も「学習者」とは「学習する人」であり、必ずしも教室というフォーマルな学習の場に集まって授業を受ける人ばかりではないという。このように過去30年および現在の日本語教育の変遷を鑑みると、会話や読解に関する実践報告が多く、依然コミュニケーションが重視されている現象が認められる。一方でコミュニケーションの根幹となる文

法教育は置き去りにされていると言えないだろうか。そこで筆者らは『日本語基本文法辞典』（牧野・筒井 1986）に準拠するワークブック、『マルチメディア日本語基本文法ワークブック』を開発し、文法教育の一助を試みた。本稿では変容する「学習の場」と「学習者」をキーワードに、当ワークブックが時代の変化にどう対応できるかを考察する。

Ⅱ．『マルチメディア日本語基本文法ワークブック』の特徴

考察と検証に入る前に当ワークブックの特徴を述べたいと思う。本教材の最大の特徴は、本冊とパワーポイントを併用して練習できることである。約 130 の項目一つ一つの練習にパワーポイントを使うことで、音声、文字、ビジュアルを統合して効果的な口頭練習をすることができる。とかく文法練習というと、「教室で教師に教えられるもの」というイメージが強いが、本教材では文法を「使う」ことを目的にした練習を行うことができる。問題形式は多岐に渡り、文法にフォーカスした教材でありながら、会話練習、読解練習、聴解練習、メモを取る練習などが含まれ、4 技能をバランスよく上達することが期待される。次に、本教材はモジュール方式になっているため、練習したい文法だけに集中して練習することができる。例えば、初級の学習者が新しいフォームを習った際に基本練習を行うこともできるし、中上級の学習者が自分の弱い助詞だけを選んで練習することもできる。また、『日本語基本文法辞典』（牧野・筒井 1986）に準拠しているため、先にその文法を本冊で理解、復習してからパワーポイントで口頭練習を行うことも可能である。そして、練習問題は、基本的なものから応用的でより高度なものへと段階的に配列されているので、学習者は、自分のレベルに合った問題を選んで練習することができる。例えば、初級の学習者が基本練習を中心に行い、だんだんと難しい問題に挑戦することも、中上級の学習者が基本の活用練習などは省略して、難易度の高い問題に挑戦することもできる。このように、学習者のレベルを選ばずに使える仕様　になっており、学習者のレベルに拘わらず、ニーズや目的に合った文法練習を行うことができる。さらに、約 130 の文法項目には、似ている用法の助詞や表現の使い分けなど、学習者が苦手とする項目が抱き合わせで入っている。よって、学習者は、例えば自動詞と他動詞の区別や、助詞の「二」と「デ」の使い分けに自分のペースで弱点に取り組むことができる。このように、当ワークブックは「自分の弱点を克服する」「基本文法を習得する」「文法練習を通して運用能力を高める」「文法力を養い、高め、使う」など、実に様々な使用法を提供している。

Ⅲ．変容する日本語教育における文法教育

では、変容する日本語教育における文法教育について考えてみたい。日本語教育において、文法教育は本当に「置き去り」にされているだろうか。

庵（2012）は 1990 年代後半は「日本語教育文法第 1 期」だったという。この時期は、日本語学の研究が深化し、体系化が進み、主だった文法現象が記述され

つくした時期だという。一方、コミュニカティブ・アプローチの導入で「文法を文法として教え込むこと」が反省され、それが現在まで続く日本語教育における文法軽視（反文法）の流れをつくってきたとしている。

また、庵（2013）では、現行文法シラバスの問題点は学習者のニーズの多様化に対応できていないこと、本当の意味での運用能力がつかないおそれが強いことが指摘されている。

一方、学習者たちは「文法」についてどう考えているだろうか。ノンネイティブ日本語教師のビリーフを調査した久保田（2017）は、コミュニカティブな活動型などが増えていること、文法・暗記・訳読型は若干減る傾向にあることを指摘している。しかし、後者は依然、最も学習者が経験している学習型であるということも分かった。さらに、阿部（2014）は世界各地の日本語学習者の文法学習についてのビリーフを調査し、地域によって「文法学習が大切」というビリーフに賛成する度合いは異なり、特に日本の若手教師の間では賛成するものが少ないと結論づけている。

つまり、従来の文法学習は、今なお行われている学習スタイルである一方、コミュニカティブ・アプローチの台頭で「反省」という形で影を落としていったこと、その影響を受けた若い指導者の間で敬遠されがちであることが分かった。では、変容する日本語教育の中で、現在、文法教育はどうあるべきだろうか。

Ⅲ．現在の日本語教育

以下、現在の日本語教育を 2015 年度日本語教育機関調査結果（国際交流基金 2017a）から俯瞰し、文法教育の盲点、弱点を探ることとする。

1.　変容する学習の場

寅丸（2015）は現在、インターネットなどの普及により、従来とは異なる教室観や教室という枠組みさえ否定するような教室観が出現しつつあることを指摘している。また、（1）教室観は言語形式習得の場、言語技能獲得の場、人間形成の場という 3 つに大別される。（2）教室観は実践の目的と相互行為の拡大と深化とともに、＜自己＞から＜他者＞＜教室コミュニティ＞＜社会＞へと拡大した。（3）実践においては、特に実践の目的を踏まえた相互行為の質に留意すべきである、と述べている。本稿では（3）に注目したい。

1-1.　IT の活用

国際交流基金（2017a）は、米国高等教育機関における日本語教育の学習環境について、インターネット上で自由に使える教材の開発が活発で一般公開されているものも多く、リソースが豊富であること、IT 環境の改善が進み、日本語環境が可能なコンピューターをそろえたラボや無線 LAN 化したキャンパスのある学校が増えていることを報告している。現在では、スマートフォンなどの機器で

利用できる日本語教育用アプリも数多くあり、文法教育もITの時代となっている。実際に、インターネット上では文法練習ができるサイトやアプリが溢れている。ではそのような時代において、本教材はどのような役割を担えるだろうか。

まず、当ワークブックはパワーポイントをダウンロードして使えるため、パソコンやスマートフォンで練習できる。時間や場所を選ばず、学習者の都合に合わせて隙間時間にも練習できるという利点がある。次に、パワーポイントという学習者にとっては使い慣れたものを使うため、ITに慣れない学習者や、技術がそれほど進んでいない国や環境でも使える。そして、概して文法能力を鍛えるアプリやサイトは、活用練習や助詞の練習のみに特化しがちであるが、本教材は音声や口頭練習が多く含まれるという意味で、他とは一線を画している。

現在ではアプリの開発などにより、文法学習とITの結びつきは日々強まっているが、ACTFLの21世紀スキルが「言語を使う」ことを推奨しているのを鑑みても、今後は文法学習においても「ITを通した文法能力と運用能力の上達」が求められると思われる。文法教育をIT化するだけでなく、IT化された教材を通して文法能力と運用能力が同時に養われることが重視されるのではないだろうか。

1-2. 教室と学習の場

かつては学習の場は「教室」に限られていた。しかし、先述の寅丸（2015）が指摘するように、学習の場は変化している。現在の技術が進んだ社会では、いつでもどこでも学習ができる環境が整いつつある。

また、国際交流基金（2017a）の調査によって、米国の一部の州では、初等・中等教育のオンラインコース開発が進んでいることが明らかになった。学校単位では履修者数が少なすぎて教員を採用できないような教科でも、オンラインで学習者を集めて日本語の学習コースを提供できるようになり、将来的にはコース数は増加すると考えられる。このようなコースでは、教師は一人一人の学習者のニーズに遠隔で対応することが求められる。

さらに、米国では大学の規模や方針によって週に数日の「ラボの時間」を設けていたり、初級のクラスまでしか開講できず、中級以降は「インディペンデントスタディー」という形で単位を認めたりする学校もある。その一方で、大規模な大学では、十分な基礎文法の知識を持たないまま、中上級に進む学習者も多く見られる。また、多くの大学でHonors Optionと呼ばれるプロジェクト学習もある。

このように「学習の場」は「教室」一辺倒の時代から、学習環境や目的により、個別化された時代へと変化している。当ワークブックは、このような個別学習に対応できるものであると考える。例えば、モジュール形式であるため、ラボや教室外の時間に今まで画一的な課題を与えていたのを、個々の学習者、またはその日の学習項目に合わせた個別の課題を与えることができる。オンラインコースの場合は、複数の学校から学習者が集まるため、どうしても学習者間のレベル

差が問題になるが、難易度が数段階に分かれているモジュール形式は、そのレベル差を埋めるのに役立つ。同時に、付属のパワーポイントを使えば、教師の負担も軽減されることが予想される。

このように今後も従来とは異なる環境で文法項目の強化を図ることが、変容する学習の場では求められていくに違いない。

2. 変容する学習者

国際交流基金（2017b）は海外の日本語教育の動きとして、多くの国では学習者数が増加し、国・地域ごとに傾向が多様化していること、学習方法が多様化し、自習者・独習者も一定数存在していることを報告している。以下、「学習者の変容」ということを考察していきたい。

まず、注目すべきは、独習者の増加である。国際交流基金（2017a）の調査によると、ここ数年の傾向として、機関での教育に頼らず、インターネット等のみを利用して日本語を学習する所謂「自立学習者」が増えているという。しかし、その性格上、統計的に実態を把握することすら難しく、今後このような学習者をいかに捕捉し支援していくかが課題となっている。来嶋・鈴木（2003）は White（1995）を引用して「独習とは教室外で教師の直接的なコントロールなしに、学習者が自身で学習に取り組むという学習形態である」（pp.347-348）と定義した上で、日本語教育における彼らに対する支援の不十分さを指摘している。以下に、文法教育という点で、本教材が独習者に対してどのような支援を行えるかを検証する。

独習者と教室内での学習者の違いは、文字通り一人で学習を進めることであり、ペアワークやグループワークの機会に恵まれないため、会話能力の上達が懸念される。しかし、当ワークブックは音声つきの会話練習や聴解練習が多く含まれる。しかも、相手の発話に対してターゲットの文法を使って答えるという形や相手に質問する形、会話を聞いて答えを推測する練習など、独習の形をとりながらも弱点を強化することができる。逆に会話や聴解はドラマやアニメでインプットがあり、さほど問題ないが、一人で文法を習得するのに苦労している学習者も存在している。その場合は、基本練習から応用練習まで挑戦することで、ひとつひとつの文法項目を自分のペースで理解できるまで取り組むことができる。

3. 言語を『使う』力

21 世紀スキルの一つに「言語を『使う』」ことが挙げられている。つまり、現在では言語を「理解する」「勉強する」のではなく、目的を達成するために言語を「使う」ことが 21 世紀を生きる学習者に求められているのである。

当ワークブックもこの点を重視して開発された。従来、文法は「理解する」ことが肝要だった。しかし、2004-2005 年と 2014-2015 年の学習者のビリーフを研究した久保田（2017）はこの 10 年で文法・暗記・訳読型と正確さ志向の相関はなくなる一方で、作文・報告・ディベート型と正確さ志向の間に強い相関が見られるようになったと指摘している。つまり、「正確さ」の習得に後者のような学

習方法が直結すると考えられるようになってきたのである。このような点を踏まえ、当ワークブックの会話練習では、その文法が使われるコンテキストが多く与えられている。例えば、「が／は」の助詞の使い分けの練習では、単に「（　）に助詞を入れてください」という指示文を与えるわけではない。難易度１の基本練習は「友達と奈良に来ました。見たこと（新しい情報）を友達に話しましょう」、難易度２の練習は「あなたはレストランにアルバイトの面接を受けています。質問に答えてください」、難易度３の応用練習は「今日撮った写真を SNS で見せます。（　）に「は」か「が」を入れてコメントを完成させてください」という指示文を与え、場面や文脈に即した練習をさせている。

現在の変容する日本語教育において、文法はそれ自体を「理解する」という目的から「言語を『使う』ための手助けになるもの」という位置づけになりつつある。榊原（2016）ではこの 30 年、学会誌『日本語教育』に載った研究論文の分析をし、オーディオリンガル方式から Proficiency Oriented Instruction、さらには多様化する学習スタイルの時代へと移行しても、ドリルなどの基本的練習の重要性は変わらないと述べた。また、コミュニケーション重視か、文法能力重視か、という二者択一で考えるのではなく、どちらもバランスが大切であることがこの 30 年間言われてきたと分かった。その意味で、文脈が与えられ、ドリルから応用練習までを網羅する当ワークブックは、この 30 年間受け継がれた文法教育を受け継ぎ、現在および今後の文法教育にも対応しえるものであると考える。

IV.　今後の文法教育

筒井は本教材の始めにこう述べている（筒井・榊原他 2018）。「文法は言語学習の基本ですが、文法をよく知るだけでは、必ずしも正しい文を使えるようにはなりません。また、文法的には正しい文でも、それが、コミュニケーションをする時に問題を起こすことがしばしばあります。では、どうすれば「正しい文を、正しく使える」ようになるのでしょうか。それは、正しい文法知識をもとに、正しい文を正しく使う練習をすることでしょう。これは、一見当たり前のことのように聞こえますが、実際にやるとなると、口で言うほど簡単ではありません。本教材は、日本語の学習者が、このような練習を一人で効果的にやれるように、そして、日本語の先生が、このような練習を学習者に効率よくさせられるようにとの願いから作られました。独習者は、この教材で自分の弱い文法を克服することができるでしょうし、先生方は、この教材を、教室での文法導入や復習などに、あるいは、中上級者へ の個人別課題という形で使っていただけるでしょう。」

筆者らがこのワークブックに着手したのは、10 年ほど前であるが、「コミュニケーション」「正しい文を正しく使える」「自律学習」「独習者」「個人別」など、現在の日本語学習を表すキーワードが少なからず見られる。また、来嶋・鈴木（2003）は「学習したい人たちが、学校と言う制度や教室、時間割と言う物理的条件による制約をできるだけ受けずに学習し続けられる環境を整えていくこ

とは、第二言語学習のみならず教育全体の課題として取り組まなければならないものである」（p.353）としている。変容する日本語教育では、多様化する学習者達が自ら自律学習を行えるよう支援する体制を整えなければならないと意味では、当ワークブックもその一端を担えるのではないかと考えている。

今後は本教材を用いた実践報告を行い、上記の支援を行えるかどうかを検証したい。特に多様化する学習者のニーズや学習スタイルの中で「いかに文法を自ら学ぶかという自律学習の手助け」になるものであるかどうかを検証したい。それは独習者に限らない。学習者が選んだ学習の場や環境に拘わらず、また、時代に影響されることなく、自らを律して文法を学ぶという学習スタイルやニーズに貢献できるよう、本教材の検証、改定を進めていく所存である。

参考文献

阿部新（2014）「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ：ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して」国立国語研究所論集 8, 1-13

庵功雄（2012）「日本語教育文法の現状と課題」一橋日本語教育研究 1, 1-12

庵功雄（2013）「日本語教育における『文法』を問い直す」Romazi no Nippon 663. 1-7

来嶋洋美・鈴木庸子（2003）「独習による日本語学習の支援：その方策と ARCS 動機づけモデルによる評価」日本教育工学会論文誌 27(3), 347-356

久保田美子（2017）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験－2004・2005 年度と 2014・2015 年度の量的調査結果の比較－」国際交流基金日本語教育紀要 13, 7-20

国際交流基金（2017a）「2015 年度日本語教育機関調査結果」https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/usa.html#JISSHI

国際交流基金（2017b）「海外の日本語教育の現状と課題」第 8 回日本語教育推進議員連盟総会用資料

榊原芳美（2016）「世代をつなぐ文法の教材開発」Proceedings of the 26th Central Association of Teachers of Japanese Conference, 148-155

筒井通雄・榊原芳美他（2018）『マルチメディア日本語基本文法ワークブック』Japan Times

寅丸真澄（2015）「日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題：実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して」早稲田日本語教育学第 17 号 41-63

牧野成一・筒井通雄（1986）『日本語基本文法辞典』Japan Times

村上京子 (1994) 日本語教育に関して．教育心理学年報, 33(0), 155-160.

White, C.(1995) Autonomy and Strategy Use in Distance Foreign Language Learning: Research Fiundings, *System* 23(2):207-221

生態学的アプローチを取り入れた個人ポートフォリオ&
グループプロジェクト：「グローバル市場の日本語」のクラスから

ECOLOGICAL APPROACH-BASED INDIVIDUAL PORTFOLIO & GROUP PROJECT IN "JAPANESE FOR GLOBAL MARKETS" COURSE[1]

フリン郭　思妤
Shiyo Kuo-Flynn

ハンター大学
Hunter College

ソーリアル 直子
Naoko Sourial

コロンビア大学／ニューヨーク大学
Columbia University/NYU

1. はじめに

近年、企業の「グローバル化」が加速度的に進行している。国境を越えた人や物、資金・情報・サービス、そしてことばや習慣等の地球規模の移動が増し、人々の日々の生活・価値観・社会・世界は変容しつつある。グローバル社会の中で国際競争が激化し、企業、及び教育機関においても「グローバル人材」の育成の必要性が盛んに問われる昨今、岡崎（2013）は「国際競争に勝ち抜くグローバル人材の養成」という文言には限界が示されていると述べ、そもそも「国際競争」とは何なのか、それになぜ勝ち抜く必要があるのか、それと学習者が自分が生きることがなぜ結びつくのかが問われていないことの問題性を指摘している。さらに岡崎(2013)は、グローバル化をあたかも歴史の必然であり所与のものとして受身的に受け入れるのではなく、自己を起点としてモノ、コトの繋がりを辿ることで、グローバル化世界に対する能動的認識を形つくり、どうしたら自分が**持続可能** (sustainable) に生きられるかを仲間と一緒に考え、論じる社会的場の必要性を訴えている。本稿では、米国東海岸の公立大学の中上級日本語学習者向けの「Japanese for Global Markets」というコースにおいて、「グローバル社会での自分の生き方」を仲間と考える上で生態学的アプローチを取り入れたカリキュラムデザイン及び実践研究について報告する。

2. 理論と先行研究

2.1 生態学的観点からの言語学習

2.1.1 言語生態学

グローバル化した社会で持続可能に生きられる「グローバル人材」とはどのような人材だろうか。このような人材育成は、グローバル人材の養成のみならず、**人間教育**そのものに結びつくものではないだろうか。佐藤他(2015)は、言語

[1] 本実践研究は、筆者達の現在の勤務先とは異なる教育機関で行われた。

教育・日本語教育をより広い意味での「教育」という側面から捉え直す必要があると述べ、現今のコミュニティをよりよく発展させつつ、その将来を担う「人間の育成」を「教育」の目標としている。本フォーラムのテーマである「ことばの教育への生態学的アプローチ」とは何かを考える上で、言語生態学の論考である、言語は（他の人間活動から）「分離された実体」ではなく(Muhlhausier 2000)、ことば、人間、また人間活動全てはお互い影響し合い、つながり、社会・環境・生態系の一部になっているという見方は示唆に富む。岡崎 (2013)は、言語生態学では、言語は人間活動全てを支えるとし、言語活動と人間活動を一体のものとして捉えようとする言語学であるとし、また岡崎 (2015) では、 言語教育への生態学的アプローチは、この言語生態学に依拠し、**「なぜ、何を、どのように」**の三者を統合して構築されてきたとしている。Van Lier (2004)では、生態学は環境/地球中心主義の世界観であることをくり返し説いている。そして、生態学は、表層でも深層でも取り組むことが可能だと述べ、表層では、問題の原因より解決（修復）に焦点が充てられ、深層では、修復だけでは、不十分だとし、問題を**批判的**に吟味し、潜在的変化に言及することで深いレベルの原因に触れていくことだとしている。そして、これこそが言語教育における生態学的観点として強調すべきポイントであると主張している。

2.1.2 言語と教育

Van Lier (2004)は、学校からことばがなくなったことを想像してみようと問いかけ、無言語環境では、教育に関係するほとんど全ての活動が停止してしまい、言語こそ教育であると述べ、言語はわたしたちの知覚や記憶と結びつき、さらに**アイデンティティ**を生み育むことと結びつく伝達システムの一環としている。そして、言語と教育との結びつきが言語学習の生態学的アプローチの中核に存在しているという。そして、ここでの生態学的アプローチとは理論でも方法論でもなく、「**思考の仕方、行為の仕方**」だと述べている。また、言語教育への生態学的アプローチとは、言語と他の対象との間に明確な境界性を入れないということを前提条件とし、言語は教育全般に影響しているため、**教科とカリキュラムの境界を越える**と述べている。

2.2 生態学的アプローチ

2.2.1 生態学アプローチの特徴

言語学習に対する生態学アプローチの中心的な、お互い関係深い 2 つの概念は「**アフォーダンス**」(affordance)と「**創発**」(emergence)とされている。また、生態学的アプローチの他の特徴として文脈(context)や質(quality)、批判性(critical)、多様性(diversity)、活動(activities)等の概念があげられている(Van Lier 2004)。

第二言語習得論では「インプット（入ってくる情報・入力）」ということばが使われるが、Van Lier (2004)では、インプットは言語を固定化したコードとみなし、学習者（学習者の脳）をデータが入力されるコンピューターとみなしていると批判し、アフォーダンスということばに変えることを主張している。では、アフォーダンスとはどのようなものなのか。Gibson (1979) では、アフォー

ダンスを「環境が動物に提供するもの」と定義し、Neisser (1987) では、アフォーダンスとは「動物と環境との可能性の関係」であるとしている。生態言語学では言語を人間と世界との間の直接的な「関係」とみなし、**アフォーダンス**は学習者と環境の「関係性」を意味するとし、Van Lier (2004)は、主体（有機体＝学習者）を意図的に環境と関わらせることの重要性に言及している。また、言語生態学では、学習を「**創発**」とみなしている。学習は、線的に段階を追って進む習得とせず、相対的に単純なものが集まって結びつき、高度な秩序を形成するときに起こるものとている。言語的には、文法が語彙から(Bates & Goodman 1999)、記号が道具(Vygotsky 1978)から、そして学習が参加(Lave & Wenger 1991)から、そして言語能力はこれらすべての変化から創発する(Hopper 1998: Hohnson 2001: MacWhinney 1999)、と述べている（Van Lier 2004）。

また、言語生態学は**質**の概念を研究上の根幹をなすものとしており、ゆえに生態学的アプローチが**批判的**になるのは必至で、批判的観点に必要なのは、「**継続的に評価する**」ことだとしている（Van Lier 2004）。また、生態学的アプローチとは、ことばだけを切り離してみるのではなく、**全体的な状況を見つめ**、その環境の中で学習がどのように発生するのかを問う、ゆえに生態学は**文脈**の研究であるとしている。Van Lier (2004)では、生態学的言語論では、言語と言語学習を**活動**の領域の中での研究とし、教室という場で、学習者は、様々な活動や実践を通して、他者と寄り添い、または独りで、自分のなすべきことを行いながら**自律的**になると述べている。つまり、社会的文脈 (Shotter1984) の中で自身の行為の意味を見出そうとすることだとしている。

2.2.2　言語と自己と世界

先述の「はじめに」で述べた本研究の「学習者がグローバル化した社会をどう認識するか、**自己**を起点として、どう生きるかを追求する」という課題実践には、学習者による自己内対話や他者との**対話**という言語活動が必要になる。言い換えれば、このような対話や追求は言語が媒介して初めて可能になる（Van Lier 2004）。この場合の言語は母語だけではなく、母語以外に第二、第三の言語を持つ人の場合にはそれらの総体を指し（岡崎 2013）、それはアイデンティティやアイデンティティが育まれる過程とも密接に関係している。また、自分はどう生きるかという問いの追求は、思考の深化によってはじめて達成できる（岡崎 2013）。ギブソン(1979)は、私たちが、**世界を知覚するときには常に自分自身も知覚する**と説き、そして、生態学的アプローチでは、言語使用とは行為の形式であり、行為とは世界を関連づける形式だとしている（Van Lier 2004）。

2.3 内容重視の言語教育 (Content-Based Instruction:CBI)と内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction:CCBI)

生態学は文脈の研究で、生態学的アプローチは批判的なものであるから、内容重視の言語教育（以下 CBI とする）を考えてみたい。CBI の定義は、言語の授業と（言語以外の）教科内容の授業を統合するというものとされ、また言語教育を、言語とそれが使われる内容や文脈を切り離さずに捉え教育活動をおこ

なっていくこととしている（佐藤他（2015）。また、それは言語教育と他分野のつながりや言語教育と社会とのつながりを重視するということでもあるともしている。本コース 「グローバル市場の日本語」（“Japanese for Global Markets”）では、「グローバル市場」というテーマを通して、外国語学習を教える、つまり、これは「グローバル市場」というコンテントコースと「上級日本語クラス」という言語のコースを一緒に学習する CBI のコースであると言える。本 CBI のコースでは、グローバル化した社会と自己とのつながりを考察する上で、自問自答や他者との話し合い、リサーチなどの言語活動・協働学習を通し、自分や人の意見や価値観などを色々な側面から捉えること、すなわちクリティカルに分析する（佐藤他 2015）ことが要求される。佐藤他(2015) が目指すクリティカルアプローチとは、物事を論理的に分析する技能、知識などの習得をめざすに留まらず、自分の置かれた現状や社会に内在する社会的・慣習的な前提を問い直し、その維持や変革に能動的に関わっていこうとする意識・視点・姿勢・態度の育成等も含む。そして、そのような技能・知識の習得や意識や姿勢等の育成に焦点をおく CBI を「内容重視の批判的言語教育(CCBI)と呼んでいる。そして、クリティカルアプローチにおける**教師の役割**として、学習者が「なぜ物事を深く分析しなければならないのか」という問いを考えられるような学習の場を提供することも重要だとしている。

2.4 生態学的アプローチを使った学習支援とは

生態学では、出来事や学習は常時諸々の場で起こっていることから運動(movement)、過程(process)、行為(action)の研究でもあるとされている。しかし、教育の現場では大抵の場合、短期間の具体的指導効果に的が絞られていると、Van Lier (2004)は指摘している。ヴィトゲンシュタインの名言に「種蒔きのことばと収穫のことばがある」(“There are remarks that sow and remarks that reap.” Wittgenstein, 1980. P78c)　がある。学習機会は**種蒔き**でもあり**収穫**でもあるが、Van Lier (2004)では、種蒔きと収穫とどちらが重要なのか、また私たちは種蒔きはいつ行い、収穫期はいつなのかわかるのだろうかと問いている。種蒔きと収穫の短期的成果の分かりやすい例としては例えば、月曜日に単語を導入し「種蒔き」をし、金曜日に単語クイズを実施し「収穫」、点数を付け、成績をエクセルシートに付けて完了、とするという行為が、これにあたるのだろう。Van Lier (2004) は、あらゆる実践目標では学習の「種蒔き」については無視されがちで、また「収穫」についても収穫高の向上を強調するだけであると批判し、生態学は、「**より深くより遠くを見つめる方法を志向する**」と述べている。

では、教師は、学習者に対し、具体的にどのような種蒔きやその後の支援ができるのだろうか。本研究のプロジェクト型学習のような活動型アプローチを機能させるための前提条件として、Van Lier (2004)では、緻密な支援(guidance)およびスキャフォールディングで注意深く組み立てることと多彩な選択肢を用意しておくことを挙げている。またプロジェクト型学習の教室では、高い動機を持った学習者と指導者の高度な教室運営が求められると述べている 。

3. プロジェクト実践の背景

3.1「グローバル市場の日本語」コース

本プロジェクトは米国北東部に位置する四年制公立大学で実施された。本大学はビジネス専攻を主体とした教育機関として知られ、学生は世界 164 ヶ国から、また 129 の異なる言語がキャンパス内で使用され、毎年アメリカで最も多様性のある大学にランクされている[2]。本プロジェクトが行われたこの「グローバル市場の日本語: Japanese for Global Market」と題されたコースは、本大学における日本語コースの中で最上級のレベル 4000 番台のコースであり、卒業前に副専攻に受講が必須とされるキャップストーン(Capstone)[3]コースの一つである。また、選択科目の一つとして受講することも可能である。日本語以外にも別の外国語プログラムでも「グローバル市場のスペイン語: Spanish for Global Markets」、「グローバル市場のイタリア語: Italian for Global Markets」というコースが開講されている。このコースの主な特徴は、「グローバル市場」というテーマを通して、外国語を教えることである。つまり、これは前述したように比較的めずらしい CBI のコースではないかと考えられる。

筆者の 1 人が、まず 2016 年秋学期に開講された「グローバル市場の日本語コース」を担当し、もう 1 人が 2018 年春学期に開講された同じコースを担当した。過去にもこのコースは開講されていたが、今回新しくコースのカリキュラムデザインをし、レッスンスケジュールを組み立てた。使用した教材は、両学期共、「中級から伸ばす　ビジネスケースで学ぶ日本語」で、実在する日米のグローバル企業を事例に日本語力を伸ばすことに特化した教科書、および新聞記事・映画・コマーシャルなどの補助教材を使用した。

3.2 学習者の背景

2016 年秋学期には計 26 名、2018 年春学期には計 18 名の受講者がいた。両学期とも、ビジネス専攻（会計学、金融学、経営学・国際ビジネス、ビジネスコミュニケーション、マーケティング等）の学生がクラスの大半を占めており、少数ではあるが、コンピューター情報システム、ジャーナリズム、政治学、歴史、総合学際系研究(Interdisciplinary Studies)[4]を専攻とする学生もいた。また、日本語を副専攻とする学生も多数いた。本コースを受講するための必須条件が、一つ下位のレベルとして開講されている 3000 番台の日本語コース（げんき vol. 1&2 の教科書両方）を履修することとなっているが、その後に続く中級のコースの 1 学期間履修者　継承語話者の学習者、また、すでに日本語能力試験 1 級

---

[2] US News & World Report

[3] Educational Encyclopedia

[4] 総合学際系統(Interdisciplinary Studies)とは、既存の学問系統にとらわれない学問のことで、学習したい分野がいくつかの異なる学問分野として横断的に交わっているため、それらを総合的に学びたい学習者のために作られた専攻のことを指す。このような学際系統を専攻とする学習者は、自身が在籍中の大学以外でも提携を結んでいる他大学のキャンパスで日本語コースを受講することが可能である。

を受験する程の日本語能力を持つ学習者なども本コースを受講したため、日本語能力の差に大きく開きが見られるクラス構成となった。さらに、英語を母国語とせずに、中国語、韓国語、スペイン語、ヒンディー語などを母語とする移民の学生もしくは留学生も多数いた。学習者の学年については、両学期とも卒業を控えた大学四年生の学部生がクラスの大半を占めていた。

またこのコースを受講した理由として、（卒業後も）日本語を流暢に話したい、就職活動のためにビジネスレベルの日本語をきちんと習得したい、日本語が話せる家族、知人と上手に日本語で会話したい、日本語学習を通してグローバル市場についてもっと勉強したい等、様々な理由が挙げられた。前述した通り多様性に富む学習者の構成から、それぞれの日本語学習における強み、弱み、さらに、学習者が学期のはじめに掲げた学習目標が多岐に渡っていた。学習目標の例としては、敬語の使い方、プロフェッショナルな場での振る舞い、話し方、コミュニケーションスキル、スピーキング（アクセント、発音、イントネーション）のスキル、読み書き、漢字、ビジネス用語のカタカナ、およびリスニングの能力の向上などが挙げられる。

4. 本研究の目的、および研究理念と目標

以上の先行研究と実践の背景から、本研究の目的を以下とし、続いて、本実践の理念を定め、目標を設定した。

本研究の目的

教育に求められることが、グローバル社会への単なる人材の供給ではなく、自分の生き方とのグローバル社会とのつながりを意識化する機会を提供することであるならば、そこでは「自己を起点としてモノ、コトの繋がりを辿ることで、グローバル化世界に対する能動的認識を形つくり、どうしたら自分が**持続可能** (sustainable) に生きられるかを一緒に考える社会的場の必要性」（岡崎 2013）がある。そのためには、自分の立つ基盤、すなわち自己と人やモノ、事象、観念との連関を考える契機と動機付けを与えることを、言語教育においても重視する必要がある。その際「私たちが、**世界を知覚するときには常に自分自身も知覚する**」というギブソン(1979) のアフォーダンス概念に根差した、言語生態学における生態学的アプローチを援用した授業設計は、有効性を持つのではないかと考える。そうした諸前提を踏まえて具体化された実際の授業の効果を批判的に評価することによって、グローバル社会の中での日本語教育における生態学的アプローチの可能性と課題を探るのが、今回の具体的な研究目的となる。

教育理念

本研究の教育理念を現今のコミュニティをよりよく発展させつつ、その将来を担う「人間の育成」とする。

学習の目標

内容面の学習目標:

① 協働学習、自問自答や他者との対話という言語活動を通して、グローバル化した世界をどう認識するかを**能動的、批判的に**考える

② グローバル化社会と自分とのつながりを見出し、「**自分がどう生きるか**」、「**自分に何ができるか**」を考え、**持続可能に生きる展望と力を育む**

言語面の学習目標
ビジネスケースで使う語彙や文法を学び、読み書きの活動やディスカッション等のコミュニケーションを通し、学習者自身の体験や考えを日本語で表現する。それを仲間と対話を通し共有、コミュニケーション力をつける

5. 実践概要

教師は、**生態学的アプローチ**を枠組みとした活動またはプロジェクトを本コース内に取り入れることを検討した。以下の章では、各学期に教師が本コースのカリキュラムに加えた期末のグループプロジェクト（2016 年秋学期に実施）と個人ポートフォリオプロジェクト（2018 年春学期に実施）の実践報告について順を追って記述する。

5.1 実践 1
グループリサーチプロジェクト（学生の名前は全て仮名を使用）

2016 年秋学期のコースでは、学生数が 26 名と多く、日本語能力の差も幅があったため、普段の授業でグループ分けを工夫し、グループ作業およびグループディスカッション、エキストラの単語表やカタカナ語のリストの作成を日本語能力の高い学生が受け持つなど終始協働学習が中心だった。本教科書を初めて使用した学期だったので、各課終了後に学習者からアンケートを取り、継続的な評価を行い、学習の進度、学習の様子、問題点や要望などをきき、必要に応じて随時スキャフォールディングやクラス内活動を加えたり、修正したりした。

本リサーチプロジェクト（学期末に実施)は、「グローバル市場と私」というトピックで（Appendix A 参照)、学習の目的は、グループ(３人)でグローバル化,ローカル化と自分（たち）との関係について考え、自分たちのグループで選んだテーマについて、リサーチ・自分の体験などを通して、話し合い、協働作業を経て、日本語で表現・発表することとした。本プロジェクトは本コースの最終成績の 10%とした。学習者が選んだトピックは、食品・アパレル・音楽・娯楽産業等だった。発表形式は、プレゼンテーション、スキット等自由に選ばせた。ほとんどのグループがプレゼンテーションをしたが、以下では、スキット形式で発表したグループのプロジェクト（Appendix B 参照）について述べる。

このグループの発表タイトルは、「世界的に基準を変えている良品」で、スキットは、３人のメンバーがクリスマスのプレゼント交換をしているところから始まる。まず、最初の一人、メイが無印のアロマデフィーザーを別の学生レナにプレゼントし、無印のアメリカにおけるローカライゼーションについて、またその成功例、および自分との関係（体験）について話し、お互い質問し合ったりする。次にレナが学生ジェイにロイスチョコレートをプレゼントし、ロイスのことを知らないジェイに、レナは、ロイスの成り立ち、製品のオリジナ

リティと品質、ニューヨークにおけるロイスの展開について、説明し、質問し合ったり答えたりする。最後にジェイが、メイに大きなプレゼントを渡す。バックのスクリーンに映し出されたそのプレゼントは、TOTO のウォシュレットで、他の 2 人が驚く一方で、プレゼントしたジェイは、なぜ海外展開でウォシュレットが成功していないのか、その理由を海外での習慣・文化的視点を交え分析する。最後にメイが「面白い話だったけど、マジでこれがプレゼント？ちょっと恥ずかしい。」と言うと、リアムが「じゃあ、返品してくる」と立ち上がり、メイが、「ちょっと待って！ありがとう！」と追いかけるシーンで終る。

このグループは、プロジェクト後の自己およびピア評価で、スキット中に少しモノローグが多すぎたことを反省点にあげていたが、ブレーンストーム用に教師が作成したワークシート上の項目（製品・企業・マーケティング・グローバル化・ローカル化等）を「グループでよく考え、話し合い、リサーチしたことを自分達のことばで表現できたことはよかった」と内省していた。

5.2. 実践２

5.2.1 実践目的

2018 年春学期のコースでは、期末のグループプロジェクト[5]に加え、学期中に個人ポートフォリオプロジェクトを実施することにした。まずこのプロジェクトを実施するに至った一番の大きな理由は、クラス内での学生数の多さから、一人一人が均等に授業時間内で発言する機会が限られている点を懸念したからである。通常、大学における外国語の上級コースは、初級コースと異なり、小人数制になることが予測されるが、本大学は公立大学であるがゆえに、こうした上級コースでも初級コースと変わらない登録者数が集まることが多々ある。1 クラスにいる学生数が多い場合、日本語力が高い学生や積極性のある学生はどんどん発言する反面、学習が遅れがちな学生や物静かな性格の学生は発言がどうしても控えめになってしまい、できる学生に頼ってしまう、という授業状況になりやすい。こうした学習者間の日本語レベルの差を意識させる機会を軽減するため、クラスでは普段から、スキャフォールディングをし、グループ作業・協働学習を取り入れても、結果的にあまり状況が変化しない傾向がある。

学生は皆生い立ちも違えばアイデンティティも違うのは当然であり、同じトピックを勉強していても、学生一人一人が考えたり、感じることは違うだろう。そのような観点から、本学期のコースでは、グループ作業、グループプロジェクトをするだけでなく、「個人」にフォーカスしたプロジェクトも取り入れる必要性を強く感じた。また、プロジェクトは、一回限りで完結してしまうような授業内での活動や研究発表としてではなく、あえてポートフォリオ形式にしたのは、学期を通して学習者一人一人に自身の学習進度、成長過程を目に見える形で振り返り、内省できる機会を与えたかったからである。

---

[5] 前年度とは違う内容の期末グループプロジェクト（現地の日系グローバル企業に出向き、グループで日本人社員に日本語で直接インタビューを行うプロジェクト）を実施した。このプロシーディング執筆中はまだこのプロジェクトが完成していないため、内容を省略した。

5.2.2 実践内容

ここからはこの個人ポートフォリオプロジェクトの具体的な実践内容についての説明に入る。まず学期の初日に、このプロジェクトの概要を記したハンドアウト（Appendix C 参照）をクラス内で配布し、プロジェクトの目的について口頭で説明した。学生に提示した目的は以下の通りである。

- クラスで学習したグローバル市場に関連したトピックについて、自分自身が考えたこと、感じたことを率直に日本語（もしくは複雑なことを説明したいときのみ英語の使用可）で綴る
- 学期の始めに学習目標を定め、学期の終わりにその目標がどれだけ達成されたか自身の一学期間の成長過程を振り返り、内省する

また、このプロジェクトは本コースの最終成績の 10%とし、個人の意見、見解を記した課題なので、正解、不正解として評価はせず、書いた内容（10 点: 質問と関連性のある答えになっているか、クラスで学習したことが応用されている答えであるかなど）、詳しさ（10 点:具体的な例を交えて、自分の考えや意見を主張しているか、同じことばかり繰り返し書いていないか、など）、文法（10 点:クラスで学習した文法項目を使っているか、文法ミスが多くないか、中級レベル以上の語彙、漢字を使っているかなど）の 3 つのカテゴリーに絞り、30 点満点で評価した。提出が遅れたり、文の中で英語を使いすぎていたり、内容が短すぎるものは減点の対象とした。一学期間を通して、計 4 回ポートフォリオの課題を与えた。課題の内容は毎回異なっていた。（以下参照）

- **第 1 回目:** 学生にポートフォリオとして使うフォルダーを自分で用意させ、学期の最初の週に宿題として最初の課題シート（Appendix D 参照）を提出。
  タスク内容：自己紹介と今学期の自身の「学習目標」について書かせた。
- **第 2 回目：**学期の第 5 週目に宿題として実施し（Appendix E 参照）、提出前にクラス内で Google Images[6]を使って、簡潔に発表させた。
  タスク内容：ユニット 1 で学習した「ローカライゼーション」に関連した実例を一つ選ばせ、それを写真付きで紹介させた。また、「ローカライゼイション」が自身の実生活と今後においてどう関わりを持つかについて考えさせ、その答えを書かせた。
- **第 3 回目：**学期の第 9 週目に宿題として実施し（Appendix F）、ユニット 1 とユニット 2 の中間試験のための復習シートの中に最後の質問として入れた。
  タスク内容：ユニット 1 と 2 それぞれのユニットで学習したことを振り返らせ、それに対して自身が考えたこと、感じたことを率直に綴らせた。
- **第 4 回目：**学期が終わる直前の第 14 週目に授業の時間を使って実施した（Appendix G 参照）。

[6] https://images.google.com/ を参照。

タスク内容：学期の始めに掲げた個人の学習目標を振り返り、一学期間でどのぐらいその目標を達成できたかについて書かせた。

5.2.3 事例 1B

では具体的に学期中にどんなポートフォリオ課題が提出されたか、実際の事例をいくつかここで紹介する。以下は第 2 回目のポートフォリオ活動として提出された課題の中からの学生の回答例（全て原文）である。

「ローカライゼーションと私」

- 学生 A:「郷に入れば、郷に従え」ということわざは、まさにローカライゼーション のいい説明です。人だけじゃなく、ビジネスはなおさらです。その国のお客様のニーズに従わないと、ビジネスは生き延びることができないです。」
- 学生 B:「実は、このユニット 1 を勉強する前に、私は「ローカライゼーション 」についてよく考えました。私は翻訳が好きですから、「翻訳」と「ローカライゼーション 」は似ていると思って、ローカライゼーション も興味があります。」
- 学生 C:「ローカライゼーション に関する仕事をすれば、各地域の文化を知るのが必要です。私は米国と中国に住んでいたので、この二つの国の文化を知っています。たとえばアメリカで、白い色は純潔な意味です。でも中国で、白い色は死ぬという意味だから、中国でアメリカのアクセサリーを売る時、白い色を使いません。」
- 学生 D:「私は将来に日本に住むとともに、日本の会社のために働きたいです。ファッションの会社でインターンしたことがありますからアメリカにある流行りを日本のために理解を出来ると思います。さらに、ジャズの会社にも働いていたからアーティストのためにもいっしょの仕事を出来ます。」

5.2.4 事例 2B

事例 2B では、第 3 回目のポートフォリオ活動として提出された課題の回答例を、多少の文法ミスが残っているものの、原文のままいくつか紹介したい。

ユニット 1：「コカコーラの日本でのローカライゼーション 」を読んだ後で

- 学生 E: 「ローカライゼーション というのは、現地のお客様のニーズに応じて、新しい商品の開発、そして販売を行うことです。（中略）この理屈は、商品にだけではなく、人の付き合いにも通じています。面接の時には、面接官が臨むことと喜べることを言わないと、面接は落ちる恐れがあります。職場で、上司の気分に合わせて言わないと、最悪の場合には首になる恐れがあります。友達と付き合い場合には、友達の気持ちを気遣わないと、友達を傷つく恐れがあります。まとめ

て言うと、これは「空気が読めない」ということです。「空気が読めない」の人は、「売れない商品」と同じ、皆に嫌われる恐れがあります。だから、商品であろうか、人であろうか、相手の好みに応じて「行動」しなければなりません。これは、この世に生きていられる流儀だと、私常に思います。」

- 学生 F: 「コカコーラの CM を Youtube で探しながら本当に楽しい CM がたくさんあったことが、気づきました。韓国にいった時ジョージアという名は聞いたことがありましたけど、それがコカ・コーラ会社の本社があるアメリカジョージア州から付けられたのは意外でした。このを勉強する前にはあまりローカライゼーション を考えたことがないが、後にはジョージアのように本社にはないけどそれぞれの国によって状況に合ったものにすることを習いました。ローカライゼーション のほかの例を検索しました。Nestle の Kitkat は日本だけに 19 個の独特な味を販売されているそうです。みそやしょうゆなど食べたことがない味です。」

<u>ユニット 2：「任天堂のゲーム産業への挑戦」を読んだ後で</u>

- 学生 E: 「私たちは、ゲームを遊びているながら、ゲームの主人公を憧れています。いつか、彼らのように、尽きがない世界で思い切って冒険したいっていう夢を持っています。そして、マリオとリンクを作った任天堂は、私たちにその夢をくれました。（中略）最後に、「任天堂」という名前の由来について、ちょっと自分の感じを言わせてもらいます。自分なりの努力を尽くしても、成功は限らないです。成功する時もあれば、失敗する時もあります。それは会社だけではなく、人生もそういうものです。どんなに努力しても、成果出るのは限らないです。しかし、やらなければ何も得ないのは決まっていますが、やれば可能性は確実にあるということです。だからやるしかないです。楽しい時であろうか、辛い時であろうか、自分なりの人生を生きていれば、天にも恵まれるだろう。」

6. 分析と考察

ここから、それぞれのプロジェクトにおける分析と考察を試みる。

6.1 実践 1（グループリサーチプロジェクト）の分析と考察

前述したように大人数の本クラスでは、協働学習が中心で、学習者それぞれの学習目標に向けてお互い助け合い、対話、ディスカッション等の活動を毎回実施した。期末に行ったアンケートでは、日本語力の向上については、回答者全員が本プロジェクトだけでなく、すべての活動がそれぞれ役に立った、特に教科書の読み教材からビジネスの単語を習え、より複雑な文法、読み書きに役立ったと答えていた。また、このクラスではシンプルな文法のパターンの習得ではなく、日本語で批判的に考えることに焦点が置かれていたので、自分で考

えたり、仲間と意見を共有できる時間が持てたことがよかった、という感想もあった。そして、それが一人一人の自信や意欲につながったのではないか、そして、その自信は予習や自分自身の努力もないと持てないものだということを認識した、という内省も見られた。また、ディスカッションに関しては、グループやクラス全体のディスカッションは、チャレンジではあったが、必要なことだったという意見もあった。教師の教室内の観察では、ディスカッションでは最初は参加できない学生も次第にクラス全体の話し合いに参加し始め、自分の意見や他の人の意見を共有することで、能動的に関わっている姿が伺われた。

本プロジェクトでは、グローバル化とは何かを考える上で、全てのグループが、「ローカルと（自分たちの毎日の）日常性」（尾辻 2017)という視点からグローバル市場と自分たちの関係や体験を観察し、分析・発表していた。そのような点を踏まえ、次年度には、自己を起点として人やモノ、コト（岡崎 2013）、世界へつづく繋がりを辿り、グローバル化社会の中における「自分の生き方」を考えるための個人ポートフォリオプロジェクトを取り入れた。

6.2 実践 2 の分析と考察

実践 2 では、「グループ」ではなく、「個人」に焦点を起き、限られた授業時間内では実現できなかった学習者一人一人のグローバル市場に関する考え、想いなどを記した記録をポートフォリオとしてまとめ、それらを学期の終わりに振り返り、自身の日本語学習と成長を内省するという趣旨のプロジェクトを行った。上述したそれぞれの事例から、コンテントベースであるこの日本語クラスにおいて、岡崎 （2013）が提唱する生態学的アプローチを用いた「持続可能性」に焦点を置いた日本語学習の活動がどのように行われたかについて具体的に分析していく。

6.2.1 事例 1B の分析と考察

事例 1B では、学生 A がことわざを用い、教科書のユニット 1 で学習した「ローカライゼーション」というビジネスコンセプトがいかに重要であるか、ビジネス専攻である自身の今後の進路と絡めて、自分に呼びかけるように強調している様子が伺える。学生 B の場合は、自身を軸にし、「ローカル化」と自分が以前から興味を抱いている「翻訳」という分野の間に繋がりを見出し、どちらの分野にもますます興味が湧いてきた新しい自分について、期待を交えながら述べているようにとれる。学生 C の事例では、米国と中国両方の国で生活経験がある自身のアイデンティティを活かして、自分はグローバル市場においてどんな貢献ができるのか、具体例を添えながら説明していることが分かる。学生 D の事例も似ていて、このコースを取り終え、大学を卒業した後、自分自身はどうしたいのか、過去のインターン経験を振り返り、実際にやってみたいこと、自分自身にできることについて希望を持って語っている印象を受ける。

6.2.2 事例 2B の分析と考察

事例 2B では、まず学生 E が「空気が読めない社会人＝売れない商品」という比喩表現を用いて、グローバル市場を日常生活に置き換えて、自身の周りに広がっている人（＝面接官、上司、友人）、モノ（＝「自分」という名の商品）、コト（＝面接、職場での上司との付き合い方、友人との付き合い方）の間につながりを見出し、そこで自分自身は今後どう生きていきたいか（＝人間関係において、空気を察知する力を身につけ、時には相手の好みに応じながら、臨機応変に行動する生き方）について記述している。

学生 F は教科書で学習したローカル化の例を認識し、ただそれを受動的に受け入れるのではなく、ローカル化の実態と自分の日常を結びつけ、Youtube を駆使し、能動的にグローバル市場、グローバル化された社会の実態を捉えようと努めていることが分かる。教科書のユニット 2 に関してはどうだろうか。先ほどの学生 E がここで再登場するが、学生 E はここでも今度は「任天堂」という会社の哲学（＝商品の成功を「天」に任せる）を通して、自身の生き方、価値観（＝人生の成功を「天」に任せることによって、おのずと神様の恩恵を受けられるはずという強い信念）との類似性を見出している。

7. まとめ

以上、これまでそれぞれの学期に実施された 2 つの異なる生態学的アプローチを使った日本語プロジェクトの詳細を記してきたが、以下では教師側の観点から、このプロジェクトを考察する。

7.1 教師の役割と学び

本実践では、教科書の扱い方、また時には教材を越えた学習活動の構成の仕方を、教師は**クリティカルな視点**から、**生態学的アプローチ**を使って考え、学習者が能動的に参加することから学ぶ協働学習の場を作り、本実践のカリキュラムおよび活動をデザインした。学習支援者として、言語を学ぶ「過程」を重要視し、継続的な評価、スキャフォールディングをその都度行った。大人数のクラスであったが、そのような環境で、一人一人の学生に目を向け、光をあてる努力と工夫を前述のプロジェクト実践を通して行った。

本プロジェクトにおいて、教師は学習者が作り上げた作品に単にフィードバックを与える役割だけでなく、学習者が自己内対話、他者との対話を通し、クラス終了後、そして、卒業後の持続可能な生き方を考えるための手助けをする役割も担っていた。

また、本研究では、全体的な状況を見つめ、学習者については中長期の成長をも展望・志向する方法、すなわち生態学的アプローチを使い、グローバル社会の中での日本語教育における生態学的アプローチの可能性と課題を探る実践を試みた。こうしたプロジェクトを日本語クラスで実践し、持続可能な生き方について考えただけで、短期的に状況が変わるということは、多分ないであろう。しかしながら、このようなフォーラムや勉強会の場を通し、教育に携わる他者とビジョンを共有し、世の中をよりよくするために日本語教育が成し得る役割を批判的、積極的に（佐藤他 2015）、そして**持続的に**考え、今後も自分た

ちの個性を生かした努力を続け、**持続可能な生き方**と日本語学習を結びつける学びの場を作ることに能動的に取り組んでいきたいと考える。

7.2 今後への展望

今後ますますグローバル化が進んでいく中で、このコースをさらに発展させるには何が求められているのか。佐藤他（2015）では、CBI が CCBI であるためには、CBI に「社会との関わり」を取り入れることが必要であるとしている。もっと「教室の外とのつながり」を考えた活動、プロジェクトを取り入れることを検討する価値がある。本大学は世界の大都市に位置しており、日系のグローバル企業が経営する店舗、オフィスが多数存在している。このような恵まれた環境の中で学習者が、現地の日系企業で働く人々から「グローバル市場」について学ぶ機会を設けることも考慮していきたい。

8. おわりに

岡崎（2013）で指摘されているように、教育は「国際競争に勝ち抜くグローバル人材」の養成の場だけではなく、学習者がグローバル化した世界を能動的に認識し、自己との関係を批判的に考える姿勢を培う社会的な場でもあると考える。卒業後の「現実社会」を自分はどう認識し、自分のアイデンティティ、背景、体験、そして自分の個性を生かした努力を**続ける**ことで、自分は具体的にどんなことができるのか、それを今後の自分の生き方、在り方にどうつなげていけるのか、こうした「自身の持続可能性」について問う教育、人間教育こそがこれからの時代に必要とされるのではないか。本大学の日本語学習者らにとって、本実践・活動が卒業後も**持続可能**に生きるための一つの**種蒔き**となり、手助けになることを願い、本稿の結びとしたい。

謝辞

生態学的アプローチについてご助言くださったプリンストン大学の佐藤慎司先生、本コースを開講するにあたり、多岐に亘りご助言、ご指導くださったペンシルバニア大学の高見智子先生、そして、本コースのカリキュラムデザイン、実践研究全般にご理解・ご支援くださったバルーク大学の鈴木繁先生に、この場を借りて、心からお礼申し上げたい。

参考文献

岡崎眸(2013)「持続可能性日本語教育－言語教育への生態学的アプローチ－学士課程教育における意義」日本言語文化研究会論集 2013 年第 9 号【寄稿論文】.

岡崎俊雄(2011) 「言語生態学と日本語教育の課題−中国語母語話者への日本語教育研究の観点からー」『日語学習与研究』第 4 期、中国日語教学研究会、31-43.

尾辻恵美（2016）「レパートリー、ことばの教育と市民性形成—ことばの共生をめざす市民政経教育とは」細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ（編）第 2 章『市民性形成とことばの教育』.

佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）（2015）第 11 章『未来を創ることばの教育をめざして　内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』ココ出版.

高見智子(2014)「中級から伸ばす　ビジネスケースで学ぶ日本語」（高見智子著 筒井通雄 監修）Japan Times 社.

高見智子(2015)「米国大学のビジネス日本語コースに置ける内容重視の批判的言語教育の試み」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理（編）第 11 章『未来を創ることばの教育をめざして　内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』ココ出版.

Education Encyclopedia. Accessed 21 April, 2018.

http://education.stateuniversity.com/pages/1812/Capstone-Courses-in-Higher-Education.html

Gibson. J.J. (1979). The ecological approach to virtual perception. Hillsdale. NJ: Eldbaum.

Shotter, J. (1984). *Social accountability and selfhood.* London: Blacwell.

Takami, T (2010). Meeting Students Needs: Perspectives on teaching Japanese For Professional Purposes. Occasional Papers Association of Teachers of Japanese 10. Pp.1-3. Accessed 14 March, 2018.
https://www.aatj.org/resources/publications/occasionalpapers/OccPapers_10.pdf

US News & World Report. Accessed 21 April, 2018.

https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities/campus-

ethnic-diversity

Van Lier, L. (2003). A Tale of two computer classroom: The ecology of project-based language learning. In J. Leather & J. van Dam (Eds.), *Ecology and language acquisition (pp. 49-63). Dordrecht: Kluwer Academic.*

Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective.* Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical grammar.* Berkely: University of California Press.

Wittgenstein, L. (1980). *Culture and value.* Chicago, IL, University of Chicago Press.

Appendix A.

ファイナルプロジェクト：「グローバルマーケットと私」

- このクラスの目標（もくひょう）：
  コミュニケーション力を伸(の)ばす
  日本語で読む、日本語で考える、日本語で話す

- ３人のグループで、一つのテーマを決めて、
- **グローバリゼーション、ローカライゼーション**に関するトピック・企業を選(えら)んで、「グローバルマーケットと私」を考える。その中で、**日本語を勉強している自分に何ができるのかを考える。**
- １５分のプレゼンテーション（発表(はっぴょう)）とレポート
- ジャンル genre: 発表、スキット、劇(げき)(play)など、なんでもいいです。

条件(じょうけん)①：一人につき一つの**「ことわざ」**を発表（プレゼン）の中で使う。
ことわざ：proverb, saying such as 「ちゃぶ台をひっくり返す」
「雨降(あめふ)って地固(じかた)まる」After a storm comes a calm.
「急がば回れ」More haste, less speed. Slow and steady wins the race.
You can use online dictionaries such as http://matome.naver.jp/odai/2130607575822758401

条件(じょうけん)②：**わかりやすく話す** Speak clearly；loud enough so that everyone can hear you.

条件(じょうけん)③: 発表をビデオにとり、VOCAT にアップ、その後(ご) **Self-Evaulation, Peer-evaluation** をする。

Grading:

Group (4)
- ✓ Topic, theme
- ✓ Content, Flow, Storyline
- ✓ Presentation
- ✓ Collaboration

Individual (6)
- ✓ Speech (fluency, clear speech)
- ✓ Research
- ✓ Vocabularies, Grammar Accuracy (try to use what you have learned in this semester)
- ✓ Presentation
- ✓ **Self-Evaluation/Peer-Evaluation (1)**

ファイナルプロジェクト「グローバルマーケットと私」

ワークシート

グループの名前：
　　メンバー：

発表のテーマ：

テーマの説明：

発表形式：　スキット　　プレゼンテーション（　　）

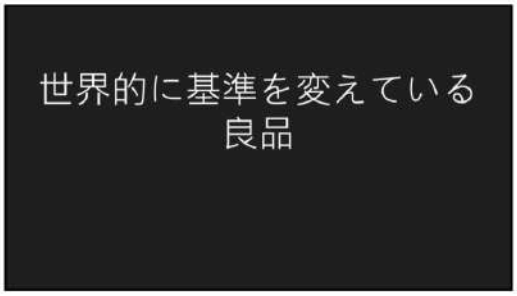
フォーカス：製品？　　企業？　マーケット？　　マーケティング？

- どんなグローバリゼーション？

- どんなローカライゼーション？

ないよう
内容

Appendix B.


世界的に基準を変えている
良品

友達三人は、プレゼントの交換中。

ROYCE'

ウォシュレット S2
リモコン
リモコン便座洗浄
なし
温風乾燥
あり
サイズ
兼用
(標準・大型に適合)
画像は特定の色、グレードを共用しています

Appendix C.

Spring 2018
JPN4501

Individual Portfolio Instruction Handout

Purposes:

To record and document your progress, experiences, and accomplishments in this course, you will be asked to keep your individual work (ex. your thoughts on specific global market-related topics, your thoughts/feedback after the lectures, your opinions from class discussion, etc.) in your own portfolio.

Detailed Instructions:

1. Prepare a regular size folder (you can get any type, but I recommend a 2 pockets folder) and bring it to the next class. Please make sure to write your full name in Japanese on the folder cover.

2. Throughout the semester, there will be 4 individual portfolio activities, so at the end of the semester, your folder should have at least 4 different notes (Please refer to your lesson schedule for the specific dates).

3. To gain more scores, you may insert additional notes that are related to the course.

4. You will be asked to write all your notes in Japanese (either by typing or handwriting), but if you find it challenging, you may use some English in your portfolio.

5. You may use an online dictionary for additional help, but please be very careful about **plagiarism**. Another word, you are not allowed to copy your entire sentences from the online translation tool. Please feel free to come see the instructor during the office hour or visit the tutoring session if you need extra help.

6. Please also feel free to insert your class activity sheets, HWs, and/or Quizzes in your portfolio folder.

Grading:

This will consist 10% of your overall grade in this course.

Appendix D.

Spring 2018
JPN4501

ローカライゼーション　宿題シート

ユニット１では、　「ジョージア」や「クー」のように米国本社では
販売されていない日本コカコーラ社が独自に開発した商品についての
読み物を読み、「ローカライゼーション」の成功例について学習しました。

みなさんが今住んでいる国、アメリカではどうでしょうか。
「ローカライゼーション」の例を探して、その商品について教えてください。

＜私の国でのローカライゼーションの例＞

1. 商品の名前：　_____　（例：　ジョージア）

下のボックスの中に、商品のイメージ写真を貼り付けてください。
Copy and paste the picture image here (Please DO NOT skip this part. Color printing is also highly recommended):

2. どこに本社がありますか：_____　（例：　アメリカ）

3. いつからアメリカで販売されていますか。：_____　から
（例：１９７２年）

4. この商品はアメリカでいくらで販売されていますか。：_____ドル

5. どうしてこの商品はアメリカで販売されるようになったと思いますか。

6. この商品はアメリカでどんな人がよく買いますか。どうしてですか。

<u>＜ローカライゼーションと私＞</u>

1. あなたはこのユニット１を勉強する前に、「ローカライゼーション」について
どのぐらい考えたことがありましたか。また、このユニットを勉強した後、
「ローカライゼーション」についてどう思うようになりましたか。

2. もしあなたが将来「ローカライゼーション」に関する仕事にたずさわることになった時、あなたのバックグラウンドや才能を活かして、どんな貢献ができると思いますか。（むずかしければ、英語で書いてもいいです。）How would you be able to contribute yourself by taking advantage of your background and skill(s) if you were asked to work for "localization" project in the future?

Appendix E.

*Using the boxes below, **please write your overall feedback** after you have re-read the main texts: **(This page will be considered "your 3rd Portfolio activity", so please be sure to complete it.)**

1. Unit 1: 6 – 7ページ: 「コカコーラの日本でのローカライゼーション」

2. Unit 2: 30 – 31ページ: 「任天堂のゲーム産業への挑戦」

Appendix F.

Spring 2018
JPN4501

ポートフォリオプロジェクト　最後のタスク

Q1. 最初のポートフォリオタスク（自己紹介シート）を見てください。
学期の始めにどんな学習目標を立てましたか。(Write out the goal that you stated at the beginning of the semester in your student info sheet.)

Q2.今学期を振り返ってみて、 学期の始めに掲げた学習目標がどのぐらい達成できたと思いますか。(Upon reflecting this semester, how much were you able to accomplish the goal(s) that you stated at the beginning of the semester?)

Q3. 学習目標以外で、このコースを通して学んだこと、今学期の自身の成長過程について自由に書いてください。(Aside from your initial goals, please feel free to write about what you learned through this course and your overall progress/growth throughout the semester.)

人権問題を考え、発信する試み：日本語初級レベルから

DISCOURSE ON HUMAN RIGHT'S ISSUES AT ELEMENTARY JAPANESE LEVEL

松本 真由美
Mayumi Matsumoto

ニューヨーク大学
New York University

櫻井 陽子
Yoko Sakurai

国際交流基金、ニューヨーク
The Japan Foundation, New York

１．はじめに

近年、外国語教育、外国語教師の役割は急速な変容を遂げている。教師はかつてのように言語知識のみを一方的に教えるのではなく、社会について幅広い内容を学ぶ機会も提供し、他者と協働して課題を解決する姿勢を持つ人材を育てることが求められている。このような教育を可能にする一手段として、「内容重視の言語教育」が発展し、さらに米国では佐藤らが提唱する「内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction、以下 CCBI）」が急速な普及を見せている。佐藤（2015）は、これからの教師は「語学教師の枠を越え、教育の専門家として他領域に働きかけ、また、他領域からの働きかけに対してもクリティカルに考え対応することが重要である」と述べるとともに、「現今のコミュニティーをよりよく発展させる人材を育成すること」が、教育の持つ使命であると提起している。

このような教育の役割の変化に対応するべく、2000 年代初頭から、アメリカの大学における CCBI の実践報告が多くなされるようになった。実践で取り上げられる「内容」に関しては、中級以降から社会問題を取り上げる積極的な試みが数多く見られるものの、初級教科書を使用している段階で社会問題を扱ったという報告は、概観した限りまだ見当たらない。しかしながら、大学生の年齢的な成熟度や知識、そして大学で履修する他教科から学んでいる内容を考慮すると、社会問題をある程度取り上げること自体は十分に可能であると考えられる。

また、石川ほか（2018）は、日本語クラスの中で学びたいトピックに関し、学習者らの興味を明らかにする調査を行った結果を報告しているが、それによると 2 年生の段階では時事問題・社会問題を学びたいという希望を持つ学生も増えるとのことである。石川らは、大学生の知的レベルにあったトピックを早くから少しずつ取り入れることの重要性を論じ、こうした工夫は、学習者がより長く日本語学習を継続する動機付けにもなり得ると述べている。

日本語レベルが中級、上級と進歩するのを待たずとも、初級レベルなりの社会問題の取り上げ方があると考えられ、その方法を模索することは外国語教育の新たな役割に対応する上で意義のあることなのではないだろうか。その一案となる

活動の方法を探るため、米国北東部の大学で初級教科書の学習と並行して、人権問題について考え、他者に発信する取り組みを実践した。本稿の目的はその活動内容を記述し、結果についての分析と考察を行うことである。

２．「人権」というテーマの選択

本プロジェクトで、日本語初級者であっても知的レベルに見合う内容として「人権」というテーマを選択した。その理由は、このテーマを扱うことにより次のことが可能になると考えたからである。

① 世界共通の課題に目を向ける
② 日本に対して多角的な視野を持つ
③ 教科書に散見するステレオタイプを批判的に見る
④ 理解可能な生素材に多く触れる

まず第一に、現在、世界規模で大きな課題となっている事柄に学生が目を向けるよう促すことができればと考えた。近年、教育現場では教科を問わず「21 世紀型スキル」の育成に向けた取り組みが盛んである。ACTFL がまとめた 21st Century Skills Map においても、教育を通して地球規模の問題を理解し、その解決を図る姿勢を育むことがもっとも重要な項目の一つとして掲げられている。ここではさらに、他者に敬意を持ち、多様性を受け入れる態度の養成も教師の役割であるとしている。このことから、大学の日本語コースで人権問題を扱うことは、言語教育という枠を越え、より良い社会の構築に貢献する人材の育成に繋がると考えた。

第二に、学習者が持つ日本のイメージの偏りに対して働きかけたいと考えたことが挙げられる。日本語クラスの履修者の多くは、概して日本の良い面のみに着目する傾向がある。日本を好意的に見ること自体は悪いことではないが、長期的に日本と関わりを持つ上では、日本が抱える課題についても早い段階から目を向け、その解決に自らも携わっていく態度を持つことが求められる。人権問題は日本に存在する課題の中でも非常に大きなものである。問題の中には日本以外の状況をよく知る学習者が彼らなりのメッセージを発信し、それによって何らかの変化をもたらすことができるものもあるかもしれない。

第三の観点は、人権問題を扱う中で教科書の情報を批判的に見る機会も同時に提供できると考えたことである。外国語の教科書には、その言語を話す人々の価値観や行動様式が多く描かれており、学習者がそれらを規範として無意識的に学ぶことになる可能性が指摘されている。日本語の教科書についても人種やジェンダー、教育観などの領域で、日本人の考え方をめぐるステレオタイプを規定する要因が教科書全般に渡って散見することがしばしば議論されている（熊谷 2008、松嶋 2016 等）。これらの領域について、教科書以外の素材も提示することによって、多角的・批判的な視点から見る機会を提供することを図った。

最後に、人権問題に関連する活用可能な生素材が豊富に存在することにも注目した。日本では毎年 12 月 4 日から 12 月 10 日を人権週間と定め、促進活動の一環として各自治体がポスターやテレビコマーシャル等を公開しているほか、小・中学校などの教育現場でも人権に関する作品の製作に取り組むところが多くある。こういった作品や素材に使われる日本語は比較的短く平易で、なおかつイラストや写真、動画等を頼りに内容を推測することができるため、初級学習者が扱うのにも適している。初級教科書を使用している段階から生の日本語素材に多く触れることにより、学習者の自信や動機付けが向上し、さらには中級以降で必要となる、全体の大意を把握するストラテジーを導入する良い機会になると考えた。

本プロジェクト実施に際して、人権問題に関する教師の知識が限られたものであるという課題があったが、専門家が学生に知識を与える、というスタンスではなく、あくまでファシリテーターとして学生と共に考えるという立場をとった。また、教材として、日本の自治体が作成したポスター、コマーシャル等のほかに、グラフや表などのデータを豊富に使用し、教師の意見に偏ることなくできる限り客観的に情報を提示することに努めた。

３.プロジェクト概要

３－１．コース概要

対象コースは 2018 年 1 月から 5 月までの 14 週間に実施したもので、教科書を使用したメインの授業の流れとは別に、3.5 回分の授業を本プロジェクトの時間に割り当てた。

対象者	米国北東部の大学における初級レベル日本語学習者 12 名
履修範囲	「初級教科書げんき II 」17 課～23 課
実施期間	2018 年 1 月～5 月 （75 分×週 4 回×14 週＝計 70 時間） うち、本プロジェクトに充てた授業数は 3.5 回

３－２．プロジェクトの目標

本プロジェクトでは、言語面と内容面の目標を設定した。プロジェクトの言語面での目標は、「人権問題をテーマにしたポスターや短いコマーシャル等の生素材の要点を理解する」、「人権問題に関わる身近な事柄について、新出文法や新出単語を交えながら日本語で話す」、「自分が選んだ人権問題のトピックに関して英語または日本語でリサーチをし、日本語で発表する」、「自分が選んだ人権問題をテーマにしたポスターや映像等を製作し、メッセージを発信する」であった。内容面での目標は「日本の人権問題について大まかに理解する」、「日本に対する多角的な視野を持つ」、「人権問題に対する興味・探究心を養う」、「ク

ラスで使用されている教科書や教材を批判的に考えるきっかけをつくる」とし、人権問題の専門家を養成するという目的ではなく、このプロジェクトをきっかけに人権問題に幅広く関心を持ってコース終了後も同テーマについて探求を続ける素地を作ることを目指した。また、教科書上の日本だけでなく、日本を多角的に見る視野を育成するきっかけ作りをすることも目標とした。

３－３．人権問題導入

まず、コース開始１週目にプロジェクトの導入を行った。プロジェクトの大まかな流れや成績配分を伝えた後、学生のレベルでも十分理解できるなるべく多くのポスターやまんがを見せた。その後、日本でも賛否両論があった、男女差別的要素が含まれる２０１２年の味の素のコマーシャルを見せ、学生が感じたことを話し合わせた。その後、日本人がこのコマーシャルについて意見交換しているサイトを読ませ、最後に日本の人権問題と自分の国の人権問題について話す機会を持たせた。

日本の人権問題を他のクラスで学んだ学生や、元々ひきこもりなどの問題に興味があった学生もおり、このプロジェクトはおもしろそうだという意見が多く見られた。一方で、自分の国に人権問題はないという学生も数名おり、学生によって問題意識に差があることも確認できた。

３－４．プロジェクトの評価

このプロジェクトは、学期末プロジェクトとし、日本人と同大学の上級日本語学習者に自作ポスターやビデオを発信するという目的で、成績は全体成績の１２％として行った。１２％を１００％とした際の内訳は、発表の草稿が３０％、学期末発表が５０％、最終原稿が２０％であった。学生の反応として、クラス内での発表のみではなく、クラス外に発信するということで、ポスターやビデオの質をあげようとする意欲が高まったようだ。

３－５．クラスで扱った人権テーマと導入方法

各課の新出文法や新出単語を考慮し、げんき１７課終了後には、障がい者とお年寄り、１９課終了後は日本人／外国人、２１課終了後はインターネット問題について取り扱った。

人権問題導入の際に、３つの段階を軸に設定した。本稿では、人権問題テーマ「日本人／外国人」を例に挙げながら導入の流れを詳しく記す。

まず、言語面を考慮し、各課の新出文法を使用した質問を考え、その質問に答える形でグループで話し合わせた。時間的に余裕のないスケジュールの中で導入し、定着させなければいけない新出文法は、教科書の練習問題が全て終了した後、その日の人権テーマに沿った文脈の中で自然に使用できるような設問を考えた。例えば、１９課の新出文法は、「敬語」、「お＋verb stem＋ください」、「～てくれてありがとう」、「～てよかったです」、「～はずです」である。それら

を極力使い、「日本に外国人は多いと思いますか。どうして多いはずだと思いますか。少ないはずだと思いますか。」、「日本に行ったことがありますか。行ってよかったですか。よくなかったですか。どうしてですか。」等、学生が答える際に新出文法を使える質問を用意した。

次に、ポスター、データ等の生素材を提示し、それらを読み解く活動を行った。１つ目の新出文法を用いた質問では言語面を重視しているのに対し、この活動ではあくまで内容の大意を掴むことにフォーカスした。多読の考え方を用い、辞書は使用しないこと、わからない部分があってもよいこと、イラストや映像などをヒントに推測するストラテジーを使うこと、などの指示を出した。まず、小学生によって描かれた沢山のポスターや、まんがでストーリー展開する愛知県の人権啓発ポスターを読ませた。その後、「ダーリンは外国人」というまんがと映画、「ハーフ」というドキュメンタリーを紹介した後、法務省の在留外国人統計や日本政府観光局の訪日外客数等のデータを見せた。

最後に、言語面と内容面の両方を重視した話し合いをする機会を持たせた。この話し合いの際にも、新出文法を使える話し合いのトピックを使った。その後、「日本人」とは誰のことなのかを考えた。その答えとして出てきたのは、「５年間日本に住めば日本人」、「日本で生まれれば日本人」、「日本のパスポートを持っていれば日本人」、「日本料理が好きであれば日本人」などであった。

それでは、一体「日本人」とは誰なのであろうか。この問題に関しては、たくさんの研究がなされており、文献も膨大にある。とてもクラスで全て取り扱うことはできないので、今回は学生に身近である、ハーフ/ダブルの問題について取り上げることにした。

まずは学生に、ハーフ／ダブルの実態について推測させ、厚生労働省の父母の国籍別にみた出生数の年次推移等のデータ等を見せた。日本で活躍するハーフ/ダブルの有名人の写真を見て話し合った後、２０１５年にミスユニバース・ジャパンに輝いた宮本エリアナさんについて紹介した。エリアナさんは、長崎県佐世保市出身の２０１５年ミス・ユニバース世界大会の日本代表である。母親が日本人で、父親がアフリカ系アメリカ人のハーフ／ダブルだが、日本で生まれ育った。宮本さんが日本代表に選ばれたことには「純日本人ではない」、「日本人らしくない」等の批判的な意見が多かった。そういった賛否両論のオンラインの意見を見せた後、読売新聞の「私が日本人じゃないなら何人？」という記事を読ませた。そこには、小さい頃から周りの日本人と違うことで差別を受けてきた彼女の苦悩、そして非難されることを予測しながらミスユニバースの大会に出場する決断をしたきっかけや動機が書かれていた。

この記事を読ませた後で、もう一度「日本人」とは誰のことなのかを考えさせ、パートナーと話し合わせた。この流れと同様に、他の人権テーマも導入した。

４．教科書を批判的に見る

全てのテーマ終了後、教科書「げんき」を批判的に見る活動を行った。

①教科書に描かれている「日本人像」、「外国人像」はあるか。
②教科書に描かれている「日本」とはどういうものか。
③登場人物に、差別的（男女、老若、人種、家族の役割等）なものはあるか。
④他に気づいたことがあるか。

をペアで日本語で話し合わせた。

学生の答えには、ジェンダーについて、日本人の教育観や仕事観についての意見が多かった。ジェンダーの例としては、男の人の部屋が汚かったことや、家でいつもお母さんがご飯を作っていること、女の人がよく買い物をしていることがあげられた。日本人の教育観については、厳しい両親像、塾通い、仕事観については、日本人のまじめさ、長時間労働、会社や学校での上下関係等についての意見が多かった。

５．学生の発表

学生は、自分の好きな人権問題のテーマを選び、学期末に発表した。学生が選んだテーマには色々あったが、やはり授業中に取り上げたテーマをさらに自分たちで深く調査し、発表につなげた学生が多かった。発表には、そのテーマを選んだ動機や公式なデータ表示、それからテーマの調査結果とその解決策をポスターやビデオ等で提示させた。そのポスターやビデオを日本人２名と上級の学生に発信し、コメントをもらった。本稿では、学生２組の発表作品を紹介する。

５－１．「日本の移民」

「日本の移民」というテーマで発表した学生２名のグループは、まず移民の現状をデータで紹介し、高度人材ポイント制の計算表の内容を提示し、クラスの学生に、現時点でこのビザが取得できるかを問いかけた。その後、日本への移民に関する日本人の意見のデータやニュースを見せ、今の移民方針は厳しすぎるから、違法移民にならなければいけない外国人が増えている。政府は移民方針を緩和し、日本人と外国人が一緒に生活できるようにするべきだという自分たちの意見を述べた。その後、自分たちが作ったポスターを見せ、他の学生に問題と解決策を提

示した。ポスターには、大きく赤い×印が施されたポイント計算表の上に、「ポイントせいは私たちをひきはなせない」というメッセージが添えられていた。

５－２．「日本のダブルの人権問題」

次に、ダブルの問題を取り扱った学生の発表を紹介する。まず、学生自身が作成したビデオを見せた。その後、ダブルの出生数のデータを見せ、問題を提示し、解決方法として自分の意見を述べた。ビデオでは、日本で生まれ育った対照的なダブルの二人が主人公であった。フィリピン人とのハーフのミナさんは、小さい頃から「ハーフ」ということでいじめられたり、嫌なことを言われたりしてきた。ミナさんは、マリオ君がうらやましい。マリオ君はイギリス人とのダブルで、モデルのような容姿をしていて、周りにちやほやされているように見える。一方、マリオ君はミナさんが「日本人」のような容姿をしていることをうらやましがっている。マリオ君は、日本で生まれ育っているので日本語もぺらぺらで、自分のことを日本人だと思っているのに、周りにはそれを認められず、観光客に間違えられたり、英語が話せないことをばかにされたりする。

学生は、「ハーフ」への偏見をなくすことが大切であると述べた。さらに、「ハーフ」という言葉を使うのをやめ「ダブル」という言葉を使うように促した。また、教師や親が連携して学校をもっと安全な場所にする必要があるとし、政府はダブルを雇用した会社の税金対策をするなどの政策が必要であると発表を締めくくった。

６．アンケートに見る学生の変容

コース開始直後と終了前にアンケート調査を実施し、学生の人権問題に対する興味や認識に変化が現れるかどうか調べた。コース前後の 2 回の実施で、それぞれ 14 名、12 名から回答を得た。

実施日		回答者数
1 回目	2018 年 1 月 25 日	14
2 回目	2018 年 5 月 1 日	12

６－１．人権問題に対する学生の興味

初めに、学習者の人権問題に対する興味がコース前後で変化したかどうかを調べた結果について述べる。以下は、コース前の質問とそれぞれの選択肢を選んだ回答者数をまとめたものである。

[Before] Q1-1: Are you interested in issues related to human rights?

選択肢	回答者数
A great deal	4
A lot	5
Moderate	4
A little	1
None at all	0
合計	14

回答は上位の A great deal と A lot、Moderate の 3 つの選択肢に集中した。学習者の興味はコース開始以前から比較的高いことがうかがわれる。続いて、コース終了後の質問とその結果を示す。

[After] Q1-1: Are you more interested in human rights' issues now than before the project?

選択肢	回答者数
Yes	9
Maybe	3
No	0
合計	12

「プロジェクト前と比べて人権問題に対する興味が増したか」という質問に対し 12 名中 9 名が Yes、残る 3 名は Maybe と回答した。No と答えた学生はいなかった。本プロジェクトが人権問題に対する学生の興味を喚起したことは間違いない。次に「具体的にどのような問題に興味があるか」と質問した。

Q1-2: Which issues are you interested in? Write as many as you would like.

[Before]　回答者　14 人中 6 人	[After]　回答者　12 人中 10 人 （回答は抜粋）
・Sexism, homophobia ・Inequality ・Gender inequality ・Low income family ・Females in the workplace ・Global warming, nuclear war	・Internet bullying and Hafu acceptance. ・Mixed races in Japan, internet bullying, and immigration ・The issues with half Japanese people ・The racism issue

興味深いことに、コース前は、自由解答欄に記述する学生がそもそも少なく、14 名中 6 名のみであった。質問 1 で「人権問題に大いに興味がある」と回答していたにも関わらず、具体的な内容を挙げる段階では回答が思いつかない学生も多くいたようである。一方、コース後は 12 名中大多数の 10 名が自由解答欄に具体例を挙げた。中でも、コース前のアンケートには見られなかったネットいじめや、いわゆるハーフ／ダブルの扱われ方が強く印象に残ったと見え、ここに挙げる学生が多くいた。

６－２．人権問題に対する学生の認識

次に人権問題に対する学生の認識を尋ねる質問を設けた。ここでは、授業で扱う「外国人の扱い」「高齢者の扱い」そして「いじめ」の 3 つの問題について、日本における状況がどの程度深刻だと思うか 5 段階で答えてもらった。以下、それぞれの質問につきコース前とコース後の結果を左右に並べて記した表にまとめる。まず 1 問目の「日本での外国人差別は大きい問題だと思うか」という質問に対する回答は以下の通りである。

Q2-1: Do you think the issues of racism/discrimination against foreigners are serious in Japan?

選択肢	Before	After
Very serious	1	1
Serious	2	7
Moderate	9	4
Not very serious	2	0
Not serious	0	0
合計	14	12

コース開始前の学生の回答は 3 の moderate が 9 名と最も多く、4 の Not very serious を選んだ学生も 2 名いた一方で、very serious と serious を選んだ学生は合計 3 名のみであった。全体的に、コース前は日本での外国人差別についてあまり深刻ではないと考えていたことが分かる。しかし、コース後に同じ質問をしたところ結果は大きく異なり、もっとも多い回答は serious の 7 名で、Not very serious や Not serious を選んだ学生はいなかった。

続く質問「日本での年齢差別は大きい問題だと思うか」に対し、以下の結果を得た。

Q2-2: Do you think the issues of age discrimination are serious in Japan?

選択肢	Before	After
Very serious	2	1
Serious	3	5
Moderate	5	6
Not very serious	2	0
Not serious	1	0
合計	13	12

コース前は回答が Very serious から Not serious まで分散していたが、コース後は Very serious を含む上位 3 つの選択肢に回答が集中した。「深刻でない」という下位 2 つの選択肢を選んだ学生はいなかった。

最後に「日本でのいじめは大きい問題だと思うか」と質問した。

Q2-3: Do you think the issues of bullying are serious in Japan?

選択肢	Before	After
Very serious	4	5
Serious	4	5
Moderate	2	2
Not very serious	3	0
Not serious	0	0
合計	13	12

先の 2 つの問題と比べていじめの問題はより深刻だと捉えていたようで、コース前にも Very serious と Serious を選ぶ学生が全体の半数以上を占めた。一方で、Not very serious を選んだ学生も 3 名いた。そしてコース後には、問題が深刻であると答えた学生がさらに増え、「深刻でない」、「あまり深刻でない」という回答は共に 1 件も見られなかった。

以上 3 つの質問の回答結果から、多くの学生はコース開始前には日本における人権問題について概してそれほど深刻ではないと捉えていたが、コース後にはどの問題もより深刻であると認識を改めた、と言える。問題の深刻さの基準は主観的なものであり、日本の人権問題が深刻だと思うようになったからプロジェクト

が成功した、というように単純に結論づけることはできないが、少なくとも学生が過去には目を向けていなかった日本のネガティブな面や、日本が抱える課題の存在に意識を向けるきっかけになり、日本をより多角的な観点から見ることに繋がったのではないだろうか。

６－３．人権問題について日本語で話す自信

この質問項目の最後に、「今の日本語レベルで人権問題について話せると思うか」という質問をした。

Q3: Do you feel that you could talk about issues related to human rights with your Japanese level?

選択肢	Before	After
Yes	3	3
Maybe	8	7
No	3	2
合計	14	12

過去の日本語クラスの中で社会問題を扱ったことが無いにも関わらず、教師の予想に反して学生はコース前から比較的高い自信を持っていたようである。コース後に自信を持って「Yes」と答える学生がさらに増えることを期待したが、表が示す通り変化は見られず、「Maybe」が最上位にとどまった。教師の目から見ると学生は日本語を使って十分なレベルでの話し合いや発表ができていたが、実際にはより複雑なことを言おうとして言えなかったというジレンマを感じていた可能性もある。またこの項目はあくまで自己評価であり、回答は個々の自負心の度合いにも影響されると言える。それぞれの回答を選択した理由や背景について個別に尋ねるなど、さらに詳しく調査することによって見えてくることもあるかもしれない。

７．プロジェクトに対する学生の反応

コース後のアンケートの最後に、学生がプロジェクトをどう捉えたか、自分の考えにどう影響したかについて質問した。この項ではその結果を分析する。全ての質問の回答者の合計は 12 名である。

７－１．プロジェクト全体の評価

まず、プロジェクト全体についてどう評価したか質問した。「プロジェクトが良かったと思うか」という質問に対し、全員が「Yes」と回答した。

Q1: Did you like the project?

Yes	12
No	0

添えられたコメントの中には「とても楽しんで取り組めた」「クラスメイトが頑張っていたのを見て励みになった」などに加え、「このプロジェクトは日本社会の本当の姿について知るためのすばらしい手段になった」という、教科書だけでは知り得ない日本社会に触れることができたことを窺わせるものもあった。

７－２．内容面の目標の達成度

３－２項でプロジェクト開始前に設定した目標を、言語面と内容面の二つに分けて述べた。言語面の達成度は教師評価で測り、内容面はアンケートの中で質問することによって達成度をある程度把握することを試みた。目標 1 の「日本の人権問題について大まかに理解する」はアンケートの中では省略し、初めに目標 2「日本に対する多角的な視野を持つ」について以下の質問をした。

Q2: Did this project change your perspective towards Japan?

Yes	6
Maybe	4
No	2

12 名中 10 名が「Yes」または「Maybe」と回答していることから、多くの学生が日本に対する新たな視点が加わったと考えたことが分かる。先に述べたように、プロジェクトを通じて日本が抱える課題の存在に意識を向けることになったことが、学生が日本を見る視点に影響を与えたのではないだろうか。次は目標 3「人権問題についてさらに探求する姿勢を養う」に関する質問である。

Q3: Do you want to continue to learn about human right issues?

Yes	6
Maybe	5
No	1

回答からはコース終了後も人権問題についてさらに探求したいと積極的に考えた学生が半数いることが分かる。続く「Maybe」の含意は計りかねるものの、状況によっては探求を続けたいと考えている学生も多いと解釈できそうである。

最後に目標 4「クラスで使用されている教科書や教材を批判的に考えるきっかけをつくる」に関して質問した結果は以下の通りで、1 名を除く全員から肯定的な回答を得た。

Q4:Did this project make you think about your textbook more critically?

Yes	11
No	1

７－３．他教科との関連付け

CCBI の考えに基づき本プロジェクトを実践するにあたり、日本語の枠を越えて他分野にも働きかけることを目指した。これがどの程度達成されたかを知る手段として、以下の質問をした。

Q5-1: Do you think you could relate what you learned in this class with other courses at University?

A great deal	4
A little	3
Not much	4
None at all	1
合計	12

Q5-2: How did you relate what you learned in this class with other courses at University?

・Because my major is Social & Cultural Analysis, so I study social issues in depth.
・Social issues are discussed in my journalism classes.
・Social issues are very important in [this university], so this certainly has a role.

質問「このクラスで学習したことを大学のほかのコースの内容と関連付けることができましたか」に対する回答は、肯定的な「A great deal」と「A little」が合わせて 7 名と一応の多数派であったが、「Not much」「None at all」を選んだ学生も合わせて 5 名いた。結果が分散したことは学生の専攻などとも関係がありそうだ。実際、コメント欄には自分の専攻や、履修しているクラス名を具体的に挙げて、その中で役立ったと答えた学生がいた。しかしそれ以外にも「自分の大学で社会問題はとても大切なテーマだから」と答え、クラスで得たことを広く応用できる可能性を示唆した学生もいたことを加えておきたい。

８．まとめと今後の課題

アンケート結果の項で述べたとおり、本プロジェクトを通して、言語面を強化しつつ日本の人権問題に目を向け、今後も探求する姿勢を養うという目標はある程度達成された。また、日本の人権問題の深刻さへの気づきを得たことは、学生らにとって日本をより多角的･批判的に見るきっかけになったと言える。初級教科書を使用している段階では後期であっても、文法積み上げ式の指導や、大学生の知的レベルを十分に活用できないアクティビティなどに終始しがちである。多くの教師が「このレベルで社会問題を扱うのは難しいのではないか」という固定観念を持っていると思われるが、本プロジェクトは、「げんき」Ⅱ後半レベルでも「人権」というテーマを扱い、日本語で発信することは十分に可能であることを証明している。

今後に向けての課題としてまず、「発信」の範囲を広げ、同世代の日本人なども対象にできればと考える。今回の最終プロジェクトでは、日本に向けたメッセージを作成した学生が多数いた。彼らの作品を日本の大学生等とも共有できれば、日本人の気づきや変容につながるかもしれない。さらにメッセージに対して反応を返してもらうなど、やり取りの機会を設けることによって、有意義な対話も生まれるだろう。

第二に、人権問題を日本の問題としてだけではなく、世界共通の問題として振り返る時間を与えたい。今回は時間の都合上、日本の問題に主に焦点を当てていたため、自国やほかの場所の問題について十分な振り返りができていたか、確認することができなかった。人権をテーマに選んだ際の目標の一つは「世界共通の課題に取り組む態度の育成」であった。この目標に向かう筋道を、次回はより明確にしたい。

最後に、このコースは初級後半から中級に向かう学生を対象にしていたが、さらに下のレベルでも同様の内容を取り入れることに挑戦したい。ACTFL のレベル区分では、「常に文で話せれば『中級』」と定義されている。このクラスにはそういったレベルの学生もおり、完全に「初級」とは言いにくいレベルだったかもしれない。しかしながら、初級教科書を使いながらも従来の文法積み上げ学習にとどまることなく、今回のようなプロジェクトを取り入れ、一定の成果に至ったことは非常に意義のあることだったと考えている。

参考文献

石川智 et.al. (2018)「初級で学ぶコンテンツと学習者の関心の分析〜言語学習を継続していくには〜」 Paper presentation at AATJ Spring Conference, 2018

久保田竜子(2015)「批判的アプローチによる日本語・日本文化の指導」『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』くろしお出版、147-167

熊谷由理(2008)「『日本語を学ぶ』ということ　ー日本語の教科書を批判的に読む」佐藤慎司、ドーア根理子編『文化、ことば、教育』明石書店、130-150

佐藤慎司・熊谷由理 編(2011)『社会参加をめざす日本語教育-社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房

佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 編(2015) 『未来を創ることばの教育をめざして　内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』ココ出版

松島綾(2016)「日本語教科書における大衆文化の表象と日米ポストコロニアルの再生産」『海外事情研究 43』, 33-51

ACTFL 21st Century Skills Map http://www.p21.org/storage/documents/Skills%20Map/p21_worldlanguagesmap.pdf

Brinton, M. D. et.al. (2003) *Content-Based Second Language Instruction*. Michigan Classics Edition

Tohsaku, Y.-H. (2012) *Japanese language education in the global age: new perspectives and advocacy*., NSJLE Proceedings.

外国語学習における少数者である障害者への支援、サポートとは何か

ACADEMIC ACCOMMODATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

テイラー貴美
Takami Taylor

西フロリダ大学
University of West Florida

１．はじめに

統計からみて、年々、何らかの障害を持つ大学生数が増えていることは事実である。リハビリテーション法第 504 条(Section 504, Rehabilitation Act of 1973)と障害のあるアメリカ人法（Americans with Disabilities Act of 1990）により、大学はすべての学生に対し、平等に教育を受ける権利を保障しなければならない。教員は、大学の一員として法律を順守する義務がある。学生の障害の種類、程度は様々である。学生の中には複数の障害を持つ者も少なくない。筆者が受け持つ日本語クラスにも、障害のために特別な配慮を必要とする学生として登録する者が毎学期 1 名から数名いる。この数年で、従来のティーチングアプローチや教授法では、個々の学生の特別なニーズに対応できないというケースも増えてきたように感じる。

本稿では、現行のアコモデーションの問題点を指摘し、障害を持つ学生への支援、サポートを考えるとともに、障害を持たない学生との協働作業を推進し、学習コミュニティの形成の方法やその課題を考えたい。年々、多様になる学習者のニーズにおいて、健常者と障害を持つ学生の特別なニーズやスキルの相違を踏まえ、障害を持つ学生にも日本語クラスの中で成功体験させるとともに、様々な制限の中でも実現可能なゴール設定、達成を目指す教育支援、日本語教育とは何かを探ってみたい。

２．本研究の背景

筆者は、Board Certified Behavior Analyst® (BCBA®)である。BCBA とは応用行動分析学の専門科目の履修と 1500 時間の実習そして資格認定試験に合格した大学院卒業レベルの専門家である。BCBA は国際資格である。2018 年 5 月現在日本では 16 名の BCBA がいる(http://info.bacb.com/o.php?page=100155)。

応用行動分析学(Applied Behavior Analysis）は一般的に ABA と呼ばれている。ABA は行動科学の１つで、人間の行動を個人とその人がいる環境の相互作用の枠組みの中で分析し、行動の基本原理を使って、行動の随伴性を明らかにし、望ましい行動を引き出す手法である。そして実社会の諸問題の解決に応用していこうとする学問である。1960 年代から始まり、50 年以上にわたりその効果や応用に関する様々な研究がおこなわれてきた。現在、ABA は、教育、臨床施設、特別支援の場、家庭内療育だけでなく、組織、マネージメント、リーダーシップなどにも様々な分野で応用されている手法である。

筆者は、これまで大学で日本語を教える傍ら、行動療法の専門家として様々な障害を持つ子供から大人そしてその家族とかかわってきた。障害の程度は様々で中には、言葉を介してのコミュニケーションが全くできない者もいる。また逆に、障害を持つ人の中にも、大学生として学位取得を目指す者もいる。日本語クラスにも毎年 1 名から数名のなんらかの障害を持つ学生がいる。障害を持つ学生が障害を持たない学生と同様に大学で学んでいるという事は喜ばしいことだが、必ずしもサポートの面で受け入れ態勢が万全であるとは言えないように思える。教師仲間に聞いても障害を持つ学生の対応には頭を悩ますことが多く、どうやら手探りの状態という印象をうける。筆者は、本稿を通じ、筆者の担当するコースでの障害を持つ学生についての現状を明らかにし、その支援、サポートの内容、また課題を示す。

３．自閉症スペクトラム（Autism spectrum disorder ）とその他の障害

精神障害の診断・統計マニュアル（Diagnostic and statistical manual of mental disorders) DSM-5(2013)によると、自閉症と診断される２つの判断基準は以下のとおりである。

Ⓐ社会的コミュニケーションの障害

A. Persistent deficits in social communication and social interaction

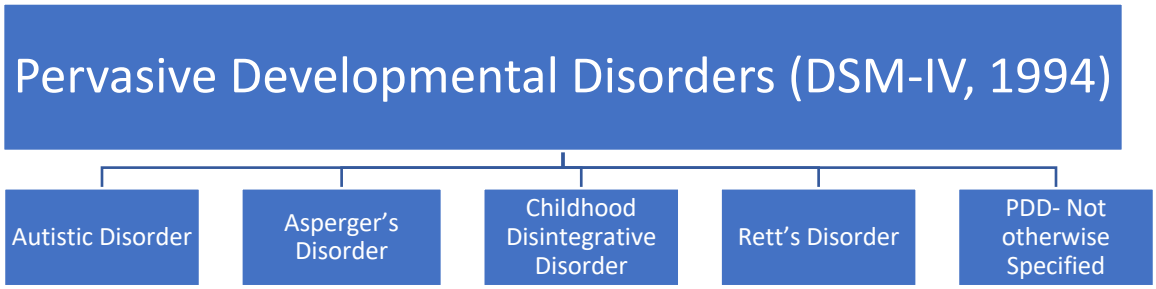
Ⓑ（行動の制限、反復、ある行為、物、活動などに対する強い）こだわり

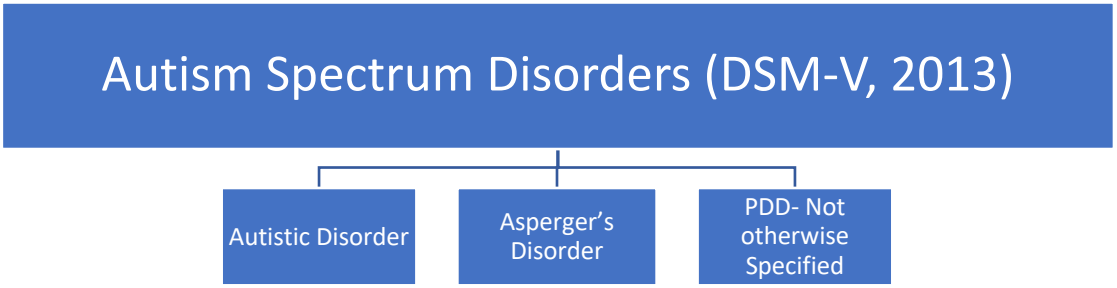
B. Restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities

現在、自閉症の治療法は存在せず、自閉症は、個人が一生付き合っていかなければならない障害である。自閉症の発症には、親や本人の人種、民族、社会的地位、教育レベル、居住地など全く関係ない。誰にでも発症する可能性がある障害である。なお、アメリカ疾病管理予防センター（Centers for Disease Control and Prevention）の 2018 年 4 月 27 日発表のレポートによると（https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/67/ss/ss6706a1.htm）、2014 年の調査で 8 歳ま

でに自閉症と診断された子供の割合は 59 人に一人であった。これは、自閉症の子供が増えたというわけではなく、ヒスパニック系やアフリカ系アメリカ人マイノリティのコミュニティでも自閉症の検査が普及したからだと考えられている。男児の発症率は女児の約 4 倍で、その差は前回 2012 年の調査に比べ狭まった。

では、最近よく耳にする発達障害とは何か。自閉症とどう違うのか。次に発達障害について紹介したい。発達障害者支援法（平成 16 年 12 月 10 日　法律第 167 号）（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/002/001.htm）によると発達障害とは、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」であり、発達障害者とは、「発達障害がある者であって発達障害及び社会的障壁により日常生活又は社会生活に制限を受けるもの」と定義される。この定義では、自閉症とアスペルガー症候群、つまり高機能自閉症が別の括りになっている。これは、おそらく精神障害の診断・統計マニュアル（Diagnostic and statistical manual of mental disorders) DSM-5 の旧版 DSM-4(1994)の定義に基づいていると思われる。





ここで日暮（2017）の「米国の大学生（学部生）の障害の種類と内訳」というアメリカの大学生の障害の種類をまとめた表を見てみたい。障害がある学生といっても決して一括りにはできないことがわかる。

	2000	2004	2008
精神疾患／情緒障害／躁鬱病	17.1%	22.3%	24.3%
注意欠如／多動性障害	6.7%	11.6%	19.1%
運動障害	29.0%	24.8%	15.1%
その他	13.2%	5.8%	15.0%
学習障害、ディスレクシア	**5.0%**	**7.7%**	**8.9%**
聴覚障害	6.8%	4.7%	6.1%
視覚障害	15.1%	17.3%	5.8%
言語障害	0.3%	0.5%	0.7%
脳損傷	1.2%	1.0%	1.7%
発達性障害	0.6%	0.6%	0.7%

【出典】日暮嘉子「アメリカの大学における障害者の実態と外国語クラスにおける学習障害者への支援について」(2017 年）55 ページ
http://www2.rikkyo.ac.jp/web/i7nobuko/20171/6%20higurashi.pdf

筆者の日本語クラスには、過去 5、６年ほどはいわゆる高機能自閉症の学生以外にも精神疾患、躁鬱病、ディスレクシア、脳性麻痺、四肢まひ、など様々な障害を持つ学生がいた。障害を持つ学生がクラスに登録されていることは、大学の Student Disability Resource Center（現、Student Accessibility Resources）の方から通知が届くことで知る。その際、最近は、個人情報保護の観点からか学生の持つ障害は何かということは知らされなくなった。学生が教師に自己申請しない限り、障害の種類や程度はわからない。

４．障害のあるアメリカ人法とリハビリテーション法第 504 条

ここで２つの大切な法律、Americans with Disabilities いわゆる ADA と Section 504, Rehabilitation Act を紹介する。

ADA AMENDMENTS ACT OF 2008

SEC. 2. FINDINGS AND PURPOSES

“(2) in enacting the ADA, Congress recognized that physical and mental disabilities in no way diminish a person’s right to fully participate in all aspects of society, but that people with physical or mental disabilities are frequently precluded from doing so because of prejudice, antiquated attitudes, or the failure to remove societal and institutional barriers;” （https://www.eeoc.gov/laws/statutes/adaaa.cfm）

（2）歴史的に、社会は障害のある個々人を孤立させ隔離する傾向にあり、ある程度の改善は見られるものの、そのような形での障害のある個々人に対する差別は、なお深刻かつ広範囲にわたる社会問題であり続けている。（http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h23kokusai/02-usa1.html）

Section 504, Rehabilitation Act of 1973

Section 794. Nondiscrimination under Federal grants and programs; promulgation of rules and regulations

"No otherwise qualified individual with a disability in the United States, as defined in section 705 (20) of this title, shall, solely by reason of his or her disability, be excluded from the participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financial assistance or under any program or activity conducted by any Executive agency or by the United States Postal Service."　（https://www.dol.gov/oasam/regs/statutes/sec504.htm）

連邦政府の補助を受けているプログラムや活動において、その参加の自由を奪われること、利益の享受を否定されること、差別を受けることを禁止する。

(https://www.hawaiipublicschools.org/DOE%20Forms/Special%20Education/EEOSJapanese.pdf)

この２つの法律は障害者に対する差別を禁止している。504 では連邦政府から資金援助を受けている機関に当てはまるということ以外、この２つの法に大差はない。法律の順守するということは、大学で教えているものとして決して大学組織の問題ではない。学生に権利が認められている以上、その権利を無視したり、配慮を怠れば訴訟などの問題に発展する可能性がある。知らなかったでは済まされない問題である。

最近の ADA、アコモデーションに関する訴訟の一例を示す。

年	被告	訴訟内容
2016	UC Berkeley	Free online courses deemed inaccessible and was in violation of the Americans with Disabilities Act (ADA)
2016	Miami State University	Discriminated on the basis of disability and excluded qualified individuals from participating in and denying benefits of their services and activities.
2015	Harvard and M.I.T.	Violated antidiscrimination laws by failing to provide closed captioning in: online lectures, courses, podcasts and other educational materials
2015	University of Phoenix	Online learning platform content was not accessible to students with disabilities and no equal opportunities were offered.
2013	Louisiana Tech	Inaccessibility of course material
2013	University of California, Berkeley	Timely Access to materials as well as library accessibility (print books/journals and catalog software)
2013	South Carolina Technical College System (SCTCS)	Inaccessibility of Web Sites
2012	University of Montana	Inaccessibility of Web content and services (class assignments, live chat and discussion board, videos without captions, and an inaccessible registration system)

【出典】https://www.csusm.edu/accessibility/ati/lawsuits/index.html

筆者が勤務する大学ではこのような訴訟を避けるために、定期的にアコモデーションに関するワークショップが行われる。

５．アコモデーション

では、合理的な配慮(reasonable accommodation)、アコモデーションとは何か。米国心理学会と国立特別法人教育総合研究所の定義をみてみる。

米国心理学会 American Psychological Association による定義

Reasonable accommodations are modifications or adjustments to the tasks, environment or to the way things are usually done that enable individuals with disabilities to have an equal opportunity to participate in an academic program or a job (U.S. Department of Education, 2007). （http://www.apa.org/pi/disability/dart/toolkit-three.aspx）

独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所による定義

アコモデーションとは、テスト等を受ける際、子どもが本来もっている能力が、障害によって十分発揮できない可能性が考えられる場合、代替手段の適用等をすることで、発揮しやすい状況を作り出すこと

【注：下線は筆者】

この２つの定義を簡単にまとめると個人が本来もっている能力が発揮しやすいよう課題や環境の変更や調整であり、障害を持ってない者と同様にアカデミックプログラムや仕事に参加できる状況や代替手段を提供することである。

以下は、筆者が勤務する大学のアコモデーションの一覧である。これらはごく一般的なアコモデーションである。毎学期、筆者に届く通知からテスト時間の延長及び別室受験、そしてレコーダーの使用の許可が、Student Disability Resource Center（現、Student Accessibility Resources）が一番多く認めるアコモデーションのように思われる。

Alternative Text	Service and Comfort Animals
Assistive Technology	Testing Accommodations
Audio Books	Other Accommodations
Continuing Education	Scribes
Housing Accommodations	Readers
Interpretive Services	Enlarged text
Note Taking Support	Preferential seating
Reduced Course Load	Use of digital/tape recorder

https://uwf.edu/offices/student-accessibility-resources/accommodations-services/accommodations-overview/

６．高機能自閉症の学生の一般的な特徴と先行研究

ここで、筆者がこれまでに 1 番多く受け持った高機能自閉症の学生の一般的な特徴を示す。先に述べた自閉症の診断基準に当てはまることがわかる。

- 一見すると普通の学生だが、行動が他の学生とは違っている
- 社交的でなく、人付きあいが苦手
- 目を合わさない、会話がかみ合わない、非言語サイン/空気が読めない
- ある特定の事柄などに執着する傾向がある

http://www.autism-society.org/what-is/aspergers-syndrome/

大学に在籍している高機能自閉症の学生の数にははっきりした統計はまだない。しかしながら、大学の学生数の約 0.7%から 1.9%を占めると予想されている (VanBergeijk, Klin, & Volkmar, 2008)。その数は過去 10 年において増加し、今後も増加すると予想されている (The Harvard Review of Psychiatry, 2013) 。現状では、障害にかかわらず、大学入学に必要な要件を満たした学生には大学の門戸がひらかれている。ただし、Shattuck et al.(2012)によると、学位を取得する者はほとんどいないのが現実である。これまで、多くの困難を乗り切り大学に進学してきただろうと思われる学生が、大学を修了できないという現実は非常に残念である。

７．高機能自閉症の学生とそれ以外の障害を持つ学生の実例

ここで、筆者が担当した高機能自閉症の学生の実例を紹介したい。

- テストやクイズの成績は良く、時間以内に終わる
- 別室での受験を希望しない
- ペアアクティビティやグループアクティビティが苦手
- ペア、グループとの意思疎通が苦手、やり取りがうまくかみ合わない
- 一方的なコミュニケーション（教師、他の学生の発言中にも発言する）
- 言外の意味が理解できない、話の文脈が理解できない
- 複数のステップを伴う指示の理解が苦手
- 整理整頓、計画したり、それに従って動いたり、タイムマネージメントが苦手
- 一度クラスから離れると宿題や課題ができない、覚えていない
- １つのアクティビティから次のアクティビティへの以降が苦手
- 些細な事で今、やっている事から注意がそれる
- 突然の退出や、教師に知らせる事なく数日から長期間の欠席

次に高機能自閉症以外の障害を持つ学生の実例を紹介する。

- 実務能力(Executive Function)に問題がある学生

→自己管理、注意、集中力、まとめる能力、整理整頓技術、問題解決力、時間管理や計画する能力・技術、ワーキングメモリー

- 他の学生に比べ、理解、解釈に時間がかかる
- その場で意見や答えをまとめることができない
- 相手の表情、ボーディーランゲージの手がかり、非言語シグナル、状況を読み取れない学生
- 対人恐怖症のためグループ活動が極端に苦手な学生、グループ活動に不参加の学生
- 精神的に不安定な学生、感情をコントロールできない学生
- 学習支援、サポートを受け、受動的学習態度の学生
- 学習支援を申請しない学生

高機能自閉症の学生とそれ以外の障害を持つ学生には、共通した問題点もあるが、精神的な面での問題を抱える学生の中には、ペアワークやグループワークがほとんどできない学生もいた。また、Student Disability Resource Center（現、Student Accessibility Resources）は精神障害を抱える学生為のオフィスだと間違った思い込みでその利用を拒否する者もいた。稀なケースだったが、身体障害のため、クラス内で様々なアコモデーションを受け、授業中は何もせずただ座っているという学生もいた。また、サポートなしでもできるという自信から、アコモデーションを申請しない学生もいた。実際に、アコモデーションが必要でなかったかというと、残念ながらそうではなかった。

８．現行のアコモデーションの問題

障害を持つ学生の実例を通して、現行のサポートだけでは幅広いニーズそして様々な問題を抱える学生への支援、サポートとしては不十分に思われる。伝統的なアコモデーションは、教室内外でおこる問題に対応できない。テスト時間の延長などアコモデーションの決定を知らせる通知は届くが、決定事項通知以外具体的な指示はない。アコモデーションが決定しても、そのサービスが学生のニーズにあっていないのか全く利用しない学生も少なからずいる。

現行のアコモデーションは本当の意味で障害を持つ学生への配慮、支援、サポートになっているのだろうか。筆者は、障害のため、その能力が発揮できない場合、特定のスキルが健常者と比べて劣っている場合は、日本語クラスの性質を根本的に変えたり、コースワークの内容を大幅に変更しない限り、現行のアコモデーション以外のサポートが必要であると考えている。

９．学習支援コミュニティの形成

障害を持つ学生をサポートするには、筆者は、まず学習支援コミュニティーの形成が大事だと考えている。障害を持つ学生がクラスで孤立してしまわないようにサポート体制を日々のクラス作り上げることに重きをおいている。ここからは筆者が実際に行ってきた支援、サポートについて話す。

1) タスク、アクティビティの目的、ゴール明らかに
2) 目標に到達するためのタスク分析
3) 明確な指示
4) クラスの初日からのペア、グループ活動⇒協働作業の推進

1) タスク、アクティビティの目的、ゴール明らかにする理由は、どこへ向かっているのか、何のためにやっているのかを認識させるためである。障害を持つ学生の中には「なぜ」がわからない、思いつかない、時には欠落している場合がある。まずは、基本を押さえておきたい。２）目標に到達するためのタスク分析を行うのは、障害を持つ学生の中には情報量が多いと混乱する者もいる。また、クラスアクティビティの最初の一歩でつまずくと、教師や他の学生に助けを求めることができず、そこで挫折してその先には全く進めない者もいる。中には、クラス全体に聞こえるようなため息や奇声をあげる学生、そのままクラスから立ち去る学生も過去にはいた。大きなタスクを、小さなタスクに分けて、各ステップを確認しながら次のタスクへと進むようにするわけは、なるべく成功体験、できるという達成感を持たせるためである。このような操作（ABA では antecedent manipulation という）を行うことで、望ましくない学習者の行動を未然に防ぐことができる。各ステップ達成の確認は、各グループやペア、グラス全体で行う。3)明確な指示を与える理由は、学生の混乱を最小限に抑えるためである。「何ページを見てください」ではなく、「何ページのどこの何をみて、どの練習の何番をします」などできるだけ具体的な指示を与えるようにしている。曖昧な指示では指示内容が学生にうまく伝わらないことがある。また、1 度聞いただけでは、わからない学生もいるので、可能であれば様々なフォーマットで指示を出すように心掛けている。口頭、PPT で見せたり、必要であれば個別に指示を紙に書いて提示したりり、直接 1 対 1 で学生に伝えたりすることもある。また時にはその指示を復唱させることもある。これは、クラス全員に何をするか理解させる目的もあるが、教師が別の学生の質問に答えたり、障害を持つ学生に注意が向かない時に、その学生の近くにいる学生がフォローできるようにするためである。4) クラスの初日からのペア、グループ活動、つまり協働作業の促進は、クラスの中に学習コミュニティを形成し、お互いに助け合いができる良好な関係を築くことを目的としている。競争関係よりも協創関係が築くことができれば、言語を学ぶ上での心理的プレッシャーも軽減されると思われる。ただし、中には、精神障害や対人恐怖症によ

り、クラスメイトとの協働が難しい者、協働作業ができない者もいる。その場合は、一人での作業も可としている。精神障害を抱える学習者にも心理的に負担が少ない環境を提供することは必要である。そのような環境が与えれば、病気ややむを得ない事情がない限り学習者はクラスを欠席することもなくなり、またコースワークをこなすことに集中できる。ただし可能な限りクラスディスカッションや教師からクラス全体質問への参加を促す。

１０．個人にあったサポートの実例

次に個別で行ってきたサポートの例を挙げる。紙面の都合上、詳しくは書けないが ABA の基本原理、その応用に基づいた支援を行っている。これまでの支援、サポートは全て書けないのでその中で特に成績にかかわる支援を２つ紹介する。ただし、筆者は障害を持つ学生に配慮したサポートはするが、決して評定に関し、ダブルスタンダードは設けない。障害の有無に関係なく、公平な評価行うことにしている。

【宿題、課題ができない】

学生の中には、宿題や課題をうちでやって来ない者がいる。宿題が難しいという理由でできないわけではない。宿題の存在そのものを忘れる、覚えられない学生がいる。携帯電話のスケジュールになどに記録させたり、メモをさせたり、ポストイットなどを教科書などに張らせたりしたが全く効果がなかった。中には、記録したことさえも忘れる、書いたメモもなくす、探せない学生もいた。このような学生は脳機能障害のため、実務能力(Executive Function)に問題がある場合がある。教師が望む事は、学生が宿題をするということであり、宿題をする場所は授業中以外なら特に問わない。学生は、宿題を忘れたということは、教師が宿題を回収する際に毎回気がつく。その際、「あっ」とか「ああ」とか中には頭を抱える者もいた。筆者には、その行動がうっかり忘れたふりをしているというようには映らない。そこで、学生と話し、学生が宿題をやりたいという意思を確認したうえで、サポートをすることにした。クラスの前後の時間に時間と場所を指定して大学で宿題をさせることにした。この際、ただこの時間、この場所に来て宿題をしろという指示では、自分から来ない学生や決めた約束さえ忘れてしまう学生もいるので、指定の場所に時間通りくるようにまずはプロンプトと呼ばれる手法を使って学生の望ましい行動（ここでは、指定の時間・場所に来るそしてそこで宿題をする）を引き出した。個人にあったサポートを考える場合は、なぜできないと考えるよりどうすればできるのか、どうすればこちらが望む行動をするのかを考えることが大切である。

【連絡なく（数日、数週間）欠席する】

欠席に関しても、何らかの理由で、学生が欠席した場合、教師として必要なのは、その欠席がやむを得ない（excused）、成績に影響しないためのドキュメントや証明である。障害を持つ学生の中には、シラバスに書いてあるにも関わらず、欠席を伝えるという考えがない学生もいる。ここでもどうしてできないと考えるよりも、そういう考え、欠席を伝えるという行動ができない学生にどうさせるのか、望ましい行動は何かを考えることが大切である。テスト、クイズの成績はいいのに、欠席や宿題の未提出で悪い成績をとる、中には単位を落とす学生もいる。日本語能力以外で、明らかに問題がある。個別のサポートが必要である。なお、障害を持つ学生が長期で休む場合は、服用する薬の変更による副作用の可能性が大いにある。筆者が、行った支援は、やむを得ないと認めた場合は、学生が欠席明けで出席したクラスで欠席の理由を伝えるメールを書かせるようにしている。可能で、あれば医者の診断書の提出も求めるが、ほとんどの学生は提出しない、できない。その理由は、先に述べた宿題と同じでどうも覚えられないようだ。

１１．外国語学習継続の要因

ここまで紹介してきたことは、外国語学習継続の要因を調べた研究との共通点がある。ここで岩本(2010）が行った言語学習ヒストリーの研究を紹介する。岩本によると学習継続のための動機を高める諸要因は、「学習支援者の存在」、「自己効力感」、「成功体験」そして「自律学習」の４つである。

最初の３つ要因は筆者が行ってきた障害者支援、サポートと共通する部分があるように思う。学習継続の動機を高めるために、学習支援者として教師に望まれていることは教授法や学習環境に配慮、特に不安軽減への工夫や取り組みではないだろうか。筆者のクラスでは、AFTJ can-do statements を利用し「できる」事に目を向けさせ、目標を設定し、学習者が自分の学習進歩をはかっている。ABA では、目標となる行動や課題を段階的に細分化し、小さな目標を達成していく成功体験を繰り返しながら最終目標へ向かっていく事が大切である。ある研究報告では、障害を持つ学生は、障害を持たない学生よりストレスを経験する（Wei 2016）という。そのストレスの原因は様々かもしれないが、やはりサポート面での不備がストレスにつながり、さらには大学を卒業できないという結果になるのかもしれない。

筆者は、障害を持つ学生へのアコモデーション、サポートは、法律を順守するだけでなく、履修しているクラスをきちんと終え、可能であれば次のクラスへつなげる手助けを目標の１つとしている。筆者が勤務する大学では、年々、色々な学部やプログラムで外国語が必修がなくなってきた。日本語プログラムを維持するためには、学生の登録の数が大切になってくる。そこで、障害を持つ学生に対するサポートが充実している日本語クラスを提供することで筆者は他の外国語との差別化を図りたいと考えている。

１２．まとめと今後の課題

以下は、支援、サポートを考えるうえでの大切だと思われることである。

- 個々の障害への理解
- 障害を持つ学生のスキルの相違を認める
- 様々な代替手段の提供
- 学習ゴール、到達方法の見直し⇒本当に必要な学習活動か
- 到達可能でかつ測定可能なゴール作り⇒成功体験を増やす
- 学習成果・進歩が認識できるタスク作り⇒Can-do statements などの活用
- 適切な部署、専門教員とのコミュニケーションの強化
- ワークショップ、セミナー、トレーニングへの積極参加

障害を持つ学生と一括りにはできないことは明らかである。まずは、それぞれの学生の障害の特徴を知り理解を深めていくことが必要である。それから個々の学生のできる事、できない事を把握し、そのニーズに見合うように様々な代替手段の提供が必要である。教師は、また基本に返り、学習ゴール、到達方法、評価法を見直し、クラスで行う活動が本当に意味ある活動か、本当に必要な活動かを考えなおす必要があるかもしれない。それを踏まえ、曖昧なゴールではなく到達可能でかつ測定可能なゴール作り、学習成果・進歩が認識できるタスク作りを行うべきである。また障害を持つ学生の支援、サポートに関しては一日本語教師ではわかりえないことも多々ある。そこで適切な部署、専門教員とのコミュニケーションをとる大切である。また、教師は Professional Development として日本語教育以外のワークショップ、セミナー、トレーニングへ積極的に参加することが望まれる。

最後に今後の課題、方向性を４つ挙げ本稿の結びとしたい。１）学生へのアコモデーションに関する調査。学生が本当に望んでいる支援、サポートを明らかにする必要がある。2)教師会などでのネットワーク作り。先行研究でも指摘されているように、障害を持つ学生の数は増えていくと予想されている。障害を持つ学生の支援、サポートは多くの教師にとって共通のチャレンジになることが容易に想像がつく。そこで、教師会などを通じ同じ悩みを持つ教師がネットワーク作り、その悩みや問題を共有し、様々なニーズを持つ学生に対応できるように備えておく必要があるのではないだろうか。3) 障害を持つ学生を対象とした日本語教育に関するリサーチ。障害を持つ学生の人数は日本語学習者人口全体として少ない。だからと言って研究対象としない理由はない。障害を持つ学習者は、日本語学習者だけでなく、継承母語話者の場合もある。今後、障害を持つ学生を対象とした日本語に関する研究に期待したい。4) 障害を持つ学生の理解を深めるための啓蒙活動。様々な障害を持った学生が言語学習を続けていくうえでのそれぞれの障害、スキルレベルに合った適切な学習支援、サポートの必要性を訴える啓

蒙活動の推進が必要であると思う。特別支援教育の分野でなく、日本語教育からも共に障害者支援の日本語教育を考えていく日本語教師が増えることを望む。

参考文献

岩本尚希『外国語学習者の学習継続要因に関する一考察 : 言語学習ヒストリーから』桜 美林言語教育論叢 6, 2010 年, https://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20180507062334.pdf?id=ART0009516819 (2018 年 5 月 10 日)

Office of Curriculum, Instruction and Student Support Student Support BranchDepartment of Education State of Hawaii『障害のある学生の ための、平等な教育機会』 https://www.hawaiipublicschools.org/DOE%20Forms/Special%20Education/EEOSJapanese.pdf (2018 年 5 月 10 日)

厚生労働省 『発達障害者支援法の改正について』2012 年 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/hattatu.htm (2018 年 5 月 10 日)

独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所 アコモデーションという考え方 http://forum.nise.go.jp/soudan-db/htdocs/index.php?key=muwu9ikaf-476　(2018 年 5 月 10 日)

内閣府　『1990 年障害のあるアメリカ人法（2008 年改正）』 http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/tyosa/h23kokusai/02-usa1.html (2018 年 5 月 10 日)

日暮嘉子『アメリカの大学における障害者の実態と外国語クラスにおける学習障害者への支援について』日本語教育実践研究第 4 号,2017 年, http://www2.rikkyo.ac.jp/web/i7nobuko/20171/6%20higurashi.pdf (2018 年 5 月 10 日)

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

American Psychological Association Reasonable Accommodations Explained http://www.apa.org/pi/disability/dart/toolkit-three.aspx (5.10, 2018)

Autism Speaks https://www.autismspeaks.org/science/science-news/cdc-increases-estimate-autism%E2%80%99s-prevalence-15-percent-1-59-children (5.10, 2018)

Autism Speaks Retrieved from http://www.autism-society.org/what-is/facts-and-statistics/ (5.10, 2018)

California State University San Marcos　Higher Education Lawsuits https://www.csusm.edu/accessibility/ati/lawsuits/index.html (5.10, 2018)

Carter, A. S., Davis, N. O., Klin, A., & Volkmar, F. R. (2005). Social development in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), Handbook of autism and

pervasive developmental disorders: Vol. 1. Diagnosis, development, neurobiology, and behavior. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Cooper J.O, Heron T.E, Heward W.L. Applied behavior analysis (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2007.

