

多様性に対応した日本語の授業

(Binnendifferenzierung im Japanischunterricht)

ウンケル モニカ Unkel, Monika (ケルン大学 Universität zu Köln)
レヒ直子 Rech, Naoko (ケルン大学 Universität zu Köln)

要旨 / Zusammenfassung

「多様性に対応した授業」という言葉は、近年になり高等教育においてもしばしば聞くようになった。ドイツ語圏大学で日本語を学習する学生を見ても、年々、グローバル化などに伴い多様化が進み、学習目的も細分化している現状である。そのような状況の中、言語授業では学習者の到達レベルが事前に定められている状態にありながら、授業でどのように学生の多様性に対応すればいいのか疑問を抱く教員も少なくはないであろう。

本稿では多様性に対応した日本語の授業とは何かを考察する。その際、学習者のどのような多様性を考慮して授業を構想していくことができるのかを、実例と共に示していく。

Das Thema Binnendifferenzierung ist in jüngster Zeit auch im Zusammenhang mit dem Unterricht an Hochschulen thematisiert worden. Betrachten wir die Studierenden, die an Universitäten im deutschsprachigen Raum Japanisch lernen, so lässt sich feststellen, dass die Diversität infolge der Globalisierung von Jahr zu Jahr voranschreitet und auch die Lernziele immer unterschiedlicher werden. Angesichts dieser Situation haben viele Lehrende Zweifel, wie sie mit der Diversität der Studierenden im Unterricht umgehen sollen, da die *outcomes* des Sprachunterrichts vorab feststehen.

Der nachfolgende Beitrag beschäftigt sich damit, worum es im binnendifferenzierten Japanischunterricht geht. Er zeigt anhand von Beispielen, welcher Unterricht konzipiert werden kann, um die Diversitätsdimensionen der Lernenden zu berücksichtigen.

1 はじめに

ドイツの中等教育では、学習者の多様性に対応するためにディファレンシエーション (differentiation、区別化指導、分化させた学習) という学習指導法が広く実践されている。すべての学習者が同一課題を、同じ速度で習得することは不可能だという認識が既に高まっており、その多様性に対応する授業が提供されているのである。しかし、高等教育においても、レディネス、興味、学習スタイルの好み、生活環境や学習ニーズにおいて学生は異なるという認識が深まっているにもかかわらず、高等日本語教育では学習者中心のアクティブ・ラーニングにおいて、どのように学生の多様性に対応できるのかという授業研究があまり進んでいない現状にある。

本稿では、上に述べた授業について理論的及び実践的に考えていく。理論面では他の外国語授業の先行研究も取り上げ、検討する。実践面においては、2022年にケルン大学で行われた JaH のシンポジウムでのグループワークで作成された例を紹介し、分析を試みる。理論、実践の両面から、ドイツ語圏大学における日本語教育現場での多様性に対応した授業の可能性を探っていくことがねらいである。

2 多様性に対応した日本語の授業

高等日本語教育においては多様性に対応した授業研究があまり進んでいないという現状であるが、区別化指導のような別の概念を用いた研究は少数ではあるが、実施されている。以下に、まず、多様性に対応した授業として過去に提案された方法を検討し、その後、多様性が、近年になり論議の対象となった理由、および多様性に対応した授業とは何かについて言及していく。

2.1 多様性に対応した授業に関する先行研究

学習者の多様性に対応することは、近年になってようやく論じられるようになったテーマではない。すでに 19 世紀には、ドイツ教育学者トラップ (Ernst Christian Trapp, 1745–1818) およびヘルバート (Johann Friedrich Herbart, 1776–1841) が学校教育の挑戦的な側面として学習者の個人性に目を向けていた。しかし、当時は多様性に対応するというものではなく、どのように、学習者の様々な個人性から実際には存在することがない平均的な個人性を定め、学習グループを同質化することができるかが論じられていた (Tillmann 2004: 6)。それに対し、ドイツの進歩主義教育の代表者は、個々の学習者に教育上どのように働きかけることができるのかという点に興味を示していた (Trautmann & Wischer 2011: 119)。

日本語教育では、1990年代以降、日本語学習者が多様化し始め (水谷 1995: 83)、それに伴い、学習目的の細分化も進み、高等教育機関の日本語学習者をひとくくりの集団として捉えない傾向が強まった。21 世紀に向け、日本語教育学や第二言語学習・習得の分野でも「学習者の個人差」 (真嶋 1998a, 1998b, 2005, cf. 真嶋 2019)、 「学習者の個別性」 (林 2005)、並びに「学習の個別性要因」 (林 2006) など、学習者の多様性に関する研究が進められており、個人差の要因 (言語適正、動機付けなど) についての研究も数多く存在する (cf. 小柳・向山 2018)。中には、「個別化」 (川上 2004: 3–5)、 「区別化指導」 (Kataoka 2012) というような概念を使用し、集団の中の個という視点ではなく、個々の学習者のみに焦点が置かれた研究もあるが、個別化・区別化だけでは共同学習のインパクトが失われ、協働学習の可能性も皆無となってしまう。

区別化並びに個別化という視点に立たず、学習者の多様性に対応する試みも日本語教育においていくつか論じられてきた。一例として、山内 (2013) がポートフォリオを提案している。ポートフォリオは、各学習者が「日本語学習と自身の人生のつながり」を発見することを可能にし、同時に学習者間の協働学習も促すため、多様性を考慮した日本語教育の実現を果たす第一歩となるものであると定義されている (山内 2013: 33–34)。ドイツの外国語教育においてもポートフォリオは様々なアプローチで使用されていることもあり (Inglis 2011, De Florio-Hansen 2008)、ノルトライン＝ウェストファーレン州の教員養成課程では実習経

