

研究論文

「小噺」を日本語教育に取り入れる 取り組みについての一考察

—「第1回小噺コンテスト in セブ」の報告—

持 田 祐美子

The Effectiveness of Incorporating KOBANASHI into Japanese Language Education A Practical Report on the “1st Short Story Contest in Cebu”

Yumiko Mochida

1. はじめに

本稿は、フィリピンのセブ地域で行われた初の「KOBANASHI Contest in Cebu」（以下、「コンテスト」または「小噺コンテスト」と表記）について紹介および報告するとともに、本稿執筆者が出場者を指導した指導実践報告をするものである。

なお、本稿執筆者はラブラブセブ国際大学ⁱ（Lapulapu Cebu International College, 以下「LCIC」と表記）で教鞭をとる現地の専任ネイティブ教授であり、全10名の出場者のうち、2名の出場者は同学の学生である。

LCICは現在、全学をあげた日本語教育ⁱⁱを行っているが、考えるべき課題の一つとして、フィリピンが多言語国家で学習者がもともとマルチリンガルであり、特に英語ができるⁱⁱⁱことから、他の東南アジア諸国に比べて日本語学習に対する強制力が働かず、モチベーションが維持されにくいことが挙げられる。

つまり、彼らにとって日本語学習の“必要性”だけでは学習のモチベーションの維持は難しいため、まず日本に対する興味関心を持たせ、さらに、日本語学習自体が楽しくなる工夫が必要かつ有効であることが、彼らに授業をしてきた本稿執筆者の実感である。

上記を勘案するに、笑いを目的としている「小噺」を日本語教育に取り入れるこ

とは特にフィリピンの学習者らにおいて効果が期待できると考えるのは自然なことであろう。

2. 「KOBANASHI Contest」と「Neo Tokyo “祭”」

教育実践報告の前に、題目と冒頭で挙げた「小嘶コンテスト」について紹介したい。これは、2024年の4月28日に「Neo Tokyo」というセブ市にある日本食レストラン街において行われたイベントである「祭」のプログラムの一つとして位置づけられた。

当日に概算3,000名が訪れた「祭」は、日本の夏祭りをコンセプトとしたイベントであり、各種飲食物の提供やヨーヨーやお面の販売の他、コスプレ大会やカラオケコンテスト（フィリピン人が日本語の歌を披露）等のステージ披露系のコーナーが設けられ、「小嘶コンテスト」もその一つであった。

「小嘶コンテスト」の出場者は全10名であり、それぞれ、セブ地域の日本語教育機関で日本語を学んでいる日本語非母語話者である（4人が学習歴半年未満、2名が半年以上1年未満、それ以上が2名）。セブ地域における日本語教師会であるANT-V (Association of Nihongo Teachers in Visaya) を通し、出場者の要請が行われ、出場者が所属する機関の教師がそれぞれ指導を行った。

次節からは先行研究として「小嘶」を日本語教育に取り入れる取り組みについて概観する。

3. 先行研究

日本語教育に「小嘶」を取り入れる取り組みについては、「みんなの小嘶プロジェクト (<https://one-taste.org/kobanashi/>)」に詳しい。2006年に発足し、責任者である畑佐一味氏を中心に推進されているこのプロジェクトは、「国際社会の中で、日本語初級者においても、短い小嘶を覚え、練習し、発表する場を通して、日本語習得のみならず幅広い日本文化への理解を推進する日本語教育プロジェクト」であると説明されている。

先行研究や各種報告を概観するに、その効果については一定の評価を得ているとあって良い。例えば有田（2017）においては、この筆者が行った留学生に対する「小嘶指導」と披露の場に関し、「本実践は十全な結果であるとは言えず改善の方途を探る必要はありながら、本学における来日直後の初級日本語学習者への言語教育方法論としての小嘶上演は、一定の評価を得られるものと考えられる」として論を締めくくっている。

