

インターアクション日本語教育における 「社会文化能力」評価の試み

尾沼 玄也
小林ひとみ
徳永あかね

要旨

本稿では、社会文化能力を教室活動で扱うためのワークシートを作成し、学生の記述と活動を量的な観点だけでなく、SCAT の手法を用いて質的に分析した。その結果、以下の3点が活動の意義として認められた。

- (1) 知識と経験の有機的な結合および知識の取り込みの可視化
- (2) 具体的な事物や行動の背景にある社会文化に対する考察の促進
- (3) 学生が獲得した知識の行動レベルへの表出と情意的態度の関係の可視化

また、社会文化能力が、文脈から切り離された限定的知識の獲得という第一段階から、以下の2つの段階に展開するプロセスを辿るという仮説を提案する。

- (1) 知識と個人的な経験の有機的な結びつき
- (2) 十分に考察された知識のネットワーク化

1. はじめに

本学留学生別科（以下「別科」）は、交換留学生在が場面に適した行動ができることを目指す日本語プログラムを展開している。特に別科必修科目「日本語インターアクション」では、日本語を使ってコミュニケーションができることではなく、日本語を使って実質的な行動ができることを目指している。すなわち、経済、政治、社会、文化等の各種領域において、日本語でインターアクションができる

能力の養成を最終目標としている。そのため、インターアクションのための日本語教育では、従来の語学習得の方法論のみならず、日本の社会文化の理解をも範疇に含む。

いわゆる「インターアクション能力アプローチ」(ネウストプニー1995 : v) による日本語教育は、J.V.ネウストプニーによって提唱された。インターアクションに必要な能力には「言語能力 (Linguistic Competence)」「社会言語能力 (Sociolinguistic Competence)」「社会文化能力(Sociocultural Competence)」があり、中でも社会文化能力が、言語能力、社会言語能力を下支えている。また、この3つの能力は相互に影響し、重なり合う部分がある。

別科プログラムにおいても、2011年度より上述の3つの能力(言語能力、社会言語能力、社会文化能力)を意識したカリキュラムに移行し、それらの評価に関して試行錯誤を続けている。例えば、言語能力および社会言語能力は、CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.) の Can-do Statements を参照し、能力記述の作成に取り組んでいるところである。一方、社会文化能力は、留学生が来日以前に母国の家庭や社会において身につけてきた能力を基に、来日後に教室内外における個別体験に根ざして学んでいくものである。そのため、言語能力や社会言語能力と異なり、授業を通じてどう身についたかを、試験等で表出される知識や行動で測ることが難しい。

そこで、筆者らは、2014年度神田外語大学研究助成金パイロット研究「インターアクション日本語教育における『社会文化能力』評価の試み—学習者自己評価試行版作成」(研究代表者:尾沼玄也)に着手した。本稿はその成果の一部として、別科の全7レベル¹のうち、初級レベルの授業において社会文化能力に焦点を当てた授業実践とその分析を報告する。

¹ 入門、初級前半、初級後半、初中級、中級前半、中級後半、上級

2. 初級レベルにおけるインターアクション授業の概要

2-1 授業の目標と活動

本学別科必修科目の「日本語インターアクション」は、「学習者が遭遇するであろう日本人との接触場面で必要とされる、言語能力、社会言語能力、社会文化能力などを身につけ、場面に適した日本語の運用ができるようになることを目指したコース」である（『神田外語大学留学生別科科目概要 2015 年度版』）。授業で扱う活動には、理解と練習のための教室活動以外に、日本語の実際使用を促すような活動が含まれる。

今回の調査の対象となる初級前半レベルの「日本語インターアクション1」では、学習者が身近な毎日の事柄についてインターアクションができるようになること、初級後半レベルの「日本語インターアクション2」では、学習者が身近な毎日のことならについてインターアクションができるようになるだけでなく、自分からインターアクションを発展させて拡張できるようになることをレベル別の目標として掲げている。