験を省察するツールとして定着している一方、ドイツの高等日本語教育でポートフォリオが用いられるケースは減多にない（例外としては木曾 2017 を参照）。

そのほか、ドイツ語圏大学における日本語教育では、近年反転授業を生かした実例に関する報告（Hansen 2016、田村 2021）もある。一例としては、文法説明を対面授業で行わず、ビデオに録画し、ワークシートとともに大学の LMS などを通してアクセス可能にし、学生は自身の理解度や学習方法に応じてビデオを見てから対面授業に参加するというもので、学生の多様性に対応した方法として挙げることができる。その際、フィードバックや対面授業との密接な結びつき・調整を図ることが大切になってくる。

2.2 近年になり多様性が議論の対象となった理由

ドイツで多様性に対応した授業の必要性が近年活発に議論されている理由はいくつかある。特に外国語教育においては、その理由の一つとして、CEFR が挙げられる。CEFR（2001: 9、日本語訳は吉島・大橋 2008: 9 参照）では学習者を「社会的に行動する者・社会的存在」として見なし、以下のように述べている。

学習者一人一人の社会的状況と必要性に照らして、定められた目標を達成するために、言語の学習、教育、研究にとって、最も効果的な方法が用いられなければならない、というのが、Council of Europe の基本的原則であった。学習の効果を左右するのは、人的、物的な資源に加えて、学習者の動機付けや性格である。こうした基本的原則に則れば、必然的に目標は多様化し、教え方や教材はさらに多様化するものである。（吉島・大橋 2008: 155、CEFR 2001: 142 も参照）

学習者の学力という観点から見ても、OECD が行った生徒の学習到達度調査（PISA）によって、生徒の学力差が明らかにされてきた（OECD 2016: 161-166）。また、2006 年国連で「障害者の権利に関する条約」が採択されたことを受け、2010 年代からインクルーシブ教育が提供されるようになり、生徒間の多様性もより意識されるようになり、当然のことながら、大学にも学生間の多様性への対応が求められるようになったのである。

上記に言及した社会の発展、変化から生じた多様性に加え、高等教育機関で日本語を学ぶ学習者自体も近年になり多様化が進んでいる。真嶋（2019: 3-4）は、学習者の多様性をマクロ視点からみたもの（外国語として日本語を学ぶ者、第二言語としての日本語を学ぶ者、継承語として学ぶ者）とミクロ視点からのものに分類している。後者は、学習者の「個別性要因」に基づいた日本語学習の目的や動機付け、並びに学習スタイルや適性の違いなどを示している（国際交流基金 2023: 59、山内 2013: 18 も参照されたい）。2022 年に開催された JaH のシンポジウムでは、ミクロ視点に重点を置き、多様性に対応した授業はどのようなものであるのか、多様性のどの側面を計画に考慮すべきであるのか、また、大学の教員がどの

ように対応すればいいのか、講義やワークショップを通して検討を重ねた。以下にワークショップの結果をまとめ、報告することにする。

2.3 多様性に対応した日本語の授業とは何か

第二言語習得の研究においては、ミクロ視点から学習者の多様性を分析する際、言語適性や学習者の動機付けなどの個別性要因が挙げられ（小柳・向山 2018: 30）、それらの心理学的要素の分析にしばしば焦点が当てられている。しかし、多様性に対応した日本語の授業に取り組む過程では、学習者のみに焦点を置かず、教員の役割意識も考慮に入れることが重要である。なぜならば、教員は、すべての学習者の動機付けを完全に理解することは困難であるという前提のもと、担当する学習集団において、なるべく多くの学習者に意欲を奮い起こさせるような働きかけをする必要があるからである。

特に重要であると思われるのは、学習者の内発的な学習動機を促進し、自律的な学習を奨励することを通して、学習の喜びを高める方法を見つけることである。その際、鍵となる要因は「学習者主体」という概念であり、それは同時に、学習者の多様性に対応することを意味する。ここでいう多様性とは、ミクロ視点からみて、学習者が社会的存在として、成長の過程で身に付けたものである。学問的知識や能力、成長への意欲および様々な文脈において自己の学習に責任を持つというような個人的能力、また学習者の文化的および社会的背景に関連したものなどでもある。

学習者主体の授業では、それぞれの学習者の興味や問いの相違に伴い、学習の成果も異なる。しかし、大学などの教育機関が提供している授業では、事前に定められた基準に全員が達成することが目的である。卒業論文執筆の際にも、同じことが言える。学生の興味や問題意識が異なるため、卒業論文のテーマも取り組み方もきわめて多岐にわたり、その成果も異なっていくのは当然の結果である。それにもかかわらず、合否は、事前に設定された一定基準に達しているかどうかで判断が下される。

語学の授業、特に初心者のための授業は、大学のゼミと質が違うということは、言わずと知れたことであるが、類似している面もある。学期末には学習者に特定の言語運用能力レベルに達することが求められ、その到達基準を学習者に応じて変えることは難しい。しかし、どのようにその Can do に達成するかは学習者によって異なってくる。その際、教員の役割は個々の学習者の興味を引き出すタスクを提供することである。つまり、学習者にタスクを通して、一律の学習を要求するのではなく、それぞれの学習者が自分に合った道を選んで、学習目標を到達できるように支援していくということなのである。

