

# 教師と学生の協働学習事例

## ーフィンランドの言語教育政策に関するインタビュー・執筆・翻訳プロジェクトワークからー

植村 友香子・スメードルンド オウティ

### 要 旨

本稿はヘルシンキ大学において2010年から2012年にかけて実施された、日本語教師と日本語学習者による協働プロジェクトの実践報告である。このプロジェクトは、二つの段階からなっている。第一段階では、フィンランドにおける日本語教育の位置づけを探るため、日本語や日本語教育に関わりのあるフィンランド人計71名にインタビューを行い、インタビュー集としてフィンランドで出版した。第二段階ではそのフィンランド語版インタビュー集を日本語に翻訳し、抄訳本として日本で出版した。集められた言説からは、日本語が堪能な人材の確保が重要とする点においては異論がないものの、インタビュー対象者自身の日本語との関わりの度合いに応じて、日本語教育の在り方に対する態度には温度差が見られた。また、第二段階の翻訳プロジェクトは学生たちの学びにおける自発性を喚起するとともに、日本とフィンランドの言語教育のあり方の相違点を浮き彫りにし、それを教師に改めて意識させる契機となった。

【キーワード】言語教育政策、インタビュー、翻訳、プロジェクト協働学習、気づきと自己評価

### 1. はじめに

フィンランドにおいて日本語を取り巻く環境はこの20年で大きく変化した。若者はインターネットを通じて日本のドラマや音楽に触れ、またフィンランドの大手出版社によって日本のマンガはフィンランド語に翻訳・出版され、街中のキオスクでも買うことができる。しかし、フィンランドで唯一、日本研究を専攻できるヘルシンキ大学において、その日本語教育のカリキュラムは20年前と基本的に変っていない。

果たして、フィンランド社会において日本語は必要とされているのか、そうであるならば、どのような日本語能力が求められているのか、今の日本語教育カリキュラムはその要請に答えているのか。このような疑問を我々日本語教師たちは感じてきた。

そこで、様々な分野から日本語に関わりのある人の声を集め、フィンランド社会における日本語・日本語教育の意義を見つめ直す試みとして、2010年10月にヘルシンキ大学において『フィンランドにおける日本語』(Japanin kieli Suomessa)セミナーを開催した<sup>1</sup>。

このセミナーの準備・開催と、それに付随する形

で実施されたインタビュープロジェクト、およびその翻訳プロジェクトは、それらのプロジェクトの遂行そのものが、フィンランドと日本の言語教育政策について参加者、特に教師の意識を高め、また日本語学習者の日本語力を高める学習機会となった。いわば、実践がそのまま学習であり、研究でもあったといえよう。

本稿ではそのプロジェクトの概要を説明し、参加者たちの学びを内省するが、その前に、フィンランドにおける日本語教育の位置づけを捉えるために、フィンランドの言語教育の概要と、ヘルシンキ大学での日本語教育の歴史を簡単に解説しておきたい。

### 2. フィンランドの言語教育政策

フィンランドにおける日本語教育は、様々な主体の設定した政策や方針から、重層的に制約を受けている。ヘルシンキ大学における日本語教育カリキュラムの現在のあり方を理解するために、まずフィンランドの言語教育政策について簡単にふまえておきたい。

フィンランドには公用語がフィンランド語(以下フィン語、またフィンランド人についてはフィン人

とする) とスウェーデン語の 2 語<sup>2</sup>あり、フィン・ウゴル語族のフィンランド語は、インド・ヨーロッパ語族のスウェーデン語とは全く異なる語族の言語である。本稿ではフィン語の立場からみた言語教育政策について述べる。

フィンランドの学校教育現場では「母語 äidinkieli」「国語 kotimainen kieli」「第二国語 toinen kotimainen kieli」「外国語 vieras kieli」という用語が使われている。「母語」は日本でいう「国語」教科の名称として用いられるが、これは、公用語、つまり国語が 2 語あるため、フィン語を母語とする生徒は、まず第一の国語として「母語」のフィン語を学習することを示している。

中学 1 年にあたる基礎学校 7 年で必修科目として、第二の国語であるスウェーデン語の学習が始まるが、この「第二国語」はフィン語を母語とする生徒にとっては「国語」であると同時に、英語のような「外国語」でもある。

フィンランドでは、「フィン語は小言語であり外国との交渉では外国語能力が必須である」という意識から、伝統的にヨーロッパ言語（ドイツ語、フランス語、英語、ロシア語など）が小学校段階から教えられてきた。

これに対し、日本語や中国語、アラビア語のように伝統的に学校教育の科目に含まれてない言語は「希少言語 harvinaisen kieli」という概念でまとめられている。この概念は、日本語がフィンランドにおける「外国語」の中では、非常にマージナルな位置づけであることを端的に示すものといえよう。

学校教育における外国語教育では、標準的には小学校 3 年で第一外国語 (A1 言語) の学習が始まり、学校が授業を提供できるなら第二 (A2)、第三 (A3) 外国語と学習することも可能である。

