グローバル時代に求められる総合的日本語教育
―多文化・多言語サイバーコンソーシアムの成果と可能性―

森山新・白田千晶（お茶の水女子大学大学院）

1. 概要（森山新）

1.1 グローバル時代に求められる文化を取り入れた総合的日本語教育

「多文化・多言語サイバーコンソーシアム」とは、グローバル化時代に求められる「文化を取り入れた総合的日本語教育」のあり方について、実践の中で模索することを目的に始められたプロジェクトである。最近、第二言語教育では、言葉を教えることはもちろん、文化をも取り入れた総合的な教育が求められている（李 2004、2006、2009、森山 2009a、2009b、2010）。これは人と人、文化と文化が日常的に接触するグローバル化した今日にあっては、言葉だけを理解してもコミュニケーションが成り立つとは限らないという時代的背景が反映している。

例えば、以下は日本ではよくある会話である。

A：どちらまで？

B：ちょっとそこまで。

ここでAが外国人だとしたらどうであろう。Bの答えの曖昧さゆえに、この人は自分と関わりたくないんだと憤慨するかもしれない。曖昧さにたまりかねず、「そこってどこですか？」などと聞いてしまう可能性もある。そうすると今度は、日本人のBのほうが、「何でそこまで聞いてくるの？」と困ってしまうかもしれない。実はこのようなトラブルは私たちの周囲で日常的に起きており、それが原因で、日本人は「曖昧だ」「閉鎖的だ」「何を考えているかわからない」といった印象を持つ外国人が少なくない。その一方で日本人の側は、○○人は「礼儀を知らない」「おせっかいだ」「相手の心にズケズケと入り込んでくる」といったことになってしまい、両者の間に溝や誤解が生まれ、結局日本社会ではマイノリティの外国人が排除される構造ができてしまう。

このように日常的に人と人、文化と文化が接触し交わり合う今日にあって、コミュニケーションは言葉だけの問題ではない。であるとすれば日本語教師は、日本語はもちろん、日本人の考え方や習慣、文化、さらには異文化にどう接し理解するかというスキル（文化リテラシー）まで教える必要が出てくる。

1.2 多文化・多言語サイバーコンソーシアム

数年前より、お茶の水女子大学では、文教育学部グローバル文化学環の「言語と文化」「グローバル化と日本語教育」の授業（担当：森山新）で、釜山外国語大学、ヴァッサー大学などを相手に TV 会議システムによる国際ジョイント授業を行ってきた。2009年9月からはそれをさらに拡大し、世界7大学合同のプロジェクトを展開している。参加大学は、釜山外国語大学（韓国）、ヴァッサー大学（アメリカ）に加え、ボン大学（ドイツ）、チェンマイ大学（タイ）、ワルシャワ大学（ポーランド）、カレル大学

（チェコ）、お茶の水女子大学（日本）の７大学である。

本プロジェクトがめざす目標は以下の５点である。

① 文化を取り入れた総合的教育：グローバル時代に求められる外国語教育は単に言語を教えるのでなく、文化を取り入れた総合的教育が行われるべきである。

② 多文化教育：グローバル時代に求められる多文化（自文化を含め）を理解するリテラシー教育は単に知識により学ばれるものではなく、その文化の担い手である個々人と具体的に接し、対話する中で実現するものである。本プロジェクトでは遠隔とはいえ、以下で述べる手段により、できる限り直接対話の機会を造成し、相互の文化を理解するリテラシーの向上に努めた。

③ 多言語教育：グローバル時代に求められている言語スキルとして、多言語同時使用を可能とする能力や、背景の異なる相手に対し、いかにコミュニケーション、プレゼンテーション、ディスカッションを行うかという言語スキルがあり、これらの強化を図る。

④ 遠隔教授法の確立：今後 TV 会議システムなどを用いた言語教育はますます盛んになることが予想される。しかしながらそのような教授法はこれまであまり議論されてこなかった。本プロジェクトを展開する中で遠隔教授法の開発を模索した。

⑤ 協働によるグローバルな人材の育成：留学生や海外の学生との協働により、言語・文化の壁を越えて活動しうるグローバル時代にふさわしい人材を育成する。

また、遠隔交流は、以下の３つの方法により実施されている。

① TV 会議システムを用いた合同授業（図１）

② パワーポイントにナレーション録音した作品の交換（図２）

③ 掲示板（http://gnp2009.blogspot.com/）の書き込み（図３）

図１ ヴァッサー大学との TV 会議授業

図 2 学生が作成したナレーション録音付きパワーポイント教材

図３　意見交換のための掲示板

②でパワーポイントの「ノート」に記載されている台本は読解教材、「ナレーション録音」に録音されている音声は聴解教材として海外の学習者が利用できるようになっている。また学生の自作教材であり、いつでもメールなどで交流ができるという交流の可能性を秘めており、学習者の動機づけを高めることができるという効果も有している。このようなプロジェクトは海外の学生にとって、日本語の使用と日本文化への理解とを、(遠隔) 交流を通して同時に実現でき、学習意欲が向上することが期待できる。ここで用いられている教授法は、遠隔での授業であるという点を除外すれば、プロジェクトワーク、または「内容中心教授法」に近いものである。

2009 年度のテーマは「ステレオタイプとその実際」であった。具体的には以下のような形で行われた。

① まず７大学合同で、他の国の社会、人、文化に関してどのような知識とイメージを持っているかをアンケートで調べた。同時に他の国々の学生たちが自国にどのような知識やイメージを持っているかも推測して書いてもらった。例えば日本の学生は他の６か国の社会、人、文化に関してどのような知識とイメージを持っているかを書いてもらうとともに、そして他の６か国の学生たちが日本に対しどのような知識とイメージを持っているかを想像して書いてもらった。

② 上記アンケート結果を分析して、他の国の学生が持つ知識やイメージで、実際と異なると思われる部分（ステレオタイプ）を１つ選び、グループごとに調査や討論を行い、それを踏まえ、ステレオタイプと実際との違いについて、パワーポイントを用いて TV 会議システムを用いた合同授業や、作品交換などを通して紹介した。作品とそれに対する他国の学生たちの反応などは以下のサイトに掲載されている。

http://globalnetwork2009.blogspot.com/

③ また他大学の学生たちに聞きたいことや教えてあげたいことは以下のサイトから質問をなげかけた。

http://gnp2009.blogspot.com/

その結果、以下のような成果が上がっている。

①　どの国の学生もステレオタイプと実際との違いに対し様々な気づきを得た。

②　他の文化や自文化を相対的、客観的に見つめ、理解が深まった。

③　海外の学習者は日本などの国との交流を通して日本語や日本文化に対する学習動

機が向上した。また日本語でディスカッション、プレゼンテーションをする言語スキルが向上し、自信が深まった。

こうした新しい言語教育への試みはまだ始まったばかりである。今後、実践を通じて得られたさまざまな成果を蓄積し、グローバル時代に求められる新しい言語教授法構築にたどり着くことを期待したい。

2. お茶の水女子大学の成果（白田千晶・森山新）

2.1 成果

全体的な成果として、主に 4 つの成果が挙げられる。

① 文化交流による他文化理解と自文化理解
② グループワークによる学び
③ ふり返りによる新たな気づきと自己成長
④ 多言語使用環境と言語スキルの向上

①の「文化交流による多文化理解と自文化理解」は主に TV 会議システムによる交流を通した文化に関する学びである。本実践によって、他の国の文化を理解できただけでなく、自分の国の文化にも興味を持ち、理解を深めることが可能となった。②の「グループワークによる学び」は、授業の中での協働活動や話し合いを通した学びについてである。2009 年度は、全体テーマである「日本のステレオタイプとその実際」について各グループが選定したテーマについて、パワーポイントを用いたオリジナル作品（教材）を作成した。留学生と日本人学生が一つのグループになり、その中での協働作業や対話を通して、それぞれが自分の持つ経験や知識を引き出し、最大限に発揮することができた。③の「ふり返りによる新たな気づきと自己成長」は、グループワークや発表を通して、自分が前提として持っている価値観や考えに気づき、他の言語文化を持つ他者の価値観や考え方を自分の中にある価値観と融合させていくことが可能になったことを示している。違う価値観や考えに触れた時、自分の行動や今までの生き方をふり返ることが可能となり、そこから新たな気づきを得ることできたといえる。④の「多言語使用環境と言語スキルの向上」については、多言語環境の中で、自分が持っている「言葉」の力を最大限に利用し、他者にわかってもらうためにはどうしたらよいのか、自分の言いたいことをどのように伝えていくのかを実践を通して経験的に学ぶことができた。本授業の目的の一つとして掲げられている、多言語話者を目指すための環境ができていたかを示すものである。

以上、それぞれの成果について学生の反応とともに紹介していく。

①文化交流による他文化理解と自文化理解

2009 年度後期(2009 年 10 月～2010 年 2 月)の交流授業では、「ステレオタイプとその実際」をテーマとし、個々人が持つステレオタイプや偏見、価値観などのついての討論や話し合いを中心に授業を進めた。テーマについては、相手のステレオタイプ知り、また自分の気がつかなかったステレオタイプに気づくことで、思いこみや偏見が減ると同時に、多くの人と交流を持ちやすくなったという意見が挙げられた。また、

現代人が直面する問題をめぐって討論することによって、他国の学生の考えをまるごと感じることができて新鮮だったという声もあった。これらの声から、ステレオタイプを否定的なものとして捉えるのではなく、自分や相手のステレオタイプと向き合い、そのステレオタイプによって起こる現象、例えば現在起こっている社会的な課題や問題と関連させることができた点で、相互理解が深まっただけではなく、自分の行動をふり返るきっかけになったと思われる。

異なる文化背景を持つ人の考えを知ることによって、自分の文化を考えることができたという声が多かった点では、それぞれの文化に対する相互理解が深まったということができる(表 1.2 参照)。しかし、文化理解は深まったが、それを受け入れるのか、あるいは受け入れないのかに関しては、個人に委ねられる部分が大きい。そのため、文化を理解することよりもその文化を自分はどうとらえるのか、そしてどう自分が行動していくのか、を重視すべきだという声もあった。今回の授業ではステレオタイプに関する討論や発表を通し、様々な意見を聞くことが可能となった。しかしそこで納得するのではなく、実際に自分はこれからどのように行動していくのかを考えていくことで、多文化・自文化の理解が深まると同時に、自己理解や他者理解へとつながっていくと考えられる。

