

社会とつながるための日本語教育  
 ー演劇づくりの実践とルーブリック評価の検証からー  
**JAPANESE LANGUAGE EDUCATION TO CONNECT WITH SOCIETY**  
**: From the Verification of the Practice of Play Production and of Rubric Assessment**

松永典子, 九州大学  
 Noriko Matsunaga, University of Kyushu

## 1. はじめに

### 1-1 高等教育における社会とつながるための実践研究

本実践研究は、学際統合型日本研究と日本語教育の連携プロジェクトの研究成果として開発した日本研究入門テキストを使用し、2017年度に大学院で実施した教育実践について報告するものである。

社会とつながるための日本語教育の実践研究は、佐藤・熊谷（2011）、トムソン（2016）など国内外において多くの蓄積がなされてきている。しかし、単に知識を獲得するのみならず、新たな知を創出することが求められる知識基盤社会（松尾 2015、田中 2015）においては、学習成果の社会への発信ということにとどまらず、学習者自身がいかに学んだ知識を社会的課題の解決に活用できるかが問われるようになってきている。この場合、ますます複雑化・多様化する社会の課題に対処するには「主体性・多様性・協働性」がより重要となっている（平田 2016）。つまり、教育の課題は知識獲得から知識創出へと移ってきている（妹尾 2015）と言える。こうした背景を踏まえ、高等教育の学習者を対象とする本実践では、社会との接点を異なる文化、異なる専門分野という観点から捉え、社会の課題に対峙できる俯瞰的な視野や専門的な素養を持ち、学習・経験したことを応用して課題を解決していくことができる総合型日本語人材の養成をめざしている。

実践の主対象は専門分野の異なる大学院生で、人文社会科学分野の専門と日本語教育の連携を進め、文化人類学や政治学の視点や知見を取り入れた教材、及び TBLT (Task-based Language Teaching) の教育的枠組みに基づき、学習者が主体的に活動できる演習部分を組み込んだシラバスを開発し、研究の成果を教育に還元してきた。

### 1-2 総合型日本語人材を養成するための教材開発

まず、開発したテキストについて概略を述べる。開発したテキストは、日本文化が自己を柔軟に規定することができる特質を有しているという政治学からの視点（松永・施・徳永 2016）及び、文化人類学の文化を相対化して見る方法論（川田 2008）を生かしたものである。実際のテキストの開発にあたっては、こうした視点、方法論の観点から、共同開発者とともに価値の相対化が可能となるようなテーマ群を収集した。こうしたテーマ群を設定した理由は人や社会とつながるためには、異なる文化や価値観を相対化することができる視点や価値観のすり合わせが不可欠であると考えたからである。このためテーマの選択にあたっては、言語、文化、人間、ジェンダー、社会規範を軸とした枠組みを設け、結果と

して複言語・複文化主義、学校文化、住と家族、難民、女性専用、マタニティーマークといった6つのテーマを選択し、本文を書きおろした。

テキストと併せて使用するタスクシートは、「タスクシート1：読む前に」、「タスクシート2：読解」より成る。タスクシート1は、活動前のスキーマの活性化をはかるため、テーマについて思い浮かぶものを挙げる、質問に答える、自身の考えをまとめるといった書くタスクにより構成されている。タスクシート2は、キーワードの確認、本文の要約、本文への予想される反論、同様の事例、補強する事例を根拠とともに挙げる、ディスカッションのあと、自身の主張をまとめるといったタスクである。つまり、タスクの中心課題は学術的レポートや論文の執筆プロセスを意識しつつ、自身の問題関心、知識、情報を他者と共有しながら、議論を経て、根拠に基づき自身の主張を文章化することにある。

### 1-3 「知識の社会化」という課題

次に、本実践研究の概要と課題を述べる。本実践は、様々な専門分野の大学院生を主対象とする大学院の基礎科目「多文化共生教育論」（複数ある基礎科目の中の選択科目のひとつ）として2014年度より開講された。2016年度までは半期15週の授業であったが、大学のカリキュラム改訂に伴い、2017年度からはクォーター（8週）の科目に変更となっている。

