ISSN: 2603-9532

# スペイン日本語教師会第3回シンボジウム

Asociación de Profesores de Japonés en España 3er SIMPOSIO

「つなげよう、学習者の自律性と日本語教師の役割」 "Enlazando el papel del docente con la autonomía del alumno"

Universidad de Santiago de Compostela Facultad de Filología Viernes 26 y sábado 27 de junio de 2015 http://apje.es/







ISSN: 2603-9532

# 第三回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集

# Actas

# III Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España

「つなげよう、学習者の自律性と日本語教師の役割」

## "Enlazando el papel del docente con la autonomía del alumno"

2015年6月26日・27日

26 y 27 de junio de 2015

サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学 文献学部

Facultad de Filología de la Universidad de Santiago de Compostela

#### スペイン日本語教師会

Asociación de Profesores de Japonés en España

国際交流基金マドリード日本文化センター

Fundación Japón, Madrid

サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学 語学センター

Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Santiago de Compoatela

サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学 文献学部

Facultad de Filología de la Universidad de Santiago de Compostela









# 目次

はじめに	3
プログラム	4
基調講演: 村上吉文 (国際交流基金ブタペスト日本文化センター) 新世代自律学習者のための教師の役割	
一大量絶滅の時代を私たち恐竜が生き延びるための3つの視点—	9
<del>発表</del> ポスター発表	
「自律性のある学習者を育てる ―学習者主体の授業・教材改善」	杉山千尋10
「Twitterで日本語を使用し続けた学習者の人間関係」	平山花菜絵12
「ピア・ラーニングにおける自主的な学習促進の要因」	中尾桂子14
口頭発表	
「ライトノベルを読む ―学習者が期待すること― 」	朽方修一16
「教師は教室外自律学習をサポートできるのか	
―日本語学習者の教室外活動の変化とその要因から見える可能性―」	稲葉美穂22
「ハンガリーの高校における反転授業の試み	
―生徒のモチベーションを高める動画と授業のデザインとは―」	大森麻紀28
「Facebook を活用した自律学習促進の試み」 高橋水無	子、大石恵34
「学習者との共同プロジェクト	
―自律学習支援サイト『日本語せんせい』― 」 鈴木裕子 A	drián Riesco40

# Índice

Presentación	3
Programa	4
Conferencia inaugural Yoshifumi Murkami, Funda	ación Japón en Budapest9
Comunicaciones	
Comunicación en póster	
Estimular la autonomía de estudiante - Proceso de mejora	del aprendizaje por el propio estudiante -
	Chihiro Sugiyama 10
Interpersonal relationships of Japanese language learners	who tweeted for 4 years
	Kanae Hirayama 12
El peer learning y su efectividad: Algunos factores que fom	entan la iniciativa de los estudiantes para
el aprendizaje de japonés	Keiko Nakao 14
Comunicación oral	
Reading Light Novels: What learners expect from teachers	Shuichi Kuchikata 16
Can teachers support autonomous language learning considering sifts and causes of shifts in Japanese learners	
	Miho Inada 22
Practical report of Flipped Classroom in Hungarian high so design motivating of the student	chool: Point of animation making and class
	Asaki Omori 28
El intento de promover el auto-aprendizaje mediante el uso	o de Facebook
Minako Ta	akahashi, Megumi Oishi 34
Colaboración con los estudiantes: Página Web para estudi	o auto-didacta "Nihongo-sensei"
Vii	ko Suzuki Adrián Riesco 40

#### はじめに Presentación

# 第三回スペイン日本語教師会シンポジウム

# サンティアゴ·デ·コンポステーラ大会(2015年6月26日、27日)

スペイン日本語教師会は、今年の2月に発足5周年を迎えました。その節目の年に第3回目となるシンポジウムが開催されました。ガリシア州サンティアゴ·デ·コンポステーラで実施された今大会は、スペイン日本語教師会、国際交流基金マドリード文化センター、会場校となったサンティアゴ·デ·コンポステーラ大学の共催で行われました。

これまでのマドリード、バルセロナ大会に比べ、、交通のアクセスが不便で、参加者数に 影響が出るのではないかと危惧いたしましたが、スペイン国内をはじめ日本、トルコ、ヨ ーロッパ諸国からも参加していただきました。

今回のシンポジウムのテーマは、「つなげよう、学習者の自律性と日本語教師の役割」。 近年、情報コミュニケーション技術が発展し、学習者や教師を取り巻く環境が大きく変化 して来ました。こうした時代の変化を読み取り、「今、求められている教師とは」を参加 者一人ひとりが考察することが今回のシンポジウムの趣旨でした。

初日に行われた基調講演では「新世代自律学習者のための教師の役割~大量絶滅の時代を私たち恐竜が生き延びるための3つの視点~」というテーマで、国際交流基金ブタペスト日本文化センターの村上吉文氏にお話をしていただきました。この講演では、今、日本語学習を取り巻く環境で、どんなことが起こっているのか、そして時代の流れが今後どの方向に進んで行くのかを事例を交えて説明していただきました。この講演の中でこれからの日本語教師の役割が、「学習者に日本語をそのものを教える」というものから、「学習者に「学び方」を教え、学習者自身で学べるようなるよう指導していく」ことへ移行していく必要性があることを論じていただきました。

口頭発表、パネル発表では、学習者の自律性を促すための教室内外での活動や取り組みに関する実践報告などが行われました。

二日目のフォーラム、フォーラム還元パネルセッションは、基調講演から各発表までの 内容を自らの現場にひきつけて考え、今後の教師としての自分に何が必要かを模索する場 となりました。

限られた時間ではありましたが、日本語教育を取り巻く現状に目を向け、今度どのよう な方向を目指していくべきなのかを参加者一人ひとりが模索することができたのではない でしょうか。

野崎美香 スペイン日本語教師会会長

# プログラム

#### 6月26日(金)

15:00-15:30 受付開始

15:30-16:00 開会式

ご挨拶:

吉田昌志 (国際交流基金マドリード日本文化センター 所長)

María José López Couso (サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学 文献学部 学部長)

野崎美香 (スペイン日本語教師会 会長)

16:00-17:30 基調講演: 村上吉文 (国際交流基金ブタペスト日本文化センター)

「新世代自律学習者のための教師の役割

一大量絶滅の時代を私たち恐竜が生き延びるための3つの視点—」

17:30-18:00 コーヒーブレーク

18:00-19:00 ポスター発表

19:15-20:15 口頭発表 I

21:00-23:00 懇親会

#### 6月27日(土)

09:30-11:00 □頭発表Ⅱ

11:00-11:30 コーヒーブレイク

11:30-13:00 フォーラム

13:00-14:30 昼食

14:30-16:30 フォーラム還元パネルセッション

パネリスト、モデレータ:

村上吉文(国際交流基金ブタペスト日本文化センター)

フォーラム各グループ代表:

隈井正三 (国際交流基金マドリード日本文化センター)

16:30-17:00 閉会式

## **Programa**

# Día 1 (viernes 26 de junio)

15:00-15:30 Recepción

15:30-16:00 Inauguración

16:00-17:30 Conferencia inaugural

Sr. Yoshifumi Murkami, Fundación Japón en Budapest

17:30-18:00 Descanso-café

18:00-19:00 Comunicación en Póster

19:15-20:15 Comunicación Oral

21:00-23:00 Recepción

### Día 2 (sábado 27 de junio)

09:30-11:00 Comunicación Oral

11:00-11:30 Descanso-café

11:30-13:00 Foro

Los participantes se dividirán en grupos dependiendo del tipo de centro de trabajo.

13:00-14:30 Almuerzo

14:30-16:30 Mesa redonda post-foro

[Participantes, moderador]

Sr. Yoshifumi Murakami, Fundación Japón en Budapest

[Representantes de cada grupo del foro]

Sr. Shozo Kumai, Fundación Japón en Madrid

16:30-17:00 Clausura

# ポスター発表 6月26日(金)

題目	発表者	<b>*</b>	所属
自律性のある学習者を育てる 一学習者主体の授業・教材改善—	杉山	千尋	スペイン放送大学(UNED)
Twitter で日本語を使用し続けた学習者 の人間関係	平山	花菜絵	北海道大学大学院 国際広報メディア・観光学院
ピア・ラーニングにおける自主的な学 習促進の要因	中尾	桂子	大妻女子大学
漢字の自学促進のための教材開発の 試み	隈井	正三	国際交流基金マドリード 日本文化センター
ー『まるごと』で学ぶ人のために—	高橋	水無子	サンティアゴ・デ・コンポス テーラ大学 語学センター

# Comunicación en póster : viernes 26 de junio

Título	Comunicador	Entidad
Estimular la autonomía de estudiante ~Proceso de mejora del aprendizaje por el propio estudiante~	Chihiro Sugiyama	Centro Universitario de Idiomas a Distancia de UNED
Interpersonal relationships of Japanese language learners who tweeted for 4 years	Kanae Hirayama	Hokkaido University Graduate School
El peer learning y su efectividad: Algunos factores que fomentan la iniciativa de los estudiantes para el aprendizaje de japonés.	Keiko Nakao	Otsuma Women's university junior college division
El intento de creación de materiales educativos para promover el auto	Shozo Kumai	Fundación Japón, Madrid
-Aprendizaje de los caracteres – para los estudiantes de japonés que aprenden con los libros "Marugoto" –	Minako Takahashi	Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Santiago de Compostela

# 口頭発表1:6月26日(金)

題目	発表者	所属
ライトノベルを読む ―学習者が期待すること―	朽方 修一	エルジェス大学
教師は教室外自律学習をサポートできるのか? 一日本語学習者の教室外学習活動の変化とその 要因から見える可能性—	稲葉 美穂	カーディフ大学

# Comunicación oral I : viernes 26 de junio

Título	Comunicador	Entidad
Reading Light Novels: What learners expect from teachers	Shuichi Kuchikata	Erciyes University (Turkey)
Can teachers support autonomous language learning out of the classroom?: An approach considering sifts and causes of shifts in Japanese learners' out-of-classroom learning activities	Miho Inaba	School of Modern Languages, Cardiff University

# 口頭発表 2:6月27日(土)

題目	発表者	所属
ハンガリーの高校における反転授業の試み <b>一</b> 生徒のモチベーションを高める動画と授 業のデザインとは <b>一</b>	大森 麻紀	国際交流基金 ブダペスト日本文化 センター
Facebook を活用した自律学習促進の試み	高橋 水無子	サンティアゴ・デ・コ ンポステーラ大学 語学 センター
	大石 恵	個人教授
学習者との共同プロジェクト ―自律学習支援サイト	鈴木 裕子	マドリッド・ コンプルテンセ大学 現代言語センター (CSIM)
『日本語せんせい』—	Adrián Riesco	マドリッド・ コンプルテンセ大学 情報学部

# Comunicación oral II : viernes 26 de junio

Titulo	Comunicador	Entidad
Practical report of Flipped Classroom in Hungarian high school: Point of animation making and class design motivating of the student	Asaki Omori	The Japan Foundation, Budapest
El intento de promover el auto- aprendizaje mediante el uso de Facebook	Minako Takahashi	Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Santiago de Compostela
	Megumi Oishi	Clases particulares
Colaboración con los estudiantes: Página Web para	Yuko Suzuki	Centro Superior de Idiomas Modernos de la Universidad Complutense de Madrid
estudio auto-didacta "Nihongo- sensei"	Adrián Riesco	Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Informática

#### 基調講演

# 新世代自律学習者のための教師の役割

-大量絶滅の時代を私たち恐竜が生き延びるための3つの視点-

村上 吉文 国際交流基金ブタペスト日本文化センター

近年の ICT (情報通信技術) の発展により、教育機関に属さない学習希望者にも自律的に外国語を学ぶ環境が整ってきました。そして実際に、学校で日本語を学んだことも、日本へ行ったこともないのに JLPT の N1 に合格してしまうような例も多く聞かれるようになってきています。今回の基調講演では、こうした事例を紹介しつつ、語学教師はもはや必要ではないのか、必要だとしたら期待される役割は何か、その役割を果たすために何をしなければならないのかを考えていきたいと思います。

なお、プログラミングなどの技術的な議論には立ち入りません。パソコンかスマートフォンでインターネットにアクセスできるぐらいの人を念頭に、最近のICT化の波に飲み込まれそうになっていることに不安を感じている時に、自分が少しずつ変わっていくための第一歩を踏み出してもらえるためのお手伝いができればと思っております。

第 3 回 APJE シンポジウム 基調講演(村上吉文氏)01 https://www.youtube.com/watch?v=JwLDxeM-06g

第 3 回 APJE シンポジウム 基調講演(村上吉文氏)02 https://www.youtube.com/watch?v=jtBY2-hdzbk

# 自律性のある学習者を育てる

―学習者主体の授業・教材改善―

杉山 千尋 スペイン放送大学 chihiro sugiyama@outlook.com

#### 1 実践の背景

日本語教育重要用語 1000 によると、「自律学習とは、学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教育者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習をいう」とある。

