



2023 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【北海道支部】 2023（令和5）年7月15日／北海道大学

2023 年度第 2 回支部集会【北海道支部】

主催：公益社団法人日本語教育学会
共催：北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部

日時：2023 年 7 月 15 日(土)13:25～16:35 (受付開始 13:00) [本催しのポスターはこちら](#)
 会場：北海道大学 学生交流ステーション 1 階, 2 階 (〒060-0815 札幌市北区北 15 条西 8 丁目)
 交通アクセス：JR 札幌駅北口より徒歩 20 分, 地下鉄南北線「北 12 条駅」より徒歩 10 分

<https://www.hokudai.ac.jp/introduction/campus/campusmap/>

参加費：500 円(マイページより事前参加登録時に支払い) 定員：50 名

対象：日本語教育に関心のある方ならどなたでもご参加いただけます。

申込締切：2023 年 7 月 12 日(水)23:59

(定員に達した場合は、締切日以前に締め切ります。会場に余裕があれば当日参加も受け付けます)

申込方法：[日本語教育学会マイページ](#) から事前参加登録をお願いいたします。

問合せ先：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

E-mail: shibu@nkg.or.jp TEL: 03-3262-4291(平日 9～18 時のみ)

◆支部集会日程◆

| | | |
|-------------|--------------------------|-----------------------|
| 13:00 | 受付開始 | 【1 階ロビー】 |
| 13:25-13:30 | 開会挨拶 | 【1 階ロビー】 |
| 13:30-15:00 | ポスター発表(4 件)・交流ひろば(5 件) | 【1階ロビー, 106 室, 107 室】 |
| 15:00-15:15 | 休憩 | |
| 15:15-16:30 | 北見市「いろはの会」による活動内容の発表と交流会 | 【2 階 209 室】 |
| 16:30-16:35 | 閉会挨拶 | 【2 階 209 室】 |

開会挨拶 【13:25-13:30／1 階ロビー】

ポスター発表 【13:30-15:00／1 階ロビー】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。発表要旨は本プログラム p.4～, 詳細は予稿集原稿をご覧ください。

- ① **具体的な状況を踏まえたライティング教材作成**……………4
 —推薦状依頼メールに求められる内容・表現の分析から—
 副田恵理子(藤女子大学)・藤田百子(東京外国語大)・千石昂(タマサート大学)

- ② 「自然な非流暢性」を学ぶ・教えるための一考察……………10
佐藤淳子(北海道大学大学院生)

- ③ セルフスタディーを日本語授業に取り入れることの意義……………14
—独学可能な時代に語学教師は何ができるか—
池田朋子(マギル大学)

- ④ 日本語教育におけるプロジェクト型授業の整理の試み—文献調査から見えてきた特徴—
浅津嘉之(関西学院大学)・中岡樹里(京都精華大学)・山本真理(関西学院大学)……20

交流ひろば

【13:30-15:00／1階 106 室, 107 室】

※「交流ひろば」は、日本語教育とその関連領域の話題についての参加者相互の情報共有および同じ興味や問題意識を持つ者同士のネットワーク作りを目的としています。審査を経た学会発表ではありません。「交流ひろば」への出展は、学会員・非会員に限らずどなたでも可能です。

- ① 親しくなるための日本語教材試案—アサーティブな関係構築を目指して……………【106 室】
藤森弘子(帝京大学)・前田真紀(東京外国語大学)・
高村郁子(東京工科大学附属日本語学校)
私たちは「親しくなるための日本語」をめざした教材を開発しています。「自分のことを知ってもらい、相手のことを知る」という人間関係を構築するプロセスを基本とし、互いに対等な立場で共感し、教え合う、聞き合うといった活動を考えています。興味のある方はぜひお越しください。

- ② 日本語学習教材における合成音声の実用性……………【106 室】
—「やさしい日本語でまなぶ介護専門用語集」の実例を基に—
中川健司(横浜国立大学)
出展者の研究グループは、外国人介護従事者向けの教材開発を行っています。今回合成音声作成ソフトを用いて、ウェブサイト「やさしい日本語でまなぶ介護専門用語集」に音声コンテンツを追加する試みを行いました。当日は、日本語学習教材における合成音声の実用性や活用の可能性について意見交換を行いたいと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

- ③ 筑波大学 日本語・日本事情遠隔教育拠点の紹介……………【107 室】
伊藤秀明(筑波大学)
筑波大学 日本語・日本事情遠隔教育拠点では、日本語教育のための学習コンテンツやツールを公開しています。コンテンツの使い方の紹介とともに、現場での活用法や今後の協力などについて一緒に考えていきたいと考えています。使い方を知りたいなども含めて興味のある方はぜひお越しください。

④ 地域の日本語学習支援者に対する研修を考える—愛媛県を事例として— 【107 室】

高橋志野(愛媛大学)・向井留実子(同)

私たちは地域の日本語学習支援者の育成について研究をしているグループです。この度、愛媛県で日本語ボランティア団体・公的機関に対して人材育成・研修の実施に関するアンケート調査を行いました。当日は、この結果を紹介するとともに、地域の日本語学習支援者育成のための研修のあり方について意見交換・情報共有をしたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

**⑤ 理工系大学院生を対象とした初級教材の開発
—対面・オンデマンド併用コースでの使用を目指して—** 【107 室】

山路奈保子(九州工業大学)・石川朋子(同)

日本語を勉強したいけれども研究で忙しい大学院生のために、挫折せずに修了できる初級コースを模索中です。文法項目は絞つつ口語的表現を豊富に取り入れたメイン教材と、予習及び欠席時の代替として視聴するオンライン教材を開発しています。同様の学習者を担当するかたがたと情報共有・意見交換ができればと思います。

休憩 【15:00-15:15】

講演・意見交換会 【15:15-16:30 / 2 階 209 室】

**「北見で 20 年以上も続いている「いろはの会」、
その秘訣を教えて!!」**

北見市で 20 年以上に渡り多くの学習者を集め、日本語学習支援を続けている「いろはの会」の方々に、活動内容を発表していただくとともに、学習者の属性別の支援のコツについて伺います。その活動と組織運営を事例として、地方における多様化する日本語学習ニーズへの対応のあり方、楽しみながら支援を継続する秘訣をいっしょに考えたいと思います。

【講演】 15:20-15:40

オホーツクのボランティア「いろはの会」の活動と運営 伊藤悠紀子(いろはの会 会長)

【交流・意見交換会】 15:45-16:30

「技能実習生支援」「留学生支援」「ボランティア組織の運営」などテーマごとに分かれて意見交換を行います。

閉会挨拶 【16:30-16:35 / 2 階 209 室】

具体的な状況を踏まえたライティング教材作成

—推薦状依頼メールに求められる内容・表現の分析から—

副田恵理子（藤女子大学）

藤田百子（東京外国語大学）

千石昂（タマサート大学）

1. はじめに

近年、メールやソーシャルメディアの普及により、「書く」ことによるコミュニケーションの頻度は急速に高まっている。従来、日本語教育におけるライティング指導は、文型定着のための書く指導やアカデミックライティングが中心であったが、今後はメールや SNS などより幅広い「書く」コミュニケーションの指導が求められる（由井，2005）。そのような中で、発表者らは「書く」ことが求められる個別の具体的な状況で適切に書けるようになるための教材の開発を目指した。本発表では、その教材の一例として、大学教員に推薦状を依頼するメールを適切に書けるようになるための Web 教材の開発プロセスについて説明する。

2. 教材作成の基本方針

本発表では、依頼のメールを取り上げたが、従来の日本語教育での依頼のメールの取り上げ方は、文型や一定の型を提示し、その型に従って書く練習が大半である。以下にテキストの一例を紹介する。

| |
|---|
| _____さん こんにちは。お元気ですか。 _____たいんですが、 _____はどうですか。 _____ _____時間が ある とき、おしえて ください。 _____ |
|---|

図1：旅行についてのしつもん

（国際交流基金（編）2014, p.61 練習問題からの引用）

図1は、よく知っている人にメールで質問するというタスクである。このタスクでは、該当箇所でも学習した「～ほうがいい」というアドバイスをする表現を使うために、このタスクシートの前にモデル文が提示されているので、学習者はそのモデル文の型をまねることで、一定の型に沿った文を書くことができる。まだ言語的知識が十分ではない初級レベルの学習者を対象としたテキストでは、このように表現を指導することが中心となっている。しかし、メールの件名を書いたり、送信者の情報を書いたりする練習がないため、メ

