

海外

k a i g a i

日

本

語

n i h o n g o

第17号

2024年1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、瀬尾匡輝、高嶋幸太、星亨、三浦多佳史、三原龍志、村上吉文、
村木佳子、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、村木佳子

広報委員会：鶴澤威夫*、星亨、三浦多佳史

学会誌委員会：蟻末淳、内山聖未、黒田直美、瀬尾匡輝、三原龍志*

学会誌本号担当査読委員会：新井克之、蟻末淳、内山聖未、久保田美子、黒田直美、
近藤正憲、瀬尾匡輝、高嶋幸太、八田直美、星亨、三浦多佳史、
三原龍志、村上吉文、村木佳子、谷部弘子（下線は外部依頼査読者）

名誉会長：佐久間勝彦

目次

【巻頭辞】

支配の道具であっていいのか

村上 吉文.....01

【報告】

活動概要と多角的アプローチ [広報委員会].....03

開催した研究例会 [例会委員会].....04

「日本語教師が ChatGPT で今できること」

石川 比奈子.....05

「南インドの日本語教育界における ChatGPT に対する受け止め方」

村上 吉文.....08

【投稿論文】

オンラインにおける「参加」の意味の再構築

—中国の成人日本語クラスでのバーチャルエスノグラフィーをもとに—

陳 静怡.....11

『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領.....32

編集後記.....36

巻頭辞

支配の道具であっていいのか

村上吉文

私たち海外日本語教育学会の世話人一同が設立趣意書を作る際、共通して感じていたことがいくつかあります。その一つは、第二次世界大戦の戦前や戦中のように、「日本語教育が支配のための道具として利用されてはならない」ということでした。これは設立趣意書の中の以下のような表現に現れています。

「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。」

しかし、日本が復興し経済的なピークを迎え、さらに少子高齢化へと変化していくうちに、日本語教育が一部で再び支配の道具として利用され始める事例が見受けられるようになってきており、これは大変残念に思っています。例えば、技能実習生の候補者に対する日本語教育の一部がその例です。もちろん、日本国内の多くの企業は良心的に実習生を受け入れています。その一方で外国人労働者を受け入れている企業の7割で労働基準法に違反しているという報告もあります（たとえば厚生労働省の令和6年9月5日のプレスリリースなど）。こうした状況は海外からも強い批判を招いており、国連人種差別撤廃委員会は技能実習制度について「債務奴隷型の状況のもとにある」と指摘していますし、米国国務省も人身取引であると批判しています。

このように批判されている制度に関わりながら、私たち日本語教師はどうすればよいのでしょうか。海外の送り出し機関で日本語を教える人たちの中には、自分の目の前の学習者が7割の確率で労働基準法違反の現場に送られることを知りながら、学習者が経営者と波風を立てない関係を続けるような日本語を教えている現場もあります。実を言うと、筆者自身も2008年の『しごとの日本語 IT業務編』というITエンジニア向けの教科書の中で、無理な残業を押し付けてくる日本人の上司に外国人のエンジニアが本意ながら従う会話モデルを載せていて、ここでは別の書き方もあったのではないかと残念に思っています。さらに私たち業界の取り組みとして努力不足を痛感させられるのは、そうした搾取に絶望した外

国人労働者が支援組織に駆け込んできた時、自らの状況を日本語で伝えられずに通訳が必要になる事態が多く報告されていることです。

これに対し、私たちが日本語教育業界として十分に対応ができていないかという、戦時中の日本語教育に対する真摯な反省がどこに行ったのか、口先だけで実際には何も反省していないのではないかと疑問に思わざるを得ないほど、心細い実績しかありません。

私たち日本語教育業界はこの状況にどう対応できるのでしょうか。私達の教える日本語が弱者の搾取に利用されるだけだと自覚しながらも、それでも明日も教科書に出てくる文型を肅々と順番に教えるしかないのでしょうか。確かに、私たちは搾取されている外国人労働者の待遇を直接改善することはできません。彼らが背負わされている借金を肩代わりすることもできません。ブラック企業から逃れた外国人労働者を自宅に匿うことも現実的な解決策ではありません。私たちは日本語教師であり、日本語を教えることしかできないのですから。

しかしそれでも、いや、だからこそ私たちにできることがあります。例えば、私たちは立場の弱い人たちに、自分の置かれている環境が法的に適切かどうかを調べるための日本語を教えることができます。例えば、残業代が支払われていない時に給与明細を見せながら「残業代がありません」と日本語能力試験のN5レベルの文法で経営者に伝える日本語を教えることができます。そして、同じような初級レベルの文型でも、支援者に自分の苦境を伝えるための語彙を教えることもできます。これは私たちが日本語教師だからこそ可能なのです。もちろん、そのためには文型中心の発想から行動中心アプローチへの発想の転換が必要ですが、これこそが今、日本の文化庁（日本語教育の参照枠）やヨーロッパ評議会（CEFR）が行動中心アプローチを推進している理由の一つです。

そして私たちにとっては幸運なことに、2022年11月に一般公開されたChatGPTを始めとする大規模言語モデル型の人工知能は、語学教育の風景を一変しつつあります。困難に陥っている学習者を救うための教材作成を非常に効率的に支援してくれているのです。例えば、「自分の住んでいる地域の最低賃金をたずねることができる」とか「給与明細をみて適切に賃金が支払われているか確認することができる」などのキャンドウで指示をすれ

ば、それに見合った会話モデルや語彙リスト、文法の説明なども学習者の第一言語の説明付きで自動的に生成してくれます。

もし私たち日本語教師が日本語教育を戦前や戦中のように支配の道具として使いたくないと思っているのなら、今すぐに業界全体でこうした取り組みを始めるべきではないでしょうか。やるべきことはそれほど大変では

ありません。苦境にある外国人労働者の行動をリスト化し、それを目標キャンドウとして教材化するだけでいいのです。海外日本語教育学会としては多様な研究を歓迎しますが、世話人グループの一個人として、筆者はこうした実践や研究が投稿されることを期待しています。私たちは今、動かなければなりません。一緒に世界をより良い方向へ変えていきましょう。

報告

活動概要と多角的アプローチ

広報委員会

(1) YouTube「にほんご地球カフェ」(音声配信)

2022年6月10日に配信を開始した「にほんご地球カフェ」は、昨年末の時点で計47回が終了し、計15名のゲストの方による赴任された国や地域でのお話を配信することができました。次回の放送は2月の予定ですが、50回目を最後に「にほんご地球カフェ」は終了する予定です。ご協力いただいた関係者やゲストのみなさん、また視聴者のみなさん、本当にありがとうございました。なお、50回終了後には今回の取り組みや改善を目的としたアンケートを予定しておりますので、ご協力をお願いできれば幸いです。

※YouTube(音声のみ)「にほんご地球カフェ」プレイリスト(収録テーマは以下)

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLgXW-er9et6wB740OnkcLltA2O4gnrp8s>

(2) ブログ

①『忘れられないあの教室』

地球のどこかで日本語教師として行った授業や、他の日本語教師の授業を見た経験、自分が受けた授業などの思い出を共有するブログです。皆さんからの投稿、コメント大歓迎です。ぜひご覧ください。

<https://wasurerarenaikyoushitsu.blogspot.com/>

②『私の忘れられない瞬間』

海外で日本語を教えた時や、あるいは教室の外でのできごとなど、現地での忘れられないエピソードを共有するブログです。昨年10月から新たにオープンしました。皆さんからの投稿をお待ちしています。読んだ感想や、自分もこんなことがあったよと言うコメントなども大歓迎です。

<https://wasurerarenai-shunkan.blogspot.com/>

(3) オンライン会員限定交流会

昨年8月19日に初めてとなるオンライン会員交流会を実施しました。参加者は5名でしたがざっくばらんなお話ができ、参加者それぞれの日本語教師としてのこれまでの軌跡やこれからについて、相互に語り合うことができました。参加者からは「普段はなかなかこのような時間は持てないので、へえーと思うようなことがあって、貴重なひと時でした」という声が聞かれました。今後もまたこのような時間を作っていきたいと思います。

(4) 各ウェブサイト更新

当学会のウェブサイトやSNS等を運営しております。今年度YouTubeにおいては過去最高のアクセス数となりました。

ホームページ

<https://kg-nk.jimdofree.com/>

Facebook

<https://www.facebook.com/KagaiNihongoKyouikuGakkai>

X

https://twitter.com/kg_nk

YouTube

<https://www.youtube.com/channel/UCakeZZGhvUkcd8goiaugvA>

「にほんご地球カフェ」

第1回-第3回：ウズベキスタン

第4回-第6回：キルギス

第7回-第9回：インドネシア

第10回：特別回 ウズベキスタンとキルギス

第11回-第13回：マーシャル

第14回-第16回：オーストラリア

第17回-第19回：北方領土(択捉島)

第20回-第22回：ロシア(ウラジオストク)

第23回-第25回：タイ(ムグダハン)

第26回-第28回：シリア

第29回-第31回：エルサルバドル

第32回-第34回：中国(黒龍江省)

第35回：特別回 制作スタッフと振り返り

第36回-第38回：コートジボワール

第39回-第41回：グアテマラ

第42回-第44回：トンガ

第45回-第47回：アイスランド

第48回-第50回：バングラデシュ(予定)

報告

開催した研究例会

例会委員会

2023年度第2回研究例会を2023年10月14日(土)16:00-18:00に、zoomによるオンライン形式で開催しました。『フィリピンの日本語教育を通しての変容』をテーマに、同国の日本語教育に取り組んでいらっしやったお二人が、下記のタイトルでお話ししてくださいました。

第1部「フィリピン人日本語教師のダイナミズム

—東南アジア5か国の日本語教育比較をもとに—

発表者：古川嘉子(帝京大学 外国語学部国際日本学科 教授)

第2部「フィリピン日本語教育体験記：コロナ前後の私の挑戦と発見」

発表者：木村賢輔(MONOVERX 株式会社代表)

例会後のアンケートには、フィリピンの日本語教育の現状、パンデミック中の教育の様子について理解を深めることができたという肯定的なご意見が多数寄せられました。特に、ユニークな教育実践、学術中心と実践中心のバランスが取れた比較的な視点、公教育や民間語学学校など多角的な視点からの情報提供、現地の事情や教室の意味についての具体的な話、第 1 部と第 2 部の組み合わせや連続性などを評価する内容が窺えました。