さらに中学 1 年で学習を開始する外国語は B1 言語と呼ばれ、上に述べたようにフィン語を母語とする生徒の場合は、第二国語であるスウェーデン語が B1 言語となる。

ただこの 10 年ほど、かつて多様であった外国語教育の幅が狭まって、英語のみに集中する傾向が顕著になっている(Opetushallitus 2012)が、産業界では「英語はビジネスの基本的スキルであり、もはや特殊な外国語能力でない」という認識である。フィンランドの企業をまとめる Elinkeinoelämän keskusliitto (フィンランド経済団体中央組合) が、フィンラン

ドの外国語教育の実状とこれからの需要を調査した報告書が 2010 年に発表された (EK 2010)。それを担当したコボネン氏は、様々な国や地域とのビジネスを展開するにおいて英語だけでは不十分であり、フィンランドでは従来あまり学習されてこなかったいわゆる「希少言語」(ポルトガル語や中国語など)の能力を持つ人材養成の必要性について述べている(植村&スメードルンド 2012)。

外国語学習の多様性を保つためにも、スウェーデン語を必修からはずすことで、英語以外の外国語習得を奨励すべきだという意見がある一方で、かつて長くスウェーデンの支配下にあり、社会の様々な面でその影響を受けてきた歴史を踏まえ、また他のスカンジナビア諸国との共通性を保つ意味からも、必修スウェーデン語をはずすべきではないとの意見も強い。ここには、フィン語母語者とスウェーデン語母語者の非常に微妙な国民感情が絡んでいる。

近年、アジアの著しい経済成長に伴い、中国語に対する教育ニーズが産業界から唱えられるようになった。その結果、ヘルシンキ市のメイラハティ基礎学校<sup>3</sup>では、2008 年に小学 1 年から中国語で教科を教えるコースが設置され、外国語科目として中国語を学習する生徒と合わせると 130 名ほどが学んでいる。

ユバスキュラ大学で言語教育政策を研究するサリ・ポユホネン氏によると、日本のポップカルチャーは、アメリカ文化とならんで、フィンランドの子供たちが消費する中心的な文化となっている。小学校で外国語として日本語を学びたいという生徒も増えているが、フィンランドの学校教育ではそれを進める体制がない。ただし、法的に日本語を外国語として教えてはいけないという制限があるわけではない(植村&スメードルンド 2012)。

実際に、高校で選択科目として日本語を教えている学校は全国で 14 校あるという調査<sup>4</sup>の結果もある。いわゆる生涯教育の場では、初級レベルの日本語コースを設けているところも多い。ただ、日本語教員養成が行われておらず<sup>5</sup>、公的な学校教育の科目としての地位が確立されるにはいたっていない。

このような現状にあって、系統だった日本語教育は大学レベルに任されており、フィンランドの大学で唯一日本研究を専攻できる課程を設けているヘルシンキ大学世界文化学科が、その中心的な役割を担っている。

### 3. ヘルシンキ大学の日本語教育

#### 3.1 ラムステッド博士からの伝統

世界文化学科の前身の一つ、アジア・アフリカ言語文化学科 (Asian ja Afrikan kielten ja kulttuurien laitos) が設立されたのは 1974 年のことだが (Halén 1990)、ヘルシンキ大学での日本語教育は、初代駐日公使を務めた言語学者 G・J・ラムステッド (1873~1950) 博士によって、1938 年に始まったとされる。

1943 年から 1944 年にはドイツで哲学を学んでいた桑木務が日本語を教えた。しかし戦争のために桑木が帰国を余儀なくされ、桑木の薫陶を受けたマルタ・ケラヴオリがしばらく自宅で授業を続けたものの、その後 1964 年に小泉務が日本語コースを再開するまで、日本語教育は中断された。

1970 年からは継続的に日本語教育が実施されており、1980 年に国際交流基金の日本語教育専門家派遣が始まるまでの期間、計 7 名の教師が教えていたが、彼らは必ずしも日本語教育の専門家というわけではなかった (植村&スメードルンド 2012: 65-86)。

#### 3.2 国際交流基金派遣日本語教育専門家

1980 年から 1997 年まで国際交流基金によって、計 6 名の日本語教育専門家がアジア・アフリカ言語文化学科に派遣され、日本語教育の専門家による日本語教育が恒常的に実施される環境となった。

日本語コースは派遣された日本人講師 1 名が担当していた<sup>6</sup>。講師の担当コマ数は 1 週間 7 コマと定められている。ちなみに 1993 年の日本語のコース編成は「日本語基礎」(週 2 コマ、1 年目)「日本語継続」(週 2 コマ、2 年目)「日本語読解」(週 2 コマ、3 年目)「日本語会話」(週 1 コマ、4 年目)という構成で、このうち日本語読解と日本語会話は 1 年おきに時間数が入れ替わるようになっていた。

授業には、ヘルシンキ大学の学生であれば誰でも参加でき、したがって、新学期の初めには 60 名以上の学生が詰めかけるが、次第に減ってゆき、最終的にその科目を履修する学生は 20 名程度というのが一般的だった。

