

多様化する日本語学習者のための
自律学習支援ワークショップ設計と可能性

**Design and Possibility of a Workshop to Support Autonomous
Learning for Japanese Language Learners
With Different Learning Backgrounds**

瀬井陽子、大阪大学

Yoko SEI, Osaka University

y-sei.ciee@osaka-u.ac.jp

著者について

専門は第二言語としての日本語教育。大学内の SALC で日本語学習アドバイザーとして従事し、留学生等へのアドバイジングを行うとともに、コーディネーターとしてスタッフの育成や施設運営を担当している。

日本語学習者の多様化

国内における日本語教育の主な対象者として考えられてきたのは、留学生や日本語教育施設において学ぶ学生など、専門的な日本語教育を受ける者であり、主にそれらの者を対象とした日本語教育の場の整備が行われ、教育内容・方法の改善が図られていた（文化庁 1999）。その後、留学生は増え、さらに、2009～2013 年度に文部科学省が実施した事業を契機に、学位取得に必要な科目は、ほぼすべて英語で行われる授業プログラム（以下、英語プログラム）を設置する大学が増加し、学位取得には日本語能力が必須ではない一定数の留学生層が出現した（堀内 2021）。井上・山方（2019）は、英語プログラムに所属する留学生への日本語使用に関する調査から、学生たちが学位取得に必須でなくとも日本語学習の必要性を感じていること、生活するうえで必要な日本語を授業または課外で学んでいることを明らかにした。三井ほか（2020）は、英語プログラムの学生への日本語学習動機に関する調査から、学生たちが日本語を学ぶ動機は多岐に渡ること、学生たちが必要としているのは生活に関わる最低限の日本語能力だけではないことを指摘している。

以上のことから、近年、国内で学ぶ留学生向けの日本語教育および日本語学習支援の対象者が多様化するなか、どのように日本語学習および支援を検討していく必要があるのかが課題となっている。

大阪大学における日本語学習者の状況

大阪大学¹は学部・大学院あわせて約 2 万人の学生が在籍する大規模総合研究型大学で、3,000 人近い留学生（そのうちの約 7 割が大学院生、約 2 割が研究生）のほか、多くの外国人研究員が在籍している。

筆者が所属する国際教育交流センター日本語教育研究チーム²は、このような留学生等への日本語教育に従事しており、正規学生（学部生・大学院生）および短期交換留学生向けの日本語教育プログラムの提供に加え、研究生など正規の学生ではない大学構成員に対しても、生活の質の向上および進学後の研究生活の充実を念頭に置いた日本語学習支援を行っている。大阪大学においても文部科学省の事業の影響を受け、留学生等が増加し、日本語学習者の量的拡

大・質的変化が起こり、多様化する日本語支援の方法を探ることが課題となつている（義永ほか 2020）。

このような状況の中、課外での言語学習をサポートする SALC である OU マルチリンガルプラザ（以下：プラザ）³が 2020 年に設立された。そこで開始した日本語学習サポートのうち、本稿では、筆者が担当したワークショップ（以下：WS）の報告を行う。この WS を対象として調査を行ったものには、瀬井（2022）による単一ケース・スタディがある。そこでは、参加者の 1 人に焦点を当て、どのように学習計画が立てられ、学習が進められたのかを明らかにした。本稿では、WS 全体を取り上げ、WS の概要を述べたのち、参加者が WS に何を期待していたのか、参加者とのやり取りの中で WS がどのように組み立てられたのかを報告する。

OU マルチリンガルプラザの施設概要

プラザは、大阪大学で専攻語として学ばれている 25 言語に加え、日本語の自律的な学習支援を行う施設である。プラザの実施部局は全学の共通教育としての言語教育を担うマルチリンガル教育センター⁴で、国際教育交流センターは協力部局としてプラザ運営に関わり、留学生等を対象とした日本語教育を担っている。2023 年 11 月現在、実施している日本語学習者向けのサービスは、日本語学習アドバイザー、大学院生スタッフのティーチングフェロー（以下 TF）、ティーチングアシスタント（以下 TA）が担当する、