以上の説明を換言すると、本論文で提唱している「学習者主体」は、学習者が全く自由に自分の学習を定めていいという意味ではない。むしろ、教員はファシリテーターの役割を果たし、学習者が目標に向けて、自己の学習管理が次第にで

きるようになり、環境・時間・行動管理などの自己調整スキル（Zimmerman 2008 を参照）を積極的に発揮できるように指導することなのである（Kress 2016: 8）。

2022年にケルン大学で開催された JaH のシンポジウムで、招聘講師のウルリーケ・ハントケ氏は、学習者主体の授業について、大切にすべきであるが、個々の教員の受容力にも限界があるため、両者にとって適切な対処法を見つける必要があると述べていた。

一例として、学習者に合わせて多数の課題を作成するのではなく、一つのタスクをもとに、課題設定のバリエーションを豊富にし、なるべく多くの学習者にアピールしていくというものがあった（Handke 2016: 45-48 も参照）。その際、ハントケ氏は、ビュッフェを例に挙げ、説明を試みている。主催者（教員）の役割は、ビュッフェのテーマ（課題）を決め、様々な料理（課題設定）を提供することである。客（学習者）は、出された料理の中から、それぞれ好みのものを選択し、食べられる量に応じて取ることができるため、ビュッフェへの満足度も高くなる。上記のようなビュッフェを授業で実現させるためには、課題設定の際、以下の点に考慮すべきである。

- できるだけ多くの学習者を積極的に活動させる。
- 最後までテーマにそって学習ができるようにする。
- 学習者が自主的に取り組める。
- 要求されるレベルが明確である。
- 選択肢がある。
- 構成が明確であり、学習者は個々に課題解決の道を見つけることができる。
- 学習者間でお互いに情報交換ができ、助け合える。

以下に具体的な課題例を紹介していく。原則として、課題は学習者の弱点に目を向けるのではなく、強みを活かすものを提供することに焦点を当てている。前者は学習者の弱点や障害を出発点とすることで、ゴーレム効果¹が起ころうため望ましくない。一方、後者は学習者が強みを活かしながら、目的に達成するにはどのように進めばいいのか考えることができる。言い換えれば、教員は、個々の学習者が顕在・潜在能力を発揮できるように、それぞれの才能や興味を把握し、支援していく必要があるということである。学習者の強みをリソースとして利用し、学習者の多様性を考慮した（Middendorf 2015: 9-10 を参照）日本語教育を積極的に構想していくことが本稿のねらいである。

1 ゴーレム効果はピグマリオン効果の一種で、ある人物に対して周囲の期待が低い場合、その人物のパフォーマンスは周囲の見方にそって低下してしまうという心理学効果である（Hackbart 2022: 19-20、Dörnyei & Ushioda 2013: 185-187 も参照）。

3 多様性に対応した授業のタスク

3.1 タスクの特徴

多様性に対応した授業には、特にタスク・ベース言語学習・教授法 (TBL/TBLT) が適切だとされている (Blume, Kielwein & Schmidt 2018: 31–32)。なぜならば、TBLT はタスクを与える前にニーズ分析からスタートし (Long 2015: 85–116、ニーズ分析と多様性については 89–92 参照)、その上で適切なタスクが選択される。ここで述べるタスクとは、意味のある伝達的なコンテキストを提供する手段であり、意味に注意を向けた Focus on Meaning の処理モードおよび言語形式や意味と言語形式のつながりに注意を向けた Focus on Form の処理モードから形成されている (Long 2015: 27–28、小柳・向山 2018: 207 も参照)。

基調講演で、ハントケ氏は TBLT を明示的に述べていないが、紹介例から TBLT の構想がうかがえた。講演の焦点が多様性に対応した具体的な授業の仕方に当てられていたため、紹介されたタスクが多様性に対応するという観点からどのような特徴を持ち合わせているかを把握し、参加者が自身の授業や学習者に合わせて、実際の授業に活用していくというものであった。

(多様性に対応したタスクの特徴)

- 学習者の多様性
 - 予備知識や能力により、異なった課題が用意されている。
 - 学習者が興味や関心に合わせて、課題を選択することができる。
 - 学習速度や問題解決に必要な時間が考慮されている。
 - 学習者の性格 (自負心が強い、内気など) が配慮されている。
 - 異なる学習の好みに対応している。
- 課題の質
 - 難易度の適正さ (学習者にとって十分難しいが、努力すれば解決できる)
 - 透明性 (学習者はどのように、いつ、だれと課題を解決するのかを理解している)
 - 課題遂行時に scaffolding²が用意されている。
 - 適切な試行回数
 - 学習者にとって適正な課題の複雑度 (complexity)
 - 様々な活動形態 (個別作業、ペアワーク、グループワーク、全体) が考慮されている。
- 学習者の視点
 - 見通し (学習者は自己の最終的な学習目標を把握している)
 - 信念 (学習者は課題に取り組む上で、成功を確信している、それゆえ、課題に取り組む価値を把握している)

2 scaffolding (足場かけ、足場づくり) は、教員が学習者に対して課題解決に必要な情報や援助を加えることによる学習支援である (詳しくは西口 2003: 6 を参照)。

- 役割意識（学習者は課題解決上、自分の役割を意識し、全員が積極的に課題に取り組むことの重要性を理解している）
- 教員との信頼関係（学習者は必要に応じて、フィードバックが得られるということがわかっている）
- 方法の妥当性・効果（学習者は多様性に対応した授業を既に体験し、その効果も把握している）（ワークショップ資料、Handke 2016: 39 も参照）

