

香港における日本語学習と日本のポピュラーカルチャーの関連

—内発的動機づけの観点から—

小林由子

要 旨

本稿は、香港で日本語を学ぶ学習者について日本語学習と日本のポピュラーカルチャーの関連を内発的動機づけの観点から考察することを目的とする。マンガやアニメーションなどの日本のポピュラーカルチャーを日本語学習のきっかけとして挙げる学習者は多い。しかし、ポピュラーカルチャーが日本語学習の動機づけとなるかどうかについては議論の余地がある。本研究では、香港の大学における日本語学習者を対象に調査を行い、特に、日本学を専攻とする日本のポピュラーカルチャーに高い関心を持つ上級日本語学習者に焦点を当てた。質問紙調査とインタビュー調査の結果、これらの対象者は、日本語の学習動機が手段的であるか目的的であるか、日本語の自己評価、ポピュラーカルチャーの目的性、将来の展望などが異なっていた。一方、日本語学習においては、いずれの対象者も自律性が高い「統合的動機づけ」を持っているといえる。日本のポピュラーカルチャーは日本語学習のきっかけとなることが多い。日本語学習の動機づけを高めるためには、ポピュラーカルチャーが自律的な内発的調整を促す形で適用されるべきであろう。

キーワード: 香港、日本語学習、ポピュラーカルチャー、内発的動機づけ

はじめに

ゲームやアニメーションなどの日本のポピュラーカルチャーは、日本語学習のきっかけとして挙げられることが多い。ポピュラーカルチャーによって日本語学習を促進し継続させることができる可能性は高いといえる。しかし、ポピュラー

カルチャーが日本語学習動機となるかどうかについては議論の余地がある。そこで、本稿では、香港で日本語を学ぶポピュラーカルチャーに関心が高い学習者を対象に、ポピュラーカルチャーと日本語学習の関連について動機づけの観点から考察する。

香港における日本のポピュラーカルチャーと日本語教育

香港における日本語のポピュラーカルチャー

香港において、映画については、1959年に松竹が香港支社を設立した。また、1970年代よりゲームセンターで日本製ゲームが普及し、1980年代より広東語に吹き替えた日本のアニメーションがテレビ放映されるようになり（李 2006）、家庭用ゲーム機が普及した。

呉（2015）は、日本の映画・流行歌・ゲーム・マンガ・アニメーションなどが香港人の「集団的記憶（集體回憶）」の一部となっているとしている。

香港における日本語教育

香港では、1997年の中国への返還以前は中英バイリンガル教育が行われていたが、返還後は書き言葉としての標準語（普通話）と英語、話し言葉としての広東語・標準語・英語の学習に力点を置いた「両文三語」教育が行われるようになった。当初、多言語学習の負担が大きいため政府立の初等・中等教育機関においては日本語を含む外国語教育は行われていなかったが、2001年に初めて公立中等教育機関で日本語が正規科目として採用され、2012年に高校卒業資格試験の選択科目として日本語を含む6外国語が採用されることとなった（宮副 2007）。

国際交流基金（2017）によると、2015年に香港の日本語学習機関で日本語を学ぶ学習者数は22613名で、人口10万人あたりの日本語学習者数は調査国中、第10位の310名である。うち初等教育機関で学ぶ者は1143名、中等教育機関は1663名、高等教育機関は3636名、その他の教育機関は16171名である。その前の2012年の調査と比べると、総学習者数は前回調査の22555名から若干増加し、

初等教育機関では増加（前回調査 908 名）、中等教育機関ではやや増加（同 1638 名）、高等教育機関では増加（同 2975 名）、その他の教育機関では減少（同 17034 名）している。

宮副（2007）は、香港の成人・大学生の学習者の多くが日本の大衆文化の享受をきっかけとして学習を始めていると述べている。

先行研究

日本語学習のきっかけとして日本のポピュラーカルチャーを挙げる学習者は多い。国際交流基金（2013）の調査では「日本語学習の目的」として「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」を半数以上の対象者が挙げている。上述したように、宮副（2007）でも香港の成人・大学生の日本語学習者の学習のきっかけの多くが日本のポピュラーカルチャーであることが示されている。

しかしながら、「学習のきっかけ」と学習を継続させ方向づける「学習動機づけ」が同じであるとは限らない。

臼井（2014）は、マンガ・アニメーションの専門家である元日本語学習者のライフストーリー分析を行い、マンガ・アニメーションが日本語学習と直接的な関わりが薄いことを示している。

根本（2016）は、カタールの大学および日本語教育機関で学ぶ 11 名を対象にインタビュー調査を行い、M-GTA（修正版グラウンデッドセオリーアプローチ）により学習の変化のプロセスを記述した。その結果、「日本語がわからない」ことは日本語学習の動機づけになるが、日本のポップカルチャーが日本語学習の動機づけと言い切れるかどうかは疑問であるとし、授業で日本のポピュラーカルチャーを扱えばいいというものではないと結論づけた。

上記の先行研究は、いずれも、日本のポピュラーカルチャーが日本語の学習動機づけになるとは限らないことを示している。また、インタビューの質的分析が中心であり、動機づけ理論からの検討はあまりなされていない。

第二言語習得研究の分野でしばしば引用されてきた動機づけ理論に、Gardner & Lambert (1959) の「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」がある。「統合的動機づけ」は「第二言語社会やその文化に同化・統合しようとする態度」、「道具的動機づけ」は「就職や経済的成功など何らかの実利的目的を達成しようとする態度」であり、「統合的動機づけ」をもった学習者ほど、より高い学習成果を得る傾向があるとされている（廣森 2010）。日本のポピュラーカルチャーを日本語学習動機として考える際、この枠組みは一見有効であるように思われる。

しかしながら、日本のポピュラーカルチャーが日本語学習の動機づけとなる場合、日本語をポピュラーカルチャーを理解するための「道具」と捉えるのか、あるいは日本文化への同化・統合につながるものとして捉えるのかは区別が難しい。

教育心理学分野では、近年、「興味」の研究（田中 2015）など、学習内容や学習そのものが動機づけとなる「内発的動機づけ」の研究が進みつつある。「内発的動機づけ」は学習継続につながり、学習方略や成績に有意に影響を及ぼす（堀野・市川 1997）。本研究では、最終的には日本のポピュラーカルチャーを日本語学習の促進や継続に結びつけることを目指しており、「内発的・外発的動機づけ」は内容への興味などの分析に適しているため、これを理論的枠組みとして用いる。

目 的

本稿では、教育心理学研究における「内発的・外発的動機づけ」の観点から、香港における日本語学習者について、日本のポピュラーカルチャーと日本語学習の関連を考察する。

方 法

対象者

香港の大学で日本学を専攻する大学4年生、4名（男性1名、女性3名）。

いずれも日本のポピュラーカルチャーを愛好しており、上級レベルの日本語クラスに属している。

データ収集

所属する大学で個別に行った。対象者の概要を把握するために質問紙調査を行い（質問紙は付録1参照）、その後、質問紙の回答を参照しながら日本語で半構造化インタビューを行った。

半構造化インタビューの主な質問項目は以下の通りである。

- 1 なぜ、日本語の勉強を始めたのですか。
- 2 今は、どうして日本語の勉強を続けていますか。
- 3 日本語の勉強はおもしろいですか。何がおもしろいですか。
- 4 日本語はむずかしいですか。むずかしいとすれば、何がむずかしいですか。
- 5 将来、日本語を使って何をしてみたいと思いますか。
- 6 どんなポピュラーカルチャーが好きですか。
- 7 マンガ・アニメ・ゲームは、何歳ぐらいから好きでしたか。
- 8 マンガ・アニメ・ゲームと日本語への興味には関係があると思いますか。

それはどんな関係ですか。

インタビューは録音後文字化し、アイデアユニットを抽出してストーリー化し、分析を行った。

結 果

対象者の概要

対象者の概要と質問紙調査の主な結果を表1に示す。

対象者は全員が日本学専攻であるが、専攻内容は異なる。関心のある日本のポピュラーカルチャー（表では大衆文化と記述）も、ゲーム・アニメーション（アニメ）・ライトノベル（ラノベ）・ドラマと対象者によって異なるが、いずれも、日本語学習に先立って日本のポピュラーカルチャーに触れている。最初に日本の

ポピュラーカルチャーに触れた時期について、対象者 B は広東語字幕で触れた時期と日本語で触れた時期を区別して述べたため併記した。

表 1

対象者の概要

	対象者 A	対象者 B	対象者 C	対象者 D
性別	女	男	女	女
専攻	日本研究 韓国研究	日本研究 地理学	日本語 言語学	日本研究
日本語学習開始年齢	13	19	20	14
日本大衆文化に 初めて触れた年齢	10	6 (13)	16	10
関心のある大衆文化	ゲーム	アニメ ラノベ	アニメ ドラマ	ゲーム
日本留学経験	あり (1年)	あり (1年)	なし	あり (半年)
インタビュー時間 (分)	34	48 (同時に実施)		45

質問紙調査の結果 1 : 共通性が高かったもの

質問紙では、日本語学習や日本のポピュラーカルチャーに関する 13 項目に対して「とても まあ あまり ぜんぜん」の 4 段階で評価を求めた。

そのうち、4 名の対象者全員が共通した傾向を示したのが、以下の項目である。

- ・全員が「とても」と答えた項目

日本のマンガやアニメやゲームが好き

日本のマンガやアニメやゲームから、それ以外の日本のことにも興味が広がった

将来、日本に関係した仕事をしたい

- ・「とても」が 3 名 「まあ」が 1 名の項目

日本語が好き

将来、日本語を使って仕事をしたい

- 「とても」「まあ」が2名ずつの項目

日本語の勉強はおもしろい

日本語はむずかしい

日本のマンガやアニメやゲームで使われている日本語がわかる

対象者全員が共通してネガティブな回答（「あまり」「ぜんぜん」）をした項目はなかった。

4名の対象者は、共通して、日本のポピュラーカルチャーから日本への関心が広がった。日本語が好きで日本に関する仕事をしたいと考えており、日本語学習はおもしろいと捉える一方、日本語学習は難しいと答えている。日本のポピュラーカルチャーで使われている日本語が理解できても、文法や日本での仕事などにおいて自らの日本語が十分ではないと考えていることがうかがえる。

質問紙調査の結果2：相違がみられたもの

いくつかの項目については、対象者間で相違がみられた。その結果を表2に示す。下線はネガティブな回答である。

表2

対象者間で相違がみられた項目と回答

	対象者 A	対象者 B	対象者 C	対象者 D
日本語が得意だ	<u>あまり</u>	<u>あまり</u>	まあ	まあ
日本や日本語に関する研究がしたい	<u>あまり</u>	まあ	まあ	とても
マンガ・アニメ・ゲームに関する仕事がしたい	とても	<u>あまり</u>	<u>あまり</u>	とても
マンガ・アニメ・ゲームの日本語を理解するために日本語の勉強を始めた	まあ	とても	<u>あまり</u>	とても

インタビューと質問紙調査から見るそれぞれの対象者

インタビューから抽出された各対象者のストーリーの概要と質問紙調査の結果から、それぞれの対象者の特徴を以下に示す。

【対象者 A】

・インタビューから得られたストーリー

10歳ごろからゲームボーイを始めた。ゲームは日本語表示のみであった。14歳前後から字幕付きのテレビ番組を見始めた。

日本語を学び始めたのはゲームやテレビ番組の日本語を知りたかったためである。13歳から日本語を独学し始めた。わからない言葉が出てくると調べるようになった。大学に入る前の2年間はコミュニティカレッジで日本語を勉強し日本語能力試験のN1（最上級）を取った。

中学生の時、天皇に関する中国語の本を読み日本文化に興味を持った。

大学に入ったときには、文法用語など「学術的」な言葉は知らなかった。授業では「学術的」「専門的」な言葉が学べるのがよい。日本語が留学先で役に立って嬉しかった。

将来はゲームプランナーになりたかったが、日本の製鉄会社に就職が決まった。

質問紙調査では、「日本語が得意だ」「日本や日本語に関する研究がしたい」に「あまり」と回答している。一方、「マンガ・アニメ・ゲームに関する仕事がしたい」には「とても」と回答している。

対象者 A は、ゲームがきっかけで日本や日本語に興味を持ち、大学入学前から日本語学習を始め、日本語能力試験で N1 を取得しているが、日本語が得意だとは感じていない。インタビューでは「学術的・専門的な日本語」という言葉がしばしば聞かれ、独学で早い時期に日本語学習を始めたからか、日本語をきちんと習得したいという姿勢がうかがえ、日本語そのものへ関心が向いているといえる。また、日本のポピュラーカルチャーを仕事にしたいと考えている。

【対象者 B】

・インタビューから得られたストーリー

広東語吹き替えのアニメを6歳ぐらいから、字幕つきアニメを13～14歳から見始めた。高校2年生からライトノベルを日本語で読み始めた。

子どものころからニュースなどで日本を知り、日本に関心があった。

日本語学習は大学に入ってから始めた。大学に入った時点で、アニメやラノベの日本語は60～70%わかっており、大学では復習をしている感じだったが、どんどん難しくなった。なんとなく日本語はわかっていたが、大学で勉強を始めてから逆に分からなくなった。日本の会社に入れるレベルかどうか心配である。将来は日本に住みたい。

対象者 B は、質問紙調査では、「日本語が得意だ」「マンガ・アニメ・ゲームに関する仕事がしたい」に「あまり」と回答している。

日本のポピュラーカルチャーに触れる前から日本に関心があった。日本語学習を始めたのは大学からで、その時点でかなりの日本語を理解できたが、日本語が得意だとは感じていない。インタビューでは、「日本で仕事をする」「日本に住む」ことにしばしば言及しており、日本語やポピュラーカルチャーそのものではなく、日本や日本文化全体への接近が目的になっていることがうかがえる。

【対象者 C】

・インタビューから得られたストーリー

16歳ぐらいからネットで字幕つきアニメを見始めた。マンガはネットで読むので中国語版を読む。ドラマも好きで、日本語がわかるようになってからはテレビの言語を日本語にして見ている。

大学に入ってから日本語学習を始めた。大学に入るまでは日本語がほとんどわからなかった。わかるようになって驚いた。アニメやドラマの日本語がわかりたくて日本語学習を始めたわけではない。

日本語母語話者と同じように発音できるようになりたい。スマートフォンに「名探偵コナン」のセリフを入れて聴いている。

将来は、香港の公務員か銀行員になりたい。

質問紙調査では、「マンガ・アニメ・ゲームに関する仕事がしたい」「マンガ・アニメ・ゲームの日本語を理解するために日本語を始めた」に「あまり」と回答している。今回の対象者の中で唯一ポピュラーカルチャーが日本語学習のきっかけになっていない。インタビューでは「日本人と同じような発音」という言葉がしばしば聞かれた。専攻が日本語・言語学で、言語そのものに関心があることがうかがえるが、日本語やポピュラーカルチャーと仕事を切り離して考えている。

