

ビジネスパーソンが書くことを通して学ぶ活動の意義

—初級日本語クラスのデザインと実践から—

Significance of writing activities for business trainees

-The design and implementation of elementary Japanese language classes-

宮崎七湖・千田昭予・高山幸巳・津花知子・中山由佳・村上まさみ

(早稲田大学日本語教育研究センター)

MIYAZAKI Nanako, SENDA Akiyo, TAKAYAMA Yukimi, TSUBANA Tomoko,

NAKAYAMA Yuka, MURAKAMI Masami

(Center for Japanese Language, Waseda University)

要 旨

本稿では、初級のビジネス研修生を対象として行われた「個人化」作文活動の実践について報告する。実践の結果、本活動が語彙や文型の運用力の向上、定着という実用面のみならず、アイデンティティ保持という情意面にも効果があるという知見が得られた。一方、作文に使用される語彙が難しく、他の研修生との共有が困難になるという問題も観察され、このような活動を行う際に、特に留意しなければならない点を確認された。

This paper reports on the implementation of “personalized” writing activities in elementary Japanese language classes for business trainees. It was observed that the writing activities had both practical and affective value: they not only enhanced the trainees’ performance in Japanese, by expanding their knowledge of vocabulary and expressions, but also maintained their dignity as business executives. It must be mentioned that such writing activities should be introduced with caution, as the use of specialized terminology could limit the sharing of information among trainees.

【キーワード】 ビジネス、初級日本語、個人化、作文

1. はじめに

これまで、ビジネスパーソンを対象とする多くのクラスでは、主にビジネス場面における待遇的な表現や、「誘う」、「依頼する」などの、コミュニケーション上の機能シラバスに基づいた指導が行われてきたのではないだろうか。このようなクラスでは、モデル会話を覚え、ロールプレイを行うといった活動が多く行われているだろう。しかし、このような活動だけでは、学習者が自分のことや考えを表現する力を獲得し、高いモチベーションを持って主体的に学ぶことは難しい。そこで、筆者らが担当した、ビジネス研修生を対象としたコースでは、学習者が主体的に学ぶことを目指し、「仕事と私」というテーマで作文を書き、発表する活動を実践した。

2. コースとクラスの概要

本稿における授業実践は、欧州企業に在籍するビジネスパーソンを対象とした ETP Japan (Executive Training Program Japan: 欧州ビジネスマン日本研修プログラム) の中で行われた。ETP Japan は、欧州連合がスポンサーとなり欧州ビジネスの日本市場参入を目的とした 30 年の歴史を持つ人材育成プログラムである。2006 年から 2010 年は、委託を受けたパリ政治学院、ボッコニー大学、ロンドン大学東洋アフリカ学院と早稲田大学の 4 大学が企画運営を行った。

プログラム参加者は、来日前に、パリ政治学院、ボッコニー大学にて、ビジネス、日本文化社会の講義を、ロンドン大学東洋アフリカ学院で 4 週間の日本語の講義を受けた。来日後は早稲田大学で 19 週間日本語とビジネスの講義を受講し、その後、日本企業における 3 か月の実務研修に参加した。

2009 年度に行われた日本語コースには、ゼロ初級から上級まで 36 名が参加したが、本稿では、初級クラスについてのみ報告する。該当クラスは、ロンドン大学東洋アフリカ学院で『みんなの日本語 初級 I』⁽¹⁾を終了し、早稲田大学で『みんなの日本語 初級 II』⁽²⁾を学習した 7 クラス (1 クラスは、2 ~ 4 名、全 24 名) である。

3. 実践の背景

本活動のデザインに当たり特に配慮を要した点が二つある。一つは、全員が現役のビジネスパーソンで、彼らは欧州企業から派遣され、日本市場参入を視野に入れた任務を負っているという点である。つまり、研修生には所属する企業があり、その企業の製品やサービスを売り込むという明確な日本語学習の目的があった。

もう一つは、短期集中コースであるという点である。参加者は、ゼロから日本語学習を始め、378 時間 (23 週間) で、企業で実務研修が受けられるまでの日本語の習得を目指す。このような短期コースにおいて、研修生は初級の基本文型と語彙、一般的なビジネス場面における表現や運用力のみならず、それぞれの業界、業務に必要な語彙とその運用力をも身に付ける必要があった。しかし、これは既成の教科書を用いるだけでは対応することができない。