3.2 タスクの実例 — ワークショップの成果物を活かして

以下にシンポジウムでのワークショップ時に作成された例を三点紹介する。いずれもハントケ氏のアイデアに基づいたものである。そのため、先に課題の構想を述べた後、内容説明に進むことにする。

3.2.1 私はどんな人？（Wer bin ich?）（Handke 2016: 49–51）

学習者が仮説を立て、問答を通して仮説検証を行っていく活動である。最も簡単な例は、教員が自分自身について数個の個人情報を板書、もしくはプレゼンテーション用のスライドに記載し、学習者にその情報の意味を考えさせる。学習者は、提示された情報が教員の個人情報だということを理解した上で、教員がどのような人物なのか仮説を立てる。

一例として、教員は「ベルリン」、「38」、「パリ」などの個人情報を提示する。学習者は「ベルリン」という情報から、「教員はベルリンに住んでいる」という仮説を立てることができる。「パリ」という言葉からは、教員が一度訪れた場所、もしくは以前に住んでいた場所という仮説も可能である。学習者は自身の仮説を「Yes/No」で回答ができるクローズ質問にし、教員に投げかけることを通して、検証していく。その際、「ベルリンに住んでいますか」という質問に、教員が肯定的な答えを示すと、提示されている「ベルリン」という情報は消される。このように、活動は問答を通して全ての情報が消されるまで続く。

フォローアップ活動としては、教員が提示した個人情報を用いて短いストーリーを作り、学習者に聞かせることができる。また、学習者に教員の人となりについて1分間程度のスピーチを作らせることも可能である。

上記のタスクは、多様性に対応するという点で、以下のような特徴がある。扱うテーマは、教員の人とに限りならず、学習者間で人気のある本や映画の登場人物、または学習予定のテーマなどと、際限がない。したがって、学習者の興味にそったテーマ選択をすることができる。また、課題遂行時の *scaffolding* として、情報提供者に質問をする際、質問の始め方などをあらかじめ示しておくことで、学習者は必要に応じてその支援を受け入れることができる。難易度に対応した学習という面からは、情報に使われる語彙を学習者の言語能力に合わせて選択することで、全ての学習者が活動終了後に達成感を味わうことができる。一例として、言語能力が比較的

低い学習者は、「38」という情報を選び、「38歳ですか」という問いを教員に投げかけるであろう。また、言語能力が高い学習者は、「パリ」というヒントを選択し、新しく学習した「～たことがあります」という文型を用い、教員に質問をする可能性は十分にある。質問の文法レベルは異なるが、学習者が自身の仮説を、質問を通して検証できたかという点では、両者ともその目標を達成している。

ワークショップでは、一グループ³が「京都」というテーマで日本事情・日本について地理的、文化的な情報を得るという目的のもと、活動に取り組んだ。発表時に学生の能力に応じ、京都について2種類の情報を用意したとの説明があった。情報自体が明白で質問がしやすいものと、質問の前に、学生がまずは何の情報であるかを推測しなければならないものということである。フォローアップ活動としては、ハントケ氏が推薦していたように、学生に1分間程度のスピーチをさせたり、京都についてより詳しく調べ、得た情報を学習者間で共有する活動が挙げられていた。

発表を聞いた参加者からは「自分で質問を考えることで、より情報に対する印象が強くなり、記憶の定着につながる」、「学習のどのレベルでも導入することができる」と賛同の声が挙がっていた。興味、関心という面から見ても、学生が京都周辺の大学へ留学を控えている場合などは、上記のテーマは現実性があり、学生の課題に対する興味、関心は非常に高まるであろう。難易度に対応するという観点からも、能力が比較的に低い学生は、京都の何についての情報か明白なものを選び質問を考えることができ、能力の高い学生は、一見何の情報かわからないヒントに挑戦することができる。

3.2.2 Predictaword あるいは「何を言うのかわかっている」

(Ich weiß, was du sagen wirst!) (Handke 2016: 18–21)

上記のタスクは、学習者が決められたスピーチの中で用いられる言葉を予測するという活動である。まず、一人の学習者が2分程のスピーチを教室の外で考える。その際、他の学習者の中から一人をコーチ役として指名することができる。スピーチのテーマは、「日本とドイツの友好関係」のような抽象的なテーマ、もしくは、「週末にしたこと」などの初心者でも話せるテーマなど、学習者の能力に合わせて自由に決めることができる。スピーチをする学習者は、コーチ役の学習者とともに10分間程度でスピーチを用意する。あるいは、宿題として自宅で準備しても良く、その際には、授業中に教室の外でコーチとスピーチを練習することになる。

教室に残った他の学習者は、スピーチにどんな言葉が使われるかを予想する。自由に考えてもいいが、名詞、動詞などの品詞に分けて、出てくる言葉を予想す

3 グループ参加者は、カタリーナ・ドゥツスさん、ギード・ゲフターさん、アネテ・ハンゼンさん、三輪聖さんである。

ることも可能である。まず、学習者は個々に、予想される言葉をノートに 10 語書く。その後学習者の中から、代表として 2 名が前に出て、他の学習者が読みあげる言葉を、重なっているものを除き、ホワイトボードに書き出していく⁴。集められた言葉の中から、皆で 12 語を選ぶ。その 12 語の他に、学習者個々で、個人的に付け加えたいと思った言葉を 2 語自分のノートに書き込むことができる。時間があれば、皆で選んだ 12 の言葉もノートに書き写していく。

