

学習者の自律的な日本語学習を実現するための支援

—「わせだ日本語サポート」利用者へのインタビューから考える—

Support for the Realization of Learners Autonomy in Japanese Learning :
Based on Interviews with Users of “Waseda Nihongo Support”

千花子(早稲田大学大学院生)・孫雪嬌(同)・伝城里美(同)・馮士懿(同)・古屋憲章(同)

SEN Hanako, SUN Xuejiao, DENJO Satomi,

FENGShiyi, FURUYA Noriaki(graduate students of Waseda University)

要 旨

本対話型セッションでは、まず発題者から早稲田大学において行われている日本語学習支援活動「わせだ日本語サポート」における実践、及び利用者の体験を紹介し、次に参加者間でそれぞれの実践を共有した。その上で、学習者の自律的な日本語学習を実現するためにどのような支援が必要かをめぐり、対話を行った。その結果、学習者の学習背景や学習目標、及び問題点に注目する重要性をお互いに再認識するとともに、「自律学習」支援のあり方に関し、更に議論を深めるに至った。

In this interactive session, at first the presenters introduced the Japanese learning support practice, “Waseda Nihongo Support”, that has been done in Waseda University and the experiences of its users, then shared each practices among the participants. Furthermore, the presenters and the participants conducted a dialogue about what kind of support is required in order to achieve students’ autonomy of Japanese learning. As a result, it led to deeper discussion on the support of “autonomous learning”, along with re-realization of the importance to focus on the students’ learning background, learning goal, and the problem.

【キーワード】 自律的な学習、学習アドバイジング、日本語学習支援、学習観の変容

1. 本対話型セッションの概要

本対話型セッション（以下、「セッション」）では、早稲田大学において行われている日本語学習支援活動「わせだ日本語サポート」（以下、「サポート」）を題材に、学習者の自律的な日本語学習を実現するためにどのような支援が必要かを議論した。具体的には、次のような手順で「セッション」を進めた。1) 発題者より、「サポート」の概要及び具体的な実践内容を紹介する。2) 参加者に「サポート」に持ち込まれる相談事例を提示した上で、自身であればどのように対応するかを考えてもらう。3) 「サポート」利用者へのインタビューを分析した結果を発表する。4) 参加者各自が現在、個人または機関として、どのような自律学習支援を行っているかを話し合い、共有する。5) 「サポート」の実践、及び参加者各自の支援実践を踏まえ、学習者の自律的な日本語学習を実現するためにどのような支援が必要かを議論し、意見を共有する。

2. 「わせだ日本語サポート」—開設の背景と実践の概要—

「セッション」では、参加者に「サポート」が開設された背景と実践の概要を理解して

もらうため、次のように説明した。

早稲田大学では、近年、留学生等の日本語を母語としない学生が急増している（2014年5月現在、4766名の外国人学生⁽¹⁾が在籍している）。従来、日本語を母語としない学生に対する支援は、主に日本語科目を提供するという形態で行われてきた。しかし、日本で生活している学生たちは、教室でのみ日本語を学習／使用しているわけではない。むしろ教室外で日本語の学習／使用に関する問題に遭遇している。また、様々な事情により、日本語科目を受講したくても受講できない学生もいる。日本語を母語としない学生が日本語科目のみに依存することなく、大学生活の中で遭遇する日本語の学習／使用をめぐる問題に対応するためには、個々の学生の「自分の学習に関する意志決定を自分で行なうための能力」、具体的には「学習の目的、目標、内容、順序、リソースとその利用法、ペース、場所、評価方法を自分で選べる」ようになるための支援を行う必要がある（青木・中田, 2011, p. 2）。

早稲田大学では、日本語を母語としない学生の自律的な日本語学習を支援することを目的に、2011年度から日本語教育研究センターの教職員により「留学生支援システム」が運用されている。「留学生支援システム」とは、自律的な日本語学習の実現のため、日本語学習リソースや留学生サポートと個々の留学生を結ぶ支援ネットワークである（黒田, 2012, pp. 8-9）。「サポート」は、「留学生支援システムと留学生との最初の接点となるポータル」（黒田, 2012, p. 14）である。「サポート」では、日本語教育研究センター所属の担当教員により提示された「サポート」の理念や支援スタッフの役割に則り、常駐する支援スタッフ（大学院日本語教育研究科の大学院生）により「サポート」実践が展開されている。具体的には主に次の三つの実践が行われている。