その他にも森（2018）が挙げられる。これは博士の学位論文として、一貫して落語を利用した日本語教育とその効果について述べているが、「従来の知識伝達型」

と「小嘶口演活動を取り入れた学習者参加型」の二つの形態の授業を連携させたコースについて実践報告がなされている。その結果、該当コースについて「言語・文化合体型」と「知識伝達・学習者参加型」を併せ持ち、総合的かつ活動的な実践教育方法として有効であることが報告された。

さらに五十嵐（2022）においては、日本語教育における「小嘶指導」を「表現力の育成」と捉えてその効果を認めた。初級前半クラスにおける実践報告であるため、初級レベルにおいて「表現力」が扱われている点で注目に値する。

小嘶を日本語教育に取り入れる活動は、日本語教育における「演劇メソッド」にカテゴライズされよう。現に、上述の有田（2017）は、「演劇的手法を用いた言語教育授業の実践と評価—2016年度共同研究報告—」の中の一部として報告されたものである。本章の終わりにこの「演劇メソッド」の中心となる観点について述べる。

演劇的手法を言語教育に取り入れることについては、決して新しい動向というわけではない。姚（2013）において、言語教育における演劇的手法についての先行研究がまとめられているが、それによると、こういった取り組みは1970年代から盛んになったという。日本語教育にも演劇的手法が盛んに取り入れられており、例えば、Hewgill, Noro, & Poulton（2004）、中山（2003）、ユニアルシー（2005）などがあるが、その多くは学習者がシナリオを作成し、演技する活動であり、どれも中級以上を対象としている。さらに、そのすべてが2人以上の「コミュニケーション」が成果となる活動である。

一人でプレゼンテーションが行われ、主に初級者に向けての指導例が豊富な「小嘶指導」は日本語教育における演劇メソッドとしては特異なものであると言えるだろう。

4. 調査および結果

4.1 調査

ここでは、「コンテスト」終了後に行われたアンケート調査および、出場者に対して行われたインタビュー調査について述べる。

アンケート調査は、上述の日本語教師会（ANT-V）によって行われた。回答者は出場者、指導者（教員）、そして審査員である。13名が回答に応じた。Google form による回答であり、匿名式であった。質問内容は、所属機関等の身分事項の他は以下の6点である。

「Why did you decide to join this KOBANASHI event? Check all that apply. If there are other reasons, please input below. (今回、どうして参加しましたか？当てはまるものにチェックをお願いします。その他の理由があれば、書いてください。)」

「How will you rate your experience with performing (/teaching) KOBANASHI? (小嘶をやって／指導して、どうでしたか?)」

「In your preparations for the KOBANASHI event, please tell us of any learnings/realizations you may have had. (小嘶イベントの準備段階で、学んだことや気付いたこと、感想などを聞かせてください。)」

「After participating in the actual KOBANASHI event, please tell us of any learnings/realizations you may have had. (実際の小嘶イベントに参加してみて、学んだことや気付いたこと、感想などを聞かせてください。)」

「Please share any comments/realizations on doing (or teaching) KOBANASHI, in relation to Japanese language learning. (小嘶をやって／指導して、日本語教育の観点から学んだことや気付いたことがあれば、教えてください。)」

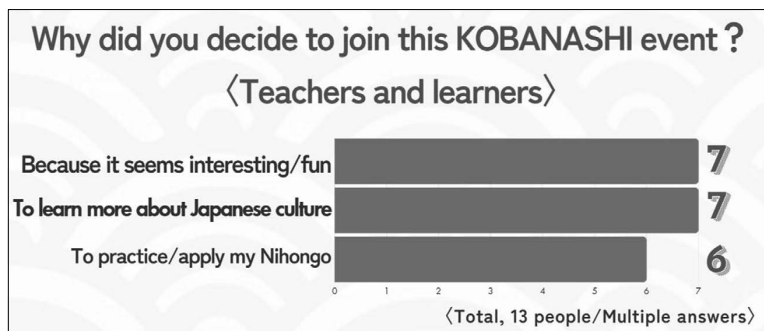
「Please let us know of any questions or suggestions related to KOBANASHI (or future KOBANASHI events), thank you. (小嘶やこれからの小嘶イベントについての質問や提案があれば、教えてください。)」