表１

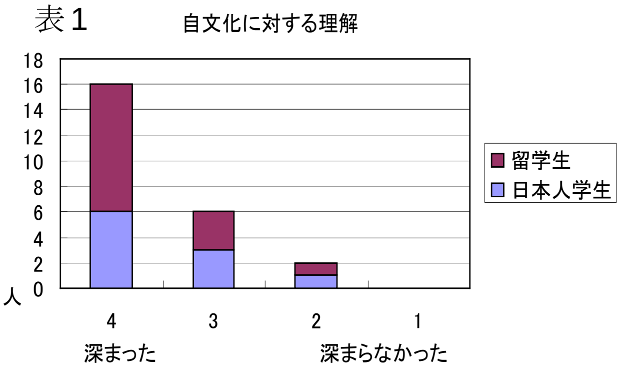
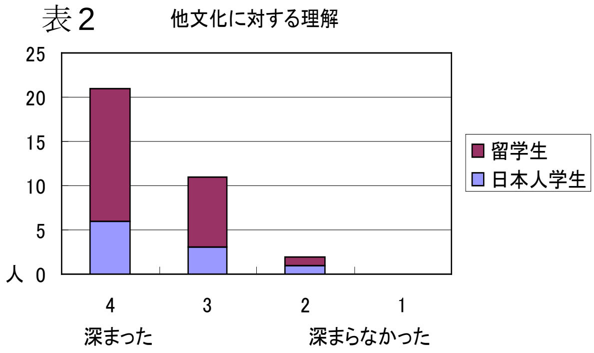


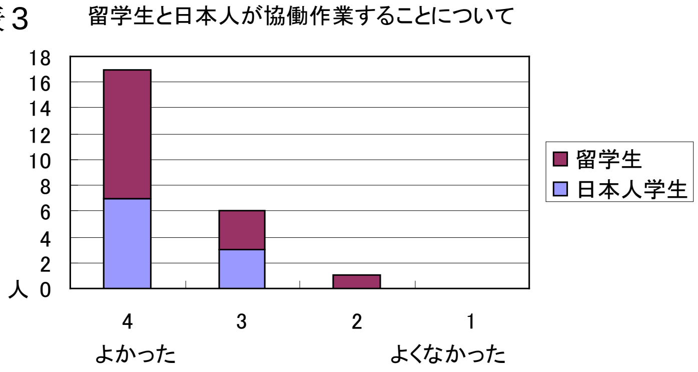
表２



②グループワークによる学び

授業内の活動は主に日本人学生と留学生のグループワークの形式をとり、話し合いを通してグループでテーマを決め、発表原稿を協働で作成していく方法をとった。日本人と留学生が同じグループで協働作業することに関しては、「知らないことが聞ける」「他国の学生のことを深く理解できた」「外国人の友達ができた」「日本だけではなく他の国についても分かるようになった」など文化理解と個人理解が深まったという声が多かった。また、学び合うという視点から、留学生からは「日本人が分からない表現を教えてくれる」という意見がある一方で、日本人学生から「留学生がどのような漢字が読みにくく、どんな表現が分かりにくいかを知ることができた」という回答が得られた。ある留学生は、「授業外のおしゃべりや遊びに行くのとは違い、お互いに学び合うという対等な立場で授業に参加できたことはよい経験になった」と書いている(表 3)。

表３



これらのことから、違った言語文化背景を持つ学生同士が向き合った時に、自分の持つ経験や知識、それぞれが持つリソースを引き出しながら、相手の言語・文化、経験や知識を自分の中に取り入れていくという学びの過程を進んでいったことが窺える。また、「日本人は建前がある」や「まとめ役はいつも日本人」という否定的な意見もあった。日本人の建前の問題に関しては、日本人・留学生ともに文化や習慣の問題として考えていることがわかった。そのため、日本人は建前があるということを双方意識しながら話し合いが進められたと思われる。役割分担に関しては、「まとめ役はいつも日本人」という不満があったが、この問題に関しては、日本語力が高い日本人がある程度のまとめ役を担う必要がある、という意識から生まれたものだと考えられる。しかしその日本人がリーダーシップをうまく発揮できず、正しく役割を分担できなかったり、自分自身がその多くを背負い込んでしまったりすることが往々にして見受けられる。個々人が自分の持つ知識や経験を生かしながら相互理解を図り、その中で進めていく協働作業においては、日本人学生、留学生ともに自分がどのような役割を担えるのかを考えながら、話し合いを通してこういった問題に立ち向かっていくことが必要である。

「文化や習慣の違いを感じたことがありますか」という質問に対しては、「日本人はごめんをよくいう」や「留学生の意見が強い」「なんでも自分の国を基準にして考える人がいる」という意見が挙げられている。多くの学生は、大きな違いを感じており、特に意見をまとめる場面で苦労することがあったようである。意見の違いを話し合いの中でまとめ、最終的にどのような結論に持っていくのか、グループは国籍や持つ文化背景がさまざまであり、また考えや価値観も多種多様である。限られた時間内で、グループ全員の意見をまとめ、他者に発信していく過程の中で、相手の意見を聞き、自分の考えをまとめ全体に伝えることの困難さを新たな学びとして得た学生は多いだろう。

③ふり返りによる新たな気づきと自己成長

グループワークやTV会議システムによるディスカッション、7カ国でやりとり可能な掲示板やメーリングリストを使って学生同時がやりとりを行うにつれて、お互いの国の文化や習慣を知っていくだけではなく、それぞれの持つ考え方や価値観も可視化されていくことが分かった。今回のテーマである「ステレオタイプとその実際」では、まず現実に起きている現象を知ることから始まった。そして、グループでの話し合いを通して、自分自身の考えを言語化させ、自分がどのような考えを持っているのか相手に伝えると同時に、相手の考えをも知ることができた。重要なことは、対話の中で

自分の持つステレオタイプを認識し、相手の価値観とどのように違うのかを考えることで、新たな気づきが得られることである。今回の実践では、グループ活動の中で、自分が当たり前のように持ち合わせている前提に気づき、自分の行動基準や価値観を見直すことができたことは大きな成長であるといえる。

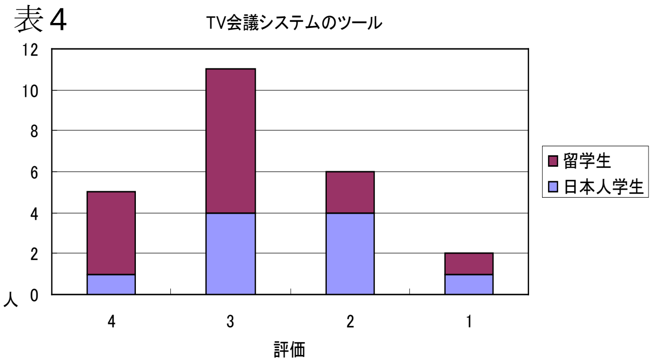
直接的なやりとりほど、気づきが多く、学びが多いと学生が感じていた。TV 会議を通じ、発表・検討したことについては、特に、直接的なやりとり、すなわち相手の顔を見て、リアルタイムでディスカッションが可能という点では、経験的に文化を学ぶことができたと考えられる。やりとりによっては、質問が多く活発な意見交換が可能となり、一気に親近感が高まったことで、「会ってみたいと思った」と回答した学生もいた。

実際に会えなくても直接的なやりとりが多いほど、お互いの関係性が築きやすく、自己内省をするきっかけが多いことが分かった。すなわち、直接的なやりとりほど、相手の経験やその状況を想像しやすくなるため、自分の経験と照らし合わせたり、自分の経験をふり返ったりするきっかけが多くなる。さらに相手の経験を聞き、自分の経験を話すことは、関係性構築に大きな影響を与え、より自己開示しやすい状況を生む。今回、学生間において、お互いに関係性が築きやすい環境を与えられたことも、多文化・多言語サイバーコンソーシアムの大きな成果である。

④多言語使用環境と言語スキルの向上

本実践の目的の一つに、多言語使用環境を提供し、言語スキルを向上させる目的がある。言語スキルとは、新しい言語の習得だけではなく、発表の仕方やわかりやすい資料の作り方、他国へ向けて何かを発信していく場合の言葉の使い方など、グローバル時代に求められる「言語運用スキル」である。多言語使用環境を提供することで、同じ母語話者だけの場合とはまた違った言葉の使い方を学ぶことができる。

表４



言語スキルの向上に関しては、留学生の評価が高く、留学生受講生の半数以上が向上したと答えている（表４参照）。一方日本人学生に関しては、さまざまな言語文化背景を持つ留学生と一緒のグループになっても、彼女たちの母語を覚える機会は少なかったと思われる。多言語に触れる機会は、TV 会議の中でテレビの向こう側で、その国の言葉が話されていても、直接的なやり取りは少ないため他の国の言語を覚えるチャンスはほとんどない。また、原稿作成の際のグループワークにおいても日本語のやりとりがほとんどで、日本人学生にとって多言語を覚えるチャンスがあまりなかったと考えられる。

討論や発表、意見交換スキルの向上に関しては、留学生、日本人学生ともに向上し

た、と答えている人が半数以上を占めているが、あまり向上していないと考えている学生もいるため、半年という短期間で話し合い、発表、意見交換に慣れることは難しいことが窺える。このようなスキルは、さまざまな実践を通して、経験的に取得していくものであり、今回のような交流授業を意見交換や発表の実践の場として提供することは、学生の学びのさらなる発展に貢献すると考えられる。

2.2 問題点

ここでは、「多文化・多言語サイバーコンソーシアム」における課題と問題点を取り上げ「文化を取り入れた総合的日本語教育」をどのように捉え、発展させていくことができるか、その可能性を追求する。

本実践において挙げられる課題としては、時間的な制約や TV 会議システム・インターネット等のツールの問題がある。他文化理解と自文化理解という点からみれば、他国の学生へのアンケートや掲示板のやりとり、TV 会議授業を通して、相互理解を図ることはできたが、実際に具体的な世界に発信する教材を作成することは、それだけでは難しいという意見もあった。遠隔システムを用いたやりとりでは、直接的なやりとりの時間が少ない。そのため、お互いに話が深まらないまま、ある限られた意見やデータを基に、グループで話し合いを行い、原稿を作成しなければならないことは、内容によってはかなり難しいと考えられる。

