

JF 講座受講生のポートフォリオに対する態度変化の過程

ー受講生インタビューの分析からー

片桐準二

[キーワード] ポートフォリオ、JF 日本語教育スタンダード、JF 講座、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)、モンゴル

[要 旨]

本研究ではポートフォリオを導入した JF 講座の日本語コース受講生を対象としたインタビュー資料を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによって分析し、受講生のポートフォリオに対する態度変化の過程を仮説モデルとして提示した。その結果、ポートフォリオ案内を聞いてすぐに積極的に取り組み始める<先駆者>がいること、振り返りシートを使いながらも【消極的態度】を取るが、授業の進行と共に<文字習得>と<先駆者の存在>を【促進剤】として【活用への気付き】が起き、【積極的取り組み】に至ることが分かった。他方、【消極的態度】のままの場合や【活用への気付き】が起きても【積極的取り組み】に至らないこともある。考察では、PF の活用を促進するために 1) 文字導入が有効であること、2) 内省を高めるための議論の場を設けること、3) ポートフォリオ評価をコースの修了要件とすることの 3 つの提言をした。

1. はじめに

国際交流基金 (以下、JF) は JF 日本語教育スタンダード (以下、JFS) の普及などを目的とする JF 講座を世界 26 カ国の JF 拠点および協力機関、合計 27 カ所 (国際交流基金 HP) において実施している。本研究で取り上げるモンゴル・日本人材開発センター (以下、MOJC) もその 1 機関であり、JF が開発している JFS 準拠のコースブック『まるごと 日本のことばと文化 (試用版)』(以下、『まるごと』) を使った日本語コースを一般の社会人や学生向けに開講している。JFS では「相互理解のための日本語」を理念とし、日本語を使って何がどのようにできるかという「課題遂行能力」とさまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ他者の文化を理解し尊重するかという「異文化理解能力」を育成することとしている (国際交流基金 2010 : 3)。そして、この 2 つの能力育成のための 1 つの道具として学習者が自らその学習過程を記録して保存するポートフォリオ (以下、PF) がある。JF 講座受講生にはこの PF を使って日本語の熟達度を自己評価し、自分の言語的・文化的体験を記録することが期待されている (同

2010 : 22)。

MOJCでも実施している日本語コースにおいてPFを導入しているが、受講生の取り組み状況を見ると必ずしも皆が積極的であるとは言えない。片桐ほか(2012)のMOJC受講生194名を対象とした学習ビリーフの質問紙調査では「外国語の授業とは、教師から語や表現、文法についての説明をしてもらおう場だ」という質問への回答が「強い同意」と「同意」を合わせると約68%に上る。これは学校教育ではない語学センターであるMOJCの日本語コースに受講生が期待していることを表している。その日本語コースに、深い内省によって自身の学びを把握し自律的な学習ができる能力を身につけさせることを期待する(横溝 2000 : 109) PFを導入しているものであり、受講生の期待とのギャップは大きいと言わざるを得ない。それでも受講生の中にはPF作成、特に文化体験記録を充実させようとPFに熱心に取り組む者もいる。

そこで本研究では、MOJCの日本語コース受講生へのインタビューを資料として受講生がPFについてどのように考えたかを分析し、その態度変化の過程を探ることとした。

2. 先行研究

日本語教育の授業実践でのPFの利用は、川村(2005)、舟橋(2005)、田畑(2006)、土屋(2008)、里見(2011)などに見られる。このうち、川村(2005)、舟橋(2005)、里見(2011)は特定の技能や能力の向上を目指した授業である。川村(2005)は学部留学生の作文授業でのPF評価の実践で、学習者による単元毎の振り返りや作文を書く活動について自由に記録したログ、教師カンファレンスなどを導入している。それらの内容やフォローアップインタビュー、学習スタイル調査の結果から、学習スタイルの違いで内省活動が積極性・自律性の促進に繋がる学習者とそうでない学習者がいることを報告している。舟橋(2005)は学部留学生の会話授業で目標設定や相互評価、自己評価などのPFの仕組みを利用し、「自己評価のまとめ」レポートや授業評価から学習者の自律学習能力を確認するなどの結果を報告している。里見(2011)はフランスの大学における語彙学習の授業で、提出物やアンケートの結果から、提出物に対する教師コメントや学習者同士でのフィードバックが自律学習能力を高めることに有効であったとしている。

田畑(2006)と土屋(2008)は、学習者が自ら学習内容や学習テーマを決めて主体的自律的に活動するようにデザインされた授業である。田畑(2006)は留学生対象の上級クラスにおいて学習者が各自でテーマを決めて行うプロジェクトワークにPFを導入し、PFへの記入内容と授業アンケートから、日々の活動目標、活動内容、自己評価を書くことで学習者は自己を振り返ることができ、教師のコメントで自己をさらに客観的に眺め、気づきや内省が起き、次の活動へ繋がることが分かったとしている。土屋(2008)は日本国内の日本語学校で学習者が自ら学習目標、行動計画、学習内容を決める授業実践を行って、その際の自己評価シートやアンケ

ート調査などを分析し、学習者が学習の過程で起こった質的变化を意識していること、自己評価シートが学習者自身、学習者と教師、教師自身の対話の循環を促す働きをしていることを示した。

これらの先行研究での実践では、ログなどへの教師コメントや教師カンファレンスなどを通じた教師の支援と、学習者同士による相互評価や話し合いなど学習者間での共有が行われており、こうした活動によって学習者の内省が起り自律的な学習を促進したという結果が出ている。本研究の実践は特定の技能や能力の向上を目指す授業や学習者の主体的自律的活動によって進行する授業ではない。ただし、後述するように振り返りシートに教師コメントをつけ、「中間・期末の振り返りセッション」に学習者間での共有活動を組み込んでおり、内省活動や教師・学習者同士のフィードバックの仕組みについてこうした先行研究と共通するところが多い。

