

ポートフォリオを利用した語彙学習の実践報告
—フランスにおける学部1年次既習者クラス—

A practical report on vocabulary learning through the use of a portfolio: The case of first year students in France with previous Japanese study

里見文 (ディドロ・パリ第7大学)
SATOMI Aya (University of Paris Diderot)

要 旨

本稿は、日本語能力のレベル差が大きいクラスにおいて、クラス内のレベル差に対応し、コース終了後の自律的日本語学習を支援するために実践した、ポートフォリオの要素を取り入れた語彙学習についての報告である。実践を通して、当該学習は初級レベルを修了した学習者が共通して問題とする語彙量の不足を補い、自律的学習能力を高めるために有効であったことが示唆された。

This paper is a practical report on vocabulary learning through the use of portfolios in a first year Japanese class which included students who had previously studied the language. There was a disparity in the level of Japanese in this class. The aim of this practice is to take into consideration the differences among students' Japanese level, and to support their autonomous learning after the course. This practice supplemented learners' lack of vocabulary, a common problem in students who have just finished beginner Japanese, and suggested effectiveness in improving their autonomous learning ability.

【キーワード】 ポートフォリオ, 語彙学習, 自律的学習, レベル差,

1. はじめに 実践の背景

海外における専門外国語としての日本語教育の中で、学部1年次に既習者クラス（既に一定期間日本語を学習した経験があり、ゼロ初級者ではない学生を対象としたクラス）が開講される際、クラス内には多様な日本語能力のレベルや背景を持った学習者が混在することが多い。そのため、その運営に困難を伴う現状も多く見られる。独学で多少の日本語を勉強した学習者や、高等教育で3年間勉強し、さらに日本に留学経験がある学習者、前年度に留年してしまった学習者など、学習者間の日本語能力レベルに差があるにも関わらず、「既習者」として同一のクラスにされてしまうため、クラス運営が非常に難しいものとなるが多々ある。

ディドロ・パリ第7大学でも、日本語専攻学部1年次には既習者クラスが開講されているが、クラス内における学習者の日本語能力には大きな差が存在する。また、当該クラスは日本語専攻の学部1年次前期12回が終了後、後期からは通常クラス（前期12週間、108時間の日本語学習を修了した学生が対象）に組み込まれるカリキュラムとなっている。そのため、前期12回で完結し、その後の学習者の自律的日本語学習を支援することができる

ようなクラス運営が求められていた。本学では1年次前期以降は、既習者クラスが開講されないため、既習者クラスに在籍していた学習者は自身の日本語レベルよりも低いクラスに在籍しなければならない。そのため、教師に「教えられる」という受け身の学習方法から、「学習者が自己責任のもとに学習の目標を立て、方法を探し実行し評価を行いながら学習を進めていく」(三宅・福島・今井 2004) 学習方法に移行する必要がある、教師は学習者の自律的日本語学習を支援することが求められていた。

そこで、当該クラスでは、本実践終了後も学習者が継続的に自らの学習を進めていくことができるように、(1)「自律的日本語学習を支援すること」を目的とした。また、学習者間の日本語能力のレベル差が大きいクラスであることを考慮し、文法や文型の学習に重点を置くのではなく、(2)「初級日本語を修了した学習者が共通して持つ問題である語彙量の不足を補うこと」も同様に目的とした。

2. 先行研究

2-1. ポートフォリオに関する先行研究

ポートフォリオとは「もともとデザイナーや芸術家などが自分を売り込むために作品をファイリングしたもの」(横溝 2000)を指すが、近年その概念が教育にも応用されるようになった。国際交流基金の『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』⁽¹⁾によると、ポートフォリオは課題遂行能力と異文化理解能力の育成のために学習者一人一人が学習過程を記録し、保存するものと定義されている。また、その効果として、教師と学習者が学習の過程を共有できること、学習者の自律的学習能力や学習の動機づけを高めることができることなどが挙げられている。

日本語教育において、ポートフォリオを取り入れた授業の実践研究としては、初級学習者を対象に、ポートフォリオを用い学習者の「上達感」(後述)を促す試みを行った元田(2005)、中上級学習者を対象に、学習者の自律性を高めるためにポートフォリオ学習を取り入れた蔭山(2010)、上級学習者を対象に、学習者の変化や成長を可視化するためにポートフォリオを採用した松本(2009)などが挙げられる。