以上の 2 点を考慮して、設計したのが「仕事と私」という作文の活動である。この活動は、「仕事と私」というテーマで作文を書き、発表するものである。ビジネスパーソンにとって、自分の会社と仕事を他者に説明することは必然性が高い言語活動である。また、この活動によって、様々な業界に属する彼らが各自に必要な語彙を習得し、既習文型の運用力強化を図ることができると考えたからである。これは川口 (2004) の「個人化」の考え方に基づく。

4. 「個人化」の概念と意義

言語学習における「個人化」とは、表現主体本人が自分について表現することである (川口 2004)。川口 (2004) は、クラス活動を「個人化」することにより学習者は「自分にとって意味のある文脈を自分の責任で作ろうとし」、このような表現活動を通じて運用力の向上を図ることができるとしている。

屋根橋 (2009) は、「個別化 (individualization)」、「個人化 (personalization)」、「人間化 (humanization)」の三つの類似した概念を次のように整理している。これら

の概念は米国において1970年代初めに、学業不振、ドロップアウトなどの学校教育荒廃の問題に対処するために行われた、教育改革運動の中で提唱された。「個別化」というのは、一斉授業に対する個別指導、つまり、授業形態に関わる概念である。一方、「個人化」は、授業内容に関わる概念で、言語教育においては、目標言語で話す内容を学習者に関連するもの、意味のあるものにするというものである。これに対して、「人間化」というのは、「個人化」で語られる内容をより内面的、情意的に深めるもので、個人が自己の感情や価値観などの内面に気付き、人間的に成長するまでを目指すものである。屋根橋は、「個人化」と「人間化」の違いは、主な目的を言語学習とするか人間的成長までを目標としているかであるとしている。

また、屋根橋(2009)は、先行研究から「個人化」に期待される効果は、(1)言語学習への効果、(2)人間関係形成・促進への効果、(3)情意教育としての効果、の三つにまとめられるとしている。そして、言語学習への効果には「インタラクションの創出」と「認知的学習への効果」という二つの側面があるとし、インタラクションの言語学習への効果を言語論、コミュニケーション論から説明している。

5. 実践の概要

日本語コース全体は、「準備ターム」、「ターム1」、「ターム2」、「ターム3」の四つの学期から成る。早稲田大学における日本語コース全体のデザインを表1に示す。

表1 早稲田大学における日本語コース全体のデザイン

準備ターム 2週間 (21h)	ターム1 5週 (57h)	ターム2 6週 (63h)	ターム3 6週 (63h)
サバイバル会話 PCセッション フィールド トリップ等	教科書 『みんなの日本語初級Ⅱ』 26～41課 (文型の個人化活動を含む)	教科書 『みんなの日本語初級Ⅱ』 42～50課 (文型の個人化活動を含む)	教科書 『中級へ行こう』1～5課
			ビジネス会話
			Reading & Discussion
		仕事と私	プロジェクトワーク
	会話	会話	会話

本実践は、19週間の日本語コースの中の「ターム2」(第8週から第13週まで)に行われた。1週間に5日(3時間×5日=15時間)の日本語クラスのうちの1日(3時間)がこの活動に、他の4日は教科書を用いた授業と「会話」の授業に充てられた。

活動のデザインに当たっては、早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会(2003)の実践例を参考にし、クラスでのやりとりを繰り返し、一つの作文を書く活動を設計した。また、内容、表現、やりとりの活性化を意図して学生ボランティアの参加を組み込んだ。作文は、「会社の説明」、「仕事の説明」、「仕事に関する自分の考え」の三つのパートから成る。活動の流れを表2に示す。