【対象者 D】

・インタビューから得られたストーリー

10歳ごろからPS2の日本語のゲームを始めた。ゲームの実況動画が好きでよく見る。

日本語を学び始めたのは、ゲームの日本語がわかりたかったためである。

14歳から週2回日本語学校に通うようになった。大学に入る前の3年間中文大学のコミュニティスクールで日本語を学び、大学2年生の時現在の大学に編入した。日本語でわからない言葉があると、Yahoo検索で調べる。

将来は、ゲームでの日本語について研究したい。

質問紙調査では「あまり」「ぜんぜん」というネガティブな回答はみられなかった。ゲームとゲーム実況に関心があり、ポピュラーカルチャーがきっかけで早い時期に日本語学習を始めている。将来は、ポピュラーカルチャーにおける日本語について研究したいと述べており、日本語とポピュラーカルチャーそのものが目的になっているといえる。

考 察

対象者の共通点と相違点

4名の対象者には、以下のような共通点と相違点がある。

・ 共通点

日本のポピュラーカルチャーに強い関心を持っている

日本のポピュラーカルチャーから日本の他の事項に関心が広がった

将来は日本に関する仕事がしたい

・ 相違点

日本語学習の開始時期（大学入学以前か否か）が異なる

関心がある日本のポピュラーカルチャーが異なる

ポピュラーカルチャー以外の日本文化への言及の有無

日本語能力の自己評価が異なる

日本のポピュラーカルチャーが日本語学習のきっかけになっていない者がいる（対象者 C）

関心が、日本語そのものにある者（対象者 A・C）、日本に住み働くということにある者（対象者 B）、ポピュラーカルチャーにある者（対象者 A・C）、日本語とポピュラーカルチャーの関わりにある者（対象者 D）がある。

「日本に関する仕事がしたい」という質問紙の回答傾向は共通しているが、その内容は、ポピュラーカルチャーに関する仕事、日本での仕事、日本語・ポピュラーカルチャーの研究と、それぞれ異なる。また、インタビューでの回答が質問紙の回答とは異なり、日本語やポピュラーカルチャーとは関係のない進路を考えている者（対象者 C）もある。

「日本に関する仕事」の内容が、ポピュラーカルチャーに関わる職業（対象者 A）、日本に住むためのもの（対象者 B）、日本語・ポピュラーカルチャーの研究（対象者 D）と異なる。

対象者間の比較・相違を表 3 に示す。

表 3

対象者の比較

	対象者 A	対象者 B	対象者 C	対象者 D
日本の大衆文化が好き	◎	◎	◎	◎
好きな日本の大衆文化	ゲーム	アニメ ラノベ	アニメ ドラマ	ゲーム ゲーム実況
大衆文化からの関心の広がり	◎	◎	◎	◎
大衆文化以外の日本への関心	○	○	—	—
日本語が好き	○	◎	◎	◎
日本語の勉強はおもしろい	○	○	◎	◎
日本語はむずかしい	○	◎	○	◎
日本語が得意	△	△	○	○
大学以前の日本語学習	○	×	×	○
大学以前の自らの日本語評価	○	○	×	○
大学以後の自らの日本語評価	△	△	○	○
大衆文化理解のための日本語	○	◎	△	◎
日本語学習キーワード	学術的 専門的 日本語	日本の会社で やっていける	母語話者並み の発音	—
日本に関する仕事がしたい	◎	◎	◎	◎
日本語を使う仕事がしたい	◎	◎	◎	○
将来の展望	ゲームの仕事 ・ 日本での会社	日本に住む	香港の公務員 または銀行	ゲームの 日本語に 関する研究

対象者は、特に、日本語の目的性・手段性、日本語の自己評価、ポピュラーカルチャーの目的性が異なっているといえる。

内発的・外発的動機づけ理論からの検討

内発的・外発的動機づけの観点からみると、4名の対象者は、いずれも「日本語が好き」「日本語の勉強はおもしろい」と回答しており、外的な報酬のためではなく「学習内容や学習そのもの」のために学ぶ内発的動機づけが高いといえる。日本のポピュラーカルチャーへの関心と日本語学習に対する内発的動機づけの相関は高いといえるだろう。

しかし、対象者 B については、「日本に住む」という将来的な展望を持っており、日本語についても「日本の会社でやっていける日本語」という発言がしばしば見られた。このことは、日本語が学習の目的というよりも手段となっているように見える。

Ryan & Deci (2009) が提唱する自己決定理論は、動機づけ研究のメインストリームと位置づけられている (伊田 2015)。この理論では、動機づけは図 1 のように無動機・外発的動機づけ・内発的動機づけに分けられ、内発的動機づけに近いほど、学習の自律性が高いとされる。

動機づけ	無動機	外発的動機づけ			内発的動機づけ	
自己調整	なし	外的	取り入れ	同一化	統合	内発的
動機の 具体例	やろうと 思わない	叱られるか ら しかたなく	不安だから 周りがするか ら	重要だか ら 必要だか ら	やりたい から	楽しいから 好きだから
自律性	低い				高い	

図 1。 自己決定理論による動機づけの構造。

(櫻井 2012 および伊田 2015 をもとに筆者が作成)

このモデルによると、対象者 B の日本語学習動機は外発的動機づけである「同一化」または「統合的」動機づけに位置づけられ、自律性はあまり高くないこと

になる。一方、日本語や日本語学習については「おもしろい」と回答しており、内発的な動機づけを持っているといえる点と矛盾する。

伊田（2015）は、先行研究の検討から動機づけの統合的調整と内発的調整の関係の矛盾を指摘し、さらに「学習が何かのための手段なのか目的なのか」という手段性・目的性と自律性を分離して、「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」を提案した（図2）。

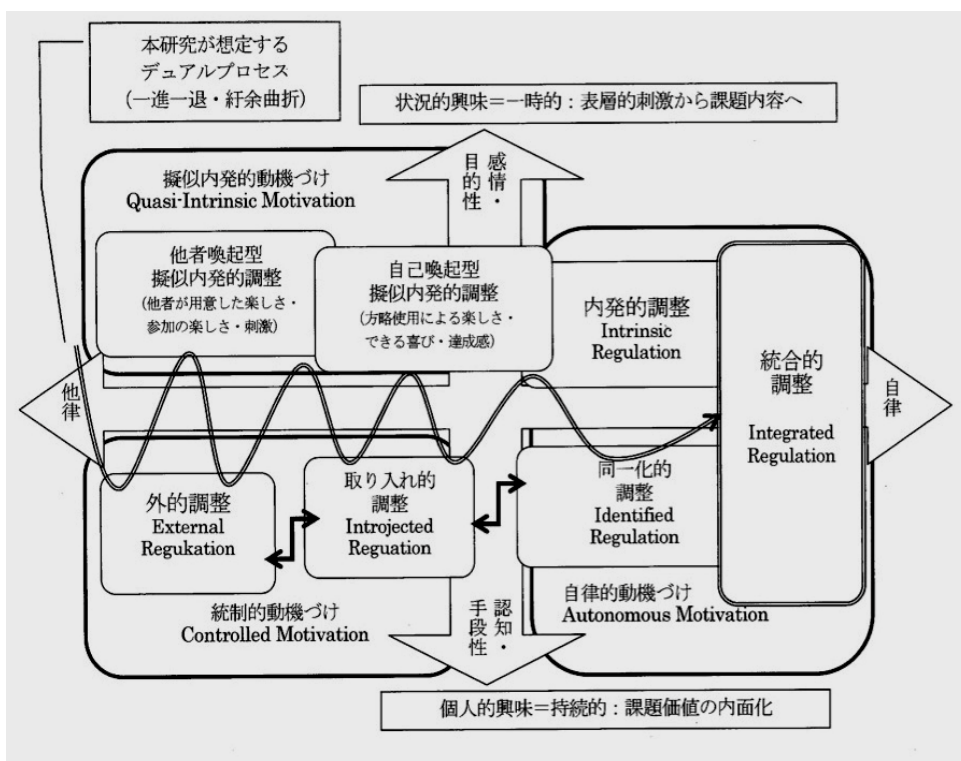


図2。 自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル

出典：「疑似内発動機づけの概念化可能性を探る：自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」伊田勝憲、2015、『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇』、65、p.147. 伊田勝憲 2015

このモデルでは、自己決定理論と異なり、統合的調整段階がもっとも自律性が高いとしている。図の下部は「何かのために学ぶ」手段性が高く、上部は「学習

それ自体が目的である」目的性が高い。また、左側は他律性が高く、右側は自律性が高い。

学習の手段性が高い場合には、学習が他律的から自律的になるにつれ、自己決定理論でいう外的調整（しかたなく）から取り入的調整（まわりがするから）、同一化的調整（役に立つから）を経て、統合的調整段階（やりたいから）に至る。また、学習の目的性が高い場合には、自律的になるにつれ、他者喚起型疑似内発的調整段階（他者が用意した楽しさによる）から自己喚起型内発的調整（できる喜び・達成感があるから）、内発的調整（おもしろいから）を経て統合的調整段階（やりたいから）に至る。他者喚起型疑似内発的調整段階は、一見内発的であるが、学習内容とは関連が薄い他者が用意した表層的なおもしろさによるもので、目標は他者から与えられた他律的なものであり、一定期間たてば飽きてしまう危険性をはらむ。

最上部に記された「状況的興味」は環境による一時的・瞬間的な感情である。学習内容そのものが動機づけになる場合、他律的な学習では一時的な「おもしろそう」という感情が学習動機となるが、自律的になるにつれ興味は表層的なものから学習内容そのものへ内在化されていく。また、最下部に記された「個人的興味」は学習内容等に価値づけを行うときに生じる。何かの手段として学習がなされる場合、学習には何らかの必要性があり価値づけがされていると考えられるが、自律的になるにつれ課題価値が外から与えられたものから内面化されていくのである。

本研究の対象者の場合、全員が日本語学習に先立ち日本のポピュラーカルチャーに深く興味を持っている。そのことが日本語学習につながっている可能性が高いが、日本語に対する関心は他者から与えられた表層的なものではなく、日本語や日本語学習に対して内発的に動機づけられている。日本語の目的性・手段性、日本語との関わり、将来展望は異なるが、それぞれが日本語学習の価値を内面化した自律性の高い統合的調整段階にあるといえる。本研究の対象者は、ポ

ポピュラーカルチャーへの関心から始まり、何らかの過程を経て、自律性の高い日本語学習動機を持つに至ったと考えられる。

日本語学習動機とポピュラーカルチャーの関連を考える際、「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」は、有用なモデルであるといえよう。

日本語教育への示唆

「自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」は、日本のポピュラーカルチャーの日本語教育への適用においても示唆的である。

日本のポピュラーカルチャーを日本語教育に援用する場合、ともすれば「マンガやアニメで使われている日本語を学ぶ」形になることがあるが、これは、「他者が用意した楽しさ」であり、「学習内容それ自体に由来するおもしろさ」ではなく「学習内容とは関連の薄い刺激によるおもしろさ」すなわち学習を深め継続させるような動機づけではない「擬似内発的動機づけ」になる危険性がある。そのため、自律性の低い学習者には有効である可能性があるが、自律性の高い学習者にとってはむしろ好ましくないおそれがある。

小林（2013）では、「オタク」である日本語学習者が、「ポピュラーカルチャーの日本語を」学ぶのではなく「ポピュラーカルチャーを通じて」深く学ぶ可能性が示唆された。自律性の高い学習者に対しては、ポピュラーカルチャーは、そこに含まれる日本語を学ぶための表層的なおもしろさを喚起する手段としてではなく、より深く学ぶための媒介として用いられることが望ましいといえる。

これは、根本（2016）の「授業で日本のポピュラーカルチャーを扱えばいいというものではない」という結論と矛盾しない。

日本のポピュラーカルチャーは、興味の内面化や課題価値の内面化により自律化を促すことを通じて、日本語の学習動機づけを高めるために援用できるのではないだろうか。

今後の課題

対象者の違いを見ると、自分の日本語に対する評価が何らかの影響を及ぼしている可能性があるが、この日本語力の自己評価や、日本語学習動機の目的性・手段性、将来展望等の関係については、対象者が4名と少なく、明らかにすることができなかった。また、対象者が少ないため、結論の一般化はむずかしい。

今後は、質問紙を使った量的な調査により、一般化や動機づけプロセスの明確化を図っていきたい。

謝 辞

調査にご協力くださった萬美保先生ならびに日本語担当教員および学生の皆様に心より感謝申し上げます。

引用文献

Gardner, R.C.& Lambert, W.E. (1959). Motivation Variables in Second Language Acquisition, *Canadian Journal of Psychology*. 13 (4), 266-272.

廣森友人 (2010). 「動機づけの観点から見た効果的な英語指導法」小嶋英夫ほか (編) 『成長する英語学習者 学習者要因と自律学習』東京：大修館書店, 47-74.

堀野緑・市川伸一 (1997). 「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」『教育心理学研究』45, 140-147.

伊田勝憲 (2015). 「疑似内発動機づけの概念化可能性を探る：自律的動機づけ形成のデュアルプロセスモデル」『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇』65, 139-150.

小林由子 (2013). 「「オタク」は日本語学習とどのように結びつきうるか—日本語・日本文化研修生を対象に一」『日本語教育方法研究会誌』20(2), 78-79.

- 国際交流基金 (2013). 『海外の日本語教育の現状 概要』 東京：くろしお出版.
- 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』
- 李培徳 (2006). 『日本文化在香港』 香港：香港大学出版社 .
- 宮副ウォン裕子 (2007). 「多文化スピーチコミュニティ—香港における日本語の学習・教育—Connections, Cultures, Communication からの一考察—」 『日本語教育』 133, 38-45.
- 根本愛子 (2016). 『日本語学習動機とポップカルチャー—カタールの日本語学習者を事例として—』 東京：ハーベスト社.
- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, Learning, and well-being. In K.R.Wentzel, & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of Motivation at school* (pp.171-195). New York: Routledge.
- 櫻井茂男 (2012). 「夢や目標をもって生きよう！自己決定理論」 鹿毛雅治（編）『モチベーションを学ぶ 12 の理論』 東京：金剛出版, 45-71.
- 田中瑛津子 (2015). 「理科に対する興味の分類—意味理解方略と学習行動との関連に着目して—」 『教育心理学研究』 63, 3-35.
- 呉偉明 (2015). 『日本流行文化與香港 歴史・在地消費・文化想像・互動』 香港：商務印書館.
- 臼井直也 (2014). 「アニメーション，マンガと日本語学習の関わりのダイナミズム分析—アニメーション，マンガを専門とする元学習者のインタビュー調査から—」 『2014 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 189-194.

参考文献

- 小林由子 (2016). 「日本語学習における「内発的動機づけ」の再検討」 『北海道大学国際教育研究センター紀要』 20, 81-92.

付録 1: 質問紙

インタビュー調査フェイスシート

お名前 (alphabet) _____ (漢字) _____.

呼び名 _____ . 生年月日 _____ 年 _____ 月 _____ 日.

メールアドレス _____ SKYPE _____ .

