

言語学習を超えて： 障害を持つ人々について学び自らの特権に気づく

杉森典子 (カラマズー大学)

要旨

障害者を社会公正のトピックとして取り上げる日本語教育の実践は未だ少ない。そこで大学の3年生クラスにおいて、視覚障害を主に取り上げ、学生が自らの特権について考える授業実践を行なった。授業では、見えない状態を経験するアクティビティ、点字ブロックの発明に関する読み物教材、盲ろう者として初めて大学教授になった福島智についての映画『桜色の風が咲く』のバリアフリー音声ガイド付きでの鑑賞、映画DVDの映画案内文とそのChatGPTによる簡略バージョン、障害者である著者による小説『ハンチバック』の読解などを通じて、障害者への理解を深めることを目指した。音声ガイドでの名詞修飾節の多用が視覚障害者を助けていること、ChatGPTの文の問題などがわかった。本実践の参考にした理論的枠組みであるHackman (2005) が提唱する社会公正教育の5つの要素や、Glynn, Wesely, & Wassell (2018) の「社会公正のレンズを通しての言語教育」、Paesani & Menke (2023) におけるマルチリテラシー教育についても説明する。

キーワード：社会公正、マルチリテラシー教育、ChatGPT、名詞修飾節

1 はじめに

近年、企業、大学などの組織体の中で、多様性 (diversity) は肯定的に捉えられ、メリット、市場、管理運営の観点から社会や組織を豊かにする理念として掲げられている。多様性 (Diversity)、公正 (Equity) そして包摂 (Inclusion) (DEI) に配慮することが重要であるという認識は各所で普及してきているように見受けられる。日本語教育においても同様に、「日本文化=X」というようなステレオタイプの教え方を排し、多様性などに着目して文化の教育を行う重要性は指摘されてきたが (久保田 2008)、近年は多様性の重視に対しても「疑問のまなざしを向ける必要がある」 (久保田 2015a: v) とも言われ、模索が続いている。

確かに、多様性だけが推進される時、それは文化差異の管理と封じ込めに結びつき、制度化された・構造化された不平等、格差、差別の問題を見えなくさせ、その問題の解消への継続的な取り組みの必要が見失われがちになっていく (岩渕 2021) ことは指摘されている。

日本語教育においても、多様性の中身である、多様な背景を持つマイノリティの人々に関する社会公正トピックを、授業で取り上げていく必要があるのではないだろうか。しかし社会公正トピックを日本語の授業に取り入れたいと思っても、日本語に限らず、これらは未だどの言語の教員養成課程でもカバーすべき必須事項として取り上げられるわけではないため、実践の積み重ねなどが必要である。

今までも様々な社会的公正トピックが日本語教育の中でも取り上げられてきてはいるが (戦争については近松 2008, 2010; Sugimori 2016; 杉森 2017, 芝原 2017, ハンセン病はスパーベック 2021; 在日コリアンはマクファーソン 2021, 2022; 子供の貧困はロチャー&江口 2022 を参照)、さらに増やして行きたいものである。

マイノリティの人々の中でも障害者は数の上では一番多い。しかし障害者を社会公正のトピックとして取り上げる実践はまだ少ないようである。そこで筆者は、勤務校である中西部にあるリベラルアーツの小規模大学での3年生のクラスにおいて、1) アイデンティティと2) 主に(視覚) 障害者の社会へのアクセシビリティについて学ぶことを通して、学生が自らの持つ特権について考えることを期待したコースを組み立ててみた。様々な障害の中から視覚障害を主に取り上げたのは、筆者には盲目の祖父がおり、視覚障害が身近に思えたからである。本稿ではその実践報告を行う。その前に次節では、本実践で参考にした社会公正を目指す教育の理論的枠組み、先行研究について概観する。

2 社会公正を目指す言語教育

社会公正を言語の授業に取り入れたるための枠組みもいくつか提案されてきている。批判的内容重視教育 (Kubota 2016, Sato, Hasegawa, Kumagai, & Kamiyoshi 2017)、社会公正のレンズを通しての言語教育 (Glynn, Wesely, & Wassell 2018)、マルチリテラシーズ教育 (Paesani, K. & Menke, M. 2023 他) などである。これらは言語教育は単に言語を教えるものではないという点では共通しているが、方法に違いも見られる。

上に挙げた社会公正のレンズを通しての言語教育やマルチリテラシーズ教育の著者らはミネソタ大学の Center for Advanced Research in Language Acquisition (CARLA) でそれらのワークショップも開催しており、筆者も参加した。本実践ではその著書とワークショップで推奨されているアクティビティや枠組みを参考にしているので、下にまとめた。しかしどちらのワークショップでも、全部やろうとする無理はしないことが大切だと強調していた。まずこの両方のアプローチに共通して参照されている Hackman (2005) の社会公正教育のための5つの必要要素を取り上げる。

2.1 Hackman (2005)

Hackman (2005) は社会公正を目指す教育には下の5つの要素が含まれていることが必須だと述べている(図1参照)。まず第一に Content Mastery と Factual Information であるが、これは取り上げる社会公正テーマの内容や事実を知ることが必須だということを示している。ここには歴史的文脈、マクロ、ミクロの分析も含まれる。しかし事実を理解するだけでは社会公正教育とは言えず、第二の要素の Tools for Critical Analysis が重要である。ここで言う「クリティカル」とは(1)複数の視点から情報を理解し、(2)学習者の分析に対する心構えをより広い経験にも開かせること、(3)権力と抑圧の影響の分析、そして(4)取り扱っている現実に対して現存する支配的となっている見方以外のどんな別の見方ができるかを問うこと、である。この中では(1)と(2)がとりわけ重要だと Hackman は述べている。社会公正を目指す教育が学習者の批判的思考をサポートするものだとすると、当然の帰結として、教室は社会公正の実現に向けて行動に移すチャンスを与えられるものでなければならない、というのが第三の要素 Tools for Action and Social Change で述べられている。実際の行動は取り扱うテーマなどによって異なり、過去のアクションの事例が紹介されている。第四には教師自身が継続的に自分自身をクリティカルに振り返る必要性が説かれている。ここまで色々と述べてきたが、Hackman