ールの送信者と受信者の関係性を学習者に意識させて書くことが難しく、個人の言語活動に直接結びつく活動とは言い難い。また、上級レベルにおいても、表現や構成といった、メールの形式的な面に指導の焦点が当てられている点は同じである。例えば、日本語学習者を対象とするビジネスメールの指導書（奥村・釜淵，2008）では、ビジネス場面で必要となりそうなメールの例を、テンプレートとして紹介している。そのテンプレートに沿えば、メールを書くことができるが、こちらも初級レベルのテキストと同様に表現の指導や提示が中心である。

しかし、本来「依頼をする」という状況では、誰に、いつ、どのような内容を、どのタイミングで行うかが、「依頼を受けて」もらうためには重要である。また、どのような経緯で依頼をするに至ったかといった状況も異なる。前述の「よく知っている人にメールで質問する」というタスクにおいても、メールで書いた「質問」に対する的確な「答え」が返ってきてこそ、そのタスクが達成されたと言える。しかし、なぜその送信者に質問をするのかといった経緯や2人の関係性を考えないままでは、定型表現を覚えるだけの活動となってしまう、本来の「答えをもらう」という目的を考えない活動となってしまうであろう。

このように依頼のメールを書く際には、適切な表現を理解することだけではなく、「書く」個別の状況を理解し、「書く」内容を状況に応じて、取捨選択していくスキルが求められる。個別の状況で適切に書けるようになるための教材を開発するためには、まずどのような状況で「書く」のかという状況を具体的にする必要があるのである。そこで、実際のメールを収集し、状況を分析するとともに、その具体的な状況下で求められるスキル・表現の検討を行った。

3. 教材作成のプロセス

本教材の開発においては、以下の(1)～(3)の調査・検討を経て教材作成を行った。

- (1) 具体的な「書く」コミュニケーション場面の収集
 - (2) 具体的な状況で求められるメール作成のスキルの抽出
 - (3) 求められる表現の役割の検討、その説明方法の検討
- 各段階での作業の詳細は以下の通りである。

3-1. 具体的な「書く」コミュニケーション場面の収集

日本語母語話者、日本語学習者が実際に指導教員に推薦状を依頼するメールを42通収集し、どのような状況があるのか分類を行った。メールに書くべき内容や表現の違いという観点から分類を行った結果、推薦状が求められる場面、推薦状が求められる時期、依頼する教員との関わり、事前の就職についての相談の有無等によって、図2のように分けられた。そこで、この分類をもとに個々の状況で求められるスキルを抽出し、それを習得できる教材を作成する必要があると考えた。

3-2. 具体的な状況で求められるメール作成のスキルの抽出

3-1の状況の中から「就職全般について既に相談している指導教員への推薦状依頼メール」について取り上げ、その状況で書かれた日本語母語話者、日本語学習者のメールを分析し、どのようなスキルが必要となるのかを検討した。

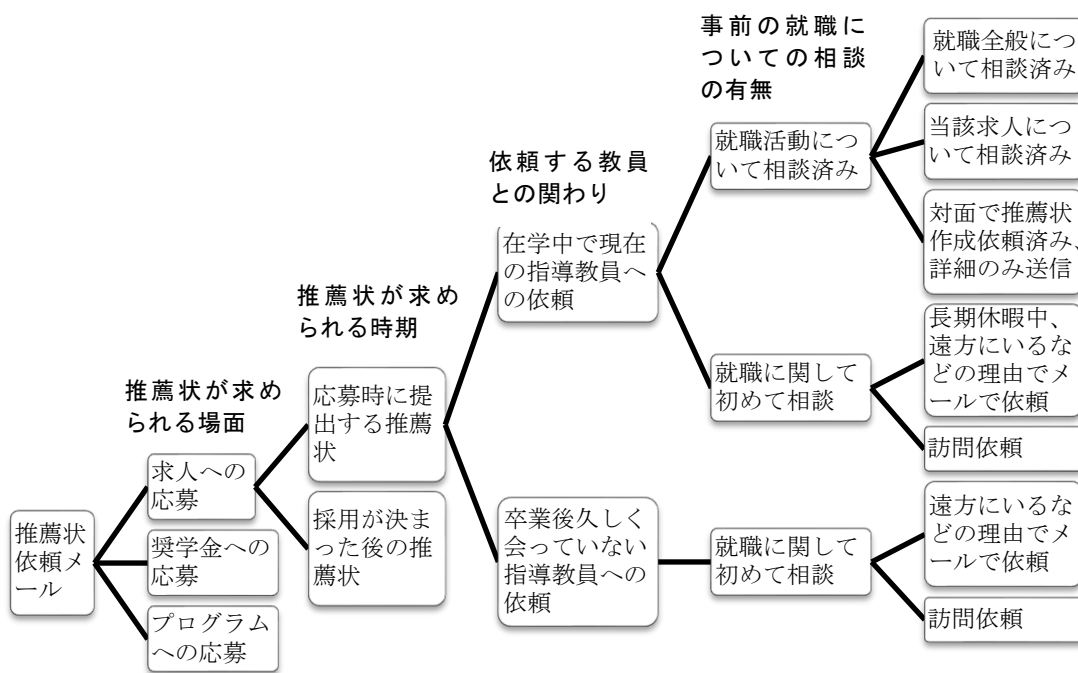


図 2：指導教員に推薦状をメールで依頼する状況の分類

まず、各メールがどのようなパーツの組み合わせにより構成されているのかを分析した。その結果、この場面で書かれるメールは、図 3 のように (a) メール の 件 名 を 書 く、(b) 本 文 の 最 初 に 宛 名 と 送 信 者 の 情 報 を 書 く、(c) 依 頼 す る に 至 っ た 状 況 を 説 明 す る、(d) 依 頼 す る

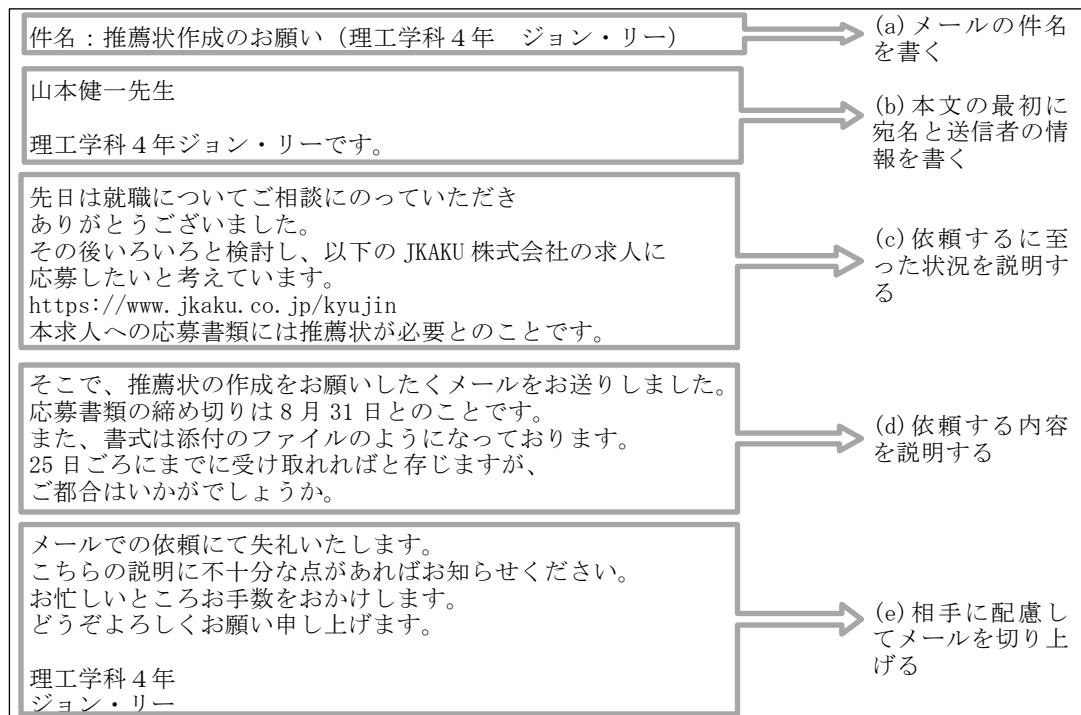


図 3：推薦状依頼メールの構成

内容を説明する、(e)相手に配慮してメールを切り上げる、の5つのパーツの組み合わせにより構成されていた。そこで、このそれぞれのパーツの書き方を1レッスンとして教材を作成していくこととした。つまり、「就職全般について既に相談している指導教員への推薦状依頼メール」全体を書けるようになるために、(a)から(e)の5つのレッスンを用意した。レッスン作成に際しては目標と状況を明確にし、特に状況については2や3-1で前述した理由により、より具体的に提示することとした。例えば、本発表で取り上げる「(c)依頼するに至った状況を説明する」パーツを扱うレッスンについては、以下のように、目標と状況を設定した。