大学名 _____ 学部 _____ 学科 _____ 年生

- 1 日本語をいつから勉強しはじめましたか _____ 年 _____ 月ごろ
- 2 1週間に何時間ぐらい日本語を勉強していますか 学校で _____ 時間ぐらい
家で _____ 時間ぐらい
- 3 日本語は好きですか (とても まあ あまり ぜんぜん)
- 4 日本語の勉強はおもしろいですか (とても まあ あまり ぜんぜん)
- 5 日本語はむずかしいですか (とても まあ あまり ぜんぜん)
- 6 日本語は得意ですか (とても まあ あまり ぜんぜん)
- 7 将来、日本語を使って仕事をしたいですか (とても まあ あまり ぜんぜん)
- 8 将来、日本に関係した仕事をしたいですか (とても まあ あまり ぜんぜん)
- 9 将来、日本語や日本に関係した研究をしたいですか
(とても まあ あまり ぜんぜん)
- 10 将来、マンガやアニメやゲームに関係した仕事をしたいですか
(とても まあ あまり ぜんぜん)
- 11 日本のマンガやアニメやゲームが好きですか (とても まあ あまり ぜんぜん)
- 12 日本のマンガやアニメやゲームには何歳ぐらいから触れていますか。 _____ 歳ごろ
- 13 日本のマンガやアニメやゲームを理解するために日本語の勉強を始めましたか
(とても まあ あまり ぜんぜん)
- 14 今、日本のマンガやアニメやゲームで使われている日本語はわかりますか。
(とても まあ あまり ぜんぜん)
- 15 日本のマンガやアニメやゲームから、それ以外の日本のことにも興味が広がりまし
たか (とても まあ あまり ぜんぜん)

複数言語社会香港における継承日本語学習者の多様な言語学習環境

佐野愛子

要 旨

本研究では、香港における日本人児童生徒の言語習得の状況を、とくにライティングの2言語能力発達に焦点をあてて、カナダなど他の地域の日本人児童生徒との比較を行った。高度バイリテラシーを獲得した大学生に対するインタビュー調査、香港における多様なバイリテラシー教育の実地調査、高度バイリテラシーを育成するための親たちの選択、及びバイリンガル・マルチリンガル教育に対する社会的受容度についての考察、という4つの調査を通じて、複数言語環境香港の特徴を明らかにし、日本が学ぶべき点について考察する。

キーワード: 複数言語環境, バイリンガル教育, 継承語教育

はじめに

本研究は、「多文化状況下で共生的な適応ができる人間こそが、これからのグローバル人材の人物像である」との認識に立って、加速度的に経済・文化の交流が盛んになりつつある東アジア圏における複言語主義的な言語社会の構築へ向けた課題に応えることを目的として始められた。グローバル化が急速に進み、高い多言語能力を有する人材の必要性が社会的に高まっており、話す能力だけでなく、読み書きにおいても2言語での高い能力が求められる中、その発達を支える教育的支援の模索が喫緊の課題であるといえよう。香港在住の日本人子弟・国際結婚家庭の子女の日英バイリテラシーの発達を研究し、カナダでの先行調査（Sano et al. 2014; 佐野 2016）と比較することで、東アジア圏の多言語能力育成のあり方を考察し、高い多言語能力を有する人材育成に資することを目指した。

この課題に取り組むにあたって理論的枠組みとして採用したのは、バイリンガルによる言語間の自由な行き来をバイリンガル言語使用のノームとして積極的に評価する Translanguaging (García & Wei 2014) の概念である。この概念は、バイリンガルの言語使用について、モノリンガルネイティブスピーカーを規範としてみた場合にどれだけ劣っているのかを見る、という旧来型の視点から脱却し、バイリンガルの言語能力を総体として捉えつつそれをどのように発達させていくかという視座を提供しており、これからの日本における言語教育のとるべき方向性を示していると考えられる。

筆者は、この学際的な研究の中で、特に応用言語学・バイリンガル教育の視点から、香港在留の日本人子女の言語教育状況の現地調査と彼らの言語習得状況の実態を調査する役割を担った。この課題に応えるため、以下の4つの小課題を設定して調査研究を行った。

調査1：高度バイリテラシーを獲得した大学生に対するインタビュー調査

調査2：複数言語環境香港における多様なバイリテラシー教育の実地調査

調査3：高度バイリテラシーを育成するための親たちの選択 PAC分析

調査4：バイリンガル・マルチリンガル教育に対する社会的受容度

調査1では、香港大学日本語学科に在籍する継承日本語学習者¹の大学生3名にインタビューを行い、彼らの日本語習得のモチベーションがどこから来たものか明らかにすると同時に、継承日本語において高度なリテラシーを獲得するのに貢献したと考えられる要因について考察した。筆者はこれまで、カナダにおける継承日本語話者を対象に研究を行ってきており、このインタビュー調査を行うことで、継承日本語と英語とのバイリテラシー育成について普遍的に浮かび上がる課題と、カナダと香港のコンテキストにおける相違点の手がかりを得ようとしたものである。

調査2では調査1を補足するために、多様な香港の継承日本語学習の様々な場面で児童たちに調査を試みた。具体的には、(1) 駐在員家庭の子女が多く通学する日本人学校、(2) 国際結婚などによる永住家庭の子女が多く通学する補習授業校、(3) 香港の教育シーンでは存在感が大きいと考えられるインターナショナルスクールのカリキュラムにおける日本語の学習場面という3つの異なるコンテキストを訪問して担当教員にヒアリングし、授業を参観した。当初予定していた日英バイリンガル作文データの収集は、極めて限られた時間での教育活動を行っているこれらの現場では対応が難しく、残念ながら行うことができなかった。しかし、香港日本人学校の多大な支援をいただき、保護者にアンケートをとる事も許されたため、この学校に学ぶ子どもたちの言語的背景を探ることが可能となり、この言語背景の多様性に複数言語環境香港のコンテキストとしての特異性が見られたため、この点についてさらに深く研究を行うこととした。

調査3においては、調査2のアンケート調査に協力してくれた保護者の中から追加のインタビュー調査に応じてくれた方を対象に、複数言語環境での子育てにおける親たちの選択について、より詳しい調査を行った。

さらに、これらの分析の結果、香港と日本における親たちの子育て上の言語的選択に影響を与える大きな要因として、バイリンガリズムそのものに対する社会的受容度の違いが見られたことを受け、香港と日本の二つの社会における「ろう教育」の捉えられ方について考察した。以下に、それぞれの調査について報告する。

先行研究

外務省の海外在留邦人数調査統計報告によると、平成28年4月時点において、日本国外に在留している学齢期にある日本人の児童・生徒は79,251名おり、その数は加速するグローバル化を背景に年々増加し続けている。しかし、学齢期を複数言語環境で過ごすことが自動的にバイリンガル・マルチリンガルになることを保証しているわけではないことはこれまでの多くの研究によって明らかにされてい

る。第二言語環境に入った場合にどれほど母語を保持できるのか、または喪失してしまうのかという点については、第二言語環境に入った時点の年齢（age of arrival: AOA）や滞在年数（length of residence: LOR）、および家庭内での使用言語や社会においてその言語が占める経済的・社会的地位など、様々な要因が複雑に絡み合う（Cummins 2001; Sano et al. 2014 など）。また、保持しようとする母語と第二言語がどれほど類型的に異なっているか（または異なっていると認識されているか）によってもその保持・伸長の難しさも異なってくる。

その中で、日本語と英語のように書字体系が大きく異なる言語の組み合わせにあつては、子どもたちの学習負担が多くなることを懸念してリテラシーの習得についてはあきらめてしまう、という選択をする親も少なくはない。しかし、カナダの補習授業校で行われた日英作文力の発達に関する研究（Sano et al. 2014）では、カナダ生まれの児童・生徒でも極めて高い継承日本語の作文力を発達させていることが報告され、日英の高度バイリテラシー獲得は決して不可能な目標ではないことを示している。さらに、Cummins（2008：xv）が、バイリテラシーの育成がバイリンガル教育プログラム成功の鍵である、と述べるように、バイリテラシーの育成は実現可能であるばかりでなく、バイリンガル育成のための基盤となるべきものであると考えられる。

調査報告 1：高度バイリテラシーを獲得した大学生に対するインタビュー調査¹

2015年4月24日、本研究の協力者の支援を得て、香港大学日本語学科に学ぶ大学生3名を対象にインタビュー調査を行った。香港大学を調査地に選んだのは、当該大学が香港でも屈指の大学で、その日本語学科に在籍しているということは、香港における日本語学習者の中でも優れて高い言語力を有しているとみなすことができるためである。この研究の参加者のプロフィールを表1に示す。参加者はいずれも父親と母親の母語が異なる国際結婚家庭に生まれ、両親のうちの一方が日本語母語話者という家庭環境のもと、極めて多様な言語環境に育ちながら、高い日本語の読み書き能力をはぐくんできた学生たちである。

このインタビューでは、「日本語を習得しようとするモチベーションがどこからきたのか」という点と、継承日本語において高度なリテラシーを獲得するのに貢献したと考えられる要因について非構造化インタビューを行い、その音声データを書き起こして分析した。

表 1

継承日本語リテラシー獲得にかかわるインタビュー調査参加者のプロフィール

	A	B	C
性別	男	女	男
母親の言語	日本語（母語） 英語	広東語（母語） 北京語・日本語（日本に 留学経験あり）	日本語（母語） 広東語
父親の言語	広東語（母語） 英語	日本語（母語） 英語・広東語・北京語	広東語（母語） 日本語
来港時の年齢	2歳 （カナダ生まれ）	香港生まれ （小2－中2は上海）	香港生まれ
大学入学以前の 日本語使用状況	2010年（中3）で日本語 学校へいくまで読み書き は全くできなかった	日本人向けの幼稚園に通園 小学校高学年から日本語の 語学学校に通う 14歳でN1取得 上海より帰港後はインター 校に通学	家庭では母以外はほ とんど広東語を使用

今回、筆者がこれまでに行ったカナダにおける継承日本語学習者を対象とした調査との比較において特筆すべきだったのは、「『継承日本語話者なのであれば日本語ができるべきだ』という外部からのプレッシャーによる日本語学習へのモチベーション」という点である。例えば参加者 A は、中3で日本語学校へ行き始めたのは自分の意志であるとインタビューで説明し、なぜ日本語学校へ行きたいと思ったのかというインタビュアーの質問に対して、次のように答えている。

なんか、母が日本人なのに日本語が読めないとか、日本語があんまり上手じゃなかったから行きたいなと思いました。（中略）まあ、母は…。例えば、母または父が日本人なのに日本語上手に話せないという、他の人が

らプレッシャー受けて、「どうして母日本人なのに日本語できないんですか？」と聞かれたこともあります。

ここには「継承日本語学習者であれば当然に日本語が堪能であるべきである」、という周りの社会の規範観念の存在と、そこから生じるプレッシャーが表現されているが、これは、Dörnyei and Ushioda (2009)が L2 Motivational Self System モチベーションのひとつの側面としてとらえた Ought-to L2 self の表出とみることができるだろう。

同様に、上海在住時に自らの意思で日本語の語学学校に通い始めた B もまた、社会の規範観念によるプレッシャーを継承日本語学習のモチベーションとして挙げている。B の場合、この社会規範から受けるプレッシャーは A に比べてさらに強く、継承日本語話者でありながら日本語が話せない知り合いをみて、「自分はそうはなりたくない」という感情 (Feared self: Dörnyei and Ushioda 2009) が日本語学習のモチベーションとなったことを回顧する。

実は知り合いの中で私より 5 年か 7 年ぐらい年上のお姉さんがいまして、で、そのお姉さんは、家庭環境は似てる感じなんですよ。お父さんが日本人で、お母さんが香港人で、で、あのお姉さんは香港大学の医学部に合格したんですが、周りの知り合いとかに日本語に関する質問とか聞かれたときに、全く日本語話せないの、大学に入ってから日本語を学び始めたということを聞きまして。(中略) そういう、かなり微妙な立場に立ってしまったということを、そのおばさんとおじさんがうちの両親と話してるのをたまたま聞き取れたあとに、はい、少し、そうですね、自分の未来を心配し始めた。

こうした社会規範によって生じるプレッシャーによる継承日本語学習のモチベーションの喚起については、これまでカナダのコンテキストで行ってきた研究では表面化してきておらず、カナダと香港のコンテキストの違いを示しているといえるだろう。この違いが、カナダに比して香港の経済における日本語の重要性が高いことに起因するものか、またはカナダはアメリカやオーストラリアと同じように移民国家であるのに対して、香港はイギリスの植民地であったという歴史的な経緯における英語の社会的地位が異なることに起因するものか、さらには、Lockwood et al. (2005) が指摘したように、アジアにおける外国語学習では一般に Ought-to L2 self が極めて重要な役割を果たしていることに起因するものか、この研究では特定することはできなかった。しかし、いずれにしろ、香港における日本にルーツを持つ児童・生徒は継承日本語を保持・発達させる点について社会からのプレッシャーを相当に感じ、それが言語学習のモチベーションの少なくない部分を占めていることが、この調査により明らかになった。

調査報告 2：複数言語環境香港における多様なバイリテラシー教育の現地調査

この調査においては、(1) 日本語教育を主としつつも英語教育を積極的に取り入れている日本人学校および同校舎に設置されたインターナショナルスクールの授業参観（2015年4月23日及び2015年9月21日実施）、(2) 複数言語社会香港で継承日本語を保持するための香港補習授業校の授業参観（2015年4月25日実施）、(3) 英語を学習言語とする IB プログラムの学習を行うインターナショナルスクールでの日本語の授業観察（2016年1月12日から15日実施）とその指導に当たる教員へのインタビュー（2015年9月22日実施）を行った。以下に、その観察から得られた知見をまとめる。

日本人学校

香港日本人学校は、「日本国政府の海外子女教育施策に基づき、香港に在住する邦人の学校教育に対する強い願いと創意によって設立された教育施設であり、昭和41年（1966年）5月に香港政庁より正式認可を受けた私立学校」（日本人学校公

式サイトより) で、香港校と大埔校の二つの校舎がある。香港校には小学部と中学部があり、大埔校には小学部と国際学級がある。このうち国際学級は、日本のカリキュラムではなく国際バカロレア²のカリキュラムを、英語を教育言語として指導するセクションとなっており、日本人学校の一部と位置付けられながらも、別の校長のリーダーシップのもと、独自の組織となっている点が特徴的である。今回訪問したのは大埔校である。施設面では極めて恵まれていて、図書館や体育館、プールなどの設備が充実している。

国際学級の方は、2017年4月時点で4歳から11歳までの20か国にわたる様々な国の子どもたち162名が通っている。国際バカロレアのプログラムを推進しており、少人数教育でリテラシーを重視した授業がどの科目でも展開されている点が特徴的である。このカリキュラムの中に日本語という科目も設定されているが、その授業の中でも、「ハロウィンと節分の類似性と相違点について考える」など、タスクベースの授業が展開されていた。この授業の中では極めて自然に *translanguaging* (Garcia and Wei 2014) が起きていた点も印象的だった。