JFS の PF が参考としたヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP) の機能には教育的機能と報告的機能があるとされている (Schneider and Lenz 2001)。教育的機能とは学習者の内省と自律性を促進し生涯学習を支援するということであり、報告的機能とは言語能力の熟達度を共通のものとして総括的に評価し、言語能力や学習の成果を分かりやすく証明するということである (国際交流基金2009:72)。山内 (2013) はフランスの国立大学に在籍する日本語学習者を対象とした PF 作成活動を行っている。PF の取り組みが「日本語学習と自身の人生のつながり」を省察する機会となるように意図されており、PF の教育的機能の側面を利用したものと考えられる。本研究の実践における教育的機能と報告的機能それぞれの側面については考察において取り上げる。

熊野・石井 (2010) は、自己評価や学習日記やログなどが自律学習促進に役立つという先行研究が多く、学習者自身の認識について、調査を行ったものはあまりないと指摘している。確かに、上記の舟橋 (2005)、田畑 (2006)、土屋 (2008)、里見 (2011) はアンケート調査結果を加えて学習者の PF についての認識を調査はしているが、PF の記述内容を中心的な分析対象としており、PF そのものについてのメタ認知的な認識やその変化の過程を中心にした研究ではない。熊野・石井 (2010) は、体験や交流活動を中心とした海外の大学生の訪日研修における PF 評価を取り上げた研究であるが、自律学習支援の活動や PF 評価についてアンケートやインタビューによって、学習者自身の認識について調査し、学習者がそれらをどう捉えたかを確認し、活動がうまくいかない場合の問題点とその解決策を考察しており、本研究と最も近いアプローチである。

3. 本研究の目的

本研究では JF 講座受講生を対象にインタビュー調査を行い、その資料から受講生が PF 作成を体験する中で PF についてどのように考えたのかを分析し、PF に対する受講生の態度変化

の過程を一つの仮説モデルとして提示する。そして、その仮説に従ってPFの活用を支援するための提言を行うことを目的とする。

4. 実践概要

4.1 調査対象コース

本研究で調査対象としたのはMOJCにおいて一般社会人および学生向けに開講したコース(表1)の受講生である。各コースで使用した教科書はJFS準拠コースブックの『まるごと』である。『まるごと』はJFSレベルのA1を「入門」、A2を「初級1」「初級2」「初中級」の3段階に分けて、各段階とも9トピック18課で構成された教科書となっている。また「入門」「初級1」「初級2」においては、コミュニケーション活動を中心に学ぶ「活動編」とコミュニケーション言語能力の中の特に言語構造能力(文字、語彙、文法、文型)を中心に学ぶ「理解編」の2分冊となっている(来嶋ほか2012)。調査時において、MOJCでは教科書名に合わせたコース名で日本語講座を設定していた。

各コースとも『まるごと』の1課分を1回2時間(いずれも18:30~20:30の時間帯)で学ぶコースで、18課中の10課と18課が終わると「テストと振り返り」の時間が1回設けられている。「入門」はこれで合計20回だったが、「初級1」では「テストと振り返り」の次の時間に「日本文化体験」(剣玉、書道、おにぎり作り、盆踊り)の時間が追加され、合計22回のコースだった。「活動」は月曜日・木曜日、「理解」は火曜日・金曜日に開講され、いずれか一方または両方を受講生が選んで受講することができるようになっていた。また、いずれのコースも日本人講師とモンゴル人講師の2名が一つの授業に一緒に入って教えており、振り返りの時間や後述の振り返りシートへのコメントはモンゴル人講師がモンゴル語で書いた。

表1 調査対象のコース

コース名	期間	授業回数	合計授業時間	受講生数	平均年齢	修了率(%)
入門活動	2012年10月~12月	20	40時間	33	24.3	72.7
入門理解	2012年10月~12月	20	40時間	32	23.7	59.4
初級1活動	2013年2月~5月	22	44時間	25	23.0	88.0
初級1理解	2013年2月~5月	22	44時間	24	21.0	66.7

4.2 PFに関する実践概要

PFについては各コースの初回の授業で国際交流基金(2010:22-34)に従った説明を10分ほどで行った。それはJFSによる課題遂行能力と異文化理解能力の育成、PFによる学習過程と成果の確認や他者との共有・自律学習能力の育成・学習の動機付け、PFに入れるものとして(1)評価表、(2)言語的・文化的体験の記録、(3)学習の成果の3種類があるという内

容であった。

そして、PF用の表紙（上記PFのモンゴル語による説明を簡略化したものと、自分で入れたもの・入れた日付を記入するリストが印刷されている⁽¹⁾）、学習者自身を紹介するプロフィールシート（名前、ニックネーム、仕事、家族、趣味、好きな日本語、好きな日本文化などを日本語で記入する）、私の日本文化体験リスト⁽²⁾（各自が授業中のヒントや自分の興味に従って教室外で体験した日本文化についてモンゴル語で記録する）、Can-do チェック表⁽³⁾をA4サイズのファイルに入れて、それをPF用のファイルとするように受講生全員に配布した⁽⁴⁾。

その後、毎回授業の初めにその日の目標として『まるごと』に記されているCan-do statement（以下、CDS）を確認し、授業の終わりにそのCDSでの自己評価とその日の学習の感想を記載する振り返りシートを配布してモン

ゴル語で記入してもらった（部分的に日本語で記入した者もあった）。自己評価は3つの白い星印をできた程度によって黒く塗りつぶしてもらうものである。記入された振り返りシートは提出してもらい、教師が読んでコメントをつけて返却し、受講生はそれを自分のPFに入れることとした。また、前の時間の学習項目の確認のための確認テストを毎回実施した。この他『まるごと』内でPFアイコンが付けられた部分（簡単な作文課題など）は宿題として提出してもらい添削後に返却した。さらに『まるごと』活動編ではトピックごとに「社会文化」「生活と文化」を取り上げて討論をするようになっており、これをヒントに日本の社会や文化について調べたり、体験活動をしたりして、それをPFに記録するように促した。