スペイン放送大学日本語コースにおいて、2012~2015年のコース総登録者数の変化を調査したところ、1年目から2年目の段階での学生者数が3割弱に減少し、2年目から3年目などと比較し減少が著しいことが明らかになった。筆者は、オンライン学習をメインとするコースで4年間のカリキュラムを継続・終了するためには「自律的に学習する力」が要求されると考える。そこで、学習者が主体的に関わる授業を模索、様々な活動を実施した。モデルとして、「自律的な学習者を養うための活動モデル」(Oxford 2003)を参考にした。

#### 2 活動の目標と手順

まず、「自律的な学習者を養うための活動モデル」(Oxford 2003)を参考に次の目標を立てた。学習者が 1.必要な情報にアクセスできる環境にある、2. 高いモチベーションを維持できる、3.日本語を使って交流する機会がある、4.自らの学習方法を問題視し改善をめざすことができる。次に、アンケートを実施し現状の問題点を洗い出し目標モデルと比較した。以下、図式化する。



図1 オンラインのみでコースに参加する学習者の現状



図2 オンラインでも自立的に学習できる学習者の目標モデル

#### 3 活動内容

スペイン放送大学の語学コースでは Alf という学習プラットフォームがあるが、学生・教師が意見交換できる掲示板がうまく機能していないのが現状であった。そのため図 1のように学習者が孤立してしまうという問題があった。そこで、ソーシャルネットワーク等オンラインリソースを活用し学生同士の交流の場を設けることを提案した。また、クラス活動として、日本語学習方法について意見交換の場を与える(1 時間)、教材について見直し、オンライン学習のための理想教材を考える場を設ける(2 時間)、そこで学生から提案された効果的な学習方法をクラス活動に取り入れる(1 時間+課外活動)、といった活動を実施した。すべての活動において教師はきっかけや選択股を与えたり、学生からの提案に対して、提出期限などのルールを決めることに撤し、できるかぎり決定権は学生に与えることにした。

## 4 活動の結果と考察

学習者同士の交流の場として、学生の発案により Facebook グループが開設された。利用 状況を表 1 にまとめる。コメント内容を見ると、他の学習者と日本語を使って会話に挑戦 したり、日本文化イベントなどに関する情報交換をしたりなどの活動が行われていた。

					内容				
投稿		宿題	日本語	日本	学習 :	コース	クラス	他	合計
			会話	関連情報	ツール	内容	外交流		
メイン 投稿	学生	12	1	28	14	12	5	3	75
投稿	教師	12	2	13	3	8	0	1	39
コメント	学生	4	30	28	6	28	42	26	183
投稿	教師	0	9	1	8	1	1	14	42

表 1 Facebook の利用状況

その他の活動を通しては、クリティカルな視点から使用している教材をよく知り自分たちが求める教材はどのようなものか考えることにより、学習への主体的な関わり方、教師や教材など必要なリソースをうまく見つけて活用することを体験できたようだ。それぞれの活動後に Facebook で学習ツール・ビデオ紹介などの書き込みが増加した。また、コース終了時のアンケート調査の感想より、それぞれの活動がモチベーション維持・自信につながったことが確認できた。クラス外でも交流の場を持ち、学習者が学んだことを発信し他の学習者とつながる機会を広げることは、モチベーション・自立性アップと比例関係にあると思う。数値化することは難しいが、今後も観察を続けて行きたい。

#### <参考文献>

Oxford, L.R. (2003) Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*, eds. D. Palfreyman and R.C.Smith, New York: Palgrave Macmimllan.

国立国語研究所(1998)『日本語教育重要用語 1000』バベル・プレス.

## Twitter で日本語を使用し続けた学習者の人間関係

平山 花菜絵 北海道大学大学院 国際広報メディア・観光学院 hirayamakanae@gmail.com

#### 1 背景と目的

現在、ソーシャルメディアを用いて様々な日本語の活動が行われている(中西ほか 2011 など)。筆者も Twitter を用いて 2010 年に 1ヶ月半に渡り日本語使用の場を作った。参加者は日本人協力者 8 名とベトナム・韓国等にいた日本語学習者 12 名であった。Twitter は当時日本人利用者が多く国外でも使用可能であり、時間的物理的制約も少ないため、日本語学習者の日本語使用の機会を増やし、学習者が自ら使用を継続できると考えられる。2014年のインタビューでは、継続していた学習者は Twitter を通して、「多くの自然な日本語に触れて自身も自然な日本語を使えるようになった」、「正しい日本語で自分の意見を正確に伝えようと思った」、「日本人への理解が深まった」と述べていた。しかし、継続は難しく、活動の途中でやめてしまう学習者がいた。また、活動終了後にも自ら継続する参加者は、日本語学習者 2 名を除きいなかった。では、自ら継続するにはどうすればいいのだろうか。三浦(2009)によると「他者から理解されたという満足感がブログを書き続ける意向を強化する」とされる。他者から理解されるためには他者との人間関係が必要である。

そこで、本研究では Twitter で日本語使用を継続した日本語学習者の人間関係をやりとりから明らかにすることを目的とする。

#### 2 方法

調査期間は、①筆者が設定した活動が行われていた期間(2010年9月下旬~11月中旬)、②①の活動が終了し日本語学習者が自ら続けていた期間(2010年11月下旬~2014年12月中旬)である。①の期間は日本語学習者12名が誰に発信していたか、誰から受信していたかを調査した。参加者のTwitterは原則として非公開設定であった。①の期間終了後、2014年も自ら日本語でツイートし続けていた学習者は2名であった。彼らは自ら公開設定に変えた。②の期間の対象者はその2名とし、2014年12月にインタビューを行なった。

#### 3 結果

調査期間①は、第 I 期(9月 27日~10月 13日)、第 II 期(10月 14日~10月 30日)、第 III 期(10月 31日~11月 16日)の 3 期に分け調査した。この間に活動を継続していた日本語学習者の発信先は、表 1 上部の通りである。第 I 期は「活動前から既知の日本語母語話者・日本語学習者」の発信先の割合が多い。第 II 期は「活動前は未知の日本語母語話者」の割合の増加が見られた。第 III 期には「活動前から既知の日本語学習者」だけでなく「活動前は未知の日本語学習者」の発信先の割合がやや増加していた。そして、「活動前から既知の日本語母語話者」の割合は、期間中に徐々に低くなっていったことがわかった。また、表 1 下部のように学習者宛のツイートの受信元も同様に変化していた。これらから、

			不	日本語母	語話者	日本語	学習者	複数の	日本語	計
			特	活動前	活動前	活動前	活動前	日本語	母語	
			定	から	は	から	は	母語	話者+	
	期			既知	未知	既知	未知	話者	学習者	
発	Ι	ッイト数	40	58	20	16	0	1	0	135
信		割合	30%	43%	15%	12%	0%	1%	0%	100%
先	Π	ツート数	43	58	31	8	2	4	2	148
の		割合	29%	39%	21%	5%	1%	3%	1%	100%
推	Ш	ツート数	44	36	27	23	11	2	1	144
移		割合	31%	25%	19%	16%	8%	1%	1%	100%
										427
受	Ι	ツート数		101	29	16	0			146
信		割合		69%	20%	11%	0%			100%
元	Π	ツート数		68	46	9	3			126
の		割合		54%	37%	7%	2%			100%
推	Ш	ツート数		46	32	23	12			113
移		割合		41%	28%	20%	11%			100%
										385

表1 学習者の発信先(学習者が誰に向けて発信したツイートなのか)の推移と 学習者の受信元(誰から学習者宛に送られたツイートなのか)の推移

時間が経つにつれて新たな相手とのやりとりが生まれていったことが考えられる。

次に、調査期間②である。対象者は2名であるが、インタビューの結果、対象者である日本語学習者2名はTwitterを契機に新たな日本人との出会いがあり、やりとりをし、実際に会うほどまでの関係ができたと述べていた。対象者2名のフォロワー数は、調査期間①では活動の参加者である約20だったが、2015年10月の調査ではそれぞれ約520、200であり、フォロワーの60%以上は日本人と思われるアカウントであった。また、フォローについては、調査期間①は約20であったが、2015年10月の調査ではそれぞれ約330、130であり、フォロー数の85%以上が日本人と思われるアカウントであった。

#### **4** まとめ

Twitterで日本語の使用を4年に渡って自ら継続していた彼らは、既知の人物だけではなく、自ら Twitter を通して新たな関係を広げ、関係を深め、維持していた可能性があることがわかった。

#### <参考文献>

- 中西久実子、村上正行、上田早苗 (2011) 「SNS を活用した日本語教育実習生と日本語学習者の協働学習: SNS 上での交流を活発にする要因とは」、『教育システム情報学会誌』Vol.28、No.1、pp.61-70.
- 三浦麻子 (2009) 「ブログ・ブロガー・ブロゴスフィア」三浦麻子・森尾博昭・川浦康至 (編著)『インターネット心理学のフロンティア』、pp.149-181、誠信書房.

# ピア・ラーニングにおける自主的な学習促進の要因

中尾 桂子 大妻女子大学 nakao@otsuma.ac.jp

#### 1 日系人就労準備事業日本語クラスと日本人短期大学生初年次必修クラスでの観察

日本国内で、目的・背景の異なる<1>日系人就労準備事業(一般財団法人日本国際協力センターJICE)の日本語クラスと、<2>日本人短期大学生の初年次「文章表現」クラスで協働学習を実践した。それぞれにおいて、ピアとの自発的な活動が見られるクラスと、見られないクラスがあった。<1><2>各場合の協働学習時の様子を観察し、自主的な学習活動に至る要因について考察した。

	クラス概要	授業概要	協働学習実施回数
日系人就労事業日本	A:16人 国籍:ブラジル、 ペルー、ボリビ ア、コロンビ ア、アルゼンチ ン、エクアドル 学習者の滞在年 数:8年~32年 B:18人	受講者: 厚生労働省管轄ハローワークの非母語話者就労支援対象者(18歳以上65歳未満) 教材: 『はたらく人の日本語』JICE(2014)内容: 就労・求職場面での会話、表現、意味活動: 課題遂行力養成を第一目標流れ: 各課目標 Can-Do→RP→表現場面学習(聴解)→RP タスク→Can-Do試験: 文字、文法、読解、会話別に全4	はぼ毎回 ロールプレイ (RP) 発表時に 1. 過去の経験の 説明 2. 実演 3. 相互評価
本語クラス	国籍:ベトナム、 ミャンマー、モン ゴル、ブラジル、 ペルー、コロンビ ア 学習者の滞在年 数:0年~25年	回ずつ レベル:初級(日常生活が可能)レベル1~2 1クラス:25人まで(平均15人程度に減る) 期間:1コース約5か月×2回分、約10か月担当者:日本人教師3人のティームティーチング(担当はA、Bクラス各週1回)	ロールプレイ (RP) 発表時に 4. 過去の経験の 説明 5. 実演 6. 相互評価
短大	A: 15 人	受講者:短大国文科新入生必修授業履修者(18歳~27歳)	非実施
大初年次「文章表現」	B: 12 人	教材: 市販教材を独自編纂 内容: 大学生活での文章表現(メール、 メモ、ノート、掲示、提案、 ES、レポート) 構成: 目標確認→全体練習→ポイント確 認→ルーブリック→個人練習	毎回の課題推敲時 にルーブリック使 用のピア・レスポ ンス (PR) にて 1. 個人作業での 表現方法・エ
表現」クラス	C: 15 人	→PR→清書・提出 レベル:日本語検定3級合格者6割程度語彙 力推定テスト小学生〜社会人 1クラス:14人〜18人 期間:前期・後期通年30回 担当者:同講師1人で各クラス週1回担当	夫を説明し合 う 2. ルーブリック と比較 3. 質疑、確認 4. コメント・評価

表1 各クラスの授業と協働学習の概要

### 2 教室活動、協働学習、自主的な活動の様子

いずれのクラスでも協働学習の意義の理解には時間がかかり、最後まで仲の良いグループで固まって座っていた。しかし、開始後4週目辺りから、徐々に、差が生じていった。日系人就労事業のAクラスでは、学習時は積極的に誰とでも組み、ロールプレイ(RP)の発表の際は、課題が「わかる」ことや自分がどのように実践「できる」かを積極的に皆に見せていた。また、RPを見た人は必ず感想を言い、双方がその貢献を喜んでいた。RPでの実践に対して「できる」という意識が低い人が発表する際は、全員で、意見、コメント、冗談を言い合って支援していた。そして、RPの前後には、各自が、正確さや表現の方法、表現時の態度について、周囲や上手なRPをした人と話しに行き、各自のRPが良くなるための意見を交換する様子が見られた。自信がない部分を周囲に相談する人も多く、開始前や休み時間の宿題や課題の相互確認が習慣になっていた。よく相談を受けていた人はテスト前に自主的に有志の勉強会を開いていた(3回目は全員に呼びかけていた)。全員修了の意識を強く持っていて、皆で欠席がちの人を支援する場面がよく見られた。