作業終了後、教室の外にいる 2 人を呼んで、スピーチをしてもらう。学習者は、予想していた言葉がスピーチに使われる毎に、該当する言葉に印をつけていく。ノートに 12 の言葉を書き写す時間があつた場合は、全員がノートに印をつけ、なかつた際には、代表で板書⁵した 2 名が、ホワイトボードに印をつける。スピーチ終了後、発表者に拍手を送り、他の学習者がどんな活動をしていたのかを伝える。その際、予想通り使われた言葉や、逆に予想に反して使われなかつた言葉⁶について意見交換をすることもできる。また、スピーチに使われた語彙を復習し、定着を図ることも可能である。

Predictaword は、多様性に対応した学習という視点から以下のような特徴がある。自分の言語能力に自信のある学習者は、スピーチを担当することで、自分の意見や知識を、持ち前の言語能力を適切に発揮させて、表現することができる。能力があつても、皆の前でスピーチをする自信をまだ持ち合わせていない学習者は、スピーチに使われそうな言葉を考え、積極的に集めることで、活動に参加することができる。能力が比較的到低い学習者も、言葉の候補の中から、どの言葉が実際に使われるかを選ぶことが可能であり、学習者の能力に対応した学習ができるのである。また、Predictaword に含まれる様々な活動は、異なる学習の好みへのアプローチを可能にする。インターアクションが得意な学習者は、コーチ役を引き受けることで、スピーチ役の学習者を支援し、スピーチを協力して作りあげることができる。知識や技術をマスターすることが好きな学習者は、単語を集め、リストアップしていくことに喜びを感じるであろう。また、情報を自分なりに再編成し、新たな発見をすることが得意な学習者は、リストアップされた以外の単語を見つける際に、持ち前の豊かな発想力を発揮すると思われる。活動の形態面からも、様々な可能性が考えられる。通常、スピーチをする学習者は、他の学習者の中から、精神面の支えとして、コーチを指名することもできるが、学習者が、精神的な支えを必要としない場合は、一人でも構わない。また、スピーチに使われる言葉を予想する際、一人では自信のない学習者はペアワークで集めても

4 人数が多い場合は、全体で言葉を集める前に、4 人グループで 6 語に絞った後、それぞれのグループに絞った言葉を読み上げてもらつてもよい。

5 ホワイトボードに書いてある言葉は発表者には見えないようにしておく。

6 一例として、「～という言葉を使ったので、びっくりしました。どうしてその言葉を使いましたか」などのような質問を発表者にすることもできる。

よい。全体で言葉集めをする時も、まずは4人グループで言葉を絞り込むことも可能である。Predictawordでは、学習者の状況に応じて、柔軟に活動の形態を変えることができるのである。

ワークショップでは、あるグループ⁷が「大きい町」というテーマで上記の活動に取り組んだ。対象は初級後半から中級前半、この活動を通して、テーマに合った語彙の復習、定着を図るという目的であった。故に、事前活動として、学生は日本の大都市「東京」についてテキストを読み、必要な単語を学習済みであることが前提となっていた。本活動は、学生の発表を聴くのではなく、インタビューの動画を2本見るということであった。動画では、ドイツの大都市であるデュッセルドルフが好きな日本人と嫌いな日本人がそれぞれインタビューを受けているとのことである。学生は、まず個々で、それぞれのインタビューでどのような言葉が使用されるかを予想し、3語ずつノートに書き入れる。その後、ペアワークで相手がどのような言葉を書いたのか、同じ単語があるかどうかなどを比べ合い、最終的に、動画を見て、実際のインタビューでどのような言葉が使われているか答え合わせをするようになっていた。フォローアップ活動として、学生が留学生にインタビューをする活動が挙げられていた。

発表を聞いた参加者からは、「好き嫌いの理由に使われる語彙を想像した後で動画を見るので、語彙の強化につながる」、「インタビューに使われる語彙を想像し、学生間で共有してから動画を見るというステップは、学生の動画の内容に対する興味をより高めることができる」、「インタビューの内容を変えれば、どの学習レベルでも導入することができる」と賛同の声が上がっていた。一方で、インタビューを聞き、語彙を定着させる活動から、突然フォローアップ活動として、学生がインタビューをすることに対して、タスクのレベルが上がりすぎではないかという声もあった。

多様性に対応した学習という観点から見ると、ワークショップのグループ例は、新たな活動形態の可能性を示している。ハントケ氏の例では、学習者が個々で言葉を予想した後、全体で言葉の数を絞っていたが、ここでは、ペアワークで同じもの、自分では思い浮かばなかった言葉を見つけていて、言葉を絞り込むことはしなかった。インターアクションが得意な学生が多い集団では有効な活動形態である。しかし、課題の難易度に対応した学習という面では、上記の活動はハントケ氏が提案した例と比べ、対応の幅が狭まる。このグループは聴くタスクに使うテキストの内容を学習者に任せないで、教科書（もしくは生教材）のテキスト（動画）を使用していた。利点としては、教員が発表に使われる語彙や内

7 グループ参加者は杉原早紀さん、武林多寿子さん、ハイケ・トルンパさん、藤田香織さんである。

容を確実にコントロールできるが、その分、能力が高く、自信のある学生が、スピーチを通して自分の意見を表現できる場が失われてしまう。

3.2.3 動物の学校 (Schule der Tiere)

