

中国の小学生は『アニメで日本語』を体験して意識をどう変容させたか：
「言語意識教育」に向けての示唆

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-03-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 矢崎, 満夫, 赤桐, 敦 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008114

中国の小学生は『アニメで日本語』を体験して意識をどう変容させたか —「言語意識教育」に向けての示唆—

矢崎満夫・赤桐 敦

【要旨】

日本語を全く知らない中国人小学生に対して、日本語学習への興味喚起等に関する有用性を調査するために、『アニメで日本語』の授業実践を試みた。事前・事後アンケートの自由記述の分析から、①中国人小学生が「日本」と「日本人」について広範な知識と一定の関心を持っているものの、ほとんどポジティブなイメージを持っていないこと ②「日本のアニメ」について、一般の小学生が詳しい知識と大きな関心を持ち、普段から親しんでいること ③日本のアニメを使って実施された、初めての日本語学習活動は、多くの中国人小学生にスムーズに受け入れられたこと ④実践後に日本と日本人に対してポジティブな印象を抱くようになり、「日本へ行きたい」「日本人と友達になりたい」などの意見が見られるようになったこと ⑤アニメを通じた日本語学習活動を楽しみ、日本語学習を「おもしろい」とする意見が増えたこと がわかった。今回の調査から、『アニメで日本語』は小学生の意識を大きく変容させていたことがわかり、今後「言語意識教育」等にも発展させていける可能性が示唆された。

【キーワード】 日本語学習の価値、『アニメで日本語』、意識の変容、ステレオタイプ、言語意識教育

1. はじめに

「海外における日本語教育は国家間の交流の担い手を育て、友好関係の基盤を築く重要な要素となる。また、その国の国民に日本語を通じて日本に対する理解を深めたり、イメージを向上させたりすることができる」(外務省2009) というように、世界的な日本語教育の普及は、日本にとって重要な課題である。

海外の日本語学習者の総数は年々増加を続けているが、2006年と2009年の調査結果を比較すると、学習者数上位20か国のうちの少なくともオーストラリア・マレーシア・ニュージーランド・ブラジルの4か国で、学習者数・機関数・教師数のすべてにおいて減少が見られた(国際交流基金2008・2011)。海外の日本語学習者数の増減は、当該国の国内事情、国家間関係及び日本の政治・経済状況等にも大きく影響されるため、今後も安定的に学習者が増加していくかどうかは楽観を許さない。2009年調査で学習者数世界第2位の中国においても、全体数は増加しているものの、初等中等教育機関の年少の学習者に限っては、2006年から2009年の3年間で1万4,000人以上減少したことがわかっている。今後、さらに海外における日本の理解者を増やし、日本語学習者の裾野を広げていくには、やはり子どもの頃から日本・日本語・日本人等に対して親しみが持てるような何らかの仕掛けが必要であろう。この点に関しては外務省(2009)も、「将来のために今、海外の日本語教育

を充実させることがとても大事であり、子どもの頃から興味を持って日本語を学び続けていけるよう、アニメやマンガなどポップカルチャーを利用した日本語教育が求められている」と述べている。

日本のポップカルチャーの中でも、映像であるアニメは、特に海外の子どもたちにとって非常に魅力的な素材であると考えられる。しかしながら、海外の子ども（＝年少者）の日本語学習者に焦点を当てたアニメ利用の研究は見当たらないのが実状である。そうした中、筆者の矢崎は『アニメで日本語』という新しい活動手法を提唱し、これまでに継続して一連の実践研究を行ってきた。『アニメで日本語』とは、日頃の生活の中で普通に日本のアニメに触れている年少の学習者が、学習の一環として教室でもアニメを視聴し、そこで体験したアニメ世界を題材に日本語の学習を進めていく活動手法である。主にアニメの中に表れる日本語表現、語彙、日本の文化的要素等を学んでもらうものや、アニメやマンガのキャラクターを利用して、予め用意した「教育内容」を提供する教材群⁽¹⁾とは異なり、『アニメで日本語』はアニメ作品そのものを学習者自身が楽しみ、個々の学習者に取り込まれたアニメの共通体験に基づいて、仲間同士で語り合うことを重視する。教師は学ばせたい項目（教育内容）を学習者のニーズや学習段階等に応じて考え、それらをアニメ視聴後の活動を通じて習得させていく。これまでの国内外における実践研究によって、当該活動手法が年少の日本語学習者の特に動機づけに有効であることが示されている（矢崎2009・2011・2012a・2012b・2013、矢崎・Ehlert 2011）。

今回は、「日本語学習者の裾野を広げる」ことを主なねらいとして、日本語を全く習ったことがない中国の小学生を対象に選び、『アニメで日本語』の実践研究に取り組んだ。その際に、日本語学習への興味喚起の様相はもとより、「日本」「日本人」等に対する意識や態度にも『アニメで日本語』によって何らかの変容がもたらされるのではないかとする予想を立て、当該活動手法を取り入れた授業実践とアンケート調査の分析を試みた。その結果、日本語学習に対する興味喚起にとどまらず、本実践後には学習者の意識と態度にも大きな変容が見られていたことがわかった。外国語学習を通じて言語そのものへの関心を高め、当該言語話者に対する意識や態度の変容を促す試みは70年代から欧州において始まり、「言語意識教育」や「言語への目覚め教育」へと発展してきている。『アニメで日本語』は、その名が示すように本来は「日本語学習」の文脈で開発された活動手法であるが、今回の実践において年少者の意識と態度にも変容をもたらしたという点で、今後「言語意識教育」等にもつながる可能性を秘めている。

本稿では、授業実践の結果示された、『アニメで日本語』の「言語意識教育」等に対する有用性と今後の発展性について述べていく。構成としては、まず日本語学習者減少への危機感と日本語学習の価値の変化、日本語教育へのアニメ利用のあり方について考察する。次に『アニメで日本語』の活動手法、授業実践の概要に言及したうえで、アンケート調査の結果に基づいた分析を行う。そして最後に、分析結果から示された意識・態度の変化をいかに解釈し、今後、『アニメで日本語』をどのように発展させていくことができるのかについて検討を行うこととする。

2. 学習者減少への危機感と日本語学習の価値の変化

国際交流基金による最新の調査報告（2012年）では、海外の日本語学習者数は増加しているとされるが、一方で、海外の研究者の間では学習者数減少への危機感が、深刻に受け止められているという側面もある。

