

海外

k a i g a i

日

本語

n i h o n g o

第14号  
2022年6月

教育

k y o i k u

研究

k e n k y u

# 海外日本語教育学会 設立趣意書

日本語教育は世界各地で多様に変化しながら行われています。海外日本語教育学会は、海外の国や地域の日本語教育の歴史や実情をよく知り、学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。また、海外の日本語教育現場が抱えているさまざまな課題について解決策を探り、情報を広く共有するために発信していきます。

海外日本語教育学会は、各国や地域の歴史に根ざした、多様な言語、文化および価値観を尊重します。わたしたちは平和な国際社会の構築につながる日本語教育を追求し、学びあうことによって、日本語教育の現場を中心とした世界各地にその研究成果を還元していくことを目指します。

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

- 1) 海外の国や地域に固有の日本語教育の実態調査および研究
- 2) 海外の国や地域の現場で培ってきた教育方法や教室活動の実践報告および研究
- 3) 海外の国や地域の史的背景にもとづく日本語教育のあり方についての研究

世話人：新井克之、荒川友幸、蟻末淳、鶴澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、  
近藤正憲、佐久間勝彦、高嶋幸太、星亨、三原龍志、村上吉文、谷部弘子  
(五十音順)

## 現在の学会組織 (\*は委員長)

会長：谷部弘子

副会長：小林基起

事務局長：高嶋幸太 会計：高嶋幸太

例会委員会：新井克之、荒川友幸、近藤正憲\*、村上吉文

広報委員会：鶴澤威夫\*、星亨

学会誌委員会：蟻末淳、内山聖未、黒田直美、三原龍志\*

学会誌本号担当査読委員会：新井克之、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、  
佐久間勝彦、高嶋幸太、星亨、三原龍志、村上吉文、谷部弘子

~~~~~

名誉会長：佐久間勝彦

# 目次

## 【投稿論文】

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 日本語教師養成講座教育実習における自己調整学習のプロセス<br>—受講者へのインタビュー調査から質的に探る—<br>蟻末 淳.....                     | 01 |
| 伝統的協働学習観と西洋由来の方法論の接点<br>—ベトナムにおける Peer Learning の事例から—<br>佐藤 淳子.....                    | 19 |
| 日本語学習者と日本語教師のビリーフを探る<br>—インドネシアでのフォーカス・グループによるパイロット調査から—<br>久保田 美子、阿部 新、星 摩美、山田 智久..... | 37 |
| [学会誌委員会企画]                                                                              |    |
| 日本における JSL 話者の理想と現実<br>—海外日本語教師の視点から—<br>星 亨.....                                       | 55 |
| 『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領.....                                                               | 66 |
| 編集後記.....                                                                               | 70 |

# 日本語教師養成講座教育実習における自己調整学習のプロセス

—受講者へのインタビュー調査から質的に探る—

蟻末 淳

## 【要旨】

筆者はエジプトにある公的機関でのオンライン日本語教師養成講座の教育実習に自己調整学習の理論を取り入れた。目的は、受講者が自らの実習での学びに積極的に関与し、調整、管理、評価をし、より自律的、継続的な学びの機会とすることである。本研究では、養成講座終了後に受講者に対して行ったインタビュー調査を M-GTA を使い質的に分析し、受講者の自己調整学習のプロセスを受講者の主観的観点から明らかにし、養成講座の自己調整学習のデザインの効果を検証した。研究の結果、受講者は自己調整学習能力を十分に発揮していること、養成講座の予見→遂行→自己省察の自己調整サイクルが効果的に機能していることが確認された。また、自己調整学習が特に自信、満足、自覚といった動機づけにおいて促進されていることが確認され、日本語教師としての成長、実際の授業実践の両面において養成講座の成果があったと結論づけられた。

【キーワード】 自己調整学習, 教師研修, 教育実習, 教師養成講座, M-GTA

|                                    |                       |
|------------------------------------|-----------------------|
| 1. はじめに                            | 4.3 日本語教師養成講座実習編のデザイン |
| 2. 先行研究                            | 4.4 研究協力者             |
| 2.1 自己調整学習について                     | 4.5 データ収集方法           |
| 2.1.1 ジーママンの 3 段階の自己調整モデル          | 4.6 インタビュー内容          |
| 2.1.2 4 つの自己調整の発達レベル               | 4.7 分析方法              |
| 2.1.3 観察と摸倣                        | 5. 結果                 |
| 2.2 自己調整学習プロセスの質的研究の先行研究及び本研究の位置づけ | 6. 考察                 |
| 3. 研究目的                            | 6.1 自己調整学習の効果         |
| 4. 研究内容                            | 6.2 日本語教師養成講座の成果      |
| 4.1 日本語教師養成講座について                  | 6.3 現場への応用の困難         |
| 4.2 日本語教師養成講座実習編の内容                | 7. 今後の課題              |
| 4.3 日本語教師養成講座実習編のデザイン              | 参考文献                  |

## 1. はじめに

筆者はエジプトにある公的機関で同国及び中東・北アフリカ地域を対象に教師研修などの日本語教育支援を行っている。(トルコを除く) 同地域は日本語学習者数、日本語教育機関数、日

本語教師数がともに少なく (国際交流基金 2018)、高等教育機関等での日本語教師養成がほとんど行われていない<sup>1</sup>。そのため、非母語話者教師、母語話者教師を問わず、現場で教えながら、常に自らの実践を省察し、コースデザインも含め授業に関する多くのことを継続的に学習し、自ら作り上げていかなければいけないことが多い。筆者が勤務する機関では、エジプトの現役日本語教師及び日本語教師志望者に対して日本語教師養成講座 (以下養成講座) を行っており、その教育実習に自己調整学習の理論を取り入れることにした。自己調整学習の採用によって、受講者が自らの実習での学びに積極的に関与し、調整、管理、評価をすることができる。その結果、学びが一過性なものではなく、養成講座終了後も自律的、継続的な学びになることが期待される。

本研究では、養成講座終了後に受講者に対して行ったインタビュー調査を M-GTA を使い質的に分析し、受講者の自己調整学習のプロセスを受講者の主観的観点から明らかにし、養成講座の自己調整学習のデザインの効果を検証する。

## 2. 先行研究

### 2.1 自己調整学習について

#### 2.1.1 ジーマーマンの 3 段階の自己調整サイクルモデル

自己調整学習では学習者を「自分自身の学習プロセスにメタ認知的、動機的、行動的に積極的に参加する者」と捉えている (Zimmerman 1986, 1989; Zimmerman & Schunk 2001)。それを踏まえ、自己調整学習とは「メタ認知」「動機づけ」「行動」の面で能動的に自己の学習過程に関わることだと定義するのが一般的である (伊藤 2009)。ジーマーマンの 3 段階の自己調整モデルは予見、遂行、自己省察から構成されており、このサイクルを回しつつ、自己調整を行うとされている (Schunk & Zimmerman 1997; Zimmerman & Schunk 2001; Zimmerman & Moylan 2009)。これらの各段階の具体的な自己調整の内容は主に先に述べた「メタ認知」「動機づけ」「行動」に属するが、研究が進むにつれ変遷してきた<sup>2</sup>。ここでは Zimmerman & Moylan (2009) に従うことにする。自己調整学習は個人のフィードバックループであり、フィードバックは教師やピア、家族からの社会的な指導や称賛などであったり、課題や身近な状況などの環境的なものであったり、心理的、生理的、行動的な結果の気付きなどの個人的なものであったりする (Zimmerman & Moylan 2009)。自己調整のフィードバックループは、予見から遂行、そして自己省察に至るとまた予見の段階にフィードバックされる (図 1)。各々の段階の内容の詳細は表 1 の通りである。このモデルの検証はスポーツや科学の授業等の研究で行われたが、このモデル自体は特定の分野に偏ることなく、自己調整学習の一般的なモデルとして、最も広く使われて

<sup>1</sup> エジプトは高等教育機関の日本語専門課程が多いにもかかわらず (国際交流基金 2020)、日本語教師養成が十分に行われておらず、日本語教師の専門性が十分とは言い難い状況にある。

<sup>2</sup> Zimmerman & Schunk (2001) から Zimmerman & Moylan (2009) では「自己制御」の内容が大きく変わっており「時間管理 Time management」「環境構築 Environmental structuring」「援助要請 Help-seeking」「利益誘引 Interest incentives」「自己結果 Self-consequences」が追加されている一方、「注意の焦点化 Attention Focusing」が削除されている。

きたものの一つである (Panadero 2017)。「予見」「遂行」「自己省察」の 3 段階による循環プロセスは Plan-Do-See (PDS) のサイクルに近く (伊藤 2009)、「準備・計画」「実施」「振り返り」(もしくは「評価・改善」という教師が授業をする際のサイクルとも一致し、授業実習との親和性が高いと考えられるため、本研究でのモデルとして採用した。

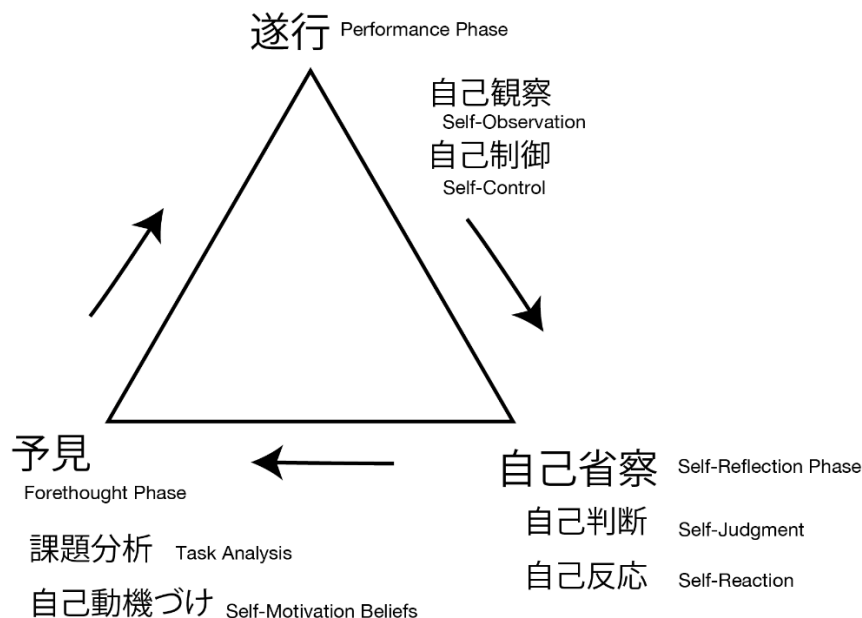


図 1 ジマーマンの 3 段階の自己調整サイクルモデル (Zimmerman & Moylan, 2009 より筆者訳・作成)

表 1 3 段階の自己調整サイクルモデルの詳細 (Zimmerman & Moylan, 2009 より筆者訳・作成)

| 段階 |                                   |                                                                                                                                               |
|----|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 予見 | 課題分析<br>Task Analysis             | 目標設定 Goal Setting<br>方略プランニング Strategic Planning                                                                                              |
|    | 自己動機づけ<br>Self-motivation beliefs | 自己効力感 Self-efficacy<br>結果期待 Outcome expectations<br>課題価値 Task interest / value<br>目標指向 Goal orientation                                       |
| 遂行 | 自己観察<br>Self-observation          | メタ認知モニタリング<br>Metacognitive monitoring<br>自己記録 Self-recording                                                                                 |
|    | 自己制御<br>Self-control              | 課題方略 Task strategies<br>自己教示 Self-instruction<br>イメージ化 Imagery<br>時間管理 Time management<br>環境構築 Environmental structuring<br>援助要請 Help-seeking |

|      |                       |                                                                                   |
|------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
|      |                       | 利益誘引 Interest incentives<br>自己結果 Self-consequences                                |
| 自己省察 | 自己判断<br>Self-judgment | 自己評価 Self-evaluation<br>原因帰属 Causal attribution                                   |
|      | 自己反応<br>Self-reaction | 自己満足/自己影響 Self-satisfaction/affect<br>適応的決定・防衛的決定<br>Adaptive/defensive decisions |

### 2.1.2 4つの自己調整の発達レベル

上記のジマーマンの3段階の自己調整モデルは Panadero & Alonso-Tapia (2014) で指摘されているとおり、自己調整プロセスの描写であり、自己調整がいかに獲得されるか、や、社会的にどのような影響を与えられているかについては示されていない。自己調整の獲得と社会性に関しては、Schunk & Zimmerman (1997) による、4つの自己調整の発達レベルにおいて、モデリングを通じた観察学習の視点で検討されている。そこでは自己調整は、観察 (observation)、模倣 (imitation, emulation<sup>3</sup>)、自己制御 (self-control)、自己調整 (self-regulation) の4つのレベルを経て、社会的起源から個人的起源へと発展すると考えられている。「観察」によって学ぶスキルの知識を得て、「模倣」によりこれらのスキルを使い、「自己制御」によりスキルを内面化し、「自己調整」によってスキルを状況に適応して使うことができるのである。

観察、模倣の2レベルは、自己調整学習の社会的起源であり、次に、自己調整学習は自己制御、自己調整という個人的起源の2レベルへと発展する。自己制御のレベルでは方略の使用は内面化するが、依然としてモデルの行動に象徴される基準に未だ依存している (Bandura & Jeffery 1973)。最後の自己調整のレベルでは、変化する個人のコンテキストの状況の中で、学習方略を秩序だった方法で適応させることができると考えられている (Bandura 1986)。この段階では、これまでのモデルに依拠することなく、状況によって、いつ、どんな方略を使うかを判断でき、自在に自己調整できる。

Schunk & Zimmerman (1997) によれば、4つの発達レベルは学習者があるレベルに固定するものではなく、学習者は必要に応じて、4つの発達レベルを往還して再学習することができる。各レベルは年齢に関係するような一方通行な排他的な段階ではなく、個人によって違い、また個人の中でも移動できるような動的なプロセスなのである。

### 2.1.3 観察と模倣

ジマーマンやシャンクらによると、観察段階である自己調整の最初の発達段階において、モデルは重要な拠り所である (Schunk & Zimmerman 1997)。モデルを観察することによって、学習者は自分が課題に向かったときに適応するための知識や方略を得ることができる。モデル化された行動によって、自分が実際に行動したときに、成功することができるという自己効力感を得ることができる。自分が課題を達成するために何をすべきかわかっていると信じている学習

<sup>3</sup> Schunk & Zimmerman (1997) では imitation だが、後の Zimmerman & Moylan (2009) では emulation の語が当てられている。

者はより成功に対する効力感があり、実際に成功することにより、その効力感が高まる (Schunk 1987)。また、子どもに関して教示とモデリングの効果を比較した研究では、その双方で自己効力感、スキル、粘り強さは共に向上したものの、モデリングの方が教示に比べて、スキルの大幅な向上が見られた。パス解析の結果、自己効力感が粘り強さと学習に直接的な効果をもたらしていることがわかった (Schunk 1981)。

観察によるモデルの効果は自己効力感、すなわちその行動を学び、実行できるという自らの能力に対する信念に一部左右される。観察においても、成功は自己効力感を増大させ、失敗はそれを減少させる。そして、学習者は他者との比較によって、自己効力を得、特に似たような他者は比較の根拠となる。自分と似たピアを観察することにより、それに応じて観察者自らの自己効力感も上がったたり下がったりするのである (Schunk 1987; Schunk & Zimmerman 1997)。入門期の学習者は、社会的モデリングや授業、タスクの構造化、激励などで、自己調整スキルや方略を学ぶ (Zimmerman & Rosenthal 1974)。観察の時期の動機づけの主な源は擬似経験の強化である。成功例は真似られ、失敗例は避けられる (Bandura 1986; Schunk & Zimmerman 1997)。観察の次の模倣の段階は、学習者のパフォーマンスがモデルの一般的な形に近くなったときに達成される (Schunk & Zimmerman 1997)。観察者はモデルの行動を正確にコピーするのではなく、その機能の一般的なパターンやスタイルを真似る。

また、観察者が、他者ができるなら自分もできると感じた際、主要な属性がモデルと似ている方が自己効力感や動機が向上しうる (Schunk 1987)。一般的に同じ能力もしくは少しだけ能力が上のモデルが、生徒が自らの能力を評価するには最も適している (Schunk 1989)。同じ能力のモデルが課題を学んでいるのを見て、自らもできると信じるようになるのである。また、達成が劣る生徒に関しては、教師の観察よりも自分と似たピアを観察する方が適している上に、マスタリーモデル (最初からうまくできるモデル) よりコーピングモデルの方が適していると考えられる (Schunk 1987)。子どもを対象にした研究において、コーピングモデルは、最初は課題に対して観察者が持つ問題や恐れを感じるが、段階的に成績を向上させ、自信をつけていき、どのようにポジティブな考えや努力が困難を克服するかを示すモデルであるが、学びの早期の段階では、多くの子どもがコーピングモデルに自分自身を重ね合わせることがわかった。コーピングモデルは、特にあまり課題に慣れていないときや、前の段階で困難を経験したときに、より有効であると考えられる。モデルが自分自身と似ていることが重要であり、また、複数のモデルがいることで、自分にあてはまる可能性が上がる (Schunk et al. 1987)。

学習者の模倣段階を終わらせるためには、教師は社会的教示的な足場かけを少しずつフェードアウトさせ、学習者に自分自身で学習し続けるような動機づけをすることが必要だと考えられる (Schunk & Zimmerman 1997)。

これらの研究は、4つの自己調整の発達レベルの模倣及び観察段階のプロセスの一般的な特徴について明らかにしているが、量的研究が中心であり、個人がどのようなプロセスをたどっているか、本人がどのようにその段階の自己調整学習を意識しているかについては必ずしも明らかになっていない。また、ジマーマンらが依拠しているバンデューラの社会認知理論は小学生など



の子どもに、より効果があり、高校生から成人にはメタ認知理論の方が効果的であるという研究もある (Panadero 2017)。実際、4つの自己調整の発達レベルの研究については、子どもが対象の研究が多い。しかし、成人の自己調整は既に完成されているとみなされるべきではなく、段階を往還する動的なプロセスだと考えられている (Schunk & Zimmerman 1997)。これらのことから、現実的な環境と課題において、成人になってから自らの自己調整を活かしながら自主的に学習を進めていく個々のプロセスを質的に明らかにする研究が必要だと考えられる。

## 2.2 自己調整学習プロセスの質的研究の先行研究及び本研究の位置づけ

自己調整学習については、MSLQ等のメタ認知的評価尺度<sup>4</sup>を使った項目間の関係や、評価尺度と成績との関係などの量的研究は多いが、自己調整学習プロセスの質的研究や授業デザインの研究はあまり多いとは言えず、特に日本語教育に関しては数が少ない。しかし、一人ひとりの学びのプロセスを明らかにするためには、質的研究が欠かせないと言えるだろう。

本研究で扱う授業の観察という観点では、青木 (2018) がある。そこでは、実習サポーターという、実習経験者が実習生にフィードバック等を行う一種のチューター制度を活用した日本語教育実習において、実習サポーター自身が実習生のサポートを通じて、「気づき」が生じる様子を明らかにし、自己調整学習の視点から実習活動全体を分析している。ジーママンの3段階の自己調整サイクルモデルに関しては、二宮 (2015) があり、日本語の口頭発表活動の後に自己内省プロセスを設け、学習者の記録、フォローアップインタビュー、授業観察を分析している。その結果、自己調整モニタリング及びコントロールを学習者が行い、有能感・満足感・自己効力感を得たことを確認し、ジーママンによる自己調整学習の循環サイクルの成立を結論づけている。また、本研究で使用したM-GTAを使った自己調整学習プロセスの質的研究としては、高校生の英語のリスニング学習において、学習ジャーナル (学習の記録や振り返りをまとめたもの) のメタ認知と自己効力感の変化のプロセスを分析し、自己調整学習構築のプロセスの一部を明らかにした長友 (2020) がある。

自己調整学習を取り入れた日本語教師の教師研修についての研究は多いとは言えない。しかし、1.で示した自律的、継続的な学びのための教師研修の重要性を鑑みると、日本語教師養成講座において受講者の自己調整学習の内的なプロセスを明らかにすることは、本養成講座のみならず、教師研修における一般的な学びのプロセスを知るためにも有益であると考えられる。

## 3. 研究目的

本研究では、受講者へのインタビューの分析から、養成講座において受講者の自己調整学習のプロセスを質的に明らかにし、自己調整学習を促進する講座のデザインの効果を検証することを目的とする。リサーチクエスションは次の通り。

RQ1 養成講座の実習を通して、受講者は自己調整学習能力をどのように発揮したのか。

RQ2 養成講座における自己調整学習を促進するデザインは機能したのか。

<sup>4</sup> Pintrich & De Groot (1990)、Pintrich et al. (1991) など。

RQ3 養成講座は受講者の教師実践にどのような効果をもたらしたのか。

#### 4. 研究内容

本節では養成講座の内容及び研究協力者、データ収集方法と分析の方法等、研究の内容について詳述する。

##### 4.1 日本語教師養成講座について

筆者が所属する国際交流基金カイト日本文化センターの養成講座は日本語教育の基礎的知識を学ぶ理論編と、実際に教育実習を行う実習編からなる。受講者はまず3-4ヶ月間に渡る「理論編」で、教授法などの日本語教育に関する知識を学ぶ。今回の受講者は2019年9月から12月に筆者の前任者を講師とする理論編を42時間受講している。その後、通常ならすぐに実習編を行うのだが、コロナ禍のために実施をすることができず、筆者の前任者は帰任することになった。そのため、筆者が2020年11月に同機関に着任した後、2021年1月～3月にオンラインで実習編を行うことになった。なお、実習編の授業回数等は前例を踏襲しているが、研修デザインは筆者が新たに作成した。

##### 4.2 日本語教師養成講座実習編の内容

養成講座実習編は2021年1月から3月にオンラインで計22時間、筆者を講師として行った。2019年9月～12月の養成講座理論編の受講者から成績優秀者4名が実習編の受講者に選出された。筆者の前任者の担当の下、2020年3月に各受講者一度だけ対面で実習を行ったが、コロナ禍のため中断していた。筆者が再開した養成講座の実習編では、1.で示したように、受講者の自律を促すため自己調整学習を取り入れた。特に、オンラインの実施では、対面に近い同期の授業に加え、非同期における自律的な学習が求められるため、自己調整学習が通常の研修より重要になると考えられる。

養成講座のサイクルは、2.1.1で示した予見、遂行、自己省察からなるジマーマンの3段階の自己調整モデル (Zimmerman & Moylan 2009) のサイクルで構成した。そして、実習という性格を活かし、観察 (observation)、模倣 (emulation)、自己制御 (self-control)、自己調整 (self-regulation) からなる4つの自己調整の発達段階 (Schunk & Zimmerman 1997) に基づき、特に観察、模倣段階を中心に自己調整学習能力を活用し、実践的な日本語教授能力を高めることを目指した。講師からの教授はできるだけ控え、教案の作成・ピア評価及び、授業実践の観察・模倣、自己省察とピアによる省察により、自己調整学習能力を活かすことが期待された。

授業実習は全8回各1時間で、実際の学生を対象にオンライン (Zoom 使用) で各受講者が2回ずつ行った。教科書は『まるごと』A1 かつどう編<sup>5</sup>を使用した。授業実施者以外は授業見学を

<sup>5</sup> 『まるごと』は国際交流基金が作成したテキストで、JF日本語教育スタンダードに則り、Can-do目標が設定され、行動中心アプローチの考えの下で作られている。国際交流基金 (2013) を参照のこと。

行った。

授業実習までに授業担当者は教案の作成が要求された。教案は Google Classroom 上で他の受講者にも共有され、受講者及び講師が非同期でコメントをした。その上で、各授業実習の直前に 30 分、授業担当者の授業内容の説明と、他の受講者とのディスカッションを行った。各授業実習終了後にも 30 分、授業担当者の内省及び他の受講者からのコメントや指摘を行った。つまり、授業実習自体は 1 時間だが、その前後を入れて受講者の授業は 2 時間となる。

また、最初の実習の前には講師（筆者）による養成講座受講者に対する 2 時間のオリエンテーション及び実習授業担当者である養成講座受講者による授業実習協力学生に対するオリエンテーションとその準備（計 2 時間）を行い、最後の実習の後には、養成講座受講者と講師（筆者）とで 2 時間の全体の振り返りを行った。そのため、養成講座全体は全 11 回 22 時間である。

### 4.3 養成講座実習編のデザイン

4.2 に示したように、養成講座実習編は他の受講者の授業見学を計 6 回、自らの授業実習を計 2 回行った。「自己制御」「自己調整」の段階は養成講座終了後、学習した内容を自らの仕事で実践し、同時に自ら学習を続ける段階に相当するが、養成講座の中では自律的な学習として現れる。以下、養成講座の内容を、自己調整の 3 段階の循環的自己調整モデル（「予見」「遂行・自己省察」と 4 つの発達段階のうち「観察」「模倣」に分け、記述する（図 2・表 2）。

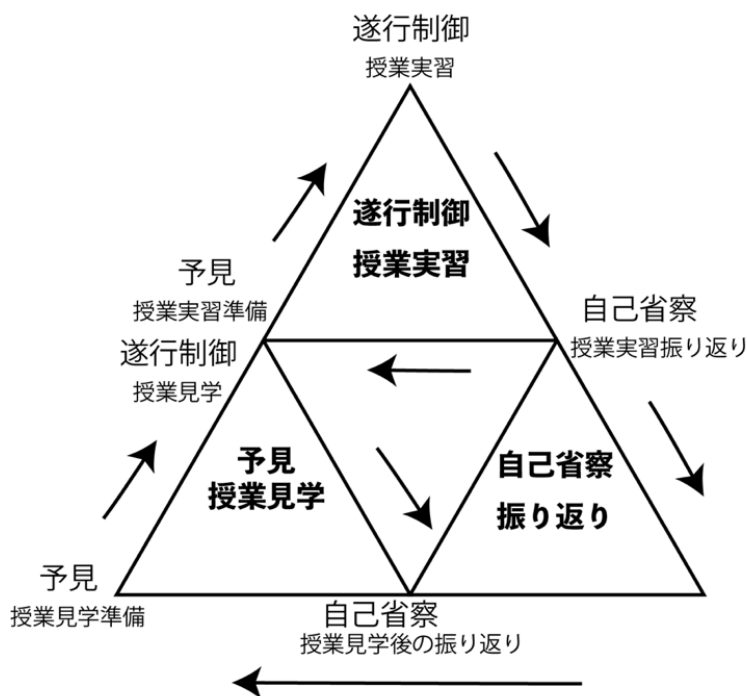


図 2 養成講座のサイクル

表2 養成講座の内容