は実際、この教師自身の振り返りに一番多くその論文のスペースを割き、McIntosh (1988) の、白人の特権をいかに白人自身が気づきにくいのかという先行研究を挙げ、継続的な自己内省 (on-going self-reflection) の重要性を訴えている。最後に図 1 の中央の円の Multicultural Group Dynamics は、教室にはそれぞれ教師と学習者がもたらす違った教室の力学が働いていることを意識することが大切だと述べている。学習者中心主義が称賛されているが、それは Multicultural Group Dynamics を理解してこそ実現できることである。教室の学習者全員にとって multicultural education は大切で、教師も生徒も全員白人だから自分達は multicultural education や社会公正教育は関係ないから教えなくていいとか、マイノリティの学習者がいたらその人に多数派の学習者を教育させればいいということでもない。学習者全員にとって大切なこの教育の対話は、どの学習者にとっても教室が安全なスペースになっていなければならないとも述べている。

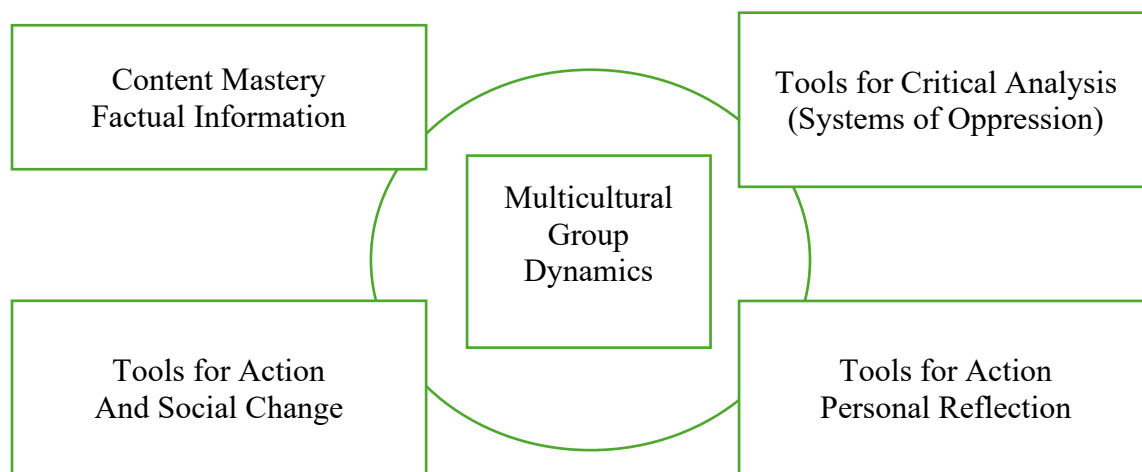


図 1: 社会公正教育の 5 つの必須要素 (Hackman 2005: 304)

2.2 Glynn, Wesely, & Wassell (2018) による社会公正のレンズを通しての言語教育

Glynn, Wesely, & Wassell (2018) では上述した Hackman (2005) を踏まえ、5Cs (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities) からなる World-Readiness Standards とともに、20 項目ある Social Justice Standards (Learning for Justice 2016) を紹介し、社会公正のレンズを通しての言語教育を提唱している。これは Anchor standards と呼ばれる。ここで扱う社会公正の問題の種類としては、有形、無形の資源 (例: きれいな水) へのアクセスの問題、人との関わり方の中で生じる問題 (例: アクティビズム、学校、仕事など具体的な状況下での言語使用)、態度や価値観の問題 (例: 人やグループへのビリーフが雇用へのアクセスに与える影響) を挙げている。これらの社会公正の問題に対して、言語のクラスでは次の 5 つの種類のアクティビティを提案している。

1. 問題提起 (現状がなぜそうなっているのかを問う)

2. テキストの分析 (様々なメディアでの言語やイメージの分析)
3. 権利や政策の調査 (政策などがどのように個人やグループに影響するか調べる)
4. 個人の経験の調査 (インタビュー、Eメール)
5. 振り返り

ワークショップでは(隠れた)社会公正のヒーローを掘り起こし、その人生を学ぶことの大切さについても説明されていた。

Social Justice Standards に話を戻すと、その **Standards** では K-12 を発達段階ごとに 4 つの学年グループ (K-2 など) に分け、それぞれの目標も Web サイトで公開されており、K-12 レベルのあらゆる教科において、その応用が期待されている。これらは大学レベルに応用できる部分が多いことは言うまでもない。**Social Justice Standards** はアイデンティティ (identity)、ジャスティス (justice)、ダイバーシティ (diversity)、アクション (action) の 4 つの分野に分けられ、それぞれの分野に 5 項目ずつの参照すべきスタンダードが掲げられているが、下に最初の 2 つずつを例として訳すと次のようになる。

アイデンティティ分野

- I-1. 生徒は自分が社会の中の複数のグループに所属していることをもとに肯定的なアイデンティティを育む。
- I-2. 生徒は複数のアイデンティティグループの中でその所属を肯定し正確に記述する歴史的、文化的知識と言語を発達させる。

ダイバーシティ分野

- D-6. 生徒は自分と似ている人々や異なる人々と快適に接し、誰とでも敬意を持って関わる。
- D-7. 生徒は、自分自身を含めて人々がどのように似ていて、またどのように異なるかを正確にかつリスペクトを持って説明するための言語と知識を身につける。

ジャスティス分野

- J-11. 生徒はステレオタイプに気付き、人はそのグループの代表ではなく個人であると理解して関わる。
- J-12. 生徒は個人レベルの不公平 (例えば偏見に満ちた発言) と組織的、制度上の不公正 (例えば差別) に気づく。

アクション分野

- A-16. 生徒は、人々が自分のアイデンティティによって排除されたり、不当に扱われたりする時には同情し、自分自身が偏見を経験する際には懸念を表わす。
- A-17. 生徒は、自分自身が排除や偏見、不正義に立ち向かう責任があることを認識する。

このように **Social Justice Standards** は生徒にどのような行いをする人になってほしいかを示す目標を具体的に示したものになっている。Glynn, Wesely, & Wassell (2018) では、言語のカリキュラム編成や指導案作りにおいて、それぞれ **World-Readiness Standards** と **Social Justice Standards** のどの項目に焦点が当たっているかを記述できるテンプレートも提案している。

2.3 マルチリテラシーズ教育

マルチリテラシーズ教育は、技術革新、グローバリゼーション、産業構造などの変化とともに、必要とされる能力観も変わりリテラシー概念も変化したことを受けて、今後求められる L1 の新しいリテラシーの理論的枠組みとして提案されたもので、L2 や社会公正に特化した教育として始まったわけではない。

マルチリテラシーズ教育では、従来いわゆるネイティブスピーカーがネイティブスピーカーに向けて書かれた目標言語テキストだけを教材として使うことが求められていた。しかし近年ネイティブスピーカーの概念そのものが疑問視されるようになり、その目標言語テキストの選び方が批判され始めた。これらの批判をふまえて Paesani & Menke (2023: 43) はマルチリテラシーズ教育で使う目標言語テキストの新たな定義を下のように提案している。