2014年のシドニー日本語教育国際研究大会では、まず開会式後のAndersonによる基調講演で、日本が若者を惹きつける価値を提供していないことが訴えられた。また、続くSpence-Brownの報告では、歴史的にオーストラリアの日本語教育が日本の経済発展につれて拡大し、経済的価値、実用的価値を重視してきたことを踏まえ、近年の日本経済の存在感が低下するとともに、日本語学習の存在感も低下しつつあること、「アジアの世紀」への移行と他のアジアの言語が重視されつつあることが指摘された。Spence-Brownは、さらに日本語学習者数減少の要因として、グローバル言語としての英語の地位が確立されつつあることにより、英語による単一言語化が進み、そもそも英語以外の外国語を学ぶ必要がないとする考え方が広がっていることを指摘した。このような危機感に関する報告は、オーストラリアの研究者のみならず、会場の韓国人研究者や台湾人研究者からも支持されていた⁽²⁾。

3. アニメ利用への批判

日本経済の存在感低下にともなう日本語の実用的価値の低下と、英語単一言語主義という言語学習観は、年少者の将来の学習対象言語の選択に重大な影響を及ぼすため、学習者数の現在値は決して楽観視できない状況にある。こうした現状を踏まえ、近年ではアニメ・マンガやJ-ポップなどの文化的価値から日本のイメージを高めようとする「クールジャパン」が積極的に推進されてきており、国際交流基金の運営するウェブサイト「アニメ・マンガの日本語」のように、日本語教育普及につなげようとする試みも活発になっている。

日本のポップカルチャーの代表格である「アニメ」が日本の文化として捉えられ、日本語を学ぶ動機となっていることは、中国などの学習動機調査で常に上位にあることから事実として支持されている。しかし、アニメを日本文化として捉え、その利用によって日本語学習の価値を高めようとする試みについては、いくつかの批判的な意見がある。一つは、日本語教育の現場から聞かれる「アニメ愛好者は年少者でも一部の者に限られ、その後の日本語学習に結び付く者は、さらにごく一部にすぎない」とするものである。アニメは、小説や映画ほど一般的なメディアではなく、ある学習者にとっては全く興味のないものであり、さらにある者にとっては嫌悪の対象にすらなっている。仮に一般的なメディアだとしても、ハリウッド映画を楽しむ者が常に英語学習に向かうわけではないことを考えれば、動機形成の要因としては、アニメ鑑賞の影響は限定的なものになる。もう一つの批判的な意見は、海外の教育現場で聞かれる「アニメは、年少者に日本的価値観を植え付ける有害な存在である」とするものである。このような意見では、年少者は批判的能力に乏しく、アニメに描かれている日本的価値観をそのまま受け入れてしまうため、次第に日本好きになってしまう、とされる。国によってはアニメを日本の文化的価値観を押しつける文化的侵略とみなし、日本のアニメを制限する政策も存在する⁽³⁾。

一方、このような批判的意見に対して、「アニメで描かれる世界は、日本文化を超えた普

遍的な世界である」と擁護する意見も聞かれる。しかし、作り手が日本人である限り、日本の価値観からは逃れられず、仮にアニメが普遍的なコンテンツだとしても、普遍的な娯楽としての暴力や性的描写が多用されており、年少者に有害であるという批判はぬぐいきれない。

以上のように、アニメを日本文化の代表として捉えて日本語普及に活用することには限界があり、一部の愛好者には熱狂的に支持されているとしても、日本語全体の経済的価値の低下を補い、英語による単一言語化に対抗できるほどの価値を提供できるとは考えにくい。

4. 『アニメで日本語』の活動手法

このようなアニメによる日本語普及の限界に対して、筆者らは、アニメを「共通体験」として捉えた『アニメで日本語』の新たな価値を提示したいと考える。『アニメで日本語』は、主に海外の年少学習者の「学習者不熱心」の問題に対処するために開発された活動手法で、アニメという魅力的な素材を活用して、仲間同士によるアニメ世界の共通体験のもとに、日本語のコミュニケーション活動を展開するものである(矢崎2009)。年少の日本語学習者の教育目標や発達段階を考慮し、「アニメに表れる文型や語彙等のインプット」よりも、「アニメ視聴後の仲間同士によるコミュニケーション活動」に重点を置いている。ここでは、「アニメーション」と同義である「アニメーション」の理念のもとに、アニメ作品をまず「楽しむ」ことを強調する。アニメーションとは、「教え、学ぶ」営みである「エデュケーション」とは異なり、遊びや余暇や文化活動を通して、面白さ・楽しさ・歓びを追求しつつ精神を活性化させ、人間が豊かに成長していく独自の営みをとらえた概念であるという(増山1997)。従来アニメを利用した日本語教育が、アニメの中に表れる語彙・文法等の言語知識や日本文化を導入することを目指しているのに対し⁽⁴⁾、『アニメで日本語』は、まずアニメ作品をそのまま楽しみ、その視聴によってもたらされるアニメ世界の「共通体験」のもとにして、仲間との言語活動を導入しようとする。『アニメで日本語』で使用されるアニメは、学習者の興味関心に応じて自由に選定され、学習者の理解可能な言語(字幕や吹き替え等)で視聴される。さらに、どのような日本語を学ぶかについても、学習者のレベルとニーズによって教授者側が自由にデザインすることができ、そのための活動は既存のティーチング・ストラテジーの中から教員によって選択され、さらには様々に変更されたり新たに開発されたりするものであるとする(矢崎2009)。

これまでのアニメを利用した日本語教育方法は、「アニメの中に表れる文型や語彙等のインプット」が中心であり、そこには「アニメの中の日本語が知りたい」という日本語学習希望者の存在を前提としているという問題点があった。換言すれば、従来教育方法は日本のアニメが大好きで、かつ「字幕なしでアニメを見たい」という強い動機を持った学習者にのみ応えるものとなっていた。真に日本語学習者の裾野を広げるためには、「アニメの日本語」の利用にばかり着目するのではなく、アニメという媒体に対して何となく抱く興味関心をこそ「日本語学習へと誘う素材」として活用するべきである。この点において、『アニメで日本語』はまずアニメを楽しみ、アニメ視聴後に仲間同士によるコミュニケーション活動を行う手法をとることから、学習者はアニメに対する一般的な興味があればよ

く、また視聴後には日本語を使ったコミュニケーション活動を教授者側で自由にデザインできるため、言語や文化に関する一方的な価値観の押し付けにもつながりにくいと考えられる。

以上のことから、日本語を全く習ったことのない年少者を対象とした今回の授業実践においては、『アニメで日本語』を用いて、その活動手法が日本語学習への興味喚起や日本・日本人等に対する意識・態度にどのような変容をもたらすかについて、検証を試みることにした。

5. 授業実践の概要

当該授業実践は2012年7月9日に中国・吉林省長春市内の小学校において、筆者の矢崎が授業者となって行った。対象はこれまでに日本語を全く学習したことのない中国人の小学5年生45名である。『アニメで日本語』の「ティーチング・ストラテジー18」(矢崎2012)の中から、日本語を学んだことのない小学生に対しても実施可能と判断した3つのストラテジーを選び、それらを活動の中心に据えて授業を計画した。授業者の使用言語は日本語および中国語で、細かい説明が必要な場面では、中国人の協力者に通訳をお願いした。また、この他に日本人3名と中国人1名にも、児童たちが日本語活動を行う際の補助協力者として授業に入ってもらった。