6. 研修生による評価

日本語コース終了時に研修生にアンケート調査を行い、「仕事と私」の活動をどのよ

表2 「仕事と私」活動の流れ

	クラス活動	宿題
1週目	・ガイダンス ・「会社の説明」部分の事前活動（ブレインストーミング等）、語彙リストの作成、作文開始	次週までに「会社の説明」、語彙リストをワープロで清書し、メールで提出
2週目	・グループで「会社の説明」の部分を読み、内容について質問やコメントを言い合う ・「仕事の説明」部分の事前活動、語彙リストの更新	「会社の説明」を書き直し、新たに「仕事の説明」の部分を書いて、メールで提出
3週目	・グループで「会社の説明」「仕事の説明」を読み、内容について質問やコメントを言い合う ・「仕事に関する自分の考え」部分の事前活動、語彙リストの更新	これまで書いた部分を書き直し、新たに「仕事に関する自分の考え」を書いて、メールで提出
4週目	・グループで作文全体を読み、内容について質問やコメントを言い合う ・プレゼンテーションのことは導入、配布用語彙リスト、発表レジュメの作成	これまで書いた部分を書き直す 発表原稿、レジュメ、配布用語彙リストをメールで提出
5週目	・レジュメの書き直し ・プレゼンテーションの練習	発表レジュメと配布用語彙リストの最終版をメールで提出
6週目	他のクラスとの合同発表会（発表：8～10分、質疑応答：5～7分）	

うに評価するか尋ねた。図1はアンケート結果の一部である。

図1 「仕事と私」アンケート調査結果

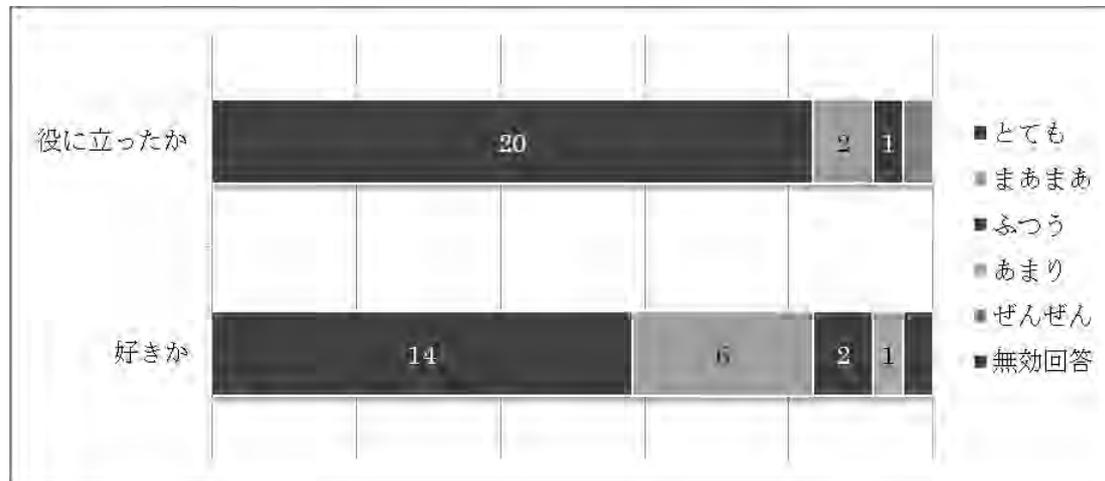


図1からわかるように、本活動が「とても役に立った」と答えた研修生は24名中、20名、「役に立った」と答えたのは2名であった。また、本活動が好きかどうかという質問をした結果、「とても好きだ」、「まあまあ好きだ」と答えた研修生は24名中20名で、活動に対する満足度が高いことがわかる。

さらに、実務研修後に行ったインタビュー調査では、本活動について次のようなコメントが得られた。

「私は初めて我が社の商品の日本語の名前、勉強しました。(中略)たくさん、新しいことばを勉強しました。よかったです」

「本当に研修のとき、我が社の紹介のときに本当に役に立ちました」

「自己紹介のとき、本当に役に立ちました」

「おかげで、会社の紹介が簡単です。(…中略…)ですから、展示会の時、この紹介を使います」

以上のインタビューのコメントからは、この活動が実務研修のみならず、実際のビジネスにも役立ったことがわかる。

7. 実践により得られた知見

7-1. 研修生の文章に使用されたことばの例

3. 「実践の背景」で述べたように、本実践の目的の一つは、研修生が自らの企業の製品やサービスを売り込むという実務や、実務研修に必要な語彙を習得することであった。研修生はどのような作文を産出したのか、まず、使用した語彙を中心に見ていく。データ1、データ2は、研修生の作文の「会社の説明」部分の一部で、データ3は「仕事の説明」の部分の一部である。○○は社名、△△は国名を表し、太字と下線は筆者らによる。下線を付したのは、当該研修生の会社の事業、業界に関連すると考えられることば、太字は、一般的なビジネス文脈で使用される可能性のあることばである。

