

留学中の日常体験を生かした日本語学習 —どのような学習支援が一教師にできるか—

土田 恵未

要旨

本稿は、筆者自身が教師としての成長を目的に 3 サイクルで実施した課題探求型アクション・リサーチである。2015 年に携わった夏期日本語プログラムを契機に、筆者は JSL (Japanese as a second language) 環境における日常の社会的活動を学習の原点とする考えに関心をもち、そうした文脈でどのような学習支援ができるかを考えるようになった。サイクル 1 はそのプログラムでの実践で、サイクル 2 は修正計画を立てて再度参加した際の報告である。その後、2016 年に本学でサイクル 3 を実施した。本学では、日本での留学生活における初級学習者の語彙学習に焦点を当て、語彙ジャーナルを用いて学習者の省察を促す活動を行い、学期末に学習者が作成したポートフォリオを分析した。3 サイクルとも大まかに課題・計画・遂行・反省という流れで組み、トライアンギュレーションの手法を取り入れた。本研究は状況的学習論と言語社会化論を枠組に、各サイクルにおける教育実践の過程を重視する。

【キーワード】 日本語短期留学、学習支援、アクション・リサーチ、状況的学習論、言語社会化論

1. はじめに

本稿は、筆者が教師としての成長を目的に実施した課題探求型アクション・リサーチである。夏期日本語プログラムへの参加をきっかけに、課題を見つけ、解決策を練って実践する「自己研修型教師・内省的実践家」(岡崎・岡崎 1997) としての取組である。以前の筆者にとっては、授業に臨むにあたり、学習者が学習事項を使えるようになるために教室で教師はどのように教えたらよいかが主な課題であった。そこか

ら次第に、日常の社会的活動の中で学ぶということに関心をもつようになり、そうした場での言語学習に対してどういった支援ができるか漠然と考えるようになった。筆者のアプローチは、パラダイムの転換を目指してアクションを起こすことではなく、その時々置かれた状況に応じて実行可能な策を講ずることであった。

サイクル1と2は他大学での経験を、サイクル3は本学関西外国語大学での実践を記す。3サイクルに渡って筆者が考え、追究しようとする課題は次の3点にまとめられる。(1)第二言語としての日本語(Japanese as a second language、以下JSLと略す。)環境を生かした学習とは何か。どのようなことが一教師にできるか。(2)留学生活での体験を基にそこから言語学習へと誘う仕掛けをどう作れるか。(3)授業者の立場から教室外での自律学習を促すにはどのように励まし、見守れるか。

本研究は、状況的学習論と言語社会化論を枠組の中心に据える。データは、教師、学習者及び第三者の立場から収集、分析する「トライアンギュレーション」(横溝 2000)の手法を取り入れた。ティーチング・ログ、フィールドノート、学習者のリフレクティブ・ジャーナル、アンケート調査、インタビュー調査、学習ポートフォリオ、日本語能力のテスト、他者による授業観察を用いて、幅広くデータを収集し、授業情報書類と併せて分析を行った。このアクション・リサーチは教育実践の過程を伝えることに重点を置き、筆者が各サイクルでどのように考えて取り組んだかを中心に報告する。

2. きっかけと背景

筆者は、2015年と2016年に金沢工業大学において6週間の夏期日本語教育特別プログラムに非常勤講師として参加した⁽¹⁾。プログラムの概要は、協定校である米国の大学(理系)3校からの留学生に日本語・日本事情教育を実施し、このプログラムを通して留学生と同大学の学生双方に対して国際交流についての意識を啓蒙するというものであった(札野ら 2015; 札野ら 2016)。開講コースは、「科学技術日本語 I」、「日本語コミュニケーション I&II」、「日本事情」の3コースで、いずれも必修である。筆者が主として担当した講義は「日本語コミュニケーション I」で、既習事項の定着を図る点が特徴的だった。また、ほかの授業や交流イベントにも運営者・参加者の一人として関与し、プログラム全体を通して携わる点もこのプログラムの特徴だといえる。こうした点を考慮して日本語の授業を組み立てることが重要であったた

め、背景を先に述べておきたい。

2.1 科学技術日本語 I

科学技術日本語 I は、理系学生のニーズに応えた、専門的な日本語表現を学ぶコースである。金沢での留学生生活体験という文脈を活かし、「もっと良い暮らしへ」というメインテーマのもと 6 週間に渡るプロジェクトを実施した。内容は、現在の生活における問題について、学習者が日本人学生や教職員に聞き取り調査を行い、製品開発をして解決策を提案するというものである。集大成として、問題の背景から考案製品の仕様など開発に関連するところまでを日本語で発表する。それを円滑に行えるように、語彙表現やインタビュー表現を学習し、学外施設見学・企業訪問を実施した。

