

日本語翻訳授業への Capstone Program の導入
 —社会とつながる実践的教育を目指して—
 TO INTRODUCE THE CAPSTONE PROGRAM TO JAPANESE TRANSLATION
 LESSON WITH THE AIM OF PRACTICAL EDUCATION THAT LINKS TO THE
 SOCIETY

羅曉勤, 台湾銘傳大学応用日本語学科
 Lo Hsiao-Chin, Ming Chuan University

1. はじめに

さまざまな分野でグローバル化が進む昨今、大学教育においても、グローバルな人材の育成を目的とした教育制度の改革や教育環境の整備などは重要な課題の一つとして挙げられよう。また、こうしたグローバル化した社会の特徴や、そうした中での言語教育の重要性について、當作靖彦（2013a : 2）は以下のように述べている。

国や地域の境界を越えて、人、モノ、情報が共時的かつ大量に行き来し、地球規模で社会的、経済的、文化的変化が起きています。国際的な相互依存関係はますます緊密化し、一国では解決できない人類共通の課題が山積みしています。これらの課題を解決するためには、多様な言葉や文化的背景をもつ人びととコミュニケーションし協働していくことが必要です。多言語多文化が共生する 21 世紀のグローバル社会を創りあげていくためには、互いの言葉と文化を学び、自他のつながりを深めていくことが求められています。外国語教育こそ、時代の要請であるグローバル社会を生き抜く力を育むとともに若者たちの人間形成に貢献する使命と役割を担っています。（引用部の太字下線は、筆者による）

以上の主張から分かるように、これからの 21 世紀を生きていく若者は、今までとは違う課題があり、それを乗り越える能力を持つておく必要がある。そして、こうした力を育成するものの一つとして、外国語教育は重要な役割を担っている。しかし、従来の文法応用テクニックを重視したり、言語学習と分離して考えられてきた文化知識を伝授したりなどといった教授法は、21 世紀を生きていく外国語人材の育成には不十分である、と當作靖彦（2013b）は指摘している。そして、當作靖彦（2013a, b）は、従来の言語教育に対して、「グローバル社会」および「つながり」という概念を加える重要性を唱え、「3 領域*3 能力+3 連繫」（以下、本文中では「3*3+3」とする）といった総合的コミュニケーション能力の養成を学習目標として示した。この「3*3+3」の総合的コミュニケーション能力とは、「言語、文化、グローバル社会」の 3 領域における「わかる力、できる力、つながる力」の三つ能力から構成されるもので、「①学習者の関心、意欲、態度、学習スタイル、②既習内容や他教科の内容、③現実社会である教室外の人・モノ・情報」と連繫させることが重要だ、と當作靖彦（2013a）は述べている。この「3*3+3」が従来の言語教育と異なる点は、前述したように、「グローバル社会」と「つながる力」

の概念と、言語学習における文化の学びを軽視しない点だと考えられる。そして、こうした新たな言語学習観は、今後、教育現場で21世紀を生きる人材を育成するには欠かせないものと言えよう。では、以下にこうした「3*3+3」の概念を整理したものを、表1として示す。

表1 「3領域*3能力+3連繋」の概念表

能力 領域		わかる	できる	つながる
		言語	自他の言語がわかる	学習対象言語を運用できる
文化	自他の文化がわかる	多様な文化を運用できる	多様な文化的背景を持つ人につながる	
グローバル社会	グローバル社会の特徴や課題がわかる	21世紀スキルを運用できる	グローバル社会とつながる	
+				
連繋	関心・意欲・態度／学習スタイルとつながる 既習内容・経験／他教科の内容とつながる 教室の外の人・モノ・情報とつながる			

また、當作靖彦（2016.8.17）では、「3*3+3」の具体的な実践手法として、アクティビティ・ラーニングで取り扱われている諸々の手法から、実践者の授業に適するものを選択して実践すればよい、としている。そこで、発表者は、自身が担当する高年次生を対象とした「翻訳（3）」の授業において、既習の日本語知識や他領域の知識や技能とを連繋させ、それを社会に還元できるような実践を行うには、どうあるべきかを考えてみた。そして、たどり着いた結論が、キャップストーンプログラムという実践手法である。本発表は、こうした「3*3+3」の概念を応用したキャップストーンプログラムを援用した実践と、その効果や不足点について述べるものである。