日本人学校の方は、机の配置や教授法のスタイルに至るまで、日本の小学校の学習環境をできる限り取り入れる工夫がなされていた。学習指導要領に則った形で、文部科学省から派遣された教員によって、日本の検定教科書を使用した学習が展開されている。こちらのほうには2017年4月時点で小1から小6までの458名が通学している。日本と同様の教育課程が組み込まれているのに加えて、香港という国際色豊かな都市に学ぶ利点を最大限に活用すべく、ネイティブの教師による英語の授業が毎日45分間取り入れられていたり、水泳や図画工作の授業がネイティブの教師によって英語で行われたりするなど、英語教育に対する保護者の期待が反映された特徴あるカリキュラムとなっている。

日本人学校を訪問した際、そこで出会った保護者の方にさらにインタビューをする機会を得た。この母親は日本人だが、自分自身イギリスに育った日英バイリンガルで、イギリス人の夫との間に二人の子どもを育てている。自分自身の言語習得

に関する経験を踏まえ、意識的に子どもの言語発達を観察し、作文力育成を重視した子育てをしている。当初は空きがないために子どもを国際学級の方に入学させたが、その後、空きができたので日本人学校の方に転校させた、と話していた。これは、家庭でも日英二言語を使用している状況に加え、香港社会の中で日本語に触れる機会が少ないことを懸念し、確実に日本語を習得できる環境を作るためだという。このインタビューの半年後にはイギリスへの移住が決まっていたが、そこで英語の力をつけることに主眼を置くのではなく、その後さらに難しくなるであろう日本語運用能力の保持のために、現時点でできる最大限のことをしたいのだ、と話していた点が非常に印象深かった。

また、本研究で訪問した日本人学校においては、校長先生の協力を得て、保護者に対するアンケートも実施された。その結果⁴を以下に報告する。

このアンケートは、児童の家庭及び学校での言語学習に関わる 35 項目（付録参照）からなり、香港日本人学校（国際学級を除く）に在籍する小 1～小 6 の 422 名の児童の保護者全員を対象にしたもので、112 名より回答があった（回収率 26.5%）。

まず、生まれた国についてみると、回答者の 22%が香港生まれで、香港以外の国に滞在した経験はなかった。また、半数の 50%は日本生まれで、直接香港に来たものだった。日本で生まれたが、その後複数の国に滞在した経験があるか、日本と香港の行き来を複数回繰り返している者（移動複数）は全体の 14%を占め、全体の 4%にあたる香港生まれの移動複数のものと合わせると、約 2 割程度が移動性の高い環境で過ごしていることがわかる。そのほかに、日本・香港以外の国で生まれたものも 1 割程度いた。この結果で注目すべきなのは、香港生まれの児童が 2 割強在籍している点である。補習授業校とは異なり、日本人学校は日本のカリキュラムに従って日本の検定教科書を用いながらすべての教科学習を日本語で行う学校である。アンケートの回答のうち 67%は「帰国の予定はない」としていることから読み取れるように、「帰国した際に日本の学校で不適應をおこさないために」

という目的で日本人学校での教育を選択しているというよりも、むしろ子どもの言語能力の一部に日本語の力をつけさせたいという理由で日本人学校を選択していることがうかがえる。

両親の母語という観点で見ると、これらの子どもたちのうち4分の3は両親ともに日本語を母語とする家庭に育っているが、母親の母語が日本語である国際結婚家庭が12%、父親の母語が日本である国際結婚家庭が13%あった。特に、後者についても、日本人学校で日本語の学習環境を選定していることが、香港というコンテキストの特殊性を示している。

香港で子育てをする親たちの言語使用に関する意識の高さを示すもう一つのデータは、滞在国内での学校言語シフトという観点からみることができる。これは、例えば香港においてインターナショナルスクールに併設された英語を学習言語とする幼稚園に通ったのちに日本人学校に入学して日本語を学習言語とするようになるなど、使用される言語が異なる学校への変更の有無を調査したものであって、日本国内で日本語を使用言語とする学校に通っていたのちに来港し、インターナショナルスクールに通うようになったような例は含まない。全112件のデータのうち、実に44%がこうした滞在国内での学校言語シフトを経験している。このことは、親たちが、子どもの日英（時には中国語や広東語も含めて）の言語力を観察しながら、必要に応じて適切と思われる言語入力を確保するために学校を選んでいることを示すものである。また、学校そのものを変えるまでに至らなくても、家庭でできる範囲で不足しがちな言語への接触機会を増やすため、学校言語とは異なる教材を家庭で使用している率は75%に上った。ここには、日本人学校に通いながら英会話塾に通ったり、インターナショナルスクールに通っている時期に日本の通信教材を使用したりする例が含まれる。実際に、自由記述のコメント欄の中には、「日英中を巧みに使い分けられるように今日は英語だけで会話、今日は広東語だけでという訓練を家族でしています（略）。」や、「母国語である日本語の確立を待ち、英語教育を小学校入学から開始させたが、もう少し早くに初めても良かったのではないかと考

えております。どうなのでしょう。」,さらには「インターの時のように英語の会話レベルが維持できていない。でも日本語は伸びた。やはり環境によって日本語・英語の比重が変化する。どちらも同じように習得するのは難しい。」などのようなコメントが寄せられ,子どもの言語環境に関わる選択について,多くの親が様々に悩みながら選択をする姿が映し出されている。

香港補習授業校

香港補習授業校は,「平日に現地校やインターナショナルスクールに通う日本人の子どもたちが,日本の文部科学省の学習指導要領に準拠し,週一回日本語で学ぶ場所」(香港補習授業校公式サイトより)である。この補習授業校では,幼稚園の年長から小6までの子どもたちが学び,定数は204名となっている。日本の教科書などを使用した日本式授業スタイルのコースと,継承日本語のクラスが準備されていて,国際結婚などにより香港に永住し帰国予定のない子どもたちにも無理のない継承日本語学習の場を提供している。

この補習授業校は保護者主体の運営委員会と保護者のサポートにより運営されているため,保護者のボランティアが極めて有効に活用されているのが特徴である。教員免許及び教員経験の有無にかかわらず,宿題の提出状況チェックや小テストの採点,作文課題へのコメント書きなど,それぞれのできる範囲で積極的に子どもたちの継承語教育の場の確保に関わっていく保護者の姿が極めて印象的であった。

インターナショナルスクール

香港には多数のインターナショナルスクールがあり,2017年11月時点で19の小学校,8の中学校,及び25の小学部と中学部併設のインターナショナルスクールが設置されている。前項の日本人学校の保護者アンケートの結果にも,保護者がインターナショナルスクールを一つの選択肢として重視していることが明らかになっている。本研究ではそのうちの国際バカロレア(IB)のカリキュラムで教育を行っている Island School を訪問し,そのカリキュラム内に位置付けられた日本語の授業を見学した。

この学校では IB のディプロマカリキュラム上で、Language B（非ネイティブスピーカー対象の外国語科目）の Higher Level, Standard Level, 及び Ab Initio（初修者向けコース）の 3 つのレベルの日本語科目が提供されている。参観したのは Higher level 7名と Standard level 4名が学ぶ最終学年 G13（ディプロマ取得の最終学年）の授業である。在籍する子どもたちは、駐在家庭や国際結婚家庭と様々なバックグラウンドの子どもたちであるが、英語のほうが強く継承日本語の保持レベルは多様な子どもたちで、授業中のちょっとした生徒同士の会話などは英語で行っている。しかし、授業はすべて日本語で行われ、先生の質問に対する応答なども日本語でスムーズに行われていた。

参観した授業では、ちょうど作文指導が行われていた。IB のアセスメントで用いられる写真の描写タスクとそれに続く説明文を書く練習をしていた。IB のカリキュラムがリテラシー力の伸長を志向するものであることを反映し、Language B のカリキュラムながら作文の課題が多いため、授業でも作文指導が多くなされていた。特に、新聞の記事の切り抜きや様々な読み物など、工夫を凝らした読み・書きの指導が行われており、極めてリテラシーを重視した指導が行われていた。指導を担当した教員によれば、授業は基本的に日本語で行っているものの、作文前の準備などで生徒たちが英語を活用することに対して制限はしないとのことだった。

日本人学校で実施された保護者アンケートの結果からも明らかなように、香港の日系社会においては日本語と英語という二つの言語の保持・伸長のために、実に様々な選択が存在する。ビジネスマンのための日本語学校へ継承日本語学習者の中学生が通うというような状況はカナダでは見られず、日本語で行われるピアノやサッカーなどの習い事という選択肢もこれほど多くはなかった。「日本式の英語塾」に行かせるという選択も、日本に帰国して受験する可能性が低くない香港在住の子どもたちの親の選択肢として存在する。学校の選択一つをとっても、日本語を重視するのか、英語を重視するのか、英語を重視するとしても日本語をどの程度まで伸ばしたいのかなど、親たちは非常に多くの選択をしている。家庭での言語使用に

関するルールにもそうした選択は反映されるし、カナダに比べて圧倒的に多くの家庭が導入しているヘルパーの選択においても、どの言語を話すヘルパーを雇うのかという選択が付随する。この調査結果をさらに深めるため、追加調査を行い、親たちの言語選択に関するインタビューを行った。その結果を次節にまとめる。

調査報告3：高度バイリテラシーを育成するための親たちの選択

2017年2月、子どもになんらかの日本語の教育を行っている香港在住の保護者12名にインタビューを行い、子育てにおいて言語的な側面から意識していることについて調査した上で、時間的に可能だった8名に対し、「あなたの子育ての中で言語にかかわる選択に大きな影響を与えていると思う要因は何ですか」というプロンプトを用いたPAC分析（内藤2006）を試みた。PAC分析の手順は山田（2014）にならい以下のとおりに行った。

- ① 刺激文から連想する言葉やフレーズを付箋に書き出してもらう。
- ② ①の付箋を重要と思う順に並べ替えてもらう。
- ③ 付箋に書かれた項目同士が、直感的にどの程度近い概念であるか、「1かなり近い」から「7かなり遠い」の7段階で評定してもらう。
- ④ 評定の結果得られた非類似度行列を、SPSS ver.21 でクラスター分析（平方距離、ウォード法）にかけ、デンドログラムを作成する。
- ⑤ デンドログラムの解釈を研究者とインタビュアーで行い、意味のあるクラスターに分ける。
- ⑥ クラスターそれぞれに名前を付けてもらい、それについて補足説明をしてもらう。

ここでは紙面の制限上、A) 両親ともに日本語話者の駐在家庭で日本から直接来た家庭、B) 両親ともに日本語話者の駐在家庭でこれまでに複数の言語環境移動を経験した家庭、C) 国際結婚家庭の駐在家庭、D) 父母ともに日本語話者の永住家庭、

及び E) 香港生まれの国際結婚家庭で永住家庭という 5 つの異なるタイプの家庭における親たちの選択について詳しく見ることとする。参加者のプロフィールを表 2 に示す。

表 2

子どもの言語教育に関する親の意識調査の参加者プロフィール

	両親の母語	在港の理由	これまでの海外経験	学校言語	家庭言語	将来の教育
A	日本語話者	駐在	日本' 香港	日本人学校	日本語	日本
B	日本語話者 父は帰国子女	駐在	複数移動	学校言語シフト	日本語	母 日本 父 どこでも
C	父は日本語話者 (複言語使用) 母は広東語話者 (複言語使用・言語学の MA 有)	駐在 2018 年 1 月帰国 予定	日本' 香港	学校言語シフト	日本語・ 英語・ 中国語・ 広東語	日本または 英国
D	父母ともに日本語話者 母英語も使用	永住	複数移動	学校言語シフト	日本語	日本または 米国
E	父は広東語話者 母は日本語話者 (広東語も)	永住	香港生まれ	学校言語シフト	広東語・ 日本語	どこでも

A は夫婦ともに日本語話者の駐在家庭で日本から直接香港にきた家庭の母である。

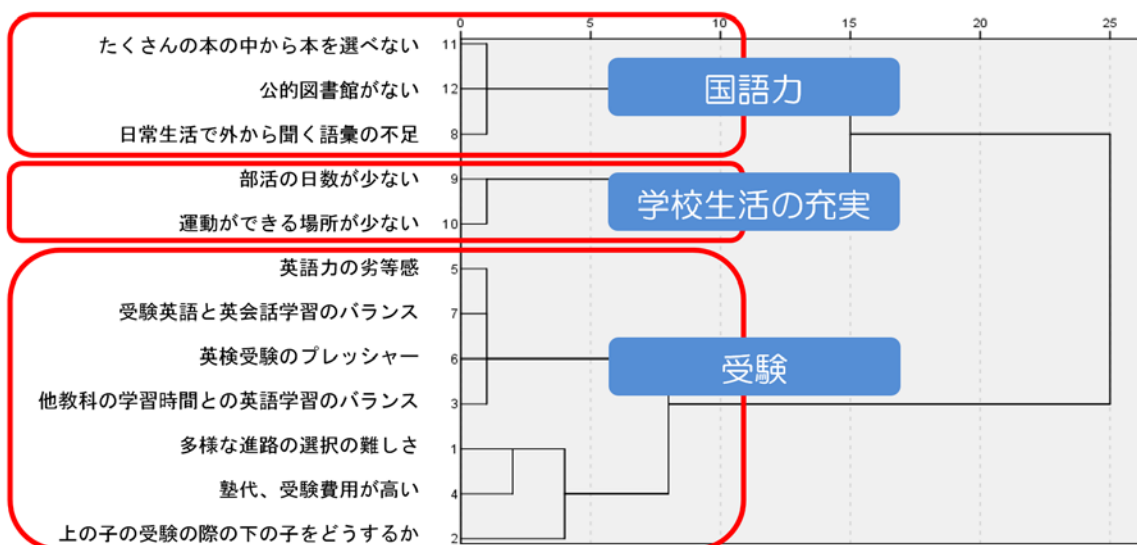


図1。 母親 A のデンドログラム。

子どもは日本人学校に在籍し、将来の教育は日本を希望している。この母への半構造化インタビュー及びそれに基づく PAC 分析の結果を図 1 に示す。この図から、母親にとって子育て上の関心の上位を占めているのが国語力、子どもの学校生活の充実と受験に関わる事柄であることが読み取れる。また、「受験」というカテゴリーの中を詳しく見ると、「英語力の劣等感」「英検受験のプレッシャー」といった前述の Ought-to L2 self に類似した視点が入っていることも興味深い。また、受験費用や子どもの進路選択の難しさなど、子どもの受験に関わる親たちの負担についても述べられており、帰国生として日本の高校を受験する際に求められる国語力・英語力を含めた受験対応力の育成に心を砕く家庭の実情をよく示しているといえるだろう。

