日本語学習者のための HANDS-ON 体験型教材:「発見」体験を創出する教材をめざして (DEVELOPING HANDS-ON MATERIALS FOR JAPANESE LANGUAGE LEARNERS: CREATING 'A-HA' MOMENTS WITH TEACHING MATERIALS)

AYAKO WADA (和田 綾子)
Konan Women's University (Hyogo)

ABSTRACT

It is important for teachers to find a motivator for their learners that leads them to continue learning Japanese positively and autonomously, especially when they are JFL (Japanese as a foreign language) students. The key is to ask "How can teachers create the conditions within which learners will motivate themselves?", not "How can teachers motivate learners?" To create these conditions, more 'a-ha' moments are needed in the learning experience. The hands-on material called "The Japan Pack" aims to do just this; through it, students are able to discover new language and culture through everyday items, increasing their skill in the Japanese language. These everyday items introduce more usable language, hence making different cultures interesting, more accessible and more relatable to learners. Furthermore, they create a better understanding of Japanese culture and society and allow students to rediscover their own culture and society through the experience. This leads to a more sustainable integrative orientation and intrinsic motivation.

はじめに

本稿は、「学習者をいかに主体的に学習に向かわせるか」という問題意識のもとに実施した実践を報告するものである。JSL（Japanese as a second language）ではなくJFL（Japanese as a foreign language）として学ぶため、動機づけがより難しい海外の日本語学習者を、「ことばを学ぶこと」と「発見体験」を結びつけることにより、より主体的に学習できることをめざした「日本語学習者のための hands-on 体験型教材—日本パック」とその実践について報告する。

動機づけに関する先行理論 ー「学習者を動機づける」とは

海外における JFL としての日本語教育の場では、「教師は学習者をどのように動機づければ良いのだろうか?」という問いに常にさらされる。さらに言うならば、「他者をどのように動機づけるか」ではなく、「どのようにすれば他者が自らを動機づける条件を生み出せるか」（デシ・フラスト 1999）という問いから逃れられない。海外の中等教育レベル（中学生・高校生）の学習者に日本語を主体的に学んでほしい、日本文化への一過性の興味だけでなく、持続的に「日本」と「日本語」への興味を持ってほしいと望むとき、我々は学習者を報酬によって、罰によって、強制によって学習に向かわせようとすることがある。しかし、そのような方法で一時的に動機づけられたとしても、その意欲は長続きしない。

第二言語学習における動機づけ研究では、その言語を学習する気にさせる原動力になっている動機は「統合的動機づけ（integrative motivation）」「道具的動機づけ（instrumental motivation）」と呼ばれる。その言語を使う集団とコミュニケーションしたい、その社会や文化を知りたいという理由に支えられるのが「統合的動機づけ」で、良い成績や仕事を得るためなどの損得、実利的な理由に支えられるのが「道具的動機づけ」である。フランス語と英語という2つの異なる言語・文化的背景を持つ環境でカナダ人学習者に対する動機づけ研究を行ったガードナーとランバート（Gardner and Lambert 1972）は、統合的動機づけを持つ学習者の方が第二言語学習に成功しやすいと考えたが、学習者の置かれた状況、条件などにより結果には異なりがあるようだ。

例えば、日本語学習者の動機づけについての調査では、中国の大学の日本語学科で学ぶ学習者を対象としたものがあり、道具的動機づけ（将来日系企業に就職し、日本の大学院に進学したいなど）が高い学習者の方が成績が良いという結果が出ている（郭、全 2006）。和田、宋（2012）は、学習動機と継続的な学習の関連性について、韓国人の日本語学習者を対象に調査を行ったが、その結果、統合的志向（integrative orientation）による日本語学習者は、学習を継続する傾向が高く、道具的志向（instrumental orientation）による日本語学習者は学習を継続する傾向が低いことが分かった。また、JSL と JFL の動機づけと学習の継続性の関係について韓国人日本語学習者を対象として調査した李（2003）によると、動機づけにおいては JSL日本語学習者は JFL 日本語学習者よりも高いにも関わらず、その高い動機が持続しない。その理由の一つとして JFL の学習者は JSL の学習者より自己効力感を感じにくいことが指摘され、JFL の学習者の動機づけを持続させるためには自己効力感を感じさせる環境づくりが重要であることが示されている。

