



早稲田日本語教育 実践研究

2016 第4号

編集委員会

館岡洋子(8 か月) 小宮千鶴子(4 か月) トンプソン美恵子 鈴木寿子(半期) 尹智鉉(半期)

早稲田日本語教育実践研究 第4号 (2016)

2016 年 3 月 31 日 発行

発行者 早稲田大学日本語教育研究センター 所長
館岡 洋子

編 集 『早稲田日本語教育実践研究』編集委員会

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

電話 03-5273-3142

E-mail cjl-journal@list.waseda.jp

URL <http://www.waseda.jp/cjl/cjlpublishprac.html>

印刷所 三美印刷株式会社

〒116-0013 東京都荒川区西日暮里 5-9-8

電話 03-3803-3131

ISSN 2186-7445 無断転載を禁じます

目 次

[巻頭エッセイ]

- 留学生の「窓」としての日本語教育 黒田一雄 ... 1

[センター最前線]

- ことばの学びの中継点として
—多様性、主体性、開放性をもったCJLへ— 舘岡洋子 ... 3

[論文]

- 中上級の漢字学習者による学習者主体の自己分析
—自己と向き合う「セルフ・フィードバック」の実践—
..... 秋山麻衣耶・林亜友美 ... 7

- 理工系留学生のための数学の専門連語の選定
—数学用語の運用力の向上をめざして— 小宮千鶴子 ... 25

[ショート・ノート]

- 学習支援者が経験したETPラーニング・コモンズ
..... 佐野香織・太田亜樹子・高千叶・東雅江 ... 45

- ボイストレーニングを活用した初級日本語クラスの教室活動
—教師と学習者の明瞭な発声のために— 多賀三江子 ... 55

[実践紹介] <特集「社会・文化」>

- 反転授業型オンライン日本語コースにおける初級日本語学習者向けの
遠隔チュートリアル 尹智鉉・岩崎浩与司・鄭良媛 ... 61

- 中学校国語教科書の学習内容を活用した授業
—意見文の場合— 前川孝子 ... 63

- 日本の戯曲に見られる社会・文化
—「戯曲を読む」クラス実践からの気づき— 河内千春 ... 65

人と人をつなぐ学習環境のデザイン

—授業におけるネットワークの構築— 森下雅子 ... 67

東京の街を探検しよう

—自分の視点で調べ、考える— 長田紀子 ... 69

映画を楽しみながら、日本語について考える 小林美恵子 ... 71

社会・文化を「私と他者」を通して捉えなおす

—共に生きることはをめぐって— 高橋 聡 ... 73

「日本」を立体的かつ主体的な視点で捉えるために

—公共広告の分析・考察と広告制作の実践— 森元桂子 ... 75

時事を利用した受信から発信への過程 熊田道子 ... 77

広告から社会・文化を学ぶ協働活動の試み

—多様な視点、発想に気づく— 杉山ますよ ... 79

知って、話し合って、深めて、述べる

—「新聞を読む」の実践— 塩崎紀子 ... 81

[研究報告] 83

[年度報告] 87

投稿規程／論文コメント規程 101

お知らせ 105

早稲田大学日本語教育研究センター 2016 年 3 月

留学生の「窓」としての 日本語教育



国際部長 黒田一雄

私は20年前に米国ニューヨーク州北西部のイサカという小さな町にあるコーネル大学という大学で博士号を取得した。イサカはまさに Middle of Nowhere とコーネルの学生が自嘲的に言うほど田舎なので、米国への出張のついでに寄れるような場所ではなく、卒業以来、私も3度しか訪れていない。しかし、その訪問の度にお目にかかるのは、私の指導教授と、Deborah Campbell という英語の先生だ。博士課程に進学したときに、私は既に米国の大学の修士課程を終えていたのだが、英語がどうしても上達せず、コースワークについていくことも、博士論文執筆にも大きな不安を抱えていた。そのような私を支えてくれたのが Deborah だった。(彼女は、大学院の学生には、自分のことをファーストネームで呼ぶように言ってくれた。) 私は彼女の English Academic Writing のクラスを何度も履修し、論文執筆の指導を受けた。そして、そうした専門から離れて履修したクラスで、他分野の多くの留学生と知り合い、Deborah から英語による論理の構成やその背景にある考え方まで、留学生仲間と共に学ぶことによって、英語の壁をなんとか乗り越えることができた。今、自分がアジア太平洋研究科で、多くの留学生を指導するようになって、彼らの言語教育を考える際の、私の原体験である。

