

テレビ会議システムを活用した海外日本語学習者との交流学習

— 日本人学生のジャーナルにみる学び —

遠海友紀
北川幸子

〈Summary〉

“Japhai” is an international communication project between students who are learning the Japanese language at partner universities abroad and students who are studying Japanese language education at the Kyoto University of Foreign Studies. It was started in 2010, and is facilitated through a video-conference system accessed online.

In this study, we analyzed the written reflections by the students in Japan which they posted on the SNS page after each online session and observed what conclusions they drew about their performance in their self evaluations. In previous studies, the cycle of “Do-See-Improve” is thought to be important for teacher development. By analyzing the reflections, we discovered a number of different patterns in their submissions. Our results show that: 1) Students tend to mainly reflect on what they did during the session, but did not focus as much on any thoughts or conclusions about the experience that they might have had at the time. 2) There was not as much positive self-evaluation as negative self-evaluation. 3) There are several patterns in what they do after “see” to “improve” their performance, such as asking for others’ advice or considering what steps they could take on their own in order to make those improvements.

We will integrate the findings of this study as we develop our future curriculum by encouraging students to pay more attention to their personal thoughts and conclusions. We also mean to encourage them to focus more on the good aspects of their performance when they write journals like these, thereby improving the learning atmosphere. This would ensure that they could ask for advice when they are in need of it, and will promote changes in the ways the students consider giving and receiving feedback.

1. はじめに

近年、教育現場において様々な形で ICT¹⁾ を活用する取り組みが見られるようになった。教育分野における ICT 活用推進の背景として、授業の双方向性を高め、学生の主体性や意欲、理解を高める等の効果があり、ICT を活用した授業は活用しない授業と比較して、学力が向上することが実証的に示されてもいる（文部科学省 2010）。また、異文化理解教育においても、ICT を海外との交流学習等に活用した事例が、谷口他（1999）、佐々木他（2002）、松田他（2003）、早川（2004）などによって報告されている。また、教員養成課程において、ウェブ上でフィードバック

クを与えるなどのメンタリングに ICT を活用した例として山本（2007）の報告がある。

京都外国語大学では 2010 年度より、海外の協定校で日本語を学ぶ学生と、本学の学生がテレビ会議システム²⁾を用いて日本語で交流をする、Japhai³⁾ プロジェクトを正課外活動として行っている。本プロジェクトの参加者には、日本語教員養成課程を履修している者と履修していない者が混在するが、どちらの学生にとっても学びの多い活動となっている。日本語教員を目指す学生にとっては、海外で学ぶ生の学習者と接する貴重な機会であり、長期間にわたって交流活動に取り組むことで、実践的な日本語教育能力の習得が期待できる機会となっている。その他の学生にとっては、日本語教育の実践的学習というよりも、例えば「社会人基礎力」（経産省 2006）に含まれる「主体性」や「実行力」、「課題発見力」や「柔軟性」など、大学卒業後も必要となる力の習得が期待できる。外国語大学で学ぶ学生に期待される力が、語学力だけではなく、広い意味でのコミュニケーション能力になりつつある中、正課外活動として行うこのプロジェクトには様々な意義があろう。

2. 研究の背景

2-1. これまでの取り組み

大学の日本語教員養成課程において履修学生に対して長期間にわたる十分な実習の機会を与えることは現実的に難しい。また、海外の日本語教育現場では学習者が日本語母語話者と実際に会話をする機会が少なく、教室で習った日本語を活かすことができないという恒常的な問題がある（中俣他 2010）。このような背景から、京都外国語大学（以下、KUFS）では 2010 年度より、テレビ会議システムを活用した遠隔交流プロジェクトを行っている。ハワイのカピオラニコミュニティカレッジ（以下、KCC）の協力を得てプロジェクトを開始し、3 年目にあたる 2012 年度にはタイのピブソンクラムラチャパット大学（以下、PSRU）もプロジェクトに加わり、3 つの大学が共同で行うプロジェクトとなった。これまでの活動の概要を簡単にまとめる。