2. キャップストーンプログラムについて

2.1 キャップストーンプログラムとは

原田明子（2007）、久野高志（2006）、地域公共人材大学連携事業（2012）、邱于真（2014）、財団法人高等教育評鑑中心基金會（2014.5）によれば、キャップストーン（もしくは、キャップストーン）とは、エジプトのピラミッドの頂点に設置される石を指し、ここから、学びの集大成である実践的教育プログラムを比喩的に表現してキャップストーンプログラムと称されるようになった。そして、このキャップストーンプログラムは、通常、高等教育の応用科目として位置付けられ、多くの場合、4年次生を対象に、教科書的な知識ではなく具体的な事例や現実的問題を題材にするプロジェクトとして、グループ、もしくは個人で取り組むものである。つまり、学習者が、大学や大学院におけるこれまでの学びを「総仕上げとして総合的な経験をするプログラム」で、学士課程や修士課程までに学び積み上げてきた理論的知識を基礎にした上で、それを応用して社会の現実的な諸問題を解決に導く策を提示し、最終的にその実践プロセスが評価されるものである。

なお、こうしたプログラムは、工学、情報システム、建築、デザイン、経営や経済、地域活性化のための連携事業などの分野で比較的導入されており、一定の教育効果が挙げられてきた（江原武一 2006、久野高志 2006、劉曼君・呂良正 2014、呂良正 2014 など）。また、日本の場合を見ても、大学での学習の集大成としてキャップストーンプログラムを実施している大学は少なくなく、作新学院大学、京都府立大学、龍谷大学、同志社大学などでは、キャップストーンプログラムの教育上の意義を相応に評価し、プログラムを継続している（地域公共人材大学連携事業 2012、原田明子 2007）。そして、キャップストーンプログラムの導入により、学習者が学外の人々とさまざまな取り組みを行い、組織や地域活動に参加することで、学内だけでは学ぶことのできない経験や知見を得たり、今までに教室で学んだことを実践の場で応用したりすることができたとした報告は少なからず見られる。さらに、地域活動とかかわりのあるプログラムなら、それを通して大学と地域との交流が生まれ、活動の場として地域の方々に学習者らを受け入れてもらうことで、間接的にはあるが大学教育に協力していただくことができよう。そして、学習者らにとっても、地域の取り組みに参加することで社会とのかかわりを深めつつ、若い世代の視点を生かして地域の活性化に貢献することができたといった報告が、先に挙げた先行研究に共通して見られた。

こうしたキャップストーンプログラムの特徴や諸成果は、発表者が目指す低年次で学んできたことを社会に還元できるという目標に合致するもので、「3*3+3」で強調された「グローバル社会」や「つながり」といった点にも関連が見られる。こうした点を踏まえ、発表者は、キャップストーンプログラムを授業に取り入れることによる、「3*3+3」の言語教育の目標を達成する可能性を探求したいと考えた次第である。では、続いて、キャップストーンプログラムの実施の流れについて検討した上で、本発表におけるキャップストーンプログラムの具体的な導入と実践について述べる。

2.2 キャップストーンの実施

前述したように、キャップストーンプログラムは、実社会を活動の場としてそこにある現実的な問題を解決するためのプログラムである。そして、プログラムはいくつかのステップにて実施されるが、その一例として、ジョージ・ワシントン大学での例（地域公共人材大学連携事業 2012）を以下に図 1 として示す。

