

外国につながる学生が留学生とともに学ぶ場のデザイン

—大学における日本語学習支援のあり方—

舟橋宏代

(2016. 8. 6)

鈴鹿大学には、外国の教育課程 12 年以上を修了した「留学生」と、日本の高校を卒業した「外国につながる学生」が在籍しており、母語が日本語ではない場合、両者とも留学生対象の日本語科目を履修することができる。従来からの支援対象であった留学生に比べ、外国につながる学生は、支援を開始してから日が浅いこともあり、特性やニーズがつかみにくい。大学という環境の中で、外国につながる学生の見せる姿とその問題点を概観する。

このセッションでは、まず、教室「内」における支援の現状として、2015 年度に開講された、学部留学生一年生を対象とした日本語の授業について概観する。留学生と外国につながる学生は、コース開始時に設定した目標をコース終了後どのように達成したのか、自身の学習をどのように振り返っているのかについて、外国につながる学生を中心にみていく。滞日年数が長いにもかかわらず話すことに対する不安を抱くことの多い外国につながる学生と留学生が共に学び、補いあうことができる学習内容、教室活動について考えたい。

次に、教室「外」における支援として、大学が教室内で訓練した学生を日本社会に送り出すための足場的な活動、場づくりについて考えたい。大学の授業という、教室「内」の支援は、外国につながる学生が十分な自己表現を安定的に行うことができるための支援として十分ではない。2015 年度に外国人学生の日本語学習を直接的・間接的に支援するために行われた大学のイベントを概観し、今後、教室「外」にどのような場を、どのように設定していくのかについて考えていく。

大学は、何のために存在し、何ができるのか。日本に定住する傾向のある外国につながる学生を、留学生、日本人学生とともに育てるために、大学という器と、その人材を生かして、どのような学習支援が可能なのか、柔軟に考えてみたい。

(鈴鹿大学)

実践研究フォーラムの仕掛け

—実践研究を実現するシステムの構築をめざして—

古屋憲章
(2016. 8. 6)

本セッションの目的は、実践研究フォーラム (以下「フォーラム」) に設定されていた仕掛けを参考に、実践研究を実現するシステム、具体的には、実践研究の共有と日本語教育実践共同体の構築に関し、議論することである。

私は、第 2 回を除く全ての「フォーラム」に、参加者、発題者、実行委員と様々な立場で携わってきた。本セッションでは、まず、「フォーラム」と私の関わりを説明した上で、発題者として参加した第 5 回「フォーラム」(2008 年) において、私が「フォーラム」の仕掛けをどのように経験したかを紹介する。

「フォーラム」には、いくつかの仕掛けが設定されている。そのうち「やりとりに時間をかける」は、最も重要な仕掛けである。なぜなら、「それぞれの実践の中身を見せあう」、つまり実践が行われた文脈を共有しない者どうしがお互いの実践を共有するためには、「やりとりに時間をかける」ことが必要不可欠だからである。「フォーラム」における「やりとり」には、「フォーラム」前後に行われる発題者と「フォーラム」実行委員間のやりとりと「フォーラム」中に行われる発題者と参加者間のやりとりがある。本セッションでは、上述した「やりとりに時間をかける」という仕掛けがどのように機能していたかを説明する。具体的には、私が発題者として参加した第 5 回「フォーラム」において、「やりとりに時間をかける」という仕掛けをどのように経験したかを「フォーラム」前、「フォーラム」中、「フォーラム」後の三つの時期に分けて紹介する。その上で、私の発題者としての経験、および経験に基づく省察をもとに、「フォーラム」の意義を考察する。考察をもとに、「フォーラム」に代わる実践研究を実現するシステムに関し、実践研究の共有と日本語教育実践共同体の構築を中心に参加者と議論する。

(早稲田大学)

カリキュラムアーティキュレーションのための第一歩

—J-GAP 実践体験の共有—

蘇 寿富美

(2016. 8. 6)