| 循環1          | 循環2  | 内容            | 発達段階               | 自己調整学習の内容                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------|------|---------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 予見<br>授業見学   | 予見   | 授業見学の準備       | 観察                 | 《目標設定》 授業見学をするにあたり、目標を設定する<br>《方略プランニング》 授業見学から、自らの授業を準備・実施するための有効な方略を考える                                                                                                                                                                                                                                                                |
|              | 遂行   | 授業見学          | 観察                 | 《自己効力感》 他の受講者の授業を観察し、代理的に自己効力感を高める。                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|              | 自己省察 | 授業見学の振り返り     | 観察                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 遂行<br>授業実習   | 予見   | 授業実習の準備       | 模倣<br>自己制御         | 《目標設定》 授業自体の目標及び実習における自分自身の課題を設定する<br>《方略プランニング》 授業見学から、自らの授業を実施するための有効な方略を考える<br>《自己効力感》 他の受講者の授業見学や自らの過去の経験から、自分が授業ができると信じる<br>《結果期待》 授業後（実習後）のいい結果を想像する<br>《課題価値》《目標指向》 授業実習の自分にとっての価値を改めて考え、自らの目標を見据える<br>《課題方略》 教案準備等の有効な方法を考える<br>《自己教示》《模式化》 教案等で、自分のやるべきこと、自分が知っていることなどを整理する<br>《時間管理》 時間を管理しつつ課題を行う<br>《援助要請》 受講者や講師に適切に援助を要請する |
|              | 遂行   | 授業実習          | 模倣<br>自己制御         | 《課題方略》 授業見学や準備で考えた方略を実施する<br>《自己教示》 教案と過去の経験を踏まえて授業を行う<br>《時間管理》 授業の時間管理（予見段階での時間管理のメタ認知モニタリング）<br>《メタ認知モニタリング》 教案がうまく機能しているかのチェック                                                                                                                                                                                                       |
| 自己省察<br>振り返り | 自己省察 | 授業実習の振り返り     | 模倣<br>自己制御<br>自己調整 | 《自己評価》 自らの成果に自己評価をつけ、解説<br>《原因帰属》 授業実習の成功と失敗を客観的に評価する<br>《自己満足/自己影響》 受講者、指導者からのフィードバックをポジティブに受け取り、動機づけにする<br>《適応的決定/防衛的決定》 結果を適応的に受け取り、次に活かせるようにする                                                                                                                                                                                       |
| 自己省察         |      | 実践講座実習編後の振り返り | 自己制御<br>自己調整       | ・実際の授業実践<br>・本インタビュー                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

なお、循環的モデルはここでは、二重構造になっている。まず循環1では、授業見学及び授業実習の下位レベルで予見→遂行→自己省察のサイクルが独立して回る。その上で、授業見学全体が自らの授業実習の予見として機能し（特に社会的モデリング）、授業実習を遂行とした、更に大きいサイクルを構成する。それらはともに、振り返りの「自己省察」で収斂し、新たなサイクルに繋がることになる。自己調整学習の内容は、養成講座で実際に行った、もしくは受講者に期待した内容を Zimmerman & Moylan (2009) の自己調整学習の詳細に合わせて記述した。

#### 4.4 研究協力者

養成講座の受講者4名全員に研究協力者となってもらった（表3）。うち3名は日本語教授経験があり、本稿執筆時も大学等に勤務している。残る1名は日本語教授経験はない。非母語話者受講者の日本語レベルは高く、日本語母語話者との通常のコミュニケーションには問題なく、本研究の日本語でのインタビューにも大きな支障はなかった。国籍、年齢、性別、JLPTのレベル等は個人の特定に繋がり、また、インタビューの内容には関係がないため、非公開とする。

表3 研究協力者一覧

|   | 母語    | インタビュー日時  | 教授経験 | 日本語レベル | 文字起こし量  |
|---|-------|-----------|------|--------|---------|
| A | アラビア語 | 2021/4/26 | 10年  | 特に問題なし | 約27000字 |
| B | 日本語   | 2021/4/28 | 3.5年 | ネイティブ  | 約22000字 |
| C | アラビア語 | 2021/4/28 | なし   | 特に問題なし | 約15000字 |
| D | 日本語   | 2021/5/18 | 6年   | ネイティブ  | 約19000字 |

#### 4.5 データ収集方法

2021年4月26日～5月18日の間に、オンライン（3名）及び対面（1名）で研究協力者に対して筆者自身がインタビューを行った。インタビューの目的を説明した後、対象者にデータを使用する了承を得た。インタビューは半構造化面接を採用し、各協力者1時間から1時間半程度行った。録音は筆者が文字起こしをして、分析の対象とした。

#### 4.6 インタビュー内容

ジマーマンの3段階の自己調整モデル (Zimmerman & Schunk 1998) 及び4つの自己調整の発達段階 (Schunk & Zimmerman, 1997) に基づいた養成講座の構成に従い、インタビューのカテゴリーを作成、質問項目を定めた (表4)。

表4 インタビューの質問項目

| 【3段階の自己調整モデルについて】 |                                                                                                                                         |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   | ・実習の準備、実施、振り返りのサイクルはどうだったか。そのサイクルを通じて、自分の中で変わったことはあったか。                                                                                 |
| 予見                | ・教案の作成前、実習の準備段階で特に意識したことはあるか。<br>・実習において学習の目標を立てたか。具体的には何か。                                                                             |
| 遂行                | ・実習や養成講座の学習のモチベーションは保てたか。また、モチベーションを保つためにやったことなどはあるか。<br>・教案作成や実習をしている時に注意したこと、意識したことは何か。                                               |
| 省察                | ・授業見学も含む各授業終了後の振り返りや自己評価はどのように行ったか。何か特別に意識したことはあったか。<br>・授業見学も含む各授業終了後にモチベーションの変化はあったか。                                                 |
| 【自己調整の発達段階】       |                                                                                                                                         |
| 観察・<br>模倣         | ・他の人の授業の観察はどう役に立ったか。<br>・観察したことを自分の授業にどう取り入れたか。その時に意識をしたことがあるか。<br>・観察やその応用で何か難しいことがあったか。                                               |
| 自己制御・<br>自己調整     | ・実習を通して、自分の授業をよりよく見ることができたか。どうしてか。<br>・実習を通して、自分で授業をする自信がついたか。どうしてか。<br>・実習を通して、教えることについての態度の変化があったか。どうしてか。                             |
| 【その他】             |                                                                                                                                         |
|                   | ・養成講座のやり方について、思うことを話してください。<br>・参加者同士のディスカッションはどうだったか。<br>・オンラインでの講座になったが、どう考えているか。対面だったらどうだったと思うか。<br>・実習全体を通して、広い意味で自分の中で変わったことがあったか。 |

#### 4.7 分析方法

質的研究法の一つである M-GTA (木下 2020) を使い、インタビュー結果を分析した。M-GTA は修正版グランデッド・セオリー・アプローチの意味であり、実践から理論を生成し、その理論を実践現場に応用・検証することにより、理論と実践を循環させることに適した方法論である。限定された領域内で有効な領域密着理論の生成を目指し、「研究する人間」と、調査対象者を抽象化した「分析焦点者」との相互作用から、文脈を重視しながら、データを帰納的に解釈し、概念とカテゴリーを生成していく。具体的には、分析テーマと照らし合わせ重要だと考えたデータを「バリエーション」とし、その解釈を、定義として文章化し、概念を作成する。そして、定義、概念と照らし合わせながら、類似したバリエーションを探し、必要に応じて定義や概念に修正を加える。最後に、データとの往還から作り上げた概念から、さらに上位概念のカテゴリーを作り、

概念間及びカテゴリー間の関係を示した結果図を作成し、ストーリーラインを作る。

M-GTA は領域が限定されている中での、理論と実践の循環によるデザイン構築を目的とすることから、今回の研究の枠組に合っているとして、分析方法として採用することにした。対象とした人数は4名と少ないが、筆者が担当したコースの全数調査であることに加え、「研究する人間」(エジプトにある公的機関の日本語教師養成講座講師)と「分析焦点者」(エジプトにある公的機関の日本語教師養成講座受講者)が明らかである領域密着理論の生成であるため、人数も妥当であると考えられる。なお、本分析の結果について、恣意的な解釈をできるだけ避け、客観性を高めるために、ピア・ディブリーフィングを援用して、分析結果についてM-GTAに詳しいピアと協議し、一部修正を行った。

## 5. 結果

インタビューの文字起こしを分析した結果、以下の26の概念、8つのサブカテゴリー、4つのカテゴリーが生成された。1人の協力者のみからしか生成されなかった概念は除外した<sup>6</sup>。分析の結果として、カテゴリー、概念と定義及び結果図を示す(表5・図3)。ここでは紙幅の関係から各概念の実際のデータの出現である「バリエーション」は割愛した。

表5 カテゴリー・サブカテゴリー・概念・定義

| カテゴリー           | サブカテゴリー | 概念<br>定義                                                                  |
|-----------------|---------|---------------------------------------------------------------------------|
| 【養成講座の成果】       |         | <b>1 養成講座の授業実習のサイクルの肯定</b><br>養成講座の授業実習の準備、実施、振り返りというサイクルがいいと思うこと         |
| 【実践の準備】         | 【教案作成】  | <b>2 教案の作成の効果</b><br>具体的に教案を書くことで、時間管理もできるようになり、授業をしやすくなったという認識           |
|                 |         | <b>3 教案作成のための自発的な事前準備</b><br>教案を書く際に自分でやり方を色々調べたり考えたりして準備したこと             |
|                 | 【目標設定】  | <b>4 目標を定め意識すること</b><br>自分自身で具体的に目標を定め意識すること                              |
|                 |         | <b>5 他者との協働やモデリングから目標を定めること</b><br>他者や他者の実践ややり取りから目標を定め、学ぼうとすること          |
| 【他者からの学びとモデリング】 |         | <b>6 他者の実践の観察による学習</b><br>他者の実践を観察し、自己の実践と比較し省察して、いいところを取り入れたり、評価をしたりすること |
|                 |         | <b>7 教案の書き方の自主的な模倣</b><br>教案の書き方をサンプルを見て自主的に真似をしようとする                     |
|                 |         | <b>8 他の受講者とのやり取りからの取り入れ</b><br>他の受講者とのディスカッションなどのやり取りから、自分の授業に内容          |

<sup>6</sup> 生成された概念には、数は少ないがネガティブなものも見られた。そのほとんどが研究協力者1人から生成されたものであったため、除外の対象となった。

|                |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                |                   | <p>を取り入れること</p> <p><b>9 リハーサルによる授業の改善</b><br/>実際の授業の前に自分自身で、もしくは他の人を学生役にして何回もリハーサルをして改善すること</p> <p><b>10 養成講座担当者からの学び</b><br/>養成講座担当者の養成講座のやり方そのものから教師としての態度などを学ぶこと</p> <p><b>11 他の受講者との相互作用によるモチベーションと学びの促進</b><br/>他の受講者とのディスカッションや振り返り、授業観察、評価などの学びからモチベーションや学びが促進されること</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 【自己省察による学びの促進】 | [実践のコントロールの省察]    | <p><b>12 時間管理についての省察</b><br/>時間管理についての省察</p> <p><b>13 実践のコントロールについての省察</b><br/>教案を作ったり、授業をしたりしながら、自分ができていないことに気づき、自分自身の実践をコントロールしなければいけないという省察</p>                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                | [振り返りによる学び]       | <p><b>14 過去の記録による学び</b><br/>自分の過去の教案や動画、テストなどの記録された資料を見て、自分の実践を改善しようとする</p> <p><b>15 授業後の振り返りによる学び</b><br/>授業後に振り返りをして学びを得ること。特に、計画通りに行っているかどうかをモニタリングすることが多い</p>                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                | [モチベーションと自己評価の維持] | <p><b>16 モチベーションを保持するための自己評価</b><br/>がっかりしすぎたり、考え過ぎたりしないように、客観的に考えて、バランスをとりながら、自己効力感を持てるような自己評価をすること</p> <p><b>17 他者からの評価によるモチベーションの低下の防止</b><br/>他人からの否定的な評価やコメントでモチベーションを下げるのではなく、せつかくの機会だと考え、モチベーションを保つための努力。また、同時に他人のモチベーションを下げないように意識すること</p>                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                | 【養成講座の成果】         | [養成講座を通しての学びと成長]                                                                                                                                                                                                                                                               | <p><b>18 養成講座終了後の自信</b><br/>養成講座終了後に受講者が授業ができるという自信がつくこと</p> <p><b>19 日本語教師としての自覚と学びの継続</b><br/>日本語教育の知識をつけた上で、自分で自発的に日本語教育について調べたり、シンポジウムに参加したり、授業観察などを積極的にして、プロの「日本語教育の世界」の教師として学び続けることの自覚をもつこと</p> <p><b>20 養成講座受講の満足感</b><br/>養成講座を受講して満足を感じる</p> <p><b>21 日本語教師にとっての養成講座の重要性の認識</b><br/>日本語教師にとって養成講座が重要だと考えること</p> |
|                |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                | <p><b>22 実習後の授業実践の直接的な変化</b><br/>自分が実習で学習したことを取り入れ、自分の授業実践が直接的に変化したこと</p> <p><b>23 学習者中心の授業の構築</b><br/>学習者中心の授業を構築すること</p> <p><b>24 学習者との相互作用による授業の改善</b><br/>養成講座修了後、学習者との相互作用により授業の改善を評価されたこと、また、改善しようとする努力</p> <p><b>25 オンラインの有益性の気付き</b></p>                                                                         |
|                |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                |                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |



|  |                   |                                                                                                 |
|--|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                   | 初めはオンラインは好きではなかったが、実際にオンラインで講座を受けたり実習をしたりすると、ツールの使いやすさやアーカイブのやりやすさなどで、オンラインが対面より授業がやりやすく効果的に感じる |
|  | 【授業実践の変化にあたっての困難】 | <b>26 養成講座で学んだことの実践への応用の困難</b><br>養成講座で学んだことを実際に取り入れることは、本人の資質や環境によって難しいこと                      |

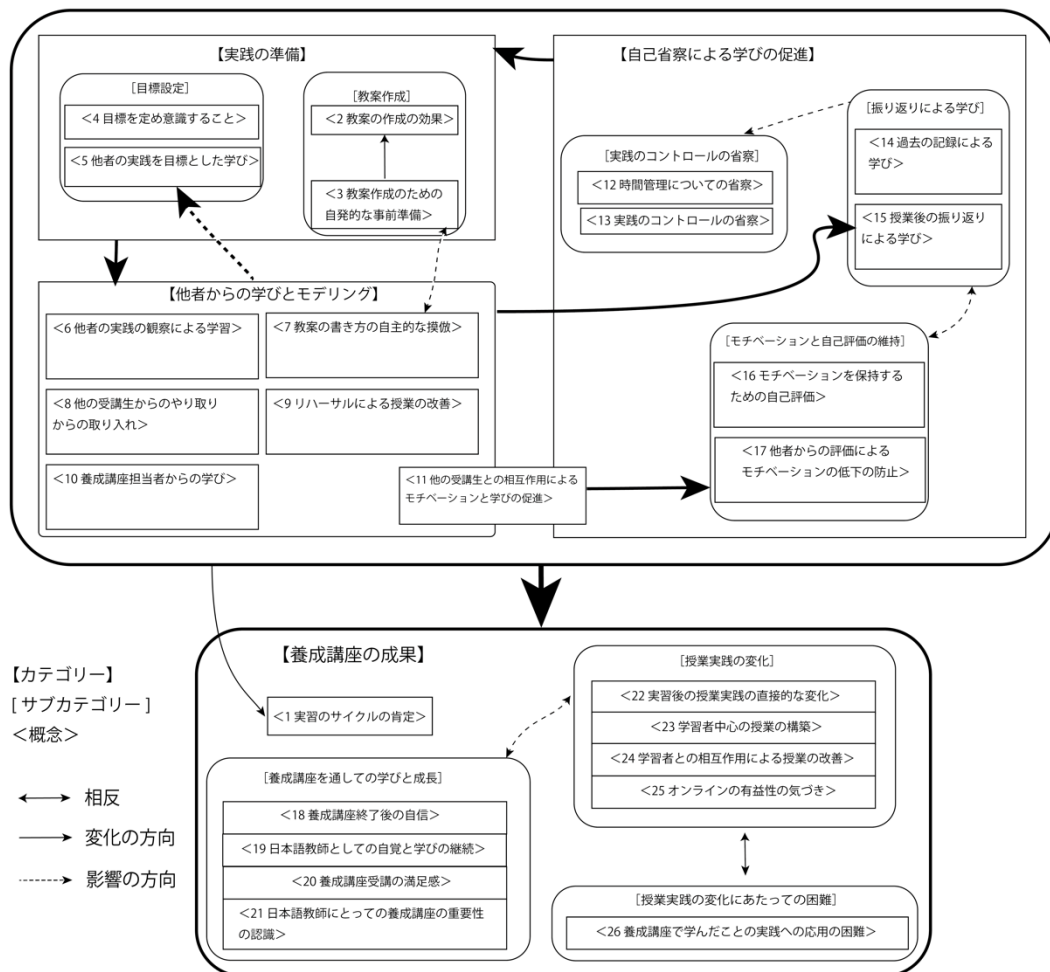


図3 M-GTAによる分析の結果図

ストーリーラインは次の通り。

教師養成講座の受講者はまず、実習のサイクルにおいて、実際の授業実習の【実践の準備】として【目標設定】や【教案作成】を行う。次に他者の授業実習の観察や、自らの授業実習についての他者とのやり取りを通じて【他者からの学びとモデリング】を行う。ここでは、<他者の実践の観察による学習>の他に、<教案の書き方の自主的な模倣>を教案作成に活かしたり、他者のモデリングから<他者の実践を目標とした学び>を【目標設定】に活かしたりする。また、

自らの授業実習などにおいては<他の受講者からのやり取りからの取り入れ>を行う。そして、<他の受講者との相互作用によるモチベーションと学びの促進>を通じて〔モチベーションと自己評価の維持〕を図り、〔振り返りによる学び〕を行ったり、自分の〔実践のコントロールの省察〕を行ったりする。これらの【自己省察による学びの促進】の後、実習の自己調整学習のサイクルを通して、【実習の準備】を再び開始する。

受講者はこのようなく実習のサイクルの肯定>をしており、【養成講座の成果】を感じている。〔養成講座を通しての学びと成長〕は<養成講座修了後の自信>や<日本語教師としての自覚と学びの継続>に代表される。また、実際に授業を受け持っている教師は〔授業実践の変化〕を感じており、<実習後の授業実践の直接的な変化>が見られる。コロナ禍における授業のオンライン化の中で<オンラインの有益性の気づき>がある。一方で、授業環境によって<養成講座で学んだことの実践への応用の困難>という〔授業実践の変化にあたっての困難〕を感じることも少なくない。

## 6. 考察

本研究では3.で以下のリサーチクエスチョンを挙げた。

RQ1 養成講座の実習を通して、受講者は自己調整学習能力をどのように発揮したのか。

RQ2 養成講座における自己調整学習を促進するデザインは機能したのか。

RQ3 養成講座は受講者の教師実践にどのような効果をもたらしたのか。

以下、6.1でRQ1、RQ2、6.2及び6.3でRQ3について考察する。

### 6.1 自己調整学習の効果

インタビューの分析の結果、受講者は自己調整学習能力を十分に発揮していること、また、養成講座の予見→遂行→自己省察の自己調整サイクルが効果的に機能していることが確認された。

実践の準備の予見段階として《目標設定》(Zimmerman & Moylan 2009)の下、受講者は目標を定め、意識している(概念4)。そして、授業準備の教案作成にあたって自発的な事前準備も行っている(概念3)。また、他の受講者の実践を観察したり(概念6)、教案の書き方を模倣したりして(概念7)、Schunk & Zimmerman (1997)等にあるようなモデリングを行う。時に授業のリハーサルを行い(概念9)、自らの授業を準備する。ここでは、自己調整サイクル(Zimmerman & Moylan 2009)の自己制御の一部として、教案の作成においての《自己教示》や様々な《課題方略》が行われている。

実習と観察を通して、カテゴリー【他者からの学びとモデリング】に見られるような観察と模倣レベルの自己調整学習が行われている。実習の観察による直接的なモデリング(概念6)が学びの中心であるが、他者とのやり取りによる直接的な知識の取り入れ(概念8)や、他者の態度の観察や他者とのやり取りにより、モチベーションと学びの促進が行われている(概念11)。ここではSchunk (1987)やSchunk & Zimmerman (1997)等が示したような、ピアの観察の自己効力感への影響が現れていると考えられる。

そして、授業実習後の自己省察の段階では、実践の振り返りを行い（概念 15）、《時間管理》などの実践のコントロールの省察をする（概念 12、13）とともに、モチベーションや自己評価の維持を行っている（概念 16、17）。ここでは、自己省察である《自己評価》《原因帰属》《自己満足/自己影響》《適応的決定/防衛的決定》が予見段階の《自己効力感》に繋がるという自己調整学習のサイクル（Zimmerman & Moylan 2009）が示されている。受講者はこれらに意識的であり、実習全体の自己調整学習のサイクルを肯定的に捉えている（概念 1）。

## 6.2 日本語教師養成講座の成果

養成講座の結果、自己調整学習が特に自信、満足、自覚といった動機づけにおいて促進されていることが確認された。受講者は自信（《自己効力感》）を持ち（概念 18）、日本語教師としての自覚を持ち、学びを継続する（概念 19）など、養成講座の《自己評価》を通じて《自己満足》を得ている（概念 20）。

養成講座終了後に、授業実践の変化という行動面での変化（概念 22、23、24）、オンラインの有益性への気付き（概念 25）という動機づけの面での変化ももたらされている。基本的には受講者は養成講座の結果をポジティブに受け取り（《適応的決定》）、《自己効力感》に結びつけた上で、更に教師としての《目標設定》をしている。この《目標設定》は、更に自己調整学習のサイクルを回す潜在的な力となると考えられる（概念 19）。以上により、日本語教師としての成長、実際の授業実践の両面において養成講座の成果は十分あったと結論づけられる。

## 6.3 現場への応用の困難

教師の仕事への養成講座の直接的な成果があった一方、学んだことが実践に応用できないという問題も観察された（概念 26）。大学の学生の数やオンライン環境、教科書など自ら変えられないことに対する負の《原因帰属》が見られる。模倣もしくは自己制御から、自らの学びを環境に合わせて調整するという自己調整の段階に行くことが難しいことが示唆されていると考えられる。自己調整をしっかりと行えるようにするには、ネガティブな《防衛的決定》ではなく、《適応的決定》の方向に向かうような仕組みを作る必要がある。今回の養成講座では、特に観察・模倣レベルを軸にしてデザインを行った結果、自己制御→自己調整の流れが十分ではなかったと考えられる。Schunk & Zimmerman (1997) が示すように、模倣段階を終わらせ、観察・模倣の社会的起源の段階から自己制御・自己調整の個人的起源への段階に行くには、教師は社会的教示的な足場かけを少しずつフェードアウトさせ、概念 19 に見られるような「学びの継続」をより強固にする必要がある。今後はそのために養成講座「後」まで広げた研修デザインが必要になるだろう。

## 7. 今後の課題

今後の養成講座のデザインにおける課題であるが、6.3 に書いた通り、観察・模倣レベルから自己調整への受講者の橋渡しができていることが挙げられる。これに対しては二つの対策が

考えられる。まず、養成講座において、自己制御段階及び自己調整段階での自己調整学習の伸長を目指したデザインが必要である。更に、自己調整は長期に渡り伸長するものであり、特に養成講座終了後の応用が問題になることから、終了後も自己調整を継続して伸長していけるような研修デザインも重要であり、その評価を行うことも必要になるだろう。それらの対策により、受講者から挙げられた養成講座の期間の短さへの不満もある程度解消されることが考えられる。

M-GTA では「応用が検証」である (木下 2020:195)。今後筆者の行う養成講座で応用し、今回の研究の結果を検証して行きたい。

#### 【参考文献】

- 青木ひろみ (2018) 「日本語教育実習」における自己調整学習 —実習サポーターの視点から—  
『神田外語大学紀要』, 30, 165-185
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A., & Jeffery, R. W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 122-130
- 伊藤崇達 (2009) 『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』北大路書房
- 木下康仁 (2020) 『定本 M-GTA 一実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院
- 国際交流基金 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 かつどう』三修社