- (1) 日本語学習アドバイジング: 「サポート」を利用する日本語を母語としない学生（以下、利用者）と継続的、かつ計画的に対話を重ねることをとおし、利用者が自身の学習目的を明確化し、現実的な学習目標を設定し、学習計画を立て、学習の進捗状況を記録するとともに、自らの学習を振り返る手助けをする。
- (2) 日本語学習リソースに関する情報提供: 利用者に対話しながらニーズを洗い出した上で、日本語学習リソースや留学生サポートに関する情報提供を行い、最適と思われるリソースやサポートに自身でセルフ・アクセスできるよう道筋を示し、送り出す。
- (3) 日本語学習相談: 利用者からの基礎的な文法、表現、語彙、漢字などに関する質問にピンポイントで答える。ただし、単純に答えを与えようとするのではなく、どうすれば答えに至るかを利用者と考えてもらうことを意識しつつ、対話を進める。

3. 学習アドバイジング

「セッション」では、どのような支援が考えられるかを考えるための参考材料として、「サポート」実践において最も重要な要素である学習アドバイジングに関し、詳しく説明した。その上で「サポート」に持ち込まれる相談事例を提示し、参加者自身であればどのように対応するかを考えてもらった。

3-1. 学習アドバイジングとは

青木(2013)は、外国語学習アドバイジングに関し、次のように説明している。「マネジメントの世界では、Plan（計画）Do（実行）See（振り返る）というサイクルが重要視され

ていますが、外国語の学習でもこのサイクルは必要です。外国語学習アドバイジングの役割の一つは、クライアントの方がご自身で計画を立て、PDSのサイクルを習慣化していくのをお手伝いすることです」(pp. 5-6)。

また、奥田(2012)は、学習アドバイジングの目的として、次の七つを挙げている。①学習者が言語と言語の学び方を学ぶことを助ける。②学習者による学習のコントロールを可能にする活動・構造・体制を作る。③学習者が学習方法の知識や技能を広げることを助ける。④自己主導型学習のファシリテーション。⑤学習のアドバイスをする。⑥学習者が自分の学習について話ができるようになるのを助ける。⑦学習者が直接リソースにアクセスできるようになるのを助ける。また、学習アドバイジングを行うアドバイザーは、教師のように「教える、決める、評価する」役割を担うのではなく、「質問、傾聴、承認、励まし」を行う役割を担うとしている。

3-2. 「わせだ日本語サポート」における日本語学習アドバイジング

「セッション」では、「サポート」に頻繁に持ち込まれる事例として、【ケース1】「どうすれば敬語が上手に話せるようになるか」、【ケース2】「どうすれば日本語がペラペラに話せるようになるか」という二つの相談事例を紹介した。まず、【ケース1】に関し、発題者らが支援スタッフとして、普段どのように対応しているかを次のとおり説明した。

「どうすれば敬語が上手に話せるようになるか」と相談する利用者に対し、支援スタッフは、「なぜ敬語が上手になりたいのか」と尋ねる。これは利用者に自身が何を目標としているか、あるいは何が問題になっているかを意識化してもらうためである。例えば、支援スタッフの問いに対し、利用者が「日本で就職するためには、就職の面接試験で適切な敬語が使えなければならないから」と答えたとしよう。このような答えから、支援スタッフは、利用者の目標は「日本で就職すること」であり、敬語は「日本で就職する」という目標を実現するための手段の一つなのではないかと推察する。その推察をもとに、「日本で就職するためには何をやる必要があるか」、「日本で就職活動を行うにあたり、どのような敬語がどの程度必要か」に関し、一緒に考えるという方向にアドバイジングセッションを展開していく。

また、【ケース1】を例に、利用者は自身の目標や抱えている問題を明確に意識しているわけではないため、対話をとおり、目標や抱えている問題を明確化することが学習アドバイジングの第一歩となることを説明した。

次に、【ケース2】「どうすれば日本語がペラペラに話せるようになるか」に関し、自分であればどのように対応するかを参加者に議論してもらった。具体的には、発題者から参加者に【ケース2】の利用者に関する情報を提供した上で、グループに分かれ、「どのような対応をするか」、「なぜそのような対応をするのか」に関し、意見交換してもらった。その後、どのような対応のアイデアが出てきたかをグループごとに発表してもらい、全体で共有した。その結果、概ね次のようなアイデアが共有された。

