

The 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum

Language Education and Just Society

What Can We Learn from Cases from Bilingual and Heritage Language Education?

ことばの教育が創る社会

バイリンガル教育・継承語教育の事例がことばの教育に投げかけるもの

Live Presentation

Saturday, April 30, 2022

The live presentation will be held remotely (online).
The schedule is based on Eastern Daylight Time (EDT in US).

.....
7:50 a.m. - 8:00 a.m. Opening Remarks
.....

8:00 - 9:30 a.m. – Session 1

Session 1 A:

Session Chair: Naoko Sourial (Columbia University)

8:00-8:30

Takako Aikawa (Massachusetts Institute of Technology)

Storytelling and Storyboarding: Shifting Language Pedagogy toward Something Invisible (English)

The goal of language education is to teach students various language skills in their target language. Thus, language pedagogy naturally focuses on students' linguistic use of the target language. This paper reexamines this premise in language pedagogy by addressing the question of whether we as language teachers can go beyond correcting linguistic output. I argue that we should more proactively explore ways to solicit students' metacognitive use of the target language and make their thinking more visible and audible. In support of the above, I present one of my Japanese class activities, which I frame as "storytelling." I demonstrate how storytelling activities can be enhanced through the implementation of the technique of storyboarding. I contend that storyboarding provides a unique opportunity for students to think in the target language and that this metacognitive use of the target language is an area in which only human teachers, not AI or other technologies, can intervene. I encourage us to shift the focus of our pedagogy from surface output to more internal cognitive processes.

The organization of the paper is as follows: Section 1 provides a brief introduction of storytelling, discussing various benefits of using storytelling in language education. I also introduce one of my class activities as a case study of storytelling. In Section 2, I reflect on my storytelling activity, noting that my primary focus has always been on linguistic corrections. In Section 3, I respond to this reflection and introduce the technique of storyboarding. I demonstrate how storyboarding can enhance my storytelling activity by giving students an opportunity to use Japanese as a metalanguage. Section 4 reviews previous studies on the importance of metacognitive use of the target language for language learning. Section 5 presents my concluding remarks and future agenda.

8:30-9:00

Shintaro Hara (Independent)

「良心の呼び声」への応答としての日本語学習—「私はなぜ日本語を学ぶのか」を語る自分史のハイデガー哲学に基づく考察—(日本語)

日本語非母語話者による日本語学習の動機について、従来の研究では、社会的地位上昇のための「投資」、文化的な「消費」といった概念が提示されている。本発表ではこれらに加え、学習者の内側からの倫理的要請による「投企」という、新たな観点からの説明を試みる。この発想の原点は、ハイデガーが「存在と時間」で論じている、我々を「本来的自己」へ導こうとする働きである。ハイデガーは、我々が日常的には、世間の常識や規則に合わせ、それ以外に思いを致さない「世人」とであるとする。しかし、個々人はそれらの一般性に収まらない固有の可能性を備えており、それに自身が十分に向き合っていないことに対し、無意識的な「負い目」があるという。その「負い目」が、その人に目覚めるよう働きかけるのが「良心の呼び声」であり、これにより人は「本来的自己」に立ち返り、固有の可能性に向き合う「投企」の倫理的義務を感じることになる。ハイデガーのこの論に基づき、本発表では、日本にいる一人の日本語学習者が、自身がなぜ日本に留学することを選び、今ここで日本語を学んでいるのかを考えるために書いた自分史について考察する。この自分史で学習者は、仕事で多忙に過ごす日々疑問を感じていた折、同僚が日本語を学んでいることを偶然知り、かつて自身が夢見た日本への留学を決めた経緯を語っている。この学習者の決意を「良心の呼び声」への応答として考察することで、日本語学習が「投資」「消費」等では捉えきれない、個人の内面から要請される「投企」という側面を持つことを明らかにし、また教育実践において学習者に自身の日本語学習が「投企」であることを思い起こさせる必要性も論じる。

9:00-9:30

Kaori Matsuzaki (Nanzan University)

「取り出し授業」についての考察—日本在住ブラジルルーツの学生の語りから—(日本語)

グローバル化が進むにつれて日本国内にCLD児(Culturally and Linguistically Diverse Children)が増加し続けているが、彼らは複数言語環境で生きる中で母語の獲得や学校生活において様々な問題を抱えている。近年は生活や学習のサポートとして取り出し授業が行われるようになった。しかし、その支援を受けるCLD児の基準は曖昧である。学校が独自に作成した学力調査で決定している事例(斎藤, 2009 p92)や、日本語での意思疎通、文字習得に着目し取り出した事例(真嶋, 2018 p68)がある。これらは主にCLD児の日本語力強化を目的として実施されているが、教師や周りの支援員が断片的に判断して取り出している場合も少なくない。彼らの心理的な配慮は二次的になっているが、近年では日本人児童生徒との自然交流の必要性も主張されており、学級活動からCLD児を切り離さない指導について考えることが重要になってきている。本稿では、CLD児としてブラジル・日本間の移動した経験を待ち、取り出し授業の支援を受けた現大学生Aへのインタビューを通して、彼の二言語習得過程とそれにおける支援の役割に着目し、「取り出し授業」をするCLD児の基準について考察する。当時、文字が多少読めたAは、授業理解に苦勞する中でも「みんな(日本人児童)と一緒にやりたい」思いが強かった。そんな彼にとって、取り出し授業は疎外感を感じさせるものであり、日本語学習の能力に着目し取り出しの対象とするのが最善策ではなかった。言語使用に苦勞しながらも、他の児童生徒と人間関係を構築したことが彼の学習のモチベーションに繋がり、学校や生活の中で自然な日本語の習得に結びついたことが分かった。取り出しをする児童の基準については更なる検討が必要であると言えるだろう。

Session 1 B:

Session Chair: Asako Takakura (University of California Los Angeles)

8:00-8:30

Arun Shyam (The English and Foreign Languages University, India)

Sekai To Watashi : An Attempt at Designing an Equitable Space for Intercultural Dialogue (English)

Sekai To Watashi is a weekly theme-based online Japanese language chat space founded by the author of this paper in 2020. In the sixty-eight rounds held till date over the past two years, the project has had more than a thousand three hundred individual registered participants spanning about sixty countries around the world.