また、発表後の質疑応答セッションでは、ノンネイティブ教師の活躍の意義、教師育成の確立について問う質問から、学校教育の意味とは？教室の存在意義とは？といった学校教育の本質的な意義や教室の役割についての議論がなされ、参加者間で深い対話が展開されました。

ご発表者お二人をはじめ、ご参加くださったみなさま、ありがとうございました。

次回の研究例会は『コロナ後の私たちにとっての教室の価値とは』というテーマで、2024 年 2 月 10 日(土)にオンライン開催の予定です。

以下に、2023 年度第 1 回研究例会『AI と世界の日本語教育』の発表後記として発表者お二人にまとめていただいた原稿を掲載します。

報告

日本語教師が ChatGPT で今できること

カルガリー大学
石川比奈子

1. 背景と本報告の目的

報告者は、2022 年 12 月から 2023 年の 6 月まで、ChatGPT の無料版を使用してきた。本例会で「日本語教師が ChatGPT でできること」と題して発表を行った。ChatGPT は日々進化しているが、今現在 ChatGPT で日本語教師に何ができるか考えてみた。「例文、語彙など思いつかない」、「新しいアイデアが欲しい」、「採点、宿題、テスト作成が大変だからなんとか時短したい」、「教える以外の仕事が多くて効率化したい」など日々教師が抱える問題が少しでも解決できるヒントになればと思い発表した。本稿では発表の中から読解問題の実践、読解問題作成、作文の採点の際どのように ChatGPT を利用すれば効果的であるかを中心に紹介する。

2. 授業実践例；読解練習（中級）

まず初めに、読解練習の授業の時に使った例を紹介する。2023 年の冬学期の中級のクラスは 23 人であった。教科書は『まるごと B1』を使ったが、まるごとの読解問題を解く際、クラス内の日本語読解レベルの差が激しく授業の時間調整に困っていた。読解問題の漢字が全然読めなかったり、読めるがとても時間がかかったり、語彙が難しすぎたり、同じ問

題を決まった時間で全員解くのは難しいクラスであった。そのような場合の解決例の1つとして、ChatGPTに3種類の読解の要約を作ってもらった。要約の長さは100字と共通にしたが、ChatGPTの指示文(プロンプト)に「JLPTN3レベルのもの」、「日本語学習者2年目」、「4歳にもわかるように」、「ふりがなをつける」、などと条件を調節した。学習者がその4種類の要約の中で自分で読めそうな要約を選んでもらい、読解問題の本文の内容をそれぞれのレベルで理解してもらった。その後グループで読解問題の内容を話し合い、問題を解かせたところ、いつもよりスムーズに進んだ。さまざまな要約を提供することによって、読解問題がむずかしいと感じる学習者でも内容が理解でき、プレッシャーを与えず、レベル差に対応することも可能だとわかった。

3. 問題作成の例

3.1 読解問題作成の例

ChatGPTに図1のような読解問題を作成してもらいたい場合、無料版では、プロンプトを調整しても、1から読解問題を作成してもらうのはレベル調整などかなり難しかった。したがって、AIに最初からいいものを作成してもらおうと期待するより、AIに真似をしてもらうほうが期待に沿った答えがでる可能性が高いとわかった。

読 解 問 題

山田先生へ

お元気ですか?お誕生日おめでとうございます!すみません、少し遅くなってしまいました。お祝いの気持ちを込めてメッセージを送ります。

最近、私は仕事がとても忙しく、同僚たちと一緒に新しいプロジェクトに取り組んでいます。会社の方針変更により、新しい製品の開発を仲間たちと協力して頑張っています。

一方で、私生活では、新しい趣味を見つけ、楽しんでいます。先月、料理教室に通い始めたのですが、とても充実しています。新しいレシピを見つけるのは、難しいですが、おいしい食事ができるとても嬉しいです。

次にお会いする時には、ぜひ、私が作った料理を振る舞いたいです。また、先生の近況もお伺いしたいです。先生のお子さんは、また大きくなったでしょうか?ご家族との時間を大切に過ごされていることを祈っています。

今後とも、どうぞお体に気をつけて、次にお会いできるのを楽しみにしております。

シェリル

レベル：中級レベル (B1)

1 本文→

2 新しい単語→ 新しい単語
 趣味：hobby
 料理教室：cooking class
 レシピ：recipe

3 正誤問題→ 問題
 本文の内容とあっていものには○を間違っているものには×をつけなさい。

() シェリルさんは山田先生の子供について聞いている。
 () シェリルさんは音楽が好きだと聞いている。
 () シェリルさんは新しい趣味として料理教室に通っている。

書かせる問題→ シェリルさんはどんな仕事に転職しましたか?

図1 ChatGPTで作成した読解問題の例

具体的には、あらかじめ自分で作成した読解問題の本文を用意し「少し内容を変えて同じような文章を書いてください」とプロンプトに入れる。本文ができれば、語彙をコントロールしたい場合は、例えば、JLPTのN1やN2の語彙だけの新しい単語リストを作ってもらったり、日英の語彙リストを作ってもらったり、教師がそこから難しい単語だけを厳

選したりすることもできる。さらに、正誤問題、4択問題、自由回答などを ChatGPT に作ってもらうことも可能である。その際、図2のように、必ず具体的な問題例をプロンプトに入れると簡単すぎる問題は避けられることがわかった。Kai 2023 では、問題作成について「学習者に特化したものではありません。講師が考えている学習目標に合致していません。そのため、そのような質問は比較的明白で簡単に答えることができることが多いのです」と述べている。したがって、あくまでも自分で試験作成を行っている時に、アイデアをもらうという気持ちで ChatGPT を使ってはどうだろうか。気をつけないといけないのは、より理想的なものを ChatGPT に求めてしまい、時間の沼にはまって逆に効率が悪くなってしまうこともある。まずは自分で考えて、思い浮かばない場合 ChatGPT にヒントをもらうのが効率的な使い方だと思われる。

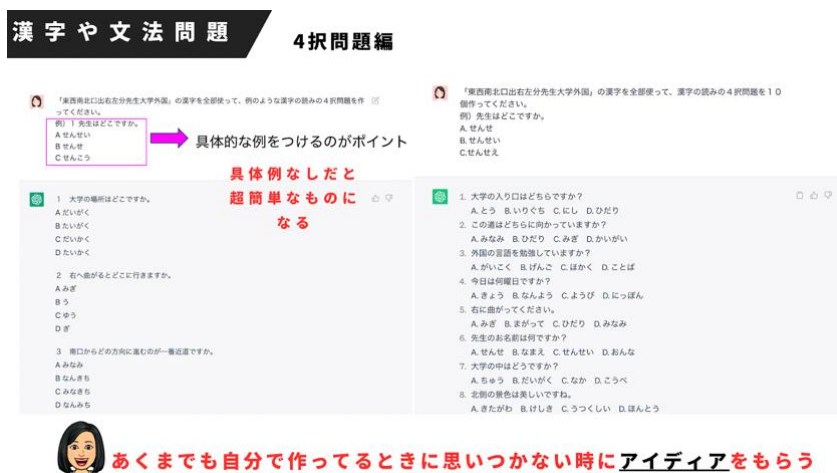


図2 ChatGPT で作成した漢字や文法問題の例

4. 作文の採点

教師の仕事は教材作成や試験問題作成だけではない。試験を作れば採点もあるし、日々のメール確認、カリキュラム作成、推薦状作成など、数えればキリがないほど細かい業務がさまざまある。その中でも作文などの採点は、いつもかなり時間がかかってしまう。採点のコメントが浮かばない、採点が進まないという経験をした教師は少なくないのではないかな。少しでも時短するために、例えば、採点のルーブリックを ChatGPT に使ってもらったり、簡単な文法説明もさまざまな言語で ChatGPT に作成してもらうこともできるだろう。細かい採点も EditGPT などの機能を ChatGPT に加えれば、可能である。ただし、間違いを全て学習者に伝えても、相手に正確に伝わるかと言うことを今一度考えてほしい。さまざまな考えがあり、学習者の中には間違っている所を全部教えてほしいという学習者もいるだろう。そのような学習者を除けば、真っ赤に添削された作文を受け取った時、やる気を無くしたり、自信を無くしてしまったりする学習者もいるのではないかと思う。全ての間違いを指摘するのではなく、「この部分を直せばもっとわかりやすくなる」など採

点を受け取ったものが、次に改善ができるような、そう行動できるように、教師は採点をするべきなのではないかと思う。ChatGPT を使うことによって、一瞬で大量の情報を手に入れることも可能であるが、情報がうまく伝わらなければ逆効果である。上手に情報を整理して、相手に伝わるように採点を行う必要がある。

5. まとめと今後

今後 ChatGPT などの AI の進化は止まることがないであろう。便利なツールが次々と出てきて AI 疲れをしてしまう教師もいるだろう。まずは、ChatGPT を自分の「新人アシスタント」だと思って仕事をふってみてはどうだろうか。試験問題の作成で行き詰まった時、アイデアをもらえる可能性もある。ただし、ChatGPT は新人アシスタントだから、丁寧に具体的に目的を指示し、指示（プロンプト）が伝わらなければ補足説明をするなど工夫しよう。今後、上手に ChatGPT と付き合っていくことで、仕事の効率化や時短が期待できると考える。

参考文献

- Ali, J.K., Shamsan, M.A., Hezam, T.A., & Mohammed, A.A. (2023). Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Journal of English Studies in Arabia Felix.
- Firaina, R., & Sulisworo, D. (2023). Exploring the Usage of ChatGPT in Higher Education: Frequency and Impact on Productivity. Buletin Edukasi Indonesia.
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. Contemporary Educational Technology.
- Lu, K. (2023). Can ChatGPT Help College Instructors Generate High-quality Quiz Questions? Human Interaction and Emerging Technologies (IHET-AI 2023): Artificial Intelligence and Future Applications.

