



| | |
|--------------|---|
| Title | メルボルンの大学における継承日本語学習者のニーズ 分析とコース開発 |
| Author(s) | 倉田, 尚美 |
| Citation | 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2012, 8, p. 57-76 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://hdl.handle.net/11094/25044 |
| rights | |
| Note | |

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

《 実践報告 》

メルボルンの大学における 継承日本語学習者のニーズ分析とコース開発

倉田 尚美 (モナシュ大学)

Naomi.Kurata@monash.edu

Needs Analysis of Heritage Learners of Japanese and a Course Development for These Learners at a University in Melbourne

KURATA Naomi

キーワード：継承日本語、ニーズ分析、トピックシラバス、アイデンティティー

要 旨

オーストラリアでは近年の日本人永住者数の上昇にともない、永住者の子女を対象とした継承日本語教育への関心が高まりつつある。本稿ではメルボルン在住の高校・大学レベルの継承日本語話者11名を対象に行ったアンケート結果を主な資料として、彼らの学習ニーズ分析を行った。その結果、4技能の中で特に読み書きの力を伸ばし、また将来、語学力を生かした専門職につけるよう日本語能力を伸ばす必要性があることが明らかになった。また、どの技能においても、フォーマルな場面にふさわしい言語的知識を含めた年齢相応の日本語をマスターし、自信を持って家庭でもアカデミックな場面でも日本語を使えるようになることが期待されていることがわかった。この様なニーズに応えるべく筆者の所属する大学で行ったコースデザイン、またこのコース一期生のコース内容に対する評価を紹介する。

Abstract

Given the recent increase in the number of Japanese permanent residents in Australia, language education for heritage learners of Japanese has attracted increasing interest in this country. This paper reports on the learning needs analysis of 11 heritage learners of Japanese at secondary and tertiary levels mainly based on their questionnaire data. The results show that the majority of the participants wished to particularly improve their reading and writing skills and to use Japanese in a professional capacity in the future. Moreover, they were keen to improve their Japanese skills in all language modalities, including honorific styles, to achieve an age-appropriate level as well as to

use Japanese with confidence at home and in academic contexts. The paper also introduces how the new Japanese course for heritage learners at Monash University was developed based on these results and the course evaluation by the students who studied this course in 2010.

1. はじめに

「海外在留邦人数調査統計」(外務省, 2010) が示すように、オーストラリアにおける日本人永住者の数 (39,544人) は年々増加し、駐在員の家族を含む一時滞在の日本人数 (31,312人) を近年上回るようになってきた。それに伴い日本人永住者の子女を対象とした継承語としての日本語教育に対する関心がオーストラリアでも高まりつつある。実際に筆者が教鞭をとる大学においても、中・上級の日本語コースへの入学を希望する日本人の親をもつオーストラリア生まれ、育ちの学生、あるいは日本で複数年数の学校教育を受けた経験のある学生数が徐々に増えてきている¹⁾ (Yoshimitsu, 2008)。一方、オーストラリアの小・中・高等学校レベルにおいても日本語を継承語/母語とする児童・生徒数の2000年以降の上昇が報告されている (de Kretser and Spence-Brown, 2010)。しかしながら、このような学習者の増加にも関わらず、オーストラリアの日本語教育機関の多くは日本語を外国語として学ぶ者のみを対象にしており、継承語話者を対象としたコースは、週末に開かれる日本語補習校を除き今までほとんど存在しなかったのが現状である。殊に大学レベルではそのようなコースは筆者の知る限り皆無に近い。

また、継承語話者の多くは日本語を話す・聞く能力に秀でているが、読み書きの能力は個人差が大きく、話す・聞くに比べ弱い傾向がある (Kondo-Brown, 2005)。そのため外国語として日本語を学ぶ大学生、さらにそのクラスを実際に教える教師からも「普段家庭で使用している日本語の科目の履修を認めるのはフェアではない」と彼らの日本語クラスへの参加が敬遠される傾向が否めない。さらに継承語話者自身も漢字を中心とした読み書きの力が弱いためにそれを伸ばそうという目的で始めた日本語コースであっても、そのコースの文法や語彙、話す・聞くに関する内容や練習が易し過ぎて学ぶものが少ないことを不満に思う学生も少なくない。

そこで当大学日本研究科では、このような背景をもつ学生のニーズに合ったコースを開発するために2009年にチームを編成し、筆者がリーダーを務め、ニーズ分析、それをもとにしたカリキュラムの作成に取り組んだ。本稿では、そのニーズ分析の結果と主

なコース内容、さらに2010年に実際にコースを運営しての課題、学生からのコース評価を報告したい。

2. 先行研究

移民や海外長期滞在者の子女で親の言語を学習または使用する者の呼び方には様々あり、「継承話者」「バックグラウンドスピーカー」などがその代表的なものとして挙げられる。「継承語」についても定義は多岐にわたる。本研究においては、アメリカにおける継承スペイン話者を研究した Valdés (2005:412) の継承語学習者とは「英語（現地語）以外の言語が話されている家庭に育ち、その言語（継承語）が話せる、あるいは聞いて理解だけできる、つまりどの程度の言語力であれ現地語と継承語のバイリンガル」（筆者訳）という定義を使用することにする。