- 国際交流基金 (2018) 「2018年度海外日本語教育機関調査」  
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>> (2022年5月11日)
- 国際交流基金 (2020) 「日本語教育 国・地域別情報 エジプト (2019年度)」  
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2019/egypt.html>> (2022年5月11日)
- 長友隆志 (2020) 「新学習指導要領に基づいたメタ認知と自己効力感によるリスニング学習における自己調整学習の構築」『LET Kyushu-Okinawa BULLETIN』, 20, 39-51
- 二宮理佳 (2015) 「複数回口頭発表と自己内省活動の効果—自己調整学習理論からの分析—」『一橋大学国際教育センター紀要』, 6, 31-44
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, Volume 8, Article 422
- Panadero, E. & Alonso-Tapia J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, numero2 (mayo), 450-462
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies of Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*, University of Michigan
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 93-105
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origin of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208
- Zimmerman (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313
- Zimmerman (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*, 299-315. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Rosenthal, T. L. (1974). Observational learning of rule-governed behavior by children. *Psychological Bulletin*, 81, 29-42
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From Teaching to Self-reflected practice*, The Guilford press A division of Guilford Publications, Inc. 塚野州一 (編訳) (2007) 『自己調整学習の実践』, 北大路書房
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and Academic Achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 塚野州一 (編訳) (2006) 『自己調整学習の理論』, 北大路書房

蟻末 淳 (ありすえ じゅん)

【主な海外教授活動の場】

フランス・国立高等教育機関 1999.09～2010.07  
 ケニア・国立高等教育機関 2010.08～2013.08  
 メキシコ・日本独立行政法人系機関 2014.05～2017.05  
 インド・日本独立行政法人系機関 2017.06～2020.06  
 エジプト・日本独立行政法人系機関 2020.07～現在

## 伝統的協働学習と西洋由来の方法論の接点

### ベトナムにおける Peer Learning の実践から

佐藤 淳子

#### 【要旨】

従来、多くの先行研究で、アジア系学習者は教師主導の学習観<sup>1</sup>を持っているために協働学習に適さないのではないかという指摘がなされてきた。しかし、それらの指摘は主に意識調査や参加度の観察にもとづいており、館岡 (2007 など) が最重視した「協働を通じた内省」という観点が抜け落ちている。また、西洋的価値観に根ざした協働学習の理論や方法論をもって、アジア系学習者の協働意識や学習観を論じてきたという点にも問題があると考えられる。本研究では、従来の研究が積み残してきたこれらの問題に取り組むべく、ベトナム・ハノイの大学で日本語を学ぶ学生を対象に Peer Learning を行い、その活動中にどのような内省が起こっているのかを再生刺激法を用いて収集し、分析・考察した。その結果、伝統的に協働学習が根ざしている土地の強みを活かした協働のかたちや、西洋由来の協働学習の理論や方法論とは異なる教師の役割などが見えてきた。

【キーワード】 Peer Learning ・ベトナム ・伝統的協働学習 ・教師に期待される役割

- |                                 |                           |
|---------------------------------|---------------------------|
| 1. はじめに                         | 4. Peer Learning とアジア系学習者 |
| 1.1 ベトナムにおける日本語学習者の基礎情報         | 5. 調査                     |
| 1.2 問題の所在                       | 6. 分析                     |
| 2. 本研究の目的                       | 7. 結果と考察                  |
| 3. 先行研究                         | 7.1 SOL の範疇の内省内容          |
| 3.1 Peer Learning の定義           | 7.2 SPL の範疇の内省内容          |
| 3.2 Peer Learning の起こり          | 7.3 「教師」の範疇の内省内容          |
| 3.3 Peer Learning の理論的背景        | 8. 伝統的協働学習と西洋由来の方法論の接点    |
| 3.4 Peer Learning が提供する学びの場のモデル | 9. おわりに                   |
|                                 | 参考文献                      |

#### 1. はじめに

##### 1.1 ベトナムにおける日本語学習者の基礎情報

国際交流基金が 2019 年 10 月に発表した「2018 年度海外日本語教育機関調査結果」によれ

<sup>1</sup> 本稿では、「教師主導型の学習観」を、久保田 (1995) および近藤 (2021) を援用し、「客観的に取り出せることができる『知識』を教師から学生に伝達することが学習であると捉えること」とする。

ば、2018年時点で海外の日本語教育機関で日本語を学んでいる学習者の数は約385万人である。このうち、東アジアの学習者が45.3%、東南アジアの学習者が31.5%を占めており、南アジアを含めたアジア圏の学習者が全体の約8割にのぼる。また、同調査結果によると、2015年に行った前回調査から学習者数が最も増加したのは、270%もの増加率を記録したベトナム(109,658人増加)であり、その増加数は2位の中国(51,342人増加)を大きく引き離している。同じく学習者数を急増させたミャンマーとともに、ベトナムの学習者数急増の主要な要因は「日系企業の進出や技能実習制度等による訪日機会の増大」(国際交流基金2019:19)と考えられている。

2022年早春現在、長引く covid-19 の世界的パンデミックのため、両国の物理的な人や物の行き来には依然として制限がある。しかし、2021年11月に岸田内閣発足後初の首脳級会談のパートナーとしてベトナムの Phạm Minh Chính 首相が訪日し、日本企業の対ベトナム投資で有利な条件を整えることを表明したことなどから、ウィズ・コロナのフェーズにおいても、ベトナムにおける日本語学習熱は早々には冷めないことが予想される。

## 1.2 問題の所在

先述の国際交流基金(2019)をもとに、ベトナムにおける学習者数と教師数を取り出したのが図1である。当地が慢性的な日本語教師不足を抱えていることは明らかで、粟飯原・松浪(2018)も、ベトナムではいかなる教育機関においても日本語教師不足の問題が顕著であると報告している。筆者自身もベトナムの高等教育機関で日本語教師を務めていたが、筆者の担当したクラス

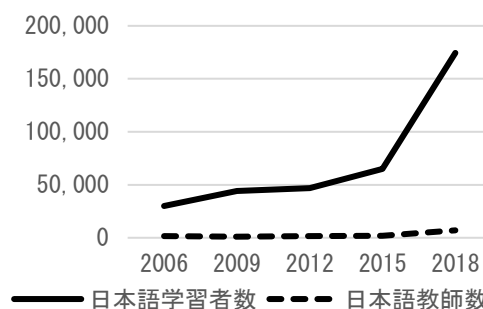


図1 ベトナムの日本語学習者数と教師数

を含め、他の教師のクラスでも教師1人に対し学生が40人以上いる状態が常態化していた。第二言語習得(以下SLA)研究から得られる知見を援用すれば、言語の学習にはアウトプット(Swain1985、村野井2011、横山2004)や、インタラクション(Long1983など)が必要であり、大人数クラスでこれらの機会を担保するためには、学習者同士の活動は欠かせないものとなっている。

このような学習者同士の活動は、必ずしも、やむを得ず取り入れる手法として悲観的に捉えられるべきものではない。実はベトナムでは日本同様に、2000年代以降、日本の文部科学省に相当する教育訓練省を中心に、従来の教師主導型の学習観から、「学習者中心」「アクティブ・ラーニング」という学習観への転換を推し進めている(グエン2010、Cao2017)。学習者同士の活動を取り入れていくことは、この潮流にも合致している。

このように、物理的制約の中でインタラクションの機会を提供でき、政府の教育改革の方向性とも親和性が高い「学習者同士の学び合い」は、ベトナムにおける日本語教育の現場で積極的に取り入れられるべきであるように思われる。しかし、第二言語習得にかかわらず教育一般で学習

者同士の学び合いが注目され始めた'90年代当初から、このタイプの学び方はアジア系学習者には向かないのではないかという指摘が繰り返されてきた (Mangelsdorf and Schlumberger 1992 など)。この指摘を是とするならば、外的要請 (物理的制約と政府の方針) に応えるかたちで無批判に「学習者同士の学び合い」を取り入れることは、学習を妨げることにもなりうる。

## 2. 本研究の目的

本研究は、学習者の急増と教師不足、学習観の転換期という状況にあるベトナムにおいて、アジア系学習者には向かないと言われている「学習者同士の学び合い」を通して、実際にどのような学びが生じているかを、学習者の内省をもとに記述するケース・スタディである。

## 3. 先行研究

以下、用語の定義、学習者の学び合いが注目されるに至るまでの歴史的変遷、そしてこの種の学び合いの有用性を示唆する理論的背景などについて、先行研究をもとに整理する。

### 3.1 Peer Learning の定義

「学習者同士の学び合い」を指す語としては、「協働学習」「協同学習」「cooperative learning」「collaborative learning」などの表現が用いられるが、Barkley 他 (2005) や杉江 (2011) が指摘するように、これらの用語の使われ方は分野や研究者ごとにニュアンスが異なるため、核となる概念の特定が難しい。本研究の主眼は用語や概念の類型を試みることではないため、一般的かつ包括的な定義を採りたい。そこで本稿では、Dillenbourg (1999) による collaborative learning の定義「2人以上の人間がともに何かを学ぶ、もしくは学ぼうと試みること」を用い、これを表す日本語としては坂本 (2008) を援用し、「協働学習」と表記する。また、PL については館岡 (2007) の定義を援用し、「協働学習のうち、協働する相手をクラスメイト、場を教室に限定したもの」とする。

### 3.2 Peer Learning の起こり

これまでの SLA 研究は、心理学など諸分野の知見を援用しながら、いくつかの潮流を経験してきた。'50年代の SLA は行動主義に強い影響を受け、学習とは刺激と反応によって得られる習慣形成である (Skinner 1957) と考えられていた。'60年代に入ると、Corder (1967) による誤用分析、Selinker (1972) の名付けた中間言語 (interlanguage) への注目などから、学習者は一方的に何かを詰め込まれる存在ではないとする見方が強まった。その延長線上で、'70年代から'80年代にかけては、学習は学習者個人の中で起こる認知過程であるとする立場から、言語学習のプロセスを解き明かそうとする多くの仮説や理論が提唱された (Krashen 1977、Long 1983、Swain 1985 など)。

'90年代からは、学習は個人だけで完結するプロセスではないとして、「社会・周囲の環境とのかわり」という視座が持ち込まれ、SLA 研究に social turn (Block 2003) ともいえる動きが



あった。この背景には、Lave & Wenger (1991) の「状況的学習論」<sup>2</sup> や、Wood 他 (1976) が Vygotsky 派の「最近接発達領域 (zone of proximal development : ZPD)」に着想を得て提唱した、スキヤフォールディング (scaffolding) による援助が学習に相応しいとした主張などがある。'80年代に SLA におけるアウトプットの重要性を提唱した Swain も、学習者同士の「協働的な対話 (collaborative dialogue)」という概念を提唱し (Swain 2000、2006)、これを「アウトプット仮説を超えるもの (the beyond)」としてその価値を認めている。

### 3.3 Peer Learning の理論的背景

こうして、広く実践、研究されるようになってきた協働学習は、SLA 研究および認知心理学などの諸理論を理論的背景としている。

たとえば、SLA 研究の知見からは、アウトプット仮説 (Swain1985) や、先述の協働的対話の有用性 (Swain2000、2006、Swain and Watanabe 2013) が挙げられる。アウトプット仮説は追従する他の研究 (de Bot, 1996; DeKeyser, 1997 など) や彼女自身の理論の再構築 (Swain1995、2005 など) を経て、現在では、アウトプットの機能を4つに整理している。すなわち、(1) 気づき機能、(2) 中間言語の仮説検証機能、(3) メタ言語的 (内省的) 機能、(4) 流暢さや自動化の促進、である。これらの機能を持つがゆえに、アウトプットは習得につながると考えられている。(1) は、伝えたいことと現在の自分の知識・能力で言えることの間にあるギャップに気づくことである。(2) は、「こう言えば伝わるかな」という中間言語の仮説を外化して相手の反応を見ることで、その仮説の検証や再構築を行えるということである。そして(3) は、インプットを処理するとき以上に、自らが発する言語に対して、細かい文法ルールなどにメタ的に意識が向くということである。(4) に関しては一定の言語形式をアウトプットする頻度が関係するため、一概に PL によって促進できるとは言い難い。しかしその他の3点については、PL を取り入れることによって機会の増大が期待できる。

さらに、Swain (2000、2006) では、アウトプットの相手を教師や母語話者などの熟達者ではなくクラスメイトとして考察し、「協働的対話」という概念を提唱した。この協働的対話において、学習者は自らの思考を言葉にすることで、思考を見直したり構築したりする「ランゲージング (languaging)」を行い、これが習得に有用な媒介であるという (Swain, 2006、Swain & Watanabe, 2013)。PL では学習者一人一人が考えていることを他者に向かって言語化し、学びの過程を共有していく。アウトプット仮説および協働的対話の仮説を真とするならば、PL は第二言語の習得に寄与すると考えられる。

また、認知心理学の分野のメタ認知研究の知見も、PL の有用性を支えうるものである。自分の学びを客観的に捉え、効率的に学ぶために自分自身をモニターし、コントロールすることは有用な学習方略の一つであると考えられるが、メタ認知は高次の心理機能であるため、このメタ認知を促すものとして他者の存在が重要になってくる。三宮 (2013) は他者とのやりとりを含む

<sup>2</sup> 学習は社会的な実践共同体への参加の度合いを増すことによって成立すると考え、実践に参加していくという「状況」に「学習」が埋め込まれているとした (situated learning)。

PL はメタ認知を働かせるきっかけを与えるものであり、「学習者のメタ認知に対するチェック機能をもつといえる」（三宮 2013 : 161）としている。

### 3.4 Peer Learning が提供する学びの場のモデル

読解の授業を中心に PL の実践と考察を積み重ねてきた館岡（2005、2007 など）は、PL が提供するモデルを図 2 のように表した。

このモデルによると、中心にいる「学習者」は「対象」「他者」「自己」とつながっている。「対象」とは学ぶ対象であり、狭義の例としては「環境問題についてのテキストを読解すること」や「環境について学ぶこと」、より広義の例としては「さまざまな知識をさまざまなやり

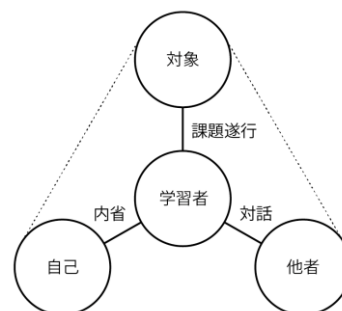


図2 PLが提供する学び

方で得ること」「さまざまな体験をして学ぶこと」などが考えられる。学習者は PL を通してこの対象に対して課題遂行を行なっていく。右下にいる「他者」とは、ここでは教師を含まず peer のことを指す。学習者はこの他者との対話を通して対象の課題を遂行したり、自己の内省を行ったりしていく。左下にある「自己」と「内省」はこのモデルで最も重要な部分とされる。館岡は「対象」と「自己」と「学習者」を結ぶ三角形の部分について「対象について学ぶ過程で学習者自身が考え、たえず自分自身にフィードバックをかけ自己と対話をし、内省する中で自分自身を見直し発見していくということ」（館岡 2007 : 62-63）だと説明している。また、「他者」と「自己」と「学習者」の三角形については「他者との対話を通して、自己自身を見つめ直し学んでいくというもの」（館岡 2007 : 63）だとしている。内省を最重要視する館岡のモデルは本節で整理した先行研究から得られた知見とも一致することから、本研究ではこのモデルで PL を捉え、調査結果の分析の際にもこれを援用することとする。

### 4. Peer Learning とアジア系学習者

'80年代以降インタラクションの重要性が叫ばれ、'90年代には広く学習者同士の学びあいを取り入れられるようになるなか、早くからこのタイプの学び方はアジア系の学習者<sup>3)</sup>には向かないのではないかという指摘がなされていた。たとえば Mangelsdorf and Schlumberger (1992) は、ESL 環境で英語を学ぶ学習者を対象として互いの作文を推敲するピア・レスポンスを取り入れ、その後活動に関する意識調査を行ない、以下のように述べている。（カッコ内補足は筆者）

*More of the Asian students, as opposed to the students from middle Eastern or Anglo-European rhetorical tradition, reported that they found the task (peer review of writing)*

<sup>3)</sup> 多様な文化的背景を持つアジア諸国の、多様な個人的背景を持つ人々を一括りに「アジア系学習者」と呼ぶことは最善の表現ではないが、本稿では先行研究に倣い、「アジア系学習者」という表現を用いる。

*difficult.*

(Mangelsdorf & Schlumberger 1992 : 246)

Mangelsdorfらは、調査に協力した学生たちの自由記述回答などから、アジア系学習者がピア・レスポンスに否定的である背景には、母国での教師主導の学習観があると指摘している。これは岡崎他(1999)がアジア系日本語学習者に行なった調査結果とも一致する。この調査によればアジア系学習者は圧倒的に「教師主導」の学習を支持し、「相互学習」を支持したのはわずか5%であったという。田中(2005)の研究でも、アジア系学習者には「教師への強い信頼感」があるがゆえに仲間のレスポンスに対する評価が低かったことが報告されている。また、森(2010)もアジア系学習者はディスカッションや、他者に批判的意見を述べる活動を幼い頃から行なっていないため、PLに馴染みにくいと指摘している。

池田(2007)はもともと米国のESL教育で普及していたピア・レスポンスを日本語教育に取り入れる際の問題点として以下の2点を挙げている。これは前述の先行研究の指摘と一致する。

- (1) 東アジアの学習者が持つ教師主導の学習観が、協働学習に基づくピア・レスポンスと大きく異なっている。
- (2) 東アジアの学習者が協働学習に慣れていない。

協働学習への「慣れ」に関して、田中(2005)では、継続的なPL体験後はアジア系<sup>4</sup>学習者も活動に肯定的な態度を示したとしながら、それでもなお、学生たちは教師からのフィードバックを強く希望していたと報告している。つまり、上記の(1)に関しては、(2)の視点から「慣れ」を促しても、容易には意識の変容は起こらないことがわかる。

それでは、教師主導の学習観をもつ学習者は、PLに向いていないと結論づけてよいのだろうか。この短絡的な問いは2つの問題を孕んでいる。ひとつめの問題は、「向いていない」という感触が、参加者の意識調査の結果(田中2005など)や、活動参加態度の観察(Nelson and Murphy 1992、Carson and Nelson 1996など)から構成されているという点である。本稿第3章で概観したPLの理論的背景や館岡(2005、2007)のモデル図で示したように、PLが学習者の学びに利するかどうかを考える際、最も重要な視点は「内省」の有無やその内容である。つまり、「PLがアジア系学習者の学びに利するか」を問うとき、「PLがアジア系学習者に内省をもたらしている」かどうかという視点から判断する必要がある。PLが楽しかったか楽しくなかったか、自分に合っているか合っていないかという評価や、観察者から見た参加者の態度の評価は、「内省」の有無や内容とは別の次元の視点である。

もうひとつの問題は、Sullivan(2000)の「よい教え方の定義は社会的に構成される」という指摘に関わる。Johnson and Johnson(1975)やSlavin(1995)などが提唱した協働学習は西洋発祥であるがゆえに西洋的価値観と結びつき、「個人の責任」や「報酬をどう分配するか」に

<sup>4</sup> 田中(2005)の研究の対象は中国語を母語とする日本語学習者

焦点が当てられている。また具体的な方法論 (Johnson 他 2002 など) についても同様の傾向が見られる。Nguyen 他 (2012) は、協働学習の利点を論じる調査や研究のほとんどが、西洋 (the West) で行われていると指摘し、その理論や方法論をそのまま別の文化圏に持ち込むと不適合を起こすと指摘している。Neuman and Bekerman (2001) も主張しているように、教育的理論を実践する際はその土地での文化的リソースを考慮に入れなければいけないのである。

## 5. 調査

本調査は2019年3月27日から30日にかけて、ベトナムの首都であるハノイ市にあるハノイ国家大学外国語大学<sup>5</sup>で日本語を専攻する大学生の協力を得て行なった。調査当時、学生たちは初級後半であった。3月27日と28日の2日間にわたって「ハノイ在住の日本人に、ガイドブックには載っていないハノイのおすすめスポットを紹介する」ことをゴールとしたProject-Based-Learningを行い<sup>6</sup>、筆者はそこで教師を務めた<sup>7</sup>。PBLに参加してくれた15人は、事前に5つのグループに分けた。グループ分けに関しては、担任の先生に学業成績の観点から偏りが出ないように均質性の高いグループ分けをお願いした。親密度に関しては、参加者15名は性別や出身地にかかわらずどの組み合わせでも問題ないとのことだった。5つのグループからランダムに2つのグループ (A と C) を選び、この2つのグループの活動の様子をビデオに収めた。Aグループは学生Q、学生C、学生Sで構成され、Cグループは学生M、学生T、学生Pで構成されている。学生たちには、このPBLは研究目的であること、授業内のパフォーマンスは成績には関係しないことを伝えた。

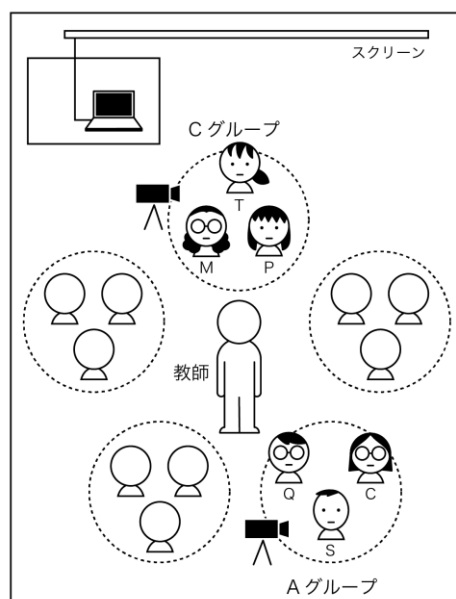


図3 授業を行った教室の概観

授業ではまず、日本で出版されているハノイ市のガイドブック数冊をレアリアとして使用し、どのような場所が紹介されているのか、人気のスポットのキーワードは何かを各グループで分析してもらった。学生は初級後半であるが、ガイドブックは主に写真で構成されており、地名や建物名にはベトナム語も併記されていることから、学生たちは概要をつかむことができた様子だった。キーワードに関しては「かわいい」「歴史」「古い」「安い」「おいしい」など、既習済み

授業ではまず、日本で出版されているハノイ市のガイドブック数冊をレアリアとして使用し、どのような場所が紹介されているのか、人気のスポットのキーワードは何かを各グループで分析してもらった。学生は初級後半であるが、ガイドブックは主に写真で構成されており、地名や建物名にはベトナム語も併記されていることから、学生たちは概要をつかむことができた様子だった。キーワードに関しては「かわいい」「歴史」「古い」「安い」「おいしい」など、既習済み

<sup>5</sup> Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội

<sup>6</sup> Jones (2000) の指摘する PBL の reality と authenticity を担保するため、3月29日に実際にハノイ在住の日本人ボランティア十数名に教室に来てもらい、その前で各グループが発表した。成果物の内容は本稿では割愛するが、どのグループの成果物も非常に素晴らしい出来栄であった。

<sup>7</sup> 学生たちと筆者のラポール形成のために前週にこの15人を含むクラスでまず通常授業を45分×3コマ行なわせていただいた。休憩時間や授業の前後の時間も学生と交流し、クラスの雰囲気のある程度把握したうえで、本調査にあたる特別授業を行なった。

の語を中心に、それぞれのグループでいくつかの言葉がでた。そのうえで、このプロジェクトの目的は「ガイドブックには載っていない」ハノイのおすすめスポットを紹介することであると確認し、各グループで準備を進めてもらった。

授業の振り返りは Gass and Mackey (2000) に倣い、再生刺激法を用いて行なった。まず3月27日の夕方の授業の振り返りを翌28日に行った。さらに、3月28日の夕方の授業の振り返りは29日と30日に行なった。振り返りは前述の6名(学生Q、学生C、学生S、学生M、学生T、学生P)に、ひとりひとり別の時間に来てもらうかたちで行なった。また、本調査で記述を試みる「内省」は抽象的な言語表現を多く伴うものであるため、インタビューには日越語通訳が同席した。

振り返りを行なった再生刺激法の様子を図4に表す。学生は前日または前々日に自分がグループでの活動に参加しているビデオを見ながら、その時に思っていたことや感じていたことをできるだけそのままベトナム語で書いた(①)。同時に、通訳はこのコメントシートの内容を日本語で調査者に説明した(②)。ビデオが終わったら、調査者はコメントシートに基づいて学生にインタビューを行なった(③)。インタビューは関口(2013)に倣い、できるだけオープン・アンサーを促すものにし、場合によっては当該場面のビデオをいっしょに見返した。調査者の日本語を通訳がベトナム語に訳し(④)、それを聞いて学生が答え(⑤)、その答えの日本語訳をまた通訳を介して聞くという作業を繰り返した。一連のインタビューは全て録画した。

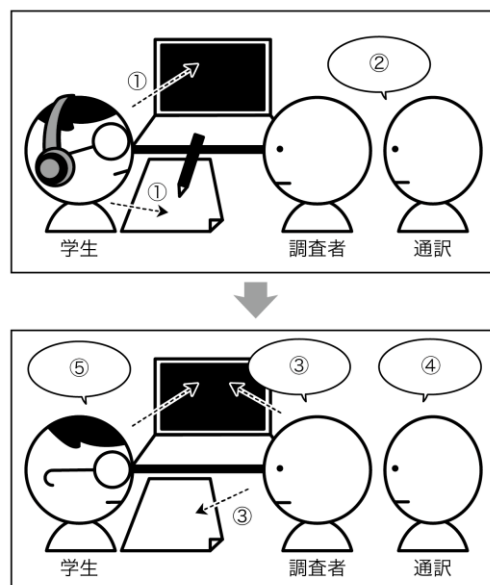


図4 再生刺激法を用いたインタビュー

今回調査に協力してくれた学生6名の属性情報を表2に記す。なお、学生Cは27日の授業および翌日のインタビューには参加したが、28日の授業は体調不良で欠席だったため、学生Cにはインタビューを一度しか行っていない。

表2 調査協力者

|     | グループ | 学習歴 | 年齢 | 備考                         |
|-----|------|-----|----|----------------------------|
| 学生Q | A    | 2年  | 18 | 高校で日本語学習経験あり               |
| 学生C | A    | 7ヵ月 | 19 | ムードメーカー的存在、3/28の授業は体調不良で欠席 |
| 学生S | A    | 7ヵ月 | 19 | 学級長、学外でもアプリを使ったりして勉強している   |
| 学生M | C    | 7ヵ月 | 20 | 就労経験があり他の学生より少し年上でリーダー的存在  |
| 学生T | C    | 7ヵ月 | 19 | 通訳者によればベトナム語にかなり強い地方訛りがある  |
| 学生P | C    | 2年  | 19 | 高校で日本語学習経験あり               |