データ1 研修生A(食品貿易)の作文より

私 は たらいて いる 会社は ○○です。 私の会社 は しょくひんの 会社 です。おろしうりです。1993年、この会社は 私 の 父 が **せつりつ**しました。はじめ 会社の 仕事は **ゆにゆう**と **ゆしゆつ** でした。今ぶつりゆうと **はいたつが** **おもな 仕事** です。 しょくひんの 中 に お酒や れいとうしょくひん が 有ります。4年前に、オーストラリアで ノン アルコール ビールを **ゆにゆうする** **ししゃ**を 作りました。会社 の **こきやく**は レストランや スーパーや せいふきかん です。

データ2 研修生B(水道)の作文より

私の 会社は○○です。1853年に △△で **せつりつ**されました。△△で はじめて、××の じゅうみんに あんぜんな 飲み水を **ていきょう** しました。
今でも ××に すいどうを **ていきょうして** います。世界中でも たくさんの まちに じょうすいの サービス を **ていきょうして** います。たとえば、ドイツ の ベルリン や オーストラリア の アデレード や 中国 の 上海 「シャンハイ」です。

研修生Aの会社は食品貿易や物流の事業を行っている。下線部の「卸売」、「物流」といったことばは、この研修生が事業内容を説明する上で不可欠であろう。データ2は水道事業を行う会社の説明であるが、「水道」、「上水」といったことばは、事業の説明に必要である。しかし、業界の異なる他の研修生にとっては、覚える必要のないことばである。同じようにデータ3の「化粧品」、「液体」といったことばは、研修生Cの会社の事業の説明に必要であるが、業界や業務の異なる研修生には不必要である。

データ3 研修生C（化粧品製造・販売）の作文より

わたしの だいがくの せんもんは けいざいでした。今、〇〇で わたしのしごとは こくさいかんけいです。わたしは 〇〇が こくさい**てんじかい**に さんかするじゅんびを します。ときどき **てんじかい**の まえに しごとが とても いそがしいので、 しゅうまつも はたらかなければ なりません。ほかのたいへんなこと は しょうひんのはんそうです。 〇〇の**けしょうひん**は えきたいですから、 **はんそうちゅう**に たくさんのしょうひんが だめに なります。

それから PRのしごと を したり、ブランドを **かいはつ**したり します。たとえば、ざっしに 〇〇の**しょうひん**について はなしたり、イベントを **きかく**したり します。それに、ブランドのコンセプトをつくったら、わたしは そのコンセプトを **ビジュアル**か します。

このように、それぞれの研修生が必要とすることばは異なっており、このようなことばを一斉授業や共通教材を用いて、導入することはできない。また、表3は、これらのことばの『日本語能力試験出題基準【改訂版】』⁽⁴⁾における級を示すものである。

表3 下線および太字の語の日本語能力試験における級

	下線の語 (研修生の会社・業務に関連した語)	太字の語 (ビジネス文脈一般で用いられる語)
級外	卸売り 物流 上水 支社	支社 顧客 展示会 搬送(中)
1級	開発 企画	設立 提供 展示(会)
2級	配達 冷凍 食品 政府 機関 住民 化粧品 液体	主な(仕事) 商品 (ビジュアル)化
3級	水道	輸出 輸入

表3からわかるように、ほとんどのことばが2級以上、あるいは『日本語能力試験出題基準』に含まれないもので、一般的な初級の教材では導入されないことが推測される。つまり、このようなことばは、「個人化」されたクラス活動によってのみ、導入・学習が可能となるだろう。

一方、太字のビジネス文脈一般で用いられることばは、他の研修生もビジネス文脈において使用する可能性が高いため、ビジネスパーソン対象のクラスにおいては、一斉授業や共通教材を用いて導入することができるだろう。しかし、本活動においては、作文を読み合うことでこそ、より効果的な学びが期待できると考える。なぜなら、この活動においては、与えられたことばではなく、他の研修生の作文を読み、やりとりを繰り返す中で意味を理解したことばを、能動的に選択することができるからである。