本実践では開発した日本研究入門テキスト及びタスクシートを用いた。本教材は、大学院レベルでの総合型日本語人材養成を目的に開発したものであるが、学部と大学院との指導の接続・連続性を検討する意味で、2016年度は高年次の学部生、大学院生双方を対象として試行的に実践を行った。ただし、学部生に対しては講義を適宜補充する、Moodle（eラーニングシステム）やBook Looper（電子書籍配信サービス）など、学生の事前の学習を補助する機能を活用し、大学院生との属性の違いに配慮しつつ、実践を行った。

これまでのタスク型活動（調査、課題の分析・考察、発表）の分析からは、知識や視野の広がりという点では効果が見られたものの、技能、態度、志向性をどう育むのか、また、これらをどう測るのかという点では課題が残った（松永2016）。つまり、獲得した視野や知識を内面化し、さらに社会に向き合わせていくこと（ノーランズ・渡部2009）、言わば「知識の社会化」が必要なのである。そこで、それらを統合する教育方法としてたどり着いたのが演劇的手法の活用である。演劇的手法は、近年、コミュニケーション教育のみならず「主体性・多様性・協働性」を育む方法として入試や就職試験等、幅広い分野での活用が進んでいる。本実践においても、社会の課題を解決するための提案を協働で行う総合的活動として、寸劇づくりを学習活動の最後に組み込むことにより、「知識の社会化」という課題に対処できるのではないかと考えた。また、寸劇づくりでは異なる意見のすり合わせや合意形成を行う過程を観察することができ、誰もが平等に役割を担うしくみになっている。その点から見ても、学習者の「主体性・多様性・協働性」を尊重し、それらを育む活動として適していると言える。

### 1-4 ルーブリック評価

もうひとつの課題である学習活動における技能、態度、志向性をどう測るのかという点に関しては、これらを評価する指標として、ルーブリック（注1）評価

(学習者自身が到達目標を明示的に把握し、自身の技能の習熟度を具体的項目により測るしくみ)を取り入れることとした。ルーブリック評価を取り入れるのは、教員主導によるフィードバックには限界があるという点が大きい。また、ルーブリックには以下に述べるように学習者、教員双方にとって多くのメリットがあるためである。

ここでは以下のようにルーブリックを取り入れるメリットを6点にまとめて示す(注2)。  
 ①学習者がタスクを通して何がどこまでできるようになることが期待されているかを具体的な目標リストとして明示することができる。  
 ②タスクの初めにそのリストを示すことによって、学習者に目標達成への動機づけやタスクへの意識づけの機会を増やすことができる。  
 ③学習者自身が目標をどれだけ達成できたかの自己評価を行うことにより、有益なフィードバックを与えると同時に、自己の発達段階のふりかえりを促す機会を増やすことができる。  
 ④教員にとってはルーブリック評価を継続していくことにより、一定期間における学習者の継続的な成長と改善点をつかむことができるようになる。  
 ⑤ルーブリックはタスクごとに作成することができるため、形成的評価として活用することができると同時に、複数のルーブリックにより総括的評価として活用することができる。  
 ⑥学習者の自己評価により、授業目標、タスクの設定などをふりかえり、教育方法の改善に生かす機会とすることができる。

ルーブリック作成の枠組みとしては、スティーブンス・レビ(2014)のルーブリックを作成する4段階を用いた。4段階とは、1. ふりかえり、2. リストの作成、3. グループ化と見出し付け、4. 表の作成である。作成にあたっては、学習者と共に作成する方法もあるが、授業時間が8時間と限られていること、学習者もルーブリックに慣れていないことから、筆者が課題ⅠからⅢまで課題ごとに作成することとした。作成した3種類のルーブリックのうち、例として課題2の例を示したものが以下の表1である。本ルーブリックでは、評価基準が行動として示されており、評価は段階評価ではなく、その行動ができたかできなかったかという2択を基準とした。

