第19回協働実践研究会

予稿集

2024 年 2 月 15 日(木) 昭和女子大学 海外事情 1:「アジアの今」

ファシリテーター:池田玲子(昭和女子大学)

韓国:金志宣(梨花女子大学 教授)

台湾:羅暁勤(台中科学技術大学 教授)

インドネシア:フランキー・ナヨアン(マナド国立大学 教授、

インドネシア協働実践研究会拠点 代表)

海外事情 2:「アジアのこれから」

ファシリテーター: 舘岡洋子(早稲田大学)

タイ:テバンディット チッチャノック(チェンライラチャパット大学)

ベトナム:ホアンティランニー(フエ大学外国語大学)

【講演・ワークショップ】

《13:05~ 201 大教室》

講 演:「韓国の協働実践研究の動向」

金志宣 (梨花女子大学 教授、韓国日語教育学会 会長、韓国協働実践研究会 代表)

ワークショップ: 「台湾のケース学習授業」

羅暁勤 (台中科学技術大学 教授、台湾協働実践研究会 代表)

【研究発表(口頭)】

《15:00~ 201 大教室》

1	NNS サポーターと学習者の協働学習ー「再話活動」の設計ー
	金孝柱(昭和女子大学大学院生)13
2	AI Chatbot を利用した会話指導の実践報告
	ー会話における「普通体」の導入と練習を中心に―
	潘 寧(台湾大同大学)
3	教室での対話における「聴く」ことの重要性ー協働学習の授業への参加を通して一
	ファムトゥアンチン(早稲田大学大学院生)17
4	日本に留学して学ぶ高校生の言語レパートリーと言語観
	- ある高校留学生への日本語支援からの気づき-
	マルキン舞(昭和女子大学大学院生)19
⑤	ケース学習による価値創造をめざす共修クラス の実践
	一留学生と学び合う日本人学生に注目して一
	多田苗美(昭和女子大学)······21
6	日本におけるノンネイティブ日本語教師の役割
	郭旭丹(昭和女子大学大学院生)•近藤彩(昭和女子大学大学院)23
7	日本語教育専攻の外国人大学院生を対象とするピア・レスポンスの活動
	王辛夷(昭和女子大学大学院生)·····25
【閉	会、ご挨拶 近藤彩(昭和女子大学)】 《18:00~ 201 大教室》

【研究発表(口頭)】

ペアによる再話活動における教師の役割 ー学生アンケートを中心に一

佐藤淳子(北海道大学)

1. はじめに

本発表は、日本国内のある大学で行った「ペアによる再話活動」を取り入れた授業実践において、学生主導型の授業において教師のふるまいがどのように評価され、授業満足度にどのように影響を与えたのかについて、学生のアンケート結果をもとに考察するものである。

「再話」とは、「ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る活動」(卵城ほか,2009)と定義される。再話は発話の流暢性を高めるための活動や、学習者のパフォーマンス評価に用いられることも多いが、発表者は小河原・木谷(2020)に倣い、2020年からこの活動を授業の中心に据えた読解クラスの実践を続けている。従来の読解授業では与えられた読解素材の処理(理解)に重きが置かれ、教師や教材から学習者へ知識を伝達するスタイルが広く見られた。これに対して、再話は処理モードだけではなく、既知情報も活用しながら情報を整理して産出するモードの活動を含む複合的な活動であり、学習者個人の中でより深い処理が起こると考えられている。

このような学習者の主体的な学びを期待するスタイルの教室活動では、教師がどのように関わるべきなのかが従来以上に問題となる。発表者が実践している「ペアによる再話活動」では、教師主導で語彙や表現の解説をする時間は全体の 1/3 程度、または場合によってはそれ以下であり、やや極端に表現すれば「教師があまり教えない読解授業」とも言える。そのような授業に一定期間毎週参加し続けた学習者たちの声を振り返り、教師のふるまいがどのように授業満足度に関わっているのかを見ていく。

2. 授業実践の概要

授業は週に1回、1回あたり90分間で1学期間あたり全16回行った。対象者は日本国内の大学で日本語を学ぶ中級学習者(N2-3相当)である。2020年以降はコロナ禍によりオンラインで実施された期間もあったが、本発表では全面的に対面で行われた学期の実践と参加者の評価のみを分析対象とする。授業に参加した学生の出身地を表1に記す。

実施期間国や地域2021年4~7月中国(4)、英国(1)、オランダ(1)、タイ(1)、台湾(1)、ドイツ(1)、米国(1)2021年10~1月アンゴラ(1)、カナダ(1)、韓国(1)、中国(1)、フィンランド(1)、米国(1)2023年4~8月中国(10)、米国(2)、カザフスタン(2)、イタリア(2)、英国(1)、エクアドル(1)、韓国(1)、ドイツ(1)、フィンランド(1)、ベトナム(1)、ヨルダン(1)

表1 実施期間と参加者の国や地域

授業内容は佐藤 (in press) に詳しいが、ここではその概要を記す。まず初回の授業では

自己紹介やアイスブレイクのためのゲーム、シラバスの確認などを行った。2回目の授業では今後繰り返し行っていく「ペアによる再話活動」の手順や留意点を理解してもらうために、手順の説明を厚くしてゆっくり進めた。本格的な再話活動は3回目の授業から始めた。出席の確認や事務連絡を行ったあと、図1のような流れで授業を進めた。

「導入」ではその日に読む読解素材関するイラストや写真をスクリーンに映し、それを見ながら文章の内容を推測する活動を行った。続く「ペアで再話」では毎回ランダムにペアを作成したあと、(1)



図1 授業の流れ

文章をそれぞれ3分間黙読する、(2)ペアの一方(再話担当者)は文章を見ないで1分間メモをとり、その間もう一方は文章を読み続ける、(3)再話担当者はメモを見ながら文章の内容を再構築して話し、もう一方は文章を見ながら間違いや欠けている部分を補う手助けをする、という流れで、1回の授業あたり4篇の文章を再話してもらった。メモは日本語でも母語でも記号やイラストでもなんでも良いという点を繰り返し強調した。その後、教師主導で語彙や文法等の解説をクラス全体に向けて行った。ただしここでは一言一句を確認していくような精読は行わず、N2相当以上の語彙や表現に特化した説明や、級外と思われる語(固有名詞や、昨今のニュースの用語など)の説明、日本社会や文化に特徴的な背景知識の説明などを行うに留めた。

なお、読解に用いた素材は、小河原・木谷(2020)で公開されている文章や、読み物素材のオープン・ソースを使用した。文章の難易度判定にはjReadabilityiを使用し、中級から中級後半となるように、適宜、使用する語彙や表現を調整した。

授業の後に、課題として「内容確認クイズ」を課した。これは授業で読んだそれぞれの 文章内容の正誤判断問題で、授業後 3 日以内に提出することを義務づけた。先述の通り授 業内では精読は行わなかったため、学習者によっては未消化部分が残っている(かつ、どの 部分がうまく処理できなかったかには個人差がある)ことが予想された。そこで、半強制的 に各自もう一度自分のペースでテキストに向き合わせるためにこの課題を課した。また、そ れぞれの読解素材の中に出てきた言語形式の一部は翌週の授業冒頭で「語彙・表現クイズ」 として意味や用法を問うた。「内容確認クイズ」と「語彙・表現クイズ」には Google Form を用い、解答直後に自動採点結果 (一部、解説コメント付き) が返却される設定にしており、 授業の中ではこれらクイズの解説は行わなかった。

3. 学生アンケートの結果と考察

当該教育機関で毎学期末に行われている授業評価アンケートは、全科目共通の項目を用いてオンラインで実施されている。学生の匿名性が守られること(担当教員にはどの学生がどのように記入したかはいっさいわからない)、記入内容は成績には無関係であること、授

業改善を目的としているので正直に評価してほしいことを、文面および口頭で周知徹底してから実施している。以下、アンケート結果を、授業全体に関わる項目と「教師に関わる項目」を中心に見ていく。

	衣2 学生によるアンケート結果 (<i>N=34</i>)	
	質問項目	M (SD)
(1)	授業は全体として満足できるものであった	4.618 (0.595)
(2)	授業により知的に刺激され、さらに深く勉強したくなった	4.588 (0.600)
(3)	質問、発言、調査、自習などにより、自分はこの授業に積極的に参加した	4.441 (0.603)
(4)	授業で要求される作業量(レポート、課題、予習・復習など)は適切だった	$4.735 \ (0.656)$
(5)	教員の説明はわかりやすかった	4.735 (0.851)
(6)	教員は効果的に学生の参加(発言、主体的学習、作業など)を促した	$4.676 \ (0.629)$
(7)	教員は学生の質問・発言等に適切に対応した	$4.824 \ (0.452)$