J-GAP (Global Articulation Project of Japanese Language Education) 事業とは、公益社団法人日本語教育学会に設けられている日本語教育グローバルネットワーク (GN) が推進している、日本語教育のアーティキュレーションを目的とした活動である。同事業は、2011 年から 3 年ないし 4 年間は、国際交流基金の支援のもと GN 加盟団体が存在する各国、地域でその活動が展開された。その間の具体的な活動内容はそれぞれの地域性を重視することが求められ、米国でモデル地区として選ばれたバージニア州・メリーランド州では、日本語プログラム間のアーティキュレーション推進のための持続可能なモデル構築を目指し、探索的にはあるものの、体系的に活動が進められた。発題者は同事業の米国責任者を務めたが、本セッションでは、その立場から事業を紹介し、その成果として作り上げたアーティキュレーションモデルを独自性、汎用性、発展性の三つの視点から考察したい。同モデルは、ボトムアップ、プロセス重視のカリキュラムアーティキュレーションのあり方を図式化したもので、現場の日本語教師による「教師発信型アーティキュレーションプロジェクト」を軸に据えている。つまり、異なる機関で、或いは、異なるレベルを教える教師同士がティーチングの課題について話し合い、共通の関心事を見つけ、アクションリサーチの形態のプロジェクトとして計画し、実施する過程で「教師間のつながり」から「カリキュラムの見える化」というアーティキュレーション活動としての展開につなげていくための支援構造のあり方を示したものである。本セッションでは、参加者が「カリキュラムアーティキュレーション」という概念、実体への理解を深めた上で、共に考え話し合う中で、各自がアーティキュレーションの推進に向けて、自分の立場で具体的に実践可能なプロジェクトの案を模索することを目的とする。

(城西国際大学)

「教えない授業」は効果があるか

—学習者中心の授業活動の評価の方法を考える—

辻和子・望月さくら・新藤恵・佐藤綾子

(2016. 8. 7)

筆者らが勤務する日本語学校では、上級クラスでの学習者主体の活動型授業実践を目標に、初級クラスから上級クラスまで学習者中心に授業を進めている。それらの授業活動では協働学習により学習者が自律的な学習を進めることをねらいにしている。2年の在籍期間の授業活動の中から、初級の漢字授業、中級と上級の読解授業実践例を報告し、それらの授業に対する学習者と担当教師へのアンケート調査の結果を報告する。調査によると、学習者は概ね授業の進め方を好意的に受け止め、学習者は自分自身の日本語力が伸びたと感じ、授業活動におけるクラスメートとの働きかけが学習にプラスに働いたと実感していた。また、教師は、学習者同士が能動的に意見交換をし、よりわかりやすく伝えるために工夫をしている様子を観察し、協働学習を意義あるものにとらえている。しかし、各活動後のフィードバックでは単発的に自己評価が行われることもあるが、学期ごとに成績をつける際には、教師が学習者のタスク達成度や習熟度を量的に評価している。教師は学習者の授業活動の質を評価しているが、成績としてはテストの結果等の量的評価に加味するに留まっている。学習者が進学する際には進学先にその量的な成績を提示しており、授業活動の評価と成績評価に乖離がある。

本フォーラムでは、日本語教育機関において、①コース内の段階的学習者中心の授業活動をどのように評価するか、②量的評価と質的評価をどのように位置づけるか、を話し合う。

(ヒューマンアカデミー日本語学校東京校)

実践の協働的振り返りを問い直す

—葛藤と痛みを通した内省的実践家への道—

近藤有美・小畑美奈恵・小山悟・戸上理恵子・川崎加奈子

(2016. 8. 7)

日本語教師の成長について、「自己研修型教師」や「内省的実践家」ということばが用いられるようになって久しいが、そのような教師になるために何が必要なのかという点については十分議論されているとはいいがたい。

発題者らは、2011 年より自主勉強会を行っているが、その勉強会は「自らの実践を振り返り、次の実践に向けて再設計するという循環を繰り返す場」となり、さらに、他者とその過程を共有する中で、「無自覚だった自身のビリーフスに気づき、それを語り合う場」になっていった。それは、勉強会発足当初、まったく意図していなかったものである。そこで、この勉強会自体を振り返り、勉強会がなぜこのような場となっていったのか、振り返りを分析したところ、他機関の他者からの問いが、大きく作用していることが示唆された。実践を共有する過程で、他者からの問いがきっかけとなり、実践者は自身の暗黙知を探りながら、ことばで他者に伝えようと試みていた。そのやりとりの過程で、不明な点があれば、さらに他者からの問いかけがあり、実践者は再度暗黙知を探ることになる。この流れの中で、参加者は各自の実践が各々のビリーフスの影響を強く受けているということを実感した。それが繰り返し行われることにより、「実践の共有の場」は、「自己のビリーフスに気づき、それを語る場」へと醸成していったのではないかという分析に至った。実践者の中には、他者に自身のビリーフスを問われることを歓迎し、それを実践や自身の成長につなげようとする者がいる一方で、ビリーフスを問われることで、辛さや痛みなどネガティブな感情を生じさせる者がいることもわかった。当日のセッションでは、教師の成長と関連があると考えられるもこれまであまり扱われてこなかったビリーフスへの気づきと、それに伴う痛みについて発題し、セッション参加者とともに議論したいと考える。