Deochand, N., Fuqua, R. W. (2016). BACB certification trends: State of the states (1999 to 2014). Behavior Analysis in Practice, 9, 243–252. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4999363/ (5.10, 2018)

EEOC Americans with Disabilities Act Amendments Act of 2008 – https://www.eeoc.gov/laws/statutes/adaaa.cfm (5.10, 2018)

Frazier J.A &McDougle, C. J. (2014). Introduction. Harvard Review of Psychiatry, March/April, 22 - 2, 61–64 Retrieved from http://journals.lww.com/hrpjournal/toc/2014/03000 http://journals.lww.com/hrpjournal/toc/2014/03000

Inside Higher Ed "Dropping the Ball on Disabilities" https://www.insidehighered.com/news/2014/04/02/students-disabilities-frustrated-ignorance-and-lack-services (5.10, 2018)

Malott R. W, Trojan Suarez E.R, Elementary Principles of Behavior (5th ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc (2004)

Shattuck PT, Wagner M, Narendorf SC, Sterzing PR, Hensley M. Post-high school service use among young adults with an autism spectrum disorder. Arch Pediat Adol Med. 2011;165(2):141–146. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3097532/ (5.10, 2018)

U.S. Department of Labor Section 504, Rehabilitation Act of 1973 https://www.dol.gov/oasam/regs/statutes/sec504.htm (5.10, 2018)

Mariko Wei (2016) Teaching reading to English-Japanese bilingual children with autism spectrum disorder" AATJ Spring conference

中・上級レベルにおける語彙の誤用と情報リテラシー

MISUSE OF VOCABULARY AND INFORMATION LITERACY IN INTERMEDIATE/ADVANCED LEVEL

フーゲンブーム智子
Tomoko Hoogenboom
メリーランド大学ボルティモア・カウンティー
University of Maryland Baltimore County

1. はじめに

近年のテクノロジーの進歩は、人々のコミュニケーションスタイルだけでなく、言語習得にも大きな変化をもたらしている。本稿では、中・上級レベルの学習者が日本語で書いたレポートで誤用した単語に関する報告をした上で、学生の単語選択時の意識を調査し、オンライン辞書を使うにあたり情報リテラシー教育の必要性を述べる。

2. 先行文献

2.1. 情報リテラシー

情報リテラシーという言葉が聞かれ始めてから久しくなるが、現在のようにあらゆる情報が手に入る時代、氾濫している情報の中から正確かつ自分が必要とする情報を選択するという技能を習得するのは大切なことである。茂出木(2014)は、『情報リテラシーを習得することは、「学び方」を身につけることと同義である』とし、「状況に埋め込まれた学習が重要である」と述べている。すなわち、「脱文脈化された状況」での学習はその知識が定着しないとし、入手した情報をそれぞれの文脈で理解し、使えるようになるための指導が必要だと結論づけている。

2.2. 辞書の使用

オンライン辞書は、その利便性や機能性が高く評価されており(Lin & Deifell 2013, Levy & Steel 2015)、また、オンライン辞書を使用した学習者の方が従来の紙版の辞書を使用した学習者に比べ実験後のテストの平均点が高かったという結果も報告されている(Rahimi & Miri 2014)。Zughoul (1991)は、アラビア語を母語

とする英語学習者が、辞書を使用したがために、どのような単語の間違いをしたのか分析し、その理由を報告した。それによると、よく見られる間違いは第一言語の影響が大きいとされている。例えば、アラビア語では人間の背の高さも距離の長さも同じ単語で表せることができるため、辞書で英単語を調べると‘tall’と同時に‘long’を見つけることができる。学習者にとって、英語では人間の背の高さには ‘tall’を、そして距離には ‘long’を使うということが理解しにくく、どちらの英単語を選択すれば良いのかとまどい、間違えやすいと述べている。このことから、同義語がたくさんある言語は、いつどのような文脈でどの単語を使うべきなのか、系統立てて説明しなければ、学習者は習得するのが難しいと考える。

辞書の使用に関しては、Nation (2001, 2013)が聴解や読解時の使用と会話や文章作成時の使用の違いを辞書の種類と合わせて詳しく述べている。その中で、会話や文章作成時の辞書使用には、以下の四つの技能が必要だと説明している。

(1) 探している単語の語形を見つける
(2) その単語を使う時に制約があるかどうか調べる
(3) その単語の文法とコロケーションがうまく成り立つかどうか分析する
(4) その単語を使う前にスペリングや発音を確認する

(Nation 2013:422, Translated by Hoogenboom)

さらに(2)については、スタイルの違い、口語か文語かの違いなどに注意を払うこと、(3)については、辞書に載っている例を理解し、自らの文章に当てはめてみることが大切であると説いている。この点において、単一言語辞典(monolingual)は、単語の説明と共に例が記載してあるケースが二言語辞典(bilingual)に比べ多くわかりやすいが、初級の学習者にとっては、学習言語のみの辞書は気後れしてしまうのではないだろうか。その問題を解決したのが、”bilingualised” dictionary と呼ばれる辞書である。この辞書は単一言語辞典に翻訳がついたもので、英語習得者の文章理解と文章作成の両面において第二言語辞典や単一言語辞典に比べ大きな成果を残している(Laufer & Hadar 1997)。

3. 単語の誤用現状

まず、実際に学生がどのような誤用をしているのか調査するため、日本語 5 学

期目と 6 学期目の学期末に提出された 32 名分のレポートの文章を分析した。

3.1. 背景

レポートのテーマは、5 学期目が日本の一般的な文化について、6 学期目が日本の社会問題についてであった。学生それぞれが自分の興味にあったトピックを選択し、それについて研究した後５−６枚のレポートを日本語で書いた。

3.2. 単語誤用例

レポートに含まれている文章の中で、単語が誤用されている文章を書き出し、分析した。レポートの中には、明らかにオンラインでの翻訳機能を使ったと考えられる文章も見られたが、それらは分析の対象から外した。分析対象となった文章の単語誤用には以下の二種類が見られた。

3.2.1. 英語からの翻訳による間違い

このグループに含まれる単語の誤用は、英語を日本語に訳す際に直訳してしまったため起こったものである。

(5) 日本に住んでいる外国人にサーベイをあげました。
(6) みな同じ容姿がありましたから、「オタク」と呼びました。
(7) セクハラは怖くて痛い経験だと思います。
(8) 上手に話さないと社長から拒絶をもらう可能性があります。
(9) 日本人は問題を見ましたけど、外国人は問題を見ませんでした。

上記された例にあるように、(5) では本来なら「アンケートをしました」というところを、英語の ‘gave survey’から「サーベイをあげました」に、(6) では、「見た目が同じだったから」が ‘have a same look’という英語から「同じ容姿がありましたから」に、(7) では、「辛い経験」というべきところを、‘painful experience’からそのまま「痛い経験」に、(8) では、「拒絶される」というところを ‘receive/get refusal’を直訳し「拒絶をもらう」に、そして (9) では、「日本人は問題だと思いましたが、外国人はそう思いませんでした」が ‘Japanese saw the problems but foreign people didn’t see them.’ から直接翻訳され「日本人は問題を見ましたけど、外国人は問題を見ませんでした」となっている。

このような間違いは、「短い髪があります」や「田中さんと私は」などのように初級レベルの学生にも見られ、初級の段階から英語と日本語における自然な表現の違いを認識する必要がある。ちなみに、自然な日本語では「短い髪があります」の代わりに「髪が短いです」そして「田中さんと私は」の代わりに「田中さんと一緒に」が使われる傾向にある。これは、日本語特有の説明の仕方や日本語が話者の視点による言語であるためだが、この説明は別の機会に記述したい。

3.2.2. 日本語の単語選択による間違い

このグループに含まれる単語の誤用は、知らない単語を辞書で調べ選択したものが文章の内容に合っていなかったために起こった。

(10) 世界は毎年 21 億 2000 万トンの廃棄物を生産します。
(11) 検索と救助のヘリコプターが２台あります。
(12) 会社は 1300 人の監督に LGBTQ+の感受性の訓練をさせました。
(13) アニメはかっこよくておもしろくてお馴染みのものです。
(14) 日本語を話すレベルと働く敏腕は関係ありません。

上記の例の(10)は、「廃棄物を生産する」が自然な言い方ではないが、‘to produce’をオンラインの Cambridge Dictionary で調べると、一番最初に「～を製造する、生産する」と提示されており、そこから「生産する」を選んで使用したのではないかと考えられる。この内容で「生産する」が使用できないのは、「生産する」の目的語が「人間の何らかのニーズを満たす物財」であることが前提条件となっており、「廃棄物」はその条件にあてはまらないためである。この場合、「生産する」の代わりに「出す」または「排出する」を使うべきであった。また、(11)の文の「検索と救助のヘリコプター」は「捜索と救助のヘリコプター」、(12)の「1300 人の監督」は「1300 人の管理職(員)」、(13)の「お馴染みのもの」は「身近なもの」そして(14)の「敏腕」は「能力」を使用すべきだったのだが、それぞれどのような文脈でどの単語を選択すれば良いのかという情報がわからなかったため、辞書で調べた際、一番最初に出てきた単語を選んでしまったのではないかと考えられる。ちなみに、(11)の「検索」は‘to search’からきているが、この単語はコンピュータで何かを調べる時のみに使われる単語で、該当文章の遭難している人を ‘search’する場合には「捜索」が使われる。同様に、(12)の

「監督」は、多分‘supervisor/director/manager’の意味だと考えられるが、「監督」はスポーツや映画関係などの場合に使われ、一般的な会社内では使われない。また、(13)の「お馴染みのもの」は‘familiar item’からきているが、書き言葉ではあまり使われず「身近なもの」の方がしっくりくる。最後の「敏腕」は、‘competence/ability’の意味であるが、「敏腕」は形容詞として「敏腕な弁護士」や「敏腕な刑事」などのように使われ、さらに名詞としては「敏腕弁護士」のような合成語に使われる。そのため、「働く敏腕」という連結の仕方は不自然に聞こえ、この場合は「敏腕」の代わりに「能力」を使い、「働く能力」としたほうが自然である。

このような誤用については、前述の Nation (2001, 2013)があげた４つの技能のうちの２つ目と３つ目、(2)その単語を使う時に制約があるかどうか調べる、そして(3)その単語の文法とコロケーションがうまく成り立つかどうか分析するという二項目が習得されていないために起こってしまったのではないだろうか。この技能を学生に紹介する前に、現在の段階で学生がどのように単語を選んでいるのかを確認することにした。

4. 試み

実際に学生が辞書をどのように使用し、単語を選んでいるのか授業時間を使って二回調査した。その二つの結果を踏まえて、次の授業でそれぞれの単語には決まった用法があるということ、その用法を調べるには例文を探すことが大切だということを例を使って説明した。

4. 1. 背景

調査に参加した学生は、6 学期目のコースに登録していた 15 名で、授業では日本の社会問題について共同学習していた。学生は 3〜4 名のグループに分かれ、それぞれのテーマに関しての生教材を読んだ後、ハンドアウトにある質問について話し合った。最終的にスライドを作り他のグループの学生に自分のテーマについて説明するという方法で授業が進められていた。テーマに関する生教材は、データや表が含まれていたが、環境問題に関係する単語が多く、学生は辞書を手放すことがなかった。

学生の言語レベルとしては、ACTFL-OPI の Advanced Mid から Intermediate Mid に含まれると考える。この二回にわたる試みは、授業の一コマを使ってそれ

ぞれ行われた。

4.2. 日本語から英語への翻訳

まず、日本語から英語へ翻訳する場合に適切な単語が選べるかどうかを調べた。授業で使っていた読み物から一部を抜粋(付属書類１参照)し、わからない単語に下線を引き、その後辞書で調べ、同義語がいくつかある場合は、どの単語を選んだらよいのか考えるよう指示した。

4.2.1. 学生の反応

学生の言語レベルにより下線を引いた単語の数は様々だったが、統一して言えることは、漢字の読みがわからない単語が多かったため、辞書を使って意味を調べる以前に、読みを調べるのに時間を要した。また、教師が何のための活動なのか、はっきり学生に提示しなかったことも影響し、活動中になにをすべきなのかと質問してきた学生もいた。

そのような状況の中でも何人かの学生は自ら活動を進め、いくつかの単語の意味を辞書で調べることができた。例えば、「資源などを求めて戦争する必要もなくなる」という文章において、「求めて」の意味を調べた学生は、最初‘request/demand’という意味を使っていたが、最終的には‘seek’という単語に変更した。この変更の理由を記載する場所がハンドアウトになかったため、その学生が何を考えてどのような手順で変更していったのかは残念ながら不明である。

4.3. 英語から日本語への翻訳

前回の失敗を踏まえ、今回は理由を書く場所をハンドアウトに設けた。また、漢字の読みの難しさを考え、今回は英語から日本語への翻訳活動に切り替えた。学生に英語の一節を渡し(付属書類２参照)、辞書を使いながら日本語に翻訳するように伝えた。辞書を使用した場合、1)調べた英語の単語、2)どのような日本語の単語があったのか、3) その中からどの単語を選んだのか、そして4)どうしてその単語を選んだのか、の４点を記入してもらった。その際、この活動の目的として学生には、「辞書に載っている単語の中からある単語を選ぶ時、どのようにして決めるのかを考えてみる活動」と知らせた。

4.3.1. 学生の反応

学生は、まず英語の一節が全体的にどのような意味を持つのか考え、次に、わからない単語を個別に辞書で調べていった。ハンドアウトには、上記にあげた四項目の欄があり、それに従ってそれぞれの項目に記入していた。最初の三項目は問題なく記入していたが、理由を書く欄になると空欄のままにしている学生もおり、常日頃あまり理由を考えずに単語を選択していたことがうかがえた。

4.3.2.選択の理由

学生が決まった単語を選んだ理由の多くは、「理由がない」または「わからない」「なんとなく」というものだったが、それ以外に「英語からの外来語だから」、また「聞いたことがある単語だから」と答えた学生もいた。「英語からの外来語だから」と記入した学生は、例として‘loop’を「ループ」、‘data’を「データ」と訳していた。また、「聞いたことがある単語だから」と答えた学生の例としては、‘wisdom’の日本語訳「英知・知恵」から「知恵」を選んでいた。

さらに、「例文を見て同じような使い方をしているから」と答えた学生や「文の英単語を辞書で調べ、辞書に記載されている日本語の単語をもう一度英語に変換し、最初の英単語になったから」という学生もいた。辞書に載っている例文を見た学生は、‘consult a dictionary’という言葉の‘consult’を調べた際、辞書に「諮る、叩く、議す、繰る、引く」などの単語が記されているのを見つけた。この時点でどの日本語の単語を使えば良いのか迷い、自分で考えこの中から一つを選んだ学生もいれば、ページをスクロールダウンし、’consult a dictionary’とそのままの言葉の意味を見つけ、「辞書を引く」と訳した学生もいた。

また、英単語を二言語辞典で調べ、その後その日本語の単語がどのような英単語になるのか確認した学生は、‘colleague’を「仲間」と訳そうか「同僚」と訳そうか迷っていたが、この二つの単語に値する英単語を確認するため、今度は日英辞典を使いその二つの日本語の単語の英単語を調べた。その結果、「仲間」には‘colleague’だけでなく’companion’という意味があることがわかった。一方、「同僚」には‘colleague’の意味だけしかなかったので、「同僚」を選んだと選択理由の欄に書かれていた。

ある学生は、辞書に記載されていた例が少ないことから、上記の学生と同様、‘philosophical’という単語の日本語を調べ、「哲学的、人間学、独我論」という三つの単語を見つけた。そして、検索機能を使って「哲学」「人間学」「独我論」に値する英単語を調べた。すると「哲学」の英語訳が‘philosophy’だということが

わかり、最終的に「哲学的」という単語を選択した。

このように、複数辞書を使い単語を何度も調べたり、別の検索機能を使い確認した学生も何人かいたが、ほとんどの学生は英文を日本文に翻訳する際、調べた英単語の一番最初に出てくる日本語の単語を文脈も考えず、なんとなく選んでいることがわかった。

4.4. 補足授業

以上の試みから、情報リテラシーの一環として、辞書の使用方法と用語の使い方に焦点をあてる内容を授業に含めることが必要だとわかった。そこで、二回目の試みが終了した時点で、クラス全体に三種類ある辞書の使い分けや単語の調べ方について説明し、グループに分かれて練習した。

その後提出されたレポートは、補足授業以前に比べ単語の誤用が全体的に減っていた。例を以下に示す。

(15) 両親がしたい仕事をすれば、将来子供もしたい仕事をするかもしれない。(将来 vs 未来)

(16) カプセルは部屋として考えるにはかなり小さい。
(考える vs 思う)

(17) メディアのイメージは経営者たちがどのようにするのか決める。
(経営者 vs 管理者)

5. 考察とこれからに向けて

本稿では、辞書に記載されている単語を学生がどのように選択しているのか調査した結果、学生がはっきりとした理由なく選んでいるということがわかった。ここでの試みによって、学生はなぜ決まった単語を選んでいるのかという理由を考える機会があり、説明できない自分に驚いたようだった。情報リテレシーの一環として辞書の使い方、そして用語のつなげ方などを授業の時間を使って学び、練習することにより、次第に選択理由を理解することができるようになる。これからの時代はテクノロジーがさらに進歩し、学習者が一人で生涯学習し続けることが期待されている。生涯学習を助ける技能の一つとして、「学び方」を身につけることは重要なことであると考える。

参考文献

茂出木理子（2014）「学習支援としての情報リテラシー教育：これまでとこれから」『大学図書館研究』100号，53-64.

Laufer, B and L. Hadar (1997) Assessing the effectiveness of monolingual, bilingual and "bilingualised" dictionaries in the comprehension and production of new words. Modern Language Journal, 81(2) 189-196.

Levy, Mike and Caroline Steel (2015) Language learner perspectives on the functionality and use of electronic language dictionaries. ReCALL 27(2) 177-196.

Lin, Jin and Elizabeth Deifell (2013) Foreign language learners' use and perception of online dictionaries: A survey study. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 9(4) 515-533.

Nation, I.S.P. (2001, 2013) Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press. Cambridge: U.K.

Rahimi, Mehran and Seyed Shahab Miri (2014) The impact of mobile dictionary use on language learning. Procedia-Social and behavioral sciences 98, 1469-1474.

Zughoul, Muhammad Raji (1991) Lexical choice: Toward writing problematic word lists. IRAL, 29(1), 45-73.

参考辞書

Jisho.org

Cambridge Dictionary

Webilo

Dictionary.com

Naver 日韓辞書

付属書類

1）江戸時代はたまに東北地方などで飢饉もあったが、人口はほぼ 3000 万人で安定していた。持続可能な社会では、資源などを求めて戦争する必要もなくなる。江戸時代は、前後の戦国時代や明治時代と違って国内外で戦争もしなか

った。都市部では浮世絵や歌舞伎、落語など多彩な文化・芸能が花開き、人々は平和の中で生活を楽しんでいた。江戸は人口 100 万人を超える世界一の都市だったが、そこで出た人間の排泄物は農村に運んで肥料にした。

(NHK 地球データマップ：世界の今から未来を考える)

2） What is information? Consult a dictionary and enter a strange loop of circular definitions resembling the impossible structures of M.C. Escher, shown in Figure 3-1. Data is information is knowledge is information is data. Ask an expert and receive a philosophical treatise on the fine distinctions between data, information, knowledge, and wisdom. Ask a colleague and they'll question your sanity. But go ahead anyway. Ask someone to define information. Then poke holes in their definitions. Keep at it. Don't let them off the hook. I'll bet it's easy and fun, in a disturbing sort of way, like shooting fish in a barrel. (TOURISTIC: http://blog.livedoor.jp/sawamur/archives/51581347.html)

予習に焦点を当てた効果的な課題とその可能性

EFFECTIVE CLASS PREPARATION – WHAT STUDENTS CAN DO PRIOR TO CLASS

魚立康夫
Yasuo Uotate

松橋由佳
Yuka Matsuhashi

フロリダ大学
University of Florida

テンプル大学ジャパンキャンパス
Temple University, Japan Campus

1. はじめに

講義形式による教師から学習者へという知識伝達型の授業形態から、学習者主体、学習者参加型の授業形態が望ましいと言われるようになり久しい。しかし、どのようにすれば学習者主体の効果的な学習環境を作り出すことができるのだろうか。そこでヒントになり得るのが、数年前から注目を集めている反転授業と呼ばれる授業形態である。ブルームの教育目標分類によると認知的領域は「知識」と「理解」という基礎になる二つの下層がある。学習者がそれらに焦点を当てた予習を教室外で済ませることができれば、その積み上げとなる「応用」や「分析」を行う教室活動が可能になる。日本語教育における反転授業の実践報告では、学習者はビデオを視聴し選択式の質問などに答えるというものがほとんどである。しかし、反転学習を広めた Bergmann & Sams (2012)は授業前に学んだことや質問などを学習者がノートにまとめることを勧めている。

本稿は上記の反転授業のアプローチに基づき、学習者が授業の前に学んだことを文章化する部分に焦点を当て、実践研究を行い、その結果をまとめたものである。一般的に反転授業の予習課題というとビデオ教材の視聴が含まれる。しかし、本実践研究は学んだことを文章化するという課題と文法項目の質問に答えるという課題の比較のみにフォーカスするため、ビデオ教材は作成せず学習者には教科書を読むよう指導した。対象の学習者は 2018 年春学期に大学 2 校において初級日本語クラスを履修した合計 24 名であった。例年通りの毎日の宿題に加え、まず学習者は文法項目の知識と理解を深めるため教科書を読み、文法問題に答えた。この課題を複数回与え、その後課題についてのアンケートを実施した。次に、教科書を読み、学んだことを簡潔に母語で文章化するという新たな課題を複数回与え、再びアンケートを実施。事前アンケートと事後アンケートの分析も含め、二つの異なる課題を比較し、学習者の視点についても考察する。

2. 先行研究：予習課題 - 反転授業のアプローチ

反転授業の導入書“Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day”の著者である Bergmann & Sams (2012)は、反転授業とは昔からの学校教育に

おける授業の部分と教室外で行う宿題や課題の部分を反転させたものであると説明している。しかし、授業を反転させるということは、一つの決まった型があるわけではなく、どちらかというと物事の見方を変えることであり、教師に向けられていた注意を学習者と学習に向け直すことだと述べている。

更に Sams & Bergmann (2013)によると、反転学習とはいかに教室内で学習者と接する時間を最大限有効活用するかである。授業の反転は講義や教科書中心の知識伝達型コースに適しており、ブルームの教育目標分類の認知的領域における二つの下層「知識」と「理解」という部分の学習が大きく変化すると述べている。この「知識」と「理解」の部分に焦点を当てた予習を学習者が教室外で済ますことができれば、教室内では教師は学習者によりレベルの高い思考を促し、学習者主体の個別指導や区別化授業も行いやすくなる。Bergmann & Sams (2012)はクラスで反転授業を始める際に、教室外での予習の方法を指導するそうである。その予習法とは学習者がビデオを視聴しながら、コーネル式ノート術でメモを取り、質問を書き込み、学んだことを要約しておくというものである。

日本語教育においても複数の反転授業の実践研究が報告されている。しかし、それらの予習課題はビデオ視聴と学習管理システム(LMS)を用いたクイズなどがほとんどである(Mori et al. 2016, Prefume 2015, Watanabe 2014, 手塚・古川 2014, 中溝 2016, 中溝 2017 他)。例えば Watanabe (2014)の実践報告ではビデオとその内容に沿った確認クイズを作成し、アンケートの回答、そして LMS と YouTube ビデオへのアクセスを分析している。毎週授業の前にビデオを視聴した学習者は10%以下で、全員がビデオにアクセスしたわけでもなく、学期が進むにつれビデオに対する関心が薄らいでいったと報告している。17.3%の学習者がビデオは全く見なかったのだが、アンケートにその理由を問うものがあり、(ビデオはなくても) 教科書で十分であるというような回答が複数の学習者からあった。Mori et al. (2016)の研究は漢字学習に焦点を当てたもので、ビデオ、Quizlet (https://quizlet.com)のフラッシュカード、Quia (https://www.quia.com)のゲーム、漢字テストの練習問題という 4 つのオンライン教材を使用した反転アプローチと従来の教室内での漢字指導アプローチを比較したものである。指導後に学習者は漢字テストを受けたのだが、その結果から反転アプローチも従来の教室内での指導とほぼ同様の効果が見られた。反転授業のアプローチを使用すれば、その分教室内で使用できる時間を増やすことができるということを指摘している。

筆者が知る限り、上記のような学んだことを LMS のクイズなどで確認するという予習課題と Bergmann and Sams (2012)にあるように学んだことをノートにまとめるという予習課題の比較をした報告はまだされていない。一般的な反転授業では講義の部分には教師が作成したビデオが使われるが、本実践研究では二つの予習課題の比較という部分のみに焦点を当て、ビデオ教材の視聴という部分を省き、学習者は教科書を読み課題に取り組むようにした。

3. フロリダ大学 (UF)における試みの実践報告

3.1. UF: コースの概要

フロリダ大学(以下 UF と略す)はフロリダ州中央北部にある州立総合大学で、日本語初級のクラスは教科書“Yookoso! An Invitation to Contemporary Japanese (以下「ようこそ」)”を使用。これは 5 クレジットのクラスで、1 学期 16 週間、月曜日から金曜日まで毎日 50 分授業がある。

以前から UF の日本語クラスでは予習を重視しており、学生に教科書の文法事項の説明などを読み理解してから、教科書付随のワークブックの宿題などをするよう指示している。基本的にワークブックの練習などは予習となるようにスケジュールされていて、シラバスには 2 時間程度勉強してから授業に参加するようにという文が含まれている。

また筆者のクラスでは普段授業の初めに文法事項の導入するということはあまり行わず、教室内では会話練習を中心に行い、予習不足だと感じる学生がいれば必要に応じて文法のルールなどを聞き、学生に説明させるようにしていた。大抵授業の最初には、新しい文法項目が入った会話を事前に学生達に覚えてこさせ、パフォーマンスのチェックを行ない、そして授業の最後には 5 分程度の英語の時間を設け、学生に大切な点などを聞き、答えを引き出すようにしていた。しかし、このような指導をしていたにも関わらず、できるだろうと思ってさせた教室活動が、あまり上手く行かない時もあり、その原因が学生の予習不足にあると筆者は感じていた。予習中心の宿題を済ませるために学生は教科書をきちんと読んで来るだろうというのは、期待しすぎなのであろうか。

そこで筆者は 2017 年秋学期に試験的に反転授業に基づいた文法項目導入・練習ビデオを数本作成し学生に視聴を促し、その後“Preparation Homework”と名づけた予習課題も数回与えていた。そして、2018 年春学期に本稿の実践を行い、どのような予習課題が効果的なのか調べてみることにしたのである。

今回実践を行った 2018 年春学期日本語 2 学期目のクラスは 12 名の学生が履修しており、「ようこそ」の 4 課から 7 課までをカバーするものであった。1 週目の金曜日にまず事前アンケートを行い、2 週目月曜日から 3 週目の月曜日まで通常の宿題に加え予習課題タイプ 1 を 4 回させアンケート実施。続けて 3 週目水曜日から 4 週目火曜日までこちらも通常の宿題に加え予習課題タイプ 2 を 4 回させた後アンケート実施した。そして 1 週間通常の宿題のみで特別な予習課題がない期間を設けた後、5 週目の水曜日に事後アンケートを行った。下の表 3.1-1 は UF での実践研究の流れを示すものである。参考までに扱った文法項目もリストしている。

表 3.1-1: UF 実践研究の流れ

	文法項目
特別な 予習課題なし	- Conjugating Adjectives - The Past, Plain, Forms - Comparatives and Superlatives
事前アンケート	
予習課題 タイプ 1	1. The Past, Plain Forms of Verbs (セクション 3.2 に例あり) 2. Explaining a reason 「...のだ」

	3. Te-form of Adjectives and the Copula 4. Te-form of Verbs
予習課題タイプ 1 実施直後アンケート	
予習課題 タイプ 2	1. Expressing Probability and Conjecture - だろう/かもしれない 2. Language Functions and Situations - Asking Questions About the Japanese Language 3. Interrogative + か・も・でも (セクション 3.2 に例あり) 4. Describing Abilities - A は B が〜だ
予習課題タイプ 2 実施直後アンケート	
特別な 予習課題なし	- Nominalizers こと and の - More Uses of Particle も - A も B も/Numeral + Counter + も - Potential Form of Verbs - Family Terms - Te-Form of Verbs + います
事後アンケート	

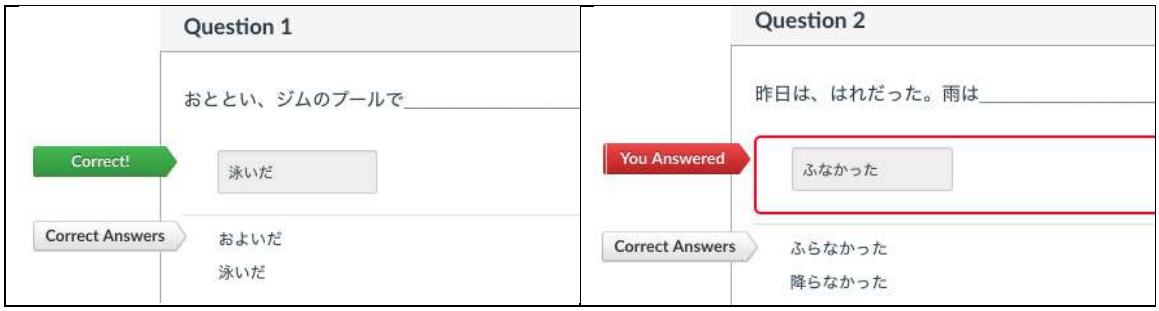
3.2. フロリダ大学：二つのタイプの予習課題について

予習課題タイプ 1 は文法項目の知識と理解を深めるため教科書を読み、文法問題に答えるものだった。UF で使用している Canvas という LMS の“Quizzes”機能を使い、下の例 3.2-1 にあるような予習課題を作成した。ちなみに Canvas は例にあるような穴埋め問題だけではなく、選択問題、正誤問題、マッチング問題など 12 の問題タイプの質問を作成することができる。学生が予習課題のクイズを提出すると、下の例 3.2-2 のように自動採点され、正解が見られるように設定しておいた。提出締切は授業の開始時間、午前 8 時 30 分にしていたのだが、授業直前に課題を提出する学生もいた。

例 3.2-1: UF 予習課題タイプ 1 #1

1/16 (Tue) Preparation Homework Type 1 - Grammar Questions Grammar 19. The Past, Plain Forms of Verbs
Quiz Instructions 1. Read Textbook Pages 253-256 (Grammar 19. The Past, Plain Forms of Verbs). 2. Complete the quiz (Preparation Homework). Fill in the blanks logically, using the past, plain, affirmative form of verbs. They can be either affirmative or negative. Q1. おととい、ジムのプールで_____。 Q2. 昨日は、はれだった。雨は_____。 Q3. 昨日はゆうごはんにパスタを_____。おいしかった。 Q4. 先週、日本のれきしの本を_____。 Q5. 高田さんはびょうきで、昨日のクラスに_____。(Hint: 来る) Q6. 週まつは一日中ニンテンドースイッチのゲームを_____。

例 3.2-2: UF クイズ提出後の解答表示の例



予習課題タイプ 2 は教科書を読み、大切だと思ったことを簡潔に母語で文章化することを目的としたものであった。作成には Canvas の“Assignments”という機能を使用し、下の例 3.2-3 にあるような指示を与えた。1 番は学んだ中でも最も重要だと思うことを簡潔に英語で書き、2 番で新しい文法を使って文を作り、その英語の意味も添え、3 番は何か質問があれば書けるようにした。この予習課題の評価のために例 3.2-4 の簡単なルーブリックを作成し、使用。筆者は学生が提出した予習課題を確認し、なるべく早くフィードバックをするよう試みた。例 3.2-5 のように、予習課題の内容がよければ、フィードバックは「^_^」という顔文字を使い、必要な場合誤りの訂正や説明を行なった。予習課題タイプ 1 の際もそうであったが、タイプ 2 も授業開始直前に課題を提出する学生がいた。そういう学生は、まず普段の予習型の宿題、ワークブックのエクササイズなどを済ませて、その後教科書を読み予習課題タイプ 1、2 をしていた可能性もある。

例 3.2-3: UF 予習課題タイプ 2 #3

2/1 (Thu) Grammar 24 (Prep HW Type 2 - Short Writing Assignment) Grammar 24. Interrogative + か / も / でも
Complete the Preparation Homework by answering the following questions. 1. What did you learn? What did you find out? Choose one thing that you thought most important. Write in two to three sentences in English. 2. Create a sentence in Japanese, using the new structure. Then also write the English meaning. 3. (Option) What kind of questions did you have? Is there anything you did not understand? Write in two to three sentences in English.

例 3.2-4: UF 予習課題タイプ 2 のためのルーブリック

Criteria	Ratings		Pts
Reading the textbook	[1.0 pt] It's clear that this student has read the textbook.	[0 pts] It's unclear if this student has read the textbook or not.	1.0 pt
Completion	[1.0 pt] Completed the Prep HW.	[0 pts] Missing a part of the Prep HW, or no Prep HW.	1.0 pt
			Total Points: 2.0

例 3.2-5: 予習課題タイプ 2 における学生の回答(上)とフィードバック(下)の例

1. I learned that using the particles か, も, or でも with an interrogative helps express a wider range of meaning. か with an interrogative means some, も means every (+) and none or nothing (-), でも means any. There are two exceptions to も (+) 何＋も becomes すべて、せんぶ meaning everything. (+) だれ+もみんな、みな、みんさん meaning everyone. 2.昨日はどこかいきましたか。どこもいきませんでした。 Where did you go yesterday? I didn't go anywhere.
^_^ 1. ぜんぶ　　みなさん 2. A: 昨日はどこかへ行きましたか。Did you go somewhere? B: いいえ、どこへもいきませんでした。

3.3. UF: アンケートの結果と考察

3.3.1. UF: 二つの予習課題に対する学生の反応

UF のアンケート結果は、学生の二つの異なる予習課題に対する反応と予習にかけた時間を中心に分析を行いたい。まず予習課題タイプ 1、タイプ 2 それぞれ実施直後のアンケートで、学生がそれらをどのように評価したかを下の表 3.3-1 に示す。予習課題タイプ 1 も 2 も、ほとんどの学生が“Good”または“Very Good”を選んでおり、好意的に評価したことがわかる。予習課題タイプ 1 に関しては、“Excellent”を選んだ学生が 1 名おり、“Fair”を選んだ者はいなかった。予習課題タイプ 2 と比べ、1 は若干評価が高かったと言えるだろう。

表 3.3-1: UF 学生の予習課題タイプ 1、2 に対する評価
(それぞれ実施直後のアンケートから)

質問: How do you rate the preparation homework overall?		
評価	予習課題タイプ 1	予習課題タイプ 2
Poor	0.0% (0/11)	0.0% (0/10)
Fair	0.0% (0/11)	10.0% (1/10)
Good	54.5% (6/11)	50.0% (5/10)
Very good	36.4% (4/11)	40.0% (4/10)
Excellent	9.1% (1/11)	0.0% (0/10)

次に事後アンケートの予習課題は役立つものであったかという項目の回答を見てみたい(下の表 3.3-2 参照)。“Not helpful at all”を選んだ学生はおらず、“Somewhat helpful”を選んだのは予習課題タイプ 1 と 2 どちらも 1 名であった。これは上記の予習課題実施直後の評価の結果に通じるものがある。学生は概ねどちらの予習課題も役立つと感じたことがわかる。しかし、“Extremely helpful”と答えた学生は予習課題タイプ 1 が 5 名なのに対し、予習課題タイプ 2 では 3 名であった。全体として大きな差はないものの、予習課題タイプ 1 の方が役立つと感じた学生が多かったようだ。

表 3.3-2: UF 学生は予習課題タイプ 1、2 を役立つものだと感じたか
(事後アンケートから)

質問: How helpful did you find the following exercises?		
程度	予習課題タイプ 1	予習課題タイプ 2
Not helpful at all	0.0%	0.0% (0/12)
Somewhat helpful	8.3% (1/12)	8.3% (1/12)
Helpful	25.0% (3/12)	33.3% (4/12)
Quite helpful	25.0% (3/12)	33.3% (4/12)
Extremely helpful	41.7% (5/12)	25.0% (3/12)

学生は皆、予習課題に対して肯定的なコメントを残していた(下の表 3.3-3 参照)。そんな中でも S1、S 4 、S11 の 12 名中 3 名、25%の学生は文章化をするタイプ 2 の方がより役立ったと感じたようだ。S12 は文章化と文法項目を使った文作りに関しては選択式の質問にするべきだと提案している。

表 3.3-3: UF 学生の予習課題に対する感想コメント
(事後アンケートから)

質問: What do you think about preparation homework tasks and why?
S1: I feel like the writing ones were burdensome but helpful in the end, while the multiple choice were easy but not as helpful. S2: I think they are useful for reinforcing textbook knowledge. S3: They are useful to increase motivation and dedication of time to studying. S4: I personally like grammar preparation homework and prefer the second type. It helps me interact with the material more. S5: I think they are helpful in requiring application of new structures before class. S6: They're helpful! Because they have me look over the lesson again. S7: They were helpful because they are opportunities to practice before class. S8: Beneficial, an extra assignment to improve knowledge can't hurt. S9: I think they are great tools to encourage students to constantly review grammatical concepts. S10: I think they're very useful. Would give me some sort of idea what we were gonna be talking about in class and allowed me to practice some. S11: I find them to be a helpful way to review what I was learning. The short writing was helpful because it allowed for you to ask questions & showed the teacher your understanding of the new information. S12: I like them, but I believe that the assignment where you write what you learned and make a sentence should be changed to multiple choice questions to confirm every bit of information was covered before making a sentence.

下の表 3.3-4 は予習課題タイプ 1、2 実施後に学生自身が予習を続けたかという質問に対する回答をまとめたものである。12 名中 11 名が“Yes”と答え、1 名だけが“No”と答えていた。より予習に前向きに取り組むようになったことが伺え

るコメントが多い。“No”と答えた学生は自身の怠け癖について言及し、予習課題を提出しなければいけなかったのは手助けになったと感じていたようだ。

表 3.3-4: UF 予習課題タイプ 1 とタイプ 2 終了後学生が予習を続けたか
(事後アンケートから)

質問: After the exercises of grammar questions and short writing assignments, did you continue preparing for class yourself?
Yes: 91.7% (11/12) No: 8.3% (1/12)
Please explain why you chose Yes or No. If you chose Yes, please tell us how you prepared for your class, too.
<u>“Yes”を選んだ学生のコメント</u> S1: By finishing homework assignments & going back over the lists of vocabulary & dialogues we're supposed to know. S2: I like to get extra practice. Usually I listen to dialogue audio and read structures. S3: I read the book, though less intently. S4: I always like to take notes on the grammar points. S5: I read over the textbook and write down important structures and vocabulary. S6: Reading textbook, writing kanji, making flashcards. S7: When I go questions wrong I would review the concept again and practice with other online materials to get better. S8: Yes, I started to delve more into my studies. S9: I read through the grammar concepts briefly so that I will be knowledgeable during the class discussion on the next day. S11: I first read the assigned reading and take notes. I then do homework. After that I will practice dialogues or make note cards for new vocab. S12: Reading, memorization. <u>“No”を選んだ学生のコメント</u> S10: I am personally very lazy. I wasn't consistent with preparing for class. Being told that I need to do it for HW helped give me the push I needed.

3.3.2. UF: 二つの予習課題と予習全般にかけた時間

二つの予習課題に使った時間を見てみると、どちらのタイプも 40 分以上かけた学生はいなかった(下の表 3.3-5 参照)。タイプ 1 で最も多かった解答は 20-40 分と 10-20 分が 4 名ずつであったのに対し、タイプ 2 は 20-40 分が 2 名、また 10-20 分が 6 名と、タイプ 1 と比べると 10-20 分に集中しているのがわかる。アンケート実施前、筆者は文章化のタイプ 2 の方が時間がかかるのではないかと考えていたのだが、アンケート結果はそうではなく、どちらか一方の課題が特別時間がかかるとは言えないものであった(予習課題の文法項目は表 3.1-1 参照)。

表 3.3-5: UF 学生が予習課題タイプ 1、2 にかけた時間
(それぞれ実施直後のアンケートから)

質問: On average, how much time did you spend <u>on the preparation homework</u>?

予習課題にかけた時間	予習課題タイプ 1	予習課題タイプ 2
0-10 minutes	27.3% (3/11)	20.0% (2/10)
10-20 minutes	36.4% (4/11)	60.0% (6/10)
20-40 minutes	36.4% (4/11)	20.0% (2/10)
40-60 minutes	0.0% (0/11)	0.0%
60 minutes and more	0.0% (0/11)	0.0%

下の表 3.3-6 は二つの予習課題実施前、そして実施して 1 週間後に学生が予習全般にどの程度時間をかけていたかを示すものである。事前アンケートの結果によると全員が 20 分以上かけて予習しており、40-60 分が 6 名と一番多い。それに対し、事後アンケートでは予習時間 10-20 分の学生が 3 名、一番多かった回答は 10-40 分の 7 名であった。この点に関してはリストにある文法項目(表 3.1-1 参照)を考慮しても、予習時間が減少した理由ははっきりしない。

表 3.3-6: UF 学生が予習全般にかけた時間
(事前アンケートとアンケート事後アンケートから)

質問: On average, how much time did you spend on the preparation per lesson?		
予習全般にかける時間	事前アンケート	事後アンケート
0-10 minutes	0.0% (0/12)	0.0% (0/12)
10-20 minutes	0.0% (0/12)	25.0% (3/12)
20-40 minutes	25.0% (3/12)	58.3% (7/12)
40-60 minutes	50.0% (6/12)	0.0% (0/12)
60 minutes and more	25.0% (3/12)	16.7% (2/12)

このセクションの最後に二つの予習課題の提出日時などについても考えたい。Canvas の“Quizzes”を使った予習課題タイプ 1 では、提出日時に加え、提出までにかかった時間の記録が残る。“Assignments”を使った予習課題タイプ 2 では、提出日時のみが記録されるようになっていた。下の表 3.3-7 は、例として予習課題タイプ 1 #1 の記録と、予習課題タイプ 2 #3 の記録をまとめたものである。これを見ると、それぞれの学生の傾向が伺える。S2、S4、S5、S8 などは前日の夜までに、S6 は深夜に、そして S11 は早朝に課題を提出していた。また授業は毎日午前 8 時半にあったのだが、S3 や S9 はどちらの課題も授業直前にしていたようだ。提出が締切後である場合や提出がなかったものもあるが、それには当日学生が病気などでクラスを休んでいたケースも含まれる。予習課題にタイプ 1 #1 にかかった時間は、1 分以下が 4 名、2 分が 3 名、4 分が 3 名、5 分が 1 名、 9 分も 1 名であった。予習課題 1 の質問は難しいものではなかったが、質問に答えるだけなら、ほとんど時間がかからないことがわかった。「表 3.3-5: 学生が予習課題タイプ 1、2 にかけた時間」を見ると、教科書を読み Canvas の課題にかけた合計時間が大体どれぐらいだったかがわかる。

表 3.3-7: UF 予習課題の提出時間

	予習課題タイプ 1 #1 - 1/16 (T)	予習課題タイプ 2 #3 - 2/1 (R)

学生	提出日時	かかった時間	提出日時
S1	1/16 at 6:19am	4 min.	提出なし
S2	1/15 at 11:13pm	2 min.	1/31 at 2:29pm
S3	1/16 at 8:17am	less than 1 min.	2/1 at 8:09am
S4	1/14 at 12:11pm	4 min.	1/31 at 7:35pm
S5	1/15 at 9:10pm	4 min.	1/31 at 8:41pm
S6	1/16 at 12:04am	less than 1 min.	1/31 at 11:44pm
S7	1/31 at 7:45pm 遅	less than 1 min.	提出なし
S8	1/15 at 3:51pm	2 min.	1/31 at 1:23pm
S9	1/16 at 7:45am	2 min.	2/1 at 7:50am
S10	1/17 at 6:44am 遅	less than 1 min.	2/1 at 7:21am
S11	1/16 at 5:25am	9 min.	2/1 at 6:48am
S12	1/13 at 6:44pm	5 min.	2/8 at 4:55pm 遅

3.4. UF: 考察とまとめ

UF では以前から予習中心の授業を行なっており、学生は二つの新たな予習課題も肯定的に捉えていたようである。そんな中でも文法問題に答えるという予習課題タイプ 1 の方が役に立つと感じた学生が少し多かった。しかし、12 名中 3 名、25%の学生は大切なところを文章化するというタイプ 2 の方がより効果的であるとコメントしていた。予習課題にかかった時間としては、タイプ 1 と 2 の間で大きな差はなく、どちらも全員が 40 分以内に終わらせることができていたということがわかった。提出時間を見てみると、授業の直前に課題をしている学生もいた。

筆者のクラスでは、この実践研究を実施する以前から、予習型の宿題をさせていたが、それにも関わらず授業中学生によっては文法項目などをきちんと理解していないことが気になっていた。予習課題タイプ 1 の場合、同じように教科書の説明などをしっかり理解せずに、適当に答え、提出することも可能ではある。普段予習不足でその日の基本的な文法事項などを理解していない学生もいたが、学んだことを文章化する予習課題タイプ 2 を学生がしてきた期間は、彼等に対しての授業中の個別指導が少なくなったと感じられた。UF ではこの実践結果から、例 3.4-1 のように文章化のタイプ 2 と文法問題のタイプ 1 を一つにした予習課題を新たに作成し、6 週目の金曜日から毎日のクラスの宿題の一部とすることにした。

例 3.4-1: UF 新たな予習課題

4/13 (Fri) Grammar 46 (Prep HW - Combined Version) Grammar 46. Giving Reasons with ...し、...し
Complete the Preparation Homework by answering the following questions. 1. What did you learn? What did you find out? Concisely summarize the part(s) you thought most important. Write in two to three sentences in less than 75 words in English.

2. Fill in the blanks, using "Giving Reasons with ...し、...し."
Q1. あのとしょかんは、きれい_____、うるさくない_____、とてもいい。
Q2. 先週はしけんが二つも(ある)_____、とてもいそがしかったです。
3. Create a sentence in Japanese, using the new structure. Then also write the English meaning.
4. (Option) What kind of questions did you have? Is there anything you did not understand? Write in two to three sentences in English.

最後に、授業直前に教科書を読み予習課題を提出する学生もいるようなので、まず教科書を読み文法事項などを理解した上で、予習型の課題をする大切さもきちんと説明する必要があるだろう。また、予習課題タイプ 2 の教科書を読み学んだことの中で最も大切だと思ったことを書けという指示だと、「最も大切なことは文法を会話の中で使い、より流暢になれるようにすることである」という意味のことをほぼ毎回書く学生もいた。そこで、新たな予習課題では、大切だと思う箇所を簡潔にまとめよという指示にした。しかし、学んだことを文章化する際のよい例と悪い例を示すことで、このような問題は解決されると思われる。

4. テンプル大学ジャパンキャンパス (TUJ) における試みの実践報告

4.1. TUJ: コースの概要

テンプル大学ジャパンキャンパス(以下 TUJ と略す)はペンシルバニア州南東部にメインキャンパスを持つテンプル大学の東京校である。日本とアメリカの大学の学位が両方取得できるという特徴があり、正規の学生を始め、短期留学生、ミリタリーのサービスを終えて入学する G.I.の学生など世界中から幅広い背景の学生が日本語を受講している。日本語初級のクラスは“GENKI I: An Integrated Course in Elementary Japanese(以下「げんき 1」)”を使用している。

TUJ の初級のクラスは、5 セクションを 3〜4 人の担当教師が教え、進行状況を統一させるために決まったスケジュールに沿っている。実践を行なった 2018 年春学期日本語 1 学期目のクラスは 12 名の学生が履修していた。この 14 週間 4 クレジットのクラスでは、教科書は「げんき 1」の 1 課から 6 課までを扱っており、月水金と週 3 回 80 分の授業があった。筆者のクラスでは学生に通常予習課題は与えておらず、宿題は授業内で導入された文法項目や語彙表現を自宅で完成させ、次の授業で提出するという、理解確認のためのものであった。「知識」「理解」にあたる文法の導入に時間がかかってしまうと、教室内で日本語を練習する時間が少なくなってしまうため、筆者は以前から学生にどの場面で、どのように文法を使うかの「応用」などの指導があまりできていないことを懸念していた。そして、与えられたスケジュールに従い、課題をするスタイルを続けていく場合、学生が自分の学習に責任を持つことがいつまでもできないのではないかと考えていた。更に、以前から教科書を読まないなど、手元にあるリソースを十分活用できていない学生の姿が見受けられることから、今回の実践に至った。

4.2. TUJ: 予習課題について

今回の予習課題では、予習課題タイプ 1、2 共に UF の形式と同じものを使用した。教えるレベルや教科書が UF とは異なるため、質問は新しいものを作成した。日本語 1 学期目の学生は外国語を学ぶのが初めてという場合も多い。そのため、2018 年春学期も授業の形態に慣れさせながら、まずは他のセクションと同じように 1 課から 3 課までは紙媒体の復習中心の宿題をさせた。その後、4 課に入る前に予習課題について告知し、事前アンケートを行い、4 課をカバーしている際に Canvas を使用し予習課題タイプ 1 をさせ、4 課が終わる頃にアンケートを実施した。以下が予習課題タイプ 1 の例である。

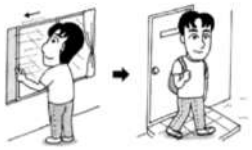
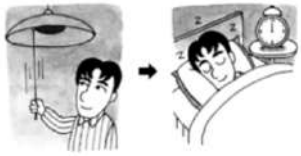
例 4.2-1: TUJ 予習課題タイプ 1

2/28 (W) Preparation Homework Type 1 - Grammar Questions
Quiz Instructions 1. Read Textbook げんき (P. 110- 111: V conjugation, past tense sentence, N も) 2. Complete this online quiz (Preparation Homework.) Fill in the blanks logically, using the past tense sentences. They can be either affirmative or negative.
Q1. A: あした、なにを しますか。 B: いえで えいがを_____。 Q2. A: きのう かいものに いきましたか。 B: いいえ、_____。 Q3. A: しぶやで なにを かいましたか。 B: なにも_____。 Q4. Choose the appropriate particle(s): もに　に　にも　も メアリーさんは どようびに デートをしました。にちようび____デートをしました。 Q5. Choose the appropriate particle(s): でも　も　で　もで きのう としょかんで べんきょうしました。きっさてん____べんきょうしました。

予習課題タイプ 2 でも UF と同様、教科書で読んだ文法の説明を自分の言葉でまとめ、Canvas に提出するように指示した。さらにその文法事項に関する質問がある場合はそれも Canvas を通し提出できるようにした。当初この課題は、5 課をカバーしている間に実施し、6 課は予習課題をしない期間にする予定であった。しかし、予習課題タイプ 2 をさせた際、複数の学生が Canvas 上の課題をしていないことに気がついた。これには、以下の二つの理由が考えられる。一つ目は多数の学生が予習課題を正式な宿題だとは認識していなかったこと。二つ目は予習課題タイプ 1 が文法に特化した問題だったのに対し、予習課題タイプ 2 は教科書をまとめるという TUJ の従来の宿題と大きく異なったため、学生の課題に取り組む意欲が下がってしまったことである。また、予習課題 1 のアンケートより「オンライン(Canvas)上に課題があるということがこれまでの宿題と異なり、慣れていないため忘れてしまう」という意見も複数あった。そのため、共同研究者と話し合い、予習課題タイプ 2 のスタイルを Canvas から紙媒体に変え、更に課題も学んだことを自分の言葉でまとめるだけではなく、文法に関する問題も入

れて、6 課でもう一度試みることにした。以下が TUJ で使用した予習課題タイプ 2 の例である。

例 4.2-2: TUJ 予習課題タイプ 2

L6 Grammar Homework (p. 152-153) Describing Two Activities/ ～から
Instruction: Complete the preparation homework by answering the following questions.
1. What did you learn? What did you find out? Concisely summarize the part(s) you thought most important. Write in two to three sentences in less than 75 words in English. 2. Please complete the following sentence with ～て form 1) しめる／でかける　　2) けす／ねる   たけしさんは_____。　たけしさんは_____。 3. Please complete the dialogue with から e.g.) A: ひるごはんを食べません。　1) A: あした クラスへ 行きません。 B: どうしてですか。　B: どうしてですか。 A: あまり お金が ありませんから。　A: _____。 4. Create a sentence in Japanese, using the new structure. Then also write the English meaning. 5. (Option) What kind of questions did you have? Is there anything you did not understand? Write in two to three sentences in English.

4.3. TUJ: アンケート結果と考察

4.3.1. TUJ: 予習課題について

アンケートの結果について以下にまとめる。まず予習課題タイプ 1、タイプ 2 それぞれ実施直後のアンケートで、学生がそれらの課題をどのように評価したかを下の表 4.3-1 に示す。予習課題タイプ 1 では、6 名の学生が“Good”、2 名の学生が“Very Good”を選んでおり、9 割近い学生が好意的に評価していた。予習課題タイプ 2 に関しては、“Fair”を選んだ者は 4 名いたが、“Excellent”1 名そして“Very good”6 名と、ばらつきがあり、評価が二極化していた。

表 4.3-1: TUJ 学生の予習課題タイプ 1、2 に対する評価
(それぞれ実施直後のアンケートから)

質問: How do you rate the preparation homework overall?		
評価	予習課題タイプ 1	予習課題タイプ 2
Poor	0.0% (0/9)	0.0% (0/12)
Fair	11.1% (1/9)	33.3% (4/12)

Good	66.7% (6/9)	8.3% (1/12)
Very good	22.2% (2/9)	50.0% (6/12)
Excellent	0.0% (0/9)	8.3% (1/12)

次に事後アンケートの予習課題は役立つものであったかという項目の回答を見てみたい(下の表 4.3-2 参照)。まず、タイプ 1 もタイプ 2 も“Not helpful at all”を選んだ学生はいなかった。タイプ 1 は、”Quite helpful”が 5 名、“Helpful”も 5 名で、学生達はこの課題が役立つと感じていたようである。それに対して、タイプ 2 は“Extremely helpful”が 1 名、“Quite helpful”が 4 名、 “Helpful”が 3 名、“Somewhat helpful”が 4 名と、回答により幅があった。

表 4.3-2: TUJ 学生は予習課題タイプ 1、2 を役立つものだと感じたか (事後アンケートから)

質問: How helpful did you find the following exercises?		
程度	予習課題タイプ 1	予習課題タイプ 2
Not helpful at all	0.0% (0/12)	0.0% (0/12)
Somewhat helpful	16.7% (2/12)	33.3% (4/12)
Helpful	41.7% (5/12)	25.0% (3/12)
Quite helpful	41.7% (5/12)	33.3% (4/12)
Extremely helpful	0.0% (0/12)	8.3% (1/12)

予習課題 1、2 を終えたあとの事後アンケートから、予習課題に関する TUJ の学生の感想を下にリストする。

表 4.3-3: TUJ 学生の予習課題に対する感想コメント (事後アンケートから)

質問: What do you think about preparation homework tasks and why?
S1: I think they can help students build real opinions on the subjects they are studying. S2: I think it makes you look at the textbook, so in turn you learn regardless. S3: I think the regular homework is best because it requires you to use what you learned deeply. S4: It's very helpful S5: Personally, I prefer to be taught first and then apply what I learned. Therefore, I like the old homework much better. S6: I don't think the preparation homework was particularly helpful, probably since it was not intensive enough to make me think about what I had read, and dealt with very small sections of information. S7: They are a good addition, but should not replace HW. S8: I think they are helpful because they serve as a good way to introduce the content of the lesson S9: I think they are useful because there's a section where I can ask the professor questions. S10: I like them; I just tend to forget to do them. S11: I think having prep HW can be helpful but should not be graded for accuracy.

予習課題は「学習の助けになる」と感じた学生が複数いたものの、「助けになるが従来からの復習型課題の代わりにするべきではない」という意見や、「まず授業でカバーしてから、習ったことを応用するために宿題をしたいので前の宿題スタイルの方がいい」というコメントなどもあった。予習課題、特に予習課題タイプ 2 をする際、紙媒体であったため自分の理解している範囲で問題に答えても、それが正しいのかどうかすぐわからないので、不安であると話していた。予習課題タイプ 2 は「オンライン(Canvas)上に課題があるということを忘れてしまう」という意見から、紙媒体にしたが、予習で文法問題をする場合は紙媒体ではなく、Canvas など答えの確認がすぐにできるツールのほうが効果的だと言える。しかし、コメントの中には、S9 のように「教師に質問を聞く欄があったので便利だった」という肯定的な意見もあり、個別指導の意義に触れる学生もいた。この予習課題タイプ 2 実施期間中に、課題をしてきた学生としてこなかった学生との間に差が出てしまい、再度クラス内で文法事項を復習をすることもあった。逆に、日本語能力の高さ低さに関わらず、予習をしてきた学生が予習をしてきていない学生を助ける光景や、それによって自信がついた学生の姿も多々見受けられた。予習課題に真面目に取り組んだ学生は、ブルームの教育目標分類の下層にある「知識」と「理解」に焦点を当てた予習の効果が実感できたのではないだろうか。

4.3.2. TUJ: 予習時間にかかった時間

では、次に学生が予習課題に費やした時間について話したい(表 4.4-3 参照)。予習課題タイプ 1 に関しては、0-10 分と 10-20 分だった学生がそれぞれ 4 人ずつ、予習課題タイプ 2 は 0-10 分だった学生が半分の 6 人と最も多く、大変短い時間で課題をしていた学生もいたことがわかった。また、大きな差はないものの、UF と同様予習課題タイプ 1 をするのにかけていた時間よりも、予習課題タイプ 2 にかけた時間の方が少し短くなっていた。これは教科書の要点を抜き出して自分の言葉に直して表現するという作業が始めてだったこともあり、教科書の文をただ抜粋したからだと推測される。「表 4.3-3: TUJ 学生の予習課題に対する感想コメント」には S6 の「予習課題は教科書で読んだものを考えさせるような突っ込んだものではなく、扱う情報量も限られていたため、有意義だと感じられなかった」という意見もあった。今後、文章化の宿題を続ける場合は、一度クラスでよい例と悪い例を示すなど、文章化の指導をしてから取り組んだほうがよいだろう。

表 4.3-4: TUJ 学生が予習課題タイプ 1、2 にかけた時間
(それぞれ実施直後のアンケートから)

質問: On average, how much time did you spend on the preparation per lesson?		
予習にかける時間	予習課題タイプ 1	予習課題タイプ 2
0-10 minutes	44.4% (4/9)	50.0% (6/12)
10-20 minutes	44.4% (4/9)	8.3% (1/12)
20-40 minutes	0.0% (0/9)	25.0% (3/12)

40-60 minutes	11.1% (1/9)	8.3% (1/12)
60 minutes and more	0.0% (0/9)	8.3% (1/12)

下の表 4.3-4 は、二つの予習課題実施前と後に予習全般にかけた時間を示すものである。事前アンケートで一番多かった回答は 20-40 分と 40-60 分で、それぞれ 4 名ずつであった。事後アンケートでは最も多かった回答は 40-60 分の 4 名であった。TUJ の初級クラスでは、クラス内でのクイズがほぼ毎日あり、予習課題にかけた時間とクイズの勉強時間を一緒にしている学生もいると思われる。実際に、コメントに「予習に当てている時間はテストのためである」や「予習課題は予習課題としてやったが、語彙を覚える時間は別にもうけた」などというコメントもあった。事後アンケートでは 0-10 分しか費やさなかった学生が 3 名と少し多くなっていた。

表 4.3-5: TUJ 学生が予習全般にかけた時間
(事前アンケートとアンケート事後アンケートから)

質問: On average, how much time did you spend on the preparation per lesson?		
予習全般にかける時間	事前アンケート	事後アンケート
0-10 minutes	7.7% (1/12)	25.0% (3/12)
10-20 minutes	23.1% (3/12)	16.7% (2/12)
20-40 minutes	30.8% (4/12)	8.3% (1/12)
40-60 minutes	30.8% (4/12)	33.3% (4/12)
60 minutes and more	7.7% (1/12)	16.7% (2/12)

4.4. TUJ: 考察とまとめ

予習課題タイプ 1、2 実施直後のアンケートで、学習者にそれぞれの課題を評価してもらったのだが、TUJ の学生はタイプ 1 は全体的に好意的に捉えていたのに対し、タイプ 2 の方は高く評価している学生もいれば、そうではない学生もおり、回答に幅があった。事後アンケートの二つの予習課題が役立つものだったかという質問に対しては、予習課題タイプ 1 は 9 割近くの学生が役に立つと答えていた一方、予習課題タイプ 2 は回答にばらつきがあり、評価が二極化していた。予習課題にかかった時間としては、タイプ 1 と 2 の間で大きな差はなく、どちらもほとんどの学生が 40 分以内に終わらせることができていた。タイプ 1 はほとんどの学生が 0-10 分と 10-20 分かかったと答えており、タイプ 2 は 0-10 分と答えた学生が 6 名と最も多かった。

今回の取り組みでは、従来の教師主導型の復習型の宿題が、後半は予習型になり、変化への対応が難しかった学生もいたようだ。同じように、教師である筆者自身も初級を教える際の予習型のスタイルに慣れておらず、戸惑いを感じた。まず、授業が複数セクションあり、コース内で統一しなければならかったので、新たな予習課題を加えるにも制限があった。そして、上級レベルのクラスでは予習型のシステムを取り入れているものの、筆者は初級と中級は今まで教師指導型のスタイルで教えてきた。そのことから予想以上に予習型のスタイルで授業をする

ことが難しいと感じた。予習課題を与えた際は授業内で文法の説明はしないと伝えつつ、それまではいつも文法導入をしていたので、説明しなくてもよいものだろうかという気持ちもあった。教師から学生への指示が明確ではない部分もあったのではないかと思う。まずは教師が予習型のスタイルでの指導の流れを明確にし、学生に指示することができれば、より効果的に反転授業のアプローチで学習の支援ができるのではないかと思われる。

5. 終わりに

どのようにすれば学習者と接する授業時間を最大限に有効活用できるのであろうか。また、効果的な予習課題とはどのようなものなのであろうか。これらの問いからこの実践研究が始まり、本稿では反転授業のアプローチに基づいた二つのタイプの予習課題の比較を行った。2 校の初級日本語クラスを履修する合計 24 名の学生を対象に実践が行われたわけだが、1 校のクラスは予習を中心とした宿題のスタイルが既に定着しており、もう 1 校のクラスでは実践前の宿題は復習型であり、学期途中から予習課題を始めた。そのため、2 校における実践報告はそれぞれ特色があり非常に興味深いものになった。

6. 参考文献

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, Or. : International Society for Technology in Education ; Alexandria, Va. : ASCD, c2012.

Mori, Y., Omori, M., & Sato, K. (2016). The Impact of Flipped Online Kanji Instruction on Written Vocabulary Learning for Introductory and Intermediate Japanese Language Students. *Foreign Language Annals*, *49*(4), 729-749. doi:10.1111/flan.12222

Prefume, Y. (2015). Exploring a flipped classroom approach in a Japanese language classroom: a mixed methods study. Unpublished Doctoral Dissertation. Baylor University: Texas.
Retrieved from https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/handle/2104/9569

Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership, 70(6)*, 16-20.

手塚まゆ子 , 古川智樹 (2014). 「留学生教育におけるブレンディッドラーニングの実践 -文法教育の反転授業の試みと課題-」『私立大学情報教育協会 教育改革ＩＣＴ戦略大会 予稿集』
Retrieved from http://www.juce.jp/archives/taikai_2014/c-15.pdf

中溝朋子 (2016). 「日本語中上級文法クラスにおける反転授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』, *22*(3), pp. 78-79.

Retrieved from
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jlem/22/3/22_KJ00010220880/_article/-char/ja/

中溝朋子 (2017). 「留学生対象日本語クラスにおける反転授業の実践 —中上級文法クラスにおける試み—」『大学教育』, 14, pp. 55-62.
Retrieved from http://www.oue.yamaguchi-u.ac.jp/JoHE14_2_7.pdf

時間・手段・ヒトを反映した文法教材の作成
—『上級日本語文型解説』を例に—

REFLECTING TIME, METHODS AND PEOPLE IN DESIGNING GRAMMAR BOOKS – "ADVANCED JAPANESE SENTENCE PATTERNS" –

Ruxandra-Oana Raianu

ブカレスト大学
University of Bucharest

1. はじめに

日本語の文法教材を作成する過程には、時間・手段・ヒトという要素が大きく関わっている。それぞれの要素は、教材作成において内的な(intrinsic)役割をすると同時に外的な(extrinsic)役割もしており、相互に関わりあっている。時間の要素は、教材作成の過程で、現在、過去、未来を考慮した点にある。具体的には、現代の言葉を扱うと同時に、古語にも触れ、さらに学習者の将来につながる教材となっている。手段の要素は、文型解説のために使用したさまざまな内容の例文は、文型の習得という目的のためだけでなく、文化の理解を促進するという手段にもなっているという点に見られる。教材は、短期目標としては成果（完成品）であるが、長期目標としてはことば・文化を伝える手段の一つである。ヒトの要素は、学習者と母語を共有し、学習者であった教師、教材作成の過程から学習者の意見を取り入れてきたことなどに加え、例文に登場する人物についても考慮した点である。

本稿では、上述の考えに基づき、発表者が日本語とルーマニア語で作成した『上級日本語文法解説』の作成過程を示した上で、その教材がどのように時間・手段・ヒトを反映しているかを記述する。

具体的には、まず、これまでルーマニアの日本語教育でどのような需要があったのかを説明する。次に、その需要に応え、日本語能力試験 N1 レベルの文法に対応するように、発表者が 2015 年にルーマニアで出版した『上級日本語文型解説』の内容を紹介する。次に、教材作成が、時間、 手段（ことば・文化）、ヒト（学習者と教師）の要素から成り立っているという点について考察する。最後に、『上級日本語文型解説』が上級日本語学習者と教師にどのように役に立つか、外国語での日本語の文法教材作成がどのようなものであるか、どの程度の改善ができるのかというまとめと、今後の課題について述べる。

2.『上級日本語文型解説』作成の背景

2.1. 学習者の母語での文法教材作成–「たて」と「よこ」の必要性

世界では、日本の技術をはじめ、科学、アニメなどの日本文化の広がりとともに、日本語学習者数も増加傾向にある。それに伴い、日本文化を理解し、コミュニケーションを可能とする方法の一つである「日本語を学ぶ」ということはますます重要になってきている。

日本語教育の環境では、学習者が目標を達成するためには、「ことば」というツールが必要である。そのツールは文法・語彙・漢字・作文・聴解・読解などを含んでいるが、その中心は文法である。日本語の文法を理解するためには、文法教材の作成が不可欠なものである。文法教材の作成には、建築と同じように「たて」と「よこ」の観点からの考察が必要である。「よこ」とは、学習者のレベルに合った初級・中級・上級文法教材の必要性である。他方、各レベルの文法教材作成に関しては、どこまで、どのような説明をしたらよいかという「たて」についても考慮する必要がある。

2.2. ルーマニアにおける日本語教育

ルーマニアにおける日本語教育は、主にブカレスト市に集中している。日本語教育で最も長い歴史を持つブカレスト大学日本語学科は、1975 年に設立された。学生は主専攻として日本語を、副専攻として英語、ドイツ語、フランス語等を学んでいる。ブカレスト大学では、学士課程は 3 年間で、修士課程は 2 年間である。1990 年代には日本語学科に入学できる学習者数は年間 10 名しかいなかったが、現在、入学できる日本語学習者数は毎年約 50 名であり、初・中・上級のレベルの日本語学習者の総数は約 200 名である。

2.3. 日本語の文法教材作成の背景

発表者は、2015 年に『上級日本語文型解説』という上級学習者向けの文法教材を出版した。ルーマニアではそれまで、ルーマニア語で書かれた上級日本語の文法教材はなかったため、まずは学習者が日本語能力試験 N 1 に合格できるような教材を考えた。本書は中上級、つまり、上級を目指す学習者及び上級の学習者、そしてその指導に関わる日本語の教師を対象に作成したものである。

3.『上級日本語文型解説』の概要

『上級日本語文型解説』は、文型辞典の形式で、93 の日本語能力試験 N1 の文型を 750 以上の例文を用いて解説している。本文の前に、前書きのほか、略語、

専門用語、表記、記号の説明を加えている。93 の文型は意味をもとにして分類を行なった。具体的には、可能・不可能、関係・無関係、基準、対比、程度、否定などの 28 項目に分類し、五十音順で紹介している。そして、それぞれの文型は次の図 1 の順に、解説をしている。

図 1：文型の提出例

意味的なカテゴリー（日本語とルーマニア語）
文型（日本語）
意味（ルーマニア語）
接続（日本語）
例文（日本語）
注意点（解説）（ルーマニア語と日本語）
古語に基づく説明（日本語）
類義文型（日本語）

本書は、日本語学習者を対象としたものであり、文型の意味や内部構成、機能をわかりやすく解説するため、品詞や単文・複文との接続など、より細かい分析を試みた。場合によっては古語に基づいた説明も入れている。それぞれの文型が、どういった品詞から構成されているかが分かると、より理解しやすくなると考えるからである。

また、本書の最後には、3 つの資料を掲載した。

①添付 1 では『上級日本語文型解説』における文法用語のリストをアルファベット順で書き、それぞれの語にローマ字表記、ルーマニア語訳を掲載している（例：*uchikeshi no meirei*　打消しの命令　expresie imperativă negativă）。

②添付 2 では文型の構成要素を五十音順で掲載している（例：助詞　がてら（接続）すら（副）だに（係り・終））。

③添付 3 では、各文型の例文に記載した日本語の例文をルーマニア語に翻訳したものを掲載している。

そして、主要参考文献を掲載し、最後に、以下の 3 通りの索引を掲載した。

①五十音順索引 1 は五十音順の文型の索引である。

②意味・機能別索引 2 は意味・機能別のカテゴリーに分けられた文型の索引である。

③五十音索引 3 は、主な索引に出る文型や表現だけではなく、本書に関係のある言語要素も含めて、五十音順に掲載している。

4.『上級日本語文型解説』における時間・手段・ヒトの要素

4.1. 時間の要素

本書は、文型の解説の部分で、文型をより細かく分け、場合によっては古語に基づいた説明を用いているという特徴がある。それは、ことばとは一過性のものではなく、歴史的背景を持つものであり、特に上級文法の場合、現代日本語で使用されている文型を理解するためには、過去にも目を向け、古語も含めた説明が必要であると考えたからである。93 の文型中 16 の文型で、構成要素の動詞、形容詞、助動詞の活用表（助動詞：き、ごとし、べし、まじなど；形容詞：なし）を表 1 のように記載した。それ以外の文型においても、構成要素の助詞（助詞：だに）などを入れて、文型が文の中でどのように接続するかが覚えやすくなるよう配慮した。

表 1：「ごとし」の活用

	「ごとし」
未然形	-
連用形	ごとく
終止形	ごとし
連体形	ごとき
已然形	-
命令形	-

(1) 紅葉の葉が風で舞っている様は、まるで生きているかのごとく感じる。(JNB, 257)

(2) 国民からの税金を自分の懐にするなど、政治家にあるまじき行為だ。(JNB, 257)

(3) 日本に行くには夢だに思ってなかった。(JNB, 84)

上記の例文における「ごとく」や「まじ」は、「ごとし」の連用形及び「まじき」の連体形を知らないと、文の中で正しい接続ができない恐れがある。そして、古語の説明は、以下のような日本のことわざを理解するのにも役に立つと考える。

(4)　武士に二言なし。(JNB, 42)

上記のように、古語と現代日本語の関係を示して、文型を説明している。このように、現代の学習者が、過去を見て、過去の要素が含まれる現代日本語の文型を学ぶことで、文型をより幅広い視点で捉えることができると考える。

4.2. 手段の要素

手段の要素としては、扱っている例文が、学習者の母国の文化と日本文化を反映したものであるという点が挙げられる。各文型に例文をどのくらい挙げたら効果的になるかを考え、後述するように学習者へもアンケートを行った結果、5 つに絞った。例文の内容を選ぶ際には、学習者にとって身近な環境とともに、目標文化である日本文化やそれ以外の外的環境など、身近ではない環境に関する例文も入れるよう考慮した。前者はルーマニアの文化、歴史、科学、文学などいう内容である。後者の例は、ルーマニア人の学習者にとっては地理的に遠い日本、日本文化そして、世界の様々な背景を取り入れたものである。

a. 身近な環境に関する例文

ルーマニアに関する例文

(5)　ドラキュラ城に入るが早いか、写真を撮り始めました。(JNB, 131)
（ブラン城）

(6)　愛なくしては何もない。(JNB, 164)
(Marin Preda, „Cel mai iubit dintre pământeni”)
マリン・プレダ　『この世で最もいとおしい愛』

(7)　昔のダキアという国の習慣は現代のマラムレシュならではの習慣に見られる。(JNB, 111)

b. 身近ではない環境に関する例文

世界に関する例文

(8)　ストラディバリのバイオリンならではの素晴らしい音色である。
(JNB, 111)

昔話の例文

(9)　王子はドアをノックして腰が曲がった女性の姿を見ても、情けなく、入らせてあげませんでした。年寄めいた人は王女様でした。
（「美女と野獣」より）(JNB, 173)

日本に関する例文

(10)　季節を問わず富士山の景色は美しさ極まりない。(JNB, 189)

(11)　ゲリラ豪雨で土砂崩れが起こって、危ないところを、ボランティア団体が助けてくれました。(JNB, 59)
(12)　力士は何回か優勝することなしに横綱にはならない。(JNB, 221)
(13)　歌舞伎座では一幕の劇のチケットを手に入れるのに予約を 1 か月前にしないといけないとは、驚きました。(JNB, 271)

また、日本文化固有の表現の場合、初見では学習者にとって意味が不透明で分かりにくいものもある。そのような例をルーマニア語もしくは英語に翻訳する際には、以下の(14) a〜e のように、いくつかの段階を踏む必要がある。

(14)　a. 風林火山(JNB, 258)
b. はやきこと風のごとく、静かなること林のごとく、侵 略すること火のごとく、動かざること山のごとし。
c. 風のように早く動いたり、林のように静かに構えたり、火のように厳しく侵略したり、山のようにどっしりと構え動かない。
d. Iute ca vântul, liniștit ca pădurea, pârjolitor ca focul, nemișcat ca muntele.
e. as fast as the wind, as quiet as the forest, as daring as fire, and as immovable as the mountain

(14) a の例は、学習者にとって、初見の段階では意味的に不透明な表現である。そこで学習者は、ルーマニア語あるいは英語の翻訳文に到達するまで、3 つの段階を踏むことになる。a の熟語を b に言い換え、さらに、c の段階で古文的表現を現代文にし、d の段階で初めてルーマニア語あるいは e の英語に翻訳することができる。意味的に不透明な四字熟語から、段階的に言い換えることで、透明度が増していく。

このように本書では、段階を踏むことで、学習者の理解が深まる例も取り入れている。

4.3. ヒトの要素

ヒトの要素は『上級日本語文型解説』における様々な段階で現れる。なお、ここで「ヒト」とカタカナで表記しているのは、幅広い概念を持つ「ヒト」を示す意図からである。

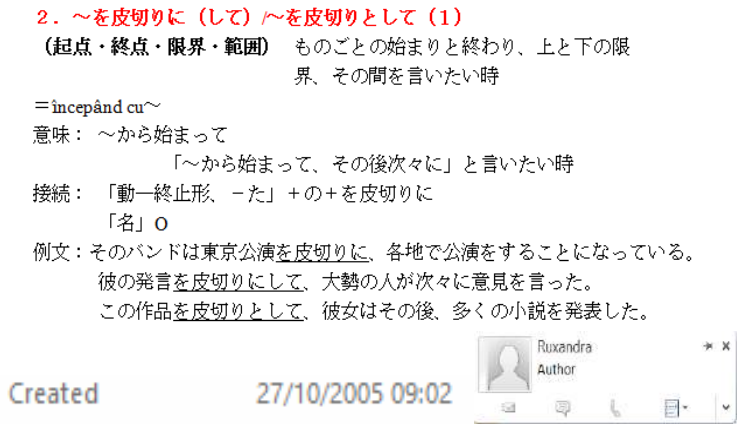
4.3.1. 学習者というヒト

本書の特徴として、作成前から、そして出版後も、継続的に学習者のニーズや意見を常に取り入れた点が挙げられる。つまり、学習者は教材作成の目的であると同時に、教材作成の機動力の役割をも果たしているということである。そのような機動力について具体的に紹介する。

①学習者へのニーズ調査

2005 年に、文型辞典の形で上級日本語文法教材の作成を始めた。はじめてルーマニアで出版する上級文法教材となるため、今でも日本語の学習者であり、教師をしている著者の考えが、日本語の学習者の考えとどの程度合っているか確認できるように、作成の過程で常に日本語学習者へのニーズ調査を行った。ニーズ調査の目的は、著者がもつニーズの予想と実際の学習者がもつニーズが合っているかどうかの確認、その方向性が合わない場合、どのように、どのような内容でずれているかということを知ることにあった。そして、学習者に「どのような日本語の文法教材を教師に作成してほしいか？」という質問をアンケートに入れた。2014 年に行ったニーズ調査の対象者は、ブカレスト大学の日本語中級レベルの 2 年生 23 名と中上級レベルの 3 年生 10 名であった。

図 2：執筆当初の整理ファイル


２．～を皮切りに（して）/～を皮切りとして（1）
（起点・終点・限界・範囲）　ものごとの始まりと終わり、上と下の限界、その間を言いたい時
＝începând cu～
意味：　～から始まって
「～から始まって、その後次々に」と言いたい時
接続：　「動―終止形、－た」＋の＋を皮切りに
「名」O
例文：そのバンドは東京公演を皮切りに、各地で公演をすることになっている。
彼の発言を皮切りにして、大勢の人が次々に意見を言った。
この作品を皮切りとして、彼女はその後、多くの小説を発表した。
Created　27/10/2005 09:02
Ruxandra
Author

② 学習者へのニーズ調査の結果

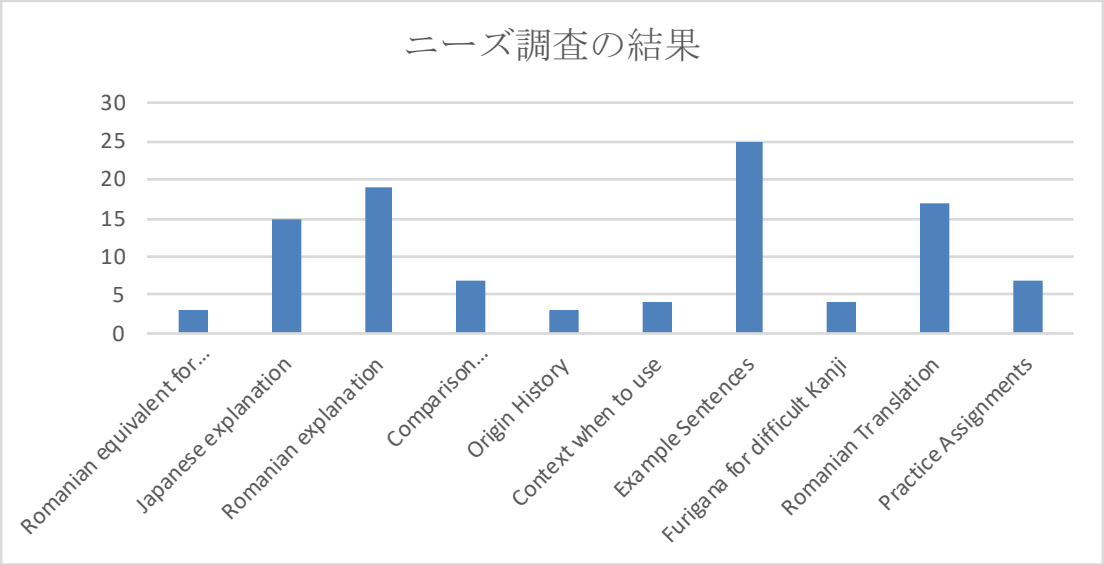
事前調査では、「どのような日本語の文法教材を教師に作成してほしいか」（自由回答）という質問をして、33 名の学生から回答をえた。全ての回答を以下 1 から 10 までの項目に分類し、意見をまとめた。

1. ルーマニア語での意味
2. 日本語での説明
3. ルーマニア語での説明
4. 類似表現との比較
5. 語源
6. 使用文脈
7. 例文

8. 振り仮名
9. ルーマニア語への翻訳
10. 応用練習

次ページの図 3 は学習者へのニーズ調査の結果をまとめたものである。結果を見ると、例文を入れてほしいという回答が一番多かった（25 名）。次にルーマニア語で説明を書いてほしいという意見も強かった（19 名）。3 番目に多かったのはルーマニア語の翻訳をつけてほしいという回答であった（17 名）。さらに、日本語での説明を書いてほしいという学生が 15 名、類似表現との比較を希望した学生は 7 名、応用練習を加えてほしいという回答は 7 名、複雑な漢字の振り仮名を希望した学生は 4 名、文型の使用文脈の説明を希望した学生は 4 名、ルーマニア語での意味を入れてほしいという意見は 3 名、文型の語源を説明してほしいという学生は 3 名であった。全体的な結果を見ると、教師である筆者の予想と実際の調査結果はほぼ同じであった。しかし、「フリガナ付き」を初出の一か所にのみ希望する（4 名）という答えは事前に筆者が予想していないものであった。

図 3：文法教材に関する学生の意見や要望



③学生からのフィードバック 1

『上級日本語文型解説』のドラフト段階では、各文型の例文にルーマニア語の翻訳は入っていなかった。出版社に出す前に、ニーズ調査に協力してくれた 2 年生と 3 年生にドラフトを回覧した結果、33 人全員の学生が、例文にはルーマニア語の翻訳があったほうが良いという回答であった。この意見に基づき、本書の

後ろに各文型の例文の翻訳も追加し、出版することになった。フィードバックが学生の意見であることで、教材作成の機動力の一つとなった。

④学生からのフィードバック 2
『上級日本語文型解説』の出版後、2018 年に上級レベルの学習者 2 名に読んでもらい、その後インタビューを行った。インタビューの結果、以下の改善点が挙げられた。
1. 難しい漢字に振り仮名をつけること
例えば、文型の場合「22　X を余儀なくされる・X を余儀なくさせる」(JNB, 77)、例文の「昏睡状態」(JNB, 37) に振り仮名を希望する意見があった。
2. 例文のルーマニア語の翻訳を各文型の章末に入れると、文型が調べやすくなること
　今後の課題として、フィードバック 1 で要望があった応用練習と、フィードバック 2 で要望があった振り仮名、例文の翻訳を本書の改訂版に反映したい。

4.3.2. 例文に登場するヒト
　ヒトが作ったものや行為の価値を紹介することによって、教材がことばだけではなく、文化も伝えることができると考える。そして、学習者が過去の人、現代の人、祖先や文化などにおける代表的な人物のみならず、無名の人についても学ぶ機会となると考えている。以下に、文法教材で扱っている例文を挙げる。

日本に関する例文
(15)　「武士は食わねど高楊枝」(JNB, 267)
　　その武士はおなかがいっぱいになったとばかりの態度をした。

(16)　台風が近づいていて波が高いながらも消防士はがんばって被害者の救助を続けていた。(JNB, 67)

(17)　松下幸之助（まつした こうのすけ）は、実践経営哲学に基づき、松下電器産業株式会社を設立するに至った。(JNB , 101)
　　松下幸之助（まつした こうのすけ）(1894-1989) 実業家

ルーマニアに関する例文
(18)　指揮者のジョルジェ・エネスコはパリを皮切りに、世界を回って演奏した。(JNB, 47)
　　ジョルジェ・エネスコ (1881-1955) ルーマニアのヴァイオリニスト、作曲家、指揮者、教育者

(19)　20 世紀のはじめ、飛行機の設計・製作者である Traian Vuia は作った飛行機を見せんがため、パイロットにもなりカルパチア山脈を飛んでみせました。(JNB, 253)
Traian Vuia トライアン・ヴイア(1872-1950) ルーマニア人発明家、航空界における第一人者である。1906 年に自ら設計した飛行機で動力飛行を試みた。

(20)　あの政治家ときたら、汚職ばかりをして、20 世紀初めの清廉な Nicolae Iorga とは比べようがない。(JNB, 269)
Nicolae Iorga (1871-1940) 歴史家、詩人、文学批評家、大臣、首相

世界に関する例文

(21)　マリー・キュリーは放射線の研究で、ラジウムの発見を皮切りに次々に新しい発見をした。(JNB, 47)
マリ―・キュリー(1867-1937) 科学者、1903 年ノーベル物理学賞, 1911 年ノーベル化学賞を受賞

例文は、説明の部分にも入っている。文型の用法がわかるように、類似表現と比較し、共通点と相違点を明らかにする必要がある。そのため、次の(22)に見られるように、類似表現を用いて、正しい例文を挙げると同時に、正しくない例文も挙げた。

(22)
a. 山田先生が来ない。となると、他の先生に授業に頼まなければならない。(JNB, 160）○
b. 山田先生が来ない。ともなると、他の先生に授業に頼まなければならない。(JNB, 160）X

4.3.3. 著者というヒト

例文の内容には、著者自身の経験、仕事、学習者等に関するものを取り上げた。

(23) 「2 足の草鞋をはく」ということは先生の仕事をするかたわらガイドをするということです。(JNB, 125)

(24)　全社的品質管理あっての日本企業。 (JNB, 153)
全社的品質管理＝TCQ Total Quality Control

(25)　東京大学の中の自転車置き場は関係者以外立ち入るべからざるところです。(JNB, 91)

上の例では著者自身の経験を例文の内容に用いている。(22)、(23)の例文の場合はガイドや日本企業での通訳の仕事をしながら教師をしていた時の経験、(24)は東京大学での研修の経験からの例文である。

4.3.4. 表紙に関わるヒト

「学生あっての教師」という観点を本書に反映させたく、2005 年から 2015 年までのメモをもとに、表紙を作成した。それは文法教材が、学生のためであり、学生のおかけで作成できたものであるという意味を表すものである。発表者は、2015 年、2016 年に、『意味と機能から分かる文型解説 I』『意味と機能から分かる文型解説 II』という初中級、中級者向けの文法、『初中級用場面別語彙集「かけはし」』『中級用場面別語彙集「きざはし」』語彙教材を出版しており、『上級日本語文型解説』は、発表者が執筆した 5 冊のシリーズの教材の一つとなった。表紙の色にもこだわり、初級の文法教材から上級の教材への表紙の色は、空手道の帯の色と同じように薄い色から濃い色へ難しくなるという意味がある。

以上のように、『上級日本語文型解説』の作成には、ニーズ調査に協力してくれた学習者というヒト、表紙に関わるヒト、学習者であり教師であり本書の著者でもあるヒト、例文に登場する有名、無名なヒトなど、幅広い分野の「ヒト」が関わっている。

5. 終わりに

本稿では、文法教材作成の過程における、時間、手段、ヒトという 3 つの構成の柱について記述した。発表者が作成した『上級日本語文型解説』には、以下の 3 つの特徴がある。

①時間

古語に基づいた文型の説明を通して、古代と現代のつながりを提示することで、より幅広い視点で文型を捉えることができる。

②手段

多様性のある例文を通して、日本文化、科学、文学史におけるヒトを知ることで、学習者に様々な動機を与えることができる。

③ヒト

教材の作成にあたり、学習者、教師から意見、提案を募った。また、フィードバック 1 を実施し、結果を反映させた。

『上級日本語文型解説』は、学習者であった教師が学習に困難を感じた点、つまり文型構成の分析、文中の要素との接続法、類似表現との比較の共通点・相違

点を考慮して作成したものである。そのため、学習者の視点に立った文法教材となっている。また、学習者の母語であるルーマニア語で書かれた文法解説書であるため、学習者の理解をより深めることができると言える。インタビュー結果によると、改善の要望もあるが、日本語能力試験 N1 レベルに合格できる文法解説書として、概ね好評を得ている。今後も、時間・手段・ヒトの諸要素を大切に、学習者の能力を伸ばしていけるような教材開発を続けていきたい。

参考文献

池上摩希子他 (1998)『日本語教育　重要用語 1000』バベル・プレス

川口義一・横溝紳一郎 (2005)『成長する教師のための日本語教育ガイドブック(上)(下)』ひつじ書房

近藤安月子・小森和子（編） (2012)『日本語教育辞典』研究社

徳井厚子(2002)『多文化共生のコミュニケーション―日本語教育の場面から』アルク

Raianu, R, O. (2015) *Jōkyū Nihongobunkei Kaisetsu Tipuri de propoziții și fraze în limba japoneză- cu structuri gramaticale de nivel avansat*. București: Editura Universității din București.

Raianu, R, O. and Kuroda, T. (2015a) *Imi to Kinō kara Wakaru Nihongobunkei Kaisetsu I Tipuri de propoziții și fraze în limba japoneză I*. București: Editura Universității din București.

Raianu, R, O. and Kuroda, T. (2015b) *Imi to Kinō kara Wakaru Nihongobunkei Kaisetsu II Tipuri de propoziții și fraze în limba japoneză II*. București: Editura Universității din București.

Raianu, R, O. and Chijiiwa, H. (2016a) *Shochūkyūyō Bamenbetsu Goishū "Kakehashi" Lexic japonez specializat – nivel începător spre mediu.* București: Editura Universității din București.

Raianu, R, O. and Chijiiwa, H. (2016b) *Chūkyūyō Bamenbetsu Goishū "Kizahashi" Lexic japonez specializat – nivel mediu.* București: Editura Universității din București.

Shirane, Haruo. 2005. *Classical Japanese: A Grammar.* New York: Columbia University Press.

略語

JNB　　Raianu, R.O (2015) 『上級日本語文型解説』
Jōkyū Nihongobunkei Kaisetsu Tipuri de propoziții și fraze în limba japoneză- cu structuri gramaticale de nivel avansat.

