

あなたはスマホ派・教室派？

——ICT を外国語学習の味方につけるためのささやかな提案——

後藤加奈子（リエージュ大学）

要旨

近年発達著しい ICT の存在により、「教育機関とは『教室での』学びを提供する場である」という定義は見直しを迫られている。語学学習を促進する ICT が簡単に手に入る状況でありながら、学習者が敢えて教室で学ぶ意義を見出すための状況は、どのように作り得るのか。またそうした教室活動の結果、学習者が学習項目を深く記憶し、それを創出という行動に結びつけられるようになるためには、どのような学習プロセスを重視すべきなのか。本稿では、ICT を教室での学習活動と効果的に連携させるための試みを紹介する。実践例として、A1 から B2 レベル（CEFR 基準）の学習者の作文の課題を二つ取り上げ、インターネット上のプラットフォームの力を借りて匿名性を保ちつつ、他の学習者と協力して物語を作るプロセスに注目する。

キーワード：ICT を取り入れた教室活動、匿名性・同時性・協働性、創作活動

Téléphone portable ou salle de classe ?

Comment cohabiter avec les TICE

dans l'apprentissage de japonais langue étrangère

Kanako GOTO (Université de Liège)

Résumé

En 2024, où les TICE gagnent du terrain de manière presque irréversible, comment peut-on créer des situations où l'enseignement en présentiel soit autant valorisé qu'autrefois ? Autrement dit, pour que les activités en salle soient bénéfiques pour une mémorisation efficace et profonde, ce qui incite les apprenants à créer des contenus à leur tour, quelles étapes d'acquisition de la connaissance sont susceptibles d'être favorisées et préservées ?

Nous essayons de répondre à ces questions, à l'aide de deux exemples de cohabitation entre les activités d'apprentissage avec les TICE et celles réalisées en classes traditionnelles. Ces exemples concernent les activités de création de contenu en japonais à l'aide des consignes données, réalisées par des apprenants aux niveaux A1, A2, B1 et B2. Ces dernières ont été menées à l'aide d'un outil numérique de partage de données en temps réel (Padlet), en salle de classe, tout en gardant l'anonymat de chaque participant.

Mots clés : Apprentissage avec les TICE, activité interactive et anonymat, création de contenu en L2

1. はじめに

2024 年現在、ICT（Information and Communication Technology）は日常生活の様々な場面に浸透している。語学学習の促進に効果的な ICT は、2020 年頃から急激に発達し、大部分のサービスが無料で入手可能な状況となっている。自宅から教室まで移

動する手間を経ずともスマートフォンの画面上で語学の学習ができてしまう（との錯覚を起こす）21 世紀の学習者が、敢えて教室で外国語を学ぶ意義を見出すためには、教師側からのどのような働きかけが求められているのか。またそうした教室活動の結果、学習者が学習項目を深く記憶し（インプット）、それを創出という行動（アウトプット）に結びつけられるようになるためには、どのような学習プロセスを重視すべきなのか。

本稿では、知識や情報を学習者に提供するという点でその圧倒的な有益性を誇る ICT が、その便利さを享受するあまり、積極的な学びの機会を失われる学習者を増産しているという現在の状況に警鐘を鳴らしつつ、ICT を教室での学習活動と効果的に連携させるための試行錯誤の一部を紹介する。本稿で扱われる実践例はいずれも、ベルギーのフランス語圏の大学内での日本語コース（文学部の選択科目・大学院の必須科目）内で行われた作文の課題である。

2. 現状把握－教育現場における ICT 使用の現状とパンデミックの影響

ICT は知識や情報をふんだんに提供してくれる便利なツールであるが、図 1¹に見られるように、日本語学習者が ICT を使って行う日本語に関する行動の 9 割はインプット、つまり受動的な学びに偏っており、ICT を使って既習事項を能動的に内容産出という作業に結び付けている学習者は少数派である。

