

體驗型的「日本文化與生活」 授課嘗試

陳明涓

大同大學應用外語學系助理教授

體驗型的「日本文化與生活」授課嘗試

陳明涓*

摘 要

受到環境等因素的影響，在日本以外地區教授日本文化相關課程時通常都會以教師講解的方式進行。但是這種方式容易讓學生建立刻板印象。本研究嘗試融入體驗型教學的方式，讓學生有機會可以參與日本文化相關活動(觀展、茶道體驗、浴衣體驗、參觀日式建築等)。目的是希望學生能藉由體驗，建構或修改對日本及日本文化的認識。

問卷結果顯示，有體驗的單元的滿意度比沒有體驗的單元的滿意度高。這結果證明體驗型教學方式對教學成效有正面的影響。問卷結果同時也發現，即使體驗型課程對學生的負擔(課前作業、準備等)較大，但是多數學生認為這些過程有其存在的必要性。今後將更深入探討體驗型教學對於學生觀念形成的影響，以及課程設計部分的問題。

【關鍵詞】

體驗型教學、海外的日本文化課程、非日語系學生、參與感、刻板印象

*大同大學應用外語學系專任助理教授。

Teaching Japanese Culture and Society by Activity Learning Approach

Chen, Ming-jan*

Abstract

This study is an initial attempt investigating first, how activity learning motivates college level non-major Japanese learners in learning Japanese culture and society, and secondly, how effective activity learning approach is. Since learners similar to those specified in this study generally are not skilled foreign language learners, and have had very little or none exposure to Japanese culture and society, the typical lecture-format instructions often do not render satisfactory learning outcome. To these students, activity learning approach may serve as an effective alternative which provides tasks that generate interests and motivation toward Japanese culture learning.

In the course of a semester, in my “Japanese Culture and Society”, 40 learners, 27 males and 13 females, participated in a good variety of activities, including SADO, YUKATA, all of which required much time and effort to prepare and participate. In the end of the semester, a questionnaire inquiring students' attitude to the activity participated was given to each participant. Analyses and results of the responses in the questionnaire show that participants responded favorably to the approach. They consider the activities effective, and the learning process valuable.

【Key words】

Activity Learning, Japanese Culture and Society, Non-major Japanese Learners, Stereotype, Participation

*Assistant Professor, Department of Applied Foreign Language, Tatung University.

1. はじめに

近年、「日本事情」¹の授業に対する関心が高く、多くの研究結果が報告されている。しかし、それらの対象の多くは日本国内の日本語学習者、もしくは日本で生活していく外国人を対象にしている。また、日本以外の国（以下「海外」と称する）の「日本事情」についての報告も同じく偏りがあり、日本語を専攻している学習者を対象にしているものがほとんどである。

確かに、少し前まで日本文化に興味がある人の多くは日本語を学んでいる人、言わば日本語学習者である。しかし、インターネットの急速な発展により、情報はボーダレス化になり、日本語学習者でない人たちも様々な媒体を経由して、日本を知ることができるようになった。その結果、日本語を学んだことがなくても、日本文化に興味を持つ人が増え、そのような学生を対象にした「日本事情」の授業も開講されるようになった。多文化交流が叫ばれる昨今、日本語学習者であるなしに関係なく、日本を正しく理解する手助けをするのが日本語教師の責任だと思われる。また、正しい理解は円滑なコミュニケーション及び国際交流に繋がることもできる。つまり、今の時代だからこそ、海外の日本語非専攻の学生（以下「非専攻学生」と称する）の「日本事情」の授業に焦点を当てるべきだと思う。

2. 「日本事情」に関する先行研究

日本国内の大学で「日本事情」という科目を設けられるようになったのは昭和37年4月からである。文部省が外国人留学生の受け入れに備えて、各大学に通知文書を出し、その通知文章の中で開設する科目の留意事項について、次のような記述があった。

(前略)

3 特例による科目開設に当たっての留意事項

- (1) 日本語科目及び日本事情に関する科目（以下日本語科目等という）を置き、これを開設する場合、いくつかの授業科目に分けて実施することができるものとする。たとえば、日本事情に関する科目としては、一般日本事情、日本の歴史および

¹ 本稿で使う「日本事情」という用語は、日本事情を始め、日本文化、日本生活など、語学ではなく日本を紹介する授業科目全般を指している。

文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術、といったものが考えられる。(以下省略)

(札野 1993 pp.59-69 より一部再掲)

つまり、「日本事情」を開設した当初の目的は日本へ来た留学生が日本を正しく理解するための手助けである。そして、1988年日本語教育学会の学会誌「日本語教育 第65号」の特集「日本事情の捉え方」が口火になり、多くの研究者が改めて「日本事情」授業の定義、位置づけなどについて、様々な角度から議論し始めた。

これまでの「日本事情」に関する研究の発展について、細川(2000)は次の三つの時期に区切ることができるという。

第1期 (60年代から80年代前半まで)

言語と文化の関係について考える時期

第2期 (80年代後半から90年代前半にかけて)

体系的な知識と異文化コミュニケーション能力の時期

第3期 (90年代後半以降)

