

地域に飛び込んで行う言語プログラムの可能性

—サービス・ラーニングの観点からの学びの検証—

板橋 民子¹、桐澤 絵里奈²、高田 亮³、渡辺 若菜⁴

要旨

留学生が教室を飛び出し、地域に出て日本語を学ぶ言語教育プログラムを地方にある国際大学で実施した。このプログラムは、サービス・ラーニングの枠組みを参照してデザインしたものであり、学生は地域住民との交流や「まち歩き」をもとに、活動の最終成果物として新たな「まち歩き」のルートとそのPRビデオを作成し、地域住民に対して発表した。この言語プログラムの効果を測るため、プログラム実施中に行った会話レベルチェックと「事後学習」として提出された課題、およびプログラム後に実施したサーベイを「学業面の強化」「市民性の育成」「自己成長」の3つの観点から分析した。分析の結果、「学業面」においては日本語能力の伸びが確認でき、学生自身もそれを強く認識していたが、「自己成長」はあまり意識化されていなかった。「市民性の育成」という点では、地域への理解を深め、市民としての自覚の兆しはあるものの、行動につながるような顕著な変化は見られなかった。今後は、「学業面の強化」とともに、「市民性の育成」や「自己成長」につながるようなプログラムの設計が課題である。

【キーワード】日本語教育 サービス・ラーニング 市民性 自己成長 地域貢献

1. 研究の目的

2000年、外国人留学生が約半数を占める国際大学（以下、A大学）が、地方の観光都市（以下、B市）に開学した。A大学は地域の活性化を担う存在としても期待されている。しかし、A大学は、B市の中心部からバスで30分ほど離れた山の上に位置することから、留学生が地域に出て、地域住民と交流したり、学んだ日本語を使用したりする機会が限られている。それに加え、多感な青春時代を過ごした場所をよく知らないまま卒業して、B市を離れてしまう学生も多い。そのため、開学直後から地域住民ボランティアを招いて交流授業を行っている（本田, 2013）。また、地域住民へのインタビューを組み込んだ活動型プロジェクト、学外に場所を設けて行う交流会など、留学生が地域住民と接し、日本語を使用する多くの機会を日本語担当教員が創ってきた。その一つである「まち歩き」は、地域のボランティアガイドとともに路地裏を歩く課外活動である。その活動に参加した留学生への調査では、「まち歩き」が地域に対する理解を深め、地域への愛着を生むために機能していることが示された（板橋・廣津, 2017）。これらの取り組みは、地域および地域住民と留学生との心理的な距離を縮めることが期待されているが、いずれも単発的で、学生が継続して地域と関わる取り組みにつなげることが難しい。また、シラバスに組み込

¹ 立命館アジア太平洋大学（APU）特任講師

² 立命館アジア太平洋大学（APU）嘱託講師

³ 立命館アジア太平洋大学（APU）嘱託講師

⁴ 立命館アジア太平洋大学（APU）特任講師

e-mail:tamiko11@apu.ac.jp

e-mail:erina-k@apu.ac.jp

e-mail:rtakada@apu.ac.jp

e-mail:wwatanab@apu.ac.jp

まれていない活動であるため、学習項目との関連が希薄であるという課題があった。そこで、学生が地域について学び、その魅力を発信することを課題とした、4週間にわたる日本語集中プログラム（以下、Jプログラム）が2017年度から始まった。Jプログラムは、サービス・ラーニング（以下、SL）の枠組みを意識してデザインされ、地域に出て行う「活動」と「事前学習」「事後学習」を通して言語を学ぶプログラムである。すべての過程を学習目標言語である日本語で行うことにより、日本語能力の向上を目指すと同時に、地域について学び、チームで活動を行うことで、地域住民としての自覚の醸成や大学生としての成長も意図されている。本研究では、Jプログラムに参加した留学生が何を学び、それをどのように認識したかを検証し、言語教育が地域社会にどのように貢献できるかを考察する。

2. 先行研究

2-1 サービス・ラーニングの定義と効果

SLに明確な定義はなく、研究者や組織によりさまざまに定義されている。たとえば、文部科学省は「地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム」（中央教育審議会、2012, p.18）と説明している。また、SLは、地域の側のメリットが大きいボランティア活動や、学生の側のメリットが大きいインターンシップとは異なり、学生と地域の双方に等しくメリットがあることも特徴である（Furco, 1996）。

SLの効果は、単に学生に学習項目をより深く理解させることだけではない。SLは、多文化社会や社会参画に対する学生の考え方に影響を与え、学生の学習意欲、自信、リーダーシップ、社会的責任感、批判的思考のスキルにも良い変化をもたらすとされている（Bettencourt, 2015）。このようにSLはさまざまな効果をもたらすことから、Ash, Clayton & Atkinson（2005）は「サービス・ラーニングとは、学業面の強化、自己成長、社会参画を促進するようにデザインされた協働教育学習ストラテジーである」（p.51）としている。

また、Ash et al.（2005）によると、SLの効果を高めるためには「振り返り」が重要だとされている。「振り返り」によって、学生は自身の体験を批判的に考察し、学びの具体的な成果を明確にすることができ、それにより体験と学びの結びつきと両者の質が高まるからである。

2-2 サービス・ラーニングの歴史と現状

SLの源流は20世紀初頭にアメリカで生まれ、1985年の大学連合組織「Campus Compact¹」の創立をきっかけにアメリカの大学や学校で行われるようになった（桜井・津止, 2009, p.247）。その後、SLは1990年代に急速に全米に広まり、2008年までに「Campus Compact」の加盟大学数は1100校を超えたという（桜井他, 2009, p.249）。日本においても近年、SLを導入する大学が増えており、その背景には1995年の阪神・淡路大震災以降、ボランティア活動が盛んになったことがある（川田, 2014）。また、文部科学省は大学教育の質的転換のためにアクティブラーニングが必要であると示し、その一例としてSLを挙