(近藤一名 古屋外国語大学, 小畑一早 早稲田大学大学院生, 小山一 九州大学,
戸上一 明日香 日本語学校, 川崎一 長崎外国語大学)

自分の関わる日本語教育プログラム像を描いてみよう

—プログラム可視化テンプレート試用版を用いて—

徳永あかね・大河原尚・遠藤藍子・小池亜子・菅谷有子・田中和美・
中河和子・札幌寛子・ボイクマン総子・松下達彦・古川嘉子
(2016. 8. 7)

本稿では、毎回の授業の一連のまとまりをコース、複数のコースのまとまりを「プログラム」とする。本来、日本語教師は自分が教えるコースが属する日本語プログラム全体に課されている使命を認識し、担当コースの位置づけと達成すべき目標を把握した上で各回の授業にあたるべきである。しかし現状では、プログラムの使命や構成を理解した上での授業運営を学ぶ機会は皆無に等しい。その結果、日本語学や言語学・教授法などの学習のみで現場のマネージメントを任される日本語教師も少なくない。筆者らの研究グループは、プログラムを可視化することで日本語教師個人の立ち位置を見極めたり、類似機関と比較しながらプログラム運営の改善の方策を探ったりしたいという思いを出発点に、プログラム可視化のためのひな形(テンプレート)の開発を続けてきた。このテンプレートは、多様なプログラムを比較可能とする共通の枠組みになると考える。

今回のセッションでは、「プログラム可視化テンプレート」(A3大)を用い、参加者がそれぞれの立場で自分が関わるプログラムの記述を試みる。セッションの冒頭では、テンプレートの記述例を示しながらその概略と記述の際の注意点について述べる。次いで、参加者各自が自分の関わるプログラムを「プログラム可視化テンプレート」を用いて記述する。記述の際、テンプレートの構造を理解し、それぞれの箇所を記述する意図やプログラム全体との関わりについて確認する。セッション後半に全体でのディスカッションを行い、日本語プログラムを記述するために必要な記述項目とは何か、可視化によって何が見えてくるかの議論を行う。加えて、将来的にプログラムを可視化することでどのように日本語教育に貢献できるかの議論も深めたい。

(徳永-神田外語大学・大河原-大東文化大学・遠藤-開智国際大学・小池-国土館大学・
菅谷-東京大学・田中-国際基督教大学・中河-トヤマ ヤポニカ・札幌-金沢工業大学・
ボイクマン-東京大学・松下-東京大学・古川-国際交流基金)

「日本語教師のライフストーリー・インタビュー」体験

—実践者の経験をむすぶ—

重信三和子・家根橋伸子

(2016.8.7)

本セッションでは、参加者同士で「今なぜ日本語教師をしているのか」を問う「ライフストーリー・インタビュー」によって、「ライフストーリーを語る」「ライフストーリーを聞く」体験を行う。この体験を通してそれぞれが「わたしの実践」を振り返り、これからの実践を考える契機とすることを目指している。

発題者たちは、ライフストーリー研究の自主勉強会『アトリエ』で「日本語教師のライフストーリー・インタビュー」を体験した。この体験で私たちは、インタビューを通して語り手の過去の経験と現在の授業実践をむすぶストーリーが生成されること、「日本語教師のライフストーリー」と「日本語教育実践」が結びつくことに気づかされた。同時に、語り手自身が聞き手とのやりとりの中で新しい発見をしていくインタビューの現場に立ち会い、ライフストーリーの特質である共同構築的語りの意義を感じることができた。ライフストーリー・インタビューでは、語りは聞き手と語り手の相互行為の中で共同的につくられていく。同じ日本語教師とのやりとりの中で「ライフ」と実践を語ることで、語り手と聞き手の経験がむすびついた相互構築的な「わたしの実践」の語り生まれ、そこから日本語教育実践に対する新たな視点を共に得ることができるのではないだろうか。

同じ日本語教師のライフストーリーには、共感できる点が多々あるだろう。たとえ共感できなくとも、相手の「気持ち」にも耳を傾けて「聞く」ことで、相手とつながり「語り」が共同構築される。語り手と聞き手が互いに耳を傾け合うことで互いの経験がむすばれ、「語り」が展開する磁場が生まれてくる。参加者がそのことを実感できる時間となること、そして本セッションでの体験が、自らの日本語教育実践を省察し、新しい実践にむすばれていくことを願っている。

(重信—武蔵野大学, 家根橋—東亜大学)