約1時間の授業の流れは以下のとおりである。なお、アニメ作品は日本語音声で中国語の字幕が入っているものを使用した。

○授業の流れ

- 1) 授業者自己紹介〈日本語表現「こんにちは。わたしは〇〇(名前)です。よろしく!〉
- 2) アニメの視聴(約10分)
- 3) 活動① ストラテジー「この人の名前は?」(登場人物の名前をみんなで当てる活動)
- 4) 活動② ストラテジー「自己紹介」(登場人物になったつもりで自己紹介する活動)
〈日本語表現「こんにちは。わたしは〇〇(登場人物名)です。よろしく!〉
- 5) 活動③ 日本人及び中国人の補助協力者と、1)の日本語表現を使って実際に自己紹介する。
- 6) 活動④ ストラテジー「声優になろう!」(ある場面のセリフを練習してから画面にあわせて言う活動)〈日本語表現「こんにちは」「ありがとうございます」「がんばってね」「さようなら!〉
- 7) まとめの活動(今日学習した日本語表現の総復習)

6. アンケート調査結果の分析と考察

6. 1 選択項目に関する調査結果

当該授業の事前と事後に「日本・日本語・日本人・日本のアニメ」に対する意識の変容を探るためのアンケート調査を実施した。「日本が好き」「日本語に興味がある」「日本人が好き」「日本のアニメが好き」の4項目を設け、すべて「5. 強くそう思う」から「1. まったくそう思わない」の5段階で評価してもらった。また、事後には当該授業を評価する調査項目も設けた。鈴木(1995)を参考に「おもしろかった」「やりがいがあった」「やればできるという自信が持てた」「全体的に満足できた」の4つの調査項目を設け、やはり

「5. 強くそう思う」から「1. まったくそう思わない」の5段階で評価してもらった。

まず事後の授業自体の評価については、児童45名のうち「おもしろかった」は、「5」：30名、「4」：6名、「3」：3名、「2」：1名、「1」：5名という結果となり、「5」と「4」を合わせると80%の児童が肯定的な評価をしていたことがわかった（表1・図1）。この他の3つの調査項目においても「やりがいがあると思った」「やればできるという自信が持てた」は「5」と「4」の肯定的回答が36名で80%、「全体的に満足できた」が同39名で約87%という結果であった。

○アンケート調査項目：「アニメ授業を受けてみてどうでしたか」

表1 授業自体の評価（事後アンケート）

回答数45（人）

	強く そう思う (5)	やや そう思う (4)	どちらとも いえない (3)	あまり そう思わない (2)	まったく そう思わない (1)
おもしろかった	30 (66.7%)	6 (13.3%)	3 (6.7%)	1 (2.2%)	5 (11.1%)
やりがいがあると思っ た	24 (53.3%)	12 (26.7%)	4 (8.9%)	1 (2.2%)	4 (8.9%)
やればできそうという 自信がもてた	24 (53.3%)	12 (26.7%)	2 (4.4%)	0 (0%)	7 (15.6%)
全体的に満足できた	32 (71.1%)	7 (15.6%)	2 (4.4%)	1 (2.2%)	3 (6.7%)

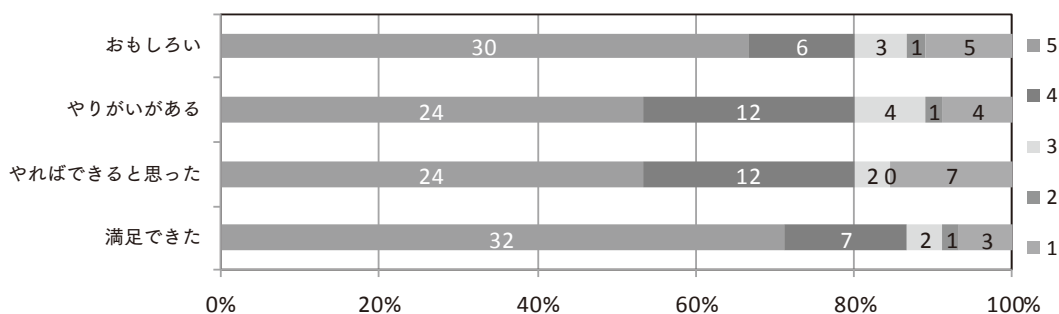


図1 授業自体の評価（図中左から5・4・3・2・1を選んだ各人数を示す）

次に「日本」「日本語」「日本人」「日本のアニメ」に対する意識変容について事前と事後の調査結果を比較してみると、「5」の評価を選んだ人数が「日本が好き」13→29名、「日本語に興味がある」18→32名、「日本人が好き」5→26名と変化し、「アニメ」を除く3つについてはすべて事後で大きく上昇していることがわかった（図2・図3・図4）。

