

ブログを使った言語文化教育の実践

－総合活動型日本語教育をめざして－

高宮 優実

1. はじめに

グローバル時代を迎え、日本語教師は言葉だけを教えればよいという時代は終わり、文化を含めた総合的な日本語教育が求められている（森山 2007）。近年、日本語教育の分野において文化の捉え方が大きく変化してきている。細川（2002a）は、現場の教師は文化を固定的なものとして捉え、ステレオタイプを助長する授業を行う傾向があると批判し、ことばと文化を統合的に学ぶことを言語習得の目的であるとする「言語文化教育」を提唱した。しかし、言語と文化を統合した具体的な教育の実践例は多くない。こうした教育の実践には、クリティカルペタゴジーの視点に基づく取り組みが有効であると佐藤（2004）は述べている。それは、学習者が受身でなく、教育者と同レベルで物事を批判的に考え、影響しあっていくという「問題提起型教育」である。さらに、細川（2003）は、文化は、相互コミュニケーションにおける個の認識能力として発現するため、個人の中に備わっている「個の文化」をいかに確立させるかということが言語文化教育の課題であるとし、これはすべての認識主体を学習者自身とする視点、つまり、「学習者主体」の確立を意味するとしている。この「学習者主体」を確立し、「個の文化」の視点の確立をめざす教育を、細川（2002a）は「総合活動型日本語教育」と名づけている。

そのような教育を実現するために、本プロジェクトは「内容中心教授法」を採用した。これは、学習者が理解しやすい内容を簡略化・体系化しながら、語学以外の様々な教科を対象言語で学ぶ教授法と定義され（ウェイ 2007）、すでに北米を中心に多くの実践例がある（Kasper, 2000; Shrum & Glisam, 2000; Stryker & Leaver, 1997; Swain & Lapkin, 1989）。日本語教育においても、「文化」の学習によって成果をあげている事例が報告されている（Wei, 2006a, 2006b, 2007）。この内容中心教授法には、日本語で教科を学ぶことによって知的好奇心が湧き、もっと内容を理解したいがために日本語に対する学習意欲も高まるという相乗効果があることなど利点は多いものの（Wei, 2006c）、意味に重点が置かれ正確さをなぞりにしがちだという問題もある（ウェイ 2007）。そのような問題点を克服する

ため、本プロジェクトでは、社会文化的アプローチに基づく知見を取り入れて考案されたピア・レスポンスとダイナミック・アセスメントという2つの方法を導入した。本プロジェクトは、1) ステレオタイプを打破し、「個の文化」の視点の確立を促す、2) 文化の多様性・流動性への理解を促す、3) 内容重視の文化学習に言語学習を体系的に取り入れるという3点を目的とし、総合活動型日本語教育の実現をめざした。

2. 言語教育における文化

2.1 背景

米国では、外国語教育における全国標準として5つの目標となる領域が定められているおり、その1つに文化の項目が含まれていることから、文化を重視していることが明らかである。また、米国における日本語教育の分野においても、近年、文化の授業への取り入れ方が広く議論されている。日本における日本語教育の分野においても同様の流れがあるが、さらに異文化理解教育においても、単に文化を知識として教えればよいわけではなく、異文化を読み解く能力（文化リテラシー）を育む教育が求められている（森山 2007）。

2.2 プロトタイプカテゴリー観

森山（2007：114-115）は、文化について、認知言語学で採用されているプロトタイプカテゴリー観という点から次のように述べている。

認知言語学ではプロトタイプカテゴリー観を採用しており、カテゴリーは人間が経験の中で同じ意味を付与した成員によって形成されると考える。またカテゴリーは毎日の経験により、典型的な成員（プロトタイプ）とそうではない周辺的な成員が存在すると考える。

そのため、人により、集団により、プロトタイプが異なったり、カテゴリーの範囲が異なったりする可能性がある。（中略）

また異文化理解ではステレオタイプを持つことは避けるべきことであるが、ステレオタイプとは事物全てをプロトタイプで判断してしまうことである。

人間の認知はプロトタイプをもってカテゴリー全体を特徴づける傾向があること、カテゴリー成員は全てが均一ではなく、プロトタイプ成員とともに、例外的、周辺の成員も存在するのが当然であることを理解するようになれば、ステレオタイプで物事を見つめることは少なくなる。例えば、日本人には典型的な日本人とそうでない日本人が存在することが容易に理解できるようになり、古典的カテゴリー観のように全てを均一の成員からなると誤解することはなくなる。つまりプロトタイプカテゴリー観は、異文化をステレオタイプで見ることを防いでくれる。

日本語教育において、学習者が文化カテゴリーを学ぶ際には、教科書に書かれた記述や教師の説明などから、まず代表的とされる事象について学ぶことが一般的である。この代表的な事象こそがプロトタイプである。このプロトタイプによって、すべての日本人はこうであるといったステレオタイプを学習者が形成しないようにするためには、教師はプロトタイプに属さない例外的なもの、周辺の成員が存在していることを強調していくことが大切だろう。Suzuki and Takamiya (2003) は、総体としてのプロトタイプのイメージを与えがちな「顔の見えない」教科書に現実味を持たせるために、財団法人国際文化フォーラムの作成した「であい」という教材を取り上げ、その活用方法について提案した。この試みは、教師以外の日本人に接する機会の少ない海外において、教科書に登場する人物の絵を、実際の日本の高校生の写真に置き換えることで、学習者が少しでも日本人を実感することを目指したものであった。この活動では、学習者一人一人が、紹介されている高校生について、個人的な印象を持つことができた。しかし、この「であい」で紹介されている高校生も、ごく一部の人たちである。つまり、教師だけの力では限界があり、どれだけ教師が配慮しても、時間の制約のある教室という場においては、学習者は、代表的なものや、紹介されたごく一部の例外的なもの、周辺の成員によって全体が成り立っているように捉えてしまいがちであり、新たなステレオタイプを形成する可能性がある。この解決策として、学習者の批判的視点を涵養し、プロトタイプカテゴリー観の体得を促すことが考えられる。

2.3 文化を批判的視点から捉える必要性

近年、クリティカルペダゴジーの立場から、従来外国語教育で取り入れられてきた文化教育の問題点が指摘され、その見直しの必要性が議論されている（鈴木 2006：81）。クリティカルペダゴジーは、フレイレ

が著書『被抑圧者の教育学』（Freire, 1970, 小沢他訳, 1978：103-104）で述べている対話理論に影響を受けたものだが、多様性、流動性重視の文化教育における文化の捉え方は、フレイレが対話理論の中であげた批判的思考につながるものがある。鈴木（2006）は、この批判的思考に基づいた学習の実践例として、米国中西部の大学の日本語クラスにおいて、「標準語と方言」について取り上げ、学習者がそれまで学んできた標準語だけが日本語ではないという、日本語における多様性に触れるとともに、日本において方言に対するイメージが変化してきたことについても考えるという授業を実践し、批判的視点から文化の多様性や流動性を考察する場を提供した。一方、佐藤（2004）は、ある1つの視点からではなく様々な視点から見た事柄を教師が学習者とともに分析し、教師と学習者との対話を通じて批判的思考を構築していくことを例示し、学習者自身も教師と同レベルで物事を批判的に考えるべきであるとしている。また、ある1つの視点を他の視点より強調する場合は、なぜ、また、どのようにして、他の見方ではなくその見方を強調するのかということについても教師は真剣に考えなければならず、教師だけが正しい文化を主張できるわけではないと述べている。さらに、Regan and Osborn (2002：77) は、批判的思考を養うにあたり、文化紹介に際しては母語文化と違う点だけでなく同一の点も同様に扱うべきであると述べている。