継承語教育への関心はその対象を年少者としたものが中心であったが、近年米国では継承話者の言語能力が国の重要なリソースとして高く評価されるに伴い、高校や大学の外国語クラスに混在する継承話者に関心が集まるようになってきた (Valdés, 2005 参照)。そのため、継承日本語話者に関しても、高校や大学レベルの学生の学習ニーズを外国語として日本語を学ぶ話者との比較を通して考察している研究が数多くある。例えば、Kondo-Brown (2001) は両話者の日本語能力を比べ、継承話者が聴き取り、文法、漢字の認識等で非継承話者よりも優れている傾向があると述べている。同様に Matsunaga (2003) の研究では、発音を含めたオーラルスキルや語彙の適切さ、文法、自然な表現などの点で継承語学習者は秀でていると報告されている。しかしながら Kondo-Brown (2005) は、継承話者のグループ内において日本語能力及び日本語使用に大きな差異があることも指摘している。

継承話者のアイデンティティーに注目した研究も少なくない。Kondo (1998) は彼らのアイデンティティーと継承日本語学習への取り組みの関連を分析している。Kondo は例として、ハワイにおいて現地コミュニティの憤りがかつている日本人観光客や投資家と結び付けられるのを嫌い、日本語使用を拒否する継承話者の存在を挙げ、現地語である英語への同化作用の力が強く、日本語学習に対する動機付けに欠ける点を指摘している。またアメリカ移民二世の継承韓国話者のアイデンティティーの研究においては、継承語能力の自己評価が高い話者ほど両方の文化の担い手としてのアイデンティティーをはっきりと意識しているという結果がでている (Lee, 2002)。一方、日本においても二つ以上の言語と文化を担う個人が増える中、継承語教育への

関心が高まり、殊に国境を超え移動する子ども達が周囲の環境と関わりながら構築するハイブリッドなアイデンティティーと複数の言語能力との関連が近年注目を浴びている(中島2001, 川上2006参照)。

3. オーストラリアにおける継承語話者とその研究

米国やカナダと並び移民国家であるオーストラリアでは、1960年代からドイツやイタリア等からの移民の二世である継承語話者が注目を集めるようになってきた。当時彼らは外国語としてそれらの言語を学ぶ学習者に比べ有利であり、不公平感を持たれやすく、彼らの存在は問題視されていた(Clyne et al., 1997)。しかし、1990年代以降の移民の受け入れ数増加とオーストラリア政府の多文化主義政策と相まって、継承語話者を取り巻く環境は大きく変わった。つまり、彼らは二つの言語と文化の担い手となりうる重要な存在とみなされる傾向が強まってきたのである(Clyne, 1997; Lo Bianco, 2009)。しかしながら、実際の教育現場では未だ外国語学習者と継承語学習者を一つの教室で教えることの難しさ、また継承語学習者間の読み書き能力の個人差の大きさに対応することへの困難さが強調されている。

更に継承語学習を困難にさせる要因の一つとして、近年オーストラリアでも関心を集めているのは、継承語話者自身が構築するアイデンティティーと周囲の人間が彼らに押し付けるアイデンティティーのギャップである。例えば、Yoshimitsu (2008)によると、教師や同じ教室で学ぶ他の学生は継承語学習者をその言語の“Experts (エキスパート、熟練者)”であると期待する傾向があるのに対して、彼ら自身は多くの非継承語学習者と同様、将来のためにその言語に真剣に取り組む学習者の一人であるという自覚をもっていることが多い。このギャップが彼らが教室というコミュニティの中で自分の居場所をみつけにくい原因になりうること、またその結果、教室内でその言語を学ぶ機会が奪われる恐れがあると論じている。また教室内における継承語学習者の正統的な参加が彼らのハイブリッドなアイデンティティー形成に重要な役割を果たすことはOriyama (2010)の研究でも示唆されている。

本稿では以上の先行研究を踏まえ、未だ十分に調査されていない大学入学前後の継承語学習者の普段の生活における日本語実際使用を探り、彼らの学習ニーズについて考察する。

4. 調査方法

4.1 調査対象者

本調査の対象者はメルボルンにある大学で調査時日本語を学んでいた学生7名及び過去に学んでいた大学生3名、高校3年生1名の計11名（年齢17～24歳、男性：4名、女性：7名）である。この内、父親がオーストラリア人で母親が日本人の家庭に育った学生が7名、両親とも日本人の学生が3名、父親アメリカ人、母親日本人の学生が1名であった。日本在住期間については6名が0年と回答し、1～1年半が2名、4、5、8年がそれぞれ1名ずつであったが、日本で学校教育を受けたことのある学生は日本在住歴8年の学生のみで小学校1～2年生時と回答した。この日本滞在期間以外はすべてオーストラリアに在住している学生が9名、残りの2名の内1名はアメリカ滞在が10年、インドネシア、タイ、香港、マレーシアに計13年在住した者が1名であった。メルボルンにある日本人学校の小学部に6年間通った学生も1名いた。

調査時に修了していた日本語コースのレベルについては、Victorian Certificate of Education (VCE) Japanese と呼ばれる高校2、3年生が履修する第二言語としての日本語のコース（当大学の日本語クラスで約200時間学習を終えたレベルに相当）修了者が2名、当大学のレベル7（約350時間の学習を終えたレベル）修了者が2名、レベル9（約450時間）が2名、レベル10（約500時間）が1名、レベル12（約600時間、当大学で最も高いレベル）を終えた学生が3名という内訳であった。ⁱⁱ⁾