スリランカの日本語教育現場における感謝表現指導の実態

教師と学習者へのアンケート調査の結果から

TEACHING JAPANESE EXPRESSION OF APPRECIATION IN SRI LANKA

TEACHER AND STUDENTS SURVEY RESULTS

S.M.D.T.ランブクピティヤ

S. M. D. T. Rambukpitiya

久留米大学
Kurume University

１．はじめに

日本語母語話者（以下、JNS）とシンハラ語母語話者（以下、SNS）の感謝を表す場面（以下、感謝場面）についての理解、その際の感謝表現の有無、使用される感謝表現の類などには様々な違いがある(ランブクピティヤ2013、2014a、2014b、2014c、2017)。例えば、SNSは親しい間柄では感謝を表出すると互いの関係に距離を感じ、相手の行為の良さが減少するとし、感謝の表出を控えたり「ありがとう」に値するような定型表現[1]（以下「定型」）を使わずに感謝を表わしたりするのに対し、JNSは相手と良好な関係を保つ目的で、頻繁に「定型」で感謝を表すというようなことである。

上述したようなSNSの特徴から考えると、スリランカで日本語教育を受けているスリランカ人日本語学習者（以下、SJFL）が感謝場面をどのように理解し、どのような感謝表現を選択しているかが疑問になる。ランブクピティヤ（2018）によると、SJFLはSNSより感謝表現を使用するが、その数はJNSほどではなく、JNSの感謝場面についての考え方や理解の仕方もわかっていない。SJFLのこれらの特徴に大きく影響を与えているのは、教育現場で行われている学習指導だと考えられる

[1] 本稿では、田中（2006）における感謝表現の分類を参考にし、「ありがとうございます」、「すみません」、「ごめん」などの決まり切った表現のことを感謝の定型表現とする。また、感謝の定型表現を感謝型（「ありがとう類」、「感謝する類」）と謝罪型（「ごめん類」、「すみません類」）に分類する。

ため、本研究では、スリランカの日本語教育現場における感謝についての指導の実態を明らかにする。

２．スリランカにおける感謝表現指導についての先行研究の概観と本研究の目的

スリランカの日本語教育においては、「感謝表現」のようなある一つの学習項目を徹底的に調べ、その指導や学習実態を明らかにした研究は、現在のところ存在しない。そのため本節では、スリランカにおける日本語教育の実態や状況、課題などを先行研究をもとに示し、本研究における具体的な目的を述べる。

宮岸（1997）は、スリランカの日本語教育における問題や課題として、①政策的援助が足りないため、日本語教育を高いレベルに導けない、②日本語授業の時間が足りない、③教材・教科書の開発がされていない、④スリランカ人日本語教師（以下、SNST）が日本語能力試験の 3、4 級にしか合格せず、教師としての知識や技術が足りない、⑤SJFL の日本語のレベルが低く、高等教育レベルでもスリランカの日本語教育は初級程度で終わってしまうといった点を取り上げる一方、SJFL 自身は初級レベルの日本語では満足せず、高いレベルの日本語を学び、実際の仕事や研究に生かしたいと考えていると述べている。これらは、スリランカの日本語教育の発展に有効な指摘ではあるが、具体的データを十分に示していないため、今後、政策改善に寄与するには、現場から得た具体的なデータを得て検証することが求められる。

井上（1999）は、SJFL と SNST を対象にアンケート調査を行い、SJFL は①日本語に興味がある、②就職に有利だろうと思う、③日本へ行きたいという順の実用的な動機を持って日本語を学んでいるが、SNST には高度な日本語能力を持つ人材を輩出できていない、SJFL の日本文化に対する強い親近感と興味に応えられるような語学クラスや視聴覚教材を含めた図書資料室や文化センターもなく、映画祭などの文化広報活動も活発的ではないため日本の情報が非常に限られているといった課題を述べている。さらに、スリランカの大学でも日本人教師に大きく依存せず、実力で上級シラバスへ発展させていけるような SNST が不足し、彼らが実用的な日本語の運用能力、教授技術及び日本文化・社会に関する知識に欠けているため、①生活日本語に触れる機会の提供、②日本における研修の機会や留学などの情報提供、③文化・社会の情報を提供するための図書館や文化センターの設立、④ビデオや資料の配布、⑤講演やワークショップの開催、⑥文化・社会的項目に関する解説を含めた教師用の指導書、視聴覚教材の提供などの解決策を提案している。これらの言及は重要であるが、宮岸（1997）と同じく十分なデータが示されておらず、井上自身の経験に基づいた主張が多いため、具体的なデータをもと

に、これらの主張を検証する必要がある。

山本（2001）でも、スリランカの日本語教育現場における問題や課題が示されている。そのうち特筆されているのは、SNST は、新出語彙・文法を説明し、教科書をシンハラ語に訳すといった順での指導を行い、SJFL も教科書の問題に答える以外には静かに SNST の説明を聞いてノートを取るだけであるという授業形式の問題である。つまり、教科書から離れた教室活動がない、黒板以外の OHP、カセットテープ、ビデオなどの視聴覚教材の使用も見られない、SNST が提示する文型・文法、例文及び教科書における漢字の読み方・例文には間違いがあるというような SNST の日本語の知識と教授法能力の足りなさについてである。こうした SNST の問題点を具体的に指摘した点は評価できるが、山本（2001）は SNST 1 名に限った観察データに基づいたものであるため、今後、量的データを収集して実証する必要がある。

SJFL の日本語学習のビリーフを調べる和田（2007）では、SJFL はコミュニケーション能力の向上を重視し、それに焦点をおいたシラバス、教授法、教室活動を求め、さらに教師や教師の指導法に全面的な信頼を寄せているが、①SNST の日本語力が高いとは言えず、文法訳読法中心の授業が展開され、誤った知識をそのまま継承していく可能性がある、②SJFL は日本文化に高い関心を持ち、それが日本語学習に役立つと考えているが、日本文化に触れる機会がない、③SNST の日本語・日本文化についての能力が不足している、④SNST や研究者によって開発・制作され出版された「使用に耐えうる」教材や辞書などが皆無に近い、⑤コミュニケーションを重視したシラバス・教室活動・教授法がなく、SJFL のビリーフやニーズと現場における実際の状況には大きなギャップがあると述べられている。これらの問題を解決するには、(1) 信頼に足る日本語能力を持つ教師の養成、(2) コミュニケーション能力の育成に焦点をおいた教授法の導入、(3) 文化に触れる機会の提供などが提案されている。和田（2007）は、主に観察データをもとにこれらの問題提起や解決策の提案を行っているため、今後は、現場から具体的なデータを得て検証することが求められる。

上述したとおり、先行研究において特に注目されるのは、SNST の日本語・日本文化・教授法についての能力不足である。このことから、SNST にとっては、文化的要素[2] も含めて教室活動を取り入れながら感謝表現を指導することが不可能ではないかと考えられる。当然、そのような SNST から指導を受ける SJFL が、感謝

[2] JNS と SNS の感謝に関わる文化的要素として、人間関係、感謝を表す場、感謝に値する行為の当然性などがある（ランブクピティヤ 2013、2014a、2014b、2014c、2017）。

表現及び感謝に関わる文化・社会的な要素についての知識、感謝表現の運用能力を十分に持つとは考え難い。そこで、今後は、感謝表現も含め、他の学習項目についても、現場でどのように教授・学習されているのかをSNSTとSJFLの視点から詳細に調べる必要がある。そうすることによって現場における問題がより一層明確になり、研究における主張を実証され、改善につながると考えられる。そのための第一歩として、本研究では、感謝表現という学習項目に焦点を当て、SJFL、SNSTという双方の観点から、スリランカの日本語教育現場では、感謝表現についてどのような内容を、どのような教授法のもとで指導されているかを解明し、スリランカにおける感謝表現指導の実態を明らかにする。

３．研究方法

3.1 調査対象者

本研究では、SNST33名（高校；22名、大学；4名、個人で運営する塾；3名、他の私立機関[3]；4名）、SJFL123名（高校；58名、大学；65名）を被調査者とした。国際交流基金日本語教育地域別情報（2017年度）によると、スリランカにおける教師数は132名と、SJFL数が10,120名である。よって、本調査では、全SNST数の25%、すなわち4分の1、全SJFLの1.2%を本調査の対象者としていることになる。

3.2 調査方法

量的データを基にスリランカにおける感謝表現指導の実態を明らかにするため、本研究では、アンケート調査を主とし、補助的に電話によるインタビュー調査を行った。調査は、2013年8月～同12月にわたって行った。

全被調査者の母語はシンハラ語であるため、アンケートをシンハラ語で作成し、シンハラ語で回答してもらった。アンケートの実施方法では、SNSTの場合、用意した50枚のアンケートのうち、33枚のアンケート（直接手渡し7枚、メール6枚、知人を通して20枚）を配布し、33枚を回収した。SJFLの場合、用意した150枚のアンケートのうち、140枚のアンケートを配布（直接手渡し21枚、知人を通して119枚）し、123枚を回収した。

SNSTへのアンケートは、前半は8つの質問項目（年齢、就職先、日本語の学習期

[3] スリランカでは、民間企業などが日本語教室を運営しており、本研究ではこれらを他の私立機関としている。

間、教師の資格など）、後半は7つの質問項目（教授した感謝表現、その内容、指導に利用した教材など感謝の指導に特化した項目）、他にもスリランカの日本語教育についての2つの質問項目、計17の質問項目で設定した。SJFLのアンケートも前半は7つの項目（年齢、所属機関、日本語の学習期間などの日本語学習に関する項目）、後半は感謝表現の学習に特化した15項目（学習した感謝表現、具体的な内容、その内容についての満足感、教師が使用した教材、指導方法、指導方法に関する満足感など）、他にも2つの項目、計24質問項目に設定した。両アンケートは、ほぼ選択形式によるものだったが、自由記述を求める質問もいくつか設定し、選択形式にした項目でも、選択肢以外に、「その他（詳細に）____」という自由記述欄を設けた。

電話によるインタビューは、必要に応じて実施したが、両方の被験者の場合、主に教授した・学習した感謝表現の種類を再確認するために使用し、5 分程度だった。

４．調査結果と考察

本稿では、両被調査者のアンケートにおける感謝表現の指導・学習に特化した質問項目のみ（資料①と②）を取り上げ、なるべく両被調査者の結果を同時に示しつつ、スリランカにおける感謝表現指導の実態を明らかにし、コミュニケーション能力に焦点を当てて、スリランカの日本語教育現場における感謝表現指導の問題点を示す。

調査結果の提示では、被調査者全体に対する割合として、各質問項目における結果を示し、さらに、先行研究の主張と照らし合わせることによって結果の妥当性を図る。

4.1 SNST が教授した感謝表現と SJFL が学習した感謝表現

アンケートでは、以下の①～⑨までの感謝表現を示し、SNST の場合教授経験のある、SJFL の場合学習経験のある全ての表現をチェックしてもらった。

① □どうもありがとうございます
② □ありがとうございます
③ □ありがとう
④ □どうも
⑤ □ごめんなさい
⑥ □ごめん
⑦ □すみません
⑧ □感謝します
⑨ □その他（詳細に）_____

表１　SNST が教授している感謝表現

感謝表現	人数（割合）	
どうもありがとうございます、ありがとうございます	１名（3%）	24 名（73%）
どうもありがとうございます～ありがとう	５名(15%)	
どうもありがとうございます～どうも	13 名(40%)	
どうもありがとうございます、ありがとうございます、感謝します	１名（3%）	
どうもありがとうございます～どうも＋感謝します	４名(12%)	
どうもありがとうございます～どうも＋すみません	２名（6%）	９名（27%）
どうもありがとうございます～どうも＋感謝します、すみません	１名（3%）	
どうもありがとうございます～ごめん	１名（3%）	
どうもありがとうございます～すみません	１名（3%）	
どうもありがとうございます～感謝します	４名(12%)	
合計	33 名（100%）	33 名（100%）

調査結果から明らかになった SNST が教授した（表 1)、SJFL が学習した（表 2）感謝表現を見ると、SNST の 73%が教授し（表 1 二重線の上)、SJFL の 67%が学習している（表 2 二重線の上）のは感謝型の「定型」のみであり、どの被調査者の場合も圧倒的に多く教授・学習されている感謝表現の類である。感謝型に加えて謝罪型の表現も教授している SNST の割合は 27%（表 1 二重線の下）で、謝罪型の表現も学習している SJFL の割合は、33%である（表 2 二重線の下)。これらのことから SNST が教授する、SJFL が学習する感謝表現には、感謝型表現のみという偏りがあり、謝罪型の表現が指導内容にほとんど入っていないと言える。しかし、日本語の場合、謝罪型の表現も感謝を表す際に大きな役割を果たしており（三宅 1994)、学習者にとっては、習得が難しい表現でもある（中村 2006)。そのため、SJFL の場合も謝罪型感謝表現の理解と実際の運用が難しいと考えられる。すなわち、SJFL にとっては、謝罪型感謝表現についてのしっかりした指導が必要であると言える。

表 2　SJFL が学習している感謝表現

感謝表現	人数（割合）	
どうもありがとうございます、ありがとうございます	10 名（8%）	83 名（67%）
どうもありがとうございます～ありがとう	9 名(7%)	
どうもありがとうございます～ありがとう、感謝します	1 名(1%)	
どうもありがとうございます～どうも	53 名(43%)	
どうもありがとうございます～どうも、感謝します	10 名(8%)	
どうもありがとうございます～ありがとう、すみません and/or 感謝します	3 名（2.5%）	40 名（33%）
どうもありがとうございます～どうも、ごめん and/or すみません and/or 感謝します	7 名(6%)	
どうもありがとうございます～ごめんなさい、ごめん and/or すみません and/or 感謝します	5 名(4%)	
どうもありがとうございます、ありがとう～ごめんなさい、すみません	1 名(1%)	
どうもありがとうございます～すみません	12 名(10%)	
どうもありがとうございます～感謝します	9 名(7%)	
どうもありがとうございます～ありがとう、ごめんなさい and/or すみません	3 名（2.5%）	
合計	123 名（100%）	123 名（100%）

4.2 SNST と SJFL の場合、感謝表現の指導に使用された教材と指導内容

感謝表現の習得には、指導内容と同時に、その指導方法も影響を与えるため、アンケートでは、以下の①～⑧の教材を羅列し、SNST の場合教授に、SJFL の場合教師が指導に使用した教材をチェックしてもらった。その結果をまとめたのは、表 3 である。

① □黒板とチョーク
② □ハンドアウト
③ □ドラマや映画
④ □DVD、CD
⑤ □インターネット
⑥ □絵カード
⑦ □特に何もない
⑧ □その他（詳細に）____

表 3 の網掛け部からもわかるように、SNST が指導に最も多く使用しているのは、国際交流基金から支援として配布された「6. 絵カード」（45%）であり、SJFL によって指導に使用されたと最も多く述べられているのは「1. 黒板とチョーク」（49%）である。どの被調査者の場合も二番目に多く使用されているのは「2. ハ

ンドアウト」（SNST33%、SJFL41%）で、これは挨拶表現を羅列したプリントを指していることが電話インタビューから判明している。表 3 が示しているとおり、スリランカでは「4.DVD、CD」の使用はそれほど多くなく、自由記述によると、多くの SNST が『エリンが挑戦！日本語できます』の CD を「4.DVD、CD」としている。SJFL の場合、3 番目に多く使用されたと述べているのは、「3.ドラマや映画」である。これらの調査結果から、黒板やハンドアウトなどの古典的な教材を多く使い、視聴覚教材の使用が少ないと考えられる。このことは、SNST の教え方の特長を述べる山本（2001）と一致する。しかし、映画には日本の社会・文化の紹介や議論に役立つような様々な要素が含まれており、文化的要素を教えるのに役立つ（大川 2006）。そのため、視聴覚教材の使用は、文化的要素が絡まった感謝表現の指導にも最適であり、SNST に勧めたい。

表 3 SNST と SJFL による、指導に使用された教材と割合

人数と割合 教材	SNST の利用人数 （割合）	SJFL の主張人数 （割合）
①黒板とチョーク	6 名（18%）	60 名（49%）
②ハンドアウト	11 名（33%）	51 名（41%）
③ドラマや映画	2 名（6%）	8 名（6%）
④DVD、CD	10 名（30%）	2 名（2%）
⑤インターネット	6 名（18%）	2 名（2%）
⑥絵カード	15 名（45%）	2 名（2%）
⑦特に何もない	―	2 名（2%）
⑧その他	―	3 名（2%） 2 名（2%）

SNST の場合、アンケートにおける自由記述は少ないが、スリランカにおける感謝表現指導の在り方が見えてくるため、両被調査者が自由記述した感謝表現の指導内容を表 4 にまとめた。SNST は「ありがとうございます」を英語の‘thank you’、母語の「スティュティ」[4] に似ていると指導している（表 4）が、三宅（1994）は、英語の‘thank you’に当てはまるような感謝表現が日本語にはたくさんあるため、「ありがとうございます」イコール‘thank you’という説明はかなり危険だと指摘している。

表 4 には、「身分が高い人に『ごめん』…」「大人、同じ年齢の人に『ありがとうございます』…」（表 4 の⑧、⑨）という誤解や「④日本人が丁寧で礼儀正しい」

[4] 日本語の「ありがとうございます」に似ており、シンハラ語で感謝を表す「定型」である。

と理解しているが、実際に JNS が感謝場面を理解する際に目を向ける文化的要因に気付いていないなどのことが SJFL の感謝場面についての理解における問題点として表れている。つまり、SJFL は JNS の感謝場面について十分な指導を受けていない可能性が考えられる。

表 4　SNST と SJFL の自由記述による感謝表現の具体的な教授内容及び教授法

具体的な指導内容（SNST）	具体的な学習内容（SJFL）
①「ありがとうございます」は、「スティユティ」、或いは‘thank you’に似ていること ②誰かに何かをもらった時、誰かに借りた物を返す時、誰かに助けてもらった時に感謝を表すこと ③相手との親しさによって、「ありがとうございます」を「ありがとう」、「どうも」のような形に変えること ④感謝を表すために、「すみません」「ごめんなさい」という表現も使用すること（1 名のみの記述） ⑤表現の発音練習 ⑥JNS の感謝の表し方のお辞儀をやってみせたこと	①「ありがとうございます」は、‘thank you’、「スティユティ」に似ていること ②人の立場や身分による表現の変更について（ありがとうございます→ありがとう、どうも） ③丁寧度の違い（ありがとうございます…丁寧度が高い、どうも…丁寧度が低い） ④日本人が丁寧で礼儀正しいから感謝表現を多く使うこと ⑤物・プレゼントをもらった時に、人に助けてもらった時に使うこと ⑥お辞儀のやり方 ⑦発音の練習 ⑧社会的な地位、身分が高い人や特別な人に対して「ごめん」、「すみません」を使い、普通で親しい人には「ありがとうございます」を使うこと ⑨大人、同じ年齢の人に「ありがとうございます」を使うこと ⑩「すみません」に感謝の意味も含まれていること（1 名のみの記述）

指導方法についての自由記述では SNST が文法訳読法中心に指導していると書いていることや使用教材、表 4 における指導内容などから考えると、スリランカでは感謝表現の意味説明や発音の口慣らしは行われているが、JNS の感謝場面についての理解、それに関わる要素や文化的な考え方などを踏まえた指導が行われているとは考え難い。しかし、日本語の自然習得ができる環境にいない SJFL だからこそ、これらの文化的要素に気付かせる必要があり、そのためには視聴覚教材の活用が重要だと言わざるを得ない。

また、SJFL はプレゼントする場面しか感謝場面として挙げていない（表 4 の⑤）が、JNS が実際に感謝表現を使う場面には物をあげる以外にも色々あり、その際

に使用される感謝表現が様々な機能を持つ。例えば、会話の最後に表れる感謝表現に会話を終結する旨を示す機能がある（熊取谷 1990）。つまり、使用される場面によって、感謝表現は謝意以外の機能も持つため、これらの機能についてもSJFL を指導する必要がある。

4.3 学習内容と教授法に対する SJFL の満足感

アンケートでは、以下の①～⑤の項目を用いて、教師の感謝表現の指導内容及び指導法に対する SJFL の満足感を調べた。その結果を示している表 5 からもわかるように、SJFL は指導内容に対して 94%、指導法に対して 93%「大変満足する」または「満足する」とし、やや満足するのは 6%のみで、非常に少ない。

① □大変よく満足しています　④ □満足していません
② □満足しています　⑤ □何とも言えません
③ □やや満足しています

表 5 教えられた感謝表現の指導内容及び指導法に対する SJFL の満足感

教授内容についての満足度		教授法についての満足度	
大変満足している＋満足している	116 名（94%）	大変満足している＋満足している	114 名（93%）
やや満足している	7 名（6%）	やや満足している	8 名（6%）
何とも言えない	0 名（0%）	何とも言えない	1 名（1%）
満足していない	0 名（0%）	満足していない	0 名（0%）
合計	123 名（100%）	合計	123 名（100%）

さらに、アンケートでは、以下の①～④の項目を用いて、SJFL に、学習内容について大変満足する、或いは満足する理由を尋ねた。

① □全ての感謝表現を勉強したから　③ □学習内容や先生の説明が簡単で明確だったから
② □全ての感謝表現の使い方を勉強したから　④ □その他（詳細に）____

調査の結果、「使い方を学んだから」(15%)、「全ての表現を勉強したから」(25%)、「内容や説明が簡単で明確だったから」（76%）という順に SJFL の理由が並んでいることがわかった。これらの理由から、SJFL は①実生活で感謝表現を使用し、コミュニケーションに摩擦を起こした経験がない、②来日経験や視聴覚教材を通して日本社会を見ることもなく、実際の JNS の会話における感謝場面や表現を観察・経験する機会がない、③教師の教授内容を全面的に信じ、自ら進んで自主学習し、知識を得ないということを指摘でき、これらは先行研究（和田 2007、井上

1999）の主張を実証するものである。

また、指導内容について「やや満足している」SJFL に、以下の①～④の項目を用いて、その理由を尋ねた結果、「①感謝についての全ての内容が勉強できなかった」、実際にどう使うかという「②使い方を学べなかった」という理由があったことから、少数ではあるが、教師の指導不足を指摘する SJFL がいることがわかった。

①□感謝表現についての全ての内容が勉強できなかったから
②□感謝表現の使い方を学べなかったから
③□学習内容はあまり明確ではなかったから
④□その他（詳細に）_____

同様に、以下の①～⑤の項目を用いて、教授方法に対して大変満足する、或いは満足する理由を尋ねた結果、最も多かったのは「②表現の使い方が学べた」（52%）で、二番目と三番目は、「①表現の意味が理解できた」（46%）と「③表現が使えるようになった」（41%）ということだった。

① その方法では、感謝表現の意味が理解できたから
② その方法では、感謝表現の使い方が学べたから
③ その方法では、感謝表現が日常使えるようになったから
④ その方法では、感謝表現を楽しく学べたから
⑤ その他（詳細に）_____

指導方法に対してやや満足している SJFL に、以下の①～④の項目を用いて、その理由を尋ねたところ、「②その方法では、楽しく勉強できなかった」、「③その方法では、感謝表現を使えるようにならなかった」という理由があった。やはり、ハンドアウト、黒板のみの使用では、授業が楽しくならないだけではなく、感謝の実際的な使用までは理解できないと考えられる。そのためには、視聴覚教材を使用し、感謝を述べさせるようなタスクが必要だと考えられる。

① □その方法では、内容の理解ができなかったから
② □その方法では、楽しく勉強できなかったから
③ □その方法では、感謝表現を使えるようにならなかったから
④ □その他（詳細に）_____

4.4 調査結果における総合的考察

本調査の結果から、スリランカにおける感謝表現の指導内容と指導方法を改善する必要性が示唆される。具体的には、スリランカでは、感謝表現として、感謝型の「定型」をほとんど扱っているため、指導内容には謝罪型の「定型」も盛り込む必要があると言える。また、SJFL が感謝表現を実際に使用できるようになるには、JNS の文化的な考え方を取り入れた指導内容、すなわち語用論的な内容を指導する必要性が言える。さらに、SJFL にとっては、日本語とシンハラ語の感謝

場面及び感謝表現における相違点を意識させることも重要であり、そのためには比較文化的な活動が必要だと考えられる。

感謝表現の指導方法では、ハンドアウト、黒板などの古典的な教材の使用がほとんどであるため、視聴覚教材を取り入れることによって、SJFL の感謝場面についての理解を深めるべきである。また、感謝表現を実際に正確に使えるようになるには、授業の中に、感謝を述べさせるようなタスク（例えば、ロールプレイ）を含める必要がある。

本調査では、具体的なデータをもとに、スリランカにおける感謝表現の指導・学習の実態を解明したため、上述した先行研究では観察データのみに基づいて述べられていたスリランカの日本語教育現場における諸問題や課題を、実証し、より明確にした。そのうち最大の問題点は、SNST の日本語・日本文化・教授法についての理解・知識・能力不足である。

５．おわりに

本校では、SNST と SJFL を対象に行ったアンケート調査の一部を提示し、スリランカの日本語教育現場で行われている感謝表現指導の実態を教師と学習者の観点から明らかにした。調査結果から、SNST の日本語・日本文化・教授法についての能力不足が大きな原因となり、スリランカでは謝罪型の「定型」と、言語の背景にある JNS の文化的な考え方に基づいた感謝場面についての理解（人間関係、感謝を表す場などの語用論的内容）が指導内容として扱われず、感謝表現の指導方法でも、視聴覚教材を使用せず、教師中心の文法訳読法に偏っていることが解明できた。これらの課題や問題点は、今後、現場に必要な対策を考える際に役立つと考えられる。

しかし、本調査がアンケートのみだったことには若干問題があり、アンケート調査に加えて、教師の授業を観察したデータがあれば、より説得力のある結果を導き出せたと考えられる。また、補助的な電話インタビューは短時間だったため、十分な情報を得られなかったと言える。そのため、今後、SNST の授業を観察し、そのデータを加えたい。また、感謝表現以外の学習項目の指導実態も明らかにすることによって、現場における問題をより正確に把握し、スリランカに必要な語用論的な指導内容及び指導方法を検討したい。

参考文献

井上亜子（1999）「スリランカにおける日本語教育の現状と課題」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』5号　国際交流基金日本語国際センター　pp. 137-155

大川英明（2006）「映画における文化要素と日本語教育」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』16 号　pp. 111-127

熊取谷哲夫（1990）「日本語の『感謝』における表現交替現象とその社会言語学的モデル」『表現研究』第 52 号　表現学会　pp. 36-44

S.M.D.T. ランブクピティヤ（2013）「日本語母語話者とシンハラ語母語話者の感謝場面についての理解の傾向－感謝の送り手と受け手の観点から－」『言語文化学会論集20周年特別記念』41号　言語文化学会　pp. 35-73

――（2014a）「日本語母語話者とスリランカ人シンハラ語母語話者の感謝表現ストラテジーの傾向」『比較文化研究』111号　日本比較文化学会　pp. 195-208

――（2014b）「日本語母語話者とスリランカ人シンハラ語母語話者の感謝場面における『場』の要素についての理解と感謝表現」『言語文化学会論集』42号　言語文化学会　pp. 95-116

――（2014c）「日本語母語話者とシンハラ語母語話者の感謝場面における『人間関係』についての理解と感謝表現－ロールプレイを中心に－」『日本語教育』158号　日本語教育学会　pp. 112-129

――（2017）「日本語母語話者とスリランカ人シンハラ語母語話者の感謝場面における『当然性』についての理解及び感謝表現ストラテジー」『言語文化学会論集』49号　言語文化学会　pp. 105-123

――（2018）「スリランカ人日本語学習者の感謝場面についての理解及び感謝表現の特徴」『言語文化教育研究学会第四回年次大会予稿集』　言語文化学会　pp. 179-180

田中友愛（2006）「感謝表現の日・台対照研究―『定型表現』と『定型表現以外のストラテジー』の使用を中心に―」『日本語・日本文化研究』16 号　大阪外国語大学日本語講座　pp. 193-202

中村香代子（2006）「感謝ストラテジーの日独対照研究及びドイツ人日本語学習者

のストラテジー選択」『言語情報科学』4 号　東京大学大学院総合文化研究科 pp. 243-257

細川英雄（2004）『日本語教育は何をめざすか―言語文化活動の理論と実践』　明石書店

宮岸哲也（1997）「海外の日本語教育への援助に関する一考察ースリランカの学校教育における日本語教育の改善を通してー」『日本語教育』95 号　pp. 97-108

三宅和子（1994）「日英対照研究―文化・社会を反映する言語行動―」『日本語学』13 巻 8 号　明治書院　pp. 10-18

山本和子（2001）「スリランカの日本語教育への協力―中等教育機関のスリランカ人教師支援―」『小出記念日本語教育研究会論文集』9 号　小出記念日本語教育研究会　pp. 89-101

和田衣世（2007）「スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日本語教育の改善を考える」『国際交流基金日本語教育紀要』3 号　pp. 13-28

2017 年度国際交流基金日本語教育地域別情報（参照 2018 年 5 月 6 日）

https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/srilanka.html

資料①

SNST のアンケートにおける感謝表現の教育に関する質問項目（後半）

1. あなたは日本語の感謝表現を教えたことがありますか。

□はい　　□いいえ

2.「はい」と答えた方に聞きます。どの表現を教えましたか。

①□どうもありがとうございます　④□どうも　⑦□すみません
②□ありがとうございます　⑤□ごめんなさい　⑧□感謝します
③□ありがとう　⑥□ごめん　⑨□その他（詳細に）__

3. あなたはどのような教材を使って感謝表現を教えましたか（複数選択可）。

①□黒板とチョーク　③□ドラマや映画　⑤□インターネット　⑦□特に何もない
②□ハンドアウト　④□DVD、CD　⑥□絵カード　⑧□その他（詳細に）____

4. あなたは日本語の感謝表現についてどのような内容を教えましたか。具体的に書いてください。

_____
_____

5. あなたはその内容をどのような方法を使ってどのように教えましたか。（具体的に書いてください。）

_____
_____

6. あなたは日本語の感謝表現を教えていないなら、その理由を教えてください。

① □感謝表現について特に教える必要がないから
② □前の先生が感謝表現を教えてあったから
③ □学習者は感謝表現を学ぶ日本語のレベルを超えていたから
④ □感謝表現についての私の知識が足りなかったから
⑤ □感謝表現よりも学習者に必要な他の日本語の内容があるから
⑥ □感謝表現についての学習者の知識が十分だったから
⑦ □感謝表現についてあまり注意を払わなかったから
⑧ □カリキュラムの中では感謝表現を重視して何も述べていなかったから
⑨ □感謝表現を学ぶ為に学習者の中では十分興味がなかったから
⑩ □他の理由_____

7. 日本語の感謝表現について教えるためのあなたの知識は十分だと思いますか。

□はい。その理由

①□私も感謝表現を学んだことがあるから
②□前も感謝表現を教えて十分な経験があるから
③□カリキュラム、教科書などで必要な情報や内容を示してあるから
④□その他（詳細に）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

□いいえ。その理由

①□私も感謝表現について十分勉強していないから
②□感謝表現を教える為に、私の日本語のレベルが十分ではないから
③□私の日本文化についての知識が十分ではないから
④□その他（詳細に）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

資料②

SJFL のアンケートにおける感謝表現の教育に関する質問項目（後半）

1. あなたは日本語の感謝表現を勉強したことがありますか。

□はい　　□いいえ

2.「はい」と答えた方に聞きます。どのような表現を勉強していますか。

①□どうもありがとうございます　④□どうも　⑦□すみません
②□ありがとうございます　⑤□ごめんなさい　⑧□感謝します
③□ありがとう　⑥□ごめん　⑨□その他（詳細に）__

3. その感謝表現をどの機関で勉強しましたか。

□学校　□大学　□塾　□他（詳細に）_____

4. その感謝表現を勉強するときに、あなたの日本語のレベルはどのぐらいでしたか。

□初級　□中級　□上級　□他（詳細に）_____

5. どんな先生にそれらの感謝表現を教わりましたか。

□日本人の先生　□スリランカ人の先生　□他の国籍の先生

6. 覚えている範囲で大丈夫ですので、その感謝表現についてどのようなこと・内容を勉強しましたか。詳しく書いてください。

_____

_____

7. その学習した内容について満足していますか。

①□大変よく満足しています　④□満足していません
②□満足しています　⑤□何とも言えません
③□やや満足しています

8. 上記の質問の答えとして①と②を選んだ方に聞きます。満足する理由は何ですか（複数選択可）。

① □全ての感謝表現を勉強したから
② □全ての感謝表現の使い方を勉強したから
③ □学習内容や先生の説明が簡単で明確だったから
④ □その他（詳細に）_____

9. 上記の質問の答えとして③と④を選んだ方に聞きます。やや満足する、あるいは満足しない理由は何ですか（複数選択可)。

①□感謝表現についての全てのことを勉強できなかったから
②□感謝表現の使い方を学べなかったから
③□学習内容はあまり明確ではなかったから
④□その他（詳細に）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

10. 先生はどのような教材を使って感謝表現を教えましたか（複数選択可)。

①□黒板とチョーク　③□ドラマや映画　⑤□インターネット　⑦□特に何もない
②□ハンドアウト　④□DVD、CD　⑥□絵カード　⑧□その他（詳細に）＿

11. 先生がどのように（どんな方法を使って）感謝表現を教えましたか。具体的に書いてください。

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

12. 先生の教え方についてあなたはどう思いますか。

①□大変よく満足しています　④□満足していません
②□満足しています　⑤□何とも言えません
③□やや満足しています

13. 上記の質問の答えとして①と②を選んだ方に聞きます。満足する理由は何ですか（複数選択可)。

①□その方法では、感謝表現の意味が理解できたから
②□その方法では、感謝表現の使い方が学べたから
③□その方法では、感謝表現を日常使えるようになったから
④□その方法では、感謝表現を楽しく学べたから
⑤□その他（詳細に）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

14. 上記の質問の答えとして③と④を選んだ方に聞きます。やや満足する、あるいは 満足しない理由は何ですか。

①□その方法では、内容の理解ができなかったから
②□その方法では、楽しく勉強できなかったから
③□その方法では、感謝表現を使えるようにならなかったから
④□その他（詳細に）＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

15. 日本語の感謝表現の学習内容や教育方法などについて他に何か気付いたことや言いたいことがありましたら、以下に書いてください。

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

地球規模で考え探究する日本語教育について

NEW INQUIRY JAPANESE EDUCATION THROUGH GLOBAL BASED

津田和男
Kazuo Tsuda

国連国際学校
United Nations International School

序

アクティブ・ラーニング言葉が現在の日本の教育界に溢れ出て、何を拠り所にしなくてはならないのか混乱を起こしている。それが日本の救育界の現状のようだ。その根底には、文部科学省を含めて産業界からの近年の教育改革の方針がある。大学改革、センター試験の改革、中等、初等教育の改革は、近年の日本への IB（導入とその基本的な理念は相通じる物がある。簡単に言うと暗記型から探求型への要請である。平均的受動的労働から創造的能動的労働への転換である。そこでは地球規模でカリキュラムと内容を検討することが必要である。長年にわたって、IB（International Baccalaureate)の教育の流れを見てきた一教育実践者の視点からアメリカでの中等日本語教育（JFL・JHL）の実践と日本のアクティブ・ラーニングの理念の交差する地点を知の構図の視点をかり、いかに社会化のプロセスを担って進んだかいうことである。中等日本語教育の質的な転換（社会化的変換）もそこに含まれていると考え、この発表では、特に継承語教育の中の言語と文学の教育に焦点を当てて考察する。まず、第一に、アメリカの中等教育の日本語教育の事情のカリキュラム形成とクリティカル・シンキングと高次思考法などとよばれているアクティブ・ラーニングの理念の位置付けである。第二に、日本語継承語教育の文学教育と言語教育の日本の国語教育には欠落している視点の取り出しである。第三に、IB 教育の現状と ATL と ATT と TOK への言及である。それに加えて、探求型の教育に言及する。最後に上記の三つをまとめた具体的な授業への言及である。

第 1 章

最初に、アメリカの中等教育の日本語教育の事情についてまずは紹介しておこう。それは、アメリカの中等教育の日本語教育が今でも右肩上がりの成長（フランス語、スペイン語は百年に渡る統計を持ちながら、1982 年以前は中等教育の中で日本語教育の存在がないのだ。1982 年 6,246 人、1985 年 8,557 人、1990 年 25,123 人、1994 年 42,293 人、2,000 年 50,884 人、2004 年 61,981 人、2009 年 72,845、2012 年 80,743 人[注 1]）を続けていると言えば、ああそうなんですか

と驚きの顔で返されることが多い。それは、アメリカの経済の浮き沈みというより、日本の経済の浮き沈みの振れ幅をよく体感している人々の言葉だからである。私の立場は、40 年以上も、1982 年以前は日本語教育の統計が存在すらなかった時代あった時から 30 倍(注２)になり、未だに右肩上がりなのだ。しかし、40 年以上かかっても、未だに全米の生徒 4811 万人のうち外国語学習者は 890 万人で 18%で日本語学習者はその１%にまだ満たないのである。やっと、来年は全米外国語学習者の１%に到達するところに近づいてきているが、我々の仕事は、外国語学習者が全学習者の 18%しかいない国での仕事である。グローバル化に背をむけるアメリカやイギリスはニューヨークやロンドンの市場でどんな夢をみるのであろうか。また、地球儀上がグローバル化で犇いている温暖化や移民移動などをどのように扱うのだろうか。

次に、この 45 年間のアメリカの中等教育の日本語教育の質的な変換である。まず、60 年代から 80 年代は、構造主義的言語観から機能主義的言語観の時代への変動し、ナチュラル・メソードやコミュニカティブメソードと第二言語習得論の確立と認知言語学の発達で、言語教師は言語論的立場による相違がその教育事情を左右することになる。しかし、アメリカの中等教育の外国語教育の中でその最も大きな変動は、1990 年代の半ばのナショナル・スタンダードの設定であったといえる。それは、言語学的な言語教育観から教育学的な言語教育観への転換であり、幼稚園から大学卒業までの全体的縦軸的なカリキュラムへの見通し州と州と越えた横断軸的構想も含まれている。そして、その後に起こる第三の社会哲学的な転換への動向を考えられる上で重要な指標である。この論考ではその地点まで言及することでこの論文の社会学的要素の考察が必要となることが理解されるであることと信じている。

まず、それは、ナショナル・スタンダードの歴史では、ジョージ・ブッシュの『ゴール 2000』からはじまった。この時代はプラザ合意以降のアメリカと日本の貿易摩擦など日米間で色々の経済問題があったころだった。アメリカの教育の危機がさけばれ、アメリカの教育の州差や郡差による弊害を解消するために研究された日本の経済と地域格差のない教育の研究や などから、スタンダードの要請が始まったといえる。この問題提起はクリントン大統領にも受け継がれ、ナショナルスタンダードが 1990 年代の半ばに 17 科目でできた。これはアメリカの教育においては画期的なことであった。1990 年代は教育の科学やテクノロジーも前進したので、その影響もこのスタンダードには大きく寄与した。日本語教育も外国語のナショナル・スタンダードに日本語のスタンダードを位置付けたのである。このナショナルスタンダードから、特に、４年、８年、１２年、１６年のインディケーターの設定された。

このナショナル・スタンダードはコンテント・スタンダード（何を教えるか）で、今アメリカで話題のコモンコアーのカリキュラムもアセスメントも生まれてきている。また、日本でも国際交流基金が取り上げて、話題になっているヨーロッパ・スタンダード[CEFR]（パフォーマンス・スタンダード）（Can do statement）（何ができるか)である。日本語教育ではその代表的なものが Advanced Placement Japanese である。この AP 日本語がアセスメント（OPI を

使用）として機能したので、多くの高校教師ははじめて、ナショナルスタンダードとカリキュラム作りを直結して考えるようになったことで有名だ。そして、今や先生の評価もナショナルスタンダードとその成果によって測られる事態になっている。この結果多くの高校の日本語教師は、やっと文法積み上げ教授法からプロジェクト内容重視の方向へ移動し始めている。AP フランス語や AP ドイツ語が IB の影響をうけ、内容重視のコンテントベースにより変化した。２０１５年から IB Japanese も高度化した。国際化の中で言語教育は他学科を含む内容重視・概念重視の現状を呈してきている。テロや温暖化や移民問題やグローバル化の中で言語教育が社会化を免れ得ないのである。それは内容以上に高度思考法やクリティカルシンキングを使ったより概念化によるコンペンシーの向上なのである。

その折、バックアワードデザインの概念導入からのトップダウン形成の構想がアメリカの教育界に暗記から概念化の道を導き出した。我々が製作した『季節』シリーズ（注３）も概念化し、プロジェクトがプロジェクト生む積み上げ方式で、前のプロジェクトがスカフォルディングの役を果たすようにテキストスタイルの組み合わせによるボトムアップの利点を結合させ、生徒が日本語でしっかりコミュニケーションができるようになることを目的としている。その上、自律学習、問題解決、批判的思考の各能力、さらに行動的、生産的、かつ柔軟にグローバルな社会への参加を促すことも目的としている。そして、アメリカの外国語教育における、ナショナル・スタンダードに準じ、新しい IB プログラムやこれから改正される AP プログラムに対応した、画期的な教科書でもある。また、出版形態も NPO によって運営されている。教育の社会化の表れでもある。教師が NPO の経営を行うことでより社会との結合が可能になり、理念の確立に成功している。

このバックワードデザインでは、まず、第一ステージとして、恒久的な概念を追求するために本質的な質問を考える。第二ステージはアセスメント・タスクで、これはこの章においてどのように教師だけでなく、自分たちも、参加者もチェックできるパーフォーマンスタスクである。だから、このパーフォーマンスタスクは我々の言うこの課の何ができるかという実践であり、評価されるものでもある。ここ迄が用意されると、その実践課題である実践するためのステップが導入から開始され、第三ステージは構造と応用のステージとなる。導入→構造/応用→実践は、上記の連続性のある段階によって特徴的な学習工程を形成されている。その工程を進むに連れ、開かれたプロジェクト・ベースのアクティビティーになる。

第一ステージにおける概念化（第一ステージの恒久概念）と本質的な質問への設定は明確に導入過程で示されているし、各チャプターの序論に目標：何を学習するか（コンテントスタンダーのインディケーターにあたるもの）、学習する事によって何が出来るようになるか（パフォーマンス・アセスメントの遂行能力[can do statement]）が書かれたリストが掲載されている。

そして、第二ステージの重要な課題であるパフォーマンス・アセスメントのアセスメント・タスクもシナリオが劇場風に指示さえている。それにくわえ、第二ステージのアセスメント・タスクの実現にどのような基礎語彙や基礎表現が必要か）を提示してある。

そして、第三のステージへの導入と生徒の理解へのチェックを段階的にはかり、恒久概念と本質的な質問が、指導者と学習者の相互のインターアクティブな授業で創造されていかねばならない。導入の段階からインプット、インテイク、プロセッシング、そしてアウトプットをコンテクストに沿って自分の体験に意味付けながら反復練習し、指導者もファシリテーターとして助言をあたえることになる。また、各セクションごとに一つか二つの重要な項目に焦点が当てられ、第二言語習得過程の中でコミュニケーションスキルを学べるようになる。この段階は幾つかのセクションに分けられており、段階順にアセスメント・タスクができるようにプロジェクトを設定してある。この過程ではまだコミュニケーションに限りがあるが、自分の考えを表現できるようになれるよう助長してくれる。

この第三ステージは、実践の章ではいままで習ったもの全てを用いた包括的なプロジェクトを遂行する。また、クラスメイトと活動し、限りなく現実に近く、制約の無い状況を想定しながら、この実践段階では、特定の興味がある題材に取り組む機会が学習者に与えられ、個人・グループ学習の両方を促進する。実践段階でのプロジェクトはアセスメント・タスクの完成なので、評価も出されるわけである。この過程が容易に遂行されるようになると、教師はクラスの全体を概念の中の高度な概念化を目指せるようになってくる。後で述べるが CLIL やクリティカル・シンキングの方法を使ってより高度な段階へとコンペテンシーを引き上げていくことが可能になる。それは、より社会的哲学的な発展へつながっていく。

プロジェクトワークはスタンダードではラーニング・シナリオ(NSFLEP 1999)いう名で、具体的な課題として表れている。私はこのラーニング・シナリオをバックワード・デザインのもつ概念化のプロセスで捉え、プロジェクトがプロジェクトを生むように設計していかないと、プロジェクトのお祭り状態になると考えている。我々もこの苦い経験がある。プロジェクトの負の面をしっかりと押さえておかなくてはならない。

ラーニング・シナリオはスタンダードのハイライト部分としても位置付けられている。特に、ラーニング・シナリオはプロジェクトとしての完成部分でもあり、ラーニング・シナリオの構成は全体図の視点と各構成部の関連を同時に教師は了解しておかなくてはならない。全体図の視点に向かって各構成部分（文法事項の整理、文化事項の整理、学際部分に関する組み込み、比較に関する検討、社会に対する関わりなど）の再構成を行わなくてはならない。全体図と各構成部分の関連を時間順序に従って組み立てた物を教室で使ってみて、その有効性や妥当性を検討してみなくてはならない。このラーニング・シナリオが持つ全体図(ASCD1999)の視点から各構成部分の再構築、そしてそのレッスンプランの実施における再チェックのプロセスは従来の教科書指導型とは異なるものになった。ナショナル・スタンダードの一般概念としての比較で文部科学省の指導要項と比較した場合、このラーニング・シナリオは総合教育のような位置にあり、指導教師の力が試される所である。ラーニング・シナリオを作りだしてみれば、従来の文型積み上げ外国語教育がいかに現実から離れた恣意的体系として構成されていたかが了解できるだろう。現実の産物としてプロジェクトの文法構成一つをとっても、いかに従来の文型積み上げではプロジェクト

一つが完成しないのかということが分かる。従来の授業形態では初級文法の学習の完成を待って始めてプロジェクトが可能になると言うわけである。初級と中級の間の深い溝とは中級で、現実的なプロジェクトをさせようとした時、プロジェクトを遂行させる指示言語、メタ言語の訓練が何もない状態でプロジェクトを行わなくてはならないのである。それゆえ、初級からプロジェクトを組み込んでいかなくてはならない新しいラーニング・シナリオが必要である。先の紹介したバックワード・デザインとの出会いによって、全米の教師たちは理念や概念を中心として授業を組織化することへと動き出すのである。

プロジェクトの進行の為にはいろいろな問題解決の為の言語能力が要請される。学習者の協同学習のためのメタ言語の整理も教師としては必須である。問題解決における決断の為には、情報の収集から始まり、課題の吟味や、そして、決定にいたるまでの言語活動があり、その作業の間に読みのストラテジーを使った情報収集があり、会議上では質議応答の対話／会話があり、又、書きのプロセス・ライティングを使った書きのパラグラフ・ライティングの方法的準備が必要である。まず、問題解決の能力はクリテイカル・シンキングでも取りあがられている最終課題でもある。また、スタンダードでもクリティカル・シンキングを取り入れることを積極的に述べている。クリティカル・シンキングにおいては単なる質問の羅列ではなく、学習者に対して、問題解決にたいする認知のプロセスを利用したり、知的スキルや学問の専門分野に関するモードの扱い方を教えることによってクリティカルなスキルを見つけさせようとしている。ブルームの高次思考法では、最初の段階では、”なに”の学習が表すのは意味のレベルであり、”どう”の学習が表すのは創造的な構造のレベルで、これは経験の構造化や、組織化であり、その両方の学習は以下のように再分割される。プロジェクトベースのスカフォルディングやメタ言語構造とも絡んでくる問題でると思われる。スタンダードの導入以降、初級でも問題解決ができるような教材(Tsuda, 2000)を提出しなくてはならない時期に来ている。

アメリカでも、ナショナル・スタンダードの設定後、バックワードデザインや高次思考法やクリティカル・シンキングのカリキュラムでの扱いが暗記からコンペンテンシーの発達へと方向付けられていく。一見、アメリカも日本も 1990 年代は正反対のいちにあったのだが、現在いろいろまだ違いがあるけれ、探求し、問題解決化するというコンペテンシーの方向へ移動しているようである。

第二章

第二章を考える為にまず、我々が外国語教育以下に日本語継承語教育に関わっていたことである。そして、先にも触れた IB 日本語教育とこの４５年接していたことである。IB 日本語教育の中でも A 言語とは文学教育であり、言語批判教育なのである。この立場から教育を考察する時、従来の国語的な文学教育とアメリカにおける文学教育のあり方の壮絶なる問題の淵に立たされていることを看過しないわけにはいかないのである。そこでは、前章の基本的な立場-教育としての日本語-および２１世紀的状況性を飛び越えた議論が起こるのである。

カリキュラムの課題や言語状況の把握、内容重視及び学際的な視点から文学論の展開及び第二言語習得の観点からのアプローチや相互批判の視点や自律グループの支援や地域性への課題等を含める。

日本語継承語教育の新しいニューヨーク型と称して発表(ACTFL1999)をしたが、まさに、ポスト産業資本主義の確立の中で起って来たことでもある。継承語教育がこの二つの外国語教育と文学教育の歩み寄りの中で多くの物を勝ち得るのは少なくとも夢ではなくなって来ているのではないだろうか。少なくとも、外国語教育において生活言語を所有している継承語話者、そして、文学教育を従来の方法ではあるが享受しているものであることは議論の余地のない所である。この継承語話者の能力は必ず、CERF でいうところの C レベル（OPI でいうならば、上級をこえた超級レベルに到達する能力を有する可能性のある話者であることを確認しておこう。この一群の生徒たちはまさに日英語でバイリンガル以上にバイリタラシーの可能を持った生徒なのだ。2017 年にニューヨークに日本語でも Dual Language の小学校が誕生した。これはナショナル・スタンダードの構想上の 2,000 年代に囁かれたパイプ・ライン構想の現実版なのである。言語教育がアメリカ国内に存在する継承語者たちに目を向け、K-16 の縦軸の中でバイリンガルがバイリタラシーを持って完成させることへのプランと考えることは今までのアメリカの大多数が２言語獲得どこらか１言語の獲得に苦しむ中のリアリスティックなプランと考えられる。

まず、文学理論の学際的、哲学的発展から見ておこう。従来の文学論視点が俗にいう「作者はこの時どのように思っていたでしょう。」という視点であり、小学校でも中学校でも、大学入試までのこの視点が大手を振って歩いている。この現状は受験の国の一つである日本においては未だにこの領域を抜けていない。アメリカにおいても従来の作家論タイプや作品論タイプの文学理論からテキスト論的な論議に移るには 60 年代から始まる文学理論の発展が必要なのである。

アメリカでは、1960 年代に文学理論の視点はロラド・バルトの「作者の死」（Barthes,1968）以降、生産者的作家論に終止符を打つことになる。日本の大学ではなおも従来の作家論対作品論という観点が続くが、アメリカの大学の文学科ではバルトによって開かれたテキスト論的展開は 80 年代、90 年代を凌駕することになる。また、多くのアメリカの大学の英文科ではテキスト論的な読みの講議(Culler,1975; Schultz,2002)を受ける高校の先生達がいた。また、それに、すでに、アメリカの文学理論は 1950 年代に「ニュークリティシズム」(Frye,1957）の登場で文学の優位性と権威を主張しながらも、文学構造-文学言語（と形式）-と言語学の構造との間に回路を見い出し、両者の橋渡しを行っている。そして、その「ニュークリティシズム」の産み出した文学視点などはアメリカの中高の英語教育では現在でも主流の位置にある。

そして、60 年代以降、構造主義や、ポスト構造主義や、脱構築主義らの、未曾有の嵐がアメリカの文学学科を荒らすことになる。しかし、この基本は、生産者の視点ではなく、テキスト論的、消費者としての読み手の文学への介入と、ソシュール言語学以来の恣意的言語構築の中での読みの可能性に、そのポイン

トが移されたことによって大きく読みの構造が変化することになるのである。例えば、それは読者の模倣から創造というの人間の精神の自由への獲得の過程でもある。ロラン・バルトによれば、構造主義の原理を語りながら、構造とは対象のシミュラクルム（模像）（Barthes,1968）だけれども、方向付けられ、利害をみこまれたシミュラクルムである。模倣する対象を切断し、それを「人間的」視点から再構成する活動（Rowe,1990）である。シミュラクルムとは模倣から創造への過程であると言える。これは一方では、消費者としての読者の視点の獲得（小森,1990）にも繋がる。従来は生産者としての作家による一方的な読みであり、読者は作家の意図を微かに読み取るしかその能力を発揮できなかった。ところが、この消費者としての読者は読解に自ら参加し、模倣と再構成して、読みを担う読み手として登場することになる。このテキスト論の視点以降から、文学理論の新たな展開が始まる。そこには少なくとも継承語教育にとっても重要な二つの課題が存在していたと思われる。一つはテキスト論的展開がソシュールの言語学やロシアフォルマリズムなどの言語学的な基盤を同時に抱え込んでいたことである。今までの文学は言語学からは遠い位置にあったが、テキスト論の文学理論への参入で言語学原理が大きく問いあげられることになる。すなわち、言語の秩序の正しさはたんなる約束事の問題（Rowe,1990）であり、恣意的な関係の問題であったというわけである。また、テキスト論的背景には欧米におけるポスト産業資本社会(Baudrillard,1981)の登場があったことも考慮に入れるべきである。

継承語教育ではかならず、文学が取り上げられるし、継承語教育における文学教育自体のあり方も大胆に見直さなければならないことはこの文学理論の発展から自明である思われるし、今その一歩を踏み出さないと、すでに30年以上の遅れをとってしまった日本の国語文学教育の上に日本語継承語教育の基礎をおいたカリキュラムは瓦解の危機に面している。それは、今で産業資本主義的基盤の上にしがみついている作家論的日本の国語文学教育のみを主眼として来たことで現実的な継承語者へのギャップを継承語者自身の欠陥という形で問題を隠蔽してしまったことによる弊害である。少なくとも、欧米における彼らの母語教育視点に立つなら、60年代以降の文学上の理論および言語教育上の理論がそこに反映されていると見ることができる。たとえば、簡単に文学理論上の視点からみれば、ニュークリティシズムにおける語り手の視点やストーリーやプロットの比較、構造主義における物語言説と物語内容の理論からくる作家と語り手と作品の位置関係や脱構築主義における読みの地理や人種や性差による置き換えとしての読み、読者論的観点によるオーディエンスへの意識、また、教育理論では読みのストラテジーや書きのプロセスによるカリキュラム作り等があげられる。少なくとも、継承語学習者は彼等の滞在国の母語文学教育からこのような文学および言語理論を学習していることになる。現場において微細な感覚の持ち主の国語教育者ならそのような継承語学習者のもつ視点を早く察知していたはずである。

文学と言語の関係は先にも挙げたようにテキスト論の登場とともに大きく変化してきた。テキスト論は言語学上のコンテクストやコード(Jackobson,1987)

や読者の理論を引き込みながら、新たな解釈学を生み出すのである。新しい文学理論の中には、古代のレトリックに関する 20 世紀的解釈と認知的再生がある。これも言語学からの恩恵である。メタファーとメトニミーによる類似性と隣接性による言語上の二大基本構造である。メトニミーが一つの領域内の移行であり、空間的、時間的秩序内での物事の結びつきであるのに対して、メタファーは一つの領域と別の領域との結合であり、学問領域の基本的な構造とも結びつくようになったことにより、詩における限定的な解釈の道具が人間の認識の力にまで近付くことができるような観点を提出して来たのである。

これは詩の分野だけでなく物語の分野についても同様の認識論的課題が文学理論の展開から現れることになる。文学理論の分野における物語論はとても大きな分野であり、華々しい物がある。昔物語の分類から始まったこの分野は先の詩のレトリックは人間の基礎的認識にさしかかったのと同様に人間の基本的衝動にまで立ち寄って議論されている。物語理論はまず、プロットやストーリーや語り手は登場人物、物語のテクニックなどの構成要素の分析だけでなく、物語の発生から効果にいたるまでの物語の本性はどこにあるのか、それは知識の源なのか幻想の源なのかという議論がそこに続く。また、アメリカの英語教育の中でも 1960 年を機に小説が英語教育の中心的存在になっていくこともどこかポスト産業資本主義社会への突入の前触れではなかったのか。

内容重視の言語教育は外国語教育だけでなく、継承語教育においても重要な教育方法である。様々な第二言語習得の理論の結晶でもある。たとえば、インプット理論(Krashen,1978)、カナダのイマージョン理論、アウトプット理論(Swain,1985) 、中間言語理論 (Long,1985) 、認知理論(1980) 、フォーカス・オン・フォーム(1990) 、カミングの生活言語と学習言語(1980)、Vygotsky の発達の最近接領域理論(1990)、動機、協同学習、アイデンティティやプロジェクト・ワークなど様々な理論や教授ほうが組み合わせられていた。ビゴツキーの発達の最近接領域理論とバフーチンの多声の概念が接近した理論(Maynard,2004)はであることは知られている。両者とも社会の複数の声であり、子供の成長も自分の成長と他者の社会の知識との相互関係において存在する言語の内在化することで、高度な成長が内在言語を媒介に育てられるとされている。また、ここの論文でも取り上げられているシェルター理論も、この内容重視の言語教育の中の一つの形である。シェルター理論は専門領域から言語学習へのアプローチである。日本語継承語教育者の多くが専門領域を持っていることが多いはずであるが、ここでは、上記に示された文学領域をもカバーしておかないと、従来の国語教育だけであると、文学教育の現在についていけないことになる。無論、外国語教育の領域についても専門性を獲得しなくてはならない。また、読みの強化の為には精読、多読、ストラテジックな読みがある。特に、多読による語彙の増進や、多読による読解力の育成は語学力の飛躍的革新になるはずである。特に自律学習を含めてこの分野も継承語教育の小学校中学年からの大課題である

一方、カルチャル・スタディーズが、1990 年代に入ってから人文科学の中心的活動の位置に立つようになった。すなわち、1960 年のテキスト論以来の文学

理論の「理論」の学際化に従って、巨大な文学理論運動があったのに対し、カルチャル・スタディーズは新たな理論と実践を含んだ文学理論として登場することになる。すなわち、近代以降における文化の働きを理解することは、あらゆる個人と集団の中の様々な異種混交的なグループ、国家、メディア、多国籍企業からなる世界で、いかに文化が機能し、文化的アイデンティティが構築され、組織されるのであろうかという点から出発している。それゆえに、理論だけでなく、実践の領域の学際的な交差もその視野に入っていきている。特にポピュラー・カルチャーの表現としての回復は、社会の周縁に追いやられた集団の文化に声を与えたいという願望と、抑圧的なイデオロギーの産物としてのマス・カルチャーの研究との緊張関係によって突き動かされて来た(Culler,1997)。また、継承語学習者にとって、カルチャル・スタディーが提唱する生成的アイデンティティは最近の文学理論の成果でもあり、マイノリティー・グループの生成的アイデンティティは自分達もその一員であるより大きな文化と一体化することに困難を感ずる集団-民族的少数派、移民、女性などに-付きまとう不安と文化的なアイデンティティの研究であるが、その大きな文化にしても、実は変遷するイデオロギーによって構築されているのである。特に、アイデンティティの複雑な様相を発見しようとする試みは継承語学習者自身のアイデンティティのドラマと同様の問題を抱え込んでいる。日本語継承語学習者自身がアメリカの文化において少数派として意識し、日本の文化においても、周辺性を意識しており、アメリカの文化も日本の文化も変遷を強いられるポスト産業資本時代の中にいるということは、このカルチャル・スタディーズが要請する課題はまさに彼ら継承語学習者自身の言語的文化的問題ともなっている。

以上簡単にテキスト論以降の文学理論の（カルチャル・スタディーにおける生成アイデンティティを含めた）展開と文学教育への橋渡しと継承語学習者がもつ文学への積極的な関わりは大学における外国語学習者の文学理解以上に具体的な接近例を持っていることがおのずから理解できたのではないかと思う。今アメリカの大学でおこっている外国語学習と文学学習の架け渡という実験は、日本語継承語教育にとってはこの上もない実験であり、我々日本語継承語教育はすばやくその価値を認めて、行動に移さなくてはならない。また、日本語継承語教育学習者はその生活言語の基礎において外国語学習者より百歩も先を進んでいるのである。

今後の日本の移民対応政策と経済政策との対応に日本の国内の教育変化；探求心や問題解決心のコンペンテンシーへの転換がここにも影響するはずであるし、影響がなければ、本物であるはずがない。

第三章

第三に、アメリカでの IB 教育の現状と歴史的考察と新しい ATL や ATT や TOK の動きである。最近話題になっている ATL を中心に考察しよう思う。国際バカロレアが日本の教育にとって必要なのか？まず、受験勉強が変わる可能性がある。その理由は。まず、企業界も含めて、クリエイティブな学生を産出できていない

日本の現状を打開する必要がある。それは、これまで、民主、自民と三代続けての内閣府でも同様な懸念があるらしく、この創造的な学生がいない国にみんなが憂いている。そんなために、一つには大学の受験制度を解体するが必要なのだ。大学の教授会の解体を文部科学省はglobal universityを突きつけながら、財政上と機構上の改革を迫っている。それと同時に、高校側ではクリエイティブな学生をするためには、探求型の教育制度に変更して移行というものだ。IBの導入はその意味ではこの探求型に教育について制度的な大学入試の制度の解体にもつながると想定されている。まず、先にも書いたように６科目の総合点が２４点以上でなくてはならない。IBは１から７点（最高点）で船体の５％くらいの成績だ。ですから、全世界の平均が4.1から4.5くらいになる。この２４点をとると、アメリカの多くの大学は入学をみとめ、イギリスやカナダの一流大学ではこの点数を３０とかを要求している。それゆえに、探求型の授業を受けながら、受験が可能になる訳だ。６科目以外にもCASやExtended Essayでは8000字を書かなくてはならない。それは、学生の自由意志で書くものである。これこそ探求式だし、アメリカの大学では毎学期に何本か要求されるものなのだ。そのためのトレーニングになるものである。自分の課題の決めた後、指導教官と探求方法を話し合って、６ヶ月ぐらいかかって、実験や調査や論文を書き上げるのだ。また、クラス内では討論、発表がたくさん用意され答えを出すというより、探求するが要求される。その様々方法がTOKのなかで議論されているのだ。

これは日本で最近騒がれているようで。受験の一方的な教師中心の講義に対する反発から出てきたもので方法なのが、IBのなかでもATLの重要性が解かれている。気をつけなくてはいけないのは、日本の輸入思想は根本の問題を飛ばして先取りする傾向があることだ。というのは、IBでもいわれているInquire型の教育方法に設定するためにはまず、カリキュラムデザインの設定が必要だ。すなわち、teachingからlearningに移行する前に、teachingの教師による徹底した解剖が必要なのである。日本の指導要綱は、教師のteachingへの創造的な参入を破棄して、指導要綱に全国的にすべての教師が従うような組織化をした結果、教師の指導の方法の中に自由な発想を創造する過程が放棄さて、現在のいきずまりをきたしているのだ。先生がteachingに対して自主的に介入して工夫して生き生きとした授業を創りだすということには成功していないし、させてこなかったのだ。だからいま、やっと官僚が教育の成果が上がっていないことに気がつき、慌てているのだ。

IBのATLでは「「学習の方法ATL」と「指導の方ATT」がある。また、すべてのＩＢプログラムの中心的な目標である。「学習の方法ATL」では、「国際的な視野」をもつ生徒の育成と密接な関連がある。「国際的な視野」を育成する教育は、「世界を『最大の学びの文脈』として捉える学習環境を築くことにかかっています」（『国際バカロレア（ＩＢ）の教育とは？』2013年刊行）（注４）。そのため、IBにおける効果的な「指導の方法」と「学習の方法」は、３つの主要な要素、すなわち、グローバルな関わり、多言語主義、多様な文化の理解の促進に特別の注意を払いながら、グローバルな文脈の中で開発されることが求められる。ATLは以下の課題やスキルを学習するための方法で、以下にしめされる。国

際的な視野：スキルの育成、自己管理型学習スキル、 思考スキル：メタ認知／振り返りスキル／高次の思考スキル／コミュニケーションスキル／コミュニケーションスキル／社会性スキルの間の繋がり／社会性スキル／協働／自己管理スキル／思考スキル／メタ認知／リサーチスキル／:リサーチと情報リテラシーなどである。

また、ATT 「指導の方法」は以下の課題やスキルを学習を指導するための方法で、以下にしめされる。探究を基盤とした指導／概念理解に重点を置いた指導／地域的な文脈とグローバルな 文脈において展開される指導／効果的なチームワークと 協働を重視する指導／すべての学習者のニーズを満たすために 差別化した指導/評価（形成的評価および総括的評価）を取り入れた指導である。

今話題になっているアクティブ・ラーニングとは上に示した「学習の方法ATL」と「指導の方ATT」のことであり、この内容を全面的に展開するためにはこの紙面では困難だが、一部を紹介する。それは。社会学的なアプローチへと近づくことになる。

> 司会：今　TOK には、「インディジナス・ナレッジ（Indigenous Knowledge: 土着の知識の体系」という、「土着の知恵を使って知識を解体してみよう」という領域がありますね。
> 津田：　鶴見和子さんが、1970年代に提唱したのが「土着の思想」です。鶴見さんは、西欧の歴史を人類の歴史の普遍とする西欧型近代化論とは一線を画した、その地域住民の土着性、創造性に根ざした「内発的発展論」を提唱しました。それぞれの地域が独自性を主張し独自の発展経路をたどる、そして、それらの多様な独自性それこそが普遍性であるという考えです。　土着の持っている創造性につながってくることで、それが、今もう一度問われています。だから、地方を含めた土着のエネルギーを引き出せるか、というのが大切なのです。総合学習が地域との関係の中ではある程度成功していると言われていますが、それを高校生がもっと土着の問題として引き出してベンチャーにまで持っていく…そういうことができたらもっと面白くなるはずです。
> ―TOK は、日本の高校生の土着のエネルギーを引き出してクリエイティブに世界全体の人々と協働する可能性も生まれるということですね。本日は、ありがとうございました。
>
> Theory of Knowledge　『世界が認めた知の理論』
> Pearson Education Limited P15

地域的な文脈とグローバルな 文脈において展開される指導の学習においては、それが生徒の周りの世界と関連づけられるとき、最も意義深く、持続的なものになる。ジュディス・ファビアン（Judith Fabian、ＩＢチーフアカデミックオフィサー、Walker 2010 より）と言っているし、文脈化された学習（contextualized learning）と、本資料で概説されている「指導の方法」の間には強い関連性があり、文脈化された学習は、生徒が、新しい情報を自分自身

の経験と周りの世界に関連づけることによって理解すること容易にする視点が与えられ、そのようなアプローチを重視することになるとも言っている。このアプローチでは、学習が起こるのは、生徒が「自分の情報の枠組みの中で理解できるような方法で、新しい情報や知識を処理するときである」（Hull 1993: 41）ととらえられている。また、ハルは、以下のようにも続けている。このような学習と指導のアプローチは、私たちの意識は自然に文脈–すなわち、その人が置かれている環境–における意味を求めるものであり、それは、自分が理解できるような関係性、あるいは役に立ちそうな関係性を探し求めることによって行われる、という考えを前提としている。 ハル（Hull 1993: 41）

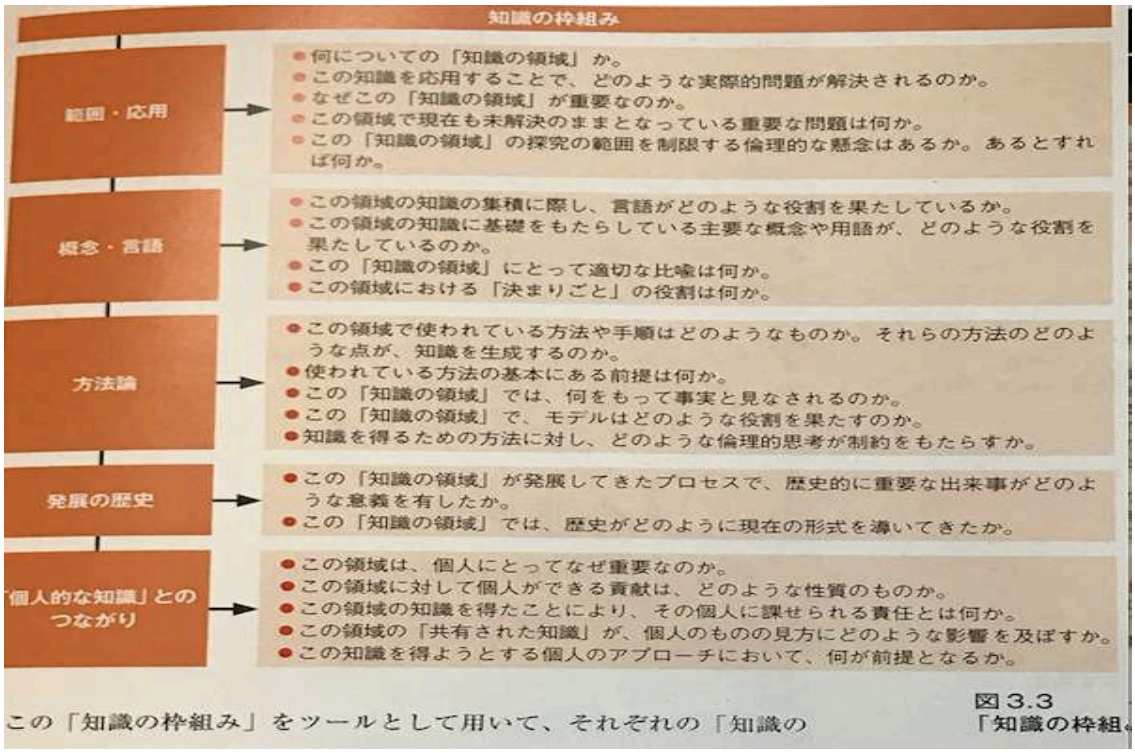
ここにはローカルであることとグローバルなことが重なり合う視点が十分かくされている。ガイ・クラクストン（2008）は、生徒の学習の基本として設定している「６本の柱」のひとつとして、学習を実社会の文脈の中に位置づけることを挙げている。他の５つは、責任、挑戦、協働、敬意、そして選択（2008: 94）である。指導と学習を、地域的文脈とグローバルな文脈の中に位置づけることで、それは、生徒にとってより本物でより意味のあるものになり得る。実社会の問題の探究は、より関連性があり現実のものであることから、しばしば教室で使用される想像上の問題、または疑似的な問題よりも生徒の関心をひく可能性がある。実社会の文脈に基づく学習のもう１つの利点は、「なぜそれを学習するのか」、そして「それをどのように応用することができるのか」という問いに対する生徒の理解を深めることができるという点にある。デヴィッド・パーキンス（2010）は、『Making Learning Whole（学習を完全にする）』の中で、生徒は全体像を見て、何のために何をしているかを理解する必要がある、と主張している。指導のアイデア： 実社会の事例研究を活用する「ビジネスと経営」や「グローバル政治」を含むいくつかのＤＰ科目では、権力などの抽象概念の探究を、実社会の事例研究に基づいて行う。事例研究は、グループ３の科目で最も頻繁に使用されるが、科学などの他の科目でも効果的に活用することが可能だ。事例研究を行うことにより、生徒は、物事を複数の観点から見ることができるだけでなく、学習を実社会の文脈に関連づけることができる。このように、実社会の文脈に基づく学習は、生徒がさまざまなアイデアの間の関係性を理解し、抽象概念を実生活の状況に関連づける際の助けになる。また、学習をグローバルな文脈に関連づけることは、「国際的な視野」の育成とも密接につながっている。国際的な視野」は、ＤＰプログラムモデルを含むすべてのＩＢプログラムモデルの基礎として位置づけられていることからもわかるように、ＩＢ教育の中核を成している。地域的な文脈とグローバルな文脈の探究は、地域社会と地球規模のさまざまな問題や考え方を持続的に探究する機会、また、開発、紛争、権利、環境といった世界的な関心事を探究する機会を提供することによって、生徒の「国際的な視野」の育成を促す。

言語１の分野でも言語２の分野でもこの視点は大いに活用できるし、小学生や中学生においても十分に可能な展開である。小学生の自分たちの町の紹介を横断的に発表させる方法である。段ボールによるエンパイヤステートビルの作成とその困難な問題と、資源への活用と意味、ニューヨーク市の協働的名紹介

と地図の作成と第二言語による発表、東京とニューヨーク市の比較紹介を Expository writing の構成において書きだし、国連の SDG の課題からその町の問題点を検出する。エコシティーの政策と市長選の構想と選挙演説、江戸時代と現在の町（ないしはルネサンスのイタリアの町と現在のニューヨーク）を比較して、その変化と課題を言及、東北の学生を招聘して、復興状況の比較研究とインタビュー、福島原発問題の現実と課題、広島の被爆者の聞き取り作業の高校生と討論し、自分たちのできる課題を探す。ここでは簡単に今まで我々が取り組んできた幾つかの課題を列挙してきた。

TOK の基本的なあり方を紹介しておこう。

TOK の「知識の範囲・応用」-「概念・言語」～「方法論」-「発展の歴史」～「個人的な知識とのつながり」の流れは、人間の知識の大枠を理解し、その中にある様々なアプローチの方法を駆使して個人の領域の知の発展を形成していくものである。「知識の枠組み」（図 1）は、「知識の領域」の分析と比較のための方法を明確にすることができるし、8 つの「知識の領域」それぞれに対して「知識の枠組み」を作成することで、それらがどのように異なり、どのように類似しているのか、よりはっきりと理解できるはずだ。



また、同時にITCの活用はこのディジタル・エイジの生徒にとっては必須である。プエンテドゥラ（2013）が提唱したＳＡＭＲモデル以降、ブレンデッド・ラーニングやIAが2017年現在提唱されているし、このITCの活用はますます発展を遂げていくということは日々のアメリカの生活の中で確実に進行を続けている。それ故、日本の言語教育の中のITCの動きが国語教育同様、停滞していることを憂うるものである。

以下のIBでの課題論文（Extended Essay)の研究テーマ例を検討してみよう。例えば、カーレド・ホッセイニは、小説『千の輝く太陽』において、20 世紀後半の男性優位社会におけるアフガン女性の苦悩をどのように効果的に描写しているか。この論文を書くためには、綿密なテキスト分析と物語技法の検討を必要とする。それは、テキスト解析―意味を抽出するために文学的デバイスおよび構造を検討することである。それと同時に、カルチャル・スターディーズと理解社会学的方法―関係者への感情移入を通じて理解の到達を試みる方法である。そのほかこれらの手順に精通することや、以下の事項：帰納法―データを収集し、パターンまたは一般的結論を探索する、仮説演繹法―仮説や予測を立てて経験的に検証する、資料分析―起源、目的、価値、制約（OPVL）に関して資料を分析するや演繹的証明―論理上妥当な段階を踏んで確立した知識から新たな発見を導く、とITCのスキルの組み合わせの中でこの課題論文がより達成されるのである。以上が探索的教育の一例である。

現実の課題論文のクラス活動の中では、ますリサーチ・クエッションの設定の過程と、そのクエッションに対する仮説的アプローチが有効であると思われる。また、この仮説的アプローチには、上記の知識の枠組みや方法論的アプローチが有効である。まず、設定する探求者自身がどの位置にいるのかという設定である。その吟味に探求者自身が答えるプロセスに、できるだけ探求者自身で発見させるプロセスの設定である。これは自分で開発したリサーチ・クエッションを一つに絞りこむまでに幾つかの段階を経て吟味していくことである。この吟味の過程を繰り返すことで、より本質的なリサーチ・クエッションに到達するのである。これは、すべてのドラフトの段階でも同様のプロセスを設定しておくことである。第一章で紹介したバックワードでの恒久的ないし本質的概念的な問いと同じ機能を果しているし、その後の第二的ステージ、第三次ステージでの吟味の過程に類似している。リサーチ・クエッションの設定の確定後のアウトラインの設定とその吟味の過程も、リサーチ・クエッションとアウトラインの構造の論理化であるし、内容の社会化のでもある。

結論

この論文全体で述べてきたアメリカの日本語中等教育の全体像は、日本語の日本語外国語教育（JFL)と 日本語継承語教育（JHL)の状況を言語教育理論、文学教育理論、そして、IB教育を含めた知を中心として学問への再構成より、言語教育の中から概念化され、社会化された新たな教育を作り出そうという形だと思われる。

まず、第一章では、アメリカにおける日本語中等教育は、アメリカの教育の大改造と直面するわけだ。それが、ナショナル・スタンダード（コンテント・スタンダード：（教師は何（What）を教えるか）として成立し、やがて、大陸にわたって、ヨーロッパ・スタンダードへと変貌して、CERF（パフォーマンス・スタンダード：（生徒はどのように(how measure)遂行さるれるか）が出来き、スキルによる評価が実施される。日本では、国際交流基金がこれをスタンダードとして

位置づけた。しかし、アメリアのナショナル・スタンダードは、アメリアの教育のもう一つ流れである概念化からのバックワードデザインやクリティカル・シンキングの普及により、教師がより生徒の学習面にかかわるようになる。この大きな流れは言語教授法の展開からもっと教育学的な展開へと移動していった。

第二章では、言語教育と文学教育を、日本語中等教育の中でも継承語教育の中で確かめていく作業である。特に、この論文では、日本の硬直した国語教育を客観的な２０世紀の文芸批評の流れの中で位置付けることで、アメリカの中等教育の文学教育と比べ、いかなる歴史的な差異が存在するかを見い出すことがここで可能だろう。それは、アメリカで起こったニュー・クリティシズムの以降の受け止め方である。明らかに、日本の先端の国語教育はニュー・クリティシズムの語り手の人称性に関する議論を超えていず、その後の構造主義以降のテクスト論の議論へは一歩たりとも踏み込まないのである。これは、明らかに日本の国語の文学の受験に起因する作家を中心とする解釈論であり、読者を中心とする解釈論ではないことによる。ましてや、日本の中等教育の国語教室で構造主義以降の議論など生まれる由も無いわけである。アメリカではこのような活発な議論がクリティカル・シンキングの普及と伴って当たり前のことであり、生徒の自主的な解釈に対する論理的な評価が下されている。この章では言語教育の中の日米の文学教育の位置の違いが見えてきたと思われる。また、カルチャル・スタディーズなどの実現において、階層性や社会性による文化の取り扱いが可能になることにおいて、より文学のなかに情報としての社会性が取り込まれることになる。

第三章では、IB の導入や、概念化の教育の徹底化によって、より生徒の学習へのプロセスが問われることになる。指導から学習への転換はますます、生徒の探求の方法への学習上の接近になってくる。探求を促すためには概念化して、それに、ある程度の仮説を作り、それを検証するなどの論理的な行為が必要とされ、そのような学習行為を作り上げる訓練が必要である。また、そのような概念を生み出すにはある程度のリサーチのスキルが必要だし、自己管理型学習スキル、思考スキル、メタ認知、振り返りスキル、高次の思考スキル、コミュニケーションスキル、協働のスキルなど様々なスキルが必要になってくる。それには日頃からプロジェクトを中心とするプロジェクト・ベースのカリキュラムが必要となってくる。一つの例であるが、地域的な文脈とグローバルな 文脈において展開される指導をここに紹介した。それは様々な方法が考えられるはずである。このローカルでありグローバルな文脈の指導はまさにその社会化のプロセスをローカルにもグローバルにも展開できる指導方法でもある。また、最後に「知識の枠組み」の紹介はまさに、社会学的方法論の重要性、哲学的な論理構成の必要性、科学的な根拠をめぐる仮説的思考のアイデアなど、試行実験できる課題が山積となっている。そして、生徒たちの探求心に支えられて飛躍した成果が生まれてくる可能性に満ちているはずだ。以上この論文で、この４５年間の米国での IB 日本語教育の変化の意味を理解されたかと思う。一方、日本の新しい教育方針が挫折に終わらないよう祈る次第である。この４５年間の教育の理念の変化に対応しながら、進んできたが、IB 教育の理念は、第一世界大戦後の国際連盟の失敗や、第二次世界大戦でのナチスの権力に普通の市民が簡単に巻き込まれていった反省をもと

にした平和への希求だと思われる。とくにTOKはそのような意味を背後に持っていると思う。まさに、地球規模の人類の学習のプロセスなのだ。

注１：1982年まで統計が存在しない。この統計はACTFLと国際交流基金のものである。全米の生徒4811万人のうち外国語学習者は890万人で18%で日本語学習者はその１%にまだ満たないのである。
注２：大学の学習者MLAの統計である。1970年代の初等中等の学生は3000人以下であったと思われる。だから、現在からから考えると30倍くらいだと推測される。
注3: 『季節』シリーズ、MLC、kisetsu.org
注4：IBO： ディプロマプログラムにおける
「指導」と「学習」地域的な文脈とグローバルな文脈において展開される指導 Ｐ２９-Ｐ３１
図１：Theory of Knowledge Pearson Education Limited Ｐ１１９図3.3 「知識の枠組み」)

参考文献

Anderson.LW,(2001) *Taxonomy for Learning*, New York, Longman
Bathes R (1968) *The Death of Author*, New York, NY Hill and Wang
Bakhtin.M.M (1984) *Problem of Dostoevsky's Poetics*, Minneapolis, MN: University Minnesota Press
Baudrillard.J. (1983) *Simulacra and Simulations*, Stanford University Press
Culler, J (1982) *On Deconstruction : Theory and Criticism after Structuralism* : Cornell University Press, On
Jacques Derrida (1967) *Of Grammatology* (2nd ed.) Johns Hopkins University Press
Erickson, L. 2012. Concept-based teaching and learning. IB Position Paper.
Foucault Michel (1968) *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, Pantheon Books
Foucault Michel (1976) *The History of Sexuality, Vol. I, Vol. II & Vol. III*, Penguin Book
Frye (1957) N: *Anatomy Criticism*: University of Princeton Press
International Baccalaureate Organization (2015) *Approaches to teaching and learning in the Diploma Programme.* IBO
Jacobson R (1995) [1956]. "*Two Aspects of Language and Two Types of Disturbances*": Harvard University Press.
The National Standards Collaborative Board. (2015). World-Readiness Standards for Learning Languages. Alexandria,
Ricoeur P (1984) Time and Story Chicago, IL: The University of Chicago Press
Schultz. J. M. (2002) The Gordian Knot: Language, Literature and Critical Thinking Boston, Heinle and Hinle
Tsuda K (1996) Japanese Language Education in Secondary School as Education. Paper presentation at the 10th Japanese Teachers' Pedagogical Workshop in New England
Tsuda K (2001)Interpretation, Presentation and Dramatization Skills in Secondary School Heritage Language Classes. Paper presentation at the ATJ Seminar, Association of Asian Studies
http://www.colorado.edu/ealc/SIG/heritage/tsuda.html
Tsuda K (2004) How to Establish Secondary Japanese Classroom: using Content-based Curriculum Considering Diversity for Multilevel/multiage Students. Paper presentation at the ATJ Seminar, Association of Asian Studies
http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar /2004/index.html
Tsuda K (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016) {Sample Syllabus 3, Course Organization}AP Japanese Language and Culture , Teacher's Guide. Yasu-Hiko Tosaku, ed.) http://www.collogeboard.com
Vygotsky L(2011). *Understanding* Cambridge, MIT press
Wiggins, G. and McTighe, J. (2011). *Understanding by Design® Guide to Creating High Quality Units*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development (ACSD)
東浩紀(2007)、『ゲーム的リアリズムの誕生』講談社
小森陽一、石原千秋（1990)『読むための理論』世織書房
Sue Bastian , Julian Kitching, Ric Sims: 大山智子訳、後藤健夫編、津田和男・島野雅俊対談(2016) Theory of Knowledge 『世界が認めた知の理論』Pearson Education Limited
津田和男（2003）（中等教育とJHL：アカデミックラングエージェアイデンティティ『MHB 紀要創刊号』MHB研究会
津田和男（2006）（国連国際学校における継承日本語教育の取り組み、模倣から創造のプロセス一文学教育と言語教育『MHB 紀要』2,69-81
津田和男（2013）（国際バカロレア（IB）の概要と語学教育の新しい動き『MHB予稿集』
津田和男（2015）（新中級教材：季節３『秋祭』とAP—IBS/H Japanese—継承語話者・外国語話者・海外子女話者のためのプロジェクト学習を通してクリティカル・シンキングを使った教材開発『MHB 予稿集』
津田和男・島野雅俊（2000)季節１『春一番』MLC
津田和男・島野雅俊（2010)季節２『銀河』MLC

津田和男・島野雅俊（2016)季節３『秋祭』紅葉編 MLC
津田和男・島野雅俊（2016)季節３『秋祭』銀杏編 MLC
津田和男・島野雅俊（2016)季節３『秋祭』栗編 MLC
鶴見和子（1972)『好奇心と日本人』講談社
鶴見和子（1996)『内発的発展論の展開』筑摩書房
吉見俊哉（1999)『カルチャルスタディーズ』岩波書店

「のだ」の使用条件
－作文・メール・会話における誤用例分析から－

THE CONDITIONS FOR NODA: AN ANALYSIS OF ITS LIMITATIONS IN COMPOSITIONS, E-MAIL AND SPEAKING

大橋幸博
Yukihiro Ohashi

ラトビア大学
University of Latvia

1. はじめに

日本語教育の現場では、初級・中級・上級とレベルに関わらず、「のだ」の誤用をよく見かける。また、「のだ」に関する先行研究も多く、作文における「のだ」の誤用例を分析した（小金丸, 1990）や、「のだ」の使用条件を分析した研究（菊地, 2000；田野村, 2002；市川, 2010）があるが、誤用が生まれる原因や使用条件に関しては、様々に説明され、未だに確立しているとはいえない。筆者は、日本語学習者が「のだ」の使用条件（前提が必要）を正しく理解していないので、誤用が生まれているのではないかと考える。そこで、筆者が教鞭を取っているラトビア大学の日本語学習者の作文・メール・会話における「のだ」の誤用例を分析し、そして、なぜ「のだ」を使用したか、学生に質問した。また、筆者は、「のだ」を使用する際には前提が必要であると考えれば、先行研究で問題とされている点も説明できると考える。

本稿では、まず「のだ」の形や機能を提示し、そして、先行研究の問題点についてみていく。次に、筆者が主張する前提とは何なのかを説明し、前提の観点から先行研究の問題点を再考する。その後、ラトビア大学の学生の「のだ」の誤用を分析し、なぜ誤用が生まれたのか、明らかにする。

2. 「のだ」の形や機能

一般的に「のだ」には下記に示すように様々な形があると言われている。

雨が降っているのだ。

「のだ」の普通形	「のだ」の丁寧形
・雨が降っているんだ。	・雨が降っているのです。
・雨が降っているの。	・雨が降っているんです。

（田野村，1986；市川, 2005）

また、多くの先行研究（久野, 1973；寺村, 1984；Alfonso, 1989；McGloin, 1989；小金丸, 1990；市川, 2010）や、日本語の教科書（みんなの日本語・げんき・Situational functional Japanese・Japanese for busy people）では、「のだ」の機能は説明であると述べられている。例えば、下記の(1)のような疑問文では、「のだ」を使い相手に説明を求め、(2)のような疑問文以外（平叙文・命令文・感嘆文）で用いると相手に説明するということを示す。

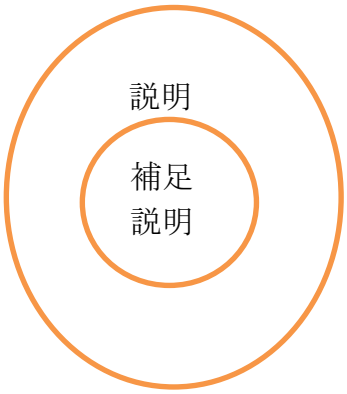
(1) 説明を求める（疑問文）

・どこか旅行に行くんですか。

(2) 説明する（疑問文以外：平叙文・命令文・感嘆文）

・ちょっと用事があるんです。

先行研究では上記のように単なる説明だと言われているが、筆者は下記の図のように「のだ」の表面的な機能は説明であるが、本質的な機能は補足説明であると考える。



ここでいう表面的な機能である説明とは、話し手と聞き手がある情報を共有していない場合に、話し手が「のだ」を用い、聞き手に説明を求めたり、説明したりすることをいう。例えば、(3)の A と B の会話では、B は A が GW にどこに行くか知らないので、A に説明を求めている。

「表面的な機能：説明」

(3)【GW 初日に駅でスーツケースを引く A さんを見かけて】

B：A さん、どこか旅行に行くんですか。

A：はい、旅行でちょっと沖縄に。

一方、本質的な機能である補足説明とは、話し手と聞き手がある情報を共有している場合で、共有しているので説明を求めたり説明したりする必要がないのにもかかわらず、聞き手に説明を求めたり説明したりすることをいう。例えば、(4)のAとBの会話では、AはBにBがカンクンに行く予定があると聞いたにもかかわらず、Bに「カンクンに行くんですか。↑（上昇のイントネーション）」と再度説明を求めている。

「本質的な機能：補足説明」

(4) A：冬休み何するんですか。

B：カンクンに行く予定。

A：カンクンに行くんですか。↑

B：うん。暖かいし、行ったことないし。

3. 先行研究の問題点

3.1（小金丸, 1990）

（小金丸, 1990）は、作文や会話において、書き手の感情や意志を表現する場合は「のだ」は用いられないと指摘している。

(5) もう一つは私の趣味は文学と小説を読みすきです。日本語の小説も読みたいんです。（中国，自由作文）　（小金丸, 1990, p.192）

(6)（屋外へ出て）「ああ、寒いのです」　（小金丸, 1990, p.193）

しかし、筆者はこの小金丸の主張に疑問を抱く。なぜなら、例えば、(5)の場合に、作文のテーマとして「どうして、もっと日本語が上手になりたいのか」というテーマがあり、その理由を書くような作文だとしたら、「たくさん理由はあるのですが、まず、日本語で、村上春樹の小説が読みたいんです。」という「のだ」文は言えそうである。また、(6)の場合は、「どうしたんですか。疲れましたか。」に対して、「いえいえ。疲れてないですよ。ただ、寒いんです。」と言えそうである。つまり、小金丸の「のだ」の使用条件は、明確でなさそうである。

3.2（菊地, 2000）

（菊地, 2000）は、「のだ」が使用されるのは、ある情報が話し手と聞き手で共有され、その話し手か聞き手の一方が、共有している情報に関して何か共有していない情報を知っているときであると述べている。

例えば、下記の絵の場合、ある情報というのはBの時計で、共有している情報に関して何か共有していない情報というのは時計をデパートで買ったということである。

A：いい時計ですね。

B：デパートで買ったんです。

筆者はこの菊地の定義にも少し疑問を抱く。なぜなら、菊地の定義でいうと、下記の(7)のような会話の場合、CとDはある情報（冬休み）を共有し、この情報（冬休み）に関して何か共有していない情報（ハワイに行く）を説明しているわけだが、しかし、その後、Cは既に共有しているにも関わらず「のだ」を用い、再度説明を求めているので、菊地の定義が当てはまらないように思われる。

(7) C:冬休み何をするんですか。
D:ハワイに行くんです。
C:ハワイに行くんですか？
D:はい。前から行きたくて。

3.3（田野村, 2002）

（田野村, 2002）は、次の1～5のようなときは「のだ」が用いられないと説明している。

1. 話し手の内面において生じたばかりのことがらを表現するとき
・お話をうかがっているうちに希望がわいて{きました／？きたんです}。
（田野村, 2002, p.29）

2. 話し手の意志を、その意志決定の時点において表明するとき
・では、わたしも{行きます／？行くんです}。
（田野村, 2002, p.30）

3. 話し手の評価などを表すとき
・皆がこれだけ心配しているのに、気楽な{人だ／？人なんだ}よ。
（田野村, 2002, p.32）

4. ニュースの報道のように一方的に報告するとき
・きょう未明京都市で住宅三棟を全焼する火事が{ありました／？あったのです}。
（田野村, 2002, p.33）

5. 話し手の行動などを聞き手に対して宣言するようなとき
・これにて閉会{します／？するんです}。

（田野村, 2002, p.33）

筆者はこの田野村の定義にも疑問を持つ。なぜなら、まず上記の 1 の場合、「なんか嬉しそうだね。どうしたの？」と聞かれたら、「お話をうかがっているうちに希望がわいてきたんです。」と言えそうである。次に 2 の場合、例えば、上司と部下たちの間で、ある仕事を誰がするか決めている時に、上司が自分の意志を「よし、決めた。これは、君がするんだ。」と意志決定の時点において表明できそうである。また 3 の場合、例えば、何か問題があって皆で会議をしていて、田中さん（彼）は「大丈夫、大丈夫、じゃ喉が渇いたから、ちょっとコーヒー買ってきます。」と言い会議室から出て、ある人が「田中さんはやる気がないんですか？」と同じ会議室の人にきいて、聞かれた人が「彼は気楽な人なんだよ。」と言うこともできそうである。最後に 5 の場合、「夏休み、何するの？」と聞かれ。「私、パリに行くんです。」と言えそうである。

3.4（市川, 2010）

（市川, 2010）は、「のだ」の意味は事情説明で、ある事柄に対して理由やわけを説明し、事情説明でない場合は「のだ」は用いられないと述べ、下記の 1～3 の例を挙げている。

1. 自己紹介（相手に初めて会うので、事情説明はない）
（×ポンです。タイのバンコクから来たんです）

2. 日本語コースが終わり修了式のスピーチで（単に感謝を述べる）
（×最後に、私は先生方に感謝したいのです）

3. ビルの 8 階で、窓から下を見ると傘を差して歩いている人が見えて、一言
（あ、雨が降ってるんだ〈傘を差している人を見て事情説明なので〉）

*窓の外を見て雨に気がついた場合は、事情はないので、単に「あ、雨が降っている。」となる。

筆者はこの市川の説明にも疑問を抱く。なぜなら、上記の 1 の場合、自己紹介でも、例えば、「みなさん初めまして、ポンです。え～見た目はタイ人ですが、実は、日本とタイのハーフなんです。こんな私ですが、よろしくお願いします。」という自己紹介なら、「のだ」文が用いることができそうである。次に 2 の場合、「社長：君には、本当に感謝しているんです。あの時、君が・・」という「のだ」文であれば、感謝を述べているが問題なさそうである。最後に 3 の場合、窓の外を見て雨に気がついた場合でも「あ、雨が降っているんだ。」といえ

そうである。
　以上、先行研究についてみたが、先行研究では「のだ」の使用条件が明らかになっていないように思われる。

4. 前提の観点から先行研究を再考

　ここでは、筆者が考える前提とは何かを説明し、また「のだ」を使用する際には前提が必要だという観点から先行研究を考察する。

4.1　前提とは

　筆者は、「のだ」を使用する際には必ず前提が必要であると考える。ここでいう前提の定義とは「相手が自分（のだを使用する人）に何かしらの補足的な説明を求めていると自分自身（のだを使用する人）が感じていること」である。では、この考えをもとに先行研究を考察する。

4.2（小金丸, 1990）

　3.1 でも少し述べたが、下記の(8)の場合、作文のテーマとして「どうして、もっと日本語が上手になりたいのか」というテーマがあった場合、その理由を書くような作文で、「たくさん理由はあるのですが、まず、日本語で、村上春樹の小説が読みたいんです。」という「のだ」文は言えそうである。これは、「どうして、もっと日本語が上手になりたいのか」というテーマが前提となり、書き手(自分)は読み手（相手）に説明を求められていると感じ、「のだ」を使い補足的な説明をしているからである。また、(9)の場合は、「どうしたんですか。疲れましたか。」という前提があれば、話し手は説明を求められていると感じ、「いえいえ。疲れてないですよ。ただ、寒いんです。」と「のだ」を使い補足的な説明をすることができる。

(8) もう一つは私の趣味は文学と小説を読みすきです。日本語の小説も読みたいんです。（中国，自由作文）

(9)（屋外へ出て）「ああ、寒いのです」

4.3（菊地, 2000）

　前提の観点から、3.2 で提示した菊地の例を考える。A と B が話していて、A が「いい時計ですね。」と言い、B が「デパートで買ったんです。」と言う会話だが、この場合、「いい時計ですね。」が前提となり、B が説明を求められていると感じ、「のだ」を使い補足的な説明をしていると考えられる。

4.4（田野村, 2002）

3.3 でも述べたが、補足説明の観点から、再度下記の田野村の例を考える。まず、1 の場合「なんか嬉しそうだね。どうしたの？」と聞かれたら、「お話をうかがっているうちに希望がわいてきたんです。」と言えそうである。この場合、「なんか嬉しそうだね。どうしたの？」が前提となり、話し手は相手が自分に説明を求めていると感じ、「のだ」を使い説明している。次に 2 の場合、例えば、上司と部下たちの間で、ある仕事を誰がするか決めている時に、部下たちが上司を見つめ上司の意見を待っている状況があれば、それが前提となり、上司が「よし、決めた。これは、君がするんだ。」と言うことができる。3 の場合は、例えば、何か問題があって皆で会議をしていて、田中さん（彼）は「大丈夫、大丈夫、じゃ喉が渇いたから、ちょっとコーヒー買ってきます。」と言い会議室から出て、ある人が「田中さんはやる気がないんですか？」と同じ会議室の人にきいて、聞かれた人が「彼は気楽な人なんだよ。」と言うことができる。この場合は、「田中さんはやる気がないんですか？」が前提となる。4 の場合は、前提がないので、「のだ」は用いられない。5 の場合は、「夏休み、何するの？」と聞かれ「私、パリに行くんです。」と言えるが、この場合は「夏休み、何するの？」が前提となる。

1. 話し手の内面において生じたばかりのことがらを表現するとき
   ・お話をうかがっているうちに希望がわいて{きました／？きたんです}。

2. 話し手の意志を、その意思決定の時点において表明するとき
   ・では、わたしも{行きます／？行くんです}。

3. 話し手の評価などを表すとき
   ・皆がこれだけ心配しているのに、気楽な{人だ／？人なんだ}よ。

4. ニュースの報道のように一方的に報告するとき
   ・きょう未明京都市で住宅三棟を全焼する火事が{ありました／？あったのです}。

5. 話し手の行動などを聞き手に対して宣言するようなとき
   ・これにて閉会{します／？するんです}。

4.5（市川, 2010）

前提の観点から、3.4 で少し述べた市川の例を考える。まず、1 の場合、自己紹介でも、例えば、「みなさん初めまして、ポンです。え～見た目はタイ人ですが、実は、日本とタイのハーフなんです。こんな私ですが、よろしくお願いします。」という自己紹介なら、「のだ」文を用いることができそうである。この場

合、ハーフだけど、見た目がタイ人なのでタイ人だと思われているという前提があり、話し手は聞き手（みなさん）に「のだ」を使い説明をしている。次に 2 の場合、「社長：君には、本当に感謝しているんです。あの時、君が・・」という「のだ」文であれば、感謝を述べているが言えそうである。この場合は、前提として、例えば、前段階に、感謝する理由に関係する昔話を話していたというような状況があると考えられる。3 の場合は、「あ、雨が降っているんだ。」だと、前提として、例えば、今日この後ビアガーデンに行くといったことが考えられる。雨が降っているので、ビアガーデンに行けないということを客体化した聞き手（自分自身）に説明している。一方、「あ、雨が降っている」は単なる現象描写文であり、前提はない。

1. 自己紹介（相手に初めて会うので、事情説明はない）
   （×ポンです。タイのバンコクから来たんです）

2. 日本語コースが終わり修了式のスピーチで（単に感謝を述べる）
   （×最後に、私は先生方に感謝したいのです）

3. ビルの 8 階で、窓から下を見ると傘を差して歩いている人が見えて、一言
   （あ、雨が降ってるんだ〈傘を差している人を見て事情説明なので〉）

5. ラトビア大学の学生の「のだ」の誤用分析

2017 年 9 月から 12 月までの 1 学期間における、ラトビア大学で日本語を学習している学部生 2 年生・3 年生・修士課程 1 年生の「のだ」の誤用 12 例のうち、特に特徴的な誤用 6 例を分析した。また、誤用を犯した学習者には、口頭でなぜ「のだ」を用いたのか質問をし、英語もしくは日本語で答えてもらった。

5.1　対象とする学生の誤用

ここでは、対象とする学生の誤用を明確にしておきたい。対象となるのは(10)や(11)のような単純な形やテンスの誤用ではなく、また(12)や(13)のような用いるべき時に用いていない非用のようなものでもなく、(14)や(15)のような用いるべきではないところに用いている場合である（前提がない場合）。

(10) 今日は忙しいなんです。（形）
(11) 昨日はすみませんでした。忙しいんです。（テンス）
(12) どうしてパーティーに行きませんか。
(13) 今、時間がありますか。すみません、今から授業です。
(14) 先生、先週の宿題なんです。（先週休んだ学生が授業前に来て）
(15) 先生、レポートは来週出してもいいんでしょうか。（メールで）

5.2　学生の誤用（作文）

ここでは、作文における学生の誤用を考察する。修士課程の 1 年生が日本の社会とスポーツというテーマで下記のレポートを書いた。学生は序論の最後の文に「のだ」を使用し、本論に移っている。それから、なぜ「のだ」を使用したのか質問すると、学生は「のだ」は説明するときに使うと当時の先生に教えてもらったと答えた。では、なぜこの場合の「のだ」が誤用になるのか考えると、前提がないということがいえる。前提がなく、突然説明されているので、少しおかしな感じがする。

日本の社会とスポーツ

選んだトピックは日本の社会とスポーツだ。このトピックを選んだ一つの理由は、もうすぐ日本はオリンピックのホストになるし、その関係で、日本人の生活にスポーツがどのような役が持っているか少し研究したかった。（中略）そのため、日本の野球とサッカーについて書くことにした。また、日本の社会に与える五輪の影響についても少し説明したいんだ。

現代の日本は・・・

5.3　学生の誤用（e-mail：メール）

ここでは、メールにおける学生の誤用を考察する。最初に、修士課程の 1 年生が筆者あてに送ってきた下記のメールを考察する。まず状況として、学生は今週中にレポートを出さなければいけなく、また今週中に出せない人は来週出してもよいという話は学生とはしていない。この場合も、レポートの締め切りは今週で、出せなかったら来週でもよいという話（前提）がなく、「のだ」で突然説明を求められているので、違和感を感じる。そして、なぜ「のだ」を使用したのか質問すると、学生は説明が聞きたいから、「のだ」を使ったと答えた。

先生

レポートは来週出してもいいんでしょうか。

アルタ

次は、学部生の 2 年生が送ってきた下記のメールを考察する。状況は、月曜日の夜に、この学生から明後日の水曜日は来られないというメールをもらった。まず、「のだ」をなぜ使用したのか質問すると、授業に来られないかわりに毎日宿題をすることを説明したいからと答えた。では、なぜ「のだ」が誤用になるのか考えると、やはりこの場合も前提がないのが原因だといえる。前提がなく、突然

宿題をするということを説明されているので、少し変な感じがする。

こんにちは。おおはし先生。

私は水曜日に授業に来られません。
祖父に会わなければいけません。授業をサボって、すみません。
私は、毎日、宿題をするのです。

アルノルツ

　最後の誤用の例も、学部生の 2 年生からのメールである。状況は、課題であったプレゼンテーションの提出の締め切り 3 日前に下記のメールが送られてきた。やはり、この場合も前提がないので、「のだ」を用いると誤用になる。そして、なぜ「のだ」を使用したのか質問すると、学生は説明がしたいから「のだ」を使った。それから Noda makes it soft と答えた。

こんばんは、先生！

私たちのプレゼンテーションをおくるんです。
遅れてすみませんでした。ありがとうございます。

ナタリヤ。

5.4　学生の誤用（会話）
　ここでは、会話における学生の誤用を考察する。まず、学部生の 3 年生と筆者との下記の会話である。状況は、授業後に、学生が「先生、うちまで送りますよ」と言ってくれ、その後大学を出て、駐車場での一言である。駐車場には彼の車一台しか止まっていない。この場合も、前提がなく、学生が「のだ」で突然説明をし始めたので、違和感を感じる。なぜ「のだ」を使用したのか質問すると、学生は新しい車を買ったので、「のだ」を使い説明したかったと答えた。

これ私の車なんです。

　次は、学部生の 2 年生との会話である。状況は、先週、授業を休んだ学生が授業前に筆者の所に来ての一言である。この場合も、今までの学生が誤用を犯したときと同様に、前提がないので、おかしく感じる。また、なぜ「のだ」を使用したのか質問すると、学生は「んです is like saying a reason」と答えた。

先生、これは先週の宿題なんです。

以上、学生の誤用を考察した。結果、すべての学生が「のだ」を使用する際に前提が必要であるという事を理解しておらず、説明したいとき・説明を求めたいときに「のだ」を使用していた。

6. まとめ

学生は「のだ」は説明したいときや説明を求めるときに使えると理解し、また前提が必要であるという事は理解していなかったため、誤用が生まれていた。日本語の教科書「みんなの日本語・げんき・SFJ・JFBP」などには、「のだ」の機能は説明であるとは書いてあるが、前提が必要であるという事は書いていないので、教師が「のだ」を教える際には注意する必要がある。そして今回、先行研究で明らかになっていなかった「のだ」の使用条件も、前提の観点や本質的な意味である補足説明の観点から明らかにすることができた。今後は、日本語教育の現場で、「のだ」を用いる際には前提が必要であるという事を、どのように効果的に導入し、またどのような結果となるか調査する必要がある。

参考文献

市川保子（2005）『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク

市川保子（2010）「日本語教育通信　文法を楽しく「のだ／んだ」（１）」国際交流基金（最終閲覧日：2017 年 12 月 27 日）https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/grammar/201006.html

大橋幸博（2016）「「のだ」の誤用分析と効果的な教え方－メキシコ人日本語学習者の場合－」『2015 年度メキシコ日本語教師会紀要』第 21 回メキシコ日本語教育シンポジウム，80-89.

大橋幸博（2017）「「そうですか」と「そうなんですか」の意味・機能について」『2016 年度メキシコ日本語教師会紀要』第 22 回メキシコ日本語教育シンポジウム

大橋幸博（2017）「現象描写文における「のだ」における考察－補足説明の観点から－」CAJLE

大橋幸博（2017）「前置きの表現「が」と「のだが」」第 11 回日本語ルーマニア教師会　日本語教育・日本語学シンポジウム　ディミトリエ・カンテミル大学

菊地康人（2000）「『のだ（んです）』の本質」『東京大学留学生センター紀要』10，25-51.

久野すすむ（1973）『日本文法研究』大修館書店

小金丸春美（1990）「作文における「のだ」の誤用例分析」『日本語教育』71 日本語教育学会

田野村忠温（1986）「命題指定の『の』の用法と機能 ： 諸説の検討」『言語学研究』5，85-120.

田野村忠温（2002）『現代日本語の文法 I ―「のだ」の意味と用法』 和泉書院

寺村秀夫（1984）『日本語のシンタクスと意味　第２巻』くろしお出版

野田春美（1997）『の（だ）の機能』くろしお出版

Alfonso, A. (1989). Japanese Language Patterns: a structural approach vol. I fourth edition. Tokyo: Sophia University.

McGloin, N. H. (1989). A Students' Guide to Japanese Grammar. Tokyo: Taisyuukansyoten.

複合動詞とビジネス日本語教育

COMPOUND VERBS AND BUSINESS JAPANESE EDUCATION

郭翼飛
YiFei Guo

國學院大學
Kokugakuin University

１．先行研究

日本語複合動詞の習得については、中上級学習者でも十分に使いこなしているとは言いがたい。「あまり使わない」「使えない」「使いたくない」「いろいろあるから、どれが使えばいいのがわからない」という声をしばしば耳にしてきた。そこで、複合動詞が持つ特性を整理し、それぞれに対して今までどのような研究が行われて来たのかを概観すると、従来までは、複合動詞の意味分析に注目する研究が多いのに対し、日本語教育上の支援として、中国人日本語学習者の複合動詞の使用につながる研究が少ない状況が指摘できる。

2．複合動詞の定義と語構成

森田(1994)によれば、『例解国語辞典』(1956)を調査した結果、日常的に使用している動詞の四割が複合動詞であり、その総数は 1,817 語になるという。また、石井（2007）によると、複合動詞の数は 2,494 語に上っている。数多くの複合動詞をいかに効率的に学習させるかを考えるため、まず複合動詞自体から見ておく。

2.1複合動詞とは何か

複合動詞は一体どのようなものであろうか。

日本語の語彙の中で所属語数の品詞は動詞であり、大きい比率を占めている。その動詞のうち現代語において使用されるものを、単純動詞と複合動詞に分けて集計すると、単純動詞の数のほうがやや多い。沖森（2015）は「複合動詞とは複数の語から構成される複合語の一つである。」と説明している。広義の複合動詞には次のような種類がある。複合動詞の

分類について、森田（2008）は以下のように述べている。本研究の研究対象は（2）（3）を除いて、複合動詞（1）の「動詞+動詞」（以下「V1+V2」と言う）である。

複合動詞（1）開け放す/洗い立てる/当て込む、等
複合動詞（2）相手取る/赤らむ/秋めく/汗ばむ、等
複合動詞（3）愛する/値する/安心する/案ずる、等

2.2　複合動詞の分類

2.2.1　複合動詞の分類

複合動詞の前半部分を「前項動詞」、後半部分を「後項動詞」と呼ぶ。たとえば、「切り倒す」において前項動詞は「切る」、後項動詞は「倒す」である。以下「V1」「V2」と呼ぶ。V1 と V2 との意味や機能の関係から数種の型に分けられる。基本的には、語彙的複合動詞と統語的複合動詞に大別されているが、本研究の目的とするところに関わりのある主な説を取り上げる。

2.2.1.1　語彙的複合動詞

影山（1993、2014）では、語彙的複合動詞の組み合わせについては以下のような点から分類している。

（a）手段:V1 することによって、V2
切り倒す、踏みつぶす、押し開ける、折り曲げる、切り分ける、むしり取る、（ボールを）打ち上げる、…

（b）様態:V1 しながら V2
尋ね歩く、転げ落ちる、遊び暮らす、忍び寄る、舞い上がる、語り明かす、持ち去る、探し回る、怒鳴り 込む、…

（c）原因:V1 の結果、V2
歩き疲れる、抜け落ちる、おぼれ死ぬ、…

（d）並列:V1 かつ V2
泣きわめく、忌み嫌う、恋い慕う、慣れ親しむ、…

（e）補文関係:V1 という行為/出来事を（が）V2
見逃す、死に急ぐ、聞き漏らす、晴れ渡る、使い果たす、呼び交わす、使いこなす、…

（f）副詞的関係:V2 が副詞的に V1 の意味を補強

晴れ渡る（＝すっかり晴れる）、使い果たす（＝全部　　使う）、居合わせる（＝たまたま同じ場所にいる）

また、影山（2014）は語彙的複合動詞を主題関係を表すもの（a）～（d）とアスペクト関係を表すもの（e）～（f）に大別して語彙的複合動詞の新分類を提案している。そのうち、前者を「主題関係複合動詞」、後者を「アスペクト複合動詞」を呼ぶ。

その他、語彙的複合動詞の習得については、玉岡・初（2013）によって中国人日本語学習者を対象に、V1＋V2 の習得に影響する要因を分析した結果、（1）V1 動詞の難易度、（2）V2 の他動性、（3）複合動詞の抽象性、（4）学習期間のうち、日本語学習期間に関係なく、V1 動詞が難しく、V1＋V2 の意味が抽象的な語彙的複合動詞が最も習得が難しいことが示されている。

2.2.1.2　統語的複合動詞

以上の内容をまとめると、影山（2013）は日本語の「動詞連用形＋動詞」型の複合動詞には 3 つのカテゴリーが共存していることと述べている。つまり、

語彙的な主題関係複合動詞（V1 と V2 が直接結合する）
語彙的なアスペクト複合動詞（V1 と V2 が直接結合する）
統合的なアスペクト複合動詞（V2 は、V1 を主要部とする動詞句を取る）

統語的複合動詞の場合は統語的な派生から形成され、比較的制限を受けずに自由に結合することができる。意味の面でも、二つの単純語の動詞の語義が変化を受けずに合成されている。また、統語的複合動詞は後項動詞の数が少なく、影山（1993）では 27 語、姫野（1999）では 3 語追加して 30 語としている。これらの動詞は、前項動詞と自由に結合することから、生産性が高いと言える。

統語的複合動詞の特性として V2 は V1 との組み合わせが自由で、前項動詞には文法的な要素が入ることができると述べている（姫野 1999）。例えば、「殺されかける」のような受身動詞や、「走らせ続ける」のような使役動詞、「お言いになり忘れる」のような尊敬動詞、あるいは「食べてしまいかける」のようにテ形動詞などを、場合によっては含めることができると述べている。語彙的複合動詞はそれとは異な

り、以上のような要素が入ることができない。また、前項動詞を重複構文（「飲みに飲む」の形）にすることができるかどうかを区別できると思われる。

2.3　複合動詞の異表記について

表記のゆれへの対応と活用形への対応に関しては、検索する際、より正確なデータを得るために、想定できる表記すべてを検索しなければならない。例えば、「申し上げる」の場合、調査にあたって、表記のゆれ、つまり、「申し上げる／申しあげる／申上げる／もうし上げる／もうしあげる」や「ない形」、「ます形」、「命令形」、「推量形」などの文法項目による語尾変化などを全部含めた。また、「掻っ切る（掻き切る）、突っ込む（突き込む）」などのような複合動詞の音変化で語形が異なるものを調査対象とする。なお、「追い駆け合う、繰り返し続ける、見付け出す」などのような三つ以上の動詞から構成されるものは対象外とする。

3．ビジネス日本語教育について

3.1 ビジネス日本語

「ビジネス日本語」という用語は、いろいろな解釈で使われてきたが、最近では、「仕事に役立つ日本語」[注1]と定義されいていることが多い。この定義からも日本語を使用するビジネスにおいてビジネス日本語は重要である。さらに、ビジネス日本語の特徴は実用性と応用性という点である。それを実現させるためには実践能力を重視しなければならない。つまり、実際にビジネスに関する企業や会社で常に使っている日本語の習得が必要であると考えられる。

近年日本の経済力が強まり、海外に進出する日本企業が増えている。それに伴い、さまざまなビジネス場面で必要な日本語力が求められると考えられる。それらビジネス場面における言語行動の実態と企業が求める日本語力はどの程度であるのかについてまず明らかにしなければならない。また学習者が使用している日本語及び目標としている日本語と企業側が求めている日本語力との間に隔たりがあるのかについて考察が必要であると思う。この日本語力は「ビジネス・コミュニケーション能力」[注2]と呼ばれており、日本漢字能力検定協会は以下のように定義している。

ビジネスで求められるコミュニケーション能力とは、日本語を使い、専門やバックグラウンドが違う相手に分かりやすく説明したり、相手に不明点を確かめたりしながらプロジェクトを推進していく力のことである。言葉によるコミュニケーションだけでなく、メール、ファックスなどの文章や図表、写真等、与えられたすべての情報を用いて、日本語を理解、運用し、ビジネス上の課題に対して適切に対応する力ともいえる。

これらの定義からも企業に勤務する際に、ビジネスコミュニケーション能力の重要性が分かる。外国人が日本の企業に就職を希望する場合、仕事に支障をきたさないような日本人と同等のビジネスのコミュニケーション能力が求められている。しかし、一般の日本語教育で教える日本語は実践的なビジネスに十分に対応できるとは言えない。

3.2 ビジネス日本語教育

3.2.1 中国のビジネス日本語教育の状況

2015年度「海外日本語教育機関調査」[注3]によると、日本語教育機関数の上位3か国は韓国の2,862機関、ついでインドネシアの2,496機関、中国の2,115機関である。しかし、最も学習者が多いのは、中国で953,283人である。最新の2017度版では、進出日本企業等が必要とする産業人材や、訪日ニーズの拡大（観光・留学・技能実習制度等）などによって急激に増大する日本語学習ニーズに対応ができていない状況が述べられている。このような現状に対応するためにビジネスに関わる経済・貿易、旅行などの専門の課程・専攻を開設する大学が多くなっている。2009年に国際交流基金により行われた学習目的についての調査[注4]によると、中国の高等教育機関における日本語学習者の80%は将来の就職のために日本語を学習していることが示されている。中国の場合は「商務日語」と呼ばれる日本語学科がその中の代表的な一つである。また、経済発展の中で、一般の日本語学科より、就職の競争力を向上させるために、ビジネス日本語を選択する学習者が少なくないと言える。学校教育の角度から、ビジネス日本語教育の授業を通して、実際のビジネス場面での日本語運用能力から日本のビジネス社会に対する理解力まで全体的に向上させることを目標としている。仇（2012）によると、中国の大学におけるビジネス日本語教育の問題点は、①実際の教育内容は大学が設定したビジネス日本語教育の目標

と差がある。すなわち、「専門用語」と「ビジネス書類」に偏っているのに対して、実際のビジネス場面での適切な日本語能力の育成が出来ていない。②実際の教育内容は学習者のニーズと差がある。学習者にとっては、会話力を伸ばすことが望まれている。③授業の時に教科書に頼らざるを得ないことが多いことの3点が指摘されている。

3.2.2 日本のビジネス日本語教育の状況

日本語学習者の学習目的の多様化はますます広がっており、それぞれが求める日本語レベルと学習内容も同じものではないと言える。そのうち、留学生の多くが卒業後日本で就職し、日本語を使って日本企業で経済活動に従事する事例が多く見られる。経済産業省（2007）「日本企業における外国人留学生の就業促進に関する調査研究」の調査では、外国人留学生採用の決め手となった理由として、最も多くの企業が「日本語能力」を挙げている。日本で就労する上で、日本語が重要であることは疑う余地がない。就職活動をはじめるにあたって、日本企業が留学生に、何を求めているのかを知ることが重要である。それに関しては、「企業における高度外国人材の受入れと活用に関する調査」(2013)によると、仕事で必要な日本語能力のレベルは報告書等の文書を作成できるレベル60.8%、ビジネス上のやり取りができるレベル24.3%、簡単な日常会話ができるレベル11.7%、日本語はほとんど必要ない0.3%、その他3.0%と示されている。これらのデータからみると、文書作成とビジネス上のやり取りの能力が計85.1%となり、かなり重要であると見られ、特に日本で就職する場合は十分に重視するべきであると考えられる。

3.3「ビジネス会話力検定」について

ビジネス上の会話能力を判定する試験である「ビジネス会話力検定」は一般財団法人である全国就職活動支援協会によって実施されており、電話で15分と20分で受験できる検定試験である。職場会話・電話会話・接客会話の3部門から出題され、仕事場での日常会話力、電話対応のスキルおよび接客する際の対応力を考察することを目的とする。例えば、以下のような接客会話の質問サンプル例を掲げている。

「あなたの担当している取引先があります。6月からあなたに代わって新入社員の松本さんが担当することになりました。

松本さんと一緒に取引先に行ったら、どんな挨拶をしますか」

この問題に対する解答例として以下の例が示されている。

「いつもお世話になりまして、ありがとうございます。6月より私に代わりまして御社の担当となります、松本をご紹介**申し上げます**。
なにぶんにも新人でございますので、なにかと**行き届かない**ところもあるかと存じますが、どうぞよろしくお願いいたします。」

例文に見られる「申し上げます」「行き届かない」などは、ビジネス会話に汎用されており、ビジネス会話に必要な複合動詞であると考えられる。あらゆるビジネスシーンで必要となるビジネス日本語会話能力を伸ばすために、ビジネス会話における複合動詞の使用状況を解明しなければならない。

4. 研究目的

日本語を身につける人々に対する要求はかなり厳しくなった現在、留学生の場合は、よりよい会社に入るために、変わりつつある企業の求める人材像を満足する業種・職務内容などのニーズに合わせることを重視しなければならない。仕事経験がないと考えられないという留学生の心配が少なくないと思われるが、堀井（2013）は「ビジネス経験がなくても、学習コンテンツがビジネス関係になるので、現代の日本のビジネス事情やビジネス現場については必要な範囲で勉強をしなければならない。」と述べている。つまり、経験がなくても、その方面とそのビジネス現場の日本語力を向上させる必要があると考えられる。しかしながらビジネス日本語の学習領域についての研究は端緒についたばかりで十分にはなされていないので、本研究ではビジネス日本語における複合動詞を学習する必要性について考察を加える。

BJTにおける複合動詞の出題基準はまだ公開されていないが、本研究ではBJTの体験テストを調査対象とし、テストにおける使用頻度を調査して、ビジネス場面に必要とされる複合動詞を検討する。また、一般的なビジネス日本語教科書における複合動詞の使用状況と比較して検討を加えたい。

4.1 ビジネス日本語能力試験について

BJT ビジネス日本語能力テスト（BJT Business Japanese Proficiency Test）（以下 BJT ）は、「ビジネス場面で必要とされる日本語コミュニケーション能力」を測定するテストである[注5]。出題範囲はすべてビジネス場面であり、実践的な日本語能力を測定出来る。近年、採用や昇進などの人事の際に活用する日系企業が増えている。日本国内でなく、海外（タイ・ベトナム・マレーシア・インドネシアなど）を中心に多くの企業で活用されている。日本国内の企業であれ、外国にある日系企業であれ、外国人採用を積極的に行う日本企業が増えてきた。大学では学生のキャリア支援にも活用されている。就職支援の一環として、また学習の到達目標として活用する大学が増えている。ちなみに、神崎（2012）は大学のビジネス日本語のカリキュラムの中で、ビジネス検定分野対応として、BJT に習熟し高スコアを目指すとする授業内容と使用教材を紹介している。

4.2 ビジネス日本語能力試験からみる求めるビジネス日本語力

留学生の日本語教育では、特に大学で学ぼうとする留学生に対して実用的な日本語が身につくようにする必要がある。

「ビジネス日本語能力とは、ビジネス活動について、協力的・建設的に、背景の異なる相手と日本語を使ってコミュニケーションするスキルである。」と定義しているように、留学生にとってビジネスの場面における実践的日本語の運用能力が秀でていれば採用にあたって高い評価が与えられると考えられる。

4.3『BJT ビジネス日本語能力テスト』における複合動詞の使用状況

加藤（2009）『BJT ビジネス日本語能力テスト　改定版　体験テストと解説』から読解テストの部分を除き、聴解テストの問題文に使用されている複合動詞の用例を抽出したのが、以下の表 1 である。

表 1. 聴解テストにおける複合動詞について

複合動詞	例文	話題・場所・対人関係
取り次ぐ	「電話をとりついでいます。」	電話・オフィス 同僚に

受け取る	「あちらで荷物をお受け取りください。」	荷物の受け取り・ホテル目上に
差し上げる	「このあとすぐに、お電話、差し上げられると思います。」	パソコンの修理・電話お客様に
見届ける	「その後の稼働を見届けたあと、ご帰国。」	進路・退職パーティー同僚に
落ち込む	「そんなに落ち込んでるのか。」	売り上げの報告・会社部下に

以上の例文から見ても、様々なビジネス場面における様々な複合動詞の使用が推測できると思われる。

一方、郭（2016）は多く使用される4冊中上級教科書及び4冊日本語会話教科書における複合動詞の使用状況を考察した。以下表2と表3のように示す。

表2．中上級教科書における複合動詞の使用状況

3冊に出現した複合動詞	2冊に出現した複合動詞			
繰り返す	作り出す	振り返る	言い切る	呼びかける
受け入れる	投げかける	思い出す	使い分ける	飛び回る
結び付く	生み出す	入り込む	取り入れる	落ち着く
見つめる	考え直す	見直す	見失う	抱き合う
見つける	飛び出す	出来上がる	乗り越える	見出す
付き合う	走り回る	引っ張る	問いかける	成り立つ
	踏み込む	受け止める	盛り上がる	はみ出す
	申し合わせる	取り組む	切り捨てる	立ち寄る
	巻き込む	見逃す	見上げる	話しかける
	打ち出す	出会う	乗り切る	

以上表2に示したように、「繰り返す」「受け入れる」「結び付く」「見つめる」「見つける」「付き合う」は3冊に取り上げられ、一番多く使用されていると判断できる。し

かし、表 1 と比べてみると、BJT の聴解部分に多く使用されている複合動詞は、中上級教科書にすべて掲げられていないことが分かった。ここから、仇（2012）に述べた状況と同じく、中上級教科書に出てきた語は「ビジネス書類」に偏っているのに対して、実際のビジネス場面での適切な日本語能力の育成がまだできていないと言える。

