

5-2019

From Inspiration to Aspiration: Emerging Diversity in Digital Portfolios in The Beginning Japanese Courses | インスピレーションからアスピレーションへ：初級学習者の日本語デジタルポートフォリオに現れる日本語学習についての多様性を考える

Atsuko Takahashi
Smith College, atakahas@smith.edu

Follow this and additional works at: https://scholarworks.smith.edu/eas_facpubs



Part of the [Japanese Studies Commons](#)

Recommended Citation

Takahashi, Atsuko, "From Inspiration to Aspiration: Emerging Diversity in Digital Portfolios in The Beginning Japanese Courses | インスピレーションからアスピレーションへ：初級学習者の日本語デジタルポートフォリオに現れる日本語学習についての多様性を考える" (2019). East Asian Languages & Cultures: Faculty Publications, Smith College, Northampton, MA.
https://scholarworks.smith.edu/eas_facpubs/19

This Conference Proceeding has been accepted for inclusion in East Asian Languages & Cultures: Faculty Publications by an authorized administrator of Smith ScholarWorks. For more information, please contact scholarworks@smith.edu

インスピレーションからアスピレーションへ
初級学習者の日本語デジタルポートフォリオに現れる日本語学習
についての多様性を考える

FROM INSPIRATION TO ASPIRATION
EMERGING DIVERSITY IN DIGITAL PORTFOLIOS IN THE
BEGINNING JAPANESE COURSES

高橋 温子
Atsuko Takahashi
スミス大学
Smith College

はじめに

本稿の日本語ポートフォリオの背景には、本大学がここ数年で各学部の教育目標とその評価方法を明確化するという流れの中で、昨年、「学部専攻学生の学習の到達度を、大学と学部の教育目標に関連させながら、どのように評価したらよいか」という話し合いが、学部内で持たれたことにある。特に、学習者それぞれの多様な言語学習経験をどう評価するのかという点では、試験や発表ではなく、ポートフォリオから3年間必修の言語学習を質的に評価することで合意した。そのため、2018-19年の日本語1年生コース（秋学期29名、春学期22名）で試験的にポートフォリオを取り入れることにした。日本語1年生秋学期では、教科書「げんき」1～8課、春学期は9～17課までを学習する。

1. インクルージョン：教育の平等とピットフォール

ここ数年、社会の分断化の加速が深刻な問題になっている一方で、教育はあくまでインクルージブであるべきという動向も強まっている。近年のインクルージブ教育は、2006年に「障がい者の権利に関する条約」が国連で採択されたことに大きな影響を受けている。この条約は、障がいのある人とない人が、分け隔てなく共に学ぶことが基本になっているため、教育分野においては、身体障害や発達障害をもつ学生を、健常者と同じクラスに受け入れられるような体制を整え、平等な教育機会を与えるという取り組みを行うことが一般的である。

しかし、米国の社会問題や人種問題にも反映されているように、教育の平等の機会を妨げる要因は他にもある。身体や発達障害だけでなく、学習障害、低所得家庭からの学生、ファーストジェネレーション、有色人種、LGBTQ、または、留学生ということで、それぞれが教育の平等の機会から遠ざけられたり、平等と不平等の狭間に位置付けられたりしている。

ここで、考えるべきことは、受け入れればインクルージブと言えるのかということである。受け入れても実質は隔離されている状態、インテグレーションの状態のこともあり得る。また、多数派と少数派の力関係によっては、多数派のルー

ルに従い少数派は同化を求められ、共生することが強制になることもあるだろう。また、少数派と多数派の相互理解がないままでは、互いの不安や不満が募り、衝突、亀裂、炎上にもなりかねない。

多様な人々の共生により生まれるはずの様々な学びの機会やリソースの広がり、個々のインスピレーションを刺激し、アスピレーション（意欲）を駆り立てるはずが、力関係がある強制的共生によっては、その意欲さえ持てない結果になりえはしないだろうか。相互の理解がない状態では、個々の不安や不満が膨らみ、多様多彩な共生を生かすすべさえ、見えなくなってしまう恐れもある。インクルージブ教育で見落とされやすい、このようなピットフォールを常に意識しつつ、インクルージブへの取り組みをするべきであることを強調したい。

2. スミス大学日本語1年生

2-1. 学生の背景

本大学の日本語1年生コースを履修する学生は、年々、多様化している。その多様化には、過去10年間の有色人種、留学生、特に、中国人留学生受け入れの増加（資料提供 Smith College）や、学習障害がある学生の受け入れ体制の強化、STEM教育のトレンドが影響していると思われる。



スミス大学日本語1年生 (2015-2019年 年国別データ)

過去4年の日本語クラスの履修データを見る限り、留学生の増加が顕著である。スミス大学の留学生比率は全学生の3割であるが、日本語クラスの留学生比率は、2017年秋学期以降5割を超えている。特に、中国からの留学生が圧倒的に増えており、2015年秋学期では留学生の中での中国人率は5割強だったが、2016年以降では7割を超えた。2019年春学期は、留学生14名中12名が中国人で、クラス全体22名中半数以上を占めた。