また、TV 会議システムを用いる際、ツールの質、すなわち画像・音声が授業理解に大きく影響を与えており、このツールの質を高めることが授業理解を深めるために不可欠であることを、小林(2008)は明らかにしている。今回においても、「ときどきつながらない」ことが問題として挙げられており、学生のやる気や授業理解を左右していた(表 5)。

表５

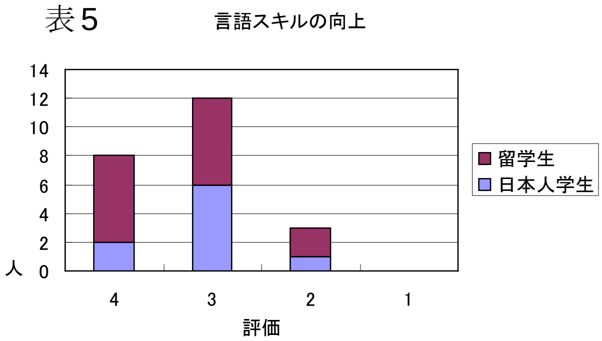
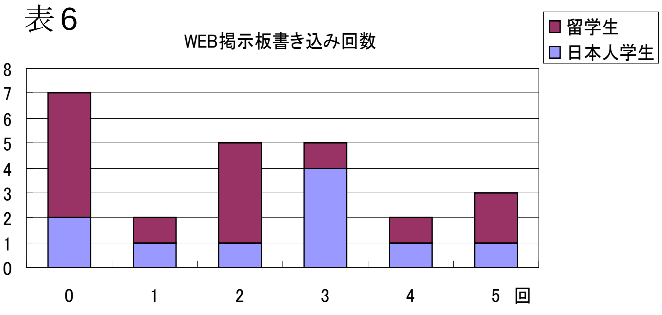


表６



７大学との交流を実現させるため、授業で使用する TV 会議システムの他に７大学合同で使用できるメーリングリストやＷＥＢ掲示板を交流ツールとして用いたが、掲示板に関しては、実際に学生の使用は少なかった(表 6)。「使い方が分からない」「パソコンメールは学校でしか見ない」「面倒くさい」という意見が多数あったため、それらが掲示板の利用を妨げていると見られる。掲示板の使い道に関しては、今後改善すべき課題である。授業では機械が正確に動くことが授業理解の大きな鍵を握っているため、ツールの重要性を認識して授業に望む必要があるだろう。

2.3 さらなる発展に向けて

今回の実践では、遠隔システムを用いたディスカッションやグループワークを通して、国や文化を超えて相互理解を深めることができた。そこでは、個々人が自分の持つ経験や知識を引き出しながら、お互いが成長の過程を歩んでいくことが可能となったことから、対話やグループワークの可能性を広げることができたと言える。

しかし、遠く離れた国の学生同士が、TV 会議や掲示板での数回のやり取りで、お互いの文化や価値観、考え方を理解することは難しく、たとえ、TV 会議を使った直接的なやりとりであっても相互理解を深めるためには、授業内だけでは時間が足りないと思われる。相手の住む環境や生活スタイルを理解し、その上で価値観や考えを知り、初めて相互理解が成り立つ。そこで、授業時間以外におけるコミュニケーション活動を展開させるために、授業では何をテーマとし、どのような環境を提供するべきか再度検討する必要があるだろう。

また、TV 会議システムを用いた場合に、ツールが与える影響を考慮し、授業を組み立てていくことが重要であることはこれまでも述べてきた。しかし、たとえ、機械がうまく作動しなかった場合でも、学生のモチベーションが持続されるために、どのような授業展開をさせていくかを考えていくことが必要であろう。

グローバル化が進行する中、「多文化・多言語サイバーコンソーシアム」の実践は、言葉に力を持たせ、より多くの人々が言語を最大限に機能させることができる環境を提供していくことを可能にする、まさにグローバル時代に求められるものである。総合的日本語教育とは、言葉と文化を切り離せないものとして捉え、自分とその周りの世界とを統合させ、自らの価値観や生き方を考えさせる人間教育なのである。

3. 終わりに（森山新）

1. で既に述べたように、本プロジェクトがめざすのは、①総合的教育、②多文化教育、③多言語教育、④遠隔教授法の確立、⑤協働によるグローバルな人材の育成の 5 点であった。このうち①、②、⑤についてはある程度達成されたと言えるが、③、④についてはまだ十分とは言えなかった。

そのため 2010 年度からは、この点を考慮し、本授業を模擬国際学会のように設定し、自身の研究成果を海外の学生に発表するという形式にした。そしてこれを実現するために、事前にプレゼンテーションやディスカッションのしかたについて、具体的指導を行うとともに、そこで強調した点を具体的評価項目としたチェックリストを作成（表 1)、学生たちに配布し、それぞれの発表に対し評価を行った。また日本側の発表は多言語使用環境を実現するとともに、コミュニケーションの成立を最優先する立場から、必ずしも日本語で行わなくてもよいこととした。その結果ボン大学との共同授業における日本側の発表は英語、大連理工大学との共同授業では一部中国語によるプレゼンテーションとした。これらは③の多言語教育の強化を図るものであると同時に、④の遠隔教授法の模索につながるものと思われる。

表１　2010 年の授業で用いたチェックリスト

	テーマ：扱うテーマは興味深いものか。
	目的：何を明らかにしようとしているかが明確になっているか。
	方法：それを明らかにするための方法（アンケート、文献）は適切か。
	結果：上記の方法で目的を達成するためのデータは得られたか。
	討論：目的を達成するための討論や分析がなされているか。
	結論：明らかにしようとしている研究目的に適切な結論が示されたか。
	根拠：アンケート方法や参考文献は明確に示されているか。
	論理：全体を通して論理が一貫しており、整然とわかりやすいか。
	発表：発表の態度や説明はどうか。
	質疑：質問に対し、的確な回答が示されたか。
	その他：反対意見／他文化にも配慮がなされ、わかりやすく説得力があるか。

参考文献

李徳奉（2004）「韓国における総合的日本語教育と日本学の連携事情」『第５回国際日本学シンポジウム報告書』、お茶の水女子大学

李徳奉（2006）「日本語教育を活かすためのリソース・リテラシー」『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究ー海外調査の成果と展望ー』、国立国語研究所

李徳奉（2009）「「交流法」による多文化理解教育の効果と限界」『平成20年度大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的伝達スキルの育成」平成20年度活動報告書（学内教育事業編）』、お茶の水女子大学

小林智香子（2008）「国際遠隔協働授業は文化を取り入れた総合的日本語教育として有効か―JFL韓国人日本語学習者の授業評価を中心にして―」『平成20年度大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的伝達スキルの育成」平成20年度活動報告書（学内教育事業編）』、290-300、お茶の水女子大学

森山新（2007）「グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学」『研究年報』3、111-117、お茶の水女子大学比較日本学研究センター

森山新（2009a）「文化を取り入れた総合的日本語教育のための新たなとりくみ：国際交流型授業国際と遠隔協働授」『平成 20 年度大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的伝達スキルの育成」平成 20 年度活動報告書（学内教育事業編）』、お茶の水女子大学

森山新(2009b)「教授法研究の活性化のために:認知言語学からの提言」『月刊日本語』、2009 年９月号、66-69、アルク

森山新（2010）「文化を取り入れた総合的日本語教育」『研究年報』6：163-169、お茶の水女子大学比較日本学教育研究センター

釜山外国語大学における実践
―言語と文化、交流の総合的日本語教育を目指して－

鄭起永・諏訪昭宏（韓国・釜山外国語大学）

1. 釜山外国語大学における本プロジェクトの位置づけ

グローバル時代とは言え、「海外では、日本国内での日本語教育のようにすぐそれを使うという学習はきわめて少ない」（佐久間 2006）と言われているように、日本語学習者数第１位の韓国であってもその環境に変わりはないと言える。このような学習環境において、いかにして教室から外に出て、日本語実用の場をより多く提供できるかということから、オンラインでの「交流」による学習動機誘発と、これまでの教室での「学習」から４技能の「習得」を目的に掲げ、「文化」をテーマに扱いながら、釜山外国語大学は2008年度よりお茶の水女子大学と遠隔授業を実施してきた。特に今回は、言語教育もさることながら、7 大学の参加による、より広い視野で「多文化」を理解し、同時に「自文化」を発信するための活動から自文化の理解促進といった「文化」面の教育を目標に実施した。

2. 実施概要

時期：2009年２学期（8月31日～12月11日）
対象：高級日本語会話Ⅱの受講生17名で、うち４年生が４名、3年生が13名。
方法：本授業の進行過程は以下に示す通りである。
①準備段階（約１か月）：講義（ステレオタイプ、アカデミックプレゼンテーション）・ディスカッション→アンケート調査→組決定（４～5 人で１組を構成）→テーマ・担当決定
②作成段階（約１か月）：資料収集・WEB掲示板→ディスカッション→アンケート作成→編集・パワーポイント作成→模擬発表
③遠隔授業（約１か月）：発表（釜山外大２週発表、お茶の水女子大学２週発表）
④整理段階（約半月）：フィードバック、ナレーション録音、BLOGに投稿

以上の過程において、高橋（2007）が異文化教育として「学習者自らが学習対象であるテーマを選び、それに対する自己表現の機会を十分に持つ教育が求められる。つまり、思考・分析能力を育成する発表や討論が可能な教育が要求される。」と述べているように、多くは内容中心教授法の形態をとり、教師は授業をファシリテートするにとどまり、学習者が自ら学ぶ中で「文化」と「言語」の習得を目指すようにした。

