

第5回
スペイン
日本語教師会
シンポジウム
発表論文集

Actas del
V simposio de
la Asociación
de Profesores
de Japonés en
España

「文化とは何か —日本語教育における文化の多様性—」

”¿Qué es la cultura? La diversidad cultural en la enseñanza del japonés”

日時 2019年6月14日(金)・15日(土)
会場 アリカンテ大学シティーキャンパス
Fecha 14 y 15 de junio de 2019
Lugar Sede Universitaria Ciudad de Alicante

Organizan:
Asociación de Profesores de Japonés en España
Fundación Japón, Madrid
Oficina de Relaciones con Asia-Pacífico
de la Universidad de Alicante

Colaboran:
Centro Superior de idiomas de la Unviersidad de Alicante
Sede Universitaria Ciudad de Alicante

<http://apje.es/>



2019年 第5回スペイン日本語教師会シンポジウム

日時：2019年6月14日（金）、15日（土）
会場：アリカンテ大学 シティキャンパス
所在地：Avenida de Ramón y Cajal, 4, 03001 Alicante

テーマ：「文化とは何かー日本語教育における文化の多様性ー」

基調講演&ワークショップ講師：
保坂敏子氏（日本大学大学院 総合社会情報研究科）

V Simposio
de la Asociación de Profesores de Japonés en España (2019)

Fecha: viernes 14 y sábado 15 de junio de 2019
Lugar: Sede Universitaria Ciudad de Alicante
Dirección: Avenida de Ramón y Cajal, 4, 03001 Alicante

Tema: “¿Qué es la cultura? La diversidad cultural en la enseñanza del japonés”

Conferencia principal y taller:
a cargo de Toshiko Hosaka, Escuela de Posgrado de Estudios Sociales y
Culturales de la Universidad de Nihon

目次

はじめに.....	7
プログラム.....	10
基調講演&ワークショップ	
文化認識の多様性と多層性 —映像作品から何を「日本文化」と捉えるか—	
保坂 敏子.....	17
ポスター発表	
「能楽」をテーマとした体験型日本文化学習のコースデザインと授業実践	
深川 美帆.....	35
個人授業における文化行事を取り入れた授業の紹介	
大石 恵.....	37
教師のための授業での文化的要素内省シートの開発 —就労支援日本語クラスの教科書分析から—	
中尾 桂子.....	39
口頭発表	
日本文化の多様性への気付き —日本語学習者が持つ日本・日本人に対するイメージを出発点に—	
柳沼 朋子.....	41
学習者にとっての日本を17音で表現する試み —川柳を取り入れた授業実践—	
高橋 水無子.....	47
アカデミックジャパニーズを通して日本を多角的に学ぶ —入門的な日本文化・ステレオタイプからの脱却を目指して—	
小澤 咲.....	53
Uso de proverbios japoneses (諺) en las clases de nivel básico Selección y resultados observados	
Alba Serra-Vilella.....	59
文化を取り入れた授業の振り返りとその改善例	
高森 絵美.....	65

複言語、複文化能力における「文化翻訳」のプロセスを探る —ライフストーリー・インタビューを通して— 鈴木 裕子.....	71
「ケース学習」を用いた異文化理解 辻井 さとみ.....	77
相互理解のためのコミュニケーションと日本語音声教育実践 大戸 雄太郎.....	83
演技でスペイン文化を伝えよう —ドラマ技法を用いて学習者の主体性育成を目指す試み— 加藤 さやか.....	89
海外の日本語教育の現場における音象徴の大いなる可能性 大橋 幸博.....	95
CLILを取り入れた日本語授業における学習者の学びについての—考察 —「文化」をテーマにした素材を通して— 深川 美帆.....	101
パネル発表	
文化の中の漢字 —非漢字圏学習者のための漢字学習— APJE 漢字研究会.....	107
第一部 漢字教育の現場より スペインの大学・大学語学センターの現場から 鈴木 裕子.....	108
国際交流基金マドリード日本文化センター『まるごと』コースの漢字教育 篠崎 摂子.....	111
リスボン新大学語学センター漢字学習の実践報告 —学習の継続と自律への導き— 伊丹 弘子.....	114
継承日本語教育実践報告 —補習校における漢字指導— 根元 佐和子.....	117
個人教授に関するアンケート調査から 大石 恵.....	120

第二部 漢字研究会プロジェクト

教材作成経過報告と試作版紹介

板倉 法香.....123

漢字練習問題へのアンケート調査と結果

鈴木 裕子.....128

Índice

Presentación..... 7

Programa..... 10

Conferencia principal y taller

“La superposición de capas en la comprensión de la cultura y sobre lo que se entiende como “cultura japonesa” a través de los medios audiovisuales”

Toshiko Hosaka..... 17

Comunicaciones en póster

"Nohgaku" como Tema: desarrollo Curricular del Curso de Aprendizaje de la cultura Japonesa mediante Experiencias

Miho Fukagawa 35

Ejemplos de modelo de clases particulares que incorporan eventos culturales

Megumi Oishi..... 37

Verification of the reflection sheet of cultural element for teachers: from the analysis of syllabus and lesson plans of Japanese classes for working support

Keiko Nakao 39

Comunicaciones orales

Awareness toward diversity of Japanese culture: the images about Japan and Japanese people held by JFL students as a starting point

Tomoko Yaginuma 41

Un intento para que los estudiantes puedan expresar su imagen de Japón con diecisiete sílabas: actividad en clase con el poema japonés Senryu

Minako Takahashi 47

Multilateral learning of Japan through academic Japanese: breaking away from elementary culture facts and stereotypes

Saki Ozawa..... 53

Uso de proverbios japoneses (諺) en las clases de nivel básico

Selección y resultados observados

Alba Serra-Vilella..... 59

La integración de la cultura en el aula: reflexión y mejoras

Emi Takamori..... 65

Un estudio del proceso de “traducción cultural” en las competencias plurilingüísticas y pluriculturas: a través de una entrevista de relato de la vida

Yuko Suzuki 71

A Case-Based Approach to Cross-Cultural Learning

Satomi Tsujii 77

Communication for mutual understanding and Education practices of Japanese pronunciation	
Yutaro Odo.....	83
El uso del drama como método de presentar la cultura española: una propuesta de la aplicación de las técnicas dramáticas a la enseñanza para desarrollar el aprendizaje autónomo	
Sayaka Kato	89
The great potencial of sound symbolism for Japanese language education abroad	
Yukihiro Ohashi	95
La "Cultura" como tema: curso de aprendizaje de lengua japonesa basado en AICLE	
Miho Fukagawa	101
Panel Sesión	
<i>Kanji</i> en el contexto cultural: aprendizaje de <i>kanji</i> para estudiantes ajenos a la esfera de influencia de escritura china	
Grupo de Investigación sobre <i>kanji</i> de APJE.....	107
Primera parte: sobre la enseñanza de <i>kanji</i> desde las aulas	
Una reflexión desde las aulas de las universidades y centros de idiomas en España	
Yuko Suzuki	108
La enseñanza de <i>kanji</i> en los cursos "MARUGOTO" en la Fundación Japón de Madrid	
Setsuko Shinozaki.....	111
Notas sobre el aprendizaje práctico de <i>kanji</i> en el centro de idiomas de la Universidad NOVA de Lisboa: Introducción al aprendizaje autónomo y continuo	
Hiroko Itami	114
Notas prácticas sobre la enseñanza de japonés como la lengua heredada: la enseñanza de <i>kanji</i> en el <i>hoshūkō</i> (escuelas vocacionales)	
Sawako Nemoto.....	117
Estudio sobre las encuestas en relación a las clases particulares	
Megumi Oishi.....	120
Segunda Parte: El proyecto de investigación sobre <i>kanji</i>	
Informe sobre el proceso de creación de materiales educativos y la presentación de los materiales de prueba	
Norika Itakura	123
Resultados y estudio de la encuesta sobre los ejercicios de <i>kanji</i>	
Yuko Suzuki	128

はじめに

Presentación

第5回スペイン日本語教師会（APJE）シンポジウムは、2019年6月14・15日にアリカンテで開催されました。今回もスペイン日本語教師会、国際交流基金マドリッド文化センター、会場校となったアリカンテ大学との共催、また、同大学語学センター及びシンポジウム会場として同大学シティキャンパスの協力のもと行われました。

これまでマドリッド、バルセロナ、サンティアゴ・デ・コンポステーラ、サラマンカとスペインでの日本語教育に関して歴史ある地に続き、地方都市開催ということで、発表者・参加者数に影響がでるのではと懸念されましたが、スペイン国内だけでなく、ポルトガル、フランス、ラトビアのヨーロッパ、日本から計40名ほどの参加者がありました。主催者側としては安堵するとともに、参加者の皆様のおかげで盛大に開催できたことを感謝いたします。また、APJE設立10周年の節目となる記念すべき年に、アリカンテで開催できたのを大変光栄に存じます。

今回のテーマは「文化とは何か—日本語教育における文化の多様性—」。言語教育において切っても切れない「文化」。今大会の趣旨は、学習者が日本語学習を通じて、新たなアイデンティティ形成の軸となる多様化する様々な形の「文化」について、今一度考え、共有し、どのように日々の授業に発展させていくかを考えることでした。

保坂敏子先生（日本大学大学院総合社会情報研究科）の基調講演を皮切りに、2日間に渡って、様々な形の文化について考え議論するシンポジウムは始まりました。初日の保坂先生の講演では「文化認識の多様性と多層性—映像作品から何を「日本文化」と捉えるか—」という「文化翻訳」についてお話いただきました。日本語学習者が日本の映像作品を見てどのように映像を解釈していくか、その過程について事例を交えてご説明いただきました。オンラインツールを利用したワークショップでは、グループワークの結果がオンタイムで共有できるその利便性についても学ぶことができ、また、参加者の積極的な参加によって活発な意見交換が行われました。

2日目は、実践報告を中心に、13本の口頭発表と3本のポスター発表が行われました。どの発表も秀逸で関心を覚えるものばかりでした。全体総括では、保坂先生にご登壇いただき、篠崎撰子先生（国際交流基金マドリッド日本文化センター日本語教育アドバイザー）の司会のもと、本大会のまとめとなる全体総括セッションが行われました。大会締めくくりのパネルセッションでは、APJE勉強会で発足した漢字研究会が「¡Vamos! 101 Kanji: los primeros kanjis para hispanohabantes A1 (仮)」と称するスペイン語話者日本語学習者のための漢字練習帳の教材作成経過報告とともに、参加者と意見交換をしました。

本シンポジウムが無事終了したのも、国際交流基金マドリッド日本文化センター（JFMD）、そしてアリカンテ大学国際交流部アジア太平洋地域交流室（APRO）という素晴らしい共催者、また、同大学語学センター（CSI）と会場を提供してくださった同大学アリカンテシティキャンパスの協力に恵まれたおかげです。JFMD 吉田昌志氏、APRO 部長 María Rosa Pérez López 氏に心より御礼申し上げます。また、開会式では国際交流室ディレクター Antonio Galiano Garrigós 氏よりご挨拶を賜りましたことを、心より感謝申し上げます。

最後に、半年以上前から始まった準備から当日の運営まで携わってくださった APJE 実行委員の皆様、日本語学生ボランティアスタッフ、査読委員長野崎美香氏をはじめ査読委員の皆様、相談役としてシンポジウムを支えて下さった篠崎摂子 JFMD 日本語教育アドバイザーに深く御礼申し上げます。そして本、論集の発行のために長期間に渡り校正作業、編集に当たってくださった編集委員長伊丹弘子氏をはじめ論集編集の皆様、本当にありがとうございました。このように学び多いシンポジウムを皆様と共に作り上げられたことに感謝いたします。

板倉法香（公立語学学校アリカンテ校）
第5回スペイン日本語教師会シンポジウム実行委員長

Los días 14 y 15 de junio de 2019, tuvo lugar en Alicante el V Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE), organizado por la APJE junto con la Fundación Japón de Madrid (JFMD) y la Universidad de Alicante, contando en este caso también con la inestimable colaboración del Centro Superior de Idiomas (CSI) y la Sede Universitaria Ciudad de Alicante de la misma universidad.

Después de que los simposios anteriores tuvieran lugar en Madrid, Barcelona, Santiago de Compostela y Salamanca, ciudades todas ellas que cuentan con una larga trayectoria en la enseñanza del japonés, se temía que no se alcanzara un número suficiente de participantes, debido a no ser Alicante una ciudad tan grande. A pesar de esta preocupación, finalmente participaron 40 personas, las cuales acudieron no sólo desde España sino también de Portugal, Francia, Letonia, e incluso desde Japón. Me gustaría mostrar mi más sincero agradecimiento a todos los participantes que han venido hasta Alicante ya que todo ha resultado un gran éxito gracias a ellos. También quiero expresar mi gratitud por haber podido conmemorar este simposio precisamente en el décimo año de la fundación de la APJE.

En esta ocasión el tema escogido fue “¿Qué es la cultura? La diversidad cultural en la enseñanza del japonés”. “La cultura” es un tema que no se puede separar de la enseñanza de idiomas. Se trataba de ahondar una vez más en “la cultura” que nos rodea en sus diversas expresiones para la formación de la identidad del alumnado a través del aprendizaje del japonés, compartiendo experiencias y reflexionando sobre cómo se puede aplicar en las clases del día a día.

El simposio comenzó con la conferencia de la Sra. Toshiko Hosaka, profesora de la Escuela de Graduados de Estudios Sociales y Culturales, Universidad de Nihon, la cual nos aportó gran cantidad de material para pensar y discutir sobre las diferentes formas de cultura. Nos habló acerca del concepto de “traducción cultural”, disertando sobre “La superposición de capas en la comprensión de la cultura y sobre lo que se entiende como “cultura japonesa” a través de los medios audiovisuales”. En la conferencia plenaria, nos explicó cómo los alumnos de japonés interpretaban las imágenes de películas o series televisivas, así como sus procesos de comprensión. Asimismo, aprendimos en su taller, el uso y la conveniencia de herramientas en línea para ver y compartir el resultado de las actividades a tiempo real, lo cual se puede aprovechar también en nuestras clases para hacerlas más atractivas. Gracias a la activa participación de los asistentes, resultó un taller muy ameno y dinámico.

El segundo día tuvieron lugar 13 ponencias orales y 3 ponencias en formato de póster. Todas ellas resultaron excelentes e interesantes. A modo de sesión de recapitulación, tuvimos finalmente una mesa redonda a cargo de la profesora Setsuko Shinozaki, asesora sénior de enseñanza de japonés de la Fundación Japón de Madrid, en calidad de moderadora y la conferenciante profesora Hosaka, como comentarista. El simposio finalizó con una sesión a cargo de los miembros del grupo de estudios de kanji de APJE, para exponer el proceso de elaboración del material

didáctico de kanji denominado “¡Vamos! 101 Kanji: los primeros kanjis para hispanohablantes A1(provisional)” e intercambiar opiniones, despertando gran interés entre todos los asistentes.

Quisiera dejar constancia de nuestro profundo agradecimiento a la Fundación Japón de Madrid (JFMD) y a la Oficina de Relaciones con Asia-Pacífico de la Universidad de Alicante (APRO), con una mención especial al Sr. Shoji Yoshida director de JFMD, y a la directora Dña. María Rosa Pérez López de la APRO, ya que sin su apoyo y comprensión, no habríamos podido realizar nuestro simposio. Asimismo, aprovecho esta ocasión para expresar nuestra gratitud al director del secretariado de Movilidad de la Universidad de Alicante, D. Antonio Galiano Garrigós por su calurosa bienvenida en la inauguración.

Por último, no puedo concluir mis palabras como presidenta del Comité organizador sin agradecer la labor que han realizado todos los miembros de este comité, así como del Comité revisor de las ponencias, coordinado por la profesora Mika Nozaki, y del equipo de estudiantes colaboradores. Y por supuesto, también quiero expresar mi especial agradecimiento al equipo de editores coordinado por la profesora Hiroko Itami, quienes han llevado a cabo un laborioso trabajo de edición y revisión, puesto que no cabe la menor duda de que sin su esfuerzo y paciencia no habría sido posible publicar las presentes actas.

Norika Itakura (Escuela Oficial de Idiomas de Alicante)
Presidenta del Comité organizador
del V Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España

2019年 第5回スペイン日本語教師会シンポジウム

プログラム

一日目 (6月14日)	
14:45 - 15:15	受付
15:15 - 15:45	開会式 場所：Salón de Actos “Rafael Altamira”
15:45 - 19:50	基調講演 & ワークショップ 場所：Salón de Actos “Rafael Altamira” 途中 35 分間 コーヒーブレイク & 記念写真撮影
19:50	懇親会会場へ（徒歩 2 分）
20:00 - 21:30	懇親会（参加無料） 会場：Restobar “Gema Penalva”
二日目 (6月15日)	
9:00	開場
9:30 - 11:10	口頭発表（各口頭発表 30 分 + 交代準備時間 5 分） 場所：3 階 2.1 教室と 2.2 教室の 2 部屋で 3 本ずつ、計 6 本
11:10 - 11:40	コーヒーブレイク
11:40 - 12:45	口頭発表（各口頭発表 30 分 + 交代準備時間 5 分） 場所：3 階 2.1 教室と 2.2 教室の 2 部屋で 2 本ずつ、計 4 本
12:50 - 13:20	ポスター発表 場所：1 階 Miguel Hernández 計 3 本
13:20 - 15:20	ランチ（各自自由）
15:25 - 15:55	口頭発表 場所：1 階 Miguel Hernández、3 階 2.1 教室、2.2 教室の 3 部屋で 1 本ずつ計 3 本
16:00 - 16:30	全体総括 場所：Salón de Actos “Rafael Altamira”
16:30 - 16:45	小休憩
16:45 - 18:15	漢字研究会パネルセッション 場所：Salón de Actos “Rafael Altamira”
18:15 - 18:30	閉会式

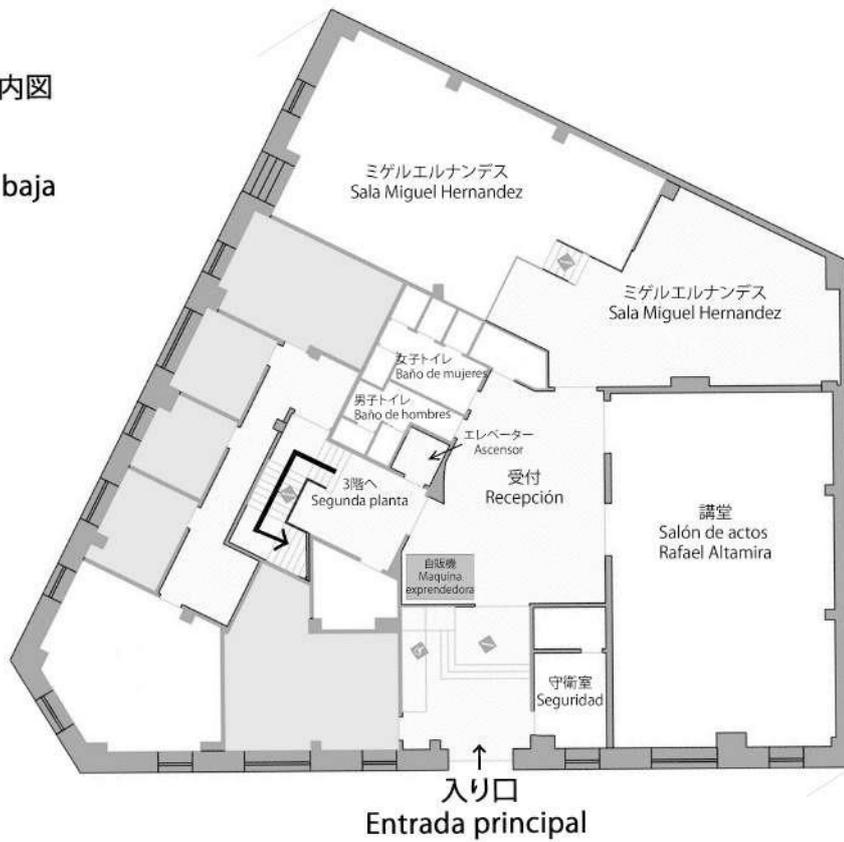
V Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España (2019) Programa general del

simposio

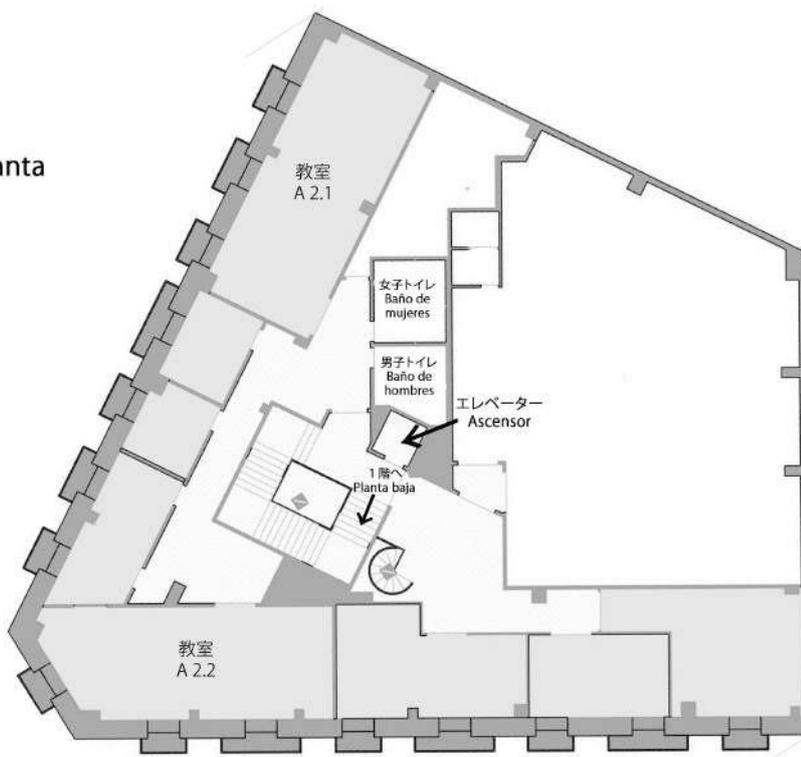
Día 1 (14/06/2019)	
14:45 - 15:15	Registro de los participantes
15:15 - 15:45	Ceremonia de inauguración Lugar : Salón de Actos "Rafael Altamira"
15:45 - 19:50	Conferencia principal y taller Lugar: Salón de Actos "Rafael Altamira" Pausa-Café y fotografía de grupo (35 mins)
19:50	Traslado al lugar de la recepción (2 mins a pie)
20:00 - 21:30	Recepción (participación gratuita) Lugar: Restobar "Gema Penalva"
Día 2 (15/06/2019)	
9:00	Apertura de las puertas de la sede
9:30 - 11:10	Comunicaciones orales (3 ponencias en 2 salas: Aula 2.1 y Aula 2.2 en la 2ª planta, 6 en total)
11:10 - 11:40	Pausa-Café
11:40 - 12:45	Comunicaciones orales (2 ponencias en 2 salas: Aula 2.1 y Aula 2.2 en la 2ª planta, 4 en total)
12:50 - 13:20	Pósteres (3 participantes: Sala Miguel Hernández en la planta baja)
13:20 - 15:20	Almuerzo (libre)
15:25 - 15:55	Comunicaciones orales (1 ponencia en 3 salas: Aula 2.1 y Aula 2.2 en la 2ª planta y Sala Miguel Hernández en la planta baja, 3 en total)
16:00 - 16:30	Sesión de recapitulación Lugar : Salón de Actos "Rafael Altamira"
16:30 - 16:45	Descanso
16:45 - 18:15	Panel Sesión de Kanji Lugar : Salón de Actos "Rafael Altamira"
18:15 - 18:30	Clausura Lugar : Salón de Actos

会場案内図

1階
Planta baja



3階
Segunda planta



6月15日 各セッションの概要

【口頭発表】 午前の部 1： 9時 30分～11時 10分、1本あたり 30分
午前の部 2： 11時 40分～12時 45分、1本あたり 30分

場所： A2.1 (3階)

時間	題目
9:30-10:00	日本文化の多様性への気づき —日本語学習者が持つ日本・日本人に対するイメージを出発点に— 柳沼朋子 (ミーニョ大学人文学部)
10:05-10:35	アカデミックジャパニーズを通して日本を多角的に学ぶ —入門的な日本文化・ステレオタイプからの脱却を目指して— 小澤咲 (サラマンカ大学)
10:40-11:10	文化を取り入れた授業の振り返りとその改善例 高森絵美 (マドリッド・アウトノマ大学)
11:10-11:40	コーヒーブレイク
11:40-12:10	「ケース学習」を用いた異文化理解 辻井さとみ (ポルト大学文学部)
12:15-12:45	演技でスペイン文化を伝えよう —ドラマ技法を用いて学習者の主体性育成を目指す試み— 加藤さやか (サラマンカ大学)

場所： A2.2 (3階)

時間	題目
9:30-10:00	学習者にとっての日本を17音で表現する試み —川柳を取り入れた授業実践— 高橋水無子 (サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学語学センター)
10:05-10:35	初級日本語の授業での諺の使用の試み Alba Serra-Vilella (バルセロナ自治大学)
10:40-11:10	複言語、複文化能力における「文化翻訳」のプロセスを探る —ライフストーリー・インタビューを通して— 鈴木裕子 (マドリッド・コンプルテンセ大学語学センター)
11:10-11:40	コーヒーブレイク
11:40-12:10	相互理解のためのコミュニケーションと日本語音声教育実践 大戸雄太郎 (ポルドーモンテーニュ大学/ 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程)
12:15-12:45	海外の日本語教育の現場における音象徴の大いなる可能性 大橋幸博 (ラトビア大学)

【ポスター発表】 12:50-13:20

場所： Sala Miguel Hernández (1階)

題目	
「能楽」をテーマとした体験型日本文化学習のコース・デザインと授業実践 深川美帆 (金沢大学国際機構)	
個人授業における文化行事を取り入れた授業の紹介 大石恵	
教師のための授業での文化的要素内省シートの開発 —就労支援のための日本語クラスのシラバスと教案の分析から— 中尾桂子 (大妻女子大学短期大学部 国文科)	

【口頭発表】 午後の部：15時25分～15時55分、1本あたり30分

場所	題目
A2.1	CLILを取り入れた日本語授業における学習者の学びについての—考察— —「文化」をテーマにした素材を通して— 深川美帆 (金沢大学国際機構)
A2.2	メタファーと文化 —言語的普遍性と特異性 共感覚比喻を例に— 元木智絵 (サラマンカ大学)
Miguel Hernández	La onomatopeya como vía a la cultura japonesa: claves del fonosimbolismo japonés para hispanohablantes Daniel Ruiz Martínez (Universidad de Salamanca)

【パネルセッション】 16時45分～18時15分

場所： Salón de Actos “Rafael Altamira” (1階)

題目	
文化の中の漢字 —非漢字圏学習者のための漢字学習— APJE 漢字研究会	

Día 2 (sábado 15 de junio) : Secciones

【Comunicaciones orales】

Primera sesión : 9:30 - 11:10 (30 minutos por ponencia) Segunda sesión
: 11:40 - 12:45 (30 minutos por ponencia)

Lugar: A2.1 (2ª planta)

Hora	Título
9:30-10:00	Awareness toward diversity of Japanese culture: the images about Japan and Japanese people held by JFL students as a starting point Tomoko Yaginuma (Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho)
10:05-10:35	Multilateral learning of Japan through academic Japanese: breaking away from elementary culture facts and stereotypes Saki Ozawa (Universidad de Salamanca)
10:40-11:10	La integración de la cultura en el aula: reflexión y mejoras Emi Takamori (Universidad Autónoma de Madrid)
11:10-11:40	Pausa Café
11:40-12:10	A Case-Based Approach to Cross-Cultural Learning Satomi Tsujii (Faculdade de Letras da Universidade do Porto)
12:15-12:45	El uso del drama como método de presentar la cultura española: una propuesta de la aplicación de las técnicas dramáticas a la enseñanza para desarrollar el aprendizaje autónomo Sayaka Kato (Universidad de Salamanca)

Lugar : A2.2 (2ª planta)

Hora	Título
9:30-10:00	Un intento para que los estudiantes puedan expresar su imagen de Japón con diecisiete sílabas: actividad en clase con el poema japonés <i>Sennyu</i> Minako Takahashi (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Santiago de Compostela)
10:05-10:35	Uso de proverbios japoneses (諺) en las clases de nivel básico Alba Serra-Vilella (Universitat Autònoma de Barcelona)
10:40-11:10	Un estudio del proceso de "traducción cultural" en las competencias plurilingüísticas y pluriculturas: a través de una entrevista de relato de la vida Yuko Suzuki (IDIOMAS COMPLUTENSE- Centro Superior de Idiomas Modernos Universidad Complutense de Madrid)

11:10-11:40	Pausa Café
11:40-12:10	Communication for mutual understanding and Education practices of Japanese pronunciation Yutaro Odo (Université Bordeaux Montaigne / Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University)
12:15-12:45	The great potencial of sound symbolism for Japanese language education abroad Yukihiro Ohashi (University of Latvia)

【 Comunicaciones en póster 】 12:50-13:20

Lugar : **Sala Miguel Hernández (planta baja)**

Título	
"Nohgaku" como Tema: desarrollo Curricular del Curso de Aprendizaje de la cultura Japonesa mediante Experiencias	Miho Fukagawa (Kanazawa University Organization of Global Affairs)
Ejemplos de modelo de clases particulares que incorporan eventos culturales	Megumi Oishi
Verification of the reflection sheet of cultural element for teachers: from the analysis of syllabus and lesson plans of Japanese classes for working support	Keiko Nakao (Otsuma Women's University Junior College Division, Japanese Language and Literature Department)

【Comunicaciones orales】

Tercera sesión: 15:25-15:55, 30 minutos por ponencia

Aula	Título
A2.1	La "Cultura" como tema: curso de aprendizaje de lengua japonesa basado en AICLE Miho Fukagawa (Kanazawa University Organization of Global Affairs)
A2.2	Metáfora y cultura: la universalidad e idiosincrasia de las metáforas sinestésicas Chie Motoki (Universidad de Salamanca)
Miguel Hernández	La onomatopeya como vía a la cultura japonesa: claves del fonosimbolismo japonés para hispanohablantes Daniel Ruiz Martínez (Universidad de Salamanca)

【 Panel Sesión 】 16:45-18:15

Lugar : **Salón de Actos "Rafael Altamira" (planta baja)**

Título
Kanji en el contexto cultural: aprendizaje de Kanji para estudiantes ajenos a la esfera de influencia de escritura china Grupo de Investigación sobre Kanji de APJE

文化認識の多様性と多層性 —映像作品から何を「日本文化」と捉えるか—

保坂 敏子

日本大学大学院総合社会情報研究科
hosaka.toshiko@nihon-u.ac.jp

要旨

本稿の目的は、社会的文化背景の異なる人々の「日本文化」に対する文化認識が多様で、多層的であることを複数の調査結果から実証的に明らかにすること、そして、学習者を「文化翻訳者」と見なした言語教育の実践を勧めることである。出身国・地域の相違や人数の規模を変えて実施した5つの調査事例を吟味した結果、出身国・地域といった社会的な文化背景が異なっている場合はもとより、それが同じ場合でも、人々の日本文化に対する認識には多様性と多層性があり、さらに、そこには個別性と流動性があることが確認できた。言語教育でこのような文化認識を活かすためには、言語教育を「文化翻訳」と見なし、さらに、学習者を二つの文化の間を往還し、自分の解釈を構築していく「文化翻訳者」と捉える視座が一つのアプローチとなろう。構成主義的学習観に立脚する「学びの三位一体論」は、そのような授業をデザインする理論的枠組みとして有用だと考える。

【キーワード】 文化認識 映像作品、日本文化、文化翻訳

1 はじめに

社会のグローバル化により、国境を超えた人の移動と交流が盛んになった。その結果、異文化間の衝突も増え、異文化間対話の必要性がますます高まっている。このような状況の中、2000年以降、言語教育において「文化」を扱うことが重視されるようになり、「ことば」と「文化」を融合する言語教育が各所で提唱されている。一方、20世紀後半から21世紀にかけておきたグローバル化に伴う社会の変化は、近代化以降、社会が暗黙の前提としてきた国民国家を基盤とする社会観を揺るがし、それが特定社会を想定する安定した型としての「文化」自体に変化をもたらしたと言われている（丸山 2010: 4-5）。また、近年、文化の越境や文化の異種混濁が顕著になってきたとも指摘されている（渡辺 2015: 7）。例えば「日本文化」「スペイン文化」といったような国民国家を前提とする固定的な文化の捉え方では対応がつかない状況が起きているということである。このような時代において、「いま、ここ」の言語教育は何を文化として取り扱えばいいのだろうか。

「文化の定義は研究者の数だけある」と言われているように、文化概念の捉え方は多種多様で、定説といったものはない。筆者は、「文化」を文化間の往還のプロセスの中で常に流動的に変化する異種混濁性を持ったもの¹とみなす「文化翻訳」のパラダイムを支持する立場から、日本の映像作品（映画・TVドラマ・アニメ・ドキュメンタリー）を介した日本語教育を継続的に実施してきた。教育実践の現場では、こちらが想定もしていなかったような日本語学習者の「日本文化」なるものに対する解釈や認識に遭遇することがあり、その多様性と多層性に驚きを禁じ得ない場合が多い。そして、それが、私自身の固定した認識に気づかせ、認識の幅を拡げてくれることも少なくない。日本語学習者のように日本とは社会的な文化背景が異なる、いわゆる「異文化」の人々は、映像作品に埋め込まれた情報から何を「日本文化」と捉えるのだろうか。その実態を明らかにすることは、文化とはどのようなものなのかについて考える材料となり、「ことば」と「文化」を融合する教

育実践を考えるための重要なリソースとして、言語教育における文化の扱い方に示唆を与えるものと思われる。

そこで、本稿では、文化的所産である日本で制作された日本語の映像作品を取り上げ、社会的文化背景の異なる人々は日本の映像作品から何を「日本文化」と捉えるのか、その文化認識は変容するものなのかという点について、これまで著者が実施してきた複数の調査の結果を基に振り返り、「日本文化」に対する文化認識の多様性と多層性を明らかにする。また、その文化認識の様相を「文化翻訳」という視点から捉え直し、それを踏まえて、文化認識を活かした言語教育の授業デザインについて論じる。

2 日本映画に対する認識

まず、どのような映像作品を「日本映画」と捉えるかについて、直感的で素朴な文化認識の事例として、「日本映画」と聞いた時にどのような映画を思い浮かべるかを問うた調査を見てみよう。この調査は、2019年6月14日にアリカンテ大学シティキャンパスで開催された第5回スペイン日本語教師会（APJE）シンポジウムの基調講演・ワークショップの中で、参加者に対して実施したものである。ワークショップの参加者は、スペイン、ポルトガル、フランス、日本等から来場した日本語母語話者と非母語話者が入り混じった日本語教育や日本研究の専門家である。参加者は6~7名の8つのグループに分かれ、グループ毎に各自が思いうかべる日本映画を挙げていき、google フォームのアンケートに回答した。その結果は、以下のとおりである。

映画名	回答数
となりのトトロ	7
七人の侍、	6
万引き家族	4
おくりびと、千と千尋の神隠し、東京物語	3
男はつらいよ、羅生門	2
あん、アキラ、生きる、ウォーターボーイズ、永遠の0、お葬式、踊る大捜査線、君の名は。、タンポポ、東京家族、仄暗い水の底から、もののけ姫、ラストサムライ、乱、リング (黒澤映画、ジブリ)	1

表1 日本映画として思い浮かべる作品

具体的な映画の作品名は23件分挙げられたが、一人の監督や制作会社の一連の作品をひとくくりにした回答も見られた。回答数は、8つのグループのうちいくつかのグループが回答したかを示したものである。23作品のうち、複数のグループが回答したのは8作品のみで、15作品は1つのグループのみの回答に留まった。内容を見ると、実写映画からアニメ映画まで、時代劇から現代劇まで、社会問題や家族をテーマにしたものからスリラーまで、ジャンルもテーマも様々である。

回答数が最も多かったのは、スタジオジブリの『となりのトトロ』である。ジブリの作品はこれ以外に『千と千尋の神隠し』『もののけ姫』が含まれていたが、具体的な作品名ではなく「ジブリ」と回答する例も見られた。2番目に多かったのは黒澤明監督の『七人

の侍』で、これ以外に『羅生門』『乱』といった作品のほか、こちらにも「黒澤映画」とラベル化した回答が見られた。「ジブリ」と「黒澤」は日本映画のブランドとなり、日本映画のイメージとして日本語・日本文化の専門家集団に強く認識されていることが分かる。

他に注目すべきは、過去から現在にかけて欧米の国際映画祭で賞を受賞した、世界的に評価された作品が多いということである。黒澤明監督の『羅生門』は、1951年にはヴェネチア国際映画祭で金獅子賞を、1952年にはアカデミー賞外国語映画賞を受賞した作品である。同じく黒澤監督の『七人の侍』は、1954年のヴェネチア映画祭で銀獅子賞を獲得している。この他、スタジオジブリが製作した宮崎駿監督の『千と千尋の神隠し』が2001年のベルリン映画祭で金熊賞をとり、滝田洋二監督の『おくりびと』が2008年のアカデミー賞外国語映画賞を、そして、最近では2018年に是枝裕和監督の『万引き家族』がカンヌ映画祭でパルム・ドールを受賞している。賞は取っていないものの、河瀬直美監督の『あん』は2015年のカンヌ映画祭で「ある視点」部門のオープニング作品として公開され、評価を得ている。

これらの作品に対し、小津安二郎監督の『東京物語』は、発表された1953年当時、日本から世界の三大映画祭に出品される作品は時代劇が中心だったため、世界三大映画祭で賞を獲得することはなかった。しかし、2012年には、Sight & Sound誌（英国映画協会刊行）が10年ごとに行う「Greatest Ever Film」という調査において、世界の映画監督358人が選んだベスト映画の第1位になるなど、専門家の間での評価は高く、一般的にも広く長く受け入れられている作品である。また、最も回答数が多かった『となりのトトロ』は、日本国内ではブルーリボン賞などを受賞したものの、海外で賞を取ることはなかった。この作品が発表された1988年頃は、日本アニメに対する海外での認知度や人気はまだあまり高くない時代だったからであろう。2008年に『千と千尋の神隠し』がベルリン映画祭で賞を取り、日本アニメへの評価が盤石になるまでには20年の時を待たなければならなかったわけであるが、いわば当時無名だった『となりのトトロ』が他の映画賞受賞作品を凌駕しているという興味深い結果になっている。『東京物語』も『となりのトトロ』も家族という身近で普遍的なテーマが軸となっており、それが賞の受賞とは関係なく、国境を越えて人々の共感を呼び、広く受容されているのであろう。そして、普遍性のあるテーマの中に、日本語母語話者と非母語話者という区別もなく、自分自身の社会的文化背景と照らして「日本文化なるもの」を見出しているということなのであろう。

この調査では、個人単位ではなく、グループ単位で文化認識について検討してみたが、8グループ全部が挙げた作品はなく、また、グループ間で重複して挙げられた作品の数と1グループのみが挙げた作品の数はほぼ同じであった。「日本映画」として思い浮かべる作品のイメージはバラエティに富んでいることが分かる。また、その認識の背景を探ると、映画賞での受賞歴の影響も大きいだが、その一方で、作品の内容に埋め込まれた普遍的な要素に「日本的なるもの」を読み取っているであろうことも推察された。素朴な調査ではあるが、この調査事例から、「日本文化」に対する認識は、多様で多層的だということの一端がうかがえる。

3 社会的文化背景の異なる学習者が捉えた「日本文化」

次に、日本とは社会的な文化背景が異なる人々の「日本文化」に対する認識を調査した複数の事例を取り上げる。論点は、社会的文化背景の異なる人々は映像作品から何を「日本文化」として捉えるか、そして、その認識は変容するかである。ここでいう、社会的文化背景の違いとは、主に国・地域単位による違いを指している。筆者は、それぞれの国民国家や国・地域が固有な文化を有しており、それは固定的で絶対的なものであり、文化は国によって違うというような文化観に与しているわけではない。文化は社会的構成概念であると同時に、個人的で心理的な構成概念でもあり、社会構造、集団、個人といった様々なレベルで捉える必要があると考えている。ここでは、文化の多様性と異種混雑性を顕在化するために、逆説的に国・地域という境界を単位として、文化認識の様相を検討する。

3.1 社会的文化背景がそれぞれの異なる人の「日本文化」認識の比較

まず、社会的な文化背景がそれぞれ異なる日本語学習者、つまり、出身国・地域の異なる人が映像作品から読み取る「日本文化」の認識に違いがあるかを、日本語母語話者と対照させながら比較検討した保坂（2016a）を基に見てみよう。この調査の目的は、社会的文化背景の異なる日本語非母語話者（NNS）と母語話者（NS）が、日本で制作された映画の中に意識的・無意識的に埋め込まれた文化的要素から何を「日本文化なるもの」と認識するかについて調べ、文化的要素に対する認識の様相を実証的に明らかにすることであった。

調査の対象として取り上げた映像作品は、三谷幸喜監督の映画『ステキな金縛り』（2011 東宝）である。この映画は、第35回日本アカデミー賞で優秀作品賞、優秀監督賞、優秀脚本賞を受賞するなど、日本国内で一定の評価を得た作品で、ニューヨークでプレミア上映されたほか、台湾でも公開されている。主人公は、若い女性弁護士「エミ」で、金縛りにあったことをアリバイに潔白を主張する被告人のために、殺人事件の証人として戦国時代の落ち武者の幽霊「六兵衛」を裁判所に出廷させるというコメディタッチの作品である。調査対象としてこの映画を選択した理由は、落ち武者、陰陽師など日本の歴史的な要素が含まれていること、働く女性や結婚していないカップルなど現代の日本社会の状況が分かること、裁判など社会的制度が含まれること、落ち武者の幽霊を通して死後の世界や死生観が描かれていることなど、多様なレベルの文化的要素が埋め込まれていると思ったからである。また、戦国時代の落ち武者の幽霊と現代の女性弁護士の交流と対話は、現代と昔、生者と死者との間の異文化間コミュニケーションと捉えられること、さらに、コメディタッチのストーリーに「笑い」という文化的要素が含まれていることも理由として挙げられる。

調査協力者は、日本の大学で日本語と日本文化を学ぶ NNS の短期留学生 4 名である。出身国・地域と性別の内訳は、台湾（女性）、トルコ（男性）、ドイツ（女性）、香港（女性）で、年齢は全員 20 代、日本語のレベルは N2~N1 以上であった。この調査では、大学で英語の教員として勤める NS の 50 代女性 1 名に対しても、NNS の認識と比較対照するために調査を行った。調査では、Big “C” Culture（以下、Big “C”）と Little “c” culture（以下、Little “c”）という文化の分類枠を使用している。これはヨーロッパ協議会の CEFR プロジェクトとして開発された Lazar, I. et al. (2007) の中で示された枠組である。Big “C” とは、客観文化、見える文化とされるもので、制度化されたものや文化的所産のことを指す。Little “c” とは、主観文化、見えにくい文化とされるもので、信念、行動、社会的慣行、価値観、態度などを指す。調査は、調査協力者に個別に『ステキな金縛り』を視聴しながら、

映画の音声情報や視覚情報から「日本文化」だと感じるものをリストアップして Big “C” と Little “c” のラベルを付けてもらうという手順で行った。

分析の結果、日本文化として 253 の項目が抽出されたが、NS は Little “c” を多く取り上げたのに対し、NNS は全員 Big “C” の方が多かった。NS と NNS 間で一致した項目とそれに付けられた文化のラベルをまとめたのが表 2 である。NS と NNS の全員が共通して「日本文化」として挙げた項目は 2 件しかなかった。また、NS と NNS の誰かが共通して挙げた 14 項目の中で、Big “C” と Little “c” という文化の分類ラベルまで一致したものは 4 件のみで、NS と NNS の認識に違いがあることがうかがえた。さらに、NS を除いて NNS のみで比較してみたが、複数の NNS が共通して取り上げた項目は 15 件のみと少なく、4 人全員が挙げた項目は「桜」の 1 件にとどまった。また、複数の NNS が挙げた項目の中で文化の分類ラベルが全て一致するのは 3 件のみであった。NS と NNS との間だけでなく、NNS 同士の間でも、同じような認識を持つことは少ないことが分かる。それに対して、NNS が個別に取り上げた日本文化の項目は多岐にわたっていた。コメントを見ると、これまでの日本留学や仕事、交友関係など、個人的な経験がコメントに反映されていることがうかがえた。

