

学部留学生の情報リテラシー教育の試み
—テーマ選定、主張の明確化、学習者の協働によるポスター発表内容の充実を通して—

A Study of Information Literacy Education
for the University Foreign Students of Advanced Japanese Learners

高橋 澄子¹・菅原 和夫²
TAKAHASHI Sumiko・SUGAWARA Kazuo

Abstract

The university students, regardless of their nationalities, are required academic skills, such as those of writing reports and giving an oral presentation. Especially for the freshmen of Japanese learners, the training of those skills, therefore, is one of urgent need. The authors carried out the project work done by advanced Japanese learners, in which they give the poster presentation toward the Japanese audience, based on their collected data. The aim is that the learners produce their clear opinions, as well as the outcomes. This paper concludes that the instruction emphasizing on the topic choice related to their future specialties, and also on expressing their explicit opinions, are helpful for obtaining the basic academic skills.

キーワード：情報生産、自己表現、主張の明確化、専門に関連付けたテーマ、協働

1. はじめに

学部留学生の多くは、日本留学生試験の合格者であることから、キャンパス内外の日常生活でのコミュニケーション能力に関しては、問題があまりないと考えられる。しかし、論理的にまとまりのある内容を話すことなどに関しては、困難がある。更に、自ら問題を見つけ、調べ、そして根拠のあるデータを基に答えを導き出すという情報生産³など、アカデミックな活動に関しては大きな課題がある。

このような情報生産は、将来専門を勉強する上で必要不可欠な基本的な知識・スキルであると共に、それ以上に留学生が一人の人間として異文化社会で生活していく上でも重要なことである。このような情報生産を学部留学生ができるようにするにはどのような支援が行えるのであろうか。

本稿では、山形大学教養教育日本語上級クラス「話す」(2005年度及び2006年度各後期)で実施した「自分でテーマを選び、データ収集し、その結果をポスターにまとめ、母語話

¹ 山形大学国際センター非常勤講師

² 東北大学高等教育開発推進センター非常勤講師

³ 情報生産に関しては梅棹(1969: 11)や上野(2002: 121)を参考にした。

者に対し発表・質疑応答する」活動について報告する。学習者は、情報生産を行い、聞き手に情報を伝えるために、その発表内容を充実させる必要がある。その具体的手立てとして、協働学習を基に、専門に関連付けたテーマ選定を行い、主張を明確化することが、内容充実に資すると仮説を立て、検証を行う。

2. 先行研究と本研究の視点

学部留学生の発表活動に関する先行研究としては、上級学習者の発表活動や、アカデミックジャパニーズ（以下AJ）の試みなどがある。

2.1. 上級学習者による発表活動

川上（2000）は、コミュニケーションやインタラクション、異文化理解、異文化接触などを重視する傾向のある「日本語事情」教育の中で、留学生自らが問題設定し、調査し、レポートを書くという活動の実践例を報告している。

川上が行っている活動は学習者による情報生産である。しかし、テーマを自由に選定⁴していること、また発表形式がレポートであること、この2点において本活動とは異なる。特に発表に関しては担当教員にレポートを提出することで終わっている。その点で川上自身の言う「社会的実践としての言語学習」という視点、すなわち言語学習を教室の中に留めず実際場面での使用をより徹底するとすれば、調査だけでなく、その成果であるレポート自体も、学習者－教師という閉じた関係から開放され、他の学習者或いはインタビュー対象者などにも公開される必要があるのではないだろうか。

保坂（2005）は、「専門的な研究や仕事で必要になる最上級レベルの日本語の口頭表現能力の習得を目指」して実施した「上級後期調査・発表」クラスの報告を行っている。このクラスは1回の授業で1つのテーマに関して担当者が発表し、その内容に関して討議するというもので、ゼミでの発表のようなものと想像する。発表者は「資料を読んだりビデオを見たりして、内容をまとめ、分かりやすく発表できるように」する。保坂は、この活動に関して「技能重視」から「内容重視」そして「対話重視」へと重点が変わったとする。この考え方自体には同意できるが、その活動内容に関してはテーマの選定を担当教師が行ったり、調査がインターネットや既刊資料という二次資料だけで、学習者自ら調べた一次資料がなかったりする点で疑問がある⁵。それに対し本活動は、学習者自身が専門に関連付けたテーマを選び、自ら調査し、資料を集め、その結果をまとめて発表し、その発表について質疑応答するという点で異なる。

2.2. 学部留学生とアカデミック・ジャパニーズ

これまでAJとは、「留学生が日本の大学での勉学に対応できる日本語力」（三宅2003）

⁴ テーマ選定の練習として「あなたの専門とコンビニを結び付けて問題を立てる」などの試みをしている。

⁵ 高橋他（1998）は、一次資料とは当事者によって記録されたもの、二次資料とは当事者以外によって記録、産出されたものとする。本稿では、学生自身が収集した資料を一次資料、他から得た既刊資料を二次資料とする。

とされ、専門への橋渡しが強く意識されてきた⁶。

それに対し、近年AJで「専門への橋渡し」より「大学教育への橋渡し」が必要であるとする立場も出てきた。堀井(2006: 67-68)によると学部留学生に不足しているのは「問題解決能力」であり、その育成こそが初年次教育(学部1、2年)に求められているという。つまり学部留学生にとってのAJは大学で勉強するための基本的なリテラシー教育を担うものと規定している。