日系人就労事業のもう一方の B クラスは、国籍に関係なく仲良くしていたが、仲良しグループ以外には気を遣う様子がなく、開始当初から 2 コース終了時まで、終始、RP 発表には消極的で、RP 時や教室活動中に相互支援を行う場面がほぼなかった。課題が「わかる」ことや、自分がどのように「できる」かを教師にだけ見せたがる傾向があり、クラスの人には良くできるところのみを見せて一目置かれたがった。協働学習時の相互評価もほぼ見られず、たまにあった意見やコメントで、非難や干渉を受けたと思う人もいた。

日本人短大生の初年次文章表現クラスは、協働学習非実施 A クラスより、実施クラス B、C の方がクラス自体の結束力は高かったが、協働学習実施クラスであっても自主性には差があった。B クラスは自分の貢献に見合う反応がないことを損だという認識の人が多く、C クラスは「情けは人のためならず」として、自ら積極的に、相手の持ってきた課題に合わせて指摘、肯否定、意見、説明を交換する場面が数多く見られた。教室外学習時の C クラスは相手に的確な指摘ができるように相手の課題を何度も見直す様子が見られた。 C クラスの期末アンケートには、課題遂行や貢献に責任を感じるという記述が多く、仲間とのやり取りの意義や達成感を高く認識し、相談、指摘、改善のやり取りを楽しむ意見や、良い部分を探すと自分にも役だったので自主的に協働学習に努めたとの意見が見られた。

#### 3 ピア・ラーニングにおける自主的な学習促進をめぐって

<1>日系人就労準備クラスも<2>初年次の文章表現のクラスも、授業外でも自主的に協働学習を進めていたのは、仲間や仲間への貢献を強く意識するクラスであった。ピア・ラーニングの要は「協働」にあり、場の共有者同士の相互協力と互恵性の実現が達成感の条件である(池田・舘岡 2007)。教室運営上の教師の配慮として、見栄や損得勘定を乗り越えて仲間に対する貢献を意識する行動を契機にすることで、場が自主的な学習を促進させる動機付けに肯定的な影響を与え、協働学習の成否を分ける一因にもなると考えられた。

#### <参考文献>

池田玲子、館岡洋子(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.

\*本研究は H24~26 科研基盤(C)24520598 の助成を受けた研究成果の一部である。

# ライトノベルを読む

# ―学習者が期待すること―

朽方 修一 エルジェス大学 s.kuchikata@gmail.com

#### はじめに

筆者の所属する大学でも例外ではなく、マンガやアニメに代表されるポップカルチャーへの興味・関心が、学習者の日本語学習動機の1つとなっている。そこで、本稿では、ポップカルチャーの1つである「ライトノベル」を取り上げ、「読んでみたい」と自ら申し出た学習者を対象とした教室外活動を通じ、ライトノベルをもっとよく読めるようになるために、学習者は自分に何が足りないと気づいたのか、また、学習者は何を授業に期待しているのかを明らかにした。そして、その期待に応じるために、教師はどのような授業を行うことができるか、学習を支援するためにどのようなことが必要かについて、実践につなげるための可能性を考察した。

#### 1 本稿の目的

本稿では、ライトノベルを対象とし、まず(1)(2)に注目し、その結果に基づいて(3)について考えてみたい。

- (1) ライトノベルをもっとよく読めるようになるために、学習者は自分に何が足りないと気づいたのか。
- (2) ライトノベルをもっとよく読めるようになるために、学習者は何を授業に期待しているのか。
- (3) 学習者の期待に応じるために、教師はどのような授業ができるだろうか、また、学習を支援するためにどのようなことが必要か。

#### 2 ライトノベル

ライトノベルをリソースとして使用した日本語教育は、これまでほとんど行われていないように思われる。そこで、具体的な考察に入る前に、リソースであるライトノベルについて、その定義と表現的な特徴について簡単に触れておきたい。そして、今回の調査で使用したライトノベルの選定基準についても述べる。

#### 2.1 ライトノベルの定義

ライトノベルの定義は研究者によって少々異なるが、おおよそ次のように定義される。

「主として中学生から大学生にかけての学生を想定読者とし、まんがやアニメーショ

ンを想起させるイラストを添えて出版される小説群のこと。また、物語の作中人物も、 まんがやアニメーションに登場する「キャラクター」として描かれる、キャラクター 小説である」

(大橋 2014 p.41)

人気のあるライトノベルは、アニメ化・マンガ化はもちろんのこと、フィギュアなどのグッズにも展開される。この過程は一般に「メディアミックス」として知られている「。

#### 2.2 ライトノベルの言語表現的な特徴

メイナード(2012)は、次のようにライトノベルに用いられる言語表現的な特徴を挙げている。

- 1. ライトノベルでは、会話で人物を引き立てることが多い。
- 2. 多人数の会話は区別しにくいので、語尾や口調に際立った特徴を付けることが多い。
- 3. キャラクターを際立たせるためにキャラ語が選ばれる。
- 4. 語りの部分にも心内文や心内会話として会話表現が頻繁に使われる。
- 5. 会話部分や語りには、日本語のありとあらゆるバリエーションが利用される。
- 6. あまり説明、描写をしない。
- 7. ビジュアルイメージが統合される。

(メイナード 2012 p.30)

ライトノベルでは、様々な日本語のバリエーションがキャラクターの会話を中心に使用されており、これは、マンガやアニメで用いられる言語表現とも類似すると考えられる。 したがって、この分野に興味のある学習者にとっては、ライトノベルを使用した学習も有益となるだろう。

#### 2.3 使用したライトノベルの選定基準

学習者の読みたいライトノベルを提供できれば理想だが、何百タイトルもあるライトノベルをすべて揃えるのはやはり困難であり、また、学習者が自身で日本から購入するのもそれほど容易ではない。そこで、『このライトノベルがすごい! 2014』を参照し、同書 34、35ページに掲載されている 2013 年度版ライトノベルランキングで 20位までにランクしている人気作品のうち 14 作品を揃えた。通常、ライトノベルはマンガと同じように、1 巻では完結せず複数巻におよぶ。しかし、本調査ではそれぞれの作品の、紙媒体(文庫本)の第1巻のみを使用した。

#### 3 対象・方法

本稿は、「ライトノベルを読んでみたい」と申し出た 4名の学習者(2名はおおよそ N2レベル、2名はおおよそ N3レベル)を対象とした教室外活動の結果に基づいた考察である  $^2$ 。教師側からの強制的な要素(興味はないが、授業だから、成績に関わるからしかたなく読むなど)を学習者に極力与えたくなかったため、教室での全体授業でライトノベルを読むということはしなかった。申し出た学習者に、長期休暇(2015年1月中旬から2月

中旬)を利用し自由に読んでもらい、アンケートおよびそれに基づいた聞き取り調査を行った。自主的な「読みたい」という気持ちを最優先したため、学習者のレベル、ライトノベルの難易は考慮しなかった。また、自律的な活動を促すため、「自分の読みたいように自由に読んでみよう」とだけ指示し、辞書やアプリなどのツールの紹介もしなかった。

## 4 結果と考察

#### 4.1 学習者はライトノベルをどう読んだか

学習者	読んだ作品 (著者名、レーベル名): 読んだページ数/全体のページ数
Α	『ソードアート・オンライン』(川原礫、電撃文庫):30ページ/352ページ
В	『ノーゲーム・ノーライフ』(榎宮祐、MF文庫 J): $48$ ページ $/275$ ページ
С	『はたらく魔王さま!』(和ケ原聡司、電撃文庫):52ページ/312ページ
D	『バカとテストと召喚獣』(井上堅二、ファミ通文庫):115/283ページ

表1 学習者の読んだ作品と読んだページ数

学習者の読んだ作品と読んだページ数は表 1 の通りである <sup>3</sup>。ライトノベルの読み方については特に何も指示をせず、何ページ読むか、どんな辞書を使うかなどは全て学習者に任せた。その結果、いずれの学習者も、時間がある時に読むという姿勢で、漢字の読み方や語彙の意味がわからない時には、オンライン辞書や携帯アプリなどを使い、常時調べながら読み進めるという方法を取った。これは、ライトノベル自体を理解し楽しむことを目的とした読み方と言えるのではないだろうか。

学習者が実際に読んだページも表1に示してあるが、その結果について、AからCの学習者は「よく読めた」、Dの学習者は「あまりよく読めなかった」と振り返っている。AからCの学習者が「よく読めた」とした理由はほぼ共通して「わからない言葉や漢字を自分で調べるのは勉強になったから」で、Dの学習者が「よく読めなかった」とした理由は「あまり読む時間が取れなかったから」であった。

#### 4.2 学習者の気づきと授業への期待

学習者	もっとよく読めるようになるために、自分に必要なこと
A	知らない言葉を勉強して、速く読めるようになったほうがいい
В	知らない言葉の意味を調べて勉強したほうがいい
С	日本語で書かれた本をたくさん読んだほうがいい
D	ライトノベルをたくさん読んで、漢字を勉強したほうがいい

表2 学習者が気づいたこと

学習者	もっとよく読めるようになるために、授業に何を期待するか
A	ライトノベルに慣れるために、縦書きの日本語をたくさん読んだほうがいい
В	いろいろな言葉を勉強したほうがいい
С	言葉や漢字をたくさん勉強したほうがいい
D	もっと速く読めるように、言葉と漢字をもっと勉強したほうがいい

表3 学習者が授業に期待すること

表 2 は、ライトノベルを読んで、学習者が気づいたことのまとめである <sup>4</sup>。学習者は、 もっとよく読めるようになるためには、特に語彙と漢字の勉強が必要だと感じていること がわかる。そして、それが「授業に期待すること」に反映されていることが、表 3 からわ かる。表 3 からは、縦書きのテキストに慣れる必要があると学習者が感じていることもわ かる。ライトノベルは形式的には一般の小説と同じ縦書きで書かれているためである。

#### 4.3 どのような授業を行うことができるか

表3に示したように、学習者はライトノベルをもっとよく読めるようになるために、授業では、縦書きのテキストを読む練習、また、特に語彙・漢字の学習を期待していることがわかった。

ここでは、学習者の声に応えるために、教師はどのような授業を行うことができるか、 また、学習を支援するためにどのようなことが必要かに焦点を当て、その可能性を考えて みたい。

ライトノベルを授業で扱うには、以下のようないくつかの問題が存在する。まず、授業でライトノベルを取り上げたとしても、参加者全員がライトノベルに関心を示すかどうかが不明である。また、ライトノベルは今やポップカルチャーの1つとして定着してはいるが、様々なテーマや内容の作品が存在し、1つにまとめることが実質不可能で、使用される語彙や漢字も多岐にわたると考えられる5。そして、学習者がライトノベルに興味を持ったとしても、どの作品に興味を持つかは学習者一人一人で異なるであろう。したがって、学習者一人一人が学びたいものを学べるような場としての授業が理想となる。

#### 4.3.1 チュートリアル

学習者一人一人の学習を重視した授業の 1 つに「チュートリアル」(桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」2007)という授業形態がある。チュートリアルは「学習者の自律を目指した個別対応型の日本語授業」(桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」2007 p.21)と定義され、その目的は、「学習者が自分のニーズに気づき、自覚的に学習を進められるようになること、つまり、学習者が自分の学習を自分自身で管理できる力を身につけること」(桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」2007 p.24)である 6。

#### 4.3.2 語彙・漢字を学ぶために授業でできること

チュートリアルの考えに従って授業を行うことができれば、学習者一人一人が学びたいことを学べることになる。筆者の所属するエルジェス大学の場合、漢字の授業は1年生と2年生の前期・後期(90分×1回/週)、3年生の前期・後期(90分×1回/週)、4年生の前期(90分×1回/週)に行われているため、語彙・漢字の学習に特化したチュートリアルを部分的にでも導入することが可能かと思われる7。チュートリアルは、学習者が自分のニーズに基づいて学習を行うものであるから、リソースはライトノベルでもライトノベル以外でもよく、横書きのテキストでも縦書きのテキストでもよい。そして、自分の学んだ語彙・漢字についての発表などを通じて、学んだことや問題点などをクラスで共有することが期待できる8。

#### 4.3.3 教師の役割

チュートリアルにおいて、「教師は学習支援者であり自律学習の促進者」と位置づけられ、「その役割は、学習者が主体的に学習を進められるように手助けをすること」(桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」2007 p.25)であるとされる。そして、「学習の選択肢をより多くするのも、また学習者が選択したリソースに対する知識を持つのも、いい支援者としての教師の役目」(桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」2007 p.113)だとされる。

ライトノベルを例にとれば、まず、教師もライトノベルを知る必要がある。そして、学習者がライトノベルのどのような点を難しいと感じているのかを把握する必要がある。本稿の調査は部分的なものでしかないが、学習者は語彙・漢字の勉強の必要性を感じ、また、聞き取り調査を通じ、会話文よりもいわゆる地の文に現れる状況の説明や、人物・場面描写のほうが難しいと感じていることもわかった。ライトノベルを理解し、学習者と知識や問題を共有すれば、よりよい支援につながるであろう。

#### 5 まとめと今後の課題

本稿では、ライトノベルをもっとよく読めるようになることを目的とし、学習者の気づきと授業への期待に基づいて、教師はどのような授業を行なうことができるか、学習を支援するためにどのようなことが必要かについて考察した。その結果、学習者はライトノベルをもっとよく読めるようになるためには、特に語彙・漢字の学習に力を入れなければならないと感じていることが明らかになった。そして、そのことが授業への期待にも反映されていることが明らかになった。この結果に基づき、本稿では学習者の期待に応じるための授業の1つの可能性として、チュートリアルの導入が有益であることを述べた。また、学習を支援するためには、教師自身もリソースであるライトノベルを知り、学習者と知識と問題を共有していく必要があると述べた。

本稿は、4 名という小人数に対して行った調査に基づいた考察であるため、十分な考察とは言えない部分もあるかと思われるが、ライトノベルという比較的新しいリソースに注目した日本語教育の試みとして位置づけられるであろう。また、教師は学習者のニーズを満たすためにどのような授業ができるか、学習を支援するためにどのようなことが必要か、という点についても考察したが、これは、あくまで可能性について述べたにすぎず、実践と評価を行っていかなければならないことを自覚している。今後の課題として取り組んでいきたい。

-

注.