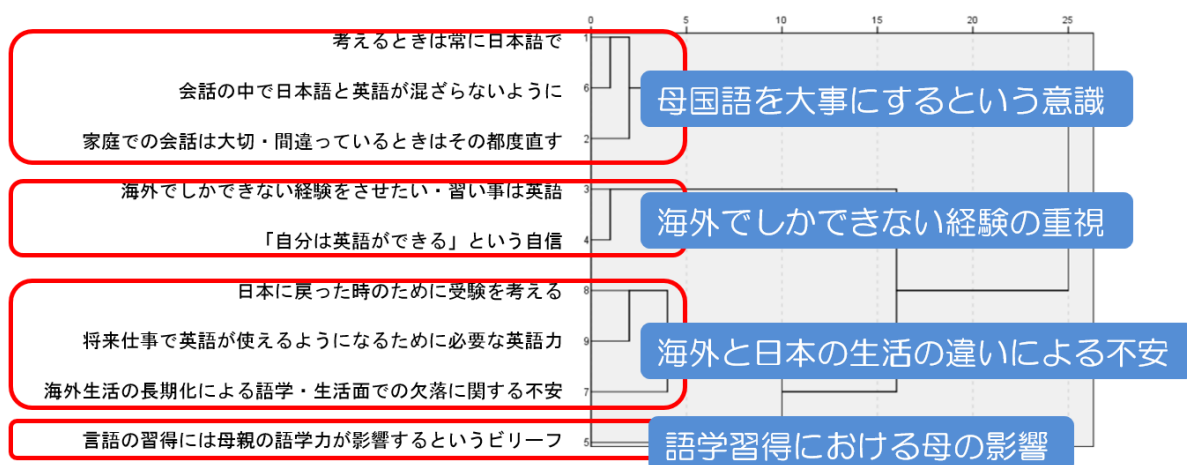


図2。 母親 B のデンドログラム。

B の家庭も夫婦ともに日本語話者の駐在家庭であるが、夫自身が帰国子女であり、またこれまでに複数回海外赴任を経験しているなど、かなり日本国外の経験が多い点で A の家庭とは少し趣を異にする。そうした経験の違いからか、子どもの学校言語シフトがあり、また将来の教育の場については特に日本に限定することなく「どこでもよい」と回答している。A の場合と異なり、日本の高校受験という明確な目

標に縛られないためか、B の言語に関わる選択に大きな影響を与えているのは、①「母国語を大事にするという意識」②「海外でしかできない経験の重視」③「海外と日本の生活の違いによる不安」及び④「語学習得における母親の影響」という4つの項目であるという（図2参照）。ここでは、海外滞在の長期化による日本語への負の影響に対する不安と同時それに対する B なりの対処法が提示されていたり、海外滞在という環境の好ましい側面についての言及があったりするなど、複数言語環境での子育てについてバランスに配慮した見方が提示されている。

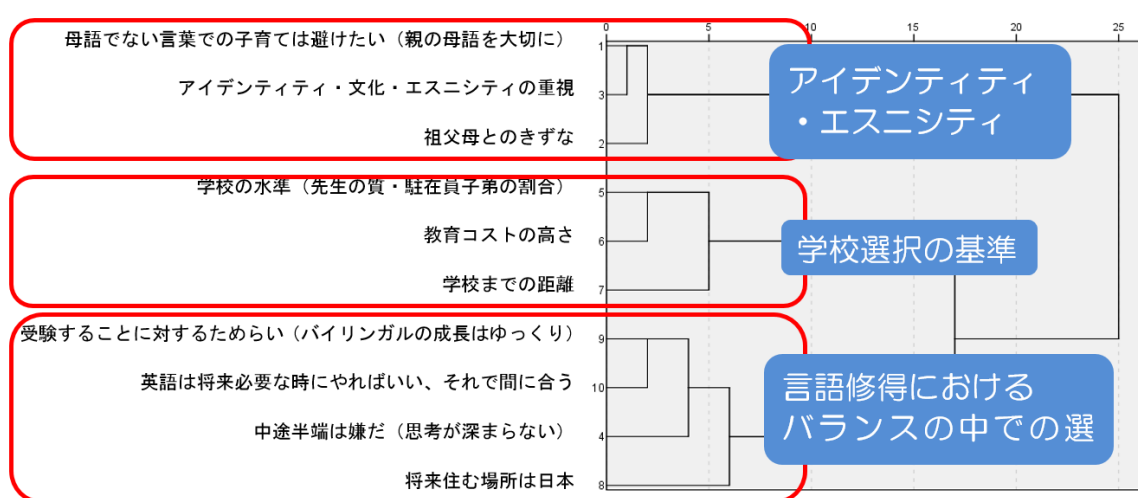


図3。 C 夫婦のデンドログラム。

国際結婚家庭の駐在家庭で、近々日本への帰国を予定している C は、母親が言語学における MA の学位を取得しているなど、極めて意識的に子どもの複数言語使用状況に目を配っている家庭である。このインタビューには夫婦両方が参加し、二人で協議をしながら進められた。図3に示されるように、この家庭では子どもの子育て上の言語選択に影響を与えているものとして、①「アイデンティティ・エスニシティ」②「学校選択の基準」及び③「言語習得におけるバランスの中の選択」が挙げられている。①のようなカテゴリーが明確に打ち出されているのは本調査の中ではこの家庭のみであったが、これは日本と香港の間を移動することで、父親も

母親もその社会の言語マイノリティになった経験があることも影響しているのかもしれない。カテゴリ③の内容は、母親の専門性に由来する部分も大きいと考えられる。言語習得に関する経験及び専門性が子育てに大きな影響を与えるという点は、カナダにおいて継承日本語のリテラシー発達を支えるために親はどんなことをしているのか探った研究（佐野 2016）でも極めて類似した結果が得られている。

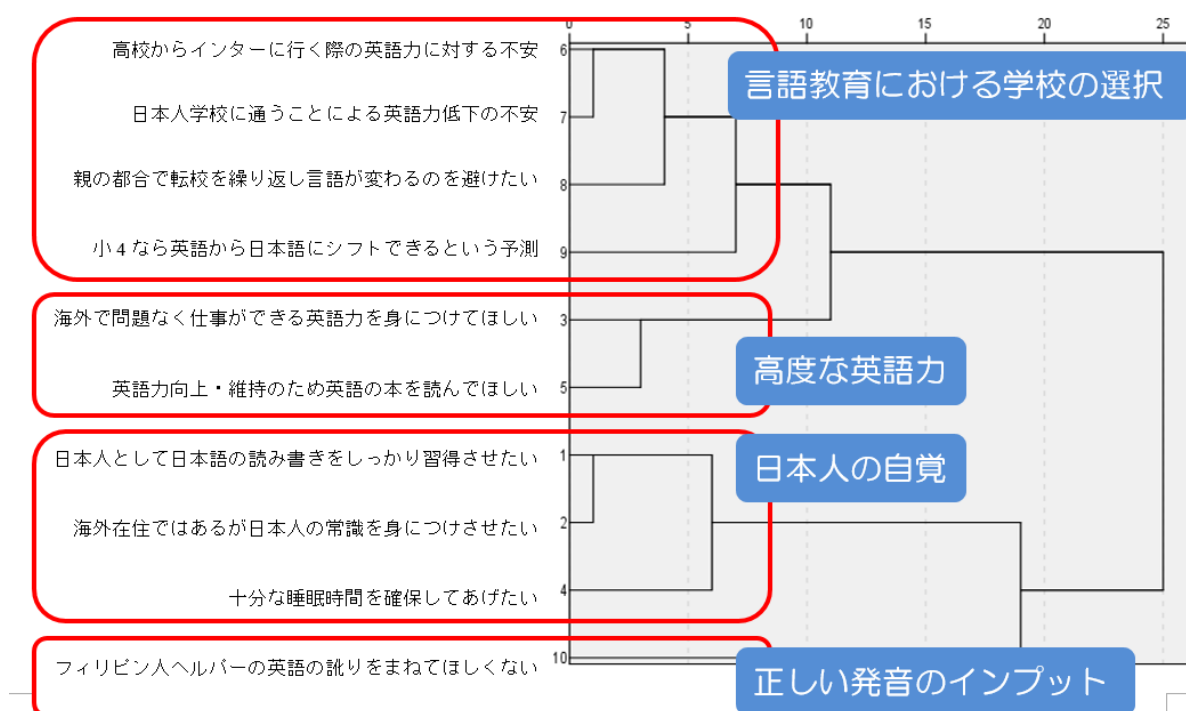


図4。 母親 D のデンドログラム。

A・Cの駐在家庭とは異なり、D・Eは香港に永住予定の家庭である。そのうちDは両親ともに日本語話者であり、母は有職、父は日本在住という家庭で、母の転勤に伴って日本・香港・米国などいくつかの国を複数移動しており、その状況に合わせて学校言語の使用を変更している。この母親のデンドログラムには、「言語教育における学校の選択」「高度な英語力」「日本人の自覚」「正しい発音のインプット」という4つのクラスターが表れているが、海外で仕事をしていく日本人として、高い英語力と日本人のアイデンティティとしての日本語を身につけさせたいと願

い親の気持ち、そしてそのためにはどうすればよいのかと悩む親の姿、というある意味典型的な親の意識が凝縮されているといえるだろう。

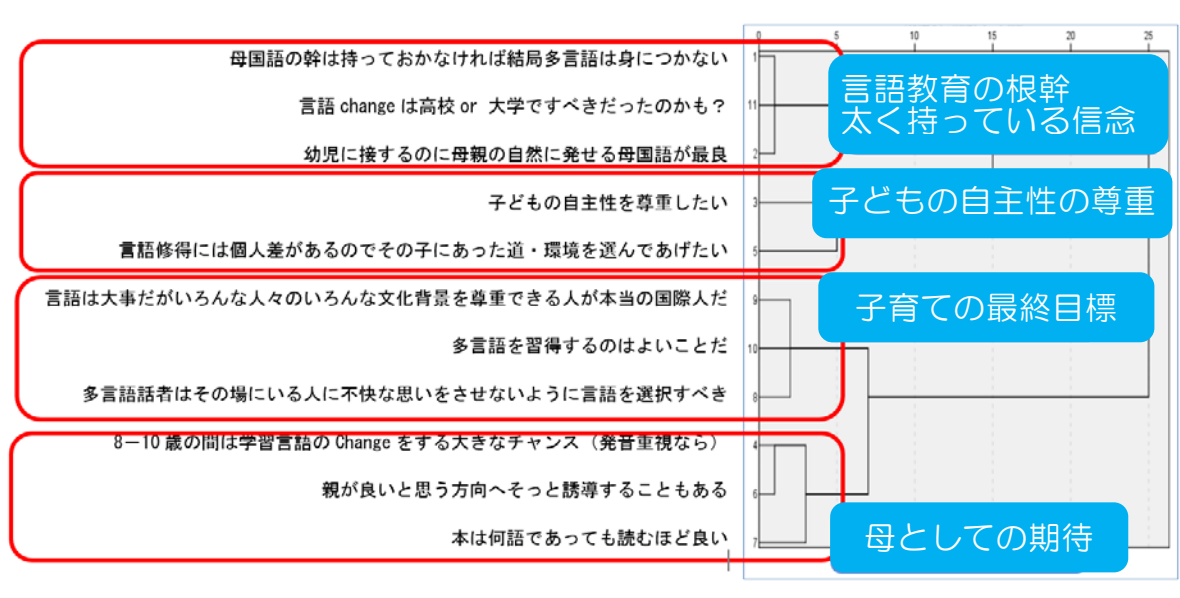


図5。 母親 E のデンドログラム。

最後に、夫が広東語話者の国際結婚家庭で子育てをする日本語話者の母 E のデンドログラムを図 5 に示す。この家庭も永住家庭で、母親も仕事ももっており、広東語にも堪能であるため、家庭内で使用する言語は広東語が多く日本語も場合によって使用している、という家庭である。この母のデンドログラムには「言語教育の根幹：太く持っている信念」「子どもの自主性の尊重」「子育ての最終目標」及び「母としての期待」という 4 つのクラスターが表れている。ここからは、3 人の子育てをしているこの母親が、子ども一人ひとりの特徴を見極めながら、その子にあった選択をすることの重要性を痛感しつつ、無理のない範囲で多言語話者に育っていくために親ができる最上の選択は何か模索している姿が浮かび上がってくる。

これらの分析を通じてみると、駐在家庭であるか永住家庭であるかを問わず、子どもが将来社会で成功するためのツールとしての語学力を身につけさせたいという視点は、すべての親に共通するものだった。ただし、具体的に何を重視するかと

いう点については、日本に帰国して高校受験をする際に有利になる条件を模索する駐在家庭、海外でしかできない経験を重視し、帰国子女入試または海外進学に有利になる条件を模索する複数移動家庭、日本語力の保持と英語力のバランスを考慮する永住家庭など、親自身の経験や環境がその子育てにおける言語選択に大きく影響を与えることが示唆されている。また、選択の幅が大きいことと同時に、教育費の高さに関する言及も多くみられ、教育の選択において経済的な視点が選択に大きな影響を与えることが示された。また、特に母親の言語力に起因する子育てに関する不安要因や言語教育よりも広い意味での子育て全般にかかわる子供の意思の尊重といった考え方も、環境の違いにかかわらず共通することがわかった。他方、日本語との接触が低い環境では、より日本語の影響力の大きい家庭に比べ、思考力を支えるツールとしての言語やアイデンティティの基盤をなすものとしての言語観などが親の言語教育にかかわる選択に影響を与えていることも浮かび上がってきた。

調査報告 4：複数言語環境香港と日本との比較：ろう教育の視点から

2016年1月11日、香港中文大学の手語及聾人研究中心を訪問する機会を得て、Tang 博士がチーフとなっている SLCO (Sign Bilingualism and Co-Enrolment in Deaf Education) プログラムについて Yiu 博士より説明を受けた。ここを訪問した理由は、香港手話と広東語の二言語によるバイリンガルろう教育を実践しているからである。

世界各地でろう者が使用する手話は、その地域の音声言語とは関係なく独自に発達した固有の言語である。日本のろう社会で用いられてきた日本手話も、日本語とは全く異なる固有の言語であって、日本手話を母語とするろう児が読み書きを習得する際には、第二言語である日本語で読み書きを習得するという極めて困難な課題に直面することになる。従来、ろう児の教育は障害児教育の枠組みで語られてきたため、ろう児がバイリンガルであるという視点に立った教育は日本ではまだ取り入れられて日が浅く、本格的に実施されているのは東京にある私立学校と、北海道にある公立の聾学校二校だけという状況である。この公立高校の場

合も、バイリンガル教育は選択可能性のひとつとして保護者に提供されているのが現状で、保護者も日本手話を教授言語とするアプローチが本当に効果的なのか、悩みながら選択をしていく状況である。従って、ただでさえ人工内耳の普及に伴って児童数が減少しているろう学校の中で、バイリンガルアプローチのクラスと、手話付きスピーチのクラスが設定されることになり、一クラスの人数が極めて少ない状況が生まれ、教育効果の面で新たなジレンマが生まれている。

翻って香港のこのプログラムでは、香港手話と音声広東語及び書記中国語という3つの言語を組み合わせた授業を行うために、聴の子どもたちにも参加を呼び掛けている。特に保護者や兄弟にろう者がいるわけでもない、ごく一般的な聴の家庭に育つ子どもたちが、あえて香港手話と広東語を用いて学んでいる。そういう選択をした保護者に直接インタビューをできたわけではないが、Yiu先生によれば、香港の保護者は自分自身が多言語話者であることが多いために、幼児期から多くの言語に触れさせることのメリットをよく知っている。しかもその言語はなるべく異なったタイプであればあるほどバイリンガルに育てるメリットは大きいと考えているため、モダリティの違う言語である手話言語とのバイリンガリズムの学習環境を子どもに与えたいと積極的に考える傾向があるという。早期に英語教育を入れることの是非をめぐって「日本語がしっかり育たなくなってしまう」といった懸念が多く語られる日本は、基本的にモノリンガル人口が多く、バイリンガル教育に対する不安感が強いのかもしれない。

考 察

香港での日英バイリテラシーの研究を始めるにあたって直面した超多様性ともいうべき状況について、この研究を通じ、ある程度理解を深めることができた。香港のこうした環境は、流動化する国際社会の中では一つのモデルケースといえる。このような混沌とした状況の中で、極めて多様な背景を持つ子どもたちの高度バイリテラシー発達のために有効な教育手法をさらに模索していきたい。

謝 辞

この一連の研究にご協力くださった香港日本人学校の教職員の皆様とアンケートにご協力くださった保護者の皆様, 快く授業参観をお許しくくださった香港補習授業校の皆様, 授業参観及びインタビュー調査にご協力くださった **Island School** の教員及び生徒の皆様, および長時間にわたるインタビューにお答えくださった保護者の皆様と香港大学の学生の皆様, そして香港のろう教育についてたくさんのごことを学ばせてくださった香港中文大学の皆様に心より御礼申し上げます.