授業は、コース担当責任者と非常勤講師 3 名とでチームを組み、進行した。日本語能力に関係なく学習者が全員履修することや、理系の専門知識が日本語教師側にならないことから、筆者ら非常勤講師の役割は主に言語面での支援であった。プロジェクト完成に向け、活動の補助や個別指導をしたほか、日本人学生サポーターとの交流授業を定期的実施して世話役を担った。

2.2 日本事情

日本事情は人類学の講師が担当し、英語で開講された。講義概要は次のとおりである。「講義や日本人との交流などさまざまな授業活動を通して、日本人の発想の源であり、かつ日本語が使われる背景となっている日本社会の構造や文化・歴史についての概要を学ぶ。また、その中で自分の持つ文化とは異なる文化をどのようにとらえ、理解すべきかがわかるようになることをめざす。」(札幌ら 2015)。講義に関連して行われた活動に、1泊2日のフィールドトリップ(日本人学生との交流、歴史博物館・寺社見学を含む。)、学外見学(白川郷・永平寺)、先輩による講演、ホームビジット体験があった。学習者が日本語での社会的活動に抵抗なく参加できるよう、日本人学生サポーターと教職員で仲介、引率した。そうした文脈で、筆者は日本語コミュニケーションの授業を行った。

2.3 日本語コミュニケーション I & II

「日本語コミュニケーション I & II」は日常的な日本語を学習するコースで、人数

の兼合いから I と II に分かれた。2015 年と 2016 年の内訳は、プレースメントテストの結果、日本語 2（初級中期～後期程度）と日本語 3（中級以上）になった⁽²⁾。テストは筆記試験と口頭試験から成り、全米外国語教育協会の会話能力テスト（ACTFL-OPI）を参考にしたインタビュー形式を採用した。予備調査の一環で、別途、個人面談を行い、学習者ニーズを調査したり、このプログラムで達成したい目標（個人目標）を設定させたりして、コースデザインの参考材料にした。

授業は、二人の教員が一つのクラスを受け持つチームティーチング形式で、主教員と補助教員を一日交替で務めた。筆者は、「日本語コミュニケーション I（日本語 2）」を受け持った。

3. サイクル 1

3.1 予備調査

学習歴を参照すると、共通して教科書『初級日本語げんき 1』・『初級日本語げんき 2』（坂野ら 2011）を使用しているものの、『げんき 1』の半ばまで学習した者、『げんき 2』を終えている者というようにばらつきが見られ、学習者によって既習文法・語彙に差があることがわかった。また、筆記試験の結果から、既習事項が定着していないことも見て取れた。その上、口頭試験においては、聞かれたことに単語や単文で答える傾向があった。このことから、既習事項を実際にどう使うかだけでなく、会話を発展させるストラテジー学習も課題だと捉えた。

3.2 コース目標の設定

コース目標を決めるにあたり、プログラムの方針を確認した。「日本語によるコミュニケーション能力の向上を目指して、既習の語彙や文法・句型に関する知識を充実させ、その知識を実践に応用することをねらいとする」（札幌ら 2015）。これに加えて、次のような留意点があった。（1）JSL の文脈を最大限に利用する。例えば、プログラムの予定に織り込まれているイベントを存分に生かす。（2）それらの文脈で日本語が使えるようになることを目指す。したがって、単に教科書を進むことや既習事項の単調な繰り返しはしない。その上で、実際の授業内容や指導方法はコース担当者らの裁量に任せるということであった。

個人面談とテスト結果を考慮し、以下のとおりコース目標を決定した。

1. コミュニケーション能力の向上を目指し、既習の文法事項や語彙に関する知識を定着させること。
2. 日本での生活や授業活動で必要となる新規文法や語彙・表現を適切な場面で使えるようになること。
3. 単文の羅列から複文を作れるようになること。さらに、コミュニケーション・ストラテジーを使って、より会話が円滑に行えるようになること。
4. 話し相手や場面に応じて、適切なスピーチスタイル（敬体と常体）の使い分けができるようになること。

筆者にとって、このプログラムの方針は斬新で興味深かった一方、「JSL 環境を生かして文脈の中で学ぶ」とはどういうことなのか想像し難かった。初めは思いついたことから取り組み、様子を見て対処と計画の見直しをしようとチームで決めた。

3.3 計画と遂行

コース目標が決定し、それからは具体的な指導計画を立てた。筆者らはこのような日本語プログラムに従事するのは初めてで、方向性や活動内容について二人で細かくじっくり話し合いながら進めた。授業は「proficiency-oriented language instruction」(Tedick 2002) と「content-based instruction」(Richards & Rodgers 2001) を軸とし、6週間のプログラム活動に沿って、大きく五つにテーマを分けた(表 1)。学習者が直面する直近のイベント活動を想定し、そこで必要になる日本語表現と文型を提示して、既習事項を復習したりタスクを完遂したりできるようにした。したがって、『げんき』の各課を進んだり、文法項目を順に復習したりはしなかった。レアリアや自作教材を用い、時には他教材を参考にすることもあった。例えば、『ドラえもののどこでも日本語』、『Nihongo Active Talk』、『テーマで学ぶ基礎日本語 Vol.1-2』を使用した。