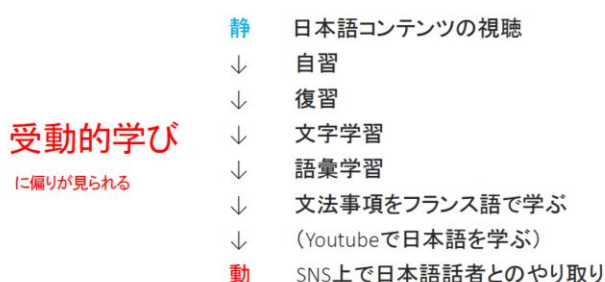


図 1 日本語学習者は ICT をどのようなシーンで使用しているか

2.1 パンデミックという外的要因と ICT を使った学習の問題点

もちろん、インプットがその大部分を占める ICT の利用状況には、外的要因の影響も大きいことも忘れてはならないだろう。新型コロナウイルス感染症の蔓延（以下「パンデミック」と記す）に伴い、2020 年 3 月から 2021 年 6 月まで、世界各地の教育機関と同様、ベルギーの大学でもオンライン授業が断続的に義務となり、教員²たちは急遽設置されたオンラインのプラットフォームに数多くの課題をアップロードすることが義務付けられた。一方、学習者は全ての履修科目の担当教員から送ら

¹ 著者が 2011 年から 2024 年までの期間にベルギーの大学で担当した授業内で学習者に随時行ったヒアリングの結果。

² 本稿において、「教員」という言葉は「教育機関に勤務する教員」という意味で、そして「教師」という言葉は「日本語教育に携わる教師」という意味で使われている。

れてくるおびただしい数のファイルを連日ダウンロードしてはパソコン上のフォルダに蓄積することを繰り返す日々を送ることとなり、情報過多の状況の中、知識のインプット、既習事項のアウトプットを自然なサイクルで行う機会を失った。2020年4月に著者の勤務先大学が複数の学部の学生を対象に行った調査は、パンデミックという未曾有の事態から来るストレスに加え、教員から送られてくる資料、課題の膨大さから、どのタスクから処理したらよいかわからずに途方に暮れ、学習意欲を失った者が多かったと報告している³。

著者が当時担当していた日本語クラス（選択科目、A2～B1 レベル）では、単元が終わるごとに 15～20 の新出熟語を手書きで練習し提出、教師の添削を受けるプロセスをカリキュラムに取り入れていたが、オンライン授業の義務化により手書きの課題が省略された。2020 年 6 月に一時的にロックダウンが解除され、対面で開催された筆記試験では、漢字の産出課題の得点が例年に比べて非常に低くなった。試験期間終了後に筆者が学習者との振り返りを行った際、学習者は「ロックダウン期間中は、教師から送られてくる漢字のリストをダウンロードすることで漢字を学習した気になっており、実際に漢字を手で書いて覚えるプロセスが欠落していた」と語った⁴。画面を通してではなく、教室で仲間や教師と学ぶことにより自然に得られていた学びのプロセスの欠落は、学習項目の定着度の低下という結果につながっているのがわかる。

2.2 ICT を使った学習の利点

2.1 では、パンデミックという外的要因により、教員側も学習者側も必要に迫られて ICT の力を借りて教室以外の場での学びを実践してきた状況をまとめた。では、パンデミック時の緊張感や不安が取り除かれた状態にある 2024 年の学習者たちは、語学学習における ICT 使用をどのようにとらえているのか。ICT の利点に焦点を絞り、著者が今まで出会った学習者、同僚、他国で日本語を教える教師たちの話を統合してみると、ICT を使って外国語を学習する利点は表 1 のようにまとめられる^{5 6}。

表 1 日本語学習者は ICT を使った学びをどのように便利と感じているか

時間のやりくりに関する利点
時間短縮に役立つ 自分のリズムで学べる
空間・距離のやりくりに関する利点
遠方の学習者にとって（ストライキ時にも）便利である コロナの時も、病気の時も勉強できる 教室と「つながる」ことができる

³ ルーヴァン・カトリック大学内部資料（2020a）

⁴ ルーヴァン・カトリック大学内部資料（2020b）

⁵ 著者が 2020 年から 2024 年まで担当した日本語講座の参加者に随時行ったヒアリングの結果。

⁶ 表 1 に見られる ICT の利点は、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2024：6）でも言及されている。