3. 成果

アンケート結果（回答数：14名）及びWeb講義評価から分かったことは、主に以下の通りである。

3.1　学習動機 誘発による相乗効果

最初の授業からパワーポイント作成・発表にいたる全ての過程を通して、「読む」「書く」「話す」「聞く」の４技能を総合的に利用、学習できたと言える（表１）。

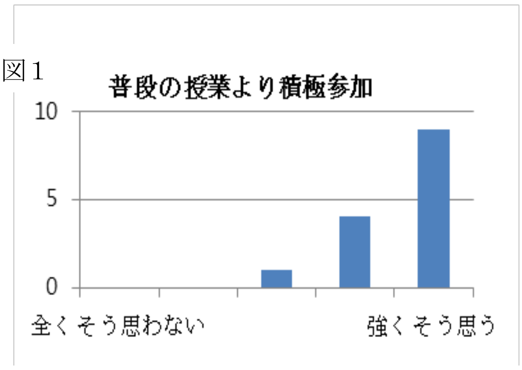
□ 1

聞く	講義、組内での討論、模擬発表、遠隔会議、他国の作品鑑賞
話す	講義、組内での討論、模擬発表、遠隔会議、録音、
読む	講義、組内での討論、Web 掲示板、他国の作品鑑賞
書く	Web 掲示板、レジュメ・パワーポイント作成

特に、これまでの経験から、遠隔授業時の日本語での討論を想定し、教室内では学習者同士の相談、ディスカッションも日本語で行うように指示し、教師もそれぞれのグループ間を移動し、質問をするなど議論に加わった。はじめは会話もそれほど活発には行われていないようであったが、それぞれが資料をもちより発表、意見を述べていく中で、次第にお互いに、そして言語の使用にも慣れ始め、積極的に日本語で話し合っている姿が見られた。授業後のアンケートでも、良かった点として「日本語で話せる時間が多い」「時間内に一言以上は話せること」と挙げられている。また、「人の前で日本語を話す自信がついたか」という質問に対しても、14 人中６人が「強くそう思う」、7 人が「そう思う」と答えていることからも、内容中心の授業が学生たちにとっては「話す」ことを促し、自信につながっていることがうかがえる。

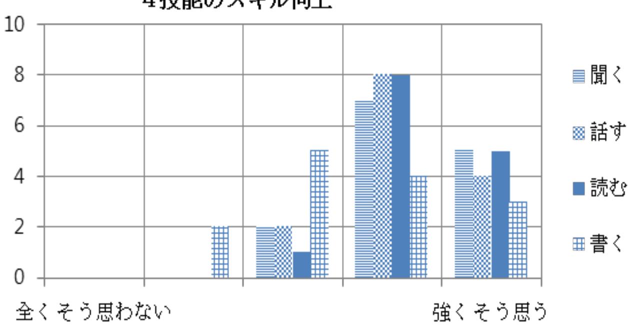
ただし、これらの結果は何も遠隔授業に限った効果ではなく、通常授業のグループワークでも可能かもしれない。しかし、この点において、遠隔授業がもつ大きな違いは「学習動機誘発」にあると言える。多くの学生たちが感想として「とてもおもしろかった」「一番楽しい授業だった」という回答をしていることから、学生の授業に対する満足度の高さがうかがえると同時に、それが結果として、「授業が新鮮で常に期待を持つことができ参加したい意欲ができた」「学生たちが中心になり準備、進める発表なので、理解も深まるし、集中力も高かったと思う」といった回答からも分かるように、他の授業に比べ積極的な授業参加という結果につながっているようである（図1）。このような学習動機を高めることができる学習環境を提供することで、日本語能力の向上も更に高められると言えるであろう（図2）。

図1



また、発表準備を見守る中で、学生たちの言葉の端々からは、表現は極端ではあるが、「他の国には負けられない 」といった競争意識のような雰囲気を感じることがあった。これは、通常の授業であれば、例えグループ発表ではあれ、聞い

図２



ている相手は同じ韓国人、クラスメイトである。しかし、遠隔授業、特に、今回のように世界の7大学の参加ともなれば、その発表内容や日本語力などは、聞いている相手にとっては「韓国人」「釜山外大生」として評価されることになる。そのような普段の授業では感じることのない新たな心理的側面も付加し、積極的な授業参加、準備につながっているのではないかと推測される。

3.2　文化を取り入れた総合的な日本語教育

釜山外国語大学でも日本文化を学ぶ授業は多く、学生たちも日本文化に対する関心は高いと言える。一方で、韓国の文化、つまり「自文化」については説明を求められると、すぐには答えられない場合が少なくない。しかし、李（2007）が「相互理解には相手文化も知らなければならないが、自文化に対しても知っておかなければならないことは当然である。」と述べているように、これまでの遠隔授業でも「文化」をテーマに扱ってきたが、どれも相手文化のみならず自文化に対する深い理解も必要とされる内容であり、当然、討論の場面でも相手側からはこちらの文化に関する質問が多く見受けられた。これが仮に同じ国同士の学生で討論した場合であれば、考える視点も似ており、疑問をもつことも少なく、自文化を振り返り学ぶ機会もそれほど多くはならないであろう。実際、アンケート結果を見ると、「韓国に対する世界のイメージを知ることができた」「韓国について見直すことができた」「自分も知らないうちにステレオタイプ化していたことに気づき、発表を聞くことでそれを考え直す機会になった」「発表を準備し調査する中で、考えに変化があった」と客観的に自文化を見つめ直す機会にもなったようである。（図3、4）

図3

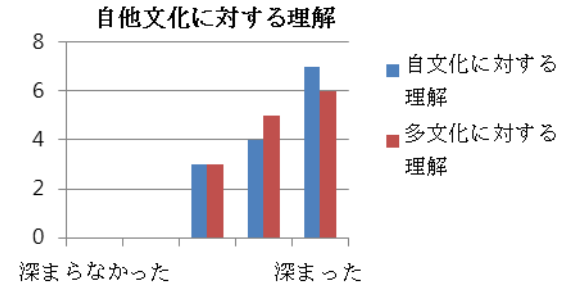
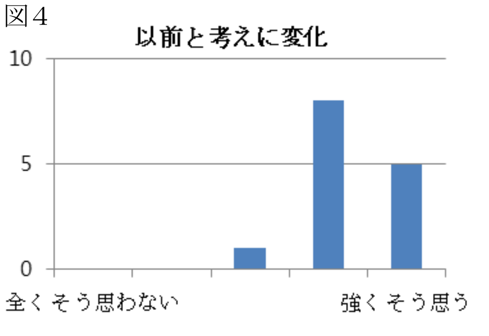


図4



3.3　遠隔授業による実践会話

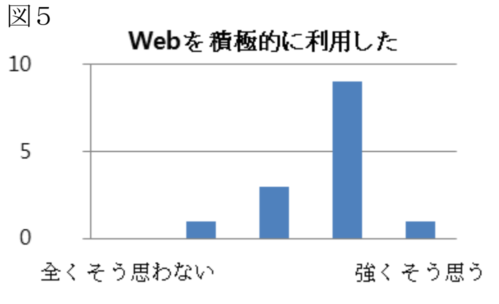
以上で述べた成果は、遠隔授業のための準備段階として主な成果であるが、その遠隔授業そのものによる成果は以下の通りである。

まず、「他の会話授業と違い実際のコミュニケーションをしながら授業ができていい経験になった。」「楽しみながら、自然に日本語がでてくる雰囲気が良かった。」というコメントからも考えられるように、様々な場面を想定してのロールプレイといった会話授業や、韓国人同士のディスカッションとは違い、まさに偽りのない実践会話であり、これこそが教室での学習から交流による習得という本授業が遠隔授業に求める最大の効果であると言える。受講者全員が遠隔授業は初めてということもあり、予想以

上に緊張している様子ではあったが、数を重ねるごとに次第に変化も現れ、「日本語を話す時、緊張感が少なくなった」「外国人と話す時の自信を得た」「日本人と話すことが前より気楽になった」と、遠隔授業を通した交流の成果も見受けられた。また、通常の授業における日本文化は主に文化に対する知識を解説しているものが多く、また、その範囲もごく限られたものであり、学習者の多くが興味を持っている日本のサブカルチャーや、日々変化している若者文化に対しては、授業では扱いきれないこともあり、「本ではわからないことなど、日本人学生の考えを生で聞けて良かった」というコメントのように、遠隔授業が果たしている役割は大きいと言えよう。

3.4　Web 掲示板

図５



　学期を通して、7 大学との交流を目的に WEB 掲示板を利用したが、はじめはなかなか自主的に書き込みをする様子はみられなかった。そのため、学生には課題として書くことを課したことでなんとか利用を広げられたと言える。（図 5）ただ、この半ば強制的とも言える利用ではあったものの、中には「様々な国の学生と簡単に意見交換ができて良かった」、「授業で質問できなかった人は掲示板を通してできるので良かった」「初めて日本のサイトに書き込みをした。日本語を書く力がのびた」というような肯定的なコメントもあった。遠隔授業とは言え、画面を通しての交流も時間的に限られており、学生の中には緊張からか思うように発言できなかったという場合も多く、その意味では、Web 掲示板の利用は大いに利用価値の高いツールであると言える。

4. 更なる発展に向けての課題

　以前までの遠隔授業では、そのシステムによる問題点（持続的な接続、音声、画像など）が大きかったと言えるが、今回の実践ではシステムの改善も見られ、遠隔授業自体は円滑に運ばれたと言っても良い。よって、システム以外の問題点としては、まず、テーマに対する発表内容の改善が挙げられる。遠隔授業を通じ、日本語で発表、意見交換という目標はある程度は実践でき、達成されたとはいえ、まだまだ十分とは言えないレベルにある。テーマに関する分析は、まだ表面的な部分も多く、さらに深い分析と客観的データに裏付けされた内容となるよう教育する必要性がある。また、学期の前半では発表時に用いるアカデミックプレゼンテーションについて講義、練習を行ったものの、いざ実践となると以前の状態に戻ってしまう場面も多く見受けられ、習得までには更に工夫が必要である。また、質疑応答時においては、質問すること自体が目的となってしまい、相手の回答を待たずして満足してしまい、求めている回答でなかったにも関わらず、安易に「わかりました」と言って、せっかくのコミュニケーションの場を自ら遮断してしまうケースをたくさん目にした。よって、4 技能のみならず、分析や資料収集の方法、批判的思考力の育成、アカデミックライティング・