このようになるのも、同じ日本語学習者でも研究留学生の場合と学部留学生では要求されるものが異なるからである。研究留学生に不足しているのは日本語そのものである。研究に関しては既に一応のトレーニングを積んでいると考えられる。それに対して、学部留学生は日本語に関しては、日本留学生試験の合格者であるから、一応できると考える。しかし、研究或いは大学での勉強の仕方に関しては、トレーニングを受けていない。その意味で学部留学生に必要なのは堀井が言うように「大学教育への橋渡し」である⁷。

2.3. 本研究の視点

本活動では、将来の専門への連携を考え、まとまりのある内容を聞き手に分かりやすく伝えることをねらいとして、ゼミなどでの発表形式とその表現及び質疑応答での対応の仕方を学習し、最後にポスター発表を実施した⁸。筆者らは、これらの活動自体が、学習者一人ひとりが情報生産するという点から、自己表現になると考えた。

確かに、発表において文法及び音声面での正確さ、また、適切な発表形式などは基本的な学習項目である。しかし、それらは、活動過程全体において総合的に学習できるものである。重要なことは、十分な内容がある発表かどうかである。そこで、その発表内容が学習者自身にとって意味のある内容、本当に話したいことであるのか、それによって自分であることが確認できることかを重視して、本活動を行うことが必要である。具体的には、情報生産して、発表し、質疑応答するというものである。情報生産とは問いを立て、その問いへの答えを見出すという「考える」こと、そして発表とは自分で「考えた」ことを他者に分かるように示すこと、質疑応答とは疑問を明らかにするだけでなく、互いに異なる意見を示し、その共通点、相違点を見つけ合いながら、相互理解を図ることとする。

これまで、学習者に関して言語的にハンディがあるという面に注目した捉え方をしてきた。しかし、学習者は日本語は不足しているが、異なる視点を持ち、それを生かす活動を行えると捉え直した。なぜなら「××人ならではの視点で、興味深かった。」「普通は気づかない話題を取り上げ、得るものがあった。」などのコメントが提示されていることから分かるように、独自性のある情報発信が期待できるからである。また、従来、日本語学習者による口頭発表では「私、発表する人」「私、聞いてあげる人」という一方通行の関係が一般的であった。しかし、本活動は、学習者自身が生産した真の情報としての優位性

⁶ 三宅は日本留学試験との関連から日本語力の解釈について考察している。

⁷ 「大学教育への橋渡し」の必要性は、留学生に留まらず、日本人学生にもあてはまると、強く意識されている。昨今、学部一年生対象の基礎ゼミが開講されているのは、その証左である。

⁸ 授業は高橋が担当した。

によってやり取りするため、学習者を一人の人間として尊重して、双方向から意見のやり取りができる関係へと変化させることになるのではないかと考えた。

3. 情報リテラシー教育の枠組み

3.1. 情報発信を目指した「情報リテラシー」教育

リテラシーの元々の意味は、基礎的な読み書きの能力のこととされている。近年のインターネットや携帯電話の急激な普及に伴い、それらの使用方法、安全対策などを含めたインターネットの基本的な知識や操作技能が必要になる中でメディア・リテラシーやコンピューター・リテラシーの必要性が指摘されてきた（今栄1992: 194）。

様々なメディアの情報を入手したり、発信したりする技術や方法を情報リテラシーとすると、それに関する教育は「情報リテラシー教育」ということになる。現代は情報社会であることから、情報リテラシー教育は、日本人だけでなく留学生にとっても必要不可欠なものである。

これまでの情報リテラシーは、情報をどのように入手するかという「情報受信」が中心であった。当然、情報を受け取ることは大切であるが、同時に「情報発信」も必要である。それにも増して、発信するに足る情報を創出する「情報生産」が重要である。確かに一人ひとりの立場からすれば、多くの場合インターネットなどから情報を入手し、それを利用することが多いのは事実である。したがって情報をどのように手に入れるか、また安全に手に入れるかと言うことが情報リテラシーの中心になることも当然のことである。他方情報発信も容易にできるようになった現代において、「情報発信」という面の情報リテラシーも重視されなければならない。しかも単に情報をどのように発信するかという技術的なことだけでなく、発信する情報が内容のあるものであることが重要である。内容のある情報を発信するためには一人ひとりが情報を生産する「リテラシー」が必要になる。

本稿は、内容のある情報を発信する「情報リテラシー」を学部留学生に身に付けさせるために、どのような活動が可能かを検討する。

3.2. 発表活動における情報リテラシー教育の枠組み

情報リテラシー教育の枠組みとは、情報を生産し、それを他者に伝えるための基本を学ぶことであると考えられる。具体的には、テーマを決め、調査し、結果を基に自らの主張を明らかにし、発表と質疑応答を行うことである。

情報リテラシー教育は単に発表練習に終わるものではない。情報リテラシーとは、情報を自ら創り出し、それを他者に向けて発信するための基本的な知識や技術を指すのであるから、個々別々にできることではなく、一連の活動の中で総合的に関連付けられるべきものである。そこで初めて知識や技術が情報生産、発信に使う意味が出てくる。更に、これらの活動はクラス内に留まるものではなく、一次情報を集めて、その結果を日本語母語話者に対して示す、本物の発表並びに質疑応答活動として行われる。

以下3.2.では、情報リテラシー教育の枠組みの構成要素を①テーマ、②調査、③主張、④発表、⑤質疑応答、⑥協働、⑦活動への動機・意欲に関して、その活動内容、活動の手