元田(2005)は、自分の能力・技術が向上しているという感覚を「上達感」と呼び、初級学習者を対象にポートフォリオを用いて、学習の過程を認識させることによって上達感を促す試みを行った。ポートフォリオの使用が直接的に学習者の上達感にどのような影響を与えたのかは明らかにされていないが、対象とされた学習者の多くが、ポートフォリオに収められた自らの学習の過程や成果を振り返り、自分の日本語の上達を実感したと述べている。

蔭山(2010)は、学部留学生対象の語彙クラスにおいてポートフォリオ学習を取り入れ、学習の自律性の養成を目標としたクラスの実践について報告している。学習者は自律的学習の必要性を認識しており、ポートフォリオ学習を通して、受け身的な学習スタイルから、自分にとって必要な学習を自分のペースで進めていくという学習スタイルへ移行するための、手がかり的な役割を果たしたことを示唆している。

松本(2009)は、上級日本語クラスの学習者を対象に、学習の変化・成長していく過程を可視化し、評価するためにポートフォリオを取り入れた。ポートフォリオに学習者の成長や変化のプロセスを投影させるためには、ポートフォリオ作成の目的も教師の指示も明

確であるべきであると指摘している。

以上のような研究から、ポートフォリオは、学習者の日本語能力のレベルに関わらず自らの学習過程の振り返りとして機能し、自律的学習能力を高める手段としても有効であると言えよう。

2-2. 語彙学習に関する先行研究

初級レベルを修了した学習者が、語彙力の不足から自らの言いたいことを望むように表現することができず、媒介語を使用したり、もどかしそうにしている様子はよく見受けられる。学習者は実際のコミュニケーション場面において、文法の知識や運用力と併せてその語彙力も常に問われるところであり、学習者の語彙学習の重要性は多くの先行研究によって指摘されている。

Hatch & Brown (1995) は、語彙学習の過程を以下のように述べている。

第1段階：新しい語に出会う

第2段階：語形を理解する

第3段階：語の意味を理解する

第4段階：記憶に残っている語形と意味を統合する

第5段階：単語を使ってみる

学習者はまずは第1段階として新しい語に出会い、それに注意を払うことによって段階2である表記や発音を覚え、段階3である意味の理解へと進む。段階4で繰り返し覚えることで語形と意味の結びつきを強化し、段階5で実際にその語を使用してみることによって、その語は受容語彙⁽²⁾から発表語彙⁽³⁾へと変化するとしている。

また、学習者と日本語母語話者の語彙ネットワーク⁽⁴⁾を調査した小野(2001)は、語彙習得は、一つの単語を知れば知るほど、関連づけられる語彙が広がり、ネットワークが広がれば広がるほど語彙習得は進んだと考えられると述べている。

以上のような研究を踏まえ、本実践では学習者の語彙量を増やすために、(1)学習者の興味・関心がある新しく出会った言葉を軸とし、(2)その言葉が使われていた場面や状況、言葉の意味、関連語彙などを調べさせ、(3)実際の使用を促すことを試みた。また、本実践では学習者の語彙量を増やすことと同様に、学習者の継続的な自律的日本語学習を支援することも目的としていた。そのため、2-1で述べたように、ポートフォリオが持つ学習者自らの学習過程の振り返りとして機能や、自律的学習能力を高める手段としての効果を期待し、語彙学習にポートフォリオの要素を取り入れた。

3. 実践の概要

3-1. 目的

本実践の目的は、クラス内における日本語能力のレベル差に対応しつつ、学習者の語彙量を増やし、かつ自律的学習能力を高めることである。そこで、初級を修了した学習者に共通して不足しがちな語彙量を増やすことに重点を置き、ポートフォリオの要素を取り入れた活動を通して自律的学習能力を高めることを目的とした。