KUFS では主に日本語教育を学ぶ学生の中から海外の日本語学習者への日本語指導を希望する学生を募集し、KCC や PSRU では日本語コースの履修者の中から、日本人学生との交流を希望する学生を募集する。参加者が確定次第、KUFS の学生と KCC または PSRU の学生をマッチングし、ペアを作る。各ペアは約半年間の交流活動をテレビ会議システムを通じて行う。交流内容はペアによって異なるが、基本的には協定校の学生が日本語の授業で学んだことを基にした会話演習である。2010 年度、2011 年度の活動では、KCC の学生を交流相手とし、15 名～20 名程度の KUFS の学生がプロジェクトに参加した。2012 年度の活動では KCC に加えて、PSRU が交流相手校として増えたが、KUFS では活動の質を上げるため各校に対して 5 名ずつ、計 10 名の参加者に絞って活動が行われた。

これまでの活動を通して、日本人学生の「学習者と適切にコミュニケーションをとる能力」や「長期的なカリキュラムの中で問題点を発見し自己の教え方を適切に調整していく能力」が向上

したこと（中俣他 2010）や、活動を通して日本語教育に対する動機づけが高まったこと（中俣他 2011）などが成果として報告されている。

2-2. 2013 年度 Japhai'i プロジェクトの概要と各活動のねらい

本研究の対象となる 2013 年度の取り組みの全体図を、図 1 に示す。これまでとの違いは前年度（2012 年度）の参加者である 3 期生がファシリテーターとして加わっている点である。交流活動の参加者である 4 期生は、各自マッチングされたタイやハワイの日本語学習者とテレビ会議システムを使って交流を行うが、その交流内容や感想、相談事項などを 3 期生と 4 期生、支援に当たった筆者ら研究員で構成される Facebook⁴⁾ のグループページに書きこみ（以下、交流内容を報告する Facebook 上の書きこみをジャーナルと呼ぶ）、KUFS の参加者や研究員と共有できるようにした。Facebook のページ上では、コメントなどの書きこみもできるため、情報共有だけでなく、ジャーナルの内容を踏まえた意見交換、助言なども行われた。

また、本プロジェクトでは、Facebook でのやりとりだけではなく、全員が参加するワークショップや、学生同士が意見交換などを行うミーティングも行われた。2013 年度の活動の流れ

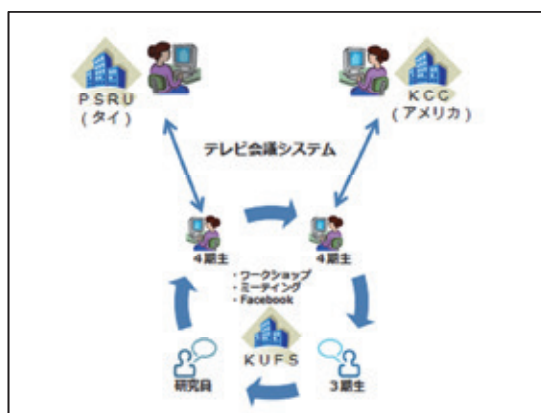


図 1 2013 年度 Japhai'i プロジェクト全体図

表 1 2013 年度 Japhai'i プロジェクトの流れ

2013 年 4 月～	①参加者の募集
6 月	②第 1 回ワークショップ
7 月	③第 2 回ワークショップ ④タイ班交流開始
9 月	⑤第 3 回ワークショップ ⑥ハワイ班交流開始
2014 年 1 月	⑦最終ワークショップ

は表1のとおりである。

以下に表1中の①から⑦それぞれの具体的な活動内容とそのねらいを述べる。

① 参加者の募集

KUFS側の参加者として、PSRUとの交流を行う者5名、KCCとの交流を行う者5名、計10名の募集を行った。募集の対象としては、特に所属学科や学年を限定せず、日本語教員養成課程を履修しているかどうかも条件としなかった。日本語教員養成課程の授業を担当している教員や、前年度の参加者等の協力を得てちらしを配布し、参加者を募った。また、ポスターを作成し、学内数か所に掲示するなどの広報活動も行った。参加希望者は募集期間内に予定の10名に達した。

3期生というのは、2012年度の参加者であり、2013年度の活動にファシリテーターとして継続して参加することになった学生である。3期生自身は協定校の学生との交流を直接行わないが、交流をおこなう4期生がFacebookのグループページに報告をするジャーナルにコメントをしたり、定期的に行われるミーティングに参加し、助言等を行う役割を担った。参加者の内訳をまとめたものが表2である。