2-2 インターアクション授業における社会文化の扱い

インターアクションのための日本語教育を謳った市販教材に、『日本語でインターアクション』（ファン他、2014）が挙げられる。例えば、この教材の第7課「日本人の家を訪問する」では、「日本人の家を訪問したとき、日本語で適切なインターアクションができるようになる」という大目標を掲げている。また、この目標を達成する6つの小目標の1つの、「日本人の家を訪問したときのマナーがわかる」という目標は、他人の家を訪問する際の社会文化を知識として学習したうえで、その知識をもとに適切な行動ができることを意味する。すなわち、社会文化の認知的・行動的レベルでの学習を促すことが、インターアクション授業の到達目標であるといえる。

3. 教室内外における個別体験を社会文化学習につなげる教室活動の開発

インターアクションのための日本語教育では、社会文化能力について前節で示したような教材を使い教師主導で扱うことができる。これに加え、自らの経験を批判的に振り返り、他者との対話を通じて知識を獲得する活動が必要であると考え、そのためのワークシート²を作成した（資料1）。

ワークシートに用意された言語化の観点は、(1)既有知識の検証、(2)新しい仮説の生成の2つである。具体的には、(1)は、教科書や授業から既に得ている社会文化的知識を、学習者自身の経験を通じて再検証するものである。検証の結果、知識の正しさが確認され、強化されることもあれば、修正が必要になる場合も想定できる。(2)は、自分の経験を抽象化し、観察した事物や行動の背後にある社会文化について考察するものである。有効な仮説を生成できれば、類似の新規場面にそれを適用し、対処することができるだろう。

具体的な経験を省察し、省察から得られた学びから仮説生成や概念化を行い、それを新規に遭遇した場面で活用することは経験学習モデル（Kolb, 1984）で説明される。

教室活動では、ワークシートに書かれた経験や仮説をクラスメートと共有することにより、経験を他者の視点から捉え直すことや、他者の視点から仮説を再検証することの重要性への気づきを期待している。また、個人内においても、内省的観察によって事物や行動についての印象が変化したり、仮説を修正したりする可能性がある。さらに、このような言語化による経験の再検討は、社会文化学習の障害ともなる固定観念を排除することにも役立つ。よって、一定時間が経過したのちに記述内容の振り返りを行った。

² ワークシートは日本語インターアクション2の担当教員が作成した。日本語インターアクション1では、授業運営上の理由から、次の(1)、(2)の修正を加えて使用した。(1) 教示を英語のみにする。(2) 宿題として Moodle 上で記入し提出する。

4. 調査

4-1 調査参加者

ワークシートを用いた活動は、初級前半レベルにあたる日本語インターアクション1（以下、レベル1）の学生3名と、初級後半レベルにあたる日本語インターアクション2（以下、レベル2）の学生8名、合計11名を対象とした。うち男性は4名、女性は6名で、平均年齢は22.4歳であった。

レベル1の学生は、いずれも出身が同じで、母国の所属大学における日本語教育を同一の教員から受けていた。3名（男性2名、女性1名、平均年齢22.3歳）全員が調査参加者となった。

レベル2の学生は、1名が母国の所属大学の事情による早期帰国により活動に十分参加できなかった。このため、この1名を除く7名（男性2名、女性5名、平均年齢22.4歳）が調査参加者となった。

調査参加者となった学生の背景を表1にまとめる。

4-2 調査手順（ワークシートを用いた教室活動）

4-2-1 初級前半レベル

1学期間に約2-3週間に1回の頻度で、計7回提出させた。全7回分の記述内容のピアによる振り返りを、2015年1月6日の授業で実施した。具体的には、教員アカウントのGoogleドライブに学生ごとのGoogleドキュメントファイルを作成し、それぞれに7回分の記述をMoodleからコピー&ペーストしたものを用意した。学生は自分で持参したPCから他の学生のファイルを閲覧し、各回の回答の下の空きスペースに自分のコメントを書き込んだ。また、学期末に活動についての半構造化インタビューを授業担当者が行った。