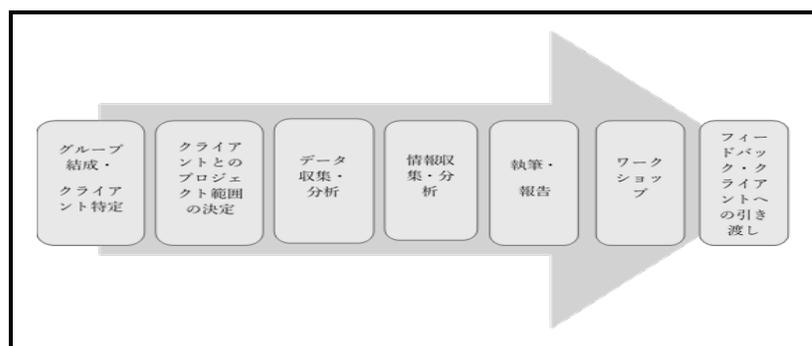


図 1 キャップストーンプログラム実施プロセスの一例

ここに示したスケジュールは、実施予定期間を3カ月間としたものである。ただ、本発表の実践は授業の一部として実施するため、キャップストーンプログラムの精神や各ステップの持つ意味を損な

わないように留意した上で、翻訳といった授業の内容や与えられたスケジュールに適應できるようにステップを再構成する必要がある。そこで考えたのが、以下の図2のようなものである。

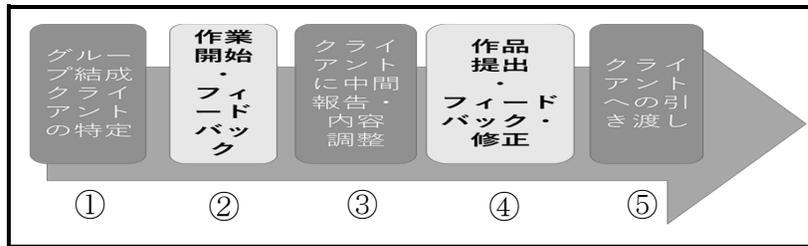


図2 本発表での実践ステップ

この実践ステップのうち、②④の部分は授業中に行う作業、①③⑤の部分は実社会を含めた課外での活動である。また、ステップをこのようなデザインにしたのは、次のような理由

による。まず、21世紀を生きる力の一つに協働力が挙げられており、キャップストーンプログラムもこの考えを引き継いでいる点において、グループでプログラムを完成することが重視されているため、一般的に最初のステップとされるグループ結成を必要なステップとしてそのまま採用した。そして、社会とのかかわりやつながりを重視するという点において、実社会を活動の場として、そこに現実存在する問題を解決するために、問題を抱えているクライアントを特定する必要があるため、本実践でも、クライアントの特定というステップは不可欠だと考えた上で、翻訳という授業の範囲での活動や実践という点において、最初の段階で対象とすべき範囲を絞り込む必要があるため、クライアントの特定も最初のステップとした。一方で、データや情報の収集や分析といった部分は、授業の主体である翻訳作業そのものに含むことができ、特に別段に設ける必要はないと考え、データ・情報の収集・分析は翻訳作業や訳文に対するフィードバックに置き換えることとした。また、翻訳作業を完了して訳文がそろったとしても、作品のデザインや訳文の表現内容の確認などが必要だと考えられたが、こうした部分はクライアントと面談するなどして確認しなければならないため、翻訳作業の次に、クライアントへの中間報告と、その結果に基づいた内容の修正作業のステップを設けた。そして、こうしたステップを経た作品を、再度、教師に提出させ、クライアントとの中間報告の結果を踏まえつつ、クラス全員が参加して授業の中でフィードバックをするといった方法で翻訳内容の推敲作業を行い、最終的な作品を作成するといったステップを設けた。こうして、最後に、これら実践の成果を実社会への問題解決策として還元すべく、完成した作品を実際に活用されるようにクライアントへ提出する。では、続いて、実践の実際作業とその成果より、キャップストーンプログラム導入の可能性について検討してみる。

3. 実践の実施状況とその成果について

3.1 実践したクラスについて

本発表で取り扱う実践は、発表者の所属校で自身が担当する、4年次生を対象とした「日本語翻訳(3)」という授業で行われたものである。また、その期間は2015年9月～16年1月の18週間であるが、期間中には定期テストがあるため、