げている（中央教育審議会, 2012, p.10, p.24）。

社会学や人類学などの分野では、SLを用いた授業が多く行われてきたが、言語教育での活用は他分野に比べ遅れていると言われていた（Barreneche, 2011）。しかしながら、アメリカでは2000年代に入ってから、大学のスペイン語教育にSLが導入されるようになってきた。スペイン語クラスの学生が地域のヒスパニックコミュニティでの奉仕活動をした結果、スペイン語によるコミュニケーション能力が向上し、自信やモチベーションの向上、教室外でのスペイン語の使用頻度の増加、ヒスパニック文化への理解が深まるなどの効果があったという（Baker, 2018; Barreneche, 2011; Bettencourt, 2015; Bloom, 2008; Pellettieri, 2011）。日本でも言語教育を主たる目的としたSLはあまり実践されてこなかったが（黒川, 2012）、近年、大学の日本語クラスの留学生が老人ホームを訪問したり、日本語学校の留学生が交通安全マップを作成したりするなどのSLが実践され、言語能力の向上、価値観の変化、地域への理解が深まるなどの効果があったと報告されている（黒川, 2012; 井上・唐木, 2015）。

3. 地域に飛び込んで行う日本語集中プログラムについて

Jプログラムは、地域に学習の場を移す時間を持ち、開学後課題としてきた地域と学生との心理的、物理的距離を、言語科目を通じて縮める試みである。教室で教科書を使用して学ぶ言語学習と異なり、地域住民と生のコミュニケーションを通して、言語を学ぶことができる。また、「活動」の意義をより深く理解するために、「活動」の内容に沿った独自の読解教材を使用した。さらに、チームワークやリーダーシップなど、大学生に求められるスキルの育成を目指して、チームで課題に取り組むことを課した。プログラムは、①長期休暇中に短期集中で行われること、②教室での授業だけではなく、学外に出て地域住民との交流や活動を行うこと、③プログラム終了時に、希望者に対して日本語科目の履修免除試験があることの3点が特徴である。スタンダードとアドバンストという2つのコースを設定し、スタンダードは、A大学の「日本語中級」を履修中または修了している学生が、アドバンストは、「日本語中上級」以上を履修中または修了している学生が申し込むことができる。本稿では、2018年度スタンダードコース受講者を調査対象とし、当該コースの特徴のうち、②学外で行う活動に関連した点について詳述する。

3-1 Jプログラムスタンダードコースの概要

2018年度のJプログラムでは、2019年2月16日から3月15日までの約4週間に計120時間の授業を行った。B市は「まち歩き」発祥の地で、市内各地に20近くのルートがあり、毎日ボランティアガイドが案内する「まち歩き」が楽しめる町である。このような地域性を活かして、地域について学んだことをもとに、留学生の目線で2時間程度の「まち歩き」ルートを考案し、それをPRする5分程度のビデオを制作して、地域住民に向けて約15分の発表をするプロジェクトをコースの柱とした。4名の教員が授業を担当し、教室ではプロジェクトに関連した読解教材を使用して地域や活動に対する理解を深めると同時に、その教材に使用されている語彙や文法を学んだり、関連したテーマについての作文、ディスカッションなど、産出につながるタスクを行ったりした。また、学外の講師を招き、地域

を知るためのミニ講義やビデオ制作に関する講義も実施した。学外の活動としては、「まち歩き」や地域住民との交流会、ビデオ撮影、発表会などをシラバスに組み込んだ。

3-2 サービス・ラーニングとしてのJプログラム

Jプログラムは、日本語の習得を主目的としているが、それと同時に学生自身の成長と地域貢献も目指すものである。そのため、SLの枠組みを参考にし、学生が地域で活動を行い、その成果物を地域に還元できるコースをデザインした。その際、B市の「まち歩き」ボランティアグループの代表者に協力を依頼し、コースデザインへのアドバイスを仰いだ。

SLでは、活動に必要なスキルの強化としての「事前学習」、学生と地域の双方にメリットをもたらす「活動」、学びを促すための振り返りが「事後学習」として行われる。約4週間のJプログラムで行った「事前学習」「活動」「事後学習」を表1に時系列で示した。「活動」の中で複数の性質を持つものは、カテゴリーの中間に置いた。

表1 サービス・ラーニングのステップとJプログラムの活動

	事前学習 活動を行うための 知識やスキルを強化	活動 学生と地域の双方に メリットをもたらす活動	事後学習 学びを促すために行う 「振り返り」
1 週目	①ボランティアガイドとのまち歩き 地域を知るための読解資料 ②チームでのまち歩き 地域を知るためのミニ講義 ③地域住民との交流会 まち歩きを理解するための 読解資料		まち歩きの振り返り（話し合い） ログ1 まち歩きと交流会の振り返り（話し合い） ログ2
2 週目	ルート作りのためのまち歩き 地域活性化に関する読解資料 ポスター作成 ビデオ撮影・制作についての特別講義 ⑤-1ビデオ撮影のためのまち歩き	まち歩きルート企画書作成 ④ポスター発表	まち歩きの振り返り（話し合い） ログ3 ポスター発表の振り返り（話し合い） まち歩きの振り返り（話し合い） ログ4
3 週目	日本の地方が抱える課題を知るための読解資料 レポートの書き方 スクリプト作成・発音練習	⑤-2ビデオ制作	
4 週目	発表リハーサル	⑥まち歩きコース発表会 ⑧まち歩きガイド体験	発表会振り返り（話し合い） ログ5 ⑦レポート作成 最終試験（会話・読解） まち歩きガイド体験 ログ6

