

**The 25th
Princeton Japanese Pedagogy Forum**

PROCEEDINGS

May 11-12, 2019



Department of East Asian Studies
Princeton University
Princeton, NJ

**25th Princeton Japanese Pedagogy Forum
PROCEEDINGS
TABLE OF CONTENTS**

TABLE OF CONTENTS	i
PREFACE	iv
PJPF PROGRAM	v
PAPERS	
Etsuko Yamada (Hokkaido University) 留学生と日本の学生が共に学ぶ多文化クラスにおけるリンガ・フランカの構築.....	1
Yuko Kojima (University of Wisconsin, Milwaukee) 継承語教室におけるチュートリアル授業の実践.....	13
Yuki Shimizu (University of Iowa) Raising pronunciation awareness to improve Japanese pronunciation through dialogue reading and reflective journal.....	24
Yukiko Asano (Bucknell University) Learnability of non-native sound contrast: A view from production errors in obstruent's voicing-contrast	38
Nobuko Wang (Senshu University) ナレーションを活用して4技能を伸ばすアクティブラーニング:アニメの非日常性と比較し たナレーションの日常性の観点から.....	51
Mamoru Fujita (Takushoku University Hokkaido College) Improvement and effect of Japanese CV syllable length by teaching the characteristics of Mandarin Chinese 0 tone syllable.....	61
Noriko Mori-Kolbe (Georgia Southern University) Project-Based Language Learning approach to designing Content-Based Intermediate Japanese Language Course	75
S.M.D.T. Rambukpitiya (Kurume University) スリランカの日本語教育現場についての一考察:先行研究の主張とアンケート調査の 結果を参照に	87
Yoshikazu Shiraishi (Takaoka University of Law) & Makiko Matsuda (Kanazawa University) プレイブル・ラーニングとしての連句:インクルーシブな学びの場の実現.....	102
Yumi Sugihara & Takao Tomono (Keio University) 多様な日本語使用者を包摂する大学キャンパスをめざす講義の検討:言語的多数派へ の働きかけの観点から	112

Atsuko Takahashi (Smith College) インスピレーションからアスピレーションへ: 初級日本語学習者のポートフォリオに 現れる日本語学習についての多様性を考える	124
Takayuki Takaku (Japanese Language School) 日本語教育における留学生を「育てる」心の支援	144
Hiroimi Onishi (Colorado College) Japanese language classroom as a safe-zone for linguistic and cultural minority students	155
Tomoko Ikeda (McGill University) & Atsuko Tanaka (Keio University) 高度外国人材として来日した元留学生のライフストーリー	168
Yoshihiro Mochizuki (University of Michigan) ともに遊び、ともに学べ: ゲームフル・ペダゴジーの理論とインクルーシブな 日本語教育への応用	180
Neriko Doerr (Ramapo College) 「戸惑い反応」と「日本語給油」: インクルーシブな日本語教育を目指して	193
Yuri Kumagai (Smith College) & Yuko Takahashi (University of Massachusetts, Amherst) 「わからない」からインクルーシブを考える: 言語景観プロジェクト	199
Naoko Sourial (The New School) ファッションでつながり、ふりかえる: 人類学・社会学的アプローチを導入した カリキュラムデザインの試み	213
Shihoko Aoki (Kyusyu University) Formation of "Colonia-go" in Brazilian Japanese Society: Using "Japanese- Portuguese Dictionary" by Wasaburo Otake 'as a clue	229
Keiko Konoeda (Bates College) 絵本を通して沖縄を見る: 中級日本語コースで日本の多様性を考える試み	245
Aya Yamakawa (Earlham College) 多様化するジェンダーを学習者の視点から考える	257
Noriko Hanabusa & Takumi Kobayashi (University of Notre Dame) 多読から多聴・多観へ: 学習者の多様性に応えるために	267
Sachiko Hiramatsu (Brown University) フィードバックを重視した上級のライティング指導の取り組み	279
Shinji Shimoura (University of South Florida) 「やり抜く力」と日本語学習モチベーション: 成功体験の積み重ねの重要性	290
Naemi McPherson (Brown University) 多様性に対応する日本語教育のために、教師に求められることと教師が求めること: 交渉シラバスを使った日本語継承語話者のためのコースデザインをもとに	304

Hiroshi Tajima (Brown University) CCBIと学際教育に基づいたコースデザイン:議論の多い法律問題から見た 日本の社会とよりよい未来のコミュニティの創造.....	319
Yukihiro Ohashi (University of Latvia) 初級の教科書における「んです」導入の際の問題点と効果的な教え方の一案.....	330
Yumi Ohashi (Rutgers, The State University of New Jersey) 非漢字圏日本語学習者のための筆順動画を用いた教材開発.....	342
Shigeru Osuka (Seton Hall University) Review of Japanese Compound Verbs: Toward everyone's language and culture	354
Ruxandra-Oana Raianu (University of Bucharest) 初級日本語学習者の誤用の考察:弱さを強みに変えよう！	364
Megumu Tamura (University of Pennsylvania) Exploring learner motivation in introductory course using self-determination theory....	380
Atsuko Tokui (Shinshu University) ライフストーリーを読み解く多文化教育の実践:アイデンティティをテーマに	393
Guohe Zheng (Ball State University) Literal Translation as an Effective Pedagogical Tool for Japanese Grammar.....	403
Keynote Emi Otsuji (University of Technology, Sydney) ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは: ことば、人、社会、街の複合性とメロリンガリズム.....	418
Marcella Mariotti (Ca' Foscari University of Venice) Including 'whom'? Including 'in where'? Foreign Language Teaching as deboxing system	429

PREFACE

We are happy to present the *Proceedings* of the 25TH *Princeton Japanese Pedagogy Forum* held on May 11 and 12, 2019. This year the theme of the Forum was “Toward Inclusive Language Education: Rethinking the Diversity of Modern Day Society (インクルーシブなことばの教育をめざして:現代社会における多様性について考える).” We had thirty eight presentations including fifteen 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. Emi Otsuji from University of Technology, Sydney, Professor Marcella Mariotti from Ca’ Foscari University of Venice, and Professor Seiichi Makino. Dr. Otsuji gave a talk about “ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは:ことば、人、社会、街の複合性とメトロリンガリズム” and Professor Mariotti’s keynote speech was about “Including ‘Whom’? Including ‘in Where’? Foreign Language Teaching as Deboxing.” Professor Makino also kindly agreed to give a lecture on “「句読点はどのような文体を生むか:漱石の『明暗』と水村美苗の『續明暗』の場合」” We would like to thank keynote speakers.

The 25th *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, Megumi Watanabe. Without their hard work, the Forum couldn’t have been this successful.

The 26th *Princeton Japanese Pedagogy Forum* will be held on May 9-11, 2020. The theme is “Power of Language Education: The Role of Language (First, Second, and Foreign Language) in Education (ことばの教育の力:教育におけることば(母語・第2言語・外国語)の役割とは?)” We hope that many people will attend the Forum next year.

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

The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum

Toward Inclusive Language Education: Rethinking the Diversity of Modern Day Society

インクルーシブなことばの教育をめざして：現代社会における多様性について考える

May 11-12, 2019
Princeton University

SCHEDULE

May 11 (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 12.
- 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. - 9:00 a.m. Opening Remarks

9:00 -10:00 a.m. - Keynote Speech

Friend Center 101

Emi Otsuji (University of Technology, Sydney)

ポスト・マルチリンガリズムに基づいたインクルーシブなことばの教育とは：
ことば、人、社会、街の複合性とメトロリンガリズム (日本語)

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

10:15 -11:45 a.m. - Session 1

Session 1 A: Friend Center 101

Session Chair: Nobuko Chikamatsu (DePaul University)

10:15-10:45

Etsuko Yamada (Hokkaido University)

留学生と日本の学生が共に学ぶ多文化クラスにおけるリンガ・フランカの構築(日本語)

10:45-11:15

Yuko Kojima (University of Wisconsin, Milwaukee)

継承語教室におけるチュートリアル授業の実践(日本語)

Session 1 B: Friend Center 006

Session Chair: Noriko Hanabusa (University of Notre Dame)

10:15-10:45

Yuki Shimizu (University of Iowa)

Raising pronunciation awareness to improve Japanese pronunciation through dialogue reading and reflective journal (English)

10:45-11:15

Yukiko Asano (Bucknell University)

Learnability of non-native sound contrast: A view from production errors in obstruent's voicing-contrast (English)

11:15-11:45

Nobuko Wang (Senshu University)

ナレーションを活用して4技能を伸ばすアクティブラーニング：アニメの非日常性と比較したナレーションの日常性の観点から(日本語)

.....
11:45 - 12:30 p.m. -- Lunch Break @Convocation Room
(Lunch is included in the registration fee.)
.....

12:30 - 1:30 p.m. -- Poster Session 1

Friend Center Hallway, Lower Level

Mamoru Fujita (Takushoku University Hokkaido College)

Improvement and effect of Japanese CV syllable length by teaching the characteristics of Mandarin Chinese 0 tone syllable

Noriko Mori-Kolbe (Georgia Southern University)

Project-Based Language Learning approach to designing Content-Based Intermediate Japanese Language Course

S.M.D.T. Rambukpitiya (Kurume University)

スリランカの日本語教育現場についての一考察：先行研究の主張とアンケート調査の結果を参照に

Yoshikazu Shiraishi (Takaoka University of Law) & Makiko Matsuda (Kanazawa University)

プレイフル・ラーニングとしての連句：インクルーシブな学びの場の実現

Yumi Sugihara & Takao Tomono (Keio University)

多様な日本語使用者を包摂する大学キャンパスをめざす講義の検討：言語的多数派への働きかけの観点から

Atsuko Takahashi (Smith College)

インスピレーションからアスピレーションへ：初級日本語学習者のポートフォリオに現れる日本語学習についての多様性を考える

Takayuki Takaku (Japanese Language School)

日本語教育における留学生を「育てる」心の支援
.....

1:30 -3:00 p.m. - Session 2

Session 2 A: Friend Center 101

Session Chair: Yasuko Matsumoto (Stanford University)

1:30-2:00

Hiromi Onishi (Colorado College)

Japanese language classroom as a safe-zone for linguistic and cultural minority students (English)

2:00-2:30

Jae Takeuchi (Clemson University)

Keigo ideologies revisited: JFL teachers' beliefs and L2 speaker legitimacy (English)

2:30-3:00

Tomoko Ikeda (McGill University) & Atsuko Tanaka (Keio University)

高度外国人材として来日した元留学生のライフストーリー(日本語)

Session 2 B: Friend Center 006

Session Chair: Yukiko Asano (Bucknell University)

1:30-2:00

Yoshihiro Mochizuki (University of Michigan)

ともに遊び、ともに学ぶ：ゲームフル・ペダゴジーの理論とインクルーシブな日本語教育への応用(日本語)

2:00-2:30

Neriko Doerr (Ramapo College)

「戸惑い反応」と「日本語給油」：インクルーシブな日本語教育を目指して(日本語)

2:30-3:00

Yuri Kumagai (Smith College) & Yuko Takahashi (University of Massachusetts, Amherst)

「わからない」からインクルーシブを考える：言語景観プロジェクト(日本語)

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

3:15 -4:45 p.m. - Session 3

Session 3 A: Friend Center 101

Session Chair: Mariko Wei (Purdue University)

3:15-3:45

Naoko Sourial (The New School)

ファッションでつながり、ふりかえる：人類学・社会学的アプローチを導入したカリキュラムデザインの試み(日本語)

3:45-4:15

Shihoko Aoki (Kyusyu University)

Formation of "Colonia-go" in Brazilian Japanese Society: Using "Japanese-Portuguese Dictionary" by Wasaburo Otake 'as a clue (日本語)

4:15-4:45

Keiko Konoeda (Bates College)

絵本を通して沖縄を見る：中級日本語コースで日本の多様性を考える試み(日本語)

Session 3 B: Friend Center 006

Session Chair: Makiko Matsuda (Kanazawa University)

3:15-3:45

Aya Yamakawa (Earlham College)

多様化するジェンダーを学習者の視点から考える(日本語)

3:45-4:15

Noriko Hanabusa & Takumi Kobayashi (University of Notre Dame)

多読から多聴・多観へ：学習者の多様性に応えるために(日本語)

4:15-4:45

Nobuko Chikamatsu (DePaul University)

読者の主体性・訳者の多様性：日本語上級翻訳コースにおける学習者の言語再構築(日本語)

.....
10-minute Break (4:45-4:55 p.m.)
.....

4:55 -5:55 p.m. - Keynote Speech

Friend Center 101

Seiichi Makino (Princeton University)

「句読点はどのような文体を生むか：漱石の『明暗』と水村美苗の『續明暗』の場合」
(日本語)

.....
5:55 - 6:00 p.m. Announcement & Group Photo

6:00 -8:00 p.m. - Dinner Banquet @ Convocation Room

May 12 (Sunday)

8:30 – 9:00 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 12.
- **Credit card payment only.** No cash or check will be accepted.

9:00 -10:30 a.m. – Session 4

Session 4 A: Friend Center 101

Session Chair: Yoshihiro Mochizuki (University of Michigan)

9:00-9:30

Sachiko Hiramatsu (Brown University)

フィードバックを重視した上級のライティング指導の取り組み(日本語)

9:30-10:00

Shinji Shimoura (University of South Florida)

「やり抜く力」と日本語学習モチベーション：成功体験の積み重ねの重要性(日本語)

10:00-10:30

Yasuko Matsumoto (Stanford University)

フィルターの使用に対する学習者のビリーフ(日本語)

Session 4 B: Friend Center 006

Session Chair: Neriko Doerr (Ramapo College)

9:00-9:30

Naemi McPherson (Brown University)

多様性に対応する日本語教育のために、教師に求められることと教師が求めること(日本語)

9:30-10:00

Hiroshi Tajima (Brown University)

CCBI と学際教育に基づいたコースデザイン：議論の多い法律問題から見た日本の社会とよりよい未来のコミュニティの創造(日本語)

10:00-10:30

Mariko Wei (Purdue University)

Parental perspectives on inclusive education: Heritage language learners with Autism Spectrum Disorder (English)

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

Yukihiro Ohashi (University of Latvia)

初級の教科書における「んです」導入の際の問題点と効果的な教え方の一案

Yumi Ohashi (Rutgers, The State University of New Jersey)

非漢字圏日本語学習者のための筆順動画を用いた教材開発

Shigeru Osuka (Seton Hall University)

Review of Japanese Compound Verbs: Toward everyone's language and culture

Ruxandra-Oana Raianu (University of Bucharest)

初級日本語学習者の誤用の考察：弱さを強みに変えよう！

Sayumi Suzuki & Yoshie Kadowaki (University of Nevada, Reno)

反転授業の成功につながるポイントの考察:「適した講義ビデオとは?」「付属クイズをどう使う?」

Megumu Tamura (University of Pennsylvania)

Exploring learner motivation in introductory course using self-determination theory

Atsuko Tokui (Shinshu University)

ライフヒストリーを読み解く多文化教育の実践：アイデンティティをテーマに

Guohe Zheng (Ball State University)

Literal Translation as an Effective Pedagogical Tool for Japanese Grammar

.....

11:45 -12:45 p.m. - Keynote Speech

Friend Center 101

Marcella Mariotti (Ca' Foscari University of Venice)

Including 'whom'? Including 'in where'? Foreign Language Teaching as deboxing system (English)

.....

12:45 - 12:50 p.m. Closing Remarks

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

留学生と日本の学生が共に学ぶ多文化クラス¹におけるリンガ・フランカの構築
CO-CONSTRUCTION OF A LINGUA FRANCA BY INTERNATIONAL
STUDENTS AND LOCAL JAPANESE STUDENTS IN MULTICULTURAL
COURSES

山田悦子

Etsuko YAMADA

北海道大学

Hokkaido University

1. 日本の大学における多文化クラスの背景

日本の大学では、日本経済の成長や世界的な国際化の動きと共に 1980 年代から高等教育における留学生、特に大学間交換留学協定に基づいた留学生の受け入れは増加の一途を辿っている。その動きと並行して、日本の学生に対する国際教育は 2010 年代に「グローバル人材育成推進事業」や「スーパーグローバル大学創成支援事業」として拡大されてきた。日本の一般的な大学では、留学生と日本の学生は別々の枠組みの教育を受けているという流れの中、キャンパスにおける留学生と日本の学生とが共に学ぶ多文化クラスは 1990 年代から徐々に増え始め、現在では多くの日本の大学で行われるようになってきている。このような混合授業での教授言語は、英語か日本語が大半である。

使用言語が何語であっても、多文化クラスにおいては「共通言語」をどのように構築するかという問題に直面する。多文化クラスのフィールドにはほとんどの場合、一定数の母語話者と非母語話者の両方が含まれ²、非母語話者間の言語運用力にはバラつきがあることが多い。多様性を乗り越えて参加者全員に「平等な参加」が保障される「包摂的なインクルーシブ空間」は、どのように形成することができるのかについて追究することを目指し、本稿では英語による多文化クラスと、同内容の日本語による多文化クラスにおける学生の言語行動に焦点を当てて比較した実証研究から得られた示唆について述べる。

この実証研究に先立ち、近年、英語教育の分野で盛んに議論されるようになって

¹ 「留学生と日本の学生とが共に学ぶ授業」は「多文化クラス」のほか、「国際共修クラス」、「国際交流クラス」、「留学生との混合授業」等の複数の呼称が一般的に用いられている。本稿の「多文化クラス」の概念には、日本語教育で日本語学習者のみのクラスに日本人ゲストを招いて行われるビジターセッションや、英語教育で英語母語話者の留学生を招いて行うゲストスピーカーセッションなどは含まない。これらは留学生と日本の学生が対等な立場でクラス参加するのではなく、それぞれの役割が外国語教育の枠組み内で限定的に設定されており、対等な立場でのクラス参加とは言い難いからである。

² 教員は履修者数の体系的なコントロールが不可能な場合が多く、稀に両方を含むことができない場合もあると考えられる。

てきた「English as a Lingua Franca (ELF)」における、「母語話者」と「非母語話者」が共通言語、「リング・フランカ」を構築するという概念を参照した。英語教育で発達したこの概念は、他のどの言語にも適用することができる。小さな教室コミュニティにおける「リング・フランカ」の構築について解明することによって、より大きな規模での多文化共生世界における示唆へつながるのではないかと考えたことが当研究の原動力となった。

2. 「リング・フランカ」の定義

「リング・フランカ」の語源は、15～19 世紀に地中海南東地域で使われていたイタリア語のピジン言語、「lingua franca」で、スペイン語、フランス語、ポルトガル語、アラビア語、トルコ語、ギリシャ語などが混じり、ハイブリッドな性質とどの使用者の国の言語でもない中立的な共通語として、地中海地域の貿易に従事する人々の間で盛んに使われていたと考えられている。特定の国の言語ではないということで、各使用者が平等な立場でコミュニケーションの場に参加できるという点が利点であると言えよう。基本的な定義は、「第一言語を共有していない人々の間で意思疎通のために使われる言語」であり、従来は使用者の第二言語や外国語であると考えられてきた (Jenkins, 2007)。

グローバル化や人の流動化が進む現状の中、英語は国際社会で最もよく使われる言語となり、「English as a Lingua Franca (ELF)」は、その様な社会の動きと共に発達してきた。ELF の起源は 1970 年代に遡り、English as an International Auxiliary Language (EIAL)として提唱された「International English(国際英語)」の概念が元になっていると考えられている (Smith, 1976)。英語という言語が非母語話者間で使われることが多くなってきたという、社会の変化に応じた英語使用の実態が指摘されるようになったのがこの 1970 年代であり、「母語話者基準」の英語に固執することへの疑問の声上がり、「非母語話者基準」の英語を認めようという機運が高まってきた。この段階では、「非母語話者間で使用する英語」が ELF であり、「母語話者基準の英語」とは別物であるという考え方が強かった。一方で国際語を英語とする動きには、Philipson(1992)が定義した「英語帝国主義(Linguistic Imperialism)」という、かつての大英帝国の植民地帝国主義や冷戦自体の米国の強い経済力が英語という言語のイメージと結びつき、背後に見える覇権主義のイメージへの批判や抵抗感など、ネガティブなイメージが常につきものであった。

よって ELF では、英語母語話者を含まない「非母語話者間で使用する英語」という理解が優勢な一方で母語話者も含むという理解 (Smith, 1983) が併存し、論争が続いていた時期があった。その後、現在の ELF 研究の第一人者であるといえる Jennifer Jenkins が、人の流動化やグローバル化の進む世界の状況を考慮に入れて、「様々な第一言語を持つ話者の間の共通語として使用される ELF には、母語話者、非母語話者の双方を含むと定義し直した (Jenkins, 2007)。

このような非母語話者基準を取り入れた英語に関しては、ELFの他にも Kachru (1982) の「World Englishes」を初め、「Englishes」、「Global English」など数種の概念、名称が登場したが、「グローバル時代にふさわしい理想的な英語は ELF である」といった認識が近年、広まるようになった。

日本語の「リング・フランカ」について考える場合、日本語をめぐる社会状況は全く異なり、英語のような英国の植民地帝国主義や米国の経済力を反映した歴史的社会的状況で発達した要素はそのまま当てはまらない。英語の場合は、英語母語話者の国がどこなのかを定義することですら、困難で慎重さを要する。しかしながら日本語に関しても、「リング・フランカ」の使用者が誰なのかといった基本的な前提について考えることが必要であろう。日本語の場合は「日本語母語話者を含むのか否か」といった議論は、英語の場合ほどは起きにくいと考えられる。英語では非母語話者数が母語話者数を上回るといった状況になったが (Crystal, 2003)、日本語の場合は狭いコンテキストに限ってみてもそのような状況が一般的でないため、日本語を使う場面では当然のように非母語話者にも「母語話者の日本語」を基準とすることが、英語の場合以上に求められてきたのではないだろうか。

日本語の場合にも、「リング・フランカ」は母語話者を含まないとする考え方も存在する。ロング (2018) は、「リングフランカ日本語」を「日本語を母語としない人同士の間で使われる日本語」と定義している。母語話者を含まないという意味ではそこで使われる日本語に力関係が介在する余地はなく、リング・フランカの「中立的な言語」という性質には適しているのかもしれない。日本語教育でよく知られているネウストプニー (2002) のインターアクション理論においても、日本語学習者の最終目標を「日本人との相互行動」がうまくできることとするとしている。つまり母語話者が使用する日本語と非母語話者の日本語を切り離して捉えていると伺われる。

「リング・フランカ」を母語話者を含まない、「非母語話者—非母語話者」間で使用する共通語とする場合、以下の3点について考える必要がある。

- 1) 中間言語との違いは何か。
- 2) 「母語話者—非母語話者」間で使用する言語は何と呼ぶのか。
- 3) 「母語話者—母語話者」間で使用する言語こそが正当な基準であるという理論を一層強化してしまうことになるのではないか。

逆の面から考えてみると、グローバル化が進行してきた現在、「リング・フランカ」の使用者に母語話者、非母語話者の双方を含むことにより、どのような支障が考えられるであろうか。双方を含むことを前提とし、中立的な言語を構築していくための働きかけを行い、可能な限り社会全体が努力していくことを目指すほうが現実的なのではないであろうか。

よって当研究においては、「リング・フランカ」をどの言語の場合も母語話者と非母語話者の双方を含むコンテキストにおいて使われる共通言語と解釈し、それを前提として進めることとした。

3. 研究の枠組み

当研究は英語による多文化クラスと日本語による多文化クラスの履修者を対象とした大規模な実証研究（山田、2019）として2015年から2018年にかけて収集した実証データを使用し、リング・フランカの構築に関係する要素に焦点を絞ってその観点から考察したものである。

筆者は数年前から日本の大学において多文化クラスを担当する中で、英語による多文化クラスと日本語による多文化クラスとでは、特に日本の学生の言語行動に、使用言語の違いに起因する大きな違いを感じていた。英語による多文化クラスにおいては、英語非母語話者間での英語の運用力の差異はあるものの、留学生同士でコミュニケーションが運び、そこに日本の学生が参加できていない状態が多く見られ、日本の学生が留学生と同じように参加できている場合は、留学経験者や海外在住経験のある学生である場合が多い。筆者の所属機関の英語による多文化クラスを対象に行われた調査においては、「日本の学生が留学生に比べて英語の口頭能力や積極性の面で劣る」という指摘が多く報告されている（渡辺・金山・原田・鈴木 2017）。英語による多文化クラスに関してのこのような日本の学生の状況は、広く日本の大学で認識されており、留学生に比べ、コミュニケーションにおける積極性が低いという見解が指摘されている（佐藤 2011、坂本 2013）。一方で、この現象を「英語の口頭能力そのものの不足」や「英語という外国語を使用する躊躇」に起因するとすれば、日本語による多文化クラスにおける日本の学生の言語行動は、英語による多文化クラスにおける場合と比べ、格段に活発なものであるはずであろう。ところが当研究実施前の筆者の観察では、日本の学生が言語的なハンデがない日本語による多文化クラスで、英語による多文化クラスに比べて格段に活発であるというほどの違いは特に見られなかった。そこで英語による多文化クラスと同内容の日本語による多文化クラスにおける日本の学生の言語行動に焦点を当てて、言語運用力ではなく言語行動に特化した比較実証研究を実施することとし、言語運用力以外の認知面や心理面での要因を解明することができればと考えた（山田、2019）。

リング・フランカの構築において全構成メンバーの平等な参加が前提となるとすると、英語による多文化クラスにおいて日本の学生がうまく参加できていない状況は、リング・フランカの構築は達成できていないと解釈できるであろう。また、日本語による多文化クラスにおいて、母語話者の日本の学生が特に有利ではないとみられる状況からは、リング・フランカの構築においては言語運用能力以外の要素が強く働いていると予想される。よって、当研究のリサーチ・クエスチョンを

「日本の大学における留学生と日本の学生との多文化クラスにおいて、『リング・フランカ』の構築に重要な役割を果たす要素は何か。」と設定した。

山田(2019)では、先入観にとらわれずに研究フィールド、すなわち多文化クラスの授業における現象をエスノグラフィ的に捉えるため、緩やかな枠組みの研究デザインとしてベーシックな質的研究法を適用した。仮説や実験的研究状況の設定が適さないこと、そのフィールドの具体性や個別性を通して一般性や普遍性を追究すること、研究者の主體的解釈を積極的に活用すること等、大谷(2017)がまとめている質的研究法の特徴は、このような研究デザインに適していると考えられる。また研究デザインの緩やかな枠組みと共に重視したのは、「自然さ(natural setting)」であり、質的研究データにおいて非常に重要な要素で(LeCompte and Preissle, 1993; Miles and Hubermann 1994,)、データ収集の方法においてもこの方針は、重要な根幹となった。研究参加者から自然のままに出てくる事項を重視し、予め設定した質問に応える形ではなく緩やかな枠組みでフィールドからデータを拾い上げることにより、研究者が研究実施前には想起しなかった項目を発見できるようにした(Flick, 2007; Miles and Hubermann 1994)。また3種類のデータを収集することにより複眼的視点を入れ、データの「triangulation」の考慮とした(Flick, 2007)。

山田(2019)では、筆者が担当する同じ授業内容(教材は言語によるインプット情報が少なく、同じものを使用)の英語による3クラスと日本語による2クラスでデータ収集を行った。データ収集は2015年から2018年にかけて実施し、以下の3種類のデータを収集した³。

- 1) 毎授業後に提出するA4用紙一枚の長さの振り返りノート(内容は各学生の自由、学生がその日の授業で一番印象に残ったことを書く)
- 2) 「自己のものの見方、価値観の変容」と題する学期末課題レポート
- 3) コース終了時のグループインタビュー⁴

授業の内容は文化的価値観を題材としたクリティカル・シンキングの育成を目指したもので、1つのコースは週に1回の90分授業で1学期間計15回から成る。前半の7回は日本の日常的な慣習や文化的価値観をよく観察し、授業で比較文化的視点による討論を行った。クリティカル・シンキングの学問的な知識を扱った後、後半の7回はグループごとに選んだ日本の価値観をテーマに授業外

³ データ収集に際しては筆者の所属部局の研究倫理委員会による審査を経て実施許可を得た上で、履修者へ書面および口頭での説明を行い、履修者の自由意思による同意の署名を得た。

⁴ 留学生、日本の学生を分けて授業で使用した言語で実施、英語による多文化クラスの日本の学生には日本語で実施した。

の留学生、日本の学生を対象にアンケート調査を行い、日本についての通念とされている「勤勉さ」や「礼儀正しさ」などについて自分たちなりの見解を検証するグループプロジェクトを行った。

各クラスの履修人数、日本の学生対留学生の比率は毎回かなり違いがあったが、常に1つのグループあたり留学生、日本の学生の両方を含む5~6人程度のグループを構成し、授業活動を行った。日本の学生の1グループあたりの人数は、英語によるクラスでは1名、日本語によるクラスでは2名が平均的であった。

両クラスともに非母語話者の場合は履修に際して言語要件の目安を設け、英語によるクラスでは TOEFL-ITP 500 点以上、日本語によるコースは上級レベル（日本語能力試験 N2 合格相当）以上を条件としている。総合的な言語運用力は両言語とも Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, ヨーロッパ言語共通参照枠) の B1 から C1 レベルの学生が中心である。⁵

研究参加者数は、英語による3クラスの合計で留学生38名、日本の学生15名、日本語による2クラスの合計で留学生26名、日本の学生19名である。留学生の出身国は東アジア、東南アジア、南北アメリカ、オセアニア、アフリカ、全ヨーロッパ、中東の世界多地域に渡っており、特定の地域出身者に偏ることはなく、男女比率もほぼ同等であった。留学生は交換留学協定校からの参加者が多く、本国で学士課程3年次の学生が多いが、日本の学生は多文化クラスが初年次教育として提供されている科目であることから、学士課程1、2年次の学生が大半であった。

4. データ分析

学生から自発的に出現したデータの言語行動に関係する部分のみを注意深く切片化し、内容の固まりごとに分けてその内容を代表する表現をカテゴリ一名にしたカテゴリを作り、類似の切片は同じカテゴリに入れていった。全部で19種類のカテゴリ=コード名が得られた。さらにそれらを事象が起きている範囲、場を中心に分類し、5つの「ドメイン」を得た⁶。ドメインについては、留学生、日本の学生を問わず「自分自身」の言語行動について述べている切片を

⁵ これらの授業での「言語使用」は、そのほとんどが口頭によるインターアクションである。実際には、筆記試験成績と口頭能力の間にはかなりの乖離が見られるケースもあることから、非母語話者学生のうち9割について口頭能力を筆者が American Council on the Teaching of Foreign Languages Oral Proficiency Interview (ACTFL-OPI) の基準を目安に測定し、最低でも OPI の「中級の中」以上に達していることを確認した。日本の学生に関しては、英語によるクラスでは、海外在住経験のある学生は口頭能力が高い傾向にあった。また海外経験が皆無であっても英語の口頭能力が高い学生が若干名いた。日本語によるクラスでは日本の学生全員が海外在住経験がなかった。

⁶ この作業には質的研究用ソフト、ATLAS ti を使用した。

「自身」ドメインとし、留学生、日本の学生の行動に関するものはそれぞれ「留学生」「日本の学生」ドメイン、またグループ活動におけるグループ内での言語行動については「グループ内」ドメイン、授業における言語行動から教室外のことに広がっている切片は「クラス外」ドメインと名付けた。各コードについてはドメインをトピックとして反映しながらもさらに詳細な分類としてデータ切片の内容をなるべく忠実に反映するようなコード名を名付けた。本研究の焦点は「言語行動」に絞ってあることから、「言語行動」に結びつかない切片は対象から除外した。「日本人は英語が話せない」というような一般論の記述は教室活動と具体的に結びついたり連想として教室活動とつながっているもののみを有効とし、あくまで教室内の学生の言語行動を対象にした。

山田(2019)には学生の意識に上がった言語行動の一覧と切片数、また総切片数に占める割合を一覧にして表として記した。数値による分析を目的としたものではないが、「質的研究が数値的分析を否定するものではない」というサンデロウスキーの理論(谷津・江藤、2013)に基づき全体的な傾向をつかむのに有益であると判断した。リング・フランカの構築という観点から注目した特徴を、以下に述べる。

英語によるコースでは、非母語話者としての日本の学生の特徴として、「自身の外国語力不足」【1】の割合が突出して高く、英語力不足を強く認識していることが伺われるが、留学生からもある程度は、自身の外国語としての英語力不足や日本語力不足の認識が出されている【2】。

【1 (英語クラス：日本の学生 (日))】

グループディスカッションしていると、もっと英語を話せたらなあといつも思います。聞けなかったり、話せない、言いたいことが言えないことが多いから。

【2 (日本語クラス：留学生 (留))】

共同作業や討論のとき、きちんと自分の言いたいことを表せなかったとき、自分の日本語能力はまだ足りないということを非常に感じました。

ところが、その認識が「外国語力不足に起因する遠慮や躊躇」【3】と結びついている現象は日本の学生に特徴的で、留学生からは皆無であった。このことから、日本の学生の躊躇はグループ討論への実質的な「参加」を困難にしていたであろうことが読み取れる。

【3 (英語クラス：日)】

全然聞きにくいアクセントの留学生とかもいる。けど、他の人はなんか聞き取れていたりとか、自分だけ申し訳ないから、だから、ちょっと何

言っているんだろうかなあと我慢して。

また日本語によるコースでは、母語話者としての日本の学生の特徴として、「言語的ハンデのある者への配慮」【4】、【5】、【6】が際立っていた。

【4（日本語クラス：留）】

難しい言葉があったら日本人学生がゆっくり説明してくれる。

【5（日本語クラス：日）】

話している日本語がはたして留学生に伝わっているのか、不安になりました。これからの討論では、ゆっくり話すのはもちろん、文法や言葉の順番に注意していきたいと思いました。

【6（日本語クラス：日）】

日本人同士でも難しい言葉を使わない方がうまくコミュニケーションをとれるので、むしろ留学生に伝わる言葉で話すよい機会だった。

日本語によるコースの留学生に関しては、「日本の学生の積極性不足【7】」と対照的に「留学生の積極性」【8】【9】が伺われる。

【7（日本語クラス：留）】

留学生にとって、日本人学生にもっと自分の意見を言ってほしいです。

【8（日本語クラス：留）】

私のグループは、留学生が意見を言い始める。その流れに日本人学生が乗ると言う感じ。

【9（日本語クラス：留）】

(私がみんなに)自分で「大体これでいいですか」って聞いて、みんなはうん、うん納得すると思って、次の作業に進みます。

また、グループの雰囲気、良好な関係作りは自発的な発言のしやすさをもたらす要素として重要であると考えられるが、この要素をラポール形成と捉えた。特に日本語によるコースでは、留学生、日本の学生の双方からこの動きが活発であったことが読み取れ、「ラポールあり」【10】と判断される要素の一つは互いが「聞く」姿勢を見せることである。

【10（日本語クラス：日）】

話をみんなから聞こうという姿勢でいる人が多かった。

これとは逆に、「ラポールなし」の状態を示す例として以下を挙げる。この学生が討論に実質的に参加できていなくて、座っているだけであったであろうという状態を示している。どちらの言語のクラスにおいても、割合は小さいが「ラポールなし」の状態が一時的に起きることがあったことがわかる（山田、2019）。

【11（英語クラス：日）】

なんか最初のディスカッションだと、なんか結構ハイレベルで、私が話さなくても進むんですけど、、、。

上記で注目した特徴について、以下でさらなる考察を深める。

5. 考察・教育への示唆

リング・フランカの構築の基盤は、構成メンバー全員の「平等な参加」であると考えられるが、そのための第一段階はラポール形成であり、まず構成メンバーを尊重し、互いによく「聞く」姿勢を見せることが話しやすい雰囲気づくりに貢献していたと考えられる。日本語による多文化クラスに特徴的であった、母語話者としての日本の学生の控えめな態度と非母語話者としての留学生の積極的な態度とは、偶然ではあるがうまくかみ合い、調和をもたらしたと考えられる。また、日本の学生に特徴的であった「言語的ハンデのある者への配慮」は、日本の学生自身が使用する日本語の言葉選びや説明の仕方の詳細に及ぶ細やかな気遣いで、日本語のリング・フランカの構築に貢献したと考えられる。

外国語教育の範囲では母語話者を手本とし、「非母語話者を母語話者のレベルに引き上げる」といった究極の目的が設定されている。それとは逆に多文化クラスのような言語運用力の多様性を持つ空間においては、むしろ母語話者、上級話者の側が言語的ハンデのある者に歩み寄り、「調整」を行うことが必要になる。外国語としての英語の目標は母語話者の使う英語であるが、Jenkins(2007; 2015)はELFはその代わりに「intercultural communication」を目標とするとしており、Kirkpatrick(2014)においてもELFの目標は「mutual intelligibility」や「intercultural competence」であるとしている。また、Seidlhofer(2012)もELFの使用は英語の母語話者を含むすべての英語話者が体得すべきこととしている。つまり、母語話者が静的な目標として全く動かなくてよい、何も変えなくてよいということは、リング・フランカの構築ではあり得ないことである。積極的な歩み寄り非母語話者からも必要で、ラポールや躊躇なく話に参加できる土壌の助けは必要かもしれないが、話についていけない、何かがわからないときなどに積極的にそれを伝えることが重要である。つまりリング・フランカの構築に関しては、各構成メンバー全員がその空間に入っていく、「相互」に「仲介

(mediation)」活動を行う積極性が、母語話者であれ非母語話者であれ一人一人に要求される。多文化クラスの教育においては言語教育の観点を一度払拭し、全ての構成メンバーを対象とした教育的枠組みの中で、意識や態度の醸成の教育を行うべきであろう。

このような教育に通じる観点は、すでに以下のような理論にも表れている。異文化間教育の文化の扱いの観点から「Intercultural Communicative Competence (ICC)」を提唱している Byram (2008)は acting interculturally とは、2つの文化に関係性をもたらすことであるとし、さらに2元は多元に広がると説いている。細川 (2016, p. 52) は「自己と他者が共同して関係性を構築し、新しい創造的な世界を築いていくというプロセス」を「相互文化性」とし、Byram(2008)の「intercultural」との共通性に注目して「相互文化的」との訳語を当てた(バイラム、2015)。このようなプロセスの対象は文化だけでなく、言語に関しても当てはまる。「相手と自分が所有する言語資源を交渉しながら、お互いの関係にあった言葉を作っていくのも一つの言語能力と言えよう。(尾辻、2011、p. 28)」というメトロリンガリズムの考え方もかなり共通する性質がある。さらにそのようにして共に創り上げられた産物である言語は自分たちで共有し、権利を持って使用するという Widdowson(1994)が唱えた「英語の所有 (the ownership of English)」の概念にも通じていく。

日本語によるクラスで日本の学生が言語的ハンデのある話者を考慮して行っていた言語調整行動は、ELF では「accommodation strategies」として、研究が盛んに行われるようになった。しかし、このようなスキルは心的態度の育成の副産物であり、「意識」や「態度」を醸成するような教育がまず根幹であり、先行すべきであると考えられる。データ【5】では、日本の学生がまず非母語話者へのわかりやすさを追求しようとする志向性を持ち、その達成のためのいくつかの方法(スキル)についてどれを適用するかを探っている様子が伺える。近年、日本語教育の分野で庵(2018)によって提唱されている「やさしい日本語」の理念も、上記と類似の観点があり、まず「マインド(心構え)」があるから「わかりやすさ」が生まれるという考え方を提示している。またそれが母語話者の日本社会(日本人)にどのように影響を与えるのかという視点を提示しており、リンガ・フランカの共同構築は母語話者の社会の変革に向けて働きかける原動力ともなると考えられる。

「リンガ・フランカ」が使用者すべてにとって平等な共通語であるためには、中世に地中海地域に存在した「lingua franca」のような、特定の国の言語ではなく色々な国の言語が交じり合ったハイブリッドな性質をもち、中立的な共通語という状態が本来は望ましいであろう。現在のグローバル社会、多文化共生社会の状況を考えると、実は将来的にハイブリッド化を進めていくことは、必然的な方向になりつつあるのではないか。英語の場合、従来から英語につきものであった英国や米国の強国のイメージは、英語使用者のうちに非母語話者の占める

割合が増えれば増えるほど、払拭されていくはずである。英国や米国が持つ力そのものの自体も、明らかに 30 年前とは異なってきている。

リング・フランカの共同構築の過程には、常に意識的かつ積極的な働きかけを続ける努力が必要であり、混乱や戸惑いといったネガティブな状況も含まれるであろう。しかしそのような犠牲を払ってでも変化を起こした先に得られるものは大きいのではないだろうか。多文化クラスの教育における意識や態度の醸成の教育はその第一歩となると期待できるであろう。

謝辞

データ収集への協力を得た当該授業履修者に謝意を表します。

本研究は JSPS 科研費、JP15K02626 JP18K00775 の助成を受けたものです。

参考文献

- 庵功雄 (2018) 「<やさしい日本語>に期待すること」、『<やさしい日本語>と多文化共生シンポジウム予稿集』、学習院女子大学、19-24
- 大谷尚 (2017) 「質的研究とは何か」、『薬学雑誌』137 (6)、653-658
- 尾辻恵美 (2011) 「メトロリングリズムと日本語教育 言語文化の境界線と言語能力」『リテラシーズ』9、21-30
- 佐藤由利子 (2011) 「日本への短期留学のニーズと課題に関する考察—短期留学生調査回答の地域別、期間別、課題別分析から—」、『留学生教育』16、13—24
- 坂本利子 (2013) 「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか」、『立命館言語文化研究』、24 (3) 143—157
- ネウストプニー、イジー (2002) 「インターアクションと日本語」、『日本語教育』112、1-14
- バイラム、マイケル (2015) 細川英雄 (監)、山田悦子、古村由美子 (訳) 『相互文化的能力を育む教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店 (原著: Byram, 2008)
- 細川英雄 (2016) 「市民性形成をめざす言語教育とは何か」、『リテラシーズ』18、45-55
- ロング、ダニエル(2018) 「多言語社会日本におけるリングフランカ日本語」、『シンポジウム「顕在化する多言語社会日本」予稿集』、国立国語研究所、15-20
- 谷津裕子・江藤裕之 (2013) 『質的研究をめぐる 10 のキークエスチョン—サンデロウスキー論文に学ぶ』医学書院
- 山田悦子 (2019) 「多文化クラスにおける日本の学生の言語行動：使用言語の異なるクラスの比較から」、『高等教育ジャーナル—高等教育と生涯学習』26、11-23
- 渡辺将人・金山準・原田真見・鈴木志のぶ (2017) 「国際交流科目の教育に関する調査」、鈴木志のぶ・増田哲子編著『全学教育外国語の現状と課題』、北海道

- 大学大学院メディア・コミュニケーション研究院、55-63
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language 2nd ed.*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London & CA: Sage Publications.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- (2015). *Global Englishes A Resource Book for Students 3rd ed.*. London & New York : Routledge.
- Kachru, B.B.(ed.) (1982). *The Other Tongue: English across cultures*. Urbana; University of Illinois Press.
- Kirkpatrick, A. (2014). Teaching English in Asia in Non-Anglo Cultural Contexts: Principles of the ‘Lingua Franca Approach’. In R. Marlina & R. A. Giri (eds.). *The Pedagogy of English as an International Language Perspectives from Scholars, Teachers, and Students*. NY & London: Springer. 23-33.
- LeCompte, M. and Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego:Academic Press.
- Miles, M. and Hubermann, M. (1994), *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.
- Philipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlehofer, B. (2012). Anglophone-centric Attitudes and the Globalization of English, *Journal of English as a Lingua Franca* 1(2): 393-407.
- Smith, L. E. (1976). English as an International Auxiliary Language, *RELC Journal*, 7 (2) , 38-42.
- (1983). English as an International Language No Room for Linguistic Chauvinism. In L. Smith (ed.) *Readings in English as an International Language*. Oxford and NY: Pergamon Press. 7-11.
- Widdowson, H.G.(1994).The Ownership of English, *TESOL Quarterly* 28(2) 377-389.

継承語教室におけるチュートリアル授業の実践

A CASE STUDY OF TUTORIAL CLASS FOR HERITAGE LEARNERS

小島祐子
Yuko Kojima

ウィスコンシン州立大学ミルウォーキー校
University of Wisconsin-Milwaukee

1. はじめに

日本をルーツに持つ子ども達の日本語維持、発達を目指して、世界各地で補習校や継承語教室にて日本語教育が行われている。その中には日本国外で生まれ、永住を予定する子どもも多く存在している。このような子ども達の存在は長く政府から認識されていなかったが、2018年10月、日本語教育推進基本法案の政策要綱が国会に提出されるにあたり、母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会海外継承日本語部会有志はそういった子ども達も支援の対象に含めるよう要請し、署名活動を行った。その結果、わずか三週間ほどで1000近い署名が寄せられ、12月の改定案に海外に移住した邦人の子孫も支援の対象に含むことが明記された（にほんごぷらっと、MHB学会海外継承日本語部ウェブサイト）。この予想を超える反響に、日本国外における継承日本語教育の関心の高さ、そして、いかに困難を抱えているかがうかがわれる。

継承語学習者と言っても、どこに住んでいるか、何歳の時に移住してきたか、二世か三世か、日本人家庭か、国際結婚家庭かなどで環境は随分異なり、多様性の中の多様性、スーパーダイバーシティ（Vertovec 2007）と言われるほど複雑・多様化している。このような状況の中で坂本・湯川（2017）は汎用性の高い教授法を追求することより、ここで、こういうことをやっているという事例を共有していくことが重要だと述べている。以上の点を踏まえ、本発表ではアメリカ中西部大都市における小規模継承語教室の概要を記述するとともに、高校生を対象に行った個別対応による日本語授業「チュートリアル」（以下チュートリアル）を取り上げ、その実践を振り返り、継承語教室におけるチュートリアルの可能性を探るものとする。

2. 小規模継承語教育

中島（2016）は国内外における親や地域の有志が立ち上げる、さまざまな形の継承語・継承文化活動を行う私塾のようなクラスを「小規模継承語教室」と呼び、その特徴として集まった子どもに適した教育が実行できるという利点があると述べている。しかし、その一方で経営・運営が不安定で、長期継続が困難、保護者や地域有志に多大な負担がかかるという問題点を挙げている。

また、ダグラス・知念（2014）はアメリカの継承語教育に関して、教育を施す側が自分が受けてきた国語教育を元に行っていることを問題視し、日本国外に住む子ども達への教育は国語教育から脱却し、その子ども達に特化した継承語教育である必要性を主張している。また、多様な学習者の個々のニーズを満たすために学習の個別化や差別化を提案している。

3. アメリカ中都市におけるある小規模継承語教室の概要

発表者はアメリカ中西部の人口 60 万人ほどの都市にて、週に一回週末に行われる継承語教育に携わっている。「都市近郊に住む全ての子どもたちにとって、楽しく日本語と日本文化が学べる場所となること」「日本ルーツの子どもたちをつなげ、アイデンティティ形成の助けになること」という二点をミッションとし、幼児から高校生が 30 名ほど通う小規模継承語教室である。2003 年に保護者が集まって立ち上げ、2017 年に NPO 法人となった。短命に終わる傾向にある小規模継承語教室の中では長く続いていると言えるだろう。

教室に通う子ども達の中には日本で生まれた子どももいれば、アメリカで生まれた二世、三世の子どももいる。その中でも両親ともに日本人である子ども、片親が日本人である子ども、永住を予定している子ども、帰国を予定している子どもなど多様性に溢れている。また、少数ではあるが、日本をルーツに持たない子どもたちも受け入れており、その中でも全く日本語を習ったことがない子どももいれば、日本に住んだ経験のある子どももいる。日本語能力も様々で、母語レベルで日本語を維持している子どももいれば、聴解型バイリンガル（中島 1998）で、話すことを苦手とする子どももいる。

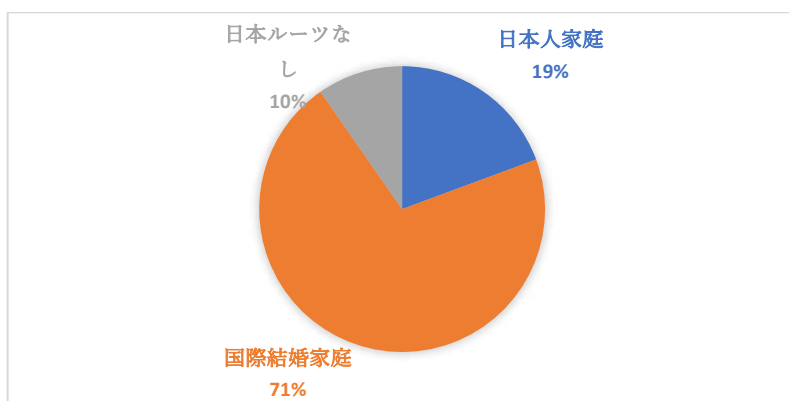


表1 当継承語教室に通う児童の多様性

コースは履修状況によって変動するが 2019 年春現在、幼児、小学生低学年、小学生高学年、中学生と 4 つのコースを開講している。就学時に日本に帰国したり、近隣の補習校に転校したりする児童がいるため、学年が上がるにつれ、児童数が減る傾向にある。

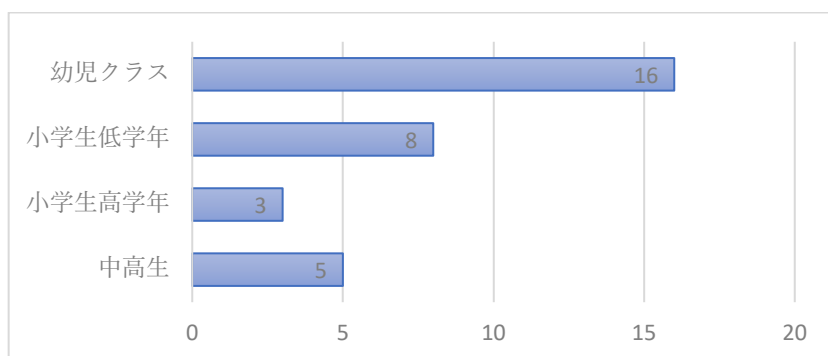


表2 コース別在籍人数

授業は毎週土曜日の午前もしくは午後2時間行われている。需要に合ったカリキュラムを立てて実行するというより、いる人材ができる範囲で行なっているのが現状であるが、それ故とてもユニークなカリキュラムとなっている。年によって開講される授業は異なるが、2019年春現在、幼児クラス（3～6歳¹）では音楽・読み聞かせ・アート・日本語の授業が、小学生クラスでは日本語・多読・音楽・アート・書道の授業が、中高生クラスでは日本語・書道・チュートリアル¹の授業が行われ、それぞれの教師が持ち回りで行なっている（表3）。以下、中高生に焦点を置き、チュートリアルを導入する過程を記述する。

	幼児	低学年	高学年	中高生
3月2日	音楽 アート	日本語 音楽	アート 日本語	日本語 日本語
3月9日	音楽 アート	書道 日本語	日本語 多読	アート アート
3月16日	音楽 アート	日本語 音楽	アート 日本語	書道 チュートリアル
3月23日	読み聞かせ 日本語	アート アート	書道 多読	日本語 日本語
3月30日	音楽 日本語	多読 日本語	日本語 音楽	日本語 日本語

表3 一ヶ月の時間割の例

4. 中高生クラスにおけるチュートリアル

4.1. 中高生クラスの問題点

中高生クラスは大学への橋渡しという位置づけで、基本的に毎週2時間『まるごと入門A1』を使用し、一人の日本語教師が授業を担当している。前年度に当たる2017年度には、国際結婚家庭の子どもに加え、母語並みに日本語を維持し

¹

2歳児から受け入れているが、その場合は音楽と読み聞かせのある1時間目のみの出席である。

ている日本人家庭の子どもや日本語を初めて習う日本にルーツのない中学生も在籍していて、日本語環境や日本語能力のレベル差がかなり大きかった。また、中高生ともなると課外活動が忙しく、定期的な参加が難しくなっていたため、一度に集まる人数が1～3名という状況であった。

このように多様な子どもたち数人が不定期に参加する授業で、全ての参加者に意味のある授業を提供するためには、個別指導を中心とし、授業に参加できない時でも、学習者が主体的に学習する態度を育成する必要があると考え、2018年度秋よりチュートリアルを発表者が月に一度行った。

4.2. チュートリアル

チュートリアルとは学習者が教師の助けを得ながら、①現状を意識し、②学習計画を立て、③それを実行し、④振り返る過程をくり返ししながら、学習者の自律性を高めて行く授業形態で（今井 2007）、主に日本国内の大学で実践されてきた（齊藤・三宅・福島・鈴木・今井 2009）。時間・教室・教師を最低限のリソースとし、教師は支援者として学習者とその他のリソースとの架け橋となることが求められる（今井 2007）。一斉授業では効率を第一と考え、教師が授業内容を決定してきたが、チュートリアルでは学習者が学習内容を決定し、プロセスを重視した自律学習を行う。チュートリアルを導入することで、日本語能力の差、多様化したニーズ、学習スタイルの個別性に対応することができる（三宅 2007）。

本発表では継承語教室におけるチュートリアルの実践をより多角的な視点で振り返るために、通常の日本語クラスを担当する教師と、子ども、及びその親への半構造化インタビューを行なった。また、2018年9月から2月（全5回）にかけて行なったチュートリアルの授業メモなどをデータとし、分析と考察を行なった。

5. 分析と考察

5.1. 中高生クラスの特徴

2018年度秋の時点でこの中高生クラスに在籍していたのはジョージ、マヤ、ケン、ハンナ（仮名）の4名で、多様化に対応するためにチュートリアルを採用したが、この年については偶然全員高校生で、国際結婚家庭の子どもたちであった。通常の日本語クラスを担当している教師は普段大学の学部生や成人を対象に日本語を教えているが、継承語教室の子ども達の特徴について以下のように述べている。

やってて面白いなと思ったのが、彼女達って、情報を細切れでいっぱい持っているんですよ。だから、形容詞を先週やった時に、“安全”とか“危ない”が出たら、「あー、それ聞いたことある、知ってる、知ってる、知ってる、で

もなんだっけ」っていうのがあって、そういう結構、大学とか日本語をゼロから習う人と全然違う、その予備知識が入っているのが大きいですね。

このことから、子ども達の日本語に対する知識が点在しており、何を知っていて知らないのかが予測できない状況であることがわかる。また、日本語学習に対してあまり欲が無く、教室に通う目的が日本語習得というよりも、同じ境遇の子と集まって何かをするということをより重要視している様子で、成人学習者とは方向性が異なることも指摘していた。補足として、後日Eメールで以下のようなエピソードを紹介してくれた。

新年に日本語のクラスのみんなの抱負を話そうと言った時、別に...って感じで、やっと出たのが「ひらがなとカタカナを速く読めるようになる」という事だったんです。こちらから「漢字50個？」って言ったら“*That's ambitious*”って苦笑いされちゃって。

この話から、早く日本語が上手になりたいとか、日本語でこれができるようになりたいという具体的な目標は特に無く、積極的な学習態度は見受けられない。保護者からも「ゆるい感じがいいんです」と言われているようで、早く上達することよりも、細く長く日本語に取り組んでほしいという希望があるようである。

5.2. チュートリアル初日から発表会まで

チュートリアル初日の参加者は3名であった(表4参照)。チュートリアルの説明をした後、最初の段階である意識化を行うために、日本語で何ができるようになりたいか、こうなりたいという目標があるか聞いたところ、皆ポカンとした様子で教室が静まり返ってしまった。近隣の大学で行われるスピーチコンテスト²や継承語教室が主催している漢字検定の案内もしたが、誰も興味を持たなかった。日本語でどんなことをするのが好きか、どのくらい日本に帰るか、趣味などを3人一緒に話していると、「カタカナを勉強する必要がある」「単語を覚えたい」といった意見がポツポツと出始めた。その後、一人ずつ話し合いの時間を取り、子ども達の興味に沿った活動を提案すると、子どもたちが目を輝かせたのが印象的であった。

チュートリアルを3回ほどしたところで、それぞれの学習が一段落しそうであったため、2月に学習を振り返るための発表会をすることを提案した。出席率の高かったジョージとマヤにはその学習計画を選んだ理由、学習方法、今後取り組みたいことなどをスライドにまとめるよう指示した。

2

近隣大学で年に一度行われるスピーチ・暗唱コンテストに当継承語教室に通う子ども達も参加している。継承語教室に通う子ども達にとって、日本語を披露する貴重な場であると同時に、大学側としても地域の日本人の観客が増えるため、継承語教室の子ども達の参加を歓迎している。

	ジョージ	マヤ	ケン	ハンナ
① 9月下旬 意識化と 学習計画	アニメの単語を覚えた い	レシピを翻訳して、日 本のお菓子が作りたい	欠席	町の標識が読めるよう になりたい
② 10月下旬 実行	NARUTO (Netflix 使用) 英語字幕と見比べなが ら、意味を書き出す	いちご大福の レシピ翻訳 (アプリ使用)	欠席	欠席
③ 12月上旬 実行	ローマ字 →ひらがな Quizlet の作成練習	翻訳作業 Reading Tutor, Google translate, Google image	欠席	欠席
④ 1月下旬 実行	欠席	欠席	スピーチコンテストの 原稿作成	暗唱コンテストの詩を 選ぶ・練習
⑤ 2月下旬 振り返り	欠席 スライドにて発表	翻訳したレシピの発表 作ったいちご大福を持 参	スピーチコンテストの 感想	詩の暗唱

表4：チュートリアル全5回の流れ

発表会当日はマヤ、ケン、ハンナに加え、数週間前より入会した新入生、ケンとハンナの母親、国際交流基金からのゲストが参加した。まず、ケンが前日に出場したスピーチコンテストの感想を述べた。ハンナも暗唱部門でコンテストに出場予定であったが、当日恥ずかしさのあまり、暗唱を披露することができなかった。また、新入生もかなりの練習を重ねて暗唱部門に参加したにも関わらず、当日力を発揮することができなかった。そのため、二人はこの発表会で改めて詩の暗唱を披露し、来年の抱負などを述べた。日本語を外国語として学ぶ大学生からも刺激も受けたようで、そのことを振り返るいい機会にもなった。

次に、マヤがいちご大福のレシピについて発表し、実際に作った和菓子を皆で楽しんだ。最後に欠席だったジョージの発表スライドをみんなで読んで締めくくった。全ての発表の後、また一人ずつ面談をし、次の学習計画を決めたが、全ての子どもが次にやってみみたいプロジェクトのアイデアをすでに持っており、初日とは打って変わって、学習計画を立てるのは非常に簡単であった。

以下、出席率の高かったジョージとマヤに焦点を当て、授業メモと本人とその母親とのインタビューを元にチュートリアルの過程を記述する。

5.3. ジョージの事例

ジョージは幼少期、聴覚の問題で言葉が遅れていたため、学校側より英語で育てるように指導された。母親は英語のみで話しかけるようにしたが、幼児向けテレビ番組などを時折見せて育ててきた。8歳頃、手術で耳の聞こえが治ったことから、日本語教育を始めた。ジョージは補習校のある隣接する州に住んでいるが、当継承語教室はアメリカで生まれ育った子ども向けだと聞いて、補習校ではなく、この継承語教室に通い始めた。現在は家庭で挨拶程度の日本語を交わすということだ。年に一度一週間ほど母親と一緒に日本に帰国し、一週間でいろいろな言葉を拾って、少し話せるようになるとのことだ。

ジョージ自身、日本語教育の場を求めているようで、大学に進学して、その大学に日本語があったら履修したいと言っている。現在通っている高校に日本語が

ないことを残念がっており、クラブ活動について以下のようなことを言っている。

一年生の時に、カフェテリアで全てのクラブを紹介する催し物があって、そこで一つだけ興味のあるクラブがありました。もっと日本語を勉強できるかもしれないと思って。それはアニメクラブだったんですけど、でも、結局入りませんでした。興味が持てなくて。友達にどんな感じだったか聞いたんですけど、ただアニメを見るだけだよって。あー、ただ見るだけで、何か勉強できるわけではないんだなって。(原文は英語、日本語訳は発表者による)

このことから、ジョージがチュートリアル以前からアニメで日本語を勉強したいという意思を持っていたことがわかる。

チュートリアルの初日の一対一の面談で、ジョージはペラペラ話せるようになりたいという目標を掲げた。そして、ペラペラ話せるようになるためには、何が必要かということ話し合い、単語力と聞く練習が必要だという結論になった。ジョージの好きなことを聞いたところ、時々Netflix (映像ストリーミング配信サービス) でアニメを見るとのことだったので、アニメで日本語の勉強をしてみてもと提案をした。また、他の外国語を勉強したことがあるか、その時はどう単語を勉強したか聞いたところ、高校ではスペイン語を履修しており、Quizlet (単語帳やテストなどの機能が利用できるオンライン学習ツール) を使って単語を勉強しているということだったので、アニメの言葉をQuizletで勉強することを提案した。ジョージはこの日のことを以下のように述べている。

少し混乱した。よくわからなかったし、チュートリアルについて聞いたことがなかったから。でも、受け入れた。そして、僕は間違っていたってわかったよ。チュートリアルはとても楽しいものだった。(原文は英語、日本語訳は発表者による)

また、母親はジョージがアニメを学習計画に入れたことについて、以下のように述べている。

『ナルト』を選んだっていう時はジョージらしいなって。先生がニュースレターで他の子が何を選んだかってあって、マヤちゃんがお菓子のレシピとか、あと誰か交通標識もいたのかな。で、みんなそれぞれらしさがあって、ジョージが『ナルト』って時は、あ、ジョージらしいかなって。

初日に次回までにどのアニメで日本語を勉強するか決めてくるよう指示したところ、2回目の時に『NARUTO-ナルト-』を選んできた。すでに見たことがあるにも関わらず、この日までにいくつかこのアニメを見直してきたとのことだった。この作品はアメリカのNetflixで日本語音声、英語字幕での視聴が可能であるが、日本語字幕は利用できない。授業時間中、ジョージは映像を見ながら、日本語音声を聞き、黙々と単語をローマ字で書き出していた。

3回目のチュートリアルでは、ローマ字をひらがなに直すよう指導した。その後、アニメの続きを見るか、Quizletを作るか提案したところ、Quizletで単語帳を

作成する作業に移り、その後、Quizletのゲームやマッチといった機能を使って自ら単語の練習を始めた。

ジョージはあいにく発表会の日に出席することができなかったため、前もってスライドを作って送ってもらった。その際、母親から「このプロジェクトをとっても楽しんでいたようです。」とのコメントが添えられていた。ジョージ自身、インタビューでスライドを作る過程が一番楽しかったと述べている。授業に出席できないにも関わらず、自宅でスライド作成に取り組み、母親もジョージが一人でこのような作業をしたことに驚いている。チュートリアル前後に何か変化があったかという問いかけに母親は以下のように述べている。

もともとアニメはすごい好きだったと思うんですけども、もっとなんかその見ながら自分の知っている言葉を探そうとか、知らなくてもこの言葉が何度か聞こえてくるけど、これってどういう意味なのか後で調べてみようとか、なんていうのかな、見るっていうことは昔から変わらないけど、その姿勢っていうのが 今回のプロジェクトを通じて、もっと積極的に。これまでは見るだけっていうのが、ちょっとなんかその積極性が出てきたかなって、私から見たら。

また、主人公がラーメンを食べるシーンなどから文化的な要素にも興味を持ってくれてよかった、好きなテーマを決めて、そこから日本語に入ってもらってすごくいいアイデアだ、今回の取り組みがよかったから、このチュートリアルという形を続けてほしいという肯定的な意見が母親から挙がった

5.4. マヤの事例

マヤの母親は特に日本語や日本文化を家庭の中には取り入れず、マヤをアメリカ人として育ててきた。マヤは日本に行ったことも一度もないが、2年ほど前に日本語を話したい、文化をもっと知りたいと思い、継承語教室に通い始めたそうだ。マヤはこの継承語教室を非常に気に入っており、無理してでも通う姿に、母親も驚いている。母親へのインタビューからこの継承語教室がマヤにとって、同じアイデンティティを持つ仲間と触れ合える大切な居場所となっていることがわかる。

楽しいみたい。なんだろう、日本人ハーフの子で固まっていられるほっとする自分がここにいる。なんていう、居場所？みたいですよ。彼女にしてみたら。（中略）特にA町は外国人が多いじゃないですか。で、中国人は中国人で固まるし、インド人はインド人で固まるし、それぞれの言葉でしゃべってるし。なんか自分もそういうのがほしかったみたいで。だから、私もそういうグループがあったらいいなって思っていたらしくて、それでここに来て、「いたじゃん、私と同じ人たちがいるじゃん」みたいな。（中略）初めてですよ。こんな来たい場所があるっていうのは。

マヤはチュートリアル初日に日本語が読めるようになりたいという目標を立てた。また、趣味でお菓子を作るということだったので、日本語のレシピを読むことを提案したところ、そのアイデアを非常に気に入り、次週までに一つレシピを選んでくるということになった。

そして、2回目にいちご大福のレシピをお母さんからもらってきた。この都市では年に一度 **Japan Fest** という行事が行われており、そこで様々な日本料理や音楽などの文化に触れることができる。マヤの母親はそこで和菓子を作って売るグループに属しており、マヤはチュートリアルが始まる前からそこで販売されているいちご大福を作ってみたいと思っていたそうだ。

マヤが持ってきたレシピは画像としてスマートフォンに保存されていたため、辞書を引くためには、文字を書き写して検索する必要があった。そこで、教室で **Japanese** というアプリをダウンロードし、使い方を一緒に学び、レシピの日本語を英語に翻訳していった。「フリーズドライイチゴ」など辞書にない言葉があったり、「白玉粉」の「粉」という字が書き写せなくて辞書が引けなかったり、「あん」と引くと様々な英語訳が出てきて、簡単にはいかないところもあった。しかし、「あん」についてはレシピに関する言葉ということで、自らの英語訳が正しいか気づくことができた。

3回目のチュートリアルでは発表者がレシピをタイプして渡し、他の検索ツールを紹介した。まず、一度に複数の単語を検索できるリーディングチュウ太と **Google Translate** を紹介したところ、単語リストの中から適切な意味をぬきだし、自らワードファイルに英語訳を入力していた。「18 個分」と検索したところ、「18 sections」となり、意味がわからないということで、助けを求められたが、自分で意味を推測するように指導した。すると、「18 serving」「18 pieces」という翻訳に行き着いた。前の週から苦戦していた「フリーズドライイチゴ」については他の検索機能を用いても正確に訳されず、カタカナ発音から意味を推測するよう提案したが、それでもわからなかったため、**Google Image** を使ってようやく何を意味するか理解することができた。その後、CC や 1 カップなどがアメリカの単位でどのくらいになるか調べていた。

この一連の作業を通じて、「読めるようになりたい」というマヤの目標に近づいたかは定かではなく、むしろ読めなかった場合の解決法ばかりを指導してしまったような気がした。少しでも日本語を使ってもらうために、発表会ではレシピの材料の部分だけでも日本語で読むように指導した。このことについてはマヤも後日のインタビューで、「ツールについて学べてよかった」「単語が一番勉強になった」と述べる一方で、「レシピの翻訳をした後、漢字の練習とかをすればもっと上手になったかもしれない」と述べている。

発表会当日、マヤはスライドを使って発表し、最後に実際に作ったいちご大福を参加者全員にふるまった。この時の様子を母親は以下のように述べている。

白玉粉とかやっぱり買い物に付き合わされましたよね。結構緊張してて、これはどうやって言うの？とか。パワーポイントも楽しそうで。この絵はどうかとか、楽しくやりましたよ。

もっと興味が出たと思います。日本の物に。自分が作れるんだということに、嬉しい、喜びを感じた。(中略) 作ったものをもらうっていうんじゃなくて、自分が作ってオフアするっていうのがね。それが特に日本の物だから。すごい喜んでもらって、喜んでました。

発表ではこのような勉強方法が好きだったから、今度は折り紙をやってみたいと述べ、その後同様の方法で作りたい折り紙の折り方をスマートフォンアプリを使いながら翻訳し、作品を作成している。

5.5. 考察

ジョージもマヤもチュートリアル以前から、アニメを使って日本語の勉強をしたい、いちご大福を作ってみたいという希望はあったが、実現できないままだった。今回のチュートリアルを通して、その希望を実現する機会を与えることができたようである。

また、通常日本語クラスの教師が述べたように、日本語を学習したいという意欲はあるものの、消極的で受身的な学習態度であった子ども達が、積極的に学習に取り組むことができた。忙しい高校生にあまり負担はかけられないが、自分の興味のあることをすることで、家で日本語を使う機会を作り、親子で日本語に取り組む時間を作ることができた。発表者自身、このチュートリアルを通して、保護者とEメールのやり取りをする機会が増え、教師、親、子どもの連結が深くなったように思われる。

また、いつもは受け取る側だったと思われるマヤが今回、自分で日本のお菓子を作り、それをクラスメートやその親に提供でき、喜びを得ていた。ジョージも発表のスライド作りを一番に楽しんでいたので、子ども達が受け手から発信者になることで、継承語教室におけるコミュニティーにより深く関わることができたのではないだろうか。

最後に、ジョージの母親が「ジョージらしい」プロジェクトだったと言ったように、それぞれの子どもが自分らしい学習計画に取り組んだことで、日本語を母親の言語から自分の言語として近づけることができたように思われる。将来的に日本語を学ぶことで、好きなアニメがより深く楽しめたり、趣味であるお菓子作りの世界が広がったりすることを認識してもらえたらと思う。

6. まとめ

今回のインタビューを通して、同じ国際結婚家庭の子どもでも育ってきた環境は大きくことなり、同じ都市に住み、同じ継承語教室に通いながらも、「多様性（日本をルーツに持つ子ども）の中の多様性（世代、両親の言語など）の中の多様性（家庭環境）」があることを感じた。また、今回インタビューをしたジョージとマヤは就学後に継承語教室に通い始めており、補習校のカリキュラムでは対応しきれない子どもであった。また、どちら子の現地校でも日本語教育が行われておらず、この継承語教室がなければ日本語教育を受ける機会はなかったと思われる、小規模継承語教室が担う役割は大きいと言える。このような様々な環境の子どもを受け入れる受け皿的な存在である小規模継承語教室で、このチュートリアルはそれぞれの子どもに個別に対応でき、積極的な学習態度を育み、親を巻き込んで日本語教育に取り組む上で意義のある試みであったと言えるだろう。

また、今回チュートリアルという主に大学で実践されてきたことが応用可能であったことにも注目したい。発表者は長く大学生や成人を対象に日本語教育を行

っており、年少者や継承語教育は別のもので、専門外と考えていた。しかし、外国語教育という点で基本は同じで、発達段階さえ考慮に入れば、大学や成人に対して実践されている様々なことが継承語教育にも応用可能であることを再確認する機会となった。

7. 今後の課題

今回チュートリアルを始めるにあたって、欠席者への対応も念頭にあったが、あまり実行することができなかった。部活動などが忙しく、授業に出席できない時でも欠席者に多少の課題を出すなどして、日本語学習を続けられるような工夫が必要である。また、個別対応が必要なのは中高生に限らない。小学生クラスも同様に多様・複雑化している。年齢を考慮に入れた対応が必要ではあるが、親子で行うチュートリアルなど、小学生クラスへの応用も視野に入れていきたい。

参考文献

- 今井美登里 (2007) 「授業が変わる—チュートリアルの実践—」 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」『自律を目指すことばの学習—さくら先生のチュートリアル—』 凡人社, pp.24-77
- 齋藤伸子, 三宅若菜, 福島智子, 鈴木理子, 今井美登里 (2009) 「実践を振り返るツールとしての年表—学部留学生対象の自律学習コースの6年間の変遷とその理由を例に—」 WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』 2009年度日本語教育実践研究フォーラム
- 坂本光代・湯川笑子 (2017) 「スーパーダイバーシティとは何か」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究 13』 pp.62-69
- ダグラス昌子・知念聖美 (2014) 「アメリカの継承日本語教育」『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来—全米日本語教育学会 国際交流基金 論文集』 pp.1-29
- トムソン木下千尋編 (2016) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』 くらしお出版
- 中島和子 (1998) 『バイリンガル教育の方法 12歳までに親と教師ができること』 アルク
- 中島和子 (2016) 「これまでの継承語教育と今後の課題」 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究会 2016年度研究大会予稿集
- にほんごぷらっと
<http://www.nihongoplat.org/2018/07/19/特集・日本語議連-日本語教育推進基本法の原案へ/>
(4.7.2019 アクセス)
- 三宅若菜 (2007) 「授業がうまくいかない」 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」『自律を目指すことばの学習—さくら先生のチュートリアル—』 凡人社, pp.10-23
- MHB学会海外継承日本語部 <https://sites.google.com/site/keishougo/kihonhoan> (4.7.2019 アクセス)
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its applications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054

RAISING PRONUNCIATION AWARENESS TO IMPROVE JAPANESE PRONUNCIATION THROUGH DIALOGUE READING AND REFLECTIVE JOURNAL

Yuki Shimizu
University of Iowa

Abstract

This article presents the findings of an analysis of reflective journals kept by the six students enrolling in a first-semester Japanese in the university in the U.S. and their pronunciation progress. These students were asked to practice reading dialogue, record their readings, and compare these recordings with the model recordings of native speakers along with the reflective journal activity. During this nine-weeks study, the intervention (short meeting with the author) was conducted to discuss their findings, problems and possible strategies to improve their pronunciation. Also, their pronunciation progress was determined with the scores of pre- and post-test assessed by the Japanese native speakers. This study showed that the students were able to notice and discover their own pronunciation difficulties and problems even without formal pronunciation instruction (before intervention). Another significant finding was that while most of the students improved their pronunciation from the pre- to post-test, the degree of progress varied from one another. The reflective journals kept by the students who improved more than others showed the two important factors that might affect their pronunciation progress: 1) making strategies and 2) updating the strategies based on the constant self-evaluation.