2.4 個の文化

この批判的視点から見ることによって、従来の固定された文化の捉え方が持つ問題も明らかになる。教室においては、教師はつい日本の代表であるかのような発言をしがちであるが、同時に、様々な国の出身の学習者を指名してその国ではどうだろうかと聞くことも、学習者をその国の代表にしてしまっている危険性がある。細川（2002b）は、文化を集団社会の枠組みの中でだけ捉えようとするものの限界に言及し、「個の文化」という捉え方を提唱した。細川（2002a：172）は、「文化」とは何かという問いに対し、その個人が、「これは文化だ」と感じたものがその人にとっての「文化」だという。以下に細川の「個の文化」に関する文章を引用する（細川 2002a：172-174）。

「文化」表象としてのモノ・コト・ヒトを見たとき、それぞれの個人の中に生まれる認識が「文化」認識である。ただ、この「文化」認識はこのままでは個人の中に埋もれたままであるから、それをその個人がどのように感じているか、あるいは考えてい

るかについては外側からはわからない。そこで、その認識を記述してもらう必要が生じる。そうすると、他者に向けて記述されたものとおして、その個人の「文化」観を知ることになる。その活動の総体をとおして、その個人の「文化」を知り、また、その人個人の考え方や行動様式を知ることができるようになる。そこでわたしたちは初めて、その人個人の「個の文化」に出会うわけである。〈中略〉したがって、「文化を学ぶ」ということは、他者の取り出した文化論を情報として受け取るのではなく、自らその習慣の内側に分け入り、自ら発見した習慣を、「文化」として自覚的に取り出しつつ、それをわがこととして他者へ向けて説得的に記述すること、このことが文化の体得を意味するのである。

上記をもとに、「個の文化」の視点の確立をめざす具体的な教育活動とその背景にある理論について次に述べる。

3. 具体的な教育活動と理論的背景

3.1 総合活動型日本語教育

細川は1999年に「言語文化総合」という概念を提起し、その具体的な活動を2002年に「総合活動型日本語教育」と名づけた(細川 2007: 188)。「総合活動型日本語教育」(細川 2007: 11)においては、以下の3点がポイントとしてあげられている。

- ① 4技能を総合したコミュニケーション活動を行う
- ② 具体的な目標を持った活動を軸とする
- ③ 学習者の“考えていること”を扱う

総合活動型日本語教育の背景には、学習環境をどのようにデザインするかという視点がある。さらに、細川(2006: 192)は、言語教育とは「言語活動による自文化・多文化の問い直しの教育」であるべきだと主張し、これを「言語文化教育」と呼んだ。本プロジェクトは、まさにこの言語文化教育を、総合活動型日本語教育という枠組みの中で実践したものである。つまり、文化に関して自分の考えることを発信するという目標のもと、メディアに書かれた情報を「読み」、その要約、意見や感想をブログ上に「書き」、コメント欄で話題となったことをさらにクラスディスカッションの場で「話し」、それについて他者がどう思うかを「聞く」という4技能を使った活動である。佐藤・深井(2008)は、この4技能をスキルとして捉えるので

はなく、実践共同体にアクセスする機会を得るための文化社会的実践と捉えた上でポッドキャスティング・プロジェクトを行っているが、本プロジェクトにおいても、4技能を使う機会を多く持つことを通じて、学習者と、周りの学習者が変化していくことを目指した。本プロジェクトで適用を試みた、この総合活動型日本語教育には、次に述べる社会文化的アプローチが理論的背景として考えられる。

3.2 社会文化的アプローチ

本プロジェクトで採用したピア・レスポンスやダイナミック・アセスメントの基本的な考え方は、発達心理学者ヴィゴツキーの最近接発達領域(the zone of proximal development, ZPD)という概念に由来する。これは、子どもの単独での問題解決行為で見られる現在の知能の発達水準と、大人の指導下、あるいは自分より能力のある仲間と協働で行う問題解決行為で見られる潜在的な知能の発達水準との間隔である。人間の認知的発達には、この知的発達の可能性の領域に結びついた活動の中で、より有能な他者による言語的な媒介(mediation)によって得られたものが、自己のものへと内化(internalize)することで進むとされている。この際に、より有能な他者が学習主体の行為を方向づける過程は、スキャフォールディング(scaffolding)とも呼ばれている。近年、外国語としての英語教育の分野において、ヴィゴツキーの理論が頻繁に用いられるようになってきている(Lantolf, 2000; Lantolf & Appel, 1994; Lantolf & Thorne, 2006; Scarcella & Oxford, 1992)。

第二言語としての日本語教育をヴィゴツキー理論から研究している西口(2001)は、言語発達促進を目的に実施したチュートリアル・セッションの様子を詳述し、言語発達の最近接発達領域で行われる援助された活動(assisted performance)を詳細に分析した。その結果、教師によるフィードバックやスキャフォールディングなどの形で観察される「見えやすい」援助された活動と、学習者が複数ターンにまたがる発話、言い淀み、繰り返し、自己訂正、言い直し等を行う際に、教師が発話を先取りしたりせず、学習者が自分自身の力で言語産出を増幅することを見守るように非干渉的に振舞うという形で観察される「見えにくい」援助された活動が一体となったものが、チュートリアル・セッションでの協働的な言語的相互行為であることがわかった。さらに、タスク中心の学習指導やテーマ中心の学習指導が効果的である理由として、学習者自身による言語産出の増幅や、学習者同士がお互いの語りを見守り、寄り添うといった「見えにくい」援助された活動が豊富に生じるからではないかと推察している。

さらに、Ohta (2001) は、ZPDは教師やより高い能力の仲間からの働きかけにより発達すると捉えられてきた従来の解釈を見直すとともに、スキヤフォールディングは学習者同士の協働行為にも応用可能であると主張した。そして、第二言語を媒介とした学習者同士の相互行為は、互いの得手不得手を補完しあうことでZPDを刺激し、それによって、より高次の言語行為を可能とし、言語的発達が実現するとしている。

このような学習者同士の「言語を媒介として他者との関係性を構築する学習活動」は協働学習 (Collaborative Learning) と呼ばれ (Nunan, 1992)、その具体的な活動に、ピア・レスポンス活動がある。ピア・レスポンスとは、「作文のプロセスの中で、学習者同士がお互いに書いた作文をもとに書き手と読み手の立場を交換しながら、インターアクションを通して作文を検討する活動」(池田 2003) と定義され、教師が添削し、学習者は教師のフィードバックを受けるだけという従来の一方的な作文指導から、学習者同士の協働的な作文指導への変革として期待されているものである。作文の要素には「テキスト」「書き手」「読み手」「コンテクスト」の4つがあるが (Silva, 1990)、ピア・レスポンスは、このうちの「読み手」と「コンテクスト」に注目した指導方法である。従来作文は「書き手」による作業として扱われてきたが、推敲過程にピア・レスポンス活動を導入することで、書く過程に「読み手」を意識した学習状況が取り入れられる。この活動を通して、「読み手」と「書き手」の間には社会的関係性が構築され、「読み手と書き手は協働で新たな共有コンテクストを創造していく」(池田 2004: 38) と考えられる。ピア・レスポンスは、書き手の作文産出過程を重視するプロセスアプローチ (process approach) として位置づけられる。英語教育の研究では、ピア・レスポンスが作文学習に有効であると実証しているものが多いが (Chaudron, 1984; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Lockhart & Ng, 1995; Mendonca & Johnson, 1994; Villamil & Guerrero, 2000)、日本語教育においても、ピア・レスポンスを取り入れた作文指導が行われるようになってきている (池田 2004, 2005, 広瀬 2000, 田中 2005, 原田 2006)。