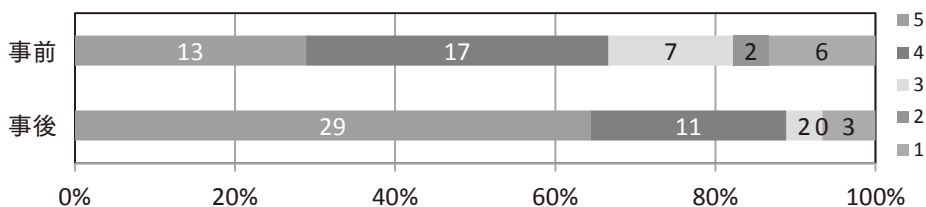


図2 日本が好き（図中左から5・4・3・2・1を選んだ各人数を示す）

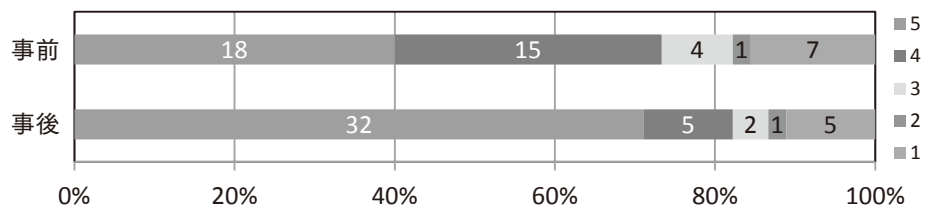


図3 日本語に興味がある（図中左から5・4・3・2・1を選んだ各人数を示す）

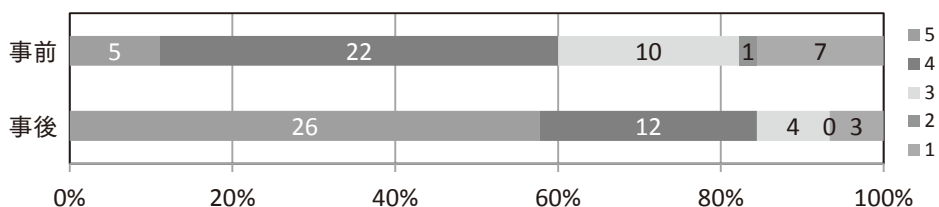


図4 日本人が好き（図中左から5・4・3・2・1を選んだ各人数を示す）

一方で「日本のアニメが好き」に関しては、事前から事後で「5」をつけた人数が3名減少していた。その理由は定かではないが、事前では日本のアニメ一般に対する評価が行われ、事後では授業で視聴した特定のアニメ作品に対する評価となったことから、児童によっては授業で見たアニメが自分の好みに合わなかったという可能性が指摘できる。しかし、事前の段階ですでに36名の児童が「5」を選んでおり、今回の調査で日本のアニメは中国の小学生にも非常に人気の高いことがうかがえた（図5）。

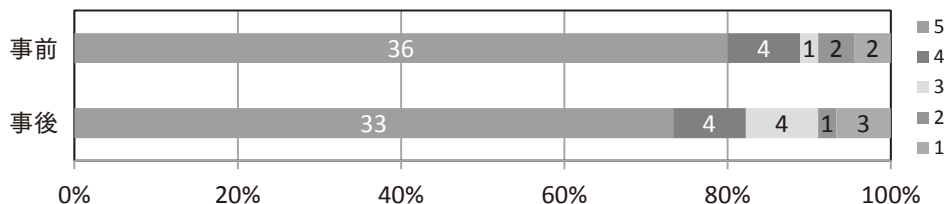


図5 日本のアニメが好き（図中左から5・4・3・2・1を選んだ各人数を示す）

6.2 自由記述に関する調査結果

自由記述の設問は、「日本／日本語／日本人／日本のアニメについてどう思いますか。あなたの考えを自由に書いてください」であった。事前・事後での回答の変化を見るために、両方のアンケートに同じ問いを設けて回答してもらった。また、事後アンケートには「アニメを使った今回の日本語授業について、あなたがよいと思った点、よくないと思った点について自由に書いてください」という設問も加えた。

自由記述の分析には、テキストマイニングソフト『KH Coder』を用いて量的に行った⁶⁾。

手順としては、まず記述を中国語から日本語に翻訳した。「学」「学习」などは「学ぶ」に、「很」「非常」などは「とても」に訳語を統一し、カテゴリー化が困難な表現は直訳した。

次に、『KH Coder』を用いて形態素を抽出し、出現回数をリスト化、出現率が上位の形態素と結びつきについて調べた。「日本」と「日本人」の事前の記述では形態素のばらつきが大きく、ユニークな意見が多く見られたので、少数意見にも言及した。

また、自由記述で観察されたイメージを可視化するために共起ネットワーク図を作成した。図の作成に当たり、イメージを量的に再現するため、出現回数1回の少数意見は除外した。事後の「日本のアニメ」については、事前のイメージを詳細に分析し、事後は省略した。

6.2.1 「日本」のイメージの変化

事前の「日本」のイメージについて、出現率上位の形態素を見ると次のようなものであった。

発達(21) 科学(18) とても(18) 技術(16) よい(11) 地震(9) ない(6) 環境(4)

()内は出現回数、総抽出語数(使用):575(287)

「発達」は、「とても発達した国」と言う語りのほか、多くが「科学技術が発達」などのように、「科学」、「技術」と結びついていた。また、「よい」は、多くが「地震」、「起こる」と結びつき、「地震がよく起こる」として出現していた。「よくわからない」などの用法の他、「環境がよい」「とてもよい国」などが見られた。

出現回数が1回しかないものの、ユニークな語りとしては、「大好きな黒柳徹子がいる」、「東京石油庫はすごい」、「南京で30万人を殺害した事を否定している」、「恐ろしい民族」などが見られた。

このような1～2回しか出現しない形態素の数は43種類に及び全体の68%を構成している。異なり語数は全体で96に達し、「日本」で連想される語彙が豊富なことが示された。

事前の共起ネットワークでは、中国人年少者の日本に対するイメージが、様々な知識によって形成されていることが示されている(図6)。

事後の「日本」のイメージについては、出現率上位の形態素を見ると次のようなものであった。

発達(12) 科学(12) 技術(12) よい(10) 行く(4) 美しい(4) たい(4) ない(4)
 () 内は出現回数、総抽出語数(使用): 200 (109)

事後でも、「科学技術が発達」という語りが最も多く観察された。しかし「地震」の出現回数が9回から1回に後退している。にもかかわらず「よい」の出現回数が11回から10回とほとんど減少していないのは、「(日本は) よい」という語りが8回に増加したためである。

事前に見られた出現回数が1~2回のユニークな語りは減少した。「昼が好きだ。やわらかいに違いがない」などの新たな語りが加わったものの、形態素を見ても、出現回数が1~2回のもものが53%に留まり、異なり語数も96から39に大幅に減少している。豊富な知識を背景とした語りが減少したといえる。

一方、「日本に行きたい」という語りが事後に4回出現している。活動前にも「風景」(2)、「旅行」(2)、「神秘」(2)と「たい」(3)が結びつき、「旅行や観光がしたくなる国」という語りが観察されたが、「行きたい」という語りは見られなかった。反対に、活動前には、「行く」と「ない」が結びつき、「(地震が多いので) 行きたくない」という語りが見られた。

活動後の共起ネットワークでは、ユニークな語りが減少し、「科学技術が発達」と「(日本は) よい」にイメージが集約されたことが示された(図6)。

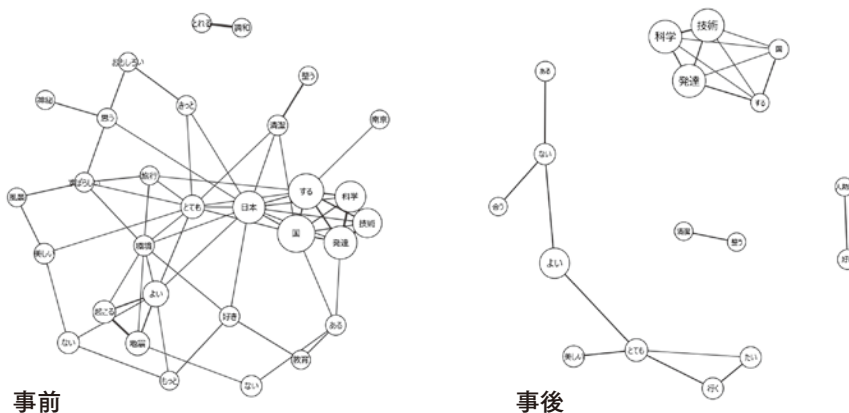


図6 「日本」の共起ネットワーク

6. 2. 2 「日本語」のイメージの変化

事前の「日本語」のイメージについて、出現率上位の形態素を見ると次のようなものであった。

とても(12) 学ぶ(11) ある(11) 興味(8) ない(9) 言葉(7) 話す(7) わかる(7)
 () 内は出現回数、総抽出語数(使用): 326 (163)