表 2 学生によるアンケート結果 (n=34)

表2は5件法(5が「非常にそう思う」)によって34名から得られた結果である。どの項目も高い数値となっており、全体として、授業が学習者に満足感や学習意欲、参加意欲を与えていたことがうかがえる。毎週課していた課題についても、作業量は適切であったと見られる。教員の説明、促し、学生への対応についても概して高い評価が得られた。

このように得られた個々のデータが高い値に集中しばらつきも少ない天井効果が現れてしまったため、表 2 中の(5)-(7)がどのように全体の満足に関わっているかという項目間の関係は明らかにできなかった。そこで、自由記述で収集した「よかった点」のテキスト分析から、評価の背景として教師に関わる項目はどのように出現しているのかを分析した。

自由記述回答は33名から得られた。テキストの分析にはUser Local が提供しているAI テキストマイニング で使用した。テキストは日本語で書かれたものが26件、英語で書かれたものが7件あったが、英文はAI テキストマイニング内に紐づいて提供されているChat GPTの英日翻訳を使い日本語のテキストにした。また、「思う」類の語と「授業」はカウント外とした。データ内で頻出していたものの、内容分析では不要であると判断したためである。さらに、「教師」「講師」「教授」「先生」を全て「先生」に置き換えるなど、代表語の設定をカスタム辞書に施してから分析を行った。

図2は出現頻度を視覚化したワードクラウドであり「先生」「できる」「良い」が最も高

頻度で現れたことがわかる。また「文章」「再話」「説明」など活動内容に関わる語、「おもしろい」「わかりやすい」「楽しい」などの形容詞も多く現れている。「先生」の共起表現を分析したところ、この語は特定の表現と強い共起関係は見られず、図3の階層的クラスタリングでも明らかなように、他のクラスタと

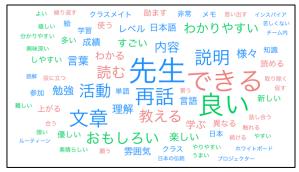


図2 出現頻度に基づいたワードクラウド

は離れて独立した状態で全体に関わって現れていた。

以上よりペア活動を軸とした「教師があまり教えない」読解授業においても、(1)授業全体の「よかった」点で最も多く挙げられるのは教師に関わる点であり、(2)学習項目の説明など中身に関わる部分の「解説者」としてのふるまいと、雰囲気づくりや手順の説明など環境や形式を整える「ファシリテイター」としてのふるまいの両輪が評価対象として見られていることが示唆された。

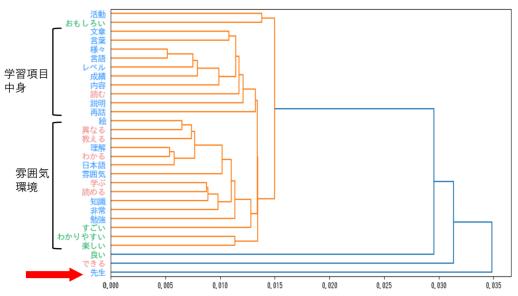


図3 出現傾向の類似性に基づいた階層的クラスタリング

4. 今後に向けて

今後は、学習者に不利益が生じないように倫理的な問題も考慮しつつ条件を統制した半 実験的実践を行い、より細分化した項目に着目して、学生主導型の授業において教師のふる まいがどのように学習者の学びや満足度に関わるのかを検討したい。

<参考文献>

卯城祐司・甲斐あかり・小泉利恵・清水遥・清水真紀・中川智佳子・星野由子 (2009) 『英語リーディングの科学 - 「読めたつもり」の謎を解く』 研究社

小河原義朗・木谷直之(2020)『「再話」を取り入れた日本語授業 初中級からの読解』凡人 社

佐藤淳子 (in press)「再話を用いた読解授業-学生評価を中心に-」『日本語・国際教育研究 紀要』27

i https://jreadability.net/

ii https://textmining.userlocal.jp

ピア・レスポンスにおける学習者同士の環境づくり ーオンラインによる活動から一

陳 世花 (昭和女子大学大学院生)

1. 問題意識/研究動機

日本語作文教育では、90年代から池田の一連の研究(1999a, 1999b, 2000 等)をはじめ、ピア・レスポンス (peer response, 以下, PR) の実践研究が増えつつある。近年では、PRをオンライン上で実施することの効果も検証されている (大島・石塚, 2022; 蔡, 2023; 陳, 2023 等)。PRは、協働学習の五つの要素 (対等、対話、創造、互恵性、プロセス) に基づく作文学習活動であり、学び手の批判的思考の活性化と、PRを通じた社会的関係の構築の意義をもつ学習とされている (池田・舘岡, 2022)。しかしながら、広瀬 (2019) が指摘しているように、これまでのPR研究では、その多くは作文プロダクトの変化や自己推敲力向上などの検証であり、学習活動を通じた社会的関係の構築に焦点を当てた研究は数少ない。蔡 (2023) はオンラインによるPRでの文章推敲とその成否及び要因を分析しているが、作文の質的向上のみでは協働学習の意義を確認できたとは言い難い。オンラインによるPR研究において、学習環境づくりについての検証が必要なのではないか。

2. 研究目的

本研究では、オンラインによるPRの話し合いプロセスにおいて、学習者同士がどのように学習環境づくりをしているのか、その過程を探ることを課題とする。

3. 研究方法

3人1組の2グループ^{注1}の学習者(中級 6名)を対象にオンラインでPR授業を行い、第一作文を書いた後の話し合いの動画を、話者と話題の変化に注目して分析した。

グループ1					グル	ノープ2			
対象者	国籍	JLPT	SPOT90	備考	対象者	国籍	JLPT	SPOT90	備考
S1	韓国	N2	75	D*	S4	台湾	N2	77	D
S2	中国	N2	59	R* 有り	S5	カンボジア	N3	60	R 無し
S3	イタリア	_	73	有り	S6	中国	N2	68	無し

表1 対象者の背景

注1 本研究ではルーブリックの使用の有無によってグループ分けをしているが、ここでは ルーブリックの影響に関する分析は行わなかった。

^{*}Rはルーブリックを指す。ルーブリックとは「『目標に準拠した評価』のための『基準』つくりの方法論であり、学生が何を学習するのかを示す評価規準と学生が学習到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリクス形式で示す評価指標である」と定義している(濱名, 2012, p.5)。

本実験授業では、2023年5月-6月の期間内に90分のオンライン授業を2回行った。グループ分けは、表1に示した対象者の背景を参考とした。グループ内にすでに面識がある学習者同士もいる(S1とS2)が、授業内での話し合いは初めての経験であった。

授業の流れは表2に示す通りである。1回目の授業ではアイスブレイクの後、「環境問題」に関する600字以内の意見文の作文課題を課した。2回目の授業ではピア・レスポンスの後、推敲作文を課した。第一作文と推敲作文各々40分のPR活動を設けた。仲間の第一作文に対するコメントは、2回目の授業の2日前に筆者宛てにメールで提出するように指示した。インタビューは後日、第一作文、推敲作文、活動中の発話を中心に行った。

順	1回目の授業	2回目の授業
1	自己紹介とアイスブレイクを行う。	アイスブレイクを行う。
2	二日間のスケジュールを知らせる。	クラスルームでのドキュメント (word) の 使用、ピア・レスポンスの目的、ピア・レ スポンスの手順を説明する。
3	PRの目的を説明し、PRの注意事項(動画視聴)を知らせる。	ピア・レスポンスを行う。
4	作文課題を提示し、作文課題についてわか らない部分があるか聞く。	推敲作文を書かせる(40分)。
5	クラスルームでのドキュメント (word) に ついて説明する (ブレイクアウトルームで ルーブリックの確認、説明する 5分)。	振り返りシートの提出、インタビューの日 程を知らせる。
6	第一作文を書かせる (40分)。	
7	2回目の授業の日程と準備と宿題(仲間の作文へのコメント) について説明する。	
8	振り返りシートの送付と提出を知らせる。	

表2 授業の流れ

本研究の主なデータは、PRの録画を文字化したものである。これに補助的に半構造化インタビューデータと第一作文と推敲作文を照合させながら、学習者間の学習環境づくりを質的に分析した。