さらに近年では、ZPDの考え方を評価に応用したものとして、ダイナミック・アセスメントが注目されている (Poehner, 2007)。従来、評価というものは教師のみが一方的に行っていることが多かったが、この評価法の場合、「学習者が課されたことをした時点」で、「評価対象 (物)」が決まってしまうという問題が考えられる。例えば口頭試験の場合は口頭試験における学

習者のパフォーマンスのみが、作文であれば提出された文章のみが評価の対象となる。Luria (1961) はこのような評価法を統計的評価法 (statistical approach) と定義し、教師は点数化した結果と多少のフィードバックを学習者に与えるのみにとどまり、学習者はそれを受け取った時点では既に次の評価課題に取り組んでいる点を問題視した。その上で、ある特定の試験やタスクを達成したか否かによって発達の進度を測るのではなく、学習者が他者の助けを通してできる能力をも評価する際に考慮に入れる必要があると強調した。ヴィゴツキーも、学習の評価においては、標準化された試験で測られるような能力や達成度だけでなく、潜在的な学習可能レベル、つまりZPDを測る必要があると主張している (Vygotsky, 1987: 208-209)。これらを理論的基盤として考案されたダイナミック・アセスメントでは、教師は学習者に対し、試験中に積極的に助言を与え、その結果も考慮に入れた上で将来的な発達可能性を予測する。つまり、評価場面を学習の機会と捉えることで、試験によって言語的発達を促しつつ評価を行うことを目的としているのである (Sternberg & Grigorenko, 2002)。具体的な評価方法を確立する上で主に参考になるのが、Lantolf and Poehner (2007) による “Dynamic Assessment in the Foreign Language Classroom: A Teacher’s Guide” と、その中で紹介されている Aljaafreh and Lantolf (1994) の研究である。ダイナミック・アセスメントには、様々なモデルがあるが (西本 2004; Fernandez-Ballesteros, 2003: 340-342; Grigorenko & Sternberg, 1998: 82; Kozulin & Garb, 2002; Sternberg & Grigorenko, 2002)、1) 事前テスト、2) 介入、3) 再テストという流れは共通している。つまり従来のテストが、「教えること」と「評価すること」を切り離して考え、それまでに教えたことがどれだけ理解できたかという到達度・達成度・習熟度 (Zone of Actual Development: ZAD) を測るのに対して、ダイナミック・アセスメントは「教えること」と「評価すること」を1つの活動として捉え、将来の発達の可能性、ZPDを測るというものである。ZADを測ることは、発達段階の全体像がつかめないばかりか、まだできていない部分にばかり焦点を当ててしまいがちである (Vygotsky, 1998: 200) が、学習者のZPDを考慮しながら、インターアクションの中で、積極的に助言を与えることは、発達を促し、発達段階の全体像をつかむことになる (Vygotsky, 1935: 119, cited in van der Veer & Valsiner, 1991: 329)。つまりダイナミック・アセスメントの利点をまとめると、1) 学習者のZPD、発達過程を測ることができる、2) 教師が

学習者の発達を促す上で積極的な役割を果たすことができるという点があげられる。

4. 方法

本プロジェクトは、米国中西部の大学の日本語中・上級レベルで1年間実施した。コースは前半と後半に分かれ、コース1は前半も後半も中級レベル、コース2は前半は中級、後半は上級レベルである。コース1は、前半春学期は日本語5学期目(JPNS301)1クラス、後半秋学期は日本語6学期目(JPNS302)1クラスの合計2クラスであり、コース2は、前半春学期は日本語6学期目(JPNS302-1、JPNS302-2)2クラス、後半秋学期は日本語7学期目(JPNS401)1クラスの合計3クラスである。合計64名の学習者が参加した。主教材となる教科書は、中級では『An Integrated Approach to Intermediate Japanese: 中級の日本語』(三浦・マグロイン 1994)を、上級では『ニューアプローチ中上級日本語完成編』(小柳 2002)を使用した。双方の教科書の特色として、文化的側面を各課のトピックとして取り上げている点がある。プロジェクトを実施した2コースは、どちらも通常の言語のコースとして位置づけられている。学習者は各課の文化情報を、まず教科書にある文化紹介のページで学習した。その後、各課で取り上げられている文化的要素に関連した情報をメディアから探し、さらに理解を広げた。

リソースはウェブサイトの情報が中心となった。ウェブサイトの情報を活用するにあたっては、すべての情報を鵜呑みにしないよう、情報の正しさを検証するメディア・リテラシー教育を行い、言語をメディア情報として扱う「クリティカル・リテラシー」を育成し、批判性と創造性を養うことの重要性が近年の研究で強調されている(アンドラハーノフ 2006、松本・高宮 2007、Buckingham, 2003; Matsumoto & Takamiya, 2007)。このため、定期的にメディア・リテラシーに関する授業を設けた。

ブログ記事の作成過程としては、まず、リソースに書かれていたことの要旨をまとめ、それに対する自分自身の意見や考えを記述した。その下書きをもとに、自己推敲の効果を高めるため、学習者同士が書き手と読み手の立場を交代しながら作文を検討しあうピア・レスポンスを行った。まず、下書きの提出日に、学習者は予め印刷した下書きをクラスに持参した。クラスでは1コースにおいて、全6回あるピア・レスポンス活動のうち、最初の2回はいろいろな学習者に見てもらおうようにし、後半4回はパートナーを基本的に固定した。これは、相手の書き方の傾向をより把握した上

で助言を行えるようにという目的がある。ピア・レスポンスを終えた学習者は、そこで得たフィードバックをもとに、各自が推敲をし、次に教師と一対一での面談を設定、教師が評価過程を通じて学習者の言語的発達を促すダイナミック・アセスメントを実施した。このアセスメントでは、まず学習者は自分の作文を音読することになるが、そこでは教師は、主に文法の間違いについて、インターアクションを通じて、暗示的なものから明示的なものへと指摘しながら言語的発達を促そうと試みた。指摘のための指標には、Aljaafreh and Lantolf (1994: 471)による、暗示的なものから明示的なものへと段階を追ったスケール(Regulatory Scale)を用いた。スケールの詳細は以下のとおりである。Tとは教師(Tutor)を、Lとは学習者(Learner)をさす。

0. TはLに、面談の前に作文を読んで間違いを見つけ、自分で修正するよう指示する。Tutor asks the learner to read, find the errors, and correct them independently, prior to the tutorial.
1. 1の作業をTのいる前でさせ、協働で修正作業をする可能性がある状態であることを指摘する。Construction of a “collaborative frame” prompted by the presence of the tutor as a potential dialogic partner.
2. 間違いが含まれているセンテンスを強調する。Prompted or focused reading of the sentence that contains the error by the learner or the tutor.
3. Tは特定の箇所の問題がある可能性があることを指摘する。例：「この文にはなにか間違いがありませんか。」Tutor indicates that something may be wrong in a segment (e.g., sentence, clause, line) – “Is there anything wrong in this sentence?”
4. TはLが誤って間違いを認識した場合に指摘し、否定する。Tutor rejects unsuccessful attempts at recognizing the error.
5. Tは間違いのある部分の範囲を狭めて指摘する。例：Tは間違いのある部分を繰り返す。Tutor narrows down the location of the error (e.g., tutor repeats or points to the specific segment which contains the error).
6. Tは間違いの種別を指摘するが、間違いを特定しない。例：「この文には時制の間違いがあります。」Tutor indicates the nature of the error, but does not identify the error (e.g., “There is something wrong with the tense marking here”).
7. Tは間違いを特定し、指摘する。例：「ここで

助動詞は使えません。」 Tutor identifies the error (“You can’t use an auxiliary here”).