「日本事情」をめぐる新しい転換の時期

「日本事情」の本質や位置づけを確立しようとする80年代後半から、研究者たちは「何を教えるか」について様々な考え方を提示してきた。豊田(1988)は「日本事情」で教えるべき内容は日本人の小学生が知っている日本社会の基礎的な諸現象であるべきと提示した。一方、砂川(1993)は教える内容は教育目的別に「日本文化・日本社会理解型」、「文化的・社会的視野拡大型」、「日本語教育補完型」、「適応教育重視型」の四つのタイプに分類すべきだと提言した。また、この時期では異文化間教育の方法や考え方も導入され、異文化コミュニケーションという側面から「日本事情」を考えるようにもなった(岡崎 1988)。普遍的、体系的な物を教えるより、コミュニケーションを重視し、個別の経験を生かそうとした。同じこの時期に大規模のアンケート調査も行われ、「日本事情」の実態はその調査結果によって、かなり明瞭になった。その後、90年代後半から関心は「どう教えるか」に移行され、授業形態も日本人が参加する形や、複数の講師がリレー形式で教える形などと多様になった。この時期で発表された実践報告を通して、様々な方法が試されていることがわかる。例えば、桑本・宮本(2006)は映像を使用した背景知識の教授をめざした。澁谷は次々とパネ

ル・ディスカッションや、発題型ラウンドテーブル・ディスカッションなどの方法を取り入れた「日本事情」を試みた(澁谷 2010、2012)。そして、印道(2012)はブレインストーミングの手法で授業を行った。

しかし、研究や実践報告が積み重なっても、根底にあるのは今も変わらず昭和 37 年文部省からの通達である。言い換えれば日本国内の「日本事情」は外来者（留学生、中国人帰国者、移住者）への教育で、目的は日本社会の理解と適応である。日本事情と日本語教育との関係も、その目的があるゆえ深く関連している。

3. 海外での「日本事情」

日本国内を対象にした研究と比べて、海外の「日本事情」に関する研究はまだ少ない。河野（2010）が上海の三つの大学の五つの授業に対して調査を行った結果、母語話者教師、非母語話者教師に関わらず、すべての授業は講義形式で行われていると報告した。そして、授業内容や学習者インタビューを分析して、海外で日本文化を教える時はステレオタイプ的な理解になる傾向が強いと指摘した。河野のようにステレオタイプを否定的に考える研究者は少なくない。しかし、逆に海外であるため、ステレオタイプも必要だという考えを持つ人もいる。小川（2002）は、ステレオタイプは「ある一定の人々の了解を得ているという意味で、利用価値の高い便利な知識である」と肯定的に考察した。李(2007)は所属している中国大連の大学で行われている留学前教育の「日本事情」について報告した。李のいる大学は留学に行く学生が受けるカルチャーショックを減少させ、且つ海外という学習環境を考慮して、「留学前教育」としての「日本事情」授業が開講されている。その授業の学生を継続的に調査した結果、李はある程度のステレオタイプも必要だと結論付けた。知識型授業イコールステレオタイプのように、授業の形式で決め付けるのではなく、「どのようにして学生に客観的に物事を考える力を養うか、どのようにしてステレオタイプが少ない日本事情の授業を行うか」ということが重要だと李は言う。

他方、守時(2006)はスロベニアで実践した授業は日本語能力より学生の「多角的考察」に重点を置き、「分かりやすい発表」という目標（学生にスロベニア小学生の前で日本紹介のプレゼンテーションをさせる）を設定し、講座を行った。講義も講義形式ではなく、プレゼンテーションを最終目標とした学習者中心に進めていた。その結果、活動を通して学生が社会の多

様性や、自文化との対照に気づくことになったと言う。そして、「多角的考察」を実践したため、学生の自己依存的な「日本観」がより客観性を持つようになったと述べた。

このように、近年では海外での「日本事情」に関する研究報告も増えてきた。しかし、その対象は未だに日本語主専攻の学生（以下「主専攻学生」と略す）に止まっている。これは日本国内の研究方向に影響された結果と考えられる。実際、海外の現場ではすでに変化が出ている。例えば、現在台湾で開講されている「日本事情」授業の対象は必ず日本語学習者とは限らない。台湾で「日本事情」を履修する学生は大きく日本語学科、応用日本語学科など、主専攻学生と、それ以外の非主専攻学生に分けることができる。主専攻学生と非主専攻学生とは学習目的も、動機も違う。主専攻学生は、長期・短期問わず、日本留学を希望している人が多く、また、卒業後日本、もしくは日本語に関連する仕事に就く人も多いであろう。この場合、「日本事情」の科目を留学前教育、もしくは日本語教育の補完教育と位置づけることは必要だと思う。日本国内の「日本での生活の適応や理解」という教育目的、教科書、そして授業方法を参考にして授業を行うことは可能で、効果もある。

それに対して、非主専攻学生を対象にしている「日本事情」の場合はそうでない。台湾では通識教育という分野がある。これは日本の一般教養科目と類似していて、違う専攻の学生が自分の必要に応じて科目を選び、履修する形である。非専攻学生を対象にした「日本事情」の多くはこの通識教育の科目として開講され、科目名も「日本事情」ではなく、「日本文化」、「日本生活」などを取る場合が多い。この通識教育でこのような科目を履修する学生は日本に対して興味はあるが、必ずしも日本語を習ったことがあるとは限らない。日本で生活する予定のある学生も少ないであろう。それ故同じ「日本事情」の授業であっても、非主専攻学生を対象にした授業は語学教育の補完や、留学教育の準備と位置づけることができない。

つまり、海外での「日本事情」授業は対象によって、それぞれ「留学前教育としての日本事情」と、「教養科目としての日本事情」と分けて考えることが必要だと思われる。この非主専攻学生を対象にした「日本事情」授業は、今まで注目されていない部分であると同時に、今後海外で更に増えていく領域と考えられる。その授業で「何を教えるか」、「どう教えるか」を一から考える必要がある。本稿は筆者が実際に試みた授業の報告である。