表 1 各週のテーマ

週	テーマ
第 1 週	自己紹介と友達作り
第 2 週	日本の家庭へ訪問
第 3 週	家庭訪問でしたこと・してもらったこと、お礼状
第 4 週	日本での就職と履歴書
第 5 週	発表と試験

日本語で実際に何ができるようになったかという点を重視したので、「performance assessment」(Brown & Hudson 1998)の観点から、毎時、授業目標をどの程度達成できたか評価した。学習者がプログラム中に遭遇する状況を想定し、タスクを与え、教室の外でも役に立つように工夫、指導した。その際、ACTFLの外国語学習におけるコミュニケーションの三つのモード「interpretive, interpersonal, presentational」(ACTFL Performance Descriptors for Language Learners 2012)を全て網羅するよう心掛けた。また、文法の復習をする傍ら、各週のテーマや日常生活、日本人との交流の中で必要性が高いと思われる文法や語彙も導入し、学習者の能力の開きについては「differentiated instruction」(Tomlinson 2005)の考えに則って、能力に応じて使える文型・語彙を調整して対応した。併せて、適切な場面で適切なコミュニケーションが取れるよう、コミュニケーション・ストラテジーを指導した。さらに、「科学技術日本語」と関連性を持たせ、強化を図った。例えば、発表の構成の仕方を確認する、擬態・擬音語の使用を促す等である。教材や既習事項を再利用することで、学習の助けになったと考える。

次項で、語彙と省察について詳細を述べる。

3.3.1 語彙

学習者が身の回りでよく目にする語や各週のテーマに関連する語を導入した。漢字は意味と読みがわかることを目標にした。レアリアやそれに準ずる教材を使って、どのような場面で使われる語彙なのかを併せて確認した。また、既習語彙が使える場面を与えたり、作文練習をしたりして、学習者の表現したいことを確認しながら文脈の中で語彙を広げようと心掛けた。クイズの際は、漢字圏の学習者には漢字の意味と読みを、非漢字圏の学習者には意味を書かせ、読みは解答自由にした。

3.3.2 省察

プログラム開始後2週間で、「reflective learning⁽³⁾」(Moon 2004; Brockbank & McGill 2007)の観点から省察と批判的思考法をクラス活動に取り入れた。一部の学習者から「これまで経験した授業と勝手が違い、学習意欲が湧かない。」「イベント参加は義務だから行く。」と聞かれたからである。このプログラムは主にイベント参加による学

びを前提に授業を組んでいるため、筆者ら教師としては目的意識をもって課外活動や授業に臨んでほしかった。振り返りをきっかけに、学習したことを授業の外で使うという目的が生まれ、使えたことや上手くできなかったことを授業へ持ち帰り報告するという流れができればと考えた。

具体的な活動は、例えば、週末に参加したイベントやそこでの日本語コミュニケーションについてよかった点、難しかった点、新しく学んだ語彙、疑問に思ったことを各自書き出し、報告し合った。そうすることにより、教師も学習者も日本語で言えること・言えないことが認識でき、何に対してどのような練習が必要か明確になった。各週のテーマについて、学習者に必要な語彙や文型を学習者自身から引き出し、それを学習資源に使うことができた。

3.4 成果と反省

3.4.1 Exit Test の結果

プログラム前後のテスト結果を比較すると、筆記試験が平均 7.8 点伸びており、一番の伸びを示した学習者は+16 点であった。全体的に読解・漢字セクションで伸び幅が大きかった。既習文型の定着、新出文型・語彙・漢字の導入、日常的に日本語に触れられたことなどが要因と推定される。口頭試験の結果も全員伸び、特に難しいタスクである **story telling** では共通して以下の四点ができるようになった。(1) 単語レベルから文レベルの発話になった。(2) 学習した文型や語彙を適切な文脈で正確に使っていた。(3) すぐに諦め、閉口することがなくなり、想像力を膨らませて短い物語を作ろう、自発的に話を展開させようとする姿勢が見られた。(4) 順序立てた説明を意識するようになり、「まず」「それから」等の接続語を使っていた。こうした伸びは学習者も手ごたえを感じる程で、望ましい結果になった。

3.4.2 学習者による授業評価

学習者にプログラム評価と授業評価のアンケート調査を実施したところ、授業については「授業の負担」「レベルの適切さ」「クラスのペース」の3項目でいずれも5段階中の3、つまり「ちょうどいい」という結果が出た。また、「指導方法は効果的だったか」という項目で4.50と高い評価を得た。プログラム開始時と終了時のアンケート結果から、学習者はそれなりの成果を上げており、授業内容や指導もおおむね

