

於日語寫作課中培育異文化理解力 —以案例學習手法為主—

羅曉勤

銘傳大學應用日語系副教授

摘要

在台灣高等教機關中的日語商務教育，主要是以培育商務日語相關之五技能為主。但是跨文化交流引起的各種工作場面上的衝突卻沒有太多的關注。因此，本文將於日語寫作課程中導入 Kondo 和 Kim(2010) 倡導的“案例學習”，即使用在現實社會中實際發生的案例藉由課程活動讓學習者去發現各方之間的衝突問題並讓學習者去提出對應的方案。在此論文，將分析學習者撰寫的報告，以便理解學習者如何藉由同儕討論進而從不同觀點去解釋跨文化之衝突，並進一步探討“案例學習”導入日語教學的可能性。

關鍵字：案例學習、跨文化理解、跨文化溝通、商務日語

受理日期：2019 年 08 月 26 日

通過日期：2019 年 11 月 15 日

Developing Cross-Cultural Understanding in Japanese Writing Classes: Using Case Learning

Lo, Hsiao- Chin

Associate Professor, Department of Applied Japanese,
Ming Chuan University

Abstract

In the Japanese language education field of higher education in Taiwan, it is important to train five language skills and business Japanese skills that emphasize form. However, the problem is that attention has not been paid to various business conflicts resulting from intercultural communication. Therefore, we introduces the concept of “case learning (Kondo&Kim2010)” and practices it. Then, we analyze how learners understand conflicts between different cultures and consider the effectiveness of “case learning”.

Keywords: Case-Learning, intercultural communication, cross-cultural understanding, business Japanese

日本語作文授業における異文化理解力の養成 —ケース学習を通して—

羅曉勤

銘傳大学応用日本語学科准教授

要旨

台湾の高等教育の日本語教育現場では、言語の五技能の養成や、形式を重視したビジネス日本語力の養成が大事とされ、異文化間コミュニケーションに起因するビジネス面でのさまざまなコンフリクトには、あまり着目されていないのが現状である。そこで、本稿では、近藤、金（2010）が提唱した「ケース学習」の概念を導入し、企業で実際に生じた問題や当事者間のコンフリクトが記されたケース教材を用いて、そこに示された問題を解決のために討論をするといったアプローチを授業に試行的に導入した。本稿は、日本語授業活動に、こうした「ケース学習」を導入することにより、日本語学習者が異文化間のコンフリクトをどのように理解、もしくは受け入れるのかを、学習者が記した作文を分析・考察を行うことで明らかにし、「ケース学習」の可能性を検討するものである。

キーワード：「ケース学習」、異文化理解力、異文化コミュニケーション、ビジネス日本語

日本語作文授業における異文化理解力の養成 —ケース学習を通して—

羅曉勤

銘傳大学応用日本語学科准教授

1. はじめに

筆者は、台湾の高等教育機関で、日本語教育の現場に携わっている。そして、そこで日本語を学び、卒業していく者たちの進路を見れば、台湾の大手人材派遣会社である 104 人材銀行社が 2019 年に発表した調査¹によると、87%は就職の道を選び、うち 62.8%は日本と関連している仕事に就いているとしている。こうした卒業生の就職状況から見ると、就業時に、異言語話者間での日本語使用は避けることができないのであろう。このような状況の中で、台湾においては、文学や言語知識としての日本語教育と合わせて、ビジネス分野やそこでの実務を主眼とした日本語の教科も早くから存在し、教育や研究の分野として確立されるなど、職場における日本語使用が広く重要視されている。その多くは、職場で生じるビジネス日本語の会話モデルを、型通りに学習者に練習させたり暗記させたりすることが多く、異文化間におけるビジネスコミュニケーションで生じるさまざまなコンフリクトにはあまり着目していないのが現状なのである。近藤（1998）や立川（2013）でもこの現状について指摘した。つまり、ビジネスや就業の実場面では、教科書にあるモデル会話のような話し方が登場したり、その知識が活用できたりするケースはあまり多くないのが実情であろう。そして、近藤・金・池田（2015）が指摘しているように、現実社会における仕事の現場で必要となるのは、モデル会話のような日本語能力より、「問題発見解決能力」「課