この報告を通して非主専攻学生を対象にした「日本事情」授業、もしくは海外で主流と言われている講義形式の「日本事情」授業に違う可能性を提言してみたいと思う。

4. 授業の概要

4-1 クラスの概要と目的

本稿で報告する授業は学期単位の授業で、実施した期間は2012年9月から2013年1月までの一学期である。台湾で言う通識教育の一科目として開設されたこの授業の科目名は「日本文化と生活」で、授業の時間数は週に1回の2時間である。

筆者は以前担当した「日本文化」の授業がそうであるように、環境や資源などの制限がある海外では知識伝達型（講義形式）が自然に多くなってしまふ。しかし、時代も変わり、今の学生はインターネットを通して、莫大な情報を簡単に手に入れられる。また、台湾と日本は地理的に近い上、歴史的な縁もあるため、日本に興味のある学生は多い。その中で、ネットや本からでも得られる知識を教えるだけの知識伝達型の授業は以前と同じく学生を満足させることができなくなったと筆者は思う。また、守時(2006)が指摘したように、学生の知識は「自己依存的・静的で、時には根拠に乏しい思い込み」の可能性がある。それを如何に客観性、多様性を持たせ、動的な知識に変えることも考える必要があると思う。

以上の考えに基づいて、筆者は知識教授型の授業を基盤に、実物に触れたり、見たり、そして体を使って体験したりする体験型授業を試みた。知識型を基盤にするのは先行研究の報告に賛同し、海外という環境ではまず必要なのは知識であると考えたからである。それを更に体験を取り入れたのは自己学習と違って、クラス授業だからできるアレンジで、同時に学生の学習意欲を高められると考えたからである。そして、この体験型授業は、単に学生に体験をさせるのではなく、体験という新たなインプットを得ることにより、自分なりに知識を再構築し、既存知識の確認と修正をさせることが目的である。

4-2 学生の背景

今回の授業は体験活動などの人数も考慮して、定員40名と制限した。

実際に履修した 40 名の内、男性が 27 名で、女性は 13 名と、男女比が 2 対 1²である。学生の学年は表 1 で示したように、一年生が比較的少ないほか、平均的に分布している。専攻の部分（表 2）は電機資訊学院が 21 人と多いが、これはその学院の学生にとって、授業時間が丁度よかったからと筆者は推測する。

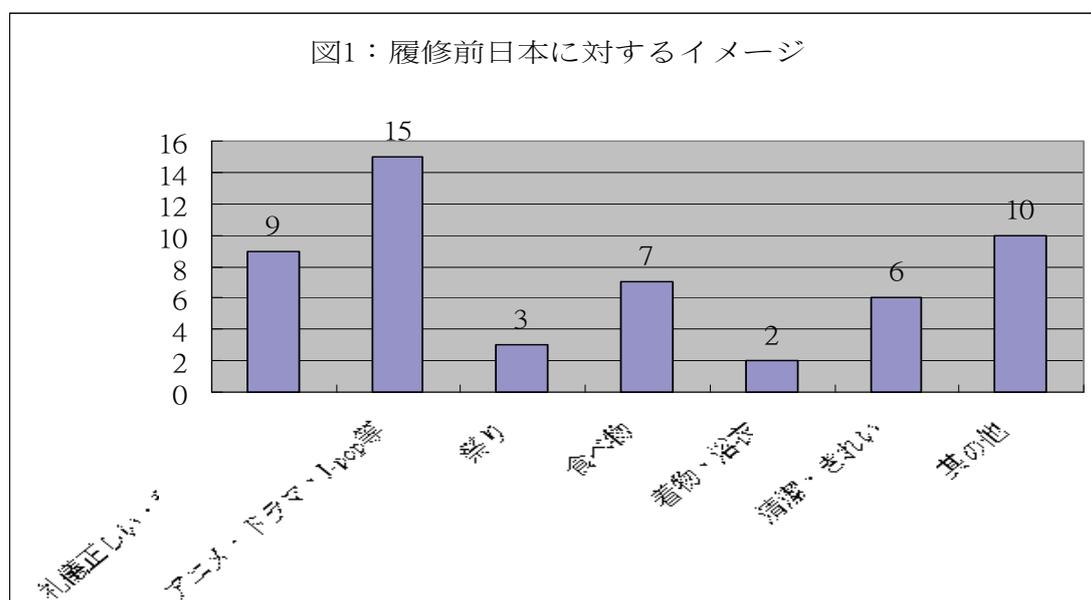
表 1：学生の学年別表

学 年	人数
四年生	15
三年生	10
二年生	11
一年生	4

表 2：学生の専攻別表

所 属	人数
工程学院	7
電機資訊学院	21
経営学院	5
設計学院	7

学生たちに「この授業を履修する前、日本に対してどのようなイメージを持っていたか」を質問したところ、図 1 のような結果が得られた。図 1 では「アニメ・ドラマ・J-pop など」に関する答えが最も多い。次が「礼儀正しい・秩序を守る」で、それ後が「食べ物」という順番である。



「アニメ・ドラマ・J-pop 等」と「食べ物」に関する記述が多いのは台湾人の生活と社会環境と関係しているとも言える。台湾のテレビでは日本のアニメ・ドラマ・バラエティーなどの番組が多く流され、ラジオからは日本の歌が放送され、日本人歌手がコンサートを開けば、たちまち満員にな