コーネルでは、1年契約の奨学金・授業料免除頼みの貧しい大学院生だったので、翌年の確実な収入を確保するために、日本語教育のTAになるためのサマーコースを履修したことがあった。結局、大学からの奨学金は何とか継続され、日本語のTAを務めることはなかったのだが、実際の米国人学生を対象にした日本語教育を実践しながらの研修では、母国語といえど(いやだからこそ)日本語を外国人に教えることがいかに難しいものであるかを、実感することとなった。米国人の学部生の、文法や言い回しに関して次から次へと繰り返される質問に、私は十分に対応することができなかった。しかし、外国人に日本語教育を通じて、日本や日本人の考え方を伝えることの可能性についても気づかせてくれた。これが、第二の原体験かもしれない。

もう一つのもっと古い原体験は、米国留学前の私が早稲田の学部生だったころのことである。私は学部の2年から4年までアジア文化会館というアジアからの留学生や研修生の

寮で生活した。ここには日本語学校が併設しており、多くの日本での大学進学を目指す学生が会館で生活し、学んでいた。会館に住む数少ない日本人として、日本語学校の学生とはできるだけ日本語でコミュニケーションをとろうとしていたが、言葉の不自由な場所で生活することの大変さと彼らの日本留学にかける思いを、彼らとの時間から学んだように思う。

そうした経験から、私が学んだことは何か。語学教育は、留学生にとって、その土地での勉学のためだけではなく、その文化や社会を知り、その土地の人々との絆を育むための「窓」のようなものだという事だった。「窓」が開かれた時、留学生にとっての、その学びと人生へのインパクトは非常に大きいものがある。しかし、「窓」を開くためには、留学生も、そして語学を教える側も大変な努力を要する。

早稲田には現在 5000 名以上の留学生が学んでおり、この数は日本の大学で最大数である。このうち、約半数が日本語の課程で学び、後の半数が英語の課程で学んでいるが、日本語の課程の学生だけではなく、英語の課程の学生にも日本語教育のニーズは大きい。Waseda Vision 150 では早稲田における留学生数を 2032 年までに 2 倍の 1 万人にしている。早稲田における日本語教育のニーズは高まるばかりである。日本語教育研究センターが提供する日本語の授業数やその受講生の数も増加を続けている。早稲田の日本語教育は、質量ともに、日本、つまりは世界最高の水準にあり、世界の日本語教育をリードする役割を有しているといえる。ただ、そうした大きな数の陰には、日本語の先生方お一人お一人が、一人一人の留学生に向き合ってきた努力の積み重ねがある。早稲田で学ぶ、そして日本で学ぶ留学生にとって、豊かな学びと人生を得られるような「窓」としての早稲田の日本語教育の発展を期待したい。

(くろだ かずお, 早稲田大学国際学術院)

ことばの学びの中継点として —多様性，主体性，開放性を もった CJL へ—



日本語教育研究センター所長 舘岡洋子

1. はじめに

現在、早稲田大学は、5084名（2015年11月1日現在、以下同）の留学生を受け入れており、日本国内の大学としては最多人数となっています。そのうち2,157名が日本語教育研究センター（Center for Japanese Language：以下、CJL）で日本語科目を履修しています。CJLは、早稲田大学における日本語教育を一元的に担い、日本語学習者のために毎週650コマの授業を開講し、190名のティーチングスタッフがそれを支えています。

2014年度、早稲田大学は、文部科学省の「スーパーグローバル大学創成支援事業」において、世界ランキングトップ100を目指す力のある大学を支援する「スーパーグローバル大学創成支援トップ型」に採択されました。それを受けて大学の国際化はさらに加速しており、今後、留学生数増大の傾向が続くものと思われます。その中で、CJLの担う役割も大きくなっていると同時に変わってきているという背景をふまえて、現在のCJLの特徴をとらえ、さらに今後の課題を示したいと思います。

2. CJLの教育活動の特徴

冒頭に述べたように、大規模な展開をするCJLですが、プログラムの中身については本誌第2号および第3号に詳細な説明がありますので、重複を避け、ここではCJLの教育活動の特徴にしぼって述べることにします。現在のCJLの特徴として、2点—「多様性」と「主体性」—をあげ、これらに加えて、今後、今まで以上に「開放性」が重要になっていくことを述べたいと思います。

2-1. CJLの「多様性」

CJLの第1の特徴としてあげられるのが多様性です。まず、科目群の多様性です。CJLの科目は、一般的な日本語カリキュラムを体系的に整えた「総合科目群」と、特色ある独