報告

南インドの日本語教育界における ChatGPT に対する受け止め方

国際交流基金日本語アドバイザー・当学会世話人
村上吉文

報告者は 2023 年 6 月 10 日に海外日本語教育学会 2023 年度第 1 回研究例会で標記の発表を行った。発表の動画は同学会の公式サイトで公開されている。

ここでは OpenAI の大規模言語モデル ChatGPT で利用できる「Video Summarizer AI」を利用してこの動画を文字化し、報告に代える。なお、報告者が内容に問題がないことを確認したうえで、ここでは上記 AI が要約した内容をそのまま載せている。

また、上記 AI による要約の過程も参考資料として公開する。

ChatGPT の言語教育への影響:

報告者は、南インドにおける日本語教育での ChatGPT の使用とその受け止めに焦点を当てて考察した。ChatGPT の導入が教育方法や教師の役割にもたらす可能性のある変化を指摘し、言語教育における AI の利用が伝統的な教育方法に与える影響を検討した。

ワークショップと調査の結果:

バンガロールで実施されたオンラインワークショップとオフラインワークショップの結果を報告者は紹介した。これらのワークショップで、日本語教師たちの ChatGPT に対する認識と実際の使用状況を調査した。その結果、教師たちの間に ChatGPT に関する知識と使用経験に幅広い差があることが判明した。

技術導入の課題:

報告者は、教育分野における技術の急速な導入を強調したが、ワークショップ中の技術的問題や、調査への低い応答率などの実際の導入における課題も指摘した。これらの課題は、新しい技術を教育現場に統合する際の重要な考慮事項である。

ChatGPT を脅威とする認識:

言語教育における ChatGPT の潜在的な脅威としての教師の認識について報告者は議論した。多くの教師が ChatGPT を脅威と見なし、これは教育における AI の影響に対する懸念を反映している。一部の教師は、AI の進化が教師の役割を脅かす可能性があると感じていることを指摘した。

ChatGPT の能力のデモンストレーション:

報告者は、言語学習と教育における ChatGPT の様々な使用例を示した。これには、ヒンディー語と日本語の物語作成、会話練習、文法と語彙の説明などが含まれる。また、ChatGPT が学習者の疑問に対応する能力や、言語教育における潜在的な活用方法についても説明した。

教育職への AI の影響に関する研究:

報告者は、言語教師を含むさまざまな職業に対する AI の影響に関する研究を紹介した。この研究によれば、言語教師は AI の影響を受けやすい職業の一つであり、これは教育分野における AI の普及とその影響を考慮する上で重要な情報である。

教師への推奨事項と経験の重要性:

報告者は、言語教師が ChatGPT を実際に試し、その潜在能力と限界を理解することを推奨した。教師が自ら AI ツールを体験することで、その利点と制限を理解し、教育方法に統合する際の意味決定に役立つとされている。

言語レベルと ChatGPT の理解度に関する懸念:

報告者は、聴衆からの質問に応じて、ChatGPT が異なる言語能力レベルをどの程度理解しているかに関する懸念を説明した。特に、日本語教育において、ChatGPT が異なるレベルの学習者に適切に応答できるかどうかの問題となっていることを指摘した。これは、AI を言語教育に導入する際の重要な考慮事項である。

参考資料:

報告者による発表のスライド

https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vSTuIvu8fXCIqBmsmjY87E1WyJ6W0NNFjx2bAe4xSt46Pb_7b4rOQGL1NFI2Z_Bz9QnnZ30jVXT1M-7/pub?start=false&loop=false&delayms=3000

報告者による発表の動画

<https://kg-nk.jimdofree.com/%E7%A0%94%E7%A9%B6%E4%BE%8B%E4%BC%9A/%E9%81%8E%E5%8E%BB%E3%81%AE%E7%A0%94%E7%A9%B6%E4%BE%8B%E4%BC%9A/2023-%E4%BB%A4%E5%92%8C5-%E5%B9%B4%E5%BA%A6/>

同動画の QR コード

QR Code for YouTube Video



「Video Summarizer AI」による要約の過程

<https://chat.openai.com/share/93e5681c-d574-438c-abe6-574f79fd9290>

投稿論文

オンラインにおける「参加」の意味の再構築

中国の成人日本語クラスでのバーチャルエスノグラフィーをもとに

陳 静怡

【要旨】

本稿は中国の民間の日本語教育機関がオンラインプラットフォームを利用して運営する初級日本語のクラスでのバーチャルエスノグラフィーを通して、オンライン環境における日本語学習の過程を明らかにするものである。学習コミュニティへの参加過程を複数の視点から、また、コミュニティ内外の社会的文脈と絡めながら分析した。その結果、(1)オンラインコミュニティへの参加方法は多様であり、クラスの外部者の開発者や教師からは参加の様相が見えない「傍観的学習」が存在すること、(2)クラスコミュニティにおいて「参加」の意味は外部者が期待している安定した積極的な発言・投稿ではなく、「個人が願う通りの生き方を遂行していくために、オンライン環境を最大限に役立てる使用法」として、学習者の内部で構築されていることが分かった。この参加に対する外部と内部の捉え方のズレは遠隔日本語教育の改善に対して、参加を促す取り組み以外の支援策を示唆している。

【キーワード】 遠隔教育・学習コミュニティ・エスノグラフィー・参加・社会的文脈

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| 1. 研究の背景：中国のオンライン教育ブーム | 5.2 夜食に関する雑談 |
| 2. オンライン環境における参加状況 | 5.3 雑談における話題転換 |
| 3. 理論的枠組み | 6. 相互行為から観察できない行動 |
| 3.1 言語社会化論からみた参加 | 6.1 Kの場合 |
| 3.2 実践コミュニティ論とその限界 | 6.2 Bの場合 |
| 4. 調査・分析方法 | 7. 考察 |
| 4.1 対象クラスについて | 7.1 コミュニティにおける参加の軌跡 |
| 4.2 調査概要 | 7.2 参加を取り巻く社会的文脈 |
| 4.3 調査協力者 | 7.3 オンラインコミュニティにおける「参加」の意味 |
| 4.4 データ分析 | 8. おわりに |
| 5. 相互行為に見る参加者の役割 | 参考文献 |
| 5.1 実践のルーチンの習得 | |

1. 研究の背景：中国におけるオンライン教育ブーム

2020年から続く新型コロナウイルス感染症の蔓延は従来の対面教育の実施に多大な困難をもたらし、遠隔教育は非常時の対応方法だけではなく、教育の新たな可能性を拓くものとしても認識されるようになった。遠隔教育の充実は多くの労働人口と学習人口を抱える中国にとって、教育の平等や公平性の担保の面で特に意義深く、国家主導のもとで遠隔教育が推進されている。2013年から大規模オープンオンラインコース（MOOC=Massive Open Online Course）の開発

が全国で開始され、特に、2015 年、政府は「大学主体・政府支援・社会参加」の体制でオンラインコースの開発に取り組む指針を公表し、中国では前例のない勢いで MOOC ブームが起こった (劉, 2017)。

政府と大学の連携によるオンラインプラットフォームが立ち上げられ、高品質のアカデミックな教育リソースが無料で公開されている一方、滬江を代表とする民間企業も自社のプラットフォームを構築し、外国語学習や留学、進学、資格試験など実用型コースを有料で提供している。2022 年の時点で、中国のオンライン教育プラットフォームにおけるコース数は 6.19 万に達し、登録者数は 4.02 億人にもものぼり、いずれも世界トップレベルであると報告されている (中国教育部, 2022)。外国語科目は大学の中心的な学問分野ではないため、他の学科と同様の財政的・技術的支援を得ることが難しく、政府と大学主導のプラットフォームではコースの構築が遅れている (崔など, 2014)。一方、民間のプラットフォームでは外国語学習のコースが幅広く提供されており、学習者の間でも認知度が高く、特に滬江による CCTalk は外国語学習において最もよく利用されている (黄・周, 2017)。日本語学習に関しては、基礎知識のない学習者向けの基礎日本語型コースの利用者が最も多く、利用者の中心は学生で、他にも会社員やフリーランスなど利用者は多岐に亘る (張, 2021)。

中国のオンライン教育が急激に発展を遂げた時期、筆者は CCTalk で日本語のオンラインコースを提供している民間の遠隔日本語教育機関 S 校に勤めていた。S 校では、学習者の募集時から開講初期の間はクラスにおける学習者間のやりとりが活発であるが、しばらくすると、徐々に授業に出席する学習者が減り、クラスでの発話も急激に減少するという傾向がクラスの間で共通して見られた。本稿はこの参加者・発話の減少という事象を研究の対象とする。中国の成人向けの初級日本語のオンラインクラスでの調査に基づき、オンライン学習における参加のあり方を明らかにし、遠隔プログラムの開発者や教師にオンライン環境における学習支援に携わる際の学習者の視点を提供することを目指す。

2. オンライン環境における参加状況

日本語のオープンオンライン教育に関する研究はプログラム開発が中心となっている。日本では JMOOC で開講されていた「NIHONGO Starter」や、世界的プラットフォーム edX で無料で配信される「世界の日本語音声教育」のほかに、国際交流基金が制作と運営に取り組んでいる「まるごと日本語オンラインコース」も近年受講できるようになった。日本ではコースの開発・運営は国際交流基金が中心に担うことが多いのに対して、中国では大学単位でチームで取り組む傾向が強く (張, 2021)、国家政策による働きかけにより開発が急速に進み、2023 年 9 月の時点で「中国大学 MOOC」一つのプラットフォーム内だけで 50 もの日本語学習コースが配信されている。

プログラム開発のほか、プラットフォームで記録されたデータに基づく調査報告も散見され、学習者のクラスコミュニティへの参加が重要視されていることが多くの報告で共通して見られた。講座とは別に学習者が自由に議論できる SNS 上のコミュニティを設置したり (篠原・築島,

2015)、教師が掲示板のやり取りに関与し、議論の活性化に寄与するプログラムもある(千葉ほか, 2018)。張など(2018)による「大学日本語」コースでは、授業内容の議論や質疑応答のためのフォーラムが設置され、そこでのパフォーマンスは成績評価に加算される仕組みになっており、フォーラムでの書き込みと評価を結びつけることで、コミュニティへの参加を奨励している(張など, 2018)。ところが、実際にはコースの掲示板では書き込みが全体的に少なく(千葉ほか, 2018)、書き込みゼロのフォーラム、教師やTAによる投稿しかないフォーラムが多く存在していることが多数報告され(孫など, 2020)、学習者によるコミュニティ参加はプログラムの開発者や教師が期待しているほどのものではなかった。