ルーブリックの使用手順としては、以下の4つの手順を踏んだ。1. 授業ガイダンス時に目的、使い方を説明し、ルーブリックを配布する。2. 課題ごとに評価基準を確認させ、学習者自身が自己評価、コメントをルーブリックに記入する。3. 教員はコメント記入、活動との照合を行い、返却する。さらに、本実践独自の試みとして、4. 寸劇づくりについて具体的なふりかえりを記述する、を追加した。

### 1-5 本実践研究の目的と研究方法

以上を踏まえ、本実践研究では、「知識の社会化」という観点から、学んだ知識を活用し、社会の課題解決に対峙しようとする態度・志向性をいかに養成することが可能か、その方法論の構築を目的とする。研究方法としては、学習者のルーブリック評価と、活動後の学習者のふりかえりを分析する。

ふりかえりの分析方法としては、KJ法を用いる。KJ法を用いるのは、KJ法ではデータにより抽出された活動に対する概念相互の関係性をみる事が可能であ

るため、「知識の社会化」のための統合学習モデルを試案として示すことに有用であると考えたためである。

## 2. 知識を活用し、課題解決へとつなげる教育実践の概要

既述のとおり 2017 年度からは、本実践科目がクォーター（8 週）の科目となったため、本実践のシラバスについても改訂を余儀なくされた。本実践の主対象は、大学院生 14 名（日本人学生 2 名、留学生 12 名）で、留学生の割合が高いこと、専門分野が言語学、教育学、コミュニケーション学、文学、政治学、社会学等、人文社会科学分野の多岐にわたることが特徴である。このため、前述したように、本実践では、社会との接点を異なる文化、異なる専門分野という観点から捉える。授業の目標としては以下の 2 点を設定した。①多文化共生の課題解決に向けて取り組む姿勢や態度を身に付ける。②文化や価値観を相対化するに必要なアカデミックスキルや多文化リテラシーを身に付ける。

表 1 ルーブリックの例

課題Ⅱ：異なる文化背景、価値観を有する者の間で相互理解を測ろうとする際、何がそれを阻害しているのか、文献、インタビュー、映画、小説、アニメ等の具体的事例を通じて問題を発見し、その背景にある要因を分析した 5 分程度の PPT を作成し、他者にわかるように発表する。発表を通じて、多文化理解を促進・阻害する要因についての理解を相互に深める。			
領域	評価基準	コメント	評価
③ 調査 課題： 課題の 発見と 要因分 析（6 点）	<input type="checkbox"/> 調査課題を期限内に提出する。 <input type="checkbox"/> 多文化理解を阻害する要因について、具体的な事例を示している。 <input type="checkbox"/> 文献やデータなど、根拠に基づいた事例が提示できている。 <input type="checkbox"/> 多文化理解を阻害する要因について、わかりやすく説明できる。 <input type="checkbox"/> 新しい視点からの課題の発見が行われている。 <input type="checkbox"/> 背景にある要因についても深く理解し、分析している。		

表 2 シラバス例（例：大学院生対象）

○講義 ■演習

1	イントロダクション：多文化共生社会における文化とコミュニケーション	○	
2	日本における複言語・複文化主義の受容（1） 多文化共生社会に必要な視点や考え方を学ぶ（講義・ディスカッション）	○	■
3	日本における複言語・複文化主義の受容（2） 文化の相対化に必要な方法論について学ぶ（テキスト読解・ディスカッション）	○	■
4	日本の学校文化の中に形成されている見えない共同体（1）：日本の近代化を概観し多文化共生の課題について学ぶ（文献調査・ディスカッション）	○	■
5	日本の学校文化の中に形成されている見えない共同体（2）：公教育の現状と課題について他国との比較から学ぶ（情報検索・ディスカッション）	○	■
6	多文化理解を促進・阻害する要因について分析・考察する①（調査課題発表）	○	■
7	多文化理解を促進・阻害する要因について分析・考察する②（調査課題発表）	○	■
8	自文化の相対化について学ぶ（プロジェクトワーク：グループにて寸劇発表）	○	■