3-2. 当該クラスについて

本実践の実施期間は、2010年9月～2010年12月である。対象者は、ディドロ・パリ第7大学日本語専攻1年次既習者クラスに在籍し、クラス開講前に実施されたJ-CAT (Japanese computerized adapted test) で114点～212点の得点があった学習者9名(フランス人8名、ドイツ人1名)である。日本語専攻1年次生は、文法、作文、読解、漢字、会話の各クラスを履修するカリキュラムになっており、前期12週間のみ会話クラスには既習者クラスが設けられている。当該クラスにおける評価は、学期終了後に実施される会話の通常クラス(ゼロ初級から開始して、1週間に合計9時間の日本語を学習するクラス)と同一の試験である。そのため、試験の形式に慣れるためにも通常クラスの授業内容と並行して、1回90分の授業の前半は通常クラスの内容に沿ったものを扱い、後半の45分で本実践を行った。

3-3. 活動概要

『JF日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック』では、ポートフォリオの構成要素を「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」としている(表1)。

表1 JFスタンダードのポートフォリオの構成

評価表	自己評価チェックリスト
	評価基準評価リスト
言語的・文化的体験の記録	言語的・文化的体験と学び
	学習計画と振り返り
学習の成果	成果物一覧
	作文・レポート・発表原稿など
	プロジェクトの成果

そこで、本実践ではJFスタンダードの構成を参考にし、活動のテーマを日本語の語彙に関係するものに限定した(表2)。これは語彙量を増やすことを目的とした実践であり、松本(2009)が指摘したように活動の範囲を限定することで、学習者が取り組みやすくするためである。

表2 活動の構成要素

言語的・文化的体験の記録	授業時間外で初めて出会った日本語の語彙について、使用されていた場面や状況、語彙の意味、関連語彙や例文などを記録
学習の成果	①その語彙について説明する1分～2分の短いスピーチ ②スピーチに関する学習者間での質疑応答 ③各自の調べた語彙を共有し、例文や会話を作成
評価表	自己評価

なお、表2では項目の提出順序が表1と異なっているが、表2は本実践で行った学習者の活動の流れに沿ったものであるため、敢えて項目の順序を表1と入れ替えて表記している。

初回授業で活動の目的とポートフォリオの概念を説明し、その後の授業では「言語的・文化的体験の記録」を宿題として毎回の提出を義務付けた。提出されたものには、教師のコメントを付けて返却した。元田（2005）では、教師からの肯定的なコメントが学習者の上達感を促す効果があることが示唆されていたため、教師のコメントはなるべく肯定的なものとなるよう留意した。

「言語的・文化的体験の記録」としての宿題のフォーマットは、事前に教師が作成し、冊子にしてコース開始時に学習者に配布した。冊子の形式を採用した理由は、用紙の管理が煩雑になることを避け、学習者が自らの学習を振り返りやすくするためである。学習者に「言語的・文化的体験の記録」として、授業時間外で初めて出会った日本語の語彙について、その使用されていた場面や状況、語彙の意味を調べさせ、その言葉を軸に関連語彙、例文や会話などを記録させた（図1）。この軸となる語彙は、毎回必ず2つ以上選ぶように指示し、アニメやドラマ、漫画など学習者の興味・関心のある分野で見聞きしたものであれば何を選んでもいいと指示した。これは、海外において日常的に日本語に触れる機会の少ない学習者にとって、自らの興味・関心のある分野において教室外で自主的に日本語を見聞きする機会を増やし、積極的に活動に取り組んでもらうためである。