「事前学習」として、学生が住んでいる地域とJプログラムで取り組む活動に対する理解を深めるために、B市の地域活性化に貢献した人物やB市発祥の「まち歩き」の意義、人口減少とともに日本の地方が抱える社会問題、現在行われている各地域の活性化の取り組みを、読解教材を通じて学んだ。また、地域での活動を円滑に行えるように、インタビューの仕方を練習したり、行動計画書の作成を行ったりした。学生が制作する「まち歩き」ビデオの完成度を高めるために、外部講師からビデオ撮影や編集に関する特別講義を受けた。

「活動」の具体的なステップは以下のとおりである。①ボランティアガイドと「まち歩き」をする。②学生たちだけで町を歩き、市民から情報を得たり、観光客のニーズを聞いたりする。③地域住民との交流会で地域についての情報を得る。④「まち歩き」のルートを考え学内でポスター発表をし、参加者のフィードバックをもとにルートを練り直す。⑤ビデオ制作に関する講義を聴いた後、ビデオ撮影、制作を行う。⑥学外の公共施設に地域住民を招いてルートとビデオについて発表する。⑦レポートを作成する。⑧チームで考えた「まち歩き」ルートを教員や他コースの学生を対象として実際にガイドする。

①の後、チームを編成し、②から⑥および⑧はすべて同じチームメンバーで活動したが、⑦のレポートは個人で作成した。学外で活動した際には、毎回「事後学習」として振り返りを行った。まず、授業内で話し合いを行った後、「まち歩きログ」（以下、ログ）を個々に提出することを課した。

なお、このプログラムで制作したPRビデオは完成度が高ければ、「まち歩き」ボランティアの代表者が管理しているウェブサイトで公開されるとともに、実際に新しい「まち歩き」ルートとして、地域のボランティアガイド組織に採用される可能性もある。

4. 調査・分析方法

2018年度のJプログラムスタンダードコースの登録者は15名で、コースに参加し、修了した学生は14名であった。国籍は、韓国4、インドネシア4、中国2、タイ2、ベトナム1、マカオ1であった。この14名の学生を対象に、以下の調査を行ない、Ash et al. (2005) がSLの目的として挙げる「学業面の強化」「市民性の育成」「自己成長」という3つの観点から分析した。SLを用いた言語教育に関する研究の中には、言語能力に対する効果を分析したもの（Baker, 2018; Pellettieri, 2011）や、異文化コミュニティに対する理解能力の変化を分析したもの（Bloom, 2008）などもあるが、SLが学生に対してさまざまな効果をもたらすことや、Jプログラムが日本語能力の向上のみを目的としていない点を考慮すれば、Ash et al. (2005) のような複数の観点から分析するのが妥当であろう。

以下、本研究において、「学業面の強化」とは日本語能力の向上を指す。日本語能力の向上には、書く力や話す力といった、いわゆる四技能の向上だけではなく、日本語学習へのモチベーションや日本語を話す際の自信などの日本語に対する心理的な変化も含む。次に「市民性の育成」とは、地域への理解を深め、地域のために行動する意識を持つようになることを指す。そして「自己成長」は、以上の2点には該当しない自己管理や協働学習への取り組みといった面での精神的な成長を指す。

4-1 会話レベルチェック

プログラム開始時（第1週）と終了時（第4週）に、収集したデータを研究資料とする承諾を学生から得て、1人10分程度の会話レベルチェックを行った。会話レベルチェックの方法は、学生同士がペアになり、教員が事前に準備した質問を一方が読み上げ、他方が答えるというものだ。1人につき10の質問があり、「週末はいつも何をしますか」「好きな料理は何ですか」というような難易度の低い質問から「A大学にある2つの学部の違いを説明してください」「携帯電話を子どもが持つことについてどう思いますか。その理由も話してください」というように、比較して答えることが要求される質問や、理由の説明が求められる難易度の高い質問が順番に出題される。学生は1つの質問につき1分を上限に日本語で回答しなければならない。その音声を録音、文字化し、ACTFL-OPI²とJSST³の評価基準を参考に、初級から上級までの10段階のレベルで評価した（付表1）。次に、回答不能数と発話文の数を算出し、開始時と終了時を比較した。回答不能とは、無言だったもの、「わかりません」とのみ答えたもの、もしくは質問文のオウム返しにとどまり、回答の内容がないものを指す。

4-2 事後学習として提出された課題

事後学習として提出されたログとレポートを研究資料として使用する承諾を学生から得て、分析した。ログとは、プログラム期間中、「まち歩き」や交流会、発表会などの学外活動が終わるごとに日本語で記述させたものであり、学内LMS上に提出させた（全6回）。各回のテーマは、ログ1：「(1回目の) まち歩き」で感じたことや考えたこと、ログ2：「(2回目の) まち歩き」や交流会をして感じたことや考えたこと、ログ3：「(3回目の) まち歩き」をして、だれのために、どんな「まち歩き」コースを作ったら、おもしろいと思うか、ログ4：ビデオの撮影をして、感じたことや考えたこと、ログ5：地域住民に対して発表をした感想、ログ6：「まち歩き」のガイドをして感じたことや考えたこと、であった。どのログも提出期間は3日程度で、文字数の指定はしなかった。