目標言語のテキストは、書かれた文章、音声、視聴覚、視覚、またはデジタルモード、またはこれらのモードの組み合わせなど、複数のモードを反映した、社会的および文化的な背景に位置付けられた、言語学習以外の実世界の目的のために作られたものである (下線は筆者による強調)。

この定義では、従来のような誰が誰のために書いたかという情報は省略され、様々なモードのテキストを含むことを示している。が、言語学習のために書かれたテキストはマルチリテラシーズ教育では使わないことを銘記している。目標言語のテキストを教材とする時には当然、未習事項が含まれる場合が多々あるはずである。そして学習者の習熟度に見合う適切な目標言語のテキストを見つけることができればいいが、そう簡単ではない現実がある。難しい目標言語のテキストの場合は、教師は L1 の助けも動員し scaffolding に scaffolding を重ねて学習者の理解を助けなければならない。

目標言語テキストの指導にあたっては、教師は、テキスト内の難しい語を簡単なものに置き換えたりなどの、いかなる修正もしてはいけないとされている。それは修正のプロセスの中で目標言語のテキストのオリジナルにあったはずのテキストの特徴が失われたり、薄まってしまったりするからである。下は Paesani & Menke (2023: 50) が紹介している Janks (2005) をもとにしたテキストの特徴の説明である。

A text creator chooses written, spoken, and visual features based upon a text's intended audience, message, genre, or tone. Textual features thus exist in a specific social and cultural context and are influenced by both the text producer and receiver (Paesani & Menke 2023: 43)

これらのジャンルによって異なる慣習があることを理解することも重要で、それを踏まえてそれぞれのジャンルに合った言語などの使用ができるようになることが目指されている。教師はこのテキストの特徴を、授業をする前に把握しておかなくてはならない。

マルチリテラシーズ教育ではブルームのタキソノミー (教育目標分類) に緩やかに準拠した、Experiencing, Conceptualizing, Analyzing, Applying という 4 つの Knowledge

processes を提案している。マルチリテラシーズ教育成立の歴史的経緯や他のバージョンの Knowledge processes についての日本語説明はロチャー&江口 (2022) にあるが、ここでは Paesani & Menke (2023: 34, CARLA 2021) の定義を筆者が訳したものを示す。

Experiencing テキスト、活動、社会的状況に浸ることで学ぶこと。考え、反応、意見、感情を表現し、慣れ親しんだ経験や新しい経験、物事、アイデア、状況、視点、コミュニケーションの方法について全体的な理解を得ること。深い振り返りや分析は含まれない。

Conceptualizing 語の形、慣習、組織、その他のテキストの特徴が意味を伝えるためにどのように機能するかを学ぶこと。テキストを解体し、スキルや知識を練習し、テキストの特徴について明示的に学ぶことで、学習者はコミュニケーションに完全に参加できるようになる。

Analyzing テキストの内容を社会的、文化的、歴史的な文脈と結びつけることで学ぶ。テキストの内容の意味、重要性、およびその結果について問いかける。テキストの内容と自分の文化、視点、そして学びとの関係について批判的に振り返る。

Applying 新しい知識、スキル、理解を活用し、言語を創造的に生み出すことで学ぶ。

マルチリテラシーズ教育では、上の 4 つの Knowledge processes を意識したアクティビティをすることで学習者の外国語リテラシーが向上する (Paesani & Menke 2023: 34, CARLA 2021) としている。これらの Knowledge processes を育むアクティビティをどう組み合わせるかは自由で、この順番に指導しなければならないというものではなく、教師が目的に応じて適切だと思う教授法で行うことが重要である。マルチリテラシーズ教育の特徴は Communicative Language Teaching (CLT) との比較でより鮮明となる。CLT では、まず簡単なことからより発展的なことへと指導が展開される。新出文型を導入し、その後、口頭練習を行い、次にその文型を使った学習者による発表という順番を教師は無意識に使っていることが多いと考えられる。教科書では、学習者にとっての難しさは、文法の複雑さなどで想定され、導入の順が決まってくる。しかしマルチリテラシーズ教育ではまず目標言語のテキストを提示し、そして解体するので順番が逆である。マルチリテラシーズ教育の実践例は Kumagai らの著作に詳しい (Kumagai et al 2016)。以上、社会公正を目指す言語教育の枠組み二つを紹介してきた。

3 実践報告

3.1 3 年生クラスの学生の背景

実践が行われたのは筆者が勤務する中西部の小さなリベラルアーツの大学の日本語 3 年生クラスである。この大学では 1 年から 3 年までの日本語クラスを開講している。日本語副専攻と東アジア研究専攻がある。東アジア研究専攻をするには半年から 1 年の留学が義務付けられている。留学を選ぶ学生は、たいてい 3 年生です。

3 年生の日本語クラスは教科書『げんき I』と『げんき II』を終わった学生のためのクラスである。留学から帰ってきた学生だけを対象にした 4 年生クラスを開講する余裕がないことから、3 年生の日本語クラスに来るのは、留学から帰ってきた 4 年生と留学をまだしていない或いはしない 3 年生、プレースメントテストの結果によって入ってき

た1、2年生である。能力差に合わせた指導をする必要があったので、3年生のクラスでは、一斉授業と個人ミーティングを組み合わせた。

3.2 3年生クラス

このコースでは1学期(10週間)全体を通して、自分達の持つ特権について考え続けた。このクラスは初級教科書『げんき』2冊を終わった人が初めて学ぶクラスと位置付けられているので、まず文法や漢字の既習事項を一週間かけて復習した。次に4週間をかけて自分のアイデンティティについてのユニットを扱った。その後の5週間をかけて行ったのが、本稿で報告する「障害がある人にとってよりアクセスのいい社会を作るにはどうすればいいか」をエッセンシャルクエスションにしたユニットであった。

先述した個人差に対応するため、このクラスでは個人プロジェクトのためのミーティングをクラス時間に盛り込んだ。実際には週3回、各75分の授業だが、そのうちの1回を一人15分ずつの個人プロジェクトに当てた。クラスで学ぶこととは別に学生は一人一人個人で行うプロジェクトを考え、毎週のミーティングでその進捗状況をチェックした。学生が選んだ個人プロジェクトの内容は漢字の音読チェック、JLPT試験の準備、漫画の読解、小説の翻訳などであった。が、毎回、前回の授業の復習及び次回への授業のためのscaffoldingも行い、全体授業がスムーズに進むよう努めた。表1は学期全体でのクラスの流れを示したものである。表2では3年生の日本語クラス受講学生の基本情報を示した。学生全員、母語は英語で、日本語のレベルはほぼ全員Intermediate High以上であった(STAMPテストの結果より)。