注

¹ 「継承語学習者」とは今いる環境で主に話されている言語とは異なる言語を話す親をもち, その言葉を学ぼうとしている学習者のことを指す. 第二言語習得, 外国語習得ともまた異なる特徴を多く持つとされ, 特にアイデンティティとの結びつきにおいて, 第二言語学習者や外国語学習者とは異なる配慮を要する.

² 「国際バカロレア」とはジュネーブに本部を置く国際バカロレア機構が提供する国際的な教育プログラムを指す. 国際バカロレア資格の取得には, 言語と文学 (言語 A), 言語習得 (言語 B: いわゆる外国語), 個人と社会, 理科, 数学, 芸術の各科目群よりバランスよく科目を選択して学ばなければならない (芸術は必修ではない). A 継承日本語学習者が海外で IB プログラムを学ぶ場合, 言語 A で日本語を選択し日本文学について深く学ぶか, 言語 B で日本語を選択し外国語として日本語を学ぶ (さらに *ab initio* という科目をとり, 初修者として日本語を学ぶこともできる) か選択することが一般的である.

³ この報告の一部は 2016 年 3 月 6 日に HELES・JCA 北海道支部, ・JACET 北海道支部 3 学会合同研究会にて行った研究発表, 「多言語社会香港で育つ日英作文力」でも報告している.

⁴ このアンケート調査の結果については、2016年3月6日に HELES・JCA 北海道支部、・JACET 北海道支部 3 学会合同研究会にて行った研究発表「多言語社会香港で育つ日英作文力」、2016年3月8日に国際シンポジウム“Preparing Students for Communicating in East Asia”にて行った研究発表：“Literacy Development of Japanese-English Bilinguals growing up in Multilingual Hong Kong”及び2016年6月25日に香港大学で行われた国際シンポジウムでの研究発表「香港在住の日英バイリンガル児童の作文力の発達に関する考察」においても一部報告している。

引用文献

- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd Ed.)*. Los Angeles, LA: California Association for Bilingual Education.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Lockwood, P., Marshall, T.C. & Sadler, P. (2005) Promoting success or preventing failure: Cultural differences in motivation by positive and negative role models. *Personality and Social Psychology Bulletin* 31(3), 379-392.
- Sano, A., Nakajima, K., Ikuta, Y., Nakano, T., & Fukukawa, M. (2014). Writing abilities of Grade 1-9 Japanese-English Bilinguals: Linguistic Interdependency and AGE, LOR and AOA. 『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』 10, 60-90.
- 内藤哲雄. (2006). 『PAC 分析実施法 [改訂版] — 「個」を科学する新技法への招待』 ナカニシヤ出版

山田智久. (2014). 「教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から—」 『日本語教育』 157, 32-46.

お子さんのお名前 _____ 男 女 記入者名 _____

香港日本人学校 学年とクラス _____年 _____組

バックグラウンドに関する質問

1. お子さんの誕生日 _____ 西暦 _____年 _____月 _____日
2. ご両親の母語 _____ 父 _____ 母 _____
3. 帰国予定はありますか? _____ なし _____ あり _____年 _____月頃
4. お子さんのこれまでの滞在国とその国での言語学習状況について、ご誕生から今に至るまでなるべく詳しくご記入ください。

年 月～ 年 月	滞在国	通学した学校の使用言語	学校以外に使用した教材など

記入例)

年 月～ 年 月	滞在国	通学した学校の使用言語	学校以外に使用した教材など
2001年4月誕生	日本	英語（インターナショナルスクール 1年から3年）	フィリピン人ベビーシッター（英語話者）
2002年4月～	日本	保育園：日本語	年長の夏から〇〇△△××の国語と算数
2005年4月～	日本	公立小学校：日本語 1年から2年夏	〇〇△△××の教材+英会話塾
2005年8月～	ドイツ	インターナショナルスクール：英語 G3～	2005年・2006年の9月に1か月ずつ日本の小学校に体験入学
2008年11月～	香港	インターナショナルスクール：英語	2009年から日本語作文の通信添削 2011年から英語の家庭教師

5. 日本に一時帰国することはありますか?
 あり なし (いずれかに○)
 「あり」の場合
 どのくらいの頻度で帰国されますか?

 一回の滞在期間はどのくらいですか?

 一時帰国中はどのように過ごされますか? (例：祖父母宅で過ごす・地域の学校で体験入学をする・通塾する)

ご家庭での言語使用状況に関する質問

6. ご両親はお互いに何語で話されますか？割合で示してください。日本語 % : 英語 % : 広東語 %
使用のパターン（例：ほぼ日本語だがたまに英語、夫の両親がいるところでは広東語と英語だが家族だけの時は日本語など）
-
7. お母さんはお子さんに何語で話しかけますか？割合で示してください。
日本語 % : 英語 % : 広東語 %
使用のパターン（例：ほぼ日本語だがたまに英語、夫の両親がいるところでは広東語と英語だが家族だけの時は日本語など）
-
8. お父さんはお子さんに何語で話しかけますか？割合で示してください。
日本語 % : 英語 % : 広東語 %
使用のパターン（例：英語話者がいるところでは英語だが家族だけの時は日本語など）
-
9. お子さんはお母さんに何語で話しかけますか？割合で示してください。
日本語 % : 英語 % : 広東語 %
使用のパターン（例：母とは日本語で話すことになっているが時々英語になる）
-
10. お子さんはお父さんに何語で話しかけますか？割合で示してください。
日本語 % : 英語 % : 広東語 %
使用のパターン（例：ほぼ広東語だがたまに英語、母がいるところでは英語だが父だけの時は広東語など）
-

11. お子さんは何人兄弟ですか？

	回答欄	記入例 お子さんが一人の場合	記入例 お子さんが4人兄弟の上から 2番目の場合
1番上		本人	女
2番目		×	本人
3番目		×	男
4番目		×	男
5番目		×	×

12. お子さんは兄弟同士では何語で話していますか？割合で示してください。
日本語 % : 英語 % : 広東語 %
使用のパターン（例：日本語で話すことになっているが親がいないと英語、上のことは日本語下の子とは英語）
-

13. お子さんのこれまでの言語使用の状況について特筆すべきことがあればお書きください。

お子さんの言語接触に関する質問

14. お子さんはテレビやビデオ (DVD) を一日にどのくらい見ますか？ 時間くらい _____
15. お子さんは何語の放送をどのくらいの割合で見えていますか？ 日本語 % : 英語 % : 広東語 % _____
16. お子さんは日本語の本をどのくらいの頻度で読みますか？ ひと月に _____ 冊くらい
17. お子さんは英語の本をどのくらいの頻度で読みますか？ ひと月に _____ 冊くらい
18. お子さんは日本語または英語以外の本をどのくらいの頻度で読みますか？ ひと月に _____ 冊くらい (_____ 語)
19. 日本語で作文を書く機会はどのくらいありますか (学校の課題を含む) ひと月に _____ 回くらい
それはどんなものですか？ _____
20. 英語で作文を書く機会はどのくらいありますか (学校の課題を含む) ひと月に _____ 回くらい
それはどんなものですか？ _____
21. 日本語または英語以外の言語で作文を書く機会はどのくらいありますか。 ひと月に _____ 回くらい
それはどんなものですか？ _____
22. 日本語で日記や手紙・メールを書く機会はどのくらいありますか (学校の課題を含む) ひと月に _____ 回くらい
それはどんなものですか？ _____
23. 英語で日記や手紙・メールを書く機会はどのくらいありますか (学校の課題を含む) ひと月に _____ 回くらい
それはどんなものですか？ _____
24. 日本語または英語以外の言語で日記や手紙・メールを書く機会はどのくらいありますか。ひと月に _____ 回くらい
それはどんなものですか？ _____

言語習得に関する意識についての質問

25. お子さんの現在の日本語学習についてどのようにお考えですか？もっとも近いものに○をつけてください。

今のままでよい もっと学習の機会を増やしたい 負担が大きすぎる

26. お子さんの現在の英語学習についてどのようにお考えですか？もっとも近いものに○をつけてください。

今のままでよい もっと学習の機会を増やしたい 負担が大きすぎる

27. お子さんにはどの程度日本語で会話できるようになってほしいですか？日本語のネイティブ・スピーカーを9、日本語を全く話せない人を1としたとき、どのレベルになっていてほしいか当てはまる数字に○をつけてください。

1 2 3 4 5 6 7 8 9

また、具体的なイメージがあれば記述式でもお答えください。（例：おじいちゃん・おばあちゃんと不自由なく会話できるレベル・日本で就職して問題ないレベル・日本の大学に進学できるレベル など）

28. お子さんにはどの程度日本語で読めるようになってほしいですか？日本語のネイティブ・スピーカーを9、日本語を読むことが全くできない人を1としたとき、どのレベルになっていてほしいか当てはまる数字に○をつけてください。

1 2 3 4 5 6 7 8 9

また、具体的なイメージがあれば記述式でもお答えください。（例：おじいちゃん・おばあちゃんと不自由なく会話できるレベル・日本で就職して問題ないレベル・日本の大学に進学できるレベル など）

29. お子さんにはどの程度日本語で書けるようになってほしいですか？日本語のネイティブ・スピーカーを9、日本語を読むことが全くできない人を1としたとき、どのレベルになっていてほしいか当てはまる数字に○をつけてください。

1 2 3 4 5 6 7 8 9

また、具体的なイメージがあれば記述式でもお答えください。（例：仕事でメールなどを不自由なくかけるレベル・大学の卒論を何とか英語で書けるレベル など）

30. お子さんにはどの程度英語で会話できるようになってほしいですか？英語のネイティブ・スピーカーを9、英語を全く話せない人を1としたとき、どのレベルになっていてほしいか当てはまる数字に○をつけてください。

1 2 3 4 5 6 7 8 9

また、具体的なイメージがあれば記述式でもお答えください。（例：おじいちゃん・おばあちゃんと不自由なく会話できるレベル・日本で就職して問題ないレベル・日本の大学に進学できるレベル など）

31. お子さんにはどの程度英語で読めるようになってほしいですか？英語のネイティブ・スピーカーを9、英語を全く話せない人を1としたとき、どのレベルになっていてほしいか当てはまる数字に○をつけてください。

1 2 3 4 5 6 7 8 9

また、具体的なイメージがあれば記述式でもお答えください。（例：新聞が問題なく読めるレベル・仕事でメールをやり取りできるレベル・ネイティブ・スピーカーと変わらないレベル など）

32. お子さんにはどの程度英語で書けるようになってほしいですか？英語のネイティブ・スピーカーを9、語を英読むことが全くできない人を1としたとき、どのレベルになっていてほしいか当てはまる数字に○をつけてください。

1 2 3 4 5 6 7 8 9

また、具体的なイメージがあれば記述式でもお答えください。（例：仕事でメールなどを不自由なくかけるレベル・大学の卒論を何とか英語で書けるレベル など）

33. 将来、どこで教育を受けさせたいと考えていますか？ 日本 香港 他国（ ）どこでもよい

34. ご両親は2つの言語の学習についてどのようにお考えでしょうか。最も近いものに○をつけてください。

父親： 学校言語の方が大事 家庭言語と学校言語両方が大事 家庭言語の方が大事

母親： 学校言語の方が大事 家庭言語と学校言語両方が大事 家庭言語の方が大事

35. その他、お子さんの言語習得に関わって日頃お考えのこと、悩んでいらっしゃるなどあればお書きください。

香港大学日本語スタンダード策定について

萬美保

要 旨

本稿では、香港大学日本研究学科日本語プログラムで開講されている必修日本語科目 8 レベルを対象とした日本語スタンダード策定の実践報告をする。まず日本語の旧カリキュラムを見直すきっかけとなった背景について述べ、次に日本語カリキュラムを実際にどのように再構築されていったかを紹介する。背景としては、(1) 全学で行われた教育改革と (2) 学生の学習背景の多様化が挙げられる。特に (1) の新しい教育方針である *Outcome-based approach to teaching and learning* は、昨今の言語スタンダードへの注目度の高まりと相まって、日本語カリキュラム再構築を後押しした。さらに (2) の学習の多様化は、留学の増加と大学に入学する時点での既習者の増加に代表されるように、グローバル化による学習の流動化、そして教育機会の均等化といった、教育分野における最近の動向を反映している。日本語プログラムによる必修日本語カリキュラム再構築の実践では、複数の班に分かれながら意見交換を頻繁に図ることで、最終的には一つの大きなスタンダード記述を完成させた。

キーワード：カリキュラム改定、教育目標、教育内容、可視化、学習背景の多様化

はじめに

香港大学日本研究学科日本語プログラムでは、2007 年の夏学期に必修日本語カリキュラムの改定に着手した。新カリキュラムの最大の特徴は、言語運用能力の段階的な発達の考えに基づく教育目標、指導・学習内容、評価の可視化とそれらの要素の間の整合性である。以前は、構造文法的に配列された教科書の項目を初歩のレベルから順に分けて日本語 I、II、III とし、日本語能力試験の出題内容も一部考慮して指導に組み込む、といった方法で指導内容が決められていた。3 年間にわたる必修日本語科

目のカリキュラムは、教科書を中心にいわば自然形成されていて、各レベルにおける技能間の繋がりや、異なったレベル間の繋がりを示すための特別な記述は存在しなかった。言い換えると、どのような目標のもとに指導が行われ、学習の結果、学生たちは何ができるようになるのか、またその能力はどのように評価されるのか、については、プログラム内でもまたプログラム外に対しても可視化されていなかった。長年、このように成り立っていた一連の日本語必修科目は、約2年をかけて行われたスタンダード構築の結果、大きく生まれ変わった。