1 Introduction

In the recent trend of communicative approach in language teaching, teachers tend to adopt more communicative tasks than other language-focused tasks, such as drills and memorizing kanji. As a result, pronunciation is one task that seems to be neglected nowadays. Following this current trend, many Japanese classes in U.S. universities spend a minimal amount of time on pronunciation teaching. In fact, there are advanced students who still mispronounce genitive consonants and long vowels. Also, I have seen many intermediate to advanced Chinese students who have trouble differentiating between voiced and unvoiced consonants, such as *ta* and *da*. The reason why these problems still exist lies in the lack of pronunciation teaching, which may be affecting students' Japanese pronunciation acquisition. At the same time, when I asked my students taking the six semester Japanese if they desire to acquire native-like pronunciation, more than half of them answered yes, the major reasons being that they believe that: 1) achieving native-like pronunciation is part of language learning and 2) communicating in Japanese as smooth as possible is an important goal. The existence of outstanding pronunciation problems and students' individual ambitions show that pronunciation teaching should no longer be neglected, but rather strongly incorporated into the general Japanese classroom. In this study, I asked learners to keep a reflective journal about the dialogue reading task and examine how such an activity could enhance their awareness on and improve their

Japanese pronunciation.

2 Previous studies

2.1 Major pronunciation difficulties and problems

One of the most common difficulties in Japanese pronunciation for students learning Japanese is to understand the abstract unit of duration, called “mora” (Han 1992, Hirata 2004, 2007 and Toda 2003). In English, a syllable is a unit that organizes a sequence of speech sounds and influences the rhythm of a language. For example, the word “valentine” is composed of three syllables: *va*, *len*, and *tine*. In Japanese, however, instead of counting a word with syllables, the composition of the word *barentain* (“valentine” in Japanese) is a set of six moras, *ba*, *re*, *n*, *ta*, *i*, and *n*. With mora, there are three major sounds that many of students struggle with regardless of their native language: long vowels and two geminate consonants (/N/ and /Q/). According to Toda (2003), students often have difficulties not only with pronouncing these sounds like a native speaker but also with perceiving them correctly. With minimal-pair tasks that require students to distinguish between two similar words where one has either a geminate consonant or long vowel (e.g. *kite* and *kitte*), there are many students, even in the advanced levels, who cannot. Hirata (2004 and 2007) explains that this occurs because the duration of long vowels and geminate consonants are generally two to three times longer than short vowels, while there some variances depending on individuals. In most cases, students tend to pronounce long vowels shorter than native speakers and either omit the geminate consonant /Q/ or /N/ or insert an extra consonant. In fact, many previous studies have reported that regardless of the students’ native languages, including Vietnamese (Ikeda 2008), Chinese (Matsuzaki and Sakamoto 2002), and English (Han 1992, Hirata 2004 and 2007, and Toda 2003), these three sounds could be the major issues that many students struggle with.

One of the major pronunciation difficulties among Chinese students is the distinction between voiced and unvoiced consonants (Matsuzaki, Sakamoto 2002). This is a distinction that does not exist in Chinese, but is rather replaced by a distinction between aspirated or unaspirated consonants. Due to this difference in Japanese and Chinese pronunciations, Chinese students are likely to have a difficult time perceiving the difference between voiced and unvoiced sounds more than actually producing them (Sakamoto 2002). At the same time, Sakamoto finds that their pronunciation of the vowel “e” tends to get confused with “a” or “i” since no similar vowels exist in Chinese.

In addition, Shohara (1952) reported that English speakers often have problems with pronouncing words with the correct accent due to the difference between pitch accent, which exists in Japanese, and stress accent, which exists in English. Despite the fact that issues and difficulties, like those mentioned above, exist among many students learning Japanese, pronunciation instruction has likely been neglected mainly due to the lack of instruction time for both learners and students (Kawai and Hirose 1998). According to Kawai and Hirose (1998), teachers, especially those working in universities, are often under the pressure to prepare their students for tests, and many students want to learn as quickly as possible to be able to communicate in the target language. At the same time, the recent trend of the communicative approach has been affecting what teachers teach in the classroom, because their primary focus has switched to the communicative purpose (Eliotto 1997, Correa and Grim 2014). The ACTFL proficiency guidelines (2012) explain that speaking proficiency is an ability to “convey [learners’] intended message without misrepresentation or confusion, and [...] be understood by native

speakers unaccustomed to dealing non-native speakers.” As stated before, while this does not mean that pronunciation is unnecessary, pronunciation instruction has been more likely to be a secondary importance behind grammars and communicative tasks that enhance the students’ interactive skills, such as role plays and group discussion.

Moreover, one of the traditional teaching methods, which involves correcting each student’s pronunciation, is time consuming and thus unrealistic on a daily basis (Soon and Ohki 2004). According to a study done by Macdonald et.al (1994), which experimented with four different types of pronunciation instruction for students, including drills and self-study with tape recordings, they concluded that there was no single strategy that was effective to all learners who participated. Therefore, the question is how teachers can make time for pronunciation teaching during class and how are the effective and appropriate methods found to improve pronunciation. It should be noted that teachers forcing students to acquire native-like pronunciation and not allowing any single foreign pronunciation might be problematic. In other words, what teachers should aim for is to support students in order to improve their pronunciation as much as possible and avoid communication misunderstanding due to possible foreign accents.

In order to rectify the lack of classroom time allotted to pronunciation instruction, self-study could be one of the solutions. However, Kawai and Hirose (1999) point out that there are no effective methods of pronunciation self-study at this moment other than specialized software, such as CALL (computer assisted language learning), because nobody is going to tell the students whether their pronunciation is intelligible or not and also, gives any feedbacks how to improve their pronunciation. Then, is it possible to raise students’ language awareness to discover their own mispronunciation and difficulties without or with minimum native speaker assistance?

2.2 Reflective Journal

Recently, many scholars have started to pay attention to the use of reflective journals in second language education, and many articles show how effective reflective journals are not only for language acquisition but also to develop learner autonomy and enhance communication between teachers and students. According to Casanave, CP, (2013), reflective journals are “ a risk free, personal, reflective, and responsive writing activity done regularly over time in a style that suits the writer’s personality and proficiency level” (5). Since this activity requires students to observe their own language learning and progress regularly, many of them start to notice aspects that they never learn from textbooks, such as personal common mistakes and important features of the target language. Such realizations demonstrate the significant development of student self-awareness (Matsumoto 1989, Kemp 2009 and Casanave, CP, 2013).

At the same time, Yule, et al. (1987) and Bang (2010) suggest that reflective journals enhance students’ self-monitoring ability, since they allow students to constantly assess their own language abilities based on an individualized criteria of appropriateness, including proper pronunciation and self-correction in order to accomplish specific goals. Self-monitoring, according to Yule, et al. (1987), is “defined as the ability to know when an accurate identification was being made and to recognize when a distinction was still not clear” (765).

Another advantage of reflective journals is that students often start to take initiative (learner autonomy) based on their own progress by making strategies or planning new tasks for themselves in order to advance their language learning (Kemp 2009). Lastly, Matsumoto (1989) and Casanave, CP, (2013) suggest that reflective journals allow

students look back and reflect on their learning and progress, which then helps them move on to the next step. These scholars have noted that self-reflection is one of the essential abilities to make and take appropriate steps toward personal goals. Thus, these previous studies show how effective reflective journals are in improving students' self-awareness about their own language learning and progress and developing learner autonomy. Through reflective journal writing, students often learn to self-reflect on their progress and take appropriate actions to reach their goals.

As mentioned before, reflective journals are also beneficial for teachers, because they are able to obtain insight on their students' cognitive processes (Rubin 1981) during the course of language learning. Moreover, reflective journals help enhance communication between teachers and students (Casanave, CP, 2013). By understanding students' cognitive processes and perspectives toward the classroom and target language, teachers can reflect on what is learned in order to improve their own classes.

2.3 Reflective Journal and Pronunciation teaching

There are several previous studies that have investigated the influence of reflective journals on pronunciation teaching. For example, Moore (1997) presents a study about a first year Japanese program at Australian National University, which focused on pronunciation. In this class, students were required to write weekly journals about questions assigned by the teacher. Although this program was for first-year Japanese students, most of them already had experience learning Japanese in their high schools. During this one-semester pronunciation program, students learned Japanese pronunciation by practicing and memorizing a drama script. They performed a part of the drama for the first assessment and at the end of the program, they performed the entire drama in front of their classmates, which also served as part of the final assessment. According to Moore (1997), many students participating in this program made comments about their findings about Japanese intonation and rhythm and strategies, such as blind mimicking, listening to the model and repetition, that they picked and tried in their weekly journals. It should be noted that these strategies were not created by the students, but rather were suggested by teachers. While Moore concluded that reflective journals helped students to plan, monitor, and evaluate their overall learning process, including time management and strategies that they used, the correlation between the actual pronunciation progress and reflective journal comments could not be determined. Each student's progress from the first assessment varied from one another, and students who performed well in the first assessment did not do as well in the final assessment, which according to Moore (1997), seemed to be due to nervousness.

Similarly to Moore (1997), Kennedy and Trofimovich (2010) conducted a study, which investigated the relationship between listeners' evaluation of students' English pronunciation and their pronunciation awareness based on a weekly journal. In this study, the student showed almost no improvement from pre- to post-test. Also, this study was conducted as a part of a 13-week pronunciation class that included explicit instruction and a reflective journal about attempting self-study strategies, such as shadowing and self-recording, suggested by teachers. All of the participants were advanced-level university students learning English in Canada.

Although these two studies show that reflective journals help students self-monitor their overall learning process, discover their own pronunciation difficulties, and identify some important features of the target language, all of these results seem to be largely directed by teachers because of the extent of explicit classroom instruction, which

included the provision of questions and strategies reflected upon in the journals. Moreover, both studies only focus on what the students were able to discover without explaining how these discoveries affected their actual pronunciation learning and performance.

On the other hand, Yule, et al. (1987) suggests that students are indeed able to develop not only a self-monitoring ability but also a sense of phoneme distinction through the reflective journal activities and pronunciation class. This study was conducted in an intermediate-level ESL pronunciation course, consisted of explicit instruction and various exercises, such as phoneme discrimination, and students were asked to keep a journal about their pronunciation in terms of what they had learned in class. Despite the fact that each student's improvement in performance varied with one another, all of them displayed some degree of progress and greater confidence at the post-phoneme distinction test. That said, it is still uncertain whether these students' progress was due to the contents of the pronunciation class or the reflective journal itself.

As mentioned before, all of these previous studies that investigated the relationship between reflective journals and students' pronunciation progress were conducted as part of a pronunciation course that usually lasted for one semester. Therefore, while these studies concluded that the reflective journal activity helped students to develop pronunciation awareness in the target language, it remains uncertain whether such development was due to the classroom instruction or the journal writing itself. For example, it could be argued that the teachers' formal instruction guided students to focus on certain aspects of pronunciation so that even without reflective journal, teacher expectations helped students narrow their focus and discover their own pronunciation difficulties. However, none of the previous studies were able to draw conclusions about individual differences in pronunciation progress despite the fact that some students improved more than others. Few studies even speculated on possible reasons regarding these individual differences in progress. Therefore, the current study will attempt to fill this gap by basing its progression on the following two research questions:

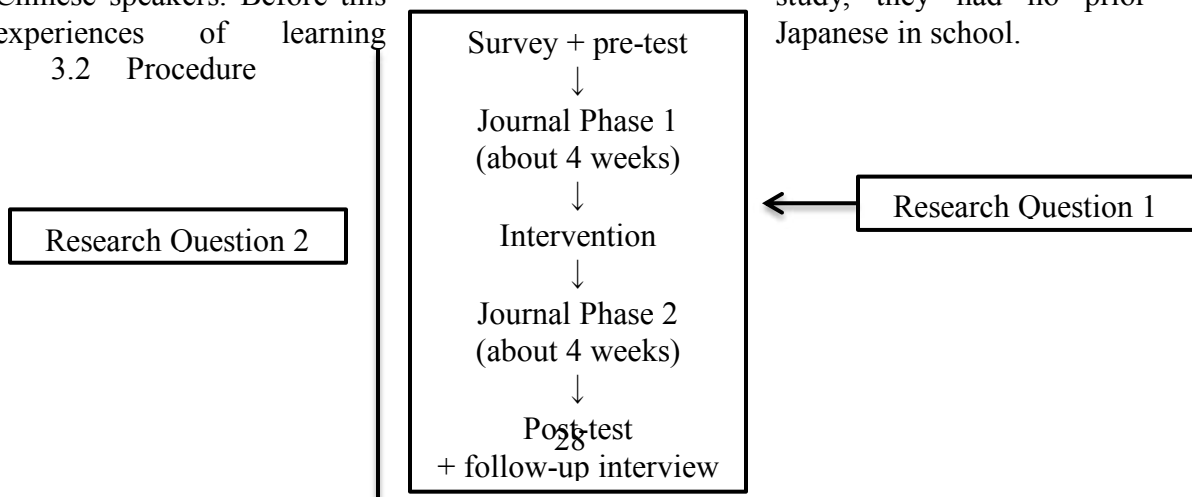
- 1 Can reflective journals promote students' Japanese pronunciation awareness even without formal pronunciation instruction?
- 2 Can reflective journals help students improve their Japanese pronunciation? And if so, how will this affect their learning progress?

3 Method

3.1 Participants

The aim of this study is to investigate how reflective journals can enhance students' Japanese pronunciation and pronunciation awareness. The participants of this study are a group of six university students, Jie, Zack, Erick, Ryan, Shan and Shi, who were currently enrolled in a first-semester Japanese course at a U.S. university. Among these students, three of them are native English speakers while the other three are native Chinese speakers. Before this study, they had no prior experiences of learning Japanese in school.

3.2 Procedure



(Figure 1)

As shown in figure 1, which portrays a description of the procedure of this study, the participants first filled out a short survey, which consisted of nine general questions about themselves and their prior foreign language learning experiences. Following this survey, they were asked to read aloud a short text from *Genki I* as a pre-test. Since the text was completely new to them, they were allowed to read through on their own and practice once before the actual test, which was recorded. After the pre-test and their Japanese course, which covered chapters 5 to 11 of *Genki I*, all of the participants were asked to complete the following two tasks for each dialogue of *Genki I*: 1) a dialogue reading task and 2) a reflective journal. Specifically, participants were first asked to practice reading each dialogue, record their readings, and compare these recordings with the model recordings of native speakers. Then, as they listened to both recordings, they were asked to keep a reflective journal about their findings and any questions and comments regarding Japanese pronunciation. For this second task, each participant was strongly encouraged to focus on any differences between their own pronunciation and the model's and to try any strategies, either suggested by the author or created by themselves, to improve their pronunciation if possible. These journals were submitted prior to the second intervention and final meeting.

The individual intervention was conducted about four weeks from the first meeting. At this time, the students were encouraged to share their experiences, findings, and questions so far. The author also asked them some questions based on their reflective journals, both about their findings and any possible improvement strategies that they could think of, and gave individual feedback. After the intervention, all of the students were recommended to start trying strategies either reported by themselves or suggested by the author and reflect on their experiences in their journals. The reflective journals in this study were divided into two parts: the entries before the intervention were called Phase 1 and rests were called Phase 2. The final meeting, which included the post-test and follow-up interview, was scheduled four weeks after the intervention. For the post-test, each student was asked to read the same text as the pre-test following one self-practice. Similarly to the second meeting, they were encouraged to share all of their experiences, discoveries, and progress through the nine-week study, and the author asked a few questions based on their journals.

3.3 Evaluation

In order to assess each student's pronunciation, ten native Japanese speakers who had no prior experiences of learning Japanese as a second language or teaching Japanese to foreigners were asked to serve as evaluators. These evaluators' ages ranged from mid-20s to late 60s. Three of them were male while eight were female. All evaluators were provided a link to the participants' recordings and asked to grade each participant's native-likeness in terms of pronunciation on a scale of one to five (one being least native-like and five being most native-like). They were also asked to make comments on the reasons behind their decisions.

3.4 Data Analysis

As shown in figure 1, in order to answer the first research question about the students' Japanese pronunciation awareness with respect to formal pronunciation

instruction, phase 1 of the reflective journals were mainly analyzed. Phase 1 was especially telling for the first research question, because it was during this period of time that the participants worked on tasks without my support and advice. To answer the second research question regarding the influence of the reflective journal activity on students' actual pronunciation improvements, pronunciation improvement was analyzed based on native speaker evaluations of pre- and post-tests. Following this analysis, entire reflective journals were examined to investigate the correlation between students' pronunciation improvement and their journal entries.

4 Analysis

In the next section, I will discuss the important findings regarding the first research question based on the analysis of each student's comments about what they noticed and discovered over the course of this study.

4.1 Research Question 1: Can reflective journals promote students' Japanese pronunciation awareness even without formal pronunciation instruction?

The most important findings here are that students noticed and identified some of the important features of Japanese pronunciation and some differences between their pronunciation and the native speakers' even before the intervention. My analysis of Phase 1 showed that all of the participants made several comments about the variances between their own and the native speaker's pronunciation, especially in regard to the duration of words including double consonants and long vowels. The following is a comment that one of the participants made (in his journal?) regarding mora:

“When I speak I tend to match double vowels as I would in English pairing them together into a single vowel. But I notice in dialogue pronunciation, since Japanese gives equal emphasis on syllables, each vowel is just as pronounced just tempo varies.” (Ryan, Lesson 6)

Ryan is one of most of the participating students who addressed the pronunciation of Japanese mora in their journals. Since mora are one of the most common pronunciation problems regardless of native language, this realization shows that students were able to notice their problems and difficulties without being told by a teacher.

The next significant finding was that differences between voiced and unvoiced consonants were noted only by Chinese students. Since unlike Japanese, Chinese distinguishes consonants with respect to the contrast between aspirated and unaspirated instead of voiced and unvoiced syllables, it makes sense that most of the Chinese participants addressed the issue that their voiced and unvoiced sounds were easily mixed up both as they pronounced the reading and as they listened to the native recording. Some Chinese students also noted that, since it is hard for them to identify the difference between these sounds by listening alone and they were not familiar with the vocabulary, they had trouble transcribing the passage correctly. In addition, the Chinese students' journals revealed that they have difficulty with pronouncing all vowels, except *o*. As mentioned before, because Chinese does not have a similar sound to the Japanese *e*, it is common that Chinese learners confuse the *e* sound with *a*, *i*, and *u* sounds. Since none of the English native students mentioned these problems, it is clear that the students were able to identify how their native language affected their Japanese pronunciation.

Furthermore, other significant features of Japanese pronunciation that students discovered were the nasalized *g* sound (e.g. *Mary ga imasu*) and the voiceless vowel after *s* at the end of the sentence (e.g. *Gakkoo ni ikimasu*). In terms of the suprasegmental features of pronunciation, all students made some comments about the overall fluidity,

speed, and flow, and some students mentioned that their Japanese sounded more inflected and thus unnatural.

As explained before, most previous studies were done as a part of pronunciation classes that provided specific pronunciation instruction and included tasks that influenced students to focus on particular pronunciation features. Through the analysis of Phase 1 of the journals in the current study, however, it could be said that all of the students were able to notice and identify important features of Japanese pronunciation and differences between their own pronunciation and that of native speakers even before pronunciation instruction occurred.

According to Rubin (1981), monitoring of both oneself and others is one of the essential cognitive processes necessary for successful second language learning. Likewise, this present study suggests that reflective journals help students monitor both their own and native speaker's pronunciation. This self-monitoring ability also contributed to enhancing their pronunciation awareness without any formal instruction.

However, this does not mean that everyone can identify all of his/her pronunciation problems or distinguish their own pronunciation from a native speaker. For example, in this study, one Chinese student did not demonstrate recognition of her mispronunciation of voiced and unvoiced consonants, despite the fact that she had clear difficulties in this area. It was only during the intervention when the author explicitly pointed out the mispronunciation that the student was made aware of her personal complications. Although it was difficult for her to clearly identify her problem due to the influence of her native language, the author's explicit instruction encouraged her to come up with a strategy for improvement.

This section has shown that many learners noticed and identified important pronunciation features in their reflective journals without explicit instruction on pronunciation. In the next section, I will investigate if such awareness helps students improve their pronunciation.

4.2 Research Question 2: Can reflective journals help students improve their Japanese pronunciation? If so, how?

First of all, I would like to explain the result of the pre- and post-tests of each student and analyze how these results reflect the students' comments made in their reflective journals, especially in Phase 2.

	Students	Pre-test	Post-test	Difference
Group 1	Jie	15	29	14
	Zack	22	41	19
	Erick	22	38	16
Group 2	Ryan	16	23	7
	Shan	36	35	-1
	Shi	27	34	7

(Data 1)

In general, while five of the participants were marked better from the pre- and post-test ranging from 7 to 19 points in difference, there was one student who was marked one point down from the pre-test. One of the possible reasons for this result is that the student's score for his pre-test was the highest of all, and there were almost no major pronunciation errors that are usually heard with students learning Japanese. Even for the

post-test, the student received 35 points in total, which was the third among the six participants. This data shows that even though each student's degree of improvement was different, all of them demonstrated progress over the course of the study.

In order to explain the individual differences in pronunciation improvement, I analyzed the students' reflective journals and concluded that the following two factors seemed to affect their progress: 1) making strategies to correct or improve pronunciation and 2) self-evaluating progress and constantly updating strategies based on evaluation. Depending on the amount of improvement in post-test scores, the participants were divided into two groups: high-achievement (Group 1) and low-achievement (Group 2). Group 1, which demonstrated improvement higher than ten points, consisted of Jie, Zack and Erick. The other students, who improved less than ten points are classified into Group 2.

First of all, it is essential to make or at least try some strategies in order to make progress. After the intervention, most students, except Shan and Shi, made comments about either self-made or suggested strategies according to their own difficulties. Unlike these four students, Shan and Shi kept commenting about either the same findings they had already mentioned in Phase 1, including some obstacles that made reading more challenging.

Second of all, by examining each student's reflective journal, I discovered one cognitive process that the students in Group 1 had followed especially during the course of planning and attempting strategies but the students in Group 2 had not. That process was constant evaluation and reflection of their own progress and recreating or continuing the strategies based on their self-evaluation. During Phase 1, none of the students could come up a single strategy to fix their pronunciation. For example, Jie told me her frustration about not being able figure out how to correct her mispronunciation between *a* and *e* despite the fact that she could identify her own problem. Since this tendency was observed in Phase 1, I provided the students with some basic pronunciation instruction based on their journal entries and mentioned some of the major difficulties among native Chinese and English speakers. We also discussed some possible strategies to improve their pronunciation. Afterwards, each student was highly encouraged to try several of these strategies whenever they could and search for the one with which they felt the most comfortable. Afterall, according Macdonald, et al. (1994), there is no single strategy that is effective for all language learners.

During my feedback at the intervention, most of the participants suggested some strategies, such as 1) creating two recordings (one before listening the model and another after several practices), comparing them, and evaluating them before creating the last recording (Erick) and 2) trying to avoid pausing during meaning compounds (Ryan). Furthermore, in her journal entry for lesson 9, Jie noted that she wrote roman letters below all of the hiragana to avoid mispronunciation of vowels, but during the next lesson, she took away most of the roman letters except some vowels that she had problems with. She made the following comment in her journal:

“It is a little bit better than what I said when I wrote nothing down. But, it is worse than with all the *romaji* version. I think practice makes it better. When I have time, I just read the hiragana table.” (Jie, Lesson 9)

This entry describes Jie's cognitive process in creating a new strategy based on the self-evaluation of her progress. Similar to this entry, Erick made the following comments regarding his aforementioned strategy:

“After reviewing the two recordings, I again sound more comfortable with the pronunciation of the reading material. It seems like there is a pattern in the intonation of questions, where both the beginning and end seems to be of a higher pitch. I will try to keep that in mind for the recordings going forward.” (Erick, Lesson 10)

Like Jie’s entry, Erick’s entry shows how he has evaluated his own progress and reflected on how this result can advance his practice.

Interestingly, Zack, who improved the most, did not mention any strategies to improve his pronunciation in his journal. Instead, many of his comments were focused on how to read as smoothly as possible rather than on how to improve his pronunciation. One of the strategies that he came up with was to read and understand a dialogue before actually reading aloud. In his journal, he made the following comment:

“Even if I don’t go over the dialogue before I read it out loud, I don’t usually spend more than a second or two trying to remember the hiragana, I feel like this could also be because I kind of know what word will come next by the start of a sentence, so I don’t have to read the whole thing to figure it out.” (Zack, Lesson 8)

After this entry, Zack noticed various other aspects that could be potential obstacles as he read, such as new vocabulary and question sentences and updated his strategy continuously based on his previous reflection. Zack’s journal entries demonstrate a cognitive process similar to Jie’s and Erick’s in that he created a strategy based on his own pronunciation goals, tried it, self-monitored his own progress, and updated this strategy based on his reflection from prior practice.

Similarly to Zack, Ryan’s reflective journals also do not show any evidence of any self-evaluation focusing on pronunciation. Rather, his focus switches to what makes it difficult for him to read. Throughout his journals, he made several comments about fluidity and flow and created a strategy to focus on meaning compounds rather than on each word and particle. He also commented on how difficult pronouncing a pair of nouns combined with *no*, kanji and katakana. He also noted that:

“Katakana is something that I struggle to fully pronounce. My strategy when reading katakana is to try and read the sounds as they are written, but I find myself mimicking the borrowed word in English and sounding as if I have a thick accent instead.” (Ryan, Lesson 11)

As this journal entry demonstrates, Ryan’s lack of self-evaluation could be one of the causes that disturbed his progress in pronunciation.

Through an analysis of students’ progress, this study shows that reflective journals help the students to improve their pronunciation. However, it is crucial not only to make and try strategies that are adapted to their individual problems and difficulties but also to continue evaluating their personal progress and constantly update their strategies based on their self-evaluation.

5 Conclusion

5.1 Research question 1

The analysis of Phase 1 of the students’ journals demonstrates that all students were able to notice their own mispronunciation and difficulties by listening and comparing their recordings with the native speaker’s model, even without proper instruction. Moreover, some students discovered some of the essential features of Japanese pronunciation by themselves. This does not mean that the students had never

learned about Japanese pronunciation in standard language classes, but, teachers usually do not focus on teaching and practicing pronunciation due to time constraints and the lack of coverage of pronunciation on exams. Also, since this study was not conducted as a part of a pronunciation class, the students probably had no idea what to focus on, and thus were met with the need to figure this out on their own. Therefore, this study demonstrates that the reflective journal activity helped students enhance their overall pronunciation awareness, in regard to both their own and others' pronunciation, without proper instruction. That being said, what each student noticed and discovered varied significantly from one another. In another words, even with the reflective journal, students still demonstrated the need for some assistance to recognize and understand most of their major mispronunciations and difficulties.

5.2 Research Question 2

According to the results of the pre- and post-tests, while there were some individual differences in the range of progress, most of students received higher scores in the post-test than the pre-test. Therefore, it could be said that reflective journals helped the students improve their pronunciation. The analysis of Phase 2 of their journals, however, reveals two essential points needed to gain greater progress. First, it is important to either try or make strategies that are beneficial to improving pronunciation based on prior personal discoveries. Second, it is crucial for students to constantly evaluate their own progress and update their strategies based on this evaluation.

This study is particularly significant for language teachers and students who struggle with the dilemma that they do not have enough time for pronunciation learning. As this study shows, students' pronunciation and pronunciation awareness can improve with reflective journal activities and limited but adequate support of a teacher. Thus, this study suggests that reflective journal activities might be able to solve one of the major issues regarding pronunciation teaching, being a lack of time.

In addition, this study demonstrates the importance of students finding appropriate strategies for themselves based on a constant self-reflection. It is necessary to find individually tailored strategies that students feel comfortable with and are useful for reaching their individual goals. In the process of this type of strategy finding, the current study suggests that it is crucial for students to reflect constantly on their progress and update their strategy based on self-reflection. While this study focuses only on pronunciation learning, this type of learning process, which enhances learner autonomy, is crucial for all language learning.

This study sheds light on the potentiality of reflective journal activities as self-study tools for pronunciation combined with limited teacher support. To incorporate this activity into general language classes, there is one major point that needs to be considered: who gives the intervention or advice to each student? Although I was the one who answered the students' questions and gave advice in this study, it might be possible for other students to take on my role as a peer-review activity after basic instruction about Japanese pronunciation.

Furthermore, I would like to discuss the limitations of this study: 1) the type of pre- and post-tests and 2) the timing. First of all, since all of the participants had just started learning Japanese about four weeks before the pre-test, most of them still had difficulty reading Japanese characters. In other words, during the pre-test, it was difficult to tell whether their mistakes were truly due to pronunciation issues or a struggle to follow and correctly read Japanese characters. To more precisely assess students' pronunciation, it is

possible to change the method of testing, such as simply asking students to repeat a word or sentence after a native speaker. Second, the timing of this research needs to be reconsidered. Even though it is better to start as early as possible with pronunciation learning in order to avoid the fossilization of mispronunciation, students might feel more comfortable with reading tests and activities after they become used to reading Japanese characters.

In future research, while reconsidering the limitations mentioned above, I would like to conduct a similar study with various Japanese language levels to see not only the differences in each student's pronunciation progress but also the possible differences in content of their journal entries. Depending on their language proficiency, I expect that there might be more variety in their discoveries and types of strategies for pronunciation improvement. At the same time, the timing, frequency, content, and type of intervention (including teacher, classmate, and possibly native-speaker feedback) might affect the students' reflective journals and their pronunciation progress. It also may be beneficial to conduct a mid test right before the intervention to more precisely see the effect of the intervention. In order to actually implement reflective journal activities in general language classes in the future, I would like to reformulate this current study to find the most effective method for both teachers and students to work on improving students' Japanese pronunciation.

Reference

- Casanave, Christine Pearson. (2014). *Journal Writing in Second Language Education*. University of Michigan Press.
- Elliott, R. (1997). On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach. *Hispania*, 80(1), 95-108.
- Han, M. (1992). The Timing Control of Geminate and Single Stop Consonants in Japanese: A Challenge for Nonnative Speakers. *Phonetica: International Journal of Speech Science*, 49(2), 102-27.
- Han, M. (1994). Acoustic Manifestations of Mora Timing in Japanese. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 96(1), 73-81.
- Hew, S, & Ohki, M. (2004). Effect of Animated Graphic Annotations and Immediate Visual Feedback in Aiding Japanese Pronunciation Learning: A Comparative Study. *Calico Journal*, 21(2), 397-419.
- Hirata, Y. (2004). Training native English speakers to perceive Japanese length contrasts in word versus sentence contexts. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 116(4 Pt 1), 2384-94.
- Hirata, Y, Whitehurst, E, & Cullings, E. (2007). Training Native English Speakers to Identify Japanese Vowel Length Contrast with Sentences at Varied Speaking Rates. *Journal of the Acoustical Society of America*, 121(6), 3837-3845.
- Kawai, & Hirose. (2000). Teaching the pronunciation of Japanese double-mora phonemes using speech recognition technology. *Speech Communication*, 30(2), 131-143.
- Kemp, Jenny. (2010). The Listening Log: Motivating Autonomous Learning. *ELT Journal*, 64(4), 385-395.
- Kennedy, Sara, & Trofimovich, Pavel. (2010). Language Awareness and Second Language Pronunciation: A Classroom Study. *Language Awareness*, 19(3), 171-185.
- Kennedy, S., Blanchet, J., & Trofimovich, P. (2014). Learner Pronunciation, Awareness, and Instruction in French as a Second Language. *Foreign Language Annals*, 47(1), 79-96.
- Macdonald, D., Yule, G., & Powers, M. (1994). Attempts to Improve English L2 Pronunciation: The Variable Effects of Different Types of Instruction. *Language Learning*, 44(1), 75-100.
- Matsumoto, K. (1989). An Analysis of a Japanese ESL Learner's Diary: Factors Involved in the L2 Learning Process. *JALT Journal*, Vol.11, No.2 (Nov. 1989), 167-192
- Moore, H. (1997). Learning Pronunciation and Intonation of Japanese through Drama by Beginning Language Students: A Case for Reflective Journals. *JALT Journal*, 19(2), 235-259.
- Ramírez Verdugo, D. (2006). A Study of Intonation Awareness and Learning in Non-native Speakers of English. *Language Awareness*, 15(3), 141-159.
- Shohara, H. (1952). Problems in teaching the pronunciation of Japanese to English-speaking persons. *Lingua*, 3, 104-108.
- Yule, George, Hoffman, Paul, & Damico, Jack. (1987). Paying Attention to Pronunciation: The Role of Self-Monitoring in Perception. *TESOL Quarterly*, 21(4), 765-768.
- 池田 英喜. (2008). 日本語の音声指導事例紹介(その 1) : ベトナム語母語話者の場合. *新潟大学国際センター紀要*, 4, 31-37.

- 坂本 惠. (2003). 報告 中国人学習者のための発音指導について. 東京外国語大学留学生 日本語教育センター論集, (29), 171-181.
- 戸田 貴子. (2003). 外国人学習者の日本語特殊拍の習得(特集 音声の獲得—第二言語習得). 音声研究, 7(2), 70-83.
- 房賢嬉 (2009). 発音学習における自己内対話--認知的道具としての日記の可能性と限界. 人間文化創成科学論叢, 12, 141-151.
- 松崎 千香子. (2006). 中国語母語話者の促音の発音に与えるリズム指導の効果. 甲南国 文, (53), 120-105.

LEARNABILITY OF NON-NATIVE SOUND CONTRAST: A VIEW FROM PRODUCTION ERRORS IN OBSTRUENT'S VOICING CONTRAST

Yukiko Asano
Bucknell University

1. Introduction

In recent years, as the number of international students from China increased in US institutions, distribution of students in Japanese classroom with respect to their linguistics background has been changing. In my own experience, there were times in which students who are a native speaker of Mandarin Chinese outnumber those who are a native speaker of English, or even the total of students who are not a native speaker of Mandarin. This change in classroom dynamics made more visible what types of error may better be attributed to the influence of one's native language, and calls for more attention to the different acquisition process that students may undergo due to difference in their linguistics background. Hence, this is a preliminary study with the aim to accommodate better the recent change in classroom dynamics in this particular sense. The goals of this study are three-fold; (a) to lay out some error patterns commonly observed that are peculiar to learners who are a native speaker of Mandarin Chinese, (b) to discuss how such patterns may follow from influence of their native language grammar, and (c) to discuss the direction of trainings that may help them to overcome the negative influence that their native language grammar may be imposing in an acquisition of cross-linguistic differences between Japanese and Mandarin.

2. What do JCs have trouble with?: Observations

It is well known that a learner of a foreign language often exhibits errors that come from an influence of one's native language (L1), be it a native language transfer or an inter-language grammar which is built on one's L1 grammar. In this section, I lay out some patterns of voicing error observed in written work in the second-semester Japanese course in a US institution that were peculiar to learners of Japanese who are native speakers of Mandarin Chinese (JCs).

First, while there are individual differences in the frequency of the error that JCs exhibit in an obstruent voicing, generally more errors are observed for stop consonants (i.e. /p, t, k/ vs. /b, d, g/) than for fricative (i.e. /s/ vs. /dz/) and affricate (i.e. /ts, tʃ/ vs. /dz, dʒ/). This contrasts with the pattern of voicing error observed among learners of Japanese whose native language is English (JEs), a distribution of which does not seem to be affected by such phonological difference. This is illustrated in the example (1) below which is the list of items in which the voicing error was more commonly observed across learners in JCs (1a), JEs (1b), and across the two groups (1c):

(1) Items with common voicing error

a. JCs :

/gakkoo/	→	<u>か</u> っこう	/g/ → [k]
/dekakeru/	→	<u>て</u> かける	/d/ → [t]
/-ga/	→	～ <u>か</u> (e.g. 何かいいですか)	/g/ → [k]

b. JEs:

/heya/	→	<u>べ</u> や	/h/ → [b]
/-sugiru/	→	～ <u>す</u> きる (e.g. 食べ <u>す</u> きる)	/g/ → [k]
/tomodatji/	→	とも <u>た</u> ち	/d/ → [t]

c. Across JCs and JEs

/-kudasai/	→	く <u>た</u> さい	/d/ → [t]
/kodomo/	→	こ <u>と</u> も	/d/ → [t]

Second, whether the segment in question appears in a word-initial position (e.g. かっこう) or word-medial position (e.g. なかい) does not seem to have a major influence on the likelihood of the voicing error that JCs make¹. Among the items in which JCs made a voicing error within a root, no major contrast between the two positions was observed with respect to the frequency of error as well as a type of segment that caused an error. That is, a voicing contrast of a stop consonant in a word-initial position and in a word-medial position seem to be equally difficult for JCs (e.g. /gakkoo/ maybe spelled out as かっこう and /nagai/ as なかい).

Third, JCs exhibit an error both in a direction of a voiced stop to its voiceless counterpart (e.g. /dakara/ spelled out as たから) and in a direction of a voiceless stop to its voiced counterpart (e.g. /dakara/ spelled out as だがら). While some JCs exhibit one direction of error more frequently than another, such directionality is observed mostly in a limited grammatical context, such as a conjugation site, suggesting that the apparent directionality may be rooted in an overgeneralization of a conjugation rule, and not the result of a native language influence that makes it difficult for JCs to recognize the

¹ Data examined in the current study does not distinguish the type of work in which the errors are made, that some errors are made in a work done in an open-book environment with no time limit, whereas others are made in a work that requires online processing such as in-class quizzes, exams, etc. Furthermore, because the observation is made based on a written work, error pattern observed here reflects more of JCs recognition of a voicing contrast than their aural perception and/or oral production. Therefore, the pattern observed here does not deny a possibility of a positional effect at other levels of production and/or perception. See Broselow (2018) for discussion on positional effect on a preference of segment type.

voicing of stop consonants in Japanese². Aside from the individual-level pattern observed in a specific grammatical context, there was no obvious directionality in the error of stop voicing that JCs made; roughly half of the items on which one or more JCs made a voicing error were in the direction of voiced to voiceless, and the other half was voiceless to voiced. This fact indicates minimally that the voicing error under consideration cannot be simply attributed to JC's ability to handle the Japanese writing system, such as accidentally omitting a voicing mark (i.e. ゛) in their writing. Instead, it suggests that a good portion of the voicing error observed in JCs' written work is a consequence of JCs having difficulty recognizing the voicing contrast of stop consonants in Japanese.³

Lastly, JCs exhibit voicing error not only in the root of a content word, but also in grammatical elements, including ones that are used highly frequently, such as nominative case marker (2a), question marker (2b), as well as within the conjugation site of a copula (2c), verbs (2d), and *i*-adjectives (2e), among other contexts. This is exemplified in (2) below:

- | | |
|---|----------------------------|
| (2) a. 大下さんは何か <u>か</u> いいプレゼントだと思いますか。 | <i>Nominative particle</i> |
| b. 山田さんです <u>か</u> 。 | <i>Question particle</i> |
| c. ~きません <u>て</u> した。 | <i>Copula</i> |
| d. がんば <u>ら</u> ください。 | <i>Verb</i> |
| e. ~ふるく <u>く</u> 、~ | <i>i-Adjective</i> |

Because the non-content parts of a word as well as function words tend to be less articulated than a root or a content word in natural speech, it is not so surprising to find JCs showing difficulty recognizing the voicing contrast of a stop consonant in such environment. That is, even if they “memorized” the voicing of a stop consonant in such items at some initial stage, it can be overridden by the grammatical knowledge that they build independently of an explicit instruction due to the nature of inputs to which they get exposed to over time.⁴ In fact, the grammatical items in which JCs exhibit voicing error quite often involve a phonological environment similar to the items in which JCs exhibit a voicing error on a segment in a root part, suggesting that the voicing error of the type

² Though, of course, this overgeneralization itself may be a result of difficulty that JCs have in recognizing the voicing contrast of Japanese stop consonants. We will discuss potential consequences of JCs' difficulty in recognizing the voicing contrast to their acquisition of Japanese grammar beyond those in the phonological domain in section 4.1. below.

³ In fact, the error in the direction of voiced to voiceless counterpart is observed much more frequently than the ones in the direction of voiceless to voiced counterpart in a written work of JEs (approximately 3.5 : 1). While this does not immediately deny that some JEs have difficulty recognizing the voicing contrast of Japanese stops in certain environment, it supports the thesis that the major part of voicing error observed in JCs' written work is a consequence of their native language influence and not so much of their knowledge or ability to handle the writing system.

⁴ This is a matter of how one's grammatical knowledge may be affected by the type of input s/he is exposed to, which we come back to in section 4.2.

illustrated in (2) above are likely to be explained on the same ground as the ones observed in a root.

3. Cross-linguistics differences

Before getting into some details of the phonological environment in which JCs show more difficulty recognizing the voicing contrast of stop consonants in Japanese, it is first in order to introduce cross-linguistic differences observed in a phonetic correlate that is taken as a primary dimension in which a contrast in stop category (e.g. /p, t, k/ vs. /b, d, g/) is manifested. Following which, we discuss the cross-linguistic differences observed between Japanese and Mandarin Chinese with respect to the phonetic manifestation of the relevant contrast that may make it difficult for JCs to recognize the voicing contrast of stop consonants in Japanese, and show that the major part of error patterns JCs exhibit may in fact be explained by the relevant typological difference.

3.1. Phonetic manifestation of stop categories

As has been discussed in literature (Lisker and Abramson 1964; Broselow 2018; Broselow and Kang 2013; Cho and Ladfaged 1999; Shimizu 1989, et seq., among many others), languages may differ from one another in making a two-way contrast (e.g. American English, Japanese, Mandarin Chinese, Cantonese, etc.), three-way contrast (e.g. Korean, Eastern Armenian, Thai), or four-way contrast (e.g. Hindi, Marathi) in the stop consonants that share a place of an articulation.

Furthermore, such contrast may be phonetically manifested differently across languages; even if two languages may both make two-way contrast for stop consonants, that does not always entail that the contrast in question is phonetically realized in the same manner. That the contrast may be manifested through the dimension of voicing (presence or absence of F_0), aspiration (presence or absence of noise in the frequency range of higher formant), articulatory force (fortis vs. lenis), and/or combination of these.

Yet another complication is that the relevant contrast may be phonetically manifested in the different dimensions within a single language depending on the position in which the stop consonant appears. For example, it is well-known that the two-way contrast of stop consonants in English may be manifested primarily through the dimension of aspiration in an initial position (hence /p/ vs. /b/ as [p^h] vs. [p]), it is manifested primarily through voicing in a medial position (hence /p/ vs. /b/ as [p] vs. [b]). In the case of English, because each feature correlated with voicing (i.e. periodic pulsing at F_0) and with aspiration (i.e. noise in the frequency range of higher formant) is salient only when the other is absent (Lisker and Abramson 1964), the contrast under discussion may be manifested in the dimension of voicing only optionally in an initial position, and in the dimension of aspiration in other environment. In other words, one may not be able to rely on a single phonetic feature, be it a voicing or aspiration, to detect the two-way contrast

of English stop consonants, since doing so results in failing to detect the contrast in one position or another.

3.2. Stop consonants in Japanese and in Mandarin Chinese

While both Japanese and Mandarin Chinese make two-way contrast for stop consonants that share a place of articulation (Chao and Chen 2008, Lisker and Abramson, Shimizu 1989 et seq.), the two languages diverge in the way such contrast is phonetically manifested. In Japanese, the relevant contrast is manifested primarily in the dimension of voicing (i.e. voiceless vs. voiced, hence, [p, t, k] vs. [b, d, g]). On the other hand, the relevant contrast is manifested primarily in the dimension of aspiration (i.e. aspirated vs. unaspirated) in Mandarin (hence [p^h, t^h, k^h] vs. [p, t, k]). Furthermore, Japanese is a language with a true initial voicing contrast whereas Mandarin is a language with an initial aspiration contrast (Keating et al. 1983); the contrast under discussion is generally manifested in the single dimension of voicing in both initial and medial positions in the former, whereas such consistency is not expected in the latter which frequently show deaspiration and/or voicing of intervocalic medial stops.

The aforementioned cross-linguistic differences in the phonetic manifestation of stop categories in Japanese and Mandarin suggest some reasons for the difficulty that JCs exhibit in detecting a voicing contrast of stop consonants in Japanese. First, because the primary phonetic dimension in which the two-way contrast of stop consonants is manifested is an aspiration in Mandarin, JCs must shift their attention from the dimension of aspiration to voicing in order to detect the two-way contrast of stop consonants in Japanese. Second, because the phonetic dimension in which the categorial distinction of stops may be manifested may differ in Mandarin depending on the position in which a stop consonant appears, JCs are likely to be accustomed to shifting their attention to different phonetic dimensions according to the position in which a stop consonant appears. Therefore, in order to detect the voicing contrast of stop consonants in Japanese, JCs must not only shift their attention to less familiar phonetic dimension, but also do so in place of shifting their attention to a dimension which they are accustomed to doing in a particular position.

In what follows, we discuss phonetic properties of stop consonants from the perspective of Voice Onset Time (VOT), and show how major patterns of voicing error that JCs exhibit follow from the cross-linguistic differences in the phonetic manifestation of categorization of stop consonants.

3.3. Mapping of L1 contrast to L2 contrast

Voicing and aspiration both have a consequence in the dimension of Voice Onset Time (VOT). Aspiration contrast affects the duration between the release of stop constriction and the onset of voicing on the following vowel, and voicing contrast affects the timing at which the voicing begins with respect to the release of the stop. Therefore,

VOT values of a stop consonant differ depending on it being voiced or voiceless as well as it being aspirated or unaspirated, in addition to a difference in a range correlated with a place of articulation. Below are the VOT values of stop consonants in Japanese and in Mandarin, taken from Shimizu (1989) and Chao and Chen (2008), respectively:

(3)

Table 1: Mean VOT and range (msec) of stops in Japanese (Shimizu 1989)

	VOT	Range		VOT	Range
/b/	-72	(-45~-95)	/p/	44	(15~60)
/d/	-58	(-10~-70)	/t/	27	(15~90)
/g/	-64	(-20~-105)	/k/	68	(45~100)

(N = 27 for bilabial and alveolar, 45 for velar)

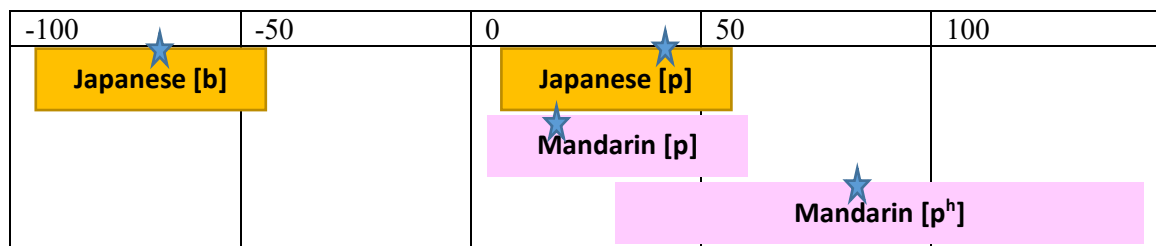
(4)

Table 2: Mean VOT and range (msec) of initial stops in Mandarin (Chao and Chen 2008)

	VOT	Range		VOT	Range
/p/	14	(7~65)	/p ^h /	82	(35~147)
/t/	16	(7~33)	/t ^h /	81	(45~123)
/k/	27	(15~65)	/k ^h /	92	(50~138)

As it can be seen in the table, VOT value of two stop consonants in Mandarin (4) shows substantial overlap with VOT value of voiceless stop in Japanese (3). Below is the schematic picture of VOT values of labial stops in Japanese and Mandarin based on the numbers provided in (3), taken from Shimizu (1989), and in (4), taken from Chao and Chen (2008):

(5)



(★ indicates means)

Hypothetically, it would not be so difficult to transfer one type of two-way contrast to another so long as the two types of two-way contrast can be in a one-to-one relationship. In fact, it appears that “voicing contrast” of an initial stop in English, which is manifested primarily in the dimension of aspiration, usually does not pose a problem to native speakers of Japanese, despite the fact that aspiration is not the primary dimension in which the categorical distinction of stop consonants is manifested in Japanese. In contrast, the two types of two-way contrast are expected to be more difficult to be transferred to each other when there is an overlap in a value that the two type of two-way contrast use,

as in the case of voicing of Japanese stops and aspiration of Mandarin stops. Because a phonemically single stop sound in Japanese (e.g. /p/) is phonetically realized sometimes in the VOT range of an unaspirated stop (e.g. [p]) and sometimes in the VOT range of an aspirated stop (e.g. [p^h]) that are mapped onto two distinct phonemes (e.g. /p/ and /p^h/, respectively) in Mandarin, a one-to-one relationship between the two types of two-way contrast cannot be easily established, and as a consequence, transferring a contrast in one's L1 does not only not help JCs to detect the voicing contrast in Japanese, but doing so would likely result in interfering with their segmental acquisition (e.g. phonetic properties of a segment) as well as acquisition of phonetics-phonology mapping (e.g. /b/-[b]) in Japanese.

Now, if the disruption of one-to-one mapping between L1 contrast and L2 contrast is in effect the source of difficulty that JCs have in recognizing a voicing contrast of Japanese stops, it predicts that recognition of voicing contrast may be easier in a phonological environment in which voiceless stops in Japanese are likely to be realized as having a lower VOT value, ranging only over the VOT value of unaspirated stops [p, t, k] in Mandarin, but may be more difficult when they appear in a phonological environment in which they are likely to be realized as having a higher VOT value, ranging over VOT value of both unaspirated and aspirated stops in Mandarin. Furthermore, it is predicted that the detection of voicing contrast would be more difficult in a phonological environment in which the durational difference of voiced and voiceless stops are obscured. In fact, phonological environments in which JCs exhibit more voicing error seems to support the hypothesis, as we will discuss in the following subsection.

3.4 Positional Saliency and Error Patterns

Below is a sketch of some phonological environments in which JCs tend to show voicing error on a stop consonants that appear as a part of root:

(6) a. geminates (e.g. /dʒuppun/ as じゅうぶん)

b. preceded or followed by a long vowel

(e.g. /seekatsu/ as せがつ, /dʒugjoo/ as じゅきよう)

c. in a syllable preceding or following a nasal mora

(e.g. /paN/ as ぱん, /saNpo/ as さんぽ)

First, geminate consonants are reported to be two to three times longer in their duration compared to their singleton counterparts (Kawahara 2005 et seq., Tsujimura 2014, among others). This makes both voiceless and voiced geminates to be phonetically realized as having a VOT range that falls within a VOT range of aspirated stop in Mandarin, disrupting one-to-one mapping between L1 contrast and L2 contrast. Furthermore, the duration of the vowel before and after a stop consonant are affected depending on whether if a stop is singleton or geminate; a vowel is longer before and

shorter after the geminates (Han 1994; Idemaru and Guion 2008). Now, if JCs are in effect using duration as a cue to detect voicing contrast of Japanese stops, it explains why they show difficulty detecting voicing contrast of stops not only when the stops are geminate (6a) but also when they precede or follow a long vowel (6b); as duration may be relativized, having a longer vowel preceding or following a stop consonant obscures durational difference between voiced and voiceless stops. In other words, these are two environments in which durational contrast between voiced and voiceless stops is not salient.

Second, Campbell (1999) examines the durational characteristics of a corpus of Japanese speech, and observes that a vowel is significantly longer when it precedes a nasal mora (e.g. /eN/), and a nasal mora itself become significantly longer when a vowel preceding it is short. Again, if JCs are using a relative duration to detect the voicing contrast of Japanese stops, the fact that JCs show difficulty detecting a voicing contrast on a stop sound that appears in a syllable preceding or following a nasal mora (6c) follows from the positional saliency; the durational contrast of voiced and voiceless stops gets obscured due to the presence of longer vowel or a nasal mora in an adjacent position. Hence, the three phonological environments sketched in (6a-c) may be regarded as different instantiations of a single phonological condition, that is, a condition under which a mapping of L1 contrast to L2 contrast is disrupted.⁵

4. How difficult is it for JCs to acquire the voicing contrast?

In this section, we discuss some consequences of voicing errors in an acquisition of Japanese beyond the domain of phonetics and phonology, and then discuss what might help accelerate JCs acquisition of voicing contrast of stop consonants in Japanese.

4.1 Consequences of voicing error beyond the domain of phonetics-phonology

The difficulty that JCs exhibit in recognizing a voicing contrast of Japanese stops has some consequences beyond the domain of phonetics and phonology. As is discussed in section 2, JCs make voicing error of stop consonants not only in a (root part of) content word, but also in a functional word as well as in conjugation site, etc., some of which result in affecting the meaning of a sentence, exemplified by (2a,b) that are repeated below as (7a,b), as well as by (7c):

⁵ Another environment in which JCs tend to show voicing error on a stop consonant is when a stop consonant precedes a vowel /a/ or a sequence of a vowel /ai/ (e.g. /taiheN/ as たへん / たいへん). Since the current observations are made based on a written work, the error may take place in the input process as the one we suggest for (6a-c) above, or in the output process (e.g. mapping between L1 segment to L2 segment), we suspect that the voicing error observed preceding /a/ or /ai/ mentioned above may be rooted to some output process, since, in oral production, quality of a vowel that JCs produce tend to be different from the target vowel when they make a voicing error on a stop consonant that appears as its onset. This, however, requires an explicit examination of their oral production, which we will leave for future study.

(7)

- a. 大下さんは何かかいいプレゼントだと思いますか。 *Nominative particle*
b. 山田さんですか。 *Question particle*
c. おみやげが何かが買ったり、～ *Indefinite pronoun*

The voicing error that also triggers syntax/semantics error as the ones illustrated in (7) does not seem to be only superficial, but seems to be affecting JCs understanding of sentence meaning, or even slowing down the acquisition of grammar structures in some cases. For instance, in classroom situation, it has been observed that JCs tend to show more difficulty recognizing the meaning difference between a paired sentences like the one in (8) and (9) below, even when they are presented in written form:

- (8) a. 今日は何かがありますか。
b. 今日は何かかありますか。
(9) a. 食べたかったと言っていました。
b. 食べたがったと言っていました。

Furthermore, impressionistically speaking, JCs tend to be relatively slower in acquiring the usage of the paired grammar structures that were introduced later in the course (e.g. (8b), (9b)) than other grammar structure that did not have a pre-existing minimal pair like the one in (8) and (9). While we did not have a chance to look explicitly into the timing and frequency of the voicing error for specific grammatical contexts in this study, it would be interesting to see if an introduction of phonetically similar grammatical elements may have any effect on a frequency of voicing error JCs make, as well as how difficulty in recognizing the phonetic / phonemic contrast may impact the acquisition of a syntax/semantics patterns.

4.2. What may help accelerate JCs acquisition of voicing contrast?

As is extensively discussed in Broselow and Kang (2013), L2 acquisition differs from L1 acquisition in that the former is built on a pre-existing grammar (e.g. the grammar of one's L1), and therefore, cannot escape from the influence of one's L1. Various phonological accounts to L2 acquisition pattern found in the literature assumes that the errors in L2 production is a reflection of one's grammar failing to sanction a new grammatical rule(s) that are required to correctly produce the L2 forms. That is, L2 forms are modified because they are produced using L1 grammar. Under these approaches, L2 acquisition is considered to involve a fixed starting point (the L1 grammar), and moves from there toward an L2-like grammar in response to L2 input. In this view, acquisition of L2(-like) grammar involves a resetting of parameters, be it changes in phonological

rules (Young-Scholten 2004, Eckman et al. 2003) or changes in the ranking of constraints (e.g. Broselow 2004, Escudero and Boersma 2004, Hancin-Bhatt 2008).

Under this view of L2 acquisition, the attainability of phonological structure in L2 is influenced by an existence of corresponding phonological structure in L1; availability of phonological contrast, even in a limited/different environment, in L1 facilitates an acquisition of the related contrast in L2. For example, Brown (2000) shows that speakers of Mandarin Chinese were better at discriminating /l/ and /ɹ/ in English than speakers of Japanese, despite the fact that neither language makes phonemic contrast of /l/ and /ɹ/, and argues that this follows from the fact that Mandarin Chinese grammar involves a feature to encode subcoronal place contrasts for to distinguish alveolar and retroflex fricatives (e.g. /s/ vs. /ʂ/), which can be extended over to discriminate /l/ and /ɹ/ in English, but such strategy is unavailable for speakers of Japanese to use, as their L1 does not encode an appropriate feature that can be extendable to the case of /l/ and /ɹ/ in English.

Under this view of L2 acquisition, voicing contrast of Japanese stops may be facilitated if JCs can successfully associate the voicing contrast of Japanese stops with the contrast of stop consonants that are observed in a deaspiration environment. Recall that Mandarin Chinese is an initial aspiration language, and therefore, stops appearing in certain phonological environment undergo deaspiration/voicing. This implies that, though not necessarily prominent, voicing contrast is actively used in Mandarin Chinese. In effect, JCs show much less voicing error for fricatives and affricate, providing further evidence that voicing contrast may be encoded in their L1. If this is in effect the case, it appears that training them using paired items in which a voicing contrast tends to be more salient to JCs (e.g. on fricatives and affricates, or in a phonological environment in which deaspiration/voicing tend to occur in their L1) may facilitate their acquisition of voicing contrast of Japanese stop sounds.

Another issue discussed in Broselow and Kang (2013) that is of particular interest to us is whether the error that JCs exhibit may be a result of JCs failing to acquire L2 phonology (e.g. mapping L1 grammar to L2 grammar) or L2 phonetics (e.g. accurate acoustic-phonetic properties needed to properly represent a particular segment). The phonological environments in which JCs tend to show voicing error on stop consonants in Japanese (6) seems to suggest that the source of voicing error under consideration is likely to be a failure to acquire phonology (e.g. mapping L1 contrast to L2 contrast), though it has some grounds in phonetics (e.g. acquiring appropriate phonetic representations of [p] vs. [b]); mapping of L1 contrast to L2 contrast are disrupted when the two contrasts cannot be equated on a common ground, such as durational difference. This suggests that acquiring segmental properties of stop consonants in Japanese, such as accurate representation of [b] which involves F_0 , may accelerate their acquisition of voicing contrast in Japanese, as it would allow them to detect the voicing contrast of Japanese stops without relying on a (potentially) false cue such as durational difference.

Lastly, the pattern of voicing error that JCs exhibit in a conjugation site shows interesting variations that suggests that that phonological features associated with a single segment may not be acquired as a bundle, but may be acquired one by one somewhat independently of each other:

- (10) a. も__でいます (持っています) /tt/ →[d]
 b. た__でいました／たっでいました (立っていました) /tt/ →[d] or [dd]
 c. し__ています／しんています (知っています) /tt/ →[t] or [Nt]

(10a) illustrates the most canonical type of error that JCs show in deriving a conjunctive form of a consonant-ending verb (AKA *U*-verbs). Here, the expected geminate stop /tt/ is substituted by a singleton counterpart of voiced stop /d/, rather than by a voiceless one /t/. What this seems to suggest is that JCs are well aware of lexical contrast between a singleton stop and its geminate counterpart. However, they may still be seeing the contrast in stop category as binary, such as voiceless singleton stop vs. everything else (e.g. /tt/, /d/, /dd/). Though much less common, we also observed some variations in an error pattern that suggests that JCs may be acquiring a single phonological feature somewhat independently of other related feature, instead of learning a bundle of features associated with a segment. In (10b), an expected voiceless geminate stop was substituted with a singleton voiced counterpart in one case, but only a voicing feature is missed in another case, the latter suggesting that the JCs may be in a process of acquiring a consonant duration (/t/ vs. /tt/) though not the voicing. In (10c), an expected voiceless geminate is substituted by its singleton counterpart or the “moraic part” of the the geminate is replaced by yet another moraic consonant (ん). The pattern in (10c) suggests that JCs may be in the process of acquiring that consonant length independently of voicing quality (cf. (10a)).

Under the Gradual Learning Algorithm proposed by Boersma and Hayes (1999), acquisition of L2 phonology is regarded as error-driven, that the alteration of one’s grammar takes place only when the input data conflict with the existing grammar, it consists of a continuous scale of constraint strictness, and it is stochastic in the sense that it allows production of variable outputs so long as they do not violate any exiting (or high ranked) constraints. The error pattern observed in (10) is well explained if a low ranked constraint (e.g. a rule which is only weakly or not active) in JCs’ L1 is promoted due to L2 inputs, but as a consequence of re-ranking process, it allows variable outputs until data that conflict with the current ranking are provided. Now, If this is in effect the case, feeding JCs input that contrasts in specific type of phonological feature (e.g. a minimal pair contrasting in segment length such as しています ‘(I am) doing it’ vs. しっています ‘(I know’) may help accelerate JCs acquisition of L2 grammar.

The potential direction of trainings suggested in this section are yet to be tested. We hope to see the consequence in future study.

5. Concluding Remarks

In this study, we discussed a voicing error that appears to be particular to JCs from the perspective of a native language influence in the acquisition of L2 grammar. The pattern of error that JCs exhibit in voicing contrast of Japanese stops are relatively well explained if we take the cross-linguistic difference in stop categorization into consideration. We further discussed some consequences of phonological/phonetic issues from the perspective of language-learning beyond the phonological/phonetic level, as well as from the perspective of learnability and potential trainings that may facilitate an acquisition of linguistic features that are made difficult due to L1 influence. Suggestions made in this study are yet to be tested, so, we hope to see which one(s) may be more effective in accommodating JCs need in future study.

References

- Boersma, P. and Hayes, B. (1999). Empirical tests of the gradual learning algorithm. ms. [www.fon.hum.uva.nl/paul/papers/etgla.pdf]
- Broselow, E. (2004). Unmarked structures and emergent rankings in second language phonology. *International Journal of Bilingualism* 8, 51-65.
- (2018). Laryngeal contrasts in second language phonology. In: L. Hyman and F. Plank (eds.) *phonological Typology*, 312-340. Berlin/Boston. Walter de Gruyter.
- Broselow, E. and Y. Kang, (2013). Second language phonology and speech. In: J. Herschensohn and M. Young-Scholten (eds.). *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, 529-554. Cambridge. Cambridge University Press.
- Brown, C. (2000). Speech perception and phonological acquisition. In: Archibald, J., 4-63.
- Campbell, N. (1999). A study of Japanese speech timing from the syllable perspective. *Journal of the Phonetic Society of Japan* 3 (2), 29-39. [https://doi.org/10.24467/onseikenkyu.3.2_29]
- Chao, K. and L. Chen (2008). A cross-linguistic study of voice onset time in stop consonant productions. *Computational Linguistics and Chinese Language Processing* 13 (2), 215-232.
- Cho, T. and P. Ladfaged (1999). Variation and universals in VOT: Evidence from 18 languages. *Journal of Phonetics* 27, 207-229.
- Eckman, F. R., Iverson, G. K., Fox, R. A., Jacewicz, E. and Lee, S. (2003). Perception and production in the acquisition of L2 phonemic contrasts. *Second Language research* 19, 169-208.

- Escudero, P. and Boersma, P. (2004). Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 551-85.
- Han, M. (1994). Acoustic manifestations of mora timing in Japanese. *Journal of the Acoustical Society of America* 96 (1), 73-82.
- Hancin-Bhatt, B. (2008). Second language phonology in Optimality Theory. In: Edwards, J. G. H. and Zampini, M. L., pp.117-51.
- Idemaru, K. and Guion, S. (2008). Acoustic covariants of length contrast in Japanese stops. *Journal of the International Phonetic Association* 36(2), 167-186.
- Kawahara, S. (2005). The phonetics of obstruent geminates, sokuon. ms. [<https://pdfs.semanticscholar.org/0290/f01624021840aef42433ce164f2cd50e441.pdf>]
- (2015). Voicing and geminacy in Japanese: An acoustic and perceptual study. In: Flack, K. and Kawahara, S. (eds), 87-120.
- Keating, P. W. Linger, and M. Huffman (1983). Patterns in allophone distribution for voiced and voiceless stops. *Journal of Phonetics* 11, 277-290.
- Lisker, L. and A. Abramson (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurements. *Word* 20 (3), 384-422. [<https://doi.org/10.1080/00437956.1964.11659830>].
- Shimizu K. (1989). A cross-language study of voicing contrasts of stops. *Studia phonologica* 23, 1-12. [<http://hdl.handle.net/2433/52488>].
- (1999). A study on phonetic characteristics of voicing of stop consonants in Japanese and English. *Journal of phonetic society of Japan* 3 (2). 4-10.
- (2010). Acoustic analysis of English and Japanese stop coiving contrasts produced by Korean L2 learners. *Nagoya gakuindaigaku ronshuu; gengo-bunka hen* 22 (1). 1-10.
- Tsujimura, N. (2014). An introduction to Japanese linguistics [3rd edition]. John Wiley & Sons, Inc.
- Young-Scholten, M. (2004). Prosodic constraints on allophonic distribution in adult L2 acquisition. *International Journal of Bilingualism* 8, 67-77.