4. 結果と考察

学習者同士が活動中に学習環境を作っていく実態として、次の2点が挙げられる。

1点目は「仲間の指摘に基づく文章の再検討」である。書き手S2は読み手S3から受けた指摘(「と思う」と「考えられる」)を、その次の活動では、S1の作文の読み手としてアドバイスした(図1)。つまり、S2はS3から作文表現についての気づきを得たことで、別の学習場面で自分から仲間に働きかけて、その気づきについての学習の機会を作ったと言える。ただ、ここでS1とS2とS3が取り上げている「と思う」と「と考えられる」は、推敲作文には訂正されていない。このことは、作文プロダクトの変化の観点からは、PRの効果が確認できなかったことになる。しかし、学習環境づくりの観点からすれば、仲間の指摘から自身の課題を認識し、別の仲間と新たに検討する機会を得たのであり、学習者自らが仲間との学びの場

を作ったと言える。

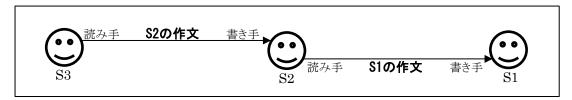


図1 「と思う」「と考えられる」についての学習(筆者作成)

2点目は「積極的な対話への参加による学習の維持」である。例の対話から学習者同士が 共同体となり、学習環境づくりを実現している様子が窺える。

例 積極的な対話への参加による学習の維持

書き手: S6 読み手: S4、 S5					
79	W	S6	xxx		
80	R	S5	S6 さんの声聞こえない、聞こえません、S6 さん、聞こえますか↑		
81	R	S4	はい、S6 さんの声聞こえません		
82	R	S5	んーS6 さんの声聞こえません、S6 さん↑どうしよう		
83	W	S6			
84	R	S4	なんだ		
85	W		きこ、聞こえますか↑		
86	R	S5	うー、ちょっと		
87	R	S4	もう一度言ってもいいですか↑		
88	R	S5	あ一、はい、んん		
89	R	S4	なんかちょっと怖いね		
			中略		
99	R	S4	あーじゃあ、S5さんは、ん、続[けてお願いします、あの一、 第2段落は、		
100	R	S5	[はいはい		
		=	例が[、加えた方がいいという意味ですか↑		
101	R	S5			
102	R	S5	3 30 5 7 7 7 3 7 5 7 5 7 5 7 5 7 5 7 5 7 5 7		
			えた方がいいと思います、う一、この、なんか、真ん中、なんか、2段落目		
			のは、 えっと、もう1つの面から、です、ですよね、だから、これは、2つ		
			目の面ですね		
103	R	S4	1911		
104	R	S5	ごめん、なんか、はい、それで、なんか、1 つ目の面はなんですか↑		
105	W	S6			
106	R	S5	S6 さんー		
107	W	S6	はい[一、1つの方は、えっと、なんか、先の、政府からの経済のサポート		
108	R	S5	[はい、はい、ん		
			や、リサイクルのとき、なんか、えっとー、んーーこう、こうにゅう的ので		
			はなく、なんか、国や政府から見ると、そう、なんか、もう1つのは、 あ		
			一、皆さん、自身から		

例は、S4、S5、S6 のやりとりで、コミュニティの全構成員が「積極的な会話参加による学習の維持」に貢献している例である。読み手 S5 が書き手 S6 にアドバイスをしている途中に S6 の声が聞こえない状況に陥った(79)。この状況に対し、もう一人の読み手 S4 が状況確認をし(87)、音声のトラブルが収まった後、トラブルの前に発話されていた S5 のア

ドバイスの内容を繰りかえし、S5 に発話を促した(99)。これを受けて S5 は S6 へのアドバイスを再開することができた(102)。ここでは、コミュニティの全構成員 S4、S5、S6 が音声トラブルにも関わらず、それぞれの理解を配慮しつつ発話をつなぎ、学習の場を維持していく様子が確認できる。

以上、今回の分析については一部のデータをもとにした考察に過ぎないが、活動プロセス に見られた作文を媒介として学習者同士が自ら学習の環境を作っていく可能性が示唆され た。

5. まとめと今後の課題

本研究では、学習者同士の相互行為の中で、主体的に学習環境づくりを行っていた実態が見い出せた。これらは、PRを通じた学習者同士の学習環境づくりのプロセスであり、ここに協働学習の意義を確認することができた。一方で、本研究では扱わなかったが、ルーブリックの有無(表 1 参照)が、この学習環境づくりに与える影響に関する研究は今後の課題としたい。

<参考文献>

- 池田玲子(1999a)「ピア・レスポンスが可能にすること:中級学習者の場合」『世界の日本 語教育』9、29-43.
- 池田玲子(1999b)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果:中級学習者の場合」 『言語文化と日本語教育』17、36-47.
- 池田玲子(2000)「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53、203-213.
- 池田玲子, 舘岡洋子(2022)『ピア・ラーニング入門 改訂版』ひつじ書房
- 大島弥生,石塚健(2022)「中韓留学生の日本語レポート作成科目におけるオンラインでのピア・レスポンス活動」『立命館アジア・日本研究学術年報』3、74-93.
- 蔡苗苗(2023)「留学生のオンラインによるピア・レスポンス活動がアカデミックな文章の推敲・改訂に及ぼす影響について:「研究計画書」の事例をもとに」『大阪大学言語文化学』32、1·18.
- 陳世花 (2023)「ルーブリックがピア・レスポンスに及ぼす影響 —オンラインによる実験授業から—」『アジア人材還流学会フエ国際セミナー2023予稿集』、43-44.
- 濱名篤(2012)「ルーブリックを活用したアセスメント」文部科学省中央教育審議会高等学校教育部会<https://www.mext.go.jp/index.htm>(2020年12月7日 閲覧)
- 広瀬和佳子 (2019)「教師は実践研究においてピア・レスポンスをどのように評価している か—文献レビューを通して—」『日本語教育』174、 1-15.

日本語ケース学習授業の実践 ーアジアからの留学生に注目してー

多田苗美(昭和女子大学 国際交流センター)

1. はじめに

ビジネス日本語教育は、従来の知識・情報提供型の教材や授業実践のあり方から、多文化協働力育成を核としたビジネスコミュニケーション教育への転換が起き、協働学習に基づくケース学習(近藤・金 2010 他)による授業実践への取り組みが注目されつつある。日本語教育のケース学習は多文化共生社会で必要となる協働力を育成する教育とされている。このケース学習は、アジア諸国や欧州の日本語教育にも紹介され、近年では海外での実践の報告も、まだわずかではあるが見られるようになった。しかし、多くのアジアの留学生は、ビジネス日本語教育に限らず母国において教師主導の伝統的な学習経験をもつ学習者である。そこで、日本に留学した学生を対象として、協働学習に基づくケース学習を用いた日本語授業をデザインし、そこでのアジア留学生の学習参加の様子を探ることにした。

2. ケース学習

ケース学習は、「事実に基づくケース(仕事上のコンフリクト)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、仕事場面を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(近藤・金2010)。ケースメソッドを援用し日本語教育に取り入れられ、池田・舘岡(2007)で協働の概念を背景にもつと考えられる学習方法の一つとして紹介されている。ケース学習の実践に関する報告として、国内では大学における実践(近藤 2014、金 2016 他)、企業研修における外国人社員を対象にした、また日本人と外国人社員の協働による実践(近藤 2016、近藤・戸崎ほか 2019 他)、さらには元留学生らの就職後の交流の場へと成長した実践(金 2018 他)、教師ファシリテーションに着目したもの(多田・近藤 2022)がある。

3. 研究の方法

3-1実践の概要

本稿で取り上げるケース学習の実践は、本学にて 2023 年度後期に行われた留学生を対象としたアカデミック日本語科目で実施したものである。学習目標は、「ケース学習を通して、自分とは異なる文化背景を持つ人と人間関係を構築し、協働しながら問題を解決したり課題を遂行したりする力を養成すること」である。全 15 回のうち前半 6 回は協働学習に不慣れな学生であることを考慮して留学生のみで行い、後半 9 回ではより現実の多文化共生社会の実経験ができるよう日本人学生も加わる共修形式をデザインした1。参加学生は、履修

¹ 本授業デザインは次の文献を参考にした。

池田玲子・大島いずみ(2019)「共修クラスでのケース学習の試み—ピア・ラーニング授業への緩やかな 導入のデザイン—」『教育研究論集』第9号、鳥取大学、pp.13-30

生である留学生 16 名(中国 7、韓国 7、ベトナム 1、イタリア 1)で、そのうち 15 名がアジアからの留学生であった。また、日本人学生 7 名がサポーターとして加わった。使用教材は、『"異文化"トラブル解決のヒント!日本人も外国人もケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション』(金ほか 2019)である。授業の主な内容を表 1 に示す。