レッスン名：就職について相談している指導教員への推薦状依頼メール—依頼するに至った状況を説明する—

目標：就職について相談している指導教員に推薦状をお願いするメールの中で、依頼するに至った状況を説明できるようになります。

状況：就職活動をしています。1ヶ月前に指導教員の山本先生に希望の業界について相談し、様々な情報やアドバイスをもらいました。その後アドバイスをもとに色々と考えた結果、その業界の求人の一つに応募することにしました。その求人の応募書類にはゼミの指導教員の推薦状が必要なため、山本先生に推薦状の作成をお願いするメールを書きます。

次に、それぞれのパーツの文章の分析から、書くために必要なスキルを抽出した。「(c)依頼するに至った状況を説明する」ためには、以下の8つのスキルが必要になると考え、それをレッスン内で取り上げた。

スキル1：先日の就職相談について触れる

(ターゲット表現) 先日は就職についてご相談にのっていただき

スキル2：丁寧な謝意で文を終える

(ターゲット表現) ありがとうございます。

スキル3：よく考えて決めた行動であることを書く

(ターゲット表現) その後色々検討し、

スキル4：求人に応募したいことを書く

(ターゲット表現) 以下の JKAKU 株式会社の求人に応募したいと考えています。

スキル5：求人のオリジナルの（一次）情報をそのまま提示する

(ターゲット表現) <https://www.jkaku.co.jp/kyujin>

スキル6：求人への応募に推薦状が必要であることを書く

(ターゲット表現) 本求人への応募書類には推薦状が必要とのことです。

スキル7：スキル1～スキル6を総合して、推薦状を依頼するに至った状況の部分に何を書くのかを知る

スキル8：スキル1～スキル6を総合して、推薦状を依頼するに至った状況を書く

この際に、表現をどのようなチャンクで分け、一つのスキルとして扱ったら効果的なのか検討を重ねた。例えば、「先日は就職についてご相談にのっていただきありがとうございました。」は「先日は就職についてご相談にのっていただき」と「ありがとうございました。」を分けて提示することとした。これは、これら2つのチャンクの後にはどのような内容・表現を繋げられるのか、繋げられないのかという観点から、この表現のメールの中での役割を検討した結果、前者と後者では異なる役割を果たしていると考えたからである。前者は、日本語のメールでは、本題に入る前にそれ以外の内容に触れるのが一般的であり、このケースでは相手と共有できる「先日の就職相談」という状況があるので、このことに触れることで前置きの役割を果たしている。一方、後者は、「先日は就職についてご相談にのっていただきました。」のように相手と共有できる話題について触れるだけで終わることはできず、それを自分に引き寄せてメッセージを伝える必要があり、ここでは謝意を表している、と考えられる。

3-3. 求められる表現の役割の検討、その説明方法の検討

3-2で提示したスキル一つ一つを習得できるように、スキルの解説と練習を作成し、検討した。具体的な状況に応じたメールが書けるようになるためには、メールで用いられる各表現の辞書的な意味だけではなく、その表現がメールの中でどのような役割を果たしているのかを理解する必要があると考えた。そのため、スキル解説でメールの中での表現の役割について十分な説明を行った。例えば、「スキル1：先日の就職相談について触れる」では以下のような解説を作成した。なお、実際のWeb教材では、英語訳、韓国語訳、繁体字訳、簡体字訳を用意する。

スキル1：先日の就職相談について触れる

まず、依頼の内容ではないことを書きます。ここでは、就職の推薦状の依頼をするので、先日の就職について相談したことに触れます。

■ 先日は就職についてご相談にのっていただき

「先日は」<senzituha>^{注(1)}はこのメールの受信者である指導教員と共有できる、日時を特定しない過去の事柄についてこれから書くことを示します。

「相談にのる」<soudann ni noru>は相談を受けるという意味で、「相談」の後に「に」をつけて「のる」につなげます。

「(して)いただき」<itadaki>は自分のために指導教員がした行動を丁寧に言って、感謝の言葉につなげます。

まず、最初の部分で、前述したようなこのチャンクのメール内での役割を説明した。その後導入するチャンク（ターゲット表現）を提示し、そのチャンク内の各表現について、辞書的な意味だけでなく、メール内でどのような意味・役割を持って使われているのか、どのような表現につながるのかを説明した。

スキル解説の後に、適切に理解できているかを確認する二択の練習問題を 10 問程度用意した。ここでは、練習問題を二択にすることで、選択肢の相違点に着目させ、その違いから学習する表現がどのような役割を果たしているのかを理解しやすくなるようにした。また、錯乱肢は、その不正解の理由が上記のスキル解説で説明できる範囲かどうかを判断基準として作成した。

練習：依頼するに至った状況を説明する際、どちらで始めますか。

- 1 先日、就職についてご相談にのっていただき
- 2 先日は就職についてご相談にのっていただき

不正解解説：このメールの受信者と共有できる、過去の事柄についてこれから書くようにしている時には「先日は」と書きます。

各レッスンの最後には、そのレッスンで取り扱ったパーツ全体を打たせる問題を用意した。

4. 本教材の意義と今後の課題

本教材では、具体的な状況設定に基づいて、メールを書くのに必要なスキルを抽出し、また、メールの中でそれぞれの表現が担う役割に焦点を当てて表現を提示している。このようなプロセスで教材を開発することによって、学習者は個々の表現を知識として得るだけでなく、状況に沿って「書く」ということ自体を総合的に習得できることが期待される。このような態度と開発プロセスは、本教材のみならず、個々の言語活動の目的に即した指導・学習にも応用できると考えられる。

ただ、本教材は現時点で開発中のものであり、試用の上で効果の検証を行う必要がある。また、学習者がこれまでにどんなメールを書いてきたのかといった背景によって、スキルの説明方法を改善する余地も存在する。今後は、実際の学習者とのやりとりも経て、教材をさらに洗練させていきたい。

付記

本研究は、JSPS 科研費 20H01276 の助成を受けたものである。

注

(1) オンライン教材では、導入する表現の後には、それをメールで打てるように、打ち込むためのローマ字を提示している。

参考文献

- 奥村真希・釜淵優子 (2008) 『しごとの日本語 メール書き方編』アルク
国際交流基金 (2014) 『まるごと 日本のことばと文化 初級2 A2 りかい』三修社
由井紀久子 (2005) 「書くための日本語教育文法」野田尚史 (編) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版, 187-206.

「自然な非流暢性」を学ぶ・教えるための一考察

佐藤淳子（北海道大学大学院博士後期課程）

1. 問題の所在—母語話者も非流暢に話す—

発話の流暢性（fluency）はかつて「沈黙や言い淀みに遮られることなく母語話者と同じテンポで話すこと」（Lennon, 1990）と捉えられ、第二言語習得研究の分野でも、ポーズや言い淀みなどは「非流暢性（disfluency）を示す発話」であり、これらが減っていくことが習得のひとつの目安であると考えられてきた。しかし非流暢性は母語話者の発話にも多く含まれており、近年では Lickley（2015）のように、第二言語話の熟達には「母語話者レベルの非流暢さ」も重要であるという指摘も散見されるようになってきた。日本語についても母語話者発話に現れる非流暢性の形式と機能のデータが積み重なってきてはいるが、フィルター以外の非流暢性は学習項目としてはほとんど取り扱われてはいない。

2. 聞き手が感じる流暢性

流暢性および非流暢性の概念を整理するにあたり、本研究では Segalowitz（2010）による流暢性の構成要素の概念を援用した。流暢性に関わる研究をメタ的に分析した Segalowitz（2010）によれば、「流暢性」は cognitive fluency（認知的流暢性）、utterance fluency（発話の流暢性）、perceptual fluency（知覚される流暢性）3つの構成要素から成る。cognitive fluency は発話を物理的な音として外化する前の発話計画と計画遂行のスムーズさを指す。utterance fluency は物理的に観察可能な音のスムーズさを指し、perceptual fluency は聞き手が感じる話し手のスムーズさを指す。utterance fluency はさらに中断（ポーズやフィルター）、発話速度、言い直し（繰り返しや言い換えを含む）の側面に分けて捉えられる（Tavakoli & Skehan, 2005）。流暢性に関わる従来の研究は、これら utterance fluency のそれぞれの側面の分析、考察を中心に進んできた。