Paris and Alim (2017) in their seminal work Teaching and Learning for Justice in a Changing World propose the concept of Culturally Sustaining Pedagogy as a framework that can foster cultural pluralism in a world that is encountering demographic and social change of an unprecedented nature.

Born in the first week of April 2020 as a direct response to the COVID 19 pandemic, the Sekai To Watashi project is founded on a similar asset-based approach to education and hence draws its strengths from the diverse community of Japanese language speakers (Nihongowasha) that also includes native speakers.

While acknowledging the digital divide that exacerbates academic inequalities (Sébastien Goudeau et al., 2021), especially in the Global South during the ongoing pandemic, Sekai To Watashi is an empirical project that aims to a) cross spatial and temporal boundaries to create an equitable space where participants can go beyond the native speaker (Vivian, 1999), and, b) be a platform where Nihongowasha regardless of their language proficiency, affiliation, age, and country can use language as a common tool to communicate and reflect through virtual cross-border experiences with people of various cultures.

Based on the responses and profile of the participants, this paper utilizes a quantitative approach in an attempt to answer whether this project contributes to the creation of an equitable space for intercultural dialogue and secondly, address the challenges that lie ahead.

8:30-9:00

Ibuki Aiba (International Christian University)

「デザイン思考」の手法を用いた問題解決型プロジェクト学習—上級日本語コースにおける取り組みと今後の課題—(日本語)

社会が多様化・複雑化する中、学習者の問題解決能力の育成は教育における重要な課題であり、そのためのプロジェクト学習（以下、PBL）もさまざまな教育分野で取り入れられている。「デザイン思考（Design Thinking）」はデザイナーが商品開発の際にたどる手法であるが、日本でも近年、ビジネスの分野を中心に広がりを見せている。このような現状から、門倉（2021）は、デザイン思考はPBLのすぐれた方法としてさまざまな教育課程に組み込むことができると述べ、韓国インターナショナルスクールの小学校課程での「デザイン思考」を用いたプロジェクトを、教育現場における優れた実践例として紹介している。一方、門倉（2021）が示すとおり、言語教育にデザイン思考を採り入れた試みはきわめて少なく、特に日本国内での日本語教育における実践はまだ報告されていない。よって本稿では、2021年9月から11月にかけて日本国内の大学で筆者が担当した上級日本語コースにおいて、「デザイン思考」の手法が問題解決型プロジェクト学習にどのように用いられたかを報告する。具体的には、1) 共感、2) 定義、3) 発案、4) 試作、5) テストという「デザイン思考」の5つのフェーズにどのように日本語教育を組み込んだかを述べる。さらに、学習者が記したプロジェクトの振り返りレポートとコース終了後のインタビューから、彼らが「デザイン思考」を日本語学習に用いることをどのように捉えていたかを考察し、今後の課題をまとめる。

9:00-9:30

Takayuki Takaku (Japanese Language School Affiliated with Teikyo Heisei University)

コロナ禍におけるオンライン「公開型授業」の試み—親子間コンフリクトの解消と学生支援のあり方—(日本語)

2020年に突如始まった新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、教育形態は対面授業からオンライン授業へと変遷し、人、社会とオンライン教育のつながりは強化され、両者は不可分な関係となった。しかし、その一方で長期的に継続されるオンライン学習により学生たちのストレスや不安が浮き彫りになってきたのは言うまでもない。特に未入国の学生たちは多くのストレスや不安を抱

え込んでいる。その主な要因が親子間関係の問題である。新型コロナウイルス感染拡大という厄災が学生たちの人生設計を狂わせた。そして親と子の理想と現実のズレによる親子間コンフリクト（葛藤やもめごと）が生じ、学生たちの中にはメンタルに不調を感じる者は少なくないであろう。それらが積もり積もると、日常生活はおろか、学生たちはメンタルに異常を来たす状態まで追い込まれてしまう者もいる。私は学生たちの心の問題発生を未然に防ぎ、親子間コンフリクトを解消するために、オンラインを通じて保護者対象の「公開型授業」を開催した。保護者は見学者として授業に参加し、そこで自分の我が子の学習生活の様子や学校がどのような教育に取り組んでいるのかについて自由に観察することができるようにし、親子間で事が分かち合える（共有）場をデザインした。本研究では、ネットワーク理論を実践の枠組みにおき、私が実践した「公開型授業」の内容を具体的に示し、その意義と今後のオンラインを通じた学生支援のあり方を提案する。

.....
15-minute Break (9: 30 - 9:45 a.m.)
.....