インタビュー調査は、コンテストの指導を務めた LCIC の教員によって、上記のアンケート調査を基にした半構造化インタビューが行われた。対象は、LCIC 所属の 1 名の出場者 (中級) および、他機関 (セブ地域の日本語学校) の初級話者 5 名である。さらに、回答をテキストマイニング (<https://textmining.userlocal.jp/>) にかけることで、使用語彙について分析を試みた。

4.2 調査結果

4.2.1 アンケート調査

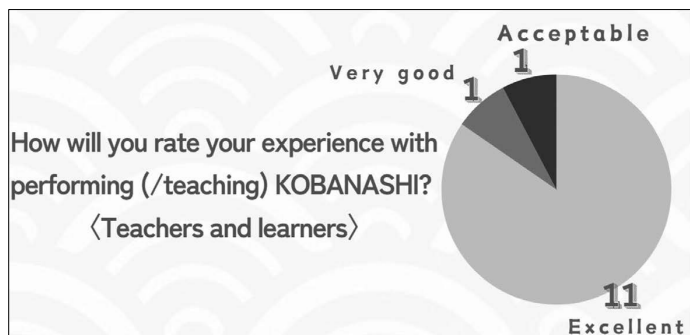
まず、アンケート調査の結果であるが、紙幅の関係上、2 点の質問 (参加動機および参加した感想) についてのみを挙げる。



〈図 1〉今回、どうして参加しましたか？

選択肢はこの3つのみであり、他に「その他」として自由記述もできたが、上記が全回答であった。これを見ると、わずかな差ではあるが「楽しさ」や「文化」が参加動機として「日本語」より多くなっており、「小喃」が日本語学習者に対して与える動機づけにおいて、言語能力や学習自体とは別のものが期待された可能性を示唆している。

次は、「小喃をやって／指導して、どうでしたか？」の回答である。



〈図2〉「小喃をやって／指導して、どうでしたか？」

上記を見てわかるように、概ね、指導者側・学習者側の双方にとってこの体験が良いものとして評価されていることがわかる。

次に、インタビュー調査の結果を報告する。

4.2.1 インタビュー調査

インタビュー調査では、以下のような質問がなされた。「How did you prepare for the Kobanashi contest?」「Were there any aspects you wanted to improve in your own Kobanashi?」「What do you think are the advantages of participating in the Kobanashi contest?」「What problems do you see for the operation of the Kobanashi contest?」

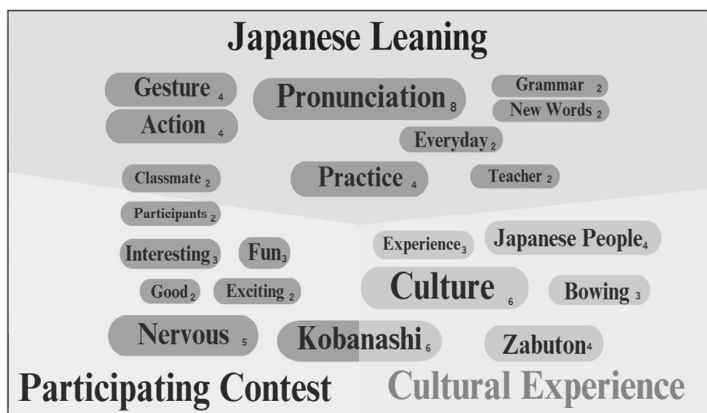
それぞれの質問について、ある機関においてはピアラーニングの仕方を取り入れて指導がなされていたことや、発音について特によく練習がなされていたこと、座布団の使い方難しさを感じた学習者がいたこと等の回答を得られた。