- (1) 言語学習アドバイジング：アドバイザーとの 40 分のセッション
 - (2) 1 対 1 の会話練習：TF／TA と行う 20 分のセッション
 - (3) グループでの会話練習：複数の参加者と TF／TA との 60 分のセッション
 - (4) チュータリング：より良い文章を書くための TF／TA への相談
 - (5) ワークショップ：ポートフォリオを使用したセッション
- がある。

ワークショップの設計と分析

本稿では、2021 年春夏学期に実施した WS を事例として報告する。WS は、そ

れ以降毎学期実施しているが、本稿で述べる WS を試行的に行ったことが、その後の枠組みとなったからである。

WS を企画した背景には、アドバイジング、会話練習、チュータリングが 1 対 1 で展開していたのに対し、WS ならばレベルや目的別で区切るのではなく複数の学習者が集まる活動が可能ではないかと考えたからである。SALC で行われる WS には、学習者が目標設定、適切なリソースの特定、時間管理、言語学習とコミュニケーションストラテジーの育成ができるように言語学習のアドバイザーが進行するものがある (Mozzon-McPherson 2000) ことから、以下のように設計した。学期期間中に隔週 7 回、全てオンライン会議システム (Zoom) にて実施し、参加は事前の申込制とした。授業とは連動していない SALC での学習のため、1 回のみも複数回の参加も可能とし、参加回数に制限を設けなかった。オンラインでの実施としたのは、COVID-19 の影響を受け、対面での接触を減らす必要があったこと、3 つのキャンパスのうち、どのキャンパスに所属する留学生でも参加できるようにと考えたからである。レベルが異なる学習者が集まることを想定し、参加者が WS に何を期待しているのかをあらかじめ把握するため、参加者と事前にメールでやり取りし、情報を得た。

WS では「大阪大学 言語学習ポートフォリオ」⁵を使用し、各回で 1 つのツールについて内容を考え、話し、記入する活動を行った。WS の開始当初は、ポートフォリオの作成を活動の中心に考えていたが、後述のとおり参加者とのやり取りからアドバイザーからの情報紹介の時間も作ることにした。表 1 は、各回で実施した内容とアドバイザーからの情報紹介と参加者を示したものである。参加者はアルファベットで表記し、複数回の参加者は同じアルファベットとした。参加者の実人数は 9 名で、1 回のみの参加者が 6 名、複数回の参加者が 3 名、参加延べ人数は 23 名であった。参加者以外にプラザの教員、スタッフが同席し、各 WS 時の人数は 4~6 名であった。なお、瀬井 (2022) で示されているセッション概要と本稿の表 1 が異なる理由は、前者は研究協力者 G さん⁶の発話と作成物をデータとしたため、収集したデータとして、G さんが参加した 2 回目以降の WS の 6 回分とデータ分析後に行った個別インタビューが入れられていることが挙げられる。また、G さんが 1 回目は不参加であったことか

ら、実際の WS で 1~3 回目に分けて実施した内容を G さんのみ 2・3 回目にまとめて扱ったため、収集したデータとして短期・長期目標を同じ日に実施したという記述になっている。