上述の「テストと振り返り」の時間では、まず受講生は各自でCan-do チェック表を利用して学習が終わった課について自己評価をしてPFに入れる。その後、4～5人のグループを作り、活動コースでは会話テストの合間、理解コースでは筆記テストの後、自分のPFに入れたものをグループ内で紹介し合ってコメントをもらい、最後にクラス全体で各グループの話を共有した。そして、期末の「テストと振り返り」の時間が終わったあとに、受講生はPFを提出し、教師が利用状況をチェックして返却した。これはPF用のファイルを十分に利用することが学習者の自律性を促進すると考えられることから、PFをよく利用した2名には記念品を贈

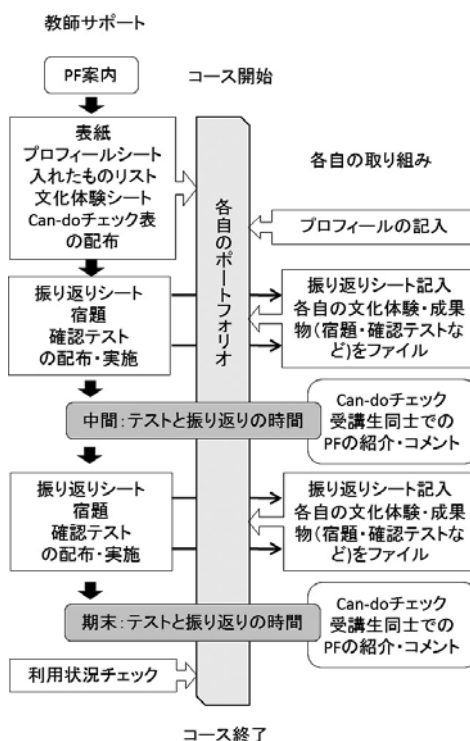


図1 教師サポートとPF活用の流れ

ることがコース開始時に伝えてあったことによる。入門では①表紙の記入、②毎回の Can-do チェック、③振り返りの記入内容、④文化体験記録、⑤その他の PF の工夫の 5 項目、初級 1 ではこれらに⑥プロフィールの記入を加えた 6 項目をチェックした。

コースの終了時に修了証を発行しているが、この要件は「出席率60%以上」というだけである。ただし、中間・期末テスト、毎回の確認テスト、宿題の提出率、PF の利用状況を数値化して合計した得点で成績優秀者 2 名を決めて表彰して記念品を贈った。これもコース開始時に伝えてあった。ただし、この合計得点についてはフィードバックをしていない。

5. 調査・分析方法

本研究では、社会的相互作用による意識や認識の変化など「プロセス的性格」を持つ現象の分析に適している修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）（木下 2003）の手法を用いて調査・分析を行った。調査は協力者への半構造化インタビューであり、インタビュー協力者は、年齢と PF への取り組み状況（積極的な人とあまり取り組んでいない人を含む）を考慮した理論的サンプリングをして、上述の 4 コースの受講生のうちの 16 名（表 2、平均年齢 24.0 歳）となった。インタビューは筆者が通訳を介して 1 人ずつ⁶⁾ に対して行った。事前に準備した質問項目は、1) 学習動機、2) 受講中のコースや授業のいい点と悪い点としたが、2) の回答で CDS と PF についての発言がない場合には追加でそれらについて質問した。インタビューは録音し、日本語部分のみを文字化したものをデータ⁶⁾ とした。このデータは再度別の通訳者に録音を聞いてもらい、内容確認を行って最後に筆者が日本語を修正した。各インタビューの実施は、M-GTA における継続的比較分析ができるように、それまでのインタビュー内容を考慮しながら入門コースでは 12 回目の授業が終わってから最終日までの間、初級 1 コースでは 15 回目の授業が終わってから最終日までの間に順次行った。この期間に 1 人ずつ授業前に来てもらってインタビューをした。1 人につき 27～50 分で平均約 37 分、合計 10 時間 21 分であった。協力者 7 と 8 には、入門コース受講時と初級 1 コース受講時の 2 回協力してもらった。

データ分析も M-GTA の手順に従った⁷⁾。まずデータを読み込み、そこから発言内容のコーディングを行って概念を生成した。解釈が恣意的にならないように個々の概念の発言例について類似例・対極例を集めて確認と比較をしながら概念の精緻化をした。そして、概念のまとまりのカテゴリーを作り、概念間・カテゴリー間の関係について繰り返し具体例を参照しながら、仮説としての繋がり考察し、全体像を仮説モデルとして作成した。仮説の対象である分析焦点者は「MOJC における JF 講座日本語コースを受講し PF 作成を経験する者」である。この仮説モデルは調査に協力した特定の個人ではなく分析焦点者の態度変化の過程を理論化したもので、理論を応用する際の適用範囲もこの分析焦点者に限られる。収集したデータの範囲で分析

を尽くし、理論的飽和化の判断をして p. 17の図 2 の仮説モデルを作成した。

表 2 インタビュー協力者

協力者	年齢*	性別	職業	受講コース	インタビュー時期
1	20	女	大学生	入門活動・理解	2012年11月
2	17	女	高校生	入門理解	2012年11月
3	22	男	大学生	入門活動	2012年11月
4	23	男	大学卒業生(無職)	入門活動・理解	2012年11月
5	19	女	大学生	入門活動・理解	2012年11月
6	54	女	公務員	入門活動・理解	2012年12月
7	23	女	画家	入門活動・理解、初級1活動・理解	2012年12月 2013年5月
8	17	男	高校卒業生(無職)	入門活動・理解、初級1活動・理解	2012年12月 2013年5月
9	21	女	大学卒業生(無職)	入門活動	2012年12月
10	21	女	大学生	入門活動・理解、初級1活動・理解	2013年4月
11	22	女	自営業	初級1活動	2013年4月
12	16	男	高校生	入門活動・理解、初級1活動・理解	2013年4月
13	38	女	会社員	入門活動・理解、初級1活動・理解	2013年4月
14	15	女	高校生	初級1活動	2013年5月
15	33	女	会社員	初級1理解	2013年5月
16	23	女	大学院生	初級1活動・理解	2013年5月