このインタビュー調査について、得られた回答の音声データを文字化し、それについてテキストマイニングをかけた。

その結果、他と比べて圧倒的に多く頻出していたのは「confidence」（12件）という単語であった。日本語に関する「自信」につながったという回答である。その

他は、「pronunciation」（8件）、「culture」（6件）「nervous」（5件）が比較的多く現れた語である。

「confidence」以外の語について複数回現れた語を3つのカテゴリに分類した。それぞれ、「Japanese learning（日本語学習）」「Participating Contest（コンテストへの参加）」「Cultural Experience（文化体験）」である（〈図3〉参照）。



〈図3〉「confidence」以外のテキストマイニングの結果のカテゴリ化

なお、各語の右下の数字は出現回数を表す。「Kobanashi」のように2つのカテゴリにまたがるものがあったが、出現回数が一番多い「Confidence」については、3つのカテゴリすべてに関わる部分で学習者の回答が見られた。これについての図解を〈図4〉として提示する。



〈図4〉「Confidence」がすべてのカテゴリから出現したことの図解

山内他（2019）は、日本の英語学習者に対する調査をしているが、ポジティブな体験が言語学習にどのように影響しているのかを明らかにした。ポジティブな体験とは、「外国人とコミュニケーションをとった体験」、「英語のクラス内で意欲を持って勉強し、その勉強が成績の向上や達成感に繋がった体験」、「学外で意識的に英語に触れる体験」、「学外で偶然に英語に触れる体験」の4つに分類され、ポジティブな体験を持つ学生は、そうでない学生に比べ、出席率や課題提出率、テストの得点などで学習に積極的であることが示されたが、成績においては一概に良好とは限らないことも指摘された。「小嘶指導」は、「日本語の勉強が達成感に繋がった体験」「学外で日本語に触れる体験」として関連が深い。上述の結果について見ても、「小嘶」の体験が学習者らにとってポジティブな体験であったことに疑いはなく、今後の学習についての積極性に期待できるだろう。

いずれにしても、教師として学習者に日本語に関するポジティブな体験をさせることは重要であり、この部分において、「小嘶指導」と「コンテスト」への参加が有益であったことは間違いない。学習者への「動機づけ」に大きく寄与する活動であると言えるだろう。

次節からは、上記の調査結果を踏まえ、日本語教育における「小嘶指導」の利点と課題について述べる。

5. 利点および課題

前章の結果を踏まえ、「コンテスト」のための「小嘶指導」を行った教師4人（うち2名がLCICの教員）による座談会が行われた。本章は、そこで得られた考えや本稿執筆者による提言を紙幅の許す限りにおいて述べる。

5.1 「小嘶」を日本語教育に取り入れる利点

今回、「コンテスト」のための「小嘶指導」により得られた成果として以下の3つを挙げたい。

1. 発音矯正・向上
2. 初級学習者への「動機づけ」
3. 「つながり」の形成

5.1.1 発音矯正・向上

発音指導については、まず、ビサヤ語母語話者の日本語中間言語の特徴をまずは紹介したい。一番の大きな特徴は、母音の混同であろう。基本的にa, i, uの三母音しか持たないと言われており、そのため、i音とe音、u音とo音の混同が見られる（丸島2016）。この点について、出場者の中には「コンテスト」において自作の

小嘶スクリプトによる小嘶を披露した者が複数いたが、その中の一つがこの「母音の混同」をテーマにしたものである。巻末資料を参照されたい。

「コンテスト」出場のために発音のトレーニングを繰り返すことが単純に効果的な発音指導になったことは言うまでもないが、単語のみを繰り返してその場で終わってしまいがちな教室内の指導とは違い、「コンテスト」という本番に向けて一定の長さの期間で訓練をすることや、スクリプトの練習＝文や段レベルでの発音練習は非常に効果的であった。

一例として、「オウム」というタイトルの小嘶（巻末資料参照）を選んで披露した出場者がいたが、最初は「オ」と「ウ」が混同されてしまい、さらに長音の難しさも加わって「ウム」のように発音していたが、訓練の結果、「コンテスト」本番においては日本語母語話者が聞いて誤解のない発音ができるようになった。

