

グローバル授業の舞台裏 —教室外での日本語学習の取り組みの分析—

稲葉 みどり

日本語教育講座

The Backstage of the Global Lecture —How Can We Create the Conditions within Which Students Will Motivate Themselves?—

Midori INABA

Department of Teaching Japanese as a Foreign Language, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

本稿では、日本語能力を育成する1つの方策として実践したプレゼンテーション活動の遂行過程で学習者（留学生）がどのような学習を行ったかに着目し、日本語学習に果たした役割を考察した。特に教室外でどのような作業を進めたかを活動終了後に学習者が書いた省察レポートの記述を基に明らかにした。その結果、主に以下のように活動に取り組んだことが分かった。1) 興味関心のあるテーマを決定し、発表（作品制作）に必要な語彙、表現、情報は何かを考えた。2) チューターの助けを借りたりして自主的に作品制作を進めた。3) 学習内容は各自のニーズに合わせて設定した。4) 自分で選んだ方法で制作を進めた。5) できるだけ良い作品（発表）をつくることをめざした。そして、他の人の発表から、各国の事情に関する知識・情報、制作方法や発表の方法を学んだことも分かった。この活動では教師は学習者の意思決定を最大限に尊重し、作品の内容や制作方法については特別な指示はしなかったが、これらの行動から、学習者が自主的に学習活動を進め、意欲的に制作に取り組んだ様子がうかがえる。ここでは、教師の提示する言語内容というよりも、むしろ学習者自身のニーズに基づいた内容で学習が進められたと考えられる。Ushioda (1996) は、必要な学習の内容や方法を考え、最適と考えられる方法の選択を行うことで、自分の学習に責任を持つ気持ちや態度を育成できると述べている。本実践がこのような学習環境の一部を実現したと考えれば、学習意欲を高める要因の1つとなったのではないかと考えられる。

Keywords : 日本語学習、プレゼンテーション活動、グローバル授業

1. 研究の目的

本稿では、日本語能力を育成する方策の1つとして筆者が実践した「プレゼンテーション活動」の過程で学習者がどのような学習活動を行ったかを探り、日本語学習に果たした役割を考察する。プレゼンテーション活動とは、パワーポイント等を用いて作品を作り、コンピュータとプロジェクタを使って発表することを指す。「準備」「発表（プレゼンテーション）」「評価」の3つの部分から構成され、この一連の過程を「プレゼンテーション活動」¹と呼ぶ。稲葉 (2014a) では、留学生の発表の様子を観察し、プレゼンテーション活動が日本語学習に果たした役割を考察した。そこ

で本稿では、発表作品の制作においてどのような学習活動をしたかを明らかにする。稲葉 (2014a) では、いわば結果である発表と作品 (outcome/product) に焦点を当てたので、本稿では過程 (process) に焦点を当てる。どのように準備を進めたか、どのような援助が必要であったか、日本語チューターをどのように活用したか等を事後の省察レポートの記述を基に明らかにし、学習者の自主性、自律的学習、動機づけ等を中心にプレゼンテーション活動の効果、役割等を考える。尚、この研究は2013年度大学教育研究重点配分経費の補助金を受けて実施したプロジェクト²の一環である。

2. 先行研究・関連研究

筆者は、これまでプレゼンテーション活動を取り入れた授業の研究を進めてきた。プレゼンテーション活動はコミュニケーション言語教授法 (CLT)、内容重視の指導法 (CBI)、タスク重視の言語教授法 (TBLT) 等を理論的背景とし、内容言語統合型学習 (CLIL) の理念を援用してコミュニケーション能力の養成をめざすものである。稲葉 (2014a) では、この活動の理論的背景、活動の構成、指導手順を紹介し、実践を通じて、授業の特色、学習に果たす役割、可能性、課題等を探った。そして、プレゼンテーション活動がアウトプット (目標言語の産出) の機会を多く提供すること、学習者同士がインタラクションを通じて発表内容や言語理解を深めようとする、オーセンティック (authentic) な活動が学習を促進すること、学習者にとって意味のある言語の学習が学習動機を高めることを提示した。