適切であったと言えよう。

3.4.3 次への課題

サイクル1を終え、特に成果を感じたことは、授業中の活動や提出物に performance assessment を採用したことである。これにより、学習者はテストのために勉強するのではなく、何ができるようになったか、目標が達成できたかという観点から即座にフィードバックを得ることができた。当プログラムでは効果的であった。次年度の課題は、与えられたものを消化する種の学習から、自ら探しに出かけ、批判的に考え、他者と共有し、身につけていくという種の学習に変えていくことだと考えた。JSL 環境を生かし、振り返りから必要だとわかった語彙や文型を学習する。そうやって自分で学習を進める力を養い、学習の動機づけを手助けしようと考えた。

4. サイクル1を終えて考えたこと

日本語コミュニケーションIに限らず、プログラム全体を通して学習者と繋がりをもてたことから、授業では気が付きにくい側面も観察することができ、学習者理解が進んだ。そうした意味では、プログラムの特性を反映した授業を幾分展開できたと思う。しかし、プログラムの趣旨に即して JSL 環境や文化的・社会的文脈をどの程度生かしたかを問うと、筆者は物足りなかった。

過去を振り返ってみれば、そのようなことを深く考えたことがなかった。それまで教歴5年の間、筆者の関心事は教室内での出来事であり、特に授業運営や指導方法が中心だった。学習者を前に、日本語教員養成課程で学んだことをどう実行すればうまくいくかが重要で、そこができれば、学習者はドリルやコンテキスト練習を経て、いずれ教室外でも使える力が自然に身につくだろうくらいに考えていた。教室外のことは学習者に任せるというように、筆者は教室とそれ以外の実践の場を切り離して考える傾向があり、そうするのが妥当だろうと割り切った考えがあった。

当プログラムと同時期に参加した向後千春氏の講演⁽⁴⁾で、学習者が水中で記憶できたことが陸に上がった途端忘れてしまうという主旨の心理学研究が紹介された。教室でできたことが教室外でできない可能性を示唆する例えなのだが、現に、今回そうした学習者を目の当たりにした。教室から出て、日常生活から学ぶということにもっと学習者の目を向けさせたいと考えていたが、それに関しては教師側にも課題があ

ったように思う。

筆者は自身のそれまでの考え方に限界を感じ、次年度に臨むにあたっては学習者を教授の対象から共に社会的活動に参加する仲間と捉えるほうが腑に落ちた。そこで、主流第二言語習得研究のパラダイム転換や今後の在り方を問うている Watson-Gegeo (2004) を参考に、状況的学習論と言語社会化論について文献を調査することにした。

5. 文献調査

5.1 状況的学習論

「状況的学習論」(situated learning) とは、様々な社会的活動に参加することで得られる知識や技能の学習実践のことで、学習者は community of practice と呼ばれる共同体で、社会的な関わりを通して他成員の教えや支援を受けて学んでいく (Lave & Wenger 1991)。初めは「正統的周辺参加」(legitimate peripheral participation) から、そして、積極的参加へと段階を経て、徐々に熟練者 (expert) へと向かっていき、最終的に「十全参加」(full participation) へ到達する (レイブ・ウエンガー1991)。状況的学習論では、単に知識や技能を学ぶことよりも、寧ろ、外部環境と学習者の関係や学習者の内部変化 (例. 実践共同体内における知識の再構築、アイデンティティの構築) が強調される。

5.2 言語社会化論に関する先行研究

「言語社会化論」(language socialization) は言語人類学において発展した理論で、提唱者によると次のようにまとめられる。子供や新参者 (novice) は、豊かな言語環境下で親や熟練者から言語・知識・技能などその社会集団で必要なことを身につけ、適応していく。この社会化の過程は言語活動と社会的相互行為を通してこそ進むとされ、コミュニカティブで状況に応じた役割を担いながら言語活動に関与していく (Ochs & Schieffelin 1984 ; Ochs 1991)。

日本語については、第一・第二言語習得の分野で研究が進んでいる。Cook (2008) によると、言語社会化論の観点で言語習得というのは文化的活動に深く埋め込まれたものであり、新参者が文化的に組織された日常活動に参加することによって、どのように社会集団の一員となっていくかということが研究課題であるという。この社

会集団での学びは、状況的学習論に通ずるもので、Ohta (1999) は周辺の参加にも強力な社会化の機能があると述べている。

掘り下げて調査していくと、成人日本語学習者対象の第二言語習得研究に、JFL (Japanese as a foreign language) 授業と留学に関するものがあった。授業研究は、スピーチ・スタイルをはじめ、相互行為の型や語用論的助詞使用を扱ったもの(例. Ohta 1999 ; Yoshimi 1999) 、留学の文脈では、それ加えて、学習者の社会的アイデンティティや双方向的社会化過程が調査されている(例. McMeekin 2006 ; Iwasaki 2011 ; Cook 2006) 。