4.2 データ収集方法

ニーズ分析のためにこれら11名の対象者にアンケートを行った。アンケート調査の主な目的はこれらの学習者の言語的背景を知ること、普段の生活における日本語使用の把握、継承日本語のコースに何を期待するかを知ることである。アンケートはRichards (1990) のニーズ分析の枠組みを利用して Situation analysis (状況分析) と Communicative needs analysis (コミュニカティブニーズ分析) に分けて質問内容を作成した。状況分析では主に学習者の言語的背景、彼らの学習目的やコースに期待すること、コースにふさわしい評価方法、コースに必要なリソースの有無などの分析を目的とした。一方、コミュニカティブニーズ分析では学習者が実際にどんな場面で日本語を使用している、また今後使用する必要があるのか、4技能のどれがこれらの場面で使われているのか、どの程度の日本語能力達成がコースに求められるのか等を中心に扱った。

アンケート調査に加えて、11名の対象者の内、インタビューへの協力を申し出た7名を3名と4名に分け、2回グループインタビューを行った。主な内容はそれぞれの日本語学習の目的を自分自身の日本語使用の体験も交えながら話してもらったり、現在履修中の外国語としての日本語のクラスについての意見やそれを踏まえてどんな継承日本語クラスを期待するか、どんな日本語の能力を伸ばしたいのか、その理由などであった。紙面の都合上、本稿ではインタビューの結果の詳細は報告できないが、その要点について後述する。尚、アンケートでは対象者の読み書きの力が比較的強い英語を使用し、インタビューは主に日本語で行った。(インタビュー中2名の対象者は複雑な内容を話す際に英語に切り替える場面が数回あった。)

5. 調査結果

5.1 状況分析

「4.1 調査対象者」で述べたように、11名のアンケート回答者の言語的背景は一様ではない。両親とも日本語母語話者の学生が3名、母親が日本人で父親が英語母語話者のケースが8名、また日本とオーストラリアでの在住期間、土曜日に開かれている日本語の補習校に通った年数(0年:4名、2年:1名、6~8年:3名、11~13年:3名)も様々であることがわかった。日本での学校教育(あるいは日本人学校における教育)を受けた学習者が2名おり、また日本やオーストラリア以外の国で教育を受けた学生も2名いた。これらの多岐にわたる言語的背景、そして修了した日本語コースのレベルからもわかるように、日本語能力も学生個々に大きく異なることが推測され、新しいコースを始めるに当たって、コース前のプレイメントテストそしてコースが始まってすぐに学生が自分の日本語能力を知るための診断テストをする必要性が浮かび上がってきた。

次に大学で日本語を勉強する(した)目的について表1に示す。

表1 大学で日本語を勉強する(した)目的(複数回答あり)

| 目的 | 回答者数 |
|----------------------|------|
| 1. 将来、日本語を使う専門職につくため | 7 |
| 2. 日本語能力の維持と向上 | 6 |
| 3. 日本で就職するため | 3 |
| 4. 通訳・翻訳のスキルを身につけるため | 2 |
| 5. その他 | 4 |

この表の1、3、4の目的にあらわれているように通訳・翻訳なども含めた高い日本語能力を習得しそれを生かした専門職につくことを目的に挙げている学生が少なくない。「その他」に含まれる目的には、「日本に住むこと」、「日本の大学で勉強するため」、また「日本文化の理解」、「日本に住む親戚や友達と自信をもって話す」があった。

続いて、大学の継承日本語コースに期待することを表2に示す。この項目の「その他」には「通訳・翻訳のスキル」、「ディベートやその他のコンテスト」、「現地の日本人コミュニティとの交流」、「テキスト分析を含めたリーディング」、「文法練習」などが含まれ、回答は多岐にわたることがわかる。しかしながら表1の結果と同様、ビジネス、パブリックスピーキング（スピーチ、口頭発表等）などフォーマルな場面にふさわしい日本語、将来の職業に生かせる日本語のスキルを学びたいと思っている学生が比較的多い。また漢字学習も含めた読み書き能力の向上を期待する声も少なくない。

表2 継承日本語コースで学びたいこと・期待すること(複数回答あり)

| 項目 | 回答者数 |
|----------------------|------|
| 1. 敬語 | 3 |
| 2. フォーマルな場面における日本語使用 | 3 |
| 3. ビジネス場面の日本語 | 2 |
| 4. ライティング | 2 |
| 5. 漢字 | 2 |
| 6. その他 | 12 |

表3は継承日本語コースで扱ってほしいトピックをまとめたものである。

表3 継承日本語コースで扱うべきトピック(複数回答あり)

| トピック | 回答者数 |
|----------------------------------|------|
| 1. 日本・オーストラリア事情 (current issues) | 6 |
| 2. 日本文化 | 5 |
| 3. 日本の歴史 | 4 |
| 4. ビジネス関連 | 2 |
| 5. 日本のメディアについて | 2 |
| 6. 日本のポップカルチャー | 2 |
| 7. 敬語関連 | 2 |
| 8. その他 | 9 |

これについても回答は多岐にわたるが、日豪それぞれの時事問題、日本の歴史や文化に興味をもつ学生が多いことが読み取れる。「その他」には、日本の経済、政治、文学、地理、また「日豪関係」、「アイデンティティー」などを挙げた者がいた。