表1: 3年生の日本語クラスの毎週の授業内容

曜日 \ 週	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
月	個人ミーティング									
水金	復習	アイデンティティ		障害者とアクセシビリティ						

表2: 3年生の日本語クラス受講学生の学年、専攻、日本滞在期間、

名前	学年	性別	専攻/副専攻	大学入学後(留学前)の日本語学習期間、日本滞在期間	大学入学以前の日本語学習
O	4	F	東アジア研究	2年、11ヶ月	なし
R	4	M	東アジア研究	2年、11ヶ月	継承語話者
S	4	F	心理学/日本語	2年、6ヶ月	なし
K	4	M	化学/日本語	1年、11ヶ月	なし
T	3	F	アート/日本語	2年、なし	なし
N	2	M	未定	1年、なし	日本語イマージョン小学校、1週間

3.3 アクティビティ

「障害がある人にとってよりアクセスのいい社会を作るにはどうすればいいか」をエッセンシャルクエスチョンに掲げた本ユニットでは次のリストに示した順でアクティビティを行った。本節では、2番目の「点字ブロックがないため起きた交通事故についての報道」の後に取り組んだアクティビティの実践と、それぞれのアクティビティと2節で述べた社会公正を目指す言語教育の関係についてについて説明する。

- ・ 障害者についての事実の把握 (統計、法制度、報道から)
- ・ 点字ブロックがないため起きた交通事故についての報道
- ・ 目が見えない状態を経験するアクティビティ
- ・ 日本から世界へ広がった点字ブロック
- ・ 映画鑑賞 『桜色の風が咲く』 (A Mother's Touch 2022)
- ・ 小説 市川沙央著 『ハンチバック』 (2023)
- ・ 振り返り

3.3.1 目が見えない状態を経験するアクティビティ

視覚障害がある人にとってよりアクセスのいい社会を作るにはどうすればいいかを考えるためには、学生自身が実際に目が見えない状態を経験することが助けになると考えた。このアクティビティはマルチリテラシーズ教育では **Experiencing** に分類されるだろう。

授業当日の手順を説明すると、学生が授業に来る前に教室のカーテンを閉めできるだけ暗くする。次に机などの配置を変え、教室を迷路のようにし、教師は教室の前の黒板の前に立った。そして学生をペアに分けた。ペアの一人に目隠しをし、杖に見立てた棒を持たせて目の見えない状態を経験してもらった。ペアのもう一人はガイド役にした。この活動の目標は目隠しをされた学生が、後ろにいるガイド役の学生の指示によって教室内を歩いて移動し、前にいる教師のところまで来て、簡単なタスクをするというものである。細かく説明すると、まずガイド役の学生が後ろから指示を出しながら目隠しされた学生を教室の一番後ろに連れて行く。次に目隠しをされた学生を、机などにぶつからないように教室の前に移動させる。ガイド役は「右に行ってください」、「止まってください」などの指示を出して目の見えない学生を背後から誘導した。教師は机の上にティッシュの箱を置き、黒板に小さい数字を書く。それを見て、ガイド役の学生は、例えば書かれた数字が「三」だったら、「ティッシュを3枚取ってください」、「ティッシュはもっと左です」などと、ティッシュの箱の位置や取らなければならない数を指示してくれることを期待した。ここまでできたら、役割を交代して、同じ手順を繰り返してもらった。

結果として、全員、どこにもぶつかることなく目隠しされた状態でも歩くことができた。定められた数のティッシュを取るタスクは、全員が正しい数のティッシュを取ることはできた。しかしこのアクティビティのために、前時の授業において主な助数詞の復習をしておいたのにもかかわらず、ガイド役の学生で正しく助数詞を使って「三枚取ってください」などと指示の文を言えた人は一人しかいなかった。皆、数だけを連呼してしまうのであった。

目隠しされて指示通り歩く経験はどの学生にとっても初めてで、気づいたことを話し合い、振り返っての感想を書いた。非日常的な体験でのマインドセット (学生 R)、自分の経験から視覚障害者が外を歩く時の苦労を想像するコメント (学生 S) が下のように寄せられた。

(学生 R) I think that the experience of not being able to see is interesting. In comparison to my normal mindset it was very different. The relationship to the person who was speaking was a little scary. The reliance I had in that relationship was a strange experience.

(学生 S) 見えない時は本当に難しかったです。何かに遭遇するのが緊張しました。教える時も難しかったです。緊張しませんでした。本当に見えない人だったら、よく心配するかもしれません。駅や道や危ないのに、見えない人々はそんな世界に住んだなきゃいけませんね。

学生 S の意見は、アクティビティは緊張して難しかったが短い間で終わった。しか盲者はその状態がずっと続くのだからもっと大変に違いない、と盲者の置かれた状態に同情していた。これは **Social Justice Standards** のアクション分野 A-16. の「生徒は、人々が自分のアイデンティティによって排除されたり、不当に扱われたりする時には同情し。。。に近いものと考えられ、望ましい結果に見えた。でもそれだけでよかったのだろうか。学生 R の **normal mindset** (普通の状態のマインドセット) についても深められなかった。このことについては 4 章 考察と今後の課題でさらに深めたいと思う。



図 2：目が見えない状態を経験するアクティビティ

3.3.2 『タスクベースで学ぶ日本語 中級 1』、 第七課「日本から世界へ」

本実践では、中級教科書『タスクベースで学ぶ日本語 中級1』の中で、第七課「日本から世界へ」だけを単独に取り上げた。点字ブロックは岡山から日本全国、世界へと広がった。この教材は点字ブロックを発明し、その普及に貢献した三宅精一とその周りの人についての読解教材である。社会公正のレンズを通しての言語教育でいう(隠れた)社会公正のヒーローの掘り起こしに当たるが、教科書を使っているということでマルチリテラシー教育ではない。

この教科書では、どの課も下のような6つのセクションによって構成されており、下に示されている順に授業を行った。

各課の構成

プレタスク→メインタスク→文型・表現→ポストタスク→漢字の言葉→振り返り

この課は「点字ブロックの誕生や発展について、事実に基づいて書かれた説明文を読み、主題を理解することができる」ことが目標とされている。プレタスクでは自分が育った地域で生まれ、世界に広がったものについて知っていることを話した後、点字ブロックについての解説動画を観て、点字ブロックについての基礎知識も学んだ。