しかし先述の通り、言い淀みやポーズなどは母語話者発話にも現れるものであり、必ずしも全て排除すべきものではない。従来の諸研究で主な分析対象とされてきた utterance fluency の観点に perceptual fluency を加味すると、図1の斜線部が「物理的な音や形態としては発話の流れを遮る要素であるものの、聞き手側にはエラーや乱れとは認識されない非流暢性」であると捉えられる。本研究ではこれを「コミュニケーション上の機能を持つ非流暢性」とし、ここに日本語教育の現場で扱うべきものが含まれると考える。

perceptual fluency に着目した諸研究で示された考察を utterance fluency との関わりで見れば、発話速度が聞き手の流暢性評価に関わっているという指摘は多い（Rossiter, 2009; Préfontaine & Kormos, 2016 など）が、その他の utterance fluency の側面については、聞き手の評価に影響を与えているのかどうかは研究によって見解が異なる。言い直しについては、必ずしも評価に影響しないのではないかという指摘もあり（Kormos & Dénes, 2004）、ポーズやフィルターなどの中断については、むしろそれによって聞き手へ肯定的な印象を与えるという考察（Préfontaine & Kormos, 2016）もある。また、日本語学習者を対象とした研究は管見のかぎりあまり見られないが、その中でも日本語学習者の発

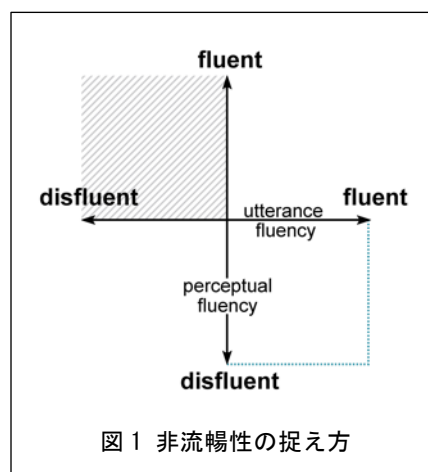


図1 非流暢性の捉え方

話と日本語母語話者によるその流暢性評価を分析対象とした岩崎（2020）は、フィラー、繰り返し、言い直しの数は、評価に大きくは影響していないのではないかと、ある種の中断と言い直しは流暢性を高める可能性もあるという点を指摘している。

これら先行研究を概観すると、図1の斜線部分に入る要素は存在すると考えられるが、現段階では日本語教育現場ではフィラー以外の所謂「非流暢性」項目はほとんど取り上げられていない。今後、現場でどのような非流暢性をどのように取り扱っていくかという議論を深めていくために、本研究を「コミュニケーション上の機能を持つ非流暢性」の諸要素を探るための探索的な事例研究と位置づける。

3. 調査

本事例研究では特定の言語運用場面（教師の誤りを指摘する）において、日本語母語話者18名および中上級～超級日本語学習者12名の発話を収集し（データ a）、それを別の日本語母語話者11名が聞き、当該場面で自然な発話だと思いかどうかを4件法で評価（データ b）した。さらに各評価者になぜそう判断したのかの所感を口頭による自由回答方式で収集した（データ c）。調査は全てオンラインで行った。

データ a の収集に当たっては、調査用動画を作成し、計30名全員に対し同じ動画を使用した。動画は話者目線から撮られた授業中の教室の様子で、動画内の教師が、以前「来週」テストがあると言っていたのに、「明日、テストがありますので、準備してきてくださいね」と誤って言うというものである。教師の発話の直後に「話す」ことを示すアイコンとピコンという音が流れる。調査協力者には、動画の状況のなかで自由に発話してほしいと伝え、咄嗟の発話を収集した。なお、この直前に同じ流れ（発話者目線の状況動画を見て、話すアイコンと音が鳴ったら話す）で違う言語使用状況での反応も収集していたため、手順に関するトラブルは見られなかった。

データ a のうち、日本語母語話者分については外部の調査機関に委託し、ランダムに抽出した20-50代の協力者からデータ提供の同意をとり、前述の調査用動画を使用して収集した。学習者については日本国内の大学の中級後半クラスで学ぶN2相当の者8名と、日本語学習歴10年以上かつN1取得もしくは永住者である超級の者4名に協力してもらった。データ b, c の収集に協力してくれた11名は日本語教育を含む外国語教育に関わったことがなく、かつ、日常的に日本語を第二言語とする話者との接点がない20-30代の日本語母語話者である。評価者である聞き手に対し、事前に観点を示したり、評価用の事前トレーニングを行ったりする研究もあるが、本研究では、研究者が想定する概念にとらわれず現実社会において母語話者がどう捉えるか明らかにすることを志向した Préfontaine & Kormos (2016) に倣い、評価者に対しては観点の提供等を行わず、データ c の収集時には自由に所感を述べてもらった。なお、評価者には話者が母語話者であるか学習者であるかなどの情報は与えず、調査時に使用したのと同じ状況説明ビデオを見たあとに、発話者の音声のみを聞いてもらった。

4. 結果と考察

データ b, すなわち当該場面で自然であるかどうかの評価を表1に示す。NA～NRのデータは母語話者の発話、LA～LLのデータは学習者の発話データである。

表1 自然であるかどうかの評価 (n=11)

| | NA | NB | NC | ND | NE | NF | NG | NH | NI | NJ | NK | NL | NM | NN | NO | NP | NQ | NR |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <i>M</i> | 3.273 | 2.091 | 2.818 | 3.364 | 2.636 | 2.000 | 3.818 | 2.364 | 1.545 | 2.909 | 3.636 | 3.818 | 1.818 | 2.909 | 3.273 | 2.091 | 2.818 | 3.727 |
| <i>SD</i> | 0.445 | 0.287 | 0.386 | 0.643 | 0.481 | 0.603 | 0.386 | 0.481 | 0.498 | 0.793 | 0.481 | 0.386 | 0.575 | 0.287 | 0.445 | 0.514 | 0.575 | 0.445 |

| | LA | LB | LC | LD | LE | LF | LG | LH | LI | LJ | LK | LL |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <i>M</i> | 2.818 | 2.273 | 1.818 | 1.364 | 2.545 | 2.091 | 2.818 | 2.727 | 2.818 | 3.091 | 3.727 | 3.545 |
| <i>SD</i> | 0.386 | 0.445 | 0.386 | 0.481 | 0.891 | 0.793 | 0.386 | 0.445 | 0.575 | 0.514 | 0.445 | 0.498 |

このうち、評価が高かった発話（NA, ND, NG, NK, NL, NO, NR, LJ, LK, LL）についてデータ c（評価者がなぜそう判断したのかの所感）の書き起こしを筆者を含む母語

話者 2 名で精査し、抽出した utterance disfluency に関わる要素を表 2 に示す。

表 2 評価が高かった理由に含まれる utterance disfluency

| | | | |
|----|---------|---------|--------|
| NA | フィラー | 語末の音の延伸 | 無音のポーズ |
| ND | フィラー | 語末の音の延伸 | 言い淀み |
| NG | フィラー | 言い淀み | |
| NK | 無音のポーズ | 言い淀み | |
| NL | フィラー | 語末の音の延伸 | 言い淀み |
| NO | フィラー | 語末の音の延伸 | |
| NR | 語末の音の延伸 | 言い淀み | |
| LJ | フィラー | 無音のポーズ | |
| LK | フィラー | 語末の音の延伸 | |
| LL | フィラー | 語末の音の延伸 | 言い淀み |

フィラーについては [あの] [あのー] [えー] [んとー] [えーっと] などの使用が高評価の理由として挙げられた。語末の音の延伸については、[確かー] [らいしゅうー] [あしたー] など、発話の途中で語末が伸びている部分が挙げられた。無音のポーズについては、[あのー] [んとー] などのフィラーのあとに少し間があく（と聞き手が感じた）部分が挙げられた。言い淀みについては、例えば [おっしゃっていたかと思うんですけど] の部分で「おっ」のあとにややつかえるように無音になった部分や、話しはじめに [せんせい] と言うとき冒頭の [s] を母音を伴わずに息だけを吐くように言ってから [せんせい] と発した部分などが言及された。