以上の結果をもとにコースに必要なリソースの有無について考えてみたい。既存の教科書や教材は通常、第二言語か外国語として日本語を学ぶ者を対象としているため、日豪事情を含めたトピックを扱いながら読み書き、通訳・翻訳のスキル、敬語等を学び、将来の職業に生かすという目的に合ったリソースは別途開発する必要があると言える。この開発については以下の「6. コース開発について」で述べる。

5.2 コミュニカティブニーズ分析

まず、11名の回答者がオーストラリアにおいて日本語を使用する場面を表4に示す。全員が「日本のドラマ/アニメ/映画の鑑賞」を挙げた。「1. 日本語で書かれたもの」として10名が「マンガ」を挙げ、続いて「本」が5名、「ウェブサイト」が4名であった。家庭での言語使用については、兄弟間では約半数の回答者が英語使用であるが、日本人の親とは一人を除き日本語を使用していた。「書く」に関しては、友達や親戚とのEメールが8名と多く、次に学校や大学の日本語のクラスでの作文が4名であった。またインターネットを使った日本語のコミュニケーションも8名が行っていて、Eメール

表4 オーストラリアにおける日本語使用場面(複数回答あり)

| 場面 | 回答者数 |
|---------------------------|------|
| 1. 日本語で書かれたものを読む | 11 |
| 2. 日本のアニメ/ドラマ/映画の鑑賞 | 11 |
| 3. 両親あるいは母親との会話 | 10 |
| 4. 祖父母を含めた親戚との会話 | 10 |
| 5. 日本語を使って書く | 9 |
| 6. 大学や学校外で日本人の友達との会話 | 8 |
| 7. 日本人の友達とのオンラインコミュニケーション | 8 |
| 8. 学校や大学内で日本人の友達との会話 | 7 |
| 9. 通訳 | 6 |
| 10. アルバイトや職場での日本語使用 | 6 |
| 11. 翻訳 | 6 |
| 12. 兄弟との会話 | 5 |
| 13. ビデオゲーム | 1 |

ルが6名、MSN, Skypeなどのメッセージャーが6名、Mixi, FacebookなどのSNSが4名という結果だった。

予想外であったのは、6名がアルバイト場面（日本食レストラン、家庭教師など）で日本語を使用する機会があり、その仕事に通訳や翻訳の作業が含まれると答えた学生が3名いたことだ。表2が示すように、敬語を含めたフォーマルな場面にあった日本語の学習を希望する学生は比較的多いが、アルバイト場面でこのような必要性を感じた学生が少なくなかったと想像できる。

更に、「これらのうち自分の日本語力不足を感じる場面、どの場面に必要な日本語力を伸ばしたいか」という質問に対する回答を表5にまとめた。

表5 自分の日本語力不足を感じる場面(複数回答あり)

| 場面 | 回答者数 |
|---------------------------|------|
| 1. 日本語を使って書く | 8 |
| 2. 日本語で書かれたものを読む | 7 |
| 3. アルバイトや職場での日本語使用 | 6 |
| 4. 翻訳 | 5 |
| 5. 通訳 | 4 |
| 6. 祖父母を含めた親戚との会話 | 2 |
| 7. 学校や大学外での日本人の友達との会話 | 2 |
| 8. 日本人の友達とのオンラインコミュニケーション | 2 |
| 9. その他 | 2 |

ここで明らかなのは、大多数の学生が日本語のリテラシー不足を感じ、その力を伸ばすことを希望しているということだ。より具体的にはグループインタビューの際に、先生や親戚など目上の人に対するEメールにふさわしい日本語が書けない、日本語のクラスで書くアカデミックジャパニーズの能力が身につけていないなどの声が複数あがった。読むことに関しては、漢字に振り仮名のついているマンガは読めても、新聞記事、小説などを読みこなすことに困難を感じる学生が多く、継承日本語コースでこれらの生教材を読むための能力を向上させたいと答えている学生が多かった。

また表5から、通訳・翻訳のような日英の2言語の切り替えをする際に日本語の能力や日本文化に関する知識の不足に気付いたり、通訳・翻訳に必要な特別なスキルの必要性を感じたりすることが予測できる。「親戚との会話」、「アルバイトでの日本語使用」などを選んだ回答者が多いのは、前述したように、こういった場面である程度の敬語使

用を求められるからであろう。同様に、「学校や大学外での日本人の友達との会話」については、家族ぐるみの付き合いで日本人家庭を訪問したり、日本からの来客などの場面を挙げた学生が複数おり、これらの場面でも敬語使用が要求されることが彼らの日本語力不足を感じさせる要因となりうる。

つまり、4技能の中で特に読み書きの力を伸ばし、また将来語学力を生かした専門職につけるだけの日本語能力を身につけることを多くの回答者は希望している。しかしながら、読み書きだけでなく、どの技能においても年齢相応の日本語（回答者のなかにはこれを「大人の日本語」と呼ぶ者がいた）をマスターし、自信を持って家庭でもアカデミックな場面でも日本語を使えるようになることを継承日本語コースに期待していることがわかった。

5.3 インタビュー結果

一方、グループインタビューで浮き彫りになったのは、学習者の文化的なアイデンティティが彼らの日本語学習に対するモチベーションに深く関わっているということである。日本人の親をもつということと周囲から押し付けられる（期待される）アイデンティティと自分自身のもつアイデンティティとのギャップに悩んだり、後者のアイデンティティも安定したものではなく流動的で、それが複雑に日本語学習のモチベーションに影響していることがわかる発言が複数の学習者から出された。紙面の都合上、インタビュー結果について詳しいことは本稿では述べられないが、筆者が共著で書いた別の論文（Koshiba and Kurata, in press）を参考にさせていただきたい。