教育心理学の分野における動機づけ理論の一つ、自己決定理論（self-determination theory）（Deci and Ryan 2002）では、動機づけを、自己決定の度合いが低く、「家族や教師に勧められたから」「必修科目だから」などの、外部からのある種の強制によって他律的に取り組む「外発的」に動機づけられた（外発的動機づけ extrinsic motivation）状態から、知的好奇心や楽しさを感じたことから生じる積極的、自律的に自ら進んで「学びたい」という「内発的」な動機づけ（内発的動機づけ intrinsic motivation）に移行していく段階的なプロセスと捉えている。そして、この学習者の動機づけの発達を促すための条件として「自律性の欲求」「有能感への欲求」「関係性の欲求」の 3つを満たすことが重要だと考えられている。

「自律性の欲求」とは自分の行動を自己決定し責任感を持ちたいという欲求であり、「有能感への欲求」とは自分自身への自信や自分の能力を示すことへの欲求で、「関係性の欲求」とは周囲の人々や社会と密接に関わりたいという欲求のことだが、これらの欲求が満たされると、学習者は内発的に動機づけられるとされる。

日本語学習場面においては、「自律性の欲求」が満たされた状態とは、自らニーズや興味を認識し、日本語学習を自らが選択している状態、「有能感への欲求」が満たされた状態とは、日本語使用によって何事かを成し遂げること、それによって得られる達成感、「関係性の欲求」とは、日本語や日本文化・社会、日本語使用者あるいは日本語指導者との関係性が満たされた状態というように置き換えられるだろう。ターゲット言語である日本語との接触・日本語体験のほとんどが教室内での活動に限られ、この 3つの欲求を環境の中で満たされにくい JFL の学習者の場合は、「外発的動機づけ」から「内発的動機づけ」への動機づけプロセスについて意識し、これらの 3つの欲求を満たすようにすることが、より重要だと考えられる。

これらの先行研究と、海外の日本語学習者についての調査結果を併せ考えると、学習者の所属する社会と日本との関係、日本の国際社会の中での経済的・政治的な位置、学習者の所属する社会自体の変化に伴い、学習者にとっての日本語の位置づけは移り変わっていくものであり、動機づけを道具的なものに求めても、統合的なものに求めても、それは脆弱なものだと言わざるを得ない。また、国・地域、教育段階によって、学習を成功へ導く動機が異なる上に、海外の日本語学習者の最も大きい層である初等・中等教育レベルの日本語学習者にとって、進学・就職・昇給が報酬として常に有効に働くとは考えにくい。

そこで、もっと根本的に学ぶことの楽しさに立ち返ることができ、なおかつ日本語に対する動機づけ、特に「内発的動機づけ」を高めるためのメソッドとして、体験型教材を開発し、これを活用した授業実践を行った。

体験型教材のコンセプト

内発的動機づけ（intrinsic motivation）は、「活動することそれ自体がその活動の目的であるような行為の過程、つまり、活動それ自体に内在する報酬のために行う行為の過程」（デシ・フラスト 1999）を意味するが、これを日本語学習に当てはめると、日本語を学ぶ活動それ自体の中に「好奇心」「楽しさ」「体験」「達成感」を学習者が自律的に見出せるということになるだろう。それを可能にする学習活動に欠かせないことは「発見（'aha moment'）」ではないだろうか。日本語による「発見」の瞬間を学習活動の中に組み込むために、「モノ」と「ことば」を組み合わせて「発見」に導く活動を意識的に教材化した。

「ことば」は身近で日常的なものであり、「生活」したり「思考」したりするために使う道具である。言語学習においては、「ことば」の役割として強調されるのはコミュニケーションの道具としての役割である。そしてその次には、思考の道具としての役割であろう。しかし、「ことば」は、知らなかったことの「発見」と「理解」のための道具でもあるだろう。

体験型教材を開発するにあたり、「ことば」の「発見と理解」の役割を重視し、次の 3点をコンセプトの柱とした。

- まず、①何かの「ための」日本語学習ではなく、単純に「おもしろい」と思える活動をめざすこと、
- そして、②ステレオタイプを強化するオリエンタリズムとしての日本文化の強調ではなく、身近なものにこそ生きた文化や価値観が現れ、そこにこそ発見があると考えること、
- 最後に、③日本文化・社会への興味が「日本語」学習のおもしろさや達成感につながるように、身近な文化を「体験」し「発見」する場を作り、その「発見体験」には「ことば」の介在があること、である。