(B は Big “C” Culture、L は Little “c” culture を指す)

文化項目	NS	ドイツ	トルコ	香港	台湾	NS と一致人数	分類枠との一致
陰陽師 (山伏)	B	B/BL	B	BL	B	4	×
改まって聞く時の正座	L	B	B	B	B	4	×
落武者の服装	B	B		B	B	3	○
エプロンをして掃除	L		B	L		2	×
駄菓子 (笛菓子)	L	B	BL			2	×
旅館のおかみの服装や髪型	L	B		B		2	×
旅館の部屋 (障子やふすま、調度品など)	L	B		B		2	×
目上に対する丁寧な深いお辞儀	B	B		L		2	×
眉につばを付ける	L			BL	L	2	×
日常的な挨拶のお辞儀	L	BL/B				1	×
田舎の集落の様子	L			L		1	○
男性の服装 (丸い眼鏡と帽子とヒゲ)	L			L		1	○
旅館の引き戸	L			BL		1	×
時代劇	B	B				1	○

表 2 NNS と NS 間で一致した日本文化項目と付けられたラベル (出典：保坂 2016)

この調査で分かったことは、NS と NNS の間だけでなく、出身国・地域がそれぞれ違う NNS 同士も意見が一致することは少ないということ、そして、NS も NNS も「日本文化」

の捉え方が多様であるということである。少人数のパイロットスタディ的な研究ではあったが、回答データを質的に分析することにより、文化認識の多様性と個性がうかがえた。また、この調査では、Big “C” と Little “c” の両方のラベルが付けられた項目が散見されたことも特筆すべきことである。同じ事物・事象を見たとしても、どの側面から見るか、どのレベルまで考えるかによって、Big “C” と Little “c” の判断が分かれることを示している。文化を明確に分類することは難しく、そして、文化は見方によって変わる流動的なものであるということが浮かび上がった。

3.2 社会的文化背景が異なる人々の「日本文化」認識

前節では、社会文化背景がそれぞれ異なる人が日本映画から読み取る「日本文化」に関して少人数を対象に行った調査の事例を取り上げた。しかし、その結果には、個人レベルの個別的な要因が影響している可能性がある。そこで、次は、複数の国・地域においてある程度まとまった人数を対象に調査を行い、国・地域で区別をせず、総体として検証した結果（保坂・櫻井 2017）を取り上げ、社会的文化背景の多様な人々の文化認識の全体像がどのような様相になるのか、そこに何らかの傾向があるのかについて再検討する。この調査の目的は、日本映画に無意志的・意識的に埋め込まれた文化的要素の中から、社会的文化背景が異なる人々が何を「日本的」と解釈するかについて、NSやNNS、日本語学習者や教師などの属性で分けず、全体像を明らかにすることであった。

調査の対象となったのは、前節と同じ映画『ステキな金縛り』である。調査協力者は、NNSが61名（アメリカ12名、ウクライナ18名、スペイン10名、ベルギー10名、中国5名、台湾3名、ドイツ・トルコ・フランス各1名）と、NSが4名（日本国内在住2名、ベルギー在住1名、上海在住1名）の合計65名である。調査協力者には、個別に映画を見ながら、日本的と思った点、日本的ではないと感じた点について時系列にコメントを記述し、前者に○、後者に×という印をつけるよう依頼した。収集したデータについては、3名の研究者がそれぞれのコメントに暫定的な文化的要素のラベルを付けて、分類枠を検討した。それを基に、「空間（場所・product 中心）」と「人物（個人的なもの・practice 中心）」を分類の大枠として設定し、場所ごと、人物ごとに下位ラベルを整理した。収集されたコメントは、2444件に上った。

分析の結果、「空間（場所・product 中心）」で50件以上のコメントが付いた場所は「旅館」「ファミレス」「犯人の家」「エミの家」「歴史家の家」で、「旅館」「歴史家の家」は「日本的」、「犯人の家」は「日本的でない」で意見が全て一致した。これに対して「ファミレス」「エミの家」は意見が分かれた。「ファミレス」「エミの家」のコメントの下位ラベルを分類した結果は表3のとおりである。

「日本的」「日本的でない」「意見が分かれた」に分類されたラベルを見ると、いずれのカテゴリーにも、食べ物やスリッパなど視覚情報として目にしたものだけでなく、メニューの種類の高さ、マンションの前を掃除する習慣など、視覚情報から解釈した事柄が含まれており、様々なレベルで「日本文化」を感じていることがうかがえる。ここで注目すべきは、同じ事物に対し意見が分かれた項目があるということである。たとえば、「ファミレス」のウェイトレスの制服は、元のコメントを見ると、「メイド服」と捉えた場合には「日本的」であると、洋式のウェイトレスの服を起源だと考えた場合は「日本的でない」と判定していた。また、「エミの家」で挙げられた「電子レンジ」は、特にコメントもつけず「日本的でない」としている者が複数いたが、「オーブンのかわりに

電子レンジを使う」といった使い方まで想定して「日本的」と解釈した人もいた。同じ事物を見ても、それを見る視点の違いにより異なった解釈が生まれるということが分かる。

	ファミレス	エミの家
「日本的」で一致した項目	建物、注文機器、レイアウト、深夜営業、ウェイトレスを呼ぶベル、スープが他の食べ物と一緒に出てくる、テーブルの水、お皿、ストロー、レンゲ、小皿、ごはん、食べ物の見せ方、多様なメニュー、どんぶり、ミールセット、メニュー	健康器具（乗馬マシン）、スリッパ、盆栽、仏壇、亡くなった人の写真、マンションの前を掃除する人、テレビ台、うちわ、イチゴのケーキ、台所、間取り
「日本的ではない」で一致した項目	サンドイッチ、パスタ、洋菓子、ファミレスの名前	花瓶の花、ベッド、家具、壁紙、キッチンインテリア、オブジェ、寝室のインテリア、寝室、レコードプレーヤー
意見が分かれた項目	○×インテリア、メロンソーダ、カルボナーラ、鉄板に乗せたハンバーグ、食べ物、ウェイトレスの制服（メイド服）、レストランの様式（×アメリカの影響） ○豆腐料理 ⇔ ×マーボー豆腐 ○ラミネートされたメニュー ⇔ 英語メニュー	○×インテリア、マンション・アパート、電子レンジ、料理、玄関、マンションの間取り ○テーブル ⇔ ×高いダイニングテーブル ○アパートの佇まい ⇔ ×マンション外観

表3 「ファミレス」「エミの家」に関する下位ラベルの分類結果（保坂・櫻井 2017）

人物（個人的なもの・practice 中心）」の分類では、登場人物の行動や習慣、個人的な嗜好などに言及したコメントにラベルを付けて、人物ごとに分類を行った。分析の結果、主人公の「エミ」に 500 件以上のコメントがついていた。複数のコメントがついた下位ラベルをまとめたのが表 4 である。「日本的」とされたコメントは「正座」「挨拶」「お辞儀」など特定の行動に集中していた。それに対し、「日本的ではない」とされた項目は、表 4 に含まれていない一人だけが指摘したコメントが多く、内容は多岐にわたっていた。表 4 で特徴的なのは、ジェンダーに関わるコメントが散見されたことである。「エミ」の行動は、「日本女性」の行動として、調査協力者が無意識に持つ基準に照らし合わせながら判断されたということであろう。「女性」の行動としてのコメントは、「日本的」でも「意見が分かれた」でも見られる。

この調査の結果から、社会的文化背景の異なる人々は、様々な側面、様々なレベルから「日本文化」を読み取っており、その認識は、一部行動スタイルにコメントが集まる場所はあるが、ステレオタイプのように標準化され一般化された一つのイメージの型になっているわけではないことが推察される。また、同じ事物・事象について「日本的」かどうかの解釈が異なる場合があること、さらに、同じような要素に着目しても、その解釈は多

岐にわたることが明らかになった。日本文化の認識は多様で多層的、流動的なことがうかがえる。また、この調査事例からは、ファミレスのウェイトレスの制服のように、オリジ

「日本的」で一致した項目	挨拶、言語行動（感謝、慰める等）お辞儀、正座、言語表現（お互いさま等）、非言語行動（幽霊を追い払うジェスチャー、眉に唾を付ける等）、スーツを着る、弁護士のバッチ、手ぬぐいで拭く、女性はよく逆切れする、出勤の様子、布団の上で本を読む、靴脱ぐ、スリッパを履く、手を前にして歩く
「日本的ではない」で一致した項目	小指で味見する、喧嘩、ベッドに腰掛ける、夜の外出、シナモンティーを飲む、仕事に遅刻、料理、ジェンダー（男の前に女が立って話す、男女がレストランで話す、女性が男性に同情する、男女が向かい合って話す、知らない男性に触る、男女がマンションの居間で話す、女性が家計を支える、男性を避ける、男女が近づきすぎ、女性が山村に行く、女性が侍に命令する）
意見が分かれた項目	○× 歌（アルプス一万尺） ○呼称 ⇔ ×Bossの呼称 ○名刺を渡す ⇔ ×名刺を片手で渡す ○つらい時 etc にビールを飲む ⇔ ×女の人がビールを飲む ○イチゴのケーキ ⇔ ×誕生日のケーキ ○朝食にサラダ、和食の朝ごはん ⇔ ×朝にバナナ、朝食にコーヒーとパン

表4 「エミ」に関する下位ラベル分類結果（保坂・櫻井 2017）

ナルの洋式のウェイトレスの制服が、日本で翻案されてメイド風の服装となり、そのメイド服が日本文化と認識される様相も明らかになった。これは、「日本文化」が他の文化と往還しながら、異種混濁性を持つものになったことを示す例だと言える。

3.3 社会的文化背景が同じ学習者の「日本文化」認識

前の節までは、社会的文化背景が異なる人々の映像作品に対する文化認識の様相を見てきた。社会的文化背景が異なる人々は、そもそも異なった社会的文化の「眼鏡」を通して物事を見ていると想定するならば、その解釈が異なることは当然のことなのかもしれない。そこで、今度は、社会的な文化背景が同じ人々の場合、つまり、特定の国の人々を対象に、日本の映像作品がどのように認識されるか、同じ社会的な文化の「眼鏡」を通して映像作品を見た人々の認識に違いはあるのかについて検討する。ここでは、TVドラマ『半沢直樹』を調査対象に、2015年4月に中国の日本語・日本研究の学生やその修了生に対して行った調査の結果（保坂・呉 2015、保坂 2016b）を基に検討する。

調査対象である『半沢直樹』は、2013年7月7日から9月22日にかけて、TBSが日本国内で放映したTVドラマである。原作は池井戸潤の小説で、バブル期にエリートの代名詞である銀行員になった主人公の半沢直樹が、銀行内外の「敵」と戦い、組織と格闘するというストーリーである。日本国内では、勧善懲悪で痛快なストーリーと「倍返し」という決まり文句が多くの人々の人気を集め、2014年には第68回日本放送映画芸術大賞放送部門や東京ドラマアウォードなど、数々の賞を受賞した。『半沢直樹』が中国において正式にテレビ放映されたのは2014年のことであるが、実際には、日本での放映とほぼ同時にインターネットで中国語字幕付きで見られており、当時このTVドラマをモチーフにした「上司への対処法」という記事も新聞に掲載されたという。

この調査は web とメールを利用した質問紙法で実施され、上海、北京、湖北、西安、江蘇など各地域から 255 名の回答が得られた。質問紙では、視聴の経験や状況、『半沢直樹』を見て印象に残った「日本の企業」「日本人」「日本社会」などについて、多肢選択と自由記述で回答を求めた。「日本企業」「日本人」「日本社会」に関する自由記述の回答は、主にキーワードにより分類し、マイナスイメージとプラスイメージ、そして、どちらでもないの3つのカテゴリーに分けて整理した。「日本人」に関するコメントの分類結果は表5のとおりである。

マイナスイメージ	<p>厳しい (5)、<i>超真面目・真面目すぎ</i> (3)、<i>人情が薄い・ちょっと距離感がある・ちょっとつめたい</i> (4)、<i>一生懸命働いていつもストレスがある</i> (2)、<i>柔軟性に欠ける・型どおりすぎる</i> (2)、<i>活力を欠いている、競争意識がだんだん強くなる、かわいそう、序列に繋がる地位に敏感、人間関係は難しい、忙しくて圧力が多い、毎日忙しい、ストレスいっぱいありそう、怒った時めんどくさい、言いなりになる、つまらない問題で頭を悩ます、小賢しい、よくねたむ、恐ろしい、硬い、話し過ぎ、人柄や世渡りが紋切型で融通が利かない、うそ偽りがある、頑固、曖昧できめ細かい。</i></p>
プラスイメージ	<p><i>真面目・几帳面</i> (42)、<i>礼儀正しい</i> (10)、<i>我慢強い・忍耐力が強い・根気強い・粘り強い・堪忍</i> (9)、<i>一生懸命頑張る・一生懸命に働く・生きる、会社のために一生懸命</i> (9)、<i>優しい・親切</i> (4)、<i>慎み深い・態度謹慎</i> (4)、<i>強い</i> (3)、<i>負けない</i> (3)、<i>働き者・仕事に熱心・勤勉</i> (3)、<i>絶対にあきらめない</i> (2)、<i>凄い</i> (2)、<i>屈服しない人間、降参しない、心が強い、悪者に対して強い態度をとる、負けず嫌い、真剣、自分が思ったことをやり通す、努力する、責任感がある、向上心がある、まとも、いい加減なところがない、手順に沿ってことを進める、批判的精神が強い、前向き、正義を求める、能力がいい、面白い、かっこいい(堺雅人)、円滑、過程のために何でもできる、仕事に対する姿勢を尊敬、家庭のことが気になりながら、職場で困難を克服する強い人</i> 【半沢と渡真利】 勤勉で、責任感が強い 【花ちゃん】 妻として夫を支えた→日本女性の新たな社会的役割を一面で体験した。 【花ちゃんと直樹の母】 日本人の女性は本当に立派</p>
どちらでもない	<p>集団意識が強くて、同じ目的のためにみんなで頑張る・団結が強い (3) 悪い人もいい人もいる。ある日本人の心は強い。ある日本人は自分の間違いで自殺する。ある時は人情薄く見えるが、ある時は人情深い。親切な人もいるし、冷たい人もいる。礼儀があるけど、人によって違う。上司にいつもペコペコする人が多いが、たまにそうじゃない人がいる。発展した国でも利益のため争い、人の心は良くも悪くもなる。社会人は誰でもつらい。裏と表はセットである。やる気が出ている人もいます。色々な種類があります。堂々と上司に立ち向かう日本人もいる。半沢は特例で、多くの人は上司に反抗しない。多数の人は目上の人に反抗なんかしない。上下の概念が強い。上司の命令に従う。上司は部下にとって神様。階級制度を非常に重視。失敗を許さない。</p>

表5 『半沢直樹』を見て印象に残った日本人イメージ (保坂 2016b)

分析結果から見て取れるのは、まず、印象に残った「日本人」のイメージは多種多様で、同一のイメージを持った人が少ないということである。最も意見の重複が多かった「真面目・几帳面」でも、回答数は 42 件で、全体の 16.6%に過ぎない。次に多かった「礼儀正し

い」の回答数は10件で、全体の4.4%と意見の一致率はかなり下がり、多くの回答が一人の人が指摘した回答である。社会的に同じ文化背景を持った人々でも、同じ作品から同じようなステレオタイプ化した「日本人」のイメージを受け取っているわけではないということを示す結果となっている。次に、注目すべきは、同じような特性がプラスイメージとマイナスイメージに分かれるという点である。たとえば、最もコメント数の多かった「真面目・几帳面」はプラスイメージとして分類されているが、マイナスイメージに「超真面目・真面目すぎ」が含まれており、同じ作品から全く逆のイメージを読み取ったということが分かる。このようにイメージが表裏一体をなす傾向は、他にも見られた(表5中のイタリック体のコメント参照)。また、プラスイメージで興味深いのは、主人公の妻である「花ちゃん」や直樹の母親に関するコメントで、「日本人女性」の態度、振る舞いとして肯定的に評価されている点である。前節の『ステキな金縛り』でも主人公の「エミ」に対して「女性」という観点からのコメントが多かったが、女性の描かれ方は文化的要素として認識されやすいということなのかもしれない。「どちらでもない」のカテゴリーで特筆すべき点は、「悪い人もいれば、いい人もいる」「礼儀があるけど、人によって違う」といった、物事を多角的に見ている言及が多かったことである。これは、受け手が単にイメージを受け取っているだけでなく、批判的思考やメディアの意図を解読するメディアリテラシーの視点からTVドラマを視聴していることをうかがわせる結果である。

この事例から、社会的文化背景が同じ人々でも、日本の映像作品から受ける日本に対する認識は、ある一つの方向に偏ることはなく、プラスイメージとマイナスイメージ、どちらでもないに分散すること、それぞれのカテゴリーには共通した意見より、個別的な意見が多いことが分かった。また、同じ事象についても人によって相反するイメージを持つことや、2つの側面を批判的に読み解く人もいることも浮き彫りになった。これは、文化認識や文化的なイメージは、ステレオタイプのような固定的なものではなく、様々なレベルに立ち現れることの証左だと解釈できる。

3.4 社会的文化背景が同じ人々の「日本文化」認識の変容

ここまで、日本とは社会的文化背景の異なる人々の「日本文化」に対する認識には多様性と個別性、多層性があることを見てきたが、そのような特徴を持つ文化認識は、変容するものなのだろうか。筆者は、この問題意識から、2016年3月11日に韓国のある師範大学の日本語教育課程で学ぶ学生30名に対し、映画『ビリギャル』(2015 東宝)を使った異文化間理解の授業を行った。授業の目標は、お互いの文化の解釈を知り、その多様性に気付くことである。映画で使用したのは最初の10分だけである。授業の構成は、前半が映画の内容理解活動、後半が異文化間理解の活動とした。授業では、まず事前作業として、映画のタイトルから内容の予測を行い、その後、ワークシート(人物理解・内容理解)について説明した。次に、ワークシートにメモをしながら、映画を10分間視聴した。視聴後、3~4人のグループに分かれて答えを確認する活動を行い、その上で、映画を再度視聴しながら、クラス全体でワークシートの答えを質疑応答で確認していった。内容理解が終わったところで、タスク1と2を説明した。タスク1は、個別作業で映画を見て韓国と同じだと思ったところと違うと思ったところ、また、自分と同じと思ったところと違うと思ったところをメモするという課題であった。タスク2では、タスク1で書いたことについて、グループで話し合い、みんなが「同じ」だと思ったところ、みんなが「違う」と思ったところを確認するということが課題となっていた。30人の学生は、1年生から3年生までの学生で、日本語レベルは初級前半からN1取得者までと幅が広がった。そのため、各グループ

に日本語のレベルが高い学生を一人配置し、グループのメンバーに日本語の説明が分からない者がいた場合には通訳することを奨励した。

表6は、この授業であるグループ（3名）がタスクシートに書いた内容をまとめたものである。個人作業で記述した日本と韓国の国単位の比較を見てみると、3人が共通して挙げているのは「いじめがある」の1件のみで、2人が類似点として挙げているものも1件のみで、その他4件は1人の学生のみでの回答であった。相違点については、3人とも共通して挙げた項目はなく、2人が相違点としたものが1件、3人とも違っていたのが3件であった。また、回答に記された「ジャングルジム」については、韓国との類似点と相違点の両方に挙げられていた。つまり、国レベルの文化でも、意見が一致する場合は少なく、同じ事物でも共通点と相違点とに意見が分かれたということである。個人レベルでの比較においては、国レベルに比べて、類似点も相違点も同じ意見になる場合が増えるが、それは全体のコメントの半数にとどまっている。国レベルの文化の違いに関する認識は固定的で一般化できるものではなく、個人で違っていること、国レベルでも個人レベルでも、解釈は多様だということがうかがえる。また、グループ活動の中で記述したコメントには、個人作業の時には記述がみられなかった「ハイソックスをはく」というコメントが、グループ全員が考えた相違点として書かれていた。これは、グループの協働活動の中で生まれた新しい発見であり、協働で新しい認識を築き上げたことを意味するものである。

韓国と同じ	昼休み時間に遊ぶ イジメがある	運動場 ジャングルジム 教務室 イジメ	昼休み時間に遊ぶ イジメがある 自転車に乗る
韓国と違う	制服	エスカレーター式の学校 ランドセル	ジャングルジムがある 制服が違う
自分と同じ	学校に通う 髪の毛を染めたことがある 塾に通ったことがある。	小学校・中学校・高校に通う。 塾に通う 弟がいる	学校に通った。 髪の毛を染めたことがある 塾に通った 父がいる 恋人がいない
自分と違う	煙草を吸う 女子中・女子高に通わなかった スカートをはく 弟がいない	女子中・女子高に通わなかった ランドセル 妹がいない	女子中・女子高に通わなかった スカートをはく 弟がいない
みんな 「同じ」	女子中学校がある		
みんな 「違う」	ハイソックスをはく		

表6 自分の国・自分・みんなと同じところと違うところ（原文は一部韓国語）

ここで確認したのは、ただ一つのグループの結果に過ぎないが、同じ社会的文化背景を持つ学習者同士でも文化認識に多様で多層性があること、また、学習者は自己の認識を基に主体的にそれぞれの解釈を行い、また、他者との協働作業で新たな認識を形成することが分かった。文化認識は流動性があるということであろう。

以上のとおり 3 章では、日本とは異なる社会的文化背景の人々の「日本文化」の捉え方の様相を明らかにするために、4 つの調査事例を取り上げて結果を再吟味した。これらの調査は、対象者の出身国・地域がそれぞれ同じか異なるか、という条件と、人数の規模が多いか少ないかの条件で 4 つに分かれた。分析の結果、出身国・地域といった社会的な文化背景が同じ場合でも、それが異なっている場合でも、人々の日本文化に対する認識には多様性と多層性があり、さらに、そこには個別性と流動性も見られることが確認できた。人々が捉える「日本文化」は多種多様で、それぞれが自分自身の「日本文化」の認識を持っているということである。文化認識のそのような特質は、「ファミレスの制服」の例のように、文化と捉えられるもの自体が異種混濁性を持ったものであり、多面的に捉えられることに起因しているのではないかと思われる。文化を異種混濁性のあるものと見なし、そのため文化認識は多様で多層的であるという文化観に立った場合、「日本文化」を静的で固定的な知識として授業の中で取り扱うことには問題があると言わざるを得ないだろう。では、どのように言語教育を実践していけばいいのであろうか。

4 「文化翻訳」を活かした授業デザイン

文化の異種混濁性や文化認識の多様性と多層性を重視する立場に立った場合、その特性を説明する概念装置として「文化翻訳」という考え方は有用だと思われる。4 章では、まず、「文化翻訳」の概念について整理をして言語教育との関連を位置づける。次に、「文化翻訳」を活かした教育実践をデザインするための理論的枠組を提案し、具体的な授業デザインを紹介する。

4.1 「文化翻訳」と言語教育

「文化翻訳」とは、文化間の出会いや交流による文化の屈折、混濁、変容、創造などのプロセスを「翻訳」にたとえる間口の広い概念である。「翻訳」は、一般的には原文である言語テキストを訳文である他の言語へ置き換えることを指すが、「文化翻訳」とは、「原文」も「訳文」も、テキストとしてはただちには確定しがたく（井上他 2017）、また、起点テキストが存在せず、通常、固定した目標テキストも存在しない文化的プロセス（ピム 2010: 237）とされ、異領域間・異次元間の移し置きを全て「文化翻訳」とする見方（大橋 1993: 31）までである。「文化翻訳」という用語を最初に使ったのは人類学であるが、社会学、比較文化、記号論などの領域でも様々に定義づけられて使用されている。人類学においては、フィールドワークで直接観察した現地の人々の振る舞いなどを観察者が記録することを指す。そこでは、特定の共同体の成員が織り出す象徴としての文化的事象を、成員がどのように解釈しているかを解釈し、それを言語によって記述することが「文化翻訳」と捉えられている（河原 2012）。文化自体を解釈可能なテキストと見立てているわけであるが、記述した側の意味づけであるという点から、権力の不均衡があることが議論される。一方、「文化翻訳」をさらに比喩的に広く捉えるポストコロニアル理論では、人の交流や移住を通して文化が混ざり合い、異種混濁性を生み出すプロセスにこの用語が使われる。インド出身の文化理論家バーバが提唱したもので、2つの社会・文化の狭間にある異種混濁性を有する移民の置かれた立場から、翻訳というものを「起点」から「目標」への移動ではなく、それを超える「第三の空間」に位置するものとみなす（ベイカー他 2013: 236）。この翻訳観は、翻訳者の立場から見たものであり、文化間の仲介を行う翻訳者の動きと位置づけに注目した点で、新しい「翻訳」のパラダイムとして期待されている（ピム 2010: 245）。比較文化研究においては、小説から映画・演劇へ、マンガからアニメへ、俳句から

漢俳へ、といった異記号間、異ジャンル間、異メディア間の翻訳で生じる変容と混淆のプロセスを「文化翻訳」として研究している（井上他 2018）。以上の研究領域では、いずれも文化間の往還のプロセスで起きる変容や混淆などの現象を「文化翻訳」と見なしている点で共通している。

以上の観点から見ると、言語学習者に目標となる言語・文化を伝授する言語教育は文化的境界を越えて行う「文化翻訳」の営みであり、言語学習も自分の言語・文化と目標となる言語・文化の間を往還する「文化翻訳」の営みであるということができる。また、言語教師は目標言語と学習者との文化間の仲介を行う「文化翻訳者」であり、言語学習者も2つの文化間の置き換えを行いながら複数の言語と文化を獲得する「文化翻訳者」と位置付けることができだろう。教育実践に取り組む言語教師は、自分自身が「文化翻訳者」であるだけでなく、学習者自身も「文化翻訳者」であることを自覚することが重要であろう。教師は、言語教育の過程で学習者の学習という文化的プロセスに関わっており、それを促進、支援するために授業デザインという「文化翻訳」を行うが、その過程で、学習者も学習の中で「文化翻訳」を行っていることを忘れてはならない。たとえば、日本語の授業で映像作品を使う場合、3章で見たように、社会的文化背景の違う学習者は多種多様な意味を映像作品から読み取る存在であり、また、その解釈は他者との交流で変容もすることに留意する必要がある。学習者は「文化翻訳者」として目標言語・文化と起点言語・文化の間を行き来する過程で、自ら映像作品の意味を解釈し、また、他者との対話により意味の構築を行っているのである。では、「文化翻訳者」としての学習者の特性を活かすためには、どのように授業デザインを進めたらいいだろうか。

4.2 学習者の「文化翻訳」を重視した授業デザインのための枠組

「文化翻訳者」としての学習者の主体的な動き、文化間の往還、他者との対話を重視した場合、構成主義の学習観に基づく学びの三位一体論（佐藤 2003）の枠組が授業デザインの一つの回答になるものと考えられる。構成主義の学習観とは、以下のような基本的前提を共有できる教育理論や実践の総体をさすものである（久保田 2000）。

1. 知識はその社会を構成している人々の相互作用によって構築される。

2. 私たちが世界を理解する方法は、歴史のおよび文化的に相対的なものである。

つまり、知識は共同構築されるものという知識観に依拠している。構成主義は、ポスト産業主義社会への移行とグローバル化の進展により、座学から活動的な学びへ、個人的な学びから協同的な学びへと教育の転換が求められるようになって注目されるようになった学習観で、それまでの知識注入型の客観主義的学習観とは知識観が異なる。構成主義では、学習の社会的側面や学習者の主体的、自律的、協働的な学習への関わり、学習過程における対話が重視される。構成主義に立脚する「学びの三位一体論」では、学びとは、対象世界（モノ）と対話し、他者と対話し、自分自身と対話する営みであると定義され、3種類の対話的实践を授業で有機的に組み合わせることにより、深い学びが実現できるとされる。

筆者は、映像作品を使った授業のために、三位一体論を枠組みに授業デザインを行った。授業デザインでは、まず、「学びの三位一体論」を図式化し、その中に授業で実施する3つの対話活動を配置していった。その結果が図1である。また、この枠組みを基に行った授業の流れは、図2のとおりである。

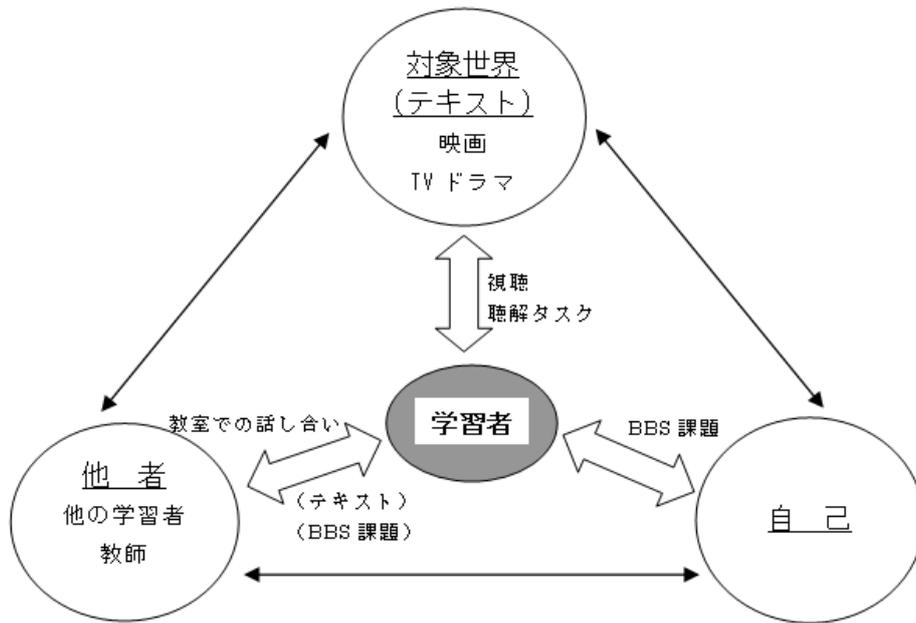


図1 映像作品と BBS を使った聴解授業デザイン概念図 (佐藤 2003)

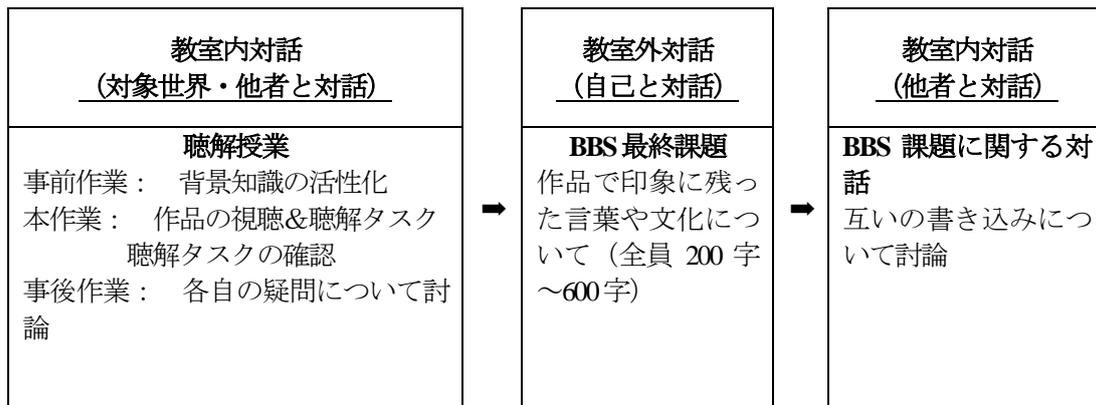


図2 映像作品を使った対話重視のデザイン

この聴解授業では、教室外での課題をクラスメンバーと共有するために、BBS（電子掲示板）を利用している。教室での対面授業では、まず、事前作業として背景知識の活性化やキーワードの導入を行い、その後、本作業として作品を視聴しながら聴解タスクに取り組み（対象世界との対話）、視聴後、クラス全体でタスクの答えを確認した。その後、事後作業として、クラス全体で授業中に抱いた疑問や意見について討論を行った（他者との対話）。1つの映画やTVドラマの学習が終わったところで、作品で印象に残ったことばや文化に関するレポートを、論点を決めてBBSに書き込む課題を課し（自己との対話）、次の授業で討論を行った（他者との対話）。例えば、在日韓国人の若者の生活を描き、直木賞を受賞した小説『GO』を映画化した作品（2001東映）を授業で使った際には、警察の目の前で息子を殴る父親の行動が犯罪か嫉かという点で議論が交わされた。そして、それは法律や警察関係者に問い合わせるなどといった発展的な活動に繋がった。「学びの三

位一体論」という枠組にそって 3 種類の対話と授業内容を有機的に結び付けることで、深い学びへと繋がる可能性がうかがえた。

この授業デザインについて、学習者の「文化翻訳」活動という観点から解釈をしてみよう。まず、学習者は、背景知識の活性化でタイトルから内容を予測する活動を行う。たとえば、映画『テルマエロマエ』（2012 東宝）を使った場合、タイトルから、ローマ時代の浴場だけでなく、日本の銭湯や自分の国の浴場のイメージとの違いを比較する活動を行うと、学習者は、時代と空間を超えた文化翻訳をすることになる。また、本作業における視聴しながらタスクシートに書き込む活動は、映像作品の内容から教師の意図する答えを抽出することになるが、教師の意図の文化翻訳と、映像からの文化翻訳が求められる。事後作業の討論は、発言者の意図を解釈して、自分の意見を述べる文化翻訳過程と言い換えられるだろう。BBS への書き込み課題は、自己との対話により、自分の理解した内容から、印象に残ったものを特定し、それを記述して他のクラスメイトに伝える行為であり、自分の解釈を伝える人類学的な「文化翻訳」の行為となっている。最後のクラス内での最終課題に関する討論は、他の人の意見を自分に置き換えて考える「文化翻訳」の行為だと言える。このように、「学びの三位一体論」を使ったこの授業のデザインでは、それぞれの対話活動が学習者の解釈を伴うため、学習者の文化翻訳を実現した形となっている。

ただ、この授業デザインでは、教師が教材となる映像作品やタスクの内容を全て決めているので、学習者の主体性はあまり活かされていない。学習者がより主体的に対象世界・自己・他者との対話と文化翻訳を進めるためには、学習者自身がグループにわかれて教材として見る映像作品を選択するなどの活動や、自分が選んだ映像作品について紹介する活動などを導入することが考えられよう。このように「学びの三位一体論」という理論的枠組みは、学習者を「文化翻訳者」と見なした教育実践のデザインを行ったり、授業改善を行ったりするための有効なツールとなりうるものであり、映像を使った授業以外の授業デザインにも資するものと考えられる。

5 「文化翻訳」を軸とする言語教育における文化の扱い方

「文化翻訳」を軸とする授業をデザインするために、その理論的枠組みとして「学びの三位一体論」が有用であることを述べた。では、授業中での文化の扱いはどのようにすればいいのだろうか。論文の最後に、過去から現在までの言語教育におけるかける文化の扱い方の変遷を振り返り、学習者を「文化翻訳者」と捉える授業中での文化の扱いを検討する。

5.1 これまでの言語教育における文化の扱い方の変遷

言語教育における文化の取り扱いは時代によって異なっている。16 世紀から始まる文法訳読法の時代には、文化は文明学として取り扱われ、その文明を学ぶことが言語学習の目的であった。1940 年代～1960 年代のオーディオ・リングル・メソッドが主流の時代には、文化は地域研究として言語教育とは別立てて扱われていた。1970 年代半ばから 1990 年代のコミュニカティブ・アプローチが言語教育を席卷していた時代には、文化は「社会言語知識」「社会文化知識」という形で言語教育の中で取り扱われるようになる。また、学習者自身の文化適応の問題にも注目が集まるようになった。ここまでの時代において、「文化」は知識として教育されており、教示可能なものとして扱われていた。つまり、「文化」は静的、固定的で実体のあるものとする文化観を基盤にしていたわけである。

それに対し、2000年以降のポスト・コミュニケーションアプローチの時代になると、グローバル化という社会変革の中で相互理解や多文化共生が言語教育の主要な目的となり、言語教育におけることばと文化の融合が盛んに提唱されるようになる。例えば、ヨーロッパにおいては、欧州評議会がCEFR (Common European Framework of Reference for Languages : ヨーロッパ言語共通参照枠) を策定したが、その理念として複言語・複文化主義が掲げられており、複言語・複文化能力の育成が言語教育の主要な目的となっている(吉島他 2014)。CEFRの開発に中心的な役割を担ってきたイギリスのバイラムは、言語教育において異文化間コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence: ICC)を育成することを提唱し(Byram 1997)、後に、相互文化的市民(Intercultural Citizenship)の涵養へと目的を拡げている(バイラム 2015)。アメリカでは、クラムシュが自文化(第一言語・文化)と他文化(目標言語・文化)を2項対立的に扱うのではなく、学習者同士が「第三の文化(Third culture)」を築き上げられるようにすることが重要だと唱えている(Kramersch 2009)。また、佐藤・熊谷も、人と人がそれぞれの文化を超えてやり取りを行う時に新たな超文化が生まれるとし、その意味づくりを協働で行う超文化コミュニケーション力という概念を提唱している(佐藤・熊谷 2013)。オーストラリアのロ・ビアンコらは、言語教育で求められる能力とは、「第三の場所(the third place)」を見つけられる異文化間能力(intercultural competence)だとしている(Lo Bianco, et al. 1999)。日本国内では、細川が、ことばと文化を統合する言語文化教育(細川 2002)を推進し、言語教育で取り扱うべき文化とは、集団としての社会の中にある文化ではなく、人間一人一人の個人の中にある不可視の総体として捉える「個の文化」(細川 2003)であることを主張した。さらに、言語教育の目的は社会における市民性形成にあるとして、「ことばの市民」という概念を提案している(細川 2012)など、現在の言語教育において文化の扱いは非常に盛んな論点となっている。

5.2 現在の言語教育における文化の扱い方と「文化翻訳」

2000年以降の言語教育では、文化を静的、固定的で実体のあるものとする文化観は否定されており、文化を多様で流動的なものとみなす文化観が共通の基盤となっている。これらの主張は、ことばと文化の融合を標榜する言語教育においては、言語教師の指針となる考え方であろう。文化の本質を、常に文化の間を往還し変容するものと捉える「文化翻訳」の文化観も、これらの論考と軌を同じくするものである。Kramersch (1993) は、自分の文化と目標文化の間にいる学習者は、言語学習の過程で2つの文化の間を行き来することにより、「文化」認識を変容させ、新しい認識を形成すると述べている。複数の文化間を往還し、変容する様子は、まさに学習者の「文化翻訳」のプロセスそのものである。文化を多様性と流動性のあるものとみなし、また、学習者を文化の間を往還しながら、自ら文化認識を構築していく存在だとみなすことが、「文化翻訳」を軸とする言語教育には求められる。ただ、3章で検討したように、社会的文化背景が異なる人々の文化認識は、既に教室に来る前から、多様性と多層性があり、個別性と流動性を備えている。学習者がそのような文化認識を既に持っていることを忘れてはならない。「文化翻訳」を活かす言語教育では、学習者の持つ多様な文化認識を文化のリソースと捉え、学習者同士がそれぞれの文化認識を披露し、他者との対話、対象世界との対話、自己との対話をとおして、新たな認識を協働で構築できるような場をデザインする必要がある。

6 おわりに

本稿では、まず、社会的文化背景の異なる人々の「日本文化」に対する文化認識が多様で、多層的であることを5つの調査事例をもとに検討した。その上で、多様な文化認識を活かすために、言語教育を「文化翻訳」、学習者を「文化翻訳者」と見なす視点を提案し、授業をデザインする理論的枠組として「学びの三位一体論」を紹介した。本稿の内容が、スペインの先生方の参考になれば、幸甚である。

筆者は、日本の大学で学ぶ留学生に対する日本語教育に長年携わってきたが、日本国内の教育現場は、アジア、アメリカ、オセアニア、ヨーロッパなど様々な社会文化的背景を有する学習者が集う多言語多文化社会である。その学生たちの中には、子どもの時の移動で国籍が変わったり、留学したりなどの経験により、複言語・複文化能力を備えている者も少なくない。国境を前提としていた近代化社会から、国境を超えるグローバル化社会への転換は、人の中のことばと文化の地図をまだまだ変えていくだろう。このような状況で、言語教師は何ができるのか、今後もそれを問い続けていきたい。

注.

¹ JMOOC 講座のプラットフォームの一つである gacco より配信された ga074 「文化翻訳入門ー日本と世界の文化コミュニケーションー」における定義である。この講座は、2017年1月11日～3月20日にわたり配信され、約2700名の受講登録者を得た。筆者は講師の一人として、講座の開発・運営に携わった。

<参考文献>

- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire. (2009) Third culture and language education. *Language Teaching and Learning*, ed. Vivian Cook, pp.233-54. London: Continuum.
- Lazar, I. et al. (2007) *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Lo Bianco, J., A. J. Liddicoat and C. Crozet (eds). (1999) *Striving for the third place-Intercultural competence through language education*. Deakin: Australian National Languages and Literacy Inst.
- 井上健・呉川・古賀太・近藤健史ほか (2018) 「文化翻訳が拓く異文化間コミュニケーションー文学、メディア・アート、パフォーマンスにおける事例研究ー」、『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』18、pp.279-290.
- 河原清志 (2013) 「文化の翻訳・通訳 cultural translation & interpreting」、石井敏・久米昭元 (編集代表) 『異文化コミュニケーション事典』、p.311、春風社.
- 河原清志 (2015) 「翻訳概念の射程: 文化の翻訳と喩としての翻訳」、『翻訳研究への招待』14、pp.85-105.
- 久保田賢一 (2001) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部.
- 佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄ほか編 (2007) 『変貌する言語教育ー多言語・多文化のリテラシーズとは何か』くろしお出版.
- 佐藤慎司・熊谷由理編 (2013) 『異文化コミュニケーション能力を問うー超文化コミュニケーション力を目指して』ココ出版.
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的実践へ」、『学びへの誘い』東京大学出版会.

- 佐藤学 (2003) 『教師たちの挑戦…授業を創る、学びが変わる』小学館.
- バイラム, M. (著)、細川英雄 (監修)、山田悦子、古村由美子 (訳) (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性育成をめざして』大修館書店.
- ピム, A. 武田珂代子訳 (2010) 『翻訳理論の探求』みすず書房.
- ベイカー, M.・サルダーニャ, G.編 藤濤文子監訳 (2013) 『翻訳研究のキーワード』研究社
- 保坂敏子・呉 川 (2015) 「中国におけるTVドラマ『半沢直樹』の受容—文化的要素はどのように受け取られたか—」、『日本語教育と日本学研究—大学日本語教育研究国際研究会論文集 (2015) 』、pp.268-272.
- 保坂敏子 (2016 a) 「映画に埋め込まれた文化に対する認識—異なる文化背景の人々は何を「日本文化」と捉えるか—」、『東アジア日本語教育・日本文化研究』19、pp.1-22、東アジア日本語教育・日本文化研究学会.
- 保坂敏子 (2016 b) 「TVドラマの文化翻訳—『半沢直樹』の中国での受容—」、『文化翻訳が拓く異文化間コミュニケーションの可能性・報告書』、pp.98-104、日本大学大学院総合社会情報研究科.
- 保坂敏子 (2016 c) 「『文化翻訳者』としての言語学習者—映像作品の『文化翻訳』の事例から—」、『異文化間教育学会 第37回大会抄録』、pp.50-51、異文化間教育学会
- 保坂敏子・櫻井直子 (2017) 「映像作品に対する文化解釈—文化認識を活かした言語文化教育のための調査—」、『2016年度 日本語教育学会第9回研究集会 関西地区 (大阪) 予稿集』、pp.57-60、日本語教育学会.
- 細川英雄 (2002) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社.
- 細川英雄 (2003) 「「個の文化」再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題」、『21世紀の「日本事情」』5、pp.36-51.
- 細川英雄 (2012) . 『「ことばの市民」になる—言語文化教育の思想と実践』ココ出版.
- 丸山哲央 (2010) 『文化のグローバル化—変容する人間世界—』ミネルヴァ書房.
- 吉島茂・大橋理枝 (他) 訳編 (2004、重版2008) 『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.
- 渡辺靖 (1991) 『〈文化〉を捉えなおす—カルチュラル・セキュリティの発想—』岩波新書.