¹ 104 人材銀行ウェブサイト（2019.3.5 更新）<https://www.104.com.tw/jb/career/department/view?degree=3&sid=5072000000&mid=220321>、2019 年 6 月 17 日閲覧

題達成能力」「異文化調整能力」であり、日本語を使いながら、仕事の実践力を持つ人材が求められているということである。そこで、kondoh& Kim (2012) は、ビジネス場面におけるコンフリクトの事例を用いて、日本語学習者が協働でビジネスコミュニケーション上の問題点や問題の解決策を討論しながら考えるといった、ケースメソッドに基づく学習方法、いわゆるケース学習というアプローチの重要性を唱えている。言い換えれば、ケース学習が目指しているのは、日本語力育成だけではなく、「協働力」「問題発見・解決力」につながる日本語学習なのである。よって、本稿では、筆者が勤務校で担当する日本語作文授業をフィールドに、近藤・金 (2010) が提唱したケース学習の概念に基づき、実際に企業で生じた問題や当事者間のコンフリクトを素材としたケース教材を用い、問題の解決のために討論をするといったアプローチを授業に導入することを試みたものである。そして、ケース学習を授業活動に導入することにより、日本語学習者が社会に出て仕事をする場合において、異文化間のコンフリクトをどのように理解したり受け入れたりするのかを、学習者の作品を分析・考察することを通して、ケース学習の可能性を検討したいと思う。

2. ケース学習とは

ケース学習とは、その手法や概念を近藤・金 (2010)、kondoh& Kim (2012) が日本語教育に導入するに際して命名したもので、その源は、ケースメソッド教授法にある。ケースメソッド教授法は、ディスカッションが中心の授業方法で、元々は、ハーバード大学ビジネススクールで行われていた教育である。そして、日本では、慶応大学ビジネススクールが、日本の社会により適合するように調整した上で実施している。また、高木訳 (2010) の訳者はしがきでは、こうしたケースメソッドについて、教師が学生と一緒にクラス全体で討論しながら授業を進めるといった形式であることから、一

種のディスカッション形式の授業であり、そして、この授業でのディスカッションは、実際の出来事が事例として記述されている教材や資料に基づき、学生たちがそのケースから考えられる問題についてさまざまな角度から意見を出すなどのディスカッションをする、と定義している。また、ケースメソッドを取り入れた形式の授業においては、必ず、個人予習（独創）、グループ討議（協創・独創）、クラス討議（協創・独創）といったステップで構成される。そして、こうした授業デザインは、池田・舘岡（2007）が提唱した、「対等・対話・互惠・創造・プロセス」といった概念を取り入れたピア・ラーニングと共通している部分もあると筆者は考える。なぜなら、ピア・ラーニングとは、学習者が自分の考えについて、他の参加者と対等の立場で対話する中で構築・再構築し、学習の成果を産出するものであり、お互いに学び合いながら成果を創出するという点はもちろん、ケースメソッドは、個人予習で出した自分の考え（独創）を、グループやクラスでの討議によって他の参加者と意見を交換するといった、対話のプロセスを経ることで、考えをより豊かで多角的にしていく（協創）ものであり、こうした点に共通するものがあると考えられるのである。そして、こうした共通点を有することで、日本語教育において、ケースメソッドの応用の可能性が見いだせたとも言えよう。そこで、近藤ら（2013）は、実社会で起きた出来事を題材に、その出来事に存在する問題についての洞察や、その問題に対する意思決定と実行、それに伴う責任などといったケースメソッドの要素が、日本語教育の分野において、特に、ビジネス日本語人材の育成に、必要、かつ有益であるとの考えに基づき、その実践理論や現場に導入を試みたのであろう。ただ、ビジネス日本語の教育においては、日本語学習という側面を考慮する必要がある、この点について、近藤ら（2013）は、ケースメソッド教授法の理念に基づき、日本語学習において必要である語彙や、ケースの内容や分量の調整、討論のポイントなどについての配慮、などの点において、