「とても」は、「興味」、「ある」と結びつき、「とても興味がある」となり、日本語に対する関心の高さを示した。「学ぶ」は、「難しい」や「にくい」、「ない」と結びつき、「学ぶのは難しい」「学びにくい」「学びたくない」とネガティブな語りになる場合と、「たい」と結びつき「学びたい」とポジティブな語りになる場合が観察された。

学習の難易度について、「簡単」(5)とする語りと「難しい」(4)とする語りが拮抗しており、「(日本語は)ピンインで綴ることができる」、「多くの日本語の発音は、中国語が変化したものだ」、「英語を学ぶのにとても疲れている」など、言語観や言語学習観に基づく語りが見られた。実際に、日本語を学んだと思われる記述は見られなかった。

事前の共起ネットワークでは、中国人小学生の言語学習観に基づく日本語学習のイメージが示されている(図7)。

事後の「日本語」のイメージについては、出現率上位の形態素を見ると次のようなものであった。

とても(12) おもしろい(15) よい(8) たい(5) ない(4) 難しい(3) 簡単(3)
 ()内は出現回数、総抽出語数(使用):175(92)

事後は、「とても」が「おもしろい」と結びついた「とてもおもしろい」という語りが最も多く観察された。単独での「おもしろい」や「よい」との記述が活動前より増加した。活動前の「興味がある」が消え、「おもしろい」が多く出現したことは興味深い。

また、「学ぶ」と「たい」が結びついた「学びたい」の出現回数が5回に増え、「学びにくい」を上回るようになった。「ない」は、無関心を示す「(コメント)なし」(2)、「よくわからない」(1)のほかに、「学ぶのはやさしくない、でも自信がある」のようなポジティブな語りにも見られた。

活動後の共起ネットワークでは、事前を示された様々な言語学習観が、活動を通じて「おもしろい」に集約されたことを示している(図7)。

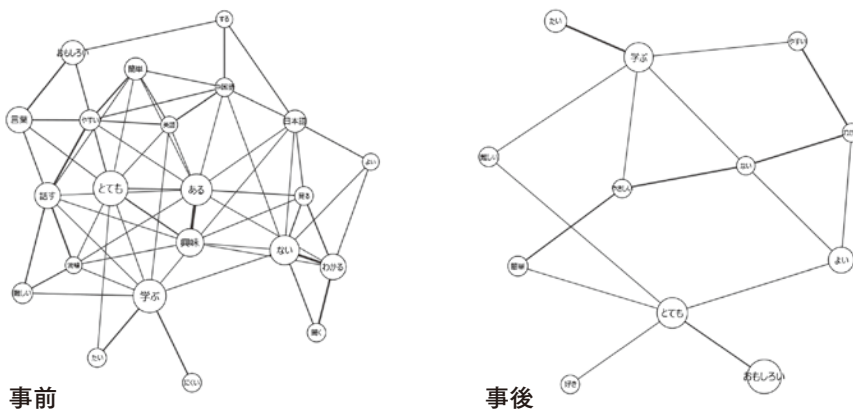


図7 「日本語」の共起ネットワーク

6. 2. 3 「日本のアニメ」のイメージ

事前の「日本のアニメ」のイメージについて、出現率上位の形態素を見ると次のようなものであった。

とても(30) 好き(18) おもしろい(17) よい(13) 名探偵コナン(9)

()内は出現回数、総抽出語数(使用): 384 (197)

「とても」は、「好き」、「おもしろい」、「よい」、と結びつき、「(アニメを) とても好き」「とてもおもしろい」、「とてもよい」という語りを構成していた。これらのアニメに対する評価は、「名探偵コナン」のような具体的なタイトルや「ストーリー」「キャラクター」「想像力」などの形態素とさらに結びついていた。

「名探偵コナン」のようなアニメのタイトルは、「ポケモン」(3)、「しゅごキャラ」(2)など7種類、出現回数は18回に上った。「私たちのクラスの男の子は名探偵コナンが好き」のように、クラス内でアニメに関する情報が共有されていることがうかがえる語りも観察された。

「ない」の出現回数は3回に留まり、「現実的ではないけど、見るのは好き」という語りを除いて、無関心を示す「(コメント)なし」と、嫌悪を示す「日本のアニメに全く興味がない。中国の京劇のほうがおもしろい」がそれぞれ1回ずつ出現していた。

共起ネットワークでは、「好き」、「おもしろい」、「よい」を中心に、ポジティブなイメージが全体でネットワーク化されていることが示された(図8)。

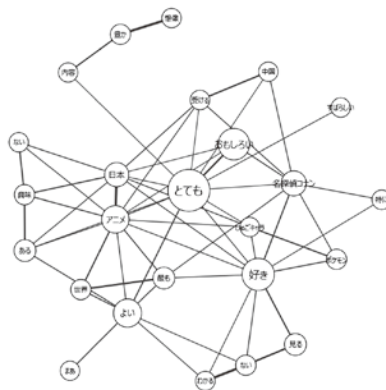


図8 「日本のアニメ」の共起ネットワーク(事前)

6. 2. 4 「日本人」のイメージの変化

事前の「日本人」のイメージについて、出現率上位の形態素を見ると次のようなものであった。

とても(18) ない(15) 友好(8) 好き(6) 礼儀(5) 正しい(5)

()内は出現回数、総抽出語数(使用): 477 (213)

「とても」の多くは、「友好」と結びつき、「とても友好的」というポジティブな語りになっていた。「ない」は、「好き」と結びつき、「あまり好きではない」というネガティブな語りになっていた。「ない」は、「信用できない」、「印象はよくない」などのネガティブイメージを形成したほか、無関心を示す「(コメント)なし」、「よくわからない」などにも使用されていた。

日本人に対するイメージは、日本に対するイメージと同様にユニークな語りが多く、形態素の異なり語数は全体で107に達した。

ユニークな語りには、「日本人は非常に文明的」、「大地震の避難所は静かで清潔、学ぶに値する」、「温和で礼儀正しい」などのポジティブな語りが観察されたほか、「とても残忍」、「中国30万人を殺したのはあなた達であり、あなた達の祖先である」などのネガティブな語りが過半を占めていた。ネガティブな語りには「半分好きで半分嫌い」、「謙虚、やさしい、親切、信用できない」、「日本人には、殺生と慈善が共存する」のように、日本人のよい点を認めつつも、ネガティブなイメージを持っている語りが観察された。