つまり、本実践においては視野の拡大や知識の理解のみならず、その視野や知識を活用し、課題を解決していくことができる人材の養成が目指されている。このため、タスク活動のうち、理解やスキル習得が可能な活動は事前のタスク（課題）として課し、授業ではその課題をもとにしたディスカッションや発表・質疑応答、グループで行うプロジェクトワーク（多文化共生の課題を解決するための提案を寸劇づくりにより行う総合的活動）など、主に協働で行う活動を行う。

大学院生を対象とした1クォーター・8回の授業のシラバス例を示したものが表2である。ここに示すように、8回の授業のうち、知識や技能の獲得を目的とする前半の2回から5回は2つのテーマをもとにしたタスク活動を行った。2つのテーマとは「日本における複言語・複文化主義の受容」、「日本の学校文化の中に形成されている見えない共同体」である。知識の活用を目的とする後半の6回から8回は「主体性・多様性・協働性」を育むタスクとして、課題を発見するための調査課題と課題を共有するための発表、課題解決のためのプロジェクトワークを実施した。プロジェクトワーク実施に際し、各自が発表した課題の問題関心に応じて、全体を3グループ（1グループ5名ないし6名）に分けた。

### 3. 実践による検証・分析

本実践研究では、獲得した知識をいかに活用するかという点が中心課題となるため、以下、主に調査課題Ⅱ（多文化理解を促進・阻害する要因について）と課題Ⅲ（寸劇づくりを通じた多文化共生の課題を解決するための提案）を中心に、分析を行う。ループリック評価の分析をまとめたものが表3である。まず、学習者のループリック評価、次に活動後の学習者のふりかえりを分析する。課題ごとの満点が異なるため、それぞれの得点率を求めたところ、課題Ⅲの寸劇づくりの得点率が98%と最も高い評価となった。課題Ⅰ、課題Ⅱの得点率は90~91%とほぼ同じ得点率であった。学習者ごとの得点を見ても、おおむね9割以上の高得点で、極端に低い者はいなかった。以上の点から、総括的評価として見ても、学習者のほとんどが目標とした知識・技能の獲得ができていたことがうかがえる。

続いて、本実践独自の試みとして付け加えた寸劇づくりについての具体的なふりかえりについて分析する。ふりかえりの記述（データ）をもとに分析したシートの一部の例が表4である。ふりかえりの記述として求めた「多文化理解を進めるために今後したいことは何か」という問いでは、多文化理解促進のための行動面を主にたずねているが、学習者側からは「行動」に関わる面のみならず、「態度・志向性」に関わる事項が同等数回答されている。これらの事項から示されるのは、多文化理解を進めるために必要な態度・志向性・行動である。つまり、具体的には、日常生活の中で日本人と【交流する】こと、自らの【文化の伝達】のみならず、わからないことがあれば日本人の友人、あるいは職場であれば先輩に聞く、他者の意見をよく聞いて自分の意見も出すといった【文化理解を促す】方策がとられる。また、いったん生じてしまった誤解や摩擦、固定概念の解消のためには上記の方策の他に、実際に共同作業などを通じて解決がはかられる。こうした具体的行動の前提としてあるのが文化理解に向けた態度・志向性である。

たとえば、日中対照言語学、日本近代文学といった学習者自身の研究テーマに

表3 ルーブリック評価分析表

	課題Ⅰ① タスクシート	課題Ⅰ② タスクシート	課題Ⅱ 調査課題	課題Ⅲ 寸劇づくり
各課題の満点	12	12	6	15
学習者の平均点	10.9	11	5.5	14.7
得点率 (%)	90	91	91	98

文化理解や文化受容を引き付けて役立てようとする場合（【研究との結び付け】）や日本に関するアイドル文化を通して日本文化を理解しようといった【文化理解への意欲】を示す場合がある。【文化理解への構え】については、まず文献から情報を得て対策を考える、他人と交流する勇気をもつといった努力が必要な段階から、より多く異文化体験をしたいという実行の段階まで、実行までにはある程度段階があることも示唆されている。