#### 3.3 現状

1998 年にアジア・アフリカ言語文化学科に日本語専任講師の席が設けられ、また 2010 年には他学科との合併により世界文化学科に改組されて現在に至っている。

ヘルシンキ大学の日本語教育は、世界文化学科の「アジア研究専攻」内、「東アジア研究」下の「日本研究」コースに位置づけられ、日本の文化・社会を研究するためのツールとしての日本語教育というのが基本的なスタンスである。

日本語の授業数は 1 週 7 コマで、「日本語 1」2 コマ、「日本語 2」2 コマ、「日本語 3」2 コマ、「日本語会話」1 コマという編成にはこの 20 年間、基本的な変化はない。

「東アジア研究」下の中国語、韓国語も日本語と同じ編成となっているが、ただ日本語に関しては、2011 年にアジア・アフリカ言語文化系として世界文化学科に入学した学生 26 名のうち 18 名が日本研究を専攻とするなど、学科内において圧倒的に学生数が多いという状況から、非常勤講師 1 名をつけて 1、2 年生の授業を週 3 コマ確保することが可能となっている。また、日本語教師たち自らが、外部財団から資金を調達することによって、中級後半から上級レベルの授業を 2~4 コマ実施している。

### 4. インタビュー集『Japanin kieli Suomessa (フィンランドにおける日本語)』

#### 4.1 インタビュー集作成プロジェクト

##### 4.1.1 プロジェクトの概要

2010 年 10 月にヘルシンキ大学において開催された『フィンランドにおける日本語』(Japanin kieli Suomessa) セミナーは、言語教育行政に関わる人や日本研究者を招いて、日本語と日本語教育について考えようとするものであったが、それに合わせて、フィンランド各界で日本語や日本語教育に何らかの関わりをもつ計 71 名の人々にインタビューを行い、セミナーと同名の本『Japanin kieli Suomessa』(Smedlund & Uemura 2010) として出版した。このインタビュープロジェクトはヘルシンキ大学で日本語を教える教師 2 名 (日本人 1 名とフィン人 1 名) 学生 14 名によって実施された。

学生たちには、インタビューを実施する前に Hirsjärvi & Hurme (2008) を読んでインタビューを用いた研究方法について理解しておくよう指示を出した。インタビューはテーマ・インタビューで、「インタビュー対象者が自らの職業において日本語にどう関わり、日本語や日本についてどう考えているか」「日本語を学ぶ学生たちにどのような助言があるか」の 2 点について聞くことは指示したが、具体

的な進め方は学生たちに任せた。なお、インタビューにあたっては録音機を使用した。

このプロジェクトは具体的には次のような手順で、2010年3月から10月にかけて実行された。

①教師が、インタビュー対象者をリストアップした。選定にあたっては、対象者の活動分野が特定の分野に偏らないように留意した。また、高い日本語能力をもち、日本語を日常の業務に用いる人のみではなく、日本語学習経験はなくとも、日本語教育を間接的に支える立場の人々も対象に含めた。

インタビュー対象者は以下のようなグループに大別できる。

a ヘルシンキ大学等で日本語を学び、現在も、日本語を使用する機会の多い者。職業は、外交官、音楽家、新聞記者、研究者、大学教員、作家、通訳など。自身の日本語能力をある程度、高く評価している。13名。

b 仕事で日本に赴任して、日本語を学習した者。日常生活の会話はこなせる日本語能力があると評価している。13名。

c 日本育ちで、生活の中で日本語を身につけ、現在の職業（出版編集など）でも日本語能力を活用している者。2名。

d 日本語を学習したことはない、あるいは学習経験はあっても運用能力を身につけるには至っていないが、仕事上、日本との関わりがあり、日本人との接触を持つ者。省庁の公務員、企業の広報担当など。18名。

e 日本語を学習したことはなく、仕事上、日本との関わりがあるが、日本人との接触はあまりない者。言語政策研究者など。21名。

f その他。例えば、夫の赴任に伴って、あるいは結婚による日本移住で日本語を学習した者。趣味として日本語を学んだ者。4名。

②学生たちにプロジェクト参加希望者を募り、名乗り出た学生たちに、インタビュー対象者を振り分けた。その際、本人の希望があれば、それを優先することとした。また、学生たち自身から新しいインタビュー対象者が提案され、リストに追加することもあった。例えば、日本に帰化した参議院議員のマルティ・ツルネン氏のインタビューはそのようにして実現したものである。

学生一人あたりのインタビュー者数は最低2名、最高6名である。教師2名は常にそろってインタビ

ューを行い、その数は計19名にのぼる（この19名は教育行政関係者や大学教員たちであった）。

③主に5月から6月にかけて、対象者にコンタクトを取ってインタビューの日程を決め、面会しインタビューを行った。対象者のほとんどは在フィンランドだが、中には日本在住の人もおり、学生自身が日本に留学中にインタビューを行う、或いは、対象者がフィンランドに一時帰国した際に行うということもあった。