プログラム終了時に、最終レポートとして「B市のために、私たちができること」というテーマで600～1000字程度のレポートを日本語で作成させ、学内LMS上に提出させた。Jプログラムを通じて学生がどのような語彙を習得し使用しているかを調べるため、すべてのログとレポートを対象に、KHコーダーを用いて語彙の抽出を行った。抽出された語彙を、A大学の日本語中級コースまでに学んだ語彙、Jプログラムの読解教材の中で学んだ語彙（以下、読解語彙）、その他の語彙の3つに分類し、分析した。

4-3 オンラインサーベイ

プログラム終了後、オンラインサーベイ（以下、サーベイ）を学内LMS上に設置し、2019年5月から7月の間に14名全員から回答を得た。サーベイはAsh et al. (2005) で用いられた3つの観点「学業面の強化」「市民性の育成」「自己成長」を念頭に置き、独自に作成したもので、「Strongly agree」から「Strongly disagree」までの5段階スケールによる15の質問と5つの自由記述欄からなる（付録）。回答は、調査対象者の負担を軽減するため、日本語・英語どちらでも記述可とした。5段階スケールの回答は、「Strongly agree」を1、

「Strongly disagree」を5として、各質問項目の平均値を算出した。したがって、平均値が低いほど肯定的な回答であることを示している。また、自由記述欄の英語での回答は日本語に翻訳したうえで分析した。

5. 調査結果

4のデータを分析し、「学業面の強化」「市民性の育成」「自己成長」という3つの観点から述べる。

5-1 学業面の強化

Jプログラムを通じた学生の学業面での変化を見る。まず、サーベイでは5段階スケールで「話す」「聞く」「書く」「読む」の四技能が伸びたかどうかを自己評価してもらったが、付表2で示したとおり、14名全員が1「Strongly agree」か、2「Agree」を選択するという結果となった(Q1～Q4)。ここから、プログラムを通して、全体的な日本語能力の向上を感じている学生が多かったと言える。それを裏付けるように、自由記述欄にも「毎日日本語を聞いて、一日中日本語を勉強したので、短期間で日本語能力が伸びた」といった回答があった。また、「読み書きのスキルを練習する良い機会になった」「文法力が伸びた」といった具体的な日本語能力について言及する学生もいた。さらに、「地域の人たちに対してプレゼンをしなければならなかったので、発音・正しい文法を使うこと・相手がわかるような話し方についてもっと気を配るようになった」と書いている学生がいたことから、このプログラムでは普通の授業ではあまり見られない聴衆を意識した話し方について考える機会が与えられたと思われる。

表2 プログラム開始時および終了時の会話レベルの変化

学生		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
会話 レベル	開始時	2	3	5	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	5
	終了時	4	3	4	5	4	4	5	4	4	4	4	3	5	5
	増減	+2	±0	-1	+1	±0	±0	+1	+1	±0	±0	+1	±0	+1	±0

表2は、プログラム開始時および終了時の会話レベルの変化を学生別に示したものである。まず、開始時のレベルチェックでは、14名中13名がLevel3（初級－上）以上だと判定された。これは、Jプログラムスタンダードコースの参加条件が、A大学において「日本語中級を履修中または修了していること」であったため、会話能力においても初級レベル以上の力を持っていたからだとと言える。つまり、文法的な間違いがあり、発音は母語の影響が強かったとしても、自分にとって身近な話題に関しては、ほとんど文の形で受け答えをすることができたことを表す。しかしながら、Level2（初級－中）だと判定された学生も1名いた。これは、単語や短いフレーズなど不完全な文で、かろうじて質問に答えることができてはいたが、全体的な発話量が少なかったことを表す。一方、終了時のレベルチェックでは、14名中8名がLevel4（中級－下）、4名がLevel5（中級－下+）と判定され、全員がLevel3（初級－上）以上の会話能力を持つようになっていた。その内訳は、会話レ

ベルの向上が見られた学生が6名、変化が見られなかった学生が7名、下がった学生が1名であった。

表3 プログラム開始時および終了時の会話レベルチェックにおける回答不能数と文の数

学生		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	計
回答不能数	開始時	3	5	1	3	3	4	4	1	5	4	2	4	3	0	42
	終了時	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	5
文の数	開始時	20	21	13	11	17	21	15	23	20	18	19	20	26	17	261
	終了時	34	29	19	21	33	41	28	51	19	26	32	16	52	26	427

次に、開始時および終了時の会話レベルチェックにおける回答不能数と文の数を表3に示す。この会話レベルチェックでは学生1名につき10問ずつ質問をしているが、開始時は回答不能数が全体で140問中42問あったのに対して、終了時は5問に減少しており、*t*検定を行ったところ、両者の差は有意であった ($t = 6.83, df = 13, p < .05$)。このことから、質問を「聞く」力が育ったことが認められる。レベルチェックで使用した10の質問は、1つ目の質問から順番に難易度が上がる。そのため、開始時のレベルチェックでは、質問1から質問4までは回答不能がなく全員が答えられたものの、質問5から質問10にかけてはほとんどの学生が「質問がわかりません」や「私はその質問はわかりませんから、次の質問をお願いします」と述べ、質問内容に対しては答えられなかった。そして、質問を何度も聞き返したり、答えることを諦めたりする様子も見られた。しかし、終了時には、ほとんどの学生が、難易度の高い質問5から質問10の内容を理解し、答えたため、回答不能数が5に減少した。終了時は、たとえ難易度が高い質問であり、質問の意味が理解できなくても、聞き取れた部分を繰り返して、なんとか回答しようとする様子や、何度も言い直して伝えようとする意欲が窺えた。