さらに、「ルーブリックの指標の中で、今後意識するものは何か」という問いに関する記述を分析してみると、日本人学生が自文化を相対化する視点の重要性を打ち出しているのに対し、留学生は自文化の尊重を含めた文化の相互尊重、異文化への包容力といった異なる観点からの異文化への態度・志向性を示している。

表4 ふりかえりの分析シート（例）

カテゴリー	概念	データ
文化理解のための態度・志向性	研究との結び付け	自分が研究する作家の中国での受容
		異なるところを見つけ、比較して理解し、問題意識を持って研究に役立てます
	文化理解への意欲	日本の文化を深く了解して、
		お互いに理解できるように頑張ります
		日中の文化を理解したい
	文化理解への構え	日本に関するアイドル文化を通して、勉強になれる
		多文化理解に関する本を読み、多文化理解を阻害する原因を理解し、対策を考える
		より多く異文化体験をしたい
		他人と交流する勇気出す
	自文化の相対化	積極的な態度を培う。
たとえおかしな場面に出くわしたとしても、他の文化ではどうなのか、と一歩引いた視点で物を見る		
文化の相互尊重	文化が異なるのはもちろん、自分の文化を尊重する	
異文化への包容力	包容的な心を持つ。	

#### 4. 考察とまとめ

以上のように、多文化理解促進のための行動と態度・志向性との間には、態度・志向性が形成されてから実際の行動に移るという影響関係の側面がある。一方で、文化理解促進のための行動により誤解・摩擦・固定概念が解消され、それにより文化理解のための態度・志向性が強化されるという双方向的な関係性もある。こうした関係性を図にまとめたものが図1である。

以上の分析を踏まえ、本実践研究の2つの課題：①学んだ知識を活用して社会の課題にどう対峙させるのか、②技能・態度・志向性の変化をどう測るのかにつ

いて考察を加える。まず、社会の課題に対峙させるにあたっては、社会の課題を自分自身の課題として捉えることができるような課題の内面化が必要（ノーランズ・渡部 2009）である。しかし、学生の場合、社会体験自体が限定的（麻生・松永（2014）であり、地域と関わるために必要となる行動をあまり行っていない（松永・麻生・張 2013、宇佐美 2010）という行動特性がある。その中で、特に留学生はアルバイトや友人との交流が社会とつながるための入り口となっている。実践の分析の結果から見て、そうした限定的な社会体験しかもたない学生たちにとって、社会とつながる疑似体験としての寸劇づくりは一定の有効性があることがわかった。とりわけ留学生にとっては、言語学習や文化研究が社会との接点のひとつである（松永・麻生 2013）。それとともに、それらが課題の内面化の手段となっていることが今回の実践により示唆されたのみならず、知識の獲得から知識の活用の段階に移行するためには、内面化のみならず、身体化が伴う演劇体験が必要であることが今回の実践からは検証された。

次に、技能・態度・志向性の変化をどう測るのかについてである。今回の実践で作成し使用したループリックは、行動に対する自己評価であり、学習者が獲得できたと思う項目に関しては確認できるものの、実際にどう行動するのかについてまでは確認することができない。そのため、今回の実践では、ループリック評価にふりかえりを追加し、今後、何をするか、ループリックの項目の中で今後、意識して活用していくものについて問うた。つまり、ループリック評価により、実践により獲得した技能・態度・志向性について測ることができる可能性は示されたが、技能・態度・志向性の変化を測るには、今回実践したふりかえり及び今後の追跡調査の必要性が示唆される。

最後に、本実践研究の目的である社会の課題解決に向けた態度・志向性を養成する方法論の構築についてまとめる。「知識の社会化」という課題について、ノーランズ・渡部（2009）をもとに、獲得した知識・技能を内面化し、社会の課題に対峙していくための学習モデルを試案として作成してみたものが図2である。ノーランズ・渡部（2009）では、リサーチワークを核に、ディスカッション、プレゼンテーション、ドラマワークがそれぞれ相互作用しつつ学習が促進される学習モデルが成り立っている。これに対し、本実践研究では、リサーチワーク、ディスカッション、プレゼンテーション、ドラマワーク（寸劇づくり）に加え、知