²本校は元来理工学部をメインとしている学校であるため、この男女比は実際の男女比に沿う結果でもある。

る。町の看板では牛丼、すき焼き、しゃぶしゃぶ、すし、ラーメンなどの言葉が普通に見られる。そのような環境の中で育った学習者がそれらを日本のイメージと結びつくのは極自然なことだと思う。それに対して、「礼儀正しい・秩序を守る」の記述が多いのは日本に対するステレオタイプの一つだと思われる。「アニメ・ドラマ・J-pop 等」と「食べ物」と違って、「礼儀正しい・秩序を守る」は普段の生活で体験できることではない。このような記述が多いのは、学生が周りの人たちや報道などから「日本人很有禮貌（日本人は礼儀正しい）」、「日本人很守規則（日本人は規則を守る）」というイメージを得たためだと考えられる。このように、履修前の非専攻学生が持つ日本のイメージは自分の趣味や生活に偏っていることがわかる³。

4-3 授業の進め方

この授業は「授業前の宿題」、「授業（講義／体験）」、「授業後の振り返りシート」の三つの段階に分けることができる。「授業前の宿題」というのは、講義の前の週に本校の網路大学（ネット学習システム）で出題された宿題のことで、それを提出した後に、講義もしくは体験授業に参加して、そして授業を受けた後に「振り返りシート」を書く。各段階を更に詳しく説明すると、まず、「授業前の宿題」は毎回 10 問と決めてある。問題の形式は選択式と記述式と両方あり、内容はこれから受ける授業のトピックのキーワードになるような単語や内容のもので、インターネットや本を使えば答えを簡単に見つけられるようなものである。例 1 と例 2 が実際に出題された宿題の例である。

例 1：「日本の神話」トピックの宿題例

「『イザナミ』和『イザナギ』、那一個是女神？那一個是男神？」
(訳：「『イザナミ』と『イザナギ』、どちらが女性の神様で、どちらが男性の神様ですか。）」

例 2：「日本の服飾」トピックの宿題例

「穿和服時會穿的和式襪子叫什麼？」
(訳：着物を着るときに履く和式の靴下は何と言いますか。）」

簡単に答えを見つけ出すことのできるキーワードをあえて宿題として出した目的は二つ。一つは動機付けで、もう一つは自立学習の土台作りであ

³ 図 1 の中には「その他」の回答数は 10 であるが、これは一回のみの答えを合わせた数である。回答例としては「企業の競争力」、「妖怪」、「かわいい女の子」などがある。

る。トピックに対してある程度の予備知識を持つことにより、学生は漠然と講義を聴くのではなく、興味を持った部分、もしくは疑問に思う部分を考えながら、講義を聴くようになる。言い換えれば、この宿題は学生の学習動機のスイッチである。一方、自立学習の土台作りというのは、宿題を通して、問題解決の力を身につける練習である。台湾は日本・日本文化に関する情報の多い国で、今回の授業が終わっても学生が自主的に情報を調べ、確認するようになれば、誤ったステレオタイプも減少できると考えた。

週一回の授業は講義授業の時と、体験授業の時がある。講義授業の時は書き込み式のレジメを配り、PowerPoint や写真、映像などを使って講義を行う。体験授業の時はトピックに合わせて、日本文物の展示、日本家屋の見学、浴衣体験などの活動をデザインした⁴。また、リレー形式の授業形態を参考に、体験授業の「日本の祭り」と「日本の茶道」は外部から講師を招いて行った。そして、毎回授業の最後の 10 分間は振り返りシートを書く時間で、その授業で感じたこと、疑問に思ったことなどを具体的に書いてもらった。

授業以外、学生に 1 回アシスタントとして協力することを義務付けた。アシスタントの仕事内容は主に体験授業の手伝いだが、手伝いたい内容、或いは時間は学生側で選択することができる。学生への評価は宿題、および出席、レポート (2 回)、アシスタントとしての参加などを加味して総合的に評価している。

4-4 体験型授業の概要

台湾の 1 学期は 18 週間⁵と決められている。トピックによって講義と体験を 2 週に分けて行った場合もあれば、1 回の授業時間で講義と体験を同時に行った場合もある。具体的なトピックと体験活動は以下の表 3 の通りで、全部で 1 回の日本文物展示と 5 回の体験活動を授業に取り入れた。

表 3：各週のトピックと活動

⁴体験授業に関する詳しい活動内容は 4-4 節で更に詳しく説明する。

⁵台湾の 1 学期には 18 週間がある。中間テストと期末テストの時間を除けば 16 回の授業がある。しかし、今回授業を実施した学期の期間内で休日 (10 月 10 日) があったため、15 回しかなかった。

日 に ち	ト ピ ッ ク	体 験 活 動
9月12日	インタラクション	
9月19日、26日	日本の年中行事	日本文物の展示
10月3日	日本の祭り	祭りの踊り体験
10月17日	日本の神話	
10月24日	日本の男女観	
10月31日	日本の建築	日本家屋の見学
11月14日、21日	日本の服飾	浴衣体験
11月28日	武士と武士道	
12月5日、12日	日本の茶道	茶道体験
12月19日、26日	日本の食文化	料理体験
1月2日	日本の大衆文化	

【日本文物の展示】

日本文物の展示は「日本の年中行事」というトピックに合わせて行った活動である。展示品として選んだ文物はお正月の門松、羽子板、節分の時に使う鬼の面、枡、ひな祭りの雛人形、端午の節句の鯉のぼり、七夕の七夕飾り、夏祭りの太鼓、法被など⁶である。これらの展示品はよく知られている物ではあるが、実際に実物を目にする機会は少ない。そのため「年中行事」のトピックに合わせて、文物の展示をした。展示期間は2週間で、学生が授業以外の時間を利用して、ゆっくり展示品を見ることができるよう、それぞれの展示品に中国語の解説を付ける工夫もした。