段階	口	授業の内容・扱ったケース	
第一段階	1	協働学習型の授業について、自己開示のための	活動
(留学生のみ)	2~4	ケース1:せっかく日本語を勉強したのに	グループ討論
(笛子生のみ)	5~6	ケース2:それって指示ですか	• 全体討論
第二段階	7~9	ケース3:表情が見えない会議なんて	・ロールプレイ
(日本人学生	10~11	ケース 5: ビジネスメールには必要ないのですか	(メールを書く)
との共修)	12~15	オリジナルケース作成、5つのケースから選択し	したケースに参加

表 1 授業内容

事前学習として、ケースを読みタスクシートを完成(個人作業)させたうえで授業に出席するよう指示した。授業では、まず小人数でのグループで、タスクシートの設問に沿って互いの回答を照合しながら討論を行った。その後、グループ討論の内容を全体で共有した。授業の後は振り返りシートを用いて内省活動を行った(個人作業)。次の授業では、問題解決のためのロールプレイの課題を設定し、これに取り組ませた。そののち、グループごとのロールプレイを発表させた。最後は、一連の授業活動を振り返り、登場人物の当事者にメールを書くという事後課題を課す(個人作業)という流れであった。

協働学習型の授業に不慣れなアジアからの留学生であることを考慮し工夫した点としては次の3点である。①授業では毎回ウォームアップの時間(10分)をとり、グループ単位で、あるトピックについて自由に話す時間を設け、互いを知り、意見が言いやすい雰囲気づくりを意識して作った。②全体のディスカッションでは多様な意見が歓迎されること、日本語力は互いに補い合えばいいことを強調した。③振り返りシートに書かれていた内容のうち、他者の視点から気づきや学びを得たこと、それをきっかけに生まれた新たな疑問や意識変容、勇気づけられた他者のコメントなど、互いの学びにつながる記述については授業の冒頭で積極的に共有した。

3-2対象者と分析の方法

この授業への学生の参加の実態について分析するための対象者は、留学生 3 名 (中国 1、韓国 2) である。授業で使用したタスクシート、授業後にそれぞれが記述した振り返り (内省) シート、事後課題シート (ケースについて話し合ったことを振り返り、当事者にメールを書く)、そして 15 回の授業終了後に行ったフォローアップ・インタビュー、これらを主なデータとし、内容を分析した。この 3 名を選んだ理由は、すべての授業に出席し、データ対

象としたシートをすべて提出、かつ、後述の通り、授業態度の変化が観察された学生であったからである。

4. 分析の結果と考察

4-1留学生 A (中国籍) の場合

Aは、常にどこか緊張している学生というのが筆者の第一印象であった。第一段階では、「マニュアルの日本語を今後さらに勉強してみたい」「メール用の敬語がもっと勉強したい」と日本のビジネス慣習を闇雲に身につけようとするコメントが内省シートに見られた。また、設問「今、疑問に思うこと、もっと知りたいことは何ですか」の欄に「特にありません」と記入した。ところが、2回目のシートには、次回頑張りたいこととして、「グループのメンバーともっとコミュニケーションを取りたい」と書いていた。第二段階に入り、大きく二つの点で変化が見られた。①コミュニケーションの取り方に対する自己分析と考え方への変化を伺わせるコメントが見られるようになったこと、②そこにリンクするかのように、事後課題シートではケースの登場人物に自身を重ね合わせたかのような記述とともに具体的なアドバイス(問題解決)が書かれるようになったことである。また、内省シートの記載量そのものも増え、グループ内での他者の発言に影響を受けていった様相が確認された。

4-2 留学生 B (韓国籍) の場合

Bは、最初の1,2回の授業では口数が少なかったが、振り返りシートには自身の気持ちや考えたことを初回提出分より一定量書いてきた学生であった。第一段階では、「話の流れを逃してしまうのが残念」「自分の考えをちゃんとまとめて、日本人みたいに表現することが苦手」と日本語力への不安や、「先生の意見が知りたい」と訴えるコメントが見られた。ただ、初回の振り返りシートに「日本に交換留学をきてから、他の人と会議をしながら日常会話より高いレベルの会話を練習できてうれしかったです」と書き、協働学習を好意的に捉えている様子もうかがえた。第二段階に入り、徐々にタスクシートに他者のコメントを書き込む量が増え、「ちょっと時間がかかっても勇気を出して自分の考えを発表した」と記し、自身の意見をグループ内でも、また全体討論でも諦めずに伝えるようになった。この授業を通して学んだこととして、他の人の立場で考えることと自分の意見を表現することを挙げた。「こんなに深くて自分を表現する経験は(これまで)なかった」と述べた。

4-3留学生 C (韓国籍) の場合

Cは、ケース1のロールプレイで、役になりきり圧巻の演技を見せるなど、筆者のアジアからの留学生への先入観に反し常に積極的な学生であった。「同じ国の人なのにお互いの意見が全然違った」「他の人と価値観や志が反対になったら「どうしてそんな考え方をするの?」より「そのように考えることもできるんだな」って思って、自分がその人の立場だと想像してもう一度考えてみること(を学んだ)」と、早い段階から他者の考え方やコメント

から学ぶ姿勢が見られた。最終の振り返りシートに、この授業で新しく知ったこととして 「成長、効率、成績などを目指した勉強が一番だと思っていたが、この授業で自分の本当の 気持ち、心の声、素の意見を誰かに話し合う勉強の価値を知りました」と記した。

発表では、3名のデータを授業後に行ったフォローアップ・インタビューの結果とともに示す。

5. まとめと今後の課題

初回のオリエンテーション時に学習者にこれまでの学習スタイルを尋ねたところ、ベトナム、イタリア出身の学生以外は見事に全員が教師主導型の一斉授業と答えた。今回 3 名の学生を分析対象としたが、いずれの学生も他者との対話から気づきや学びを得ていた。A はコミュニケーションに対する自身の「厳しい意識」に変容が起こり、B は仲間の姿から勇気を得て考えを臆せず表すようになり、C は相手の立場に立って考える視点を得た。対話のプロセスを経ることで、多様な視点からケースを捉え、自分が見えていなかった部分に気づき、仲間と問題解決方法を考え、それをロールプレイや登場人物へのアドバイス・メールという形で具現化させた点は3名に共通した。フォローアップ・インタビューでA は、「外国語の単位を取るためにこの授業をとったので、この授業は普通の言語学習と同じように、教科書を見て知らない単語を調べて、そんな授業だと思っていたので、あまり重視していなかった。でも、本当に違った。初めてこんな形の授業をとって、本当に勉強したと思います。他の授業より勉強した。本当に自分一人で勉強するときは絶対知ることができないことを勉強したと思います。他の人の視点からしか勉強しない(ママ)こと。」と述べた。これまでの学習経験に関わらず、仲間との相互行為に支えられた協働型の学びに十全に参加できることが示唆された。

今後の課題として二つ挙げる。まず一つは、今回得られた示唆を実際の相互行為のやり取りの中で実証できるような研究を行いたいということ、もう一つは、教師の関わりかたについてである。今回、筆者は自分の考えを敢えて出さないようにしていたが、フォローアップ・インタビューの中で、討論に変化をもたらしてくれる存在として期待していたことや、社会人の一人としての考えが欲しかったといったコメントが聞かれたためである。どのような介入の在り方が望まれるのか、今後、見出していきたい。

<参考文献>

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、国際交流基金日本語国際センター・国 立国語研究所・政策研究大学院大学、15-31

【ポスター発表】

NNS サポーターと学習者の協働学習 - 「再話活動」の設計-

金孝柱 (昭和女子大学)

1. 留学生と NNS サポーターとの協働学習

日本語教育を専攻する留学生は、日本語教師を目指して専門的な知識を学んでいると同時に、日本語学習者でもある。ならば、 彼らの日本語サポート活動においては、サポートされる側だけでなく、サポートする側にとっても学習の機会なのではないか。

本実践では、タイ人高校留学生と日本語教育を専攻する中国人大学院生がペアになる再話活動において、学習者とサポーターが互いをピアとして捉え、ピアの学びが起きているかを探り、「協働」の観点から NNS サポーターの役割について考察する。

2. 実践報告

2-1活動の概要

対象としたのは、タイ人高校留学生(以下:高校留学生)と日本語教育を専攻する中国人大学院生(以下:NNS サポーター)がペアになる再話活動である。高校留学生は 2023 年12 月の N4 受験を目指していた初中級レベルの日本語学習者である。NNS サポーターは中国の大学で日本語を専攻し、現在、日本国内の大学院で日本語教育を専攻している上級レベルである。再話活動では、高校留学生は再話活動経験がなかったため、小河原(2018)を参考に、小河原(2020)の第1段階の手順に倣い、表1のように進めた。 高校留学生は再話者、NNS サポーターは支援者の役割を担う。