4-2-2 初級後半レベル

課題の記述と提出のために Google フォームを利用し、1学期間に約4週間に1度の頻度で計5回提出させた。加えて、課題提出の都度、学生が授業内で発表し、クラスメートからコメントをもらう活動を行った。また、学期末に活動についての半構造化インタビューを授業担当者が行った。

表1 調査参加者の背景

	ID#	出身	性別	年齢	累積日本滞在月数
初級	101	アメリカ	女	20	0~5
前半	102	アメリカ	男	20	0~5
レベル	103	アメリカ	男	27	0~5
初級	201	スペイン	女	21	0~5
後半	202	スペイン	男	28	0~5
レベル	203	カタルーニャ	女	21	0~5
	204	カタルーニャ	女	23	0~5
	205	タイ	女	21	5~10
	206	インドネシア	女	22	0~5
	207	インドネシア	男	21	3~8
平均				22.4	5.8
標準偏差				2.69	1.75
最大				28	10
最小				20	0

5. 教室活動の分析と考察

5-1 ワークシート提出状況および記述状況の記述的分析

はじめに、ワークシートの提出とその記述状況について、記述的に分析する。

まず、ワークシートの平均提出率について見ていく。初級前半レベルは、平均が 91.43% (最大 100.00%、最小 80.00%)、標準偏差が 8.25 であった。初級後半レベルは、平均が 91.14% (最大 100.00%、最小 85.71%)、標準偏差が 10.69 であった。全体としては、平均が 91.43% (最大 100.00%、最小 80.00%)、標準偏差が 9.57 であった。これらの結果から、初級後半レベルのほうが、初級前半レベルより若干提出率が低い、その差は僅差であり、本調査の分析には影響しないと判断する。

次に、ワークシートの記述タイプの割合を見ていく。本調査では、記述タイプを次の 3 つから学生に選択させた。(1)A は、来日前から得ていた知識を、経験を基に再検討した結果、知識の正しさを確認したもの、(2)B は、来日前から得ていた知識を、経験を基に再検討した結果、修正を加える必要があると考えたもの、(3)C は、自らの経験から新たな仮説を生成したものである。

A の割合では、初級前半レベルは、平均 27.78% (最大 50.00%、最小 0.00%)、標準偏差が 25.46 であった。初級後半レベルは、平均が 22.14% (最大 50.00%、最小 0.00%)、標準偏差が 18.68 であった。全体としては、平均が 23.83% (最大 50.00%、最小 0.00%)、標準偏差が 19.60 であった。これらの結果から、このタイプの記述は、初級前半レベルのほうが初級後半レベルよりやや選択の割合が高く、個人差が大きかったことがわかる。また、全体としても個人差が大きかったといえる。

B の割合では、初級前半レベルは、平均 46.83% (最大 57.14%、最小 33.33%)、標準偏差が 12.22 であった。初級後半レベルは、平均が 5.71% (最大 40.00%、最小 0.00%)、標準偏差が 15.12 であった。全体としては、平均が 18.05% (最大 57.14%、最小 0.00%)、標準偏差が 24.08 であった。これらの結果から、このタイプの記述は、初級前半レベルのほうが初級後半レベルより選択の割合が著しく高い一方、

初級後半レベルのほうが個人差が多かったことがわかる。また、全体としても個人差が大きかったといえる。

Cの割合では、初級前半レベルは、平均 25.40% (最大 42.86%、最小 16.67%)、標準偏差が 15.12 であった。初級後半レベルは、平均が 65.00% (最大 80.00%、最小 25.00%)、標準偏差が 19.58 であった。全体としては、平均が 53.12% (最大 80.00%、最小 16.67%)、標準偏差が 25.93 であった。これらの結果から、このタイプの記述は、初級後半レベルのほうが初級前半レベルより選択の割合が著しく高く、個人差が大きかったことがわかる。また、全体としても個人差が大きかったといえる。