ナレーションを活用して4技能を伸ばすアクティブラーニング
—アニメの非日常性と比較したナレーションの日常性の観点から—

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

1. はじめに

これまで、筆者は日本語教育に4技能を取り入れ、なおかつ音声指導を中心とした教材を開発すべく、ナレーターや声優が広報活動のために作成する「ボイスサンプル」に着目し、とくにナレーションを教材とすることで、言語学習の支援に貢献するという仮定のもとに研究をおこなってきた。また、あつかうボイスサンプルの内容は、ナレーターや声優が作成するものなので、様々な物事、事象を説明し表現するナレーションや、短い場面を想定した台詞などが主なものである。このように説明すると、日本語学習を始める動機ともなったアニメに着目し、教師にも学習者にも、ナレーションよりもアニメの台詞を扱いたいという傾向があることが、教師研修のワークショップなどをおこなってさらにはっきりとした。しかし、本取り組みではなぜナレーションを扱うのかということについては、王(2018)などで、いくつかの側面に言及し明らかにしてきたが、本論文では、ナレーションの日常性とアニメの台詞の非日常性という観点からみえてきたことを織り込みながら、報告をおこなう。

2. 問題の所在と先行研究

2-1. 練習法の理論的問題点

言語の4技能である、聞く、話す、読む、書くといった運用能力を強化するための教材は、これまでいろいろと検討され作成されている。とくに昨今はコミュニケーションを重視し、なおかつ、多様な学習者、多様な学習背景を前提とするなど、「多様性」がキーワードになり、さまざまな教材が言語教育の教室に取り入れられている。日本語教育における教材も、音声を積極的に取り入れたものが歓迎されていると見受けられ、授業の導入部分にもシャドーイング等が教案に加えられていることが多いが、こうした指導法にも問題点は指摘されている。

坪田・壇辻(2014)では、日本における英語教育を例にとり、以下のように説明している。リスニングやスピーキングなどの活動を授業内でおこなうには時間的制約があるため、短い素材を選ばざるをえないけれども、実際に運用力が必要とされる講演の聴解等は30分程度以上のものが多く、現実的には長い文を聞く力が必要とされていると言及している。このように、授業での活動の効果として

プリテストとポストテストの点数から単純に結果を出す、ということではその効果を証明したとは言いきれない状況だと言えよう。

また、中山・鈴木・松沼（2015）では、vanDijk & Kintsch（1983）の理論を引用し、理論を進めるにあたって文章理解の深度を以下の3つの水準に仮定すると述べている。すなわち、

- | | |
|-------------------------------|-----------------|
| ① 表層形式（the Surface structure） | 単語や句を符号化する段階 |
| ② テキストベース（the text base） | 文章の意味のみを保持する |
| ③ 状況モデル（the situation model） | 文章が記述する事象まで認知する |

ということであるが、最も深く理解するというのは、③の段階であると指摘し、構築されたテキストベース（②の段階）を読み手が持つスキーマによって精緻化し、再統合し、文章が表す状況全体を理解したことになると述べているが。

この解釈によると、外国語教育におけるシャドーイング法は単に音声を忠実に復唱する訓練なので、その方法だけでは最も高次とされる状況モデルの構築に至るとは言えないということになる。中山・鈴木・松沼（2015）でも、シャドーイング法に効果があるというのは、シャドーイングという行為を含む聴解指導法を仮定しているからであり、意味理解や状況の理解もおこない、なおかつ、韻律的特徴などの音声面の訓練をするからこそ効果が表れると考えられる。つまり、シャドーイング以外の活動が学習者の聴解力や表現力に貢献しているということも考慮しなければならない。実際、シャドーイングの練習そのものはつまらないと感じる学習者も少なくない。

これらに関する教室内での問題点としては、シャドーイングの効果と方法を正しくとらえられておらず、新しい課の本文で、まずシャドーイングをおこなうという教案を実行している教師もいるが、これには導入の再考が必要であろう。シャドーイングは上級学習者には効果的であっても、初級者におこなう場合は注意が必要で、語彙や文法の導入もしっかりとおこなうことが必要となる。

2-2. 素材に関する問題点

次に素材に関する問題点をあげる。

教科書の読み上げ録音ではないものを素材に用いるというと、すでに述べたようにアニメの台詞が取り上げられることも少なくない。さらに、ボイスサンプルに着目した場合、声優がその表現力を示すために作成した台詞をテーマとして作成したものもあるので、とくに日本語教育では、そういったアニメ関係の素材を使用したいと提案する学習者や教師も多い。しかし、アニメの場合は以下の点で問題があろう。

まず、マンガ、アニメは主に登場人物の会話によって進行するものであるの、その音声の大部分は会話文である。まず、具体的な台本と動画からその会話文を示すと以下ようになる。

登場人物はルナ（女の子）とチャコ（ロボット犬）である

ルナ : おはよう、お父さん、お母さん
ルナ : あ～
たいへん！ もう、こんな時間！
チャコー！
転校初日だっていうのに、なんで起こしてくれなかったのよー！
チャコ : ルナ、何言うてんねん！ あんた、もう14やろ？
自己管理能力つけなあかんで～
ルナ : あ～もう、遅刻しちゃう～
(アニメ「サヴァイヴ」より、台本場面番号 33～40)

会話文なので、一文が短く、且つ、役割語がふんだんに使用されている。役割語とは、その言い回しを使用することにより、どのような人物かということが見ている者に理解されやすいという特徴を持つ語句で、例えば「わしは～じゃ」という台詞であれば、おじいさんを表す、または、近畿方言を使用するとおちゃらけたキャラクターを表す等の役割を担う表現であり、実生活の場面で使用するか否かに関わりなく台詞として使用される。

金水 (2010) によるとその歴史は近世に遡り、演劇、小説等で使用されていたものが、近代になって創造的な表現をするようになり、次第に現実とかけ離れたものもあらわれてきたということである。とくに、「のらくろ」(田河水泡)に出てくる豚部隊が「～アルヨ」という語尾を使用したことにより、この語尾を使って話す中国人を思い浮かべるといふ、実際にはまったく使用されない表現まで出現したのである。戦後は、老人を表す役割語が定着し、以下のアニメ等に多用され、テレビ番組を通じて、現代日本語の一部として認知されるようになったと述べられている。

手塚治虫「鉄腕アトム」	お茶の水博士
石ノ森章太郎「サイボーグ009」	ギルモア博士
青山剛昌「名探偵コナン」	阿笠博士

以上のように役割語は重要な表現手段であり、老人を示す役割語のほかにも、登場キャラクターの存在を示すものは、小さい女の子、中年女性、乱暴者など、多数あるので、アニメの会話には必ず出現する。また、それに加えて、やはり登場人物のイメージを作るキャラクターボイスという独特な声で演じるので、アニメを日本語学習の素材にすると、「これは実際には使いません」などと言った指導も必要になってくるであろう。それについては宿利他 (2015) ではロシアでの教室現場から同様の報告も上がっている。多様性が重視されている今日、そうした素材の使用を否定するわけではないが、そうした素材が相応しくない教室もあるだろう。

それに対して、ナレーションの素材はどうであろうか。以下の原稿は実際のボイスサンプルとして使用されているナレーションの原稿である。

「イルカの胎児」

こちらはイルカの胎児の映像です。
妊娠1か月で鼻の穴があらわれ、2か月過ぎには胸びれが完成。

よく見てみると5本に分かれた指の骨が。

実はこれも陸上で暮らしていたあかし。
生まれたばかりの小さな命。
そこに進化の不思議を解く、鍵がありました。

(大塚明子 ボイスサンプルより 116文字)
https://www.youtube.com/watch?v=lwJ4eJ2R_Gc

「アンプティ・サッカー」

アンプティ・サッカーは、切断障害を持つ人々がおこなう
7人制のサッカーだ。
片足のフィールドプレイヤーに片手のゴールキーパー。
障害を感じさせないほど、激しい当たり……。

教えられたことはいくつもある。
例えば、パラスポーツが健常者のスポーツに勝るとも劣らない熱とドラマを持つことも。

人は誰だって、よりよく生きたい。彼らの挑戦はそのヒントをくれる。

(島田洋子 ボイスサンプルより 170文字)
<https://soundcloud.com/yoko-shimada-274468558/vs-1>

このように、ナレーションの場合は軽い会話文ではなく、整った日本語による原稿で音声表現をし、短いボイスサンプルにまとまった内容が収められている。体言止めのような、ややフォーマルではない表現も使用されているが、教材としては過不足ないものと言えよう。

3. 日常性と非日常性という観点

3-1. ナレーション音声の「日常性」

上記の問題点に鑑み、ナレーションとアニメについてその性格の側面から、以下のように分類を試みた。

ナレーションの日本語は、本来、映像に関して聴衆の理解を助けるための説明であるべきなので、そのほとんどは読み手の存在感を感じさせないフラットなものである。ナレーションは歴史的に遡ると、最初は江戸時代の新聞の起源であるとされている瓦版を、声を出して読み聞かせながら町を売り歩いた「読売（よみ

うり)」の仕事ではないかと言えるようである。佐藤（1961）では、最も古い瓦版は元和元年（1615年）秋に出された大坂夏の陣の絵図であったと述べ、さらに、当時は「讀賣」と呼ばれる売り手が、街頭で「読み売る」のが原則であったとしている。讀賣は庶民の知りたいニュースを声に出して節をつけながら読み聞かせながら売り歩いていたという。その初期は心中もの、色恋沙汰のものであったようだが、次第に災害や事件ものなど公共性を帯びてきて、簡単に約めると現代の新聞に発展してきたと言えるようである。読み聞かせていたのは、面白おかしく伝えるためだけでなく、文字の読めなかった当時の庶民に伝えるという役目があったからでもある。さらに初期に扱っていた内容が色恋沙汰などであったことから、お上に反する刷り物となっていたため、二人組の編み笠を被って顔を特定されないようにした売り手が、一人は読み聞かせながら売り、もう一人は周囲を見張りながら役人を避け、売り歩いていたということである。

このように、内容を正確に、わかりやすく解説するという点からいうと、遡れば江戸時代の讀賣にたどり着くと言えるが、現代のナレーションそのものについては、義村（2012）によると、テレビ放送開始とともにナレーターの歴史は始まったと言え、NHKのテレビジョン放送開始が1948年だということから、現時点でおおよそ70年の歴史があると言える。さらに義村（2012）では、現代のナレーションは時代やメディアの変化とともに進化しており、古典の語り芸、落語や講談、客観性を持つアナウンス、英語交じりのDJスタイル、ハスキーボイス、アニメからのキャラクターボイス、そして絶叫とささやき（ウィスパー）等の表現が生まれてきたと述べられている。それにともない、番組によっては俳優やアナウンサー、タレントによるナレーションも採用されているが、そもそもナレーションとは、映像や出来事を伝える声の表現であり、ナレーターそのものを見せるものではない。その点では、編み笠を被って顔を見せずにニュースを「読み売り」したという、江戸時代の讀賣に通じるものも窺える。わかりやすく伝えるのであるが、現代ではアナウンサーとは仕事の内容を異にしている。アナウンサーは原則として辞書的に立項されているアクセントで原稿を読むのであり、感情表現をつけて伝えることはない。一方、ナレーターはわかりやすく伝えるために、さまざまな声のテクニックを使い、聴衆に受け入れられる声をさぐりながら原稿を読む。アクセントについては基本的には辞書的アクセントを用いるが、「旬」の表現であれば、アクセントを敢えて崩す場合もあり、放送局側がアクセントを指定する場合は、それに従うということである。

さらに付け加えておくと、ナレーターの仕事としては、テレビ番組のナレーションだけではなく、博物館や美術館等における「閉館のお時間でございます」であるとか、電車内や駅での「まもなく2番線に電車がまいります」といったアナウンス、または、給湯器から聞こえてくる「お湯が沸きました」なども、機械による合成音声ではなく、ナレーターが仕事として録音していることが多い。

このように、一般の生活に寄り添った音声表現を使い、極端に崩れた表現を使わないということから、このナレーションの音声表現を「日常性」という側面を持つと仮定する。

3-2. アニメ音声の「非日常性」

一方、アニメの音声であるが、すでに述べてきたように、役割語とそれにとみなうキャラクターボイスを用いて表現するという点がナレーションの音声とかなり異なる点であると思われる。前述した義村（2012）では、このキャラクターボイスについても一定の評価をしている。アニメの表現においては、声優たちが編み出した、異世界を表現する音声であり、だからこそ非日常の表現なのだとしている。登場人物がキャラクターボイスとともにテレビに登場してくると、それに引き付けられる要素を持っているからである。実際の声優教育では、声優は俳優であるということで、舞台教育を最初におこなうということが主流になっているようである。これには、声優は演じる演者であり、声だけで表現するのではないという含意があるようである。筆者もある大学の演劇専攻科で5年間、音声の理論を教えていたが、「声優は俳優」ということを何度も耳にする場面があった。しかし、現在、若者が着目しているのは映画の吹き替えなどではなく、アニメの声優であり、事実、日本語学習者が日本語を独学したのも、また、声優によるアニメの音声を介したものがほとんどである。

以上のように、前述の内容も合わせて考えると、キャラクターボイスや特徴的な表現を多用し、異世界に見る者をいざなう効果のあるアニメの音声を、「非日常性」という側面を持つと仮定する。

4. 日本語教育への活用と4技能の活性化

4-1. 日本語教育への活用

以上のように、より「日常性」の側面があると考えられるナレーションが、言語教育に活用できるのではないかと提案する。

日本語教育の授業で取り入れるボイスサンプルプロジェクトの手順は、王（2018）でも言及しているが、あらためて以下に記しておく。

- ① 原稿の選定（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、書き起こす）
- ③ 原稿のチェックを受ける（教師が修正する）
- ④ 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）
- ⑤ 録音する
- ⑥ 自分の録音を聞く
- ⑦ 最終的な録音をおこない、BGM、効果音等も付けて編集し発表する

学習者のレベルによっては、省略、あるいは追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、音楽をつけたりスライドショーや動画をつけたりするということも可能である。

最終段階のBGMや効果音を付けるという箇所では、しばしば子どもの工作のように捉えられがちであるが、これらを付けるには二つの理由がある。第1点目は、もともとのボイスサンプルには音楽が付いているので、よりオリジナルに近づけるためであるということである。第2点目は、田中・水口（2013）によると

BGM が学習に貢献するということが認知実験では実証されているということである。音楽とセットにして覚えると記憶に定着しやすいということがすでに述べられているということと、音楽にはマスキング効果があり、周囲の音からも、逆に静けさからもマスキングされ、緊張や羞恥心に遮られずに、音声の練習に集中できるという効果があるからである。したがって、実際に読みの練習を行うときも BGM を流し、最終的な録音にも BGM を付ける。これは最終的に学習者の録音が聞き映えよくなり、楽しく感じられるからでもある。楽しければさらに練習をする動機づけになるからである。

現在、この研究の成果として、日本語教育現場で使用を許可してもらえたナレーションの原稿を整理しているところであり、さらに、ボイスサンプルとしてこれらの録音に協力を得られるナレーターとも連絡しているので、教育現場で使える素材リソースを提供することを目指して作業を行っている。ウェブ上で素材リソースを公開して、広く日本語教育の現場で使用してもらえる状態にすることが目標である。

さらに、これまで、日本語教師を対象に、どのように音声を素材として4技能を活性化するかという、ボイスサンプルプロジェクトのワークショップをおこなってきたが、これを引き続き実施し、使い方を理解していただくとともに、新しい提案があれば、そうしたことも取り入れて行きたいと思っている。

4-2. 日本語教師養成での活用

ボイスサンプルという素材そのものは、日本語教育だけではなく、さまざまな言語の教材としても利用できると思われるが、日本語教師養成でも使用できるのではないかと思い、日本語教師を目指す学生たちにもボイスサンプルプロジェクトを学習者として試用してもらい、そのフィードバックを得た。ここでは、その活動について事後の所見を提出してもらったので、その一部を載せておきたい。日本語教師を目指す学生たちの意見でもある。

学生 A

日本語バージョンの時は、意味や発音を調べることなく言っていました。しかし、そのナレーターの発音の仕方の違いや、聞きやすい発音の仕方を考える良い機会になったと思いました。ただ真似をするだけでなく、音楽や効果音をつけて作品化させることで、楽しみや達成感を感じられました。発表会をするのは恥ずかしかったですが、ほかの人の作品は、同じセリフを言っているにもかかわらず全く違う印象を受けるものになって面白かったです。

外国語バージョンでは、授業で勉強していたフランス語に挑戦することにしました。しかし、しばらくフランス語に触れていなかったこともあり、少し苦勞しました。文字化する作業は、ネイティブのフランス語の発音がとても早く、省略されていることも多いので、一人の力では難しかったです。そのため、フランス人留学生の友達に手伝ってもらい、文字化ができました。学校の授業では、引っかかることのなかった、「R」と「F」の発音の聞き分けが CM を文字化する際にはできず、新たに聞き取りの弱点を見つけることができました。意味を調べる際にも、フランス人の友達に手伝ってもらいました。意味を確認してもらい、それと同時にその単語と同じ意味の単語を覚えてもらえました。フランス人留学生の友達に手

伝ってもらい、本当に助かりました。この作品作りではそのような国際交流にも発展する機会であったと思います。

発音練習の際、日本語とは強弱のつけ方が異なり、ゆっくり練習してもなかなかうまくいきませんでした。しかし録音により自分の声を聴くことで、どこが違うのかを確認することができました。けれど、どうしてもきれいに発音しようとする、元の音源のスピードで話すことができず、結局全く同じようなボイスサンプルにできなかったことが残念です。しかし、発音練習をしているうちに上達したようで、友達に発音がきれいになっていると言われたことがとても嬉しかったです。このように、ボイスサンプルでの学習の効果はよく見えると思いました。

(教員から学習者に向けて期待できる効果と留意点)

ボイスサンプルづくりの効果ですが、ボイスサンプルづくりは手間はかかりますが、言語学習において必要な勉強が詰まっていたと感じました。客観的に自分の発音を聞くことで、発音矯正の効果が見られます。どこが自分と元の音源が違うのか客観的に知ることができるからです。また、音源化することで教師側も指摘するところを具体的に説明することができます。なので、自分からも他人からも発音の弱点がわかります。

語彙の面では、CM から起用することで、教室では使われない表現を知ることができると思います。CM は、生活に身近なものであるため、普段使われるような語彙が出てくることが多いためです。しかし、逆に CM のための造語が使われている可能性もあるので、注意しなければなりません。

さらに、文字化するにも発音の練習にも必ずネイティブのチェックを受けないとただの自己満足で終わってしまい、意味がありません。実際に、フランス語バージョンを文字化する際に分からなかったところを日本語の先生に聞きましたが、解決せず、ネイティブに聞いたところすぐに解決しました。このように、先生でなくてもネイティブとの交流をする機会を設けるのがいいと思います。

学生 B

タイ語・英語でボイスサンプルを作成した感想

私は、カナダに留学していたこともあり、英語でのボイスサンプルを作成しました。素材を選び、文字におこすのに苦労はしませんでした。元の素材と同じように話すのに苦労しました。ゆっくり話したり、早口になったり、男性、女性を区別するのが特に難しかったです。日本語でのボイスサンプル作成の時に比べ、素材を聞いた回数はかなり多かったです。しかし、その分達成感があり、自分の英語における声のトーンの幅も広げることができました。

また、タイ語でもボイスサンプルを作成しましたが、私は今までタイ語を一度も勉強したことがありませんでした。今回、タイ語でボイスサンプルを作成しようと思ったのは、全く知らない言語でボイスサンプルを作るとどうなるのか知りたかったからです。単語も文法も全く知らないため、文字おこしがとても大変でした。しかし、聞き取れた単語を辞書で調べ、調べても出てこないものは、正しい単語を聞き取れるまで何度も聞きました。この作業はとても時間がかかる作業ですが、単語を一つずつ理解し、文全体が聞き取れた時は達成感がありました。また、文構造の共通点を発見することもでき、タイ語に関する知識が深まったと思います。

日本語学習者にとってのボイスサンプル（期待できる効果）

私は、ボイスサンプルとは学習者が自主的・能動的に学習できる活動だと思いました。耳で聞いて、わからないながらも文字おこしを行い、わからないところを何度も聞くことは、前後の文脈から推測しながら聞く力につながると感じました。日本語母語話者でも日常生活において、分からない単語が会話の中に出てくることがありますが、私たちは前後の文脈や自分が分かる単語からその単語を推測して話を聞いています。学習者にとってこの推測

力は、日本で生活する際や日本語を使用する際にとっても役立つと思います。しかし、そのためにはある程度の単語力も必要であると考えます。

また、言語学習者なら誰しも感じる「どうして自分の言いたいことが伝えられないのだろう」と悩んだりすることがあると思います。これは、私が実際にカナダにいたときにも感じたことです。ボイスサンプルを作るために何度も原稿を声に出して練習したり、自分の録音を聞いたり、元の音源と聞き比べることで、学習者自身が自分の癖や間違いやすい発音に気づくことができると思います。さらに、元にした音原がある種の教師のような役割となり、学習者が個人的に活動に取り組むことができると考えます。しかし、自分自身で気づけることには限界があり、さらには、自分では合っていると思っけていても間違っていることがあるため、教師がそこを補う必要があると思います。

日本語の授業内におけるボイスサンプル(提案)

ボイスサンプルを授業内の活動に取り入れることは、効果的であると考えます。しかし、この活動を行う上でいくつか気を付けなければならないことや工夫が必要だと思ひます。まず、①ボイスサンプルを作成することによる効果を明確化することです。これは、ボイスサンプルはとてもユニークで新しい活動である反面、学習者によっては、効果があるのか不安に思ってしまう方もいると思うからです。また、②個人の活動としてだけでなくグループ・クラス活動として行うことも重要です。ボイスサンプルは、自分で素材を選び、自分で文字おこしをします。日本語の授業(クラス単位)で扱う場合は、やはりインタラクティブな活動になるよう工夫が必要だと思ひます。例えば素材を選んだら相手やグループ内で共有し、どんな内容なのか話し合ったり、実際に書きおこした原稿や録音したものを相手やグループ内で共有し、意味が通じているか、発音が正確かなどを学習者同士が話し合ったりする機会を設けるとよいと思ひます。さらに、③学習者が書きおこした原稿や発音をしっかりと教師が添削・指導を行わなければなりません。前述したように、ボイスサンプルとは学習者が自主的・能動的に学習できる活動ですが、第二言語を正確に聞き取り、発音するためにはやはり教師が指導する必要があると思ひます。

このように、いくつかの点を工夫してボイスサンプル活動を行うことで、より効果が出るのではないかと思ひます。

以上の内容を見ると、母語、あるいはかなり上級の外国語の運用能力がある場合は音声表現に集中できたが、中級、あるいはそれ以下の外国語の場合は、発音だけではなく、語彙や統語の不明な部分があると単純には覚えることはできないので、それらを解決することが必要になると気付いていることが分かる。また、自分だけの力ではその克服が難しいので、教師やネイティブの助けがあると学習が進むということや、その成果を披露する機会があると一つの目標になると言及していることがわかる。

もちろん、学習は何事もそうであるように、しっかり向き合う気があるかどうかということは重要な要素である。

今回は、二人の学生の所見を紹介するにとどめるが、20名余りの学生を対象にこの試みをおこなったので、別の機会にこれを質的に分析し、どのような反応が得られたのか整理する予定である。

5. 結び

今回は、日常性という側面がより多く認められるナレーションを素材としてとりあげるということを再確認した。今後も引き続き、ナレーションを中心としたボイスサンプルプロジェクトを一つの教材としてリソース化することを目標とし

て、収集している原稿をナレーターの協力を得て録音する計画を進めて行く予定である。また、日本語教師養成にも活用できる教材とすることができるように、ボイスサンプルプロジェクトを経験した学生たちのフォローアップインタビューをまとめ、その結果から積極的意見、消極的意見の両方を質的に分析し、今後の方向性を考える材料としたい。

参考文献

- 王 伸子 (2018) 「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」“Proceedings for Princeton Japanese Pedagogy Forum”
- 金水敏 (2010) 「現代日本語の「役割語」—ステレオタイプ的話体の研究法の模索—」『役割・キャラクター・言語—シンポジウム・研究発表会報告—』 pp.48-50 科学研究費基盤研究 (B) 研究課題番号 16320060、研究代表者：金水敏
- 宿利由希子・プーリクイリーナ・ミロノワリュドミラ・ノヴィコワオリガ・カリュジノワマリーナ・シモノワエレナ・大内将史 (2015) 「ロシア語母語話者の日本語役割語に関する意識調査—アニメ・マンガの役割語に注目して—」『日本言語文化研究会論集』第 11 号、政策研究大学院大学 pp.19-37
- 田中吉史・水口加菜 (2013) 「背景音楽の調とテンポの変化が文脈依存記憶に与える影響」『日本認知心理学会発表論文集』日本認知心理学会 p.163
- 坪田康・壇辻正剛 (2014) 「タブレットを活用した英語長文読解の実施に関する一検討」『電子通信情報学会技術研究報告—IEICE Technical Report 信学技報』114 号、電子情報通信学会 pp.31-36
- 中山誠一・鈴木明夫・松沼光泰 (2015) 「シャドーイング法は文章理解のどの側面に効果があるのか」『学習開発学研究』第 8 号、広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座 pp.203-209
- 義村透 (2012) 「時代と呼吸するナレーターの育成・採用・生かし方とは」『GALAC ぎやらく』放送批評懇談会 pp.37-41
- vanDijk and Kintsch, W. (1983) *Strategies in Discourse Comprehension*. Academic Press, New York

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) の成果の一部である。

中国語軽声音節の特徴の教示による日本語 CV 音節長の改善と効果
-中国人初級日本語学習者の日本語センテンス発話における
2 音節無意味語を例に-

**IMPROVEMENT AND EFFECT OF JAPANESE CV SYLLABLE LENGTH
BY TEACHING THE CHARACTERISTICS OF MANDARIN CHINESE 0
TONE SYLLABLE: TWO SYLLABLE NON-SENSE WORDS IN NON-SENSE
SENTENCE UTTERED BY CHINESE LEARNERS OF JAPANESE
LANGUAGE AT ELEMENTARY LEVEL**

藤田 守

Mamoru Fujita

拓殖大学北海道短期大学

Takushoku University Hokkaido College

1. 研究背景

国内外で日本語を母語としない人の日本語の使用機会が増えている。こうした人に発音の問題があると母語話者にマイナスの印象を与える可能性もある。母語話者と円滑な意思疎通は、相互に尊重しあう間柄の構築にもつながっていくといえ、発音の中でも韻律の果たす役割が大きいことも分かっている。

日本語は音韻的な時間長の対立があるので長すぎる CV 音節は許されないが（皆川 1999）、例えば、アメリカ英語母語話者の日本語発話では、短母音の長音化などが発話の自然性にかかわる重要な問題とも指摘されている（鹿島 1999）。しかし、日本語の自然性について、佐藤（1994）は中国人学習者と韓国人学習者の音声を基に、日本人を対象とした聴取実験により、音の高さ・長さ・強さの中で、高さが日本語らしさの評価に与える影響が最も大きく、長さ、強さは高さほどの影響を与えないと報告している。他方、小熊（2002）は音の長さは高さよりも言語普遍的に習得が難しいと述べており、鐘芳珍（1988）は音節の長短に対する中国人日本語学習者（以下、学習者）の無頓着さを指摘している。清音と濁音に関する意識調査（胡偉 2018）からも、学習者は音声の知覚ほど生成の問題を自己認識していない。以上を踏まえると、学習者は発音の生成に関する自己認識が乏しく、中でも音の長さに注意が向けられにくい。また、音韻的な時間長の対立がある音節を除けば、学習者のみならず日本人にも、音の長さには高さほどの注意が払われていないといえる。

発話の基本単位である CV 音節長は中国語（注 1）の場合、日本語 CVR 音節に相当（黄國彦 1983）するなど、日本人と学習者には異なる母語とその発

話習慣から CV 音節長に齟齬があり、双方の初期状態が異なると考えられる。従って、CV 音節の時間特性の把握は特殊拍以上に重要である（皆川 1999）。また、日本語の CV 音節長は日本人、学習者双方に意識化されにくく、中国語より短く話速も速いことから、韻律特徴の中でも音の長さの把握は入門段階の学習者には難易度が高いといえる。学習者の発話には、寺川（1945:409）が語音を「長くしたり短くしたりする基準は、常に母語におけるものを移用する結果」、「長くすべきを短くしたり、短くすべきを長くしたりしては、少なくとも変な感じは免れない」と述べているのをはじめ、現在に至るまで依然様々な指摘がある。日本語の音声の教え易さと習い易さ（林文賢 1991）、CV 音節の短さへの対応（黄國彦 1983）や、学習者なりの基準（才田 1997・小河原 2009）の確立なども求められているが、現状では根本的な解決方法の確立までには至っていない。

特に学習開始当初の学習者は、音声を聞くと瞬時に母語の音韻体系に沿った音形に引き当てて知覚する（河野 2001）傾向が強いと考えられる。このため、発話の基本単位である CV 音節長、つまり初期状態が日本語と中国語で異なることが、学習者の日本語の CV 音節長の定着に影響を与え、自然な日本語音声習得の阻害要因となっている可能性もある。従って、日本語 CV 音節長の基準の確立は、発話の自己修正（小河原 2007）の能力養成と自然性向上のためにも重要である。

2. 先行研究

一連の背景を受け、藤田（2017, 2018a,b）は入門段階から自然な日本語発話を身に着けるため、発話の基本単位である CV 音節を基に日中両語の初期状態の確認と音節長の齟齬を明らかにし、更に CV 構造の 1 音節語を例に中国語の軽声音節長を基準とした日本語の音節長の指導効果とその程度について、東京語の日本語母語話者（以下、日本人）と学習者の発話長を基に報告している。

無意味文「/ma/はこれです。」・疑問文「これは/ma/ですか。」・平叙文「これは/ma/です。」という発話文（藤田 2018a,b）における検査語/ma/（いずれも平板型）については、学習者の指導前はいずれも日本人より 100msec.以上長く、文頭に位置する無意味文と文中に位置する疑問文・平叙文は同様の傾向であった。一方、指導後の無意味文は、日本人が 115msec.のところ学習者は 143msec.で 33msec.長かったが、疑問文・平叙文とも日本人が 170msec.のところ、学習者は日本人との差で、疑問文は 6msec.平叙文は 8msec.長い程度にまで改善した。このほかの CV 音節長は、指導前は概ね中国語より短く日本人より長い傾向が確認された（藤田 2018a,b）。全体長については、無意味文は中国語 4 音節が日本語 7 音節より 32%（281msec.）長かった（藤田 2018a）。疑問文は中国語 4 音節が日本語 7 音節より 28%（284msec.）長く、平叙文は中国語 3 音節が日本

語 6 音節より 9% (81msec.) 長かった (藤田 2018b)。1 音節平均の音節長については、日本人は最長 203msec. が 1 音節あったが、学習者は指導前に 200msec. 以上が 5 音節で、指導後は全て 200msec. 以内となった (藤田 2018a)。

以上、学習者が発話する日本語の CV 音節長は、指導前には日本人より長く母語より短く、その差は検査語の場合で 100msec. 以上あったが、指導後には日本人よりも 6msec. から 33msec. 長い程度まで短縮し、改善の傾向が示されている。一連の結果により、学習初期から日本語 CV 音節の長さの改善促進が見込まれ、発話全般の自然性の向上に対する期待も示された。

3. 研究目的

オドリン (1995) は学習者の発音の無意識的な修正能力の他、母語や目標言語のいずれでもない近似形や折衷形式について述べている。この点について、藤田 (2018a,b) では、日本語音声習得における過渡的なプロセスの中で、母語の発話過程で産出される音節長の置き換えにおける痕跡が、学習者の指導前の日本語の音節長に反映されるという趣旨を報告している。ただし、楊立明 (1993) では、学習者の母語である中国語の名詞について、調査対象の約 75% が 2 音節語であると報告しており、2 音節語では母語の影響がより鮮明に反映される可能性もある。だが、藤田 (2018a,b) の検討対象は 1 音節語であり、はっきりしたことが言えない。

仮に、オドリン (1995) が指摘する無意識的な修正能力が学習者に備わっているとすれば、母語の影響を受けやすいと考えられる 2 音節語においても、中国語の音節より日本語の方が短い傾向が示されるはずである。更に、検査語の音節前後の相対性が増し双方が長さの基準となりうるため、1 音節語の場合より明確な学習効果が確認できると考えられる。

上述の点を検討することを主な目的として、本稿では 2 音節語の無意味語による無意味文の発話を例に、先行研究結果 (藤田 2018a,b) の確認を踏まえ検討を行う。

4. 実験概要

実験対象は初級の学習者 6 名 (実験 1~実験 3) と日本人 3 名 (実験 2 のみ) である。実験 1 は中国語を対象とした 5 音節の発話文「/ma3ma1/是这个。」 (/mama/はこれです。) である。実験 2 (指導前) と実験 3 (指導後) は日本語を対象とした 7 音節の発話文「/mama/はこれです。」である。発話文は語頭に低高の組み合わせによるアクセント (日本語: 平板型, 中国語: 第三声・第一声) の無意味語を検査語とし、概ね CV 構造で構成される平易なものである。これらの発話文は、被験者に過度な負担を与えず、顕著な母語の発話傾向を把握するために設定した。

実験の手順（注2）について、実験1は学習者が対象で、原稿提示のうえ発音された中国語を録音した。実験2は日本人と学習者が対象で、原稿の提示後にモデル発音聴取させ、十分な練習の後に発音された日本語を録音した。実験3は学習者が対象で、実験前に次の指導を行った。中国語「这个」Zhe4geの「个」が軽声音節で前の音節の「这」よりもその音節長が音声的に短く、また、センテンスの発話末に該当する文末でも短い傾向が確認されている（藤田 2017, 2018a）ことを学習者に理解させ、この短さを例に日本語の音節の短さを把握させ、発話の自然性向上のために次の要領で練習するよう指示した。例えば、日本語の1音節「マ」2音節「ママ」3音節「マママ」4音節「ママママ」は、中国語「个」「个个」「个个个」「个个个个」という連続発話に置き換えるよう指導した。

全ての被験者は着席して原稿を手元に置き、被験者が普通の速さと思う速度で、発話文の間にはポーズを置かず、また、発話文と発話文の間には数秒のポーズを置く要領で、同じ発話文を3回発話させた。こうした音声を録音し、その中で明瞭で自然な音声データを検討の対象とした。音声はパソコン上の音声解析ソフトで測定した（注3）。検討方法は、日本人と学習者とも発話された音節長の実測値を基に、それぞれの被験者群ごとに全体長・検査語・1音節平均に分け四捨五入された音節長（msec.）の平均値を算出し検討する。なお、本研究は全体的な音節長の傾向の把握を踏まえたうえで、日本語音声教育への応用を検討することを目的としているため、数値に一部生じた誤差については特に断りがない限り検討の対象とせず、以下図1と図2に示す数値を基に検討する。このほか、伸縮率（実験1と実験2を対象に日本語と中国語の言語間の比率として：注4、実験2を対象に日本語発話における日本人と学習者の被験者間の比率として：注5）を算出した。

5. 結果

音節長の平均値とその標準偏差（SD）、全体長に対する各音節長の比率（%）を以下に提示する。まず、実験1は学習者の中国語であり、検査語長は618msec.

（SD105）で、内訳は第1音節273msec.（SD69）、第2音節345msec.（SD67）であった。また、全体長は1441msec.（SD195）であり、1音節平均は288msec.（SD39）であった。全体長に対する音節が占める比率は、初めの音節/ma3/は19%（273msec.）、次の音節/ma1/は24%（345msec.）であり、/shi/は18%（261msec.）、/zhe4/は21%（302msec.）、/ge/は18%（260msec.）であった。

実験2は日本人と学習者の指導前の日本語である。その結果は順に、日本人は検査語長が270msec.（SD18）で、内訳は第1音節96msec.（SD32）、第2音節174msec.（SD25）であった。全体長は1102msec.（SD46）で、1音節平均157msec.

（SD7）であった。全体長に対する音節が占める比率は、初めの音節「マ」は

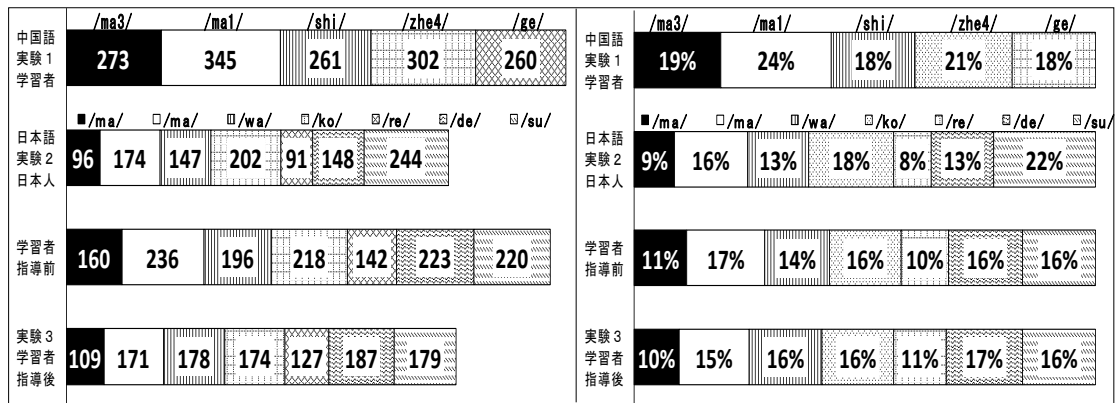


図1.全体長に対する各音節長の平均値 (msec.) 図2.全体長に対する各音節長の比率 (%)

9% (96msec.)、次の音節「マ」は16% (174msec.) であり、続く「は」は13% (147msec.)、「こ」は18% (202msec.)、「れ」は8% (91msec.)、「で」は13% (148msec.)、「す」は22% (244msec.)であった。一方、指導前の学習者は、検査語長が396msec. (SD63) で内訳は第1音節160msec. (SD46)、第2音節236msec. (SD20)であった。全体長は1395msec. (SD123)で、1音節平均199msec. (SD18)であった。全体長に対する音節が占める比率は、初めの音節「マ」は11% (160msec.)、次の音節「マ」は17% (236msec.)で、続く「は」は14% (196msec.)、「こ」は16% (218msec.)、「れ」は10% (142msec.)、「で」は16% (223msec.)、「す」は16% (220msec.)であった。

実験3は学習者の指導後の日本語である。その結果は、検査語長が280msec. (SD33)で、内訳は第1音節109msec. (SD29)、第2音節171msec. (SD30)であった。また、全体長は1125msec. (SD96)で、1音節平均は161msec. (SD14)であった。全体長に対する音節が占める比率は、初めの音節「マ」は10% (109msec.)、次の音節「マ」は15% (171msec.)で、続く「は」は16% (178msec.)、「こ」は16% (174msec.)、「れ」は11% (127msec.)、「で」は17% (187msec.)「す」は16% (179msec.)であった。なお、図1は全体長に対する各音節長の平均値 (msec.)、図2は全体長に対する各音節長の比率 (%)である。

6. 考察

6-1.日本語と中国語の言語間における考察

中国語と日本語の言語間における音節長について、学習者と日本人における母語のCV音節長による双方の初期状態の確認のため、双方の相違点を整理し、それぞれの音節長差と言語間の伸縮率を算出した。その結果、検査語の第1音節と第2音節の合計音節長 (以下、検査語長) の差で、中国語の方が日本語よりも347msec. (第1音節は176msec.・第2音節は171msec.)長く、伸縮率で128% (第1音節183%、第2音節98%)長かった。同じく全体長も音節長の

差で中国語が日本語よりも 338msec.伸縮率で 31%、1 音節平均も音節長の差で中国語が 131msec.伸縮率で 83%とそれぞれ長かった。

一方、母語である中国語の音節長を基に、学習者の日本語発話における音節長の反映の程度について、指導前と指導後のデータとの比較により学習者内の言語間の伸縮率を検討した。その結果は次のとおりである。

学習者の検査語長は中国語が 618msec.のところ、指導前の日本語は 396msec.であり、中国語との差で 221msec.伸縮率で-36%と短かった。一方、指導後の日本語は 280msec.であり、中国語との差で 338msec.伸縮率で-55%と短かった。また、学習者の検査語における第 1 音節長は中国語 273msec.のところ、指導前の日本語は 160msec.であり、中国語との差で 112msec.伸縮率で-41%と短かった。指導後の日本語は 109msec.であり、中国語との差で 164msec.伸縮率で-60%と短かった。学習者の検査語の第 2 音節長は中国語が 345msec.で、指導前の日本語は 236msec.であり、中国語との差で 109msec.伸縮率で-32%と短く、指導後の日本語は 171msec.であり、中国語との差で 174msec.伸縮率で-50%と短かった。

学習者の全体長は中国語が 1441msec. 指導前の日本語は 1395msec.で中国語との差は 46msec.で伸縮率は-3%であり、指導後の日本語は 1125msec.で中国語との差は 315msec.で伸縮率は-22%であった。学習者の 1 音節平均は中国語が 288msec.で、指導前の日本語は 199msec.であり、中国語との差は 89msec.で伸縮率は-31%であった、指導後の日本語は 161msec.であり、中国語との差で 128msec.伸縮率は-44%であった。このほか、日本人の日本語は 7 音節全体で 1102msec. (SD46) のところ、学習者の中国語は 4 音節までで既に 1181msec.を要していた。

このように、中国語の音節長は、検査語、1 音節平均ともに日本語より長く、全体長においては、中国語は 4 音節までで日本語 7 音節全体を超えるなど、総じて中国語の方が日本語よりも音節長は長いことが確認された。これを受けると発話の初期状態を日中両語に共通の CV 構造の音節長とした場合、双方には齟齬があるといえる。学習者が日本人の話のスピードについていけないとしばしば訴える原因は、河野 (2001) が音声を聞くと瞬時に母語の音韻体系に沿った音形に引き当てて知覚するようになると述べているように、母語の音節長に照合しながら聞き取った結果、日本語の短い CV 音節長への対応が困難となったからであると考えられる。

学習者の中国語と日本語との比較では、指導前後ともに日本語の音節長の方が中国語より短かったが、指導後の方がより中国語との音節長の差異が明確になっていた。上述の学習者の訴えを放置せず、具体的に対応可能な基礎力の養成を喚起するという観点から、本研究の指導手続きは、発話の基本単位である日本語の CV 音節長を習得するための具体策となりうると考える。

6-2.日本人と学習者の指導前・指導後の日本語に関する考察

日本人と指導前の学習者（実験2）、並びに日本人と指導後（実験3）の学習者との比較から、確認された点は次の通りである。実験2で得られたデータから、日本人と指導前の学習者の日本語の音節長とその差を整理し、更に被験者間の伸縮率を算出して検討する。それぞれ順に、日本人の検査語長は270msec.

（SD18）で、内訳は第1音節が96msec.（SD32）第2音節は174msec.（SD25）であった。学習者の検査語長は396msec.（SD63）で、内訳は第1音節が160msec.（SD46）、第2音節が236msec.（SD20）であった。双方の差は検査語長が126msec.で、第1音節が64msec. 第2音節は62msec.のところ、伸縮率は検査語長が47%、第1音節が66%、第2音節が36%それぞれ学習者の方が長かった。全体長は日本人1102msec.（SD46）であり、学習者は1395msec.（SD123）で、日本人との差で293msec.伸縮率で27%長かった。1音節平均は日本人157msec.（SD7）で、学習者は199msec.（SD18）で、日本人との差で42msec.伸縮率で27%長かった。

指導後の学習者と日本人のデータを基に、日本語の音節長の伸縮率を算出し指導効果を測定した。その結果、検査語長は280msec.（SD33）、内訳は第1音節が109msec.（SD29）第2音節は171msec.（SD30）で、伸縮率では検査語長が3%、第1音節が13%それぞれ長く、第2音節は-2%と短かった。全体長は1125msec.（SD96）、1音節平均は161msec.（SD14）で、ともに伸縮率2%長い程度に変化した。指導後は指導前よりも短い傾向で、検査語長43ポイント、第1音節が54ポイント、第2音節は37ポイント、全体長と1音節平均は25ポイントと伸縮率がそれぞれ減少し、特に検査語で顕著な効果が確認された。

オドリン（1995）では、学習者は目標言語の標準に近づけようとして、自分の発音を修正する能力を持っている。だが、その修正は、しばしば、目標言語の標準に達せずに、母語・目標言語のいずれでもない「近似形」に終わってしまうと述べており、日本人が学習者の発話に不自然さを感じるのは、本研究では指導前の段階と考えられる。学習者の指導前の日本語CV音節長は、母語の音節長の痕跡の反映により中国語より短く、日本人の日本語よりも長いことが特徴であるが、河野（2001）の指摘を考慮すると、学習者が日常的に使用する中国語の長さの特徴により日本語の音声进行分析し、その特徴を用いて日本語の音節を産出していると考えられる。オドリン（1995）は、このような折衷形式の発達は、学習者の無意識な「判断」の重要性が示されていると述べ、更に、自身の母語の形式に関する学習者の知識に影響され、目標言語の音声材料の構造に対する判断に基づくと述べている。従って、判断するにあたり学習者は何らかの基準を設けるものと考えられる。

この点については、中国語の全体長は1441msec.（SD195）で、指導前の日

本語の全体長 1395msec. (SD123) であったことを考慮すると、学習者は母語の全体長を基準として、日本語の音節が収まる程度に音節長を調整している可能性もある。一方、母語の特徴を基にした日本語の音節長の教示により、指導後の全体長は 1125msec. (SD96) となり、日本人の全体長 1102msec. (SD46) に近い結果となった。指導後の学習効果については、オドリン (1995) の指摘によれば、実験 3 実施前の教示により学習者の判断が明確にサポートされたことも要因に挙げられる。つまり、母語の音節長の特徴を基準に置き換え、日本語の CV 音節長を理解することは、それまで無意識だった学習者の CV 音節長の修正の判断をサポートした可能性もあるといえる。また、高野 (1995) では記憶の研究における一般原理「覚えた項目を思い出すための手がかりがはっきりしているほど、記憶テストの成績が良くなる」という精緻化効果 (elaboration effect) について触れている。手がかりがはっきりしているという点を本研究に置き換えた場合、学習者の母語の特徴による教示 (藤田 2017) が、音響的差異を意識させる手段として明示的な注意 (川崎 2016) を促進し、その結果として、音の長さの情報は高さよりも言語普遍的に習得が難しい (小熊 2002) とされながらも改善傾向が示されたともいえる。

以上から、指導前は母語である中国語を無意識的に基準として、母語の発話長、すなわち本研究では全体長に合わせて日本語の個々の音節長を調整したことで、母語の中国語よりも短く、日本人の日本語よりも長いという近似形の音節長が形成されたものと考えられる。一方、指導後は個々の音節長を短く調整することで全体長も短くなり日本人の全体長に近づいた結果、近似形からの脱却が図られた可能性もある。

さて、日本語音声教育の現場では、五十音の学習に続き特殊拍が導入されるが、例えば、日本語の長音節 CVR については 1 拍分長く発音すると教示するが、この点について主に図 1 に示した音節長の数値を基に以下検討する。

日本語発話における文頭から 2 音節目までの検査語長は、日本人が 270msec. で、学習者の指導前は 396msec. のところ指導後は 280msec. であり、指導後は日本人との差で 10msec. 程度長かった。文頭から 3 音節目までの場合で、日本人が 417msec. 学習者の指導前は 592msec. のところ、指導後は 458msec. で日本人との差で 41msec. 程度長かった。指導前に学習者が発話した文頭から 2 音節目までの検査語長は 396msec. であり、これは日本人の 3 音節目までの音節長 417msec. に近かった。また、指導前の学習者の検査語の第 2 音節の長さは 236msec. であったが、皆川 (1999) が示した日本人の音節長の度数分布図に照合すると、200msec. 前後を境としてそれ以上の音節長は長音の範疇に該当している。更に、指導前の日本語の 1 音節平均は 199msec. であり、指導前の日本語の 1 音節平均を基に長音など一拍分長くして発音すると概ね 398msec. 前後の長さとなると考えられる。しかし、これは学習者の母語の単語発話における中

国語の 1 音節長（路継倫他 2012）に相当する。学習開始間もない学習者が中国語の単語発話の 1 音節長を基準にして日本語の長音などを産出するならば、その音節長は 800msec. に迫ることになる。

以上を踏まえると 800msec. の音節長は、図 1 で示したグラフの数値を基に文頭から数えると、日本人の日本語では 6 音節目、学習者の指導前の日本語では 4 音節目、中国語では 3 音節目までの長さに相当するなどばらつきが顕著である。つまり、長音の産出に音節長を 1 拍分伸ばすという教示は学習者にとって不明確な基準といえ、長さの把握や産出には困難を伴うことが伺える。学習者の母語の痕跡がある日本語の CV 音節長は、短音と長音の区別や産出を困難にする可能性もあり、長音をはじめとする特殊拍の習得を阻害する要因の一つであると考えられる。

6-3. リズム単位を基にした音節長の比率による考察

リズムの基本単位は、文のはじめから短音節 2 つ、長音節 1 つを単位として 2 拍分をひとまとまりとし、文節ごとに一つのまとまりが形成される（土岐・水田 1989）。このまとまりを基準として、全体長 7 音節のうち文末の「す」を除く 6 音節、すなわち 2 拍ごとに 1 単位として 3 単位を対象に、各音節長の比率を検討した。その結果、全体長の各音節に占める比率は、日本人のそれぞれ一つ目の単位では、初めの音節「マ」は 9% (96msec.)、次の音節「マ」は 16% (174msec.) である。二つ目の単位では、初めの音節「は」は 13% (147msec.) で、次の音節「こ」は 18% (202msec.) である。三つ目の単位では、初めの音節「れ」は 8% (91sec.) 次の音節「で」は 13% (148msec.) である。以上、後音節の方が前音節より比率が高いことが確認された。

学習者は、指導前は、一つ目の単位では、初めの音節「マ」は 11% (160msec.)、次の音節「マ」は 17% (236msec.) である。二つ目の単位では、初めの音節「は」は 14% (196msec.) で、次の音節「こ」は 16% (218msec.) である。三つ目の単位では、初めの音節「れ」は 10% (142msec.) 次の音節「で」は 16% (223msec.) であった。一方、指導後は、一つ目の単位では、初めの音節「マ」は 10% (109msec.)、次の音節「マ」は 15% (171msec.) である。二つ目の単位では、初めの音節「は」は 16% (178msec.) で、次の音節「こ」は 16% (174msec.) である。三つ目の単位では、初めの音節「れ」は 11% (127msec.) 次の音節「で」は 17% (187msec.) であった。指導後に音節長が短くなった場合でも、各音節の全体長に占める比率も指導前とほぼ同等であるが、1 音節の検定語の発話（藤田 2018a）では、後音節の方が前音節より比率が高いという点は、日本人、学習者ともに明確ではなかった。

Baddeley (1997) では、語長効果に関する報告がなされ、単語の長さ、読み上げ速度、および 1 音節から 5 音節までの長さの単語の記憶との関係から、話

す速度と記憶域との間には相関関係があることが示され、記憶域の重要な要因に、単語の話された持続時間、すなわち音節長が指摘されている。河野 (2001) においても、発話速度が速いほど記憶範囲が増すと指摘されており、発話の自然性の向上のみならず記憶量を増強するためにも、速いテンポでの発音が必要であるといえる。さらに、レー他 (2010) は、ベトナム人日本語学習者の促音リズム習得のストラテジーとして、連続した CV 音節に対する困難さを踏まえ、CV 音節を意識的に速めに発音することにより、普通拍と促音などの特殊拍との区別が可能となるとその変化を報告している。

河野 (2001) は母語の環境下の学習者にとっては、最も効率的な音声知覚方法、つまり母語の知覚方法が獲得されてしまうと、知覚された音の連鎖に対して分析的で認知的な複雑な作業が同時に並行し行われていても、そのままの形で強固に破壊されずに保持されることなどの性格は変わらず全体的音声処理機構に戻され、それ以降は目標言語の音声を聞くと瞬時に母語の音韻体系に沿った音形に引き当てて知覚するようになると指摘している。

記憶力や会話力、発話の自然性向上などについては、現状では学習者個人に任せる傾向があるが、日本語音声教育が学習者の意識の中に何を起こさせるかという観点からは、こうした能力の向上のためにも学習早期から短い CV 音節長で話速をあげさせ、発話の基本単位である CV 音節長の基準を確立させる支援も必要であるといえる。

7. まとめと今後の課題

本稿では、初級の学習者 6 名と日本人 3 名による 2 音節語の無意味語を含む無意味文の発話を例に、先行研究の傾向の確認などを目的に検討を行った。

その結果、例えば、検査語長では中国語の方が日本語よりも 128% 長く、双方には 2.28 倍の差が確認された。

次に、日本語の発話を検討したところ、学習者の日本語 (指導前) は日本人より 47% 長く、母語の発話習慣が日本語の音節長に反映した痕跡と考えられ、発話の不自然さの一因とみられる。また、母語の影響を受けやすいと考えられた 2 音節語でも、中国語の音節より日本語の方が短い傾向が示された。オドリン (1995) が指摘する無意識的な修正能力が学習者に備わっている傾向も確認されたが、指導前の学習者の日本語の音節長は母語の中国語よりも短く、日本人の日本語よりも長いという近似形であった。これについては、中国語と指導前の日本語の全体長の比較により、無意識的に母語である中国語の全体長を基準に日本語の個々の音節長を収めたことで近似形となった可能性に言及した。

学習者の指導後は指導前との比較から 30% 短く、日本人より 3% 長い程度まで改善した。一連の手続きにより、日本語 CV 音節長の基準の指導による改善効果が確認されたため、学習開始当初からの導入により発話の基本単位 CV 音

節長の基準の明確化により、学習者の発話全体の自然性向上も期待できる。

今後の課題は、平叙文や疑問文などの発話形式や音節数を変化させ音節長が近似形となった要因を検討することや、一連の指導の有効性を検証することなどである。

注

(注1) 本研究の中国語とは、中国語話者の共通語である中国大陸の普通話、台湾の国語を指す。中国語には北方(ほっぽう)・呉(ご)・粵(えつ)・閩(びん)・湘(しょう)・客家(はつか)・贛(かん)の概ね7種類の方言があり、個人により言語の使用環境が異なる。しかし、普通話を基にした教示による発話実験とそのデータを踏まえ、客観的な学習効果が確認されたならば、学習者の理解が得られたと判断でき、一定の妥当性は担保されるものと考えられる。従って、本研究では、遼寧省と黒竜江省の出身である中国語母語話者を対象とする。

(注2) 録音は、自然な発話環境を考慮し一般的な大学研究室で個別に実施した。被験者は着席した姿勢で、口から斜め45度の角度で約20cmに設置のうえパソコン(FUJITSU FMVWRF2BD)に接続されたマイク(SONY コンデンサーマイク ECM-PCV80U)を用い音声解析ソフト *praat* にてモノラル録音した。

(注3) 主に波形を基準に、必要に応じて音声・サウンドスペクトログラムの変化等を踏まえ音節の持続時間すなわち音節長(msec.)を測定した。

(注4) 言語間の伸縮率(%) = (中国語の音節長 msec. - 日本語の音節長 msec.) ÷ 日本語の音節長 msec. 言語間の伸縮率とは、学習者の中国語と日本人の日本語における言語間の音節長の伸縮率を表す。また、学習者の中国語と日本語における言語間の音節長の伸縮率を表す。

(注5) 被験者間の伸縮率(%) = (中国人の音節長 msec. - 日本人の音節長 msec.) ÷ 日本人の音節長 msec. 被験者間の伸縮率とは、日本人と指導前および指導後の学習者における被験者間の日本語の音節長の伸縮率を表す。

参考文献

小河原義朗(2009)「多様化する日本語教育における音声教育の目標と教師の役割をとらえ直す」『日本語教育の過去・現在・未来』水谷修監修, 第4巻, 音声, 凡人社, 23-46.

小熊利江(2002)「日本語の長音と短音に関する中間言語研究の概観」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号, 日本言語文化学会, 189-200.

オドリン・テレンス(1995)『言語転移 言語学習における通言語的影響』丹下省吾訳, レーベル出版

鹿島央(1999)「英語話者の日本語音声」『音声研究』第3巻第3号, 日本音声学会, 43-51.

川崎貴子(2016)「L2 音韻習得: 注意と音韻カテゴリー形成」『現代音韻論の動向 日本音韻学会20周年記念論文集』日本音韻学会編, 開拓社, 122-123.

- 黄國彦 (1983) 「中日両語の音韻・音声の比較」『中日両語対照分析論集』中國文化大學東語系日文組, 13-53.
- 胡偉 (2018) 「日本語学習における清濁の混同及びその影響に関する意識調査-フォーカス・オン・フォームの視点より明示的な注意の引き方の提案-」第12回国際日本語教育・日本研究シンポジウム, 香港日本語教育学会, 2018年12月9日
- 河野守夫 (2001) 『音声言語の生成とメカニズム』金星堂
- 才田いずみ (1997) 「拍・アクセントの習得支援システム」『アクセント・イントネーション・リズムとポーズ』三省堂, 283-302.
- 佐藤友則 (1994) 「高さ・長さ・強さが日本語音声の評価に与える影響力について」平成6年度日本語教育学会春季大会予稿集, 日本語教育学会, 61-66.
- 鐘芳珍 (1988) 「各種別日本語学習者における音声教育の問題分析」東吳外語学報第4期, 東吳大学外語学院出版, 61-86.
- 高野陽太郎 (1995) 「第12章 言語と思考」『認知心理学3 言語』大津由紀雄編 東京大学出版会, 245-259.
- 寺川喜四郎 (1945) 『東亜日本語論-発音の研究-』第一出版
- 土岐哲, 村田水恵 (1989) 『発音・聴解』外国人のための日本語例文・問題シリーズ12, 名柄迪監修, 荒竹出版
- 藤田守 (2017) 「中国語話者の発話における中国語音節と日本語モーラの持続時間の特徴-学習者の母語の音声的特徴に基づく日本語発話リズム改善に関する一考察-」第14回 マレーシア日本語教育国際研究発表会, 2017年10月7日
- 藤田守 (2018a) 「中国人日本語学習者の中国語と日本語の音節持続時間の特徴-母語の特徴を活用した日本語 CV 音節の長さの改善策とその効果-」2018年日本語教育国際研究大会 Venezia ICJLE 2018, 2018年8月4日
- 藤田守 (2018b) 「中国語軽声音節の特徴の教示による日本語 CV 音節の改善と効果-中国人初級日本語学習者の疑問文と平叙文の発話長を基に-」第12回国際日本語教育・日本研究シンポジウム, 香港日本語教育学会, 2018年12月8日
- 皆川泰代 (1999) 「日本語・中国語・韓国語における時間長補償効果とモーラリズム」『言語のリズムと TEMAX2』文部省科学研究費補助金基盤研究(B)(1)平成10年度研究成果報告, 59-64.
- 林文賢 (1991) 『日本語教育における音声教育研究-中国人学習者を対象に-』文筆書局
- レー・チュン・ズン, 松田真希子, 金村久美 (2010) 「ベトナム人日本語学習者の発音習得-発音熟達者のラーニングヒストリーからの提案-」日本語教育方法研究会誌17巻1号, 62-63.

Baddeley, Alan (1997) *Human Memory Theory and Practice*, psychology press.
路繼倫・王嘉齡 (2012) 『漢語輕聲的優選論分析』 天津大学出版社
楊立明 (1993) 「汉语常用词声调分布情况的分析」, 1992 年度「日本語音声」
D1 班研究成果報告書, D1 班研究成果論集, 水谷修・鮎澤孝子・前川喜久雄
編, 236-248.

PROJECT-BASED LANGUAGE LEARNING APPROACH TO DESIGNING CONTENT-BASED INTERMEDIATE JAPANESE LANGUAGE COURSE

Noriko Mori-Kolbe
Georgia Southern University

1. Introduction

Dewey (1916) considered the school to be a genuine community and saw each classroom to be a microcosm of the larger society where students can develop skills for a democratic society. In the classroom, everyone knows each other and learns to respect one another as individuals. Both the teacher and the students have membership within the classroom community. School provides a safe environment in which each student learns to become a responsible community member. By experiencing a course project that is linked to the local community, students can expand their ranges in preparing to take their places as professionals who positively contribute to an inclusive community.

Project-Based Language Learning (PBL) is a student-centered, active inquiry-based learning. Using PBL as a way to introduce content-based materials in foreign language (FL) classrooms is widely recognized. Using this approach, students attain in-depth knowledge about a particular critical theme in the target language. The author learned this approach at the National Foreign Language Resource Center (NFLRC) at the University of Hawaii.

The objective of this paper is to demonstrate how PBL was incorporated into the curriculum of an intermediate Japanese language course. The 15-week-long course is a combined third- and fourth-year Japanese course at a university in South East America. The class is the co-existence of diverse student population, in terms of race, socioeconomic class, Japanese language proficiency, technology literacy, etc. Also, students had different learning styles, backgrounds, and interest levels in learning materials.

This paper will describe a series of lesson plans and projects around the theme of “Great East Japan Earthquake and Energy”. The projects have been designed keeping in mind the World-Readiness Standards for Learning Languages, as defined by the 5Cs (Communication, Culture, Community, Connections, and Comparisons) (NSFLEP, 2015), and 21st century skills (The Partnership for 21st Century Skills, 2009).

2. Overview of Project-Based Learning and Project-Based Language Learning

In 2006, Stoller, who is a second/foreign language educator, defined Project-Based Learning (PBL) as: (1) having both a process and product; (2) giving students (partial) ownership of the project; (3) extended over a period of time (several days, weeks, or months); (4) integrating skills; (5) developing student understanding of a topic through the integration of language and content; (6) students working collaboratively in groups and on their own; (7) holding students responsible for their own learning through the gathering, processing, and reporting of information gathered from target-language resources; (8) assigning new roles and responsibilities to both students and teacher; (9) providing a tangible final product; and (10) reflecting on both the process and the product.

2.1. Features of Project-Based Language Learning (PBL)

2.1.1. Real world

PBL is a means of using language to learn. When students listen, speak, read, and write in the target language (TL), in order to consult experts, research, and present findings, they learn a language in real-world situations (Solemani, Rahimi, & Sedeghi, 2015). PBL is a meaningful approach that engages students in relating what they learn in a FL course to real world experiences and to become more motivated and proficient in the use of language in daily life.

Students involved in projects “have demonstrated positive attitudes toward learning as they found themselves engaging in purposeful communication” to complete authentic tasks using the TL in real life situations (Alsamani & Daif-Allah, 2016, p62).

2.1.2. 21st century Skills:

In Tsai (2013)’s and Tsou (2009)’s studies of their English for specific purposes (ESP) programs, students were involved in a sequence of process-oriented activities, such as group discussions and problem-solving activities in a project task. The authors found that group projects can help students develop skills that are useful in the professional world. They concluded that the process leading to a final product of a project provides opportunities for students to enhance their independence, communication and critical thinking skills.

Nowadays graduating students from a university need more than just disciplinary or subject-area skills and knowledge to be considered ‘employable’ and offered a job. Hiring companies and businesses desire 21st century generic skills, such as information, media, technology skills and life and career skills, in addition to disciplinary skills and knowledge. General skills are important regardless of students’ academic majors, so PBL can provide students with an integrative learning experience, making them more employable in the future.

2.1.3. Intercultural communicative competence

PBL offers a unique opportunity to build interactions across cultures as students investigate, explain and reflect on the relationships between “products, practices and perspectives” (cf ACTFL World Readiness Standards). There are two ways to improve intercultural communicative competence: focusing a project on culture and embedding culture in projects. In focusing a project on culture, students are anthropologists and make an authentic cultural artifact as a final product. While in embedding culture in projects, content area such as social sciences, ecology, food and nutrition, and global hunger is a focus. The teacher guides the students’ discovery of cultural knowledge with authentic resources (NFLRC, 2015).

2.1.4. Learner-centered Instruction

The nature of PBL is learner-centered. Designing a course around a topic that interests students promotes personal enjoyment, especially when project tasks make connections to students’ personal opinions and interests (Mikulec & Miller, 2011).

Farouck (2016) investigated the effect of PBL on university students in an English as a FL course in Japan. The students conducted fieldwork on their chosen topics in pairs. The findings show that students were able to develop the language skills (for

presentation), as well as a reduction in communication anxiety. The students were able to learn many sentences and vocabulary that were beyond their levels. Students also acquired a cooperative attitude and negotiation skills. The author concluded that PBL has a better likelihood in preparing students for 21st century business environments than traditional teaching methods because it gives students the opportunities to improve their interpersonal skills and to use technology.

2.1.5. Role of the instructor in PBL

An instructor is a knowledgeable participant and facilitator who designs learning and aligns it to standards. In PBL, a language instructor needs not only to identify significant content with helpful standards like the ACTFL World Readiness Standards, but also align the content with language proficiency levels of their students using ACTFL Proficiency Guidelines or the ILR Proficiency Scale (NFLRC, 2015).

An instructor additionally needs to consider the essential language knowledge that students need to acquire to successfully complete a project. An instructor teaches students how to question, express opinions, discuss, debate, write reports, and find information in a TL. A teacher becomes a co-learner as students begin projects (Alsamani & Daif-Allah, 2016).

An instructor provides different types of scaffolding: activating prior knowledge, providing just-in-time support, and structuring activities by dividing tasks into smaller manageable chunks and by breaking content into “bite-sized chunks of complexity”. All scaffolding strategies are in order to enable students to complete a final product (NFLRC, 2015). In addition to an assessor of students learning, an instructor also fosters a team culture within the classroom for a successful group project. In PBL, an instructor is a mentor, peer member of the group, facilitator, and consultant (Alsamani & Daif-Allah, 2016).

2.1.6. Evaluation in PBL

A sequence of small project tasks that concludes with a final product gives an instructor and students an opportunity to evaluate both the process, i.e., at the end of each small project task, and a final product. Ongoing feedback by oneself, peers, and an instructor, by means of formative and summative feedback, makes it easier for students to reflect on their accomplishments (NFLRC, 2015).

2.2. Content Based Instruction (CBI) and PBL

Recently, more language educators have adopted project work as a way to promote meaningful student engagement with language and subject matter in content-based classes (Alsamani & Daif-Allah, 2016). For example, an integrative pedagogical approach incorporating project-based learning (PBL) into ESP classes was conducted by Farouk (2016). In his Business English Communication course, English as a FL students worked on a project task related to leisure, services, and products. The author concluded that PBL gives students a better opportunity to learn the language that they can pragmatically use and relate to, than traditional lecture-based instruction. According to Stoller (2006) this approach is particularly effective in ESP settings because it lends itself to: (i) authentic language use, (ii) focus on language at the discourse rather than the

sentence level, (iii) authentic tasks, (iv) learner centeredness, and (v) purposeful language use, all characteristics of ESP.

Alsamani and Daif-Allah (2016) investigated the effect of PBL on vocabulary acquisition of an ESP course in Saudi Arabia. The researchers used an English vocabulary test as pre- and post-tests. There was a statistically significant difference in the mean post-test scores between the experimental and control groups. According to the researchers, PBL enhanced the teaching and learning of the ESP course. Students developed new study habits by promoting self-directed, independent, and cooperative learning and out-of-classroom learning. Project tasks enabled the students to focus on their learning process and see their progress. PBL improved students' communicative competency of the TL as the TL became a means of communication inside and outside the classroom. The students also developed daily life skills, such as lifelong learning, critical thinking, and collaborative skills in a group project. Introvert or quiet students had an opportunity to gain some confidence while engaging in pair work or group discussions. The researchers also mentioned that students' motivation was also heightened as evidenced by being good seekers of knowledge for research tasks in a project, rather than passive receivers in a lecture.

2.3. Different levels of linguistic competence of students and PBL

Students come to the classroom with different level of linguistic competencies. PBL motivates students of various proficiency levels to use and learn the TL through comprehensible input in the process of investigation, interaction, collaboration, and negotiation among people, reading text, and context, while working on a project. Students acquire meaningful input and expression from peers and materials in PBL; i.e., natural communicative input is realized through PBL. Teamwork is an important part of professional activities, and work on a group project in a FL involves students with different levels of language proficiency, that contributes to the ability of an adequate distribution of tasks in the group (for example, a student who is not good at Japanese speaking, but good at computer, is engaged in technical work etc.). Individuals' strengths are strengthened because of the collaborative nature of group work in PBL (Lawrence, 1997, as cited in Moss & Van Duzer, 1998).

In summary, second/foreign language educators reported the positive effects of PBL on students' motivation, language skills, content learning, and 21st century skills, such as ability to function in groups, self-confidence, autonomy, and decision-making abilities (Alsamani & Daif-Allah, 2016; Farouck, 2016; Stoller, 2006; Tsai, 2013; Tsou, 2009).

3. Course development and PBL

3.1. Course description

This study was conducted during regular class time at a large public university in South East America. The course is a combined third- and fourth-year Japanese language and culture course at the university, which is equivalent to an intermediate course level at most universities in the USA. The goal of the course is to advance communication skills of students in Japanese by improving their four skills of language (speaking, listening, reading, and writing) and by gaining cultural knowledge. The course encourages students

to think critically and develop a broader perspective. The class meets two days per week, and instructional time is 75 minutes. There is one section of Japanese course and a total of 8 students. Two of the 8 students have study abroad experience in Japan. Their language level ranges from novice high to intermediate mid based on ACTFL proficiency guidelines (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012). The Student Learning Outcomes (SLOs) of the course are: By the end of the course, students will

- become more proficient in Japanese, both orally and in writing.
- deepen understanding of Japanese society, nature, and people.
- understand and converse on geographical and social issues as a global citizen.
- apply knowledge of issues through engagement with local communities.