ビジネススクールで用いられているケースメソッドのケースを、そのまま日本語教育へ持ち込むのは困難、かつ、不相当だと考え、ケースメソッドをビジネス日本語教育に導入するに際し、「ケース学習」としてアレンジしたものを提案したと言えよう。言い換えれば、日本語教育における「ケース学習」とは、近藤・金・池田（2015）の定義する、事実に基づくケース（仕事のコンフリクト）を題材に、設問に沿って参加者（学習者）が協働でそれを整理・討論し、仕事の場면을疑似体験しながら問題解決方法を導き出し、最後に一連の過程について内省を行うところまでの学習である、というものに至ったのである。

本稿は、事実に基づいて既に作成されたケース教材を用い、ケースに示されたコンフリクトをその設問に沿って学習者が協働でどのように整理し、議論で着目した点について学習者が成果物としていかにまとめたのか分析することで、ケース学習が目指す、問題を発見してそれを解決する力の育成やその可能性について述べるものである。

3. 先行研究

3.1 ビジネス日本語関連の文献

ビジネス日本語に関連する先行研究は比較的が多いと考えられるが、主なものだけでも、その特徴別に、言語使用場面の現状をアンケートで調査したもの（清 1995、島田・渋川 1998）、企業内での実際の会話を分析したもの（桑原 1996、1998）、企業内における異言語話者間相互の不満や誤解生成の要因を分析したもの（小林 1993、1994、木下 1994、近藤 1998）、ビジネス関連の実際の授業を事例として紹介したもの（内海 2001、佐野 1993）、教材開発のためのニーズ調査（工藤 1994）などが挙げられる。その結果、言語使用場面の現状や、企業内での実際の会話を分析したもの、異文化理解の要因分析などの成果を日本語教育へ応用を試みるに際しては、その多く

が、タスクか場面を提示した上で、言語習得の観点から、それに適合するようなビジネス的な商会話、特に待遇表現といった言語表現を取り上げるといった編成になっているが、実際のビジネス場面では、教科書通りの会話モデルがもちろん存在していないし、その場面に含まれているコンフリクトへの気付きと対応にどうすればよいのかも、あまり図られていないと kondoh& Kim (2012) が指摘した。

3.2 日本語教育におけるケース学習の関連研究

一方、日本語教育におけるケース学習の関連研究は、ビジネス日本語全般のそれと比較して、さほど多くないようである。その中から、主なものを示すと、教材開発について取り上げたもの（近藤・金 2010、kondoh& Kim 2012）、問題の発見と解決の能力養成を目指した授業実践に関するもの（宮崎 2012）、目指すべき目標とその設定について述べたもの（古川 2011）、異文化間コンフリクトに対する日本語学習者の対応についてケース学習を通して分析・考察したもの（真鍋 2015）などが挙げられる。ただ、これらの研究はいずれも、日本国内をフィールドとして検討や考察がされたものである。一方、本稿は、海外における日本語人材育成をフィールドとして述べるもので、日本国内の学習者とは異なる生活体験を有し、また、同言語話者間を対象としたものであるという点から、上掲の先行研究とは異なる角度から、ケース学習の可能性について言及できることを期待したい。

3.3 実践研究課題

本稿は、海外における日本語人材育成の観点に基づき、日本国内の日本語学習者とは異なる生活体験を有している同言語話者が、実際に企業内で発生した問題やその当事者間のコンフリクトが記されたケース教材（近藤・金 2010）に基づき、そこに示された問題を解決のために討論をするといったアプローチを導入した授業について取り上げるものである。そして、日本以外で日本語を学ぶ者が、異文化間のコンフリクトをどのように理解、もしくは受け入れるのか

を、学習の成果物である、学習者が記した作文を分析・考察することで明らかにし、「ケース学習」の可能性について言及するものである。

4. 実践について

4.1 対象クラスと参加者

本稿は、筆者の所属校で、2015 学年度前期（2015 年 9 月～16 年 1 月）に、「日本語作文（3）」を履修した日本語学習者 19 人を対象にするものである。この授業は、1 コマ 50 分を週 2 コマ実施するもので、履修者全員が、日本語を専攻とする大学 3 年生である。そして、全 18 週²の授業のうち、ケース学習を実施した 4 週を対象に、実践報告として本稿に記す。