表 1

各回の実施内容と参加者

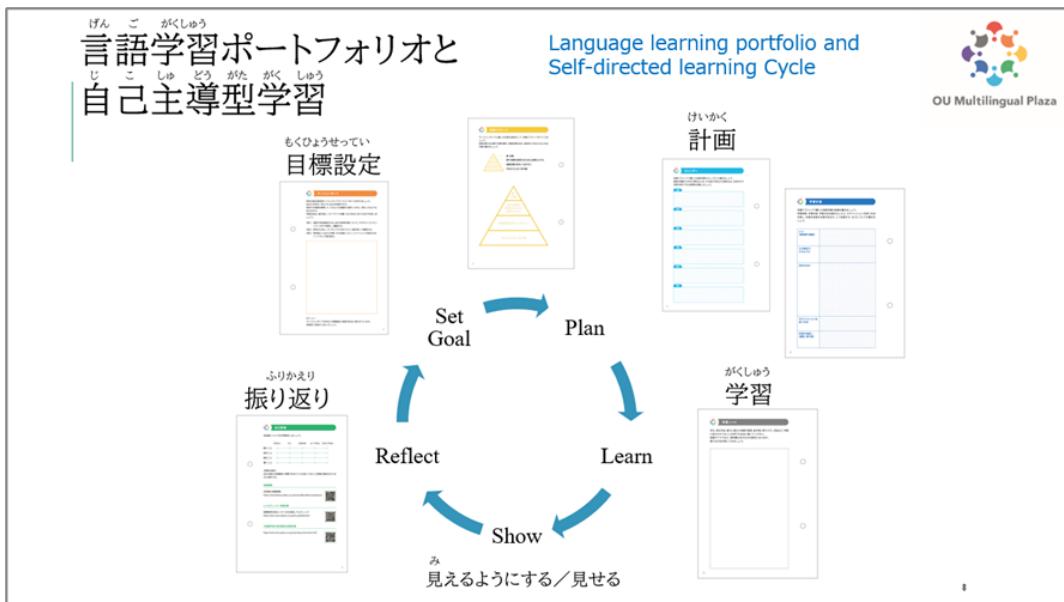
回数	実施内容・アドバイザーからの情報提供	参加者
1	ガイダンス、施設内外の日本語学習機会の紹介, 学習教材の紹介	A B C D E F
2	目標に合わせた学習計画（短期）の詳細作成	C G
3	目標に合わせた学習計画（長期）の詳細作成	C 7 G H
4	学習ツール・方法の提示	C G I
5	学習ストラテジーの提示	C G I
6	言語と言語活動について	C G I
7	これまでの振り返りと今後の計画作成	C G I

1回 60 分の内容は、(1) WS の概要説明：約 15 分（自分の学習目標を明確にして計画を立てる活動であること、それをサポートするためにアドバイザーは情報紹介を行い、アドバイジングを実施することを説明）、(2) 振り返り：約 15 分（参加者がそれまでの自分の日本語学習を振り返って話す時間）、(3) ポートフォリオ記入：約 25 分（2週間後までの学習計画について話し、それを可視化するために記録する）、(4) 質問と次回の予告：約 5 分であった。

学習計画を記入する際は日本語でも英語でも自分の母語で書いても構わないこと、計画は途中で変更しても問題がないことを伝え、参加者がやり取りを通して自分の学習に意識を向けられるような時間を毎回確保するようにした。図 1 のように自己主導型学習のサイクルとポートフォリオの内容をスライドで見せ、学習への意識化が重要であることを伝えた。

図 1

WS で使用したスライド



参加者の学習背景

表 2 は、参加者の専門と学年、学位取得に必要な言語、WS で使用する言語の希望、日本語学習経験と目標をまとめたものである。参加者 9 名の日本語学習経験は 5 か月の初級学習者から 6 年の超上級と言える学習者まで、学年は学部の 1 年生から博士後期課程の 1 年まで、専門は 4 つの学部／研究科からであった。WS の参加者のうち、英語プログラムの学生は 7 名で、学位取得に日本語を必要としているのは 2 名のみであった。

表 2

参加者の日本語学習背景

学生	専門	学年	学位取 得言語	自己 評価	WS 言語	日本語学習経験	学期終了までの目 標
A	経済	研究生	英語	初級	二言語	5 か月 (4 か月 クラスを受講)	日本語中級レベ ルに達したい
B	経済	M2	英語	中級	日本語	1 年半 (4 か月 クラスを受講 し、その後は独 習)	JLPT ⁸ の N2 に 合格したい