プレゼンテーションなど幅広い教育が求められる。こういった能力をどれだけ備え遠隔授業に臨めるかで、遠隔授業時の効果も飛躍的に伸びるというものである。ただし、発表までの教室内活動は長くても２か月程度であり、他の授業との連携が必要となってくる。また、釜山外大はお茶の水女子大学とのみ遠隔授業を実施したが、「日本人がもう少し積極的に話してくれたらいい」といったコメントや、国によっては授業の開始時期が２か月ほどずれている場合もあることから、「授業が始まる時期が違うので、いろいろな意見を聞くのは難しい」「もう少し他の国からの積極的参加があったら嬉しかった」「その国の意見を聞けなくてすごく残念だった」「もっと色々な国の人たちと意見交換したかった」「日本だけではなく、他の国ともできるようにしてもらいたい」といったコメントもあり、今回導入したBLOGなど、授業以外での学生交流進展の場を提供していくことが必要であり、また、それに伴い遠隔授業でつながる大学間、教師間の協力とコンセンサスがより求められてくると思われる。

参考文献

이덕봉 (2007)「문화 이해 교육의 추이와 범주」 이덕봉 외 『현대 일본어 교육의 이해』제이앤씨

高橋万里子(2007)「문화 이해 교육의 실제」 이덕봉 외 『현대 일본어 교육의 이해』제이앤씨

佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性」『日本語教育の新たな文脈』国立国語研究所編、アルク

言語教育と文化教育の融合を目指して

土屋浩美・松原優子（米国・ヴァッサー大学）

ヴァッサー大学は、学生総数2,500名余りのリベラルアーツ大学である。今回のプロジェクトには日本語３年生レベルを受講する学生１８名が参加した。３年生の授業は週３回（一コマ５０分 ）の授業である。授業外ではほとんど日本語を使う機会はない。ヴァッサーに限らず、アメリカでは言語習得環境が限られており、いかに教室という言語学習のスペースから外に踏み出すことができるか、また教師が会話を促すという受動的学習に慣れてしまった学生にどの様に日本語での円滑な会話スキルを学ばせるかが、教師に課されてきた課題である。

近年多くの大学においてテクノロジーを媒体とする学習環境作りへの試みがなされているようである。ヴァッサー大学においても、ＴＶ会議システムによるお茶の水女子大学との遠隔授業などを通じて新たな交流の形を模索している。グローバル時代における「交流」の大切さは森山新が主張している点でもある（森山 2010）。日本人学生との交流を図ることにより、日本語を学習する学生はコミュニケーションスキルを学ぶことができる。それだけでなく、文化背景の異なる人たちとの対話により「自文化中心主義」に陥ることなく、他文化の価値を認める大切さを学ぶ。それは国際化が進む現代において求められる重要な能力だといえる。

今回のプロジェクトでは言語教育と文化教育の融合を探る実験的な試みとなった。

1. 概要

本ステレオタイププロジェクトは、2009 年９月より 2010 年３月までの秋学期と春学期の二学期間に亘り日本語３年生の授業の一環として取り入れた。

秋学期には、授業時間内に米国や参加国への「ステレオタイプ」についての討論をし、参加国それぞれに対するステレオタイプイメージをリストアップした。１１月には、テレビ会議システムを用いてお茶の水女子大学の森山新教授のクラスとステレオタイプについての意見交換を行った。学期の最後には、 実際に作成するパワーポイントの練習としてヴァッサー大学紹介のパワーポイントをグループで作成した。

春学期には、パワーポイント作りに向けてのトピック選びとグループ分けをし、それぞれのグループが日本語で原稿を書き、パワーポイントをクラス時間外で作成した。学生達のパワーポイント作品のトピックは、アメリカへのステレオタイプの中で最も多かったイメージに対するもので、教師がリストアップしたいくつかのトピックの中から１）アメリカの食文化、２）アメリカの宗教、３）アメリカの銃犯罪、４）アメリカ人気質、５）アメリカ文化の５つを学生が選び作成した。パワーポイント作品をウェブ上で公開後、2010 年３月３日に、日本語３年生 18 名に対して今回のプロジェクトについてアンケートを行った。

2. アンケート分析・成果

以下、アンケートを分析した結果導き出された３点の成果を中心に論じる。

①アカデミックディスカッション：ツールとしての日本語

②テレビ会議システムによる異文化学習

③パワーポイント作品作りを通しての多文化理解

①アカデミックディスカッション：ツールとしての日本語

３年生の日本語の授業においては、文法などのインプット中心の授業から脱することが求められる。２年生から３年生になり、会話やディスカッションが求められ、 また読み物などの内容も日常的なものから学術的なものになってくる。そのため、このような変化に戸惑いを見せる学生も見られる。

本ステレオタイププロジェクトは「知識としての日本語学習」から「ツールとしての日本語学習」への橋渡しとして適切であった。授業では週に一度、ステレオタイプに関するディスカッションを行った。アメリカの大学の授業ではディスカションが頻繁に行われ、学生も自分の意見を述べるということに慣れているはずである。しかし、日本語を使ってのディスカションとなると学生は消極的であった。アンケートでは１８人中１５人の学生が「日本語でのディスカッションは難しかった」と答えた。しかし、興味深いことに、これらの学生がクラスでのディスカッションを「もっと頻繁にしてみたい」とも答えている（１２名)。教師による発話内容のコントロールなしに、本当の意味での「意思伝達のツール」として日本語を使用していることを実感し、新たな学習への動機にもなったようだ。

②テレビ会議システムによる異文化学習

異文化理解もこのプロジェクトの成果のひとつとして挙げられる。異文化理解とは、異文化を観察・分析できる能力である。様々な文化にまつわる葛藤をオープンに話し合い、多様性を尊重し合うことであり、そこには批判的視点も欠かせない（クラムシュ 2007)。テレビ会議システムでのディスカッションは異文化学習に最適な場となった。テクノロジーを使う事によって、学内での教室という限られた空間から学習環境に広がりができた。テレビ会議には、多くの学生が興味を示した。

ディスカッションではお茶の水女子大学側、ヴァッサー大学側、それぞれ５，６の小グループに分け、あらかじめディスカッションのトピックを考えさせておいた。アメリカ人学生は日本語能力の点でハンディがあるため、ここでのディスカッションは英語での発言も許可し、日本人学生の意見もところどころ教師の英語による通訳で補った。

ヴァッサーの学生が準備した質問の中で一番多かったのは「アメリカのステレオタイプイメージはどこから来るのか」であった。意見交換を通じ、メディアや映画の影響が大きな要因であることが分かった。人種差別というトピックも興味深かった。人種問題の捉らえ方には、アメリカと日本の間に違いがある。アメリ

カでは市民権 (Civil Rights)や積極的差別是正措置 (Affirmative Action)などがアカデミアで頻繁に議論のトピックに挙がる一方、日本では人種に関する話題は避けられがちなようだ。 また、日本人学生が提出したアメリカに対する意見の中に、言語レベルとして興味深い意見もあった。「アメリカ人はテンションが高い」という意見である。アメリカ人が常に元気でエネルギーがあるという意味で提示されたようだが、英語では「テンションが高い」(直訳で high tension) は緊張している状態を指す。テレビ会議での会話を通じてその誤解に気がつき納得できた。

「テレビ会議システムで他の大学の学生さんとディスカッションをしたことを良かったと思いますか。」というアンケートの質問に対して１８人中１３人が「強くそう思う」と答え、２人が「そう思う」と答えた。また、「交流の手段としてのテレビ会議システムの使用をどう思うか」という質問に対し、１５名が「いいと思う」と回答し、中間意見はわずか３名であった。

しかし言語のハンディがあり、そこに歯がゆさを感じていた学生もいたようで、「日本語で意見が言いにくい」、「日本人の意見が分かりにくかった」、「人数が多すぎて発言しづらかった」という意見もあった。

③パワーポイント作品作りを通しての多文化理解

ディスカッションをへて最後にパワーポイント作成に取り掛かった。どのパワーポイント作品にも「多文化」の視点が見られたことは、我々教師として、また日本人としても大変興味深かった。クラムシュによると多文化社会(multicultural)とは文化が独自性を持ったまま共存する状態を言う。そしてそれは民族の多様性を持つアメリカの特徴だとも考えられる (クラムシュ 2007)。異文化学習は相互理解を奨励するものであったが、多文化学習は違いの価値を求めるものであると指摘する。

ヴァッサー学生の作成したパワーポイントはどれも多文化の価値観を発信する内容となっている。例えば「アメリカの銃と犯罪」に関するパワーポイントを作ったグループは、メディアがアメリカの銃犯罪を偏った形で取り上げることによってアメリカ社会のネガティブなイメージが作りだされているという点を指摘する。その一方で、メディアの誇張された銃犯罪イメージは銃の危険性を伝えるものでもあり、犯罪防止に役立っているとも分析している。アメリカ人は銃の危険性と安全性の両義的価値も持っているようだと述べている。銃所持に関してはアメリカ国内でも意見が分かれるが、どちらの価値観も尊重した視点だといえよう。

「プロジェクトを通して他文化への理解は深まったか」というアンケートの質問に関しては回答にばらつきがあった。「深まった」と回答した学生は18名中９名、中間が５名、「深まらなかった」という回答は４名であった。「自国の文化理解に役立ったか」という質問の回答も同様であった。「今まで考えた事もない国について考える機会が得られた」という好意的な回答もあったが、批判的な意見

も見られた。「アメリカへのイメージとして他大学から挙げられたステレオタイプが回答を待たずに推測できる内容であり、他国の文化に対しても特に新しい発見が見られなかった」と答えた学生もいた。

しかし発見だけがこのプロジェクトの意義ではない。学生は７大学との協働作業により生まれる連帯感を多少なりとも感じ、それによって学習意欲が高められた。アメリカ以外の国で日本語を学んでいる同年代の学生の姿に触発され、より高度な日本語を使おうとする努力がパワーポイントの原稿に見られた。テレビ会議システムを用いた交流では、普段限られた日本語学習環境にいる学生にとって日本語を使っての有意義な経験となった。

自文化を外に伝えたいという気持ちこそが、総合的日本語教育（言語教育と文化教育の融合）を可能にする最も重要な要素であることを再確認した。

3. 問題点

① 日本語レベルの差

②平常授業に組み込んだプロジェクトの割合

①日本語レベルの差

プロジェクト参加大学間の日本語レベルの差のために、日本語で意見を思う様に伝えられず、英語に頼ってしまう学生がいた。それに対して、学生は、「英語を使ってしまって残念だった」と答えていた。日本語を母国語とする相手との対話では、参加に消極的になる学生も見られ、掲示板への書き込みも、日本語の能力が達していなかったために参加する学生が少数となった。