続いて、平均記述量について見ていく。なお、初級前半レベルは英文で回答したため、語数を計りそれを2倍したものを和文文字数相当と見なした。

初級前半レベルは、平均が 447.13 字 (最大 557.71 字、最小 356.33 字)、標準偏差が 102.14 であった。初級後半レベルは、平均が 211.76 字 (最大 336.50 字、最小 106.25 字)、標準偏差が 89.09 であった。全体としては、平均が 282.37 字 (最大 557.71 字、最小 106.25 字)、標準偏差が 143.30 であった。これらの結果から、初級前半レベルのほうが、初級後半レベルより圧倒的に記述量が多く、個人差も激しいことがわかる。

最後に記述量の増加率について見ていく。初級前半レベルは、平均が 85.66% (最大 150.35%、最小 43.24%)、標準偏差が 56.92 であった。初級後半レベルは、平均が 2.34% (最大 96.46%、最小 -65.97%)、標準偏差が 65.25 であった。全体としては、平均が 27.34% (最大 150.35%、最小 -65.97%)、標準偏差が 71.96 であった。これらの結果から、初級前半レベルは提出回数が増えるにつれて記述量が増加する傾向があるが、増え方は個人差が激しいことがわかる。一方、初級後半レベルは、提出回数が増えるにつれて記述量が増加した人より減少した人のほうが多かった可能性があり、個人差も激しいことがわかる。

結果を表2にまとめる。

5-2 ワークシート提出状況および記述状況の量的分析

次に、ワークシートの提出状況および記述状況について、レベルによる違いがあるかどうかを、量的に分析する。なお、分析には Microsoft Excel 2010 を用いた。

まず、提出率、記述タイプ (A/ B/ C)、記述量、記述量増加率のそれぞれについて、初級前半レベルと初級後半レベルの分散が等しいかどうかを、F検定によって調べた。結果は、いずれについても両レベルの差は見られず(提出率: $F=0.052$ 、記述タイプ A : $F=5.143$ 、B : $F=0.052$ 、C : $F=0.052$ 、記述量 : $F=5.143$ 、記述量増加率 : $F=0.052$ 、*n.s.*)、同質の集団であることがわかった。

表2 ワークシート提出状況および記述状況

		提出率	記述タイプ			記述量	記述量増加率
		(%)	A	B	C	(字)	(%)
初級 前半 レベル	平均	90.48	27.78	46.83	25.40	447.13	85.66
	標準偏差	8.25	25.46	12.22	15.12	102.14	56.92
	最大	100.00	50.00	57.14	42.86	557.71	150.35
	最小	85.71	0.00	33.33	16.67	356.33	43.24
初級 後半 レベル	平均	91.43	22.14	5.71	65.00	211.76	2.34
	標準偏差	10.69	18.68	15.12	19.58	89.09	65.25
	最大	100.00	50.00	40.00	80.00	336.50	96.46
	最小	80.00	0.00	0.00	25.00	106.25	-65.97
全体	平均	91.14	23.83	18.05	53.12	282.37	27.34
	標準偏差	9.57	19.60	24.08	25.93	143.30	71.96
	最大	100.00	50.00	57.14	80.00	557.71	150.35
	最小	80.00	0.00	0.00	16.67	106.25	-65.97

次に提出率、記述タイプ (A/ B/ C)、記述量、記述量増加率のそれぞれについて、初級前半レベルと初級後半レベルで有意差があるかどうか、*t* 検定によって調べた。結果は、記述タイプ B (*p* 両側、片側ともに $<.01$)、記述タイプ C (*p* 両側、片側ともに $<.01$)、記述量 (*p* 両側、片側ともに $<.01$)、記述量増加率 (*p* 片側 $<.05$) において有意差が見られた。