C	国際政策	D1	英語	中級	日本語	約2年（1年半 クラスを受講 し、その後は独 習）	授業中に日本語 で発言できるよ うになりたい
D	国際政策	M2	英語	中上級	日本語	4年（大学の学 部で日本語専 攻）	将来日本で就職 できるようビジ ネス日本語を身 につけたい
E	工学	M1	英語	中級	二言語	3年（独習で JLPTのN2に 合格）	JLPTのN1に 合格したい
F	経済	B1	英語	上級	日本語	5年（高校で日 本語の学習をは じめた）	日本人学生の話 し言葉と、日本 語で開講されて いる科目の内容 を理解したい
G	経済	D1	英語	中級	日本語	4年（主に独 習、言語交換学 習を約2年）	日本語で研究発 表ができるよ うになりたい
H	文学	M2	日本語	上級	日本語	6年（大学の学 部で日本語専 攻、その後独 習）	自分の意見を論 理的に話せるよ うになりたい
I	文学	M2	日本語	上級	日本語	6年（大学の学 部で日本語専 攻、その後独 習）	アカデミックラ イティングを身 に着け、論文を 書き進めたい

日本語学習についての経験は、9名のうち来日後に授業を受けたと答えたのは3名、日本に来る前に出身大学または高校で授業を受けたと答えたのが4名、これまで日本語の授業は受けず独習で学んできたと答えたのが2名であった。WSでの使用言語は、日本語でも問題ないという声と英語も使って欲しいという声があり、スライドは二言語表記とした。

WSへの参加者の期待と情報提供

次に、参加者たちが初回の参加時にどのような期待を持っていたのかを述べる。事前のメールのやり取りで得られた情報は次の通りである。

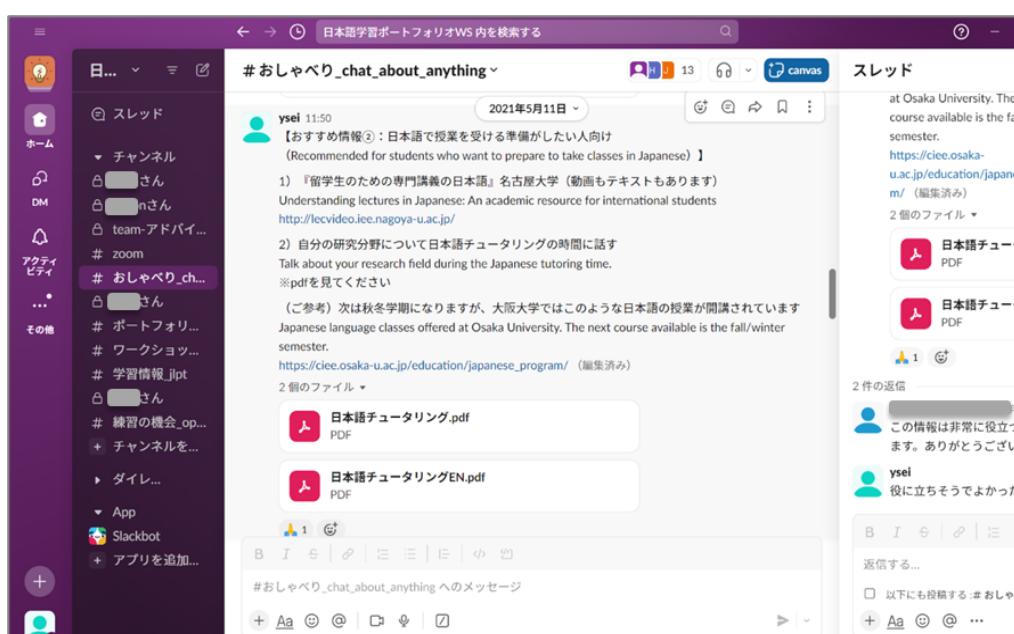
- ・学習教材情報を得たい

- ・学習方法が知りたい
- ・自分の学習方法にアドバイスが欲しい
- ・自分の進捗状況を管理する機会が欲しい
- ・自分の文章を添削できるような情報が欲しい
- ・日本語を使う場が欲しい
- ・日本語学習仲間が欲しい
- ・日本語の会話練習相手が欲しい