自のシラバスを提案し採用された教員が担当する「テーマ科目群」の2本の柱で成り立っています。前者の「総合科目群」は、初級から中級の学習者を対象に、標準化されたシラバスと教材によって、四技能をバランスよく学ぶ科目です。後者の「テーマ科目群」は、俳句や演劇といった創造性豊かなものから日本企業への就職に役立てようとする実用的なものまで、個性豊かな幅広いテーマで科目が展開されています。テーマ科目に付されたキーワードをみても、「読む」「話す」など言語学習の四技能を中心としたものや「発音」「語彙」「文法」などの言語要素に関するものにとどまらず、「理系」「映画・ドラマ・演芸」「創作する」「仕事」「生活」「自分」など、専門的なものや芸術に関するもの、実用的なものなど、多様であることがうかがえます。「総合科目群」と「テーマ科目群」というCJLにおけるカリキュラムの2本の柱は、前者は、留学生数の増加に対応すべく高い質をもった授業を安定して提供するという「安定性」を保証するものとして、また後者は、多様な学習者たちの興味や関心に応えつつ言語教育としての「先進性」を重視したものとして整えられてきました。

これらの科目群の多様性に加え、学習者たちの多様性もCJLの大きな特徴となっています。世界中の105の国・地域からの留学生は、それぞれ多様な専門性をもった学部生、大学院生たちであり、またビジネス経験をもっている学習者もいます。今まで育った環境も違えば関心をもって学んでいることも違います。また、多くの日本語授業には、日本人学部生や大学院生がボランティアとして参加していることも、大学の中にあるCJLの強みといえます。異なったことば、文化、経験など、多様な背景をもった人々が学び合うCJLという場自体が「リソースフルな学習環境」、つまり、互いに学び合える学習材料が豊かにある場といえるでしょう。

2-2. CJL 学生に求められる「主体性」

CJLの第2の特徴は、主体性の重視です。CJLでは、ブレイスメントテストによる各自の日本語レベル判定を参考に、学習者が自分に合ったプログラムを組み立てます。先にあげた「総合科目群」と「テーマ科目群」の中から、それぞれの目標や興味、関心に応じて科目を選択し、自分にふさわしいプログラムを自分自身で構築するのです。こうした「私のプログラム」を提供することこそ、CJLの主体性重視を端的に表したものだといえるでしょう。

一方、いきなり自分で科目を選択して「私のプログラム」を作成することに不安を覚える学習者が存在することも確かです。そこで、学習者のこのような主体的な学びを支えているのが、「わせだ日本語サポート」というサポートシステムです。「わせだ日本語サポート」は、早稲田大学で学ぶ留学生の日本語学習や留学生生活を応援するために、2011年に設置され、日本語教育研究科の院生たちがスタッフとして支援活動を行っています。「わせだ日本語サポート」では、日本語学習に関するさまざまな情報が得られたり、日本語そのものに関する質問ができたりすることもさることながら、日本語の学び方等について相談ができることが大きな特徴となっています。自分自身の日本語学習の方法や計画について、スタッフといっしょに考えることによって、学習者それぞれが自分の学習に関して、さまざまな気づきを得て、自身の学習を主体的に進めていくことができるようになります。

す。院生たちが質問にすぐに答えてくれる便利な場所でもあります。むしろ、自身の学び方についていっしょに考えてもらう場となることこそがめざしていることなのです。設立当初は、専用の場所がなく、多くのCJLの授業が開講されている22号館の空き教室を使って開催されていました。2012年にやっと22号館8階にサポート専用の部屋が確保されましたが、窓のない部屋で、しかも8階まで上がってくる留学生も多くはありませんでした。その後、2014年に同じ22号館内の3階にある学習ラウンジWILL (Waseda International Learning Lounge) 内の日の当たる部屋に移転しました。それは同時に「わせた日本語サポート」の活動自体にも日が当たってきたということができるといえるでしょう。今後は、院生だけではなく学部生もサポート活動が担えるように、2016年度からは、CJL教員たちによってグローバルエデュケーションセンター (GEC) に全学の学部生向けの「日本語学習アドバイジング」という科目が開講されます。多様な留学生が主体的に学ぶことを支える場として、「わせた日本語サポート」は大きな役割を担いつつ、これからも成長を続けることになるでしょう。

3. 今後さらに求められるCJLの「開放性」—ことばの学びの中継点として

全学の中長期計画である「WASEDA VISION 150」では、外国人学生数1万人という数値目標が掲げられています。今後は、さらに留学生数の増大が見込まれる中、全学の日本語教育機関としては、多様性と主体性に加え、第3の特徴として開放性をめざしていくことが重要ではないかと考えます。留学生にとって、日本語を学ぶことは最終目的ではありません。CJLで学んだあと、学んだ日本語を使って、各学部や研究科、あるいは就職先の企業で自身の可能性をさらに伸ばしていくことになります。したがって、CJLとその先の機関等との連続性ということがきわめて重要だと考えます。CJLという場合は、日本語が十分でない留学生を集めて集中的に日本語の授業を提供し、あるレベルになったら外に送り出す、という閉鎖的な場であってはならないと思います。CJLが開放性をもって学内の他箇所や学外、社会と連携し、その中継点としての責務を果たしていくことは、今までにも増して重要となってくるでしょう。CJLは日本語を学びたいすべての留学生たちに向けて、多様なプログラムからなる豊かな学習環境を提供し、彼ら／彼女らには主体性をもってその場を利用し、早稲田大学という大学で自分の夢を果たしていってほしいと思います。