教材を作成し、実践をする際、常に意識すべきことはことばを使用した学習体験と日本語による発見である。

体験と発見がしやすいように、教材作成の際には、「自文化の知識」「現在の日本語知識」「現在の日本文化理解」を利用しながら、体験教材を「見る」「触る」「読む」そして「推測」することができるもの、そして、「考える」「比較する」「感動する」「不思議に思う」「おもしろがる」などの活動が起こりやすいように「日本語で日本文化・社会を発見する」体験と「自分の所属する文化・社会を再考する」体験が作りやすい「モノ」で構成することを意識した。

教材作成上の留意点―日本語教育と博物館教育の融合

教材作成には、博物館のアウトリーチ教育のための hands-on materials（資料を館外へ貸し出すためのスーツケースキット）の手法（中牧・森茂・多田 2009）を取り入れ、「日本語教育」のためのアウトリーチ教材として体験型教材「日本パック」（図1、2）を作成した。博物館のアウトリーチ教育のためのスーツケースキットは、「実物を見に行くことができない人のために、実物を持ち込む」という考え方だが、この考え方を適用した「日本パック」は、「個人的」「直接的」「体験的」な日本・日本語との出会いと発見の場を JFL の教室に持ち込むという手法だ。

「日本パック」を作成するにあたって、留意したのは以下の点である。まず、管理しやすく、モジュールとしても使いやすくするために、すべてのアイテムに番号をつけ、また、モジュールごとにアイテムカード（図3）を作成した。

また、「本物」'authentic' であることも JFL の教室では大事であると考え、アイテムは「本物」を揃えた。食品や化粧品などは、パッケージの形態やそこに描かれた絵や写真などの視覚情報をヒントにして、日本語の文字情報を読み、理解するという日本語使用場面を教室に持ち込むことができる典型的なアイテムである。日本で日本語を使用して生活している場面を生き生きと想像できる活動でもあろう。しかし、「本物」であるため、使用期限がある内容物の処理が必要である。そこで、これらのアイテムの作成、管理には博物館学専門の教員の協力を仰いだ。博物館では、「本物」を展示するために、中身が「ある」ように中身を取り除く方法が使用されている。取り除いた跡が分からないように開封し、内容物を取り出し、内側を洗浄し、あたかも中身がそのままであるかのように代替物を詰めるという処理を施した。

また、「文化」だけにフォーカスするのではなく、文化の発見に「ことば」を使うもの、「ことば」へのフォーカスをさせやすいものをアイテムに選ぶことも意識した。文化体験だけでなく言語活動がそこにある「ことばを使用した学習体験」が実現できるアイテムを選択した。さらに、学習者が母語・自分の文化で持っている知識が有効に使えるように、身近に感じられる「モノ」を選ぶことも重要である。身近であること／身近に感じられることにより比較の視点を持ちやすいからである。

実践例

「日本パック」は 2014年から実際に使用及び貸出を始め、これまでに、韓国の高等学校での実践、オーストラリアの高等学校への貸出と実践、インドネシアの高等学校への貸出での実践がある（表1）。本稿では、韓国、そしてオーストラリアでの実践例を報告する。

韓国での実践例

韓国では、東国大学校師範大学附属女子高等学校で筆者が実践を行った。この高等学校では、選択授業としての日本語クラスが週1回（50分授業）設置されており、実践した際は、高校2年生クラス29名と高校 3年生クラス 23名の編成であった。学習者のレベルは入門〜初級で、日本語を独習している学習者も数名いた。それぞれのクラスで1時間ずつ、「日本パック」を使用した授業を実施した。

学習目標は「パッケージの日本語を読み取る」「語呂合わせ・オノマトペを理解する」「自分の国の受験文化と比較する」とし、授業は次の手順で行った。

まず、持参した「日本パック」のスーツケースを見せ、「スーツケースの中に何があるでしょう？」と問いかけ、学習へと動機づけた。次に、スーツケースの中から「日本の高校生のカバン」を取り出し、身近で日常的なものを自分の経験をもとに「予測」し「発見」する作業を行った。これは、学習者自身の生活経験を学習に生かすことと、「ある日本の高校生のカバン」を見せることにより、日本・日本語・日本人との個人的なつながりを感じさせることを意図している。そして、「合格祈願おかし」を読み解く活動を、ワークシート（図4）を使用したグループワークとして実施した。