その他の利点
スマホで手軽に学べる 楽しい 顔が見えない（匿名性） ゲーム性

2.3 ICTの使用状況に関する先行研究

日本語をはじめとする外国語の教師、そして外国語の学習者たちは、日頃 ICT をどのように使っているのか。鈴木他（2019）によると、パンデミック到来以前より、日本や海外で日本語を学ぶ学習者は様々な学習シーンでデジタルツールを積極的に取り入れている。使用ツールは主に語彙、漢字の暗記や辞書機能に関するものが多く、学習者の出身地・居住地域によって人気のツールが異なることも明らかにされている⁷。また、地域を問わず日本語学習者から愛用されている日英翻訳辞書サイト（jisho）⁸は、作者自身（スウェーデン出身のキム・アールストロム氏）も日本語学習者であること、語彙数や例文などの改定や改良が定期的になされていることが多くの支持を集める原因のようだ⁹。一方、日本国外の日本語学習者への ICT の浸透状況に関しては、鈴木他（2020）が詳しい。これは学習者の使用しているツールとその理由、利用方法などを調査しまとめたものであるが、便利な道具を率先して使っていく学習者たちの様子だけでなく、ICT の急激な発展とそのツールの数の多さに戸惑いつつも、今後の日本語教育のあり方や教師自身の ICT への取り組み方に変化がもたらされるべきであるとの認識を新たにした、という教師の気づきなども的確にレポートしている¹⁰。

3. 仮説－ICT と教室活動の両立を可能にする活動デザインとは

パンデミックの危機的状況が一段落し、いわゆる非常事態ではなくなった 2024 年現在、語学の教育現場では ICT はどのように位置づけされているのか。学習者の出席や課題提出を管理する事務ツールや、前述したようなインプット型の語彙や漢字の参照・暗記ツールに関しては、これらを廃止して紙ベースの運営・学習方法に逆行するというような状況は想像し難い。その状況を踏まえたうえで、敢えて教室まで移動し、画面上ではなく教室内で仲間、教師とともに外国語を学ぶことの重要性に、学習者たちが自ら意識を向けるようになるためには、どのような教室活動を導入したらよいだろうか。

⁷ 鈴木他（2019: 243-248）

⁸ Jisho (<https://jisho.org>)

⁹ 鈴木他（2019: 250）。著者がベルギーの大学で日本語教師として勤務し始めた 2012 年頃、IT 技術に長けた学習者がクラスの仲間たちのためにひらがな・カタカナの音と形を一致させて暗記するというデジタルツールを独自で開発し、クラス内で披露してくれた。当時はスマートフォンも普及しておらず、オンライン授業が義務化される状況など想像したこともない教師・学習者たちが大半だった。このひらがな・カタカナ認識ツールはクイズ形式の独習アプリの先駆けと呼んでもいいだろう。

¹⁰ 鈴木他（2020: 25）

これらの問いに導かれ、筆者は2023-2024年度のベルギーの大学内の二つの日本語コースにおいて、教室活動と ICT を両立させた学習体験をデザインした。その際に工夫したことは、一方では ICT の利点・特性（同時性・ゲーム性・予測不可能性と匿名性）に注目すること、他方では教室内でしか起こりえない状況（教師との対話・仲間との協働・目くばせや微笑みなどの非言語的コミュニケーション）に目を向けることである。パンデミック期間中の学習活動、そして ICT を使った言語学習一般がインプットに偏りがちであることを踏まえ、この学習体験では産出活動（作文）に重点を置く¹¹こととした。4 ではその試みを詳述する。

4. ICT を教室活動と共存させる実践例

本項で詳述される実践例に登場する「教師」とは、筆者のことを指す。

4.1 具体例1「ちょっとした写真」（写真をもとにした作文活動）¹²

一つ目の活動例は、B1～B2 レベルの学習者10人ほどで構成されるクラスで実施された。この活動では、リアルタイムで、且つ匿名で内容を書き込めるツールである Padlet を用い、合計3セッション分（1セッションは60分程度）の時間を費やした。この活動は以下のように進化した。

第一セッション

- ① 活動が行われる授業の前日に、教師は学習者にメールで以下のような指示を出す。「自分の撮ったちょっとした写真、好きな画像を選んでおいてください。明日の授業で使います。」
- ② 授業当日、教師は教室のスクリーン上に（特に説明は加えずに）QR コードを映写しておく。学習者はQR コードを自分のスマートフォンでスキャンし、教師が準備しておいた Padlet のページを開く。この際、アカウント名が画面に表示されないよう、匿名のユーザーとしてアクセスすることが重要。
- ③ Padlet の該当ページには活動タイトルと活動のルールが記されている。そのルールに従って、学生は「ちょっとした写真」を匿名で投稿する。
- ④ Padlet のページ上には他の学習者が投稿した写真も同時に表示されていく。各学習者は、自分以外の学習者の写真に匿名でコメントを残す。コメントの内容は「形容詞」（かわいい、おいしそう、からい等）のみ。