また、CJLでは、留学生と日本人学生とに二分しないという意味で、両者の垣根をなくしていく開放性も必要だと思います。たとえば、先述の学部生向けのGEC科目「日本語学習アドバイジング」の授業を経験して育ってきた学生たちは、「わせた日本語サポート」のスタッフとしてばかりでなく、早稲田大学とともに学ぶ者として、自身の所属学部など身近にいる留学生たちをサポートし、互いに学んでいくにちがいません。全学でそのような学生が増えることこそ、留学生と日本人学生がともに学ぶことができるグローバル大学だといえるのではないのでしょうか。そして、留学生は「日本語が十分にできない」「支援されるべき」人々ではなく、いっしょに協力して学び合うべき人々であることに体験的に気づいていくことでしょう。先にあげた多様性や主体性をCJLの中だけに閉じ込めておくのではなく、全学で豊かなことばの学びが起きるように、CJLはその中継点としての

役割ももっているのだと思います。

今後、留学生1万人計画に向けて、各学術院では、日本語のレベルもさまざまな留学生たちをさらに増やしていくことが予想されます。英語で学位がとれるプログラムも増えてきており、CJLで学ぶ日本語学習者も初級層が増加するなど、その構造はかつてとは変わってきています。初級から上級、超級の学生まで、また日本人の学生もふくむすべての学生にとって、CJLという場が、ことばを学び、ことばによって人と人がつながる経験をする場となることを願っています。

(たておか ようこ, 早稲田大学国際学術院)

中上級の漢字学習者による学習者主体の自己分析 —自己と向き合う「セルフ・フィードバック」の実践—

秋山 麻衣耶・林 亜友美

要旨

本研究では、学習者が自己と向き合う活動としてフィードバックの実践の過程に焦点を当て、その結果の分析と考察を通し、学習者が主体となる漢字学習を目指した。これは、漢字テストにおける誤りに対して、学習者が自ら気づき、その原因を分析し、学習方法を問い直す活動（「セルフ・フィードバック」）を行ったものである。

実践後に行ったアンケートおよびインタビュー結果から、学習者に自己の誤りに対する気づきが生じたこと、書くことが自己の学習と向き合うことにつながったことがわかった。また、実践時に用いたシート（フィードバックシート）が学習者と教師のコミュニケーションツールとしての働きをしていたことが明らかになった。今後の課題としては、「セルフ・フィードバック」の実践で生じた気づきや問題意識に対して、どのように働きかけていくかの再考、フィードバックシートの改良が挙げられる。

キーワード：中上級漢字学習者、フィードバック、誤り、自己分析、問いかけ

1. はじめに

1-1. 問題提起

日本語教育において、文法などを学ぶ総合的な日本語クラスでは、学習者の言語的な背景に関わらず、教室で教師から得る学びに加え、学習者同士の相互作用による学び合いが期待できる。一方、漢字を学ぶことに特化したクラスでは、言語的背景による影響を受けざるを得ない。これは、漢字の基礎的な知識の差によって生じる漢字習得上の困難点や、漢字を学ぶ上での認知スタイルが異なるためである。さらに中上級学習者は、漢字学習における個々の学習ストラテジーが確立しつつあるため、学習者同士で学び合うことより個人の中で自己の学習に向き合うことが多くなると考えられる。それは漢字は数が多く、多義性が高いという性質から、教師が教室で全てを教えることは困難であり、漢字教育の目指す先は学習者自身によって主体的になされる自律学習であるということからいえる。漢字学習が最終的に学習者の手に委ねられるものであるなら、彼らがその過程において教室に来ることはどのような意味を持つのであろうか。

筆者らは、漢字の授業に携わる中で、学習者が各自の漢字語彙知識や運用力といった漢字能力を正確に把握できていないことが多いと感じた。例を挙げると、漢字圏の学習者は漢字の読み、特に、訓読みを苦手とすることが多いが、訓読みの中でもどのような読みが苦手かということを認識している者はわずかであろう。自律学習という最終的な目標を視野に入れたとき、その過程において自己の認知スタイルを把握することは重要である。そ