4.2 教材

本稿での実践で用いた教材は、『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う』（近藤ら 2013、以下『ケース学習』）である。『ケース学習』には 10 個のケースが収められており、各ケースは、日本人と外国人とが一緒に仕事をする際に生じたコンフリクトが含まれた本文、語彙リスト、本文に関する設問が書かれたタスクシートから構成されている。また、タスクシートは、①それぞれの気持ちを考える②この状況で何が問題だと考えるか③あなたにも似た経験があるか④あなただったら、このような場合どのように行動するか⑤相談された場合にどのようなアドバイスをするか—といった内容で構成されている。また、前述したように、『ケース学習』はケースメソッドに基づいて作成されたもので、学習者が仕事上の問題を疑似体験し、それをグループやクラスで話し合うことで解決策を見いだすことができるようにデザインされている。

² 18 週間のうち、中間テストと期末テストの週も含まれているため、実際の授業は 14 週間とする。一週に 50 分一コマの授業を二コマ連続して行うことになっている。

本稿の実践では、『ケース学習』にある事例の CASE01「まだ 9 時半です！」(以下「9 時半」)と CASE03「結論は同じなのに」(以下「結論」)の二つの事例を取り上げた。では、以下に、これら二つのケースの概要について、表 1 として提示する。

表 1 本稿実践で使用したケース事例の概要

事例	概要
9 時半	外国人社員マハは、午後 5 時に上司の田中から発注データの入力を依頼される。マハは、その日午後 6 時まで仕事をしてから帰宅した。翌朝、マハはいつものように午前 9 時 15 分に出社して仕事をしていた。ところが、午前 9 時 30 分に、田中がマハの横へ来てパソコンをのぞき込み、データの入力はできたかと尋ねてきた。他の急ぎの仕事をしていたマハが「まだです」と答えたところ、田中はできたところまでの入力を見せるように言った。そして、これら一連の田中の行動によって、マハは田中に対して不信感を持ってしまう。
結論	日本企業に派遣された外国人のカマラは、新しい IT システム導入のプロジェクトを任された。ある日、客先から大規模な仕様変更の要望が出されたが、カマラは期限内での対応は無理だと判断し、すぐに客先に伝えたところ、客先から叱責された。次の日、客先はカマラの先輩に同様の要望を出した。それに対して先輩は、まず、検討すると返事をした上で、その 2 日後、対応は無理だというカマラと同じ結論を客先に伝えた。客先はその回答に納得したのであるが、カマラは「同じ結論なのに」と不可解な思いを抱いたのである。

4.3 ケース導入の実践活動の目標および流れ

授業の目標の一つとして、要約文および意見文が書けることが挙げられている。そのため、1 回目の授業では、学習者に対して、要約

文作成時の注意事項及び、ケース教材の事実確認について授業中で行い。その後、示されたケースについて、要約文を作成するように指示した。

続いて、2回目の授業では、教師による要約文の推敲についての説明後、タスクシートに提示された設問について学習者各自で考えさせ、その結果についてタスクシートに記入するように指示した。タスクシートのデザインは、先に述べたように、『ケース学習』における問題発見・解決を目的としてデザインされたもので、その構成や項目として、①ケースの登場人物である外国人社員と日本人社員（または日本人上司や日本人顧客）はそれぞれどんな気持ちか②ケースの問題点は何か（問題発見）③自分がケースの外国人社員だったら同じように行動したか（または同じような体験をしたことがあるか）④どうすればケースの問題を解決（回避）できるか（解決策）といったものが示されているのが一つの特徴として挙げられる。そして、本実践においても、このようにデザインされているタスクシートをそのまま導入した。