先述のプログラムにおける授業の位置づけという点からいうと、筆者は Ohta (1999) の授業研究が参考になった。相互行為の IRF 型 (Initiation—Response—Follow-up) とその役割に着目したこの研究では、授業中の IRF 型への社会化により、学習者が対話者の発話にアセスメントをはじめとする反応を示すようになった。明示的指導と併せ、積極的・周辺の参加がこうした学習者の行動を形成したと示された。

Iwasaki (2005 ; 2011) は、留学帰国後の学習者にインタビュー調査を実施した。その結果、学習者らは留学中の経験や日本語・日本社会についての知識理解を基に、自らの示したい自己とそれに見合った言語表現を主体的に選択していることがわかった。そして、それは学習目的・体験によって多様化していることも明らかになった。学習者は主体性をもつ日本語使用者であり、単に知識の蓄積されたロボットのような存在でないことが理解される。こうした留学の文脈における研究から、筆者はクラブ活動や町探検をはじめとするあらゆる授業外活動が学習に影響を与えていること、また、正にその状況下で学ぶことの重要性を再確認した。

留学の文脈では、さらに、社会化の双方向性について議論がなされている。Cook (2006) では、JFL 学習者との相互行為により、日本人ホストファミリーが内観し、やがて自らの信念を変化させている。新参者だけが伝達された知識を受容し、一方向的に社会に適応するのではなく、熟練者側も社会化される。したがって、言語の社会化は双方向的で生涯続く過程とみなされる (Cook 2008) 。

上述の先行研究は根本的に学習と学習者に関心がある。教師に注目した研究はまだ少ない。文献調査を踏まえ、本研究は教師としてどのように関わっていけるかを記述する。以下、サイクル2での取組へと話を展開していく。

6. サイクル2

6.1 課題設定と計画

参加二度目となる 2016 年も同じ講師でチームを組み、「日本語コミュニケーション I」を担当した。コース目標や指導における基本軸は変更しないが、前年度の反省を踏まえて以下の課題を設定した。これは筆者ら教師の課題である。

1. 前年度より復習と定着に重点を置き、繰り返し使うサイクルで定着を図る。
2. 「日常生活の中から何が学べるか」を念頭に置いて授業を行う。
3. 学習者から学習材料を集め、教師から与える度合いを減らす。

課題設定後、語彙と省察は次のように計画を修正し、遂行した。語彙は、学習者が教室外で触れた語・表現を持ち寄り、それを教材に繰り返し使う。クイズを週に一度から毎時にし、語彙と文型の復習の機会を増やして定着を図る。省察は、前年度授業中に実施したイベントのブリーフィングとデブリーフィングをジャーナル化する。イベントに限らず、日常の生活体験についても記述し、6 週間分の留学体験を記録に残せるようにした。記録は学習ポートフォリオにとじ、評価の対象とした。次節は、語彙、省察、学習ポートフォリオの各項で、遂行時の観察、学習者の声及び具体的な反省点をまとめて述べる。

6.2 遂行と反省

6.2.1 語彙

クイズの範囲は各週のテーマに沿って教師と学習者が各々選んで出題した。学習者に選択権があった点が好評で、動機づけになったのか自ら語彙を探して授業へ持ち込もうという姿勢が窺えた。その点、与えられたものを消化するという傾向が弱まったように見えた。しかし、プログラム終了時のアンケートに「漢字の読みと意味だけでなく、書き方もクラスで教えてほしい。」「もっと漢字をやってほしい。」「最後にプログラムで習った漢字を全部復習してほしい。」など語彙・漢字学習に関する要望があり、まだまだ教師から与えてほしいという思いがあると知った。教師としては、外へどんどん出て行って、実際に使われている日本語に触れる機会を増やしてほしいと思った。学習者の可能性は確かに感じるものの、実際問題、教室で何をどのように取り組めばよいか教師はさらに考えるべきだと思った。

6.2.2 省察

毎週末、リフレクティブ・ジャーナルを課した。日本語学習について、イベントや生活体験、個人目標と関連づけて書くように伝えたが、具体的な書き方や量、頻度といったことは学習者に任せた。サイクル 1 のように授業中に発表したり指導したりすることをしなかったためか思惑どおりに行かず、内容が表面的なものになった。やはり、折に触れて共有する場が必要で、フィードバックや共感が得られるようにすべきだと反省した。加えて、振り返りの仕方についても具体的な方法を示したほうが学習者の戸惑いも避けられる。以後、こうした点を改善する。