5.1.2 初級学習者への「動機づけ」

2つ目については、前章の結果にも表れている。日本語を楽しみ、「コンテスト」への出場が自信につながったことは、日本語学習への「動機づけ」となったことは大きな成果と言える。

また、特に初級学習者への「動機づけ」に関し、鈴木（2016）を紹介したい。日本語学習者3名に、日本語学習を開始した地点から現在に至るまでの言語学習史インタビューを行い、動機付けの変容と要因を明らかにしているが、これによると、3名のうち2名の学習者のモチベーションが最も低い時期は学習を始めてから1年間であったという。学習の初段階における学習者のモチベーションの維持は教師にとっての一つの課題と言えるかもしれない。

成果の3番とも関連するが、言語学習の魅力とは、「つながる」ことにあるだろう。懸命に努力した目標言語が通じたときの喜びは、第二言語を習得したことのある者なら誰でも経験したはずである。しかし、当然のことながら、その「伝える／伝わる」＝「つながる」という喜びは、ある程度以上のレベルから通常は感じられるものであり、初級学習者がその喜びを見出すことは困難である。初級学習者のモチベーションの維持が困難である理由の一つはここにあると本稿執筆者は考える。

これに付随して、「小嘶コンテスト」のユニークな魅力の一つ提示したい。通常、言語教育系のコンテストは、レベル別になっていたり、入賞・受賞者はレベルの高い者が獲得したりすることが常である。今回の「コンテスト」においては、優勝者が学習歴4か月の初級者、準優勝者がN3レベルであった。総合的な日本語力言えば後者の方が上であることに疑いはない。ディベート大会やスピーチコンテストのようなイベントとは違うユニークな魅力と言えるだろう。そして、この優勝者にとって大きな「自信」と喜びにつながったことは言うまでもない。

ケラー（2010）が提唱した学習者の動機づけを高めるための設計モデルである ARCS モデルの C は「confidence」を表す。優勝者はもちろん、その他の全出場者は「コンテストの出場」「多くの観客の前で自分の日本語を披露」という成功体験によりこの C が達成されたと言えるだろう。

このように、レベルの別なく初級学習者においても「つながる」喜びを見出し、学習の「動機づけ」に寄与することができたことは、「コンテスト」で得られた大きな成果であった。

5.1.3 「つながり」の形成

本節の最後に「つながり」の形成という利点を挙げる。本稿執筆者はこの点が日本語教育における「小嘶指導」の際立った点だと考えている。

「コンテスト」においては、多くの「つながり」が成就された。以下のとおりである。

- 1）異なる教育機関における教員同士・学習者同士の「つながり」
- 2）異なるレベルの学習者間の「つながり」
- 3）日本語母語話者と日本語学習者との「つながり」
- 4）地域社会との「つながり」

紙幅の関係上、一つ一つの項目について詳細を述べることはしないが、この「つながる」というキーワードは、館岡（2023）の述べる、「一緒につくる」に関連する。

この論文では、「一緒につくる」という視点から、社会と教育の関係性について考察されているが、これからの言語教育においては、単なる言語習得を超え、教育を「人と人がつながる場」として捉え直すことで学習者一人ひとりの多様性を尊重し、協働的な学びを通じて、社会的なつながりや未来の可能性を広げる教育活動が推進されるべきである。「小嘶」を日本語教育に取り入れる活動はこの一助を担える可能性がある。

5.2 課題点および問題点

今回（2024年4月）が第一回目となる「小嘶コンテスト」であったため、当然、今後の課題となる問題点は少なかった。ここではこの「コンテスト」やそのための指導で見られた課題点にからめて、「小嘶指導」そのものに対する課題にも迫る。具体的には以下のとおりである。