事前の共起ネットワークでは、中国人小学生の日本人に対するイメージが、一部の「とても友好的」とするグループと、様々なイメージが複雑に絡み合っているグループとによって形成されていることが示された(図9)。

事後の「日本人」のイメージについては、出現率上位の形態素を見ると次のようなものであった。

とても(12) よい(11) 友好(10) 礼儀(7) 正しい(7) 好き(6) ない(6) 友達(4)

()内は出現回数、総抽出語数(使用): 218 (109)

事後では、「ない」の出現回数が事前の15回から6回に減少していた。代わって、「(日本人は)よい」とする語りが多く出現し、「友好」の出現回数が10回に増加した。「好き」についても、「ない」と結びついた「好きではない」が依然2回出現したものの、新たに「人助けが好き」と言う語りが3回出現し、使用内容に変化が生じた。

変化が顕著な語りとして、「(日本人の)印象は良くない。でも友好的な日本人と友達になりたい」、「授業で日本人の以前のイメージが変わった」などが観察された。一方、無関心を示す「(コメント)なし」(3)と嫌悪を示す「(日本人は)とてもよくない」などの語りも見られた。

全体として、出現回数が1~2回のユニークな語りは減少した。「ユーモラス」、「接しやすいい」などの新たな語りが加わったものの、形態素の異なり語数は107から39に大幅に減少している。「友好的」、「よい」、「礼儀正しい」などを中心にして、イメージがネットワーク化され、整理されている。

事後の共起ネットワークでは、一部のグループの語りだった「友好」が中心に移動し、

ポジティブなイメージへと日本人のイメージが再構成されたことを示している（図9）。

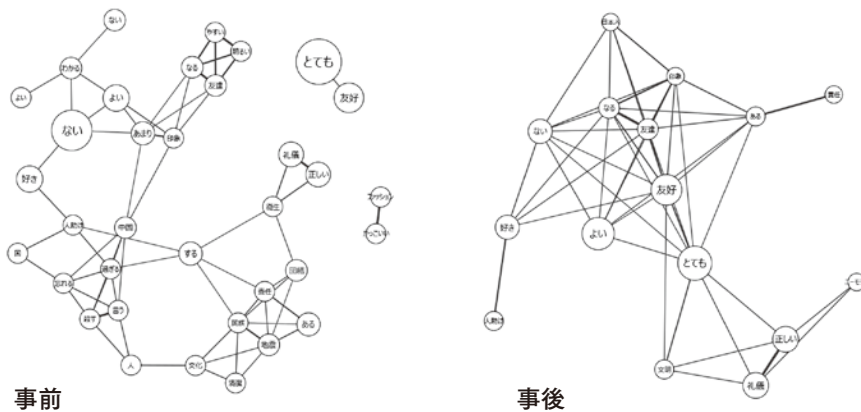


図9 「日本人」の共起ネットワーク

6. 2. 5 「授業のよい点・よくない点」(アニメ授業に対する評価)

事後の授業評価について、出現率上位の形態素を見ると次のようなものであった。

よい(35) ない(31) アニメ(10) 学ぶ(10) おもしろい(9) 日本語(8) 言葉(6) 授業(6)
 ()内は出現回数、総抽出語数(使用): 470(239)

授業の「よい点」と「よくない点」について自由に書くという設問だったため、児童の回答もよい点とよくない点の各々に分けて書かれており、「よい」と「ない」の出現数が多くなった。活動全体を「よい」、「とてもよい」と評価する語りが大半を占め、「よくない点」でも「よくないことはない」とする語りが見られた。

「よい」に関連する語りとしては、「とてもよい」、「生き生きしてよい」、「アニメを見て学ぶのでよい」、「授業に楽しみがあるのはよい」、「自由に交流し、展開して、知識を豊富にしてよい」などがあつた。

「ない」に関連する語りとしては、「時間が長すぎるのはよくない」、「先生の言葉がわからないのはよくない」、「幼稚なのはよくない」、「早すぎて言葉がわからないのはよくない」、「アニメを見る時間が短すぎてよくない」などがあつた。

「アニメ」、「学ぶ」、「おもしろい」、「日本語」に関しては、「アニメで日本語を学び始められるのはおもしろい」、「私を日本語好きにさせて、興味深くさせた」などの語りが見られた。

共起ネットワークでは、「アニメ」、「おもしろい」、「学ぶ」、「授業」、「生き生き」が学習者に関連付けられていることが示された（図10）。

は将来、中国の学生が高校や大学で第一あるいは第二外国語を学習する際に、日本語を選択してくれるようになる可能性を秘めている。冒頭で述べた日本語普及や日本語学習者減少の危機感から見た場合、『アニメで日本語』は非常に有効な手立てのひとつとなり得るといえる。

一方、今回の授業実践の結果を詳細に分析すると、『アニメで日本語』をきっかけにして、年少者がステレオタイプの知識でなく、体験を通じて「日本人」を隣人として受け入れ、理解しようとするプロセスが示されていたこともわかった。単に「嫌い」から「好き」への移行だけでなく、「不可解な拒絶の対象としての他者」から、「興味と好奇心の対象としての他者」へと移行していたのである。このような外国語学習を通じた「他者性への目覚め」は、欧州において70年代から関心を集めるようになり、「言語意識教育」、「言語への目覚め教育」等へと発展している。年少者への言語教育を通じて他者性に目覚めさせ、意識を変容させることをねらいとした教育が、欧州では既に行われてきたのである（後述）。

7. 「言語意識教育」に向けての示唆

7. 1 断片的な知識とステレオタイプ

事前アンケートの結果から、中国人小学生の多くは、「日本」「日本人」「日本語」について豊富な知識を持っていることが示された。国際理解や異文化間交流の第一歩がお互いを知ることであるならば、中国人小学生はすでにその基盤を有していたことになる。

しかし、アンケートの語りを詳細に分析すると、彼らの知識は断片的で、中国国内で聞かれる語りをそのまま受け入れていることがわかった。年少者は、家族や周囲の大人達の語りを情報源に、知識としての「日本」のイメージを形成させる傾向がある。

今回の事前アンケートの結果を一見すると、これらの語りの大半がポジティブであり、偏見は一部にとどまるように見える。しかし、「客人には決してネガティブなことを言わない」という中国の習慣から、本音を語ることを遠慮していた可能性も否定できない。そもそも、語りがネガティブかポジティブかに関わらず、日本のイメージが断片的な知識によって形成されている限り、成長につれて日本への見方を異なる形にステレオタイプ化させてしまう恐れがある。