6.2.3 学習ポートフォリオ

学習の定着と振り返りを重視したため、活動記録をポートフォリオにまとめて提出させ、評価した。ファイルには、(1) 自己紹介ポスター、(2) Show & Tell、(3) 履歴書、(4) フィールドトリップのタスクシート、(5) お礼状、(6) 作文、(7) 日本の思い出シート、(8) 個人目標・課題のレポート、(9) リフレクティブ・ジャーナルの 9 点を学習者にとじこませた。これらをとじる過程で学習者は自然に振り返りをするものと安易に考えていたが、そうならなかった。観察していて、最終的にポートフォリオを完成させても皆が皆 6 週間の学習過程・成果に注意を向けられたわけではないと気がついた。指示を出す段階に問題があり、振り返りを促す仕組みが必要だったと指摘できる。ポートフォリオの目的を確認し、自分の学習成果を他人に伝える機会を設ければよかった。

6.3 サイクル 2 を終えて

サイクル 2 では、イベントで使える表現を教師から与えるだけでなく、学習者の体験を持ち込むことを以前に増して歓迎し、それを学習資源として使用することで復習や定着を図った。遂行中、「授業→省察→イベント又は日常体験→省察→授業」のようなサイクルが学習者の中で自然と定着してきた。プログラムにおける授業の位置づけが学習者も理解できたのだろう。プログラム終了時の学習者アンケートに「復習ばかりでなく新しいことを学びたい」という例年寄せられるコメントは少なかった。その上、各学習者が個人目標をおおむね達成できたということが個人面談をしてわかった。こうしたことに成果が感じられた。

一方で、学習者によって、授業外の出来事に注意を向けて学習に結びつけることはそう容易でないこともわかった。特に、初級学習者は生活の中で見聞きする日本語といても四方八方わからないことばかりで、既習語でさえも認識することができなかつたり、どうせ理解できないからと着目せず諦めたりしていた。こうした状況に対し、教師としてどのように支援していけるだろうか。

以上、金沢工業大学のサマープログラムにおいて、アクション・リサーチを2サイクル実施した。

7. サイクル3

7.1 課題設定

サマープログラム後、筆者は本学関西外国語大学の留学生別科に戻った。2016年の秋学期に担当したのは Japanese 2 で、このコースは一学期間に『げんき 1』の第6課から第12課まで進む。先述のプログラムと異なる点は多いが、何か実行可能なことは続けたいという思いがあった。アクション・リサーチを始める者に対し、横溝(2000)は教員の今既にできることを尊重し、アクションを起こしていけばいいと寛容な態度を示している。そこで、筆者は教室外の体験を授業の一部に取り込む活動を思案した。

サイクル3においても引き続き、学習者が日本語話者との関わりや生活体験で拾った日本語を持ち寄れないか、省察で学習者の自律的な学習を支援できないかと考えた。このサイクルでは省察要素を含む語彙学習に範囲を狭め、日本での留学生活という文脈において学習者が普段の生活でどのように学習の機会を得ているのか、一学期間を通して観察することを課題に設定した。

7.2 行動計画

受容的語彙学習に着眼し、語彙ジャーナルを採用して学習者の省察を促す教材を開発した。学習者は、授業外に見つけた語彙をワークシートに記録する。授業ではその語彙を紹介する活動を行い、学期末に取り纏めてポートフォリオに集約する。筆者はその学習ポートフォリオを分析した。実施した教室内外の活動計画は表2のとおりである。

表2 学期中の教室内外における活動の計画

週	教室内活動	教室外活動
第1週	プロジェクトの説明	語彙ジャーナル1
第2週	語彙紹介のグループワーク	語彙ジャーナル2
第3週	語彙紹介のグループワーク	語彙ジャーナル3
第4週		語彙ジャーナル4
第5週		語彙ジャーナル5
第6週	スピーチAの説明	語彙ジャーナル6
第7週		語彙ジャーナル7
第8週	スピーチA	語彙ジャーナル8
第9週		語彙ジャーナル9
第10週		語彙ジャーナル10
第11週	スピーチBの説明	語彙ジャーナル11
第12週	スピーチB	語彙ジャーナル12
第13週		語彙ジャーナル13
第14週		語彙ジャーナル14
第15週	振り返り	ポートフォリオ作成

7.3 遂行

7.3.1 プロジェクトの説明

授業初日にプロジェクトの概要と語彙ジャーナルの使い方を説明した。学習者が普段の生活で見聞きし、興味を持った語や表現を毎週一つ以上ワークシートに書き留めて⁶⁾、一学期分をポートフォリオに収めるという内容である。語彙は学習者が自分で選択する。気になったものや覚えておきたいもの、クラスメートに紹介したいものというように、学習者自身が価値を見出せるものであれば基本的に何でもいいこととして、あとはワークシートの指示に従って書くことを条件にした。したがって、語種やスタイルに制約はなく、授業との関連も問わなかった。目的は、学習者が日本留学の文脈を生かして生活体験から学び、日本語能力を伸ばすことであり、学期末ま