また、Inaba (2014d) では、プレゼンテーション活動の準備の過程に焦点を当て、学習への取り組みの方法、苦勞したこと、不安と自信、伸びた言語技能 (スキル) の自己評価等を考察した。本稿では、引き続き準備の過程に着目し、どのように準備し、どのような援助が必要で、日本語チューターをどのように活用したか、また、活動全体から得られたものについて考察し、教室外での学習を促進する要因についても言及する。

3. 研究の方法

3.1 日本語学習者

本研究の対象者は、平成25年度に愛知教育大学で日本語を学ぶ10人の留学生 (教員研修留学生・特別聴講学生・学部研究生) である。ミャンマー (MY1, MY2, MY3³) 3人、ラオス (LA)、ケニア (KE)、イエメン (YE) 各1人 (合計6人) は教員研修留学生、韓国 (KO) 1人、米国 (US1, US2) 2人 (合計3人) は学部特別聴講学生、ブラジル (BA) 1人は学部研究生である。日本語力は準中級～中級レベルである。

留学生には日本語チューター (以下、チューター) と呼ぶ日本語学習を補助する学生が配置されている。チューターには活動終了時にどのような補助をしたかを報告してもらったので、その内容にも触れる。

3.2 プレゼンテーション活動の概要

プレゼンテーション活動は以下の手順で進めた。まず、授業で教材 (資料) を提示してプレゼンテーションに必要な基本的な語句・表現を学習指導した。テーマの選択、内容は全て留学生⁴が決定した。準備の方法等についても留学生の意志決定を尊重し、自由に進めた。そして、準備ができた人から授業で発表した。発

表時間は質疑応答を含め20分程度である。その後、必要ならば改訂を加え、全学向けの行事 (「グローバル授業」⁵) として発表会を開催した。12月に行われた英語教員研修会⁶でも全員が発表した。

3.3 省察レポート

全てのプレゼンテーション活動終了後に省察レポートを課した。レポートには「準備でどのような学習活動をしたか/苦勞したことは何か/どのような補助が必要だったか/チューターからどんな補助を得たか/一番時間かかったとは何か/どのような言語技能が伸びたと思うか/他の留学生から学んだことは何か/不安はあったか/自信はついたか/発表は楽しかったか」等の内容の英語による質問である。回答は英語である。英語の方がより詳しく記述できると判断したからである。本研究ではこのレポートの記述を考察の資料とする。省察レポートに全ての活動が記録されているわけではないが、記述された範囲で分析を進める。

【質問】

- (1) What kind of study or work did you do in the process of making presentation?
- (2) What is the difficult things in preparing for the presentation?
- (3) What kind of help did you need?
- (4) What kind of support or help did you get from your Japanese tutor?
- (5) What kind of work did you spend the most time on?
- (6) In what area(s) did your Japanese ability improve the most?
- (7) What did you learn from other students' presentation?
- (8) Did you have any anxiety when you began?
- (9) Did it increase your confidence in speaking in Japanese?
- (10) Did you enjoy introducing your country?
- (11) Did you enjoy other students' presentation?
- (12) Free comments

4. 準備の過程

4.1 プレゼンテーションの作成について

まず、作品制作の過程でどのような学習活動や作業をしたかをみる。(4.1) には、情報収集、語句・表現を調べる、組み立てる、説明を書く、日本語を正しいかチェックする、という手順が書かれている。(4.2) からは、最後の練習をしたことが分かる。

- (4.1) *Firstly, I gathered information⁷ concerning with the topic. Then I looked up the words and phrases I was going to use in dictionary. After that I put it in the slide and arrange it systematically. Finally I wrote*

down the script for each slide and asked the tutor for help to check whether the Japanese I used correct or not. (MY2)

(最初トピックに関する情報を集めた。次に辞書で語句や表現を調べた。その後スライドに情報を入れて組み立て、説明文を書き、チューターに正しいかどうか見てもらった。)⁸

(4.2) *Firstly I gathered the information, and then collected photos and videos, and then structured the presentation, and then looked up words and phrases. Finally I practiced. (MY1)*

(最初に情報を収集し、写真やビデオを集めて、発表内容を構成した。次に語句や表現を調べた。最後に練習した。)