また、回答の文の数は、開始時には全学生の合計が261文であったが、終了時は427文となり、発話量が増加していた (表3)。*t*検定を行った結果、両者には有意差が認められた ($t = -4.95, df = 13, p < .05$)。回答した文の構造を見てみると、全体的な傾向として、自分の身近なことについては接続詞を使っていくつかの単文を組み合わせたり、複文で詳しく説明したりできるようになっていた。このことから、学生たちはJプログラムを通じて、質問を「聞く」力だけでなく、質問に対して答えるという「話す」力も成長したと言えよう。

「事後学習」として提出された課題を分析すると、語彙の側面でも日本語能力の向上が見られた。ログの使用語彙と最終レポートで使われた語彙を分析したところ、ログでの読解語彙の使用が3～5%、最終レポートでの読解語彙の使用が9%であり、授業で学習した語彙を理解し、使用できるようになっていることが観察できた。それに加えて、教材上では取り扱っていない語彙、たとえば、「企画」「編集」「ターゲット」など活動の遂行に関連した語彙や、「まち歩き」や地域住民との交流を通して学生が学んできたと思われる語彙、たとえば、「ゲストハウス」「老舗」「市場」などの使用も多く見られた。

さらに、日本語能力が伸びただけでなく、日本語運用に対する自信や学習意欲が向上し

たことが窺えた。まず、サーベイの5段階スケールの結果を見ると、学習に対するモチベーションの増加 (Q8) が平均2.0、日本語でのコミュニケーションに対する自信の向上 (Q9) が平均1.79と肯定的な評価であり、「自信」や「モチベーション」といった心理面が言語学習に対して良い影響を与えていることがわかった。サーベイの回答やログには「このプログラムのおかげで、日本語を使って、地域の人たちとコミュニケーションをすることにもっと自信を持った」「日本語で話すとき、あまり自信がなかったが、クラスでたくさん練習したから日本語で話すことが好きになり、アルバイトや授業でアイデアをどんどん伝えられるようになった」といった記述が見られた。モチベーションに関しては、「日常生活の中で、クラスメートや地域の人などから日本語が学べたことで、自己学習をする気になった」「プログラムでの経験を通して、自分の日本語を話す能力に自信を持ったので、もっと話す能力を伸ばし、より流暢に話せるようになるために、今後はもっと日本語を使うつもりだ」といったサーベイの回答もあった。

5-2 市民性の育成

プログラムを通して学べたことを中心にサーベイで聞いたところ、B市についてよく知れたことを好意的に捉えている学生が大半であった。また、交流会に来た地域住民に対して良い印象を得ていることが明らかとなった。まず、5段階スケールの結果を見てみると、地域理解度の向上 (Q10) が平均1.57、プログラム終了後に町へ出る機会の増加 (Q11) が平均1.71と高い評価であった。具体的には、「いつも同じレストランで食事していたが、プログラム後には違うレストランにも行くようになった」「プログラムで学んだB市の歴史や文化についての知識を活かして、友達や家族が来たら案内できるようになった」といったサーベイの記述があり、プログラム前後で意識の変化が見られた。全体的には、「今まで知らなかった自分が住んでいる町に興味を持つようになった」「町ではいろいろなことができるようになった」という記述が多く、B市についてもっと知りたい、学びたいと感じている学生が多かった。さらに、「このプログラムでB市の人たちと会い、コミュニティがとてもフレンドリーで外国人を歓迎しているとわかった」「思っていた以上に地域住民が異文化に興味を持ってくれていた」「地域の人たちが交流イベントを歓迎してくれた」といった地域住民との交流を好意的に捉えた記述が多く見られた。その他にも、「まち歩き」のルートをチームで模索しながら作ったことで、地域に対する好奇心が芽生え、新たな発見に結びついたと振り返る学生もいた。

さらに、サーベイの中で「B市に住む留学生としての私の役割は、特に観光面でのB市の可能性を掘り起こして貢献することだ」「自分の知識を日本文化のさらなる理解に活かしたい。言語だけではなく、日本人、特にB市民との交流に活かしたい」と地域のために何が出来るかにまで踏み込んで書き、市民性の意識も芽生えた学生がいた。しかし、このような学生は少数であり、大半は地域に対する認識が改まったという程度にとどまった。

5-3 自己成長

Jプログラムを通して学生が日本語以外で成長できた部分を見ると、サーベイの5段階スケールでは、このプログラムに携わった人々と良い関係が築けたと考える学生が多く、

平均1.79と高い評価だった（Q7）。ログの中にもチームメンバーとの関係や、チームワークについての言及が多く見られた。プログラムの中で、学生たちは言語面以外では、新しい友達の作り方やチームでの作業方法が学べたことを肯定的に捉えている。それは、人間関係の構築が上手くいき、「友達と良い時間を過ごし、良い関係が築け、友達から多くを学んだ」「グループメンバーと意見を一致させる方法を学んだ」などといった好意的なサーベイの記述からも裏付けられている。ビデオ撮影を終えた後のログには「私のチームメンバーは私を助けてくれた。彼らは私の間違いを直し、なぜそれが間違っているのかを説明してくれた」という記述があり、チーム内でお互い助け合って上手く調和を取っていたことがわかる。また、発表会を終えた後のログには「私のチーム4人は各自の担当の役割をきちんと果たし、メンバー内で疲れが溜まったり、苦しい状況が生じたりすると、勇気づけ合って互いに助け合った。さらに、動画撮影を通してチームメンバーとより親しくなり、個人ではなくチームとしてプロジェクトを達成することがどれほど大きなシナジー効果を出すかについて、改めて気づかされた」と書かれており、最終発表に至るまでの道のりには、チームの結束力が欠かせないという大きな気づきを得たことがわかる。