でに語彙力を高めること、認識できる漢字を増やすことを具体的な目標に掲げた。そして、不思議に思ったことや考えたことを書き留め、他者と共有する機会をもつことで、日本語だけでなくそれが使われる社会や文化の理解を深めることにも役立つだろうと筆者の考えを伝えた。

7.3.2 授業内活動

7.3.2.1 グループワーク

習慣化を図るために、初めの頃は少人数グループでの活動時間を設け、持ち寄った語彙を紹介し合った。そうすることで、学習者は個々のワークシートの使い方を共有し合い、学びを得ることができた。計画表に活動の記載がない週は、宿題の確認をする傍ら、見つけた語や進み具合を尋ねた。

7.3.2.2 スピーチ

学期中二度、Show & Tell 形式のスピーチを行った。一度目は第7週までの語彙から一つ、二度目は第8週から第12週までで一つ選び、紹介する語が書かれた写真やレアリアを見せながら、その語の読みと意味、どのような経緯で見つけたか、及び、どんな点が面白いのか、できるだけ日本語を用いて各自1分程度話した。

7.3.3 ポートフォリオ

サイクル2の反省を基に、学習者が語彙ジャーナルを見返して振り返りができるよう、学習者にポートフォリオの作成を課した。このポートフォリオには、語彙記録に加えて目次、プロローグ及びエピローグの3点を収める。そして学期末には、授業でピア活動を行い、各自作成したポートフォリオを披露した。

7.4 ポートフォリオの分析

7.4.1 語彙の出所

学習者は看板、標識、注意書き、ポスター、メニュー、割引シール、領収書、処方箋などから語彙を見つけていた。これらは一例に過ぎないが、町を散策して目に留まったものや生活する上で必要なものが多数を占めた。また、若者言葉や短縮言葉など地元の学生やホストファミリーと関わる中で拾った表現も観察された。

7.4.2 学習の繰り返し

学習の繰り返しを意識させる目的で、一度記録した語を繰り返し見聞きした場合にその回数を記録できる仕組みを作ったところ、学習者の利用が見られた。例えば、「出口」を一度記録した学習者が、その後も幾度かその標示に気が付き、漢字を認識するようになった。そして、駅のような場でよく目にする語だと気づき、将来この漢字に遭遇した際には英語表記に頼らずとも漢字を見て意味を理解できるだろうと記述している。繰り返しを経てこの語が定着していく様や学習者の自信が窺えた。

7.4.3 プロローグとエピローグ

プロローグとエピローグには、一学期間の語彙学習の成果をはじめ、日本語能力全般の向上、言語面・文化面への気づき、学習者の母語や文化との比較が書かれていた。中には、留学して初めて気がついたこと、留学前の状態と比較した内容、将来の抱負も述べられていた。以下、このプロジェクトに伴う学習者の気づきや変化について、学習者の記述から一部を紹介する（表3）。

表3 学習者の声

学習者 A	自分では習得したと書いていても実は忘れていた語があり、この機会に学びなおすことができた。
学習者 B	外出時に、知らない語がないか辺りを見渡すようになった。気になった語はスマホで撮影し、後で調べるようになった。
学習者 C	嫌いだった漢字が面白くなってもっと読めるようになりたいと思った。周りに注意を向けなければ大事な情報を見落としていることに気がつけないと思う。

サイクル1と2で筆者は、せっかく日本にいるのだからもっと外に出て行って文脈の中で日本語を学んでほしいと思っていただけに、これは嬉しい記述だった。サイクル3は、以上のような学習者の声を踏まえると、一定の効果があったように思う。

7.5 反省

サイクル3を実施するにあたり、筆者は大きなアクションを起こすことは望まず、

通常のコースワークの範囲でできる学習支援の方法を模索した。一学期間、省察要素を含む語彙ジャーナルを用いて教室外での学びを促し、学習者に JSL の文脈活用を意識づけることができた。また、授業では語彙紹介の活動を行い、ピアと教師から即座にフィードバックが得られるよう環境を整えた。学期末には学習者の受容語彙が増え、学習意欲・自信の高まりが観察された。

8. おわりに

状況的学習論の枠組で行われる研究は、学習者による共同体への参加の変化を観察することが注視され、また、指導者に関する研究も指導方法というより自律学習のために何の学習資源がどのように使われているかが観察・分析の主眼とされる(窪田 2011)。本研究の過程と結果を踏まえると、状況的学習論・言語社会化論に基づき、自律へ向けた学習に少しは貢献できたのではないかと考える。また、本稿はそうした取組を一教師の立場から示すことができた。今後は、トライアングレーションの観点からさらにデータの種類を増やすべきであり、教材の改善も必要である。課題も学習者観察からより踏み込んだものに設定できるであろう。