「ある集団が共有する事物」へ対するステレオタイプは、その事物を断片的な知識によってカテゴリー化し、説明しようとする認知システムであり、認知上の複雑なプロセスを省略し、節約するプロセスであるといえる。この認知上の処理によって、常に不完全な情報しか持たない我々は、日常生活上のあまたの情報を理解し、処理することができる (McGarty 2002)。

しかし、この断片的な知識から形成されるステレオタイプが、事物ではなく、ある集団から別の集団に向けられるとき、固定観念としての偏見に発展する危険性を持っている。ある集団について断片的な知識によって「知っている」と思い込むことは、現実の存在への探究心を失わせ、「知識」による価値判断を行わせることになる (Byram & Zarate 1995)。

このような観点から、近年日本でも問題となっているヘイトスピーチを分析すれば、インターネットや書籍上で生産された「知識」をもとに「知っている」と思い込んだ人々が、「正しい」価値判断をもとに、「正しい」行動を起こしていると考えられる。このようなス

テレオタイプの弊害を整理すると、以下のようになる。

- 1) 「知識」の興味が、集団を構成する人々の個性に向かわないこと。
- 2) 「正しい」と思われているステレオタイプ化された知識に対して反論するためには、複雑な論証を必要とすること。
- 3) 「知識」が豊かになれば、その集団に対して理解している、と考えるようになること。

ヘイトスピーチで見られる、「〇〇(国)人(じん)は××である」と言うステレオタイプは、シンプルで流布しやすい。このようなステレオタイプを受け入れた者は、〇〇人に関する新たな知識や情報を得ても、自身が信じるステレオタイプを強化させるようにしか理解しない。知識が豊富になればなるほど、やがて「私は〇〇人のことをよく知っている」と確信するようになる。たとえ実際に〇〇人に出会ったとしても、自身のステレオタイプによって理解しようとするため、出会った人の個性は無視されてしまう。このようなステレオタイプを論理的に打ち消すためには複雑な論証を必要とする上、その結果として必ずしも賛同を得られるとは限らない。よって、一旦出来上がってしまったステレオタイプを打破することは、非常に困難となるのである。

しかし、今回の事後アンケートの結果から、この断片的な知識によるステレオタイプ化を打破するいくつかの手がかりが得られた。たとえば、活動を通じて日本人への認識がネットワーク化され、「他者としての日本人」が認識されるようになった。このような「他者性」は、他者をカテゴライズ化された「知識」として捉えるのではなく、自己と同じような心の存在を相手にも認めることを意味する。また、「日本語」に対するイメージが「おもしろい」と「学習」でつながり、「日本へ行きたい」、「旅行してみたい」などの日本への興味が喚起されていた。「知識」ではなく、「体験」として『アニメで日本語』を楽しむことにより、「断片化された知識としての日本」から「興味の対象としての日本」、「友人としての日本人」、「おもしろい言葉としての日本語」という意識の変容が観察されたと考える。

活動を通じた「体験」が、ステレオタイプの打破にも有効であることはこれまでも知られていた⁶⁾。しかし今回の実践は、日本語教育の文脈で行われた活動でも高い効果が得られたこと、教室内の1度の授業体験だけでも高い効果が得られたこと、そして年少者の態度そのものを変容させていたこと、の3点において意義深い。

7. 2 言語教育を通じた意識教育

今回の教育実践を通じて、『アニメで日本語』は年少者の「日本語学習に対する興味喚起」に有効であるばかりでなく、日本語を全く学んだことのない年少者の「意識・態度」も変容させていたことがわかった。他者としての「日本」や「日本人」に興味を持つことは、将来、年少者が日本を訪問し、日本人と触れ合い、日本語を学ぶ動機へと発展する可能性を持つ。ステレオタイプによる判断停止ではなく、興味によって行動が促され、見聞することによりさらに興味が高まり、さらなる行動や学習が喚起されるというプロセスが期待できるのである。

先述したように、このような年少者の意識や態度の変容を促す教育の重要性は、欧州ではすでに1970年代から注目され、「言語意識教育」、「言語への目覚め教育」、「複言語教育」

などとして発展してきた。1970年代に「言語意識教育」を提唱したイギリスの言語学者 Hawkins は、次のように述べる。

「言語は児童の生涯を切り開いていくものであるが、(言語意識教育は) その言語を持つ人間的な性質への興味に火をともしものである。(この教育は、) 言語に対する無頓着と戦い、児童が、偏見と敵意の温床である未知性への恐怖と戦うことができるよう準備させることを目的とする」

(Hawkins 1984: p6, 大山2014: p51)。

Hawkins は、「言語を学ぶことは子ども自身の生涯を豊かにし、異言語を話す他者との出会いに備えることにつながる」と明言し、言語に対する無意識は未知の他者への敵意である「言語に基づく偏見 (parochialism)」の温床になるとする。そして、「言語への寛容性は、自然に身につくものではない。それは教育されなくてはならない」(Hawkins 1984: p17, 大山2014: p52) と述べ、言語意識教育の重要性を強調する。

言語意識教育がフランスに伝播して生まれた「言語への目覚め (Eveil au langage) 教育」では、異言語の受け入れ機能、言語の構造化機能、異言語の地位の正当化機能の教育が強調される (大山2014)。そこでは、フランスで急増した移民の持つ多様な言語と文化を、言語教育を通じて包摂することが目指されている。

さらに2000年代から欧州評議会が推進する「複言語・複文化主義 (plurilingualism・pluriculturalism)」では、「個人は、自分がいくらか習熟している複数の言語について、言語ごとに区別されたそれぞればらばらに分かれたコミュニケーション能力をあわせて持つのではなく、自分が持っている言語的レパートリーをすべて包括するような、ただ一つの複言語・複文化能力を持つ」(大山2014: p59) とし、モノリンガルなネイティブ話者モデルを否定する。

このような欧州における年少者への言語意識教育では、教師が知識を伝達するのではなく、活動を通じて学習者自身が気づき、考えることが中心となる。この文脈で『アニメで日本語』を再評価してみると、アニメ世界の共通体験を基盤とし、知識教育ではなく活動を通して態度や意識を養成するという点で、今後のさらなる発展が期待できると考える。

8. まとめと今後の課題

日本語学習者数の減少は、日本語学習の価値低下の問題と結びつき、「日本語の実用的価値や経済的価値をどのように高め、他の言語との競合でいかに優位に立つか」という議論になりやすい。しかし、言語学習を「異なる他者との出会いに備えること」と捉えた場合、言語学習の意義そのものが転換することに気づく。特に年少者に対しては、特定の言語を特定の価値に基づいて教えるのではなく、将来の言語学習に備えてあらゆる言語を学ぶ準備をさせることが重要となる。