<sup>1</sup>川崎・飯倉(2009 p.18)は、近年の「メディアミックス」について「ある作品とそこから派生した作品群(コンテンツ)を、複数のメディア媒体で展開すること」と説明している。

 $<sup>^2</sup>$ 実際申し出た学習者は5名だったが、1名は事情により休暇中読む時間が確保できなかったため、考察対象外とした。

<sup>3</sup>全体のページ数は、それぞれ第1巻の「あとがき」までとした。

<sup>4</sup>表2、表3において、学習者の意図することが変わらない範囲で日本語を修正・短縮した場合もある。

<sup>5『</sup>このライトノベルがすごい!2014』(pp.92-153)では、ライトノベル 220 作品を「世界の命運!」「働く人々」「愛しき日常」「愛しき非日常」といった 14 のジャンルに分けて紹介している。

「桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007 p.22)では、「自律学習」を「今、自分がどのような状況下にあるのかを認識し、その上で自分に必要な日本語を見つけ出し、自分のニーズに合った学習を進めていこうとする考え方」と定義している。

<sup>7</sup>桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007 pp.146-151)に、漢字クラスにおけるチュートリアルの一例が既に挙げられているため、授業を行う際は参考になる。ライトノベルの場合は、漢字以外にも特殊な表現や絵文字、記号など(メイナード 2012 pp.239-259)も調べなければわからない可能性があるため、それも語彙として扱ったほうがよいかもしれない。

\*桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007 pp.129-130、 p.143)に、学んだことを整理し発表することの重要性の例が挙げられている。

## <参考文献>

- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」編 (2007)『自律を目指すことばの学習 さくら先生のチュートリアル』凡人社.
- 大橋崇行 (2014)『ライトノベルから見た少女/少年小説史 現代日本の物語文化を見直す ために』笠間書院.
- 川崎拓人、飯倉義之 (2009)「ラノベキャラは多重作品世界の夢を見るか?」一柳廣孝、久 米依子編 (2009)『ライトノベル研究序説』、pp.18-32、 青弓社.
- 『このライトノベルがすごい!』編集部編 (2013)『このライトノベルがすごい! 2014』宝島 社.
- メイナード・泉子・K (2012) 『ライトノベル表現論 会話・創造・遊びのディスコースの 考察』明治書院.

# 教師は教室外自律学習をサポートできるのか

―日本語学習者の教室外活動の変化とその要因から見える可能性―

稲葉 美穂 カーディフ大学 inabam@cardiff.ac.uk

#### はじめに

第二言語習得および日本語教育の分野において、文法や文型に重きを置いた教室での学習だけでなく、教室外での言語使用や言語学習が習得を促進する、と多くの研究者が主張している(Benson 2009; Ellis 2004; ネウストプニー1995)。特に ICT の発達は、学習言語によるウェッブサイトの閲覧、母語話者や学習者同士の SNS を利用したコミュニケーションなど、様々な実際使用場面を作り出している。

本稿は、筆者がオーストラリアの大学の中・上級日本語学習者を対象に行った調査 (Inaba 2011)とスウェーデンで初級後半の日本語学習者を対象に行った調査の中から、教室 外学習活動の具体例を取り上げる。分析の枠組みには、学習の社会的文脈を重視する活動 理論を用い、教室活動を促進する要因や、教師の役割に関して考察する。

#### 1 研究の背景

先に述べたように、ICT の発達により、第二言語学習を取り巻く環境は大きく変わった。このような背景から、第二言語習得研究の分野では、近年教室外学習に注目した論考が増えつつあるが(Benson and Reinders 2011; Nunan and Richard 2014; Lam 2013; Sylvén and Sundqvist 2012)、これらの論考の多くは、教室場面で対象言語を学んでいる学習者を対象にしているにもかかわらず、その影響については触れられていない。しかし、筆者がオーストラリアの大学の日本語学習者を対象に行った教室外における日本語使用場面の質的研究の結果からは、調査対象者のほとんどは宿題や授業の準備等を中心に行っており、また一見日本語の授業とは関係のない活動も、様々な点でクラス内での活動や教師の影響を受けていることが示唆された(Inaba 2011)。つまり、教室外の自律的な学習活動を日本語クラス、教師が効果的にサポートできる可能性があるということである。

そこで本稿では、教室外学習活動のタイプに大きな変化が見られたオーストラリアの 学習者 Grace の例を取り上げ、具体的に日本語クラスや教室活動がどのように教室外学習 の変化に影響を与えたかについて分析を行う。また、スウェーデンで日本語コース終了後 も調査に協力してくれた学習者 Ida と Fredrik の例を取り上げ、コース終了後の自律的な学 習を促す要因を考察する。

## 2 フレーム・ワーク:活動理論

本稿では、活動理論を分析の枠組みとして用いる。活動理論は Vygotsky の媒介理論を Leont'ev らが発展させた理論である。Vygotsky(1978)は、人間(主体 subject) は対象 (object) に直接働きかけるのではなく、常に人工物(mediating artifacts)を用いる、つまり人間の活動は人工物によって媒介(mediation)されると主張した。Leont'ev(1978, 1981)は、この人工物による媒介という概念を元に、社会的文脈の中での個人の行動を分析する枠組みとして「活動(activity)」を提案し、活動理論を構築した。Leont'evの活動理論は、活動は「活動」「行為(action)」「操作(operation)」の三つのレベルから構成されるとしている。そして、活動は対象に向かう動機(motive)によってはじめて活動となり、その活動は具体的な目標によって具体的な行為となり、個々の状況の中で目標を達成する方法を操作と捉えている。また、Engeström(1987, 1999)は Leont'ev 活動理論に、コミュニティー、コミュニティーのルール、そしてコミュニティーの参加者との関係を加え、「活動システム」を分析の単位として提唱した。

日本語学習者の日本語学習を「活動」と捉えた場合、学習者が具体的に行う学習活動 (例えば、アニメを字幕付きで見る)は「行為」であり、学習活動の中の具体的な行動 (例えば、辞書を使う)は「操作」と捉えることができる。また、日本語クラスや学生同士や母語話者とのネットワークなどはコミュニティーであり、これらのコミュニティーは学習者、そして学習活動に相互に影響を与えていると考えられる。このように、活動理論は、教室外活動に対する日本語クラスの影響をより明確に捉えるために必要な視点であると考えられる。

#### 3 調査方法

#### 3.1 調査対象者

本稿では、Grace、Ida、Fredrik の 3 名の調査対象者を取り上げる。Grace は筆者がオーストラリアの大学で行った調査の参加者で、調査開始時は1年生であったが、大学受験科目として日本語を勉強したため、大学の中級レベルのコースで日本語を勉強していた。また、Grace は、調査期間中に日本で行われた夏季集中講座に参加している。

Ida と Fredrik は、筆者がスウェーデンで行った調査の参加者である。大学で1年間日本語を勉強し、日本でのサマースクールに参加後、日本語コースを離れた。本稿で扱うのは、日本語コース終了の半年後に行った調査のデータである。

各調査対象者のデータ収集時点での学習歴、資料教科書等の情報は、以下の表1に示す。

名前	Grace	Ida	Fredrik
第一言語	英語	スウェーデン語	スウェーデン語
日本語学習歴	8年	1年	1年(+数年独学)
使用教科書	『中級から上級への日	『げんき 1』『げんき	『げんき 1』『げんき
	本語』で学習中	2』終了	2』終了
滞日経験	修学旅行	サマースクール	家族旅行
	(3週間)	(約2ヶ月)	(約2週間)
	Cultural exchange program		サマースクール
	(2週間)		(約2ヶ月)
	夏期集中講座		
	(約1ヶ月)		

表 1 調査対象者

#### 3.2 データ収集方法

オーストラリアでの調査、スウェーデンでの調査ともに、学習歴等に関する半構造化インタビュー、1週間の学習ダイアリー、そしてインターアクション・インタビューを行った。インターアクション・インタビューとは、ビデオ録画や観察などが難しい場面での具体的な行動を聞き出すためのインタビュー手法で(村岡 2002)、本調査では、学習ダイアリーの内容を元に行動を回想してもらった。また、村岡(2002)が指摘するように、状況に応じて学習者の意識や心理面を聞き出すフォローアップ・インタビューも必要であると判断し、インターアクション・インタビューの途中でも、学習者の心理的側面に関する質問も行った。但し、Fredrik のデータは、学習ダイアリーの提出がなかったため、インタビューのみによるものである。調査時期等の情報は、下記の表 2 に示す。

名前	Grace	Ida	Fredrik
データ収集時期	学習ダイアリー1+インタビュー (2008年5月) 学習ダイアリー2+ インタビュー、夏季 集中講座の資料 (2008年9月)	学習ダイアリー+ インタビュー (2015年1月)	

表2 データ収集時期と収集データ

#### 4 考察

#### 4.1 Grace の事例: 教室外活動の変化とビリーフス

先ずは、Grace の教室外活動の変化について、1回目の学習ダイアリーと 2回目の学習ダイアリーの比較をしてみたい。1回目の学習ダイアリーは、日本での夏季集中講座に参加する前に行われた。この学習ダイアリーで報告されたのは、「授業の予習や復習」、「授業で習った文型を使って例文を作る」、「授業で聞いた言葉の単語リストを作る」、などである。これらの活動は、Grace が教室外で自発的に行った活動ではあるが、すべて日本語の授業に関連のある活動であり、reactive autonomy (Littlewood 1999) の例と言えるであろう。

2回目の学習ダイアリーは、日本での夏季集中講座参加後、2学期目開始後に行われた。この学習ダイアリーでは、1回目と同様に「授業の予習や復習」も報告されたが、他の活動は大きく異なった。例えば、Grace は日本滞在中にマンガやバイリンガル・ブックを購入し、それらを読んだと報告している。また、日本のポップスを聞いてインターネットで歌詞を調べる、というリスニング活動にも取り組んでいた。

なぜこのような変化が起こったのだろうか。2回目の学習ダイアリー後のインタビューで、Graceは日本での夏季集中講座での経験について、次のように述べている:

「日本に行く前は、文法のクラスも漢字のクラスもなくて、どうやって上達するのだろうと思っていた。でも、言語を使うことが練習だった。(中略)実際に語彙を教えてもらったり、暗記してテストをしたりしなくても、ずっと日本語を聞いていたことで、私は多分普通の授業よりもずっとたくさんの語彙を覚えたと思う。」(筆者訳)

上記の発言から、夏季集中講座での経験により、効果的な学習方法に関する Grace のビリーフスが、明示的な学習方法から自然な文脈への日本語使用へと変化したことが分かる。また、2回目の学習ダイアリーの中で、Grace は「先学期より、教科書の文章が速く読んで理解できるようになった」と報告しており、新しいビリーフスに基づく学習方法の効果を実感していることが示唆されている。つまり、新しいビリーフスが強化されていると言える。

活動理論において、ビリーフスは活動の主体の構成要素の一つと考えられる。日本語学習全体を一つの活動と捉えた時、日本語のクラスはコミュニティーの一つであり、そこでの活動が、活動主体である Grace に大きな影響を与え、「行為」のタイプを変えた、と言えるだろう。このように、日本語クラスは、直接的な働きかけでなくとも、学習者の教室外学習に影響を及ぼすと思われる。

#### **4.2 Ida** の事例: 興味とモチベーション

次に、日本語コース終了後に、どのように日本語学習を維持するかについて、Ida の事例から見ていきたい。Ida が学習ダイアリーで報告した活動は、「アニメを英語の字幕付きで見る」「振り仮名があるマンガを読む」「日本語が出てくるゲームをする」「Facebook で日本人の友だちの投稿を読む」「Line Play で日本人とコミュニケーションしたり、日記を読んだりする」など、多岐にわたる。そして、これらの活動は、すべて Ida の興味(ゲームやアニメなどのポップ・カルチャー)と個人的なネットワークに基づいている。