「能楽」をテーマとした体験型日本文化学習のコースデザインと授業実践

深川 美帆
金沢大学国際機構
mihofk@staff.kanazawa-u.ac.jp

【キーワード】 日本文化、伝統芸能、能楽、体験型授業

1 はじめに

日本の大学で日本語を学ぶ半年または1年の短期交換留学生を対象に、留学先の地域に根づく伝統文化の一つである「能楽」（能と狂言）をテーマとして体験を通して日本文化を学ぶコースをデザインした。本稿ではその教育実践について報告する。

近年、海外での日本文化に対する興味・関心の高まりもあり、日本文化について学びたいという動機を持って留学する学習者が増えている。しかしながら、日本の伝統文化について理解しようとする時、ともすれば、単に「観た」「体験してみた」という表層的なレベルに留まって終わってしまうことがある。また一方で、深く学ぼうとすると、言語の壁や文化リソースへのアクセスが難しい場合も少なくない。筆者は、こうした困難点を克服しつつ、大学教育としての質を備えた、より深い日本文化への理解を可能にするコースデザインが必要であると考えた。そこで、「能楽」をテーマに日本文化への深い理解と学びを目指した日本文化体験学習のコース「日本の伝統芸能」をデザインするに至った。

2 「日本の伝統芸能」コースの概要

本コースは、金沢大学国際機構「日本文化・社会学習プログラム」¹の1コースで、「能楽」を主題として、毎回これに関連したテーマで日本の伝統芸能と音楽を体験と講義を通じて学ぶものである。「能楽」をテーマにしたのは大学が所在する地域においてかねてより「能楽」が盛んであり、地域の文化や歴史を通して日本を理解できるリソースとして好適であると考えたからである。毎年春学期（4～8月）開講で、全9回から成る（表1）。コースでは毎回、学内外の能楽研究者や地域で活躍している能楽師や狂言師、演奏家を

回	テーマ	主な内容	場所
1	ガイダンス	コースについての説明	学内 講義室
2	和太鼓	世界の太鼓の発表、和太鼓演奏体験	浅野太鼓 体験学習館
3	篠笛	笛の講義、篠笛演奏の鑑賞と体験	学内施設 角間の里
4	三味線	三味線の講義、演奏の鑑賞と体験	学内施設 角間の里
5	能楽美術館見学	能楽の講義、展示（能装束等）鑑賞	金沢能楽美術館
6	狂言	狂言についての講義と体験	石川県立能楽堂
7	能楽	能楽についての講義と体験	講師宅
8	能楽（講義）	鑑賞する能の演目についての講義	学内 講義室
9	能楽鑑賞	能楽の舞台「観能の夕べ」鑑賞	石川県立能楽堂

表1 「日本の伝統芸能」コース概要

講師に迎え、そのエッセンスを体験する授業を行う。受講者は初級レベル修了以上の日本語を習得した留学生が主な対象者だが、日本人学生も履修している。授業は講師により日本語で行われるが、必要に応じてコーディネーター（筆者）が内容理解に関わる語彙や説明、媒介語（英語）による資料を取り入れるなどして協働で行う。履修定員は毎年18-20名（留学生15名、日本人3名）で、これまで（2012～2018年）の受講者数は計133名（日本人43名、留学生90名）、国籍は28ヶ国・地域である。

3 コースでの学び

このコースが目指す、伝統文化に対する深い理解や学びがどのくらい実現できているかを、1) 学習者の満足度のいくものとなっているか、2) 授業を通してどのような学びがあったかという観点から、2012～2018年度までのコースの毎回の授業の小レポート、学期末レポート、および授業観察を通して分析・考察した。まず、1) 満足度については、毎回の授業後に満足度を5段階で回答してもらった結果、留学生が4.5、日本人が4.6、全平均で4.6と、高い満足度であることがわかった。その理由としては、知識として持っていた日本文化を実際に体験できたことを多く挙げていた。次に、2) 授業を通してどのような学びがあったかを、毎回の小レポートおよび期末レポートを分析した結果、学習者らは、楽器の音色や舞台の雰囲気など、まさに五感を使って日本文化を理解しようとしている様子、そして毎回の講師との接触を通じて日本人や日本を理解している様子が窺われた。

(1) *“I believe that such in depth cultural experience should be offered to more foreign students. It gets us closer to many facets of the Japanese cultural heritage and thus, to the Japanese spirit. Every sense we met was welcoming, humble, passionate and generous.”* (2018年度学習者レポート)

また、日本の美意識・思想に対する独自の考察や、伝統文化の継承と現代社会の問題など、伝統文化から現代社会に対しても考察を広げていく様子が観察された。

(2) *“I feel that Japanese culture is always looking to search in simple things a way to convey beauty. (...) By experimenting in this class, I think I grasped a little bit better the minimalism aspects in Japanese culture.”* (2017年度学習者レポート)

4 今後の課題

今後、より学習者の満足度を高め、深い学びを実現するためのさらなる工夫としては、まず、授業での言語情報提示の工夫が挙げられる。学習者が理解できる日本語や媒介語による説明の充実を目指す。また、講師とのインタラクションを多く取り入れた講義、グループワークを織り込んだ学習活動を組み込むことも理解の深まりに作用すると考えている。

謝辞

本コースの実施に際して多大なるご協力をいただいた、羽柴尚典先生（篠笛）、鶴町佳子先生（三味線）、山内麻衣子氏（金沢能楽美術館）、能村祐丞先生（狂言体験）、藪俊彦先生（能体験）、西村聡先生（能講義）に、心より感謝申し上げます。

注.

¹プログラムの詳細は金沢大学国際機構 <http://kuglobal.w3.kanazawa-u.ac.jp/sie/culture/>を参照のこと。

個人授業における文化行事を取り入れた授業の紹介

大石 恵
個人

megumi@aprendenihongo.com

【キーワード】 文化行事、授業活動紹介、個人教授

1 はじめに

地方では、勉強・仕事上で必要だからというような明確な目的意識を持って日本語を学習しているのではなく、日本が好きだから日本語を勉強しているという学習者が大半である。そのような学習者は、日本の文化に色々と興味を持ち、メディアで見るものを理解し、また、体験したいと思っている。ここでは、そのような学習者を応援していけるような日本文化を取り入れた授業の取り組みの2事例を紹介し、学習者の評価や意見も紹介する。

2 習字を取り入れた活動

学習者に一番人気があったのは、「お正月行事」の一環として「書初め」と題して行った習字であった。授業に習字を取り入れたきっかけは、フォントの違いによる字形の違いや「留め・払い・撥ね」の違いがよく分かっていない学習者にとって、実際に筆で字を書いてみるにより、その違いがより分かりやすくなるのではないかと思ったからである。

学習者は、語彙漢字を選んできた後、水筆用紙を用い何度か練習した後、墨で半紙に清書し、何枚か書いた清書の中から、ポートフォリオとして残す書を選ぶ。その後、記録用紙に、「選んだ漢字語彙」、「その語を選んだ理由/その語にまつわる思い出など」、「その漢字を書くときに気を付けた点/感想」を書く。



学習者 A (習字3回目)



学習者 B (習字初回)



図1 学習者 A と学習者 B の書とポートフォリオの例

目的である「留め・撥ね・払い」の違い、フォントの違いによる字体の違い、書き順を知っていないと書き崩すことが出来ないことが理解出来たと評価が得られた。また、取り上げる語彙漢字を各自で選んでこないといけないため、「自分が言い表したい概念を表す語彙漢字を選ぶ過程が、漢字の勉強にもなった。」や「清書と記録用紙をポートフォリオとして残すため、自分の進歩を確認することが出来るのがいい。」とも評価している。教師の目的とは異なるが、「普段の喧騒から離れ、字を書くことに専念し、落ち着いた時間を過ごすことができ、リフレッシュできた。」と評価している学習者もいた。また、他の学習者は、書道という芸術文化に興味を持ち、「判」の文化や「大筆」について、主体的

に調べ、自分の判を準備して臨んでもいた。少し大きめのグループへの応用として、スペインでも筆ペンを揃えることは可能なので、筆ペンを取り入れていきたいと考えている。

3 諺カルタと歴史人物カルタを使用した活動

脳科学に基づく示唆から、同じ絵札を使った活動を段階に応じて行った。平仮名習得時には、カルタ『にほんのことわざかるた』（2002）絵札を利用し、平仮名ビンゴゲームを行う。その後、平仮名を習得した頃に、カルタ大会を行う。さらに、A2・B1グループでは、使用した『にほんのことわざかるた』（2002）に出てくる諺を授業で取り上げた。

学生が考えた日本とスペインの諺の特長としては、国・文化の違いに関係なく、人や人生に関する普遍的な知恵に関する普遍的な共通の諺が存在し、相違点には、日本の諺には動物や自然が多く登場し、スペインの諺にも、動物も登場するが、その大半は家畜であることを挙げていた。また、スペインの諺はキリスト教の影響か「神」が多く登場する。

諺を見たグループでは、今まで見慣れていたカルタが日本の諺を使っているのを知り、「絵と読み札の言葉に注意するようになり、絵が理解できた」と言っている学習者がいた。また、日本語とスペイン語の諺を比べることで、「文化の違いに関係なく普遍的なもの、文化の影響を色濃く映しているものなどを見ることができ、日本人・日本社会の精神性を垣間見ることが出来たと思う」と評価している学習者もいた。

さらに、少しでも日本の歴史に関する知識があると、日本を観光する際にさらに楽しむため、『歴史人物かるた 日本を動かした44人』（2008）を使用して、日本の歴史の流れとそれぞれの時代のイメージを簡略に掴む活動もした。ある国の文化を理解するためには、歴史を知ることでも必要であり、日本は昔からの習慣が未だに多く息づいている国なので、歴史を知ることが日本の様々な面を理解するのに有益であると評価していた。

4 まとめ

実際に様々な活動を体験すると、その授業活動の中で取り扱った語彙の習得は早く、また行った活動に興味を持ち、自ら色々な情報を収集し始める。それだけに留まらず、比較対照することによって、学習者の中で、日本文化のみならず、自国の文化に対しての興味も深まり、クラスの中で学習者が共有することが増え、学習者間の交流が深まり、自律学習へ導いていっていると思われる。

<参考文献>

Camacho Cruz, J. (2019). *Kotowaza Proverbios Japoneses*. Madrid: Quaterni.

Langland (2015) 「スペイン語のことわざ・格言50選」

<https://www.langland.co.jp/spanish/column/spanish-column10.php> (2019年9月30日閲覧)

西本鶏介 (2002) 『にほんのことわざかるた』ポプラ社。

パディンハウス「かるた 無料ダウンロード・印刷」<https://happylilac.net/karuta.html> (2019年9月30日閲覧)

『習字のお手本変換ツール』<http://www.kenjisugimoto.com/shuji/> (2019年9月30日閲覧)

歴史人物かるた製作委員会 (2008) 『歴史人物かるた—日本を動かした44人—』小峰書店。

教師のための授業での文化的要素内省シートの開発 —就労支援日本語クラスの教科書分析から—

中尾 桂子
大妻女子大学短期大学部
nakao@otsuma.ac.jp

【キーワード】 教室での文化統制、SPEAKING、文化的文脈要素分析ツール、教科書

1 はじめに

教師個人の文化が日本人一般の文化とかけ離れている可能性、一教師の文化的知識がごく一面的で浅薄である可能性に、教室の中の教師はどの程度真摯に向き合うことができているだろうか。「よかれと思って」の指導は、文化的要素に対する教師の「当為」の規範意識を学習者に強制することになっていないか。また、半ば強制的に「一般的」な知識を与えることで、学習者から、教室での異文化体験の機会を奪っていないか。

言語教育場面で、教科書の中のハイコンテクストな文化的要素を扱う場合に、日本語教師は日本文化のある種の代表者として学習者に接することも多い。教師は常に、自身の教師ビリーフに影響される可能性があることを意識し、真摯に、自身を客観視して授業を分析しつづける必要があるが、その客観的観点を保持しつつ、自己検証するのは難しい。

2 学習時の文化的なメタ認知向上ツール

Hymes (1962) は、Ethnography of Communication (Gumperz/Hymes 1964, 1972) の考えを発展させ、コミュニケーションにおける文化的要因と社会的要因の関連性を強調し、そのアプローチをモデル化して、SPEAKING という語に当てはめ、mnemonic の形で提示した。だが、SPEAKING は、話者の心中での言語と文化の関係を説明していないという指摘もある (Vázquez Carranza, 2017)。そこで、McConachy (2009) は、Hymes (1972) 開発の SPEAKING に当てはめて、学習者用「社会文化的文脈要素」分析ツールを提案した。McConachy (2009) は、様々なケースでの検証を繰り返し、分析ツールにより、学習者それぞれが目的とする言語世界を「個人ベースで考える」こと、「批判的な見方」を育てること、かつ、「個人での気づきを促す」ことを示し、ツールにより、文化的文脈を自身のものにし得る点、通常のクラスの流れに異文化間学習の機会を構築する利点を指摘している。

3 応用と分析

McConachy (2009) が提案した学習者用「社会文化的文脈要素」分析ツールを、教科書の内省的授業分析に応用し、教師側の視点で捉え直した授業内文化的要素分析シートとして応用方法を検討した。それは、比較、示唆、振り返り、選択という学習者の行動から、教科書や授業の文化要素の扱われ方を見るのと同時に、教師が自らの文化的要素の扱い方を分析するためである。この試作版を『はたらく人の日本語』(JICE) の分析に用いたところ、教科書、シラバスの中での文化的要素の扱い方を振り返り得ることが確認された。

Hymes (1974)	『はたらくための日本語 I』			Nakao
SPEAKING mnemonic	「L3 自己紹介の各セクション」記述			Component question to help teacher's analysis
	ウォーミングアップ	目標	やってみましょう/まとめ	教師の立場からの確認
Setting or Scene	自国の職場の新入社員の歓迎方法と日本で初対面の人との会話の話題について経験を皆に話す	日本で就職先の1人の人と初対面の会話をする場合のポイントを認識	日本での就職先での夜の歓迎会の席で隣にきた初対面の人と2人で話す	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者は、各自の母語、自国の設定との比較を行なっている ・ 態度、行動、日本語での表現のあり方を学習者が意識している ・ 学習者に考えや意識を発言する機会を設けた ・ 学習者間で意見交換をしている ・ 交換した意見や発言に対して、教師は反応を返す機会を設定 ・ パフォーマンスへの批評を行い、評価すべき観点を学習者に確認

表1 McConachy (2009) に従い Hymes (1974) の SPEAKING で整理した教科書分析 (一部)

シートを用いることにより、テキスト特性から、授業での学習の流れを、文化的視点で客観視し得る。また、テキスト分析、学習目的の再認識、意義・理念の明確化や、さらには、学習目標が言語項目から文脈に一步踏み込む方法を示唆する教師用ルーブリックへの発展にもつながる点が期待できる。ただし、教科書の流れと個別の活動との連携は、社会的視点に基づいた指導者側の誘導力に負うところが大きい。また、テキストや課題毎の特性を超えた抽象化、標準化の方法を考える必要がある。今後の課題としたい。

(本研究は JSPS 科研費 18K02847 の研究成果の一部である)

<参考文献>

- Hudson, Richard (1996). *Sociolinguistics*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Troy McConachy (2009). Raising sociocultural awareness through contextual analysis: some tools for teachers. *ELT Journal* 63, pp.116-125.
- Vázquez Carranza, A. (2017). What is language for sociolinguists? The variationist, ethnographic, and conversation-analytic ontologies of language. *Linguistik Online*, 83 (4).
- 一般社団法人日本国際協力センター (2019) 『はたらくための日本語 職場のコミュニケーション I』 株式会社ラーンズ.

日本文化の多様性への気付き

—日本語学習者が持つ日本・日本人に対するイメージを出発点に—

柳沼 朋子
ミーニョ大学人文学部
tomoko@ilch.uminho.pt

要旨

日本語・文化の授業ではステレオタイプに陥らず日本文化の多様性への気付きをうながすことが重要である。本研究では、まずポルトガルの日本語学習者が持つ日本人イメージを明らかにし、それらを踏まえて日本文化の授業において以下のとおり実践した課題を紹介する。①日本文化や社会について書かれた学術文献を一本選ぶ。②関連した別の文献を一つ以上見つけ読み比べ、批判的な議論を構築する。③議論を発表しフィードバックを得る。④レポートにまとめる。この活動を通して、学習者が当初抱いていた日本文化のイメージが一方的であったことに気付いていく過程を考察する。特にステレオタイプの内容を多角的にとらえ直したり他国との比較を実証研究により確認できたことは意義深い。本課題はより自由度の高いテーマ設定を優先させ英語での活動となったが、読みやすい日本語文献を選択すること等で日本語での遂行を可能にするものとする。

【キーワード】 日本文化、日本・日本人のイメージ、ステレオタイプ

1 はじめに

日本語教育における文化にまつわる問題はたびたび議論されてきた（三田 2001, Kubota 2003, 鈴木 2007, 細川 2017）。それらの議論の中心は、固定化された日本文化の一方的な教授への批判を含んでいる。その根源となる概念はいわゆる日本人論と呼ばれるもので、70～80年代を中心に日本の高度経済成長に伴い海外からの注目が集まった日本について紹介する書籍が多数出版され、その内容が日本や日本人その文化に対するイメージに多大な影響を及ぼしているという言説を指す。そこで問題となる特徴は、日本文化を均一的に論じている点、他国と比べて特殊な文化であるとする点、歴史を考慮せず普遍的なものとして書かれている点などが挙げられる（ベフ 1997, Sugimoto 2014）。ここで強調したいのは、日本文化について書かれた書籍そのものがすべて批判の対象とされるべきではなく、日本語教師として日本人論という言説と背景をよく理解し学習者との間で自身がどういう立場に立つのかということ意識的に考えなければならないということである。日本語教育においても学習者が主体的に日本文化を発見していくべきで、その過程で個人の内部にある価値観やアイデンティティを重視する考え方に移行してきた経緯が注目される。そこでの日本文化のとらえ方は、様々な様相を持つ多様性、時間や空間によって変化する流動性、関わる人によって違ったものになる複数性によって特徴づけられるだろう。

上記のような背景を踏まえ、日本語・日本文化の授業において日本を外側に置くことなく学習者との関わりの中でとらえようとする実践研究がいくつか報告されている。河野（2003）は大学院生に代表的な日本人論書籍二冊を読ませその虚構性、流動性に気付かせ批判的な視座を持たせる授業を実践した。高岸（2016）は初級レベルでの日本文化授業実践において、日本語と英語をとりまぜたり、日本人学生ボランティアに参加してもらう形で学習者の主体的な学びを導きだした。以上は日本の大学での例であるが、海外の現場ではインドネシアでアクティブラーニングを取り入れた授業（高岸・都 2017）や、フランス

で「日本と私の関係」を意識した日本のイメージをグループ別に発表することにより自集団内に自分とは異なるイメージを持つ「他者」がいることを認識させる授業例（原 2016）が報告されている。本研究では日本と地理的に遠く離れ日本人との直接接触の機会も少ないポルトガルの日本語学習者に対し日本人教師としてどうしたら学習者が主体的に日本文化の多様性に気付くことができるのかを考え、考案された授業事例を紹介し分析を試みる。

2 本研究の問題意識と目的

本研究の出発点は筆者が日本文化の授業を担当してから持ち始めた「日本文化に対するステレオタイプを強化するような授業に陥っていないか」という問題意識である。日本人教師が一方的に「文化を教える」授業から脱却するために、文化の多様性に学習者が主体的に気付くような授業はできないかとの思いから本研究の対象となる後述の課題案を考案した。

本研究の目的は、以下の三点にまとめられる。①ポルトガルにおける日本語学習者の持つ日本人イメージを把握する。②日本文化の授業に批判的議論を取り入れ、実践する。③文化の多様性に関し、学習者がどのような気付きを導き出すかを考察する。本稿ではこの三点を順に記述していく。

3 日本語学習者が持つ日本人のイメージ

ポルトガル語母語話者の日本語学習者 270 名に対し、2016 年 11～12 月に日本人のイメージに関する質問票調査を行った。事前調査を行い 24 項目の日本人に関する記述（例えば「日本人は勤勉だ」など）を用意し、「1. 全く同意しない」から「5. 非常に同意する」までの 5 段階リッカート尺度により評価してもらった。質問票はポルトガルの日本語教師ネットワークを通して主要な日本語教育機関に配布・依頼し協力を得た。各イメージ項目の平均で「同意する」の 4 以上になった 9 項目を点数の高い順に並べた結果を表 1 にまとめた。

最も高く同意を得られたのが「勤勉だ」、次に「教養がある」、そして「計画的だ・きちんとしている」が続く。これら上位の日本人イメージは過去の類似研究（呉 2008, 張 2013）にもよく現れるもので言えば日本人のステレオタイプとして固定していると言っていいだろう。また、日本人のイメージを思い浮かべるのに寄与したと思われる情報源は何かとの質問（複数回答）に対してはインターネット上の動画などの情報（46.7%）、日本語教師とその授業（37.8%）、日本のアニメ・漫画（36.7%）が上位を占めた。中国や韓国の日本語学習者と違ってポルトガルの学習者は日本人との直接接触の機会が少ない。よって、メディアによって形成されたイメージや日本人教師から受ける印象が彼らのイメージに大きく影響を与えていることが伺える。日本語教師の日本語や日本文化教育に対するビリーフの重要性を認識させられる結果となった。

	イメージ	平均	標準偏差
1	勤勉だ	4.6	0.58
2	教養がある	4.5	0.58
3	計画的だ・きちんとしている	4.2	0.70
4	要求が厳しい	4.1	0.75
5	親切だ	4.1	0.71
6	革新的だ	4.1	0.81
7	考え・感情を表に出さない	4.0	0.69
8	厳格だ	4.0	0.73
9	助けてくれる	4.0	0.69

表1 日本人のイメージ

4 実証研究例 日本文化の多様性への気づきをうながす授業

前項で紹介した日本人イメージに関する調査の結果を踏まえ、ステレオタイプを強化するような授業にならないために考案した日本文化の授業実践について本項では詳述する。

この授業案は筆者が担当するアジア研究学部 3 年次の必修科目である「日本文化 II」の 2018 年度の授業において遂行された。同学部で 2 年間日本語や日本関連科目を履修したポルトガル語母語話者 24 名が研究対象となる。「日本文化 II」の授業は全 15 回で、そのうち 10 回が講義形式の日本文化に関する授業と筆記テスト、最後の 5 回が本研究の対象となる課題にあてられた。講義の詳細については紙面の都合上割愛するが、主に Hendry (2012) と Sugimoto (2014) の書籍をベースにした授業となっている。以下、課題の部分についての手順・結果・考察について記述する。

4.1 手順

学生は以下の手順で課題を与えられた。①日本文化や社会について書かれた学術論文をネット上のデータベースより一本選ぶ。②関連した別の文献を一つ以上見つけ、読み比べ、批判的な議論の構築をする。③議論を発表しフィードバックを得る。④レポートにまとめる。

学術論文の選択に関しては、英語の文献からとし選んだものを事前に筆者に送ってもらい課題の目的に適しているかどうかの判断を行った。「ポルトガルに居住する学習者の自分」というポジションからでも議論構築が可能かどうかという点を注視し、またなるべく実証的な研究手法をとったものを推奨することなどを心掛けた。

4.2 結果

本課題案は「日本文化の多様性への気付きをうながす」ことを目的として作成された。よって、本項では学習者らにどのような気付きがあったかを結果として述べていく。以下、三つの気付きがあったと考える。

4.2.1 多様性への気付き

まず、学生が選ぶ日本文化・社会に関する研究テーマそのものに多様性がある点に気付けたことが大きい。講義型の授業では限られた時間で教員が選んだテーマにしか触れることができないが、論文選択を自由に行えたことで学習者がこれまでどういった問題が日本研究としてとりあげられてきたかを知ることができたと思う。実際に選ばれた論文のテーマは、多文化主義、部落民差別、若者の個人主義など多岐にわたった。

次に、それぞれのテーマにおいて視点や切り口の多様性があることに気付けたことも特筆すべき点である。例えば、日本人の特徴としてよく挙げられる勤勉性については、受験地獄や働き過ぎなどのテーマとして研究されていることが分かった。受験地獄については、学生にとっての勤勉さでありより身近に感じるテーマであっただろう。これをテーマに選んだ学生は、浪人は良い大学へ入るため、ひいては給料のいい職業に就くため仕方ないことと日本人学生は考えているととらえる一方、「日本よりアメリカの方が学業へのストレスを感じる高校生が多い」という量的研究の国際比較を提示し、日本人学生は周囲が感じているほど受験を苦だと考えていないのではないかという議論を構築した。これは一例であるが、このように勤勉性についてより具体的な像を浮かび上がらせ、また量的研究の結果を参照し「日本の学生は受験地獄という重圧があっただけじゃない」といった従来型の主観的な考えから脱却していることは評価に値するだろう。

4.2.2 多角的なとらえ方への気付き

一つのテーマに対し、一面的な見方をするのではなく多角的な見方ができるということが学べた。例えば、本課題で最も関心の高かったテーマである過労死について、様々な観点から論じられている文献を読み、クラスで共有することができた。以下、その論点の例としては、年代別、年齢別、性別、職業別、国際比較など統計的手法で実情をつかむこと、自殺との関連で論じるもの、賠償責任問題や政府の対応策に切りこむもの等が挙げられる。こうした情報はテレビのドキュメンタリー番組でも得られるかもしれないが、学術論文として紙面上でじっくり読むことに意義があると考えられる。

もう一つの例としては、近年ポルトガルの日本語学習者間でも大変人気の高いアニメを中心とする日本のポップ・カルチャーについてである。テーマとして興味を持っていてもどういった観点で論じるのかの判断は困難で、先行研究に当たる必要がある。渋谷のストリート・ファッションをテーマとして選んだ学生は、単にファッションの種類を列挙するにとどまらず若者をターゲットとしたマーケティング戦略に言及した文献を取り入れることにより深みのある議論に発展させることができた。また、ポルトガルで盛んなサッカーをとりあげた学生は、日本のサッカー界が独自の運営からいかに世界基準へと順応させていったかを論じた文献を見つけたことにより、スポーツと経済効果さらには国際的なステータスの関係について知見を広げることができた。

4.2.3 ディスカッションにおける気付き

各学生の発表後は質疑応答やディスカッションの時間を設けた。主に日本の文化や社会についての発表に対しこの時間はポルトガルとの比較などを試みた。学生らの率直な意見交換を観察していると、ここにも様々な気付きがあったように思われる。

今回度々議論に挙げた日本人の働き過ぎや過労死の問題について、なぜこの問題を選んだかについての質問に「死ぬほど働くななんて他の国ではあり得ないから」と答えた学生がいた。では自国ではどうかとの質問に「そこまで働くとは思えないが、オーバーワークはある」「残業などしなければならなければするだろう」といった声が聞かれた。日本の過労死の問題はマスコミによってセンセーショナルにとりあげられることが多い。しかし、自国の状況を見てみると程度の違いこそあれ働き過ぎがないわけではないということに気付くのである。当初の思い込みは Sugimoto (2014) らが日本人論の問題点として指摘している通り、程度の差を考慮せずあたかも日本人の特殊な一面としてとらえてしまう側面と一致している。それを打破するためにもこういったディスカッションの場は意義深い。

雑談のような話の中にも気付きは存在する。「日本で働くのは怖い」と冗談のように発言した学生がいた。これまで日本人の勤勉性はどちらかと言えばポジティブなイメージでとらえられてきたと思われるが、実際学生たちの声を聞くと必ずしもそれだけではないと言わざるを得ない。こうした気付きは日本人教師側にとっても有益なものである。

4.3 考察

本研究では日本文化の授業において、教師から学習者へ一方的に文化を「教える」のではなく、学習者が主体的に文化を学び、さらにその多様性に気付くようながすことを目的とした授業案を提案・実践し、検証を試みた。上述の通り、学術論文に限定して過去においてどのように日本文化が研究されてきたかという文脈の中で、多角的なアプローチにより日本文化の多様性に気付けたことはひとつの成果ととらえていいのではないだろうか。また、日本での滞在経験もなく日本人との直接接触機会が少ない学習者グループにとって、思いこみやイメージだけの議論にならず、科学的根拠のあるデータなどに基づいた批判的議論がおこなえたこともこの課題設定の利点である。これがステレオタイプの解消、あるいはその根拠への気付きにつながれば尚良い。そして、複数の論文選択をしひとつの議論を構築していく過程で、学習者自身のアイデンティティのポジションにも気付くべきである。すなわち、自身と日本文化を直接に対比するのではなく、そこに第三の視点、この場合論文の主張する観点を取り入れることにより、より客観的な見方が取れるポジションにつけるということである。

5 今後の課題と提案

本研究における課題設定においてはより自由度の高いテーマ選択を優先させ、英語での活動となった。今後は中級以上の日本語能力を身につけた段階で日本語の文献も取り入れた活動にできないかの検討が必要である。海外の研究者が中心となっておこなう Japanese Studies と日本国内でなされる日本研究の希薄なつながりが指摘される中 (Okano and Sugimoto 2017)、双方の研究論文を読めるようになることは日本語学習の一つの目標にすることもできると考える。そうすることによって、日本語と日本文化の授業が独立していたとしても、相補的な関係が築けることであろう。

<参考文献>

- Hendry, J. (2012) *Understanding Japanese society*. Routledge.
- Kubota, R. (2003) Critical teaching of Japanese culture. *Japanese language and literature*, 37(1): pp.67-87.
- Okano, K. and Sugimoto, Y. (Eds.). (2017) *Rethinking Japanese Studies: Eurocentrism and the Asia-Pacific Region*. Taylor & Francis.
- Sugimoto, Y. (2014) *An introduction to Japanese society*. Cambridge University Press.
- 呉正培 (2008) 「日本語学習者の日本人イメージにみられる特徴とその形成要因-韓国の大学における学習者と非学習者の比較」、『世界の日本語教育』第18号、pp. 35-55、凡人社。
- 河野理恵 (2003) 「大学院での「日本事情」教育—『日本人論』をとおして—」、『日本語教育から文化リテラシーへ 21世紀の日本事情』第5号、pp. 96-109、くろしお出版。
- 鈴木貴美子 (2007) 「日本語教育における「日本文化」についての理論的・実践的考察—クリティカルペダゴジーの視点から—」、『ICU 日本語教育研究』3、pp. 81-91、国際基督教大学 グローバル言語教育研究センター。
- 高岸雅子 (2016) 「初級・初中級レベル学習者対象の「日本の文化」授業の実践報告」、『同志社大学日本語・日本文化研究』14、pp. 169-189、同志社大学日本語・日本文化教育センター。
- 高寄幸子、都恩珍 (2017) 「海外の日本語学習者に日本文化をどう教えるか—アクティブラーニングを取り入れた授業の試み—」、『桜花学園大学学芸学部研究紀要』8、pp. 115-127、桜花学園大学学芸学部。
- 張勇 (2013) 「日本語学習者の異文化態度に関する意識調査」、『日本語教育』154号、pp. 100-114、凡人社。
- 原伸太郎 (2016) 「日本語学習者が出会う「他者」とは誰か—フランスの大学における「『日本』のイメージ」をめぐる学習者の対立事例の考察」、『リテラシーズ』第18号、pp. 89-105、くろしお出版。
- ベフ・ハルミ (1997) 『イデオロギーとしての日本文化論』思想の科学社。
- 細川英雄 (2017) 「学習者主体からことばの市民へ」、『言語文化教育研究』15号、pp. 58、言語文化教育研究会。
- 三田弥生 (2001) 「「日本事情」における「文化」の異なる視点: 細川英雄氏による「文化」へのアプローチ理論」、『昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要』1、pp. 74-81、昭和女子大学大学院日本語教育会。

学習者にとっての日本を17音で表現する試み —川柳を取り入れた授業実践—

高橋 水無子

サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学語学センター

minako.takahashi@usc.es

要旨

本実践は、対人コミュニケーションの中で生じる異文化理解の必要性が高まる昨今、文化本質主義に陥らない授業を提供したいと考え、学習者が学ぶ日本語と文化（個の文化）を重視した場合に教師はどのような授業ができるかを試みたものである。初級レベルの日本語学習者を対象に、授業内での文化学習として現代の日本社会や日本人の生活・心情を表現できる川柳を取り上げ、学習者同士で気づきを共有して各自の日本観を語り合う機会とした。この授業が学習者にとって自分なりの日本や日本文化を感じ得る場となったかを学習者の意見や感想をもとに振り返り報告する。

【キーワード】 川柳、個の文化、異文化理解、表現活動

1 はじめに

複文化主義や多文化共生の時代になり、日本語教育にも文化を流動的・多元的にとらえる認識が広まった。本来の異文化理解とは、文化本質主義や偏見に捉われることなく異なる他者や文化の多様性を受け入れ共生し、新たな認識を培うことである。しかし、ステレオタイプ的な固定化されたものとして文化を本質主義的に捉えてしまうと、実際は多面的で複雑である文化を特定の見方で押し切ってしまうことで真実が見えにくくなるという問題が生じてしまう¹。これを避けるためには教師自身の解釈が入り込んだ「文化」ではなく、学習者が自分自身で発見・学び取るといった学習者主体の文化教育の必要性（細川 2004）が出てくる。細川や三代らが提唱している『個の文化』では、文化を認識し理解するのは学習者自身であり活動を通じて自らの経験の中に文化を発見するのだとしている（細川 2004, 三代 2013）。文化は固定的な社会現象ではなく、個々の認識能力として「文化」が発現するものであり、「個の文化」とは経験から構築され各自の内面に蓄積された知の総体を以って文化を認識することである。では、文化本質主義に陥ることを避け、学習者が学ぶ日本語と文化（個の文化）を重視した場合、教師はどのような授業ができるだろうか。文化的要素が学習者それぞれの観点や経験の違いによってどう捉えられるのか。本稿では、川柳を使って学習者とともに日本文化について考える機会とした授業を振り返り、学習者の反応や感想から、日本語教師の役割と個と文化とを考察していく。

2 ベネットによる文化の定義と「個の文化」

Bennett (2004) は、異文化と遭遇した時の受容度を表す異文化感受性モデル²を提唱し、文化の一定義を示している。それによると、文化とは『ある集団において人々が相互に関わり合う中で、学習して共有している価値観、信念、行動などの規範パターン』である。そして、ある事柄を文化的差異として認識するかどうかは個人の経験による掘るものであり、他者との相互コミュニケーションを通じて培った経験や個人の知覚によって異文化理解が発展し、理解度が変容していくものであると言及している。また、三代 (2013) によ

ると、「個の文化」とは「文化を理解するための学術的な概念というよりもむしろ、実践の中で立ち上がり（中略）、教師が、学習者の学ぶことばと文化をどう捉え、どのような教育を目指すのかという議論の中で提出された教育への立場」であるとしている。

国や民族の違いを体系化された文化として扱うことは容易であるが、Bennett や三代が言及しているように、真の異文化理解とはそれだけに留まることはできないのである。

3 授業実践の概要

これらの定義を踏まえ、本実践では、文化を体系化した見方に陥らずに学習者の個の文化を重視した場合に教師はどのような授業ができるかを試みた。アプローチの仕方としては「ことばと文化を結ぶ日本語学習」（細川 2002）を参考に、教室を「教師から知識や情報を得る場」ではなく「文化を共に発見するプロセスの場」と捉えることにした。

3.1 対象と方法

初級レベル（CEFR A2 レベル）の日本語学習者 20 名を対象に、授業内での文化学習として現代に詠まれた川柳を取り上げた。川柳にした理由は以下の 3 点である。

- 1) 文法に捉われずに作ることができる
- 2) 俳句のような季語や切れ字などの制約がない
- 3) 社会風刺や人間模様を詠むという川柳の特徴から、川柳を通じて現代の日本事情や社会現象、日本人の生活や心情を知る手段となり得る

3.2 授業の流れ

まず、学習者たちに短歌・俳句・川柳を各 1 句ずつ見せて句の特徴や相違など気が付いたことを挙げてもらった。ここで提示した各句は現代に詠まれた句とした。学習者たちが互いが持っている知識を共有し合った後、補足的に、教師が日本の詩（短歌・俳句・川柳）について説明をし、学習者たちの知識を確認した。次に例として川柳を 2 句提示し、どのような人が何を感じて詠んだものか、背景にあるものは何か、などを学習者たちと話し合った。教師が提示した全ての川柳は、景気や流行、社会世相をよく反映した句が多いと有名で日本で長年開催されている川柳コンクールⁱⁱⁱにおいて優秀作品に選ばれた句から選んだものである。特に、詠まれている社会現象や日本事情が学習者にとってわかりやすいもの、または、その社会現象を扱ったスペイン語の記事がインターネット上に存在するものを選択した。その後、以下の三つの課題を学習者たちにしてもらった。

課題1: ペア活動として、教師が新たに提示した川柳 23 句から興味を持ったものを選んでもらい、その川柳の背景にあるものや詠まれている心情などを考えてレポートを作成して教師に提出してもらった。授業の時間内に終わらない場合は次の授業までの宿題とした。

課題2: 次の授業では、日本文化や日本事情に対してお互いがイメージしたもの・考えたものの相違を共有し学習者が各自の日本観を語り合う機会とするのを目標にした。クラス内で各学習者の課題 1 のレポートを共有し、調べたり考えたりする過程での「発見」や「気づき」を発表してもらい、皆で話し合った。

課題3: 宿題として、学習者各自に「自分がイメージする日本」をテーマに川柳を日本語で作ってもらった。それを次のクラスで発表し合い、作った川柳を通じて発見した「個々が持つ日本文化のイメージ・認識の相違」について話し合った。

4 授業実践の結果と学生たちの成果物

近年、スペインでも俳句の知名度が上がり、俳句クラブのような会も存在するためか、授業の最初で短歌・俳句・川柳を1句ずつ見せた時に、学習者たちはそれが日本の詩であること、五七五のリズムであることにすぐに気付くことができた。また、俳句には季語を使用するという制約や自然や四季について詠むことが多いということを知っている学習者たちもいた。それから、短歌に関しても知っている学習者があり、俳句よりリズムが長い、恋の歌が多いといった知識を披露した。このように授業開始時からクラスが学習者主体の知識共有の場となった。俳句と川柳の違いは学習者だけでは気づけなかったため、教師が川柳は俳句と同じ五七五のリズムであるが季語や切れ字などの制約が無いこと、主に社会風刺や人間模様、悲哀や苦労を詠うのが特徴であることを説明した。

4.1 川柳を通じて学習者たちが理解した日本文化や日本人

教師が提示した23句から選んだ川柳に関して学習者たちが作成したレポート（課題1）は、教師に提出するだけでなくクラスでも発表してもらった。発表の際、レポートを読み上げるのではなく、川柳で詠まれている社会現象や日本事情、読み手の心情などを詳しく説明してもらうようにし、クラスメイトとの質疑応答の時間も設けた（課題2）。

下に、学習者たちが作成したレポートとクラスでの話し合いの内容をいくつか紹介する。

4.1.1 川柳『インスタで妻のランチを二度見する』

ある学習者ペアは川柳『インスタで妻のランチを二度見する』^{iv}についての発表を行ったが、その際、クラスメイト達から様々な意見が出た。この学習者ペアは、川柳は「妻が作った自分のと夫への愛情弁当で、インスタグラムで弁当の写真で見た夫がそのあまりにも可愛らしい盛り付け方に思わず再度見してしまった」と解釈し、川柳から夫婦間の愛の微笑ましさを感じたと説明した。この解釈に同意する学習者たちがいる一方で、同川柳は「昼ご飯を食べる時間もないままに忙しく働いている夫が妻のインスタグラムを見たら、そこには高そうで美味しそうなレストランの料理が写っていたから驚いて再度見してしまった」と解釈するべきだと意見する学習者たちもいた。この学習者たちによると、この句は「夫婦間の食事の差」や「夫の妻に対する憤慨」を表現しているとのことである。

4.1.2 川柳『朝ラッシュランチ満席夜一人』

また、他の学習者ペアは川柳『朝ラッシュランチ満席夜一人』^vを取り上げ、「日本社会の個人の孤独性」を反映したものであると解釈した。これはクラスメイト全員が同意見で一致した。この学習者ペアは、孤独者を対象にした日本の様々なサービスに関して発表してくれたのだが、クラスメイト達の興味を引いたのが「ホストクラブ」と「レストランの孤独客を配慮したサービス（大きなぬいぐるみの相席サービス）」の存在であった。学習者の中には「思いもしない・考えつかないような斬新なサービスに日本の独自性を見た」と話す学習者もいた。

4.1.3 川柳『君の名はゆとり世代の名が読めず』

教示が提示した23句の川柳のなかで学習者たちに一番多く選択された句は「君の名はゆとり世代の名が読めず」^{vi}であった。解釈の多様性を自ら示した学習者がいたので紹介する。この学習者は、句の基本的解釈を「日本社会におけるゆとり教育を受けた若者の扱わ

れ方」を風刺したものとした上で、この句は「ゆとり世代は、その教育の低さから自分の名前を正しく記載できない（漢字が正しく書けない）」という皮肉的な側面と、同時に「ゆとり世代の名前にはキラキラネームと呼称される独創的なものが多く、周囲の日本人が読めない（周囲に迷惑をかけている）」と事象を批判的に捉える側面を伝えていると発表した。この発表を聞いた他の学習者たちから「見方を変えれば解釈が変わるということを実感した」との感想がでた。

4.2 学習者各自がイメージする日本文化：川柳の作成

続いて学習者たちに「自分がイメージする日本」をテーマに川柳を日本語で作ってもらった（課題 3）。作った川柳はクラスで発表してもらい、各々が持つ日本文化や日本事情に対するイメージの相違などについて話し合う場とした。作った川柳の背景として選んだ文化や社会事象の選択理由を問うと、ほとんどの学習者が「日本について調べている時に一番興味を引いた」または「自国スペインと比較して奇妙・特異的に感じた事について詠んだ」と返答した。以下に学習者たちが日本語で作った川柳のなかで、特にクラスの中で意見交換が多く盛り上がった作品を紹介する。

(1) 『ポケモンGo かのじょがない オタクです』

発句したのは CEFR A2 前半レベルの学習者で、作成コメントは「彼女をゲットする代わりにポケモンをゲットしている寂しいオタクの人たちを詠んだ。現実社会でなくゲームやアニメの中の女の子を彼女にしているのがオタクで、そういう人たちが日本には多い。本当は、アニメの女の子を『俺の嫁』と称して抱き枕やフィギュアを購入しているオタクの人たちの性質まで詠みたかった」であった。

(2) 『おじいさん あくじしました けいむしょに』

これも発句したのは CEFR A2 前半レベルの学習者である。作成コメントは「生活苦で住む家も食べる物もない孤独老人の中には軽犯罪をわざと起こして留置所や刑務所での生活を望む人がいる。理由は、刑務所に入れば居住場所と食事が保証され、刑務所の職員など構ってくれる人がいるからだ。日本は変だ。スペインではそういう老人は道端で寝るのに日本はそれができないのか」であった。クラス内で、日本での孤独死の増加やホームレス狩りをする若者についてなど、この句に関連した話題に学習者間で次々と意見交換がなされた。

(3) 『ころぶ僕 歯がこわれて 今、やえ歯(♥)』

発句したのは CEFR A2 後半レベルの学習者である。作成コメントは「日本は八重歯をカワイイの象徴としていて、変な歯並びなのにわざと矯正をしない。この句は、転んだ時に歯が折れて偶然八重歯になり、おかげで可愛くなった（なってしまった）僕を詠んだ」であった。この句の最後に♥マークが付いているのは、クラスメイトたちの「八重歯でカワイイのは女の子で、男の人にはそう言わない。日本には『おかま』と呼ばれる人たちがいる店も多い。八重歯でそうなってしまった男の人だから♥を付けてあげたい」という意見を発句者が反映させたからである。

4.3 学習者たちの感想

授業を終え、最後に学習者たちに感想を尋ねた。学習者たちに共通した第一声は「面白かった」であった。そう感じた理由は主に「知らない日本を知ることができた」「皆がいろいろな見方や考え方をされていて興味深かった」などであった。他には「川柳のほうが日

本語の文を書くより簡単に思えた」「自分の考えを日本語で書いて、自分はすごい!と思った」など、今回の目標ではないが、川柳づくりの体験が自己の日本語運用能力への自信になったという声もみられた。

5 考察

本授業実践において、学習者たちの発表、意見や感想から、学習者たちが Bennett が提唱した異文化感受性モデルの第4段階「受容」に到達し、彼らにとって異文化である日本文化を彼らなりのイメージで捉えていることがわかった。学習者個々の日本に関する知識の程度には差があり、また日本へ行ったことがある学習者と日本に一度も行っていない学習者との間では経験の差も存在する。今回の授業は、学習者にとって自分の趣味や好みに関連した日本文化（好みのゲーム、よく見るアニメやドラマ、有名な日本映画、スペインにある日本料理など）以外の日本の社会事象、文化、日本人の心情に触れる機会となった。また、クラスメイトたちと知識や意見を交換することで、一側面から日本を捉える見方ではなく、多視点で日本や日本文化を捉えるところまで到達できた。そして最後には、各々が自分の中で作り上げた新たな日本へのイメージをもとに自分の興味を引いた日本の事柄について日本語で表現することができた。これは単なる情報の受信を知識としたステレオタイプの・文化本質主義的なものから脱却した「個の文化」の表出だと言えるだろう。

様々なメディアやアプリケーションを通じて日本文化に触れることや、教科書に出てくる文化要素のある会話や写真から日本の一部を知ることは、異文化理解への第一歩として有意義である。しかし、学習者がメディアや教科書から与えられたものを単に受信するといった受け身の態度であり、受信する情報が特にステレオタイプの偏ったものであった場合はそのことを学習者に気づかせる必要がある。異文化理解への道を示し「個の文化」を大切にせる授業とは、(1) 学習者たちの異文化（日本文化）への好奇心を育み、(2) 他者との意見交換によって考えの相違・多様性を知り、(3) 共感したり異なる視点を知ることによって更なる異文化への関心や受容性を高められるような場を提供すること、ではないかと考える。つまり教師の役割とは、学習者が得た日本に関する知識を見直せる場を作り、学習者の異文化に対する理解が表面的なものにとどまらないように好奇心を持たせて認識を深めさせ、学習者の異文化との接触が衝突ではなく、自己の新たな糧となる良い出会いとなるように手助けをすることであると言える。

6 今後の展望

本実践で、「個の文化」を重視した授業での教師の役割を明確にすることができた。今回川柳を作った学習者のうち数名は今秋日本へ留学する。日本での生活は、彼らの現在の認識にどのような影響を与え変容させるのだろうか。次は日本留学する前と後での学習者の日本文化の認識、そのイメージの変化を調べてみたい。

注.