8. TはLの誤った訂正を否定する指摘をする。 Tutor rejects learner’s unsuccessful attempts at correcting the error.
9. TはLが正しい形に直せるような助言を与える。例：「それは過去ではなく、現在も起こっていることです。」 Tutor provides clues to help the learner arrive at the correct form (e.g., “It is not really past but something that is still going on”).
10. Tは正しい形を与える。 Tutor provides the correct form.
11. Tは正しい形を使うための説明を与える。 Tutor provides some explanation for use of the correct form.
12. TはLが正しい解答をするための11までの助言が失敗した場合に、正しい形での例文を与える。 Tutor provides examples of the correct pattern when other forms of help fail to produce an appropriate responsive action.

評価では、このスケールに従って助言を与え、どの段階で学習者が正しい解答に到達したかを測った。Poehner (2005) は、学習者一人一人の問題に焦点をあてた教材を作成したが、本プロジェクトでも同様に、同じ傾向の間違いが出た場合には、インストラクションを与えた。またその間違いが複数の学習者に見られた場合には、クラスで時間をとって説明をした。なお、Poehner (2005) のフランス語学習者に対して行った研究では、ダイナミック・アセスメントの際に、媒介が正確に学習者に分かるよう、学習者の母語である英語を使用することで効果をあげている。これを受け、ピア・レスポンスの間、また、教師による介入の間は、英語も日本語も使用可能にし、どちらの言語でもより自分が望ましいと思う言語を使えるようにした。面談をもとに学習者は推敲し、さらに教師との数回の意見交換を経て完成した最終版をクラスごとに設けられたウェブログ（ブログ）¹上に公開した。公開後は、記事に付属するコメント欄を使用して、ブログ上で意見交換することを促した。また、各回のブログの課題の最終日には、まとめとして、学習者主導によるディスカッションが設けられた。

なお、ブログとは、Yahoo!JapanのIT用語辞典には以下のように説明されている。

個人や数人のグループで運営され、日々更新される日記的なWebサイトの総称。内容としては時事

ニュースや専門的トピックスに関して自らの専門や立場に根ざした分析や意見を表明したり、他のサイトの著者と議論したりする形式が多く、従来からある単なる日記サイト（著者の行動記録や身辺雑記）とは区別されることが多い。また、CMS（コンテンツマネジメントシステム）としての側面を重視し、時系列にページの自動生成する機能や他のサイトの記事との連携機能（トラックバック）、コメント機能などを備えたブログシステムで運営されているものはすべてブログだとする立場もある。

つまり、ブログとは日付と時間の刻印されたインターネット上の個人による記事のことを表す。Thorne (2005) は、チャットなどのインタラクティブな空間と違い、ブログは ‘I ,I,me-me-me’ という自分主体の環境だと述べている。本プロジェクトにおいてブログという媒体を用いたのは、お互いのリソースやそれに対する記事を授業時間外で時間や場所の制約を受けずに容易に読みあうことができること、そしてクラスという枠を越えて、外部の一般の日本人や、同じ大学の違うクラス、さらには他大学の日本語学習者にも広く読んでもらい、コメント²を募ることができる利点があると考えたからである。

学習者によるこの取り組みは、他の宿題やテストと同様にコースの成績として加味された。ブログで扱われたトピックは、5学期目、6学期目は、教科書『An Integrated Approach to Intermediate Japanese: 中級の日本語』（三浦・マグローイン 1994）の内容に沿って予め決められたもの³である。7学期目のブログのトピックに関しては教科書とは関係なく、学習者が自身で興味のある分野を選んだ⁴。なお、すべてのピア・レスポンス活動や教師との面談の様子、ディスカッションリーダーとしての発表、学期末のスピーチなどはデジタルビデオカメラとデジタルサウンドレコーダーによって記録され、評価の際に役立てた。

5. 結果と考察

5.1 ステレオタイプの打破と「個の文化」の視点の確立

本プロジェクトでは教科書や様々なメディアから得られる日本に関する記述に対して、自分の母語文化でも起こっていることではないかと検証することで、批判的思考を養うことを目指した。この、批判的思考から文化を捉える過程が確認できた3つの例を、6学期目のクラスの活動から紹介する（高宮2007）。以下は、教科書で贈り物関連の挨拶表現について学んだあとで

書かれた記事である。

「つまらないものですが」

日本には色々な決まり文句がある。日本では贈り物をあげるとき、「つまらない物ですが」と言う。このウェブサイトではそういう言葉について説明されている。どんな理由で日本人はそのような決まり文句を使うのだろうか。記事によると、謙虚さを表わすためにその言葉を使うそうである。謙虚さという美德は大切な日本の文化なのだ。

また、その記事によると、他の国ではこういう言葉は使われないようだ。例えば、ヨーロッパやアメリカや韓国でこういったことばを使うと、相手は困ってしまう。儒教のために韓国ではそういうことは違和感がない。記事によると、外国は他の決まり文句を使うようだ。例えば、「この贈り物、喜んで頂けたら嬉しいです」とよく言うそうだ。これも謙虚の言葉だが、日本とは違うとあった。

韓国人ジュンという友達によると、その記事は間違っているそうだ。その人は韓国人はよく「つまらない物ですが」というような言葉を使うと言っていた。でも、ジュンによると、韓国では儒教のために謙虚の言葉を使うのだそうだ。私も記事は間違っていると思う。たいてい、アメリカ人は「つまらない物ですが」という言葉を使わないが、同じような言葉を使う。例えば、クリスマスに親類がプレゼントを開ける時に、あげた人は「そんなにお金がかからなかった」などということがある。だが、考えてみると、色々な理由があると思われる。まず第一に、謙虚のためにそういうことを言うのだろう。第二に、あげる人は自分が選んだ物に自信がないので、がっかりさせることを心配しているのだろう。僕は日本と、さほど違わないと思う。

僕はその言葉はいい決まり文句だと思う。謙虚さはすばらしい美德だと思う。もちろん、日本人からとてもいい贈り物もらった時にそういう言葉を聞けば、やはり驚くだろうが。

これを読んだインドネシア出身の学習者が、アメリカ人はそういう謙虚な言い方はしないというイメージを持っていたので驚いたというコメントを寄せた。

そうですね。でも、アメリカ人もちょっと同じ言葉を使うのはびっくりしましたよ。というのは、JPNS301の読み物に、「私は美しい娘がいます」と書いたことがありますね。だから、贈り物あげると

きにも、そんなことをすると思っていました。

この学習者は、教科書の読み物の中に、「美しい娘がいます」と、家族を自慢するアメリカ人についての説明があったので、贈り物をあげるときにもそういった自慢をいつもするのだろうと思っていとコメントしていた。ここではステレオタイプを批判的に検証していく過程が観察された。

また別の例では、健康問題のトピックに関して、ある日本の化粧品会社がバラを白くする成分に美白作用があることを明らかにしたという記事を取り上げ、その背後にある、安易な方法で、美しく、いつまでも若くという願いに批判的な立場をとった意見を記述した学習者がいた。

「薔薇に棘あり」

先日、今度の作文のために朝日新聞の健康トピックを読んでいた時、「白いバラの香りに美白成分？カネボウが確認」という記事をついでに読むことにした。読んで、特に面白い点はほとんどないと思ったのが、後でその記事がなんとなく気になってきた。

記事によると、フェア・ピアンカという白いバラが、肌の黒ずみの原因となるメラニン色素の生成を妨げる成分を、日常の生化学反応で造るそうだ。発見したカネボウ化粧品の駒木亮一主席研究員は、「このバラが真っ白になるメカニズムと関係している可能性がある」といい、詳しい分析を進めている。