Ida は、この半年後に日本留学を控えており、その点では、教科書等を使った明示的な学習の必要性も感じている、とインタビューで述べている。しかし、自分の興味に基づく活動を選んだ理由を、留学まで日本語レベルを維持するために「日本語学習を続ける気にさせてくれる(筆者訳)」ものである、と説明している。

Leont'ev(1978)は、「動機 (motive)」がなければ、活動は成り立たない、と主張している。また、多くの研究者が、自律学習を促進するための要素として intrinsic motivation をあげている(Little et al. 2002 等)。Ida は半年後に日本留学するという大きな目標があるが、それまでは自律的に日本語を学習しなくてはならず、彼女の興味や関心、つまり intrinsic motivation が自律的な学習を続ける大きな要因になっていると言えるのではないだろうか。

#### 4.3 Fredrik の事例:明確な目標とコミュニティーへの参加

Fredrik は Ida と同様、インタビューの時点で日本語コースをすでに終了していた。インタビューでは、コース終了後の日本語学習や日本語を使った機会として、Facebook やTwitter 等の SNS での日本語使用、また日本語学習のモバイル・アプリの使用も報告された。この中で、特に Line の使用について、詳しく見てみたい。

Fredrik は、日本語コース終了後の日本でのサマースクールで、教師にチューターとの連絡維持のために薦められ、Line を使い始めた。最初は頻繁に連絡を取り合っていたものの、インタビューの時点では、チューターとの Line でのやり取りは全くなくなっていた。しかし、Fredrik は日本語コース在籍中に作文の宿題のためによく活用していた Lang-8 で日本語能力試験の Line グループを見つけ、参加した。その理由は、Fredrik は日本語能力試験 N2 に合格することを具体的な日本語学習の目標に設定したからである。

その Line グループには様々な国の日本語学習者が参加しており、たいてい英語と日本語での会話で、日本語能力試験のために「一緒にチャットしたり、お互いに助け合ったり

している」と Fredrik はインタビューで述べている。また、この Line グループで知り合った日本語学習者たちと、Twitter でも日本語でコミュニケーションしている、と報告している。

Fredrik の例は、日本人とのコミュニケーションの場だけを設定しても、明確な目標、つまり活動理論で言う「動機 (motive)」がなければ、活動は行われないことを示している。逆に言えば、Fredrik は日本語能力試験の合格という具体的な目標を設定したことで、共通の目的を持った学習者とのコミュニティーへ参加することになり、仲間を得ることができた。そして、そのコミュニティーへの参加が、日本語使用、学習の機会、つまり活動につながっている。

日本語コース終了後の学習者は、日本語のクラスというコミュニティーがなくなってしまうため、一緒に日本語を勉強したり使用したりする仲間が少なくなり、結果として日本語学習からも遠ざかってしまう可能性が高い。しかし、Fredrik の例が示すように、明確な目標を持つことが、新たなコミュニティーへの参加につながるのではないかと思われる。

#### 5 おわりに: 教師に何ができるのか

本稿では、3名の学習者のデータを元に、どのような要素が教室外学習を促すのか考察した。ここでは、上述の考察を踏まえ、学習者が日本語コース在籍中だけでなく、終了後にも自律的に日本語学習を続けるために、教師はどのようなサポートができるのか考えてみたい。

先ず、Grace の例が示すように、教室活動は学習者のビリーフスに変化をもたらす可能性がある。そして、Ida のような日本語コース終了後の学生にとっては、モチベーション維持も必要である。そのためには、日本語コース在籍中に、学習者が好きなリソースを使って日本語が勉強できる方法を見つける手助けができるような活動が必要ではないかと思われる。例えば、日本のテレビ・ドラマを使用し、どのような言葉や表現が使われているのかに重点を置いたクラス(Inaba 2013)などは、日本のポップ・カルチャーに興味がある学生にとっては有効な手段化と思われる。

次に、新しく獲得したビリーフスの強化を促すことも必要であると思われる。Grace の事例で考察したように、教室外学習の効果が教室での活動を通して実感できることは、新しいビリーフスの強化につながると思われる。そのためには、教室外での自律的学習と教室活動とのつながりを作ることが必要であろう。例えば、川口(2010)が提唱しているように、学生が生活の中で見つけてきた言葉を語彙クイズに取り入れるなどの方法は、学生にとっても分かりやすく、さらに教室外学習へのモチベーションにもつながると思われる。

最後に、特に日本語コース終了後の学習を視野に置いた場合、明確な目標設定とコミュニティー参加への橋渡しを、在学中から行うことも必要であろう。日本語コース在籍中は、テストなどの具体的な目標を設定しやすいが、独学では目標設定が難しく、そしてモチベーションも失いやすい。日本語能力試験の受験、JET プログラムへの参加など、卒業後の目標として設定できるものを、日本語クラスの中で紹介することも有効ではないかと思われる。また、Ida や Fredrik の例が示すように、Line 等、日本人や日本語学習者がよく利用する SNS をクラス活動やプロジェクト・ワーク等で活用することで、日本語使用者とのコミュニケーション、同じ興味や目的を持ったコミュニティーへの参加を促すことが

出来るのではないかと思われる。

#### <参考文献>

- Benson, P. (2009) Mapping out the world of language learning beyond the classroom. *Mapping the Terrain of Learner Autonomy*, eds. F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki and Y. Nakata, pp. 217-233. Tampere: Tampere University Press.
- Benson, P. and Reinders, H. (2011) Beyond the language classroom. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2004) The study of second language acquisition (second edition). Oxford: Oxford University Press
- Engeström, Y. (1987) Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm (2009年7月5日閲覧)
- Engeström, Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, eds. Y. Engeström, R. Miettinen and L. Punamaki, pp. 19-38. New York: Cambridge University Press.
- Inaba, M (2011) L2 literacy practices of learners of Japanese outside the classroom. Unpublished doctoral dissertation, Melbourne: Monash University.
- Inaba, M (2013) Pop culture and second language learning: utilising visual and audio materials in Japanese classes. *Proceedings of the Fourth Pedagogical Conference (Utvecklingskonferens)*, ed. A. Maurits & K. Mårtensson, pp. 21-31. Lund: Lund University.
- Lam, W.S.E. (2013) Multilingual Practices in Transnational Digital Context. *TESOL Quarterly*, 47(4): pp. 820-825.
- Leont'ev, A. N. (1978) Activity, consciousness and personality. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Leont'ev, A. N. (1981) *Problems of the development of the mind*. Moscow, London: Progress; Distributed by Central Books.
- Little, D., Ridley, J., and Ushioda, E. (2002) *Towards greater autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20 (1): pp. 71-94.
- Nunan, D. and Richards, J. (2014) Language Learning Beyond the Classroom. New York: Routledge
- Sylvén, L.K. and Sundqvist, P. (2012) Gaming as etramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCall*, 24(3): pp. 302-321.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes.* eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- 川口義一(2010)「漢字指導の新しい方法一記憶・意味・教授法」Proceedings of 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum 2010, pp. 1-14. US: Princeton, http://www.princeton.edu/pjpf/past/17th-pjpf/YKawaguchiProceeding2010.pdf (2015年6月25日閲覧)
- ネウストプニー,J.V.(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店.
- 村岡英裕(2002)「質問調査 インタビューとアンケート」ネウストプニー, J.V.、宮崎里司著『言語研究の方法―言語学、日本語学、日本語教育学に携わる人のために』、pp.125-143、くろしお出版.

# ハンガリーの高校における反転授業の試み

―生徒のモチベーションを高める動画と授業のデザインとは―

大森 麻紀 国際交流基金ブダペスト日本文化センター asaki.omori@gmail.com

#### はじめに

近年、「反転授業」が注目を集めている。反転授業とは、授業と宿題の役割を「反転」させ、授業時間外にデジタル教材等により知識習得を済ませ、教室では知識確認や問題解決学習を行う授業形態のことを指す(重田 2014)。反転授業の導入によって、学習活動の時間を捻出したり、知識を使う機会を増やしたり、学習進度を早めたりするといった教育効果が語られているものの、日本語教育における反転授業の実践事例はまだない。

筆者は国際交流基金ブダペスト日本文化センター(以下、JFBP)において動画教材を作成し、JFBP日本語講座とブダペスト市内の高校で反転授業を始めた。しかし、2つのクラスの学習者の反応と学習成果には大きな差が見られた。本稿では、学習者のモチベーションに着目した反転授業の実践とその工夫について報告する。

#### 1 動画教材の紹介

まず、動画教材の作成について簡単に紹介したい。動画教材は日本語教科書『できる1』 (nemzedékek tudása tankönyvkiadó) に基づき、以下の手順で作成した。

- ① スクリプト(音声の台本)とスライドを作成
- ② Google ハングアウトでデモ動画(日本語音声付き)を作成
- ③ スクリプトの翻訳(日本語→ハンガリー語)
- ④ Adobe premiere elements で動画(ハンガリー語音声付き)を作成

作成手順①②を筆者が担当し、③④は JFBP 現地職員が担当した。②で使用した「Google ハングアウト」は Google が提供する統合メッセージングサービスで、ビデオ通話などが行えるツールである。「ハングアウトオンエア」という機能を使うことで、無料で簡単に動画を作成することができる。また、学習者の母語が堪能な教師の場合、①と②の2ステップのみでより手軽に動画を作成することも可能である。

作成にあたって注意した点は以下の3点である。

- ・陳腐化しやすい情報を減らすこと
- シンプルに作ること
- 短時間で簡潔にまとめること

JFBP のウェブサイト上で公開し、不特定多数の学習者が使用することを前提として作成した。視覚教材の欠点は古くなりやすいことであるが、できるだけ長期間使用できるよう、シンプルな作りを心掛けた。また、学習者の負担を軽くするために、動画は1本3分以内で簡潔にまとめた。筆者が担当するクラスでは、この動画を「わかるまで何度も」見ることを宿題として課した。

#### 2 実践

#### 2.1 実践のきっかけ

2014 年 9 月、筆者は前章で紹介した動画教材を用いて、JFBP 日本語講座とブダペスト市内の高校で反転授業を開始した。両クラスとも  $A1\sim A2$  レベルの学習者を対象に、日本語教科書『できる 1』 (nemzedékek tudása tankönyvkiadó) 第 1 課から始めるクラスであり、それぞれ Facebook のグループページにて動画教材の共有や授業サポートを行った。

JFBP 日本語講座では、動画教材を使うことで時間を捻出でき、授業時間には会話の時間を長くとったり、インドネシアの日本語学習者が作成したポスターを読んで感想を書いたり、プレゼンテーションビデオを作成したりといった様々な活動をすることができた。学期末アンケートにも「ビデオがとても便利だった」「家で予習するのに役立った」といった反転授業に関する肯定的な意見が多く寄せられた。一方、高校の日本語クラスではグラフ1で明らかなように、徐々に動画の視聴率が低下してしまった。



高校の日本語クラスは、選択必修である第二外国語として日本語を学ぶクラスであり、 学習のモチベーションが高くない学習者もいる。船守(2014)は、その科目に特別の関心を 有さず、単に単位を揃えるために学習している場合に反転授業がどの程度有効かは微妙な 問題であると指摘しているが、まさに、このまま反転授業を継続すべきかどうか疑問が生 じる状況であった。しかし、JFBP における反転授業によってその効果を実感していた筆 者は、高校において反転授業を行うために様々な工夫を試みることにした。授業に関わる 一つひとつを見直し、生徒のモチベーションを高める宿題の出し方や動画教材の内容、授 業活動の工夫とはどのようなものかを考えた。以下に、筆者が行った具体的な実践事例を 取り上げて報告する。

#### 2.2 宿題の工夫 - オンラインクイズ -

反転授業の実施にあたり、学習者には動画視聴を宿題として課してきた。学習者の母語で作られた動画の視聴は、彼らにとって決して「難しくてできない」ものではない。では、なぜ学習者は徐々に動画を見なくなってしまったのか。理由として彼らが口にしたの

は、「宿題をしなくても先生にバレない」ということだった。学習者が何時から何分間視聴したかを把握できる e ラーニングシステムで管理するのとは異なり、不特定多数に向けて YouTube で動画を公開するスタイルでは、教師は誰が見たか把握できない。宿題を授業成績への加点として捉える学習者にとって、「自分が見た」ことを明確に証明できない動画視聴に意欲を持つことは難しかったのだと考えられる。