この活動は、読解学習における様々な可能性を利用したものである。学習者はまず与えられた寓話「動物の学校」(Bönsch 1995: 13)を読む。寓話の内容は以下に記す通りである。

昔、動物が学校に通っていた時代があった。学校では一斉教育が導入されていて、動物たちはその教育理念の下、個性を伸ばすことができず苦しんでいた。例えば、鴨は水泳が得意であったが、走ることは苦手であった。毎日補講を強いられた結果、何とか走れるようになったものの、得意であった泳ぎが下手になってしまった。また、兎は鴨とは逆に、走りは学校内でトップクラスであったが、水泳が大変苦手であった。兎は毎日の水泳補講に耐え切れず、心の病気にかかってしまった。(…)そのような状況の中、学年末には、全ての教科を平均的にこなすうなぎが、最優秀生徒に選ばれた。(同上、和訳 N.R.)

寓話に付随し、以下に述べるような課題が、学習者に選択肢として与えられる。

1. 鴨の立場になり、鴨の兄弟に学校への不満を訴える音声メッセージを送る。
2. 兎の目線で、兎から両親に学校を退学したいという旨の SOS メールを送る。
3. 保護者として、保護者の WhatsApp グループに学校への不満を書く。
4. 校長になり、保護者からの「なぜうなぎが最優秀生徒なのか」という苦情の手紙に返事を書く。
5. 寓話の教訓をイラスト付きで紹介する。
6. 寓話を歌や詩、ラップにする。

学習者はペアーもしくは 3 人組で、上記の課題から 1 つを選び取り組む。最終的に、全体で、取り組んだ課題の成果を報告することになるが、学習者は全体発表の場で、他の学習者の発表を通し、様々な視点に基づいた考え方に触れることができる。フォローアップ活動として、学習者が発表をする際に、聞き手に発表のタイトルもしくは、最後の文を予想してもらい、また、Predictaword のように発表の中で、どのような言葉が用いられるかを予想してもらいというような活動が挙げられていた。

動物の学校を多様性に対応した学習という観点から分析していくと、以下のような特徴があることがわかる。課題は、寓話の内容自体を的確に捉え、表現するもの(5、6)、寓話の内容のみならず、登場人物の心理的な立場を捉えて作成するもの(1、2)、寓話には直接登場しない人物の考え方を、寓話の内容から予想し、表現するもの(3、4)に分かれている。故に、三段階にわたる難易度に対応した学習が可能である。また、学習者の興味と好みに対応すべく、課題の成果の表現方法も、音声メッセージ、メール、手紙、イラスト、歌や詩など多様である。

ワークショップでは、一グループ⁸が「留学先の大学選び」というテーマで、まずは学生が最初に読むことになるテキストに取り組んだ。テキストは「動物の学校」の続編という形で作成された。ドイツ語圏大学の日本学科では、初級学習修了後に、日本の大学への留学が強く推薦されている所が多い。したがって、留学を控えている初級後半の学生に、大学選びの際、重要なことは何かを考えさせるという意図の下、テキストは作成された。テキストには、対象学生のレベルに適した語彙が使用されている。内容は以下の通りである。

大学生になった動物は、在学中に一年間留学をしなければならなかった。留学先の大学は5校で様々な特徴がある。偏差値が高い一流大学。偏差値も高く、課外活動が豊富で、バディシステムもある大学。偏差値は平均的だが、学生支援もしくは、言語集中コースが充実している大学。言語コース、ゼミはそれほど充実していないが、サークル活動が盛んな大学である。

頭がいいふくろうは、偏差値が高い一流大学を選ぶ。その一流大学に留学したという事実は就職活動に有利になると思ったからだ。しかし、偏差値が高いだけであるその大学の授業は、強制的なものであり、学びの自由がなかった。ふくろうはよく授業を休むようになり、試験には高得点で合格したものの、出席日数が足りず、単位は取得できなかった。勤勉な蟻は、言語集中コースが充実している平均的な大学を選ぶ。コースのカリキュラムは蟻の性格に合い、蟻は言語の勉強及び留学生活を楽しんでいる。社交的な象は、サークル活動が盛んな大学を選ぶ。サークル活動自体は楽しめているが、面白味のない大学の語学コースやゼミに不満を感じている。

半年が過ぎ、動物たちはお互いに情報交換を行った。話を聞きながら、彼らは、履歴書のためではなく、真の希望に合った大学を選ぶことの大切さに気付く。(ワークショップ成果物参照)

付随課題としては、以下に示すようなものが挙げられた。

1. ふくろうの立場になり、大学を推薦してくれた母校の語学教師に、自分の正直な気持ちを音声メッセージとして送る。
2. ふくろうの音声メッセージに対し、語学教師として励ましやアドバイスなどを送る(音声もしくは文字で)。
3. 象の立場になり、インターナショナルオフィスに、校外で言語コースを実施している所があるかを問い合わせるメールを送る。
4. 動物たちの情報交換の場をロールプレイとして再現する。
5. 帰国後、母校のインターナショナルオフィスに自分の経験を話し、大学選びのためのパンフレットを作ってほしいと言う。