表 3．ビジネス会話教科書における複合動詞

複合動詞	出現頻度	複合動詞	出現頻度
恐れ入る	50	繰り広げる	3
申し伝える	22	聞き返す	3
かけ直す	22	思い出す	3
申し上げる	20	切り出す	3
聞き取る	9	**落ち込む**	**3**
引き受ける	7	折り返す	2
取り組む	7	押しつける	2
取り次ぐ	**7**	信じ込む	2
振り込む	6	盛り上がる	2
受け止める	6	申し付ける	2
話し合う	6	申し出る	2
取り上げる	5	取り付ける	2
差し支える	5	買い替える	2
繰り返す	4	見当たる	2
受け入れる	4	割り切る	2
受け取る	**4**	存じ上げる	2
仕上げる	4	出し合う	2
差し上げる	**4**	乗り越える	2

また、表 3 に示したように、ビジネス会話教科書における複合動詞の全体としての上位 5 項目は、「恐れ入る」50 例、「申し伝える」22 例、「かけ直す」22 例、「申し上げる」20 例、「聞き取る」9 例である。表 1 と比べた結果、「見届ける」以外の「取り次ぐ」「受け取る」「差し上げる」「落ち込む」の 4 語はビジネス会話教科書にも出ている。「電話を出る」「ものを受け取る」などビジネス場面によく出てくる複合動詞であると考えられる。

また、この試験の目的の一つとして、「日常のビジネス場面において、日本語によるコミュニケーションの技能がある

かどうかを測る。」と述べており、基本的な言語要素やビジネス関連知識に関わるすべての内容が出題範囲と設定されている。また、ビジネス会話教科書であっても、すべてのビジネス場面を含めると言えないので、社内同僚の間に使う「見届ける」のような語のよく使われる場面も同時に覚えておいたほうがいいと思う。

5.終わりに

現在の日本語教育において、複合動詞の指導はそれほど重視されていないといえる。本研究はビジネス日本語能力試験における複合動詞の使用状況および、日本語教科書との比較を考察し、あまり一致していないことがわかった。ここからも現在、一般の日本語教育で教える日本語は実践的なビジネスに十分に対応できないと説明できる。

一方、この試験がビジネスに必要な常識や言語的知識などを手掛かりとして、コミュニケーションする際の常識的な表現の習得を目指しているため、専門的なビジネス知識を直接問うような問題は出題されていない。

ところが、現実的なビジネスの現場では、業種・職種が違えば、専門知識や専門用語が異なってくる。会社と会社とのビジネスはもちろん、同じ会社であっても、場面によって複合動詞の使用状況が同じであるとは限らないであろう。また、同じことを言う場合でも、その場面における場所、話題、対人関係などによって表現がさまざまである。これはこれからの課題として研究し続けていきたい。

注

1. 日本語教育学会編　水谷修理・加藤清方・佐久間勝彦・佐々木倫子・西原玲子・仁田義雄に編集された『新版日本語教育事典』によるものである。大修館 pp761
2. 経済産業省（2007）「日本企業における外国人留学生の就業促進に関する調査研究」によるものである。
3. 2016 年に国際交流基金（ジャパンファウンデーション）は、海外における日本語教育機関の状況を把握するために、3 年に 1 度の「海外日本語教育機関調査」を実施している。

4. 2011年に発行された『海外の日本語教育の現状　日本語教育機関調査・2009年概要』による
5. 公益財団法人　日本漢字能力検定協会 2011年に発行された『海外の日本語教育の現状　日本語教育機関調査・2009年概要』による「BJT（Business Japanese Proficiency Test）ビジネス日本語能力 テスト」である。
http://www.kanken.or.jp/bjt/

参考文献

石井正彦（2007）『現代日本語の複合語形成論』ひつじ書房
沖森卓也（2015）『品詞別 学校文法講座〈第3巻〉動詞・形容詞・形容動詞』明治書院
郭翼飛（2016）『日本語教科書における複合動詞』「國學院大學大学院紀要　文学研究科」48　國學院大學
影山太郎（1993）『文法と語形成』ひつじ書房
影山太郎（2014）『複合動詞研究の最先端―謎の解明に向けて』ひつじ書房
加藤清方（2009）『BJTビジネス日本語能力テスト　改定版体験テストと解説』財団法人日本漢字能力検定協会
神崎道太郎（2012）「経済産業省アジア人財資金構想ビジネス日本語をめぐって：高知大学での現状と課題を中心に」『高知大学留学生教育』（6）
仇文俊（2012）中国の大学におけるビジネス日本語教育の現状と問題点について『比較社会文化研究』（32）
堀井惠子（2013）「留学生の就職とビジネス日本語教育の現状と課題」ウェブマガジン『留学交流』10号
姫野昌子（1999）『複合動詞の構造と意味用法』ひつじ書房
森田良行（1994）『動詞の意味論的文法研究』明治書院

複数コミュニティへの参加における中国人留学生の学びの変容
—学内と学外に着目して—

THE LEARNING TRANSFORMATION OF A CHINESE INTERNATIONAL STUDENT PARTICIPATING IN MULTIPLE COMMUNITIES: FOCUSING ON INSIDE AND OUTSIDE OF THE COLLEGE

胡 芸群　　田 佳月
HU Yiqun　TIAN Jiayue

一橋大学
Hitotsubashi University

１．はじめに

近年、日中大学間の交流が急速に進み、多くの日本語専攻の学生（以下、日専生）が大学卒業後、日本の大学院に進学するようになってきた。多くの日専生は中国の大学に在籍していたとき、「日本語」を単なる学ぶ対象として捉えてきたと考えられるが、彼らは日本の大学院へ進学した後、日本語を用いた専門科目の勉学に取り組む中で専門性が磨かれ、日本語使用者という新たな役割が求められる。そうした中で、大学院という大きな実践コミュニティに置かれた日専生がその中の複数の実践コミュニティにいかに参加していくか、また、それらのコミュニティを横断しつつ、関わっていくことは彼らの日本語学習及び今後の人生に、どういう意味をもたらしているかといった面は、日専生という集団の成長を見る上で重要な切り口であると言えるだろう。

本稿は、複数の学術コミュニティに跨って参加する一人の日専生（I さん）を対象に、2 年にわたる 6 回の半構造化インタビューを通して、来日前および来日後に参加した複数のコミュニティへの参加過程を解明する。

研究課題は、①中国の大学でどのようなコミュニティに参加していたか、②来日後の大学院に在籍中、学内や学外において、どんなコミュニティに参加し、そして、困難に出会い、気づきが得られたか、③複数のコミュニティへの参加は、アイデンティティの形成にいかに影響を及ぼすかの三つである。

２．先行研究

近年、日専生の来日後の留学生活に着目した研究が増えている。李（2011）は文系留学生を対象に、彼らが大学のアカデミック共同体に参与するプロセスを記述している。その結果、日本語能力の向上、他者との関係性の変化と自身のアイデンティティの変容といった三つの側面において「学び」が観察されたと述べている。郭（2016）は一人の元日専生のケースを取り上げ、大学院の学術コミュニティへの参加に失敗した要因を探り、コミュニティ参加の正統性を

与えることの必要性を指摘している。また、葛（2017）は元日専生の来日後の文化アイデンティティの変容に着目し、日本語を学ぶ経験が、日専生にとって「第三次社会化」（バイラム 2015：33）に向かうことに繋がると述べている。

こうした研究は日専生が置かれた大学院という学術コミュニティに着目したものであるが、単一のコミュニティしか取り上げておらず、「複数のコミュニティに参加している個人」という視点が欠けていることが指摘できる。また、個人が今までに関わってきた複数のコミュニティを縦断的に捉え、歴史的な視点から考えることも不可欠であると言えよう。そこで、本稿は日専生のＩさんが来日前、及び来日後に参加してきた複数のコミュニティへの参加過程を記述することを通し、複数のコミュニティへの参加が日専生に何をもたらしたかを考えてみたい。

３．調査概要

3.1　調査協力者

本研究の調査協力者は大学院生のＩさん（図 1 を参照）である。筆者らはＩさんが研究生時代に履修したアカデミック・ジャパニーズの授業の TA であったため、Ｉさんと知り合った。Ｉさんが日専生であり、授業参加に不安を感じたと語っていたため、筆者らは研究対象にふさわしいと判断し、Ｉさんに半構造化インタビューを実施し始めた。

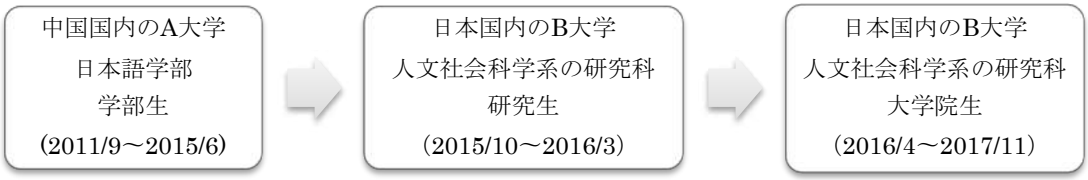


図 1　Ｉさんのプロフィール

3.2　調査方法

インタビュー調査はＩさんが来日した直後から、大学院修士課程を修了する前までの計 6 回、それぞれ 1 時間程度行った。インタビューの詳細情報は以下表 1 の通りである。研究倫理上の必要な手続きを踏み、調査協力者に書面で同意を得てインタビューを録音した。

表 1　Ｉさんに対するインタビューの概要

調査時期： 1 回目：2015/10/10　2 回目：2015/11/28　3 回目：2016/1/28 4 回目：2016/7/22　5 回目：2016/12/14　6 回目：2017/11/7 追加インタビュー：データ分析の途中において、随時に実施
質問項目： ①大学(院)での学びと研究に対するイメージ ②大学(院)での授業やゼミにおいて、困ったことと自身の努力や工夫 ③修論に関わる研究活動において、困ったことと自身の努力や工夫

④現在行っている就職活動において、困ったことと自身の努力や工夫（6 回目） ⑤前回の調査時と比べて、自身の学びの姿勢の変化

なお、全てのインタビューにおいて、I さんがなるべく自由に豊富な表現で語れること、筆者らの I さんに対する理解を深めることを考慮し、日本語のほか、I さんと筆者らの母語である中国語も使用した。インタビューの内容は全て文字化した上、中国語で語った部分は筆者らが日本語に翻訳した。

3.3　分析方法

データの分析には、比較的小規模のデータ分析に適している大谷（2007）の SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた。分析手順としては、面接記録などの言語データをセグメント化し、そのそれぞれに、(1) データの中の着目すべき語句、(2) (1) の語句を言い換えるためのデータ外の語句、(3) (2) を説明するための概念、語句、文字列、(4) (1) ～ (3) に基づき浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく（4 ステップのコーディング）、そして、テーマや構成概念を紡いでストーリーラインを記述する（大谷、2007）。以下の表 2 に、本研究におけるインタビュー内容の SCAT による分析作業表の一部を例として提示する。

表 2　SCAT による分析作業表の例（1 回目のインタビューデータの冒頭）

発話文番号	発話者	テキスト	(1)テキスト中の着目すべき語句	(2)テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外の概念	(4)テーマ・構成概念
3	調査者	研究は行ったことがありますか。				
4	I	研究はあのー、うちの大学の教育、なんというか、教育の方式、ちょっと古く、古いと思います〈笑〉。一年生の時、または二年生の時、ほとんどは授業の中で、先生は一方的に講義をしている、学生ならば、みんな黙って聞いてだけ。三年生の時は、ゼミをやったことがあります。〈笑〉でも先生は、大部分の時は先生が話している、だから今、四年間勉強していましたが、日本語はなかなか口から出さなくて。四年生の時は卒業論	教育の方式、古い；一方的に講義、黙って；ゼミをやった、大部分の時は先生が話している；日本語は口から出さない	教師主導型教育を受けてきた；日本語を話すチャンスがほとんどない。	中国の大学での日本語教育の現状；教師中心の授業スタイルが主流；学習者受け身。	教師主導型の日本語授業

		文、それについての授業もあります。				

４．分析の結果

4.1　学部時代

中国 A 大学出身の I さんは、学部時代に日本語を専攻していた。以下では、I さんが学部 1、2 年生の時に受けた日本語の授業と 3 年生以降に参加したゼミについて記述する。なお、I さんの語りを分析したところ、作業表は長いものになった。そのため、本稿は分析過程を集約し、語りの概略とストーリーラインに絞った表を提示する（表 3）。

表 3　学部時代のゼミ・授業参加についての語りの分析

テキスト	→	ストーリーライン
NO.1)1 年生の時、または 2 年生の時、ほとんどは授業の中で、先生は一方的に講義をしている、学生ならば、みんな黙って、聞いてだけ。		中国 A 大学出身の I さんが学部時代に受けてきた日本語教育は、教師が一方的に教えるという NO.1)【教師主導型の授業】であった。学生は受動的な姿勢で授業に臨み、教室内において、発話するチャンスはあまり与えられなかった。卒業論文作成の授業においても、教師を中心とした NO.2)【文法知識伝授型の授業】が行われていた。 A 大学の教育改革により学部 3 年生時にゼミが導入された。ゼミでの発表は、ただ資料を読み上げていく NO.3)【形式的なゼミ発表】だった。 その結果、ゼミ生同士での積極的な意見交換や学び合う姿勢が見られず、NO.4)【無関心なゼミ参加姿勢】が窺える。意見交換の場においても、質問すること自体は教師を喜ばせるために行う NO.5)【任務の一つ】として捉えられており、ゼミへの参加価値を見出していないようであった。
NO.2)多分卒業論文を書くとき、書く前に、ある授業、これについてどう書いたらいいですか、その文法などについて教える授業がありました。		
NO.3)みんな黙って、聞いて、終わったよ、じゃ、拍手。それで終わりです。先生は最後みんな発表した後で、今日は○○さんの言ったことをちょっと聞きましたが、中にちょっと足りないところがあると思いますが、この後もっと頑張ってくださいね…		
NO.4)みんなも、ほかの人の発表の内容についてそんなに興味がないから、みんなも質問したことも大体ありません。		
NO.5)私が言うことも相手がわからなくて、相手が答えてくれたことも、私もえ？なんでしょう、とそのまま終わりました、お互いに、ただ質問の振りをして、先生に喜ばせる…		

4.2　研究生時代

大学を卒業した後、I さんは来日した。これまで触れたこともなかった社会学の専攻を選び、外国人研究生として、大学のアカデミックな活動に参加しつつ、大学院に進学するための準備を整えていた。この時の I さんは、「大学院の入試試験に合格する」ことが喫緊の課題であった。

ここでは、I さんが研究生として日本の B 大学に在籍していた時期の、ゼミ参加と研究活動について、一部の語りを提示しながら論じる（表 4）。

表 4　研究生時代のゼミ参加・研究活動についての語りの分析

テキスト	→	ストーリーライン
NO.6)今言う日本語はやはり変と思います。今まではずっと本を見て、書くのはちょっと大丈夫かなと思いましたが、聞くのも大体わかりますが、でも、話すのは大変難しいと思います。		研究生の I さんは、ゼミ参加の機会が与えられ、毎週ゼミのディスカッションに出ていた。だが、そこで I さんは自身の NO.6)【日本語能力の不足】に気づき、また、自分以外の参加者が全員日本人である環境に置かれ、NO.7)【マイノリティとしての自分】を意識しはじめ、心細さを感じた。それによって、言動が慎重になり、周りとの人間関係も強く意識するようになってきた。その一方、I さんは自身の不足を補うため、NO.8)【地道な努力を積み重ね】つつ、異なる研究テーマのゼミ生の集まりによってもたらされる NO.9)【多角的な刺激とアドバイス】を得た。 進学の準備に際して、指導教員に認められた研究計画書の提出が必須となった。しかしながら、NO.10)【言語力の向上を目指すことが来日動機】であった I さんが入学した当初は、学術的な文章の書き方が未熟で、NO.11)【まとまりのない研究計画書】をどう改善すべきか悩んでいた。また、NO.12)【専門知識の不足】及び NO.13)【主体的思考力の欠如】の影響で、I さんはなかなか研究価値のあるテーマを見つけられず、問いを立てることにも非常に苦労していた。以上のことにより、この時期 I さんは NO.14)【進学でもたらされたプレッシャー】を抱えていた。
NO.7)私以外は、二人は博士です。一人は院生の２年生ですから、素人は門外漢。私だけです。		
NO.8)毎週ゼミの時、それを録音して、もう一回自分で聞くことができます。		
NO.9)わからないところがあったら、あの、ゼミの時、質問を提出して、みんなに答えてもらうという感じ。		
NO.10)日本語の専門ですから、やはり日本で自分の言語力を一層高く上がる？上げたいから。		
NO.11)たぶん先行研究のところで、あまり整理されていなくて、テーマについていっぱい読んだけど、あまりまとまらなくて…		
NO.12)私専攻を変えたし、それで、社会学の研究すべき点が見つからない。		
NO.13)私は子供から受けたのは、先生に言われたことに従うことで、自分で考えない。		
NO.14)私は言いたいこともうまく伝えられないし、書きたいこともうまく表現できないし、先生は私のことが嫌いになるじゃないですか。〈笑〉試験がまだだけど、本当に受かるかな〈笑〉		

4.3　大学院生時代

半年間の研究生時代を終え、I さんは大学院の入学試験に合格し、修士課程に進学した。所属するゼミは、以前と同じゼミであり、それ以外に、指導教員が担当する学部のゼミと、大学院の授業にも参加するようになった。また、大学院 2 年生に進級した後、I さんは研究活動を行いながら、日本国内で就職活動も始めた。次に、大学院生の I さんがいかにゼミと授業に参加していくか、

いかに研究活動を行っていくか、また、どのように就職活動を行っていくかについて、語りを提示しながら論を進める（表 5、表 6、表 7）。

表 5　大学院時代のゼミ・授業参加についての語りの分析

テキストの概略	→	ストーリーライン
NO.15)先生は明るくて面白い人で、ゼミの雰囲気がすごくいい。		大学院生の I さんは優しくて熱心な先生と仲間のいる NO.15)【恵まれた（大学院の）ゼミ環境】を通じて、他者との信頼関係の構築し、居場所を獲得できた。一方、ゼミは NO.16)【緊迫感のある場】でもあると認識し始めた。自身の日本語能力に対する苦手意識から、NO.17)【意見が伝わらないことによる不安】が感じられたようであったが、日本語で積極的に発言する努力をし、NO.18)【粘り強く頑張りつつ、敢えて挑戦する姿勢】が見られた。
NO.16)先生は最近私に質問するのが好きみたい。もともと読むのも遅いし、聴く時にちゃんと聴かないと、何の質問もできなくなっちゃう。		
NO.17)今でも二人以上いる時、日本語を話すと緊張する。うまく話せないのに、たくさん時間を使っちゃったら、みんなに申し訳ないと思う。		
NO.18)うまく話せなかったらジェスチャーを使う。一回の説明で（みんなが）分からないようだったら、もう一度やってみる。｛中略｝日本語で話せないと思うことがあったら、それを敢えて言ってみる。		
NO.19)大学で発表する時、質問に答える時、私は必ずスクリプトを作ってた。｛中略｝今学期を通して、そんなことをしなくなった。流暢に話せなくなるかもしれないけど、ずっとスクリプトを読むままだと、永遠に上達しないと思う。		このような積極的な発言を通じて、I さんはこれまで用いてきた NO.19)【発表スクリプトから解放】された。
NO.20)今学部四年生の中に、完全に書けそうもない子が二人いて、その一人が私の研究テーマに似ているから、（ゼミの後半で）1 対 1 の個人指導もしている。私が知っていること、こう書いたらいいとか、彼にアドバイスする。		大学院のゼミだけではなく、I さんは指導教員の持つ学部のゼミにも参加している。これまで蓄積してきた研究ノウハウを後輩に伝授し、NO.20)【他者への研究のサポート】をし始めた。
NO.21)なんか達成感を感じるね〈笑〉。彼らは B 大学の学生さんだよ。私は外来の学生だし、今まで（専門知識について）触れたこともないし。		それにより、NO.21)【他者への貢献による自己肯定感の増加】が見られた。
NO.22)先生は留学生だから簡単な質問をしたり、待ったりはしない。答えるのが遅くなったら、先生は「じゃ、次いきます。」って。自分はすごく恥ずかしいから、今度はちゃんと準備しないと。		また、ゼミ以外の大学院の授業における他者との対話を通して、NO.22)【留学生だから甘えてはいけない】という、NO.23)【優秀な留学生の存在によるプレッシャー】を感じていたようである。
NO.23)クラスには 20 人もいる。留学生も多い。みんな日本語がすごく得意。同じ留学生なのに、みんな日本語がペラペラで、彼らに比べたら、プレッシャーを		

感じる。		

表 6　大学院時代の研究活動についての語りの分析

テキスト	→	ストーリーライン
NO.24)同じゼミの卒業生の先輩がいて、とても優しい人。修論とか、チェックしてくれる。先生の研究室の助手の方とよく話したり、悩みを相談したりもする。		ゼミなどで得られた NO.24)【人的リソースの活用】をしながら、I さんは研究活動に前向きに取り組んでおり、当初指導教員に合わせて選んだ研究課題にも意欲を見出した。
NO.25)調べれば調べるほど、自分の知らないことに気づいた。最後は海みたいな感じ。方向が見つからない。		しかし、調べれば調べるほどテーマの広さと深さを認識し、NO.25)【方向が定まらず苦境に陥っている】状況になり、NO.26)【研究の過程におけるつまずきの繰り返し】が見られた。
NO.26)研究はまだまだで、方向性をこれから再検討しなければいけない。自分の作った研究計画がもう十分に厳密なものだと思った時、すでに先行研究に指摘されている。面白いものだと思った時、実は常識的なことにすぎない。		
NO.27)私たちの専門は社会学で、政策については、まず問題意識を出す。「なぜ」から始まる問題意識を考える。でも、私が今まで身につけてきたのは、How のような（考え方だ）。だから、Why に関してはちょっと難しい。		一方、I さんは大学院での研究活動を通じて、NO.27)【他者の思考方法の違い】に気づいた。
NO.28)資料やデータを探すなど、正確にしないといけない。思い込みで何かを適当に言うんじゃなくて、ちゃんと証拠を示さないといけない。		また、NO.28)【思い込みより証拠】への重視や、NO.29)【研究計画の実現可能性を重視】する大切さなど、多くの気づきも得られた。
NO.29)論文は、興味も大切だけど、実施の可能性を考えないといけない。		
NO.30)まず、誰が見てもこのテーマは研究意義があることが大事。次に、このテーマに関して、この中に、みんなが新しい、意義がある、そして、正しいと思うところがいくつかあればいいと思う。		修論の目標について、NO.30)【人に役に立ち、かつオリジナリティがある】研究をしたいと 1 年生時の I さんは語っていた。
NO.31)もともとは、（研究テーマに関する語り）で、みんなの生活に影響があるかどうか聞きたかったけど、でも実際に聞いてみたら、とくに変化がないと言われて{中略}最初に考えたのと全然違う。		大学院２年に上がってから、就職活動を行いながら、研究の調査を進めていた。スムーズにデータを収集できたが、分析の時点で問題を感じた。収集したデータが NO.31)【仮説と違い】、NO.32)【整理・分析方法において困惑】を感じていた。研究活動に取り組んでいく中で、自分自身の NO.33)【主体的思考力の欠如】を認識し、また、問題解決をしようとする際、自分で考えるより
NO.32)データは揃っているんだけど、どうやって整理すればいいか分からなくて、どこから書き始めたらいいのかも分からない。		
NO.33)本当に主体的に考える能力があまりなくて、どうしたらいいのかも分か		

らない。		先生に助けを求めてしまうという NO.34)【教師依存傾向】が見られた。 一方、同じ悩みを抱えている NO.35)【同級生と支え合い】ながら問題に立ち向かっていた。また、これまで指導教員から熱く指導を受けてきたことにより、I さんは、NO.36)【先生の指導に応えようとする姿勢】を見せ、データの分析に努めていた。
NO.34)今どう整理したらいいかわからない、ちょっと面倒くさい。先生に聞いてみたい。		
NO.35)同じゼミにいる同級生もやばそうで、（笑）よく二人で修論の文句を言い合ったりしている。文句を言うぐらいだね。他にできることは何もない。		
NO.36)先生はとても責任感のある人で、夏休みの時、毎週面談をしてくれた。{中略}（ちゃんと修論を書かないと）先生に申し訳ないと思う。		

表 7　大学院時代の就職活動についての語りの分析

テキスト	→	ストーリーライン
NO.37)中国に帰ったら、専門性に関する知識が高く求められるので、日本のほうが私に合っている。		Iさんは、NO.37)【中国での就職難】を認識した上で、日本企業のNO.38)【待遇の良さ】に引かれ、日本で就職しようと考えた。
NO.38)今考えると、いろんな面を比較してみれば、日本のほうが待遇がいい。		
NO.39)エントリーシートは、決められたルールとかが多すぎる。		就職活動を始めた当初、NO.39)【エントリーシート（ES）の書き方に不慣れ】であり、また、面接において、NO.40)【他の留学生からのプレッシャー】を感じた。一方、自分自身のNO.41)【表現力の欠如】、NO.42)【即対応力の不足】などさまざまな問題を抱えていた。
NO.40)日本人と一緒に面接する場合は逆にプレッシャーが少ない。でも留学生と一緒に面接する場合、みんなが上手に話せたら（プレッシャーが大きい）。同じスタートラインに立っているから。		
NO.41)日本語を間違えても大丈夫だけど、意味が伝わらないといけない。これは中国語でもうまく言えないかも。自分の問題だから、どう表現すればいいか分からない。		
NO.42)後は、その場での反応。多くの質問は中国語で聞かれても、答えられないかもしれない。		
NO.43)先生にエントリーシートを直してもらったとき、同じことを、言い方を少し変ると、聞いている側の印象が違ってくるって教えてもらった。すごく役に立つなあと思って、教わった方法をやってみた。		そこで、Iさんは、大学のキャリアセンターの支援を求めた。指導員のアドバイスを受け、NO.43)【柔軟な表現力】を身につけようと意識し始めた。また、当初、ESの完璧さを求め、日本人の友人や先生に添削を依頼したが、ES作成の経験を積み重ねることにより、徐々に自信がつき、NO.44)【ありのままの自分】を見せようとした。
NO.44)最初のほうは、友達とか、先生とかに(ES を)見てもらってたけど、あまりにも完璧にしちゃうと、面接の時は、不自然に感じるかなあ。私はこのレベル		

だから、問題ないと思えば、面接に行かせてくれる。（笑）		
NO.45)グループ面接やディスカッションする時、私はいつも最初に話す人で、最初に話す人は会話の主導権を握られるから。		面接での他者の振る舞い方への観察を通して、即対応力を身につけるようになった。例えば、NO.46)【留学生としての存在感】を引き出すために、グループディスカッションでトップバッターとして発言し、NO.45)【イニシアチブをとる】ように努めた。 一方で、リーダーシップをとる人が存在した場合、即座にNO.47)【自分のポジションの変更】をし、二番手に着いた。最終面接に合格するために、NO.48)【自分の強みを大きく発揮】し、企業分析を行い、市場調査を主体的に実施し、相手企業が期待する人材に適するように自身の人物像を作り上げた。
NO.46)最後まで主導権が握られなくても、会話の中でとても存在感がある。		
NO.47)グループの中で必ずリーダーシップのある人が現れる。そうしたら、彼をグループのリーダーにさせて、自分は2番手に回す。		
NO.48)ネットで色々調べたけど、その会社は面接のとき、自分の作品とか持っていくことができるみたいで、デザイン系の会社だから。でも、私はできない。私ができるのは、外国人だから、求められるのは海外市場への理解でしょう。私ができるのは、会社のために市場調査をすることで、できる限り準備した。		

５．考察

分析の結果、学内では、学部時代の日本語授業とゼミ、大学（院）の授業とゼミなどの学術コミュニティに参加することを通して、受動的な参加姿勢から能動的な参加姿勢への変容が確認された。一方、研究活動に取り組んでいく中、様々な困難に直面する際に、自ら考えるという主体性に欠けていることが窺えた。しかし、これまで指導教員から熱く指導を受けてきたことにより、その期待に応え、論文に励みたいという姿勢も確認された。

学外では、企業説明会や面接などの就職活動のコミュニティへの参加を通して、コミュニケーション能力と自信の向上が窺えた。さらに、自分の強みを大きく発揮させ、企業が求める人材に合うように自身の人物像を作り上げることが見られた。

また、複数のコミュニティ間の移動により、中国人大学院生が持つ「日本語学習者」というアイデンティティに加え、日本語学習者と日本語使用者が統合された「日本語話者」、大学院における専門知識の学びがもたらす「〇〇専門家の卵」、さらに、就職活動の経験から獲得された「ビジネス日本語話者」という多層なアイデンティティの形成が観察された。

６．まとめ

本稿は、大学院で学ぶ一人の日専生に着目し、6回の半構造化インタビューを通して、来日前および来日後に参加した複数のコミュニティへの参加過程に

ついて分析した。その結果、複数のコミュニティへの参加により、さまざまな学びや気づきが獲得され、また、アイデンティティの変容がもたらされた。本稿は、こうした分析により、日専生という集団の成長を見る上で重要な切り口になると考える。今後は、引き続き追跡調査を行い、複数のコミュニティ間の移動の意味とは何かを問い続けたい。

付記：
本稿は、国立国語研究所基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部であり、黄他 (2018)の論文の内容を踏まえ、さらに追加調査を行い、分析したものである。

参考文献

大谷尚(2007)「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2),27-44.

郭菲(2016)「中国人留学生の日本の大学院の学術的コミュニティへの参加 —文系大学院生のケース・スタディ—」『阪大日本語研究』28,109-141.

葛茜(2017)「中国人日本語専攻生の文化的アイデンティティと日本語を学ぶことの意義—留学中の元日本語専攻生のライフストーリーから」『日本語・日本学研究』7,85-95.

黄均鈞・霍沁宇・田佳月・胡芸群(2018)「中国人日本語専攻生の学術コミュニティへの参加過程の分析—中国の大学から日本の大学へ—」『国立国語研究所論集』14,29−54.

マイケル・バイラム(2015)/山田悦子・古村由美子訳『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』細川英雄監修,大修館書店.

李麗麗(2011)「中国人大学院留学生のアカデミック・インターアクションに関する調査－正統的周辺参加から十全的参加への過程の分析と考察」『桜美林言語教育論叢』7,17-31.

交換留学生の日本留学による変容の多面的分析

MULTIFACETED ANALYSIS OF CHANGES OF A FOREIGN EXCHANGE STUDENT IN JAPAN

柴田あづさ
Azusa Shibata
長崎国際大学
Nagasaki International University

1. はじめに

本稿の目的は,短期交換留学生Ａが,日本留学中の関西弁劇創作やアルバイト,学部の専門科目履修といった経験をとおして，どのようにあがり症や気弱な性格を克服し自信を獲得していったか，その過程と変化を複線径路等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling, TEM 図）[(1)]を用いて多面的に認識することである。

交換留学生の経験や変容に関わる先行研究は，内海（2002）が４名の留学生の語りから異文化適応を視野に入れた日本語教育のあり方を検討したものや，恒松（2008)が 55 名の交換留学生へのインタビュー調査の結果から日本留学の体験が人を通じての異文化理解や自分自身のアイデンティティーなどの意識の変容をもたらすと結論づけたものがある。だが,内海が指摘するように,留学生の変容は,日本人や日本文化との接触の度合いや，個人の接触に対する姿勢が大きく影響するものである。また,「経験」は連続して起こり相互に作用していく（Dewey2004）ものであるため，複数のデータから総括的な結論を導き出す研究も多様性を示す上で重要ではあるが，一人の留学生の日本留学中の多方面にわたる経験に焦点を当て，変容の過程と，それに及ぼした要因を多面的に認識する研究もデューイの見解に従えば必要である。しかし，交換留学生に関するこの分野の研究は，まだあまり発展が見られない。

2. 分析の方法

2.1 調査対象

本稿で調査対象とするＡは，欧米の大学で日本語を専攻する者である。日本の大学での１年間の留学から帰国した後は，国の大学の最終学年に在籍しながら，日系航空会社の空港アルバイト係員として日本語と現地語でアナウンスや誘導の業務を行っている。

ここでＡを調査対象に選んだ理由は，Ａが留学当初から帰国時に至るまでに，様々な点で変化を見せたためだ。例えば，来日当初のＡは初めての一人暮らしや大切な人と会えない寂しさからホームシックにかかり，他の留学生が「夜一緒に出かけるたび泣き出すので心配だ」と筆者に報告するほどの不安の強い状況にあった。また，日本人学生と関西弁劇創作を行った際は，日本人の考えたおかしな演技をするたび，頬を赤らめていた。だが，第１学期の学期末に上演会を行った際は，実に生き生きと活動を楽しむ姿を見せるようになった。さらに，帰国して 1 年後に筆者が関西弁劇創作の効果を調べるための半構造化インタビューを行った際は，アルバイト先の常連客に日本語力をアピールしたことで日系航空会社の職を得るという成果を挙げていることがわかった。このようなことから，Ａが留学中に自己を変革させたことは明らかであった。

2.2 データの種類と収集方法

調査は，Ａが交換留学から帰国して約１年後の 2015 年２月から 2018 年４月に，対面およびインターネット電話を用いた半構造化インタビューにより４度にわたって行った。その際，事前に研究の目的と調査内容，データを匿名で取り扱うことなどを説明し，同意を得た。インタビューでは，留学中に行った劇創作の活動の前後における自己の変化について内省し語るよう求めた。そして，得られた語りを書き起こし，文単位で時期区分によってグループに分け，文に番号をふってコード化し，複線径路・等至性モデルリング（以下，TEM 図）を作成した。その後，ＡにTEM図を確認してもらい，分析を行った。

2.3 分析方法

2.3.1 複線径路・等至性モデリング（Trajectory Equifinality Modeling）

本稿では，Ａの変容過程を可視化し，学習が進む過程と，それに及ぼした社会的要因を解明する。そのため，時間が持続する中での対象や現象の変容プロセスを捉えるTEM図を用いる。このモデルは，調査協力者の人生を時間の流れ（非可逆的時間・Irreversible Time）とともに図として表現できるだけでなく，その選択行為をさせた社会的要因も明示できるため，個人の変容の過程をよりわかりやすく提示するのに適している。

TEM図に示される等至点（Equifinality Point: EFP）とは，個々人が辿る固有の径路の中で，そこに至るまでの時間は異なっていても，等しく到達すると考えられるポイントである(安田他 2015)。TEM図には，Ａが選択した径路を矢印線で，選択しなかったが有り得た径路を矢印のついた点線で表している。

3. 結果

分析の結果，Ａが留学中の６つの経験から得られた学びにより，「積極的に日本

語力をアピールできるようになる」という等至点に至ったことがわかった。その経験とは，来日直後に日本語力に自信をなくしたりホームシックで泣いたりした経験，日本語授業で怖さを感じる中で関西弁劇創作の活動を行った経験，アルバイト先の上司に相談事をしてよいかわからずに悩んだ経験，自炊中に怪我をして一人で病院へ行けずに泣いた経験，第 2 学期の関西弁劇創作の授業で参加態度に問題のあるメンバーに悩まされた経験，卒業単位に必要な学部の経済学の授業を履修して苦しんだ経験であった。また，それぞれの経験には，個別の等至点が存在していることも明らかになった。

そこで，本稿では，Aの変容を示す等至点を「留学中」と「帰国後」に大別し，それぞれ「第Ⅰ」,「第Ⅱ」と表示した。また，留学中の 6 つの経験の等至点には小番号を振った。以下ではAのそれぞれの経験について記述する。

3.1【留学中】

3.1.1 日本語力に自信をなくしたりホームシックで泣いたりした経験

S 大学に交換留学生としてやって来たAは，大切な人との離れ離れの生活や，初めての一人暮らし，関西弁がわからないことでホームシックにかかり，泣いて日々を過ごした。役所の手続きでは日本語がほとんど聞き取れず，自らの日本語力に自信をなくしていった。だが，留学生仲間に話を聞いてもらったことや，関西出身のメンターに優しくしてもらったことで,「メンターの話す関西弁がわかるようになりたい」という新たな目標を設定し，寂しさを乗り越えようとするようになった。

3.1.2 日本語授業で怖さを感じる中で劇創作の活動を行った経験

関西弁劇創作の授業は，原則として 15 回の 90 分の学習活動からなるコースで開講され，日本語プログラムの留学生全員と，ボランティアの日本人学生が参加した。授業に先立っては，教員が関西弁による劇創作か，スピーチのどちらかを選ぶよう留学生らに求め，先学期の作品の動画を見せた。当時のAは人前で話すことが怖く，日本語力に対する不安からホームシックにかかっていたため，これができるか心配した。しかし，関西出身のメンターに親身に支援してもらっていることで,「メンターの関西弁がわからない，わかるようになりたい」と感じ，これが分岐点となって，関西弁劇創作の活動を選ぶことにした。

授業では,参加学生らは観客を笑わせるための楽しいアイディアを出し合った。そして，Aは，他の参加者らの発想から「そういうアイディアがあってもいいんだ」「日本語でこういえばいいんだ」と様々な気づきを得た。

だが，幽霊役になったAに練習で試練が待ち受けていた。Aは浴衣の胸に入れた詰め物をわざと落とし「あ，落ちてもた」と追いかけたり，恋人に冷たく当たる主人公を批判したり，人気アイドルグループの歌を踊りながら熱唱したりしな

ければいけなくなったのだ。おもしろいとわかっていても，それを言葉と身体で表現するのは，Ａにはとても恥ずかしいことであった。しかし，困っているのも束の間，Ａを勇気づけるきっかけが起こった。それは，他の役者らが恥ずかしがりもせず役をおもしろく演じ，それを見ている人々が笑って楽しんでいることだった。「ここでは恥ずかしがっているほうがおかしい」と感じたＡは，その後，他の人につられておもしろい演技をやってみた。すると，皆が笑い，場が和やかな雰囲気になった。これを繰り返すことでＡはおもしろい演技をすることに慣れていき，「遊ぶように日本語を学ぶ方法がある」ことを知った。

本番が近づくと，関西弁の練習で日本人の指導に熱が入っていた。そして，日本人に「関西弁は速く話して」と言われ，Ａはこの練習に難しさを覚えた。だが，同時に日本人が優しく教えてくれたことで，練習を乗り越えることができた。そして，本番も「きっとなんとかなる」と考えた。

上演会当日は，舞台に上がる直前に多くの観客を見て緊張し，汗をかいたり心臓がドキドキしたりした。しかし,「手伝ってくれた日本人への感謝の気持ち」と，「失敗してみんなをがっかりさせたくない」という思いで，舞台に上がった。

舞台に上がると緊張は最高潮に達するかと思われたが，スポットライトを浴びることで客席が見えず，逆に和らぐことになった。そして，客を笑わせることに挑戦すると，笑いが起き，事前に立てていた行動目標の達成を喜ぶとともに，安心した。さらに，終演時に拍手が起きた際は,「以前までできなかったことができたこと」，そして,「練習や準備をがんばってきたこと」による「達成感」から「誇らしい気持ち」を感じた。

活動終了後，Ａは「みんなで劇をすることはいいこと」だと感じるようになった。そして，第 2 学期に再び授業が開講し演劇かスピーチを選ぶ際，新しい留学生に「劇を始める前は怖かったが結局は楽しかった」,「劇のおかげで最初よく知らなかった留学生や日本人みんなと,仲良くなることができた」と経験を語った。

3. 1. 3 アルバイト先の上司に相談事をしてよいかわからず悩んだ経験

Ａは,来日後少し経った頃から町のレストランでアルバイトを始めた。その際,閉店後の駅から自宅アパートまでの 30 分ほどの帰り道で,二度同じ不審者に追いかけられ，アパートの入り口で声を掛けられるという経験をした。駅からアパートまではバスが通っていたが，アルバイトを終えた時間帯はもう走っておらず歩いて帰るしかなかったのだ。Ａは深夜に徒歩で帰宅することに怖さを感じたが，日本では職場の上司の指示に逆らってはいけないということを国で日本人に聞いていたことなどから，アルバイト先の人に相談することはしなかった。だが，ある日勇気を出してバイト先で親切にしてくれている女性社員に相談してみることにした。すると，彼女はＡのことをとても心配し,「シェフに聞いてみたら」と教

えてくれた。その後，勇気を出してシェフに相談してみたところ，シェフは理解を示し，閉店時間よりも早く帰宅させてもらえることになった。また，他の従業員もＡのことを心配し，自宅の使っていない自転車をくれることになった。その後，Ａは閉店よりも約１時間早く店を出て，駅からアパートまでの道は自転車で帰れるようになった。この経験によりＡは，危険から身を守るためには上限関係の厳しい日本であっても一人で悩まずに人に相談して解決する方法を探さなければいけないということを学んだのである。

3.1.4 自炊中に怪我をして一人で病院へ行けずに泣いた経験

第一学期が終了し春休み中だったある日，Ａは，自宅アパートで昼食を作っていた際に，鍋の蓋の湯気で右手の数本の指を火傷した。そして，腫れあがっていく手と痛みによって泣きながら，どの病院へ行けばよいか，日本語で経緯や症状をどう説明すればよいかわからず，困惑した。しばらく悩んだ末，ＡはSNSで日本語プログラムのコーディネーターである教員に「今会えますか？」とメッセージを送ることにした。教員からすぐに返事が来ると，Ａは大学に向かい，教員に大学近くの皮膚科へ連れて行ってもらった。病院での受付を済ませた後，Ａは待合室で教員から医師に火傷の経緯を説明するための日本語を習った。そして，診察では，教員が見守る中で医師に説明を試みた。すると，医師がＡの説明を理解し，自らの日本語力で怪我について説明ができることに気が付いた。以降，Ａは教員の付き添いなく，一人で受診できるようになった。

3.1.5 劇創作の授業でグループメンバーの参加姿勢に悩んだ経験

留学後半の第２学期も，日本語授業で関西弁劇創作を行うこととなった。活動の形態は，地域の小学生との交流を行う企画が決まったことから，先学期と異なり，小グループによる短い劇の製作活動を行うものと変更された。活動形態は変わったものの，グループには先学期と同様に「おもしろい劇にしよう」という雰囲気があり，Ａは楽しさを感じていた。その後，話し合いによりＡのグループは「赤ずきんちゃん」のパロディーをすることに決まり，Ａは主役の威張った「赤ずきんちゃん」役を担当することになった。主役である上に，性格の全く異なる役を演じなければいけないことに，Ａは最初戸惑った。さらに，台本検討では，前回よりも訛りの強い関西弁が取り入れられることになり，Ａは前回よりも関西弁の学習に難しさを覚えた。加えて，日が経つにつれ，一人のメンバーが練習を休みがちになり，セリフも覚えようとしないという問題が起きた。困り果てたＡと他のメンバーは，次第にその学生についての問題意識を共有するようになった。「一人だけでもだめだったら，できない。困った」。そう感じたＡは，そのメンバーに「だめでしょう？」と言って状況を改善しようとした。その学生はすぐには態度を改めようとしなかったが，発表会当日，大学にセリフを覚えた状態で現れ，

発表会も無事こなし，上演は成功した。

3.1.6 卒業単位に必要な学部の経済学の授業を履修して苦しんだ経験

第２学期にＡは，留学生用の授業の他に，大学を卒業するのに必要な科目への書き換えができる学部の経済学の授業を履修した。日本人学生向けのこの授業は，日本語で行われることはもちろん，苦手な数学の知識が必要であった。そのため，Ａは学期が始まる前からこれを履修することに不安を感じ，教員にそのことを伝えていた。しかし，学期が始まると，一緒に履修する日本人学生と親しくなり，授業についていけない時はノートを見せてもらった。また，担当教員にもアドバイスをもらいながら，必死に勉強しついていくために努力をした。学期の後半には，国からの訪問客が増え欠席回数が増えたが，最終的には，期末試験を受けて無事単位を修得することができた。そして，胸をなでおろした。

3.2 【帰国後】

3.2.1 憧れる職業に就くために自分を積極的に売り込んだ経験

留学を終え，帰国したＡは，国のジェラート店でアルバイトを始めた。そして，その店の常連客で日系航空会社の社員と出会って仕事の話を聞き，「私もその仕事がしたい」，「上司に募集がないか聞いてくれませんか」と頼んだ。その結果，Ａは面接を受けられることになり，「日本人といつも日本語を使っている」と日本語力をアピールして，地上係員のアルバイト職を得たのであった。

4. 考察

本稿におけるＡの変容は，来日直後から親身に世話をしたメンターや，ホームシックで辛い時期にそばにいた留学生仲間，関西弁を親身に教えた日本人学生，問題を乗り越えるための日本語を教えた日本語教員，Ａの身の危険を理解したアルバイト先の上司と社員，経済学の授業でノートを貸したクラスメート，Ａにアドバイスをくれた教員など，様々な人々の支援を受け，起こされていることが明らかになった。Vygotsky（2003）は，大人の助けや友達の協力によって可能となる課題解決の水準があるとしているが，これはＡのケースにおいても当てはまると言える。加えて，Ａが「以前は自分から前に出るタイプではなかった。でも，今はできるかなと思える」ようになった点に関して，これはＡが留学中に日本語力を上達させて自信を得たこと、以前まで抱いていた思い込み（人前で話すのが怖い，日本では上司に早く帰りたいと言ってはいけない，自分の日本語力では医師に説明できない，数学が苦手である）を修正したことにより起きた変容であったと言える。留学とは，異なる言語や文化の環境に身を置き、様々な壁に遭遇し乗り越えていく期間である。本稿におけるＡの事例は，留学先における支援者の存在と，留学中に日本語学習上の問題を克服できるかという２点が，留学生の成

長に関わっている可能性があることを示唆している。

今後は，調査対象者を増やし経験の多様さを示すことで，どのような経験や環境により交換留学生が成長しているのか，より具体的に認識していきたい。

注

(1)TEM は，等至性(Equifinality)の概念を文化心理学や発達心理学に取り入れようとした Valsiner（2001）の創案に基づく。

参考文献

1.内海由美子（2002)「短期留学生の異文化適応と日本語学習 ： 経験を学びに結びつけるための教室活動と教師の役割」『千葉大学留学生センター紀要 』8:1-14

2.恒松直美（2012)「短期交換留学生の日本留学による意識変容」『留学生教育』（51）第 17 号:51-60.

3.安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ（編）(2015)『TEA 理論編　複線径路・等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.

4.John Dewey(2004)『経験と教育』市村尚久（訳）講談社学術文庫.

5.Valsiner, J. （2001）Comparative Study of Human Cultural Development, Fundacion Infancia y Aprendizaje, Madrid.

6.Vygotsky, L (2003)『「発達の最近接領域」の理論』土井捷三・神谷栄司（訳), 三学出版.

留学による異文化適応能力評価の一手法としての
デジタルストーリーテリング：実践報告

USING DIGITAL STORYTELLING AS AN ASSESSMENT TOOL FOR INTERCULTURAL COMPETENCE AFTER STUDY ABROAD

高橋　宣明
Nobuaki Takahashi

エリザベスタウン大学
Elizabethtown College

1 はじめに

国際化社会と言われて久しい現代、多くの人やものが国の垣根を超えて往来する様々な場面においてグローバルな人材が求められている。それは社会における様々な行いが国内に留まらず、国際的に広がっているためであり、現代社会の数々の諸問題に対して国家として、または政治や企業といった組織や団体として取り組むためには、まず個人単位において自国の文化や社会に対する造詣を深め、異文化の価値観を理解し、人類共通の価値観や利害観を持つことにより国際関係や国際的な問題に対して合理的な選択や行動を取ることが求められるためである。

このグローバルな人材を育成するにあたり、最も効果的な方法の一つが、旅行者としてではなく、一生活者として実際に異文化に身を置き、直にそれを体験することである。そして、グローバルな人材への登竜門としての海外留学経験を社会に出る前の学生に提供することは様々な教育機関で奨励されており、そのための助成金や奨学金制度も多く見られる。

しかし、留学後に教育機関が行う評価は主に言語能力の向上を測るものが多く、明確に文化理解や異文化適応能力が向上したか否かを測定する評価方法はまだ確立されていない。この理由と最たるものとして、「文化」や「グローバル人材」といった概念の曖昧さ（Brigham, 2011）や、抽象的な「異文化適応能力」というものをどのように定義し、評価するかの難しさが挙げられる（Schulz, 2007）。

そこで、本稿では、留学を通して培われる「異文化適応能力」を評価する一手法としてデジタルストーリーテリング（以下 DS）を用いる意義を熟考し、試験的に行った DS の実践結果を報告する。

2 留学によるメリット

教育機関に身を置く教職員にとって、海外留学の経験によるメリットは言うまでもないが、ここでは簡潔に文部科学省（2008）によってまとめられた（1）国家的メリット、（2）教育機関的メリット、そして（3）個人的メリットの三つに分けて海外留学の意義を挙げる。

2.1.　国家的メリット

海外留学を奨励することの国家的なメリットとして、文科省はまず、国際競争環境において、国際的通用性のある人材の育成を挙げている。また、異文化間での人的ネットワークの形成を通して、国家間の相互理解や友好関係の深化が達成されると述べている。また、これらのことが世界の安定と平和につながるという、安全保障の観点からも留学の価値を認めている。さらに、留学経験により自国の教育水準が向上することも、国家としてのメリットの一つとして挙げている。

2.2　教育機関的メリット

教育機関的なメリットとしては、主に交換留学提携を通して、様々な形態による国際的な人材育成プログラムが可能となっている。海外におけるブランチキャンパスの設置、協定校とのツイニングプログラム[1]による合同教育と両大学からの学位授与など、双方向の相互交流に基づいた教育機関同士の交流の拡大には枚挙に暇がない。また、そのような交流の機会が言語教育や異文化理解に多大に貢献することは言うまでもない。

2.3　個人的メリット

国家的、教育機関的といったマクロレベルでのメリットだけでなく、マイクロレベルのメリットとして実際に留学する学習者が受ける恩恵としては、語学力を含めた学力やコミュニケーション能力や問題解決能力など、様々な能力の向上によって個々の可能性が広がるという点や、国境を超えた幅広い人的ネットワークの形成などが挙げられている。

さらに、そのような国際的な人的ネットッワークの中で外国語を駆使しながらコミュニケーションを通して問題解決に従事することが、学習者個人の国際理解や異文化知識の拡大といった、人間的成長につながる。

3.　留学経験の評価

上記のようにグローバルな人材を育成するにあたり、様々なメリットが提唱されている海外留学の経験について、どのような評価が行われているだろうか。ここでは、留学の「個人的なメリット」に焦点を当て、それぞれの評価法を挙げる。

3.1 語学力の評価

三つの個人的メリットの中で、おそらく最も多くの教育機関において、そして多くの学習者にとっても留学の目的として挙げられるのが目標言語の上達であり、最も一般的に評価の対象となっているであろう。

---

[1] ツイニングプログラムの例としては、日本語が使える技術者の育成を達成するため、学部教育の前半を現地（日本国外）において日本語教育や専門基礎教育に費やし、後半を日本において専門教育に費やし、すべての過程が修了した時点で両大学からの学位を授与するプログラムがある。

実際、留学を終えて帰国した学習者に何らかの評価が実施される場合、そのほとんどは言語能力の上達に焦点を当てたものである場合が多い（Schulz, 2007）。日本語の場合、帰国後に履修する言語コースのレベルを決定するためのプレースメントテスト、ACTFL の Oral Proficiency Interview、日本語能力試験などが一般的だが、そのどれもが言語能力の習熟度を測定することを目的としたものである。

3.2 人的ネットワークの評価

国際的な人的ネットワークを測ることを目的とした評価を行なっているという教育機関は、おそらく存在しているとしても非常に少数であろうが、教育機関としてではなく、あくまで個人的な情報としては人的ネットワークを明確に知る術は存在する。フェイスブックやツイッター、インスタグラムなどのソーシャルネットワーキングサービス（SNS）が発達し、今や SNS を知らない、使用したことがないという学習者は皆無に等しい。そしてこのような交流サービスを通して、海外留学を通して繋がった人物が何人いるか、誰であるか、といった情報を確認、認識することは非常に容易くなっている。

3.3 異文化理解、異文化適応能力の評価

では、三番目のメリットである異文化理解や異文化適応能力についての評価はどうであろうか。これについては、言語能力のように何らかの習熟度の指標が確立されているわけでもなく、人的ネットワークのように SNS などを通して明示的に確認できるものでもない抽象的な概念であることから、評価や明確な形での提示が非常に困難な分野である（Schulz, 2007）。そして、海外留学を通して学習者がどのように国際理解度が深まったか、どのような自己変容や自己成長が起こったか、異文化適応能力が向上したか、という点に関しては成績証明証でも推薦状でも触れられることはなく、単に学習者の履歴書の中で海外留学経験があることやその場所と期間が数行に収められるのみというケースが多いのではないだろうか。実際、留学を通して言語能力がどのレベルになったかは容易に答えられることが多いが、文化理解や国際理解においてどのように成長したか聞かれても、明確に答えられる留学経験者は多くはないだろう。

しかし、グローバルな人材の育成を目的とした海外留学の経験をより正確に把握するためには、異文化理解や異文化適応能力を評価することが言語能力を評価することと同等、もしくはそれ以上に国際人として不可欠な要因である（Sinicrope, et al., 2007）。したがって、異文化適応能力を適切に評価する方法を模索し、何らかの形で提示することができれば、海外留学のメリットをより多角的かつ明示的に提唱できるようになるのではないだろうか。

4. 異文化適応能力（Intercultural Competence）

一口に「異文化適応能力」と言っても、その概念は非常に抽象的であり、様々な定義が存在する。それは「文化」というものをどう定義するかによって異文化適応能力をどう捉えるかが変容することも主な理由の一つである。しばしば氷山

に例えられるように、文化には海面に突き出している表層的なもの（食べ物、言語、ファッションなど）から水面下に隠れている深層的なもの（社会規範、習慣など）まで、その内容は多岐にわたり、相対的に異文化適応能力をどう定義するかが非常に難しい（Bennett, 2008）。

4.1 定義

では、現在はどのような形で異文化適応能力という概念が定義されているだろうか。Deardorff（2006）は、異文化適応能力を大きく Knowledge、Skills、Attitude の三つのカテゴリーに分類し、その中でさらに詳細の内容へと細分化している（図 1）。

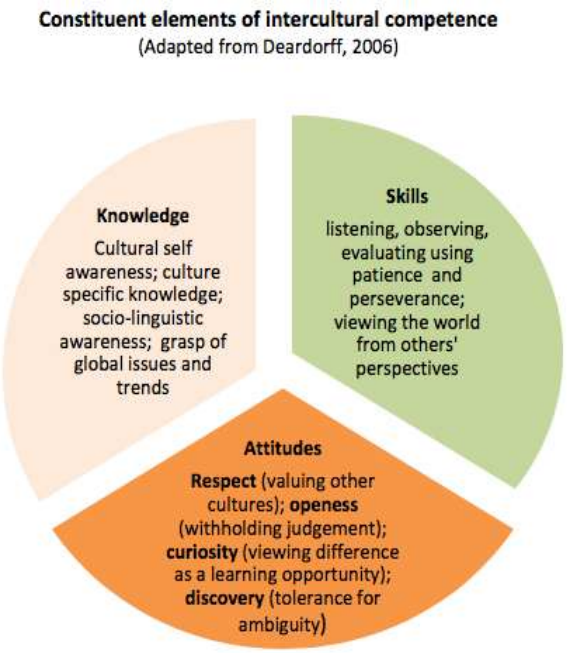


図 1: Deardorff による異文化適応能力の定義

しかし、本稿ではここまで細分化したものではなく、Bennett（2008）の定義[2]を用いて、異文化場面において、認知的、情緒的、そして行動的に適切な対応をとることができるスキルとした。

この枠組みの中では、異文化適応能力は 0 か 100 かという二元的なスキルではなく、図 2 が示すように、一つの連続体として捉えられている。異文化を受け入れられず、否定するという段階から、認識はしつつも自らの文化の方が優位だと考える段階、様々な文化は根底は似たものだと考える段階を経て、異文化を少しずつ受け入れ、最終的には様々な価値観を持って多角的に物事を捉えられるようになる、という段階を踏んで異文化適応能力の思考様式が構築されていくと Bennett は提唱している。

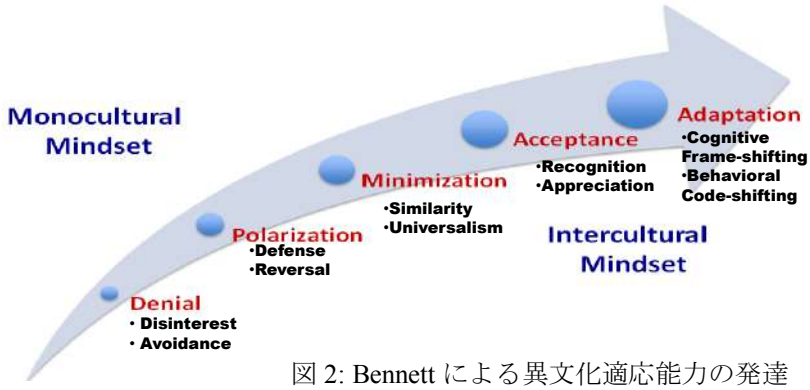


図 2: Bennett による異文化適応能力の発達

[2] Bennett（2008）は異文化適応能力を「A set of cognitive, affective and behavioral skills and characteristics that support effective and appropriate interaction in a variety of cultural contexts」と定義している。

4.2 評価方法

では、学習者の異文化適応能力を評価する場合、何を持ってどの段階になったと判断すればよいのだろうか。評価する内容が異文化理解や適応能力といった抽象的な概念であることに加え、教室活動を通した場合はある程度教材や習熟度が体系的に表せる言語能力と違い、文化体験や異文化理解に対する個々の変容は学習者によって異なり、非常に曖昧で多様性をもったものになるため、様々な評価法が提唱され、試されてきた。その例としては、What's Up With Culture?や Intercultural Development Inventory（IDI）に代表されるようなアンケート形式を用いたオンラインリソース、留学中にブログや Vlog、日記などを課し、帰国後に評価をする、と言ったものが挙げられる。

しかしオンラインリソースは使用権が高額であることや使用するにあたってトレーニングを受けなければならないこと（IDI）でなかなか普及しないという問題に加え、ソフト自体が未だ発展途上段階であることも指摘されている（Hammer, et al., 2003）。また、日記やブログなども前もって異文化理解や自己変容に関することについて書くという目的を明確にしておかねば、表面的な日常生活の描写に終始し、深層的な部分での評価は難しくなる。

Schulz（2007）は「文化」を地理や政治、ステレオタイプ、異文化間の誤解などの 5 つの Objective に分類し、各カテゴリーを非常に詳細に細分化し、留学中に経験したエピソードの描写を 5 段階評価する方法を取っているが、様々な異文化体験場面に関するアンケートでは、質問に出てくる場面に遭遇しなかった場合には異文化理解度は向上しなかったと判断されてしまうのかという疑問や、あらかじめ様々な場面を想定しても学習者が必ずしもそこに描写されている経験をするわけではないので、場面設定の妥当性についても考慮する必要がある。

異文化適応能力という概念は非常に複雑であり、一つの評価法でそれを把握するのは不可能であろう。よって、様々な評価法を用い、それを最終的に一つにまとめたポートフォリオという形にするのが現状としては最善の評価法であると Schulz（2007）は指摘している。実際に、American Council on Education（ACE）は、文化理解に関するエッセイ、日記、そしてビデオインタビューを通して情報を引き出し、さらに言語能力評価の音声ファイルなどを含めたデジタルポートフォリオを四段階評価したものを用いている。

そして、ポートフォリオの中に含める評価法として何を選択すべきかは各教育機関やプログラムが海外留学に何を求めているかによって異なってくる。

5. 調査背景

本調査は、アメリカ東海岸に位置する、学生数二千人弱の小規模なリベラルアーツ大学の日本語プログラムの学習者を対象に行った。この大学では、外国語を専攻する学生は 2 学期間（条件によっては 1 学期間）の留学が義務付けられてい

ることから、現代言語学部で定められている 6 つの Student Learning Outcomes[3]（SLO）の一つに「文化」が含まれており、その内容として異文化に対する理解や尊重の向上が掲げられている。

しかし、実際には「文化」の部分に関して特別に現代言語学部を通して決まった評価方法や基準があるわけではなく、現状としては学習者が留学から帰国した後に履修する言語コース内で課せられる作文や口頭試験、または論文などを通した帰納的な判断に止まっている。

そこで、現代言語学部内で一貫した、体系的な異文化適応能力の評価方法を定め、結果を明示することを目的としたプロジェクトが発足した。

6. デジタルストーリーテリング（DS）

プロジェクト発足段階から決定していることは、最終的には Schulz（2007）の提唱するような、複数のプロジェクトを学習者に課し、抽象的な異文化理解度の向上をポートフォリオという形で多角的に捉える必要があるということであった。ブログや What's Up With Culture?のアンケートのような既に普及しているものは実際に取り入れながら適宜調整をしていくが、ポートフォリの中で一つの柱としてそれぞれの学習者特有の留学体験に焦点を当てた何らかの評価手法を模索していたところ、DS を試験的に実施する運びとなった。

6.1 DS の定義

DS を最も広義に解釈したものは、「デジタル技術を用いて語られる物語」であり、その中にはブログやツイッター、さらにはロールプレイングゲームまでもが含まれる（松川, 2011）。

しかし本調査における DS は、学習者が留学体験を通してどのように人間的に成長したかを異文化理解という点に焦点を当てて作成する、写真や音声、動画などにナレーションを加えた自分の物語のデジタル作品と定義する。

6.2 DS の意義

では、なぜ DS なのか。出発点に戻ると、留学を義務付けている学部が学習者に何を求めているかという質問に還ることになる。そしてその答えは、グローバルな人材、言い換えると Dasli（2011）が指摘するような「複数の社会の中で、責任感のある、異文化知識を持ち合わせた人間」を育成することである。そして、そのために必要な要素として、Ribeiro（2014）が挙げている (1) 他者を知ること、(2) 己を知ること、(3) 様々な状況を的確に判断すること、(4) 新たな発見をすること、 (5) 他者を理解し共感すること、そして (6) 相対的に自己を捉えることが

[3] この大学の SLO には(1) oral communication, (2) written communication, (3) research, (4) grammar, (5) culture, (6) literature の 6 つが掲げられている。

挙げられる。この 6 点を学習者の留学体験から引き出すためには、受動的な出来合いのアンケート調査よりも、個々のナラティブによって共有されるべきである。

ナラティブの長所については、Ribeiro（2014）やミドルベリー国際大学院（MIIS）の DS プロジェクトでも挙げられているが、人はナラティブを通して自分や相手を理解するものであること、誰でも自分のストーリーというものを持っていること、そのストーリーを通して色々な視点から物事を伝えることができること、抽象的で複雑な概念を伝えることができること等が挙げられている。そして、DS の第一人者である Joe Lambert が自ら設立した DS ワークショップ（2009）の中でも述べられている 3 点を以下に引用する。

(1) 誰もが語るべき物語を持つ。

(2) 自分たちのアイデアが評価され、自分たちの物語が共鳴し、自分たちが安全だと思える環境が与えられる時、人々は心を開き、自分たちの物語を共有する。

(3) 私たちは皆、世界を異なった形で認知する。素晴らしい物語を作るための定則は存在しない。私たちは、人々が自分のものが t 理についてのアイデアを組織化するのを助ける枠組みを提供するにしても、潜在的アプローチの多様性に敬意を払う必要がある。

（Lambert, 2009, p.86）

このように、学習者一人一人が異なる体験をする留学経験を自らの言葉と物語で伝えるためには、既存のアンケート調査のような受動的なものではなく、能動的に、決められたフォーマットにこだわらずにデジタル作品として作成するナラティブという形の DS が最も適しているだろうと判断した。

6.3 DS の効果（実践結果）

DS の実践結果としても、Ribeiro（2016）は、大学レベルのビジネスコミュニケーションのコースにおいて、異文化理解に関する内省について DS の課題を与え、さらにアンケートによって学習者の DS に対する意見を調査したところ、異文化理解や他文化への配慮、新たな自己発見、他グループの存在意義などについて、深いレベルで生産性の高い話し合いを促すことができたと報告している。

また、DS 作成のためには物語を考える際の創造性や内省、そして物語の共有やフィードバックを受けるという形で社会的なプロセスも同時に行われることやデジタル作品の作成を通した IT リテラシースキルの向上につながるという副産物も報告されている（McWilliam, 2009）。国際的思考とマルチメディアスキルが要求される現代で成功するために国際教育技術協会（International Society for Technology in Education, ISTE）が定めている「生徒にとっての国家教育技術基準」の 6 点[4]が、DS を通じて達成されるというのは Frazel（2010）も指摘しているが、松川（2012）は、DS 作成に必要な技能を身につけることによって、学習者がコ

[4] 「生徒にとっての国家教育技術基準」（The ISTE National Educational Technology Standards for Students）は、(1) 創造性と革新性, (2) コミュニケーションと協同, (3) リサーチ・情報に習熟していること, (4) 批判的思考、問題解決力、決断力, (5) デジタル市民であること, (6) 技術運用とコンセプトの 6 点を挙げている。

ミュニティの中で社会的・文化的活動を行うといった新しい社会コミットメントに繋がったと報告している。松川の実践報告では DS の内容や IT 技術の話題を通した交流のみならず、ある地域についての DS 作品を作成することでその地域に対する理解や愛着が増すこと、そして DS 作品を披露することで作成者と視聴者との間に生まれる対話が他の地域活動への扉を開く可能性も示唆されている。

7. 手順

本調査は、2015 年春学期から 2017 年秋学期の間に日本への留学を完了した日本語専攻の学習者の中から、試験的に DS 作成を行うことに同意した者を対象に実施した。参加に同意した学習者には留学する前の学期に個人的に説明の場を設け、DS とは何か、その中に盛り込まなければならない 7 つの要素、必要であれば iMovie などのソフトウェアの使い方などをサンプルを見せながら確認した。また、留学中に何か自分が新しいことを学んだと感じた瞬間にその場にあったものを写真に撮ったり、メモやブログなどで記録しておくことを推奨した。

DS に盛り込む 7 つの要素とは、Center for Digital Storytelling が定義しているもので、(1) 観点（どのような観点から何を伝えたいか）、(2) 劇的な問い（視聴者を引きつけるテーマや問いかけ）、(3) 感情に訴える内容（共感を誘う内容）、(4) 自分自身の声（自らの声でオリジナリティーを出す）、(5) サウンドトラックの力（効果音）、(6) 写真の枚数（多すぎず少なすぎず適度な内容）、(7) ペース（緩急をつけてテンポよく）で、その全てを考慮して作成することを強調した。

また、ナラティブの使用言語については、本調査における DS の焦点が言語能力の評価ではなく、非常に複雑で曖昧な自己変容や異文化理解を引き出すことであることから、Anton 他（2003）や Elora & Oskoz（2008）で指摘されているように、学習者の母語である英語とすることで言語障壁を取り除いた形で行なった。

留学後の学期に各学習者は DS を作成したが、この際に Liskin-Gasparro (2016) で使用された学習者の在籍校の言語プログラムや留学の経験を通して異文化理解がどのように向上したかを問うアンケート用紙を、日本語プログラムの内容に沿うように調整したものを与え、ナレーションを作成する際のブレーンストーム材料として利用した。このアンケートには、異文化に対する知識や受け入れ姿勢、コミュニケーションを通した問題解決などに関する各自の持つエピソードを記入したり、その経験に関する写真を選んだりする質問や、知識、好奇心、新たなスキルや自己変容について簡潔に描写するといった内容が含まれている。

さらに、IT リテラシーとして DS の作り方のセッションの場をここでも設けたが、留学前も留学後も、参加に同意した学習者は全て DS を作るためのスキルについては問題ないとのことで、実際に IT のセッションを行う必要はなかった。

8. DS のサンプル

ここでは、実際に学習者が作成した DS の中から、3 つの例を挙げる。例 1 は二学期間（秋学期は関西圏、春学期は関東圏）に留学した学生のもので、例 2 と

3 はいずれも関西圏に一学期間（例 2 は秋学期、例 3 は春学期）に留学した学生が作成した DS である。

例 1：https://youtu.be/kRxTrryDqEM

例 2：https://youtu.be/wESGAriotMA

例 3：https://youtu.be/oTUcoV7xXNY

9. 評価方法（草案）

本調査では、試験的に留学を終えた学習者に DS の作成を要請したが、現時点では希望者、もしくは要請に同意した学習者（7 名）のものしかないので、評価方法については未だ模索中である。しかし、以下の表 1 にまとめた三点の評価基準について複数の教員の間で話し合いが続けられている。

下の表 1 に表されている通り、評価 1 の焦点となる DS の 7 つの要素とは「観点」「劇的な問い」「感情に訴える内容」「自らの声」「効果音」「適度な情報量」「テンポ」である。そして評価 2 のための 6 つの内容とは「他者を知ること」「己を知ること」「様々な状況を的確に判断すること」「新たな発見をすること」「他者を理解し共感すること」「相対的に自己を捉えること」である。それぞれの内容に関する情報が含まれていればよしとする案の他に、各要素毎に、例えば 5 段階評価をするという案も挙がっており、現在も話し合いが重ねられている。

表 1：DS の評価内容と評価基準の草案

評価内容	評価基準
評価 1 DS に必要な 7 つの要素が全て含まれているか	• 各要素が含まれて入ればよしとする？ • 各要素毎に、5 段階評価もする？
評価 2 Ribeiro（2014）の挙げる 6 つの内容が言及されているか	
評価 3 Bennett （2008）の異文化適応能力熟達度の“Adaptation”段階に達したか	• 評価 1 と 2 から判断

また、評価 1 と 2 の内容から学習者が Bennett（2008）の図に表されている異文化適応能力熟達度において、単一文化思考から多文化思考へと移行し、最終地点である「Adaptation」の段階に達したと判断することで、学部の SLO の一つである異文化適応能力の向上が達成されたと考慮する評価 3 も提案されている。

この評価法を用いて、DS の使用言語が英語であることから評価をする教員の担当言語に重複がないように配慮し、ある特定の教員の主観のみで評価が行われることなく複数の教員によって評価を行い、検者間信頼性を高め、試行錯誤しながらさらなる評価方法を模索する必要がある。

10. 学習者からのフィードバック

本調査で DS 作成を行なった学習者に対し、将来的に異文化適応能力の評価方法の一つとして DS の作成を義務付けることについての意見や現状の DS 作成に関する手順や内容の必要条件に改善点はあるか等について聞いたところ、様々な意見が寄せられた（付録参照）。

DS 作成プロジェクトそのものに関しては、「より深いレベルで留学経験について考えるきっかけになった」や「留学中の経験を、具体的な形で他者に明示することができる」など、概ね肯定的に捉えている傾向があった。自分の経験を DS にすることの楽しさや、特に高度な IT リテラシーは要求されていないことから時間さえあれば比較的容易であることから DS 自体を敬遠するような意見は皆無だった。さらに、ナラティブにあった「They serve as a gateway for deeper conversation」という意見は、松川（2012）の中で報告されていた「DS 作品を通した作成者と視聴者との対話が他の活動への扉を開く」と同様のものである。

しかしこの肯定的な意見の多さは本調査に参加した学習者が任意で同意した学生であったことが大きな要因であろう。また、本調査に参加しなかった学習者の中には IT スキルに心配があったことで参加を見送った学習者もいた可能性はあるので、将来的に留学する学生全てに DS の作成を義務付けた場合は、否定的な意見や IT スキルのトレーニングの要望等も出てくることが予想される。また、DS プロジェクトそのものに対する否定的な意見はなかったが、実施方法や手順などを改善するための批判的な内容はいくつか見られた。これに関しては今後の改善点として次のセクションで詳しく述べる。

11. 反省点、今後の課題

本調査では、留学経験を通して学習者の異文化適応能力が向上したかどうかを評価する一手法として DS を用いることについて考察し、試験的に学習者に作成させた DS についての実践結果を報告した。上記の通り学習者は異文化適応能力における自己変容の表現方法として DS を作成することについては、概ね肯定的に捉える傾向があったが、いくつかの批判も見られた。

まず、留学前の段階で DS の目的と内容に盛り込むべき要素を明確にすべきだ、という点である。これについては十分に説明の機会を設けたつもりであったが、明確に伝わっていなかったケースもあったようである。その要因の一つが、説明会のタイミングである。学習者からの意見にも見られるように、あまり早い段階で説明をすると、留学までの間に忘れてしまうこともあるので、比較的留学を目前に控えた段階ですることが望ましいという意見が見られた。また、タイミングの問題だけでなく、説明をより明示的にする方法や、留学中も定期的に連絡を入れるシステムにすることでこの問題は改善するだろう。さらに「留学の体験談を簡単にスライドショーにすると思っていたが、もっと深い内容を求められていたとは思っていなかった」という意見も見られた。これについても、説明会の内容

を吟味し、効率的に分かりやすく明示的に説明する方法を模索するとともに、今までに作成された DS をサンプルとして開示することで、学習者は DS に盛り込むべき内容を実際の作品から帰納的に導き出せるようにもなるだろう。

留学中には定期的にメールなどを通して DS に使える内容の記録や写真、動画の撮影などを推奨すべきだという意見があったが、これは現在留学中の学習者に対して行なっており、来学期に学習者の意見を求める予定である。

そして帰国後に実際に DS を作成する段階においてもタイミングに関する意見が多く見られた。留学先の教育機関の日程の兼ね合いで、留学先から帰国した後に在籍校での授業が始まるまでの間に夏休みや冬休みを挟む場合が多く、DS を作るまでに時間がかかってしまい、細かい体験を忘れてしまう、というものである。これに関しては「夏休みでもいいからすぐに作らせるべき」という意見が多かったが、留学する学習者全てに義務付けた際に全員が同様に考えるかどうかは今後少しずつ多言語の学習者も含めてゆく中で明らかになるだろう。

最後に、Liskin-Gasparro（2016）で使用されたアンケート用紙を DS 作成のためのブレーンストーム材料として使用したが、このアンケート用紙が留学体験のみならず、在籍校の言語プログラムにおける経験全般についても問う内容があったため、DS の中で留学体験談以外のことも話すのかどうかという混乱を招いてしまったようである。今後はこのアンケート用紙も留学体験、そして表面的な旅行や文化体験談から掘り下げて、自己変容や異文化適応能力に焦点を当てた内容に絞るように改訂してゆく予定である。

また、上記の通り、現時点ではまだ DS に対する評価基準や方法が固まっていないことから、今後も学部内で話し合いを続け、SLO の達成を証明するために最適な評価法を模索してゆく必要がある。

さらに、現時点で作成されている DS は日本語学習者を対象に試験的に行なっているのみであるが、将来的には現代言語学部や留学生センターのウェブ上に公開し、将来留学を控えている外国語専攻の学習者の参考のため、またはリクルトーの一環として活用することも視野に入れている。

DS は異文化適応能力を測る一手法に過ぎず、最終的にはブログやアンケート調査などを含めたポートフォリオという形で多角的に評価する必要があるが、その複数の課題を効率的かつ効果的に実施するためにも、DS 作成を 7 つの段階に分けて、それぞれを 1 ヶ月から数ヶ月かけて行う MIIS の DS プロジェクトや、留学前、留学中、留学後の 3 学期間をかけたコースワークとしてカリキュラムに組み込んだ Wake Forest 大学の Cross-Cultural Engagement プログラムを参考に、教室活動とオンラインによるハイブリッドコースとして DS に盛り込むべき内容や要素などについての説明会や DS 作成のための IT ワークショップの機会を設けることで、DS を義務付けることが容易になるだけでなく、単位を与えることもできるようになる。この段階に到達するまではしばらく時間がかかるだろうが、留学を義務付けている学部として、言語だけでなく文化も含めた全ての SLO の

達成度を明示することができるように、今後も DS を含めた効果的な異文化適応能力の評価方法を模索してゆきたい。

参考文献

市嶋典子（2013）　日本語教育における評価研究の変遷と課題――制度が規定する評価から，実践を起点とした評価，思想としての評価へ『言語文化教育研究』11，112-133．http://alce.jp/journal/vol11.html#ichishima

須曽野仁志, 井川朋香, 鏡愛, &下村勉（2011）　デジタルストーリーテリング制作方法紹介ビデオの開発と活用　三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 第 31 号, p.59-64.

松川恭子（2012）　デジタル・ストーリーテリング（DST）を利用した地域文化の理解・発信に向けて：奈良の事例を中心として　『総合研究所所報』（奈良大学リポジトリ）第 20 号, p.45-62.

文部科学省（2008）　「『留学生 30 万人計画』の骨子」とりまとめの考え方に基づく具体的方策の検討

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1249702.htm

Anton, M., DiCamilla, F., & Lantolf, J.（2003）Sociocultural Theory and the Acquisition of Spanish as a Second Language. In B. Lafford & R. Salaberry (Eds.), *Spanish Second Language Acquisition. State of the Science*, p.262-284. Washington D.C.: Georgetown University Press.

Bennett, J. M.（1986） Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-70). New York: University Press of America.

Brigham, M.（2011） Creating a Global Citizen and Assessing Outcomes. *Journal of Global Citizenship & Equity Education* 1, p.1-26.

Elola, I. & Oskoz, A.（2008）Blogging: Fostering Intercultural Competence Development in Foreign Language and Study Abroad Contexts. Foreign Language Annals 41, p.454-477.

Frazel, M. （2010）*Digital Storytelling: Guide for Educators*. Washington, D.C.: International Society for Technology in Education.

Hammer, R. M., Bennett, J. M., & Wiseman, R.（2003）Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27, p.421-443.

Lambert, J.（2009）Where It All Started: The Center for Digital Storytelling in California. In J. Hartley and K. McWilliam (Eds.) *Story Circle: Digital Storytelling Around the World.* P.79-90. Oxford: John Willey & Sons

Liskin-Gasparro, J.（2016）Doing Outcomes Assessment: A Practical Approach to Assessing Cultural Dispositions. Public lecture at the Department of Romance Languages & Literatures. The University of Notre Dame.

McWilliam, K.（2009）The Global Diffusion of a Community Media Practice: Digital Storytelling Online. In J. Hartley & K. McWilliam (Eds.) *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*. Pp.37-55. Oxford: John Willey & Sons.

Middlebury Institute of International Studies (MIIS): Intercultural Digital Storytelling Project (#IDSP).

http://sites.miis.edu/idsp/about/

Ribeiro, S. P. M.（2014）Intercultural Awareness Through Digital Storytelling. The International Association for Languages and Intercultural Communication (IALIC) 2014, University of Aveiro: Portugal.

Ribeiro, S. P. M.（2016） Developing Intercultural Awareness Using Digital Storytelling. *Language and Intercultural Communication* 16, p.69-82.

Schulz, A. R.（2007）The Challenges of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals* 40, p9-26.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y.（2007）Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice (Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Paper), *Second Language Studies* 26, 1-58.

Wake Forest University, Cross-Cultural Engagement Courses https://global.wfu.edu/global-abroad/cross-cultural-engagement/courses/

What's Up With Culture? http://www2.pacific.edu/sis/culture/

付録：　アンケート調査の意見

肯定的意見

- All in all I really enjoyed making a digital storytelling presentation and felt it challenged me to think deeper about the significance of my study abroad.
- I really like the idea of having a digital storytelling assignment for study abroad; I think it gives students an opportunity to reflect on what they achieved during their time in Japan as well as gives them an outlet for talking about their experiences.
- Having this kind of assignment to work on what I want to talk about my study abroad would help channel that excitement into something concrete to show others, who may grow tired of just listening to non-stop study abroad stories.
- It is a creative avenue that doesn't require much artistic or technological skills, so I think most students can enjoy making their short digital storytelling.

- I liked that the cultural learning survey asked for specific examples form not only Japanese class, but also from the campus/greater domestic community and while in Japan.

批判的意見

- I think some clarification should be made to the original handout, regarding what content should be included in the digital storytelling.
- I had originally focused more on the various things I did (visiting temples or living with a host family to demonstrate my cultural knowledge and flexibility, for example) without realizing that the focus should have been more on a deeper level understanding of how I personally changed because of my time abroad.
- I wish the presentations could have been a little longer (but that might just because I like talking about my study abroad!).
- I think it would be good to talk to students about the digital storytelling project during their last semester prior to leaving the country, but not too early in the semester because it's a small enough project that students will likely forget about it if mentioned too early.
- Perhaps students could answer some brief questions about what they assume their study abroad will be like; after they return they could redo the same questions and compare how their study abroad actually went versus what their expectations were.
- Occasional reminders while the students is abroad may help him or her keep in mind the kinds of experiences they want to include.
- I don't think it would be unreasonable to ask students to complete the assignment over the summer before they come back to campus, given that some of the Japan programs end significantly earlier than our semesters, which means students have extra time to complete it. It would be better to do it while their time in Japan is still fresh in their minds; since I worked on mine after I'd already been back in the U.S. for the summer and a semester, it was harder to remember all the details of my year abroad.

ナラティブでの意見

I think digital stories differ from speeches, essays, and videos because they illustrate a broader concept (the "story") by synthesizing visual media with an intentional message. Storytellers intentionally select photos and videos that not only match their message but also illustrate and emphasize key points. When selecting which photos to use and how to organize the visual component, storytellers must similarly reflect on which experiences affected them. In this way, I believe successfully creating a digital story requires one to understand the direct link between certain experiences and personal growth.

The visual nature of the digital story benefits viewers, as well. They gain a deeper and more accurate understanding of the storyteller's experiences.

Another advantage of digital storytelling is the videos' five-minute length. The storytellers and their audience can easily re-watch them because they are relatively short.

Digital stories act like a thesis. They serve as a gateway for deeper conversation. They weave everything together in a single, reflective piece that outlines the most important facets of studying abroad without proving in-depth coverage. However, because digital stories are short, they may lack depth. To present a *holistic* view of their experience abroad, creators can't focus on a single facet, such as homestay, classes, or clubs, without forgoing other topics.

Digital stories are also useful when job hunting because they showcase the storyteller's experience abroad, technical skill using programs iMovie, and communicative skill in storytelling. Yet, if creators know potential employers will listen to their story, the resultant story may be inaccurate. For example, a storyteller may be tempted to include only the "good" parts of their experience, but presenting the negative aspects is just as important.

Ultimately, creating a digital story is like painting a picture, and no two will ever be the same.

THE IMPORTANT ROLE OF PRAGMATIC STRATEGIES IN L2 JAPANESE TEACHING AND LEARNING
第二言語習得における語用論ストラテジーの重要な役割

Maayan Barkan
バルカン マアヤン

Hunter College

1. Introduction

Japanese is considered to be one of the most "high-context" languages in the world—i.e., a language where a lot of the information is internalized in the speaker, and very little is said explicitly. Typically, this means that such languages encourage multiple forms of omission. This study compares Japanese to Hebrew, a language to which it has rarely been compared in the literature. The motivation for this comparison is that Hebrew shows a strong contrast to Japanese because it is one of the most "low-context" languages in the world—i.e., a language in which most of the information is expressed explicitly, and omission is discouraged (Hall, 1976, pp. 79, 98).

The current study presents a controlled experiment that concludes that main-clause omission ("inexplicitness") is learnable by Hebrew L1 speakers who are highly-advanced L2 Japanese learners. Furthermore, in support of other studies, such as Taguchi's (2009) study that argues that teaching the pragmatics of a language is a critical component of L2 pedagogy, my study suggests that L2 Japanese pedagogy would benefit from teaching Japanese pragmatic strategies that are unique to the "inexplicitness" in Japanese, such as main-clause omission, in curricula and in classrooms, especially for learners who have low-context L1s.

2. Literature review

2.1. Omission of the main clause in Japanese

This study focuses on the omission of the main clause in Japanese in utterances with the connective particle (CONP) が/けど.

The general tendency toward inexplicit expressions is a well-known characteristic of Japanese communication (Kindaichi, 1975; Suzuki, 1975). By being inexplicit, the speaker leaves or allows the hearer to supply what was not said. Omission is one of the most salient examples of inexplicitness, and main-clause omission is just one type of omission in Japanese (Fukushima, 2006; Mori, 1999; Ohori, 1995; Haugh, 2008; Itani, 1996; Maynard, 1989; Mizutani & Mizutani, 1987; Fujita, 2001).

In Japanese conversation, the phenomenon of omitting the main clause ("clause B") results—as demonstrated in (2), below—in the connective particle appearing in an utterance-final position, followed by a period in written language and, in spoken form, accompanied by "linguistic and paralinguistic cues, including falls in pitch, pausing, prolonged syllables, weaker voice, interactional particles of confirmation (*ne* and *sa*), and other non-verbal signals (eye-contact or sharp nod)" (Haugh, 2008, p. 426), in order to signal conclusion of the utterance.

Clause A　　Clause B

(1) 私は構いませんけれど、他の人にも聞いてください

(2) 私は構いませんけれど。

Mizutani and Mizutani (1987) claim that in Japanese it sounds more reserved to utter (2) than (1). They explain that "Leaving a part of the sentence unsaid so that the listener can supplement it is often more considerate and polite than just going ahead and completing one's own sentence. Always completing one's own sentences can sound as if one is refusing to let the other person participate in completing a sentence which might better be completed by two people" (p. 26).

According to the literature (Mori, 1999; Mizutani & Mitsutani, 1987; Ooishi, 1981; Haugh, 2008; Fujita, 2001; Fukushima, 2005), the omission of the main clause after this specific CONP, results in the following pragmatic effects: Mitigation, Hedging, Reserved attitude, and Politeness.

2.2. High-context and low-context communication systems

Japanese and Hebrew exist on opposite ends of the spectrum in regard to high- and low-context communication styles. Hall (1976) is the first researcher who differentiated between cultural differences in communication processes, which he called "low- and high-context" communication, followed by others such as Gudykunst (1998) and Nishida and Gudykunst (2001); this distinction involved ranking languages as one or the other[1]. The use of the word "context" in this case is clarifying the way in which the content of the information is transmitted. According to Hall (1976), "A high-context communication or message is one in which most of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is found in the coded, explicit, transmitted part of the message" (p. 79). According to Hall (1976):

> People raised in high-context systems expect more of others than do the participants in low-context systems. When talking about something that they have on their minds, a high-context individual will expect his [or her] interlocutor to know what's bothering him [or her], so that he [or she] doesn't have to be specific. The result is that he [or she] will talk around and around the point, in effect putting all the pieces in place except the crucial one. Placing it properly—this keystone—is the role of his [or her] interlocutor. (p. 98)

Okabe (1983) makes the similar claim that in high-context languages, "The speaker organizes his or her ideas in a stepping-stone mode: The listener is supposed to supply what is left unsaid" (p. 29).

Low-context communication, on the other hand, expresses most information explicitly (Hall, 1976). Okabe (1983) claims that in low-context cultures, interpretation of the speaker's utterances requires less knowledge of the context than in high-context languages. Gudykunst (1998) claims that directness, preciseness, and being clear are the main characteristics of low-context communication.

Gudykunst (1998) made a list in which he divided countries into low- and high-context communication styles. In this list, the countries with highest-context

[1] Most researchers who address this topic add the caveat that cultures don't fall at one extreme or the other, but rather fall on a spectrum, meaning that each culture has varying degrees of tendencies to use the one type more than the other.

communication styles include Japan, Korea, Brazil, China, Egypt, and Saudi Arabia; the lowest-context communication countries include the United States, Australia, England, Belgium, France and Germany. Nishida and Gudykunst (2001) compared each country by a yardstick scale from 0 to 100, and the result was that the United States was placed very close to 0 (low context), while Japan, China, and Korea were placed close to 100 (high context).

Israel was not included in Nishida and Gudykunst's analysis. However, there are many studies (Blum-Kulka, 1982; Blum-Kulka, Danet, & Gherson, 1985; Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989) that address the directness of speech in Hebrew, classifying Hebrew as one of the most direct languages in the world. Blum-Kulka (1982), for example, has noted that Hebrew speakers use a higher level of directness in social interactions than even American English speakers. Furthermore, Blum-Kulka, House, and Kasper (1989) created a "cross-cultural scale of indirectness" (p. 135) that compared native speakers of Hebrew, Canadian French, Argentinean Spanish, Australian English, and German; the Argentinean Spanish speakers were the most direct, followed by speakers of Hebrew. These categories are useful to note because, according to Gudykunst (1998), this principle of directness is one of the main areas that is subject to misunderstandings between speakers of the two types of languages.

Additionally, In Hebrew there is what is called the *Dugri* ('direct'/'straightforward') talking style. When talking in the *Dugri* style, according to Katriel (1999), people speak what is on their minds without filtering for politeness, and without trying to avoid contradicting their interlocutors. She claims that the *Dugri* speech style in Israeli society is not used in order to deliberately hurt the other person, but rather that it is appropriately exploited, due to the understanding that intentions and thoughts need to be delivered through words.

In sum, Japanese and Hebrew are located at the opposite ends of the spectrum of directness and explicitness, making them a useful pair of languages to compare to each other.

2.3. Pragmatic strategies—teaching and learning

As far as is known, there are no existing studies regarding either explicit or implicit pedagogical intervention in the topic of main-clause omission in Japanese.

Taguchi (2009) emphasizes the importance of teaching both the grammar and the pragmatics of a language in the L2 classroom, through her discussion of "pragmatic competence." Pragmatic competence is defined as "the ability to use language appropriately in social context" (Taguchi, 2009, p. 1). Taguchi explains that pragmatic competence requires the knowledge of two elements: First, pragmalinguistics, namely "the linguistic resources available to perform pragmatic functions," and second, sociopragmatics, which is "the appropriateness of the linguistic resources in a given cultural context" (p. 1). Thus, a pragmatic competence of main-clause omission with the CONP が, for example, would mean that the learner had acquired both the pragmalinguistics, (i.e. the meaning of the CONP が; its location in the sentence (clause final); the structure of main clause and subordinate clause utterances in Japanese; etc.), and the sociopragmatics (i.e., the Japanese pragmatic behavior around main-clause omission with the CONP が, namely, the knowledge regarding the pragmatic situations in

which Japanese native speakers omit the main clause and the pragmatic situations in which they don't).
Taguchi claims that for L2 proficiency, both the pragmalinguistics and the sociopragmatics elements, as well as the ability to use knowledge from both elements in order to interpret speaker's intentions, are essential and indispensable.
Thus, studies in the field urge for incorporation of both pragmalinguistics and sociopragmatics in language teaching (Taguchi, 2009; Wierzbica, 1991; Kawate-Mierzejewska, 2002, Yoshimi, 2001). Yoshimi (2001), for example, conducted an experiment in order to reveal whether explicit teaching of how to use the interactional markers んです, んですけど, and んですね helps with improving students' proficiency in these topics. She found out that there was a distinct improvement in students of these pragmatic elements when they were explicitly taught. Taguchi (2009) claims that incorporation of both the pragmalinguistics and sociopragmatics elements in language teaching would be especially beneficial for learners for whom experience in the classroom is the only exposure to Japanese that they get, and accordingly, it is the classroom that shapes much of their pragmatic learning. If these learners study the target language in their home-country environment only, they do not have many opportunities to observe native speakers actually using these pragmatic patterns in real situations, and therefore, it is very likely, especially for students from a low-context language, that they will have some level of pragmatic transfer, meaning that they will impose their L1 cultural norms onto the L2.

3. Experiment

The experiment's goals were as follows:

The first goal was to determine whether the pragmatic strategy of main-clause omission in Japanese is systematic/rule-governed, by eliciting intuitive judgments**: When do native Japanese speakers omit the main clause and when do they not?**

The second goal was to compare these elicited intuitive judgments by Japanese speakers about the allowance of main-clause omission in Japanese to the intuitive judgments of Hebrew native speakers about the allowance of main-clause omission in Hebrew: **Is the behavior around main-clause omission among Japanese native speakers and Hebrew native speakers significantly different?**

The third goal was to investigate learnability of main-clause omission in Japanese by Hebrew Native speakers: **Is the behavior around main-clause omission in Japanese learnable by Hebrew speakers who are L2 Japanese?**

As was discussed in section 2.1, one of the main effects, according to the literature, that arises as a result of main-clause omission is Mitigation. In order to investigate whether the pragmatic strategy of main-clause omission in Japanese is rule-governed, one of this study's goals was to empirically investigate (for the first time, as far as is known) whether Mitigation indeed triggers main-clause omission in utterances with the CONP が/けど, where Mitigation is defined as the speaker's intention to soften the direct (uncomfortable) statement she/he makes.

In (3)a, for example, clause A is a Mitigation of a Refusal and clause B is the actual Refusal. (3)b is the same utterance, but with the main clause omitted:

(3) Refusal

a. Clause A (Subordinate clause) Clause B (Main clause)
Mitigation が Refusal
次回は行きたいんですが、 *今日は行けないんです。*

b. Clause A (Subordinate clause)
Mitigation が
次回は行きたいんですが。

I investigated whether utterances like (3)a allow main-clause omission (like (3)b), leaving the Mitigation clause as the only explicitly expressed clause.

Mitigation in clauses with a concessive particle such as が usually appears in utterances in which the main clause is a face-threatening speech act (FTA)[2], such as Refusal, Criticism, etc. On the other hand, in utterances such as (4), in which the speech act conveyed is Praise, there is no need for Mitigation since the speech act itself is not a face-threatening speech act. Thus, in utterances such as (4)a, the first clause does not involve Mitigation but rather serves as some kind of background to the Praise, and therefore, it is called here "Background", and not "Mitigation."

(4)

a. Clause A (Subordinate clause) Clause B (Main clause)
Background が Praise
大変だったと思いますが *本当によくできました*

In my experiment, I used *Praise* utterances with the concessive particle が as full utterances (as in (4)a), and as utterances with main-clause omission (as in (4)b), in order to examine how Japanese native speakers would judge main-clause omission in utterances which do not require a mitigating speech act in their subordinate clause.

b. Clause A (Subordinate clause)
Background が
大変だったと思いますが。

3.1. Experiment Methods: subjects

Three groups of subjects were recruited: Japanese Native Speakers (JNS), Hebrew Native Speakers (HNS), and Hebrew Native Speakers/Japanese Language Learners (HNS-JLL). Each group included 20 participants, all aged 21 and up.

[2] FTA is defined by Brown and Levinson (1987) as follows: "Certain kinds of acts intrinsically threaten face, namely those acts that by their nature run contrary to the face wants of the addressee and/or of the speaker" (p. 65). Face-threatening speech acts are, for example, Refusal, Criticism, Complaints, and Requests.

In this study's experiment, like most of the studies on learnability of second-language pragmatics (see Kasper, 1996), advanced learners were chosen due to being the most appropriate level to test. I recruited the most advanced level HNS-JLL I could find in Israel. Most of them had passed at least the second level[3] of the official Japanese Language Proficiency Test (JLPT). Participants who had not taken the JLPT were participants who had lived in Japan for more than five years, or participants who work daily with Japanese speakers (as tour guides, translators, etc.)

3.2. Methods: Stimuli/Design

In order to emphasize the fact that this experiment investigates how natural the utterances sound in conversation rather than how grammatical they are, the situations and the utterances of the experiment were presented through audio recordings, so the participants could listen instead of read. As demonstrated in (5)a-c below, the participants first listened to a situation that provided the background information needed to understand the speaker's intention (or speech act) behind the upcoming utterance. In (5), for example, situation (5)a tells us that the speaker, when uttering (5)b or (5)c, is trying to refuse a request of the interlocutor. Each situation was repeated twice, but each utterance was played only once. While the participants listened to the situation and the utterance, they saw slides on the screen saying, in Japanese (for the JNS) or in Hebrew (for the HNS and HNS-JLL), "situation" and "utterance" respectively. The stimuli contained three Refusal and Three Praise situations. Seven fillers were added. The order of each situation-utterance pair was randomized.

(5)

a. Situation:
鈴木さんはは山田さんを今晩自分の家のパーティーに招待しました。山田さんは行きたくありません。断り方として、次の文章は自然ですか

b. Full utterance (both subordinate clause and main clause):
本当は行きたいんですが、行けないんです。

c. Utterance with the main clause omitted:
本当は行きたいんですが。

After the participants listened to the situation and the utterance, a slide popped up, saying (in Japanese or Hebrew):

How natural does the utterance sound in the situation you heard?
Press the most suitable number (1/2/3/4/5) from the following scale on the keyboard:
People would say this:

1	2	3	4	5
Definitely NOT		maybe		Definitely YES

Figure 1 Experiment's slide with rating scale

[3] There are five levels. The first level is a near-native level.

3.3. Experiment: Results

3.3.1. Results for Question 1 (When do JNS omit the main clause and when do they not?)

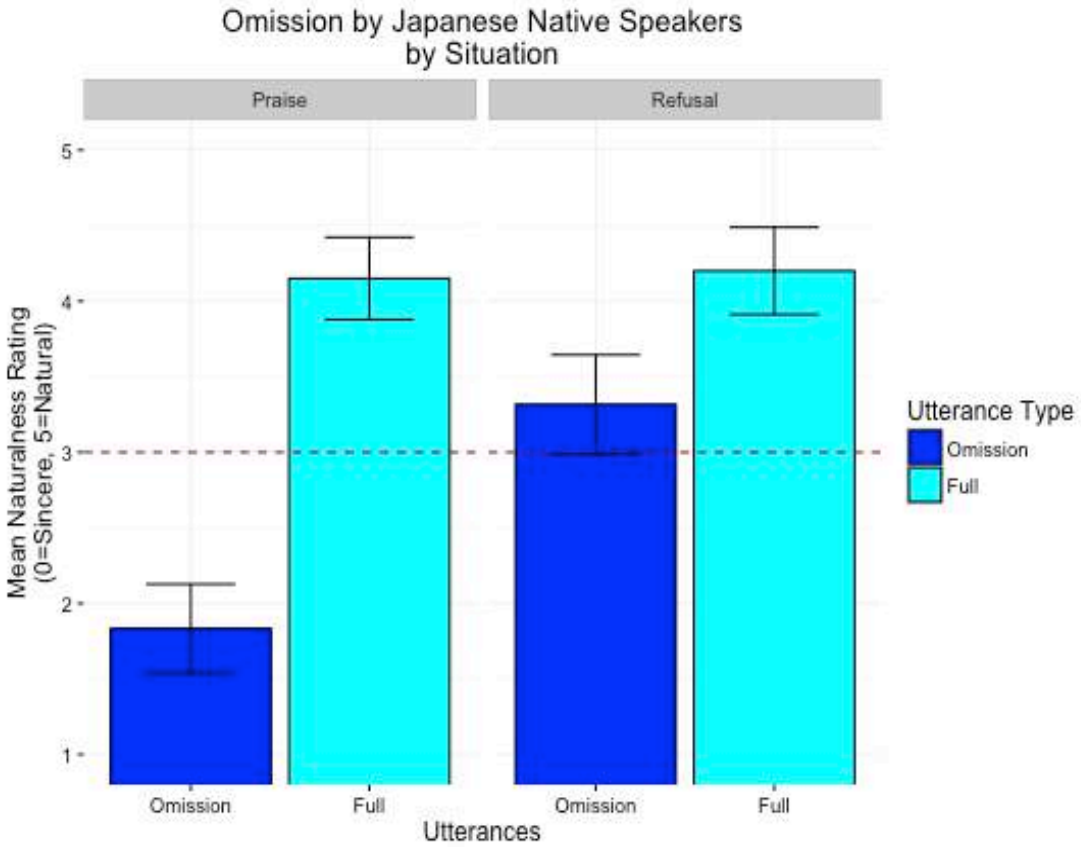


Figure 2. Omission by JNS by situation

A 2 (Praise v. Refusal) x 2 (omission v. non-omission) repeated measures ANOVA for Japanese native speakers indicated that there was a significant main effect of situation in omission: Refusal utterances with omission (M=3.32, SD=1.27) were rated as significantly more natural than Praise utterances with omission, (M=1.83, SD=1.14) $t(59)=-7.89$, $p<.001$, $r=.72$. Since the omittability of the main clause was rated significantly higher in Refusal, these results suggest that Mitigation indeed triggers the omission of the main clause in Japanese.

3.3.1.1. Post-study questionnaire results: Comments from the JNS subjects

In the post-study questionnaire results, subjects were asked for the reason they allowed/did not allow omission in Refusal and Praise. The post-study questionnaire revealed that the JNS use omission of the main clause in Refusal as a strategy of politeness and indirectness. Subjects stated that the main reason for using omission is to "avoid saying something uncomfortable or offending to the listener in any way."

3.3.2. Results for Question 2: (Is the behavior around main-clause omission among JNS and HNS significantly different?)

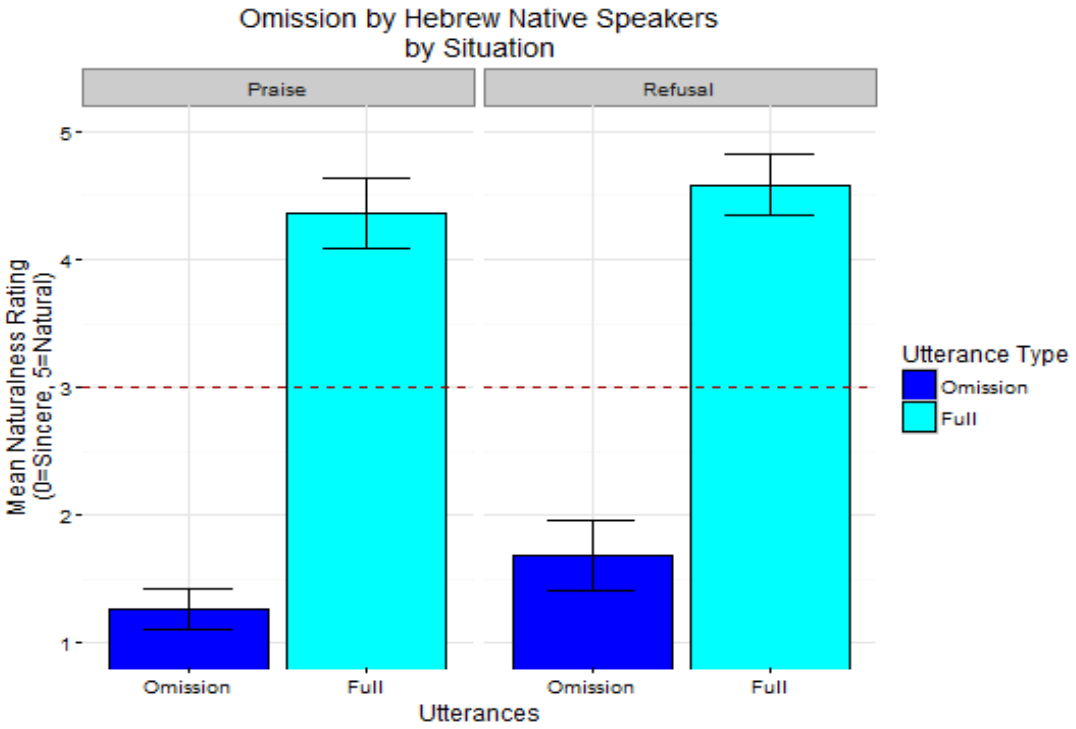


Figure 3. Omission by HNS by situation

The results indicate that, while JNS allow main-clause omission in Refusal significantly more than in Praise, HNS did not allow omission either in Refusal or in Praise. The difference in their judgment regarding omission in Refusal and omission in Praise was not significant: HNS' ratings for omission were low in both Refusal and Praise, with no significant difference between the two (M=3.13, SD=1.77), t(119)=-1.31, p=.19, r=.12. Furthermore, results from a 2 (Praise v. Refusal) x 2 (omission v. non-omission) repeated measures ANOVA for HNS show that, in general, HNS rated Praise utterances (M=2.82, SD=1.78) lower than they rated Refusal utterances. These differences were not significant (M=3.13, SD=1.77), t(119)=-1.31, p=.19, r=.12.

3.3.2.1. Post-study questionnaire results: Comments from the HNS subjects

The HNS in general did not accept the omission of the main clause where the utterance ends with the concessive particle *aval* ('but'). Explanation quotes from three participants are below:

- "[Omitting] is not appropriate. It is not polite without a doubt. It is not nice to leave someone hanging in the air."
- "…but you end this sentence in the middle—this is half the work—really not polite to leave someone hanging like that, like a hostage."
- "If you try to mitigate the refusal, you have to do it with words. It is not polite to end a refusal without finishing the sentence, without giving an explicit excuse."

The post-study questionnaire's comments from both the JNS and the HNS groups suggest that the speech act of Refusal, which involves Mitigation, does trigger omission of the main clause in Japanese, while in Hebrew, it does not. Furthermore, it suggests that

HNS do not use omission when refusing, and omission clearly does not signal politeness in Hebrew, and it even signals rudeness.

3.3.3. Results for Question 3 (Is the JNS' behavior around main-clause omission learnable by HNS-JLL?)

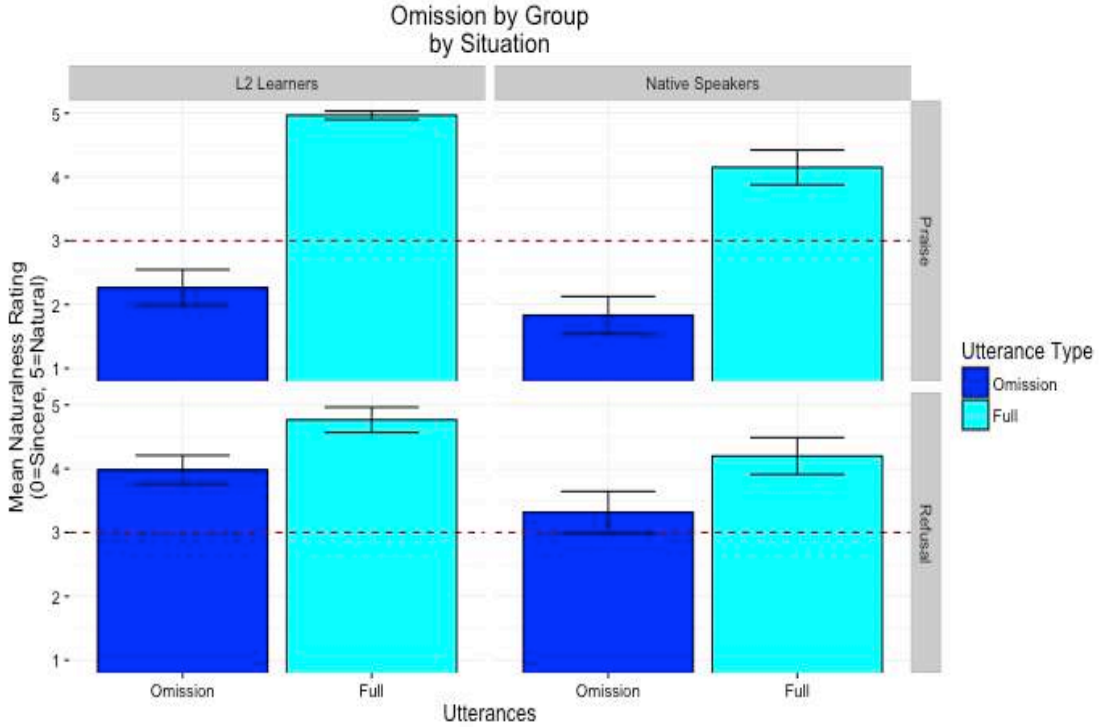


Figure 4. Omission rates in Japanese by L2 speakers vs. Japanese native speakers

Figure 4 illustrates that the HNS-JLL group pattern for utterance length (full utterances versus utterances with omission) and situation (Praise versus Refusal) is very similar to the JNS's pattern. Results of a 2 (Japanese native speakers v. Japanese learners) x 2 (Praise v. Refusal) x 2 (omission v. non-omission) mixed ANOVA reveal that the three-way interaction of situation, utterance length, and language group was not significant, $F(1,38)=1.28$, $p=.26$, $\eta^2=.002$. The two-way interactions of language group and situation ($F(1,38)=0.002$, $p=.96$, $\eta^2=.0008$) and language group and utterance length ($F(1,38)=0.25$, $p=.62$, $\eta^2=.002$) were also not significant. However, Praise utterances with omission ($M=2.05$, $SD=1.13$) were rated as significantly less natural than Refusal utterances with omission ($M=3.65$, $SD=1.14$), $t(119)=-13.56$, $p<.001$, $r=.78$.

The results also reveal that even though the general pattern itself showed no significant difference between the groups, the HNS-JLL group did rate the utterances in each category significantly higher (more acceptable) than the JNS, for both full utterances and utterances with omission. There was a significant main effect of group, $F(1,38)=15.24$, $p<.001$, $\eta^2=.006$. The HNS-JLL group ($M=3.96$, $SD=1.36$) rated utterances as significantly more natural than JNS group ($M=3.38$, $SD=1.49$), $t(478)=4.81$, $p<.001$, $r=.22$.

3.3.3.1. Post-study questionnaire results

Below are some reasons the HNS expressed for why omission in a Refusal utterance may be used in Japanese:

- "In order to refuse without saying it bluntly. In order to be polite. In order not to be too blunt when refusing."
- "In order to mitigate the negativity."
- "In order to beautify the Refusal."

In sum, based on the results it is safe to conclude that HNS-JLL did acquire the JNS pattern of main-clause omission. The comments from the post-study questionnaire strengthen this conclusion and show that the HNS-JLL understand the JNS's reasoning behind their systematic behavior around main-clause omission. In addition, the fact that they "overshot" and rated omission as even more natural then the JNS indicates that even though they had acquired the systematic rule, they could still benefit from the explicit teaching of the nuances of omission, in order to reach more native-like levels of competency.

4. Discussion

This study shows that JNS not only omit frequently, but that they do so under systematic constraints (similar to grammatical constraints): They allow omission in Refusal (a FTA that requires Mitigation) significantly more than they allow it in Praise (a non-FTA, which does not require Mitigation).

Furthermore, results show a distinction between Japanese and Hebrew speakers. The Hebrew-only group rated omission in both Refusal and Praise low, revealing that, unlike the JNS, HNS do not use main-clause omission as a pragmatic strategy in Hebrew, and that utterances which include speech acts that require Mitigation, such as Refusal, do not trigger main-clause omission in Hebrew. It is safe to assume that speakers of any language try to communicate appropriately within a given situation, and here we see that HNS do not use inexplicit means of Refusal to show consideration for the listener. Thus, trying to refuse in a situation-appropriate way would not work for HNS if they omitted the main clause, while it would work for JNS.

In addition, despite the difference in explicitness between the two languages, a difference that leads to an assumption that such a system might be challenging to acquire, the HNS-JLL did manage to acquire the use, rules, and constraints of the structure in question.

However, while we might expect learners to acquire a feature at a lower rate than native speakers, the HNS-JLL group in fact overshot: They acquired main-clause omission successfully, but accepted it at even higher rates than the JNS group did.

These results are interpreted as reinforcing the need to incorporate Japanese pragmatic strategies such as main-clause omission, and likely other pragmatic strategies that are unique to the "inexplicitness" in Japanese, in curricula and in classrooms, especially for learners who have low-context L1s. Pedagogical interventions in classroom and curricula, would be especially useful for less advanced students than the subjects in this study, who study the target language in their home-country only, without immersion-level exposure to pragmatic patterns in real situations. Such instruction would assist with acquiring the Japanese high-context communication system, along with learning the Japanese grammar, i.e., the sociopragmatics and the pragmalinguistics respectively. On

the other hand, even advanced learners such as the subjects in this study could benefit from this level of pedagogy, in that they still seem to struggle somewhat with the balance or nuance of JNS rates of omission.

An illustration of this can be seen in a real-life case of an American student studying Japanese at an intermediate level, at Hunter College in New York, who said, "I was reading a passage and in it a person asked his friend: "Do you want to go to the park with me?" and the friend said: "I have to study けど…" so I don't understand why he ended the sentence so abruptly like that. Is there no explanation as to why? Like 'I am sorry I can't go,' or something akin to that?"