立て、そしてそれを行った理由の順に、具体的に述べる。

3.2.1. テーマ

テーマは、専門に関連したものを選択するようにした。だが決して専門そのものではない。学部留学生の場合、この時期、専門が必ずしもはっきりしているとは限らない。そのため自分が専門と想定している範囲で、しかも自分が興味を持っていることに関連する内容で選ぶようにした。例えば、人文学部人間文化学科（比較表象文化論）に属す学習者Aは、日頃「日本のコマーシャルはピンとこないものが多い」と感じていた。そこで専門の比較表象文化論と結びつけ、「日本のテレビ・コマーシャル－韓日の比較－」というテーマにした。

テーマを専門に関連付けた理由は、①活動への意欲・動機を維持できる、②学習者自身を持っている専門に関する知識が活用できる、③活動が将来の専門の研究などに役立つことである。

専門に関連するテーマ選定の手立てとして、まず、自分の興味あることを出す。次に、それと自分の専門を関連付け、テーマを選んだ。当初、自分の専門の中から、興味あることを選ぶということにしたが、学習者が専門を過剰に意識して、選択の幅が狭まってしまう、「難しい」「できない」という意見が出てきたために手立てを変更した。

3.2.2. 調査

調査は、一次資料を得ることを目的とし、量的にも集めやすいアンケートとした。一次資料を得る調査にした理由は、次の点にある。①インターネットなどからの二次資料は、借り物であり、情報を「翻訳」しているだけで、オリジナリティーがない。但し、二次資料は、一次資料を補完する参考資料として積極的に利用することとした。②自ら集めた資料をまとめ、そこからどのような情報を発信できるかを実際に学ぶことができる。③質問項目を作るために、調査の目的、主張などとの関連性を考え、吟味検討するようになる。決定したテーマを基に、何が最も知りたいことかを考え、中心質問、関連質問を作成し、検討した。質問数はアンケート協力者の負担を考慮し、5、6項目とした。

3.2.3. 主張

主張とは、自ら調べたデータを基に言いたいことを明確に述べることとする。これまでのように、単に事実の報告に留まり、主張がなければ、内容が十分に伝わらないのではないかと考えた。手立てとして、テーマ選定、アンケート調査、ポスター作成、発表練習の各段階で何を主張したいか、何がメッセージかを、繰り返し問い続けた。それによって学習者が自らの主張を明確に自覚でき、何が聴衆に対するメッセージかを意識化できた。

3.2.4. 発表形式

発表形式はポスターとした。学習者がこれから発表する可能性のある学会やゼミの発表形式として口頭発表、ポスター発表などがあるが、一般的に口頭発表が中心である。その

ため日本語クラスにおける学習者の発表活動においても口頭発表が中心になっていると考えられる。口頭発表はフォーマルで、動画なども使えるなどという利点があるが、スライドが一枚ずつ提示され、発表全体が鳥瞰できないこと、更に発表者と聴衆の距離があること、また時間制限が厳しく発表と通り一遍の質疑応答で終わってしまうことが多い。

一方、ポスター発表では発表者がポスターを目の前で説明し、発表者と聴衆がやり取りする発表形式である。口頭発表のようなフォーマルさはないものの、第一に、発表に関して聴衆と時間を十分とってやり取りできる。また、空間的にも心理的にも同一の場を共有しやすいという特長がある。第二に、パワーポイントと異なり、眼前に全部の資料が提示されるため、発表の全体が見渡せ、各聴衆のペースで理解したり、資料を確認したり、具体的に指示して質問が可能である。そのため、質疑応答が深められると共に、意見交換ができる利点がある。

そこで質疑応答を重視する本活動ではポスター発表を行うことにした。より分かりやすくするために情報の選択（どの結果を）、その量（どのぐらいか）、提示方法（どのようなグラフなどで）を中心に、ポスター構成、内容配分について具体的に検討した。

3.2.5. 質疑応答

いかなる発表であっても、発表後に聴衆から不明部分などに関する質疑応答が行われる。口頭発表ではその質疑応答が行われるものの、時間制限があるため、通り一遍のやり取りになってしまうことが多い。それに対し、時間が十分設定されているポスター発表では発表と共に質疑応答が中心になっている。そこでは聴衆と納得がいくまでやり取りできる。そのため聴衆にとっても発表者にとっても新しい発見の可能性が高くなる。そういう意味では、学部留学生の場合、更に考えを深め再考する場として積極的に活用できると考えた。手立てとして、活動全過程で教師も含めできるだけ互いに質問し合い、本番での想定質問の準備をした。

3.2.6. 協働

協働とは、上記の活動を学習者が個人で行うと同時に、活動の節目毎に学習者同士が活動の結果を発表し、活動内容に関し話し合うことを通して、互いの不足している部分を補い合っていくことを指す。活動は基本的に個人作業が主であるが、活動が行き詰ったり、その意欲が低下したりしたときに、仲間の助言や発表に刺激され、見通しを付けたり、意欲を持ち直したりすることに役立つ。しかもそれは助言される側だけではなく、助言する側にとっても自らの発表や主張を再度見直す契機になることもある。このような学習者相互のやり取りも期待できる。

本活動では、その手立てとして、活動の段階毎に、ミニ発表会・報告会を実施し、質疑応答を行うことにした。そして、そこで得られたコメントなどを基に何をどのように改訂したかを次回に報告することを徹底した。長期間に渡って課題に自力で取り組むというのがプロジェクト活動であるが、その学習形態に馴れていない学部留学生にとっては、意見、助言を出し合いながら共に取り組める環境が具体的、計画的に設定される必要がある。そ