以上の結果から得られたことを、次の(1)～(5)に記す。(1)両レベルともに、学生は活動に真面目に取り組み提出していた。(2)来日前から持っていた日本の社会文化に関する知識に注目し、その正しさを確認する頻度は同程度であった。(3)日本の社会文化に関する事前知識を修正する頻度は初級前半レベルのほうが多かった。この要因として考えられることは、初級前半レベルの学生は後半レベルの学生よりも日本語既習歴が短く、言語レベルが低い傾向があることから、それが原因となって来日前の社会文化学習が促進されたと考えられる。(4)来日後の経験から日本の社会文化に関する仮説生成を行う頻度は初級後半レベルのほうが多かった。これは、前項と反対に、初級後半レベルの学生は初級前半レベルの学生よりも日本語既習歴が長く、言語レベルが高い傾向があることから、それが助けとなって来日後の社会文化学習がうまくいっていた可能性が考えられる。(5)初級前半レベルの学生のほうが記述量は約2倍、記述量増加率は約30倍以上高かった。これは、記述言語の違いが影響していると考えられる。初級前半レベルの学生は全員母語である英語で記述したため、第2言語である日本語で記述した初級後半レベルの学生よりも、思考や記述がスムーズに進んだ可能性がある。また、日本の社会文化に関する来日前からの事前知識が比較的少ない可能性がある初級前半レベルの学生は、初級後半レベルの学生よりも日本滞在中の社会文化面での発見が多く、記述できる内容を多く持っていたかもしれない。表3に結果をまとめる。

表3 ワークシート提出状況および記述状況におけるレベル差

	初級前半レベル vs. 初級後半レベル					
	提出率	記述タイプ			記述量	記述量 増加率
		A	B	C		
t	-0.136	0.397	4.123	-3.091	3.686	1.908
P(T<=t) 片側	0.448	0.351	0.002**	0.007**	0.003**	0.046*
t 境界値片側	1.860	1.860	1.860	1.860	1.860	1.860
P(T<=t) 両側	0.895	0.702	0.003**	0.015**	0.006**	0.093
t 境界値両側	2.306	2.306	2.306	2.306	2.306	2.306

*=p<.05, **=p<.01

5-3 ワークシート記述内容の質的分析

ここでは、ワークシートを用いた活動が学生にどのような省察を促しているのかを検討する。ワークシートの記述の分析は、SCAT（大谷，2008，2011）を用いて行った³。

5-3-1 初級前半レベルのストーリーラインと理論記述

本稿では、紙幅の都合から、ストーリーラインは ID#103 の学生のもののみを以下に提示する。

表4 ID#103 ストーリーライン

<p>ID#103</p> <p>この学生は、来日当初は、【規範意識】や【社会言語能力】などに注意が向いて</p>

³ なお、ワークシートを用いた活動のうち、「クラスメートからのコメント」「少し時間がたってからもう一度そのルールについて考えてみましょう」は分析に含んでいない。

おり、言語能力や【思考の柔軟性】の不足により、【ストレッチゾーンの経験】において適切な振る舞いができなかったことがあった。また、【経験を通じた理解】の対象として【可視的】、【先進的】な社会文化規範に注意が向いていた。しかし、滞在歴が長くなるにつれ、持ち前の【観察眼】や【分析力】を活かし、【体験の代表性】や【評価基準の適用範囲】を慎重に検討し、【安易な一般化の回避】を行い、【状況に応じた最適解】を導くことができ、【深い学習】を可能にしているだけでなく、【自己効力感】を得ていた。また、そのような様子から、【メタ的視点】を持っていることが伺え、対象の【類型化】や【仮説検証】をし、【仮説検証の精緻な往還】を行っていたといえる。社会文化規範に関する学習対象も、自己の行動だけでなく、【他者の観察】にまで広がり、【因果関係】や【選択論理】などの【非可視的】で【複雑】なもの、すなわち社会文化の【核概念】に迫ろうとしていた。その結果、社会文化の【ダイバーシティ】への気付きや【肯定】へとたどり着いた。

上記のストーリーラインから、次の(1)から(4)の理論記述を得た。

- (1) 滞在歴が長くなるにつれ、社会文化の何に注意を向けて学習を行うかが変化する。具体的には、可視化されやすいものから可視化されにくいものへと変化する。
- (2) 社会文化に関する適切で深い学習を行うには、学習者にいくつかの能力が求められる。具体的には、観察力、分析力、メタ認知能力などである。
- (3) 社会文化に関する適切で深い学習は、多様性を許容する態度を育む。
- (4) 思考の柔軟性の不足は、社会文化規範にそぐわない行動を招く。