9:45 a.m. - 10:45 p.m. - Session 2

Session 2 A:

Session Chair: Nobuko Yanehashi (University of East Asia)

9:45-10:15

Nobumi Nakai (Meikai University)

日本語教育が語学を超えるとき (日本語)

母語以外の言語を実用的に学ぶことは、一般的に「語学」と呼ばれることが少なくない。また、言語そのもの、つまり「ことば」を科学的に見ようとすると、それは「言語学」という領域の仕事になる（加藤 2007, 発表者 2018）。語学と言語学は、本来親和性が高く、然るべきであるが、実際にはそのように認識されていない場面に多々遭遇する。幸い、日本語教育においては、従来から教師養成のプログラムに言語学の諸領域に関わる教育内容が組み込まれていることが一般的である。しかしながら、教師の有する言語学の知識を日本語教育の現場で具体的に活かしていく方法については、これからさらに研究が必要であると考えている。

本研究では、ことばの科学的な見方に裏打ちされた形で日本語教育を行うことが、学習者が日本語文化をステレオタイプに理解することの回避につながると仮定し、その具体的な方法を探ることを目指した。調査は次の二つの方法で行った。日本の大学の観光系の学部で学んだ9名の留学生（韓国人2名、中国人2名、ミャンマー人1名、ベトナム人4名）がことばに関連した様々な観点（ことわざ、リメイクされたドラマ、他）から自国の文化と日本の文化を比較して書いた論文をデータとして分析した。加えて、論文作成中の5名の留学生（ベトナム人）に対し半構造化インタビューを実施した。論文データとインタビュー内容を分析した結果から浮き上がったキーワード（挨拶、断り方、直接的な表現など）をもとに、ことばの科学的な見方に裏打ちされた日本語教育の具体的な実践方法として、どの学習レベルにおいて、個々の学習要素にどのように反映させることができるかを発表者の視点から提案する。

10:15-10:45

Meiko Otsuka (Senshu University)

コミュニケーションを重視した質問発話-「か」の音調に着目して- (日本語)

初対面で相手のことを知るための質問をする際、どのように話せば友好的な関係性を構築・維持することを目的とした会話を行うことができるだろう。コミュニケーションをとりながら相手から情報を引き出すことに特化した、メディアのインタビューの音声データから、その一端を明らかにすることを目指した。自然会話では音声コミュニケーションの様相に大きな影響があり、また、話者の表現意図は文末に表れる(郡 2003)といわれることから、文末疑問「か」の音調を中心にみた。日本語教育の教科書にある疑問文は「か」文の上昇イントネーションが多い(迫田他 1996)とい

う指摘があるが、自然発話では質問発話の3分の1は非上昇であるといわれる（大石 1965）。さらに、雑誌インタビューにみられた質問発話の「か」は、その半分近くが非上昇であった。また、上昇する「か」であっても、短く発せられ、かつ上昇の度合いが小さかったり、「か：」と引き伸ばしたりするケースが多くあったが、これは詰問調になることを回避し、リラックスした状態で自発的な発話を促すためのストラテジーのひとつといえる。先行研究では非上昇の「か」の出現理由として、音声的な特徴や助詞との関連、情報要求度合いなどさまざまな要因が挙げられているが、自然会話の分析は難しいことから定量的な検証が多い。本研究では、実際に行われた商業誌のためのインタビュー、模擬インタビュー、アナウンサーによるインタビュー、テレビ番組に入り込んだ出演者以外の人の発話を分析し、会話全体の文脈も考慮にいたうえで、友好的な関係性を維持して行われるインタラクティブな会話の諸相に迫った。

Session 2 B:

Session Chair: Yuko Sawabe (Miyagi Gakuin Women's University)

9:45-10:15

Hikari Tagawa (the Landesspracheninstitut at the Ruhr-University Bochum), Shoko Ono (Australian Network for Japanese as Community Language) & Yuko Kojima (University of Wisconsin-Milwaukee)

親子で取り組む『わたし語ポートフォリオ』のローカル版制作とその実践—オーストラリア版・アメリカ版を例として—(日本語)

個人が持つ複数の言語を第一、第二言語と区別する多言語・多文化主義とは異なり、複言語・複文化主義では、複数の言語は個人の中で複雑に絡み合うものと捉えている。ドイツを拠点とする「チーム・もっとつなぐ」は、このことばの混ざり合った総体を「わたし語」、複数の言語に囲まれた子どもを「複言語キッズ」と呼び、『わたし語ポートフォリオ』を2021年3月にオンライン公開した。当ポートフォリオは「わたしのプロフィール」「できることファイル」「わたしの作品集」の三部で構成され、親子が家庭で「わたし語」を可視化しながら、ことばの成長を記録できるツールである。当活動は世界に広がり、2022年1月時点で豪州版、仏国版が公開されており、他にも複数のローカル版の制作が始まっている。本発表では発表者（田川）が当ポートフォリオの概要を紹介し、その後、豪州版と米国版の制作過程及び実践を報告する。豪州版の制作は、豪州繫生語研究会の発表者（大野）が主担当した。同研究会は従来の「継承語」から発展させた広義でのコミュニティ・ランゲージ「繫生語」に関する調査研究を行っている団体だが、当ポートフォリオの理念や成立過程に深く共鳴、豪州の使用者向けに編集した。その過程で生まれた議論やローカライズ的重要性を指摘したい。米国版はミルウォーキーの継承語教室に携わる発表者（小島）が担当した。当教室は2020年よりオンラインでの開催を余儀なくされている。オンラインでできることを模索する中、当ポートフォリオに出会い、米国版を制作しながら授業を行ってきた。児童が教室ではなく家庭で受講していたため、親子で取り組むことができたのは大きな利点であった。

10:15-10:45

Takashi Yokota (Hokuriku University)

社会につながる教室活動での参加者の意識とその変化について(日本語)

言語学習が社会文化的アプローチに則って行われるようになり、言語教育は「ことばによって活動する」場をつくること（細川他，2016）にシフトしている。このような背景から社会への参加を目的とした日本語教育（佐藤・熊谷，2011）が実践されている。また、日本語教育を教室で日本語を教えることとしてだけではなく、「日本語教育学」として捉えると、日本語教育は社会的実践と密接に関連した「実践科学」（神吉，2015）であり、日本語教師は、社会的な観点から社会環境を変革・構築（古賀他，2021）する必要がある。このような観点からの日本語教育では、活動を教室内だけではなく、コミュニティや社会についても考察（岡崎・岡崎，1997）しながら行う必要がある。教室活動に学習者以外の方がボランティアなどで参加している実践は多い。しかし、教室活動に参加した人の意識やその変化についての調査は少なく、参加者がどのように教室活動に関わっているのか、その活動が社会にどのような影響を与えているのかについては明らかにされていない。

そこで、本研究では、社会につながる教室活動での参加者の意識に焦点を当て、その意識や変化について明らかにした。教室外の人たちとの交流を通じ、コミュニティの問題を発見し、その問題を解決する活動に参加した人がどのような意識で活動に取り組んでいたのか、そこではどのような気づきがあったのかを調査した。調査の結果から、参加者は交流によって普段は気づかなかった新しい発見をしていたことが分かった。このような活動は学習者だけではなく、参加者にも有益な活動であり、社会にも影響を与えることができることが示唆された。

.....
15-minute Break (10: 45 - 11:00 a.m.)
.....