韓国では日本と同様、あるいはそれ以上に「大学受験」が高校生の生活の中で、大きな関心事である。そこで「受験文化」を比較し、自文化の再発見へと促す意図もあり、「合格祈願おかし」のアイテムを使用した。グループワークでは実際に「モノ」を手に取り、パッケージに書かれている文字を読み取り、情報を集めてワークシートに答えなければならないため、学習者一人一人が、主体的に関わり、また、入門レベルの学習者であっても、自分の国の「受験文化」という知識と、目の前にある「モノ」とそこに書かれてある「日本語」から読み取れる情報を組み合わせて、主体的に活動に参加することができる。

授業後に学習者へのアンケートを実施した。活動についての感想を自由に記述するアンケート項目では、ほとんどの学習者が「日本パック」を使用した活動を肯定的に捉えていることが分かる記述があった。「とてもおもしろかったし、次もまたこんな活動が多くあればいいと思います」「（パックの中身）すべてが不思議で、絶対日本に旅行に行きたい」「直接、日本の物を持って来てくれて、生き生きと感じることができたし、日本についてもっと勉強したいという気持ちになりました」「とても不思議で楽しく、新しい時間でした」「日本の高校生がどんなふうなのかわかっておもしろかった」「双方向の疎通の授業が楽しかった。特に食べ物体験がよかった」「完全にいちばんいい経験になりました。日本に行って、探訪しながら過ごしたいです」「たびたびこんな活動があったらいいと思います」「おもしろかったし不思議なものが多かった」など、体験をとおして日本や日本語とつながりを感じられたことへの言及と、活動での達成感の獲得を示すコメントが得られた。

オーストラリアでの実践例

オーストラリアでは、Port Lincoln High School Year 8 (Y8)（中学2年生相当）の選択科目としての日本語のクラスで実践を行った。この実践はTAとして派遣されていた田中亜衣さんに依頼し実施した（田中亜衣さんは筆者が担当する日本語教員養成課程の卒業生）。Y8 のクラスは 19名の編成で、学習者は入門レベルであった。学習目標は「日本パックの中身が何か、どうやって使うか、何が違うか発見する」とし、スーツケースの中の以下の 5つのアイテムを使用した。

①スクールバッグ（教科書、書道セット、お弁当箱）
②筆箱
③化粧ポーチ
④合格グッズ
⑤制服、ファッション雑誌

授業は、次の手順で行った。まず、ワークシート（上記の①〜⑤のアイテムについて「パッケージに何が書いてあるか」「初めて見るものはあるか」「オーストラリアのものと違うところは」などを問うもの。授業実施者が作成）を配り、各グループのテーブルにパックの中身を置く。次に4〜5人のグループで「モノ」を手に取り、情報を読み取り、ワークシートの問いに答えていく。そして最後に、活動のフィードバックを行った。

オーストラリアでの実践の場合、Y8のクラスだったため、また文化的・社会的背景が日本とは大きく異なるため、「合格祈願おかし」などを読み解くのは難しかったことが問題点として挙げられる。一方、「制服」は着用することも可能で、「毎日着るのか?」「公立でもこのような制服があるのか?」「スカートは短くしてもいいのか?」など疑問を持ち、良い反応が見られた。

学習者に人気があったものとしては、まず、気軽に触ることができ、自分たちのものと「同じだが違う」ところがおもしろい「文房具」、そして、2段重ねで、お箸も内蔵することができるなど構造が面白く、「バラン」や「たれびん」など小物も豊富な「お弁当箱」、最後に不思議な「モノ」が入っている「化粧ポーチ」だった。「化粧ポーチ」の内容物の中で、特に「アイプチテープ」に興味を持った学習者が多く、「なぜ二重まぶたにしたいのか?」という疑問が生まれ、ここには、自文化、そして異文化への気づき、比較の視点の萌芽が見られる。

実際に使用した田中さんからは、「学習者たちが今まで見たことないものをどのように扱うか、取り入れるかというのが一番の課題だった。説明だけの授業にはしたくないが、限界もあり、Y8 の場合ひらがなを読んで考えるというのも難しい」というフィードバックを得た。