表 1 再話活動の第1段階の手順

- (1)「再話者」と「支援者」を決める。
- (2) それぞれが 3 分で素材を読む。
- (3) 2 人が読んだ後に、再話者が素材を伏せてみないようにして内容のキーワードを 1 分間で別紙に書く。その間、支援者は素材を読んでいてもかまわない。
- (4) 再話者はそのキーワードのメモのみを見ながら再話し、支援者は素材を見ながら再話者の発話を促す質問をするなど、不十分な再話にならないように支援する。(15分)

2-2データと分析

分析対象としたデータは、前述した再話活動と活動後のインタビューの録音の文字化したデータである。再話活動は1回、18分である。再話活動の経験がない高校留学生を配慮し、小河原(2018)の第1段階を参考に行った。再話活動の時点で高校留学生がN3を準備していたため、再話活動の使用資料はN3レベルの素材を用いて行った。活動を始める前

に、キーワードは日本語だけでなく、英語やタイ語などで書いてもかまわないことを指示した。

3. 結果

再話活動後のインタビューで、高校留学生はサポーターと日本語教師との違いとして距離感を挙げた。サポーターについては日本語教師より近いイメージを持っていたが、再話活動を行う際は、本来持っていたイメージよりも距離が近くなるように感じたと語っている。また、読解授業の場合、読解内容についての説明や文法の説明など、教師からの説明で終わるのがほとんどであったのに対し、再話活動ではサポーターからの説明は少なく、自分の発話が多いため、教師から受ける授業とは異なる面が多いと考えていた。つまり、高校留学生は再話活動を通じてサポーターを教師より近い存在として捉え、これまでとは異なる活動参加をしていたと考えられる。しかし、サポーターとの活動は学習者同士とも異なるし、一緒に日本語を学んでいるとは感じていないと語り、その原因として二人の日本語レベルの差と「再話者」と「支援者」という役割意識が考えられる。

一方、NNS サポーターは、自分も留学生であり、どちらが サポートし、どちらがサポートされるのではなく、「ペア」の学び手同士であると考えていた。高校留学生が学習者同士とは感じていないと語ったのとは食い違った感想を述べている。さらに、NNS サポーターは「再話者」と「支援者」の役割を交代できなかったため、高校留学生は自分とは違うと感じる可能性に言及していた。ここに再話活動でのペアの役割交代の重要性が示唆された。また、NNS サポーターは「あんまりうまくないと思いました、私が。自分の反省」と自分の支援について自己内省していた。聞く側の自分がどう質問すればうまく再話を促すことができるかについても考えていた。

このように、再話活動を通して NNS サポーターにも自己内省が起きており、一人の学習者としての学びをしていたと考えられる。

<参考文献>

- 池田玲子・舘岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門: 創造的な学びのデザインンのために』 ひつじ書房
- 小河原義朗・木谷直之・熊谷智子(2012)「学習者ペアによる読解後の再話活動に見られる相互行為」『日本語教育方法研究会誌』19(1)、6-7.
- 小河原義朗(2018)「学習者ペアによる再話活動における相互行為の変化-再話活動を段階的に取り入れた実践を通して-」『文化』82(1・2)、1-21.
- 小河原義朗・木谷直之(2020)『初中級からの読解:「再話」を取り入れた日本語授業: 読んで理解したことが伝えられるようになるために:40の読解素材付き』凡人社
- 原田三千代 (2006)「中級日本語作文における学習者の相互支援活動: 言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育日本語教育論集』16、53-73.

AI Chatbot を利用した会話指導の実践報告 一会話における「普通体」の導入と練習を中心に一

潘 寧 (台湾・大同大学)

1. はじめに

本発表は、日本語会話における待遇表現としての「普通体」の指導に AI Chatbot を活用し、その定着を図る実践について検討したものである。同時に、「協働」の観点から、話者間の関係性についての「意識づけ」をいかに実現するかという課題についても論じたい。

台湾の日本語学習者・日本語教師の意識調査を実施した中村(2017)では、全体的に普通体会話よりも丁寧体会話のほうが重視されやすかったものの、普通体会話に対する学習意欲や人間関係構築に関しては、普通体会話のほうが重要視されていることが明らかになった。また、石川(2014)の分析では、日本語教材は総じて普通体会話に対する体系的・明示的な説明が乏しく、スピーチレベルに基づく運用練習も欠けていることが指摘されている。発表者による普通体練習のための会話タスクの実践について以下に詳述していく。

2. 実践の背景

筆者の勤務先である応用外国語学科の学習者は、英語と日本語を必修科目として同時に 履修する必要があり、会話授業を含めた日本語関連の授業時間数は、他大学の日本語学科の 授業時間数に比べ、半分以下となっている。また、大学入学後に初めて日本語を学ぶ者が大 半を占めるため、大学3年生段階での平均レベルは、日本語能力試験 N5、N4 相当である。

対象	応用外国語学科大学3年生	授業時間数	週1回(100分間)	
クラス人数	A組26名、B組22名	到達目標	CEFR A2 程度	
実施日	2023年3月23日(第1週)	、3月30日(第	2週)、計2回(200分間)	
使用教材	${f J}$ リサーチ出版編集部(${f 2009}$)『ゼロからスタートにほんご会話』 ${f J}$ リサー			
	チ出版(授業時には、 繁体中国語版『零基礎起步學日語會話 入門篇』大			
	新書局 を使用)Unit.39 あり	したのカラオケ、	行く?【勧誘表現の導入】	

表 1 AI Chabot を活用した会話授業の内訳

発表者が今回の実践に使用した AI Chatbot(Replika)は、Luka 社により 2018 年にリリースされたもので、孤独感や社交不安の緩和を目的としたアプリである。大規模言語モデルを基にした GPT-3 により応答が生成されることから、発話認識によるリアルタイムの会話が多言語で可能となり、外国語学習への応用を試みる実践も存在している。例えば、Saraswati et al. (2023)は、Replika のチャット機能や会話機能を実践に活用した結果、英語学習者が自律的に英会話や英作文の練習に取り組んだことを報告している。

3. 実践の概要

今回は【導入】→【代入練習】→【タスク】→【振り返り】という流れに沿って実践を行った。第1週の授業では、普通体会話の使用上の特徴と文法規則を導入し、代入練習やロールプレイといった基礎練習を行った。続いて、第2週の授業に向けて、

「普通体を使い、AIを何かに誘う」という

図 1 学習者提出によるチャット例

宿題を指定し、「①普通体のみを使用する、②AIに何が好きかを聞く、③会う時間や場所を約束する」という三条件を提示した。学習者は授業外にタスクを完成し、会話画面のスクリーンショットを保存し、教師に提出した。第2週の授業では、AIとの普通体会話の経験から得られた気づきや学びについてグループで話し合い、その内容を発表してもらった。

4. 調査結果および今後の課題

実践後に学習者への聞き取りおよび成果物の分析を実施したところ、当該タスクの利点として、語形変化の自己確認が可能になること、予想外の単語・文型が現れることにより新鮮味が生まれることが挙げられる。また、学習者は対話を通して、AIと人間、さらには、人間同士の関係性の構築についても、現実の会話場面に即した発見をしていた。例えば、「話し方が礼儀正しくない」、「怒っているようだ」と感じられる AIとの会話(図 1)を取り上げ、その原因を推測したグループからは、「当初は普通体が友達同士のくだけた会話に使われるスタイルだという意識が強すぎた。AIを相手にするからこそ、言葉遣いが粗雑になりやすいことがわかった。本来は友達同士でも相手に配慮するはずだから、普通体はあくまで言語形式が丁寧ではないだけで、話す内容までも粗雑にする必要がない(発表者訳)」という報告があった。AIは返答が翻訳調になりやすく、スピーチレベルのシフトを観察できないという欠点も存在している。今後も日本語の会話練習に適したアプリの使用方法と応用に関して、いかなる指導上の工夫を行っていくべきか、さらに探求を続けていきたい。

<参考文献>

- 石川朋子(2014)「日韓の日本語教科書における普通体基調会話の扱い:普通体基調会話の 教育方法開発に向けて」『北九州市立大学国際論集』12、163-185. 北九州市立大学国 際教育交流センター
- 中村直孝(2017)「普通体会話教育に対する学習者・教師の意識調査: A 大学日本語学科を 調査対象に」『台湾日本語教育学報』 28、1-24. 台湾日語教育学会
- Saraswati, G. P. D., Farida, A. N., & Yuliati. (2023). Implementing AI Replika in higher education speaking classes: Benefits and challenges. *Journal of English Language Teaching*, 6(1), 207-215. State University of Semarang