これらの手順には、第二言語学習において着目すべき点がいくつか含まれている。まず、トピックの選定から、資料(写真・図・データ・音楽・映像等)の収集、スライドの組み立てまで、作品の制作(準備)を自分で考え、自分の意思で進めている。また、発表に必要な語句・表現を自分で調べ、発音やイントネーションの矯正、話す練習などチューターに相談している。これらは、教師が指示したことではなく、留学生(学習者)が自分で必要と判断して行っていることである。

次に留学生は日本語(第二言語・目標言語)を自分の意思、考え、情報等を表現するのに用いている。発表内容の日本語を考えたり、母語から翻訳したりしている。これらは、言語の意味に注意を払ったオーセンティックな活動であると考えられる。また、言語形式に注意を払ったタスク(formal task)よりも、むしろ意味に注意を払ったタスク(meaningful task)に従事しているとも言える。これはコミュニカティブ言語教授法(CLT: communicative Language Teaching)においては、第二言語スキルを上げる大切な活動の1つと考えられている。

そして、留学生は、自分に必要なことを考え、それに沿って学習を進めている。(4.3)からは、この留学生が語句を調べることは自分にとって大切だと考え、発表に必要な語句を調べたことが分かる。チューターに文法や表現を直してもらったり、より適切な表現があれば教えてもらったり、発表用のノートも作成している。すなわち、自分のニーズに沿って学習を進めていると言える。

(4.3) *There were many words that I didn't know so it was important for me to look up words. Even though I already know a lot about American culture, I still needed to look up a few things to make sure that I remembered it correctly. My tutor graciously helped me fix my grammar and use better words to describe*

my presentation. I then prepared note cards so that I didn't forget snuffing during my presentation. (US2)

(分からない言葉がたくさんあったので、大切だと思って調べた。米国文化については多くのことを知っているが、自分の記憶が正しいかどうかを確認するために調べた。プレゼンテーションの作成では、チューターが日本語の文法を直してくれ、適切な語句や表現があれば教えてくれた。発表のとき見るノートを作成した。)

プレゼンテーション活動では、教師は学習者の意志決定をできるだけ尊重した。したがって、留学生は最もやりやすい方法で準備を進めた。これらの記述は、そのほんの一部を示しているだけであるが、外から与えられた要因で学習活動を進めているのではなく、自分ですること決め、自分からやろうという気持ちから日本語学習に取り組んだと推察される。Deci & Flaste (1996)は、このような学習者自身から湧き出る動機づけが重要であると主張している。

4.2 時間がかかったこと

ここでは、留学生がどのような学習に時間を費やしたかを明らかにする。(4.4)からは、発表内容の構成に時間がかかったことが分かる。良い作品にしたいという気持ちから、頻繁に内容に手を加えたことが理由である。内容構成に一番時間がかかったとする留学生は複数いる。良い作品をつくろうと意欲的に取り組んだことがうかがえる。

(4.4) *Most of my time that I spent working on it was on creating the presentation. I was always working on finding something to add to it to make it better. (US2)*
(発表内容の作成に一番時間を使った。なるべく良いものにするために追加することを常に探していた。)

(4.5)からは、話す練習に時間を使ったことが分かる。話すことはここで養成をめざす言語技能(スキル)の1つである。口頭発表練習をすることは特に大切である。教科書の例文の口慣らしや発音練習するのとは異なり、自分の意図したことを実際に表現する練習だからである。CLTでは言いたいことを目標言語で表現して通じたときにその人のものなる(習得される)と考えられている。

(4.5) *I spent the most time on speaking practice. (MY1)*
(話す練習に一番時間を費やした。)

(4.6)では、発表に必要な語句や表現の学習、例えば、教育や文化等に関して調べる、関連する語彙を学習す

る、説明の表現を考える、必要な漢字を学習する、それを話す練習等、日本語の学習そのものに時間を費やしたことが記されている。

- (4.6) *I spend most of my time on gathering information such as vocabulary and explanation related Japanese culture, practicing kanji, words for education, and also try to improve my speaking fluency. (MY3)*
 (関連する日本文化に関わる語彙、説明の方法、教育関連の語句等を調べることや漢字学習、上手に話す練習等に時間を費やした。)