*年齢はインタビュー時のもの

6. 結果

表3に分析の結果できたカテゴリー、そのカテゴリーを構成した概念およびその概念の定義、そして概念の代表的な発言例を記した。発言例中の { } 内はインタビュー者の発言である。

表 3 カテゴリー・概念・発言例

カテゴリー	概念： 定義	発言例
教師サポート	教師サポート： 教師サポートがあることでPFを活用していけるという気持ち	(1) 最初から先生たちがPFについて沢山説明し、PFの中にPF案内などを入れてくれたのでPFを積極的にやっていたと思います。
日々の振り返りシートの役立ち感	教師とのコミュニケーション： 振り返りシートが教師とのコミュニケーションになるということ	(2) この星のところは先生とのコミュニケーションを取るとい うか、どのぐらい授業が理解できているのか、先生もそれを見て、 授業全体の確認もできるという対策なのかと考えています。 (3) コースの最初の日に振り返りでコメントを書く時、私は書いても返事をして くれな いと思 ったの ですが、次の授業の時に先生からのコメントが書いてあって、びっくりして、うれしかったです。

	<p>自分自身のための自己評価： 自分には嘘をつきたくない、自信がない時はいい評価をつけないなど、結局自分のために自己評価をしているのだという思い</p>	<p>(4) だいたい授業の説明などは分かったので、星は3つ塗るんですが、できなかつたらもちろんできないということで星を塗らないし、それは自分には嘘をつきたくないという思いでしています。 (5) 自分を評価しすぎないようにしています。よくできたところを2つの星で評価しています。あまり3つの星は塗りません。 (6) 授業中に習っている内容はすべて良く分かっていると思いますが、実際にこの質問が出てきたら答えられるか、このテーマで話せるかどうか少し自信がありません。それでそういうふうには評価しています。</p>
	<p>何ができたか確認： 振り返りシート Can-do チェックで、その日の授業で何ができたかの確認ができること</p>	<p>(7) Can-do では、その課で何が勉強できたかというのを確認出来ると思うのでいいと思います。 (8) この Can-do チェックはとてもいいと思います。特に下の振り返りの質問のところですが、本当に授業を理解していたら、自由に答えられるようになっていてと思いますので、なるべく日本語で答えようという努力をしています。</p>
	<p>自己評価で生まれる復習意欲： あまりできなかったと自己評価した時は家に帰って復習しようという気持ちになること</p>	<p>(9) 星2つがかなり多くて、そういう時には家に帰ってその日の夜に復習するようにしています。 (10) 星1つだけ塗って、残り2つは塗れなかつたら、できてないなどと思って、家に帰って時間があれば復習したいという気持ちでいました。 (11) 自分があまりできていない時は星1つだけ塗って、そして家に帰ってCDをもう一回聞いたりしました。</p>
<p>消極的態度</p>	<p>必要性への疑問： PFの必要性が分からず、面倒なもの、時間の無駄だと思うこと</p>	<p>(12) これってちゃんとやるべきなんですか。ちょっとめんどくさくてあまり作っていないんです。その時間が少しもったいなくて、そういう時間があれば、なるべく言葉を覚えたりとか会話を聞いたりとかそういう時間にしたいです。 (13) 最初はあまり必要ではないんじゃないかと思っていました。</p>
	<p>やり方が分からない： PFについてよく理解できていないので、何をどう入れたらいいかわからないこと</p>	<p>(14) 日本文化体験としていろいろ情報とか収集してファイルに入れるといっても、どこで何を探して何を入れるか困りました。 (15) 最初はPFに何をどういうふうに入れるか、本当にあまり分からなくて。</p>
	<p>指示されたものを入れる： よく分からないので、とりあえず指示されたものだけを入れること</p>	<p>(16) PFも今回初めてなので、どう使ったらいいのか、いつ使えばいいのか、全然わからなくて、ただ先生が指示したものだけをいれています。文化体験もどういうものかわからなくていれていませんでした。 (17) 文化体験として自分でなんかいろいろ探してPFに入れてくださいと言っても、しなくてもいいかなと思っていました。書いてくださいという宿題だけ書いてきました。</p>
<p>促進剤</p>	<p>学習動機を高める文字習得： ひらがな・カタカナ・漢字を学んだことで日本語が読めるようになり、それが学習動機を高めること</p>	<p>(18) 文字を覚えてきたのでひらがなで書いて検索できて楽になりました。日本の日常生活について調べたりしています。(中略) ひらがなタイムスもひらがなとかローマ字が入っているから、それも好きな雑誌です。 (19) 最初は文字も読めてなかったし、すごく難しく感じていたんですが、最近、字もだいたい読めるようになってきたし、漢字も勉強し始めたし、すごく楽しくなってきました。 (20) NHKの番組で知っている言葉とか知っている文字が出ると、それがうれしくて何でも見えています。</p>