② 第1回ワークショップ

参加者全員のスケジュールを合わせることが困難であったため、第1回のワークショップは少人数のグループに分けて行うこととなった。まず、2種の事前アンケートを行った。ひとつはコンピュータの使用環境やテレビ会議システムの使用経験などを問うもの、もうひとつは教育経験や異文化体験の有無に加え、異文化に対する意識や態度を問うものである。またプロジェクトの年間スケジュールを確認し、第2回のワークショップに向けて、次のような課題を課した。

課題①：日本語教科書の分析（KCC、PSRUでそれぞれ使用されている教科書を見て、その特徴をまとめる）

課題②：演習メモの作成（それぞれの教科書の指定の課を学習し終えた学習者と交流する、と想定し、交流する際の「演習メモ」を作成する）

課題①の日本語教科書は日本語教員養成推進室⁵⁾で所蔵しているものであり、常に閲覧可能で

表2 2013年度 Japhai'i 参加者内訳

3期生	学部生	日本語学科	2名
		他学科	2名
	大学院生	日本語教育専攻	0名
4期生	学部生	日本語学科	6名
		他学科	2名
	大学院生	日本語教育専攻	2名

ある。準備において、サポートが必要な場合は筆者ら、研究員の助けも得られるようにした。

このような課題を課した意図としては、今回の参加者には日本語教育関係の授業を履修していない学生や、日本語教育関係の授業を履修していても実習を含めた教育経験がまったくない学生も含まれていたことから、まずは海外で日本語を学ぶ学習者がどのように勉強しているのかなどを少しでもイメージしてもらうためである。また、第2回ワークショップではテレビ会議システムを実際に使った実践練習を予定していたため、その準備として演習メモを作成する課題を課した。

③ 第2回ワークショップ

第2回ワークショップの内容は以下のとおりである。このワークショップには、3期生、4期生を合わせた参加者全員と筆者ら研究員2名が参加した。

- 1) 今年度の取り組みについて
- 2) PSRUの担当者（日本語講師）からのメッセージ、タイの交流相手紹介
- 3) ゲストトーク（テレビ会議システムを用いての参加）
 - ・KCCの担当者（日本語講師）
 - ・昨年度までKUFSの研究員（日本語講師、在タイ）
- 4) ペアワーク：宿題として準備してきた演習メモをもとにペアで実践練習
- 5) レクチャー「会話演習をするために——理論と方法——」
- 6) グループワーク：演習メモの見直し、演習の振り返り

協定校2校の担当者から、今回のプロジェクトやその参加者に期待すること、異文化交流の面で気をつけておいたほうが良いことなどをお話いただいた。また前年度まで本学の研究員としてこのプロジェクトに関わっていた方からもお話をいただいた。

今回の参加者には、日本語教育や異文化交流の知識・経験の有無にばらつきが見られたため、ワークショップの中で実際にテレビ会議システムを用いた交流を体験してもらい、初対面の人とスムーズに会話を続けることや、語彙や話題をコントロールすることの難しさなどを体感してもらった。レクチャーでは、研究員から簡単に日本語教育や第二言語習得の理論などを紹介し、どのように交流に応用することができるか、背景知識のない学生にもわかりやすく解説を行った。

④ タイ班（PSRUとの交流を行うグループ）交流開始

タイ班の参加者は、PSRUの学生をメンバーに加えたFacebookのグループページに自己紹介動画をアップロードし、同じく動画をアップロードしてくれた交流相手とページ上で言葉を交わし、初回交流日の時間を決め、各自交流を開始した。1回の交流の流れは以下の表3のとおりである。

毎回の交流が終わればそれで終わりにはせず、交流内容などの報告をジャーナルとしてKUFSの参加者全員が見られるFacebookのグループページに書き込ませるようにした。書き込まれた

表3 1回の交流の流れ

事前	・ 協定校での日本語授業の進捗を確認し、それに合わせて演習メモを作成する
交流	・ テレビ会議システムを使用し、演習メモを参照しながら、約1時間の日本語による交流を行う
事後	・ Facebookのグループページにジャーナルを投稿する ・ 他のメンバーや研究員からコメントの書き込みがあった場合は、それに対してコメントを返す