実質的な授業期間は16週間となる。そして、今回のキャップストーンプログラムを導入した実践の期間は、そのうちの4週間である。次に、実践の対象者数であるが、当該授業の履修登録者は31人であるものの、実際に授業に出席しているのは30人で、これが対象者となる。そして、授業の内容としては、大きく、①社会人としての仕事マナー10カ条、②実社会への還元を意識した翻訳作業、③社内の電子E-mail、④ホテルや旅館のホームページの翻訳—という四つとなる。このうち、「グローバル社会」と「つながり」をキーワードとして本発表で取り上げるキャップストーンプログラムを導入した実践は、②のテーマとなるが、そのほかのテーマについては、①の仕事マナー10カ条は、これから求められるであろう社会人としての振る舞いを、翻訳作業を通して理解してもらい、③の社内の電子E-mailは、卒業生が就業した職種として貿易会社への勤務が多い点を踏まえ、そうした実際社会で重要であろう社内でのE-mailのマナーや、その内容を訳した上で適切に整理して相手に伝えるといったスキルを養成する、④のホテルや旅館のホームページの翻訳は、卒業後にホテルや旅館に就職するものも多いことから、関連するホームページを翻訳することで、業界特有の表現を身に付ける—といった目標や意図によるものである。そして、対象者による実践の評価として、学期末に、5段階評価とオープン・クエスチョンによる無記名式のアンケートを実施し、対象者30人中29人より回答が回収できた。

3.2 実践結果についての分析および考察

3.2.1 グループの結成およびクライアントの選定

まず、本発表での実践を開始するに際し、学習者に対して、実践するプログラムの意義や目標を説明した。また、この説明においては、自分の持つ翻訳という技能を用いることで、自分を取り巻く地域や実社会に還元できるようなクライアントを対象として選定するように指示した。その後、学習者間でグループを結成させる。なお、4年次生だと授業数も比較的少なく、グループの結成にはそれほど制約はないと思われるが、週間の授業時間数が少ない学習者が、少人数のグループを結成する傾向が見られた。また、グループの人数と対象としたクライアントなどを、表2として提示する。

表2 グループの人数と対象クライアント

人数	クライアント名	タイプ	所在地域
2名	MY複合式茶飲	飲食店	キャンパス周辺
2名	蚵仔之家	飲食店	キャンパス周辺
3名	VIVI	飲食店	キャンパス周辺
3名	COUNTR SIDE	飲食店	キャンパス周辺
3名	蘿西媽媽漢保	飲食店	キャンパス周辺
3名	藍克 ZANK	飲食店	キャンパス周辺
3名	早安!美芝城	飲食店	キャンパス周辺
3名	髮藝美容院	美容院	実家(台北近郊)
4名	Minou	飲食店	台北の観光地
4名	找兩圓	飲食店	キャンパス周辺

表2から、まず、クライアントのタイプを見ると、全10グループ中9グループが飲食関連の店舗を対象としており、そのほかの1グループは美容院であった。次に、クライアントの所在地域に着目すると、キャンパス周辺としたものが10グループ中8グループと集中しており、そのほかに、1グループは台北近

郊（新北市）にある対象者の実家が経営する店舗を、もう1グループは日本人観光客という観点を意識して台北の観光地にある飲食店を対象とした。また、いずれのグループも、店舗で提供する飲食物やサービスのメニューを翻訳することにしており、クライアントより提供を受けたメニューなどの資料の一部を、参考資料として図3に示す。



図3 提供されたメニューなどの一部

なお、選択されたクライアントの多くは、「キャンパス周辺」の「飲食店」といったものになるが、こうした傾向について分析すると、対象者らの所属するキャンパスには、日本人の留学生や短期英語研修生が比較的に多くいるため、学校生活において日常的に必要となるキャンパス周辺の飲食店で、日本人留学生らや店舗関係者が困らないようにといった意図から、クライアントを選定していると考えられる。また、そのほ