のために、それぞれの学習者の漢字知識の偏りや誤りの傾向を把握する一つ的手段として、テストの結果を継続的に分析し、問い直すことが挙げられる。その中でもテストの結果における誤りには、学習者それぞれの誤りの傾向が現れるものである。それらを把握し、自らの学習過程で活かすことができるようになれば、教室を離れ自律学習を目指す上でも有効だと考えた。

1-2. 実践から生じた問題意識

本研究は、漢字学習を行う上でただ漢字を学ぶだけではなく、その根本にある漢字学習ストラテジーにも着目し、実践に臨んだものを検証したものである。ここでは、本実践の起点となった問題意識について述べる。秋山・林（2015）は、漢字テスト結果における誤りの自己分析を継続的に行うことによって学習ストラテジーの見直しや変容が生じると仮説をたて、中上級漢字学習ストラテジーを調査した。調査結果から、漢字圏学習者は漢字を学習する際に工夫が少なく学習ストラテジーが限定されていること、非漢字圏学習者は学習ストラテジーが多様に存在することを明らかにした。これは、両者ともにどの学習方法が自分に合っているのかまだ定まっていないとし、どちらにも漢字学習ストラテジーの特徴が見られることを指摘している。その結果に対し「学習ストラテジーに偏りがあるということは、学習結果にも偏りが生じ、漢字テストの結果にも影響が現れる。つまり、テスト結果を継続的に見ていけば、その偏りを認識できるはずである。」と述べている。さらに「現状として学習者はテストの結果のみに着目し、原因の分析にまで至っておらず、学習ストラテジーの見直しによる改善の可能性を見落としているのではないか」と問題提起している。本研究は「セルフ・フィードバック」の実践を通して、学習ストラテジーを見直すことで自己の学びを問い直すという点において、この研究を引き継ぐものであるといえる。

2. 「セルフ・フィードバック」に向けて

本研究の実践で提唱した「セルフ・フィードバック」という用語そのものを用いた研究はこれまでに見られない。そこで、まず2-1において「セルフ・フィードバック」の定義を行う。さらに、その周辺概念として先行研究より2-2 フィードバック、2-3 ポートフォリオ、2-4 自己モニターについて概観する。最後に2-5においてこれらの周辺概念の相関を、図を用いて説明する。

2-1. 「セルフ・フィードバック」の定義

本研究では、漢字テストにおける学習者の誤りの傾向を把握するための手段として、テスト後のフィードバックのあり方に着目した。テスト結果上の誤った箇所が同じであろうと、その誤りが生じた理由が認知スタイルによって生じるものなのか、または母語の干渉によるもののかなどといった、それぞれの要因によって個々の学習者に対して必要なフィードバックは異なる。そのため、本研究における実践では教師がクラスに対して一方的にフィードバックを行うのではなく、個々の学習者が自らの誤りに対して自己分析を行

うことによって、自己の学習と向き合い、誤りに対して自らフィードバックを行うこととした。

漢字テスト結果における誤りに対して学習者が自己分析を行い、自身の漢字知識の偏りや誤りの傾向などに気づき、それを踏まえて今後の学習に生かすことは、自律学習を目指す上で有効であると考えられる。そのためには、自分で自己の学習に対して主体的に行うフィードバックが適するのではないだろうか。

本研究では、新しいフィードバック活動のあり方として「セルフ・フィードバック」を提案する。「セルフ・フィードバック」とは、学習者が誤りの分析を繰り返し行いながら自己と向き合い、漢字知識の偏りや誤りの傾向を把握し、学習方法を問い直す活動である。その際に、フィードバック・シートを用いることで、教師による学習者への問いかけがなされ、これにより学習者の自己分析が深まり、学びが促進されると考えたのである。