【祭りの踊り体験】

この体験授業は外部から講師を招いて行った。授業は前半の講義と、後半の踊り体験と二部に分けた。日本人講師があまり中国語ができないこともあり、講義は日本語で行った。しかし、学生は日本語の講義が聴けるほどの日本語力がないため、理解の手助けとして、筆者が授業内容に合わせて中国語のPowerPointを準備した。後半の踊り体験のとき、講師は民族衣装に着替えて、生まれ育った秋田の祭りの踊りを学生に一回披露した後に、

⁶展示した文物で、雛人形は本校所有以外、その他の文物は財団法人日本交流協会に借りた。

最初の1パートを教えた。暫く練習した後、最後はグループに分けて、講師と一緒に学んだ成果を発表した。

【日本家屋の見学】

本校の構内に「志生記念館」という和洋折衷式の建物がある。この回の体験授業は「発見」をテーマにした。教師が事前に建築内部のいろいろな部位（例えば「鴨居」、「天井」、「沓脱石」など）に日本語の呼び名を貼り付けた。それから5種類の内容のプリントを準備して、授業に来た学生たちにランダムに配った。問題をもらった学生は建物を回りながら、出題された建築の呼び名の場所を見つけ、その名前の由来や役目を推測する。そして、最後に教師がそれぞれの呼び名や由来などを説明する。

【浴衣体験】

浴衣はよく行われる文化体験の一つ。しかし、着付けは時間がかかり、着付けができる人の確保も難しい。故に学生全員が体験できるような授業は少ない。それに対して、今回の体験授業は全員参加を目指した。講師不足の部分はアシスタントを立てることで解決を試みた。方法としては体験学習の前週にアシスタントを担当する学生を集めて、浴衣の着方を教える。そして、体験学習当日は残りの学生をグループ分けをして、1名のアシスタントに数名の学生を当て、一斉に浴衣体験を実施した。

【茶道体験】

この体験授業も外部から講師⁷を招いた。場所は畳部屋のある「志生記念館」を使い、学生には足袋の代わりに白い靴下を履くように指導した。体験は基本の礼儀と作法から始め、講師は学生にどのように茶室に入るべきか、どのように礼をするかの手本を見せながら教えた。それから亭主の手前の見学を一回行い、その後は学生が客人として順番に体験する。この体験授業にもアシスタントを立て、授業の前週にある程度の知識や水屋での仕事を教え、当日は講師のお手伝いをした。

⁷ 今回は表千家の講師を招いた。

【料理体験】

この体験授業で体験する料理は「年中行事」で紹介した散らし寿司とそばと、それから台湾でもよく知られているどら焼きと団子の四つである。日常で日本の料理をよく食べていても、実際に作ったことのある学生は少ない。日本の料理には独特な調味料、例えば「みりん」、「だし」などがある。また、酢めしなどを作る時に注意すべき日本的な手法や表現方法もある。それらを含めて、学生に体験させることがこの体験授業の目的である。学生は四つのグループに分け、それぞれ担当している料理をレシピを見ながら、皆で協力しながら完成させる。そして、最後は皆で作った料理を並べて、全員で試食をした。

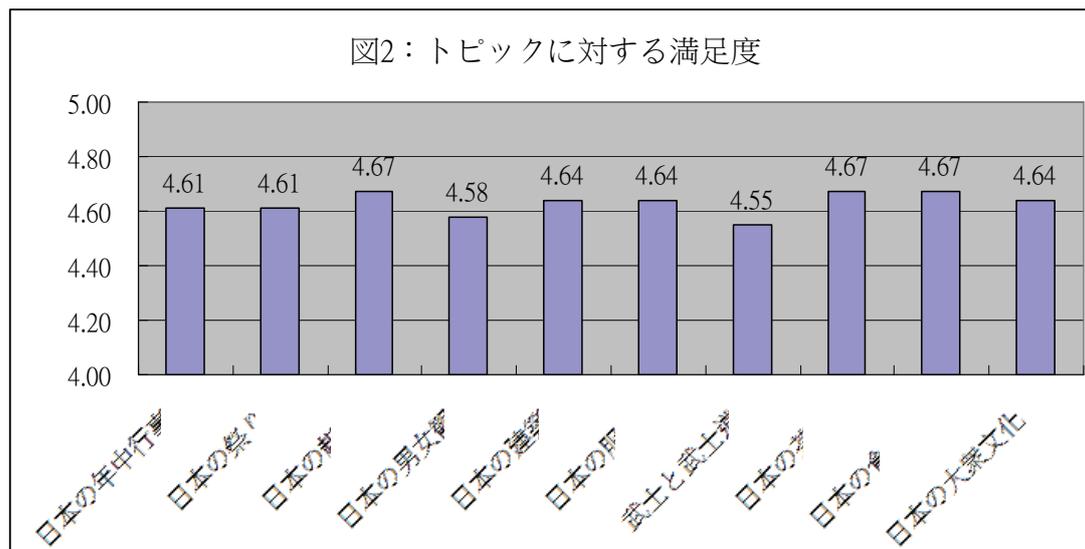
5. 授業評価アンケートの実施及び結果・考察

授業内容に対する学生の理解と感想を知るため、毎週の振り返りシートのほか、学期の中間と期末にアンケートを実施した。アンケートの前半は満足度という観点から授業内容、方法などに対して、⑤非常に満足、④満足、③普通、②不満足、①非常に不満足の5段階評価をしてもらい、後半は質問式をとり、学生に自由に意見を書かせた。アンケート実施日に欠席者⁸があったため、回収は各36部ずつである。アンケートの結果は「5-1 トピック」と「5-2 授業形態」の二つの部分に分けて考察した。