11:00 a.m. - 12:00 p.m. - Session 3

Session 3 A:

Session Chair: Seiji Wakai (Károli Gáspár University of the Reformed Church)

11:00-11:30

Kyoko Masuda (Georgia Institute of Technology) & Hiroko Yamamoto (Aichi Shukutoku University)

ジェンダー表現を考える—マンガと日常会話に現れた文末表現の比較分析を通して— (日本語)

世界的に注目されているマンガは学習者の強い動機づけになっている。本研究では、恋愛ジャンルに着目し、10・20・30代が主人公である「ホリミヤ」（以下ホリ）「ヲタクに恋は難しい」（以下オタ）「ブレッド&バター」（以下ブレ）をもとにコーパスを作り、ジェンダーを示唆する文末表現と話者の年齢に焦点を当て、実際の会話と比較した。

まず「日常会話コーパス」を使い、年齢・ジェンダー別に分析した。その結果、どちらの性別・年代も「ね」が最も多く、男女ともに上位10のうち9が共通で、上位3つはほぼ「ね・よ・か」であった。男性形「ぞ・ぜ」や女性形「わ系」はどの世代も使用していたが、頻度は低かった。「かしら」は10・20代の女性は全く使用せず、30代でも4件（全体の0.07%、例「どこに置くのかしらと思った」）のみだった。相手との対立のない場「ソフト場面」（水本2010）で使われ、女性らしさを示している。

一方、マンガは男女ともに「よ」が最も多く、年齢よりもキャラクターによって女性・男性形の文末表現に違いが見られた。例えば、「ホリ」の京子の「かしら」は、「ソフト場面」がほとんどで、「わ形」使用率は26%だった。「オタ」の花子の「かしら」は「主張場面」や「皮肉嫌み場面」での使用（例「一体いつアンタが空気を読めたっていうのかしら」）も観察されたが、「わ形」使用率は27%と高かった。「オタ」の成海（腐女子）の「わ形」は5%で、「ぞ」も使用していた。

「よ」の使用に関しても、男女に違いが見られた。「ブレ」の洋一の「よ」は断定の助動詞や音変化を伴う男性的な「よ」（例「何の話だよ」「ちげーよ」）が多かったのに対し、柚季の「よ」は中性的だった。

11:30-12:00

Eri Kato (Otemae University)

大学生が日常会話で使用する自称詞と対称詞について(日本語)

日本語には男性が使用する「男性語」と女性が使用する「女性語」がある。しかし、近年では日本語の男女差は縮まり、言葉の中性化が進んでいる。本研究は男女差が生じるポイントの一つとして挙げられる「呼称」に注目し、現代の大学生がどのような自称詞及び対称詞を用いているのかを『日本語話題別会話コーパス：J-TOCC』（以下J-TOCC）を資料として明らかにすることを目的とする。JTOCCは親しい友人関係にある20代大学生のペアが15の話題について、それぞれ120ペア×5分＝10時間、合計で150時間分の会話を文字化したコーパスである（録音期間は2018年から2019年）。分析の結果、まず自称詞については、男子大学生の大多数が「俺」を用いており、続いて「僕」が

多く、「私」も数は少ないが用いていることが分かった。一方の女子大学生は大多数が「私」を用いており、その他に自身のことを名前で呼んだり、「うち」と呼んでいるものも多く見られた。また、女子大学生の発話には同一人物が複数の自称詞を用いている例が多く見られ、話題や会話の内容、場面によって効果的に使い分けていることが分かった。次に対称詞については、男子大学生は相手が男性である場合には「おまえ」を多く用いているが、女性である場合には「名前ちゃん／さん」を用いている。一方、女子大学生は相手が男性である場合には「名前くん」を、相手が女性である場合には「名前ちゃん」を多く用いていることが分かった。本研究により、特に女子大学生は複数の自称詞を話題や内容によって効果的に使い分けていること、また、自称詞・対称詞ともに名前を多く用いていることなどが明らかとなった。

Session 3 B:

Session Chair: Arun Shyam (The English and Foreign Languages University, India)

11:00-11:30

Yukiko Okuno (Tokyo Metropolitan University) & Nomura Kazuyuki (Chiba University)

移民・難民をテーマとした大学授業における教師の後悔が投げかけるもの—戦略的共感の必要性—
(日本語)

授業において社会的問題などを議論する際に、教師は自分の考えと異なる学生がいた場合どのように対応すればよいのだろうか。本発表は日本の首都圏の大学の学部1年生を対象として移民・難民に関するテーマを扱ったアカデミックスキルの授業におけるある学生ヒロシに焦点をあて、教室内観察とヒロシ及び教師のナラティブを融合したエスノグラフィーを手法として、戦略的共感 (strategic empathy) の必要性について論じる。焦点をあてるのは、テーマ導入時におけるある出来事に対する教師の後悔である。その日教師が持ち込んだ移民が危険な仕事に従事する可能性を示唆した新聞記事に賛成を表明したヒロシに対して、教師は内心動揺しながら肯定も否定もせず、さらにクラスの中に議論を持ち込むこともなかった。同じグループ内で議論していたTA から反対の意見を唱えられたヒロシはその後、「授業の空気を読む」ようになり、移民や難民受け入れに対して反対であるという意見を教室内で見せることなく、授業には消極的に参加し、穏便に授業をこなし終えた。