確かに、研究を進めるといい点があることに、誰でも同意するかもしれないが、この頃の「年をとらないでいられたら、いいなあ」という考え方は、どこもなく危ないと思うのだ。

4週間まえのことなのだけれど、父親が心臓発作で入院した。父親は、46歳だが、一般的な中年の男性より、健康は絶対に良くない。見た目には元気そうでも、実は健康ではないこともあるのだ。要するに、どんなに若そうな様子に見えても、健康はそれに表れているとはとてもいえない。

ところで、若いうちの美しさを守るのは、バラの香りではなく、健康管理だろう。どのような高い化粧水を買っても、ぬったあとで、栄養のない食べ物を食べ、ぼんやりとテレビを見ていては、効果はなくなる。つまり、ローションが肌に染み込む前に、脂肪のいっぱいある食べ物の油気が体の中からにじみ出てくるのだ。

最近では、自己管理精神の衰えが、アメリカだけでなく、先進国全体の特徴になりつつあるようだ。し

かも、肥満、心臓病などのような兆候に徐々に陥ると同時に、最善の治療である自己管理精神よりも、かえってそのような兆候を起こす原因となるような態度を続けてしまう人も多い。原因は、過食、怠惰な生活である。

フェア・ビアンカのような「楽しんで美しく」といったことを探してはだめだとは思わないけれど、その結果に気がつけたほうがいいのではないだろうか。未来には、その自己管理精神がよみがえってこなかったら、この頃のアメリカ人のように、絶え間なく食いしん坊でいるという病気を直すバラはないのだから。

この学習者は、日頃の健康管理、食生活の管理の大切さを主張し、今はアメリカ人よりも総じて健康的だとされる日本人も、やがてアメリカ人のような問題を抱えるのではないかと危惧している。ここでは、日本の新聞記事で賞賛されていた美白成分の発見を批判的に捉え、日本が今後抱えるであろう健康問題について考えていこうとする過程が見られる。

3つめの例は、外来語の捉え方である。日本語における外来語について学習した際、英語の中にも日本語からきている外来語が、数は少ないものがあるということについて述べた学習者がいた。また、特定の日本の文化、例えばアニメに興味のある人は、アニメに出てくる日本語を使うということ、また多くの一般のアメリカ人が漢字や料理に興味があるため、それに関する専門用語を知ることを通じて、少しずつ日本語由来の語彙を理解するようになってきていることを述べている。これに関連したディスカッションの際には、よく外来語は若者にしか通じず、高齢者に通じにくいということがいわれるが、それは米国でも同じであり、例えばインターネット上の短縮語はそれが顕著なのではないかという意見があった。確かに、米国にも日本にも、インターネット上のコミュニケーションにおいてのみ使われる独特の表記がある。インターネット上での日本語表記において、「笑う」ことを「W」「詳しく」を「KWSK」、とても面白いということを、「きたこれ」の略として「KTKR」と表現することがあるが、このような例は英語にも同じように見られ、笑う場合は「LOL」と書くことがある。このような表記は、やはり高齢者やインターネットを使わない人には理解できないものである。外国語を学ぶときには様々な困難にぶつかるが、言語的な困難は、外国語学習者にだけ生じるのではなく、母語話者であっても同様の問題に遭遇することがあるという意見につながった。

この批判的思考をもとに、文化について考えた結果得られた成果の1つに、ステレオタイプの打破がある。本プロジェクトでは、教科書のカルチャーノートや読解用テキストだけでなく、ウェブサイトを中心とした様々なメディア上の情報を読むことで、少しでも多角的な文化学習の機会を学習者に提供できたと考える。本プロジェクトにおいては、教師が選択した文化情報を教えるのではなく、学習者が見つめてきた情報を、各自が解釈をしていくという活動を通じて、教師が与えがちな日本に対するステレオタイプが学習者へ影響を与えることを避けられたといえるのではないだろうか。本プロジェクトにおいて、学習者同士が意見の交換を通じて文化に関して多様な側面について考えを深めていくプロセスから、学習者が批判的視点で文化に関する情報を分析・考察する姿勢が形成されることが確認された。従来のように、教師が教科書以外の補助教材として、適宜生教材を加える形の文化紹介では、結局、教師自身が選ぶ情報を提示しているに過ぎない面は否めない。しかし、このプロジェクトで実践したように、それぞれの学習者が見つめてきた文化に関する情報を、学習者自身が解釈し、その解釈に基づく意見をブログで発信し、それをさらに多くの学生や日本人とともに、ブログで、またはディスカッションの場で話し合うという過程からは、一面的ではない文化の捉え方ができ、さらに、教師も学生も含めた日本語教育に関わる一人一人が批判的視点で文化を見る姿勢の形成へとつながっていった。つまり、最終的には、森山（2007）の主張するプロトタイプカテゴリー観が培われ、異文化をステレオタイプで見るのが回避できたのではないかと考える。

5.2 文化の多様性・流動性への理解促進

このプロジェクトでは、学習者自身で探し出した情報とそれに対する考えを記述することで、文化の多様性・流動性を教師が伝えるのではなく、学習者自身で認識することを試みた。学習者は様々な情報に接し、文化は多様であり、静止していないことに気づいていき、この気づきがブログを通じて他の学習者へ伝わることで、文化の流動性や多様性を、学習者全体が認識するようになったことがわかった。この流動性や多様性を知る上では、ウェブサイトの情報を鵜呑みにするのではなく、どのような情報に対しても、批判的に考えていく姿勢を身につけることが重要である。その上ではメディアによって伝えられる情報を批判的に検証するメディア・リテラシー教育を行う必要がある。筆者は従来より、日本語を教える際に文化理解に役立つと思われるウェブサイトを紹介してきた。教師が口頭

で文化情報を一方的に伝えるだけよりも、このようなサイトを活用することで、提示する情報に幅が出せるものの、ウェブサイト上の情報はやはり書き手が切り取った断片的な情報であり、書き手の考えが紹介の中に反映されているので、学習者が触れる情報の視点が偏っていると、ステレオタイプの形成に繋がりがややすと感じていた。さらに、プロジェクト開始後しばらくして、学習者が間違った情報を鵜呑みにして意見を書き、それを読んだ学習者がさらに鵜呑みにしてコメントするという現象が起こったため、メディア・リテラシーに関するディスカッションの日を設けることにした。その際に使用したのは、米国東部の私立大学で日本語を学ぶ学習者の書いたブログ記事である⁵。ここでは、インターネットで流されている日本の食文化を誇張し、パロディ化した形で紹介するビデオについてどう考えるかが学習者によって書かれていた。その学習者の記事を読んで、クラス全体でどう思うかについて話し合った。さらに、プロジェクト開始2学期目には、学期中に4回、メディア・リテラシーに関する授業時間を設けることにした。その際には、日本の人物や風景、漢字・カタカナなどの文字が多量に使用されているミュージックプロモーションビデオ⁶、オリエンタリズムを強調した映像⁷や広告などを教材として使用した。アンドラハーノフ(2006)はクリティカルベタゴジーの枠組みの中で、Buckingham(2003)が提唱したメディア・リテラシー論を言語教育の文脈で捉えなおし、言語をメディア情報として運用する能力を「クリティカル・リテラシー」として提示しているが、メディア・リテラシー論の考え方に従えば、このクリティカル・リテラシーに必要な能力とは批判性と創造性であり、これらの能力を育成するには、メディア・リテラシー教育を実施することが有効だが、その際には、いわゆるマスメディアだけでなく、言語そのものもメディアであるという観点の強調が不可欠であると主張している。メディア・リテラシーに関する授業を続けているうちに、ある学習者から、この、言語そのものもメディアであるということを意識した記事が寄せられた。以下に学習者のブログ記事を引用する。