初級前半レベルの他の2名の学生についても学生 ID#103 と同様の手続きを経てストーリーラインを得た後、理論記述を行った。その後、3名分のストーリー

インターアクション日本語教育における「社会文化能力」評価の試み

ラインを総合して、次の(1)から(3)の理論記述を得た。

(1) 社会文化に関する学習の成功および失敗要因

- a. 学習者のビリーフは要因となりうる。
- b. 学習者の思考スタイルは要因となりうる。
- c. 学習者の認知的能力は要因となりうる。
- d. 学習者の持つ学習ストラテジー(リソース活用)は要因となりうる。

(2) 社会文化の学習プロセス

- a. 初期は可視化されやすい社会文化に注意が向き、徐々に可視化されにくいものへと注意が移行する。

(3) 社会文化に関する学習が学習者にもたらすもの

- a. 多様性の許容態度をもたらす。
- b. 学習者の思考スタイルは成功要因となりうる。
- c. 学習者の認知的能力は成功要因となりうる。

5-3-2 初級後半レベルのストーリーラインと理論記述

前項と同様に、ストーリーラインは ID#201 の学生のもののみを以下に提示する。

表 5 ID#201 ストーリーライン

ID#201

この学生は、【日本語的行動】と、その背後にある日本人の【心情】を知識として理解し、ある部分においては日本語的行動に倣っている。しかし、そのような行動をする【自分への違和感】を抱えている場合もある。

間接的な断りのストラテジーに関しては、それが【日本語的な行動】であり、友好的な人間関係を維持するためのものだとして理解しながら、自分は日本人ではない

という【非融合的】意識から【心情的】に寄り添えず、【行動レベル】には移さないとしている。

母国で学んだ日本に関する知識を、実際に自分の経験に基づいて深く取り込む際には、【腑に落ちた感】とともにその知識に【深い意味づけ】が行われることがある。

以上のストーリーラインから、この学生に関する次の2つの理論記述を得た。

- (1) 行動様式を知識として理解していても、心情的に寄り添えない場合、自分自身の行動として表出されないことがある。
- (2) 単なる知識だったものが自分の経験から再確認、再評価された場合、より深い意味付けがなされることがある。

初級後半レベルの他の6名の学生についても学生ID#201と同様の手続きを経てストーリーラインを得た後、理論記述を行った。その後、7名分のストーリーラインを総合して、次の(1)から(6)の理論記述を得た。

- (1) 知識と経験の結びつき
 - a. 知識は経験によって裏付けられ、修正される。
 - b. 経験に付随する感情が知識と結びつき、より個人的な考察として内化される。
- (2) 製品や社会システムと価値観・視点
 - a. 製品やサービスの仕組みなどから、その背景にある価値観を考察することがある。
- (3) 人間関係を維持するための行動様式の理解
 - a. 行動様式については、その行動の背景にある心情を足がかりにして理

インターアクション日本語教育における「社会文化能力」評価の試み

解されることがある。

b. その行動の背景にある心情が想像できなければ理解されないことがある。

(4) 行動への表出と心情

a. 知識として持っている行動様式でも、心情的に寄り添えない場合、自らの行動として表出されない場合がある。

b. 知識として持っている行動様式に従う自分に違和感を覚えながらも、行動として表出する場合がある。

c. 日本人の行動様式に倣うかどうかは、留学生が日本生活における自分のあり方をどのように捉えているのかによる。

(5) 仮説の修正

a. 留学生は、経験や観察などから仮説を生成し、課題を遂行している。既存の仮説が揺らぐと、その仮説を修正することがある。

(6) 分析不可能なルール

a. 留学生は、自力では日本語的な行動の枠組みが分析できず、他者の介入なしでは課題が遂行できないことがある。

6. ワークシートを用いた教室活動についてのまとめ

初級前半レベルおよび後半レベルのワークシートの記述と、フォローアップインタビューの結果から、活動の効果と課題について考察する。

6-1 活動の意義と効果

6-1-1 知識と経験の有機的な結合と知識の取り込みの可視化

ワークシートの記述から、来日前に教師などから与えられた知識は、半信半疑のまま浅い理解でとどまっているものがある。しかし、来日後の自分自身の経験

を通じて再度考察することにより、より深い理解に到達し、知識が再構築されることがわかった。よって、本活動によって、知識と経験の結びつきを意識させ、社会文化に対する学生の理解を促進できることが示唆される。