この出来事を教訓として、発表者らは自分とは異なる考えを持つ学生に対しても教師は敬意を持って公正に扱い、必要であれば戦略的に共感を示すことで、大多数の意見とは異なる意見を持つ学生が疎外感を感じたり、授業への参加をやめたりするのを防ぐことができ、社会の縮図である教室内で様々な意見を取り上げ議論することができるのではないかと考える。学生が意見の違いにかかわらず、自由に意見を述べ、対話し、違いから学び、当事者としてどう行動していくかを考えることができる安全な学習環境を作ることが肝要である。

11:30-12:00

Maiko Ikeda (Ryukoku University)

多様な生物との共生を目指す日本語教育 (日本語)

高等教育機関では、「持続可能な社会づくりの担い手」を育成する教育 (Education for Sustainability: Efs) をあらゆる科目で積極的に取り入れられることが期待されている (UNESCO, 2003)。持続可能な社会実現のためには、ことばが重要な役割を果たすことが指摘されている (Stibbe, 2021) にもかかわらず、言語教育の分野でEfsを取り入れた実践は、少ない。

近年、言語教育分野では、欧米の英語言語教育研究者 (Goula, 2020他) を中心に持続可能な社会形成に必要な環境問題の課題解決に貢献する言語スキルとその育成方法についての萌芽的研究がなされてきている。日本語教育では、ウェルフェアリングイステイクスを目指した言語教育の取り組みとして、持続可能な社会の必須事項の1つである、多様な人びととの共生の実現のためのコミュニケーションスキルの育成と多様な言語・文化やアイデンティティを尊重できる市民育成について研究が行われてきている。本研究では、これら先行研究を踏まえ、Efsの教育的アプローチを取り入れた「多様な生物との共生」の実現のために必要な言語能力と知識の育成を目指した英語母語話者の中級日本語学習者を対象とした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

みを報告する。加えて、プロジェクトの教育効果についても考察する。プロジェクトでは、学習者の大学がある地域が抱える環境破壊問題の1つ、観光が絶滅危惧種に及ぼす悪影響についての問題解決案を日本語使用の観点から提案することを目的とした。観光メディアに使用される日本語とマルチモーダルな資源で構成される表象と外来語使用の分析を通じて、ことばと環境の関係への理解と環境保全に考慮してことばを使用できる能力と語用論能力の育成を目指した。

2-hour Lunch Break (12:00 - 2:00 p.m.)

2:00 - 2:45 p.m. - Brief Talk

Professor Seiichi Makino (Princeton University) *Pre-registration required

15-minute Break (2:45 - 3:00 p.m.)

3:00 - 4:00 p.m. - Session 4

Session 4 A:

Session Chair: Yuko Kojima (University of Wisconsin-Milwaukee)

3:00-3:30

Naomi Asakura & Mihoko Yagi (Harvard University)

上級レベル日本語コースにおける対話を通して学ぶ「ヒューマンライブラリー」プロジェクトの実践報告(日本語)

昨今、「社会公正 (social justice)」が声高に叫ばれ、それを教育現場でも取り入れようという動きが活発になっている (Hyttén & Bettez)。その一環として、当大学の上級日本語コースでは、現代社会における多様性への理解を深めることや複眼的視野の獲得を目的としたヒューマンライブラリーという活動を取り入れた。ヒューマンライブラリーとは、2000年にデンマークで始まった活動で、偏見や差別は、実際に当事者と話すことによって少なくなるはずであるという考えから生まれたものであり、ゲストスピーカーを「本」に見立てて話を聞くというイベントである (Yokota, 2018)。2021年の秋学期には、「日本の国際化とは」というテーマを基に、海外にルーツを持つ方々を「本」として迎え、その方々の人生や現在の取り組みについて聞き、対話するプロジェクトを実践した。本活動を授業で扱うに際し、the Integrated Performance Assessment (IPA)モデルをContent-Based Instruction (CBI)へ応用させたもの (Tedick & Cammarata) を参考にし、1. 生教材を用い、読解・聴解能力を高めながら、社会問題を理解する解釈(interpretive)モード、2. 実際にある社会問題や「本」として登壇する方について調べて発表する発表 (presentational)モード、3. 実際に「本」の話を聞き、話し合う対話(interpersonal)モードという流れで進めた。また、「本」を招聘するところから当日の運営、果てはお礼のメールまでを学生主体として行うことで、当事者意識を高めると共に、敬語使用やビジネスメールのやり取りを通じた日本語能力の向上も目指した。本発表では、このプロジェクトの考案から実施内容、成果と課題を学生の感想文やアンケート回答を含めて検証する。

3:30-4:00

Koji Tanno (University of Kentucky)

What should be emphasized when teaching narrative to intermediate learners of Japanese (English)

Creating coherent narratives is an essential skill that students need to learn to become proficient speakers of a foreign language. In fact, in the ACTFL Proficiency Scale, one of the key skills that is necessary for Advanced-level speakers is this skill to produce coherent narratives. Nevertheless, little is known about how students learn to narrate stories, not to mention, what should be emphasized when teaching students in the classroom. To fill in this knowledge gap and help students become more proficient, the present study analyzes oral narrative produced by second language learners of Japanese collected by the National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL) and discusses what should be taught to intermediate speakers to help them produce coherent narratives. 400 oral narratives produced by novice, intermediate, advanced, and superior speakers in International Corpus of Japanese as a Second Language were selected for this study. The type of narrative elements and lexical use were analyzed for each narrative and comparison was made across stories made by speakers of different proficiency levels. The results revealed that the learners could relatively easily provide a sequence of events or actions. However, stories produced by less proficient learners tended to lack indications of why certain actions were taken, resulting in monotonous lists of actions or events. Based on these findings, the presentation discusses types of practice beneficial when teaching intermediate learners of Japanese.