このうち「日本語を使う場が欲しい」「日本語の会話練習相手が欲しい」に着目し、1回目のWSでは、日本語会話練習ができる大学内の交流の場や、大学外の地域の日本語教室の情報を紹介することとした。また、教材については、JLPTとビジネス日本語に関するものを紹介した。情報紹介の時間は、WS全体の時間に対してそれほど長くは取れなかつたため、WS後に図2のようにオンラインコミュニティツールのSlackを開設し、その日に情報提供した内容、例えば教科書のタイトルやインターネット上の動画教材のURLを投稿し、参加者が参照できるようにした。

図2

日本語学習に関わる情報提供をしたSlackの画面



参加者とのやり取りから組み立てられた WS の内容

WS の 1 回目は実際にポートフォリオに記入する時間を長く取ることができなかつたため、2 回目と 3 回目は参加者の学習状況を聞きながら、目標に合わせた学習計画の詳細作成をすることとした。この時、目標に対して計画する方法が合っているか、現実的なものになっているかに焦点を当てて話し合つた。継続して参加した参加者は、日本語を使う場が欲しい、自分の進捗状況を管理する機会が欲しい、という動機で参加していたことから、回数を追うごとに何の目的で何を学習するかを自分なりに検討し進めていった。4 回目には、3 回目に「すぐに日本語で反応できなかった」「自分の意見を日本語で言うのが難しい」「長い文章が書けない」という悩みが出たことを踏まえ、シャドーイングや事前準備、機械翻訳の活用など学習方法、論文執筆に関連した教材を情報紹介として伝えた。そこで「自信」や「不安」といったキーワードが出たことから、5 回目には自分の感情とどう向き合うかについて話した。6 回目には、それまでに話した学習方法と学習計画について細かく確認しながら、自分はどのような言語能力を向上させたいのかを話し合つた。

この 4~6 回目の WS では、学習教材や方法が全く異なり、それまで他の参加者からの影響を受けることなく個別的であった参加者同士が、やり取りの中で自分自身のタイプについて振り返る場面が見られた。C さんが事前に日本語で話す準備をしないと授業で非常に緊張すると話し、I さんは、のんびり準備をするタイプではあるものの、発表前は緊張するため早めに準備をする、G さんは締切りが近づかなければ取りかからぬが、不安になった時は他の研究者のオンライン発表などを聞いてシャドーイングをする⁹、と話した場面があつた。他の参加者とのやり取りから、自分のタイプを再認識し、学習計画へと繋げていく場面が見られた。

以上のように、WS は事前の質問と学習者の背景をもとに 1 回目の情報提供の内容を考えたが、2 回目以降は、学習者が日本語を使う機会を得て、学習教材が決まると、時間管理や学習ストラテジーなどに焦点を当ててより詳細かつ実現可能な学習計画となつていった。

まとめ

本稿では、学位取得に必要な言語、日本語学習経験、学習の目的と目標が異なる多様な留学生が増加していること、そのような留学生を対象として新しくできた SALC で WS を設計し、実施したことを述べた。その結果、JLPT の試験に合格する、ビジネス日本語を身につける、日本語で研究発表をする、など、具体的な内容は異なっても、自身の学習に意識を向け、ポートフォリオの作成を通して学習計画を立てるという活動であれば、多様な学生が複数集まる WS を実施することが可能であることが明らかになった。また、今回の事例では、教材情報や学習方法などの情報が欲しいと考える学習者に対しては 1 回のみ、より細かい学習計画を作成するために仲間と一緒に話したいと考える学習者は複数回の参加がより良い日本語学習支援になることも示された。今後も、情報紹介の方法を工夫しながら、課外における日本語学習支援のひとつとして、このような WS を実施していきたい。