「スキンシップ」

日本では母と子のスキンシップはとても大事にされています。では、スキンシップとは何なのでしょう。「日本大百科全書」によると、スキンシップという言葉は、1953年、日本で開催されたWHOのセミナーで、アメリカ人女性が作ったことばを平井信

義(児童心理学者)によって日本で紹介されたことがきっかけで、全国に広まったとされています。だから、スキンシップという言葉は和製英語だとはいえないけれど、日本でしか使わない言葉です。スキンシップとは、母親と子供が身体的な接触を通じて、お互いの親密感や一体感を共有しあう場面で使われる言葉だそうです。赤ちゃんは母親の温かくて柔らかい肌の感触に、安らぎと信頼感を得ます。アメリカでも似たような言葉があります。スキンシップではなく、カンガルーケアといいます。カンガルーケアはおもに、未熟児と母親の間のスキンシップで、カンガルーケアをしてあげることで未熟児が母親の体温を実感できたり、母親の心臓の鼓動を聞いて赤ちゃんが強くなると考えられています。

日本人の母親の育児とアメリカ人の母親の育児は、違うところがいくつかあります。例えば、アメリカ人の母親は子供に早く独立してほしいと思っています。他の子より少しでも早く一歩歩けたりすると大いに喜びます。でも、日本の母親は子供が少し大きくなってもおんぶや抱っこをしたりします。他にも、大きな違いがあります。日本では、子供が親と一緒に寝ることはめずらしくありません。川の字になって寝るとも言いますし…。アメリカでは、赤ちゃんのころから一人で寝るとするのはスタンダードなことでしょう。これは大きな違いですね。日本では、お風呂の時間もスキンシップをする大事な時間です。小学校の女の子が母親とお風呂に入ったり、男の子が父親と一緒に入って、話をするという家族は日本には多いようです。アメリカでは、こういったことは少ないでしょう。プライバシーの問題もあるし、アメリカ人は少し否定すると思います。

とにかく、アメリカ人の親は子供に独立してほしいみたいで、なんでも自分自身でやってみなさい！という考えがある、と私は思います。日本人の親も子供に自立してほしいけれど、子供が小さいうちは甘やかしたり、スキンシップを大事にしているみたいです。

「スキンシップ」という言葉は、広辞苑や大辞林などの辞書では和製英語であるとされ、教師も日本人が作った英語的な言葉であるとして紹介したのだが、この学習者は、どうしてそのような言葉が生まれたのか疑問をもち、自身で調べてみたところ、実はアメリカ人の提唱した言葉であったことがわかったとのことである。細川(2007:192)も指摘しているように、文

化リテラシーの涵養は学習者だけではなく、教師の側にも必要だということを、ここで改めて認識させられた。この学習者は、ディスカッションにおいて、スキミングという言葉が実質的には日本でだけ使われていることについて、日本の親子の関係をうまく表現しているからではないかと述べている。

さらに、記事を読んだあとで、意見を書く前にもう一段階おき、自主的に日本人にインタビューを始める学習者が現れた。アクセス可能な生きた情報になるべく多く触れようという意識からはじまったものであるが、これは文化の流動性、多様性を意識した結果であるとも言えよう。関西と関東をテーマにしていたこの学習者は、関西出身の日本人にインタビューを実施し、関西と関東のライバル関係の実態、関西独特のおもしろさや笑いの文化についてどう考えているかを聞いた。ブログ記事では、インタビューした相手の答えに関しての感想を書くだけでなく、自分が関西に住んでいたときに周りの人が話していたこと、自分が関東の大学に留学していたときに周りの人が関西について話題にしていたことなどもふまえて、自分なりの意見を展開している。さらには外国人として関西、関東に住んだ経験も振り返り、多面的な捉え方をしようとしている姿勢がうかがわれた。このように、メディアだけに頼る一面的な捉え方から離れ、インタビューをし、また、インタビューした相手の回答にも捉われ過ぎず、多面的な捉え方をできる限りしようとしていく姿勢は、教師が促したものではなく、自発的なものであった。これらは、メディアによって伝えられる情報を批判的に検証するためのメディア・リテラシー教育を継続して行ったことによる効果の1つであると考えられる。興味深いことに、彼のインタビューをきっかけに、他の学習者の中からも、次々にインタビューを行う者がでてきた。

5.3 内容重視教育の中で言語的正確性を高める指導

本プロジェクトでは、作文指導・評価について、ブログ記事の原稿に対しては、教師が評価を行う前に、第一段階として学習者同士のピア・レスポンスを準備として取り入れ、第二段階として教師によるダイナミック・アセスメントを行った。システムティックな分析は現在行っている最中であり、本稿では予備的な分析により見られた傾向を記すに留め、結果の詳細は別稿に譲る。ピア・レスポンスに関しては、学習者からのコメントは、次第に明示的なものから暗示的なものに、また使用言語は英語から日本語へと変化し、また、ピア・レスポンスの回数を経るにつれ、次第に学習者同士の会話量が減少する傾向が見られた。ダイナ

ミック・アセスメントでは、主に文法の間違いについて指摘をした。具体的には、カタカナの表記、時制、常体と敬体の混用、句読点の打ち方、助詞などである。このダイナミック・アセスメントにおいても、学習者は教師のより暗示的フィードバックで言語的誤りに気づき自ら訂正できるようになる傾向があった。このように、学習者が明示的フィードバックを与えあい、教師の明示的フィードバックに頼る段階から、より暗示的フィードバックを与えあい、教師の暗示的フィードバックから自らの力を引き出す段階へ移行する傾向が見られた。

6. おわりに

本プロジェクトでは、ステレオタイプ的な文化観を押し付けず、学習者自身に文化の多様性を認識する機会を提供する、ことばと文化学習が統合されたカリキュラムの作成を試みた。学習者にとっては、いずれ日本語のコースを終えて、社会に出ることを考えると、周りに日本人がいなくとも、日本に関するメディアの情報に接した際に、情報の正しさを自分で吟味し、批判的な姿勢で見て、自分なりに理解していこうとする姿勢を養っておくことは極めて意義のあることである。本プロジェクトの試みは、言語的な発達を促すとともに、文化理解や、ステレオタイプを崩すことへの寄与にもつながることが明らかになった。外国語は上級になればなるほど、その対象言語を完全に習得する上で心理的抵抗が生じる。例えば、他者に自分がどう見られるかを意識し、女性語を話したくないであるとか、敬語を話したくないというような学習者も存在する（Siegal, 1995, 1996）。当然のことではあるが、文化を理解させる目的は、学習者を日本人に少しでも近づけるためではない。学習者は、女性語にしる、敬語にしる、それをあえて使わなかった場合に周りの人にどう受け取られるかを知る必要があるが、その情報を得た上で、どういう話し方をするかというのは、言うまでもなく、学習者自身の選択である。

そして、批判的思考を養う上では、自分の属する文化とは違う文化的側面に気づいたときに、それと同じものが実は自分の周りにもないかと考えることは、批判的視点を持つきっかけとなる。また、違う意見に接することで、新たな視点に気づき、それを受容し認めようとして、新たな考えを持つ段階に進む。本プロジェクトにおいては、同じ文化的トピックに関しても、学習者から、いろいろな角度からの意見が出た。大学の日本語教育プログラムにおいて、こういった経験をすることは意義があったと考える。学習者主体の文化教