1. 指導時間の確保および「小嘶指導」の優先順位
2. 発表の「場」の確保および成熟

5.2.1 指導時間の確保および「小断指導」優先順位

まず、指導（教師）側の座談会において、指導時間を確保することの困難さについてが挙がった。この「時間の確保」を考えるとときには、「小断」を授業の中でどれほど優先させるか、ひいては日本語教育の中でどれほど優先させるか、さらに、「小断指導」の中でも何を優先させるのかを考えねばならないだろう。

一つ、示唆的な実践報告を紹介したい。小熊・高木（2022）においては、ベルギーの大学での報告がなされている。授業時間を使用しての「小断指導」であったが、30-40分の授業のために毎回7-8時間の準備時間を費やしていたこと、たくさん準備したためになるべく多くを授業で扱いたくて授業時間を大幅にオーバーしてしまうことがあったこと、そのためにグループワークができなくなったことがあったことなどが述べられている。筆者たちも本文中で「学習の焦点がずれてしまった」と自覚・反省しているが、例えば、話し手の向く方向によって人物の役割が違ったり、上手（かみて）・下手（しもて）の概念、小断や落語の成り立ちや歴史などについてに時間を費やしていたということである。

当然のことながら、我々は断家を育てているのではなく、あくまでも日本語教育の一環として「小断」を取り入れているのである。「何のため」という目的を忘れるべきではない。

これを考えるに、例えば、「小断指導」の時間を捻出するために文法レクチャーの時間が削られたり、他の日本語教育の「核」となる部分が後回しになるようなことは決してあってはならない。「日本語を楽しむ」ことは動機づけにおいて非常に有効かつ重要であるが、優先順位を誤ることは、例えて言うならスパイスが効きすぎて味がわからなくなった料理のようなものである。

「教えることの優先順位」については、「みんなの小断プロジェクト」において指導者用のマテリアルが鋭意向上中であるように見受けられる。今後に期待したい。

LCICにおいては、本稿執筆者が自身の担当する日本語の「精鋭クラス」において「小断」を紹介した後に、希望者を募り、もう一人の教員と空き時間を使って指導した。しかし、この「空き時間を使う」という行為が難しい教育機関もあるだろう。クラス内で授業中にどのように「小断指導」の時間を確保するか、そもそも扱うべきか否かについてはより活発な議論や批判的な視点が望まれる。

5.2.2 発表の「場」の確保および成熟

「小断」が舞台芸能の一部である以上、発表の「本番」となる「場」の確保は必須であろう。上述した「コミュニティとのつながり」が試される部分である。

そして、当然、確保しただけでは不十分である。初回となるこの「コンテスト」においては、小さなことで言えば、例えば、マイクの準備があるのかないのか直前

までわからなかったり、審査員席から出場者が見えにくかったりという課題が見られた。

その他、指導者（教員）側から見た課題は、審査に関連する部分が多い。

例えば審査基準が不明瞭である点である。「小道具」に関する項目が「座布団」とは別に設定されそうになっているのを見たときは、どう考えても小道具が必要ないタイトルもある中でこのような審査項目が入ることに対して軽めの抗議を入れた。審査項目を事前に知らせてもらえない場合、このような不公平を引き起こす審査項目が設定されたまま審査が行われかねない。

コンテストという「競技スタイル」は盛り上がり役に立ち、活気づくものであるが、「競技」である以上は審査項目はもう少し練られたものが準備され、サンプルとして広く使用されるようになることを望む次第である。

その他にも、座談会においては、スクリプトを審査員に事前に渡すか渡さないかについてが話題となった。本稿執筆者は事前スクリプト配布に反対の立場を取るが、こういった議論はもっと活発になされることが望ましい。

以上、日本語教育における「小嘶指導」についての利点と課題点を挙げた。

6. 結論－LCICにおける「小嘶」の取り入れ

日本語教育における「小嘶」という大変ユニークな取り組みに触れたことは、本稿執筆者にとってとても貴重なものであり、勉強になった。

完璧な教師や完璧な教材、授業などが存在しないのと同じように、ある方法が完璧であるはずはなく、各教員が各々の所属機関において、また各々の学習者たちにとっての効果的な方法を取捨選択していくものであるが、本稿執筆者の所属するLCICにおいてはどうか。