ジャーナルに対してその他の参加者が意見や助言などを書くことで、交流相手とだけでなく、参加者同士、あるいはファシリテータとして参加した3期生や研究員とのインターアクションの場をも設けた点が本プロジェクトの特徴のひとつである。遠藤他(2010)では、並走する同一コースを担当する教師同士で協働振り返り活動を行った結果、教師それぞれに自身のみで行う振り返りの枠を超えた気づきをもたらすという成果が得られたと報告している。交流後に学生がFacebookのグループページに交流内容などについて毎回ジャーナルを書き、同じように交流を行っている4期生、あるいは3期生や研究員からフィードバックをもらうことで、自身の交流やパフォーマンスに対してより広く細かく気づけるよう図った。また、オンラインでのやりとりだけではなく、週に一度のミーティングの機会を持ち、3期生も参加する形で顔を合わせ、振り返り、フィードバック等が行われた。

⑤ 第3回ワークショップ

この時点ですでに数回の交流を終えていたタイ班の学生には、各自簡単な中間報告をしてもらい、ハワイ班のメンバーを含め、全体からフィードバックを行った。また、このワークショップの直後から交流が始まる予定となっていたハワイ班の学生には、交流相手の情報など、事前の事務連絡を行った。

⑥ ハワイ班(KCCとの交流を行うグループ)交流開始

ハワイ班の参加者は、タイ班と同様にKCCの学生をメンバーに加えたFacebookのグループページに自己紹介動画をアップロードし、交流相手と初回交流日の時間を決め、各自交流を開始した。交流の手順は前述のとおりである。

⑦ 最終ワークショップ

すべての交流終了後に行われた最終ワークショップの内容は以下のとおりである。

- 1) 事後アンケートの回収
- 2) 初回の交流の振り返り(いま振り返って何が修正、改善できると思うか)
- 3) 振り返りワークシートの記入

4) グループディスカッション, 全体での共有

5) 記念撮影

事後アンケートでは、事前アンケートの異文化理解等に関する質問に対して再度答えてもらい、さらに今回のプロジェクトに参加した感想などについても記述してもらった。

2) の振り返り作業をおこなうため、それぞれのペアには初回の交流をビデオ撮影しておくよう指示していた。撮影したビデオを見て、よいと思う点と、いまの自分ならこう改善する、という点を見つけ、書き出す作業をさせた。その目的は、まずは自分自身で成長を感じ、肯定的に捉えさせること、二点目はやはり自分自身で自分のパフォーマンスの問題点に気づかせることである。Freeman (1989) は、「他者からの指摘によって気づくことよりも、自分自身で気づいたことのほうが印象が強く、より強いリンクでもってとらえることができる(筆者訳)」と述べている。そのため、本プロジェクトでは自分自身による気づきと、他者からのフィードバックによる気づき、その両輪による内省を促すことを目指した。

3. 本研究の目的

かつての日本語教員養成では、目指すべき「教師像」というものを前提にトレーニングが行われていたが、近年、現場や学習者の多様化とともに、教師に求められるものも一定ではなくなりつつあり、その中で教師の成長という捉え方が新たに提起され、実践されてきた。「教師の成長」は、指導者によるトレーニングによって引き起こされるだけのものではなく、「実践-観察-改善のサイクルを実習生(現職)が主体的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めていく、つまり教師としての成長を実現していく」(岡崎他 1997) ものである。成長し続ける教師であるためには、常に自分自身の実践を振り返り、課題を見つけ、よりよい実践につなげるスパイラルを積み重ねていくことが肝要であろう。

2013年度のプロジェクトでは、そのような自己研修ができる人材の育成をめざし、プロジェクトのデザインを行っており、その概要は先に述べたとおりである。本研究では、その成果について検証をするため、特に「実践-観察-改善」の過程の中の「観察」に着目し、考察を行う。自分自身のパフォーマンスを振り返り、改善すべき点を整理するためには、自身のパフォーマンスの良かったところ、良くなかったところに気づくことが不可欠であるが、日本の大学で学ぶ学生にとって、自分自身を客観的に観察、評価し、それを言語化した上で他者と共有する機会はそう多くないと考えられる。

本研究では、参加者が交流を行ったあとに Facebook のグループページに記述するジャーナルを分析し、その結果と考察を通して自己研修のできる人材育成のためのプロジェクトとなりえているか、検証を行うことを目的とする。具体的には、各参加者が「観察」の際に自分自身のパフォーマンスに対してどのような自己評価を行っているのか、またその後どのような行動に出るのか、改善につながる兆しが見られるか、について見ていく。

4. 本研究の分析の方法と対象者

4-1. 分析の方法

本研究では、「3. 本研究の目的」でも述べたとおり、活動における「実践－観察－改善」のステップの中の「観察」に着目し、学生が自分自身の活動をどのように振り返り、観察していたのか、またその観察を受けて、次にどのような行動に出ていたのか、考察を行った。手順は以下のとおりである。