また、学生の母語といえば、2017年秋学期から、英語母語話者と非英語母語話者の比率が半々になってきており、今年度(2018-2019年)では、非英語母語話者が上回った。中国語母語話者がここ数年で増えている。

学習障害を持つ学生で、Disability Office から正式な証明を提出する学生は、ここ数年でクラスのおよそ1割を超え、ほぼアメリカ人の学生である。しかし、これには学生の文化的、社会的な背景も考慮しなければいけない。留学生やある文化背景からの家庭の学生の中には、学習障害や発達障害の傾向が見られるにも関わらず、その診断をしたことがない学生もいた。そのため、診断書があるかどうかだけで、学生の学習障害や発達障害を一概に判断できない部分もあった。他にも、体は女性でも心は男性、またはバイセクシュアルだという学生は、毎年必ず数名おり、教科書がすぐ買えない、大学への学費が払えないために次の学期のクラス登録ができない学生もいた。

このように、初級日本語クラスには様々な学生らが混在しているのが現実である。それぞれの目的や動機、また何らかの不安や問題を抱えながら、日本語学習に励んでいるとも言えよう。

2-2. 漢字炎上？クラスのダイナミックも変わっている

クラスの半数以上が、非英語母語話者となり、クラス内で聞こえて来る言語が多言語化している。クラス内共通言語として英語がリングアフランカ化し、学期が進むに連れて日本語もある意味の共通言語になっているようである。特に、中国語話者が半数近くになると、中国語トランスランゲージの使用を考慮する場面も出てきている。

また、留学生がクラスの半数以上を占めると、米国の日本語クラスではあるが、アメリカ文化が通常ではなくなる。例えば、シン普森ズのイメージを取り入れても、そのキャラクターが誰かわからない学生が多かった。一方で、日本のテレビ番組、アニメ、漫画やK-Popからの引用は、アメリカ人にも留学生にも共通の理解があった。

さらに、漢字圏からの学習者がクラスの半数以上を占め、実際、新しい漢字を導入の際、すぐにスラスラと書いている学生が多くなった。漢字の説明をしても、うなずいている学生が多く、中には漢字をノートに書かない学生もいた。漢字に対する質問も違い、非漢字圏からの学生は「そこは、どうやって書くか」という書き方の質問をするが、漢字圏からの学生は「どう使うか」という質問が多かった。

このようなクラスになると、果たして漢字圏で育っていない学生はどう感じるであろうか。学期中にアメリカ人の学生が、数名（時期は違うが）「漢字の説明をもっとしてほしい」「漢字だけに集中して勉強できるクラスかセッションを作って欲しい」という相談をしてきた。これは、多くの漢字圏の学生に混じって漢字を初めて学ぶことへの違和感や不安感を抱いているサインであり、クラスの「漢字炎上」もあり得るのではないかと感じた。一緒に教えている教師とも相談したが、漢字だけのセッションを今すぐに作ることはできず、学生にはオフィスアワーに来るようにとアドバイスし対応した。

2-3. インクルージョンへの取り組みに向けて

日本語教育では、インクルージョンに向けてどのような取り組みができるだろうか。インクルージブ教育としては、一般的なインクルージョン教育モデルに沿った、多様性を受け入れるための体制作りや取り組みが考えられる。

筆者は、日本語初級コースの多読活動に絡めながら、多様性の表現の試みとして、学習者による多読本作成を続けている。これは、学習者らしさを生かした多様性の表現とその発信の取り組みであり、多読教材の中では非母語話者の言語能力、言語景観、社会文化背景、そして、個性を生かした越境多読本としての価値が示唆されている(高橋, 2017, 2018)。この取り組みは、日本語での読み書きスキルを応用しながら、学期末までに1作品を仕上げ達成感を得る、皆が個々の作品を読みあって、クラスに存在する多様性を認識する、お互いの日本語から学び合い学習者同士が繋がる、という取り組みとしてはうまくいっているが、インクルージョンの取り組みとしては、実は足りない部分がある。

それは、読み書きが中心になっているため、それ以外の学びの方法、個々の学習者の学習嗜好や特徴など、読み書きからだけでは見えない学習者の多様性、個性まで包括的に受容しきれないことである。また、学期を通して、学習者の継続的な変化を学習者の全体像として表現しきれない。学生も人生経験や学習経験から、自身のアイデンティティや価値観を流動させながら言語学習をしていることも考えられる(佐藤 2015)。クラス内での根本的な多様性とインクルージョンの取り組みとしては、学習者にとって、より持続的で包括的な方法も必要であるのではないかと考える。

そこで、本稿では、既に試験的に取り入れていたポートフォリオを、学習評価の目的としてだけでなく、多様性を表現する媒体、ホリスティックな学習ツールとして、インクルージブ教育に貢献させる方法とその可能性についても言及する。日本語デジタルポートフォリオの多様性をリソースとしたインクルージョン教育へのちょっとした工夫を提案したい。