評価が低かった発話 (NI, NM, LC, LD) についても評価者の所感を精査した。母語話者の発話 (NI, NM) には観察できる utterance disfluency が含まれていなかったが、「はっきり話しすぎて攻撃的な感じがする」「最後に言い切ると偉そう」など、形式的に流暢であることが場面不相応な印象を生んでいることがうかがえた。学習者の発話 (LC, LD) については [来週が小テストすることが、あるのが] や、[今週のテストをしていますので、大丈夫ですか] など言語形式の不適切さが低評価の原因となっていた。

5. 考察と今後に向けて

今回は限られた言語使用場面および限られたケース数での探索的な研究であったが、先行研究で指摘されていたように、フィラーやポーズの使用は聞き手が感じる流暢性を高める場合があることが示唆された。さらに、今回のケースにおいては、言い淀みや語末の音の延伸が流暢性評価に影響を与えていることもうかがえた。また、発話データの中には [きよ、あの、あしたも小テストがありますか] などのように言い直しが起こっていた部分もあったが、評価者からは言い直しについての言及は得られず、評価観点としては肯定的にも否定的にも影響がなかったことがうかがえた。これは言い直しと流暢性の関わりを疑問視した Kormos & Denes (2004) などの指摘に合致する。

本事例研究には、場面やケース数が限定的であることや、発話データ提供者や評価者の属性の絞り込み条件が厳しくないことなど、リミテーションがある。しかし今後、日本語教育の現場で扱う非流暢性の項目を検討していくために、本研究のような聞き手に着目した「自然な非流暢性」の要素を蓄積していくことが肝要であると考えられる。

参考文献

- 岩崎典子 (2020) 「日本留学前後に見られる日本語を話す力の発達 プロフィシエンシー (言語運用能力) と流暢性」 白畑知彦・須田孝司 (編) 『第二言語習得研究モノグラフ シリーズ 4 第二言語習得研究の波及効果-コアグラマーから発話まで-』 129-157.
- Kormos, J., & Dénse, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164

- Lennon, Paul. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417.
- Lickley, Robin J. (2015). Fluency and disfluency, In Redford, Melissa A. (Ed.), *The handbook of speech production*, 445–474. Malden, Mass.
- Préfontaine, Y., & Kormos, J. (2016). A qualitative analysis of perceptions of fluency in second language French. *IRAL*, 54(2), 151-169.
- Rossiter, M. J. (2009). Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English. *Canadian Modern Language Review*, 65(3), 395-412
- Segalowitz, Norman. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge.
- Tavakoli, P., & Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language*, 239-277. John Benjamins.

セルフスタディーを日本語授業に取り入れることの意義

—独学可能な時代に語学教師は何ができるか—

池田朋子（マギル大学）

1. 研究の背景と目的

近年、動画配信や学習アプリなどのオンラインコンテンツが急速に普及し、誰でも簡単に外国語が学べるようになった。カナダにある筆者の勤務校にも、アニメやドラマ、日本語学習アプリなどを使って日本語を独学した後、初中級や中級以降のクラスに入ってくる学習者が増加している。彼らのほとんどが日本への渡航歴はなく、日本語で一度も会話をした経験がないというケースも少なくない。それにもかかわらず、彼らは十分コミュニケーションが取れる日本語力を独学で身に付けているのである。このような独学経験者が日本語クラスに参加すると、彼らは元々語彙の知識が豊富な上に、コース期間中も独学を続けるため、授業で習ったことだけを真面目に身に付けていくタイプの学習者との間にレベル差が生じてくる。さらに、そこに継承話者や日本留学経験者が加わると、クラス内の学習者の学習背景はますます多様化し、一斉授業をすることが困難になってくる。

この問題を解決するため、筆者が担当するクラスでは、何年も学習を継続している独学経験者の学習法にヒントを得た、セルフスタディープロジェクトを2019年から取り入れている。これは、一斉授業を可能にするためにレベルを統一して、短期的な学習の成果を期待するのではなく、多様な学習者が混在する教室の利点を活かした活動により、コース終了後も学習を継続していける自律性を育成することを目的としている。

本発表では、2022年秋学期のコース終了後に行ったアンケート結果から、日本語の上達度の自己評価と、クラスメイトから受けた影響に注目し、セルフスタディープロジェクトを授業に取り入れることの効果について考察する。また、それらを踏まえ、外国語の独学が可能な現代において、語学教師は何ができるかについて検討する。

2. 先行研究

自律学習能力という言葉には色々な解釈があるが、青木（2005）は「学習者オートノミー」という用語を用いて、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」

（p.773）としている。この能力の育成を支援するため、アドバイジングや学習リソースを提供するセルフアクセスセンターを設置している教育機関が増えているが、マレー

（2011）は、そこでの学習を大学の科目として扱い、学習者は自分の学び方を自分でコントロールする自由があるとき、学習に対する責任を引き受ける気になると述べている。また、自律学習を日本語クラスに取り入れた報告もいくつか見られる（池田・磯部、2022；石川、2021；加山、2022；中嶋他、2020；白頭、2022など）。この中で、白頭（2022）

は、学習者が自ら目標や計画を立て、個別に学習を進める授業を実践し、同じように学習している他の学習者の存在が、モチベーションの向上につながったことを報告している。同様に自律型学習をコースに取り入れた池田・磯部（2022）の実践では、学習者の自己調整学習（Zimmerman, 2000; 横山, 2019）のサイクルが観察され、調整の段階で、同じ学習をするピアから影響を受けていることがわかった。

このような自律学習能力を育てる授業では、その実践を可能にする環境を整備するのが教師の役割だと青木（2001）は指摘している。本発表では、時代の変化と共に、学習者が教師に求めるものが変化する中、授業にどのように自律学習を取り入れるか、また教育機関の制約の中でどのように環境を整備していけるかについて検討する。

3. 実践の概要

対象としたクラスは、2022年秋学期に対面で行った日本語ライティングコースの2クラス（初級、中級）である。参加人数は初級14名、中級7名の合計21名、その内、独学経験者が8名、継承語話者が3名、留学経験者が1名在籍していた。2クラスとも1学期間の授業時間は39時間であった（1.5時間 x 2回/週 x 13週）。

セルフスタディープロジェクトの手順を表1に示す。教材の選択時には、教師は参考になるウェブサイトや、過去の学生からのアドバイスのコメントなどを紹介した。週間レポートの作成にはPadletを使用し（各自1つのリンクを使用）、計画書、週間レポート、その他学習の記録（ノートの写真、録音ファイルなど）を提出させた。教師はコメント欄に短いコメントや質問の答えを毎週書き込んだ。個人のPadletのリンクはクラス内で共有することによって、クラスメイトの進捗状況が見られるようにし、授業中にもセルフスタディーについて情報を共有できる時間をできるだけ設けた。

表1 セルフスタディープロジェクトの手順

| 週 | 活動内容 |
|-------------|--|
| 第1週 | 好きな題材・学習方法を定める |
| 第2週 | 計画書を提出（題材、学期の目標、学習方法、週ごとの計画） |
| 第3週 | 個人面談（1人30分）→その後計画書を修正して再提出 |
| 第4週 ～12週 | セルフスタディー開始/毎週、週間レポートを提出（Padlet使用）/ 計画を変更した時はその都度修正版を提出/クラス内で進捗状況を共有 |
| 第13週 | プレゼンテーション+最終レポート提出 |

セルフスタディープロジェクトは、コースの最終成績の20%に加えた。内訳は、提出点8%、最終レポート6%、自己評価6%とした。

分析には、コース終了後に任意で行ったGoogle Formによる事後アンケート（4段階/3段階評価と記述式）を用いた。回答者数は12名であった。

4. 結果と考察

4.1 学習者が選んだ学習方法と学習時間

表2は学習者が選んだ教材と学習内容をまとめたものである。1週間の平均学習時間には個人差があり、1時間未満が5名、4時間以上が2名いた。最も多かったのは1～2時間で12名、全体の平均は約1.6時間/週であった。

表2 学習者が選んだ教材と学習内容

| | |
|------|---|
| 教材 | アニメ、ドラマ、歌、小説、雑誌、オンライン学習サイト/アプリ、YouTube動画、教科書、JLPT問題集、言語交換サイト/アプリ、料理のレシピ |
| 学習内容 | 語彙・表現、要約、漢字、シャドーイング、聞き取り、歌詞の翻訳、速読、文法、スピーキング、会話、料理作り |

4.2 アンケート結果

アンケートの中の記述回答を肯定的なものとするものと否定的なものに分け、6つのカテゴリーに分類した(表3)。以下、各カテゴリーの内容と、カテゴリー間の関連について見ていく。