## 6. 分析

インタビュー後、ベトナム語部分を含めて文字起こしを行い、ベトナム語部分は日本語への翻訳を行なった。翻訳された部分の信憑性を高めるために、翻訳者とは別のベトナム人日本語上級者3人にも翻訳で不適切なところがないかどうか確認してもらい、意見が割れた場合は2人の学生が支持した内容の翻訳を採用した。こうして整理した日本語によるテキストの分析にあたってはSchreier (2012) の質的内容分析 (Qualitative Contents Analysis) を参考にした。質的内容分析はテキストを客観的で物質的な文字のかたまりと捉えて処理しその出現頻度やテキストの前後関係などに注目するのではなく、テキストはそれを扱う人間によってはじめて意味づけされるという立場から分析を行う手法である。本研究では、ベトナム在住経験があるが言語教育の専門家ではない日本語母語話者の協力を得て、再生刺激法を用いたインタビューのテキストの意味するところを吟味し、意味内容の変わるセグメントごとに分割した。その後、同じ分析協力者とともに、ひとつひとつの意味のセグメントのテキスト・データから核となりそうな語句を選定し、その意味セグメントの内容を説明するような要約文を作成し、コードを付与した。

調査参加者のリファレンスを open-ended にコード化していった結果、カテゴリーとして「peer」「タスク」「つまずき」「教師」「言語」「自分」の6つが得られた。さらにそれぞれに下位カテゴリーが得られたが、詳細については佐藤 (2020) を参照されたい。本稿では、第3節および第4節で述べたように、PLを通して自己と向き合う「内省」により注目するため、得られたリファレンスを佐藤 (2020) とは異なる枠組みで分類する。使用する枠組みは、舘岡 (2007) のモデルのうち以下の2つの部分である。

- (1) 「自己・対象・学習者」を結ぶ三角形 (図5の射線部、本稿では以下 SOL と表記)
- (2) 「自己・他者・学習者」を結ぶ三角形 (図6の射線部、本稿では以下 SPL と表記)

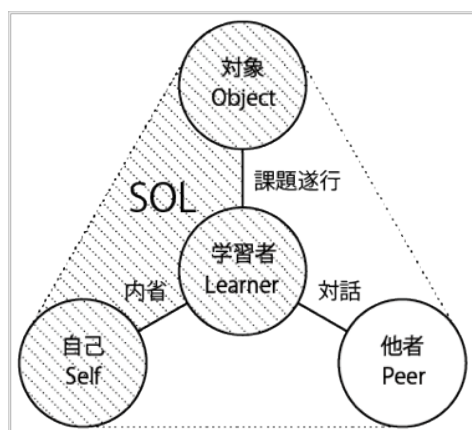


図5 「自己・対象・学習者」

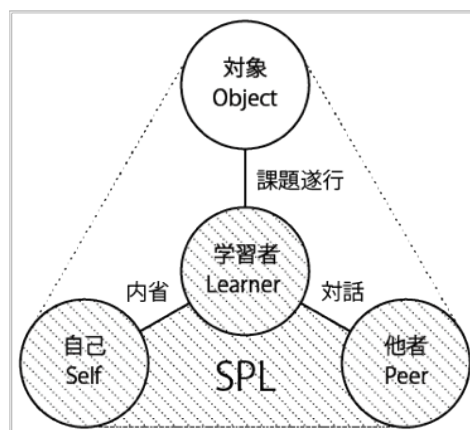


図6 「自己・他者・学習者」

本稿第3章で既述のとおり、(1)の部分は「対象について学ぶ過程で学習者自身が考え、たえず自分自身にフィードバックをかけ自己と対話をし、内省する中で自分自身を見直し発見していく」(舘岡 2007 : 62-63) 行為を指す。これに倣い、佐藤 (2020) のカテゴリーのうち、「タス

ク」「言語」「自分」に関するリファレンスと、「つまずき」のうちタスクおよび言語に関わるものを SOL の範疇の内省とする。具体的には、たとえば「れしき？ れきし？ なかなか覚えられない」のようなものを SOL の範疇の内省と見なした。(2) の部分は、「他者との対話を通して、自己自身を見つめ直し学んでいく」(館岡 2007: 63) 行為を指し、佐藤 (2020) のカテゴリーのうち、「peer」「自分」に関するリファレンスと、「つまずき」のうち、協働に関わるものを範疇とする。たとえば、「日本語があまり上手じゃなくても仲の良い友だちと勉強するのは楽しい」のようなものを SPL の範疇の内省と見なした。

また、佐藤 (2020) のカテゴリーのうち、SOL にも SPL にも含まれないものに「教師」についてのリファレンスがある。館岡 (2005, 2007, 2013) では「他者＝仲間の学習者」と明示しており、他者に教師を含んでいない。また、このモデル内の要素とは別に、教師の役割について『教える人』というよりは、むしろ場をデザインし、それぞれの対象への学びを促す(館岡 2013: 197) ことではないかと述べている。しかし本調査では、学生たちから「教師」に関わるリファレンスが複数得られたため、これも分類の1つとして生かし、「SOL」「SPL」「教師」という枠組みでリファレンスを分類し、考察する。

## 7. 結果と考察

6名の学生が PL を振り返って語ったリファレンスを、「SOL」「SPL」「教師」という枠組みで分類したものが表3である。なお、「他の人のアイデアを聞くと自分もアイデアが出る」のように、「SOL」「SPL」のどちらにも含まれうるリファレンスに関しては、無理にどちらかに分類せず、2つにまたがるように記した。

### 7.1 SOL の範疇の内省内容

SOL と SPL 両方に関わる内省として、アイデアや意見の多様化といった、タスクを達成するための内容面についてのリファレンスが複数得られた(リファレンス No.1, 11, 18, 27, 28, 36, 51, 52, 54)。「Qさんが歴史について話したので、建築のことを思い浮かべた」(No. 12) など、他の人のアイデアが触媒となって、自分のアイデアが出る様子が伺えた。

他には、自己の言語運用や現在の能力を客観的に見つめるようなリファレンスも得られた。たとえば、助詞を含む文法項目の知識不足の自覚や (No.2, 3, 42)、「自分がたくさんの文法を覚えていることに驚いた」(No.43) など肯定的な能力評価、発音についての苦手意識 (No. 46) などが語られた。また、言語項目のつまずきから得た具体的な学びとして、「植えられる」(No.19)、「区 (quận) と県 (tỉnh)」(No.29, 39, 45)、「都道府県」(No.38)、「『選ぶ』の発音」(No.40)、「歴史という語彙の確認」(No. 41, 55) などが挙げられた。今回の結果を見る限り、タスク遂行につながる内省は確実に起こっていることがうかがえる。

しかし、『なったら』は if という意味で、夏が来るのは事実だから if を使うのは正しくない。だから、『なったら』から『なり』と言い換えることにした。」(No.37) のように、タスク遂行のための適切な結論に至らない場合も見られた。



表3 学生から得られたリファレンス

| 学生   | SOL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | SPL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 教師                                            |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 学生 T | 36. 最初からMさんの意見にいちばん興味を持っていたが相互尊重の精神から、みんなの意見を聞いてから、最もいい意見としMさんのを選んだ。<br>37. 最初は、「夏が来ると思はなかったが、なつたらはい」という意味で、夏が来るのは事実だからifを使うのは正しいらしい、だから、「なり」から「なり」と言い換えることにした。<br>38. 「節度府県」はベトナムの場合とどう違うかについて話し合った。<br>39. 区 (quán) と県 (tiān) のどちらがいいのか話した。ある学生が県の方がいいと勧めた。<br>40. 「えらぶ」の発音が難しい。<br>41. れしき? れきし? なかなか覚えられない。<br>42. 名詞や形容詞など語の原音をよく間違えてしまう。<br>43. 自分がたくさん文法を覚えていくことに驚いた。<br>44. キーワードから場所を決めて、それを説明するようになていくのがとても面白かった。<br>45. 後で調べたら区 (quān) の方がいいとわかった。<br>46. 文法は得意だが発音は苦手。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 50. 先生に発音を教えてもらいたほうがいい。友だちの日本語は、自然ではない。<br>47. 二人ともすごく発音が上手。時々勉強になる。<br>48. 間違っているところがあったら、他のメンバーに直してもらおう。<br>49. グループで辞書を調べてから、役割分担を決めた。原稿を書いたり、スライドを作成したり。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 教師<br>50. 先生に発音を教えてもらいたほうがいい。友だちの日本語は、自然ではない。 |
| 学生 P | 51. みんなで準備すると意見がいろいろ出るから発表が豊かになる。<br>52. 他の人の意見に対して、自分の意見を出していくと授業が楽しくなった。<br>53. 友だちの日本語は間違いが多かったら訂正するが、意見の方はその人だけが持っているものだから尊重する。<br>54. 友だちの話を聞く時は一部だけを聞き、自分の意見を守るべきだと思う。<br>55. 「歴史」という言葉がちゃんと出てこなくてみんなで話し確認した。<br>56. 他の学生はもっと積極的に取り組んだ方がいいのかもしれない。<br>57. 授業に慣れると、みんな緊張せず話せるようになってきた。<br>58. 一人でするのは寂しい。<br>59. グループでやるとき、お互いの関係がもっと近づく。<br>60. みんなで役割分担もできる、パワーポイント、資料収集、原稿作成など。<br>61. 一人でやると間違いに気づけなかったと思う。友だちが訂正してくれた。<br>62. 隣の人といつも互いに訂正し合っている。<br>63. みんながパワーポイントを作成している間、自分は発表の原稿を書くことしかできなかったから、自分がまだ十分に積極的にグループに貢献していないと感じた。<br>64. 友だちと勉強すると日本語だけでなく、友だちの勉強の仕方がわかったり、自分に自信が持てたりもする。<br>65. 友だちには意見が言いやすい。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 51. みんなで準備すると意見がいろいろ出るから発表が豊かになる。<br>52. 他の人の意見に対して、自分の意見を出していくと授業が楽しくなった。<br>53. 友だちの日本語は間違いが多かったら訂正するが、意見の方はその人だけが持っているものだから尊重する。<br>54. 友だちの話を聞く時は一部だけを聞き、自分の意見を守るべきだと思う。<br>55. 「歴史」という言葉がちゃんと出てこなくてみんなで話し確認した。<br>56. 他の学生はもっと積極的に取り組んだ方がいいのかもしれない。<br>57. 授業に慣れると、みんな緊張せず話せるようになってきた。<br>58. 一人でするのは寂しい。<br>59. グループでやるとき、お互いの関係がもっと近づく。<br>60. みんなで役割分担もできる、パワーポイント、資料収集、原稿作成など。<br>61. 一人でやると間違いに気づけなかったと思う。友だちが訂正してくれた。<br>62. 隣の人といつも互いに訂正し合っている。<br>63. みんながパワーポイントを作成している間、自分は発表の原稿を書くことしかできなかったから、自分がまだ十分に積極的にグループに貢献していないと感じた。<br>64. 友だちと勉強すると日本語だけでなく、友だちの勉強の仕方がわかったり、自分に自信が持てたりもする。<br>65. 友だちには意見が言いやすい。 | 教師<br>50. 先生に発音を教えてもらいたほうがいい。友だちの日本語は、自然ではない。 |
| 学生 Q | 1. 他の人のアイデアを聞くことも自分もアイデアが出る。<br>2. 自分は文法が不得意。<br>3. 自分は助詞が不得意。<br>4. ハワボの準備は自分の特技が活かされた。<br>5. 表現できなかったところで黙ってしまった (その後、言えなかった表現を自分で調べた)。<br>11. 自分ひとりではアイデアがない。<br>12. Qさんが歴史について話したので、建築のことを思い浮かべた。<br>13. Qさんが中心地のことを言ったときお土産物屋や木々のことを思い出した。<br>14. 同じレベルの人と学ぶと簡単に学ぶことができる。<br>15. Qさんが使う言葉の中でいいなと思ったものは自分も覚えて使う。<br>16. 友だちは考えをわかってくれるのですぐに良い言い方を教えてくれる。<br>17. 友だちに訂正される方が好き。<br>18. グループだったらひとりのエゴから離れてもっと良い意見が出るかも。<br>19. Qさんが『木をうまれる』と言い、その後Qさんが『うれる』と言い、最後に自分が『植えられる』と言えた。<br>20. Qさんが「このこないます」と言ったので「おこないます」と訂正した。<br>21. 「なで」など、他のグループから新しい単語を学んだ。<br>22. 発表を分担すると、自分の分担部分以外の理解度が減ってしまう。<br>23. 発表の原稿はみんな文法と単語が適切かチェックした。<br>27. 自分一人のアイデアだけでは不十分。<br>28. 個人の意見には限りがある。<br>29. 文法ミスがないかグループでチェックした。<br>30. ひとりが考えを言い、他の2人がそれにコメントするとき、より適切な言葉や文法を提案しあった。<br>29. 区 (quān) と県 (tiān) のどちらがいいか話したとき、みんなの意見はわかっても相手の発音が悪かったら訂正した。<br>32. 他の人に発音を訂正してもらった。<br>33. グループの人が話すのはかなり速いので簡単にミスに気づける。<br>34. 自分の間違いない自分では自信がなかったが、グループで発音や文法を直してもらえる。<br>35. 自分がわかっている言葉を教えた方が他の人にも役立つ。 | 10. 先生と話すときは発音に注目している。<br>6. 互いに弱点を助け合えた。<br>7. 日本語があまり上手じゃなくても仲の良い友だちと勉強するのは楽しい。<br>8. 友だちは文法の間違いを直してくれてくれる。<br>9. 他のグループからたくさん新しい表現を学んだ。<br>24. 先生に修正してもらいたい。<br>25. 先生の発表と発音に注目している。<br>26. 先生の発音は聞きやすい、学生がわかるようにやさしく発音しているのかもしれない。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 教師<br>10. 先生と話すときは発音に注目している。                  |
| 学生 C | 11. 自分ひとりではアイデアがない。<br>12. Qさんが歴史について話したので、建築のことを思い浮かべた。<br>13. Qさんが中心地のことを言ったときお土産物屋や木々のことを思い出した。<br>14. 同じレベルの人と学ぶと簡単に学ぶことができる。<br>15. Qさんが使う言葉の中でいいなと思ったものは自分も覚えて使う。<br>16. 友だちは考えをわかってくれるのですぐに良い言い方を教えてくれる。<br>17. 友だちに訂正される方が好き。<br>18. グループだったらひとりのエゴから離れてもっと良い意見が出るかも。<br>19. Qさんが『木をうまれる』と言い、その後Qさんが『うれる』と言い、最後に自分が『植えられる』と言えた。<br>20. Qさんが「このこないます」と言ったので「おこないます」と訂正した。<br>21. 「なで」など、他のグループから新しい単語を学んだ。<br>22. 発表を分担すると、自分の分担部分以外の理解度が減ってしまう。<br>23. 発表の原稿はみんな文法と単語が適切かチェックした。<br>27. 自分一人のアイデアだけでは不十分。<br>28. 個人の意見には限りがある。<br>29. 文法ミスがないかグループでチェックした。<br>30. ひとりが考えを言い、他の2人がそれにコメントするとき、より適切な言葉や文法を提案しあった。<br>29. 区 (quān) と県 (tiān) のどちらがいいか話したとき、みんなの意見はわかっても相手の発音が悪かったら訂正した。<br>32. 他の人に発音を訂正してもらった。<br>33. グループの人が話すのはかなり速いので簡単にミスに気づける。<br>34. 自分の間違いない自分では自信がなかったが、グループで発音や文法を直してもらえる。<br>35. 自分がわかっている言葉を教えた方が他の人にも役立つ。                                                                                                                                              | 10. 先生と話すときは発音に注目している。<br>6. 互いに弱点を助け合えた。<br>7. 日本語があまり上手じゃなくても仲の良い友だちと勉強するのは楽しい。<br>8. 友だちは文法の間違いを直してくれてくれる。<br>9. 他のグループからたくさん新しい表現を学んだ。<br>24. 先生に修正してもらいたい。<br>25. 先生の発表と発音に注目している。<br>26. 先生の発音は聞きやすい、学生がわかるようにやさしく発音しているのかもしれない。                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 教師<br>10. 先生と話すときは発音に注目している。                  |



この場面ではたまたま筆者(教師)がこのグループの近くにいたため、援助することができた。しかし一度に5つのグループが存在している教室で、教師がこのような誤った帰着に気づけないことは十分に起こり得る。ましてや、多人数クラスが常態化しているベトナムでは今回のケース・スタディの倍以上の学生がひとつの教室で活動することも十分に考えられ、誤った理解が放置される可能性も高まる。これをどう評価するか。peer とインタラクションすることで、その対象(ここでは「動詞のタ形+ら」)について多角的に深く考えるきっかけを持てたと捉えることもできる。しかしそれでも誤った結論に達する危険性を無視はできない。PLについて「内容や構成を見直すには有効だが、文法にはあまり効果がない」(Hedgcock and Lefkowitz 1992、原田 2006 など)という指摘はよく散見されるが、確かに、PLに文法の学習を期待するのには賛否が分かれるところであろう。この点については「教師」についてのリファレンスを考察する項および最終節でさらに触れる。

## 7.2 SPLの範疇の内省内容

「自己・peer・学習者」を結ぶSPLの範疇と見られる内省について特筆すべきことは、仲間同士の訂正についてのリファレンスや、仲間の語彙や発音をリソースとしているという好意的なリファレンスの多さである。学習者間での訂正に関しては、文法や発音などの間違いを訂正してあげる/もらうことについての好意的な態度が多く得られた(No.8, 17, 20, 31, 32, 33, 34, 48, 61, 62)。また、他の人の語彙を吸収できるという点(No.9, 15, 16, 21)や、自分の語彙を他の人に共有することへの肯定的な態度(No.35)、発音が苦手だと自覚している学生が他の人の発音を参考をしているという態度(No.47)が得られた。特に、「同じレベルの人と学ぶと簡単に学ぶことができる」(No.14)や「友だちは考えをわかってくれるのですぐに良い言い方を教えてくれる」(No.16)、『なでる』など、他のグループから新しい単語を学んだ<sup>8</sup>(No.21)など、知識や経験を共有しているからこそその学びが観察された。また情緒面でも、仲間と学び合うことへの肯定的なリファレンスが得られた(No.7, 58, 59, 64, 65)。

## 7.3 「教師」の範疇の内省内容

今回の調査からは、まず教師に「発音」を直してもらいたいという期待が窺える(No.10, 25, 26, 50, 66)。これは今回の教師(筆者)が日本語母語話者であったことも大いに影響していると考えられる。また正しい文法知識や語彙のリソースとしての期待も寄せられていることがわかる(No.24, 25, 67, 68)。一方、アイデアのリソースとしては教師を活用しなかった。これは今回のタスクが「ハノイのおすすめスポットを紹介する」であったことも起因していると思うが、教師にはアイデアの広がりや深まりよりも言語面での援助や訂正が期待される傾向がある。

<sup>8</sup> ある学生が、ベトナム最古の大学である「文廟(ヴァン・ミウ)」にある亀の石碑のことを説明したとき、「なでる」という日本語を使用した。学生Sはこの単語を知らなかったが、この亀の頭をなでるとご利益があるという言い伝えや、かつては大学入試などを控えた多くの学生が亀の頭をなでにきたということを知っていたので、「なでる」の意味が推測できた。

## 8. 伝統的協働学習と西洋由来の方法論の接点

本稿第4章で述べたように、従来の研究ではベトナムを含むアジア圏の諸国では教師主導の学習観が協働学習の障壁となっていることが指摘されてきた。しかし本調査で得られたリファレンスを見ると、教師の方がいい、友だち (peer) の方がいい、という短絡的な比較をしているわけではなく、それぞれを活用すべき局面を自ら切り分け異なるリソースとして有効利用している姿が浮かび上がってくる。

本調査では、「対象」を学ぶ (タスクを遂行する) にあたって教師を言語項目 (特に発音、文法、語彙) のリソースとして拠り所になっている、つまり、舘岡のモデルの「対象」のうち「言語」に関する点に、教師の関与が期待されていることがわかった。そこで本研究ではベトナムにおける PL の場を図8のように捉えたい。これは舘岡 (2005、2007) が示したモデルに、「学習者」を下から支える要素として「教師」を加えたものである。中国人日本語学習者

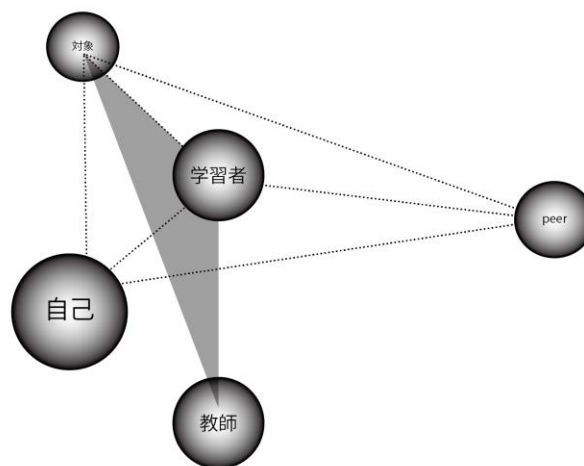


図8 「教師」が学習者と対象を支えているイメージ

を対象に PL を行なった田中 (2005、2006) は、「最後の仕上げとして表面的推敲の場が約束されてこそ、外国語学習者は内容に影響するような推敲に取り組める」という影山 (2000) を支持したが、ベトナム人学習者においても同様に、発音や文法、語彙に関するつまづきは、最終的には教師とのインタラクションで解決できるという前提に支えられてこそ、タスク遂行や自己内省に向かえると言えるのではないだろうか。つまり、教師主導の学習観と PL は反目するものではなく、共存し、ともに有効に働き得ることが示唆される。

一方、「学習者・教師・peer」が成す三角形の部分についてのリファレンスは得られず、それぞれの学習者が peer とインタラクションをするにあたっては、教師の介在は不要であることがうかがえた。Nguyen 他 (2005、2009、2012) の指摘するように、西洋の協働学習の理論や方法論 (Western-based CL)<sup>9</sup> は、個人主義へのカウンターとして出現したものであるため、教師主導でグループ編成をしたり責任の分担をするといったことが行われる。しかし Nguyen 他 (2012) はそのやり方を、もともと伝統的協働学習 (Authentic CL)<sup>10</sup> が当たり前のように存在している文化圏に取り入れると不適合が起こり逆効果になり得ることを問題視している。本調査では教師は個人の役割や責任分担に介入しなかったため、介入した場合の影響を語ることはできない

<sup>9</sup> Cooperative Learning のこと。本稿第3章で述べたように本研究ではこれも協働学習と同義と捉える。

<sup>10</sup> ここでいう伝統的協働学習は「自然発生的 (Spontaneous)、形式ばっていない (informal)、構造化されていない (non-structural)」と特徴づけられる (Nguyen 他 2012 : 139)。

が、少なくとも、その明示が必須ではなかったことは示唆される。

また、peer に対する期待についても興味深い結果が得られた。PL の実践的研究をメタ的に分析した Philp 他 (2014) は、学習者は熟達者 (母語話者や教師) と peer に別々の役割を期待するとし、熟達者には訂正や正しい表現などの伝達を、peer にはアウトプット機会の増大を期待すると整理した。しかし本調査の結果を見ると、peer も語彙や文法、時には発音のリソースとして活用している態度がうかがえた。

このような peer との自然発生的な協働体制や peer からも学ぼうとする態度は、Nguyen 他 (2012) が指摘する「ベトナムを含む儒教文化圏ではもともと協働は何千年もの歴史的背景を持っている」という指摘と関連していると考えられる。Nguyen らはアジア文化圏、特に儒教の影響を色濃く受けている文化圏として中国、日本、韓国、ベトナム、香港、台湾、シンガポールを挙げ、これらの国や地域について以下のように述べている。

*In fact, if CL is understood in terms of students working together in order to achieve better comprehension, then this form of learning could be traced back to the earliest school of Confucian teaching thousands of years ago.*

*(Nguyen 他 2012:139)*

*They were taught to consider each other as brothers and they were expected to help each other, to provide each other with mutual academic assistance and emotional support.*

*(Nguyen 他 2012:139)*

*This version of CL is not based upon rigid structures of goal attainment, individual accountability and reward allocation, and so on, as described by prominent CL researchers such as Johnson and Johnson (1975), Kagen (1994) or Slavin (1995).*

*(Nguyen 他 2012:140)*

ベトナムの教育機関ではさまざまところで学生同士が協力して宿題に取り組んだりしている姿が見られる。空き教室で、学食で、廊下で、階段で、ベンチで、いたるところで学生同士が円座を組み、肩を寄せ合い、ともに学んでいる。時には栗飯原・松浪 (2018) が指摘するように「できる人が困っている仲間を助けるのは当たり前、だからテストで答えを教える (カンニング) ことに罪悪感がなく、日常茶飯事でこれが起こる」という、教師としては対応に苦慮する場面もあるが、これらの現状が全て、ベトナムでは協働が息づいているという事実を映し出している。

## 9. おわりに

本研究は大規模な量的調査ではなく、あるケースを描いたケース・スタディである。しかし、このケース・スタディを通して得られた示唆は、ベトナムだけではなく、アジア圏で日本語を学

ぶ多くの人々に共通する部分があると思われる。そこで本研究では、従来の「アジア系学習者には協働学習(PL含む)が向かないのではないか」という指摘に対し、以下の提言を示したい。

1つめは、ベトナムを含むアジア圏にもともと根付いている伝統的協働学習を、西洋的な協働の理論や方法論をもって評価すべきではないということである。第4章および前章で触れたように、西洋の協働学習の理論や方法論は、個人主義へのカウンターとして出現したという側面を持ち、個人主義の文脈で協働を実現すべく、個々の役割分担や個人とグループへの評価の切り分けなどを明示してきた。このようにある文化に適合するように整理された理論や方法論をそのまま別の文化に取り入れ評価することには警鐘を鳴らしたい。

2つめは、教師のサポートについてである。本稿第1節で述べたように、ベトナムでは従来の教師主導型からの転換を目指しており、学生のタスク遂行の様子を見ていても、少なくとも今回のようなPBLでは「主導」せずとも進行することはうかがえた。しかし一方で、正しい知識を持つ者としての教師の存在は引き続き期待されている。つまり、山歩きに例えると、従来の学習観では、教師はパーティーの先頭を進み、方向を指示する役割を担っていたが、PLでは最後尾から全体を支える役割が期待されているということである。学生がpeerとのやりとりを通して自己内省をし、そしてタスクを遂行していくことに集中するためにも、下支えをする教師の役割の明確化は必要と思われる。そのためには今回のように教師が教室を巡回しながら手を差し伸べたり、要請に答えて援助したりするだけでは不十分だろう。巡回や随時の援助に加え、タスク遂行過程の決められた段階で、教師と各グループでインタラクションを持つことを明示し、そこで期待される訂正や知識伝達をするような授業デザインが有効であると思われる。

## 謝辞

本研究は、JST次世代研究者挑戦的研究プログラムJPMJSP2119の支援を受けたものです。

## 【参考文献】

- 粟飯原志宣・松浪千春 (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の現状と課題—高等教育の現場が抱える社会と文化の問題を事例として—」『早稲田日本語教育学』24, 71-80
- Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. (2005). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*, Jossey-Bass. [安永悟 (監訳) (2019) . 『協働学習の技法—大学教育の手引き』ナカニシヤ出版]
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Cao, Le Dung Chi. (2017). 「ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望」大阪大学博士論文
- Carson, G. J. & L. G. Nelson. (1996). Chinese Students' Perception of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*. 5:1, 1-20
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 161-70