3.2. PBL procedures

A content-based instruction on Great East Japan Earthquake (3.11) and Energy is structured to engage students in PBL for one semester.

3.2.1. Weekly activities

This section describes weekly lesson plans and classroom activities.

3.2.1.1. Week 1, 2

The class learns about 3.11 using prepared teaching materials entitled “*After the darkness*” (SPICE, 2014).

3.2.1.2. Week 3

Students watch video clips of the earthquake, tsunami, and nuclear crisis. The video clips are in English or Japanese. Then, the class goes over Japanese geography and where the disaster happened on a map of Japan in question and answer format. Then, the class goes over related vocabulary.

The students read a comic strip describing the damage caused by the disaster. The comic strip is in Japanese.

3.2.1.3. Week 4

Students read authentic reading materials about the effects of the disasters, such as tsunami debris, contaminated water outflow, the amount of radioactive materials in air, radioactive waste, and fish contaminated by radiation. The instructor chose articles with photographs, charts, and graphs. Then, students learn about the disaster recovery.

3.2.1.4. Week 5, 6

The class learns in Japanese various methods of electricity generation and which methods have been used before and after 3.11 in Japan. Then, students get in a group and research the situation of electricity generation of USA (Georgia) in their first language, using their own smart phones, iPad, or laptop computers. The students also further research advantages and disadvantages of nuclear power generation and alternative energies, such as wind and solar power. Next, students research the perspectives and attitudes towards nuclear power generation and towards alternative energies in USA (Georgia), and then compare the perspectives and attitudes with the ones of the USA (Georgia) and Japan.

The class learns about 3.11 from a guest speaker.

3.2.1.5. Week 7

Students watch video clips of proponents and opponents of nuclear power generation. These videos are either in Japanese with Japanese caption, in English with

Japanese caption, or in Japanese with English caption. Then, the students share their own opinions in Japanese.

The students read authentic reading materials about nuclear power plant lawsuits and anti-nuclear protests.

3.2.1.6. Week 8

The students get in a group of proponents or opponents of nuclear power generation. They discuss within groups of proponents and opponents to summarize their opinions as a group opinion. And then, the students debate between each position. Both discussion and debate are conducted in Japanese.

Further discussion continues in Japanese online. The students post their own opinions of proponents and opponents, ask a question or comment on classmates' post, and then respond to a classmate on a discussion in Japanese on the website.

3.2.1.7. Week 9, 10

The students create YouTube video and tell their opinions in Japanese. They also write captions of their videos in English or Japanese.

3.2.1.8. Week 11-15

The students decided on creating a webpage out of choices given by instructor as their final product and start to work on it. They get in small groups, and each small group further researches in Japanese on one of the following topics: the situation of electricity generation of Japan, Japanese people's perspectives and attitudes towards nuclear power generation, and Japanese people's perspectives and attitudes towards alternative energies. Then, each group shares findings with each other. They summarize findings in Japanese.

Likewise, for comparison between Japan and USA, each small group cooperatively researches in English on one of the following topics: the nuclear power plant in Augusta, GA, the energy policy of USA (Georgia), and energy situation of USA (Georgia). Then, each group shares findings with each other. They summarize findings in Japanese.

The class learns about 3.11 from a guest speaker and using the *Nuclear Village* (Taguchi, 2013) and *Kyo-o-mamoru* (Hatasa, 2012). The videos are in Japanese with English caption.

During the last week of the semester, students publish and present their webpage to native speakers: the instructor, two graduate teaching assistants, and a few exchange students from Japan. After the presentation, the students answer the audience's questions in Japanese.

3.2.2. Language instruction

The instructor taught essential language knowledge that students need to acquire to successfully complete each project (task). For example, before students interview a native speaker to gather information for the project, the instructor prepared students for the language, with role plays on how to form questions, ask follow-up questions, request clarifications, and take notes. Before conducting a group discussion, students learned how to agree, disagree and express their opinions and reasons/rationale. The instructor taught students some basic grammar, vocabulary, and expressions that were relevant to their work in and outside of class. After the discussion, each student/group was required to submit a brief reflection paper summarizing and reporting the results of their group discussion.

3.2.3. Out-of-class tasks

Out-of-class tasks included online discussion at Padlet, conducting an interview with a native Japanese speaker, making a YouTube video, and creating a webpage at Wix.com.

Outside of the classroom, students conducted library search for information, read articles, summarized texts, and corrected each other's grammar, spelling, and pronunciation mistakes for the projects. The Internet and other current technology have made access to the TL and cultures outside of the classroom.

3.3. Assessments

Both formative and summative assessments were used. Formative assessments include written test (vocabulary quiz, content quiz), writing comments on web, stating summary, discussion/debate, and conducting an interview. Summative assessments include video presentation and webpage. Among these assessments, written test, discussion/debate, summary, comments on web, video presentation, and webpage are used to assess students' content ability. The written test, summary, comments on web, discussion/debate, interview, video presentation and webpage are used to assess students' language ability. Rubrics are made to grade debate, video presentation, and webpage.

4. Questionnaire results

A questionnaire was administered at the end of the semester to collect feedback from students. Of the eight students enrolled in the course, seven students completed a questionnaire, as one student was absent on the day. Open-ended questions were intended to obtain the students' perceptions about the effectiveness of the PBL course. Overall, students reported that they used the TL in the real world and benefitted from language instruction in a PBL method, and that their 21st century skills were improved.

The comments written on the questionnaire further clarified their impressions and perceptions of the course. Following are some representative quotations from students' comments on learning a language in PBL method: "Learned a lot of new vocab and information in stages. We then used what we learned to create something that we could be doing in the real world of using technology," "The projects were more in depth than our usual lesson plan. It required research, interviews, discussion, and a lot of other elements," and "It improves my ability to adapt my Japanese to situations (formal and informal)."

The next question asked how the students benefitted from learning a language by using CBI, Great East Japan Earthquake (3.11) and Energy. Their comments include: "This class introduced me to real world issues, and made it easier to speak about them in Japanese," "I learned a lot of science words that come up in intelligent conversation and current events such as nuclear energy and radioactivity," and "I enjoyed this topic, which made it easy for me to pick up on the concepts taught."

The students' comments on the use of an online service (Google Docs, Padlet, YouTube, Wix.com) had mixed opinions. Five out of seven students wrote positive comments, such as "Using Google [Docs] allowed us to update and share information from home as well as provided easy access to corrections from our instructor" and "It made things easier to keep up with." On the other hand, two students wrote negative comments, including "I prefer traditional teaching methods and do not like using these

online services.” I think that communication and information transmission in the digital world has become routine for young adults, and teaching styles utilizing the digital world is easily accepted.

The next question asked students to comment on features they particularly liked about the projects. Their comments include: “The topic was pretty interesting I like that we debated using notes from our research and formed my opinions based on it,” “I enjoyed the final presentation. Being able to show our work made me feel good about it. I was also able to speak Japanese a lot,” “I enjoyed the poetry [writing],” “Ability to be creative with the topic assigned to me helped me retain information,” and “I learned a lot about 3.11 disaster and the class worked as a team.”

Another question asked difficulties that students encountered during the projects. Difficulties they had are collaboration/cooperation during the group work (21st century skill), time management (21st century skill), and researching in Japanese and translating to/from English from/to Japanese (21st century skill, ACTFL World Readiness Standard, language skills). The following are some representative quotations from students’ comments: “Time management and focus are difficult for me due to external factors from the class,” “Working as a group with minimal communication,” and “Translating articles and researching in Japanese was difficult as well as talking about a complicated topic.”

The last question asked students to share an idea that would improve the course in the future. Their answers varied: “Maybe have multiple groups work on different (but similar) subjects,” “More resources for communication and team building within a class to encourage participation,” and “Course should be more language based and supplemented with those culture projects.”

5. Discussion

Based on the reflection and achievement of the attempted PBL course, this section will discuss the implementation of effective learning activities using the PBL for intermediate-level FL class.

Since the 3.11 topic is serious and tough for the students, and included lots of difficult vocabularies, I scheduled a sequence of projects every 3-4 weeks over 15 weeks, which gave the students enough time to digest the content and research work on their own.

5.1. Advantages of PBL

The objective of the course was to give students an opportunity to cultivate the ability to think about things from various perspectives and to re-examine their ways of thinking as a global citizen, by listening to the views of others with different cultural backgrounds and exchanging opinions with classmates to complete authentic tasks in real-life situations for the projects. Based on the instructor’s observation and the findings of the questionnaire, a PBL method appeared to be quite effective for the objective of the intermediate course. However, students tend to research and compare Japan and USA only. It is ideal to research and compare multi countries including Europe and South America.

Combining various media as comprehensible input in class, such as video clips, authentic reading materials, handouts, and lecture, seemed to help students have deeper understanding and active interaction with content, and meaningful communication with

peers. According to students, their reading ability was improved with the various medium instruction. Students pointed out that various activities provided during the course, such as interviewing native speakers, role-plays, rehearsals with graduate teaching assistants, and oral presentation to native speakers, improved their speaking ability. They also pointed out that their writing and information literacy skills were improved through the projects. This result is congruent with research conducted by Saliba et al. (2017). Since there were real public product or presentation opportunities, significance was given to language editing and practice, motivation of students rose, and it was useful for language fluency development. The effectiveness of this PBL course is in line with previous studies in which PBL enhanced students' motivation (Alsamani & Daif-Allah, 2016) and developed language proficiency (Alsamani & Daif-Allah, 2016; Tsai, 2013).

Group work helped alleviate anxiety in making errors, as students pointed out that they were less nervous while working with peers. Less proficient 3rd-year students sought support from more capable peers in group for a difficult reading text. This is consistent with the findings of Farouk (2016) and Olivo (2012).

Since it evaluates students from various aspects, a PBL method is suitable for an intermediate or advanced language course for students with different levels of linguistic competences. Furthermore, students have different learning styles, backgrounds, and interest levels in learning materials. PBL addresses these issues better than the traditional lecture style instruction (Farouk, 2016).

To teach a CBI course, a language instructor has to study and understand the content to be taught, and preparation takes time and is difficult. However, there is no "teaching" in the Teaching Practice Gold Standard of PBL, unlike a traditional lecture-based instruction. Thus, teaching a CBI course in PBL method benefits a language instructor as the instructor learns the content with students and deepens content knowledge during the semester. Furthermore, some projects may be beyond the knowledge of a language instructor because such projects are closely related to content subjects. Such a problem can be solved by team taught by a content instructor and a language instructor (Alsamani & Daif-Allah, 2016).

5.2. Limitations of PBL

Even though there are many aforementioned benefits, PBL has shortcomings that sometimes discourage teachers from using it. Time-consuming preparation for implementing PBL is a challenge for teachers. Pre-semester preparation include selecting a topic that interests students and is doable, designing authentic tasks and in-class activities that result in meaningful and motivated self-expression, preparing authentic resources, scaffolding, and public product/presentation opportunities, aligning PBL outcomes with curriculum goals/standards, and creating assessment of students' learning. PBL also requires continuous reviews and adjustments of a lesson plan based on students' progress and decisions/choices during the semester (Saliba et al., 2017).

Switching students' mentality from a traditional lecture-based language course to a PBL course is challenging since it is the first time to implement PBL. Some students did not take a project as seriously as an exam. The quality of a project depends on a student's work ethic and approach for both individual work and group work. Common challenges that the instructor encountered include a student's failure to meet a deadline and a conflict or disagreements among the group members. When students were working

in a group, the instructor found that all group members did not contribute equally as active members tended to do more work than less-active members, who sometimes make active members frustrated. A conflict among group members is usually caused by large “differences in diligence, expectations, and working styles” (Olivo, 2012, p. A87). As a matter of fact, one student did not contribute significantly to the group’s effort but wanted to benefit from the grade given to the group. The instructor also noticed that some students used their first language (English) other than the TL for in-group discussion. However, students managed to resolve difficulties encountered during their projects by themselves. These findings are in line with previous studies. Saliba et al. (2017) reported poor time management skills of students; Alsamani and Daif-Allah (2016) reported students’ use of their first language (Arabic) in-group discussion; Saliba et al. (2017) and Olivo (2012) reported poor team work by students.

Countermeasures to the aforementioned problems that the instructor took include frequent formative assessments by the instructor, peer, or oneself; an individual or a group consultation with the instructor for a project draft (at each step of the process), and a follow-up consultation with a TA for a slow worker or a low quality work.

5.3. Selection of Topic

I thought that 3.11 topic was too sad for some students. One student, who has pre-existing emotional issues, brought an emotional support animal (a small dog) and kept it on her lap while watching the videos (“*After the darkness*”, “*The Nuclear Village*”, “*Kyo-o-mamoru*”). Despite the instructor’s concern, no student mentioned that 3.11 topic was too sad or depressing as a course topic or that they did not like learning about it. As a matter of fact, students reported on the questionnaire that they enjoyed learning about 3.11.

6. Conclusion

This paper demonstrated how the author incorporated the Great East Japan Earthquake triple disasters into the curriculum at a university-level intermediate Japanese language course as PBL. Instead of mainly looking at accuracy and grammar skills, activities and projects incorporating content and 21st century skills in the intermediate level would better prepare students for future career. From the attempt of designing this PBL course, I realized that language learners are motivated by non-language focused tasks, and that students are more likely to acquire language when they need to use it through an authentic need for interaction. Since the instructor chose the topic and some activities/projects, not by students, some students are not fully motivated. To overcome this problem, not only incorporating a student-led task, activity, or project but also assessment tools would be necessary. For example, let students make a rubric for assessment to evaluate peers’ and their own work, in order to further promote learners’ own autonomy, responsibility, and leadership.

There was a developmental change in their 21st century skills such as information literacy, media literacy, technology literacy, flexibility, critical thinking, cooperation, communication, creativity, and social and cross-cultural skills. The class worked as a team for PBL projects like an inclusive community.

Based on the results of the present study, the author suggests designing a content-based FL course that utilizes PBL to develop four language skills (i.e. speaking, listening, reading, and writing), 21st century skills, and inclusiveness.

Acknowledgment

The author gratefully acknowledges the National Foreign Language Resource Center at University of Hawaii (NFLRC) for their assistance.

References:

- Alsamani, A. S., & Daif-Allah, A. S. (2016). Introducing Project-Based Instruction in the Saudi ESP Classroom: A Study in Qassim University. *English Language Teaching*, 9(1), 51-64.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. Alexandria, VA: ACTFL.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education and Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Farouk, I. (2016). A Project-Based Language Learning Model for Improving the Willingness to Communicate of EFL Students. *A Journal of Systemics*, 14(2), 11-18.
- Hatasa, K. (2012). *Resilience-Protecting Today (Kyo-o mamoru)*. Retrieved from <http://tell.cla.purdue.edu/hatasa/protect-today/index.html>
- Mikulec, E., & Miller, P. C. (2011). Using Project-Based Instruction to Meet Foreign Language Standards. *A Journal of Educational Strategies*, 84(3), 81-86.
- Moss, D., & Van Duzer, C. (1998). Project-based learning for adult English language learners. ERIC Digest, ED427556.
- National Foreign Language Resource Center (2015). *Fundamentals of PBL*. University of Hawaii at Manoa.
- National Standards in Foreign Language Education Project (NSFLEP) (2015). *World-Readiness standards for learning languages (Summary)*. Alexandria, VA: ACTFL.
- Olivo, R. F. (2012). Collaborative online writing assignments to foster active learning. *The Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 11(1), A82-A89.
- Saliba, R., Mussleman, P., Fernandes, M., & Bendriss, R. (2017). Promoting Information Literacy of Pre-Medical Students through Project-Based Learning: A Pilot Study. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 1-11.
- Solemani, H., Rahimi, Z., & Sedeghi, H. (2015). Project-based learning and its positive effects on Iranian intermediate EFL learners' reading ability and vocabulary achievement. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4(1), 1-9.
- Stanford Program on International and Cross-Cultural Education (SPICE) (2014, April 16). *After the Darkness*, Retrieved from <https://spice.fsi.stanford.edu/multimedia/after-darkness>
- Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-Based Language Learning in Second and Foreign Language Context. In Gulbahar H. Beckett & Paul C. Miller (eds.) *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. pp.19-40. Information Age Publishing.
- Taguchi, E. (2013). *The Nuclear Village*. Retrieved from <https://vimeo.com/86967971>

- The Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 framework definitions. Retrieved from www.21stcenturyskills.org.
- Tsai, S. C. (2013). Integrating English for specific purposes courseware into task-based learning in a context of preparing for international trade fairs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 111-127.
- Tsou, W. (2009). Needs-based curriculum development: A case study of NCKU's ESP program. *Taiwan International ESP Journal*, 1(1), 77-95.

スリランカの日本語教育現場についての一考察
先行研究の主張とアンケート調査の結果を参照に

**A STUDY OF JAPANESE LANGUAGE EDUCATION IN SRI LANKA:
REFERS TO THE TEACHER AND STUDENT SURVEY AND PRIOR
RESEARCH CLAIMS**

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

スリランカでは、1967年に私塾として日本語教育が始まり、1978年に大学教育に、1979年に高等学校教育に日本語が導入された。現在では、初等・中等教育を含め、他の教育機関にも日本語教育が広がっている。一時期、中国語や韓国語教育が盛んになるにつれ、日本語学習者数の減少が懸念されていたが、現在では他言語学習者数の増加とは関係なく、日本語学習者数も増加傾向にあり、近年では、日本の日本語学校に留学する学習者も増えている。

スリランカの中等および高等教育に日本語が導入されてから既に40年以上の年月が経っているため、日本語教育の改善や改革を検討する必要がある。そのためには、スリランカの日本語教育における現状とその課題を十分に把握することが重要である。そこで本研究では、スリランカの日本語教育の現状と課題について明らかにし、日本語教育改善の際の判断材料としたい。

2. スリランカの日本語教育に関する先行研究の概要および疑問点

中国、韓国などの国と比べて、スリランカの日本語教育は、それほど研究対象となっていない。そのため、本節では、数少ない先行研究の中から、スリランカにおける日本語教育の実態やその課題に言及している研究を取り上げ、それらについての疑問点を示す。

宮岸（1997）は、政策的援助が足りず日本語教育を高いレベルに導けない、日本語授業の時間が足りない、教材・教科書の開発がされていない、スリランカ人日本語教師（以下、SLJT）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、高等教育レベルでも日本語教育は初級程度

で終わってしまうといったスリランカの日本語教育における問題および課題を指摘している。一方で学習者自身は、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も述べている。

井上（1999）は、SLJT として高度な日本語能力を持つ人材を輩出できていない、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 SLJT が不足している、SLJT が実用的な日本語の運用能力、教授技術および日本文化・社会に関する知識に欠けているといった課題を述べている。また、学習者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・文化センターもなく、スリランカでは日本の情報が非常に限られているとも指摘している。

山本（2001）では、SLJT 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指導を行い、学習者も教科書の問題に答える以外には、静かに SLJT 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について特筆されている。さらに、教科書から離れた教室活動が行わない、黒板以外の OHP、ビデオなどの視聴覚教材を使用しない、SLJT が提示する文型・文法・例文および教科書における漢字の読み方・例文にも間違いがあり、SLJT の日本語と教授能力の不足を指摘している。

スリランカ人日本語学習者の学習ビリーフを調べる和田（2007）では、学習者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、SLJT 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として述べている。また、SLJT の日本語・日本文化についての能力が不足している、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、学習者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。

上述した研究は、スリランカの日本語教育における現状と課題を示している点で、評価すべきではあるが、具体的データを十分に示していない、または研究者自身の経験や SLJT 1 名のみを観察したデータに基づくという共通の問題が見られる。政策および日本語教育の改善に寄与するには、今後、現場から得た量的、数理的データによる検証が求められる。一方では、上述した先行研究から既に 10 年～20 年前以上の年月を経ているため、現場の現状や課題が十分に変わっている可能性も考えられる。そのため、これから改めて現場の現状や課題を把握する必要がある。

3. 研究目的

本研究では、上述した先行研究の指摘や主張と照合しつつ、SLJTの年齢、教師経験年数、日本語学習年数、日本語能力試験の合否、教師資格、来日経験といった項目をもとに、スリランカの日本語教育における現状と課題を明らかにする。日本語教育現場における問題・課題をより一層明確にすることによって、スリランカの日本語教育に必要な改善を検討する。

4. 研究方法

4.1 調査対象者

本研究では、SLJT33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¹；4名）を被調査者とした。2017年度の国際交流基金日本語教育地域別情報には、スリランカにおける教師数は132名と記されているため、本調査では、全SLJT数の25%、すなわち4分の1を調査対象者としていると言える。

4.2 具体的な調査方法

本研究では、スリランカの日本語教育現場における感謝表現の指導実態を把握する目的で実施したアンケート調査のうち、スリランカの日本語教育全般に関する項目のみを使用する（資料①）。そのため、本調査は、直接スリランカにおける日本語教育の現状を把握する目的で実施したものではないことをあらかじめ述べておく。先行研究では、量的データを十分に示さないままスリランカの日本語教育における現状について述べられているため、本調査では上述したアンケート調査を活かし、できるだけ量的データをもとに現場の現状を解明する。調査期間は、2013年8月～同年12月までである。

アンケートは、前半8項目（年齢、所属機関、学習者の日本語のレベル、教師経験年数、日本語学習年数、日本語能力試験の合否、教師資格、来日経験の有無）、後半6項目（感謝表現指導に特化した質問項目で、教授した感謝表現、指導内容、利用した教材など）、最後にその他1項目（スリランカの日本語教育全般について尋ねるもの）、計15項目で設定した。本調査では、前半の8項目と後半におけるその他の質問項目1個を含め、計9つの項目を調査対象とした。質問項目における回答は、選択形式と記述形式の両方によるものとした。

アンケートは被調査者の母語である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、50枚を用意し、そのうち、33枚（直

¹ 民間企業などが運営している日本語教室を指している。

接手渡し7枚、メール6枚、知人を通して20枚)を配布し、全て回収した。

5. 調査結果と考察

調査結果の提示では、被調査者全体に対する割合を示しつつスリランカの日本語教育の現状を考察していく。その際に、データの妥当性を高め、現場の現状をより正確に把握しやすくする目的で、極力、先行研究の指摘や主張と本研究の調査結果を照合する。

5.1 SLJT の年齢と、そこから見えてくる現場の状況

本調査から明らかになった SLJT の年齢は表 1 のとおりである。表からもわかるように、30 代の SLJT が最も多く全体の 48.5%で、次に多いのは 20 代で全体の 36.4%である。50 代以上は最も少なく全体の 3%で、同じく 40 代の割合も少なく 12.1%である。これらのデータをもとに SLJT の平均年齢を計算すると、32.6 歳になる。それぞれの年齢層における割合および平均年齢を見ると、スリランカでは若い SLJT が多いことがわかる。

SLJT のこの若さが経験不足を生み、山本 (2001) が指摘するような教室内の活動が少ない、CD・DVD などの視聴覚教材を用いた効果的な教授法を使用しないなどの問題につながる可能性が高いと考えられる。しかし一方では、若い教師には柔軟性があり、新しい教授法や教授内容を学び、良い教師として伸びていく力や可能性も十分に秘めているとも考えられる。

表 1 SLJT の年齢

年齢	人数 (%)
20 代	12 名 (36.4%)
30 代	16 名 (48.5%)
40 代	4 名 (12.1%)
50 代	1 名 (3%)
合計	33 名 (100%)

5.2 SLJT の教師経験年数と、そこから見えてくる現場の状況

本調査から明らかになった SLJT の日本語教師としての経験年数は表 2 のとおりである。表からもわかるように、経験年数が 5 年以下は最も多く、54.5%で、全体の半分以上である。最も長い 16 年以上の教師経験を持つのは、全体の 6.1%に過ぎない。さらに、長いと考えられる 16 年以上 (6.1%) と、11 年～15 年以下 (6.1%) の割合を合わせても全体の 12.2%にしか達しない。これらの結果から、スリランカでは長期的な教師経験を持つ SLJT が少なく、多くの SLJT は比較的教師経験が浅いと考えられる。そのため、和田 (2007) でも指摘しているとおおり、SLJT は文法を教えるだけでも精一杯で、教授内容にも誤りが見られると考えられる。

上述したデータを基に SLJT の平均経験年数を計算すると、6.06 年になる。6 年間という平均経験年数は、SLJT はやっと教師職に慣れ、落ち着きはじめた年数だとも考えられ、SLJT の進歩や成長はこれから見込まれるものだと言える。

表 2 SLJT の教師経験年数

年数	人数 (%)
5 年以下	18 名 (54.5%)
6 年～10 年以下	11 名 (33.3%)
11 年～15 年以下	2 名 (6.1%)
16 年以上	2 名 (6.1%)
合計	33 名 (100%)

5.3 SLJT の日本語学習年数と、そこから見えてくる現場の状況

SLJT の日本語学習年数は、表 3 のとおりである。表からもわかるように、学習年数が 6 年～10 年以下の SLJT が最も多く、57.6%で、全体の半分以上である。また、11 年以上の学習経験を持つ割合は非常に少なく、18.2%に留まっており、16 年以上の SLJT は一人も存在しない。これらのデータを基に SLJT の平均学習期間を計算すると、7.5 年になる。

6 年～10 年の学習年数と、7 年以上の平均学習年数とは、長い学習期間だと考えられる。したがって、SLJT はかなり高い上級レベルの日本語力を持っていると考えられる。しかし、宮岸 (1997) や井上 (1999) などが既に SLJT の日本語力の低さを指摘している。岸 (2011) でも、スリ

表 3 SLJT の日本語学習年数

年数	人数 (%)
5 年以下	8 名 (24.2%)
6 年～10 年以下	19 名 (57.6%)
11 年～15 年以下	6 名 (18.2%)
16 年以上	0 名 (0%)
合計	33 名 (100%)

ランカは韓国・中国のように日本の文化が流行し、日常的に日本語に触れられる環境ではないため、大学の学習者でも中級レベルであると指摘している。これらのことから、長期間日本語を学習しても SLJT の日本語力はそれほど伸びていないと考えられる。一方では、学習年数のみで SLJT の日本語力を判断するのは危険だと考えられる。

5.4 SLJT の日本語能力試験の合否と、そこから見えてくる現場の状況

学習年数のみでは SLJT の日本語力が測れないこと、スリランカでは日本語力を測定する一番の方法は日本語能力試験であることを考慮し、本調査では SLJT の日本語能力試験の合否についても調査した。表 4 は、SLJT の日本語能力試験の合格者数とその割合を示す。

表からもわかるように、旧日本語能力試験 1 級 (6.1%) と新日本語能力試験 N1 (3%) の合格者率は、両レベルを合わせても 9.1% (3 名) に過ぎず、全体の 1 割にも満たない。また、旧試験の 2 級 (33.3%) と新試験の N2 (9.1%) の合格者率は合わせて 42.4%で、これも全体の半分にも達していない。新旧試験上位レベル (1 級、2 級、N1、N2) の全ての合格者数を合わせると 51.5% になり、全体の半分程度になる。新旧試験の全ての下位レベル (3 級以下と N3

以下)の合格者率は全体の48.5%であり、これもまた全体の半分にも達しない割合である。

SLJT13名を対象とした宮岸(1997)では、1級合格者は1名もおらず、2級合格者の割合は7.6%(1名)、3・4級合格者の割合は76.9%(10名)、未受験の割合は15.3%(2名)の結果となっている。宮岸のこの調査結果を本調査の

表4 SLJTの日本語能力試験の合否

能力試験	レベル	合格者数 (%)
旧試験	1級	2名 (6.1%)
	2級	11名 (33.3%)
	3級	12名 (36.4%)
	4級	1名 (3%)
新試験	N1	1名 (3%)
	N2	3名 (9.1%)
	N3	3名 (9.1%)
	N4	0名 (0%)
	N5	0名 (0%)
合計		33名 (100%)

結果と照らし合わせると、現在では、以前よりも能力試験上位レベルの合格率が上がっており、未受験者も存在しないと言える。しかし、未だSLJTの間では上級レベルの日本語力を持つのは、全体の半分程度であり、残りの半分程度は中級レベルに留まっていると言える。この調査結果を7年間以上というSLJTの平均学習年数と照合すると、長年にわたって日本語学習を続けても上級レベルに達するのは

SLJTの半分程度で、残りの半分は初・中級レベルに留まっていることがわかる。つまり、SLJTの半分以上は、上級レベルに達せずそれほどの知識がないまま教壇に立っていると考えられる。ただし、日本語能力試験は受験者のコミュニケーション能力や教授能力を測定するものではないため、能力試験に合格したからといってSLJTは、日本語を教授できるとは一概に言い切れないのである。

5.5 SLJTの教師資格と、そこから見えてくる現場の状況

スリランカの大学では、常勤講師として日本語を教えられる資格は修士課程修了とされているが、高等学校では、日本語教師という採用枠がなく、特別な資格等も設けられていない(宮岸1997)。このようにスリランカでは、SLJTの日本語教授資格にも様々な問題があるため、本調査では、SLJTが所有している資格を把握することにした。調査では、図1に示しているような資格²を提示し、SLJTが所有する全ての資格を選択してもらった。図1に示した資格のうち、①～④と⑦、⑧は日本語能力、⑤、⑥は教授能力を測定するものである。

² 図1の資格①が示すA/Lとは、スリランカの高校卒業試験のことであり、この試験は同時に大学入学試験でもある。資格④は、学校外の塾や個人で運営している日本語クラスなどでの学習を示す。資格⑥の「日本や日本の機関」とは、主に国際交流基金の教師研修を示している。

- ① A/L 試験で日本語を受験した。
- ② スリランカの大学で日本語を専攻にした。
- ③ スリランカの大学で日本語を副専攻にした。
- ④ スリランカの私立機関で日本語のコースを受けた。
- ⑤ スリランカの文部省が行う日本語教師の研修を受けた。
- ⑥ 日本や日本の機関が行う日本語教師の研修を受けた。
- ⑦ 日本の大学で一年以上学習した。
- ⑧ 日本で働いていた。
- ⑨ 他_____

図1 アンケートにおける SNST の資格を調べる項目

表 5 SLJT の資格

資格	人数 (%)
「① A/L 試験で日本語を受験した」のみ	0名 (0%)
「②大学で日本語を専門にした」のみ	5名 (15.2%)
「③大学で日本語を副専攻にした」のみ	2名 (6.1%)
「④私立機関」	13名 (39.4%)
「①A/L 試験で日本語を受験した」+「②大学で日本語を専門にした」 or 「①A/L で日本語を受験した」+「③大学で日本語を副専攻にした」	2名 (6.1%)
「⑤スリランカの文部省が行う日本語教師の研修を受けた」	6名 (18.2%)
「⑥日本や日本の機関が行う日本語教師の研修を受けた」(2 ヶ月～6 ヶ月以下) 2 ヶ月 4名 (12.12%) 3 ヶ月 1名 (3.03%) 4 ヶ月 1名 (3.03%) 6 ヶ月 4名 (12.12%) 無回答 1名 (3.03%)	11名 (33.3%)
「⑦日本の大学で一年以上学習した」(6年以下)	5名 (15.2%)
「⑧日本で働いていた」	0名 (0%)

調査結果から明らかになった SLJT の資格を表 5 にまとめている。表からもわかるように、「①A/L 試験で日本語を受験した」のみを資格としている SLJT は 1 名もいない。しかし、山本(2001)では、高校卒業のみで教壇に立つ SLJT も少なくなく、SLJT は日本語能力と教授能力に欠けていると指摘されている。ここから、以前は高校卒業のみという資格で教壇に立つ SLJT がいたが、現在ではその状況が大きく変わっていると言える。

また、「スリランカの大学で日本語を専攻にした」、「スリランカの大学で日本語を副専攻にした」(②と③)のみを資格にしている SLJT は全体の 21.3% を占めている。この結果からも、山本の時期と

違って、現在の SLJT の間では、上のレベルまで日本語を学習する意識が高まっていると考えられる。ただし、スリランカの高校における日本語のコースは初級段階に留まっており(宮岸 1997)、大学のコースは日本語教師を養成するものではなく、語学の知識習得を指す文法を中心としたコースである。岸(2011)は、スリランカの大学生日本語学習者は中級レベルであると述べている。これらの指摘を踏まえ、本調査により①～④の資格を持つ SLJT は、文法を中心とした教育を受け、中級レベルの知識を持っているとも考えられる。一方、これらは教師養成を目的としているコースではないため、SLJT は日本語の教授能力に欠けている可能性はかなり高いとも考えられる。

また本調査結果によると、スリランカまたは日本にある機関で教師研修・教師養成講座などを受講している SLJT の割合が 51.5% (18.2%+33.3%) で、全体の約半分であることがわかる。これは、宮岸 (1997) や山本 (2001) の時期と比べて、スリランカに対する国際交流基金の支援が増加したことやスリランカの国立教育研究所³ が不定期で開催している日本語教師養成講座の効果だと考えられる。したがって、以前よりも SLJT の教授能力も向上していると考えられるが、その割合は未だに全体の半分程度であるため、残りの半分程度の SLJT は、教師研修等を受けておらず、十分な教授能力を持っていないとも考えられる。

5.6 SLJT の来日経験およびその期間と、そこから見えてくる現場の状況

李 (2003) は、日本に滞在した韓国人日本語学習者よりも韓国国内にいる学習者のほうが日本社会との接触や実際にコミュニケーションを行う経験の機会が少ないため、自分の日本語能力を正確に把握できず、わずかな失敗でも動機づけに変化が起これると述べている。ここから、来日経験が学習者の学びに影響を与えているということが理解できる。また、同様のことが SLJT にも当てはまると考えられる。換言すると、日本滞在経験は、SLJT に様々な刺激を与え、滞在期間が長くなるにつれ、自然習得の程度や日本文化についての理解・知識も高まると考えられる。従って、短い期間の滞在でも、SLJT にとっては効果的な刺激になると言えるため、本調査では SLJT の来日経験の有無と滞在期間を調べることにした。

本調査から明らかになった SLJT の来日経験の有無および滞在期間は、表 6 のとおりである。表 6 からわかるように、全体の 27.3% の SLJT は来日経験が全くないのに対して、滞在期間にはばらつきがあるものの全体の 69.5% の SLJT は来日経験がある。詳細には、短期間の経験 (1 ヶ月以下～4 ヶ月まで) だと考えられる SLJT は全体の 36.3% であり、長期間の経験 (6 ヶ月～1 年以上) だと考えられる SLJT は 30.3% である。

このように、全体の半

表 6 SLJT の日本滞在経験と期間

経験の有無	期間	人数 (%)	
なし	—	9 名 (27.3%)	
あり	短期	1 ヶ月以下	1 名 (3%)
		2 ヶ月	6 名 (18.2%)
		3 ヶ月	4 名 (12.1%)
		4 ヶ月	1 名 (3%)
	長期	6 ヶ月	5 名 (15.1%)
		1 年以上	5 名 (15.1%)
	期間無回答	1 名 (3%)	1 名 (3%)
無回答			1 名 (3%)
合計			33 名 (100%)

³ これは、スリランカの National Institute of Education のことであり、コロンボ、マハラガマに位置している。

数以上の SLJT には来日経験があるということは、日本語や日本文化についての能力・知識に対して何らかの刺激や影響を受けていると考えられる。ただし、そのうち半分以上は、短期間の経験のみであるため、日本語の自然習得や日本文化についての深い理解までは至っていない可能性が高い。井上（1999）でも学習者は文化的知識を求めているが、SLJT はその知識に欠けていると述べているのは、このような日本に滞在した経験の無さや期間の短さにもあると考えられる。

5.7 SLJT が担当する学習者の日本語能力と、そこから見えてくる現場の状況

本調査では、SLJT に、指導している学習者の日本語のレベルを尋ねた。その結果、15.2%（5名）の SLJT が自分の学習者は上級レベルであると回答しており、残りの 84.8%（28名）の SLJT は、初・中級レベルの学習者であると回答している。このことを上述した先行研究の指摘と照合すると、SLJT と学習者の間では、日本語レベルには大きな差がないと考えられる。

5.8 SLJT のスリランカの日本語教育についての自由記述と、そこから見えてくる現場の状況

アンケートには自由記述欄を設け、スリランカの日本語教育についての SLJT の自由な意見やコメントを記述してもらった。その中に多く書かれていたのは、SLJT に対して日本語や日本文化についてのセミナーや講演が必要だということだった。これはおそらく SLJT 自身も自分の日本語・日本文化についての知識不足に気づいているからだと考えられる。

また、スリランカの日本語教育制度を整理し、政策面での見直しが必要だという要求も多かった。スリランカの日本語教育には、この政策面での見直しが必要だと宮岸（1997）でも述べられており、これはスリランカの日本語教育を改善するための第一歩だと考えられる。

他には、実際の日本を見たことがないため日本文化がわからないという意見もあった。実際の日本を見たことがない学習者に日本文化を教えるのは SLJT の役割でもあると考えられるが、これらの指摘から、SLJT 自身も日本文化を踏まえた指導を行うには十分な知識を持っていないのではないかという疑問が浮かび上がる。その他には、中学生に対する日本語のシラバスは量が多すぎるといった意見もあった。

5.9 スリランカの日本語教育現場における現状についての考察

本節では、SLJT を対象に実施したアンケート調査の結果を先行研究の指摘と照合した場合、浮かび上がってくるスリランカの日本語教育現場の現状について総合的な考察を試みる。本研究の調査結果から、90年代と2000年代の先

先行研究の指摘と違って、現在のスリランカの日本語教育現場に、変化が表れている部分と、未だに変化が見られない部分があることがわかった。つまり、先行研究の指摘と重なる部分と、重ならない部分が見られるということである。

90年代、2000年代と比べて変化が表れている部分として SLJT の日本語能力試験の合格率、教師資格、来日経験の有無およびその期間が挙げられる。つまり 90年代～2000年代にかけては、能力試験の下位レベルの合格者すら少なく、試験を受けていない SLJT も多くいたのに対して、現在では、ほとんどの SLJT が能力試験を受け、上位レベルに合格している教師まで存在している。20年～30年前までは、高校卒業試験の合格のみという資格で教壇に立つ SLJT が多くいたのに対して、現在では大学で日本語を学習したり日本語教師養成講座を受講したりした SLJT も多くいる。SLJT の来日経験も同様で、以前は日本に滞在した経験のない教師が多かったと考えられるが、現在では滞在期間にはばらつきがあるものの、何らかの形で来日経験を持つ SLJT が多いと言える。これらのことから、以前よりも SLJT の日本語の能力が高まっており、その結果、現場における日本語教育の質も上がっていると考えられる。

先行研究の指摘と大きく変わっていない状況として現在でも見られるのは、SLJT の年齢と教師歴である。本調査結果によると、多くの SLJT は若い年齢であるが故に教師経験も浅い。先行研究が対象としている 90年代や 2000年代は、大学や高等学校に日本語教育が導入されて 20年弱しか経っておらず、当時の SLJT は比較的若い年齢であったことは理解できる。しかし、40年以上の年月を経ている今でも、スリランカの日本語教育を担っている多くは、若い年齢の SLJT である。これは、どういった理由だろうか。学校教育の場合、スリランカの文部省は、教師を募集するが、日本語という科目に対する募集は行っていない。現在、高等学校で日本語を教えているのは、他の科目の枠で採用された教師であり、日本語を教えられる資格を把握したうえで、直接日本語のために採用した SLJT ではない。そのため、他の科目の教師職に比べて、職や給料が保証されない、仕事に対する安定性を感じない、そもそも教えられるほどの日本語の能力を持っていないなどの問題に、SLJT が直面する。その結果、仕事の安定・安心を求めて日本語教師を辞める人も多く存在し、日本語教師の入れ替わりも激しくなる。その結果、いつまで経ってもスリランカの日本語教育を担っているのは、若い SLJT のみに留まってしまうという状況が見られる。

SLJT の日本語学習期間、教師資格、来日経験の有無などにおける本調査の結果から、スリランカの日本語教育現場における最大の課題として浮かび上がってきたのは、SLJT の日本語・日本文化・教授法についての能力不足である。これは、以前から多くの先行研究(宮岸 1997、井上 1999、岡本 2001、和田 2007)でも取り上げられている問題ではあるが、研究者自身の観察や体験に基づいた

主張だったため、現場に対する影響力が弱かった可能性が高い。しかし、既述したように本調査の結果から、これらの主張を裏付けられるようなデータが得られたため、SLJT の日本語・日本文化・教授法についての能力不足という課題がより可視化できるようになった。スリランカにおける日本語教育の質を高めるためには、この問題をできるだけ早く解決すべきである。そのためには SLJT に対して、言語的、文化的、社会言語学的知識の向上と、日本語の教授能力の養成を可能にする必要がある。つまり、日本語講座、教師養成講座、さらに日本留学の機会などを今以上に提供する必要がある。

また、算数、英語などの他の科目に力を入れているのと同様に、スリランカの文部省が日本語教育に対しても力を入れ、日本語教師の採用、日本語教材の開発・出版、教師養成講座の開講、日本留学機会の提供などを積極的に実行する必要がある。これらは、スリランカの政府、文部省を含む教育担当者の役割や責任ではあるが、日本の政府、国際交流基金などの日本の機関における役割でもあると考えられる。なぜかという、2019 年の 4 月以降に、日本では新たな外国人受け入れ方針が実施され、東南アジア・南アジア諸国からの外国人が大幅に増加すると予想される。外国人の受け入れと共に、日本においては、異文化理解の問題、コミュニケーションの問題、多文化共生の課題などが当然起こり得るだろう。これらの問題を早期に、なおかつ少しでも多く解決する方法の一つとしては、外国人が来日する前に母国で受けられる日本語教育を拡大し、支援することが重要である。そうすることによって、彼らが来日してから、日本で起こり得る問題が減少するだけでなく、コストの面でも、日本国内における負担が軽減すると考えられる。特に、今後は東南アジア・南アジア諸国からの外国人が増加すると予想されるため、これらの国における現地での日本語教育をより強化する必要がある。

一方では SLJT について次のようにも考えられる。教師としての成長とは、政府や支援機関に任せおくべきことではなく、SLJT 自らが探し求めていくべきことであろう。換言すると、SLJT の自己責任ということでもある。インターネットの時代になっている今日では、ネットを通じて、日本語・日本文化を学べる機会が数多く提供されている。これらを使用し、教師として成長するには、政府や教育担当者の支援を待つ必要はない。SLJT に求められているのは、新しいものを探求し、自ら学んでいく姿勢である。スリランカでは、若い SLJT が多いため、自ら努力すれば新知識が獲得できる。よって、スリランカにおける SLJT 像が変わり、大きく成長していくと考えられる。

6. おわりに

本稿では、SLJT を対象に行ったアンケート調査の一部を提示し、先行研究

の指摘と照合しつつスリランカの日本語教育における現状を明らかにした。調査結果から、20年～30年前と比べて、スリランカの日本語教育の現状がある程度改善されているものの、以前から先行研究でも指摘されているとおり、SLJTの日本語・日本文化・教授法についての知識や能力が不足しているという問題が未だに解決できていないことが明らかにした。スリランカの日本語教育に必要な今後の対策を検討する際に、この課題を再認識できたことに大きな意義があると言える。

冒頭でも述べたとおり、本調査はスリランカにおける日本語教育の現状を把握するという直接的な目的で実施したものではない。今後、現場の現状をより多面的かつ正確に把握するために、アンケートを作成し、SLJTのみではなく、スリランカ人日本語学習者に対しても調査を実施したい。その際には、先行研究の指摘を踏まえるだけでなく、アンケート調査に加えて、SLJTの授業観察データも加えるなど様々な調査方法からデータを収集し、より説得力のある結果を導き出したい。

参考文献

- 李受香（2003）「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較—韓国人日本語学習者を対象として—」『世界の日本語教育・日本語教育論集』13号 独立行政法人国際交流基金 pp.75-92
- 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
- 岸晴苗（2011）「海外（スリランカ）における日本語教育実習」『名古屋大学大学院 国際言語文化研究科日本語文化専攻 2011年度日本語教育実習報告書』驚見幸美編 pp.6-31
- 宮岸哲也（1997）「海外の日本語教育への援助に関する一考察—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—」『日本語教育』95号 pp.97-108
- 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 2019 年 4 月 12 日）

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/srilanka.html>

本調査に使用したアンケートの質問項目

1. あなたの年齢と性別を教えてください。 女 / 男
20代 30代 40代 50代

2. あなたが教えている教育機関を教えてください（複数選択可）。
 ① 学校（O/L, A/L, 他の学年_____）
 ② 大学（学年_____）
 ③ 自分で運営する学校・クラス・塾
 ④ 他の機関（機関名_____）

3. あなたの学習者の日本語のレベルを教えてください（複数選択可）。
 ① 初級 ② 中級 ③ 上級 ④ 他（詳細に）_____

4. あなたの日本語教師としての勤務年数を教えてください。約____年____月____日

5. あなたの日本語の学習年月を教えてください。約____年____月____日

6. あなたは日本語能力試験を受けたことがありますか。 はい いいえ
 合格している最高のレベルを教えてください。
 旧試験
 1級 2級 3級 4級
 新試験
 N1 N2 N3 N4 N5

7. 日本語学習についてのあなたの知識や教師資格を教えてください（複数選択可）。
 ① A/L 試験で日本語を受験した。
 ② スリランカの大学で日本語を専門にした。

- ③ スリランカの大学で日本語を副専攻にした。
- ④ スリランカの私立機関で日本語のコースを受けた。
- ⑤ スリランカの文部省が行う日本語教師の研修を受けた。
- ⑥ 日本や日本の機関が行う日本語教師の研修を受けた。
- ⑦ 日本の大学で一年以上学習した。
- ⑧ 日本で働いていた。
- ⑨ 他_____

8. あなたは日本に行ったことがありますか。

- はい いいえ

「はい」と答えた方に聞きます。

どのような旅行でしたか。(当てはまるものを全部選んでください。)

- ① 個人旅行

期間：_____年_____月_____週_____日

- ② ある機関によって企画された短期旅行

期間：_____年_____月_____週_____日

旅行を企画した機関名：_____

旅行の内容

見学

日本人家庭でのホームステイ

他（詳細に）：_____

- ③ 短期的な教育プログラム

期間：_____年_____月_____週_____日

プログラムを企画した機関名：_____

プログラムの内容：_____

- ④ 長期的な教育プログラム

期間：_____年_____月_____週_____日

プログラムを企画した機関名：_____

プログラムの内容：_____

⑤ その他

期間： _____年 _____月 _____週 _____日

プログラムを企画した機関名： _____

プログラムの内容： _____

9. 感謝表現の指導のみではなく、スリランカの日本語教育現場、そして日本語教育について、何かご意見やご提案などがありましたら記述をお願いします。

プレイフル・ラーニングとしての連句授業の可能性
 THE POSSIBILITY OF THE CLASS BY PLAYING RENKU
 AS A PLAYFUL LEARNING

白石 佳和
 Yoshikazu Shiraishi
 高岡法科大学
 Takaoka University of Law

松田真希子
 Makiko Matsuda
 金沢大学
 Kanazawa University

1 はじめに

本発表では、連句実践はプレイフルラーニング（上田・中原 2013）の一つの形であり、インクルーシブなことばの教育のデザインとして非常に有効であることを述べる。

連句とは、複数の人が長句（5 7 5）、短句（7 7）を順番に詠み合いながら1つの作品を構築していく協働性の文学である（図1）。連句は共同で3 6句（歌仙）または1 8句（半歌仙）からなる1つの作品を作るが、絵や詩を共同で作るのとは異なり1句1句は個人が作る所以個人の独自性は保持される。一方でその句は1句のみで評価されるのではなく、他人が作った前句とのつながりや、前々句と前句の世界からの転じのダイナミックさ、あるいは全体の中で評価される。連句は、統一的な1つの作品というよりは転じの集成であり、成果物よりもその場（「座」と呼ばれる）のプロセスやパフォーマンス、作品世界の多様性に価値が置かれる。また、1句を作る際も他の人の支援を受けて作ることがしばしばある。つまり、連句の座においては、連衆（メンバーの意味）の個人の人格やことばの多様性が積極的に評価されると同時に協働的な営みでもあるということである。

本稿では、まず連句について俳句との相違点を中心に説明した後、連句実践とプレイフルラーニングとの親和性について整理し、実践がどのようにプレイフルで、どのようにインクルーシブであるかについて述べる。

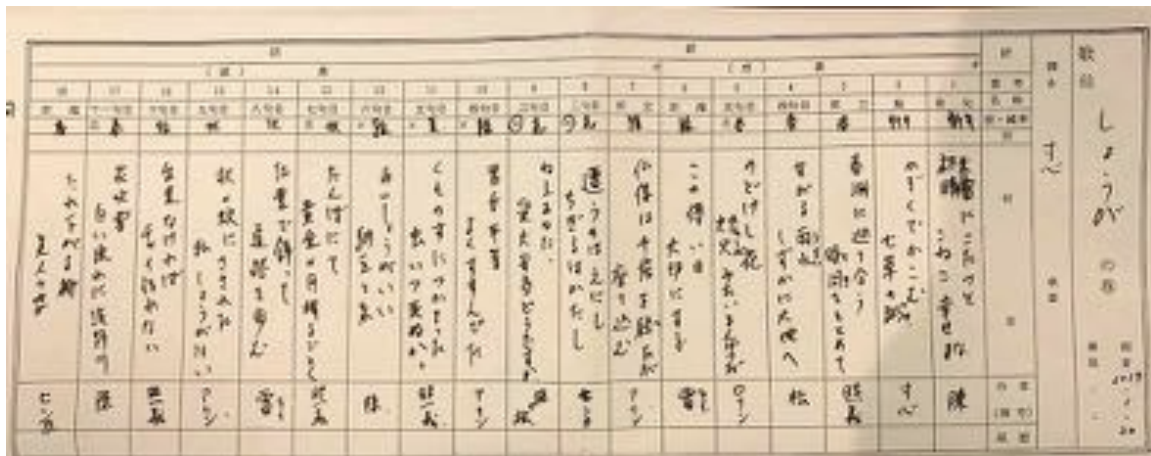


図1：連句実作例

2 連句と俳句

連句と俳句の相違点を表1に示す。連句とは1章で述べたように複数名で長句、短句を順番に詠み合いながら18句、36句と句を重ねる文芸活動である。季語や五七五の形式を通して日本の伝統的な文化に触れるだけでなく、パフォーマンスの中に個性の尊重と協働性、創造性などの思想がバランスよく内包されている

表1 俳句と連句の相違点

	俳句	連句
作者	個人	協働 (or 捌き)
指導	あり (批評・添削)	あり (フィードバック)
句会	完成した作品を鑑賞・批評し合う	鑑賞と創作を交互に行う (付け)
形態	スタティック (静的)、モノローグ	ダイナミック、ダイアローグ
評価	結果、点数重視	プロセス重視・全体で評価

近代に俳句革新を行なった正岡子規は、江戸時代の俳諧における「連句」の「発句」(第一句目)部分のみを独立させ「俳句」を創出した。俳句の特徴は近代における「文学」概念に準じるものである。俳句は作者が作った作品を読者が読むというように、作者と読者の役割が明確に分かれている。それに対し連句では読者と作者が交互に入れ替わるダイナミズムがあり、そこからジャズのセッションのような即興性やプロセスを重視する姿勢が生まれる。その点が俳句と異なる連句の特徴と言える。

日本の伝統的な短詩型文学としては、俳句や短歌の方が連句よりポピュラーであり、日本語教育における実践報告も俳句に関するものが多い(相場 2017、菅長 2009 等)。また、その実践報告は言語形式学習や日本文化・異文化理解学習としての効果を指摘するものが多い(徳井 1997、菅長 2009、小林 2012、柴田・横田 2013)。日本人学生向けの連句実践は浅沼(2014)等が行っているが、俳句・短歌実践に比べ圧倒的に少ない。

しかし、俳句よりもむしろ連句の方が言語教育の学びのデザインとして有効性が高い可能性が指摘され、日本語教育における実践の報告も増えている。例えば Shiraishi (2018)では、連句が日本語の協働学習のデザインとして有効であることを指摘し、また白石(2019)では連句における司会進行役(「捌き」と呼ぶ)のアドバイスがダイナミックアセスメントに類似しており、優れた学びのデザインとなっていることを報告している。本稿もそうした仮説に基づく実践報告である。

3 プレイフル・ラーニングと連句

プレイフル・ラーニングとは「楽しさの中にある学び」であり、「人々が集い、ともに楽しさを感じることをできるような活動やコミュニケーション（共愉的活動・共愉的コミュニケーション）を通じて、学び、気づき、変化すること」である（上田・中原 2013）。連句は文芸活動であり、言葉を使った高度な遊びである。しかも、複数の人が集まる場であり、対話がある。その点で、上記のプレイフル・ラーニングと親和性が高いと思われる。

表2 旧来型・unconference 型のカンファレンスの相違点（舘野 2013:162）と連句との関係

	場 1.0 旧来型	場 2.0 Unconference 型	座 2.0 連句型
目的	知識伝授	答えがわかっていない問いを考える	答えがないものを扱う。常に転じること、変化すること
参加者の役割	「教授者」と「聴講者」	「教授者」であり「聴講者」でもある	「作者」と「読者」を兼ねる
イベントのコンテンツ	制作物（完成されたもの）	制作過程そのもの	制作物より制作過程を重視（活動型文学）
事前に共有されるもの	アジェンダ	イシュー	季題
担保されるもの	学習成果	学習機会	連句の機会
何を学ぶか	学ぶべきもの	学びたいもの	学びたいもの
参加者に求められるもの	勤勉	熱情	遊び心・参加する意志
コンテンツに求められる質	均一性	即興（ライブ）性	即興性・詩心
想定外の事態に対するとらえ方	ハプニングは失敗	ハプニングはチャンス	ハプニングの連続
デザインに求められる力	事前のプランニング力	即興的な後づけ（意味づけ）力	即興的な後づけ（意味づけ）力
デザインの範囲	講義のデザイン	講義の前後も含むデザイン	連句の前後も含むデザイン
重視される価値観	名づけられたもの	名づけられないものを名づける	名づけられないものにつながる

上田・中原（2013）の中に、プレイフル・ラーニングの場を説明する概念として、「アンカンファレンス(unconference)」というキーワードが出てくる。参加者

が主体的にプレイフル・ラーニングの活動を作り楽しめるような場を作る挑戦のことであり、「テーマも話す内容も主催者側が全てを決めているカンファレンス（会議）とは異なり、参加者主体で行う新しい形の会議、新しい学び方のスタイル」を指す。アンカンファレンスの特徴を表2にまとめるが、その特徴は、連句に驚くほど酷似している。

連句の目的は36句を完成させることであるが、小説のように決まったテーマ・ストーリーによる一貫性やプロットがあるのではなく、常に転じること、変化することが目的である。参加者の役割が「教授者」「聴講者」の両方を兼ねるところも「作者」と「読者」を兼ねる連句の参加者と類似する。他にも、制作物より制作過程を重視する点、即興性が求められる点など、連句の特徴に奇妙なほど一致する。

連句会では、連句が完成した後、最後に全ての句を音読し、巻全体の名前を考える。これが、連句制作のリフレクションの機能を果たす。連句の制作過程を反芻して、どの句が一番印象的だったか、楽しかったか、盛り上がったか、思い出しながらまた語り合う。この辺りは「即興的な後付け力」につながる。

以上、連句自体が一つの遊びである点、プレイフル・ラーニングの場であるアンカンファレンスとの類似から、連句がプレイフル・ラーニングと親和性が高いことがわかる。連句は比較的少人数で構成され、腰を落ち着けて味わう点で、学習環境や学会等の場とは少し趣が異なる。そのため本稿では連句のようなあり方を座における新たなプレイフル・ラーニング「座 2.0」として、実践報告を行う。

4 連句の実践報告

4.1 連句会の実践内容

今回の分析の対象とするのは日本のA大学で学ぶ留学生に対する連句ワークショップ（2回分）の実践である。会場は筆者の自宅である。自宅は山の中にある古民家で、猫が2匹いる。連句を巻く大きなテーブルの隣にリビングがあり、その隣にキッチンがある。料理やお酒はビュッフェ形式にした。筆者1（白石）は捌き、筆者2（松田）は料理と撮影を担当した。

一回目は捌きを含む8名に対して実施した。日本語レベルはOPI(Oral Proficiency Interview)という中級下～超級で、国籍は、中国3、台湾1、ブラジル1、フランス1、ドイツ1である。専門は日本研究、心理学、文学、社会学、物理学等である。形式は半歌仙(18句)（図1）である。最初に連句と俳句の違いについてPPTを用いて説明し、その後発句（第一句）を作成した。そして句会同様、無記名投票し第一句を選んだ後、出勝ち方式（いくつか出た句の中で最もよい句を選んで進める）で18句巻いた。時々、一句も取られない参加者がいた場合、調整のため、その参加者が句を詠んだ。通常連句形式同様、7句目（裏の句）に入ったところで飲食を開始した。連句は飲みながら句を巻くため、今回の実践も飲食と飲酒も含めて行った。参加者の半分以上がお酒を飲みながら連句を行った。終了まで6時間を要したが最後まで完成した。

二回目も一回目同様、8名で実施した。前回と異なり、日本語レベルは中級中

～中級上が中心で JLPT の N1 に合格しているような上級者はいなかった。国籍は台湾 3、アメリカ 2、ベルギー 2 名だった。専門は国際関係、日本学、美術、心理学であり、形式は半歌仙である。2 回目も 6 時間かけて行われたが、この回は 15 句で時間切れとなり、残りは LINE group で行った。終了後、口頭でも感想を聞いたが、google form でもアンケートフォームを送り、感想を書いてもらった。実践後、ビデオを観察し、観察結果を筆者 2 が記録した。

4.2 観察結果（筆者 2）

2 回の実践を観察して言えることは、連句はメンバーによってかなり様相が異なるということである。1 回目は、日本語力の高い文学専攻の大学院生が非常にハイレベルで、日本語レベルの低い学生が句を出すのをためらっているように見えた。中国語母語話者が 4 名いたため、連句実作中に中国語のやりとりが多く聞かれた。最も漢字力が低い参加者が、漢字が難しくて他の人の句がわからないということで、途中で離脱していた。しかし他の人たちの制作に時々耳を傾けたり、猫と遊んだり、本を読んだりしていた。友人に誘われて消極的に参加した参加者アリン（仮名）は途中から「仏像は千歳を経たが座り込む」「男女平等よく進んでた」と意欲的でユニークな句を提案し、周囲を驚かせていた。

2 回目は、全体的に積極的な雰囲気だった。日本語レベルはさほど高くないため英語が多くでてくると思ったが、ほとんど日本語でみんなやりとりしていた。全体的に句がでてくるスピードが速く、多く提出されていたが、字余りなど句のルールへの逸脱が多く日本語の不自然さもあった。一つの句に収束するのに時間がかかっているようだった。ある学生は、何がよい句で何がよくない句かがはっきりしていないことにいらだっているように見えた。

共通して言えることは、捌きが、句作りにおいて、座をコントロールしていることである。例えば句づくりがあまり得意でない人（日本語レベルは少し低め？）に対してやや優先的に句をとろうしていたことである。特に 1 回目はそのように見えた。

4.3 アンケート結果

実施後のアンケート結果を図 2～4 に示す。回答者は 14 名である。

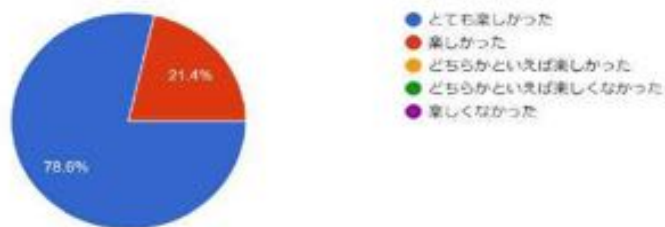


図 2 質問 1 「連句会はどうでしたか」の結果

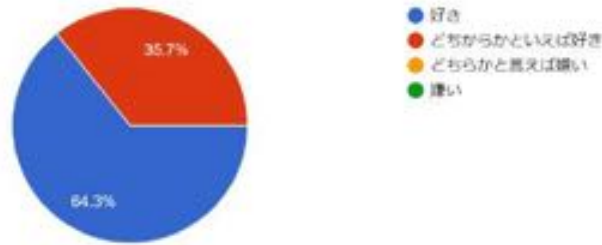


図3 「あなたは連句が好きですか」の回答

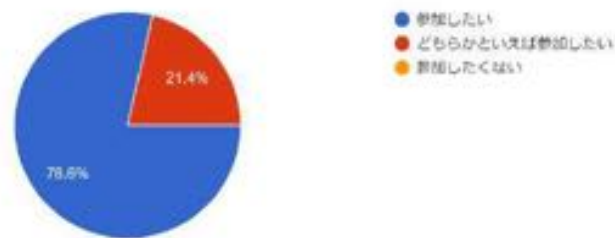


図4 「またこのような連句会があったら参加したいですか」の回答

以上のように、すべての学生が連句会を楽しみ、好きになった。再度参加したいという人も78.6%いた。

次に、アンケートのコメントの一部(図5)を紹介し、分析する。

コメント1、3、5、7、10、11、12は、プレイフル・ラーニングに対する肯定的な意見である。1や5では、「casual」「ストレスのない学習環境」によって楽しい学習ができたとのコメントがあり、連句がプレイフル・ラーニングとして捉えられていることが確認された。11では、体験型・相互型・クリエイティブ型学習が単なるスピーキングより役に立つ、とのコメントがあり、連句とクリエイティブ・ラーニングの関連も窺えた。3や12のコメントでははっきりと「勉強と楽しみのいいコンビネーション」「遊びながら学習するのが一番」との声があり、学習者が連句を言葉のプレイフル・ラーニングのデザインのひとつと認識していると思われる。

また、6、7では、「collaboration in a different and inspiring light」「意味深い世界を発見する」「娯楽の一つ」「何人で囲んで」など、協働学習としての有効性も指摘された。これはすでにブラジルの実践でも学習者のコメントに見られた(白石2018)。さらに、9、13、14では、季語や句について話し合うときにその語のイメージがそれぞれの文化背景により異なり、それを話し合うことが面白かったという意見である。ある語についてのイメージの違いを楽しく語り合うことにより、多様な価値観を受容するコミュニティが自然と醸成される。このことは、インクルーシブな教育にも繋がると思われる。

事後アンケート結果 (一部抜粋)	
Q連句ワークショップについてどう思いましたか？	<p>1 It was fun to hang out with everyone in a more casual but still academic manner. (実践2・アメリカ)</p> <p>2 以前俳句があまり好きじゃなくて、今ちょっと好きになった。 それもいい、effectだと思えます。そしていろいろなことばや新しい日本の考え方を学んだ。(実践2・ベルギー)</p> <p>3 勉強と楽しみのいいコンビネーションだと思います。(実践1 ドイツ)</p> <p>4 前回より気楽に参加できました。それに、前回みんなが作った連句と今回のと比べたら、雰囲気は全然違う気がします。前回は風景と深い意味を含む連句が多いけど、今回のほうはよく日常生活感があるらしいです。どちらでも面白いと思います。(実践2 台湾・2回目の参加)</p> <p>5 私が連句会に行くとき先生に約束した時は、俳句については何も知りませんでした。最初は自分がうまく出来るかわからないので不安になった。だけど先生はストレスのない学習環境を作って、みんなと一緒に楽しい時間を過ごした。予想以上にずっと面白かったです。参加してよかったです！(実践2・台湾)</p> <p>6 I thought the workshop went really well and made me think about poetry and collaboration in a different and inspiring light. I think that at first it was hard to attach myself to the topic, because I had not had the chance to write many haiku before, but I quickly became comfortable and ended up having a lot of fun not only confining myself to a 5,7,5 structure, but also exploring kigo (something I had never heard of) and learning new words and verbs via others! (実践2・アメリカ)</p>
Q日本文化や日本文学について新しい発見や気づきがありましたか？	<p>7 日本人の想像力が素晴らしい、季節感がとても強い改めて感じた。そして日本人が俳句のような小さいものから意味深い世界を発見する力に感心した。今でも、娯楽の一つとして、そういう何人で囲んで、連句を作ること与生活を楽しむのは本当にいいと思う。(実践1・中国)</p> <p>8 日本の俳句文学では面白さは大事だそう思う。一般人もできる。それは以前全然分らなかったところである。(実践1・中国)</p> <p>9 Besides the idea of kigo, I think I learned more about the nuances of expression and how certain images can cast impressions that are thought of a little differently in America. It was interesting to talk about the impact of our imagery/words in a group with people from all over the world. (実践2・アメリカ)</p>
Q日本語を学ぶ上でこのワークショップは有益だと思いますか？	<p>10 Yes. It helps you to play with the language and express yourself in a different way than e.g. speaking (実践2・ベルギー)</p> <p>11 Yes, I wish there were more opportunities like this to study Japanese in a more hands on, interactive, and creative way!! (実践2・アメリカ)</p> <p>12 役に立つと思います。感動と語意習得力が繋がっているので、遊びながら学習するのが一番だと思います。(実践1・ブラジル)</p> <p>13 古典文学知識と古典文法の勉強。文化面における日本人の考え方、暮らし方、行動意識など。言葉の裏にある日本文学や日本の歴史人物など知識を共有できなければ、他の国の人が出来上がった連句をうまく理解できない。それに、異文化の比較にも役に立つ。同じ物事でも、国によってイメージが異なる。たとえば、蜘蛛と虫。(実践3・中国)</p>
その他のコメント	<p>14 I feel like I made a connection with everyone and formed a sense of community through this event (実践2・アメリカ)</p> <p>15 I think it might be nice to start off the event with an ice breaker type of conversation where we all discuss and ask questions to each other about an assigned topic that's open ended (実践2・アメリカ)</p> <p>16 I gained the insight that haiku, and especially renga, are not what they seem at first sight. A lot more thought and artfulness go into it than I expected! As for the culture, probably if there were even more Japanese people participating together with us, we would manage to get even better cultural insights. (実践2・ベルギー)</p>

図5 アンケート結果

コミュニティの雰囲気を伝えるために、エピソードを一つ紹介したい。1回目の連句の時に、日本語レベルが初中級だった学生は途中から参加しなくなった。日本語の漢字がわからず、他の学生が読んだ句の意味が理解できなかったためらしい。しかし、帰るわけでもなく、家の猫と遊んだり、俳句の本を読んだり、食事を楽しんだり、筆者2(料理担当)と交流をするなど、自由に時間をすごしていた。特に7句目以降、飲食のために食事のならばカウンターにみんなが出入りするようになると、自由に退席できるようになり、空気が軽くなった。そして、時々、参加者たちの会話に耳を傾けていた。その作業に100%従事するとなると、苦しくなってしまうが、参加できそうであれば参加すればいい、という参加形態は、インクルーシブな学習環境としても適切と考える。ルーシー・カルキンズ(2010)では、個人に寄り添う読書活動の際の場のあり方として、机で読む以外に、ソファで読んだり寝そべて読んだりできるくつろげる学習環境(読書スペース)の提供を提案している。今回の連句会でもくつろげる空間を意識した。連句における、多様な価値観の受容や自由な移動の許容がある空間は、インクルーシブな教育にも貢献すると思われる。

今後の改善点として、いくつか指摘があった。15は、アイスブレイキングの必

要性の指摘である。次回以降は、発句を作るための吟行を企画するとか、俳号の披露による自己紹介などを取り入れてみたい。16は、参加者に（捌き以外の）日本人がいれば文化の学びがもっと深まるのではないかという指摘である。これも、次回以降、大学の日本人学生や多様な日本人の参加を検討していきたい。

4.4 まとめ

以上、実践の結果をまとめると以下のようなことが言える。

- ① 連句の参加者は連句をことばのプレイフルラーニングとして認識している。
- ② 日本語レベルが多様であっても、捌きや複言語能力のある仲介者の支援や、複言語のことばのやりとりの自由度の高さ、余興的要素により、満足度が得られる。
- ③ 日本語レベルのばらつきが小さいほうが、産出量が増え、満足度が高いかもしれない。筆者は、連句はいろいろな日本語レベルの人が参加してもできると考えているが、これは今後の課題としたい。
- ④ それぞれの句を味わう中で、価値観の多様性の包摂がなされる。学習者のコメントを読んでいると、これが連句の最も大きな醍醐味であると強く感じる。
- ⑤ レベル差に対応するときには文字に関する配慮が必要かもしれない。（漢字で句を書かない等）非漢字圏学習者の一人が「もっとひらがなで書くとわかりやすい」と言っていた。日本語のレベル差への配慮の問題は工夫の余地がある。
- ⑥ 句会の前にラポール形成やアイスブレイキングが必要である。
- ⑦ 日本人の参加者を増やすことで、より文化的包摂が実現する活動になったのだろうか。前章で述べた、参加者からのコメントでの提案だが、一方でまとめの③のように感じる部分もある。日本人が増えると母語話者に対するプレッシャーを感じる人がふえる危惧も拭えない。

5 成果と今後の課題

5.1 本稿の成果

本稿では、俳句と連句の比較を通じて、連句が協働的であること、対話的であること、プロセスを重視したダイナミックさがあること、即興的であること、などの特徴を説明し、さらに、プレイフル・ラーニングの場の概念である「アンカンファレンス」と連句の「座」、それぞれの特徴を比較し、その類似により、連句がプレイフル・ラーニングと親和性が高いことを指摘した。

次に、A 大学留学生に対して行なった2回の連句会の実践および事後アンケート結果を分析し、日本語学習者である参加者が連句をことばや文化のプレイフル・ラーニングであると認識していること、連句会が多様な価値観の受容や自由な移動の許容があるコミュニティを醸成していることがわかった。つまり、連句会の実践は、「語り合い＝対話」のデザイン、コミュニティ・デザインを含むことばのプレイフル・ラーニングのデザインの一つであると言えるだろう。さらに、筆者は、連句のコミュニティ＝座のあり方が、インクルーシブな教育に貢献するのではないかと考える。

ここ数年の言語教育は行動中心アプローチや市民性形成のための教育が主流となりつつあるが(細川 2016 等)、ことばの学びの目的は、学習者の主体的選択に委ねられるべきことではあるが、現在の社会における対立に目を向け、参与者で問題を解決したり、プロジェクトを推進したりするばかりになっては堅苦しいだろう。特に教師は、遊びの中にある学びと対話の可能性にももっと目をむけるべきではないか。遊びの中に学びがあり文化があれば、振り返りも楽しいだろう。特に連句のような合理的配慮が可能な座における文学活動はインクルーシブな言語教育につながる可能性がある。

5.2 今後の課題

今回の実践を含め、これまでの連句実践を通して浮かび上がってきた今後の課題がいくつかある。

一つ目は、参加者の日本語のレベル差にどう対応するかという問題である。連句は長く続いたため、これまでに詠んだ句を確認する、いろいろなルールを確認する、表記の選択を楽しむといった理由で、書くことが必要である。しかし読み書きの場合は漢字知識の差が大きく影響する。そのためレベルに応じた対応の工夫に検討の余地がある。また、日本語レベルが高い人がいると萎縮する場合がある、ということがアンケートの結果からわかった。そのため、萎縮しないようレベルを揃えるのか、萎縮ではなくそのレベルの多様性を生かす環境を作るのか、といったことを検討する必要がある。

二つ目は、日本人の参加者を増やすことの是非である。学習者から、「(母語話者が参加すると)文化の学びが深まる」とのコメントがあったが、日本語で行う連句に、母語話者が加わると、言語のパワーバランスが崩れる危険性もある。

三つ目は、インクルーシブなことばの教育とは何か、という問題である。今回は、「日本語レベルの低い人＝言語的弱者」との認識から出発してインクルーシブな教育を検討したが、その解釈でよかったのか、「インクルーシブ」とはどんな人を「インクルーシブ＝包括」するのか、最後に筆者の間で議論したが結論は出なかった。

その他、複数回継続して参加した参加者の学びの変化の分析、非母語話者が捌きをする(全員が非母語話者になる)場合はどうなるのか、などのテーマも今後の課題としたい。

参考文献

- Yoshikazu Shiraishi (2018). *Prática da Literatura de Cooperação“RENKU” — Uma Abordagem Visando a Nova Educação Por Meio da Palavra e da Literatura*. XII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil (pp.106-111).
- 相場いぶき (2017). 創造から想像へ：俳句が日本語教育にもたらすもの In *Proceedings of The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum* (pp.74-86).
- 浅沼璞(2014)『超連句入門(「超」入門シリーズ)』東京文献センター
- 上田信行・中原淳(2013)『プレイフル・ラーニング ワークショップの源流と学びの未来』三省堂

小林可奈子 (2012) 「俳句学習の可能性」『大阪大学日本語日本文化教育センター
授業研究』 Vol.10, pp.23-37

柴田節枝・横田淑子 (2013) 「日本語学習者のための日本文学—俳句と短歌を教材
とした日本語読解活動の実践報告—」 *Journal of Canadian Association for
Japanese*

Language Education Vol.14, pp.31-53

白石佳和(2019) 「ダイナミックアセスメントとしての連句授業の可能性」『言語文
化教育研究学会第五回年次大会予稿集』 213-214.