各課で中心となるタスクには「聞く」、「話す」などの一つのスキルに重点が置かれているが、この課のメインタスクには「読む」ことに重点が置かれていた。説明文「点字ブロックの誕生」では岡山の発明家、三宅精一が友人や弟の手を借りて、目の不自由な人に危険を知らせるため点字ブロックを発明し、福祉に興味がない人が多い時代にあっても寄付を続け、日本全国に広がり、点字ブロックの形や色の改良を加え、世界に広がる様子が出来事の起きた年も含めて書かれていた。説明文を読んだ後、それぞれの出来事の年、場所、人物についての質問と、段落のまとまりを考えさせる質問、内容理解の質問が続いており、それを宿題にし、クラスで答え合わせをしていった。

文型・表現のセクションでは、N1であるN2、Vる+ところ、Vる+ようになる、Vます/Aく、～。複合動詞、など全部で7つの文法や表現が例文とともに取り上げられていた。それらの文法や表現がメインタスクの説明文のどこに出てきたかを確認した後、それぞれの文法や表現を使って自分たちで考えた文を発表してもらった。

ポストタスクでは、自分が育った地域あるいは日本で生まれ、世界に広まったものについて調べてパワーポイント発表をし、質疑応答をするというタスクを行った。この教科書の最後の「プロジェクト」の章では、発表者と聴衆がどのようなやり取りをして発表が進んでいくかが、発表というスピーチイベントで使われるやり取りの構造が理解できるように示されている。発表者が発表でのやりとりによく使われる表現も複数示されており、どのように発表を始め、そして終わり、また聴衆が発表後どのように質問し、それに発表者はどうやって答え始めるかがその会話の構成の中で理解できるようになっている。

本実践では、発表の表現を理解させた後、その表現を使った自由会話をペアを作って練習した。そして自分で調べてきた自分が育った地域や日本から世界へ広がったものについてパワーポイント発表を行った。最後に振り返りを行った。学生たちはこの教科書を使うのは初めてであったが、一度、教科書の章の構成を説明しただけで戸惑わずにど

のアクティビティにもついてこれた。最後に振り返りのアクティビティであるが、教科書に振り返りが組み込まれているのは初めてで、大変興味を持ったようであった。

3.3.3 映画 『桜色の風が咲く』 (A Mother's Touch 2022) の鑑賞

『桜色の風が咲く』は、視力を幼少の頃に、聴力を 18 歳で失なうという困難を乗り越えて、盲ろう者として世界で初めて大学教授になった、バリアフリー研究者の東京大学の福島智氏の生い立ちを描いた映画である。この映画は最後に母の令子が盲ろう者となってしまった息子とどうにかコミュニケーションを取れないかと模索する中で、指点字（点字タイプライターのキーの配置をそのまま人の指に当てはめて、手と手でコミュニケーションを取る方法）の考案に辿り着くところで終わっている。英語タイトルが A Mother's Touch は指点字を指している。

映画を観る前に行ったアクティビティを行った順に示すと下のようになる。

- ・ 福島智氏の略歴を Wikipedia で理解する。
- ・ 映画『桜色の風が咲く』の予告編を観て、内容を理解する。
- ・ 『桜色の風が咲く』の DVD カバーの案内を読む。
- ・ DVD カバーの紹介文を ChatGPT で易しくしたものを読み、原文と比較する。

ここではまず福島智氏の生い立ちを Wikipedia で調べて、主な人生での出来事を理解した。その後に、映画の DVD のパッケージに印刷されている映画の案内文(下)を読めればと考えた。この映画について他に色々な視点がある読み物があれば良かったと思うが、そのようなものは見つけれなかった。一見してこの案内文のテキストは、学生にとって未習の語彙が多く含まれているため、理解が困難であることが心配された。そこでどれほどわからない語が含まれているかを知るため、案内文をレターサイズに拡大コピーし、知らない語彙が出てきた時には、その語彙を○で囲んで読み進めてもらった。下が案内文である。

実話をもとに「生きる希望」を描き出す、真摯で温かな人間讃歌

教師の夫、三人の息子とともに関西の町で暮らす令子。末っ子の智は幼少の頃に視力を失いながらも、家族の愛に包まれ、持ち前の明るさで天真爛漫に育つ。やがて令子の心配をよそに智は東京の盲学校に進学。親友もでき。高校生活を謳歌。淡い恋もする。たまに彼から届く手紙といえ、令子が苦心した点字翻訳に難癖をつけてくる生意気ぶりだ。だが智は 18 歳のときに聴力も失う……。暗闇と無音の宇宙空間に放り出されたような孤独にある息子に立ち上がるきっかけを与えたのは、令子が彼との日常から見出した、ある新たなコミュニケーションの“手段”だった。勇気を持ってひとつひとつ困難を乗り越えていく母と息子の行く手には、希望に満ちた未来が広がっていく……。

9 歳で失明、18 歳で聴力を失いながら、やがては盲ろう者として世界で初めて大学教授となった息子と母の物語。

視力と聴力と次々と失いながらも、大学へ進学し、やがては東京大学の教授になった福島智さん。これは、そんな智さんと彼を育て上げた母・令子さんの姿を、実話をもとに描き出す「生きる希望」の物語。一度は他者との繋がりを絶たれた孤独の淵に落ちながら、立ち上がっていく智。彼を支えたのは、我が子とともに生きる令子の覚悟、周囲の愛、そして智自身の思索の力。人生の可能性を広げていく母子の勇気は、観る者の心を生きる歓びと深い感動で満たしてくれる。

(『桜色の風が咲く』DVD カバーの紹介文)

このテキストは 529 字で書かれていたが、学生がわからないとして囲んだ○の中に含まれた字数は、一番少ないものは 77 から一番多いもので 152 まであり、平均は 107 であった。○の中に含まれたのはほとんど漢字であった。L2 リーディングの先行研究によると、学術的なリーディングを成功させる (viable) ためには、読み手は 98% くらいの語彙がわかっている必要があり、その理解度は読み物のジャンルによって違う (Schmitt, Jiang, & Grabe 2011)。この先行研究の結果は日本語を対象としたものではなかったが、案内文はわからない語彙が多く、学生にとってこのテキストが難しすぎるのは明白であるように考えられた。しかし何パーセントまで知っている語彙が含まれていれば文章の意味が理解できたと言え、それ以下だと理解できていないというような境目が存在する訳ではない。知っている語が多ければ多いほど理解度は高くなり、知っている語が少ければ少ないほど理解は低くなる (Kremmel *et al* 2023)。たくさん未習の語彙があったのにもかかわらず、このテキストをもとにした簡単なオーラルの T F テストでは、全員 7 割くらい正解した。しかしこれはテキストの内容を理解したというより、この文を読む前に福島智氏について Wikipedia で調べた背景知識によるものも考えられた。