また、実際の授業活動においては、協働力の育成を重視するピア・ラーニングの基本的概念である「対等＝参加者は自分の意見や考えを用意する」「対話＝個人の考えや意見を学習者間で共有し、自分の意見への振り返りができるようにグループ内で話し合う」「互惠＝人との共有することで、お互いの考えを豊かにしていく」「プロセス＝自分の考えや意見についての他者と話し合いをすることによって、物事に対する自分の考えや意見を構築・再構築していく」を取り入れたデザインとした。その具体的な構成は次のようなものである。まず、先に述べたタスクシートに示された四つの設問について、各学習者が自分の考えをタスクシートに記入する。次に、3～4人のグループで、各自のタスクシートに記されたそれぞれの考えや意見について話し合いをし、自分の考えや意見と相違しているものが出てきた場合、それを別色のペンでタスクシートにメモをする。その後、

グループでの話し合いが終わったタスクシートを教師が回収し、授業後、教師による推敲作業を行う。ここまでが2週目の授業である。続いて、3週目の授業では、教師によって推敲されたタスクシートの内容に基づき、個人作業の当初に示された考えや意見と、グループで話し合いをした後に生じた考えの変化などを中心に、その内容を日本語で文章として書くように指示をする。これは、日本語による意見文が書けるようになるといった、授業の目的の一つを実現しつつ、話し合い前後における考えの変化や新しい気付きについて、学習者自身に認識させようとするものである。

なお、近藤・金（2010）は、ビジネス上のコンフリクトを扱ったケース活動では、学習者がさまざまなアイデンティティ（立場）を教師の介入なく意識でき、問題解決が自律的に行えるように、教師はファシリテーターとしての役割を果たしていくことが重要である、（下線は筆者による）と述べている。本実践も、こうした考えを支持する立場から、筆者は、担当教師としてその授業中、学習者個人や各グループでの意見に対して直接的に、何らかのコメントをしたり介入したりすることはせずに、学習者らに対しては、ファシリテーターの立場として、話し合いの内容についてポイントやヒントを提示するにとどめ、学習者自らがさまざまな視点や価値観に気付き、問題解決に向けて思考を深めることを目指した。そこで、毎回のケース活動では、グループで話し合いをしている際、各グループの活動状況を観察し、グループ活動が停滞したり混乱したりなどが認められた場合に、「自分の生活体験で似たようなことがあったか」や、自身の生活体験に基づいて「コンフリクトの当事者にアドバイスをする」といった観点から、学習者にグループ内での発話を促すなどをした。

そして、授業の最後段階である4週目では、学習者が産出した成果物について、日本語表現の推敲とその共有、さらには成果物に示された視点の共有を、教師主導の形で行うことにした。特に、この

4 週目の授業では、日本語の推敲を主な内容として取り扱ったが、学習者の成果物に注目すべき視点などがあれば、それを提示し、全体で共有できるようにした。

5. 分析データと分析方法

では続いて、本稿で扱う、分析するデータと分析の方法について述べる。今回は、学習者が作成した成果物である、要約文と意見文との二つを中心に分析を行う。また、その分析に際しては、高木訳（1997）が述べた、ケースメソッドによって学習する学生は、状況の評価することなどで、既成概念の応用と同時に、新しい概念を展開する方法を会得する、とした主張を念頭に、筆者は、学習者の成果物に表れた「評価」「既存の概念」「新しい概念」という点に着目することとした。つまり、学習者がどのような問題（すなわち、コンフリクト）を発見し、発見した問題点について、グループ内の話し合いを通してそのコンフリクトをどのように解釈し、さらに、その問題点に対してどのような解決の方法や策を提案したのか、について着目して分析を行うことにした。では、以下に、本稿実践で得られたデータを分析した結果について示す。

5.1 日本式「コミュニケーション」から「コミュニケーションの仕方」への気付き

まず、以下に図として示す、学習者 B の成果物についてご覧いただきたい。

この二つのシーンから、一番気にしている問題点は、「明日までに」という時間の曖昧さである。この言い方は、日本人特有の言い方だと最初に考えたが、グループ内で話し|てみたら、本当にそうなのかと考えてみた。私はそう思わなくなった。なぜなら、「明日までに」という定義が人にとって違うからである。ある人は「今から明日の退社時間までに、仕事を出すのがいいです。」と思っている。或いは、「明日までに出すと言っても、早く出したらいい」と思っている人もいる。この問題は仕事の場合だけで発生するのではない。生活の中でも見られるのであろう。例えば、友達と約束時間への認識の違いで、約束をすっぽされたということもあるであろう。そのため、この問題を解決するように、外国人にも、上司にも、約束をしている時に、締め切りの時間を明確に確認するほうがいい。