以上のように、自分の会社と仕事を説明するという「個人化」された活動は、研修生がビジネス文脈において自分に必要な語彙を習得する機会となった。さらに、作文を他の研修生と共有することによって、さらなる語彙の拡充を図ることができたと考える。

7-2. ことばを見つけるプロセスの例

では、研修生はどのようなプロセスを経て、自分に必要なことばを手に入れたのだろうか。非漢字圏の初級学習者である研修生が自分で辞書を調べ、適切なことばに辿り着くことは難しく、教師や学生ボランティアに尋ねることが多かった。また、教室

での参加者間の交渉によって適切なことばを見つける場面も確認できた。事例1は、作文の読み合いとそこから発生したやりとりを経て、研修生がことばを選択する過程を示すもので、担当教師の教室活動の参与観察と提出された学習者の作文による。

事例1

研修生D（食品貿易会社）と、研修生E（飲料メーカー）は、教科書を使った授業の補助教材として配布されたプリントの読み物の中に「食品会社」ということばを見つけ、「私達は、このことばを覚えなければならぬ」と二人で話した。その後、彼らは共に第1週の作文の会社の説明の部分に「食品会社」ということばを使って、自己の会社の説明を行った。活動の第2週に教師を交えたグループで研修生Dの作文を読み、内容に関する質問やコメントのやりとりを行った。その際に、研修生Dの会社は食品を製造しているのかという質問がなされた。そして、製造していないことが確認され、「食品貿易会社」といったほうが適切だということになる。研修生Dは、第2週目の作文で「食品会社」を「食品貿易会社」に書き直す。

研修生Eに関しても、学生ボランティアを交えた読み合いの過程で、学生ボランティアからどのような食品を作っているのかと問われ、食品を作っていないことが確認される。「飲み物だけを作っているなら、それは食品会社とは言わない。飲料メーカーだ」という指摘を受け、第3週目の作文で「飲料メーカー」へと修正する。

屋根橋(2009)は「個人化」の言語学習への効果としてインタラクションの創出とその効果について述べている。その中で、学習者はインタラクションを通じて会話の文脈の中からその意味と用法を把握し、その結果、学習が進むと説明している。事例1は、実際にインタラクションによってことばの意味と用法の把握が行われた例である。

7-3. ことばを自分のものにしていくプロセスの例

この活動の重要な点は、自分の仕事をめぐり、書いたり、話したりする活動が6週間にわたって繰り返し行われることである。初級学習者が新しいことばや文型を習得するには、実際のコミュニケーションの中で繰り返し用いることが重要である。以下に研修生Fのことばの習得のプロセスが観察された事例を紹介する。事例2は、担当教師の授業報告書の記述によるものである。

事例2

研修生F（ITコンサルティング）は、作文に「設計」、「市場」、「提携」ということばを使用した。研修生Fは、第1段階として、自分に必要な、これらのことばを見つけ、作文に使用した。研修生Fは、これらのことばをワープロを用いて漢字で表記したが、漢字にはふりがなが振られていた。この作文をめぐって行われたグループ活動において、そのふりがなに頼って作文を音読した。しかし、次の週のグループワーク時には、自らの作文のこれらの漢字のふりがなを外したものを提出し、正しく音読することができた。さらに、次の活動時には、書いた作文に頼らずに、他の参加者とのやりとりにこれらのことばを使用することができた。

他にも最初は発音が聞き取りにくい、流暢に話せないといった研修生の発話が週を

追うごとに上達するのが観察できた。最後の合同発表会では、ほとんど原稿を見ずにプレゼンテーションができ、質疑応答にも的確な対応をすることができた研修生も少なくなかった。

以上に見てきたように、研修生が、本活動の目的である、既習文型と必要な語彙を用いて、ビジネス文脈における自己を表現することができるようになったことがわかる。

7-4. 個人化されたトピックによって展開する意味のあるやりとりの例

4. 「個人化の概念と意義」で述べたように、「個人化」に期待される効果に「インタラクションの創出」がある。教師のクラス活動の参与観察より、本活動においても研修生の活発なやりとり、すなわち、インタラクションが創出されたと考える。以下は、その例である。