体験型教材「日本パック」の課題

貸出も含めた実践から、課題が見えてきた。まず、教室の中に「今」実際に使用されている本物の「モノ」を持ち込むという意味から、改訂が必要であるということだ。ただし、アイテムはモジュール化されているため「日本パック」の内容を一度に全て入れ替える必要はなく、「教科書」や「制服」のように長期で使用可能なものと、「スクールバッグ」「化粧ポーチ」のようにその時の社会の様子や流行が反映されやすく、一定の期間ごとに改訂が必要なものがある。したがって、モジュールごとに必要に応じてアップデートすればよい。

次に、使用する国、機関、学習者の年齢などによるアイテムとその使用法の調整が必要であるという点だ。今回は中等レベルの学習者向けとして作成したため、「日本の高校生」の生活を感じられるような内容構成にしているが、初等レベル向け、中学生向けには、またそれに合わせた内容構成が必要となる。

また、媒介言語の使用も学習者に合わせて調節する必要がある。これまでの実践では、学習者が自ら「モノ」に書かれてある日本語情報を読み解くことも意識したが、学習者が「発見」を体験することを重視しているため、媒介言語もある程度使用している。韓国での実践後のアンケートには「先生が韓国語を使ったので、大きな負担がなく、お菓子を利用して授業をするのが面白かった」という回答があった。学習者が安心して「発見体験」に取り組めるようにする手段

として、状況に合わせて、媒介言語の使用も柔軟に考えてもよいのではないだろうか。ただし、媒介言語は「説明」のために使用するのではなく、学習者の「発見」と「考えること」を手助けするための使用にとどめるべきである。

そして最も大きい課題は、アイテムを言語学習につなげるファシリテーターとしての教師の役割が重要であるという点だ。体験型教材「日本パック」の実践においては、「モノ」を説明したのでは意味がなく、「モノ」から学習者自身が「発見」体験をし、そこに日本語が介在することが重要である。そのために、学習者の文化・社会的背景、日本語・日本文化経験に合わせて「モノ」を選定し、教材として使用したときに学習者の発見の瞬間を生み出せる仕掛けを作ることが、教師の役割である。アイテムを「説明」するのではなく、学習者の「発見」と「思考」を手助けするという立場を常に意識し、そのための仕掛けを授業の中に作り出さなければならない。

結論

そもそも「ことばの学習はもっと楽しいものであったはず」という考えから始めたこの実践だが、異なる社会・文化を学ぶことはいつも「発見の瞬間」の連続であり、その「発見」に学習言語・日本語が介在すれば、「ことば」を学ぶことへの内発的動機につながり、学習者を次の学習へと向かわせる原動力になるだろう。おもしろい「モノ」に出会い、それにつながる異文化・社会を発見し、そして、その発見から自分の文化や社会を再発見する。学習言語である日本語でその瞬間を作り出すことを意図したこの実践は、学習者の日本語学習の場での自己効力感を高めることができたのではないだろうか。

期間	貸出先	使用者
2014年6月	東国大学校師範大学附属女子高等学校 （韓国）	和田綾子
2014年8月 ～2015年1月	Port Lincoln High School Japanese room （オーストラリア）	田中亜衣さん （甲南女子大学日本語教員養成プログラム修了生）
2015年12月 ～6月	SMA Labschool Rawamangun （高等学校）（インドネシア）	坂本愛美さん 日本語パートナーズ※
2015年1月 ～6月	国際交流基金 ジャカルタ日本文化センター （インドネシア）	日本語パートナーズ （4カ所で利用。いずれも高等学校）
2015年8月 ～2017年4月		

表1　日本パック貸出先

※日本語パートナーズとは、2014年から国際交流基金アジアセンターが実施している派遣事業で、アジアの中学・高校などに、現地の日本語教師や生徒のパートナーとして授業のアシスタントや、日本文化の紹介を行うもの。