6. コース開発について

ここからは、先述したニーズ分析の結果をもとに行ったコース開発について説明し、さらに2010年にこのコースを履修した8名の学生がどのようにコースの中心の活動となるプロジェクトに取り組んだかを述べたいと思う。

6.1 到達目標とトピックシラバス

前述のアンケートとインタビューの結果から、コースの一年間の大きな目的として次の3つを立てた。

1. 日本語および日本文化の知識を増やす

2. 日豪の両社会における社会的、知的な活動にバイリンガルのスキルを生かせるための素養を身につける
3. 異文化コミュニケーションの場面におけるアイデンティティーに関する意識を高める

1、2の目的はそれぞれ、「日本語能力の維持と向上」「将来、日本語を使う専門職につくため」という多くの回答者の希望を反映したものである。また2については、通訳・翻訳の基本的なスキル、アカデミックジャパニーズ、フォーマルな場面にふさわしい日本語などの力不足を普段感じている回答者が多かったという結果も受けて立てた。3については、グループインタビューから判明した彼らの発達段階にある文化的なアイデンティティーが日本語学習に与える影響の大きさを考慮し、コースの中心となるトピックとして「アイデンティティー」が適切であると考えた。

さらにこれらの目的を達成するための学期ごとの具体的な到達目標を以下のように設定した。

一学期

- a. 異文化コミュニケーションの場面におけるアイデンティティーに関するトピックへの理解を深める
- b. これらのトピックを自分自身の異文化コミュニケーションの経験と関連付ける
- c. 敬語に対する理解を深め、フォーマルな場面に合った日本語を適切に使用する
- d. アカデミックな日本語を書き、またそれを用いて口頭で発表ができる
- e. 教育漢字を様々な種類のテキストにおいて適切に使う知識を身につける

二学期

- a. 一学期に続きアイデンティティーに関するトピック、また日豪の社会問題、社会事情についても理解を深める
- b. 通訳・翻訳の活動を通して言語の切り替えができるバイリンガルのスキルを伸ばす
- c. 日豪の社会事情の考察をし、それを論文としてまとめ、また口頭発表も行う
- d. 教育漢字の知識を更に深め、クラスで扱うトピックに関する約400の漢字の複合語をマスターする

Richards (1990) は、到達目標 (objectives) には “behavioural, skills-based, content-based, and proficiency-based objectives” という種類があると述べている。

今回のコースでは「アイデンティティー」を主要なトピックとしているため、内容を中心とした (content-based) 目標となっている (上記一学期の a, b と二学期の a を参照)。しかし、敬語や通訳・翻訳、アカデミックジャパニーズなどは日本語のスキルの一部と考えられるため、スキル中心 (skills-based)、また「フォーマルな場面に合った日本語使用」、「日豪の社会事情の考察をし、それを論文としてまとめ、また口頭発表も行う」等は行動目標 (behavioural objectives) とも解釈できる。更に、「教育漢字」は一つの日本語能力 (Japanese proficiency) のスケールとみなせるので、これらの到達目標は4つのタイプの目標が混合していると言えるであろう。

次にシラバスデザインに移るが、Richards (1990) が示しているシラバスの複数の種類の内、このコースでは以上の目的と到達目標を達成するために “topical” (トピックシラバス) と “task or activity-based” (タスク・アクティビティー中心のシラバス) の両方を採用することにした。トピックに関しては以下のようなモジュールを各学期に設定し、このトピックに沿った読み教材 (新聞記事、関連する学術書の比較的易しく書かれた部分の抜粋、小説の一部)、視聴覚教材 (ニュース番組、関連するドラマ、映画) 等を準備した。

一学期 ⁱⁱⁱ⁾

モジュール1:

診断テスト (学生が漢字、語彙、文法、文章読解などのどの分野で自分自身が力不足なのかを知るためのテスト) 第1週

モジュール2: 異文化コミュニケーション 第2~ 4週

モジュール3: 海外在住の日本人と在日外国人 第5~ 8週

モジュール4: 日本及び海外における文化的アイデンティティー 第9~12週

二学期

モジュール1:

現代の日本の映画と文学作品における文化的アイデンティティー 第1~ 4週

モジュール2: 日本・オーストラリア事情 第5~ 9週

モジュール3: 職業に関する話題 第10~12週

前述したように、このコースのシラバスはタスク中心にもなっており、一学期は文化的アイデンティティーに関するプロジェクト、二学期は日豪における社会問題や社会事情を調査するプロジェクトに学生は取り組んだ。次に一学期のプロジェクトについて詳

細を述べる。(紙面の都合上、二学期のプロジェクトの説明は割愛する。)

6.2 プロジェクトについて

一学期のプロジェクトは上記の一学期の到達目標の主に a、b、d を（間接的には c、e も）達成するために考案され、2010年にこのコースで学習した学生8名がそれに取り組んだ。このプロジェクトのテーマは「在豪日本人が考える日本人らしさ」で、主な目的はインタビューを通して在豪日本人の考える「日本人らしさ」について調べ、自分自身の日本人観、また本やウェブサイトの情報と比較することである。さらに比較してわかった共通点や相違点について、どのような要因（例えば、インタビューした人達のバックグラウンドの違いなど）がこれらの点に影響を与えたかを考えることも目的の一つである。その他にも、日本語の報告文や論文の書き方（論文中の意見の述べ方、議論の構成と展開の仕方等）を学ぶこと、日本語で情報を得るスキル（効果的なインタビュー方法、日本語の文献やウェブサイトから情報を収集するスキルなど）を身につける、また自律的に学習をすすめる能力の向上も目的に含まれた。