④③が進行中、参加者たちが進行状況を報告し、問題点などを共有するための合同ミーティングを5回、実施した。

⑤6月から8月にかけて、原稿を執筆した。書いた原稿はフィン人教師が校正し、必要な訂正等を加えた。

⑥最終的な原稿は、それぞれのインタビュー対象者にメールで送り、内容確認を行った。

⑦印刷・製本はヘルシンキ大学出版局に依頼した。また本の表紙は美術大学の学生に製作を依頼したものである。それぞれのインタビューの最初にインタビュー対象者の顔写真を載せたが、それ以外の写真など視覚的な資料は載せられていない。

#### 4.1.2 プロジェクトの成果および問題点の内省

このインタビュープロジェクトは、教師が発案したものであり、計画の進捗状況については教師が管理した。しかし、実施にあたっては学生たちの自主性にまかせる部分が大きく、学生からの提案を取り入れる機会もあった。

教師たちは常に2名一組でインタビューにあたったが、日本人にインタビューされることで、対象者が日本についての発言を調整することがあったかもしれない（例えば、日本についての非常に否定的な発言を控える、など）。

教師たちにとっては、日本語教育を国の言語教育政策の中に位置づける初めての機会となった。フィンランドは小さい国だとはフィン人自身がよく使う表現だが、日本語教育分野に関わる行政では、いわゆる縦割りの傾向が見られ、様々な関連機関の横のコミュニケーションがあまりとられていないように感じた。

フィンランドには、日本のような組織だった就職活動形態が存在せず、特に大学の人文系の学生は、勉学と就職を結び付けて考えることをしないのが一般的である。ただ、大学改革の結果、学生にも将来の職業を意識して学ぶことが求められるようになって

てきている。そういう中で、このプロジェクトは学生が自らの学び自体を見つめなおす機会となった。

参加した学生のフィードバックからは、ヘルシンキ大学の日本研究専攻の存在そのものが一般にそれほど知られていないことが浮き彫りになり、自分たちの存在や能力を社会にもっと積極的に発信していくことが必要なのではという問題意識を深めるきっかけとなったことが分かる。

実際の作業を進めていく上では当然ながら様々な問題に出くわした。学生の個人的な問題として、例えば、インタビューは行ったものの、結局、それを文章にまとめることなく、プロジェクトを降りてしまったケースもある。

より一般的な問題としては、集まった文章の校正に、非常な労力が必要となった。これはフィン人教師の担当となったが、出版社を通したものではなかったため、プロの編集者の目を通すということがなく、フィン人教師が全面的に添削等の責務を負うこととなった。

#### 4.2 インタビュー集にまとめられた言説<sup>7</sup>

全体を通してしばしば聞かれたのは、「日本語を知らずして日本を理解することはできない」「日本との交流拡大が必要で、そのために日本語が堪能な人材の確保が必要」という発言である。

フィンエアー東京支社長を務めたコステルマー氏やヴァイサラ社東京事務局長を務めたハッカネン氏は、「日本語を知らずして日本でのビジネスは不可能であり、日本社会や文化を理解することはできない」と断言する。ビジネスに必要な日本語とは「日経新聞が理解できなければならない」とコネ社のカルピネン氏は言う。しかし、たとえそのような日本語能力は身につけられなくとも、日本語を学ぶことで日本的なるものを理解する能力は養うことができ、それが重要だとハッカネン氏は言う。

教育行政を担当する教育文化省のレヒコイネン氏は「ヘルシンキ大学は『希少言語教育における国家的責任を担っている』」と断言する。ただし、将来の就職を考えた場合、主専攻の日本研究と組み合わせる副専攻の選択が重要だと指摘する。つまり、日本語能力だけで就職することは難しく、副専攻で他分野の専門知識を養っておくことが必要との認識である。

ヘルシンキ大学関係者は、世界文化学科の日本語教育はフィンランドにおいて最高レベルであるとの

認識を持っている。世界文化学科の日本語教育は中級前半までのレベルにとどまっており、それ以上のレベルのクラスを編成するには外部からの資金調達が必要となっているのだが、そのような状況について、世界文化学科のランドグレン学科長は「専任スタッフすらいらない専攻もある中で、専任の教授と語学講師をそれぞれ一名ずつ擁する日本研究の基盤はしっかりしている」と言う。東アジア研究を担当するヤンフネン教授は、フィンランドの大学では主専攻に加え、いくつかの副専攻も履修しなければならないために、他のヨーロッパ諸国の大学に比べると日本語の授業時間数がかなり少なくなっていることについて、「フィンランドのような小さな国で、日本語能力だけが高い人材を養成することにどれほどの意義があるのか、むしろ幅広い他の分野の教養が必要」と肯定的である。

このような認識に対して、日本語教育に直接関わる教師からは現状に対する改善が必要との声がある。

ヘルシンキ大学で日本語を学び、日本で博士号を取得、現在はオランダ・ライデン大学で日本文学の主任を務めるランシサルミ氏は、大学教育関係者の中には、伝統的に教えられてきたヨーロッパ言語を教えていれば充分だと考える声がいまだにあることに苛立ちを表している。