きちんと取り組んだことを教師に示すことができ、さらに交通機関での移動中に視聴することが多いという高校の学習者が取り組みやすい宿題とはどのようなものか。ここで取り入れたのがオンラインクイズである。「Google フォーム」という Google によるフォーム作成ツールに動画教材を埋め込み、動画を見た後で確認問題に答えてオンラインで教師に提出するという宿題を課した。Google フォームはアンケート作成に使われることが多く、回答形式を選択式や記述式など複数の形式から選ぶことができる。また、回答の自動収集機能が付いており、生徒がオンラインで提出した回答は「Google スプレッドシート」という表計算のドキュメントの形で、誰がどのように回答したかが一覧となって教師に届く。さらに、図2のようなグラフが自動で作成されるため、学習者の苦手な項目も一目瞭然である。このようなオンラインクイズの宿題に関して学習者からは「移動中に手軽にできて便利」「提出のボタンを押すと達成感がある」と言った声が聞かれた。また、宿題の提出期限を授業前日に設定し、授業より前に各学習者にフィードバックを行っていたことから「授業に行く前に自信が持てる」という意見もあった。



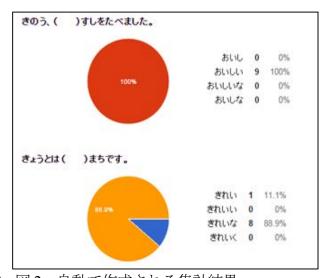


図1 オンラインクイズ (Google フォーム) 図2 自動で作成される集計結果

#### 2.3 動画教材の工夫 - クイズ付き動画教材ー

動画を見てこなくなった学習者の意見の中に、「何回見ればいいかわからない」という声があった。筆者は「わかるまで何度も」見ることを指示してきたが、「わかるまで」という曖昧な基準が学習者自身では判断しにくかったようである。また、「説明はつまらない」という意見もあった。動画教材の作成に関して、ジョナサン・アーロン(2014)は台本があると自然さや創造性が損なわれることを指摘し、かしこまった解説よりも会話的なレ

ッスンの方が良いという。しかし JFBP の動画教材は前述の通り、短時間にまとめること を重視していたため、時間がかかってしまう会話形式を避け、台本により簡潔に説明する 形式を採っている。また、教師の顔が見えるとより効果が上がるという意見もあるが、不 特定多数の教育現場で使われることを目的としているため、話者の顔も映されていない。 では、学習者に「見たい」と思わせる面白味や、興味をかき立てる何かを作ることはでき ないだろうか。このように考え、動画教材にアノテーション機能を使ったクイズを組み入 れた。

アノテーションとは、YouTube の動画上に表示させることができるクリック可能なテキ ストやエリアのことであり、他コンテンツへリンクさせたり、動画だけでは伝えきれない 補足説明をしたりする目的で用いられている。動画の最後にクイズを付けて回答の選択肢 をアノテーションで表示しておき、学習者は制限時間内に選択肢をクリックする。すると、 ドラムロールの後で正解、不正解を伝える動画が表示されるという仕組みだ。クイズに答 えた直後に回答が表示されるため、前述の Google フォームを使用したオンラインクイズ に比べ、学習者は自分が内容を理解できたかどうかすぐに判断できる。また、筆者が編集 を加え、個人アカウントでクラスの学習者のみに公開したことで、誰が視聴していないか を把握しやすくなった。学習者からは「正解の音が鳴るとうれしい」「簡単でいい」とい う声が上がった。



Nem jó a válasz. Nézd meg még egyszer a videót és figyelj a nyelvtanral

図 3

アノテーション機能を使ったクイズ 図4 不正解のときに表示される動画

#### 2.4 授業活動の工夫 - グループワーク -

最後に、授業活動について紹介したい。筆者が反転授業を始めた目的は、授業でより 実践的に日本語を使うことであり、そのためには各学習者が活動に必要な文型を学んでく る必要があった。しかし、動画を見てこない学習者が増えるにつれて、授業中に文型説明 のための時間を取らざるを得なくなり、反転授業の構造は崩れていった。

そこで取り入れたのがグループワークで進める授業形式である。予めグループを作り、 グループごとにゴールに向けた作業を進める。動画を見てこない学習者がいればグループ のメンバーが教え合う必要があり、その分作業の進度も他グループに遅れをとることにな る。一人ひとりに責任感をもたせ、学習者が授業で主体的に行う学習活動を考えた。

画像 1 は「寸劇を作る」グループワークの発表の様子である。「~ましょうか」という 申し出の表現を学ぶ動画教材の視聴に加えて、学習者には日頃の生活を振り返り、どんな ときにこの表現を使うかを考えてくる宿題を出していた。授業ではグループごとに経験を 持ち寄り、配役とセリフを考え、練習をした。

グループワークを始めた当初は動画を見てこない学習者が少なからずいて、活動の成果もグループにより様々であったが、グループに迷惑をかけたくないという反省や他グループの成果からの刺激により、真剣に授業に取り組む学習者が増えていった。



画像1 グループワーク発表の様子

#### 3 考察 - 生徒のモチベーションを高める工夫 -

紹介した 3 つの実践以外にも様々な工夫を続けた結果、一時は 20%を切っていた視聴率も平均して 80%台を維持できるようになった。これらを振り返り、動画作成、宿題、授業活動の 3 点における生徒のモチベーションを高める工夫を以下にまとめたい。

まず、動画作成にあたっては、文型説明だけでなく「使える」ようになるための情報を入れるとよい。動画教材の使用によって捻出した時間を使って、授業ではより実践的に日本語を使う機会を作ることができたが、文型と使用場面が結びつかず、うまく使えないことが多々あった。2.3 で紹介したアノテーション機能を使ったクイズは、生徒の関心を引いたり、理解確認の役割を果たすだけでなく、「こんな時、どう言えばよいか?」という使用場面と文型を結びつける意味があった。一つでも二つでも、どんな時に使えばよいのかを例示すると、授業での実践的な日本語使用につながりやすいと考える。

次に、宿題の動画視聴は、なんとなく見て終わるのではなく、動画の内容を整理し、きちんと理解しなければならない。単純に動画の内容をノートにまとめるという方法でもよいが、理解できたかどうかの判断が自分では難しい学習者には、クイズなど判断するための素材を用意すると便利である。また、動画で得た知識を使って取り組むことができ、達成感を感じられるタスクと合わせるのも効果的である。その場合、フィードバックを迅速に、可能であれば授業の前に行えると、学習者は自信をもって授業に来ることができる。最後に、教室活動は動画教材やその他の宿題タスクで理解したことを直接的に生かせるように設定することが重要である。生徒が飽きてしまうので、活動がワンパターンにならないように気を配る必要もある。そのうえで、グループとしての連帯感をもたせるとより効果的である。動画を見てくることは宿題だが、もっとも大切なのは全員が文型を正し

く理解し、使えるようになることである。ある学習者が動画を見て来なくても、グループ

内で教え合うことで教える側の理解も深まり、またグループ同士がライバルとなって刺激 し合うことにもなる。学習の中心にいるべきは教師ではなく学習者であることを常に意識 したい。

#### 4 まとめ - 反転授業と学習者の自律性 -

本稿では、モチベーションが高くなかった高校の日本語クラスにおいて、どのような 工夫をし、反転授業を実践してきたかを報告した。

最後に、シンポジウムのテーマである学習者の自律性との関連について述べたい。動画教材による予習は「宿題」であり、反転授業と自律学習とは結びつかないように思われるかもしれない。しかし、動画教材は宿題としてだけでなく、欠席した学習者やつまずいてしまった学習者、あるいは自分でどんどん学び進めたい学習者にとっての自律学習教材としても使われていた。さらに、反転授業の、教室外での学習を促す授業形態は自律学習の第一歩であると言えるだろう。授業での学習活動を充実させ、学習者に教室外での学習意義を感じさせるとともに、教室外の日本語環境とつながる学習活動をデザインしていくことが反転授業実践者としての筆者の今後の役割であると思う。

#### <参考文献>

- 今田晃一(2013)「教育におけるデジタルの可能性:授業づくり及び学習指導上の留意点」、 『教育研究所紀要』22、pp.75-84、文教大学.
- 重田勝介 (2014)「反転授業-ICTによる教育改革の進展-」、『情報管理』56(10)、pp.677-684、 国立研究開発法人科学技術振興機構.
- ジョナサン・バーグマン、アーロン・サムズ (2014) 『反転授業』オデッセイコミュニケーションズ.
- 西本彰文、田口浩継 (2013) 「教員養成系実習・演習科目における反転授業のデザインおよび実施」、『日本産業技術教育学会九州支部論文集』21、pp.111-116、日本産業技術教育学会九州支部.
- 船守美穂 (2014) 「反転授業の可能性と課題:外国語教育において反転授業は有効か?」、 『外国語教育メディア学会関東支部第133回研究大会発表要領』、pp.46-51、外国語 教育メディア学会.
- 宮浦崇 (2013) 「工学教育における反転授業学習の適用:主体的学びを促進する手法としての可能性と課題」、『年会論文集』(29)、pp.134-135、日本教育情報学会.
- 山内祐平 (2012) 「講義が宿題になる――「反転授業」: カーンアカデミーが変えた講義と 宿題の関係」、『教育とICT Online』
  - http://pc.nikkeibp.co.jp/article/column/20120518/1049903/(2015年3月6日閲覧)

# Facebook を活用した自律学習促進の試み

高橋 水無子 サンティアゴ・デ・コンポステーラ大学 語学センター minako.takahashi@usc.es 大石 恵 個人教授 megumi@aprendenihongo.com

#### はじめに

年々、ソーシャルネットワークサービス(SNS)を教育支援ツールとして活用する動きが増してきている。そして今日、Facebook をはじめとする SNS は、学生達の生活の中で身近なものとなり、オンラインソーシャルネットワークは世界中の人々の間で意識や情報を共有する手段として大きな役割を果たしている。これらソーシャルメディア(web2.0)に対する学生達の熱意を、各学習者の学習ニーズ、学習目標の達成に導かせる方法はないのだろうかと考え、今回、Facebook を活用しての日本語学習者の自律学習の促進を試みた。

#### 1 Facebook コミュニティ「にほんごではなそう」立ち上げ

Mills (2011)は授業の一環として Facebook を取り入れ、そのコミュニティ内でのやり取りを研究し、第二言語教育への Facebook 使用を肯定的に捉えている。また、Collins (2009) は、web2.0 は教師主体から学習者主体の教育への変更を可能にし、学習者の学習参加と相互協力を促進して、更には、学習の個人化も可能にすると主張した。そして Siemens と Weller (2011)は、web2.0 の可能性として、学習者を取り巻く社会的・文化的環境に適した教育と学習を支援できると主張している。このような web2.0 の可能性は、文化の異なる世界各国の日本語学習者同士が自文化を維持しつつも他文化との接触によって変容を遂げる「第三の場」(Kramsch 1998)を形成するのに役立ち、また共通の学習言語を通して自己を表現ししながら相互理解を図る場を提供できると考えられる。これを踏まえ、Facebook 上に、日本語学習者同士が日本語を通じて自己表現や他者とのコミュニケーションを図る場となるコミュニティ「にほんごではなそう」「を立ち上げた。

#### 1.1 「にほんごではなそう」の目標

- 1) 学習者が自律的に「日本語」を使える場を提供する。
- 2) 「にほんごではなそう」を 1 つの擬似社会とし、世界中の日本語学習者が、共通 言語の「日本語」を通じてコミュニケーションできる場になる。
- 3) 異なる文化を持つ者同士が、日本語を介してコミュニケーションできる。(相互理解できる)
- 4) 日本語を通じて、自己表現できる。(日本語でアイデンティティを形成する)
- 5) 学習者が、自己の日本語能力でコミュニケーションができることを発見または自 覚でき、今後の日本語学習への動機づけの1つとなれる。
- 6) 学習者が自己の日本語能力を再確認でき、また他の学習者の日本語を見ることで、 学びを得られる(共有できる)場となれる。

7) 教室以外の活動を通して、学習者が、教科書だけではない「自然な日本語」を発見できる。

### 1.2 コミュニティ参加メンバー

2013 年 9 月 17 日に立ち上げたコミュニティ「にほんごではなそう」は、順調に参加者を増やし、2015 年 4 月 7 日の時点で、世界各国の日本語学習者と日本人参加者の合計 198 名がコミュニケーションできる場となった。コミュニティ参加者を知る調査としてFacebook上で行った第 1 次アンケート(33 名の有志が回答)によると、参加者の日本語学習歴は様々で、またヨーロッパ圏の日本語学習者の参加が多いことがわかった。

#### 1.3 日本語でコミュニケーション

コミュニティ「にほんごではなそう」に、2015年の4月までに投稿された記事は116件であった。取り上げられているテーマとして最も多いのは「自己紹介」で、これは、各学習者がコミュニティに初めて参加したときに同テーマで初投稿したためと考えられる。そして次に多いのが、アニメ・漫画・映画・歌・食べ物など「日本に関係した趣味・好きなもの」をテーマにした記事であり、自己紹介からコミュニケーションが発展し、気が合う仲間を探そうとする動きがあった。次いで、新聞記事・観光写真・ビデオ・日本の行事など「日本の時事ニュース・日本紹介・日本文化に関する」記事や、「文化イベントの告知・参加した感想」を述べている記事も多く見られた。