菅長理恵(2009) 「俳句による日本語・日本文化教育の実践と考察—総合科目
〈HAIKU・俳句〉」『日本語教育学研究への展望 柏崎雅世教授退職記念論集』ひ
つじ書房, pp. 371-387

徳井厚子 (1997) 「留学生に俳句を教える—日本語・日本事情教育の中で—」『信
州大学教育学部紀要』 Vol.90,pp.1-7

細川英雄(2016) 「市民性形成をめざす言語教育とは何か」 細川英雄、尾辻恵美、
マルチェッラ・マリオッティ (編) 『市民性形成とことばの教育 —母語・第二言
語・外国語を超えて (リテラシーズ叢書)』

ルーシー・カルキンス著、吉田新一郎・小坂敦子訳 (2010) 『リーディング・ワー
クショップ—「読む」ことが好きになる教え方・学び方』 新評論

多様な日本語使用者を包摂する大学キャンパスをめざす講義の検討:
言語的多数派への働きかけの観点から

**Toward inclusive campus for diverse Japanese language user:
Examine the lecture targeting linguistic-majority students in a Japanese University**

杉原由美・伴野崇生
Yumi Sugihara, Takao Tomono

慶應義塾大学
Keio University

1. はじめに

1-1. 研究の背景

2008年の「留学生30万人計画」策定を受け、文部科学省によって開始されたGLOBAL30政策の一環として、日本国内13の大学に「英語による授業のみで学位が取得できるコース」が設置された。

Ota and Horiuchi (2018)によれば、英語を教授媒介言語とする (English-medium instruction : EMI) プログラムは1980年代にヨーロッパで始まった。近年、英語圏以外の高等教育においてEMIプログラムは留学生誘致のために顕著に増加している。日本では1949年から一部の大学で行われてきたが、2009年に大きな転換点を迎えた。GLOBAL30に選定された13の大学に対し、文部科学省が学部と大学院に最低限各一つずつの「英語による授業のみで学位が取得できるコース」を設置することを求めたのである。選定された13大学の多くは「長い伝統を持つ影響力のある総合大学」であったために、日本のトップ大学群に入るためには「英語による授業のみで学位が取得できるコース」を設置することが必要条件となりはじめた (Ota and Horiuchi,2018)。

「英語による授業のみで学位が取得できるコース」設置の結果、上記13大学のキャンパスには4年間の学部生生活において、英語を用いて専門の学習や研究を進めながら同時に初級・中級レベルの日本語を学習し生活の中で用いる学生が現れた。比較的滞在期間の短い学部交換留学生や大学院生には従来からこのような学生が見られたが、4年間の学部生活を送る学生の中にもこのような学生が多く出現したことは、キャンパスに大きなインパクトを与えた。

慶應義塾大学は上記のGLOBAL30に採択された13の大学の一つである。本研究発表者の所属する湘南藤沢キャンパス (SFC) には2011年から英語で学位取得する学士コース (Global Information and Governance Academic Program : GIGAプ

プログラム¹⁾が設置された。設置以降様々な課題が出現したが、その中の1つに、GIGAプログラム在籍学生と、キャンパスのほとんどを占める「日本語を第一言語とする言語的多数派の学生」との間の言語文化的な壁がある²⁾。

このような「言語文化的な壁」は慶應SFCのみで見られるものではない。例えば、Ota and Horiuchi (2018,pp20) は、特に留学生がその低い日本語力によって様々な情報へのアクセスがままならず"Japanese divide"が生じていると指摘し、その状況を江戸時代の「出島」にたとえ、"the international students on EMI programs risk ending up spending their four years at university marooned on a small 'English island' with in the institution"と述べている。

1-2. 研究の目的

本研究は、筆者らがこの言語文化的な壁の改善・解消を目指して行っている講義（オムニバス形式、1回完結）の検討を行うものである。当該講義は特に「日本語を第一言語とする言語的多数派の学生」に対して、インクルーシブな言語文化環境をキャンパスにつくっていきましょうというメッセージと、そのための具体的な一歩を伝えることを目指している。

本研究の目的は、2017年度に当該講義を受講した学生のコメントを対象とし、どのような学びが生じたのかを考察することである。またそれにより、日本の大学がインクルーシブな言語文化環境をめざす際の課題について検討を行う。無論、インクルーシブな言語文化環境をめざす必要があるのは、大学だけではない。日本語を第一言語とする者が圧倒的多数である日本社会において、様々な言語文化的背景を持つ構成員を含むことを了解・承認しながら社会を運営するための示唆を得たい。

1-3. 研究の対象

本研究の対象は、2017年春学期に行われた90分一回完結の講義「多文化コミュニケーション」を受講した学生が授業後すぐに出席カードの自由記述欄に書いた感想・コメントである。以下、詳しく説明する。

¹ 2011年の開始当初は環境情報学部だけにこのコースが設置され、正式名称は、Global Information and Communication Technology and Governance Academic Programであった。2015年から総合政策学部でも同プログラムが開始され現在の名称となった。略称はいずれもGIGAプログラムである。

² 少数ではあるが、GIGAプログラムにも日本語を第一言語とする学生がいる。また、主に日本語で学士を取得する学生の中にも日本語を外国語として学んできた学生が存在している。

当該キャンパスには、同じ敷地内に2つの学部（各学部とも各学年約450名）と1つの大学院研究科が置かれている³。学部生の言語生活を概観すると、アカデミックな場面で使用する言語として、日本語と英語が使用されている点 が最も大きな特徴である。主に日本語を用いて学位を取得する学生たちが約3600名、英語で学位を取得するコースの学生たちが各学年約50～60名ずつ総勢約200名いる。一人ひとりの詳しい言語使用状況を知ることはできないが、前者のコースには各学年約20～30名前後の留学生入試を経た入学者が、後者のコースには各学年約30～50名前後の留学生⁴がいる。こうした学生たちは中国・韓国・モンゴル・インドネシア・タイ・台湾・ベトナムなど東アジア、東南アジア出身者が多い。またアジア以外にも南北アメリカ、南アジア、中東、アフリカ、ヨーロッパなど、学生の出身地域は多岐に及ぶ。

キャンパスの中での日常会話としては日本語が主要な言語として使用されているが、英語が使われている場面もキャンパス内で多く見られる。中国語や韓国語、インドネシア語などの使用も見られるが限定的である。なお、キャンパスでは外国語科目として日本語の他に、英語・アラビア語・マレーインドネシア語・朝鮮語⁵・中国語・スペイン語・フランス語・ドイツ語・イタリア語・ロシア語が開講されている。

本研究が対象とする講義は、慶應義塾大学環境情報学部において、4月新入生約450名必修の「環境情報学」の一部として実施されている。この講義は学部での新たな学習や研究のための導入としての位置付けであり、1回完結のオムニバス形式で行われている。筆者らはそのうちの1回で、2017年から「多文化コミュニケーション」という講義を実施している。この講義では、同じキャンパスに多様な言語文化的背景を持つメンバーが存在することを認識し、積極的な交流・コミュニケーションを促すことを目的としている。

受講生は、環境情報学部の4月入学の約450名が中心であるが、9月入学の1年生や2年生以上の学生、他学部生も履修している場合がある。4月入学には一般入試の他、留学生入試、AO（アドミッションオフィス）入試、慶應義塾高等学校などからの進学などが、9月入学には、英語で学位を取得するコース（Global Information and Governance Academic Program : GIGA プログラム）への入学、AO入試および帰国生入試による入学、慶應義塾ニューヨーク学院(高等部)からの進学などがある。

³ 隣接している敷地には、看護医療学部と大学院健康マネジメント研究科がある。

⁴ 国籍が日本国籍ではない学生のことを便宜上このように呼称しておく。

⁵ 慶應義塾大学湘南藤沢キャンパスでは外国語科目名として「韓国語」ではなく朝鮮語と呼称している。

2017年春学期には90分の講義を行い、2018年は45分の講義を行った。本研究では2017年の講義に焦点化する。

講義の大まかな流れは次の1)～6)のとおりである。

- 1) キャンパスにいる多様な言語文化的背景を持ったメンバーについて知る
- 2) キャンパスの課題として言語文化的な「壁」の存在を認識する
- 3) 英語で学位を取得するコースの留学生の声を聞く
- 4) コミュニケーションのチャンネルを増やすための日本語ワークショップ
- 5) 留学生・帰国生を中心としたサークルの紹介とイベントへの誘い
- 6) コメント記入

以下、講義内容の詳細について示す。

まず1)では、慶應SFCが多様な学生を集めているキャンパスであることを確認した上で、キャンパスにいる多様な言語文化的背景を持っている学生を動画で紹介した。その際、単に言語や出身が多様な学生がいることを示すだけでなく、「国籍＝出身＝母語・第一言語」とは全く限らないことが伝わるような撮影・編集を心がけた。また、留学生・帰国生だけでなく、日本国内のインターナショナルスクールからの進学者、さらには言語的多数派であるいわゆる「一般生」の中にも、言語文化的に多様な学生がいること⁶も示した。また、ある留学生にフォーカスをあて、その1日を紹介することで留学生も一般生と同じような生活を送っている部分が多く、講義の主対象者とも共通点があることが分かるようにした。

2)では、キャンパスの課題としての言語文化的な「壁」の存在を示した。その際、壁の存在を説明するのではなく、まずはキャンパス内で英語や中国語で楽しそうに談笑している学生たちの動画を示し、そのようなグループに割って入っていくことは難しいことを実感できるようにした。その上で、同様に日本語が初級・初中級レベルの学生にとっては日本語で話している中に入っていくのは難しいこと、日本語で話すというだけのことが自然と壁をつくってしまっていること、「日本語を話すな」ということではもちろんないとすれば、壁の存在はキャンパス全体の環境デザイン⁷という観点から検討されるべきであることなどを確認した。

⁶ 例えば、国籍や家庭内言語が多様な学生が、日本生まれ日本育ちの学生の中にもいることなどである。「一般生」自身は自分たちのことを「一般生」だとは認識していない場合が多いため、動画視聴直後に動画中の留学生の発言を説明する形で「留学生」「帰国生」「GIGAプログラムの学生」ではない学生のことを便宜上「一般生」と呼んでいることを説明した。

⁷ 本講義はオムニバス形式による「環境情報学」のうちの1回である。

3) では、英語で学位を取得するコースの留学生の声を聞くために、GIGA プログラムの留学生 1 名にゲストスピーカーとして来てもらい、自分自身の体験や普段感じていることについてプレゼンテーションしてもらった。その上で、日本語科目(初級～中級前半)履修者を対象に行ったアンケート調査の結果を示した。具体的にはまず、一般生との間に壁を感じる人は全体の約 9 割で、「特にサークル活動で毎日感じる」「私が日本語を話せるとわかって、みんな避ける。結局は外国人で、いくら日本語がうまくなっても、受け入れてくれない気がする」「サークルなど、本来みんなワイワイ話すべき場所で、全く話せないです。一般生は一般生で 4、5 人で固まってしまって、はやい日本語の会話についていけない」といった声があることを示した。その上で、仲良くなりたいかどうかについては、「強くそう思う(Strongly Agree)」が 47%、「そう思う(Agree)」が 36%で全体の 8 割以上を占め⁸、「いっしょに話して何かいっしょにつくりたい」「このコミュニティの一員になりたい。GIGA の友達と話しているだけだと疎外感を感じる」「色々な誤解があると思う。一般生は GIGA 生は英語しか話せないと思ってる?」「日本社会にもっと入り込みたい。将来は日本で就活したい」といった声があることを示した。

4) では、「コミュニケーションのチャンネルを増やすための日本語ワークショップ」を行った。まず、英語、中国語、韓国語、インドネシア語、ベトナム語といった様々な言語とともに日本語もコミュニケーションに用いることができることを示した上で、大学の授業で使うアカデミックな日本語、新しい友達との間で使う日本語、地元の友達との間で使う日本語、家族との間で使う日本語といった様々な日本語のバリエーションに、「日本語を学んでいる人と話すことば」を加えることを提案した。そのポイントは、日本語を学んでいる人とお互いに共有していることばを探索しながら、言語的に対等な立場で上から目線のコミュニケーションにならないように使い慣れた日本語を工夫して歩み寄る態度であると強調した。また、日本語初級者を例として、相手に分かりやすい日本語の探索時には、文の構造をシンプルにしたり、漢語よりも和語で表現したりするといったコツも示した。さらに動画で実際に初級後半レベルの日本語クラスの学生に一般生が声をかけるシーンを示し、一般生が発したことばが通じなかった際に言い換えることでコミュニケーションが成立している様子を見せた。その上で、ワークシートを用いて複数のペアワークを行った。ワー

⁸ 「どちらでもない(Neither Agree nor Disagree)」が 17%、「そう思わない(Disagree)」「全くそう思わない(Strongly Disagree)」はともに 0%であった。アンケートは英語で行い、自由記述への回答は英語でも日本語でもどちらでもよいとした。英語による回答は講義では筆者らが日本語に訳したものを提示した。

クの内容としては、当該大学のキャンパスで学生たちがよく使っていることばを分かりやすく言い換えたり、一度会ったことのある GIGA 生に話しかけてみるという設定で4コマ漫画のセリフを考えたり、会話をつくったりした。

5) では実際に交流が可能な場として、講義当日夕方および2週間後の夕方に行われるイベント、日本語クラスへのゲスト参加などを呼びかけた。6) では「出席カードに感想・コメントを記入してください」という指示を示した。

以上の講義を受けた受講生が記述した講義の感想・コメントのテキストを対象として、受講生が多様な言語文化的背景を持つ学生たちとのかかわりと意識について、講義前の状態と、講義で得た知識と今後の展望を探る。

1-4. 研究の方法

本研究では、出席者が授業後に書く「出席カード」の自由記述欄に書かれた感想・コメントを分析対象とする。具体的には、まず記述内容から講義受講前における受講者の状況について「多様な言語文化背景を持つ学生との関わりの有無」「多様な言語文化的背景を持つ学生への心的な態度」の二つの観点から分類する。事前の関わりや態度について記述が明確でないものは①であると想定されるため、本研究では①として分類する。

その上で、講義の目的・講義担当者の意図を参照しつつ、多くの受講者によって繰り返し言及された「コミュニケーションや交流を行う意欲」「講義で学んだコンテンツの活用」「講義で提示した交流機会（サークル・イベント・日本語クラスゲスト）への参加」について、それぞれ言及している受講者がどの程度いるか、その割合を把握する。

以上の方法を通じて、研究課題である「受講生は講義前にどのような状態であり、どのような知識と展望を得たと記しているのか」について、その全体像を把握することを目指す。

2.分析・考察

研究課題「受講生は講義前にどのような状態であり、どのような知識と展望を得たと記しているのか」の下に分析・考察を行った。その結果、大半の学生が受講前に多様な言語文化背景を持った学生と関わりも意識したこともほとんどなかったと推測され、この層のコミュニケーション意欲が向上したことによって、交流の裾野を拡張したことが明らかになった。また、受講前に関心・意識があった層はコミュニケーション意欲のみならず、講義コンテンツの活用や提示イベントへの参加表明が特徴的で、受講の個人的な効果が高い。ただ、受講前に良好な関係がある層は、受講によって新たに学ぶ内容が少なかったと推測され、講義内での対応を検討する余地がある。以下、順に説明する。

2-1. 講義前の状態

図1は、コメント中での「一般生」か「当事者⁹」に関する受講者本人のポジショニングの割合を示したものである。「一般生」は約98%、「当事者」は2%であった。

「一般生」の感想・コメントにおいて、受講前にキャンパス内外での多様な言語文化背景を持った学生との関わりが記述されているかどうか、またポジティブで積極的な心理やネガティブで消極的な心理が記述されているかどうか注目した。1-4に示した方法によって分類した結果、講義受講前における受講者の状況については大きく以下の5つの群に分けることができた。すなわち、

- ① 講義前には関わりがなく、心理的な態度について特に記載がなかった
- ② 講義前には関わりがなく、関わることに消極的だったと記載
- ③ 講義前には関わりはなかったが、積極的で関わりたいと思っていたと記載
- ④ 講義前から関わりがあったが、消極的な関わり方だったと記載
- ⑤ 講義前から関わりがあり、積極的に関わっていると記載

の5つである。以下、それぞれ、「①関わりなし・心理なし」「②関わりなし・心理-」「③関わりなし・心理+」「④関わりあり・心理-」「⑤関わりあり・心理+」と呼ぶこととする。図2はその内訳である。



図1 コメント中での本人のポジショニング「一般生」「当事者」(N=458)

⁹ 受講生458名のうち、感想・コメントを記載する態度として、当該講義が「多様な言語文化的背景を持つ学生たち」として捉えている人物像の一人として自己を呈示している（ポジショニングしている）者を「当事者」とし、そのほかの学生を便宜上「一般生」と捉えた。たとえば、自己の海外での経験について言及しているのみに留まっていたり、「帰国生」や「台湾人」と記載していても自己を言語的多数派、日本語を十全に扱うことができる存在として呈示したりしている場合には「一般生」とした。

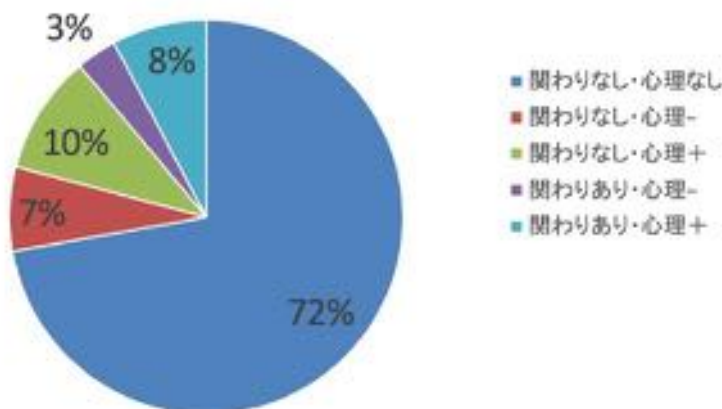


図 2 講義前における多様な言語文化背景を持つ学生（GIGA 生・留学生など）との関わり・心的態度(N=450)

受講生の約 72%（青）は、「①関わりなし・心理なし」に該当する。入学間もない学部 1 年生が多いこと、環境情報学部は理系領域に関心が高い学生が比較的多いことを考え合わせると、この割合は現実味がある。そして、約 7 割という割合の大きさから考えると、この群は「一般生」の中でも特に積極的に主対象者層と捉えるべき層だと言える。

次に、受講前にすでに関心・意識があった層のうち、「②関わりなし・心理-」「③関わりなし・心理+」「④関わりあり・心理-」（図 2 の赤・緑・紫の群。合計約 20%）に注目する。戸惑いを感じていたり意識的に関わりを避けていたり（約 7%）、関わりたいと考えているのに交流の機会がなかったり（約 10%）、関わりがあって難しさを感じていたり（約 3%）していることが感想・コメントに記載されている。講義の目的から考えれば、これらの層も本講義の主対象者と言ってよい。

最後に、受講前にキャンパス内外で多様な言語文化背景を持った学生と関わりがありポジティブな心理を記載している「⑤関わりあり・心理+」（水色）も約 10%見られた。

4-2. 講義で得た知識と展望

では、受講生のコメントには、講義からどのような知識と展望を得た、と記載されているのか。分析した結果として主な注目点について表 1 を参照しながら、以下、5 点説明する。なお、表 1 の縦軸は図 1 と図 2 に色別で記載した各群、横軸は受講生が講義から得た知識と展望として記載した主要項目を示している。

受講前の状態 多様な言語文化 背景を持つ学生 (GIGA生・留学生 など)との関わり・ 心的態度	人数	意欲の向上 (当事者の 状況を理解 し、コミュニ ケーション や交流を行 う意欲や気 持ちは向上 した)	講義で学 んだコンテ ンツの活用 (コミュニ ケーション のコツや技 術、心構 え)	日本語で話 せることの 発見・ 分かりやす い日本語の 話し方のコ ツ	講義で提 示した交 流機会へ の参加表 明(サーク ルイベント・ 日本語クラ スゲスト)
①関わりなし・ 心理なし(記載なし)	325 (72%)	75.4%	21.8%	19.1%	4.3%
②関わりなし・ 心理-(消極的)	31 (7%)	100.0%	29.0%	29.0%	3.2%
③関わりなし・ 心理+(積極的)	44 (10%)	95.5%	15.9%	13.6%	25.0%
④関わりあり・ 心理-(消極的)	15 (3%)	86.7%	66.7%	53.3%	6.7%
⑤関わりあり・ 心理+(積極的)	35 (8%)	80.0%	17.1%	8.6%	5.7%
一般生全体	450	79.8%	23.3%	19.8%	6.4%
当事者	8	37.5%	0.0%	0.0%	12.5%

表1 講義を通じて得た知識・展望 (「人数」の括弧内は「一般生」全体における割合)

まず、一般生全体に注目して全体像を把握する。79.8%が「多様な言語文化的背景を持つ学生たち」の状況を理解してコミュニケーションや交流する意欲と気持ちが向上したことを記載しており、当該講義の目的はひとまず達成されていると言える。なお、交流する意欲と気持ちが向上したことを記載していると同定した79.8%には、はっきりと向上が明記してあるコメントのみを含めた。GIGA生ももっと交流したい、というような類のコメントである。

逆に、例えば以下のコメントは意欲が向上していると明確に同定できない、証拠不十分として排除してある。「GIGA生に対しての印象が柔らかくなった。英語が話せないからといって、交流することができないわけではないと知ることができて気持ちが楽になった。」

また、講義で学んだコンテンツの活用について、より具体的にはコミュニケーションのコツや技術、心構えについて記載している者が23.3%おり、その中で特に「多様な言語文化的背景を持つ学生たち」が日本語を学習しており日本語で話せることの発見、分かりやすい日本語の話し方のコツについて記載している者が19.8%いた。具体的には、コミュニケーションの心構えを記していると捉えたコメントとは、歩み寄りの精神や創意工夫のコミュニケーションを実践したい、というような類のコメントである。また、分かりやすい日本語の話し方のコツについて記載しているコメントとは、日本語での意思疎通のコツがわかった、というような類のコメントである。

そして、講義の中で具体的に案内した交流の機会、つまりイベントやサークルへの参加¹⁰、日本語クラスへのゲスト参加を表明した者が6.4%いた。もっとGIGA生と一般生との交流を増やしたいのでAISに入ろうと思う、というような類のコメントである。

2番目に、受講生の約72%にあたる、事前には「①関わりなし・心理なし」だった群の75.4%が、「多様な言語文化的背景を持つ学生たち」の状況を理解してコミュニケーションや交流する意欲と気持ちが向上したことを記載している点に注目したい。逆に言えば、25%弱は向上について明記していなかった訳であるが、75%を超すコミュニケーション意欲のある層を開拓して裾野を広げられれば、「多様な言語文化的背景を持つ学生たち」が入るサークルや授業、研究コミュニティは十分カバーできるのではないかと考える。

3番目に、受講前にすでに関心・意識があった群（「②関わりなし・心理-」「③関わりなし・心理+」「④関わりあり・心理-」合計約20%）が、コミュニケーションや交流する意欲と気持ちの向上が100%、95.5%、86.7%と特に顕著で、かつ講義コンテンツの活用が高く（④66.7%）、提示イベントへの参加表明が高い（③25%）ことに注目する。この層は受講による効果が高いと言える。②「関わりなし・心理-」とは、英語を話すことができないので無意識に外国語を話す人を避けていた、というような類のコメントである。「③関わりなし・心理+」とは、GIGA生と話してみたいと思っていたが話しかけるのは勇気がいるので難しかったというような類である。また「④関わりあり・心理-」とは、サークルにいるGIGA生とのかかわりに戸惑っていた、というようなコメントである。

4番目に、受講前にキャンパス内外で多様な言語文化背景を持った学生と関わりがありポジティブな心理を記載している「⑤関わりあり・心理+」層（留学生の友達何人かできてあまり壁は感じていないというようなコメント：約10%）は、コミュニケーションや交流する意欲と気持ちの向上に80%が言及しているものの、先の②③④に比較して受講効果が高くない。新たに学ぶ内容や学んだという実感が少なかったと推測され、対応検討の余地がある。

最後に、講義で学んだコンテンツの活用について、「①心理記載なし」「②ネガティブで消極的な心理記載」が多く言及している点に注目する。もしも分かりやすい日本語の話し方のコツやコミュニケーションの方法提示がなけれ

¹⁰ イベントは、講義当日6時から及び2週間後の同じ時間に行われた。講義で示したサークルは、Keio Association for International Students(AIS)という、「留学生と一般生の交流促進」「GIGAプログラムとSFCでの生活環境の向上」を掲げて活動を行なっているサークルである。

ば、外国語が得意・好きな学生のコミュニケーション意欲が高まるのみで、それ以外の学生は他人事になってしまった可能性が推測される。つまり、分かりやすい日本語の話し方のコツやコミュニケーションの方法提示があったからこそ、一般生全体の79.8%が「多様な言語文化的背景を持つ学生たち」の状況を理解してコミュニケーションや交流する意欲と気持ちが向上したことを記載するという結果になったと考えられるのではないだろうか。

5. 結論

本研究では、「日本語を第一言語とする言語的多数派の学生」に対して、インクルーシブな言語文化環境をキャンパスにつくっていかうというメッセージと、そのための具体的な一歩を伝えることを目指した講義を受講した学生のコメントを対象とし、受講生の講義前の状態と講義後に得た知識と展望を分析考察した。以下に結果をまとめる。まず、主対象者と捉えられる7割の学生たちは、受講前には多様な言語文化背景を持つ学生との関わりや意識がほとんどなかったと推測され、受講後にはその75%が交流意欲が向上したとコメントしたことから、インクルーシブな言語文化環境の裾野を広げた。次に、受講生2割は、受講前から多様な言語文化背景を持つ学生に関心があり、受講後には交流意欲の向上が特に顕著にみられた。さらに、受講生1割は、受講前から多様な言語文化背景を持つ学生とよく関わっており、受講で新たに学ぶ内容が少なかったと推測され彼らの経験を活用するような対応が必要である。また、消極的な心理の学生、次に、関心がなかった学生が講義コンテンツ提示（コミュニケーションの心構え・分かりやすい日本語の話し方等）の効果が高かった。外国語好き「以外」の学生の交流意欲が向上したことが、受講生全体の8割という高い割合の意欲が向上した一因ではないかと推察される。

最後に、日本語を第一言語とする者が圧倒的多数である日本社会において、様々な言語文化的背景を持つ構成員を含むことを了解・承認しながら社会を運営するための示唆を検討する。当該キャンパスは多様性をよとするコミュニティである。それでも、教育的介入がなければ様々な言語文化的背景を持つ者を含んだコミュニケーションに問題が生じていた。本研究が対象とした講義はたった1回90分である。受講生のコメントの中にはリップサービスのなものもあるだろうし、前向きな態度が持続するかどうかにも疑問がある。それでも、講義実施以降の学生らの反応から、この講義が変化のきっかけとして作用しつつあるという手ごたえを感じている。日本社会全体でこうした機会が増えていけば、様々な言語文化的背景を持つ構成員を含むことを了解する態度が少しずつ形成されていくのではないだろうか。

【引用文献】

Ota, Hiroshi. and Horiuchi, Kiyomi. 2018. "Internationalization through English-medium instruction in Japan: Challenging a contemporary Dejima" *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education: Next Generation Insights into Research, Policy, and Practice*. Edited by Douglas Proctor and Laura E. Rumbley.

インスピレーションからアスピレーションへ
初級学習者の日本語デジタルポートフォリオに現れる日本語学習
についての多様性を考える

FROM INSPIRATION TO ASPIRATION
EMERGING DIVERSITY IN DIGITAL PORTFOLIOS IN THE
BEGINNING JAPANESE COURSES

高橋 温子
Atsuko Takahashi
スミス大学
Smith College

はじめに

本稿の日本語ポートフォリオの背景には、本大学がここ数年で各学部の教育目標とその評価方法を明確化するという流れの中で、昨年、「学部専攻学生の学習の到達度を、大学と学部の教育目標に関連させながら、どのように評価したらよいか」という話し合いが、学部内で持たれたことにある。特に、学習者それぞれの多様な言語学習経験をどう評価するのかという点では、試験や発表ではなく、ポートフォリオから3年間必修の言語学習を質的に評価することで合意した。そのため、2018-19年の日本語1年生コース（秋学期29名、春学期22名）で試験的にポートフォリオを取り入れることにした。日本語1年生秋学期では、教科書「げんき」1～8課、春学期は9～17課までを学習する。

1. インクルージョン：教育の平等とピットフォール

ここ数年、社会の分断化の加速が深刻な問題になっている一方で、教育はあくまでインクルージブであるべきという動向も強まっている。近年のインクルージブ教育は、2006年に「障がい者の権利に関する条約」が国連で採択されたことに大きな影響を受けている。この条約は、障がいのある人とない人が、分け隔てなく共に学ぶことが基本になっているため、教育分野においては、身体障害や発達障害をもつ学生を、健常者と同じクラスに受け入れられるような体制を整え、平等な教育機会を与えるという取り組みを行うことが一般的である。

しかし、米国の社会問題や人種問題にも反映されているように、教育の平等の機会を妨げる要因は他にもある。身体や発達障害だけでなく、学習障害、低所得家庭からの学生、ファーストジェネレーション、有色人種、LGBTQ、または、留学生ということで、それぞれが教育の平等の機会から遠ざけられたり、平等と不平等の狭間に位置付けられたりしている。

ここで、考えるべきことは、受け入れればインクルージブと言えるのかということである。受け入れても実質は隔離されている状態、インテグレーションの状態のこともあり得る。また、多数派と少数派の力関係によっては、多数派のルー

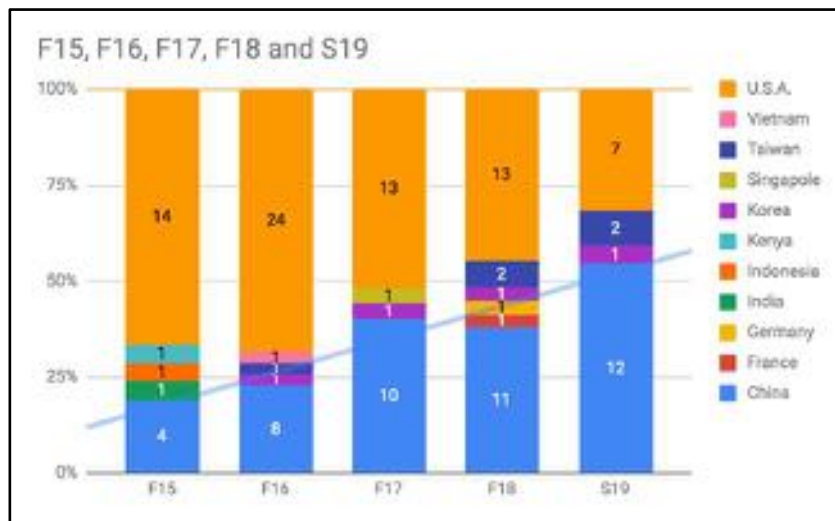
ルに従い少数派は同化を求められ、共生することが強制になることもあるだろう。また、少数派と多数派の相互理解がないままでは、互いの不安や不満が募り、衝突、亀裂、炎上にもなりかねない。

多様な人々の共生により生まれるはずの様々な学びの機会やリソースの広がり、個々のインスピレーションを刺激し、アスピレーション（意欲）を駆り立てるはずが、力関係がある強制的共生によっては、その意欲さえ持てない結果になりえはしないだろうか。相互の理解がない状態では、個々の不安や不満が膨らみ、多様多彩な共生を生かすすべさえ、見えなくなってしまう恐れもある。インクルージブ教育で見落とされやすい、このようなピットフォールを常に意識しつつ、インクルージブへの取り組みをするべきであることを強調したい。

2. スミス大学日本語1年生

2-1. 学生の背景

本大学の日本語1年生コースを履修する学生は、年々、多様化している。その多様化には、過去10年間の有色人種、留学生、特に、中国人留学生受け入れの増加（資料提供 Smith College）や、学習障害がある学生の受け入れ体制の強化、STEM教育のトレンドが影響していると思われる。



スミス大学日本語1年生 (2015-2019年 年国別データ)

過去4年の日本語クラスの履修データを見る限り、留学生の増加が顕著である。スミス大学の留学生比率は全学生の3割であるが、日本語クラスの留学生比率は、2017年秋学期以降5割を超えている。特に、中国からの留学生が圧倒的に増えており、2015年秋学期では留学生の中での中国人率は5割強だったが、2016年以降では7割を超えた。2019年春学期は、留学生14名中12名が中国人で、クラス全体22名中半数以上を占めた。

また、学生の母語といえば、2017年秋学期から、英語母語話者と非英語母語話者の比率が半々になってきており、今年度(2018-2019年)では、非英語母語話者が上回った。中国語母語話者がここ数年で増えている。

学習障害を持つ学生で、Disability Office から正式な証明を提出する学生は、ここ数年でクラスのおよそ1割を超え、ほぼアメリカ人の学生である。しかし、これには学生の文化的、社会的な背景も考慮しなければいけない。留学生やある文化背景からの家庭の学生の中には、学習障害や発達障害の傾向が見られるにも関わらず、その診断をしたことがない学生もいた。そのため、診断書があるかどうかだけで、学生の学習障害や発達障害を一概に判断できない部分もあった。他にも、体は女性でも心は男性、またはバイセクシュアルだという学生は、毎年必ず数名おり、教科書がすぐ買えない、大学への学費が払えないために次の学期のクラス登録ができない学生もいた。

このように、初級日本語クラスには様々な学生らが混在しているのが現実である。それぞれの目的や動機、また何らかの不安や問題を抱えながら、日本語学習に励んでいるとも言えよう。

2-2. 漢字炎上？クラスのダイナミックも変わっている

クラスの半数以上が、非英語母語話者となり、クラス内で聞こえて来る言語が多言語化している。クラス内共通言語として英語がリングアフランカ化し、学期が進むに連れて日本語もある意味の共通言語になっているようである。特に、中国語話者が半数近くになると、中国語トランスランゲージの使用を考慮する場面も出てきている。

また、留学生がクラスの半数以上を占めると、米国の日本語クラスではあるが、アメリカ文化が通常ではなくなる。例えば、シンプソンズのイメージを取り入れても、そのキャラクターが誰かわからない学生が多かった。一方で、日本のテレビ番組、アニメ、漫画やK-Popからの引用は、アメリカ人にも留学生にも共通の理解があった。

さらに、漢字圏からの学習者がクラスの半数以上を占め、実際、新しい漢字を導入の際、すぐにスラスラと書いている学生が多くなった。漢字の説明をしても、うなずいている学生が多く、中には漢字をノートに書かない学生もいた。漢字に対する質問も違い、非漢字圏からの学生は「そこは、どうやって書くか」という書き方の質問をするが、漢字圏からの学生は「どう使うか」という質問が多かった。

このようなクラスになると、果たして漢字圏で育っていない学生はどう感じるであろうか。学期中にアメリカ人の学生が、数名（時期は違うが）「漢字の説明をもっとしてほしい」「漢字だけに集中して勉強できるクラスかセッションを作って欲しい」という相談をしてきた。これは、多くの漢字圏の学生に混じって漢字を初めて学ぶことへの違和感や不安感を抱いているサインであり、クラスの「漢字炎上」もあり得るのではないかと感じた。一緒に教えている教師とも相談したが、漢字だけのセッションを今すぐに作ることはできず、学生にはオフィスアワーに来るようにとアドバイスし対応した。

2-3. インクルージョンへの取り組みに向けて

日本語教育では、インクルージョンに向けてどのような取り組みができるだろうか。インクルージブ教育としては、一般的なインクルージョン教育モデルに沿った、多様性を受け入れるための体制作りや取り組みが考えられる。

筆者は、日本語初級コースの多読活動に絡めながら、多様性の表現の試みとして、学習者による多読本作成を続けている。これは、学習者らしさを生かした多様性の表現とその発信の取り組みであり、多読教材の中では非母語話者の言語能力、言語景観、社会文化背景、そして、個性を生かした越境多読本としての価値が示唆されている(高橋, 2017, 2018)。この取り組みは、日本語での読み書きスキルを応用しながら、学期末までに1作品を仕上げ達成感を得る、皆が個々の作品を読みあって、クラスに存在する多様性を認識する、お互いの日本語から学び合い学習者同士が繋がる、という取り組みとしてはうまくいっているが、インクルージョンの取り組みとしては、実は足りない部分がある。

それは、読み書きが中心になっているため、それ以外の学びの方法、個々の学習者の学習嗜好や特徴など、読み書きからだけでは見えない学習者の多様性、個性まで包括的に受容しきれないことである。また、学期を通して、学習者の継続的な変化を学習者の全体像として表現しきれない。学生も人生経験や学習経験から、自身のアイデンティティや価値観を流動させながら言語学習をしていることも考えられる(佐藤 2015)。クラス内での根本的な多様性とインクルージョンの取り組みとしては、学習者にとって、より持続的で包括的な方法も必要であるのではないかと考える。

そこで、本稿では、既に試験的に取り入れていたポートフォリオを、学習評価の目的としてだけでなく、多様性を表現する媒体、ホリスティックな学習ツールとして、インクルージブ教育に貢献させる方法とその可能性についても言及する。日本語デジタルポートフォリオの多様性をリソースとしたインクルージョン教育へのちょっとした工夫を提案したい。

3. 日本語ポートフォリオ、デジタルポートフォリオについての先行研究など

日本語ポートフォリオとしては、青木(2006, 2010)が、学習オートノミーを育てるツールとして、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』を参考に作ったものや、早稲田大学日本語教育研究センターのものがある。外国語教育において、ポートフォリオは、学習者が言語活動を通して言語運用能力を証明できるアセスメントツールであり、また、学習の達成度や変化を質的に振り返り、自己評価ができ、自分の目標に向かって学習を再調整していくという、メタ学習能力を支援するツールでもあると言える。

その効果について、青木(2011)は、学習オートノミーを育てる目的で作成した「日本ポートフォリオ」は、学習進歩の可視化や内省する習慣づけにも肯定的であったこと、また、松井・西山(2015)は、ポートフォリオは初級学習者に好意的に受け止められ、特に教室外での自律的学習活動を促す役目を果たしたと報告している。Moeller(2018)は、Can-Do Statements を通しての自己評価を続けることで、ACTFL や CEFR の言語学習基準と関連させながら、学習者が自ら言語ス

キルの上達度の確認ができ、その達成感が次のレベルへのさらなる学習への動機の流れを作り出していけるのではないかと言及している。Can-Do Statements が、短期的な学習目標の指針としてだけでなく、学習者のモチベーションの流れを作り出すツールであるという観点は、ポートフォリオが学習の流動性に影響を与える可能性を示唆しており、大変興味深い。Cummins & Davesne (2009) は、デジタルポートフォリオは学生たちの日常的なテクノロジーを使っての言語活動を随時記録していくことができることから、その言語文化の中での言語使用をよりリアルに評価でき、異文化間能力の質的分析にも効果的であると述べている。

しかし、これらの研究や報告に共通する点は、ポートフォリオに関して、学習者個人の学習活動の変化や学習者と教師、チューターのアドバイジングに焦点を当てたものであり、ポートフォリオの多様性やその活動が学生同士の学びやクラスコミュニティ全体に及ぼす影響については、特に言及されていないということである。デジタルポートフォリオを学生が互いに閲覧し、多様な学習方法を学びあうことや、興味や趣味、特技を知り合うことは、個々の学習にどのような影響を与えるだろうか。また、それはクラス全体にどのように働きかけるだろうか。そこで、本稿では、学生の許可と合意のもと、お互いのポートフォリオを閲覧し合うことで、学生の学びの方法やクラスの全体性にどのような影響を与えたかについても考察を述べる。

4. 本稿のポートフォリオ概念フレームワーク

4-1. Four Dimensional Education Framework

Center for Curriculum Redesign (2015) は、21 世紀の学習者を育てる概念フレームワークとして、「Four Dimensional Education Framework」を提案している。このフレームワークでは、知識、応用力、メタ学習能力、キャラクター、それぞれの領域をバランスよく膨らませていく、ホリスティックなアプローチが提唱されている。学びの領域を全体として捉えた明確なフレームワークではあるが、枠の中はどのようなものか。何かを学ぶということは、抽象的な領域が多くかつ流動的でもある。そこを学習者が学習を続けながら可視化していくにはどんな取り組みができるだろうか。そこで、クラスコミュニティに、インクルーシブな学習を機能させるべく、デジタルポートフォリオには以下3つの役割があると考えられる。

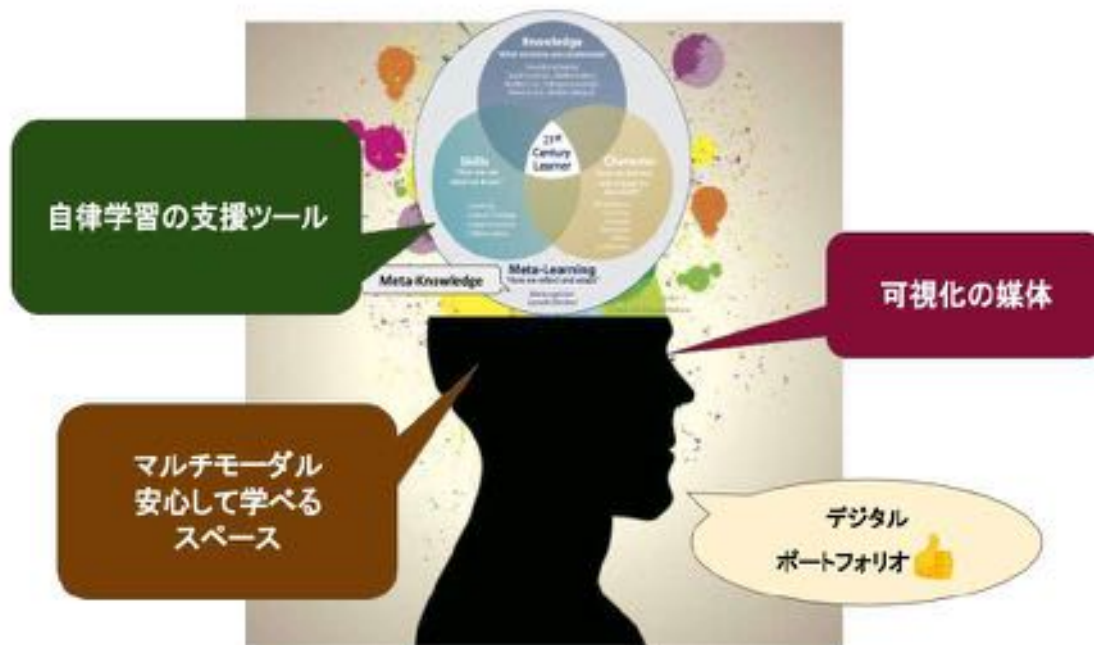
4-2. 「可視化」

ポートフォリオは、学習者の様々な学習活動を時間の経過と共に記録し保存していけることから、学習者の全体像を本人自身が可視化できる媒体の一つになるのではないだろうか。また、デジタルでのインターアクティブな特性を生かして、自分の特技や興味も、よりオーセンティックに表現できる上、自分への投資目的に沿って自分らしいデザインを追求しやすい。可視化することで、学習者がどのくらい、どんな日本語を学んだのかを知るだけでなく、どう学んだのかも知ることができる。そして、このようなポートフォリオを、学生間で閲覧し合えるようにすることで、クラス全体の学びの多様性と個性も可視化できるのではないかと

考える。勿論、閲覧し合えるようにする前に、学生らの許可と合意を得ることが前提である。

4-3. 「自律学習支援」

先行研究にも述べられているように、ポートフォリオは言語学習において、学習オートノミーを育て、メタ学習を促すツールである。すべての学習プロセスにおいて、学習の可視化、振り返り、調整、計画と施行をするエージェントは、学習者自身である。自分の学び方も学びながら、日本語学習を進めてける能力を支援してくれるであろう。



Copyright: "Four Dimensional Education Framework" Center for Curriculum Redesign

4-4. 「マルチモーダルな学びの方法と表現の安心安全な場所」

また、デジタルポートフォリオには、マルチモーダルな言語学習活動を表現し記録でき、学習経験の変化、時間を追っての学習方法や好み、動機や目標の変化なども見ることができる。そして、自分が好む媒体と手法を使いながら自由に日本語学習ができ、学びを安心して続けられ表現できる安全なスペースでもあるだろう。

5. デジタルポートフォリオの構成とカリキュラム導入

5-1. デジタルポートフォリオの構成

本コースでは、Google Drive で、青木の「日本語ポートフォリオ」(2006)を参考に、以下の項目でデジタルポートフォリオを作成した。

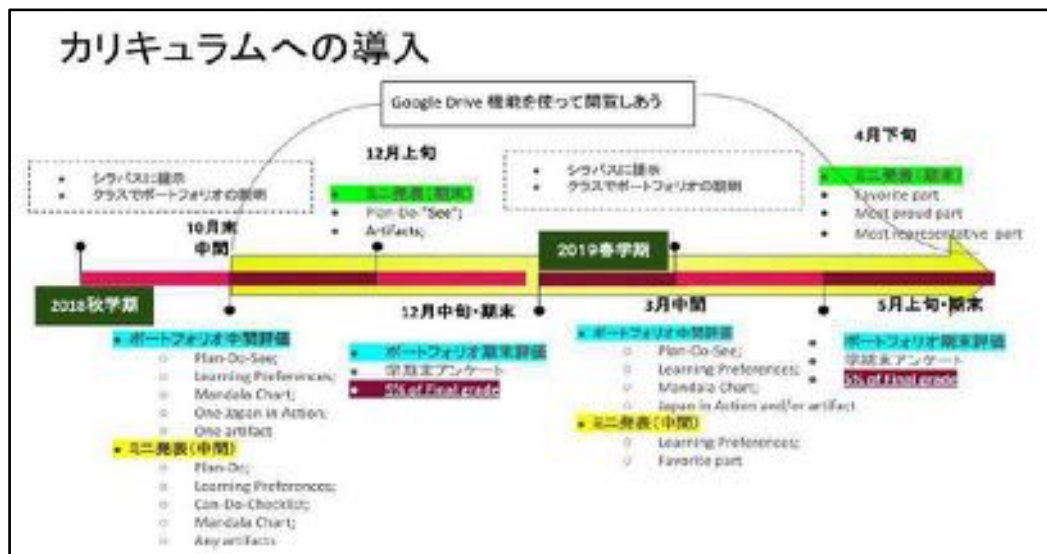
- 1) Plan-Do-See & Learning Preferences (学習計画、評価の指針、反省、および学習嗜好)
- 2) Can-do Checklist 自己評価 (短期目標、CEFRに基づく JF スタンダードを参考に、本大学のカリキュラムに合わせたものに編集)
- 3) マンダラチャート (長期的な目標と目標計画)
- 4) Japanese in Action (日本語、日本文化活動の記録)
- 5) Artifacts (日本語での産出物) の5項目から構成されている。
- 6) Tadoku 読書記録 (1年生クラスで続けている Google Form の読書記録)

5-2. マンダラチャート

マンダラチャートは、メジャーリーグの大谷選手が高校生の時に使っていたことで話題になった。これは、昨年のベニス国際日本語教育学会のガラディナーで、隣座した三修社の方との会話の中で、スポーツ選手の自己管理と言語学習者の学習管理は似ているのではないかということから、持ち上がったものである。筆者自身も、中高の部活で常に練習や試合の後に自己反省をすることを指導され、スポーツノートに6年間つけていた。それもあって、マンダラチャートやスポーツノートの話題は親しみやすく、日本語学習者にも自分の長期的目標とそれに向けた取り組みをマンダラチャートに書き込み、学習を総合的に可視化してみてはどうかと試みた。

5-3. カリキュラムへの導入

まず、学期のはじめに、ポートフォリオ作成について、ポートフォリオとは何か、作成の目的と意義、作成の仕方と基準を説明した。ポートフォリオの評価は、中間と期末の提出期限までに、上記のポートフォリオの項目を更新し、自己評価を終え、産出物の追加がしてあれば、成績の5%を与えることにした。また、学期中に2回(中間、期末)自分のポートフォリオをクラスで紹介するミニ発表の機会を設けた。



ポートフォリオには Moodle と Google Drive で、常にアクセスできるようにした。実際のポートフォリオは、教師が Google Drive に各学生のファイルを設定し、Google Spreadsheet の、Plan-Do-See & Learning Preferences、Can-do Checklist の自己評価、マンダラチャートのテンプレート、多読の読書記録をそれぞれのフォルダーに設定し、各学生とシェアした。

5-4. 学生同士の閲覧のタイミングは中間以降から

学生同士のポートフォリオの閲覧は、学期の中間以降から始めた。まずは、教師が作成したサンプルポートフォリオを参考に、自分のポートフォリオを立ち上げることに専念させた。そして、学期の中間で、全員がミニ発表をし、自分のポートフォリオをクラスに紹介した。中間ミニ発表までの目標は、Plan-Do-See & Learning Preference, Can-Do Checklist、マンダラチャート（できる範囲）の記入、Japanese in Action、Artifacts を一点ずつ、ポートフォリオに加えることである。

発表後、クラスで、クラス全体で閲覧を可能にしてもいいか聞いたところ、「他のクラスメートのポートフォリオが見て、どうやって作っているか参考にしたい。」という声上がり、全員が閲覧希望ということになった。それで、学期の中間後から、Google Drive 機能を使って全員がクラスメートのポートフォリオを閲覧しあえるようにした。

この閲覧のタイミングは、ちょうどよかったのではないかと思う。学生がまず、自分でポートフォリオを作成し始めてから、クラスメートの助けやインプットが必要な時期と重なった。日本語を習い初めて、まだ二ヶ月足らずのため、ポートフォリオに入れるものが少なく、何を入れていいのかもわからない学生が多かったようである。クラスメートの産出物のアイデアが参考になったり、似たような興味や趣味、好みの学習方法を持つ学生の存在を知ったり、それぞれが違うゴールや夢を持っていることを知って、気づきが促されたようだった。または、ゴールや好みの学習方法も特に見つけられていない人がいることもわかって、どこか安心したようだった。むしろ「わからないことがたくさんある」ことを、皆で共有できたことが、大きな収穫だったのかもしれない。学生同士がお互いのポートフォリオを閲覧しあえるようになってからの様子については、考察で述べる。

5-5. ミニ発表 2 回（中間と期末）

個人で閲覧するだけでなく、クラス全体で閲覧する機会として、学期中 2 回（中間と期末、2-3 分）英語でミニ発表をした。秋学期の中間発表は、Google spreadsheet の Plan-Do-See の”Plan-Do”, Learning Preferences, Can-Do Checklist, Mandala chart に焦点を当て、クラスの前で（許可のもと）各ポートフォリオを教室のスクリーンに出して行った。ここで、クラスメートがどんな目標を立てているか、どんな学習方法が好きなのか、どんな夢やゴールがあって日本語を勉強しているのかを共有した。また、好きな産出物の一つ見せ合った。ほとんどの学生が、自分の「自己紹介」の宿題、自己紹介を録音したもの、キャンパスでの日本文化イベントでの写真、身近なものに書かれている日本語で意味がわかったもののイメージ（例えば、マンガの 1 ページ、歌詞の一部分など）を紹介していた。

期末のミニ発表では、Plan-Do-See の”See”と産出物に焦点を当てて、一学期間の日本語学習はどうであったか、振り返りをした。この時点では、多くの学生が自分らしい産出物、あるいは、自分に見合った学習ツール（語彙リストなど）を一つは見出していたようだった。

春学期でも同様にポートフォリオとミニ発表を続けた。中間では、Learning Preferences と産出物に焦点を当てた。期末では、二学期間のまとめとして、1) Favorite parts（気に入っている部分）、2) Most proud part（誇りに思う部分）、3) Most representative part（自分らしさを表している部分）について5分程度で発表した。期末の発表では、ポートフォリオを通して、各学生の興味や個性、学びの違いや多様さを皆が尊重でき、なんらかの悩みや課題を分かち合い、二学期間の学習の振り返りができ、互いに努力を讃え合う機会となった。

6. 結果

二学期間の日本語デジタルポートフォリオ活動から、どのようなポートフォリオが創られたか、学生の発表（録音）とアンケート結果、反省レポートをもとに、ポートフォリオの項目ごとに報告する。

6-1. Plan-Do-See & Learning Preferences

クラス活動と自分の興味をうまく兼ねあわせて計画を立てていることが伺われ、教材で使えるものや自分に合いそうな方法を選んでいることがわかった。話す練習として「げんき」の会話を聞いて練習する、週一回の日本語テーブルに行く、日本語チューターに週一回会いにいてドリル練習をするというものが多かった。これらは、カリキュラムの必修項目でもあるので、すれば成績にも貢献し、一石二鳥である。

聞く練習には、教科書のオーディオより、アニメ鑑賞が圧倒的に多く、評価の仕方に「新しいアニメを字幕なしで観て、どのくらい理解できるか」というものが多かった。日本事情に興味があるという学生は、YouTube で映像をみながら、簡単にまとめられたニュースを聞くようにしていた。自分が好きなものや興味あるものを聞いたり見たりする方が持続するようだった。

読む練習には、漫画の人気もあったが、多読はもっと現実的に学生のレベルにあっていたようだった。多くの学生が、秋学期に引き続いて春学期にも多読を使っている練習を選んでいた。中には、好きな日本人のツイッターをフォローしている学生もいた。ツイッターは短いのがいいが、話し言葉やショートフォームが多いため、秋学期は、語彙など断片的にしかわからなかったが、春学期になって文レベルで意味がわかるようになってきたということだった。

また、書くことで覚えるという学生は、Google Spreadsheet で単語リストを作るより、書いて覚えるほうがいいということで、ノートに単語を書いてそれをスキャンしてポートフォリオに入れていた。多くの学生が、Google Spreadsheet を使って単語を整理しているが、この学生は書くことの方が、単語を覚えらるることに気づき、それに徹していた。

6-2. Can-do statements 自己評価

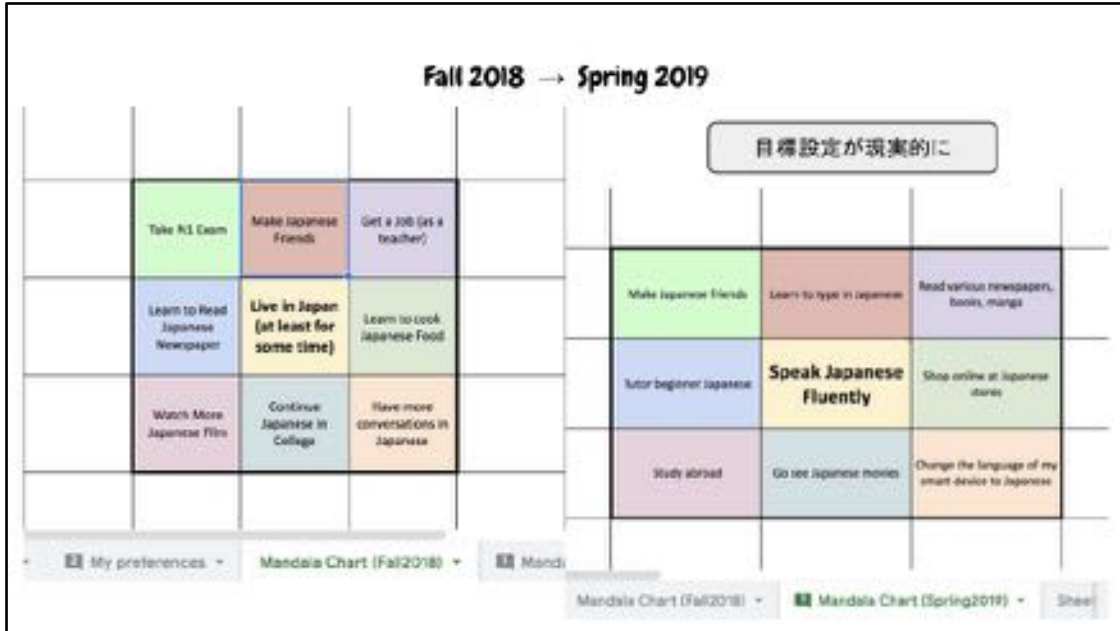
中間と期末のチェック項目を比べると、どの学生も圧倒的に期末の自己評価で、「I can do without help」をチェックしていた。秋学期末のアンケート結果（回答者数 22 名、データは質的分析をもとに考察）からは、Can-Do Checklist で、かなりの項目に「I can do without help」とチェックができたことへの驚きと喜びのコメントもいくつかあった。短期的な目標が達成できたことを確認することで、次に進むための自信につながったようである。

6-3. マンダラチャート

秋学期の中間の時点で、学生はこのチャートを埋めるのにかなり苦戦したようだったので、できる範囲の目標計画の記入でよいことにした。個人差はあるが、全員が真ん中のマンダラに目標と目標計画を書き込んだ。その内容を二学期間で比べると、春学期は、秋学期より目標がもっと現実化し、具体化した学生が多かった。ある学生（例 1）は、秋学期の目標は「Live in Japan」で、目標計画には「Take N1 Exam」という抽象的でまた非現実的な目標をたてた。しかし、この学生は秋学期にチューターセッションに行かず、話す練習が遅れてしまった。その反省からか、春学期は「Speak Japanese fluently」に変更した。その中で、チューターセッションに行くことを計画の一つにあげている。

マンダラをほぼ完成させた学生（例 2）もいた。この学生の秋学期の目標は「Make new friends over internet」だったが、秋学期の最後に日本への留学を決めた。そのためか、春学期の目標を「Prepare for study abroad」に設定し、留学準備に取り組むことにした。メインの取り組みの中に、日本語のスキル以外のことで、「Practice self-care」「Have things to talk about to make friends」「Do research」なども、計画に入れている。留学と日本語学習を成功させるには、言語学習だけでは足りないということであろう。このような部分に、ホリスティックな学習要素が見られ、日本語学習の全体性と学習者が考える「日本語を話す理想の自分像」が表れていた。

例 1



例 2



留学を決めた学生：日本語学習だけに偏らない学習の全体性学習者の全体像が見える。

6-4. Japanese in Action

身近にある日本語に意識的に目がいくようになり、それが読めて意味がわかると写真に記録する学生が多かった。昔、日本に旅行した時の写真から、当時は認識できなかった日本語の文字が、今見ると、読める漢字さえあったことに気がついた、大学美術館にある葛飾北斎の「赤富士」を鑑賞していたら、突然、そこに描かれている漢字がわかってびっくりしたという学生もいる。日常生活の中で、目にする耳にする日本語に意識がいくようになってそれを記録するのが嬉しいというコメントもあった。

大学の外国語での詩の朗読会に参加した学生は、日本語での詩の朗読を写真とビデオで記録した。他にも、毎週の日本語テーブル、日本文化イベントに参加した時の写真（折り紙、習字など）、クラスメートと日本語でアニメを見たり、ゲームをした報告、日本語を交えてテキストメッセージしたスクリーンショットなど、ソーシャルな場面で日本語を使っている学生が多かった。様々な機会それぞれのメディアと手法を使っていることがわかった。

6-5. Artifacts

6-5-1. クラス活動とのつながり

クラス活動で産出するものをアーカイブしていく学生が多かった。これは、ミニ発表で他の学生がそうしていたのを見た影響もあったようだ。例えば、花丸をもらった漢字の宿題が多く見られた。漢字練習の宿題に花丸をもらうことは、非漢字圏学習者にとって、かなりのインパクトがあったようである。漢字は全部正しく綺麗に書かなければいけないという漢字文化に肯定的になったことなのかもしれない。他にも、多読、コースプロジェクト、宿題、Show&Tell、Skit 発表などから産出されるものは多く、発表のドラフト、練習の録音、プロジェクトの作品、多読のブックレビュー、発表のビデオ、などをアーカイブしていくことを覚えていったようである。

6-5-2. クラスの外での日本語活動、特技、趣味、興味

Plan-Do-See & Learning Preferences や Japanese in Action と同様に、学生らが夢中になっていること、興味や特技を生かした日本語学習活動をしている様子が現れた。一番人気があったのは、日本語で歌を歌って録音することであった。音楽が好きな学生が多く、ミニ発表でクラス全体がそれを知ると、音楽を通しての日本語学習方法が広まっていった。

夏休みに日本に旅行する予定の学生は、げんき 15 課の旅行のテーマに影響を受けて、自分の東京での旅行プランを日本語で作成した。他に料理が好きな学生は、日本語でチーズケーキのレシピを読んで、YouTube で音声なしだがやり方を見て（やり方を見ることで、わかるようになった語彙もあったそう）実際にケーキを焼いて食べた学生もいる。日本語学習にちなんだ、自作漫画を描いた学生もおり、クラスメートもそれが読めて、内容にも共感できると好評だった。

6-5-3. エッセイ、日記、ドラマのレビューなど

何かを書くことが好きな学生は、日記、げんき各課のテーマに沿ったエッセイ（教師がエッセイのトピックリストを準備）、漫画、アニメ、ドラマのレビュー、手紙などを作成した。Google Docs でタイプする学生が多かったが、手書きでエッセイやスピーチドラフトを書いてアップロードする学生もいた。3月から日記を毎日、一行でも欠かさずにつけた学生は、学期末に皆から賞賛を浴びた。その学生は、二ヶ月を振り返って使える文法が増えたと喜んでいて。また、昨年9月下旬、日本語クラス開始から1ヶ月弱で書いた「自己紹介」と、今の自分が書いた自己紹介を比べて、文法や漢字がかなり違うと驚く学生もいた。

6-5-4. 翻訳「やくしてみた！YKMシリーズ」

ポートフォリオを通して、翻訳に興味がある学生がかなり多いことがわかった。歌詞、アニメ、ゲーム、ドラマ、ツイッター、マンガなど、わかる日本語を自分で訳してみたという学生が多いことに驚いた。様々なメディアの中で、初級日本語の知識とスキルのできる部分を見つけては、自分なりに翻訳を試みていた。あるビデオゲームのキャラクターの決まり文句を集めて、翻訳しYouTube にあげた学生や、大好きなジャズのコピーを、Google Translate をうまく利用しながら日本語に翻訳し、アコースティックギターを使って皆の前で歌った学生もいた。

歌詞の翻訳はかなり人気があった。ミニ発表で、ある学生が紹介してからクラス全体に広がり、学期の中間と期末で、わかる部分に色付けし色別し、少しずつ翻訳を進めている学生もいた。こうすることで、日本語学習が進むに連れて、どれだけ歌詞がわかるようになっていくか、経過がみられる。歌が好きな学生が口を揃えて発表で言ったことは、歌詞がわかるようになればなるほど、嬉しさも膨らみ、日本語で歌う時に感情が込められるようになって、さらに歌うのが好きになったということだった。翻訳対象のメディアは違うが、「（翻訳に時間も手間もかかったが）好きなことだから、苦にならなかった」というのが、どの学生にも共通していた。

7. 考察

学生からのポートフォリオについての発表（録音）、アンケート結果、反省レポート、筆者の二学期間にわたるポートフォリオ観察ノートをふまえて、それらを質的に分析し考察する。

7-1. マルチモダリティーを生かした学習表現

学生は、これをつかってと強制されるのではなく、学生が目的に沿って選んだ、またはやりやすい、使いやすい、好んだモード（手段）を使い、学習記録を刻んでいることを楽しんでいることがわかった。テクノロジーを利用し、Google Docs で日本語をタイプする、イメージも載せてコメントを書く、Google Spreadsheet で漢字リストや語彙リストを作るなど、Google Drive の基本的機能を使ったシンプルなもの。ライティングチュートリアルウェブサイトでの活動や、

イラストレーションソフトウェアを使って自作コミックを描いたものもある。また、音声、動画を利用したものから、写真、イメージ、書道、折り紙などのアートまで、マルチモーダルに日本語、日本文化学習し、様々なメディアを使いながら、その経験を表現している。自分の日本語を様々なモーダルで表現し、自分の日本語学習全体像を可視化しているようであった。

7-2. クラスメイト同士の学びあい「漢字炎上は？」

どの程度、閲覧しあっていたかはわからないが、お互いに影響をしあっていたようである。学期最後のミニ発表会で、閲覧し合えたのが楽しかった、勉強になったという発言がいくつかあった。特にクラス活動のアーカイブが広がり、クラス活動とポートフォリオがどうつながり、どう自分の日本語学習に役立っていくのか、アイデアが広まっていったことが伺われた。また、「～さんのアイデアに影響されて」とクラスメイトに共感、賛同して広がったアイデアも多かった。

先に述べた、非漢字圏学習者のクラスでの漢字学習への不満や不安感であるが、ポートフォリオの閲覧やミニ発表を通して、それが少し和いだようだった。まず、秋学期末のミニ発表で、ある漢字圏の学生が、ポートフォリオの中で漢字学習のためのリストを作ったことを紹介したのが始まりだった。「中国語と日本語の漢字の読み方が違うため、中国語読みをしないようにすることは、とても難しい」と、この学生が発言した時、他の漢字圏学習者も大きくうなずき、この学生の漢字勉強法に賛同していた。この様子を見た非漢字圏学習者は驚いたようで「中国人は漢字を勉強しなくてもいい」と思っていたことを覆されたようだった。教師にとっても、まさか、漢字圏の学生が漢字学習のためのツールを作成したことは予想外で、それほどまでに漢字の中国読みをなんとかしなければいけないもののだとは考えもしなかった。

非漢字圏学習者は、春学期末のミニ発表で、2学期間の漢字学習を讃える場面いくつかあった。花丸をもらった漢字の宿題をのせた学生は、漢字を全部正しくかけていることが、とても嬉しく自分でも誇らしいと思ったそう。漢字は正しく書かなければいけないことを感覚的に学び始めていることであろう。たくさん漢字を書いたノートをアップロードした学生は、なんども漢字を書いて覚えたことを誇りに思うと言った。これらには、大きくうなずいている学生が多かった。クラス全体に、これだけ努力したということ表現し、また漢字で苦労している学生に「漢字を何度も書いて覚えよう！がんばろう！」という励ましでもあったようだ。