のような活動環境をテーマ選定、インタビュー、結果及び主張、発表・質疑応答の各段階において設定した。

3. 2. 7. 活動を動かすものとしての動機・意欲

活動を動かすものは動機と意欲である。学習者が活動を行おうとする初発の力、それをここでは動機とする。本活動のねらい、目標、活動内容などに関する十分なオリエンテーションが学習者の動機付けに大きく関わる。そこで、学習者が具体的に何をどうすればよいかイメージできるように前学年度に受講した学生が作成したポスターの実物・VTRなどを提示した。

動機に対して活動を継続させる力をここでは意欲とする。この意欲を動かすものは何であろうか。第一に、学習者自身が持っている意欲である。それをまず学習者自身に気づかせ引き出すために、専門に関連するテーマを選択させた。少なくとも自分が興味を持って選んだ専門であるのだから、他のテーマに比べ、それに関連することであれば、意欲を引き出しやすいし、持続可能だと考えた。第二に、教師が学習者から引き出す意欲である。学習者は上述の意欲を持っている。だが、それだけではおよそ4ヶ月という長期に渡って意欲を維持することは難しい。そこで、何らかの適切な手立てが必要であると考え、活動目標の設定を、活動全体の目標としての大きな目標とテーマ設定など活動毎の小さいステップからなる目標とに分け、設定した。1つ1つの小さな目標を達成し、現在の位置を確かめ、次のステップを確認しながら活動することで、大きな目標が達成できるように設定してある。このように短期の目標、長期の目標を組み合わせることで、長い活動期間の意欲が維持できるようにした。

3. 3. 検証方法

以下第4節で、本稿で述べた情報リテラシー教育がどのような効果があるのか検討するために2005年度、2006年度の授業及びその結果を比較する(4. 1、4. 2)。対象授業は、山形大学教養教育科目「日本語Ⅳb」(日本語・日本事情)で、後期の授業である。授業内容は、「話す」ことが中心になっている。1コマ90分で15回実施した⁹。「日本語Ⅳb」の受講生は若干名の特別聴講学生(短期留学生)もいたが、学部一年生が中心で、2005年度10名、2006年度4名である。学習者は、日本留学試験の日本語科目で一定の点数を求められて入学している。また、学内のプレイスメント・テストによって日本語クラスへの配置が行われていることから、日本語力はある水準の範囲内にあると考えられる。また発表活動、特にポスター発表などの実施経験がほとんどないこともわかっている。本活動に関する限り学習者はほぼ同一の条件にあると言える¹⁰。両年度の授業は同一科目であり、授

⁹ 本クラスに先行する形で、「日本語Ⅲb」クラスが前期15回実施されている。「日本語Ⅲb」と「日本語Ⅳb」は独立した科目であるが、担当教員が同一であるため「日本語Ⅲb」で基本的技能、「日本語Ⅳb」で発表活動を行う予定にしていた。しかし両者を履修した学習者は2005年度8名、2006年度2名であった。また2005年度と2006年度に同一の学生が履修したケースはない。

¹⁰ 学期開始時に簡単な会話テストを実施している。

業目標も同一である。2005年度と2006年度の違いは、情報リテラシー教育において学習者の協働活動、専門に関連したテーマの選定、主張の明確化を組み込んだか否かであった。2006年度にそれらの項目を組み込んだ。したがって、この両者の結果を情報リテラシー教育の項目に関して比較する（4.3.）ことで、どのような効果があったか判定できる。

具体的には、テーマに関しては、専門との関連性があるテーマ選定ができているか。発表に関しては、根拠を明示して主張がなされているか。質疑応答に関しては、発表に関連する話題で質疑応答が行われているか、（4.4.）から検討する。

4. 結果

4.1. 2005年度授業活動

2005年度後期の授業計画及び活動内容の概要を表1に示す。

表1 2005年度活動計画及び内容

回	日 程	授 業 内 容	活 動 内 容
1	10月04日	ガイダンス	活動目標、活動内容の説明
2	10月11日	面接スピーチ	スピーチの組み立てやポイントを明確にし話す練習
3	10月18日	提案スピーチ	大学祭のイベント企画を提案。企画のポイント、具体化、データに基づく説得に留意
4	10月25日	データ説明練習（1）	グラフ、表、図などデータ説明の練習
5	11月01日	データ説明練習（2）	資料を基に、分析、考察の述べ方の学習。聴解練習、ワークシート記入など
6	11月08日	テーマ	テーマは自由選択、テーマを考えるシートを活用し、クラス内でのテーマ発表
7	11月15日	アンケート質問項目の作成と検討	アンケート項目を発表し、学習者同士による検討と個別指導
8	11月22日	調査実施	アンケート調査を実施
9	11月29日	調査実施と結果報告（1）	アンケート調査及び報告
10	12月06日	調査報告（2）	アンケート調査結果をクラスで報告
11	12月13日	調査結果のまとめ	調査結果のまとめと分析
12	12月20日	ポスター作成（1）	レイアウト（はじめに、方法、結果、分析、まとめ）の書き方
13	01月16日	ポスター作成（2） 発表・質疑応答練習（1）	見やすいポスターの工夫。語彙、表現の確認。 発表原稿作成
14	01月23日	発表・質疑応答練習（2）	発音、声の大きさ、視線などに留意
15	01月30日	ポスター発表	日本人聴衆への発表・質疑応答