利用者に「なぜペラペラになりたいのか」、「ペラペラってどういうことなのか」という

ような問いをめぐり、利用者と対話することをおし、利用者の目標や抱えている問題を把握しようとする。その上で、把握した目標や問題に即し、「日本人の友達を作ってみる」、「住んでいる地域の日本語教室を探してボランティアと話の練習をしてみる」というような具体的なアドバイスを行う。

以上のような対応のアイディアは、多くの点で発題者らが支援スタッフとして、普段行っている対応と共通していた。そのため、参加者から挙げられた対応のアイディアを参照しつつ、「サポート」における【ケース2】のような相談事例に対する対応プロセスを次のとおり説明した。

①学習背景の探索

支援スタッフは、対話をおし、利用者の背景、及び背景に基づく具体的な目標や抱えている問題を把握しようとする。すると、利用者の出身国、日本語学習歴、現在の学習環境、及び「話が流れにならず、途切れる傾向がある」というような問題の内実が徐々に明らかになっていく。

②相談内容の具現化

支援スタッフは対話を続け、具体例や普段のエピソードを思い出してもらいながら、「途切れる」「流れにならない」という状況を利用者に説明してもらう。すると利用者は、「言いたいことに対応する日本語の単語がわからないからだ」というように自分で問題の所在を分析し始める。そして「現在中級レベルだが、今までのようなペースで上達することが難しくなり、上級レベルまで伸ばしていく道筋が見えない」というような悩みを吐露する。

③目標・問題の分析

支援スタッフは、対話をおし、利用者が「ペラペラに話せるようになる」というような短期目標だけではなく、「将来何をしたいか」「学んだ日本語をどのように活かしていくか」という中・長期目標を設定する重要性に気付くよう促す。

④問題点の捉えなおし→アドバイス

支援スタッフは利用者に「目標があってはじめて、計画・方法などもわかってくる」という目標と計画・方法の関係を示す。そして、自身の将来像をイメージ（例えば、留学後どこでどのような仕事をしたいか）した上で、将来像に基づき、具体的な中・長期目標を設定することを促す。更に、中・長期目標に基づき、現段階で必要なアドバイスがもらえるような「リソース」（例えば、学内のキャリアセンター、両親・友人など）にどのようにアクセスするかを一緒に考える。

以上のように、「セッション」においては、参加者に学習支援に関する考えを出し合ってもらった上で、それらを参照しながら、「サポート」における学習アドバイジングの実践を説明した。その結果、参加者との間で次のような共通認識を得ることができた。1)学習者の学習背景を把握した上で、具体的な目標や抱えている問題を探ることから対応を始める必要がある。2)単純に学習者の相談や要求に応えようとするだけでは、学習者の自律的な学習を支えることは難しい。

4. 利用者にとっての「わせだ日本語サポート」体験とその影響

「セッション」では、学習アドバイジングに関し、3で記述したように説明した後、利

ユーザーが「サポート」をどのように体験しているか、また、「サポート」での体験からどのような影響を受けているかを説明した。これは、利用者の「サポート」体験を提示することにより、どのような支援が必要かを考えるためのヒントが得られるのではないかと考えたからである。具体的には、次に述べるような利用者に対するインタビュー、インタビューを分析した結果、及び私たちが分析結果からどのような気づきを得たかを紹介した。

4-1. インタビュー概要

「サポート」を継続的に（3か月以上にわたり、1週間に1~2回程度）利用していた3名の利用者、井上さん、王さん、黄さん(すべて仮名)⁽²⁾を対象にインタビューを行った。インタビューは、2013年12月から2014年1月にかけて行われた。主な質問項目は、「どのように「サポート」を利用していたか」、「サポート」でどのような相談をしたか」「サポート」の利用は自身の日本語学習にどのような影響があったか」等である。井上さんには日本語で、王さん、黄さんには基本的に母語(中国語)でインタビューを行った。インタビューはICレコーダーで録音し、トランスクリプトを作成した⁽³⁾。