8 グループ参加者は、ケルン大学の学生2名、モニカ・ウンケル、レヒ直子の4名である。

6. 帰国後、後輩に向けての説明会で、ギャラリーウォーク⁹に使用する留学先大学のポスターを作成する。

フォローアップ活動については、発表者から言及がなかった。

テキストは、留学を目前に控えた学生にとって、リアリティのある内容であり、テキスト及び課題への取り組み、全体発表を通して、自己の大学選択に対する考え方を深めることが可能である。一方で、ワークショップの参加者からは、「偏差値が高い、標準というような日本の大学の基準¹⁰は、文化圏の異なる学生にとってわかりにくい」という意見があった。読解に取り組む前に、事前学習として、学生が日本の大学事情を知る活動が必要になるであろう。

多様性に対応した学習という観点から課題を分析していくと、課題成果の表現方法としては、音声、文字でのメッセージ、メール、報告、ロールプレイ、ポスターと学生の興味と好みに対応するべく、多様な方法が挙げられている。しかし、課題の難易度に対応した学習という視点から課題を見ると、一点問題が生じる。挙げられている課題は、テキストの内容のみならず、登場人物の心理的な立場を捉えて作成するもの（1、3、4、5）、テキストには直接登場しない人物の考え方を、内容から予想し、表現するもの（2）、もしくはテキストに直接登場しない人物の視点に立って、内容を表現するもの（6）であり、ハントケ氏が提案したような、テキストの内容自体を的確に捉え、表現するという、難易度が比較的に低い課題がないことがわかる。初級後半の学習レベルとはいえ、学生一人一人の言語能力は同様ではない。すでに中級レベルの学習が始められるような者もいれば、初級学習の復習が必要になる者も存在することであろう。様々な言語能力を持つ学生が、課題終了後に達成感を感じられるよう、初級後半という学習レベル内で、難易度が比較的に低い課題も取り入れることが必要になる。具体的な例としては、マインドマップ作成が挙げられる。学生はテキストを読んだ上で、留学先の大学を選ぶ際に大切な点をマインドマップとしてまとめる。その上で、なぜ特定の大学に行きたいかを考え、全体で共有することが可能である。または、5校の留学先の大学の特徴をまとめ、自分が留学したら、どのようなメリット、デメリットがあるかを考えて、表にまとめることもできる。いずれの課題も、テキストを全て正確に捉えられなくても、取り組むことができるものである。

ワークショップでは、フォローアップ活動が作成されなかったが、ここでも様々な活動を行うことができる。一例として、学生が、ふくろうの友達の立場になり、励ましのメッセージを送ることが考えられる。メッセージに書く内容を、慰めのみ、

9 課題の成果を発表する一方法。教室にグループで作成した成果物を画廊のように掲示し、グループの中で一名、成果物の隣に立ち、説明する担当者を決める。残りのグループのメンバーは、他のグループの成果物を見て回る（Grieser-Kindel, Henseler & Möller 2016: 107-114）。

10 テキストでは、「偏差値が高い」、「標準」という表現に、初級後半の学習者の語彙力を考慮し、「頭がいい」、「ふつう」という言葉が使われている（ワークショップ成果物参照）。

もしくは、慰めと留学を楽しむための助言などと決めることで、能力に応じたフォローアップ活動も可能になる。または、象の友達として、自分が象の立場だったら、何をするかをメールで伝えたり、ロールプレイの感想を言うなどが挙げられる。簡単なフォローアップ活動としては、後輩の立場になり、ギャラリーウォーク後に、希望大学のポスターの隣にシールを貼るなどの活動も考えられる。

4 おわりに

本稿では学習集団の中で個を活かすという視点に立ち、多様性に対応した日本語の授業とは何か検討を重ねた。レベルごとに運用能力の到達度が定められている言語授業では、到達目標そのものを多様化することは難しいが、目標到達に用いられるタスクを、個々の学習者が主体的に、自己調整スキルを発揮しながら取り組めるように設定することで、多様性に対応した日本語の授業は可能になる。ワークショップの実践例もまた、その可能性を示している。その際、教員の役割は学習者の言語適性や動機付けなどの個別性要因を適切に把握し、課題の作成、並びに課題設定を行うこと、また学習者が課題に取り組む際に、目標到達のため、必要に応じ支援することにある。

多様性に対応した日本語の授業実践のための第一歩として、今回は授業構想並びに実践例を紹介するにとどまった。しかし、ワークショップの実例は、参加者が勤務校の学生の大まかな状況に合わせて作成したものであり、学生のニーズ分析を行ってから、具体的なタスク作成に入るというようなステップは踏まれていない。また、課題を実際に実施し、学生の反応をアンケートやインタビューを通して聞くという活動もまだ行われていない。したがって、今後の課題として、実際に実施された例および、実施後の学生の反応を収集し、多様性に対応した日本語授業の効果を検証していく必要がある¹¹。

謝辞

本報告は、JaH シンポジウムのワークショップに参加された先生方が快く成果物の利用を許可してくださったことにより、執筆することができました。ここに厚く御礼を申し上げます。

【参考文献】

Blume, Carolyn, Kielwein, Christina & Schmidt, Torben 2018. Potenziale und Grenzen von Task-Based Language Teaching als methodischer Zugang im (zieldifferent-)inkluisiven Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernbesonderheiten. In: Roters, Bianca, Gerlach, David & Eßer, Susanne (Hg.) *Inklusiver Englischunterricht: Impulse zur Unterrichts-*

11 シンポジウム終了後、参加者からワークショップで取り組んだ活動を授業実践に取り入れているという声も聞いている。そのような実践結果の収集、分析が第2のステップとなる。

- entwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive*. Münster & New York: Waxmann, 27–48.
- Bönsch, Manfred 1995. *Differenzierung in Schule und Unterricht*. München: Ehrenwirth.
- CEFR (= Council of Europe) 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Florio-Hansen, Ines 2008. Das Europäische Portfolio der Sprachen im Rahmen der Portfolio-Pädagogik – eine Einführung. *Französisch heute* 39 (1/2): 4–12.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema ²2013. *Teaching and Researching Motivation*. New York: Routledge.
- Grieser-Kindel, Christin, Henseler, Roswitha & Möller, Stefan 2016. *Method Guide. Methoden für den Englischunterricht Klasse 5–13*. Band 2. Paderborn: Schöningh, 107–114.
- Hackbart, Marcel 2022. *Die Lehrperson als Golem oder Galatea. Empirische Untersuchungen zu Kompetenzerwartungen von Lernenden an Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer.
- Handke, Ulrike 2016. *Mehr Erfolg im Unterricht. Differenzierung leicht gemacht*. Braunschweig: Diesterweg.
- Hansen, Annette 2016. 反転授業で文法を教える — 実践報告（第22回ドイツ語圏日本語教育研究会シンポジウム会員発表、2016年2月27日チューリヒ大学）.
- 林さと子 2005. 「日本語学習の多様性と個別性 第二言語習得研究の視点から」『津田塾大学紀要』37, 25–41.
- 林さと子 2006. 「第二言語習得研究から見た第二言語学習／習得の個別性」津田塾大学言語文化研究所言語学習の個別性研究グループ（編）『ことばを学ぶ一人ひとりを理解する第二言語習得と個別性』春風社, 横浜, 48–58.
- Inglin, Oswald ⁴2011. Rahmenmodelle und Bedingungen der Portfolioarbeit. In: Brunner, Ilse, Häcker, Thomas & Winter, Felix (Hg.) *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze-Velber: Kallmeyer bei Friedrich, 81–88.
- Kataoka, Hiroko C. 2012. Differentiated instruction in Japanese language classes. *NSJLE Proceedings* (The Japan Foundation Sydney): 31–47. https://nsjle.org.au/nsjle/media/2012-Hiroko-Kataoka_Differentiated-instruction-in-Japanese-language-classes.pdf (2023年10月3日)
- 川上郁雄 2004. 「年少者日本語教育実践の観点 『個別化』『文脈化』『統合化』」『早稲田日本語研究』12, 1–12.
- 木曾美耶子 2017. 「日本語読解授業におけるポートフォリオ導入の可能性 — 現代日本文学を使用した授業実践から —」『Japanisch als Fremdsprache』5, 22–42. https://www.ostasien-verlag.de/zeitschriften/japanisch-als-fremdsprache/jaf/005/JAF_005_3.pdf (2023年10月3日)
- 国際交流基金 2023. 「8. 西欧」『海外の日本語教育の現状 2021年度 海外日本語教育機関調査より』 <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/europe.pdf> (2023年10月3日)
- 小柳かおる・向山陽子 2018. 『第二言語習得の普遍性と個別性 学習メカニズム・個人差から教授法へ』くろしお出版, 東京.
- Kress, Karin ⁴2016. *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – das Praxisbuch*. Augsburg: Auer.

- Long, Mike 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- 真嶋潤子 1998a. 「隠し絵テストと第二言語学習：場依存・場独立認知スタイルの理論と研究小史」『大阪外国語大学学術研究双書』（大阪外国語大学学術出版委員会）18, 7-22.
- 真嶋潤子 1998b. 「Learner Difference and Japanese Language Education: A Study of Field Dependence/Independence Cognitive Styles and Japanese Language Learning」『大阪外国語大学学術研究双書』（大阪外国語大学学術出版委員会）18, 23-153.
- 真嶋潤子 2005. 「学習者の個人差と第二言語習得 『学習スタイル』を中心に」『第二言語としての日本語の習得研究』（第二言語習得研究会）8, 115-134.
- 真嶋潤子 2019. 「学習者の多様性と日本語教育における『評価』 何のために何をもって『評価』するのか」『Journal CAJLE ジャーナル CAJLE』（カナダ日本語教育振興会）20, 1-22. <https://www.cajle.ca/journal-cajle/journal-cajle-volume-20-2019/>
- Middendorf, William 2015. (Keine) Angst vor Inklusion? Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule – eine Einführung. In: Fischer, Christian (Hg.) *(Keine) Angst vor Inklusion: Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule*. Münster & New York: Waxmann, 9-18.
- 水谷信子 1995. 「日本語教育における過去 2 年間の研究活動と成果 — 日本語の国際化と学習者の多様化を焦点に —」『日本語教育』85, 82-93.
- 西口光一 2003. 「日本語教育と状況的学習論」『日本語教育通信』46, 6-8.
- OECD 2016. Reading performance among 15-year-olds. In: OECD (Hg.) *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing, 145-173.
- 田村直子 2021. 「LMS：対面授業を支援する機能」（第 27 回ドイツ語圏日本語教育研究会シンポジウム会員発表、2021 年 3 月 5 日ポーフム大学）.
- Tillmann, Klaus Jürgen 2004. System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. *Heterogenität* (Jahresheft): 6-9.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate 2011. *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- 山内薫 2013. 「フランスの国立大学における日本語ポートフォリオ作成活動 — 日本語学習者の多様性を考慮した日本語教育を目指して —」『早稲田日本語教育実践研究』1, 17-35.
- 吉島茂・大橋理枝他（編）2008. 『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, 東京.
- Zimmerman, Barry J. 2008. Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal* 45 (1): 166-183.