教育機関の対面教室において、授業参加は授業への貢献を示すものとして、成績評価の一端を担い、出席や挙手、発言など教師にとっての可視的な指標によって計られることが多い(DeBoer, et al., 2014)。一方、オープンオンラインコースは年齢や学歴、既有知識などの登録制限をほとんど設けず、あらゆる背景、多様な目的を持つ学習者に対して開かれている。コースの登録者は成績評価よりも、自らの学習目的の達成が優先されるため(Koller, et al., 2013)、評価によって動機づけられる従来の参加の枠組みは対面授業と同じように機能できなかったであろう。また、非同期コースの使用は、自分のペースで学習することを可能にし、教師の見えないところで、学習行動の多様性はさらに広がる。このように、対面教室における教師の見える、評価できる「参加」をオンライン教育の文脈にそのまま適用することには問題があり、オンライン環境における参加の意味を理解するためには、オンラインの日本語学習過程に着目し、プログラム開発者や教師に加えて学習者の視点からも捉える必要がある。

3. 理論的枠組み

オンライン環境において、学習者は常に教師、クラスメート、リソースによって構成されるコミュニティに置かれ、人、ものが複雑に絡み合う中で学習を進めていく。学習過程を他者との関わり合いの中で捉えるために、コミュニティへの参加の変化を記述する以下の理論的枠組みに着目した。

3.1 言語社会化論からみた参加

言語社会化論(Language Socialization, 以下LSとする)は、言語使用とそれを取り巻く文化的・社会的環境に相即不離の関係があるという言語人類学的視点に立つアプローチである(砂川, 2019)。LSは幼児の第一言語(以下L1とする)の習得研究に端を発している。言語習得を他者による明示的・暗示的な社会化の過程として捉えることで、それまで別々の文脈で議論されていた言語的発達と社会文化的発達を結びつけた(Ochs & Schieffelin, 2008)。この理論は言語習得を主体が言語のスピーチコミュニティに新たに参加し、コミュニティの有能な一員として社会化される過程として捉えている。この過程は新参者と熟達者の相互行為の中で達成され、社会化の最終目標は対象コミュニティの「言語上の習慣、語用論に関する知識、適切なアイデンティティやスタンス、イデオロギーの受容、目標集団の行動や規範的な実践の習

得」(Duff, 2007, p. 310) とされている。言語社会化は生涯に亘る過程であり、人生の異なる段階で個人が学校や仕事、第二言語 (以下 L2 とする) のスピーチコミュニティに参加するたびに起こる (Duff & Talmy, 2011)。そこで問題になるのは、L1 の社会化は環境に恵まれた幼児が専門性を持つ大人の支援のもとで、モノリンガルのコミュニティで有能なメンバーとして育っていくという線形的で、安定的で、完結した過程を想定しているが、L2 の社会化はそうはいかない (Duff, 2003)。なぜなら、成人の L2 学習者は複数の言語的、文化的コミュニティに跨って参加しており、どのコミュニティにどこまで参加するかの交渉は常に個人の中で行われ、各コミュニティへの帰属意識も変化している。将来の軌道や目標が L2 コミュニティへの参加を必要としない、あるいは L1、L2 のコミュニティへの参加を同時に行えないと判断した時、学習者は L2 コミュニティの熟達者になることに躊躇し、もしくは周縁に留まる (Duff, 2007)。このように L2 の社会化の目標は既定のものではなく、多樣的、流動的で、交渉されるものであり (Zuengler&Cole, 2005)、必ず L2 使用の再生産に繋がるわけではなく、ハイブリッドな言語使用や L2 の不完全な流用に繋がる場合もある (Duff, 2007)。オンライン環境における L2 の社会化は特に複雑であり、仮想空間において、新参者は L2 のオンラインコミュニティ特有の記号的レパートリーやコミュニケーションスタイル、規範的な相互行為のパターンを習得し、自らの役割も獲得し、社会化されていく (Reinhardt&Thorne, 2017)。

以上のように LS は相互行為の縦断的变化から、コミュニティへの参加の変容を観察し、言語・文化の学習を説明する視点を与えてくれる。また、学習者の主体性、学習軌跡の予測不可能性、多方向性 (Duff, 2007) を考慮して、特定の社会歴史的な文脈の中で、L2 コミュニティへの参加の新たな形態の創発 (emergence) と社会化の過程における人と人の交渉の様相を記述する枠組みを提供する (Wortham, 2005)。ところが、LS が想定している言語使用のルールや規範を共有する話者の集団であるスピーチコミュニティ (Gumperz, 1968) は、実際には性別、年齢、社会階級などといった抽象的な特徴を考慮した上で、場所や人口で定義されることが多く、特定の社会的実践に参加し結ばれたコミュニティはこの概念では十分に捉えきれない (Eckert & McConnell, 1992)。実践に取り組む主体の動的な人間関係が参加にどのように影響し、主体の意識がどのように変容するかを記述することも困難である。そこで本稿では次節で述べる実践コミュニティ論を併用した。

3.2 実践コミュニティ論とその限界

実践コミュニティ (Community of Practice, 以下 CoP とする) とはある共通の取り組みに参加し、そのやり方と意味を共有する集団のことであり、社会的な境界によって決められた制度的な構造ではない (レイヴ & ウェンガー, 1991)。ここでは、多様な動機をもつ参加者が相互に関わり合いながら実践に従事しており、コミュニティにおいてそれぞれの役割を獲得し、多様な関係性を形成している (Wenger, 1998)。お互いに折り合いをつけながら活動に取り組む中で、参加者の間では言葉、ルーチンを共有するようになり、この共有されたレパートリーは参加者の間の意味交渉の資源となる。

CoP における個人の学習を記述するのにレイヴ & ウェンガー (1991) は正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation, 以下 LPP とする) を提唱している。LPP は学習を「学習主体が実践共同体の正式メンバーとして、学習のためのリソースが巧みに構造化されている実際の活動に参加し、その参加形態を徐々に変化させながら、より深く実践共同体の活動に関与するようになる全過程」(西口, 1999, p. 12) として捉えている。ところが、新参者の一直線の求心的な参加によって、熟達者が置き換えられることもあり、CoP には世代間の対立・競争という力関係が潜在している。

Wenger (1998) は不参加の持つ、周辺の (peripheral) 側面と周縁的な (marginal) 側面を分けて論じている。前者は一つ上のレベルの仕事に参加しないことで、現在のレベルの実践に参加したり、一つ上のレベルの仕事を観察することであり、将来の参加を可能にする積極的な概念である (松本, 2017)。一方、後者は、たとえば、教師との信念のズレによってクラスへの参加に躊躇し、今後参加する見込みもない学習者 (Norton, 2001) のように、参加が制限されている点に焦点を当てる。対面の日本語教室における不参加に関する議論は多いが、オンライン環境における学習者の不参加には光が当たることがまだ少ない。

ここまで述べてきたように、CoP は L2 学習者が参加し、人間関係を築き、自らの役割を獲得する特定のコミュニティの記述に豊かな分析道具を与えるものである。しかし、Duff (2008) が指摘するように、CoP の根本にある、ある特定のコミュニティへの参加を言語・文化の学習を測る唯一の尺度ではなく、特定の社会歴史的な文脈の中で、参加がどのような意味として構築されているかを再考する必要がある。LS は特定の共同活動で結ばれたオンラインの日本語学習コミュニティを把握しきれないが、複数のコミュニティに跨っている L2 学習者の主体性を考慮したこの理論は CoP 論を補完できる。

以上を踏まえ、本稿は LS をもとに、学習者が L2 学習のオンラインコミュニティの相互行為への参加を通して、コミュニティの記号的レパートリーや社会文化的知識などを獲得していく過程を記述する。また、CoP を併用し、相互行為によって生まれたオンラインコミュニティの人間関係が参加に与える影響を明らかにし、参加の意味をオンラインコミュニティの社会歴史的な文脈と関連して検討する。

4. 調査・分析方法

4.1 対象クラスについて

中国の民間の日本語学校がオンラインのプラットフォーム CCTalk を利用して運営するクラスを対象とした。これは日本語能力試験 (JLPT) の N4 レベルの合格を目指すクラスであり (以下 N4 クラスと略す)、2020 年 11 月 20 日～2021 年 2 月 5 日の 11 週の間が開講されていた¹。参加者は学習者 87 名、教師 5 名 (1 名が日本語ネイティブ教師) と TA3 名であった。学習者の年齢・職業は多様であり、特に成人学習者が多かった。N4 クラスは授業が開講されるプ

¹ 授業は 2021 年 2 月 5 日で終了するが、学習者は 4 月 11 日まで授業動画を視聴でき、教師の支援を受けられる。

プラットフォームのほかに、授業外の交流のために、中国で広く使用されている SNS の WeChat も統合して、運営されている。

N4 コースは大きくプラットフォームの授業、SNS グループの議論とアプリでの課題提出の三つの部分からなっている。プラットフォームでの授業はオンデマンド型講座とライブ授業に分けられている。講座では文法と会話文の解説を含んだ動画が提供されており、毎週 3 時間分の動画が公開される。学習者は都合のいい時間帯に自由に受講できる。ライブ授業は週に 3 回開講され (2 時間/回)、講座では解説した内容の復習と運用を目的に、3 名の教師が交替して学習者とやり取りをしながら、授業を行う。講座と授業は全て録画としてプラットフォームに保存され、コース終了後の 2 ヶ月後まで視聴できる。SNS グループでは学習に関する質疑応答が行われており、教師による学習支援のみならず、学習者間で日本語と中国語を混ぜて雑談したり、お互いに助け合ったりすることも多かった。ライブ授業で集まる時間は限られているため、いつでも・どこでも他者にアプローチできるのは SNS グループである。学習者は SNS グループを中心とした相互行為への参加を通して、人間関係を構築し、N4 クラスでの役割を形成していく。SNS の WeChat からは課題提出用のアプリに登録でき、そこでは講義で解説した内容に応じて、日ごとに課題が更新される。学習者が提出した課題は TA が添削を行うが、他の学習者も自由にコメントをつけることができる。講座を閲覧した上で、ライブ授業でトレーニングを行い、SNS グループで質問し、課題を完成するというシラバス通りの受講方法を教師は推薦しているが、単位認定や資格取得とは関係ないこのクラスにおいて、学習するかどうか、コースのどの部分をどのように利用するかは学習者自身の判断で決められ、自律学習が求められている。

表 1 N4 クラスのコースの構成

コースの構成	学習活動	
プラットフォームの授業	オンデマンド型講座	文法と会話文の解説を含んだ動画を視聴する。
	ライブ授業	講座で解説した内容を復習し、実践する。
SNS グループの議論	日本語学習についてお互いに助け合う。	
アプリでの課題提出	課題を完成し、提出する。	