5. Conclusions

The primary findings and conclusions of this study are that Japanese main-clause omission is rule-governed; that it is learnable by adults; that the explicitness and pragmatic strategies which are used to express politeness are strikingly different from one language to another; and that explicit knowledge about these kinds of pragmatic strategies, along with including them in textbooks and curricula, can lead to better proficiency levels in the target language and—at times even more importantly—to better communication and tolerance between cultures.

References

Blum-Kulka, S. (1982). Learning how to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics, 3*, 29–59.

Blum-Kulka, S., Danet, B., & Gherson, R. (1985). The language of requesting in Israeli society. In J. Forgas (Ed.), *Language and social situations* (pp. 113–141). New York: Springer Verlag.

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (Eds.) (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. New Jersey: Ablex Publishing Cooperation.

Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Fujita, N. (2001). *Politeness in interaction: A discourse approach to Japanese politeness markers* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, New York.

Fukushima, T. (2005). Japanese continuative conjunction ga as a semantic boundary marker. *Language and Communication, 25*(1), 81–106.

Fukushima T. (2006). *GA: Japanese conjunction: Its function and sociolinguistic implication*. Muenchen: LINCOM GmbH.

Gudykunst, B.W. (1998). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Thousand Oaks, CA: Sage

Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press/Doubleday.

Haugh M. (2008). Utterance-final conjunctive particles and implicature in Japanese conversation. *Pragmatics, 18*(3), 425–451.

Itani, R. (1996). *Semantics and Pragmatics of Hedges in English and Japanese*. Tokyo: Hituzi Syobo.

Kasper, G. (1996). Introduction: Interlanguage pragmatics in SLA. *Studies in second language acquisition 18*(2): 145–148

Katriel T. (1999). *Milot Mafteach: Dfusei Tarbut vetikshoret be Israel* [Key words:

Patterns of culture and communication in Israel]. Haifa University: Zmora Bitan.
Kawate-Mierzejewska, M. (2002). *Refusal sequences in conversational discourse* (Doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, PA.
Kindaichi, H. (1975). *Nihonjin no gengo-hyoogen* [Linguistic expression of Japanese]. Tokyo: Koodansha.
Maynard, S. (1989). *Self-contextualization through structure and interactional management*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Company.
Mizutani, O., & Mizutani N. (1987). *How to be polite in Japanese*. Tokyo: Japan Times.
Mori, J. (1999). *Negotiating agreement and disagreement in Japanese: Connective expressions and turn construction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
Nishida, T., & Gudykunst, W.B. (2001). Ibunkakan Komyunikeeshon ron: fukakujitsusei o koete.Sagamihara-shi: Seizansha.
Ohori, T. (1995). Remarks on suspended clauses: A contribution to Japanese phraseology. In M. Shibatani., & S. Thompson (Eds.), *Essays in semantics and pragmatics* (pp. 201–218). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
Okabe, R. (1983). Cultural assumptions of East and West: Japan and the United States. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Intercultural communication theory: Current perspectives*. Beverly Hills, CA: Sage.
Ooishi, H. (1981). Hanashi kotoba to wa nani ka [What is spoken language?]. *In Kotoba Shiriizu 12* (pp. 36–51). Tokyo: Bunkachoo.
Suzuki, T. (1975). *Tozasaseta gengo, nihongo, nihongo no sekai* [A closed language, Japanese, and the world of Japanese]. Tokyo: Shinchoosha.
Taguchi, N. (2009). Comprehension of indirect opinions and refusals in L2 Japanese. In N. Taguchi (Ed.), *Pragmatic Competence* (pp. 249–273). New York, Berlin: Mouton de Gruyter.
Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human Interaction*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
Yoshimi, D.R. (2001). Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers. In K.R.R., & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 223–244). Cambridge: Cambridge University Press.

「理念なき活動主義」に陥らない「学習者主体」の教室活動とは

HOW TO AVOID THE PITFALLS OF ‘PRINCEPLE-LACING CLASSROOM ACTIVITIES” THROUGH LEARNER-CENTERED APPROACHES?

朴　智淑
Park, Jisuk

コロンビア大学
Columbia University

1. はじめに

文法偏重型の外国語教育が批判されるようになるとともに、「学習者主体」の教室活動の必要性が唱えられるようになって久しい。しかし、「学習者主体」の捉え方には多義性があり、どのような教室活動をもって達成されるのかという議論が十分にされているとは言えない（細川 2002, 小川 2007）。また、細川（2002）は「学習者主体」は「たんに意思のままに教室を運営することや、学習者ニーズといわれるものにしたがってテーマを設定したり活動を任せたりすることではない」と指摘し、目的や理念の不在した「理念なき活動主義」（細川 2002）に陥ることへの注意を喚起している。それでは「学習者主体」の教室活動はどのように実現できるのだろうか。

本稿では「学習者主体」を牛窪（2005）が定義した「学習者が持つ、思考、思想、価値観等を教室の普遍的な内容とすることで、学習者がそれらを日本語で表現し経験を新たにしていく場を教師が提供し、そこに学習者が参加すること」（p27）と捉え、様々な人との協働的なつながりを通して、自らの思考や知識を発展させることを目標として行った「学習者主体」の教室活動の実践報告をする。

この活動は某私立大学の上級日本語クラス（ACTFL 中級上～上級中程度）で行った。学習者は最も関心のある専門知識や思考を表現し、オンライン上、そしてポスター発表形式でクラスメート、教師、その地域に住む日本語話者等と協働的なやりとりをした。その過程を通し、学習者は自己の思考や知識を発展させることに努めた。

本稿では「学習者主体」の教室活動はどう達成できるかを考察した上で、教師の役割について触れ、その活動の意義や今後の課題について述べる。

２．　日本語教育における「学習者の主体」

外国語教育において「学習者の主体性」の重要性が叫ばれるようになって久しいが、「学習者主体」をどう定義するかは研究者によって異なる。言語教育に置いて、「学習者主体」ということがどのような背景から言われるようになったか、これまでの言語教育を振り返って考えてみる必要があるだろう。オーディオリンガルアプローチは「学習者が発話する時、学習者の主体性、決定権を全くといっ

ていいほど認めて来なかった」（畠 1989：p89）アプローチであると言われているように、教師・教材中心の教授法として広く知られている。それに対して、畠（1989）はコミュニカティブ・アプローチにおいて「言語は創造的、主体的なものである」（p86）と捉えられるとし、「学習者が発話をする時学習者の主体性を認めなければならない」（p86）と述べている。ここで言われる「主体性」は主に二つの異なった意味で使われている。細川（1995）や牛窪（2005）は学習者が教室活動で主体的に意思決定をし、関わっていくという意味での「学習者−教室活動」における主体性を「学習者中心」とし、学習者を言語の発話をする主体としてみた時の「主体性」、つまり、学習者がその内容を自己との関わりのなかで捉え、その問題点を話したりすることで、内容に関して学習者が考えていることを日本語化するという意味での主体性を「学習者主体」として、「学習者中心」とは区別している。さらに、牛窪（2005）は「学習者が持つ、思考、意思、価値観等を教室の普遍的な内容とすることで、学習者がそれらを日本語で 表現し、経験を新たにする場を教師が提供し、学習者が参加することで達成される。」（p27） と述べている。また、細川（2002）は、「学習者主体」とは「ことばと文化がすべて学習者個人の中にあるという立場によって初めて生じる考え方」であり、「何のための活動なのか、そこから何が得られるのかなど「学習者の考えていること」を引き出し、それを素材として、教室活動を行うことで可能となる。」（p288）と述べている。さらに、細川（2002）は「学習者主体」を「たんに学習者の意思のままに教室を運営すること や、学習者ニーズと言われるものに従ってテーマを設定したり活動を任せたりすることで はない」(p256)と説明し、目的や理念の不在した「理念なき活動主義」（細川 2002）に陥ることへの注意を喚起し、これを「学習者が知識積み上げの学習を期待し、要望しているから、そのようにしなければならないという考え方に典型的に現れている」（p279）と説明している。それでは「学習者主体」の教室活動はどのように実現できるのだろうか。

３．「専門分野について話そう」プロジェクト

本稿では「学習者主体」を牛窪（2005）が定義した「学習者が持つ、思考、思想、価値観等を教室の普遍的な内容とすることで、学習者がそれらを日本語で表現し経験を新たにしていく場を教師が提供し、そこに学習者が参加すること」（p27）と捉え、様々な人との協働的なつながりを通して、自らの思考や知識を発展させることを目標として行った「学習者主体」の教室活動の実践報告をする。以下の三点を考慮して、「専門分野について話そう」プロジェクトを行った。

1. 学習者が持つ、思考、思想、価値観等（学習者の考えていること）を教室の普遍的な内容とするにはどんなことが出来るか
2. 学習者がそれらを日本語で表現し学習者の参加をうながすために、教師はどんな場所を提供すべきか
3. 「学習者主体」の教室活動の意義とは何か

某アメリカ私立大学の４年生日本語クラスで2017年秋学期（全15週間）に行われた。授業は1クラス70分で、１週間に３回、全２セクションで合計24名が参加した。また、成績の10パーセントがこのプロジェクトにあてられた。以下はスケジュールである。

第　１週：プロジェクトの目的、手順等を説明・ブログを作る
第　２−３週：テーマを決める、アウトライン①をブログにポストし、
　　意見を交換
第　４週：どう評価すべき・されるべきか考えて評価基準をつくる
第　５週：アウトライン②（別プリント）をポストする
　　覚えるべき言葉のリストを作る
第　６週：リストを覚え、小テストを受ける
第　８週：ドラフト１をポスト（他のポストにコメント）
第　９週：フィードバックをもとにドラフト２提出
第１０週：講師、TA、クラスメートと意見交換
第１１週：フィードバックをもとに作品を完成させ練習
第１２週：発表クラス内（クラスメートと質疑応答・意見交換）
第１３週：発表（NY在住日本語話者、クラスメートと質疑応答・意見交換）
第１４週：作成した評価基準をもとに自己、他者の評価
　　プロジェクトアンケート・インタビュー

学習者は一週目に「どんなことに興味があるのか」や「なぜ日本語を学ぶのか」、「目標は何か」等について記述して提出した。その後「どんなことを書きたいか」「どうしてそれについて書きたいか」「それによって何がしたいか」「見ている人はそこから何が得られるか」などの点を考慮して、プロジェクトのトピックを選んだ。また一連の活動を通して、担当者は学習者と一対一のインタビューを行った。最後に、学習者は自己を振り返り、目標が達成できたか、自己をみつめなおし、どのようにして評価されるべきか学習者が考えて作成した評価基準で自己評価、相互評価を行った。

４．考察

学習者はポスタープロジェクトのトピックを選びの過程としてアウトラインに以下のことを入れてまとめ、ブログに載せるよう指示を出した。

① どんなことを書きたいか
② どうしてそれについて書きたいか
③ 目標は何か（何がしたいか、伝えたいか、何が得たいか）
④ 見ている人はそこから何が得られるか

以下で、三名のデータを見ていく。最初から最後まで比較的スムーズにいった例と、途中で軌道修正した例、最後に途中で続けられなくなった例を紹介する。一

つ目のデータはアメリカ人、大学院生修士課程のＭのアウトラインである。
（下線は全て筆者による）

アウトライン①
近代の日本は様々な社会問題に直面している。私は今＿＿＿＿＿大学の大学院生で日本史を専攻していて、様々な歴史的事実を勉強している。それらについて日本語で私の考え方を表し、皆と私の研究を分かち合うために、このブログを作った。
　近年、日本の田舎に住んでいる人の数が減ってきている。多くの人々が都市部に移住している。田舎の人口が減って若者が都会に引っ越したとたんに、社会的なグループの文化や歴史がなくなる。田舎に住んでいる社会的なグループの１つをマタギと言う。マタギに関して情報を保存したり、日本語が理解できない人と分かち合ったり、この社会問題を日本国民に知ってもらうために、研究している。
　百年前の秋田県と青森県のマタギについて、以前の日常生活や社会問題と現在のマタギと社会問題を比較する。日本人の土地や自然、環境、少数民族に関しての考え方はその期間に変化したので、 原因や過程、結果について説明したいと思う。
　　十二月にポスター作品の発表をしなければならない。その発表で一番伝えたいことはどうやってマタギが今の状況になったかである。発表後、参加者は、現在の社会問題の一つが分かり、日本の文化や歴史を勉強することになるので、田舎と日本のマイノリティが社会のどこにいるかや将来について考えてほしい。

　Ｍはプロジェクのトピックとして「マタギ、社会、歴史、近代の日本」を選んだ。アウトラインに入れるよう指示した質問と照らし合わせると、「どんなことを書きたいか」という部分に関してはＭが「発表で 一番伝えたいことはどうやってマタギが今の状況になったかである。」と言っているように、マタギの今置かれている状況やマタギの「以前の日常生活や社会問題と現在のマタギと社会問題を比較すること」また、以前（百年前）と現在にいたる「日本人の土地や自然、環境、少数民族に関しての考え方の変化」やその「原因や過程、結果について説明」することであろう。「どうしてそれについて書きたいか」という問いに対しては、「マタギに関して情報を保存したり、日本語が理解できない人と分かち合ったり、この社会問題を日本国民に知ってもらうため」と答えている。「見ている人はそこから何が得られるか」ということに関しては「参加者は、現在の社会問題の一つが分かり、日本の文化や歴史を勉強することになるので、田舎と日本のマイノリティが社会のどこにいるかや将来について考えてほしい。」と述べている。このアウトラインから、Ｍがどんなことが書きたいかということは伝わるが、なぜこのマタギの問題を日本国民に知ってもらいたいのかということ、なぜそれが大切だと思うのかがはっきりしない。このアウトラインをブログにポス

トした後、担当者はMとインタビューを行った。以下はそのインタビューの一部である。

担：どうしてこのトピックを選びましたか。

M：（中略）二年前の日本史の男性らしさ masculinity の授業でマタギのことを先生から紹介していただきましたので、そういうマタギについての社会問題をもっと知りたかった。
そう言うものも日本人があまり、私の周りの日本人の友達と話した時彼らはこういうマタギという人々や、彼（マタギ）の直面している社会問題をあまりわかりませんので、そういう問題を日本語で説明するのは大切だと思いました。

このインタビューから、ある歴史の授業を通して「マタギ」という存在について知り興味を持つようになり、マタギについての社会問題をもっと知りたくなったこと、その後Mが周りの日本人に「マタギ」についての話しをした時、「マタギという人々や、彼（マタギ）の直面している社会問題」については日本人も知らない人が多い印象を受けたことから、マタギについて日本語で説明するのが大切だと思ったことがわかった。 担当者はさらに、なぜ日本史という幅広いテーマの中で特に「マタギ」というトピックを選んだのか、そして、それがMにとってどんな意味を引き出すため質問を続けた。以下はインタビューの書き起こしの一部である。

担：でもどうして「マタギ」を選んだんですか。Aさんは、歴史専攻ですよね。他にも色々なこと習ったでしょう。なんで「マタギ」について研究したいと思ったんですか。
M：なぜ、私は、たいていちっちゃいグループ、、、集団を、、なぜ私は、心理学的に、、、分かりません。
多分、心の中に、私は外にいる人の考え方があるかもしれません。（中略）
たまに集団にいたときも、私はこの集団、グループのメンバーかどうか疑問している。だから、私たちは社会で、こういう人々の考え方を聞くと、
じゃあこの人は　こういう人たちを含んでいるかどうか、あの、彼らの意見を聞くともっといい社会ができるだと思います。

M は自分が「マタギ」という「小さい集団[1]・グループ」を選んだ理由として、最初は「わかりません」と答えているが、その後、「多分、心の中に、私は外にいる人の考え方があるかもしれません。」と述べ、さらに「たまに集団にいたときも、私はこの集団、グループのメンバーかどうか疑問している。」と自分自身について振り返り分析し、マタギをテーマに選んだ理由を探そうとしていることがわかる。以下はこのインタビューの後にMが書いたドラフトの一部である。

[1] 別のところでMはマタギを「マイノリティーグループ」と言っていることから、「マイノリティーグループ」をさしていると考えられる。

マタギに関して情報を保存したり、日本語が理解できない人と分かち合ったり、この社会問題を日本国民に知ってもらうために、私は研究している。どうしてこの研究が大切かと述べると、マタギのグループは日本の社会の大切な一部分なので、彼らの状態や将来が日本の状態や将来も深く関係するからである。どうやってマタギが今の状況になったかである。現在の社会問題の一つを理解するということは、日本の文化や歴史を勉強することにもつながり、田舎と日本のマイノリティが社会のどこにいるか、またマタギの将来についても考えてほしい。

ドラフトには、アウトラインには無かった「マタギ」に関する研究が大切であると考える理由が新たに含まれており、M はそれを「マタギのグループは日本の社会の大切な一部分なので、彼らの状態や将来が日本の状態や将来も深く関係するからである」と説明している。またアウトラインでは、「マタギ」が直面している問題について知らない人に知らせるのは何のためなのかという部分が分かりにくかったが、ここでははっきり先ほど彼がインタビューで答えた「少数派の声を聞くことはより良い社会につながる」と説明されている。これは学習者に「なぜ」という質問を投げかけることで、学習者はその答えを自分の中に求め、考えていることを引き出すことに繋がったからではないだろうか。

次に、アメリカ人大学院生博士課程、日本史（宗教）専攻の K のアウトラインを紹介する。

アメリカ人大学院生博士課程　（日本史・宗教）　K
アウトライン　9/22 ブログより

テーマは名前の通り、箏（こと）の事々です！もっと詳しく言うと、現代の箏曲について、すなわち今日的な箏の作曲や演奏、書きたいと思います。二年間箏を弾いたことあり、この音楽の伝統を皆に教えるようにしてみたいです。

このプロジェクトはトピックを少なくとも 3 つの部分に分かるでしょう。1）箏とは何でしょうか。こで楽器の構造や弾き方について話したいと思います。2）箏は昔からもらってきた楽器ですが、どういう歴史や伝統がありますか。箏はすごく古い楽器で、平安時代の源氏物語にさえ現れますが、時代が経て伝統の中にどんな変化がおこったでしょうか。3）箏曲は今にも生きている伝統です。現代の作曲家や演奏家を紹介したいと思います。

一番伝いたいのは日本の伝統的な音楽がまだ生きているものだというのです。今日の音楽界には作曲家は積極的に新しい箏の曲を作っており、そして日本以外の国々で箏曲の人気が高くなっています。

皆の大半は箏曲を聞いたことがないでしょう。もちろん、皆が箏曲と恋に落ちることを見込みませんが、日本の伝統的な音楽の世界を少し開けたいと思います。

K は「琴」をテーマに選んだ。上のアウトラインを見ると、1）琴とは何か（楽器の構造や弾き方について）2）箏の歴史や伝統について、3）現代の作曲家

や演奏家の紹介をするとまとめている。一番伝えたいことは「日本の伝統的な音楽がまだ生きているものだ」ということだと書いてあるが、それによって何が得たいのか、何のためにするのかということは書いていない。
このアウトラインを読んだ、クラスメートの一人から以下のようなコメントが来た。（下線は全て筆者による）

September 26, 2017 at 7:15 PM

このテーマが大好きです！私が中国舞を踊る時、よく箏を使う音楽を聞いたから、箏の音がすごく好きです。私も伝統文化の守りに興味を持っていますから、このプレゼンテーション楽しみにしていますね～

一方で、この発表の結構の全部の三部分が説明の内容のことにちょっと心配しています。詳しい説明と紹介はもちろんいいですけど、あなた（すみません、お名前が知らないが。。。）自分の論点のような内容がないそうです。例えば、なぜあなたは箏が日本の文化に重要だと思いますか？現在、箏を弾ける若者の数字が増えていますか、減っていますか？そんな傾向についてどう思いますか？あなたが「皆の大半は箏曲を聞いたことがないでしょう」と言いましたね。では、どうして皆さんはそんなに美しい楽器にあまり了解したことがありませんですか？。。。等々。あなたの議論点を入れて、発表のメセージはもっと強くなるのではないでしょうか。
O(∩_∩)O~~

REPLY

下線の部分にあるように、説明と紹介だけではなくて「自分の論点」つまり、Kの考えていること、言いたいことをもっと入れるべきだと言うコメントであった。これを読んだKはアウトラインの書き直しを行った。以下は書き直したアウトラインの一部（10月4日）である。（下線は全て筆者による）

コメントを読んでよく考えた上で、ブログのトピックを全く変えた方がいいかもしれないと思うようになりました。プロジェクトの目的は自分の専門について話すことですが、先選んだ箏曲というトピックは趣味だけなので、専門的に説明することができないでしょう。そして、私がもっと深く知っている話題を選んだら、データより自分の意見の方を発表することもできます。

最初の琴のトピックは、Kにとって興味のあるトピックではあったものの、琴の構造や弾き方等の情報が主な内容で、Kが「琴に関して考えていること、価値観、意見」等は見受けられなかった。Kはクラスメートからそれを指摘され、考えた上で、「もっと深く知っている話題を選んだら、自分の意見を発表することができる」という結論に至り、トピックを変えた。以下はその内容である。

新しいテーマは神道と宗教です。今、平安時代の宗教を勉強している大学院生として働いているので、このトピックにもっと深く飛び込むことができると思います。

「神道と宗教」の中に、その「と」を強調したいです。今日、日本人と神道について話すと、「神道は宗教ではない」や「日本では宗教がない」とよく聞きます。けれども、アメリカの教育制度、特に大学の宗教学部の中に、神道は世界宗教の一つとして扱われています。なぜこのようなギャップがありますか。この問題について話したいと思います。

プロジェクトで　「神道」の歴史も「宗教」の歴史も説明するつもりで

(中略)

はない。神道は本当に道教だけです。神道は仏教の部分です。この批判的な声が今日も増えています。私はこの研究の動きを続けたいと思います。

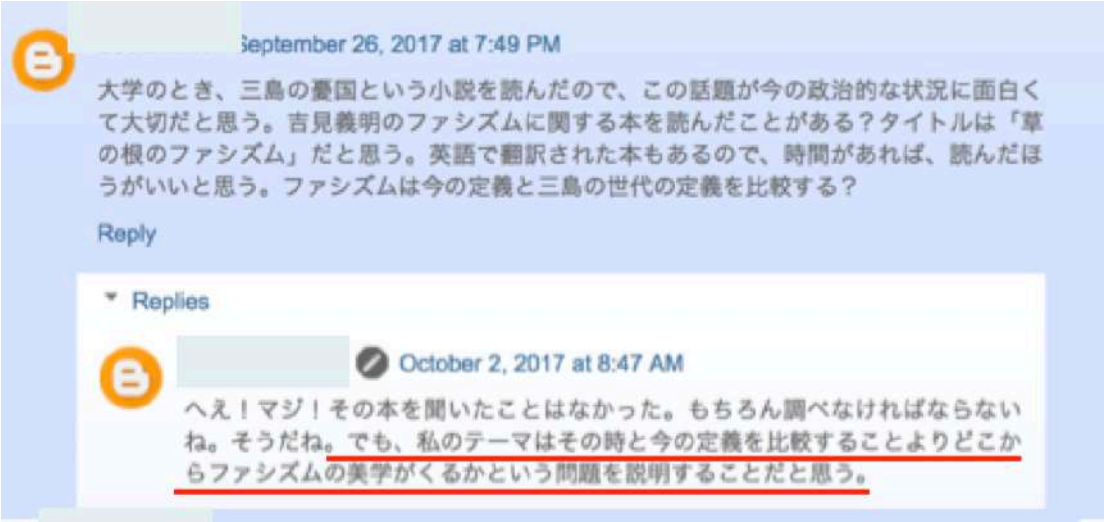
「宗教」は問題的な分類だと伝えたいです。よく役に立つ観念ですが、時々誤る言葉です。神道は部分的に宗教ですが、宗教ではない面もあります。私のプロジェクトを見た後で、他の人々が批判的に宗教の分類について考えられるようになることは私の目的です。

K が新しく選んだトピックは「神道と宗教」だった。K は日本史専攻の大学院生（博士課程）だが、彼の専門分野でも特に深く関わるトピックで、「もっと深く知っている話題」でもある。最初のアウトラインに比べると、１）どうしてそれについて書きたいか２）目標は何か（何がしたいか、伝えたいか、何が得たいか）３）見ている人はそこから何が得られるかという点がより明らかになっていることがわかる。

次にアメリカ人学部４年生（日本文学専攻）の Y のアウトラインを紹介する。

９月２５日ブログより　（下線は筆者による）
私のテーマは三島由紀夫です。
最近、日本はだんだん軍隊化行き進んできました。だから、三島の激しい憂国に関する問題イデオロギーが村上という非政治的な作者に比べてとても勉強になることがあると思います。私の目標はちゃんとした三島の考えの分析です。みなはもちろんいわゆるファシズムを聞いたことがあるが、一般にファシズムの美学がわかりません。私はみなにこんなところを知らせたいです。そのことがわかったら、みなはもっと簡単にファシズムに落ちることを避けられるようになるといいです。

Y は、発表の目的を三島由紀夫の研究をすることで、「ファシズムの美学」とはどういうものなのかを説明し、また、それを伝えることで「（人々が）ファシズムに落ちることを避けられるようになる」ことを期待すると書いている。
また、以下のクラスメートとのやりとりでもこの発表の目的を「どこからファシズムの美学がくるかという問題を説明することだ」と述べている。以下はブログのコメント欄で行われたクラスメートとの意見交換の一部である。（下線は筆者による）


September 26, 2017 at 7:49 PM

大学のとき、三島の憂国という小説を読んだので、この話題が今の政治的な状況に面白くて大切だと思う。吉見義明のファシズムに関する本を読んだことがある？タイトルは「草の根のファシズム」だと思う。英語で翻訳された本もあるので、時間があれば、読んだほうがいいと思う。ファシズムは今の定義と三島の世代の定義を比較する？

Reply

Replies

October 2, 2017 at 8:47 AM

へえ！マジ！その本を聞いたことはなかった。もちろん調べなければならないね。そうだね。でも、私のテーマはその時と今の定義を比較することよりどこからファシズムの美学がくるかという問題を説明することだと思う。

Y はこの時４年生の学部生で、卒業論文も「三島由紀夫」をテーマに選んでいた。１）どうしてそれについて書きたいか２）目標は何か（何がしたいか、伝えたいか、何が得たいか）３）見ている人はそこから何が得られるか等も、担当者は彼の中ではっきりしたものがあるという印象を持っていた。ところが、学期の途中（アウトライン提出後２ヶ月ぐらい経った頃）で、ファイナル原稿の提出をしなくなった。最終原稿が未提出のままだったが、発表には参加した。この学生とプロジェクト終了後にインタビューを行った。以下はその一部を書き起こしたものである。

担：Y さんは、三島由紀夫を選びましたよね。どうして？

Y：その頃は、苦しんでいる時。。。実はうーん、私は、最後に三島を否定しました。だからこそ、私は論文をやめました。
担：論文をやめました？え？三島の？
Y：書きませんでした。途中で。東アジアの論文クラスをストップしました。
担：あ、そうなんですか。え？
Y：もうやめました。あの、、、クラスの論文を書くこと。私は、４年生の論文を書きません。書く中、やめました。
担：あ、途中で？どうして。
Y：実は私は他のことにもっと興味ありました。例えば翻訳と障がい者に関する学問です。
三島に関する論文を書いたら自分の一番最低なところが出て来る。

担：自分の一番最低なところが出て来る？おもしろいねえ。どういう意味ですか。
Y：私は三島が分かることだから。
担：三島がわかる？
Y：本当に。わかることだから。
担：三島の気持ちが？
（中略）
Y：　私の子供の頃は大変なことでした。
もっと大人になればなるほど、私はもっと苦しみや愛や憎しみをかんじたことはあります。
だからこそ、二度とこういうことを経験したくなかったんです。
それに、そして、三島は世界をよくすることをやめました。
担：　うーん。
Y：三島はあきらめました。
担当：うん。
Y：私は、もっと、鮮やかな世界を作りたいです。だからこそ、私は三島より障がい者の学問と翻訳に興味があります。
担当：うーん、いつ気がついたの。
Y：三島を研究することは、どうして、なぜ文学をもっと勉強しな、したくないかという理由に関係はあります。その文学を研究することなんて、そういうことは、自分のいいものだけのことだと思います。私は文学で他の人の生活をよくすることができないと思います。ちょっと文学をしたら、ちょっと自分の部屋に閉じこもることと同じだと思います。
（中略）
担：まあ一応、発表はしたけど。だから出さなかったんですね。なるほどー。なんだあ。言ってくださいよー。（笑）知りませんでした。
Y：三島は、自分の精神に閉じこもって、自分の憎しみと苦しみだけと一緒に住んでいます。私はもっと広い世界をいだいたいです。
担：でも、それに気がついてよかったね。それに気がついて、すごく、よかった。
Y：ちょっとストレスがなくなりました。あの時。
担：あの時？どの時？
Y：文学が、一番大事なことではないこと気がついた時。
私はちょっと就職することを時々先延ばしてしていました。
私はあの、メンタル壁を越えたら、本当の将来を集中できるようになりました。だと思いました。

どうして途中で研究が続けられなくなったかという理由は彼の中に存在し、Y にしかわからないことだが、Y は最初に途中で研究が続けられなくなった理由を「三島がわかる」からと説明している。このインタビューから考えられることは、Y が三島由紀夫という研究対象を自己との関わりの中でとらえ、その過程で、「大変だった子供の頃」のことを振り返り、過去に「苦しみや愛や憎しみ」を感

じたことがあるが、「そういうことを二度と経験したくない」と思ったこと、また、三島は最後に世界をよくすることをやめたことを理由として説明し、そして、三島は「自分の憎しみと苦しみだけと一緒に住んでいる」と気がついたが、自分は「もっと広い世界をいだい（き）たい」と思ったことを述べ、「最後に三島を否定した」と言っている。また三島について研究しないと決めたことは（これ以上）文学を勉強したくないことと関係があるとも述べた。その理由としては「文学で他の人の生活をよくすることができない」ことを挙げている。そして、文学が一番大事なことではないこと気がついた時ストレスがなくなったこと、今は翻訳と障がい者に関する学問に興味があることを述べた。

５．まとめと今後の課題

本稿では３名の学生の例を考察したが、一人目のＭと二人目のＫの例では、クラスメートや担当者とのやり取りを通して１）どうしてそれについて書きたいか２）目標は何か（何がしたいか、伝えたいか、何が得たいか）、３）見ている人はそこから何が得られるか等の質問を投げかけることで、二人の考えていることを引き出すことができた。このように、活動がどれだけ学習者にとって意味のあるものとなるかは、様々な「どうしてか、なんのためか」を問いかけることで達成できると言える。また、Ｋの琴についてのアウトラインに見られたように、また、もしその過程をふまなければ、それは、「理念なき教室活動」（細川 2002）に陥ることが考えられる。

言語教師として、学生が目標言語で考えていることを表現できるようになり、目標を実現することを望まない教師はいないだろうが、学習者が何をしたいか把握していなければ、手伝うすべは無い。そのためにも教師ができることは、学習者と一人の人として、考えていることにじっくり耳を傾け、問題について一緒に考える姿勢や態度を持つことである。そして、そのためには、ある程度の信頼関係を築いたうえで、学習者が考えていることを表現しやすい環境を用意する必要があるだろう。

また、今回の例から見られたように、日本語のクラスで「なんのために」や「これによって何がしたいのか」などの質問を投げかけることは、「将来社会で何がしたいのか」とか「それはあなたにとって何を意味するのか」ということを考えることにも繋がる可能性がある。Ｍがこのプロジェクトのトピックに「マタギ」というトピックを選び、少しずつなぜそれが彼にとって大切なトピックなのかを確認し、伝えたいことを明確化した過程を見て行ったが、Ｍが最終的にはこのクラスで選んだトピックを卒業論文のテーマとしても選んだこと、また、今後その研究を続けていきたいと述べていることなどを考えると、他にも要因があったことは十分に考えられるが、「学習者が考えていること」を引き出す過程は学びの動機付けとしても大きな役割を果たしたと言えるだろう。

Ｙは結果的に三島についての研究や文学の勉強をやめるという決断をし、新たな興味を見つけた。もちろん、これは、Ｙがこの活動だけを通して考えた結論ではない可能性は高い。しかしながら、Ｙが「三島がわかるから」、「三島が生きた世界」に自分は賛成しないから、「最後に三島を否定した」という結論を出し

たことから、三島由紀夫という研究対象を自己との関わりのなかで捉えたその経験そのものが、大切な学びの過程であったということが言えるだろう。細川（2002）は「学習者が自分自身の興味や関心に従って、表現したいものを発見し、それを教室での言語文化活動に活かす、その経験そのものが教育内容となる。」（p２８６）と述べている。Y が経験した大切な過程は、Y の最終発表だけを表面的に見ていたら見えなかっただろう。この意味でも、表現したいものを発見していく経験そのものを教育内容とする「学習者主体」の教室活動は意義があると言える。

最後に、「学習者主体」の教室活動は実際に具体的な教室活動で広く実践されていないのが現状である。また、こうした実践の評価の仕方は、まだ未開拓の段階である。アセスメントの仕方も含め、今後さらなる、実践の試みが必要だろう。

参考文献

牛窪隆太（2005）日本語教育における学習者主 体 ―日本語話者としての主体性に注目して 『リテラシーズ』1.
小川貴士（2007）「第 2 章 主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させる か―文芸批評論のコミュニケーション論との関連から」『日本語教育のフロンティア ―学習者主体と協働』くろしお出版 pp.21-36
国際文化フォーラム(2012)「外国語学習のめやす２０１２高等学校の中国語と韓国語教育からの提言」
佐藤慎司・熊谷由里(2010)「アセスメントと日本語教育-新しい評価の理論と実践」くろしお出版
人言語文化教育研究 所スタッフ(編)『考えるための日本語―問題を発見・解決する総合活動型日本語教 育のすすめ』明石書店，8-43
當作靖彦・中野佳代子(2012)『外国語学習のめやす２０１２　高等学校の中国語と韓国語教育
からの提言』公益財団法人　国際文化フォーラム
畠弘巳(1989) 「コミュニケーションのための日本語教育 連載第１１回　学習者の主体性と教師の役割」『日本語学』１２月号　明治書院
細川英雄(1995)「教育方法論としての「日本事情」―その位置づけと可能性」『日本語教育』87
細川(2001)　問題発見解決学習と日本語教育　早稲田大学日本語教育研究センター　早稲田大学日本語教育研究センター 紀要
細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか―言語文化活動の理論と実践』明石書店
細川英雄（2004）「クラス活動の理念と設計」細川英雄・ＮＰＯ法
森 良太（2012）日本語教育における「学習者主体」論の再考
森元桂子・金龍男・武一美・坂田麗子（2009）学習者が主体的に参加するとき 総合活動型日本語教育の初級クラスの実践から 言語文化教育研究 巻：8 号：2

Oxford, L. R. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives. New York: Palgrave Macmimllan.

文学教育における映画コンテンツを用いたアクティブラーニングの試み
――『楢山節考』を例として――
ACTIVE LEARNING IN MOVIE STUDIES: NARAYAMABUSHI KO

林　　淑　丹
Shu-tan Lin
台湾・文藻外語大学
Wenzao Ursuline University of Languages

一、はじめに

今日、われわれは、読解の面においてさまざまな誘惑と障害に直面している。日本語教育の現場では、学習者は基礎読解力のみならず、上級読解力も同時に求められている。本稿は、今日の学生による学習習慣の特徴に合わせた、映像メディアを利用した文学教育のデザインを通して、学習者のディープ・アクティブリーディング（Deep Active Reading）能力を向上させると同時に、多分野・多メディア（文学作品、映画、multi-disciplinary）の「ワイド・アクティブラーニング」の学習力を磨くことができる授業の構築を目指すものである。

日本語学習を支援するメディアは多様化しており、映像作品は文学教育でも利用されている。映像化された文学作品を文学教育の現場でいかに取り扱うかという問題については、さまざまな意見があり、最終的な結論には至っていない。しかし、ここで重要なのは、映像コンテンツを使用することにより、いかにして学習者の自主学習力を高めるのか、という点である。

筆者は、教師の指導と対話により、テクストと映画作品を「精読」するための自主学習の習慣を学習者に身に付けさせる試みを行った。映画作品の文学教育への導入を通して、学習者は、テクストを深く読み込む能力を向上させるのみならず、メディアの「読解力」をも鍛えることができるであろう。

本稿では、深沢七郎の『楢山節考』と木下恵介による同名の映画作品を例にして、学習者のディープ・アクティブリーディング能力と、多メディアの「ワイド・アクティブラーニング」能力の二つを、いかにして育成するのかを検討したい。

二、アクティブラーニングを導入のきっかけ

本稿でいう日本文学教育とは、日本語教育の一環として、海外で日本文学を教授することである。それは日本文学そのものの研究ではなく、日本語を手段とした一般教養の養成、または日本に対するより深い理解の涵養などであった。現在、台湾の一般大学のうち四十六校が日本語学科を有している。その多くは、一般教養の養成を目的として、「日本文学史」、「日本名著読解」、「日本小説鑑賞」「日本近現代文学鑑賞」といった文学教育に関する科目を設置している。筆者の勤務校である台湾の私立大学では、「日本現代文学読解」「日本名著読解」「日本文学史」と「日本文学精読」などという科目が設置されている。筆者は長年「日本文学史」と「日本文学精読」を担当しており、日本国外でいかにして日本文学を教えるか、という視座から日本文学教育を思索し続けてきた。

今回実践対象とした授業は「日本文学精読」で、大学部日本語学科四年生後期に開設されている二単位の選択科目である。毎年受講者は二十名から三十名程度で、今年度は二十九名である。全員が JLPT 試験の N2 以上のレベルの学生で、うち約 2 割は N1 に合格している。履修生は基本的に日本の文学作品にある程度興味をもっている。授業の目標は、一・日本の現代小説を読む力を育てる、二・日本語の精読と通読の力を養う、三・文化理解と分析を深める力を強化する、四・批判的な考えを培う、の四つである。「一」と「二」は日本語の読解力で、「三」と「四」は、作品を読む際の理解力と分析力の重視である。今回焦点になるのは、学生の精読力をいかに強化するか、しかも、教師が一方的に講義して指導するのではなく、いかにして学生の自主学習能力を高め、作品をより深く読み込むのか、という問題である。

「日本文学精読」の授業では、一学期で六ないし七作品を取り上げている。反転授業を導入しようと考えたきっかけは、学生の読解力と思考力が年々低下しているからである。学生は作品の文化的背景、物語の世界に深入りできず、表面的な読みにとどまっているのが現状である。こうした問題を解決するためには、アクティブラーニングを通して、文章読解を事前学習とし、協働学習に加えて反転授業を行うことを考えたのである。そのなかで、とりわけ映像メディアを取り入れて原作の世界と対照しながら学習を行えば、文学に対する新たなモチベーションを喚起し、繰り返し原作を読むことによって、原作の世界をより深く理解する一助になるのではないか、というのが当該科目の設計理念である。

今日、学生の学習習慣は変わりつつあり、映像メディアに頼る度合が高くなっていると言える。それは外国語学習も同様である。そこで、いかに映像メディアを利用して「ワイド・アクティブラーニング」の学習力を磨くかという問題を、

「日本文学精読」の授業で試みた。本稿では、深沢七郎の『楢山節考』と木下恵介の映画を実践例に考察を行いたい。

三、アクティブラーニングを軸とした授業デザイン

『楢山節考』は、深沢七郎（1914-1987）が一九五六年に『中央公論』十一月号で発表した作品である。これは民間伝承の「姥捨て」伝説という題材を取り上げたものである。貧しい村落で、息子の辰平が老母おりんを背板に乗せて楢山へ捨てに行く話が描かれている。戦後の日本文学を代表する作品のひとつであるとして、文壇で多くの賛辞を獲得した。作品が発表されて二年後、同作品は木下恵介によって映画化された。さらに一九八三年には今村昌平による映画化も行われている。ただし、今村昌平の作品を別の機会に移りたい。

「日本文学精読」の授業では、ひとつの作品を読むために、まず履修生に協働学習を通して事前に予習作業をしてもらう。今年度は二十九名が履修したので、一組四名ないし五名、計六組のグループに分けた。授業で使用する『楢山節考』のテクストは、二〇一四年七月に新潮社より刊行された文庫本である。全作品を六つの部分に分け、各組で分担する。そして、グループごとに、担当する箇所の単語を調べてから、中国語訳をしてもらい、その予習成果を Word 形式で学校のクラウド e ラーニングシステムにアップロードするように、指導者は指示を下す。このグループワークの予習作業は、一週間以内に完成させなければならない。それぞれのグループの細部の作業分担に関しては学習者の自主性に任せ、指導者は指示しない。

この協働学習の予習作業の実行に関して、のちにアンケート調査を行った結果、ほぼ全員がチームメンバーと順調に協力し合い、負担にならなかったと語っている。ただし、自主的にグループ内のまとめ役を買って出た三～四人の学生は、メンバーの意見をまとめることは非常に難しいと述べている。

つぎに、指導者は、各組がウェブ上にアップロードした予習成果のファイルをダウンロードし、誤った箇所を別の色で表示した上で、クラス全員がオンラインで閲覧できるよう、e ラーニングシステムにアップロードする。

そして、講義の時間に、指導者は学生のグループワークの成果をプロジェクタで教室のスクリーンに映し、単語の意味や中国語訳の誤りなどを訂正しながら解説する。この一連の作業には、学生に次回からより慎重に予習してもらう、という学習効果もあろう。

『楢山節考』の内容を理解する際に、学生にとって難しいところは、方言が大

量に入っており、単語を調べるのに苦労する、という点である。一方、中国語訳に関しても、意味を把握した上で、テクストの文体に合わせるように工夫する必要がある。たとえば、主人公の「おりん」の名前でさえ、各組の翻訳はそれぞれ異なっていた。ほかの組の学習成果を見て、互いに刺激し合う効果もあろう。

こうして、作品全体の意味理解が済むと、つぎは作品の読みを深めるために、指導者はいくつかの質問を提出し、グループディスカッションの段階に入る。質問の内容は、たとえば、なぜ辰平の後妻玉やんは物語の最後にいなくなったのか、なぜ楢山まいりに行くとき、雪が降ったほうがよいのか、といったものである。

履修生には、グループごとに中国語か日本語で質問に答えてもらう。ひとつ目の質問・玉やんがいなくなった理由については、多くの履修生が「おりんがいなくなったからだ」と答えた。その他、「玉やんは家の負担を減らすために、家を出てしまった」「玉やんはそもそも存在しない人物で、彼女はおりんの化身なので、おりんがいなくなってから、玉やんも消えてしまった」「玉やんは人間ではなく、鶴の恩返しのように、消えてしまったのだ」という考えもあった。さらに「玉やんは、本当は辰平とおりんのあとに付いて行ったが、山のなかで迷子になってしまい、帰れなくなった」という想像力豊かな回答も見られた。

一方、なぜ楢山まいりに行くとき雪が降ったほうがよいのか、という質問に対しては、「雪が降っていれば、山中に散在している骨々が雪に混じり、紛らわしくなり見えなくなるからだ」「凍死してしまうことは、この場合は生命がそのまま凍結してしまうので、ある意味では一種の死の美化作用なのだ」、といった解釈が出た。さらに、「それはただ自然に戻るだけの現象だった」と返答する組もあった。

なかには、ウェブ上で資料を調べたりして、より一層深く考えたグループもある。彼らは「日本では雪は浄化作用があるため、おりんの死は、ある意味で村で美化されてしまうことだ」というものであった。また、雪が降りという設定は、息子の辰平に少しでも罪悪感を減らすための舞台装置だったという考えもあった。さらに、「おりんの場合は、山まいりへ出発する時点で雪が降ったわけではない。おりんは山に着いてから、雪が降ってきたので、おりんは他人より幸運だった」というように、雪の降る時間帯にまで注意を配った組もある。これらの答えに着目すれば、九割以上の学生は真剣に細部まで丁寧に作品を読んだことがわかる。

学生たちは、いつも元気で前向きにグループワークの成果発表を行っていた。そのため教室の雰囲気は明るくて楽しいものであった。このことから、学生の学習意欲も十分に引き出されたと思われる。アクティブラーニングを軸として授業をし、グループワークを通して、学習者の思考力と分析力を高めることができたのである。

四、映画コンテンツの使用

作品を熟読したあと、木下恵介の映画を見せた。この映画は当時もっとも有名だった女優の田中絹代・俳優高橋貞二らをはじめ、実力あるキャストを起用したことで賞賛されてきた。しかし、昔の映画なので、外国人である学生がこれをいかに受け入れるか、学習の逆効果にならないか、と憂慮していた。

以前は、いきなり映画を見せ、指導者が質問するという形をとっていた。しかし、映画の細部について、たとえば、ある場面での役者の表現法や、役者の造形などに関して、学生はなかなか思い出せなかった。それ以来、映画を見せる前に、指導者はいくつかの質問を事前に提示し、映画を見たあとに答えてもらうようにしている。学生は放課後、中国語か日本語で質問に答えたあと、その内容を、eラーニングにアップロードする。二十九名の履修生中三人が欠席し、二十六名になったが、この個人ワークを日本語で書いた学生は四割に近い十名ほどいた。日本語で書いた学生に加点する、という評価基準なので、学生の日本語の作文能力も同時に培うことができる。

木下恵介の映画に関して、指導者はたとえばつぎのような質問を提出した。

第一の質問は、「話の筋道について、映画版と原作の違いを指摘すること」であった。九割の学生は両者の違いを細部まで気付いていたので、学習効果は高かったと言えよう。「映画では玉やんが最後まで家にいた」と回答した学生は、二十六名のうち十八名いる。また、十二名の学生は、映画のラストシーンで表われている汽車のイメージに関心をもった。さらに映画のほうが一貫して浄瑠璃語りであったことに気付いた学生は、四割に近い九名に達した。

また、原作と違い映画では食べ物がなくて隣家の又やん爺さんがおりんに助けを求めたことがわかった学生は、七名いる。そのほか、玉やんの食事のシーンが長いことや、歌謡が入っていることなどにも気付いた学生がいる。全般的に言えば、原作を精読した結果、映画を見る際に、その筋道の相違をすぐ理解したと言えよう。これは学生が自主的に学習した成果のひとつだと言える。

指導者は学生の個人ワークの成果を整理したあと、授業中、映画版『楢山節考』の世界と特徴について、いくつかの点を取り上げて解説する。それにより、学生は次回から自ら映画を見るとき、少しずつそれぞれの表現法と問題点を見出し、自主的に映画を「読む」ことができるはずである。

クラス活動では、ひとつの作品が終わる前に、学生に自ら原作と映画作品を総合的に検討し、千字程度の「個人学習シート」を提出してもらうようにしている。これも学習成果の評価に入るため、日本語で書けば加点する、という規則を適用

している。学生はいくつかの質問に解答し、同じくウェブ上で作業を行う。これは学生の深い思考力、批判的精神と読解力を培うための、最後の課題である。特に、映画を見る前の学生の関心と、映画を見てからの学生の反応が注目に値する。

映画を見る前に、原作を読んで興味を持ったことを学生に聞いた。その結果、学生たちがもっとも気になったのは、姥捨ての風習であることがわかった。二十六名中十八名、約七割の学生がこの習慣に賛同できないという。おりんの楢山まいりはおかしいのに、村の人々がこの風習に従っているのは不思議だ、自分なら絶対行かない、などと述べている。一方、八名の学生は、この習慣は現実から考えれば仕方がないことなので、納得できるという。

また九名の学生が、行方不明になった玉やんを気にしていた。授業で玉やんの行方を取り上げて討論することは、興味深いことだったという。さらに、辰平が楢山まいりの禁忌を破ったことに感動したと述べた学生が五名いた。三名の学生は、おりんが健康な歯を砕くことに理解できない、ショックだったという。これらの意見から、学生が深く物語に入り込んでいる様子がうかがえる。

しかし、映画を見たあと、学生の関心は変わっている。まず、小説を読んだ時点で楢山まいりに賛成できなかった学生たちは、映画を見たあと、制度面や共同体の制約に着目すればそれは逃れられない運命だった、などと真剣に考えるようになった。多くの学生は、映画でおりんと辰平が感情的に葛藤しているシーンに共感できたという。辰平の運命に対する無気力感が学生に伝わったのである。また、木下恵介の映画ではロケを行わず、全てセットのなかで撮影されたため、演劇的要素が高い。そのせいか、原作を読んで想像していた白い骨やカラスなどの残酷な山中の惨状は、映画では人工的に見え、その恐怖さが緩和され、すべてが虚構の世界に見えてしまう、という意見もあった。

さらに、ラストシーンの汽車の意味解釈や、映画での赤い光、ライティングの色の意味などについて考えた学生もいた。また、映画での歌謡に着目した学生は、その歌謡が昔から伝わってきたものなので、姥捨ての話もその歌謡のように、今後代々伝わっていくのだろう、と解釈している。

指導者は、木下恵介版『楢山節考』が学生にどれほど刺激を与えるのかと懸念していた。しかし、映画を見た結果、二十四名・九割以上の受講生が、映画の世界とその意味について深く思索したと言える。授業で映像コンテンツを取り入れることによって、学生に多方面から、多元的な思考に刺激を与えたと言えよう。

五、まとめ

従来、指導者は文学作品を教えるとき、一方的に受講生に作品の解釈、文化的背景の解説などに時間をかけていた。しかし、今回、アクティブラーニングを軸とした授業デザインを行うことで、学生の思考により良い刺激を与え、自らより深い思索をするきっかけを作ることができたと言える。

『楢山節考』という実践例のように、映画コンテンツを取り入れることによって、原作と映画という二つのテクストを対照的に読み込むことができ、よりいっそう学習者に原作を深く読解する能力を向上させることに役立ったと言えよう。

この実践で、授業目標での「精読する力」を養うことについては、ある程度達成できたと言える。海外で日本語を学習する傍ら、日本文学の深意をこのように深く理解できたことは、学生個人の多方面の成長にもつながっていると考えられるのである。

【参考文献】

（1958）『映画パンフレット「楢山節考」監督/木下恵介　出演/田中絹代　高橋貞二』、松竹株式会社。

相場庸郎（2000）『深沢七郎 この面妖なる魅力』、勉誠出版。

高橋修（2012）「〈痕跡〉としての「楢山節」」『主題としての〈終り〉』新曜社、pp. 211－230。

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編（2016）『ディープ・アクティブラーニング――大学授業を深化させるために』、勁草書房。

林淑丹（2017）「映画『楢山節考』における共同体の想像と創造」、『日語日文学研究』101 輯（韓国日語日文学会）、pp. 93-106。

日本文化の教え方を考える　－大学間のコラボレーションを通して－
RETHINKING TEACHING JAPANESE CULTURE: THROUGH COLLEGIATE COLLABORATION

田代優美子　Yumiko Tashiro
ケニオン大学　Kenyon College

近藤祥子　Sachiko Kondo
オーバリン大学　Oberlin College

1.　はじめに

アメリカのリベラルアーツ校は一般的に少人数教育が最大の特徴であり、たいていの学校が都市部から離れた小さな町にキャンパスを構えている。学業には集中できる理想的な環境ではあるが、日本語教育という面から考えた場合に、実際に日本語を利用するチャンスも少なく、クラスを一歩出たらあまり日本語・日本文化を意識することのない生活を送るというような環境も少なくない。そのため、日本からのゲストをキャンパスに招待できる機会は大変貴重であるが、プログラムの在籍学生数の少なさや予算など小規模校であるがゆえの問題点もある。

2018 年 2 月にアーラム大学（インディアナ州）が日本の伝統芸能の一つである紙切りを行っている林家二楽師匠を日本からキャンパスに招待することになり、周辺で公演できる大学を探しているという情報を得た。筆者の勤務校の学部の財政状況を考えるとすぐに候補地として名乗りをあげることは難しいと思っていたところ、州内の他大学と協力することでメロン財団の Ohio Five Mellon Language Grant の利用が可能だとわかった。Ohio Five Mellon Language Grant は、オハイオ州立大学と Ohio Five と呼ばれる州内の５つのリベラルアーツカレッジが共同で行う研究やプロジェクトなどに対して与えられる助成金で、加盟校のうち二校以上が参加することが最低条件となっている。そこで、今回はオハイオ州東部に位置するデニソン大学、ケニオン大学、オーバリン大学の三校が協力して、林家二楽師匠をオハイオ州に招くことにした。また、公演の準備を進めると共に、『紙切り』というテーマを日本語の授業にどのように取り込むかを三校の教員が話し合う機会を持ち、日本文化の教え方を考えることで異なる大学の教員の協働を図るプロジェクトと位置付けた。

2.　先行研究

授業で扱う文化の内容選択は個々の教員の判断に委ねられており、学習者が教師の個人的な視点からの「文化」を学ぶ可能性は否めず、包括的に日本文化を教えるよりよき方法を模索している日本語教師も多いのではないだろうか。実際、本プロジェクトに参加した教員も、文化の教え方に対する不安を持っていた。一言に「文化」と言ってもそれが何を指すのかは解釈によって様々であり、外国語の授業で文化を教えることの大切さを理解していても、それをどのように実践していくか具体的な方法がわからないということを筆者も実体験から感じていた。ACTFL が推奨している World-Readiness Standards for Learning Languages は、C で

始まる５つの言葉(communications, cultures, connections, comparison, communities)で表された領域で構成されている。外国語教育の歴史を振り返ると、以前は「伝統文化」に代表されるような “Big C” culture を取り上げることが多かったのに対して、現在では「日常生活」や「日常的な言語行動」を取り上げることも文化を教える上で重要な要素となっている。上述の World-Readiness Standards for Learning Languages によって提案されている文化理解の方法は、３つの P で表され、Products（所産・産物）, Practices（生活習慣・慣習）, Perspectives（ものの見方や考え方）の要素に文化を分類し、Products と Practices を観察したり、体験することを通して、既存のものとの類似点や相違点について考える力、Perspectives を養う機会を作ることが必要だと考える（簗島, 2010; Cutshall, 2012）。

しかし、久保田（2014）は、この National standards が文化理解を外国語教育の目標の一つとして掲げたことを評価しているものの、『日本語教育での文化理解の難しさは日本人、日本語、日本文化という概念の多元性、流動性、政治性、イデオロギー性に関連しており、＜中略＞文化的産物、習慣、思考を具象化するアプローチは、単純化、ステレオタイプ化、イデオロギーへの迎合に陥ってしまう可能性が高い(9-10)』と指摘していて、文化をクリティカルにとらえることの必要性をこれからの日本語教育の課題としてあげている。

3. プロジェクト概要

本プロジェクトでは、日本文化に普段直接触れる機会の少ない学生に生のパフォーマンスを鑑賞する機会を与え、日本の伝統芸能だけでなく、文化の多様性や個別性に注目する活動を行った。また、3 校の教員が集まって授業案を考えることにより、これからの外国語教育で求められる文化の教え方を教員が改めて考察する機会と捉えた。

今回日本から招待した紙切り師の林家二楽師匠が行う「紙切り」というのは、落語や講談が行われる劇場である「寄席」で行われる演芸の一つで、通常落語と落語の間に耳を休めて目で楽しむものとして行われる。「色物」とも呼ばれ、マジックやジャグリングなどもそれに含まれる。紙切りでは、観客から注文をとり、舞台上で一枚の紙からハサミだけを用いて縁起物や動物、キャラクターなど様々なものを即興で切り、注文をした観客に手渡す。寄席の芸能の中でも落語は日本語の教科書でよく紹介されていることもあり、認知度も高いが、紙切りを見たことのある学生は少ないだろう。

表 1 は本プロジェクトのスケジュールをまとめたものである。2017 年 10 月にメロン財団の助成金を申請し、各校での協力と本プロジェクトの実施が決定された後、12 月の三校合同ミーティングへ向けて準備を進めた。筆者二人はミドルベリー大学夏季日本語学校において紙切りと落語を授業に取り入れた経験があるので、それを元にそれぞれの勤務校の日本語プログラムの授業でどのように紙切りを扱えるかを話し合った。合同ミーティング後は、教員それぞれが自身の担当授業に紙切りを取り入れる方法を考え、春学期を迎えた。会場確保、プログラム作成や会場設営の手続きなどを行い、2 月下旬の公演に備えた。

2018 年 2 月 25 日（日）夜、デニソン大学で第一回目の公演を行った。これはケニオン大学とデニソン大学合同で行い、ケニオン大学の学生はチャーターバスで移動した。翌日 2 月 26 日（月）にはオーバリン大学へ移動し、1 回目の授業訪問（日本語 3 年生）、紙切りワークショップ、27 日（火）には 2 回目の授業訪問（日本語 1、2 年生合同）、午後に第二回目の公演を行った。各イベントへの参加人数は [ ] で示されている。

表１　プロジェクト全体のスケジュール

Date	Content	Location
Oct 1, 2017 (sun)	Meeting #1 Brainstorming (Kondo and Tashiro)	Mt. Vernon, OH
Nov 2017	Meeting #2 (Kondo and Tashiro)	Online Meeting
Dec 14, 2017 (thur)	Meeting #3 (instructors from 3 colleges) Finalize the Syllabus item	Kenyon College
Jan, 2018	Writing lesson plans; preparation for the events	
Feb 25, 2018 (sun)	4:30pm Joint School Dinner [30] 5:30pm Kamikiri Lecture & Performance [80]	Denison University
Feb 26, 2018 (mon)	1:30pm: Class visit (3rd-year) [14] 4:30pm Kamikiri workshop [30]	Oberlin College
Feb 27, 2018 (tue)	AM: Class visit (combined 1st- and 2nd-year classes) [21] 4:30pm Kamikiri Lecture & Performance [70]	Oberlin College

4.1　参加校教師によるミーティングとコラボレーション

上述したように、本プロジェクトを遂行するに当たり 3 校の教員が集まり、事前合同ミーティングを行った。ここでは、実際の公演や授業訪問の前に、授業でどうテーマを扱うか、授業内で行える活動について話し合った。まずは教員同士がテーマを深く理解するために、YouTube の映像を見て紙切りとはどんな伝統芸能か、教室などの劇場以外の場所ではどう扱えるかなど、実践例を交えて紹介した。また、紙切り以外の寄席芸能についてのビデオやインターネットサイトなどの参考資料も共有した。筆者二人が例として作成した授業案は ACTFL の Can-Do statement の文化指標を参考にした。日本以外の国の紙切りやそれに似た芸術品や工芸品なども紹介することにより、共通点と相違点を意識させ、日本文化のステレオタイプを助長しないよう注意した。

4.2　授業案と各校での活動

事前の合同ミーティングで出た意見を元に、それぞれの教員が実際に教えているコースの内容を念頭におき、使用している教科書の課と関連付けたり、前準備としての新たな活動を考えた。例えば、ケニオン大学の 1 年生では、初級教科書「げんき」の第 9 課の会話のテーマ「歌舞伎」に関連付け、オーバリン大学の 3 年生では、中級教科書「とびら」の第 8 課に入るところだったので、日本の伝統芸能の導入として、紙切りを紹介した。

オーバリン大学では、2 つのクラスへの授業訪問を行った（1・2 年生の日本語の合同授業、3 年生の日本語）。1・2 年生では、二楽師匠の授業訪問の際に、自

分たちの大学を知ってもらえるよう、まず大学紹介を行った。2 年生が司会を担当し、1 年生が大学について紹介するという形を取り、その後、紙切りの仕方を教えてもらい一緒に切ってみるという形をとった。3 年生では、二楽師匠に切ってもらいたい物とその理由を考え、それを日本語で書き事前に渡しておいた。また、大学のマスコットであるシロリスを自分で切って授業に持参した。授業では、用意した質問をもとに、二楽師匠本人との質疑応答の後、学生が注文したものを切ってもらった。自分の注文したものを切ってもらえた学生はとても喜んでいた。4 年生の日本語では、授業訪問はなかったものの、ほとんどの学生が公演に参加予定だったので、公演前の授業で紙切りが行われている寄席というものが何かという説明を行い、寄席の劇場での他の芸能について知っていること、またそのイメージなどについて話し合った。また、「伝統芸能」という観点から、どんな物が次世代に引き継がれていくか、という簡単な話し合いも行った。イベント終了後、初級では学生に感想文を課した。既習文法を使用し、自分の体験を描写させた。最終的には Seesaw (https://web.seesaw.me/) という、学生と教員がクラス単位で共有できるデジタルポートフォリオに投稿して、学生同士がお互いの投稿を見られるようにした（学生の投稿例は付録 A を 参照のこと）。

筆者の一人が担当したケニオン大学の 1 年生とデニソン大学の 2 年生のクラスでは、紙切りについて簡単に日本語で説明した読み物のワークシートを宿題として用意し、日本語でも紙切りの概念がわかるようにした。そして、クラス(50 分)では、まず落語と紙切りを理解するために、イギリス人落語家、桂サンシャインによる落語を英語で解説する動画(www.youtube.com/watch?v=qWKjfc6oBlY) と二楽師匠が寄席で紙を切っている動画を見せた。外国人落語家や女性の落語家がいることにも触れ、伝統芸能が日本人だけがすることではないことを理解させた。その後、世界の切り絵や切り紙をイメージと共に紹介し、学生の出身の文化に似たものがあれば、説明を補足してもらった。そして、最後に江戸時代に始まったと言われる紋切り遊びを行った。アメリカ人学生は子供の時に紙で雪の結晶を切って遊んだことがあり、国や文化が違っても同じような遊びをするという共通性を見出すことがこの活動からできた。初級レベルではトピックについて自由に話す日本語能力はまだないので、トピックに合わせて新しい語彙を紹介した上で、既習文法を用いて自分が切ったものを話したり、誰が切るのが上手なのかというような描写する練習を行った。また、学生は事前に自分で犬の形を切って、公演に持参し、プロが切った作品との違いを実際に体験した。公演中には学生以外の観客も共に紙切り体験を行った。イベント終了後、オーバリン大学と同様に学生には自分が撮った写真と日本語の短い作文を Seesaw のクラスページに投稿させ、互いにコメントを残す活動をした（付録 B を参照）。

5.1　学生アンケートの結果

ここからイベント後に行った学生アンケートの結果について報告する。3 校の学生に共通のアンケートをオンラインで実施した。今回参加した教員の担当している日本語の授業を履修中の学生を対象とし、３校合計８０名（デニソン２１名、ケニオン１９名、オーバリン 60 名）の学生に協力を依頼した。そのうち有

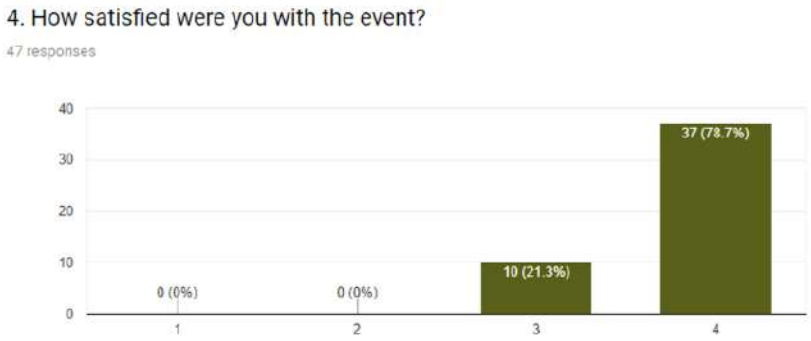
効回答数は 49 で、内訳はデニソン大学が 12、ケニオン大学が 13、オーバリン大学が 24 となっている（表２参照）。

表２　アンケート回答の学生内訳

Participating school	# of answer
Denison University	12
Kenyon College	13
Oberlin College	24
Total	49

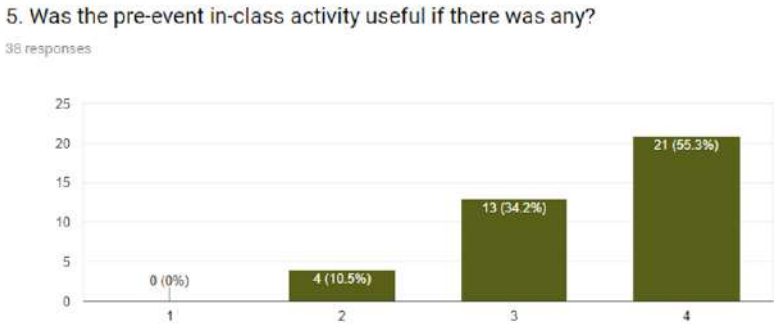
アンケートではまず、参加したイベントに対する全体的な満足度について質問した（図１参照）。１が「全然満足していない」、４が「とても満足している」を表すが、アンケートに回答したすべての学生から「満足している」という回答を得ることができた。もちろん、アンケートに参加していない学生の中に満足していない学生もいるかもしれないが、おおむね好評だったことがわかる。

図１　学生のイベントに対する満足度



次に、それぞれのクラスで二楽師匠の公演前に行った前作業が紙切りを理解する助けになったかどうかを学生に聞いた（図２参照）。前作業の進め方は教員によって異なるが、半数の学生が「とても役に立った」、全体でも９割近くが「役に立った」と答えている。前作業の内容は授業を担当している教員に全て任せたので、どの程度の理解を目標にしたか、またそれが十分であったかについては教員には質問をしなかった。しかし、ある程度の前作業が二楽師匠の訪問の意義を理解する手助けになったと言える。

図２　授業での前作業に対する学生の反応



ここで、学生の回答の中からいくつか取り上げて紹介したい。

表３　学生アンケートの結果１

What did you learn the most?
• The paper cutting part of the event was fascinating as I have never seen something like this before One piece of paper is all you need to make something nice. • It was great to learn something new about Japanese culture and be able to witness it first-hand. It was also enlightening to hear a native speaker talk to me and give instructions in Japanese. • It's always nice to learn more about Japanese culture, as well as listening to other Japanese people speak, since it's different from what we're used to in our teachers and fellow students. • There are professionals at almost everything in the world. • the wonderful joy/entertainment that a Japanese tradition, like Kamikiri, can bring. The master was so funny and I was happy to learn more about his practice! • Everything as I had no previous knowledge of this art form. • I learned about a new art form that I didn't realize existed.

表４　学生アンケートの結果２

Any comments?
• Very enjoyable experience, and it was interesting to get some traditional cultural performance so close by. Hopefully future students will be able to do this, or something similar. • It was excellent and very fun to have more than 1 opportunity to participate (in class, in the workshop, the performance, etc) • A little elementary. I felt like there should have been more design options/time to ask questions about certain techniques. • I loved it so much! I grew up in Japan and am half-Japanese but knew nothing about the art. It was fascinating to watch 二楽さん create such beautiful art out of seemingly boring materials. I also appreciated the Q&A/ introduction session we had in class before the performance, because it was not only good for context but it was interesting to see him as a normal person and then watch him transform on stage as a performer.

これらの学生の回答より、紙切りという芸を実際に目の前で見られたことに対する興奮、また全く知らない文化（products）に出会えたことに対する喜びが見られる。授業訪問が可能となったオーバリンの学生からは、林家二楽師匠と授業の内外で直接様々な形でコミュニケーションができたことに対しての評価が高く、日本語母語話者と直接触れ合う貴重な体験として捉えている学生もいた。キャンパスにゲストを招待することで、様々な角度から文化を観察、またそれに触れる機会を与えることができたのではないだろうか。

5.2　教員アンケートの結果

次に、本プロジェクト参加校の教員にオンラインで行ったアンケートの結果を報告する。限られた時間のイベントではあったが学生にとって印象の強い体験であったことが教員の目から見ても明らかだったことが分かる（表５参照）。

表５　教員アンケート結果１

How do you think students responded to the events/class visits? 教員側から見て、学生はどんな反応をしていたと思いますか
• とても楽しんでいた。特に作品をリクエストした学生は子供のようにはしゃいでいた。 • 授業訪問から時間が経ってからも、授業で「紙切り」について発言する学生が多くいる。例えば「紙切りのイベントを見てますます日本文化に興味を持つようになった」という例文を作る学生がいるなど、実際の日本文化に触れる記憶に残る経験になったと思う。 • 今までの課外活動の中で学生の表情が一番よかった。 • 目の前でプロの演技を見ることで、本物に触れられる独特な空間や臨場感を学生が楽しんでいた。

次に、コラボレーションをしたことについての個々の教員の感想を紹介する（表６参照）。どの教員も他者の意見を聞くことができたことについて述べており、対話の効果が感じられる。

表６　教員アンケート結果２

5. Was the collaborative process helpful in creating your lesson? If so, how? If not, how? コラボレーションすることが教案作成に役立ちましたか。どのようにですか。
• 新しいことに挑戦する時に、他の教員と話し合うことによって自分だけでは思いつかない方法を得られた。 • 実際に紙切りを見たことがなかったので合同ミーティングで、紙切りがどんなものかを学び、様々なアイディアを得ることができ、活動の幅及び選択肢が増えた。一人で授業を考え出さなければいけない状況だったら、限られた活動しかできなかったと思う。 • 他大学の日本語プログラムとつながることで参考になることも多いし、自身のモチベーションにもつながった。 • 普段 Content Course を教えている他校の教員と話し合うことで、自身の専門外であることにも触れられた。

次に、このプロジェクトをするにあたり何が大変だったかという質問に対する回答を紹介する（表７参照）。既存のシラバスに新しいことを取り入れなければいけないことで、個々の教員の事前準備への負担が多いことを懸念していたが、それに関しては、そこまで大きな問題ではなかったと思われる。ただ、どのように学生に興味を持ってもらうか、また、授業内容とテーマの関連の付け方が難しいと感じた教員もいた。

表７　教員アンケート結果３

What were the challenging in preparing for the event? このプロジェクトをするにあたって大変だったことはありますか。
• The main challenge is to get students interested in the topic. Many of them think paper-cutting is for kids, and they were not willing to attend a weekend event. • 教科書中心で組み立てられたシラバスにどう紙切りのテーマを関連づけていくか。

• 大変だった点ではありませんが、師匠と事前に打ち合わせをしたり、直接授業内容について打ち合わせしたりできなかったので、事前にある程度の話を直接する機会があればよかったと思います。結果として私も学生も大満足だったので問題ではありませんでした。 • 打ち合わせの回数が多くなったり、準備に時間がとられたが、打ち合わせは自分にとって有益な情報が得られるし、今回の紙切りに限らず事前準備が必要な活動は過去に何回もあるので、特に大変には感じない。

そして、文化の教え方に関しても質問をし、以下がその回答の一部である。

表８　教員アンケート結果４

How are you incorporating culture in Language classroom? What is most challenging? 文化をどのように言語の授業に取り入れていますか。どんな所に難しさを感じますか。
• Although some cultural information is introduced at the beginning of the class through visual aids, and relevant content is explained in Japanese, main challenge for students is that the amount of current vocabulary is not sufficient for them to understand the content. • 普段の授業では、文化テーマの紹介とディスカッションをする程度で、体験活動が十分ではない。教えられることにも限界があり、学生に体験させられるほどの知識や経験がないので、一般的に知られている知識をもとに文化を教えている。言語を教える際に文化を取り入れるべきだと理解していても、学生のためになるような文化の授業ができていない。 • At the beginning level, it seems important to introduce aspects of "traditional" Japanese culture such as *kabuki*, etc. (which also appear in textbooks). However, in "content" courses, it becomes obvious that students with this type of language training lack the ability to critically consider questions concerning what "culture" and "tradition" actually mean from a humanities perspective and have trouble complicating their ideas of "the Japanese" or "Japanese culture." (e.g. essentializing Japanese culture, 日本人論-type arguments) • 学生の漠然とした「日本文化」への興味にできる限り応えたいが、全ては網羅できないし、取捨選択の判断が難しい。

本プロジェクトには、言語を専門とする教員と文学を専門とする教員の両方が参加したのだが、アンケートの回答からも言語の教員が文化をクラスで教えることに対する準備や知識が十分でないと感じていることがわかった。文化を授業に取り入れる際、表面的な紹介に終始してしまうことへの不安も見られた。筆者自身もこのプロジェクト以前に他の教員がどのように文化を教えているかという話し合いをあまり持った経験がなく、合同ミーティングや共通教案の作成を通して、同じような悩みを持っていることに気がついた。

6.　考察

本プロジェクトを通して筆者が学んだことの一つがコラボレーションの大切さだ。他校の教員、また同じプログラムの教員と共に授業の内容について時間をかけて話し合うことで文化の扱い方についての様々な意見に触れることができ、特に文学を中心に教える教員と言語担当の教員との話し合いでは教員自身の理解も深まり、授業へのアイディアが広がった。教室活動のアイディアだけでなく、各校の日本語教育、文化教育の現状についても互いに共有することができた。文化的な内容を学生が批判的に考えられるような授業展開を行う大切さとそれを実践に移すことの難しさなどについても忌憚なく意見を交わすことができた。

また、批判的思考を養うための初級レベルでの実践についても深く考えさせられるプロジェクトとなった。初級では物事について深く話す言語能力はまだ備わっていないが、だからといってそれを批判的に考えられないというわけではない。学生が中上級へ進んだ時に日本語で批判的な視点で語れるよう学生を導いていけるよう、教師自身が様々なことに興味を持ち、疑問を抱きながら考える習慣が必要であることは言うまでもない。

さらに、多くの学生が日本文化への興味やあこがれから日本語を学習し始めるが、「products」としての文化が興味の出発点といったケースも多く、そこばかりに目を向けがちな学生もいる。その中でも学生が具体的にどんな文化の側面について知りたいと思っているのかを教師が認識し、その興味をさらに掘り下げ、表面的な文化理解にとどまらない言語活動ができるようなアプローチを考えていく必要がある。

今回扱ったテーマ「紙切り」は日本の伝統芸能の一つでありながら、切る対象が伝統的な縁起物から最新のアニメであったり、現代音楽を用いての上演もしている。このため、形を変えながらも伝統を守り続ける日本の伝統文化の側面も見せられる非常に良い材料であったと考える。

だが、プロジェクトの前後を比較して学生の文化理解が深まったかどうかに関しては、アンケート調査や学生の感想文などの資料からは十分に測ることはできない。本プロジェクトは紙切り師匠の訪米日程決定後に動き出したプロジェクトで、準備期間が短かった関係もあり、長期的に文化理解を促すことを念頭には置いていなかった。しかしながら、このような活動を継続的に行い、様々なテーマを扱うことができれば、日本文化だけでなく学生自身の文化の理解をも深めることにつながり、日本文化を画一的な捉え方ではなく、様々な視点から物事を批判的に見ることができると考えられる。そして、Schulz (2007) が提案するように、長期に渡って理解を深めていく過程を学習者がポートフォリオなどで記録する方法につなげていくのも一つの方法であろう。

7. 今後の課題

教員間の意見交換をはじめ、本プロジェクトは教員にも学生にも好評だったが、通常の授業運営に加えてミーティングなどを行うことで教員側に負担がかかることは否めない。教員間のコラボレーションを維持、促進していけるよう、話し合いの方法などを工夫していかなければならないであろう。今回は教員自らが選んだテーマではなかったが、教員間のコラボレーションの結果、今までに教えたことのない内容でも授業に取り入れることができたのは一つの成果である。今後は、それぞれの教員の興味がある分野のテーマでコラボレーションをしていけたら、教員の文化に対する知識も協働で豊かにすることができるのではないだろうか。

また、教員間だけでなく、学校を超えた学生間のコラボレーションを促す方法も試していきたい。個々の教員、またプログラム全体が共通認識を持ち、言語クラスにおいて初級レベルから学生に批判的思考を促すような授業展開を目指すことが大切である。それを実現するためにも教員間の話し合いは不可欠であり、定

期的に教員がお互いの意見を気軽に交換できるような関係性を構築できるように努めていき、これからの外国語教育にふさわしい文化の教え方を学んでいきたい。

また、このプロジェクトを通して「文化を教えるとはどういうことか」ということについて話し合いを重ねる中で筆者が強く感じたことが、日本や日本文化を批判的に見る力を養った学生を育てる教員としての役割の大切さだ。教科書至上主義から脱却し、与えられた情報を全て鵜呑みにせずに常に疑問を投げかけ、視野を広げていこうとする姿勢を持てるよう、学生に指導していきたいが、実際それは母語でも難しいものだ。上述したように、日本語能力と実際の知識レベルに大きな差がある初級の学生の導き方、また、中上級に進んだ時の批判的思考の深め方について常日頃から考えていきたい。

参考文献

Cutshall, S. (2012). More than a decade of Standards: Integrating “Cultures” in your language instruction. *The Language Educator*, *April*. Alexandria, VA.

Kubota, R. (2014). Nihongo kyoiku ni okeru bunka [Culture in Japanese language education] In Y. Tohsaku (Ed.), *America ni okeru nihongo kyoiku [Teaching Japanese language in the United States]*. Available from http://www.aatj.org/resources/publications/book/Culture_Kubota.pdf

Schulz, R. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals, 40*. Alexandria, VA.

The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness Standards for Learning Languages*. 4th ed. Alexandria, VA.

築島史恵. (2010). 日本事情や日本文化の教え方ー日本語の授業の中でー. *日本語教育通信 日本語の教え方イロハ*. Available from https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/archive/iroha/201007.html

付録 A: 学生の投稿例（Seesaw 全体のスクリーンショット）

付録 B：学生の投稿例（他の学生からのコメント入り）

「日本人って誰？」—日本語コースで多様性を批判的に読む試み

"WHO ARE JAPANESE PEOPLE?" READING DIVERSITY CRITICALLY IN A JAPANESE LANGUAGE COURSE

此枝恵子
Keiko Konoeda

Bates College
ベイツ大学

多様な人種・文化的背景を持つ学生が学ぶアメリカの大学で日本語を教えながら、自分の日本語教室において「多様性」はどう扱われているか疑問を持つようになった。外国語教育は、第一言語と異なる言語・文化から新たな見方を教え、多様なカリキュラムに寄与すると考えられているが、その言語・文化内の多様性は見落とされがちだ。外国語として日本語を学ぶための教科書には、欧米と対照して日本を説明する言説で溢れている。それらは日本・日本人をひとつの言語文化的集団として語るものが多く、「日本人論」を反映していると思われるものもある。「日本をアメリカと比べてみよう」という問いかけに、「アメリカも様々だから一概には比べられない」という答える学生を前にして[1]、日本の均質性を示唆する「普通の」日本人の視点を取り上げる教材を使い、その結果として「普通の」日本人とは異なる視点が見えにくくなることの弊害を感じるようになった。

この論文では、先行文献と自分のコース内での実践研究から、日本語教育において日本の社会・文化・人々の多様性を教えることの意義を探求する。初めに、広く外国語教育において多様性がどのように扱われているかを研究した文献を概観し、多様性・多文化の扱いについての理論を紹介する。それから、アメリカ大学の日本語上級コースにおいて、アイヌ民族、在日コリアン、方言話者など、言語文化的少数者の視点を描く生教材を用い、テキストの文字通りの理解にとどまらず、その描き方から文化・社会的背景を探求し、多様性の表象と現象について考えることを目標とした実践を紹介する。最後に、コース終了後、受講生三名に行ったインタビューから、多様性を批判的に読もうとしたコースに学生がどのような意義を見出したのか考察する。

１．外国語教育における多様性の扱い

[1] Kubota, Austin, and Saito-Abbott (2003)の調査は、フランス語・スペイン語に比べ、日本語履修者はヨーロッパ系アメリカ人以外の学生が占める割合が高いことを報告している。また、Mori and Takeuchi (2016)は、留学生を含めた日本語学習者の多様性が増していることを報告している。

本研究を外国語教育という文脈の中に位置づけるため、広く外国語教育において、多様性がどのように扱われているか、最近２０年の先行文献を検討した。そこでは、多様性を教える上での主に二つの問題点が指摘されていた。それは、本質主義とリベラル多文化教育である。

まず、外国語・文化を教える際、単一の規範をステレオタイプ的に提示する本質主義に陥りやすいと言われている。これは、実際に言語・文化内に存在する相違を見えなくし、その言語を話す人が同質・均質のものであるように見せる。しかし、規範と異なるものを間違いだと教えると、結果的にその言語話者の一部を排除することになる。Pérez-Leroux and Glass (2000)は、教室で教えるスペイン語と異なる方言を話す学生・教員・地域住民がいることに配慮して、外国語教室において方言への偏見について意識を高めることが必要だと述べている。

文化の記述にも本質主義的なものが多い。Matsumoto and Okamoto (2003)は、外国語としての日本語の教材の中の社会言語学的記述は単純化しすぎて、社会言語学研究で明らかにされている実際の言語使用における揺れを認めていないため、教材開発者の意図ではないとしても、結果的に、規範を再生産していると述べている。例えば、日本人は丁寧、控えめ、間接的であり、フォーマルな標準語を話すという説明は、支配的イデオロギーに基づく規範を再生産するという。Heinrich (2005)は、このような単純化は「隠されたカリキュラム」(Byram, 1989)によるものだとし、日本語教材内の人物の職業・興味・趣味・話し方などは、都会に住み教育を受けた中流階級の文化を日本の標準とする効果があるとしている。

これは日本語に限ったことではない。Shardakova and Pavlenko (2004)は、ロシア語の教材を分析し、教材内の学習者は白人で高学歴の中流階級の若者であり、ロシア語話者は白人でロシア民族のロシア正教信者である傾向を報告している。そして、Azimova and Johnston (2012)は、このような本質主義的提示の結果、ユダヤ系ロシア人・ウクライナ人・タジク人・チェチェン民族などの民族的・宗教的少数者の存在がかき消されていること、それがロシアにおける国家主義の台頭と時を同じくしていることも指摘している。Abreu (2016)は、スペイン語学習者が肌の色によってスペイン語話者が母語話者かどうか判断した研究に基づいて、スペイン語圏の人種的多様性について学習者の意識を高める必要を述べている。Canale (2016)は、ロシア語・スペイン語・イタリア語・英語・スワヒリ語における教材研究を比較検討し、どの言語の教材における「外国文化」提示も同質的集団についての固定した事実となっていると結論づけた。

「外国文化」を同質・均質のものとして提示するのではなく、その言語話者内の複文化を紹介しようと試みる教材もある。しかし、それらが歴史や生活の差異が見えない表面的・固定的なリベラル多文化教育に陥りやすいことも指摘されている。Herman (2007)が行った近年出版されたスペイン語教科書の分析では、スペイン以外での中南米のスペイン語話者に対する人種的蔑視が見られなくなった代わりに、様々な地域が理想化された写真の紹介になっていて、食文化や祭典の多様性を祝う一方、植民地としての歴史、現在の社会状況、そこに住む人の生活が見えないと分析している。スワヒリ語の教科書を分析した Thompson (2017)も、

スワヒリ語話者の民族的・宗教的多様性を紹介しつつも、その多様な話者と結びつかない単一の理想化された想像上の言語・文化を教えていると述べた。

Kubota (2004)は、多様な文化それぞれを本質主義的に捉えるリベラル多文化教育を越えるために批判多文化教育が必要だと述べている。そこでは、（1）人間としての共通点や普遍的平等を強調するリベラル多文化教育に対し、社会の不平等に目を向けること、（2）本質主義的、固定的な違いを強調し、個人主義の影に権力・特権のはたらきを見えなくするリベラル多文化教育に対し、そのような本質主義的な文化観の背後にある権力関係に目を向け非本質主義的な文化の理解に努めることを提唱している。また、文化はそこにあるものを客観的に学べるものではなく、言説によって構築された社会的構築物と捉え、文化がどのように語られ、理解され、意味を成しているのか、文化の言説を脱構築する必要があると述べている。つまり、多様な文化を扱っても、ステレオタイプを元にした固定的な描写を受動的に受け入れるなら逆効果であり、様々な人々の見方、暮らし方を理解するためには、読み物を社会的文脈に位置づけ、その描かれ方から背後にある言説・権力関係を捉えることが必要である。

外国語教育における批判多文化教育を扱った研究は数が少なく、その名前では呼ばれていないものの、批判的言説分析(Critical Discourse Analysis, CDA, Fairclough, 1992)を使ったものに関連する研究がある。それらの実践研究では、学生はテキストに疑問を投げかけながら読むことで、テキストの特徴を捉え、その背後にある言説を検証する。例として、Ramos (2001)のアイルランドの大学におけるスペイン語読解コースがあげられる。そこでは、批判的言説分析を用いて、アイルランド系多数派の大学生が、スペインの新聞記事内の移民の描かれ方を分析した。スペインの排外主義的言説を言語的・社会的に分析することを通して、学生は報道における暗示的な偏見、移民政策にまつわる複数の視点、アイルランドにおける類似の排外主義的言説を振り返ることができたと報告している。また、Iwasaki and Kumagai (2008)、Kumagai and Iwasaki (2011)は、アメリカの大学の日本語上級読解（新聞・雑誌）コースで批判的な読みを目指し、日本文化の多様・流動的な側面を扱い、トピックそれぞれについて対照的な立場の複数の記事を読む実践について、教員・学生の視点を報告している。生教材の使用、内容について意味のある話し合いが持てたことに学生が肯定的な見解を述べた一方、従来の文法・内容理解偏重の読解指導から批判的な読みへの移行の困難、学生の背景知識をどのように補うかが課題だと述べられている。

２．実践・データ収集および分析

先行研究に基づき、この研究では、日本語上級コースにおいて、日本の多様性が表されているテキストを言説的に読む批判多文化教育を目指す実践を試行した。その上で、学生の視点を理解し、実践を改善することを目的とした。

（1）　実践

新しいカリキュラムを試したのは、アメリカ北東部の小規模リベラルアーツ大学の上級日本語（JPN401，402）の 2016 年秋学期と 2017 年春学期のコースで、

それぞれの学期に七名の学生が受講した。そのうち四名が両学期を続けて受講し、残りの三名は秋のみ、春のみの受講だった。七名全員が大学三年生時に一学期間もしくは二学期間日本に留学した経験があり、一名を除いては大学四年生だった。

主な教材として Iwasaki and Kumagai (2016)の『ジャンル別日本語：日本をクリティカルに読む』からの新聞記事やエッセイ等に、他の少数者を描いた映画や小説を加えた。この教科書を選んだ主な理由は、二つの点で批判多文化教育に適していたためである。まず、この教科書の目標は、学習者が様々なジャンルの生教材を読み、その文脈や言説の理解から「前提や埋め込まれた暗黙のメッセージを読み解く」(Kumagai & Iwasaki, 2015, p. 113)こととしている。批判的な読みを助けるため、それぞれの読み物について様々な質問があり、背景知識を得るための「読む前に」、テキストの特徴に注意しながら読む「読みながら」、「読んだ後で：内容理解」の後にはテキストの特徴や描き方を検討する「読んだ後で：考えてみよう（ことば）」、その上で内容について話し合うための「読んだ後で：考えてみよう（内容）」がそろっており、その読み物の言語的な書かれ方に注目し、社会的状況を読み解く助けとなっている。また、文化・言語的少数者の視点を含むテキストを「日本の人・言語・文化について一般に受け入れられている神話に対抗／挑戦する」(Iwasaki & Kumagai, 2016, p. xi)ために収録している。コースで扱ったトピックは、日本に住む外国人、在日米軍、帰国生徒、在日コリアン、反核活動家、方言、原住民の言語と文化、越境文学などがある。多様なアイデンティティーや文化を、社会的文脈に位置づけ、テキストに現れる視点を読み解くことで、批判多文化教育をめざせると考えた。春学期には、小説・映画「あん」（川瀬, 2015、ドリアン, 2013）を加えたが、ここでは、元ハンセン病患者など社会的に差別を受けてきた人々が紹介されていた。

学生は授業前にその日の読み物を読み、全ての質問に答えてくることになっていたが、提出を課さなかったため、じっくり読んでいない学生も少なくなかった。授業では、テキスト内に引用されている発言が誰のものであるか、段落ごとの主なアイデアは何かなどを小グループで話し合わせながら、全体の意味を確認し、「考えてみよう（ことば）」の質問を活用しながら、テキストの特徴について考えさせた。その上で「考えてみよう（ことば）」「考えてみよう（内容）」から、筆者の立場やメッセージがどのように表されているか、二～三の質問を小グループ、全体で話し合わせた。学生が意見を述べる際には、経験や他コースからの知識を活用するよう促し、「人種」「民族」「加害者」「被害者」など抽象度の高い言葉はその都度板書して提示した。

また、学生の準備が足りなくなりそうな時期や誤解が生じそうなトピックを扱う場合、背景にある統計、簡単な歴史を紹介した。例えば、在日米軍基地での事件を報告する新聞記事の場合に基地の数と分布など、在日コリアンの「声」を読む場合に在日コリアンの歴史などである。また、関連のあるトピックについてのテレビニュース報道を見せたり（消滅危機言語の報道の場合、アイヌ言語再生のための取り組みなど）、読み物の延長として、話し合いをより深めるために賛否両論の話題（朝鮮人学校への財政援助など）を提供して話し合わせたりもした。

（２）　データ収集

学生の視点を理解するためのデータとして、両学期のコースを受講した学生へのインタビューを行った。春学期終了後に両学期のコースを受講した学生のうちインタビューに応じた三名に、主に英語で、それぞれ 30−45 分間、話を聞いた。インタビューでは、多様な視点を提供することを目的に読ませたテキストのリストを提示し、特に印象に残ったものについて語ってもらった。

インタビュー参加者三名は大学一年生の時に日本語を勉強し始め、日本語・日本文化もしくは東アジア研究を専攻し、三年生の時日本に二学期間留学した経験を持つ四年生の学生だった。三名とも自分は白人でないと考えており、仮名でアレクシアはアフリカ系アメリカ人、ダニエルはハイチ系でアメリカ東海岸の黒人コミュニティ出身、マリアナはラテンアメリカ系だった。大学は多様な背景を持つ学生の募集に努力しており、学生全体の 22%がマイノリティとしているが、このクラスは大学の平均よりマイノリティ率が高かったと言える。

この実践を行った年には、アメリカ大統領選挙があり、大学でも人種、ジェンダー、社会正義が大きな話題になっていた。また、インタビューを行う直前には、大学内のパーティーで、コミュニケーション不足と誤解に端を発し、黒人男子学生が大学警備員に手錠をかけられる事件が起こっていた。大学全体がアイデンティティーとどう向き合うか試行している時であったことを記しておく。

（３）　データ分析

インタビュー参加者の視点を理解するために、インタビューを書き起こし、その帰納的テーマ分析を行った。まず、繰り返されているキーワードや強調して話されたキーワードに印をつけ書き出しながら通して読んだ。これらのキーワードには「アイデンティティー」「マイノリティ」「扱い」などの単語も「自分では聞かなかった」「（書き・話し）方」などフレーズも含めた。これらのキーワードを、意味に関して分類したり、その因果関係を検討したりした後、「ストーリー」がこれらキーワードを結びつけるテーマになっていることに気がついた。そこから、「ストーリー」の持つ力についてインタビュー参加者が述べている三つのポイントをまとめ、参加者の声と比較対照した。インタビューを主に英語で行ったため、分析は英語のまま行ったが、ここでは英語の書き起こしを私が出来る限り文字通り訳した日本語訳を引用する。

３．結果：ストーリーの力

インタビューでは、私が準備した多様な文化に関連するテキストのリストを見せて、心に残った読み物やディスカッションについて話してもらった。その語りの中で三名の参加者が共通してよく語った四つのテキストを紹介したい。私が加えたＢ以外の三つのテキストは Iwasaki and Kumagai (2016)に収録されている。

Ａ：朝日新聞「声」欄から、読者の投稿三編。帰国生の高校生、在日コリアンの若者が、日本人であること、コリアンとして日本に生きることの意味を問う。

Ｂ：ドリアン助川の小説「あん」と河瀬直美監督による映画。ハンセン病療養所に長年隔離された老女が、借金を返すためだけにどら焼きを売る男性と出会い、生きることの意味を伝える。
Ｃ：俵万智のエッセイ「方言のクッション」。幼少時から話していた大阪弁と中学生になって使い始めた福井弁について、方言への思いを語る。
Ｄ：写真家の宇井眞紀子がアイヌの人々を撮った写真集のあとがきとして書いたエッセイ「アシリレラさんと私」。自然環境と原住民の文化を保護する活動家アシリレラさんとの出会いと共に過ごした日々を語る。

これら四つは、意見文（新聞への投稿）、フィクション（小説・映画）、エッセイと異なるジャンルの形をとりながらも、「普通の」日本人・日本文化に収まらない人々の個人的な経験や視点を伝える「ストーリー」になっている。インタビュー参加者の声をまとめると、これらの「ストーリー」は、日本の人々・文化・社会をより深く批判的に捉えるために、以下の三つの力を持っていたと言えそうである。

（1）　語られること・聞かれることが少ない生き方、経験、闘いに光を当て、「日本文化・日本人」の本質主義的な捉え方に対抗した。
（2）　これらのストーリーを（翻訳ではなく）筆者の書いた原語で読み、その言説を分析したことで、筆者の表した視点を批判的に読み解くことができた。
（3）　個人として共感できるストーリーを読むことで、アンデンティティーを狭く定義することにまつわる倫理上の問題や社会的な意味合いを批判的に考え直さずにはいられなかった。

以下、この三つの力についてインタビュー参加者の書き起こしを引用しながら見ていきたい。

（1）「語られない話」の価値

インタビュー参加者はテキストのリストを見て、自分ではこのような視点を見つけられなかったであろうこと、今まで授業でも紹介されたことがなかったことを強調した。これは、ダニエルが初めに強調したポイントだった。私が最も印象的だったテキストを聞くと、こう言った。

ダニエル：特に「声」が一学期目は突出していた。その主な理由は、<u>僕が自分では知ることがないだろう日本に住んでいる人々</u>（一語ずつ強調して発音しながら）のストーリーだったから。八ヶ月間そこにいたのに。そこに住んでいても自分では聞くことがなかった人々の視点だった。どうして自分では知ることがないのかは分からないけれど・・・わからないけれど、そこにいる間ずっと、多様性について自分は聞かなかった。

ここでダニエルは「声」欄に書かれたアイデンティティーに関する多様な意見は、日本で八ヶ月過ごしたのに自分では見つけることがなかったストーリーだったと繰り返し強調している。また、ここでダニエルが「日本人」ではなく「日本に住

んでいる人々」に興味の対象を広げていることにも気付く。さらに、続けて多様性がアメリカのキャンパスで日常の話題になっていたことと対比し、留学生として多様性について学ぶ機会がなかったことを述べている。ダニエルは卒業論文で被差別部落について調べていたが、日本では、面子を保つことを重んじて、「普通の日本人」ではないマイノリティについて特に外国人の前では語らないのではないかと論じていた。ダニエルは、これら「声」に表された帰国生や在日コリアンの聞かれることが少ない声が、日本に住む人の現実の多様性という語りたがられない話題を表へ出す突破口として捉えていた。

マリアナも、このクラスでは「まだ見ていない日本の別の側面」を見ることができたと語っていた。彼女は日本だけでなく韓国にも興味を持っていたため、大阪に留学している間に自らコリアタウンを訪ね、日韓関係についても調べていた。インタビューで、在日コリアンの子弟に朝鮮韓国語・文化を継承するための学校や教室についてコースで学んだことが「興味深かった」と語ったため、私が「興味深い」の意味を尋ねたところ、マリアナはこう語った。

マリアナ：　何が興味深かったか？それは、知ることがなかったというか、でなければ調べようとも思うことがなかっただろうから。存在していることも知らなかったから。想像するに、日本社会に同化するように外的な圧力を感じるだろうから、コリアンのアイデンティティーを維持しようと駆り立てる内的な力があるなんて知らなかった。

ここからはマリアナがアメリカでラテンアメリカ系の二世として育った自らの経験と重ねていることも想像できる。

語られることが少ないストーリーとして「声」の他にあげられたのは「あん」だった。私は研究開始時に言語・文化の多様性を民族・地理に関わるものと捉えていたため、インタビューで見せたテキストのリストの中に「あん」を含めていなかった。リストに入っていないにも関わらず、参加者は語られないストーリーに光を当てるものとして、このテキストを取り上げた。

ダニエル：　もう一つの、僕が本当に本当にあってよかったと思うテキストは、このリストにないんだけど、でも僕が多様性で連想するのは、「あん」の映画で、徳江さんと彼女のハンセン病が、店の経営者の奥さんにどう扱われたかを考えると、多様性だと思う。特にあの映画は、日常的に多様性について考える時に必ずしも考えない異なるグループに光を当てたと思う。僕たちが社会的正義と言って主に考えるのは人種やセクシュアリティや階級・経済だけど、多数派だと考えられている人に異なる扱いをされるという意味では、病気の人も・・・

ここでダニエルは「あん」は、「どう扱われたか」という集団間の権力関係に注目し、それが多様性と社会正義の問題を提起すると説明し、この側面はアメリカにおける多様性の議論でも漏れることが多いと指摘している。

このように、参加者たちは、聞くことが少ない話に触れたことが意義深かったと語っている。参加者たちは日本文化・社会について深く多方面に渡った知識を得たいと願い、これらのストーリーを貴重だと考えていた。また、「日本は実は多様である」ことを知るだけでなく、マイノリティの扱いから背後にある権力関係を学ぼうとしていたことがわかる。

（２）原語で批判的に読むことの価値

インタビュー参加者は、これらのストーリーを原語で読み、テキストの特徴に注目して話し合ったことにも価値を見出していた。三名とも日本語・日本文化もしくは東アジア研究を専攻していたため、日本語コースの他にも、日本文化・社会について英語で学ぶコースを多く受講していた。マリアナに他の日本研究コースとの違いを尋ねると、多くのコースは権威のある文学に照準を当てていて、多様な視点を提供するコースは少なかったという。そして、翻訳ではなく原語で読むことによって得られることを述べた。

マリアナ：　そして、それを日本語で読むのは違う、というのも、その書き方が見えるから。それに、それを読み手のためにどう表現する(frame)かも？だって

此枝：　ことばの使い方を読み取ろうとしていたよね。どうしてこの人はあれじゃなくてこのことばを使っているんだろうって。

マリアナ：　その通り。ううん、それはすごく有効(telling)。だって、翻訳で色々失うのはその理由からだから。そういうニュアンスは訳しにくいから。

マリアナはここで、テキストの内容だけでなく、その「書き方」「表現の仕方」から多くのことが学べること、英語に翻訳されたテキストを使う日本研究コースの限界を超える可能性を示唆している。和語・漢語・外来語など語彙の選択、ひらがな・カタカナ・漢字・ローマ字など表記の選択、詳細情報を含めるか省くか、見出しの決め方など、情報の提示の仕方に注目できる原文を読むことの価値を評価した。

また、アレクシアは、たとえ他のコースで類似の話題を扱ったとしても、テキストの読み方が異なっていたと語っている。

アレクシア：　このコースは前に私が本当に考えなかった日本の社会、政治、文化にもっと目を開かせてくれたと思う。多くの文化や文学のコースを取っていたけれど、それまで取ったコースでは光が当てられなかったからかもしれない。今までは例えば「このテキストで意図された読み手は誰か」とか「これを書いた意味は何か」とか「これは日本語を知っている外国人のために書かれたと思うか」みたいなディスカッションはなかった。

ここで、アレクシアはクラスでよくテキストに問いかけた質問を数種類挙げている。テキストは書き手による社会的構築物であり、ジャンルごとに予想される書き方の枠の中で、読み手を想定して書かれ、明白であれ暗示的であれ何らかのメ

ッセージがあるという前提で、社会的な文脈の中にテキストを位置付けようとしたことで、アレクシアが今まで考えてこなかったテキストの意義、日本語の使い手・読み手としての自らのアイデンティティーを検討したことが分かる。

これら生のテキストを原語で読んだことは、リベラル多文化教育から批判多文化教育へのシフトに貢献したのではないだろうか。テキストの特徴から、言説を考えることにより、文化の違いを表層的に捉えるだけではなく、筆者の体験や社会的状況を反映した複数の視点を見ることができたのだろう。

（３）心を動かす話、倫理的に考える

人々の個人的な経験に基づくストーリーであることのもう一つの効果は、事実だけではなく筆者の感情が伝わることだったようだ。これは、筆者の様々な経験に自分の経験を重ね合わせて同感したり、その社会的・倫理的な意味合いについて話し合ったりすることにつながっていった。

その一つの例として、「方言のクッション」を読んだダニエルの感想をあげよう。このエッセイで、俵万智は大阪弁をほめられた子供時代のエピソード、福井の中学校で大阪弁を笑われたエピソード、そして両方言について彼女が考える「クッション」の効果を語っている。人々の発言、その時の自分の考え、場面の詳細などを含めた、臨場感のある描き方になっていた。もちろん、方言についてそれぞれの特徴を説明するテキストを読んで学ぶことも可能であろうが、このようなエッセイは筆者の個人的な体験を垣間見る機会を与えてくれる。ダニエルはこのエッセイについて、インタビューでこう語っている。

ダニエル：　他にもたくさん読んで話した読み物の中で、僕のお気に入りの一つは「方言のクッション」で、それはある地域の方言について詳しく分解して説明したから。それに、方言そのものが人生に影響を与えたというところは、自分の経験にも何となくちょっと関連付けることができて・・・

此枝：　オッケー。どんな風に、って聞いてもいい？

ダニエル：　うん、自分も考えようとしていたんだ。黒人コミュニティーには、code-switching と呼ばれるものがあって、それは、黒人の友人に話す時の話し方は、将来の雇用主や白人の友人に話すときとは違うっていうこと。くだけた話し方が少し違うんだ。白人の友人と話す時よりスラングの使い方が多いとか。どちらもくだけた話し方なんだけど、ニュアンスが違って、「え、それは変。今なんかちょっと変わった。彼は話し方を変えた。」って思う人がいるかもしれない。この人物は話し方が理由でからかわれて、それは自分に個人的には起こったことはないけれど。生まれたところでの人々の話し方がその人の話し方に影響を与えて、他の人と話す時の話し方は時間をかけて学ばなきゃいけないっていうのが、ちょっと似ているような気がする。誰にでも同じ話し方ができるわけじゃないっていうところ。

ここでダニエルは方言話者が他の方言を学ぶ過程と、黒人英語を話しながら育って、黒人英語を話さない人と話す時の話し方を学んだ自らの経験に類似点を見出

している。ここで、彼は「〜方」「方法」が生活に「影響を与える」ことを強調している。もちろん黒人英語と方言では歴史も現在のステータスも比較できるものではないが、筆者が違う方言を学び、それぞれの方言に愛着を持っていることを詳しく読む中で、ダニエルも自らの話す英語の種類とそれぞれへの感情を振り返ったようである。

マリアナも「アシリレラさんと私」を読んだ感想として、アイヌの人々が受けてきた扱いだけでなく、アイヌの人々がどのような暮らしをしているのか知ることができたと述べている。そして、人々がどのような暮らしをしているのか知ると、それは「知識」を得るだけには終わらなかった。マリアナは小説「あん」について、長い間差別を受けてきた元ハンセン病患者の暮らしを読むと「多くのことを考えずにはいられない。ただ受け身の姿勢で読むことは許されない」と語っていた。

アレクシアは「人々はなぜこのように感じるのだろう」と考え、人々の視点を知ることで、アイデンティティーの社会的・感情的な影響を考えさせられたと話した。インタビューで、アレクシアは次のような質問を呈している。

アレクシア：　「アイデンティティーって何？誰かがあなたはこれでいいけれど、これはダメなんて言っていい？それで、違う民族だから投票することを妨げてもいい？」と考えさせる読み物があった。そして、他のクラスでは、こういうことについて本当に深く考えることはなかった気がする。例えば、他のクラスで誰かが「ああ、在日コリアンは投票できない」とふと言うかもしれないけれど、でも「どうして投票できないの？それでいいの？」という話し合いにはならないことが想像できる。

此枝：　つまり、倫理上の問題とか社会的な結果とか？

アレクシア：　その通り。

ここでアレクシアが言及している「声」欄には、日本人と同じように育った在日コリアンの若者が、帰化して日本国籍を取得しなければ日本での参政権がない状況で、コリアンであることを誇りに持つ家族を思うと帰化することもできないという悩みを述べており、クラスでは国籍と民族の関係、外国人の参政権について話し合っていた。私が「倫理上の問題や社会的な結果」とまとめたアレクシアの質問は、アイデンティティーを狭く定義することの害を問うものだった。

ディスカッションがアイデンティティーを考える方向に向くことが多かったことについて、マリアナは留学経験を反映しているとも語っていた。「いったい私たちは日本人になることができるの？」という問いを考えたという彼女に、その疑問はどこから来たと思うのか尋ねた。

此枝：　クラスに来る前から「いったい私たちは日本人になることができるのか？」という疑問を持っていた？それとも、他の人が持っていた？それとも、私が押し付けた感じの疑問だったと思う？

マリアナ：　留学を終えて、みんながそう考えていたと思う。というのは、どんな日本語でもちょっと話せばすごいっていう意味で、「他者化」されたから。二・三十年間、日本に住んだ後でも、私たちは日本語を話さないだろうって、他の人が自動的に決めてかかるのかなって思う。

留学中の様々な経験には、誇れるものも整理しづらいものもある。これらの様々な視点からのストーリーは、日本での経験はすべて素晴らしかったと片付けてしまうのではなく、答えが見つからない疑問に向き合う機会を提供したと言えるだろう。また、学生が日本語話者としての自らのアイデンティティーを持ってディスカッションに参加したことで、クラスでの話し合いが意義あるものになったのかもしれない。

４．今後に向けて

ここに報告した実践は、一クラス、受講者三名のインタビューと限られているが、想像上の「普通の日本人」の枠にはまらないテキストを使い、そのテキストの言語的特徴から言説を読み解こうとしたことで、日本についてより深く考えられたことがわかった。また、テキストを表面的な内容理解だけでなく社会的構築物として批判的に読むことの重要性が確認できた。インタビューから、学生がアイデンティティーについての話し合いに関心を持っていたこともわかった。

自らの留学経験、ことばにまつわる経験と関連付けたことで振り返りが深化したことも分かった。とは言え、テキストに共感したことのみが聞かれ、共通点を強調する余り批判的な読みが深まらなかったのではないかとの懸念も残った。また、インタビューから授業内に実際に起ったことを分析することはできない。このような反省から、2017-18 年度は受講生の了解を得て、一部の授業を研究目的でビデオ録画した。どのような読み方が行われ、推奨されているのか、分析することにより、多文化を批判的に読むことの意味を問うていきたい。

参考文献

河瀬直美. (2015). あん. [映画、DVD] ポニーキャニオン社.
ドリアン助川. (2013). あん. 東京, ポプラ社.
Abreu, L. (2016). Awareness of racial diversity in the Spanish-speaking world among L2 Spanish speakers. *Foreign Language Annals, 49*(1), 180-190.
Azimova, N., & Johnston, B. (2012). Invisibility and ownership of language: Problems of representation in Russian language textbooks. *The Modern Language Journal, 96*(3), 337-349.
Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education.* Multilingual Matters.
Canale, G. (2016). (Re) searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum, 29*(2), 225-243.
Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, MA: Polity Press.
Heinrich, P. (2005). Language ideology in JFL textbooks. *International Journal of the Sociology of Language, 175/176*, 213-232.

Herman, D. M. (2007). It's a small world after all: From stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies, 4*(2-3), 117-150.

Iwasaki, N., & Kumagai, Y. (2008). Promoting critical reading in an advanced-level Japanese course: Theory and practice through reflection and dialogues. *Japanese Language and Literature, 42*, 123-156.

Iwasaki, N., & Kumagai, Y. (2016). *The Routledge intermediate to advanced Japanese reader: A genre-based approach to reading as a social practice.* ジャンル別日本語：日本をクリティカルに読む. Routledge.

Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey (Eds). *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52) Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

Kubota, R., Austin, T., & Saito-Abbott, Y. (2003). Diversity and inclusion of sociopolitical issues in foreign language classrooms: An exploratory survey. *Foreign Language Annals, 36*(1), 12-24.

Kumagai, Y., & Iwasaki, N. (2011). What it means to read "critically" in a Japanese language classroom: Students' perspectives. *Critical Inquiry in Language Studies, 8*(2), 125-152.

Kumagai, Y., & Iwasaki, N. (2015). Reading words to read worlds. In Y. Kumagai, A. López-Sánchez, & S. Wu (Eds.) *Multiliteracies in World Language Education* (pp. 107-131) New York: Routledge.

Matsumoto, Y., & Okamoto, S. (2003). The construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature, 37*(1), 27-48.

Mori, J., & Takeuchi, J. D. (2016). Campus diversity and global education: A case study of a Japanese program. *Foreign Language Annals, 49*(1), 146-161. doi:10.1111/flan.12182

Pérez-Leroux, A. T., & Glass, W. R. (2000). Linguistic diversity and inclusion in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals, 33*(1), 58-62.

Ramos, F. P. (2001). 'Why do they hit the headlines?': Critical media literacy in the foreign language class. *Journal of Intercultural Studies, 22*(1), 33-49.

Shardakova, M., & Pavlenko, A. (2004). Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity & Education, 3*(1), 25-46.

Thompson, K. D. (2013). Representing language, culture, and language users in textbooks: A critical approach to Swahili multiculturalism. *Modern Language Journal, 97*(4), 947-964.