JF 講座受講生のポートフォリオに対する態度変化の過程

	<p>PF 先駆者の存在： 自分に先駆けて充実した PF を作っている人がいたということ</p>	<p>(21) D さん、E さん、F さんの PF を見ると、私のになかったものの、絵葉書とか、日本の町の写真とか、日本の伝統的なものの写真とかがありましたので、こんなものも入れるんだと思いました。 (22) E さんの PF を見ると、自分で家族の写真を撮って貼って、その下に家族紹介を書いていた。</p>
活用への気付き	<p>文字習得が進める PF： 文字を学んで自分で書いたものを PF に入れるようになり、それが PF に取り組む動機となること</p>	<p>(23) 宿題として、あなたの周りに日本語がありますかという宿題があって、なくても自分でひらがな・カタカナを書いてもいいということで、「愛」という漢字を書きました。その漢字を PF に入れて、これからもこの漢字を書いて入れていったら、漢字の勉強になると思って、利用していこうと思いました。 (24) 自分で文字とか漢字とか書いて入れるのができて嬉しかったです。</p>
	<p>他者からの刺激： 他の受講生の PF を見て、自分もやってみたいと思ったり、自分の PF を見せた時に賞賛を受け、PF をもっと積極的に活用しようと思うこと</p>	<p>(25) その人の PF を見て、こういうふうにできるって、すごくいいなあと思って、自分の PF も内容を充実させたいなあと思いました。 (26) 同じグループの E さんがすごくいろいろ情報をたくさん入れていて、その時ちょっと恥ずかしく思いました。その時から PF についてこういうふうにしていったらいいのかと思って、やりたいという気持ちになりました。 (27) 宿題を全部、1 課も欠席してなくて全部揃っていたというのを皆が「すごい」と言って見ていました。</p>
	<p>残るのがいいという気付き： PF に入れたものは自分の手元に残り、あとで見て振り返ることができることに気付いたこと、またそれを知って積極的に利用したいと思うこと</p>	<p>(28) PF はとてもいいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りできます。 (29) 最近入門コースの時の PF もう一回ちょっと見ていて、こういうことやったんだなど見ていました。自分で探してそこに置いて積極的にやったことは、忘れないんだということがそのファイルを見ていて分かったんです。 (30) 私の PF の中に漢字シートと、授業に関しての資料、写真、紙に書いた文とかあって、それを見てその時にこんなことをやっていたということに気がつきました。</p>
積極的取り組み	<p>積極的取り組みでの意欲の高まり： PF に積極的に取り組みたいという気持ち、それによって学習意欲や日本に関する知識を集めようとする意欲が高まること</p>	<p>(31) アニメを見ていますので、そのアニメに出てくる言葉をもし時間があれば、一つ一つ調べていきたいと思っています。新しく習った漢字、自分で勉強した漢字も入れていきたいと思っています。 (32) 一つの歌を聴いていても、これを PF に資料として保存しておこうと考えます。日本語に関する全部のものにそういうふうを考えて行くようになりました。 (33) PF を充実させようと思って一生懸命やっているうちに日本語がもっと好きになりました、早く上手になりたいと思うようになりました。</p>
	<p>PF で感じる誇りと満足感： PF をすること、また PF を他者に見せることで誇りや満足感を感じる</p>	<p>(34) PF に自分の興味のあるものを入れて、ほかの人に見せるのもいいことだと思います。見せていろんな話をするのが大好きで、いいことだと思います。(友達) PF を見て、私の受けているコースはいいコースだなあと言っていました。 (35) 私の PF は歴史の本みたいに厚くなっていると言われました。(中略) PF をちゃんと整理してよくやったんだという満足感がありました。</p>
	<p>PF への取り組みによる発見： PF に取り組もうとすることが、新たな発見に繋がる経験を</p>	<p>(36) 着物を調べているのに歌手についての情報とか入っていたり、いろんな日本に関する情報があるので、面白いと思って見えています。 (37) 特に自分で探して翻訳したり、聞いてみたり、体験してみたものは忘れないので、ずっと覚えているということがすごくいい</p>

	むこと	いところだと思います。
	文化を学ぶ必要性： 日本語を学ぶには文化を学ぶことも必要だという気付き	(38) このPFのおかげで日本語を勉強するだけでなく、日本語を勉強するのに日本の文化も学んでいかないといけないというのが分かってきました。
進まない取り組み	その後利用してない 振り返りシート： 振り返りシートは授業の時に書いてPFに入れた後は、利用することがないこと	(39) あとで振り返りシートをしばらくたったからでもいいですし、(中略)見直したりすることがありますか 語彙リストとかは見ていますが、振り返りシートなどは見てないです。 (40) 振り返りシートをPFに入れてらっしゃると思いますが、あとでしばらく経ってから時間をおいて、また見返したりすることはありますが 正直に言って、今はあまり見ていません。
	時間に余裕があれば： PFはいいものだと分かっているけど時間をとることができないという気持ち	(41) 時間があれば、PFをゆっくり作っていきたいんですが、この授業が終わって帰ると9時半頃になって、時間がなくなってしまふので。 (42) 実際にあまりやってないんですが、PFはとてもいいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りできますし、いいと思いますが、今のところそんなにやってないです。

ここでは表3内の発言例も再掲しながら次ページの図2の仮説モデルの矢印を追うように分析結果を見ていく。なお、図2の矢印のうち、→は分析の過程で明らかになった概念間の影響関係、⇒は受講生の態度変化のプロセスを表している。以下では概念名に〈 〉、カテゴリー名に【 】を付け、発言例は「 」で引用した。また、表3内の概念〈教師サポート〉は、まとまる他の概念がなく、そのまま【教師サポート】というカテゴリーとしている。

まず受講生はコース開始時に【教師サポート】としてPFについての説明を受け、入れる物のヒントや入れた物を記入するリストなどの入ったPF用のファイルを受け取る。この【教師サポート】によって「(1)先生たちがPFについて沢山説明し、PFの中にPF案内などを入れてくれたのでPFを積極的にやっというと思いました」と、少数ではあったがすぐにPFに取り組む者が出た。彼らはのちに他の受講生から〈PF先駆者の存在〉として認知されるようになる。

コース中の毎回の授業では開始時にCDSで示された目標が提示され、授業の最後には振り返りシートを使ってCDSの自己評価と振り返りをし、それをPFに入れる。この自己評価は「(4) だいたい授業の説明などは分かったので、星は3つ塗るんですが、できなかったらもちろんできないということで星を塗らないし、それは自分には嘘をつきたくないという思いでしています」などの発言例のように〈自分自身のための自己評価〉という意識をもってなされ、「(7) Can-doでは、その課で何が勉強できたかというのを確認出来ると思うのでいいと思います」と〈何ができたか確認〉できるいいものだと考えている。そしてCDSでの確認は「(9) 星2つがかなり多くて、そういう時には家に帰ってその日の夜に復習するようにしています」という発言例にみられるように〈自己評価による復習意欲〉を湧かせてくれる。この作業は