コミュニティ参加者間のコミュニケーションは全て日本語で行われており、日本語のみで書かれた投稿記事に、「いいね」ボタンをクリックして意思表示をしたり、また、日本語でコメントを書いて二者または複数間でやりとりを行っている。例えば、「日本語学習」に関する投稿記事では、各学習者が自分の知っている日本語を駆使してコミュニケーショ

ンを図り、参加メンバー間で様々な情報や意見の交換を行っていた。前述したように、コミュニティ「にほんごではなそう」に参加している日本語学習者のレベルは様々であり、記述でコミュニケーションを行う Facebook のシステムでは、投稿された記事やコメントに多様なレベルの漢字が書き込まれることになる。そのため、記事やコメントの記述者は、発易度の高そうな漢字に予めふりがなをのけるようになっていった。このような、日本語習得レベルが異なる学習者間での交流をよりスムーズにさせる工夫は、教師側が決めたものではなく、学習者同士が自然に作り出したものである。(図 1)



Amalia Suárez-Pumariega de Nieves

31 de enero de 2014

また、このコミュニティの管理者でもある日本語教師側は、学習者による投稿記事やコメント内の文法や表現の間違いの指摘および訂正はしないと決めている。これは、学習者による投稿記事やコメントの中に文法的な間違いがあっても、参加者間のコミュニケーションは問題なく行われているからである。コミュニティ「にほんごではなそう」は、ネイティブになることを目指す自学の場ではなく、伝達したい意思を日本語で表現し、実践的なコミュニケーションを行うことが出来る場を目指している。

### 2 コミュニティ参加活動の消極化

発足時からしばらくの間は、このような積極的な記事の投稿などコミュニケーション活動がよくみられた。しかし残念なことに、現在は「にほんごではなそう」のメンバーのコミュニティ参加活動がやや消極的になってきている。この現象が、近年のコミュニケーションツールの多様化による Facebook の性質または一般的な利用頻度の変化に起因するものなのか。それとも、学習者が日本語という母語以外の言語で意思を表現することの難しさに起因するものなのか。今後も「にほんごではなそう」が日本語学習者の自律学習発展の場として活動を継続できるよう、消極化の原因を探す目的で、有志の学習者に第2次アンケート調査を実施した。このアンケートに回答してくれたのは、男性7名、女性8名の計15名である。

### 3 アンケート調査と分析

今回のアンケート調査は、「にほんごではなそう」参加者のうち、Facebook 上で行った 第 1 次アンケートで「アンケートに協力しても良い」と回答してくれた 15 人を対象に実施した。コミュニティ参加者の国籍は多彩だが、今回の第 2 次アンケートに回答してくれた有志は、偶然にもほとんどがスペイン語母語話者、または、スペイン語とガリシア語、スペイン語とカタルーニャ語のバイリンガルで、若干 1 名、ガリシア語母語話者がいた。彼らが出来る外国語は、レベルの違いは別として、英語と日本語は全員できると回答していた。スペイン語母語話者が、第 2 言語としてガリシア語、カタルーニャ語、バレンシア語を挙げている例がいくつかあり、第 3 言語、第 4 言語というふうに複数の言語を習得している人がほとんどであった。

これ以降、この第 2次アンケートのことを「アンケート」と呼び、Facebook を「FB」と記す。

### 3.1. FB の基本的な使用状況

アンケートによると、回答者 15 名全員が、コミュニティ「にほんごではなそう」のメンバーになる以前にすでに FB のアカウントを所持し、ほぼ全員が 1 日に最低 1 回の頻度で FB を使用していることがわかった。FB の使用目的としては、掲示板に記事を掲載したりコメントを書き込んだりするというよりは、友人との連絡手段やチャット、興味があるリンクの紹介といった情報の提供と収集に重点を置いていることが明らかになった。投稿記事を不特定多数の人に見られるということに対しては肯定的に捉え、「FB に記事を書いて投稿するか」という質問では、母語(スペイン語)で書いた記事を投稿すると回答した5 人は外国語でも記事を書いて投稿すると答えていた。このことから、記事を書いて投稿する人は、母語や外国語にこだわらず自分の使える言語で積極的に FB に記事を書き、記

事を投稿しない人は、言語に関係なく記事は書かないのであり、閲覧専用もしくは友人とのコミュニケーション手段としてのみFBを利用していると判断できる。

### 3.1.1 外国語学習ツールとしての FB

このように、FB をよく使用しているといっても、積極的に記事を書く人と閲覧専門の人との 2 種類のグループに分かれるが、どちらのグループも FB を外国語学習ツールとして肯定的に捉えている。まとめると以下のように言える。

- 1) 母語でFBに記事を書く人は、外国語でも書く。
- 2) FB に記事を書く人は、日本語学習のためにも FB を使用しており、外国語学習に 有効だと感じている。
- 3) FB に記事を書かない人、閲覧(読む専門) だけで FB を使っている人も、自己の 日本語学習の手段として FB を使用しており、外国語学習ツールとして FB は有効 だと考えている。

#### 3.2. FB と日本語学習

日本語を練習するためのツールとして FB を捉えている学習者は、実際に FB をどのように使用しているのかという点を見ると、「友達に日本語でメールを送る」以外は、圧倒的に閲覧中心に使用している状況が浮かび上がった。「日本・日本語関係のクループまたはコミュニティに属す」と言っても、積極的にメッセージを書いているとは限らないようである。複数回答で実施したアンケート結果では、「日本語で書かれた短いメッセージ付きの写真を見る」(12名)や、「日本人の友人の動向をチェックする」(10名)、「日本語で書かれたリンクのシェア」(6名)など、閲覧中心の行動が目立った。日本語で書く活動としては、「友人に日本語でメールを送る」(8名)、「日本語で短いメッセージを書き、写真を掲載する」(7名)が多かった。ここでも、公衆への活動としては短いメッセージ付きの写真を FB に掲載するのみであった。日本人の友人にメッセージを送るのは私的な活動であり、一般の公衆に向けて日本語を積極的に書くというような活動は少ないという現状が明確となった。では、コミュニティ「にほんごではなそう」に記事を投稿しないのは、何が影響しているのだろうか。何が原因で投稿を躊躇しているのだろうか。

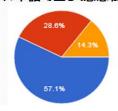
アンケート結果を見ると、日本語学習者は「日本語で書いた記事を皆に見られる」ということに対して不安を感じているようである。(図 2) しかし、言語的な問題だけでなく、ほかに心理的な問題も関与しているとは考えられないだろうか。

#### もし日本語の記事を書いたなら、

# ・**文法的に正しいか気になる**71.4% とて 心語 あま

とても 心配になる (4名) 28.6% 心配になる (10名) 71.4% あまり気にならない (0名) 全く気にならない (0名)

#### ・日本語で正しく意思伝達ができるか気になる



とても心配になる(8名) 57.1% 心配になる(4名) 28.6% あまり気にならない(2名) 14.3% 全く気にならない(0名)

図2 学習者の心理

# 33. FBコミュニティ「にほんごではなそう」参加に消極的な要因

FB コミュニティ「にほんごではなそう」に一度も記事をアップしたことがない人の回答には、「知らない人ばかりだから、書きたいとあまり思わない」、「ほかの学習者たちと共有できる話題を持っていない」、「何を書いたらいいのかわからない」という心理的要因を示すものが多かった。同様に、「にほんごではなそう」に記事を投稿したことがあるものの積極的とまではなれないという人の回答を見ても、こういった心理的要因が大きく影響していることが明らかになった。

Mills (2011)のなどの先行研究では、大学などでの外国語コースの授業の一環として FB の活用を取り入れていた。FB 上の承認制コミュニティへの参加者は、クラスで顔を合わ す人たちであり、実生活で互いに面識がある。また、FB に投稿すると成績に加点される など、FB 活用が授業で推奨されている。そのような状況に置いては、参加者の自己開示 が進み、投稿も活発になりやすい。ここが、コミュニティ「にほんごではなそう」と性格 が異なる点である。「にほんごではなそう」では、まず、一部のメンバーを除いて、メン バー同士の面識がない。また、メンバーの自律学習のためのツールという立場であるため、 Mills (2011)のように一日に一投稿するといったノルマ制もなく、実生活での実益にも直接 結びつかない。それゆえに、より心理的要因に左右されやすいのではないかと考えられる。 コミュニティのメンバーからは、「共通の話題がないから記事を投稿しない」との回答 が得られたわけだが、実は、共通点はあるのである。「どのようなテーマを欲しているか」 というアンケートの質問で、回答者のほとんどが、「日本語の学習方法」、「日本文化」、 「イベントの情報交換」、「日本での体験談」を共有したいと考えていたことがわかった。 また回答者に自由に意見を書いてもらったところ、コミュニティ「にほんごではなそう」 は、「情報の共有、興味のあるテーマを通してメンバー間を結びつけてくれる便利なツー ル」であると感じていた。さらに、「日本語学習ツールとして有効」、「実践的な日本語の 練習になる」、「読解練習になる」という意見もみられた。

このように、教師側だけでなくコミュニティ参加者側もコミュニティへの認識は共通しており、「にほんごではなそう」はいいアイディアだと肯定的に評価している。しかし同時に、「にほんごではなそう」に対し、現在のコミュニティ活動が消極的であると感じている。しかしながら、その中にあっても、何かの機会さえあれば積極的に参加しようという姿勢が見られている。コミュニティ内でのイベントの主催、先輩役を引き受けてもいいと考えている人がいたほどである。

#### 4 総合的考察・今後の課題

FB コミュニティも、ある意味教室づくりと似ており、知らない者同士である学習者の間でコミュニケーションが成り立つような環境作りが必要なようだ。今回のアンケートの回答結果を踏まえ、今後の参加者の積極的な参加を望むために、まずは教師が率先して様々なタイプの記事をサンプル的に投稿し、その記事を通じて、学習者が自分が話題にしたいことや関心がある具体的なテーマに気付けるようにする必要があると言える。Mills (2011)が指摘するように、教師を軸として学生同士が相互に関わりを持ち、コミュニティの形成と拡大へ発展していくものであるから、教師には、学習者たちの記事にも積極的にコメントを書き、学習者間の架け橋としての役割を担う必要があると考えられる。現在、コミュニティ「にほんごではなそう」では、FB の共通の興味・関心を持つ人とつながり

#### 第三回スペイン日本語教師会シンポジウム

が持てるという特性を生かし、「にほんごではなそう」のメンバー間で親近感が生まれる ような環境作り、および、記事やコメントを投稿しやすい雰囲気を作り出しているところ であり、今後のメンバー間のコミュニケーション活動への意欲の変化を観察・評価してい きたい。

注.

# <参考文献>

- Collins, C. (2009) Web 2.0 Technology and Education. Education 6620: Issues and Trends in Educational Computing, http://www.villanova.k12.nf.ca/ccollins/537/portifolio/web2.0. pdf (2015年3月7日 閲覧)
- Gaffar, K., L. Singh, and T. Troy. (2011) Are We Ready for Web 2.0? Evidence from a Caribbean University. Caribbean Teaching Scholar. Vol. 1, núm. 2, November 2011, pp. 129-146.
- Kramsch, C. (1998) Language and Culture. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, N. (2011) Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire. CALICO Journal. Vol. 1, No.2, pp. 345-368.
- Siemens, G.; Weller, M. (coord.). (2011) The Impact of Social Networks on Teaching and Learning. [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No. 1, pp. 164-170. UOC. http://oro.open.ac.uk/28418/1/1076-1505-2-PB.pdf (2015年3月7日閲覧)
- 細川秀雄(2009)「動的で相互構築的な言語教育実践とは何か」、『社会言語学』(第 12 巻、 第1号) pp.32-43、社会言語科学会.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Facebook 承認制コミュニティ「にほんごではなそう」(www.facebook.com/groups/571315946268572/)

# 学習者との共同プロジェクト

―自律学習支援サイト『日本語せんせい』―

鈴木 裕子 マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター(CSIM) yukoszk24@gmail.com Adrián Riesco マドリッド・コンプルテンセ大学情報学部 ariesco@fdi.ucm.es

#### はじめに

この発表では、学習者とともに作った自律学習支援サイト『日本語せんせい』 http://nihongosensei.es/の立ち上げのプロセスとサイトを紹介しながら、初級学習者、上級学習者、そして教師も一緒になって、学習を共有していく自律学習の一つのあり方を提案したい。CEFRでは学習者を「社会で行動する言語使用者(social agents)」と捉え、初級学習者も上級学習者も、そして教師も同じ「言語使用者」だと述べている。これまでも social agents である学習者と教師が互いに学ぶ方法を模索してきたが、今回は、長年、日本語学習を継続している学習者の自律学習のあり方に着目した。彼らは自分のモティベーションを上手に教室外での自律学習につなげ、情報を広げ、クラスメートと共有している。『日本語せんせい』は、初級後半・中級学習者が学んだことを先輩として、下のレベルの後輩に提供する、学習者が学習者に作った学習者のためのサイトである。