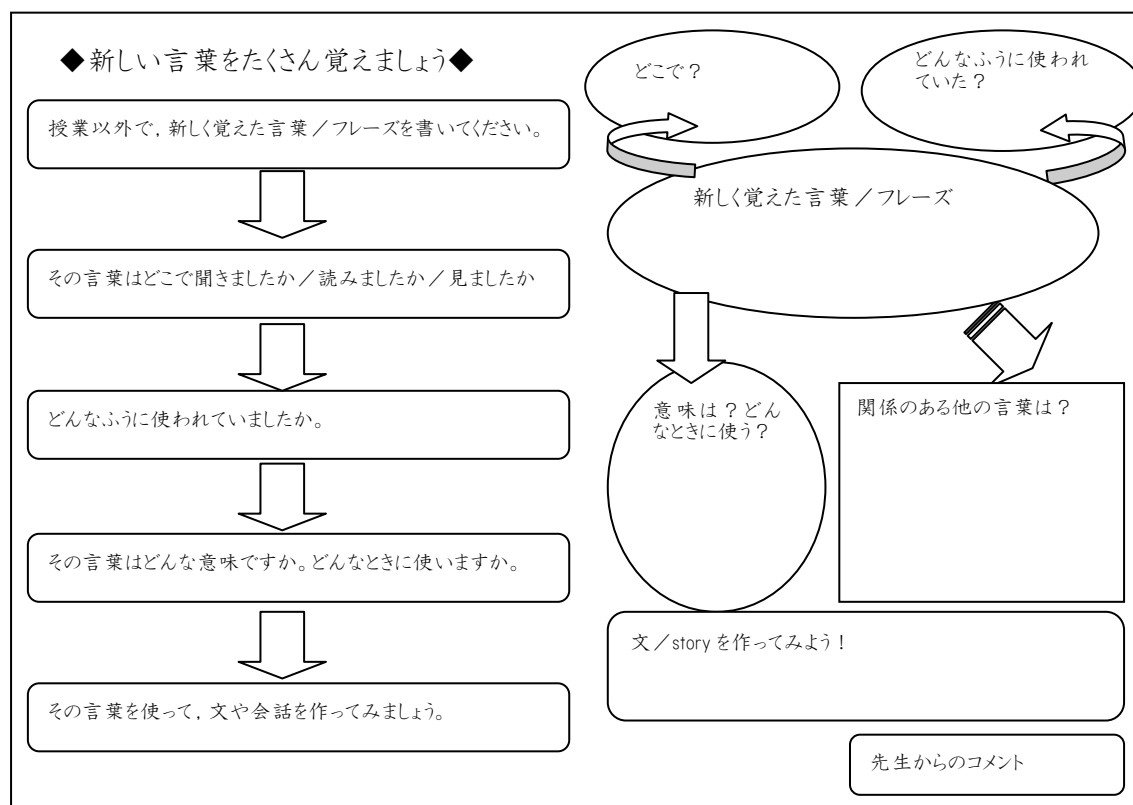


図1 宿題のフォーマット一部抜粋

授業内での活動の流れは以下の通りである。(1)語彙について説明する1分から2分程度の短いスピーチを「学習の成果」として毎回発表させ、(2)スピーチの後には学習者間で簡単な質疑応答を行った。発表の際はただ辞書の訳語を羅列するのではなく、聞き手に分かるように説明することを徹底させた。これは、学習者間の日本語能力にレベル差があるため、日本語レベルの高い学習者が、レベルの低い学習者でもスピーチの内容を理解できるように発表することで、各自の学習成果をクラス全体で共有させるためである。(3)スピーチで発表された各学習者の語彙を使って、学習者全員に例文や会話を作成させ、その定着を図った。

また、隔週で各自の提出物を学習者間で閲覧しあい、各自の学習の記録や方法についても共有させる時間を持った。これは、学習者が自らの学習を振り返る際、「学習者同士によるピア評価では教師評価とは異なる観点が提示される」(村田 2004) ことも多いため、互いにフィードバックをすることで学習意欲を高める効果を期待したためである。

コース終了後には、活動のまとめの自己評価として「評価表」を記録、保存させた。「評価表」は、国際交流基金の『みんなのCan-do サイト』を利用し、JFスタンダードのA1からC1までのレベルを適宜参考にして作成した(表3)。これは、本活動における全ての学習の記録を振り返り、現在の自分の日本語能力や語彙量を自己評価することで、今後の学習課題を学習者自身に把握させるために行った。

表3 評価表(一部抜粋)

レベル	言語活動	カテゴリー	Can-do 本文 (日本語)	Can-do 本文 (英語)
A2.2	言語構造的な能力	使える言語の範囲	たいていの場合、言いたいことを伝えるために内容的に妥協したり、言葉を探したりする必要があるが、予測可能な日常的な状況に本人が対応するために必要な、基本的な言語のレパートリーを持っている。	Has a repertoire of basic language which enables him/her to deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words.
A2.2	言語構造的な能力	使用語彙領域	馴染みのある状況や話題に関して、日常的な生活上の交渉を行うのに十分な語彙を持っている。	Has sufficient vocabulary to conduct routine, everyday transactions involving familiar situations and topics.
A2.2	社会言語能力	社会的な適切さ	例えば、簡単な形で情報を交換、請求したり、意見や態度を表明したりするなどの、基本的な言語機能を実行でき、また応じることができる。	Can perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.