4.2 調査概要

本調査では、バーチャルエスノグラフィー (Hine, 2000) の手法を採用した。これは研究者があるコミュニティの人々の社会的実践に長期にわたって没入し、人々の暗黙の了解を明らかにするエスノグラフィーの手法を、オンライン環境で生まれた文化の探究に応用したものであり、「バーチャル環境で行う、バーチャル環境に対する、インターネットを手段として採用するエスノグラフィーのことである」(Hine, 2000, p.65) と定義されている。アナログ世界のエスノグラフィーと同じように、研究者は現場内部の人のイーミック²の視点と自らのもとのエ

² 社会科学では社会・文化の意味に関する視点をイーミック (emic) とエティック (etic) に分けている。前者はコミュニティ内の人々がどのように認識しているかの視点であり、後者はコ

ティックの視点を往還し、フィールドで起こっていることの意味を理解し、それを外部の世界へ伝える (小田, 2010)。

オンライン空間のフィールドは多所的 (multi-sited)、移動的であるため、調査者がフィールドに長期的に没入するのは難しく、参与観察の方法にも変化が求められる (Hine, 2000)。そこで Hine が提案した対象コミュニティの活動に関わりながらも、双方が同じ時間・空間を長期に共有する必要のない断続的に参与する観察の方法を選び、N4 クラスの活動が行われる一連の空間で調査を行った。面識のない学習者とのラポールの構築が難しいため、「体験者としての参加者」(Walstrom, 2004) の立ち位置をとり、観察だけではなく、学習者と積極的に関わりあうようにした。このスタンスをとることは、フィールドの人々の意味形成の過程に関する洞察が得られ、分析への橋渡しとなるとされている。フィールドに参加することによって、なんらかの影響を及ぼすことは避けられない。本研究はその影響を受け入れる質的研究の立場から、研究者が研究に与える影響、そしてそのことによって、研究者自身に返ってくることについて省察する姿勢をとる (八木・中山, 2021)。このリフレキシビティはバーチャル・エスノグラフィーの有力な「ツール」であり、研究者がリフレクシブであることは対象コミュニティの理解にも寄与すると言われている (Hine, 2017)。

調査は以下の手順で行った。S 校の責任者の同意を得て、コース開講前に N4 クラスの SNS グループに入り、日本語教育を専攻する大学院生である当時の身分と本研究の目的、N4 コースに関するデータは学術目的で収集していることを伝えた。その後、ライブ授業に毎日参加し、よく発言する学習者とその行動を観察した。また、SNS グループのチャットにも参加し、学習者を励まし、助言しながら、日々のチャットの集計を行い、クラスで話題になったことや学習者間の関係性に関する推論をフィールドノートに記した。N4 クラスは全体的にコミュニティのやり取りが活発なクラスであるが、コースの後半になると学習者のライブ授業の出席、SNS グループの発言が減少するという傾向は依然として見られた。その中で、クラスで発言・投稿が多く、目立っていた学習者に対してインタビューの協力を依頼した。調査協力を得た学習者に対して、学習者の母語で半構造化インタビュー (クヴァール, 2007) を行った。日本語学習の動機、N4 クラスでの学習目標と実際の学習状況、クラスの間関係に関する質問をし、プラットフォームのログデータの使用に関する許可を得た。

4.3 調査協力者

本稿では学習者 K と B の事例を取り上げる。2 人とも中国在住の 30 代の社会人男性で、K は日本文化への関心から日本語学習を開始し、S 校の N5 のコースを終了した後 N4 に上がった。一方 B は日本語を独学したことがあり、最近日本への留学を検討しているため N4 から日本語を学び直すために、途中から N4 クラスに入った。

コミュニティで起きている物事を外部の世界と比較する研究者の視点を指す (アングロシーノ, 2016)。

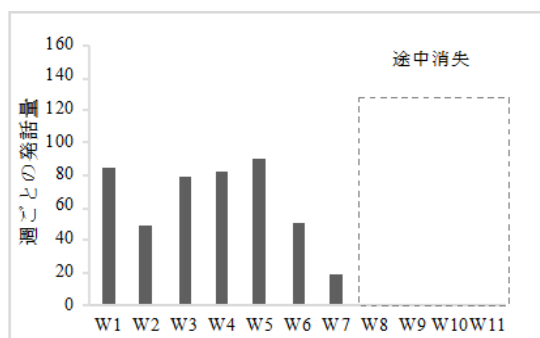


図1 Kの発話量の推移

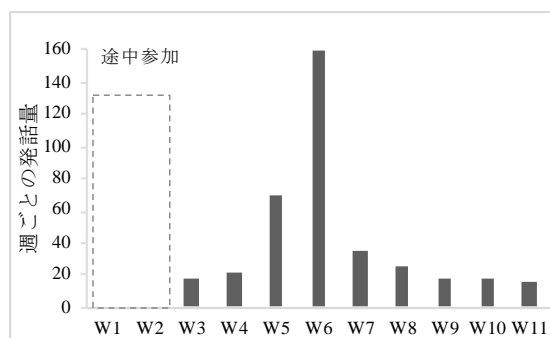


図2 Bの発話量の推移

KとBのSNSグループでの総発話量はそれぞれ全学習者の中で2位と4位を占めており、クラスでは極めて活発な学習者で、2人の日本語力は教師から高く評価されている。ところが、2人のSNSグループにおける発話量を週ごとに集計すると、図1のようにKは前半は積極的に話していたが、途中から発言が消えた。一方Bは途中から参加したが、最後まで発言していた。積極的にN4クラスに参加していたこと、お互いに逆の参加の方向を辿っていること、さらに実際に2人の間ではやりとりが多かったことの3点の理由から、KとBに焦点を当てた。

4.4 データ分析

学習過程を複眼的に捉えるために、分析はクラスの外部の観察者の視点と内部の学習者の視点を統合した。まずはSNSグループの相互行為に着目して、参加の方向が変わる過程で2人はN4クラスでどのような役割を獲得し、それがどのように変わったかを分析した。これは開発者や教師が観察可能な部分である。次にデータのトライアングレーションを目指して、インタビューデータ³から学習者の行動変容の原因と関わる部分を切り出し、プラットフォームのログデータ、フィールドノーツと照らし合わせて、複数のデータを行きつ戻りつして、開発者や教師が見えづらいオンライン学習の過程を学習者の視点から探った。

5. 相互行為に見る参加者の役割

本節では外部から観察されるKとBのSNSグループの相互行為⁴に着目し、彼らのコミュニティにおける行動を踏まえ、それぞれが獲得した役割を筆者が特定しながら、2人の関係性を分析する。分析の際は3つの時期、つまり、(1)Kが活発に活動している一方、Bが途中からクラスに入った時期、(2)コミュニティ全体が最も活発だった時期、(3)Kの発話量が減り、Bが最も活発だった時期に着目した。それぞれの時期から、複数のメンバーを巻き込み、クラスで特に盛り上がった談話を取り上げて5.1から5.3で分析した。

³ Kとのインタビューは2020年12月4日と2021年1月15日の2回を行い、Bとは2020年12月17日と2021年1月19日の2回行った。分析の際、インタビューデータは筆者が日本語に訳した。

⁴ 2人のSNSグループの相互行為は図3、図4、図5で示している。学習者の母語で語っている部分は、筆者による日本語訳を括弧内で斜体で示している。

5.1 実践のルーチンの習得

事例1はコースの3週目の12月10日に生じたSNSグループでのチャットである。この日に、クラスに途中から参加したBは受講報告のルーチンを身につけようとしている。クラスでは授業を受講した後、進捗状況をTAに報告することが勧められており、その際に報告の合言葉、「打卡」が使われている。この中国語は本来職場での「打刻」を意味するが、ここでは授業に参加し終わったという意味で使用されている。

新しくクラスに入ったBは、学習者クとシの発話(1ク、3シ)を真似し、TAに受講報告を行っている(4B)。4Bの「打刻1たら」という発話は、他者の発話と異なり、「講義」の文字が抜けており、その代わりに講義で扱う文法項目の「たら」を含んでいた。TAはBの報告内容を把握できず、彼に確認したが(5TA)、Bは答えられなかった(6B)。当初からクラスに参加していたKはBに「講義8」のように手本を示し(7K)、イはさらに「打刻、講義1、2」の模範を提示した(8イ)。イは「打刻」の合言葉を入れ、Bに分かりやすいように初回の講義名を使い、授業報告のルーチンを教えた。

事例1から分かるように、3週目の時点で、コミュニティは実践のルーチンを暗黙の内に共有していた。SNSグループで発話することは必須ではないが、この事例が示すように、コミュニティではK、イのように他者のやりとりを無言で見守り、必要に応じて問題解決にボランティアに貢献するメンバーが存在している。この時点で、Kは「主体的に問題解決に貢献する先行者」、Bは「コミュニティの社会的文化的知識を習得する新参者」と名づけることができる。

```

1 ク 12-10 20:02
   @TA 打卡 17、18 讲解课 (打刻、講義 17、18)
2 TA 12-10 20:49
   @ク 收到 (はい)
3 シ 12-10 20:51
   @TA 打卡讲解课 13~18 (打刻、講義 13~18)
→4 B 12-10 20:53
   @TA 打刻1たら (打刻1たら)
5 TA 12-10 23:06
   @B Bさん、你这个“1たら”打的是哪课呀 (この「1たら」は何についての打刻なのかな)
6 B 12-10 23:08
   是这么说的吗? 我没表达清楚, 这个进度 🤔 (その言い方あっている? うまく表現できない、自分の進捗状況)
→7 K 12-10 23:09
   我们一般说讲解课8这样 @B (わたしたちは普通、講義8と言うよ @B)
→8 イ 12-10 23:09
   你说打卡讲解课1、2就行了 (打刻、講義1、2って言えばいいよ)
9 B 12-10 23:09
   好的 😊 (はい)

```

図3 事例1 実践のルーチンの習得

5.2 夜食に関する雑談

次の事例は5週目の12月18日に生じた夜食に関する雑談である。この直前のネイティブ教

師 C が担当する授業では講義にあった「意志形」の復習が行われ、居酒屋に関する会話も扱われていた。初級クラスの会話では学習者は母語を中心に使用し、言語形式について質問することが多いが、この日は学習とは関係ない日本語による雑談が見られた。日本語会話を盛り上げたのが K と B であった。