本稿執筆者は、LCICの外国語学部においてFDやカリキュラム・シラバス作成および改定に関わる立場にあるが、「小嘶」を学部として日本語教育に取り入れることについて検討した結果、正式・公式には取り入れないことにした。もちろん、各教員の裁量により、特に初級クラスにおいて無理のない仕方（初級クラスは人数が多いために工夫が求められるだろう）、優先順位を間違えない範囲で取り入れることは歓迎される。

上述の有田（2017）においては、小嘶指導の有効性を認めながらも、小嘶を披露する活動について「日本語運用力が向上したと実感している学生はほほいなかった」と報告している。これについて、今回の指導者側の教員も概ね同様の考えである。

確かに、ポジティブな体験は言語学習への動機づけを高める効果があり、「小嘶」は学習の初段階にいる学習者への動機づけ、特に「自信」に大きくつながることが認められた。しかし、「日本語運用能力」の向上について、間接的な影響にとど

まるのであれば、大学という高等機関における公式のカリキュラムで扱うことは難しい。成績をつけるときの基準を考えることも困難である。例えば「コンテスト」のように「おもしろさ」を点数にして成績評価に入れることは当然推奨されない。

もちろん、この魅力ある取り組みが一つの方法として広がることは望ましく、本稿執筆者も微力ながらその一助を担うのは吝かではないが、大学としてカリキュラムに組み込んだりすでに完成しているカリキュラムの中にねじ込むことはできないという結論に至った。

といっても、完全に「小嘶」を否定するものでももちろんない。今まで論じてきたように「小嘶指導」に利点があることは明らかである。今後、「小嘶コンテスト」が行われるのであれば地域の日本語教員の一人として積極的に参与・協力する構えであるし、出場者についても学内で積極的に募るつもりである。そして出場を希望する者がいれば今回と同様に熱心な指導を行うだろう。

つまり、授業で取り入れることは各教員の裁量で行えるが、基本的には、学習者にも同僚教員に対しても「小嘶」に対して強制力は持たせず、指導できる教員が、希望者に対して課外活動として、あるいは「空き時間を利用」して指導を行うことが、LCICにおける「小嘶指導」の“落とし所”である。