図1 コミュニケーションの仕方への気づき

図のような学習者Bの成果物からは、学習者Bは当初、コンフリクトの問題は、日本人は曖昧なコミュニケーションを好むといった点に原因があるといった解釈を示している。これが、すなわち、「既存の概念」である。そして、それに対して出した問題解決策が、その「曖昧なコミュニケーション」の裏まで読み取る努力が必要だ、というものである。しかし、参加者の生活体験と照らし合わせたグループ内での話し合いなどをした結果、「明日までに」といった「コミュニケーション上」の曖昧さは、日本人にのみが持つ特有なコミュニケーションの様式ではなく、自分たちの生活にも存在するもので、日常的に問題となる得る要素であると認識を新たにし、それを踏まえた問題の解決・回避の方法として、「曖昧さ」を避けるために、お互いに明確な時間を提示する必要があるといったものを学習者が示した。つまり、対等的な関係に基づいた対話から、問題解決法の産出が見られたのである。5.2「締め切り」に見る捉え方の変化

次に、図2に示すような、学習者Cの成果物とその分析について述べる。図2に見るように、学習者Cは当初、日本人は指示された

仕事を最初に完成するという意識を持ち、一方、外国人はそういう意識ではないという二分化的な意見を示している。そして、その成果物においては、「明日までに」という言葉の解釈における「日本人」と「外国人」との相違生じたコンフリクトだ、との解釈を示している。

この二人の問題点は「明日までに」への理解が違ったことにある。日本人の「明日までに」への認識は明日仕事が始まる前に、頼まれたこと仕事を終わらなければならない。外国人の「明日までに」への認識は明日の退社までならいつでもいいと思っている。これは言葉への解釈の違いで問題で生じた誤解点である。

図 2 学習者 C の成果物に見る「締め切り」の捉え方

しかし、グループでの話し合いによって、どんな仕事でも誠意を持って迅速に対応する必要があり、また、そうした行動によって評価がされることもあるという「新しい概念」が学習者 C の中に形成された。学習者 C の最終段落の成果物には、図のように、仕事のすべての第 1 順位にできないという現実を踏まえ、職場において、仕事を頼まれたら、まずは、仕事の内容やその優先性を確かめつつ、自身の仕事の状況を報告した上で、提出できる時間や締め切りを定め、相手と合意を得るべきだ、との変化が見られた。

二つのストーリーが共通していることはコミュニケーションが足りないことだと考えられる。二人はもっと相手に自分の気持ちと考えを伝えた方がいい。例えば、第一本のストーリーでは、物事を頼まれたときに、もしすぐに行うことができなかつたら、上司に何ですぐにできなかった原因を言う。ほかの解決方法を提出する。第二本のストーリー、日本人は何で書式を最初に見ることになっている

図 3 学習者 C の最終段落の成果物

5.3 「話し方」によって相違する反応への気付き

続いて、「結論」のケースにおける学習者 D の成果物の分析について

て述べる。図に示す学習者 D の成果物から見れば、まず学習者は、同じ結論であったとしても、話し方や伝え方が違うと、異なる反応や結果となってしまうという概念に気付いたことが分かる。そして、カラムの話し方だと、自身に「やる気がある」ことは相手に十分に伝わらないが、カラムの先輩の対応だと「やる気のある」ことが伝わるため、こうした違いがコンフリクトの原因であると分析している。さらに、「やる気がある」答えとは、お客様に状況を的確に開示した上で、意思や方向性の決定権を相手方に委ねているということに新たに気づき、そこから、「やる気のある」伝え方が解決方法のポイントとなったという学習者自らの分析を、その成果物から読み取ることができる。また、学習者 D の成果物には、異文化とは、国や地域といった地理的な境界などだけではなく、人と人との話し方や考え方にも異文化的な差がある、といった新しい概念への気づきといった、異文化に対する既存概念の拡張も、その最終部分に観察することができる。