その日のライブ授業の直後に、K は新しく学んだ「意志形」を活用し、クラスに向けて日本語でお誘いを行っていた (1K)。彼は居酒屋の写真を送り (2K)、「俺は君を連れてて、君がお金を持ってて、一緒に行こう」という居酒屋場面で使う文を産出し (4K)、その言い方が正しいか確認を求めている (5K)。K の発話に唯一日本語で反応を示した学習者は B であった (6B)。彼は「食べたい」という気持ちを表すスタンプを送った。これは K が送った焼き鳥の写真 (2K) に対する反応である。K からの日本語の訂正を求める発話 (5K) には応答していないが、彼は投稿写真 (2K) に対して非言語的リソースを用いて応答することで相互行為に参加していた。K の発話 (4K) は教師 C によって修正され、「お金を持ってて」の「て形」は「てください」に置き換えられた (7 教師 C)。その後、教師 C が使った「ください」という表現を B は活用し (8B)、さらに絵文字も使って (9B)、雑談に参加した。その後、教師 S も食べ物に関する雑談に反応し (10 教師 S)、「今日はバーベキューを食べた」と日本語で話題に参加した。S 先生の発話に対して、B は「食べたい、寝る！」と応答した (12B)。完全な文がまだ産出できていないため、頑張って単語や句など断片的な表現を使用し、最小限の意味を伝えようとしていることが窺われる。夕食に関する会話はさらに盛り上がり、自分の慣れた母語で参加する学習者 (13 ジ、14 エ) も徐々に出現した。

SNS グループには初級学習者が言語形式について質問する会話が多く、会話では 13 ジ、14 エのように中国語が用いられることが多い。その中で、K は日本語使用に挑戦するまれな学習者であり、日本語による雑談の口火を切ったことから「勇気のある話題提供者」だと言える。一方、B は自らの日本語力で扱える話題を選択し、日本語力を補うために他者が使っていた表現を「盗み取り」、スタンプ、絵文字などのオンライン空間の文字以外の記号も活用し、積極的に会話に参加しようとしている。さらに、句単位や単語のみで意味伝達を図っている。このことから「積極的な話題参加者」だと言える。

→ 1 K	12-18 23:19	焼き鳥を食べに行こう！
2 K	12-18 23:19	
3 教師 C	12-18 23:20	👍👍👍👍👍👍
4 K	12-18 23:20	俺は君を連れてて、君がお金を持ってて、一緒に行こう！
5 K	12-18 23:21	不知道能不能这样表达 🤔 (このように言えるかどうか分からないなあ)
→ 6 B	12-18 23:22	
7 教師 C	12-18 23:23	俺は連れていくけど、お金はC先生が持って来て <u>ください</u> 。
→ 8 B	12-18 23:24	ビール <u>ください</u>
9 B	12-18 23:24	👍👍
10 教師 S	12-18 23:25	Hhhhhhhhhhh
11 教師 S	12-18 23:31	今日はバーベキュー食べたよ
→ 12 B	12-18 23:33	食べたい、寝る！
13 ジ	12-18 23:35	梦里啥都有 (夢には何でもあるよ)
14 エ	12-18 23:35	我今天吃了牛排 (今日はステーキを食べたよ)

図 4 事例 2 夜食に関する雑談

5.3 雑談における話題転換

事例 3 は 6 週目の 12 月 29 日のできごとである。この週 K の発話量は減少傾向にあり、B の発話量は右肩上がりに増加していた。この日、ネイティブ教師は日本語で雑談の話題提起を行い、K と B は日本語と中国語で参加していた。ところが、その後、話題の転換が行われた。

1	教師 C	12-29 12:55	
2	教師 C	12-29 12:55	C 先生は今、サーモンの親子丼を作りました
3	B	12-29 12:56	美味しそうですわ
4	K	12-29 12:57	C 先生居然放毒 (わざとおいしいものを見せるなんて)
5	K	12-29 12:57	好想试试先生的手料理 (先生の手料理食べてみたい)
6	教師 C	12-29 13:00	
→7	B	12-29 13:02	いくらと一緒に混ぜたのは、 <u>しゃけの缶詰め</u> ですか。
8	K	12-29 13:05	 君の日本語が上手
9	K	12-29 13:05	我没看懂 ((B さんの日本語が) 理解できなかった)
→10	B	12-29 13:09	学了还是为了交流, 既然你没看懂, 果断弃了。 <u>你教我粤语 (日本語を学ぶのはコミュニケーションのためだから、分からなくてもいいよ、気にしないで。その代わりに広東語教えてくれない?)</u>
→11	B	12-29 13:10	粤语的发音很复杂的样子 (広東語の発音は難しそう)
12	教師 C	12-29 13:14	缶詰→かん「づ」め 缶詰詰めたもの
→13	B	12-29 13:15	ありがとう
14	エ	12-29 13:15	我们这边的小孩子说粤语也有点不怎么溜的感觉, 要说普通话 (この子供も広東語はそんなにうまくしゃべれないよ、普段は標準語でしゃべっている)

図 5 事例 3 雑談における話題転換

雑談は教師 C が手料理をアピールしたことから始まった (2 教師 C)。B はその週に学んだ「そうだ」の文型を使用し、日本語で応答した (3B)。K も会話への参加を志向しているが (4K、5K)、そこでは中国語が主に使用され、日本語は「C 先生」、「手料理」といった表現が断片的に使用されるのみである。B はさらに「いくら」や「しゃけの缶詰め」のような外国語環境の初級学習者にとっては難解な語彙を使い、教師 C に話しかけていた (7B)。すると、K から「君の日本語が上手」(8K)、「自分は理解できない」(9K) という反応があった。B は中国語にコードを切り換え、「広東語を教えてくれない?」、「広東語の発音は難しそう」と広東語話者の K が参加しやすい話題に変えた (10B、11B)。K のことを配慮して、広東語話者の K が参加しやすい話題に転換しようとしていると考えられる。ところが、4 分経っても、新しい話題に対する K の反応は見られなかった。その後、7B の発話に対して、教師 C は訂正を行い (12C)、B は感謝の意を示し (13B)、K は手料理の話題に対しても何も言わなかった。広東語

学習の話題はクラスの他の広東語話者を惹きつけ (14 エ)、その日の最も盛り上がる話題になったが、K はその日のうちに再び現れることはなかった。

事例 2、3 が示すように、SNS グループの雑談は学習者間の距離を縮め、人間関係を構築する場であると同時に、学んだ知識を応用する場でもある。また、事例 3 が示すように雑談ではお互いの日本語が理解できるかどうかが問われ、日本語力の比較が暗黙裏に行われている。自らの発話に対して、難色を示した K を見て、B は相手を配慮し、主体的に話題の転換を行い、教師 C が提起した日本語による話題をクラスの学習者が母語で参加しやすい話題に変えており、その役割は「会話の主導権を握る話し手」になったと判断できる。一方、K は B の発話を理解できなかったことで、発話を諦め、「傍観的参加者」となったと言える。

6. 相互行為から観察できない行動

5 節では SNS グループにおける K と B の間の相互行為から、2 人のクラスでの役割の変容と逆向きの参加の方向性を確認した。この節では談話データ以外のデータに着目し、学習者の行動変容の原因と関わる部分を取り上げ、プログラム開発者や教師からは見えない学習過程を記述する。なお、インタビューデータにおける学習者の言葉の断片を引用する箇所は「」で示す。

6.1 K の場合

K は日本の食文化に興味があり、将来日本料理店を開く夢を持っている。コロナ禍で仕事が減り、1 人の時間が多く、ネットを介して人と繋がりたいという理由もあり、オンラインで日本語学習を始めた。K はオンライン授業で積極的に発言し、誤答を指摘されたクラスメートを慰めていた。SNS グループでは質問に答えたり、雑談を盛り上げ、またアプリにおけるクラスメートの課題にも積極的にコメントしていた。そのため、クラスでは「学級委員」、「助教先生」、「優しい兄さん」と呼ばれていた。ところが、8 週目以降、SNS グループで投稿なくなり、ライブ授業への出席もほとんどなくなった。プラットフォームのログデータ上では、クラスから姿が消えた間の彼の授業の受講率の平均は 70% を超え、最後の週は 98% にも達しており、非同期的に受講していたことがわかる。話さなくなった理由について、仕事を再開し、ライブ授業の時間に仕事が入ったこと以外に、自分と同じく「雰囲気盛り上げるキャラ」の B がいるため、「話さなくてもいい」と語った。すなわち、K は「雰囲気盛り上げる人」としての自分の役割を意識し、その役割を B が握るようになったことに気づいたのである。

コース終了後の 2 ヶ月後、動画の閲覧期限を迎える前に、K はまた SNS グループで質問し始め、教師の支援を求めている。仕事が落ち着き、次の N3 レベルのコースに上がるために、それまで溜まっていた N4 の課題を解決しようとしたためであった。

6.2 B の場合

次に B の日本語学習の動機を見ていく。B は自らの会社を運営してきたが、新型コロナウイルス感染症の影響を受け、会社経営をやめた。貯金をしていた B は経営をやめたことで人生の余裕を得

て、日本への留学を検討し始め、オンラインで日本語学習を始めた。B はほぼ毎回同期型授業に出席し、SNS グループの授業報告から彼は 60 時間の講義を 3 回繰り返し閲覧していた。クラスの「追いつ追われつ、お互い助け合う」協働的な雰囲気称赞している一方、「クラスの雰囲気を盛り上げる」意図は自分にはないと語った。SNS グループで積極的に話したのは「言語学習は黙ってひたすら頑張るより、人とのコミュニケーションが重要」だと考えているためである。第 6 週からは、留学するためには言語そのものだけではなく、日本の社会文化についても知る必要があると気づき、ネット上のニュースや記事も読み始めた。また、ネイティブ教師のことを「リソース」として捉え、SNS グループのみならず、プライベートでもよく日本語で話しかけていると語った。N4 コース在籍中 B は毎日 6、7 時間の日本語学習を行い、教師が用意したリソースを最大限に活用し、コース以外の学習も行っていた。

ここまで、学習者 K と B が、SNS グループ上での発話量と役割の変化に関して、いわば逆方向とも言える参加の軌跡を辿った原因を、外部の観察者の視点と内部の学習者の視点を統合して検証してきた。次節では K と B の参加をオンラインコミュニティ内外の社会的文脈と関連づけて考察する。