【巻末資料】

<資料1> 学習者自作のスクリプト。内容はビサヤ語母語話者の発音の特徴。

「きのう何食べた？」

A: きのう なにたべた？

B: にくたべたよ。

A: え？ねこ？

B: うん、にく。2個食べた。

A: エンジェルさん、ねこは2個じゃなくて2匹だよ。

B: ねこじゃないよ！にくだよ。

A: あーお肉か。私はグミ食べたよ。

B: ゴミ食べたの？

A: ゴミじゃない！グミ！ゴミ食べたら大事（おおごと）だよ！

B: はつおんって大事（だいじ）だねー。

<資料2> 「みんなの小嘶プロジェクト【公式】」より。難易度3

「オウム」

A「うちのオウムのこと、話したことあったっけ？」

B「オウム飼ってたの？」

A「うん、かしこいオウムだったんだよ。右足のひもをチョンチョンと引くと、『オハヨウ』と言うように教えたんだ。」

B「うそ！」

A「本当だよ、それに左足のひもをチョンチョンと引くと、『コンバンワ』と言うんだよ。」

B「へえ、すごいじゃないか。」

A「だろう？ じゃあ、両方のひもをいっぺんに引いたら、オウムは何て言ったか、わかる？」

B「『オハヨウ』と『コンバンワ』を合わせて、『コンニチワ』？」

A「ううん、オウムはこういったんだよ。『危ネエ、落チルジャネエカ！』」

【参考文献・URL】

- 有田佳代子（2017）「初級日本語学習者が小嘶を披露する—演劇的手法を用いた総合的なコミュニケーション能力を高める授業の実践と開発—（演劇的手法を用いた言語教育授業の実践と評価：2016年度共同研究報告）」『人文社会科学研究所年報』（15）敬和学園大学
- 五十嵐江理（2023）「日本語会話授業における小嘶活用の効果について」『鳴門教育大学国際教育協力研究』（16）鳴門教育大学教員教育国際協力センター
- 小熊利江・高木三知子（2022）「小嘶を用いた日本語授業の実践と教師の内省—ベルギーの大学におけるオンラインでの体験型学習—」『日本語教育連絡論文集』（34）Ghent University
- ケラー, J. M. (著), 鈴木克明 (訳) (2010) 『学習意欲をデザインする：ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房
- 鈴木由衣（2016）「日本語学習者の動機付けと自律性に関する実態調査—動機付け変容の可視化と言語学習史の分析—」『言語学習と教育言語学2015年度版』早稲田大学情報教育研究所
- 館岡洋子（2023）「いっしょにつくるとのこと——「これからの社会」をつくる「ことばの教室」」2023年、『日本語教育研究』（62）韓国日語教育学会
- 中山由佳（2003）『『ビデオドラマ作成』の授業の可能性』早稲田大学日本語研究教育センター『講座日本語教育』（39）
- 丸島歩（2016）「セブアノ語を母語とする日本語学習者の母音知覚に関する予備的考察」『言語学論叢』オンライン版（9）
- 森真由美（2018）『落語を利用した日本語教育の研究』博士（文学）金城学院大学
- 山内香代子・金曾祐哉・青木真奈『言語学習におけるポジティブな体験と学習意欲の関連性についての探索的研究』東洋学園大学紀要（27）

- ユニアルシー (2005) 「ドラマを用いた日本語会話授業—コミュニケーション能力の養成を目指して—」『日本言語文化研究会論集』(1) 日本言語文化研究会
- 姚瑤 (2017) 『演劇的手法による日本語教育に関する理論的・実証的研究：中国人日本語学習者の情意要因を中心に』花書院
- 吉井美知子・松岡知津子 (2011) 『歌を通した国際交流イベント—三重大学第4回国際交流週間2010「外国語のどじまん大会」—』三重大学国際交流センター紀要
- Hewgill, D., H. Noro, & C. Poulton (2004). Exploring Drama and Theatre in Teaching Japanese: Hirata Oriza's play, Tokyo Notes, in an advanced Japanese conversation course. 『世界の日本語教育』14, pp 227–252.
- 「AI テキストマイニング—ユーザーローカル」(<https://textmining.userlocal.jp/>)
- 「みんなの小断プロジェクト」(<https://one-taste.org/kobanashi/>)

謝辞

本論文は、2024年に行われた「the 8th Japanese Language Education Conference (JLEC) in University of the Philippines Cebu」での共同発表をもとにしたものであり、内容は本稿執筆者（および共同発表者）の研究成果を単独の論文としてまとめたものです。発表にあたり、共同発表者の皆様（豊田辰仁先生、小泉裕香先生、小澤貴之先生：発表時の発表順）の貴重なご意見とご協力に深く感謝いたします。また、セブでの小断に関する「コンテスト」、ワークショップおよびカンファレンスの開催について、関係者の皆様にも深く感謝申し上げます。

注

- i 以下、「LCIC」と表記。フィリピンのセブ地域（Region7）に位置する4年制大学である。
- ii 学生のほぼ全てが学部の別を問わず日本語の授業を受けている。日本語の授業を受けることが奨学金を受ける条件となっていたり、選択必修の外国語科目が日本語で開設されているためである。
- iii フィリピンは英語が公用語の一つであり、学術界・教育界にあっては英語志向が強い（日本語教育学会編2005）ため学生たちも英語が堪能である。ただし学習者たちの母語は別に存在し、セブ地域においてはビサヤ語が大半となる。