4-2. 分析方法、及び分析結果

インタビューのトランスクリプトをSCAT(大谷, 2011)により次の観点で分析した。
(a) 利用者は「サポート」をどのように体験し、どのように意味づけていたか。
(b) 「サポート」は、利用者の日本語学習や日本での生活にどのような影響を及ぼしたか。
本調査は利用者にとっての「サポート」体験のプロセスを明らかにすることを目的とする。SCATには、文脈から抽出したコードをストーリーラインとして紡ぎ合わせることで、「データの深層の意味を再文脈化」(大谷, 2011, p. 159)できるという特徴がある。そのため、分析の目的に合致すると判断し、分析方法としてSCATを採用した。具体的には、セグメント化したデータに(a)(b)の観点に基づき、テーマ・構成概念を付し、それらを紡いでストーリーラインを記述するという手順で分析を行った。分析の結果、各利用者の次のようなストーリーラインが得られた。

【井上さんのストーリーライン】

井上さんは、大学入学後に本格的に日本語学習を開始した。入学当初、履修していた日本語クラスで求められる学習の量が多かったため、どのように学習を進めればいいのかわからなくなった。そこで、学習計画を立てるための支援を求め、「サポート」を訪れた。

井上さんは「サポート」に訪れた当初の印象を次のように語っている。

【語り①】 なんか、雰囲気が明るい、サポートのスタッフが。ちゃんと、なんか、なんだろう。なんか、疑問があっても、なんか、どうやって説明したらいい。あの、なんか、ヘルプするの好きなサポートスタッフな印象をもらって、なんか、多分、それが一番言いやすいかな。サポートするのが好きなスタッフな印象をもらいました。(下線は筆者)

「来日したばかりで、新しい人と話すときに緊張してあんまり自信とか勇気がなかった」井上さんは初回のアドバイジングセッションで支援スタッフが自身の話を日本語の間

違いにとらわれることなく、傾聴してくれたという印象を持った。そのような支援スタッフの「受容的態度」が伝わってきたことから、その後も「サポート」を継続的に利用するようになった。支援スタッフは、常に「受容的態度」であったが、アドバイジングセッション中に行われる支援スタッフからの「問い直しを促す働きかけ」に戸惑うこともあった。例えば、「書いた文章を検討したい」という希望に対し、文章添削が行われるのではなく、「どのような目的／方法でこの文章を書いたか」、「書いた後自分でチェックはしたか」等、今まで考えたことのない質問をされ、学習方法と学習プロセスを問い直すよう促された。

継続的に「サポート」を利用しながら、徐々に「サポート」におけるアドバイジングセッションのスタイルが理解でき、準備をしてから「サポート」に臨むようになった。

【語り②】あまり見直してないのは、ちょっと、日本語サポート来て、失礼だと思っているので、本当に見直して、少しでも、ちょっと。あの例えば、非常に時間無くて、他の宿題とかで。でも、なんか 10 分くらいでも、見直して、質問を出来れば、考えといて、なんか、ここに、ちょっと弱いな、ここが一番心配だなとかいうビックポイント、弱い点を考えといて、ここに集中したい、して欲しいなど。そういう所を考えときます。出来れば。(下線は筆者)

【語り②】から、井上さんは「サポート」における対話のスタイルに即し、自分が弱い点、心配な点を明確にした上で、その解決策を自分なりに考えるという準備をしてから、アドバイジングセッションに臨んだことがうかがえる。このように準備をしてから臨むことでアドバイジングセッションの流れがよくなり、満足感が得られるようになった。

井上さんにとって「サポート」は、支援スタッフとの対話をとおり日本語学習に関する「未知のアイデア」を得たり、「無自覚の学習傾向」に気づかされたりする場である。また、継続的に「サポート」を利用することで「批判的思考」が身についたと実感している。

【王さんのストーリーライン】

王さんは、日本の日本語学校を卒業後、科目等履修生として大学に入学した。王さんは、大学院進学を目指し、自身が志望するゼミに所属した。そのため、ゼミの活動（発表、議論等）に慣れることが喫緊の課題となった。ところが王さんは、ゼミの活動になかなか慣れることができず、日本語能力の不足がその原因であると考えていた。そのような時期に王さんは「日本語のレベルアップ」と「交流」を求め「サポート」を利用し始めた。