表3 アンケート記述回答のコメント

| | 肯定的なコメント | 否定的なコメント |
|-------------|--|--|
| ① 教材・テーマ | <ul style="list-style-type: none"> ・ 選択の自由 ・ 好き/興味 ・ 最適なレベル ・ 弱点補強 ・ 新しい内容を学ぶ機会 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 選択失敗のリスク |
| ② 計画・目標・方法 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 計画の柔軟性 ・ コンスタントな学習習慣 ・ 時間管理の重要性 ・ ペースコントロール ・ 効率性 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 無理な計画 ・ 習慣化の難しさ ・ セルフコントロールの難しさ ・ モチベーション低迷時の対処 ・ 時間管理の難しさ |
| ③ 日本語の上達 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 自信の獲得 ・ 上達の実感 ・ 問題点の発見・改善 ・ 達成感を実感 ・ 技能別スキルの向上 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 上達の自覚の難しさ ・ 進歩の不安定さ ・ 授業の必要性 |
| ④ モチベーション | <ul style="list-style-type: none"> ・ 楽しい勉強法の発見 ・ 教材へのモチベーション ・ 理解によるモチベーションの向上 ・ 自発的な学習 ・ 自分の学習に対する責任 | <ul style="list-style-type: none"> ・ モチベーション管理の難しさ ・ 責任の重さ |
| ⑤ クラスメイトの影響 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 友達からの刺激 ・ ロールモデルの発見 ・ 共有の楽しさ ・ 楽しみ方の発見 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 周りとのレベル差(学期の初め) ・ 興味の違い |
| ⑥ 今後の勉強法 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 継続の可能性 ・ 新しい方法の試行 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 時間的余裕のなさ ・ 学ぶ機会のなさ |

4.2.1 教材の選択とモチベーション

これまでの調査（池田, 2021; 池田・磯部, 2022）と同様に、「好きなことを自由に選択することで、モチベーションが上がった」という内容のコメントが最も多く見られた。また、「自分が選んだ学習に責任を持つことがモチベーションを維持する」という意見もあった。やる気は選択することによって生まれ（青木, 2001）、学び方をコントロールする自由があるとき責任が生まれる（マレー, 2011）と言われているように、「自由な選択」の効果がここにも現れていると言える。しかし、同時に選択の難しさや責任の重さを否定的に捉えるコメントもあることは注視すべきである。これらのコメントは、教師がただ学習者に責任を移行するのではなく、彼らが学習に責任が持てるよう、選択の段階からサポートしていく必要性を再確認させるものである。

4.2.2 上達の実感と自己調整学習

「プロジェクトを通して、日本語が上達したと思うか」という3段階評価（はい・いいえ・どちらでもない）の質問に、回答者全員が「はい」と回答した。これには、「自分の学習への責任」と「計画の柔軟さ」が関係していると思われる。つまり、自分で選んだ学習方法がもう少しうまくいかなければ、それは自分の責任であるため、上達につながるように自分で「問題点を発見・改善」できる。その結果、学習者らは「日本語が上達した」と自己評価したと推測できる。このように、自己モニタリングによって計画を調整・改善し、評価する過程は、自己調整学習が進んでいる時に見られるサイクルであり、このサイクルが繰り返されることによって、自律した学習者に成長していく（横山, 2019）と考えられる。ただ、計画・方法に関しては、否定的なコメントも多く、コツコツ勉強することや時間管理が大切だと気付くと同時に、難しさも感じていることがわかる。学習者を観察していると、自身を過大評価したり、好きなことにはより多くの時間をかけたいという希望から、「無理な計画」を立てることが多い。このような場合には、適切なアドバイスを与えたり、学習がうまくいっているクラスメイトと情報共有をさせるなど、教師側の工夫が必要である。

4.2.3 クラスメイトの存在と教室活動の意義

セルフスタディープロジェクトにおいて、同じ活動をしているピアの影響は大きい（池田・磯部, 2022）。本実践では、21名中8名の独学経験者がおり、彼らの学習法に刺激を受けて真似をしてみた学習者も何人か見られた。学習の内容だけでなく、学習のペースや計画の立て方、時間管理の方法も参考になったとみられ、「楽しみ方を教えてもらった」、「同じようにやってみた」というコメントが多かった。

このように、クラスメイトの存在は、学習計画の見直しを促し、上記の自己調整学習にもつながっている。一人で学習していても気付きはあるだろうが、クラスメイトは今まで知らなかった教材や、思いつかなかった「楽しみ方」など、一人では知り得なかったことを教えてくれるリソースとしての役割も担っていたと言える。さらに、学期の初めには「クラスメイトとのレベル差が嫌だった」と回答した学習者が、このプロジェクトによって日本語が上達したと答えていることにも注目したい。この学習者はクラスメイトと関わ

ることによって、クラス内のレベル差を、問題としてではなく、活用できるリソースのひとつとして捉えられるように変化していったと考えられる。「セルフスタディー」とは、本来一人であるものであるが、教室活動として取り入れることで、クラスのレベル差を活かすことができ、同じ活動をしている仲間との関わりによって自己調整学習が促され、自律性の育成にもつながっていくことが示唆された。

4.3 教師は何ができるか

4.2では、教材・方法の選択、計画の各段階において、教師による適切なアドバイスの必要性を挙げた。しかし、それ以前に、このセルフスタディープロジェクトを実行するための環境を整備することが求められる。今回の対象クラスは、「初級1」、「初級2」、「初中級」といった四技能をバランスよく勉強しながらレベルを上げていく通常のクラスとは異なり、様々な学習背景を持つ学習者が集まる少人数のクラスであったため、このような活動を導入しやすかった。しかし、通常クラスでは、決められたカリキュラムがあり、多くの時間を費やすこのようなプロジェクトを行うことは、難しいことが多い。また、学習者は次のレベルに進むために、試験をクリアする必要がある、いくらセルフスタディーで日本語が上達したと自己評価しても、それが試験の点に反映されるとは限らない。しかし、どんなに試験でいい点が取れても、大学卒業と同時に学習を止めてしまえば、それ以上の上達はない。教師は制約がある中でも、もっと長期的な学びに目を向けて、学習者が自律的に学んでいける環境を作る必要がある。

言語を独学することができるようになった今、日本語教室に来る学習者のニーズは変化し、今後ますます多様化していくと思われる。現在の通常クラスは「通常」ではなくなるかもしれない。そのため、決められた到達目標に疑問を持ち、どのようなクラス運営をしたいか、自分で目標を設定した上で、実行、自己モニタリング、改善を繰り返す自己調整学習ができる能力が、学習者だけではなく、教師側にも求められているのではないだろうか。これは館岡（2021）の言う「必要に応じてフィールドそのものを変えていく力が必要になってくる」（p.104）という日本語教師の専門性とも重なり、独学可能なこれからの時代の日本語教室のあり方にもつながると言えるだろう。

5. おわりに

筆者がカナダで初めて独学経験者に会い、そのレベルの高さに驚いていた頃は、日本語独習者というのは、日本になかなか行くことができない海外の国に多いものだと漠然と思っていた。しかし、10年が過ぎた現在、世界中で日本語独習者が急増し、独学をして話せるようになった学習者が日本に留学するパターンが、今後ますます増えていくことが予測される。「より言語の実態に即した学習のあり方が、学習者の側から暴かれるようになっていく」（牛窪, 2021, p.302）時代がもう訪れているのかもしれない。独学経験者を含むクラスでは、おそらくそれまでの日本語教育の枠組みは通用しなくなるだろうが、彼らの経験から学ぶことは多い。今後も個々の学習者のニーズに目を向け、多様化する学習背景を活かした実践例を増やしていきたいと考えている。

参考文献

- (1) 青木直子 (2001) 「教師の役割」 青木直子他 (編) 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社, 182-197
- (2) 青木直子 (2005) 「自律学習」 日本語教育学会編 『新版日本語教育事典』 大修館書店, 773-775
- (3) 池田朋子 (2021) 「セルフスタディプロジェクトを通して学習者の自律性を育てる」 『CAJLE Annual Conference 2021 Proceedings』, 31-40
- (4) 池田朋子・磯部靖世 (2022) 「オンラインによるピアサポートが自律学習に与える影響—セルフスタディに他者は必要か—」 『CAJLE Annual Conference 2022 Proceedings』, 61-70
- (5) 石川比奈子 (2021) 「オンライン授業自律性プロジェクト 実践報告「ジーニアス・アワープロジェクト」」 『CAJLE Annual Conference 2021 Proceedings』, 41-47
- (6) 牛窪隆太 (2021) 『教師の主体性と日本語教育』 ココ出版
- (7) 加山裕子 (2022) 「学習習慣を確立する自律学習の奨励:オンライン授業での取り組み」 『CAJLE Annual Conference 2022 Proceedings』, 103-110
- (8) 舘岡洋子 (2021) 「専門性の三位一体モデルの提案」 舘岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版
- (9) 中嶋めぐみ・塩島弥生・福田紀子 (2020) 「自律的学習クラスにおける教師の働きかけの機能」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 12, 1-9
- (10) 白頭宏美 (2022) 「オンライン授業における自律学習型クラスの可能性」 『2022年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 143-148
- (11) マレー, ギャロルド (2011) 「セルフアクセス言語学習—構造とコントロールと責任—」 青木直子・中田賀之 (編) 『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために—』 ひつじ書房, 123-145
- (12) 横山悟 (2019) 「学習に対するモチベーション理論及びモチベーション理論に基づいた学習方略理論」 『千葉科学大学紀要』 12, 105-109
- (13) Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.