産出項目：写真を見ながら思い浮かんだ形容詞を書く

¹¹ 同じく学習者の産出活動に焦点を当て、日本の大学のドイツ語の教室内で iPad を用いてビデオ作成活動を行った授業実践の例として、岩居（2015）がある。

¹² この活動の進行手順（最後の「名づけのプロセス」を除く）は、篠宮（2021、2022）の提案する活動「創作日記」からヒントを得た。この活動のアイディアはどのように得たのかという著者の問いに対し、篠宮（2024）は、パンデミック期間中に国際交流基金パリ支部の教師らが欧州各地の日本語教師向けに開催した各種オンライン勉強会やワークショップに出席して、ICT を援用しながら楽しく授業を進めるためのヒントと勇気をもたらたと語った。

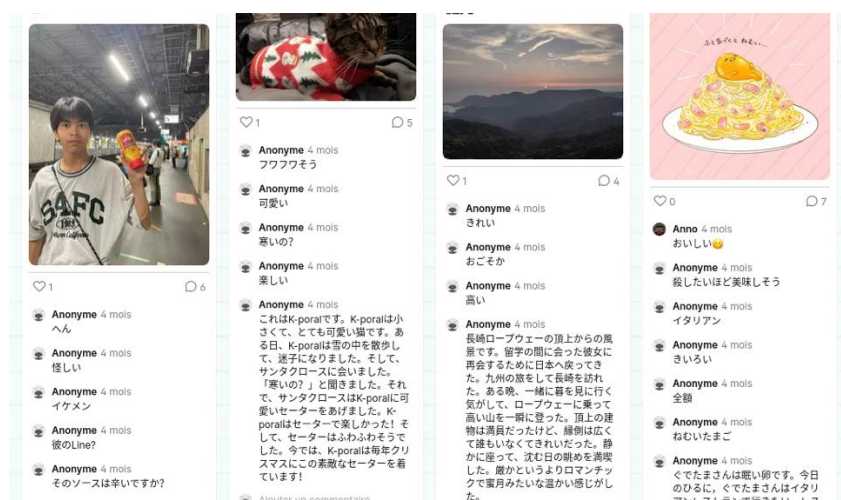
- ⑤ 写真を投稿した本人は、他の学習者からコメントとして受け取った形容詞を課題として持ち帰り、それらになるべくたくさん使いながら、次の授業までに短い物語を作り、その物語を自分の写真の下に投稿する。各学習者の匿名性は保たれたまま。

産出項目：形容詞の連鎖＋短い話を作る

第二・第三セッション

- ⑥ 二回目のセッションでは、同じQRコードからPadlet活動のページに再度アクセスし、それぞれの写真に付けられた物語をクラス全員で読む。教師が適宜コメントをし、文法事項や語句の使い方、語順などの修正・助言をする。最後に、写真を投稿した学習者が自己申告をする。この時点で、写真と物語の作者が明かされる。全ての物語を扱えるよう、時間が足りなければ三回目のセッションを持つことも可能。
- ⑦ 活動プロセスを締めくくるために、作者以外の人物が、物語にタイトルを付けるという活動を付け加えた。いくつかの物語のタイトルを教師が見本として付けてみせ、それに従って何人かの学習者が他の学習者の物語にタイトルを「プレゼントする」活動を行った。（例・サンタクロースのプレゼント、パラドックスの箱）

産出項目：物語内容の要約＝受動的活動（読解）から能動的活動（創造、作者との対話）へ



画像1「ちょっとした写真」アクティビティの成果（抜粋）

この活動を実践するにあたり教師が工夫し、学習者が気づいた点¹³は以下の通り。

匿名性・ゲーム性

学習者は匿名で創作活動に参加することで、誰が作者かわからないスリルを味わうと同時に、他者と比較されることによる精神的ストレスを感じにくかった

同時性

Padlet の画面上に学習者たちが形容詞のコメントを投稿していくことで、誰が何を書いているかはわからないが、確実に同じ瞬間に同じ場所で事態が進行していることを実感した

協働性・創造性

自分の写真が、仲間のプレゼントしてくれた形容詞を使うことで一つの物語の元となり、最後にタイトルを付けてもらうことで、自分の文章が「作品」になったという実感を得た

予測不可能性

授業に来て初めて指示が出されること、その指示が QR コードで出されることに普段の授業と違う要素を感じ、面白いと感じた

ここで、この活動の教育的成果について考えてみよう。この活動を通じ、教師は既習事項と新出事項が無理なく混じり合うばかりでなく、クラスの雰囲気が「ともに学んでいる、ともに作っている」ムードになったのを感じた。その結果、学習者が日本語による産出活動への精神的ハードルを感じにくくなり、自由に表現できるようになったとの印象を受けた。学習者たちが第一セッション後の課題として自分の物語を作り上げる過程において、思いがけない視点や展開を織り込んだ個性豊かな文章が多く出てくることに、教師は驚いた。