教室での対話における「聴く」ことの重要性 ―協働学習の授業への参加を通して―

ファム トュアンチン(早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程)

1. はじめに

近年、日本語教育では、教室をコミュニティとして捉え、教室での対話を媒介とした学習を重要視するようになってきた。対話を媒介とした学習の一つとして、池田・舘岡(2007)が提唱した協働学習がある。協働学習では、学習者同士が対話を通して創造的に学びあうが、対話をするからといって必ずしも学びが起きるとは限らない。対話の質や対話を通じて生まれる学びは、どのように聴くかによって左右されるだろう。

本研究では、教室での対話と聴くことの関係を考察することを目的とする。そのうえで、 日本語教育において聴くことを学ぶために必要な要素を考える。ただし、聴くことには、「聞く」「聴く」など、いくつかの異なる表記が用いられている。本研究では、「聞く」とは、物理的な音声を受動的に聞いて理解する行為であると定義する。一方、「聴く」とは、相手の語りに耳を傾けながら、対話に能動的に参加する行為であると定義する。

2. 日本語教育における聞くことの学習指導に関する先行研究

日本語教育では、対話を媒介とした学習を重要視するようになってきたが、聴くことの学習が重んじられていない。多くの場合は、いかにすれば話された言葉が正しく理解できるか、いわゆる聞く力を養成する傾向にある。

そのため、聞くことの学習の現場では、ボトムアップ型とトップダウン型に基づく教授法が取り入れられている。ボトムアップ型とトップダウン型は、言語知識かストラテジーのどちらを重視するか、その度合いが異なっているが、いずれにも共通するのは、学習者個人が知識やスキルを獲得するという従来の学習観に支えられていることである。そして、聞くことは、話された言葉を一方的に聞き取る行為であるとされている。

これに対して、話すことと連動しながら、相互になされる行為である聴くことの学習は、 管見の限り、意識的にはなされていないようである。しかし、従来の学習観と異なる参加の 仕方や対話に重きを置く学習観に立ったとき、教室での対話と聴くことの関係はどのよう なものか、その結果から聴くことを学ぶために必要が要素は何かについて検討する必要が あるだろう。

3. 調査方法

調査のフィールドは、都内大学における読みの授業である。この授業では、池田・舘岡 (2007) の協働学習を基盤としている。この授業で参与観察とフォローアップ・インタビューを用いてデータを収集した。参与観察は、教室での全体的な学習活動や学習者同士の話し合いのデータを収集するために採用した。インタビューは、参与観察から特に気になった出来事に対して理解を深めるために用いた。

データを分析するための理論的枠組みは、ワーチ(1995)が提唱した「単声機能」と「対話機能」という二つの発話機能を用いた。「単声機能」とは、話し手と聞き手のコード的な解釈が完全に一致するとき、発話の単声性の機能を最大に獲得する機能である。単声機能では、聞き手の無条件の承認が求められる。これは、教師が学習者に一方的に知識を伝達する場面などでよく見られる。「対話機能」とは、話し手と聞き手の不完全な意味解釈から、創造を生み出す機能である。話し手と聞き手の対等的で応答的な関係から生まれ始まる。

4. 調査結果と考察

調査した結果、学習者同士の話し合いに、単声機能と対話機能が両方とも存在することが わかった。そして、単声機能を表す話し合いと対話機能を表す話し合いにおける聞くこと・ 聴くことの特徴の違いが明らかになった。

単声機能を表す話し合いにおける聞くことの特徴には「形式的な参加」がある。他者からの意見を形式的に聞くことによって、話し合いを成立させることができるが、聞いた内容を心に留めなければ、対話的な学びの成立には繋がらない。データの分析から、聞き手は、発信者の意見を目的に照らして批判的に吟味し、自分の考えと結び付けて考えることが見られず、前の発信者のテーマと関係のない自分の独自の考えを述べる傾向があった。このように、聞いた内容は精神面の活動に連動しないと考えられる。そのため、他者の声と自分の声との交流が妨げられる。その結果、自分の声には、もう一つの新たな声を加えることができない。自分の声は、独立して完結する。

これに対して、対話機能を表す話し合いにおける聴くことの特徴には「深い傾聴」がある。 データの分析から、聴き手は、発信者から聴いた内容を結び付けて考え、話す目的に照らして批判的に吟味しながら建設的に検討することが見られた。このように、聴いた内容は精神面の活動に十分に連動すると考えられる。この時、自分の中には、自分の声ともう一つの新たな声が共存することが可能になる。自分の声と他者の声が互いに絡み合ってせめぎ合う。 理解したことや共感したこと、疑問に思ったことなどを、言葉を通じて外化する。この聴き合うことを通じて、対話を深め進め、互いの声が響き合い、徐々に合意や創造に至る。

5. おわりに

以上のことから、日本語教育において聞くことを学ぶ教室がどのようにあるべきかについて問い直す必要があるだろう。従来の日本語教育における聞くことの学習は、教師主導型による知識やスキルの獲得を重視する傾向がある。しかし、学習は周囲との相互作用によって成立し、教育は人間形成に目的があると捉えるならば、聞くこと・聴くことの学習は、参加や対話の視点で展開されるべきであると考えられる。

参考文献

池田玲子・舘岡洋子(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』 ひつじ書房

ワーチ, J.V. (著) (1995) 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (訳) 『【初版】心の声:媒介された行為への社会文化的アプローチ』 福村出版株式会社

日本に留学して学ぶ高校生の言語レパートリーと言語観 - ある高校留学生への日本語支援からの気づき-

マルキン舞(昭和女子大学大学院生)

1. はじめに

言語教育では、動的で多様な言語資源からなる言語レパートリーを、場や状況の資源や他者の資源を駆使しながら協働的に日常生活を営む能力の育成が重要であると捉えられるようになってきた(尾辻、2016他)。しかし、国内の日本語学習者の言語レパートリーに注目した研究は管見の限り少ない。そこで、本研究では、タイから来た高校留学生 A さんの日本語支援を通した筆者の気づきから、A さんの言語レパートリーはどのようなものかを明らかにすることを目的に、A さんが言語とどのように関わり、その経験をどのようにとらえているのか、日本語や日本語学習への位置づけはどのようなものかを探った。

2. 言語資源と言語レパートリーの定義

本発表では、トランスランゲージング(Garcia & Wei,2014)の概念を援用し、言語資源を「意味を作る構成要素として存在するもの」(尾辻、2016)とする。言語レパートリーは「マルチリンガルが持つすべての言語資源を、言語の境界線を超越して一つのつながったレパートリー」(加納、2016)とする。本発表での複言語話者は言語レパートリーという単位で創造的に言語使用する者であり、つまり人の数だけの「わたし語」/複言語話者が存在すると考える。

3. 言語ポートレートと先行研究

本発表で取り上げる言語ポートレート (以下 LP) は人型の枠に自分といろいろな言語の関係を表現した自画像を指す。経験、態度、将来の活用などが表され(姫田、2012)、 "a heteroglossic linguistic repertoire" や「ことばの生きられた経験」の様相を探る研究にはとりわけ有効である(Busch、2018)。LP を用いて言語レパートリーを検証した研究には、海外の多言語環境に暮らす高校生(Prasad、2014)、日本語母語児童(Ohashi、2020)、日本の大学生(姫田、2016、2018)、海外の日本語専攻の大学生(岩崎、2016、2021、2022:久保、2019)などがあるが、国内の日本語学習者に関する研究は管見の限り少ない。

4. 方法

対象者は、2023年4月から12月までタイから日本の私立高校に留学している16歳の高校留学生1名(調査当時)、日本語支援は2023年10月~12月の間に計5回行われた。データは質問紙調査、LP、半構造化インタビューの文字化資料(31分)である。分

析の方法は姫田(2012, 2016), Ohashi(2020)を援用し、分析の対象は、LPの語りから引き出される語りおよび筆者との対話での言語使用とする。

5. 結果と考察

A さんの言語レパートリーを構成する言語資源は、タイ語、日本語、英語、中国語、そして A さんが言う「(結構) ミックス」語であった。社会行為者として、仲介者として、将来の資本としての言語資源、精神的なつながりのある言語資源であった。能力評価を気にしたり義務感を感じたりする日本の大学生(姫田、2016)が持つ言語観と比較すると、A さんにはいずれのことばも能力評価で測ろうとしていない、対立するものとしてとらえていない、優劣で比較していない、母語話者規範が見られないなどの特徴が見受けられた。また複言語主義の仲介の面から、興味深い語りが見られた。