事例3

オリーブ製品の貿易に携わる研修生Dは、グループでの作文の読み合いの際に、他の参加者にオリーブ油の調理法について尋ねられた。研修生Dは、オリーブの種類やオリーブ油の調理法、オリーブ油を使った料理の作り方をうれしそうに説明した。

事例4

革靴を製造・販売する会社に勤める研修生Gは、グループでの作文の読み合いの際に、革靴の素材について質問を受けた。その後、トピックはどのような素材がどのような種類の靴に適しているかといったことや、最高級である山羊皮の特性、製品の値段といった、かなり専門的なことにまで発展した。

どちらの事例においても、研修生がコミュニケーション・ストラテジーを駆使し、積極的に自分の知識を相手に伝えようとする姿が観察された。彼らは、質問を受けた内容に関して専門家である。この活動を通して、専門家である研修生が知識を他者に伝える機会を提供することができた。与えられた素材ではなく、自身の経験や考えを書いた作文を素材とすることで、研修生にとっての意味あるやりとりが進み、意欲と満足感を高め、その結果、活動の高い評価を得ることができたと考察する。

屋根橋(2009)は、「個人化」の効果の一つとして情意教育としての効果を挙げている。情意教育としての効果は、さらに、(1)学習者の人間的成長、(2)言語学習への動機付けの二つの側面があるとしているが、本実践の活動は研修生のインタラクションを創出し、それが研修生の日本語学習動機につながったのではないかと考える。

7-5. 活動を行うに当たっての留意点

上述のような意義が認められる一方、「個人化」活動においては、クラスでの話題共有の点で問題が生じることもあった。まず、事業の特殊性や、業務内容の専門性のため、他の研修生に作文やプレゼンテーションの内容がわかりにくい場合があった。具体的には、IT、技術・工学系、コンサルティングなどに携わる研修生の場合である。また、一部の研修生は会社案内に載っているような企業理念を語ろうとし、その結果、

自分の手に負えない翻訳をしようとするケースも見られた。特に、最後の週の合同発表会の際には、他クラスのプレゼンテーションを初めて聞くため、この問題が顕著となった。研修生へのインタビューでは、「いくつかのプレゼンテーションは難しく、理解できなかった。このようなプレゼンテーションには質問も出ず、他の研修生の学習機会とはならない。」という趣旨のコメントがあった。

この問題は「個人化」するからこそ起こる問題であり、避けることはできないが、活動をより充実したものにするために以下の3点について、考慮すべきだと考える。第一に、参加者間で作文の内容が共有できるように工夫することである。例えば、語彙リストを作成し、教室での作文の読み合いの活動時に配布するという方法は有効であろう。第二に、作文を読み手・聞き手に伝える必然性のある活動設計を行うことである。クラス中での作文の読み合いやフォーマルな発表を活動に組み込んでいくことが重要である。特に、小グループでの作文の読み合いの活動は、読み手が理解できない部分について気軽に質問をしたり、確認をしたりしながら進めることができる。また、書き手もこのような読み手の反応を見ながら、語彙や表現を検討する、説明を加えるといった調整を行うことができるだろう。第三に、教師は活動開始時に活動の全体を見せ、この活動の目的が単に作文を書くことだけではないことを伝えなければならない。そして、作文・発表の読み手・聞き手は教師だけではなく、自分たちと同じ研修生であること意識するように、繰り返し指導する必要があるだろう。

8. ラウンドテーブルでの議論

ラウンドテーブルでは「個人化」をテーマに議論を行った。グループディスカッション後の全体共有では、「個人化の目標は人間形成である」、「語るだけでいいのか、話を深める仕掛けが必要だ」、「個人化の意義は自己発見である」といった論点が報告され、「個人化」の意義、目標、教育観への関心の高さが窺われた。これは、萩原・高井(2010)の「学習者に自己と他者の生活や生き方に対する考えの深化を導く」人間教育としての日本語教育の提案を受けたものである。しかし、本報告から、筆者らの実践の対象となった研修生に対しては、「個人化」活動の意義が、人間教育以外にもあることを確認することができた。

前述のように、屋根橋(2009)は、「個人化」の情意面への効果として、学習者の人間的成長と言語学習への動機付けの2点を挙げている。萩原・高井(2010)の実践の対象者が青年期にある日本語学校の学習者であるのに対し、本実践の対象者は、仕事を持つ社会人である。このような対象者の場合、「個人化」活動の意義は、人間的成長よりも、既習文型の運用力を高めること、自分に必要な語彙を習得すること、ならびに、言語学習への動機付けや、アイデンティティの保持にあるのではないかと考える。