以上の記述から、留学生が準備の過程で一番時間を費やしたと感じた活動や作業の一部が明らかになった。ここでは、個々の活動に要した時間の客観的な測定はしていないが、発表に向けて必要と感じたこと(ニーズ)に時間をかけたのではないかと考えられる。

4.3 必要な補助と日本語チューター活用

準備の過程でどのような補助が必要であったかをみる。全体で多かったのが、語句・表現、文法や発音のチェックである。また、(4.7)のように、英語を媒介としてコミュニケーションをとる必要もあったことも分かる。以下では、チューターをどのように関わったかを見てみる。尚、教師は留学生にもチューターに何の指示をしていないので、必要な補助を得ることは学習者の自主的な学習活動と考えている。

- (4.7) *The help I needed the most at that time was someone who can speak both Japanese and English. (MY2)*
 (必要なのは日本語と英語の両方が話せる人だった。)

次に、言いたいことを日本語にするのを手伝うことである。(4.8)から、資料(授業で学習した関連の教材)の例文を自分の言いたいことに入れ替え、発表の日本語を一緒に考えたことが分かる。(4.9)には、英語で言いたいことを考え、日本語で表現するのを手伝ってもらった様子が記されている。

- (4.8) *I mainly relied on the structure within the samples in the handouts then asked my tutor for correction. (YE)*
 (主に資料の例文を見ながら、発表の日本語を考え、チューターに直してもらった。)
- (4.9) *Help in translating the content from English to Japanese and phrasing the presentation into the right Japanese sentence structure and correction of errors. (KE)*
 (英語から日本語への翻訳。適切な語句の修正や日本語に直すこと。)

(4.10) (4.11)では、練習を手伝ってもらったことが示されている。

- (4.10) *I got looking up words and phrases, and I spent the time to practice with my Japanese tutor. (MY1)*
 (語句や表現を辞書で調べた後で、チューターと一緒に練習をした。)
- (4.11) *...tutor could help me such as preparing and practicing and also correcting any mistakes in the presentation. (LA)*
 (準備と練習を手伝い、誤りを訂正した。)

(4.12)では、内容的な情報提供を受けた例である。自分の国と比較するために日本について知るのを手伝ってもらったことが記されている。

- (4.12) *She helped me in correcting my Japanese, choosing the suitable words to use and listening my practicing before the presentation. She also helped me to know some customs of Japan that I want to compare with my own country. (MY2)*
 (日本語の修正、適切な言葉選び、発表の練習を聞いてくれた。作成時には、自分の国と比較するために日本の習慣等を教えてくれた。)

留学生は必要な情報を得る過程で、チューターと様々なコミュニケーションやインターアクションを行ったことが分かった。チューターとのやりとりは、大切なコミュニケーションの活動の1つである。媒介語の使用も推測されるが、お互いを理解するために自然なことで、最終的には日本語の発表作品を制作しているので、日本語学習に関わるものと考えている。プレゼンテーション活動は、作品の発表だけが目的ではなく、それまでの過程、発表後の過程も学習の一環と捉えている。

(4.13)からは、自分の知りたいことを伝えること自体が大変だったことが分かる。言い方がわからないのに、別の日本語で表現することはとても難しいが、インターアクションを通じて自分の言いたいことを伝え、適切な表現を覚えてもらう過程があったことが記されている。

- (4.13) *Having to talk to her trying to explain to her about what I wanted to talk about was a challenge for me since I wasn't use to describing these certain things in a different way. Then when she understood what I was talking about, she corrected me and told me the best way to say it. (US2)*
 (チューターに話したいことを伝えるのは大変だった。別の言い方で表現するのに慣れてな

かったからである。言いたいことが分かったと、最も適切な表現を教えてくれた。)

4.4 日本語チューターの報告から

チューターがどのような補助をしたかについて、報告書を見る。(4.14)からは、言いたいことをジェスチャーも使って何とか伝えようとしたことが分かる。また、クリスマスに関する記述は、(4.25)の記述でも見られる。この他、チューター報告書の内容は、留学生の省察レポートの内容と一致する点が多く見られた。

(4.14) クリスマスについてだったので、初めに日本とアメリカのクリスマスの違いについて、話し合った。また、写真を見せてもらったり、ジェスチャーをしてもらったりして、日本語訳をした。(US2チューター)⁹