日本語教育におけるプロジェクト型授業の整理の試み

—文献調査から見えてきた特徴—

浅津嘉之（関西学院大学），中岡樹里（京都精華大学），山本真理（関西学院大学）

<共同研究者>千々岩宏晃（京都橘大学）

1. 背景

近年、グローバル化やテクノロジーの発達による社会の急速な変化に対応できる人材の育成が学校教育に要請され、教育現場では「主体的・対話的で深い学び」となる授業の展開が目指されている（中央教育審議会，2021）。こうした中で、プロジェクトに取り組むことで学習者に主体性や協働性，問題解決能力を育成する授業デザインが注目され，国内外を問わず様々な教育現場で実践が行われている（鈴木，2012；西俣（深井）他，2016；美馬編，2018；Fried-booth，2002 など）。日本語教育においても実施手順，評価，実践での課題等を含むプロジェクト型授業の実践事例の報告が多数なされ，実践者はこれらの蓄積をもとに自らの授業を設計することができる環境が整いつつある。発表者らもこれまで実践に取り組んできた（浅津，2023；中岡，2020；山本，2015）。

しかし，プロジェクトと呼ばれる授業の定義や目標，授業活動の設計などは実践者によって多様であり（常盤・西山，2019；Thomas，2000），授業設計のためにそれらを参照したり，改善のために比較したりする場合，自身の科目の条件との類似点を見出すのは容易ではない。日本語教育の場合，受講生の日本語レベル，プロジェクトに費やす時間数，活動における地域・企業との連携の有無，成果物の形態など，端的にあげるだけでも検討すべき項目が多岐に渡ることがわかる。文法の授業であれば，多くの教育機関で採用されている教科書や教師用解説書で授業時間数に合わせた教案例が提示されており実践に繋げやすいものの，プロジェクトに取り組む場合は，論文や書籍から情報を得ても必ずしも得たい情報がすぐに得られるとは限らない現状がある⁽¹⁾。

そこで，日本語教育におけるプロジェクト型授業の多様な事例の蓄積を他の実践者が参照しやすいように，現在公開されている実践事例を整理分類し，実践者が必要な条件に合わせて事例を見つけることができるようにしたいと考えた。そのためには，プロジェクトに誰がどのように参加しどの程度の期間で何が制作され，日本語学習はどのように組み込まれているかといった，プロジェクト型授業の構成要素を示す指標があれば，実践の整理や比較が可能となり，教師が自分の実践を計画，実行，評価，改善していくのに有益となるのではないだろうか。

2. 目的

本研究の目的は，日本語教育におけるプロジェクト型授業を整理するための指標を提示することである。指標の開発によって教師自身が自らの実践を見直しやすくなり，個人の

実践が継続的に改善・発展されること、同時に、多種多様に行われている実践が有機的に結びついてプロジェクト型授業の実践全体の発展につながるようにすることを目指す。以下、本指標を生成した手続きを説明し、次に、この指標を使った実践同士の比較と改善の事例を示す。

3. 分析と結果

まず、プロジェクト型授業を行う上で教師の関心事となる要素には何があるのかを検討した。対象としたのは言語教育におけるプロジェクト型授業であり、発表者らがこれまで実践を行う際に参考にしたものである⁽²⁾。発表者1名と共同研究者が次の手順で行った。(1)各種実践の特徴となるものを書き出す、(2)書き出した特徴から、実践の計画や実施に際して教師が検討する要素であると思われるものにラベル付けをする、(3)ラベルを統合する。その結果、プロジェクト型授業を行う際に教師が関心を払う要素には、以下の11の要素があると推測された。

学習言語の扱い／教師の授業に対する態度／到達目標／目標達成に必要なスキルセット／協働の必要性／プロジェクトに関連するスキルの教授の必要性／必要な時間や期間／学習者の自律性／コンテンツの教師による設定／発信・表現方法の教師による設定／学びの起こり方

次に、対象を日本語教育に絞り、これら要素が実践を整理分類するのに活用可能かを確かめるために、2011～2021年の10年間に報告されたプロジェクト型授業の実践を収集して検討した。対象としたのは論文誌（『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』『イマ×ココ:言語教育実践』『日本語教育』）、各日本語教育機関の紀要、書籍等である。その結果、表1の左列に示す要素（成果物公開の有無と範囲（学校内か外か）、学習者の日本語能力、地域・企業との連携の有無、プロジェクトの実施期間（コース全体か一部か）、プロジェクトの活動単位（個人かグループか））が実践の整理分類のための指標として活用できるのではないかと考えた。

表1 指標案作成のための整理

| 実践例 | 三代他 2021 | 黒野 2017 | 三登他 2015 | 佐野 2013 | 佐藤他 2011 |
|-----------|------------|------------|--------------|-----------------|----------|
| 成果物 | ドキュメンタリー映像 | 留学生用ガイドブック | 日本人へのタイ語授業 | 興味のあることを発信するブログ | 学生交流のブログ |
| 成果公開 | 学外 | 学内発表 | 交流会の開催 | ネット掲載 | ネット掲載 |
| 日本語能力 | 上級 | 中～上級 | 能力差があることのみ説明 | | 初～上級 |
| 地域・企業との連携 | 企業 | なし | なし | なし | なし |
| 実施期間 | 全体 | 全体 | 一部 | 一部 | 一部 |
| 活動単位 | グループ | グループ | グループ | 個人 | 個人 |

以上の作業から生成した指標を表2に示す。

表2 日本語教育におけるプロジェクト型授業の指標

| 指標 | 説明 |
|----------------|--|
| a. 言語学習の位置づけ | 目標は何か。目標言語の学習時間や活動はどのように設定され、何を扱っているか（プロジェクトに関連するスキル・フレーズなど）。 目標達成のための学びがどのように起こると想定しているか。 |
| b. プロジェクトの位置づけ | 授業で行う場合、必修科目か選択科目か。 プロジェクトが実施されるのはコース全体か一部か。 プロジェクトの活動単位は個人かグループか。協働が必要か。 成果の公開は学校外か学校内か。 |
| c. 教師の関与 | 教師は授業にどのように関わっているか（レクチャラー、アドバイザー、ファシリテーターなど） |
| d. 教室外との連携 | 教室外、学校外、地域社会、企業などとの連携があるか その可否をいかに判断しているか |
| e. 学習者の特性 | 学習者の日本語能力、ニーズ、レディネス、参加者数、属性（正規留学生、非正規留学生など）、学習環境（JSL, JFL）、自律性の程度 |
| f. 実践上生じた課題 | 実践する中でどのような課題に直面したか |

この整理指標を用いることにより、プロジェクト型授業の実践を行おうとする教師は、多種多様な実践と照らし合わせながら、自分の実践との共通点や相違点を見つけ出すことができる。次に、この指標の活用方法について事例を示す。

4. 指標を活用した授業計画例

日本語初級クラスを担当している教師（発表者のうち1名）が、教室外に日本語で発信する機会を作りたいと考えてプロジェクト型授業を行うことにした。成果物は、ブログまたはフリーペーパーにすることを考えている。

指標活用の手順は以下である。表3（次頁）に各手順で書き出した内容をまとめる。⁽³⁾

手順1 指標の(a)～(e)について、授業計画の段階で考えていることや状況を列挙する。

手順2 列挙した内容をもとにして類似実践の調査を行う。指標(a)～(f)を観点に先行実践を分析、整理し、各指標の内容を埋めていく。⁽⁴⁾

手順3 手順1と2を比べ、自身の実践計画を検討する。この際、手順2で参照した実践例に挙げられている注意点や課題(=指標(f))をもとに、手順1の段階で見過ぎていた部分を加え、実践をより具体的に計画する。