6-1-2 具体的な事物、行動の背景にある視点への考察促進

ワークシート活動により、具体的な製品や、行動から、その背後にある視点への考察を促進させることがあることが分かった。

例えば、SUICA（電子マネー付き乗車券）を使って電車に乗る方法を覚えたという報告で、留学生は、日本での電車利用の際の具体的な行動様式（事前にSUICAを購入し、入金し、改札口からホームに入る際に改札機に接触させ、目的地でホームを出るときにもう一度改札機に接触させる）に加えSUICAが自動販売機やコンビニで利用できることを理解した。この際、SUICAという製品を通し、その背後にある「消費主義的」な視点を考察した。

このように完成品と背後にある視点の関係性について考察させることの重要性はAmerican Council on the Teaching of foreign Languages (ACTFL)が1996に出した外国語学習基準にも文化の3つのP⁴として指摘されている。

6-1-3 行動レベルへの表出と情意的態度の関係の可視化

ワークシートの記述から、学生は「日本ではこの場面ではこのように振る舞うのがよい」という知識をもっている場合でも、必ずしもそれを行動に移すわけではないことや、ある種の混乱を抱えたまま盲目的に日本語的行動に倣っている場合があることが見て取れる。Bennett (1993) は、異文化感受性発達モデル (Developmental Model of Intercultural Sensitivity: DMIS) を提唱し、異なる文化を認識し、その違いに適応していこうとしていく段階を示した。ワークシートでは、

⁴ 「文化の3つのP」 PERSPECTIVE（視点）、PRATICE（慣習）、PRODUCE（完成品）の3つからなる。それぞれの有機的な関係の理解を文化教育の重点に置く。

仮説の記述の他に、それに対する考えを記入させた。学生に自らの情意的側面について考察させたり、クラスメートからコメントをもらったりすることで、知識とそれに対する態度との関わりを意識することの重要性を学ぶことができる。また、教師は学生の情意的な変化について観察することが可能である。

6-2 活動の改善点

ワークシートでは、思考の抽象化を促すために、「ルール (social norm)」という言葉を用いた。しかし、この言葉を用いたことで、過度な一般化を促進させたり、そのような態度を推奨していたりするようなミスリードが生じていた可能性がある。今回は、活動対象の初級学習者に理解可能な表現を用いる必要があった。今後は、具体的かつ個人的な経験を抽象化し、日本の社会文化について内省的に観察するという活動の意図を誤解なく伝えられるよう、表現を再検討し、改善したい。

また、ワークシートの活動後に行った半構造化インタビューからは、学習者が個別に経験、観察した知識や、テキストなどから学んだ知識を関連させ、社会文化についての自らの理解を述べるということが見られた。知識と経験の結び付きが理解の深まりに重要なように、知識と知識が結び付き、より強力に理解を促進していくと考えられる。このような知識のネットワーク形成を促す刺激は、今回のワークシートのデザインには含まれていないが、既有知識へのより深い意味付けや自らの仮説生成を経験した学習者が、日本滞在を社会文化という観点から振り返ることは非常に重要だと考える。今後、このような知識のネットワーク化促進のための活動を折り込み、ワークシートを改善したい。

6-3 活動のまとめ

ワークシートを用いた教室活動は、表出される行動からは観察できない知識の獲得プロセスや、理解の程度、社会文化に対する態度、日本語話者としての自己

認識のあり方など、様々な側面を浮き彫りにすることがわかった。

行動を基にした新しい仮説の生成には、日本語レベルの影響は無視できない。さらに、学習者のビリーフ、思考スタイル、認知的能力、学習ストラテジーなどの影響も考えられる。今後は、仮説生成に影響する学生の個人的要因を、深い学習へと向かわせるような活動の工夫が求められる。ワークシートの改善に加えて、活動のファシリテーターとしての教師の役割についても検討したい。