(4.15) (4.16) では、日本語を教えたり、質問に答えたりしたことを報告している。この活動は、学習者のニーズに答えている点で重要である。教師の方から与えた課題について教示するのではなく、学習者が話したいと思うことについての日本語を教えたり、実際に必要な和文の誤用を訂正しているからである。

(4.15) 話したい内容が日本語で何と言えいいかわからない時に、英語で話してもらい、それを日本語になおした。また、こういうとき日本語で何と言えいいかという質問を受けたので、その質問に対して答えた。(MY1チューター)

(4.16) 英語で書いたものを日本語に直して書いてもらいそれを添削した。英語から日本語にするときになんとと言ったらいいかかわからないものや、言い回しがおかしなところを教えた。(MY3チューター)

(4.17) からは、誤りの訂正だけでなく、練習の段階で伝わりづらい箇所を指摘し、詳しく説明するように助言したことが分かる。

(4.17) 作成したプレゼンテーションの日本語が合っているかを確認して間違えているところは訂正したり、地名や民族名などの固有名詞を文字に書き起こしたりした。また、実際にプレゼンテーションをしてもらい、よく分からないところはより詳しい説明を求めた。(LAチューター)

(4.18) からは、アドバイスという形で学習を進めていたことが記されている。励ましの言葉もかけ、作品の構成についても助言したことが示されている。

(4.18) 留学生が作ったものを見ながら日本語の語彙、表現について「このほうがいいよ」「この表現はすばらしい」などと声をかけた。内容については触れず、流れについてのアドバイスをした。(KEチューター)

(4.19) では、自然な表現をめざして一緒に考えたとしている。はじめから教えるのではなく、一緒に考えるという方法は考えることを促すので大切な過程である。

(4.19) 日本語の表現が自然になるようにセリフを一緒に考えた。出来上がったパワポを使って、発表の練習を何度か聞いて、アドバイスをした。(MY2チューター)

留学生とチューターとの様々なやりとりの中では、意味交渉、明示化要求、理解の確認 (comprehension check)、インタラクションを通じた修正 (modification) 等が行われた可能性がある。インタラクションが習得に結びつくかどうかは、まだ研究の余地があるが、言語の学習においては理解を促進し、気づきを起こす可能性があるという点からは大切である。

4.5 心理的側面の考察

プレゼンテーション活動の心理的な側面に焦点を当て、留学生がどのような感じたかを記述を基に探る。まず、はじめに不安があったかという質問に対しては、大半があったと回答している。例えば、(4.20)では日本語が聴衆に通じないのではないかという不安、(4.21)から、発表を時間内に納めることができるかどうかという心配があったことが分かる。

(4.20) *Yes. Because I worried the audience can't understand my presentation. (KO)*

(日本語が聴衆に通じないのではないかと)

(4.21) *Yes, I have only one anxiety that I could not finish my presentation during the limited time. (MY1)*

(発表を時間内に納めることができるかと)

しかし、(4.22)は発表体験を通して自信がついたこと、(4.23)では話す自信がついたことを表している。

(4.22) *Yes, but the audience were patient and followed the presentations keenly and that boosted the confidence. (KE)*

(聴衆が熱心に聴いてくれ自信がついた。)

(4.23) *Yes, the presentations really made me increased my confidence in my speaking in Japanese. (MY1)*

(話す自信がついた。)

(4.24) からは、練習で自信をつけ、質疑応答もできたことが分かる。(4.25) は、最後には楽しく話せるようになったという心の変化を描いている。

(4.24) *Before the presentation, I was anxious a little whether my presentation would be going well or not. But I got my confidence as I had had practice during the class. I enjoyed the question and discussion after the question in Q&A section. (MY2)*

(うまくいくか心配だったが、授業の練習で自信がついた。質疑応答も楽しかった。)

(4.25) *I was definitely shaking when I gave my presentation. I'm usually not bad about presentations but I was so self-conscious about my Japanese that my nervousness shook right out of me. My speaking confidence definitely isn't any better in front of big groups because I'm so afraid of making mistakes for some reason, even though I know they are bound to happen. But I did have fun talking about Christmas and My University to everyone. (US2)*

(最初はびくびくしていた。聴衆の前で日本語を話す自信がなく、間違えるのが怖かった。でもクリスマスや自分大学の紹介ではとても楽しく話すことができた。)