かのグループでも、自分とのかかわりや地域的な問題とその解決を考慮したものとなっていると考えられ、クライアントの選定として、おおむね適切なものと判断できよう。

3.2.2 翻訳作業の開始とその後の作品へのフィードバック

翻訳作業の実施においては、ピア・ラーニングの「対等・対話・互惠性・創造・プロセス」の理念を念頭にデザインした。具体的には、次のようなものである。まず、対等という点で、グループ単位の活動といえども、初段の日本語への翻訳作業は学習者の一人一人が行う。次に、対話と互惠の概念において、各グループ内にて参加者それぞれが翻訳した作品を共有した上で、それぞれの訳文に相違が認められた場合はそれについて話し合い、必要に応じて修正する。なお、修正した部分については、その部分を明確にするために異なる色で記載した上で、新しい作品として教師に提出することとし、この点は創造の概念に基づいたものである。そして、これら全体の作業を一つのプロセスとしてとらえ、こうして完成された作品を教師に提出させる。なお、教師は、学習者の提出物をリストに整理した上で、一つの表現に対して複数の訳文のバリエーションが存在した場合、それぞれの表現の意味するイメージやその意味合いについて授業で学習者に問い、その回答や反応を整理・集積しつつ、クラス全体で共有できるようにした。そして、こうしたステップの構成について、学習者に対するアンケートのオープン・クエスチョンの回答として、29人中25人から、ピア・ラーニングによって、同じ中国語の表現でも複数の日本語訳となり得ることが理解できたことや、グループといった複数人で助け合いながら作業をして作品を作り上げること、さらに、その成果が社会に応用できたことへの喜びといった意見が得られ、こうした点からピ

ア・ラーニングの一定の有効性が見られたと言えよう。

3.2.3 クライアントへの中間報告と内容の調整

このステップは、授業での活動で完成された日本語訳と、当初の資料が持つ中国語のイメージとが、実際の現場にとって乖離していないかや、作品のデザインなどについて、当事者であるクライアントと確認した上で、必要に応じて調整する段階である。そして、このステップで注目すべき点として、以下の二つを示す。

3.2.3.1 日本語の知識の応用および説明力の育成

このステップで見られた点として、まず、日本語での表現をクライアントに説明しながら、商品のイメージを聞き出しつつ、それにより適合する日本語表現を、クライアントと一緒に模索する姿勢が挙げられる。では、こうした事例を文字化したデータを、以下に図4として二つの事例を提示する。

<p>B. 原來如此。那…現在有很多麵的種類，然後它們都有加蚵仔，那我們最大的問題就是…這個蚵仔要用什麼樣的状态讓牠進這個料理？比如說：我們一開始是翻牡蠣入仔麵(かきいりめん)就是…加了蚵仔的麵；然後還有牡蠣のせ(かきのせ)；のせ就是放在上面；啊もり還有另外一個動詞叫盛り(もり)；もりの話就是…聽起來比較像堆在上面的感覺。它每一種都有不一樣的概念：いりの概念是放在一起煮(A. 嗯)，它們料理的過程都一直在一起；那のせ和もり都一樣是完成後再放上去(A. 嗯)；のせ的話…聽起來比較像一塊東西，那もりの話看起來比較像很多東西放在上面，所以你會覺得哪一個比較適合？</p> <p>A. 應該是放在上面這樣子，因為它不是整個過程在一起的。(B 它是分開煮的?) 對</p> <p>B. 那你覺得もり跟のせ哪一個會比較適合？</p> <p>A. も…你是說…</p> <p>B. のせ聽起來比較像是一塊東西，比如說一塊肉のせ在上面(A. 喔…)；那もりの話會很像很多東西承載在上面的感覺。</p> <p>A. 那應該是比较像很多東西承載在上面的感覺。</p> <p>B. 所以是もりの感覺比較好</p> <p>A. 對對對…</p> <p style="text-align: right;">A: クライアント・B: 學習者</p>	<p>B. 這樣我們要翻成ティー還是お茶的茶？就是比較洋風跟臺風</p> <p>A. 差在哪裡？</p> <p>B. 就是像是ティー就是英文的 tea (A. 喔)，這就比較西式一點。茶類的話妳要ティー西式一點還是像是台灣的茶…？一個意思是比較偏…茶的話比較…中國茶的那種茶，他就是有點像這樣子泡的那一種。(A. 喔)，可是ティー就很像是茶包加水的那一種感覺。</p> <p>A. 他只是…他有…他只是蜂蜜茶耶…</p> <p>B. 那個…所有的茶…</p> <p>A. 喔…所有的茶類囉…(B 對) 我們是泡茶茶的那一種耶。所以應該是中國那一種吧。但不是在桌上現泡，我不知道這樣會不會變成他們會以為…</p> <p>B. ティー聽起來是比較おしよれ，お茶跟ティー兩個差別，就是お茶就是我們剛剛說的比較中國那種，然後ティー是比較洋式囉，然後這兩個差別…有插在遠，還有一個是比較…ティー聽起來比較…時尚的感覺，比較華麗一點</p> <p>A. 那就ティー啦</p> <p>B. 認真?(A 對啊) 好…那我們就ティー</p>
--	---