この文を学生がわかる読み易さの文に変えることはできないのか？上の同じ文を ChatGPT にかけて易しくしたのも読んでもらえたら、より読みやすい読み物ができるかもしれないと考え、実行した。案内文の原文と ChatGPT の文を読み比べてもらい難しさを比較してもらった。ここでは無料バージョンの ChatGPT3.5 を使用した。ChatGPT など生成 AI の使用にあたっては、指示の文であるプロンプトの書き方で結果が変わってくることが知られており注意が必要である。ただ単に「やさしい文に書き換えてください」では不十分と考え、下のように 4 種類のプロンプトを与えて作らせて比較した。

「Genki I だけを終えた学習者が読めるように次の文を直してください」

「Genki I と II を終わった学習者が読めるように次の文を直してください」

「ACTFL Intermediate Low レベルの学習者が読めるように次の文を直してください」

「ACTFL Novice High レベルの学習者が読めるように次の文を直してください」

結果としては、『げんき I』だけ終わった人に対しての文も『げんき I と II』の両方を終わった人に対してのものも同じ文が出てきた。次がその文である。

教師の夫と三人の息子とともに関西の町で生活する令子。末っ子の智は幼少の頃に視力を失いましたが、家族の愛に包まれ、彼自身の明るさで天真爛漫に成長しました。やがて、令子の心配をよそに智は東京の盲学校に進学。親友もでき、高校生活を楽しんでいきます。淡い恋も経験しています。

同じように ACTFL's Intermediate Low も ACTFL's Novice High でも同じ文が出てきた。次がその文である。

教師の夫と三人の息子とともに関西の町で生活する令子。末っ子の智は小さな頃に視力を失いましたが、家族の愛に包まれ、自分の明るさで楽しく成長しました。やがて、令子の気づかないままに智は東京の盲学校に進学しました。新しい友達もでき、高校生活を楽しんでいます。そして、彼は淡い恋も経験しています。

2行目では、原文の「持ち前の明るさで天真爛漫に育つ」が「自分の明るさで楽しく成長しました」に変えられ、不自然である。それより問題なのは、「令子の気づかないままに智は東京の盲学校に進学しました」の部分である。映画の中では、智が令子に支えられながら関西から関東の盲学校を受験するため一緒に列車で上京する様子も描かれている。盲人である智が「令子の気づかないままに」東京の盲学校に進学することはないことで、意味が変えられてしまっている。

原文と ChatGPT のバージョンを読み比べての感想も聞いたが、ChatGPT のバージョンの方が読みやすかったものの、どちらも難しいと感じたという感想を全員が述べた。その後、両方のバージョンの解説を行う中で、上で述べた原文と ChatGPT の文の内容の違いに加えて、ChatGPT には short form の文は出ず、原文に short form が使われている文を書き換えても、long form に書き換えられてしまうという ChatGPT のテキストの特徴などを説明した。

最後に映画『桜色の風が咲く』を、大きなスクリーンがある大教室でクラス全員で一緒に鑑賞した。外国語の映画の鑑賞によく使われる字幕付きのものではなく、視覚障害者の映画鑑賞に使われるバリアフリー日本語音声ガイド付きで鑑賞した。普通、晴眼者は映画を観る時、無意識にそのシーンに出ている俳優の動きを見て、その俳優の声を同時に聞いている。バリアフリー日本語音声ガイド付きのバージョンでは、俳優の音声などに加えて、そのシーンで何が起きているのかの説明のナレーションが入っている。バリアフリー日本語音声ガイドは人の声の説明だけでなく、シーンの理解を深めるために「誰かが戸を叩く音」、「さざなみの音」など、他の音の説明もする。人が出ているシーンでの音声ガイドで聞こえる会話の構成を簡略化して示すと、次のようになる。

音声ガイド：キッチンへ歩いていく智

智：お母さん！

音声ガイド：振り返る令子

令子：どうしたの？

日本語音声ガイドでは上のように短いものから、もっと長いものまで、様々な名詞修飾節が、最初から最後まで何度も繰り返されたことが印象的だった。普通の文もあったが少なかった。バリアフリー日本語音声ガイドの助けで、学生たちは異口同音に映画で何が起きているのかが、よくわかったという感想を述べた。

次にバリアフリー日本語音声ガイドでなぜ名詞修飾節が多用されているのかについて話し合った。名詞修飾節は『げんき II』の段階で習っているが、指導の力点は下に掲げ

たような「です・ます」の文 (1) から名詞修飾節 (3) への書き換えが正しくできるかどうかに関係なく、なぜどんな時に名詞修飾節を使うのかについては全く触れていなかった。

1. 智はキッチンへ歩いて行きます。
2. 智はキッチンへ歩いて行く。
3. キッチンへ歩いて行く智

なぜ日本語音声ガイドでは「智はキッチンへ歩いて行きます」(1) のようなセンテンスではなく、「キッチンへ歩いて行く智」(3) のような名詞修飾節が使われたのだろうか。日本語音声ガイドは、俳優たちのセリフとセリフの間という短い間に、シーンの進行に影響がないように、俳優のセリフにかぶらないように録音されている。短い時間であるために、(1) から (3) の、使用可能だった文型の中で一番短い名詞修飾節が選ばれたのではないかという結論に至った。学生は「名詞修飾節がどんな時に使われるのか今までわからなかったが、今それがよくわかった」(学生 O)、「映画の内容がとてもよくわかった」(学生 N) という感想を述べた。

ここまでのアクティビティは「テキストの特徴が意味を伝えるためにどのように機能するか」を学ぶことだったので **Conceptualizing** に該当すると思われる。またバリアフリー日本語音声ガイド付きで映画を鑑賞したことは、完全にではないが視覚障害者の映画鑑賞の疑似体験とも言えると考えられ **Experiencing** の要素も含まれていたと思う。また社会公正のヒーローの掘り起こしの意味もあった。

3.3.4 市川沙央著 『ハンチバック』 (2023)