「掲示板に書き込みをしたか？」という質問に対して、１８人中１５人が「掲示板やパワーポイント作品を見た」と答えたが、18 人中 12 人が「一度も掲示板に書き込みをしなかった」と答えた。その理由としては、「何が書いてあるか読めなかった」という回答だった。ほとんどの学生が掲示板を交流のツールとして「良い」と答えてはいたが、実際は日本語力不足によりフラストレーションを感じていたようである。

掲示板の使用とパワーポイント作品の公開については、"訴訟の国" アメリカとして細心の注意を払う必要がある。例えば、ニューヨーク州立大学では、ビデオなどの作品をクラスで作成する場合、学生にその作品をウエッブ上に載せない事を誓わせる誓約書、" Standard Release Form" にサインさせている。今回のヴァッサー大学の学生のパワーポイント作品もグループワークになった為、政治、宗教、銃規制などに学生個人が 100 パーセント同じ意見ではなく、学生の人権を守るために学生のフルネームをパワーポイント作品に記載することは避けた。グループでのパワーポイント作りにむけて、予め学生から作品をウェブで公開する了承も得た。

②平常授業に組み込んだプロジェクトの割合

プロジェクト全体として難しかった点は、授業でのプロジェクトの位置づけであった。学期中に学ぶべき語学の授業内容をこなしつつ、プロジェクトを授業時間内に同時に行うのは難しく、結果として授業時間外の活動が多くなった。特にパワーポイント作りはグループワークであり、言語学習のツールとしては、時間的に負担が大きくなった。

また、今回行われた日本とのテレビ会議が、日米間の時差のため、会議開始が夜８時以降になり、通常授業内でテレビ会議を行う事ができなかった。従って、何らかの予定があった学生は参加できなかった。

4. 今後の活動に向けて

①学生主体のテレビ会議システムの使用

②授業のカリキュラムの一環としての活動

一年間を通してのこのプロジェクトの成果を２０１０年４月６日にヴァッサー大学のテクノロジーフォーラムで発表することができた。限られた言語習得環境の中でのテレビ会議システムを使用した交流に、フランス語や中国語など他言語の教授から様々な質問を受けた。学生からのアンケートの結果から、一番好評だったのは、テレビ会議であり、リアルタイムで相手を見ながら交流ができるテレビ会議システムを、今後は、試験的にお茶の水女子大の学生さんと本校の学生が主体となり、テレビ会議システムを使用した「日本語クラブ」としての活動を進めて行くつもりである。 日本語を学習している日本以外の学生さんたちとの交流に、ヴァッサー大学の学生がもっと自信を持って発言に望む可能性もあるため、日本以外の大学とのテレビ会議も将来企画してみたい。目標としては、一学期間に少なくとも一度、授業内容の一つとしてテレビ会議を他大学と行いたい。

リベラルアーツの大学として日本語を学習している学生のほとんどが二つ以上の専攻を持ち、卒業までに課せられる課題量も多く、授業時間外での活動が非常に難しい。授業時間内にどれだけ遠隔システムを効果的に取り入れ、学生の興味のある授業を展開していくかが今後の課題である。

参考文献：

森山新(2010)「グローバル時代に求められる総合的日本語教育」『お茶の水女子大学比較日本学教育センター研究年報』(6)、pp. 163-171.

クレア・クラムシュ(2007) 「異文化リテラシーとコミュニケーション能力」『変貌する言語教育：多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』、佐々木倫子、砂川裕一、門倉正美、細川英雄、川上郁雄、牲川波都季（編）、くろしお出版、pp. 2-26.

坂本正、小柳かおる、長友和彦、畑佐由紀子、村上京子、森山新（編）(2008)『多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育』スリーエーネットワーク.

アカデミック CanDo を用いたボン大学の取り組み

奥村三菜子（ドイツ・ボン大学）
okumura@uni-bonn.de

1.　ボン大学における本プロジェクトの位置づけ

今回の７か国間プロジェクトでは「多文化・多言語」が重要なキーワードの一つとなっているが、文化理解の評価（自己評価を含む）は非常に難しい。しかし、評価のない教育もまた、学習者に達成感を与えにくく、学びのモチベーションを低下させるため、効果的とは言いがたい。こうした理由から、ボン大学の取り組みでは、「文化」はテーマ／トピックとして取り上げるにとどめ、指導・評価は言語行動力に焦点化して行なってきた。これには、ボン大学日本語科が現在 CEFR（Common European Framework of Reference for Languages）に基づくコース設計を行い、言語行動 CanDo を用いたシラバスによる授業実践をしているという背景がある。CEFR は行動中心主義に基づいており、CanDo（言語を使ってできる目的行動）の達成度によって言語レベルの判定が行われる。そこで、今回のプロジェクト活動を従来のカリキュラムに組み込むにあたっても別途 CanDo を設けることとした。ここでの CanDo は高等教育機関における言語教育という視点から、学術的言語行動に応用可能な「アカデミック CanDo」という考え方を取り入れている。ちなみに、ボン大学がこのプロジェクト対応期間として充てたのは一学期中（３か月半）の約３週間である。

1.1　取り組みの概要

2009/10 年冬学期（2009 年 10 月～2010 年１月）にプロジェクト共通テーマである「ステレオタイプとその実際」に取り組んだ際の概要は以下のとおりである。CanDo は CEFR 共通参照レベルの B2 を目標として設けている。

対　象：アジア研究専攻・日本語科 BA　３年生前期（5 セメスター生）　約 50 名
レベル：CEFR-B1～B2
CanDo：
①各国の人々の持つドイツに対するイメージを把握し、その是非について客観的、かつ分かりやすく説明することができる。
②自文化について、客観的事実に基づいて分かりやすくまとめることができる。

＜参考：CEFR-B2 レベル（全体的な尺度）＞
自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテクストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテクストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。

1.2　取り組みの方法

ボン大学日本語科では、「自律学習能力・問題解決能力・協働学習スキルの育成」を長期目標とした指導を行なっているため、本活動もトピックの決定からパワーポイントプレゼンテーション作品の完成まで3〜5名のグループで行い、その間の教師の関与は、学習者から求められた場合の助力のみとした。なお、この取り組みでは、中間報告の場として日本人交換留学生を招いてのビジターセッションを行い、そこでの交流を発表の内容や方法を見直す機会とした。

2. フィードバックアンケートの結果と考察

プロジェクト終了後に学生および担当講師に行なったフィードバックアンケートの結果を抜粋して報告する。回答数は、学生が34名（男12名、女22名：うち4名はドイツ以外の国籍）、講師が2名である。（該当学年の3年生は学年全体がそれぞれ15〜20名の3クラス体制。）

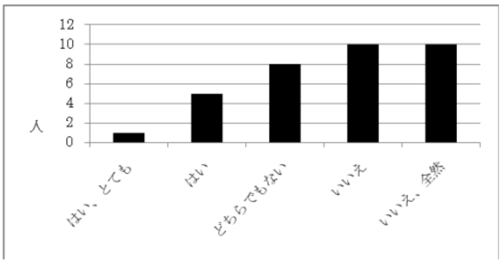
このアンケートでは、①授業活動、②日本語力、③文化理解、④遠隔交流の4点について質問項目を設けたが、この結果から問題点・検討課題として浮かび上がってきたものを整理すると、以下の3点にまとめられる。

（1）日本語力の向上が実感できない。
（2）文化理解への意識／関心が低い。
（3）非対面型の交流よりも、対面型の交流を好む傾向が強い。

以下、この3点について詳細を概観するが、このうち（1）については、2010年夏学期のプロジェクト実践において、改善策を試みた。これについては後で紹介する。

2.1　日本語力について

図1　日本語が上達したと思う



「日本語が上達したと思うか」という質問には、6名が肯定的、20名が否定的な回答をしており、否定的意見が圧倒的に多い（図1)。また、日本語によるプレゼンテーションの上達については、「上達したと思う」が8名、「上達しなかったと思う」が13名。さらに、日本語でのパワーポイント作成の上達度については、「上達したと思う」が9名、「上達しなかったと思う」が13名という結果が得られた。これらの結果から、学生たちがこのプロジェクト活動を通して、日本語力の面で達成感をほとんど得ていないことが分かる。記述回答にも、「グループワーク中はドイツ語の使用が多くなるため日本語の勉強にならず残念だった」、「楽しいけれど、あまり勉強にならなかった」、「日本語力の上達には役に立たなかった」、「パワーポイント作成に費やした時間が多すぎて、日本語の学習に費やした時間が少なすぎた」といったコメントが非常に多く見られる。

しかし一方で、講師2名は「彼らの日本語力は確実に／非常に向上した」と答えている。この差が生じる原因を考察し、何らかの対応策が必要であると思われるが、同時に、日本語科目に学生たちが期待しているものは何といっても日本語力の向上であることが明らかとなり、従来の日本語科目のカリキュラムにこうしたプロジェクトを組み込むことの難点を示している。

2.2　文化理解について

自文化理解が深まったかどうかの質問では、「そう思う」が6名、「そうは思わない」が10名、「どちらとも言えない」が17名と、はっきりした感想が示されておらず、他文化理解の深まりについても「そう思う」が9名、「そうは思わない」が8名、「どちらとも言えない」が15名と、特に明確な回答は得られなかった。記述回答もほとんど見られず、文化理解に対する学生の意識の低さが分かる。講師のフィードバックには「真摯に活動に取り組んだグループや学生は深まったように思う」というコメントが見られたが、これと同時に"講師自身"の自文化・他文化理解の深まりについて問うたところ、「興味深くはあったが、想定内の発表内容」であったと記述しており、このことは学生の記述とも一致している。こうした結果は、我々が設定したCanDoにおいて文化理解的要素が周辺的にしか位置付けられていなかったことが一因と考えられる。一定の期間内に目的行動を達成することが目標となってしまったため、文化理解の側面を意識する／させる姿勢が弱かったのではないかと考えられる。しかし、同時に「文化理解」に関する自分の中の意識変化は具体的に実感しづらい面を持っていることも否めない。文化理解の評価が難しいと言われる所以でもあろう。