Session 4 B:

Session Chair: Megumu Tamura (University of Pennsylvania)

3:00-3:30

Lai Jiang (Earlham College)

Training on Semantic Roles as a Tool to Teach Japanese Passive (English)

Japanese passive form is recognized by its unique construction that distinguishes the meaning of passive in other languages such as English and Chinese. As many Japanese language instructors may have experienced, teaching Japanese passive structures can be challenging. This paper investigates how JFL learners interpret different types of Japanese passive structures and proposes a teaching method to enhance learner comprehension of Japanese passive sentences. Japanese passives are traditionally categorized into two general types, direct passive and indirect passive (Howard, 1969). The syntax and semantics of a passive sentence varies based on which type of passive it is. The indirect passive structure is particularly intriguing as it allows for different interpretations. In this paper, the differences of passive structures in Japanese, English, and Chinese are compared and analyzed. This paper attempts to find structures in English and Chinese that could possibly carry out the unique adversative connotation of the Japanese indirect passive form.

To assess learners' understanding of different types of passive sentences in Japanese, data was collected from an online survey distributed to upper-intermediate and advanced JFL learners. Learners' interpretations of the different passive sentences were collected in the form of English translation. The survey also incorporates a section that aims to assess how learners identify semantic roles in passive sentences. The result of the responses provides some insight into developing a teaching method with a focus on semantic roles. The last section of the paper proposes a teaching approach for classroom implementation. The instructions and assessment materials are designed for the purpose of enhancing learner comprehension of the meaning and functions of different types of passive structures in Japanese.

3:30-4:00

Ayaka Matsuo, Atsushi Fukada, Mariko Morohoshi Wei, Masaki Minobe (Purdue University), & Rena Naganuma (Johns Hopkins University)

オンライン初級教科書「オンラインで学ぶ日本語 Learn Japanese Online (LJO)」—使用の実際と学生の反応— (日本語)

本チームは、初級日本語クラスでの使用を目的としたオンライン教科書「オンラインで学ぶ日本語 Learn Japanese Online (LJO)」を開発し、2021年秋学期に本学の日本語初級コース（対面）で使用を開始した。本発表では、LJO を使用してどのようにブレンディッドラーニングを実現したのか、そして学生の反応はどうだったのかを報告する。該当コースでは、週に二回の個別学習と三回の授業（1コマ50分）を実施した。学習環境と学習活動の特性を考慮し、学生がオンラインで個別にできる学習や練習は宿題（個別学習）とし、授業時間は専ら会話練習に当てた。LJO にはダイアログビデオや文法解説ビデオ等の学習機能に併せて、自動採点機能付きの文法クイズ、読解問題、聴解問題も備わっている。自動採点機能により、学生は瞬時に正誤を知ることができ、理解が不十分な文法や単語を復習して、授業に臨める。また、口頭練習も装備されており、一部は教師採点が必要なものの、単語や文レベルの復唱練習、ドリル練習には正答ビデオが埋め込まれているため、学生は個別に練習ができる。このような学習の配置により、学習の効果・効率の向上を図った。アセスメントとしては、ユニットテストは付属の口頭パフォーマンステストを使用し、追加として、ひらがな/カタカナ/漢字クイズや一対一の口頭試験、期末発表などを実施した。また、学期末にアンケート調査を実施したところ、例えば多くの学生は文法学習に、文法ビデオと解説文章の両方を活用しているといった知見が得られた。本発表では、使用の実際に焦点を当てつつ、これらのアンケート結果も共有する。

.....
15-minute Break (4:00 - 4:15 p.m.)
.....

4:15 - 5:45 p.m. – Session 5

Session 5 A:

Session Chair: Nagisa Moritoki (University of Ljubljana)

4:15-4:45

Noriko Okura (University of Mount Union)

視点を変えて物事を考えてみよう—ことばの学びと市民性形成— (日本語)

コロナウィルスの影響で人々の物理的な繋がりを回避する事が望まれている現在、コミュニケーションの在り方は大きく変わった。當作（2020）はテクノロジーの応用はテクノロジーがあるから使うのではなく、ペダゴジーにしたがって、学習効果を上げるために使うべきであると述べている。今の日本語教育は何をすることがベストなのだろうか。細川（2016・2019）は何のための教育なのかという問いに、自己・他者・社会を結ぶ市民性形成の構想が不可欠であるとし、言語教育の最終目的をことばの習得を超えた「市民性教育」に見出している。

本発表では日本語2年生のクラスで行った市民性教育を目指したプロジェクトの実践報告をする。プロジェクトは50年後の小学生へ手紙を書きメッセージを送るといった内容である。前作業ではいじめを抱えた小学生が作文を読み上げているアニメの1シーンを導入として用い、その作文の内容把握及び主人公が抱えている社会問題について話し合った。50年後の小学生は今のマスクのある生活が想像出来ないだろう。本作業では、コロナウィルスの説明を手紙の中で書き表し、今学生が抱えている思いや願い、そして今の学生が出来ることを綴った。後作業では学生が書いた手紙/メッセージをクラス内での活動にとどまらず社会へと発信させた。活動を通じて学生は日本語能力だけではなく、表現力、批判的思考、論理的思考も鍛えることができ、社会貢献にも役立った。発表では活動内容の詳細、学生の成果を紹介すると共に「市民性教育」に焦点をおき、

その特徴を述べこの活動を通じての教員の内省をまとめ本実践の意義を考察する。

4:45-5:15

Naoko Sourial (Columbia University)

教室のコミュニティ、他者とのかかわりを通して変容していく学習者—学生Aの事例から— (日本語)