本稿では、香港大学日本語スタンダードズ（以下、HKU 日本語スタンダードズ）構築の取り組みについて報告する。まず、先行研究を概観しながら、旧日本語カリキュラムの見直しをするに至った背景に言及し、カリキュラム再構築の過程と新カリキュラムの維持・管理方法について紹介する。最後に、今後の課題についても考察する。

背景と先行研究

大学の教育改革

香港大学はかつて3年制を取っていたが、2012年以降、4年制に変わった。それを契機に、教育方針が刷新されることになった。改革を進めるにあたっての指針として、学内のカリキュラム改革推進委員会が提示した基本目標は以下の通りである¹。

“The four-year undergraduate curriculum aims to enable students to develop capabilities in:

Critical intellectual inquiry and life-long learning

Tackling novel situations and ill-defined problems

Critical self-reflection and greater understanding of others

Intercultural communication, multicultural understanding and global citizenship

¹ 4 - Year Undergraduate Curriculum Steering Committee が2007年に発行した文書、“4 - YEAR UNDERGRADUATE CURRICULUM REFORM THE UNIVERSITY OF HONG KONG. 4-Year Undergraduate Curriculum and ADP for 2009 - 12 Triennium” による。

Communication and collaboration

Leadership and advocacy for the improvement of the human condition (p.1) ”

そして、これらの目標を実現するために示された指導・学習要項のなかには、“Common learning experience”として 10 あまりの提案が成されている。本稿のテーマに直接関連したものとして、その中から以下に 2 項目挙げる。

Outcome-based approach to teaching and learning

International experience

上述した 6 つの基本目標は、いわゆる“Can-do-statements”（以下、CDS）で記述されている。そして、指導・学習要項では、“Outcome-based approach to teaching and learning”（以下、OBTL）を強調し、明文化された達成目標を念頭に置いて指導・評価に当たることが求められている。各学部で、プログラムで、そして各科目で、学生が学習した結果、「何ができるようになるのか」が可視化されていなくてはならない。4 年制が開始されたのは 2012 年だが、OBTL の方針は改革計画のかなり早い段階で打ち出され、大学全体で推進していく強力な動きがあった。教員のための多くのワークショップが開催され、OBTL に基づいて一新されたコース・教師・プログラム評価のための学生用の質問票が 2008～2009 年度にはすでに使用され始めた。また、2010～2011 年度までに大学の既存コースの 50%を OBTL に書き換えることを当初から目標として掲げ、2017～18 年度現在、学内のすべての科目で OBTL を採用している。

大学の方針から外れることなく、HKU 日本語スタンダードの主な特徴も、CDS による記述と OBTL である。CDS と OBTL がひとつの潮流であることは、言語教育においても例外ではなく、各国で開発されたスタンダードを語る際に CDS は不可欠な要素となっている。伊東（2006a）によると、Canadian Language Benchmark、ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages)や ALTE (The Association

of Language Testers in Europe=欧州言語テスト協会)が開発した言語能力基準、CE (Council of Europe=欧州評議会)が作成した外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠=CEFR (吉島・大橋 2004)などのスタンダードの特徴のひとつはCDSで、いずれも最終的な outcome に焦点を当てて記述されている。ACTFLが中心となりアメリカで開発されたナショナルスタンダード (National Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century) は、1996年に発表されて以来、広いレベルで外国語教育の質向上に役立てられている (當作 2006)。国際交流基金で開発された日本語教育スタンダードも CEFR の CDS をもとに標準枠組みを策定している (嘉数 2006, 国際交流基金 JF 日本語スタンダードウェブサイト)。こうして日本でも、日本語教育における能力達成度の明記とそれを利用した取り組みが始まった。島田ら (2006) は、日本語能力試験合格者の実際運用能力を CDS によって記述する可能性を報告したが、2017年現在、その可能性は部分的にはあるが、すでに実現している (国際交流基金日本国際教育支援協会日本語能力検定試験ウェブサイト)。伊東は、日本語教育における CDS、そして到達目標の明確化には意義があり (2006a)、スタンダード策定においては、明確な教育目標と教育・学習・評価の間の一貫性が重要だとしている (2006b)。

ナショナル、またはインターナショナルな言語能力基準だけではない。教育機関別、つまりプログラムレベルのスタンダード策定も実施されてきた。伊東は、東京外国語大学留学生日本語センターにおける JLC 日本語スタンダード開発 (JLC スタンダーズ・ワーキンググループ 2006, JLC 日本語スタンダーズ研究会 2007) の例を挙げ、そのための教員間の話し合いを通して、教育の意義や目標、教育方法と評価について再検討することができたと述べている (伊東 2006b)。同じく東京外国語大学の全学日本語プログラムでは、平成 26 年度から 28 年度まで科学研究費助成事業の支援を得て行った基盤研究をもとに「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」を作成し (藤森 2017)、現在インターネット上でも公開している (東京外国語大学留学生日本語研究センター 2017)。一方、大阪大学日本語日本文化教育センター (旧大阪外国語大学日本語日本文化教育センター=CJLC) においても到達度評価の枠組み構築を報告し

ている（真嶋 2007, 岸田 2006）。JLC 日本語スタンダードも CJLC 到達度評価制度も CEFR を参照枠としているが、ほかのスタンダードと比較すると、CEFR は言語運用能力の段階的な記述だけではなく、シラバスやカリキュラムの作成や評価方法など言語教育を全体的に捉えたもの（伊東 2006a）という観点から、プログラムスタンダードの参照枠として利用しやすいと思われる。

明記されたプログラムスタンダードは、学習の流動化と教育の機会均等化によって生じる学習背景の多様化への対応という観点からも大きな役割を果たすと筆者は考える。既述したように、香港大学 4 年制カリキュラムの教育目標達成を支える項目のひとつとして“International experience”を挙げたが、大学側は、学生のための海外体験プログラム参加を短期から長期に、さらに選択から必修としてカリキュラムに組み込む可能性について検討するよう学部や学科に促している。日本語・日本文化を学ぶ学生が集まる日本研究学科にとって、彼らの日本留学の機会をこれまで以上に増やし、彼らが大学間を移動しやすい環境を整えることが大きな課題となる。一方、複数の教育機関の間での学生の移動は留学以外の要因でも起きる。例えば、香港では短期大学相当の学歴を持った者が 4 年制大学に入学を許される件数が以前より増え、高い学習能力と動機をもつ学生に対して再教育の機会が与えられる。このような動向は留学奨励策とともに、学習背景の多様化と学習者ニーズの複雑化をもたらしている。

学生の学習背景の多様化・留学の増加

必修日本語コースのカリキュラム改定の背景として、まず、学生の学習体験の多様化が進んだことが挙げられる。その第一の要因として、日本に留学する学生数の増加を指摘したい。2017～18 年度現在、日本語プログラムでは各学年約 50～200 名の学生が日本語を学んでおり、2 年次または 3 年次が終わった時点で毎年 30 名ほどの学生が交流協定のある日本の大学へ交換留学する。以前は留学の機会のごく少数の学生に限られていたが、この 20 年ほどの間に交流協定校の数は徐々に増え、大学による“International experience”の奨励の影響でその数は急増した。留学した学生のほぼ全員

が受け入れ校で取得した単位を母校に移行させる。そのための申請を承認する際、双方の機関の科目の内容が明らかになっていなければならない。科目名だけを見て、留学先で取った科目名が中級日本語だからこちらの中級科目と同レベルだと単純に判断することはできない。

既述した旧大阪外国語大学のCJLC到達度評価制度は、まさにこの問題への解決を図り、教育の流動化に対応する可能性を示した。平尾は、CJLC到達度評価制度の構築は「……留学の環境や前提、目的が大きく変じつつある時代の流れの中で、大学が持つ一定の社会的な役割を担いつつ、いかに日本語日本文化教育の内容や方法を進化させることが可能か（2006：60）」という教育課題のもとに進めたと述べている。そして、世界的な大学間教育連携の広がりの中で、「日本語日本文化教育における諸大学の異なるカリキュラムや授業の到達度との『比較対照を可能する方法』の模索（平尾 2006：62）」に取り組んだとしている。教育のグローバル化により学習背景の多様性と学習者ニーズの複雑性が増す国際社会において、受け入れ機関・送り出し機関を問わず、教育主体それぞれがカリキュラムと評価の比較対照を容易にする体制を構築していかなければならないという時代の要請がある。

学生の学習背景の多様化・教育の機会均等化による既習者の増加

カリキュラムの見直しを余儀なくされたもう一つの背景には、大学に入学する時点での既習者の増加があった。以前は大学で日本語を履修し始める学生のほぼ全員が初心者だったため、初級から開始し、次のレベルを順に履修させることで日本語能力も次第に伸びていった。しかし、中等教育の段階で日本語を学び始めた学生や、香港内の短期大学相当の教育機関などで日本語を数年間勉強してから新たに大学に編入する学生の数が増えたことにより、履修する科目レベルと日本語能力にずれを生じるケースが増えてきた。学生たちを能力レベルに合った科目に入れるために、適切なクラス分けをする必要が生じた。その前提として、プログラム内各レベルのコース内容が明確に把握され、レベル間の違いと繋がりがシラバスに論理的に反映されていなか

ればならない。しかも、指導目標や内容が毎年変わるようでは、コース内の学生の能力水準を長期間保つことは難しい。こういった状況において、カリキュラムの全容が明記されたスタンダードが特に有用となる。

以上、ほかの日本語教育機関の例も見ながら、香港大学日本語プログラムが必修日本語カリキュラムの改定に着手するに至った背景を整理した。学生たちが持つ学習背景の多様化は大学のカリキュラム改革開始以前に始まっていて、日本語科目の教育全体を見直すテコ入れとなりつつあった。大学の新しい教育方針の推進がそれに加わり、日本語教員チームは日本語Ⅰ（前期・後期）、日本語Ⅱ（前期・後期）、日本語Ⅲ（前期・後期）、日本語Ⅳ（前期・後期）の8つのレベルを対象にカリキュラムを新たに構築することが決まった。

HKU 日本語スタンダードズ

構築の流れ

必修日本語コースのカリキュラム改定プロセスは、議論と検討を重ねながら一定の項目を表に記載し、一連のマトリックスを地道に作成することによって進められた。日本語プログラムが使用したマトリックスは、行動目標、スキル、指導項目、テーマ・教室活動、指導方法、評価方法の6要素で構成されている（表1）。

ここで強調したいのは、カリキュラムは指導と学習の骨子であり、教育機関や現場で層を成すあらゆる部署の理念と方針と現実的実情が反映されたものであることが望ましいということである。そして、実施（implementation）可能なものでなければ意味がない。実施の段階で、教師ひとりひとりが日常的に深く関わっていくガイドラインでもあり、自分たちが納得できるものを自分たちで手作りすることが望ましい。改定の段階で教師間の話し合いを繰り返すことで、カリキュラムは、コースデザイン、教材開発、評価法開発のための強い土台となり得る。このような考えのもとに、少数の教師が一方向的に決めたカリキュラムに全員が従う、という一見して効率のよさそうな方法は取らずに、当プログラムでは敢えて遠回りの方法を選択した。すなわち、ま

ず旧カリキュラムを明文化して細部にわたり検討・反省することから始めることとし、話し合いを効率的に行うために、8つのレベル別（横割り）班と5つの技能別（縦割り）班を形成した（表2）。作業内容に応じて班単位で集まり、話し合いの結果を記録して常にほかの班にも報告するようにした。

表1

マトリックスの例 日本語I 前期「書く」(2016年版HKU日本語スタンダードより)

行動目標	<ul style="list-style-type: none"> ● 日本語の文字が正しく書ける・身近な事柄について自己表現としての200字程度の簡単な文章が書ける
スキル	<ul style="list-style-type: none"> ● ひらがな、カタカナ、既出の漢字が正確に書ける ● 基本的な句読点が使える ● ディクテーション（単音、単語、短文の書き取り）ができる ● 自身に関する身近な情報を丁寧体の文で書くことができる
指導項目	<ul style="list-style-type: none"> ● ひらがな・カタカナ・漢字（中国語漢字との違い）・句読点・丁寧体・名詞文・動詞文・形容詞文・記述文
テーマ・活動の例	<ul style="list-style-type: none"> ● 自己紹介、他人の紹介・1日、1週間の行動、出来事、予定・好みとその理由・人や物の場所 ● 自分に関する作文・単音、単語、短文のディクテーション・文章の基本的な段落構成を意識しながら書く練習
指導方法	<ul style="list-style-type: none"> ● 宿題、および授業での活動で書いたものを添削し、文法誤用や誤字の指摘、解決法の提示などについてフィードバック ● 内容展開を助けるための質問やモデル文の提示及び分析を通して産出を促進 ● 内容構成の巧拙に焦点を合わせてフィードバック
評価方法	<ul style="list-style-type: none"> ● 筆記テスト・筆記クイズ・宿題（正確さ、内容、構成）

一方、技能別には、読む、書く、聞く（独話）、話す（独話）、聞く・話す（やり取り）の5つに分け、各縦割り班は各技能を全8レベル通して検討する。レベル別横割り班、技能別縦割り班ともに3人程度で構成されているが、人数的な限界があるために必修日本語コース担当教師のほとんどが、複数の班に入ることになった。確かに仕事量は多くなるが、自らが授業を担当するレベルだけではなく、技能面で全レベルのカリ

キュラムとシラバスの内容を検討する機会が得られるのは、大きな利点である。

表 2

形成した班の種類

技能 別縦割り班 レベル別横割り班	読む	書く	聞く (独話)	話す (独話)	聞く・話す (やり取り)
日本語 I (前期・後期)					
日本語 II (前期・後期)					
日本語 III (前期・後期)					
日本語 IV (前期・後期)					

旧カリキュラムのマトリックス作成、問題点の指摘、改定案提示、その検討、旧カリキュラムへの加筆・訂正という作業の繰り返しによって、プログラムスタンダードの記述は進んだ。しかし、ひとつひとつの作業に想像以上の時間がかかり、技能別縦割り班が各レベルのシラバスとコース概要をもとに旧カリキュラムの記述を完了させ、レベル別横割り班に対して問題点を指摘し改善の提案をするまでに1年以上かかった。それを受けて、レベル別横割り班は、まず前期分のカリキュラムを書き換え技能別縦割り班に渡して意見を聞き、必要があれば再度書き換えて両者の間で合意を得てから教室で実施する。学期の最後には、さらに実施の結果を技能別縦割り班に報告し、問題点などの検討を重ねる。このように、一見完成したかに思われるマトリックスは、実際には常に開発の途中段階にあるといえる。教室での指導において実施可能なものであるか、学習効果はあるか、何重にも繰り返される内容の検討と書き換えを通して、教師全員が納得のいくスタンダードが作られる。作業開始から2年以上を費やして、8レベル・5技能の全40マトリックスの記述を終了したという事実からもわかるように、プログラムスタンダード構築の際は、マトリックスの記述にかなりの時間が費やされる。