ただし、筆者がオブザーバーとしてグループ活動に同席した際、学生たちの間で交わされていた言葉の端々から、自文化を振り返るコメントや、異文化を意識的に捉えようとする発言が聞かれたことは書き添えておきたい。今後の取り組みでは、これらの発言を拾い上げたり還元したりする指導者の姿勢が大切なポイントとなるであろう。

ちなみに、CEFRにおいて「異文化に対する意識」はメタ認知ストラテジーなどと共に「叙述的知識（savoir: declarative knowledge)」として位置付けられており、言語能力・社会言語能力・言語運用能力を包む「コミュニケーション言語能力（communicative language competences)」とは分けられている。ここでCEFRは「発達する学習者の能力の中には、すぐにも使うものもあり、長期的に見て役に立つと思われるものもある」（吉島・大橋訳 2004, p. 107）と述べているが、今回のようなプロジェクトにおける文化理解的な体験は「長期的に見て役に立つ」ものと捉えるのが現実的ではないかと筆者は考えている。

2.3　遠隔交流について

7か国の大学との遠隔交流については、12名が肯定的、3名が否定的であり、17名がどちらでもないという結果となった（図2)。また、Webブログについては、「見た」が25名、「見なかった」が9名、ブログへの書き込みでは、「書いた」が2名、「書か

なかった」が 23 名と非常に少ない（図 3）。その理由としては、「時間がなかった」、「面倒だった」、「読むだけで楽しかった」、「一つの書き込みが長すぎる」、「ツイッターのようなスタイルが良い」などの記述が多く見られた。こうした傾向は講師も同様で、手間がかかることを理由に講師もあまり閲覧していないことが分かった。

一方、TV 会議での交流については、参加した 17 名中、11 名が肯定的、1 名が否定的と、ポジティブな意見が多く見られた（図 4）。また、このフィードバックアンケートで同時に行ったビジターセッションに関する質問では、19 名が肯定的、3 名が否定的な回答をしており、「聞いたり話したりする良い勉強になった」、「日本人の意見を聞くのがとても面白かった」、「日本人と直接話せる良いチャンスだった」など肯定的な記述回答が多く見られた。非対面型の交流よりも対面型の交流のほうを好む傾向が強く感じられると同時に、遠隔交流の「方法」を吟味する必要性を感じさせられる。

図 2　7 か国の大学との交流は？

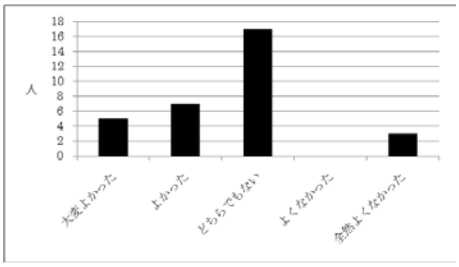


図 3　Web ブログの書き込み

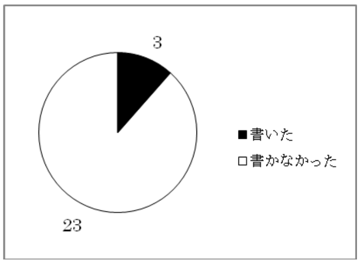
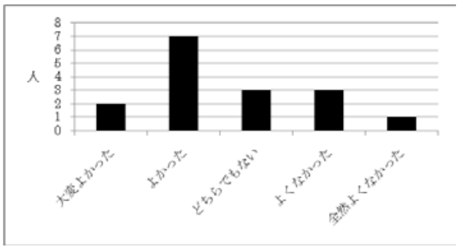


図 4　TV 会議への参加と発表は？



3. プロジェクトワークの評価方法

上述の三つの問題点のうち、（2）文化理解については長期的視野が必要であること、また、（3）遠隔交流については他大学と共に検討する必要があることから、本学日本語科が独自に急ぎ対応策を講じることができたのは（1）日本語力に関する問題点であった。

我々はこの（1）の問題点の改善のため、2010 年夏学期に表 1 のような CanDo 型「自己評価リスト」を考案した。「日本語力向上」に関するフィードバックの結果で学生と講師の間に大きな差が生じたのは、学生自らが進捗状況を測るためのスケールがないことに原因があると考えたためである。学生からのコメントにも「課題の意義や期待されていることが不明瞭で、自分たちがやっている活動の目的が曖昧だった」という記述があり、具体的な CanDo を前もって提示しておく必要性が示唆されている。

2010 年夏学期には作品完成後に学科内で公開プレゼンテーションを行い、これをコンペティションとして、上位 2 グループにお茶の水女子大学との TV 会議での発表権を与えたが、このチェックリストはコンペティションにおける審査項目とも共通している。自己評価と客観的評価（審査）に一貫性を持たせることで、学生のモチベーション向上を狙ったものである。2010 年 5 月に BA・3 年生後期（6 セメスター生）を対象

に行ったこの取り組みでは、これまでよりも質の高いプレゼンテーションが実施され、学生の参加姿勢も以前より積極的になったと担当講師からフィードバックを得ている。学期終了時に行われる学生へのフィードバックアンケートの結果が待たれる。

表1 「アカデミックプレゼンテーション」CanDo チェックシート

パワーポイント（見せる）		
➢ 最初に「発表の構成」が紹介できた		
➢ わかりやすいパワーポイントが作れた		
➢ 日本語が正しいかどうか（漢字・文法・カタカナ）がチェックできた		/3
レジュメ（配る）		
➢ キーワードでまとめられた		
➢ グラフデータがのせられた		
➢ 参考文献リストが作れた		
➢ 単語リストが作れた		/4
発表（話す）		
➢ データが説明できた		
➢ わかりやすく話せた（声の大きさ・発音・イントネーション）		
➢ 正しく話せた（文法・表現）		/3
総合評価		
➢ 原稿（げんこう）を読まずに前を向いて話せた ➢ （質問があった場合）質問にきちんと対応できた ➢ チームワーク　etc.		/5

4. 結びにかえて

ボン大学は2009年夏学期（5月）のパイロットプロジェクトから約1年半にわたりこのプロジェクトに参加してきた。その過程では多くの成果も見られたが、同時に多くの問題点や課題が浮き彫りとなった。こうした大がかりに見えるプロジェクトワークでは、そこに参加すること自体が目的となってしまう落とし穴がある。しかし、実際に効果的な実践とするには、然るべき「目標」、「方法」、「評価」が不可欠である。

遠隔交流型のプロジェクトワークを取り入れた言語教育は今後ますます展開が予想される。本報告がこうした教育の実践方法の検討、あるいは、活動を現実的かつ継続的なものとしていく際の一助となれば幸いである。

参考文献

吉島茂・大橋理枝訳・編（2004）『外国語教育II―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ参照枠―』朝日出版社.

ワルシャワ大学における実践：文化を考えるプロセス

佐野香織（ポーランド・ワルシャワ大学）

1. 実施目的

外国語教育では文化は習得すべき「知識」であると捉えられる傾向があるという（佐藤・深井 2008 等）。こうした考え方の問題点の一つとして考えられることは多々ある。例えば「日本人は言い訳をしない」といった知識についても、「正しい」「正しくない」といった二項的な捉え方以上にはならないことや、文化は固定的なものではなく、多様で流動的なものである（久保田 2008）、という捉え方が規範的な「知識」習得のみからでは難しいことなどが挙げられる。こうした問題を超えるためのコミュニケーション実践が行われている（森山 2004, 佐藤・深井 2008 等）

佐野(2009)は、Web 掲示板及び遠隔コミュニケーション実践である。日本人の行動について受動的に得ていた文化的な思考知識には様々な捉え方・考え方があり、しかもそれは流動的であるということを北米大学で学ぶ学生が考え始めるプロセスを報告している。しかしこの実践は「日本に住む学生[1]」と「アメリカに住む学生」という 2 極的な交流で行われており、「二国間の行動様式の違い」のみに焦点が当たっていたという問題点がある。日本語教育における「文化」を「異文化理解」「異文化間コミュニケーション」と考えるならば、多様で流動的な「文化」をどのように捉え行動していくかを考えていく実践が必要であると考える。

ワルシャワ大学では今回の 7 大学合同プロジェクトにおいて、こうした実践の問題点を踏まえ、次のようなサブテーマと目的を挙げた：

サブテーマ：ポーランドから「私達」を発信して世界の学生とつながる

「日本語・日本文化・日本語学を学ぶ共同体」への参加を通して；クラスの仲間と共同実践に取り組む、様々な共同体（日本語・日本学を学ぶ学生）の異なる複数の声を聞き、考え、発信し、評価しあう。

本プロジェクトへの参加では、使うもの(言語技能を含む)すべてが社会文化的実践であると考えている。つまり、先に「言語技能」や「文化」についての知識を習得後、それを練習したり実感したりする機会と考えていない。例えば、パワーポイント資料作成についても「技能・知識」を習得するための練習ではなく、「コミュニケーションに参加するための資料として自分達が良いと思うもの」を作ることを目指した。本発表では、このパワーポイント資料作成過程を「学び」として行った実践を紹介したい。以下に、簡単な実施概要を説明後、「異なる複数の声を聞き、考える」「発信する」「お互いを評価しあう」過程について述べていく。

2. 実施概要

2.1 参加学生と実施の流れ

ワルシャワ大学日本学科　修士 1 年生 19 名(女性　14 名　男性　5 名)が参加した。

実践は日本学専攻の修士１年生「実用日本語」クラス内で行った。レベル別クラス編成ではないため、参加学生の日本語レベルは初級後半～超級とばらつきがある。また、パワーポイント資料作成は授業時間の都合上、各グループが授業時間外に集まり行った。

表１　実施の流れ：

10 月上旬	アンケート実施
12 月上旬	他大学の昨年度作成資料を見る。他大学のアンケート実施結果分析 ブログへの書き込み参加 学生による評価基準作成 「プロジェクトでのコミュニケーションにおける良いパワーポイント資料とはどのようなものか？」をテーマに話し合い、評価基準を作成した。
12 月中旬	グループ結成　パワーポイント作成案提出（1 回目）
1 月中旬	パワーポイント作成案提出（2 回目）
2 月中旬　～	パワーポイント資料作成（各グループ）
3 月中旬	パワーポイント資料提出
3 月末	パワーポイント資料発表会、相互評価会
4 月上旬	パワーポイント資料最終提出