一方で、春学期末の Plan-Do-See の反省では、ある漢字圏学習者は、漢字学習についての達成度に”Not at all” とチェックした。その理由は、中国読みをなくすことは、今の自分にはほぼ不可能に近く、日本語の文脈で漢字を見ても、どうしても中国語読みをしてしまう癖が治らなかったということだった。また、他の漢字圏の学生は、学期末、筆者に「（非漢字圏の学生たちを）漢字を知らないで日本語インテンシブコースに入ってくるのは、すごく勇気あること。私だったらできないと思う。」と言い、非漢字圏学習者への敬意を表した。

漢字学習は、漢字圏、非漢字圏学習者ともに、それぞれのゴールを設定し、努力することが大切なのであろう。クラス全体のポートフォリオ活動を可視化することで、互いに思いやり、それぞれの努力と挑戦を称え合えたことが、漢字炎上防止に貢献したようだった。

7-3. Tadoku 活動への評価

クラスでの Tadoku においては、ポートフォリオと読書記録の意味が強く繋がった。Tadoku 読書記録を各学生のポートフォリオに加えることで、カリキュラムとポートフォリオに明確なつながりをもたらすことができた。また、学生の Plan-Do-See には、読む力を養うための学習方法として、Tadoku の評価が高く、漫画だけでなく、多読本を好む学生が多かった。秋学期に作成したクラスメートによる多読本も人気があった。学期中に読める本のレベルの難易度が上がったことから、自己評価もしやすいようだった。Plan-Do-See の振り返りの部分に「早く読めるようになったとはいえないが、今の時点では、読んだことがわかることが大切で、それに満足している」「漫画は話し言葉が多くて読みにくいですが、文脈から語彙と文法がわかるようになった」と書いた学生もおり、Tadoku を通して、大意をつかみながら理解を促していく、質的な読み方を覚えたことが示唆されていた。

7-4. 学習障害と共に (違った学習障害をもつ学生 2 人のケース)

知識や情報をうまく整理できない障害をもつ学生 A は、自分で知識と言語目的別スキルの整理ノートを作成した。例えば、あいさつ表現、数詞など、教科書でその知識やスキルが前後して出てくる場合もあり、それを自分がわかる「日本語スキルチャート」にしてまとめている。こうすることで、学習事項をつなげていき、自分で常に可視化できることが、自身の日本語学習に役立つとわかっているようだった。学習障害がない学生も、自分に見合った学習ツールを作成していたが、学習障害の学生にとって、ポートフォリオで自分に見合った学習方法を見つけて続けていくことは、自己支援において非常に意味が大きかったようだ。

母語であっても識字ができない障害をもつ学生 B は、ほぼ毎週、筆者のオフィスアワーに学習の仕方について相談しに来た。母語でも何度も手で書かないと単語が覚えられないということで、日本語もノートに文字を埋め尽くすまで書いて覚えていた。学期の終わりに、成績が心配になり、日本語で A を取りたいが、試験やクイズの結果を見るとどう努力しても取れそうにないと泣いた。そこで、ポートフォリオを一緒に見ながら、この学生の長期目標や夢を確認し、それに向けて何が大切なのかを話し合った。夢やゴールについての目標計画全体からみれば、日本語で A を取るのが最重要ではないことがわかったようであった。

そして、この学生らにとって、インテンシブな言語学習でも、ポートフォリオを通して自分ができたことを可視化していきながら、自信や喜びも大きくなっていったようである。学習障害を持つ学生にとって、ポートフォリオは、アコモデーションだけでは補えない部分の学習を支援するツールでもあった。

7-5. トランスランゲージ

ポートフォリオの自由度には、日本語学習における言語選択にも現れた。英語、日本語、中国語が混ざった文法ノートがいくつか作成された。ミニ発表で、中国語使用のげんき文法ノートを紹介した時、クラスの中国語母語話者が嬉しそうな反応を示した。自分が一番使いやすい言語で、効率的に日本語を勉強していきたいということであろう。

クラスでは、英語母語話者が少なくても、英語が共通語のために英語を使いながら文法説明をしたが、半数以上が中国語母語話者の状態では、中国語も補足的に取り入れると学習に効果的なのではないかと感じた。筆者は中国語の学習経験がないので、クラスの半数以上が中国語母語話者である状況で、このようなサポートができない。それを、学生同士が補いあって助け合っているのは、教師にとってもありがたい部分であった。学生にとっても、クラス内のメタ言語の多様性が垣間見えたのではないだろうか。

7-6. 続けることが大切

春学期の学生の反省の中に、「今学期はだんだんポートフォリオのやり方がわかるようになって、楽しくなった」という記述が多かった。先学期の最後は、まだポートフォリオの作り方がわからないという学生が多かったが、今学期の反省には、はっきりとポートフォリオ作成の **ownership** が現れた。少しずつ、何かを足していくうちに、アイデアが湧き、他の学生のポートフォリオに刺激を受けながら、自分らしく創作していく楽しみを覚え、自分らしさが見えてくるポートフォリオになっていることに嬉しさも感じたようだ。そして、「来年は、こうしたい、ああしたい」という反省も多く、今後も続けていきたいという気持ちが湧いて来たようである。

7-7. 教師にとっての Takeaways

ここでは、教師である筆者の二学期間にわたるポートフォリオ観察ノートからの主観的な経験に基づくことを述べる。一番大きかったことは、教師にとっても大きな学びの機会を与えてくれたことであった。ポートフォリオは、自分の経験（日本語教師歴 20 年弱）に基づく、ステレオタイプのでもあり得る学習者に対するグレーで曖昧な見解を客観的に考えさせてくれる役目を果たしてくれた。例えば、漢字学習には漢字圏も非漢字圏の学習者もそれぞれの努力をしていることや、学習障害を持つ学生の知識の整理の仕方など、授業で顔を合わせているだけではわからない部分が見えた。歌やアニメが好きだということは知っていたが、それをどう学習に生かせるのか、マルチメディア、マルチモーダルな学習者の学びの視点と手法は刺激的であり、将来の日本語学習アドバイジングのアイデアも広まった。

学生の **Plan-Do-See**、**Preferences** からは、クラス活動や教材が実際にどう個々の学習に機能しているのか、受け入れられているのかいないのか、学習者からの質的な評価を読み取ることができ、客観的にそれをコースの反省や調整、改善、あるいは新たな取り組みの導入などに生かせることがわかった。例えば、読む練

習として、マンガを選ぶ学生もいたが、多読の読み物は超初級レベルの学生でも取り組みやすく、自信もつき効果的であるというコメントが多かった。教師と学生の対話の場では、マンダラチャートの長期的な目標と目標計画から、学習者自身の人生観や夢に関わりながら、日本語学習について再考し、成績の相談、専攻や留学についての対話に生かすことができた。これは、教師と学生の信頼関係の構築にも役立ったのではないかと思う。

何より、ポートフォリオ全体から、学生の多様性だけでなく、学びの多様性、個性、流動性が見え、学生の学習の全体性や学習者としての全体像、そして、クラスの全体性がより理解できるようになった。デジタルポートフォリオは、教師にとっても、より客観的で包括的な学生支援に役立てられる可能性があることが示された。

7-8. 先行研究との兼ね合いー可視化だけでなく、可聴化も

ある学生は、秋学期の最初のプレゼンテーション「自己紹介」を録音してから、学期中の Show & Tell スピーチ（学期中2回の2分程度）の練習を録音し続けている。秋学期と春学期を通して、自分のスピーチの中で使われている文法がずいぶん変わったこと、スピードが上がったこと、流暢さや発音も変わってきていることに気がついたということである。他の学生は、学期末のスキット発表の練習を録音し、会話の中で自分の日本語を聞いて、「思ったよりも（私の日本語は）悪くない」と気がついて、それが、少し自信につながったそうである。この点において、デジタルポートフォリオは、青木(2011)が言及した学習の可視化だけでなく、可聴化をも促進していると思われる。

また、デジタルポートフォリオ作成は、本大学の初級学習者に「楽しい」と好意的に受け止められた。その理由の一つは、教室外で目にする耳にする日本語に意識的に注意がいくようになり、それが少しでも理解できると、嬉しさと喜びと共に、教室内での日本語学習への裏付け(validation)にもなり、教室内外の活動の繋がりや、自分の日本語学習の全体が見渡せるようになったことのようなのだ。これらは、ポートフォリオが、教室外での自律的な日本語学習活動を促す役目を果たしたという松井・西山(2015)の報告を後押しする結果となった。

学習の流動性は、Moeller (2018)が示唆したように、多くの学生が、Can-Do Checklist を通して、自分の学びの確認ができ、前へ進む自信がついたことを報告している。また、Learning Preferences、マンダラチャートにも学生の流動性が現れた。自分に合うか、勉強のスケジュールからみて現実的かどうかにより、中間と期末で、Learning Preferences を変えた学生もいた。さらに、学びの方法も日本語学習が進むに連れて、他のクラスでの学習や人生経験の要因が加わり、マンダラチャートの目標設定と計画が変わっている。学習の流動性は学習者の全体像に影響し、アイデンティティや価値観の流動性にも関わっているのではないかと思われる。

8. まとめ

漣（さざなみ）のごとくインスピレーションからアスピレーションへ

デジタルポートフォリオには、あらゆる多様な学習方法を取り入れる柔軟性と許容性がある。抽象的で流動的な学びの質と量、流れと変化を可視化、可聴化していける媒体でもあり、そうすることで、さらに学びから学んでいける学習ツールでもある。また、学習の振り返りと共に目標と学習の全体性をみながらのホリスティックな学びも促した。何より学習者の様々な学びと表現ができる安全な場所でもあった。

二学期間続けたデジタルポートフォリオ活動では、学生らは様々なメディアで自分に見合ったマルチモーダルな学習をしており、学びの多様性をさらに生み出していることが示された。さらに個人の興味や特技が重なり、個性が学習に色濃く表現されると、達成感や嬉しさ、やる気も倍増したようである。何より、夢中になっていることと共に、日本語学習を進めて行くことは、学習の持続性だけでなく学習への楽しみと喜びももたらし、自身の全体像にもポジティブな影響をもたらした。それが好循環となって、学習の良い流れが生み出されたようである。

また、閲覧とミニ発表の機会は、クラスの多様性や個性の気づきの促進に役だった。多様性をリソースに、助け合い、学び合い、励まし合いが促され、クラスの全体性にも良い影響を与えた。特に、漢字炎上の懸念においては、教師が余計な介入をせずに、学習者間の気づき、学び合い、励まし合いを通して、漢字炎上が防げたことは、おそらくクラス全体でのポートフォリオ活動が大きな役割を果たしたのではないかと思われる。

このように、日本語学習という共通の目的のもと、学びの多様性を通して、学習者がお互い刺激しあい、成長へのプロセスに参加、かつ貢献しあえることで、インクルージョンが漣（さざなみ）のごとく広がり、機能していく。そして、努力や挑戦、個性や夢を讃え合い、意欲を高めあえるようになることが、本来のインクルージョンの姿ではないかと考える。

学習者のインスピレーションをアスピレーション（意欲）につなげられるよう、なんらかの工夫をしながら教育の質を高めていくことが、本来のインクルージョン教育であるべきだろう。教師も学生のインクルージブな波に調和しながら支援に取り組んでいく上でも、日本語デジタルポートフォリオは、今後のインクルージブな日本語教育の発展に、漣のごとく貢献できるのではないだろうか。

今後

ホリスティックな言語学習を促し、多様な学びを支援する媒体、ツール、スペースとして、来年の初級日本語カリキュラムにも、デジタルポートフォリオを取り入れる予定である。日本語2年生や留学先で日本語学習を続行する学生にも、学部専攻に関わらず日本語ポートフォリオを続けることを薦めている。そして、許可があれば、その学生たちのポートフォリオを追っていきたいと思っている。ある意味、筆者はこの一年で、それぞれの学生の日本語ファンになった気分である。



JPN111 three words about my portfolio May 1st. 2019

参考文献

Cummins, P. & Davesne, C. (2009). Using Electronic Portfolios for Second Language Assessment. *The Modern Language Journal*, Vol. 93, Focus Issue: Technology in the Service of Language Learning (2009), pp. 848-867.

Fadel, C., Trilling B., & Bialik, M., (2015), *Four-dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Center for Curriculum Redesign.

Moeller, Aleidine (2018). *Bringing Flow into the Language Classroom*. ACTFL Volume 51, Issue 4 Winter 2018.

United Nations Department of Economic and Social Affairs (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)* 「障がい者の権利に関する条約」
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

青木直子 (2006). 『日本語ポートフォリオ』 <http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/support.html>

青木直子(2010). 「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」 第38回日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する. 国際交流基金. <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/201003.html>

青木直子(2011). 「在日外国人の日本語学習支援ツール「日本語ポートフォリオ」を媒介とした支援者の学び」平成20年度～平成22年度科学研究費補助金研究成果報告書. <http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/pdf/KakenReport2011.pdf>

佐藤 慎司 (2015). 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ 複言語・複文化主義をこえて. 『リテラシーズ』16, (pp.1-11), くろしお出版.

松井玲子・西山恵子 (2015). 「成人学習者の学習を支えるポートフォリオ評価の試み」国際交流基金日本語教育紀要 第11号 pp.127-140.

高橋温子(2017). 「未来とつながろう！ー多様性と心の豊かさー」をテーマにした多読とデジタル版多読本作成プロジェクト」23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings, August 2017.

高橋温子 (2018), ICJLE 2018 Venice, Italy 「よむよむビギナーズ！つなげる、つながる、超初級学習者（日本語1年生1学期目学習者）の多読本作成プロジェクト」発表原稿.

参考資料：

JF 日本語教育スタンダード
<https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do>

スミス大学多読本作成プロジェクト
<https://sophia.smith.edu/blog/japanesebookreview/stories-by-levels/>

謝辞

本ポートフォリオの作成にあたり、斬新かつ有益な情報を教えてくださった三修社の安田さんに感謝の意を表したい。

日本語教育における留学生を育てる「心の支援」

SUPPORTING THE MIND FOR MAKING RYŪGAKUSEI AUTONOMOUS IN JAPANESE LANGUAGE EDUCATION

高久 孝幸
Takayuki TAKAKU

帝京平成大学附属日本語学校
Japanese Language School Affiliated with Teikyo Heisei University

はじめに

昨今、日本における日本語教育機関等（大学、専修学校、日本語学校等）で増え続けている留学生の受入れとともに、文化の異なる社会で留学生の心の問題が多様化し、深刻化している。その留学生をめぐる心の問題とは何であるのか、教師側がその心の問題とどのように向き合い、その問題が発生する前の対処方法はあるのか、それらに焦点を当てながら論を進めていきたい。留学生の心の問題とは、留学生自身が異文化社会の中で抱える心理的、精神的な悩み、不安のことである。これらは、主に「学業」、「人間関係」、「人生設計」、「分離不安」、「健康」、「異文化不適応」等から引き起こされる問題であると考えられる。前述した留学生が持つ様々な問題発生のプロセスを発達課題¹といい、彼ら留学生自身は発達課題をどう乗り越えているのであろうか。留学生はそれを上手に乗り越え、自身の力で留学生生活を全うしているのであろうか。

筆者はここ数年、日本における日本語教育機関（以下、日本語学校とす）に勤務し、多くの心の問題を抱える留学生から相談を受け、接してきた。日本語学校には大学、専修学校とは違い、留学生相談室（留学生サポート）、留学生担当といった役割を担っている教員はほとんどいないであろう。その為、教師側にカウンセリングの知識もなく、専門的な知見もなく、教室にいる教師が留学生から相談を受け、対応しているのが現状である。筆者は、そのような日本語教師が、悩みや不安を抱えている留学生に対応することを非難しているわけではない。ただ、教室にいる教師は留学生の発達課題を理解し、体系的なアプローチを試みないことには、留学生が抱える問題を決して解決へと導くことはできないであろう。現に筆者の周りでは、留学生は心理的不安、情緒的不安などから怠学する者、登校を拒否し、ひきこもりになりがちになる者がおり、それらが悪循環化すれば、非行に走ったり、時には自傷行為にまで発展することもないわけではない。

¹ 「発達課題」とは、「人間がそれぞれの年代で遭遇する問題のことである。」（教育カウンセラー標準テキストより、2017）

では、上述したような留学生問題への対応として、日本語教師は何をすべきなのか、そして、留学生がどのような問題を抱えているのか、その問題をどのように予防し、解決へと促進していけるのか、ここから考えていくことが留学生の援助し、解決の兆しにつながると考える。ここで強調しておきたいことは、本論で述べる悩みや不安を抱える留学生は、病理的な問題を抱えている留学生は一人もいない。悩みや不安は人間誰しもが抱えている。しかし、いつどこで留学生に悩みや不安が善し寄せ、心の問題が発生するかわからない。その心の問題が発生する前に早期発見、予防することが、本研究の狙いである。そして、教師が行うアプローチで留学生に、彼ら自身の抱える悩みや不安を乗り越えさせ、自己実現欲求を満たそうとすることが、本稿の目的である。

本論では、留学生の抱える問題を背景におき、「育てるカウンセリング」²の観点から日本語学校における留学生の抱える悩み、不安を軽減させ、さらには留学生の持つ発達課題を早期発見、予防し、問題発生を防ぐためのカウンセリング技法を導入したい。その技法として考えられるのが、昨今日本の小中高校において導入が進んでいる構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter 以下、SGE と略称）である。また SGE の一形態として考えられている「内観エクササイズ」³を導入し、筆者が日本語学校の教室内で実施した実践経緯を述べ、活動案を提案する。

まず、SGE と「内観エクササイズ」を関連づけ、これらが日本語教育にも導入できるということを主張したい。そして、2つのアプローチを日本語学校という異文化社会に導入することの意義を解き、留学生の発達課題とどう向き合い、どう発達課題の解決へと導いていけるのか、その体系的アプローチを本論で示唆し、日本語教育、日本語学校へと導入する重要性のあり方を検討する。

1. 留学生活における留学生⁴の悩みと不安

「はじめに」で述べた通り、留学生は日々の生活の中で悩みや不安を抱え、多様な文化的背景の中、日本で留学生活を送っている。それらを異文化間カウンセリングの視点から語られる先行研究事例を以下に挙げる。

札幌大学で実施された「留学生が抱える不安や問題」に関する質問紙調査とインタビュー調査の結果、上位にくるのが、「経済問題」である。その回答には、「アルバイト問題」、「進学の問題」が挙げられている。次

² 「育てるカウンセリング」とは、國分康孝が提唱している概念である。「問題の発生を予防したり、子どもの適応や自己成長を援助したりするのが『育てるカウンセリング』である」、「自分で問題に対処する能力を育て、自分で問題を予防し、自分で自分を成長させていく能力を育てることにある」國分（1998）。3. 1でも「育てるカウンセリング」の定義を詳述している。（※同上）

³ 「内観エクササイズ」については、3. 「内観エクササイズ」とは、で詳述する。

⁴ 1章で述べる「留学生」とは、大学院、大学（短期大学）、専修学校、日本語学校で語学を学んでいる者を指す。

いで多かった回答が、「就職問題」である。そして「学業面」、「健康面」での不安があるという結果を出した（久野，2011）。加賀美（1994）は、中国人就学生に焦点を当てた予備調査とインタビュー調査を実施し、それらによると、「アルバイト環境」の満足度が低いという結果が出ている。さらに、ある就学生が母国での学歴（高学歴者）と日本でのアルバイト経験の関係性から出る心理的不安についても述べている。自国では高学歴だった者が来日し、日本語による能力不足、仕事内容、給料面などと、全く自国で積んだ高学歴が考慮されず、すべてが他の人と同じように扱われているということに不満を持っているというインタビュー結果が出ている。

他の調査では、千葉大学国際教育センターの新倉（2008）が日本人と留学生との人間関係による異文化摩擦から生じる留学生の悩みや不安を調査した。その中には、日本人による留学生の自国との文化的差異から生じるステレオタイプ、偏見の問題を挙げている。また他問題として日本人側による留学生との接触拒否から生じるコミュニケーション欠如がある。指導教員との対人葛藤からくる不安、ストレスなど等、様々な留学生を取り囲む人間関係の事例を紹介している。大橋（1995）の研究調査においても、主に日本人との「人間関係」の困難さの問題を取り上げている。それは留学生の視点から、「日本人との親しい交流を阻む要因」（大橋，1995，p.56）として、「思考様式」、「価値観」、「自分に対する日本人の態度」、「日本人が自分と接する機会を持とうとしないこと」などが挙げられている。これらは留学生の滞在期間が長くなるほうが、障害度が高くなる傾向があるようだ。留学生の交流を拒む背景には、「閉鎖的な日本の社会」、「日本人の仲間意識」（大橋，1995，p.56）などが大きな要因となっている。

田中（1995）では、在日留学生が日本人との対人行動において、社会的困難度を調べた結果がある。その調査結果では、①「日本人による間接的な表現方法」、②おじき、上下関係、酒席での接し方、社交辞令などの礼儀的行動である「通念」、③日本における自己表現の仕方や感情表現などの自己を開放することを必要以上に抑制するという「開放性」など等が留学生の不安の引き金だと述べている。これらが要因となり、留学生は戸惑いを感じ、自国差にカルチャー・ショックを受けている者もいるようだ。

倉地（1992）では大学にいる留学生の実態を調査した。そこから見えてきたことは、日本人側の閉鎖性の問題が原因であるとしている。しかし一方で、倉地（1992）は、留学生自身にも問題があり、それが留学生の人間関係の溝をさらに深くしている原因なのではないかとも指摘する。倉地は目的文化（日本）や日本人との「接触を深めるためのアプローチの仕方がわからず、結局はその多くが、異文化側（日本人側）の閉鎖性に心の通ったコミュニケーションが成り立たない原因を求め、自ら異文化に積極的に働きかけようとする気力を喪失している」と述べる。

以上のように、留学生には様々な要因が背景に絡み合っており、悩みや

不安が積もり、それがストレス障害に陥るのである。倉地（1995）の事例でも紹介したが、留学生の問題には必ずしも異文化側（日本側）に問題があるわけではなく、留学生側にも問題があることがわかった。それは留学生の持つ心の問題には変わりはないが、倉地（1995）では、日本にいる以上は異文化の環境でどのように人間関係を築き、つながり、生きていくかといった「社会生活能力」、すなわち「ソーシャル・スキル教育」も日本語教育では考えていくことが課題であることが示唆された。それは「よい人間関係の体験」、「よい人間関係づくりに関するノウハウの学習」、「ものの見方や行動の仕方を教えることである」（國分・大友，2001，p.62）。

以上、留學生活から見えてくる留学生が抱える様々な心の問題を取り上げたが、次章から彼らが抱える問題を予防、早期発見し、どう問題解決へと導いていけるのか、問題を乗り越え、どう自己実現へ近づいていけるのかをSGEによる体験的学びの技法を用い、詳述する。

2. 構成的グループエンカウンター（SGE）とは

まず、エンカウンターという用語から整理する。エンカウンターとは、「『出会い』という意味である」、「出会いとは心と心の通い合う『私』と『あなた』の関係をいう。」（『構成的グループエンカウンター事典』，2004）。そして、エンカウンターに構成的グループが加わることにより、グループの中で「①人間関係をつくること、②人間関係を通して自己発見をすることである」（國分・大友，2001，p.82）。SGEは、主にグループ体験に重きをおいている。國分・大友（2001，p.82）は、グループは、「人を癒し、人を育てる」、「『グループは教育者である』」と述べる。そのグループの中で、教師から与えられるエクササイズ（課題）を遂行し、シェアリング（相互思考（気づいたこと、感じたこと、学んだこと）の共有）を行い、他者との「ふれあい」と「自他発見」をする。そしてグループの中にいる本人が自己を発見し、「思考」・「感情」・「行動」を拡大させ、それらを修正していくのである。この能動的活動を繰り返すことにより、それが人間的成長につながるのだとSGEの提唱者である國分康孝は主張する。

先に述べておくが、日本語教育にカウンセリング的視座を取り入れている先行研究は少なく、さらにSGEを日本語教育に導入している実践はいくつか紹介されているが、多くはない。

筆者はSGEの取り組みで、教室にいる皆と自己開示し合い、そのプロセスの中で他者との人間関係を築いていくことを考えている。その自己開示することにより、自他発見につながり、自己の気づきを生むことを目的とし、SGEのプロセスを繰り返すことにより、他者に依存するのではなく、自分の力で行動し、生きていくことができるようになる。それを本稿の目的に据えた、一人ひとりの自己実現につなげていく。

以上の能動的流れを以下に図示する。

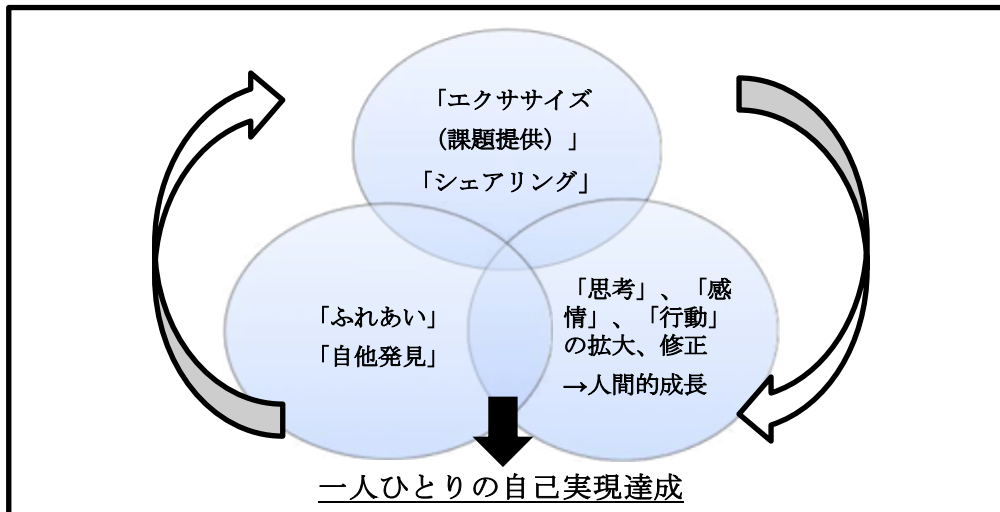


図1)「育てるカウンセリング」によるSGE構成図

このような動的活動を通して、教師を含め一人ひとりが自己開示し、他者との人間関係をつくり、自己実現ができるようになる。それこそが、日本語教育における留学生の心の問題を解き放つ解決策へと結び付けていけるのではないだろうか。それらが留学生に自身の抱える発達課題を自ら乗り越えさせ、自己を形成させていくのである。以上のSGE理論を通しての実践が、本論における留学生への「育てるカウンセリング」への試みとなる。この「育てるカウンセリング」こそ、教室にいる教師が授業に役立てることのできる授業形態である。

では、次にSGEを深く掘り下げた具体的な展開方法を述べる。

3. 「内観エクササイズ」とは

「内観エクササイズ」という言葉は、学校教育の中で行えるように考えられたSGEの一形態であり、「『ふれあい』と『自他理解』というSGEのねらいにこたえるものである。」(國分康孝・國分久子, 2005)

もともと「内観エクササイズ」(飯野, 2005は「内観のエクササイズ」と称しているが、本論は、以下、「内観エクササイズ」と称する。)という言葉では使用されておらず、吉本伊信が提示した「内観法」が原点であり、これは仏教の宗派である浄土真宗で行われる「身調べ」から発展された言葉である。従来は、屏風に挟まれた部屋に1週間、トイレ、食事、睡眠以外は閉じこもったまま、「してもらったこと、して返したこと、迷惑をかけたこと」という3つの問いを自身の中で思い返し、自己を見つけ直すのである。これは、「自己陶冶」、「自己分析」、「自己点検」、「精神療法の方法として確立されてきた」(飯野, 2005.p.29)ものである。

「内観」の効果として考えられることは、「自己・他者・人生に対して肯定的な認知になる」(飯野, 2005, p.4)。つまり、自分の人生にプラスの

影響を与えるアプローチが、この「内観エクササイズ」には組み込まれている。これは「思考」、「感情」、「行動」の三位一体論に基づいている。まず①過去に何があったかという事実を思い出し、②その思い出したことにより、今まで築いてきたビリーフ（思考）を再認識し、今までの思考（思い込み）を修正する。そして、自身の感情に問い直し、③新たな行動へと展開していく。このような能動的な流れが「内観エクササイズ」の特色である。これらすべてが、自分自身の気づきを促し、『あるがままの自分』に向き合う時間を通過することによって、自分自身のこれまでの人生の意味がみえてくる」（飯野，2005，p.28）のである。

以上のように、筆者は「内観法」の考えを土台に置き、日本語教育の異文化集団の中での教育活動一環として導入した。それが留学生の抱える発達課題に直接結び付き、留学生の悩みや不安が発生する前の問題解決となり得ると考えた。

4. SEG と「内観エクササイズ」の混成活動の提案

筆者は、数年間学生⁵の相談をどう解決すればいいのか悩み続けた。筆者は毎日の授業カリキュラムに追われていたが、学生との関係性を築き、学生間、学生、教師間での対話のある授業を心がけてきた。また教室では異文化の壁を越えた、皆と分かち合う雰囲気づくりのため、ブログや Facebook などを取り入れたグループ活動も実施した。しかし、筆者が実施したことは、実践値としては積み上げられたのであるが、理論的な枠組みもなく、手の中に残る実証は何も残らなかった。筆者はこれを続けていても学生の悩みや不安は取り除かれないと自身の中で悟った。

ある日、学生 A さんの一言で筆者の実践に転機が訪れた。それは A さんが申し出てきた「日記交換」であった。それは、A さんが書きたいと思ったテーマを決め、それらを日記に書き、それを筆者が回収し、文法チェックや A さんの書いたことに対してコメントを添え、返却するという一般的な交換日記の形を図った。その時の A さんの心境は聞き取りしていないが、筆者は交換日記の趣旨も決めず、A さんの書いた日記を添削し、訂正、文法チェックのためだけに進めており、SGE でいうところの A さんと筆者との「ふれあい」、A さん自身の自己発見、気づき、それらによって起こる「思考→感情→行動」の変容は達成には至らなかった。A さんの行っていた日記は、教師はいるものの個人作業になっていたのである。A さんは家で一人で書き、それを学校に持って来て、教師に添削してもらい、その添削された日記を受け取り、また日記作業に入るという一方通行的なやり取りに過ぎず、そこには能動的な相互の取り組みはなかった。

これが契機となり、筆者は、以前から留学生のカウンセリングには関心

⁵ 4章では、筆者の教室実践に基づいて記述しているため、全て「学生」と表記している。

を寄せてたので、日記をカウンセリングに活かす方法はないものかと、考え続けた。それから情報収集をし、図書文化社主催の「構成的グループエンカウンター入門」の研修会に参加した。そこで筆者の「カウンセリング」に対する思いや「カウンセリング」というあり方が一変した。その研修会で、はじめて「育てるカウンセリング」の概念を知った。國分

(1998)は「問題の発生を予防したり、子どもの適応や自己成長を援助したりするのが『育てるカウンセリング』である。」と述べ、「教師が日常的に使えるカウンセリングのことである」と主張する。そして、最終的には「自分で問題に対処する能力を育て、自分で問題を予防し、自分で自分を成長させていく能力を育てることにある」と國分(1998)では言っている。

Aさんとの日記交換を介してから、筆者の授業に生かすカウンセリングの取り組み方を変えていった。それ以来、日記という形ではないが、学期末に30分から40分の時間を設け、クラスの学生に「振り返り作文」を書く時間を与えることにした。この「振り返り作文」は、ただ学期全体を振り返るだけでなく、導入部分として、3つの問いを立て学期を振り返る。その3つの問いを考える他に、お世話になった人のことを思い浮かべながら書く、教師やクラスメイトなど、読んでくれる人のことを考えながら書く、というルールを設けることも考えた。そして教師はインストラクションとして、それぞれのやり方を説明していく。同時に板書しながら、①クラスに自分が貢献できたと思うこと、②後悔していること、反省していること、③次なる自己の目標、という項目を立て、「振り返り作文」に書く課題を学生に与えた。

この3つの問いには、楽しいことばかりを思い出すだけではなく、「自分自身の弱さやふがいなさ、愚かさ、不誠実さなど」(飯野, 2005, p28)なども書く。飯野(2015)では、内観を通して自己のマイナス面を書くことにより、以下のようなことが得られると述べている。

自分の不完全で、誤りも多く、不十分な存在であることがわかってきます。そして、多くの間違いをおかし、迷惑をかけてきた自分が、それでも支えられている、生かされていることに気づきます。周囲の人たちの、自分へのいたわりが身にしみてきます。

だんだんに、自分の周りの人たちの思いや行為を素直に受けとめられるようになります。そして、他の人たちとのつながりを取り戻すことができるようになるのです。(飯野, 2005, p.28)

学生が「振り返り作文」(内観エクササイズ)を介すことにより、ゆっくと自己の時間(30分から40分)に浸り、内面にある自己を見つけ直せる時間があることで、一人ひとりが「つながりの中で生かされている自分

に気づいていくこと」(飯野, 2005, p.28)ができるようになる。

「振り返り作文」後、授業時間に余裕がある時は、共有時間を設け、3、4人のグループに分けて、「自分が気づいたこと、感じたこと、学んだこと」をグループでシェアリングを行う(SGEに基づく)。そして、もう一つ大切なことは、教師のフィードバックである。一人ひとりが書いた「振り返り作文」に教師なりのコメント⁶を付け加え、読後、返却する。

上記の「内観エクササイズ」の「振り返り作文」の提案には、倉地(1992)が提唱したジャーナル・アプローチ⁷のアイデアも取り入れている。ジャーナル(日記)には「『他者と形ある対話をすることによって育てられる部分』を重視する」と述べ、「ジャーナルに向かうとき、人は他者に語りかけつつ、自分自身に戻ることに、あるいは自分自身に語りながら、自分を離れ、実は他者とかがわっていくことを意識的あるいは無意識的に繰り返しているのである」と述べられている。これが学習者の「孤独感や疎外感から解放されたりする。また、自分自身を客観的に見つめ直す機会を得て、自我に囚われた状況や情緒不安定な状況から脱却することもできる」(倉地, 1992, p.133)という役割を担っている。

以上のように、倉地が提唱しているジャーナル・アプローチは、学習者に心の問題を客観的に見つめ直せる機会を与え、それが学習者の悩みや不安を解消させることができるのである。しかし、これを「育てるカウンセリング」の立場でいうと、ジャーナル・アプローチには学習者同士のふれあいや自他発見、人間関係構築などが欠如しているのである。教室という場で、他者との対話をするにより、今まで自己の考え方や囚われ方からも解放され、他者に触発されながら、自己の考え方を深めていける。留学生の悩み、不安の中には、他者とのすれ違い、ズレが原因となり、それが心理的、精神的不安へと発展し、学生の心に押し掛かることもある。そのすれ違いやズレを埋めてくれる活動が、SGEや「内観エクササイズ」では得られると言える。SGEや「内観エクササイズ」では、「メンバーに支えられ、メンバーの力を頼りとしながら、内観を深めていくという特徴がある」(飯野, 2005, p.58)。

⁶ 教師なりのコメント(倉地のジャーナル・アプローチを参考にする):「学習者一人一人の存在を全面的に許容し、ジャーナル空間で学習者が、安心感、安定感、存在感をもって、自己実現の方法を見出していけるようなフィードバックを行うことが肝要である。」(倉地, 1992, p.133)

⁷ 「ジャーナル・アプローチ」とは、「学習者一人一人にノートを用意させ、これに感じていること、考えていること、悩んでいることなどを、なんでも自由に、かつ継続的に日本語で記述させている。」ジャーナル・アプローチは、学習者の自己表現の拡大にも焦点を当てている。そのために、「自己表現の拡大を進めるという指導的観点から、内言が囚われなく自由に表現されるよう配慮し、その阻害要因となるさまざまな要素をできるだけ排除している。」また、倉地が具体的に示している実践原則の一つには、「ジャーナルを書くことが徐々に学習者の日常生活の中に定着し、目的言語で自己表現することに対する抵抗感や憶却さ、自信のなさが次第に減少すれば、外国語で表現すること、意志疎通を図ることへの意欲や関心も高められていく。さらには、自由な自己表現活動の場を得ることによって、ジャーナルを書くこと自体が学習者の自己省察や自己実現への契機にもなると考えられる。」(倉地, 1995, pp.70-71)

5. 教師がすべきこと、周りがすべきこと

以上、留学生が抱える多くの心の問題を整理し、問題が発生する前の対応策について、知的作業としてのSGEと「内観エクササイズ」のアプローチ方法を検討した。最後の章では、教師が持つべき役割について、日本語教育における「育てるカウンセリング」の視点から述べる。日本語教育という異文化社会の中で、教師はどのように場をつくり、人間関係をつくれればいいのか。「内観エクササイズ」を実施するにあたって、その前提となるのがラポール（信頼）形成であり、場の一体感づくりである。本論で言うところの「育てるカウンセリング」には、教師の存在は不可欠なのである。そこで教師はリーダーシップを発揮しなければならない。まず教師は集団をまとめる役割に徹することが求められる。集団形成とは、すなわち「共生社会」のことである。それについて、文部科学省の管轄である中央教育審議会（2012）で発表されたものがある。その中で、「共生社会」の形成に向けての項目の中で、「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である」（中央教育審議会，2012，p.6）と述べられている。昨今、文明の進化にともない、人と人が出会い、人々のふれあいは希薄化している。教室の中でその希薄になった人間関係を築き直し、集団としてまとめ上げるのが教師の役割である。しかし、人間関係を築き、学生同士を繋げる役目を担うことは容易なことではない。その方法として、筆者が実施している例をいくつか紹介する。それは「すき間時間の活用」（林，2000）である。筆者は「いつでもプラス1のコミュニケーションを心がける」と言っている。例えば、授業開始前に、学生の名前を呼ぶときにも、名前を呼ぶだけではなく、学習者一人ひとりの気持ちを汲み取り、調子を聞いたり、今日一日のメッセージを教師側から送ったりする。それがプラス1のやり取りだ。他にも授業開始と同時に、教師を含めたクラス全員が向かい合い、「今日一日よろしくお願ひします。」などと挨拶したり、今日一日の目標をクラスで決めたりもする。授業を始める前の5分程度でできる「ショート・エクササイズ」（林，2000）である。授業の残り5分程度でも、皆でできる「授業の振り返り」というシェアリングの時間を設け、自己を開示する場を設ける。これらを毎日やることにより、必ず教室に一体感が生まれる。またSGEを用いるときも、教師はリーダー（介入者）として活動を進めていくのである。時には机間巡視し、グループから離れている学生をサポートしたり、時には一緒になって、学習者に寄り添い、声を掛けながら教師自身も活動に参加したりと、教師は多様な役割を担うのである。これらも一種の「育てるカウンセリング」であり、一人ひとりが対話をする場こそ、人を癒してくれる力となる。

他方、日本語教育にはティームティーチングは不可欠な取り組みであ

る。クラスを2人の教師で回したり、3、4人で回したりすることがある。そうならば、教師一人の個人プレーはできない。チームで話し合い、「育てるカウンセリング」の考え方を共有し、理解を促した上で、教師協働でクラスをつくっていくことが望ましい。クラスの学生についての共通認識を持つためにも、筆者は「アセスメント表（見立て）」を作成し、チームでクラスの状況や学生の状況を把握するようにする。そして、「育てるカウンセリング」を円滑に進めるために、教師自身がつながりを持つためのネットワークづくりを行い、「心の支援」とは何かを考えていくことが日本語教育における留学生を育てることに結び付く。それらを土台に置き、活動を進めていくことが、SGEや「内観エクササイズ」が一層生かされていくであろうものとなる。

おわりに

以上、留学生が毎日の留学生活を通して、抱える多くの心の問題を先行研究とともに取り上げた。そして留学生の心の問題を概観した上で、日本語教育における留学生を育てるための「心の支援」には、どんな体系的アプローチが考えられるのかを検討した。本稿で述べたアプローチ方法は、日本語教育において新開拓を迎えるものではないが、日本語教育にできること、日本語学校の現場にできることは、本稿で幾度と述べる「育てるカウンセリング」の視点に立った研究を続けていくということである。

本稿の「育てるカウンセリング」という概念は、留学生の病的症状をカウンセリングによって「治す」というものではなく、誰でも悩みや不安はあるが、心に抱える問題が発生する前の段階でそれに予防的な取り組みを実施するということだ。そして、普段の授業でSGEや「内観エクササイズ」を通して、問題発生を防いでいくことを念頭に置く考え方である。前述2つの体系的アプローチにおける交流を通して、自己、他者と出会い、人間関係を築き、また他者との対話、自己との対話により、自分自身を見つめ直し、自身の内にある「思考」、「感情」を修正することがを目的とした。そして、「思考」、「感情」の修正により、新たな自己発見の拡大につなげていく。これらを筆者は、本稿を通して日本語教育に提案するつもりで実践を積み上げてきたのだが、その実践の結果や「育てるカウンセリング」を行う意義を十分に証明することまでには至っていない。しかしながら、本稿をまとめ上げ、日本語教育における「育てるカウンセリング」のあり方を筆者自身が見つめ直す機会に恵まれた。それが「社会化 socialization」（福富，2017）という一つの「育てるカウンセリング」の未来像である。「社会化」とは、「快樂原則を抑えさせ、現実原則に則して行動させるという意味」（福富，2017，p.61）である。つまり、普段の授業でも授業規律（ルール）を定め、守るために、そのルールを徹底させることで、留学生が社会参加をしても、日本での行動様式や対人関係、アルバ

イトでの規律など等にも順応し、日本社会の構成員として成長していくことが期待できる。また、昨今「多文化社会」と謳われている日本社会においても、留学生が社会に適応し、充実した社会生活を送っていくため、「共に生きる力」をつけていくための教育が「育てるカウンセリング」にはある。よって、SGEと「内観エクササイズ」を生かした実践を提案することとした。この双方を生かした実践が、本稿の目的にも掲げた留学生の自己実現につながると考える。そして、双方が今後の日本語教育にも生かせる重要な知見を与えることができればと願う。

参考文献

- 大橋敏子（1995）「留学生オリエンテーションの課題●二つの実態調査から●」，異文化間教育学会（編）『異文化間教育』5，pp.49-65.
- 加賀美常美代（1994）「異文化接触における不満の決定因—中国人の就学生の場合—」，異文化間教育学会（編）『異文化間教育』8，pp.117-126.
- 久野弓枝（2011）「留学生が抱える不安や問題とそのサポートについて—札幌大学の留学生に対する質問紙調査とインタビュー報告—」『札幌大学総合論叢』第31号，pp.55-74.
- 工藤展平（2005）『思いやりを育てる内観エクササイズ 道徳・特活・教科・生徒指導での実践』「こころの教育」実践シリーズ③，飯野哲郎（編），國分康孝・國分久子（監），図書文化社
- 工藤展平（2004）『構成的グループエンカウンター事典』，國分康孝・國分久子・片野智治・朝日朋子・大友秀人・岡田弘・鹿嶋真弓・河村茂雄・品田笑子・田島聡・藤川章・吉田隆江（編），図書文化社
- 倉地暁美（1992）『対話からの異文化理解』，勁草書房
- 倉地暁美（1995）「異文化間コミュニケーション能力開発のために●ジャーナル・アプローチの創出とその意味●」，異文化間教育学会（編）『異文化間教育』5，pp.66-80.
- 國分康孝・大友秀人（2001）『授業に生かすカウンセラーエンカウンターを用いた心の教育』，誠信書房
- 新倉涼子（2008）「異文化間心理学の視点からとらえる異文化対人コミュニケーション」『千葉大学国際教育センター』，pp.62-67.
- 田中共子（1995）「在日留学生の文化的適応とソーシャル・スキル」，異文化間教育学会（編）『異文化間教育』5，pp.98-110.
- 林伸一（2000）「構成的グループ・エンカウンターの広がり～わずかな時間の心とこころの出会い～」『山口大学学生相談所年報』No.12，山口大学学生相談所
- 福島脩美・小野瀬雅人・服部ゆかり（1998）『授業に生かす育てるカウンセリング』，國分康孝（編），図書文化社
- 福富泉（2017）『新版 教育カウンセラー標準テキスト 初級編』，特定非営利活

動法人 日本教育カウンセラー協会（編），図書文化社
文部科学省 中央教育審議会（2012）「共生社会の形成に向けたインクルーシブ
教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）1. 共生社会の形成
に向けて http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
<アクセス 2019/5/5>

JAPANESE LANGUAGE CLASSROOM AS A SAFE-ZONE FOR LINGUISTIC AND CULTURAL MINORITY STUDENTS

Hiroshi Onishi
Colorado College

1. Introduction

This study addresses the experiences of Chinese undergraduate students in the classrooms of Japanese as a foreign language (JFL) in the United States. Topics related to international students in higher education have been attracting the attention of many researchers and school administrators. While there are international students from all over the world studying at educational institutions in the US, most of the discussions on international students address the experience of international students from China. This is because the students from China consist the largest group of international students in the US (Institute of International Education, 2018).

Previous studies on Chinese international students indicate that students often experience emotional pressure and anxiety. The current study presents the result of interviews with Chinese international students studying at an American college. The results suggest that JFL courses, where these minority students occasionally become the majority, may serve as a safe-zone that increases their motivation to participate in classroom activities without causing anxiety. Moreover, the students may also have an opportunity to serve as a classroom leader which could potentially help them gain confidence about studying at an American university. The objective of the current study is to examine the experience of Chinese international students in JFL classrooms to understand the factors that are affecting their experiences in foreign language classrooms and promote positive international interactions within the JFL courses in the US.

2. Previous research on Chinese students in study-abroad context

Chinese students face various obstacles while studying abroad. Among them, language barriers pose one of the most significant obstacles (Ching, Renes, McMorrow, Simpson & Strange, 2017; Heng, 2016; Ma, 2017; Tang, Collier & Witt, 2018; Yan & Berliner, 2011). Tang et al. (2018) conducted questionnaires with Chinese students who are preparing to study abroad and found that these students felt that their English foundation acquired in China was insufficient for studying abroad in the US. The language barrier is experienced not only by Chinese students but also by other international students, especially students from Asian countries, who do not speak English natively. Language difficulty experienced by international students seems to stem from an inadequate amount of exposure to English prior to studying abroad. Sawir (2005) examined the experiences of international students in Australia and reported that many students did not receive sufficient experience with English prior to studying abroad, and the lack of exposure has an impact on how well the students cope with the new academic environment.

Socio-cultural differences between the culture of the host country and the students' native culture also pose a challenge for Chinese international students (Ching et al., 2017; Heng, 2016; Yan & Berliner, 2011). This is because the greater the cultural difference between the host culture and native culture, the more one experiences issues in cross-

cultural communications (Redmond, 2000), and in the case of Chinese students studying at American institutions, the cultural difference is relatively large (Yan & Berliner, 2009). Yan & Berliner (2011) conducted interviews with Chinese international students in the US and revealed that most students experienced what is commonly called culture shock, and for this reason, many of them tend to interact mostly with other Chinese students. According to the authors, students wish to interact with domestic students, but found it difficult (Yan & Berliner, 2011). Similarly, Heng (2016) reports that Chinese students believe that there is a difference between the common ways of thinking they were used to in China and the way of thinking in the US, and that the students view such a difference as an issue.

Other prominent factors include differences in common academic styles between those in China and the host country (Heng, 2016; Sawir, 2005; Yan & Berliner, 2011). Students in China are generally accustomed to teacher-lead teaching and learning style (Sawir, 2005), and they are not used to asking questions or thinking critically (Heng, 2016). Students in China generally view the Chinese academic style as exam-oriented and requiring memorization, instead of analysis or critical thinking (Heng, 2016). While students in China are typically under extreme social pressure and expectations from their family to succeed academically (Yan & Berliner, 2011), they are expected to be quiet while teachers transmit knowledge (Heng, 2016). This is because in Chinese society, scholars are given high privilege and social status, which is the idea that comes from Confucianism (Yan & Berliner, 2011). As a result, this difference in academic styles and expectations in China and the US often poses a challenge in adjusting their life while studying abroad.

As described above, the language and cultural barriers as well as unfamiliar academic styles lead them to stay in the circle of Chinese peers, and continue to be reluctant to initiate communication with domestic students (Yan & Berliner, 2011).

While previous studies generally report that Chinese international students experience difficulty adjusting themselves to the new academic environment during their study abroad, what is yet to be explored in detail is whether their experiences differ across different types of college-level courses. Is the claim that Chinese students tend to be reluctant to initiate communication with domestic students true across courses, or do any courses provide a more positive environment that reduces the level of their anxiety in the classrooms, leading them to participate more actively? What is the nature of such courses, and what can we learn from such courses to increase the quality of Chinese students' overall campus life?

Answering these questions is important for both administrative and academic purposes. As already mentioned, the number of Chinese international students in the US is increasing. This makes the international education an essential source of finances for many colleges and universities in the US (Chao, Hegarty, Angelidis and Lu, 2017). Research on the experience of Chinese students in higher education has been drawing the attention of researchers in other countries that are also popular study-abroad destinations for Chinese students, such as Australia (e.g. Ma 2017; Sawir, 2005), the U.K. (Zheng, 2017), and other European countries (e.g. Cao, Zhu and Meng, 2016). Although the current study is conducted at a small college in the US, the results reported here are certainly relevant and generalizable to a wider context.

The current study conducted a qualitative study on Chinese undergraduate students who have taken college-level JFL courses while studying abroad in the US. The preceding classroom observations revealed that in foreign language classrooms, particularly in JFL classrooms, Chinese students do not behave as reported in previous studies. They generally participate actively, are willing to work with domestic students, and even act as a leader during classroom activities. This study explores the reasons for the differences between Chinese students' behaviors in academic environment in general and in JFL classrooms by asking the students to narrate their thoughts and experiences in language classrooms. This study aims to contribute to the research on the role of JFL education in international contexts by describing JFL courses as a safe-zone that neutralizes the language barrier for Chinese international students. Based on the interview results, it also discusses the possibility of an East Asian connection between Chinese and Japanese cultures as creating such a safe-zone for Chinese international students.

3. Current study

3.1 Methodology

Participants were ten undergraduate Chinese students who had taken at least one JFL course for credits at a small Midwestern college in the US. The length of each interview differed across participants with an average of twenty-five minutes.

The participants were first asked biographical questions, such as their academic major, year in school, length of stay in the US, and their language learning background. They were then asked prepared introductory questions. The goal of the interviews was to assess the opinions about their own and general Chinese students' behaviors and attitudes in JFL classrooms, in comparison to other courses. The introductory questions were general open-ended questions followed by questions that asked them to give opinions about specific topics.

3.2 Results

The following section presents the students' responses. The names of the interviewees have all been replaced by pseudonyms. The researcher's questions or the preceding context are provided in parentheses when necessary to provide background information. The results revealed that there were four major components in the JFL courses that enabled students to participate more actively, maintain their confidence, and find a safe-zone, namely the nature of the foreign-language classes, background knowledge, peer influence, and cultural familiarity.

3.2.1 Nature of the foreign-language classes

Most students noted that they were aware of the fact that they and their peers (Chinese international students) tended to participate more actively in JFL courses than they did in other, non-language courses.

"I love the class. I know I talk more in Japanese" (Fang).

"I do (know that I participate actively in JFL). I think it's easy to say things in the class (in the JFL course). In other classes, I just don't talk" (Min).

The interview revealed that the difference in the nature of the class was one of the reasons that students participated more actively in JFL classes than they did in non-language courses. Specifically, the fact that the target subject is a foreign language other than English reduces the impact of the major stressor, which is the lack of competency in English.

Japanese helps students to feel confident: “For many students who take like other classes which use English a lot. We speak and write in English a lot, but native speakers just write faster than us” (Yan).

“Even though I can speak English, sometimes it’s hard. Language class, in language class, we all talk in that language” (Wei).

Yan believed that many Chinese students felt more comfortable in JFL classes than they did in other classes because they did not need to speak in English in JFL classes as often as they did in other classes, thus causing everyone in the classroom to feel equal. Similarly, Wei thought that using English could be difficult, even though he knows he is competent in English. Competency in English is reported to be one of the major stressors for Chinese international students (e.g. Heng, 2016). Thus, these responses suggest that it is not only JFL courses but foreign-language courses in general that may reduce the anxiety and stress among Chinese international students, as long as they do not feel disadvantaged regarding particular target language.

Another aspect of foreign-language classrooms contributing to the increase in Chinese students’ motivation to participate is the communicative and interactive nature of foreign-language classrooms.

“Here (in language courses in America), the learning is more interactive” (Wei).

“I feel like Japanese classes are about learning the skills. In other classes, you don’t have to speak. In other classes, I usually add-on to other students’ comments. The nature of the class is different” (Min).

These students’ responses suggested that Chinese international students increased their amount of participation in foreign-language classrooms because the courses naturally required them to interact verbally and communicate with others. This finding suggests that the students’ amount of participation may increase not only in JFL courses, but also in any other foreign-language courses.

Support for interactive activities contributing to the increase of international students’ participation can be found in Ma’s study (2017) of international students’ reactions to a cooperative activity. The study showed that Chinese students were more willing to participate during an activity when the task required them to interact and cooperate with their peers. In her study, Ma (2017) asked a group of students to draw and paint a picture together. She found that the two Chinese students that participated in the study increased their amount of participation during the activity. The students were also more relaxed and excited during the activity. Ma argued that this type of activity could be used as a mediating activity, creating a safe and relaxed environment, which ultimately

facilitates social adjustment by reducing the psychological barrier to the use of English. Foreign-language classes, which are often communicative in nature and require students to cooperate with classmates during conversation activities, may serve to relieve anxiety significantly by establishing a safe environment and increasing the Chinese students' willingness to participate.

Another aspect of foreign-language courses that increases the amount of participation is the fact that the students are learning a foreign language that is not English in the context of studying abroad in the US. For most Chinese international students, JFL or any other foreign language is a third language. Several students' comments suggested that the nature of learning a third language while studying abroad with English as a medium of instruction creates a highly international experience, which they enjoy.

“Because students in the class are from various cultural backgrounds, and it helps you to really think about it, and do not take what you already have for granted. And you can think why we have different mistakes when we are learning Japanese” (Li).

“Like sometimes we don't think like American students think. They have questions or thoughts that we never thought about (regarding Japanese language and culture). I think that's good” (Li).

“I feel like it's [a] very special and global context” (Yan).

With regard to the large number of Chinese students in JFL courses, Yan commented: “I think it's also a good opportunity for American students to learn more about Asian cultures”.

These students used words such as *cultural*, *special*, and *global* to describe their experiences of learning a foreign language with students who have cultural and linguistic backgrounds that are different from their own. Yan also considered how having Chinese classmates in JFL classrooms could potentially benefit American students.

Jun, on the other hand, considered his JFL course in the US to be effective from an academic perspective, and expressed the advantage of learning Japanese at an American institution as opposed to at a Chinese institution.

“I think in China, classes will be taught more in Chinese, and the whole class will emphasize on the similarities between Chinese and Japanese. So, but here, we are using English. English doesn't have a lot of similarity with Japanese, so students will focus more on Japanese itself” (Jun).

Although Jun's comment about JFL courses in China is simply his personal impression, which may not reflect the actual difference between JFL courses in the US and in China, his remarks show that he viewed his experience positively.

The responses reviewed in this section showed that there were several aspects of foreign-language courses that led Chinese international students to participate in classroom activities more actively and to enjoy the activities more. These aspects

included the fact that there was no need to participate in discussion activities or to read extensively in English due to the interactive nature of foreign-language courses, as well as the international experience of learning a new language while studying abroad. The above observations suggest that any foreign-language course has the potential to provide a safe environment in which Chinese international students can participate more actively, which may ultimately lead increased confidence.

3.2.2 Background knowledge

While the above aspects of foreign-language classrooms as factors that increase the willingness to participate may be observed in any foreign-language classroom, it is the remaining factors that make JFL courses particularly unique and encouraging for Chinese students. All the students mentioned that there is an aspect of Japanese language in which the Chinese students have an advantage, namely the Japanese writing system. The Japanese language incorporates Chinese characters as part of its writing system, which is called kanji. All the students who were interviewed noted that being able to read and write Chinese decreased the difficulty of learning the kanji characters in Japanese, which is arguably one of the most difficult aspects of learning Japanese as a foreign language for learners who are not familiar with Chinese characters.

“I’m not sure why, but in my class as well, we learn kanji a lot quicker than American students” (Li).

“Other students might have a hard time in learning kanji. How to write kanji. I feel like that may be one thing (in which Chinese students have an advantage)” (Wei).

When asked if there was any aspect of JFL that was easy, Qiang replied: “Yes, when we are learning the kanji”.

Being able to overcome this difficult aspect of the target subject easily made the Chinese students feel that they had an advantage in the classroom, which is not a feeling that many Chinese students experience in other subjects or courses until they become experienced in the target field of study. The feeling of having an advantage while other students are spending a significant amount of time attempting to learn the kanji characters would certainly function as a major de-stressor and potentially lead to a confidence boost in the classrooms.

In addition, several students mentioned that Chinese students were generally at an advantage compared to native English speakers who were learning Japanese because they believed that the Chinese and Japanese languages are genetically related.

When asked why Japanese was not as difficult for Chinese students, Li replied: “I think it’s because Chinese is closer to Japanese in origin”.

However, when asked why Chinese students did not do well in JFL courses, Qiang said: “It’s weird because Chinese and Japanese are related. Both [are] Asian languages”.

While Japanese and Chinese are not related linguistically, there are certain aspects of these languages that make them typologically similar. Such typological similarities, in addition to the learners' beliefs about the relatedness of their native language and the target language, which is known as psychotypology; this may facilitate the acquisition of the target language. In the area of second-language acquisition, there has been some evidence that the typological similarity between the target language and the learner's native language facilitates acquisition (Wrembel, 2012). Furthermore, even when the languages are not related to each other, the learners' beliefs about the relatedness can also facilitate acquisition (see Kellerman, 1983 for more discussions on psychotypology). In the case of Chinese students learning Japanese, the typological similarity and learners' beliefs may facilitate acquisition, which would increase the confidence among Chinese students.

This aspect of JFL certainly makes the classrooms a unique place in which Chinese students feel advantaged. It also suggests that, as long as the students have background knowledge regarding the subject of the class, any class may provide such an environment. For one of the students interviewed in this study, the class on Asian art provided such an environment.

“I studied Asian art history two years ago, a lot of art pieces were almost the same as what I saw in Chinese history. So I felt familiar” (Xiu).

Xiu noted that she felt familiar with the subject in the course because, as she was Chinese, she was already familiar with the topics that were covered in the course. Such background knowledge could provide students with advantages in the class, which would boost their confidence.

3.2.3 Peer influence

Many students mentioned that the major reason that taking the JFL course was a popular choice for Chinese students included the fact that their Chinese peers also took JFL courses.

“They think Japanese is the easiest for Chinese students, so many students take Japanese. So other students also take Japanese” (Ying).

“When I was a freshman, my friends told me that I should just take Japanese, because there are many Chinese students in Japanese class” (Qiang).

“A lot of Chinese students take Japanese, and generally Chinese students tend to partner up with other Chinese students” (Jing).

Jing's response suggests that the existence of co-nationals provides the students with a place in which they feel comfortable. Similarly, Min noted that the reason for such a large population of Chinese students in JFL courses was simply because there are many Chinese students, which makes the environment more inviting for them.

“I know many Chinese like to take classes with their friends, and their friends are usually Chinese. It’s fun. Like in our (JFL) class, I can study with my friends” (Min).

This does not mean that Chinese students remain in their comfort circle of Chinese students by taking JFL classes without pursuing their goals of becoming global citizens. The environment and the nature of foreign-language classes, particularly JFL classes in which Chinese students feel comfortable and unthreatened, increase their motivation to participate, as is evident from the students’ comments in the preceding sections, which ultimately helps to boost their confidence. There is a fundamental difference between feeling close to Chinese peers in foreign-language courses and remaining in Chinese students’ circles on campus or in non-language courses. The environment in foreign-language classrooms makes these classroom safe and comfortable places in which to participate and interact with classmates, which stems from the nature of foreign-language courses, while students may interact exclusively with co-nationals in other classes.

This interpretation is in line with the results obtained by Ma (2017), as mentioned in the section above. In addition to these results, Ma found that one of the Chinese students felt particularly relaxed and the amount of participation increased when the researcher, who was also Chinese, was present. Ma interpreted this result as indicating the role of a mediator who establishes an environment that eases the anxiety of international students. She further argued that classroom activities that involve mediating work most effectively in the presence of a mediator who creates a relaxing environment intentionally. Ma further argued that the researcher’s language and cultural background, which was the same as the student’s in this case, provided the student with a sense of security.

The results obtained by Ma (2017) and the responses from the students in this study suggest the possibility of the influence of the nationality and ethnicity of the instructor, as well as those of peers. If Chinese students’ motivation to participate increases in the presence of co-nationals, including the mediator of activities (for example, the researcher), the instructor’s nationality may have an impact on their motivation to participate. Because of the cultural similarity and familiarity mentioned above, the language instructor’s nationality and ethnicity might have an impact on the students’ motivation to participate if the instructor shares the same ethnicity as the students; in the case of Chinese students, this would be East Asian. Because all of the instructors in the JFL courses in which the students in the current study participated were Japanese, this question remains to be explored in future studies that should compare Chinese students’ reactions to Chinese instructors, to instructors from other East Asian countries, and to non-East Asian instructors. For example, would Chinese students’ participation increase if the instructor were also Chinese in a JFL class, or decrease if the instructor was of non-East Asian ethnicity? Similarly, future studies should also compare Chinese students’ willingness to participate in non-Asian language courses with Chinese instructors and non-Chinese instructors. Would participation increase in other foreign-language courses, such as French or German, if the instructor had an East Asian background? If the result of such studies suggests that Chinese students’ willingness to participate in classroom activities increases when the students are ethnically closer to the instructors’ ethnic identity, this would encourage the further promotion of ethnic diversity in employment on campus. With the increasing ethnic diversity of instructors in higher education, this is

an important to question to address in future studies, and is certainly applicable to college-level courses in general.

3.2.4 Cultural familiarity

In addition to the linguistic similarity, all the interviewees mentioned that the Chinese and Japanese cultures were very similar. When asked why they thought they were more willing to participate in JFL classes, many of the students cited cultural similarity as one of their primary motivations.

“There are advantages (for Chinese students) for sure, because the two cultures are really similar” (Wei).

Wei commented that he thought that the fact that the two cultures were similar gave Chinese students an advantage in the language class. It is plausible to hypothesize that having an advantage in a class gives students more confidence. In addition to the two cultures being similar, Ying noted that some Japanese cultural products are popular in China, which gives students from China a sense of familiarity with Japanese culture.

“Manga and anime are popular in China” (Ying).

“Some Japanese cultural products are close to Chinese culture. Japanese class sometimes involves the culture, and they know more about it, so they are more willing to share” (Ying).

Ying thought that the popularity of Japanese cultural products in China led to young Chinese students knowing more about Japan, which caused them to be more willing to participate in language classes. Learning a foreign language often involves understanding the culture of the target language. With regard to the acquisition of a foreign language, it is important to learn about the culture that is intertwined with the target language (Thanasoulas, 2011). When interviewed, the majority of the interviewees (nine out of ten students) noted that they had traveled to Japan at least once before taking a JFL course. Being familiar with the target culture increased their willingness to engage, which contributed to the increase in the amount of participation, which may have led to the increase of confidence while in class.

In addition to providing cultural knowledge and a possible advantage in class, this aspect of JFL classes demonstrates the East Asian connection as being a powerful source of confidence by not presenting a culture shock. While studying abroad in a foreign country creates cultural and socio-cultural anxiety in general (Ching et al., 2017; Heng, 2016; Yan & Berliner, 2011), it can be hypothesized that Chinese students do not experience the anxiety related to the cultural difference in JFL classrooms due to the familiarity with the target culture.

4. Discussion

The current study examined Chinese international students’ experiences in college-level JFL courses. While it is generally understood that Chinese international students often experience difficulties in academic life and tend to remain within the circle of co-

nationals while studying abroad, the major findings of the current study demonstrate the role of foreign-language courses, particularly JFL courses, as a potential comfort zone for Chinese students. The aspect of JFL courses as a comfort zone for Chinese students is similar to what was found in Nomura and Mochizuki's (2018) study of students of Japanese in Hong Kong. According to the authors, the Japanese language is a popular subject among students in Hong Kong, and "the Japanese language has a special position as a foreign-language subject with social prestige" (Nomura & Mochizuki, 2018, p. 3, translated from Japanese by the author). The authors noted that the motivation to study Japanese often stemmed from learners' personal interests and hobbies related to Japanese popular culture, culinary culture, and their previous travels in Japan. According to Nomura and Mochizuki (2018), young students in Hong Kong often experience extreme social expectations and pressure to succeed academically. Through classroom observations and interviews, the authors revealed that, in these circumstances, students viewed the JFL course as a 'safe-house' in which they could escape from such expectations and pressure. Chinese international students in the US are also under great pressure to succeed academically (Yan & Berliner, 2011), and experience social anxiety due to the language barrier and unfamiliar cultural, social and academic expectations. For these international students, JFL courses and being accepted by the JFL community may create a comfort zone in which they can escape from such pressures and anxiety, as was the case for the students in Nomura and Mochizuki's (2018) study.

This is not to say that educators and school administrators should encourage Chinese international students to take JFL courses or that JFL courses should replace the subjects that the students initially intended to pursue when studying at a foreign institution. Instead, by observing their experiences in JFL courses and the particular relationship they have with JFL, we may be able to find a way to reduce the anxiety and improve the experience of Chinese international students while studying abroad.

The interactive nature of foreign-language learning and the fact that they do not have to use excessive amounts of English were found to contribute to the Chinese students' increased participation, which may have reduced their anxiety. This result suggests that, while the importance of improving English competency should not be overlooked, foreign-language courses in general may function as a comfort zone for international students who experience anxiety related to the use of English. The current study does not argue that international students must take foreign-language courses to maintain their confidence. Instead, it argues that foreign-language courses may serve as a confidence boost if taken during the first year of studying abroad by encouraging interactions with domestic students. Thus, if a foreign language is a part of the academic requirement, international students may be encouraged to take a foreign language during their first year of study to help them to cope with anxiety related to English competency early in their academic lives. In addition, the finding that the interactive nature of foreign-language classes reduces anxiety suggests that peer activity may also be used in non-language classes. Such activities include any type of cooperative work that does not include an intensive discussion in English as its goal, such as lab experiments or collaborative artwork.

Previous knowledge and experience with Japanese culture was also an important factor contributing to the increased motivation to participate. Having previous knowledge of the target topic or previous experience, such as having travelled to Japan, was found to

make Chinese students more willing to participate, leading them to being more active in classrooms because they had knowledge and experiences to share with the rest of the class. Some students also mentioned their beliefs about the relatedness of the Chinese and Japanese languages. While Chinese and Japanese are not related linguistically, the results showed that such perceived relatedness led the learners to believe that they had an advantage in the class. Based on this finding, the current study suggests that providing international students with information about the courses for which they are registered may help them to prepare themselves for the courses more effectively. For example, a course could provide a pre-course orientation or information packet designed specifically for international students to help them to understand the expectations of the course and to gain some background knowledge about the topic.

In addition to increasing the motivation to participate, the cultural similarity between China and Japan was found to reduce culture shock. The cultural and socio-cultural differences between the host country and students' native country is known to pose a difficulty for international students (Ching et al., 2017; Heng, 2016; Yan & Berliner, 2011). The perceived similarity and commonality between China and Japan were found to allow Chinese students feel familiar with the classroom environment, thus reducing the stress related to cultural differences that they often experience when studying abroad. Chinese students may be encouraged to participate in cultural and international organizations on campus or in the local community, thus giving them the opportunity to interact with others or be leaders in cultural and language activities.

Lastly, the influence of peers who share the same nationality was also found to be a positive factor that provided international students with a comfort zone. This influence of peers with the same nationality has a positive effect in courses that employ interactive works by decreasing the levels of anxiety and increasing participation. As found in Ma's (2017) study, students may experience reduced anxiety when not only their peers but also the leader of the interactive community shares the same nationality or ethnicity. Many schools are already striving to increase racial and ethnic diversity in campus employment. It is important to enrich the diversity in campus employment further, which may create more inviting environments for international students, not only students from China but also students from any other countries who study abroad to attain their academic goals.

These factors that contribute to the increase of Chinese students' participation are all interconnected and work together to create an environment that may be characterized as a comfort zone for Chinese international students. Such an environment appears to help Chinese students to maintain their confidence by increasing their motivation and opportunity to participate in classroom activities, which may ultimately lead to healthier psychosocial wellbeing.

5. Conclusion

Many foreign-language courses in which students do not feel disadvantaged compared to English native speakers are excellent places for Chinese international students to compete with other students and to boost their confidence. If a school requires students to take a foreign-language course as an academic requirement, encouraging them to take such a course during their first year of study may help them to develop a good foundation and to build confidence.

The East Asian connection between Chinese and Japanese languages and cultures, as the interviewees revealed, was also a powerful source of confidence. The students noted that, when they feel more familiar with the topic, they are more willing to participate, which may even lead to them taking a leadership role during classroom activities. Thus, familiarity and background knowledge play an important role in reducing anxiety.

It is important to note that associating with other peer Chinese students did not necessarily prevent them from acculturating to the environment. As the activities in foreign-language courses are often cooperative, the fact that there are other Chinese students present may make the environment feel more comfortable and safer, which increases the amount of the students' participation.