教師側が特に注意を払った点としては、学習者が少しでも能動的に日本語で言葉を紡ぎ、物語を書くことに集中できる環境をつくるため、教師の視点からの介入をできるだけ避けたことが挙げられる。学習者の作った物語に関し、文法の明らかな間違いや言葉の使い方の修正などを除き、原則的にはほぼ介入をせずに学習者の書いたものを尊重した。その結果、この活動の一か月半後に行われた筆記試験では、学習者たちはそれぞれの習熟度の範囲内で自由に楽しく文を書くことの楽しみを知ったという印象を再び教師に与えることとなった。筆記試験の作文課題には、英国の故エリザベス女王が熊のパディントンとバッキンガム宮殿内でお茶を飲んでいる、よく知られた画像¹⁴を出発点とし、「二人は何をしていますか。10 行以内でお話を作ってください」という指示があったが、答案として書かれた 10 行のミニ・ストーリーのどれもが独創性に満ち、生き生きとした文章であった。日本語教材の例文を繰り返し書いて覚えることによって得られる文体とは異なり、学習者それぞれの息づ

¹³ 活動に参加した学習者の感想を著者が随時聴き取ってまとめたものである。

¹⁴ 2022 年 6 月、英国のエリザベス女王の即位 70 周年を祝うプラチナ・ジュビリーのキャンペーン動画から取られた画像。

かいが感じられるような個性的な世界が日本語で綴られていることに、教師は驚くとともに、教室内で ICT を用いて行った協働による産出活動の効果を実感した。

4.2 具体例 2「ゆみちゃんとまことくん」（「て形」を使った作文活動）

二つ目の活動例は、同じ大学の A1～A2 レベルの学習者 12 人ほどで構成されるクラスで実施された。前例と同様に、匿名性、同時性を重視したツールである Padlet を用い、合計 2 セッション分（1 セッションは 60 分程度）ほどの時間を費やした。この活動は以下のように進行した。

第一セッション（産出）

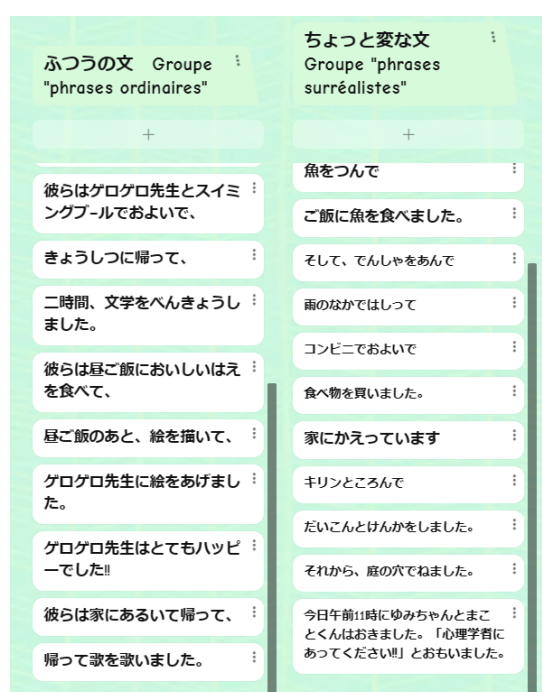
- ① 学習者は、前回の授業終了までに、動詞の「て形」を一通り学習している。授業の冒頭、学習者は教師の準備したくじを引く。これはクラスを二つのグループに分けるためのもので、一方のグループの属性は「ふつう」であり、他方のグループの属性は「ちょっと変」である。学習者たちはそれぞれの属性ごとに集まり、次の指示を待つ。
- ② 教室のスクリーンに QR コードが提示される。学習者はスマートフォンでコードをスキャンし、「て」というタイトルのついた Padlet ページへと導かれる。
- ③ 該当ページには、ピンクとブルーの布団にくるまってすやすやと眠る蛙のこどもの絵が貼り付けてあり、教師からの指示が次のように表示されている。
「今日、ゆみちゃんとまことくんは、何をしましたか。日本語で文を書きましょう。」教師から、この活動の趣旨は「て」形の復習・応用練習であることと、「ふつう」と「ちょっと変」の定義についての説明がある。
ふつう：て形を使ってできるだけ普通の（教科書のような）物語を作る
ちょっと変：滑稽な動作だけでなく、できるだけユニークで、動作の連鎖の意外性に笑いが生まれるような、少し変わった物語を作る
- ④ 各グループは蛙の絵を出発点として、それぞれの属性に忠実に「ゆみちゃんとまことくん」の一日を想像し、話を作っていく。書記に任命された学習者はそれぞれのグループに割り当てられたスペースに「て」形を用いた物語の断片を記入していく¹⁵。教科書や授業のノートなど、今まで学習した内容はすべて援用してよいこと、なるべくバラエティに富んだ動詞を選ぶことが望ましいこと、などの指示が教師から適宜出される。作文活動は二つのグループが同時に、同じ Padlet の画面を使って行う。教師の役目は原則として学習者たちの活動を見守ることであり、明らかな活用の誤りや語順などの問題を指摘するほかは、教師としての介入は最小限にとどめる。
- ⑤ 他のグループの産出物は画面上に見えているが、「それらをチラチラ見ても良いが、飽くまで自分たちの作業に集中すること」との指示のもと、60 分以内にそれぞれのグループの属性に合った物語を完成させ、Padlet ページに投稿す