ⁱ 三代 (2013) によると、「日本文化」「日本人」を教えることで形成されるステレオタイプがかえってコミュニケーションを阻害しているのではないかと実践を通じて疑問を抱いたことが「個の文化」提唱の出発点である、としている。

iii Milton J. Bennett (2004) の「The Developmental Model of Intercultural Sensitivity」で異文化の受容の度合いを 6 段階で評価している。第 1 段階：否定（違いに気づかず異文化を認識できない）、第 2 段階：防衛（違いに気づくが見ないふりをしたり自文化の優位性を率先する）、第 3 段階：最小化（相違に気付くが人は皆同じと認識する）、第 4 段階：受容（相違に気付く相手の文化を尊重する）、第 5 段階：適応（相手の文化を尊重し互いの文化の違いを受け入れ合う）、第 6 段階：統合（相手の文化に溶け込む）。第 1～第 3 段階までは自文化の物差しで他文化との相違を認識しステレオタイプやイメージを持つことが多い。一方、第 4～第 6 段階では他文化には異なるコンテクストが存在することを認識でき、他文化の体験を通じて自文化を認識し新たな視点を獲得できる、としている。

iii 第一生命（株）が毎年主催している川柳コンテスト「サラリーマン川柳」（<https://event.dai-ichi-life.co.jp/company/senryu/index.html>）。2019 年開催の第 32 回コンクールでは 43,691 句の応募があった。

iv 第 32 回サラリーマン川柳ベスト 100 選に入った田中十字路氏の句。

v 第 32 回サラリーマン川柳ベスト 100 選に入った生一丁喜んで氏の句。

vi 第 30 回サラリーマン川柳ベスト 10 選に入ったくまねこも氏の句。

<参考文献>

Bennett, M. (2010) Creating an intercultural competent campus to educate global citizens. *Proceedings of the Universidad 2010 7th International Congress on Higher Education, The University for a Better World*, https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/creating_ic_campus.pdf (2019 年 11 月 11 日閲覧)

Bennett, M.J. (2004) Becoming intercultural competent. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Zafar, S., S. Z. Sandhu, & Z. A. Khan. (2013) A Critical Analysis of 'Developing Intercultural Competence in the Language Classroom' by Bennett, Bennett and Allen. *World Applied Sciences Journal*, 21 (4): pp.565-571.

久保田竜子 (2012) 「日本語教育における文化」、『アメリカにおける日本語教育の過去・現在・未来』https://www.aatj.org/resources/publications/book/Culture_Kubota.pdf (2019 年 11 月 11 日閲覧)

中村耕二 (2001) 「多文化共生社会を目指す国際理解教育：21 世紀に求められる地球市民教育」、『言語と文化』第 5 号、pp.1-23、甲南大学紀要。

細川英雄編 (2002) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社。

細川英雄 (2002) 「日本語教育におけるステレオタイプと集団類型認識」、『早稲田日本語教育研究』第 1 号、pp.63-70、早稲田大学日本語教育研究科。

細川英雄 (2004) 「「個の文化」再論 - 日本教育における言語文化教育の意味と課題」、『21 世紀の日本事情』第 5 号、pp.36-51、くろしお出版。

三代純平 (2013) 「「個の文化」探求としての言語文化教育研究：ライフストーリー研究と実践研究の経験を通じて」、『言語文化教育研究』第 11 号、pp.2-12、早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会。

アカデミックジャパニーズを通して日本を多角的に学ぶ —入門的な日本文化・ステレオタイプからの脱却を目指して—

小澤 咲
サラマンカ大学
ozawa@usal.es

要旨

現状、大学教育現場における問題として、学習者の受動的な態度や、授業への厳しい時間的制約は、珍しいことではない。こうした状況下では、限られた時間内での能率的な学習プランの創造や、学習者の能動的な参加態度を促す工夫が求められる。そこで本稿では、学習者の将来に繋がる自律的な文化学習とアカデミックジャパニーズとの効率的な同時・相互学習の実現を図る。主な実践内容は、①教師のサポートによる自律的な文化探求学習、②アカデミックジャパニーズに沿った口頭発表およびレポート、③Can-do を用いた自己・他己評価である。結果として、インプットに傾斜しがちであった日本語の学術的なアウトプットへの昇華、大学教養レベルで多角的視点をもつ日本文化への捉え方の変化、自律的な学習態度への変化が見られた。本稿は、入門的、ステレオタイプの日本像から一歩踏み込み、各々の関心に基づいた日本文化の探求のために歩み寄る際の参考の一つとされたい。

【キーワード】 大学教育、異文化理解、アカデミックジャパニーズ、自律的学習、Can-do

1 はじめに

1.1 実践の背景

実践の前提となる問題点として、日本語の授業に割くことができる時間的制約が厳しい状況が挙げられる。また、学習者の受動的な態度も問題として挙げられよう。こうした状況下においては、限られた時間内での能率的な学習プランの創造や、学習者の能動的な参加態度を促す工夫が求められる。

本実践における対象は、スペインの高等教育機関における日本専攻の大学 4 年生である。このことを踏まえると、大学院への進学も考慮した学習を提供するべきであろう。そのため、本実践では、日本研究についての読み物を教科書として選定し、最終的には個人での関連テーマの調査学習と発表を行うことで、将来に繋がる文化学習と大学レベルの日本語との効率的な同時・相互学習として実現させた。

1.2 授業の概要

本実践は、サラマンカ大学文献学部東アジア学士課程において行われた。授業の目的は、第一に、文献学部であるゆえにインプットに傾きがちであった日本語能力を、アカデミックジャパニーズを通してアウトプットにつなげることである。第二に、日本文化、そして社会に対する理解を高め、伝統文化やポップカルチャーばかりに終始することなく、日本専攻の卒業生にふさわしい、社会に対する学術的な視点を養うことである。

学習者数は登録 23 名であり、レベル及び国籍は、習熟度にばらつきのある中級程度、全員がスペインを中心とするスペイン語圏出身者である。また、旅行と留学を合わせて、日本への渡航歴のある学生が約半数であった。授業時間は、週 3 回×120 分であり、そのうち 2 回をテーマに沿って教科書を進める時間、1 回をアカデミックジャパニーズ指導に充てる

時間とした。使用言語は日本語で、使用教材として、野本ほか（2016）『日本をたどりなおす 29の方法 国際日本研究入門』および教師の手作り教材を用いた。

2 方法

2.1 実践1 教師のサポートを受けながらの自律的な文化探求

実践1を行う背景として、授業における問題の一つとして、受身の態度が目立ち、自律的学習が苦手である傾向にあった。これは、学生が自分にとっての関心の持ち方がわからないことに起因するものであると考え、本人にとって興味を引くような教室外に広がる世界を教室内に持ち込む試みを行った。

試みでは、作文の課題のなかに社会問題に関連するトピックの簡単な読解を課題に含むほか、学生にとって直接関係があるような、授業前日等の直近の社会ニュースを取り上げる等の活動によって、週1回の授業を教科書外の学びに充て、教室外・実際の日本社会から自分の興味関心を見つける活動を行った。

例えば、ニュースを使った活動の例では、学習者間のレベル差を考慮し、直接ニュースに入る前にNHK for Schoolの関連動画を用い、語彙の導入を兼ねたトピックへの導入を行う。その後、実際のニュースを見る段へと移り、教師が作成したワークシートを使って、内容の確認へと進んだ。ワークシートは、キーワードを問う穴埋め問題、○×問題、線で結ぶ問題等からなるもので、内容の確認をするなかで、学生各々にとっての興味を引き出す工夫の一つとなっている。

2.2 実践2 口頭発表・レポート

アカデミックジャパニーズを通した日本語アウトプットの活動として、本実践では口頭発表とレポートの双方を採用し、それぞれの目的に合わせて実践した。

2.2.1 口頭発表

既出のように、学習者の日本語能力のインプットへの傾斜は、日本語使用における自信の欠如をも引き起こしていた。そこで、実践1の実践状況の評価のためだけではなく、欠如していた日本語使用における自信を練習のなかで身につけること、また、自分にとって興味のあるテーマを発表することによって、興味のあるテーマに関する知識や意見・視野を養うことを目的とした発表課題を設けた（表1）。

人数	一人ずつ
形式	パワーポイントを使ったプレゼンテーション
時間	一人につき、7分～13分（10分±3分）
評価	教師によるルーブリックと自己評価

表1 課題内容（実践1：発表）

人数は、グループで役割が偏り不平等になることを防ぐために一人ずつとし、発表時間は学生たちと話し合ったうえで、以上のとおりに設定した。評価については、教員からの評価のみならず、Can-doベースでの学生の自己評価も含め、自信につなげる工夫とした。

テーマは、教科書のテーマをもとに学生が選んだのち、各々の興味関心によって、関連するテーマに変えて発表してもらうことも可とする形式とした。

2.2.2 レポート

レポート課題の目的は、前段階の作文指導を通して、学部生として自分の意見を述べるための作文能力の素地を身に着けるとともに、段階的な課題によってレポートテーマ選択に至る興味関心を養い、文化・社会への考察を深めることである。作文能力の素地を育てるためには、毎週作文の課題を出し、段階的に課題の目的および難易度を引き上げ、レポートへと昇華させていく必要があった。はじめは原稿用紙を用い、授業内での短く容易な作文から始め、意見文、作文を読んだの反論、レポートの形式に沿った形での意見文、という形で進めていった。

作文課題は以下のとおりである(表2)。なお、課題のテーマには、授業内において配慮が必要となるものも含まれているが、意見の内容は評価には一切関係しない旨を伝えてから、課題に取り組んでもらった。次回の作文課題に取り組む際の改善材料となるよう、すべての作文は、二日後までに添削、コメントを添えて返却した。学生にとっても負荷のかかる長期的課題であることから、学生のモチベーションを保つコメントを入れながら、学生との協働により進めていった。

0	私の趣味 (400字)	6	「喫煙は悪である」という意見を読んで反論しなさい (反論1・400字)
1	私の将来の夢 (作文1・400字)	7	「幸せになるのにお金は必要か」 (反論2・800字)
2	思いやりのある行動 (作文2・400字)	8	少数言語について or 少数民族について (引用、反対意見・800字)
3	春と秋のどちらが好きか (意見文1・600字)	9	「メディア・リテラシー」はどのような場合に必要とされるか (レポート練習1・レポート2枚)
4	男と女、どちらが得か (意見文2・600字)	10	文化学習の意義 (レポート練習2・レポート2枚)
5	日本語から漢字をなくすべきかどうか (意見文3・800字)		レポート課題 (2枚以上、上限の指定なし)

表2 作文課題

2.3 実践3 Can-doを用いた自己・他己評価

今回の実践では、Can-doをベースとしたルーブリックを作成して評価を行った。ルーブリックは、スティーブンス, D.・レビ, A. (2014) ほかを参考に作成し、活動の目的ごとに、発表用、作文課題用、レポート用にそれぞれ分けた。また、教師からの評価のみならず、学生による自己評価も行った。

ルーブリックの達成度は、一律3~1、すなわち「よくできました」~「もう少し」に設定し、Can-doをベースに作成した。評価項目は、それぞれの目的ごとに異なる項目を設けたため、目的ごとに項目数も異なる。作文課題とレポートに関しては、同じ評価項目数を設け、それぞれの目的に合わせて項目内部の評価を変えた。本実践における全ルーブリックの共通点であり特徴は、学生の日本語力に合わせて、ルーブリックの評価項目を形式面から始まり、下へ進むにつれ、内容面へと向かっていくスタイルに改良したことである。

Can-do をベースにした評価基準は、事前に学生たちに伝えてあり、授業におけるゴールをより明確化するとともに学生の学習目標の設定においても役立つと考えられる。

2.3.1 作文課題評価ルーブリック

毎週の継続的課題でもある作文課題においては、学生数の多さも考慮し、現実的な評価基準を設定する必要があるだろう。評価内容を、「表記の正確さ」「文法・表現」「構成」「内容」とし、それぞれ作文課題の狙いに沿って設定した(図1)。「表記の正確さ」においては、手書きの文字の正確さのみならず、字数、段落、名前やタイトルの位置、鍵括弧や句読点の位置などが正しいかどうか、評価の対象とした。

達成度→ 1 評価項目	よくできました 3	できました 2	もう少し 1
表記の正確さ	漢字の誤りがほとんどなく、また原稿用紙の使い方も正しい。	漢字や原稿用紙の使い方には多少のあやまりがあるが、許容範囲。	漢字やかなの誤りが目立つ。または原稿用紙の使い方には問題がある。
文法・表現	文法や表現の誤りはほとんどなく、言いたいことがよく理解できる。	文法や表現のあやまりが多少あるが、言いたいことは理解できる。	文法や表現のあやまりが多く、理解しにくい。又は文体が統一していない。
構成	全体が「はじめ・なか・おわり」の構成になっている。また接続詞を適切に使っている。	全体が「はじめ・なか・おわり」の構成になっている。接続詞を使う努力が見られる。	全体が「はじめ・なか・おわり」の構成になっていない。
内容	テーマに合った内容で、必要な情報をくわしく述べている。	テーマに合った内容で、必要な情報を述べている。	内容がテーマに合っていない。または情報が不足している。

課題番号 _____ 提出日 _____
氏名 _____

図1 作文 評価ルーブリック

2.3.2 レポート評価ルーブリック

レポートは、作文の集大成として位置づけるほか、作文とは異なり、レポートとしての最低限の体裁なども評価基準に入る。そのため、作文課題評価ルーブリックをもとに、「表記の正確さ」における評価内容は、ページ数、段落、引用、参考文献の書き方などを重視するものとした。

2.3.3 口頭発表評価ルーブリック

口頭発表は、口頭試験としても扱うことから評価項目を7つと多く設定し、さらに11に細分化した。評価項目は「構成」「トピックと整合性」「内容」「文法・表現」「発音・流暢さ」「発表その他」「聴き方」である。「発表その他」には、資料の準備状況や、練習が十分だったかどうか、質問に適切に答えることができたか等の基準を設けた。また、口頭発表は、個人の発表が終わって終わりではなく、「聴き方」において、発表後の質疑応答も含めた評価基準とし、日々の授業におけるディスカッションの成果や、他の学生の発表に対する姿勢なども評価できる形をとった。また、ページの最後にコメント欄を設け、学生の独自の観点や、特筆すべき点など、必ずしもルーブリックの評価基準に当てはまらない点についても評価ができるように工夫している。

2.3.4 口頭発表自己評価ルーブリック

今回の実践においては、自分の学びを客観的に評価することを通して、自分の成長に気づくこと、また、自分に足りないところ・よくできたところを振り返ることで、教師からのフィードバックや点数にとらわれない気づきを促すことも目標に、学生による自己評価を取り入れ、ルーブリックを作成した。ルーブリックは、選択肢を数字のみにし、わかりやすく、日本語を学習者向けに調整してある。また、自分なりのコメントを書く欄を設けて、自己振り返りの機会とした。

3 結果

3.1 実践1 教師のサポートを受けながらの自律的な文化探求

本実践の目標の一つでもあった、自分の興味関心に合わせて主体的に調べ学ぶ姿勢は、必ずしも数値化されるものではないが、口頭発表およびレポートのテーマ選択において有

意に観察され、実践の成果が見られた。オリジナルのテーマを強制したわけではないにもかかわらず、たくさんの学生が、教科書のテーマから発展させて自分なりのテーマに昇華させることができた。また、テーマごとに本物のニュースなど教室外からのアクティブな学びを提供したことは、学生アンケートにより有意に評価された。

3.2 実践2 口頭発表・レポート

作文課題に関しては、課題を常に $\alpha+1$ に設定していたことから、常に点数が右肩上がりというわけではない。しかし作文からは、それまで観察されていた文字のミス、文体などの細かいミスが有意に減った。また、平均して学生全体の文章構成能力が飛躍的に改善したことは、段階的テーマに沿って行った作文課題の結果であり、継続して課題をこなしたことで、確実に作文能力が向上したといえる。こうした課題を基盤として提出されたレポートは、学生それぞれの視点が生きていて、文章を書く基礎体力向上によって生じた余裕、また、実践1における自律的文化探求の相乗効果の上の産物であると考えられる。

口頭発表およびレポートにおいても、読むことに終始しがちだった日本語の力を、聞いたり、情報をまとめたり、そして発表やディスカッションに昇華させることができた。

3.3 実践3 Can-doを用いた自己・他己評価

ルーブリックの導入は、採点と評価に公平性と安定性をもたらした。作文評価ルーブリックは、運用を始めてから、実際のクラスの状況に合わせた修正を行った。このことは、教師にとってもクラスの特徴を考慮する手助けとなった。レポート評価ルーブリックについても、作文との差異を学生に把握させることで、学習ゴールを見出したといえよう。

自己評価ルーブリックにおいては、教師からの評価が高い学生ほど「もっと練習すればよかった」等のコメントが多く、自己評価が低い傾向にあった。反省としては、今回は、発表に限定して実践したが、作文や文化探求に対しても実施が検討されるべきであり、学期前後ともに自省させると、更なるモチベーションのアップにもつながったと考える。

4 考察

本実践では、アカデミックジャパニーズを通して、日本専攻の学生として相応しい日本語の能力の向上と、文化的理解を目指した。授業終了後の学生アンケートからは、日本文化についての考え方に変化が生じたとする学生が「はい（とても）」、「はい」合わせて93%にのぼり、「はい（とても）」と回答した学生は、全体の21%となった。「いいえ」は0%、解答漏れが7%であった（図2）。

また、実践前の自由記述アンケート調査では、日本文化に対するイメージの具体例が寺・神社・俳句・アニメに偏っていたほかは「面白い文化」「難しい文化」「非常に多様で豊かな文化」等と漠然としていたが、実施後に同じく自由記述で実施したアンケートからは、文化一般、社会・歴史についても広く知識の増幅が認められた。そのうえ、自律的学習を通して文化に対する考えが深まり、「多くの歴史を持つ文化で

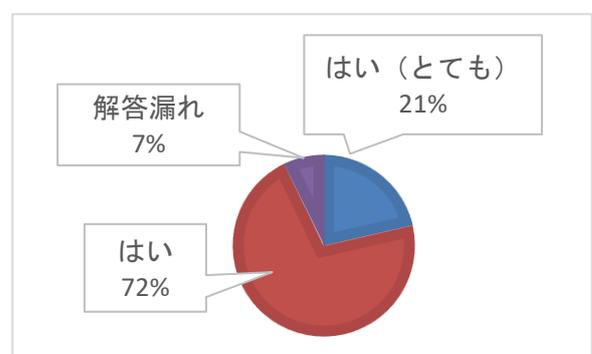


図2 学生へのアンケート結果

あります」「日本文化はかんぺきではないが、(中略)好きです」等と、批判的な視点が養われたことも大きな成果として挙げられる。日本文化に対するイメージが、ポップカルチャーや伝統文化から、社会問題や歴史問題等にまで拡張され、より複眼的な視点を身に着けることができたと言えよう。今後とも、学生の知的好奇心をよりくすぐり、前のめりになって調べたい状況作りが求められる。

5 まとめと課題

本実践では、時間的制約の厳しい状況下において、学習者の受身の学習態度の改善と、アカデミックジャパニーズを通じた日本語アウトプット能力のブラッシュアップを目的に、実践 1-3 の相乗効果を期待した授業を行った。結果として、それぞれの実践において狙った効果が得ら

れ、実践が連携して結果につながったことから、相乗効果が得られたと結論づけられる(図 3)。実践を継続して行っていく上での今後の課題として、引き続き学生の希望をもとに授業を構成しながらも、常に学生の習熟状況により柔軟に変化させること、また自己評価ルーブリックに関しては授業前にも行うことによって、自分の興味関心とともに強みや弱みを客観的に知り、気づきの機会を与えることが更なる学生への学習支援に繋がると考えられる。

測定された効果

1. 漠然としていたイメージに終始していた状況から、**学部生らしい具体的な文化イメージ**が多様に広がった。特に、**社会問題**を中心とすることに対する関心が高まった。
2. 日本文化について、**批判的な視点**が養われた。
3. 日本文化についての**自分の意見**が養われた。
4. 教科書外での学びから、喜びや手ごたえを感じた。

一步踏み込んだ文化とA.J.の相乗効果◎

図 3 本実践により測定された効果

<参考文献>

- 市嶋典子 (2014) 『日本語教育における評価と「実践研究」対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版。
- 鈴木美加、藤森弘子 (2014) 「Can-do リスト開発プロセスにおける学習者の自己評価とその分析」、『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』40、pp.53-68、東京外国語大学留学生日本語教育センター。
- スティーブンス, D.・レビ, A. 佐藤浩章監訳 (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部。
- 野本京子、坂本恵、東京外国語大学国際日本研究センター編 (2016) 『日本をたどりなおす 29 の方法 国際日本研究入門』東京外国語大学出版会。

Uso de proverbios japoneses (諺) en las clases de nivel básico Selección y resultados observados

Alba Serra-Vilella
Universitat Autònoma de Barcelona
alba.serra@uab.cat

Resumen

Este estudio supone una aproximación práctica al uso de proverbios en las clases de japonés de nivel básico. Se han seleccionado 30 proverbios, siguiendo criterios adecuados para este fin, y se expone la forma en la que se ha concretado su uso y los resultados observados en el aula. La reacción de los estudiantes ha sido positiva, pues algunos incluso lo mencionaron en una encuesta de satisfacción. En resumen, este estudio pretende mostrar que se pueden usar proverbios japoneses en clases de nivel básico para promover a la vez la adquisición de la lengua y de conocimientos culturales, como una forma amena de empezar las clases y de llamar su atención y fomentar la participación activa.

Palabras clave: enseñanza del japonés, proverbios japoneses / kotowaza, japonés de nivel básico

1 Introducción

Los proverbios japoneses o kotowaza (諺) son una buena forma de combinar el estudio de la lengua y la cultura japonesas. Sin embargo, muchos proverbios incluyen formas verbales de uso poco frecuente en la lengua actual, o palabras referentes a objetos habituales en la vida diaria antiguamente pero no en la actualidad. Por este motivo parece difícil incluirlos en la enseñanza del japonés a un nivel básico, mientras que sí hay estudios que proponen este tema para un nivel intermedio y avanzado, como por ejemplo 岡崎 (2000) o 浮田 (1990), respectivamente.

Hay varios estudios que analizan diferentes aspectos de los proverbios japoneses, como Eastony (1992) y Doyle y Li (2001), que tratan sobre cómo representan la mujer en el primer caso, y el dinero, en el segundo.

En este estudio proponemos una forma de introducción de proverbios en las clases de nivel básico, siguiendo varios criterios de elección diferentes. Además, expondremos el resultado de nuestra experiencia después de haber probado este método con diferentes grupos, presentado uno de ellos al inicio de cada sesión como forma de empezar la clase. Después de una explicación sencilla en japonés, el docente hacía preguntas a los estudiantes para comprobar si se habían comprendido y se recurría a explicar el significado en la lengua de los estudiantes en caso necesario.

El objetivo es reforzar los conocimientos lingüísticos de los estudiantes de una forma amena y divertida, proporcionándoles a la vez una forma de acercarse a la cultura.

2 Corpus

El corpus se compone de 30 proverbios, que han sido elegidos para los fines de este trabajo por su adecuación a determinados criterios. En el siguiente punto 2.1 se explicarán dichos criterios, así como la forma de clasificación y, finalmente, se incluirá la lista de proverbios escogidos.

2.1 Criterios de selección

Los proverbios seleccionados contienen mayoritariamente vocabulario, *kanji* y formas gramaticales adecuadas a un nivel básico de japonés, admitiendo solamente alguna palabra o forma verbal nueva para los estudiantes. Entendemos por “nivel básico” el equivalente a N5-N4 según los exámenes oficiales Nōken, o A1-A2 según los estándares CEFR (Council of Europe 2001). Además, se ha tenido en cuenta que el significado no sea muy difícil de comprender, pues como expusimos anteriormente, nuestro objetivo era usar los proverbios como forma de empezar la clase. Si se trata de algún proverbio que requiera de una explicación larga sobre la sociedad o filosofía japonesa, podría ocupar demasiado tiempo.

2.2 Clasificación de kotowaza

Los proverbios se han clasificado según los elementos que podemos repasar con ellos. Por ejemplo, 花より団子 puede ser adecuado cuando se han estudiado las comparaciones. Por este motivo, no sólo enumeramos los proverbios elegidos, sino que también se recomiendan momentos adecuados para su inclusión en las clases. La forma de referirnos al momento de uso se ha hecho a través del número de lección de los libros de texto que se emplean en nuestra institución. Se trata de los libros *Minna no Nihongo* (2012) y *Basic Kanji Book* (2015), ambos ampliamente utilizados en la enseñanza del japonés como lengua extranjera. Por lo tanto, esta lista puede ser útil para los docentes que usen estos libros, pero también puede ser usado con otros libros, pues hay muchas similitudes en la progresión de contenidos de los diferentes libros de nivel inicial.

El procedimiento seguido para elaborar esta lista ha sido el siguiente:

1. Subrayar el elemento que no sea de nivel básico para explicarlo en primer lugar.
2. Marcar en negrita el elemento de nivel más alto (palabra, *kanji* o forma gramatical, excluyendo lo subrayado) y anotar la lección donde aparece.
3. Dividir en tres grupos (gramática, *kanji* o palabras) los proverbios según el elemento marcado en negrita.
4. Ordenar los proverbios según las lecciones donde aparecen los elementos marcados.

Por ejemplo, en “花より団子 (MNN 12)”, 団子 sería la palabra nueva, por no aparecer en el libro de texto, a pesar de que algunos estudiantes puede que lo hayan visto o comido alguna vez. より sería el elemento de nivel más alto de entre las palabras y estructuras que forman este proverbio. Finalmente, entre paréntesis se indica la lección del libro de texto donde se estudia ese elemento. Por lo tanto, ese proverbio se podría presentar después de estudiar esa lección, aunque no necesariamente justo después, incluso podría ser beneficioso usarlo unas semanas más tarde para potenciar el efecto de repaso.

Esta clasificación, evidentemente, no es la única posible, pues se presentarían variaciones dependiendo de los libros o métodos usados por cada profesor, pero consideramos que puede ser una orientación para facilitar el uso.

2.3 Corpus de kotowaza

A continuación presentamos la lista de *kotowaza* incluidos en el estudio, clasificados en tres categorías y ordenados según momento de uso recomendado. El subrayado indica el elemento (o elementos) que no son de nivel básico y la negrita el otro elemento de nivel más alto. La abreviación MNN corresponde a *Minna no Nihongo* y BKB a *Basic Kanji Book*.

Gramática

- 花より団子 (MNN 12)
猫の手も借りたい (MNN 13)
火のない所に煙は立たぬ (MNN 22)
煮ても焼いても食えない (MNN 27)
いつまでもあると思うな親と金 (MNN 33)
急がば回れ (MNN 35)
出る杭は打たれる (MNN 37)

Vocabulario

- 井の中の蛙大海を知らず (MNN 15)
鬼の居ぬ間に洗濯 (MNN 19)
悪事千里を走る (MNN 27)
壁に耳あり障子に目あり (MNN 30)
女心と秋の空 (MNN 32)
良薬は口に苦し (MNN 34)
猿も木から落ちる (MNN 43)

Kanji

- 蛙の子は蛙 (BKB 2)
七転び八起き (BKB 3)
三日坊主 (BKB 3)
好きこそ物の上手なれ (BKB 6)
石の上にも三年 (BKB 6)
一石二鳥 (BKB 7)
となりの花は赤い (BKB 7)
馬の耳に念仏 (BKB 7)
帯に短したすきに長し (BKB 8)
一を聞いて十を知る (BKB 9)
百聞は一見にしかず (BKB 9)
聞くは一時の恥聞かぬは一生の恥 (BKB 11)
売り言葉に買い言葉 (BKB 12)
石橋を叩いて渡る (BKB 17)
千里の道も一歩から (BKB 17)
雨降って地固まる (BKB 17)

3 Metodología: ¿Cómo se explicaron los proverbios?

Para comprobar la utilidad del método que proponemos, se ha probado con cuatro grupos diferentes durante un semestre. Se trata de dos grupos de estudiantes universitarios y dos grupos de una academia de aprendizaje de japonés. En la universidad (Universidad Autónoma de Barcelona), uno de los grupos era de primer curso del Grado de Estudios de Asia Oriental (28 estudiantes), y el otro de segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación (33 estudiantes), que se encuentran en un nivel aproximado de N5 (A1) y N4 (A2), respectivamente. En la academia de japonés, los grupos son muy reducidos, con cinco estudiantes en el grupo de

segundo curso (N5) y seis estudiantes en el grupo de tercer curso (N4).

Cada semana se ha presentado un proverbio como forma de empezar la clase, con el objetivo de emplear no más de diez minutos, aproximadamente. Después de una explicación sencilla en japonés, el docente hacía preguntas a los estudiantes para comprobar si se comprendía y se recurría a explicar el significado en la lengua de los estudiantes en caso necesario.

Se ha ideado una aproximación múltiple y variada, compuesta de varios pasos que presentamos a continuación:

1. Escribir el proverbio en la pizarra, incluyendo furigana en los kanji que no hayan sido estudiados.
2. Comprobar que se comprenden las palabras, usando para este fin una explicación o sinónimo en japonés, la traducción de esas palabras en español, un dibujo, etc... Dependiendo de cada caso y del nivel de los estudiantes.
3. Hacer preguntas a los estudiantes para guiar la comprensión del proverbio.
4. Ejemplificar una situación en la cual se podría usar ese proverbio.
5. Explicación literal del significado en español, para asegurarnos que todos lo hayan comprendido.
6. Preguntar si conocen algún refrán parecido en español.

Se procuró usar el japonés siempre que fuera posible según el nivel de los estudiantes, pero consideramos adecuado usar también el español para comprobar que se haya entendido, a veces incluso diciendo lo mismo en español después de decirlo en japonés. Respecto al último paso, cabe destacar que no todos los proverbios tienen equivalentes en español, pero esto no debe ser un problema, pues podemos considerarlo como una forma de reflexionar sobre las diferencias culturales y la dificultad que suponen en la traducción. En el caso de que el docente conozca un equivalente, es aconsejable no decirlo directamente, sino hacer pensar primero a los estudiantes, como forma de mejorar su atención y la participación activa. Algunos ejemplos de equivalencias serían “el mejor escribano echa un borrón”, como proverbio con un sentido similar a 猿も木から落ちる y “cuando el río suena, agua lleva” como forma de traducir 火のない所に煙は立たぬ.

En los siguientes subapartados, detallamos tres ejemplos de posibles formas de presentar los proverbios y la forma de interactuar con los estudiantes según cada caso, centrándonos en el segundo y tercer paso de los anteriormente enumerados.

3.1 Ejemplo de uso 1: 花より団子

Para explicar este proverbio, empezamos por la palabra nueva, preguntando si la conocen: “だんご、分かりますか？もち？ Parecido al *mochi*”, además de hacer un dibujo sencillo en la pizarra que les puede ayudar a comprenderlo si lo han visto alguna vez. Posteriormente hablamos de la costumbre del *hanami*, que tiene relación con el sentido de esta frase, diciendo “お花見分かりますか？アニメで見たことがありますか？ ¿Habéis visto *hanami* en *anime*?”. Entonces intentamos que los estudiantes imaginen esa situación: “お花見です。日本人は何をしますか。”, a lo que los estudiantes pueden responder: “「お弁当を食べます」「お酒を飲みます」「友達と話します」...”. Entonces tratamos de acercarnos al proverbio: “花を見ますか。あまり見ませんね... 花より団子。きれいな物より、おいしい物。Dar más importancia a lo material”.

3.2 Ejemplo de uso 2: 猫の手も借りたい

En este caso empezáramos repasando la palabra y forma gramatical que algunos estudiantes puede que no recuerden: “「かりたい」、覚えていますか? 「図書館で本を借ります」 Coger prestado, 「かりたい」 quiero coger prestado”. A continuación, empezamos a poner en situación a los estudiantes para comprender el sentido de la frase: “猫は忙しいですか? 猫はたくさん働きますか?”. Después de la respuesta de los estudiantes, proseguimos: “例えば、あなたはとても忙しいです。「誰か手伝ってください! だれでもいい!」「じゃ、猫は暇ですから、貸しますね」でも、猫は手伝いますか?”. Aquí los estudiantes responderán todos que no, y entonces explicamos el significado, en este caso en español: “Aunque un gato no hace nada, estás tan ocupado que quisieras incluso la ayuda de un gato”. Aquí podemos proseguir animando a los estudiantes a hablar de su propia experiencia: “皆さん、忙しいですか?”.

3.3 Ejemplo de uso 3: いつまでもあると思うな親と金

En este caso se trata de un proverbio que se usaría para un nivel de N4/A2, por lo que podemos emplear mayoritariamente el japonés, sin apenas recurrir al español. Después de comprobar que recuerdan el significado de いつまでも y 思うな, procedemos a presentar una situación a los estudiantes: “例えば、宝くじが当たりました。お金がたくさんあります。何をしますか?” En este punto, esperamos a recibir algunas respuestas de los estudiantes, como por ejemplo: “「車を買います、服を買います、旅行します...」”, para proseguir: “仕事もやめますね。お金がいつまでもあると思います。もっと旅行します。家を買いたいです。でも、もうお金がありません。困ったね。お金はいつまでもありません。だから、大切に使うなければなりません”. Con esto se habrá entendido el sentido de una parte, y podemos añadir: “親もいつかなくなるかもしれませんから、大事にしなければなりません...”.

4 Resultados y conclusiones

Después de usar esta metodología, hemos observado varios puntos positivos. Por una parte, es una forma amena de empezar la clase, que capta la atención de los estudiantes y les despierta interés, cosa que corroboramos al observar que los estudiantes comentaban el significado con los compañeros y hacían preguntas sobre la cultura japonesa. Incluso un estudiante mencionó un día que se había comprado un libro sobre kotowaza, lo cual es una muestra del interés que suscitó en él este tema. Además, creemos destacables dos comentarios en las encuestas de final de curso. En estas encuestas no se preguntaba nada específicamente sobre los proverbios, pero dos estudiantes lo mencionaron como comentario libre a una pregunta genérica sobre algo que destacarían positivamente de las clases. Concretamente, los comentarios fueron: “Nos ha enseñado frases hechas y palabras que no están en el libro” y “Me ha parecido curioso que en cada clase explicara un refrán japonés”. Aunque sean solamente dos comentarios (de un total de 27 cuestionarios obtenidos, aproximadamente la mitad de los dos grupos universitarios), lo consideramos destacable por el hecho de que lo mencionaran ellos sin haberles preguntado al respecto ni haber explicado un proverbio el mismo día de la encuesta. Por lo tanto, es algo que dejó en ellos una especial impresión.

Por otra parte, es una forma de repasar, aunque sea brevemente, palabras, kanji y gramática

para que no se olviden. Además, nos permite introducir elementos culturales para que los estudiantes conozcan mejor esa cultura. Esos elementos pueden ser conceptos más o menos concretos, como por ejemplo 壁に耳あり障子に目あり, que nos permite presentar las tradicionales puertas de papel, o puede que la singularidad se encuentre en el sentido de fondo que se desprende del proverbio y que forma parte del pensamiento japonés, como por ejemplo en 出る杭は打たれる, que habla del hecho de que destacar se considera negativo en Japón. Hay también proverbios que no presentan una especial singularidad de la cultura japonesa, como el caso de 猿も木から落ちる, pero consideramos que el hecho de tener un significado compartido con proverbios o ideas de la cultura española puede interpretarse como una forma de presentar la cultura japonesa como algo que no es necesariamente extraño y ajeno, sino que también tiene puntos en común con nuestra cultura.

Como conclusión, este estudio nos permite afirmar que los proverbios japoneses no solamente se pueden usar en clases de nivel básico, sino además eso presenta numerosas ventajas para promover a la vez la adquisición de la lengua y de conocimientos culturales. Además, la lista de proverbios que se ha elaborado puede ser útil para otros docentes de la lengua japonesa que impartan clases de nivel básico.

Referencias:

- Basic Kanji Book vol.1 (2015) Tokio: Bonjinsha. Nueva edición.*
Basic Kanji Book vol.2 (2015) Tokio: Bonjinsha. Nueva edición.
Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
Doyle, K. O. y Li, Y. (2001). A within-continent content analysis: Meanings of money in Chinese and Japanese proverbs. American Behavioural Scientist, 45 (2), pp. 307-312.
Eastony, P. A. (1992) Women in Japanese proverbs. Asian Folklore Studies, 51, pp. 167-182.
Minna no Nihongo Shokyû I (2012) Tokio: 3A Network. Nueva edición.
Minna no Nihongo Shokyû II (2012) Tokio: 3A Network. Nueva edición.
浮田 三郎 (1990) 「諺教材を使った日本語上級授業の試み」、『広島大学留学生日本語教育』2号、pp. 1-12.
岡崎 正道 (2000) 「ことわざと日本語教育」、『Artes liberales (岩手大学人文社会科学部紀要)』67、pp. 83-92.