- de Bot, K. (1996). The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, 46,

529-555

- DeKeyser, R. M.(1997). Beyond explicit rule learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 19:2, 195-221
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. New York: Elsevier Science Ltd., 1-19
- Gass, S. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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』16, 53-73
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of second language writing*, 1:3, 255-276
- 池田玲子 (2007) 「第4章ピア・レスポンス」『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
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of learning: Cooperation in classroom (5th ed.)*. Edina, M. N.:Interaction Book Company. [石田裕二久・梅原巳代子 (訳) (2010) . 『学習の輪：学び合いの協同教育入門』二瓶社]
- Jones, W. T. (2000). *A review on project based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- 影山陽子 (2000) 「上級学習者による推敲活動の実態-ピア・レスポンスと教師フィードバック-」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54, 107-119
- 国際交流基金 (2019) 『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』
- 近藤有美 (2021) 「構成主義の学習理論に基づく大学オンライン授業の試み-主体的に考える力を育成する大学教育を目指して-」『名古屋外国語大学論集』8, 105-130
- Krashen, S.D. (1977). Some issues relating to the Monitor Model. In Brown, Yorio and Crymes(Ed.) *On TESL'77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. tesol, Washington, D.C., 144-158
- 久保田賢一 (1995) 「教授・学習理論の哲学的な前提：パラダイム論の視点から」『日本教育工学雑誌』18, 219-231
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. [佐伯胖 (訳) (1993) 状況に埋め込まれた学習』産業図書]
- Long, M.H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141

- Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A. (1992) School ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, 1: 3, 171-193
- 村野井仁 (2011) 「アウトプットと第二言語習得 (東北学院大学文学部英文学科公開講義 言語習得を多面的に考える)」『東北学院大学論集 英語英文学』95, 51-64
- 森洋子 (2010) “The practice of peer-learning at Kansai-Gaidai University : A case of intermediate reading and writing class” 『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』20, 133-142
- Nelson, L. G. & J. L. Muphy. (1992). An L2 Writing group: task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1:3, 171-193
- Neuman, Y. and Bekerman, Z. (2001). Cultural Resources and the Gap Between Educational Theory and Practice. *Teachers College Record*. 103:3, 471-484
- Nguyen, P-M., Elliott, J., Terlouw, C., & Pilot, A. (2005). Cooperative learning vs Confucian heritage culture's collectivism: Confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch. *Asia Pacific Journal of Education* 3:3, 403-419
- Nguyen, P-M., Elliott, J., Terlouw, C., & Pilot, A. (2009). Neocolonialism in education: Cooperative learning in Asian context. *Comparative Education*, 45:1, 109-130
- Nguyen, P-M., Terlouw, C., & Pilot, A. (2012). Cooperative Learning in Vietnam and the West-East educational transfer, *Asia Pacific Journal of Education*. 32:2, 137-152
- グエン, ソンランアイン (2010) 「ハノイの高等教育における日本語教育事情—教師主導型の授業からピアラーニングまで—」政策研究大学院大学・独立行政法人国際交流基金日本語国際センター日本言語文化研究会 (第18回) 報告
- 岡崎眸・池田玲子・影山洋子 (1999) 「日本語学習者による日本語教師のイメージ: アジア系学習者の場合」『お茶の水女子大学人文科学紀要』52, 269-279
- Philp, K., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. London: Routledge.
- 坂本旬 (2008年) 『『協働学習』とは何か』『生涯教育とキャリアデザイン』5, 49-57
- 三宮真智子 (2013) 「メタ認知におけるピアノ役割」中谷素之・伊藤崇達編『ピア・ラーニング学びあいの心理学』金子書房, 159-170
- 佐藤淳子 (2020) 「Peer Learning における内省」北海道大学大学院修士論文
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publication Inc.
- 関口靖広 (2013) 『教育研究のための質的研究法講座』北大路書房
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- 杉江修治 (2011) 『協同学習入門—基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版
- Sullivan, A. (2000). Cultural Capital; Rational Choice and Educational Inequalities. PhD

- thesis, Oxford University.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*, Cambridge, MA: Newbury House, 235-253
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, England: Oxford University Press., 1-26.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Eds.), *The handbook of research in second language teaching and learning*. Lawrence Erlbaum., 471-483
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum., 95-108
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Linguaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell., 3218-3225
- 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス・ビリーフ調査をもとに」『日本語教育』126, 144-153
- 田中信之 (2006) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス・ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る」『小出記念日本語教育研究会論文集』14, 21-33
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 館岡洋子 (2007) 「第3章ピア・ラーニングとは」『ピアラーニング入門ー創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 館岡洋子 (2013) 「日本語教育におけるピア・ラーニング」中谷素之・伊藤崇達編『ピア・ラーニング学びあいの心理学』金子書房, 139-158
- 横山紀子 (2004) 「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割-単語の習得調査の分析から」『日本語国際センター紀要』14, 1-12
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100

佐藤 淳子 (さとう じゅんこ)

【主な海外教授活動の場】

ベトナム・IT系民間企業内語学研修 2013.03~2014.05  
ベトナム・政府高等教育機関 2013.06~2014.12  
ベトナム・政府高等教育機関 2019.03~2019.04

## 日本語学習者と日本語教師のピリーフを探る —インドネシアでのフォーカス・グループによるパイロット調査から—

久保田美子・阿部新・星摩美・山田智久

### 【要旨】

本研究は、フォーカス・グループによる質的調査を行い、ピリーフ調査で用いられる質問紙調査の項目見直しのための知見を得ることを目的とする。調査は、パイロット調査として、インドネシア（ジャカルタ地域とマナド地域）の大学に所属する日本語学習者、非母語話者日本語教師に対して実施した。調査の結果得られた発話データに対し帰納的に定性的コーディングを行い、最終的にコードシステムを一覧できる表を作成した。その結果、大学生の発話は4つの概念化カテゴリーに、教師に関しては、ジャカルタ地域は5つ、マナド地域は7つの概念化カテゴリーに集約された。全体の結果から、(1)学びの場に対する認識、(2)日本人・日本人教師の存在、(3)多言語社会での日本語の学び、に関して調査項目を検討する必要性を指摘した。

【キーワード】 フォーカス・グループ、高等教育、学びの場、日本人教師、多言語社会

- |                               |                    |
|-------------------------------|--------------------|
| 1. 本研究の目的                     | 5.1.1 ジャカルタ地域の大学生  |
| 2. インドネシア人日本語学習者・日本語教師のピリーフ調査 | 5.1.2 マナド地域の大学生    |
| 3. フォーカス・グループ調査               | 5.2 大学教師グループ       |
| 4. 調査・分析方法                    | 5.2.1 ジャカルタ地域の大学教師 |
| 4.1 調査対象者および調査方法              | 5.2.2 マナド地域の大学教師   |
| 4.2 分析方法                      | 6. まとめ             |
| 5. 分析結果と考察                    | 7. 今後の課題           |
| 5.1 大学生グループ                   | 参考文献               |
|                               | 参考資料               |

### 1. 本研究の目的

2000年代以降、外国語教育を取り巻く環境は大きく転換した。CEFR<sup>1</sup>に基づく考え方、「21世紀型ス

<sup>1</sup> CEFR：ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：Learning, teaching, assessment）の略。2001年に欧州評議会が発表した言語教育・学習の場で共有する枠組み。言語を使って実際に何がどのぐらいできるかを学習の目標とする「行動中心主義」の考え方や学習者が生涯にわたって自律的に学習を続ける「生涯学習」などの考え方を取り入れている。



キル (21<sup>st</sup> Century Skills)」<sup>2</sup>や「キー・コンピテンシー (Key Competencies)」<sup>3</sup>といった新たな能力概念が、世界各国の教育課程やガイドラインに組み込まれ始め、英語に限らず他の外国語教育の分野にも影響を与え始めた。日本語教育の分野も例外ではない (国際交流基金日本語国際センター2015)。このような動きは、単なる教授方法の変化ではなく、学習者と教師双方の学ぶことに対する意識の改革を求めるものである。さらに、インターネットが生活の隅々に入り込み、必要不可欠なものとなった現在、海外の日本語学習者、日本語教師を取り巻く環境も状況が変化している。このような状況の中で、果たして教師と学習者の間で、学習活動や教授活動に対する認識のずれは生じていないだろうか。以上のような問題意識から、本研究では教師と学習者双方のビリーフに着目する。

本研究で扱うビリーフ (belief) は、「確信」「信条」と訳されることが多い概念で、態度 (attitudes) や動機づけ (motivation) などと同じように、学習や教育活動における様々な言動の根底を成すものである。言語教育の分野でも、学習者、教師を対象に、量的、質的の両面で様々な調査研究が行われており (Barcelos 2003, Barcelos & Kalaja 2011)、日本語教育の分野でも学習者、教師を対象に様々な研究が行われている (海野他 2004, 久保田 2015, 2021)。近年、社会的文脈や時間的文脈の中で個人の思考やビリーフを捉えようとする解釈主義的な考え方のもと、実証主義に基づいた量的調査への批判の声が聞かれるようになり、質問紙を用いた量的調査に代わり、インタビュー結果やジャーナルなどを分析する質的調査が盛んに行われるようになった。

しかし、質的調査は、個人のビリーフのあり方を知るうえでは有用であるが、ある一定のグループに特有のビリーフの傾向を把握することは難しい。そこで筆者らは、質的調査結果の知見を生かしたうえで、量的調査のための質問項目を見直し、質問紙の開発を研究の射程とした。質問紙は、量的調査で用いるだけでなく、教師のワークショップや教授法クラスなどでのディスカッションの材料として用いることができる。様々な考え方を例に出し問う質問項目は、回答者の視野を広げ、様々な気づきを起こすきっかけとなる場合もある。

日本語教育のビリーフの量的調査では、Horwitz (1987) の BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) と呼ばれる調査票を利用したり、あるいは改変して用いる場合が多い (参考資料)。この調査票は 30 年以上前に開発されたものであり、学習環境として教室という狭い範囲をイメージしている質問項目が多いと言わざるを得ない (参考資料)。さらに、近年の学習観や教育理念の変化に照らして明らかにできない部分が生じていることも事実である (久保田 2017)

<sup>2</sup> 21 世紀型スキル (21<sup>st</sup> Century Skills) とは、OECD が、DeSeCo (Definition & Selection of Competencies: Theoretical & Conceptual Foundations) と呼ばれる国際的・学術プロジェクトの中で選択・定義した、21 世紀を生きる個人の人生の成功と良好な社会形成に貢献するための鍵となる能力概念である (グリフィンら 2014, 松尾 2015)。

<sup>3</sup> キー・コンピテンシー (Key Competencies) とは、2002 年に米国の IT 関連企業と教育機関・財団・連邦教育省が連携して、「21 世紀型スキルのためのパートナーシップ/Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills」という組織を設立し、米国の教育改革の一環として、教育目標に取り入れることを提唱した 21 世紀を生きるために必要な 4 分野の知識、資質、スキルのことである。

以上のことから、本研究では、質的調査としてフォーカス・グループ調査を取り入れ、その結果を質的に分析しビリーフ調査で用いられる質問紙調査の項目見直しのための知見を得ることを目的とする。本来であれば、複数の地域における調査を統合すべきであるが、本研究では、まずパイロット調査として、インドネシアの大学の教師、大学生に対するフォーカス・グループ調査を首都ジャカルタ地域と地方都市であるマナド地域の2カ所で行い、その結果を分析する。その結果をもとに、量的調査の質問項目を考え直し、新たな視点を得るうえでの可能性を探りたい<sup>4</sup>。

ジャカルタに加えてマナドを調査対象地域とした理由は、インドネシア国内でも日系企業の進出が少なく（国際協力銀行2019）、目標言語としての日本語との接触機会に乏しいこと、すなわち、地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外での日本語との接触が少ない海外環境における日本語学習環境であることから、同様の環境における他国・他地域の日本語教育への示唆も得られると考えたからである。

## 2. インドネシア人日本語学習者、日本語教師のビリーフ調査

インドネシアは日本語学習者数が世界第2位の国であるにも関わらず<sup>5</sup>、ビリーフに関する調査は多くはない。またこれまでの研究も量的な調査によるものが中心である。小原・栗原（2008）は、西ジャワ州、東ジャワ州の高校で教える156名のインドネシア人日本語教師に対するビリーフ調査を、Horwitz（1987）、片桐（2005）、板井（1999）を参考にした質問紙によって実施し、量的分析を行っている。その結果、高校教師は「現在のコミュニケーションを重視した授業内容および授業方法については肯定的に捉えているものの、具体的な学習スタイルについては文法を重視している」と述べている。

Mauhoodul Haq（2019）は、西スマトラ州の4つの大学で日本語を専攻している201人（1年生から4年生）の大学生を対象に質問紙調査を行った。質問項目はBALLIを用い、自由記述を加えている。その結果、「言語学習について、最も重要なのは、語彙、文法学習、自国語から翻訳する」ことであると考える学習者が多いこと、同時に「言語使用の正確さよりも、推測などの学習ストラテジーを用いながら、いかにコミュニケーションがとれるかという点を重視している」傾向もあると述べている。

久保田（2017）では、2004年・2005年（654名）、2014年・2015年（386名）の2回に渡るノンネイティブ日本語教師に対する量的調査の結果を比較している。この調査の結果、インドネシア、タイに関しては、10年の時を経ても、正確さ志向が他の地域に比べて比較的高いままであると述べている。同時に調査した教師の学習経験との関係性から、この両国は「作文・報告・ディベート型」の学習

<sup>4</sup>本研究はJSPS 科研費「海外の日本語学習者と日本語教師のビリーフに関する調査票の新たな開発とその検証（課題番号：18K00715）」の助成を受けたものである。

<sup>5</sup>『国際交流基金2018年度海外日本語教育機関調査』による。<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>（2022年3月31日アクセス）

経験が増えている地域であり、学習経験との関係性を検討する必要性についても述べている<sup>6</sup>。

いずれの研究も、インドネシアの日本語学習者、日本語教師のビリーフを知り、今後の教授活動について検討するうえで大変参考になるものであるが、具体的にどのような学習環境、さらには社会環境との関わりで生じているのかまでは明らかにしていない。質的に調査することで、新たな知見を得たいと考える。

### 3. フォーカス・グループ調査

本研究で用いたフォーカス・グループという調査手法について、Morgan (1997) では、次のように説明している。

As a form of qualitative research, focus groups are basically group interviews, although not in the sense of an alternation between a researcher's questions and the research participants' responses. Instead, the reliance is on interaction within the group, based on topics that are supplied by the researcher who typically takes the role of a moderator. The hallmark of focus groups is their explicit use of group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group. (p.2)

質的研究の一形態であるフォーカス・グループは、基本的にグループ・インタビューだが、研究者の質問と研究参加者の回答が交互に行われるという意味ではない。その代わりに、研究者が提供するトピックに基づいたグループ内の相互作用に依存し、研究者は通常モデレーターの役割を担う。フォーカス・グループの特徴は、グループの相互作用を明確に利用することで、グループ内の相互作用がなければアクセスしにくいデータや洞察を生み出すことにある。(筆者ら訳)

フォーカス・グループ調査は前述の通り、質的調査の一形態であるが、1980年代から、社会学、心理学、教育学、人口学など幅広い学術分野でも量的調査方法を補完する質的調査手法の一つとして用いられるようになった。(千年・阿部 2000、ヴォーン他 1999、Morgan 1997) フォーカス・グループ・ディスカッション<sup>7</sup>を紹介し、その特徴と利点・欠点を、ケース・スタディをもって検討した千年・

<sup>6</sup> このほかに、「ビリーフ」という観点からではないが、「学習動機」や「意欲」に関して、経済連携協定 (Economic Partnership Agreement : EPA) に基づくインドネシア人看護師・介護福祉士候補者を対象にして質問紙調査を行った山本 (2014) の研究などがある。

<sup>7</sup> フォーカス・グループ・ディスカッション、フォーカス・グループ・インタビュー、フォーカス・グループという用語は類似する意味で使われることもあれば、区別して使われることもある。本稿では、フォーカス・グループという用語を用い、本章で引用したMorgan (1997) の定義を採用する。千年・阿部 (2000) ではフォーカス・グループ・ディスカッションという用語を、ヴォーン他 (1999) ではグ

阿部 (2000) は、「量的調査の特徴が母集団への一般化という「広さ」にあるとすれば、FGD (フォーカス・グループ・ディスカッションの略、筆者ら補足) の特徴は調査対象者・現象の根底にある複雑な感情や過程を明確にする「深さ」にあると言えるだろう。(p.59)」と述べている。この論文では、FGD を量的調査方法と組み合わせる方法を紹介し、「この場合 FGD の目的は、調査票の設計や調査票で使われる言葉の選び方、またより研究内容に関することとして仮説設定や概念を明確にするためである。(pp.59-60)」としている。最終的にこの論文では、「FGD は、研究を進める上で、特に新たな分析視点の導入という点に関して大きな役割を果たした。」と述べている。

Morgan (1997) では、フォーカス・グループ調査のやり方についていくつかの「経験則」があるという。その経験則について、次のように述べている。

(a) use homogeneous strangers as participants, (b) rely on a relatively structured interview with high moderator involvement, (c) have 6 to 10 participants per group, and (d) have a total of three to five groups per project. (p.34)

(a) 参加者として同質の見知らぬ人を使い、(b) モデレーターの高い比較的構造化されたインタビューに頼り、(c) 1 グループあたり 6~10 人の参加者を持ち、(d) プロジェクトあたり合計 3~5 グループとなる場合がほとんどである。(筆者ら訳)

しかし、Morgan (1997) は、この経験則はどのよう行われるべきかの基準ではないとも述べており、Knodel(1993)は、モデレーターの関与の仕方、グループのサイズ、時間などは、それぞれの研究の目的に合わせて十分検討されるべきだと述べている。本研究では、同地域の日本語学習者 (大学生)、あるいは日本語教師というグループを設けた。詳細は次章で述べる。

#### 4. 調査・分析方法

本章では、調査および分析の方法について述べる。

##### 4.1 調査対象者および調査方法

前述の通り、フォーカス・グループという手法を用いた。調査対象者、実施日・時間は表 1 の通りである。調査は、前述の通り 2 地域で行い、首都であるジャカルタ地域と地方都市であるマナド地域の大学の教室で実施した。

---

ループ・インタビューという用語を用いているが、Morgan (1997) のフォーカス・グループという用語とほぼ同じ意味で用いられている。

それぞれの地域で大学生、非母語話者大学教師のグループをつくりフォーカス・グループによるディスカッションを実施した。全て対面で行い、ディスカッションは現地のことばで行ってもらった。大学生は日本語を主専攻とする学生である。マナドの大学生のみ2チームに分かれているが、同質のグループとして、分析の際には合計11名のデータをまとめて分析した。マナドの大学生①はA大学、②はB大学とそれぞれ同じ大学内の学生によるグループである。学年の異なる学生により構成されているため、全員が知り合いという関係性ではない。教師に関しても複数の大学に所属する教師、あるいは、日本語学校と大学の両方で教えている教師が含まれるグループであった。モデレーターの役は、現地のことばがわかる日本語教育専門家が担当した。

表1 調査対象者

| 地域    | 大学生・大学教師 | 人数 | 調査実施日    | 時間  |
|-------|----------|----|----------|-----|
| ジャカルタ | 大学生      | 8  | 2019/8/5 | 46分 |
|       | 大学教師     | 8* |          | 50分 |
| マナド   | 大学生①     | 5  | 2019/8/7 | 46分 |
|       | 大学教師     | 5  |          | 55分 |
|       | 大学生②     | 6  | 2019/8/8 | 46分 |

\*グループの構成人数は9名であったが、1名は高校教師であったため、分析対象から除いた。

質問のテーマは、あらかじめ用紙に明記し、インドネシア語訳をつけた。内容は、教授観、学習観に関わるビリーフを引き出すために、刺激となるよう、他者との考え方を比較しながら語ってもらえるように設定した。ただし、ディスカッションの中で、いくらかテーマからはずれる発言があっても問題ないものとした。各テーマにかける時間は15分ぐらいとした。

#### <教師用テーマ>

- ・これまで日本語を教えてきた経験の中で、日本語の教え方、勉強についての考え方、生徒・学生との接し方で、①ほかのインドネシア人の先生と自分で違いを感じたエピソード、②日本人の先生と自分で違いを感じたエピソード、③学習者と自分で違いを感じたエピソード