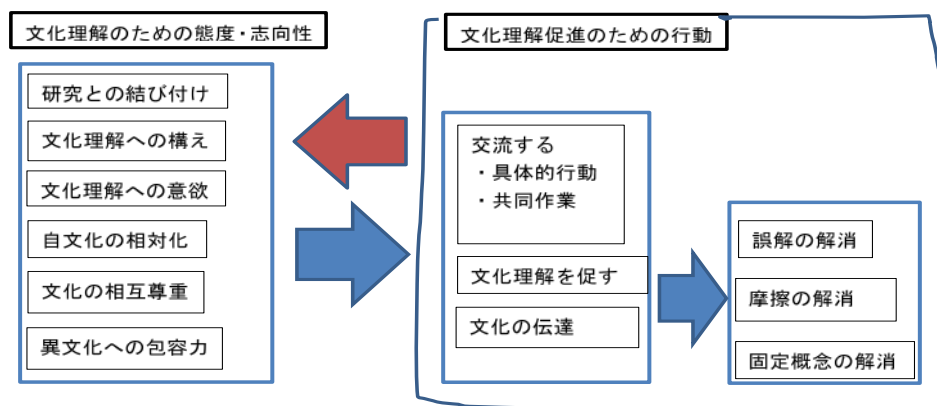


図1 多文化理解を進めるために必要な態度・志向性・行動

識・技能の獲得にはさらに知識・技能獲得の基礎となるタスクワークが必要である  
と考える。また、考察で見てきたように、社会の課題に対峙するには、疑似体  
験としてのドラマワークの有効性が示されており、獲得した知識・技能と統合す  
る活動が演劇づくりであるとすれば、タスクワーク、リサーチワークを基礎とし  
たうえで、ディスカッション、プレゼンテーションを展開するとともに、ドラマ  
ワークを学習活動の中心となるものとして捉える必要があることを提起したい。

## 5. 今後の課題

以上のように、今回の実践研究では、獲得した知識・技能を活用し、課題解決  
へとつなげる教育実践の方法論として、タスクワーク、リサーチワーク、プレゼ  
ンテーション、ディスカッションを統括する学習活動としてドラマワーク（寸劇  
づくり）を位置付ける学習モデルの有効性が示唆された。ただし、こうした方法  
論がどの学習者に対しても有効に働くのかについては検証されていない。したが  
って、今後、さらなる発展的な実践及び検証が必要とされる。また、ループリッ  
ク評価についても、一定期間のみの学習者の成長と改善点の把握については有効  
であるが、学んだ知識を実際の社会において学習者自身が活用できるかどうか  
に関しては検証できておらず、今後の追跡調査が必要となろう。