次に、楽しかったかどうかに関しては、自分の国を紹介することが楽しかったと回答している。(4.26) では、もっと紹介したいと思った、(4.27) では、聴衆が自分の国について興味をもってくれたのがうれしかったと述べている。留学生が発表を楽しく、達成感を持って学習活動に取り組んだことは、特筆すべき点と考えている。

(4.26) *Yes, I really enjoyed. I would like to introduce more about my country. (MY1)*

(楽しかった。もっと国を紹介したい。)

(4.27) *Yes. I'm happy many people have interest in the Korea. (KO)*

(聴衆が韓国に興味を持つのがうれしい。)

(4.28) では、聴衆との質疑応答から日本人がどんな点に関心を示すかを知ることができたと答えている。

(4.28) *Yes. I can know which part the Japanese have interest. (KO)*

(日本人が何に関心を示すか分かる。)

4.6 他の留学生から学んだこと

留学生が発表を通じて他の留学生から学んだことについて考える。(4.29) (4.30) から、各国事情について

の知識を得たことが分かる。(4.31) のように発表を聞くことの副次効果を記した感想も見られた。

(4.29) *Their culture, foods, living style and knew more tourist attractions. (LA)*

(文化、食べ物、生活様式、観光名所等)

(4.30) *Through the others' presentation, I got the knowledge that different countries have the beautiful cultures their own. (MY2)*

(それぞれの国にはそれぞれの国の美しい文化があることを知った。)

(4.31) *Through this class we had a chance to present about our country and share our knowledge to the other people. The knowledge I got from the other people's presentation is valuable and will be useful when I go back to my country. (MY2)*

(各国の知識を共有でき、帰国後も役立つ。)

(4.32) は、このような経験ははじめてで有意義だったという感想である。この他、聴衆となることで新しい語彙を学ぶことができたという感想もあった。

(4.32) *It was interesting for me to hear about the Education in other countries. It's something that I've never had to experience or hear about so it was interesting for me to hear about how different it is from America. (US2)*

(他の国の教育について聞くのはおもしろかった。今までにない経験だったので、米国といかに異なるかを知るのは有意義だった。)

(4.33) からは、各国事情と合わせてプレゼンテーションの方法、技術等も学んだことを表している。

(4.33) *From their presentation, I know their culture, the famous places of their country. I got a lot of information from theirs. I also learn their ways of presentation. (MY3)*

(他国の文化や名所の情報を得る共にプレゼンテーションの方法も学ぶことができた。)

他の人の発表から日本語、表現技法、発表要領等を学び、それを自分の制作に活かすことは、良い作品を作る過程の1つと捉えている。また、発表を聞くこともオーセンティックな学習活動である。実際、様々なヒントを得て発表には様々な工夫が見られた。

5. まとめ

本稿では、留学生の省察レポートの記述を基に、教室外で学習者がどのような学習を行ったかを探った。その結果、以下のことが明らかになった。

留学生は自分に必要なことを見極め、調べ、ときにはチューターの助けを借りて自分の作品の準備を進めた。教師から教えられた(与えられた)語彙・表現だけを使うのではなく、主に自分に必要なものを考えて調べながら作品制作というタスクを遂行した。聴衆を引きつけるための工夫、より充実したものをめざして改良にも時間をかけた。これは、教師の指示で学習を進めるのではなく、自分の意思決定に基づいて自主的に取り組んだことを示している。

留学生は、自分なりの学習方法で準備を進めた。省察レポートをからは、インターネットで情報を収集する、辞書で調べる、翻訳する、チューターに相談する発音・イントネーションの練習をする等、自分のストラテジーに合った方法でタスクを遂行した。

留学生は各自興味関心のあるテーマを選び、発表(作品制作)に必要な語彙、表現、必要な情報は何かを考え、調べ、必要に応じてチューターに相談した。よって、学習内容・目標は個々の学習者のニーズに合ったものになったと考えられる。