- 1) Facebook のグループページに書き込まれた対象者のジャーナルから、「自身の行為に対する評価」と「自身の意識に対する評価」の2点に関する意味のまとまりがみられる箇所（1文～複数の文）をすべて抜き出した。
- 2) 1) で抜き出した箇所それぞれについて、「行為」についての評価か「意識」についての評価か、それらを「肯定的」に捉えているのか「否定的」に捉えているのかを再度整理し、さらに否定的評価についてはどのように対処しているのかを整理した。この作業の結果、いくつかの傾向が見られ、以下のパターンに整理することができた。

自身の行為－肯定的評価

自身の行為－否定的評価

自身の行為－否定的評価→助言求め

自身の行為－否定的評価→改善案検討

自身の行為－否定的評価→助言求め+改善案検討

自身の意識－肯定的評価

自身の意識－否定的評価

自身の意識－否定的評価→助言求め

自身の意識－否定的評価→改善案検討

自身の意識－否定的評価→助言求め+改善案検討

「助言求め」とは、他の参加者に助言を求めているケース、「改善案検討」とは自分自身でどのような改善ができるか、その具体案を記述しているケース、「助言求め+改善案検討」とは他者に助言を求めつつ、自分自身でも改善案を挙げているケースである。

- 3) 2) で整理したパターンにそれぞれいくつの意味のまとまりが分類されたのかを数え、ジャーナルに記述された学生の自己評価の傾向を学生の属性などと照らし合わせながら分析することで、記述内容の傾向や学生がジャーナルの位置づけや機能をどのように捉えていたのかなどについて考察する。

上記、全ての過程において筆者2名が各自で分類したものを、次の過程へ移る前に照らし合わせ、確認する作業を行った。判断が分かれたものについては議論し、結論が一致したもののみ再度分類した。

4-2. 分析対象

2013年度、プロジェクト開始当初の参加学生は10名であったが、諸事情でプロジェクトから離脱した2名を除く8名のジャーナルを本研究の分析対象とした。8名の属性、ジャーナルの投稿回数を表4に示す。本プロジェクトは日本語学習者に対する日本語指導を含めた会話による交流を目的としたプロジェクトではあるが、今年度参加した英米語学科の2名(E・F)は日本語教員養成課程及び教員養成課程を履修していない。8名のうちA・D・G・Hの4名は相手との連絡が途絶えるなどして、結果的に最後まで交流を続けることができなかったが、途中までのジャーナルを分析対象とした。

5. 結果と考察

8名の参加学生のジャーナルから抜き出した自己評価に関する意味のまとまりは全部で39あった。なお、記述量の差などは今回の分析では扱わないこととする。まず、自己評価のパターンに意味のまとまりを振り分けた。それぞれのパターンに分類された、学生が実際にジャーナルに記述した内容を例として以下に示す。なお、「自身の意識－否定的評価→助言求め」、「自身の意識－否定的評価→改善案検討」、「自身の意識－否定的評価→助言求め+改善案検討」に該当するものは見られなかった。

表4 分析対象者とジャーナル投稿回数

対象者	学年	専攻	ジャーナル投稿回数
A	学部1年	日本語	6回
B	学部2年	日本語	10回
C	学部2年	日本語	11回
D	学部2年	日本語	3回
E	学部2年	英米語	6回
F	学部3年	英米語	13回
G	大学院1年	日本語	5回
H	大学院1年	日本語	5回

自身の行為—肯定的評価

今日は前回自分の課題でもあった日本語のイントネーションに気をつけながら行いました。意識するだけでこんなにもか…ってほど、関西っぽいイントネーションは出なかったと思います。(中略)【学生 F】

自身の行為—否定的評価

テンションがあがるとついつい早口になったり、分かりやすく伝えようと意識すると助詞が抜けてしまうことが反省です。【学生 A】

自身の行為—否定的評価→助言求め

雑談だけの1時間になってしまいました…どうすれば雑談から教科書の内容(学習)に入っていけるのでしょうか。(中略)何か良いアドバイスがあれば是非お願いします。【学生 D】

自身の行為—否定的評価→改善案検討

今回のスカイプ演習で、私は難しい日本語を知らぬままに使ってしまっていて、Tさんを困らせてしまう場面が多々ありました。これからスカイプ交流するなかで、語彙コントロールを意識していきたいです。【学生 C】