図4 クライアントとの話し合い：日本語知識の応用と説明力育成

上掲の図4の二つの事例は、いずれも、学習者が授業での話し合いの結果をクライアントに説明しているものである。このうち、左の事例は、キャンパス付近にある、貝類のカキが入っためん類を主体とした飲食店をクライアントとしたものである。ここでは、グループで作成した翻訳文として「牡蠣入り」「牡蠣盛り」「牡蠣乗せ」などの表現が出され、前ステップの授業内で、こうした表現とそのイメージについて、学習者間で話し合ったものの、訳文としてどれを採用するか決定するに至らず、クライアントと話し合うことになった。そして、実際の話し合いにおいて、学習者の説明として、「盛り」のイメージとして、容器の中にカキがたっぷりと置かれているという説明がなされ、「盛り」という表現を使用することでクライアントと合意したことが、その後の授業でのフィードバックのステップで示された。また、右の事例は、ブランチを主体とした台北の観光地にある有名な飲食店で、学習者が「お茶」と「ティー」の日本語表現のイメージについてクライアントに説明しているものである。そして、結果として、よりファッション性が感じられるという理由で、「ティー」という表現を選んだとしている。こうした二つの事例から、学習者としては、自身の専門である日本語表現において、

類似した表現とそれぞれの違いを把握しておかないと、相手方であるクライアントに説明することができないということはもちろん、商品のイメージを聞き出し、より一致しつつクライアントが満足する日本語表現を選び出すといった能力が観察できたのである。

3.2.3.2 他領域の既習知識や技能とその応用力

このステップで見られた、もう一つ注目すべき点として、学習者が専門とする日本語分野ではなく、パソコン関連などの既習技能の応用というものが挙げられる。では、以下に、こうした事例のデータを、図5として二つ提示する。

A. 店家 B. 組員

B. 那...老闆不好意思, 因為我們要設計一份日文的菜單, 那我想先說一下那個版面要照原本的這樣子, 還是就是由我們來設計? 就譬如可能會像這個樣子。

A. 也...可以。

B. 那、那我想請問一下就是說, 阿.. 要中、中日對照呢, 還是只要日文就好?

A. 如果是他們, 如果是我們店家我們當然用中日對照, 因為我們不會... 我們不會...

B. 嗯...好、好。

A. 所以我們要用中日對照。

B. 那就是中日對照。那老闆不好意思, 就是因為請問我們那個.. 對菜單上面有一些東西可能需要知道... 它到底是什麼, 就是可能... 有什麼東西.. 怎麼做

B. 嗯...然後...這是我們稍微做了一下...就是...大概會長這樣...日文菜單設計, 也是印成黑白...然後... (A. 好特別)... (笑聲)...就是...老闆對這份菜單有什麼特殊的要求嗎? 比方說希望可以中文日文都放在一起?