その反面、チームワーク以外での自己成長について触れている学生はあまりいなかった。5段階スケールの結果もチャレンジ精神の向上（Q5）が平均2.14、自己管理能力の向上（Q6）は平均2.36と、他の質問と比較すると評価が低かった。学生が書いたサーベイやログの記述の中には、「ぎっしりつまった日本語学習と毎日のアルバイトの両立をしながら、時間管理を学んだ」「私たちチームが作ったまち歩きコースをガイドすることで、その間自分たちがしてきた仕事へのやりがいを感じられた」などと具体的に書いている学生もいたものの、「何かに短期間で頑張れば、何でもできることに気づいた」「言語スキルが向上しただけでなく、社会的スキルも向上した」などといった抽象的なものが目立った。

6. Jプログラムの効果と課題

6-1 地域に飛び込んで行う言語教育の効果

言語科目の中でSLを行うと、「事前学習」「活動」「事後学習」のすべてのプロセスで目標言語を使用するため、多様なインプットと産出機会が得られる。したがって、「学業面の強化」という点で効果が見られ、サーベイでもすべての学生が自身の日本語能力が伸びたと回答していた。会話レベルチェックではレベルアップが観察できない学生がいたものの、全体的に回答不能数が減少し、発話文も増加していた。これは新たな言語知識を身に付けたことだけでなく、日本語運用能力に対する自信やモチベーションの向上から生まれる「日本語を話したい」という意欲の表れであると考えられる。この自信は、交流会や「まち歩き」ルート作りのための取材といった、地域住民と真正性の高いコミュニケーションが求められる状況をプログラム内で何度も経験し、日本人が話していることが「わかる」、自分が表現したことが「伝わる」という実感を積み重ねたことによって得られたものであろう。1で述べたとおり、A大学は地理的な条件から、学生が学んだ日本語を授業外で使用する機会が限られている。学生にとって、自分の日本語が使えるものだという手応えを得る経験が、自信や新たな言語学習へのモチベーションとなることが示されたと言えるだろう。

また、地域住民を聴衆として発表する場を作ったことは、学生に通常の授業とは異なる取り組み方を促す結果となった。通常の授業では、学生は評価対象となっている活動で高い点数や良い成績を得るための行動を取りがちである。しかし、発表会の聴衆が留学生の日本語に接する機会が少ない地域住民である場合には、高得点を得ることよりも、相手に伝わるかという点を重視して活動したことが窺えた。このような意識が通常授業とは異なる準備やパフォーマンスにつながり、それを視聴した地域住民から日本語能力の高さや成果物を褒められるという肯定的なフィードバックが得られた。このことも日本語能力に対する自信と伸びの実感につながったのだろう。

その上、学外での地域住民との交流により、教室では学ぶ機会が少ない言語知識や情報に触れられた。特に、今回交流を行った住民は、「まち歩き」ボランティアガイドや地域で飲食業などを営む人々が大半であり、地域への愛着が強く、情報通の人が多かった。そのため、歴史も含めたB市の情報や魅力にも触れることができ、学生たちは自分が住む地域社会への認識を新たにしようであった。また、ここでの経験に影響を受け、行動の広がりや意識の変化が見られた学生もいる。地域住民と接し、自分たちが地域で受け入れられている実感を得たことも地域との距離を縮めることにつながったのではないだろうか。このような行動や意識の変化は、学外に出て学んだことによってこそ生まれたものと言えよう。

以上のように、言語科目でSLの要素を取り入れ、地域に言語教育の場を設けることによって、教室活動ではできない言語使用機会を提供し、それが「学業面の強化」につながった。また、プログラム内で繰り返し地域住民に接したことが、学生の地域に対する認識を改め、彼らの実生活を豊かにする効果を与えたと考えられる。

6-2 サービス・ラーニングとしてのJプログラムの課題

Jプログラムは、言語面だけではなく、「市民性の育成」とともに「自己成長」も促すという目標を有していた。しかし、5-2、5-3で述べたとおり、「市民性の育成」や「自己成長」という観点からは、結果が限定的であった。その原因として、Jプログラムを言語科目として学生に周知したため、言語力を伸ばしたいという受講動機は強かったが、それ以外の目的を持って参加した学生は多くなかったことが挙げられる。だからこそ、言語以外の学習目標を詳細に提示し、学生がプログラムを通して、言語以外に何を得ているのかを教員、学生ともにモニターできる仕掛けが必要であった。Ash & Clayton (2009) は、「振り返り」の質を高めるためには、注意深くそれを計画しなければならず、そのためには明確に示された学習目標、その目標を達成するために設計された「振り返り」、そして、それに対する評価を統合したプログラムデザインが必要であるとしている。Jプログラムでは、「振り返り」としてログを書くという課題を課したが、ログには担当教員が簡単なコメントを返信し、提出点を与えるだけで、内容や取り組み方を評価の対象とはしなかった。それゆえ、学生たちにはログを書くというタスクに何を求められているかが伝わっていなかったようだ。課題に真摯に向き合い、日本語能力の伸びや地域に対する気づきを書いた学生もいたが、提出すること自体が目的となっており、十分な内省を行っていない学生もいた。学びを深めるためには、「振り返り」に何が求められているのか、また、自分はどの程度それ