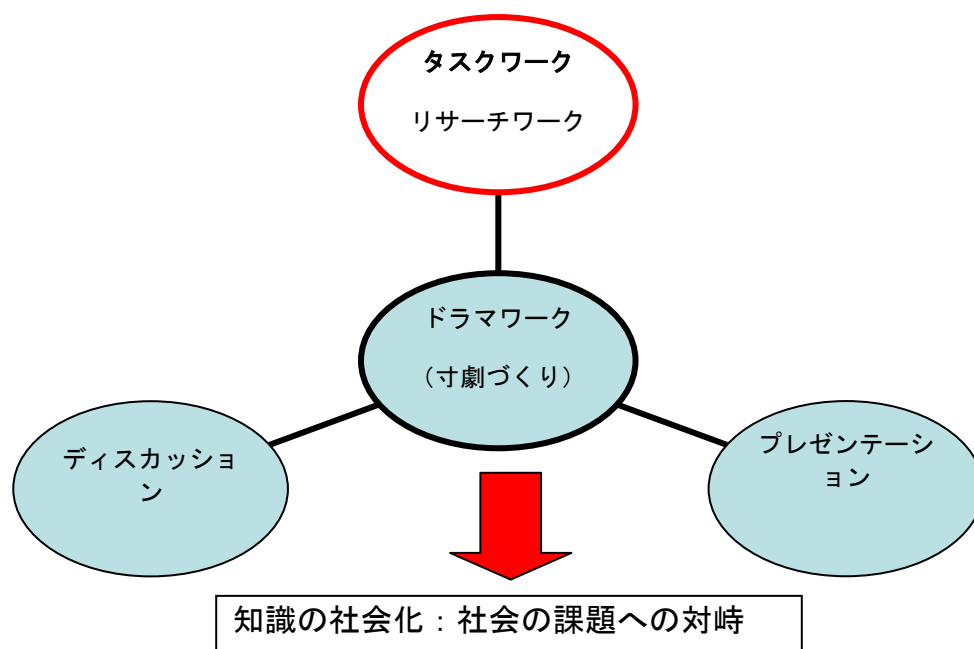


図2 「知識の社会化」のための統合学習モデル（試案）

注1 ループリックとは「ある課題について、できるようになってもらいたい特  
定の事柄を配置するための道具」で、ある課題をいくつかの構成要素に分け、そ  
の要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したものであり、レポ



ートや討論への参加など、様々な課題の評価に使うことができるとされている  
(スティーブンス,レビ:2014,2)。

注 2 スティーブンス,レビ(2014,13-22)の第2章「ルーブリックを使う理由」  
をもとにルーブリック評価を使うメリットをまとめた。

## 参考文献

- 麻生迪子・松永典子(2014)「日本人大学生の社会参加への意識—キャンパス  
周辺に居住する生活者としての外国人との比較から—」『地球社会統合科学』  
第21巻,第1-2合併号,59-71
- ダネル・スティーブンス,アントニア・レビ,佐藤浩章監訳,井上敏憲・俣野秀典訳  
(2014)『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部
- 平田オリザ(2016)『下り坂をそろそろと下る』講談社現代新書
- 妹尾堅一郎(2014)「知識獲得と知識創出—互学互習型授業の二つの側面を考  
える—」2014 PC Conference 論文集,214-217
- J・ニーランズ,渡部淳(2009)『教育方法としてのドラマ』晩成書房
- 川田順造(2008)『文化の三角測量 川田順造講演集』人文書院
- 松尾知明(2015)『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改  
革の国際比較』明石書店
- 松永典子・麻生迪子(2013)「留学生・留学生家族はどのような地域社会参加  
を求めているか—KJ法による質的考察—」,留学生教育学会『第18回 JAISE  
研究大会プログラム・要旨集』25-26
- 松永典子・麻生迪子・張曉蘭(2013)『地域社会における留学生・留学生の家  
族の生活行動調査報告書—基礎データ編—』九州大学大学院比較社会文化研  
究院・学府
- 松永典子・緒方尚美・余銅基(2015)『科学研究費補助金 基盤研究(C) 課題  
番号 25511005 中間報告書(平成25年度~平成28年度)「日本語+ $\alpha$ 」の人  
材養成と人文社会科学系研究との連携—日本型「知の技法」に学ぶテキスト作  
成に向けて—』
- 松永典子(2016)「総合型日本語人材の養成に向けてアカデミックスキルと専門  
をつなぐ—日本研究入門テキストを使用した教育実践の分析から—」『2016  
年度 日本語教育学会 第8回 中国地区研究集会予稿集』7-12.
- 松永典子・施光恒・徳永光展(2016)「日本語教育における日本型『知の技法』  
の活用—人文社会科学と日本語教育の連携の可能性—」第11回国際日本語教  
育・日本研究シンポジウム予稿集
- 佐藤慎司・熊谷由理編(2011)『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、  
つながる、働きかける』ココ出版
- トムソン木下千尋(2016)『人とつながり、世界とつながる日本語教育』くろし  
お出版
- 田中義隆(2015)『21世紀型スキルと諸外国の教育実践—求められる新しい能  
力育成』明石書店

宇佐美洋（2010）「実行頻度からみた「外国人が日本で行う行動」の再分類—  
「生活のための日本語」全国調査から」『日本語教育』144, 145-156

【付記】科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号 25511005 の一部として実施した  
ものである。