A. 如果是放在他會然是比較符合一般大眾的... (B. 嗯... 因為如果是日文的話變成是...可能遇到特定的人才能把它拿出來秀給日本人看。)

B. 好, 那就希望有中日對照版本 (A. 嗯, 會比較好一點), 好...那我知道。

A. 很特別, 好久沒有看到...日文... (笑聲) (B. 好), 因為我們之前做的日本料理的菜單都是中日合併的 (B. 嗯...)

図5 クライアントとの話し合い：他の領域の既習知識や技能とその応用力

上掲の図5の二つの事例のうち、左の事例は、ワープロソフトで表を作成した上で、クライアントの要望により、日本語だけのメニューを作成したというものである。また、右の事例は、クライアントとの話し合いの過程で示された、日本語と中国語とが対訳されているものが欲しいとの要望に応じるべく、画像関連ソフトを使用して、新しく日中対訳版のメニューを作成したというものである。このように、このステップでは、クライアントとの話し合いを経て、専門分野である日本語面でのレベルの向上のみならず、日本語領域以外の能力を駆使して、より質の高い、もしくは、クライアントの要望を加味した作品を作り上げたケースが見られ、応用力の育成といった面でも、相応の成果があったと考えられよう。

そして、このステップの最終段階では、調整が完了した作品を教師に提出させ、作品の内容を教師が確認した後に、クラス内での最後のフィードバックを実施し、必要に応じてグループでの再調整と教師による最終確認を経て、クライアントに引き渡すことになる。

3.2.4 クライアントへの作品の引き渡し

実践の最後のステップは、実践で得た成果を実際に社会へと還元すべく、完成した作品をクライアントに引き渡すというものである。なお、クライアントへの作品の引き渡しに際しては、その成果が実社会や現場でどのように評価されるのかを把握するため、可能な範囲で、クライアントからコメントをもらうとともに、引き渡しの際の写真などを撮影するように指示した。では、こうして得られた実際のコメントや写真などの資料の一部を、以下の図6として提示する。

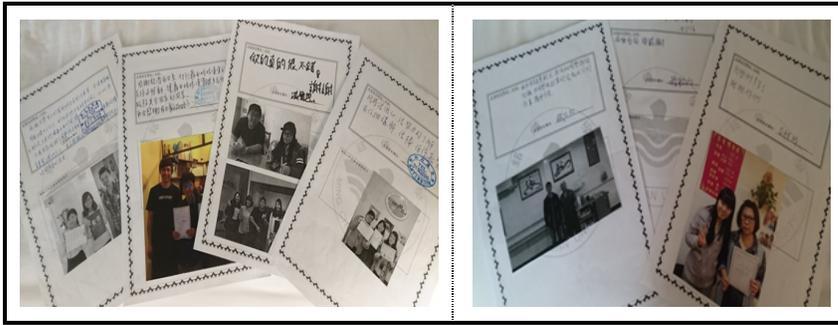


図6 クライアントへの作品の引き渡しとその成果

また、クライアントからのコメントを整理すると、「学習者の努力への感謝（7件）」「外国人のお客さんへ対応ができたことによる店舗の国際化（1件）」「コミュニケーション上の問題を解決する」といった

意義のある課題への応援（2件）」などといった、肯定的な声が多く見られた。こうした点から、当該実践は、学習者の能力向上といった面のみならず、実社会への成果の還元といった、キャップストーンプログラムの目指す本来の意義を、相応に満たしたものと言えよう。

3.3 授業後のアンケート結果および分析

上述のように、本発表における実践は、その成果物や協力者であるクライアントからの評価といった点から、一定の成果があったと思われる。一方、授業の履修者である学習者らが、本実践をどのような評価しているのかを、学期末に実施した無記名式アンケートの結果から考えたいと思う。なお、アンケートの回答は、実質的な履修者30人に対して29人分が回収でき、そのうちの4人分は、オープン・クエスチョンに対する回答が空欄であった。