筆者との対話に見られた A さんの「(結構) ミックス」語は、A さんは日常生活での自然な言語使用だと認識していた一方で、モノリンガル的な言語イデオロギーとの間で揺れているような一面も観察された。劉(2020)は、自身の JSL 高校生への日本語指導実践を振り返り、自分ならではの言語使用を模索したり更新したりしながら、お互いの言語資源を認め、場や環境などを含むさまざまな資源を駆使できる力を磨いていくことが必要だと述べている。本支援の場においても、自身の言語資源に加え、他者の言語資源、2人の言語観などの思想、トランスランゲージングを同様に実践する対等な関係、それを生成する場など多様な資源から対話がなされ、対話により相互理解、社会的関係性の構築がなされていたと言える。

6. おわりに一複言語話者として対等な関係

日本語は複言語話者の言語レパートリーを構成する言語資源のひとつであり、ひとりの日本語学習の背景にはその人の言語観があるというように、A さんにとっても独自の言語観が現われた。日本語支援という場において、互いのレパートリーを尊重し合う中で「他者との社会的関係性の構築」(池田・舘岡、2022)を学び、他者と協働的に社会生活を営む市民性を育成することが重要であると考える。

〈参考文献〉

尾辻恵美(2016)「レパートリー,ことばの教育と市民性形成-ことばの共生をめざす市 民性形成教育とは」細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ(編)『リテ ラシーズ叢書 6 市民性形成とことばの教育-母語・第二言語・外国語を超えてー』 第2章,くろしお出版,20-41.

姫田麻利子(2016)「言語ポートレート活動について」『Etudes didactiques du FLE au Japon』25, 62-77. Peka, Association des didacticiens japonais

ケース学習による価値創造を目指す共修クラスの実践 - 留学生と学び合う日本人学生に注目して-

多田苗美(昭和女子大学 国際交流センター)

1. はじめに

日本は 2023 年に外国人留学生の国内就職率を 60%とする目標を掲げた。職場の多国籍 化が進むことで、文化背景の異なる者同士が協働して職務を遂行する必要性がますます高まる。近藤 (2014) は、ビジネスコミュニケーション教育に携わる日本語教師は、「学習者が社会に出て仕事をすることをより一層意識し、大学と社会との連携 (アーティキュレーション) に向けてつながりをつけていくことが必要である」と述べ、人材育成という大局的な視点を持つことの重要性を指摘している。筆者は、これまでの教育経験から、異文化協働力の育成は、外国人だけでなく日本語母語話者にこそ必要だと考える。将来を担う若者たちには、社会に出る前に多文化共生社会で協働する能力が育成されることが肝要であり、大学教育では日本語学習者のみでなく、母語話者にも異文化の他者との共修経験が必要ではないか。池田 (2023) は、国際共修の文脈において、日本国内の大学で学ぶ留学しない日本人学生にも目を向けて「授業デザインの妥当性については、あくまで国際共修が目標とする「新たな価値創造」を指標とした妥当性の検証が必要」と述べ、受け入れ側の日本人に対する多文化共生の意識の育成を強調している。そこで、筆者は、ケース学習を用いた日本語授業に日本人学生を参加させた共修型の授業実践を試み、異文化同士の学び合いにおいて、日本人学生を参加させた共修型の授業実践を試み、異文化同士の学び合いにおいて、日本人学生を参加させた共修型の授業実践を試み、異文化同士の学び合いにおいて、日本人学生にどのような学びがあったのかを探ってみた。本発表はその実践報告である。

2. 授業実践の概要

本稿で取り上げるケース学習の実践は、本学において 2023 年度後期に行われた留学生を対象としたアカデミック日本語科目で実施したものである。全 15 回のうち、後半 9 回を日本人学生との共修という形で実施した。参加学生は、履修生である留学生が 16 名、日本人学生は 7 名であった。日本人学生については、本学の「日本語サポーター」制度を利用して募集した学生である。ただし、本授業において日本人学生に期待した役割は、「サポーター」ではなく、あくまで留学生と「対等な参加者」としたため、参加前にオリエンテーションを行い、授業の目的ならびに期待する役割、課されるタスクについて説明を行ったうえで、授業に参加してもらった。本授業で使用した教材は『"異文化"トラブル解決のヒント!日本人も外国人もケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション』(金ほか 2019)である。日本人学生は留学生同様、事前にケース本文を読みタスクシートを完成させ(事前課題)、授業ではそのシートをもとにグループ討論、全体討論ののち、再度グループで問題解決に取り組み、最後にグループ単位でロールプレイを発表させた。授業後は、一連の活動を振り返って内省シートを提出する(事後課題)ことを課した。なお、14 回の授業後にはコース全体

の振り返りシートの提出を課した。全 9 回の日本人学生の出席状況、授業内容は表 1 の通りである。

授業回数	日本人学生出席者	授業内容
第7回	7名(全員参加)	ウォームアップ (WU)、ケース3 (グループ討論)
第8回	7名	WU、振り返りの共有、ケース3 (全体討論)
第9回	7名	WU、振り返りの共有、問題解決(ロールプレイ)
第 10 回	7名	WU、ケース5 (グループ討論・全体討論)
第 11 回	7名	WU、問題解決(ロールプレイ)、振り返りの共有
第 12 回	7名	WU、オリジナルケース作成
第 13 回	6名	WU、オリジナルケース作成
第 14 回	6名	WU、討論したいオリジナルケースに参加
第 15 回	7名	WU、振り返り、まとめ

表 1 出席状況ならびに授業内容

3. 結果と考察

分析対象としたのは、参加学生からの提出物(活動中のタスクシート、事後課題)、ならびに授業後のインタビューデータである。これらの分析から、日本人学生は次のような学びや気づきを得ていた。「この授業で学んだこと」については、①留学生ならではの視点や捉え方、②日本特有の慣習や文化、③留学生の学びへの姿勢、④外国人に対する自身の接し方、⑤「国際交流=英語使用」という思い込み、にまとめることができた。また、「この経験を今後どう活かしていきたいか」に対しては次のような多様な気づきが述べられていた。「この先自分の知らない文化を持った人と関わることがあった際でも以前よりも少し固定観念を減らし頭を柔らかくして接することができると思う」「留学生特有の悩みを知ることができ、これから留学生に接するときに気をつけようと思う」「外国の方に"対応する"という固い意識ではなく、コミュニケーションをとる、その人が話したいと思っていることをしっかり聞こうというマインドになった」「自分の当たり前は他の人には決して当たり前ではないことを今までより意識したい」「対等に話しかける、日本語でも話しかけていいんだ、話してみようと思った」「日本語でも交流ができるんだとわかった」などである。

発表では、7名の実際の発言内容、留学生と作り上げたオリジナルケースを示し、ケース 学習を用いた共修学習の可能性について多くの方々と議論したい。

<参考文献>

池田玲子(2023)「協働学習による国際共修の可能性—価値創造、内なる国際化、多様性の観点から—」『韓國日語教育學會』2023 年度第44回國際學術大會、136-139

近藤彩 (2014)「日本語非母語話者と母語話者が学びあうビジネスコミュニケーション教育・ダイ バーシティの中で活躍できる人材の育成に向けて・」『専門日本語教育研究』16、15-22

日本におけるノンネイティブ日本語教師の役割

郭旭丹(昭和女子大学大学院生),近藤彩(昭和女子大学大学院)

1. はじめに

日本国内の日本語教育機関ではネイティブ日本語教師(以下 NT とする)が圧倒的に多い(横田 2013)という状況は 10 年経った今も変わらない。また、ノンネイティブ日本語教師(以下、NNT とする)と NT の協働や、NNT の役割に関する調査は十分とは言えない。今後、日本は多文化共生が一層進むと言われる中、日本在住の NNT はどのような役割が担えるのか、そして NT と NNT はどのように協働していけるのかを検討したいと考えた。本研究の背景には、中国出身の日本語学習者として NNT から日本語指導を受けた筆者の経験がある。来日当初、直接法では文法(一部)を理解することが難しかったが、中国語で説明されると理解できたため、当時から NNT の役割に関心を持っている。