2. 2 パワーポイント資料作成にあたって：

具体的に教師からは「目指して欲しいパワーポイント資料」についての指示や、作成にあたって有用な日本語知識・技能などを提示せず、まず、学生自身が「どのようなものを作りたいのか」「どのように伝えたらいいのか」について話し合うことから始めた。話し合いを元に学生の「評価基準」を設定した。またこの基準を用いた相互評価会後、資料の修正可とした。

また、作成案 1 回目・2 回目提出後に教師との「なぜこのようなテーマを設定したのか」「資料をまとめるためにどのようなことをするのか」等の質問とアドバイスをするセッションを設けた。

3. パワーポイント資料作成過程

3. 1「異なる複数の声を聞き、考える」

本プロジェクトにおけるアンケートは「○○国について知っていること」「○○国の人・社会・イメージはどのようなものか」という「○○国」には「○○文化」があることを想定した質問であった。「複数の異なる声を聞く」過程ではあるが、この質問に関する他大学の回答分析をするだけでは逆に「○○国」に関するそれぞれの知識のギャップを故意に強調することになりかねない。そのため、このアンケート結果分析後、学生には「このような知識を持っている人とコミュニケーションをするにはどのようにしたら良いと思うか」ということを話し合った。[2]「人や状況によって違うし、結局

は国とその国の文化として話すのではなくお互いに個人として話していくことが重要だ」という意見と共に「誤ったステレオタイプであり、これを変えるために、正しいことを教えなければならない」という意見も出た。

3.2「発信」

パワーポイント資料作成にあたっては、学生は自由にグループを組みグループ内における話し合いでテーマを決定した。４グループのテーマは以下の表の通りである。アンケート回答分析後の話し合いにおける意見によって、それぞれのグループが異なる選定理由でテーマを選んでいることが分かる。例えば「ワルシャワ大学日本学科」グループは、あえてアンケート結果における「国」と「文化」のステレオタイプという側面に注目しないという選択肢を取り、あくまで「自分たちのこと」について他大学生とコミュニケーションをしたいと考えていることがうかがえる。逆に「ステレオタイプを打ち破る」グループは、アンケート回答結果における「ステレオタイプ」を「誤ったもの」と捉え、「正しい知識を教えてイメージを変えなければならない」と考えたことが推測される。

表２　グループテーマとテーマ決定理由

テーマ	テーマ決定理由
ポーランドの有名人	世界的に有名なポーランド人が多いけれど知られていないから、ぜひ紹介したい。
ワルシャワ大学日本学科	私たちも他大学の日本学科のことを知りたいし面白いと思うので、ワルシャワ大学の私たちのことを皆に教えてあげたくなった
ポーランドの料理	世界の大学生にポーランドの料理を知ってもらいたい。
ステレオタイプを打ち破る	アンケートにあったステレオタイプをいくつか取り上げ、ポーランドのイメージを直したい。

3.3「お互いを評価し合う」

3.3.1 クラス内での話し合いを通して：

今回のパワーポイント資料作成にあたっては、教師から「このようなものを作って欲しい」という明確な指示は出していない。習得して欲しい「知識」や、示して欲しい「内容」については教師側からは指定せず、すべて学習者に委ねられていた。つまり、教師が考えた評価項目を満たす「教師が良いと考えるパワーポイント資料」を上手に作ることが目的ではなく、世界の学生との対話を前提に「どのようなものを作ればいいのか」ということを自分達で考え、作成するプロセスが重要になる[3]。

出来あがったパワーポイント資料は、一つをのぞいて「国」、「ポーランド」を全面に押し出したものであった。しかし、相互評価会で、「自らを発信できたのか」という点から話し合いがあり、見直す動きがあった。例えば、「こんな有名な人（ショパンなど）すら知られていないのか、と思い紹介したいと思ったが、（世界的には有名ではな

いかもしれないが）私たちが有名だと思う人を分かりやすく紹介したほうが、もっとコミュニケーションしやすい」という考えから、個人として伝えたいことを盛り込む、という変化があったと考えられる。

それと同時に、「自らを発信すること」はあくまでも「正しい知識・情報をうまく伝え、相手の間違った考えを変える」ことだと考え、それを最後まで通したグループもあった。学生には評価をもって変化に移る学びと、評価を自分達の中で消化した後、あえてそれを受け入れずに進む、という多様な学びの方向があると考えられる。

3.3.2 コメントのやりとりを通して：

このパワーポイントへのコメントには「ポーランドのステレオタイプを打ち破る」テーマに関して最も多くのコメントが寄せられた。主テーマの「ステレオタイプとその実際」に最も近い作品であったということがあると思われる。しかし、その一方で気になることも目立った。ほとんどのコメントが「ポーランド人は」「ポーランドは」という言葉で始まる「国」の「文化」知識の「正しい」塗り替えに対する感想・質問で終わっていることである。以下は掲示板からのコメントの一例である。

> *「ポーランド人は泥棒だ」というのは、そんなステレオタイプがあるということ自体に驚きました。*
>
> *また、考え方や意見は年齢によって違うというのは、日本にもどこの国にも当てはまることなのだと思いました。それから、ポーランド人の女性は皆さん本当に美人だと思いました。*

つまり、「国」と「文化」に対する誤った固定的な考えを変え、新たなコミュニケーションを始めたい、という意識からの資料作成だったのだが、結局、新たな固定知識を導入し、塗り替えただけの結果になった可能性もある。またこの新たな知識は「誤ったステレオタイプ」を正した「正しい」ものなのか、「正す」ことは可能なのか、という２項的な限界も出てくる。ここから「ポーランドは」という固定的な「国」の文化だけではない捉え方が生まれるのか、個々のコミュニケーションが始まるのか、さらに文化に対する客観的な分析が始まるのかそれとも始まらないのか、実施教員側は今後も考えて実践を進める必要があるといえる。

4. 終わりに

本発表では文化を習得すべき固定的で規範的な「知識」と捉えることの問題点を挙げ、それを超えるための実践の一つとしてワルシャワ大学の取り組みを紹介した。学生の取り組み全体を見ても、「文化」とは何か、という概念理解は、決められた枠にあてはめて考えることが出来ない複雑かつ流動的で多様なものであることが分かる。

久保田（2008）では、外国語教育において文化を考えるアプローチ概念として「４D」（①Discriptive:文化を規範的でなく記述的に理解する　②Diversity:文化内の多様性に注目し、ディアスポラや雑種性などの概念を取り入れる　③Dynamic:流動的な文化の性質をとらえることによって文化的慣習、産物、思考を歴史的文脈に置いて解釈

する　④Discursive：文化は言説的に構築されていることを認識する）の導入を提唱している（久保田 2008:160-161)。今回のワルシャワ大学の取り組みでは、この４Dにおける Discriptive、記述的アプローチのみが中心となっていたが、記述的に捉えるだけでは、規範的な理解の上塗りをするに過ぎない可能性も指摘された。実践のデザイン、実践、振り返りを通したプロセスでどのような「文化」概念が考えられ、批判され、新たに生まれるのか常に意識を持ち、実践を行うことが最も重要であると考える。

注１　日本の大学との交流であったが留学生も多く参加しており日本人学生のみとの交流であったわけではない。
注２　7 大学プロジェクトの概要説明の「ステレオタイプを一つ選び、それについてグループごとに調査や討論を行い」テーマを決定する、という手順と異なる。

注３　パワーポイント資料作成は、ほとんどクラス外で行われている。作成過程では様々な人々、言語、リソースを使って資料を作成していることがうかがわれる。（例：日本人の知人、チャット仲間、ポーランド語や英語のデータ等）今後これらを含めて実践を考えていく必要もあるだろう。

参考文献

久保田竜子(2008)「日本文化を批判的に教える」佐藤慎司・ドーア根理子（監）(2008)『文化、ことば、教育』pp.151-173
佐藤慎司・深井美由紀（2008)「日本語教育への社会文化的アプローチ　ー初級日本語ポッドキャスティングプロジェクトー」畑佐由紀子（編）『外国語としての日本語教育　多角的視野に基づく試み』くろしお出版　pp.187-204
佐野香織（2009)「日本短期研修後の継続的な学びの支援：日本―海外大学間における遠隔授業デザインとその可能性」『人間文化創成科学論叢』12 巻　お茶の水女子大学大学院
森山新（2004）「国際日本学との連携による総合日本語教育」『第５回国際日本学シンポジウム報告書』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科(1)　pp.29-31

プロジェクト実践に関する5大学比較

大学名	概要							実践のポイント					
								手段	メタ		文化	言語	
	参加者構成	専門･専攻	科目名（日本語レベル）	ｸﾗｽ体制･人数	科目授業時間数	ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄ対応時間	成績への反映	遠隔授業	協働学習スキル	言語運用（含ﾌﾟﾚｾﾞﾝ/ﾃﾞｨｽｶｯｼｮﾝｽｷﾙ）	文化	多言語使用	日本語
お茶の水女子	日本人＋留学生半々	BA教育学ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ文化学環	ｸﾞﾛｰﾊﾞﾙ化と日本語教育1 日本事情5b	約30名	22.5時間（90分×15回）	22.5 時間（90分×15回）	○	○	◎	○	◎	○	△
釜山外国語	韓国人	BA日本語専攻	高級日本語会話Ⅱ	17名	32.5時間（50分×3コマ/週×13週）	32.5時間（50分×3コマ/週×13週）	○	○	◎	◎	○	○	◎
ヴァッサー	米国人＋	BA日本語専攻4＋他専攻	日本語3年生	1クラス・18名	通年65時間	10時間	○	○	○	◎	◎	○	○
ボン	ドイツ人＋留学生若干名	BAｱｼﾞｱ学専攻3年生（選択言語＝日本語）	応用日本語3（中級）	3クラス・約50名 講師2～3名 *代表者はｺｰｽｺｰﾃﾞｨﾈｰﾀｰ(間接関与)		9 時間（90分x6回）	×	○	◎	◎	△	×	◎
ワルシャワ	ポーランド人＋	MA日本学専攻1年生	実用日本語（初級後半～超級）	1クラス・19名	週1コマ（90分×14回）	約4時間（クラス内）	△	×	◎	◎	◎	○（ｸﾗｽ内外）	○