文化の面で活躍する人たち、例えば版画家のイェンセン氏も、日本とのいっそうの交流促進が必要であるとの認識で、そのためには日本語に堪能な人材が重要だと述べている。

浮き彫りになったのは、こうした「日本関係者」と「言語政策を策定・実施する立場の人々」との日本語教育のあり方に対する温度差とでもいうべきものである。

## 5. 翻訳による日本語教育活動『北緯 60 度の「日本語人たち」』

### 5.1 翻訳プロジェクト

『Japanin kieli Suomessa』を翻訳するというプロジェクトは、この本にまとめられたフィン人の声を日本人読者にも伝えようと、2010年12月に開始された。翻訳チームは日本語教師2名（原書の時と同じ）及び2010年のセミナーの準備において中心的な役割を果たした学生4名の計6名で構成した。

この翻訳プロジェクトは、抄訳版『北緯 60 度の日本語人たち—フィンランド人が日本語の謎を解



く』(植村&スメードルンド 2012)として2012年4月に日本で出版されたことで完了したのだが、そこまでの過程は前半(2010年12月~2011年7月)と後半(2011年8月~2012年3月)に大別できる。

前半段階では翻訳チームにおいて、原書を全て日本語に翻訳する作業が行われた。後半段階では、出版社の編集者と連絡を取り合いながら作業が進められた。全インタビューの中から28編を選抜、文章の校正を行い、日本人読者を考慮して、原書にはない脚注やコラムをつけ、フィンランドの生活様式が伺える写真を載せた。

本節では上級日本語学習という視点から2011年7月までの前半段階を中心に述べてみたい。

翻訳プロジェクトには、ヘルシンキ大学のカリキュラムでは通常提供されていない上級日本語を学習するための場を作るという側面もあり、プロジェクトの一部は演習の形で実施されることになった。チーム内での翻訳分担を決め、翻訳作業そのものは各自で行うが、週に一度、2時間ほど教師の研究室に集まって、翻訳された原稿にコメントし合うことにした。

## 5.2 上級日本語学習としての翻訳プロジェクトの展開—学習者の自発性に焦点を当てて

本プロジェクトの特徴として、教師と学習者の役割の混在という点に注目したい。

フィン人教師は日本語学習者でもあり、また日本人教師はフィン語学習者でもあるということから、教師が常に権威ある立場に立ち続けるのではなく、時には学生が教師より権威を持つ、ということも起こりうる。

ただし、日本語の文章に関して最終的に判断し、責任を持ったのは日本人教師であり、原稿の添削や演習の指導も日本人教師の担当となった。また、フィン人教師は日本人教師と学生たちの仲介的な役割を果たすとともに、すべての翻訳原稿を原文と精緻に比較対照して読み、訂正箇所を指摘することの中心的な責任を担った。

翻訳チームの学生4名は全員自主的にプロジェクトに加わったものの、プロジェクト開始初期においては学生たちの自発性は顕著ではなかった。例えば翻訳原稿の割り振りにあたっては、本人たちの希望を聞いたものの反応がなく、日本人教師が分担を決めるのにまかせる、という態度だった。そこで教師が、それぞれの学生の興味や適性を考慮して、文

化・教育・産業界・学術とテーマ別に振り当てた(一人が担当したインタビュー数は7編から11編である)。日本人教師は残りのインタビュー(17編)を訳し、フィン人教師は原書で自分が執筆した序論を訳した。

最初の2回の演習では、まず日本人教師が自らの翻訳を提示することで、学生は適切な文体・文末表現・語彙の選択について触れる機会を得た。さらに、この2回のセッションには、翻訳された原稿には必ず目を通す習慣を定着させる効果もあった。高度な内容の原稿を日本語で読むことだけでも学生には非常な努力が要求されたが、ピアによる評価が不可欠であったため、この点では妥協せず必ず読んでくることをお互いに了承しあった。

この最初の2回がいわば準備期間となり、3回目から、Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2005)に述べられている課題遂行の中での問題解決的、協働的学習が開始された。まず発表の順番を参加者全員で定め、演習の際には毎回2名の原稿を取り上げることにした。

学生は担当の日に間に合うように、各自でまず翻訳し、その原稿を日本人教師にメールで送る。教師はその原稿に目を通しフィードバックを学生に送る。それを参考に修正された原稿は他の翻訳チームメイトと共有される。共有するにあたっては、ウェブサイトのドロップボックス([www.dropbox.com](http://www.dropbox.com))を利用した。ドロップボックスにアップロードされたWordファイル原稿は印刷して読み、コメントを言えるよう準備しておく。コメントは主に演習のときに口頭で提示されたが、ドロップボックスを活用し、アップされている原稿に、Wordのコメント機能を利用してコメントを付す者もいた。さらに、翻訳者自らが翻訳作業の困難な点や悩みについてコメントをつけるという活用方法もあった。

演習は全員でのディスカッション形式で行った。使用言語は主に日本語であったが、表現の細かいニュアンスについて確認する必要がある場合などはフィンランド語も使用した。日本人教師は、ディスカッションのファシリテーター役を務め、適切な質問によって参加者の気づきを共有し合うことが促された。ディスカッションの中で表現されたこの気づきやコメントはピア評価そのものであったといえる。