By understanding the reasons that Chinese international students tended to maintain confidence and had increased participation in JFL classrooms, educators and school administrators may be able to find a way to address the recent issues pertaining to Chinese international students in the US more effectively.

References

- Cao, C., Zhu, D. C., & Meng, Q. (2016). An exploratory study of inter-relationships of acculturative stressors among Chinese students from six European union (EU) countries. *International journal of intercultural relations*, 55, 8-19.
- Chao, C. N., Hegarty, N., Angelidis, J., & Lu, V. F. (2017). Chinese Students' Motivations for Studying in the United States. *Journal of International Students*, 7(2), 257-269.
- Ching, Y., Renes, S. L., McMurrow, S., Simpson, J., & Strange, A. T. (2017). Challenges Facing Chinese International Students Studying in the United States. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 473-482.
- Heng, T. T. (2016). Difference is not deficient: Contradicting stereotypes of Chinese international students in US higher education. *Studies In Higher Education*, 2016: 1-5.
- Institute of International Education. (2018). Top 25 Places of Origin of International Students, 2012/13-2017/18 Open Doors Report on International Education Exchange. Retrieved from <http://www.iie.org/opendoors>
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. *Language transfer in language learning*, 54(12), 112-134.
- Ma, J. (2017). Cooperative Activity as Mediation in the Social Adjustment of Chinese International Students. *Journal of International Students*, 7(3), 856-875.
- Nomura, K. & Mochizuki T. (2018). Japanese as "Safe Houses": An Ethnography of Adolescent Learners of Japanese in Hong Kong. *Journal of Japanese language teaching*, (169), 1-15.
- Redmond, M. V. (2000). Cultural distance as a mediating factor between stress and intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 151-159.
- Sawir E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The eddects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567-580.

- Tang, X., Collier, D. A., & Witt, A. (2018). Qualitative Study on Chinese Students' Perception of US University Life. *Journal of International Students*, 8(1), 151-178.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
- Wrembel, M. (2013). Foreign accent ratings in third language acquisition: The case of L3 French. In *Teaching and researching English accents in native and non-native speakers* (pp. 31-47). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Yan, K., & Berliner, D. C. (2009). CHINESE INTERNATIONAL STUDENTS' ACADEMIC STRESSORS IN THE UNITED STATES. *College Student Journal*, 43(4).
- Yan, K., & Berliner, D. C. (2011). Chinese international students in the United States: Demographic trends, motivations, acculturation features and adjustment challenges. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 173-184.
- Zheng, W. (2017). Beyond cultural learning and preserving psychological well-being: Chinese international students' constructions of intercultural adjustment from an emotion management perspective. *Language and Intercultural Communication*, 17(1), 9-25.

高度外国人材として来日した元留学生のライフストーリー

THE LIFE STORY OF A FORMER FOREIGN STUDENT WHO HAD COME TO JAPAN AS A “HIGHLY-SKILLED FOREIGN PROFESSIONAL”

池田朋子
Tomoko Ikeda

田中敦子
Atsuko Tanaka

マギル大学
McGill University

慶應義塾大学
Keio University

1. はじめに

日本政府による外国人受け入れ政策は高齢化と労働力不足のため喫緊の課題であり、非熟練労働者か高度人材かを問わず、いかに労働力を確保するかに関心が高まっている。高度人材と呼ばれる外国人労働者数は 2012 年のポイント制導入時より急増しているが（法務省 2018）、2019 年 4 月からの改正入管法の施行に伴い、さらなる促進が期待されている。だが、そのような取り組みの結果はデータ上の数値として取り上げられるだけで、実際に来日し、日本人とともに働く外国人がどのように日本で暮らしているのかを知る機会に限られている。今後ますます多様化する日本社会において、異なる他者との共存は避けられるものではない。彼らの存在を単なる数字として認識するのではなく、その生活の実態を通して互いの違いに気づき、理解し、受け入れるという共生社会をつくるための意識の変化が早急に必要である。

筆者らは 2007 年から 2013 年まで実施された産官学連携による「アジア人財資金構想事業（以下「アジア人財」）」に携わり、大学院で原子力を専攻する外国人留学生に対する日本語教育のほか、専門教育と就職活動のサポートを行った。その最中に起こった 2011 年 3 月の東日本大震災は、地震に伴った福島第一原子力発電所の事故により、原子力系企業への就職を目指していた留学生の就職活動に大きな影響を及ぼした。企業が次々と採用中止を発表し、プログラムに参加していた多くの学生が進路変更をせざるを得なかったことから、震災前に内定が決まり、就職できた学生は運がよかったと言えよう。だが、そのような学生の中にも、「外国人だから」という理由で希望する原発関連の部署への配属を外されるケースもあった。「高度外国人材」とは「我が国企業の海外戦略に貢献するとともに、我が国の人材との交流によって新たなイノベーションのきっかけになる（経済産業省 2016）」人材とされており、外国人留学生の多くは自国と日本両国の発展に寄与する役割を自負しているにちがいない。しかし、受け入れ企業側にどこまで

そのような認識があるかは疑わしいのが現状である（福嶋 2016）。本研究は、アジア人財の元留学生が当時どのような経験をし、どのような心境であったのか、そして現在どのように自身を振り返るのか等、一人ひとりのライフストーリーを記録するものである。彼らの語りは今後の多文化共生を目指す日本社会において耳を傾けるべき貴重な資料となるであろう。また、それらを社会に向けて発信することは、日本語教師にとって極めて重要な任務であると筆者らは考えている。

本稿では、原子力専攻の元留学生から聞き取った語りをもとに、日本社会が期待する高度外国人材が見た日本企業とはどのようなものなのか、そこから見えてくる問題点とは何か、現在の日本の外国人労働者受け入れの一例として考察する。

2. 高度外国人材受け入れの現状

一般的に、外国人政策とは外国人の出入国に関する政策（出入国政策）と在住外国人の社会統合に関する政策（社会統合政策）に分かれる（山脇 2008）。ここで言う社会統合政策は、外国人が文化的な同化を強要されることなく、対等な構成員として社会に参加できるようにすることを通じて、社会のまとまりを維持し、社会の安定をはかることが目標となる（山脇他 2002）。日本の外国人政策は、2000年代に入るまで出入国政策が主であり、外国人の定住を前提とした社会統合対策を行ってこなかった。しかし、2000年以降、国内の人口減少問題やグローバル化に向けた経済社会のニーズに応えるため、各省庁で長期的な視点からの外国人政策が議論され始めた（法務省 2000、文部科学省 2000 他）。2002年には厚生労働省に「外国人雇用問題研究会」が設置され、その報告書では、高度外国人材の獲得や、それに伴う長期在留外国人の社会的統合政策の必要性についても述べられている（厚生労働省 2002）。そして、2000年代後半に、高度外国人材候補生である留学生の獲得を目指す「アジア人財」、「留学生 30 万人計画」がスタートした。これらはいずれも、留学生の日本国内での就職を推奨し、卒業生が日本社会に定着する生活者として活躍するために、社会全体で受け入れることを推進する政策（文部科学省他 2008）であり、特にアジア人財は出入国政策に対する社会統合政策を初めて実現させたものであった（神吉 2017）。

このような背景で受け入れが始まった高度人材候補生の獲得政策だが、その結果報告は就職率や離職率などの数値で表されることが多く、卒業生の就職後の実態を追跡調査した研究は、まだ十分とは言えない。その中で、日本企業の採用担当者と元留学生である外国正社員および現留学生に聞き取りを行った福嶋(2016)の調査では、日本政府はイノベーションを興せる人材を確保するために高度外国人材の獲得を目指しているのに対して、企業側は日本人と同じように振る舞い、和を乱さず日本人社員と仲良く仕事ができる社員を欲していることがわかった。そして、外国人社員や留学生らの多くも「グローバル人材」や「ブリッジ人材」

としてではなく、日本人のように働きたいと望んでいると報告している。また、就職率・留日率が非常に高いと言われるアジア人財修了生へのアンケートを行った童他(2017)は、離日者のコメントから「外国人として活躍できる場が少ない」ことが離日理由の一つとなっていると述べている。これらの先行研究から、日本人のように働くことを望む外国人は比較的留日率が高くなる一方、外国人としての特性を生かせる仕事を望んでいるにも関わらず、能力を発揮する場が持てない場合は離日率が高くなると考えられる。しかし、高度外国人材候補を受け入れる大学等が企業の望む人材、つまり日本人と同じように働ける人材の育成を行った場合、留日率は上昇するかもしれないが、国が期待するような高度外国人材は日本には定着しなくなるだろう。社会統合政策が同化ではなく統合を目指すなら、企業は今後増え続ける外国人社員の特性をどのように生かすかを問い直す必要があるのではないだろうか。

本稿では、高度外国人材として日本企業に就職し、7年後に帰国を決意した元留学生の語りを通して見えてきた受け入れ側である日本企業および日本社会の課題を明らかにする。

3. 研究方法、調査概要

3.1 アジア人財について

アジア人財の中で、筆者らが携わった原子力工学を専門とするプログラムは、2008年から2012年まで実施され、半年ごとに1期生から5期生まで合計14名がアジア6か国から来日した。来日後半年間は日本語集中コースを受講し、その後大学院修士課程において原子力の研究をしながら、就職活動も行った。

表1 参加者の就職内定先 (単位=人、()の数字は2019年5月現在の就労継続者数)

	原子力 関連	原子力以外 発電関連	他業種	進学	自国で就職 (原子力以外)	合計
第1~2期生 (震災前に就活)	3 (0)	1 (0)	0	0	1	5 (0)
第3~5期生 (震災後に就活)	1 (1)	3 (2)	1 (1)	1	3	9 (4)
合計	4 (1)	4 (2)	1 (1)	1	4	14 (4)

表1は14名の就職先を2011年の震災の前と後とで比較したものである。震災後は福島原発事故の影響を受け、原子力関連の職に就けたのは1名のみであった。2019年5月現在、日本で継続して就業している(同業種への転職も含む)のは4名であり、これはプログラム全体の3割以下ということになる。

筆者らは、2017年12月より本研究のためのインタビューを開始した。本稿で

は震災前に原子力関連の企業に就職が決まり、7年間日本で就業した1名の元留学生へのインタビューを調査資料とする。

3.2 調査協力者および調査方法

調査協力者は、インタビュー当時、原子力関連企業で働いていた30代前半のハンである。ハンインタビュー後の2018年6月に退職するまで、留学生時代を含めて約10年間、日本に滞在した。調査者である筆者らとは、大学院卒業後も1、2年に一度会う機会があり、交流を続けてきた。

本調査ではライフストーリー研究法を採用した。ライフストーリー研究法は、自己の生活世界、そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解くことができ（桜井 2012）、調査者が事例を深く記述し、その解釈を自覚的に説明することによって、多様な日本語教育の現場をそれぞれの読者が主体的に解釈、理解していくための「リソース」となる（三代 2015）という特徴がある。さらに筆者らは、調査協力者と在学中の2年半にわたる経験を共有するため、語られた言葉を当時の状況と照らし合わせながら丁寧に聞き取り、詳細に記述することが可能となる。

インタビューはスカイプを使用し、調査者2名と調査協力1名のグループ通話を2回（2018年3月31日、2018年4月21日）実施した。それぞれ約1時間半の非構造化インタビューを日本語で行い、本人の了承を得てICレコーダーに録音後、筆者らが文字化した。

4. 考察

これまで筆者らは定期的にハンの近況を聞く機会があったが、ハンが仕事上のストレスについて語ったのは今回が初めてだった。ここでは、ハンの略歴を紹介した後、ハンが語った職場での問題に焦点を絞って記述する。

4.1 ハンの略歴

ハン自国の大学で物理学部を卒業し、上記プログラムの2期生として2008年9月に来日した。ユーモアがあり、後輩の面倒見もよく、周りから可愛がられる性格で、日本語の上達も速かった。大学院入学後も指導教員と良い関係を築き、研究は順調に進んでいたが、就職活動に関しては自国とは全く異なる仕組みに戸惑ったと語っている。初めの数か月は何社応募しても内定がもらえず、原子力関連以外の企業にも応募していたが、最終的には大学と企業とで形成されたコンソーシアム内の人物の紹介により、ハンの専門に近い研究が続けられる原子力企業に就職することとなった。

入社直前の2011年3月に福島原発事故が起きたが、入社自体に影響はなかった。会社が外国人を採用したのはハンで3人目だったが、ハンが入社した時、一

人は既に退職していた。入社当初から、ハンはいつも周りから監視されているような気がしていたと言う。例えばハサミを開いた状態で机に置いていることを注意されるなどの細かい指摘に「ちょっとやり過ぎ」だと感じていた。また、入社2年目には、打ち合わせの時にメモを取らないことを注意され、足を蹴られるということがあった。ハンがそれに抗議したことから問題は人事部まで拡大したが、結局会社がその一件をどう判断したかの説明は得られないままとなり、ハンはその頃からグループ内の人間関係に悩むようになった。大学院時代の指導教員のアドバイスを受け、目標を仕事ではなく研究に置くことにし、2013年から大学院博士課程へ進学することを決めた。会社からのサポートはなかったが、勤務外の時間をやり繰りし、2017年に博士号を取得した。だが、その間も人間関係は好転せず、ハンの評価にも大きく影響した。その結果、7年間全く昇進も昇給もなく、ハンは会社における将来に希望を抱けなくなり、ストレスで体調を崩し、3か月間休職した。その頃次男も生まれ、子どもの教育費など経済的な問題に加え、自身の体調不良による将来への不安もあり、これ以上日本に留まるより帰国するのが賢明であると判断し、休職中に退職を決心した。来日前に数か月勤めた自国の研究所に再就職が決まり、大学院での研究が続けられることになった。インタビューを行ったのは休職から元の職場に復帰し、帰国を2、3か月後に控えた時期だった。人間関係は以前同様よくないと言いながらも、ハンにとってそれはもはや現在進行形の悩みではなく、過去の出来事として客観的に分析しているように見えた。

4.2 日本企業に対するハンの期待と現実とのずれ

ハンが学生時代から専門分野の研究に熱意と誇りを持っており、入社後も意欲的に研究に取り組んでいたが、ハンの望む働き方は現実と大きくずれがあった。元々、原子力発電所での経験を積むことを望んでいたハンは、福島事故処理現場への配属を希望していたが、1年目は「新人が勉強する場所ではない」、2年目は「外国人は特別な許可が必要だ」という理由で行かせてもらえなかった。また、社内外での研究発表の許可を求めたが、「発表しても今後の仕事にメリットがない」という理由で社外での学会発表は7年間一度も認められなかった。社内での発表は自ら頼み込んで入社4年目に実現した。日本人社員は1、2年目から社内でも発表し、学会発表にもよく行っていたと言う。さらに、ハンの行った研究とほぼ同じ内容の研究を次年度に別の社員が繰り返して行うということもあった。自分がすでに結果を出しており、時間も経費も無駄になると指摘したが、同じ内容ではないとみなされ、その社員の研究成果として発表された。

また、ハンのグループの仕事には、実験内容を取引先や関係者などの来客時に説明するというものがあり、それはハンにとってごく簡単なことであるにも関わ

らず、入社5年を経過しても任されなかった。当時の様子を次のように語った。

H¹：(説明を)無理に、ハハ² やっちゃったんですね。このぐらいもう5、6年になってこのぐらいはやらせないというのは、ダメじゃないですか。僕がやりますという感じで。

*：それはグループ内で？

H：そうですね、(中略)…残念ながらちよつとよくないのは、〇〇先生が来た時なんですけど、そのとき僕が正式に決まって、その紹介をしていたんですけど、〇〇先生の紹介のとき僕にはやらせなかったんですね。なんでかわかんないけど、ハハハ。

(2回目のインタビューより)

これ以上待つ意味はないと判断したハンは、グループ長に訴え、ようやくその仕事の担当となったが、重要な来客の場合は理由もわからずに担当を外されたと残念そうに語った。

これらのハンが語った出来事からは、会社側がハンに「イノベーションのきっかけとなる人材」として期待している様子は全く感じられず、むしろハンの方を好ましく思っていないことが見て取れる。会社側にはインタビューを行っていないため、採用した外国人社員に何を期待しているのか、ハンへの対応はその外国人性が理由なのかは知る由もない。少なくとも会社の望む人物像とハンの方望む働き方には大きな開きがあり、相互理解ができていないことは明らかである。仮に、福嶋(2016)が述べているように、会社側が日本人と同じように働ける社員を欲しているのなら、それはハンの方希望とも、政府の方考えるアジア人財の方目的とも異なることになるだろう。結局ハンは、董他(2017)の結果が示すように、外国人としての能力を發揮できないまま帰国を決意したことになる。帰国について入社当時はどう考えていたかという質問に対し、ハンは「経験して日本と(自国との)つながりができて、そういった形で帰ればいい」と考えていたが、「途中ではもうつながりできるとか、会社とのそれ(つながり)は無理」と、会社側は自分の国とのつながりには期待していないし、自分にもその気はなくなったと淡々と答えた。

4.3 自己を肯定できない職場環境

ハンが日本で働いて最もストレスを感じたのは、納得がいかないまま問題が片付けられ、それによって何日も、場合によっては何年も気持ちの整理がつかない状態が続くことだった。自国では「本当はよくないけど、ちよつと怒ってきたら殴っちゃってもいい」と笑い、「そうすると退職とか自殺までいかないんですね」と語った。問題が起きればその場で解決し、あとに残さないやり方が日本とは違うということだろう。

ハンは入社2年目から退職まで、一人の直属の上司との関係に悩まされていた。何か問題が起きる度にハンは直接抗議したり、さらに上の上司に相談したりもしたが、毎回最後は直属の上司に評価を下げられるという形で終わり、そのために7年間昇給しなかったと言う。前述の発言にもあるが、2回のインタビュー中、「自殺」という言葉が合計3回発せられ、この7年間は自殺してもおかしくない状態だったと強調していた。そして、自分の精神状態をどのようにコントロールしてきたかが語られた。

**：辞めようとか、国に帰ろうとか、他の会社へ行こうとか、考えなかった？*

H：7年どうやってきたかという、自分で、あの、会社の方には自分の目標を立てられないんですね。その雰囲気だから。そうするとたぶん自殺とか考えちゃう感じの雰囲気になっちゃうんで。それで僕はもう目標は別のところに設定して。(中略) そうですね、ドクターとか。まあ大変なことになったら、じゃ、あれがあるから、という感じで。
(1回目のインタビューより)

このように、会社には将来の目標が持てないと察したハンは、博士号取得を当面の目標に定め、日本に残るという自らの選択を意味付けていたと思われる。ハンが入社した時、10年は日本で働こうと思っていた。それは、初めの5、6年は会社が社員を教育し、会社の利益になるのは10年後だと聞かされたからである。加えて、就職の際にお世話になった人への恩義も感じており、嫌だからと言ってすぐに辞めるということは考えなかった。そのため、何度も評価を下げられ、不眠症で通院するようになっても何とか状況を立て直そうとしていた。

H：(母国名)の人からすると、ちょっとひどいこと。どちらかというところという環境だと、日本人にこういうことがくると、たぶん自殺を考えますね。僕らはまあ別の国とか、家族とかいろいろあるから、そっちに向けてがまんするところはがまんしていきましょう、と。
(1回目のインタビューより)

インタビューからは、ハンが仕事以外のことに目標を置き、絶望的な状況乗り越えてきたことがわかる。しかし、会社側がハンを状況を理解したわけではなく、根本的な問題は解決されなかった。小松他(2017)は、日本で働く元中国人留学生らが職務上の葛藤の解決方法として、日本人に受け入れられやすい「協調的調整」、「回避」、「同調」などの方略を選択した場合、企業側は好意的に受け入れたと報告している。これに対してハンのように、大学院の研究など仕事以外のことを目標にするのは、会社への「協調的調整」とは見なされにくいため、関係が改善されなかったとも考えられる。そうであれば、小松らが述べるように、企

業の多様性尊重という点に問題があると言わざるを得ない。

ハンはその当時の状況を語る中で、自身に非があったと認める場面もあった。7年間待遇が変わらなかったのは、自分が周りの日本人社員とは異なり、はっきり意見を言うからであり、それで皆に嫌がられるようになったと自己分析している。直属の上司との問題をさらに上の上司に直接相談したことを例に挙げ、これはしてはいけないというルールはないが、回避すべき行為だったと振り返る。

H: 僕がよくなかったのは、直接上司に言うとか、それはみんなに合わない原因だったかなと思うんですね。(中略) 会社だと直接言わないで、周りの人に合わせて言うとかですか。そういうやり方なんですね、だいたい。

*: 周りって同僚に言うの？

H: 同僚じゃなくて同じグループの他の人。そして上の上司との相談というのは、ルール上やっていけないとかそういうのはないんですけど、みんな嫌がるんですね。(2回目のインタビューより)

ハンが、自らの言動が日本人社員に「嫌がられている」、「嫌われている」という状況に次第に気づくようになり、その結果、自分が「よくなかった」と認識するようになった。ハンが例に挙げたような日本企業特有の暗黙の了解や明文化されない社内ルールは厳然と存在する。それを知らない外国人社員にとっては理解する以前に、その存在に気づくこと自体が難しく、これほど日本人との壁を感じるものはないであろう。ハンが「(他の社員らが) 僕のことをどう感じているかはわからないが、(仕事の) 評価で表される。雰囲気では嫌という感じがわかる」と言っている。つまり、何か問題が生じてその場で解決するための話し合いが行われるわけではなく、ただ職場に漂う空気から疎外感と自分に対する嫌悪感を感じるということだろう。

インタビュー時には退職が決まっていたためか、ハンはこのような状況を過去の出来事として客観的に語ったが、その語りの中には自己を否定する言葉が多く聞かれた。これは、ハンが会社に自分の居場所を見出すことができなかったことが原因の一つだと考えられる。自己を肯定的に認識するには、自分には居場所があるという実感を得ることが必要である(池田・田中 2019 他)。居場所と感じるには、「ありのままでいられること」と「役に立っていると思えること」が条件である(石本 2010) とすると、責任のある仕事や研究発表をさせてもらえず、心を開いて話せる同僚もいなかったことで、会社はハンが居場所とはなり得ず、自己を肯定的に捉えることもできなくなっていったのではないだろうか。

4.4 ハンを支えた「重要な他者」の存在

ハンの社会人としての生活は苦難が続いたが、目標を持ち、ポジティブに考えるようアドバイスを与えた2人の人物がいる。一人は大学院修士課程での指導教員Aである。Aはハンが就職してからも頻繁に連絡を取り、会社での目標を見失った時に博士課程への進学を勧めてくれた。また、ハンの会社の人事部長と知り合いだったことから、何度か人事部に連絡を取ってくれたりもした。ハンは帰国後、Aと共同で研究を進めていくと言う。インタビューの中でハンは「A先生がいなかったら今はここにいないと思う」と明言している。

もう一人は、ハンの部署の部長Bである。海外勤務の経験もあるBは、入社時からハンのことを気にかけてくれていた。部長の一存では決定できなくとも、仕事の希望を聞いたり、「研究成果を発表させるために一番考えてくれた」と言う。東京で行われるハンの母国の祭りに一緒に行くなど、プライベートでも付き合いがあった。社内で唯一のハンの理解者と言えるBだが、ハンの休職中に突然退職し、ハンは自分の味方をしたことが原因ではないかと気にしていた。

この2人がいなければハンの帰国はより早まっていたはずである。だが裏を返せば、不遇の7年間だったにも関わらず、最後まで仕事内容には興味があると言っていたハンの仕事に対する真摯な姿勢が、2人にサポートしたいと思わせただのかもしれない。浅木・奥野(2018)によると、人は「重要な他者」に受容されることによって心理的居場所感が構築され、自己に対する肯定的な認識が進む。ハンにとってこの2人はまさに「重要な他者」と言えるのではないか。会社で居場所を見出せなかったハンの心理的居場所としてこれまでの社会人生活を支えてきたように、これからもその存在は精神的支柱であり続けるだろう。

5. まとめと今後の課題—外国人を同化させない市民性形成の必要性

以上、ハンのライフストーリーを通じ、高度外国人材が日本企業に就職し、帰国を決めるまでの過程における職場での他者との関わりと、その受け入れ側の企業が内包する問題の一例を考察した。そこから見えてくるのは、多くの日本人が外国人に対し、「日本に来たなら、日本人のように話し、日本人のように振る舞うこと」を前提に接しているという現実である。これは、飯野(2017:147)が指摘する「ネイティブイズム」の考え方であり、「ノンネイティブの言語使用、ひいては振る舞いは、ネイティブによって矯正され、より正統な規範に近づけるべきだと言う、中心と周縁の絶対的権力関係を示す」ものではないだろうか。高い専門性を有するハンが自国と日本の将来の発展のために協力的な関係構築を期待していたにも関わらず、就職先の企業側にそのような先見力がなかったのは、みすみす大きなチャンスを逃しているばかりか、政府が言う「高度外国人材の活躍促進」からも乖離している。守谷他(2017:147)は、外国人労働者を受け入れる企業に求められるのは、「外国人社員が日本人性を期待され同化を余儀なくされたり、外国人

性を過度に強調されたりすることなく、自己の特性を活かして就労を行うことができる環境を構築」することであり、そのためには「日本人側・外国人就労者側のいずれか一方が努力するだけでは十分ではなく、双方にその意識がなければ、環境の変革に至ることは不可能」と述べている。ハンが職場環境に対する変化を促すべく働きかけを行っても一切変わることがなかったのは、もう一方の企業側に変化する意識が皆無だったことが示唆される。

では、外国人を同化させるのではなく、社会を構成する対等な一員として統合するにはどうすればよいのか。細川（2019:23）は「異質なものが共存するためには、何らかの対立・抗争（アゴーン）が避けられない。アゴーンが存在そのものは必然的なものであるからこそ、このアゴーンを許容できる世界こそ、多様性を包摂する多元主義的な世界だ」とし、アゴーンはことばによって行われる必要があり、「ここに、市民性とその形成の意味がある」と述べている。つまり、日本人と外国人という二項対立で捉えるのではなく、共に日本に暮らす一市民として、身近な他者一人ひとりの声を聴き、対話によって互いの差異に気づき、受け入れられる「市民性」を育むことが必要なのである。だが、高度外国人材に向けて行われる日本語教育には、ビジネスマナーの習得を目的とする過度に同化主義的な内容・方法のものが少なくない（神吉 2017）。留学生を企業に送り出す大学等の日本語教育の現場から、意識を変えなければならない。

6. おわりにーライフストーリー研究の意義

数時間にわたるハンのインタビューは筆者らの想像を超える内容であった。普段、馴れた印象のハンとは裏腹に発せられることばは重く、時折見せる表情や口調、沈黙からは長い年月続いた苦悩が伝わってきた。退職を控えたハンは直属の上司から、退職理由は表向きに無難な「将来のため」や「家族のため」と書いて書類を提出するよう指示されていた。ハンのはっきりと「本当の理由じゃない」と言う。データとして取り上げられるアンケート調査結果の数値や回答にはどれほどの真実が映し出されているのか。少なくともハンの場合は、希望する専門分野の就職であり、比較的長い期間勤務した上での離職・離日という事実から前向きなケースとして反映されてしまうのだろう。

ライフストーリー研究について佐藤（2014:241）は、語り手の「その『声』を聴くとき、その都度私という実践者の中に、責任が構築される。その責任の意味を考え、よりよい教育実践をめざして実践していく、このような一連の実践性の中にこそ、日本語教育の実践者がライフストーリー研究をする意味がある」と述べている。筆者らがハンに対して日本語を教える機会はないだろう。だが、ハンの語りを聴いた責任を果たすべく、あらためて日本語教育の意義や役割を捉え直し、未来の学習者へと還元していくことはできる。同時に、市民性形成を促す

可能性の一つとして、これからもハンの語りを社会へ発信していきたい。

注

1. H はハン、*は調査者（筆者ら）を表す。
2. トランスクリプト作成においては、桜井（2002）を参考に、次の通り表記のルールを設けた。①同時発話：重複した発話は「//」で挟んで挿入。②連続発話：発話と発話の間に間隔がない時は「=」。③時間的間隔：5 秒以内の途切れは「・・・」（・一つで1 秒）で表し、5 秒以上は（沈黙 7 秒）など（ ）内に記述。④上昇音調：「？」⑤笑い声：語り手の「ハハハ」など、カタカナ表記。本人以外の笑い（笑）。⑥状況説明：表情や動作などは（ ）内に記述。⑦聞き取り困難：全く聞き取れない場合は [] を空白で、確定できない場合は聞き取れた音声と疑問符を [] 内に表記。

参考文献

- 浅木海音・奥野誠一（2018）「大学生の心理的居場所感とソーシャルスキルとの関連」『立正大学臨床心理学研究』16, pp. 21-30
- 飯野公一（2017）「外国人留学生の受入れとサステイナブル社会の実現—言語政策の視点から」『グローバル化と言語政策—サステイナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』, 宮崎里司・杉野俊子編著, 明石書店, pp. 135-150
- 池田朋子・田中敦子（2019）「就職をめざす学習者の自己実現を支える日本語教育とは—震災を経験した原子力専攻の元留学生のライフストーリーより—」『東海大学日本語教育学論集』6, pp. 75-87
- 石本雄真（2010）「青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響」『発達心理学研究』21（3）, pp. 278-286
- 神吉宇一（2017）「留学生・高度人材に対する政策の変遷とビジネス日本語教育」『外国人労働者受け入れと日本語教育』, 田尻英三編, ひつじ書房, pp. 157-182
- 経済産業省（2016）「高度人材の確保とイノベーションの創出」<https://www.meti.go.jp/report/tsuhaku2016/pdf/2016_02-01-02.pdf>（2019年3月18日）
- 厚生労働省（2002）「外国人雇用問題研究会報告書」『厚生労働省ホームページ』<<https://www.mhlw.go.jp/topics/2002/07/tp0711-1.html>>（2019年5月7日）
- 小松翠・黄美蘭・加賀美常美代（2017）「多文化就労場面における中国人元留学生の異文化間葛藤と解決方略」『お茶の水女子大学人文科学研究』13, pp. 41-54
- 桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂
- 佐藤正則（2015）「語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任—日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味」『日本語教育学として

- のライフストーリー—語りを聞き、書くということ—』三代純平編，くろしお出版，pp. 220-245
- 童煉・綾部誠・野田博行（2017）「アジア人財資金構想卒業・修了生の留日阻害要因に関する研究」『実践政策学=Policy and practice studies』3(1)，pp. 69-76
- 福嶋美佐子（2016）「外国人高度人材受け入れの現状と政策的課題—探索的調査研究—」『法政大学公共政策志林』4，pp. 154-173
- 法務省（2000）「出入国管理基本計画(第2次)」<http://www.moj.go.jp/nyuukoku_kanri/kouhou/press_000300-2_000300-2-2.html>（2019年4月28日）
- 法務省（2018）「高度人材ポイント制の認定件数（累計）の推移」<<http://www.moj.go.jp/content/001284800.pdf>>（2019年3月18日）
- 細川英雄（2019）「市民性形成はなぜ言語文化教育の目的として位置づけられるのか」『言語文化教育研究学会第5回年次大会予稿集』pp. 22-26
- 三代純平（2015）「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ—』三代純平編，くろしお出版，pp. 1-22
- 守谷智美・和田薫子・池田聖子・加賀美常美代（2017）「台湾人元留学生の職場における自己の存在意義と職場の意味」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』2，pp. 135-150
- 文部科学省（2000）「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm>（2019年4月28日）
- 文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省（2008）「『留学生30万人計画』骨子」<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku_kondan/kaisai/dai5/sankou5.pdf>（2019年4月28日）
- 山脇啓造（2008）「日本における外国人受け入れと地方自治体—都道府県の取り組みを中心に—」『明治大学社会科学研究所紀要』47(1)，pp.1-13，
- 山脇啓造・柏崎千佳子・近藤敦（2002）「社会統合政策の構築に向けて」『明治大学社会科学研究所ディスカッション・ペーパー・シリーズ』No. J-2002-1

ともに遊び、ともに学ぶ：ゲームフル・ペダゴジーの理論と
インクルーシブな日本語教育への応用

**IMPLEMENTING GAMEFUL PEDAGOGY IN JAPANESE LANGUAGE
EDUCATION AND BUILDING AN INCLUSIVE CLASSROOM**

望月良浩

Yoshihiro Mochizuki

ミシガン大学

University of Michigan

1. はじめに

近年、ゲーミフィケーション (gamification) やゲームフル・デザイン (gameful design) といった概念が、IT やマーケティングなど様々な分野で注目されるようになった。ビデオゲームやスマホゲームなどに、時間が経つのも忘れてのめり込んだ経験がある人は多いであろう。なぜあそこまで没頭してしまうのか、その中毒性は何なのか、これを外国語教育の場に生かせないか——。このように考えたのが、筆者がゲーミフィケーションに注目し始めたきっかけである。

このゲーミフィケーションの概念を教育に応用したものが、本稿の主題であるゲームフル・ペダゴジーである。ゲーミフィケーションの最も重要な特徴の一つとして、目標を常に明確にし、フィードバックを直接的にすることによってユーザーの動機づけを図るという点が挙げられる。ユーザーを学習者に置き換え、学習者が時間を忘れるくらい学習に没頭するような環境を構築するというのが、ゲームフル・ペダゴジーの根源的な目標である。

本稿では、まず、ゲームフル・ペダゴジーの理論を解説し、次に中西部の州立大学の日本語通訳実習コースでの実践を例に、日本語教育におけるゲームフル・ペダゴジーの有用性について考察する。また、ゲームフル・ペダゴジーが、インクルーシブなことばの教育にどのような役割を果たせるかについても考えていく。

2. 理論と先行研究

ゲーミフィケーションとは、直訳すると「ゲーム化」ということであるが、使用者や使われる文脈によって意味合いが変わり、その定義が確立しているとは言い難い。端的に言うと、ゲーミフィケーションとは、ユーザーを動機づけるために「ゲームが蓄積してきたノウハウ (ゲームメカニクスあるいはゲームニクス) を、ゲーム外の社会的な事柄に応用していくという考え方」(小林, 2013) である。実際、ゲーミフィケーションを利用した成功例は枚挙にいとまがない。例えば、Nike+ や Fitbit のようなウェアラブルデバイスは、ユーザーに運動を習慣化させるために、活動実績に応じてバッジやトロフィー、称号などを与えたりすることで、毎日の運動にゲーム性を持たせようとしている。

ゲームフル・ペダゴジーとは、このゲーミフィケーションの概念を教育に応用したものである。ミレニアル世代とそれ以降の平均的なアメリカ人は、21歳になるまでに、6000時間から9000時間もの時間をビデオゲームに費やすと言われている (Jenkins, 2017)。「テクノロジーやマルチメディアを用いた学習に抵抗がない」「マルチタスクで学び、ただ座って聞いているだけでは学ばない」等、それ以前の世代とは学習方法も違うことが研究により分かっている (Novotney, 2010)。このような現状を踏まえ、これからの日本語学習は楽しいものでなければならないと筆者は考える。伝統的に、日本語学習は困難なものであるという認識や、勉強を苦勞と関連付けて考える傾向が、教師にも学習者にもあったように思われる。しかし、学びと楽しさ・面白さは矛盾するものではないし、楽しさ・面白さと難しさも矛盾するものではない。難しくてプレーのし甲斐があるというのも、人がビデオゲームに没頭する理由の一つであろう。

2.1. ゲーム、ゲーミフィケーション、ゲームフル・ペダゴジー

ゲーミフィケーションやゲームフル・ペダゴジーは、「ゲーム」という言葉を冠するがゆえに、ある種の誤解や拒否感を教師から受けている。授業を楽しくするために、ゲームをクラス活動に取り入れている教師も多いであろう。ゲームフルと言うからには、その頻度を増やせばいいのかというと、そういう問題ではない。そこには、ゲームとゲーミフィケーションの混同がある。クラス活動としてゲームを行うことや、クラス全体を文字通りゲームにしてしまうことが、ゲームフル・ペダゴジー (教育のゲーミフィケーション) なのではない。

ゲームフル・ペダゴジーとは、ある特定の教え方やクラス活動を指すのではなく、コース・デザインの全体あるいは一部にゲームのメカニズムを導入することによって、従来型の学び方や教育法に発想の転換を図る、いわば教育理念

(teaching philosophy) に近いものである。個々のクラス活動としては、ピア・ラーニングやピア・アセスメント、Differentiated instruction (多様性に応じた指導) 等、既に広く行われているものであるが、これらのクラス活動をゲーム性という観点から有機的・体系的に統合することによって、学習者を内発的に動機づけ、エンゲージメントを深めるのがゲームフル・ペダゴジーなのである。

2.2. 自己決定理論

ゲームフル・ペダゴジーは主に自己決定理論 (Self-determination theory) に基づいている。自己決定理論 (Ryan & Deci, 2000) によると、学習者が内発的に動機づけられるためには、次の3つが必要であるとされる (図1)。

1. 自律性 (autonomy)
自らの学びや学習内容に関して意義のある選択をする
2. 有能性・達成感 (competency)
達成感の得られる適切な難易度の課題に挑む
3. 関係性・つながり (relatedness)
学習内容、クラスメート、教師、コミュニティなどとのつながりを感じる

内発的動機づけ (Intrinsic motivation) とは、「目標言語に興味がある」「好きだから」といった自分自身の内面から来る動機のことである。それに対して、外発的動機づけとは、「親に言われるから」「成績や将来のため」といった自分の外部から現れる動機のことである (大西, 2014)。ゲーミフィケーション自体は外発的動機づけ (トロフィー、バッジ等) と関連付けられることが多いのに対して、ゲームフル・ペダゴジーは内発的動機づけも目指している点が、この2つの相違点であると言えよう。

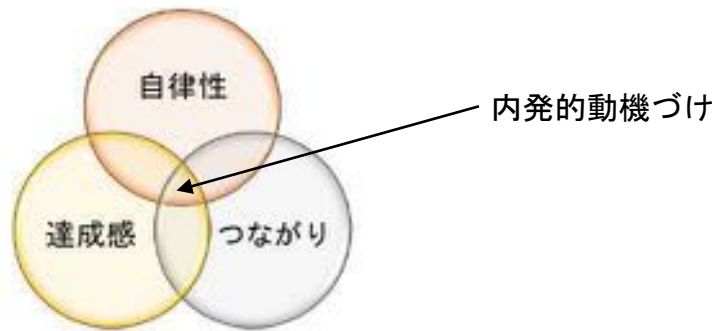


図 1: 自己決定理論と内発的動機づけ

2.3. ゲームフル・ペダゴジー

プレイヤーが面白いビデオゲームに没頭してしまうのは、ゲームの中にプレイヤーを夢中にさせるようなメカニズムが存在するからである。ゲームフル・ペダゴジーは、そのようなゲームのメカニズムをコース・デザインに取り入れることによって、学習者を学習に夢中にさせることを目指す。どのようなゲームのメカニズムがゲームフル・ペダゴジーで実践されているかを、次の4つのポイントにまとめた。

2.3.1. 加点法

ビデオゲームにはスコアという概念がある。ゲーム開始時は0から始まり、敵を倒したりタスクをこなしたりすることで、スコアは上がっていく。多くのゲームにおいて、プレイヤーの動機づけは高スコアを取ることである。

これは、従来型の成績のつけ方とは正反対である。従来型の成績のつけ方は減点法で、学習者の成績は皆A+ (100%) から始まり、欠席をしたり宿題を忘れたり小テストや試験を受けたりする度に、成績はA+からA、AからA-というように少しずつ下がっていく。何とか成績を落とすまいと必死に抗っている学習者の様子が伺える。これは、いわば学習者ができなかったことに対して罰を与えていく方式であり、外発的動機づけとしては強いものの、言うまでもなく学習者のやる気は非常にそがれてしまう。

ゲームフル・ペダゴジーでは、その発想を転換し、ビデオゲームのスコアと同様の加点法を採用する。学習者の成績は皆0点から始まり、出席点や宿題、試験等の点数を積み上げていって、A+ (100%) へと向かっていく。学期の終わりに学習者はそれぞれの実力に応じた到達点にたどり着き、それが最終成績となる。

これは、従来のペナルティ式の成績のつけ方とは反対に、いわば学習者が達成したことに対して賞を与えていく方式である。

2.3.2. 達成度の可視化

面白いビデオゲームには、最終目的やゴールが明確であるものが多い。典型的なものは、魔王を倒して世界に再び平和をもたらすというものである。また、最終ゴールへ至る過程には小さい到達点も用意されていて、プレイヤーを飽きさせないようにしている。例えば、ロールプレイングゲーム (RPG) には、経験値やレベルという概念がある。スコアと同様に、経験値は敵を倒すことによって上がっていき、一定の経験値に達するとレベルが上がる。あるレベルに到達しなければ扱えない武器や魔法もある。このように、プレイヤーの達成度は、直接的なフィードバックという形で可視化され、それがプレイヤーの動機づけとなっているのである。

ゲームフル・ペダゴジーでも、このメカニズムを応用し、学習目標 (例：日本語を使って何ができるようになるか) を明確に提示する。また、最終的なゴールにたどり着くために学習者は何を学ばなければいけないのか、小さい到達点を明確にする必要もある。加点法自体が達成度の可視化に役立っているが、さらに、得点がある数値に達したら、バッジやトロフィー、新しい称号を与えることによって、レベルが上がったことを実感させることもできる。

達成度の可視化をより効果的に実践するために、ゲームフル・ペダゴジーでは得点 (成績) の透明性が重要である。達成度の可視化や成績の透明性によって、学習者は自身の学習の成果や達成度を常にモニターできる。それは学習者の動機づけとなるだけでなく、自らの学びに責任を持つこと (自律性) にもつながるのである。

2.3.3. 自律性

日本の RPG は、進行が一本道で自由度が少ないという批判をよく受ける。それは、欧米のプレイヤーが考える面白いゲームとは、進行が一本道ではなく、最終ゴールにたどり着くための道がいくつもあるものだからである。日本の RPG のプレイヤーが予め作られたストーリーをたどるだけで、あまり主体性を持っていないのに対し、欧米の RPG では、プレイヤー自身が物語の主人公になり、主体的に自分自身の物語を作っていく。プレイスタイルも様々で、弱い敵をひたすらコツコツ倒してレベルを上げるプレイヤーもいれば、何度負けても強い敵に挑戦し続けるプレイヤーもいる。メインストーリーそっちのけで、サイドクエストに燃えるプレイヤーもいる。

ゲームフル・ペダゴジーでも同様に、学習者の自律性を促すために、最終目標にたどり着くための様々な異なる選択肢¹を与える。コースで扱う課題は、全ての学習者がする必須課題と、学生が取捨選択できる選択課題とに大きく分けられる。その割合をどうするかは教師次第であるが、選択課題が多ければ多いほど、

¹ 具体的にどのような選択肢が可能かについては、インクルーシブなことばの教育の箇所ですく詳しく述べる。

学習者の自己決定の頻度・深度は増す。いつ、どのような課題をやるかを自分で取捨選択できるのに加え、やるべき必須課題をこなすだけではコースを修了できないため、学習者が主体的に自らの学習を形成・モニターし、自分の学びに責任を持つということも求められるのである。選択課題は難易度によって異なる得点が与えられるため、ゲームの様々なプレイスタイルと同様に、難易度・得点の低い課題を多くこなして点数を稼ぐのも、難易度・得点の高い課題のみに挑戦するのも、学習者の自由である。

2.3.4. 失敗への寛容さ

難易度が適切なビデオゲームでは、一度も失敗せずにエンディングまでたどり着くのは不可能である。しかし、多くのゲームでは死んでもコンティニューができ、プレイヤーは何度失敗しても、飽きずに何度でも挑戦し続ける。また、失敗から学ぶことによって、次のプレー時にはもっと上手にプレーできるようになり、それまで倒せなかった敵を倒せるようになる。

ゲームフル・ペダゴジーの特徴の一つは、このような失敗への寛容さである。従来の成績のつけ方では、一回の小テストや試験で悪い成績を取ってしまったら、もはや挽回する術はなく、最終成績も悪くなってしまう。結局のところ、失敗に対して罰を与える評価方法なのである。ゲームフル・ペダゴジーでは、成績が悪かった試験や課題を再提出させたり、追加の課題や練習をこなしたりすることによって、失敗を挽回する機会を与える。学習者はその過程で、一回目の挑戦時に足りなかった知識や技能を補完することができる。

失敗への寛容さをコース運営に組み入れると、失敗を恐れずに失敗から学べるというクラスの雰囲気形成される。それによって、仮に失敗しても失敗からより深い学びを得られることを学習者は知り、クラスで積極的に発言したり、難易度の高い課題に取り組んだりできるようになるのである。

3. 日本語通訳実習コースでの実践

2019年冬学期に開講した日本語通訳実習コースでは、コース・デザインにゲームフル・ペダゴジーを導入し、学習者の動機づけを図った。

3.1. 日本語通訳実習コース

本学では、実務翻訳に特化した日本語翻訳実習コース（ASIANLAN 441: Practicum in Japanese Translation）を2012年に開講した。2015年からは将来的な通訳コースの開講も視野に入れつつ、通訳トレーニングを一部導入し、2019年冬学期に日本語通訳実習コース（ASIANLAN 442: Practicum in Japanese Interpreting）を開講した。これにより、秋学期に翻訳技術、冬学期に通訳技術が学べる一連のコースが完成したことになる。

本通訳コースでは、逐次通訳・同時通訳の基本的なスキルを身につけるという最終目標に向かい、学期の前半には、通訳スキルの習得につながる足場づくりとして、クイック・レスポンス、リスニング、シャドーイング、サイト・トランスレーション等、様々な通訳トレーニングを行った。学期の後半には、日本人ボラ

ンティアを用いて、実践的な通訳トレーニングを行った。このようなクラス活動を通し、逐次通訳・同時通訳の基本的なスキルと学ぶと同時に、通訳に必要な日本語能力を身につけることを目指した次第である。²

3.2. GradeCraft

ゲームフル・ペダゴジーを日本語通訳実習コースで実践するために利用したのは、本学の心理学部の研究チームが開発した GradeCraft³と呼ばれるシステムである。本学では、学習管理システムに Canvas を使用しているが、GradeCraft は Canvas 上でゲームフル・ペダゴジーを管理するためのプラグインである。

GradeCraft を用いると、上で述べたゲームフル・ペダゴジーの要素（加点法、達成度の可視化、自律性、失敗への寛容さ）を効率よく実践できる。例えば、学習者は自分が今どのくらいの得点を獲得して、次の到達点まであと何点なのかといった、自身の学習の成果や進捗状況を Canvas 上でいつでもモニターできる。実際のゲームのように小さい到達点を設定し、習熟度（獲得した得点や設定した条件）に応じて、バッジや称号を与えることもできる。加点法では、最終成績がどれくらいになるか、学期半ばには正確に分からないという問題がある。その問題を解決するために、GradeCraft には Grade predictor という機能がある。これは、まだ提出していない課題などでどのくらいの点を取れば、最終成績はどれくらいになるかを学習者が自分で計算できるツールである。

その他にも、GradeCraft には、ルーブリックやデータ分析、リーダーボード（ランキング）等、ゲームフル・ペダゴジーで必要とされる機能は漏れなく搭載されている。カスタマイズ性が高く、それぞれの課題の得点、項目（例：出席、試験、宿題）ごとの獲得可能な得点の上限、小さい到達点を満たすために必要な得点、バッジ獲得の条件など、ほぼ全ての項目を教師が自由に決められることができ、どのようなコース・デザインにも対応できる仕様となっている。例えば、最終成績もレターグレード（A, B, C...）の代わりに、レベル（Level 1, Level 2...）や称号（例：通訳初心者、通訳中級者）など、教師が設定した仕方で学習者に提示することができるのである。

3.3. 日本語通訳実習コースでの実践

ゲームフル・ペダゴジーを最も効率的に機能させるためには、教師側の発想の転換だけでなく、学習者の意識も変える必要がある。そこで、シラバスには以下の文言を加えた。

This course will be using GradeCraft (<https://www.gradecraft.com/>) in conjunction with Canvas to track your progress. The basic concept of GradeCraft is that the traditional frame is flipped so that everyone starts at zero and earns their way up to success as they complete

² 本稿ではゲームフル・ペダゴジーを用いたコース・デザインに焦点を当て、日本語通訳実習コースの詳しい実践内容については、次の機会にまとめたい。

³ GradeCraft の詳細については、以下のウェブサイトを参照のこと：[GradeCraft](#); [Academic Innovation University of Michigan](#)

course milestones. Also, you are able to choose activities that have an associated number of points throughout the term.

ここでは、先述の4つのポイント（加点法、達成度の可視化、自律性、失敗への寛容さ）に沿って、日本語通訳実習コースでのゲームフル・ペダゴジーの実践について解説する。

3.3.1. 加点法

本コースでは、図2のように総得点を1000点とした。その内訳は、出席100点、クラス活動230点、宿題220点、レポート25点×2回、プロジェクト200点（ビブリオバトル40点×3回、期末プロジェクト80点）、試験200点である。このうち、必須課題の得点は720点、選択課題の得点は280点である。必須課題は、出席、クラス活動、宿題の110点分、期末プロジェクト（紀伊國屋）の80点分、そして試験である。総得点を1000点とした理由は、100の倍数ならば達成度のパーセンテージが把握しやすいと考えたからである。⁴



図2: 総得点と各項目の配分

3.3.2. 達成度の可視化

本コースでは、学期初めにコースの具体的な最終目標を掲げた。それは、学期末に予定されていた紀伊國屋書店のイベント（電子書籍に関するプレゼン）を逐次通訳するというプロジェクトである。この学習目標に効果的につながる小さい到達点として、シャドーイング、サイト・トランスレーションといった足場づくりとなる活動、ボランティアを使ったより実践的な逐次通訳・同時通訳の練習を行った。学習者も学期初めにそれぞれの目標を立てた。学期半ばには、その目標

⁴ GradeCraft を用いたコースでは、総得点が 50000 点や 100000 点など、高得点になることも珍しくない。これは、実際のビデオゲームの得点に似せているという理由の他に、獲得得点の高さが学習者の動機づけになるという理由も考えられる。

に向かってどれくらい到達しているかを振り返り、必要があれば目標を軌道修正する機会も設けた。

達成度の可視化のために、宿題やプロジェクト、試験等のフィードバックはできる限り早く与え、GradeCraft上の獲得得点をできるだけ頻繁に更新した。図3に見られるように、獲得した得点はGradeCraft上でグラフ化され、現時点でのランク、次のランクに必要な得点、バッジ等の指標を介して、学習者は自身の達成度を知ることができる。また、試験やプロジェクトの評価表（ルーブリック）は学習者に開示し、課題に取り組むに当たり、どのようなことに留意し、何に重点を置いて取り組めばいいかを明確にするなど、成績の透明性にも留意した。



図3: 学習者の達成度

3.3.3. 自律性

本コースでは、宿題の半分に当たる110点が選択課題であった。学習者は、必須課題である宿題（授業で練習した通訳課題の復習）に加え、発展練習として、授業で扱った内容と同ジャンルの映像をインターネット上で探し、それを使ってシャドーイング、逐次通訳などの練習をした。これには、学習者が自身の学習目標に向かって、主体的に自らの学びをデザインしていくことを奨励する狙いがあった。また、様々な練習方法を指導することによって、本コースで通訳技術の基礎を学んだ学習者が、コース修了後も自律的に訓練を続けていき、より専門的な通訳ができるようになることも目指した。

3.3.4. 失敗への寛容さ

本コースの試験では、サイト・トランスレーション、逐次通訳、同時通訳の実技を評価した。試験ガイドや単語表などの手当はしたが、普通の授業で行う、段階を踏んで練習をした上での通訳実技と比べると、やはり難易度が高くなってしまったことは否めない。そのため、試験で思うようなパフォーマンスを発揮でき

ない学習者もいた。そのような学習者を救済するため、試験でできなかった箇所を自分で復習・練習する機会を与え、復習したもの（例：シャドーイング音声、逐次通訳音声）を提出した学習者には、復習内容に応じて試験の点数に少し加点した。また、成績に考慮される総得点は1000点であるが、実際に学習者が獲得可能な得点は1057点あり⁵、試験や課題、プロジェクト等で失敗しても、挽回するチャンスは十分に与えられていたと言える。

4. 分析・考察

本コースの最終成績は図4の通りである。成績の分布が高めだと感じるかもしれないが、日本語上級コースを履修する学習者は本学の初級～中級コースで成績上位だった学習者が多く、日本語上級コースの成績の分布は初級～中級コースより高くなる傾向があることが一因であろう。一方で、ゲームフル・ペダゴジーを通して、学習者が自身の学びに責任を持ち、必須課題以外の自律的な学習にも積極的に取り組み、多くの得点を獲得した成果であることも否定できない。

Your Progress	
Level	# of Students
A- / 通訳中級者 970	4
A / 通訳初心者+ 930	2
A / 通訳初心者 900	2
B- / あともう少し 870	1
B 830	0
B- 800	0
C+ 770	1
C 750	0
C- 700	0
D+ 670	0
D 630	1
D- 600	0
F / Not yet on the board 500	0
Not yet on the board 0	0

図4: 最終成績

⁵ 総得点に対する追加得点の割合は6%程度となっている。これはゲームフル・ペダゴジーを実践するコースとしては低い方である。

4.1. 加点法・達成度の可視化について

成績の低い学習者が2名いるが、まず、C+の学習者は、レターグレードではなく pass/fail で本コースを履修していた。そのため、700 点に達した時点でそれ以上の努力をやめてしまい、結果として成績が振るわなかったとも考えられるが、実際のところは個別調査をしなければ分からない。それは、加点法と達成度の可視化の弊害という見方もできる一方、ゲームフル・ペダゴジーでなくても同じような学習態度であった可能性も否定できないであろう。D の学習者に関しては、健康上の問題で、学期半ばから欠席と課題の未提出が続いたので、分析の対象外とする。

ゲームフル・ペダゴジーの難点の一つとして、達成度の可視化と成績の透明性を目指すために、コース開始以前に総得点や各項目の配分など、コース・デザインの全てを決定する必要があることが挙げられる。実際に実践してみた感覚では、コース半ばでの点数配分の微調整などは、可能ではあるが困難であった。しかし、逆に言うと、既に何年も教えている確立されたコースならば、ゲームフル・ペダゴジーへの移行は容易であるとも言える。

4.2. 自律性について

学習者が学期初めに立てた目標は、「通訳ができるようになる」というような漠然としたものであった。しかし、学期半ばの振り返り際には、「通訳時にフイラーをなくす」「言い直しをなくす」「ポーズになったら、すぐに通訳し始める」など、自らの習熟度をよくモニターし、より具体的な小さい到達点を自分で見つけ出すという姿勢が見られた。また、全体的な成績の高さは、学習者が自分の興味に応じて、様々な選択課題に積極的に取り組んだことを証明している。

4.3. 失敗への寛容さについて

上手くできなかった課題の再提出や選択課題をゲームフル・ペダゴジーが奨励する背景には、学習者の能力を評価するだけでなく、努力やそれに伴う能力の伸びを評価するという考えがある。理想的に言えば、失敗した課題を再提出した学習者や難易度の低い課題を数多くこなした学習者が、その過程において、難易度の高い課題をこなす学習者や再提出が必要でない学習者と同程度の習熟度に達することが望まれる。この点から日本語通訳実習コースを振り返ると、翻訳・通訳のような技能的なスキルは、練習すれば練習するほど習熟度が高まるという側面があり、ゲームフル・ペダゴジーと親和性が高いという結論に至った。

4.4. 反省点、今後の課題

学期終了後に行ったアンケートには、学習者のゲームフル・ペダゴジーに対する肯定的な感想と否定的な感想の両方が見られた。

- [GradeCraft は] アイデアとしては面白かったと思う。
- 成績が常に見られるのはよかった／通知が頻繁にきてうるさかった
- 期末試験で何点取ればいいのか分かって、試験勉強にやる気が出た
- [GradeCraft は] あまり役に立たなかった

- 最初は通訳する時に自信がなかったのが、練習すればするほど自信を持つようになることができた
- 能力を伸ばしたことより、どんな事を勉強しなければならないかを学んだ

筆者自身も、ゲームフル・ペダゴジーと GradeCraft の持つポテンシャルを、本コースで完全には生かしきれなかったのではないかと分析する。初めての試みということもあり、従来型からのコース・デザインから完全には抜け出せず、必須課題と選択課題の割合に大胆さが欠けていたことが原因の一つである。今後は、学習者の自律性やエンゲージメントをより高めるために、必須課題に対する選択課題の割合を高め、学習者が自分の学習目標に必要な訓練を自ら取捨選択していただけるようなコース・デザイン（アラカルト・モジュール方式）へと移行したい。

5. ゲームフル・ペダゴジーとインクルーシブなことばの教育

ゲームフル・ペダゴジーは、学習者に多くの選択肢を与えるという点において、インクルーシブなことばの教育とも親和性が高い。インクルーシブな教育とは、多様で異なる学習者が共に学ぶことを通して、共生社会の実現に貢献しようという考え方である。ビデオゲームのプレーヤー達が多様な背景のグループを代表しているように、教室内にも多様で異なる学習者たちがいる。そんな多様で異なる学習者たちに多くの選択肢を与え、それぞれの学習者が自分に最適なやり方で学習目標を目指せる環境づくりが、インクルーシブな教育には肝要である。

比較的簡単で、最もよく用いられている選択肢の与え方は、課題の仕様は共通している（例：研究発表）が、トピックや内容に選択肢を与える方法であろう。その他にも、どんな些細なことでもいいので、様々な選択肢の可能性を教師は模索すべきである。本コースでは、以下の選択肢を学習者に与えた。

- 複数の課題があり、やる課題が選べる
一つだけ、あるいは複数
- かかる時間や難易度の異なる課題がある
難易度が高いものは高得点、低いものは低得点
- 課題をいつやるかが選べる
学期中、いつでも提出できる
- 何回も課題が提出できる
失敗への寛容さ
- 基本的な課題をした後で、自分で応用問題を自分で作る
授業の復習 → 宿題の選択課題

学習スタイルという視点から見ると、学習者は自身とコースや学習目標との関わり方をも選択することができる。例えば、難易度の低い課題をコツコツとこなして学習するスタイル、難易度の高い課題に集中して学習するスタイル、出席や課題には力を入れない試験集中型の学習スタイル、逆に、試験の成績は悪いが出席や課題で地道に頑張る学習スタイル、それら全てをバランスよくこなす学習スタイルなどが挙げられる。伝統的にはバランス型の学習スタイルが好まれてきたと思われるが、これら様々な学びのスタイルに教師が寛容になれば、多様で異な

る学習者にとって居心地のいい、インクルーシブな教室を作ることができると筆者は考える。

6. まとめ

繰り返しになるが、ゲームフル・ペダゴジーとは、コース・デザインに関わる教育理念である。だから、教える内容は変えないまま、提示の仕方を変えることによって学習者のエンゲージメントを高めることが可能である。例えば、それぞれの教師が今教えているコースの学習内容や教材や到達点はそのままに、そのゴールに向かって学習者がどのように進んでいけばいいかの部分に選択肢を与え、ゲームフル・ペダゴジーに移行することは可能である。あるいは、一度に総入れ替えするのが難しいのであれば、コースの一部から少しずつゲームフル・ペダゴジーを導入していくことも、当然可能である。

ストーリーが一本道の日本のRPGとオープンワールドな欧米のRPGの関係は、従来型のリニアな教授法と、学習者に様々な選択肢を与えるゲームフル・ペダゴジーとの関係にそのまま重なる。欧米のRPGのように、プレイヤー自身（学習者）が物語（コース）の主人公になり、主体的に自分自身の物語（学び）を作り上げていく。そんなゲームフルでインクルーシブな教育、多様で異なる学習者たちにとって居心地のいい教室作りを目指して、これからも邁進していく所存である。

参考文献

- 大西由美（2014）「日本語学習者の動機づけに関する縦断的研究：日本語接触機会が少ない環境の学習者を対象に」北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院 博士学位論文
- 小林勝平（2013）「ゲームからゲーミフィケーションへ—新しいリアリティの構築—」『同志社社会学研究』17, 31-49.
- 守谷智美（2004）「日本語学習の動機づけに関する探索的研究—学習効果の原因帰属を手がかりとして—」『日本語教育』120, 73-81.
- Aguilar, J. S., & Holman, C., & Fishman, J. B. (2018) Game-inspired Design: Empirical Evidence in Support of Gameful Learning Environment. *Games and Culture*, 13(1), 44-70.
- Bell, K. (2017) *Game On!* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum
- Jenkins, R. (2017) How to Improve Training for Millennials Using Gamification. Learning Technology. <https://trainingindustry.com/articles/learning-technologies/how-to-improve-training-for-millennials-using-gamification/> accessed April 12, 2019.