変化に対応するための日本語プログラム再構築：実践報告

RESTRUCTURING THE JAPANESE PROGRAM IN ORDER TO ADAPT TO THE CHANGE: PRACTICAL REPORT

ウィーラー美穂子
Mihoko Wheeler

フロリダ大学（博士課程）・セントラルフロリダ大学
University of Florida and University of Central Florida

1. はじめに

少子化やグローバル化が進む世の中で、教育はビジネスであるという現実を直視せざるを得ない。筆者は日本・ドイツ・韓国の語学専門学校での勤務時には「学習者はお客様。面白くなければ授業じゃない」という感覚でいたが、海外における大学の日本語コースは「学習意欲がある者たちが学位のために学ぶ場所」と別格扱いをして見ていた。教授法を学ぶ中で「モチベーションの向上」など楽しく学ぶことの重要性を再確認したが、自らが学生の視点から見る範囲では、大学が集客に躍起になっているイメージを持つことはなかった。「上質の教育を提供すれば自然に学生は集まってくる」と思っていたが、実際に教える立場になった時に状況を違う角度から見る必要性に迫られたのである。もちろん教えることに限定して言えば大学院のクラスで教わったことは大変役に立っているが、教育現場の現実と向き合う際に役に立った予備知識やスキルは大学院のクラスでは学ばなかったものであった。

実際のところ、学生確保が重要であるのは大学も例外ではなく、大学の運営方針は教師や学生に影響を与える。本稿で述べるいくつかの実践例は、筆者が勤務するセントラルフロリダ大学で行われたものである。セントラルフロリダ大学はフロリダ州オーランドに位置し、学生数が6万6千人を超える全米2位の規模のマンモス校である。観光業が盛んなオーランドにあるのでホスポタリティー学部が高水準であるとともに、ケネディー宇宙センターにも近く、当初はサイエンス大学として設立された経緯もあって工学部も発達している。また、シュミレーション研究から派生したゲーム開発学部の大学院プログラムも全米トップレベルで、キャリア教育やクローバル化に力を入れている全米で最もイノベーティブな大学の1つとしてランキングされている。イノベーティブであるため学生の専攻も多岐にわたり、経済産業省が推進するクールジャパン政策にあるコンテンツ・ファッション・デザイン・観光サービスを専攻にしている学生も多い。それゆえに日本語学習に興味を持つ者が多いが、需要と供給のバランスが取れていない状態である。

この状況は他大学の日本語プログラムでも見られるのか、それとも全く違った心配や問題に直面しているのか、他の教育者たちがどのように教育者として成長し、変化に対応しているのかを知る機会はほとんどない。だからこそ、筆者が理想と現実のギャップをどう埋めるか試行錯誤する中で感じた「日本語教師に必要な能力」とは何かを提示したい。

2. 事態把握

付録にある表 1 は日本語プログラムの登録者数の推移を示している。クラス定員に加え、毎学期各クラスに順番待ちの学生が多数いるのが現状だが、日本語学科の登録者数が急激に増えた背景には大学全体の方針がある。表2でわかるように筆者の勤務大学はこれまで生数を増やすことに集中してきた。現在は Scale × Excellence = Impact と題して、数を増やすことと同時に質の向上をはかって影響力を増やすことを目標にし、様々なエリアの目標と達成のための具体案をあげている。これらの大学の動きが学生の登録数に反映されており、マンモス校であり続けることからの方向転換はないことから、需要と供給のアンバランスは続くことが予想される。

さらに、学生数の増加に伴い、教室数や駐車場数が慢性的に足りない状態になっている。その状況への対策として、大学は lower-level のコースは全てハイブリッドにするという方針を打ち出し、それにより教師にとってはオンラインコンテンツの充実と授業時間の有効利用への工夫が必須となった。当然の結果として学生の学習にも変化がもたらされたが、具体的にハイブリッドにより何が変わったのか。一番わかりやすいのは授業時間の減少である。1 年目は 50 分授業が週3回ある形式のクラスと 75 分授業が週2回ある形式のクラス（各クラス週150時間）を担当していたで、2 年目には全てのクラスが週2回（週100時間）＋オンライン・アクティビティーとなった。そして今秋からは全クラス週1回 75 分授業＋オンライン・アクティビティーになる予定である。問題は、教室での時間は減る中で、単位数とカバーする教科書の範囲は変わらないことである。

学習者や教師を取り囲む環境は変化し続けていて、少子化やグローバル化やテクノロジーの発展が学生の学びの傾向や姿勢に影響し、それが登録数というフィードバックで現れ、大学や学部が登録データに沿った方針を決め、学生が何を学べるかという選択の幅の有無を作り出し、それがさらに学生の心理や行動に影響を与えるという、社会生態学的なアプローチに見られる(Oishi & Graham, 2010)に見られる相互関係が成り立っている。

全体の学生数からすると日本語コースを履修する学生の割合はごくわずかだが、フルタイムの教師が2名しかいないにもかかわらず日本語学科の年間登録数は500名を超えていることが表1で見て取れる。日本語コースはクラスをオファーすればすぐに定員オーバーになることが学部長にも認識されており、「日本語学科が成長できなければ、この学部の他のどの言語コースが成長できるのだろうか」と言及されているほどである。しかしながら、時折ある学生からの副専攻や certificate やコース新設の要望を学部部には伝えても特に進展が見られず、表3のようなデータを出して需要があることを示しても日本語教師が増員される予定はないのはなぜだろうか。筆者はその理由は日本語学科の存在感の薄く、学生の希望や傾向が効果的に上層部に伝わっていない為であると考えた。どのように存在感を出すのか、質を下げずにどう変化に対応するのか、それらを考えるところから試行錯誤が始まったのである。

筆者は日本語コースを商品として見てみることで、学部時代に経営のコースで触れたことのある小売マーケティング戦略フレーム（図表1）の応用ができると考えた。経営陣の掲げるミッション、状況分析、ギャップ分析、などを経てマーケティング戦略が打ち出されるわけだが、誰をターゲットにするかを明確にする必要がある。もちろん学生のためになることを色々企画するわけだが、日本語学科に限定することなく外に向けてどう伝えるか、イベント自体をモニターし、実施後に得られるデータをどう利用するかを考える

ことでより多くのリターンを得ることができると考えた。これらの課外活動のアンケート結果や概要をまとめたレポートは、領事館、学部、協力企業の全てにとって利用価値のあるものでありうるため、積極的に情報共有することにした。

3. 実践概要

3.1 映画上映会

存在感を出す一番簡単な方法は目立つことをして口コミ開始することである。そこで、まずイベントとしてはハードルが低い映画鑑賞会から始めることにしたが、国際交流基金や在マイアミ日本領事館から借りる映画を選出する際には日本語学科はどのように見られたいのか、学生は日本語や日本について学ぶことで何を得るのか(どのようなブランド性を見出しているのか)、他の学部やプログラムにどうアピールするのか、について考えた。秋学期中に映画鑑賞会を催した際に上映した映画は「ベアテの贈りもの」(10月)と「武士の献立」(11月)の2つである。

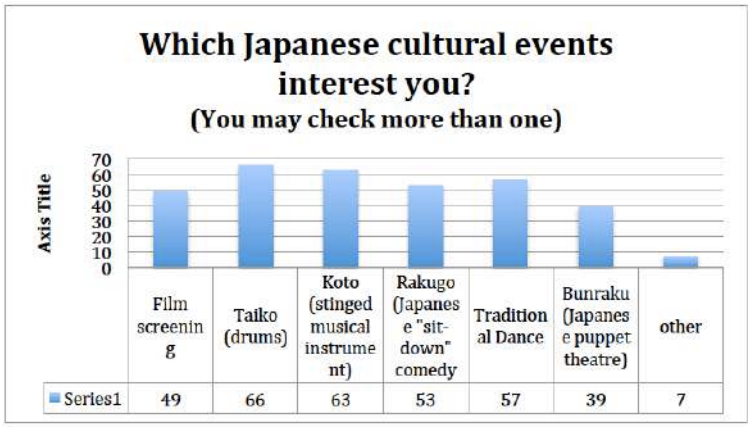
これらの映画の上映前には歴史や政治に興味のある学生が集まると思っていたが、実際に集まったのは映像製作に興味がある学生たち、加えて前者では女性学や日本の近代化、後者では純粋に和食・和装に興味のある人たちが集まり、どちらの上映会においても、映画鑑賞が日本のイメージアップに有効であるとのアンケート結果も出た。領事館や国際交流基金に提出する複数回答可能な興味ジャンルに関するアンケートでは下記のような回答が集まり、ホラーやサスペンス、ラブストーリーを望む声は少数派であった。また、アンケートは全回収ではなかったが、上映映画自体の特色を示すコメディーとドキュメンタリー以外のジャンルはランキングが一致しており、学生の好みの傾向を読み取ることができるため、将来の上映会や特別講義のテーマの参考になると考えられる。

	ベアテの贈りもの (回答数:50)	武士の献立 (回答数:31)
アニメーション	34 (68%)	24 (77%)
コメディー	26 (52%)	23 (74.2%)
ドキュメンタリー	32 (64%)	1 (3.2%)
時代劇	29 (58%)	21 (67.7%)
巨匠による古典	27 (54%)	21 (67.7%)
アクション	27 (54%)	20 (64.5%)

3.2 津軽三味線パフォーマンス

映画上映会用の DVD に関する問い合わせを領事館にしたことから、オーランド日本祭りに領事館が招致した津軽三味線のパフォーマー2名による演奏を大学構内でも行うこともオファーされた。その演奏会の会場の確保には音楽学部の協力を得たため、広報のルートも拡大し、定員160名のリハーサルホールで立ち見が多く出るほどの大盛況となった。参加者のうち日本語学科の学生は99名で、それ以外の参加者数は予想を超えるものであった。また、彼らのバックグ

ラウンドは音楽学部にとどまらず、歴史学、政治学、物理学、行政学部と多岐に渡ることから、日本の伝統芸能のライブパフォーマンスが幅広く受け入れられる傾向があることが確認されたと同時に、大学構内の様々な広報ルートについても知ることができた。このイベントでのアンケートでは、映画上映会にどのようなイベントを希望するかを聞き、下記の結果を得たが、ここでは舞台芸術に関する学生の好みを数値化できた。さらに少人数でありながらも茶道、書道、尺八に興味を持つ学生がいることも確認できた。



3.3 企業見学会

さらに筆者は日本文化とは伝統文化だけではないと考え、秋学期開始前にフロリダ州内の日系企業にコンタクトをとり、学生に会社見学の機会を与えてくれる企業を探した。すぐにオーランドにある三菱日立パワーシステムズを始め、ジャクソンビルやマイアミにある大小5社が協力を申し出てくれたが、「会社見学は前例がない」ということで学部の許可までに時間を要した。春学期に入って行われたフロリダ州の行政機関から学部へのアンケートが功を奏し、アンケート提出期限間際の3月に会社見学が実現した。行政機関のアンケートは州立大学の全ての学部が提出するもので、学生の就職に有益だと思われる活動（high impact activity）を行なっているかどうかというものであったため、それをふまえた会社見学アンケートを作ったところ 、会社見学が日本や日系企業のイメージを向上させたり、もともと学生が持っていた良いイメージを肯定させたり、より現実的に卒業後の進路を考えさせる効果があったことがわかった。また協力企業の役に立つよう、会社見学会自体についての質問項目を加えていたため、協力企業の担当者からは「見学会は幾度もやっているが、このようなフィードバックを提供されたのは初めてだ。今後も協力関係を続けたい」とのコメントを得た。学部は行政のアンケートに応えられる題材がない状態だったため、当初は懐疑的であった学部トップも工場見学の実施を好意的に受け入れたのである。このことから、行政の方針にも敏感であることは有益であると考えられる。

3.4 地元の学校との繋がり

学部間の繋がりや企業との繋がりを持った筆者は、次に次世代との繋がりを持つことに着目した。次世代とは、教師から見た次世代（学生）ではなく、その下の

世代（未来の学生）である。2020 年のオリンピックを控え、日本政府のクールジャパン政策の効果か、SNS や Netflix、テレビなどで日本文化や日本映画に区分け、テレビドラマやアニメを目にする機会が増えたように感じる。大学生以下の年代にも日本という存在が身近になっているにもかかわらず、フロリダの現地校に通う小学生は日本を学ぶ機会はない。筆者は勤務大学に Service Teaching というプログラムが存在することに着目したが、折しもフロリダでは学校などでの銃撃事件が続いたため制約が厳しくなっており、地元の学校でのボランティア登録をするには時間を要したため、実際に春学期中に小学校で日本語ミニレッスンをすることができた学生は 1 名であった。本人と小学校の先生の話では、児童たちは興味津々で、活発に授業参加し、「家で親に新しく学んだ外国語の話をするのが楽しみ」と話すなど、生徒たちの反応は上々だったそうだ。

そのミニレッスンをした学生は、自分の子供の学校のボランティアをすでにしていたため小学校の教師とのコミュニケーションもスムーズに行ったのだが、その学生は今後その学校で我が子とその友達のために日本語クラブを作り、自らの日本語学習を続ける上でのライフワークにしたいと申し出たため 、彼女が日本語を履修し終えた後も必要に応じて支援を続ける約束をした。

筆者自らも学生たちと小学校に出向くことも検討したが、それは合理的ではないと判断した。学生数が多いことを利点にするため、 学生たちが自由に空いている時間を活用して自主的に活動をすることを推奨し、自らが参加することは前提にせず準備段階でのアドバイザーに徹することでより多くの学生が複数の小学校と繋がることができるようにした。さらに、勤務大学の Service Teaching というプログラムでは学生が地元の外国語マグネット校での語学サポートを提供することが単位取得につながるようになっているため、そのフレームワークに適合させ、来年度からはそのプログラムと連携しているクラブの活動に日本語クラスからの希望者も参加する形にした。

3.5 授業、課題、試験の見直し

3.5.1 授業

冒頭で述べた通り、著者の大学の外国語コースは担当学生数が多い。1 年目は大学院で学んだような授業をすることを心がけたが、勤務大学の学生数や授業時間は想定外の設定であった。努力と結果のバランスが取れず、理想と現実

のギャップの中での落とし所を探す必要に気がついた。2 年目には授業形態をまず予習を大前提にして、ワークブックだけでなくテキストの演習内容も全て宿題にし、授業では応用的な練習をするようにしたが、予習する者としない者のギャップが大きくなり、同じ説明を何度もする結果になったため、のちに文法ビデオの視聴を前提にすることも組み込んだ。1 年目と 2 年目の学生で、クラス平均点、クラスを途中で辞める学生数には大差はなかったが、2 年目では生徒の入れ替わりが激しい第1週目に反転授業 (Baker, 2000) の説明をした際に「そんな風には学べない」と公言しクラスをやめる学生が多数いた。しかし筆者の大学の日本語コースは順番待ちリストが長いので、クラスが定員＋ α である状況は変わらなかった。

また、クラス内のアクティビティも目的と手段が入れ違っていないか見直し、ゲーム性を持たせたり区別化を測ったりすることに焦点を置いた。筆者の大学ではプレイスメントテストがないため、クラス内での日本語力のギャップがあるのだが、アクティビティや課題で、日本語学習歴がない学生はシンプルなままにし、能力が高いものには状況設定に追加するようにした。その結果、時には学生同士が追加条件をつけて大喜利のお題のようなものを作り、それを別の学生がこなすこともあり、単に文法練習を機械的にするのではなく、言語を使って創造して楽しむ、といった目的を果たすことができた。

3.5.2 宿題・テスト・試験

ワークブックが宿題になっており、昨年度は提出した宿題を教師がチェックしていたが、今年度は学生自らが模範解答を見ながらセルフチェックしたものを提出する形式に変えた。しかし、ハイブリッド形式の授業でオンライン課題があることが前提になっているため、学生は紙媒体とオンラインの両方をこなし、負担が大きいとの声があった。表4でわかるように、教師も宿題の採点に長時間を費やしているため 、オンラインコンテンツと紙媒体の宿題の見直しを図り、自動化できる部分は積極的にそうするように移行することを決定した。筆者は、その準備としてフロリダ大学において全12回の大学院生用セミナーシリーズ「教育へのテクノロジーの有効活用」を終了したが、テクノロジー利用についてはもはや必須事項であるため、どのような分野の教師養成コースであれ、テクノロジー・トレーニングを必須科目にするべきであると感じた。

作文課題は、ネイティブであっても日常生活において手書きをする機会が少ないことを踏まえ、より現実社会に即した形式になるよう、タイプしてオンライン提出させることにした。ブログや Facebook の使用に抵抗を感じる学生も多かったため、そのような媒体を使うことは見送った。タイプする際に学生は正しい漢字 を選んで変換する必要があるため、課題で作文を書くこと自体に漢字認識練習をたくさんさせるという効果があった。

テストや試験に関しては、一体何を計測するための試験なのかを考え、基礎を踏まえた上で応用することや、意思疎通に必要な文章を作ることができるかどうかを測ることに焦点を当てた。口頭試験に関しては、1 年目から OPI のように細かい文法エラーは気にせずに学習者が自分の考えを伝えられるかどうかとい

う機能性を測るものにして合ったので変更はしなかった。章ごとのテストや定期試験は、筆記形式だったものを選択肢問題に変えたが、1 年目と 2 年目を比べると、クラス全体でも個々の学生でもテスト形式による成績の大きな差は出なかった。このことから、試験で計測するものが文字自体でない場合、多肢選択の形式であっても十分に能力は測れると確認した。さらに学生からは、多肢選択であることが精神的な負担を軽減し、緊張しすぎることなく試験が受けられたというコメントがあった。テスト形式に関しては様々な意見があり、筆者にとっても多肢選択のテストに切り替えるのは大勢の学生を担当する上での苦渋の決断であったが、テスト形式による差がない上に学生の緊張軽減に繋がっていたことは、筆者自身の中にあった「テストはこうあるべきだ」という考え方を見直すことや「一体何を計測するためのものなのか」を熟考する良い結果になった。

4. 考察

冒頭で述べた「どのように質を下げずに変化に対応するか」という問題の答えの1つはデジタル教材やインターネットを利用など情報通信技術(ICT)を活用した反転授業である。 中学や高校ではこの実践が広がっているが、大学は遅れをとっているように見える。現代社会ではテクノロジーの革新が続き、新しい発見や検証によりそれまでの常識が覆ることもある。便利になる反面、やらなければいけないことに追われ、変化が激しく何を信じたら良いのかわからなることもあると思われる。学生だけでなく教師もこれまでの常識や価値観に囚われずに自分の進む道を開拓する必要がある。そのためには合目的的であることを常に意識し 、時間を有効に使い、効果の確認をし、効果の低いものからは離脱する勇気を持つことが肝心である。

さらに自分の強みを知り、進む道や立ち位置を明確にして行動するためにはテクノロジー利用能力だけでなく「考える力」が必要になる。言語教育者の必要能力は多角的である。それは時代の変化・組織の方針・学習者のニーズに合わせて考え方を柔軟にアレンジを加える必要があるからである。様々な試行錯誤を繰り返す中で、筆者が感じた言語教育者が持つべき能力は次のようなものである。

- 語学教育能力
- 企画力
- テクノロジー活用能力
- 経営者の視点で考える能力
- 研究者の視点で考える能力
- 学生の視点で考える能力
- 日本文化を多面的に見る柔軟性
- 平凡な物にエンターテイメント性を付加価する想像力
- 既存の物に斬新さを見出す応用力

筆者は「どのように日本語学科の存在感も高めるか」についても試行錯誤したが、それは「人を動かす」というマネージメントやビジネスの分野のクラスで学んだ事項につながると感じた。人というのは自分のために働くものであるので、イベント計画や協力者を探

す際には相手にとっても都合が良いことであり利点があることを強調した。また相手にとって価値のあるもの、つまりデータを提供し、学部長には報告・連絡・相談を欠かさなかった。また、学生が持つ力にも着目し、パブリシティにおいてはジャーナリズム専攻の学生の影響力と横のつながりが何よりも効果があると認識した以降は、話題性の有無に関わらずイベントごとの彼らへの連絡も欠かさなかった。そして留学生とも友好関係を築き、情報交換をし、日本語学習者同士が学習の互助関係を築く際のファシリテーターになってもらうなど、日本語プログラムの学生であるかどうかに関わらず学生達の得意分野を生かし彼らが能力を発揮する場を作った。

コンピューターを常にアップデートする必要があるように、現役教師も時代に合わせたアップデートができているのか自己を批判的に見る能力を持つ必要がある。日本では自己犠牲が崇高なことであるかのように扱われることがあるが、自分の意識を高め負担を減らすことも重要である。時代にスピードは速く、二十代の若手教師ですら現役学生の感覚とは違う。主観的な独りよがりの「～べき」に囚われずに学生主体の授業をするためには、教師は時には現場から一歩離れた目線でプログラムを見直すことも必要である。新たな価値観と触れると同時に「自分の感覚は古くなっているかもしれない」と考えられるよう、それに必要なスキル（分析力、論理的思考力、批判的思考力）を伸ばす心がけを忘れてはならない。現代社会では人々が必要な情報や知識をすぐに検索して入手できるようになっているため、大学は大きな変換期を迎えており、大学の役割はこれまでのように知識を溜め込んだり継承したりするだけではなく、より深く考えることや知識を構造化する能力を学生に身につけさせる役割があり、予習が大前提になっている対話形式の授業とそれに続く演習は新しい大学の授業のあり方の方向を示していると、東大 TV の「ハーバード白熱教室 in JAPAN」の最後で東京大学総合教育センター長の吉見氏は述べている。 そう考えると、テキストや教授法や様々なアプローチは単なるガイドラインでしかなく、教師はそれぞれが置かれている状況において、変化する学生、変化するテクノロジー、変化する教育機関の方針に順応し、臨機応変に対応する柔軟性を持ち合わせる必要があることが見えてくる。

5. 統括と今後の課題

学習者や教師を取り囲む環境は変化し続けている。筆者にとって大前提は今そこにある「テクノロジーの発展」と「筆者の大学がマンモス校である」という事実、小前提は大学の積極的な経営方針であり「学生は減らず、授業時間は増えない」という事実である。そこからの帰結は、筆者の大学では反転授業が授業のあり方の選択肢の1つというよりは「それ以外に進む道はない」ということである。

合理性などを冷静に考えた時に、筆者はこの状況はある意味、好都合であると考える。それは現状打破のための工夫の1つ1つが価値のあるものとして受け入れられ、テクノロジー利用の推進をする際にも全く抵抗を受けない環境にあるからである。この 1 年の試行錯誤を通して、日本語学科が持つ領事館や国際交流基金や企業や地域社会との繋がりを認識した学部は日本語学科のことを「アクティブなプログラムである」と認識するようになり、筆者は「イノベーティブな考えを持ち、様々な工夫や努力をする人」と認識されるようになった。そのため、新しい提案や進行中のプロジェクトの話をするとすぐに適切なアドバイスや協力を受けられるようになり、それと同時に「プロポーザルとして提出する

ことで Dean への働きかけもできる」と奨励されるようになった。日本語プログラムを成長させるには時間がかかるが、このようなサポートを学部長やその他の教授陣から得られるような友好関係を築けたことはその第一歩であると考える。

時代の変化に対応するためには情報を見極め、常識を疑い、未来を予測し、多面的に考え、自分の思考を客観的に検討する力が必要である。今後の課題は、学習者のニーズを把握し、ゴールにあったコース内容であるかを検証して革新することであり、もちろん使用する教科書の見直しもその対象に含まれる。また、他の学科との連携を進め、既存の留学プログラムなどの見直しをする予定である。

参考文献

片山富弘（2017）小売マーケティング戦略のコンティンジェンシー性『流通科学研究所報』(11), 85-89.

経済産業省商務・サービスグループ クールジャパン政策課（2018）クールジャパン政策について http://www.meti.go.jp/policy/mono_info_service/mono/creative/file/180402CooljapanseisakuApr.pdf（2018 年 5 月 8 日閲覧）

東大 TV（2010）ハーバード白熱教室 in JAPAN. http://todai.tv/contents-list/2010-2012FY/sandel/1?p=9

Baker, J. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide on the side. In 11th International Conference on College Teaching and Learning.

Enrollment Statistics. (n.d.). https://ikm.ucf.edu/facts-and-reports/enrollment-statistics/（2018 年 5 月 9 日閲覧）

Oishi. S., & Graham. J. (2010). Social ecology: Lost and found in psychological science. *Perspectives of Psychological Science, 5.* 356-377.

付録

表 **1:** UCF 日本語プログラムの年間コース数・登録数・教師数の推移

	# of Enrollment	# of Sections offered	# of Instructors
1995-2007	Approx. 40-60	4	Adjunct -1
2007-2012	Approx. 70-80	4	Adjunct -1
2012-2013	79	4	Adjunct -1
2013-2014	222	8	Adjunct - 2
2014-2015	414	14 (Incl. 2 sections in summer)	Fulltime -1 Adjunct – 1
2015-2016	446	15 (Incl, 1 section in summer)	Fulltime -1 Adjunct – 1
2016-2017	503	17 (Incl. 1 section in summer)	Fulltime - 2
2017-2018	503 (+58 in summer)	18 (Incl. 2 sections in summer)	Fulltime - 2

表 **2:** UCF の学生数の推移

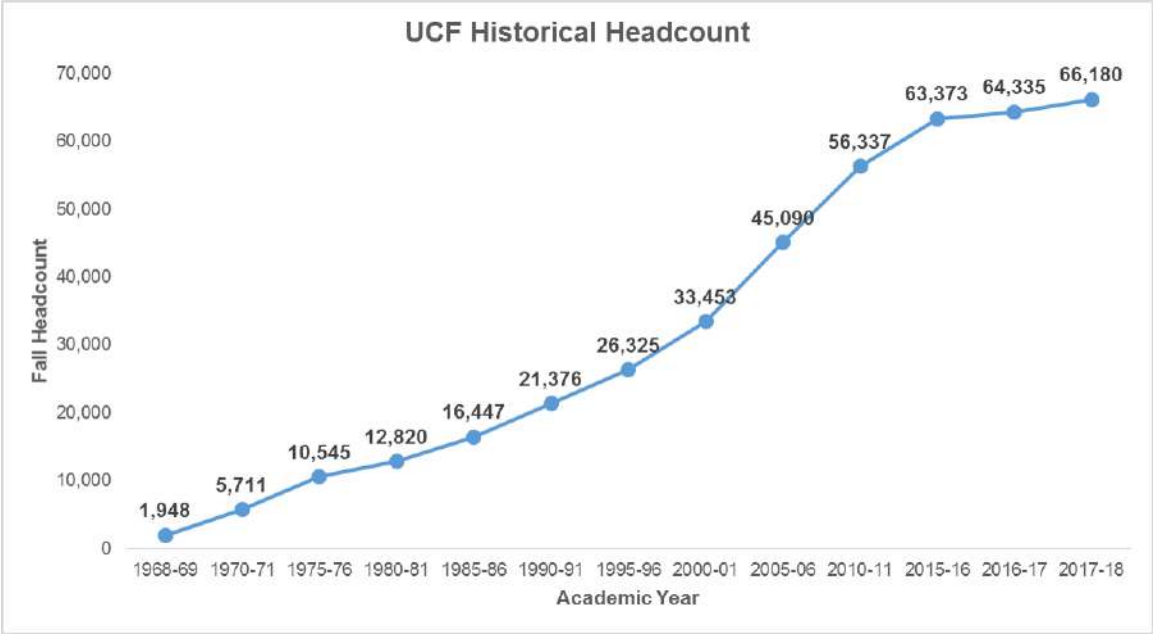


表 **3: UCF** 日本語プログラム学期初めアンケート **(SY2017-2018)**

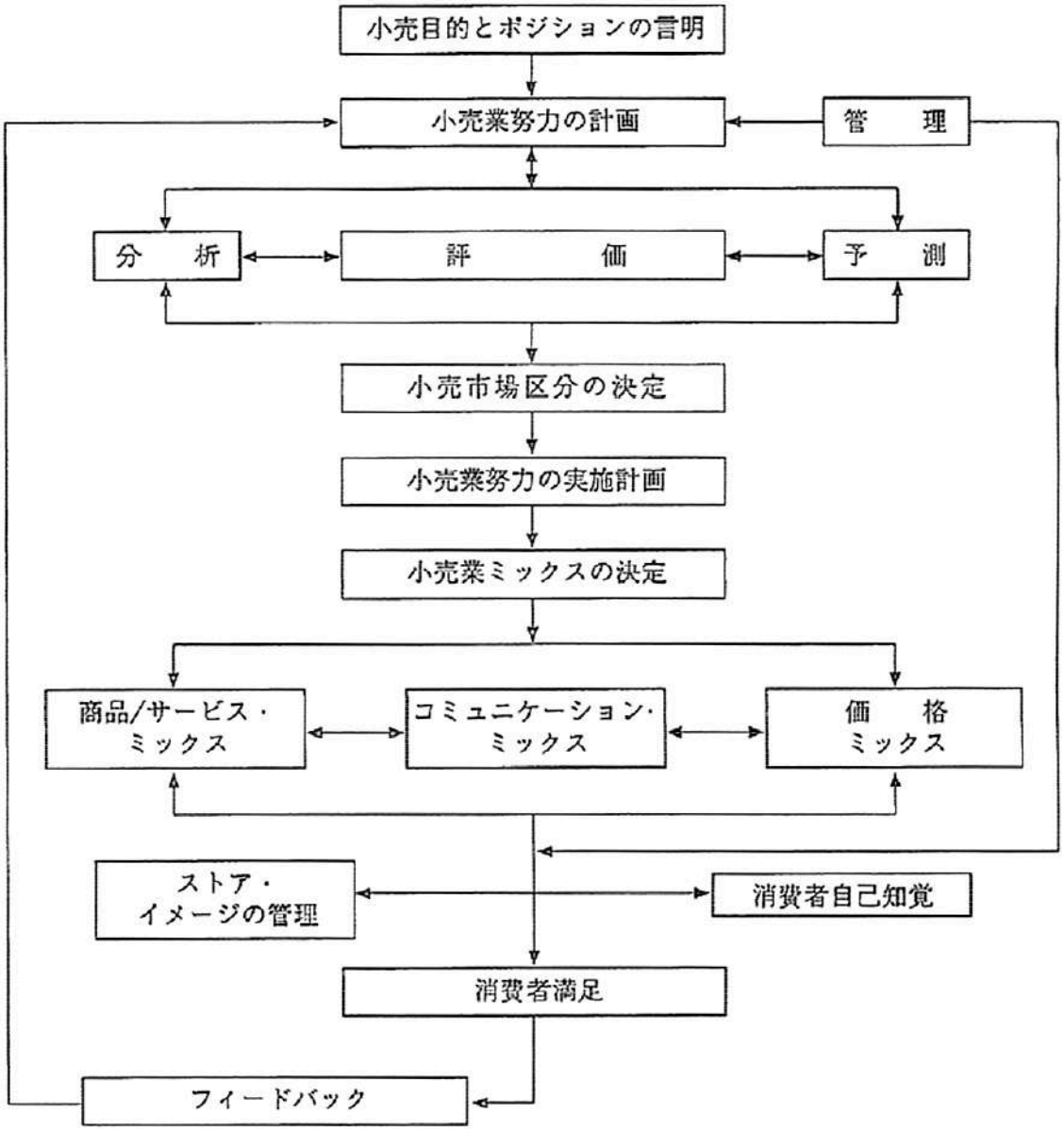
	Response#	Interested in: (multiple answers allowed)				
		Continue taking JPN courses	Certificate	Minor	Major	Fulfilling the requirement only
Fall 2017	272	222 (81.6%)	145 (53.3%)	74 (27.2%)	12 (4.4%)	50 (18.4%)
Spring 2018	224	177 (79%)	116 (51.8%)	68 (30%)	10 (4.4%)	40 (17.9%)

表4　タイムマネージメント

Typical Work Day

6:15-6:30	Get up/make bed/stretch
6:30-6:45	Brush teeth / Shower
6:45-7:00	Shower / Get ready for work
7:00-7:15	Make sandwiches / drink V8
7:15-7:30	Make sandwiches/pack food & coffee
7:30-7:45	Declutter kitchen / unload dish washer
7:45-8:00	Pack stuff / Drive
8:00-8:15	Drive
8:15-8:30	Stop by Main office
8:30-8:45	Email / grade online quiz
8:45-9:00	Email / grade online quiz
9:00-9:15	Email /eat sandwich
9:15-9:30	Walk to classroom
9:30-9:45	Teach
9:45-10:00	Teach
10:00-10:15	Teach
10:15-10:30	Walk to a different classroom
10:30-10:45	Teach
10:45-11:00	Teach
11:00-11:15	Teach
11:15-11:30	Office Hours
11:30-11:45	Answer questions (mostly skit related)
11:45-12:00	Answer questions (mostly skit related)
12:00-12:15	Answer questions (mostly skit related)
12:15-12:30	Eat a granola bar
12:30-12:45	Teach
12:45-1:00	Teach
1:00-1:15	Teach
1:15-1:30	Answer students' questions
1:30-1:45	Teach
1:45-2:00	Teach
2:00-2:15	Teach
2:15-2:30	Walk to office
2:30-2:45	Office Hours
2:45-3:00	Help students work on their skits
3:00-3:15	Help students work on their skits
3:15-3:30	Help students work on their skits
3:30-3:45	Check email
3:45-4:00	Grade online quiz
4:00-4:15	drive
4:15-4:30	drive
4:30-4:45	Change clothes / unpack lunch bag
4:45-5:00	Cook
5:00-5:15	Cook / drink V8
5:15-5:30	Cook
5:30-5:45	Supper /watch TV show online
5:45-6:00	Supper / watch TV show online
6:00-6:15	Grade online assignments
6:15-6:30	Grade online assignments
6:30-6:45	Grade online assignments
6:45-7:00	Grade online assignments
7:00-7:15	Grade online assignments
7:15-7:30	Grade online assignments
7:30-7:45	Grade online assignments
7:45-8:00	Grade online assignments
8:00-8:15	Grade online assignments
8:15-8:30	Grade online assignments
8:30-8:45	Grade quiz/paper assignments
8:45-9:00	Grade quiz/paper assignments
9:00-9:15	Grade quiz/paper assignments
9:15-9:30	Grade quiz/paper assignments
9:30-9:45	Grade quiz/paper assignments
9:45-10:00	Grade quiz/paper assignments
10:00-10:15	Grade quiz/paper assignments
10:15-10:30	Grade quiz/paper assignments
10:30-10:45	Grade quiz/paper assignments
10:45-11:00	Grade quiz/paper assignments
11:00-11:15	Grade quiz/paper assignments
11:15-11:30	Grade quiz/paper assignments
11:30-11:45	Grade quiz/paper assignments
11:45-12:00	Grade quiz/paper assignments
12:00-12:15	Grade quiz/paper assignments
12:15-12:30	sort quiz/paper assignments
12:30-12:45	sort quiz/paper assignments
12:45-1:00	UF HW (data entry)
1:00-1:15	UF HW (data entry)
1:15-1:30	Shower/brush teeth/unload dishwasher
1:30-1:45	Set coffee / Go to bed

図表１　小売マーケティング戦略プロセス（片山 2017）



「日本語母語話者の視座」の理解を目指して
日本語らしい表現の仕方を習得するために

THE VANTAGE POINT PREFERRED BY JAPANESE NATIVE SPEAKERS TO MASTER NATURAL JAPANESE EXPRESSIONS

山本雅子
Masako Yamamoto

愛知大学
Aichi University

はじめに

日本語学習者の作る文に、いわゆるすわりの悪い文がある。意味は理解できるのだが日本語母語話者であればそういった表現の仕方はしないだろうという文である。本発表では、すわりが悪さの要因の一つと考えられる視点の問題を認知言語学のアプローチから考察し、日本語共同体が好む視点構成を明らかにする。まず、日本語が好む「自己の表現の仕方」を考察することにより日本語母語話者が好む視点構成を明らかにする。日本語が好む「自己の表現の仕方」は言葉を自律した記号体系と捉える言語観からは表層の構成の問題としてしか説明され得ない言語現象である。しかし、言語現象を主体の概念化の認知プロセスの反映と捉えなおしてみれば、そこには外界の事態を解釈する際に日本語母語話者が好んで構築する視点構成が見えてくる。その後、視点構成のような目には見えない認知機能のはたらきが時制形式の意味に反映されていることを説明するとともに、日本語母語話者が好む視点構成は、ひとり、日常の言語活動のみならず、日本の文芸作品や絵画においても好まれるものであり、ひいては日本語母語話者が外界を解釈する際に好んで構築する視点構成であることを示す。

1. 日本語が好む視座

1.1 自己の表現の非言語化現象

言語主体の視座を探る手掛かりとなるのが、日本語が好む表現形式の一つである〈自己の表現の非言語化現象〉である。統語論の観点からは、

この非言語化は「省略」と呼ばれ、言語化された表現と「同義」であると説明されている。しかしながら、事態解釈の観点から言語形式の意味を探ろうとするアプローチからは自己の表現の言語化、非言化の差異を「省略」、「同義」というキーワードで説明することは難しい。次の例で考えてみよう。

(1) A：「誕生日、おめでとう！」　　B：①「嬉しい！」
　　②「私(は)、嬉しい！」

B の発話①、②は、A がプレゼントを贈った時の返答である。A の発話に対して嬉しさを表現していると自然に解釈されるのは①である。他方、②は、例えば、A が複数の人にプレゼントを贈っている場面で、だれかが「こんなの、いらない！」と言ったのを耳にした B が、「私(は)、嬉しい！前からこんなの欲しかったんだ。」などと言っているところとして解釈される。つまり、自己の表現の言語化、非言語化の差異からは異なった場面が想定されるのである。

このことからは、事態解釈態度からいえば、自己の表現の非言語化には、言語化する場合とは異なった何か別の意味が反映されていることがいえる。そして、この意味に反映されているのがまさに言語主体の据える視座の表示である。次では、自己の表現の非言語化の意味を視点構成の観点から考察することにより、日本語が好む言語主体の視座を明らかにしていく。

1.2　自己の表現の非言語化のイメージ

自己の表現の非言語化をイメージとして捉えてみよう。

(2) ③　私の前方に絵がある。
　　④　前方に絵がある。

①は、話者があたかも自分が写っている写真を見て発話しており、その状況の外にあって客体的に事態を捉えて報告しているというイメージである。一方、④は、まさにその状況に入り込み、自分が目にした事態を報告しているという主体的に事態を把握しているイメージである。自己の表現を非言語化した④のイメージは、マッハの自画像(図 1)を用いて説明すると分かりやすいだろう。

（マッハの自画像）

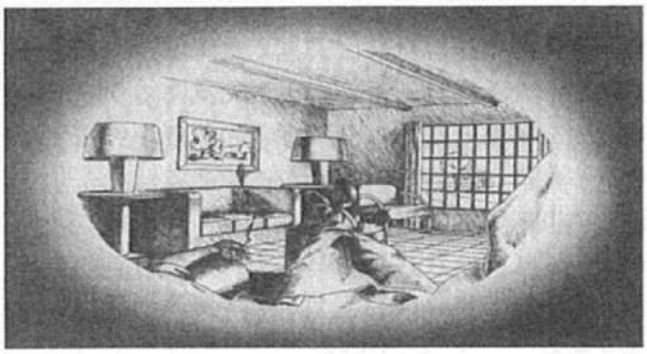


図 1 （「視覚的自己」（Gibson　1979:113 より））

図 1 に描かれているのはマッハ自身の左目に見えた光景である。右端に描かれているのはマッハの鼻、中心に延びているのは脚である。マッハの顔は描かれていないにもかかわらず、部屋の中のどのあたりにあって、どの方向を向いているかが知れる。図 1 が示す体験者と言語表現との関係は次にまとめられる。

a. 言語において、音形をもった形式によって表現できるのは、話し手の視野の中に含まれるものに限られる。
b. 知覚における直接知覚される自己は視野の中にあるものではない。したがって、音形のある言語形式によって明示的に指示することはできない。すなわち、直接知覚される自己に相当する言語表現の形式はゼロ形である。　　本多（2005:15）

つまり、図 1 からは、自己の表現の非言語化とは言語主体の見たままを表現したものであることを意味するものであることが分かる。

1.3　自己中心的視点構成

自己の表現の非言語化のイメージを「視点構成」の観点から考えてみよう。「視点」は、ここでは認知言語学のアプローチから、話者がどのような観点から事態や状況を観察し、捉え、解釈するかという言語主体の認知的作用の一側面を指すという意味で使用する。Langacker (1985:121) は、概念化の主体と対象との関係を構築する視点構成を、「標準的視点構成（canonical viewing arrangement）」と「自己中心的視点構成（ego-centric viewing arrangement）」に二分している。図 2（a）（b）に示される。

（視　点　構　成）

（a）標準的視点構成　　（b）自己中心的視点構成

S: 話者　　O: 観察対象　　→ : 視線方向　　(Langacker ibid:121)

図 2

どちらの視点構成の場合も知覚体験に関連して客体的領域が立ち現れるのは同一であり、両者の異なりはその客体的領域の範囲にある。標準的視点構成では、話者は外側に位置し、知覚的に最適な状況となる領域として客体的領域が設定される。対照的に、自己中心的視点構成では、話者は客体的領域の内に入り込み、実際にそれを経験しているかのように概念内容を示す表現である。

自己の表現の非言語化を表出するのは自己中心的視点構成である。自分自身を取り込んで概念化しており、自分の周りの参与者との関連の中で持つ自分の内部から湧き起こるような関心を説明する。注意が払われる場は、知覚的に最適な状況の範囲を超え、話者の位置や、そのすぐ近くのものを含むことになる。そのため、話者はより拡大した客体的領域のなかに位置することとなり、このことは、話者が、もはやたんに知覚者ではなく、ある意味では客体的対象になっているという事実を反映している。それ故、話者の自己意識では主体的と客体的区別が曖昧となっている。

自己の表現の仕方について日英語を比較対照した場合、日本語では話者を音形のある名詞句で明示しない傾向が強いのに対し、英語では一人称代名詞を使用する傾向が強いという指摘は周知であり、その表現構造をまとめたものが表 1 である。

(日本語と英語の好まれる表現構造)

英語	人間中心	人間全体	所有	する的	移動	他動詞	知覚	知覚	所有	一人称代名詞
日本語	状況中心	人間一部	存在	なる的	推移	自動詞	存在	状況	状況	ゼロ形/場所

表 1　　(本多 2005:150)

興味深いことは、表 1 を視点構成の観点から捉え直すと、日本語では時効中心的視点構成によって事態を捉え、英語では標準的視点構成によって事態を捉えるという傾向が強いことがいえる。紙幅の都合上、1 例のみ挙げよう。

(3) I saw a monkey.　　猿がいたの。

(3) の英語では一人称代名詞を主語とし、自己の知覚行為が表現されているのに対し、日本語では話者が見た対象の存在判断が表現されている。

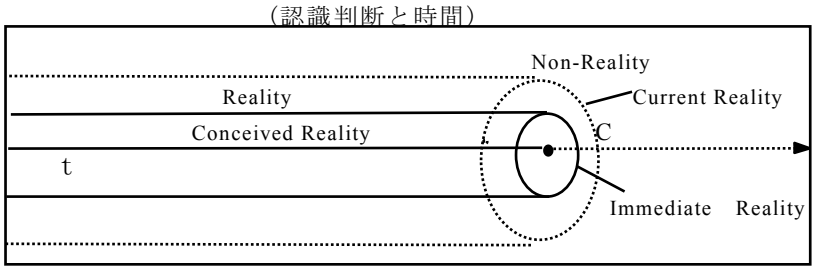
一人称代名詞についていえば、日本語においても、当然のことながら、場面に応じて表出する。自己の言語化である「私」の表出は、原則的には標準的視点構成での対象把握である。話者である概念化者が自己を焦点化し、あたかも他の人から見られているかのように、「私」を客観的領域に位置づけて記述しているのである。

日本語には「私」に加え、「僕」「俺」「我」「あたし」など実に多様な 1 人称代名詞が存在し､それらが場面に応じて使い分けられている。これらは言語主体のインターパーソナル・セルフの表れである。Neisser(1988)が提唱したインターパソナル・セルフという概念は、対人経験に基盤をおく自己を意味し、他者に対する能動的な働きかけに対する結果として生じるその人物の見えに伴って知覚される自己である(本多 iciid:23)。他者との関係を通して知覚される自己にたいして自ら与えた自称表現が、さまざまな役割を担った 1 人称表現となって表出しているのである。そして、それはとりもなおさず、他者との関係の中で自己をどのように位置づけるかを、他者に理解させようとする言語主体の企みでもある。

2. 日本語時制形式の意味すること

2.1 時制の認知的意味

視点構成を反映する言語形式の典型が時制形式である。時制形式の意味に認識判断と認識判断が関与していることは多くが認めるところであり、Langacker は両者の連関性を図 3 を示して次のように説明している。



(Langacker 2008:301)

図 3

われわれが世界を経験するのは一瞬、一瞬の連続としてであることから、直接アクセス可能なのは現在の瞬間のみである。過去はもはや直接経験することはできず、回想を通してのみ経験される。そして、未来は間接的にさえも経験されることはあり得ない。われわれは企図するか、推測するか、想像することだけしかできないのである。こういった本源的なやり方のなかで，現在に関連づけられた時間的位置と共存して、出来事を確証する程度が決定される。ある時点において、われわれが過去と呼ぶ現実は既に輪郭がはっきりし

ており、現在は輪郭づけをしているところであり、未来は未だ輪郭をなしていない。

（Langacker2008:300）

このような認識判断と時間との相関関係から捉えると、本来、時制形式の意味は話者が対象事態を[認識判断]する態度、話者が対象事態を認識する位置関係を示す[心的距離]、そして、現在、過去、未来という[時間]の 3 つのドメインから成るマトリックスである。これら三者の関係と、従来日本語の時制形式とされる、φプロセス/タ・ル、プロセス/タ・テイタ・ル・テイル注との関係をまとめると表 2 となる。

	言語形式	視点構成	ドメイン		
			判　断	心的距離	時　間
タ	プロセス/タ	標　準　的	対象実在判断	遠　隔	過　去
	プロセス/テイタ		対象実在判断	遠　隔	過　去
形	φプロセス/タ		自己内判断	遠　隔	過　去
ル	プロセス/ル		非　認　識	乖　離	未　来
	プロセス/テイル	自己中心的	対象実在判断	同位置	現　在
形	φプロセス/ル		自己内判断	同位置	現　在

表 2　　（山本 2016:189　改編）

3 ドメインの中で基幹をなすのが[判断]ドメインである。[判断]では対象のプロセスをプロファイルするか否かが認識の仕方に差異をもたらす。「プロセス」を判断するとは、対象の動きを認識判断することであり、すなわち、対象事態の実在を判断する。他方、「φプロセス」では、対象というよりは話者自身の認識態度を表明する。動詞では、対象の存在の認識態度を表明する「ある」「いる」、主体の自己内判断を表明する「要る」「見える」「聞こえる」「思う」等の動詞がある。加えて、助動詞、形容詞があり、両者ともに自己内判断の表明である。

[判断]ドメインと共起するのが[心的距離]ドメインである。判断の際に主体が自己と対象との心的遠近距離を測るものであり、〈遠隔〉〈同位置〉〈乖離〉の三種類がある。この[判断]と[心的距離]との相関関係を構築するのが視点構成である。概念化者が距離を置いた〈遠隔〉に客体領域を据え、外側から〈判断〉する構図が標準的視点構成である。一方、概念化者が問題の事態の中に自分自身を投入し、事態と自己とが〈同位置〉にあるとして対象の〈判断〉をする構図が自己中心的視点構成である。そして、[判断][心的距離]に伴って[時間]ドメインが喚起されると〈時制〉が表出する。プロセス/タ、φプロセス/タ、プロセス/テイタの 3 種類が過去形、φプロセス/ル、プロセス/テイルの 2 種類が現在形、プロセス/ル

は未来形となる。

このように、日本語の時制形式と呼ばれる形式が備えている意味は、名称として冠している「時制」とはうらはらに、本質的には[判断][心的距離]を内包する視点構成を表示することにあるのである。

2.2　同位置・判断

時制形式の意味は、従来ではテンス・アスペクト概念によって説明され、さまざまに意味を分類するのが一般である。例えば、プロセス/テイルの①から⑦の例文は(　)の中のように説明される。

①彼はあの本を読んでいる。(現在・継続)
②電気がついている。(現在・結果)
③父は毎日 6 時に起きている。(習慣)
④この絵はよく描けている。(本来、可能動詞にはテイルは不可できない。例外的文)
⑤犯人が捜査当局に挑戦していることがはっきりした。新聞社への電話が犯人から四回かかっている。(小説独特の表現、歴史的現在)
⑥明日の今頃にはわたしはきっと泣いている。(未来を表すこともある)
⑦*太郎は次郎が学生だと思う。
　太郎は次郎が学生だと思っている。(テイルをつけると「思う」も使用可)

上記(　)内の説明は対象事態に着目した説明である。これらの文を、主体の事態解釈の反映として捉え直せば、①から⑦はすべて、主体が事態を自己と同位置に位置づけ、その対象事態の実在を認識判断しているという統一的説明となる。

3　視座操作

自己中心的視点構成が好まれるのは、日常の言語活動においてのみならず、日本の芸術作品の構造についても同様である。芸術作品における視点の問題についてボリス・ウスペンスキイ(1986:1)は次のように指摘している。

> 視点の問題は種々の異なる芸術分野に共通する、芸術作品の構造にとっての中心的な課題である。誇張なしにいうことができるが、視点の問題は意味論(外示としてあらわれる、現実の諸断片の描写)と直接結びついたあらゆる種類の芸術に、たとえば文学、絵画、演劇、映画などに固有のものである。もちろん、各分野において視点の問題はそれ自身の特殊な具体性を帯びることになる。いいかえれば、視点の問題は、その作品が 2 つの面、つまり表現と内容の面(表現と表現されるもの)を有している芸術の諸形式に直接関係している。
> (下線筆者)

3.1　視座シフト

一般的な考えでは、日常言語と文学言語のはたらきは異質であるとされている。しかし、言葉の意味を主体の概念化の認知プロセスの反映と

捉えれば、日常言語と文学言語のはたらきの背後には共通の認知メカニズムが存在する。語り手の視点操作は、想像力の産物としての小説を作り出す行為に直接関わるものであり、どんな語り方をするか、どのように世界を構築するかといった、作品の表現プロセスに密接に関わる。

語り手の視点構成を反映するのが時制形式である。標準的視点構成では、3 人称形式は語り手は語りを展開する機能としてはたらき、その機能効果が世界の事実を浮き彫りにする。一方、1 人称形式の語りでは語り手は、「私」と融合し、肉体化された語り手となって、読み手の前に人間味を帯びて現れ出でて、読み手の共感を喚起する。

他方、語り手が視座をシフトして作中人物の視座から語るのが自己中心的視点構成である。3 人称形式の語りも 1 人称形式の語りも同一に、作中人物の〈知覚状況〉〈空想世界〉〈夢の世界〉〈思考世界〉を描出する。自己中心的視点構成によって描出された世界を目にした読み手は、作中人物とともにその世界と同位置に立たされることとなり、作中人物の心中に引き込まれ、共感を喚起させられることとなる。る。語り手による作中人物と読み手の同化の目論みである。

〈知覚状況〉

(04)大木は書斎の小さい裏窓をガラス戸越しにながめていた。戦争中に防空壕づくりで掘り出した土が山裾にうず高く、もう雑草におおわれている。その雑草のなかに、るり色の花がいっぱい咲いている。草はつつましくてほとんど目につかない。花もたいへん小さいのだが、そのるり色があざやかに濃い。沈丁花は別にして、このるり色の花が大木の庭でいちばん早く咲いた。（『美しさと哀しみと』）

〈空想世界〉

(05).....コクトオは目を閉じて、その日々の暮らしを思い泛べた。▼まず寝台がある。その上には堆高い汚れ物が打棄ててある。埃だらけの机には、本や手紙や勘定書が乱雑に置いてある。足もとには大小の空罎が転がっている。大きいのはコニャクの空罎である。小さいのは睡眠剤の空罎である。床に落ちた赤鉛筆にさえぎられて、1 つのコルクの栓が静止している。（『ラディゲの死』）

〈夢の世界〉

（06）帰りの遅い夫を待ちくたびれて、食卓にうつ伏したまま転た寝をした麻は、おかしな夢を見た。▼夫が石のお地蔵さまと麻雀をしている。▼地蔵は三体である。赤い前垂れをかけて坐っている。みんな穏やかな顔で夫に笑いかけている。（『思い出トランプ』）

〈思考世界〉

(07)戸口に立って空を見上げた。朝の陽ざしの、赤いくまどりで、やっと見分けられる。遠慮がちな綿毛の雲・・・・・とうてい、雨を望めるような空模様ではない。吐く息ごとに、体の水分が失われていくようだ。「一体、どうするつもりなんだ！おれを殺す気か！」▼女は、相変わらず、黙ってふるえつづけるばかりだ。おそらく、何も彼も、知りぬいた上でのことだったのだろう。要するに、被害者面をした、共犯者だったのだ。苦しむがいい！・・・・・それぐらいの苦しみは、当然のむくいだ。（『砂の女』）

表 3 は、無作為に選んだ小説の地の文の数である。日本語の小説では自己中心的視点構成による描出が頻出することが分かるだろう。小説における時制形式の転換は、歴史的現在と呼ばれ臨場感効果を及ぼすとされたり、自由間接話法と呼ばれ主体の思考もしくは発話を、思考または発話を表す導入節なしで表すものであるとされている。たしかに、日本語においてもそれらの効果をもたらしていることは否めないものの、他言語と比してその頻度は極めて高く、自己中心的視点構成が好まれている証左といえよう。

（小説の地の文）

	標準的視点構成　（タ形）	自己中心的視点構成（ル形）	計
「羅生門」	62	68	130
「檸檬」	68	59	127
「海辺のカフカ」　9 章	12	218	230
10 章	111	46	157

表 3

3.2　浮遊する視座

日本の伝統的絵画では見る者に自己中心的視点構成を要求する。「ルネサンスの時代に確立した遠近法やデッサンは、その後のヨーロッパ美術の中で受け継がれていきました。目の錯覚によって、二次元の画面に三次元空間を作り出すようになったこの技法は、「正確」で「科学的」で「合理的」な描き方であり、ゆえにその技法にもどづかない美術より高等であるとされました。この技法はその後ヨーロッパ絵画の基本として、ずっと教えられ、受け継がれることになります。現代のように美術が多様化した時代でも、デッサンと遠近法が基本であるという考え方は続いています。」と浅野（2009:306）が述べているように、ヨーロッパ美術では当然とされ、日本でも明治時代に取り入れられて以降は当然とされている遠近法であるが、それが日本の伝統美術では用いられていないのである。

室町時代から江戸初期にかけて盛んに作られた都市風俗画に、京都市中と郊外を詳細に描く「洛中洛外図屏風」がある。6 曲 1 双の作品であり、距離を置いてみればその全貌が眼中に入り見事な美しさを提供している。しかし、この屏風絵の魅力はその全貌を超えたところにある。「どこを切り取っても都市のざわめきが聞こえる。会話さえ聞こえてくる。スコープをのぞいたままゆっくり移動していくと、必ず次に自動的に止まる地点がある。それは上下左右どちらに動かしても可能だ。どこを切

り取っても絵になる。そしてそれがたがいに折り重なるように構成されて、しかも破綻がない。その構築力、構図の完成度と周密な細部描写に息を飲む。」（奥平　2001:4）とあるように、視座を浮遊させることにより見えてくる美が観る者に視座の移動を要求する。すなわち、観る者は、視座を移動させ、自己中心的視点構成を取ることによって無意識に作品世界の中に入り込まされていくのである。

さらに、このような自己中心的視点構成による鑑賞の要求は、さまざまな障壁画でも同様である。狩野光信〈四季花木図〉（重要文化財　滋賀圓城寺勧学院蔵）について、「リズミカルに配された木々が、画面に軽快感を与えと同時に横への広がりを表し、金雲の隙間から見え隠れする木立が、この森の奥深さを暗示する。とはいえ、画面の多くを金地金雲が占めるために地面と金雲の区別が曖昧となり、ややもすれば雲上の景色とも受け取られかねない。合理的な観点から見れば、とても実景を表したものとは思えぬはずである。ところが、われわれ日本人は、この襖絵から森の涼やかな空気を観ずるし、檜の芳しい香を聞くこともできるのである。西洋の人々は、この不思議な情景を見て何を感ずるのであろうか。」と高階（1994:144）は解説している。まさに自己中心的視点構成によってこそ獲得される美についての説明といえよう。

われわれ日本人は、知識としての遠近法に捕らわれていることから、絵画は遠近法で描くものであるという観念を持ち、遠近法で観ているつもりでいる。しかしながら、われわれを取り巻く環境の中に存在する絵画が要求しているのは、実は自己中心的視点構成である。そして、この要求は、絵画にとどまらず、絵巻物に端を発するとされる漫画や、日本庭園など、われわれの環境を作っているさまざまからもされているのであり、われわれは無意識のうちにその要求に応えて生活している。自己中心的視点構成で外界の事態を解釈することがいつの間にか慣習化しているのであり、自己中心的視点構成こそが日本語母語話者が好んで構築する視点構成となっているのである。

おわりに

意味を把握するとは理解するという出来事である。そして、その出来事は文化に依存している。「人間が起こす出来事であれ、語や文であれ、意味とはつねに、ある人物ないし共同体にとっての意味である。語そのものは意味を持たない。語が意味を持つのは、語を用いて何ごとかを意味しようとする人々にとってだけである。要するに、言葉の意味は、ある個人もしくは共同体が、その共同体によってあることを意味するために、言葉を使用することに基づいている。」（Johnson 1987:177）。レベルが上がるにつれ、日本語学習者は日本語らしい日本

語が使えるようになりたいと願う。彼らの願いを叶えるためには、たんに表層についての教授の枠を超え、言語と話者と文化の連関性を認知メカニズムの観点から指導する必要があるだろう。

出典

安部公房:『砂の女』（新潮文庫，東京: 新潮社, 1981）
梶井基次郎:『檸檬』（集英社文庫，東京: 集英社, 1991）
川端康成: 『美しさと哀しみと』（中公文庫，東京:中央公論社, 1973）
三島由紀夫:『ラディゲの死』（新潮文庫，東京: 新潮社, 1980）
向田邦子:『思い出トランプ』（新潮文庫，東京: 新潮社, 1983）
村上春樹:『海辺のカフカ（上）』（新潮文庫，東京: 新潮文庫, 2007）

引用文献

浅野和生.2009.『ヨーロッパの中世美術』中公新書
ウスペンスキイ, B. 1986.（川崎浹・大石雅彦（訳））『構成の詩学』法政大学出版会.
奥平俊六. 2001.『洛中洛外図　舟木本』小学館
平山郁夫　高階修爾.1994.『世界の中の日本絵画』美術年鑑社
本多啓. 2005. 『アフォーダンスの認知意味論』東京大学出版
山本雅子. 2008.「テイルの意味：事態解釈の観点から」『言葉と認知のメカニズム』ひつじ書房.
_____. 2016.「語りの語用論」『認知語用論』くろしお出版
Gibson,J.J.1979.*The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdall, Lawrence Erlbaum.
Johnson Mark.1987. *The Body In The Mind*. The University of Chicago
Langacker, Ronald W.1985. Observation and speculations on subjectivity. In *Iconicity in syntax*.ed. John Haiman, 109-50.Amsterdam:John Benjamins.
_____. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*, V.2. Stanford University Press.
_____. 2003. Constructions in cognitive grammar. *English Linguistics* 20（1）: 41-83
_____. 2008. C*ognitive Grammar.A Basic Introduction*.Oxford University Press.

日本語学習者の推敲を支える対話活動の意義：
リーダビリティの観点を手がかりに
THE SIGNIFICANCE OF DIALOGUE IN THE JAPANESE REVISING PROCESS: FROM A READABILITY PERSPECTIVE

Jinhwa Chang
ウィリアムズ大学
Williams College

1. はじめに

本稿は、日本にある大学の中級日本語レベルのクラスで、１学期（15 週間）に渡り実施した「対話プロジェクト」についての実践研究の報告である。本実践は、「総合活動型」日本語教育のアプローチに基づいて教室活動をデザインし、日本語学習者（以下、学習者）の自己テーマや問題を実践の内容とし、クラス内の対話を通してその内容を深めていく経験を教室活動にかかわる学習者ができるようにすることを目的とした。そして、本実践では、学習者が「動機文」、「対話報告」、「結論」という三部構成のレポートを、クラスでの「話し合い」・「検討」・「推敲」を重ねながら、完成させていく活動を行なった。

具体的には、まず、学習者一人ひとりに身近にいる「人」の中から「魅力的」だと思う人を一人選び、その人の魅力を書く「動機文」を作成させた。そして、その「動機文」をクラスで読み合いながら、書き手が伝えようとする「魅力」がどのように読み手に伝わったかについて「話し合う」・「検討し合う」活動を重ねていった。「動機文」を完成した人は、実際に自分の書いた人物と話し合いをし、話した内容と考えたことをクラスで報告する「対話報告」の活動に移るが、そのためには教室活動にかかわる全員の合意を得ることを条件にした。最後には、「動機文」と「対話報告」をまとめた上で、更に、考えていることを「結論」にまとめ、レポート全体を評価し合う活動を行なった。

本稿では、「動機文」をめぐってクラスで重ねてきた「話し合う」・「検討し合う」活動を「対話」というふうに捉える。その上、このような対話活動が「動機文」のリーダビリティ（難易度）にどのように影響を与えていたかを明らかにし、対話活動の意義を探っていきたい。

2. 教室活動における対話の意義

「総合活動型」日本語教育は、細川（1994）により提唱された日本語教育のアプローチで、「考える」・「自分」・「対話」を鍵概念とする。学習者一人ひとりが、ある問題やテーマと、自分自身との関係性を考え、それを日本語で表現し、その表現をもって他者と対話をし、学習者自身の考えと表現を更に明確に表していくことが本アプローチの内容である。このような方法論を取り入れた実践には様々な形態があるが、共通している点は、学習者一人ひとりが自分の考えている

ことについて語る 「わたしを語る」（牲川、細川 2004）活動を行なうということである。「わたしを語る」活動とは、 自分のことを語って終わる活動ではなく、 前述のとおり、他者との対話を通じて、ある問題やテーマに関する学習者自身の捉え方を深くし、明確に日本語で表現する活動である。

このように対話を通じて、他者の意見や視点に触れ、自分自身の考えていることを深めて、明確に日本語で他者に表すことは、個々の学習者自身のことにとどまらず、学習者を取り巻く社会とのつながり方に直結していると考える。「自分の置かれた「現状」や「社会」に内在する社会的・慣習的な前提を問い直す」、「その維持や変革に能動的に関わっていこうとする意識、視点、姿勢、態度の育成」を目指す佐藤ら（2015）が提唱している「内容重視の批判的言語教育（Critical Content-based Instruction）」のアプローチにも、「社会そのものに働きかけていく、ことばの行為者」である「ことばの市民」（細川 2012）の育成にもつながる実践だというふうに筆者は考える。

しかし、このようなアプローチに基づいた実践の意義は、学習者の意識の変化や表現内容の変化という側面からはよく言及されてきているが、学習者が使う日本語の使用実態の側面からの研究は皆無に等しい。そこで本稿では、学習者が推敲を重ねて完成させていった「動機文」のリーダビリティの変化から、学習者の日本語の使用実態を探ることにした。

3. 「対話プロジェクト」実践の概要

ここでは、分析対象とした実践である「対話プロジェクト」の概要を、3.1 学習者が書くレポートの構成、3.2 教室活動の流れ、3.3 レポートの評価基準、3.4 実践の実施形態と教室活動の構成員、という順に述べていく。

3.1 学習者が書くレポートの構成

学習者が 15 週間にかけて書いていくレポートは、「動機文」、「対話報告」、「結論」の三部構成のものである。それぞれの部分において学習者に要求していたこと、そして、評価した点は以下の通りである。

動機文：学習者の身近にいる人の中で、「魅力的」だと思う人を一人探し、その人がなぜ「魅力的」だと感じるのか、その理由を書いたものを「動機文」と呼ぶ。「動機文」においては、書き手が選んだ対話相手の「魅力」が書き手のオリジナリティとして読み手に伝わるかどうかをもって、評価される。従って、読み手の評価によって、次の活動である「対話」を実施することにもなるし、推敲を続けることにもなる。

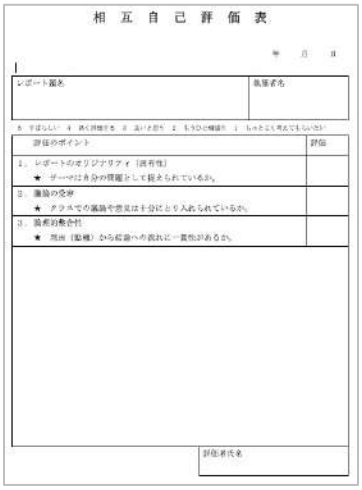
対話報告：「動機文」をもって「動機文」に登場する人物と、クラス外で実際に対話をし、「対話」した内容と、「対話」を通じて「動機文」の考えを再考し、その内容を書いた部分を「対話報告」と呼ぶ。「対話報告」は、「対話」の相手、そして、クラス内の読者を含めた他者の意見を書き手がどのように受容しているかをもって評価される。

結論：「動機文」と「対話報告」の内容を振り返り、レポートを書く現時点で考えていることを「結論」に書き、レポートを仕上げていく。ここでは、「動機文」、「対話報告」、「結論」まで、書き手の考え方に関する記述が論理的で一貫性があるかが問われる。

3.2　教室活動の流れ【表】

＜週＞	＜教室活動の内容＞
第1週 ↓	自分がじっくり話をしてみたい（対話をしたい）、魅力的だと思う相手をさがす。 クラス内で報告・意見交換をする。
第2-4週	「どうしてその人と話したいか」「どんなことを話したいか」（動機）を考える。 「動機文」を書き、クラス内で報告や意見交換をして、検討する。
第5週 ↓	選んだ人物とどんなことを話すか、対話内容について話し合う。クラスの外でその人物と「対話」をする。
第6-8週 ↓	対話した内容をまとめて、「対話報告」を書き、クラス内で検討をする。検討の上、必要な場合は、追加の対話をする。
第9-10週 ↓	「対話報告」の検討を続ける。「対話報告」の検討が終わった人は、対話をとおして考えたことをまとめる「結論」を書く。
第11週 ↓	「動機文」「対話報告」「結論」のレポート全体をクラス内で検討する。
第12週 ↓	レポートを完成させる。 完成したレポートをクラス内で検討する。
第13週 ↓	クラスの中でレポートを評価し合う。自分のレポートを含めて、クラスメイトのレポートも評価をする「相互自己評価」を実施する。「相互自己評価」はレポートの「オリジナリティ」「受容性」「一貫性」の観点から点数とコメントで行う。
第14-15週	作品集を作る。 どのような作品集にするかを話し合い、決めて、作品集を作る。

3.3　レポートの評価基準


相互自己評価表

レポート題名　執筆者名

評価のポイント　評価

1．レポートのオリジナリティ（固有性）
★ テーマは自分の問題として捉えられているか。

2．議論の受容
★ クラスでの議論や意見は十分にとり入れられているか。

3．論理的整合性
★ 理由（動機）から結論への流れに一貫性があるか。

評価者氏名

完成された学習者のレポートは、以下の３点を基準に教室活動参加者全員によって評価された。右に紹介しているのは実際に使用した「相互自己評価表」である。

①レポートのオリジナリティ（固有性）：テーマは自分の問題として捉えられているか。
②議論の受容：
クラスでの議論や意見は十分にとり入れられているか。
③論理的整合性：理由（動機）から結論への流れに一貫性があるか。

3.4　実践の実施形態と教室活動の構成員

「対話プロジェクト」の実施形態は、週 9 コマ（90 分／1 コマ）のうち、筆者が 6 コマを担当し、もう一人の教師が 3 コマを担当した。また、サポーター役の

大学院生が各教室活動に一人ずつ参加し、学習者の活動を支援していた。すなわち、各授業には、教師が１名、日本語中級レベルの学習者が５名、サポーターが１名の計７名の参加者で構成されていた（【表．実践の実施形態】）

【表．実践の実施形態】

曜日 時間	月	火	水	木	金
9:00 -10:30	教師1名(筆者) 学習者5名 サポーター1名	教師1名 学習者5名 サポーター1名	教師1名 学習者5名 サポーター1名	教師1名(筆者) 学習者5名 サポーター1名	教師1名(筆者) 学習者5名 サポーター1名
10:40 -12:10					

そして、学習者５名は【表．学習者のプロフィール】で示している通り、それぞれ違う国籍を持った大学生で、日本語学習歴は３年から５年程度であった。

【表．学習者のプロフィール】

学習者	出身地関連	日本語学習歴関連	性別	年齢
A	アメリカ	５年程度 学部生（日本国際関係学専攻）	女性	21
B	タイ	３年程度 学部生（東洋言語学専攻）	女性	20
C	日本生まれベルギー居住	日本人 学部生（日本学専攻）	女性	21
D	スウェーデン	５年程度 学部生（日本語学専攻）	男性	25
E	インドネシア	３年程度 学部生（日本学専攻）	女性	21

4. 分析と考察

4-1　分析対象

５名の学習者のうち、本稿では学習者Ａの事例を報告する。学習者Aは、本教室活動に参加する当時、アメリカにある大学で「Japanese International Relations（日本国際関係学）」を専攻としていた。高校のときに１年間日本で留学した経験があって、本教室活動の参加者の中で日本語学習歴（５年程度）が一番長い人であった[1]。そして、レポートの評価も高かったため、分析の対象に選んだ。

4-2　推敲回数とリーダビリティ

学習者Ａは「動機文」を完成するまで６回クラスで対話活動を行い、８回「動機文」を推敲し、提出していた。そこで、対話活動による推敲回数が学習者Ａの日本語の使用実態にどのような影響をもたらしていたかを明らかにするため、学

[1]このような学習者の情報は、学習者が書いた文章の中から、または、学習者の発話記録からも確認される内容でもあるが、すべて学習者本人の承諾を得た上で記載している。

習者Aの「動機文」の初稿から完成稿まで「難易度」を表すリーダビリティを測定した。

リーダビリティは、文の長さ、文の複雑さ、語彙使用など「テキストがもつ潜在的な性質」（李 2016）を主観的な判断を避け、数値化したものであるので、学習者の推敲過程における日本語の実態とその変化を把握するのに適した方法だと筆者は判断した。

リーダビリティは1920年代から米国で盛んに研究が行われており、現在までに多くのリーダビリティ公式が開発されてきていると言われている（Zakaluk、Samuels、1988）。米国でリーダビリティの研究が盛んになった背景には、識字率の低い移民の児童数が増えてきたことがある。その児童たちのための教育方法の考案と、米国の識字率の向上が教育課題として浮び上がり、そこで、各学年の各学習者に適切な教科書や読み物を与え、識字率を高めていく目的で、文章の難易度を客観的に測る方法としてリーダビリティ公式が開発された。

日本語のリーダビリティ公式も、英語のリーダビリティ研究の影響を受け、母語話者の日本語を対象にして開発がはじまったが、本研究では日本語学習者のリーダビリティの測定に特化している、李ら（2013）の科研費（課題番号25370573）の成果物である「日本語文章難易度判別システム」（http://jreadability.net）を採用し、使用した。リーダビリティという用語の意味合いや使い方においても、「可読性」、「難易度」、「わかりやすさ」、「内容理解のしやすさ」など、バリエーションがあるが、本研究では、リーダビリティの測定システムで使っている日本語訳に従って、文章の「難易度」という意味で用いている

4.3　リーダビリティ測定による分析の手順

リーダビリティ測定するためには、「日本語文章難易度判別システム」である http://jreadability.net にアクセスし、テキストボックスに日本語の文章を入力またはペーストし、実行ボタンをクリックする。そうすると、評価値が表示される（李ら 2017）。

評価値であるリーダビリティ・スコアが１～６段階に表示されるが、日本語レベルの詳細は、「1　初級前半（とてもやさしい）」「２　初級後半（やさしい）」「３　中級前半（ふつう）」「４　中級後半（ややむずかしい）」「５　上級前半（むずかしい）」「６　上級後半（とても難しい）」である。

更に、テキストにおける「語彙レベルの構成」と、助詞、名詞、動詞などの「品詞の構成」、外来語、漢語、和語などの、「語彙の種類の構成」、ひらがな、漢字、カタカナの「文字の種類の構成」も初級前半から上級後半までみることができる。

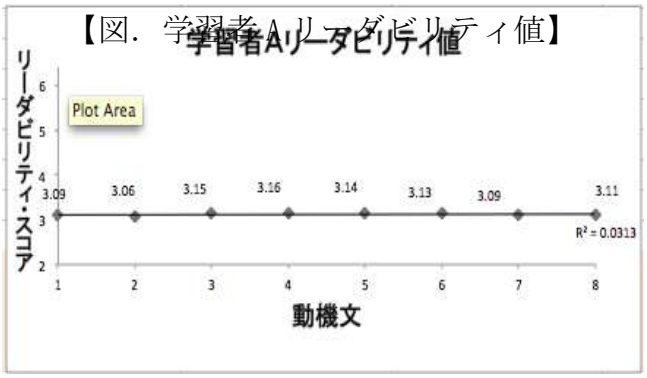
4-4　推敲回数とリーダビリティの分析結果

学習者Ａのリーダビリティ・スコアは平均3.11（中級前半）で、初稿から完成稿まであまり変化が見られなかった。下の表と図を参照されたい。

【表．動機文の推敲回数、検討回数、リーダビリティ】

学習者	推敲回数 (回)	検討回数 (回)	リーダビリティ・スコア (平均)
A	**8**	**6**	**3.11（中級前半）**
B	8	8	3.98（中級前半）
C	12	11	4.13（中級後半）
D	15	13	3.74（中級前半）
E	10	16	3.36（中級前半）
平均（推敲回数と検討回数）	10.6	10.5	クラス平均 3.66（中級前半）

【図．学習者Ａリーダビリティ値】



つまり、「動機文」の推敲回数と、リーダビリティ・スコアが連動しないということが明らかになった。すなわち、学習者Ａは「動機文」の難易度をあまり変えることなく、８回にわたって「動機文」を推敲していたのだ。このことは、学習者Ａが当時持ち合わせていた日本語に関する知識をフル活用しながら、「動機文」を推敲し、完成させていったという、実態を示すものだと考える。

4-5　推敲種類とリーダビリティ

では、実際、学習者Ａはどのような推敲を行なっていたのだろうか。リーダビリティの分析結果を手がかりにしながら、Ａが「動機文」の何に注目をして推敲していたかをみていくため、フェイズリーら（1981）と広瀬（2000）を援用して筆者が作成した「推敲種類」の分類基準を作って分析を行なった（【表．推敲種類の分類】）。

【表．推敲種類の分類】

表面的な推敲		
Ⅰ．形式的での推敲	(1) 表記	・漢字・ひらがな・カタカナ・句読点の訂正 ・英語の変換による表記振り仮名、送り仮名の変更・追加・修正 ・固有名詞の訂正
	(2)文法	活用・時制・文体などの訂正
	(3)書式	段落の一字下げ、分かち書き、注釈などの訂正
Ⅱ．意味保存レベルの推敲	(4)加筆	元の文から推論可能なものの加筆
	(5)削除	削除された部分が容易に推論できる削除
	(6)書き換え	単語レベルまたは文レベルの書き換えで、文の意味が変わらない推敲
	(7)記述順変更	単純な単語の文内移動、または、単語レベルの書き換えの上での文内移動
	(8)分割	一文を複数の文に分割する。
	(9)統合・結合	複数の文を一つの文にまとめる
内容に関わる推敲		
Ⅲ．ミクロレベルの推敲	(10)加筆	元の文に関わる例の提示など、新しいアイディアの加筆
	(11)削除	元の文にあったアイディアの削除
	(12)書き換え	テキストの要旨に影響を与えないレベルで文全体を書き換える推敲
	(13)記述順変更	元の文のまま、あるいは、書き換えた上で文を入れ替える
	(14)分割	段落内におさまる文の分割
	(15)統合・結合	段落内におさまる文の結合
Ⅳ．マクロレベルの推敲	(16)加筆	元の文からは推論できない新しい段落や文の加筆、または、筆者の重要な意見が加えられる推敲
	(17)削除	筆者の意見・考えの削除
	(18)書き換え	元の文章を段落ごと書き換え、要旨を変えるような推敲
	(19)記述順変更	段落を超えた文の入れ替えや、段落ごと順番が変わる等の推敲で、筆者の意見・考えに関わる推敲
	(20)分割	段落中の一つのアイディアが複数の段落に分割されることによって、テキストの要旨に影響を与えるレベルの推敲
	(21)統合・結合	複数の段落に散らばっていたアイディアが一つにまとめられる

推敲種類を分析は、上記の分類基準に従って、推敲前後の文章の変化を数え、数値化し、可視化する分析方法である。大きくは「表面的な推敲」と「内容に関わる推敲」に分類され、「表面的な推敲」には、「形式的での推敲」と「意味保存レベルの推敲」に下位分類される。そして、「内容に関わる推敲」は、文章全体の要旨に影響を与えるか、与えないかを基準に、「ミクロレベルの推敲」と「マクロレベルの推敲」に下位分類される。

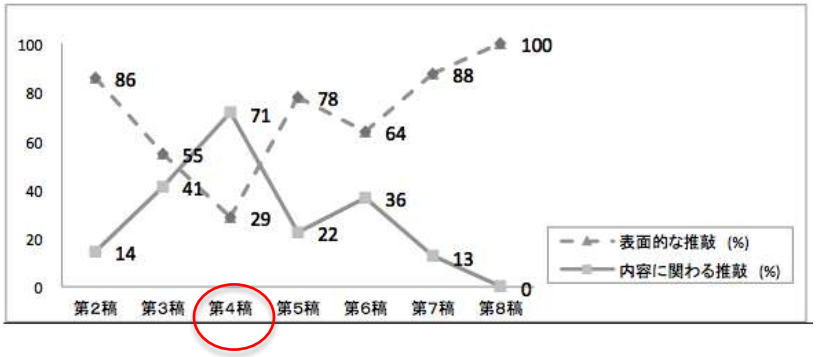
学習者Ａの「動機文」を分析した結果、下の【学習者Ａの表面的な推敲と内容に関わる推敲の割合】を表す【表】と【図】の通り、７：３で「表面的な推敲」

の割合が高かった。ただ、第４稿では、「内容に関わる推敲」が多く行なわれていたことも明らかになった。

【表．学習者Ａの表面的な推敲と内容に関わる推敲の割合】

学習者Ａ	第２稿	第３稿	第４稿	第５稿	第６稿	第７稿	第８稿	平均
表面的な推敲	6(86%)	13(59%)	6(29%)	7(78%)	7(64%)	7(88%)	19(100%)	9(72%)
内容に関わる推敲	1(14%)	9(41%)	15(71%)	2(22%)	4(36%)	1(13%)	0(0%)	5(28%)

【図．学習者Ａの表面的な推敲と内容に関わる推敲の割合】



しかし、このようなＡの推敲種類の分類による分析結果と、前節で述べたリーダビリティの分析結果との間にも相関関係が見られなかった。つまり、「動機文」を完成させるまで、「動機文」の難易度はあまり変えることなく、「内容に関わる推敲」と「表面的な推敲」を７：３の割合で行なっていたのである。

4-6　第４稿をめぐる推敲

学習者Ａの推敲回数とリーダビリティ、そして、推敲種類とリーダビリティの関係には相関関係が見られなかった。そこで、「内容に関わる推敲」が多く見られた第４稿の推敲がどのような条件の下で生まれていたか、その文脈を探る分析を行なった。

そのため、Ａが提出していた「動機文」とともに、第４稿を提出する前に行なった対話活動の音声記録を文字化し、「動機文」に起こった変化との関連性を探る質的分析を行なった。

学習者Ａが選んだ魅力的な人物とは、友人の「ユリ」という人であった。そして、「動機文」の完成稿の結論には、下のようにＡ自身との関係を示す表現を入れてまとめられていた。

私にとって『ユリ』の魅力は新しい自分を捕まえる道を導いてくれたことである。というふうに書かれていました。　　－　学習者Ａの第８稿からの抜粋

しかし、第２稿のまとめには、下の抜粋文通り、Ａ自身との関係は表現されていなかった。

彼女のやりたいと思ったらどんなに辛くても成功するまで一生懸命頑張るところが私にとってすごく魅力的だと思った。（第２稿から）

しかし、本文の中には、A 自身のことに関するものが書かれており、それについて教師（T）が自己表現を促す問いかけ（464T）をしていた。それに対して、A は自分自身のことをあまり書きたくないという意志を表していた（467A、469A、471A）。それに対して、T は、A が書こうとするユリさんと、ユリさんを見ている A、という二人の A がみえる「動機文」にするようアドバイスをする（474T、476T）。書きたくないのに書かせようとするのではなく、読み手が見ようとするもの、見たいと思うものを説明し、共有した場面であると言えよう。下の対話記録の下線の部分に注目されたい。

ユリに会うまでは私はその中の一人だった。自分の性格に嫌な部分があっても、頑張って変えようとしても、どうせ無理だと思って何の努力もしなかった。（第２稿から）

464T：A さんはなんか自分の嫌なところとか、あったんですか？
465A：ありました。
466T：どんなところ？
467A：話さなければならないですか？（笑）（皆笑）
468T：（笑）この文章をみて、どんなところ、なんかあったのかなと思ってね。
469A：それ今度に、しま、しましょう（皆笑）
470T：今は嫌ですか？
471A：今はちょっと、嫌ですね（笑）
472T：（笑）あー、そうか、そうか、そしたら、じゃあ、よく考えて、
473A：はい
474T：嫌だった部分を一生懸命直そうとしたユリさんに、あのう、ユリさんを見ている私がいますよね。
で、その時の私はどうだったのか、も、書いてください。
475A：はい
476T：そうすると、この、ま、短い動機だけど、ユリさんを見ている A もいるし、A が、A さんが、あのう、ひかれているユリさんも見えるし、2 つが見えるレポートになって、、いいと思います。
477A：（笑）ひと、えー、じゃあ、今度、自分のことも、ユリのことも、詳しく書きたいと思っています。

このようなクラスでのやり取りを経て、学習者 A は、第 3 稿と第 4 稿を続けて提出していた。そこには第２稿からは予測ができなかった内容が書き加えられていた。下の「動機文」の抜粋は、その「内容にかかわる推敲」部分である。

また、自分の問題を自分で解決するために、毎晩日記を書いたり、努力を続けている。私もそういう人になりたいと思った。（第３稿から）

私は日本語で話すときびくびくするコンプレックスがある。ユリをまねてその理由を考えた。そして、日本の高校に留学したとき、いくら頑張っても完璧な日本語は話せないという失敗を経験したくなくて日本語で話すことを避けていたことに気が付いた。今でもコンプレックスはあるが、ユリのお陰で日本語の勉強を続けている。（第４稿から）

また、読み手からは、このような A の考えが伝わり、Ａの気持ちが「分かる」、「伝わる」、同時に、「日本語にコンプレックスがある」ことが信じられないというような反応が見られた（325S、344C、433D、447D）。

325S：うん、ユリさんが頑張っている、というところで終わってたけど、私、この新しくつけたところがAさんの、影響、受けて、どう変わったかというのを、本当にすごい分かるから、うん、ちょっと、びっくりした、というぐらい、本当にすごい。
326A：ありがとう。
（中略）
344C：私も、あのう、五段落目に、日本語を話すコンプレックスがあったとか、上手に話せないとか、疑っています（皆笑）。
（中略）
433D：「今でも日本語あまり上手に話せない」ところ。えーと、合ってるんですけど、文法は合ってるんですけども、でもなんか、えとー、そう思いませんから
434A：そんな（笑）
（中略）
447D：でも、本当に伝わると思います。

5. 結論と今後の課題

本稿では、「総合活動型」日本語教育の実践例の一つである「対話プロジェクト」における学習者Aを対象に、「動機文」の推敲回数とリーダビリティとの関係、そして、「動機文」の推敲種類とリーダビリティとの関係をまず分析し、考察した。

その結果、学習者Aは、文章の難易度を変えずに、当時持ち合わせていた日本語の知識をフル活用しながら、「表面的な推敲」と「内容に関わる推敲」を重ねていったことが分かった。

また、このような分析結果を踏まえつつ、「内容に関わる推敲」が多かった「動機文」に焦点を当て、その推敲がどのような条件の下で行なわれていたか、その文脈を探る質的分析を行なった。その結果、文章の難易度は変えずに、A自身に関する新たな内容が書き加えられていたことが分かった。さらに、そのことは、読み手からの問いかけに応える形の加筆であったことも明らかになった。

このような一連の分析を経て言えることは、学習者の日本語活用を促し、内容を深めていく教室活動の意義は、対話活動の文脈に、微視的に焦点を当て、可視化した時にはじめて、その活動の意義が推察できるということではないだろうか。同時に、対話活動の文脈をどのように可視化するかが、対話を重視する日本語教育研究の課題であることではないだろうか。

参考文献

池田玲子(2004)「日本語教育における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』明治書院.
池田玲子（2008）「ピア・レスポンスの現状と今後の課題」」『言語文化と日本語教育』2008年度　増刊特集号　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 編（2015）『未来を創ることばの教育をめざして-容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction)
の理論と実践』（日本語教育学研究 6）、ココ出版

牲川波都季，細川英雄（2004）『わたしを語ることばを求めて―表現することへの希望』三省堂
広瀬和佳子（2000）．母語によるピア・レスポンス（peer response）が推敲作業に及ぼす効果‐韓国人中級学習者を対象といた 3 ヶ月間の授業活動をとおして‐『言語文化と日本語教育』第 19 号，24-37.
細川英雄(1999)『日本語教育と日本事情―異文化を超える』明石書店.
細川英雄（2002）「合意形成としての評価 : 総合活動型日本語教育における教師論のために」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15, pp.105-117.
細川英雄 (2012)『ことばの市民になる－言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.
茂呂雄二（1985）「児童の作文と視点」日本語学，1985 年 12 月号，51-60.
李在鎬（2016）「日本語教育のための文章難易度研究」『早稲田日本語教育学』21，1-16.
李在鎬・長谷部陽一郎・迫田久美子（2017）「人工知能の仕組みを利用した学習者作文評価システム『jWriter』―I-JAS を利用した試み」2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集, p289-291.
Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing revision，College Composition and Communication 32（4)，400-414.
Zakaluk, B. L., & Samuels, S. J. (Eds.) (1988). Readability: Its past, present and future Newark: International Reading Association

ロボットを使ったブレンド型多読授業：遠隔授業におけるイノベーション

EXTENSIVE READING CLASS USING A TELEPRESENCE ROBOT IN THE BLENDED LEARNING ENVIRONMENT: INNOVATION IN DISTANCE LEARNING

吉村由紀
Yuki Yoshimura

マサチューセッツ大学アマースト校
University of Massachusetts Amherst

１．はじめに

個人のスマホやタブレット所有率の増加と共に、遠隔授業に欠かせない e-Learning や個人所有のデバイスを用いた m-Learning が広く普及している。クラス形態としても、ブレンド型授業が多くの教育分野において導入され、中でもビデオカンファレンスによる遠隔授業が盛んになってきている。ビデオカンファレンスをさらに発展させた形として、遠隔操作により移動可能なロボットであるテレプレゼンスロボットを用いたロボット型ビデオカンファレンスが存在する。ロボットを使用した外国語教育の研究は、新分野として確立されつつある Robot-Assisted Language Learning（RALL） の分野で議論されることが多く、日本語教育に絞ると RALL 関連の研究は非常に新しいものと言える。本論文では、日本語教育の中でもブレンド型多読授業の環境において、どのようにテレプレゼンスロボットを用い、それがどのように学習者に受け入れられたかについて、ヒューマンロボットインタラクションの観点から報告を行う。日本語教育分野における多読、授業形態としてブレンド型授業、RALL におけるテレプレゼンスロボットの使用、を三つの枠組みとして話を進める。

２．多読の概要

２．１．多読を成功させるためのコツ

「多読」は学習対象となる外国語で書かれた本を、簡単なレベルから多く読み続けることで、外国語を習得する学習法で、子供が絵本を読みながら自然な語彙や文法を身につけていく過程を意識し、大人の学習者も多くのインプットから自然に外国語を習得することを期待する。「多く読む」ことで外国語学習を促進、さらに成功させるために、Day & Bamford（2002）や粟野・川本・松田（2012）が提唱した多読原則が存在する。両者に共通する原則の中でも、第一に取り上げたいものは、「辞書を使わなくても読める簡単なレベルから読む」ことである。多読の読み方は、これにより辞書を使いながら時間をかけて読む精読との差別化を図る。辞書を引きながら読むことで時間がかかりインプットの全体量が減ってしまったり、内容から気がそれてしまうことを防ぐ目的がある。

次に大切な多読原則は「読みたいものを楽しく読む」ことである。与えられた読み物を宿題や試験のために詳細に読んで覚える、またはディスカッションのた

めに内容を把握して発言に備えるような読み方は多読では好まれない。多読では、言語は読むことで自然に学習されるもの、という考えに基づいているため、学習者が読むこと自体を楽しんで言語学習を進められることが大切であり、読みたいものを読むことは、語彙や文法だけに意識が使われることを防ぐ目的がある。

多読は、学習者一人一人が異なる本を選び、異なる早さで読む活動であり、クラス内で学習者が同時に同じ文法を学んだり、クラス全体が同じ内容の読み物について話し合うことは期待しない。つまり授業として多読を行う場合、教師は日本語を教えるのではなく、あくまで支援者に徹することが特徴と言える。支援者の役割は、学習者の自律学習そのもの、または学習者が自律学習を継続するために必要な学習オートノミーを獲得することを支援することにある（青木 2011、纐纈 2015、吉村・小林 2018、吉村・高橋 2016）。

支援者としての教師の具体的な仕事は、学習者が辞書を使わずに読めるように、学習者の読みのレベルを確認し、難易度の適当な本を勧めることと、内容やジャンルの好みを把握して、楽しく読める本を勧めることにある。本を勧める他に、読み進められているかを確認するための読書記録の確認、内容を理解できているかを確認するための口頭確認、モチベーションを維持させるための話しかけなどがある。これらは自律学習において「アドバイジング」と呼ばれる行為で、自律学習を成功させる大切な要素と考えられる（青木 2017）。

２．２．多読授業の内容

教師が教えない多読の授業は、基本的に「読む」ことに時間を費やす。読む以外には、上記で述べたアドバイジングの時間の他、読む楽しみを表現したり、読む楽しみを他者と共有する場として、ビブリオバトルを行っている（ビブリオバトル公式サイト）。ビブリオバトルは、自分が読んだ本の中で一番面白かった本で、他の人にも勧めたい本を選んで発表するものである。聞いている人が紹介されている本を読みたくなるように説得するための発表で、本の内容そのものを発表するものではない。教室外の活動としては、読むこと以外に、宿題として読書記録をつけることや学期末プロジェクトとして自作本作成などを課している（授業構成の詳細は、吉村・小林 2018 参照のこと）。

これらの活動は教室内外を問わず、オンライン上でできる構成となっており、授業が開講されている大学の学生以外に、他大学の学生もビデオカンファレンスを通して、授業への参加が可能な環境を作っている。以下、具体的にどのようにビデオカンファレンスが多読授業に取り入れられているかについて述べる。

３．ブレンド型多読授業とビデオカンファレンスによる遠隔授業

３．１．ブレンド型の背景

ブレンド型授業は、近年、様々な教育現場で加速的に普及されており、face-to-face の物理的対面空間（以下、ビデオカンファレンスによる対面空間と区別するため、物理的対面空間には face-to-face という言葉を使用する）とテクノロジーを用いた個別学習を組み合わせ、両立させた形態を言う（Porter, Graham, Spring & Welch, 2014）。単純にオフラインとオンラインでの活動をランダムに組

み合わせることや、テクノロジーを多く使うことだけが強調されることもあるが、ブレンド型の本来の目的は、より多くの学習者がアクセスできる学習環境を作り、学習目的や学習者の好みに応じて適切なテクノロジーを使用することで、学習効果を最大限に生かすことにある（Singh & Reed, 2001）。より多くの学習者が授業を履修できる学習環境の例として、学生が他大学で開講されている授業にビデオカンファレンスで参加する方法がある。

本学マサチューセッツ大学アマースト校（以下、UMass）は単位互換制度のある近隣の四つの大学との間でコンソーシアムが存在し、コンソーシアム内の他大学で行われる授業に関しては、学生は授業が開講されているキャンパスへ移動し、授業に face-to-face で出席することで単位取得できる仕組みとなっている。しかし近隣大学といってもバス移動で往復 1 時間以上かかるため、実際の移動時間の制約は大きい。そこでコンソーシアム側からの援助もあり、他大学の学生がキャンパスを移動することなく、ビデオカンファレンスで授業へ参加できるような学習環境を作り上げた。

３．２．ビデオカンファレンスの実施

近隣大学の学生は、ビデオカンファレンスで多読授業へ参加し、授業への参加以外に、読書記録の宿題や、クラス内発表もすべてオンラインまたはビデオカンファレンスを通して行えるようクラスを構成している。（授業構成の詳細は、吉村・小林 2018 参照）。

ここで、授業の履修者全員がビデオカンファレンスで授業へ出席しているわけではないことを明記しておきたい。本部校である UMass の学生は本キャンパスの図書館で行われる授業に face-to-face で参加し、教師、図書館司書、TA など支援者も同じように face-to-face の対面空間にいる。他校の履修者のみビデオカンファレンスを通して授業に参加し、画面を通して本部校の様子を見ることができる。逆に本部校側からも他校の履修者の様子を画面を通して見ることができる設定である。

さらに本学の学生と他大学の学生との間で、学習環境にできるだけ差が出ないようにするため、各個人がビデオカンファレンスで出席するのではなく、他校の履修者もキャンパス内で決まった場所に一同集まり、そこからビデオカンファレンスで繋がる環境にした。サテライト校側には授業が始まる前に、ビデオカンファレンスで本部校と繋ぐ機器を設定するアシスタントを配置し、他校から遠隔で授業に参加する学生も、キャンパス内の指定された場所に来るだけで、本校の授業へ出席することができるよう配慮した。

多読の授業では講義は行わないため、ビデオカンファレンスは授業の最初に読み聞かせや宿題の確認を行う他、ビブリオバトルなど学生の発表の時間以外は、基本的に学習者同士が本を読む様子を映し出すことに使われる。クラス内では読む時間以外に、本稿「２．多読の概要」で触れたように、アドバイジングを行うが、オンライン、オフラインを問わず支援者と学習者が一対一で対話ができる環境が必要となる。本部校では face-to-face の対面空間でアドバイジングを行うことができるが、他校の履修者との対話は face-to-face ではできない。クラス全体

を映し出すために繋いでいるビデオカンファレンスは、クラス全体に会話が聞こえてしまうため使用できない。つまり他校の学生とのアドバイジングには、大学間を繋ぐビデオカンファレンスとは別に、特定の学生との対話を繋ぐもう一つのビデオカンファレンスを立ち上げるか、それ以外の方法が必要となる。

そこで、遠隔で授業に参加している他校の履修者が集まる教室を、本部校の face-to-face の対面空間に類似させるため、遠隔側の教室にテレプレゼンスロボットを配置した。以下、ロボットを使ってどのように face-to-face の対面空間に近い形で、他校の学生へアドバイジングを行ったかについて述べる。

４．Robot-Assisted Language Learning (RALL)

４．１．RALL と Human Robot Interaction

RALL で使用されるロボットはロボットの研究分野では、教育用サービスロボットと呼ばれ、産業用ロボットなどと区別される。教育用に使用されるロボットは大きく分けて、テレプレゼンス型、自律型、混合型に分けられる（Han 2012）。テレプレゼンス型ロボットは、文字通り教師が遠隔から操作することが可能で、前後左右への移動の他、高さ調整が可能なロボットもある。このタイプのロボットには、ロボット上部にタブレットが付いており、タブレットによるビデオカンファレンスで、実際の人間と繋いで対話を行う使い方が主流である。自律型は、ロボット自体に人工知能（AI）が搭載されており、音声認識やそれに対する反応、さらに顔の表情を変えることや、その他、手足を動かせるロボットの場合は AI によりその動きを決定することもできる。混合型は、テレプレゼンス型と自律型の切り替えが可能で、目的に応じて人間が操作したり、ロボットを自動運転させたりすることができる。

本研究では三つのタイプのうち、テレプレゼンス型ロボットの使用について報告する。RALL の研究はまだ歴史が浅いが、中でも子供を対象とした英語学習の環境で、子供たちがどのようにロボットに反応するかを調査したものが比較的多い。4 歳から 8 歳の子供を対象に、英語の先生との 5～10 分の会話練習で、ラップトップを使用したスカイプ上での会話と、テレプレゼンスロボットを使用した会話とを比較した研究では、子供が先生に反応を示した割合は、ロボット使用の条件下のほうが有意に高くなったことが報告されている。ロボット条件では、子供の反応が良いため、教師側の反応も多くなったことが報告されている (Tanaka, Takahashi, Matsuzoe, Tazawa, & Morita 2014)。大人を対象とした英語学習の研究では、学習者が英語で聞かれた質問に答える形の実験で、テレプレゼンスロボットを使った場合と、物理空間で対面式に人を相手にした場合との比較で、主観評価においてロボット使用時のほうが、会話を楽しく感じられるレベルが有意に高く、逆にストレスレベルは有意に低かったことが報告されている (Nakamura, Watanabe, Yoshikawa, Ogawa, & Ishiguro 2015)。

これらの先行研究は、インターフェイスとしてパソコン上に映し出される人間と、ロボットの頭部に埋め込まれた画面上に映し出される人間を比較したものであり、対話をロボットが媒介する条件のほうが、外国語の使用時に好ましいことを示唆している。外国語教育の枠を外せば、これらの人とロボットの交流におけ

る相互作用の研究は、ヒューマンロボットインタラクション（HRI）の分野で検証されることが多い。以下、「５．研究方法」で述べるように、本研究は外国語学習法の一つである多読授業の中で、学生へのアドバイジングの際、学生とのコミュニケーションの手段としてロボットを用いることの実用性と学習者の反応を調査することが主旨である。従って外国語学習における効果を明らかにするものではなく、あくまでロボットの導入が学習者にどのように受け止められるか、という HRI の観点から結果を考察することに触れておきたい。

４．２．多読におけるテレプレゼンスロボット

テレプレゼンスロボットの機能は、ロボット上に人が映し出されるだけでなく、ビデオカンファレンスにプラスしてロボットを自由に移動できる点にある。例えば複数の学習者がいるクラスの中で、教師がロボットの操作主であるとすれば、質問のある学生のところまでロボットを移動させて話をすることができる。本稿で述べる多読授業のように、本部校とサテライト校向けに同時に授業を発信し、教師が本部校を離れることなく、同時にサテライト校でも類似した学習環境で指導をしたい場合、移動機能を持つロボットの利便性は高くなる。多読のように読む活動が中心のクラスでは、机間巡視や机間指導により、学習者側にニーズがある時や、教師側で指導が必要だと判断した時にのみ、問いかけやアドバイジングをすることが望ましい。

特に本部校とサテライト校で、類似した学習環境を作り出すためには、サテライト校の教室にも支援者が存在するような感覚を作り出すことが大切である。テレプレゼンスロボットは支援者の顔が映し出されたロボットが教室内を歩くように移動させることができ、学生と支援者がニーズに応じて、双方の声に反応することができるため、face-to-face の環境に近い環境を作るためのツールとなり得る。

図１：**Double 2**

５．研究方法

本研究の目的は、外国語教育、特に自律学習型の多読授業におけるテレプレゼンスロボットの使用可能性の検証と、ビデオカンファレンス時に、パソコンの代わりとしてロボットが学習者にどのように受け止められているか、HRI の観点から検証を行うことにある。

調査対象となる授業は、2017 年秋学期と 2018 年春学期に行われた日本語多読授業で、調査対象者はサテライト校からビデオカンファレンスにより、遠隔で授業に出席したマウント・ホリオーク大学の履修者５名である。iPad 搭載のロボットが支援者とのコミュニケーションの手段として使用されることについては、大学の倫理委員会（Institutional Review Board、以降 IRB）を通した上で行った。ロボットを多読の教室で使用すること、クラスの動画撮影、さらにロボット使用時に支援者との対話について、主観評価を調べるためのアン

ケート調査を実施することについても、同上のIRBを通し、データ使用に関しては学生からの同意を得て行った。

使用したロボットはDouble 2というテレプレゼンスロボットで、遠隔操作により移動が可能である上に、頭部に搭載された iPad でビデオカンファレンスができる。その他 iPad の持ち合わせる機能はすべて利用可能なロボットである（図１参照）。

Double2 は前後の移動、360 度左右両方への方向転換、ロボットの頭部 iPad 部分の高度調整、前方投影カメラと足元を見るための下方投影カメラの切り替え、マイクとスピーカーの音量調整の全てが遠隔で操作できる。Double2 をサテライト校の教室に配置し、本部校からパソコン上で Double2 に繋いで操作する。1 回の充電で 6 時間以上の動作が可能なため、一度充電しておけば、数回分の授業での使用が可能である。

ロボットの使用回数は 2017 年秋学期と 2018 年春学期に 2 回ずつの計 4 回で、主に多読のアドバイジングと学期末プロジェクトについてのカウンセリングの際、一対一で学生と対話するために導入した。外国語でのコミュニケーションそのもの、または外国語の学習効果を測ることが目的ではないため、学生と教師との会話は日本語、英語のどちらでも良いこととし、内容の伝達に重きをおいた。

教室内では、学生が座っている席へロボットを移動させ、教師の顔が映ったロボットと学生とが向き合う形で対話を行った（図２参照）。時間は一人当たり 5～7 分で、対話内容は学生が個々に読んでいる本についてのアドバイジングや、学期末プロジェクトについてのカウンセリングで、学生からの質問によって内容は流動的になるため、対話内容についてのコントロールは行わなかった。

ロボットを使った教師との対話環境について、学生の主観評価を調べるために、アンケート調査を行った。選択肢問題で計 5 問、内容は、以下の通りである。

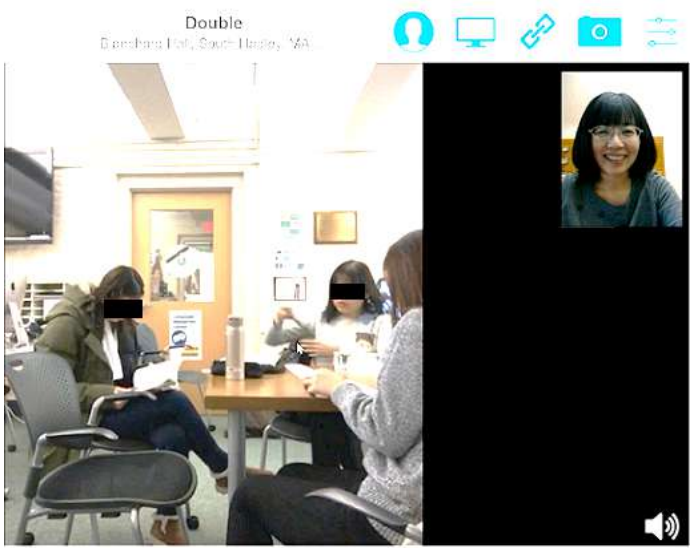


図２：操作側の画像

図３：Double2 と学生との対話

１．教室内のロボットの存在に慣れるまでどれぐらいかかったか。

a. 5－10 分（50 分授業の内）
b. 10－20 分
c. 20－30 分
d. 授業時間全て

２．Face-to-face で対面して教師と話す環境にどれぐらい似ていたか。

a. 非常に似ている
b. やや似ている
c. どちらでもない
d. あまり似ていない
e. 非常に似ていない

３．iPad が搭載されているロボットを使った教師とコミュニケーションは楽しかったか。

a. とても楽しかった
b. やや楽しかった
c. どちらでもない
d. あまり楽しくなかった
e. 全く楽しくなかった

４．今後同じクラスを履修する場合、ロボットを使用して教師とのコミュニケーションを取りたいか。

a. 非常にそう思う
b. ややそう思う
c. どちらでもない
d. あまりそう思わない
e. 全くそう思わない。

５．ロボットにどのような印象を持ったか。該当するもの全てを選択せよ。

a. かわいい
b. 怖い
c. フレンドリー、親しみやすい
d. 変、気持ち悪い
e. 面白い、おかしい
f. モダン、現代風
g. 古臭い、古風
h. その他

６．結果と考察

多読授業におけるテレプレゼンスロボットの使用可能性について、使用者の主観的見解としては、教師側の操作で話をしたい学生のところまで移動が可能なため、物理的には本部校にいながらも、遠隔校へ移動したような感覚があり、学習者の受け止め方次第で、大いに活用の可能性があると判断した。

ロボット使用に対する学生の主観評価は、以下の通りである。

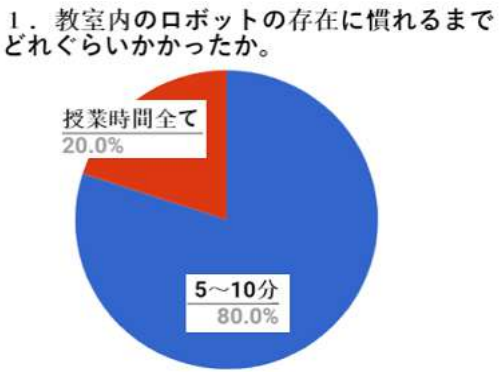


図４：質問１の結果

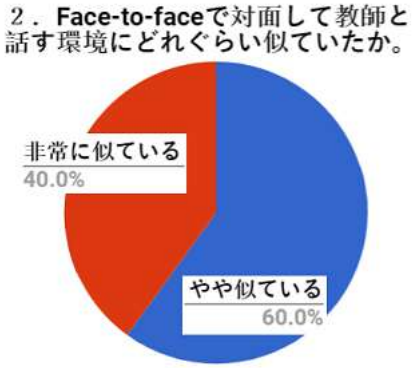


図５：質問２の結果

ロボットの存在に慣れる時間は、「5～10 分」と答えた学生が多く、比較的短時間でロボットの存在に慣れたことが分かった（図４参照）。ロボットを使用した場合と、Face-to-face での対話とを比べた質問では、5 人全員が「非常に」又は「やや似ている」と回答しており、主観レベルではロボットの使用に好意的であることが伺えた（図５参照）。

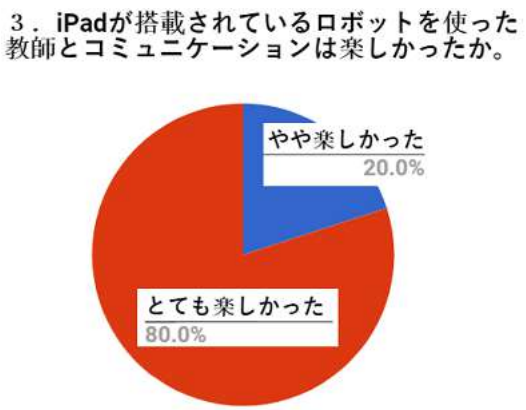


図６：質問３の結果

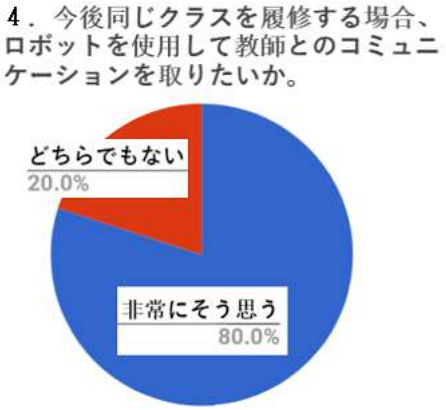


図７：質問４の結果

ロボットを使用した教師とのコミュニケーションについても、全回答が「とても」又は「やや楽しかった」という回答で、否定的な意見はなかった（図６参照）。今後、機会があればロボットを使い続けたいか、という問いにも、「非常にそう思う」という回答が多く、一人は「どちらでもない」という回答にとどまった（図７参照）。

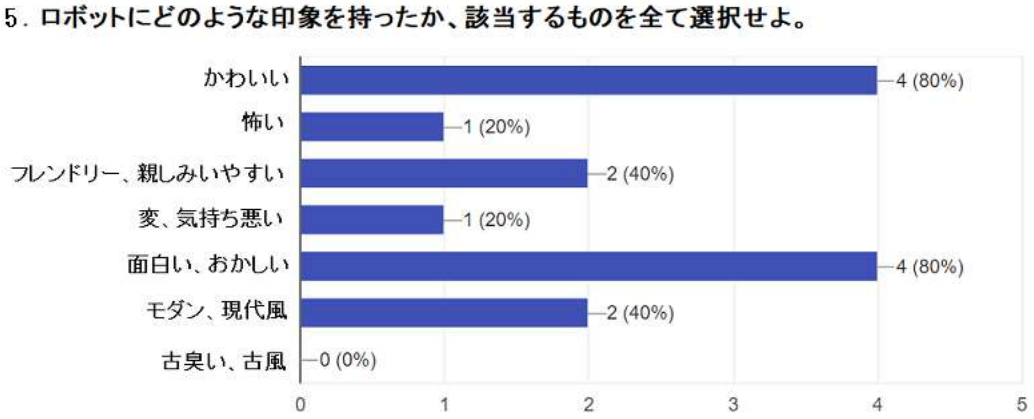


図８：質問５の結果

ロボットそのものに対する印象は、「かわいい」や「面白い、おかしい」といった回答が多かった。その一方で、「怖い」や「変、気持ち悪い」の選択肢を選んだ回答者もいたことから（図８参照）、ロボットの動きや、頭部にのみ人の顔が映し出されるテレプレゼンスロボットは、外観も含めてロボットの存在に慣れていないと、学習の妨げになる可能性があることも分かった。

７．まとめ・今後の課題

主観評価の結果をまとめると、ロボットに対して非常に好意的な意見や評価が目立ったことから、ロボットの使用そのものについては、学習者の受け入れ度合が高いことが分かった。また今後も機会があればロボットを通して教師とのコミュニケーションをしていきたい、という意見も、テレプレゼンスロボットの汎用性を示唆するものであると言える。

使用者側の視点からは、テレプレゼンスロボットは、教師が物理的に存在できない学習環境において、ロボットを配置するだけで、物理的対面空間に類似した学習環境を作り出せるのであれば、その利便性は非常に高いものであると考える。iPad を使用したビデオカンファレンスについてもロボットの移動中を含めて、音声と画像のいずれにおいてもパソコンと同等の質を保つことができ、ロボットの移動が可能なことで、机間巡視ができることや、教師側から話しかけたい学生の元へ移動できることも利便性の一つであると考えられる。またロボットの使用可能性については、遠隔学習の環境以外に、物理空間の対面式授業においても、教師が何らかの理由で教室まで移動できない時に、ロボットを教室に配置することで、教師がいる物理的空間に類似させる目的で使用することもできるであろう。

一方でロボット使用に関する改善点も多い。テレプレゼンスロボットは、指示を与えられ、その指示通りに動くことを期待されたロボットであるため、指示以外のことを自ら考えて行動することはできない。移動時にカメラに写っていない障害物があっても、操作側がそれを避けるよう指示しない限り、障害物に衝突してしまう。例えば、質問のある学生のところへロボットを移動させようと思っても、移動経路に、前方投影カメラに映らない椅子や、テーブルの端などがある場合、ロボットを前に進ませることができなくなる。障害物を確認するため、下方投影カメラに切り替えても、足元のみが映し出されるため、近距離における前方と下方の中間部分の視界が失われてしまい、スムーズに移動ができない。そのため、あらかじめロボットが移動しやすいように教室を整えておく必要があり、人のように自ら目的地まで最短時間と最短距離を瞬時に計算して移動することはテレプレゼンス型のロボットには難しい。従って、今後はロボットを操作する側が目的地を指示すれば、ロボットがいる遠隔側でロボット自らが障害物を自動認識し、それを回避して移動できるような AI 搭載型のテレプレゼンスロボットが開発されると、教育現場での汎用性がさらに高くなると考えられる。

また本研究の参加者は 5 名のみであることから、ロボットに対する主観評価について統計学的に結論を出すことができない。従って今後は、さらに規模を広げた研究が必要と言える。またロボット使用に関する主観評価は高かったものの、パソコン使用のビデオカンファレンスと比較した場合に、それを上回るかどうかは、本研究データからはわからない。今後はパソコン使用によるビデオカンファレンスとロボット使用によるビデオカンファレンスとを比較した研究や、対話内容をコントロールした研究も必要となってくる。外国語学習におけるテレプレゼンスロボットの使用については、現段階では様々な改善点はあるものの、オンライン化や遠隔学習が増える現代において、HRI や RALL 分野における研究は、今後さらに必要性を増すことになるであろう。

謝辞

本研究は Five College Innovative Language Teaching Grant の助成を受けたものである。研究にご協力いただいたマサチューセッツ大学アマースト校の Sharon Domier 氏、ティーチングアシスタントの Johnathan McGlory 氏、丹羽さやこ氏、マウントホリヨーク大学のアシスタント、Audrey 碧 Fahey 氏、そして学生の皆様に心から感謝の意を表する。

引用文献

Day, R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, *14*(2), 136-141.

Han, J. (2012). Emerging technologies: Robot assisted language learning. *Language Learning & Technology*, *16*(3), 1-9.

Nakamura, S., Watanabe, M., Yoshikawa, Y., Ogawa, K., & Ishiguro, H. (2015). Relieving mental stress of speakers using a tele-operated robot in foreign language speech education. In *Sixteenth Annual Conference of the International Speech Communication Association*, 1835-1838.

Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, *75*, 185-195.

Singh, H., & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra software*, *1*, 1-11.

Tanaka, F., Takahashi, T., Matsuzoe, S., Tazawa, N., & Morita, M. (2014). Telepresence robot helps children in communicating with teachers who speak a different language. In *Proceedings of the 2014 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction,* 399-406.

青木直子（2011）「学習者オートノミー, 自己主導型学習, 日本語ポートフォリオ, アドバイジング, セルフ・アクセス」＜https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/201003.html＞(2018 年 5 月アクセス)

青木直子（2017）「教えるのをやめる―言語学習アドバイジングというもう一つの方法―」『第 25 回小出記念日本語教育研究会予稿集』68−75

粟野真紀子・川本かず子・松田緑(2012)『日本語教師のための多読授業入門』 アスク出版

ビブリオバトル公式ウェブサイト＜http://www.bibliobattle.jp/＞（2017 年 5 月アクセス）

纐纈憲子（2015）「学習支援者とは何か：日本語多読授業に見る教師の役割」『Proceedings of the 26th Central Association of Teachers of Japanese Conference』178-194.