プレゼンテーション活動全体を通じては、アウトプットをする機会が多く提供された。また、オーセンティックなコミュニケーションや意味に焦点を当てた言語運用を促したと思われる。特に準備段階でのチューターとのやりとりは大切な第二言語学習の機会となった。留学生はプレゼンテーション活動を通じて他の人の発表から、各国の事情に関する知識・情報だけでなく、制作の方法や発表の方法も学んだ。聴衆とのやりとりからも学ぶものがあつたと考えられる。

以上、省察レポートの記述を下にプレゼンテーション活動の舞台裏を探ってきた。しかし、レポートには自分の都合のよいことしか書かないのではないか、質問もネガティブな内容を含めるべきではないか、授業担当者と同じ者がレポートを書かせたのでは客観的な記述が得られないのではないかと可能性¹⁰も否めない。これらの点の改善が今後の研究の方法的な課題である。

6. ディスカッション

省察レポートの記述から、留学生はプレゼンテーション活動の準備において、教室外で自律的に学習に取り組む姿が垣間見られた。大半が中級前半という日本語レベルで、負担のあるタスクであったかもしれない。しかし、留学生は意欲的に学習に取り組み、国の紹介を楽しみと感じながら進めた人も少なくない。留

学生の学習意欲や動機を高めた要因は何であろうか。

プレゼンテーション活動を進めるに当たっては、教師(筆者)は、学習者の意思を最大限に尊重し、内容や準備においてできる限りの自由を認めた。その方が学習者の考え十分に引き出すことができ、興味関心等に沿ったよい作品を制作し、アイデアを活かした発表をすることができると考えたからである。したがって、学習者は自分で設定したタスク(制作内容)に自分で方法を見つけて取り組んだ。Ushioda(1996)は、学習者は自分に必要な学習の内容や方法を考え、学習の環境を合った方見つけ、最適と考えられる選択を自分で行うことで、自分の学習に責任を持つ気持ちを育成できると述べている。本実践においては、Ushioda(1996)の主張する学習環境が学習者の学習意欲を高める要因の1つとなったのではないかと考えている。

Deci & Flaste(1996)は、学習者が自分で自分を動機づけることの大切さを指摘している。教師の制御による外的な動機(teacher-regulated motivation)づけではなくて、学習者自身の制御による動機づけ(learner-regulated motivation)は、学習者のニーズ、目標、興味関心に従って行動することにより促進されると述べている。プレゼンテーション活動の準備は、作品の制作、それに必要な言語学習、チューターの活用等、学習者自身が設定したタスクをこなす形で遂行された。学習者のニーズに沿って学習が展開されたことが学習動機を高める要因の1つになったのではないかとと思われる。

Deci & Ryan(1980)は、学習者のその時点での言語能力のレベルに合った最適なチャレンジの気持ちを高揚させることは学習者の動機を高める要因の1つになり得ると述べている。特別な課題や目標は設定せず、各自ができる範囲(レベル)の発表でよいこととしたので、学習者の負担が軽減されたことが、学習を楽しくしたのではないかと思う。

最後に、第二言語習得の観点から、プレゼンテーション活動の準備の過程を考察する。省察レポートの分析から、留学生はチューターと様々なインタラクションがあつたと考えられる。第二言語習得におけるインタラクションの役割は、Pica(1992)やLong(1996)によってインタラクション仮説として提示されている。インプットが明示化要求(clarification request)や意味交渉(negotiation of meaning)によって理解可能になり、習得に繋がるのではないかという考え方である。意味交渉とは、学習者とその対話者が理解できないときに分かるような言語的な調整や修正をすることである。

チューターとのインタラクションの中では、意味交渉、明示化要求、理解の確認(comprehension check)、インタラクションを通じた修正(modification)等が行われた可能性がある。Pica(1992)は、意味交渉の過程で学習者は自分の言語的な誤りに気づくと主張する。

これはSwain (1993, 1995) のアウトプットにすることにより、インプットに含まれる形式と、学習者自身が表現できる言語形式との差に気づくという「ギャップの気づき (noticing the gaps)」と類似した考え方である。

Pica, Young, & Doughty (1987) では、前もって修正されたインプットよりもインタラクションによって調整されたインプットの方が学習者の理解を導くという結果を出している。インタラクションが習得に結びつくかどうかは、まだまだ研究の余地があるが、言語の学習においては理解を促進し、気づきを起こす可能性があるという観点からチューターとのインタラクションは意義がある。