2021年秋学期に、1年半に及ぶオンライン授業を経て、対面授業に戻った。本発表では、対面授業再開後の米国北東部私立大学の日本語2年生のクラスにおけるコミュニティ作り、及び学習者同士の協働とかかわり合いを通しての学習者の変容プロセスを、一人の学生の事例から報告する。

Rendon (2021)は、パンデミックからの学びとして「人とかかわりがどれほど大切であるか」がわかったことがあり、「私達はお互いを必要とし、コミュニティを必要としている」と述べる。発表者もリモートから対面授業への移行時、コミュニティ作りの必要性を強く感じた。学生たちは自主的にスタディグループを作り始め、二人の学生が、クラスでも活発に発言する学生Aに声をかけた。しかしAは「君たちと日本語を勉強する必要はない」と言ったと聞いた。「かかわる」の反対語は「かかわらない」のではなく、「無関心」なのかもしれない(佐藤2017)と感じ、彼らには他の学生にも声をかけてみるよう勧める一方で、クラス活動で、学生達が協働できる機会を増やすよう心がけた。期末プロジェクトでは、学生は自分が紹介したい場所を選び、スライドショーで発表した。Aは母国で子供の頃に通った「競技数学の塾」について発表した。Aはストレスの多かった幼少時代を振り返り、そこからどう脱出したのかについて、わかりやすい工夫を凝らした発表を通して、自らの経験を共有した。授業最終日のオーラル試験では、自分の試験前に先述の二人の学生の応援に駆けつけ、一緒に練習しているAの姿が見られた。本発表では、学生達が自主的に関わり合い、共に学ぶようになった事例をもとに教室のコミュニティ作りの可能性と課題について論じた。

5:15-5:45

Kyoko Loetscher & Shigeru Eguchi (Columbia University)

グローバル・コンピテンシーの育成—マルチリテラシー教育によるカリキュラムデザインの試み— (日本語)

OECD (2018)は、これからの国際社会において主体的に未来を切り開いていくために必要な能力を「グローバル・コンピテンシー」と呼び、「ローカル、グローバル社会に関わる問題を考察し、異なる視点や世界観を理解し価値を認め、文化を超えて、オープンで、適切で、効果的な相互交流を図り、集団の幸福と持続的な発展のために行動を起こす能力」と定義している。筆者は、こうした能力を育てるために、国際連合(2017)が定めた持続可能な開発目標 (SDGs)をテーマに、The New London Group(2000)が提唱するマルチリテラシー教育を取り入れた上級日本語コースのカリキュラムデザインを試みた。本発表はその実践報告である。本試みは、米国の東海岸にある私立大学の上級日本語コースにおいて行われた。SDGsの一つである貧困をテーマに、まず子供の貧困についての読解を行った。次に日本で子ども食堂ができるまでの経緯を描いた映画「こどもしよくどう」を視聴した。その後、日本で行われている子供の貧困対策について内閣府のHPを調べ、対策の一環として作られているポスターを例に、小プロジェクトとしてペア・グループで子供の貧困対策を考えポスターにし、クラスで発表した。最後にこのユニットでの総合学習として、ペア・グループでSDGsの中から関心のある課題を選び、その課題について学際的アプローチを用いて調べ、問題の要因を多角的に探り、最終的に解決法を導くことを試みた。コミュニティーの日本人を招いて発表する機会も設けた。本発表の最後に、学生のアンケート調査を紹介するとともに、カリキュラムの有効性について考察する。

Session 5 B:

Chair: Antonio Marcos Bueno da Silva Junior (The Japan Foundation in São Paulo)

4:15-4:45

Atsuko Takahashi (Smith College) & Chikako Cooke (University of Texas at Austin)

多読によるプラス要素の再考察—通常授業内「ちょこっと多読」がもたらす学習者のウェルビーイングへの有効性—(日本語)

ここ数年、NPO多言語多読(栗野他2012)によって普及された多読を日本語教育に取り入れる大学が増えている。授業単位となる多読クラス(瀨瀬2021)や有志が集まる多読クラブ(松田2018)などの実践報告とともに、多読により語彙力が高まる(三上・原田 2010)、日本語で何か読めることで学習意欲に好影響を与え、教科書外の読み物に触れることで自信と経験が養える(高橋 2018)など、日本語学習にプラスになる要素が多いことが報告されている。

本発表では、通常初級日本語授業の一環として、7～10分程度で多読をする時間を設け、学期を通してそれを継続した北米大学2校の実践例を紹介する。発表者らは、この取り組みを「ちょこっと多読」と名付け、授業の冒頭に授業内容に響かず無理のない程度の短い多読時間を設けることにした。ちょこっと多読の狙いは、短時間でも多読を習慣化する環境を通常授業内に設けることにより、学習者の誰もが多読を体験できるようにすることである。

また、双方の大学の学期末アンケート調査の結果から、授業の冒頭でのちょこっと多読の継続は、学習者の読解力向上とともに、点数評価とは違う自己評価を通しての自己肯定感と達成感の促進、学生生活からのストレスリリースとしての効果、授業へのリラックス感と集中力の向上、読書を介して新しい世界と繋がる喜びの増強など、学習者の総合的な心身良好状態(well-being)に貢献している様子が示唆された。初級レベルからの授業内ちょこっと多読の継続を通して、読解力を培うと同時に、学習者ウェルビーイング支援の一つの方法としての多読の有効性を提唱したい。

4:45-5:15

Naemi McPherson (Brown University)

社会的公正(ソーシャル・ジャスティス)をめざす日本語教育(日本語)