文化を取り入れた授業の振り返りとその改善例

高森 絵美
マドリード・アウトノマ大学
emi.takamori@uam.es

要旨

海外の日本語教育現場では、日本文化の多様性に気づく機会が少ない。そして、文化の扱い方によっては、日本文化が母国文化と極端に対峙して捉えられたり、ステレオタイプ化された認識が形成されやすくなったりする。文化教育に関するこれらの先行研究を踏まえ、本稿では担当授業の振り返りを行い、次年度に向けてどう改善したか、またその結果、学生の反応はどうであったか、という一連の実践例を紹介する。

【キーワード】 ステレオタイプ、雑種的要素、自覚と共有

1 担当授業「日本語口頭表現」と文化

マドリード・アウトノマ大学には日本語を専門にする4年制の課程があり、本稿で取り上げる「日本語口頭表現 (Teoría y práctica de la primera lengua Japonés)」の授業は、日本語基礎文法を既習の3年生を対象に、合計45時間(週3時間×15週)の出席時間数の中で、主に口頭表現能力を高めることを目的に開講されている。3年次は交換留学に行く学生も多いため、学生数は10~15名と少人数で、週3時間のうち30分は、「コミュニケーションのための日本語発音レッスン」^{vii}を主教材に日本語の音声・話し言葉の特徴についての講義や応用練習が行われる。後半の授業は、1) 自己紹介、2) 日本人留学生へのインタビュー、3) 一分スピーチ、4) PPTを使った発表、5) 劇という5つの大きなプロジェクトに沿って進んでいく。これは、4年次の授業や卒業論文の準備を念頭に、より実践的な日本語の使用を目指しており、JFスタンダード^{viii}のB1レベルに相当する、あらかじめ準備してあれば、ある程度まとまりのある発表をすることができる、という目標が背景にある。教科書を離れ、日本語の話し言葉の多様性を知ること、そして、学習者本人が興味のあるテーマに日本語でアプローチすることは、モチベーション向上にもつながるだろう。

この授業の中で、「文化」と関係が深いのは、「留学生へのインタビュー」と「PPTを使った発表」という2つのプロジェクトである。どちらも、まず学習者が自分でテーマを選ばなければならない。2017年度のインタビュー活動では、同世代の日本人留学生に聞いてみたいことはないか、という質問を投げかけた後、教師側も様々なテーマを例として提供した。結果として、好きな「音楽」「映画」など個人的な趣向を問う内容にした学生もいれば、「結婚観」「政治への関心」「職場の環境」など日本の社会事情に興味を示した学生もいた。また、PPTを使って発表するという活動では、「日本とスペイン」というテーマのもと、学生はペアになってサブテーマを選び、両国における類似点や相違点を調べてまとめるという内容にしていた。学習者が各自発表の下調べや準備に入る前に、「祭り」というサブテーマを例に、クラス全体でウェブ上の情報を理解するときに便利なツール^{ix}や発表で使用される表現を確認した。サブテーマは「新婚旅行」「テレビ番組」のように学生自身が考えたものもあったが、教師側が例として出した「教育制度」「ジェスチャー」「料理」などをそのまま選んだ学生も多くいた。

以上の活動は、口頭能力を高めるという目的だけを考慮して、担当一年目に直感的に計画されたものである。そのため、「文化」という角度で見た場合、改善すべき点が多くあることが分かった。それでは、次に文化教育に関する先行研究を概観することにしよう。

2 先行研究：言語教育の中の文化

1980年代以前、日本文化教育と言え、伝統芸能などのハイカルチャー、地理や歴史などの一般日本事情、ウチ・ソトの概念などの日本人論、つまり、日本人を1つの集団として、また固定的なものとして捉えて、教師側が一方的に提供するものであった。1980年後半になると、異文化間コミュニケーションの視点が注目され、日本文化との接触体験が自己アイデンティティを再構築していくという、個人の意識変化の過程に目が向けられ始めた。そして、1990年後半からは、文化は完全に流動的・多元的なものと捉えられ、教師は学習者個人が自文化を含めた文化的営みに気づく手助けをするというコーディネーター的役割を担うようになる。この学習者中心主義的アプローチでは、文化に対する認識は個人の中に存在するものであり、その捉え方は人それぞれであるという前提のもと、授業は学習者が自身の観点から日本文化を発見するための環境設定の場であるという立場を取っている（久保田 2012, 細川 2000）。

2.1 学習者中心主義的アプローチの落とし穴

学習者の主体性を生かそうとするこのアプローチは、来日外国人の日本文化への同化・適応を目的としていたそれまでの文化教育のアンチテーゼとして、学習者に母語文化に支えられたアイデンティティを自覚させ、それを基盤に、異文化を許容する態度を養うことが目的とされてきた。ここで問題なのは、学習者が自文化を文化認識の中心に据えるということが想定されていることにより、母国文化が日本文化と対峙させられ、「あなたの国・私の国」という二項対立に陥る可能性である（牲川 2002, 久保田 2012）。海外の日本語教育現場では特に、日本、そして日本人の多様性が見えにくく、「日本」が国単位で一括りに認識され、国境に基づく文化が自明視される傾向がある。そして、知らず知らずのうちに、教師も母語文化と日本文化のステレオタイプ的な見方を学習者に押し付けてしまっているかもしれない。

2.2 ステレオタイプ

このように、教育機関、もしくはマスメディアなどを通じて伝達される社会的イメージ、つまりステレオタイプは、本人のうちに自己生成的に発生するものより強力であるとされる。かと言って、ステレオタイプ認識がすべて悪いものというわけではない。というより、ステレオタイプ認識は人間認識の過程で生じるカテゴリー化の一種であるため、完全に人の心から消去することは不可能である。ステレオタイプは未知のものに出会ったとき、その印象形成の初期段階で活性化されるが、その後個別的情報が入手されるに従って、修正されていく。すなわち、個人と深く付き合うことによって情報の影響力がなくなり、国という枠にとらわれた見方から脱却するというわけである。海外の教育現場では、学習者にそのような機会を提供することが物理的に難しいが、大切なのは、社会や文化に多様性があり、常に変化していることを意識していること、そして、自分自身がステレオタイプを持っていることを自覚しつつ、自らの思考や心の動きを客観視できるようになることである（Macrae et al. 1996, 埴 2004）。

2.3 環境設定の重要性

では、そのためにはどのような工夫ができるだろうか。久保田（2012: 12-16）はその中で、より深い文化理解のため、次の4つのアプローチ（4D）について言及している。

- 1) 文化を規範的ではなく、記述的（*descriptive*）に理解する；
例）『一汁三菜』が日本の食文化の特徴だ」というのは国家主義的アイデンティティを醸し出す規範的な産物で、実際の食生活の客観的描写ではないことを理解する。
- 2) 多様性（*diversity*）に注目し、雑種的な概念を取り入れる；
例）沖縄には伝統的にお雑煮が存在しないことを言及する。
- 3) 流動的（*dynamic*）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；
例）「日本食は健康によい」といった定説を鵜呑みにするのではなく、食習慣がどのように変化してきたのかを資料を使って考える。
- 4) 文化は言説的（*discursive*）に構築されている、つまり政治性が関わっているという認識を持つ；
例）日本食の無形文化遺産への登録の背景には、福島原発事故で打撃を受けている日本産食材の輸出を増やすという狙いがある。

このアプローチの基礎になっているのは、クリティカルな視点の育成である。自明に見える情報に対して常に疑問の視点を投げかけること、教師がそのような認識を持って常に内省的な教育実践を行うことが重要なのである（久保田 2012: 16-23）。細川（2005）も同様に、情報を多角的、批判的に見るメディアリテラシーの流れを見据えた上で、まず、学習者が自身の考えをよく把握することが必要だとし、把握したものを伝達し、相手からの反応をもらうという連鎖プロセスをいかに作っていくかが教室活動の大きな目的になると指摘している。

鈴木（2006）は、米国私立大学の上級クラスで「標準語と方言」をテーマにした読解教材を通して、以上のアプローチを実践している。この活動では、まず、教材から標準語の歴史的・政治的背景や方言の豊かさ、方言ブームを理解し、日本人の方言に対する価値観の変化、学習者の母語における言語の多様性について考察した後、学習者がお互いに意見交換できる場を作っている。筆者が担当するクラスは初級を終えたばかりのレベルであるため、日本語での批判的分析やディスカッションを期待することは難しいが、鈴木（2012: 89）が指摘するように、「一般的に広く知られている日本文化のみが日本文化の実態ではないという例を示すことによって、どういう視点で『日本文化』をとらえることが批判的立場をとることにつながるのかと学生に意識させることができる」だろう。

3. 改善例

この節では、以上の先行研究を踏まえた上で、2017年度に行った「留学生へのインタビュー」と「PPTを使った発表（日本とスペイン）」という2つのプロジェクトを振り返り、2018年度の内容をどのように改善したのかについて報告する。また、授業の最後に行ったアンケートの結果から学習者の反応を観察し、さらなる改善に向け、どのような課題が残されているかを検討する。

2017年度の「留学生へのインタビュー」では、テーマを決める際、「同世代の日本人留学生に聞いてみたいことはないか」という表面的な質問をするに止まった。「日本人の結

婚観」など日本の社会事情に興味を示した学習者もいたが、その時点でその学習者が持っている情報や抱いている疑問に深く迫ることはしなかった。この導入部は、もちろん、インタビューのテーマを決めることが目的なので、このままでも十分なかもしれない。しかし、先行研究を把握することにより、この導入部こそ学習者が自身のステレオタイプに気づき、振り返る絶好の機会になること、そして、インタビュー結果をより深く解釈するという意味で、この活動がインタビュー・プロジェクト自体をより有意義なものにすることが分かった。そこで、2018年度は、テーマを決める際に「日本は・日本人は…」というフレーズを埋める形で、わざと固定化された日本人像を挙げてもらい、その後のインタビュー活動を通して、それを個人に確かめてみるという流れを作った。また、インタビュー結果をまとめる際には、「予想と異なる回答があったか、意外で面白いなど感じる回答があったか」を中心に発表するように指示した。学習者の発表例をいくつか挙げると、「日本人はタトゥーが嫌い」というイメージを持っていた学習者 A は、発表の中で、「インタビューを受けた人はタトゥーを全く悪く思っていないこと、特に小さいタトゥーは好評で、とても意外だった」と話した。さらに、「日本人はマンガをよく読む」というステレオタイプからテーマを「マンガ」に決めた学習者 B は、発表で「『オタク』という言葉の印象が今や若い留学生にとって肯定的なものになっていることに驚いた」というコメントを残した。今年度のインタビュー・プロジェクトは、このように、単に日本語力を伸ばすというだけでなく、個人との接触を通して、日本人と言っても様々な価値観を持つ人間がいるということを実体験することができたようだ。

次に、「PPTを使った発表」プロジェクトについて省察してみたい。2017年度は、「日本とスペイン」を比較するという大きな枠組みの中で、いろいろなサブテーマに関する発表を行った。「教育システム」などの制度的なことであれば、国同士の比較に問題はない。しかしながら、「新婚旅行」などの個人的な趣向が入るテーマに関して、国同士の比較を試みるということは、少数派の意見が追いやられ、ステレオタイプを助長する危険性がある。信頼性のある情報源を頼りに、日本人、もしくはスペイン人の傾向を探ることは、興味深いことではあるのだが、文化の多様性に気付く目が養われていない学習者を対象にした場合、前節の先行文献でも紹介したように、二つの文化を固定的で対峙するものとして認識させることになりかねない。そこで、2018年度は、テーマを変更し、学習者自身が久保田（2012）の言う雑種の要素に直接アプローチすることで、日本の多様性に気が付けるような活動を行うことにした。この活動では、まず日本の都道府県の位置を復習し、学習者がそれぞれ「今まで聞いたことがない県^x」を選んで、その県について調べて報告するという形を取った。調べる内容は教師側がある程度指示し、地理と天候、特産品、観光地、そして、方言を組み入れるようにした。また、報告は全体への発表ではなく、FITUR^{xi}のように各学習者がその県のブースを作り、選んだ県の観光資源を訪問者に紹介するという活動スタイルで行った。結果、選ばれた県は、秋田県、群馬県、愛媛県など様々だった。学習者は各自が今までよく知らなかった地域について情報を獲得し、それをクラスメートと共有することで、バラエティに富む日本の魅力に触れることができた。

4. アンケート結果

以上見てきた活動に関しては、最後の授業にアンケートを行い（スペイン語の翻訳付き）、ステレオタイプの有無、その内容、日本や日本人に対する自身の考え方に活動が与えた影響について尋ねた。アンケートに答えてくれた学習者は20代の計10人で、以下が

その結果である。質問1と質問2は五段階評価からの選択を、質問3は自由回答を求めた。質問3の回答の横にある括弧内の数字は、質問1と2で何を選択したかを表している。

質問1. 日本や日本人に対してステレオタイプがある、もしくはあったと思いますか。
1 (全然ない) : 0人 / 2 : 2人 / 3 : 1人 / 4 : 4人 / 5 : 3人

質問2. 学期中留学生にインタビューをしたり、「いろいろな日本」について調べたりしました。この活動は日本や日本人に対する考え方に影響しましたか。
1 (全然しない) : 0人 / 2 : 2人 / 3 : 1人 / 4 : 4人 / 5 : 3人

質問3. どんなステレオタイプがありますか、もしくはありましたか。

- ❖ Por lo general, considero que son muy reservados. Nunca sabes lo que piensan realmente. (3/4)
- ❖ Me parecía difícil hablar con ellos, ya que te tienes que acercar tú y cuesta que confíen en ti. (2/4)
- ❖ 私はでんとうの物は日本で重要だと思っていました。(3/4)
- ❖ Pensaba que les importaba mucho la influencia de su historia en todos los ámbitos de la vida. (2/4)
- ❖ Muy amables, educados, velan por el bien común. (5/2)
- ❖ Todavía sigo pensando que son todos muy trabajadores, aunque no es así, o que son muy educados todos. (3/3)
- ❖ 私は日本人がひまな時、カラオケへ行くと思いました。(3/5)
- ❖ La entonación y la forma menos expresiva de los sentimientos en el idioma. (4/5)
- ❖ Por ejemplo, estereotipos relacionados con su “homogeneidad” y su singularidad. (5/5)

この回答を見ると、「ステレオタイプがない」と答えた学生はゼロで、だれもが自分の日本に対する固定的な見方を自覚していることが分かる。自由回答の内容を見ると、「本音と建前」「伝統的」「礼儀正しい」「働き者」など日本人の国民性と言われるステレオタイプが若い学習者の間にも浸透しているようである。また、10人中8人の学生が、この活動を通じて多かれ少なかれ考え方が変わったことを認識している。自覚、個人的接触、共有という一連のプロセスを経て、学習者は一人一人、今までとは異なる観点から日本文化の新たな側面を発見できたのではないだろうか。

5. 今後の課題

以上のアプローチで教室活動を行った結果、予想していたよりもかなりの授業時間を費やすことが分かった。そこで、次年度2019年は全体のプロジェクトを5つから3つに絞り、より完成度の高い発表を目指すことにしたい。インタビュー・プロジェクトでは、テーマを決定した後、そのテーマに関する下調べを詳しく行うことで、自分のステレオタイプに影響した情報を批判的に把握し直して、その考えについて再検討する時間を取りたい。よく練られた発表は、クラスメートの好奇心を刺激するであろうし、そこから活発な意見交換の場が生まれることを期待する。また、全体発表の前にペアを組んでお互いの発表を見せ合う活動を入れるつもりである。日本語の分かりやすさをチェックし合えるだけでなく、フィードバックの機会が一つ増えることで、新たな見方に気づくチャンスがさらに加わることになるだろう。

注.

vii 戸田貴子 (2004) 「コミュニケーションのための日本語発音レッスン」、スリーエーネットワーク

viii JF スタンダード https://jfstandard.jp/pdf/20160623_JF_Cando_Category_list.pdf (2019年9月10日閲覧)

ix 日本語読解学習支援システム「リーディングチュウ太」 (<http://language.tiu.ac.jp/>)

Todd David Rudick's Rikai (<http://www.rikai.com/perl/Home.pl>)

x 学習者は一年次の日本語やその後の歴史等の授業で都道府県名を学習済みではあるが、全てが頭に入っているわけではなく、特に内陸部や中国、四国地方は馴染みが薄いようである。

xi FITUR: Feria Internacional de Turismo (国際観光展示会)

<参考文献>

MacRae, C. N., Stangor, C. and Hewstone, M. (1996) *Stereotypes & Stereotyping*. New York: Guilford Press.

久保田竜子 (2012) 「日本語教育における文化」、『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 https://www.jppe.go.jp/j/project/japanese/teach/research/usreport/pdf/usreport3_04.pdf (2018年1月22日閲覧)。

鈴木貴美子 (2006) 「日本語教育における『日本文化』についての理論的・実践的考察—クリティカルペダゴジーの視点から—」、『ICU日本語教育研究』3、pp.81-91.

牲川波都季 (2002) 「同化主義としての『学習者中心』」、『早稲田大学日本語研究教育センター

ター紀要』15、pp.163-177.

塙誠一郎 (2004) 「日本語学習者の『日本人の思考・行動様式に関するステレオタイプ認識』の意識化について」、『言語文化教育研究』1、pp.12-31.

細川英雄 (2005) 「ことばと文化の切り結ぶ地平：実践と研究を通して見えてくるもの」、『早稲田大学日本語教育研究』6、pp.113-123.

細川英雄 (2000) 「ことばと文化はどのように教えられてきたか—『日本事情』教育研修小史の試み—」、『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13、pp.103-112.

複言語、複文化能力における「文化翻訳」のプロセスを探る —ライフストーリー・インタビューを通して—

鈴木 裕子
マドリード・コンプルテンセ大学言語センター
yukosuzu@ucm.es

要旨

複言語、複文化能力を持った個人は、どのようなプロセスで「文化翻訳」を行っているのだろうか。2015年に、映像作品に意識的、無意識的に埋め込まれた文化的要素を、日本語学習者が何をもって「日本的」と解釈するのか、量的調査が実施された。本発表では、その調査協力を行ったスペインでのデータを基に質的分析を行う。「日本的」「日本的でない」の解釈に特徴的だった調査協力者にライフストーリー・インタビューを行った。調査からは、「文化翻訳」を行う上での、「翻訳者の位置」が、個人の複言語、複文化能力と大きく結びついていることが明らかになった。

【キーワード】 複言語・複文化能力、文化翻訳、ライフストーリー・インタビュー、翻訳者の位置、

1 背景と目的

複言語、複文化能力を持った個人は、どのようなプロセスで「文化翻訳」を行っているのだろうか。その能力をどのように駆使して、新たに体験した「文化」を解釈するのだろうか。本発表では、映像作品を使って、「文化翻訳」に関する量的な調査を行った先行研究を基に、その質的調査から、複言語・複文化能力と「文化翻訳」の関係について分析する。先行研究に協力してくれた4名に新たに1名を加え、ライフストーリー・インタビューの調査手法で、各自が「文化翻訳」を行うプロセスやその理由を語ってもらった。そこから、「文化翻訳」と大きく関わる「翻訳者の位置」に注目していく。

1.1 複言語・複文化能力

CEFRでは、その言語観として、複言語、複文化主義を挙げ、個人の持つ複数の言語、複数の文化に焦点を当てている。「その人の言葉」を築きあげている複数の言語能力、その人が体験したすべての文化が混ざり合って作られる複文化能力を、唯一無二のものと考ええる。複言語能力は、複文化能力の構成要素の一つとされる。

1.2 文化翻訳

個人が築き上げた複言語、複文化能力の中で、それぞれ新しい文化をどのように解釈し、どのような「文化翻訳」が行われていくのだろうか。「文化翻訳」に関する定義は、社会学、文化人類学など広義に渡り、様々な解釈が見られる。本発表では、アンソニー・ピム(2010)の『翻訳理論の探求』から、以下の定義を引用する。

「バーバの論考に基づき、本書では「文化翻訳」を物理的動き、翻訳者の位置、文化的異種混濁性、越境に関するものとして、検討していく」(2010: 246)

本発表では、「文化翻訳」と複言語・複文化能力の関係を「翻訳者の位置」を中心に分析しながら、物理的動き、文化的異種混濁性、越境(翻訳が表す境界の二面性を超えたもの)との関係についても見ていく。

2 調査概要

2015年に行った量的研究、保坂・櫻井(2017)「映像作品に対する文化解釈—文化認識を活かした言語文化教育のための調査」を基に、その調査に協力した5人(今調査からの協力者1名)にライフストーリー・インタビューを行い、「文化翻訳」の質的な分析を行った調査概要は以下の通りである。

2.1 先行研究(量的研究)

先に挙げた先行研究に関して簡単に説明しておく。その目的について保坂・櫻井(2017)は、次のように述べている。「日本文化の事例として日本で制作された映画を取り上げ、映像作品に意識的、無意識的に埋め込まれた文化的要素について、日本語学習者や教師が何をもって「日本的」と解釈するか全体の像を明らかにする。」

使用した映像作品は三谷幸喜脚本及び監督の『ステキな金縛り』(2011)である。調査期間は2015年3月～2016年6月までで、調査手順は、調査協力者が、①映画を見ながら「日本的(○)」「日本的でない(×)」と感ずるもの・ことを探す。②見つけたものは、○×を付けながら時系列にリストアップして記述する。

調査協力者は、日本語母語話者(NS)が4名、非母語話者(NNS)61名、その内訳は、日本国内12名、ベルギー10名、スペイン10名、アメリカ11名、ウクライナ18名である。「空間(場所・products中心)」と「人物(個人的なもの・practice中心)」を分類の枠組みとして、「空間(場所・products中心)」で協力者が注目した項目は「ファミレス」と「エミの家」だった。また「人物(個人的なもの・practice中心)」では主人公の「女弁護士エミ」についての項目が一番多かった。調査結果の考察として、保坂・櫻井は文化翻訳の特徴として次の三点を挙げている。

- ・場所・人物など様々な観点から文化的要素を読み取っている。(多様性)
- ・その解釈は多岐にわたり、同じ事象についても解釈が異なる場合がある。(流動性)
- ・オリジナルの翻案が日本文化と捉えられる。(異種混濁性)

2.2 ライフストーリー・インタビュー(質的研究)

今調査では、量的分析では見えてこなかった「日本的」「日本的ではない」と解釈した理由を知ることで、個人の「文化翻訳」のプロセスを明らかにすることを目的とした。質的研究の調査方法としてライフストーリー・インタビューを用いた。

ライフストーリー・インタビューは、対話的構築主義アプローチともいわれる。三代(2015)は、次のように説明している。「インタビューによる語りは、調査協力者の過去の経験である〈あのとき—あそこ〉の物語から、調査者と調査協力者の相互行為によって〈いま—ここ〉で構築されるストーリーになる。インタビューを話し手と聞き手が構成したストーリーとして解釈することで、語りを客観的事実の証拠としてではなく、社会的構成物として理解し、その語りの社会的意味に迫る。」(2015:3)

今回の調査でも、まず、個人の複言語・複文化史を、聞き手(筆者)、話し手の両者で今のストーリーへと再構築し、その後、先行研究の調査データから「日本的」「日本的ではない」と回答した項目の理由を聞くことで「日本文化」に対して、どのような「文化翻訳」を行っているか、両者が再認識する形となった。

2.3 調査方法

調査期間は2018年12月～2019年6月の間に実施した。調査時間は、一人1時間～2時間。協力者の属性は、以下の通りである。

調査協力者名	性別	年齢	スペイン人	職業	日本滞在歴	日本語レベル	滞在国(母国を含む)*3 か月以上	話せる言語 (母国語を含む)
A	女	50代	○	教師	11年	上級	2カ国	2言語
B	男	40代	○	教師	8年	上級	3カ国	4言語
C	男	40代	×	教師	17年	上級	4カ国	6言語
D	男	30代	○	エンジニア 教師 学生	1年に2か 月×4年	中級	3カ国	4言語
E(新)	男	20代	○	エンジニア 学生	なし	中級	1カ国	5言語

表1 調査協力者の属性

3 分析結果

3.1 量的調査分析の項目より

量的調査でコメントが一番多かった項目「ファミレス」、「女弁護士エミ」について「日本的」「日本的でない」と思ったその理由を語ってもらった。カッコ内は協力者名である。「ファミレス」で日本的な理由としては、「大きいメニューとか、タバスコがおいであるとか。ピザにタバスコなんかスペインではかけない」(B)「これは日本式のアメリカンファミレス。ほかの国のファミレスとは感覚が違う(サービス、メニュー、日よけなど)。」(C)などが挙げられた。「女弁護士エミ」に関しては、日本的な理由として、「「お願いします」「お疲れ様」とお辞儀をする。」(C)が挙げられ、日本人は電話でもお辞儀をするというコメントがあった。日本的でない理由では、「叫ぶところ」(B)ドラマ・マンガで叫ぶのは普通だが、この場面で女の人が叫ぶのは変。「書類を慌てて落とす」(E)日本人はもっと前もって準備をする。慌てない。などのコメントがあった。

3.2 映像作品から「日本的」「日本的でない」と解釈した項目とその理由

その他にどんな項目を「日本的」「日本的でない」と解釈しているか、5人の協力者の回答を見ていく。日本的な理由としては、「ハンガーのかけ方」(B)→壁に並行してかけるのは居酒屋でよく見るけど、日本的。「メロンソーダ」(B)(C)→日本の飲み物文化はすごい。メロンソーダは世界で日本だけ。「ムカデ」(B)→大きさが半端じゃない「哀しくて、きれいな結末」(E)→日本のマンガ、映画、お話は、みんなそう。などのコメントが挙がった。また、日本的でない理由としては、「男がエプロンをつけて、料理をする。」(E)→日本は料理をするのは女性。「店員が女性の注文を聞かない。」(D)→客の言うことを聞かないなんて日本ではありえない。「男が泣く。」(D)→「男は泣くな」っていうセリフをよく聞く。「オープニングの屋敷の雰囲気」(C)→ハリウッド映画の影響。などがあった。3.1, 3.2の結果からもわかるように、同じ映像を見ても、「日本的」「日本的でない」の解釈は千差万別で、その人が体験した日本文化、習った日本語に大きく左右されていることがわかる。協力者5人の「文化翻訳」が個人が築き上げてき

た複言語、複文化能力と深く関係していることが、ライフストーリー・インタビューからも見えてきた。

3.3 協力者 A の場合

Aは80年代に日本に留学。その後11年日本に滞在。日本語はネイティブレベルだが、ほかの言語は話さない。そのコメントの特徴は、伝統的でない外国から来たものは日本的ではないと断定している。以下のコメントからも、日本を愛し、日本語を話す自分にプライドを持って、アイデンティティに深く影響していることが見受けられる。

日本から戻ってきて、もう20年以上たつけど、私にとって日本、日本文化、日本で出会ったことは、かけがえのないもの、私の人生の宝です。色々な失敗もしたけど、ポジティブに考えて、私はほかの人にはできない経験をしたと思っています。(Aのコメント)

3.4 協力者 B の場合

文化翻訳の項目では、特に風景や物、食べ物に注目。経験からのコメントが多かった。Bは数カ国に滞在後、8年間日本に滞在。独特な美意識、生活習慣の観察から日本や日本の文化を評価している。

最初に私が日本語を勉強し始めたときに、「日本語初歩」を使ったでしょう。その本の例で、ダタナさんという人がいて、彼女はいつも週末に掃除をする。でも、ミラーさんはいつも外食で、友だちと遊ぶ。だから、最初のレベルから、もちろん教科書は昔の教科書だけど、確かに女性的な習慣、態度がある。それをみていたから女の人が掃除するのはもちろん日本的。(Bのコメント)

3.5 協力者 C の場合

Cは、子どものころから日本文化に親しんでいたとその環境を語り、他の国に行き、再度日本に行き、新たな日本を発見したとコメントしている。「日本的」「日本的ではない」のコメントの80%以上が「日本的」に対するものだった。

色々な国に住んで、色々な文化に触れてきたから、「好きであればいい」と思う。でも、自分の文化として、いいものはキープして持続させないと、アイデンティティがなくなる。日本人は懂れている文化をまず100%習って、それを100%再現して、アレンジして、自分に合ったものにしていくのが上手い。(Cのコメントより)

3.6 協力者 D の場合

5年前から、毎年夏の2か月間仕事で日本に滞在している。3年前に行った量的調査の時と今では、解釈が変わったものもあると言う。人物、特に「エミ」に注目している。

今は女の人がビールでもいいと思うけど、3年前は日本の女の子はお茶かなあと。それは芸者のイメージ。20世紀に浮世絵を持ってきて、ヨーロッパ、アメリカでは芸者のイメージが日本のイメージ。NATIONAL GEOGRAPHICのHISTORIAという雑誌、先月のにも書いてあった。手で食べるのも今はいい。すしとか。あんまり素敵じゃないけど。男の人が泣くのも同じ理由で日本的じゃない。男は侍のイメージ。男は今でもそうだけど、女の方は少し変わったと思う。(Dのコメントより)

3.7 協力者 E の場合

今回の調査では、3年前の量的調査には参加しなかった E にも協力を求めた。E は 6 年間日本語を学習しているが、まだ日本に行ったことがない。今年の夏（2019 年）、始めて日本旅行をする。マンガ・アニメ・映画・教科書・先生から日本人、日本文化のイメージを学ぶ。コメントの特徴は、登場人物の行動に注目。建物や食べ物のコメントはない。

日本にまだ行ったことがないけど、日本人は真面目で、丁寧で、礼儀正しいと思う。それから、お客様には 100% の「おもてなし」をするでしょう。マンガは、もっと *COLOQUIAL*（くだけた表現）で、テレビのドラマでは、上司とか、先生とかに話すから *FORMAL* な言い方を勉強した。（E のコメントより）

4 考察：複言語・複文化能力における「翻訳者の位置」

インタビューを通して、協力者がそれぞれの複言語、複文化能力の中で日本文化をどのように解釈、翻訳しているかが見えてきた。各協力者の「翻訳者の位置」について、次のような図で表した。黄色い星印が翻訳者の位置である。A の場合は文化翻訳が表す境界の二面性、スペインと日本がほぼ平行に並んでいる。スペイン生活が長くなればなるほど、接点は浅く、翻訳者の位置もスペインよりになり、日本は思い出の中で理想化されているように思われる。D は三年前より、今の方が二つの文化の交わりが深くなり、日本に対する解釈も変化している。翻訳者の位置が流動的に変化していることがわかる。

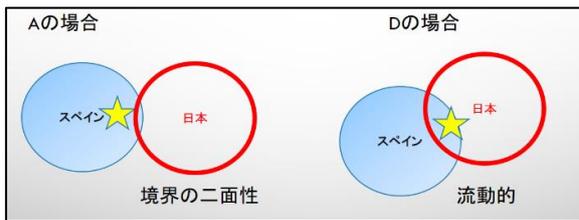


図1 翻訳者の位置（A、Dの場合）

B と C は、日本とスペインの文化のみならず、他文化も加わった複言語、複文化の例と言えよう。その能力を駆使したコメントからは、文化翻訳の特徴である越境（翻訳が表す境界の二面性を超えたもの）と文化的異種混濁性を読み取ることができる。

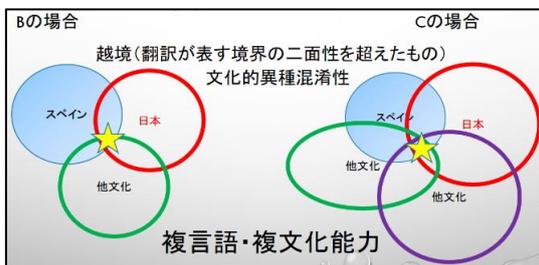


図2 翻訳者の位置（BとCの場合）

最後は、まだ日本へ行ったことがない E の場合であるが、様々なツールを使って、知識として知っている日本文化、日本語からの文化解釈はステレオタイプ的なものが多かった。この夏、始めて行く日本での経験は、E の複言語、複文化能力をどのように伸ばし、変化

させていくのだろうか。物理的な移動が文化翻訳にどのような影響を与えるか、今後、追跡調査ができればと思っている。

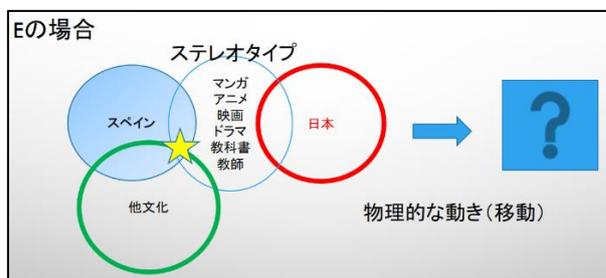


図3 翻訳者の位置 (Eの場合)

4.1 今後の課題

以上、量的先行研究で行った「日本的」「日本的でない」という文化的解釈をライフストーリー・インタビューを使って、どうしてというその文化翻訳の理由について聞くことができた。そこから、個人の持つ複言語・複文化能力が文化翻訳をする「翻訳者の位置」つまりは、文化に対する見方、解釈に影響を与えて、それは、流動的に変化していくことが考察された。

今後の課題としては、「翻訳者の位置」が時間的、物理的、心理的な移動によって、どう変化していくのか、その時、個人の複言語・複文化能力はどのようなかわり方をするのか、そのプロセスについてさらなる追跡調査を行っていければと考えている。

<参考文献>

Anthony, Pym. (1970) "Exploring Translation Theories". Routledge.

Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
<https://pdfs.semanticscholar.org/ea2e/a5b092b30946b4717595dba81ffb0a24d9ff.pdf> (2019年4月5日閲覧)

アンソニー・ピム、武田珂代子訳 (2010) 『翻訳理論の探求』 みすず書房.

井上健、呉川、古賀太、近藤健史、高綱博文、ドーシジョンT、松岡直美、保坂敏子 (2017) 『文化翻訳が拓く異文化間コミュニケーション—文学、メディア・アート、パフォーマンスにおける事例研究—』 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 No.18、pp.279-290. 日本大学大学院総合社会情報研究科.

奥村美菜子・櫻井直子・鈴木裕子 (2016) 『日本語教師のためのCEFR』 くろしお出版.

桜井厚・小林多壽子編 (2018) 『ライフストーリー・インタビュー質的研究入門』 せりか書房.

保坂・櫻井 (2017) 「映像作品に対する文化解釈—文化認識を活かした言語文化教育のための調査—」 日本語教育学会; 東京、pp. 57-60

細川英雄編 (2011) 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社.

三代純平編 (2015) 『日本語教育学としてのライフストーリー』 くろしお出版.

「ケース学習」を用いた異文化理解

辻井 さとみ
ポルト大学文学部
satomi_tsujii@hotmail.com

要旨

言語は文化と密接につながっている。日本の文化を知り、自国の文化との相違を意識することは、異文化理解にもつながり、言語の学習においても重要な役割を担っていると思われる。筆者は「ビジネスコミュニケーションのためのケース学習」（近藤・金・池田2015）を日本語授業の異文化理解に応用し、実践を試みた。

学習対象者はポルトガル語を母国語とし、レベルは日本語初中級、大多数は社会人である。授業方法としては、教師が作成したケースをもとにクラスで討論を試み、最終的には、学習者自身がケースを執筆し、学生のケース集を作成した。

ケースを使用して討論することにより、自国にいながら日本の慣習を体験、比較し、異文化を能動的に学習することが可能になり、学習者はコミュニケーションにおける言語と文化のつながりの重要性を認識できたと考えられる。

【キーワード】 ケース学習、異文化理解、能動的、コミュニケーション、ハイコンテクスト

1 はじめに

言語は文化と密接につながっている。日本の文化を知り、自国の文化との相違を意識することは、異文化理解にもつながり、言語の学習においても重要な役割を担っていると思われる。本研究では、ビジネスコミュニケーションに用いられているケース学習を応用して、初級日本語学習者が日本文化を理解するうえで何が妨げとなっているか、ケース例を通して異文化を学ぶことによりどのような効果が見られるかを考察した。

この項では、先行研究を通して、日本文化が世界の中でどのような位置づけにあるのかを見ることにする。

1.1 ホールによるハイテクスト文化とローテクスト文化

アメリカの文化人類学者エドワード・T・ホール（1977）は、文化をハイコンテクストとローコンテクストに分類した。ホールの分類によると、日本は最もハイコンテクストな文化に分類されている。ハイコンテクスト文化とは、コンテクストの共有性が高い文化のことで、伝える努力やスキルがなくても、お互いに相手の意図を察しあうことで、なんとなく通じてしまう環境のことである。一方、ローコンテクスト文化は、コンテクストに依存するのではなく、あくまで言語によりコミュニケーションを図ろうとする。そのため、言語に対し高い価値と積極的な姿勢を示し、コミュニケーションに関する諸能力（論理的思考力、表現力、説明能力、ディベート力、説得力、交渉力）が重要視されることになる。

ホール（1977）の分類によると、日本はハイコンテクスト文化に分類され、曖昧さを好み、言外の意味を重要視するという傾向がある。ポルトガルやスペインもハイコンテクスト文化に分類されているが、ハイコンテクストとローコンテクストの中間あたりに位置している。したがって、ハイコンテクスト文化の最極端に位置する日本とは、若干異なる思考が見られると考えられる。

ハイコンテキスト文化	ローコンテキスト文化
曖昧を好む 聞き手の責任大 空気を読む 言わなくてもわかってもらえる 全てを語らず、相手に悟ってもらう	明確を好む 話し手の責任大 言葉で伝える 直接口に出さなければ伝わらない 言いたいことは全部口にする
日本・中国・アラブ	ドイツ・スカンディナビア・アメリカ

表1 ハイコンテキスト、ローコンテキストの定義

1.2 メイヤーによるカルチャーマップ

カルチャーマップは、ビジネススクール INSEAD の組織行動エリアの客員教授 (Senior Affiliate Professor of Organizational Behavior) エリン・メイヤー (2015) によって提唱されたもので、コミュニケーションの取り方、決断の仕方、リーダーシップのスタイルなど 8 つの指標に沿って、日本を含む 55 カ国をマッピングしたものである。自分の国や仕事相手の国がどこに位置するかを見ることで、多文化な職場でのトラブルを避け、効果的に目的を達成するための戦略を立てることができる。

メイヤー (2015) によると、日本は、最もハイコンテキストなコミュニケーションを好み、決断については最も合意志向、否定的なフィードバックは最も遠回しに行い、リーダーシップは非常に階層主義的であり、対立を回避する傾向も強い。

カルチャーマップは、一緒に仕事をする相手が、どんなビジネス文化を持ち、自分とどのように異なるスタイルを持つかを予測することで、自分の力を効果的に発揮したり、トラブルを回避したりする手助けにもなる。

メイヤー (2015) のカルチャーマップでは、コミュニケーションの項目においては、スペイン、ポルトガルはホール (1977) の研究と同じような位置づけになっている。しかし、ネガティブなフィードバックの項目においては、日本は間接的なフィードバックを行うのに対して、両国はやや直接的なフィードバックを行う傾向がある。

本研究では、これらの違いが異文化理解にどのような影響をもたらすのか、ケース学習を応用して考察していく。

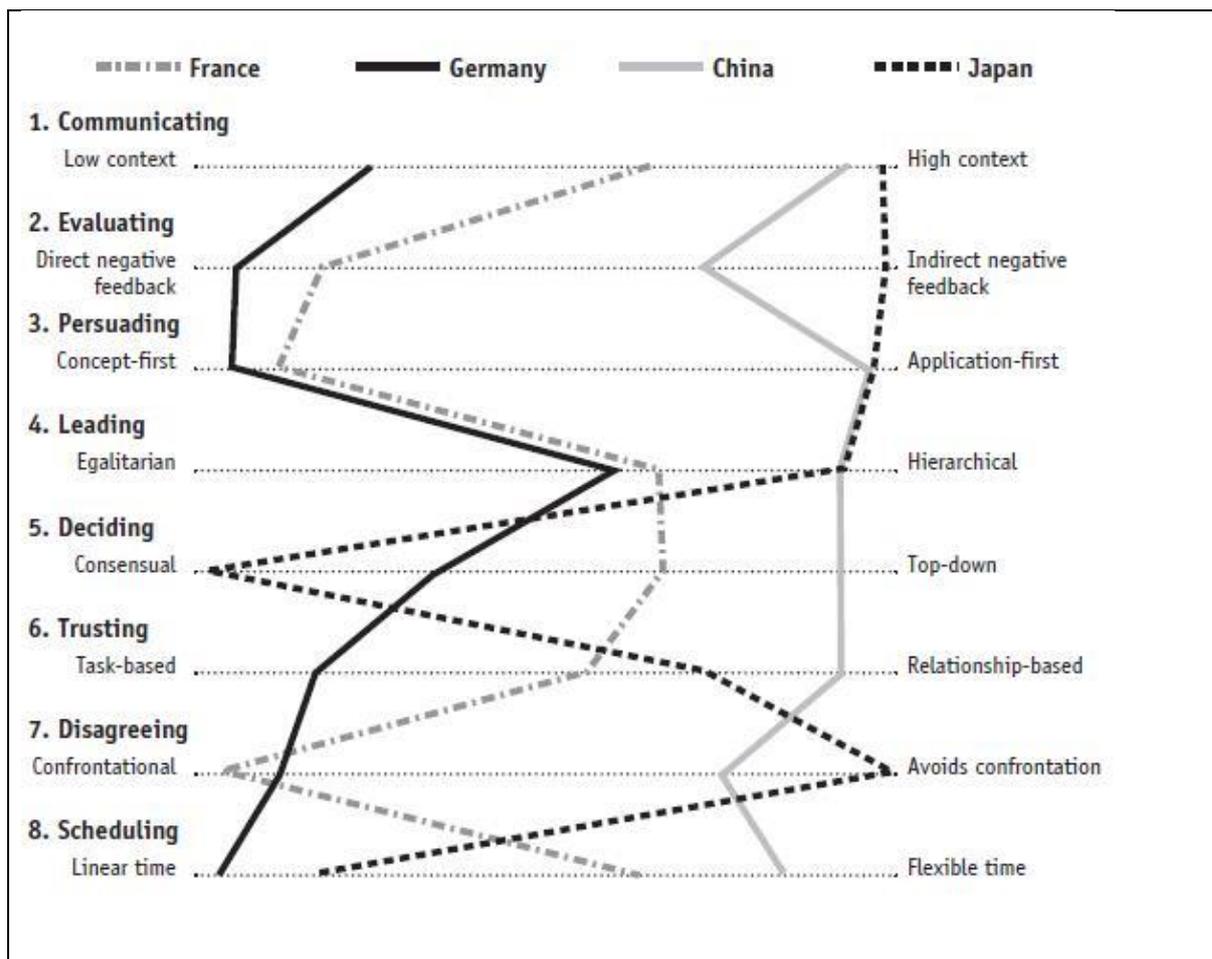


図1 メイヤーによるカルチャーマップ (Meyer 2016)

2 ケース学習」の応用

1で見たように、日本はハイコンテクスト文化の最極端に位置している。また、カルチャーマップにおいても特異な様相を示している。このような日本文化を日本語学習者はどのように見、理解するのだろうか。そこで、筆者は「ビジネスコミュニケーションのためのケース学習」(近藤・金・池田 2015)を応用し、日本語学習者の異文化理解について分析を試みた。

2.1 学習対象

学習対象者はポルトガル語を母国語とする 8 名で、レベルは日本語初中級、大多数は社会人である。彼らの大半は、日本を訪れたことがなく、日本を訪れたことがある者も、短期訪問で、長期滞在したことはない。

2.2 授業構成

授業では、まずケースを読んで、内容理解をした後、グループあるいはペアに分かれ討論、その後、全体で討論という形式をとった。教師はファシリテーターとして最小限の指示を出すにとどめた。

授業はほぼすべて日本語で行った。授業方法としては、日本への留学や日本企業で働く際に実際起こりうるケースを教師が作成し、それをもとにクラスで討論を試みた。ホール

(1977)、メイヤー (2015) の研究を参考に、異文化間で起こりうるコンフリクトを想定し、ケース作成を行った。本来のケース学習では、かなり難易度の高い日本語、事実に基づいたケースを使用し、ケースの語り手は一人称になっているが、本研究では、簡易な日本語を用い、実際に起こりうる問題を想定して、ケースを作成した。また、語り手は一人称にこだわらなかった。以上のような変更を行った理由としては、学生のレベルに合わせる必要があったこと、事実に基づいたケースの作成が困難であったこと、また、一人称を使用しなくても、感情移入にそれほど影響がないと思われたことの3点があげられる。ケースには以下のような項目を用いた。

- 日本独特の慣習 (本音と建前、報連相など)
- 曖昧な表現 (「むずかしいですね」、「善処します」など)
- 言外の意味、含み (「あれ」などの指示語の多用による暗黙の了解など)
- 認識のズレ (「今日までに」とはいつまでか、など)

日本独特の慣習については、それが日本の慣習であると認識し、受容できれば、あまり問題はなかった。曖昧な表現については、ポルトガルと日本では、曖昧さの種類、程度が異なり、時折理解に困難が生じることがわかった。日本では、語尾を濁して否定 (例: ~だけど・・・)、肯定に見えて否定する表現 (例: 善処します、考えてみます) が会話において、頻繁に使用されるが、これらは誤解を招くことが多い。言外の意味、含みについては、日本語では、遠まわしな表現を用いて言外の意味を表す傾向があるが、ポルトガルでは態度で示すことが多い。例えば、カフェの閉店時間に無言で掃除をし始めるなどの行為が挙げられる。また、指示語の多用は誤解を招くおそれがある。認識のズレに関しては、「今日までに」の「までに」は、ポルトガル人の間でも人によって認識の差があった。したがって、これは文化の差というよりも個人差であると考えられる。

2.3 評価

プロジェクトとして、学習者自身がポルトガルで起こりうるケースを執筆したのち、それをまとめて学生のケース集を作成し、日本とポルトガルの文化を比較するという形式をとった。評価基準は以下の4項目とした。

- タスクシートに記述した内容
- 授業内での意見の内容 (深く考察できているか)
- 他の学生の意見に対する反応
- 作成したケースの内容

2.4 学習者の反応

授業後の学習者の反応は概ね肯定的であったが、否定的なものも多少あった。肯定的な意見としては、日本の会社や社会の様子がわかって興味深かった、人の意見を聞くと違う観点から物事が見られて勉強になる、ポルトガルでもよく似たケースがあることがわかり共通点が見いだせた、などであった。否定的な意見としては、日本語で意見を言うのが難しいというのが挙げられていたが、これは、文化理解というよりも日本語能力の不十分さによるものと考えられる。

2.5 学習者のケース作成例

最終的に、プロジェクトとして学習者もケースを作成した。ケース執筆の留意点として、日本語で執筆、内容はビジネスに関わらず、異文化理解において起こりうるコンフリクトを題材とすることを指導したが、書式、字数、場面などは特に限定しなかった。学生の作成したケースは以下のようなもので、日本とポルトガルだけではなく、ポルトガルと外国という観点から作成したものもあり、日葡間ということに固執せず、グローバルな観点から自国の文化をとらえているのは興味深い。社会人として経験を多く積んでいる学習者は、ビジネスの場面でも他の場面でも、実際の体験をもとに作成したものが多く、学生は体験というよりも架空のケースを作成することが多かった。これは、社会人として経験を積むことにより、さまざまな場面においてコンフリクトを経験することが多くなり、それに対して熟考する機会が増加するためであろうと思われる。

- 日本とポルトガルの習慣の違い（日常生活）
- ポルトガル語の特殊な表現についての誤解
- ポルトガル人と外国人の考え方の違い（職場）
- 日時など表記法の違いによる誤解

2.6 ファシリテーターとしての留意点

討論においては教師のファシリテーターとしての役割が重要になってくる。授業の前に学生から出る質問を想定し、ある程度答えを用意しておくことが求められる。また、学生からいろいろな意見を引き出すような誘導が大切であると感じた。授業中、学生がケース例について教師に教師自身の意見をもとめることがあった。その場合、筆者は自分の意見を述べたが、学生の自由な発想の邪魔にならないように留意した。

3 結論

学習者は、ケースを理解し、討論することにより、他の視点からも物事をみることができるようになり、日本と自国の文化の違いを見つけるだけではなく、共通点を見つけることができるようになった。共通点を見つけることで、他の文化に対する受容力も芽生えたと考えられる。また、他の学生との討論で社会の中での自分の位置づけを見つめ直す機会を得られ、自己認識にもつながった。日本語でケースを作成することは、日本語の作文能力、表現能力の向上にもなり、有意義であった。

さらに、本研究では、様々な項目のケース例を作成し、どの項目の理解に一番困難を感じるかを分析した。その結果、日本独特の慣習については、その慣習を学習し、認識できれば、理解にあまり困難を示さないが、曖昧さ、含みの部分においては共通項があるものの、意味をとらえられないものも多かった。したがって、ポルトガル人は、日本文化を理解するうえでローコンテクスト文化の国よりも許容能力が高いと思われるが、ポルトガル文化においては、曖昧さの種類や程度が日本とは異なるため、コンフリクトが起こる可能性も十分に考えられるということがわかった。本研究では、言語に焦点をあてて考察したが、ジェスチャーなどの非言語コミュニケーションについての考察も視野に入れるとさらに興味深い結果が期待できると思われる。

スペインもポルトガルと同じくハイコンテクスト文化の範疇に入っている。本研究がスペインの日本語教育、異文化理解に貢献することを願っている。

<参考文献>

- Meyer, E. (2016) Mapping out Cultural Differences on Teams. <http://www.erinmeyer.com/blog/> (2019年6月1日閲覧).
- 近藤彩編著、金孝卿他 (2013) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う 教材編』 ココ出版.
- 近藤彩、金孝卿、池田玲子 (2015) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う 解説編』 ココ出版.
- ホール,E.T. 安西徹雄訳 (1977) 『文化を越えて』 研究社小英文叢書.
- メイヤー,E. 樋口武志訳 (2015) 『異文化理解力—相手と自分の真意がわかる ビジネスパーソン必須の教養』 英治出版.