このプロジェクトに向け、一学期の第2週目から授業で、まずは異文化コミュニケーション、そして日本人観やアイデンティティーを扱った読み教材及び関連する視聴覚教材を導入し、それらをもとに学生自身の異文化体験にも触れながら、クラス内およびオンラインでもディスカッション^{iv)}を進めた。学期の中程でクラスに日本人ビジター（学生と永住者）を迎え、彼らの考える「日本人らしさ」について学生がインタビューを行った（当大学ではこれをビジターセッションと呼んでいる）。さらに教室外でも自分の身近にいる在豪日本人2名以上に同じようにインタビューをするように促した。インタビュー終了後、プロジェクトのアウトラインを提出させ、必要に応じてアドバイスを与えた。また、日本人観やアイデンティティー関連の読み教材と同時進行で論文や報告文の書き方、論の進め方、論文中の意見の述べ方をクラスで学習した。更に、教室外でも関連するウェブサイトや本を読むことを奨励し、それら授業内外で扱った全てのリソースを参考にした上で、インタビューの結果をまとめ、比較、分析したものをレポートとして書かせた。加えて、その内容をクラスで口頭発表させ、発表内容に関する質疑応答とディスカッションを行った。

8名の学生達はみなこのプロジェクトに意欲的に取り組み、一学期の到達目標（特に上記の a、b、d）をそれぞれ程度の差はあるが達成したと言っていいであろう。学生のなかにはインタビューをした日本人の来豪直後の日本人観とその変化に影響した要因に関する深い分析に至った者もいた。

6.3 評価について

多くの教育学者がコースの到達目標、クラスでの活動やタスク、そして評価の3つが密接に関連しあうことが効果的な授業と学習に不可欠であることを論じている (Biggs, 2002)。殊に、学習者が一番関心を示す傾向のあるテストや小論文などの評価内容は、彼らが通常あまり意識しないコースの到達目標よりも学習者自身がコースを通して何をいかに学ぶかに影響力をもつと言える (Biggs & Tang, 2007)。従って、評価内容がコースの目標を達成するためのクラスでの学習活動を反映したものになっていることが重要であると言える。コースの到達目標、学習活動と評価の関係を考慮して、1、2学期とも以下のような評価内容をデザインした。

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 1. 翌週の読み教材に含まれる重要語句と漢字から毎週小テスト | 20% |
| 2. 授業で扱ったトピックをさらに発展させたオンラインディスカッション | 15% |
| 3. プロジェクト | 20% |
| 4. プロジェクトの内容の口頭発表 | 15% |
| 5. 期末テスト | 30% |

評価活動の種類には教師からのフィードバックにより学習を促進し能力や成績を伸ばすことが主な目的の Formative assessment (形成的評価) と学生がどの程度目標を達成したかを知ることが主目的の summative assessment (総括的評価) がある (Black & Williams, 1998)。上記の評価内容の内、「5. 期末テスト」は学生がコースを通してどれだけ力をつけたか、到達目標をどの程度達成したかを見るためのアチーブメントテストであり総括的評価であると言える。このテストの構成は、授業で扱ったトピックに関するキーワードの説明、読み教材の読解 (授業で読んだものと関連する内容で初見のもの両方)、小論文 (授業で扱ったトピックとそれを発展させた内容) であった。

一方、他の1~4の評価内容については、コースの途中でその都度教師側から良くできた点についてのコメントや今後どうしたら学習者の個々の技能をさらに伸ばせるか等、アドバイスが与えられたので、形成的評価であった。これらの評価活動に関しては、学習者自身のみならず教師にとってもどの程度学生の到達目標にある各能力が伸びているのかを知り、その後に生かすために役立ったと言える。プロジェクトの評価基準については、分析の深さを含めた内容を重視し、以下のようにした。

| | |
|-----------------------------|-----|
| 1. 内容 : 集めた情報とその分析の質、深さ、適切さ | 60% |
|-----------------------------|-----|

- | | |
|--------------------|-----|
| 2. 使用言語の適切さ、正確さ | 20% |
| 3. 論文の構成、議論の展開の適切さ | 15% |
| 4. フォーマット | 5% |

(引用、参考文献の書き方、正しくタイプしているかなど)

7. コースに対する学生の評価と今後の課題

ここでは、このコースの中心となるトピックである文化的アイデンティティと関連し、更に一学期の最も重要なタスクであると言える「在豪日本人が考える日本人らしさ」のプロジェクトに対する学生達の評価と感想を中心に話をすすめる。