4. 結果

コースを通して学習者の反応は良好で、回を重ねるごとに提出物の内容がより充実した

ものへと変化が見られた。例えば、ある学習者は当初一つの語彙と一つの関連語彙のみを挙げ、訳語を付けるのみであったが、次第に関連語彙の中からもさらに語彙を広げるようになったり、コロケーションを調べたりするようになったなど、全ての学習者の提出物に良い変化が見られた。これは、隔週で互いの提出物を閲覧し、学習者間で評価しあったことに効果があったのではないと思われる。

学習者が取りあげた語彙は、日本のドラマやテレビ番組、アニメで聞いたもの（「玉の輿」、「ぶっちゃけ」、「リスケ（リスケジュール）」など）や、歌のタイトルや歌詞の一部（「雪の華」、「へっちゃら」など）インターネットやソーシャルネットワークで見たもの（「つぶやき」、「申請する」、「マジで」など）、漫画やゲームで見たもの（「強盗」、「浮気」、「人種差別」など）、など学習者の背景や興味・関心によって多岐にわたった。例えば、資料（巻末に記載）は、自分が好きなドラマの中で何度も繰り返される言葉、「玉の輿」について調べた学生のものである。フランス語でメモを書いたり、関連がある語についても調べたり、自らの疑問点（「玉の輿に乗る」「電車に乗る」なんで？）についても記述している。

本実践を通して、自らの学習によって調べた語彙と、授業内で他の学習者の調べた語彙らを共有することで学習者の語彙量を増やすという目的は達せられたと言えよう。また、コース最終日に、本活動についての簡単なアンケートを実施した（表4）。

表4 コース最終日のアンケート

(1) ポートフォリオの要素を取り入れた語彙学習は役に立ったか。
(2) 「言語的・文化的体験の記録」は役に立ったか
(3) 「言語的・文化的体験の記録」を今後も自主的に継続したいか。
(4) 授業内での発表や質疑応答は役に立ったか
(5) 自分の語彙量は増えた実感できるか。

アンケートは日本語とフランス語で記述し、どちらの言語で解答しても構わないと伝えた。各項目について、5段階（5：とても思う、4：思う、3：ふつう、2：あまりそう思わない、1：全然そう思わない）で評価させ、自由に意見を記述できる欄も設けた。その結果、(1)から(5)の全ての項目について、ほとんどの学習者が「とても思う」「思う」と回答しており、「どんどん言葉が増えていくのが楽しかった」「自分の興味のある言葉を調べるので、楽しかった」「みんな、たくさん言葉を調べているから、自分もたくさん勉強した」「友だちが調べてくる言葉がおもしろかった」などといった活動に肯定的な意見が多く見られた。ただ、(4)授業内での発表や質疑応答に関しては、「時々ちょっと難しかったから、分からなかった」といった意見も見られたため、授業内での活動に関しては、今後若干の改善の必要がある。

「言語的・文化的体験の記録」については全ての学習者から非常に役に立ったとの回答を得た。宿題として提出させていた「言語的・文化的体験の記録」は、各学習者のレベルに合わせて記録できるので、学習の成果やその過程を学習者間で共有することにより、クラス内における日本語能力のレベル差にも十分に対応することができ、日本語能力の高い学習者も低い学習者も双方満足いくものとなったようである。(3)「言語的・文化的体

験の記録を今後も自主的に継続したいか」、の項目については全ての学習者が「今後も継続したい」と回答していた。学習者は、教師が主体となって教えられたものや、与えられたものを受け身的に学習するのではなく、宿題の範囲ではあっても自らが興味・関心のある語彙について自主的に調べ、その調べ方を工夫して語彙の幅を増やしていくことを通して、受動的ではなく主体的に自ら学ぶ姿勢が養われたのではないかと思われる。そして、それは学習者の自律的学習能力を高める第一歩となったのではないだろうか。