¹⁵ どのグループの書記も、スマートフォンを使って日本語で直接内容を記入していた。

る。次回のセッションでは、各グループは自分たちの書いた物語を他のグループの前で発表する、との予告がなされる。

第二セッション（評価と振り返り）

- ① QR コードをスキャンして、前回のセッションで作成したそれぞれのグループの物語に再びアクセスする。
- ② スクリーンに映し出された自分たちの物語を見ながら、学習者は他のグループのメンバーに自分たちのグループの物語を読んで聞かせ、必要に応じて媒介語（フランス語）で説明を加える。
- ③ 適切と思われる箇所で、教師は学習者に質問（苦労した点、気に入っている動詞、表現など）をしたり、内容確認をしたりする。
- ④ 各グループのメンバーは、他のグループの作成した物語の良いところを探し、誉め言葉をプレゼントする。
- ⑤ クラス全員で、いいなと思った動詞や文に「いいね」をつける¹⁶。



画像2 進行中の Padlet 活動の様子（抜粋）

4.2.1 振り返りセッションで出てきた学習者側の気付き

どちらのグループで作業していたかにかかわらず、活動に参加した学習者たちはこの「て形」の復習・応用活動を楽しかった、と振り返った。楽しいと思うに至った理由は以下の通り。

¹⁶ 「ゲロゲロ先生はとてもハッピーでした」は最も多くの「いいね」を獲得した。

- 今までとは違った学び方だと感じた
- 他のグループの作業状況がリアルタイムで見えることにスリルを感じた
- 今まで学んだことの総復習をする良い機会になった
- 仲間と知恵を出し合って作品を作る過程が面白かった
- 自分たちってこんなこともできるんだ、と気づかされた
- 頭をいろいろな角度から使った

また、各グループとも、自分たちのグループの属性に縛られることの「ゲーム的快感」を実感していたようだ。例えば、教科書のような、極めてまっとうな物語を作ることを強いられた「ふつう」グループのメンバーは、自由なアイディアで物語世界を作っていく相手グループの作業過程を Padlet 画面上で垣間見ながら、自分たちも何か独創的なことを書きたいと考えたが、「ふつうに書く」というルールを守らなければいけないので、(蛙の一日という) 文脈上は極めて普通でありながら、ヴィジュアル上は読者がぎょっとするような効果を狙った表現「彼らは昼ごはんにおいしいハエを食べて」を考えついた。蛙の兄妹の先生に「ゲロゲロ先生」という名前を付けたのも同様の効果を狙うための工夫だという¹⁷。一方、「ちょっと変」な物語を作るミッションを担ったグループのメンバーは、新しい動詞を思いつくたびに「いやいや、この行動では普通すぎる」と悩んでいたと打ち明けてくれた。

5. 実践例の考察・教師側の気づき

筆者は、この二つの実践例を通して、パンデミック到来以前より個人的に ICT ツールに対して抱いていた懷疑の念を改めるべく、ICT を率先して教室活動に組み入れ、そうした試みが学習者の有意義な学びにどのような効果をもたらすのかを観察した。以下は、教師の視点からみた筆者の気づきである。