育で培われる学習者個々の文化理解の視点は、異文化での生存能力育成につながるものであり、やがて交換留学やインターン等で日本に行く者にとっては役立つことは間違いない。しかし、特に米国では、外国語が卒業のための必修であるという理由で日本語を履修する学習者が多い。日本に住んで、働いたり、学位を取ったりすることが目的の日本国内の学習者と違い、日本に行く人も、日本語を使って働く人というのも限られている。しかしながら、学習者は卒業し、日本語の教室から離れたあとも、グローバル時代の今日にあっては、日常生活の中で日本人に接することは少なからずあるだろうし、メディアを通じて日本に接する機会も多いだろう（高宮 2006：156-157）。その中で、こういった外国語教育の場におけるコミュニケーションを重視した活動の経験というのは、教室を出たあとの視点、創造性を築く上で役に立つと考えられる。米国の大学で日本語を学ぶ学習者の大半は、大学を出て数年すれば、習った日本語の多くを忘れていくだろう。しかし、日本語を大学在学中のある一定期間習った事実は生涯忘れることも、変わることもない。日本に親近感を持っていること、日本に関する情報に触れるたびに、その情報の真偽を見つめる視点を持っていることは重要だろう。たとえメディアの傾向や、それを読んだ周りの人の傾向がステレオタイプのなものだったとしても、自分だけはそれは本当に正しいのだろうかと考えることができるからである。そういった視点を持つ人が継続的に輩出されていくだけでも、大きな影響がもたらされるに違いない。学習者一人の背後には、家族、友人といった、見えない無数の人のつながりがある。また、アンケート結果からは、多くの学習者が個人的にブログを開設していることが分かっている。このプロジェクトがきっかけで個人のブログを立ち上げた者も多く、インターネットを通じて情報を世界に発信していく数が増えることを考えると、その読者というのは無限である。彼らと与える影響を考えれば、日本語の教室、その教室の教師の役割や影響と言うのはとても大きいということになる。ときには、教科書の情報がステレオタイプを助長しがちであったり（Matsumoto & Okamoto, 2003; Siegal & Okamoto, 2003; Kubota, 2003）、教師が偏見に基づいたことを言ったりするということがあっても、そのような面をカバーするような考えを多角的に示していくことで、マイナス面は軽減されていくのではないだろうか。その上で、今回の活動は、有益な視点を提供できたと考えられる。この活動の真価が問われるのは、学習者の個々の視点が本当に体得されたかが分かる、彼

らが教室を離れてからのことであろう。なお、社会的アプローチにもとづくダイナミック・アセスメントは、語学そのものだけではなく、文化や、教師教育にも応用の可能性がある。今後は、ダイナミック・アセスメントをより広い範囲で取り入れ、評価について考えていきたいと考えている。さらに、ブログだけではなく、遠隔地の人々とのオンタイムでのディスカッションを実現するビデオカンファレンスツールのようなメディアを導入することなどにより、言語文化教育は、今後様々な形でさらにグローバル化していく可能性がある。このような交流授業は日本人の大学生にとっても関心が高く、貴重な体験であると評価されている（青木 2007：148-149）。海外で学ぶ学習者が、日本の大学の日本語教育課程に在籍する日本人学部生や、留学生別科の留学生との交流を行うといったことも大いに可能であろう。今後の課題もあるが、このような実践を通して、言語習得と文化学習の統合教育をめざした新たな総合活動型日本語教育の具体的な方法を模索していきたいと考えている。

謝辞

本プロジェクトの実施に際し、パデュー大学の多くの方々の協力を得ました。また、本稿執筆にあたり、鈴木渉氏と塩川智宏氏にご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。最後に、コンソーシアム参加という素晴らしい機会を与えてくださったウェイ諸石万里子先生に深謝いたしますとともに、コンソーシアム開催中、貴重なアドバイスをくださったお茶の水女子大学の皆さまに厚くお礼申し上げます。

注

- 1) 日本語コース2007年春学期5、6学期目のブログサイト：
<http://jpn301.exblog.jp/> <http://jpn3021.exblog.jp/> <http://jpn3022.exblog.jp/>
 日本語コース2007年秋学期6、7学期目のブログサイト：
<http://uniblogs.la.psu.edu/blogs/purdue/japanese302/fa07/>
<http://uniblogs.la.psu.edu/blogs/purdue/japanese401/fa07/>
- 2) このプロジェクトの行われた大学に在学する日本人学生、及び、日本の複数の大学で日本語教育を学ぶ日本人学生からおもにコメントが寄せられた。また、アメリカの他大学の日本語クラスともリンクを双方のページにはるなどして、ブログについての情報交換を教師同士、学習者同士で行った。
- 3) 1) 紹介、2) あいさつ言葉、3) 日本への留学、4) ホームステイ、5) 大学で、6) レストランで、7) アルバイト探し、8) 贈り物、9) 旅行、10) ホストファ

- ミリーとの問題、11) 病気になったら、12) 日本語体験
 4) 1) 日本のエンターテイメント、2) 関西について3)
 現代日本の家族関係、4) 教育改革、5) 日本のポップ
 カルチャー、6) 伝統芸能、7) 関東と関西の違い、8)
 日本とアメリカの教育の違い、9) 日本の武術について、
 10) 日本のアニメ、11) 日本における外国人、12) 宮崎
 駿映画について、13) 日本の建築、14) 時事問題。
 5) 佐藤慎司氏のブログ「佐藤慎司のことば／文化教育を
 考える」(<http://ss903.at.webry.info/>)における2007年3月21
 日のコメント欄での個人的なやりとりによりアイデア
 を得た。
 6) The Killersの“Read my mind”、及び、Kanye West
 の“Stronger”を使用。
 7) ラーメンズ「日本の形 The Japanese Tradition」シリー
 ズを使用。