6-4 まとめと今後の課題

6-4-1 課題1: 社会文化能力の学習過程を記録するeポートフォリオの開発

本稿では、別科交換留学生の、経験を言語化し社会文化に関する思考を可視化した授業実践に焦点を当てて報告した。社会文化能力の学習は、経験学習のプロセスを通じて向上するものである。よって、半年ないし1年間の別科プログラム修了後も社会文化の学習は生涯学習として継続されるべきであり、別科プログラムはその出発点として位置付けられる。そこで、プログラム修了後も必要などきいつでもどこからでも参照することが可能な、eポートフォリオの開発が必要である。

社会文化の学習においても、最終的には個々の学生が日本語でインターアクションを行う状況で、自分の知識として無意識に応用できる段階が目指される。詳細は稿をあらためて報告したい。

6-4-2 課題2: 評価ルーブリックの開発

本稿では、社会文化能力を個人の態度と切り離された知識や、行動として表出されるものではなく、知識の獲得や態度、行動レベルへの表出までのプロセスとして捉え直した。本稿の観点からは、社会文化能力発達の初期の段階は他者から与えられた知識が、十分に考察されないまま存在していると考えられる。それが個人

的な経験をもとに再検討され、独自の意味付けがなされた時に理解が深まる。また、これまでの日本語学習や経験を振り返り、自らの社会文化に対する知識のネットワークを客観的に捉え直すことができれば、より広範囲の活動に対応することができるようになり、新しい仮説を作り上げる際の足がかりにもなると考える。

今後は上記のような観点を組み込んだ評価ルーブリックを開発し、学生とファシリテーターとなる教員が、社会文化についての学びの枠組みをより明確に共有できることを目指す。

参考文献

- (1) Bennett, M. J. (1993) . Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In M. Paige (Ed.) , *Education for the intercultural experience* (2nd ed.) (pp. 21-72) . Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- (2) Kolb. D. A. (1894) . *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- (3) 大谷尚 (2008) . 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学), 54, 27-44
- (4) 大谷尚 (2011) . SCAT: Steps for coding and Theorization—明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法— 感性工学 日本感性工学会論文誌, 10, 155-160
- (5) サウクエン・ファン監修, 吉田千春編著 (2014) . 日本語でインターアクション, 凡人社
- (6) 牧野成一 (2000) 「米国外語教育の新しい方向を示す Standards for Foreign Languages Learning」 日本語学、日本語教育学研究国際シンポジウム報告書、名古屋外語大学 83-94
- (7) ネウストブニー, J.V (1995) 新しい日本語教育のために 大修館書店

資料1 ワークシート (ルビは省略)

日本の「社会」や「文化」にはどのようなルールがあると思いますか。下の1)、2)からどちらかを選んで、☑ してから書きましょう。Think about the cultural or social norms of Japan. Choose from Bong the two choices below and put checkmark on your option.

□1) 前から知っていたルールを自分の経験から考え直す。

Choose a particular norm that you heard about before coming to Japan and compare it with your own new experiences here.

□知っていたルールは正しかった The norm seems to work correctly.

□ルールを修正する必要がある The norm seemingly needs to be modified.

□2) 自分の経験から新しいルールを考える

Formulate a new norm on the basis of your new experiences in Japan.

名前: _____ 【記入日】: 年 月 _____

日本の社会や文化のルール The particular norm you intend to discuss.
どんな経験からルールのことを考えましたか What are your own experiences relating to the particular norm of your choice?
そのルールについて、どう思いますか。クラスメートに自分の考えを伝えましょう。 What do you think about the particular norm? Share your thoughts/feelings with your classmates.
クラスメートからのコメント Comments from classmates
少し時間が経ってから、もう一度そのルールについて考えてみましょう。 Review the norm after a brief interval. Do you have a different feel about it now?
【記入日】: 年 月 日