5.1 コースデザインの重要性

ベルギーの大学の年間カリキュラムはおよそ 30 週の教育活動から構成され、そのうち純粋な授業期間と呼べるものは 26 週ほどである。半年ごとのカリキュラムで考えると、週一回 120 分の授業が 13 週 (13 回) 行われる計算になる。本稿で紹介したようなクラスでの協働・産出活動は、学習項目がある程度定着し、且つクラス内の雰囲気も良好で、学習者同士が和やかに共同作業ができるようになった段階で導入すると、より無理なく効果的な活動として機能するであろう。全 13 回の授業セッションの進行を起・承・転・結の 4 つのモーメントに分けるとするなら、本稿で紹介した活動はまさに「転」(クライマックス) にあたるものであり、今まで学んできた事項の復習をしながら新しい産出行為をしてみる、といった意味合いがある。実際の授業回数で数えるならば、13 回中の 10~11 回目にあたる。それぞれの実践例で設け

¹⁷ 蛙の鳴き声は日本語ではゲロゲロという擬音語で表現されることを、学習者たちは既に学習していた。

た「振り返り」の活動は、13 週間の学習体験の総括をする「結」へと向かっていくための準備とみなされることが出来るわけだ。

5.2 意外性の一過性

上述の通り、13 回で完結する授業セッションをどのように組み立てるかという、コースデザインに関する教師側の意識は、学習者の“学びの個人史”¹⁸に多大な影響を及ぼす。ICTを使って「匿名で協働しつつ学ぶ」活動は、その導入時期に注意が必要であるが、もう一つ知っておくべきことは、この手法は 13 回のセッションのうち、一度しか使えないということである。二つ目の実践例の後の学習者たちの振り返りの中で「未知のことをする」「いつもと違うことをする」ことの重要性が示唆されていたこと、ゲーム性とルーチン性は本来両立しないことから、毎回の学習セッションの中に常に驚きの要素を隠しておくことが、教室での学びをより意義深いものにするための教師の課題と言えるだろう。

5.3 I did it, We did it の感覚

本稿に示された実践例に参加した学習者たちは、ICTをツールとして使用しながらも、教室内で他の学習者とともに活動の各ステップに参加することにより、電話やパソコンの画面上ですべてが完結する個人単位のインプット中心の学びとは異なる充実感や達成感を得たようである。教師の説明や教科書の例文を正確になぞり再現するという学び方とは異なる学びの体験をしたとでも言おうか。そうした能動的な学びとは、各学習者が自らの言葉を使い、自分の習熟度に見合った産出活動をし、それに対し仲間からの共感や評価を得るという体験そのものであるとともに、その体験を通じて得た様々な感情—スリル、驚き、緊張感、競争心、達成感など—の集大成でもあるだろう。強い感情とともに覚えた事象は脳の深い部分に記憶されるということを示したのは脳科学者ダマシオ（1995）であるが、外国語教育の専門家アーノルド（2006、2009）やベルダル＝マズウイ（2018）らの展開する *emo-learning* という研究分野¹⁹にも見られるように、感情と学習効果の間には深い関連があるようだ。日本の大学のドイツ語学習の場においてビデオ作製をカリキュラムに取り入れた岩居（2015）の報告によれば、既習事項を用いて自らシナリオを書き、仲間と協働して作品を作り上げた一連の経験の影響か、活動から数か月後も自分が書いたシナリオのドイツ語のセリフを記憶している学習者が多かったそうだ。

¹⁸ “学びの個人史”とは、学習経験の中で学習者が積み重ねていく発見や、驚き、嬉しさといった感情等の総体を表す、著者による造語である。

¹⁹ Goto (2018)（論文名の日本語訳「カルチャーショックから言語認識へ—フランス語話者の日本語学習の場合」）では、アーノルドやベルダル＝マズウイの提唱する「感情と結びつけて外国語を習得する試み」の一つとして、フランス語話者にとって珍しい言語現象である日本語のオノマトペ（擬音語・擬態語）を体得するために、大部分のセリフがオノマトペで構成されている短い劇を作成して日本語学習者に演じさせた実践を報告している。