7. 考察

本節では、まず CoP の観点から、N4 クラスにおける K と B の参加を捉えてみる。その後、LS を併用し、2 人が異なる参加の方向性を辿る原因を実践コミュニティ内の人間関係と、個人の社会化の方向性と関連づけて論じる。最後に、本研究で取り上げた N4 クラスで実践されている「参加」のあり方を議論し、参加に関する外部のプログラム開発者や教師の視点と内部の学習者の視点のズレを提示し、オンライン学習における参加を促す取り組みの限界を述べる。

7.1 コミュニティへの参加の軌跡

最初に SNS グループの観察から、K と B の参加について論じる。まずは B の参加から見ていく。B は途中から N4 コミュニティに入ったが、種々の学習活動への参加を重ね、一定の参加度を最後まで保持した。彼の役割も、「コミュニティの社会文化的知識を習得する新参者」から「積極的な話題参加者」、「会話の主導権を握る話し手」になった。この過程において、B は最初は実践にうまくアクセスする方法さえ知らない新参者だったが、実践のルーチンを習得し、また、習得した日本語表現を使用しながら、日本語力を補うためにスタンプ、絵文字などの記号論的リソースを使う N4 コミュニティのコミュニケーションスタイルを学び、相互行為に主導的に参加できるような日本語力を身につけた。その学習は LPP で示された「周辺の参加から中心的参加」の軌跡で説明できる。

一方 K は、最初は活発に SNS グループの相互行為に参加しコミュニティの他者が評価する熟達者だったが、徐々に投稿が減り、次第に姿を消した。B と比べて、彼はコミュニティでの役割も「主体的な問題解決に貢献する先行者」、「勇気のある話題提供者」から「傍観的参加者」になった。コミュニティへの表面上の関与が薄くなったことから、参加の軌跡は「中心的参加

から周边的参加」と言える

ところが、二人の受講率を加味すると、K はコースの後半において、コースが提供するリソースへのアクセスを止め、日本語学習を中止したわけではなく、コミュニティの相互行為に介入しないように学習の方法を変えただけだと分かる。仕事が忙しくなり、B との比較で身を引いた K にとって、日本語学習の機会はオンデマンド型講座によって保証され、非同期に受講できたことで、自らのペースで学習を自律的に進めることができた。コース後半 K はコミュニティの周辺に留まっているものの、これは K が再びコミュニティに関わり、学習を続ける潜在力に満ちた参加の位置だと言える。

7.2 参加を取り巻く社会的文脈

7.1ではKとBはそれぞれ「周边的参加から中心的参加」、「中心的参加から周边的参加」と、逆の軌跡を辿っていることが確認できた。本節ではなぜ 2 人が相反する軌跡を辿ったかについて考えたい。まず CoP の観点から、N4 コミュニティにおける社会的関係がどのように参加の軌跡に影響しているかについて論じる。L2 学習者は常に複数のコミュニティに跨って参加しているため、N4 コミュニティへの参加の軌跡は個別のコミュニティ内部の説明だけでは完結できない。したがって、LS も援用し、学習主体の目標や人生の道筋がどのように N4 コミュニティへの参加に影響するかについて述べる。

まず K と B の関係性からは CoP の力関係、つまり世代間の対立を見出すことができる。K が L2 のコミュニティに参加したのはネットを介して「他者と繋がりたい」という動機があったからだ。彼はこの動機に基づき、他者を援助したり、コミュニティの協働的な雰囲気作りに努め、自分の役割を意識している。「学級委員」、「助教先生」、「優しい兄さん」と呼ばれていることから、彼の日本語力とコミュニティへの貢献が認められていることが分かる。このようにコミュニティによって認められることこそが K の参加の価値であり、原動力である。ところが、途中からクラスに入った B が参加を深め、「会話の主導権を握る話し手」にもなり、熟達者の K に負けない活躍ぶりと K を凌ぐ日本語力を見せると、K は自分と同じ役割のメンバーがいるという競合関係を意識した。身を引く周辺に留まる選択をしたのもこのことが一つの原因である。このように N4 コミュニティでは、新参者の技能の上達とコミュニティ内の影響の拡大が新参者と熟達者の間に競合関係をもたらしている。新参者が絶えず参加を深めた結果、中心的立場を確保していた熟達者が置き換えられたという現象が起こっている。

次に学習主体が参加する複数のコミュニティを視野に入れ、N4 コミュニティへの参加の軌跡の転換を考えたい。K の場合、N4 コミュニティでの活躍は身近なコミュニティへの参加の遮断と関わる。コロナ禍で仕事や社交などの社会的活動が中止させられ、偶発的に生まれた関係性の欲求と時間的余裕が N4 コミュニティへの参加を促進した。仕事を再開し、職業コミュニティと L2 学習の N4 コミュニティへの参加が衝突した際、後者への関与が自然に減少した。一方、B の参加の度合いの深化は、留学し日本社会という L2 コミュニティへ参加したいという実際的な目標と関わっている。この目標のため、オンラインの L2 学習コミュニティに惜しげな

く「投資」(Norton, 2000) している。このように、L2 学習コミュニティへの参加の軌跡は、個人の将来の目標がコミュニティでの社会化、つまり、コミュニティの行動規範や実践のルーチンに馴染み、コミュニティでの実践に巧みに参加し、それを通して目標言語の語学力を上達させ、コミュニティの有能者になることをどの程度必要とするかに関わる。B の N4 コミュニティにおける社会化は差し迫ったものであるため、仮想空間に埋め込まれている種々のリソースを活用し、参加を一直線に深めた。一方、K にとって、日本語学習はあくまでも趣味であるため、N4 コミュニティにおける社会化の優先順位は高くはない。職業コミュニティへの社会化と折り合いをつけた結果、L2 の学習コミュニティでは周辺に留まりながら学習を進めることになった。

ここまで N4 コミュニティへの参加の軌跡に影響する要因を特定のコミュニティと、個人が同時に参加する複数のコミュニティに着目しながら論じてきた。この分析を通して、L2 の学習コミュニティへの参加の方向性はオンラインコミュニティのローカルな文脈だけではなく、学習者が跨って参加している複数のコミュニティへの参加状況によっても影響されることが明らかになった。K の職業コミュニティへの参加の停滞はその N4 コミュニティへの参加を促進し、前者が回復されると N4 コミュニティへの関与も減少する。一方、B の場合は、将来参加したいコミュニティと現在参加している N4 コミュニティとの間に関連性が見出され、後者への参加が自然と深まる。二人の参加状況は、正に学習者が移動・横断している複数のコミュニティでの参加の様相が相互反動的に作用しあうこと(義永, 2017) を裏付けている。学習者があるコミュニティにどのように参加するかは、学習者の意志や自律性など個人の素質(郭, 2019) やコミュニティそのものが学習者を受け入れる構造になっているか(ソーヤー, 2003) のみで決まるのではなく、複数のコミュニティへの参加の相互作用の中で、学習者が人生の道筋、個人の利害・関心を見据えた上で決まるものだと言える。

7.3 オンラインコミュニティにおける「参加」の意味

N4 コミュニティにおける K と B の辿る逆向きの参加の軌跡と、それに関わる N4 コミュニティ内外の要因について述べてきた。本節では上記の議論を踏まえ、オンライン環境における参加のあり方を再考し、オンラインクラスへの参加を促す取り組みへの問いかけをしたい。

まず、オンライン環境における参加は、開発者や教師が期待している「よく話す・よく書き込む」を通して、より深くコミュニティに関与することなのかについて考えたい。本研究で観察された K と B の参加は、クラスに途中から入ったり、いきなり話さなくなり、教師から見てまるでクラスから消失したようになっていたりする動的な過程であり、かつ学習者ごとにそのパターンは異なる。次にオンラインクラスでは後半の K のように、教師や他者からは参加の様相がはっきり見えなくても、「そこにいること」から学んでいるタイプの学習者が存在する。オンライン環境では発話や相互行為への関与を強要せず、個人のペースで自律学習を進められる「傍観できる位置」が用意されている。そこは学習者の視点から見れば、一旦席から離れたとしても、再びコミュニティの学習へアクセスできるため、将来の参加に繋がる周辺部(Wenger,

1998) だと言える。この「傍観的参加」も参加の一形態であり、オンラインコミュニティにおける学習に関わる機会を提供している。

上記の参加のあり方を踏まえ、オンラインクラスにおける「参加」の意味を改めて考えたい。LPP は「中心的参加」を到達点とする累進的な参加過程を想定しているが、N4 コミュニティに積極的に投稿し参加していたが、途中で沈黙し遠ざかり、最後に再び関わるようになった K も、投稿し続けコミュニティに一直線に参加を深めた B も、実は個人の将来の道筋を見極めた上で N4 コミュニティへの関わりの深さと方向性を動的に調整している。彼らにとっては、各々が立てた目標につながり、役立てるような学習ができれば、それは意味のある参加である。学習コミュニティの最も積極的・活発な構成員になるという「中心的参加」は他者が評価する位置取りに過ぎず、自律した学習者が必ずしも望んでいる目標ではないのかもしれない。このように、N4 コミュニティにおける「参加」は他者から観察されるような安定した、あるいは累進する発言・投稿の行動ではなく、「参加」の意味は、「個人が願う通りの生き方を遂行していくために、オンライン空間のリソースを自由に選択・開発・組み合わせし、現実世界の制約と折り合いをつけながら、オンラインコミュニティの学習に関わる度合いを動的に調整すること」として学習者間で新たに構築され、実践されている。

N4 コミュニティにおける社会化の目標は、コースの目標通りの日本語力を獲得し、N4 クラスの有能者になることだけではない。K にとって、N4 コミュニティへの社会化の目標は、コミュニティの他者によって認められることであったり、周辺部で日本語学習に関わることであったり、人生の異なる段階に応じて異なってくる。一方、B の目標は首尾一貫して、L2 の学習コミュニティのハイブリッドな言語実践を通して、将来の L2 コミュニティへの参加に向けて投資することであった。このように同じコミュニティに所属していたとしても、人によってコミュニティへの社会化の目標は異なり、同じ個人であっても置かれている状況ごとに目標は動的に変化する。

8. おわりに

本稿は海外の成人学習者向けのオンラインクラスに着目し、クラスへの参加とそれに伴う言語社会化の過程をコミュニティ内外の社会的文脈と関連づけて分析し、オンライン環境における日本語学習過程を可視化した。その結果、オンラインコミュニティでは多様な参加が行われており、外部から参加の様相がはっきり見えない「傍観的参加」が存在していることが明らかになった。参加の意味を複数の視点から捉え直すことで、オンライン環境の参加は開発者や教師が想定している「積極的な投稿・発言や、より深くコミュニティに関わること」とは異なる意味として成人学習者の間で構築されていることが分かった。また、オンラインコミュニティへの社会化には一律的な終着点があるわけではなく、言語学習の目標は学習者ごとに、学習者が置かれている状況ごとに複雑に変わっている。