吉村由紀・小林久子（2018）「自律学習を意識した個別指導型・クラス内指導型・ブレンド型多読クラスの実践」『小出記念日本語教育研究会 26』5-20.

吉村由紀・高橋温子（2016）「日本語多読授業による自律学習の促進 ―実践と考察―」 『第 25 回小出記念日本語教育研究会予稿集』42-43.

新しい日本語音声指導法「ボイスサンプルプロジェクト」と その教師研修ワークショップ

INTRODUCTION TO THE USE OF “VOICE SAMPLES” IN JAPANESE CLASSES AND THE WORKSHOP FOR JAPANESE LANGUAGE TEACHERS

王伸子
Nobuko Wang

専修大学
Senshu University

概 要

日本語教育における音声指導は、学習者のコミュニケーション能力を向上させる上で、発話および聞き取りにおいて重要なことだということは、指導する教師にとって共通の認識だと思われる。そのためのトレーニングとして短い文を扱うディクテーションから、まとまったものを聞いて文章を再生するディクトグロス、また、同時通訳の訓練方法としても広く用いられているシャドーイングも応用され、さまざまな練習がおこなわれている。しかし、適切なイントネーションやポーズを習得する練習は難しいと感じる教師が多いのも現実である。そこで、学習者自身が音声表現能力の向上に取り組める活動として、プロの声優やナレーターが活動広報のために作成する「ボイスサンプル」の作成の過程を取り入れる指導法の開発に取り組んでいる。一つの作品が 2 分ほどと短く、学術的解説、CMなどさまざまな場面を想定した原稿を読み上げる「ボイスサンプル」は、音声表現力の獲得にとって有用な素材である。学習者が音声素材を聴取して原稿を作成し、それを練習して読み上げ、録音するというプロジェクトベースの活動であるアクティブラーニングとして位置づけることもできる。こうした「ボイスサンプル」が外国語教育に応用された例はまだ報告されていない。そこで、この指導法を紹介し、さらにこの指導法を、普段、あまり日本語を使用する機会が多くない海外の教育現場で取り入れてもらうことを目指し、ワークショップの形で教師研修をおこなってきた内容と教師からのフィードバックを報告する。このプロジェクトの教師研修はすでに香港、カナダ、オーストラリアなどで実施している。ネイティブ教師もノンネイティブ教師も共に刺激を受けつつ行えるワークショップだという事後報告も得ている。

なお本研究は平成 29 年度より 3 年間の文部科学省科学研究費基盤研究（C）（研究課題番号 17K02866、「ボイスサンプル」を応用した日本語音声指導の研究と開発）として採択されている。

キーワード：ボイスサンプル、音声指導、ナレーション、ワークショップ

1. はじめに

日本語教育における音声指導は、従来、音声にかかわる教室活動として、単なる短い文を聞いて書き取るディクテーションから、まとまった量の内容を聞いて、文章を再生するように書き起こすディクトグロス、また、同時通訳の訓練として、聞くことと話すことを同時におこなえる訓練を目的とするシャドーイングを外国語学習にも取り入れ、発話を滑らかにする練習などが行われている。とくにシャドーイングについては、効果が上がっているということをプレテストとポストテストの結果の比較などにより検証している研究も多い。能力のある学習者、言語学習を得意とする学習者は、自分自身をコントロールする力もあり、学習にも専念するので、地味な練習にも耐えられる。しかし、学習者によってはこうした練習を修行のように感じ、教室では行うけれども、自分で継続するのは難しいという事前調査の結果も得ている。さらに、単位を必要としない授業の場合は、途中でやめてしまう学習者も少なくない。そこで、学習者が教師とともに、楽しく取り組め、さらに効果が得られるプロジェクトとして、新しい音声指導法、「ボイスサンプルプロジェクト」を発案した。

これを広めるためには、その方法を日本語教師に伝える必要があることから、希リクテストのあった現場に赴いて、教師研修を兼ねて、「ボイスサンプルプロジェクト」の方法を伝えるワークショップを実施してきた。

「ボイスサンプル」とは何か、ということからはじめ、この指導法とワークショップをおこなった結果、さらに、今後の研究課題について報告する。

2. 問題の所在

2 - 1. 音声指導法と教授法の問題

日本語教育における音声指導には、以下のような音声・音韻に関する問題点がある。

① 特殊拍についての問題点（促音、撥音、引く音）
② アクセント
③ イントネーション
④ 適切なポーズの挿入
⑤ 発話速度
⑥ 驚き、感嘆、落胆等の感情を含む発話　　等々

特に⑥については、表情、他者とのインタラクションなどを含むパラ言語に関する側面があり、従来の指導だけでは十分ではない点もある。また、そうした側面の研究も、日本語教育の分野ではこれから検証が必要なことだと思われる

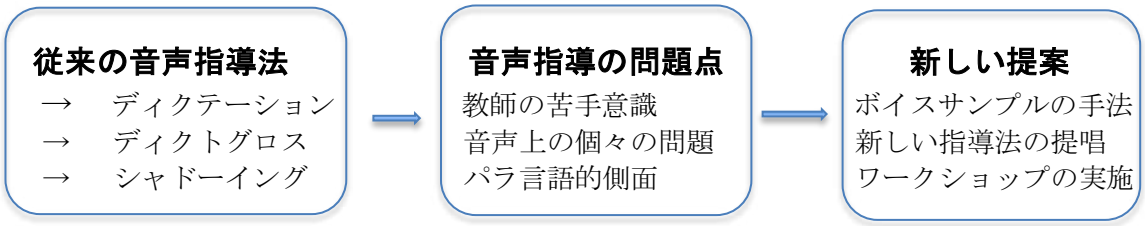


図１　従来の音声指導法から新しい提案へ

2－2. 音声指導法の問題点

音声指導に対して、教師自身の苦手意識が影響することもあると述べたが、日本国内の現場と、海外での現場では多少問題が異なるようである。とくに、海外では非日本語母語話者も多いが、非母語話者教師の中には、生成に関する側面である文章表現、音声表現にあたる、作文、や発音、口頭表現については、母語話者である日本人教師が担当すればよいと単純に考えている教師も少なくなく、教師自身の文章力や音声表現力が評価されるのではと敬遠している教師もいるようである。

今回、提唱している指導法は、「ボイスサンプル」を素材として取り入れ、それをどのように活用して学習者をやる気にさせるか、動機づけを高めるかということに着目してプロジェクトを構成している。つまり、音声指導の準備に対して、積極的に関わることが苦手な教師にとっても、楽しく関われることを目指しているものである。

3. ボイスサンプルプロジェクトについて

3-1. ボイスサンプルとは

ボイスサンプルは、「声」を仕事としているナレーターや声優、アナウンサーなどが自分の声や表現力を伝える、広報活動のための音声データである。現在では、自分のＨＰに載せる、あるいは、ＣＤやＵＳＢに落として営業やオーディションに持参することが一般的である。本研究では、ナレーターのナレーションに焦点をあて、説明する。ナレーターとは、基本的に映像を説明する、あるいは映像を聞き手のイメージの中に再現してもらえるように説明する、声による表現の仕事である。技術とともに個性が重要視される仕事でもあるためボイスサンプルも内容は非常に多彩である。だいたい１本２～３分程度の本人の音声のみ、もしくはＢＧＭ付きで、４、５パタンの音声が収録されている。内容は、バラエティ番組への進出を狙ったナレーターならハイテンションの愉快なものを集めてみる、あるいは、硬派なドキュメントを希望するならシリアスな雰囲気に絞ってみるなど、コンセプトを決めて作る。最近では、東京オリンピックを睨んでスポーツドキュメンタリーものを扱ったものが多くみられる。CM のような短い物から、学術的内容を扱う、いわゆるストレートナレーションなどの長いものまで多種多様である。

3－2. ボイスサンプルの作成手順

プロのナレーターが、自分自身の声の広報のために、どのようにボイスサンプルを作成するかということであるが、概ね以下のようである。

① 原稿を選ぶ

・既存の原稿を使用する

・よいと思うCMやナレーションを自分で書き起こし、原稿化する
・自分自身で書き下ろす
② ひたすら練習する
③ 録音し、自分も聞き、第三者にも聞いてもらう
④ 原稿や表現、読み方を修正する
⑤ 本番の録音をおこない、ボイスサンプルを仕上げる

とくに、ナレーションの経験が浅い場合には、個性を出すことよりも、よいと判断したサンプルのナレーションを完全にコピーして練習するということが重要である。音楽教育がそうであるように、最初は楽譜に忠実に、その通りに仕上げるということが上達への過程だということである。

本研究では、とくにナレーションに着目しているが、一方、日本語教育の現場では、アフレコ、つまりアニメのキャラクターの声を演じる声優に着目し、アニメの音声を教材化する試みがかなり以前から行われている。また、アニメを繰り返し観て、日本語を独学している学習者も少なくない。そこで、次に、なぜ、声優の音声ではなく、ナレーターの音声に着目したのかということについて述べる。

4. なぜ、「ナレーション」なのか

4-1. アニメの声優との違い

日本語教育では近年は、サブカルチャーのアニメやそれに伴うコスプレのファンが全世界に広がっていることから、アニメの「声優」が注目されることが多い。中国などでは、大学でもアフレコ大会、アフレココンテストなどが実施され、声優の音声を手本とすることが多いようである。アニメから日本語を独学したという潜在的日本語学習者も多い。しかし、本研究では声優ではなく、ナレーターの「音声表現」に着目した教材を提案している。その理由は以下の通りである。

アニメの音声は；
① ほとんどが会話場面である。
② スラング、つまりある限定された集団で通用する隠語、略語、俗語が多い。
③ 役柄を反映した「キャラクターボイス」が用いられている。

以上のような状況の音声を教材とした場合、あるいは、個人的な学習の手本とした場合、以下のような例も、海外の日本語教育現場での聞き取り調査で判明した。

教　師：「来週、テストをします。よく勉強しておいてくださいね！」
学習者：「まじかっ？死ね！」
教　師：「・・・・！！」（絶句）
学習者；「**No way!** ・・・ですよね？」

カナダの A 大学における日本語科目の現場での会話であるが、報告者によると、当該学習者はアニメの英語字幕が ”No way!” になっていた部分の日本語音声を覚え、使ってみたのだそうである。アニメは見ていて楽しい、そして、実際に自分でもその音声をなぞって覚えたいと思わせる魅力がある。しかし、音声表現の面で、現実使用の場面にはふさわしくないものもあり、また、これを教材化するとコンパクトなものにするのは難しい。

また、根本的に声優とナレーターの異なる点は、声優がある役を演じる役者であり、演じる表現は、演出者、あるいは監督の指示に従い作り上げるということに対し、ナレーターは、映像などを音声表現によって説明する、番組を盛り上げるように声による表現を添加するという仕事であり、制作側の要求はあるが、基本的にはナレーター本人が工夫して作り上げるものだと言える。本研究代表者（王）は、日本国内の、B 芸術短期大学演劇専攻で「音声概論」の授業を 5 年間担当したが、そのコースで、声優とは演技を行う役者であり、ナレーターは声の表現者であり、両者は異なる、ということと、声優を志す者は、まず、演劇そのものから始めることが基本であると、俳優でもある教員たちから教えられた。

では、あらためて、ナレーションの特徴について次に述べる。

4-2. ナレーションについて

ナレーションはテレビ番組やラジオ番組などのＣＭ、企業のＶＰ（Video Package）と呼ばれるプロモーションビデオなどの映像につけられた音声表現、さらには、ドライブナビゲーションの指示音声「700 メートル先、斜め左方向です」などや、美術館、博物館などの閉館アナウンスなどにも使用されており、出来上がった映像に説明を加えたり、注意をひきつけたりする音声である。テレビ番組の場合、バラエティや情報番組はもちろん、ドキュメント、報道、スポーツなど、今はほとんどの番組にナレーションがついている。

同じように原稿を読むことが仕事であるアナウンサーはよい声で、正しい滑舌で情報を正確に伝えることがその仕事であるが、ナレーターに求められるのは、時代を反映した語り方で番組に喜怒哀楽を増幅させたり、番組に説得力をもたせたりすることである。そのため声の良し悪しや正確な滑舌はアナウンサーほど厳格ではなく、表現力やセンスが求められる。

とくにストレートナレーションと呼ばれるものは、落ち着いたトーンで内容を伝えるという声のコントロールが必要とされ、言語教育の教材として、有効であると着目した。

5. 日本語教育への応用

5 - 1. 日本語教育における概念

学習者自身が音声表現能力の向上に取り組める活動として、プロのナレーターが、活動広報の ために作成する「ボイスサンプル」を教材として取り入れることを提案した。繰り返しになるが、一つの作品が ２分ほどと短く、 例えば学術的解説、ＣＭ、番組の進行などさまざまな場面を想定した原稿を読み上げる「ボ

イスサンプル」は、 音声表現力の獲得にとって有用な素材となる。また学習者が取材して原稿を作成するというプロジェクトベー スの活動であるアクティブラーニングとして位置づけることもできる。

このように有益な材料であると考えられる「ボイスサンプル」であるが、外国語教育にシステマティックに応用された例は、本研究以外にまだ報告されていない。CM を教材として用い、シャドーイングの素材として使用したという例はあったが、ボイスサンプルそのものに着目した先行研究はない。そこで、これまで研究してきた、王（2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016b）などに述べられた日本語学習者の音声上の問題点である特殊拍、ポーズ、イントネーションなどから発展させ、表現力全般にかかわる速さ、強さ、ポーズといったプロミネンスに関わるパラ言語情報について学習者が効率的に習得できる指導法として、ボイスサンプ ルを活用したプロジェクトベースの実践を提案した。

5ー2. 日本語教育の教材としてのボイスサンプル作成手順例

音声そのものの訓練だけでなく、5‐2 に述べたプロのボイスサンプル作成手順を取り入れ、日本語教育の現場には以下のような手順で応用できると考えられる。

① 原稿の選定（何本も番組、CM 等を見て、聞く）
② 原稿の作成（決定した内容を何度も聞き、文に起こす）
③ 原稿のチェックを受ける（教師が修正する）
④ ボイスサンプルとしての構成を考える（種類の異なる表現を選択する）
⑤ 読みの練習をする（教師が特殊拍、アクセント、および表現を指導する）
⑥ 録音する
⑦ 録音を聞く
⑧ 作品にまとめ、発表する

学習者のレベルによっては、省略、あるいは添加できる作業も考えられる。例えば、ごく初級であれば、原稿は教師が用意してもよいし、録音したあと、音楽をつける、あるいはスライドショーや動画をつけるということも可能である。

ボイスサンプルの作成手順は以上のようであるが、では、これをどのようにプロジェクトワークとして取り入れていくのかということを以下に提案する。

6. 教師研修としてのワークショップの実施

6 - 1. ワークショップの内容

これまでまとめたように、日本語教育に、ナレーションの「ボイスサンプル」を応用し、学習者へのプロジェクトワークとすることが音声表現の指導上、有益であると提案したが、最初の問題点に戻ると、それをどのように指導すればよいか戸惑う教師が少なからずいるであろうということが考えられる。

そこで、このボイスサンプルプロジェクトの研究では、以下のような内容を含めた教師研修を、ワークショップのかたちで、すでに実施してきた。

ボイスサンプルについて

・ボイスサンプルの説明
・ボイスサンプルの試聴、配布
・具体的な録音方法、録音実習、ボイスサンプル作成

日本語教育における音声・音韻上の問題点について

・特殊拍
・母音の無声化
・アクセント/
・イントネーション
・ポーズ
・声の強さ、発話の速さ　　等

6－2. 実施したワークショップについて

2017 年 11 月から 2018 年 4 月までに、以下のワークショップを実施した。

年	月	国	都市	内容	主催・助成
2017年	11月	中国/香港	香港	ワークショップ	国際交流基金北京 / 香港日本語教育研究会 招待講演（2回）
2018年	2月	カナダ	バンクーバー	ワークショップ	サイモンフレイザー大学 等 日本語教師の会 招待講演
	2月	カナダ	カルガリー	ワークショップ	カルガリー大学　招待講演　(2回)
	3月	オーストラリア	シドニー	ワークショップ	国際交流基金シドニー日本文化センター 招待講演
	3月	韓国	ソウル	シンポジウム	慶熙大学 / 専修大学 日韓共同シンポジウム パネリスト
	4月	カナダ	トロント	ワークショップ	国際交流基金トロント日本文化センター 招待講演
	6月	日本	神戸	ワークショップ	甲南大学　招待講演

図 2　「ボイスサンプルプロジェクト」ワークショップ実施リスト

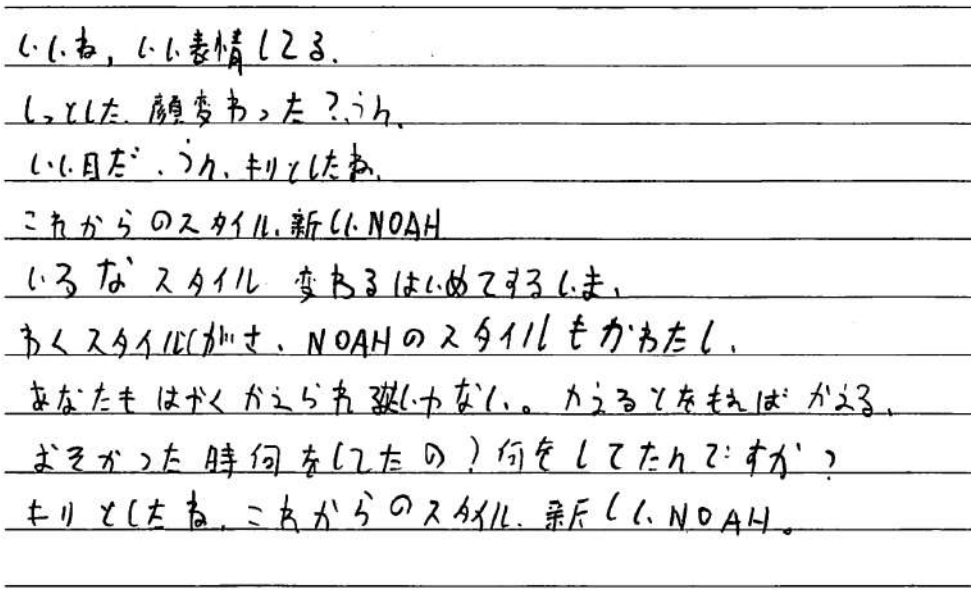
原稿の作成と、発声や表情、そして実際の録音について情報を共有できるワークショップを、教師研修として実施した。今後もさらに数か所、今回の科研費の研究として実施したいと考えている。

また、実際の学習者が聞いて書き起こした原稿例（図３）なども示し、どのような問題点が分かるかということも紹介している。

例えば、この学習者は高校から日本に留学してきたが、日本語学校には行かず、高校の授業の中だけで日本語を学習したという背景があるのだが、動詞の活用など、まだ正確に覚えていないという状況がみられる。このボイスサンプルの

原稿作成については、何度でも聞き返して、自分で書き起こすのだが、それでも促音「っ」が抜けているのは、聞こえていないというよりも、テ形にするときに促音が挿入されるという知識自体が欠けているからだと推測される。

例：きりっとしたね　→　きりとしたね（と記述）　等



いいね，いい表情してる．
しっとした．顔変わった？うん．
いい目だ．うん．キリとしたね．
これからのスタイル．新しいNOAH
いろなスタイル変わるはいめてするいま．
わくスタイルがさ．NOAHのスタイルもかわたし．
あなたもはかくかえられ弦いわない。かえるとをもえばかえる．
おそかった時何をしてたの？何をしてたんですか？
キリとしたね．これからのスタイル．新しいNOAH。

図 3　書き起こし原稿例

6-3. ワークショップでの録音とボイスサンプル作成

ワークショップでは、参加者である日本語教師（毎回 20 名程度）に、音声・発声トレーニングの指導をおこなった後、原稿の読み上げを練習してもらい、全員に録音を体験してもらう。さらに、自分の録音を聞き、編集ソフトを用いて、音量調整、音楽、効果音の添加、全体的な編集を体験してもらい、自分の作成したボイスサンプルを持ち帰ってもらう。使用する機材、ソフトは以下の通りである。

① ラップトップコンピュータ
② IC レコーダ
③ 編集ソフト：Audacity
④ 音楽著作権フリーサイト
⑤ 効果音著作権フリーサイト
⑥ ボイスサンプル見本
⑦ 教室内録音用ボックス

参加者に持参してもらうのは、①のラップトップコンピュータである。その他の機材等はこちらで用意し、適宜使用する。また編集ソフトはフリーソフトなので、事前にダウンロードするよう伝達している。⑦の教室内録音用ボックスは IC レコーダ（リニア PCM）に録音する際、反響が起こらないように作製した簡易

ボックスであるが、音響アドバイスを（株）Panasonic の西川研究員より受けている。ワークショップでは、この作り方も説明している。

ワークショップを始めたばかりの頃は、参加者にはいくつかのボイスサンプル例のみを練習してもらっていたが、現在は、ボイスサンプルおよび著作権フリーの音楽、効果音サイトをすぐに開けるように、ワークショップ用のサイトを作成し、そこにあげてあるボイスサンプルを自分で選び、気に入ったものを練習してもらうという形式にしている(図４)。教師もそれぞれの好みが違うので、いろいろなボイスサンプルの中から原稿を作成する体験もするので、ボイスサンプルプロジェクトのイメージがつかめるようになる。それを、どのように自分の授業に取り入れていくかは、それぞれのシラバス次第であろう。楽しくおこなえるということも、体験できるワークショップである。

図４　ボイスサンプルワークショップ用サイト

研究協力者である、ナレーターの大塚明子のボイスサンプルを聞くことができるよう、参考のため、その URL にアクセスできるよう、こちらに QR コードを載せておく。（図５）スマートフォンなどの QR コードリーダーで読み取ると、ボイスサンプルを聞くことができる。

図５　大塚明子（オオツカメイコ）ボイスサンプル URL の QR コード

7. 今後の問題点「観察と測定」

ボイスサンプルは、もともとナレーション等を職業としているプロが用いる材料ではあるが、それを日本語教育に応用するため、日本語教師としての目で観察

し、その指導法を開発するのが本研究の目的である。しかし、次に、これがどの程度、学習者の日本語音声指導に貢献しているのか、学習者に役立っているのかということを測らなければならない。

当初は、従来の効果測定のように、指導法実施前後のプリテストとポストテストの点数によって効果を計測する、あるいは、パフォーマンスや授業への参加度にも貢献しているように見受けられるので、教師の目から見たルーブリックを用いた評価をおこなうのが適切ではないかなどと考えたが、ワークショップ参加後、この指導法を授業に取り入れた教師へのフォローアップインタビューの結果、いくつかの分析案が出てきたので、現在、それらを検討しているところである。学習者の個別の学習状況などを様々な側面から、さまざまな方法で、つまりマルチモーダルに観察して分析する質的研究が有効な内容であると思われるので、協力してくれる研究者、日本語教師とともに、録音、録画を分析し、來嶋、坊農ほか（2007）のマルチモーダルインタラクション分析の手法を用いて、細かくアノテーションを付すことに着手している。

今後は、その分析結果を精査し、さらに研究を続行する。

参考文献

王　伸子（2014a）「日本語の音読における文末の韻律的特徴の分析と中国語母語話者の日本語習得」『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　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』pp.343-352 ココ出版

――――（2014b）「文頭の語にフォーカスを置きたい場合の学習者の発音とその評価」『ヨーロッパ日本語教育第 17 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論集』pp.67-72　ヨーロッパ日本語教師会

――――（2015a）「上級日本語学習者の文章読み上げにおけるポーズの実現について」『CAJLE2015, Proceedings 教師の役割・授業の再考－多様化する日本語学習者を背景に－』pp.350-357 CAJLE

――――（2015b）「日本語の促音は一定か？‐音響的観察と学習者の習得改善‐」『Princeton University The 22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings 社会・コミュニティ参加をめざす日本語教育 2015』pp.214-223　Princeton University

――――（2016a）「言語教育モデル CBI、CLIL の枠組みと大学における日本語教育―音声教育につなげるため―」『専修国文』100 号　pp.1-13　専修大学日本語日本文学文化学会

來嶋宏幸、坊農真弓、角康之、西田豊明（2007）「マルチモーダルインタラクション分析のためのコーパス環境構築」『情報処理学会研究報告ヒューマンコンピュータインタラクション（HCI）』99 号、pp.63-70

本発表は、平成 29 年度文部科学省科学研究費基盤研究（C）（研究課題番号 17K02866、「ボイスサンプル」を応用した日本語音声指導の研究と開発）の成果の一部である。

異なったレベルの学習者同士の学びを促す活動としての「ポスター発表」
POSTER PRESENTATION AS AN ACTIVITY TO PROMOTE PEER LEARNING BY LEARNERS AT DIFFERENT PROFICIENCY LEVELS

林志野, ワシントン大学セントルイス
Shino Hayashi, Washington University in St. Louis

前川和佳奈, マサチューセッツ工科大学
Wakana Maekawa, Massachusetts Institute of Technology

曽我部絢香, ミシガン大学
Ayaka Sogabe, University of Michigan

1. はじめに

近年、日本語教育は「つながる」（當作・中野, 2012）（佐藤 ・熊谷, 2011）をキーワードに、日本語学習を単に言語学習に限定するのではなく、日本語の学習を通じて自他の理解を深めながら関係を築き、協働社会を作ることを目的とした、より普遍性のある教育への実現に向かっている。ミドルベリー大学日本語夏季講座（以下「日本語学校」）では、食事やクラブ活動、週末の文化イベントなど、言語レベルの垣根を越えた縦のつながりに目を向けたクラス外での活動は積極的に行われていたが、異なったレベルの学習者が一緒に学べるようなクラス活動はほとんど行われてこなかった。そこで、2017 年の講座において、同じプログラムで日本語を勉強している学習者同士がアカデミックに「つながる」ことを目的とした、全てのレベルの学習者全員が参加し、ポスター発表を行うという「日本語学校発表会」（以下「ポスター発表会」）を実践した。本稿では、活動後の学生アンケートの結果や教師の内省をもとに、この活動の意義や集中講座で行う場合の今後の課題を考察し、通常学期等、他のプログラムでの応用についても提案したい。

2. 先行研究

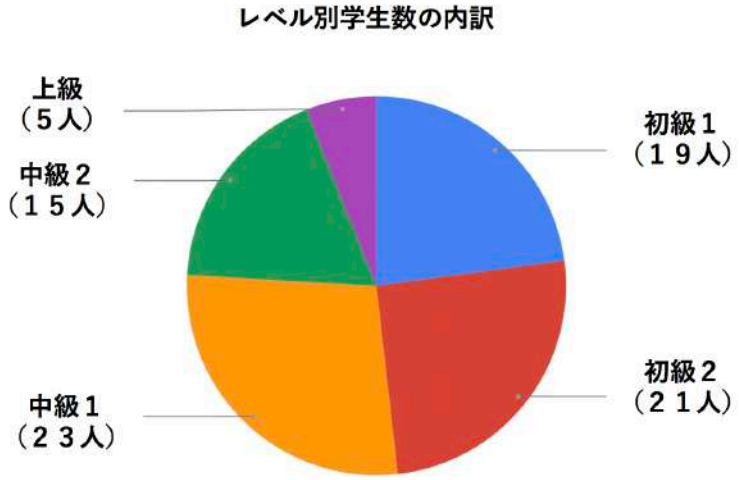
日本語学習を通して「つながる」実践報告として、地域社会と「つながる」ためのコミュニティ参加型プロジェクト（佐藤・柴田, 2016）や、日本語教育を専攻している母語話者と学習者が同じトピックを議論することを通して「つながる」ビデオカンファレンス活動（河路・栗田, 2014）、学習者の専攻や他の分野と「つながる」ためのポートフォリオプロジェクト（山内, 2017）などがある。また、異なったレベルの学習者が「つながる」日本語学習活動としては、多読や SNS を使った活動、日本語会話テーブルなどが挙げられるが、授業内の活動をプログラム全てのレベル間で共有するという実践報告は比較的少ない。

口頭発表に関する研究では、日本語を大勢の前で話すことに不安感を抱く学習者は多いが（Aida, 1994）、ポスター発表形式では小規模の聴衆に向かって繰り返し発表を行うため、(1) 学習者の不安感が緩和される、(2) 語彙や文法の定着、

流暢さや自信の向上につながる、(3) 発表者と聴衆とのやりとりの促進により発話量が増加するという利点が報告されている（Prichard & Ferreira, 2014）。

3. ミドルベリー大学日本語講座の背景

ミドルベリー大学日本語夏期集中講座（日本語学校）は、毎年六月後半から八月中旬の八週間にわたって開講され、2017 年には 83 名の学習者が初級 1、初級 2、中級 1、中級 2、上級の五レベルに分かれて日本語学習に取り組んだ（各レベルの人数は下図 1 を参照）。全米の大学で日本語を教えている者を中心に 21 名の講師が集まり、指導に当たった。学習者はプログラム開始時に、「Language Pledge」に署名し、八週間のプログラム中は日本語のみ使用して生活することを約束することが求められている。平日は午前中に 4 時間の授業、午後はクラブ活動、宿題、オフィスアワーがあり、週末には運動会や夏祭り等の日本文化関連行事が催される。また学習者と教員はキャンパス内の同じ寮で生活し、学習者は 24 時間あらゆる形での日本語学習が可能な環境にある。



（図 1） レベル別学生数の内訳

4. ポスター発表会実施の背景

一般的な大学の日本語コースにおいて、コースの最後にまとめとして学習者がプロジェクトに取り組むという課題は一般的であるが、プロジェクトの報告としての口頭発表は、クラス内、あるいは同じ学年の学習者のみで行われることが多いのではないだろうか。ミドルベリー大学日本語学校でも、各学年のコース課題として、期末プロジェクトのレポート提出と口頭発表を行ってきた。しかし、2016 年に「他のレベルで勉強している友達のプロジェクトがおもしろそうだから、クラス発表を見学したい」という学生からの要望があり、教員側からも、クラブ活動などの教室外活動や食事の時間などで、異なる学年の学習者が交わることは推奨している一方、彼らがクラス活動を通じて交流する機会は一切ないという指摘があった。このような背景から、同じプログラムで日本語を勉強している

学習者同士がアカデミックに「つながる」活動を模索した結果、2017 年の夏期集中講座の最後に、全 5 レベルの学習者全員が参加するポスター発表会を行った。

5. ポスター発表会の概要

2017 年のポスター発表会は、八週間プログラムの六週目の土曜日の午後、初級から上級の学習者合計 76 名が参加して行われた。発表会は全部で 2 時間、30 分のセッションを 4 回行った。発表会運営担当の講師が各セッションに全てのレベルの学習者が入るようグループを作り、各ポスターブースには机と掲示板を用意した。ビジュアルエイドとして、印刷したパワーポイントスライドを掲示板に提示した者、ノートパソコンで発表スライドを見せた者、本格的なカラーポスターを準備した者、自分で手描きのイラストを準備した者など、学習者はビジュアルエイドとしての「ポスター」に様々な創意工夫を凝らしたものを準備した。

ポスター発表の準備の期間と方法は学年によって多少異なるが、上級は四週間前から、その他の学年は三週間前から準備を始めた。実際の準備として、発表会用の原稿の提出や改訂のための講師との面談を含め、改訂作業が複数回行われたことが各学年の講師から報告されている。

発表会の評価方法であるが、学校全体で共通していた方法は「発表会に出席したか」であった。初級 1 以外の学年においては、学習者は他の人の発表を見て何らかの報告書を提出する課題を与えられ、これらはコース評価あるいは、期末プロジェクトの評価の一部であった。

ポスター発表のトピックは学年毎にカリキュラムに合わせて担当講師が設定した。初級 1 は (1) 私の大学、(2) 私の町、(3) 私の週末、(4) ミドルベリーの生活、という四つのトピックから学習者が好きなものを一つ選び発表を行った。自分の生活に妖怪が登場するホラーや、日本語学校での生活に関連したファンタジーストーリーを作るなど、創造性に富んだ内容の発表が多かった。初級 2 は、自分が選んだトピックについて、他の人に教えたり伝えたりすることを課題とした。学習者が選んだトピックは「ひらがなの歴史」、「すしの作り方」、「日系人の歴史」、「メンタルヘルス」など多岐にわたった。中級 1 では、日本に関係があるテーマについて調べ、聴衆の興味をひくような発表にすることを課題とした。学習者が選んだテーマには「日本とイスラム教の関係」や「日本のお見合い文化」、「仕事文化」などがあった。中級 2 では、図やチャートを効果的に使い、難しいトピックであってもどのレベルの聞き手も理解できるよう、自分の言葉で話しかけるように発表することを課題とした。学習者が選んだトピックには、「X ジェンダー」、「涙活」、「高齢社会に生きるロボット」などがあった。上級では、発表会に先駆けて、自身の専門分野に関係のある記事を選び、その記事を用いて学習者が授業を行うというプロジェクトを行っていた。ポスター発表では、その内容を中級レベルの学習者も理解できるように説明することを課題とした。発表内容には、「ヒアリ」（外来種の問題）や、「対人恐怖症の症状と治療法」（心理学）、「アイヌの生活」（日本史）などがあった。

発表会運営担当教員がポスター発表会用にプログラムを作成し、配布した。学習者は事前にプログラムを見て、自分が発表しない時間帯にどの発表を見学する

か決めることができた。下図 2 は実際のプログラムの一部である（学習者の名前は省略）。1 回のセッションにつき、約 17-19 名の学習者が発表を行った。

午後の部　セッション３　4:30pm – 5:00pm　MBH グレートホール

場所	レベル	タイトル
①	中級１	アイドルの性的役割と魅力
②	初級１	私は学生です
③	初級２	動物園の現実
④	中級１	日本の禅仏教
⑤	初級１	私のまち
⑥	中級２	心と体のバランス
⑦	初級１	私の大学の一日
⑧	初級２	寿司ラ
⑨	中級１	日本語の自然言語処理
⑩	中級２	女子力とは -現代日本のジェンダーイメージ-
⑪	中級１	妖怪の商品化と文化的な意味
⑫	初級１	私のまち
⑬	初級２	ヨー！ヨー！ヨー！
⑭	中級１	日本とアメリカで人気がある音楽
⑯	初級１	ミドルベリーのせいかつ
⑰	上級	日本の大学入試の問題点-入試をよくするために何が必要か-
⑱	中級２	若者の敬語　-変化する敬語からみる日本人の意識-
⑲	中級１	アメリカの日本語教育制度について

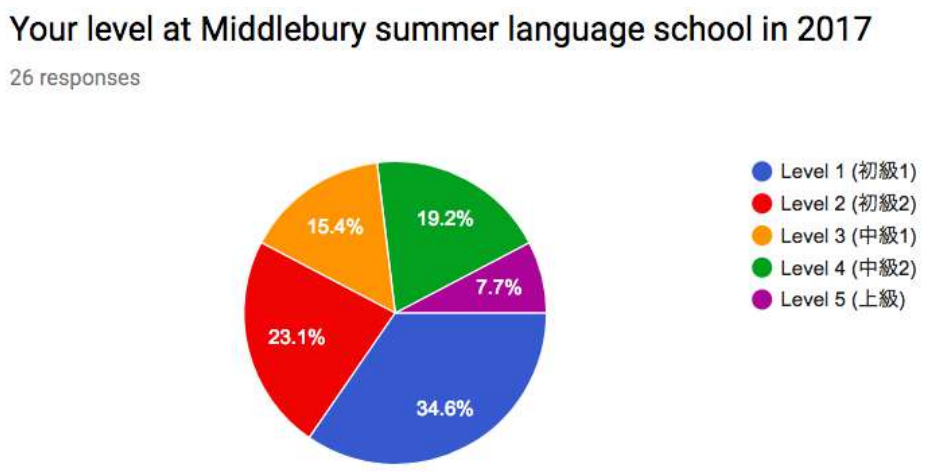
（図 2）ポスター発表会のプログラムの一部（発表者名は省略）

6. 発表会における学習者の反応

ポスター発表会について、学習者の反応を探るためにアンケートを実施した。このアンケート結果と教師の内省をもとに、この学習活動の利点や今後の課題について議論したい。

ポスター発表に参加した学習者 76 名のうち、28 名から Google Forms を用いた無記名式のアンケートに回答が得られた。本来であれば、活動直後にアンケートを行うべきであったが、活動終了からアンケート実施までに少し時間があいてしまったため、回答率はあまり高くなかったと言える。28 名中 2 名は同意書に署名がなかったため、本稿では 25 名を分析の対象とする。

学習者の率直な感想や意見を知ることができるように、アンケートの項目には自由回答形式を多く設け、英語で回答するように指示をしたが、何名かの学習者は日本語で回答を記述していた。各レベルの回答者は図 3 の通りである。



（図 3）アンケート回答者の割合（レベル別）

アンケートでは (1) ポスター発表会に関する総合的な意見、(2) 自分の発表について、(3) 他の学習者の発表について、回答を求めた。質問の内容についてはAppendix を参照されたい。

このポスター発表会に関して、学習者からは概ね好意的な評価が得られた。好意的な評価が得られた理由として、特にアンケートの記述から浮かび上がったの (1) 発表時の不安感の減少、(2) 発話量の増加、(3) トピックの多様性、(4) 有益なフィードバックが得られたことであった。

発表時の不安感の減少

Prichard & Ferreira (2014) が指摘したように、本活動に参加した学習者からも「クラスメート全員の前でする普通の発表と比べると、気持ちが楽だ」「最初は緊張していたが、その緊張はすぐにやる気や意欲に変わった」など、「ポスター形式の発表会は、不安感が軽減する」という意見が得られた。

発話量の増加

アンケート結果から、学習者は自分の持ち時間 30 分の間に平均 3 回発表を繰り返して行う機会があったことが分かった。自由記述欄のコメントには、「たくさん話す機会があって、良かった」また、「発表のトピックに興味を持っている人が聴衆であるため、トピックについて深く話すことができた」という回答があった。

トピックの多様性

上の「発話量の増加」に関する学生の回答にも見られた「興味のあるトピック」であるが、アンケート結果から、トピックは学習者がどの発表を見学するか決める際の重要な基準となっていることが分かった。45%の学習者が「トピックの面白さ」や「トピックに興味があったから」発表を見たと答えただけでなく、自分

の発表のトピックに関しても「自分が興味のあるトピックを自由に選べてよかった」と答えた学習者が数名いた。

学習者自身に興味のあるトピックを発表やプロジェクトの課題に選ばせることは、一般的なアメリカの大学の日本語コースにおける活動で行われていると考えられる。ポスター発表と異なり、授業時間内で行う発表では興味がないトピックの発表もすべて聞かなければならない上に、聞く態度も評価の一部になっている場合、よく知らないトピックの内容に関して発表者に質問をしなければならないということもある。しかし、このポスター発表会では、学習者自身がよく知っている、あるいはもっと知りたいと思っていることについての発表を選んで見ることができるため、発表者も聞いている学習者も生き生きと取り組んでいる姿が観察できた。本活動ではレベルの垣根を取り払い、大勢が参加することにより発表会のトピックに多様性が生まれたことが、好意的な評価を得られた理由の一つであると思われる。

有益なフィードバック

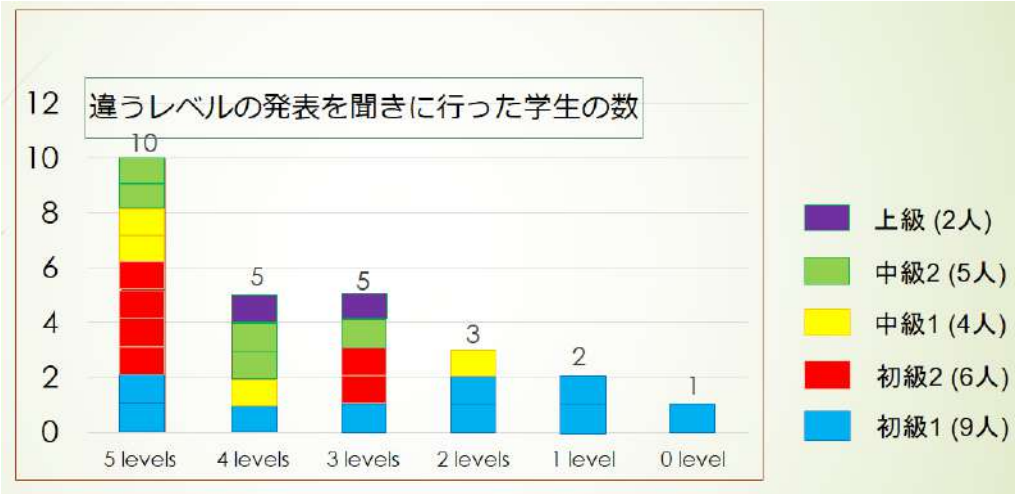
81%の学生が発表会で得たフィードバックが有益だったと回答した。これはすでに述べた「不安感の減少」「発話量の増加」「トピックの多様性」とも関係しているが、ポスター発表の形式では大勢の前での発表と比べて発表中のやりとりもより自然に無理なく行うことができ、発表後にもトピックに興味がある聴衆、あるいはトピックについてよく知っている聴衆が質問したりコメントしたりする。この質疑応答やフィードバックがとても有益だと感じた学習者が少なくなかったようだ。自由記述からは、教員からのフィードバックだけでなく、学習者同士のフィードバックも有益だと感じた学習者がいたことが分かった。また、「言葉の選び方や文の作り方に対するフィードバックがもらえて良かった」のようにコミュニケーションやストラテジー使用に関するフィードバックが自分の日本語能力の向上に役立ったと感じている学習者や、クラスで勉強する機会があまりないような「自分の研究における専門用語や表現を教えてもらえた」ので有益だったと答えた学習者、また日本語そのものではなく「自分の研究でもっと焦点を当てなければいけない所に気がついた」や「自分の研究に不案内な聴衆を意識した発表の構成を考えるいいきっかけとなった」というように、日本語を通して自分の専門分野について振り返ることができたことが有益だったと考えている学習者も見られた。

誰がどんな発表を見学したか

このポスター発表会は、レベル間の垣根を取り払ったクラス活動を通して学習者同士がつながり、日本語学習への効果及び動機づけを目的として行われたが、アンケートでは実際にどのレベルの学習者がどんな発表を見たかについても尋ねた。アンケート結果を見ると、26 名中 10 名の学習者が自分のレベルも含め、全 5 レベルの発表を見学したと答えた。10 名が四つあるいは三つのレベルを見たと答え、3 名が二つのレベルを見たことが分かった。26 名中 2 名は自分のクラスメートの発表のみを見学し、他の人の発表は全く見学しなかったと答えた学習者も

1 名いた。同じレベルのクラスメートの発表のみを聞いた 2 名と他の発表を全く見学しなかった 1 名はすべて初級 1 の学習者であった。この初級 1 に関しては後で考察を述べる。

違うレベルの発表を聞きに行った学習者のレベルの内訳（下図 4）を見ると、中上級の学習者が積極的に他のレベルの学習者の発表を見に行っていたことが分かった。



（図 4）違うレベルの発表を聞きに行った学習者の数

7. 教師の内省

レベル間の垣根を取り払ってポスター発表を行ったことにより、学習者がアカデミックに「つながる」という目的の一つが達成できたことは教師の内省からも見受けられる。教員が観察したこととして、似たトピックの学習者同士が情報交換していた、同じ専攻の上級クラスの大学院生の発表を見て大学院進学に興味が湧いた学部生がいた、上級の学習者は相手の知識に応じて説明の仕方を工夫しなくてはいけないことを学んでいた、自分の成績と関係ない教員からコメントがもらえてよかったと言っていた学生がいた、聴衆から的を得た質問が出てきて深く話し合う機会を持っていた、などがあった。学習者だけでなく、レベルの垣根を取り払って学生がアカデミックにつながっていたことが教員も感じられる機会となったのではないだろうか。

8. 考察と今後の課題

学習者がこのポスター発表会で高く評価した点は、(1) 不安感の減少、(2) 発話量の増加、(3) トピックの多様性、(4) 有益なフィードバック、であったが、これによって、日本語学習にどんな効果が表れたのか考えたい。まず、文法・語彙力、正確さ、発音といった言語能力向上や、質疑応答で違うレベルの学習者や講師と交流することで試行錯誤しながら本当のコミュニケーションを行うことにより、コミュニケーションストラテジーも向上したと思われる。そして、トピックに多様性があったことやフィードバックによって、発表者も聴衆もトピックへの関心

が深まり、日本語の学習意欲向上にもつながったと感じた。レベルの垣根を取り払うことで、より多くの学習者と講師がアカデミックに交流することが可能になり、学習の効果も増したと言えるのではないだろうか。

学習者の内発的動機付けを促進し、且つレベルの垣根を取り払うという試みの効果を最大限にいかすには、次の 2 点に気を付けることが今後の課題だと思われる。第一に、レベルの垣根を取り払ってポスター発表会を行う目的、方針、ビジョンを全ての講師が共有し、学習者に適切に伝えることである。例えば、自分のレベル以外の学生の発表を積極的に見学した学生がいた一方、自分のクラスメートの発表しか見学しなかった学生もいた。彼らは自分のクラスメートの発表のみ見学した理由として、「上のレベルの学生の発表を見学しても分からないと思う」という理由を挙げていた。また、初級 1 の学習者のアンケートの記述には「（上のレベルの学習者と同じ場で発表したことによって）最後の最後で自信を失った」というものがあった。これらの学習者が「レベルの垣根を越えてアカデミックにつながる」という目的を理解し、上のレベルの学生には「初級レベルの学習者にも理解できるように発表する課題が与えられている」ということを知っていたら、このようなコメントを残すことはなかったのではないだろうか。また、同じレベルのクラスメートの発表しか見学しなかった学習者に対しても、「他の学習者の発表のすべてを理解できなくてもよい」「自分なりの目標を決めて、それが達成できればよしとする」「ロールモデルを探そう」「生のコミュニケーションで試行錯誤するのもいい練習」といった事前の手当てをすることもできるだろう。

第二に、アセスメントを工夫することである。ポスター発表会は本当に話したいことを伝えたり聞いたりできる生のコミュニケーションの場であり、時には教員が知らないことを学習者が教員に教えることができる場でもある。本実践では学習者の研究発表に対する内発的な動機レベルがとても高く、発表の準備段階から意欲的に活動に取り組む姿が観察された。このような場合、採点は準備段階に済ませ、ポスター発表会の場では、発表内容を細かく採点するのではなく、教員は参加の有無を確認するにとどめて、学習者が生のコミュニケーションをしている姿を観察するという形でもいいのではないだろうか。アンケートの自由回答に「『点が付く』というのはプレッシャーでストレスになるが、今回は先生が目の前で成績の評価をしていなかったのでよかった」「自分の成績に関係ない教員からフィードバックがもらえてよかった」というコメントにも表れているように、学習者は評価を意識すると、それが生のコミュニケーションだと感じなくなるようだ。学生の意識がいい評価を得ることだけに向かないようにする工夫が必要であろう。また、本活動の企画段階において、教員からも「このポスター発表の内容や話す態度を採点したい、採点するべきだ」という意見が実際に挙がったが、教員も「全てのクラス活動には成績をつけなくてはいけない」という意識から少し離れることも必要かもしれない。

最後に、通常学期への応用について述べたい。プログラム全ての学生を同じ場所に集めて行う活動の企画や運営は確かに大変である。しかし、20 人が同時に発表できるという点から考えると、発表にかかる時間が短縮できるといういい点もある。また、決められた時間に、決められた時間内で発表しなくてはいけない

という制約があるため、「発表予備日」といったものを設ける必要がなく、教員は効率的にコースの予定を決めることができるのもいい点であるはずだ。また一つの学年に複数セクションがある場合などは、セクション間の垣根を取り払った活動から始めてみるのも一つの手ではないだろうか。各大学・プログラムの特徴をいかして、どのような応用・発展が可能であるか、これからも議論していきたいと考える。

*本稿は、2018 年 AATJ Spring Conference において、Erika Hirano-Cook (Pennsylvania State University), Yuta Mori (University of Michigan), Sachiko Kondo (Oberlin College), Miki Murakami (University of Arizona), Keiko Ueda (University of Missouri - St. Louis), Yumiko Tashiro (Kenyon College) によって行われた口頭発表「異なったレベルの学習者同士の学びを促す活動としての『ポスター発表』」を元に執筆された。

参考文献

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, and Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of Japanese. *Modern Language Journal*, *78*, 155-168.

Prichard, C., & Ferreira, D. (2014). The Effects of Poster Presentations and Class Presentations on Low-Proficiency Learners. *TESOL Journal*, *5*(1), 172-185.

市嶋典子 (2005) 「日本語教育における協働とは何か」『言語文化教育研究』3, pp.41-59, 言語文化教育研究会.

河路由佳・栗田香子 (2014)「テレビ会議システムを通した日本語の日米交流授業における学びの考察 : 日本語教育を学ぶ学生と日本語を学ぶ学生との遠隔授業の実践から」『日本語教育研究』長沼言語文化研究所. 60, pp.43-57.

木下トムソン千尋 (2015)「人と人をつなぐ日本語教育」『社会・コミュニティ参加をめざす日本語教育』22nd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings. Pp.313-326.

柴田智子・佐藤慎二 (2015)「コミュニティ参加型プロジェクト：多読クラブ運営に携わった学生のケースを中心に」Proceedings of The 26th Central Association of Teachers of Japanese. pp. 196-202.

佐藤慎二・熊谷由理 (2011)『社会参加を目指す日本語教育—社会に関わる、つながる、はたらきかける』ひつじ書房.

當作靖彦・中野佳代子 (2013)『外国語学習のめやす–高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』公益財団法人国際文化フォーラム.

山内薫 (2017)「生涯学習の視点に基づく日本語学習ポートフォリオ作成活動: グローバル化社会における日本語学習環境の構築」『日本語教育実践研究』5, pp.111-122.

Appendix: ポスター発表会に関するアンケート

SURVEY: Feedback for Japanese poster presentation at *Nihongo gakushu happyokai* in Middlebury

The purpose of this survey is to ask for your opinion regarding the Japanese poster presentation at *日本語学習発表会 "Nihongo gakushu happyokai,"* which was held on Saturday, August 5th 2017. The results from this would benefit us to better understand how it was effective from the students' perspective.

This study takes approximately 5-10 minutes to complete. All personal information you will provide is confidential. In the event of a publication or presentation resulting from the research, no personally identifiable information will be shared. To answer the survey, please fill in the blanks. If choices are given, please choose one answer that best fits your opinion.

Please choose **one** of the following options that would enable the researcher to use your survey results for future research and educational purposes.

1. I **DO** give consent to release my survey results.
2. I **DO NOT** give consent to release my survey results.

If you agree to take part in this research and the information outlined above, please sign your name and indicate the date below.

Date: _____
Student Printed Name _____
Student Signed Name _____

Background Information

1) **Your native language:**
2) **Educational status:**
   1. Freshman 2. Sophomore 3. Junior 4. Senior 5.Graduate Student 6.Other ( )
3) **Your level at Middlebury summer language school in 2017:**
   1. Level 1(初級 1) 2. Level2(初級 2) 3. Level3(中級 1)
   4. Level 4(中級 2) 5. Level5(上級)
4) **Your major/specialization:**
5) **Purpose of studying Japanese:**

Poster presentation

6) **Did you like the poster presentation event?**
   1.I didn't like it at all 2.I didn't like it 3.neutral
   4.I liked it 5.I liked it very much
7) **Would you like this Japanese poster presentation be adapted into your primary school if given the opportunity?**

1.Yes 2.No 3. N/A

8) **Please give feedback on things that you enjoyed during this poster presentation.**
9) **Please give feedback on things that could be improved upon during this poster presentation.**

About your presentation

10) **How many times did you present your study/project within 30 minutes?**
11) **Including setup and space preparation for the next presenter, was the 30 minute time allocated adequate in giving your presentation? If NOT was the time given too short or long for your presentation?**
    1. Short 2.Adequate 3.Long
12) **How many people approximately listened to your presentation?**
13) **Was the feedback or comments from the instructors and other students at the event helpful?**
    1. was not helpful at all 2.was not helpful 3.neutral
    4. was helpful 5.was helpful very much
14) **Please explain how it was helpful for those who chose 3, 4, and 5 above.**
15) **How was interacting with students in other levels helpful for you to improve your overall Japanese knowledge?**
    1. was not helpful at all 2.was not helpful 3.neutral
    4. was helpful 5.was helpful very much
16) **What was your motivation level for preparing for and presenting your study/ project in front of the audience?**
    1.was not motivated at all 2.was not motivated 3.neutral
    4.motivated 5.very motivated

About other's presentations

17) **How many presentations approximately did you listened to? Indicate the number of presentations you listened to at each class level.**
    Level 1 _____ Level 2 _____ Level 3 _____ Level 4 _____
    Level 5 _____
18) **What made you want to listen to the presentations?**
19) **On average, how frequently did you ask questions to the presenter for each presentation?**
    1. None 2. 1~3 3. 4~6 4. 7~10 5. More
20) **Please write other comments.**

Thank you for your cooperation. We appreciate your feedback.

日本研究におけるサブカルチャー科目の実践
JAPANESE SUBCULTURE AS A SUBJECT OF JAPANESE STUDIES

藤本かおる
Kaoru Fujimoto

武蔵野大学
Musashino University

1. はじめに

日本語学習者は、日本のアニメやマンガなどのポップカルチャーが好きである、というイメージを持つ日本人は多いだろう。熊野（2010）の中で、『月間日本語』が2008年に日本国内の留学生1116人に行った調査よると、「日本に興味を持ったきっかけの90%がサブカルチャーであり、75.5%が漫画やアニメだと指摘している」[1]という。熊野（2010）では、これ以外にもアニメやマンガと日本語学習者に関する調査研究を概観しているが、アニメやマンガをきっかけに日本を知り日本語を学び始めたという学習者が多く、アニメやマンガは学習者のモチベーションに有用であるとしている。

武蔵野大学では、日本研究科目群を開講しているが、本論では、その中でも2年前から開講されている日本研究（言語心理）におけるサブカルチャーを活用した授業について、その概観を述べ、日本語教育への応用について考察する。

2. 日本研究科目におけるサブカルチャー授業

2.1. 日本研究科目及びサブカルチャー科目

日本研究科目は、グローバル化に向け様々な日本事情を学ぶ目的で開講されている。現在、開講されている日本研究科目は、文化、政治・社会、ビジネス、歴史、そして筆者が担当している言語心理である。この中で、サブカルチャーを扱うのは、文化および言語心理であり、文化は、美術の専門家の外部講師が担当している。

日本のアニメやマンガは、2000年に文部科学省の教育白書により、日本の芸術分野の１つとして位置づけられた。このようにマンガを芸術とする流れは日

[1] 本来、元データである『月間日本語』に当たるべきであるが、廃刊していることもあり、熊野（2010）からの引用とした。

本だけだけでない。バンドシネというマンガ文化が古くからあるフランスでは、マンガは第９の芸術とされ、ルーブル美術館では大掛かりな企画展が開かれ、日本のマンガも展示された。日本のアニメやマンガに関してはマイナスイメージもあるが、前章でも述べたように、日本語教育への影響も大きいと考えられる。しかし、アニメやマンガに詳しくない日本語教師も多く、どのように授業に取り入れたら良いのかわからないという声もよく聞く。これは、大学生も同様で、日常的にアニメやマンガを見ている学生は多くはない。そこで、サブカルチャーを１つの日本文化とし、クリティカルに日本のサブカルチャーを概観できるようになるために、科目が開講された。

3. 日本研究（文学）でのサブカルチャー

3. 1. 試験的導入

2017年度に新科目としてサブカルチャー科目を開講する前に、すでに開講されていた日本研究（文学）の中で試験的にサブカルチャーを取り入れて授業をすることになり、筆者が担当した。携帯小説やライトノベルなど、文学の中にサブカルチャーと思われる分野がある。授業デザインするにあたり、そのような分野を中心に扱うことも考えられた。先行研究では日本語学習者の多くはアニメやマンガやそれに付随するものに興味があるという結果が多いが、田村(2011)がドイルのトーリア大学で行った調査では、「日本語を学ぶ理由」としては、「日本や日本人あるいはその文化に対する関心から」と「言語に対する関心から」の回答がそれぞれ70％、両方をともに挙げた回答は約50％であった。そして、「興味の対象」に関しては、「漫画やアニメ等のポップカルチャー」を挙げた回答は26％で、これは「歴史」（32％）や「言語」（25％）とほぼ同程度であったという。また、日本国内の教育機関で留学生と接していると、特にアジア出身の学生は、アニメやマンガなどを日常的に好んで見ている学生ばかりという印象はない。そして、授業には普段ほとんど本を読まない日本人学生の履修も考えられたことから、授業の目的を、広く日本の近現代作品に触れ、それらの作品を通して日本の文化や日本人の考え方を知る。学生には、タスクの中でアニメやマンガなどを紹介してもいいということにした。

3. 2. 文学の履修者

文学は、1年間4学期開講され、それぞれの履修者は15名前後、そのうち留学生が3分の2以上を占めており、4学期の履修は留学生だけであった。現在、日本では大学生の半数が年に１冊も本を読まないという調査もあり問題となっているため（全国大学生活協同組合連合会2016）、授業開始時に全員に普段の読書について聞いてみたところ、日本人学生は、普段ほとんど小説などを読まないということだった。

3.3. 授業デザインとクラス活動

3.3.1. 授業デザイン

前節のような学生像はあらかじめ想定できていたので、読書をしない大学生でも身近に感じられるようなテーマを1学期に１つの設定し、テーマに沿って、近代現代の著名な作家の作品を選んだ。授業では最初に、作者の個人的エピソードを紹介した。文豪にはエキセントリックな者も多く、現在そのようなエピソードを集めた書籍も出版されている。このようなエピソードは、日本語学習の中で日本の名作を読んでいる留学生でも聞いたことのない話が多く、日本人留学生両方の興味を引くことができた。テーマは、１学期と３学期が「友情」、２学期が「恋愛と女性」、４学期が「怪奇幻想、恐怖」で、４学期のテーマに関しては、日本のアニメやマンガの中でも、異世界を舞台にしたものや一部ホラーなどが留学生にも人気があることから、このテーマを選定した。

3.3.2. クラス活動

日本の学校教育では、作品を読み作者の意図を捉えさせようとすることが多い。しかし、本来の読書の楽しみに作者の意図を捉えることは必要であろうか。ましてや、全員が１つの解として作者の意図を理解する必要があるのだろうか。そこで、活動は、作品をどう読み込んだかということではなく、それらを元に様々な事象について改めて考えることを中心にした(表2)。

(表2)活動例

テーマ	活動例
イントロダクション	・人はなぜ本を読むのか
友情	・王・メロス・セリヌンティウス、一番友情に篤いのは誰か

	・親友にはなんでも話すことができるか ・忘れられない友情ってなんだろう
恋愛	・友情と恋愛、どちらが大事？ ・近代作品と現代作品、女性像の違いは？
怪奇	・『藪の中』の犯人をプロファイル ・『山月記』の続きを考える

3.4. クラスのルール作り

授業では、アニメやマンガなども紹介していいとしたが、個人の好みは千差万別である。はっきりした嗜好があるほど、こだわりも強くなり、時に軋轢になることもあると考えた。そこでクラスを円滑に運営するためにルール作り、毎回初回で履修者に協力を求めた。

【クラス活動での注意点】

- 自分が好きではない作品のことを、否定しない。
- 自分が好きな作品を誰かに嫌いだと言われても、気にしすぎない。
- 自分が好きではない作品について感想を述べるときには、直接的で否定的な言葉をできるだけ使わない。（例：つまらない、意味がない、おもしろくない、意味が分からない等々）
- 「自分の好きな作品は、誰かの嫌いな作品。自分の嫌いな作品は、誰かが好きな作品」です。自分の好みを変える必要は全くありませんが、相手の好みも尊重しましょう。

3.5. インターネット上のコンテンツの利用

現在、多くの人が余暇の時間にインターネット上のコンテンツを楽しんでいると思われる。そこで、授業にも積極的にそれらを利用し授業後に履修者が復習に使えるようにした。インターネット上のコンテンツは玉石混合であり、著作権に問題のあるものもなくはないが、例えば、「青空文庫」では著作権の切れた名作が無料でダウンロードできる。また、「秘密結社 鷹の爪」という一連のキャラシリーズがあるが、「3 分でわかる小泉八雲の『怪談』」という動画をいくつか作成しており、コミカルな導入で興味を引き、『怪談』自体は原作に忠実で話を理解しやすい。これらは松江市の小泉八雲記念館でも見ることができるものなので、教室で利用しても問題ない。

4. 日本研究（言語心理）開講に向けて

4.1. サブカルチャーとは何か

2016年度の科目は文学だったため、学ぶ範囲を限定することができた。しかし、2017年度からはサブカルチャー科目となる。そもそも、サブカルチャーとはどのようなものであろうか。社会的、文化的に大きな転換期であった1960年前後、新しい国アメリカで新たな価値観が誕生し、「芸術＝権力に奉仕（ほうし）」というヨーロッパ的な図式が変化し、各国で既成の体制や文化に対する「異議申立て」が行われた結果、サブカルチャーが発生した（宮沢 2014）。しかし、その時にサブカルチャーであったものはすでに変化し、ハイカルチャーとなっているものも多い。では、現在のサブカルチャーとはなんなのだろうか。また、サブカルチャーとサブカルは同じなのかという問いかけもある。

そこで、言語心理では、サブカルチャーとは何かということを掘り下げることから始め、現代日本においてのサブカルチャーとは何なのかをアニメやマンガだけにこだわらず探索的に考えていくこととした。また、担当教員は日本語教育が専門なので、アニメやマンガの中での特徴的な日本語の使用や日本語教育に関係した項目も扱うこととした。例えば、オノマトペや人称代名詞、役割語・キャラ語などである。

4.2. ディープアクティブラーニングを促すための工夫

基本的な授業デザインや教室活動は前年度開講した文学を踏襲した。しかし、文学から言語心理への変更により、履修者数に大きな変化があった。文学は、平均して15人前後の小規模クラスだったが、言語心理では各学期80人前後の大人数クラスとなった。15人前後のクラスの場合、活動中の教員のフォローはさほど難しくないが、TAや SAのいない80人クラスでは、全員の教室活動をフォローすることはできない。毎回リフレクションシートを書いてもらっているが、グループ活動のまとめのためのものではない。アクティブラーニングの問題として、ディスカッションをさせるだけでは学びは深まらないという点が挙げられる。このことから、グループで話し合ったことをもう一度自分で考えたりまとめたりする必要があると考えた。

上記2点から、言語心理ではGoogleのスプレドシートを使い、グループ活動のまとめや個人課題などを記入してもらうようにした。スプレッドシートはパ

ソコンだけでなくモバイル端末からもアクセスできるので、スマートホン世代の大学生には便利だと考えた、また、紙で提出すると各学生の考えは教員しか読むことができない。しかし、スプレッドシートを使えば、自分が記入する際、他の学生のコメントを見ることもできる。そして、スプレッドシートはダウンロードもできるため、学生の評価管理にも利用でき効率的である。

4.3.履修者

サブカルチャー授業でも、協定留学生が多く、また、グローバル学部以外の学部所属の学生も、毎学期数名履修した。この科目は2年生以上の学生が履修できるが、2年生から4年生までの全ての学年の学生が履修しており、面白いことに、4年生の履修理由の多くが、「就活をしていても間に合う時間帯だから」ということだった（授業は5.6限、16:20-19:30まで）。

4.4.テーマ及び活動内容とゲストスピーカー

文学と同様に、学期ごとにテーマを決めたが、サブカルチャーの授業になったことにより、テーマの選択が広くなった。そこで、「食」なども取り入れることにした。日本食はユネスコの無形世界文化遺産に指定された。寿司や天ぷら、すき焼きなど昔から外国人旅行者に知られているものばかりではなく、日本式のラーメンは世界的に人気がある。また、日本の弁当文化がフランスに伝わり、「bento」としてフランス語の辞書に載ったのも記憶に新しい。弁当などの日本人が日常に食べているものが海外で知られるきっかけの１つにアニメとマンガがあるだろう。また、いわゆるB級グルメは、正統的な日本食のサブカルチャーと言えなくもない。その他のテーマとしては、文化や言語の恣意性について、オノマトペ、聖地巡礼などの観光などを取り上げた。

また、テーマに関連したゲストスピーカーに学期中1回、講義及びデモンストレーションアドをしてもらった。食がテーマの時に雑煮研究家、オノマトペの時には前衛書道家に来てもらった。また、４学期の終わりにはプロ漫画家をゲストに呼んだ。

雑煮といえば元旦に食べる伝統的な食べ物であるが、地域により味付けや具材が様々で、日本人同士でも認識に差があり、また、意外なことにアニメやマ

ンガにあまり登場しない。そのため、日本語学習者は知識として知っているが、旅行者などには知られておらず、知っていたとしても簡単に食べることができない。ゲストは雑煮をレトルトパックにして販売する会社を起業している。そこで、「サブカル的な視点を入れて雑煮を海外に売り込むには？」という課題で、学生は現在人気のある食べ物について考えながら、グループで企画を考えポスターにまとめた（図1）。その前段階では、みんなで実際に代表的な雑煮数種類を作って食べるという活動を行なった。

図 1)雑煮プロジェクト

書道では、マンガのオノマトペから出発し、文字の持つ言霊やデザインについて、ゲストに話をしてもらい、実際に数名の学生が大筆で作品を書いてみた。図2は、それに先立ち全員が文字からイメージを膨らませてその文字を書いてみるという課題で、ゲストが全員の中から選んだものである。最終的には、ゲストが書いた大作に全員で寄せ書きをして作品を作るという試みを通して、文字と視覚的イメージについて考察した。

図 2)デザインした文

プロ漫画家は、漫画家になるまでの挫折や苦労話はもちろんのこと、「誰も見たことのないエイリアンを考えて欲しい」という有名監督からのオファーにどう答えるかというシチュエーションで活動を行なった。ちなみに「2001年宇宙の旅」製作時に、スタンリー・キューブリック監督が実際に世界のクリエーターに依頼したそうで、日本の手塚治虫氏などにも依頼が来たという。学生は、そのような製作秘話などを聞きながら、アイディア出しだけでなく、いいアイディアを生み出すためには日々どうしたらいいかなどについても学んだ。

ゲストには、通常授業でどのようなことをしているか話し、事前に打ち合わせを重ねた。そのため、授業の流れの中にスムーズにゲスト回を導入でき、テーマに関しての考察に深みをつけることができたと思われる。

5. 学生の様子

文学から現在まで、履修者には協定留学生が多く、日本語のレベルも中級前半から上級までと差がある。そのため、教員による講義内容の理解が難しい留

学生もいるが、2コマ続きの授業の後半で教員が講義を行い、次の週の1コマ目に活動をするサイクルにし資料を配布したことや、活動テーマは理解しやすいものであることもあり、日本語レベルの高くない留学生も自分の持てる日本語力で積極的に活動に参加できている。日本語学習者に好かれる作品というのがあるようで、同じグループの留学生二人が同じ作品を紹介するようなこともあり、その際には、一人が説明できないことをもう一人が補足するなど、協力している姿も見られる。

日本語コミュニケーション学科の学生以外の日本人学生は、普段留学生とほとんど交流がない。この授業の中で、日本人である自分が知らない作品について留学生がよく知っていることに驚き、考え方の共通点や相違を知ることができたことは有意義だったという声がよく聞かれる。留学生日本人とも、単に自分だけで考えるのではなく、様々な人と話をする中で、講義を聞いただけでは漠然としかイメージできなかったことがはっきりしてくるようだ。

6.2年目の授業開講に向けて

2018年度は言語心理としては2年目であるが、サブカルチャー科目2科目は履修希望者が多いことから、同内容のクラスを週に2クラス開講することになった。言語心理では、通常クラスと協定生クラスを設定し、協定生クラスでは、日本人学生及び学部留学生にやさしい日本語を意識して話し、個人課題の最終提出物もやさしい日本語で日本を紹介する課題などを取り入れることにした。

日本人学生だけでなく、留学生も同国人同士で集まりがちである。留学生同士が母国語を使い助け合うことは、理解を深める上で悪いことではないと思っているが、日本にいるという状況を生かして学んで欲しいと考えた。そこで、任意ではあるが、席を日本人学生及び学部留学生二人＋協定生一人で座るように指示し、協定生には協定生同士で固まらないことと、日本人学生と学部留学生には協定生をサポートする意識を持つことを促した。

通常クラスと協定生クラスを見てみると、協定生クラスの方が協調的な雰囲気が生まれているように見える。通常クラスは日本人学生及び学部留学生の構成だが、この構成だと日本人留学生双方に身内ノリが生まれ、教員がいくら日本人と留学生混ざって座るように言っても、なかなかその通りにはグループを作らない。その結果、また身内ノリになるという悪循環が生まれる。この点は、来年度どちらのクラスにも協定生が入れるようにクラス編成するなどの工

夫が必要であると考えている。

6. 日本語授業での応用と教師の役割

6. 1. 日本語授業での応用

最後に、日本語学習クラスでの応用と教師の役割について考える。大きな問題として、サブカルチャーを教えるのか、サブカルチャーで教えるのかということがあるだろう。現在の言語心理は、サブカルチャーとは何かを考えつつ、日本語や日本語教育、言語について学んでいくことを目標としている。日本のサブカルチャーについて教えるのであれば、語学上達目的ではなくなるので、日本語ではなく母国語での授業の方が良いのかもしれない。

サブカルチャーを通して何かを教えるのは、日本語学習のモチベーションにも働きかけると思われる。そして、学習目標や到達目標を決めれば、初級から取り入れることも可能だ。例えば、初級のテキストでは一人称はほぼ「わたし」で統一されているが、アニメやマンガでは様々な一人称が出てくる。それを利用して、早い段階で日本語の一人称のバリエーションを知り、使い分けを意識させることができる。そのほか、形容詞を使った人物の描写などにも、アニメやマンガの登場人物が使える。

6. 2. 学習者のリソースと教師の役割

教師がアニメやマンガなどに詳しくないので教室活動に取り入れられないという声を聞くが、日本語授業の場合、教師がこの分野に明るくなくてもいいと考える。学生の好みは多様で人気作品も次々と出てくる。その全てをアニメやマンガの専門家でない日本語教師が把握するのは難しい。したがって、文学の授業のように、学習者に学習素材として、アニメやマンガの情報を授業に持ってきてもらうのが良いのではないだろうか。

例えば、前述した一人称について学ぶ場合、学習者が持ってくるリソースについて、教師はどんな時に使うのか、どんな時には使ってはいけないのかを判断することができる。学習者の場合、この判断が難しいことがあるので、教師の解説は有益な情報になる。

文学の４学期は留学生だけの授業になったが、履修者は日本人がいないことは多少残念に感じていたものの、新しいことを学びながらも、自分の好きなものを日本語で紹介したり話したりすることは有意義で楽しかったとリフレクション

カードに書いていた。また、言語心理でも、時には留学生同士のグループで話したいという声もあり、クラスが多文化環境でなくても良いことが伺える。

教師が学習者の持っているサブカルチャーに関するリソースをうまくファシリテートし、学びに結びつけることができれば、色々な学習目的にも利用できる。アニメやマンガに詳しくない教師が、詳しい学生から日本語で学ぶ（話を聞く）という授業があっても面白い。また、オンライン会議システムなどを使えば、海外にあっても様々なゲストと交流することも可能である。サブカルチャーには、学習のための素材としての面白さがある。単なる目新しさを求めるだけでなく、興味や知識がない学習者でも参加し楽しむことができる授業をどのようにデザインするのかを考えることが、サブカルチャーを取り入れた授業では重要である。

参考文献・サイト

青空文庫 https://www.aozora.gr.jp/

熊野七絵(2010)「日本語学習者とアニメ・マンガ--聞き取り調査結果から見える現状とニーズ」広島大学留学生センター紀要（20），89-103,広島大学留学生センター

熊野 七絵・廣利 正代(2008)「『アニメ・マンガ』調査研究-地域事情と日本語教材-」国際交流基金日本語教育紀要（4），55-69,独立行政法人国際交流基金

田村 建一（2011）「ドイツ・トリーア大学の日本語教育--2007 年実施アンケート調査の報告」北海道言語文化研究（9），125-140，北海道言語研究会

全国大学生活協同組合連合会（2016）第 52 回学生生活実態調査の概要報告. http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html（2018.5.3 確認）

中本進一(2003)「ハイ・カルチャー／ポピュラー・カルチャーにおけるヘ ゲモニーの転換と領有に関する一考察 」 一橋法学，2(3)：925-952,2003-11-10（2018 年 4 月 20 日参照） http://hermes-ir.lib.hit-u.ac.jp/rs/bitstream/10086/8752/1/hogaku0020301030.pdf

藤本かおる（2017）「サブカルチャーを活用した日本文化理解授業の試み」日本アクティブ・ラーニング学会,第 1 回全国大会

三宅ほなみ・東京大学 CoREF・河合塾編者（2016）『協働学習とは 対話を通して理解を深めるアクティブ・ラーニング型授業』北大路書房

現代のノアの方舟： 生教材を使用した日本語クラスでの試み

A MODERN JAPANESE ARK: EXPERIMENTAL USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN JAPANESE LANGUAGES CLASSES

浜田昌子　　ホーク菜々子　　小林美奈子

Masako Hamada　　Nanako Hoch　　Minako Kobayashi

Villanova University　　University of Maryland　　Haverford College

University College Asia

はじめに

日本語教育ににおいてCBI (content-based instruction)に基づく学習活動の取り組みが増えてきている。課題もあるが実際に初級レベルでも応用できると発表している（Kuriyama,2011）。今回は東海岸私立大学二校での中級と上級クラス、そして東部の州立大学日本校(米海軍基地内)での歴史的ドキュメンタリーを用いて学習者の表現力を高めるための実践報告である。同じ教材だが学生の日本語力、年齢、職業、居住地の違いにも着目する。

指導項目として、１）歴史的知識　２）ストーリーの文脈の展開　３）登場人物　４）ナレーターの視点や態度　５）ストーリーを英語から日本語に訳して書きあげる仕方を総合的に指導することにより、学習者の理解と学びを高める効果があるかを調べた。日本語教育では、限られた時間内での学びの場の関係で、話す、聞く、読む技能が中心となり、書く指導の時間数が少ない。

「陽明丸と８００人の子供たち」という生教材を使用した理由を付け加えたい。日本、アメリカ、ロシアでテレビ放映された映像により、読解に加え視覚的、聴覚的学習活動ができた。約百年前の日米露に埋もれた歴史的事実を多くの学生に伝え、人道主義に基づいて行動した日本人、アメリカ人の功績も学ぶことが可能と考えた。近年、言語教育と他分野の連携を目指す実践が行われ、早い時期からの「内容」導入（當作,2009; Chikamatsu and Matsugu, 2009; Dorsey, 2009）が望まれており、歴史的観点から見た「現代のノアの方舟」の記録の使用を試みた。

以上の経緯から、各大学で実施した活動内容や手順を報告し今後の課題にも言及する。

ビラノバ大学　２年目日本語クラスでの実践報告

教室活動の報告

実施時期：２０１８年春学期
参加者：７人の学生（女子学生５人；男子学生２人）

日本語受講２年目：授業は週４回（月・水５０分：火・木７５分）　火・木の授業時間帯で、授業の一部として、生教材「陽明丸」のプロジェクトを実施した。学期中に、三回クラスで英語のドキュメンタリーフィルムと日本のテレビで取り上げられた

「奇跡体験：アンビリーバーボー」をを上映。各学生が感想を英語で書き、１００字前後で仕上げる指示をし、日本語に翻訳するプロジェクトを実施した。このプロジェクトは、歴史的事実の理解、自分の考えを表現する日本語能力、また英語から日本語に翻訳する技量を身につける訓練も兼ねている。次回は、日本語から英語に翻訳する訓練を取り上げる予定。

手順について

手順１：質疑応答を日本語と英語で展開：「陽明丸」の歴史的認識があるかどうかを確認したが、学生達はこの話しを聞いたことがないとの反応。ロシア革命については高校で勉強している。アサイメントとして、事前にロシア革命について、また、「陽明丸」について下調べをすることにした。

手順２：質疑応答を日本語と英語で展開：クラスでロシア革命とロシアの８００人の子供達の救出作戦のドキュメンタリーと日本のテレビで取り上げられた「奇跡体験：アンビリーバーボー」をクラスで鑑賞し、その体験を日本語で話し合った。学生達の日本語の単語力、表現力には限界があったが、学生なりに、一生懸命、自分達の考えを発表した。補足として英語でのコミュニケーションも導入した。

手順３：アサイメントとして、ドキュメンタリーフィルムと日本のテレビで取り上げられた「奇跡体験：アンビリーバーボー」を自宅で鑑賞し、その感想を英語で書き、クラスで発表した。

手順４：次のステップとして、英語で書いた感想文を日本語で書いてくるアサイメントを出した。どの学生も一生懸命書き、単語の羅列的な文章であったが、学生達が意図して意味は十分読み取れた。コンピューターでタイプできるので、字はきれいで読みやすかったが、文法的には、語順、助詞の使い方、文の接続の仕方に苦労がみられた。書いてきた日本語の感想文に、少し助言をし、訂正して、再提出するように指示をだした。クラスで音読の練習をした。

手順５：最終の発表は５月に期末試験の一部として、クラスで口頭発表した。どの学生達も上手にプレゼンテーションを工夫して、聴衆にアピールするようにパワーポイントを使って、日本語で発表した。学生達は同級生達の前での発表に、多少、緊張したが、上手な発表をし、その発表を記録として、ビデオに収録した。

後記学生達にとり、生教材を使用した試みは、初めてで、少し戸惑いがあったが、歴史的事実を生の日本語で学ぶ機会に触れて、大変勉強になったと述べている。まだ修学していない新しい漢字があり、発表では漢字に振り仮名をつけ、クラスメート達に分かりやすくした。学生達の感想は、率直で、平和の大切さ、国境を越えてロシアの子供達を救助し、親元に帰してあげようとした危険を顧みないアメリカ人達、日本人達、ロシ

ア人達の博愛の気持ち、勇気と努力に、人道主義が戦争中でもあることに感動していた。

ここに学生達が書いた英語と日本語で書いたジャーナルを紹介(４人)

女子学生Aさん

The film, Youmei-maru Rescue Mission, was an amazing story. I couldn’t believe how so many children had to go through the experience of being separated from their families for so many years. I thought they were so brave to be able to go on a journey like that without giving up. In addition, I was so happy that so many adults were willing to help these children. They were so kind to feed and take care of them. Most of all, I was very moved by the captain’s love for these children. I thought it was so heart-warming of him to think of all 800 of the children as his own. Finally, I thought that it was very kind of the Youmei-maru’s ship captain to agree to take in the children onto his ship. There were so many kind people involved in the Youmei-maru rescue mission, and I’m so thankful for them.

陽明丸　救出使命映画がすごかったです。多くの子供たちが　長い間、家族から離れるのが信じられなかった。子供たちが、長い船旅を　諦めないで、続けるのは、勇ましいと　思いました。それに、たくさんの大人たちが、子供たちを喜んで助けてくれて、私は凄く嬉しかったです。大人たちは子供たちに食べ物を与え、面倒をみてくれ、優しいかったです。こよなく、子供たちに　愛情深く接するキャプテンに　感動しました。キャプテンが「八百人の子供たちはオレの子供だ」と言ってるのが心温まりました。最後に、　陽明丸　の　船長　が子供たちを　船に迎え入れたのは、とても優しいと思います。たくさんの人たちが、陽明丸　の　救出作戦に参加し、子供たちをに助けてくれて、とても有難いです。

女子学生Bさん

During the Russian revolution, when there seemed to be no options available, a Japanese sea captain generously offered up his ship as a home and means of transportation for the Russian children, Red Cross, and staff. When they initially stopped in Japan to stock up their supplies, Japanese families housed the children and treated them with sweets and toys. They knew that this experience was scary and jarring especially for the small children who could not fully understand the situation. The story of the children of

Petrograd shows how humanity is something inherent in all people. It doesn't matter where they are from, what race they are, or what nation they belong to.

ロシア革命の時代，選択しがありませんでした。やさしい船会社の社長 は船を提供しました。船は子供たちと赤十字の人たちと艦員のための家になりました。日本に立ちより、食べ物を集めたり、日本人の家族は家をていきょうし、おかしとおもちゃをあげました。日本人は子供たちには怖い経験と知っていました。ペトログラドの子供たちの話しは、人間愛を見せました。人間愛は国境をこえて、また人種は　関係なく、どの国に住んでいるかも関係なく、素晴らしいものです。

男子学生Aさん

In order to secure a safe overseas passage for the children of Petrograd, the Japanese volunteered transportation on a cargo ship named Yomei Maru. This was a dangerous passage because of there were many bombs in the ocean. The children were worried, and needed the captain's reassurance. Because the captain of the ship has a very good relationship with the children, he was able to comfort them when they were scared. The captain and crew took good care of them, and the children were grateful for this.

When it was time for the children to leave the ship, they felt sad because they were going to miss the captain. I was very moved by the help of the Japanese, and the actions of the people aboard the Yomei Maru. This story shows that there can still be peace in times of war.

ペトログラードの子供たちの安全な外国航路を確保するために、日本人は貨物船の「陽明丸」を使って輸送することを　ボランティアしました。海にはたくさんの魚雷があり、これはあぶない航海でした。子供たちは心配し、船長の信頼が必要でした。船長は子供達と良い人間関係があり、子供たちの不安を取り除いてくれました。
船長と船員は子供たちの面倒をよくみてくれ、子供たちは　ありがたかったです。子供たちは　船を去るとき、船長に　もう会えないので、悲しくなりました。私は　日本人の援助に、また陽明丸に乗船している人たちの行動に　とても感動しました。この話しは　戦争のときでも、平和はあるものと　伝えています。

女子学生Cさん

During the time of the 1917 Russian Revolution, a Japanese ship by the name of the Yomeimaru had taken around 800 children and their caretakers on a trip around the world in order to get them back home safely, leaving from Russia's east coast and landing in Finland. The ship aided the American Red Cross in bringing the children back to their homes, which they had not been to for a couple of years. Additionally, the trip was one of difficulty as, in order to

get to their final destination of Finland, the crew needed to navigate through waters that had dangerous undersea mines. Those individuals on the Yomeimaru were courageous and had faith in their cause allowing them to successfully complete their goal of bringing the children to safety and reuniting with their families.

1917年のロシア革命の時、陽明丸という名前の日本の船には800人ぐらいのロシアの子供たちとその子供たちの世話人たちが乗船し、世界旅行をしました。その船は子供たちを安全に各々の家に帰れるためにロシアの東海岸からフィンランドまで行きました。子供たちは各々の家に何年も帰れなかったので、陽明丸はアメリカの赤十字社を手伝いました。それに、フィンランドの近くのバルト海に水中の爆弾が多かったので、旅行の終わりはすごく難しかったです。陽明丸の人々は最も勇敢だし、目的を信念としていましたから、陽明丸の乗組員は子供たちを安全に連れて帰えることができ、この子供たちは各々の家族と再会する目的は首尾よく完了しました。

メリーランド大学アジア校での実践報告

University of Maryland University Collegeは、１９４７年にメリーランド大学教育学部の一部として設立され、カレッジパーク本校及びメリーランド州内に複数の分校を開設した。１９４９年、ヨーロッパに駐屯する米軍のため海外へ教員を派遣する初の大学となった。今日においては、アメリカをはじめ、ヨーロッパ、アジア、中東等、世界中に展開している。

日本では本土と沖縄の米軍基地内にキャンパスがあり、軍人のための高等教育機関としての役割を中心としながら、米軍関係者ではない日本人学生も少数在籍する。対面授業、ハイブリッド(対面とオンラインの複合)、遠隔地との中継授業やオンラインにて履修可能で、修士課程まで修了することができる。一年間が５学期(各７～８週間)に分けられており、職業柄、転勤や出張の多い学生達に対応するため、通常の学期の約半分の期間（一回の授業時間は通常の約二倍）で単位が修得できるようになっている。また転勤となっても次の勤務地で履修し、スムーズに学業が継続できるようになっている。

陽明丸に関する授業実践

神奈川県にある在日米海軍厚木航空施設(Naval Air Facility Atsugi)内に開設されたメリーランド大学のアジア校において、初級のクラスで行なった授業内容を紹介したい。

学生： 8名(男性６名、女性２名)現役・退役軍人、軍属、２０代～６０代
職業：　　教員、IT、医師、事務、公共事業、航空技師等

出身地：沖縄、グアム、テキサス、ニュージャージー、バージニア、フィリピン、プエルトリコ、ミネソタ
実施回数：２０１８年春学期、初級クラスで毎回２０－３０分程度、計６回
参考文献：北室南苑編著　陽明丸と８００人の子供たち―日露米をつなぐ奇跡の救出作戦、並木書房

２０１８年春学期１、初級２のクラスにおいて導入を行ない、簡単な日本語のスライドとジャパンタイムズ、ニューヨークタイムズ、アメリカ赤十字社（ARC）の英文記事を読んで基本的事項を確認した。アメリカ赤十字社（ARC）がロシア人の子どもたちの救出にあたり、日本と協力していたことを学ぶと学生達からは「全く知らなかった」と驚きの声が上がった。基地内ではARCが医療機関を中心に活動しており、ARCと関わりを持ったことのある学生が数名いた。奇しくもボランティアとしてその日登録が完了した学生がAmerican Red Cross(ARC)のTシャツを着て出席したり、医師である学生は横須賀基地内の医療関係者向けの新聞にちょうどARCの歴史が載っていたと共有してくれるなど、クラスの関心も高く、有意義なディスカッションへとつながった。

春学期２、初級３のクラスにおいては、新しく加わった学生もいたため、再度導入を行なった。その後、パワーポイントのスライドで関連人物について、より詳しく学んだところ、学生達から様々な反応があった(後述の資料参照)。陽明丸に関する質問や感想を考えてくること、簡単な内容確認のワークシートを宿題として課した。

回を追うごとに学生たちの興味が増し、質問も多かったため、その都度対応するよう教材を作っていった。軍務に就いている学生たちが特に興味を持ったのは、アメリカ・日本・ロシアの３か国の人々が一つの船でどのようにミッションを遂行したのか、ということであった。当時の政治状況を鑑みても、容易でなかったことは想像でき、指示系統はどうなっていたのか、と皆大変興味を持っていた。更に東欧の捕虜まで乗せていたということがわかると、子どもたちとの接触はあったのか、どのようにして子どもたちの安全を確保したのか、など現実的な疑問が起こった。

北室氏の本によるとライリー・アレン隊長代理は元々ジャーナリストで広報官としてARCに参加したが、１９２０年に陽明丸が任務を終えると茅原船長に感謝状を送った。また、ホノルルスタービュレティンの編集者であったアレン氏は真珠湾攻撃を伝える第一報の号外で見出しに“JAP”という侮蔑的表現を使うことを拒み、“JAPANESE”とした。緊迫する世界情勢の中、あくまでもプロフェッショナリズムを貫いたアメリカ人ジャーナリストがいたという事実を前に学生達は深く感銘を受けた様子で、人種を問わず皆頷いていた。真珠湾攻撃から更にディスカッションはムッソリーニ、オバマ前大統領の広島訪問へと広がり、実際にその地を訪れることにより自国の教室では習わなかったことを学べる、歴史を違う視点から見ることは重要である、という結論に至った。

Baker(2006)は、言語教育におけるcritical literacy approachでは、学習者それぞれが文章を解釈・評価することにより社会文化的な意識や目的を高め、empowermentにつながる、としている。今回の授業では人種や文化的背景の異なる学習者たちがそれぞれの解釈や意見を活発に述べ、共通の理解へとつながっていったことは感慨深かった。

その後、日本で２０１７年１１月３０日、フジテレビ系で放映された「奇跡体験！アンビリーバボー」のビデオを鑑賞した。既に主要人物や出来事について学んでいたため、要所での説明は必要だったものの、学生達は映像を見ながら、概ねの内容を把握することができた。既習の語彙や表現で理解できるものがあると、目が生き生きと輝いていた。

また、第一次世界大戦後、機雷の漂う海を航海するという、今日でも困難を極めるミッションを１００年前の技術で安全に遂行したことに深く感動していた。通常の半分の速度で、全員が２４時間体制で７日間見張りを続けたことに関して、特に船に勤務したことのある学生達はその労苦は想像を絶すると言っていた。“How did they do that?”に始まり航海用語が飛び交う中、何ノットで運行していたのか、航海日誌はあるのか、と仮定や推測を続けていた。まだ初級であるため、高度なディカッションや感想は英語で行われたが、歴史についての深い言及や航海についての専門的な内容となり、大変有意義な活動となった。

ビデオ鑑賞の後、これまでの感想を「～たいです。」、「～と思いました。」などの表現を使って短い作文を課した。まとめの授業では教員の短いプレゼンテーションを流した。最後に北室氏より学生達にいただいた次のメッセージを伝えたところ、皆大変感激している様子だった。

学生の反応
質問
1. What was the makeup of the crews and passengers? I am interested in the strategic side of the mission, especially with the Americans, Japanese and Russians on board.
2. How did the POWs get on board? Where were they kept?
3. Why was this incident not known for such a long time?
4. Is Kitamuro san’s book going to be translated into English?
5. Are you (the instructor) going to keep teaching this lesson?
6. It is great that they worked together. What happened to the children eventually?
7. Why was Riley Allen wearing a military uniform? Was he in the military?
8. Was the captain (Kayahara) a military officer?
9. Did the Russian children learn any Japanese?

10. What was the speed in knots while they travelled in the Baltic Sea? Is there a log?
11. Did they use any minesweeper? Was the ship armed at all?

作文より抜粋
“Yomeimaru was a very interesting part of the class. Not only did I learn Japanese, but I learned a piece of history that not many people in the world are aware of. I would like to read the book someday and the captain’s logs.”
「私はそれが面白いと思った。ほりょについて本を読んでみたい。」
「面白いと思いました。子どもたちにつ〔い〕てしりたいです。も〔っ〕とべんきょうしたいです。」
「わたしはこのふねになにがおきたかをしりたいです。子どもたちの住んでいたところを訪れたいです。」
「陽明丸はだれもやりたくない仕事をやると言いました。...すごくかこいいと思います。」
「せんそうできずついた国から子どもたちをたすけるために、いくつかの国がどのよと〔う〕にあつまったかは　おどろくべきことだった。」
「なぜ彼らは歴史書の中でようめいまるについて言及しなかったのですか。わたしはこれがおこったことを知らせ、日本のかんよの言及を追加したいと思います。」
「陽明丸は今どこですか。」

考察

Nunan(2003)は、学習者の自主性を育む教室づくりに言及し、以下の要点を挙げている。
—学習者に積極的に関わる
—学習者に幅広い選択肢とリソースを提供する
—自分で決断できる機会を設ける
—学習者を支援する
—自身の学習を顧みるよう促す

今回の授業では、導入で基本的な事項を確認した後、学生達が興味を持ち、次々に質問やディスカッションが展開された。クラスで出た疑問を基に教材や資料を作りながら進めたが、学生と相談しながら彼らの興味や疑問に沿った内容となり、クラス全体が大変協力的であった。また、海軍のコミュニティーのため、航海の専門知識を持ち、世界情勢や歴史に精通している学生も多く、教員がいろいろと教えられる場面も多々あった。この場を借りて学生達に感謝の意を述べたい。

ハバフォード大学 上級日本語クラスでの実践報告

教室活動の報告

実施時期：２０１８年春学期

参加者：１３人（女子学生１０人；男子学生３人）

日本語上級クラスは、日本語三年生で「とびら」を履修した者、あるいはプレースメントに合格したものが受講できる。授業は週２回（月・水９０分）１５週。　学期中に、一回クラスで取り上げた。この学習の前に、上級クラスでは「『平和』とは？」と題して約三週間ほどかけて、平和学習を行っていた。ここでは、「はだしのゲン」に関する読み物やビデオに加えて「ちいちゃんのかげおくり」などの生教材で、平和について学んでいた。次に”現代のノアの方舟”と称される「陽明丸と８００人の子供たち」の話から平和と命の大切さを学ぶことができるかとの問いかけからクラスが始まった。最後の表現練習では、特に印象に残ったことや深く考えさせられたことや今まで上級クラスで学んできた「『平和』とは？」と関連づけて考えられることはあったかどうか２００字以上４００字以内で作文を書かせた。

手順について

１：まずクラスのある１週間前に、読み物、ビデオのサイト情報、ビデオシートなど全ての情報を含むパケットを学生に配布。パケットの内容は、ビデオを見る前の注意点やロシア革命や第一次世界大戦の時代背景などを簡単に理解できるようにしておくことを指示。主な登場人物の名前を挙げ、自分がその中の誰かになったつもりで鑑賞するように指示。読み物を読む前の簡単な質問などを3つほど挙げた。一つ目は、もう一度ロシア革命について調べること。二つ目は、「陽明丸」という名前から何を連想したか。三つ目は、800人の子供たちはどれくらいの期間船に乗っていたかだ。読み物は、”ようこそ陽明丸へ”のパンフレットより抜粋したもので、だいたい1200文字位。「アンビリーバボー　奇跡の救出作戦」（約30分弱）の鑑賞後のビデオシートに自分の考えを書いてくる。一つ目は、最も印象に残った場面はどこか理由も述べる。二つ目は、登場人物の中で誰に一番興味を持ったか、それはなぜか。三つ目は、ビデオを鑑賞して、内容に関する質問を三つ考えてくること。以上の作業をしてクラスに望む。

２：クラス当日：二つのビデオを鑑賞してきてどのような違いがあったか学生に聞いた。もし自分が陽明丸のオーナーだったらどのような決断をしたかについて、ペアで話合った後、クラス全体でディスカッション。陽明丸の搭乗者の人数と内訳を詳しく説明した。戦争捕虜も800人の子供たちと乗船していた事実は、特に強調した。それから、

当時機雷の漂うバルト海を航海し目的地のフィンランドに到着するのは至難の業だったことも強調。最後に読み物をクラス全体で進めた。質問が出たら、その度にわかる範囲で答えた。ビデオシートの質問に関してペアで話し合った。質問は手順１を参照。ペアで話し合った後、クラス全体でディスカッションを行った。

３：陽明丸の授業をした後の宿題で２００字から４００字以内で作文をMoodleのブログに載せてもらった。作文の指示は以下のとおりである。クラスで、「陽明丸と８００人の子供たち」（”現代のノアの箱船”とも呼ばれています）について話し合ったり、自分が読んだり、映像（二つ）を見たり、簡単に歴史を振り返りました。特に印象に残ったことや深く考えさせられたことはありましたか。今まで上級クラスで学んできた「『平和』とは？」と関連づけて考えられることはありましたか？２００字から４００字で、下のブログにタイプすること。提出は１週間後。

４：Moodleのブログに載せた学生の作文に教師からの簡単なコメントを各自に入れた。学生の日本語の間違いは特に直さなかった。

後記

今回は上級クラスでは９０分を一回しか行えなかったが、予想以上によい感想や意見が出た。クラスで同じ内容を学んだにも関わらず、提出された作文の内容は、学生１３人皆それぞれ独自の視点、考察、歴史観があり大変興味深いものだった。（以下に何名かの学生の作文のサンプルを示す）この結果を読んで、金子みすずの「私と小鳥と鈴と」の中の“みんな違ってみんないい”という一説が浮かんだ。

反省点としては、二点ある。一つ目は、学生へのコメントにもっと深く追求してフィードバックをして学生同士でコメントを入れるようにすればよかった。二つ目は、９０分の中で、歴史的背景の簡単な説明や読解などに時間がかかり十分なディスカッションができる時間が少なかったことだ。

今後の課題

今後、現代のノアの方舟と称される「陽明丸と８００人の子供たち」をクラスで扱うにあたり、改善されるべき点をいくつか挙げる。

一つは、歴史的観点から見て、「命のビザー杉浦地畝の生涯」と比較して学んだら面白いのではないかと考えた。「命のビザ、、」に関しては、映画化もされ世に知れ渡っている話だが、この二つの話には共通点も多々あり、比較対象とすることにより内容も深まり批判的に見る目も培われるのではないかと考えた。共通点としては、杉浦が救ったポーランドの難民たちを乗せた船会社（JTBの前身）はやはり日本のだったということ。このロシアの８００人の子供たちを救った船も、神戸の船会社のオーナーも日本人

勝田銀次郎だったことだ。共通点が何かを自分たちで探り当てることも好奇心を刺激し、そこから新たな発見もあるのではないかと考える。

二つ目は、学生の感想で「嫌なニュースが多いが心洗われる事件だった」や「陽明丸の話に感動した。このような良いことが歴史の授業で強調されるべきだと思う」などから、自分が教科書の歴史を書く作者だったら、どのように書くかという課題を与えるのも面白いと考えた。単なる感想だけでなく客観的な見方もできるようになればと願う。

日本アメリカロシア政権が複雑に絡み合った歴史的事実を、初級中級上級でも取り上げ、学生たちの心の琴線に触れた。日本語という言語教育と歴史の連携を目指した実践が行われた。他の教育機関でもこの教材を活用して学生に知られざる歴史的事実を伝えていただきたいと願う。

学生の感想例：

１、「平和とは何か、平和学入門」では戦争がなくても平和がないということを述べていましたが、「陽明丸と８００人のこどもたち」の歴史を学んだことで、戦争があっても平和はあるということを改めて自覚させられた。 ロシア革命が始まった頃、子供達は戦争の影響を身近に感じなかったので、普段と変わらない生活を送っていました。それ以上に英語のビデオでは日本からパナマまで、上陸や通りかかった国ではいつも歓迎されていた。特に、敵国であった日本でも、日本の子供達はロシアの子供達を歓迎しともに遊び、プレゼントをあげていた。よって平和というのは人との関係性によって生み出されていくことだと思った。Y.Y

２、授業で平和についての話し合いがあり、「一人だけで世界をもっと平和にできるか」との質問が出た。私はその時に思ったことは「電気をあまり使わないことや路上生活者に食べ物を上げることみたいな小さいことはできるかも」と思ったけれど、この話を読んで、勝田さんみたいに自分の人生を何百人に与えられたらいいなと思ったので、頑張って勝田さんみたいになりたいと感じた。M.M

陽明丸と８００人の子供たちを読み、人間に対する信頼感が甦ってきた。この読み物はロシア革命の混乱期に、ロシアの８００人の子供たちを救った日本の船の事績、そしてこの大航海を成功させた人物にスポットを当てている。彼らは決して歴史を主導する立場にいた人々ではなかった。あくまでも、現場の人間として、個々の良心の命じるままに日々の生活を検診的に行っていた。このような「自分にできることをしなければならない」という決意が、苦境に陥っている弱者を結果的に助けたと思う。そのまま見過ごすことは、彼らの倫理観に反することであったのではないだろうか。同時にリスクを伴う行為だと考えられるが、彼らはそれにかかわらず、行動に移した。最近嫌なニュースが多いが、心洗われる事件だった。A.A

３、「陽明丸と800人のこどもたち」はとても興味深い話だと思った。日本の歴史には沢山の恐ろしいことがあった。日本は南京事件のような大量虐殺を犯したり、原子爆弾の犠牲となったことしか歴史の授業で強調されない。この原因で、日本の歴史は暗いことばかりだと考えてしまう。しかし、陽明丸のような話を聞くと日本の歴史の中にはい

いこともあるのが分かる。船会社の社長、また陽明丸の船長はロシアの内戦のせいで困っていたペトログラードの子供達を助けて勇気を見せた。陽明丸の話を放送した「アンビリーバボ」と言うテレビ番組によると、子供達を助けたかった赤十字は世界中の船会社に協力をお願いしたが、どれ一つも船を貸してくれなかった。社長は断らないで、自分の会社の船を子供達を助けるために赤十字に貸した。そして、陽明丸のカヤハラ船長は「機雷の海」と呼ばれていたバルチック海を無事に通過し、子供達を親に送った。私は陽明丸の話を聞いて感動した。もっとこのような良いことが歴史の授業で強調されるべきたと思う。S.S

４、「陽明丸」に乗っていた８００人の子供たちの生活・共存は私に一番印象に残った。なぜかというと、大人数の子供たちが、何ヶ月後も家と家族から離れるのは信じられないからだ。「陽明丸」の乗客は世界各国人たちということも最も興味深いと思った。その箱船に上に、いろいろな国の人々を結び付けるのため、平和の象徴だといえるでしょう。言語、政策、戦争の境界があっても、この人たちは「陽明丸」を避難所と利用し共存できるようになったのだ。これを通して、「陽明丸」の真実な話は平和学として学ばれると思う。N.N

参考文献

北室南苑（2017）「陽明丸と800人の子供たち」並木書房

栗山恵子（2009）実践可能なCBIモデルとは？初級CBIの課題を踏まえて　The 18th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings.

佐藤貴生（2011）子供たち８００人救った日本船.産経新聞平成２３年６月２６日

武田迅岐（2015）露の子供救った陽明丸.毎日新聞平成２７年５月１９日

辻雄史（2013）「居留地の窓から」第8号NPO法人神戸外国人居留地研究会　年報

當作靖彦(2009) アメリカにおける日本語教育の現在と将来：混沌とした時代こそ明確な理念を Ed., Mutsuko Endo, Proceedings of the 21st Central Association of Teachers of Japanese Conference

松田重夫（1980）「評伝勝田銀次郎」青山学院資料センター

Baker, C. (2006). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 4th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Chikamatsu, N & Matsugu, M.(2009). Bridging Japanese language and Japanese studies in higher education. Occasional Papers Association of Teachers of Japanese. Issue 9. Fall 2009

Dorsey, James.(2009). Standing on the bridge:Thoughts on incorporating theory in a beginning Japanese course. Occasional Papers Association of Teachers of Japanese. Issue 9. Fall 2009

Nunan, D., ed. (2003). Practical English Language Teaching. New York: McGraw Hill.