翻訳者はピア評価を反映させつつもう一度原稿を書き直した。つまり完成原稿は日本語母語話者とフ

イン語母語話者の交渉過程を経たものである。

ピア評価は言語学理論や翻訳理論に基づくものもあったが、個人の語感に基づくコメントがやはり一番多く、意味の正確さ、読みやすさや表現の美しさをめぐる議論が盛んに行われた。教師は学習者のこのディスカッションを重視し、自由に発言できる場作りに留意した。日本人教師の研究室で、椅子を車座に配置して座ることも雰囲気作りに役立った。くだけた雰囲気の中で学習者は困難な点など、自らの学習経験を語り、またそうすることによって課題遂行に対する自己評価を再構築していった。

翻訳演習は学習者にとっては、教師のフィードバックの意味を確認できる場であったと同時に、自発的にピアと助言し合える場でもあった。例えば、適切な語彙を考える際に役立つウェブサイトやオンライン辞書について教えあい、また教師が研究室の端末を利用し、参考になるサイトやその使い方を紹介することもあった。こうして得られた情報は各自が翻訳作業に反映させていった。さらに、興味を持ったテーマに関する語彙を自発的に整理し、それをチームメイト全員に配布したり、ドロップボックスにアップロードしたりする者もいた。このような自主的な試みからまとめられたものの中には、完成した本にコラムとして掲載されているものもある。

当初は教師主導で始まったプロジェクトであったが、作業の進行とともに、次第に学生が自発性を発揮するようになっていった。

このような協働的学習におけるピア・自己評価、自発性の意味や自発性の段階的発達、教師と学習者の権威の移動については、Repo-Kaarento (2007)でも指摘されている。

### 5.3 学習者の自発性を促した要因

前述したように翻訳プロジェクトには日本の出版社から本を出版するという目的に加え、翻訳作業を通して、参加者の日本語力、とりわけ書く能力・翻訳スキルを高めるという側面があった。これらの目的は、将来の進路を考える学生たちの興味・ニーズに一致していた。つまり、本の出版に関わることは実績にもなり、何より、就職には高度な日本語力が必要とされるからである。

もともと、このプロジェクトが参加者のニーズ・興味に合うものであったことは動機づけの促進に寄与していたといえるものの、学習者の当初の日本語力に鑑みると、非常な努力が要求されるプロジェク

トであったため、教師及びピアによるフィードバック・助言・励ましは不可欠であった。指導担当の日本人教師は、本の出版という最終目標をさておき、目の前の翻訳作業に集中するよう指導することに中心をおいた。支え合いの方法の一つとして、携帯電話番号を共有していつでも相談し合えるようにした。なお「つらい作業ばかり」となることがないように、サポート役のフィン人教師は、目標を達成できたときなど、飲み会を開いて慰労し合うことにも気を配った。

しかし、翻訳プロジェクトが最後まで継続できたこと背景には学習者が感じた自発性も有利に働いたと考えられる。これは、各学習者が、日本人教師の設定した目標以外にも自発的に個々の目標を設定し、その達成に向けて動き出したことに見られる。そうした自発的な活動には、参考語彙シートを作成すること、写真撮影を手伝うこと、出版助成申請を手伝うことなどが含まれる。つまり、翻訳プロジェクトの中には学習者自身の自己開発につながる下位プロジェクトがいくつか築かれていたのである。

### 5.4 学習成果

翻訳プロジェクトでは主に書く能力、翻訳スキルの向上に主眼があったが、演習の場を通して、話す能力、聞く能力、読解力を向上させることもできた。また、学習者の、語彙、日本語のバリエーション、文法形式に対する言語知識が増した。これらの要素の習得は気づきを促すディスカッションやピア評価によって促進されたといえる。

さらに、フィン語と日本語を比較する視点や文化を比較する視点も養われた。脚注の必要性の有無やその内容についてチームで検討した際に両国の社会、生活様式、価値観の相違についての示唆が多くあり、それを共有することが異文化理解につながったという面で意義深かった。また、プロジェクトの第二段階では、出版社の編集者が加わったことで学生たちの社会性が養われ、チームワークを遂行する姿勢、自己管理能力、ピア評価の視点、自己評価・内省する力も養成されたといえる。

## 6. 参加者の学びの経験自己分析

### 6.1 自己分析レポート

本論の執筆にあたって、翻訳プロジェクトに参加した学生が、その成果および自らの学びをどのように分析・評価しているか短くレポートにまとめる

よう依頼した。

レポートでは、学習経験を振り返り、学習成果や困難だった点、及び困難を克服できた要因について記述するよう指示した。4名のうち3名から回答があり、1名がフィンランド語、2名が日本語で提出した。レポートからは言語習得の成果及び参加者のアイデンティティー再構築の過程が伺える。