本活動は、導入、テーマ設定、アンケート調査、ポスター作成、発表の5つに大別できる。活動に入る前に、発表へ向けたスピーチの練習、発表でのデータ説明の練習を行った。テーマは学習者の興味・関心から自由に選択した。「韓流ブームと日本人の韓国に対するイメージの変化」「国際結婚」などが選ばれた。次に、調査項目を作り、アンケート調査

した。調査は漠然と行うのではなく、予想を立てそれとの異同を確認するために行うようにすることにした。調査人数をできるだけ多くすること、調査項目や進捗状況を確認するために、調査の途中でそれまでの調査結果を発表することにした。発表練習はクラス全体で行った。

4. 2. 2006年度授業活動

2006年度授業活動計画と活動概要を表2に示す。

表2 2006年度活動計画と内容

回	日 程	授 業 内 容	活 動 内 容
1	10月03日	ガイダンス	授業目標、活動内容などの説明及び活動のビデオ、ポスターなどの提示
2	10月10日	データ説明練習（1）	グラフ、表、図などデータ説明の練習
3	10月17日	データ説明練習（2）	資料を基に分析、考察の述べ方の学習
4	10月24日	テーマ及びアンケート項目	テーマ、アンケート項目の検討と選定その内容の発表と質疑。個別指導の実施
5	10月31日	アンケート質問項目作成	質問項目の決定及びその発表とクラス全体での検討。個別指導も実施
6	11月07日	調査実施（1）	アンケートの実施と問題点の検討
7	11月14日	調査実施（2）	調査進捗状況の報告と分析
8	11月21日	調査実施・報告	アンケート実施及び結果報告
9	11月28日	調査結果整理	調査のまとめ
10	12月05日	ポスター作成（1）	レイアウト（データ選別と配分）
11	12月12日	ポスター作成（2）、発表と質疑応答の練習（1）	発表原稿作成と発表練習
12	12月19日	発表と質疑応答の練習（2）	発表と質疑応答の練習
13	01月16日	発表練習・リハーサル	学習者間で評価し、修正・改善
14	01月23日	ポスター発表・質疑応答	日本人聴衆に発表・質疑応答
15	01月30日	フィードバック	フォローアップ・インタビュー、教師の評価 ¹¹

2006年度の活動も前年同様、導入、テーマ、調査、ポスター作成、発表の5つの活動を行った。2005年度と異なる点は、①テーマ選定に関して、自由選択ではなく専門に関連したテーマを選択したこと、②調査は、データ数を50以上と多くした¹²。③報告に留まらず、その結果を基に自らの主張を作り出すようにし、ポスター、発表でも主張を明確に述べるようにした。④クラス全体の発表練習は1回であったが、学習者同士の質疑応答を活発にした。活動全体に関して、協働活動を行い、学習者は活動の成果を活動の区切り毎にクラ

¹¹ 準備に時間がかかり、予定を変更し最終日に発表を実施した。学習者からのコメント、評価、教師の評価などはメールで行った。評価は発表・質疑応答を録音したものを文字化し、それを資料として①主張の明確化、②質疑応答での応答の適切さなどを中心に行った。聴衆からのコメントも参考にした。

¹² 2005年度の質疑応答で聴衆からデータ数が少ないという指摘が多かったことを参考に変えた。

ス内で公開して、意見交換し合い、各自改善するようにした。その際、教師もその参加者の一人に徹した。教師自身が各発表内容に興味を示し、具体的に「なぜそうなるのか」「何を言いたいのか」「そのように言える根拠は何か」など実際に聞きたい質問をした。

4.3. 2005年度と2006年度の活動結果の比較

2005年度と2006年度の結果を①テーマ、②調査、③主張、④発表、⑤質疑応答に関して、それぞれ比較する。

4.3.1. テーマ

2005年度は、自由選択とした。その結果、第一に、自分の興味・関心を絞りきれず、テーマ選択が難しかった。第1に、「離婚について」、「周りの外国人」、「アルバイト」、「余暇の過ごし方」など、教科書や「日本事情」授業などでよく取り上げられている日本の文化的特徴を話題にするものが多かった。だが、このテーマについては母語話者の方が詳しく、余程新しい視点を入れないと情報落差が生じ難い。第二に、コース半ば頃から学習者の意欲が低くなってきた。当初、自分の興味でテーマを選んだはずだったが、漠然としたものから具体的に本当に何を知りたいのかを見つけ出すことができない状況だった。テーマ選定、及び絞り込みに時間がかかり、次回までの具体的課題にも十分な取り組みが見られず、つまずきの原因となった。

2006年度は、専門に関連するテーマ選択とした。その際、まず、自分の興味・関心が何かを口頭で出し、次に、その興味あることを自分の専門にどのように関連付けられるかを考え、テーマを決めることにした。活動に対する動機を高め、意欲を維持できると考えたからである。その結果、第一に、テーマ選択は容易ではなかったが、「チャレンジしてみようかな。」（「日本の広告」を選んだ学習者Aのコメント）という気持ちがわき、「日本の広告→日本のテレビコマーシャル－日韓の比較－」（比較文化表象文化論学生）や、「占い→娯楽産業の中の「占い」」（法経政策学科経済・経営コース学生）などのように変化がみられた。漠然と考えていたテーマから、専門で勉強したいと漠然とではあるが考えていることと関連させたため、テーマが絞り込まれ、具体的になった。面白いテーマは聴衆を十分に引き付け、結果として評価も高かった。第二に、本活動を将来勉強したい内容につなげ得ることが意識でき、活動への動機・意欲が高まった。例えば、上述のAは、翌週のクラスでは、図書館やインターネットを積極的に利用したり、自国の友人から情報を得たりし、日韓それぞれの特徴の概要を資料としてまとめてきた。更に、それを基にアンケート質問事項第一案も作成してくるなど意欲的な取り組みを示した。