- Machajewski, S., (2016) Building Inclusive University Culture by Gameful Design of Teaching. *Other Scholarly Publications*. 1.
- Novotney, A. (2010) Engaging the Millennial Learner. *Monitor on Psychology*, 41(3), 60.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

「戸惑い反応」と「日本語給油」：インクルーシブな日本語教育を目指して

**RETHINKING “AWKWARD PAUSES”:
TOWARD INCLUSIVE JAPANESE LANGUAGE EDUCATION**

ドーア根理子
Neriko Musha Doerr

ラマポ大学
Ramapo College

はじめに

本発表では、2018年6月から7月にかけて英語で授業を行う日本の大学の4年制プログラムの学生をインタビューした調査結果をもとに、その中でも「日本に来たら日本語がより下手になった」という学生の発言を分析する。そして、そのような状況を避けるために言語教育の場でできることを、いくつかの新しい概念を紹介しつつ考察・提案する。この学生（ここでは仮名「友輔」を使う）は、自分のことを「見た目は日本人だが中身はアメリカ人だ」と感じる学生で、日本で些細な日本語の間違いに「あれっ？」という戸惑いの表情をされるのが嫌で日本語を使わなくなり、日本語能力が落ちたという。

友輔は、日本人の両親を持ち日本で生まれたが、5歳の時に父親の仕事の関係でアメリカのニュージャージー州に引っ越し、そこで高校卒業までをすごした。在米中は日本語の補習校に毎週日曜日の午後に通い、本人はその経験を「毎週日本語を給油する」ようなことになる経験だったとしている。月曜日から土曜日までは現地校に通い現地校の友人と英語で会話する毎日だったが、日曜日だけは補習校という擬似日本空間にて日本語で授業を受け、日本語を使う半日が日本語の勉強に役に立ったのだという。

友輔は、大学に進学するにあたり、英語で4年間授業を受けられる日本の大学に進学を決め、2018年の6月に筆者がインタビューした時は大学4年生だった。日本に来てからは、アパートで一人暮らしをしているが、学校の授業は英語で行われ、学校の友達との会話もほとんどが英語だった。たまに学校外で日本語を話す機会があると、些細な日本語の間違いに相手が驚き、一瞬戸惑う瞬間がよくあったという。見た目が日本人の本人は、戸惑う相手を見て、「どうしてこの人日本人なのに日本語がうまく使えないんだろう」と考えているのだろうと思い、日本語を話すのが嫌になったという。そしてそのように相手を戸惑わせるような日本語しか使えない自分の日本語能力が恥ずかしくなり、あまり日本語を使わなくなったという。母親と電話で話す際、「どうしてそんなに日本語が変になったの」と言われるくらい日本語能力が落ちたという。そのあと、思い直してなるべく日本語を使うように努力したというが、このようにやる気が一旦なくなる経験はよくあるものだとインタビューした他の学生からも報告されている。

言語教育の場でできること

そういう状況に、教師はどう対応したらいいのかが、本発表の中心点であり、二つの可能性を提示する。特に、二つ目について新しい概念を紹介しつつより深く考察する。

まず一つ目の対応の仕方は、構造的に日本語を使う機会を意識的に増やすということである。友輔の在米中の経験が物語るように、定期的に日本語を使う機会を持つことは言語習得と維持に重要であり、友輔にとっては補習校がその役割を果たしていたようだ。日本で英語を使って授業をするプログラムは、授業中のみならず学生同士の会話も英語になりがちである。というのは、そのようなプログラムには日本語よりも英語の方が得意な学生が集まる傾向があり、普段の会話も英語になりがちだからである（学生インタビューより）。毎日の生活が全て英語になると日本語の能力も友輔の場合のように日本に住んでいながらも低くなる可能性がある。そのような状況を避けるためには、日本語話者と触れ合う機会の多いクラブ活動やイベントなどに参加するように促す、あるいはそのような場を積極的に作るなどの方法があるだろう。

第二の可能性としては、戸惑いを引き起こす原因となる社会的規範や「常識」、イデオロギーや前提などについて学生たちとともに考察分析していくことがあげられる。友輔の場合は、話し相手の戸惑いの裏には、日本人の外見だったら日本語が上手なはずという前提があると言えるだろう。それは国民国家のイデオロギー、つまり「一民族、一国家、一言語」というイデオロギーが深く関わってくると言える。そこでは、日本人という民族はすべて日本語を流暢に話すということが前提となっている。そのため、そうでない友輔のような人に出会うと、その前提に当てはまらないために戸惑ってしまうのだろう。教室ではそのような経験を共有しあい、その背景にあるイデオロギーについて学生と一緒に考察していくというのが重要になるだろう。

また、そのようにイデオロギーについて批判的に分析する一方で、新しいイデオロギーを作り出していくということも可能である。ルイ・アルチュセール（1971）は、社会の分類の方法、カテゴリーの体系がイデオロギーであるとし、そのカテゴリーに（無理やり）当てはめられてしまうことを通して、人は社会に組み込まれ、イデオロギーと関わっていくことになるという。その理論的土台に則ってジュディス・バトラー（1993）は、個人が社会に関わって行くエージェンシーについて考察し、どのカテゴリーを使ってこの世の中を理解し語るかという選択の行為自体が、イデオロギーに対しての働きかけだと考える。言語学者オースチンの提案したパーフォーマティビティという、言語の発話によって現状を変える（例えば「授業を始めます」ということによって授業を開始するなど）ことができるという概念を使って、あるカテゴリーを使うということはそのカテゴリーの有用性を支持することであるとする。つまり、昔ながらのカテゴリーを使い続けることによってそのカテゴリーを含む世界観を支持できる一方、新しいカテゴリーを使うことによって新しい世界観を提示することもできることを「引用 citationality」という概念を使って提示している。そして、そのような新しいカテゴリーの使用が繰り返されるにつれてそれが「普通」となり定着していくという。

本発表では、この概念を使って、友輔が経験した相手が戸惑うような場合をパーフォーマティブに新しいカテゴリーを使っていると捉えることを提案する。つまり、友輔と会話して相手が戸惑ったのは、見かけ（日本人）と言語能力（日本語を間違える）のギャップに戸惑ったのであり、その背景には、日本人は日本語が上手だという国民国家イデオロギーに則った前提がある。だが、友輔は「外見が日本人でも日本語が第一言語でない場合もある」ということを体現したのである。相手の戸惑いの経験は、新たにそのようなカテゴリーを経験することによる戸惑いであり、それが繰り返されるにつれてその

ようなカテゴリーを「普通」と捉え、友輔のような人に再度会ってもその時は戸惑わないようになるだろうというように捉えるものだ。そのような考え方の変化から、この先友輔のような人であっても戸惑わないという行動の変化が生まれ、ゆくゆくは社会変化にも繋がっていく。

そうすると、友輔自体も、「日本語がうまくない存在」、「自分の発話に戸惑われて恥ずかしくなり日本語を使いたくなくなる存在」ではなく、「社会変化を促す存在」として考え直すことができる。前者の位置付けでは、そのような経験の後に日本語を話したくなくなるということがあるが、後者のような位置付けでは、自分が完璧ではない日本語を話すことにより、そしてそれによって多くの人を戸惑わせることにより、どんどん日本社会を変えて行くことになるという肯定的な行動となり、ますます日本語を使う機会を増やしたくなるという可能性を秘めている。

ベフ・ハルミ（2009）は日本人の定義を二つの極を持つ連続体だと理解し、一方の極には保守的、伝統的な定義があり、もう一方の極にはリベラル、革新的な定義があるとする。前者は国民国家イデオロギーに沿った定義で、日本人を「純粋な日本人」と「純粋でない日本人」の二項対立で考え、日本は「純粋な日本人」だけのものであるとして後者を排除し、「ハーフ」なども受け入れられないような定義である。一方でリベラル、革新的な定義は日本を重層的であると捉え、「純粋」からそうでない日本人まで全て同等に扱い、日本は肌の色や宗教、言語、日本文化の理解の程度などにかかわらず誰も「母国」となるもので、インクルーシブな日本人の定義である。友輔に出会い戸惑った人たちは、そのような経験を重ねるうちに、日本語能力の様々な「日本人」がいることを体験し、リベラル、革新的な定義に傾いていくのではないかと考える。

「ミツワ現象」

本発表では、このような現象を「ミツワ現象」と呼ぶ。それは、発表者の経験に基づくもので、アメリカ、ニュージャージー州にある日本のスーパーマーケットとその他の日本関係の店（書店、玩具屋、瀬戸物屋、歯科医、菓子屋、レストランなど）のあるショッピングセンターで、多くの日本人が働き、日本人が顧客として行く場所であるミツワ（ミツワはスーパーマーケットの名前だが、ショッピングセンター自体もミツワマーケットプレイスと呼ばれている）での経験をもとにつけた名前である。ミツワは、いわゆる日本的な空間で様々な日本の製品を購入できる場所である。

発表者がニュージャージーに引っ越した当初、あまり深く考えずに、外見が日本人の人は日本語を話すものと期待して、ミツワで働く人に話しかける時は日本語を使っていた。日本語で返事が返ってくることもあったが、そうでないこともあった。3-4回、相手が日本語がわからないという状況があり、一瞬戸惑うようなことがあった。英語が主流の言語であるアメリカにしながら、ミツワが日本関係のショッピングセンターだということで、友輔の発話に戸惑った話し相手のように、発表者も「日本人の外見イコール日本語話者」という前提で行動をしていたわけである。そのような戸惑いの瞬間には、そういった発表者自身の浅はかな前提があらわになり恥ずかしく感じた。また、それは発表者自身の浅はかな前提による行動が原因だったにも関わらず、日本語を使わない相手もなんだか気まずい雰囲気であることもままあった。これは、友輔が気まずく感じたのと似ている。

何度かこのような経験をした後、発表者の頭には「日本人に見えても日本語がわからない人がたくさんいる」ということが染み付いた。そして、その人が日本語を話しているのを目撃しない限りは日本語で話しかけないようにした。つまり経験によって見方を変え（発表者の場合、「日本人に見えても日本語がわからない人がたくさんいる」ということを知る）、そしてそれに伴って行動も変えた（いきなり日本語で話しかけない）ということである。このような状況をここでは「ミツワ現象」と呼ぶ。このようなミツワ現象が多く起こることにより、少しずつ社会が変化していくとも言えるだろう。

言語教育の場では、発表者の話し相手の立場に置かれることの多い学生たちに、彼らが社会変化の媒体となりうる存在だということを話し合いを通してわからせることが、そのような体験から日本語を使うやる気を失わないためには重要なのではないかと考える。このような捉え方の変化によるやる気の変化は、ハッサン・ミナージュというコメディアンの経験（「Hasan Minhag: Homecoming King」）にインスピレーションを受けたものである。ミナージュは、高校時代に付き合っていた彼女と高校のダンスパーティに行く予定にしていたところ、彼女の母親がダンスパーティではたくさん記念写真を撮り親戚などにも見せることになるため色の黒いミナージュではなく白人の学生と彼女をパーティに行かせ、この人種差別的な経験に大変ショックを受けたという。だが、数年後、彼女と再び話す機会があり、その際、彼女は彼女自身もそれを嫌な経験と感じており（彼女はもともとミナージュとダンスパーティに行きたかった）その後二度とそのようなことを母親から無理強いさせられることはないようにしたいとその時に思ったという話を聞く。そしてその後少ししてから彼女がミナージュのように肌の黒い男性と婚約したことを知り、ミナージュは自分への人種差別に加担してしまった彼女の後悔が、彼女に肌の黒い男性との結婚に踏み切る勇気を与えたのだと解釈し、自分の悲しい経験は無駄ではなく、人種差別をなくす小さな一歩として機能していたのだと理解することになる。実際に彼の辛い経験がこの彼女の考えや行動を変えたかどうかを証明する術はないが（彼女が肌の黒い男性が好みであるだけだとか、彼女は高校のダンスパーティの時と同様に間際に母親からのプレッシャーに負けてしまうかも知れない）、この理不尽な経験はその後にそのようなことが起こらないような社会を作るきっかけとなるという捉え方自体は参考になる。

「ミツワ現象」は、実際に考え方、そして、行動の仕方を変えた側に立つ発表者の経験をもとに（友輔はミナージュの側に立っている）同様な現象を捉え、差別的な行動による悲観的世界観（例えば同じようなことがまた起こるだろうと日本語を使いたくなくなる）から、その差別的な行動がそれについての反省からだんだん少なくなる機会にもなるという楽観的世界観に変わるという部分を借用している概念である。

このような経験は、外見と新たな認識とのギャップが大きければ大きいほど、その後の認識や行動が変化する可能性が高い。つまり「ミツワ現象」はそのギャップの大きさによって有効さが変わってくる。このギャップのもたらす効果のことを、ここでは「ギャップ効果」と呼び、次の節で考察する。

ギャップ効果

ギャップ効果とは、「ぱっと見」の外見の印象とその人の他の側面のギャップによって起こることの効果である。これは「本当」と「うそ」の自分があるという解釈ではな

いということにまず注意したい。というのは、変化しない「本当」の自分というのは存在しないからである。自分がどういうものであるのかというのは、それを表現する状況によって変わってくるものである。その表現は、既存の語彙や人間についての語り方に引き寄せられ、どういう状況で誰にどういう質問をされるか、そしてどういう人がその答えを聞いているかによって、その表現の仕方は変わってくる。それは、人に何かを伝える場合は、その人にわかるように説明するものなので、その人の理解する語彙や語り方を使うことになるからである（プラマー 1995）。そう考えると、変化しない「本当」の自分というものは存在しないと言える。そこで、ギャップを感じるのは両方ともその人についての印象に過ぎない。つまりそのギャップとは、「ぱっと見」の印象とよりよくその人をもうちょっと知った時の印象のギャップなのである。

ギャップ効果には様々なものがある。ギャップによって話の内容が面白くなることがある。例えば、スーパーヒーローの話には「変身」が伴うことが多く、本郷猛が仮面ライダーに、諸星弾がウルトラセブンに、クラーク・ケントがスーパーマンに、そしてピーター・パーカーがスパイダーマンに、と「ぱっと見」の印象とその他の姿のギャップ（視聴者にはそのギャップが見えている）という設定がヒーローの話をより面白くしていると言える。

また、ギャップが人々の注目を集めるための商法に使われることもある。例えば黒人演歌歌手のジェロは、デビュー当初は演歌歌手にありがちなスーツや着物を着ずにヒップホップのいでたちで登場することが多かった。まだ名前の知られていない頃だったので、黒人アメリカ人のヒップホップのアーティストという印象を醸し出した上で、急に流暢な日本語で演歌を歌い出して観客を驚かせ話題になるようにした。ジェロは祖母が日本人なので、アフリカ系日本人などと紹介することも可能であるにも関わらず、あえて黒人として紹介され、見た目と日本語のうまい演歌歌手としてのギャップを売りにしていたのである。

ジェロの場合は特に観客の人種についての前提が浮き彫りになっている。黒人（あるいは日本人でない人全般）は日本語が流暢に話せるはずがないとか、黒人が演歌を歌えるわけがないという、国民国家のイデオロギーに則った前提があるからこそ、ジェロのような存在は驚きとともに受け止められるのである。それと同時に、ジェロの後に出てくる日本語が流暢な黒人は、ジェロが受けたような驚きの反応を受けることも少なくなると考えられる。これがジェロの引き起こしている「ミツワ現象」である。

ギャップ効果の中には、もっと否定的なものもある。人に教えを施したり守るといような信頼される立場にいる人（牧師、教師、警官など）が、逆にその人を信頼する人たちに暴行を加えるような場合である。カソリック教会での牧師による信者、特に未成年者への暴行とそれを隠蔽する行為、教師による生徒への暴行、そして警官による正当化できない暴行は、そのあるべき姿と実際の行動のギャップが大きい。その為、被害者が疑う事なく近づいて行くために暴行をしやすい状況が増えたり、被害があった後も「まさか」とそれを訴える時に信じてもらえないなどの可能性もある。また、そのことが知れたら教会への信用がなくなるとして上の立場の人がそのような暴行を隠したりするという事さえある。つまり、このようなギャップを利用して暴行が蔓延してしまうという可能性がある。その一方で、暴行が明らかにされた場合は、ギャップの大きさのために大きなスキャンダルとなる。そして、このように信頼されるべき立場にいる人で

も悪いことをすることがあるということが広く報道されることにより「ミツワ現象」が起り、人々がそのような人たちに用心してかかるようになるという一面もある。

友輔の存在は、ジェロの場合に近く、人種や言語についての「常識」を再考察する機会を与えるものとなる。だが、ジェロの場合と違い、ギャップ効果を意識して何かするというということではない。ここで重要なのは、たとえギャップ効果を意識して行動していなくても、ギャップ効果があるということを知っておくこと、そしてそれが「ミツワ現象」を起こすことがあると理解しておくことが、今後の言語使用についてのやる気を失わない為に役立つのではないかということである。

おわりに

「戸惑い」を伴うような出来事、あるいは学生にとっての嫌な経験でさえ、教師にしてみれば何かを教える良い機会だと捉えられることがよくある (Talburt and Stewart 1999)。それは、そういう出来事はしばしば隠されていたイデオロギーや社会の規範、前提などをあからさまにみせるからである。本発表は見方を少し変えて、そのような出来事には社会を変えるという側面もあるということを提示し、「ミツワ現象」「ギャップ効果」という概念を紹介した。

友輔の体験は、「日本人」というカテゴリーの内容をより多様にし、リベラル／革新的な日本人の定義を定着させ、よりインクルーシブな日本社会を作っていくための第一歩として貢献しているのだという理解をし、避けることのできない彼の状況を肯定的に位置付けることができる。そして、それは言語教育の場でも有意義な役割を果たすものである。また、ミナージュの例にもあるように、他の場においても広く応用できる考え方である。

「戸惑い」の経験は犠牲者を作るのではなく、社会をよりインクルーシブなものに変えていくスーパーヒーローを生む機会でもあるのだ。

引用文献

Althusser, Louis. 1971. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.

Befu, Harumi. 2009. Concepts of Japan, Japanese Culture, and the Japanese. *In The Cambridge Companion to Modern Japanese Culture*. Yoshio Sugimoto, ed. Pp. 21-37. Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, Judith. 1993. *Bodies That Matter*. New York: Routledge.

Plummer, Ken. 1995. *Telling Sexual Stories: Power, Change and Social Worlds*. London: Routledge.

Talburt, Susan, and Melissa A. Stewart. 1999. "What's the Subject of Study Abroad? Race, Gender and Living Culture." *Modern Language Journal* 82 (2):163-175.

「わからない」からインクルーシブを考える：言語景観プロジェクト

STARTING FROM STUDENTS' QUESTIONS: “INCLUSIVENESS” IN LINGUISTIC LANDSCAPE PROJECT

熊谷由理
Yuri Kumagai

高橋裕子
Yuko Takahashi

スミス大学
Smith College

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

本発表では、まず、言語景観とは何なのかを簡単に説明した後、言語景観をことばの教育に応用している先行研究を概観し、どのような有用性が議論されているのかをまとめる。その後、米国東海岸にある女子大学の日本語2年生後半コースにて実施した「日本の街・言語景観プロジェクト」を紹介する。意味や意図がよく「わからない」と学生がクラスに持ち寄った標識について教師と学生が意味生成のために交わした話し合いを通しての学生・教師の学びを述べるとともに、本フォーラムのテーマである「インクルーシブ」の概念を批判的に考察し、「インクルーシブ」とは何なのか、誰にとっての「インクルーシブ」なのかといったその複雑さや意味の多層性について考察したい。

2. 「言語景観」とことばの教育：先行研究

言語景観とは、一般的に「公共空間で目にする書き言葉」（庄司他 2009）、「景色のなかのことば」（中井・ロング 2011）を指すと言われている。例えば、道路標識、広告、通りの名前、場所の名前、店の表示、その他様々な公共の警告・案内表示などである。また、テクノロジーが発展してきている現在では、フラットパネルやタッチスクリーンなど新しい形態のもの、また「書き言葉」に限らずマルチモーダルな意味生成の要素、例えば、シンボル、イメージ、地図、グラフィティなども含む。さらに、より最近の研究では、音や匂いといった視覚要素以外のモードや、建物、人といった言語景観と絡み合いながらその「場」を構成しているその他の要素も言語景観の一部として考える研究（Pennycook & Otsuji, 2015; Peck & Stroud, 2015; Peck & Williams, 2018）も増えつつある。

対象言語	言語景観の場	学習者参加	文献情報
第二言語習得・言語教育一般		無 無	Shohamy & Waksman (2009) Cenez & Gorter (2008)

第二言語・外国語 としての英語教育 (EFL)	カリブ諸国 メキシコ 韓国 台湾 日本	無 無 有 (大学生) 無 有 (大学生)	Hewitt-Bradshaw (2014) Sayer (2009) Chesnut, et al. (2013) Chern, et al. (2014) Rowland (2013)
フランス語	バンクーバー & モントリオール	有 (小学生)	Dagenais, et al. (2012)
ポルトガル語	ポルトガル	有 (小学生)	Clemente, et al. (2012)
中国語	フィラデルフィア 中華街	無	Leung & Wu (2012)
東アジア言語 (中国語・韓国 語・日本語)	カリフォルニア カリフォルニア	無 有 (大学生)	Malinowski (2015) Malinowski (2016)
韓国語	ウェブ上 韓国の街	有 (大学生)	Malinowski (2010)

表 1 : 言語景観のこばの教育への応用

言語景観をこばの教育に応用している先行研究 (表 1) を概観して言えることは、報告されているものの数が少なく、実際に学習者を巻き込んで実践を行ったものはほとんどないという点である。多くの論文が教育実践のアイデアを示唆したり、言語景観のもたらしうる学習効果を議論するにとどまっている。そのデータ収集の手法としては、研究者あるいは学習者が実際に地域の街を歩き (“literacy walk” “language awareness outings” “language detective project” (Chern et al, 2014) などと呼ばれる)、様々な標識や看板、その他の「環境のテキスト」(Sayer, 2009)の写真を撮り、それを分類・分析するという共通点がある。その際、学習者は「こばの探偵(language detectives)」(Sayer, 2009)、あるいは「都会の地理学者(urban geographer)」(Malinowski, 2010)であると位置付けられている。これは、従来の「こばの学習者」から「こばの研究者」という立ち位置への移行を示し、学習者の主体性をより尊重、奨励する教育のあり方であると言えるだろう。

言語景観を言語学習に取り入れた実践は、収集した標識や看板の写真の分析に基づき様々な教育的効果を議論している。例えば、「伝統的」な言語学習の観点からみた学習効果としては、言語形式 (文字、語彙、表現、文法) に関する学び (e.g., Sayer, 2009; Leung & Wu, 2012; Rowland, 2013) や語用論的能力(e.g., Cenez & Gorter, 2008; Chern, et al., 2014; Rowland, 2013) を伸ばすことができると報告されている。また、より最近の New Literacy Studies や Multiliteracies、Critical Literacy といった研究・教育理念の知見を受け、“critical language awareness” (Fairclough, 1992)、マルチモード・マルチ言語を利用したコミュニケーション、ローカルな意味を盛り込んだ創造的なこば使い、比喩的なこば使い (figurative language)、文字や言語の選択とその効果、意味の多層性、多言語間の

力関係といったより批判的なことばへの眼差しを培うことが可能かつ必要であるとも議論されている。

3. 「日本の街・言語景観プロジェクト」

「日本の街・言語景観プロジェクト」は、米国ニューイングランドの小さな町にある女子大学の2年生後半コース（50分授業が週5回14週間）にて、2018年春学期（2セッション16人）、また2019年春学期（2セッション18人）に2度実施した。コースのレベルは、初級教科書（げんき2冊）(Banno, et al. 2011)の学習を終え、「とびら」という中級教科書(Oka, et al. 2009)を使い始めた時点であった。プロジェクトは、学期を通して通常の授業に上乘せする形で行われた。先に紹介した言語景観の先行研究においては、学生が実際にある地域を歩き回り写真を集めるという手法をとっていたが、この大学が位置する町には、「日本・日本語」を経験できるような地域が存在しないため、妥協策として Google Street View (Google Maps) を利用し、学生はヴァーチャルに自分の興味のある街を散策するという形式をとった。

3.1 プロジェクトの目的

プロジェクトの目的として、学生には以下の3点を明示した。（オリジナルは英語）

- 1) 公共の場に存在するいろいろな標識を集め分析し、それらが見る人にどんな意味を伝えているのかを理解する
- 2) 標識についての自分の分析や解釈と標識から推測できるその地域について、日本語（口頭・筆記両者）で説明できるようになる
- 3) ワードプレス（ブログサイト）に標識のイメージとそれについてのクリティカルな分析・解釈をまとめ、日本の言語景観を経験したことがない人にとって役に立つようなページをデザインする

注意事項として、プロジェクトの目的は標識に使われていることばを正しく解読することではなく、標識にどんな言語（その他のモード）が使われているか、それぞれのモードはどんな役割や目的を果たしている（可能性がある）か、その標識から地域の住民や来訪者についてどんなことがわかるか、標識から言語間のどんな力関係が推測できるか、などを探求することであることを強調し、自分の持っている全てのリソース（言語、その他）を駆使して、日本の言語景観の意味を探るように指導した。

3.2 プロジェクトの手順

プロジェクトを行うにあたり、学生はペア（あるいは3人のグループ）で、Google Street View (Google Maps) を利用し自分の興味のある日本の街を選び探索した。学期始めに Google Street View の使い方について、学期半ばに WordPress の使い方について、大学のテクノロジーのスタッフによるワークショップを行った。プロジェクト全体の手順は以下の通りである。

1. プロジェクト説明
2. Google Street View ワークショップ
3. チームで次の点に注意を払い、興味をもったサインを 10 個選ぶ。
 - イメージ（スクリーンショット）は、はっきり見えるか
 - 複数言語が使われているか
 - 複数の文字（ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字）が使われているか
 - ことば以外のモードが使われているか（例：イラスト、絵、シンボル、地図）
 - シンボルのみが使われているか
4. グループで 4 段階に渡る分析を行う。（後述）
5. 分析 1：クラスで共有（Google Slides）
6. 分析 2 & 3：クラスで共有（Google Slides）
7. グループで選んだサインの中から 4 つ選び、そのサインの分析についてエッセイを書く。（Google Doc）（ルブリックをもとに推敲、再提出）
8. WordPress ワークショップ
9. サインのイメージとその分析のエッセイをワードプレスのポストにのせる。（ルブリックをもとに推敲、再提出）
10. WordPress のポストへの教師からのコメント、フィードバックをもとに分析についてグループ面談。
11. プロジェクトについて学期末に発表を行う。（Google Slides/WordPress のポストを活用）

上記分析に関して、クリティカルリテラシーに基づいた 4 段階に渡る分析を行うよう指導した(Appendix I 参照)。まず、分析 1 では、そのサインについて（サインの設置場所について）観察し説明することを目的とした。分析 2 では、サインの目的や対象者、ことばの選択に注意を払うことを目的とした。分析 3 では、サインがその目的を果たしているのか、サインと地域の関係などをより深く分析、批判することをめざした。そして、分析 4 では、サインが多様な背景をもつ人々にとってよりわかりやすくするため、つまり、よりインクルーシブになるように、どのような工夫が可能なのかを考え、（公共の）サインをひとつ選んで自分自身でデザインし直すことを課題とした。

4. 事例研究：学生の「わからない」を出発点として

本発表では、2019 年春学期にコースを履修した学生のうち 2 つのペアを事例とし、特に WordPress ポストとインタビューを主なデータとし、本フォーラムのテーマである「インクルーシブ」という概念自体に焦点を当てて発表したい。事例 1 はケイシーとエヴリンの「どんな場合に何のために韓国語が使われているのかわからない」、事例 2 はモンとシンシャオの「どうして新宿歌舞伎町と新宿二丁目の標識はこんなに違うのかわからない」を出発点とした分析である。

4.1 事例1：「どんな場合に何のために韓国語が使われているのかわからない」 (大阪生野区コリアタウン)

ケーシーとエヴリンは WordPress ポストのタイトルを「スタイルか機能性か：生野区の韓国語の標識」とした。2人の属性は以下の通りである。

名前	学年	専攻	母語	日本経験
ケーシー	2年生	東アジア（日本）研究	英語	北海道に2ヶ月ほど滞在
エヴリン	2年生	東アジア言語文学（日本語）	英語	日本に行ったことはない

ケーシーとエヴリンは、韓国語の知識もあり、英語、日本語、韓国語がわかるという特性を活かし、大阪生野区コリアタウンを選んだ。サインを収集・選択する過程においては、自分たちがおもしろいと思うものを選んだが、その後それぞれのサインを分析していく過程で「どういう場合、何のために、何語が使われているのか」という視点を持ち「おかしなギャップ(“weird discrepancy”）」や標識に使用されている「言語選択の意図」に気づいたという。WordPressには、4つのサインの分析をまとめた。1) キムチという言葉のみをハングル文字で書いた眞味食品というチャンジャ専門店の看板、2) トントンデジというハングル文字が大きく書かれた看板、3) 鶴橋駅の切符挿入方法説明の標識（日本語、英語、中国語、韓国語の4言語）、そして、4) 「川をきれいに美しく」という大阪府の設置した標識（イラストと日本語のみ）である。

まず、「キムチ」の看板について、以下のように分析している（Appendix II 図1参照）。

生野区の道を歩きながら、たくさんのレストランの標識が見られます。まず、これはキムチの店のサインなので、プライベートの標識のような気がします。日本語の他に、韓国語と、韓国と日本の国旗が使われています。多くの韓国人が生野区に住んでいるそうですから、その人々に宣伝している気がします。でも、韓国語は日本語に翻訳されて、下にもあまり韓国語がないので、この標識の対象者は多分日本人だと思います。

もう一つの面白いことはどうしてキムチだけ韓国語で書いてあるのでしょうか。それに、上にチャンジャ専門店で書いてあるのに、どうしてキムチの言葉の方が大きいのでしょうか。それは、このキムチの言葉は言語としてではなく、デザインとして使われているからだと考えました。

次に、「トントンデジ」の看板に関しては以下の通りである（Appendix II 図2参照）。

次に、この標識は電柱で見つけました。日本語と韓国語の他にも、豚や鶏のキャラクターと明るい色が使われているので、人目を引くと思います。レストランの広告です。観光地と住宅地に立っているので、対象者は旅行者だと思いますが、日本人かもしれません。韓国語が使われていますが、「통통돼지（読み：トントンデジ）」というのは「太っている豚」の意味で、この店がどんな店かを伝えないので、韓国語で書かれていても韓国語話者にとって効果的なメッセージじゃないと思います。

言葉遊びもあります。「통통（トントン）」というのは韓国語で「太っている」という意味があって、「トントン」と発音します。「豚」の音読みは「トン」なので、言葉遊びになっています。この標識にはハングルで「통통돼지」と書いてあります。でも、日本語の「味付け豚バラ専門店」と「鳥もありますよ！」には韓国語の翻訳がありません。公平にするために、韓国語で日本語の部分の翻訳もあった方がいいともいます。

そして、これら二つの看板における韓国語の使用について、以下のようにまとめた。

だから、このサインは「言語」としてではなく、「デザイン」として韓国語が使われているかもしれません。

二つの看板での韓国語（ハングル文字）の使用に関して、「デザイン」としての韓国語であるという二人の解釈について、さらにインタビューで説明を求めたところ、一つ目の看板に関しては、キムチをハングル文字で書くことで「エキゾチックさ」を高めるための「商業的戦略」（ケイシー）であるとし、トントンデジの看板に関しては「韓国語が使われていますが、「통통돼지(トントンデジ)」というのは「太っている豚」の意味で、この店がどんな店かを伝えない」という点から、このような韓国語の使い方は「デザイン」であると同時に「ことばのアプロプリエーション（“linguistic appropriation”）」（エヴリン）であると批判した。「ことばのアプロプリエーション」という意見に対して、「この標識をつくったのは、日本人だろうか、在日韓国人だろうか」という質問をしたところ、それがたとえ韓国語話者自身であったとしても、「このような韓国語の使い方は韓国語しかわからない人のために使われた言葉ではなく、主流言語話者である日本人・日本語話者の立場に偏った言葉の使い方である」とし、「日本社会に住む多言語話者を排除している」と言った（エヴリン）。このような韓国語の使い方は、鶴橋駅の情報伝達を目的とした4言語を使った標識と比べることでさらに、その商業的目的が意識化されたようである。

「川をきれいに美しく」という標識に日本語だけが使われている点に関して、「多分『ここは日本なので、日本語だけ使った方がいい』というのが大阪府の考

え方かもしれない」と分析している。つまり、日本なんだから日本語がわかるのが当然であり、わかるべきであるという同化政策（“assimilation policy”）（エヴリン）の表れであると言っているのである。そして、そのような言語政策に疑問をもち、この標識の再デザインを行った。新しい標識には、すべての漢字にふりがながふられ、日本語の他に、中国語、韓国語、英語の4言語で同じメッセージが記されている。

ケイシーとエヴリンは、自分たちの多言語能力を活用し、様々なサイン上の多言語の使われ方に焦点を合わせて分析を行った。その過程を通して、日本社会、またその一部としてのコリアタウンでの韓国語の位置づけや日本語と韓国語の力のせめぎ合いを理解した。そして、旅行者を対象とし「情報伝達」のために用いられる韓国語（駅の標識）が存在する一方で、レストランの宣伝看板に「デザイン」として使われた韓国語もあることに気づいた。つまり、サインを多言語にしたからと言って、それが即「インクルーシブ」になるとは限らないという視点を獲得したのである。

4.2 事例2：「どうして新宿歌舞伎町と新宿二丁目の標識はこんなに違うのかわからない」（新宿歌舞伎町と新宿二丁目）

事例2は、モンとシンシャオという2名の中国人留学生ペアのプロジェクトで、WordPress ポストのタイトルは「眠らない街・隠している街」である。2人の属性は以下の通りである。

名前	学年	専攻	母語	日本経験
モン	1年生	美術史・歴史	中国語	旅行（歌舞伎町の赤い標識を見たことがある）
シンシャオ	3年生	心理学	中国語	旅行（歌舞伎町に行ったことがある）

モンとシンシャオは、両者とも以前日本に行った際に、新宿を訪れ歌舞伎町の入り口の派手なサインを実際に見ている。そして、中国で人気のあるポピュラーカルチャー（ドラマ、映画、歌）を通じて新宿の歌舞伎町が歓楽街であるということを知っていた。モンは、シンシャオから二丁目が「LGBTQ タウン」として知られていると聞くまでは、どういう場所であるか知らなかったという。インタビューで、シンシャオは「二丁目はサンフランシスコのレインボーストリートみたいな場所だと想像していたが、実際に探索してみて、その想像と全く違っていった」ことに驚き、「どうして地味なのかを考えたい」ということで歌舞伎町と二丁目の比較をすることに決めたと説明した。ふたりが選んだサインは、1) 歌舞伎町一番街の門の標識、2) 「出会いカフェ・キラリ」という歌舞伎町にあるキャバクラの宣伝、3) 新宿二丁目の入り口の信号の標識、4) 「酒吧 0 & 1」という二丁目のバーのサインの4つである。

まず、歌舞伎町一番街の門の標識（Appendix II 図 3 参照）の目的が単に場所を「案内すること」（ここが歌舞伎町だと知らせる）ではなく、歌舞伎町を「宣伝するため」であり、「以前は日本に住んでいる人が対象だった」ため漢字で書かれたサインも、「どんどん海外からの観光客にも注目されるようになりました。このサインの目的は案内することだけでなく、宣伝するためもある気がします。現在、外国人にとって、歌舞伎町と、この標識は東京の名所の一つです。赤いイルミネーションを選んだ理由は、たぶん「歓楽街」の「RED LIGHT」の意味に対応した特徴があるためだと思います。夜、このサインはとても目立ちます。漢字だけがですが、わかりやすい標識だと思います。」と、文字づかいと色使いを分析している。

次に、二丁目の入り口の標識（Appendix II 図 4 参照）については、歌舞伎町一番街のサインと同様に新宿区が作ったものであるにもかかわらず、形式がまったく違おうとし、「赤くて派手な」歌舞伎町の標識と二丁目の「普通」の標識という形で比較している。そして、その理由を「二丁目の店が歌舞伎町と違って、広く宣伝することをしたくないからかもしれない」「二丁目はそんな有名なイメージがある必要はないかもしれない」、さらに、東アジアの社会における LGBTQ の人々の扱われ方、差別の問題を考えた上で、「セーフスペース（安全な場所）」としての二丁目のあり方を考えていることがわかる。

そして、その「セーフスペース」という解釈を証明するかのようなサインが 4 つ目のバーのサインである（Appendix II 図 5 参照）。

まず、この赤い漢字は日本語で「バー」という意味があります。全部翻訳すると、この標識の意味は「0 & 1 のバー」です。この標識の面白いところは白い「0 & 1」の番号だと思います。こちらの「0 & 1」は、プログラミングの「0 & 1」ではなく、中国の男性同性愛者達が付き合う時の「役割」です。0 は英語で「ボトム」です。1 は「トップ」という意味があります。中国で、LGBTQ の人々はあまり受け入れられていません。人々に厳しいコメントをされるので、日本と同じで、自分のセクシュアリティをあまり表さない気がします。そして、インターネットで、他の人が分からないように、たくさん用語が作られました。

そして、モンとシンシャオは、二丁目の標識は、入り口の標識を見ても、用語の使用を見ても、他の人々にとって分かりにくいデザインになっているとし、二丁目は「バーの場所や名前を知らないと、道を歩いているだけでは見つけることはできない」（モン）、「友人に教えてもらったレズビアンバーも、住所を入れてやっとグーグルマップで見つけることができた」（シンシャオ）と説明した。そのような過程をへて、この「隠された」場所の意味を考えるようになったと言った。

プロジェクトの指示に反して、二人はあえて標識を再デザインしないことに決めた。その理由の一つには、自分たちが LGBTQ コミュニティのメンバーでないという立ち位置から、“I don't want to make a decision for them. I want to respect their choice.”（シンシャオ）と感じたからだと言った。しかし、それ以上に大切

な理由として彼女らがあげたのは、二丁目が「隠されて」いることで「安全な場所」が作られているのではないかと考え、その「安全な場所」の必要性を尊重したためである。再デザインをする代わりに「歌舞伎町一番街」と「新宿二丁目」の標識を WordPress のページ上に並置させ H5P をつかって画面を移行できるようにしたことで、「明確、かつ直接的な比較 (“sharp, direct comparison”）」(シンシャオ)ができるように工夫したと説明した。

モンとシンシャオは、歌舞伎町と二丁目の標識や看板の違いの比較を通して、東京における性的マイノリティーの置かれる現状の一部を垣間見ることができたようである。ツーリスト・アトラクションとなってしまうとしてもサンフランシスコのレインボーストリートのような状況が好ましいのか、新宿二丁目のようにひっそりと内輪の文化的情報をもっている者のみが、社会からの偏見や差別をさけて集うことのできる空間をつくるのが好ましいのか、それは誰が決め、誰にとって「好ましい」のかといった複雑な問題や様々な社会文化的な価値観がある中、このプロジェクトを通して、その状況に根ざしたコミュニティのありかたなどを批判的な視点から考える場となったようである。

5. おわりにかえて：「インクルーシブ」を批判的に考える

最後に、このプロジェクトを実施した教師側の「インクルーシブ」についての考えを述べることで、本発表のまとめとしたい。

ケイシーとエヴリンの事例では、コリアンタウンなのだから韓国語が使われているはずであり、使われるべきであるという単純な視点からは気づくことのできない、批判的な「インクルーシブネス」への気づきが様々な段階を経て生まれた。なぜあることばは韓国語で書かれ、あることばは日本語で書かれているのか、という疑問に始まり、なぜ韓国語には日本語での読み方があるにもかかわらず、日本語には韓国語での読み方がないのか、どんな単語が韓国語で書かれているのか、なぜなのか、といった疑問を繰り返し追求することで、日本における韓国語の位置づけやその力関係、ことば・文字選択から窺える隠された意図といったことへの気づきを可能にした。その結果、実際のコミュニケーションの目的（意味伝達）としてではなく「デザイン」としての韓国語が使用されているという指摘や、「川のサイン」では日本における多言語話者の同化を前提とする言語政策を実際に目の当たりにした気がするというインタビューで述べている。その上で、アメリカの自分の住んでいるコミュニティが同様のポリシーを言語的マイノリティーの人々に強要していることも初めて理解したとエヴリンはインタビューで述べた。誰のための、何のための多言語使用なのかを考えないと、ただ単に日本語以外の言語を使うだけで「インクルーシブ」が達成できるという幻想におちいってしまう危険があるということ、学習者・教師ともに実例を通して学ぶことができた。

標識の言葉を多言語にすれば「インクルーシブ」であるという安直な考え方とともに、社会全体に開かれることが「インクルーシブ」であると認識されていることもあるだろう。しかし事例2で見たように、二丁目と歌舞伎町の比較をすることで、学生達は「閉じている」ことによって、あるコミュニティの「安全な場

所」が確保されるという考えを持つにいたった。誰にでもオープンに情報を開示するのではなく、コミュニティ内にのみ情報を流したり、そのコミュニティに関する背景知識を共有している者のみが理解できるサインを作ることで「インクルーシブ」を達成しているということに気づいた。アメリカ、サンフランシスコのレインボーストリートのようにLGBTQとしてのアイデンティティを全面に押し出し、全ての人にオープンにすることで市民権を得るというメリットがある一方、そうすることで「ツーリスト・アトラクション」になってしまうという側面もある。東アジア、日本という、ジェンダー・性的マイノリティー問題においてまだまだ保守的な社会において、当事者らが望み、必要とするコミュニティのあり方とは何なのかを、最終的に考えるにいたった。

一見「エクスクルーシブ」に見える、閉じられた情報開示が、あるコミュニティの人々のセーフスペースを作るという見解は、「インクルーシブ」という概念を「みんなに同じ情報を平等に伝えること」という安直な発想によってもたらされる危険性や不平等性を明らかにしたといえるのではないか。「インクルーシブ」と「エクスクルーシブ」のもつ表裏一体な関係性やその意味の複雑さを考えることは、社会においてマージナルな立ち位置を強要されているコミュニティを理解し支援していく上で重要である。標識の背後に存在する様々な力のせめぎ合いに気づき、批判的に分析することは、ことばに対する鋭敏な眼差し、社会とことばの相互構築的な関係など、教室という空間だけではなかなか経験することのできないクリティカルなことばの教育(Kumagai, 2007)がめざす非常に重要な資質を培う手助けをしてくれる。

そして、このような実践を計画・実施し、学習者の批判的な学びを支援していくにあたり、教師自身が自らのクリティカルな視点を日々磨き続けることが私たちに課せられた大切な務めなのであると実感している。

参考文献

- 庄司博史・ペート、バックハウス・フロリアン、クルマス（編）（2009）.『日本の言語景観』三元社.
- 中井精一・ダニエル、ロング（編）（2011）.『世界の言語景観・日本の言語景観—景色の中の言葉』桂書房.
- Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C., and Tokashiki, K. (2011). *Genki: An Integrated Course in Elementary Japanese (vol. 1 & 2) (2nd ed.)*. Tokyo: The Japan Times.
- Cenez, Jazone, and Gorter, Durk. (2008). The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL*, 46, 267-287.4
- Chern, Chiou-lan, and Dooley, Karen. (2014). Learning English by walking down the street. *ELT Journal*, 68(2), 113-123.
- Chesnut, Michale, Lee, Vivian, and Schulte, Jenna. (2013). The language lessons around us: Undergraduate English pedagogy and linguistic landscape research. *English Teaching*, 12(2), 102-120.
- Clemente, M., Andrade, A. I., & Martines, F. (2012). Learning to read the world, learning

- to look at the linguistic landscape: A primary school study. In C. Helot, M., Barni, R. Janssens, & C. Banga (Eds.), *Linguistic landscapes, multilingualism, and social change* (pp. 267-285). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Dagenais, Diane, Moore, Daniele, Sabatier, Cecile, Lamarre, Patricia, and Armand, Francoise. (2009). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp.253-269). New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1991). *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- Hewitt-Bradshaw, Iris. (2014). Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean Creole contexts. *Caribbean Curriculum*, 11, 157-173.
- Kumagai, Y. (2007). Tension in a Japanese language classroom: An opportunity for critical literacy?. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3), 85-116.
- Leung , Genevieve Y., & Wu , Ming-Hsuan. (2012) Linguistic landscape and heritage language literacy education: A case study of linguistic rescaling in Philadelphia Chinatown. *Written Language & Literacy*, 15(1), 114-140.
- Malinowski, David. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscapes*, 1(1-2), 95-113.
- (2016). Localizing the transdisciplinary in practice: A teaching account of a prototype undergraduate seminar on linguistic landscape. *L2 Journal*, 8(4), 100-117.
- (2010). Showing seeing in the Korean linguistic cityscape. In E. Shohamy, E. Ben-Rafael, & M. Barni (Eds.), *Linguistic landscape in the city* (pp. 199–215). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Oka, M., Tsutui, M., Kondo, J., Emori, S., Hanai, Y., and Ishikawa, S. (2009). *Tobira Gateway to Advanced Japanese: Learning Through Content and Multimedia*. Tokyo: Kuroshio Publishers.
- Peck, A., & Stroud, C. (2015). Skinscapes. *Linguistic Landscape*, 1(1), 133-151.
- Peck, A., & Williams, Q. (2018). Skinscapes and friction: An analysis of zef hip-hop ‘stoeka-style’ tattoos. In A. Peck, C. Stroud, and Q. Willams (Eds), *Making Sense of People and Place in Linguistic Landscapes* (pp.91-106). Bloomsbury Publishing.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape*, 1(3), 191-212.
- Rowland, Luke. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 494-505.
- Sayer, Peter. (2009). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64(2), 143-154.
- Shohamy, Elana, and Waksman, Shoshi. (2009). Linguistic landscape as an ecological arena: Modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp.313-330). New York: Routledge.

Appendix I

分析 1 (describing and decoding)

- そのサインはどこにありましたか。(例：駅、レストランの前、公園、交差点、など)
- 何語が使われていますか。
- どんな文字（ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字）で、書かれていますか。どうしてだと思いますか。
- ことばの他に、どんなモード（絵・イラスト、シンボル、地図、色、レイアウト、フォントなど）が使われていますか。
- サインに何と書いてありますか。何のサインですか。
- 日本語で書いてあることと他の言語で書いてあることは、同じですか、違いますか。どうしてだと思いますか。

分析 2 (meaning making)

- サインを作ったのは誰ですか。公共のサインですか、プライベートなサインですか。（例：日本政府？地域の自治体？地域の住民？店のオーナー？） どうしてそう思いますか。
- なぜその場所にサインを立てたと思いますか。
- サインの目的は何ですか。（例：案内する、警告する、注意する、お願いする、宣伝する、など）
- 誰が対象者ですか。どうしてそう思いますか。
- なぜその文字（ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字）が使われていると思いますか
- なぜその言語が使われていると思いますか。
- 色々なことばとモードは、メッセージをわかりやすく伝えるために役に立っていますか。それとも、わかりにくくしていますか。

分析 3 (analyzing and critiquing)

- サインは目的を果たしていると思いますか。
- そのサインは誰にとってもわかりやすいですか。どんな人にとってわかりにくいと思いますか。
- どうして他の言語は使われていないのだと思いますか。
- そのサインを見て、その地域についてどんなことがわかりますか。（例：誰が住んでいるのか、どんな人がその場所に来るのか、など）
- そのサインから、その地域に住んでいる色々な人々の関係についてどんなことがわかりますか。
- あなたは、そのサインを見てどんなリアクションをしましたか。そのサインについてどう思いますか。

分析 4 (transforming)

- もっと効果的にメッセージをつたえるために、標識の作成者にどんな提案ができますか。
- 誰にでもよくわかるようにどう改善したらいいでしょうか。デザインしてください

Appendix II

図 1



図 2



図 3



図 4



図 5



ファッションでつながり、ふりかえる
-人類学・社会学的アプローチを導入したカリキュラムデザインの試み-
CONNECTING AND REFLECTING THROUGH FASHION
-ADVANCED JAPANESE CURRICULUM DESIGN USING
ANTHROPOLOGICAL AND SOCIOLOGICAL APPROACH-

ソーリアル 直子
Naoko Sourial
ニュースクール大学
The New School

1. はじめに

言語コミュニケーション教育に携わる中、日々の教室で、Kramsch(2014) が指摘する「教室で教えられることと、いったん教室を出た後の実社会で学習者が必要とするものの間の大きいtension軋轢」、すなわち「教室内が噛み合わない現象」「尾辻 2016」を実感している教師も少なくないのではないか。著者もその一人であり、著者の勤務校で日本語中上級者向けの「Japanese Pop Culture」というコースのカリキュラム設計をする際にこうした状況を少しでも改善する必要性を感じた。

本稿で取り上げる上記コースでは、言語、文化、学習といった概念を、埋め込まれた状況から切り離さずに取り扱う人類学・社会学的アプローチ（佐藤・村田2018）を導入し、日本の多彩なポップカルチャー（マンガ、アニメ、ファッション、音楽等）をパノラマ的に紹介し、さらにそれらを人種、ジェンダー、社会文化・時事トピック等の社会的な文脈の中で検討した。本稿ではこうした学習者が生きる「今」「ここ」の状況に光を当てるアプローチ（佐藤・村田2018）を援用したカリキュラムデザイン、及び本校の学生に特に興味関心が高いファッションをテーマにした実践の試みを報告する。

2. 理論と先行研究

2.1 人類学・社会学的視点からの言語コミュニケーション教育

2.1.1 理論

佐藤・村田(2018)は、言語学習において、語彙や文法、スキル（話す、聞く、読み書きなど）や機能分析（依頼、断り、許可など）はもちろん重要だが、それだけでは、歴史、社会、文化、政治的に何が見えなくなってしまうと、指摘する。そして、言語コミュニケーション教育において、言語、文化、学習といった概念を、埋め込まれた状況から切り離さずに取り扱う人類学、社会学の視点が注目されているという。また、こうしたアプローチの意義とは、これまで自明視してきた社会制度、地理的、文化的、歴史的

に作り上げられてきた規範を問い直す姿勢、そして、内省・ふりかえりを行い、自分が文化、社会にどう関わってきたのか、今後どう関わっていくべきなのか、そのために今の自分は何をすべきなのかを考えていくための視点を提供することにあると述べている。

2.1.2 方法論：フィールドワークとエスノグラフィー

人類学・社会学のことばの教育への貢献は理論だけではなく、方法論の分野でも多大（佐藤・村田 2018）であり、言語コミュニケーション（教育）研究において、個人、言語・文化、社会・コミュニティなどの動的な関係を明らかにする質的調査法（フィールドワークやエスノグラフィーなど）が用いられることも多くなってきているという。フィールドワークを通じて明らかになる豊かな現場の文脈は、教室では得ることのないできない多様で濃密な知的経験を提供してきた（佐藤・村田2018）。フィールドワークの結果をまとめた記述がエスノグラフィー（民族誌）と呼ばれるが、エスノグラフィー作成の目的は、調査結果を各自が自分の言葉でまとめるとともに、調査経験を通じて自分を見つめなおすことにある（村田2018）。

本研究では、フィールドワークの手法として 1) アクティブ・インタビュー、2) ネイティブ・エスノグラフィー、3) オートエスノグラフィーを取り入れた。1) アクティブ・インタビューでは、質問者と回答者の相互構築、多元的な語りが目指されており、2) ネイティブ・エスノグラフィーでは、調査者がアウトサイダーとしてでなく、自己の所属集団の内側に位置しながら調査するアプローチである。そして、自分自身の経験を分析するのが、3) のオートエスノグラフィーである（佐藤・村田 2018）。

2.2: クリティカルアプローチ: CCBI (内容重視の批判的言語教育)

本コース「日本のポップカルチャー」(“Japanese Pop Culture”)は、「日本のポップカルチャー」というテーマを通して、日本語を教える CBI (Content-Based Instruction) コースであり、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コースである。本CBIのコースでは、人類学・社会的アプローチを取り入れ社会的文脈を検討する上で、自問自答や他者との話し合い、リサーチ・フィールドワークなどの言語活動・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。こうしたクリティカルアプローチにおける教師の役割として、佐藤他(2015)は、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。

3. 本研究の目的

上記理論、方法論を基盤に、本コースのカリキュラムデザインや実践を行うにあたり、以下を本研究の目的とした。

- 1) 学習者が、多様な意見や価値観を持つ他者とつながり、関わり、批判的に考え、共に学び、ふりかえりができる場、すなわち、教員と学生、学生達の中に「信頼関係」があり、自然と表現を共有できる(井本・徳永 2018) 学習の場をつくる
- 2) 人類学・社会学的アプローチの導入が本コースにもたらしうる可能性と課題を探る

そして、文字通り学習者の「そばに座り」、ありのままの状況を観察・把握し、深く、有意義な方法で彼らの学びに関わろうとする姿勢(真嶋 2018)を大切にしたいと考えた。

4. プロジェクト実践の背景

4.1 「日本のポップカルチャー」コースの背景

本コースデザインおよび実践研究は2019年春学期に米国東海岸にあるデザイン学部などで知られる私立大学、日本語中上級のクラスで実施された。本コースは、週一回の授業で一学期に110分の授業が15回あった。本実践研究が行われた「日本のポップカルチャー: Japanese Pop Culture」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)コースの一つでもある。また、選択科目の一つとして受講することも可能である。本コースと似たようなコースは過去にも本校で開講されていたが、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。教材は、新聞、その他のメディア、コマーシャル、マンガ、アニメ、音楽(YouTube)、ファッション関連の本・ビデオ等の生教材を使用した。

4.2 学習者の背景

本コースには計 12 名の受講者がいた (Appendix A)。デザイン学部 (美術・写真・プロダクトデザイン・コミュニケーション・デザイン) の学生がクラスの半数を占めており、日本語を副専攻とする学生が 4 名いた。他校から本コースを受講した工学系の学生が一人いた。日本で育ち、高校までインターナショナルスクールに通った母語話者が 3 人、その他継承語話者が 3 人いた。

またこのコースを受講した理由として、読み書きを上達させたい、漢字が読めるようになりたい、日本語が話せる家族、知人ともっと日本語で会話したい、日本語学習を通して日本のポップカルチャーについて勉強したい等の理由が挙げられた。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やニーズが多岐に渡っていた。学習目標の例としては、読み書き、漢字、文法、リスニング能力の向上、敬語の使い方、プロフェッショナルな話し方、およびコミュニケーションスキルの向上などを挙げていた。

5. カリキュラムデザイン

本コースでは、学習者が他者につながり、関わることで体験したことをことばにしてふりかえり、気づきを得、学ぶプロセスを辿れることを想定し、カリキュラムや教室内外の活動をデザインした。本カリキュラムは、著者にとって不慣れな分野も多かったため、専門家の方達からアドバイスを求め、様々な活動のアレンジや、テクノロジーの担当者との打ち合わせなど、カリキュラムデザインに取りかかる前の過程でかなりの時間が費やされた。しかし、プロセスこそデザイン（三宅 2016）であるという見方を重要視し、どのように生み出し、提示していくのかというプロセスを踏むことも大切だと考えた。そして、人類学・社会学的アプローチを取り入れ、社会的文脈を検討する日々の教育実践の中でデザインを通して考え、問い直し続けることを目指した。

以下は、そうした意識と視点を持ち、デザインしたユニット構成の前半の例である。（カリキュラムには計 8 つのテーマ別ユニットがあった。）

Unit	Theme	Topic	Content	教材
1	当たり前を問う	デザイン・表現・Pop Culture とは？	Pop Culture の果たす役割	本、外務省 HP
2	新たな時代へ	新しい元号、東京オリンピック	元号予想、オリンピック応援ソング	新聞記事、YouTube
3	食べ物	あのときの○○初めて食べた○○	おむすびラーメン	マンガ
4	ジェンダー	同性婚	同性婚初の集団訴訟	新聞記事、マンガ
5	ファッション	デザイン Street Fashion、学生のファッションプロに訊く	日本の Street Fashion 史 Fieldwork Interviews	本、YouTube 雑誌記事 ゲストの略歴

最初の 2 回の授業では、「デザイン」「表現」「ポップカルチャー」など自明視されている概念についてそれぞれどういうことなのかというディスカッションをグループおよびクラスで持った。その後は、日本のポップカルチャーの媒体を少しずつ取り上げていった。毎回の授業の前に読み物と読解などの問題の課題が与えられた（漢字の読みが苦手な学習者のために漢字の読みがつけられた）。通常の授業では、読み物の語彙や文法の学習・内容の確認をした上で、ビデオ視聴やインタビューをし、その後ディスカッションを行なった。4 回目の授業からディスカッションリーダーを毎回 2 名決め、事前にディスカッショントピックや質問を考えてくることとした。また、それぞれの現場で活躍するゲストスピーカーを 3 回お招きし、ゲストのお話を聞き、質疑応答する活動

を実施した。インタビュー後、クラスでゲストに手書きでお礼状を書いた。教室外の学習としては、毎回の授業後、内省・ふりかえりをブログに書き、コメントをし合った。さらに、フィールドワークとフィールドトリップを1回ずつ実施し、学期後半に日本の大学生とのブログ交流も試みとして行なった。

学習者が求め、望んでいることを知るため、学期初めと途中で学習者からアンケートを取り、学習の進捗や様子などをきき、必要に応じ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。学生達は、学習したテーマについてレポートを学期中に2回書き、学期末に「日本のポップカルチャーと私」という題で個人またはグループで研究発表を行った。

上記理論とカリキュラムデザインに基づき、以下の学習目標を設定した。

内容面の学習目標：

- 1) 日本のポップカルチャーを学び、それらを人種、ジェンダー、社会文化的、時事トピックなどの社会的文脈の中で検討する
- 2) 協働学習、他者とのつながりやふりかえりを言語活動を通して行い、テーマやトピックについて能動的、批判的に考える
- 3) お互いの発言や発表を読んだり聞いたりし、気づきを得たり、話し合ったりするプロセスを大切にする（プロセスの意義）

言語面の学習目標：

- 1) ポップカルチャー・メディアで使われる語彙、漢字、表現、文法を学ぶ
- 2) 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、学習者自身が感じ、気づき、体験し、観察し、学んだことや疑問点を日本語で表現し、それを仲間や他者との対話やブログなどを通し共有する

6. 実践概要：ファッション

以下、上記コース中にファッションをテーマにして行なった実践の試み 1) フィールドワーク（ネイティブ・エスノグラフィー）および、2) ファッションのプロへのインタビュー（アクティブ・インタビュー）について記述する。そして、ブログなどを通し、ふりかえり（オートエスノグラフィー）を行なった事例も紹介する。ファッションのテーマには4回分の授業が割り当てられた。

6.1 実践1 フィールドワーク：ストリートファッション

2回目の授業の前作業として、日本のストリートファッション史の一部を読み、自分が好きな時代のファッションについてリサーチした。クラス内ディスカッションでは、自分たちがリサーチしたことを共有し、ストリートファッションについて自分たちが感じていること、疑問に思うことなどを話し合った。

3回目の授業の前の課題として、自分達が現在住んでいるニューヨーク市のストリートファッションをフィールドワークする作業が与えられた。ストリートファッションはNY市の複数の場所で観察しても、学生のファッションを学

部間または大学間でフィールドワークしてもよいことにした。そして、観察したこと、気づいたこと、感じたこと、疑問に思ったことなどを **Appendix B** のシートに記入した（記入例は **Appendix C** と **D** を参照）。3 回目の授業では、そのシートを元にフィールドワークの結果を読み合い、気づき、分析を報告し、共有した。その後、ディスカッションリーダーが考えてきた質問やトピックについて話し合った。授業後には、この二つの活動のふりかえりをクラスのブログに記した。以下はフィールドワークおよび、ディスカッション、そしてブログの事例である。

6.1.2 事例①：フィールドワークシートから（全て原文ママ）

本大学内でのフィールドワーク：

- 「パジャマを着ている人がいなかった」（大学内の複数の学部で）
- 「濃いメイクやおしゃれな人が多い」「多くの人がヒールブーツだったので、大きな足音がありました」（本校のファッション学科生が多い本館で）
- 「woodshop（木工学科）の人は洗いやすいの服を選んだと思う」（同本館で）

学生 A：本校の近辺にある学生 A の大学の工学部と美術部でフィールドワーク

「工学部は、ストライプのパターンが多い、スーツとシャツも多い、色は黒いと白か多い。簡単できびしいふんいきを感じます。美術部は、スタイルがたくさん、とてもはででした。たとえ暗色系な服でもとてもスタイルがはです。流石に美術部と言うか、美術生達のセンスの方がいいと言うか、とにかくスタイルの多彩を学びました。」

学生 B：ブルックリンの 2 カ所でフィールドワーク

（2 カ所で同じようなスタイルだったことを報告）

- スタイル→ だぶだぶの服、ダウンジャケット、Dr.Martens のブーツ、ストレート・ズボン、oversized うわぎ
- 色→ 黒・こい色、たまに、あかいジャケット（冬だから、あたたかい服しかはいてるみたい。こい色はその同じりゆう。）

学生 C：ブルックリンとソーホーでフィールドワーク

「ブルックリン（若者達が集まる B 地区）は、カフェなどに行くと若者達はとてもヒップだけど、カジュアルでゆるい、オーバーサイズの服（後略）」

6.1.3 事例②：ディスカッションから

ディスカッションリーダーからの「ストリートファッションとは何か？」という質問には、「道で見て、人が着ている物」「デザイナーが作った物ではなくて、でも文字通り目で見ると人からインスピレーションを感じるもの」「ストリートファッションって本当に具体的なものではない」という回答があった。

「観察したストリートファッションは、自分が想像していた通りだったか」という質問に対しては、「思っていたより個性が強かった」、「ストリートファ

ッションは自己表現」などの発言があった。「ストリートファッションは、今の社会を反映していると思うか」という質問に対しては、「大きい資本主義が、大きいロゴ（Polaroid や Adidas などのブランド名入りの T シャツなど）に反映されている」「SNS（インスタやインフルエンサーなど）による影響が大きい」という分析を出していた。

また、「学生のファッションやスタイルは、学部・専攻によって違う」、「木工学科にハイヒールで行ったら、ちゃんと勉強してない人だと思われるプレッシャーがある」、「でもそういう人達に（対して）ステレオタイプ・偏見もあるのでは?」、「自分たちにも偏見がある」という声が次々に聞かれた。

6.1.4 事例③：ふりかえり（ブログから）（原文ママ）

授業後、上記2つの活動のふり返りをクラスのブログに記した。

学生D：フィールドワークについてのクラスディスカッションに、一番私の心の中で残ったのはブルックリンのストリートファッションでした。色々な人が住んでいるブルックリンが、逆にそんなに多彩なストリートファッションのスタイルが多くないのは、本当に想定外でした。

学生E：現在のストリートファッションの意見をクラスの皆んなで話し会って、私わやっぱり考えを変えました。道の人々が着てる人気な洋服じゃなくて、他の人が言ったようにストリートファッションはそれぞれの人々の独特なファッションを自分の影響（表現）として、自分のファッションを着て外にでる考えがすごく好きでした。

学生F：一番印象に残ったのは『インフレンズ(influence)』の話でした。なぜかという、ソーシャルメディアとかは自分のスタイルにどれくらい影響を与えているかということは今まであまり考えたことないのです。

学生G：学校の間（中）にもファッションの差が存在するということを学びました。（中略）ファッションとデザインについていろいろな意見を聞いて、みんなの意見が違ったのが良かったです。

学生H：討論を通じて自分自身も知らない偏見があることを知るようになりました。ある学校の生徒はこんな服を着るんだ、という考え方は偏見だと思います。すべての学校のすべての学生は個人として存在することが本当に重要です。

6.2. 実践2 ゲストスピーカーへのインタビュー

6.2.1 実践内容

ファッションをテーマとした授業の4回目では、日本でファッションのデザインおよびブランドの企画担当のSさんにZoomを通し、ゲストとして授業に

参加していただき、インタビューを実施した。前作業として、ゲストの略歴や仕事やブランドの内容についての読み物と読解問題の宿題が与えられた。授業では語彙や内容確認をし、事前にいいインタビューとは何かについて話し合ったことを再確認し、インタビューを実施した。まず学生がそれぞれ簡単に自己紹介をした後、ゲストが自分の略歴や今手掛けていることや自身のブランドについて話した。その後、質疑応答の時間が設けられ、学生は事前に考えてきた質問やインタビュー後に考えた質問をした。

6.2.2 事例①：Sさんへのインタビュー中の質問事例

学生達が質問したことは、「なぜデザイナーになったのか」、「自分のデザインはストリートファッションから影響を受けるか」、「海外のブランドをどう取り入れているのか」、「なぜこのブランドでは、白、黒、グレーが基調なのか」、「日本のファッションは中国や韓国とどう違うか」、「何からインスピレーションを受けるか」、「新しいスタイルは社会の変化にも影響されるのか」、「ファストファッションと環境についてどう思うか」、「ジェンダーレスファッションについてどう考えるか」、「デザイナーになるのに必要なスキルは何か」などだった。

6.2.3 事例②：クラスのディスカッションから

インタビュー後、ディスカッションリーダーから、「ファストファッション」、及び「ファストファッションから生ずる低賃金の児童労働、環境問題についてどう考えるのか」、という質問が出された。ファストファッションについては、具体的な様々なブランド名を挙げ、ファストファッションと自分との関係、今の自分たちには何ができるのか、という学習者主体の話し合いに発展した。その後、ファッションについてのレポートの中で、この時のディスカッションからの新しい発見や気づきを題材にしていた学生が多かった。

6.2.4 事例③：インタビューとディスカッションの後のふりかえり (ブログから) (原文ママ)

学生A：Sさんに[どしてデザイナーになりましたか]と聞きたら、答えは本当に面白かった。その答えは[モテたいから]。デザイナーの仕事は本当に立派なことだと思う。それでストリートファッションみたいに、道で歩いてる人からインスピレーションを感じるのがすごく見事なことだと思う。どんな人や仕事でも、周りの人からインスピレーションをうけそれを生かす事ができるのがすごく素敵な事だと思う。

学生B：Sさんのお話の中で一番響いた事は、コンプレックスがあるからこそファッションのデザインができる事です。解決をしたい不満を抱いているからこそ、「良い」デザインが生まれるということを習いました。

学生C：Sさんがファッションが環境に与える影響についての話から勉強になりました。Sさんが言ったのがもちろんファストファッションは問題だけど洋服作る自体は悪いことではない。大事なのは長い時間に着用することができる服を作ると着る人が大事にする服を作ること。ファッションデザイナーから環境問題の観点と意見を聞くのが初めてだから面白かった。これから買い物する時は多分長い時間に使いできる物にもっと気をつける。

6.2.5 事例④：ファッションについて書いたレポートから（「 」内原文ママ）

上記の学生Cは、ファッションのユニット終了後に書いたレポートで、上記のインタビューからの学びとして、ファッションと環境問題の関係をとり上げ、消費者ができる「二つの提案」を掲げた。それは、「透明性のある会社の服を買うこと」と「トレンドより自分が好きで長い時間に着られる服を買うこと」であり、「この地球の資源を使っている人として、どんな小さいな力を出すのも環境問題を改善するの一步になる。」と書いた。

また、別の学生Dはレポートで、フィールドワーク、インタビュー、クラスでの話し合いを通じ、「自分がファストファッションによる大量生産や低賃金の児童労働が増加している主な要因になっていると気づいた」と内省し、「ファストファッションの良い点だけでなく、悪い点そして、洋服の素材やプロセスの重要性についての会話が一番心に残った」としている。そして、本実践活動からの自分にとっての一番の発見は、「洋服の価値を知る大切さ」と記していた。

7. 分析と考察

7.1 実践活動からの学習者の学び

学習者は、自分に身近なストリートや学生のファッションという日常をフィールドワークすることを通して能動的に観察し、「思ったより個性的」、「ブルックリンのファッションに多様性が少ないことが予想外」、「ストリートファッションには、現在の資本主義やインフルエンサーなどの影響がある」「クラスディスカッション後、自分の考えを変えたーファッションは自己表現という考え方が好きになった」など、ふりかえりから、気づきや学びが見られた。

また、大学の学部間のファッションの観察を通じて、どんなファッションで教室に行くかという「プレッシャーがある専攻もある」という分析をした。そして、「ある専攻の人達はこんなファッションだろうというステレオタイプや偏見がある」という発言から、学習者は自分自身も知らない「ステレオタイプや偏見がある」ことに気づき、新たな発見が積み重なって（井本・徳永 2018）いた。

また、学習者は、ディスカッションやインタビューを通し、多様な意見や価値観がある他者と繋がることで、他者への尊重、感謝の気持ちを記していた。そして、インタビュー後のクラスでの話し合いから「ファストファッション」

と「児童労働」や「環境」との関係を考え、自分がファストファッションをフォローすることにより、「低賃金の児童労働の主な要因になっている」と内省していた。さらに、「洋服の価値を知ること」の大切さに気づき、デザイナーが「長く着られるものや着る人が大事にする服を作る」ことも大事だが、自分達も「長く使えるものを買うようにする」など、今後自分に何ができるのかを考え、主体的な学び・変容が窺われた。

本実践では、「ふりかえり」ということばにこだわる作業（西平 2005）を話し合いとエスノグラフィーの作成という形で行なった。こうした作業は、彼ら自身の立場性を問い直し、それを可視化、言語化して振り返り、今後どうしたらよいかを考える上で（村田 2018）役に立っていたようである。

7.2 期末アンケート、およびインタビューから

期末に行ったアンケートでは、回答者全員が本コースで日本語力は向上した、またそれぞれの活動が役に立った、と答えた。特に漢字が以前より読めるようになった、文法の復習（受け身形や名詞節など）が勉強になった、ディスカッションを通してスピーキングとリスニングが伸びた等の回答があった。内容面に関しては、「時事問題や政治に関する話題がポップカルチャーを通して学べた」「ポップカルチャーの表面的なものだけでなく、もっと深いトピック（「デザイン」や「異文化コミュニケーション」など）について考える機会があり、勉強になった」等の感想があった、学生へのインタビューからは、「このクラスの活動を通して、自分と異なる価値観や考えを持つ人たちに出会えたことがよかった」、「このコースでクラスメート全員の日本語がすごく上手になったと思う。それは、このクラスがすごくリラックスした雰囲気だったから。リラックスしていたからこそ他の人達の見聞もよく聞けて、自分も言いたいことが言え、日本語も上達していったと思う」というコメントがあった。

7.3 今後への課題点

本コースで新たな試みとして人類学的・社会的アプローチを導入し、授業で実践する中で、浮かび上がってきた課題点もいくつかあった。

まず、フィールドワークという作業では、気をつけなければいけない点がいくつかあった。第一に安全面、そして人の迷惑にならないようにするなどを事前に教室で話した。また、冬季中だったため、実践日を少しずらしてみたが、少し寒かったこともあり、喫茶店の中から、歩行者のフィールドワークをした、という報告もあった。フィールドワークは、天候や場所の安全面などを十分考慮する必要があると思われる。また、インタビューはオンラインで行なったため、事前にテクノロジーの打ち合わせや確認を何度したが、本番では時々音が聞こえなくなったり、ゲストもこちらの質問者の声が聞き取れなかったこともあり、全てスムーズにいった訳ではなかった。

学生が現場に出たり、教員と学生が学外者と連携し、コミュニケーションをとることを必要とする、フィールドワークやインタビューを導入した授業では、このように予定通りに授業や学習が進行しないことも少なくないと思われる。不測の事態の発生を考慮に入れた授業をいかに設計していくか、あるいは予期せぬできごとをも学びの機会とするように授業をデザインすることは可能か、といった課題を検討していく必要性を感じた。

8. 教師の役割

本実践では、教材の扱い方、学習活動の構成の仕方を、教師は人類学・社会学的アプローチを取り入れクリティカルに考え、学習者が自然と表現を共有できる場づくり（井本・徳永2018）をし、本実践のカリキュラムおよび活動をデザインする役割を持った。また授業やフィールドトリップの日程、ゲストとの打ち合わせ、クラス内での時間配分など、スケジュール管理者としての役割があった。学習支援者・進行役として、ことばを学ぶ「過程」を重要視し、活動の継続的な評価、スキヤフォールディングをその都度行った。そして、協働学習を行う目標や目的とそこから生まれる効果や価値について学習者に言及していく（布施2018）役割もあった。

また、実践活動やディスカッションリーダーなどの課題を評価する評価者としての役割も持った。「アセスメント assessment」（評価・査定）のラテン語の語源は、「そばに座る」という意味が本来的にはある（真嶋 2018）という。本実践では、学習者の「そばに座り」ありのままの様子を観察・把握し、共に考え、次の過程につなげていくことを大切にしたい。

9. おわりに：人類学・社会学的アプローチ導入がもたらした可能性

ゲストスピーカーへのインタビュー中に、質問中に言葉に詰まった学生に周りの学生達が Zoom に自分達の声が入らないよう（ゲストに聞こえないよう）そっと小声でその学生に囁き、助け合っている様子が見られた。本実践では、「つながり」と「ふりかえり」の過程を繰り返す間に何度もこうした「たちどまり」があった。

「そばに座り」ということばからは、教師と学生が、「教える」「教わる」という関係だけではないことが示唆される。文字通りお互い「そばに座り」、共に学び、たちどまり、互いの実践を問い直し続けていく姿勢が大切なのだろう。人類学・社会学的アプローチの導入により、そうした気づきや今後への可能性がもたらされた。今後も、学習者が自然と表現を共有できる学習の場づくりをし、日々の実践へと繋げていきたい。

謝辞

本実践研究にご助言・ご協力くださった株式会社トゥモローランドの岩田伸之助様、The New School 大学 IT 担当の Vina Perez 先生に、この場を借りて、心からお礼を申し上げます。

参考文献

アクロス編集室編(1995)「ストリートファッション 1945-1995・若者スタイルの50年史」Parco 出版.

井本由紀・徳永智子 (2018) 「「ことばにならないことをことばにすること」
佐藤慎司・村田晶子 (編) 『人類学・社会学的視点から見た過去、
現在、未来のことばの教育—言語と言語教育イデオロギー』三元社.

尾辻恵美 (2016) 「レパトリー、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』くろしお出版.

佐藤慎司・村田晶子 (編) (2018) 「人類学・社会学的視点から見た過去、
現在、未来のことばの教育—言語と言語教育イデオロギー」三元社.

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.

三宅一生(2016)「2121 デザインサイト」重延浩編 序『三宅一生・未来のデザインを語る』岩波書店.

西平直(2005)「人間教育学のために」東京大学出版会.

布施悠子(2018)「教師の介入—学習者主体の授業に教師はどこまでどのように
介入すべきなのか」石黒圭編 第7章『どうすれば協働学習がうまくいく
か—失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版.

真嶋潤子「学習者の多様性と日本語教育における「評価」—何のために何を持って「評価」するのか—」CAJLE2018 基調講演資料.

Kramersch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*. 98(1). 296-311.

Appendix A.

本コースの学習者の背景

	学年	専攻	副専攻	日本語習得
1	3年生	Communication デザイン	日本語	高校&大学
2	3年生	文化&メディア	日本語	継承語話者
3	2年生	音楽（作曲）		高校
4	4年生	美術&国際関係	日本語	大学
5	1年生	未定：デザイン学部に編入予定		母語話者
6	3年生	プロダクトデザイン		高校&独学
7	2年生	美術		母語話者
8	3年生	写真		母語話者
9	2年生	写真&心理学		継承語話者
10	4年生	化学工学&数学		独学
11	3年生	都市研究 & フード研究	日本語	継承語話者
12	4年生	国際関係		大学

Appendix B.

フィールドワークシート

ストリートファッションが学生のファッションについてフィールドワークをして、観察し、以下のシートに記入してください。観察が済んでからフィールドワークをしてみてください。また、学生のファッションについては、大学の中で学校(school)ごとにファッションを比較する(例：パーソンズと他の学部)、ニューズナールと他の大学の学生のファッションを比較(compare)するフィールドワークでもいいです。

いつ?	_____月 _____日 _____曜日 (午後・午前) _____時 から _____時まで
どこで?	
観察したもの (両方でもいい)	ストリートファッション - 学生のファッション
その時の様子・ スタイル・色・ その他何でも 気づいたこと	
考察・分析	

Appendix C.

いつ?	5月6日 水曜日 (午後) 午前) 2時 から 2:40時まで
どこで?	UCCの食堂
観察したもの (両方でもいい)	ストリートファッション ・ 学生ファッション
その時の様子・ スタイル・色・ その他何でも 気づいたこと	<ul style="list-style-type: none"> ・黒い服のほらが多い ・スマートでプロフェッショナルなスタイル(黒い布、ハイベル、黒いブーツ)は30%くらゐ ・さげなく日常的なストリートファッション(パーカー、スニーカー、ジーンズ、など)は40%くらゐ ・色とりもはさな服は30%くらゐ ・doc Martens
考察・分析	ニュースクールはほぼな大学だけだがおれをいしなく アーティスティックな雰囲気があるのを学生 たちのおんなは好きなものを着ていると思ひます

Appendix D.

いつ?	<p>2月5日 水曜日 (午後・午前) 3時 から 3:30時まで</p>
どこで?	ユニオンスクエア
観察したもの (両方でもいい)	ストリートファッション ・ 学生のファッション
その時の様子・ スタイル・色・ その他何でも 気づいたこと	<p>・ たくさん黒と暗い色の服を着た人がいた ・ ちょっとバルボットのパンツはいてる人とかもいた ・ ここでは 80s/90s のスタイルが たくさんで 着てる人が たくさんくる。 ・ 白人は ほとんど黒色のオジガリファッションをはいた ・ 白、黒と紺色のスポーツスニーカーをはいてる人とかもいた ・ 時々カモ (camo) とはいうから (camouflage) を見た ・ 高い黒いブーツで 黒い、紺色のヒール靴もたくさん見た ・ (パツパツスエー) 靴をはいてる人がいた - ほとんどファッション 大がた。</p>
考察・分析	<p>学校のファッションとにちがったものも思いました。 でも、お姉はさんがすごいいい服を着てるの を見て、ニューユークのファッションと思いました。</p>