2. 研究課題と研究方法

本研究では、日本で働く現役の中国出身の新人日本語教師 A(日本語学校で非常勤講師として多国籍クラスを担当)を対象に、教師 A が自身の役割をどのように認識しているか(研究課題 1)、そして教育現場ではどのような工夫をしているか(研究課題 2)を明らかにすることを目的とした。研究課題 1 では、内藤他(2008)に従い 2023 年 4 月から 6 月に PAC 分析を実施し、デンドログラムとインタビューの語りを分析した。研究課題 2 では、日本語を教え始めた当初から 1 年 1 ヶ月において教師 A 自身が書いたジャーナルから、教育現場で具体的にどのような工夫をしているかを質的に分析した。

PAC 分析で使用した連想刺激文

あなたにとって「非母語話者日本語教師の役割」は何だと思いますか。日本で教えている非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師にはどんな違いがありますか。日本語教育に関する仕事、あるいは日本語学習を通じて、非母語話者日本語教師の役割について考えていることを教えてください。「非母語話者日本語教師の役割」について、思い浮かべるキーワードや文を書いてください。(8~10 個を書いてください)

3. 課題1の結果と考察

PAC 分析によるデンドログラムは、2 つのクラスターに分けられた(ポスター発表時に提示する)。分析の結果、NNT の役割の認識は2 つに集約され、①日本語学習と日本生活の経験が学習者のために生かせる、②学習者の立場や文化に共感ができる存在であった。例えば、インタビューでの語りでは、外国人として日本人とのコミュニケーションをした経験を生かし、文法の正確さを重視するより、実際の場面を考え学習者にとって実用的な表現を教えることが重要だと教師 A は考えていた。また、日本語の学習経験を踏まえなが

ら、教科書の不自然さに気づくことができ、学習者の誤用の要因がわかり、学習者に実践的に教えることができると認識していた。同じ日本語を学んでいる学習者の気持ちに共感し、寄り添うことができる存在であること、加えて、学習者の個性や文化を尊重し日本の文化や習慣を押し付けない存在と捉えていたことなどが示された。ここには教師間の協働という観点は見られなかったが、次に示すジャーナルからは教師間の協働についての記述があった。

4. 課題2の結果と考察

ジャーナルの内容を分析したところ、「授業関連」「学習者との距離感」「NNT」「生活」の4種に大別された。NTとの協働については、日本語を教え始めた当初と比べ変化が見られたことが、いくつかの語りからわかった。例えば、当初、NNTとの交流も教師研修もなく不安を抱えていたが、3ヶ月後に他のNTから文法に関する相談を受けたことが記載されている。また、「大学院や日本語の勉強経験について学習者に共有してほしい」と依頼をされたことも記されている。さらに、NTから「勉強できない学習者を見て、なんでできないのと思うでしょう」と言われ、教師Aは「(この状況では)勉強させるよりも、学習意欲が持てない学習者をどう支援するかが日本語教育の大きな課題だと思う」とその日のジャーナルに見解を記している。教師Aが紹介した授業で使える便利なサイトが、NTの新しい情報となったことも記載されている。教師Aが、はじめは相談相手や他の教師との会話がほとんどないことに不安を覚えていたが、1年1か月の間に関係を構築し、日本語学校に「居場所」ができていることが示唆された(ジャーナルの内容はポスター発表時に提示する)。

5. おわりに

「外国語教師はその言語のネイティブ・スピーカーであるべき」という「ネイティブ神話」(嶋津2016) は、NTの優位性が存在することを示している。しかし、本研究では、着任時から 3 ヶ月後に NT に相談をされたり依頼をされたりするようになるなど、NT とNNTとの相互補完である協働が観察された。分析を通じて、異なる言語背景や、学習者としての経験などを持つ NNTが、ノンネイティブならではの言語学習環境の構築に寄与する可能性が示唆された。NTとNTという二項対立ではなく、教師間の協働に基づく学習支援や教育実践の実現に向けて本研究が基礎資料となることを期待したい。

<参考文献>

嶋津百代(2016)「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」 『関西大学外国語学部紀要』14,33-46.

内藤哲雄・井上孝代・伊藤武彦・岸太一(編)(2008)『PAC 分析研究・実践集 I』ナカニシャ出版

日本語教育専攻の外国人大学院生を対象とするピア・レスポンス活動

王辛夷 (昭和女子大学大学院)

1. はじめに

筆者(中国語母語話者)は、大学院で日本語教育を専攻しながら日本国内の日本語教育機関で勤務しているが、ノンネイティブ新人日本語教師として自分の日本語能力に対して不安を持つと共に、教育現場で起こる問題の対処に苦慮している。そこで、日本語能力を高めながら、教育現場の具体的な問題について掘り下げて考える機会が提供されるような教師研修がないかどうかを思案した結果、ピア・レスポンスによる教師研修が有用ではないかと考えた。しかしながら、これまでのピア・レスポンスに関する研究において、教師教育の観点から述べたものは管見の限りない。そこで、本研究は、舘岡(2016)が提案した「対話型教師研修」を踏まえ、日本語非母語話者のピア・レスポンスではどのようなやりとりが行われるか(課題1)、ピア・レスポンスによって第2作文は改善されるか(課題2)の2つの課題を設定し、ピア・レスポンスの可能性を教師教育の視点から探ることを研究目的とした。

2. 研究方法

調査対象者は、日本国内の大学院で日本語教育を専攻している日本語非母語話者の外国人留学生6名である(中国語母語話者5名、韓国語母語話者1名)。全員N1相当以上の日本語能力を持っており、日本語の教師経験はない。作文課題はいずれも筆者が教育現場において感じた悩みを作文課題として設定した。採点には第三者評価で、日本語母語話者の現職日本語教師2名に協力してもらった。収集したデータは以下の通りである。①提出された各回の第1作文と第2作文(プロダクト)、②ピア・レスポンスの録音データの文字化資料、③第三者評価(内容・構成・読み手への配慮・言語知識等)の採点結果である。

3. 分析結果と考察

課題1では、ピア・レスポンスにおいて、参加者が日本語と日本語教育に関する知識と経験を共有し、教育現場の状況を想像し、文法・語彙の用法について確認していることが明らかになった。例えば、例1では、教科書にある不自然な例文をどのように扱うかについて、自身の学習経験を語り、第1作文で書いた自分の意見とは異なる視点から作文課題にある事例を分析した。さらに、例2のように、考え方の変化を第2作文に反映し、日本語教師としてのビリーフを揺さぶる可能性が示唆された。

例1 本調査3回目における正確さと自然さについてのやりとり

→113 B2 学校での勉強は制限があるありますので、例えば今まで私の話も、あの、不自然とか正しくないとか、話もありますので、時間がかかる。

→114	B1	そうですよね、私も一番悩んでるところ。
→115	B2	難しいです。全部の話し方は、日本人、
→116	B1	うん。
→117	B2	全然日本人。他の日本人に似た。
→118	В1	あ、外国人だ、
→119	B2	日本人かなと。それは難しいです。
→120	B1	そうです。そうです。一応、一文言ったら、あっ、外国籍ですよねとか、韓国人ですかとかよく言
		<u>われるから。</u>
→121	B2	<u>われるから。</u> そうそうそう。私も日本語話して。
→121 122	B2 B1	
		そうそうそう。私も日本語話して。
122	B1	そうそうそう。私も日本語話して。 そうですよね。
122 →123	B1 B2	そうそうそう。私も日本語話して。 そうですよね。 文法を正しく使えれば十分だと思います。

例2 本調査3回目におけるB1の作文の変化

B1 第1作文(抜粋)	B1 第2作文(抜粋)
教科書にある例文が不自然な場合、他の例文を提示し、	教科書にある例文が不自然な場合、 <u>文法的に誤りがなけ</u>
例文が不自然であることを学習者に明確に伝える。	れば、そのまま学習者に教えるほうがいいと思います。

課題2では、第三者評価の結果、「内容」「構成」「読み手への配慮」「言語知識など」のいずれの評価項目においても評価得点が向上した。さらに、やりとりにおいては、他の参加者の誤用を丁寧に指摘し、それが作文の改善につながった箇所がいくつか観察された。

4. 終わりに

ピア・レスポンスは本研究の対象者である日本語教育専攻の日本語非母語話者である大学院生の作文能力の向上、ひいては日本語能力の向上に有効であると言える。また、他の参加者の誤用を指摘し、教師の立場から、疑似体験ではあるが、教育現場の問題について分析、提案することによって、教師にとって不可欠なフィードバック能力、学習者に寄り添う共感力、知識や経験を活かして実践的に考える能力などが培われる可能性が示唆された。

<参考文献>

舘岡洋子(2016)「『対話型教師研修』の可能性─『教師研修』から『学び合いコミュニティ』 へ─」『早稲田日本語教育学』21,77-86.

池田玲子・舘岡洋子(2022)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために 改 訂版』ひつじ書房