- ・ここまで答えてもらった考え方の違いについて、自分の考えが変わったというエピソード

#### <学習者用テーマ>

- ・これまでの日本語学習で、日本語の教え方、勉強についての考え方、生徒・学生との接し方で、①インドネシア人の先生と自分で違いを感じたエピソード、②日本人の先生と自分で違いを感じたエピソード、③教室内の他の学習者と自分で違いを感じたエピソード

- ・ここまで答えてもらった考え方の違いについて、自分の考えが変わったというエピソード

## 4.2 分析方法

フォーカス・グループで話された内容は全て録音し、現地語のまま文字起こしを行った。音声と文

字起こしのデータを基に、翻訳会社、および現地語と日本語が理解できる日本語教育専門家に翻訳を依頼した。得られた翻訳全てに対して、さらにもう一人の日本語教育専門家によるチェックを加えた。その際、調査者である筆者らから細かい日本語のニュアンスなどについて確認を行った。

分析方法は、佐藤 (2008) を参考にした<sup>8</sup>、具体的には、得られたデータに対して、まず帰納的に定性的コーディング<sup>9</sup>を行った。最初は、発話者はどのような事を言っているのか、発言の背景にはどのような意図があるのかといった点に注目し、発話の概要を把握するオープンコーディングを行った。さらにそのコードに対して抽象的なコードを割り当てる焦点化コーディングを行った。最後に焦点化コードを集約した概念化カテゴリーをつけ、コードシステムを一覧できる表を作成した。

作成した表のコードについて執筆者 4 名で検討し、必要な場合は再度発話データとコードの見直しを行った。検討の結果、2 つの地域の大学生のコード、教師のコードにはそれぞれ類似性が見られたが、大学生グループと教師グループとでは視点の異なるコードが多かったため、この二つのグループは別々に分析を進めることとした。具体的には、大学生のデータと教師のデータのコードをそれぞれ 2 名ずつで再度見直し、地域間で類似する焦点化コードや概念化カテゴリーに関しては、再度発話を見直し、同じコードやカテゴリーとできるものは同じカテゴリー名やコード名にするなど調整を行った。

## 5. 分析結果と考察

本章では、分析結果と考察について述べる。分析結果をグループごとにまとめたものが表 2 から表 5 である。本研究では、得られた結果を量的に処理することは意図していない。したがって、発話数(頻度)が少ないコードに関してもすべて等しく取り上げている。各グループでは、まず地域別のフォーカス・グループの発話内容を分析し、最後に各グループで得られた知見についてまとめることにする。

### 5.1 大学生グループ

大学生グループの分析では、4 つの概念化カテゴリーにまとめることができた。「学習に影響を与えるもの」では学習者を取り囲む社会や学習環境の影響に関するもの、「日本の権威性とインドネシアへの厳しい眼差し」では、日本、日本人、日本文化への憧れや「日本」的なものの持つ権威性とそれに対

---

<sup>8</sup> 佐藤 (2008) では、「本書で解説してきた質的データ分析に関する基本的な発想は、そのかなりの部分をグラウンデッド・セオリー・アプローチの発想によっている (p. 191)」としながら、「①事例の分析に重点をおく、②文書セグメントがおかれている元の文字テキストの文脈を重視する、③コーディング作業において、帰納的なアプローチだけでなく、演繹的なアプローチも積極的に活用する (p. 192)」の 3 点において、グラウンデッド・セオリー・アプローチの解釈とは異なっていると述べている。

<sup>9</sup> 定性的コーディングとは「収集された文字テキストデータに対して『コード』、つまり、それぞれの部分を含む内容を示す一種の小見出しのようなものをつけていく作業を指す」(佐藤 2008 ; 34)。

する自国に対する厳しい眼差しに関する発話、「教室内学習の意味」「教室外学習の意味」では学校や教師との学習に関する発話と、それに対する教室外で一人で行う学習に関するものが語られている。

### 5.1.1 ジャカルタ地域の大学生

ジャカルタ地域の大学生の発話のコードは表2のようにまとめられる。

表2 コード一覧 ジャカルタ地域の大学生グループ

| *カテゴリー                | 焦点化コード                 | オープンコード                                                                             |
|-----------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習に影響を与えるもの           | 友人                     | 友人の話を聞いて発音が大事だと気づいた/グループ学習は先行する友人を追いかける                                             |
|                       | 教師                     | 教師の有無で学習が変わる/                                                                       |
| 日本の権威性とインドネシアへの厳しい眼差し | 日本人は内容重視               | 内容がわかればいい/日本人は内容理解を重視                                                               |
|                       | 学習者の文法重視の問題            | 日本人教師は伝えられることが大事/日本人は語彙文法の間違いを見ていない/日本人は文法より伝わればいい/学習者は文法を気にしすぎ                     |
|                       | 日本人教師の良さ               | 辞書にないことを教えてくれた/意味だけでなく使い方を教えてくれた/外国人学習者の立場に合わせて教えてくれた                               |
|                       | 発音は大事                  | 日本人は発音を気にする                                                                         |
|                       | 日本人が担当すべき              | 会話は日本人教師/発音は日本人教師                                                                   |
|                       | 日本人教師がいなくてもできる         | 日本人教師がいなくても発音の学習はできる/発音はアニメで学ぶ                                                      |
| 教室内学習の意味              | インドネシア人教師には、発音が軽視されている | 私たちは発音を気にしない/発音は習ったことがないからわからない/教師がインドネシア人だから発音が軽視されている                             |
|                       | 学習方法の発見                | 教師のやり方をまねて自分で学習した/文字カードを使った方法が暗記に役に立った                                              |
|                       | 学習の効率                  | 例があるとわかりやすい/授業のソースが多様でいい/教えてもらえると発音の勉強にもなる/教師がいれば聞き取れた内容・意味がわかる/教師は辞書にはない使い方を教えてくれた |
|                       | 学習の意義                  | 独習の聴解学習はすべて学習できるわけではない/独習は文章を読むだけで発音はあやふや/発音の授業があれば、発音の大切さがわかる                      |
| 教室外学習の意味              | 必要性の発見                 | 授業を通じた翻訳での文脈の重要性への気づき/文法の授業によって書けるようになる/発音の学習は一人では限界がある/漢字学習で一人で意味を調べるのは大変          |
|                       | 独学                     | 独学は自分のペースで目標を達成すること                                                                 |
|                       | 教室外で学習せざる負えない要因        | 教師の教科書通りの説明なら独学のほうがいい/宿題するだけなら独学のほうがいい/読み物は一人で読んだほうが理解できる                           |
|                       | 教室外での学習の意義             | アニメや音楽を楽しむことで聴解の学習になる/一人で学習するときは日本人の発音に集中する/日本人教師がいなくても発音の学習はできる                    |

\*表中「カテゴリー」は概念化カテゴリーを指す。その他、表中スペースの関係で文字数が多い場合

は、インドネシア人教師は「イ教師」日本人教師は「日教師」、インドネシア文化は「イ文化」日本文化は「日文化」など略称を用いた。以下表3、4、5においても同じである。

概念化カテゴリー「学習に影響を与えるもの」に友人と教師の二つの焦点化コードがある。このグループでは「発音」に関し、話し合いに多くの時間が使われた。オープンコード「友人の話聞いて発音が大事だと気づいた」の発話では、最初は「発音は気にしない」と語った3名の学習者がこのフォーカスグループの話し合いを通して、「発音の意識が変わった」と語っている。

概念化カテゴリー「日本の権威性とインドネシアへの厳しい眼差し」には、「日本人は内容重視」「学習者の文法重視の問題」「日本人教師の良さ」「発音は大事」「日本人が担当すべき」の5つの焦点化コードが含まれ、日本の権威性が語られている。例えば、オープンコード「日本人は発音を気にする」では、日本人の友人や教師が話している際に発音を間違えるとすぐに修正されるという経験から、発音が重要であるという判断をしている語りが見られ、何が重要かという判断基準が、「日本人」の言動に拠っている部分が多い。その反対に、焦点化コードの「インドネシア人教師には、発音が軽視されている」では、やはり「発音」に関するトピックの中で、自分たちが発音を「気にしない」のはインドネシア人教師がクラスの中で発音に関して修正しなかったり、「発音」自体を扱ってこなかったことが要因ではないかという語りなどがあり、インドネシア人教師に対して学習に不足している部分を補ったり、修正したりするべきだという厳しい視線が向けられている。なお、この概念化カテゴリーには焦点化コード「日本人教師がいなくてもできる」が含まれている。日本人教師の存在には期待していないが、アニメなどの「日本」のリソースを重視しているという点で日本の権威性に関する発話と解釈した。

概念化カテゴリー「教室内学習の意味」と「教室外学習の意味」からは、大学生はアニメや音楽というメディアを通し、一人で楽しみながら日本語を学習する部分を重視しながらも、その一人での学習では得られない部分、文法などの知識や書くことを学校や教師に求めている。このグループの学習者は、教室内と外の学習を自覚的に分け、教室内学習は教室外学習を補完するものと捉えているとも言える。

### 5.1.2 マナド地域の大学生

前述の通り、マナド地域の大学生の場合もジャカルタ地域と同様に発話内容を4つの概念化カテゴリーにまとめることができた(表3)。概念化カテゴリー「学習に影響を与えるもの」では、友人、教師以外にも日本文化への興味や日本語に関する活動、高校までの学習が影響を与えているという発話があった。一方、教師の影響に関しては学生の手本であるという内容や、教師の真面目さや教え方の面白さといった点で教師を評価するような視点がみられる。

概念化カテゴリー「学習に影響を与えるもの」には5つの焦点化コードがある。オープンコードを見ると、日本文化に興味を持ったことで、あるいは友達の影響で日本語を好きになったことがわかる。



表3 コード一覧 マナド地域の大学生グループ (2セッション合体)

| カテゴリー                 | 焦点化コード             | オープンコード                                                                                                                                                      |
|-----------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 学習に影響を与えるものの          | 友人                 | 友人からモチベーションをもらう／友人からの助言・応援／友人の影響で日本語を好きになった                                                                                                                  |
|                       | 教師                 | しっかり教えない教師／インドネシア人教師からの影響／大学の教師からの影響／学生の声を聞かない教師／学生は教師に従う／教え方に注目する／教師からモチベーションをもらう／教師は学生の手本という役割／教師を選び好みしない／真面目でない教師には従えない                                   |
|                       | 日本文化への興味           | 文化の勉強のきっかけ／日本語学習のきっかけとしての日本の文化への興味                                                                                                                           |
|                       | 日本語に関する活動          | 学校外のクラブ・会での活動／日本語に関する大会                                                                                                                                      |
|                       | 高校までの学習            | 大学での勉強にはそれまでの勉強が役だっている／高校の先生が言っていた方法で勉強する                                                                                                                    |
| 日本の権威性とインドネシアへの厳しい眼差し | 日本語や日本文化の勉強の意義     | 日本語や日本文化を知ることによって新しい自分になれる、良いことを知ることができた／日本の長所を知ることが、日本語を勉強することの理由づけにつながる／日本語学習の意義                                                                           |
|                       | 文化の比較              | インドネシア文化と比較して日本文化は面白い／日本に比べて歩道にゴミが多いことは、インドネシア文化の恥ずかしいところ                                                                                                    |
|                       | インドネシア人教師と日本人教師の比較 | イ教師はイ語、日教師は日語を使う／イ教師と日教師の違い／イ教師と日教師の教え方の違いはわからない／イ教師と日教師は発音が違う／イ教師はセルフマネジメントが足りない／日教師の日語の発音を聞くと、正しい／日本人はイ教師のアシスタントをする／日教師は学生と真剣に向き合い、セルフマネジメントができている／真面目さが違う |
|                       | 学生の特徴              | インドネシア人学生は自己管理ができない                                                                                                                                          |
|                       | 教育の比較              | 道徳とマナーをレベルアップしなければならない／日本の小学校での品格教育／インドネシア人の品格は低い                                                                                                            |
| 教室内外学習の意味             | 教科書                | 学校に通う人のほとんどが教科書から勉強している／教科書による学習では、新しい教科書が使われない／教科書による学習は、幼いころの母国語の学習と同じ                                                                                     |
| 教室外学習の意味              | 独学                 | なかなか理解できない人は家で勉強し続けなければならない／大学の勉強に不満／日常会話から日本語を勉強する／日常的に日本語を使って日本語を勉強する／日本語が上手になるまで自宅で勉強する／独学で勉強する／独学と学校の違い／独学の良さ／自宅での勉強／高校で日本語を勉強しなかったから家で勉強する              |
|                       | メディアによる勉強          | テレビでたくさん勉強できるので、大学で学んだものは少ない／メディアを使って日本語を勉強する／メディアを使って英語を勉強する／日本の文化は独学で (メディアを通じて) 学ぶ／機械翻訳はたまに間違ふ／機械翻訳は使い方の説明がない／発音はテレビ・アニメから勉強する／良い言葉と悪い言葉                  |

また、学習の支援として、友達の助言や支援があったこと、学外の日本語に関する集まりでの活動や勉強、日本語の弁論大会のような会が学習を後押ししていることがオープンコードとして見られた。

一方、「教師」に関しては、現在在籍している大学での日本語教師について語られたオープンコードが集まっており、教師は学生の手本であるという内容や、教師の真面目さや教え方の面白さといった点で教師を評価するような眼差しが語られた。

概念化カテゴリー「日本の権威性とインドネシアへの厳しい眼差し」には5つの焦点化コードがある。オープンコードを見ると、「日本語や日本文化を知ることによって新しい自分になれる、良いことを知ることができた」といった肯定的なコメントがある一方で、焦点化コード「文化の比較」では、インドネシア文化の恥ずかしい点を指摘したコメントがあった。また、インドネシア人教師や学生の良くないところと日本人教師の良いところが語られた焦点化コード「教育の比較」では、日本の道德教育の良さが指摘されていた。

概念化カテゴリー「教室内学習の意味」には、「教科書」という焦点化コードがある。オープンコードとしては、学校での言語学習に関するものが見られた。例えば、学校に通う人は教科書で勉強する、教科書による学習は幼いころの母国語教育（おそらく、国語としてのインドネシア語の学習のことだと思われる）と同じといった内容や、教科書は一旦採用されると変更が数年ないといったデメリットと認識していると理解できる内容が含まれる。

概念化カテゴリー「教室外学習の意味」には2つの焦点化コードがある。「独学」という焦点化コードには、自宅での学習や、教室外場で日常的に日本語を使うことの利点や有用性に関するオープンコードが見られた。また、「メディアによる学習」という焦点化コードには、日本語の発音や「悪い言葉」、方言などの日本文化といった、大学の授業では学べない内容をテレビ番組やアニメから勉強できるという利点や、機械翻訳の使用に関するオープンコードが見られた。学びが教室外に広がっており、その有用性を強く感じている様子が見て取れる。

以上、4つの概念化カテゴリーを見てきた。概念化カテゴリー「学習に影響を与えるもの」や「教室外学習の意味」に含まれるコードを見ると、学習者が多様な背景の中で学習に向き合っていることが分かる。また、「日本の権威性とインドネシアへの厳しい眼差し」での日本とインドネシアを比較した視点も注目に値するだろう。国際交流基金による2018年度の海外日本語教育機関調査によれば、インドネシア全域で日本語母語話者教師が在籍する中等教育機関は2.5%だが、高等教育機関では18.9%となる。大学で初めて日本語母語話者教師と接する学習者が多く、そこで教師の役割やインドネシアと日本の違いについても考えるようになるものと推測される。

## 5.2 大学教師グループ

大学教師グループの分析の結果、共通する概念化カテゴリーとして、「日本人教師によって生み出される功罪」「学習環境の重要性」「成長する教師」「教え方への振り返り」の4つが得られた。しかし、「カリキュラム・授業計画」という概念化カテゴリーはジャカルタ地域の大学教師グループにのみ、また、「理想像としての日本人教師」「教師と学習者との関係」「様々な背景をもつ学習者」という概念

化カテゴリーは、マナド地域の大学教師グループにのみ見られる。それぞれのグループのディスカッションで異なる話題に発展したことも影響しているものと考えられる。

### 5.2.1 ジャカルタ地域の大学教師

ジャカルタ地域の大学教師グループの分析結果は表4の通りである。

表4 コード一覧 ジャカルタ地域の教師グループ

| カテゴリー             | 焦点化コード              | オープンコード                                                                                                         |
|-------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 日本人教師によって生み出される功罪 | 新しい視点の提供            | 教科書に囚われない新しい視点の提供                                                                                               |
|                   | モチベーションの向上          | 学生を元気づける                                                                                                        |
|                   | チームコントロール           | チームのコントロールは日本人教師ではなく自分がやる                                                                                       |
|                   | 授業方針とのずれ            | 日本人ボランティアに従うと授業計画通りにいかない／日本人教師に変更された教科書の問題／同僚とつくった作文教材をネイティブに変更され授業計画とはずれた／ネイティブ教師は1級レベルは教える必要がないとしたので従ったが違うと思う |
| 学習環境の重要性          | 新しい環境・時代に合わせる       | 最近の漫画を参考にしなければならない／学生の好きな音楽を勉強しなければ学生とつながらなくなる／ネットのツールをうまく利用する／パワーポイントをうまく使う                                    |
|                   | 新しい環境・時代への戸惑い       | 学生の使う辞書ツールのバージョンに追いつかない／学生はネットを利用して便利で簡単なほうを選ぶ                                                                  |
| 成長する教師            | 勉学心                 | 自分自身もっと勉強する必要がある。                                                                                               |
| 教え方への振り返り         | 宿題に対する考え方           | 良い授業をしたいのでたくさん宿題を出す                                                                                             |
|                   | 授業の進め方              | どちらが正しいかわからない。クラスに合わせて教え方を選ぶことが大切／日記を書いて発表するといった教室活動を同僚はやっていない、学科会議で注意した／読解の授業でトップダウン式の教え方をチームで共有している           |
|                   | 評価・試験のあり方           | 熟達度ではなく達成度を測りたい／読解：理解を測るか文法の正確さを測るか／試験問題の学生への影響の大きさ／クラス間での試験問題の統一が重要／真正性を重視すべき                                  |
| カリキュラム・授業計画       | 講師会、チームでの解決の重要性     | シラバスは自分たちのチームで作成したほうが良い／試験問題の作り方をチームで解決する／教え方が違うので同僚に学科会議で注意した                                                  |
|                   | 学習者のニーズに合わせた柔軟な授業計画 | カリキュラム等から少し変更しても学習者のニーズに合わせる／学生に必要な漢字を選ぶべき／学習者のニーズに合わせて柔軟に考える                                                   |
|                   | 授業計画通りに教える          | 教科書をネイティブによって変更されても授業計画通りに授業を進める／日本人ボランティアには従わず、授業計画を守る                                                         |

概念化カテゴリー「日本人教師によって生み出される功罪」では、焦点化コード「新しい視点の提供」「モチベーションの向上」に見られるように日本人教師に感謝する発話があった一方で、「授業方針とのずれ」に関する発話も多かった。インドネシア人教師は、概念化カテゴリー「カリキュラム・授業計画」の焦点化コード「授業計画通りに教える」に見られるように、授業計画を守らなければならないという使命を強く感じている。日本人教師の授業によって生じる授業計画とのずれを自分たちが調整しているという自覚があるものと考えられる。このグループでは、後述するマナド地域の教師グループに見られた「理想像としての日本人教師」に関する発話はほとんどなかったことから、日本人教師からの自立した姿勢が見られる。

また、概念化カテゴリー「学習環境の重要性」に関しては、インターネットなど新しい環境に戸惑いながらも、学生に合わせたいという意識が聞かれた。しかしそれは、漫画や音楽の知識を教師が持つ必要性であり、それを通して学生は何を学んでいるのかということへは考えが及んでいないようである。「教え方への振り返り」では、評価や試験に関する議論が盛んにおこなわれた。「カリキュラム・授業計画」の焦点化コード「講師会、チームでの解決の重要性」にもあるように、チーム<sup>10</sup>での解決が重要であると考えているところが特徴的である。

### 5.2.2 マナド地域の大学教師

表5は、マナド地域の教師グループの発話を分析した結果である。

概念化カテゴリー「理想像としての日本人教師」には、2つの焦点化コードが分類され、オープンコードとしては、ネイティブ教師は学習者とインタラクティブにやりとりをし、項目を教えるのではなく、気づきを促す授業をするとの発話が見られた。このことから、自分たちと比較してネイティブ教師は優れているという認識を持っていることが窺えた。このような日本人教師への好意的な捉え方は「日本人教師によって生み出される功罪」の概念化カテゴリーでも観察された。

概念化カテゴリー「日本人教師によって生み出される功罪」には、「教え方の平準化」や「モチベーションの向上」、「言語使用場面の創出」などの焦点化コードがあり、外部からやってきた人的リソースを概ね好意的に捉えているようである。一方で、日本人教師の教え方への疑問も見られたが、オープンコードを見る限り具体的な比較ではなく、単純に自分とは異なることからの疑問提起である傾向が見える。