5-1 トピックについて

授業トピックに対する満足度調査の結果は図2のようにすべてが4.5以上の評価を得ていて、トピックに対して学生が全般的に満足していることがわかる。また、体験学習があるトピック（「日本の家屋」、「日本の服飾」、「日本の茶道」、「日本の祭り」など）と講義のみのトピック（「日本の起源」、「日本の男女観」、「武士と武士道」、「日本の大衆文化」）に分けて比較すると、体験学習があるトピックのほうがやや高い満足度を得ていることがわかる。10個のトピックの中で、学生が最も満足したのは「日本の起源(4.67)」、「日本の茶道(4.67)」と「日本の食文化(4.67)」である。

⁸ 2回のアンケートにそれぞれ4名の欠席者がいたが、この4名は重複していない。



体験授業のあるトピックの中で「日本の茶道」と「日本の食文化」の満足度が最も高い理由を探るため、学生が活動後に書いた振り返りシートを分析した。その結果、次のような記述が多いことに気がついた。「老師很有耐心地教我們（訳：先生は何度も繰り返して教えてくれた）」、「雖然途中發生一些小凸槌，但能和大家一起體驗還真是一次不錯的經驗（訳：途中でへまをしましたが、皆と一緒に体験するのはとてもいい経験だ）」、「在講師的講解中知道每一步動作都有其正確的姿勢（訳：先生の説明で一つ一つの動作に正しい姿勢があることがわかった）」、「整個流程中我認為吃菓子的過程非常講究，包含左右手的運用和筷子的拿法（訳：全体の流れで一番重要視されているのは和菓子を食べる部分だと思う。例えば、左右の手の動きや箸の持ち方などである）」。上述のように振り返りシートの中では「講師の要求」、「手順」、「自分のミス」などの記述が多く、これが高い満足度と関連するキーワードと思われる。

外部から招いた茶道の講師は姿勢や手順に厳しい方で、初めて体験する学生たちに対しても、一人一人に再三に説明をして、間違いを正していた。最初、外部講師の厳しい要求に学生たちが反発するのではないかと筆者は密かに心配していた。しかし、予想に反して、その真剣且つ厳しい姿勢に驚きと戸惑いを感じた学生たちは、反発もなく、逆にもっと真面目に動作など注意しながら体験した。そして、講師の茶人としての心構えと姿勢に何かを感じて、振り返りシートにそれを反映したと思われる。言い換えれば「日本の茶道」の満足度が高いのは本物体感（真剣な心構えと厳しい要求）の結果である。本物に触れば、学生は自然に何かを感じる。これは

体験授業が目指す目標でもあった。

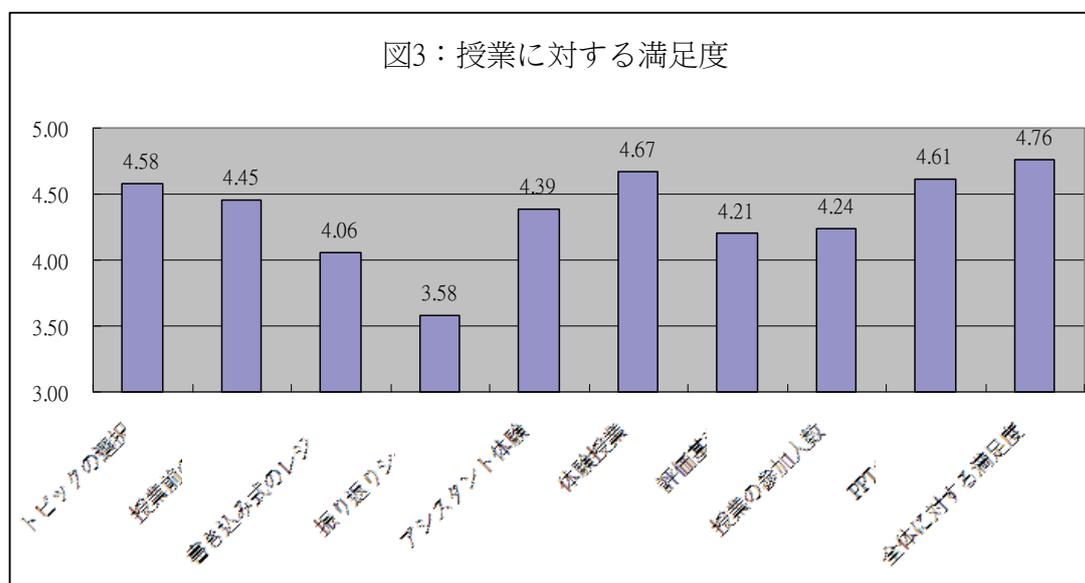
同じく体験授業のある「日本の食文化」の振り返りシートには「日本の茶道」と違うキーワードがある。「食文化」の内容の中には「大家一起準備料理，最後齊聲“いただきます”下一起開動，團結的感覺真的很好（訳：皆と一緒に料理を準備して、最後に“いただきます”を言ってから食べた。この一体感がとてもすばらしい）」、「雖然絕大多數的成品都有點歪七扭八，味道也有點微妙。不過能和一群同學有這樣一個共同作業的機會是個不錯的體驗（訳：例え殆どの完成品の形が悪く、味が微妙でも、皆と一緒にこのような共同作業の機会があるというのはとてもいい経験だと思う）」、「老師分派給我一項困難的任務—煎蛋皮。老師說所有的散壽司的精華都在於這個蛋皮的成敗，還好我煎的挺漂亮的，真開心，有許多成就感（訳：先生が与えてくれたのは一番難しい任務—錦糸卵。散らし寿司の要はこの錦糸卵にあると先生は言う。うまくできて本当に嬉しい。そしてとても達成感がある）」などのような記述が多い。「茶道」の厳しい感じと違って、「食文化」の体験は和気藹々な雰囲気の中で行われ、キーワードも「皆一緒に」、「参加した」、「達成感」のようにポジティブなものである。料理作りが初めての学生が多く、火力の調整で苦勞したり、野菜の切り方で困惑したりしても、皆で協力しながら料理を完成したから、一体感と達成感を感じた。また、振り返りシートには書かれていないが、筆者は複数の学生から「帰ったら、家族にも作ってあげたい」という感想を聞いた。そして、授業の次週にレシピがほしいとわざわざオフィスまで来た学生もいた。つまり、「食文化」の満足度が高いのは授業での一連の過程が学生に与えた一体感と達成感を与えて、なお「再生できる」という喜びが満足度を上げたと言える。