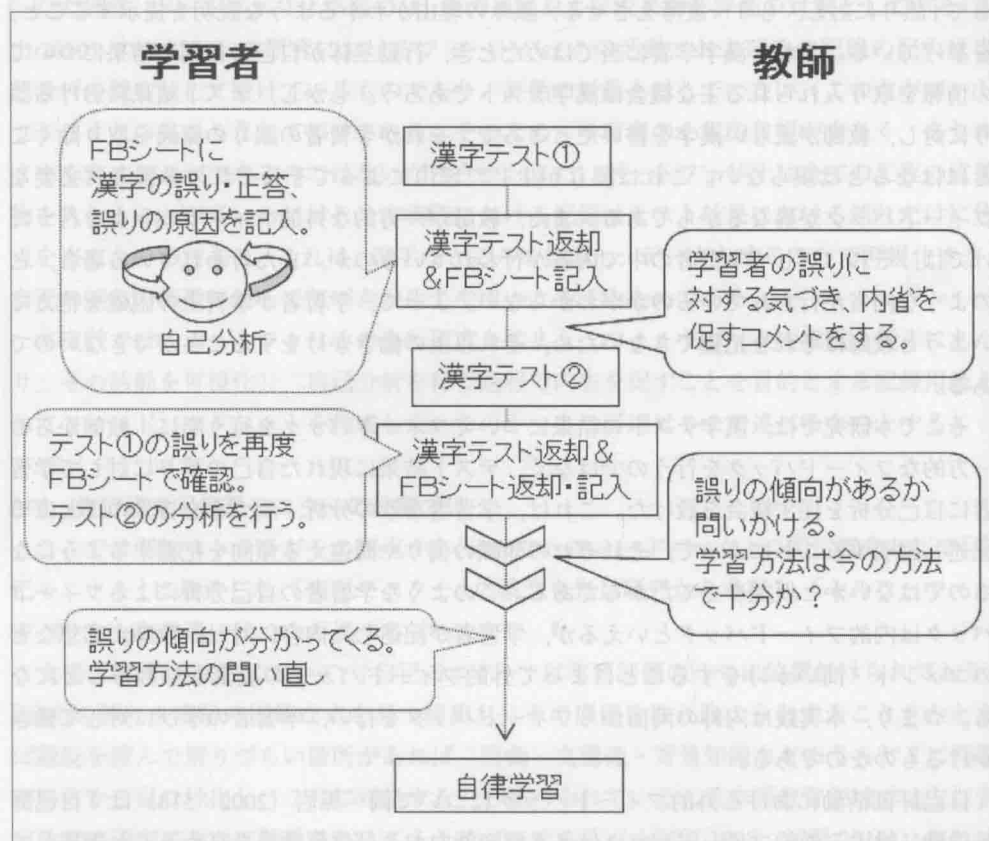


図1 「セルフ・フィードバック」

図1は、「セルフ・フィードバック」によって生じる学びの過程を表した図である。左側は学習者、右側は教師の対応を示している。「セルフ・フィードバック」を通して学習者が誤りに対する気づき、原因の分析、学習方法を問い直す自己分析を絶えず繰り返す様子である。最終的に、学習過程に応じて自分の誤りを解消するための問いかけを繰り返す

ことが習慣となるとメタ認知能力が育まれ、それがゆくゆくは自律学習へとつながることが期待される活動である。

授業の中で自己と向き合う機会を設けることによって主体的に得られる学びは、ほかの誰のものでもないその学習者だけのものとなる。学期を終えて教室から離れた時に学習者が自身に対し、「セルフ・フィードバック」によって自己分析を行えるようになれば既存の学習ストラテジーの見直しが生じ、結果としてそれが自律学習へとつながると考えられる。つまり、教室はただ知識を得るだけの場ではなく、自己の学びと向き合う場となりうるのである。

2-2. 先行研究①フィードバックの意義

鈴木（2005：868）によれば、フィードバックの概念は「行動主体が自己の行動の結果についての情報を取り入れて、次の行動のためのデータとすること」であり、その技法として「誤りに対し、もう一度考えさせる、誤りの理由がわかるような説明を提示すること」を挙げている。これを漢字学習に当てはめたとき、行動主体が自己の行動の結果についての情報を取り入れられる主な機会は漢字テストであろう。しかし、テスト結果における誤りに対し、教師が正しい漢字を書いたところで、それが学習者の誤りの原因を取り除くことにはなるとは限らない。これは誤りが生じた理由によってそれぞれの学習者に必要なフィードバックが異なるからである。また、教師が一方的な外的フィードバックを行うだけでは、それに対して学習者の中で内省が行われているのか、また行われている場合、どのような内省が行われているのかがわからない。よって、学習者が学習上の困難を抱えていようと教師はそれを把握できないため、それ以上の働きかけをすることができないのである。

そこで本研究では、漢字テストの結果についてフィードバックを行う際に、教師からの一方的なフィードバックを行うのではなく、テスト結果に現れた自己の誤りに対して学習者に自己分析を促す機会を設けた。これは、学習者なりの分析、気づきを自分のことばで記述し説明することによって、それぞれの知識の偏りや間違える傾向を把握するようになるのではないかと仮説を立てたからである。このような学習者の自己分析によるフィードバックは内的フィードバックといえるが、学習者が記述した内容に対し、教師が感想などのコメント・問いかけをすることによって外的フィードバックの要素も加わることになる。つまり、本実践は内外の両面からフィードバックを行い、学習者の学びに対して働きかけるものである。

自己評価活動における外的フィードバックについて岡・黒岩（2002：518）は「自己評価活動に対する外的フィードバックはメタ認知能力および学習効果を高める」と指摘している。また、鈴木（2002：869）もフィードバックによって「次回の学習を調節するばかりでなく、達成感や満足感を得て学習の動機づけを高める」と述べている。漢字学習はその性質上、学習に終わりがなく、上達している実感を得難い学習項目である。そのため、学習を継続させるためにも、このような達成感や満足感を得られるフィードバック活動のもつ意義は大きいといえる。