#### 1 自律学習とは

今回のプロジェクトに当たって、自律学習に関するアンケート調査を実施した。「あなたにとって、自律学習とは何ですか。」と言う質問を A1.1~B2.1 の 162 名の学習者にしたところ、実に 40 名(全体の 4 分の 1)が「クラスや先生なしに勉強すること」「自分自身で学習すること」「誰の助けもなしに家で勉強すること」「一人で、家でするもの」という回答をした。また、「忍耐と努力が必要」「必要だが難しい」「疑問や問題があったとき、それに答えてくれる人がいないので勧めない」「自律学習を信頼していない」など自律学習に対する否定的な意見も多かった。実際の自律学習(autonomous leaming)についての定義は、『日本語教育重要用語 1000』1998 では、「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習」とある。学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などのリソースを利用して行う学習という定義にもかかわらず、自律学習を孤独で継続の難しいものと考えている人が多いことがわかった。

# 2 CEFRにおける自律学習とは

CEFRでは、自律学習について以下のように述べている。

「『学ぶことを学習する』ことが言語学習に不可欠であることを認識し、それによって、 学習者の学習方法や、どのような選択肢があるか、どの選択肢が自分に合うかについて意 識が高まれば、自律的な学習が促進される。そうすれば、既存の教育制度の中でも、学習者は、自分自身の必要性、動機、性格、資質などを考慮して、学習目標、教材、学習方法を選択するようになる。」(CEFR6.3.5 学習者)

先ほどのアンケートでも、レベルが上がるにしたがって、自律学習を自分の学習ストラテジーの一つとして使っていることが伺えるコメントが増えている。**以下がその一例である**。

- ・学習する上で絶対必要なこと。自分にとっては学習のプロセスの中で満足している部分 (A2.2)
- ・自分の弱いところを復習し、弱点を自分のものにする(A2.2)
- ・勉強したテーマについて知識や情報を広げること(B1.1)
- ・自分に合った学習教材を使って、レベルに到達できるように勉強する(B1.1)
- ・自分の努力でクラスで行ったことを発展させたり、新しいコンセプトを学習したりする (B2.1)

# 3 自律学習能力

それでは、いったい自律学習能力とはどのようなものか。青木(2005)は、自律学習能力について次のように述べている。

「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」(青木,2005 pp.773-774)

先ほどのアンケートのコメントからも、初級後半・中級の学習者は、長年、日本語学習を続けているプロセスの中で自律学習能力を自然と身につけていることがうかがわれる。彼らの学習方法、自分がまとめた文法や、練習問題、学習に役立つリソースを学習を始めたばかりの人たちに提供し、レベルを超えて学習を共有することはできないだろうかと考えた。学習を提供する側も、ユーザーも、それぞれのレベルで自律学習能力を育んでいけるのではと立ち上げたのが自律学習支援サイト『日本語せんせい』である。

#### 4 『日本語せんせい』

# 4.1. 立ち上げの背景

実施機関は、マドリッド・コンプルテンセ大学現代言語センター(CSIM)で、初級後半から中級(A2-2, B1, B2)の学習者たちと教師が対話をしながら、初級前半学習者(A1-1, A1-2)のために作った。期間は 2014 年 11 月~2015 年 5 月までだが、現在も少しずつ練習問題を作ってはサイトにアップしている。

コアメンバーは7名。情報学部の先生でもある共同発表者のアドリアン・リエスコをはじめ、IT 企業で働いている人やジャーナリスト、スペイン言語学専攻の学生など自分の専門分野を持っている人たちが、自分たちの専門や経験を活かしながら、サイトの作成に従事している。それに教師5名、協力者(A2-2, B1, B2の学習者)は60名。協力者は、年間コースのクラスの中で、「お話」や「練習問題」を作る活動を通して、教材作りに関わっている。

#### 4.2. サイトについて

『日本語せんせい』のネーミングは、先生ではなく、先輩が後輩にリソースを提供するので、まだ完全な「先生」ではない、「せんせい」だということで、この名前になった。また、アイコンのだるまは学生たちが大好きなことわざ「七転び八起き」からきている。七回失敗しても、八回チャレンジすればいいという精神から来ている。また、片目なのも、自分の目的達成の日までという気持ちを表して

ホームは日本語初級の学習者が気軽にアクセスできるように、シンプルに、「学生」「先生」「文化」「他の学習リソース」に分けてある。下位項目では、学習したい項目、文法、聴解、漢字、読解などに分かれている。

「先生」には、CEFRに記載されている14のテーマに関して、よく使われている教材の中から、同じテーマを扱った教材のページと何の活動かを表している。先生方が授業で何か活動をするときの参考になればと思っている。



図1 「日本語せんせい」ホーム

「文化」に関しては、学習者たちが見つけたおもしろい日本を写真とコメントで紹介している。「他の学習リソース」もすべて学習者情報である。学習者たちが自分で使って便利な辞書、漢字アプリ、WEBページを紹介している。

# 4.3. 技術

サイトを作るにあたって、参考にしたのは、 スペイン語の学習者、先生のためのサイト www.profedeele.es。サイト作成に当たって特記す べきことは以下の点である。

サイト作成は、一般的なレンタルサーバー、 ワードプレス (Wordpress) を使用、ブログ形式 にした。ワードプレスは使い勝手がシンプルで、 動画や画像、音声が簡単に挿入できる。ユーザー



図2 ユーザー分布図

統計やテストの添削などさまざまな機能を備えている。プラグイン「の規模が大きく、拡張しやすい。今後の可能性としては、学習者からのフィードバックに答えたり、情報交換ができる。ブログをすることで、情報の共有ができる。Wikis にアクセス可能にすれば、プロジェクトの参考にすることもできる。語彙、漢字学習のためのクロスパズルを作成することも可能である。また、ユーザー分析は、Google Analytics を利用した。

新しいユーザー とリピーターの数や利用回数、利用期間、どのような教材に利用が集中 しているかなどを把握できる。今回、このサイトを作って一番驚いたのは、ユーザーの分 布図で、これを見ると、インドや韓国、中南米からのアクセスもあることがわかった。

#### 5 活動の例

練習問題は学習者が作ったものをサイトにアップしているが、当然その出来具合には差が出てくる。それは、ユーザーのアクセス回数から人気のある問題とそうでない問題が一 目瞭然にデータとして表れる。人気のなかった問題については、教室の中で、実際にその 問題を解いて、どこが難しいのか、学習者同士が話し合いながら、改訂していく。たとえば、サイトの中で一番人気のなかった問題「東京の地図」を学生たちと分析した。人気の

なかった理由としては、「難しすぎる」「長すぎて、読みにくい」が挙げられるが、この問題を作った学習者は、実際に行った東京の地図を使っての練習問題を試みたという。学生たちの話し合いでは、実際に道を説明するときの分かりやすい説明とは何かを考えるきっかけとなった。



図3 練習問題へのアクセス回数

# 6 フィードバック

コース終了の 5 月の末、A1~B2(162名)各レベルの学習者に『日本語せんせい』プロジェクトに関するアンケートを行った。

### 6.1. 協力者

コアメンバーとして、自分たちが『日本語せんせい』を作っていると自覚を持ち、自分で勉強したまとめや練習問題を進んで提供した学習者と、サイトへの提供はあまり意識しないで、自分の勉強として練習問題やお話を作った学習者とに分かれる。協力者のコメントは以下の通りである。

- 時間があまりなかったので、それほど協力できなかったが、充実した経験だった。 (A2.2)
- 教材を作ることで、自分の持っている日本語の知識を確実なものにするのに役に 立った。(B1.1)
- 楽しいし、自分が勉強してきたことがはっきりした。(B1.2)

#### 6.2. ユーザー

A1.1, A1.2 のユーザーのコメントとして一番多かったのは、「時間がないからまだ使っていないが、夏休みのいい復習になる。」というもので、半分ぐらいがまだ使っていないと言う回答だった。サイトの宣伝が足りなかったことと、最初、無料のドメインを使っていたので、facebook などで紹介できず、情報が行き届いていなかったことが挙げられる。ユーザーのコメントをプラス面とマイナス面に分けると以下のようになる。

### プラス面

- 先輩が作った「日本語せんせい」は学習のつぼが分かっているので便利。
- 勉強のストラテジーが分かって便利。
- 勉強を発展させるためにいいツール。
- まだ、混沌としているが、始まりとしてはいい。
- 習ったことを復習するのにいいサイト。
- 技能別の練習問題が簡単にアクセスできる。
- やる気がでる。

#### マイナス面

- まだ、内容が少ない。
- 問題が難しい。
- まだ初級レベルだけなので、全レベルの練習が必要。
- アクセスできなかった。(無料のドメインを使っていたころ)
- 紙に印刷するのが欠点。

学生たちに強制的にやらせているプロジェクトではないので、サイトにアップする練習問題や教材の出来具合を気にしながらも、提出してくれるのをじっと待ったところがある。 当然のことながら、教材はまだ充実しているとは言いがたい状況だが、これは年を重ねるごとに進化していくと思う。「今後、どんな練習や教材がほしいですか」 という問いには、以下の回答が挙げられていた。

- ・ 練習のためのゲーム (漢字、選択問題)
- 聴解問題
- お話
- 教科書の練習問題
- ・ マンガから例をとった語彙、文法問題
- 漢字練習
- ・ 勉強 (文法) のためのビデオ

#### 7 今後の活動

来年度(2015/2016)の活動としては、三つのことを軸にしていきたい。一番目は、聴解問題としてのビデオ作成である。聴解問題は母語話者が話すのが理想的であるが、外国人が話す「自然な日本語」「伝わる日本語」を目指したいと学習者たちは考えている。初級の文法表現だけを使ったストーリー性のあるビデオ作成を構想している。母語話者のように完璧には話せないが、状況に適した「自然な日本語」とは何かを考えながらシナリオを作り、「伝わる日本語」のために発音や間の取り方、イントネーションなどを練習して、自分たちで演じ、できればサブタイトルも入れたいと夢は広がる。5分ほどの短いスキットのシリーズにするらしい。二番目は、「Cultura(文化)」に自分たちが撮ったおもしろい日本の写真を載せ、それにコメントを書く。これは、A1.1、A1.2のレベルでも可能なので、学生たちに積極的に呼びかけてみたい。最後は5分ぐらいでできるような日本語の練習を兼ねたゲームの作成である。クロスパズルを初めとして、ゲームの要素を持った練習問題を学習者とともに考えていきたいと思っている。

#### 8 今後の課題

今後の目標としては、CEFRがいう「学ぶことを学習する」自律学習能力を伸ばしてい く一つの方法として『日本語せんせい』のプロジェクトを続けていきたいと思う。

ユーザーである初級学習者(A1.1,A1.2)は、「いろいろなリソースをクリティカルに使って、自分の学びの方法を見つける」こと。初級後半、中級学習者(A2.2~B2.1)は「教

材を考え、作成することで、過去に習ったことを復習すると同時に教える立場にたって学 ぶ」こと。そして、教師は「Social Agents(社会で行動する言語使用者)として、学びを 支援すると同時に、学習者から学び、学びのプロになることを目指す」ことを目標とする。 三者がそれぞれの立場で、『日本語せんせい』に関わり、日本語学習を通して、自律学習 とは何か、「学ぶことを学習する」こととは何かを考え、体験していけるのではないかと 考えている。

「ブラウザに組み込んで、ブラウザが対応していない形式のファイルを表示させるソフトウェア

# <参考文献>

Friedman, J. (2012) Web Designer's Guide to Word Press: Plan, Theme, Build, Launch. New York: New Riders.

青木直子(2005)「自律学習」日本語教育学会(編)『新版日本語教育事典』大修館書店.

石田恵理子(監修)(1998)『日本語教育重要用語 1000』バベル・プレス.

桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007) 『自律を目指すことばの学習-さ くら先生のチュートリアルー』凡人社.

鎌田修・嶋田和子・迫田久美子(監修)(2013)『プロフィシェンシーを育てる-真の日本 語能力をめざして-』凡人社.

衣川隆生 (2010)「自律学習能力の育成を図る教室活動 - モニタリングと自己評価の基準確 立を目指して - 」第2回日本語教育巡回研修会.

山内博之(2009) 『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房.

吉島茂・大橋理枝(訳・編)(2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通 参照枠』朝日出版社.

この論文集の発表論文の掲載は、発表者の希望または都合によるものです。発表論文の文責は、 執筆者に帰します。

# 第三回スペイン日本語教師会シンポジウム発表論文集

「つなげよう、学習者の自律性と日本語教師の役割」

Actas del III Simposio de la Asociación de Profesores de Japonés en España. "Enlazado el papel del docente con la autonomía del alumno"

ISSN: 2603-9532

©2016 Asociación de Profesores de Japonés en España Edición: Asociación de Profesores de Japonés en España (Editores: Takako Otsuki, Mariko Furuya, Akiko Kawauchi)

Diseño de portada: Chihiro Sugiyama

Fecha de publicación: 15 de febrero de 2016

# スペイン日本語教師会

Asociación de Profesores de Japonés en España (APJE)

Almagro, 5, Madrid, 28010, ESPAÑA