この例では、手順2で参照した実践例（佐野2013）から、指標(b)において、成果物を作成する作業を授業内外のどちらで、もしくは両方で行うのかという点が未検討であった

ことがまず明らかになる。そのため、手順3では「授業時間内に何を扱うか」の検討が必要ということを記録した。この点を具体的に計画していくにあたっては、さらに、指標(a)を比較することができる。佐野(2013)は、日本語授業の一部でプロジェクトを行ったものであるのに対し、この例で行おうとする実践は、コース全体を通して行うプロジェクトである。さらに、指標(e)の比較から、JSL環境かJFL環境かという違いや、学習者のレベルの違いから、成果物の位置づけも変わってくるのが考えられる。授業計画を行う教師は、こうした点の比較から、自実践の計画を進めることができる。場合によっては、この段階でさらに実践例を探し、比較対象に加えることも可能である。

表3 整理指標を用いた授業計画例

| | 手順1 授業計画 | 手順2 類似の実践 (佐野 2013) | 手順3 計画の具体化 |
|----------------|---|---|--|
| a. 言語学習の位置づけ | これまでに学習した日本語を活用する。 必要に応じて表現を扱うことも考える。 | 日本語のコースを行いながら、同時にプロジェクトも行う。 | これまでに学習した日本語のどこを用いるか、言語学習としての目標は何か。 |
| b. プロジェクトの位置づけ | 選択科目 コース全体で実施 個人またはグループで 学校外に成果公表する。 | 15週、週2コマのうち1コマの一部 (<u>ブログ作成は授業外</u>) 個人 ウェブで公開 | 検討事項：授業時間に行うべき活動の精査 |
| c. 教師の関与 | プロジェクトの計画(発信内容・媒体)、進行を行う。 | 媒体と目的の決定(ブログをリソースとして学びのコミュニティを作る) ※ <u>ブログテーマ、評価基準は学生が決める。</u> | 教師は <u>アドバイザー</u> という <u>ことを明示しておく。</u> |
| d. 教室外との連携 | なし(成果物の内容によっては、学校外への取材交渉などは必要) | なし | |
| e. 学習者の特性 | 初級後半 10名程度 JSL環境 交換留学生 | 初級後半～中上級 JFL環境 日本学科の大学院生 | JSL環境であるため、母語話者が取得できそうなものであれば成果物の情報価値は薄くなる。JSL環境の学習者ならではの視点での作成が必要 |
| f. 実践上生じた課題 | | <u>発信媒体(ブログ)と学習者の学習スタイル/発信内容とのミスマッチ</u> | 成果物の形式(媒体)や発信する内容は、 <u>選択肢を提示する/学習者が決める。</u> |

次に、手順2の実践例では、ブログという発信媒体は教師が決めていたが、そのテーマは学習者が決定していた(指標(c))。また、それに関係して指摘されている実践上の課題として、発信媒体(ブログ)と学習者の学習スタイルや発信内容が合わないことがあったと指摘されている(指標(f))。このことから、表3の例では、手順1の段階では教師が発信媒体やテーマを決めると計画していたものを、手順3の検討を経て、教師はアドバイザーという立場で、計画などの決定は学習者主体で行うように授業計画を修正している。

このように、整理指標を用いることによって、教師の関心事に沿った形で様々な実践が比較しやすくなり、また、それらを参照しながら自己の実践を計画しやすくなると言える。なお、ここで紹介した実践は中岡(2020)で報告している。

5. まとめ

以上、日本語教育におけるプロジェクト型授業を整理するための指標の提示を試みた。この指標が活用されることにより、個人と研究全体の両レベルにおいてプロジェクト型授業の実践の発展が期待できる。

ただし、これら指標は発表者らの経験や教育観に基づいて生成されたものである。先行実践の分析を継続するとともに、本ポスター発表を通してフロアと意見交換を行い、そこで得られた情報やプロジェクト型授業の実践者の声を反映させることで、この指標の妥当性や利便性を高めてより活用可能性のあるものとしていくことがこれからの本研究の目標である。

謝辞

共同研究者である千々岩宏晃氏(京都橘大学)には、本研究の全般にわたって共に取り組んでいただいている。

注

- (1) ドイツ語教育ではプロジェクトの実践事例や使用教材を一覧化する試みがある(岩崎, 2020)。
- (2) 例えば、黒野(2017)、佐藤他(2011)、佐野(2013)、柳澤(2019)である。
- (3) 下線は後述の説明で言及している箇所を指す。
- (4) 類似実践は、実際は複数を比較対象にすることになるが、ここでは1例のみ示す。

参考文献

- (1) 浅津嘉之(2023)「プロジェクト学習において目標言語はどのように使用されるか—日本語初級授業での実践を通して—」『関西学院大学高等教育研究』13, 67-77
- (2) 岩崎克己(2020)「ドイツ語初級者を対象としたプロジェクト型学習と情報メディア」『広島外国語研究』23, 63-94
- (3) 黒野敦子(2017)「「プロジェクトワーク」の授業実践—留学生による『留学生のためのガイドブック』づくり」『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝え

- る・実践から学ぶ』5, 50-60
- (4) 佐藤慎司・深井美由紀・中澤一亮(2011)「文化概念を取り込んだ活動：ブログ・プロジェクト実践概要」佐藤慎司・熊谷由理(編)『社会参加をめざす日本語教育 社会に関わる, つながる, 働きかける』ひつじ書房, 75-102
- (5) 佐野香織(2013)「やりたいことから育む人々の学び: ブログをリソースとした活動」『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』創刊号, 52-60
- (6) 鈴木敏恵(2012)『課題解決力と論理的思考力が身につくプロジェクト学習の基本と手法』教育出版
- (7) 中央教育審議会(2021)『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)』
- (8) 常盤拓司・西山敏樹(2019)『大学1年生からのプロジェクト学習の始めかた』慶應義塾大学出版会
- (9) 中岡樹里(2020)「初級学習者を対象としたブログ作成プロジェクトの実践―「書く」ことを通して教室外とつながる―」『公益社団法人日本語教育学会 2019年度第5回支部集会【関西支部】予稿集』, 23-28
- (10) 西俣(深井)美由紀・熊谷由理・佐藤慎司・此枝恵子(2016)『日本語で社会とつながろう! 社会参加をめざす日本語教育の活動集』ココ出版
- (11) 三登由利子・大河内瞳・大平幸(2015)『「タイ語を教えよう! プロジェクト」タイからの短期研修生と日本の大学生との交流を目的とした活動の実践報告』『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』3, 40-51.
- (12) 美馬のゆり(編著)(2018)『未来を創る「プロジェクト学習」のデザイン』公立はこだて未来大学出版会
- (13) 三代純平・米徳信一(編)(2021)『産学連携でつくる多文化共生 カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版
- (14) 柳澤絵美(2019)「地域と連携した課題遂行型活動を通じた社会人基礎力の育成―フリーペーパー作成プロジェクトから日本語学習者のキャリア支援を考える―」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 376-380
- (15) 山本真理(2015)「地域を舞台にしたプロジェクト型授業の試み―協力者との関係構築の過程と留学生の学びの観点から―」(早稲田日本語教育学会 実践エキスポ発表)
- (16) Fried-booth, D. L. (2002). *Project Work*. Second Edition, Oxford University Press.
- (17) Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*.
https://tecfu.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf (2023年5月29日)

**公益社団法人日本語教育学会
支部活動委員会**

新城直樹・犬飼康弘・井上里鶴
内田さつき・神山英子・木林理恵
草木美智子・久保比呂美・國澤里美
塩井実香・嶋ちはる・鈴木崇夫
高橋亜紀子・茅田美有紀・田中真寿美
中東靖恵・平田未季・深川美帆
松尾憲暁・元木佳江・藪崎淳子
山本裕子

北海道支部運営協力

山路奈保子

審査・運営協力員

有田佳代子・和泉元千春・市瀬智紀
今西利之・牛窪隆太・大河内瞳
加藤恵梨・神村初美・黒田史彦
杉村泰・住田哲郎・鄭恵先
西口光一・根津誠・浜田麻里
船橋瑞貴・柳田直美・山方純子
米本和弘

**公益社団法人日本語教育学会
2023 年度第 2 回支部集会【北海道支部】予稿集**

発行 2023 年 6 月 5 日
発行者 公益社団法人日本語教育学会
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F
TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp
URL <https://www.nkg.or.jp>