上記のネイティブ教師との比較は、概念化カテゴリー「教え方への振り返り」にも強く影響を与えている。ネイティブ教師の存在により自分たちの教え方を振り返り「効果的な学習方法」とは何かについて考える機会を得ることで、「教えすぎるインドネシア人教師」という焦点化コードが抽出された

<sup>10</sup> 発話の中で「チーム」という用語が何度か用いられた。一つのクラスを複数の教師が担当するというチームティーチングの意味ではなく、同じ科目群を担当する教師チームという意味で用いられているようであった。

ことは興味深い。

表5 コード一覧 マナド地域の教師グループ

| カテゴリー             | 焦点化コード                | オープンコード                                                                                          |
|-------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 理想像としての日本人教師      | 考えさせる授業               | 日教師は語彙の意味を直訳せず推測させるように言った／日教師は学生に分析させる。目標を伝える／日教師はクリエイティブな教え方をする／日教師はコミュニケーションな教え方をする／日教師は気づきを促す |
|                   | 日本人教師への憧れ             | 日教師は教授法にバラエティがある／日本での研修への信奉／日教師は日本語で話して滑らかな授業／日教師はファシリテーター／日教師への教え方への称賛                          |
| 日本人教師によって生み出される功罪 | 教え方の平準化               | 日本での研修で教わった方法に従う／日教師の指導通りにやる／日教師がいないところはやり方が違う                                                   |
|                   | モチベーションの向上            | 日教師に教わると元気が出る。大きな役目を果たしている。                                                                      |
|                   | 言語使用場面の創出             | 日教師がいると日本語で話さなければならない                                                                            |
|                   | ネイティブ教師の教え方への疑問       | 教えるだけ教えて能力を測らない／教科書通りにやるだけで成果はわからない                                                              |
| 学習環境の重要性          | バラエティがある学習環境          | 道具やメディアを使う／グループメンバーの能力差への配慮                                                                      |
|                   | 心理的負担が少ない学習環境         | 厳しすぎないように家にいるような環境をつくる                                                                           |
| 成長する教師            | 探求する教師                | 新しい知識を得る重要性／自分から情報を取りに行く                                                                         |
|                   | 教え方に変化を促したもの          | 教授法への興味／自分独自の教え方を工夫する／日本での研修                                                                     |
| 教え方への振り返り         | 効果的な学習方法              | 理論に基づいて実践する／新しい方法は効果を検証してから取り入れる／ピア活動の工夫／学習者の状況により教授法を選ぶ／練習をたくさんさせる                              |
|                   | インタラクティブではないインドネシア人教師 | 自分は暗記させてしまうが、日教師は練習をしながら覚えさせる／日教師は水を漕ぐように教えるが日教師はファシリテーター。                                       |
|                   | 教えすぎるインドネシア人教師        | すぐに訳を与えてしまう／ジェスチャーを使ってみた／語彙の説明／アウトプット重視の授業構成／語彙学習からの学習展開                                         |
| 教師と学習者との関係        | 教師の影響力の強さ             | コントローラーとしての教師／教師の態度が悪いと嫌いになり、面白い授業は勉強を楽しくする                                                      |
|                   | 楽しい授業における厳しさとのバランス    | 楽しく勉強すれば理解が可能になる／バランスが大事／家にいるように良い関係をつくる                                                         |
| 様々な背景を持つ学習者       | 学習進度の違い               | 学生によって発音の難しさが違う／何らかの障害をもっていると思われる人もいる／学習者の違いを認識すべき)／ゆっくり読むタイプの人もある                               |
|                   | 言語間距離による難しさ           | (語彙の学び方)に母語(出身地の言語)も影響                                                                           |

学習者並びに学習環境という観点からデータを眺めると、概念化カテゴリー「様々な背景を持つ学習者」に含まれる焦点化コード「学習進度の違い」が特徴的である。オープンコードを見てみると、学

習者の進度だけでなく背景の違いによっても教授活動が難しくなっているとの内容が観察された。

これらのことから、マナドの教師グループは、日本人教師との比較において、日本人教師を理想的な存在であるとの認識を持ち、自身の教え方を振り返るきっかけとしていることが窺える。加えて、概念化カテゴリー「成長する教師」にあるような、自身の教え方をより良くしたいという願望も抱いていることもわかった。一方で、日本人教師の具体的な教え方に関する観察はほとんど見られないことは課題として指摘できるであろう。

## 6. まとめ

前章では、各フォーカス・グループから得られた発話内容に定性的コーディングを行い、整理した結果について述べた。それぞれの結果は個別のグループの学習者や教師の日本語の学習や教え方に対する意識やビリーフを知るうえで貴重なデータとなるものと考えられる。本章では、これらの結果から特に重要であると考えた観点を3つ取り上げて述べ、最終的に、本研究の目的で述べた質問紙調査にどのように活かすことができるのかを検討する。

### (1) 学びの場に対する認識

大学生に対して実施した調査データを分析した結果、インドネシア、マナドの両地域に共通して「教室内学習の意味」「教室外学習の意味」という大きな概念化カテゴリーが得られた。一方教師データからは、やはり両地域に共通して「学習環境の重要性」という概念化カテゴリーが得られたが、両地域のいずれの教師も教室内の環境をどう考えるか、また教室外の素材をどう教室内に持ち込むか、いわゆる教授素材や道具の工夫といった次元での発話であった。学生の発話はそれとは大きく異なる。特にマナド地域の学生の発話には、「教室外学習の意味」カテゴリー内の「独学」という焦点化コードがつけられた発話の特徴的であった。また動機付けに関しても、学習者は、学習の結果得られるもの、達成感、教師のもつ魅力、あるいは教師以外の人物からも動機づけられており、より広いところからきっかけを得ていることがわかった。さらにメディアの利用は、単に楽しいからという理由からだけではなく、発音を学んだり、そこで使われていることばに意識が及んだりしていた。今、学習者の教室外の世界を理解しなければ、学びの全体像は見えてこない。今回の調査から、教師と学習者の間に、学ぶ環境に対する認識の面で大きな差が生まれているように考える。今回のような質的調査では、教師自身が外の世界を意識しなければ、当然それについて語られることはない。質問紙調査の項目に加えることによって、教室外の世界、社会との関係性について考えるきっかけにもつながるのではないかと考える。

### (2) 日本人・日本人教師の存在

日本人・日本人教師の存在への意識は、同じ教師であっても、ジャカルタ地域とマナド地域では大きく異なった。マナド地域では日本人教師に対する憧れや賞賛のコメントが聞かれたが、ジャカルタ地域では、教師の自立した姿勢が見られ、最終的に授業計画を上手く進めるのは自分たちであると

いう意識が見られた。また学習者からは、単に日本語を話す人という存在ではなく、日本という文化そのものを体現する存在のように語られることがあった。BALLIの調査票は、元々は米国内の英語学習という第二言語学習の環境で作られたものであり、学習言語の文化に触れる機会の少ない外国語学習環境についてはあまり考慮されていない。質問項目の中に、学習言語の母語話者教師を単なる話者としての存在だけでなく、学習言語の文化との関係でどのような存在として捉えているかを問う項目が必要であると考えた。

### (3) 多言語社会での日本語の学び

今回の調査では、学習者が日本語の授業や教師について語る際、英語やフランス語などの他の言語の学習ではなく、自分の母語とは異なるインドネシア語の授業との違いをイメージして語る場面が何度か見られた。インドネシアは多言語環境であり、学生の母語によっては、インドネシア語を学ぶという感覚をもっているように思われた。このような環境で日本語という言語を学ぶ際、学習や日本語に対する意識は複雑であることが考えられる。BALLIは米国内の英語学習という第二言語学習の環境で作られたものであり、どのような質問項目を提供することで、多言語環境でのことばの学びの意識を明確にすることができるのか検討する必要があると考えた。

## 7. 今後の課題

本論文は、インドネシアという1国において、2地域のそれぞれ学習者と教師に対して行ったフォーカス・グループの結果を分析したものである。同じ国の中でも、また同じ大学教師という属性であっても、学び方、教え方に対する意識はさまざまであった。しかし、前章で述べたように、学びの場に対する認識の違いなど、今後の日本語教育における様々な活動を考えるうえで、見逃してはならない観点が多く得られた。他の国での調査、また他の属性に対する調査を積み重ね、さらに検討していきたいと考えている。今後、得られた知見を具体的にどのように質問紙調査の項目に反映していくのかも検討していきたい。

### 【参考文献】

- Barcelos, A. M. F. (2003) Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, (pp.7-33). Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Barcelos, A. M. F. and Kalaja, P. (2011) Introduction to Beliefs about SLA revised. *System*, vol.39 3, 281-289.
- 千年よしみ・阿部彩 (2000) 「フォーカス・グループ・ディスカッションの手法と課題：ケース・スタディを通じて」『人口問題研究 (J. of Population Problems)』 56-3 pp.56-69
- グリフィン, P.・マクギー, B.・ケア, E. 三宅なほみ監訳 (2014) 『21世紀型スキル-学びと評価の新

- たなかたち』北大路書房
- Horwitz, E.K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.119-129). Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- 板井美佐 (1999) 「日本語学習についての中国人学習者のBELIEFS—香港城市大学のアンケート調査から分かったこと—」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』14号、pp.163-179
- 片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習Beliefs」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、pp.85-101
- Knodel, John (1993) *The Design and Analysis of Focus Group Studies A Practical Approach in* Morgan, David L. ed. *Successful Focus Groups*, SAGE Publications. London 35-50
- 国際交流基金日本語国際センター (2015) 「21世紀の人材育成をめざす東南アジア5か国の中等教育における日本語教育—各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト—」和文報告書 [https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/five\\_southeast\\_asia/dl/report\\_j.pdf](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/research/five_southeast_asia/dl/report_j.pdf) (最終アクセス日 2022年3月31日)
- 国際協力銀行 (2019) 『インドネシアの投資環境2019』  
[https://www.jbic.go.jp/ja/information/investment/images/inv\\_indonesia201912.pdf](https://www.jbic.go.jp/ja/information/investment/images/inv_indonesia201912.pdf) (最終アクセス日 2022年5月27日)
- 久保田美子 (2015) 「第二言語習得とビリーフ」『中国日本語教育叢書 第三部』中国中央教育出版、pp. 121-158
- 久保田美子 (2017) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』第13号、pp. 7-22
- 久保田美子 (2021) 「日本語教育におけるビリーフ研究の概観—2015年以降の海外の学習者・教師を対象とした研究—」『水谷信子記念日本語教育論集』3・4、pp. 47-59
- 松尾知明 (2015) 『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店
- Maulluddul Haq (2019) 「西スマトラ州における日本語専攻大学生のビリーフに関する研究」  
*JOURNAL KOTOBA* Vol.7, No.1  
<http://erepo.unud.ac.id/id/eprint/31979/1/597573439d6479545e2ca100aab2274f.pdf> (最終アクセス日 2022年3月31日)
- Morgan, David L. (1997) *Focus Groups as Qualitative Research, 2nd ed*, Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE PUBLICATIONS
- 小原亜紀子・栗原明美 (2008) 「インドネシアにおける高校日本語教師研修に関する一考察—西ジャワ州・東ジャワ州のビリーフ調査結果を通して—」『国際交流基金日本語教育紀要』第



4号、pp.27-40

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社

海野多枝・張美淑・秋山佳世・野村愛 (2004) 「第二言語学習ビリーフ研究に向けての基礎調査」『言語情報学研究報告』No. 5、pp. 285-319

ヴォーン, S.・シューム, J. S.・シナグブ, J. 田部井潤・柴原宣幸訳 (1999) 『グループ・インタビューの技法』太平社

山本晃彦 (2014) 「日本語学習者の学習意欲の変化とその要因 -インドネシアにおける渡日前日本語研修の事例より-」拓殖大学大学院言語教育研究科言語教育学専攻博士論文

【参考資料】 BALLI: Beliefs About Language Learning Inventory (Horwitz 1987) の質問項目の例 (1~8) 全体では34項目ある。

1. It is easier for children than adults to learn a foreign language. / 2. Some people have a special ability for learning languages. / 3. Some languages are easier to learn than others. /
4. English is (a) a very difficult language (b) a difficult language (c) a language of medium difficulty (d) an easy language (e) a very easy language. / 5. I believe that I will learn to speak English very well. / 6. People from my country are good at learning foreign languages. / 7. It is important to speak English with an excellent pronunciation. / 8. It is necessary to know about English-speaking cultures in order to speak English. /

久保田美子 (くぼた よしこ)

【主な海外教授活動の場】

ドイツ・日本独立行政法人系機関 2000. 8~2002. 08

阿部新 (あべ しん)

【主な海外教授活動の場】

スペイン・高等教育機関 2005. 10~2007. 9

星摩美 (ほし まみ)

【主な海外教授活動の場】

マレーシア 日本独立行政法人系機関 1992. 05-1995. 05

インドネシア 日本独立行政法人系機関 1996. 07--1999. 05

マレーシア 高等教育機関 2008. 06-2009. 12

山田智久 (やまだ ともひさ)

【主な海外教授活動の場】

イギリス・高等教育機関 2001/10~2004・3

## 学会誌委員会企画

### 【第1回】

#### 日本における JSL 話者の理想と現実—海外日本語教師の視点から—

本号では、当学会の活動をより活性化するため、「海外日本語教育学会フォーラム」(注)とのコラボ企画を掲載しています。今年3月12日に開催した2021年度第3回研究例会で星亨さんが発表した『日本における JSL 話者の理想と現実～海外日本語教師の視点から～』の内容を、例会時に言い尽くせなかった点も含めて、星さんが改めて文字に起こしたものです。日本社会に在住する日本語学習者はもちろん非日本語学習者を含む JSL 話者との共生のあり方や海外日本語教師経験者の役割について5つのポイントで問うています。

(注) フォーラムは、横のつながりとして地域・国境を超えた会員間の情報交流や意見交換、協働、親睦、ネットワーク醸成の場として、また、縦のつながりとして過去の学会活動や発信を将来のテーマへとつなげる場となることを目的に今年度より発足した当学会の新規活動です。運営は、広報委員会が担当します。

会員の皆様には、改めてフォーラム参加のご案内を差し上げますが、ぜひご参加いただき、活発な意見交換を期待しています。

## 日本における JSL 話者の理想と現実—海外日本語教師の視点から—

星 亨

### ポイント1 <外国人をめぐる施策は現場まで届くのか？>

近年、少子高齢化への対策として、外国人労働力の受け入れが本格的に認知されて来たことに伴い、外国人受け入れに向けた様々な法律や施策が打ち出され、日本の政治史上大きな転換が行われようとしています。一方で日本の国是として移民は認めないという姿勢は堅持しつつ、「受け入れるのは労働力ではなく人間である」という一見矛盾した命題を実現すべく、新在留資格の設置などの入国在留管理システムの改変や、在住外国人の日本語能力の向上を目指した日本語教育の質の向上や、日本語学習機会の拡充などの目標を掲げた「日本語教育推進法」という前代未聞の法律ができたりしています。

日本語教育推進法の大きな柱としては、日本語教師の国家資格化や CEFR に基づいた Can-Do 評価を中心とした日本語教育シラバスの策定と普及などがあげられます。また、もともとは政策主導ではなかったものの、いわゆる「易しい日本語」の全国の自治体への普及なども、この政策的流れと無関係ではないでしょう。

これまでずーっと陽の当たらない分野であった国内の日本語教育への、こうした国を挙げての歴史的注目に対して、日本語教師の端くれである自分としては、これは手放しで喜ぶべきことなのかどうか、悩ましいところがあります。

そもそも「日本語教育推進法」とは一体だれのためのものなのか？「日本語教育の質の向上」というのは、これまでの日本語教育の質についての評価や検証を踏まえて言っているのか？「日本語教師の国家資格化」で何が良くなるのか？そもそもなぜ CEFR なのか？「易しい日本語」で誰が何ができるようになるのか？等々、疑問は尽きず、考えると夜眠れなくなりそうです。

これらの施策の目的は何でしょうか？困っている外国人を助けてあげるため？それとも困っている外国人の扱いに困っている行政や自治体を助けるため？そして国策としての外国人労働力の受け入れを「円滑に進める」ため？いずれにせよ、たとえ行政の意識が変わっても、政策の実現は「困っている自治体」に丸投げだとしたら、そこですべてが止まってしまうそうです。ましてや、本当に困っている現場には届きません。これらの施策で、現場は、そして現場の意識は何か変わってきているのでしょうか。

\*3月の例会でこのお話をしてから、ロシアのウクライナ侵攻が起こり、その後ウクライナ難民の受け入れが世界的に進み、日本政府も前代未聞の身のこなしで、瞬く間にウクライナ人避難民（「避難民」であって「難民」ではない！）の支援体制を進めました。実際にウクライナ人を受け入れた自治体や民間団体では一様に、終戦後も日本で生活できるように職業支援、日本語支援を行うと言っています。ど

の現場でも臨時の体制は NPOなどの民間団体がしっかり確保して対応しているようですが、これが長期にわたる支援となったときに、あるいは受け入れの規模が拡大していった場合、現場の体制はどうなんだろう、行政の支援はどこまで続くのだろうか。もちろんウクライナ人支援に異を唱えるわけではありませんが、ここまで素早い対応ができるのであれば、「棚上げになっているほかの国からの難民問題や在住外国人にまつわる諸問題が今後加速度的に解決に向かうのであろうか」ということも疑問に思わざるを得ません。ウクライナ人支援が良いきっかけになればよいと思います。

## ポイント2 <求められているのは日本語教育だけなのか？>

今、日本には様々な属性を持った人達が住んでいます。(あたりまえですね。) このうち、(表現が悪いのを承知で言うと)「自他ともに認める日本人」以外の人たちも相当な数に上り、その数は今加速度的に増えています。この人たちを一言で何と呼ぶのかという点がなかなか難しいのですが、入管行政的には「外国人等」などという表現を使っています。この「〜等」のところには「日本国籍を持ってはいるが日本人として自他ともに認められない人々」を含んでいるわけです。文化庁では「生活者としての外国人」という、もって回った表現を使って、「私たちは、あなた方外国人も人間だということを知っていますよ」とか、「あなた方だって日本で日本人と一緒に生活してもいいんですよ」という善意に充ちた姿勢をアピールしているかのごとくで、個人的にはあまり使いたくない表現です。(あくまで私の主観ですので悪しからず。) 一方、日本語使用者としての属性のみをとりあげれば日本語母語話者/非母語話者というカテゴリーが成り立つのですが、日本語能力の問題だけをクローズアップするのは違うのかなという思いがあって、ここでは使いたくありません。年少者日本語教育では「外国にルーツを持つ子供たち」とか「JSL 児童」などという用語を用いています。そこで、ここでは「JSL 話者」という言葉を用いますが、これは必ずしも「第2言語としての日本語を話す、または学ぶ人々」という積極的な意味に限定しているわけではなく、むしろ「第2言語としての日本語を習得しなければ生きていくのが困難な人々」といった消極的な意味も含みます。

つまり、日本にいる「JSL 話者」のすべてが必ずしも(第2言語としての)「日本語話者」ではないし、ましてや全員が「日本語学習者」ではないという事実から目を背けてはいけません。「JSL 話者」でありながら「日本語話者」でない理由、あるいは「日本語学習者」でない理由は、その人の置かれた状況によりさまざまだろうと思います。日本に来る前に持っていた夢も、日本で待っていた現実も、その夢と現実の落差の大きさも、人によってさまざまだと思います。\*『日本語学習に集中できないほど 深刻な問題を抱えた外国人も少なくない』のです。

\*佐久間勝彦『「グローバル人材」の育成はオールジャパンで—青年海外協力隊事業をめぐる杞憂と夢想』

この様な状況で、さまざまな困難にあえぐ人々について、問題点はすべて日本語習得の失敗や遅れに原因があるとする見方はあまりに偏っていないでしょうか。日本社会で困難に

直面しているのは、彼らが学習者として伸び悩んでいるから（だけ）ではありません。このような日本語学習に向き合えない、または学習したくてもできない、いわば「非学習者」の存在に目をつぶり、まず日本語教師の資格要件や日本語学校の設置要件を厳格化し、日本語教育の水準(?)の底上げを図り、国家資格を持った日本語教育の専門家をコーディネーターとして派遣し、地域の日本語ボランティアの研修を加速・充実させ、地域の日本語教室を増やす、それが出来ない地域ではオンライン学習教材を利用してもらう（自習?）という一連の流れは、あたかも、官民が一丸となって、手早く日本語が学習できるような環境を整えさえすれば、だれもが日本語をしっかりと身につけ、日本社会でも一人前に生きて行けるはずだと言う楽観にすぎないのではないのでしょうか。この楽観は、逆に「これで日本語が身につかないなら、あとは自己責任だ」とでも言わんばかりの責任回避につながりかねないでしょう。やはり、日本語の初期指導は行政が責任をもって（できる限りは）実施すべきだろうと思います。（実は、なぜ「日本語教育推進法」に「国がJSL話者の日本語初期指導を実施する」という発想が出てこないのかがずっと疑問なんですけど・・・）。しかし、その上で、私たちが「JSL話者」たちに寄り添うということは、きっと日本語習得の手助けをすることだけではないのではないのでしょうか。

### ポイント3 <支援か共生か? >

まぎれもない事実として、日本社会における「JSL話者」は「マイノリティ」に属します。ただし、マイノリティとは一個人に固定された属性ではなく、個人の置かれた状況によって流動的に変わるものです。早い話が、「JSL話者」のほとんどは日本に来なければマイノリティにはならなかったはずです。一方、同じ社会の構成員として生きてきた普通の一個人も、「ある朝目覚めたら、自分が社会の周縁に押しやられていた」という、カフカの不条理小説みたいなことが起こります。一例ですが、最近私自身の身に実際に降りかかった出来事として、ある日気が付いたら自分が「高齢者」という部類に入っていることを知り衝撃を受けました。「高齢化社会における高齢者はマジョリティーではないか」という反論もあるかと思いますが、実はマイノリティーというのは人数が少なくなければならないというわけではありません。人数が多くても社会的に周縁に押しやられていれば、りっぱなマイノリティーです。反対に人数が少なくても、社会の表舞台で中心的な役割を演じている人々や、いわゆる特権階級と呼ばれる人々、あるいは外国人でも外交官や有力な実業家、高度人材と呼ばれる人々はマイノリティーの直面する「生きづらさ」のほとんどを回避できる状況にあると言えます。いわば「特権的マイノリティー」と言えるでしょう。

では、マイノリティーはどのようにしてマイノリティーになるのかというと、それは100%社会によって作られると言うことができます。そのことは、聾者や、JSL家庭の2世、3世で努力して日本社会で自らのキャリアを築いてきた人々、例えば音楽や芸能界、スポーツ界で活躍するJSL2世、あるいは障害を持つパラアスリートたちの異口同音の証言でわか