が達成できたのかをループリックなどを利用して具体的に提示するべきであった。

「振り返り」を深めるためには、それをどの言語で行うかということも考える必要がある。Bettencourt (2015) は、中級レベルのスペイン語クラスでSLを行い、スペイン語による「振り返り」を実施した。その際、スペイン語で自分を表現できたと答えた学生は91%にのぼったものの、「振り返り」をどの言語でしたいかという問いには、66%の学生が母語である英語が良いと回答し、スペイン語と回答した学生は11%だったという。また、井上他 (2015) は、日本語学校で中上級レベルの学生を対象にSLを実践し、「振り返り」を日本語で行ったが、もし学生の母語で行えば、より内省が深まっただろうと述べている。つまり、「振り返り」自体は目標言語の獲得機会になりうるが、学生の言語能力の制約のせいで内省が深まりにくいことを考えると、「振り返り」を目標言語で行うか、それ以外の言語でも可とするか、コースデザインの際にジレンマが生じる。今回のJプログラムスタンダードコースの受講生はすべて中級レベルの日本語学習者であったので、言語能力に限界があり、日本語では十分な「振り返り」ができず、学びが深まらなかった、または、学びの深度を「振り返り」からは判断できなかったケースもあったのではないかと考えられる。したがって、学生の言語の学習段階を見極め、どの言語を使って、どのような方法で「振り返り」をするかを検討する必要があるだろう。

また、SLは学生と地域の双方にメリットがあることが特徴であるとされているが、Jプログラムの活動がもたらす地域へのメリットを学生と地域住民が共有できていたのかも検討する必要がある。今回交流会に参加してくださった地域住民の大半が、先述したとおり、「まち歩き」のボランティアガイドだった。ボランティア組織の代表者とは、プログラム内容に関して事前に打ち合わせをしていたが、その他の地域の協力者にプログラムの目的が十分伝わっていたかは疑問である。さらに、交流会では地域住民が学生のインタビューに答える形式をとったため、地域の情報提供者という意味合いが強く、「まち歩き」ボランティアガイドの方々の思いや地域のニーズを聞き出す十分なタスクだったとは言えない。そのため、学生と地域住民が協力するという必要性が弱かった。このような活動の性質の影響で、今回のプログラムでは学生の市民性を十分に育成することができなかったのではないかと考えられる。

7. 結論

以上のように、A大学ではSLの枠組みを参考にした日本語集中プログラム（Jプログラム）を実施した。その結果、学生の日本語能力および学習意欲の向上が見られ、学生にもその自覚が認められた。その要因として、通常の授業ではできない学外での活動や地域住民との交流が良い効果をもたらしたことが挙げられ、「学業面の強化」においてはこのプログラムの成果は決して小さくなかったと言える。

しかし、SLの目標の一つである「市民性の育成」という面では、限定的な効果しか見られなかった。具体的には、地域についての知識が増え、認識が肯定的に変わったものの、積極的に自分から地域貢献に取り組む姿勢はそれほど見られなかった。これは、「振り返り」の目的とその実践方法をコース設計時に十分検討していなかったために、学生の内省が深まらなかったことが一因として挙げられる。さらに、地域住民と協働で行う活動デザ

インを設計していたものの、協力してくださった地域住民にも参加した学生にも地域貢献というプログラムの目的が十分に伝わっていたとは言いがたい。そのため、学生に市民として地域のために行動しようという意識があまり芽生えなかったのではないだろうか。

また、「自己成長」という面でも、効果は限定的であった。ログやサーベイを見ると、チームワークに関する満足度や達成感については多くの学生が言及していたが、それ以外は抽象的な記述にとどまり、成長があまり見られない、もしくは学生が自覚していないようであった。この原因としても、「振り返り」が十分に設計されておらず、内省が深まらなかったことが考えられる。

今後、事後学習の在り方や地域住民との協働の方法を見直し、「市民性の育成」や「自己成長」も促すことができるプログラムに改善することで、言語教育としてSLを行う意義を高めたい。これにより学生と地域、双方に魅力あるプログラムとなり、言語教育を通じた地域貢献の可能性も広がるのではないだろうか。

謝辞

本プログラムの実施に当たり、交流会、発表会に足を運んでくださった地域の方々、サーベイに協力してくれた受講生のみなさん、および本プログラムに携わった教員に厚くお礼を申し上げます。

この調査は、立命館アジア太平洋大学の2018年度ファカルティ・イニシアティブ・プログラム「地域で行うプロジェクト型日本語教育プログラムの検証—Japanese UMake Programの成果と課題—」の一環として実施した調査の一部である。

注

- (1) アメリカの高等教育機関による大学連合組織のことであり、市民教育と地域発展を通して社会に貢献することを目的としている。 <https://compact.org/>
- (2) 全米外国語教育協会 (The American Council on the Teaching of Foreign Languages 略称 ACTFL) で開発された汎言語的な会話試験のこと。Oral Proficiency Interview の略。
- (3) アルク社が行っている日本語運用能力テスト。 <https://www.alc.co.jp/jss/>

参考文献

- 板橋民子・廣津公子 (2017) 「『まち歩き』は学習者を変えるか—地域とつながる言語教育の可能性—」『APU言語研究論叢』 3: 109–123.
- 井上里鶴・唐木清志 (2015) 「日本語学校におけるサービス・ラーニングの実践と成果」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』 25: 119–128. https://doi.org/10.20711/jaass.25.0_119
- 川田虎男 (2014) 「大学教育における、サービスラーニング導入の可能性について」『聖学院大学総合研究所 Newsletter』 23: 17–25.
- 黒川美紀子 (2012) 「サービス・ラーニングの要素を取り入れた上級日本語教育の試み」『日本語教育』 153: 96–110. https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.153.0_96