自身の行為—否定的評価→助言求め+改善案検討

最近不安なのが、自分の関西のイントネーションで相手が混乱してるのではないかと、思うところがあるのですが…(;;)意識するようにはしているのですが、ぼろっと出てしまうので…(泣)始める前とかに自身の発音の確認などもした方がいいですよね?なんか答えづらい悩みで申し訳ないです…【学生 F】

自身の意識—肯定的評価

(中略)交流場所が家であったのもあってか、リラックスした状態で、始終笑顔の絶えない交流になり安心しています。【学生 H】

自身の意識—否定的評価

今日はお互いとても緊張してしまいました(中略)【学生 A】

次に、学生の自己評価の 패턴の傾向を見るため、意味のまとまりを振り分けた数を表5にまとめる。これを踏まえて、学生のジャーナルにおける振り返りのパターンを、自己評価に関する記述を中心に考察する。

まず、全体の傾向からみる。学生のジャーナルに見られた自己評価を整理した結果、自身の

表5 自己評価のパターンに振り分けられた意味のまとまりの数

学生	自身の行為					自身の意識					合計	総合計	
	肯定	否定	否-助言求め	否-改善提案	否-改善	肯定	否定	否-助言求め	否-改善提案	否-助言改善			
A	・	2	1	・	・	5	1					6	6
E	3	1	1	・	・	6						6	6
C	・			3	・	4						4	4
D			1		・	1						1	1
F	3				・	3	1					4	4
F	3		3	3	・	10						10	10
G				・	・	1						1	1
H	2			4	・	6	1					7	7

「行為」に関するものが39のうち、36あった。対して自身の「意識」に対する評価は3となっており、「行為」についての記述に比べ、極端に少なかった。自分自身の「意識」についての記述よりも、「行為」についての記述が圧倒的に多かった背景には、ジャーナルでは毎回の交流で何をしたのかを他の人が分かるように書くことがまず求められたこと、活動内容のメモなどは事前に用意するため手元に資料として残ることが多かったことなどがうかがえる。また、自己評価が肯定的か否定的かについて見てみたところ、肯定的な評価に該当したものが15、否定的な評価に該当したものが24と、否定的な評価に関する記述がやや多かった。

次に、それぞれの学生の自己評価の傾向を見ていく。今回のプロジェクトには学部生と大学院生、日本語専攻と英米語専攻など異なる属性の学生が混在しているが、総数が多くないためか、それぞれの属性の違いによる傾向を見ることはできなかった。記述が多かった、自身の行為に対する否定的評価を詳しく見ていくと、否定的評価に対して特に助言は求めず自分で解決策を検討し改善しようとするケース、他者に助言を求めるケース、他者に助言を求めつつ自分でも解決策を検討し改善しようとするケースなど、観察、自己評価のあとの行動に違いがあることがわかった。これは、学生によるジャーナルの捉え方の違いが記述内容に反映されている可能性が考えられる。例えば、EとFを比較してみると、Fは自分がぶつかった課題に対し、自分で解決策を模索しながらも、自分では対応しきれない場合や不安が残る場合は一人で抱え込むのではなく他者に助言を求めた姿勢がジャーナルの記述から見てとれる。対して、Eは行為と意識について肯定的な評価を合わせて4回しているが、否定的な評価については一切記述していない。これらのことから、Eがジャーナルを単なる活動報告の場と認識していたが、Fはジャーナルを報告の場であることに加え、他者との情報共有・問題解決の場として認識し活用していた可能性がうかがえる。また、ジャーナルの捉え方が異なる例として、CとHは行為に関する自己評価で否定的評価をしているが、ジャーナルの中で他者への助言を求めることはなく、自分自身で解決しようとする傾向がみえ、学生によってジャーナルの機能や位置付けの解釈に差があることが推察される。

上記の分析の結果、ジャーナルに記述される内容の傾向として、①「行為」に関する自己評価

は見られるが「意識」に関する自己評価の記述は多くないこと、②肯定的なものより否定的な自己評価のほうが多くなりがちであること、③「観察」をしたあと、「改善」へ向けてどのような行動をとるかにはいくつかの異なったパターンが見られること、の3点が明らかになった。以下にそれぞれの点の重要性や今後必要となる対応について述べる。