最後に取り上げたのは、2023 年度芥川賞 受賞者 市川沙央の小説『ハンチバック』(2023) の中の一節とテレビ番組の YouTube ビデオ (FNN プライムオンライン 2023) である。『ハンチバック』とは背中が弓形に曲がる病気やその病気の人を指し、市川氏自身も難病のためハンチバックで介護が必要な車椅子の障害者である。芥川賞を受賞した初めての障害者でもあった。テレビ番組では市川氏の芥川賞受賞の様子を紹介し、実際にレポーターが彼女の家へ行きインタビューをし、アナウンサーが小説の一節 (下) の朗読をしていた。よく「特権」はその人が努力なく手に入れているジェンダー、出自、国籍、SESなどを例に述べられる。『ハンチバック』や市川氏について学ぶことで、まだあまり普及しているとは言えないエイブリズム (ableism、障害があることを劣位なものとする見方) や健全の特権性というものの理解に繋がると考え、取り上げた。

私は紙の本を憎んでいた。目が見えること、本が持てること、ページがめくれること、読書姿勢が保てること、書店へ自由に買いに行けること、——5つの健全性を満たすことを要求する読書文化のマチズモを憎んでいた。その特権性に気づかない「本好き」たちの無知な傲慢さを憎んでいた (市川 2023: 27)

「読書姿勢が保てる」という意味が分かりにくいのではないかと思ったが、全員意味を理解できていた。長く「紙の本」に馴染んできた筆者には上は新しい視点を与える文だったが、学生はデジタルで字を読むのは日常となっており、文の内容は理解したが、こちらが期待したほど「新しい視点」とは受けとられなかった。

最後に「障害がある人にとってよりアクセスのいい社会を作るにはどうすればいいか」について話し合った。「このクラスに来るまで点字ブロックは何のためにあるのか知らなかった。よく落ち葉で覆われてしまっているのを見るので、気づいたら落ち葉をどかそうと思う」(学生 S)、「障害者を助ける団体に寄付したい」(学生 T)などの意見が出された

4 考察と今後の課題

3.3.2 節の目が見えない状態を経験するアクティビティの後、その経験の振り返りを行なった。学生の振り返りの中に、日常と非日常の違いについてのものがああったが、話し合いの中で深めることができなかった。例えば学生 S は「駅や道や危ないのに、見えない人々はそんな世界に住んだなきゃいけませんね」と盲人への同情を示した。これは自分達がしたアクティビティは短い時間だったが、目の見えない人はその状態をずっと続けなければならないのだからもっと大変に違いないという推測から来ている。しかしその想像はいつも正しいのだろうか。学生 R は「ノーマル(な状態での)マインドセット」に触れていたが、その意見をより深い話し合いへと発展させられなかった。盲者にとっては見えないことが日常であるが、晴眼者にとっては見えないことは非日常である。そのことが意味することを次回にディスカッションする際には深めたい。例えば、被災時などで停電し急に何も見えない状況になった時に、見えない状態が日常で慣れているゆえに、盲者が晴眼者より動きやすいということはあるのではないかと思う。実際、『桜色の風が咲く』でも智がスタスタと盲学校の階段を上り下りし校内を移動する場面が出てくる。盲人を祖父にもち、当事者に近い立場にいるつもりだったのに、目が見えないことが日常だからこそ晴眼者にできないことができる可能性に気づけず、日常であろうが非日常であろうが、常に弱者として盲人を見る支配的な見方に絡め取られてしまっていた自分に気づき、教師の持続的な振り返りの必要を実感した。

この実践後、目が見えない状態を経験するアクティビティと似たことが、もっと本格的に日本の小学校 4 年の総合の時間などで取り入れられていることを知った。愛知県の小学校教員経験者 3 人に聞いた話をまとめると、午前中の 2—3 時間ほどをかけて社会福祉協議会の人のお話、車椅子体験、アイマスクをつけての階段の上り下り、点字体験、などをするそうである。インターネット上に指導案も出ている。次回には、障害者の統計を示すだけでなく、このような具体的な取り組みを紹介することによって、学生の「障害がある人にとってよりアクセスのいい社会を作るにはどうすればいいか」への答えもより具体的になることであろう。社会公正を目指す教育では、Hackman (2005) は学習者の批判的思考をサポートするものだから社会公正の実現に向けて行動に移すチャンスを与えられるものでなければならないと述べているが、そこまでには至らなかった。そのようなアクションを起こすためにも、もっと具体的このような具体的実践を伝えたり、具体的な問題について詳しく調べることが必要だと感じた。

今、日本では2016年から障害者差別解消法がスタートし、その後の改正を経て、2024年4月から事業所での「合理的配慮」の提供が義務化されるなど、大きく法律が動いている。この法律がどのようにどれほど実施されているのか、関係者と教室をZOOMで結び、話すことができればいいだろう。

障害者と言っても、その障害は多岐にわたる。本ユニットで扱ったのは視覚障害、聴覚障害、身体障害のある人で「障害がある人にとってよりアクセスのいい社会を作るにはどうすればいいか」と問われても、焦点の当て方がわからなかった学生もいただろう点を反省する。また本実践で扱った障害は周りの人から一見して障害があることがわかるため「見える障害」とも言われている。「見える障害」だけが障害ではなく、内部障害など、一見してはわからないものもあるので、そのような障害をどのように取り上げられるかが今後の課題である。

3.3.3節で、バリアフリー日本語音声ガイドで名詞修飾節が頻繁に使われているのは、他の選択肢と比べても名詞修飾節が一番短いからだろうと話し合った。しかしそれだけが理由ではないかもしれない。2.3節で述べた *textual features* の説明は、*A text creator chooses written, spoken, and visual features based upon a text's intended audience* (Paesani & Menke 2023: 43) とある。このテキストの *intended audience* は視覚障害者なので、視覚の助けがない状態で、絶え間なく続く音の連続の中で映画で何が起きているかの意味を理解しなければならない。3.3.3節で示した簡略化した会話などは、

キッチンへ歩いていく智お母さん振り返る令子どうしたの
(下線強調は筆者による)

のように聞こえるはずである。名詞修飾節では名詞が最後なので、次のセリフの直前に入ることになる。聞き手である視覚障害者にとって、聞き取りたい一番重要な情報は、誰が何と言ったか、であろう。その点で、俳優のセリフが続く時は、名詞修飾節が一番重要な情報が一番聞き取りやすい形で伝えられる形かもしれない。ここからは推測だが、もし名詞修飾節ではなく、普通の文のように名詞が最初に来る文が使われていたら、聞き手は、後に続く修飾部分でも名詞の情報を覚えていなければならないことになり、より長い記憶を必要とし *economical* ではないのではないかと考えられる。今回の実践では、音声ガイドを聞きながら映画を観たが、次回は目を閉じて日本語音声ガイドだけで鑑賞することも試み、*Experiencing* の質をより実際に近づけたいと思う。