「(2) 先生とのコミュニケーションを取るといふか、どのぐらい授業が理解できているのか、先生もそれを見て、授業全体の確認もできるという対策なのかと考えています」のように<教師とのコミュニケーション>とも捉えられている。こうした振り返りシートを使った作業は【日々の振り返りシートの役立ち感】となっている。

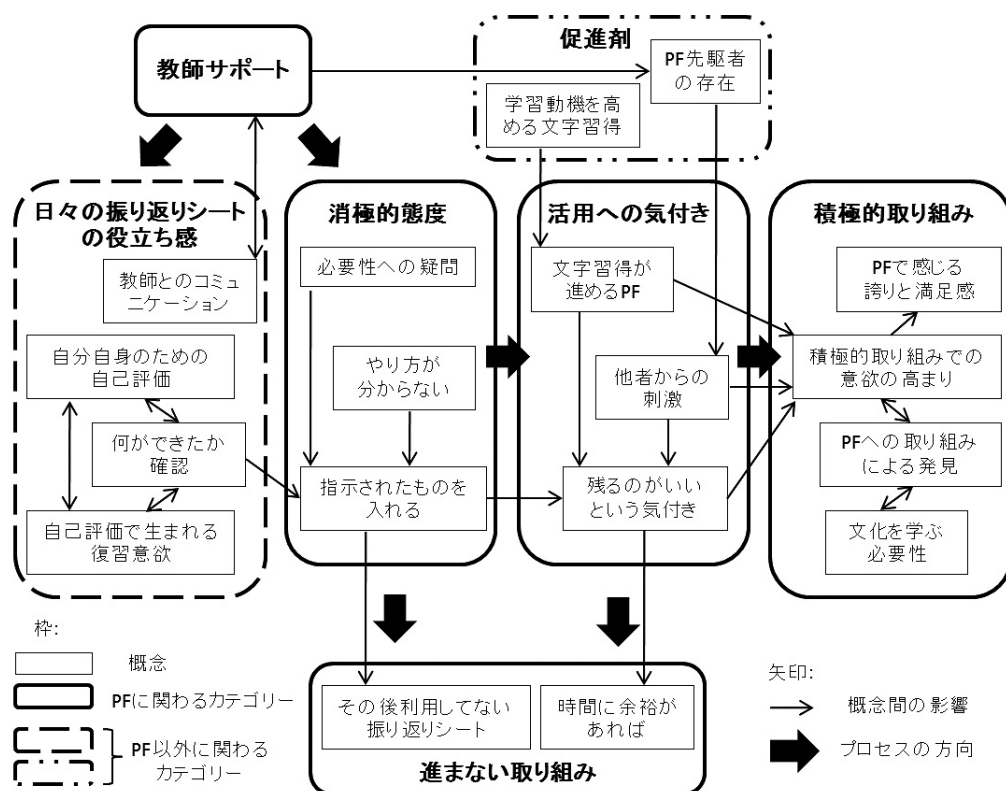


図2 JF 講座受講生の PF に対する態度変化の過程

この振り返りシートはファイルに入れられ、PF となるはずだが、受講生の認識では必ずしもそのように捉えられておらず、【教師サポート】から PF についての【消極的態度】も生まれる。すなわち、それまでポートフォリオについて全く経験のない受講生は<必要性への疑問>や<やり方が分からない>と感じ、振り返りシートや宿題などの<指示されたものを入れる>だけをする。「(12) これってちゃんとやるべきなんですか。ちょっとめんどくさくてあまり作っていないんです。その時間が少しもったいなくて、そういう時間があれば、なるべく言葉を覚えたりとか会話を聞いたりとかそういう時間にしたいです」という発言例からは、面倒で時間の無駄だと感じていることが分かる。

ところが、コースの進行に従って、文字を学んだ受講生は「(19) 最初は文字も読めてなかつ

たし、すごく難しく感じていたんですが、最近字もだいたい読めるようになってきたし、漢字も勉強し始めたし、すごく楽しくなってきました」のように文字習得によって学習動機を高める。この〈学習動機を高める文字習得〉という概念は、自分の書いた文字を入れることでPFの楽しさや利用価値に気付きはじめるようになる〈文字習得が進めるPF〉という概念に繋がる。また、コースの中間の「テストと振り返り」の時間に受講生同士でPFを紹介し合ったが、この時に「(21) Dさん、Eさん、FさんのPFを見ると、私のになかったもの、絵葉書とか、日本の町の写真とか、日本の伝統的なものの写真とかがありましたので、こんなものも入れるんだと思いました」の発言に見られるように〈PF先駆者の存在〉に気が付く。そしてこれは「(26) 同じグループのEさんがすごくいろいろ情報をたくさん入れていて、(中略) その時からPFってこういうふうにしていったらいいのかと思って、やりたいという気持ちになりました」のように〈他者からの刺激〉となる。このように〈学習動機を高める文字習得〉と〈PF先駆者の存在〉は【活用への気付き】に繋がる【促進剤】として働いている。さらに、〈指示されたものを入れる〉ことをしていたり、自分の書いたものを入れたり、他の受講生のPFを見たりしたことで「(28) PFはとていいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りできます」のように〈残るのがいいという気付き〉も起こり始める。

そして【活用への気付き】から次第に「PFを充実させようと思って一生懸命にやっているうちに日本語をもっと好きになりました、早く上手になりたいと思うようになりました」といった発言例で代表される〈積極的な取り組みでの意欲の高まり〉に至るようになる。これは「(35) 私のPFは歴史の本みたいに厚くなっているとされました。(中略) PFをちゃんと整理してよくやったんだっていう満足感がありました」のような〈PFで感じる誇りと満足感〉に繋がったり、PFのために自分で調べることがなければ分からなかったことがあるという〈PFへの取り組みによる発見〉に繋がったりする。そこから「(38) このPFのおかげで日本語を勉強するだけでなく、日本語を勉強するのに日本の文化も学んでいけないうのが分かってきました」のように〈文化を学ぶ必要性〉を感じるに至ることもある。