2017 年以降、担当コースの変更や他業務の都合でこのアクション・リサーチはいったん打ち切った。しかし、JSL 環境を生かした学習については、引き続き状況的学習論と言語社会化論の枠組から支援の方法を検討していく予定である。については語彙学習に限定せず、学習者のレベルやニーズに応じて可能性を探っていこうと思う。

注

- (1) 講師の業務はプログラムの前後 2 週間を含め、全部で 8 週間になる。
- (2) テスト結果によって、日本語 1 (入門～初級前期) コースが開講されることもある。
- (3) 「reflective learning」のほか「reflective practice」、「reflection」、「reflectiveness」といった表現が頻繁に用いられる。邦訳として「リフレクション」「省察」「内省」「振り返り」「反省」という語が当てられるが、本稿はこれらの差異を追究しない。
- (4) 2015 年 6 月 20 日に日本語教育学会第 3 回研究集会(北陸地区)が富山大学で開催され、早稲田大学の向後千春教授による講演・ワークショップ「日本語教師のための教える技術—教える技術と研修への活用—」が行われた。本稿で紹介した心理学研究は、その講演内容によるものである。
- (5) 記録する語彙の数に上限はないが、ポートフォリオには 14 語を選んで提出させた。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習：理論と実践』アルク
- 窪田光男（2011）『『状況的学習論』再考：教育実践と研究への新たな可能性』『言語文化』第14巻1号, 89-108.
- 札幌野寛子・前田真柄・根岸慎・土田恵未・クラーク, スコット・小森早苗・若杉多津子・藤村志都（2015）『平成27年度金沢工業大学日本語教育特別プログラム報告書』金沢工業大学
- 札幌野寛子・前田真柄・根岸慎・土田恵未・クリステンセン, ポール・小森早苗・若杉多津子・藤村志都・中島路子（2016）『平成28年度金沢工業大学日本語教育特別プログラム報告書』金沢工業大学
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- レイヴ, ジーン. ウェンガー, エティエンヌ（1993）『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』佐伯胖（訳）産業図書
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). *ACTFL Performance descriptors for language learners*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). Alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Cook, H. M. (2006). Joint construction of folk belief by JFL learners and Japanese host families. In M. Dufon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 120–150). Multilingual Matters.
- Cook, H. M. (2008). Language socialization in Japanese. In P. Duff & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education (vol. 8): Language socialization* (pp. 313-326). Springer.
- Iwasaki, N. (2005). A year abroad in Japan: Participants' perspectives. *Association of Teachers of Japanese Occasional Papers*, (7), 12-24.
- Iwasaki, N. (2011). Learning L2 Japanese “politeness” and “impoliteness”: Young American men's dilemmas during study abroad. *Japanese Language and Literature*, 45, 67–106.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.

Cambridge University Press.

- McMeekin, A. L. (2006). Negotiation in a Japanese study abroad setting. In M. A. Dufon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 225–255). Multilingual Matters.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.
- Ochs, E. (1991). Socialization through language and interaction: A theoretical introduction. *Applied Linguistics*, 2(2), 143-147.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. Schweder & R. Levine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion* (pp. 276-320). Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1493-1512.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Content-based instruction. In *Cambridge language teaching library: Approaches and methods in language teaching* (pp. 204-222). Cambridge University Press.
- Tedick, D. J. (Ed.). (2002). *Proficiency-oriented language instruction and assessment: A curriculum handbook for teachers*. CARLA working paper series. The Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88(3), 331-350.
- Yoshimi, D. (1999). L1 language socialization as a variable in the use of *ne* by L2 learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31, 1513–1525.

参考サイト

- ACTFL 「ACTFL Performance Descriptors for Language Learners」
<<https://www.actfl.org/resources/actfl-performance-descriptors-language-learners>> (最終閲覧日 2021年7月30日)
- ACTFL 「Oral Proficiency Interview (OPI)」 <<https://www.actfl.org/assessment-research-and-development/actfl-assessments/actfl-postsecondary-assessments/oral-proficiency->

[interview-opi](#)> (最終閲覧日 2021 年 7 月 30 日)

日本語学習教材

稲原教子・マッキヤグ五藤ゆかり・當作靖彦・ヴァージル藤本典子 (2009) 『ドラえもんどこでも日本語』小学館

上原由美子・菊池民子 (2014) 『Nihongo active talk: The first Japanese textbook for beginners』アスク出版

西口光一 (2012) 『NEJ テーマで学ぶ基礎日本語 vols.1-2』くろしお出版

坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語げんき 1、2』第2版, ジャパンタイムズ

(mtsuchid@kansai-gaidai.ac.jp)