## 6.2 学習成果

自己分析レポートの記述を総合すると以下の点にまとめることができる。

①使用語彙が増加した上に漢語の細かいニュアンス、書き言葉的なスタイル、引用の仕方について習得できたと評価している。

②日本語のオンライン辞書やその他のオンラインリソースを使えるようになった。つまり学習者にとっては言語知識だけではなく、新しい学習戦略も習得できる機会であったことが認められる。

③翻訳スキルに加えて談話能力も向上した。例えば、最初は言葉一つ一つの細かいニュアンスでいちいち悩んでいたが、次第に全体の構成・まとめり・文と文のつながりに注目するようになったと指摘している（以下、学生の記述を「」内に示す）。

「翻訳をするときに心掛けていたことといえば、それは何か決まった翻訳戦略というよりも、できるだけ原文のリズムを保つということでした。例えばインタビューされた方々はどのように話しているのか、フィンランド語の原文はどういう点を主張しているのか、インタビュー全体の流れを日本語で伝えようと思いました。」

④学習者は教師・出版編集者・ピアから受けた評価によって自分の日本語の不完全なところに気づかされたと見ている。

「一つよく覚えているのは、出版社のTさんに直していただいた文章を読んでいると、過去形と現在形をだいぶ訂正されているのに、その訂正された結果がまったく理解出来なかったときのことです。そういうことがいくつもあってから、分からないので調べるしかないと決心し、全ての文章の文末動詞全部に下線を引きました。しばらく頭を悩ませた後に、その下線を引いた文章をU先生のところに持っていくと、日本語の文章でのアスペクトに関する非常に面白い説明をいただきました。後からは、本気でこのプロジェクトに関わった自分、それから目の鋭い出版社と難しいことも分かりやすく説明できるU

先生がいたからこそ、日本語についてまた一つ重要なことが学ぶことができたと思っています。」

すなわち他者による評価を反映させつつ段階的に原稿を書き直したことを通じて言語形式への気づきが促されたというわけである。

⑤プロジェクトを通して日本語の文章の特徴及び「翻訳とは何か、日本語とはどういう言語なのか」ということについて考えさせられたという指摘もある。これは学習者のメタ言語知識が向上したことを意味しているといえる。

⑥学習者は、このプロジェクトを通じてチームワークのスキルが習得でき、そのスキルは将来仕事で役に立つだろうと考えている。

⑦異文化理解に関しては以下のようなコメントが寄せられた。

「文章や内容を日本人読者にどういふふうの説明すればいいのか、日本人読者がどういふ観点から世界を見るかについては、たくさんひらめきがありました。」「フィン人と日本人読者それぞれが持つ前提などについて、かなり深いところまで討論できました。」

⑧自己分析レポートからは学生の学習態度に変化が生じた場合があったことが窺える。例えば、外国語学習は「一生かけて続けていかないといけないものだと思っています」という記述はそれを表すものである。

さらに、ドロップボックスの活用が誤りに対する不安を軽減するのに有効という指摘もあった。これは、Wordのコメント機能を利用することで自分の検討過程が原稿に残り、最終的に選択した表現が誤っていた場合でも、自分が候補として検討していた他の表現の中に、合っている表現が含まれている場合が多かったからだという。このことは学習者の自信につながったようだ。

また、このプロジェクトは自分たちにとって精神的な負担が大きかったが、演習の際に学習経験や悩みを語り合えたことによって励まされたこと、責任を分担し合うことで助けられたということなど、ポジティブな面も多く指摘されている。なお、人間関係が深まったことの喜びをレポートで示した学習者もいる。

## 6.3 アイデンティティーの再構築

自己分析レポートから各学習者はプロジェクトを通じて、「翻訳家としての自分」「プロの自分」あ



るいは「教師たちの同僚としての自分」に成長したと自己評価していることが明らかになった。その要因は明瞭ではないが、前述した教師から学習者への権威の移動はその過程において有利に働いていた可能性がある。学生たちは、教師には学習者という役割も混在しているということに気づき、教師を初めてピアとして認識するようになったと思われる。

なお、アイデンティティーの再構築を支えた要因としては、日本で本を出版するという目標を達成して味わえた達成感・自信が認められる。

「今回は翻訳家として、わずかながらも日本国内での公共討論に参加できたと思います。」

この学習者が言う「公共討論」とは、本や論文、ブログなどを媒体として自分の意見を主張することを意味している。つまり、プロジェクトに参加したフィン人にとって本を出版することは、日本人読者との対話の試みであったのである。この学習者の発言には、日本語の言語行動を通して市民社会に貢献できた満足感が現れていると言えよう。

## 7. 終わりに

本稿で取り上げたプロジェクトは、通常の教室における教師—学習者という枠組みを超え、インタビューや翻訳という実践活動を通して、教師と学習者が協働で学び合う機会であった。

第一段階においては、ヘルシンキ大学の日本語教師・日本語学習者が、フィンランドの様々な「日本語関係者」たちと、インタビューという形で対話し、彼らの視点を取り入れつつ日本語・日本語教育のフィンランド社会における役割・意義を考え直すことを目指した。このことは、社会の中の自分たちの立ち位置や、日本語関係者としてこれからどのように社会に貢献できるのかを考えることとなった。また、フィンランド人日本語関係者の日本語に対する思いを一冊の本としてまとめたことを、意味あることとしたい。