一方、お客様も同じ質問を先輩にした。しかし、先輩は、「実装か可能かどうか、検討いたします。」と答え、二日後に、またどうして仕様変更は難しいのを詳しく説明するメールが出た。お客様は満足したそうである。しかし、どうして結論は同じなのに、お客様は返事が違うことであろうか。なぜからかというと、カマラと先輩の答え方が違うことだから。カマラは直接に結論をお客様に伝えるけど、逆に、先輩はすぐ返事ではなく、お客様にやる気を見せる。さらに、婉曲に結論を伝える。このやる気とは、お客様がほしいものをどうしたら、できるかお客様に伝え、その後の決定はお客様に渡すことである。このストーリーも異文化を体験するということだと思う。誰も間違っていない。ただ、文化の異なるである。ここで書いた異文化は日本とインドの文化のギャップだけではなくて、人と人の話し方と考え方の差だと思う。

図 4 学習者 D の成果物

また、先に述べた「異文化」という既存概念の拡張の描写は、次の図に示す学習者 E の成果物にも見ることができる。

ちなみに、友達はこの文章の中に得たことは、ある人はお客様みたいで一人で決めた答えをみたくなく、詳しいデータがほしいことである。それを聞くと「なるほど、そんな考え方もあるよね。」と思った。私と友達と同じ文章を読んだけど、得たことは違うことも異文化であろう。授業で異文化について、いろいろなことを習った。異文化と言って、ただ国と国の異なる文化だけ狭い定義ではない。人と人、友達と友達、家庭さえも異文化があるかもしれない。」

図 5 学習者 E の成果物

以上が、ごく一部であるが、筆者が行った実践で得られたデータとその分析についてである。そして、本稿で紹介した限られた内容だけから考えてみても、ケースメソッドに基づいた「ケース学習」を日本語教育に導入することにより、学習者は、現実問題が抱えているケースを通して、現実生活に存在している問題を解決することを“経験”し、その中で学習者は、既有概念を応用すると同時に、既有概念を拡張することで新しい概念を形成するなど、幅広い理解と能力向上といった可能性を得たことが示唆されよう。

6. まとめ

本稿実践においては、話し合いや生活体験との結び付きを重視する「ケース学習」を授業に導入することで、学習者の問題や事象に対する解釈は、当初に持っている固定概念やステレオタイプの枠を超え、「コンフリクト」に着目した多様で幅広い解釈となったことが分かった。つまり、こうした点からは、「ケース学習」は、ビジネス現場との関連のみならず、異文化への気づきといった点においても、その可能性が見られたと言えよう。

ただ、本稿実践においては、数人単位でグループを形成し、グループごとのファシリテーションを行ったものの、各グループで出された概念を、クラス全体で共有できていないという点が、不十分であると感じている。そのため、今後の同様に実践においては、ケー

スメソッド教授法の手法を参考にし、クラス全体での討議を行うとともに、そのディスカッションリーダーを学習者自身が行うといったような授業活動をデザインするなど、より豊かな「協創」を構築することを今後の課題としたい。

また、『ケース学習』に示される事例は、東南アジア系の人物が IT 産業に勤めているといった設定が多く、台湾の日本語学習者や環境とは、文脈がやや相違する部分がある。そのため、今後においては、台湾の日本語学習者の就職状況を考慮したケース収集と、それに基づいた事例や教材の作成をするなどし、台湾での日本語教育において適切なケース学習の構築の一助となるべく、まい進したいと考える次第である。

参考文献

Aya kondoh & Hyogyung Kim(2012)「グローバル時代における日本語教育：プロセスとケースで学ぶビジネスコミュニケーション」『NSJLE Proceedings 2012』 pp. 103－116, The Japan Foundation, Sydney Melbourne Centre for Japanese Language Education.

Barnes, Louis B., C. Roland Christensen and Abby J. Hanse, (1994), *Teaching and the Case method*, third edition, Harvard Business School Press. (高木晴夫邦訳 (2010)「ケース・メソッド教授法」ダイヤモンド社)

内海美也子(2001)「ビジネス場面における敬語・待遇表現の指導」『日本語教育学会春季大会予稿集』, 36-42.