4.3.2. 主張

2005年度は、テーマを決め、調査し、その結果を発表することとした。データ数は20～30とした。発表では調査データは示されているが、そのデータから何が言えるか、何を言いたいのかという主張がなかった。そのため、質疑応答では、データの確認や収集方法に話題が偏り、なぜこのテーマだったのか、データを示し何が言いたいのかという掘り下げ

た質疑は少なかった。

2006年度は、データ数を増やし50を目指したが、100程度のデータを収集した学習者もいた。発表では調査データを示すだけでなく、データを基に何を言いたいのか、主張したいのかを明確にすることとした。その結果、第一に、何を知りたいかを基に質問項目を作成してアンケート調査を行い、その結果を基に自分の主張を明確にするという意識が生じた。第二に、発表では、調査結果の説明だけでなく、データから言いたいこと、主張したいことを述べるようになった。例えばAの「日本のテレビコマーシャル－韓日の比較－」では、日本の広告・コマーシャルは日本人がイメージ重視だと考えていることが分かった。それに対しAは、将来メディア関連分野に就職希望しており、広告の作り手側の立場から、製品の良し悪しが消費者にはっきり伝わるものを作りたいとか、更に、高齢化社会が進んでいる現実を踏まえ、もっと製品の特徴を説明するべきだという意見を主張するようになった。第三に、質疑応答が発表した内容を中心になされるようになった。同じデータに関する質問でも、データの具体的な内容、例えば「どのような点で日本のコマーシャルはイメージ中心なのか」というような質問がなされている。日本人聴衆も、コマーシャルがイメージ中心であることに気づいていたが、その理由が何であるかまでは考えていなかった。それに対して、Aは、類似商品が多いことから、差異化を図るためには製品の内容よりイメージで競うようになったのではないかと述べ、聴衆の気づいていないことを指摘している。これは2005年度にはなかったやり取りである。

以上、調査結果報告に終わらずそこから自分の主張したいことを述べた例を挙げた。ここで、学習者（A、B）のコメントを挙げると、Aは「一つのテーマについて違った角度から考えることを学んだ」、Bは「『占い』というテーマを専門に関連付け、娯楽産業としての『占い』という考えが出せたことにびっくりしているし、自信が持てた。」と述べている。また、聴衆からは、「学習者が伝えたいことが十分伝わった」というコメントがあった。

4.3.3. 協働

2005年度は、若干の協働活動を実施したが、主に個人活動が中心だった。テーマ選定でのつまずきから、グループやクラス全体でコメント、助言などを出し合う以前に準備すべきたたき台となるものを出せなかったり、他の学生が選んだ漠然としたテーマにもほとんど関心を示さなかったりするなど、協働活動として機能しなかった。

2006年度は、テーマの選定、分析・考察場面で自力では十分に対処できず、悩む場面があった。しかし、学習者が互いに他のテーマに関心を示し、聞き手として知りたい事項を挙げたりするなど、意見を述べたり、助言したりすることが多く観察された。その結果、例えば、「占い」に興味を持ち、新聞などでよく見るBは当初、「日本人の占いについて」という漠然としたテーマを選んだが、そこから何が知りたくて、何を言いたいのか具体的に見つけられない状況が続いた。しかし、教師も含め、他の学習者からのコメント、助言を基に、質問項目を何回か修正を繰り返した。その結果、日本人だけではなく、自国、他の国という比較対照群を設定した調査をすることにした。また、なぜ占いを見るかを聞く

項目として当初、「その理由は何か」という自由記述とするものだったが、話し合いから「現状に何か不満、悩みがあるから占いを見るのではないか」、「友人関係がうまくいかないからではないか」と自分なりの仮説を立てた。その結果、最終的には、「現在のどの状況に不満か」とか「友人関係と友人との話題」という具体的な質問項目に改訂することにした。更に、「占いの問題点は何か」も加え完成させた。データ収集についても、学習者が互いに協力し合い、他の学習者のデータ収集を援助することもあった。このように、テーマ決定、ポスター作成など活動段階毎に進捗状況を報告し、抱えている問題点を出し、互いに助言をするようになった。長期に渡る活動期間、それぞれが意欲を維持できたのは、このような協働を行った結果であり、その成果がポスターや発表として具現化された。学習者からは「皆と話し合いをして、他の人の意見も聞けてよかった。」というコメントが挙げられた。

4.3.4. 質疑応答

発表後の質疑応答はどのような話題でなされているだろうか。一般的に母語話者間の場合、質疑応答における話題は、発表話題から選ばれるのが普通である。一方、学習者との場合には、話題は、発表話題だけでなく、発表外話題が選ばれることがある。このことに関しては、発表内容が十分でないと発表者個人のことが話題として取り上げられるという報告がある（菅原・高橋2006）。そこで2005年度と2006年度のそれぞれの質疑応答がどのような話題で行われているかを検討することで、発表内容が十分であったかどうかを判断してみたい。