参考文献

- アレクサンダー・アンドラハーノフ (2006). 「日本語教育
 における「クリティカル・リテラシー」の序論－批判性・
 創造性の実現にむけたメディア・リテラシー論の可能性
 と限界」『WEB版リテラシーズ』第3巻2号、くろしお
 出版
 青木久美子 (2007). 「ICTを活用した国際遠隔教育事例－
 トルコのアナドル大学と神田外語大学の学生グループプ
 ロジェクト」『異文化間教育学会第28回大会発表抄録
 集』異文化間教育学会、148-149頁
 池田玲子 (2003). 「ピア・レスポンスを取り入れた日本語
 作文授業」『小出記念日本語教育論集』11号、131-136頁
 池田玲子 (2004). 「日本語学習における学習者同士の相互
 助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』23号、明治書院、
 36-50頁
 池田玲子 (2005). 「アジア系学習者のピア・レスポンスで
 の学び」『共生時代を生きる日本語教育－言語学博士上
 野田鶴子先生古稀記念論集－』凡人社、203-224頁
 ウェイ諸石万里子 (2007). 「内容中心教授法による日本語
 習得」お茶の水女子大学国際日本学コンソーシアムレ
 ジュメ
 小柳昇 (2002). 『ニューアプローチ中上級日本語完成編』
 日本語研究社教材開発室、日本語研究社
 佐藤慎司 (2004). 「クリティカルペダゴジーと日本語教育
 Critical Pedagogy and Japanese Language Education」『WEB
 版リテラシーズ』第1巻2号、くろしお出版
 佐藤慎司・深井美由紀 (2008). 「日本語教育への社会文化
 的アプローチ：初級日本語ポッドキャストプロジェクト」
 畑佐由紀子 (編)『第19回中部日本語教師会
 大会プロシーディングス』くろしお出版
 鈴木貴美子 (2006). 「日本語教育における『日本文化』に
 ついての理論的・実践的考察－クリティカルペダゴジー
 の視点から－」『ICU日本語教育研究』3号、国際基督
 教大学、81-91頁
 田中信之 (2005). 「中国人学習者を対象としたピア・レス
 ポンス－ビリーフ調査をもとに－」『日本語教育』126号、
 日本語教育学会、144-153頁
 高宮優実 (2006). 「アメリカの大学における日本語教育」
 『日本語教育を学ぶ－その歴史から現場まで－』三修社、
 156-157頁
 高宮優実 (2007). 「日本語教育における文化理解の試み：
 クリティカルペダゴジーの視点に基づいたブログプロ
 ジェクトの分析から」カナダ日本語教師会年次大会レ
 ジュメ
 西口光一 (2001). 「発達の最近接領域としてのチュートリ
 アル・セッション」『大阪大学留学生センター研究論集
 多文化社会と留学生交流』5号、1-18頁
 西本有逸 (2004). 「ヴィゴツキーと第二言語習得 (3)
 ZPDとダイナミックアセスメント」『ヴィゴツキー学』
 第5巻、ヴィゴツキー学協会、1-7頁
 原田三千代 (2006). 「中級学習者の作文推敲過程に与える
 ピア・レスポンスの影響－教師添削との比較－」『日本
 語教育』131号、日本語教育学会、3-12頁
 広瀬和佳子 (2000). 「母語によるピア・レスポンス (peer
 response) が推敲作文に及ぼす効果－韓国人中級学習者
 を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして－」『言語
 文化と日本語教育』19号、お茶の水女子大学日本語文
 化学研究会、24-37頁
 細川英雄 (1999). 『日本語教育と日本事情－異文化を超え
 る－』細川英雄 (編) 明石書店
 細川英雄 (2002a). 『日本語教育は何をめざすか－言語文
 化活動の理論と実践－』明石書店
 細川英雄 (2002b). 「ことば・文化・教育－ことばと文化
 を結ぶ日本語教育をめざして－」『ことばと文化を結ぶ
 日本語教育』にほんごの凡人社
 細川英雄 (2003). 「『個の文化』再論：－日本語教育にお
 ける言語教育の意味と課題－」『日本語教育から文化リ
 テラシーへ 21世紀の日本事情』5号、くろしお出版
 細川英雄 (2006). 「日本語教育における理論と実践の統合」
 宮崎里司 (編)『新時代の日本語教育をめざして 早稲
 田から世界へ発信』明治書院、96-107頁
 細川英雄 (2007). 『考えるための日本語【実践編】－総合
 活動型コミュニケーション能力育成のために－』明石書
 店
 松本一美・高宮優実 (2007). 「言語習得と流動的文化的学
 習の統合教育：ブログを使った文化学習の試み」『2007
 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会、
 269-270頁
 三浦昭・マグロイン花岡直美 (1994). 『An Integrated
 Approach to Intermediate Japanese：中級の日本語』The
 Japan Times.
 森山新 (2007). 「グローバル時代に求められる総合的日
 本語教育と認知言語学」『比較日本学研究センター研究年
 報』3号、お茶の水女子大学比較日本学研究センター、
 111-117頁
 Aljaafreh, A., & Lantolf, J.P. (1994). Negative feedback as
 regulation and second language learning in the zone of

- proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press. 鈴木みどり 監訳 (2003) 『メディア・リテラシー教育：学びと現代文化』世界思想社
- Chaudron, C. (1984). The effect of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15, 1-14.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳 (1979). 『被抑圧者の教育学』亜紀書房
- Frenandez-Ballesteros, R. (Ed.) 2003. *Encyclopedia of Psychological Assessment*, 2, London: Sage Publications.
- Grigorenko, E.S., & Sternberg, R.J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124 (1), 75-111.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *The Journal of Second Language Writing*, 28 (4), 745-769.
- Kasper, L. (2000). *Content-based college ESL instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozulin, A., & Garb, E. (2002). Defining the zone of proximal development in US foreign language education. *Applied Linguistics*, 23 (2), 240-261.
- Kubota, R. (2003). Critical teaching of *Japanese culture*. *Japanese Language and Literature*, 37, 67-87.
- Lantolf, J.P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Appel. G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corporation.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M.E. (2007). *Dynamic assessment in the foreign language classroom: A teacher's guide*. University Park: CALPER Publications.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lockhart, C., & Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning*, 45 (4), 605-655.
- Luria, A.R. (1961). 'Study of the abnormal child'. *American Journal of Orthopsychiatry. A Journal of Human Behavior*, 31, 1-16.
- Matsumoto, K., & Takamiya, Y. (2007). 言語と文化の総合学習：ブログを使った文化理解の試み Teaching language and culture: Cross-cultural understanding through weblogging. *The Fourteenth Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*. Princeton University. 84-97.
- Matsumoto, Y., & Okamoto, S. (2003). The construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 37, 27-48.
- Mendonca, C., & Johnson, K. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *Tesol Quarterly*, 28 (4), 745-769.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. N.Y. : Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poehner, M.E. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. Unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University. University Park, PA.
- Poehner, M.E. (2007). Beyond the Test: L2 Dynamic Assessment and the Transcendence of Mediated Learning. *The Modern Language Journal*, 91 (3), 323-340.
- Regan, T.G., & Osborn, T.A. (2002). *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Scarcella, R.C. & Oxford, R.L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: the Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Shrum, J., & Glisan, E. (2000). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston: Heinle & Heinle.
- Siegal, M. (1995). Individual differences and study abroad: Women learning Japanese in Japan. In B.F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp.225-244). Amsterdam:Benjamins.
- Siegal, M. (1996). The Role of Learner Subjectivity in Second Language Sociolinguistic Competency: Western Women Learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17 (3), 356-382.
- Siegal, M., & Okamoto, S. (2003). Toward reconceptualizing the teaching and learning of gendered speech styles in Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 37, 49-66.
- Silva, T. (1990). Second language composition instruction: development, issues, and directions in ESL. In Kroll, B. (Ed.), *Second Language Writing* (pp. 11-23). N.Y.: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stryker, S., & Leaver, B. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Suzuki, K., & Takamiya, Y. (2003). Deai: Technology-based activities. *Wisconsin Association of Foreign Language Teachers 2003 Conference Proceedings*.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1989). Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection? *The Modern Language Journal*, 73, 150-159.
- Thorne, S.L. (2005). Internet-mediated text and multi-modal expression in foreign language education. *CALPER Working Papers*. 5.

- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Villamil, S.O., & de Guerrero, M. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision, *The Modern Language Journal*, 84, 51-68.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & Carton, A.S. (Ed.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky, vol. 1. Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press. 37-285.
- Vygotsky, L.S. (1998). The problem of age. (M. Hall, Trans.) . In R. W. Rieber (Ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky, vol.5. Child Psychology*. New York: Plenum Press.
- Wei, M. (2007). 日本文化の教室における語彙習得：フォーカス・オン・フォームの効果 Effects of Focus-on-Form Instruction on Vocabulary Acquisition in a Japanese Culture Course. *The Fourteenth Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings*. Princeton University, 51-58.
- Wei, M. (2006a). Reading for meaning and incidental vocabulary acquisition: The case of Japanese. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 9, 5-22.
- Wei, M. (2006b). The impacts of cultural knowledge on incidental Japanese vocabulary acquisition: Can explicit/implicit ways of teaching culture enhance vocabulary development? Paper presented at International Conference on Japanese Language Education, Columbia University, New York.
- Wei, M. (2006c). Content-based instruction: Teaching Japanese business and current affairs to American students. *The International Journal of the Humanities*, 3 (1) ,73-79.
- Yahoo!Japan (2007). 『IT用語辞典』2007年6月22日 <http://kaden.yahoo.co.jp/dict/?type=detail&id=より取得>

たかみや ゆみ／パデュー大学 外国語外国文学部 博士課程4年