王さんは「サポート」で支援スタッフや他の利用者と交流することをとおし、「日本語のレベルアップ」だけではなく、「留學生活のストレス解消」も行っていた。

【語り③】ゼミではお互いあんまり話し合ったりしないけど、サポートのスタッフはみんな積極的に交流しようとするイメージだったので、話しているとリラックスできます... (中略)... ここではスタッフだけではなく、たくさんの友達もできました。いろんな国から来たので各国の文化も教えてもらうし、視野が広がる感じがします。また、とても楽しくてゼミとは比べられないです。 (筆者ら訳、下線は筆者)

当時、王さんはゼミへの参加がストレスになっていたため、「サポート」での交流をとおし、そのストレスを解消しようとしていた。また【語り③】から分かるように、当時の王さんにとって、「サポート」は「日本語を練習する場」であるのみならず、「継続的な人間関係を構築できる場」でもあった。しかし、「サポート」は本来、継続的な人間関係を構築することが目的の場ではなく、日本語学習アドバイジング等が行われる場である。つまり、「サポート」の設置目的と王さんが「サポート」を利用する目的とは、完全に一致していたわけではなかったということである。その後、「サポート」外の人間関係のネットワークが広がっていったという事情も相まって、王さんは徐々に「サポート」から離れていった。一方で、以前に支援スタッフに紹介された学内の日本語学習リソース（ライティング・センターや異文化交流促進機関等）を自身の基準で「取捨選択」した上で、利用し始めた。

王さんにとって、「サポート」は「日本語を練習する場」であったと同時に、「継続的な人間関係を構築できる場」でもあった。しかし、「サポート」の目的と自身の目的の乖離に気づいたことにより、徐々に「サポート」を利用しなくなっていった。王さんにとって、「サポート」は、留學生活に慣れるまでの「過渡的な居場所」という役割を果たしていた。

【黄さんのストーリーライン】

黄さんは、日本の日本語学校を卒業後、大学の学部に入學した。入學後、日本語で行われる専門科目のクラスで全く発言することができず、クラスへの参加に困難を覚えるようになった。また、クラスには、黄さん以外に留學生がおらず、誰かにアドバイスを求めることもできなかった。そのような時期に、黄さんは「サポート」を利用するようになった。

黄さんは、「サポート」を「日本語を練習する場」と捉えていたため、「サポート」では積極的に日本語で話そうとした。その際、支援スタッフが「受容的態度」であったことから、専門科目のクラスにいるときよりもリラックスして話すことができた。そして、継続的に「サポート」を利用しながら、徐々に自信を持って話せるようになっていった。また、対話を重ねたことにより、支援スタッフに信頼を置くようになった。一方で、「サポート」の目的は、黄さんが求めていたような「日本語を練習する場」を提供することではなかった。その後、黄さんは「サポート」の目的と自身の目的の乖離に気づいたことにより、徐々に「サポート」を利用しなくなっていった。しかし、3年生になり、ゼミ発表等の今まであまり取り組んだことのない日本語に関する課題が生じると、再び「サポート」を利用するようになった。そして、支援スタッフからの「問い直しを促す働きかけ」が、発表内容の再考等につながると実感するようになった。

黄さんにとって、「サポート」は「日本語を練習する場」から「日本語に関する課題を解決する場」となっていた。また、「サポート」の利用をとおし、自身が抱える日本語に関する課題を解決することにより、専門科目のクラス以外の日本での生活全般に対し、自信が持てるようになった。また、自身の目的に即し、「サポート」を数多くのリソースの一つとして、選択的に利用するようになった。

4-3. 「自律学習」の支援に関する私たちの気づき

4-2 で提示したストーリーラインにおいては、支援スタッフにより行われる「問い直しを促す働きかけ」が、利用者が主体的に問題解決に向うための刺激として機能していた。

学習者にとって、「問い直しを促す働きかけ」は、自身の日本語学習（学習目的、学習スタイル、学習方法等）に関し、これまで問うたことも、問われたこともなかったことを他者（支援スタッフ）から問われるという体験である。「問い直しを促す働きかけ」により、学習者は自身に固有の学習目的、学習スタイル、及びそれらに応じた学習方法に関し、継続的に考えることを促される。そうした思考の積み重ねが、自律的な日本語学習へとつながっていく。しかしながら、「問い直しを促す働きかけ」が学習者を戸惑わせることもある。そのため、「受容的態度」により、支援者と学習者との間で信頼関係を構築しつつ、学習者の状態に応じ、適宜「問い直しを促す働きかけ」を行うことが重要である。また、「問い直しを促す働きかけ」に対し、すぐに答えが返ってくることは少ない。そのため、支援者には、継続的、かつ粘り強く「問い直しを促す働きかけ」を行う姿勢が必要になる。