一学期末に行った授業内容全般に関するアンケート（無記名）の結果を表6にまとめた。尚、このアンケートには2010年にこのコースを履修した学生8名全員が回答した。

表6 一学期に扱ったトピックとアクティビティについての学生評価(8名回答)

| 四段階評価 | 単位：人 | | | |
|-------------------|------|---|---|---|
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 自己診断テスト | 2 | 5 | 1 | 0 |
| 異文化コミュニケーション | 5 | 3 | 0 | 0 |
| 敬語について | 5 | 1 | 2 | 0 |
| 日本人らしさについて | 6 | 2 | 0 | 0 |
| 論文・レポートの書き方 | 5 | 2 | 1 | 0 |
| 海外在住の日本人のアイデンティティ | 4 | 4 | 0 | 0 |
| Eメールの書き方 | 4 | 3 | 1 | 0 |
| ビジターセッション | 1 | 7 | 0 | 0 |
| プロジェクト | 5 | 3 | 0 | 0 |
| 口頭発表 | 5 | 3 | 0 | 0 |
| オンラインディスカッション | 5 | 2 | 1 | 0 |
| クイズ (漢字・語句) | 5 | 3 | 0 | 0 |

四段階評価：

4：とても役に立った/興味深かった

3：役に立った/興味深かった

2：あまり役に立たなかった/興味深くなかった

1：ぜんぜん役に立たなかった/興味深くなかった

すべてのアクティビティーとトピックに関して大多数の学生が肯定的な評価（四段階評価で3か4）をつけたが、「2：あまり役に立たなかった/興味深くなかった」と答えた学生が1、2名いたアクティビティー（敬語について、論文・レポートの書き方、Eメールの書き方、自己診断テスト）については、8名の中でも比較的日本語能力の高い学習者がこれらのアクティビティーの内容の一部が既習であったためあまり興味をもてなかったという理由を挙げている。プロジェクトについては、8名のうち5名が「4：とても役に立った/興味深かった」、3名が「3：役に立った/興味深かった」と評価し、またプロジェクトのテーマであった「日本人らしさ」「海外在住の日本人のアイデンティティー」についても8名全員が3か4をつけ、学生達が興味をもってこのトピック、プロジェクトに取り組み、これらが彼らの日本語学習に役立ったと感じていることがうかがえる。さらに授業の感想として、

- ・「『日本人らしさ』や自分自身の居場所について考えさせられました。友達ともこの話をするようになり、Homeに関することを考えました、
- ・「『日本』『アイデンティティー』などについて勉強を通して、新しい発想ができた。すごくためになる。自分と似たバックグラウンドの友達、先生に出会って一緒に勉強できて、とてもおもしろかったです。日本語をもっとがんばらなきゃ、と思いました」
- ・「アイデンティティーなども自分自身について考えさせられたので、ためになりました」

などの意見が（アンケートに）述べられており、二言語と二文化に触れながら生活している学習者がアイデンティティーに関する意識を高めるというコースの主目的は個人差はあるものの達成できたと言えよう。

また、読み書き能力に関して、以下のような感想が寄せられた。

- ・「難しかったけれども、日本語は、特に読む力は上達したと思います。」
- ・「今まで読めない言葉と書けないことができるようになりました。他の学生達のレベルまでではないですが、自分がレベルアップした気分がしました。」
- ・「日本語について深く考えることができるとてもよかったです。漢字テストや語句は時間がなくてあまりできませんでしたが、新しく漢字や読み方を覚えることができよかったです。」
- ・「2年ほど日本語の勉強をしてなかったので、漢字など忘れてしまいましたが、また

思い出せてよかったです。」

次に2010年にこのプロジェクトを実施しての課題であるが、アイデンティティーに関する読み教材は学術的で大学一年生と高校三年生を対象としたコースの最初に読むには難解なものが多かったため、学習者にかなりの負担になったことが挙げられる。そのため2011年度は2学期にこのプロジェクトに取り組みせることに決め、この年度の学生は一学期に日本事情と異文化コミュニケーションを中心に学習した。

また授業中に日本語の論文や報告文の書き方についてサンプルを見せ、その特徴について考えさせる活動は行ったが、自分の意見をしっかりと持っていて、実際のレポートではくだけた表現を使ってしまうたり、論理的に述べる力に欠けたりといった現象が見られた。これらの力を授業内外での活動を通していかに伸ばすかが今後の課題である。具体的には、より多くのアカデミックジャパニーズに触れる機会を設け、クラスで小論文を書き、学生間でお互いの文章の良い点や改善すべき点をコメントをしあう活動を取り入れたいと考えている。

8. 終わりに

本稿では、未だ十分に研究されていないオーストラリアにおける大学入学前後の継承語学習者の普通の生活における日本語使用を調査し、彼らの学習ニーズの分析を行った。その結果、4技能の中でも特に読み書き能力を伸ばし、また将来、語学力を生かした専門職につけるよう日本語能力を伸ばすニーズがあることが見えてきた。更に、どの技能においても、フォーマルな場面にふさわしい言語的知識を含めた年齢相応の日本語をマスターし、自信を持って家庭でもアカデミックな場面でも日本語を使えるようになることが期待されていることがわかった。この様なニーズに応えるべく当大学で行ったコースデザイン、またこのコースの一期生のコース内容に対する評価を紹介したが、今後同じように高校や大学レベルで継承語話者への日本語教育に携わる教師や研究者の方々の参考に少しでもなれば幸いである。

また、本稿冒頭で述べたオーストラリアにおける継承語教育の抱える課題の一つである、継承語学習者が日本語の教室で居場所をみつけにくく、それが彼らの発達段階にあるアイデンティティーやモチベーションにマイナスの影響を及ぼすであろうという点について、本実践の結果から、コースの中心となるトピックとして「文化的アイデンティティー」を据え、トピックシラバスを組むことで一つの解決の糸口を見いだせるのでは