図1 Hands-on materials「日本パック」

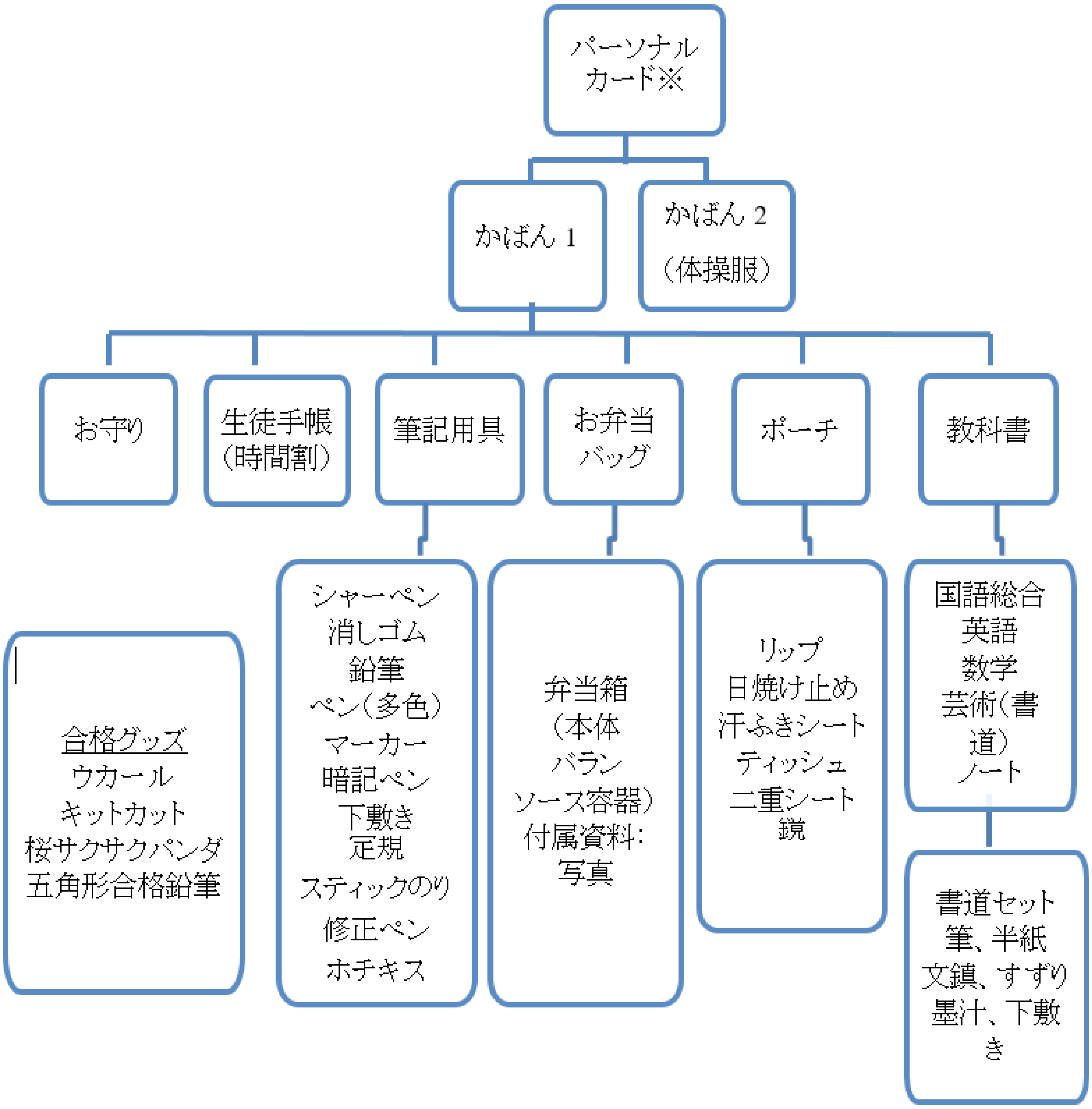

図2 Hands-on materials の内容構成

女子高生パック（韓国・オーストラリア向け）

※パーソナルカードとは、パックの所有者として設定した「女子高生」の情報カード。家族構成や趣味などが記されている。

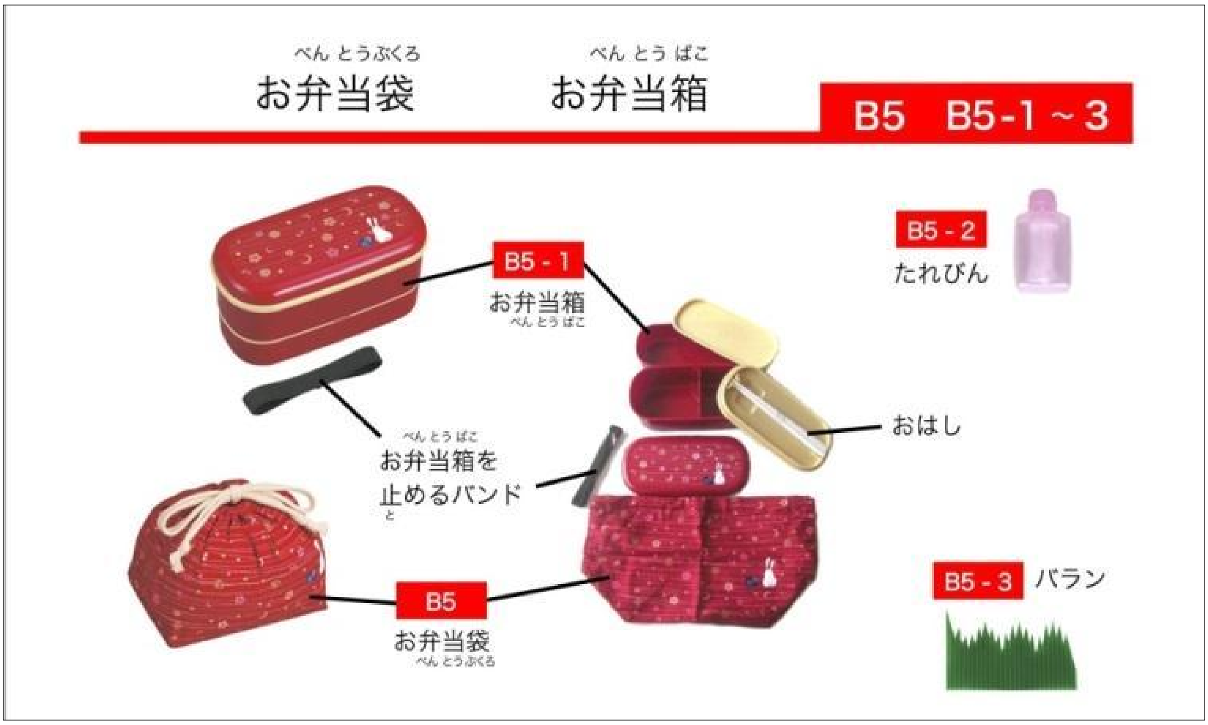
べん とうぶくろ
お弁当袋
べん とう ばこ
お弁当箱
B5 B5-1 ~ 3
B5 - 1
お弁当箱
B5 - 2
たれびん
おはし
お弁当箱を
止めるバンド
B5
お弁当袋
B5 - 3
バラン

図3　アイテムカード例

읽어 보자！ 생생 일본어
알아 보자！ 생생 일본문화

にほん　　　　かし
日本 の お菓子　B

いろいろな
あじが あります。

しけん　　う
試験に 受かーる

ごう　かく　き　がん
合 格 祈 願

평소의 패키지

한국어로 써도됩니다.

　　　　かし　なまえ
1．この お菓子 の 名前 は？

2．いつもの パッケージと
평소의 패키지와
なにが ちがいますか？
무엇이 다릅니까？

　　　た
3．いつ 食べますか ？
언제 쯤 먹는 것일까?

　　　　　　おも
4．どうして そう 思いますか？

図4　ワークシート例

参考文献

李受香（2003）「第2言語および外国語としての日本語学習者における動機づけの比較ー韓国人日本語学習者を対象としてー」『世界の日本語教育』13、国際交流基金

エドワード L デシ・リチャード フラスト著・桜井茂男監訳（1999）『人を伸ばす力：内発と自律のすすめ』新曜社

ゾルタン・ドルニェイ著　米山朝二／関昭典訳（2005）『動機づけを高める英語指導ストラテジー』35、大修館書店

独立行政法人国際交流基金（2017）『海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査より』

独立行政法人国際交流基金　「日本語教育　国・地域別情報　韓国（2017年度）」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/korea.html>　2018年10月28日参照

独立行政法人国際交流基金アジアセンター「日本語パートナーズ」<https://jfac.jp/partners/>　2019年6月15日参照

中牧弘允・森茂岳雄・多田孝志（2009）『学校と博物館でつくる国際理解教育』明石書店

和田綾子・宋承姫（2012）「学習動機と継続的な学習の関連性についてー韓国人日本語学習者を対象にー」『日本語教育學研究』第24号、韓国日語教育學会

Deci, E.L. and R. M. Ryan. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Gardner, R. C. and W. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.