相互理解のためのコミュニケーションと日本語音声教育実践

大戸 雄太郎

ボルドーモンテーニュ大学 / 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程

whitegray84@gmail.com

要旨

本稿は、筆者がフランスの大学で行った音声教育実践について報告するものである。本実践は、より良いコミュニケーションを目指すために必要な音声教育を考えるべく立ちあがった実践である。筆者は、学習者の母語の特徴を踏まえ、指導項目を選定し、項目ごとのコミュニケーションにおける必要性に対する気づきを促すための教材・方法を選んだ上で実践を行った。最終回に実施したアンケートの結果から、発音学習とコミュニケーションの関連性を見出している学習者が見られ、本実践はより良いコミュニケーションを目指す音声教育の一例であったと言える。

【キーワード】 発音指導、海外実践、フランス、高等教育

1 実践背景

異文化理解をめざす日本語教育においては、コミュニケーションをとおして、異なる文化背景を持つ他者との相互理解が求められる。特に、口頭コミュニケーションにおいては、相互理解のために音声が必要な役割を担っている。

一方で、日本語教育で音声教育が十分に行われているとは言い難い現状がある。これには、音声自体が目に見えない素材であり、意識しづらいものであることや、音声教育には専門的な技術が必要なのではないかと思われがちであることが、原因として予想される。その結果、発音が原因で、日本人とのコミュニケーションに問題が生じることがある（戸田 2008, 大戸 2018 など）。

筆者はこのような背景から、より良いコミュニケーションを目指すためには、どのような音声教育が必要なのだろうかという疑問を持つに至った。同時期に、筆者は大学で発音に特化した授業を担当することになったため、この授業を「音声教育実践」（以下、本実践とする）と位置づけ、上記の問題の解決に取り込むこととした。

2 先行研究

本実践の先行研究として、コミュニケーション教育と音声の関係性、音声教育の実践例、学習者の日本語音声の特徴の3点について論じる。

2.1 コミュニケーション教育と音声の関係性

コミュニケーション教育は、コミュニケーションの成立を目指すものであり、その概念はヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR の基盤でもある（吉島・大橋 2004, ヨーロッパ日本語教師会 2005, 奥村ほか 2016）。コミュニケーション教育の方向性として、任ほか（2018）に、人と人との関係、学習者という存在と情意的側面への着目、など8点が挙げられている。

音声は第一印象に影響を与えることなどから、人と人との関係構築に切って話せないものであると考える。「そうですか」という同じ文面であっても、その文末イントネーショ

ンが下降するのか、上昇するのか、または激しく下降するのかによって、表せる感情が異なることから、音声は情意面の表現にも深く結びついていることが分かる。そのため、音声はコミュニケーション教育において重要である。

2.2 音声教育の実践例

音声教育は学習者からのニーズが高く、その実践例が報告されている。特に、海外での実践例としては、中国でアクセント・イントネーションなどを視覚化する教材を作成し、ゼロ初級から韻律に意識を向けさせた実践（平野 2014）、イギリスでサイレントウェイ式仮名表や、身体を用いたプロソディー指導などを初級総合日本語クラスに取り入れた実践（ロディス 2018）など、学習者に有益な学びを促している。このように、海外の実践例は、まだ日本国内の実践例に比べて数は少ないが、徐々に増加している。

2.3 学習者の日本語音声の特徴

上記のように、音声教育実践を海外で行う際には、学習者の母語環境に着目する必要がある。理由として、戸田（2008: 5）は「言語習得研究において、母語の影響が最も顕著に表れる領域が音声習得である」と述べている。例として、フランス語母語話者にとっては、フランス語で「h」を読まないことが多いため、日本語の「は行」の習得が難しいとされている（西沼・ハースト 2001）。なお、母語の言語系統が近いスペイン語母語話者にとっても、「は行」が難しいことが報告されている（赤木 2017）。ただし、スペイン語母語話者の場合はスペイン語の「j」をハ行と同じように読むため代用可能であり、フランス語母語話者と一概に同程度に難しいとは言えないと考えられる。

一方で、母語を問わず、日本語学習者にとって難しいとされる発音も存在する。日本語はモーラリズム、ピッチアクセントという他言語にはほとんど見られない特徴を有するため、学習者の母語では代用できないからである。このことから、学習者にとっては特殊拍（促音・長音・撥音）を一拍として意識することが難しく、アクセントを音の高さで捉えることが難しいとされている（近藤 2012）。

以上の特徴は、音声教育実践を行う際、どのような指導項目を設ければ良いかの参考とした。

3 実践概要

本実践の期間は 2018 年 9 月から 12 月までの 12 週間である。時間は各週 1 時間程度であり、受講者は大学の最高学年である 3 年生が 40 名程度の 2 クラスで、必修授業となっていた。そのうち、最終回に出席し、アンケートに協力したのは 51 名である。受講者のほとんどはフランス語母語話者であり、スペインや中国からの留学生も少数見られた。

本実践では、主教材として赤木ほか（2010）『毎日練習！リズムで身につく日本語の発音』を選定した。本教材は平易な教科書であり、リズム学習を基盤としている。CD の音声では、単語を読む際にビートが流れており、ビートのリズムに合わせて各単語を発音することで、拍感覚を養うことができる。また、各課が音声項目ごとに分かれている上、各課の初めに、その音声項目が使用された会話に生じる誤解をイラストで紹介しているため、学習者に音声項目ごとにコミュニケーションにおける必要性について考え、気づきを促すきっかけとなっている。そのほか、参考にした教材として、河野（2014）、web サイトである「Japanese Pronunciation for Communication」、「つたえるはつおん」などが挙げられる。

本実践では、特定の課題文を読み上げて録音してもらい提出する「録音提出」を、第1回、第5回、第12回の3度設けた。第1回と第12回については同一の課題文を読み上げ、その発音がなめらかであったか、またどの程度変化したかを評価の対象とした。第5回に提出された録音に対しては、筆者がメールにて個別に「発音チェック」を行っており、自身の発音の課題に気づいてもらう一つのきっかけとした。この「発音チェック」については、大戸（2019）でも紹介している。本実践のスケジュールを表1にまとめる。

回	内容
1	発音練習についての導入・録音提出
2	拍・リズム①
3	拍・リズム②
4	特殊拍
5	は行・アクセント導入・録音提出（発音チェック）
6	名詞のアクセント
7	複合語のアクセント
8	中間試験
9	イントネーション
10	動詞のアクセント
11	ポーズ・プロミネンス
12	授業のまとめ・録音とレポート提出

表1 本実践のスケジュール

4 実践内容

本実践は、第1回と第2回以降とで内容や進め方が大きく異なる。本章ではまず、第1回と、第2回以降の実践内容を紹介することとする。

4.1 第1回の内容

第1回は、本実践が発音を学習するクラスであると紹介するとともに、赤木ほか（2010）の内容を参考に、学習者に四つの問いかけを行った。

- ①難しい発音があるか
- ②発音練習をしたことがあるか
- ③発音練習は必要だと思うか
- ④日本語のリズム、アクセント、イントネーションの規則を知っているか

これらの問いに対して学習者同士で話し合ってもらい、クラスで意見を出し合ってもらった。この活動を取り入れた目的は、発音指導が教師に強制されるものではなく、自分の文脈で必要性を感じ、選び取っていくものであることを示すためである。実際、学習者の多くは、日本人と話すためには発音が大切だと捉えており、その場で否定的な反応を示した学生は見られなかった。

4.2 第2回以降の内容

第2回以降は、スケジュールの学習項目に従いつつ、基本的に以下の流れを取った。

- ①イントロダクション：意味の伝わらない場面や誤解を提示し、気づきを与えることで、学習項目の重要性を意識してもらう。
- ②学習項目解説：なるべく平易な説明を用いて、学習項目の仕組みを説明する。
- ③発音練習：学習項目の発音練習を、単語から文レベルまで行う。
- ④ペアワーク・発表：学習項目の発音練習を会話レベルで行い、学習者同士ペアで練習してもらう。その後、ペアワークで用いた文を発表してもらう。発表時には周囲の学生に発音が良かったかどうか考えてもらう。
- ⑤振り返り：今回の学習項目を理解したか、口頭で確認する。
- ⑥練習方法の紹介：発音練習の方法や、練習のための Web ツールなどを紹介し、使い方を実演する。

このうち、⑥については、主な練習方法として、シャドーイング練習を紹介し、授業で何度か扱っている。シャドーイングは、音声が終わってから繰り返すリピーティングとは異なり、音声聞こえたらすぐに追いかけて発音する練習方法である。日本語母語話者であっても難しいことがあるため、慣れていない学習者にとっては尚更難しい方法ではあるが、完璧にできる必要はなく、分かるところだけ繰り返すだけでも良い練習になると考え、積極的に活用してもらった。その他、授業で紹介した Web ツールに関しては、大戸 (2019) にて紹介しているため、そちらを参照されたい。

5 アンケート結果

本実践の最終回にて実施したアンケート (回答数 51 件) の一部を、本章にて紹介する。

まず、5 件法の選択式回答で、「このクラスで勉強したことが役に立った」という設問に対し、肯定的な選択肢に該当する「そう思う」「まあそう思う」を選んだ学生が合わせて 94% と高い数値を記録した。また、「日本語を勉強する時、発音学習は大切だ」という設問に対し、同じく肯定的な選択肢を選んだ学生はこちらも 94% と高い数値となった。

また、記述式回答¹⁾については、以下のような回答が見られた。

- ・私たちは大学で日本語の発音を勉強したいのは初めてです。
- ・単語の発音が文全体の意味を変える可能性があることを学びました。
- ・正しいアクセントでないと、文全体の意味が変わる可能性があります。
- ・自分自身を正しく表現できるように、発音の違いを生むことが大切です。特にアクセントの違いが大切だと思います。
- ・発音にもっと注意を払うようになりました。
- ・イントネーションとアクセントが一番役に立ったことだと思います。
- ・学んだことは全て、オーラルの改善に役立ちました。将来的には日本人とのコミュニケーションに役立ちます。

これらの記述に代表されるように、学習者はアクセントやイントネーションなどの具体的な音声項目を記述していることが多く、音声項目の理解と焦点化が促進されていることが分かった。加えて、発音学習とコミュニケーションに関連性を見出していることが特徴的であった。

6 まとめと考察

本章では本実践のまとめを行い、そこから本実践の応用可能性について考察する。

本実践は、より良いコミュニケーションを目指すためには、どのような音声教育が必要なのだろうか、という疑問に基づき立ち上がった実践である。本実践をコミュニケーション教育の一部と位置付けるために、第1回の問いかけや、第2回以降のイントロダクションにて、発音学習の意義をコミュニケーションと結びつけて考えてもらった。そして、実践受講後のアンケートの一部には、発音学習とコミュニケーションの関連性を見出している学習者が見られた。したがって、本実践は、より良いコミュニケーションを目指した音声教育の一例であったと言えるだろう。

本実践の応用可能性について、本実践はフランスの大学における実践ではあるが、フランス以外の地域でも実践可能であると考え。具体的には、2章で記述したように、その地域の学習者の母語の音声的特徴の把握し、3章で記述したように、実践者の教育観に基づき指導項目・教材・方法の選定を行うことで、新たな音声教育実践が行えると考える。

また、今回は大学で12週間もの間、発音に特化して指導を行うという、特にヨーロッパでは珍しいコースではあったが、音声教育自体は短い時間でも可能であると述べておきたい。イントロダクションで用いたような、発音によって意味が変わるなどの例を示し、音声に対する気づきを促すことができれば、学習者が音声に意識を向けるようになると思う。そして、例えば普段のリピート練習や、CD、日本のアニメ、ドラマなどの素材に触れる際に、音声項目を意識してインプットすることが可能である。さらに、より音声的知識を深めたい学習者には、本稿や大戸(2019)で述べた発音練習の方法や、Webツールなどを紹介することで、音声の自律学習を促せると考える。ただし、実際に学習者の発音を確認するには、自律学習のみでは限界があるため、「発音チェック」のような方法を用いて、日本語教師や母語話者が聞き手となり、学習者の発音を聞く機会を設けることで、より高い学習効果が期待される。

7 おわりに

本発表では、2018年に行った音声教育実践の内容を報告した。今後、2019年度にも内容を改善した上で再度実践を行う予定である。学習者の学びに主眼を置いたアンケートの質的分析と、学習者の実際の発音の変化を確認するべく音声データの分析を行い、今後の音声教育実践に還元していきたいと考える。

注.

¹ 記述式回答は、「印象に残ったこと」、「役に立ったこと」、「日本語の発音についてもっと知りたいこと」の3つの質問に基づいて、学習者がそれぞれフランス語や日本語で記述している。フランス語で書かれたものについては、筆者が日本語訳を行っている。

<参考文献>

- 赤木浩文、古市由美子、内田紀子(2010)『毎日練習!リズムで身につく日本語の発音』スリーエーネットワーク。
赤木浩文(2017)「スペイン語話者の日本語の発音学習及び指導について」、『外国語教育研究』20、pp.132-150、外国語教育学会。

- 任ジェヒ、平松友紀、蒲谷宏 (2018) 「日本語教育におけるコミュニケーション教育の現状と目指すべきもの」、『早稲田日本語教育学』25、pp.1-20、早稲田大学大学院日本語教育研究科。
- 大戸雄太郎 (2018) 「日本語学習者は日本語の発音をどのように学習してきたのか—ドイツ・イギリス出身の学習者の語りから」、『早稲田日本語教育学』25、pp.61-70、早稲田大学大学院日本語教育研究科。
- 大戸雄太郎 (2019) 「メールとWebアプリケーションを活用した音声教育実践の学び」、『CASTEL/J 2019 PROCEEDINGS』pp.63-66、CASTEL / J.
- 奥村三菜子、櫻井直子、鈴木裕子 (編) (2016) 『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版。
- 河野俊之 (2014) 『日本語教師のためのTIPS77—第3巻音声教育の実践』くろしお出版。
- 近藤真理子 (2012) 「日本語学習者の音声習得における第一言語特有の干渉と普遍言語的干渉—日本語教師へのアンケート調査から—」、『早稲田大学大学院文学研究科紀要。第3分冊』57、pp.21-34、早稲田大学大学院文学研究科。
- 戸田貴子 (編著) (2008) 『日本語教育と音声』くろしお出版。
- 戸田貴子 (2012) 『シャドーイングで日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク。
- 西沼行博、ハースト, D. (2001) 「フランス人の日本語発話に見る韻律の干渉」、国立国語研究所編『日本語と外国語との対象研究IX日本語とフランス語—音声と非言語行動—』pp.41-59、くろしお出版。
- 平野宏子 (2014) 「『総合日本語』の授業で行うゼロ初級からの音声教育の実践：アクセント、イントネーションの自然性を重視した視覚化補助教材の使用」、『国立国語研究所論集』7、pp.45-71、国立国語研究所。
- ヨーロッパ日本語教師会 (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育とCEFR』国際交流基金。
- 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共通参照枠—』朝日出版社。
- ロディス希代 (2018) 「初級日本語クラスにおける効果的な発音指導の試み—発見・気づき・身体の動きを通して学ぶ—」、『BATJ Journal』19、pp.4-13、英国日本語教育学会。WASEDA University. *Japanese Pronunciation for Communication*. <https://www.edx.org/course/japanese-pronunciation-for-communication-2> (2019年9月29日閲覧)
- つたえるはつおん製作チーム『つたえるはつおん』[.http://japanese-pronunciation.com/](http://japanese-pronunciation.com/) (2019年9月29日閲覧)

演技でスペイン文化を伝えよう —ドラマ技法を用いて学習者の主体性育成を目指す試み—

加藤 さやか
サラマンカ大学
sayaka@usal.es

要旨

本稿は、スペインの大学で日本語を学ぶ学生が取り組んだ、ドラマ技法を用いたグループ・プレゼンテーションプロジェクトの実践報告^{xii}である。プロジェクトの主な目的は、学習者の主体的な学びを促進することと、異文化間リテラシーの育成である。実施の流れと共に、参加学生の活動の様子や「振り返りシート」の分析から成果と課題点を考察する。

【キーワード】 ドラマ技法、主体的な学び、異文化間リテラシー、プレゼンテーション

1 はじめに

学習者を社会で行動する者と捉える CEFR に準じた日本語教育では、学習者の主体性や異文化間コミュニケーション能力の育成を図る試みを行っている教師は少なくない。本稿は、そういった試みとして、ドラマ^{xiii}技法を授業のプレゼンテーション活動に取り入れたプロジェクトの実践報告である。教育における演劇的技法の活用を提唱する渡部は、グループ・プレゼンテーションとドラマ技法という組み合わせがもたらす教育的効果について、学習者をたんに情報の受け手としてではなく、参加者として扱うことで課題への取り組みをより能動的なものにすること、また、学習者同士の話し合いを基本とするグループワークを通じて合意形成能力が育まれ、それは異文化間リテラシーの形成につながることを挙げている (1997: 74-77)。文化的差異は国や民族間だけにあるものではなく、同一社会内においても個人個人が異なる文化を背負った存在であるという立場^{xiv}に立ち、学習者たちが話し合いや議論を通して、互いに合意形成を図りながら準備を進める過程を重視している。

ドラマ技法の活用による以上のような効果に着目し、大学で日本語を学ぶスペイン人学生を対象に 2019 年に科目内の活動として実施したのが、「日本人にスペイン文化を紹介するグループ・プレゼンテーションをニュースショー形式^{xv}で行う」本プロジェクトである。本稿では、概要と準備段階での教師の工夫を述べた後、準備期間に観察された参加学生たちの言動及び、終了後の「振り返りシート」の回答の分析から、成果と課題点を考察する。

2 プロジェクトの概要

文化紹介のプレゼンテーションをニュースショー形式で行う、ということはすなわち、学生は、パワーポイントと共に用意した日本語の原稿に基づいて聴衆に口頭で説明するようないわゆる普通のプレゼン形式ではなく、ニュースショーでよく登場する人物（キャスター、コメンテーター、レポーター等）を設定し、日本人学生という視聴者に自文化を紹介する番組構成を考え、各役を日本語で演じることが課されたのである。続いて、本プロジェクトの目的、参加学習者の属性及び学習現場の状況と条件、全体の流れを説明する。

2.1 プロジェクトの目的

本プロジェクト実施の目的は、既に前項 1 でも触れた次の二点である。①学習者が課題に能動的に関わり、主体的に学習を展開する機会を作る、つまり自律学習への導線、②グループワークの過程で他者との意思の疎通、合意への到達などの経験を通じて異文化間リテラシーを育む機会とする、つまり、性格や知識、考え方などが異なる相手も含めて、議論や折衝を重ねて個々の差異を乗り越え、共通目的を達成する経験をすることである。

2.2 参加学習者の属性及び学習現場におけるプロジェクトの位置づけ

表 1 のように、参加者はサラマンカ大学翻訳学部で選択第二外国語として日本語を学ぶ二回生 10 名で、A2 前半と同後半レベルが混在する。プロジェクトは「日本語 II」という科目の活動の一つと位置付け、準備期間は後期学期開始の 2 月初旬から 3 月 21 日までの約 7 週間とし、授業時間の一部を充てるほか、授業時間外での自主準備が必須とされた。

学習言語の位置づけ	翻訳学部の選択第二外国語		
学習言語レベル	A2 前半～同後半	参加人数	二回生 10 名
プロジェクトの位置づけ	後期学期科目「日本語 II」(2 時間×2 回/週)内の活動の一つ		
準備期間	後期学期開始の 2 月初旬から 3 月 21 日までの約 7 週間		
活動の場	授業時間の一部と授業時間外の自主準備		

表 1 プロジェクト参加学習者の属性との学習現場におけるプロジェクトの位置づけ

2.3 プロジェクト全体の基本的な流れ

図 1 に全体の流れを示す。

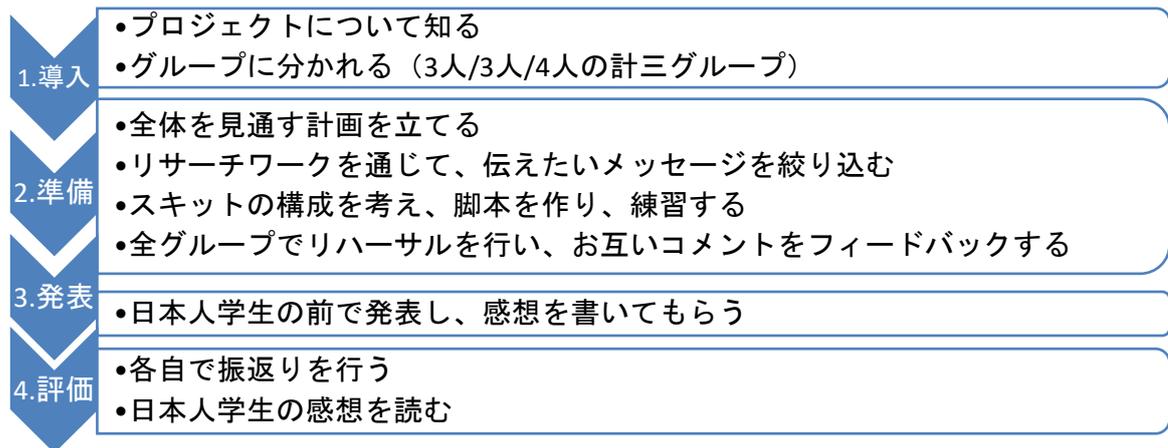


図 1 プロジェクト全体の基本的な流れ

プロジェクトは授業初日、「本科目の活動の一つとして、3～4 人の小グループで、日本人学生にスペイン文化を紹介するプレゼンテーションを行います。来月日本の大学からスペイン語学研修にやって来る学生グループに、スペイン文化の本当の姿を伝えて下さい。プレゼンは 5～10 分のニュースショー形式で行うこと」という指示でスタートした。

3 実践報告

3.1 教師による三つの工夫

前述のプロジェクト全体の基本的な流れに加え、項2.1で述べた教師側の二つの目的達成のために、準備の各段階において施した工夫を三つ取りあげる。

一つ目の工夫は、「グループ内での話し合いが必要なタスクを課す」ことである。元々オリジナルドラマの創作自体が、脚本作りやリハーサルなど協働作業が必須な課題だが、そこにさらに、①リサーチをする、②発表日までの作業日程を自分たちで計画する、という二つのタスクを課した。①については、渡部（2017: 54-55）がリサーチワークを教育プレゼンテーションの中の不可欠な要素としているのを受け、本プロジェクトではテーマ選びと台本作りの各段階において、「テーマは自分たちの興味で決めるのではなく、日本人のスペイン文化に対する興味、知識やイメージをリサーチした上で、本当のスペイン文化の姿を伝えるという目標に沿って決めるように」、そして「スペイン文化について語る際、自分個人のイメージや巷で言われていることを元にするのではなく、きちんとした論拠やデータに基づいた台詞を必ず一つは入れるように」とした。一方、②は、学生自ら学習を計画する機会となるよう、発表日をゴールとして、そこから自分たちでリハーサル日、台本完成日、台本下書き提出日等を逆算してカレンダー化する作業を課した。

二つ目の工夫は、「サポートツールの提供」である。学習者に全く経験がないことや見たことがないことを課しても、イメージが湧かず、モチベーションが上がりにくい。そこで、例えば、作業カレンダー作りのためにフォーマットを配布したり、ニュースショーのイメージを掴むために、日本のニュース番組やワイドショーの動画を紹介するなどした。

三つ目の工夫は、「グループ外の他者とのコミュニケーションの場を作る」である。事情を共有していない相手にも分かるように伝えること、また、その応答から、自分たちのメッセージはどう捉えられたのかを知り、自らを客観視する経験をするを狙った。具体的には、①各グループのスキットの構成がある程度出来上がった時点で、他グループの学生に自分たちの作品の構想を説明するセッションを設ける、②互いのリハーサルを見た後に、ポストイットに感想を書いて交換する、③発表後に、観客の日本人学生の感想を読み、メッセージがどう受け止められたか確かめる、といった活動を盛り込んだ。

3.2 準備から発表、振り返りへ

学生たちの中には、西語を含む欧州言語（英語、仏語、独語等）での演劇経験がある者は数名いたが、日本語で、かつ、自文化を伝えるという目的を持ったプレゼンをニュースショー形式で行うのは全員にとって初めての経験であり、学期初めにプロジェクトについて説明した段階では、やる気満々の者がある一方、興味がなさそうな者やどう始めるべきか戸惑う者と反応は様々だった。それでも、前項で述べた「テーマを決める前にリサーチをする」というタスクについて、早速クラスの中でイニシアティブがある者が、「日本人学生にスペイン文化についての知識やイメージを尋ねるオンラインアンケートをしよう」と発案し、クラス全体で一つのアンケートを用意し、その回答結果を共有後、それぞれのグループでテーマを決めることになった。こうして出発点が出来上がり、準備が始まった。

準備過程では、グループによって進み具合にはっきりとばらつきが見られた。当初から作業カレンダーを明確にし、その通りに順調に全体リハーサルまで進めたグループがある一方で、グループ内にまとまりがなく、発表日の一週間前になってようやく台本完成にこぎ着けたグループもあったが、発表日には三グループ全てが5~7分間の作品を完成させ、

日本人大学生の前で披露できた。表 2 は各発表作品の概要である。作品の出来には多少優劣が認められたものの、どのグループもオリジナリティ溢れる脚本と、ユーモアいっぱいの台詞と演技、練習の努力が伝わる熱演ぶりで、観客の拍手喝采のうちに終了した。

	チーム A (3名)	チーム B (4名)	チーム C (3名)
タイトル	せかいじゅうのげんご	新ドラマ「ともだちの時間」の 予告編『食事の時間』	ドクメンタレス・デ・ラス・ドス「スペインの祭り」
テーマ	スペイン国内で使用される言語の多様性	スペインの食事にまつわる習慣	スペインの祭りの習慣
形式	教養番組風	テレビドラマ	ドキュメンタリー風
役名	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンターと謎の訪問者 (二役) ・ゲスト (カタルーニャ語の大家) ・コメンター 	<ul style="list-style-type: none"> ・スペイン人女子学生三人 ・イタリア人女子学生 	<ul style="list-style-type: none"> ・番組ホスト ・コラボレーター ・ゲスト (スペインの祭りの専門家)

表 2 各グループの発表作品

発表後、各自「振り返りシート」(設問も回答も西語)に記入した(表 3)。設問には1.の発表の目的達成だけでなく、プロジェクトの過程について自己評価を促す質問も設けた。

設問	回答形式
1. 演技を通してスペイン文化の本当の姿を伝えられたか	最低点 1 から最高点 5 までの五段階から選択したうえで、コメント
2. 作業カレンダーを作り、それを実行できたか	
3. 台本作り、リサーチ、リハーサルのおーガナイズなどチームで協力できたか	
4. 当日の発表の出来はどうだったか	
5. プロジェクト全体の中で、困難だったことは何か	自由記述
6. 有意義な経験だったと思うか。プロジェクトを通して得たと思うものはあるか	

表 3 「振り返りシート」の設問と回答形式(原文は西語)

4 考察

プロジェクトの過程で見られた学生たちの行動と、「振り返りシート」の回答を基に、2.1で述べた教師側の二つの目的の視点からプロジェクトの成果について考察する。

4.1 プロジェクトの過程で観察された学生の言動

準備過程で学生側からの発案や創意がいくつも見られた。一つ目は、3.2で触れた、日本人学生へのオンラインアンケートというリサーチメソッドの提案である。設問の内容と回

答の選択肢を全員で話し合っって検討し、アンケート協力依頼のメッセージ文面の用意、Google のシステムを使っっての作成作業、送信後の回答着信状況の確認等の作業を分担した。

二つ目は、発表形式の工夫である。サポートツールとして日本のニュース番組やワイドショーの動画を見た後、各グループでスキットの構成を考える中、自分たちのメッセージを伝えるのに最適な形式を追求した結果、当初の「ニュースショー形式」から、「教養番組風」「ドキュメンタリー風」「ドラマ仕立て」と形式にバリエーションが生まれた。

三つ目は、グループ間での助け合いや協働である。準備初期段階にグループ内でのコミュニケーションがうまくいかずに作業が遅滞していたチームの学生に対し、別の二チームが励ましたりアドバイスをしたりして、その学生が自分のチームメンバーに働きかけて状況を打開するところまでサポートする様子が見られた。また、全体リハーサルを繰り返す過程で、三グループの作品を一本ずつ独立した形で発表するのではなく、一つのテレビ局で続けて放送される三つの番組、という発表間につながりを持たせる設定が提案され、前の番組の終わりや次の番組の冒頭の台詞をそれに合わせて調整するという工夫がなされた。

以上の行動は、プロジェクトを自分たちのものとして主体的に進めようとする姿勢の表れであり、他者とのコミュニケーションを通して実現や解決に至っていることから、教師の意図した二つの目的は一定の成果を上げたと考えられよう。

4.2 「振り返りシート」の回答

設問	5点	4点	3点	2点	1点
2. 作業カレンダーを作り、それを実行できたか	4名		3名	3名	
3. 台本作り、リサーチ、リハーサルのオーガナイズなどチームで協力できたか* (無回答1名)	6名	1名	1名	1名	
4. 当日の発表の出来はどうだったか	1名	7名	2名		

表4 「振り返りシート」の設問と回答結果の一部

設問2の回答は、4名が5点、3名が3点、3名が2点とばらついているが、実際にはグループごとにほぼ固まっている。高得点を付けた者の中には「準備に十分な時間があつた。オーガナイズしてその通りに進めるのは易しかった」とコメントがある一方、低得点を付けた3名(表中の丸印)からは「全員の間でオーガナイズ出来ていなかった」「コミュニケーション不足だった」と答えており、準備初期段階でグループによって温度差があつたことが認められる。ただし、同じ3名は、設問3になると、2点、3点、無回答に1名ずつ散らばっており、「一人一人ばらばらに作業していたが、最後の一週間は全員で協力できた」「だいぶコミュニケーションが取れ、合意ができるようになった。でももう少しうまくやれたと思う」と、最初のカレンダー作りでは躓いたが、その後協力して挽回した様子が窺われる。全体を見ても、6名が最高点5点を付けており、同様の傾向が見て取れる。

設問4では、10名全員が3点以上を付けており、「すごく緊張したけど、練習した通りにやれた」「観客の反応がよく、面白いところで笑ってくれたので、緊張がほぐれた」「準備時間の短さを考えると、最後の結果には満足している」というコメントからも、大部分が発表の出来をポジティブに評価していることが分かる。

以上から、準備初期の「作業日程を自分たちで考えカレンダー化する」というタスクがやや難しく、後になるほどグループ内でのコミュニケーションが活発化して協力体制が徐々に整ってきた、ということが推測される。学習目標に向かって、何をいつどう進める

か学習をデザインするのは自律学習に重要な能力である。その点においてまだ経験不足ということだろう。しかしながら、設問 6「有意義な経験だったか。得たものはあるか」に対して、「こういう形式のワークにはどう取り組むべきか、どうすべきでないか学んだ。特に、各ステップをどう進めていくか、どうオーガナイズするか」「チームワークの意義を学んだ」「誰かがやり始めてくれるのを待つのではなく、時にはイニシアティブを取らなければならないと学んだ」というコメントがあり、設問 3 での回答と合わせてみると、自分たちの欠点と失敗の原因を認識し、それらを最後は解決したという自負、そして今後の自分への教訓として内面化していることが窺われる。次に繋がる経験を積んだという点において、本プロジェクトの目的は意義ある成果を挙げたと言えるのではないだろうか。

5 今後の課題

本プロジェクトを経て見えてきた課題の一つは、学習者たち自身が学習を計画する機会を教師はもっと意識的に設けていくべきではないか、ということである。グループで進める計画ならばなお効果的である。学習者が経験を積む場を作るのがこれからの教師の大切な役割であり、それはまた同時に教師にとっても資質を磨く貴重な経験になると考える。

注.

^{xii} 本プロジェクトは、筆者が 2018 年 7 月に参加した国際交流基金パリ日本文化会館主催の欧州日本語教育研修会「学びの全身化×教育プレゼンテーション」での経験を基に実施したものである。

^{xiii} 本稿の「ドラマ」の定義は、渡部のドラマ教育の定義、すなわち、「学習指導の中に演劇的活動を取り入れることで教科や専門領域の学びを充実させようとする活動一般」という広義に基づく。

^{xiv} 本稿でも同様の立場で「異文化間」という語を使用する。

^{xv} ニュースショー形式は、渡部が挙げるドラマ技法の一つである。

<参考文献>

トリム, J. L. M. (2014) 『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共通参照枠 追補版』 (吉島茂・大橋理枝編訳) 朝日出版社. [原著: Trim, J., B. North and D. Coste. (2002) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (3rd printing)*. Cambridge: Cambridge University Press.]

渡部淳 (1997) 「異文化間リテラシーと演劇的知」、『異文化間教育』11、pp.66-79、異文化間教育学会。

渡部淳 (2017) 「ドラマ教育の可能性」、『日本語学』vol.36-3、pp.52-62。

海外の日本語教育の現場における音象徴の大いなる可能性

大橋 幸博
ラトビア大学
yukihito.ohashi.yo@gmail.com

要旨

本稿は、2018年の秋学期に、ラトビア大学の学生35名を対象に行った音象徴の特別講義についての実践報告である。講義では、英語の幼児語やスペイン語の指小辞の特徴や、学生にとって身近なゴジラなどを例に使い、人はどのような音を「大きい・小さい・シャープ・ソフト・重い（強い）」と感じるのか、説明した。アンケート結果では、音に関して今までこんなことを考えたことがなかったという答えや、アニメのキャラクターの名前の音を調べてみたいなどの回答があった。また最後に、音象徴や音声学の知識を使い、日本語教育の現場において、どのように平仮名や片仮名を知的に教えることができるのか、一案を提案する。

【キーワード】 音象徴、音声、知的な文字導入、日本語教育への応用、特別講義

1 はじめに

海外の高等教育機関における多くの日本語教育の現場では、文字を導入する際に音の指導はあるが、音声に関する講義は行われていない。筆者が日本語を教えているラトビア大学でも同様である。筆者が文法を音の観点から分析している際に出会った音声の本には（川原 2015, 川原 2017）、音象徴「音から意味の連想が起きる現象＝人がどんな音をどんなふうを感じるか」について書かれており、音声は専門でない者にとっても、非常に分かりやすく、また面白い内容であった。そこで今回、2018年の秋学期に、特別講義という形で、本の内容を簡単にまとめた音象徴の講義を行い、またアンケート調査を行った。

本稿では、まず音象徴の講義の内容について説明する。そして、次にアンケート結果を示す。その後、音象徴に関する3年生のプレゼンテーションをみていく。最後に、知的な平仮名や片仮名の導入・練習方法の一案を提案する。

2 音象徴の特別講義

2.1 経緯と目的

2017年の春学期に、何人かの1年生・2年生から、ラトビア大学の他の外国語学科では音声学の講義があるが、日本語課では音声学の講義はないのか、という質問があった。ラトビア大学では、文字導入の際に簡単に音に関する説明はあるが、カリキュラムの時間的制限や音声の専門家がいなかったことから、音声学の講義はない。また、その頃、筆者が文法を音の観点から分析している際に出会った音声の本には（川原 2015, 川原 2017）、音象徴について書かれており、音声は専門でない者にとっても、非常に面白い内容であった。音象徴を教えることで、音声を勉強したい学生の要望に少しでも答えられるのではないかと、また学生が日本語を音声の観点からも興味を持てるのではないかと思い、今回2018年の秋学期に、特別講義という形で、（川原 2015, 川原 2017）の本の内容を簡単にまとめた音象徴の講義を行うことにした。

2.2 対象者と講義の概要

対象者はラトビア大学アジア研究学科の日本コースで、日本語を勉強する大学生 1 年生～3 年生の計 35 名（1 年生 11 名、2 年生 18 名、3 年生 6 名）である。講義は 45 分で、英語と日本語で行い、2018 年の秋学期に学年別に行った。講義後にアンケートも書いてもらった。さらに、3 年生のみ、講義の 1 か月後に、今回学んだことを活かした音に関する調査のプレゼン（5 分）もしてもらった。

2.3 音象徴の講義の内容

ここでは、講義で、大きい音・小さい音・シャープな音・ソフトな音・重い音（強い音）、をどのように学生に説明したかを示す。

2.3.1 大きい音・小さい音

Berlin (2006) は、どのような音を大きいと感じるのか、またどのような音を小さいと感じるのか、調査を行った。調査の内容とは、下記の (a) と (b) の蝶の絵を見せ、新種の蝶なので名前がなく、Wichikip と Wampang という名前を、(a) と (b) の蝶に、それぞれどちらかに付けてほしいというものである。この説明の後、実際に、学生に (a) と (b) の蝶に、Wichikip と Wampang のどちらかの名前を付けてもらった。すると、ほぼ全員が、(a) に Wampang を、(b) に Wichikip という名前を付けた。Berlin (2006) の調査でも、同様に、多くの者が (a) に Wampang を、(b) に Wichikip という名前を付けた。Berlin (2006) は、この理由は、人間は *n* という音は小さく感じ、*a* という音は大きく感じるからであると述べている。

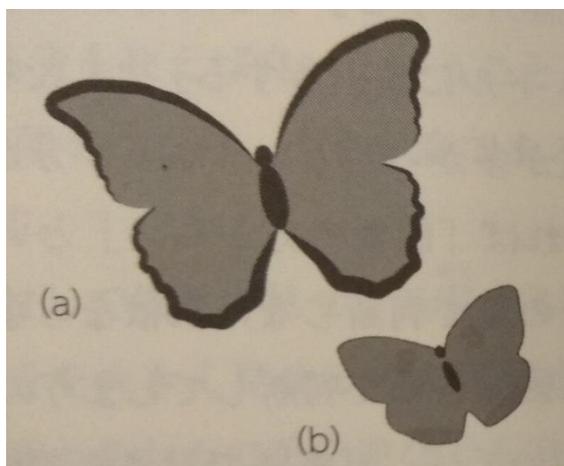


図1 新種の蝶2種類 (川原 2017, p.63)

また、川原 (2015) は、下記のように、英語の幼児語の特徴を例に出し、幼児語では最後の音が *n* の音になり、やはり *n* の音は人が小さくて可愛く感じる音であると説明している。
Mom → Mommy Dad → Daddy Pig → Piggy Yum → Yummy Blanket → Blankie Cat → Kitty

さらに、筆者は下記のように、スペイン語の指小辞の特徴からも、人間は *n* の音を小さく感じる音であると裏付けできると考える。

Gato → Gatito/Gatita Perro → Perrito/Perrita Chica → Chiquitito/Chiquitita

2.3.2 シャープな音・ソフトな音

川原 (2015) は阻害音 (/k/カ行、/s/サ行、/t/タ行、/p/パ行、/h/ハ行) は角ばった音 (シャープな音) で、共鳴音 (/n/ナ行、/m/マ行、/y/ヤ行、/r/ラ行、/w/ワ行) は丸い音 (ソフトな音) と述べている。また、川原 (2017) は、音象徴の研究で、ヴォルフガング・ケーラーという心理学者が『ゲシュタルト心理学』という本の中で使った下記の図 2 を使い、やはり多くの人が阻害音は角ばった感じがして、共鳴音は丸く感じることを主張している。その研究の中で尋ねた質問とは、下記の図 (a) と (b) に、それぞれ *maluma* か *takete* のどちらかの名前を付けるというものだが、阻害音 (/t/タ行、/k/カ行) を含む *takete* には多くの人が (b) を、そして共鳴音 (/m/マ行) を含む *maluma* には多くの人が (a) を選ぶと説明している。

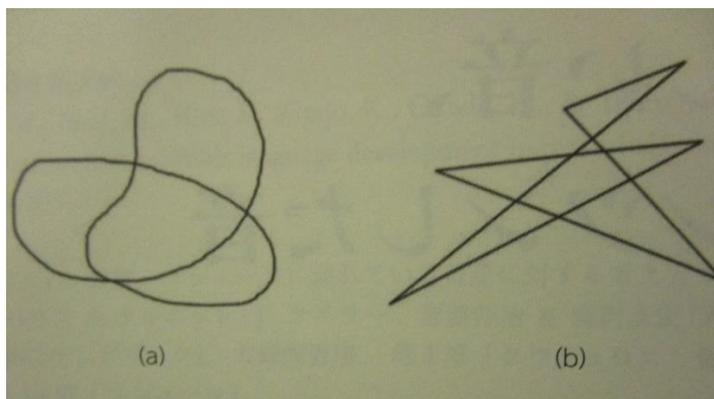


図2 ケーラーの不思議な図形 (川原 2017, p.32)

2.3.3 重い音 (強い音)

川原 (2017) は、濁音 (/g/ガ行、/z/ザ行、/d/ダ行、/b/・/v/バ行) は、大きい・重い・強いというイメージを表すと主張している。その例として、ゴジラを例に出し、ゴジラの語源は「ゴリラ」の「ゴ」と「クジラ」の「ジラ」を合わせたものと述べている。そして、この命名法なら、「クジラ」の「ク」に「ゴリラ」の「リラ」を合わせ、「クリラ」でも良かったはずであるが、しかし、そうすると、「クリラ」には濁音がなく、「ゴジラ」の大きく強い感じ出ないため、やはり濁音が関係していると指摘している。

3 アンケート結果

ここでは、講義後に行ったアンケート調査の結果を示す。アンケートは英語で書かれていたが、本稿では日本語に訳したものを記載する。アンケートの項目は 3 つで、①満足度、②満足度の理由、③講義を受けて感じたこと、である。

まず、①満足度に関してだが、0 (満足度が低い) ~10 (満足度が高い) の 10 段階で、選んでもらった。結果は、6~10 (0名)、7 (3名)、8 (6名)、9 (10名)、10 (15名)、11 (1名) であった。満足度 11 という欄はなかったが、ある学生は非常に満足したということで、11 と記入していた。

次に、②満足度の理由だが、ここでは特に気になった答えを示す。満足度 10 を選んだある 1 年生は、「言語を習うことは、文法や語彙だけじゃないと思っていたので、今回の内容は良かった。」と書いていた。同様に 10 を選んだある 2 年生は、「これから身の回りの言葉の音を気にして、みてみると思う。」と答えていた。同じく満足度 10 の 3 年生は、

「音について、今までこんなことを考えたことがなかった。educational で面白かった。」と記入していた。一方、満足度 7 を選んだある 1 年生は、「講義中、もっと議論をする時間があれば、良かった。少し聞きたいことが聞けなかった。」と答えていた。

最後に、③講義を受けて感じたことだが、「アニメのキャラクターの名前の音を調べてみたい (1 年生)」、「ロシア語の Yes にあたる Да (発音：ダー) を日本人の留学生に言った時、「怒ってる?」と言われたのは、Да (発音：ダー) に濁音があるので強く聞こえるのかも。(2 年生)」、「大学を卒業したら、マーケティングやビジネスの分野で、音のイメージを効果的に使えそう。(3 年生)」などの面白い回答があった。

4 3年生のプレゼンテーション

この章では、音象徴の講義の 1 か月後に、実際に 3 年生が行った音に関する調査のプレゼン (5 分) を示す。紙面の都合上、ここでは 2 名のプレゼン (①と②) のみを取り上げる。

①ファッションが好きな学生は、ブランドの名前の音についての調査を行った。そして、ハイブランドは最初の文字に阻害音が多い傾向があり、その理由として、高級感を出すためにシャープな音である阻害音が使われているかもしれないと結論付けた。

- | | | | | |
|--------------|--------------|---------------|-------------|--------------------|
| 1. Gucci | 2. Off-White | 3. Balenciaga | 4. Givenchy | 5. Dolce & Gabbana |
| 6. Vetements | 7. Versace | 8. Fendi | 9. Nike | 10. Prada |

(High fashion brands in 2018)

②アニメやゲームが好きな学生は、アニメやゲームに出てくるキャラクターの名前の音についての調査を行った。調査から、怖いキャラクターや強そうなキャラクターは濁音が使われている傾向があり、可愛いキャラクターは共鳴音が使われている傾向があると、結論付けた。



図3 バドッガ



図4 ミワニャ

5 日本語教育への応用

この章では、音象徴や音声学の知識を使い、日本語教育の現場において、どのように平仮名や片仮名を知的に教えたり、練習することができるのか、一案を提案する。

5.1 知的な平仮名導入

5.1.1 あ行

2.3.1 で述べた内容（人は/a/は大きく感じ、/i/は小さく感じる）を導入後に、次の Ohala (1984) の内容を説明し、「あ〜お」を面白く知的に導入する。Ohala (1984) は、生物学的に、あ /a/ ・ お /o/ は威嚇を表し、い /i/ は笑顔の時の口の形で恭順を表すと説明している。例えば、あ /a/ ・ お /o/ に関しては、ガオー (gao) ・ コラー (kora) ・ オラー (ora) は、/a/ ・ /o/ の音があると述べ、また、動物や人が相手に威嚇するときは、体を大きく見せると指摘している（例：口を大きく開ける、ガニ股）。い /i/ に関しては、写真を撮るときに、日本だとチーズ (cheese) 、海外だとウイスキー (whisky) と言うが、これらは両方とも/i/の音があると述べ、そして、人が相手に恭順（敵意がない）を表すときは、体を小さくすると指摘している（例：お辞儀、土下座）。

5.1.2 か行〜わ行

川原 (2015) は、新生児は摩擦音（さ行）を聞くと泣き止むことがあるが、これは子宮にいるときの音が摩擦音に近いからだと説明している。この知識を使い、さ行を導入するときに、なぜ子供が泣いているときに親が「し（しー）」と言うのか、教えてあげると、知的な文字導入ができる。

そして、清音を導入後、音声学の知識として、「まま」や「わんわん」などの両唇音は赤ちゃんが発音しやすい音で最初に発音できる音である、ということを示し説明してあげると、より知的な授業になるのではないだろうか。

また、川原 (2015) は、五十音図の配列はサンスクリットの音韻表の配列や悉曇学に由来すると述べている。そして、調音点の観点から下記のように②グループに分け、各グループとも、右にいくほど口の後ろのほうで発音すると説明している。このように、五十音図の配置には理由があることを説明すれば、学生はより日本語の文字に興味を持ち、文字学習も面白くなるのではないだろうか。

【調音点】 前 ←—————→ 後

① ま ば (は) な た さ か

② わ ら
や

5.1.3 濁音・半濁音

濁音と半濁音を導入後に、濁音と半濁音のオノマトペの違いを、動画・絵・実際の動作を見せ教えることで、単に書いて覚える文字学習からの脱却ができる。例えば、下記のように、清音と濁音のオノマトペでは、濁音のほうが、大きく強い印象がある。半濁音と濁音のオノマトペでは、濁音は強く、半濁音は可愛い印象がある。

ころころ・ごろごろ とんとん・どんどん ぷるぷる・ぶるぶる

5.2 知的な片仮名の練習

知的な片仮名の練習方法として、スーパーなどに行き、音象徴の観点から商品の名前の音を調べてこさせ、その商品の名前をカタカナで書かせて発表させたりすると、面白く片仮名が練習できる。例えば、キットカットはパキッと食べることができるので阻害音を含んでいるかもしれないし、またマカロンは食感が柔らかいので共鳴音を含んでいるのかもしれない。シュウエップスは炭酸なので、その炭酸のシュワつとした感じが阻害音を含んでいる理由かもしれないと、楽しい文字学習が提供できる。

キットカット (KitKat) ・マカロン (Macaron) ・シュウエップス (Schweppes)

また、平仮名と片仮名を導入後に、4章で述べたようなプレゼンを学生にさせると、より効果的な知的な文字学習が提供できると考える。

6 まとめ

今回、初めてラトビア大学で、音声や音象徴に関する特別講義を行ったが、予想以上に良い結果が出た。今回の講義からわかったことは、まず、大学1年生から3年生までの全員が音や音象徴についての興味があり、講義の満足度が非常に高かった。また、自分の母語の音を改めて考えるきっかけにもなったり、マーケティングやビジネスの面での使用など、日本語という枠にとどまらない内容になった。そして、音象徴や音声学の知識を使えば、平仮名・片仮名を知的に面白く教え、練習させることが可能である。今後は、音象徴や音声学をより深く分析し、より知的で効果的な文字導入ができるよう、さらに研究を進めて行きたい。

<参考文献>

- Berlin, B. (2006) The first congress of ethnozoological nomenclature. *Journal of Royal Anthropological Institution*, 12: pp. 23-44.
- Köhler, W. (1947) *Gestalt Psychology: An Introduction to New Concepts in Modern Psychology*. New York: Liveright.
- Ohala, J. J. (1984) An ethological perspective on common cross-language utilization of F0 of voice. *Phonetica*, 41: pp.1-16.
- 川原繁人 (2015) 『岩波科学ライブラリー244 音とことばのふしぎな世界 メイド声から英語の達人まで』岩波書店.
- 川原繁人 (2017) 『「あ」は「い」より大きい!? 音象徴で学ぶ音声学入門』ひつじ書房.