一方で、〈指示されたものを入れる〉ことはしたものの、PFを見返すことがなく〈その後利用してない振り返りシート〉となったり、「(42) 実際あまりやってないんですが、PFはとていいと思います。そのコースが終わったあとでもどんなことをやったかを振り返りできますし、いいと思いますが」のように〈残るのがいいという気付き〉があったものの〈時間に余裕があれば〉活用できると言うに留まり、【進まない取り組み】となる場合もある。

以上のように分析結果から、まず受講生の中には【教師サポート】を受けて〈PF先駆者〉となる者がいること、【教師サポート】を受けて【日々の振り返りシートの役立ち感】を感じながらも【消極的態度】でPFにかかわる者がいることが分かった。そして、学習が進むにつれて〈学習動機を高める文字習得〉と〈PF先駆者の存在〉の【促進剤】によって【活用への

【気づき】が起き、これによって【積極的取り組み】に至ることが分かった。一方で、【消極的態度】のままでもその後利用してない振り返りシートをPFに入れているだけであったり、【活用への気づき】が起きても「時間に余裕があれば」と言ったりして【進まない取り組み】で終わってしまう場合があることが分かった。

7. 考察と提言

ここでは上述の結果を受けて、【促進剤】に関わる「文字習得」と「他者からの刺激」について考察して提言する。また、PFの教育的機能と報告的機能について検証し、【進まない取り組み】の問題解決へ向けた提言を探る。

まず、文字学習について、モンゴル人学習者のビリーフを調べた片桐ほか(2012)では、「ひらがな、カタカナは日本語学習の最初から導入されるべきだ」の質問に強い賛成、「少し会話ができるようになったら漢字も勉強したい」に賛成寄りの回答があったことが報告されており、モンゴル人学習者が日本語学習においては文字を学ぶことを希望していることが分かる。本研究でも文字を学習したことでPFへの取り組みが促進されるという結果が出ており、文字習得は単なる文字に対する興味ではなく、日本語・日本文化理解への道筋を広げる役割を担っていると考えられる。ところが、『まるごと入門』の開発において「活動編」では「文字学習が負担で躊躇している」学習者が想定されており、文字学習の負担を軽減する工夫がなされている(来嶋ほか 2012: 110)。そこで少なくともモンゴルにおいては、文字習得こそが自律学習を促進し日本語世界への扉を開ける鍵となることに留意すべきことを一つの提言とする。

次に「他者からの刺激」に関してである。PFを導入する理論的背景には構成主義があるとされ(横溝 2000: 107)、それに従えば、知識は「個人の経験に基づく活動の産物と考えられ、実践したり、研究したり、調べたり、活動的に『現実』を経験することによって創造」される(寺西 2001: 24)。そして、寺西(同: 27-28)は構成主義の特色の一つに「協同とコミュニケーションの過程を重視する」があるとし、「学習は積極的な人と人とのかわりの過程で行われ状況へ参加することが重視される」と述べている。『まるごと』の「テストと振り返り」で他の受講生とPFを共有する時間が設定されているのにはこうした理論的背景がある。また、石井・熊野(2009)では、体験や交流を中心とする大学生訪日研修において個人で取り組む「研修活動の記録」を学習者間で共有する「週フィードバック」活動をしたところ、1) 共感・確認、2) 新情報・視点の獲得、3) 日本イメージの修正とステレオタイプ化の防止、4) 多文化の理解・自文化の内省による複文化的視点の獲得、5) 日本語学習・文化理解へのさらなる動機づけとなったとしている。

本研究の実践においても「テストと振り返り」の時間に受講生同士でPFを紹介し合う活動を行った。この話し合い内容そのものは研究対象としていないが、受講生同士のコミュニケー

ションが<他者からの刺激>となり PF を通しての日本語・日本文化学習への動機づけとなることは示された。そこで「テストと振り返り」の時間において PF を紹介し合うだけではなく、収集した情報や体験したことについて、内省を高めるためにそれぞれが解釈を加えたうえで議論する場を設けることを2つ目の提言とする。日本社会・文化についての知識を受講生同士で構成していくことで、日本理解をより深化させることができると思われる。

次に【進まない取り組み】について考える。2で述べた通り、PFには教育的機能と報告的機能がある。このうちの教育的機能について、本研究でも表3内の(31)(37)(38)などの発言例から PF によって内省が促されたり、自律的に学習に取り組もうという気持ちになったりしていることが分かり、受講生の PF がその機能を果たしていることが確認できる。一方、報告的機能については、振り返りシートが【日々の振り返りシートの役立ち感】となっていたが、それをファイルに整理し、PF を総括的評価の道具として利用するというをしていない。したがって、言語能力の証明といった機能を果たすには至らず、この点において本実践では PF の報告的機能が十分に活かされなかった。【進まない取り組み】の<その後利用してない振り返りシート>の問題はまさにこの点を解決しなければならないことを示している。

そもそも MOJC ではコースの終了時に修了証を出してはいるが、その修了要件に PF はまったく関係していない。横溝(2000:111)は、PF 評価はコース終了時のテストにとって代わる可能性があるものの、PF 評価が自己評価を中心にしており、その信頼性の問題を考えた時に「成績づけ」に関する社会的な要請に応えられるかどうか疑問を呈している。この点に関して MOJC では議論もしていないし準備もしていなかった。横溝(2000:111-113)は PF 評価の具体的な活用について、評点化しない、自己評価評点だけで成績を決める、自己評価評点をコース成績の一部として使うなどの方法を紹介している。そこで、MOJC の修了証の要件を PF 評価に変えてしまうことが考えられよう。例えば、振り返りシートによる Can-do チェックを、毎回の授業後だけでなく、中間およびコース終了時にもチェックできるように作り変え、受講生自身が総括的評価にかかわる。振り返りシートは出席しなければ書けないので出席率の代わりにもなる。欠席した授業の内容も自分で学習し自分で評価することとすれば自己学習にも繋がる。そして、この自己評価評点を修了要件としてしまうのである。これによって<その後利用してない振り返りシート>の問題は解決できるように思われる。ただし、受講生一人一人の自己評価を教師が支援するなど信頼性を高めて能力を証明する仕組みはやはり必要であり、この報告的機能について検討すべきであることを3つ目の提言としたい。