言語教育で社会公正(social justice)を導入するとしたら何ができるのか—日本語教育を含め、言語教育においては「センシティブ」なテーマとして長い間避けられてきた課題である。特に人種問題に関しては、言語教育の分野においてその研究報告は極めて欠如していた(Von Esch, Motha, Kubota 2020)。ところが、近年の反人種差別運動やDiversity, Equity, and Inclusionの認識の高まりにより、言語教育においてもGlynn, et al. (2018)やRandolph Jr. and Johnson (2017)らが提唱するソーシャルジャスティス・アプローチへの関心が高まってきた。多くの教師が、時間と教材の不足、個人のビリーフやバックグラウンド、既存のカリキュラムや地域性といった壁にかかわらず、本テーマの導入を目指せるようになったのは大きな変化だといえよう。しかし、本テーマを扱う際、「ダイバーシティ&インクルージョン」という言葉にとらわれて、根本的な問題を見逃してしまう危険もありうるのではないか。

McPherson (2021)は、在日コリアンの子供の夢を描いた絵本を教材に、日本における人種差別、学習者のアイデンティティをテーマとした中級コースのユニットに関する実践報告を行った。本発表では、その実践の一部にあるマイクロアグレッションを取り上げた会話が、別レベルのコースやトピックでどのように応用できるかを検討する。そして、言語教育が差別・不平等・排除という問題について考える機会を設け、生きやすい社会を学習者の身の回りから築く可能性について考えたい。

5:15-5:45

Hiroo Aridome (Bowdoin College)

クラスの枠に収まらない学生たち—誰にも開かれた日本語プログラムを目指して—(日本語)

日本語プログラムにおいて、学ぶ機会を求める学生のための扉が、クラス分け試験にはじまる通常のクラスだけという場合は多い。適当なクラスが提供できないという理由で、日本語継承話者が日本語プログラムに受け入れられないことは珍しくなく、また、日本人留学生が日本語プログラムとの関わりを求めながらも、プログラム側からは機会が提供されないというケースも散見される。自身の反省としても、求められながらも「門前払い」してきたケースが多かったと言わざるを得ない。通常のクラスの枠に収まらない学生と接してみると、皆アイデンティティの悩みを抱えており、講師にできることはないのか考えるようになった。本発表では、そんな学生たちを受け入れ、皆で学ん

でいく試みを紹介し、そこから見えてきたことについて話したい。試みたのは以下の3つである。1) 歓迎会で彼ら・彼女らを紹介し、会話テーブルなどへの参加を通し、日本語プログラムを「居場所」だと感じてもらえるようにした。2) 可能な限りメンタリングの機会を持つようにした。3) 地域の小学校で日本語を教える活動、姉妹都市間交換プログラムのサポート活動、日本語チューターなどで役割を担ってもらえるようにした。上の試みで、お互いが学びあえる環境が生まれたことだけでなく、クラスの枠に収まらない学生たちの人間的成長をも目撃することになった。彼ら・彼女らは、自分の持つものを共有する過程で、例外なく自らの「日本」の意義や大切さを再認識し、自分を肯定出来るようになった。そして、自分に「日本」を受け継がせてくれた親や祖先への感謝に至る者もいる。学びの場がクラスの中だけではないことに目を開かされた。

15-minute Break (5:45 - 6:00 p.m.)

6:00 - 7:00 p.m. - Keynote Speech

Professor Chiho Sakurai (Osaka University)

CLD児の全人的発達を支える「ことば」の教育—問題は子どもにあるのか— (日本語)

現代社会では、様々な環境・状況の中で日本語教育が行われています (例えば、アメリカの大学での外国語の科目として/日本以外の国で家庭言語の日本語に触れて育つ子どもたちに対して/日本で働く外国人に対してなど)。そして、その環境・状況によって目的も方法も、その教育に携わる人々が普段意識することも大きく異なってくるでしょう。

私に関わっているのは、日本で文化的言語的に「マイノリティ」の立場におかれるCLD児

(Culturally and Linguistically Diverse Children, 文化的言語的に多様な子ども)の教育です。彼らは、複数の文化言語という豊穡な背景を持っているにもかかわらず、単一言語イデオロギーが支配する日本の学校教育システムの中で日本語モノリンガルの子もたちと比較され、「日本語ができない子ども」としてみなされます。学校という閉ざされた逃げ場のない空間の中で、子どもの存在が否定され、可能性が奪われるシーンは、「まず日本語ができなければ」という免罪符のもとに極あたりまえの日常として、無自覚に、無意識的に繰り返されます。

このような環境がCLD児の発達に与える負の影響の実態を、この目で把握し、教育環境を改善させるために、対話型の言語能力アセスメントの開発に携わり、これまでCLD児と日本語モノリンガルを合わせて1000人近い子どもたちの言語能力アセスメントを実施してきました (櫻井2018ほか)。そして、現在は、その結果をもとに、学校教育現場の先生たちとの協働でCLD児の全人的発達を目指した教育実践を行っています。それは、表面的な日本語を教えるだけの教育から脱却し、子どもの中で育ちつつある全ての言語レパートリーとしての「ことば」を使って、子ども自身が思考を深め、自分を表現できるようになることを目指した実践です。

社会規範作りの基盤となる「言語」と、その言語の習得のみを目的とした無自覚な教育の中には、マクロ・ミクロの様々なレベルで社会的不平等を再生産する危険性が潜んでいます。しかし、その一方で、「ことば」(ここでは、子どもの全人的発達を支える「ことば」)の教育は、社会的不平等を克服し、公正な社会を実現できる力を秘めていると思います。後者を可能にするには、第一歩として、環境・状況の違いを超えてお互いの経験を共有することにより、「言語」と「ことば」の教育のもつ危険性と可能性に自覚的になることが重要であると考えます。

今回の講演が、参加者の皆さんと「ことば」の教育の可能性について共に考える機会になることを願っています。

.....
7:00 – 7:10 p.m. Closing Remarks
.....

7:10 – 8:00 p.m.

Q&A Session with Professor Chiho Sakurai *Pre-registration required