第二段階では、翻訳という活動を通じた異文化理解という要素が加わり、フィンランドの言語教育政策に関する言説が、直訳の日本語では日本の読者に理解してもらえないことを実感した。言語教育を含め、教育政策とはその国の歴史や価値観、文化を深く反映したものであり、それを翻訳することは相違点を分析・考察することでもあった。

『北緯 60 度の日本語人たち』は日本語をキーワ

ードに、フィンランド社会・文化の側面を日本語で語ったものにもなったが、第二段階後半では、出版編集者から随時コメントを得ることができたことで、日本人読者の視点に立った語り方を意識させられた（この第二段階後半については紙面の都合上、本稿では特に取り上げてはいない）。

3 年間にわたったプロジェクトは、目には見えない学びの経験に加え、2 冊の書物という形あるものも残した。書物を出版することで「公共討論」に参加でき、周りの世界にも些細ではあるが、少しは変化をもたらすことができたと思いたい。

## 注

1. [www.helsinki.fi/jasu](http://www.helsinki.fi/jasu) JASU ヤス JAPANIN KIELI SUOMESSA-SEMINAARI 参照日 2012 年 10 月 5 日
2. 北部フィンランドではサーメ語も含まれる。
3. 小学校と中学校を合わせたものを言う。
4. ヘルシンキ大学生涯学習センターが 2012 年 4 月に行った調査を指す。
5. 2013 年よりヘルシンキ大学において教員養成コースが設けられる見込みとなっている。
6. ただし 1993 年からはフィン人の非常勤講師が週に 1 コマ、日本語文法を教えるようになった。
7. この節に取り上げた発言はいずれも Smedlund & Uemura (2010) に拠っている。以下に、それぞれの掲載ページを記す（敬称略）。コストルマー(135-138)、ハッカネン(49-52)、カルツピネン(131-134)、レヒコイネン(61-64)、ランドグレン(16-17)、ヤンフネン(53-56)、ランシサルミ(65-68)、イェンセン(157-160)。

## 参考文献

- 植村友香子 & オウティ・スメードルンド（監訳）(2012) 『北緯 60 度の「日本語人」たち—フィンランド人が日本語の謎を解く』新評論
- EK (Elinkeinoelämän keskusliitto) (2010) Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä, [http://www.ek.fi/ek/fi/tutkimukset\\_julkaisut/2010/6\\_ksa/Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](http://www.ek.fi/ek/fi/tutkimukset_julkaisut/2010/6_ksa/Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf) 参照日 2012 年 7 月 1 日
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2005) *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*, Helsinki: WSOY.
- Halén, H. (1990) *Jama Orientis : Luettelo Aasian ja Afrikan kielten ja kulttuurien opettajista ja opetuksesta Turun Akatemiassa sekä Helsingin yliopistossa. 1640-1990*, Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008) *Tutkimushaastattelut: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*, Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Opetushallitus (2012) *Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet*

perusopetuksessa:Tiivistelmä,  
[http://www.oph.fi/download/138074\\_Kielten\\_tarjonta\\_ja\\_kielivalintojen\\_perusteet\\_perusopetuksessa\\_Tiivistelma.pdf](http://www.oph.fi/download/138074_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa_Tiivistelma.pdf)

参照日 2012 年 7 月 1 日

Repo-Kaarento, S. (2007) *Inmostu ryhmästä. Miten ohjata*

*oppivaa yhteisöä*, Helsinki: Kansanvalistusseura.

Smedlund, O & Uemura, Y. (Ed.) (2010) *Japanin kieli Suomessa*, Helsinki: Helsingin yliopisto.

うえむら ゆかこ・すめーどるんど おうてい/ヘルシンキ大学 世界文化学科  
yukako.uemura@helsinki.fi, outi.smedlund@helsinki.fi

## Collaborative project work by teachers and students of Japanese language through interviews, text writing and translation

— Language teaching policy and Japanese teaching curriculum in Finland —

UEMURA Yukako, SMEDLUND Outi

### Abstract

This paper overviews the collaborative project work conducted from 2010 to 2012 by the Japanese language teachers and students majoring in Japanese Studies at the University of Helsinki. The aim of the project was to locate the Japanese teaching and learning of the university in a wider context of the general language teaching policy in Finland. Despite the fact that many interviewees say there are demands for high Japanese language proficiency, foreign language teaching at school level is still dominated by European languages, while Japanese language is categorized as a “rare language” and Japanese teaching curriculum at the university level has not yet met essential changes in the last 20 years.

The first stage of the project consisted of interviews of Finnish people from various walks of life and its publication in Finland. Second stage was translating the Finnish interview text into Japanese and publishing it as a book in Japan. The feedback from participants of the second stage reveals that the translation project contributed to raising the consciousness in the Japanese language learning, and creating a new self-identity.

**【Keywords】** Language teaching policy, Collaborative project work, Interview, Translation, Conscious-raising in language learning.

(Department of World Cultures, University of Helsinki)