プログラムスタンダードは、単独コースを対象にするものと異なり、数年をかけて

学習者が履修する複数のコースからなるひとつの大きなカリキュラムを表したものである。そのため、個々のレベルの個々の技能が独立したコースと同様にマトリックス項目間の繋がり（Alignment）を持ち、さらに全レベルにわたるマトリックス間の繋がり（Articulation）を持っている。これらの繋がり、教師の実践経験と教授法の知識、学習理論、日本語言語学の知識など、あらゆる情報を総動員して簡潔明瞭なことばを使って表現される。当日本語プログラムでは、教師全員が記述のための共通言語を持つこと、そして汎用性のある「尺度」を認識することを主な目的として、CEFRの日本語訳を参照した。始めに共通参照レベルの全体的な尺度をもとに、当学科の学生に対して期待すべき相対的な能力が何であるかレベル別に絞り込んだ。その後、参照枠のレベルに照準を合わせながら、カリキュラム内のレベル別に、指導の際に使用可能なものを Alignment と Articulation の両側面からの繋がりを考えながらマトリックスに加えていくという方法をとった。行動目標とスキルの記述は CEFR を参考にした部分もあるが、教師がふさわしいと判断した場合は、特に CEFR を意識せずにほかの記述も加えた。なお、CEFR の中には各技能言語領域の把握や教材を含む指導法の検討、評価方法の検討に参考になる部分が多いので、レベル尺度に注意しながら使うとコースデザインの情報源としても役立つ。

コースマトリックス内の要素の Alignment

各コース（ここでは「各レベル」と同じ）内の Alignment を見ると、その繋がり、行動目標を出発点にして全項目に及ぶことがわかる。つまり、習得すべき言語運用力としての行動目標、それに到達するのに必要な言語スキル、スキルを習得するのに必要な言語項目、目標に沿っていつスキル習得に効果的なテーマと活動、効果的な指導方法、そして目標と学習方法・学習内容に合った評価方法を明文化することが要求される。今回の改訂作業で、教員間の初期の討論を中心に観察すると、必ずしも行動目標が出発点にはなっていないようであった。今まで教科書の内容を中心に教えてきた教師は、文型や語彙中心の言語項目から始める傾向がある。初心者向けコースを担当する教師にこの傾向があると、行動目標を考える場合にでも「文型と語彙が少な

い の だ か ら 学 生 が 自 発 的 に で き る こ と は 所 詮 限 ら れ て い る 」 と 考 え 、 ド リ ル を 運 用 練 習 の 代 用 に し て 終 わ ら せ て し ま う こ と が あ る 。 し か し 、 そ の ま ま で は 学 生 た ち の 運 用 能 力 を 伸 ば す の に 十 分 と は 言 え な い 。 何 の た め に 一 定 の 言 語 項 目 を 教 え る の か 、 教 え た 結 果 ど ん な こ と に 使 え る よ う に な る の か 、 ま た 、 そ れ ら の 項 目 を 導 入 す る こ と が 学 生 の 言 語 習 得 プ ロ セ ス 全 体 に お い て ど ん な 意 味 が あ る の か 、 と い う 問 い を 繰 り 返 し な が ら **Alignment** を 追 求 す る こ と で 、 ド リ ル 練 習 が 意 味 を 持 ち 、 発 展 練 習 に も 幅 が 生 ま れ る 。 ま た 、 行 動 目 標 を 主 軸 に し て **Alignment** を 考 慮 し な が ら 指 導 内 容 を 決 め る 過 程 で は 、 か つ て 多 く の 教 師 が 持 っ て い た 「 教 科 書 を 教 え る 」 と い う 受 け 身 的 な 姿 勢 か ら 、 「 教 科 書 で 教 え る 」 方 針 へ の 明 ら か な 変 化 が 認 め ら れ た 。 つ ま り 、 教 科 書 の 項 目 か ら 必 要 な も の を 各 レ ベ ル の 班 で 選 択 し た う え で ス タ ン ダ ー ド の 指 導 項 目 に 載 せ る よ う に な り 、 結 果 的 に 指 導 に 対 す る 積 極 性 に 繋 が っ た 。 一 方 、 こ れ も マ ト リ ッ ク ス 作 成 の 初 期 の 段 階 で 観 察 さ れ た こ と だ が 、 中 ・ 上 級 の レ ベ ル を 教 え る こ と の 多 い 教 師 は 、 指 導 内 容 の **Alignment** を 重 視 せ ず に 、 テ ー マ と 活 動 か ら 出 発 す る 傾 向 が 見 受 け ら れ た 。 そ の ま ま で は レ ベ ル 内 の 整 合 性 を 欠 い た ス タ ン ダ ー ド に な っ て し ま い 、 指 導 内 容 の ど こ か に 無 駄 や 不 足 を 生 じ る こ と に な り か ね な い の で 注 意 を 要 す る 。

レベル間の **Articulation**

各コースにおけるマトリックスの要素間 **Alignment** は、プログラムスタンダードを構築する際、レベル間の繋がりとしての **Articulation** を確認しながら行われる。上述したように、コースマトリックスの要素の **Alignment** は学生の言語習得プロセス全体を考慮する必要がある。その意味では、独立したコースであっても、「プログラムの内容全体の **Articulation** が存在しないところには有効なコースマトリックスは存在しない」とも言えるのではないか。外国語の指導において非常に重要な意味を持つレベル間の繋がりであるが、次に当プログラムの改訂作業における **Articulation** について述べておきたい。

レベル間の繋がりが適当であるかどうかを判断する中心的な材料になったのは、個々のレベルに設定された行動目標とそれに必要なスキルの記述である。この2項目

は、「何々ができる」という CDS で記述されていて、プログラムに入ってきた時点で日本語使用能力ゼロであった学生が、どんなプロセスを経て、最終的にどんなことができるようになるのかがわかるようになっている。また、行動目標とスキルは、指導内容全体の基盤となるものであるから、カリキュラムにおけるこの2項目の整合性に納得がいかないままでマトリックスを完成させることだけに集中していると、実施不可能、あるいは、実施できても学習効果のないプログラムスタンダードが出来上がる恐れがある。

では、繋ぎ目をどのように整合させていったかという点、日本語 I 前後期、日本語 II 前後期、日本語 III 前期までの流れは、最終ゴールからトップダウン式に行う方法よりも、むしろ下から順番に積み上げるボトムアップ方式の色彩が濃い。それに対して、日本語 III 前期と後期の間、そして日本語 III 後期から日本語 IV 前後期までの流れは、トップダウンを意識したボトムアップ方式になった。その理由として次のようなことが言える。日本語 III 前期までは、文型や語彙などの言語項目の導入順序を意識しないと指導内容に効率性を欠く可能性が強いため、ボトムアップという要素が多くなるのだと思われる。レベルが進むと、運用に使える言語項目をさらに増やしていくことが指導の中心になる。また、当日本語プログラムでは、学生の能力に応じて最終学年に日本語 III 前後期または日本語 IV 前後期を履修させる。卒業する学生に対して、どちらの場合もできるだけ多くの学生が最終ゴールを達成するように、卒業の近い学生が履修するこれらのコースの目標設定においてはゴールを意識する度合いが強くなった結果だろう。プログラムの最終的なゴールは、確かにカリキュラムのほかの部分と切り離して設定するわけにはいかない。しかし、社会的な期待やプログラムのもつ歴史的背景、さらに学内における役割を加味するといった、実際の指導や学習プロセスに直結しない要素が加わることも事実である。

教師の反応

当日本語プログラムでスタンダード構築にあたった教員は、構築作業は容易ではないが意義のあるものだと考えている。また、スタンダードの本来の意味において彼ら

が重要視しているのは、構築の目的と内容の理解を教師間で共有すること、そしてスタンダードの記述内容を実際の指導に生かすことである。それは、すべての段階において、教師が持つ役割の重要性を意味しており、同時に教師ひとりひとりの能力や信念の違いが何らかのかたちで障害となる可能性を示唆していると言ってよい。事実、今回の取り組みを通して、マトリックスの各項目の意味内容の理解度に個人差がある、話し合いの参加度に個人差がある、記述内容を実行しない、あるいは実行できない教師がいる、長年培った習慣や教育理念がチームワークとしてのスタンダードの実行に要求される内容と一致しない、などの状況が初期段階で観察された。教育改革にあたって、制度そのものの改革だけではなく人の考え方の改革にも取り組む必要がある(Whitaker 1993) という指摘があるが、筆者も同感である。

おわりに

カリキュラムは目標・教授・学習・評価全体を含む包括的な体系だ。しかも、長年継続されてきたものであればなおさらのこと、変える場合は計画的に教員間の同意の下に実行に移すことが望ましい。当日本語プログラムにおいても多くの困難はあったが、プログラムスタンダードのマトリックスが出来上がり、実際の指導に応用することによって、スタンダードの内容が妥当なものなのかどうかを毎年再検討する段階にまで至った。既述したように、出来上がったマトリックスは、検討の結果、必要に応じて改訂し、実施し、また検討するというサイクルを繰り返しながら、指導・学習効果を上げていくことに利用される。つまり、「一度作ればそれで終わり」というものではない。記述が終了しても、それは単に改善のためのたたき台が出来上がったにすぎない。学科独自の教育目標と指導、そして評価に整合性を持たせた効果的な学習環境を整えるという、プログラムスタンダードの本来の目的を、いくつものサイクルの中で見失わないようにするためには、プログラム内の体制づくりも肝要である。実行の現状を把握するためのモニター、学生の目標達成度のモニター、教師間の定期的な話し合い、大学全体の動きを考慮した短期・長期両方のカリキュラム見直し計画の作成、

教員教育など、質の高い日本語プログラムを作るためにすべてが重要な意味をもつ。

大学という教育機関の一部として策定された HKU 日本語スタンダードの教育目標・指導・評価の整合性という観点からいうと、評価項目と評価基準が学生に公表されなければならない。OBTL では、大学の授業ではどんな指導を受けるのか、学習した結果何ができるようになるのか、どんなプロセスでそれらの目標に達するのかなどが可視化されている。それに加え、学習の主体である学生たちが細かな評価基準もわかるようにすることは、彼らが自らの学習を計画し自己評価をする際に役立つと考える。はっきりとしたスタンダードに基づいた評価基準を参考にして学習者が行う自己評価は、学習のための効果的なツールになり得る (Biggs and Tang 2011)。教える側と学ぶ側が評価方法と評価基準を納得した形で共有して初めて指導と学習のプロセスが意味を持つのである。このような形で自律的な学習者ひいては生涯学び続ける姿勢をもった社会人を育成することは、我々教育者が今後さらに力を注いで行きたい領域のひとつである。学生の卒業後もあらゆる場面で社会による評価の対象となる学業成績表は、明確な指標に基づいた判定結果によって彼らの能力を公正に示すものでなければならない。スタンダードとの整合性をもった評価方法と評価基準の提示、それは、民主的な社会の最高学府に課された責任でもある。

日本語プログラム内の今後の関心事として、必修日本語コースにほかのコースをどう関連づけていくか、という問題がある。なぜなら、現在、日本語スタンダードに記述された学生の日本語運用能力のどの項目を念頭にして既存の選択日本語コースと日本文化のコースを教えていくのか、ということについての教師の認識がまだ十分ではないためである。まずはそれを明らかにする作業から始めることになるだろう。必修・選択を問わず、開講科目全体をこのようなかたちで見直すことは、プログラムが提供する教育の質を向上させたり、大学全体の OBTL の方針に対応したりすることだけが目的ではない。共通参照枠を参考にしたスタンダードが、将来的に多くの教育機関で利用されれば、留学や転入などでプログラム間を移動する学習者や日本語の既習者に対して、国際的な尺度に基づいた能力評価をすることが可能になる。

この点では、真嶋（2010）が指摘したように、「共通言語」を通して教育内容の記述が多く機関でなされることが期待される。それは結果的に、学習者がほかの教育機関に移っても、「意味のある学習の継続（伊東 2006b）」を促し、学習効果を上げることにもつながる。学習の流動化が進む環境で、日本語を学ぶ人々の学習背景の多様化に対応できるかできないかは、日本語教育機関の価値を決める大切な要素のひとつである。

引用文献

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Whitaker, P. (1993). *Managing Change in Schools*. GB: Open University Press.

伊東祐郎 (2006a). 「外国語教育におけるスタンダード—最近の動向と波及効果について」『平成 17 年度大阪外国語大学学内特別研究費 II 活動報告書—語学教育における到達度評価制度確立のための調査・研究』大阪外国語大学教育推進室語学教育ワーキンググループ.

伊東祐郎 (2006b). 「評価の観点から見た日本語教育スタンダード」『日本語学』25 (11). 明治書院.

嘉数勝美 (2006). 「ヨーロッパの統合と日本語教育—C E F（「ヨーロッパ言語共通参照枠」）をめぐって」『日本語学』 25 (11). 明治書院.

岸田恵美 (2006). 「CJLC における「日本語能力証明書」発行までの取り組み（研究発表要旨）」『平成 17 年度大阪外国語大学学内特別研究費 II 活動報告書—語学教育における到達度評価制度確立のための調査・研究』大阪外国語大学教育推進室語学教育ワーキンググループ.

島田めぐみ, 三枝令子, 野口裕之 (2006). 「日本語 Can を引用した言語
~~do statements~~
行動記述の試み—日本語能力試験受験者を対象として—」『世界の日本語教育』
16.

JLC スタンダード・ワーキンググループ (2006).『JLC シンポジウム報告書—日本語スタンダードを考える—』東京外国語大学留学生日本語教育センター.

JLC 日本語スタンダード研究会 (2007).『JLC 日本語スタンダード—中間報告』東京外国語大学留学生日本語教育センター.

當作靖彦 (2006).「アメリカにおける外国語教育学習基準」『日本語学』25 (11). 明治書院.

平尾得子 (2006).「大学間教育連携の推進と外国語教育の教育課題—CJLC の日本語教育に於ける到達度評価策定の歩み—」『平成 17 年度大阪外国語大学学内特別研究費 II 活動報告書—語学教育における到達度評価制度確立のための調査・研究』59 -68. 大阪外国語大学教育推進室語学教育ワーキンググループ.

藤森弘子 (研究代表者) (2017).「アカデミック日本語能力到達基準の策定とその妥当性の検証—成果報告書 (2017) —」東京外国語大学.

真嶋潤子 (2007).「言語教育における到達度評価制度に向けて—CEFR を利用した大阪外国語大学の試み—」『間谷論集』創刊号.

真嶋潤子 (2010).「CEFR における評価とアセスメント」『アセスメントと日本語教育 新しい評価の理論と実践』佐藤慎司, 熊谷由理 (編). くろしお出版.

吉島茂, 大橋理恵 (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.

(ウェブサイト)

国際交流基金. 「JF 日本語教育スタンダードとは」.
<https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do> (2017 年 11 月 29 日アクセス).

国際交流基金、日本国際教育支援協会 (2012). 日本語能力検定試験「N1-N5 認定の目安」.
<http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html> (2017 年 11 月 29 日アクセス).

東京外国語大学留学生日本語研究センター (2017).「日本語教育・教材開発・実践教育研修協働利用拠点事業 2. 「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」」
<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/> (2017 年 11 月 30 日ア

クセス)