CLILを取り入れた日本語授業における学習者の学びについての一考察 —「文化」をテーマにした素材を通して—

深川 美帆
金沢大学国際機構
mihofk@staff.kanazawa-u.ac.jp

要旨

CLILを取り入れた日本文化・社会をテーマに学ぶ上級レベルの日本語コースにおいて、地域の歴史遺構である「辰巳用水」をテーマとした授業実践を行った。授業後の課題やアンケートなどを分析し、学習者にどのような学びがあったかを考察した。その結果、地域の文化や歴史に対する理解の深まりや、高次の思考への深まり、学習方法への新たな気づきなどが観察され、多様な学習活動に取り組む中で、文化への理解を深めた様子が窺えた。

【キーワード】 CLIL、言語学習、文化、歴史、専門家との協働

1 はじめに

言語習得の過程において、その基底にある文化への理解は切り離すことはできない。私たちは、目標言語を習得していく中で、その言語が使用される社会の仕組みや文化的特徴に接触しながら、言葉の使い方やコミュニケーションの仕方を身につけていく。また、言語学習において、目標言語が使われる社会の文化は、言語学習の動機の大きな部分を占めている。日本語を学ぶ学習者の例を見ても、例えば、伝統文化や、ポップカルチャーへの興味・関心が、日本語学習の動機づけになっていることが少なくない。また最近では、学んだ日本語力を生かして日本社会で日本人と働く人も増えてきているが、その際に必要となってくるのが、言語能力と並んで日本社会や文化への深い理解である。筆者は、目標言語の社会や文化をより言語学習の中心に据えた言語学習の形を具現化するものとして言語教育アプローチの1つであるCLILに着目し、教育の実践に取り入れることにした。

2 CLIL (内容統合言語学習)

2.1 CLILとは

CLIL (Content and Language Integrated Learning、内容統合言語学習)とは、理科や社会などの一般教科や、経済学や物理といった専門科目の内容と、第二言語(外国語)を同時に教えることにより、両方の知識と能力を習得することを目的とした言語教育の方法である。内容を、目標言語を用いて学ぶことにより、効率的かつ深いレベルで修得し、また目標言語を学習手段として使うことで実践力および学習スキルの育成も意図されている(池田2011:12)。CLILの特徴は、Content(内容)、Communication(言語)、Cognition(思考)、Community(協学)の4つのCから成る構成要素を有機的に組み合わせて、言語教育の質を最大限に高めようとする点にある(池田2011:5)。まず学ぶ内容(Content)があり、それを表現し他者に伝える手段として言語(Communication)がある。伝える内容について考え、コミュニケーションすることで、他者との関わり(Community)が生まれ、それにより思考(Cognition)が刺激され、広がりや深まりを増すとされている(和泉2016:76)。

2.2 日本語教育における CLIL の先行研究

CLIL は、特にヨーロッパにおいて、2005 年に欧州理事会が EU 加盟国に CLIL を取り入れるよう薦め^{xvi}、2008 年の調査では CLIL はほとんどのヨーロッパの言語教育に組み込まれていると報告されており²、様々な言語において既に多くの実践がなされている。一方、日本語教育においては、CBI (Content-Based Instruction, 内容中心指導法) といった他のアプローチや、CLIL の中で取り入れられる協同学習 (ペアワークやグループ) などの学習形態などに比べると、CLIL そのものについては注目されはじめてからまだ日が浅く、教育現場においてその実践が取り入れられたのは最近になってからである。これまでの日本語教育における実践研究としては、例えば、佐藤・奥野 (2017) は、上級日本語学習者を対象に「貧困問題」をテーマにした CLIL の授業実践を報告している。宮島 (2017) は、日本の大学の法教育センターでの日本語教育と法教育を CLIL で行った実践について報告している。また、日本国外では、上級日本語学習者を対象にドイツの歴史的背景と日本語教育を CLIL で行った村田 (2017 a)、村田 (2017 b) がある。これらの実践では、いずれも上級レベルでの報告が多いが、奥野・呉 (2019) では、初中級クラスにおける CLIL において、学習者の言語的・認知的負担を考慮した活動を取り入れた実践の報告をしている。

3 本研究の目的と方法

筆者は、2017 年から担当する上級レベルの日本語クラスで日本社会・文化を内容とした CLIL を取り入れた日本語の教育実践を行っている (深川ほか 2018)。本稿では、特に文化をテーマとした言語学習において、学習者にどのような学びや気づきがあったかに焦点を当て、考察する。

3.1 授業実践の概要

3.1.1 対象者と学習目標

対象者は、金沢大学の全学留学生を対象とした「総合日本語プログラム」の上級クラスの学習者である。学習者の大学における専門分野は様々であり、属性も、正規の大学院生や研究生、半年または 1 年の短期交換留学生など多様である。母語や出身国も多岐にわたり、漢字圏、非漢字圏の学生がほぼ同じ比率でいる。1 クラスの履修者数は 18~25 名前後で、年齢は全員 20 代前半である。このクラスの学習目標は、日本社会や文化についての様々なテーマを通して日本語を学ぶことで、日本社会や日本文化についての理解を深めるとともに、日本の大学で学習・研究を遂行するための日本語力を身に付けることである。

3.1.2 テーマと素材

本稿で報告するのは、このクラスで学ぶテーマの 1 つで、特に地域の文化や歴史を主題とした課についての実践である。テーマとして取り上げたのは、大学が所在する地域の歴史遺構「辰巳用水」である。辰巳用水とは、江戸初期に旧加賀藩において金沢城の防火や防御のために造られた用水であり、現在も農業用水や市内を潤す環境用水として活用されている国指定史跡である。このテーマを選定したのは、辰巳用水の築造には、歴史的背景、科学技術、地理的要因など、さまざまな分野が関わり合うことから、学習内容、学習活動の多様な方向への発展が見込めると考えたためである。また、辰巳用水の築造の経緯については、現存する歴史的資料が少なく、いまだ謎が多いといわれていることから、学習者自身が考え、調べるといった学習活動の素材としても適していると考えた。この辰巳用水

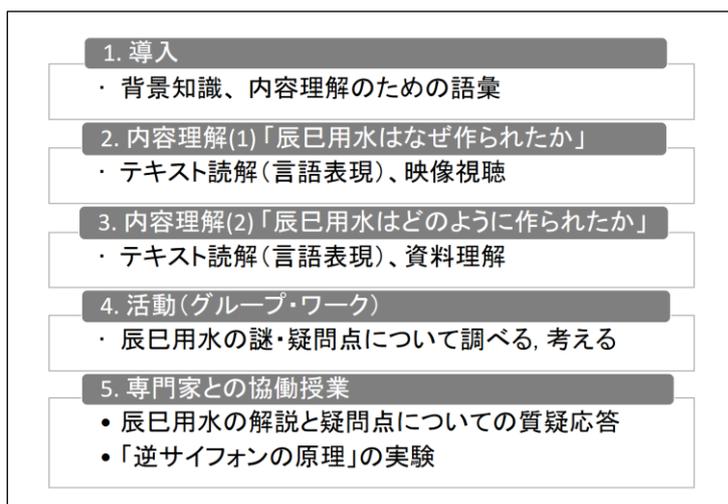
をテーマに、この課では、現代の日本社会につながる歴史および学習者が住む地域についての理解を深めることを目的とした授業をデザインした。授業時間数は、一学期間（90分×48コマ）に扱う全8課のうちの1課（5～6コマ）である。授業は筆者を含め3名の日本語教師と、辰巳用水の専門家である本学教員1名の協働により行った。

3.1.3 内容と言語の統合

CLIL を取り入れた授業を組み立てるにあたり、専門家（内容）と日本語教師（言語）との協働は欠かせない。この授業においても、辰巳用水の築造に関する内容のテキストを教材化するにあたっては、辰巳用水について研究している専門家（本学教員ら）が一般向け公開講座のために発表した資料をもとに、日本語教師（筆者ら）が学習者の日本語力に応じた語彙・表現を用いて文章を書き下ろし、さらにその内容や文言について専門家に確認してもらうなどのやりとりを複数回行って完成させた。さらに、この課の最後の1コマの授業では、この専門家を授業に招き、学生との質疑応答や実験に協力してもらった。

3.1.4 授業の流れ

辰巳用水をテーマにした課の各回の授業の流れを図1に示す。授業では、まず、上述のテキスト化した文章で、辰巳用水についての内容理解と語彙、表現の言語学習を行った。



この内容理解の過程においては、ペア・グループなどの協働学習や、学習活動中の学習者の産出に見られた不正確な語彙・表現を教師が取り上げてフィードバックを取り入れた。また、背景知識、理解を助けるために文字以外のレリアや視聴覚資料も提示し、CLIL で高い次元の学習効果をもたらす上で重視されるオーセンティックで多様な素材を活用した。

図1 「辰巳用水」の授業の流れ

3.2 分析方法

本稿では、2017年から授業に取り入れている「辰巳用水」の課の学習を通して、学習者が日本語および日本文化・社会についてどのような学びがあったかを分析する。

3.2.1 対象者

調査の対象とするのは、2017年秋学期から2018年秋学期までの3学期（1学期は半年）に学んだ日本語学習者50人である。日本語力は上級（JLPT N2相当かそれ以上）で、国籍の内訳は、中国(24)、ベトナム(5)、台湾(5)、インドネシア(3)、タイ(3)、ドイツ(2)、トルコ(2)、ポーランド(2)、韓国(2)、アメリカ(1)、モンゴル(1)で、性別は、男子学生(12)、女子学生(38)である。属性や専攻は上述3.1.1で述べたとおり、多様である。

3.2.2 データ

分析対象は、課の最後に行ったアンケートの回答、課題の記述、授業でのコメントである。アンケートの質問項目は、1) 教材の内容の理解度 (5段階で回答)、2) 専門家の話の理解度 (5段階で回答) 3) 教材・授業以外の資料の参照の有無 (記述)、4) この課の学習を通して、新しく知ったこと・気が付いたこと、考えたこと・思ったこと (記述) である。

4 結果と考察

4.1 内容・言語の理解度

まず、テーマである辰巳用水について理解するための言語的素材である日本語テキストの日本語の難易度については、難しかった (16%)、少し難しかった (39%)、易しくも難しくもない (45%) という結果から、使用されている言語表現に難しさを感じている学習者とそれほどまでではない学習者がいることがわかった。次にテキストの内容について、どの程度理解できたかについては、難しかった (20%)、少し難しかった (27%)、まあまあ理解できた (36%)、少し難しかった (7%)、難しかった (9%) と、おおむね理解はできているものの、全体的には難しいと感じている割合が高いことがわかった。次に、内容の理解を助けるために授業中に提示した視聴覚素材は理解の助けになったかについては、助けになった (65%)、少し助けになった (35%) で、これら視聴覚資料が学習者の内容理解を助けていることがわかった。最終回での専門家の話の理解度については、よく理解できた (12%)、理解できた (38%)、まあまあ理解できた (50%) という結果から、専門家との協働による講義も全体的には理解できていること、専門家の話の内容に関する課題の質問への解答からも、話の要点は全体的によく理解できていることが確認できた。また、学習者が与えられた教材・授業時間以外に自発的にどのようなリソースにアクセスしているかをたずねた結果、約半数の学習者がアクセスしたと回答していた。具体的には、ウェブサイトが最も多かったが (21人)、身近な日本人に質問する、映像や文献を参照する、実物 (辰巳用水) を見に行くなど、多様なリソースにアクセスしている学生もいた。

4.2 学習者の学び

以下、アンケートや課題の記述回答から、学習者にどのような気づきや学びがあったかを質的に見ていく。まず、挙げられるのは、地域の文化への理解の深まりである。留学生である学習者らは、通常、自分の専門分野や趣味でない限り、自分の暮らす地域の歴史や文化についてはそれほど知らないままである。しかしこの授業を通して、そこから一步理解が進んでいることが窺える。中には、自発的に文化施設に足を運ぶ学習者もいた。

- (1) 「この授業の前に、三度兼六園に行ったが、当時、ただ秋と夜と雪化粧した兼六園だけある風景をみた。今度の授業に入り、金沢城の歴史と辰巳用水の背景を知り、四度目兼六園を訪ねた時、もっと吟味することができた。」 (17a-11) ³
- (2) 「学習の前にもう兼六園と金沢城へ行きましたけど、辰巳用水については全然知りませんでした。学習に通じて、辰巳用水建築の背景、方法、役割又は現在の生活への影響などが分かってきました。概して言えば、辰巳用水は天才的な偉業と思います。その上、江戸幕府と加賀藩についての歴史も前より詳しくになります。前田家に対する興味を持っているので、今週は前田土佐守家資料館へ行って、勉強になりました。」 (18a-12)

歴史遺構を通して、過去と現在の自分たちの生活とのつながりに気づいたり、過去の先人の知恵と技術と現在の自分たちの生き方を対照し、思考している様子も見られた。

- (3) 「辰巳用水は元々火災を防衛して、お城を守るために作られましたが、今まで私たちの生活に役に立っていて、金沢市の観光景観になりました。」 (18a-15)
- (4) 「昔の人は多分今の人と違って、世の中に存在するものに正確に認識していないかもしれない。しかしそれでも、自然の力をうまく運用でき、自然と平和に生きていた。逆に今の方は、効率的な仕事を求めてばかりに、その自然を壊す。これは進化か、若しくは退化か、どちらでしょうか。」 (18s-10)

CLILの4Cの1つである思考 (Cognition) の深まりについても、内容の理解からさらに進んで、分析、評価 (判断) といった高次の思考スキルに至っていることが観察された。

- (5) 「辰巳用水」はクエストみたいで、何故板屋が作った用水遺跡はこの形のかな？板屋は何の難点をあつたのかな、そうじゃないとここはこうする必要はないだろうって。これらのアイデアは授業中何回も繰り返して本当に楽しかった。」 (17a-12)

CLIL では学習スキルの育成も目指しているが、学習方法や学習ストラテジーへの新たな気づきがあつたことを示すコメントも観察された。

- (6) 「そして、勉強方法についても新しい発見がある。以前からずっと『テキストを読みながら知らない単語を調べる』という勉強方法をやっていた。しかし、今回の授業はテキストを何度も読んで分からない特別な存在である。ただし、ビデオやウェブサイトや先生がやった実験のおかげでやっと分かった。すなわち、教科書にこだわらずに他の方法も一緒に使うのも大事なことである。」 (18a-17)

このように、素材としての難易度はやや高めだったものの、学習者は授業での多様な学習活動に取り組む中で、理解と思考を深めた様子が窺えた。

5 今後の課題

CLIL を取り入れた言語学習を行う上で、いくつかの課題も明らかになった。1つ目は、テーマとそれに付随する語彙の扱いである。特に、CLIL のように内容学習が言語学習と同じウエイトを占め、テーマが専門性の高いものになると、その内容理解のために必要な語彙が相当必要になってくる。自分の専門分野とは違ったり、テーマに感心が無い場合には、語彙の理解に困難を覚えたり、学習意欲を失う学習者もいる。学習者が覚えるべき語彙と内容理解のための語彙を区別して提示するなどの授業での工夫が必要である。2つ目は、CLIL を取り入れた授業の設計と教材作成の進め方である。これまでも指摘されているように、CLIL の授業を実施するには、その準備に多くの時間とエネルギーを要する。また内容の正確さも保証されていなければならず、言語教育専門の教師が自分の専門分野以外の内容を扱うのは容易なことではない。今回の専門家との協働の試みをもとに、他の学術分野の素材についての手法を確立していくつもりである。3つ目は、言語習得を促進する学習活動の工夫である。従来の文法積み上げ式の日本語教育では、まず教えるべき文法や表現ありきで授業が構成されるが、CLIL のように、内容とともに言語を学ぶアプローチでは、学習活動の様々な局面で言語習得を促進するよう、例えば、言語の意味と形式に注目するフォーカス・オン・フォーム (focus on form) の手法を取り入れた授業デザインなども考えていく必要があるだろう。

今後は、これらの課題に取り組むつつ、CLIL を取り入れた日本語教育の研究や実践を重ねていくつもりである。

注.

^{xvi} Coyle et al. (2010: 8)

² 笹島 (2011: 49)

³ 以下、この形式で記してある引用文は学習者の記述文(原文のまま)である。文の最後の () 内の数字は年度、記号は学期、ハイフンの後は学習者番号を表している。

<参考文献>

- Coyle, Do., P. Hood, and D. Marsh. (2010) *C.L.I.L. Content and Language Integrated Learning*: Cambridge University Press.
- 池田真、渡部良典、和泉伸一 (2011) 『CLIL 内容言語統合型学習：上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻原理と方法』上智大学出版。
- 和泉伸一 (2016) 『フォーカス・オン・フォームと CLIL の英語授業 (アルク選書)』アルク。
- 奥野由紀子、呉佳穎 (2019) 「CLIL 初中級クラスにおけるコースデザインの試み—言語・認知的負担への考慮—」、『2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.547-552、日本語教育学会。
- 金沢大学公開講座「百万石を支えた辰巳用水」(2017.4.16~9.23) 配布資料、金沢大学地域連携推進センター。
- 笹島茂 (2011) 『CLIL 新しい発想の授業』三修社。
- 佐藤礼子、奥野由紀子 (2017) 「ライティング評価による内容言語統合型学習(CLIL)の有効性の検討：「PEACE」プログラムの実践を通して」、『第二言語としての日本語の習得研究』20号、pp.80-97、2017-12、凡人社。
- 深川美帆、敷田紀子、苗田 敏美 (2018) 「上級レベルの総合日本語クラスにおける CLIL を取り入れた授業実践とその課題—地域の歴史遺産をテーマとした事例をもとに—」、『日本語教育方法研究会誌』24 卷 2 号、 pp. 108-109、日本語教育方法研究会。
- 宮島良子 (2017) 「名古屋大学法教育研究センターと CLIL」、第 10 回大阪大学日本語研究協議会配布資料。
- 村田裕美子 (2017a) 「内容言語統合型学習による学習者の「内容面」と「言語面」の変化」、『日本語教育方法研究会誌』24 卷 1 号、pp. 6-7、日本語教育方法研究会。
- 村田裕美子 (2017b) 「社会につながる日本語教育：ナチスの歴史を題材にした内容言語統合型学習の一例」、『第 15 回ヨーロッパ日本研究協会国際会議予稿集』(電子版)

パネル発表

文化の中の漢字 —非漢字圏学習者のための漢字学習—

APJE 漢字研究会

板倉法香・伊丹弘子・大石恵・篠崎摂子・鈴木裕子・根元佐和子

要旨

非漢字圏であるヨーロッパの学習者にとって漢字学習は大きなテーマである。漢字の学習方法としては、習得や練習のために様々な教材が出ているが、非漢字圏で生活し、漢字に接する機会の少ない学習者が、日本語初級の段階から漢字を語彙として捉え、自分の生活の中に漢字を感じられる学習法、学習者のモチベーションを上げていける漢字学習とはどのようなものなのだろうか。APJE 漢字研究会は APJE 勉強会に参加する教師たちの漢字学習への悩みから立ち上がった研究会である。現在、初級 (A1) の学習者が自分で学べる漢字学習教材を作成中である。パネル発表では第一部として、スペイン、フランス、ポルトガル在住のメンバーが様々な現場で行われている漢字学習の実態と問題点を報告する。第二部では、研究会発足の経緯、漢字教材の作成プロセス、教材試作版の紹介、そして、漢字練習問題に関する学習者へのアンケート結果を発表する。

【キーワード】 非漢字圏学習者、漢字学習教材、自律学習、モチベーション

第一部 漢字教育の現場より スペインの大学・大学語学センターの現場から

鈴木 裕子

マドリード・コンプルテンセ大学言語センター
yuko.suzu@ucm.com

1 大学・大学語学センターへのアンケート

スペインの大学、大学語学センターなど高等教育で行われている日本語教育の現場では、今、どのような漢字学習が行われ、どのようなことが問題になっているのだろうか。漢字学習者の漢字学習意識に関する先行研究、坂野・池田（2008）では、漢字学習の困難点として、「覚えてもすぐ忘れる」「一つの漢字に多くの読み方がある」を挙げている。本アンケート調査では、漢字学習実施時間数、年間の学習漢字数、使用漢字教材、教材の利点・問題点、漢字学習で留意・工夫していること、漢字学習での問題点の6項目について回答を求めた。調査協力機関は、マドリード・アウトノマ大学文学部東アジア研究日本学科、サラマンカ大学文献学部現代言語学科、マドリード・コンプルテンセ大学言語センター、ムルシア大学語学センター、アリカンテ大学語学センター、マラガ大学語学センター、サンティアゴ・デ・コンポステラ大学語学センターの7機関である。以下、各項目について報告する。

1.1 漢字学習実施時間数（週）、年間の学習漢字数、使用漢字教材

漢字学習実施時間については、ほとんどの機関が週30分から1時間で、その短さに不足を痛感している機関が多い。年間の学習漢字数、使用教材を次の表にまとめた。

漢字学習実施機関名	漢字実施時間/ 日本語学習時間 (週)	漢字教材	年間習得 漢字数
マドリード・アウトノマ大学	1時間 / 4時間	Basic Kanji Book Intermediate Kanji Book	200-350字
サラマンカ大学	1時間 / 4時間 ～12時間	Basic Kanji Book Intermediate Kanji Book	200-300字
マドリード・コンプルテンセ大学 言語センター	30分～1時間 / 3時間	Kanji Look & Learn を 基に独自の教材	80-120字
ムルシア大学語学センター	30分 / 4時間	にほんごチャレンジ N4-N5	約100字
アリカンテ大学語学センター	約30分（不 定）/ 4時間	「まるごと」	80-120字
マラガ大学語学センター	1時間 / 3時間	「みんなの日本語」 漢字英語版	87-120字
サンティアゴ・デ・コンポステラ 大学語学センター	20分 / 3時間	「まるごと」	175-190字

表1 漢字学習実施時間数、使用漢字教材、年間の学習漢字数

1.2 漢字教材の利点と問題点

漢字教材の利点と問題点については以下の通りにまとめることができる。『Basic Kanji Book』は、練習問題の充実、自律学習向きであるが、実際に使えるような練習問題が不足、習ってもすぐ忘れてしまう。『まるごと』はテーマに沿った漢字が学べ、漢字を語彙として捉えているが、漢字の扱いが少ないので、漢字の成り立ちや漢字の組み合わせなど補足が必要である。『Kanji Look & Learn』は漢字の覚え方、熟語の意味が英語で書いてあるが、スペイン語での補足が必要な場合があるなどの指摘が挙げられた。漢字教材に求めることとしては、練習問題の充実、語彙として関連した漢字を学べるもの。また、使用頻度の高い漢字を教科書と一致させて読め、熟語の例が多いものと理想は高く、既存のものでは帯に短し、襷に長しといった状態のようである。

1.3 漢字学習で留意、工夫していること

漢字学習で留意、工夫していることでは、漢字に興味を持つように、単語の導入や復習で、カルタやゲームを使う。毎週、コントロールのテストをする。最初から漢検を利用する。既習漢字を思い出すために常に板書する。授業の時間は少ないが、漢字の象形を見たり、意味を推測して考えるようにさせている。クイズレットなどを使って、読むことを繰り返す。などが挙げられていた。

1.4 漢字学習での問題点について

アンケートの自由記述回答をテキストマイニング (KHcoder) にかかけ、共起ネットワークとして出てきたキーワードが図 1 である。そこからは漢字学習に関するさまざまな問題点を読み取ることができる。覚えても、忘れてしまうので、モチベーションが下がる。授業でも、宿題でも、読むことに苦労している。漢字が難しくなると個人差が大きく開いてしまう。日本語のレベルが上がるにしたがって、漢字能力が必要。漢字習得の興味に差が出てくる等である。この問題点から、漢字学習は授業だけでなく、学習者の自律学習にどう繋げていくかが大きなカギになっていることが窺われた。

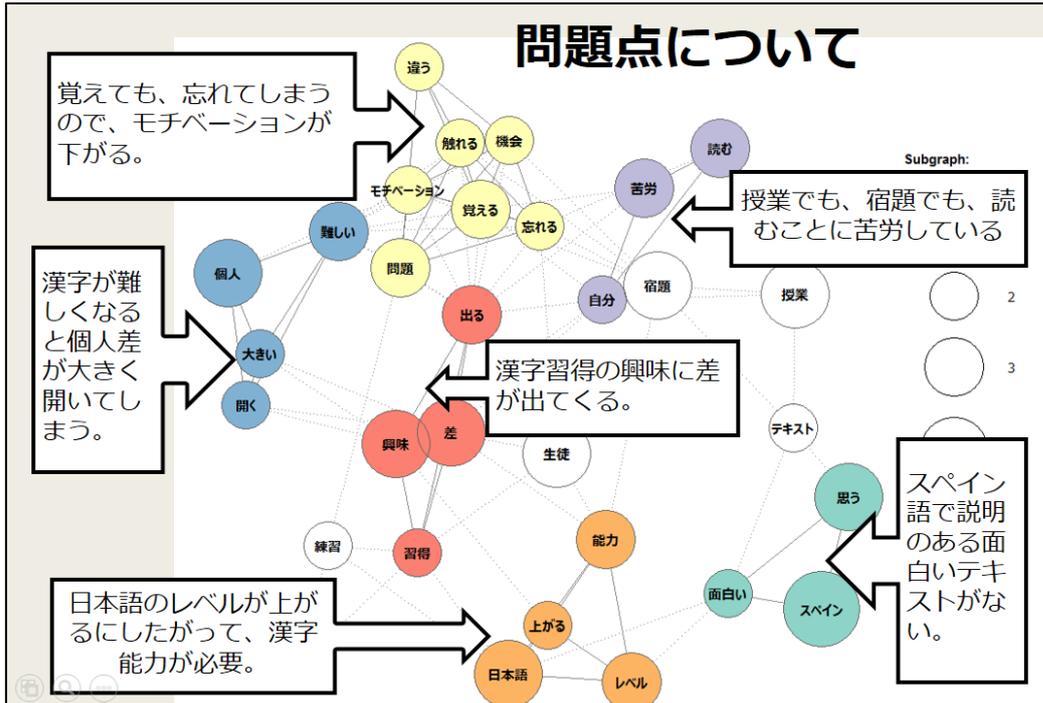


図1 漢字学習の問題点

2 まとめ

以上が、スペインの高等教育機関の漢字教育アンケートの報告であるが、アンケートからは、授業と学習者の自律学習を結び付けるような教材を教師が切に望んでいることがわかった。漢字を習った後、実際に使えるような使用頻度を基準にした熟語の練習問題、そして、各自が楽しくできる、ゲーム感覚の漢字練習、それが今までの既存の教材にありそうでない漢字練習教材と言えよう。このアンケートから、APJE 漢字研究会が目指している楽しくできる非漢字圏学習者のための漢字の自律学習練習帳の開発の必要性が実証された形となった。

<参考文献>

- 加納千恵子、清水百合ほか（第5版2018 初版1989）『Basic Kanji Book Vol 1・2』凡人社。
 加納千恵子、清水百合ほか（第4版2008 初版1993）『Intermediate Kanji Book Vol 1』凡人社。
 唐澤和子、木上伴子、渋谷幹子（2010）『にほんごチャレンジ N4・N5 [かんじ]』アスク出版。
 国際交流基金（2013-2014）『まるごと 日本のことばと文化』入門、初級1・2「かつどう」「りかい」三修社。
 坂野永理、池田庸子（2008）「非漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用」、『留学生教育学会』、pp.13-20、http://www.jaise.org/ronbun/ronbunpdf/14_013.pdf（2019年9月15日閲覧）
 坂野永理、池田庸子（2009）『KANJI LOOK AND LEARN イメージで覚える [げんき] な漢字512』The Japan Times。
 西口光一 監修（2012）『みんなの日本語 初級I 第2版 漢字 英語版』スリーエーネットワーク。
 樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版。

国際交流基金マドリッド日本文化センター『まるごと』コースの漢字教育

篠崎 摂子
国際交流基金マドリッド日本文化センター
setsuko.shinozaki@fundacionjapon.es

1 『まるごと』の漢字指導方針

国際交流基金マドリッド日本文化センター（以下 JFMD）では、2011 年より『まるごと 日本のことばと文化』（三修社、以下『まるごと』）を使用した日本語講座（以下『まるごと』コース）を開講している。『まるごと』は、国際交流基金が JF 日本語教育スタンダードに基づいて開発した日本語コースブックで、日本語を使ってコミュニケーションをすること、異文化を理解し、尊重することを重視している。

レベル設定は CEFR に準じており、図 1 のように入門（A1）から中級（B1）までのシリーズ構成になっている。入門（A1）～初級 2（A2）は「かつどう」と「りかい」の二分冊になっており、漢字（文字）は「りかい」で扱われている。



図1 『まるごと』のシリーズ構成

『まるごと』はシリーズ全体で音声によるインプットを重視しており、入門（A1）ではローマ字を併用して文字学習の負担を軽減している。その一方で、入門（A1）「かつどう」第1課で「ひらがな・カタカナ・漢字」を紹介し、同「りかい」第1課でひらがな、第2課でカタカナすべてを提示、第5課から漢字を提出するなど、早い段階から日本語の文字に触れることを主眼としている。

漢字は各課のトピックに関係があるものを語彙として提出している。たとえばトピック3「食べ物」では、第5課で「魚、肉、卵、水」という象形文字によって漢字を導入し（図2）、第6課で「食べます」「飲みます」という動詞で使われる漢字を提示している（図3）。そして、その課で使う読み方と意味だけを提示し、その漢字の他の読み方や意味、語彙は取り上げていない。

入門（A1）終了時の文字学習の目標は、ひらがな、カタカナの80%が読めて、60%が書けること、漢字は読めればよく、書くことは求めている（国際交流基金 2013b）。初級（A2）以降も漢字は一貫して語彙として扱われており、中級（B1）ではキーボードで漢字を入力すること、漢字を手がかりに言葉を増やしたり整理したりすることが求められている。

3 体系的・段階的な漢字学習

以上述べてきたように、JFMD の『まるごと』コースでは漢字を語彙として扱っており、授業で漢字自体の指導は行わず、学習者の自律的学習に任せている。そのため、漢字に興味を持って自分から学習しなければ、日本語の学習が進むにつれて漢字が障害となることもある。そこで、JFMD では『まるごと』コースとは別に目的別講座として、希望者を対象とした初級あるいは中級の漢字集中講座を開講している。

筆者が2019年1月に担当した「初級(A2)漢字基礎講座」(1回120分)では、「基本の漢字100字」(大森・鈴木2013:106)のリストとカードを使って、初級学習者が漢字を学ぶために必要な漢字の基礎知識(①漢字の形・音・意味、②字形のとらえ方、③読み方、④書き方)を確認する活動を行った。

国際交流基金(2011:39-61)では漢字の段階的な指導について述べているが、筆者は図6のような体系的・段階的な漢字学習を提唱している。

- | |
|---------------------------------------|
| (1)漢字の導入(オリエンテーション) |
| (2)漢字の基礎(～100字) ⇒ 漢字の基礎知識を学びながら増やす |
| (3)漢字の整理(～500字) ⇒ 漢字を整理しながら増やす |
| (4)漢字の自習(～1,000字、2,000字) ⇒ 自律的に漢字を増やす |

図6 体系的・段階的な漢字学習

前述の漢字基礎講座では(1)と(2)の内容を取り上げたが、『まるごと』コースのように授業で漢字をあまり扱わない場合も、このような漢字の知識を整理する機会を提供することで、学習者が自律的に漢字を学ぶ力を養成できると考えている。今後は、中級(B1)レベルの学習者向けに(3)の講座を設定し、学習者が自律的に漢字を増やしていけるような環境を整えていきたい。

注.

¹ 以下の内容はJFMD『まるごと』コース担当の鈴木広夏氏より情報提供を受けたものである。

<参考文献>

- 大森雅美、鈴木英子(2013)『日本語教師の7つ道具シリーズ2 漢字授業の作り方編』アルク。
国際交流基金(2011)『国際交流基金日本語教授法シリーズ3 文字・語彙を教える』ひつじ書房。
国際交流基金(2013a)『まるごと 日本のことばと文化 入門(A1) りかい』三修社。
国際交流基金(2013b)「『まるごと』入門(A1) <りかい>教え方のポイント」
https://www.marugoto.org/assets/docs/teacher/resource/starter_c/starter_competences_teachers_notes.pdf (2019年9月5日閲覧)

リスボン新大学語学センター漢字学習の実践報告 —学習の継続と自律への導き—

伊丹 弘子
リスボン新大学語学センター
hirokoitamigamito@gmail.com

1 はじめに

語学の習得は継続が重要である。その中でも漢字学習は、多くの学習者にとって前に立ちふさがる壁のようなものではないかと思う。それが、学習継続の妨げの理由になるのではないか。本稿では、入門から初級前半の学習者について継続を目指すべく、当クラスの実践の状況を報告する。

2 語学センターの概要

2.1 カリキュラム

当校は、CEFR 準拠の言語教育を行うことを掲げている。一クラスの定員は、5名から最大15名とした社会人コースである。授業は、1回2時間、週2回を基本とし、一レベルを60時間で、全Aレベル(A1.1~A2.2)を前期と後期を継続して受講した場合は、計2年総計240時間にて修了となる。各レベルの修了には、筆記のテストが義務付けられている。

2.2 学習者

高校生以上一般を対象としているため、学習者の年齢、目的、基本知識が多岐にわたる。特に入門クラスにおける学習目的は様々で、日本へ旅行するための準備として極々初歩的な語彙を覚えられればよしとする学習者から、歴史的書物を読む必要に迫られた研究者までいたり幅が広い。学生においては、JLPTへ挑むことを望んでいる者も少なくない。

2.3 教材

主教材は、『まるごと』（三修社）、副教材として『できる日本語』（アルク）、『漢字たまご』（凡人社）、入門から、インターネットで新聞の広告や天気、ネットショッピング、日本食材の包装フィルム等の生教材も使用している。

3 学習者主体の漢字授業の実践

3.1 教材の扱い方について

基本的には『まるごと』の指導方針に基づき授業を進める。漢字は常に語彙として扱う。しかし、『まるごと入門』では、扱われる漢字が少ないため、JLPTを希望する学習者には、それが準備不足につながり不安材料になる。そのため聴解の解答欄の語彙をフリガナ付きの漢字にし、また漢字でかかっている副教材を使うことで補い、生教材で入門時より早期に自然に漢字に触れさせるよう努め、漢字の役割を理解させる。

3.2 入門クラスの漢字学習

先にも述べたが、語学学習において継続は重要なことである。特に漢字については、難しい、大変だ、苦手だ、という意識が非漢字圏の学習者にあることは事実である。そこで

当クラスの漢字学習は、意味が分かる→読める→書ける、とこの三つの段階を踏むことを学習者に説明し不安を取り除く。そのために、入門クラスの漢字学習では、漢字についてのオリエンテーションをしっかり行う。基本の語句以外は、意味が分かればよしとし、書けなくてもよしとすることを伝える。しかし、この入門段階からも、生教材も使い、分かることの喜びを感じさせ、漢字を身近に感じさせることで苦手意識を軽減させモチベーションを下げないようにし、学習継続へと導く。また、授業中の作業は、2人か3人の協働にすることで、落ちこぼれをできるだけなくす努力をする。

教師が簡単な漢字アプリを紹介したり、学習者も自分で見つけたアプリや漢字検索サイトを使い始めるが、まだこの段階では、どの漢字をどんなふうに学習したら良いか分からず漠然としており、非効率的である。

3.3 初級前半の漢字学習

この時期の漢字学習では、協働学習を重視する。特に読解では、互いに知識を出し合うことで、効率よく学習を進行させることができる(図1)。入門クラスを過ぎると、当然ながら漢字も多くなり、読解も長く複雑なものとなるため、一人ですべて家で読んでこななければならないような宿題は出さないようにする。漢字書き取りテストなどのようなこともしない。『まるごと初級1 A2』では、突如フリガナもなくなり、学習者は混乱し、負担に感じることは疑う余地もないが、協働学習をすることにより、教材を活かしながらも学習の効率化を図る。教える側は、一人一人がキーボードを使って書いたり読めたりできるよう、生徒間のメールやSMSでのやり取りを推進し、自ずと漢字が使えるよう自律学習へと導く。また、グループ間での情報のやり取りも活発にさせて、より効率よく授業を進める。その際、教師は、クラスの雰囲気づくり、学習者同士が協働しやすい環境づくりに努める。これにより、学習者は、情報が得やすくなることで選択肢も広がり、より自分にあった漢字検索サイトやアプリの選択も可能となり、検索が早くできるようになる。

- みんなでやったら早くできる
- 楽しいので、苦にならない
- 意気込まなくても自然に学べる
- いろいろな情報を入手できる
- 自律学習への基盤ができる



図1 A2.1クラスでの読解学習の様子

4 まとめと課題

分かる→楽しい→苦にならない→自然体で学べる、これは、一般公開の授業における学習継続の基本構図だと思っている。この実践により、学習の効率があがり、Aクラス全課程修了まで残る学習者も増えたのは確かである。学習者自身で漢字習得のそれぞれの方法も見つけ出している。語学センターが学期末に毎回行うアンケートにおいて、生徒の評価は良かったので、この方法は継続させたいが、課題も残る。初級後半では、語彙も増えるため、初期の段階での基本の漢字の定着は必須である。覚えることは、個々の作業であるため、それを克服できる効率的で継続しやすい方法を教師も考え、手助けしていかなければならない。より効率良く学べる教材やレベル別の目安があると分かりやすいと考える。特に、漢字を書くことについては、生徒の自主性に任せてしまっているので、初期の段階から練習の頻度を多くさせるべく、非漢字圏学習者向けのゲーム感覚でできる漢字練習帳などがあると有益ではないかと考える。

<参考文献>

- 有山優樹、落合知春、立原雅子、林英子、山口知才子著、嶋田和子監修（2012）『漢字たまご 初級』凡人社。
- 国際交流基金（2013）『まるごと 日本のことばと文化 入門（A1）りかい』三修社。
- できる日本語教材開発プロジェクト（2011）『できる日本語 初級 本冊』アルク。

継承日本語教育実践報告 —補習校における漢字指導—

根元 佐和子
パリ南日本語補習校（フランス）
nemotosawako@gmail.com

1 はじめに

本発表は、2019年6月14・15日にスペイン、アリカンテで行われた「第5回スペイン日本語教師会シンポジウム」におけるスペイン日本語教師会漢字研究会パネルセッションでの筆者の実践報告発表で、筆者がかねてより教室活動の一つとして取り入れている、川口（2016）の漢字指導理念とアイデアをもとに、筆者と共同実践者吉開麻衣子との独自の指導アイデアで積み重ねた指導方法を報告するものである。

2 実践の概要・学習者・目的

2.1 概要

報告内容は、フランス・パリ南方の郊外にある「パリ南日本語補習校」での2017年9月から2019年6月までの2年間で行った漢字学習指導である。授業は週一回、90分で①朝の会（約30分）、②新漢字学習（25～30分）、③教科書読解あるいは年中行事ワークショップ（約20分）、④帰りの会（約10分）の4部から構成されている。新漢字学習の時間には『教科書準拠くりかえし漢字ドリル』（ベネッセ2017）を使用し、毎回3～4つの新漢字学習を行う。この時間外にも、さまざまな活動と組み合わせて漢字指導を行っている。

2.2 学習者

学習者クラスは、2017年度は小学2・3（複式）、5年生、2018年度は小学2、3・4（複式）、6年生で日仏家庭児童4～6人から構成され、レベルの差はあるがフランス現地校に通う2言語バイリンガルの国際児グループである。家庭の言語環境はすべての子どもたちがフランス語優位、母親が日本人で父親がフランス人である。

2.3 めあて

継承日本語学習者の子どもたちの語彙能力について、日常語彙はすでに日本人の親や家庭のメンバーとの生活から音声レベルで多くの語彙を獲得している。しかし、その音声語彙がどのような漢字語彙に変換されるかは未知の情報であるため、漢字語彙として獲得されていない。教科書で学習する漢字の中には、日常使用する漢字語彙と読み方は同じだが学習しないとわからない語彙もある。例えば、教科書学習「麦」vs 日常語彙「小麦粉」、「包丁」「（豆腐）一丁」。また、日常漢字語彙には、教科書学習の読み方とは異なる読み方が多くあり、例えば、教科書学習「好き」vs 日常語彙「お好み焼き」、「血」vs 「吸血鬼」（漫画から）などがあり、教科書漢字を学習しても、日常漢字語彙に結びつかないことがある。そこで、本実践では、子どもたちの教室活動や日常生活からの視点で漢字語彙指導をすること、さらに国語以外の教科の漢字語彙習得を学習のめあてとした。