ります。(ちなみに聾者は、「もうひとつのJSL話者」である点にも注目してください)。かれらは、新参の「JSL話者」よりも日本社会に精通していて、日本語能力も高く、マイノリティーとしての発信力を持っている人々です。こうした「言葉を持ったマイノリティー」は以前に比べると日本社会の中にも格段に増え、なかには「特権的マイノリティー」化した人々もいますが、それでも彼らはそれまでのマイノリティーとしての苦難の経験を生き生きと語ってくれています。私たちは、こうした「言葉を持ったマイノリティー」の声に、もっともっと耳を傾けるべきですし、また彼らの声が社会を変えていく大きな力になることにも期待を寄せるべきだと思います。

話を戻しますが、では私たちはどのように「JSL話者」に寄り添っていけばいいのでしょうか。「地域の多文化共生」という文脈では、かなり以前から、「日本語を教える者/習う者」という役割の固定化を避け、「対等な学び」を実践していこうというスローガンの下、「外国人に日本語を教える」のではなく、「日本語習得を支援する」という考え方に変わりました。具体的には、「日本語ボランティア」が「外国人と対等な立場で」交流を行うという活動スタイルが、日本語教室の定番になってきました。しかし、日本語の母語話者と非母語話者が日本語によって交流を行う場に「対等な関係」など実現するはずはありません。今まで唱えられてきた「対等な関係」、「教えない活動」、そして「共生」という概念そのものも、いわば「ホーム」側の人間が「アウェイ」側の意向に関わらず、一方的に行ってきた、いわば自己満足でしかありませんでした。そこでは常に、「外国人が日本の生活で困らないように」という日本人ボランティアの善意から、いろいろな場面での「日本的なやり方」、「日本人に好印象を与える話し方」、「身近にできる日本文化へのかかわり方」等々が話題として取り上げられ、日本社会への同化要請の再生産が行われます。時には、「対等」を実現してあげようという配慮から、「あなたの国のこと(料理・習慣・生活 etc.)を教えてください」という活動を挟んだりもしますが、これは「JSL話者」にとっては、「完全アウェイ」の中で、「アウェイ言語」である日本語を使って、日本社会に参入させてもらうためのオーディションを受けさせられているといった感覚ではないでしょうか。

仮に日本語をトップダウンの形で教えないにしても、このような「何かをしてあげる/させてあげる」支援には、する側もされる側も意識しないまま、トップダウンの構造があるのではないのでしょうか。このような形では、真の意味での「共生」も「対等な関係」も永久に生まれません。

どうも日本人は「支援」は得意だが「共生」は苦手な気がします。つまり、「誰そのために、手を差し伸べる(何かをしてあげる・教えてあげる)」ことは素早く行動に移せますが、では「誰それと一緒に何かを作っていこう・考えていこう」ということになる、どうしても、その誰そのの異質性が気になってしまい、「こちらの真意がちゃんと理解してもらえるだろうか」、「先方のやり方にこちらが合わせられるだろうか？」などと二の足を踏んでしまいそうです。

ポイント4

 <\*伝達か対話か?>

\*西尾敦史『課題提起型ワークショップ試論ーパウロ・フレイレの教育思想と実践に基づいてー』他

なぜそんなことになってしまうのでしょうか。おそらくそれは「JSL 話者」に対する支援というものが本質的にトップダウンの構造から脱していないからではないでしょうか。「共生」ということを口にしながらも、おそらく我々日本人は、無意識の領域では、実は多文化共生による日本社会の変革など望んでいないのではないのでしょうか。だから、(今のままの)「日本社会の住みやすさ」を「JSL 話者」にもおすそ分けして、その恩恵を思う存分享受できるように、そのためにこそ、彼らが日本社会に少しでもアジャストできるように(同化要請です)手を差し伸べてしまうのです。あたかも、それこそが多文化共生社会の実現でもあるかのように。

ところで、日本語教育の当事者たちが「(おそらくは「非学習者」を含む) JSL 話者」のために手を差し伸べるべく考案したツールに「易しい日本語」があります。応用分野や用途によってさまざまな変種があるのですが、これとは別に「易しい日本語」とほぼ同様の発想で、きわめて簡略化した日本語を教えるための教材まで作られています。しかし、これらに期待できることはきわめて限定的です。なぜなら、「易しい日本語」とは、言いかえれば、多言語化への対応がなかなか進まない日本社会が、「JSL 話者」とのコミュニケーションの破綻を予防すべく、一方向的に考え出した、いわば「マイノリティのための日本語」とでもいべき日本語の人造変異種でしかありません。こうした「易しい日本語」の提唱者たちは、それを多文化共生社会における共生日本語として、つまり新たな世界の自分たちの言語として、未来永劫用いていこうという覚悟はあるのでしょうか。来るべき多文化社会に向けて、日本の国語教育が「易しい日本語」へ舵を切るなどということがどこかで議論されているのでしょうか。そうでなければ、日本人同士は「スタンダードな日本語」を話し、「JSL 話者」とのコミュニケーションでは「易しい日本語」を話すという、奇妙な複言語社会が出来上がるのでしょうか。

結局は、これまでの「JSL 話者」への支援とは、今のままの日本社会への同化要請から一歩も踏み出していません。これまでの「JSL 話者」に対する「地域日本語教育」の目的は、日本社会で生きやすくなるために身につけなければならないあれこれに関するトップダウンの情報を「理解させるための支援」にほかなりませんでした。別の言い方をすれば、「伝達」のための日本語教育であったといえます。しかし、日本が真の共生社会へ変貌するためには、日本人だけではなく、「JSL 話者」が声を持ち、声を上げていかなければなりません。そして「JSL 話者」が真の声を持つためには、「対話」の能力を身につけなければならないのです。

「対話」の日本語とは何か。卑近な例を挙げれば、たとえば技能実習生に職場のルールや仕事の手順などを理解するためのツールとしての日本語(「伝達」の日本語)だけではなく、職場に対する不満や、日本で暮らし続けることの不安を語る言葉としての日本語(「対話」

の日本語)を身につけてもらう事(こそ)が重要だということです。つまり、「JSL 話者」が日本語の習得レベルに関わらず、だれもが自分の人生や、職場や家庭や周囲の人間関係や社会全体に対する期待や不満や不安や理想などを自分の生の声で語るという場の創出です。

そこで語られる日本語は、母語話者をモデルとしたハイレベルなものである必要は必ずしもありません。従来の「学校型の」日本語教育では、こうした能力は日本語の習得が進み、日本語能力が高いレベルに達した後になって初めて可能な能力と位置付けられます。しかし、共生のための「対話の教室」では、そんなことはありません。だれかが日本語で言えないことは参加者全員(日本人も同国人もその他の参加者も)が助け合って、なんとか表現できるようにします。そこで生み出された日本語表現は、規範的な日本語からは外れた日本語であるかもしれません。日本語以外の媒介語が混入するかもしれません。しかし、そこで問題になるのは、形式が正しいかどうかではなく、本人が伝えたいことが伝えられたかということです。そのため、そこで使われる日本語は、その場その場で、新たに創生される共生の日本語です。規範的な文法や音声の正しさからは逸脱してしまうかもしれませんが、それは「易しい日本語」のように、一方的なお仕着せのツールではなく、そこに参加する「JSL 話者」と日本人がともに伝えあい、学びあう過程で双方向的に生み出されるコミュニケーションのための共生日本語です。

これは、日本人と「JSL 話者」が真の意味で「対等な立場」になって学びあう活動のイメージです。このような場が実現するためには、これに参加する日本人にとっても「JSL 話者」にとっても大きな意識改革が必要となります。既に日本でもこのような教室を実験的に行っている事例もありますし、地域の日本語教室での実践例も少数ではありますが報告されています。

#### ポイント5 <欠けているピースは何か?>

では、この共生日本語を生み出す「対話の教室」はどのように実現できるのでしょうか。必要なのは3つの意識改革です。すなわち①ボランティアの意識改革、②JSL 話者の意識改革、③日本人住民の意識改革の3つです。どれも時間がかかる困難なタスクですが、まずは多文化共生推進の一方の担い手である日本人ボランティアの在り方を変えていくことから始めてみてはどうでしょうか。震災後の復興支援でもわかるように、社会の変革のためにボランティアの存在は必須です。現場での多文化共生の担い手は、言うまでもなく日本語教育の専門家などではなく、「共生ボランティア」です。

ここで、従来からの、ボランティアが「地域の日本語教育を担う」という考え方をリセットしてはどうでしょうか。ボランティアの活動から「日本語教育」という文脈をいったん外してはどうでしょうか。ボランティアに日本語教育の方法や知識を学んでもらうことはもちろん問題ありませんが、ボランティア研修の目的は、ボランティアを日本語の専門家に育て上げるのではなくて、彼らの得意な分野、専門知識、人生観、共生意識をいかに



「JSL 話者」にも伝えるか、その伝え方を学んでもらったらいいと思います。ボランティアがプロの日本語教師になろうとするのではなく、「共生ボランティアのプロ」として地域共生に貢献できるような世界を考えてみませんか。

次なるタスクは、ボランティアが「対話の教室」を通じて「JSL 話者」の意識改革を進めていけばいいと思います。多文化共生社会の実現には、日本人の意識改革も必要ですが、それ以上に「JSL 話者」の側の意識改革も必須です。現状では、彼らは日本社会への参画に際して、常に受け身の立場に身を置いています。その理由には日本語習得の壁もありますが、おそらくそれ以上に日本社会からの強烈な同化圧力や差別感情、排斥意識を前にして、諦めや無関心という心理が勝ってしまうのではないのでしょうか。それらに立ち向かうよりは、同国人同士のコミュニティーに安住したり、表面的には同化要請に従いながら、実際には日本社会への根強い拒否反応を持ち続けるというケースもあるでしょう。その結果、日本社会の変革を求めることに対して消極的だったり、無関心を装ったりしているのかもしれない。いずれにしても、日本人側がいくら共生を唱えても、「JSL 話者」のほうに、積極的に地域社会に参画し、自分たちも変革の担い手になろうという意識の積極化がなければ、なにも始まらないでしょう。

3つ目の、日本人住民の意識改革はおそらく最も時間のかかるタスクでしょう。(事実上の国策として)ここまで外国人の受け入れが進んでいる現在もなお、無意識の中に外国人差別や異文化排斥感情を根強く持っている人が少なくないことは「外国人が増えると治安が悪くなる」といった都市伝説まがいの言説にも表れています。他方、外国人受け入れを容認する人々の大半は、相変わらず「郷に入っては…」主義の信奉者です。こうした人々の意識変革は、むしろ多文化共生が否応なく進んでいくことと同時進行で進んでいくしかないでしょう。それにどれだけの時間がかかるかわかりません。しかし私たちが今できることとして、共生ボランティアと「JSL 話者」の対話にできるだけ多くの一般の日本人を巻き込む努力もしていかなければなりません。また、日本人同士の対話の中で、「多文化共生を受け入れるかどうかではなく、もう既に共生が始まっていること」を伝えていかなければなりません。そして「JSL 話者」たち自身も、単なる「最近、町に増えてきた外国人」でいることに甘んじるのではなく、地域に共生する隣人として、日本人住民とより積極的に関わっていかなければなりません。差別意識の解消はお互いを知ることによって加速度的に進んでいくことでしょう。

では、最後に、私たち「海外日本語教師」はどのように貢献できるのかを考えてみましょう。ここでいう「海外日本語教師」とは狭義には、海外で日本語を教えた経験のある教師を指しますが、必ずしも「海外経験」がなくても、何らかのマイノリティー体験や、異文化体験や、言語におけるノンネイティブ体験を持つ人で、母国を離れて海外に暮らす人々の「マジョリティーに見えないマイノリティーの悩み」を多少なりと共有できる日本語教師はすべて含まれます。このような教師たちこそ、「JSL 話者」を理解し、寄り添うことのできる人材だと思います。共生のための「対話の教室」に様々な形で関わり、「共生

ボランティア」、「JSL 話者」、日本人住民の三者の意識改革を推進していく役割を担うことができると思います。大学等においては「共生日本語」や「対話の教室」に関わる調査・研究・開発を、地域の現場においては「共生ボランティア」の養成、研修を推進することもできるでしょう。また、「対話の教室」に入り込んで、\*「調停者（コーディネーター）・触媒者（ファシリテーター）・代弁者（アドボケーター）」の役割を担うこともできます。あるいは、共生ボランティアや「JSL 話者」を外から支えるアドバイザーやメンターとしての役割もあるでしょう。そしてもちろん、自ら「共生ボランティア」として活動していくことも重要な選択肢の一つです。自分に何ができるか、ひとつ考えてみてはいかがでしょうか。

\*平野美恵子『持続可能な学びを促す共生日本語教育-理念、実態、展望』

以上、JSL 話者の現状に対する思いと希望を、自分なりの言葉でしたためましたが、この私の思いに対する強力な援護射撃になってくれるであろう文献およびデータを下に列挙します。いずれも私の文章の舌足らずを補って余りある貴重な証言です。

#### 是非読んでいただきたい文献リスト（順不同）

日本語教育に関わる政策について：

- ◎「日本語教育推進法」について 丸山敬介 2019
- ◎「グローバル人材」の育成はオールジャパンでー 青年海外協力隊事業をめぐる杞憂と夢想 佐久間 勝彦 2014 『「グローバル人材」再考』くろしお出版
- ◎ことば 人 越境（2008年東海大学シンポジウム「背景と開催の意義」）

「やさしい日本語」その他について：

- ◎「やさしい日本語」は在留外国人にとって「やさしい」のか？（第1回～第11回） 永田高志 2021 ひつじ書房ウェブマガジン『未草』2021.1～2021.6 連載
- ◎聞き手の国際化 土岐哲 1994『日本語学』13-13 明治書院
- ◎日本語非母語話者とのコミュニケーションー日本語教師の話はなぜ通じるのか 西原鈴子 1999『日本語学』18-7 明治書院

JSL 話者の現状について：

- ◎多文化共生<解説編>「外国人＝犯罪者」ってホント？～スケープゴートにされる人たち～ 川上園子 2004 開発教育協会『DEAR ニュース』112号特集より
- \*その他、下記「朝日新聞デジタル」参照

マイノリティーについて：

- ◎「聾者は障害者か？」筑波大学附属聴覚特別支援学校3年生、奥田桂世 2022  
一ツ橋文芸教育振興会主催第41回全国高校生読書体験記コンクール「文部科学大臣賞」
- ◎ドキュメンタリー「聞こえる世界が“普通”ではない」-ろう者の俳優が描く「カラフル」な世界 伊藤詩織 2021

共生日本語について：

- ◎地域社会における言語的マイノリティー問題と日本語教育 山田泉 2004  
『日本語教育ブックレット6 地域における日本語学習支援』国立国語研究所 pp.11-28
- ◎多文化教育としての日本語教育の取り組み 山田泉 2004  
『法政大学キャリアデザイン学部紀要』第1号所収 pp.1-27
- ◎コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化—日本人と外国人の日本語 岡崎敏雄 1994 『日本語学』12月号 明治書院
- ◎内容重視の日本語教育—多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から—  
岡崎眸（編）2002 科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』322-339
- ◎持続可能な学びを促す共生日本語教育-理念、実態、展望 平野美恵子 2011  
『国際経営・文化研究』vol.15 no.2
- ◎「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析:ポジショニング理論による検討 鈴木 寿子, トンプソン(平野) 美恵 2013 『異文化コミュニケーション研究』 巻25 ページ001-016
- ◎共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察—ある教育実習生の事例から— 清水寿子 2008 『多言語多文化-実践と研究』vol.1
- ◎「地球市民教育」を目指す日本語教育の試み-「上級2 話し方・聴解」コース,インタビュープロジェクトの報告- 黒川美紀子 2006 『ICU日本語教育研究』
- ◎状況的学習論と新しい日本語教育の実践 西口光一 1999 『日本語教育』100 P.7-P.18

対話の教室について：

- ◎P.フレイレの「解放」の教育思想と「課題提起教育」の今日的意義—「対話」と「意識化」を媒介する「生成語」／「生成テーマ」に着目して—  
佐藤雄一郎 2016 日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』第41巻
- ◎研究ノート 課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に  
野元弘幸 2000 東京都立大学『人文学報. 教育学』35
- ◎課題提起型ワークショップ試論—パウロ・フレイレの教育思想と実践に基づいて—  
西尾敦史 2011 沖縄大学人文学部福祉文化学科『教職実践研究』1

ボランティアについて：

- ◎ボランティア もうひとつの情報社会 金子郁容 1992 岩波新書
- ◎精神医学と外国人支援 五十嵐善雄 (国際ボランティアセンター山形・精神科医)  
地域日本語教育研究会「日本語支援活動を異分野からの視点で考える第2回」講演  
(中国帰国者支援 HP『同声・同気』掲載論文14より)
- ◎「地域日本語教育」にかかわる人々の活動を形作る意識とピリーフ 星摩美 2015  
金沢大学『人間社会環境研究』29
- ◎防災における NPO・ボランティア等 との連携・協働ガイドブック ～行政・社会福祉協議会・NPO 等の三者連携を目指して～ など
- ◎留学生の学習支援が好評 母国語や精神面もフォロー 大阪日日新聞 2022/1/18 記事

「朝日新聞デジタル」より：

フォーラム記事

<半数が外国人の町で>2018年7月

<みんなのニッポン?>2019年2~3月

人手不足の中で/不法就労の背景/留学生 30万人/共生のヒント/世界の取り組み

<差別をなくしたい>2021年3~4月

当事者の経験から/現場から/アスリートの声

<在留資格ってなんだろう>2021年5月

いま何が/どう向き合う

フォーラム・アンケート結果

<隣の外国人>2016年1月

<外国人とともに>2016年1~2月

<あなたは日本に来てよかったですか?>2019年1~2月

<外国の人と、どう共生?>2019年2月

<在留資格がない外国人のこと、知っていますか?>2021年4~5月

## 『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

### 投稿規定

#### 1. 投稿方法：

投稿は会員であり、かつ申し込みの時点で当該年度の会費納入が済んでいる方に限りま  
す。共著論文の場合は筆頭者が会員である必要があります。投稿を希望される方は、学会  
ホームページ上にある投稿申し込みの受け付けフォームからご送信ください。投稿申し込  
みの受け付け期間内に論文題目を届け出た方に、学会誌委員会から投稿承認の通知ととも  
に論文のひな形を送付いたします。本誌は年2回刊で、投稿スケジュールは以下のとおり  
です。

<上半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：2月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：3月末日 23：59（日本時間）まで。6月刊行予定です。

<下半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：8月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：9月末日 23：59（日本時間）まで。12月刊行予定です。

#### 2. 内容：

海外の日本語教育に関する「教育方法」「カリキュラムデザイン」「教材」「評価」「言語  
習得」「教育史」「言語（教育）政策」等の研究論文で、未発表のものに限ります。他学会  
誌等との二重投稿は受け付けられません。

#### 3. 使用言語：日本語を原則とします。

#### 4. 原稿料：お支払いしません。

#### 5. 審査：

投稿原稿は、複数名の査読委員による審査を受け、その結果を学会誌委員会に取りまと  
め、投稿者にお知らせします。審査結果は「採択」「条件付き採択」「次号以降への再投稿」  
「不採択」の4つで、「条件付き採択」の場合は、所定の期間内に修正を加え、査読委員の  
確認を経て、当該号に論文が掲載されます。また、査読結果によっては研究例会での発表・  
報告をお勧めすることがあります。

#### 6. 発行：

本誌に掲載される論文はオンラインジャーナル、ならびに冊子体で公表されます。また、  
テーマ別や国別などで再編集して発行する場合があります。

#### 7. 原稿送付先、および投稿に関してのお問い合わせ先：

投稿はE-mailでのみ受け付けます。また、投稿の方法に関するお問い合わせは以下の連  
絡先で常に応じます。本誌への投稿をお考えで、研究トピックについてご相談のある方は、  
十分な時間的余裕を持ったうえで、各号の投稿申し込みの受け付け期間以前に、学会誌委員  
会までご連絡ください。投稿受け付けの締め切りが近づきますと、次の号への投稿をお願い  
する場合があります。

E-mail [kgnk.info@gmail.com](mailto:kgnk.info@gmail.com) (学会誌委員会)

## 執筆要領

### 1. 投稿原稿の構成：

投稿原稿は、次の要素から構成されるものとします。この順序で書いてください。

- 1) タイトル（副題をつけることも可能）
- 2) 要旨（日本語 400 字以内）
- 3) キーワード（原稿中の主要名詞句 20 字以内を 5 つまで）
- 4) 目次（見出しを 2 段配列で）
- 5) 本文（図表を含む）
  - ①章・節・項構成は 3 階層までとします。
  - ②注は、脚注とします。
- 6) 参考文献一覧
- 7) 著者紹介

### 2. 投稿原稿の書式・分量：

- 1) 分量は資料等を含め 18 ページ以内で横書き。
- 2) 1 ページは A4 版横書き 43 字×36 行。
- 3) 本文は明朝体、タイトルと見出しはゴシック体、欧文（英文字の略語も含む）は半角文字を使用し、欧文の書体は century。
- 4) 接続詞および接続詞に類するものは、原則としてかな表記。  
例)「従って→したがって／例えば→たとえば」など。
- 5) 補助動詞はなるべくかな表記。  
例)「～してみる。／～していく。」など。
- 6) カタカナは全角入力。
- 7) 数字はすべて半角で、算用数字を使用。
- 8) 数、時間、順番を表すときは、1 人、2 つ、3 時、4 回、5 位、10 日など、算用数字を使用。1000 以上の数字は 3 ケタごとに「, (カンマ)」を入れてください。  
例)「1,000／189,125」など。ただし、年号表記（原則として西暦）は、「1998 年／2002 年」などとカンマなし。
- 9) マル数字の使用は可能です。
- 10) 「！」や「？」「／」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
  - 11) 「！」「？」の後ろは全角アキ。
  - 12) 句読点は「,」「。」で統一。
  - 13) ルビは、原則なし。
- 14) 図表・イラストを引用、転載する場合は、投稿者があらかじめ著作権者から転載の許可を得ておいてください。また転載する際は、原本の著者名、出版年、転載箇所頁も明記してください。図のキャプションは下部に中央揃えとし、表のキャプションは上

部に中央揃えとします。

- 15) テキストから長文の引用をする場合は、改行し全体を2字分下げてください。ルビや表記は、オリジナルに従うことを原則としますが、読みやすさを考慮して変更も可能です(変更して引用する場合は、事前に許可を得ておいてください)。直接引用の場合には、引用箇所の該当頁数を明記してください。

出典は以下の要領で表記してください。

著者名・出版年、『書名』・出版社名、または「論文題目」・『雑誌名』・該当頁

- 例) 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性 -」 国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性 -』アルク, 33-65

高嶋幸太・関かおる (2014) 『その日本語、どこがおかしい? : 日本語教師のための文型指導法ガイドブック』国際語学社

吉田一彦 (2001) 「埋め込み文をとまなう形式「～とき」の名詞句性と時間関係を標示する動詞述語形式-teiru/teita の交替」『横浜国立大学留学生センター紀要』8, 19-64

そのままの引用ではなく、少し変更を加えている場合も、上の要領で「……を利用」という形で注に出典を入れてください。

URL の場合は、ページタイトル・<URL>および参照した年月日を明記してください。

- 例) 日本語教材<<http://www.kaigainihongokyouiku.co.jp>> (2005年10月2日)

### 3. 参考文献について :

1) 言語別に分けず、著者の名字をアルファベット順で全部並べてください。

2) 欧文文献に関して

①書名(副題も含む)は斜体。

②副題はコロンのあと。

③以下の順で、例のように記入してください。

著者名・出版年、書名・都市名 : 出版社名、または論文題目・雑誌名・該当頁

- 例) Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & company.

3) 和文文献については、前記引用の箇所を参照してください。

4) 共著の場合、和文文献は「・(中黒)」で、欧文文献は「, (カンマ)」でつないでください。

\*原稿の体裁や表記法が執筆要領と異なる場合、受理されない恐れがありますので、ご注意ください。

4. 著者紹介について：

氏名（ふりがな付き）と、主な海外教授活動情報を最大5つまで掲載できます。ただし、固有名が特定されないよう、教育機関の種類や特徴のみを明示することとします。

表記例：

【主な海外教授活動の場】

|                |                 |
|----------------|-----------------|
| トンガ・政府中等教育機関   | 2000.12～2002.06 |
| マレーシア・民間語学学校   | 2004.06～2008.02 |
| タンザニア・政府高等教育機関 | 2009.08～2010.07 |

以上



## 編集後記

本号における論文の投稿状況をご報告します。投稿申し込みが9本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が7本、そして、査読を通り訂正作業を経て、掲載に至った論文が3本でした。

|          |                                                                                                                       |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | 海外日本語教育研究 第14号                                                                                                        |
| 発行日      | 2022年6月30日                                                                                                            |
| 発行       | 海外日本語教育学会                                                                                                             |
| 編集       | 海外日本語教育学会 学会誌委員会                                                                                                      |
| 表紙デザイン   | 鶴澤威夫                                                                                                                  |
| 本文デザイン   | 海外日本語教育学会 学会誌委員会                                                                                                      |
| HP       | <a href="http://kg-nk.jimdo.com/">http://kg-nk.jimdo.com/</a>                                                         |
| Facebook | <a href="https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai">https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai</a> |

海外日本語教育学会