7. むすび

プレゼンテーション活動では、教師は学習者の意志決定を最大限に尊重し、自由を設けることで、何が必要かを考える機会を与えた。適度な自由が学習者の動機を高めたとも考えられる。日本語を使う機会も多く提供できたと思われる。また、補助を得るためにチューターとのインタラクションの機会を増やした。また、学習者自身の興味・関心から引き出されたニーズや日本語力に即した練習等を促したと考えられる。これらの知見は、1つの実践を通してのみ得られた結果なので一般することはできないが、筆者はこの実践研究から、教師は「どのようにしたら学習者の動機を高められるか (How can I motivate students?)」ではなく、「どのようにしたら学習者が自分の動機を高められる状況や環境作りができるか (How can I create the conditions within which students will motivate themselves?)」を考えることが大切である (Deci and Flaste, 1996) という結論に至った。

謝 辞

本研究は2013年度大学教育研究重点配分経費の補助金の助成を受けました。学長、及び、事務の関係者の方々、協力してくださった学生の皆さんにお礼申し上げます。また、査読者の方々には、有益なご指摘や細かい点まで丁寧なコメントをいただきました。筆者の力不足から十分に活かすことができませんでしたが、この場を借りて感謝の気持ちを伝えたいと思います。

注

¹ 準備の段階では、教師がオリエンテーションを実施し、活動の進め方や作品の作り方を説明し、学習者は作品を制作する。発表ではプレゼンテーションと質疑応答をする。評価では聞き手となる他の学習者や教師からのコメントを基にフィードバックする。詳しくは、稲葉 (2014a) 参照。

- ² プロジェクト課題は「学内の国際的人資源を活用したグローバル授業の実践と国際教養科目の開発研究」(研究代表者・稲葉みどり)である。詳細は報告書(稲葉, 2014c)を参照。
- ³ MY1等は留学生の識別記号として本文中の引用の最後に用いている。
- ⁴ 本稿では、研究の対象となった日本語学習者を「留学生」という用語で表す。
- ⁵ ランチタイムを利用し、全学向けの発表会を開催した。これをここでは「グローバル授業」呼ぶ。
- ⁶ 教員研修会での発表の詳細は稲葉 (2014b) 参照。
- ⁷ 引用中の下線は本論と関係の深い箇所を示す。
- ⁸ 留学生は米国人を除いて英語の母語話者ではない。留学生の英文記述は原文のままである。和文は筆者が加えたものであるが、全文の直訳ではなく、紙面の制約から内容を要約した部分もある。また、英文を留学生の意図を汲んで解釈した部分もあることを断っておく。
- ⁹ 「US2チューター」はUS2の留学生の日本語チューター報告書からの抜粋であることを示す。
- ¹⁰ これらの点は査読者の方よりご指摘を受けた点である。自由記述としてFree Comment欄を設けたが、十分ではなかったと思われる。

参考文献

- Deci, E.L. and Flaste, R. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1980). The Empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol.13. New York: Academic Press, 39–80.
- 稲葉みどり (2014a). 「外国語運用力を高めるための学習活動の実践—“使いながら学び、学びながら使う”—」『教養と教育』、13、16–23.
- 稲葉みどり (2014b). 「多文化リテラシーの構築をめざして—各国の文化紹介と英語教育事情のランチョンセミナー—」『愛知教育大学から発信するグローバル時代の英語教育』、105–118.
- 稲葉みどり (2014c). 「学内の国際的人資源を活用したグローバル授業の実践と国際教養科目の開発研究の成果と課題」2013年度大学教育研究重点配分経費成果報告書.
- Inaba, M. (2014d). Process analysis of the presentation activity in Japanese as a foreign language classes. *Prosiding Seminar Nasional Paramasstra, UNESA*, 104–114.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego, C.A: Academic Press.
- Pica, T. (1992). The textual outcomes of native speaker-non-native speaker negotiation: What do they reveal about second language learning? In C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (Eds), *Text and context*. Cambridge (pp. 198–237). MA: Heath.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737–758.
- Richards, J., & Theodore S., R. (2001). *Approaches and methods in language teaching 2nd editon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review* 50, 158–164.

- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

(2014年11月20日受理)