- 桜井政成・津止正敏（編）（2009）『ボランティア教育の新地平 サービスラーニングと原理と実践』京都：ミネルヴァ書房。
- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm [2019年8月アクセス]。
- 本田明子（2013）「学習者と母語話者のインターアクションによる日本語学習の可能性—立命館アジア太平洋大学における地域交流授業の実践から—」『立命館言語文化研究』24(3): 131–142.
- Ash, Sarah L., Clayton, Patti H. & Atkinson, Maxine P. (2005) Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* 11: 49–60.
- Ash, Sarah. L. & Clayton, Patti. H. (2009) Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education* 1: 25–48.
- Baker, Lottie (2018) From learner to teacher assistant: Community-based service-learning in a dual-language classroom. *Foreign Language Annals* 51: 796–815. <https://doi.org/10.1111/flan.12363>
- Barreneche, Gabriel Ignacio (2011) Language learners as teachers: Integrating service-learning and the advanced language course. *Hispania* 94: 103–120.
- Bettencourt, Michelle (2015) Supporting student learning outcomes through service learning. *Foreign Language Annals* 48: 473–490. <https://doi.org/10.1111/flan.12147>
- Bloom, Melanie (2008) From the classroom to the community: Building cultural awareness in first semester Spanish. *Language, Culture and Curriculum* 21: 103–119. <https://doi.org/10.1080/07908310802287442>
- Furco, Andrew (1996) Service-learning: A balanced approach to experiential education expanding boundaries. *Serving and Learning* 1: 1–6.
- Pellettieri, Jill (2011) Measuring language-related outcomes of community-based learning in intermediate Spanish courses. *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* 94: 285–302.

付表1 会話レベルチェックの評価基準

Level		評価基準
1	初級-下	質問に対してなんらかの反応を返すのが精いっぱい、最小限の答えとなる。
2	初級-中	質問に対してかろうじて答えを話すことはできるが、話を持続させたり、自ら会話を始めたりすることはほとんどない。単語や短いフレーズで話す。正しいセンテンスはほとんどない。発音には母語の影響が強い。
3	初級-上	自分にとって身近な話題に関しては受け答えをすることができる。簡単な文で話すことができるが、単語やフレーズのみで話すことも多い。初歩的な文法の間違いが、発話全体に頻繁に見られる。丸暗記した表現は比較的なめらかに出てくる。発音には母語の影響が強い。
4	中級-下	さまざまな質問に文章で答えることができる。接続詞を使っていくつかの単文を組み合わせることもある。単語やフレーズがなめらかに出てきても初歩的なミスが頻繁に見られる。発音には母語の影響が強く残っているものの、外国人の日本語に慣れている相手なら理解できる。
5	中級-下+	自分の身近なことについては、簡単な理由の説明や描写を交えながら現在形で話すことができる。そして、聞かれたこと以上の情報を自分から提供することもできる。文単位で話しており、簡単な接続詞も使える。発音は、長音や促音などに母語の影響が見られるが、何度も言い直したりして伝えようという意欲が見られる。

*ACTFL-OPIとJSSTの評価基準を参考に筆者作成。10段階のうち、「Level1初級-下」から「Level5中級-下+」までの評価基準を示す。

付録 オンラインサーベイの質問

- Q1. I believe J-Program has contributed to the improvement of my level of writing in Japanese.
- Q2. I believe J-Program has contributed to the improvement of my level of reading in Japanese.
- Q3. I believe J-Program has contributed to the improvement of my level of listening in Japanese.
- Q4. I believe J-Program has contributed to the improvement of my level of speaking in Japanese.
- Q5. I have become more willing to take on new challenges after J-Program.
- Q6. I believe I have become more self-organized after J-Program.
- Q7. I believe I have established a rapport with people who were involved with J-Program.
- Q8. I feel J-Program has contributed to an increase in my motivation for Japanese learning.
- Q9. I believe I have gained confidence in communicating with local people through J-Program.
- Q10. I have gained deeper understanding of the B city community after J-Program.
- Q11. I feel I explore B city more often after J-Program.
- Q12. I would like to participate in local events more often.
- Q13. I believe my experience in J-Program was valuable.
- Q14. I would like to take the J-Program advanced course in the future.

Q15. I would be interested in other A university programs which involve the local community.

Q16. Describe how J-Program has influenced your Japanese language learning.

Q17. Write anything you have learned and/or become interested in other than Japanese language through J-Program.

Q18. Describe how your view of the B city community has changed after J-Program.

Q19. Write any words that you have learned in J-Program and still remember.

Q20. Describe how you would like to use your J-Program experience in the future.

* Ash et al. (2005) を参考に筆者作成。質問文の大学名、地域名、プログラム名は改変してある。

付表2 オンラインサーベイの回答数の分布 (N=14)

	1.Strongly agree	2.Agree	3.Neither agree nor disagree	4. Disagree	5.Strongly disagree	加重平均	分析に用いた3つの観点
Q1.	5	9				1.64	学業面の強化
Q2.	3	11				1.79	学業面の強化
Q3.	2	12				1.86	学業面の強化
Q4.	4	10				1.71	学業面の強化
Q5.	1	10	3			2.14	自己成長
Q6.		9	5			2.36	自己成長
Q7.	5	7	2			1.79	自己成長
Q8.	2	10	2			2.00	学業面の強化
Q9.	3	11				1.79	学業面の強化
Q10	6	8				1.57	市民性の育成
Q11	5	8	1			1.71	市民性の育成
Q12	4	6	3	1		2.07	市民性の育成
Q13	7	7				1.50	N/A (プログラム全体の評価)
Q14	2	6	5	1		2.36	N/A (プログラム全体の評価)
Q15		11	2	1		2.29	N/A (プログラム全体の評価)

* 3つの観点の分類は Ash et al. (2005) を参考にした。