3 漢字指導内容

教室での漢字指導は「字形認識」「意味認識」「読み方」「書き方」の4つの指導カテゴリーのもとに行うよう心がけている。

	字形認識	意味認識	読む	書く
朝の会		<ul style="list-style-type: none"> 歌漢字 ミニ作文発表 行事の言葉 	<ul style="list-style-type: none"> 歌漢字 日付天気読み 出席調べ ミニ作文発表 行事の言葉 	<ul style="list-style-type: none"> 日付け天気書き
新漢字学習	<ul style="list-style-type: none"> 構成要素の認識 漢字ストーリー 	<ul style="list-style-type: none"> 漢字ストーリー 漢字語彙 短文作成 	<ul style="list-style-type: none"> ドリル例文 	<ul style="list-style-type: none"> 空書き 漢字ノート作成 ドリル練習 背中漢字クイズ 書き順チャンピオン
国語教科書読解		<ul style="list-style-type: none"> 単元読解 	<ul style="list-style-type: none"> 単元音読 単元漢字練習シート 視写 	<ul style="list-style-type: none"> 単元漢字練習シート 視写
年行事ワークショップ		<ul style="list-style-type: none"> 行事の言葉 他教科の語彙 	<ul style="list-style-type: none"> 行事の言葉 他教科の語彙 リサーチ活動 	<ul style="list-style-type: none"> 学級会（書記） リサーチ アンケート インタビュー
帰りの会		<ul style="list-style-type: none"> 宿題シート記入 		<ul style="list-style-type: none"> 宿題シート記入

表1 指導カテゴリー別 漢字学習活動

2017年度、2018年度に実践した漢字指導の内容は表1のとおりである。枠の左側に90分の授業の流れ「朝の会」「新漢字学習」「国語教科書読解または年行事ワークショップ」「帰りの会」を示し、枠の上部には上述の4つのカテゴリーを示してある。

3.1 指導の具体例

では、活動の具体的な指導例をいくつか説明する。なお、楽しく学べる「背中漢字クイズ」については、川口（2016: 174）の指導手順を、筆者が継承日本語教育の視点で取り入れたので、参照いただきたい。

3.1.1 歌漢字（朝の会）

筆者のクラスでは毎回の授業に「みんなの歌」として聴き映えのする歌、またはノリのいい歌を選曲して子どもたちと歌っている。この時、プリントで歌詞を配布する。この歌詞は①既習漢字での語彙、②既習漢字の異なる読み方の漢字語彙、③レベルにあった使用

頻度の高い未習漢字語彙、が書き込まれている。このプリントで歌詞を読んだりフラッシュカードを用いた練習で、毎回2分ぐらいの漢字語彙指導を行う。

3.1.2 他教科の語彙（年行事ワークショップ）

例として、折り紙は算数の語彙を学習するのに適している。例えば「三角」「四角」「平行」「中心線」「半分」などの漢字語彙をパワーポイントで学習してから、教師の口頭の指示のみで折り紙をし、「母の日のカーネーション作製」などの年行事活動を行う。

4 まとめと課題

漢字指導は様々なアイデアにより活動型学習を行える。決められたカリキュラムの中でも、学習者の視線から活動を創造していくと、参加型の漢字学習ができるのである。教師は学習のファシリテーターとしてあらゆる活動と漢字学習をマッチングさせていくイマジネーションが求められる。いろいろなものが出てくる「ドラえもののポケット」を教師自身が持つためには、自身の研鑽も必要であるし、同僚や外部の日本語教師との意見交換や実践共有も必要であると考えられる。また、継承日本語教育という特殊性を考慮した上で、複言語・複文化教育の理念をもとに、さらに成長していく子どもたちのため教室と社会をつなげる視点も取り入れた活動型漢字学習を実施していきたい。

<参考文献>

- 川口義一、加納千恵子、酒井順子（1995）『漢字指導アイデアブック』創拓社。
川口義一（2016）『もう教科書は怖くない！日本語教師のための初級文法・文型完全「文脈化」・「個人化」アイデアブック 第1巻』、pp.155-183、ココ出版。
『くりかえし漢字ドリル2年』（平成29年（2017））ベネッセコーポレーション。
『くりかえし漢字ドリル3年』（平成29年（2017））ベネッセコーポレーション。
『くりかえし漢字ドリル4年』（平成29年（2017））ベネッセコーポレーション。
『くりかえし漢字ドリル5年』（平成29年（2017））ベネッセコーポレーション。
柳田しのぶ（2011）「非漢字圏日本語学習者における漢字学習への意識：フランスの大学生を対象に」、『JSL 漢字学習研究会誌』3巻、pp.8-13。
https://www.jstage.jst.go.jp/article/jslk/3/0/3_KJ00009162244/_pdf/-char/ja（2019年5月23日閲覧）

個人教授に関するアンケート調査から

大石 恵
個人

megumi@aprendenihongo.com

1 はじめに

個人教授の中で、漢字学習がどのように取り上げられているのかその実態を調べるために、個人教授に関するアンケート調査を2019年5月に実施した。Google フォームを利用して、使用教科書、使用漢字教科書、漢字学習に関する活動、漢字学習に対する問題点、教師が工夫している点、教師から見て効果的だと思われた活動に関してアンケート調査を行い、計20名から回答が得られた。今回は、この回答を分析することによって、教師が感じている問題点、教師が行っている工夫点・留意点を明らかにし、漢字教材作りに生かすことを目的としている。

2 教師の内訳と受け持つ学習者レベル

大多数の教師が、大学、語学センター、語学学校などの機関で日本語を教えつつ、個人でも生徒を受け持っていることが分かった。また、三分の一の回答者が、個人のみで日本語を教えている。

学習者のレベルの内訳は、図1で分かるように、B1とB2のようにレベルが上がると、他機関でも教えている教師が個人で生徒を受け持つ数が増えている。一般的な教育機関では、Aレベルの日本語コースが開講されている場合が多いが、レベルが上がるにしたがって開講されるコースが少なくなり、行き場のなくなった学習者を個人で受け入れている現状が垣間見られる。また、個人教授で学ぶAレベルの学習者も少なくないのは、時間的・地理的制約により、教育機関に通って日本語を学ぶことが出来ない学習者が、融通の利く個人授業を求めていることや、一般の教育機関での日本語教育が合わず、学習者のニーズや進度に合わせてくれたり、型にはまらない面白さが得られたりする個人教授を選んだりしていることが理由である¹。個人のみで教えている教師の中には、口コミでうわさが広まり、他の教育機関から移って来る学習者が増えているという人もいた。

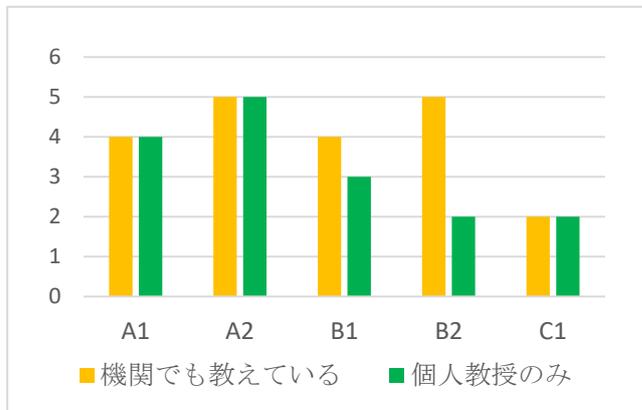


図1 学習者のレベルの内訳

3 個人教授の中での「漢字学習」

実際に授業の中でどのように漢字を取り扱っているかという点に関しては、図2に示されているように、漢字教科書に沿っている教師も多いが、全く漢字教科書を使用していなかつ

たり、使用していても、「授業活動に必要な漢字を取り扱う」、「漢字を使ったその他の活動」を行っていたりする様子がわかる。小テストを行ったり、文中の平仮名で書かれた語彙を漢字に変換するように促したり、漢字を繰り返し書く活動も挙げられていた。

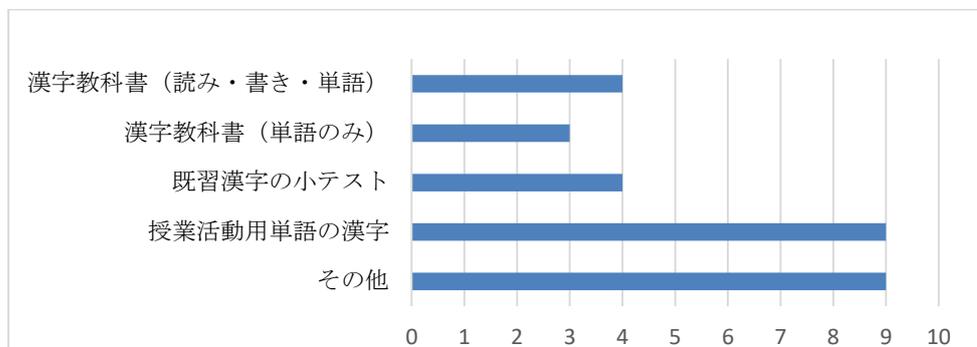


図2 授業の中での漢字の取り扱い方

その他の活動の例としては、カルタ取り、ゲーム、自作カードを使った活動といった遊びの要素を取り入れた活動、生教材を取り入れた活動、書写や習字、漢字のパーツ分けや成り立ちについて触れ、部首などから意味を推測する活動、漢字を「語彙」として扱い、反意語・同義語・関連語など語彙を増やす活動が挙げられていた。

3.1 漢字学習における問題点

漢字学習一般にみられる問題を、個人教授でも感じていることが分かった。具体的には、「学習者が漢字を忘れやすい」、「漢字使用の必要性を感じていない」、「漢字学習への興味が低い」、「漢字への苦手意識を抱いている学習者が多い」、「漢字学習に意欲ある学生とない学生の差が大きい」、「150字既習時点頃から似た漢字を間違えるようになる」、「時間的制約からあまり授業中に漢字を取り扱えない」といった意見が見られた。

3.2 教師が行っている漢字学習における工夫点・留意点

記憶するものが多く、苦手意識を持ちがちな漢字学習だから、押し付けず、学習者のペースに合わせようとしている。また、学習者が楽しく漢字に取り組めるように「遊び」の要素を取り入れたり、書道という日本文化に触れる活動にしてみたり、学習者が興味を持っている題材の生教材に触れて実際に必要性、利便性に触れる活動を取り入れたり、知的興味を掻き立てるような漢字の構成についての活動を取り入れたり、教師一人一人が裁量を生かし、工夫している。

また、書けることまで最初から望まずに、スペイン在住という学習者を取り巻く環境を鑑み、キーボードを使って、漢字変換が出来ればよいというスタンスも一考すべきであるという意見もあった。つまり、漢字学習を①漢字を見て分かる段階、②漢字を見て読める段階、③適切な漢字を選べる段階、④漢字を書ける段階、の4段階に分けて考え、学習者の日本語学習の目的や取り巻く環境に合わせて、適切な漢字を選べる段階を漢字学習の目標にしてもよいのではないだろうか

次に、漢字学習方法についての工夫を見ると、漢字の成り立ちの特徴や漢字の意味に重点を置き、ボキャブラリー・ビルディングの一環と位置づけ、「語彙」としての漢字学習になるように気を付けている教師が多いことが分かった。アンケートで挙げられた工夫点は、渡部 (2014) が挙げている漢字を習得する際に学習者が取る「漢字学習ストラテジー」

と「漢字語彙学習ストラテジー」に分けられる²。漢字学習ストラテジーには、漢字の形に注目し、パーツ化し、漢字の形と音を習得する工夫点が当てはまり、漢字語彙学習ストラテジーには、部首などから意味を推測したり、漢字一字一字の意味と文脈から、熟語の意味を推測したり、反意語・同義語・関連語など漢字から語彙を増やしたりする工夫点が当てはまる。渡部（2014）が挙げた学習ストラテジーと同じ内容の工夫が挙げられているということは、学習者の応用力につながり、自律学習へと進めるように橋渡しをしている教師の工夫が見えると言えるのではないだろうか。また、ここで挙げられた工夫は、学習者にとって有効であると教師は判断していた。

4 まとめ

教師が工夫し、学習者にとって有効だと考えていることは、内容・ペースは学習者に合わせ、特に、漢字学習初期段階では、漢字へ興味を持ってもらうことであった。また、学習方法に関しては、漢字のパーツ、部首など漢字の成り立ちの知識から新たな漢字を学ぶための漢字学習ストラテジーと、部首の意味から当該漢字の意味を推測したり、当該漢字の意味から熟語の意味を推測したりする様々な漢字語彙学習ストラテジーを学ぶことにより、学習者が自律学習へ進めるように橋渡しを行っていることであった。漢字学習の初期段階では時間がかかるかもしれないが、ストラテジーが身に付き、自律学習が促されると、個人教授のみならず、各機関での日本語教育が抱える、漢字教育に費やす時間があまりないという時間の問題に対しても少しは解決の道が見つかるのではないだろうか。

注.

¹ 学習者を受け持つようになった理由を聞いた追跡調査で、このような回答が得られた。

² 渡部（2014）はパーツの組み合わせによって成り立つ文字を学習する「漢字学習」と、漢字語彙を広義に解釈し、漢字を含む、意味を持つ言葉（例えば、「予め」なども漢字語彙と解釈している。）や二つ以上の漢字の組み合わせ（熟語）を学習する「漢字語彙学習」とに分け、それぞれの学習方法を「漢字学習ストラテジー」と「漢字語彙学習ストラテジー」としている。そして、非漢字圏学習者が漢字学習と漢字語彙学習を行う際に取りうるストラテジーを特定している。

<参考文献>

渡部倫子（2014）「非漢字圏学習者のための漢字語彙学習ストラテジー尺度の開発」、
『漢字・日本語教育研究 第4号』
https://www.kanken.or.jp/project/data/investigation_aid_2014_a3.pdf（2019年9月20日閲覧）

第二部 漢字研究会プロジェクト 教材作成経過報告と試作版紹介

板倉 法香
公立語学学校アリカンテ校
itakura_nor@gva.es

1 漢字研究会プロジェクトの発足と背景

APJE では、通常勉強会と称して 2010 年から、週 1 回 1 時間の読書会を開催している。この読書会は、APJE 会員がオンライン上で集まり、日本語・日本語教育関係の本を精読し、日々、孤軍奮闘するメンバーと情報を共有交換できる貴重な場でもある。CEFR 『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共通参照枠』日本語版の読書会から始まり、国際交流基金『日本語教授法シリーズ』数冊、『日本語教師のための CEFR』（奥村ほか 2016）を読んできた。『日本語教師のための CEFR』を読み進める中、ヨーロッパ共通参照枠の中で漢字の存在をどのように扱うかという問題点や参加メンバーの現場での漢字学習に対する問題点を議論した。結果、現場の需要とスペイン語話者学習者に合った漢字学習教材が皆無に等しく、独自の漢字学習教材を作成してみようということになり、この漢字研究会は発足した。

既存の漢字学習教材の問題点の一つとして、まずはスペイン語訳付きの教材不足が挙げられる。やはり、母語での対訳がある方が、より容易にまた深い理解が得られると考えた。二つ目の問題として、新出漢字の取り上げられ方がある。これまでは文字としての漢字にだけ焦点を合わせているため、単独での漢字の字形と読み方は覚えるが、テーマや学習レベルに関係ない語彙例が提示されても、レベルに合わない語彙は、結局使えないという声があった。習った漢字で書かれた語彙をすぐに使えるようにするには使用例をわかりやすくすること、つまり、テーマ別に例文を提示することが大事であると考えた。

例えば、図 1 の『げんき I』「読み書き編」第 6 課では、英語訳が付いてはいるものの、A1 レベルでは使わない語彙例（左折、左手、左利き、）も紹介されている。

左	▶ さ	左(ひだり) left
	▷ ひだり	左折(させつ) left turn 左手(ひだりて) left hand 左利き(ひだりきき) left-handed
(left)		(5) 一 ナ 左 右 左

図 1 『げんき I』「読み書き編」第 6 課

そこで、より効率のいい学習のための理想の教材として重要視したのが、漢字と語彙を関連付けて学習し、そのレベルに合った漢字を使った語彙のみを提示することである。これはまた、学習者が習った漢字や単語をすぐに使用でき、使える喜びを感じるにより、漢字学習モチベーションの維持につながると考え、既存の漢字練習帳とは少し異なったアプローチで教材作成に取り掛かった。

2 教材作成の準備作業

教材作成の準備作業として、1) 語彙の選定、2) コラムの作成、3) 漢字の選定、4) カテゴリー別による分類を行った。結果的に、これらの作業をすることにより、異なった環境で教鞭をとるメンバーの A1 レベルの概念の統一を図ることができた。

2.1 語彙の選定

語彙の選定では CEFR の 14 のコミュニケーションのテーマ (CEFR 4.2 参照) を参考に、「交通」と「自然」を加えた 16 のカテゴリーに分け (表 1)、A1 レベルでつかう語彙の中で、覚えてほしい漢字を使った語彙を列挙し選定にあたった。この段階で、メンバー個々が持つ「A1 レベル」の認識に違いがあることが明らかになった。そのため、選定された語彙を①認識・読み・書き、②認識・読みのみ、③認識のみという 3 つの学習基準に分けた。この作業は、メンバーの A1 レベルの認識の統一にとっても重要な作業となった。教材作成に当たっては、①の学習基準、つまり、すべての領域を学習すべきと考えた語彙を取り上げた。

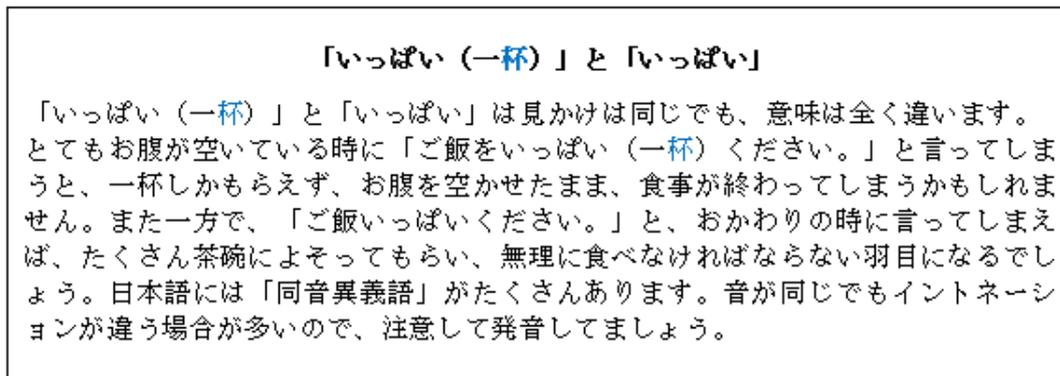
自己紹介	私の町と家	日常生活	余暇・趣味
旅行	家族・友達	健康・病気	学校・教育
買い物	食べ物・飲み物	公共サービス	場所
外国語教育	天気	交通	自然

表 1 漢字研究会が採用した 16 のカテゴリー

2.2 コラムの作成

単なる漢字導入教本、練習帳に終わらせるのではなく、学習者の息抜きの場合、モチベーション維持のためとして、16 の各カテゴリー別に、関連したコラム欄 (図 2) を作成した。コラムの趣旨としては、教師が授業で予備知識として話すような小話的な役割を担っている。ただ、2.3 でも言及するが、自律学習のためには、学習者が理解できるよう、このコラムは日本語ではなくスペイン語にする必要がある。

図 2 コラム「食べ物・飲み物」



2.3 漢字の選定

2.1 で列挙した語彙の中から、A1 レベルで①認識・読み・書きの 3 領域で学習すべきだと考える漢字を選定し、図 3 の 101 個の漢字に絞り込んだ。その際、さまざまな教材や日本語能力試験 N5、漢字検定 10 級等を参考にした。

一	飲	右	雨	円	音	下	何	夏	火	花	会	外	学	楽	間
気	休	金	九	兄	月	犬	見	元	言	五	口	好	校	行	今
左	三	山	四	姉	予	私	字	時	耳	七	車	手	十	出	書
女	小	少	上	食	人	水	生	青	赤	先	千	川	足	多	体
大	男	中	昼	朝	町	弟	天	田	土	読	二	日	入	年	買
白	八	半	百	父	分	聞	母	本	妹	毎	万	名	明	木	目
友	夕	来	六	話											

図3 教材で扱う101の漢字

2.4 語彙のカテゴリー

続いて、101の漢字を使ったA1レベルの語彙を2.1のカテゴリー別に表に分類し、レベルに合っているか、また不足はないかチェックをした。16のカテゴリーで分類した語彙表(図4)からわかるように、そのカテゴリーでの使用頻度が高い語彙を重視し、どのカテゴリーも導入語彙数が均等になるように配分するよう心掛けた。そのため、同じ語彙が他のカテゴリーで使用される可能性もある。

自己紹介	私の家と町	日常生活	余暇(趣味)	旅行	家族・友達	健康・病気	学校・教育	買い物	食べ物・飲み物	公共サービス(手続き・書類)	交通	場所	外国語学習	天気	自然
1 私	家	月曜日	一日	海	会う	手	先生	休日	食べる	名前	車	駅	読む	雨	大きい
2 日本人	町	火曜日	二日	海外	帰る	足	学生	大通り	飲む	生年月日	入り口	学校	書く	天気	小さい
3 学生	大きい	水曜日	三日	山	楽しい	耳	友だち	お金	高い	男	出口	大学	話す	春	空
4 スペイン人	小さい	木曜日	四日	川	国	口	一年生	店	安い	女	生まれ	家	聞く	夏	夕日
5 大学	上	金曜日	五日	花	写真	体	入学	店員	魚	東京	東	上	教える	秋	竹
6 大学生	中	土曜日	六日	空港	週末	休み	新しい	右	肉	町	西	下	作文	冬	山
7 日本語	下	日曜日	七日	東	お父さん	目	校長先生	左	水	外国人	南	中	日本語	高い	川
8 先生	右	一週間	八日	西	お母さん	元気	社会	買い物	牛		北	外	~語	低い	海
9 お母さん	左	朝食	九日	北	お姉さん		国語	中古	好き		東京	店	文字	天気	花
10 お父さん	新しい	朝ごはん	十日	南	お兄さん		外国語	買い物	茶		電車	~屋	日本語	雨	木

図4 16のカテゴリー別語彙(一部抜粋)

3 教材の構成と作成作業

本章では、教材の具体的な作成について説明する。キーワードとなる語彙を念頭に置き、前半に漢字導入部、後半に総合練習問題という2部構成の漢字練習帳・手引書を目指した。作業プロセスとして、準備作業を踏まえ、導入部となる漢字紹介部の作成、後半部のまとめ練習問題の作成と練習問題についての学習者へのアンケートの実施を行った。

3.1 漢字導入部の構成と作成

漢字導入部は図5のように、導入漢字1字につき1ページに収まる形で、主に4パートで構成されている。1) 漢字基礎知識、2) 解字・漢字の成り立ち、3) 例文、4) 練習問題から成り立っている。1) として、漢字の音訓や意味、熟語例や漢字の書き順や漢字を一字一字練習する欄を設ける。2) として、オリジナルイラストを利用して、4種類の漢字の成り立ち、象形・指事・会意・形成などを説明書きとともに示し、ビジュアル的に学習者のインパクトに残るような工夫をする。3) には、その漢字を使った熟語が使用されるであろうカテゴリーを示した上で(2.2参照)、例文を紹介し、どのような場面で使われるのかを提

示する。4) には、読み練習を中心とした練習問題を設定する。例文及び練習問題にはスペイン語訳をつけることとする。

一見、大半の既存の漢字教材と変わらないように見えるが、特に注意した点は、レベルに合わない語彙例の提示は最小限に抑えたことである。漢字の音訓や意味等の基礎情報は、今後の自律的漢字学習において、重要であり有益な情報であると考えたため、提示はするが、A1 レベルに該当しない語彙等の情報は与えないこととした。漢字学習を始めたばかりのA1 レベル学習者にとって、情報の過多は、かえって混乱の原因になると考えたからである。

火	<p>おんよ 音読み:カ</p> <p>くんよ 訓読み:ひ</p> <p>いみ 意味(significado): fuego</p> <p>ごい 語彙(vocabulario): 火 (fuego), 火曜日 (martes), 花火 (fuegos artificiales), 火山 (volcán)</p>								
	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 12.5%; height: 20px;"></td> </tr> </table>								
<p>かんじ かた かいじ 【漢字のでき方(解字)】</p> <p>ひ も よきす えび しやうけいもじ 火が燃えている様子を描いた象形文字。</p> <p>Es una letra que representa el fuego ardiendo.</p>									
<p>れいぶん 【例文】</p> <p>< 3. Vida cotidiana ></p> <p>かようび もくようび だいがく にほんご べんきょう 1) 火曜日と木曜日に大学で日本語を勉強しています。 Estudio japonés martes y jueves en la universidad.</p> <p>< 4. Ocio ></p> <p>やす ひ だんろ ひ ほん よ 2) 休みの日は、暖炉に火をつけて、ソファで本を読みます。 Los días festivos enciendo el fuego en la chimenea y leo el libro en el sofá.</p>									
<p>【練習しよう ¡Practiquemos!】</p> <p>1) 火曜日()は、たいこの練習をしています。 Los martes practico el tambor japonés.</p> <p>2) たばこの火()には 気をつけましょう。 Ten cuidado con el fuego del cigarra.</p> <p>3) 去年の夏、日本で花火()を見ました。 El verano del año pasado vi fuegos artificiales.</p>									

図5 作成漢字教材「¡Vamos! 101 Kanji: los primeros kanjis para hispanohabantes A1 (仮)」

3.2 まとめ練習問題の作成と学習者アンケート

漢字の導入部では、各漢字に熟語や単語の読み問題があるだけなので、教材後半部として、総合練習問題を作成することとした。まだ、どのような問題載せるかは検討中のため、学習者が自律学習をするにあたってどのような練習問題を必要としているか、学習者にアンケートを実施した。練習問題は既存のものを参考に、単語・熟語の読み問題だけでなく、語彙の意味を問う問題から、書き問題、総合的な読解問題と様々なタイプの練習問題を提示し学習者に所見を求めた。このアンケートの結果を参考に、これからまとめ練習問題の作成に取り掛かる予定である。なお、アンケートの詳細については、共同発表者の鈴木裕子氏の報告を参照されたい。

3.3 今後の活動

今後の活動としては、導入部では解字の問題がある。すべての漢字が解字としてうまくイラスト化できないという点から、解字の意義を見直すこととした。解字のイラストが、学習者にとって容易に理解でき、覚える手助けとなるツールの一つとして考え、様々な形を許容することとした。例えば、解字として漢字の成り立ちを説明できない場合は、漢字にちなんだおもしろいエピソードを紹介したり、熟語をストーリーにしたもの、漢字の構成に注目したものと臨機応変に対応する予定である。イラストはメンバーのオリジナルイラストである。すべての説明文やコラムについても自律学習を考え、スペイン語で提示する。

また、アンケートをもとに総合練習問題の作成も進めていく。さらに、もう一度語彙例、例文の見直し、各漢字の導入順の決定もしていく。少しでもスペイン語話者の漢字学習が容易に、かつ楽しいものとなり、学習者たちにとって有益なものとなることを目指していきたい。

<参考文献>

- 奥村三菜子、櫻井直子、鈴木裕子 (2016) 『日本語教師のための CEFR』 くろしお出版。
国際交流基金 (2011) 『日本語教授法シリーズ3 文字・語彙を教える』 ひつじ書房。
国際交流基金 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化 入門 (A1) りかい』 三修社。
坂野永理、池田庸子、大野裕、品川恭子、渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語げんき I』、pp. 312-313、ジャパンタイムズ出版。
西口光一監修 (2014) 『みんなの日本語 初級I 漢字 英語版』 スリーエーネットワーク。
吉島茂、大橋理枝、奥聡一郎、松山明子 (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共通参照枠』、pp.53-54、朝日出版社。

漢字練習問題へのアンケート調査と結果

鈴木 裕子

マドリード・コンプルテンセ大学言語センター

yuko.suzu@ucm.com

1 漢字練習問題へのアンケート調査

漢字教材開発に当たっては、試作版を作る上で、様々な疑問が研究会メンバーから持ち上がった。学習者は漢字自律学習を行う上で、どのような練習問題を必要としているのだろうか。それは、教師側の意図するものと一致しているのか、それとも、学習者独自の目線があるのだろうか。そこで、学習者に漢字練習問題に関するアンケート調査を実施することにした。以下、アンケートの実施概要とアンケートに使った練習問題例を紹介すると共に、結果報告から、APJE 漢字研究会プロジェクトの今後の課題について述べていく。

1.1 アンケートの目的

アンケートの目的は、初級（A1）学習者のための漢字学習練習とはどのようなものか、学習者の本音を聞くことにあった。学習者はどんな問題にやりやすさ、わかりやすさ、楽しさ、必要性を感じるのかを問題形式の違う 7 つの漢字練習問題を使って、評価してもらった。

1.2 アンケートの実施概要

アンケートの実施概要は次の通りである。調査人数は A1～B2 の日本語学習者 141 名。対象機関は大学、大学語学センター、国際交流基金マドリード日本文化センター、個人教授・補習校。年齢は 10 代～60 代。実施期間は 3 月 26 日～4 月 12 日。調査対象者の日本語レベル、学習漢字数の割合は以下の通りである。年齢は 10 代 20 代が全体の 9 割を占めた。

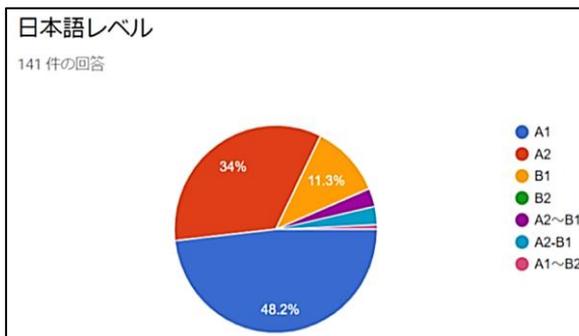


図1 調査協力者の日本語レベル

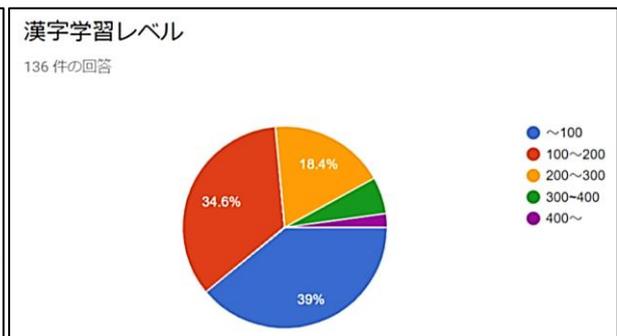


図2 調査協力者の学習漢字数

調査方法は 7 種類の漢字練習を実際に行い、やりやすさ・わかりやすさ・楽しさ・必要性を各 5 段階評価する。その後、自分の漢字学習法についても自由記述回答してもらった。

やりやすさ Es fácil de realizar	わかりやすさ Es fácil de comprender	たの 楽しさ Es interesante	ひつようせい 必要性 Es necesario
1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5	1・2・3・4・5

図3 アンケートの5段階評価

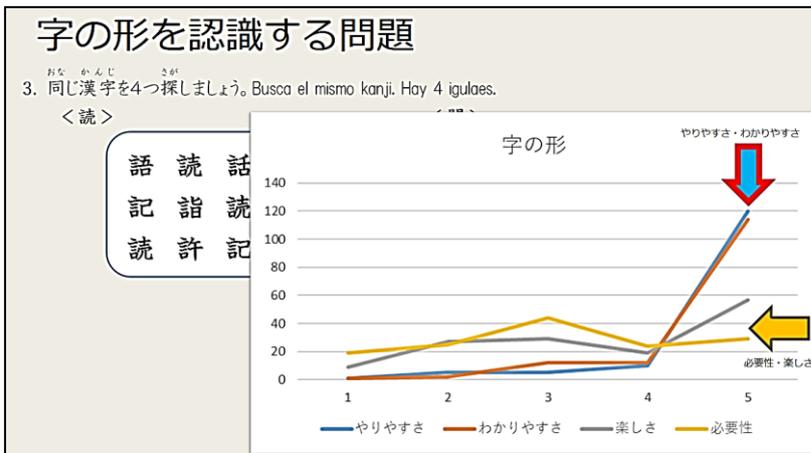


図6 字の形を認識する問題とその結果

2.4 読解問題（作文）とその結果

読解形式での問題は、やりやすさ、わかりやすさの評価が低かったが、学習者はその必要性を感じている。読解テキストの形式や質問の仕方を検討して、わかりやすさ、やりやすさを検討する必要があることが再確認された。

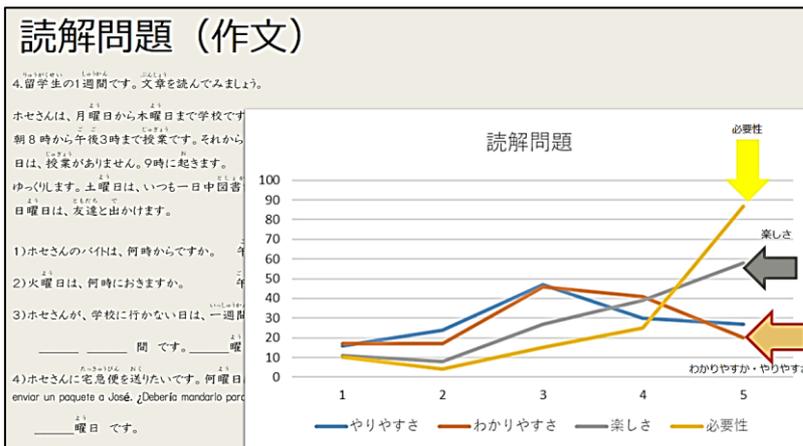


図7 読解問題（作文）とその結果

2.5 読解問題（会話文）とその結果

同じ読解問題でも、会話文形式の問題では、やりやすさ、わかりやすさ、楽しさ、必要性ともに高い評価を得ている。自律学習がやりやすい読解問題の例と言えよう。（図8参照）

2.6 漢字練習問題に必要なこと

アンケート調査から漢字練習問題を作る際に必要なことが見えてきた。まず、最初に見えることは自律学習を第一目的とした場合、練習問題で学習者に過度な要求をしないことである。

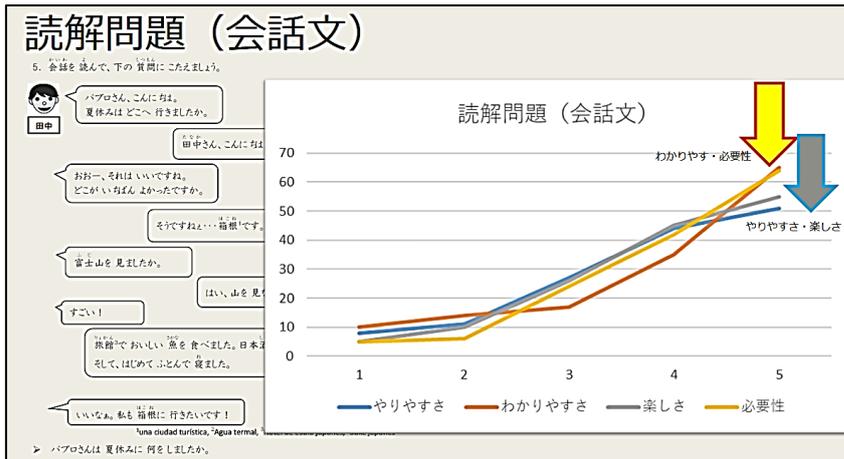


図8 読解問題（会話文）とその結果

教師側は多くのことを学んでほしいと期待して、練習問題を複雑にしていけないだろうか。自分で漢字学習をする場合、それは過度な負担となり、モチベーションを下げることもなりかねない。一つ一つの練習問題はわかりやすく、シンプルにすることが必要であり、特にA1の場合は、問題説明をスペイン語など学習者の母語で表示することが不可欠と言えよう。

また、学習者が勉強していて楽しいと感じられるように練習問題には多様性（バラエティー）も必要とされる。各問題には難易度を示し、易しいものから難しいものへと挑戦できるようにしていく。また、やる気が出るようなゲーム的な要素を入れる（ヒント・探す・評価・報酬・クエストなど）ことも重要なポイントと言えるだろう。最後に、手書きで解答（漢字）を書く場合は、スペースを十分にとることが挙げられる。

2.7 学習者の漢字学習方法（ツール）

練習問題の評価の後、今回のアンケートでは、学習者の漢字学習法についても、自由記述をしてもらった。まず、スマホやPCのアプリを使っている学習者が多かったので、学習ツールと学習のやり方に分けて、まとめてみた。ツールに関しては以下の通りである。

- ・スマホのアプリ Quizlet、kanji tree、Anki、Kanji Study、『まるごと』などを使う。
- ・Heisigの“Remembering the Kanji”を使っている。
- ・“Estudias kanji a través de sus radicales”は複雑な漢字を覚えるのに便利。
- ・マンガ、ビデオゲームで漢字を覚える。
- ・カードの一面に漢字、裏面に読み方を書く。
- ・漢字練習帳（マス目のあるノート）に書いて、読みはその横に書く。

2.8 学習者の漢字学習方法

漢字学習方法を書いたテキストをテキストマイニング（KHcoder）にかけて、共起ネットワークで、抽出語の関係性を見た結果、図9のようなキーワードが産出された。抽出語彙を分析していくと、学習者の漢字学習方法を次のように見ていくことができる。

- ・はじめに漢字の認識と読み、それから書いて覚える。
- ・漢字を新しい言葉として書く。
- ・Ankiのフラッシュカードを使う。
- ・文章を考える。

- ・構成部分に注目する。
- ・リストを作って、全部書けるようにする。同時に確認もする。
- ・難しくても、簡単でも必要な漢字は、理解するために家でもう一度書く。
- ・本・マンガ・ゲームを使う。
- ・スマホのアプリで勉強しているが、もっと役立つ教材がほしい。
- ・漢字の類似、相違関係を調べる。
- ・漢字をグループに分ける。
- ・音読み・訓読みを確かめる。

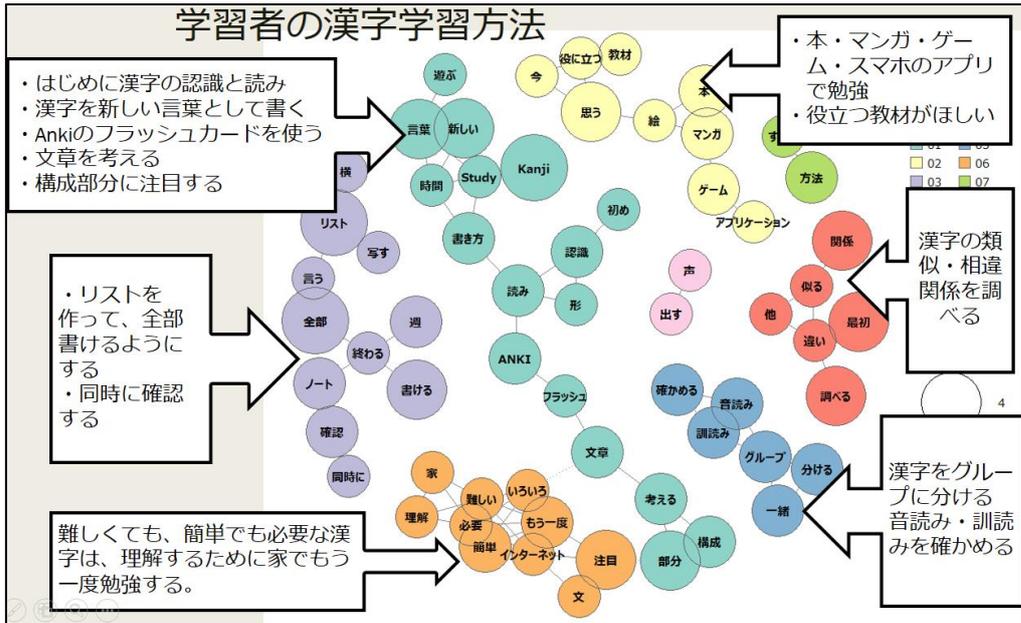


図9 学習者の漢字学習方法

テキストマイニングでの分析にも出てくるが、各自の自由記述を読んでいくと、何回も書いて、書き順を覚える。漢字を見て、その読みを書いたり、読みから漢字を書いたりを繰り返す。音に出して読み方を読んで、書く。など、覚えるためには、やはり、みんな漢字を書いていることがわかった。

3 漢字学習教材とは

漢字練習問題アンケートからは、学習者たちの様々な声を聞くことができた。APJE 漢字研究会では、現在作っている漢字練習教材『¡Vamos! 101 Kanji: los primeros kanjis para hispanohablantes A1 (仮)』をもう一度、次のような構成で見直したいと考えている。

第一部 101 字の漢字紹介

第二部 ゲーム感覚でできるバラエティーに富んだ練習問題

そして、学習者が、楽しく自律学習できるような漢字練習教材を目指していければと思っている。

第5回スペイン日本語教師会シンポジウム実行委員会

【実行委員長】 板倉法香（アリカンテ）

【査読委員長】 野崎美香（ア・コルニャ）

【実行委員（五十音順、敬称略）】

赤星通子（ムルシア）・伊丹弘子（リスボン）・今枝亜紀（マドリード）・小澤陽（アリカンテ）・加藤さやか（サラマンカ）・Sastre de la Vega, Daniel（マドリード）・鈴木裕子（マドリード）・高橋水無子（サンティアゴ・デ・コンポステーラ）・高森絵美（マドリード）・田寺由香（グラナダ）・塚田真由美（バジヤドリード）・林田慶子（マドリード）・福居薫（アリカンテ）・古屋まり子（カステジョン）・Martínez-Oliva Puerta, José Antonio（ムルシア）

【協力】 国際交流基金マドリード日本文化センター
篠崎撰子・宮島知

【ポスターデザイン】 米田真由美（アリカンテ）

【スペイン日本語教師会 賛助会員】 Librería 「Aprendejaponeshoy」

Comité organizador del V Simposio de la APJE

【Presidenta de la organización】 Norika Itakura (Alicante)

【Responsable del comité revisor de ponencia】 Mika Nozaki (A Coruña)

【Miembros del Comité organizador (por el orden alfabético)】

Aki Imaeda (Madrid)・Daniel Sastre de la Vega (Madrid)・Emi Takamori (Madrid)・Hiroko Itami (Lisboa)・José Antonio Martínez-Oliva Puerta (Murcia)・Kaoru Fukui (Alicante)・Keiko Hayashida (Madrid)・Mariko Furuya (Castillón)・Mayumi Tsukada (Valladolid)・Michiko Akaboshi (Murcia)・Minako Takahashi (Santiago de Compostela)・Sayaka Kato (Salamanca)・Yo Ozawa (Alicante)・Yuka Tadera (Granada)・Yuko Suzuki (Madrid)

【Colaboradores】 Setsuko Shinozaki・Tomo Miyajima (Fundación Japón, Madrid)

【Diseño de la portada y el cartel del simposio】 Mayumi Yoneda (Alicante)

【Socio de apoyo de la APJE】 Librería “Aprendejaponeshoy”

論集編集担当（五十音順）

伊丹弘子

今枝亜紀

Sastre de la Vega, Daniel

塚田真由美

古屋まり子

Martínez-Oliva Puerta, José Antonio

協力 篠崎摂子 国際交流基金マドリード日本文化センター

この論文集の発表論文の掲載は、発表者の希望または都合によるものです。
発表論文の文責は、執筆者に帰します。

第5回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集「文化とは何かー日本語教育における文化の多様性ー」
Actas del V Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España. “¿Qué es la cultura? La diversidad cultural en la enseñanza del japonés” ISSN: 2603-9532 ©2020 Asociación de Profesores de Japonés en España Edición: Asociación de Profesores de Japonés en España (Editores: Aki Imaeda, Daniel Sastre de la Vega, José Antonio Martínez-Oliva Puerta, Hiroko Itami, Mariko Furuya, Mayumi Tsukada con colaboración de Setsuko Shinozaki, Fundación Japón de Madrid) Diseño de la portada: Mayumi Yoneda, Fecha de publicación: 31 de marzo de 2020 スペイン日本語教師会 Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE) Calle Mayor, 69, Planta 2, Madrid, 28013, España, <http://apje.es>



APRENDE
JAPONÉS HOY

“スペインとポルトガルで日本語の
書籍を探すならまず当店へ”

Aprende Japonés Hoy は日本語学習の書籍や教材に特化した書店です。私たちは教科書やJLPTや漢検、その他日本語を学ぶ学生にとってお役に立てるものを数多く取り揃えております。また、指導書を始め、日本語教師の皆さまがクラスをより良くするための書籍も多くございます。お問い合わせがございましたら libreria@aprendejaponeshoy.com までご連絡下さい。

日本製の文房具や雑貨の取り扱いも始めました。



オンラインストア:
www.aprendejaponeshoy.com



マドリード店:

Núñez Morgado, N° 4 (Local)

電話番号: (+34) 91 523 18 06

営業時間: 月曜日から土曜日の11時~14時、16時半~20時

Plaza de Castilla または Chamartín から徒歩約3分