【進まない取り組み】についてはもう一つ<時間に余裕があれば>という問題がある。小木曾(2006)は「現在 ELP の使用は最終評価の一部に入っておらず、評価に入らない ELP に時間を費やすのを疑問に感じる学生もいます」と述べている。上述の提言を実施して PF 評価を修了要件とすれば取り組みも変わることが予想され、これで解決されるのではないかと思われる。

8. まとめと課題

本研究では JF 講座を開講している MOJC において JFS 準拠の『まるごと』を使ったコースの受講生を対象としたインタビュー資料から、受講生が PF 作成を体験する中でどのような考えを持ったのかを分析し、PF に対する態度変化の過程を仮説モデルとして提示した。それによると、受講生の中には【教師サポート】を受けて<PF 先駆者>となるものがあること、【教師サポート】を受けて【日々の振り返りシートの役立ち感】を感じながらも【消極的態度】で PF にかかわる受講生がいること、学習が進むにつれて<文字習得>と<PF 先駆者>の【促進剤】によって【活用への気付き】が起き、それによって【積極的取り組み】に至ることが分かった。他方、【消極的態度】のままであったり、【活用への気付き】が起きても<時間に余裕があれば>と言ったりして【進まない取り組み】で終わってしまう場合もあることも分かった。

考察においてはこの分析結果から PF の活用を促進するために 1) 文字習得が有効であること、2) 内省を高め日本理解をより深化させるための議論の場を設けること、3) PF の報告的機能の側面も検討し PF 評価をコースの修了要件とすることの 3 つの提言をした。

M-GTA ではできあがった仮説モデルを実践の現場で検証し、モデルを修正していく応用者がいることを想定している (木下 2003: 28-30)。ここでは上記の提言を実践し、そこで再びデータを集めて今回の仮説モデルを修正していく者ということになる。今回対象としなかった PF の記述内容の分析を含め、仮説モデルの修正を今後の課題としたい。

[注]

- ^①JF 提供の教師サポートキットの「成果物一覧 (例)」を参考にしている。
- ^②初級 1 コースでは JF 提供の教師サポートキットの「文化体験記録シート」をモンゴル語訳し利用した。
- ^③『まるごと』入門 A 1 活動編 pp. 140-141、『まるごと』入門 A 1 理解編 pp. 188-191、『まるごと』初級 1 A 2 活動編 pp. 186-189、『まるごと』初級 1 A 2 理解編 pp. 206-209 をモンゴル語訳したもの。
- ^④したがって、活動コースと理解コースの両方を受講している人にはファイルを 2 冊渡した。
- ^⑤ただし、協力者 7, 8 の入門コース受講時の 1 回目のインタビューは、2 名が同じ時間に来てしまったため、一緒にインタビューをした。時間は約 41 分だった。
- ^⑥協力者にはインタビュー時に、インタビューの趣旨、データの管理方法・匿名性の保証などを説明した研究倫理に関する誓約書を示し、研究への協力同意書に署名をもらっている。
- ^⑦実際の分析作業では質的データ分析ソフト MAXQDA2007 を使用した。

[参考文献]

- 石井容子・熊野七絵 (2009) 「言語と文化への気づきを学習者間で共有する活動が果たす役割—「研修活動の記録」と「週フィードバック」の分析から—」、リテラシーズ研究集会『複言語・複文化主義と言語教育』予稿集、92-97
- 小木曾左枝子 (2006) 「海外日本語教育レポート 第12回アイルランドにおけるヨーロッパ言語ポर्टフ

- オリオの日本語学習への活用例『日本語教育通信』<<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/report/012.html>> 2013年8月7日参照
- 片桐準二ほか (2012) 「モンゴル人日本語学習者の学習ビリーフーモンゴル・日本人材開発センター受講生のビリーフ調査から」 *Works in Research*, No365 (2), pp.33-37, National University of Mongolia, Orkhon School
- 川村千絵 (2005) 「作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践ー学習者の内省活動に関するケーススタディー」『日本語教育』125号、126-135
- 来嶋洋美ほか (2012) 「JF 日本語教育スタンダード準拠コースブックの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号、103-117
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- 熊野七絵・石井容子 (2010) 「体験交流活動を中心とした研修における自律学習支援を学習者はどう捉えたか」『広島大学留学生教育』14、13-27
- 国際交流基金 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金
- ー (2010) 『JF 日本語教育スタンダード2010 利用者ガイドブック』国際交流基金
- ー JF 講座 <<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/jf/>> 2013年8月8日参照
- 里見文 (2011) 「ポートフォリオを利用した語彙学習の実践報告」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- 田畑理咲 (2006) 「学習者参加型日本語学習におけるポートフォリオ評価」『日本語教育と異文化理解』第5号、1-8、明治書院
- 土屋真理子 (2008) 「自律的な学習を目指した教室授業における自己評価シートの役割」『桜美林言語教育論叢』4、1-13
- 寺西和子 (2001) 『総合的学習の評価ーポートフォリオ評価の可能性ー』明治図書
- 舟橋宏代 (2005) 「ポートフォリオを利用したフリートークの『会話』授業ー学習者の自律学習を支えるためにー」『鈴鹿国際大学紀要 Campana』12、161-173
- 山内薫 (2013) 「フランスの国立大学における日本語ポートフォリオ作成活動ー日本語学習者の多様性を考慮した日本語教育を目指してー」『早稲田日本語教育実践研究』1、17-35
- 横溝紳一郎 (2000) 「調査報告ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107号、105-114
- Schneider G.and Lenz P. (2001). *European Language Portfolio : Guide for Developers*, <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Developers_guide_EN.pdf> 2013年8月8日参照