池田玲子&館岡洋子 (2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ出版

磯島秀樹 (2013)「教職課程におけるケースメソッド学習の実践事例」『甲子園短期大学紀要』 31、 pp. 75 - 83

木下是雄(1994)「これからのビジネス・コミュニケーション」『日

- 本語学』13-12, 4-8.
- 桑原和子(1996)「日本語の「提案」の談話の構造分析」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』2輯, 1-11.
- 桑原和子(1998)「会議の提案の談話における「話段」の展開とストラテジー」『国文目白』37号, 日本女子大学国語国文学会編, 33-43.
- 小林和夫(1993)「ビジネス・コミュニケーションの実態を調べる」『AJALT』16号, 社団法人国際日本語普及協会, 22-26
- 小林和夫(1994)「ビジネス・コミュニケーションの阻害要因と言語投資状況の実態調査」『日本語学』13-12, 21-29.
- 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』
http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf, 2014年5月5日参照
- 近藤彩・金孝卿(2010)「『ケース活動』における学びの実態—ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて」『日本言語文化研究会論集』6, pp. 15-31, 国際交流基金・政策研究大学大学院
http://www3.grips.ac.jp/~jlc/old/files/ronshu2010/Kondoh_Kim.pdf, 2019年6月18日参照
- 近藤彩(編著)・金孝卿(著)・池田玲子(著)(2015)『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習: 職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』ココ出版
- 近藤彩・金孝卿・ムクダヤルディー・福永由佳・池田玲子(2013)『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版
- 近藤彩(2007)「日本人と外国人のビジネスコミュニケーションに関する実証研究」『シリーズ言語学と言語教育』, 第9巻, ひつじ書房
- 近藤彩(1998)「ビジネス上の接触場面における問題点に関する研

- 究一外国人ビジネス関係者を対象として」『日本語教育』98、
pp. 97-108
- 工藤節子(1994)「JSPにおけるタスク中心のカリキュラム」『日本語学』13-12, 62-70.
- 佐野ひろみ(1993)「CIBER グループ夏期日本語コース報告」『ICU 夏期日本語教育論文十』, 83-87.
- 島田めぐみ・渋川晶 (1998)「外国人ビジネス関係者の日本語使用—実態と企業からの要望—」『世界の日本語教育』8, 121-140.
- 清ルミ(1995)「ビジネスコミュニケーション能力向上のための指導法開発に向けて—仕事を日本語で遂行している上級日本語ビジネスピープルの場合—」『日本語教育学会春季大会』, 43-48.
- 高木晴夫・竹内伸一 (2006)『実践！日本型ケースメソッド教育』ダイヤモンド社
- 竹内伸一 (2010)『ケースメソッド教授法入門：理論・技法・演習・ココロ』慶應義塾大学出版会
- 立川真紀絵 (2013)「ビジネスコミュニケーションにおける異文化間コンフリクトへの対応—中国人ビジネスパーソンの対立管理方式から」『日本語教育』155、pp. 189-197
- 古川明子 (2011)「日本語教育におけるディスカッション授業の有意義な目標設定について—ケースメソッドの応用を踏まえて—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.18、No.1、pp. 26-27
- 真鍋雅子 (2015)「異文化間コンフリクトに対する日本語学習者の対応—ビジネスコミュニケーションのケース活動を用いて—」『言語科学研究：神田外語大学大学院紀要』21、pp. 65 - 87
- 宮崎七湖 (2012)「問題発見解決能力を伸ばすことを目指した日本語の授業」『早稲田日本語教育実践研究』創刊記念号

付記

本稿は、2018年12月8日～9日、（香港）香港理工大学大学で開催された「第12回国際日本語教育・日本研究シンポジウム」で口頭発表した内容に大幅に加筆し、訂正をおこなったものである。なお、本論文は博報財団第13回「日本研究フェローシップ」研究助成及び台湾科技部MOST108-2410-H-130-018-の助成を得て行われたものである。

台湾日本語教育學報第33號 禁止複製