一方、「日本の茶道」と「日本の食文化」と違って、「日本の起源」には体験授業がない。体験授業のない「日本の起源」の満足度が高い理由を探るため、同じく振り返りシートを読み解かした。すると振り返りシートには二種類の記述があることに気づいた。一つは日本の神話を初めて聞いた学生が内容の新鮮さに満足感を感じたこと。「對於日本起源裡的的神話故事感到新奇（訳：日本起源の神話に目新しさを感じた）」、「今天學的可以說是日版的史詩，從源頭開始好像也跟希臘戰場差不多（訳：今日は日本版の神話を学んだ。始めからギリシア戦場とあまり変わらない感じ）」のように、日本の神話を初めて聞いた人は新しい知識を得た喜びと、類似した知識と照らし合わせて知識の再構築に満足していることがわかる。それに対して、

神話の内容を知っている学生は知っているからつまらないと感じるのではなく、「以前可能在別の地方聽過，例如卡通或電影裡面（訳：以前どこかで聞いたことがあるかもしれない、例えばアニメや映画の中）」、「很多神名很熟悉，很多遊戲或漫畫都出現過（訳：知っている神の名前が多く、ゲームや漫画などでも出ていた）」などのように、既存知識の再確認や補充に満足感を感じている。言い換えれば、自分が興味あるものと結びつけることができれば、学生は高い満足度を感じる。体験授業がない場合、このような関連付けが更に重要であろう。

5-2 授業形態について

授業で取り扱ったトピックを学生に5段階評価で評価してもらった後、集計したのが図3である。図3では「全体に対する満足度」が高く4.76となっている。これは学生たちが授業自体に対して満足しているという結果を示している。項目別で比較すると、「体験授業」が最も高く4.67を得ていて、次が講義授業での「PPTの使用(4.61)」と「トピックの選択(4.58)」である。



5-1.トピックについての分析結果で、すでに体験授業があるトピックのほうが高い満足度を得ているという結果が明らかになった。ここでの数値はその結果の再確認で、今回の試み「体験授業」が学生に受け入れられていることを示している。しかし、ここで注目したいのは、授業形態として初めての試み、「授業前の宿題」と「アシスタント」の二項目も4.45と4.39

と、高く評価されていることである。

学生が書いた振り返りシートの中で、「授業前の宿題」に関する記述がある。「因為老師已經出 homework 讓我們了解千利休(茶聖)、一期一会、七規四則等概念，加上上次體驗，今天徹底了解運作 (訳：先生が千利休(茶聖)、一期一会、七規四則などを宿題として出したし、前回の体験を加えて、今日は完全にわかった)」、「上課前有做功課，在網路上查資料時複雜的關係讓我好混亂，但今天上課(略) (訳：授業前に宿題を書いた。ネット上で資料を調べた時、複雑な関係にとっても混乱させられた。しかし、今日の授業で(略))」。これらの記述から授業前の宿題が当初の目的である動機作りの効果を発揮していることがわかる。このような意見に対して、アンケートで「宿題が少し多すぎる」、「宿題は二週間に一回にしてほしい」と書いた学生もいるが、満足度の数値から見ると、宿題に肯定的な意見を持っている学生のほうが多数を占めているとわかる。

「アシスタント」に関しては以下のような記述が見られる。ある学生は「當小老師好特別嘍！洗碗、擦杯、溫杯、刷茶…等很多第一次嘗試的事 (訳：アシスタントになることはとても特別な経験！茶碗を洗い、拭き、そして温め…、初めてのことばかりだ)」とアシスタントの特別な経験に対する喜びを綴った。また、ある学生は「今天我是教大家穿浴衣，有上次穿浴衣的經驗，複習起來很快就回想起來，男生的兩種繫法我都有教組員 (訳：今日は私が皆に浴衣の着付けを教える。この間練習したから、復習したらすぐに思い出した。男の帯の二つの締め方、両方ともメンバーに教えた)」とアシスタントの責任について書いた。学生にとってアシスタントになることは負担とも言える。なぜならアシスタントになった学生は授業外の時間を利用して練習しなくてはならない。それにもかかわらず、アシスタントになった経験を否定的に言う人はいなかった。これは学生がアシスタントの仕事をも自分しか体験できない貴重な経験だと感じたからであろう。

以上、「トピック」と「授業形態」と二つの観点から今回の試みである体験型「日本文化と生活」授業を分析、考察してみた。アンケートや振り返りシートで「体験」は学生の参加意欲や動機を上げると同時に、違う学習を促すことができるということがわかった。また、学生にとっては負担である宿題やアシスタントなども、授業のデザインによって逆に高い支持を得られることも確認できた。