今回の授業実践を通じて、『アニメで日本語』は年少者の意識を大きく変容させていたことがわかったが、元来、当該活動手法は日本語教育の文脈で開発されたものであり、日本語によるモノリンガル教育を拡張し、他の言語を排除してしまう危険性も孕んでいる。し

かしその一方で、「アニメ」という素材は従来の日本文化の枠を越え、世界に受け入れられている新たなメディアであり、日本語だけでなく、複数の言語によって様々な言語話者が同時に楽しむことができるという特性も持っている。この特性を最大限に生かし、世界の年少者がアニメを通じて互いに多様な言語と出会い、学び合えるような、新たな教育実践を創造していきたい。

【注】

- (1) 日本のアニメやマンガを日本語学習に活用した教材としては、「アニメ・マンガの日本語」ウェブサイト（国際交流基金）や、『ドラえものどこでも日本語』（小学館）等がある。「アニメ・マンガの日本語」は、「日本のアニメを字幕なしで理解できるようになりたい」という日本語学習の動機づけを持った人たちを対象に、様々なアニメ作品の中に出てくる日本語の語彙や表現を取り上げて紹介している。また、『ドラえものどこでも日本語』は、海外で人気の高いドラえもののキャラクターを登場させ、その魅力を動機づけに利用して日本語学習を進めるタイプの教材である。
- (2) 講演内容については、シドニー日本語教育国際研究大会（SYDNEY-ICJLE2014）の公式HPから講演要旨とスライドを閲覧することができる。
Anderson, K. (2014) Making Japan still Matter: Teachers, Study-Abroad and Relevance (<https://icjle2014.arts.unsw.edu.au/en/speakers> 2014年11月25日閲覧)
Spence-Brown, R (2014) Japanese Language Education in Australia: an Overview of the Current Environment (<https://icjle2014.arts.unsw.edu.au/en/lecture-slides> 2014年11月25日閲覧)
- (3) 最近のものでは、中国における「ドラえもん」に対する批判がある。中国では、日本のアニメのテレビ放映が制限されており、近年ではインターネットにおける視聴も規制されつつある。
「『ドラえもん』は陰謀？ 中国が目指す価値観の再定義」『日本経済新聞電子版』2014年10月2日 (<http://www.nikkei.com/article/DGXMZO77565250W4A920C1I00000/> 2014年11月25日閲覧)
- (4) 西隈（2006）では、「アニメの具体的な授業での使用方法の一例」として「内容理解」「文化的・社会的事項の学習」「言語表現的事項の学習」の3項目を提示している。
- (5) 無料配布ソフト KH Coder Ver. 2.Beta.31d (<http://khc.sourceforge.net/dl.html> 2014年10月12日DL)
- (6) 岩坂・吉村（2012）によって、日本でもその有効性が検証されている。

【引用・参考文献】

- 岩坂泰子・吉村雅仁（2012）「小学校と大学との協働による国際理解教育としての外国語活動」『教育実践開発研究センター研究紀要』21号 pp37-43
- 大山万容（2014）「言語への目覚め活動の発展と複言語教育」『言語政策』10号 pp47-71
- 外務省（2009）「わかる！国際情勢Vol.43 にほんごできます！世界の日本語事情」
（<http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/wakaru/topics/vol43/index.html> 2014年

11月21日閲覧)

- 国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査2006年概要』
- 国際交流基金（2011）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査2009年概要』
- 国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』
- 鈴木克明（1995）「「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて—ARCS動機づけモデルを中心に—」『教育メディア研究』Vol1, No1, pp50-61
- 西隈俊哉（2006）「日本語教育のための映画・アニメの理解と利用—アニメと学習者と教師—」『2006年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp30-34
- 増山 均（1997）「アニメーションとは何か」モンセラット・サルト（著）／佐藤美智代・青柳啓子（訳）『読書で遊ぼう アニメーション』柏書房 pp6-9
- 矢崎満夫（2009）「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の開発—「アニメーション」のティーチング・ストラテジーに着目して—」『静岡大学国際交流センター紀要』第3号 pp27-42
- 矢崎満夫（2011）「アニメを素材とした日本語学習活動『アニメで日本語』の展開—年少学習者に対する授業実践から—」『静岡大学国際交流センター紀要』第5号 pp57-74
- 矢崎満夫（2012a）「海外におけるアニメを活用した日本語学習活動『アニメで日本語』の展開—インドネシアの年少学習者に対する動機づけの有効性—」『静岡大学国際交流センター紀要』第6号 pp63-77
- 矢崎満夫（2012b）「中国におけるアニメを活用した日本語教育実践—アニメ世界の「共通体験」に基づく知識運用型授業の提案—」『日本語教育論集』第8号 中国赴日本国留学生予備学校日本語教育研究会 pp60-66
- 矢崎満夫（2013）「日本語非母語教師によるアニメを活用した日本語教育—海外の年少学習者の動機づけを高めるために—」『静岡大学国際交流センター紀要』第7号 pp43-59
- 矢崎満夫・Meilan Piao Ehlert（2011）「アニメの「共通体験」に基づく日本語コミュニケーション活動の提案—カナダの高校生に対する授業実践事例から—」『異文化コミュニケーションのための日本語教育』② 高等教育出版社 pp729-730
- Byram, M. Zarate, G（1995）*Young people facing difference*. The Common European Framework of Reference Council of Europe Publishing.
- Hawkins, E.（1984）*Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge University press.
- McGarty, C.（2002）Stereotype formation as category formation. In McGarty, C. Yzerbyt, V, Y. Spears, R. *Stereotypes as Explanations* (pp16-37) Cambridge University press.

How Chinese Elementary School Students Changed Their Consciousness
Through the “*Anime de NIHONGO*” Experience.
— Indication of “Language awareness education” —

YAZAKI, Mitsuo • AKAGIRI, Atsushi

【Abstract】

This is a practical study on the arousal of students’ interest in Japanese language learning through the “*Anime de NIHONGO*” experience. The participants are Chinese elementary school students who do not know anything about the Japanese language. The analyses of the pre-post questionnaire surveys are as follows: 1. They take a considerable interest in “Japan” and “Japanese” and have much knowledge, but the images of “Japan” and “Japanese” are not positive. 2. They take a great interest in “Japanese Anime” attaining detailed knowledge, and they enjoy it in everyday life. 3. They good-naturedly accept the first time learning Japanese language activities through Anime. 4. Positive images of “Japan” and “Japanese” are increased in ex-post comments, such as by exclaiming, “I want to visit Japan”, or, “I want to make Japanese friends”. 5. Ex-post comments indicate that they enjoy activities with Japanese Anime, and have fun learning Japanese. The results indicate that the “*Anime de NIHONGO*” can apply to “Language awareness education” and “Awakening to languages”.