①「行為」に関する自己評価は見られるが「意識」に関する自己評価の記述は少なかった。しかし、交流を行う際に一方が極度に緊張しているとその緊張が相手に伝わりお互いに緊張してしまうなど、お互いの心理状態が交流に大きな影響を与えることがあり、意識の面も軽視することはできない。しかしながら、今回の結果から、学生は教える方法や内容を意識しすぎるあまり、教える際の意識の重要性に対する認識が低いことが推察される。この結果から、振り返りを行う際には、「何をどうしたか」に加えて、その時にどのような心理状態であったか（例えば、緊張していたのか、リラックスしていたのか、あせっていたのか、落ち着いていたのか、など）についても注意を払うことを促す工夫が必要である。

②肯定的なものより否定的な自己評価のほうがやや多かった。自身の活動を振り返る際、課題をしっかりと把握し、対策を検討することは非常に重要である。しかし、自分は何ができていて、何ができていないのかまで把握することで、現段階の課題をより適切に認識することが可能になる。また、実践の後、単に自身の活動を反省の気持ちで振り返るだけでなく、客観的かつ肯定的に評価できることも必要な力である。今後自己評価を行う際には肯定的な点についても検討することを促すことが必要である。

③「観察」をしたあと、「改善」へ向けてどのような行動をとるかにはいくつかの異なったパターンが見られた。課題を自身で解決する努力をしつつ他者への助言をうまく求めることができているケースもあるが、助言を求めるだけで自身はどう考えるのかについての記述が見られないケース、課題に対して助言は求めず自分ひとりで解決しようとするケースも見られる。活動に取り組む中で遭遇した課題に対して自分自身で解決しようとする姿勢には活動に対する自律性が期待できる。しかし一方、今後自分自身の知識や能力だけでは解決できない問題と遭遇した際、あるいは他者と協同して活動に取り組む際には、他者に助言を求める姿勢も重要となる。今後は研究員を含む参加者間での積極的な声かけや相談しやすい場の設定を通して、困った際には気軽に相談できる雰囲気を作るなどが求められる。加えて、自分自身で課題に対する解決策を検討する習慣をつけることや、否定的に捉えられがちで、他者に助けを求めたり、人前で自分自身を肯定的に評価したりすることに対する学生の意識を変えていくことも必要であり、ワークショップにそのような点も組み込んでいくことが必要であろう。

6. まとめと今後の課題

交流の振り返りとして学生に記述させたジャーナルを分析した結果、学生のジャーナルに記述される内容には以下の傾向があることが分かった。

- ① 「行為」に関する自己評価はみられるが「意識」については記述されにくい。
- ② 肯定的なものより否定的な自己評価のほうがやや多くなりがちである。
- ③ 「観察」をしたあと、「改善」へ向けてどのような行動をとるかにはいくつかの異なったパターンが見られる。

これらの点を踏まえ、今後のプロジェクトでは次の点をデザインに取り入れる。①ジャーナルを作成する際には、「意識」についても意識しながら振り返りを行うよう促す。②ジャーナルを作成する際はよくなかったことだけを書くのではなく、肯定的な評価についても書くように促す。③研究員を含む参加者間での積極的な声かけや相談しやすい場の設定などを通して気軽に相談できる雰囲気を作る。また、自分でも課題の解決方法を検討する習慣をつけつつ、他の参加者との双方向のフィードバックを含めた建設的なインターアクションができるよう指導していく。

これを通して、「実践－観察－改善」のサイクルにおける「観察」をよりよいものにする 것과合わせて、今後は「観察」の次のステップである「改善」にも焦点を当てて分析・評価を行うことで、本プロジェクトが自己研修のできる人材を育成する正課外活動となりえているか、検証を続けていく予定である。また、参加学生にとってのワークショップの意義や約半年の活動への参加を通じた具体的な学び、相手に対する理解の変化や、日本語指導の方法そのものについての観点からも分析を行う必要がある。また、本研究では学生のジャーナルにおける自己評価の記述の傾向を分析したが、参加人数が限られているため対象の量は多くない。今後、さらにデータを増やすことで分析の妥当性を確保することが求められる。