以上のことから、ポートフォリオの要素を取り入れた語彙学習は、クラス内における学習者の日本語能力のレベル差に対応し、さらに自律的学習能力を高める契機としても有効であると言えるのではないかと思われる。

5. 今後の課題

今後の課題としては、以下の3点が挙げられる。

(1) 当該クラスを受講した学習者の自律的学習能力について、縦断的な調査が必要である。本実践の結果として、学習者の自律的学習能力を高める一助となったのではないかと思われるが、自律的学習能力は一過性のものではなく、継続したものではなくてはならない。そのため、当該クラス受講者の今後の学習状況を継続して調査していく必要がある。

(2) 学習した語彙が確実に習得され、定着しているかを調べる必要がある。本実践では学習者が調べた語彙が本当に定着しているのかを測るためのテスト等ができなかったため、今後は小テストや授業内の活動などを通して、学習者の語彙習得状況を継続して調査する必要がある。

(3) 本実践では学習者の負担を減らす目的で宿題のフォーマットは教師が作成したが、今後はもう少し自由度を広げ、学習者の自主性に任せたものでの実践を試みたい。

謝辞

2011年度日本語教育学会実践研究フォーラムにて、多くの皆様から有益なご指摘、ご助言を賜りました。記してお礼申し上げます。

注

- (1) Web上の資料、参考文献(13)
- (2) 「文脈の中で認識して意味を理解できるが、正確に話したり書いたりすることができない語」(Haycraft 1978, 相沢 1997 訳)
- (3) 「意味を理解し、話したり書いたりするときに正確に発音できて正しく使える語」(Haycraft 1978, 相沢 1997 訳)
- (4) 小野(2001)では、一つの単語には、このようにそれと関連づけられる単語が複数存在し、この集合体を「語彙ネットワーク」と呼んでいる。

参考文献

- (1) 相澤和美(1997)「L2語彙学習過程の記述」『英語語彙習得理論—ボキャブラリー学習を科学する—』河原社, 56-61
- (2) 小野正樹(2001)「語彙ネットワーク—日本語母語話者と日本語学習者の自然連想法の

調査からー『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第16号, 11-19

- (3) 蔭山峰子(2010)「ポートフォリオの要素を取り入れた自律学習の実践」『同志社大学日本語・日本文化研究』第8号, 75-88
- (4) 谷口すみ子・赤堀侃司・任都栗新・杉村和枝(1994)「日本語学習者の語彙習得ー語彙のネットワークの形成過程ー」, 『日本語教育』第84号, 78-91
- (5) 松本順子(2009)「上級日本語クラスにおけるポートフォリオ評価の試みー学びのプロセスを評価するー」『2009年度WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』
<<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2009forum/round2009/RT-Amatsumoto.pdf>> (2011年11月20日), 日本語教育学会
- (6) 三宅若菜・福島智子・今井美登里(2004)「ナラティブアプローチによる言語教育観調査の試みー自律学習を取り入れた日本語授業の場合」『Obirin Today』4号, 35-50
- (7) 村田晶子(2004)「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析ー学習者同士のビデオ観察を通じてー」『日本語教育』120号, 63-72, 日本語教育学会
- (8) 元田静(2005)「初級日本語学習者の上達感を促す試みーポートフォリオを用いてー」『東海大学紀要. 留学生教育センター』第25号, 69-81
- (9) 横溝紳一郎(2000)「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』第107号, 105-114
- (10) Hatch, Evelyn & Brown, Cheryl 1995. *Vocabulary, Semantics, and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (11) Haycraft, J. 1978. *Teaching vocabulary*. London: Longman.
- (12) 「みんなのCan-do サイト」<<https://jfstandard.jp/cando/sitemap/ja/render.do>>
<http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug_all.pdf> (2011年11月20日), 国際交流基金
- (13) 「JF日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック」
<http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug_all.pdf> (2011年11月20日), 国際交流基金

資料