6. おわりに

日本国内と海外では教育環境、学習者の性質、教育資源など様々な面で異なっている。本稿は海外の非主専攻学生を対象に、学生が受動的に知識を受け入れるのではなく、能動的に知識を再構築できるような体験型「日本文化と生活」授業を試みた。授業は講義授業に体験授業を加えた形で、「授業前の宿題」や「アシスタントとしての参加」など、参加を促す活動も多く取り入れた。アンケートの結果、学生が授業全体に対する満足度は5段階評価の4.76で、新しい試みが学生に受け入れられたと言える。トピック単位で満足度を見ると、体験授業のあるトピックのほうが満足度がやや高いことがわかる。体験授業に対する高い満足度は、学生が体験授業を通して「一体感」や、「達成感」、「本物体感」などを実感したものと考察する。また、「授業前の宿題」、「アシスタントとしての参加」などが肯定的な評価を得られたことも、学生が負荷の高い体験授業を満足していることを示唆している。学生は体験授業での経験があるため、知識を鵜呑みするのではなく、自分なりに消化することができると考える。筆者はこれが海外で最も陥りやすいステレオタイプ問題の解決策の一つと見る。

今回の実践で新たな研究課題も出てきた。それは体験授業と講義授業と、どちらを先行させたほうがいいのかという問題である。今回の実践は学生にある程度の予備知識を持たせて、体験に臨んでもらったほうが、体験の意義がわかるという筆者の判断で、講義授業を先に行ってから体験授業に入るという授業デザインで進めた。しかし、「日本の茶道」だけは外部講師のスケジュールの関係で、体験を先に行わざるをえなかった。予備知識が不足の状態体験させることに不安を感じたが、次の週の講義授業の振り返りシートの内容を見ると、「今日靜態的講課補足了好多上次體驗時因為太緊張而沒有注意到的事項（訳：今日の講義で前回体験した時、緊張で注意できなかったことの知識を補充してくれた）」、「經過上次的體驗，這次上課就比較清楚，且能夠去回想上週的實際狀況（訳：前回の体験があるから、今回の講義でもっとははっきりとわかった。そして、前週の實際狀況を思い出すこともできる）」などの記述が見られる。これらの記述によれば、例え予備知識がない状態で体験をしても、学生は講義授業で自分の経験とその後得られた知識を照らし合わせることができると判明した。しかし、講義授業と体験授業と、どちらを先行させたほうがより効果があるのかは更なる検証が必要である。

本稿は一授業の実践報告にすぎないが、この報告を通して、海外でも講義授業以外の「日本事情」の教室が作れると証明した。今後はこの体験型授業の可能性を更に追求しながら、違う授業についても提言していきたいと思う。

参考文献

1. 印道 緑 (2012)「日本事情的授業における多文化理解のための教室活動—ブレインストーミングの手法を用いて—」2012年度WEB版『日本教育実践研究フォーラム報告』 p.p.1-10
2. 岡崎 敏雄 (1988)「日本語日本事情；異文化教育としての指導—方法論・カリキュラム・教材開発論；文化論未確立の場合—」『言語取得および異文化適応の理論的・実践的研究』 p.p.27-37
3. 小川 小百合 (2002)「文化“知識”としての“日本事情”再考」『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』第2号 p.p.52-66
4. 河野 理恵 (2010)「中国の大学における日本文化に関する教授の現状：上海の大学の調査から」『一橋大学国際教育センター紀要1』 p.p.57-66
5. 桑本祐二・宮本律子 (2006)「拝啓知識の教授を目指した「日本事情」への映像使用」『秋田大学教養基礎教育研究年報』 p.p.61-68
6. 澁谷 きみ子 (2010)「問題提起型パネル・ディスカッションの取り組み—日本事情教育を通して—」『立命館高等教育研究10号』 p.p.187-202
7. 澁谷 きみ子 (2012)「「日本事情」教育における発題型ラウンドテーブル・ディスカッションの試み」『立命館高等教育研究12号』 p.p.161-175
8. 砂川 祐一 (1993)「日本地蔵教育について—「目的」に関するメモランダー」『第6回日本語教育連絡会議総合報告書』 p.p.85-88
砂川 祐一 (1995)「日本事情教育における「対話的協働」の可能性」『第4回小出記念日本語教育研究会予稿集』 p.p.171-175

9. 砂川 祐一 (1995) 「第三領域としての「日本事情」」『第 8 回日本語教育連絡会議報告発表論文集』 p.p.99-104
10. 豊田 豊子 (1988) 「日本語教育における日本事情」『日本語教育』 65 号 p.p.16-29
11. 橋本 敬司 (1994) 「「日本事情」考」『広島大学留学生センター紀要』 第 4 号 p.p.65-80
12. 橋本 敬司 (1998) 「創造する日本事情」『広島大学留学生センター紀要』 第 8 号 p.p.27-39
13. 札幌 寛子 (1993) 「「日本事情」講座研究：現代用語をキーワードにした「日本事情」」『金沢大学留学生教育センター紀要 2』 p.p.59-69
14. 細川 英雄 (2000) 「ことばと文化はどのように教えられてきたか—「日本事情」教育研究小史の試み—」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 13 p.p.102-112
15. 守時 なぎさ (2006) 「海外における「日本事情」教育の可能性とその効果—「わかりやすい発表」を目指す授業からの提言」『日本語教育連絡会議論文集 Vol.18』 p.p.45-49
16. 李 曉燕 (2007) 「留学前教育の「日本事情」のあり方について」『北陸大学紀要』 第 31 号 p.p.173-179