5. 「自律学習」の支援という観点で各自の実践を振り返る

「セッション」では、前節までに記述したような「サポート」実践の紹介の後、それらを踏まえ、グループディスカッションを行った。目的は、参加者それぞれの支援実践と「自律学習」の関係を振り返るとともに、お互いにどのような実践を行っているかを参加者間で共有することである。ディスカッションの手順は次のとおりである。

- 1) グループで「自律学習」の支援という観点から各自の実践を振り返るとともに共有する。
共有のポイントは、①支援内容、②支援目的、③支援に臨む心構え・工夫の三点である。
- 2) 各グループから1)で話し合われた内容を報告する。

以下、共有された支援実践のうち、教育機関により組織的に行われている「自律学習」を支援する実践を紹介する。

5-1. 国内の大学留学生別科における「自律学習」支援実践

- ①支援内容：本実践は、大学の留学生別科において、「自律学習」という名称の選択科目として行われている。学習者は「聞く」「話す」「読む」「書く」の四技能の中から自分で伸ばしたいと思う技能を選び、学習を進める。学習者はクラスにおいて、①自分で自分の学習目標を立て、その目標を達成するための学習方法を決定する→②自分の立てた計画に沿って各自学習する→③自分の学習成果をまとめたものを報告・発表する→④自分の学習を振り返り、それを次の目標につなげる、といったサイクルを2回行う。教師は、学習者に教材や学習方法を紹介したり、学習に関する様々なアドバイスをしたりすることをおし、学習者が自分にあった学習の方法が見つけられるよう協力する。
- ②支援目的：クラスの目的は、個々の学習者の日本語能力や自律学習能力を培うことである。学習者には、自分に合った日本語の学習方法を見つけ、自分で学習計画を立てるといった自律的な学習方法を身につけることが求められる。
- ③支援に臨む心構え・工夫：本実践をとおり、各学習者が学習目的や学習目標を明確化することにより、自身にとって必要な能力が何かを把握できるようになることを心掛けている。必要な能力が何かを把握した上で、自身にとって必要な能力だけ伸びればよいと考えられるようになることが自律学習の第一歩となる。

5-2. 経済連携協定（EPA）に基づくインドネシア人・フィリピン人看護師・介護福祉士候

補者に対する訪日前日本語研修における「自律学習」支援実践

- ①支援内容：「基本的な予習・復習のやり方と，自己学習の習慣を身につける」，「自分の学習を計画したり，振り返ったりする姿勢を養う」ことを目標に自律学習能力の育成を行っている。具体的には，毎日一定の時間に，候補者が興味のある勉強を行ったり，疑問点を講師に質問したりできる自律学習の場を設けている。また，週に一度，クラスミーティングの時間に学習方法やポートフォリオ，振り返りシートの共有等を行っている。
- ②支援目的：本実践の目的は，各候補者自身が足りないものを意識し，その目標に向かって「自律的に学習できる習慣」を身につけることである。就労後の候補者を取り巻く学習環境・支援体制には病院・介護施設ごとに違いがあることが予想される。そのため，「自律的に学習できる習慣」を身につける必要がある。
- ③支援に臨む心構え・工夫：自律学習の場は，どうしても単なる自習や質問の場になりがちである。そこで，ポートフォリオや振り返りシートを活用し，自身の日本語学習を省察し，自身がどのように学習しているかを意識化するように，候補者に促している。しかしながら，自律的にポートフォリオを作成することが難しいため，支援者が学習者にポートフォリオの作成を促しているうちに，ポートフォリオを作成すること自体が目的化してしまうという矛盾がある。

6. 本対話型セッションから導かれる今後の取り組み

「サポート」実践，及びグループディスカッションをとおし共有した「自律学習」支援の実践を踏まえ，あらためて「自律学習」の支援とは何かに関し，全体ディスカッションを行った。目的は，参加者，及び発題者ら各自が，自身の日本語学習支援観を意識化するとともに，今後の「自律学習」支援のあり方を考えることである。