本実践では、マルチリテラシーズ教育が推奨する目標言語の原文のままでは指導が困難だと考えて、目標言語テキストを語学学習者向けに修正をした。しかしよりわかりやすくなるはずだった ChatGPT によるテキストは原文よりは読みやすいが難しく学生には感じられ、その間違いを説明しなければならず、期待した結果にはならなかった。これはマルチリテラシーズ教育の理念を間接的に支持する結果になったので興味深い。

謝辞

本実践では、アクティビティのアイデア出しの段階から本稿執筆まで、以下の方々の助言に助けられ、心から感謝します：Yoshiko Tsuda, Yasumasa Shigenaga, Hiroko Chiba, Hiroe Akimoto, Naemi McPherson, Hiromi Miyagi-Lusthaus, Robin Rank. 本稿に間違いがあれば、それは全て筆者の責任です。

参考文献

- 市川沙央 (2023) 『ハンチバック』 文藝春秋.
- 岩渕功一 (2021) 『多様性との対話：ダイバーシティ推進が見えなくするもの』 青弓社.
- FNN プライムオンライン (2023) Mr.サンデー、密着！芥川賞“怒りの作家”市川沙央さんの生き方[リアルストーリー], <https://www.youtube.com/watch?v=fVZ8mIePZXo> (2024 年 8 月 11 日アクセス)
- 久保田竜子 (2008) 「日本文化を批判的に教える」佐藤慎司 & ドーア根理子 (編) 『文化・ことば・教育：日本語/日本の教育の「標準」を越えて』 第 7 章, 明石書店, pp.151-173.
- 久保田竜子 (2015a) 「はしがき」 『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』 くろしお出版, pp.iii-vi.
- 久保田竜子 (2015b) 「戦争の記憶—被害・加害関係の視座を問う批判的内容重視の日本語教育」 『グローバル化社会と言語教育 クリティカルな視点から』 第 8 章, くろしお出版, pp.169-192.
- 国際基督教大学 教養学部 日本語教育課程 (2022) 「日本から世界へ」, 『タスクベースで学ぶ日本語 中級 1』 第七課, スリーエーネットワーク, pp.73-98.
- 『桜色の風が吹く』 (2022) ギャガ DVD
- 芝原里佳 (2017) 「外国語教室で歴史認識を批判的に考察し再構築するための対話ストラテジーと克服すべき課題：マレーシアの日本語教室の『戦争の記憶』プロジェクトからコミュにカティブアプローチを再考する」 『リテラシーズ』 20, 41-55.
- スパーベック美恵子 (2021) 初級クラスで映画「あん」を用い「差別問題」を扱った実践報告 *Proceedings of the 27th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 383-393.
- 杉森典子 (2017) 「戦争の記憶インタビュープロジェクト」 *Proceedings of the 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 21-33.
https://pjpf.princeton.edu/sites/pjpf/files/pjpf17_proceedings_final_rv3_compressed.pdf (2024 年 8 月 11 日アクセス)
- 近松暢子 (2008) 「日本研究と言語教育の狭間で—上級日本語コンテンツ・ベースコース「戦争と日本人の考察」」 畑佐由紀子 (編) 『外国語としての日本語教育—多角的視野に基づく試み』 くろしお出版, pp. 119-134.
- 近松暢子 (2010) 生涯学習としての日本語教育へ：「シカゴ日系人史」と「ハンナのカバン」を通して大学教育における日本語コンテンツベース授業の意義と役割を考える、*Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese*, 11-20.
- マクファーソン苗美 (2021) 在日コリアンと多様な日本社会：中級日本語コースでの学びとアイデンティティ *Proceedings of the 27th Princeton Japanese Pedagogy Forum*. 212-225.
<https://pjpf.princeton.edu/27th-princeton-japanese-pedagogy-forum> (2024 年 8 月 11 日アクセス)
- マクファーソン苗美 (2022) 「社会公正をめざす日本語教育」 *Proceedings of the 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 258-268.
https://pjpf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/documents/PJPF_22_Proceedings_1.pdf (2024 年 8 月 11 日アクセス)
- ロチャー・松井恭子&江口茂 (2022) 「グローバル・コンピテンシーの育成—マルチリテラシーズ教育によるカリキュラムデザインの試み」, *Proceedings of the 28th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 227-243. https://pjpf.princeton.edu/sites/g/files/toruqf1151/files/documents/PJPF_22_Proceedings_1.pdf (2024 年 8 月 11 日アクセス)
- CARLA (2021) Multiliteracies Pedagogy. <https://carla.umn.edu/literacies/glossary.html#pedagogy> (accessed August 11, 2024)
- Glynn, C., Wesely, P., Wassell, B. (2018) *Words and actions: Teaching languages through the lens of social justice*. Alexandria VA: ACTFL second edition
- Hackman, H.W. (2005) Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence*, 38: 103-109.
- Janks, H. (2005) Language and the design of the texts. *English Teaching: Practice and Critique*, 4 (3), 97-110.
- Kremmel, B., Indrarathne, B., Kormos, J., & Suzuki, S. (2023) Unknown vocabulary density and reading comprehension: Replicating Hu and Nation (2000). *Language Learning*, 73(4), 1127-1163.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/lang.12622> (accessed August 11, 2024)

- Kubota, R. (2016) Critical content-based instruction in the foreign language classroom: Critical issues for implementation. In L. Cammarata (Ed.), *Content-based foreign language teaching: Curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills*. New York: Routledge, pp. 192-211.
- Kumagai, Y., López-Sánchez, A., & Wu, S. (Eds.) (2016) *Multiliteracies in world language education*. New York: Routledge.
- Learning for Justice (2016) Social Justice Standards. <https://www.learningforjustice.org/frameworks/social-justice-standards> (accessed August 11, 2024)
- McIntosh, P. (1989) White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through works in women's studies. Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women.
- Paesani, K. & Menke, M. (2023) *Literacies in language education: A guide for teachers and teacher educators*. Washington D.C.: Georgetown University Press/CARLA.
- Sato, S., Hasegawa, A., Kumagai, Y., & Kamiyoshi, U. (2017) Content-based instruction (CBI) for the social future: A recommendation for critical content-based language instruction (CCBI). *L2 Journal*, 9 (3). <http://dx.doi.org/10.5070/L29334164> (accessed August 11, 2024)
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011) The percentage of words known in a text and reading comprehension, *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x> (accessed August 11, 2024)
- Sugimori, N. (2016) War memories intergenerational, intercultural oral history project. <https://ohla.info/war-memories-intergenerational-intercultural-oral-history-project> (accessed August 11, 2024)