例えば、2006年度の「日本のテレビコマーシャル－韓日の比較－」では「結論のところで、（中略）製品を買うときの情報を伝達するのがCMの役割だと思うんですけど、（中略）そうでない広告を作っていることがわかったんですけど、（中略）なぜだと思いますか。」「今後の課題のところで、日本と韓国は同じアジアなので重なる部分があると言うんですが、具体的にはどのようなことですか」というように発表内容、特に発表者が主張したい部分に関する質問が中心になされている。それに対して2005年度は、「この調査対象は19才から20才の学生さんですよ。（中略）他の年齢層も聞いたらすごくバラエティに富んだじゃないかと思います」、「調査対象となった人は山大の学生なんですか」、「年代は20代が多いですけど、質問の内容からそういうふうになったんですか」というような調査方法に関する質問がなされる傾向があった。また、そこで確認した調査方法やデータを基に、結論にまで発展した質問が余りなかった。このようなことから2006年度の方が発表者の調査内容、主張などに関連した質疑応答が行われているといえる。

以上、2006年度は、学習者が自己表現するためには、学習者自身による情報生産が必要であると考え、その情報生産へ向けた手立てとして専門に関連したテーマの選定、主張の明確化、そして学習者相互の協働活動を実施した。その結果、これらの手立てを行った方が、テーマが限定され、主張もはっきりし、更には学習者の活動意欲も維持され、学習者による情報生産ができ、学習者自身が「言いたいこと」を発表で述べることができたことがわかった。

5. 考察

考察では、まずこれらの手立てが情報生産に有効になったのはなぜかを検討する。次に本活動（情報リテラシー教育）が日本語教育でどのような位置づけになるのかを確認する。最後にこれらの活動の長所と問題点を確認する。

5.1. 情報リテラシー教育の手立てが情報生産に資する理由

本活動の手立ては、テーマ選択、主張の明確化、協働活動の3点であった。テーマはそれまでの自由な選択から専門に関連するものへ変更した。その結果、学習者のテーマが具体的、かつ限定されたものになることが分かった。テーマを専門に関連させるとなぜ話題が具体化、限定化することになるのか、話題の具体化、限定化はなぜ情報生産にとって良いのか、を検討する。

まず、専門に関連した話題になるとなぜ具体化、限定化することになるのだろうか。学習者にとって話題が自らの専門に関連していると、その分野について漠然とではあるが自分が持っている何らかの知識を手がかりに何が問題になっているか、ある程度分かると考えられる。したがって、そこで問題にすべきことを事前に予測できるため、話題を具体的かつ限定的に選定できるようになると考えられる。

次に、話題の具体化、限定化はなぜ主張の情報生産に資するのだろうか。話題が自らの専門に関連していると、十分な知識ではないが、それを活用して調査項目が作りやすくなる。更にそれを基に事前に予測を立てて調査できるし、明確な主張がしやすくなる。それでは、調査結果の報告だけでなく、調査結果を基に学習者自身の意見、主張を明確にできたのはなぜだろうか。発表が日本語の練習であれば、単なる事実の報告でも、聞き手も、発表する学習者も満足するだろう。しかし、学習者は自ら言いたいことがあるとき、そうした報告だけでは満足できず、自らの主張をはっきりさせようとするし、意見を聞き手に伝えようとする。伝えるためには、根拠のある主張が必要となる。主張を明確にするための手立てとして、第一に、教師が各活動段階で常に何が言いたいのか、主張は何かを繰り返し問いかけたこと、第二に、学習者の協働がある。学習者の協働で行ったことは次のことである。学習者自身は主張が漠然と分かっているが、それを表現することは難しい。そこで学習者が自ら考えていることを明らかにするため学習者同士が発表し、話し合うことである。他の学習者から問われることで、学習者自らが「主張は何か」、「言いたいことは何か」と問うことになり、次第に主張が明らかになった。このように協働が学習者自身の主張を明らかにするのに役立ったと考えられる。

5.2. 情報リテラシー教育の位置づけ

情報リテラシー教育は、まず日本語の表現、スキルの面から有益である。情報生産する過程での活動は専門のゼミでの発表に役立つことから、専門への橋渡しになる。しかし、それだけではない。情報リテラシー教育の中核である情報生産は、学習者が自ら言いたいことを日本語で表現する活動である。それは単に日本語の学習に留まらず、学習者が留学生として日本という異文化社会で一人の人間として生きていく上で必要な教育であるとい

う位置づけが可能である。

5.3. 情報リテラシー教育の問題点

情報リテラシー教育としてのポスター発表活動は、「まとまった発表ができるいい機会である」、「自分の言いたいことを話す機会になる」、「専門のゼミなどで行う発表の練習になった」などと学習者が評価している。これらは本活動が学習者にとって専門への橋渡しになっている可能性を示唆している。次に、「母語話者とのやりとりに自信が持てた」、「発表が何とかできると思えるようになった」など学習者が発表活動に自信を示している。これらは学習者一人ひとりが自らの意見を、データを基に主張するという活動に自信を持っていることを示している。更に「当初このような活動がどのくらいできるか不安だったが、やってみるとできることがわかったし、活動も充実していた」など学習者が活動に対して一定の達成感を感じていることもわかる¹³。このように専門への橋渡しとしての意義、自己表現活動ができるという自信、このような活動を遂行できるという達成感などを学習者自身が持つことができるという点に本活動の長所がある。