関連のサイト

http://dayzi.com/a-izinkatuta.html（勝田銀次郎）

http://www.petrograd-kids-odyssey.ru (Under the sign of Red Cross)

https://www.youtube.com/watch?v=zisJ07IwqRw&t=3s（奇跡体験アンビリーバボー）

https://www.umuc.edu/about/mission-and-history/index.cfm (UMUC)

https://www.japantimes.co.jp/news/2013/12/18/national/grateful-granddaughter-sheds-light-on-japan-russia-goodwill-voyage/#.WpW-a0xuLIV (The Japan Times)

https://www.washingtonpost.com/world/europe/a-red-cross-rescue-of-russian-children/2012/01/06/gIQA4XQMhP_story.html?utm_term=.6a44e9a89105 (The Washington Post)

http://www.redcross.org/news/article/Red-Cross-Volunteers-Rescue-Hundreds-of-Russian-Children-in-1918（アメリカ赤十字）

https://www.chichi.co.jp/info/chichi/pickup_article/2018/陽明丸-奇跡の救出作戦

（致知出版社）

「オリンピック」を題材とした課題解決型プロジェクトの実践報告

A CASE STUDY OF AN PROJECT: HOW STUDENTS CAN DEVELOP THEIR PROBLEM-SOLVING SKILL THROUGH “TOKYO OLYMPICS”

三宅　陽美
Harumi Miyake

エモリー大学
Emory University

1. はじめに

近年、ビジネス日本語、そして国際的に活躍できるスキルとしての日本語が学習者に求められるようになり、日本語だけでなく言語を運用するための知識として日本社会を知ることの必要性が重視されてきている。しかし、JFL 環境における学習者にとって、日本社会や経済に積極的に関心を向けることは難しい。そこで発表者は、初中級コースの学生を対象に、2020 年に開催される東京オリンピックを題材として、日本社会及び経済について理解を深めるためのプロジェクトを行った。2020 東京オリンピック公式サイトがより、IOC 掲げる「オリンピックの精神」には、「スポーツ」だけでなく、「文化」、「環境」というキーワードが含まれており、世界の人々が各国の文化や地球環境を考える学際的な祭典となっている。つまり、世界中の人々が一つになって成功させる世界的祭典を知ることは、文化はもちろん世界各国及び開催国の社会情勢や経済状況を知ることにも繋がる。

2020 年東京オリンピックでも、その開催にあたって見えてきた日本社会に存在する問題や課題が注目されており、政府だけでなく多くの企業や個人の取り組みがニュースや新聞で取り上げられている。本プロジェクトでは、「オリンピックを成功させるために」という主題を学習者に提示し、いわゆる「オリンピック問題」としてメディアで取り上げられている問題及び課題の背景を調べ、分析し、学習者が自ら解決策を提示するという問題解決能力を問うタスクを学習者に与えた。本発表では、このプロジェクトの各段階での活動と具体的な学習者の取り組みを報告したい。

2. 先行研究

2-1．PBL(The Project-based learning approach) PBT(Problem based Teaching)を組み合わせた メソッドの活用

筆者がこの活動に取り組む背景として、筆者が担当するエモリー大学の JPN 301 の学習者が初級から中級への発展途上にいるという理由を挙げたい。本校では、初級教科書として、『GENKI』、中上級クラスの教科書として『上級へのとびら』を採用している。後者の教科書はコンテントベースの教科書であり、中級から日本語で行える活動の幅も大きく広がってくる。よって、端的なロールプレイや場面状況に固定された台詞を当てはめる活動だけではなく、学習者の興味関心、社会との繋がりを日本を通して考えるという学習を積極的に取り入れるべきだと考えた。そこで、用いるメソッドして 1）学習者が独立して遂行するタスクを用いるだけでなく、他者との協力を必要とする手法、2）批判的思考を延ばすことができる手法を選考基準とし、Project-based learning approach（PBT）、roblem based Teaching（PBT）を採用した。

2-2The Project-based learning approach

プロジェクト型学習法は、全世界で普及している手法であり、すでに多様な新しい学習法へと発展している学習法である。この学習法については、様々な先行研究が出されているが、玉木（2009）よりまとめられた点を取り上げたい。「プロジェクト学習（プロジェクトメソッド）は、いわゆる問題解決学習で、具体的には作業を通して、学習者地震が問題解過程をたどり、学習者の創作・構成能力が促進され、その中に学びが生成するというものである。」(pp.236) また、玉木（2009）のプロジェクト学習モデルに、以下の 5 点が取り上げられており、このような点も、筆者の扱う題材「オリンピック」をテーマに即していると考え、この手法を採用した。

- 現実社会との関わり　実際に存在する問題や要求とのつながり
- 学習者の人生や職業への興味・関心に沿っている
- 自主的　自立的な作業
- 全感覚を使っての学習
- 学際的活動

2-3　Problem based Teaching

Problem based Teaching（PBT）も、プロジェクト学習と類似している点が多く、学習者が主体となって問題解決を目指す手法である。Noemmla, Mohamec（2013）ではマレーシア語学習における実践報告がされており、その中で PBT のモデルについて、以下の点が挙げられている。

・学生はタスクを理解する。コンテント知識を増築させることで、会話、思考力を伸ばしたり、問題を評価したり、理由付けを明確にすることができる。

・1)言語力を伸ばせる、特にマレーシア言語文脈での。2)コミュニカティブスキル、特に思考力を伸ばせる。3）リーディングスキル　4）クリティカルシンキングスキル　5）コラボレーティブラーニング　6）ソーシャルスキル　7）Life long independent learner として成長させることができる。

3. 「オリンピック」を題材とした課題解決型プロジェクト

3-1　テーマの動機

今回「オリンピック」というテーマを題材とした動機は、本論の初めに述べた通り、オリンピックという国際的採点が、単なるスポーツの祭典ではなく、「スポーツ」「文化」「環境」という 3 つのテーマに基づいた、学際的な祭典であるからである。国際オリンピック委員会（IOC）より、オリンピックは、その精神（オリンピズム）に従って、スポーツ通じて平和でよりよい世界の実現をめざす活動であるとされており、世界中の人々が地球環境について考える機会にもなったと記されている。また、オリンピックから開催国の社会を知るということに繋がる。オリンピックに関する記事には、日本政府が世界へと発信したい日本のテクノロジーや観光地、そして文化を紹介しているものも多く、教科書『上級への扉』のトピックにも共通するコンテンツを含んでいるものが多い。よって、コースの総体的なまとめとなるプロジェクトには適していると考えた。

また、2020 年のオリンピックに向けて、国内外で様々な意見が飛び交っているという点も、2020 年東京オリンピックを題材とした理由の一つである。2013 年のオリンピック開催地決定後、新国立競技場の建設現場で起きた事故、東北大震災後続く震災と被災地の復興予算とオリンピックの予算の兼ね合い問題、宿泊施設不足等の様々な問題が発生し、これらを総じて「オリンピック問題」という一つのキーワードが、テレビ・新聞等のいわゆるメディアに取り上げられた。一方、日本に関心のある学習者は、「この東京オリンピックにはぜひボランティア

として参加したい」、「開催時に日本に行きたい」という声が多く、日本で話題となっている問題について、全く知らないという様子であった。

以上のような状況から、同じオリンピックという話題であっても、日本国外で勉強している学習者と日本人との捉え方に齟齬が生じているのではないかと感じ、この「オリンピック問題」を中心にプロジェクトを企画した。

3-2. 活動のスケジュール

活動の手順は以下の順である。

1. 導入－学習者のオリンピックに関する知識
2. 東京オリンピックに関するアンケートの記事を読む（読み物）
3. 学習者が取りあげた問題のコーディング（タイトル付け）
4. グループディスカッション
5. 個別リサーチ
6. 15 分プレゼンテーション
7. リサーチペーパ―の提出

3-3. 導入と読み物（手順 1-2）

プレタスクとして学習者の出身国のオリンピックについてリサーチをし、簡単に発表を行った。この活動で学習者は、自分が実際に体験したオリンピックの記憶を日本語で端的に説明しなければならず、オリンピックという「テーマ」でどのような語彙を使用する必要があるのか、気づきを与えることもできた。

学生の発表例；

ロサンゼルスオリンピック：財政難だったため政府から資金が出なかった。
アトランタオリンピック：爆弾テロが起こった。
韓国：南と北の問題が起こった。
中国：ごみ問題があった。大きなドームが出来て、町がきれいになった。経済効果があった。

次に、読み物として株式会社クロス・マーケティングが行った調査（2017）「東京オリンピック開催 賛成派は約５割「景気回復・レベルの高い競技観戦」

を期待しつつ、「犯罪の増加・財政負担」を不安視する声も」という記事を読み、内容理解を行った上で、賛成派と反対派の声を読み解くという作業を行った。賛成派と反対派の意見に対し、それぞれ学習者が同調する点や気づいた点を自由に発言し、ディスカッションの準備を行った。最後に、関心のある問題点は、ホワイトボードにまとめられた。

学生による問題の分類とタイトル付け（手順 3）

1. テロについて
2. 国立競技場について
3. 英語問題
4. 交通問題

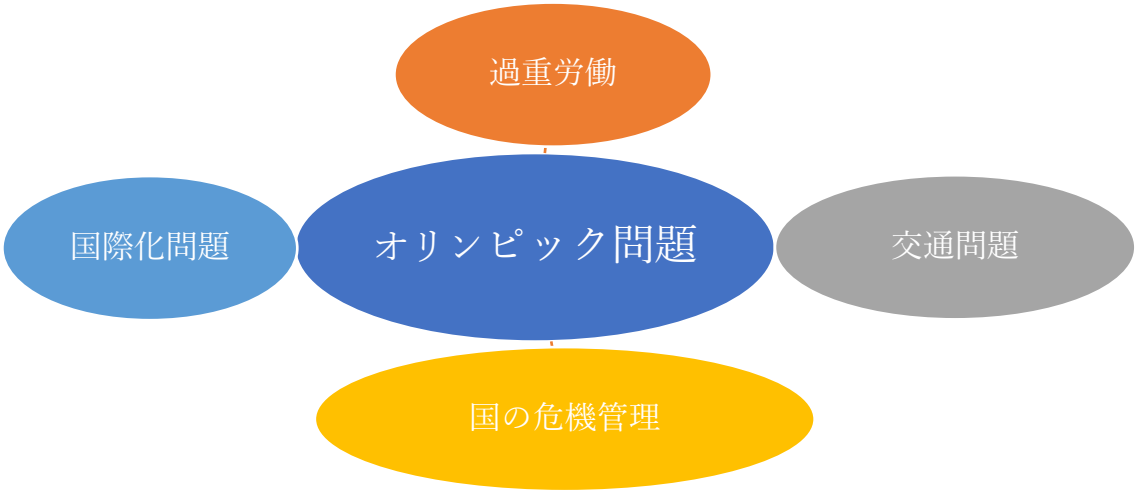
3-4. グループディスカッション（手順 4）

それぞれ関心のある問題点別にグループを編成し、問題別の記事を取り上げ、グループディスカッションを行った。この作業の目的は、明確な問題解決を目指すことではなく、1-4 の問題の核心をグループ活動により見出すための活動である。そのためディスカッション前に、各問題に対する記事を読むという作業が各グループに課された。ここではプロジェクトとして、各グループが話し合った問題の核心を他のグループに発表するというタスクを与えた。各グループの問題は、専門性の高い語彙が含まれていることが前提なので、発表の前にどのような発表をしたらよいかという意点も促した。

3-5. 個別リサーチとプレゼンテーション（手順 5-7）

それぞれ関心のある問題の解決策のためのリサーチ活動を課題として行い、クラス活動としてプレゼンテーションでその解決策を各自発表した。本活動に参加した学生はリサーチペーパーを日本語で書いた経験がなかったため、文字数やスタイル、参考文献の記載以外は、厳しい規定を設けなかった。リサーチペーパーの必須事項として、問題提起と原因の説明を述べ、その後解決策を２つ設けることを課した。プレゼンテーション内容はその結果を中心に発表するというものである。プレゼンテーションの際に各学習者にコメントシートを配布し、感想や発表内容の理解も行った。

以下の図は筆者がまとめた学習者の問題の核心である。以下のキーワードは学習者のリサーチペーパーのタイトルを基に作成したものである。



4. プロジェクトの結果と考察

4-1. プロジェクトの結果

以下の資料は、学生が提案した各問題の解決方法である。この資料は学生のプレゼンテーションとリサーチペーパーの結果を基に筆者が作成したものである。

<u>テロについて</u>

・警備が足りないので、警備員を増やすべきだ。

・テロに対する経験不足を改善するために、訓練をすることが必要である。

・入国のときの持ち込み検査を強化したほうがいい。

・ISIS やアルカイダから守るため、アメリカと協力する。

<u>交通問題</u>

・交通問題だけでなく、宿泊も問題になる。民家がホテル代わりになるようにしたらいいと思う。

・在宅勤務や時差出勤を会社に勧めるべきだ。

・道路に五輪専用レーンを作ることはいいことか、わからないが、五輪の間だけ作ったらいいと思う。

・すでに人が多すぎるので、どこに人がたくさんいるのか、アプリで知らせることができるかもしれない。

国立競技場について

・競技場だけでなく、過労死という社会問題の解決を考えるべきだ。

・建設作業員のメンタルケアをするカウンセラーを増やすべきである。

・競技場を作ったところで、その後利用されていないということが、過去のオリンピックで起きている。それを防ぐために、オリンピック終了後のことも考えるべきである。

・一人が責任を持つという考え方を変えるべき。これは日本だけでなく韓国にも言えることかもしれない。

英語問題について

・ボランティアをもっと増やすべきだ。

・英語教師の英語力が低いのではないか。

・会話の授業をもっと増やすべきだ。

・外国に住んで、英語を練習したほうがいいのではないか。

・メガ翻訳機を使ったらいいと思う。

4-2. このプロジェクトの考察

4-2-1. PBT(The Project-based learning approach)の試みと課題

まず、プロジェクトを通して、玉木（2009）の挙げる「現実社会との関わりと実際に存在する問題や要求とのつながり」を学習者が持つことができたという点が発表から見受けられた。活動前の学習者の東京オリンピックに関する知見はスポーツ観戦やその際に日本を観光したいという期待しか見られなかったが、活動後、学生の発表のまとめから、東京オリンピックで懸念される問題や外国人として日本がどうするべきなのか異なる側面への気づきがあったということがいえる。そして今回のプロジェクトの一番の成果は、この一か月のプロジェクトで、

学習者のディカッション及びプレゼンテーションにおけるアウトプット能力の上達が見られた点である。この点は数値化した結果ではないものの、1つのテーマに関して、理解を示すだけでなく、評価し、発展させ、そこから自分の言葉で分かりやすく人に説明するというタスクの遂行がプレゼンテーションから見られた。また、学習者自身、「うまく言えない」という自分に気づくという場面も興味深い点だと感じた。この活動は学習者が『上級へのとびら』の第4課の後に、行ったため、図の説明や主張の仕方もまだたどたどしいレベルである。しかし他者の発表を聞くことで、それを学び自主的に使って行くという面も多く見られた。

反省点として挙げなけばいけないことは、他者の発表の理解が十分でない学生がいたという点である。テロ対策についての発表に対するコメントに「単語が難しい」「図がよくわからなかった」というコメントも見られた。筆者が気づいた点としては、ディスカッションの際の学習者の発言回数の差である。積極的に発言する学習者は意見を言うことが出来たが、学習者によっては、他者の発言に対して、同調は示すものの、反駁することが出来ていないという場面が見受けられた。

4-2-2. PBT(Problem based Teaching ）の試みと課題

実際全員がタスクを遂行できたのかという点については、学生のリサーチペーパーから結果を得ることが出来た。傾向として、クラスの中でも日本語力の高い学習者は「テロについて」「国立競技場の作業員の自殺と過労死について」という切り口で、アカデミックな論文を書いているのに対し、クラスの中でも足場づくりが必要な学習者は、「英語教育問題」というテーマで、どうしたら日本人の英会話力が上達するのかという問題について、解決策を提案していた。結果的に使用語彙のレベルや漢字力に差は出ているものの、日本語である問題に対して取り組み、解決するという評価法に基づけば、タスク遂行しているということである。よって、クラス内にレベル差の学習者がいる場合も、有効なプロジェクトだと言えるだろう。

このプロジェクトを通して、問題解決型のプロジェクトの欠点は評価法の難しさではないかと感じた。日本語学習としての評価よりも問題解決に対する評価を重視したため、日本語力の向上を純粋に数値化して行うことは難しい。よって、評価はリサーチペーパーの質及び、プレゼンテーションの発表が評価の対象となった。評価法については、今後改良していくべきだと感じた点が多く、今後研究していきたいと思う。

5. まとめ

最後に、このプロジェクト全体について、学習者の作品を基に感想及び課題を述べたい。

まずこの「オリンピック」という祭典が、学習者にとって表面的な日本文化や日本社会だけでなく、日本社会及び経済の見えない側面を知るきっかけとなった点である。すべてとは言えないが、教科書で題材にするコンテントの多くが日本社会や日本の長所を取り上げているものが多く、学習者が、その事物について、本質を理解し、その裏にある問題や負の側面について考える活動を行うことが難しい。しかし、日本人のオリンピックに対する積極的な態度と消極的な態度の比較を行うことで、このテーマにまつわる日本の社会問題へとテーマを発展させることができた。

しかし、今回の発表はあくまで実践報告として筆者が務めるエモリ−大学の日本語学習者を対象として試みであり、研究対象としてプロジェクトを実地していくためには、不足な点が多くあることは明確である。まず、プロジェクトの参加者の出身国に多様性があったという点である。よって、オリンピックについての知見も背景知識も異なっており、それが活かされて、個性の見られる発表ができたという点は否定できない。よって、このプロジェクトを一般化させるためには、デザインや読み物の内容の着目点に変化をつける必要があるだろう。

また、今回のプロジェクトは、学習者のモチベーションを引き出すため「話題性」に依存した所も大きく、将来的に、その時代に即した事物を題材とすることが求められる。この点について、調査不足ということがあり、今後、プロジェクトを行うに当たって、どのようなものが題材として適しているのかを調査していきたい。

参考文献

Ang Chooi & Ngu Moi (2014)*Meaningful Learning in the Teaching of Culture: the Project Based Learning Approach*. “Journal of Education and Training Studies” vol.2, No2

Heine,Lena(2010)Problem Solving in a Foreign Language: A Study in Content and Language integrated Learning, De Gruyter,Inc

Larsson(2001)*A possible approach to Language Education?* https://www.nada.kth.se/~jla/docs/PBL.pdf

Nadezhda N(2016) *Project Activities as a Form of English Language Teaching Based on the Interdisciplinary Approach to Form Intercultural Communicative Competence.* “International Journal of Environmenal Science Education”,vol. 11, No 13

Normala & Mohamec (*2013)Promlem-Based Learning in the English Language Classroom* “English Language Teaching”,vol .6, No 3

玉木 佳代子（2009）「外国語学習におけるプロジェクト授業ーその理論と実践」『立命館言語文化研究』 21(2), 231-246,

クロスマーケティング調査（2017）「東京オリンピック開催 賛成派は約５割「景気回復・レベルの高い競技観戦」を期待しつつ、「犯罪の増加・財政負担」を不安視する声も」https://www.cross-m.co.jp/cromegane/to20170529/ 2017 年 8 月 25 日アクセス

2020 東京オリンピック公式サイト
https://tokyo2020.org/jp/games/about/olympic/2017 年 8 月 25 日アクセス

DEVELOMENT OF A VISUAL NOVEL TO FOSTER STUDENTS' CULTURAL SENSITIVITY
異文化理解を促進するビジュアルノベルの開発

Makoto Negishi
根岸　慎

Northern Arizona University

1. Introduction to the Project

It is not easy for language learners to receive enough training to become proficient both linguistically and culturally in a foreign language in a location where the target language is not spoken. The number of students taking Japanese at Northern Arizona University (NAU) ranks fourth among the eight foreign languages offered in Department of Global Languages and Cultures (Spanish, French, German, Japanese, Italian, Chinese, Arabic, and Navajo) and the number has been strong and still growing. In addition, the number of Japanese-track students in Interdisciplinary Global Program (IGP), NAU's dual-degree program that includes one full academic year abroad, has been significantly increasing (as of the Spring of 2018, 44 enrolled for Japanese: 119 for Spanish, 36 for German, 33 for French). Despite the popularity of the language among NAU students, the current students at NAU do not have many opportunities to use Japanese in Flagstaff, Arizona, which has a very small number of Japanese population. Thus, they feel inadequate when studying or working abroad in Japan even after two-three years of Japanese studies. In response to this deficiency, this project to develop a game ("Visual Novel") where players can simulate what it's like to be in Japan and learn more about the lifestyle and culture was launched.

2. Visual Novel

Visual novel is defined as "an interactive game featuring static graphics, using anime-style art or live-action stills, namely mixed-media novels." There are four reasons why the medium seems suitable for learners of the Japanese language and culture. First, a majority of students of Japanese are drawn to learn the language due to an interest in Japanese popular culture. A large portion of this popular culture is video games and anime, Japanese cartoon. By utilizing a visual novel, students' interest in gaming and anime can be connected with their study of language and culture. Second, there are Japanese language learners using visual novels in their Japanese studies. Those learners feel visual novels create engagement in using Japanese (e.g., reading in Japanese, choosing expressions in Japanese to proceed with a story). Third, there are free tools available to create your own visual novel. The tool used for this project (discussed in detail in the next section) is free of charge (as of April, 2018) and comes with its free tutorials. Lastly, visual novels fill the gap in online language learning resources available today. Although there are many online resources (e.g., phone apps, websites) to learn the Japanese language, there are not many hands-on resources to learn the lifestyle and culture of Japan. Given the fact that visual novels can provide graphics and stories, the

medium can create a simulated world that enables learners of Japanese to observe life in Japan. For these reasons, visual novels have a high potential to help Japanese language learners have a glimpse of what it's like to be in Japan as a foreigner while they are still in America or non-Japanese speaking countries.

3. Developing a Visual Novel

The game was created as an extracurricular project with the international students from the American partnership universities of Kanazawa Institute of Technology (KIT) during the summer of 2017. The reasons behind working with the international students were that 1) the program was seeking a new class project that benefits students in the STEM fields, 2) international students' perspectives seemed quite necessary to generate game contents for a culture learning game for non-Japanese audience, and 3) creating a game generates a high level of motivation and engagement, which helps the game developers understand the game contents (Japanese culture) deeper (Fukushima, 2006).

Participating in this project was completely voluntary. Three international students out of twelves students who were studying at KIT's summer program expressed their interest in creating visual novel (one Computer Science major student, two Game Design major students).

The time line of the project is shown below (the summer program itself is for five weeks excluding the program orientation):

Week 1 The instructor recruiting students for the project
Week 2 First meeting
Week 3 Meeting x 2
Week 4 Meeting x 2
Week 5 Meeting x 2
*Each meeting lasted approximately for two hours.

During the first meeting on Week 2, the following points were discussed to be taken into consideration in making the game:

- Creating a culture-focused game rather than a language learning game.
- Creating game scenarios based on the game developers' experience in Japan because the target audience is 1) those who are currently studying Japanese in a location where the language is not spoken and 2) those who have never studied Japanese or gone to Japan.
- Providing English subtitles for wider range of audience.
- Creating three scenarios because there are three game developers in the group.
- Assigning roles to each person in the group (one photographer, one script writer, and one game programmer).

The tool used for this project is "Tyrano Builder," free downloadable tool available both in Japanese and English. The Japanese version is free of charge, while the English version costs $14.99 (as of April, 2018). The main feature of tool is that no programming or coding skills are required in order to create a visual novel. In addition, you can use any languages for the texts in the game. The tutorials of the tool are available

both in Japanese and English for free. For this project, the game developers (the students mentioned above) decided to use the Japanese version of the tool along with its tutorials in English because one of the two Game Design major students wanted to challenge themselves and gain game-making experience in Japanese. The instructor (the author of this article) served as a consultant to help the game developers understand the situations that they encountered in Japan and determine what actions could have been taken to indicate they are aware of Japanese cultural etiquette.

The topics to be covered were decided entirely based on the game developers' experience in Japan during the summer. The below is the list of the topics incorporated into the game:

- Annual rainy season (*Tsuyu*)
- Casual speech
- Compliments
- Etiquette at a restaurant
- Garbage system
- Housing
- Interactions at a convenience store
- Laundry
- Point card system at stores
- Popular chat phone application
- Transportation (train, bus, taxi)

The game was successfully created by the end of Week 5. However, some adjustments needed to be made and did not exactly follow what were initially discussed during the first meeting. For example, due to the time constraints, the game ended up including two scenarios rather than three scenarios. Another unexpected adjustment that needed to be made was the roles assigned to each member of the group. Two members ended up doing both script writer and photographer while one member did the majority of the programming.

At the end of Week 5, the rest of the KIT's summer Japanese program participants played the final product. Their reactions were highly positive and they mentioned that they related to the scenarios since they experienced similar situations in Japan during the summer and commented that "The game covers things that I wish I could have known prior to coming to Japan." In addition, the game developers commented that they were able to deepen their understandings of Japanese culture as they constantly reflected on their daily life in Japan.

4. NAU students' perception of the Visual Novel

With the students' permission, the game was brought back to NAU. The game was played by NAU students to see the effectiveness of the game during the Spring of 2018. The total of eighteen students signed up to play the game. The below is the information of the participants:

Total number of participants: 18
(JPN 102 students: 8, JPN 202 students: 8, Not indicated: 2)

Whether they have been to Japan: Yes: 4 (one 102 student, three 202 students), No: 14

Methods:
The students were asked to play both scenarios (a scenario focusing on how to interact with Japanese native speakers properly and a scenario focusing on life styles in Japan) and answer questions on a survey. The survey was done anonymously. Seven questions were prepared for the survey:

Q. 1 What cultural aspects/life styles/daily customs of Japan did you learn from playing this game? Write anything you learned from the game.

Q. 2 Do you feel more culturally aware of living in Japan?

Q. 3 Do you remember any words/expressions you heard for the first time in the game? Do you think those words/expressions useful to remember if you are going to live in Japan in the future?

Q. 4 What is your overall impression of the game? Was it useful to learn Japanese culture? Choose one.

Not useful at all Not useful OK Useful Very Useful

Q. 5 Would you recommend someone who is going to travel to/study abroad in Japan to play this game prior to their visit to Japan? Choose one.

Definitely not No Maybe I'd recommend I'd highly recommend

Q. 6 Would you be interested in creating a game like this? (a game that you can incorporate your experience into)

Q. 7 For future improvement, do you have any comments/suggestions?

5. Results

Overall, the responses to the questions were highly positive. In this section, some of the students' responses for each question were listed.

Q. 1 What cultural aspects/life styles/daily customs of Japan did you learn from playing this game? Write anything you learned from the game.

trash system, throwing away trash properly, trains, compliment, point cards, push button to call waitress, laundry, Tatami with no bed, restaurants usually opening at 11, dryers aren't a thing, JR Pass, *Keigo* at convenience store, LINE, hugs aren't common, no dryers for clothes, very organized trash bins and rules, trains are convenient and fairly cheap, *Tsuyu* season, garbage system, hang futon outside when it's sunny, heating up your food at convenience store, taxies are expensive, check the weather forecast before doing laundry, *Gomen* used with friends

Q. 2 Do you feel more culturally aware of living in Japan?

"Being able to ask for where something is located is important."
"I think so. This seems more realistic than what you see in movies/anime/other visual novels."
"Japanese people are more reserved until they become comfortable with you."

Q. 3 Do you remember any words/expressions you heard for the first time in the game? Do you think those words/expressions useful to remember if you are going to live in Japan in the future?

"あたためますか. I heard this all the time. I didn't know what it meant when I was in Japan. It is very useful."

“学長 for the president of a school.”

“ おつかれさまでした”

“ポイントカード”

“おすすめはなんですか”

Q. 4 What is your overall impression of the game? Was it useful to learn Japanese culture? Choose one.
Not useful at all Not useful OK Useful Very Useful

Not useful at all- 0
Not useful- 1
OK- 0
Useful- 10
Very Useful- 7

Q. 5 Would you recommend someone who is going to travel to/study abroad in Japan to play this game prior to their visit to Japan? Choose one.
Definitely not No Maybe I’d recommend I’d highly recommend

Definitely not- 0
No- 1
Maybe- 3
I’d recommend- 4
I’d highly recommend- 10

Q. 6 Would you be interested in creating a game like this? (a game that you can incorporate your experience into)

Yes- 15
No- 1
Maybe/probably- 2

Q. 7 For future improvement, do you have any comments/suggestions?

*Received various comments. They will be discussed in the next section.

6. Discussion

Some of the students’ responses demonstrate the effectiveness of the game. First, responses to Q.1 match with the topics that the game developers wanted the players to learn. This shows that the topics incorporated into the game were appropriate and beneficial for the players. Next, responses to Q.2 indicate that the game was able to

display situations that seemed more real than other media, such as movies or anime. One of the comments was interesting in that the student learned that giving compliments is not common in Japan even though the game did not mention that part of the culture explicitly. Regarding responses to Q.3, the game made it possible for the players to learn phrases within contexts, which is not always possible if they keep learning Japanese back in their home country. In addition, one student's response to Q.3 shows that exposure to the target language does not always lead to acquisition of some phrases. For example, the student mentioned that he heard "あたためますか。" ("Do you want your food to be heated up?") all the time at a convenience store when he stayed in Japan for one summer in the past but he never knew what it meant until he played this game. This informs language teachers that explicit instruction is still needed to help learners understand certain expressions even when they are exposed to a daily expression constantly. For Q.4 and Q.5, the number of either "useful"/"very useful" and "I'd recommend"/"I'd highly recommend" outnumbered other responses. Furthermore, the students' reactions to the game format ("Visual Novel") were very positive as well. Their comments to Q.6 suggest that this type of game-making project could be incorporated into a project-based class. The only concern would be the difficulty of using the tool itself. Although "Tyrano Builder" is considered easy to use, it still requires some knowledge on programming or coding if the users would like to create a game with gimmicks. However, with the advancement of free game-making tools today, it is highly possible that other tools in near future could allow language learners to create a game where they can use their real-life experience (e.g., multiple-choice game with graphics, online board game).

Q7. attracted various insights. Their comments could be categorized in two types: feasible or not feasible in revising the game.

Feasible:
"Would enjoy a scenario where you can do an internship (a lot of *Keigo*)"
"*Kentarou* should be a person."
"Really enjoyed the game and found it super informative. Expanding the game to cover more aspects of culture would be fun."
"I think the game is really fun as it is but it would be much more fun if it was longer."
"More character options if possible."
"The game felt a little short but I am a fast reader. It would also be fun if there were more situations and choices to make."
"Spelling errors and grammar errors in the English translation."
"Translations should be more accurate."
"There was a glitch and the game stopped all of sudden."
"Incorporate videos to show scenes."

The majority of the "feasible" comments stem from the lack of time to create the game itself during the summer program. For instance, some of the comments mention that they would like more characters to choose from and response choices in a conversation. This concern could be solved if some time given for revising the game. One comment regarding a Japanese name informed the game developers that learners of Japanese might not be familiar with Japanese names and thus Japanese names used in the game might have confused some players (there were *Koutaro* and *Kentarou* in the game).

The solution could be inserting an image of the person or providing the name in parentheses to indicate that it is a person. This is also fixable if enough time given for the revision.

Not feasible:
"Making the game in VR."
"The game could incorporate how college is or how the dorms are."
"Tailoring the contents/difficulties (linguistically) to different levels of students."
"Drive, traffic lights, rules, avatar."
"Option to buy your own car and drive."

Each "not feasible" comment will be discussed. First, "Making the game in VR." is not simply possible due to various factors at this moment (e.g., no free user-friendly VR-making tool available yet). Second, some cultural topics are too broad to cover. For example, not every college in Japan has dorms for students on campus. Third, it is not realistic to change the game contents or difficulty of the game based on students' language ability because the scope of the game is to simulate life in Japan, where not everyone adjusts their speech for non-Japanese. Lastly, the game might need to emphasize that main means of transportation in cities of Japan are public transportations. The players of the game need to be advised in detail that buying a car is not simply an easy option especially for international students in Japan.

All in all, using a game to learn life styles and culture was favored by the participants. Given the fact that they asked for more different scenarios, the game should be revised and include more scenarios. "Feasible" comments are relatively easy to be incorporated into the revision of the game. "Not feasible" comments will require discussions among the game developers before making changes since they have a realistic view of living in Japan as international students.

7. Conclusion

Given the fact that a language and its culture are strongly connected, it is unrealistic to aim at becoming proficient in a foreign language if one of these lacks. In order to facilitate students' learning of the Japanese language and culture, it is imperative, using any technologies available today, for Japanese language teachers in non-Japanese speaking counties to increase opportunities for the students to simulate life in Japan prior to their departure to Japan. The visual novel created for this project was useful and effective even though the number of the participants who played the game was limited. Therefore, it will be worth revisiting and improving the game in order for more audience to benefit from the game.

The drawback of this project was that even though the free tools are considered "easy to use", understanding the mechanism of visual novel requires some knowledge on programming or coding. For this reason, it could be still too early to incorporate visual novel idea into a project-based class. In addition, for the same reason, it might be ideal for Japanese language teachers to work with both Japanese language learners in Japan (scenario writers) and, more importantly, a professional programmer or coder in order to create a visual novel that solves concerns expressed in the responses of Q.7.

This project sheds light on a possibility to use visual novel to supplement language instruction in non-Japanese speaking countries. The medium ("Visual Novel") was favored by the students as they learned important cultural aspects of Japan in a realistic way. With improvements based on the comments, the game will be a valuable resource that allows learners of Japanese to have a glimpse of life in Japan.

References:

Fukushima, T. (2006). A student-designed grammar quiz on the web: A constructive mode of grammar instruction. *Educational Media International, 43*(1), 75-85.

StrikeWorks: Tyrano Builder [Software]. Available from http://b.tyrano.jp/

グローバルに考え探究する日本語教育
－SDGs を基盤とする探究的な学習の授業報告－
INQUIRY JAPANESE EDUCATION ON GLOBAL BASED ISSUES
- INQUIRY-BASED LEARNING BASED ON SDGs -

坂本　樹
Tatsuki Sakamoto

早稲田大学
Waseda University

1. はじめに

グローバル化した社会の中では、個別の知識やスキルの習得だけではなく、さまざまな事象を批判的に分析したり、異なる文化的価値観の人々との交流を通して、新しい価値や知識を創造したりする能力が求められる。貧困の解消や平和な社会の構築、環境問題の改善といったグローバルな課題に対しては、特定の国や地域だけが課題解決に努めるのではなく、あらゆる国や地域の人々が課題解決に向けて自ら行動の選択ができるようになっていく必要がある。こうした社会の中では、日本語を学ぶという側面に加えて、日本語を通して自らの行動指針となりうるような知識やスキル、概念をどのように学ぶのかといった、教科学習的な側面もまた重要性を帯びてくる。以上のような問題意識から、本発表では「持続可能な開発目標」(以下 SDGs) を基盤とした探究的な学習の授業報告をすることで、グローバルに考え探究する日本語教育の具体的な検討を行う。

本稿では、発表内容の 1 部としてまず、実践報告をするにあたって実践者がどのような環境で授業を実施していったかを説明する。具体的には、授業を実施した学校の特色、放課後の補習授業として実施しているという状況、対象学年や言語・文化的な背景といった学習者の状況について詳述する。また、本稿で重要なテーマとなっている SDGs の内容と、実践者が所属する環境下でこれらの目標を取り扱う必要性について述べる。

そして、設計したカリキュラムや実際の学習活動を教師がどのように実施しようとしたか記述する。カリキュラム設計の側面では、実際に設計したカリキュラムを提示したうえで、実践者がカリキュラム設計の基盤としている方法論にも言及する。このとき、基盤とした方法論と SDGs との親和性についても解説する。

実際の発表では最後に、計画した学習活動がどの程度機能したのか、実際の学習成果物を分析することで検討する。ここでは、単元末に行ったプレゼンテーシ

ョンや演劇活動だけではなく、単元中にグループで実施した活動の記録等も、分析対象として加える。

以上のように、本発表では、カリキュラム設計、学習活動、学習成果物の分析を通して、グローバルに考え探究する日本語教育の成果と課題を明らかにする。

2. 実践の背景

実践者が授業を行った学校は、様々な言語的・文化的背景を持った学習者が協働的に学び合う中で、グローバルな社会の中で活躍できる若者の育成を目指している。まず、本校の特徴として、国際的な視野を持つ学習者を育てようとしている点が挙げられる。本校は、国際連合に関わる職員の子どもを対象とした学校として設立された背景を持っている。そのため、本校では教育理念に「より良い、より平和な、思いやりと持続可能性に富む世界を実現するためのリーダーとなるように働きかける」（United Nations International School ホームページ）ことを掲げている。また、国際バカロレアプログラム（以下 IB）の創設校として、長年にわたって国際的な教育を実現しようと取り組んでいることも、本校が国際的な視野を持つ学習者の育成を志向していることを裏づけている。IB もまた、「多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探究心、知識、思いやりに富んだ若者の育成」を目指して、「人がもつ違いを違いとして理解し、自分と異なる考えの人々にもそれぞれの正しさがあり得ると認めることのできる人として、積極的に、そして共感する心をもって生涯にわたって学び続ける」（国際バカロレア機構, 2017, p. 1）ような、教育プログラムと評価のシステムを構築しようとしている点で、本校の教育理念と共通する。本校では、IB の教育プログラムのうち高校生を対象としたディプロマ・プログラム（以下 DP）のみを採用しているものの、その教育理念は小学校・中学校の教育プログラムにおいても一貫して見受けられる。本校のもう 1 つの特徴として、さまざまな言語的・文化的背景を持った学習者が通学していることを挙げることができる。そのため、本校ではそうした多様な母語を持つ学習者を尊重するため、さまざまな言語プログラムを開講している。具体的には、日本語の他にアラビア語、中国語、ドイツ語、イタリア語、ロシア語のクラスを中学校以上の学年から開講している。また、小学校段階の学年に対しては、アラビア語、中国語、デンマーク語、オランダ語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、日本語、スペイン語、スウェーデン語、ロシア語を放課後のプログラムとして開講している。こうした言語プログラムの多様さは、「他言語の習得に価値を置きつつも、生徒の母語を維持する」（United Nations International School ホームページ）という本校の教育方針に基づいている。

実践者が実際に授業を行ったのは、小学生を対象とした放課後の日本語プログラムである。表１のように、日本語プログラムは月曜日、水曜日、金曜日の週 3 回１時間ずつ実施していて、月曜日は漢字の学習、水曜日はプロジェクトに基づく日本語学習、金曜日は読書活動というのが基本的な方針である。ただし、水曜日のプロジェクトがプログラムの中核にあるため、月曜日や金曜日にも水曜日の学習活動を進める場合がある。したがって、本稿ではプロジェクトに基づく学習を中心に報告を行う。また、月曜日と金曜日は小学１年生～小学 6 年生にあたる学年の生徒が１つのクラスで学習するのに対して、水曜日は外国語話者のクラスと母語話者の低学年クラス、母語話者の中学年と高学年クラスという 3 クラスに分けている。実践者が水曜日に担当するクラスは、これらのうち母語話者の中・高学年クラスである。小学校段階の学習者にとって、この放課後プログラムが日本語に触れる重要な機会となっている。

<table>
<tr><th>学年</th><th>月曜日</th><th colspan="2">水曜日</th><th>金曜日</th></tr>
<tr><td>高学年（5～6 年）</td><td rowspan="3">漢字</td><td rowspan="2">プロジェクト（MT）</td><td rowspan="3">プロジェクト
（JFL）</td><td rowspan="3">読書活動</td></tr>
<tr><td>中学年（3～4 年）</td></tr>
<tr><td>低学年（1～2 年）</td><td>プロジェクト（MT）</td></tr>
</table>

※**太字**：担当のクラス

表１　放課後プログラムのスケジュール

実践者が授業を行ったクラスの学習者を見てみると、学校の特色と同様に言語的・文化的に多様な学習者が集まっている。まず、学習者は様々な国や地域を移動しながら、日本語の学習を続けている。例えば、ある学習者はアメリカ国内で育った期間が多いけれども、ワシントン DC などの異なる地域での教育を経験している。また、スイス、日本、アメリカと 3 か国以上の国を移動して、本校で学び始めた学習者なども見られる。さらに、両親がともに外国人であるものの、日本で生活したことがあるため母語のクラスに所属している学習者もいる。したがって､学年は低いけれどもそれぞれの学習者が持っている経験は多岐にわたるし、母語クラスとして授業を展開している一方で、外国語話者に近い状況の学習者も含めて、様々な言語レベルの学習者を想定する必要がある。

以上のような学校設立の背景および、学習者の状況を鑑みたとき、SDGs を基盤として学習活動を進めていくことには一定の意味がある。SDGs とは、2015 年に国連本部で採択された開発のための 17 個の目標群（図１参照）であり、貧困問題の解決や環境の保護、平和で公正な社会やすべての人々の繁栄の実現を目指している。そして、17 の目標群の下位項目として、169 のターゲットと 230 の評価

指標を設置することで、全ての国や地域、個人が目標の実現に向けて行動することが期待されている。このように、SDGs は国際的な取り組みである一方で、それぞれの地域や共同体に属する一人ひとりが行動し、他者との協働の中で達成していくものとして考えられている。したがって、異なる言語・文化的背景を持つ学習者がいる日本語クラスの中で SDGs を中核にした授業を展開することによって、グローバル社会の中で他者と協働しながら自分で考えて行動できる学習者の育成が期待できる。

図１　SDGs のロゴ（国際連合広報センターホームページより引用）

3. 設計したカリキュラム

ここからは、単元ごとに授業を実施するにあたり、実践者が設計したカリキュラムについて説明する。今年度に実施した単元は大きく分けて３つある。第１に、学校紹介のプレゼンテーションを通した「ゴール４：質の高い教育」の学習である。第２に、学校紹介プロジェクトと SDGs とのつながりを意識化するために実施した演劇活動の単元である。第３に、2030 年を想像する絵や物語を書く活動を通した、SDGs 全体の学習であり、この単元は 2018 年 5 月 11 日現在、実施中である（それぞれのカリキュラムは付録１、２を参照）。

付録１は、１つ目の単元と２つ目の単元を実施するにあたって設計したカリキ

ュラムである。これらの単元は、SDGs の中でも特に４つ目ゴールである「質の高い教育をみんなに」に焦点を当て、自分が通う学校のどのようなところが「質の高い教育」につながっているのかを学習することを目標とした。そのため、１つ目の単元における評価課題を、「質の高い教育」との関連づけをしながら、学校を紹介するプレゼンテーションを行うこととした。学習活動については、日本語の語彙や表現を拡充することに加えて、情報を整理したり分類したりするスキル、さらに、SDGs そのものに関する知識などを学ぶことができるように計画をした。２つ目の単元は、１つ目の単元で学んだ事柄を演劇化することを通して、１つ目の単元で学んだ内容を確認するとともに、SDGs との関連を一層意識できるようにすることを意図して設計した。この単元では実際の演劇活動を評価課題とした。学習活動としては、実際に演劇化するにあたっての台本づくりや、実際の演劇活動が中心となった。

付録２は、３つ目の単元を実施するにあたって設計したカリキュラムである。この単元では、SDGs の達成を目指す 2030 年の世界を想像することで、SDGs 達成に向けて行動できるようにすることがねらいであった。そのため、評価課題は 2030 年を想像した絵または物語の発表と、自分が想像した世界に向けて自分にできることをプレゼンテーションする計画とした。実際の学習活動は、SDGs 達成に向けて自分にできることを考えてもらうため、現段階での自分の行動を自己評価したり、SDGs に関するビデオを見せて、そこで示されていた具体的な解決策について議論したりする計画とした。

それぞれの単元を計画するにあたり、カリキュラム設計の基盤とした方法論の１つが「理解をもたらすカリキュラム設計」(Wiggins & McTighe, 2012) である。このカリキュラム設計論の特徴の１つは、指導目標を明確にするために、単元の中で知的で価値のある「重大な観念」 に焦点を合わせることである。ウィギンズらによると、「重大な観念」とは、「重要で永続的」なもので、「特定の単元の範囲を超えて転移可能」なもので、「理解を構築する材料」であり、「それらがなければバラバラであったような知識の点をつなぐことを可能にする意味のあるパターン」であると定義づけられている（Wiggins et al., 2012, p. 396)。そして、このような「重大な観念」にもとづいて、指導目標をより一層明確にすることで、教師は様々な知識やスキルの中から重要度の高い事柄を見極め、優先的に指導することが期待されている。「理解をもたらすカリキュラム設計」が持つ第２の特徴は、「逆向き設計」という考え方である。ウィギンズらによれば、教師は伝統的に「学習者が学習ゴールを達成するために何をしなくてはならないかについて、最初に考慮していない。むしろ、自分が何をするか、どんな題材を使うか、何を生徒に尋ねるかを第一に考えて、ほとんどの時間を使ってしまう」という。このような

指摘に対して、このカリキュラム設計論では、明確にした指導目標に基づいて、求められている結果が「承認できる証拠」を評価課題として先に設定する。そして、評価課題のなかで求められている結果を学習者が達成できるように、学習活動や指導を計画していくのである。これら２つの特徴を持つカリキュラム設計論に基づいて、付録１、２のようなカリキュラムを設計した。

加えて、カリキュラム設計の際に基盤としたもう１つの方法論が、「概念に基づくカリキュラムと指導」（Erickson, 2008）である。この方法論と前述の「理解をもたらすカリキュラム設計」は、石井（2015）が指摘している通り、「理論的対話の中で」それぞれのカリキュラム設計論を深めてきた経緯がある（p. 241）。そのため、「理解をもたらすカリキュラム設計」と同様に、カリキュラム設計の中核として、概念的な理解を重視している。エリクソンは、概念を以下のように定義している。

- 幅広く、抽象的である－大きなものから小さなものまであるが、どれも必ず転移する。
- １つか２つの用語で表される。
- 普遍的に応用される。
- 不朽である－時代を超えて運用できる
- 共通の属性を有する様々な例によって表される。

（Erickson, 2008, pp. 35-36）

「理解をもたらすカリキュラム設計」では、この概念が理解すること、すなわち「知っていることの意味をつくり、なぜそうなのかを知ることができ、様々な状況や文脈でそれを使う能力を持っていること」（Wiggins et al., p. 410）を生み出すという。エリクソンも同様に、「概念的な構造は、生徒に複数のトピックや事実について、転移できるような意味という観点から考えさせる」と述べている（Erickson, 2008, p. 37）。このように、理解することを目的とした２つのカリキュラム設計論では、概念的な理解を中核としてカリキュラムを設計することが期待されているのである。

上述したようなカリキュラム設計の理念と、SDGs との間には一定の親和性があると考えられる。まず、カリキュラム設計が念頭に置いている「概念」と SDGs とは、どちらも普遍的であるという点で共通する。上述した通り、「概念」は異なる複数の事例を個別に説明するものではなく、それらの事例に共通して見られるものである。SDGs も同様に、特定の国家や地域に限った課題として設定されているわけではなく、世界が共通して取り組むべき課題として設定されている。次

に、「概念」と SDGs とは、それぞれの個別の内容が不可分であるという点で共通点が見られる。カリキュラム設計において、「概念」は複数の異なる学習活動を相互につなげるための役割を持っている。SDGs もまた、17 のゴールによって構成されていても、「すべての目標に相関関係があ」ることが指摘されている（国際連合広報局, 2016）。以上のことから、上記のカリキュラム設計論で中核を担う「概念」と SDGs は、普遍性および不可分性という点で相互になじみやすいものであると考えられる。

以上のように、本実践で設計したカリキュラムは、概念を中核とした２つのカリキュラム設計論に基づいている。そして、この理論は本稿で焦点化した SDGs ともなじみ深いものであることから、カリキュラム設計という観点からも、SDGs が高次の思考を伴った理解を学習者に促すうえで重要な役割を担っていることが考察できる。

4. おわりに

本稿では、SDGs を基盤とした探究的な学習の授業報告の一部として、実践者が授業を実施した環境と、設計したカリキュラムデザインについて述べてきた。

実践者は、国際連合に関わる職員の子どもを中心とする学校において、言語的・文化的に多様な学習者の中で１年間の授業を実施してきた。こうした環境のもとで SDGs を基盤とした授業を展開することは、グローバル化した社会の中で他者と協働しながら問題解決を図る学習者の育成を行ううえで一定の意義があると考えられる。

また、そのような授業を計画するにあたり、「理解をもたらすカリキュラム設計」および、「概念に基づくカリキュラムと指導」といった、概念を中核としたカリキュラム設計論を基盤とすることにもまた、一定の有効性が期待できる。本稿でいう概念と SDGs は、ともに普遍的かつ不可分なものであるということから、親和性の高いものとして捉えることができる。したがって、SDGs を基盤とした授業を展開することは、カリキュラム設計の観点からすれば、知識を相互に関連づけて、現実の様々な状況下で活用できるような、高次の思考を伴う理解に結びつけることが可能であると考えられる。

参考文献

石井英真　2015 年　『増補版　現代アメリカにおける学力形成論の展開－スタンダードに基づくカリキュラムの設計－』　東信堂

国際連合広報センターホームページ, 2018 年 5 月 11 日閲覧, [http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_

development/2030agenda/]
Erickson, H. L., 2008 年, Stirring the Head, Heart, and Soul: Redefining Curriculum, Instruction, and Concept-based Learning (3rd Ed.), Corwin Press.
United Nations International School ホームページ, 2018 年 5 月 11 日閲覧, [https://www.unis.org/]
Wiggins, G. and McTighe, J., 2005 年, Understanding by Design (2nd Ed.), The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). （西岡加名恵訳　2012 年　『理解をもたらすカリキュラム設計－「逆向き設計」の理論と方法－』　日本標準）

第１段階－求められている結果（Desired Results）

設定されているゴール：

・学習者は、自分の学校と「質の高い教育」との関係について理解する。

・学習者は、自分の学校の取り組みと SDGs との関係について理解する。

永続的な理解：

・学校の様々な場所や物、取り組みが、教育の質を高めるための大切な要素となる。

・学校生活の１つ１つが、Global Issues と自分とのつながりについて考える大切なチャンスとなる。

本質的な問い：

・私たちの学校は、どのように「質の高い教育」を実現しているのか？

・学校は Global Issues にどの程度貢献できるのか？

知識：

① 学校紹介に必要な語彙・漢字

② 学校が掲げる教育目標

③ より良い社会の指標としての SDGs

④ より良い社会、教育を実現しようとアクションを起こした子どもの事例（マララ、セバン・スズキなど）

⑤ より良い個人のモデルとしての IB learner profile

⑥ 学校紹介の例（ホームページ・パンフレット）

⑦ 説明の方法

・言い換え　・分類　・類似点の指摘

・例示　・内容の描写

⑧ 文章の様々なスタイル

・基礎情報文　・説明文　・感想文

スキル：

① 様々な個別的な取り組みを、特定の観点から解釈する。

② 目的に応じた適切な文章のスタイルを選択して書く。

③ テキスト（Web サイトなど）が想定している読み手（聞き手）を分析する。

④ 自分たちの学校と世界の学校とを比較する。

⑤ 質の高い教育を具体的に構想する。

第２段階－評価のための証拠（Assessment）

パフォーマンス課題：

○ポスタープレゼンテーション

・UNIS のユニークなところを紹介するなかで、その部分と SDGs との関連を指摘し、説明ができる。

○演劇発表

演劇発表会で、学校に関する演劇作品を演じ、自分たちの理想の学校を表現する。

第３段階－学習計画

学習活動：

1. 自分にとって、質の高い教育を行っている学校とはどんなところか考え、その考えをもとに他の学習者と議論する。
2. 学校に関する語彙を使ってビンゴを行う。その後、ワークブックの pp. 120-122, pp. 196-198
3. 学校紹介のモデルを読んで、どのような情報が含まれているのかをグラフィックオーガナイザーで確認する。
4. ３のグラフィックオーガナイザーを利用して、自分たちの学校についても情報を整理する。
5. SDGs に関する話し合いと情報の整理。マララさんのノーベル平和賞受賞スピーチを見て、SDGs 相互のかかわりについて考え、議論する。
6. 学校の周囲の情報をできるだけたくさんポストイットに書くゲームをする。その後、集めた情報を手作りの地図上にポストイットを貼り付ける。
7. 貼り付けたポストイットに色を塗ることで、同じカテゴリーの言葉を分類する。
8. 自分たちの町にあるユニークさを探して写真を撮り、それが何で、どんなユニークさがあるのかを説明する。
9. 学校のユニークさを探して、ポスタープレゼンテーションをするため、他の人とも比べながらプロジェクトプランニングをする。
10. 自分のプランに沿って、材料集め・情報の整理・発表の準備を行う。
11. ポスタープレゼンテーションの発表会を実施する。
12. 自分が理想とする学校の共有（ポスタープレゼンテーションのトピックを使ってもよい）
13. 演劇発表会の概要について話を聞く。（演劇のテーマ：理想の学校）
14. 演劇の準備（役割、台本作り、練習など）
15. 演劇発表会

付録１　単元１、２「学校紹介」と「演劇プロジェクト」のカリキュラム設計

第1段階－求められている結果（Desired Results）	
設定されているゴール： ・学習者は、地球規模の課題に対して積極的な選択をし、それを表現することができるようになる。	
永続的な理解： 1. 私たち自身が地球規模の課題にとりくむ主人公である。 2. 行動する勇気の他に、行動しない勇気もありうる。 3. 地球規模の課題を解決するには、周りの意見に流されるのではなく、自分のできることとできないことをふまえて判断・選択し、行動する/しないことが必要である。	**本質的な問い：** 1. 行動することが良いことなのか？ 2. 地球規模の課題に対して、私はどのように関わることができるのか？ 3. 私たちは自分で判断しているのか？ 4. 行動するかしないかを選択するのに何が役立つか？
重要となる知識： 1. SDGsのうち、Goal 4「質の高い教育」に記載されているゴールとターゲット 2. SDGsが相互に関係していることを示す動画や事例の資料 3. 地球規模の課題に対して、具体的なアクションを起こしているロールモデル	**重要なスキル：** 質の高い教育を具体的に構想する。

第2段階－評価のための証拠（Assessment）
パフォーマンス課題： 2030年を想像（そうぞう）する絵（え）か、物語（ものがたり）をかいて発表する。 関係（かんけい）すると思（おも）うSDGsをかならず書（か）いてください。 ※プレゼンテーションですること ● 絵（え）の説明（せつめい）／物語（ものがたり）の音読（おんどく）をします。 ● 想像（そうぞう）した世界（せかい）にするために、自分（じぶん）が将来（しょうらい）できると思（おも）うことをはなしてもらいます。

第3段階－学習計画
学習活動： - SDGsに向けて自分が取り組んでいることのふり返り - SDGsに関する取組みの共有と、動画の視聴。 - プロジェクト（2030年を想像する）の説明と具体例（環境ポスター）に対するディスカッションを行う。さらに、日本語劇の一部についてもディスカッションする。（宿題：絵の創作） - 絵とプレゼンテーションの準備 - 絵とプレゼンテーションの準備&リハーサル - リハーサル&発表会

付録２　単元３「2030 年の未来を想像する」のカリキュラム設計

ARIS コンテンツの実践と評価 – 初級、中級、上級から –
IMPLEMENTATION AND EVALUATIONS OF ARIS CONTENTS FOR LANGUAGE INSTRUCTION

Kazumi Hatasa
畑佐一味

Purdue University
パデュー大学
Middlebury College Language Schools
ミドルベリー大学日本語学校

要約

ここ数年「Pokémon Go」など拡張現実（AR）を応用したスマホ用のアプリが広がりを見せている。ミドルベリー大学夏期日本語学校では 2014 年からウィスコンシン大学で開発された ARIS というアプリを使い、AR と日本語学習の接点を探っている。2016 年には、学習者に試してもらった三つの ARIS コンテンツのアンケートを行うことができたので、その内容紹介と評価をおこなった。

初級では授業の最終日に ARIS を使ったスカベンジャーハントを実施し、学生たちは 14 項目のタスクを行いながらキャンパスの中を動き回った。中級は将来の学生に紹介したいミドルベリーのスポットをグループ作文という形で書き、朗読音声と写真を教師に提出し、それを教師が処理し、ARIS 用コンテンツに仕上げた。上級では『The Great Japanese 30 の物語 中上級-人物で学ぶ日本語』に登場する人物の紹介を教師が ARIS コンテンツにし、速読の準備活動として使った。それぞれのレベルで内容と ARIS に対しての評価をするアンケートを実施した。

スカベンジャーハントは試験後の実施ということで、楽しんだという意見が多かったが、技術的な不具合の発生も指摘された。中級は、内容に関しては高評価を得たが、実施時期が期末であったため、グループ活動に対する評価が分かれた。上級の学生からも概ね高評価を得たが改善点も指摘された。また、今回の一連の活動を通じて、プログラミング知識のない日本語教員でも ARIS 用コンテンツを作成することは十分可能であることが分かった。

1. はじめに

ARIS (Augmented Reality Interactive Storytelling Engine は拡張現実（AR）の技術を利用したデジタル教育コンテンツを開発するためのソフトウェアである。ウィスコンシン大学で開発され、オープンソースのソフトとして、無料で公開されている。ARIS は iOS 機器用のプレーヤー・アプリとブラウザ上で動く ARIS エディタの二つのプログラムで構成されている。コンテンツの開発も、アプリの利用

も費用は全くかからない。拡張現実は、すべてをコンピュータの世界の中で創る仮想現実（バーチャルリアリティ）と違い、目の前にある現実の世界に情報技術を用い、新しい情報を付加することで生み出される環境のことを指す（米本 2017）。Pokémon GO のように実際にはいないポケモンがゲームを通して見ると目の前に現れるというのが拡張現実の分かりやすい例である。昨今このような環境を教育に利用する動きが活発化しており、外国語教育でも応用された事例が報告されている（Holden & Sykes, 2011; Salmon & Nyhan, 2013; Sykes & Reinhardt, 2012; サイクス 2012; 下浦・田代・畑佐 2015）。

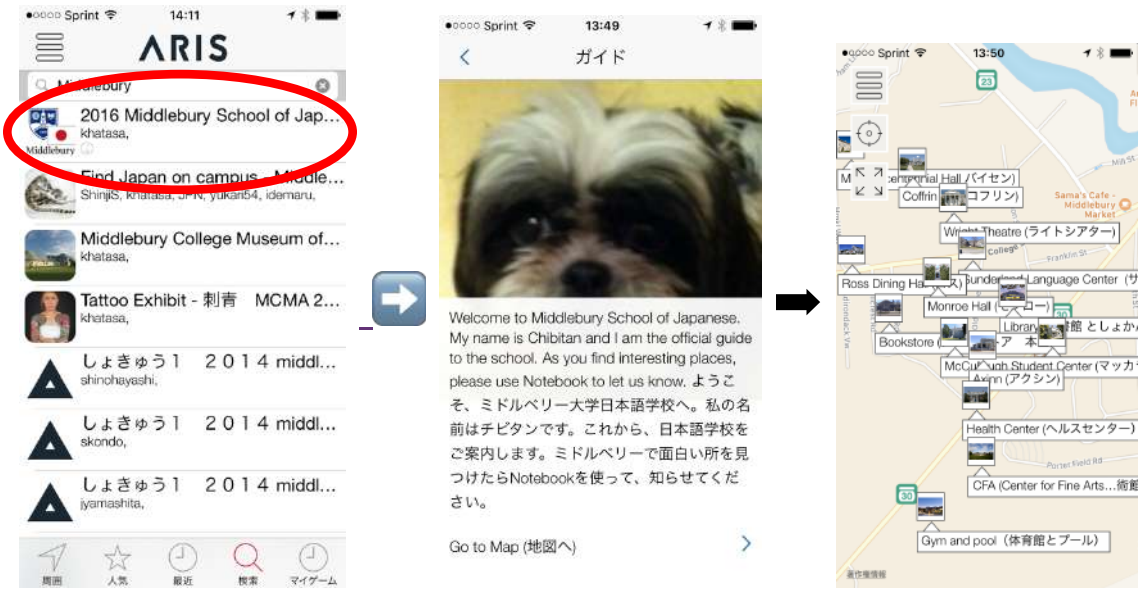
ARIS は主に GPS 機能を利用してプレーヤーの現在位置を把握して、スタンプラリーやフィールドワークのようなゲームを進行させる。しかし、ゲームの内容、あるいは、プレーヤーがいる場所によっては物理的に行くことが不可能な状況もある。そのような時は、ゲームを「オフサイト」というモードに設定すると、実際に行かなくてもゲームを進行させることができる。例えば、「浅草を探検する」ゲームが浅草に行かなくてもプレー可能になる。また、QR コードにも対応している。ARIS エディタ内で QR コードを生成し、アプリで読み取ってゲームの進行に使うことができる。GPS は屋内では精度の問題があったり、一階と二階を区別することができなかったりするので、そのような状況では印刷した QR コードの方が有効である。

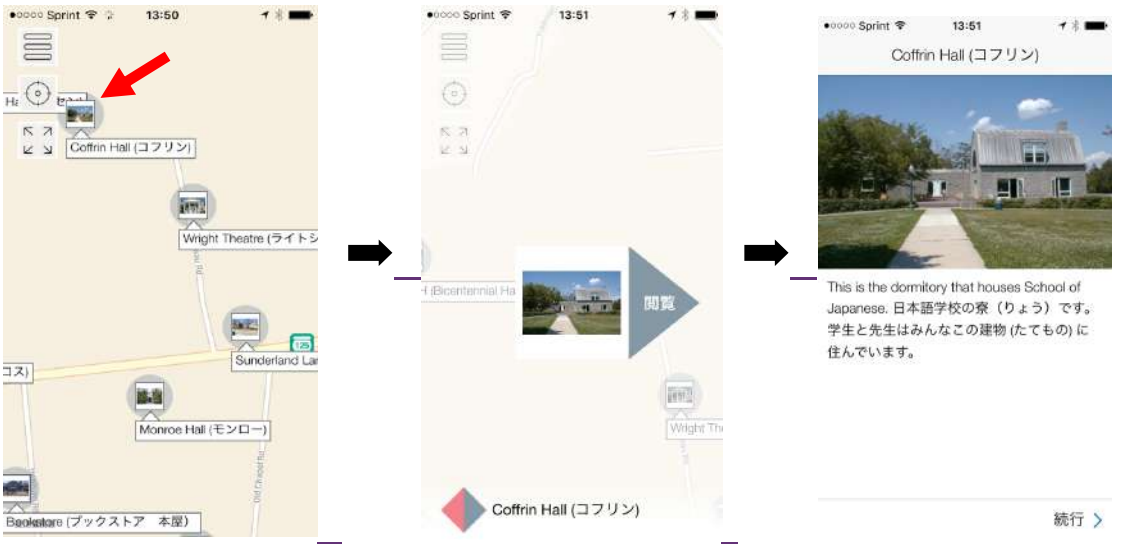
本稿では日本語教育における ARIS のコンテンツを五つ紹介し、その中の三つに関して、ミドルベリー大学夏期日本語学校で実践した時の学習者の評価について報告する。以下に紹介するゲームへのアクセスはオープンなので、ARIS のアカウントさえ作れば誰でもプレーすることができる。ARIS のアプリは以下の URL から取得できる。
https://itunes.apple.com/ca/app/aris/id371788434?mt=8

2. ミドルベリー大学のキャンパス紹介

ゲーム名：「2018 Middlebury School of Japanese」

ミドルベリー大学のキャンパスに到着したばかりの学生のために、日本語学校が使う建物の名前と場所を紹介するコンテンツである。地図を見ながら、アイコンに触れることでそれぞれの建物が何に使われるかなどの情報を得ることができる。学生の現在位置も示されるので、実際に建物を訪れることも可能である。また、オフサイトモードに設定されているので、キャンパスに到着する前に情報を得ることができる。この手法を使えば、世界中どこであっても、同様の紹介用コンテンツを手軽に作成することができる。

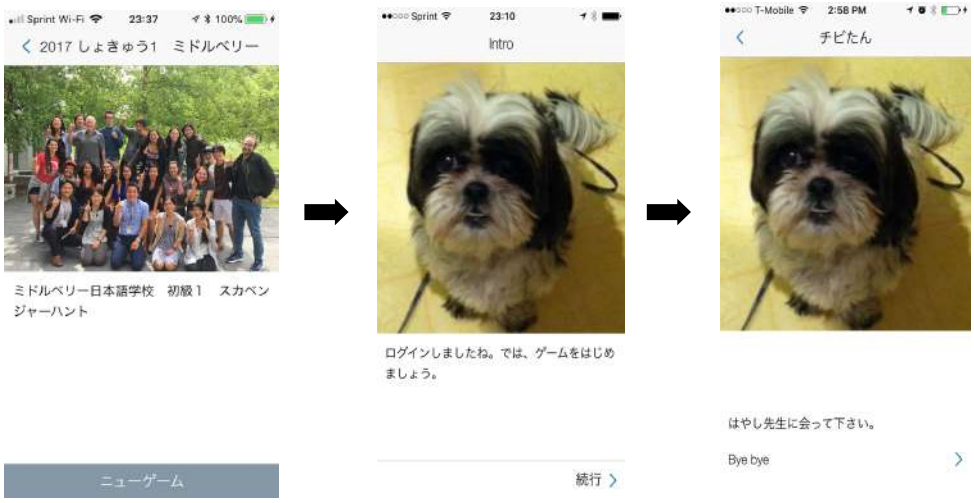




3. 初級１での活動： スカベンジャーハント

ゲーム名：「2017 しょきゅう１ ミドルベリー」

初級１（初級前半に相当）では、学生がゲームから与えられる課題をクリアしながら、キャンパス内を動き回り、ゴールに到達するというスカベンジャーハント（スタンプラリー）を作成し実践した。課題は全部で 14 設定されており、15 名の学生が３人一組になりお互いに協力しあって、ひとつずつクリアしていった。以下にその課題の一部をスクリーンショットを交えて紹介する。



ここで教員からゲームのために必要な小道具が入った袋を渡される。

折り鶴を作り、その写真を撮って、ARIS のノート機能を使ってアップロードする。（アップロードすると教員（このゲームの管理者）が見られるようになる。）

これらの質問に答えるためには、寮の建物（コフリンホール）から教室がある建物（バイセン）まで歩いて行って、実際に確かめなければならない。

この後、学生は他の建物に行くように指示され、ゲームは継続する。最後は、教員が待っている建物に戻って来て、教員を見つけることができればゴールとなる。学生のチームは全部で５つあったので、チーム対抗戦のようになった。

この活動は日本語学校の最終日に行ったこと、そして成績には関係ない活動であったため、15 名の学生のうち５名からしか調査票をもらうことができなかった。全体的に楽しんで取り組んでいたが、評価は限定的である。（アンケートは Appendix 1 を参照）

- 学習者はお互いのフルネームを見つけるタスクに好印象を持った。お互いが下の名前を知らないという状態はミドルベリー大学外国語学校のトレードマークである「日本語しか使わない」という言語使用の誓い (The Language Pledge) の下、学生たちが姓（family name）を使って呼び合っていたことを示し、興味深い。(日本語学校ではお互いの姓を使って呼びあうことにしている。)
- GPS がうまく機能しない、ゲームの進行が妨げられるなどプログラムの技術的な問題点が指摘された。（他のゲームに比較して、このゲームは複雑であり、ARIS エディタが持つ数々の機能を使いこなせる人材が必要であった。）
- 学生は教員が準備に費やした努力と時間に対して、感謝の気持ちを表していた。（ミドルベリーらしいコメント）

このゲームの開発には ARIS のエディタの知識と使用経験が豊富な教員が当たったが、20 時間ほどの時間がかかったと報告されている。

4. 中級１での活動：ミドルベリー日本語学校のオススメのスポット！

ゲーム名：「中級１　ミドルベリー日本語学校のオススメのスポット！」

中級１（中級前半に相当）では「来年の学生に伝えたいミドルベリーの楽しい所はどこ？」という課題を出した。学生はグループで、場所を選び、説明する文章を書き、ナレーションを録音したり、写真やビデオを撮りに現地に行ったりし、出来上がったものを教員に提出した。教員の１人が ARIS エディタを使って、学生が提出したテキスト、音声ファイル、ビデオファイルなどを入力し、簡単なゲームに仕立てた。（前年度にも同様の活動をしたので、今回の活動を始める前に前年度の作品を見せて、イメージ作りをした。）

勉強するのに適した部屋　　自習スペース

音声の説明が聞ける　　街にあるお茶の店　　音声の説明が聞ける

学生数は 15 名で以下がアンケートの結果から推察できた。（アンケートは Appendix 2 を参照）

- 学生からはコンテンツを作成するというアクティビティが、他のやり方に比べて、より面白かった、あるいは動機付けに繋がったという評価は得られなかった。この活動が他の宿題などと重なったというタイミングの悪さも一因としてあげられるのではないかという教員の声があった。(Q1 & Q2)
- 文法の復習になった。「新しい文法を使ってください」という指示には賛否両方の意見が見られた。(Q3)
- ゲームのコンテンツが次年度の学生の役に立つのはいいことだ。(Q5 & Q8)
- 協働作業に関しては賛否が分かれた。(Q6 & Q7)

学生が作ったコンテンツを教員の 1 人が ARIS エディターを使って入力したが、それに要した時間は全部で 5 時間程度であった。最低限のエディターの知識は必要だが、プログラミングの知識が必要なレベルではなかった。

5. 上級での活動：速読の読み物の準備活動

ゲーム名：「30 の物語 – 杉原千畝　命のビザ」

上級では、『The Great Japanese 30 の物語 中上級-人物で学ぶ日本語』（くろしお出版）をコースの一部である速読の練習のために採用していた。人物の生い立ちなどの背景情報を予習するための ARIS ゲームを教員が開発した（石川・米本 2017）。教科書から 9 つのエピソードを ARIS コンテンツにして処理した（夏目漱石　草間彌生　杉原千畝　藤田哲也　野口健　五嶋みどり　白石義明　黒澤明

イチロー）。したがって、このレベルの学生が最も長く ARIS を使用した。学生数は５名であった。

以下は「杉原千畝」の背景情報を予習するためのコンテンツのスクリーンショットである。学習者が世界中を実際に移動することはできないので、このゲームはオフラインモードでプレーすることを前提にしている。

外務省の留学生募集に応募し、見事採用された杉原は中国のハルビンに行くことになります。それでは、地図を使って中国のハルビンに行ってみましょう。

続行 >

中国のハルビンで、杉原はロシア語を勉強して、ロシア問題のエキスパートとなり、外交官として働き始めます。

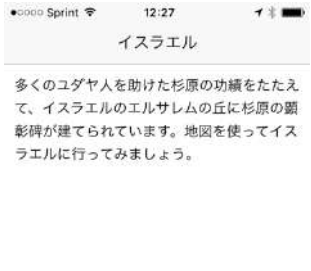
続行 >

杉原はリトアニアのカウナスの領事代理としてリトアニアに赴任します。地図を使ってリトアニアに移動してみましょう。

続行 >

杉原がリトアニアで領事代理を務めている間に、ドイツ軍がポーランドに攻めてきたため、多くのユダヤ人がリトアニアに逃げ込みました。

続行 >



多くのユダヤ人を助けた杉原の功績をたたえて、イスラエルのエルサレムの丘に杉原の顕彰碑が建てられています。地図を使ってイスラエルに行ってみましょう。

続行 >

1985年にこの顕彰碑が建てられましたが、病気の杉原は除幕式（じょまくしき）に参加できませんでした。翌年1986年に杉原は86歳で亡くなります。それでは、『The Great Japanese　30の物語』の杉原千畝を読んでみましょう。

続行 >

このゲームの作成には前述の場所や建物を紹介するゲームより少し高いレベルのエディターの知識が要求されるが、一般の教員ができる範囲だと考えられる。

学生数は５名で、以下がアンケートの結果をまとめたものである。（アンケートは Appendix 3 を参照）

- ４名の学生は ARIS を使ったことがなかった。(Q1)
- 学生は ARIS の操作が難しいとは感じなかった。(Q2.1, Q2.2, Q2.3, Q2.4)
- 学生は ARIS を使った活動は面白かったと感じているが、この方法が特に有効だとはあまり強く感じていなかった。(Q3.1, Q3.2, Q3.3, Q3.6)
- ARIS はクラス内で使った方がいい。(Q3.4)
- 人名や地名について知ることができた。また、テーマになっている人物に関する知識を得ることができた。(Q3.5)
- テクノロジーの使用に関しては意見が分かれた。(Q3.8)
- アンドロイド用のアプリがないことへの不満、インタフェイスの改善、バグの改善などの指摘がなされた。

6. QR コードの応用例：美術館の展示品の説明音声

ゲーム名：『Tattoo Exhibit – 刺青　MCMA 2016』

日本の刺青に関する写真展がミドルベリー大学の美術館で行われることになった。そこで展示されている作品の日本語の説明文を教員が録音し、その音声ファイルを ARIS のゲームにアップロードして、QR コードを生成した。QR コードは透明のラベルに印刷し、展示物の横に貼った。プレーヤーは ARIS のゲームに入り、QR コードをスキャンすると、録音音声を聞くことができる。つまり、博物館や美術館のオーディオガイドのようなものを自分たちで自由に作ることができる。

『Tattoo Exhibit – 刺青　MCMA 2016』の中で使われている QR コードの例

7. 最後に

今回の取り組みを通じて、高度なプログラミングの知識がない一般の教員でも ARIS エディターの基本機能を使ってここで紹介したようなゲームが作れることがわかった。学生の評価にはばらつきがあったが、ARIS が創り出す環境が持つポテンシャルは大きく、新たなコンテンツの開発と検証を続けていく価値が十分にあると考えられる。今回はあまり使用されなかったが、ARIS にはプレーヤーがテキストや音声や動画をノートとしてゲームに送ることができる。その機能を使うと、例えば、「自分の大学や住んでいる街で『日本』を見つけたらノートとして報告する」（Find Japan on Campus）といった活動が可能になり、身近なところにある「日本」を意識化、視覚化させることができる。また、「自分の街で桜が咲いたら、写真を撮って、ノートを送る」（Find cherry blossoms in my town）という活動をすれば、全米規模で（あるいは、地球規模で）桜前線を感じることが出来るかもしれない。キャンパスを紹介するゲームは簡単に作ることができるので、留学生を受け入れる日本の大学にはキャンパスやその周辺の情報が入っているゲームを作って頂きたい。そうすれば、日本に着いたばかりの学生のためのオリエンテーション用に使えるだけでなく、出発前の学生達に使ってもらえば、これから行く所への期待感を高めたり、不安感を軽減したりすることができるであろう。

参考文献

Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology*, *20*(3), 9-19.

Holden, C., & Sykes, J. (2011). Leveraging mobile games for place-based language learning. *International Journal of Game-based Learning*. *1*(2), 1-18.

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning like Gaming*. Cham, Switzerland: Springer.

Lee, V. R. (Ed.). (2015). *Learning Technologies and the Body: Integration and Implementation in Formal and Informal Learning Environments*. New York, NY: Routledge.

Salmon, J., & Nyhan, J. (2013). Augmented reality potential and hype: Towards an evaluative framework in foreign language teaching. *The Journal of Language Teaching and Learning*, *3*(1), 54-68.

Sykes, J., & Reinhardt, J. (2012). *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Series on Theory and Practice in Second Language Classroom Instruction, J. Liskin-Gasparro & M. Lacorte, series eds. Pearson-Prentice Hall.

石川智・米本和弘（2017）「Augmented reality を使った効果的な速読の指導」全米日本語教育学会年次大会発表資料，トロント

サイクス・ジュリー（2012）「デジタルゲームと第二言語語用論的能力」畑佐一味・畑佐由紀子・百済正和・清水崇文（編）『第二言語習得研究と言語教育』（pp.275-289）くろしお出版.

下浦伸治・田代優美子・畑佐一味（2015）「GPS ゲーム開発環境『ARIS』を利用した教室外日本語学習」『2015 CAJLE Annual Conference Proceedings』310-319

畑佐一味（2012）「第 5 部 テクノロジーと習得 総論」畑佐一味・畑佐由紀子・百済正和・清水崇文（編）『第二言語習得研究と言語教育』（pp.260-274）くろしお出版

米本和弘（2017）「"To combine the knowledge and real world"—拡張現実を利用した日本語学習の試み—」『CASTEL/J 2017 Proceedings』116-121

米本和弘（2018）「拡張現実を利用した教室と教室外をつなげる実践」『2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集』

Appendix 1: Questionnaire of Level 1 Scavenger Hunt

Students' responses are in blue.

For Q1.1 – Q1.5

Origami	Greenhouse Task
Tongue Twisters	Telephone Task
Bilingual Secretary Request	Student Center Search
Kamikiri (paper cutting)	Crossword puzzle
Task Card Search in Coffrin	Picture-of-Japanese Task
Campus Quiz (Bus times, etc.)	Full Name Task
Restaurant Simulation	iPhone ARIS Task
Web Weather Lookup Task	Other

Q1.1 Out of the tasks in the box, which task(s) did you find the most enjoyable? Why?

1.1.1 Bilingual Secretary Request. because it was fun to watch X さん <a name of student> struggled.
1.1.2 I enjoyed the restaurant simulation and the full name task. The restaurant simulation was simply too adorable – the faux money and
1.1.3 iPhone ARIS Task. It took us around campus, and we got to see new places like the greenhouse and the level 5 students' classroom!
1.1.4 Full name task. This was a fun task because it was …trying to remember everyone's name.
1.1.5 Full name task because it's fun getting to know my classmates better.

Q1.2 Which task(s) did you find the least enjoyable? Why?

1.2.1 Restaurant simulation. We needed more お金
1.2.2 Perhaps the opening and closing research game. The game would have been a bit more fun helpful at the beginning of the program.
1.2.3 Student Center search you had to go in and out of the convenience store that are the were a little heavy.
1.2.4 Picture of Japanese task. Because all we had to do was go to the sign and take a picture.
1.2.5 Task card search in Coffrin

Q1.3 Which task(s) did you find the easiest? Why?

1.3.1 おりがみししょうです。
1.3.2 The greenhouse task. It was just a photo.
1.3.3 Tongue Twister, because it had a lot of fun in it.
1.3.4 Tongue Twister. This was fun, quick… a bit of practice I could easily say the tongue twister.
1.3.5 Telephone task, not much to the task

Q1.4 Which task(s) did you find the most difficult? Why?

1.4.1 Full name task.
1.4.2 Perhaps the restaurant simulation? I enjoyed that the dialogue was a little freer form compared to our classroom exercises.
1.4.3 Figuring out who wears glasses and who doesn't was perhaps the most challenging Funny!
1.4.4 Crossword. The crossword puzzle itself was fun, but the last part where we need to unscramble the word was hard.
1.4.5 Crossword, a lot of information

Q1.5 Which task(s) did you find the most helpful in reviewing what you have learned? Why?

1.5.1 Restaurant simulation.
1.5.2 Crossword because we had to write in katakana and full name task because we only referred to each other by last name.
1.5.3 Restaurant simulation because we had to use various sentence forms.
1.5.4 Restaurant situation. A good review practice process on ordering food discussing between each other what we are going to eat.
1.5.5 Crossword, a lot of information from the whole time here

Q2. What did you think of this scavenger hunt activity? Rate from 1 (not good at all) to 5 (excellent) and explain your rating.

2.1 5 It was fun.
2.2 5 Excellent. However, I and the majority of my classmates were pretty exhausted. I would have also appreciated time given at the ice cream place for ice cream eating.
2.3 5
2.4 4 It was a bit tedious and long, but extremely fun.
2.5 4 I really enjoyed the activity for the most part, but I think it was a little long. Good mix of activities.

Q3 What did you think using iPhone ARIS application? Rate from 1 (not good at all) to 5 (excellent) and explain your rating.

3.1 3 Did not work consistently.
3.2 4 a bit buggy, but good overall!
3.3 5 Very interactive!
3.4 3 It was a fun app, but still has a few bugs. When we sometimes answered a question and it was correct answer, the app said it was wrong and it took three times to finally say it was correct.
3.5 4 Some technical difficulties but easily fixed.

Q4. Are there ways in which you think it could be improved?

- 4.1 No
- 4.2 Fix those bugs! Perhaps more features?
- 4.3 Maybe we could have ice cream at the end. We couldn't because most people hadn't brought their wallets. It would have been a sweet ending experience and lovely way to end.
- 4.4 Fix the ARIS app and more fun activities.

Q5. Any additional comments?

- 5.1 No
- 5.2 Thank you for this creative last class. It was thoroughly enjoyable. Thank you for everything!
- 5.3 Thank you so much, teachers. You have worked hard!
- 5.4 This was a fun way to spend the last day of class.

Appendix 2: Level 3 Places of Interest on campus and in town

Students' responses are in red.

Q1: Compared with normal writing homework assignments, this ARIS activity was more interesting.

Strongly disagree				Strongly agree
1	2	3	4	5
1	0	8	3	3 (Average: 3.47 N=15)

Q2: Compared with normal classroom activities, you had higher motivation for this ARIS activity.

Strongly disagree				Strongly agree
1	2	3	4	5
1	2	10	2	0 (Average: 2.87 N=15)

- It was more work and a lot less convenient than doing regular homework.
- There was less pressure and it felt like something that had a purpose.
- The timing was hard because everyone was more focused on the upcoming final exam, but I do think it was an interesting assignment.
- I didn't think too much about it because of the upcoming presentation and exam
- I was really busy with studying for finals when I had this assignment, so I didn't exactly want to do it.
- It is a new activity, but not that interesting.
- It was interesting but pair work is difficult to arrange
- I would not say that my motivation had increased. Rather, it was the last assignment, so knowing that there were no other assignments afterwards made the assignment enjoyable.
- It was interesting but I enjoy working with teachers and students in a classroom setting.
- I actually really like workbook assignments so the usual homework is pretty fun for me as well.
- It just looks like a commercial for me
- It was fun, but not drastically more so than normal homework.
- Group work is the absolute worst, does not matter the task at hand.
- same as a normal assignment

Q3: This ARIS activity helped you review grammatical expressions you had learned.

Strongly disagree				Strongly agree
1	2	3	4	5
0	0	4	4	7 (Average: 4.2 N=15)

- It made me use a lot of grammar, and I did my best to work in as much as I could.
- The assignment made an effort to help use grammar structures in writing.
- We needed to use a significant amount of grammar in a small assignment but because it was an assignment with a partner we were able to review together with a purpose.
- Yes, the requirements for ARIS allowed the group members to use grammar we had learned
- I wasn't really thinking about that
- Certainly reviewed them.
- It was a fun challenge to try to use a lot more expressions than normally. Working with a partner made it better.
- Yes, however only to a certain extent because we tend to choose our most comfortable grammatical expressions.
- The teachers corrected our scripts
- We tried using as many grammar points as we could in this activity and having a partner to discuss how to use them is great review と思います.
- Actually it is not the ARIS but the paper sheet which is used to write helps
- It was the same as other homework.
- It felt awkward forcing to use specific grammar to describe a place. Maybe it did make a difference in explaining, but overall the grammar seemed unnecessary in this assignment.
- yes

Q4: If there was a map made by previous students, you would have wanted to use ARIS to explore Middlebury.

Strongly disagree				Strongly agree
1	2	3	4	5
1	2	2	2	8 (Average: 3.93 N=15)

- I don't really care about exploring the campus in the first place.
- Most definitely. I didn't know about some of the places myself and I've been at Middlebury for 8 weeks.
- It'd be interesting to see how/if the interesting places changed from year to year.
- Yes, I would have wanted to see what others had recommended
- seems fun
- If I didn't know about the campus, it would be helpful.
- I am lazy.
- Exploring by oneself is nice, but extra information is really nice too.
- I personally would listen to ARIS, but I cannot say that this would be the source for interested in going to these places.
- I would like to explore the recommendations made by former students

- I didn't know about the Japanese students only section at the library or Stone Leaf Cafe until today, and I would've liked to go.
- I hate commercials and always regard commercials as junk
- I used it as much as possible before coming and wish that there had been more content.
- (Personal quirk) Work not have bothered listening to the audio.
- yes! it would have been very useful in the first couple weeks

Q5: How would you rate the level of difficulty for this ARIS activity?

Strongly disagree				Strongly agree	
1	2	3	4	5	
3	3	9	0	0	(Average: 2.4 N=15)

- There was nothing complicated about this project.
- Not overly difficult, not very time consuming.
- I find writing to be one of the more difficult skills required.
- Normal difficulty
- no comment
- Working with a partner was a little difficult, especially since our schedules were so messed up because of finals.
- It was very reasonable.
- There were multiple parts, and organizing partners was a bit difficult sometimes.
- It is your own personal opinion, so it is not difficult to come up with things to say.
- It was very easy to complete compared to other class activities and homework assignments
- It was quick but having to coordinate times to meet with a partner was a little frustrating at times.
- All grammars and group works are still within in-class learnings, so the difficulty is fair
- Normal homework level.
- It was a simple assignment, just not fun or motivating.
- again, same as a normal assignment

Q6: Any advantages for the group-writing activity? (Ex: Generate more ideas?)

- It made me use a lot of grammar, which was good practice.
- Group writing was no doubt more fun than individual work. Also, helped when trying to use new grammar structures because we were able to correct each other.
- Small groups are nice because it lets you bounce ideas off each other without the stress of larger groups. You can review grammar together but there's less pressure than working with a sensei.

- Yes, we could brainstorm for with other people. It made the activity more fun.
- With two people, if one doesn't know a grammar rule, the other one could know it. Therefore, the group helps each other in reviewing grammar if something was forgotten.
- Doing the assignment pairs is better because the work gets done faster, and you're forced to communicate with people in Japanese outside of class and regular dining functions.
- Generate more ideas.
- Working with a partner made the work go by quickly which was nice, we could bounce ideas off of one another, instead of being stuck in our own individual minds.
- Yes, many advantages considering that it was more of a review. While working on the assignment, my partner was also able to correct me.
- You can learn from other students and everyone's strengths are put forth.
- Again, discussing grammar points with a partner was helpful in the sense that we are both learning but can help each other out. Also, it is always fun to try to use as many grammar points as possible, but even funnier when working with a partner to do the same.
- Group-writing helps to correct lots of mistakes when someone barely notices during a solo work.
- We had other group activities that were largely the same.
- I don't think, especially given that this assignment required for both members to be 1. on the same page, 2. generally agree about what was going to be one, and 3. care. Ultimately, one ends up doing most of the work, and if the other member does actually need help writing, this would not help them.
- Not really

Q7: Any difficulty with the group-writing activity? (Ex: Take more time?)

- I didn't really know any good places on campus, which made picking a place difficult. Also, coordinating schedules with other students during such a busy time (the end of the program) was kind of inconvenient.
- No
- Working with larger groups results in people having less of an input but the size groups that we had were really nice.
- Yes, finding the time to meet was difficult, especially considering that the last week was so busy.
- Disagreements between ideas lead to one person to scrap almost to all of the other person's sentences.
- The placement of the assignment (during final prep) was really stressful. Writing the assignment was also difficult because everyone has different ideas of what's most important.
- Took more time
- No difficulty.

- None
- People's ideas often clash with one another and the group cannot move forward.
- It didn't take a lot of time, but finding a quiet space where the both of us can record gives no flexibility. For example, I wanted to stay at CFA for longer but it was a bit far for my partner to walk to so we decided to meet halfway at the library instead, and that did take up more time. Also, thinking about having to communicate with another person just adds stress to an already stressful week.
- Conflict of schedule is always a thing for group works and it requires advanced arrangement
- The same as other homework.
- It is group work so by that alone, it is flawed and unhelpful.
- I think they create tension between people because everyone has different ideas about how they want to phrase things etc., which is very unpleasant to me

Q8: What do you think about ARIS?

- I don't really see the point of it, and I wouldn't choose to use it myself.
- Interesting little project. It will be good for next year's students.
- I think it's a really interesting idea and I would use it if it were at my home university.
- I think it's an interesting concept and good for those new to Middlebury
- It was fun.
- Nice :)
- Could be useful
- I haven't gotten a chance to use the app at all but from what I can see it's well put together.
- I think it is a great last assignment to intake the things we have learned over the course of the program. Although, we did not use every newly acquired grammatical phrases, it was still a wonderful review of content.
- If google maps had a similar function, I would use it. I wouldn't want to download another app onto my phone.
- It's a pretty cool concept but since there was pretty much nothing on there that wasn't on the Midd website or Google Maps before this week, it was mediocre. However, if classes before us had done this assignment, I would've liked to see their recommended locations.
- Nothing special but looks like a navigation with introductions
- I think it is a great tool for incoming and prospective students. For current students it is neither better nor worse than regular homework.
- It seems useful, maybe even fun perhaps, but I haven't had the experience of exploring it on my own so I can't say that it is of any value to me. However, from a geographical perspective, getting a quick rundown of where useful/important places are nearby does seem super helpful.
- It looks useful, but since it's not available for Android...

Q9: For future improvement, do you have any comments/suggestions? (Ex: any other usage of ARIS?)

- Nothing in particular.
- No
- A categorization system that allows you to filter locations by what you're looking for. For example, places to relax versus places to study.
- None at the moment
- Not really.
- I would definitely recommend doing this in conjunction with (or even in place of) the 1 minute *senryu* assignment we had. It's good presentation prep, but having it during finals was extremely stressful and cut into study time significantly.
- This homework was fine, but was a bit of an obstacle as it was assigned when everyone was busy with 期末 project and 試験。
- I personally think that this is a wonderful last assignment, but I think that as a map of Middlebury, people will not be counting on ARIS because there are other forms of map.
- Incorporate the Middlebury campus map
- I think showing this assignment to the next group of Japanese School students is a good idea because they might like suggestions on where to go early on so they can have more of an idea what this campus has to offer according to fellow students.
- I think if we had extracurricular activities or ARIS based homework (not creating content, but using it to do games, learn about new places, etc. perhaps a scavenger hunt etc.) would be fun.
- Make it independent work. This assignment is easy and even if it wasn't, there is no need to turn it into group work. It would actually be more helpful for individuals still struggling with the subject matter if they had to do it on their own.
- Don't have any ideas

Appendix 3: Level 5 Preparation for reading materials

Students' responses are in blue.

Q1. ARIS について

Q1.1 ミドルベリーに来る前に、ARIS というプログラムについて知っていましたか。

知っていた (Yes)	1
知らなかった (No)	4

Q2. ARIS の操作、技術について

Q2. 1 ARIS をダウンロードしてセットアップするのは難しかったですか。

やさしい	1
あまり難しくない	1
適当	2
難しい	
難しすぎる	1

Q２.2 ARIS のプログラムを理解することは難しかったですか。

やさしい	1
あまり難しくない	1
適当	2
難しい	
難しすぎる	1

何が難しかったですか。
・ゲームを見つけたり、時々プログラムが途中で止めるし。
・Apple ばかりですから。

Q2. ３ ARIS のプロブラムを iPod や iPhone で使うことは難しかったですか。
(Was ARIS difficult to use on iPod or iPhone?)

やさしい	1
あまり難しくない	1
適当	2

難しい	
難しすぎる	1

何が難しかったですか。
・Apple ばかりですから。
・たまにうごかない

Q2.4 ARIS のプログラムを使った時に、技術的な問題がありましたか。

全然なかった	2
少しあった	2
どちらとも言えない	
あった	
たくさんあった	1

どんな問題がありましたか。
・Apple ばかりですから
・スクリーンの流れ

Q3. ARIS を日本語の授業で使うことについて

Q3. 1 ARIS を日本語の授業で使うのは面白かったと思いますか。

面白くない	1
あまり面白くない	
普通	2
面白い	2
非常に面白い	

Q3. 2 ARIS は日本語の勉強に役に立つと思いますか。

役に立たない	1
あまり役に立たない	1
普通	1
役に立つ	2
非常に役に立つ	

どうしてそう思いますか。
・先生といしょうに使えば面白い。

Q3. 3 ARIS を使ってから速読の本を読んだ方が速読の内容が分かりやすくなったと思いますか。

わかりにくかった	
少しわかりにくかった	
どちらともいえない	2
わかりやすかった	3
たいへんわかりやすかった	

Q3. 4　ARIS を授業時間以外に使うことについてどう思いますか。
(Do you think it is a good idea to use ARIS outside class hours?)

よくないと思う (not a good idea)	1
どちらでもいいと思う(neither good nor bad)	1
いいと思う (a good idea)	1
授業中に使ったほうがいいと思う (better to use in class)	2

Q3.5 ARIS でどんなことが学べたと思いますか。学べたと思うことに×をしましょう。

日本の場所や地名	4
人物についての知識	4
日本についての知識	3
単語や文法の復習	2
新しい単語や文法	1

その他
・Apple の偏見

Q3. 6　ARIS を日本語の授業で使うことについてどう思いますか。

よくないと思う	
どちらでもいい	3
いいと思う	2

どうしてそう思いますか。
・宿題の代わりに、授業中で使ったらより役に立ちと思う。
・AIRS を通して、所や人物を紹介しやすいと思います。
・面白いゲームな感じだから、私だたら、授業時間以外に使いたくない。
・Apple ばかりですから、Android の偏見です。

Q3. 7　ARIS についての感想や意見があったら、書いて下さい。

・Apple ばかりのプログラムはよくないと思う。しかし、内容は結構面白いと思う。
色々な知識がありますから、いいですけど、必要なテクノロジーではない。

Q3.８ ARIS のようなテクノロジーを日本語の授業に使うのは大切だと思いますか。

大切じゃない	
あまり大切じゃない	1
どちらとも言えない	2
大切	1
とても大切	1

どのようなテクノロジーを使ったらいいと思いますか。

・今、テクノロジーの問題が時々あって、不便。Interface がよければもっと楽しい。
・単語や文法を勉強するため、SNS のようなテクノロジーは役に立つと思う。

ICT は日本語教育にとって天使か悪魔か

IS ICT AN ANGEL OR A DEVIL FOR JAPANSE LANGUAGE TEACHING?

李在鎬
Jae-Ho Lee

早稲田大学
Waseda University

1. はじめに

みなさんは, 21 世紀の子どもたちに 19 世紀のテクノロジーを使って教育していることに疑問を感じたことはありませんか。皆さんのクラス活動においてコンピュータはどの程度，活用されていますか。

現代のテクノロジーを象徴するインターネットは，私たちの生活や社会をかえました。特にインターネットの普及によって, すべての情報がオンライン上で配置され，IT リテラシーのあるなしに関係なく，誰もが，いつでも，どこからでも利用可能な環境が作られていると言えます。さらに, このインターネットをささえている各種のデータベースは, 個人が情報を調べるだけでなく, それを使い, 私たちの行動を予測することもできるようになりました。こうした状況は, 教育に対しても新しい学びを提案するようになってきていると言えます。

インターネットによる変化の一つは,「教室で学ぶ」という伝統的なモデルに対して, 問題提起をしている点ではないでしょうか。Collins&Halverson(2009)は, 世界の人々が教育を学校外に持ち出そうとしていると指摘しています。インターネットによって家庭で，図書館で，カフェで，公園で，仕事場で，何を学びたいのか, いつ学びたいのか, どのようにして学びたいのかを自分で決めることができるようになりました。その具現系の一つが MOOC（Massive Open Online Course）です。MOOC とは「大規模公開オンラインコース」を指すもので，2008 年，Dave Cormier と Bryan Alexander による造語で,「Connectivism and Connective Knowledge」のコースに対して命名されたのが最初とされています（山田 2014)。その特徴として 1）大規模性（Massiveness)，2）公開性 （Openness)，3）オンライン，4）コース（Course）すなわち教育そのものの提供が挙げられています。教室学習の場合，数十人単位で物理的に設定された教室空間で学習をするわけですが，MOOC のようなオンラインコースであれば，何万の単位の大規模な受講生がネットワークを経由して，公開されたコースにおいて学習活動を行うわ

けです。このMOOCをめぐっては，学習の継続性がないことなどの課題が強調され，ピークはすぎたという評価もありますが，MOOC が提案する基本的な性質については，今後も継続されると考えられています（山田 2014）。

以下では，ICT の進化が教育に与えた影響を考えてみたいと思います。また，ICT を導入に関するモデルとして SAMR モデルや TPACK モデルを取り上げ，ICT の活用に関してどのような意識を持つべきかについても述べたいと思います。そして，ICT を導入した教育実践例として，筆者が展開してきたアカデミックリーディングクラスの事例を紹介し，皆さんの教育実践に示唆を与えたいと思います。

2. 背景：IT から ICT へ

70 年台，80 年台は，コンピュータに関わるテクノロジーの総称として，情報技術を意味する IT（Information Technology）という用語が広く用いられてきました。しかし，90 年台以降は，情報通信技術を意味する Information and Communication Technology，すなわち ICT という用語が広く用いられるようになりました。IT から ICT への移行を考える上で，コミュニケーションに関わる変化の部分は非常に大きいと思われます。

Wegner & Ward(2013)は，「How Google Is Changing Your Brain」というタイトルでインターネットが私たちの脳に与える効果について述べています。Wegner & Ward(2013)は「交換記憶システム」と呼ばれるシステムを紹介しており，「記憶」という営みがもつ社会性について指摘しています。それは，次のようなものです。私たちは自分が属する特定の社会集団内で事実や概念を記憶しますが，残りはほかのメンバーを信用して覚えてもらいます。何かの正確な名前や壊れた機械の修理方法を思い出せない時，私たちは知っていそうな人に聞きます。例えば，車から変な音がしたら，車に詳しい友人に聞きますし，『カサブランカ』の主演女優の名前が思い出せない時は，映画好きの友人に聞くはずです。このように，私たちは自分の頭の中に保存されている情報だけでなく，他のメンバーにどんな情報の記憶を任しているかについても知っています。

こうした知識の分配・分散の傾向は人々が対面で交流する世界で発達したもので，このようなシステムのおかげで人間の知能は情報蓄積の面で頂点にあったわけです。しかし，21 世紀の今はどうでしょうか。このような世界は，現代にはもはや存在しないのではないでしょうか。常にオンラインの状態にある私たちは，友人に聞くより，スマートフォンで検索したほうが早いし，確実であることを知っています。Google によってすべての情報はクラウド上に存在する現代においては，家族や友人に記憶を託すのと同じように，クラウドに記憶を任せてしまっているのではないでしょうか。

こうした事実を教育の文脈で考えてみましょう。伝統的な教室モデルにおいては，知識を持っている専門家としての教師がいて，学習者はその教師の指示に従って，学習活動を行います。知らないこと，知ったほうが良いこと，知りたいことの多くは教師から教えてもらうことができます。そして，学習の結果や到達度は，学習の成果として教師が評価してきました。しかし，現代においては無数のオンラインコンテンツやSNS（social networking service）の出現によって状況は大きくかわってきているように思います。いわゆる個人の記憶とインターネット上の情報との境界があいまいになり始めており，「自己」そのものが変化していると見ることができます。また，教師と学習者は，オンライン上の同じコンテンツを共有することができるようになり，教師は知識の提供者としての役割から案内者としての役割へと移行しつつあると言えるのではないでしょうか。

SNS の登場によるもうひとつの変化として，コミュニティの変化に注目する必要があると思います。Collins&Halverson(2009)によれば，中世の人々は生まれたところから10マイル以上，離れた人々と接触することはほとんどなかったとされています。生まれた土地をもとにコミュニティを作り，よく知っている人同士で生涯を過ごすという状態であったようです。いわゆる「場のコミュニティ」に属していたと言えます。この「場のコミュニティ」において，豊かなコミュニケーションを行うためには，社会的な慣習や周囲の状況を熟知することが求められます。

さて，文明の進化により，人々の移動が自由になるとともに，インターネットの普及によって物理的な距離に制限されないコミュニティが出現しました。この移動やインターネットによる効果は，結果的にコミュニティの量と質，どちらに対しても変化をもたらしたと言えます。とりわけ質のところに注目すると，「場のコミュニティ」はもはや衰退しつつあり，それに変わるものとして「関心のコミュニティ」，すなわち映画ファンであれば映画愛好家のコミュニティに，研究者であれば学会などのコミュニティを作るようになりました。テクノロジーの進化により，コミュニティは物理的な場の制約をほとんど受けなくなり，世界規模でのつながりを作ることもできるようになりました。こうしたコミュニティの質的変化は，人々のコミュニケーションに関しても変革を求めるものになります。いわゆる伝統的な読み書き能力だけでなく，メディアリテラシー（中橋・水越(2003)）や批判的思考力（楠見・道田（編）(2015)，楠見・田中・平山(2012)）などの情報の接し方についての知識が重要となるのです。外国語教育も例外ではありません。単語を知り，文法を知るということだけでなく，多様なメディアを柔軟に活用する能力は不可欠といえるのではないでしょうか。

3. ICT を利用に関する現状

ICT によって私たちを取り巻く環境が変化し，その結果としてコミュニケーションの姿も変化しつつあります。こうした現状に対して，日本における教育機関はどのような態度を示してきたのでしょうか。このことを知るための資料として文部科学省が公開している「高等教育機関等における ICT の利活用に関する調査研究」（2013, http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2014/05/19/1347641_01.pdf）から 3 つのデータを紹介します。

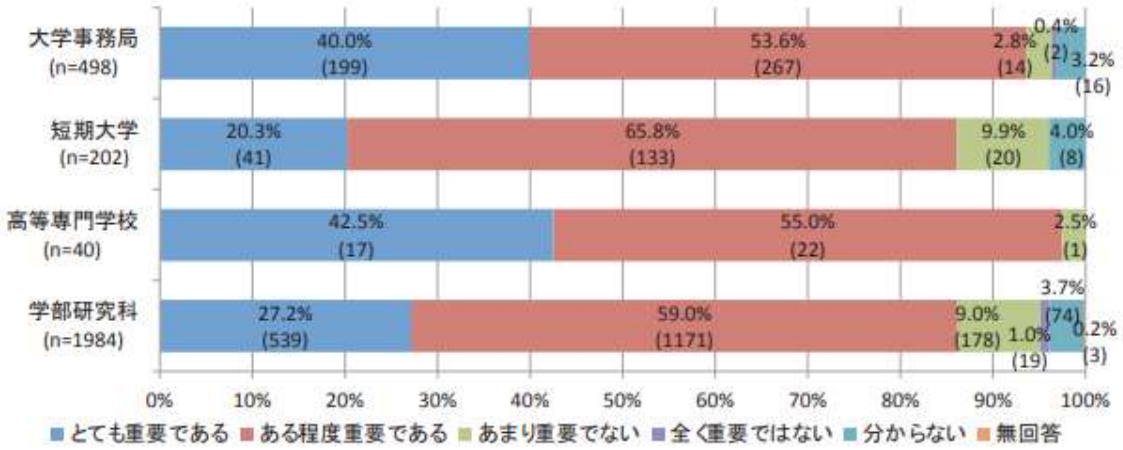


図 1. e ラーニング又は ICT 活用教育を組織として重要と考えているか

図 1 は，文部科学省の委託調査として京都大学が 2013 年に日本国内の 1,187 機関（大学および短期大学，高等専門学校），4,185 の学部研究科に対して行った調査結果の一部です。図 1 では各組織として，e ラーニングや ICT を活用することに対して，どのように考えているかを尋ねたものですが，「とても重要である」と「ある程度重要である」を合計すると全体の 86.2%が重要であるという認識を示しました。

他方，組織としての現在の取り組みが伺える資料として，図 2 と図 3 に注目してください。

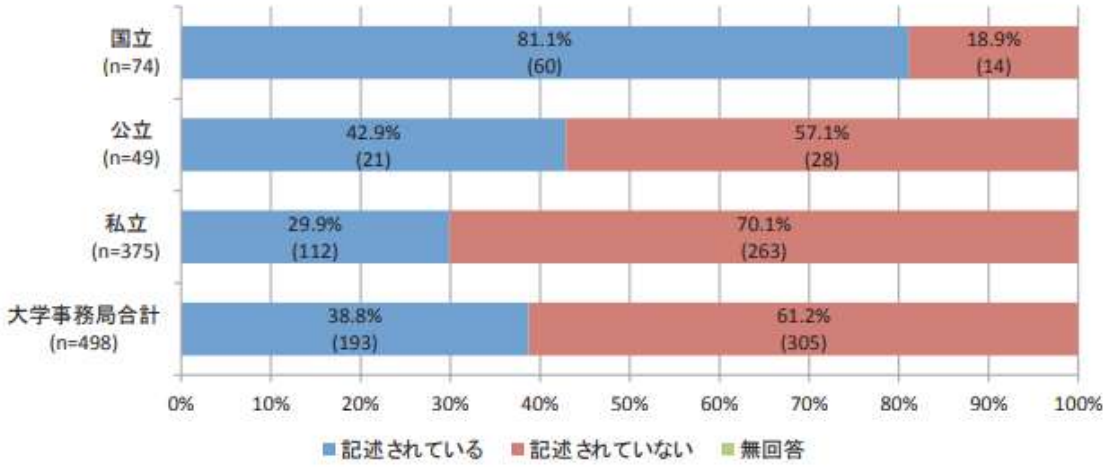


図 2.e ラーニング又は ICT 活用教育の推進が組織のビジョンやアクションプランや中核計画に記述されているか（事務局）

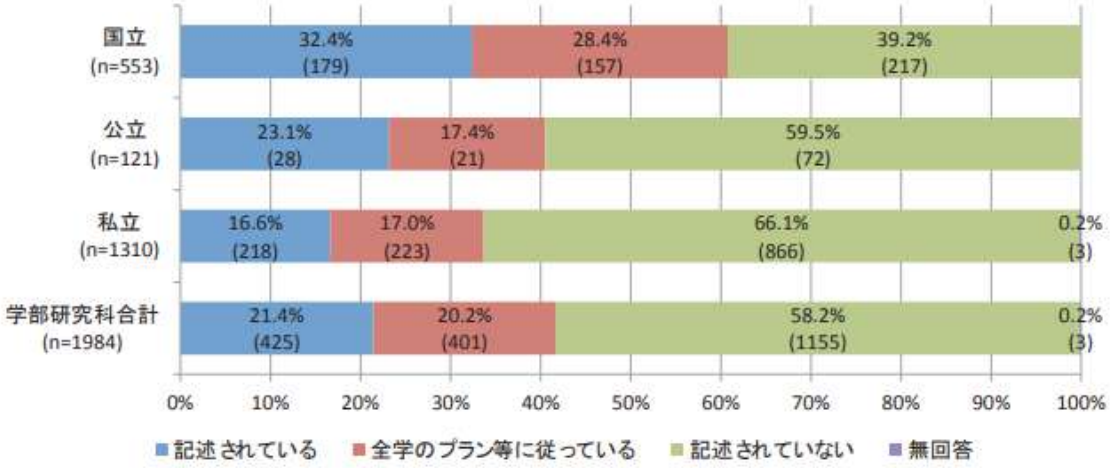


図 3.e ラーニング又は ICT 活用教育の推進が組織のビジョンやアクションプランや中核計画に記述されているか（学部研究科）

図 2 および図 3 は，大学における将来計画において e ラーニングや ICT の活用を推進するための意思表示をしているかについての調査結果です。国立大学における事務組織においては，81%が e ラーニングや ICT の活用を推進する姿勢であることがわかりますが，それ以外においては，記述されていないか，自らの態度を明確に示せていないのです。

さて，図 1～図 3 で示されている状況は，日本国内の多くの教育組織が ICT の重要性は認識しつつも，具体的にどう取り組むべきかについての方針決めにおいて悩んでいる現状を示しているとみることができます。

4. ICT 利用のモデル

前節では，組織レベルでの ICT 活用に関する現状を紹介しました。では，個々の教育現場での ICT 利用については，どのように捉えるべきでしょうか。このことを考えるため，Ruben Puentedura 氏による SAMR モデルを取り上げながら，ICT 利用の可能性について考えてみたいと思います。

SAMR モデルとは，Substitution（代替）, Augmentation（増強）, Modification（修正）, Redefinition（再定義）の頭文字をとったモデルで，ICT を取り入れた教育方法が従来の方法とどのように関係づけられるかを示すモデルです。4 つのステップの詳細を表 1 に示します。

表 1. SAMR モデルにおける 4 つのステップ

Level	**Definition**
Substitution	Computer technology is used to perform the same task as was done before the use of computers.
Augmentation	Computer Technology offers an effective tool to perform common tasks.
Modification	This is the first step over the line between enhancing the traditional goings-on of the classroom and transforming the classroom. Common classroom tasks are being accomplished through the use of computer technology.
Redefintion	Computer technology allows for new tasks that were previously inconceivable.

（出典：https://sites.google.com/a/msad60.org/technology-is-learning/samr-model）

表 1 の 4 つのステップを尺度として解釈した場合，後のものほど ICT が授業デザインに大きな影響を与えるというもので，最初の Substitution と Augmentation は Enhancement(強化)のステージとされ，後の Modification と Redefintion は Transformation（変換）のステージとされています。

4 つのステップを具体例に基づいて考えてみたいと思います。まず，Substitution （代替）は道具を変えるが，機能は変えないというものです。例えば，紙のかわりに iPad で書籍を読んだり，ペンのかわりに MS Word で文章を作成したりする事例が該当します。このステップでは道具がかわるだけで，根本的には従来の授業と変化がありません。

次に， Augmentation（増強）は道具をかえて機能も改善するというものです。

例えば, MS Word の文章校閲で表記のミスを直したり, OS に付随する IME（Input Method Editor）で漢字を見つけたりする事例が該当します。このステップでは, 道具をかえることで従来の授業に対して機能的な改善をはかっていると言えます。

次に， Modification（変化）ではタスクを大幅に再設計することを目指すものです。例えば，クラウドサービスで資料を共有したり、ウェブサービスを使って相互評価したりする事例が該当します。このステップではタスクそのものを再設計し，大幅な機能改善をはかることができます。

最後の Redefintion（再定義）では従来の授業ではできないような新たなタスクの創造を可能にするものです。例えば,「Skype」（https://www.skype.com/）や Zoom（https://zoom.us/）といったチャット用ソフトウェアを使って遠隔地の人と交流したり、仮想現実技術を使い，サイバー空間で対話したりする事例が該当します。このステップでは，従来の授業では存在しない，全く新しいタスクをデザインしていると言えます。

SAMR モデルによって，ICT を取り入れ方にはいくつかの段階が存在することが示されました。では，個々の教師が ICT をクラス活動に導入するためにはどのような知識が求められるでしょうか。これについて Koehler &Mishra(2009) は「技術に関わる教育的内容知識（Technological Pedagogical Content Knowledge, TPACK）」として定式化しています（図 4）。

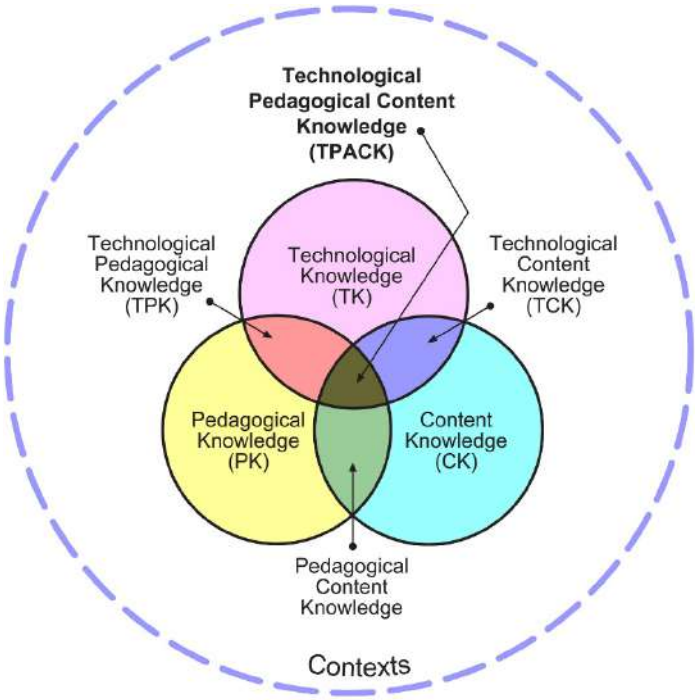


図 4. TPACK
（出典：http://matt-koehler.com/tpack2/tpack-explained/）

図 4 は授業というコンテキストにおいて ICT を活用するために，必要とされる３つの知識を表現している。1 つ目は，Content Knowledge(CK) で教える内容についての知識，２つ目は，Pedagogy Knowledge(PK)で教え方に関する知識，最後の３つ目は，Technology Knowledge(TK)で技術に関する知識である。また２つの円が重なる部分に Pedagogical Content Knowledge (PCK)で教育的内容の知識や Technological Content Knowledge (TCK)で技術に関わる内容知識や Technological Pedagogical Knowledge (TPK)で教育的内容の知識です。最後に，３つが重なる部分に Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)で技術に関わる教育的内容知識があります。TPACK において重要なのは，単に授業で ICT を用いることだけ意味するものではない点です。それは，教授法や評価などの教え方に関する知識と教える内容そのものについての専門知識，さらには，技術に関する知識の有機的な関係性を捉えようとするものであるということです（小柳 2016）。

5. 日本語教育における ICT の実践

ここからは日本語教育分野における ICT の利用事例を２つ紹介します。1 つ目は，筆者が早稲田大学で行っている「アカデミックリーディング 3-4」の活動で，２つ目は，毛利（2017）や尹（2017）が行った遠隔日本語教育実践例です。なお，毛利（2017）と尹（2017）は別の研究ですが，テクノロジーの利用法という点では同じ方法論を用いていると言えます。1 つ目の事例は SAMR モデルで言えば，Augmentation と Modification のステップに相当するものであり，２つ目の事例は Redefintion に相当するものです。

まず，筆者が早稲田大学日本語教育研究センターで行っている「アカデミックリーディング 3-4」クラスは週 1 回，初級後半から中級前半レベル（早稲田の 8 レベルで言えば，3・4 レベル）に対して行っています。参加者は 35 名の多国籍の日本語学習者に加え，日本語教育研究科の大学院生も教育実践を行っています。クラス活動は，『大学・大学院生　留学生の日本語①読解編』（アカデミック・ジャパニーズ研究会編著，2016）に準拠して行っており，次のようなテーマが取り上げられています。１）言葉の役割，２）イルカと超音波，３）地図の分類，４）睡眠時間：短眠と長眠，５）日時計，６）研究者の２つのタイプ，７）地球温暖化，８）風呂場の戸，９）手で数を表す，１０）文明はどのように伝わったか１「茶」，１１）文明はどのように伝わったか２「田と畑」です。なお，これらのほかに「私の本棚プロジェクト」というプロジェクトワークも３回行っています。毎回の授業は，以下の活動によってルーチン化されています。

表 2.　アカデミックリーディングの活動と利用するテクノロジー

区分	活動名	時間配分	使用するテクノロジー
1	導入	2～5 分	パワーポイント資料
2	話してみよう	15～20 分	Google フォーム
3	読んでみよう	10～15 分	
4	チェック	5～10 分	Kahoot！
5	説明と練習タスク	25～30 分	パワーポイント資料
6	テスト	5～10 分	Google フォームテスト用
7	宿題		LMS（Course N@vi）

１の「導入」は，この日に取り上げるテーマについて教師が説明します。説明はパワーポイント資料に基づいて行います。２の「話してみよう」は，テーマに関連するトピックを与え，４～５人のグループでディスカッションをします。ディスカッションの結果を大きな紙に書いて報告したり，Google フォームに入力したりします。３の「読んでみよう」は，教科書に収録されている対象の記事（500 字～1000 字）を目で読んだり，音で聞いたり，ペアワークでクラスメートと読み合う活動です。４の「チェック」は，読んだ内容を理解しているかを確認する活動で，Kahoot！（https://kahoot.it/）というシステムを使って行います。学生はスマートフォンを使用し，画面上に提示された 5 問程度の課題に回答します。

図 5. Kahoot!のデモ画面（問題提示）

図 5 のデモ画面では，教師が操作する PC 画面（左）と学習者が操作するスマートフォンの画面（右）を示しています。左側の PC 画面では，上段に問題文が表示され，真ん中に回答までの残り時間，回答した人の数が表示されます。そし

て，下段に選択肢が表示されます。この PC 画面はプロジェクターで投影され，学習者たちは右側のようなスマートフォンの画面で，三角や四角などの記号を選択する形で回答します。そして，全員の回答がそろった時点で，棒グラフとして度数が表示されます（図 6）。

図 6. Kahoot!のデモ画面（集計）

図 6 では，回答の集計結果を示しました。なお，図 6 はデモなので，度数はすべて 0 になっています。この図 6 の画面は教師と学習者が共有します。これを共有することで教師は，学習者の理解の度合いを確認することができますし，学習者は正解を知ることで自分の理解を確認することができます。次に，表 5 の５の「説明と練習タスク」は，この日の読解テキストに関連して，読むテクニックについてパワーポイント資料で説明をした後，毎回，異なるタイプの練習タスクを行います。練習タスクは，アカデミックスキル向上を意図したタスクとして，日本語教育研究科の大学院生と教員が事前に相談して決めます。主にグラフや表のデータを解釈し，主体的な意見を述べるタイプのものとして行います。6 の「テスト」は，読解テキストに含まれている文法や語彙に関する小テストです。すべてのテストは，Google フォームのテスト機能を使って，5 分程度でできるものとして行います。学生はスマートフォンを使って，回答を送信します。Google フォームを使うと回答の同時に，正解や自分のスコアが確認できるため，答え合わせや正誤のフィードバックのための時間が省けるというメリットがあります。７の「宿題」は，読み物に関連する宿題を出し，その週の土曜日までに提出してもらうというものです。宿題の提出は，早稲田大学が独自に開発した LMS（学習管理システム：Learning Management System）である「Course N@vi」というシステムを使って行います。「Course N@vi」上のディスカッションフォームに投稿された宿題を教員と日本語教育研究科の大学院生がチェックし，内容に関する

ことや日本語の間違いなどについてのコメントをします。

以上のように「アカデミックリーディング 3-4」は，多様な活動を行っていますが，ICT テクノロジーを活用することで，時間短縮を実現し，効率化しています。

次に，毛利（2017）や尹（2017）が行った実践について紹介します。この 2 つの実践は，どちらも ICT 技術，特にウェブ会議システムをフル活用して，教室活動をデザインしている点で共通しています。毛利（2017）はビデオ通話用アプリケーションを活用し，アメリカ，韓国，フィリピン，ブラジル，ドイツを結んで日本語教師の名前の声を，日本語教師を目指す学部生たちに届けるという趣旨の実践です（図 7）。

図 7. 海外の日本語教育専門家との遠隔セッション（毛利 2017:184）

図 7 で示した毛利（2017）の事例は，早稲田大学の正規科目として提供している「海外の日本語教育」を考えるという授業実践です。この実践では教員による講義のあとに，実際に海外で活動している教員と講義参加者をインターネット回線で結び，生の声を聞けるようにデザインしています。

尹（2017）では，正規科目とは連動していませんが，韓国の日本語学習者 20 名と日本語母語話者 20 名を 1 対 1 のチューターとして遠隔チュートリアルを行っており，論文では遠隔チュートリアルによる成果としてどのような声が出ていたのかを報告しています。

毛利（2017）や尹（2017）の実践について，李（2017）は公共日本語教育学という観点から読み解いています。この 2 つの実践は， ICT の技術革新によって「空間（の壁）」に対する拘束から開放されつつある点で注目すべきと言えます。

6. 最後に

本稿のタイトルである ICT は天使か悪魔かということに関して言えば，おそ

らくどちらもあり得るのではないでしょうか。天使も悪魔も，現象的には心の問題なので，教師が ICT に対して，どのような向き合い方をするかによって ICT の進化は，違う意味をもつと考えられます。社会とともに歩む言語教育を目指す以上は，ICT が社会をかえている状況において，ICT と向き合わないという選択肢はもはやないのではないかと思います。

研究者・教育者に与えられた道は，21 世紀を生きる子どもたちにあった，21 世紀の教育を模索することであり，その模索のプロセスにおいて，ICT のテクノロジーは不可欠な要素になっていると思います。

参考文献

小柳 和喜雄（2016）「教員養成及び現職研修における「技術と関わる教育的内容知識（TPACK）」の育成プログラムに関する予備的研究」『教育メディア研究』23-1，pp.15-31 (DOI. https://doi.org/10.24458/jaems.23.1_15).

楠見孝・道田泰司 (編)（2015）『批判的思考—21 世紀を生きぬくリテラシーの基盤』新曜社.

楠見孝・田中優子・平山るみ（2012）「批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価」『認知科学』19-1，pp. 69-82 (https://doi.org/10.11225/jcss.19.69).

中橋雄・水越敏行（2003）「メディアリテラシーの構成要素と実践事例分析」『日本教育工学会論文誌』27，pp.41-44 (DOI. https://doi.org/10.15077/jmet.27.suppl_41).

毛利貴美（2017）「インターネットを通じた日本語教育実践」川上郁雄（編）『公共日本語教育学』pp.181-186，くろしお出版.

山田恒夫（2014）「MOOC とは何か：ポスト MOOC を見据えた次世代プラットフォームの課題」『情報管理』57-6, pp.367-375（DOI. https://doi.org/10.1241/johokanri.57.367）.

尹智鉉（2017）「遠隔日本語教育の実践」川上郁雄（編）『公共日本語教育学』pp.187-192，くろしお出版.

李在鎬（2017）「ネットワークから公共日本語教育学を考える」『公共日本語教育学』pp.199-200，くろしお出版.

Collins, A. ＆ Halverson, R. (2009) *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital revolution and Schooling in America.* Teachers College, Columbia University.

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2009). “What Is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education” *CITE 9(1)*, pp.60-70.

Puentedura, Ruben (2014). SAMR: First Steps. Retrieved from http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/11/13/SAMR_FirstSteps.pdf

Wegner and A. F. Ward (2013) ”How Google Is Changing Your Brain” *Scientific American* 309, pp.58-61（DOI. https://doi.org/10.1038/scientificamerican1213-58）.