ないかと考えられる。つまり、学生一人ひとりが主体となって「アイデンティティー」をテーマにしたプロジェクトに取り組み、その取り組みを通して上述した学習ニーズに合ったスキルの向上を目指すコースや授業が継承語学習者の日本語学習に対するモチベーションの維持・向上に果たす役割は大きいのではないだろうか。

本調査の限界は、調査対象者のほとんどが大学で日本語を学習中の学生、あるいは過去に日本語の科目を履修した者で、このような学生は既に高い日本語学習に対するモチベーションをもっている傾向があるということだ。今後はこのような学生だけではなく、大学入学2～3年前で日本語学習に対してあまり明確な目的意識をまだ持っていないような継承語学習者も対象に調査する必要がある。そのような学習者が日常生活でどのように日本語を使用し、どのような場面で自分自身の日本語能力不足を感じるのかを探ることで、より広範囲にわたる言語的背景をもつ学生のニーズに合ったコースを開発できると考える。また今回の日本語使用調査はアンケート形式で（自己申告で）あったが、今後はさらに継承語話者が実際に普段の生活で友人や家族とインターアクションする場面を録音あるいは録画し、彼らの言語使用を詳しく調査する必要があると思われる。

注

- i) 当大学の日本研究科では以下1)–3)のような学生を「バックグラウンドスピーカー」と呼び、2010年に始めた「継承語としての日本語コース」の対象者としている。
 - 1) 家庭で日本語を使用している者、
 - 2) 日本で学校教育を2年以上受けた者、
 - 3) 以上の2つのカテゴリーにあてはまる学生と同等の日本語力を持つ者またこのコースは大学生だけではなく高校3年生も対象としている。（当大学では日本語のみならず「数学」「哲学」「会計学」などの複数の科目を学校の成績が芳しくその学校の推薦を受けた高校3年生に提供している。）
- ii) 「当大学の日本語クラスで約200時間学習を終えたレベル」とは学習漢字が約200–250、日常生活に必要な基本語彙が約1700、初級文型全般（です・ます～敬語／使役／受け身／使役受け身など）がほぼ理解できているレベルと考えられる。またレベル10（約500時間学習修了）を終えた学生は漢字が約1500、新聞記事や短編の小説などの生教材の読解が可能で、日本語能力試験2級程度の能力を有すると想定される。
- iii) 当大学では各学期は13週間で、このコースでは最後の週（第13週）は期末テストをおこなったため授業は第1～12週の間行われた。
- iv) このコースの授業は週1回3時間行われたが、それに加えてその週にクラスで話し合われた内容を更に発展させたディスカッションをオンラインで行った。（学生と担当教師がその週のトピックについてそれぞれの意見をブログに書き込み、それを読んでお互いコメン

トしあう形式のもので学生は毎週このオンラインディスカッションに約1時間を費やすことが課されていた。) このディスカッションの評価は、述べられた考えの深さ、内容の適切さ、期限までに自分の意見をのせたか、クラスメイトの意見にコメントを書き込んだかを主な対象とした。

参考文献

- 川上郁雄 (2006) 『移動する子ども達と日本語教育—日本語を母語としない子どもへの言葉の教育を考える』 明石書店
- 外務省 (2010) 『海外在留邦人調査統計』 <http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/11/index.html>. 2012年1月12日検索
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法』 (増補改訂版) アルク
- Biggs, J. (2002) *Aligning the curriculum to promote good learning*. Paper presented at the Constructive alignment in action: Imaginative curriculum symposium. Retrieved 2010, February 11, obtained from <http://www.palatine.ac.uk/files/1023.pdf>
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2007) *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Black, P. & William, D. (1998) *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: Kings College.
- Clyne, M. (1997) Managing language diversity and second language programmes in Australia. *Current Issues in Language and Society*, 4 (2), 94-119.
- Clyne, M., Fernandez, S., Chen I. Y., & Summo-O'Connell, R. (1997) *Background speakers: Diversity and its management in Lote programs*. Canberra: Language Australia.
- de Kretser, A. & Spence-Brown, R. (2010) *The current state of Japanese language education in Australian schools*. Carlton South: Educational Services Australia Ltd.
- Kondo, K. (1998) Social-psychological factors affecting language maintenance: Interviews with Shin Nisei university students in Hawaii'. *Linguistics and Education*, 9(4), 369-408.
- Kondo-Brown, K. (2001) Heritage language students of Japanese in traditional foreign language classes: A preliminary empirical study. *Japanese Language and Literature*, 35(2), 157-79.
- Kondo-Brown, K. (2005) Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89(4), 563-81.

- Koshiba and Kurata (in press) Language identities of Japanese home-background speakers and their language learning needs. *Japanese Studies*.
- Lee, J. S. (2002) The Korean language in America: The role of cultural identity in heritage language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 117-33.
- Lo Bianco, J. (2009) *Second Languages and Australian Schooling*. Victoria: ACER Press.
- Matsunaga, S. (2003) Instructional needs of college-level learners of Japanese as a heritage language: Performance-based Analyses. *Heritage Language Journal*, 1(1), 1-18.
- Oriyama, K. (2010) Heritage language maintenance and Japanese identity formation: What role can schooling and ethnic community contact play? *Heritage Language Journal*, 7 (2), 76-111.
- Richards, J. C. (1990) *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdés, G. (2005) Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.
- Yoshimitsu, K. (2008) Japanese language socialisation of second-generation Japanese in the Australian academic context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 156-69.