2-3. 先行研究②ポートフォリオの応用

本研究では、自己の学習と向き合い、自己の誤りに対して自らフィードバックを行うことによって産出した情報を継続的に記録するものとして、ポートフォリオの役割に注目した。

ポートフォリオについて、横溝(2000:107)は「学習者の学習の成果を蓄積していくファイルとして機能する」とし、その評価にあたって、「深い内省によって、自分自身の「学び」をしっかりと把握し、自律的な学習ができる能力を学習者が身につけていくことが期待されている」と述べている。同様に蔭山(2010:78)も「自分の学習活動を自己コントロールできる能力が養える」と利点を記している。これらの点に着目すると、ポートフォリオは前節で述べたフィードバックによって得た情報を記録するのに適していると考えられる。したがって、先行研究で述べられているポートフォリオの要素は漢字の自律学習を目指す上で必要な要素であるといえる。よって、本研究との重なりが指摘できる。

ただ通常、ポートフォリオ学習では、その過程および成果物を評価の対象としている(蔭山2010)のに対し、本研究におけるフィードバックの活動、およびその記録の記入は自己分析の機会として設けているものであり、評価の対象とはしていない。この点がポートフォリオとの異なりとして挙げられる。そのため、学習者の心理的負担が少なく、ありのままを書くことができるのではないだろうか。また、ポートフォリオは全ての工程の成果物を入れることが多いのに対し、本実践における記録はテスト結果における誤りだけに焦点を当てたものである。これは、苦手なところを認識し、データとすることで可視化でき、自己の誤りの特徴に対して気づきが生じやすいと考えたためである。

本実践では、ポートフォリオの先行研究を踏まえ、フィードバックの実践を行うにあたり、その活動を可視化し、自己分析を行う過程で内省を促すことを目的とする記録用紙としてフィードバックシートを作成した。このシートの詳細は3-2で述べるものとする。

2-4. 先行研究④自己モニターの位置づけ

ここでは認知ストラテジーの観点から「セルフ・フィードバック」の周辺概念として「自己モニター」に着目した。「自己モニター」の概念を先行研究から考察し、「セルフ・フィードバック」との違いについて述べる。

大橋・柳浦(1992)において、「自己モニター」は学習評価の一つに位置付けられており、「自らの誤りや理解の困難な点を見つけ出し、その原因を取り除こうとすること。たとえば雑誌を読んで解りづらい箇所があれば、語彙・文構造・背景知識などのうちどこに問題があるかを見つけ出し、これに対処する」と述べられている。日本語教育領域では主に音声教育の研究において散見されるストラテジーである(小河原1998, 河野2010)。これは音声には規範となるモデルが存在することから、「自己モニター」の活動を学習過程に取り入れやすいのであろう。漢字学習も規範となるモデルが存在するという点に関しては同様のことがいえる。

「セルフ・フィードバック」は「自己モニター」の概念を含むものであるが、特に学習者の誤りに焦点を置き、フィードバックシートを媒介にした学習者と教師とのやり取りが行われる一連の活動であることから「自己モニター」の範疇には収まらないと考える。

2-5. 先行研究と本実践の概念の相関図

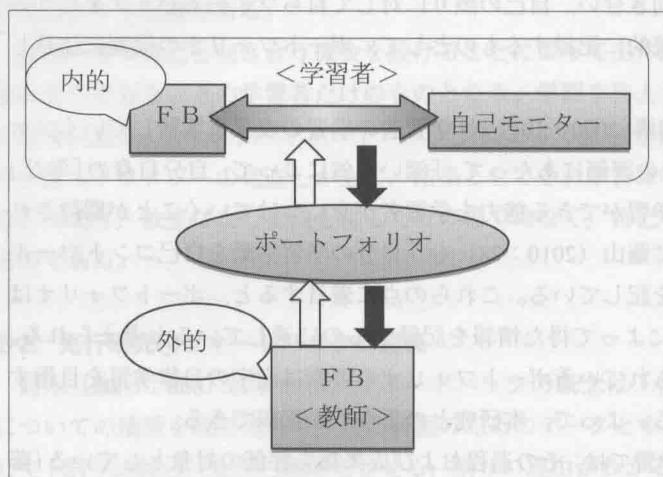


図2 概念の相関図

左図は、2-2 から 2-4 に
おいて述べた先行研究と本
実践の概念の相関図であ
る。

「セルフ・フィードバッ
ク」には学習者自身によ
って自己分析が行われる
内的フィードバックと、
教師によって行われる
外的フィードバックがあ
る。学習者が内的フィ
ードバックで得た結果
をもとに、自己の学習
に対する振り返りや問
い直しとして自己モニ
ターが機能する。