注

- 1) 大阪大学プロフィール <https://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/public-relations/profile>
- 2) 大阪大学国際教育交流センター <https://ciee.osaka-u.ac.jp/>
- 3) OU マルチリンガルプラザ <https://plaza.cme.osaka-u.ac.jp/>
- 4) 大阪大学マルチリンガル教育センター <https://cme.osaka-u.ac.jp/>
- 5) 大阪大学言語学習ポートフォリオ <https://www.lang.osakau.ac.jp/cme/plaza/learning/portfolio/> (1~5 は全て 2023 年 11 月 7 日最終閲覧)
- 6) 本稿の G さんは、瀬井 (2022) の M さんに該当する
- 7) この回、C さんは都合が悪く、希望により日時をずらして個別で実施したため、一緒にグループ作業は行っていない
- 8) JLPT とは日本語能力試験 (Japanese Language Proficiency Test) の略。N1 から N5 までの 5 レベルあり、N1 は一番難易度が高く、幅広い場面で使われる日本語が理解できる
- 9) 機械翻訳やシャドーイングを取り入れた学習過程は瀬井 (2022) に詳しい

参考文献

- 井上正子・山方純子. (2019). 「日本語が主専攻ではない留学生の日本語使用に対する意識調査」 『日本語教育方法研究会誌』, 25(2), 16–17.
- 瀬井陽子. (2022). 「SALCにおける自己主導型学習促進のセッションでどのような目標到達過程が語られたのか：日本の大学院で学ぶ留学生のケース・スタディ」 『多文化社会と留学生交流』, 26, 1–12.
- 文化庁. (1999). 「今後の日本語教育施策の推進について－日本語教育の新たな展開を目指して－」. https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_tenkai/hokokusho/1/
- 堀内喜代美. (2021). 「英語学位プログラムの動向と課題」 広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 『教育学研究』, 2, 549–558.
- 三井久美子・藤原智栄美・上田俊介. (2020). 「英語プログラムで学ぶ留学生の日本語学習動機：GS (Global Studies) 専攻学生に対する質問紙調査を基に」 『立命館国際研究』, 32, 41–60.
- 義永美央子・角南北斗・瀬井陽子・難波康治. (2020). 「日本語の自律学習を支援するオンラインプラットフォーム「OU 日本語ひろば」の開発について」 『多文化社会と留学生交流』, 24, 27–34.
- Mozzon-McPherson, M. (2000). An analysis of the skills and functions of language learning advisers. *Links & Letters*, 7, 111–126.

付録

WS の開始前に参加者にメールで質問した内容

(1) これまでの日本語学習歴を教えてください。

How long have you been studying Japanese so far?

(2) あなたの日本語レベルはどのくらいですか。 (初めて、初級、中級、上級、超級) What is your Japanese level? (First time, beginner, intermediate, advanced, super-advanced)

(3) このワークショップは、日本語と英語のスライドを表示し、基本的には日本語ですすめる予定ですが、スライドを事前に送付した方がいいですか。 This workshop will be basically conducted in Japanese, with slides displayed in both Japanese and English. Should I send my slides in advance? (Teaching assistants will be available to assist on the day of the event.)

(4) 今、使っている教材がありますか。

Do you have any Japanese learning materials that you are currently using?

(5) 3ヶ月後、2週間後までの日本語学習の目標を教えてください。

What is your goal for 3 months?

What is your goal for 2 weeks?

(6) 今、日本語学習についてどのような悩みがありますか。

What kind of problems do you have in learning Japanese now?

(7) ワークショップに期待することは何ですか。

What are your expectations for the workshop?

付記

本調査の一部は、JSPS 科学研究費補助金 課題番号 19K00708、課題番号 21K00597 の支援により実施されたものである。