本報告で分析したように、研修生が日本語学習者として教えられる立場から、専門家として教える立場になることは、研修生のビジネスパーソンとしてのアイデンティティ保持という点において重要であった。アイデンティティ保持については、活動最終日のプレゼンテーションも効果があると思われる。ビジネスパーソンである研修生は、日常的に母語や英語でプレゼンテーションを行ってきた。しかし、日本語では言語能力の限界からビジネスパーソンとして十全に振る舞うことができない。本活動の

プレゼンテーションは本来あるべき自己に日本語で近づくことができた実感できる活動であったと考える。プレゼンテーションが日本語でできたことは、自らの進歩を確認する機会として意義があるのではないだろうか。

本実践は、人間形成や人間教育を目指すものではなかったが、十分に「個人化」の効果が得られるものであったと考える。このような「個人化」された言語教育を「人間尊重」の言語教育と捉えてはどうだろうか。学習者に架空の人物の会話文を暗記させたり、教師の展示型質問に答えさせたりするのではなく、学習者一人一人が自己を表現でき、自分らしく振る舞える、ひいては、新たなアイデンティティとして、「日本語を理解し、話せる自分」を確認することができる、そんな日本語教育を目指すべきではないだろうか。クラントン(1999)は、Brundage and MacKeracher(1980)を引き、成人の学習が最もよくおこなわれるのは、個人の自己尊重が肯定される時であると論じている。これは、マスロー(1998)の「欲求階層理論」を成人の学習に援用したものである。「個人化」による人間尊重の日本語教育は、学習者のアイデンティティを保持し、学習意欲を高め、学習を促進することができる。そして、それが、次の段階への新たな意欲へとつながっていくのである。

7. おわりに

ビジネスパーソンへの日本語教育では、ビジネス場面での会話が重視され、また、書くことの指導はフォーマットに則ったビジネス文書に偏りがちである。自分を表現するために書く個人化活動は、学習者が主体性を持って、表現を創出する活動であり、他者との情報共有・対話を促進し、運用力強化、内容の充実、語彙の定着を期待することができる。また、学習者の自尊感情の保持による学習動機の促進という情意面での効用も大きい。本活動は、従来のビジネスパーソンに対する日本語教育のあり方を問い直し、ビジネスパーソンが書くことを通して学ぶことの意義を見直す事例であると言えるだろう。

注

- (1) スリーエーネットワーク編著(1998)『みんなの日本語初級Ⅰ 本冊』スリーエーネットワーク
- (2) スリーエーネットワーク編著(1998)『みんなの日本語初級Ⅱ 本冊』スリーエーネットワーク
- (3) 平井悦子・三輪さち子(2004)『中級へ行こう 日本語の文型と表現 59』スリーエーネットワーク
- (4) 国際交流基金・日本国際教育協会(2002)『日本語能力試験出題基準【改訂版】』凡人社

参考文献

- (1) 川口義一(2004)「表現教育と文法指導の融合—「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法」*Canadian Association for Japanese Education*. Vol. 6, 57-70.
- (2) クラントン, パトリシア(1999) 入江直子・豊田千代子・三輪健二訳『おとなの学びを拓く-自己決定と意識変容をめざして』鳳書房

- (3) 萩原英樹・高井貞美 (2010) 「学習者の生（ライフ）と未来に視点をおいた日本語教育—21世紀を生きるための『答えのない』授業—」『2010年度実践研究フォーラム予稿集：実践研究からの発信—現場の「問い」を「研究」にする記述・分析—』, 80-83.
- (4) マスロー, アブラハム (1998) 上田吉一訳『完全なる人間—魂のめざすもの』誠信書房
- (5) 屋根橋伸子 (2009) 「日本語授業の個人化(Personalization)の可能性と課題—自己表現中心の日本語教育の提案に向けて—」『比較文化研究』(85), 1-10.
- (6) 早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会(2003) 細川英雄(編)『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター
- (7) Brundage, D. and MacKeracher, D. (1980) *Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.