3.3.1 授業の適切さや社会とのつながりについて

授業内容の設定の適切さについては、約62%が肯定的な意見を示している。つまり、全体の3分の1の学習者が、何らかの問題を認識しているのである。この点について考えると、本実践での対象としたクライアントの多くが飲食店であったが、将来的に必ずしもその分野に就業するものではないといったことが多分にあると推測できる。そのため、今後の同様な実践においては、実践の課題設定やクライアントの選択などに際して、考慮や十分な指導を心掛けたいと思う。一方、この活動とその成果が社会に還元ができたかという設問に対しては約82%が「そう思う」と答えた。つまり、本実践での活動は、社会とのつながりといった面においては、学習者からも一定の評価が得られたと考えられよう。

3.3.2 学習者の目から見た活動の意義

次に、オープン・クエスチョンに対する回答から、学習者の実践活動に対する評価を検討したい。オープン・クエスチョンへの回答は、大別すると、①自分の専門と地域社会とのつながりを通して達成感が得られた（9人）、②知識の理解や応用といった以外の能力の育成の可能性（7人）、③メニューが活用されることへの疑い（6人）、④授業活動の多さや煩雑さ（4人）—といった四つが主なものと

なる。このうち、前の二つは、肯定的な評価が示されたものとして、実践の成果や効果の表れと考えられよう。一方、残りの二つは、実践の根底的な問題に対するものと思慮され、今後の検討課題として十分に留意したいと思う次第である。

4. まとめと今後の課題

以上の結果から分かるように、本発表で実践したキャップストーンプログラムでは、グループでの作業を通して学習者の協働力が育成されるとともに、実社会やクライアントが抱える問題を発見する力やクライアントとの交渉力が養われたなど、一定の成果が見受けられる。また、授業の主体である実際の翻訳作業のみならず、作品の推敲や作成といった周延的な作業においても、今までに学んできた日本語という専門知識の応用や翻訳のスキルだけでなく、領域外の既習の知識やスキルなどの応用も観察された。こうした点から考えれば、高年次生の授業に、キャップストーンプログラムを導入することの可能性は、相応に見られるものと考えられよう。ただ、本実践においては、クライアントで提供されている飲食物やサービスのメニューが作品の対象となっていることから、日本語関連の授業として検討した場合、作品の内容の多くが単語レベルのみで表現されるといった点は、検討する必要があると感じられた。そのため、今後の実践においては、前項で述べた学習者から示された意見を含め、デザインを再構築する必要があると思われ、こうした点を今後の課題としたい。

参考文献

- 地域公共人材大学連携事業 (2012) 『キャップストーンプログラムマニュアルーキャップストーンプログラムの実践と課題ー』 地域公共大学連携事業出版
- 江原武一 (2006) 「アメリカの学部教育の現状」『立命館高等教育研究』第 6 号, 59-70
- 久野高志 (2006) 「大学地域連携教育プログラム (キャップストーン・コース) の開講と実施状況」『作新学院大学人間文化学部紀要』第 4 号, 99-103
- 當作靖彦 (2013a) 『外国語学習のめやす：高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』公益財団法人国際文化フォーラム
- 當作靖彦 (2013b) 『NIPPON3.0 の処方箋』講談社
- 當作靖彦 (2016.8.17) 「グローバル時代の日本語教育—つながる教育、社会、人、モノ、情報」カナダ日本語教育振興会 2016 年次大会 (於) ナイアガラフォーラムズ
- 原田明子 (2007) 「キャップストーンコースにおける児童英語活動」『作新学院大学人間文化学部紀要』第 5 号, 77-90
- 財団法人高等教育評鑑中心基金會 (2014.5) 『什麼是 Capstone 課程?』評鑑雙月刊第 49 期, <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/04/28/6154.aspx>
- 劉曼君・呂良正 (2014) 透過 Capstone 課程培育與檢視畢業生核心能力評鑑雙月刊, 49, 17-20
- 呂良正 (2014) 臺大土木系 Capstone 課程經驗分享評鑑雙月刊, 49, 21-24
- 邱于真 (2014) 教與學的合頂石—總整課程 (Capstone Course) 評鑑雙月刊, 49, 7-9