一方、本活動が持つ問題点も指摘しうる。学習者の時間的負担、活動（協働活動）の好き嫌い、テーマ選択の難しさ、主張の見つけ難さなどの問題点がある。以下、これらの問題について、個々に考えていく。

- (1) 学習者の負担という問題がある。本活動のようなプロジェクトでは、いわゆるクラス内だけで活動が完結せず、アンケートによるデータ収集やポスター作成などクラス外の活動が多く求められる。そのための時間を作り出さなければならず、学習者にとって負担になる、という声がある。実際、全員が「大変だった」とコメントしている。
- (2) プロジェクトという活動に対する学習者の好みの問題である。本活動のようなプロジェクトに慣れていないため、嫌いだという学習者もいる。また協働の活動が嫌いという学習者もいる。テキストが決まってい、その説明を聞き、問題を解いてみるという授業活動をよしとしたり、またプロジェクトそのものはいいが、それは一人ひとりやればよいことで、話し合いや一緒にする協働的活動は要らないとしたりする意見もある。これらは学習スタイルによるもので、教師が強制できるものではない。しかし、実際に活動を経験することによって、本活動のようなプロジェクト、協働に理解を示すようになる場合もあるし、そうでない場合もある。後者の場合どのような手立てを講じるか今後の課題となる。
- (3) 専門に関連したテーマ選択の難しさがある。専門とはいっても学部留学生の場合、専門の知識が十分でないとか、反対に専門に限られた狭い分野でテーマを選ぶことになるなどの問題がある。後者のように専門に特化し過ぎると、聞き手が分からないということが起こる。そのため、まず、学習者の興味あることを考え、それと専門の接点を見つけてテーマを選択する方法を試みた。しかし、学部留学生にとって

¹³ 倉八（1994）は、長期に渡るプロジェクトを実施するには充実感、達成感が重要であるとしている。

その接点を見つけることは難しいようである。一つの解決策として互いに意見を出し合って話すなど協働的活動が役立つ。

- (4) 根拠付けた主張の述べ方にも課題がある。自らが言いたいことをはっきりさせることが発表を分かりやすくさせ、質疑応答において聴衆も質問しやすくなる。その一方、学習者が「自分の言いたいことを言う」ということを誤解し、自分の信念だけを述べ、質疑応答が成立しなくなる場合もある。自分の意見を言うことと信念だけを述べることの違いは、「言いたいこと」の裏づけとなるデータ、根拠などがあるかどうかによる。「離婚について」の発表では「結婚の条件は愛情だけでよいか」という質問項目に対して、「愛情優先の結婚は危ないので、人柄とか金を考慮すべきだ」という主張をした学習者がいた。その主張自体は面白い。しかし、それを裏づけるデータがないため、聴衆から「それはCさん自身の独断的な考え方だ。その理由や別の考え方も示す方がよい」と指摘されたが、一貫してその立場からやり取りを行っていた。裏づけのない主張が聞き手を説得できないことに十分留意させる必要がある。

6. まとめ

学習者が情報生産し、その結果を発表し、質疑応答するという活動を、3つの手立て、すなわちテーマを専門に関連させること、主張を明確にすること、協働で活動することを通して行った。本活動の分析結果から、これらの手立てが学習者の発表内容の充実に資することが明らかになった。このような活動は学習者が1、2年次において必要であるとともに、その後の専門で行うであろう研究活動にも必要となる。更に、今後、一人の人間として生活していく上でも役立つものと考えられる。

しかし、本活動には解決すべき問題点もある。本活動が学習者に大きい負担を強いること、活動に対する学習者の好みなどである。また授業担当者にも負担が大きいため、学習者が増えた場合実施が可能か、更に、聴衆をどのように集めるかなど問題がある。今後、活動を継続するためにも、それらの問題をどのように改善できるか検討していきたい。

謝辞

本稿の執筆にあたり、編集委員から詳細な助言をいただきました。感謝申し上げます。

参考文献

- 上野千鶴子 (2002) 『サヨナラ学校化社会』 朝日新聞社: 121.
梅棹忠夫 (1969) 『知的生産の技術』 岩波書店: 11.
今栄国晴 (1992) 「コンピューターリテラシーと教育」 今栄国晴編著 『教育の情報化と認知科学—教育の方法と技術の革新』 福村出版: 194.
川上郁雄 (2000) 「転換期の日本語教育」 『宮城教育大学紀要』 35巻: 1-12.
倉八順子 (1994) 「プロジェクトが学習成果に及ぼす効果と学習者の適正との関連」 『日本語教育学会』 83号: 136-147.

- 菅原和夫・高橋澄子（2006）「質疑応答における話題のずれー初級学習者によるポスター発表・質疑応答において」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 13 No. 2: 26-27.
- 高橋順一・渡辺文雄・大淵憲一（1998）『人間科学研究法ハンドブック』ナカニシヤ出版
- 保坂敏子（2005）「対話重視による上級口頭表現教育の方法」慶応大学日本語日本文化教育センター『日本語と日本語教育』33号: 131-145.
- 堀井恵子（2006）「留学生初年次（日本語教育）をデザインする」門倉正美他編著『アカデミックジャパニーズの挑戦』ひつじ書房: 67-68.
- 三宅和子（2003）「留学生・日本人大学生のアカデミック・ジャパニーズとは」『日本語留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成14-16年度科学研究助成金（基盤研究A）研究成果報告書