このような学習に関する外部者の視点と内部者の視点のズレはオンラインクラスへの参加を促す取り組みの限界を示している。参加を促すだけでは学習者の教室外の世界や彼らの生涯に

互る社会化の道筋を捨象してしまうことになり、結局 L2 クラスにおいて「そこだけのいい子しか育てられない」(高木, 1992) 可能性がある。また、オンラインコミュニティの「傍観的参加」の学習者の存在は見逃される。このズレはさらに遠隔日本語教育では「よく話す、よく書き込む」のような積極的な参加以外の参加のあり方にも価値を見出し、そのような参加を考慮した新たな支援方法を考案すべきことを示唆している。たとえば、オンライン空間の「傍観的位置」を活用し、学習者がいつ復帰しても充実した支援が提供されるようにすることや、学習者のそれぞれの L2 学習のコミュニティでの社会化の目標を見極め、個に適した参加のあり方をアドバイスすることが挙げられる。

興味深いことに、データ収集のために、学習者を励ましたり、助言していた研究者の行為がコミュニティの協働的な学習風土に貢献し、偶発的に K と B が好む「他者と繋がり」、「お互いに助け合う」オンライン学習環境の形成に働きかけ、調査介入は学習者に積極的な影響を与えることになった。N4 コミュニティに 3 ヶ月間「没入」した経験によって、筆者のオンラインで学ぶ成人学習者への認識も更新された。参与観察は、学習者各々の人生の道筋や直面している状況を理解した上で個人の自律学習を尊重し、支援する立場に至った契機となった。

本稿はオンラインコースの SNS グループにおける局所的な相互行為を切り口として、個別的な学習者の参加の様相を記述した。オンライン環境で学ぶ日本語学習者の規模を考慮して、今後、プラットフォームに蓄積されたデータを活用した量的研究も期待できる。例えば、MOOCs のプラットフォームのデータベースから動画視聴、ディスカッションフォーラム、クイズの回答など学習ログを抽出して分析し、参加のパターンを類型化することが考えられる。また、ディスカッションフォーラムのログから、コミュニティ内における学習者間のネットワークを可視化する研究も可能である。このような量的研究を統合することで、オンライン環境で学ぶ日本語学習者の全体像をより包括的・多角的に理解することができるだろう。

【参考文献】

- アングロシーノ, M. (2016). 『質的研究のためのエスノグラフィーと観察』(柴山真琴, 訳) 新曜社.
- 千葉朋美, 武田素子, 廣利正代, 笠井陽介 (2018) 「まるごと(A1)教師サポート付きコース」の運用と成果—オンラインコースにおける学習者支援『国際交流基金日本語教育紀要』14, 51-66
- 崔璨・劉玉・汪瓊 (2015) 「中国大陆地区 2014 年高校慕课课程建设情况调查」『中国电化教育』2015 (7), 19-24
- DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S., & Breslow, L. (2014). Changing “Course”: Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses. *Educational Researcher*, 43(2), 74–84.
- Duff, P. (2003) New Directions in Second Language Socialization Research. *Korean Journal*

- of English Language and Linguistic*, 3, 309-339.
- Duff, P. (2007) Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 40(4), 309-319.
- Duff, P. (2008) Language Socialization, Participation, and Identity: Ethnographic Approaches. In N. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Boston: Springer. pp.107-119.
- Duff, P & Talmy, S (2011) Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, Cultural, and Linguistic Development in Additional Languages. In Atkinson, D. (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge. pp. 95-116.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (1992). Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community- Based Practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461-490.
- Gumperz, J. J. (1968) The Speech Community. In D. L. Sills(ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan. pp. 381-386.
- 郭菲 (2019) 「日本の大学院の実践共同体に参加する初期段階における学習過程:ある中国 人留学生のインタビュー調査から得た理解」『阪大日本語研究』第31号, 17-47.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. SAGE Publications.
- Hine, C. (2017b). From virtual ethnography to the embedded, embodied, everyday Internet. In L. Hjorth, H. Horst, A. Galloway & G. Bell (eds.), *The Routledge Companion to Digital Ethnography*. London: Routledge. pp. 21-29.
- 黄開勝・周新平 (2017) 「我国外语类慕课的建设与应用现状调查」『现代教育技术』27 (12) ,88-93
- 木村忠正 (2018) 『ハイブリッド・エスノグラフィー—NC (ネットワークコミュニケーション) 研究の質的方法と実践』新曜社.
- Koller, D & Ng, A. & Do, C. & Chen, Z. (2013). Retention and intention in massive open online courses, *In depth. Educause Review*. 48. 62-63.
- 小田博志 (2010) 『エスノグラフィー 入門—<現場>を質的研究する』春秋社
- クヴァール, S (2016). 『質的研究のための「インター・ビュー」』(能智正博, 訳) 新曜社.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993) 『状況に埋め込まれた学習:正統的周辺参加』(佐伯胖, 訳) 産業図書.
- 劉佳琦 (2017) 「中国の大規模オープンオンライン教育の現状と日本語教育—MOOCs における JPC 開講に際して—」『早稲田日本語教育学』23, 31-38
- 松本雄一 (2017) 「実践共同体を扱った先行研究の検討」『商学論究』65 (1), 1-80
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践 (境界をこえる日本語教育)」『日本語教育』100, 7-18
- Norton, B. (2000) *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2001) Non-Participation, Imagined Communities, and the Language Classroom.

- In M. Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Pearson Education. pp. 159-71.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (2008) Language Socialization: An Historical Overview. in P. Duff & N. Hornberger (eds.), *The Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8: Language Socialization*. Boston: Springer. pp. 3-15.
- Reinhardt, J. & Thorne, S. (2017) Language socialization in digital contexts. In S. May (ed.) *The Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8: Language Socialization*, edited by P. Duff. Springer. pp. 802-821.
- 篠原亜紀・築島史恵 (2015) . オンライン日本語講座「NIHONGO Starter」—電子書籍型教材の開発と運用『国際交流基金日本語教育紀要』11, 53-66
- 砂川千穂 (2019) 「ことばを身につける—言語社会化」井出里咲子・砂川千穂・山口征孝編『言語人類学への招待』ひつじ書房, pp. 129-147
- 孙莉・張文麗・许大炜 (2020) 「外语类慕课中的交互现状研究: 以《大学日语》为例」『当代教育实践与教学研究』2020 (7), 13-14
- ソーヤーりえこ (2006) 「理系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化」上野直樹・ソーヤーりえこ(編著)『文化と状況的学習: 実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』凡人社, 91-124.
- 高木光太郎 (1992) 「「状況論的アプローチ」における学習概念の検討—正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) 概念を中心として」『東京大学教育学部紀要』32, 265-273
- Turkle, S. (1995) *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.
- Walstrom, M. K. (2004) Ethics and Engagement in Communication Scholarship: Analyzing Public Online Support Groups as Researcher/Participant-Experiencer. In E. A. Buchannan (ed.), *Readings in Virtual Research Ethics: Issue and Controversies*. Hershey, PA: Information Science Pub. pp. 174-202.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 八木真奈美・中山由紀子 (2021) 「リフレキシビティ」八木真奈美, 中山由紀子, 中井好男 (編) 『質的言語教育研究を考えよう—リフレクシブに他者と自己を理解するために』ひつじ書房, 29-43.
- 義永美央子 (2017) 「まなぶ・つなぐ・つくる—ポスト・コミュニケーションアプローチの時代における教師の役割」『リテラシーズ』20, 24-40
- 張静苑 (2021) 「国内日语慕课建设现状及发展趋势探析」『日语教育与日本学研究』2021, 54-59
- 張文麗・趙蔚青・曹红荃・孙莉・李佳洋・常虹 (2018) 「高等日语教育」『高等日语教育』2018,

14-24

中国教育部 (2022) 「MOOCs10 年、コース数と応用規模が世界一位に—テクノロジーによる教育強化、大学のリソースの共有 (慕课十年, 建设数量和应用规模均居世界第一: 技术赋能教育共享高校资源)

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202302/t20230212_1043924.html?authkey=boxdr3> (2023.09.20)

Zuengler, J., & Cole, K. (2005) Language socialization and second language learning. In E. Hinkel(ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 301-316.

陳 静怡 (ちん せいい)

【主な海外教授活動の場】

中国・民間語学学校 2017. 01~2022. 07

中国・高等教育機関 2023. 06~現在

『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：3 月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：4 月 15 日 23：59（日本時間）まで。7 月末刊行予定です。

<下半期号> 投稿申し込みの受け付け締め切り：9 月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：10 月 15 日 23：59（日本時間）まで。1 月末刊行予定です。

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が取りまと
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（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

まずは、本年元日に発生した能登半島地震で被災した方々に心よりお見舞い申し上げます。報道やネットの情報に接するたびに、特に支援が必要な方々に少しでも早く必要な物資が届けられ心のケアが行われることを切に希望して止みません。

『海外日本語教育研究』第17号をお届けいたします。ChatGPT元年でもあった2023年、当学会では6月の研究例会で「AIと世界の日本語教育」をテーマとし、そこで発表された内容を【報告】に収めました。カナダからの【報告】では、日本語教師に向けたChatGPTの効果的な活用法、インドからの【報告】では、ChatGPTの受け止め方や言語学習における実践事例とともに、導入の課題や考慮事項などが提示されています。また、【巻頭辞】の中では、ChatGPTが「弱者」を効率的に支援できる可能性についても言及されています。ChatGPTの登場によって言語教育が確実に変化し始めている昨今、この技術が将来の言語教育にどのような変革をもたらすか、皆さまはどうお考えでしょうか。

本号では、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8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1本でした。中国における遠隔日本語学習の過程を「参加」に着目して分析することにより、新たな学習支援の考案を示唆した陳静怡さんの論文です。投稿してくださった方、お忙しいなか査読をお引き受けくださった皆さまにこの場を借りて学会誌委員一同感謝申し上げます。会員の皆さまのご協力の下、より充実した学会誌の発行を目指して参りますので、本年もよろしく願いいたします。

	海外日本語教育研究 第17号
発行	2024年1月31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	http://kg-nk.jimdo.com/
Facebook	https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai

海外日本語教育学会