そこでの振り返りを記録する媒体としてポートフォリオを用いる。それに教師がコメントや問いかけを加え外的フィードバックとして与えることを表した。

3. 実践

3-1. 実践の対象者と流れ

本研究の対象は、2015 年度早稲田大学春学期「漢字 4」「漢字 5」（うち 4 レベルが 2 クラス、5 レベルが 1 クラス）である。漢字のクラスは 5 つのレベルに分かれており、「漢字 4」「漢字 5」のクラスは中級・上級に位置する。履修者は各クラスとも 18 名前後であり、今回はそのうち 43 名に調査協力を得た。これらの学習者の言語的背景は漢字圏 19 名（韓国、シンガポール、台湾、中国）、非漢字圏 24 名（アメリカ、イギリス、イタリア、オーストラリア、カナダ、スウェーデン、スペイン、タイ、チェコ、ドイツ、ノルウェー、フランス、ベトナム、ルーマニア）である。使用教材は『Intermediate Kanji Book（改訂版第 3 版）』であり、4 レベルでは 1～5 課、5 レベルでは 6～10 課を扱った。なお、漢字テストは、この教材の課ごとの新出漢字・基本問題・応用問題に基づいて 10 問程度出題された。毎回授業開始時に小テストを行い、さらに本研究の対象クラスではこれに合わせて前回の内容を反映させた復習クイズを課した。また小テストに加え、学期中に 2 回、中間試験と期末試験を行った。

授業最終日に学習者に対し、「セルフ・フィードバック」の活動の評価を問うアンケートを行った。アンケートの結果は教師が今後の授業を計画する上で参考とするものであり、学習者の成績評価には影響を及ぼさない旨を口頭で伝えた。また、アンケートに加え、協力の同意を得た 10 名の学習者に対し、アンケート内容の詳細を聞くことを目的としたインタビューを行った。インタビューを行った学習者は 4 レベルが 6 名、5 レベルが 4 名、うち漢字圏が 4 名、非漢字圏が 6 名である。

インタビューは担当クラスの教師が個々に行い、1人あたり20分を目安とし、その内容はICレコーダーで録音した。インタビューは半構造化で行った。共通質問事項として、日本語学習歴、漢字学習歴、クラスを履修した動機、フィードバックシートを取り入れた学習に対する感想、今後の漢字学習の進め方について尋ねた。

3-2. 実践内容

「セルフ・フィードバック」の活動では、毎回の授業で行われる漢字テストを返却する際に漢字テストと同時に専用の記録用紙である「フィードバックシート」(以下、FBシート)を配布した。FBシートとは、学習者のテストにおける①誤り、つまり間違えた漢字、②正答、③間違えた理由を毎週継続的に記録していく用紙(資料1)である。次の図3は、FBシートを記入する際の指示文および1回分のFBシートの記入例である。

(記入にあたっての指示文)

1. 漢字テストで間違えた字と正しい答えを書いて下さい。
2. どうして間違えたか、その理由を書き、今後どうすれば間違えないか、対策を考えて書いて下さい。
3. 間違えがなかった学生は、覚える時に難しかった漢字(読み・書き)を書き、どうしてその字が難しかったかを考えて書いて下さい。

○月○日	
きょうか × 許 可	きょか →○ 許 可
読み方の長音と短音の区別が難しい。	
多量 ⇔ × 少量, ○ 少量	「小」と「少」は読み方が同じで間違えた。 「多い」 ⇔ 「少ない」, 「大きい」 ⇔ 「小さい」と覚える。

図3 FBシート記入にあたっての指示文、および記入例

FBシートはA4サイズ of 用紙1枚の両面を使用した。1学期全15回分の記入内容を1枚の用紙に収めたのは、毎週同じ1枚の用紙に書き込むことによって、記入する度に前回の記入内容が自然と目に入り、自己の学びの過程を内省することを意図したものである。学期末にFBシートの全ての記録が終了した時に、1枚の成果物が完成するようになっていく。最終的にはこの完成したFBシートを見れば学期を通した学びを振り返ることができると考えた。

このFBシートには全15回分の授業の日付と四角い枠組みだけが書かれており、書くべきことは指示されているものの、書く内容や書き方などは学習者に委ねた。これは、「漢字4」および「漢字5」レベルの学習者が日本語能力的にも認知能力的にも自分のことばで書くことが可能だと判断したからである。

学習者がFBシートに書いた内容に対して、教師は感想などのコメント・問いかけをし