全体ディスカッションにおいては，参加者から「留学生が，日本での生活に関するおしゃべりをきっかけに，自分にとっての日本語学習の必要性が考えられるような場を設けることが「自律学習」の支援になるのではないか」という問題提起があった。上記の問題提起に関しては，参加者から「確かに学習者に日本語学習の目的を問うても，急には答えられないので，自分にとっての日本語学習の必要性を考えるための導入としてのおしゃべりを活用することは有効ではないか」というような意見が挙がった。

また，「自律学習」支援をどのように評価するかという点に関しても，発題者と参加者間でやりとりがあった。その結果，「自律学習」支援の効果は，テスト等により総括的に評価することが難しいため，5-2で紹介した「自律学習」支援実践に見られるようなポートフォリオや振り返りシートの記述内容の変化により，形成的に評価されるべきではないかという「自律学習」支援の評価に対する考え方が共有された。

上述したセッションにおける議論を踏まえ，発題者らは，2014年度秋学期より「サポート」実践において，次の二つの新たな試みに取り組んでいる。一つは，「サポート」実践において，各支援スタッフがアドバイジングセッションの導入としてのおしゃべりの活用を意識的に行うことである。具体的には，自らが行ったアドバイジングセッションを振り返る観点として「学習者の話す内容を受容・承認する」，「内省を促す質問を投げかけ，じっくり考えさせる」という項目を設けることにより，おしゃべりをきっかけに学習者に内省を促すことができているかどうかをチェックしている。もう一つは，「サポート」実践の自

己評価,あるいは相互評価に利用者に記述してもらったポートフォリオや振り返りシートを活用することである。具体的には,継続的に「サポート」に来訪している利用者に対する支援実践を,利用者の「自分の学習に関する意志決定を自分で行なうための能力」(青木・中田,2011,p.2)がどのように変容したかにより形成的に評価するための資料として,ポートフォリオや振り返りシートを活用している。

以上のような試みは,今回の「セッション」において,お互いの支援実践を共有したり,「自律学習」の支援をめぐる議論したりしたことから着想を得ている。実践の共有や議論をとおり,「サポート」実践を振り返るとともに,改善するための具体的なアイデアが導かれたことが,発題者らが「セッション」から得た最も大きな成果である。

注

- (1) 「2014年度前期(春学期)早稲田大学 外国人学生在籍数 (2014年5月1日現在)」
<http://www.waseda.jp/cie/pdf/admission/date/20145_jp.pdf> (2014年9月30日)
- (2) 心理学者であり,質的研究法の指導者でもある西條(2007)は調査対象者に仮名を付ける意味に関し,次のように述べている。「Aさんって言われても実際に「A」という一文字の名前の人はいないからイメージが湧きにくいというか,呼びにくいというのもあるから,そこに敢えて,名前を付けることもあるんだよね。全然違う名前」(p.102)。
- (3) インタビューの前後に各インタビューーにインタビューデータの使用目的を説明した上で,書面により使用の許可を得た。

参考文献

- (1) 青木直子(2013)『外国語学習アドバイジングープロのアドバイスであなただけの学習プランをデザインするー』KDP Select
- (2) 青木直子・中田賀之(2011)「学習者オートノミーー初めての人のためのイントロダクションー」青木直子・中田賀之編『学習者オートノミーー日本語教育と外国語教育の未来のためにー』序章,ひつじ書房,pp.1-22.
- (3) 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」『感性工学』10(3),155-160.
- (4) 奥田純子(2012)「日本語学習アドバイジングーその深さと大切さー」(2012年5月12日,早稲田大学日本語教育学会2012春季大会 企画講演会),スライド<http://web.waseda.jp/assoc-wnkg/dat/2012spring/120324_kouen_PPT.pdf>,文字化資料<http://web.waseda.jp/assoc-wnkg/dat/2012spring/120324_kouen.pdf> (2014年9月30日)
- (5) グレンモ,マリ=ジョゼ(2011)「言語学習のためのアドバイジングー相互行為の特徴と交渉の手続きー」青木直子・中田賀之編『学習者オートノミーー日本語教育と外国語教育の未来のためにー』第5章,ひつじ書房,pp.149-170.
- (6) 黒田史彦(2012)「留学生支援システムの構図」『早稲田日本語教育実践研究』刊行記念号,7-23.
- (7) 西條剛央(2007)『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRMBASIC編ー研究の着想からデータ収集,分析,モデル構築までー』新曜社