本プロジェクトは日本語教員養成を履修する学生を主な対象としているが、プロジェクトを通して習得が期待される「課題を発見し他者と協同して問題を解決する力」は、日本語教員養成だけでなく、大学を卒業してからも必要な力である。例えば、大学での学習成果として求められる「学士力（中教審2008）」では、汎用的技能の中で「問題解決力」が、「社会人基礎力（経産省2006）」においては、社会人に求められる力として「課題発見力」が挙げられている。「課題発見力」とは「現状を分析し目的や課題を明らかにする力」である。また、自分自身で問題を解決する姿勢は学士力の「主体性」に該当すると考えられるが、チームで活動を行う際には他者をも巻き込んで問題解決や学習に取り組むことは、学士力で挙げられる「チームワーク」や「問題解決力」の向上に関連する。これは「社会人基礎力」では「働きかけ力」といわれる。本プロジェクトは日本語教員養成を履修する学生以外にも参加する価値があるといえる。

今後、本研究で明らかになった課題に対応するとともに、時代のニーズに即したより良い活動を模索していく。

注

- 1) ICTとは、Information and Communication Technology（情報通信技術）を省略したもので、情報や通信に関わる技術の総称である。

- 2) テレビ会議システムとは、2つの、あるいは複数の遠隔地を結んで双方向の画像および音声によって会話や会議を行うことができるシステムである。現在は無料で公開されているシステムが多くあり、手軽に利用することができる。本プロジェクトでは Skype を使用した。
- 3) 2010 年開始当初は「Japaii」という名称を使用していたが、PSRU が加わったことにより、名称の表記を「Japhai'i」に変更した。読み方はいずれも「ジャパイイー」である。
- 4) フェイスブック株式会社が提供するインターネット上のソーシャル・ネットワーク・サービス (SNS) である。無料で利用ことができ、ウェブ上でメッセージのやり取りや動画等のファイルの共有など、様々なコミュニケーションを行うことができる。
- 5) 日本語教員養成推進室は京都外国語大学の 6 号館にあり、学生であればだれでも利用可能である。日本語教育に関する資料や教材などが豊富に揃っており、教育実習の準備等に利用する学生が多い。日本語教育を専門とする研究員や大学院生 TA が常駐しており、相談することもできる。Japhai'i プロジェクトでは、この日本語教員養成推進室で交流を行ったり、定期ミーティングを行ったりしていた。

参考文献・ウェブサイト

- 遠藤藍子他「ピア・サポートを活用した内省的実践とその効果——「壁打ちモデル」による教師の自己研修——」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2010 年度日本語教育実践研究フォーラム 2010. http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2010Forum/2010RTD_endo..pdf (2014 年 3 月 29 日確認)
- 岡崎敏雄他『日本語教育の実習 理論と実践』アルク 1997.
- 経済産業省「社会人基礎力」2006. <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/about.htm> (2014 年 3 月 30 日確認)
- 佐々木真理他「テレビ会議による中国・日本間の遠隔共同授業『日本語』における受講者の国際理解意識の形成」『日本教育情報学会年会論文集』18 巻 2002. P. 59~60.
- 谷口聡人他「衛星通信を利用した日本語遠隔授業の試み タイ国キングモンクット工科大学と結んで」『東海大学紀要』19 巻 1999. P. 61~67.
- 中央教育審議会「学士課程教育の構築にむけて (答申)」2008. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2014 年 3 月 30 日確認)
- 中俣尚己他「日本語教師のプロフィシエンシーを養成するための skype を利用した遠隔会話演習」『日本教育工学会 第 26 回全国大会発表論文集』2010. P. 209~210.
- 中俣尚己他「日本語教員養成における自己効力を高めるための遠隔会話演習の実践」『日本教育工学会 第 27 回全国大会発表論文集』2011. P. 215~216.
- 早川直子「海外日本語教育機関との遠隔日本語チュートリアルを試み——ビデオ会議システムを用いて」『日本語教育実践研究』創刊号 2004. P. 169~178.
- 春原憲一郎他『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社 2006.
- 松田陽子他「Web カメラとマルチメディア情報技術を利用した異文化コミュニケーション授業の開発研究」『商大論集』55 巻・2 号 2003. P. 127~163.
- 文部科学省「教育の情報化に関する手引 第 3 章」2010. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/13/1259416_8.pdf (2014 年 3 月 30 日 確認)
- 山本由紀子「日本語教師教育における遠隔支援へのメンタリングの活用——オンライン・メンタリングの可能性とそのケース・スタディ」『同志社女子大学総合文化研究所紀要』24 巻 2007.

P. 77～97.

Freeman, D. Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. TESOL QUARTERLY, 23 (1) 1989. P. 27～45.