6. 結論

本稿では、外国語としての日本語を学ぶための手段として ICT と教室活動の共存の可能性を探る目的のもと、筆者が 2023-2024 年度にベルギーの大学のカリキュラムの中で取り入れた二つの実践例を報告した。これらの実践は、デジタル教材が大幅に普及した現代に敢えて教室で語学を学ぶ意味を問い直すという目的の他に、教師側の ICT に対する苦手意識を変えていく試みとしての意味も含んでいた。従来の語学教育環境に慣れ親しんだ教師たちは、パンデミックの到来以降、学習者の日本語との触れ合い、日本語の習得過程が機械によって支配されていくような危機感を覚え、警戒の念を抱くことが多かった。著者もその例に漏れず ICT に懐疑的な一人であったが、鈴木他（2020）が示唆するように、これらのツールを周囲が使っているから自分も仕方なく使うのではなく、ICT 最盛期だからこそ、教室活動でできることの特徴や利点を再考することに発想を転換しよう²⁰と考えるに至った。

パンデミック以前から学習者たちが独習のために使っていた（主にインプット型の）ICT の利点に注目し、その中でも「同時性・協働性・匿名性・ゲーム性・競争性・予測不可能性」を盛り込んだ活動を、内容産出（アウトプット）活動の道具として使ってみた結果、本稿に示したような成果が得られた。

学習者同士がお互いを思いやりながらも大胆な創造性を試してみる場所としての教室活動を、ICT はより活発にし、盛り上げてくれるという特性を持つ。鈴木他（2019、2020）は、教師はこうしたツールに興味を持ち、まずは自分で使ってみて、同僚と意見交換をするなどしてツールに詳しくなっておく必要がある²¹と述べている。そうすることで、学習者に ICT との付き合い方、ICT の適切な使い方をアドバイスできるようになるからだという。筆者は、教師自身が教育者という枠組みを離れ、一人の利用者として ICT を使って「遊んでみる」こと、ときには「失敗もしてみる」ことの重要性にも目を向けたい。そうした経験から得られる教師の好奇心や謙虚な探究心が学習者にも良い意味で「伝染」していく可能性を信じているからである。生身の人間である教師とともに学び、その人間性に感化され、成長すること。教室活動の醍醐味はそこにある、と言っても過言ではないだろう。

参考文献

- Arnold, Jane (2006) Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, 144: pp. 407-425.
- Arnold, Jane (2009) Affect in L2 learning & teaching, *ELIA*, 9: pp. 145-151.
- Berdal-Masuy, Françoise, Arnold, Jane (éd.). (2018) *Émotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Damacio, Antonio R (1995) *L'erreur de Descartes. La raison des émotions* (trad. Fra. Blanc, M.). Paris : Odile Jacob.
- Goto, Kanako (2018) D'un choc culturel à une conscience linguistique. Un cas d'apprentissage du japonais par le public francophone (「カルチャーショックから言語認識へフランス語話者の日本語学習の場合」). In : Berdal-Masuy, Françoise, Arnold, Jane (éd.). *Emotissage. Les*

²⁰ 鈴木（2020：46）

²¹ 鈴木（2019：252-253）；鈴木（2020：45）

émotions dans l'apprentissage des langues. pp. 67-74. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

岩居弘樹 (2015) 「ICT を活用した外国語アクティブ・ラーニングー iPad を活用したドイツ語初級クラスの例」 『コンピューター&エデュケーション』 vol. 39 : pp. 13-18. CIEC (コンピューター利用教育学会) .

文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 (2024) 「ICT を活用した日本語教育に関する検討の観点の整理について (案)」 (資料3) .

ルーヴァン・カトリック大学 (2020a) 複数の学部の学生と教員を対象に行ったパンデミック下でのオンライン授業の実態についての調査結果 (内部資料) .

ルーヴァン・カトリック大学 (2020b) 現代言語学院の日本語講座の参加者を対象に行ったパンデミック下でのオンライン授業の実態についての調査結果 (内部資料) .

篠宮令子 (2021) 「実践発表・教科書を離れたアクティビティの試み」 国際交流基金パリ日本文化センターにおけるオンラインでの実践報告.

篠宮令子 (2022) 「教科書を離れたアクティビティ 『創作日記』」 ベルギー日本語教師会第118回勉強会「実践発表と体験」におけるワークショップ.

篠宮令子 (2024) ICT を用いた日本語授業での産出活動に関する筆者との個人的な談話

鈴木智美・中村彰・清水由貴子・渋谷博子 (2019) 「ICT 時代の日本語学習者はどのような学習ツールを使っているか (日本語教師を対象としたワークショップ実施報告)」 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 第45号 : pp. 239-255.

鈴木智美・清水由貴子・中村彰・渋谷博子 (2020) 「海外の大学における日本語学習者のツール使用状況の解明ーICT 時代における教師の教育設定リテラシーの向上を目指してー」 『日本語・日本学研究』 第10巻 : pp. 23-48.