3. 日本語ポートフォリオ、デジタルポートフォリオについての先行研究など

日本語ポートフォリオとしては、青木(2006, 2010)が、学習オートノミーを育てるツールとして、『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』を参考に作ったものや、早稲田大学日本語教育研究センターのものがある。外国語教育において、ポートフォリオは、学習者が言語活動を通して言語運用能力を証明できるアセスメントツールであり、また、学習の達成度や変化を質的に振り返り、自己評価ができ、自分の目標に向かって学習を再調整していくという、メタ学習能力を支援するツールでもあると言える。

その効果について、青木(2011)は、学習オートノミーを育てる目的で作成した「日本ポートフォリオ」は、学習進歩の可視化や内省する習慣づけにも肯定的であったこと、また、松井・西山(2015)は、ポートフォリオは初級学習者に好意的に受け止められ、特に教室外での自律的学習活動を促す役目を果たしたと報告している。Moeller(2018)は、Can-Do Statements を通しての自己評価を続けることで、ACTFL や CEFR の言語学習基準と関連させながら、学習者が自ら言語ス

キルの上達度の確認ができ、その達成感が次のレベルへのさらなる学習への動機の流れを作り出していけるのではないかと言及している。Can-Do Statements が、短期的な学習目標の指針としてだけでなく、学習者のモチベーションの流れを作り出すツールであるという観点は、ポートフォリオが学習の流動性に影響を与える可能性を示唆しており、大変興味深い。Cummins & Davesne (2009) は、デジタルポートフォリオは学生たちの日常的なテクノロジーを使っての言語活動を随時記録していくことができることから、その言語文化の中での言語使用をよりリアルに評価でき、異文化間能力の質的分析にも効果的であると述べている。

しかし、これらの研究や報告に共通する点は、ポートフォリオに関して、学習者個人の学習活動の変化や学習者と教師、チューターのアドバイジングに焦点を当てたものであり、ポートフォリオの多様性やその活動が学生同士の学びやクラスコミュニティ全体に及ぼす影響については、特に言及されていないということである。デジタルポートフォリオを学生が互いに閲覧し、多様な学習方法を学びあうことや、興味や趣味、特技を知り合うことは、個々の学習にどのような影響を与えるだろうか。また、それはクラス全体にどのように働きかけるだろうか。そこで、本稿では、学生の許可と合意のもと、お互いのポートフォリオを閲覧し合うことで、学生の学びの方法やクラスの全体性にどのような影響を与えたかについても考察を述べる。

4. 本稿のポートフォリオ概念フレームワーク

4-1. Four Dimensional Education Framework

Center for Curriculum Redesign (2015) は、21 世紀の学習者を育てる概念フレームワークとして、「Four Dimensional Education Framework」を提案している。このフレームワークでは、知識、応用力、メタ学習能力、キャラクター、それぞれの領域をバランスよく膨らませていく、ホリスティックなアプローチが提唱されている。学びの領域を全体として捉えた明確なフレームワークではあるが、枠の中はどのようなものか。何かを学ぶということは、抽象的な領域が多くかつ流動的でもある。そこを学習者が学習を続けながら可視化していくにはどんな取り組みができるだろうか。そこで、クラスコミュニティに、インクルーシブな学習を機能させるべく、デジタルポートフォリオには以下3つの役割があると考えられる。

4-2. 「可視化」

ポートフォリオは、学習者の様々な学習活動を時間の経過と共に記録し保存していけることから、学習者の全体像を本人自身が可視化できる媒体の一つになるのではないだろうか。また、デジタルでのインターアクティブな特性を生かして、自分の特技や興味も、よりオーセンティックに表現できる上、自分への投資目的に沿って自分らしいデザインを追求しやすい。可視化することで、学習者がどのくらい、どんな日本語を学んだのかを知るだけでなく、どう学んだのかも知ることができる。そして、このようなポートフォリオを、学生間で閲覧し合えるようにすることで、クラス全体の学びの多様性と個性も可視化できるのではないかと

考える。勿論、閲覧し合えるようにする前に、学生らの許可と合意を得ることが前提である。

4-3. 「自律学習支援」

先行研究にも述べられているように、ポートフォリオは言語学習において、学習オートノミーを育て、メタ学習を促すツールである。すべての学習プロセスにおいて、学習の可視化、振り返り、調整、計画と施行をするエージェントは、学習者自身である。自分の学び方も学びながら、日本語学習を進めてける能力を支援してくれるであろう。



Copyright: “Four Dimensional Education Framework” Center for Curriculum Redesign

4-4. 「マルチモーダルな学びの方法と表現の安心安全な場所」

また、デジタルポートフォリオには、マルチモーダルな言語学習活動を表現し記録でき、学習経験の変化、時間を追っての学習方法や好み、動機や目標の変化なども見ることができる。そして、自分が好む媒体と手法を使いながら自由に日本語学習ができ、学びを安心して続けられ表現できる安全なスペースでもあるだろう。

5. デジタルポートフォリオの構成とカリキュラム導入

5-1. デジタルポートフォリオの構成

本コースでは、Google Drive で、青木の「日本語ポートフォリオ」(2006)を参考に、以下の項目でデジタルポートフォリオを作成した。

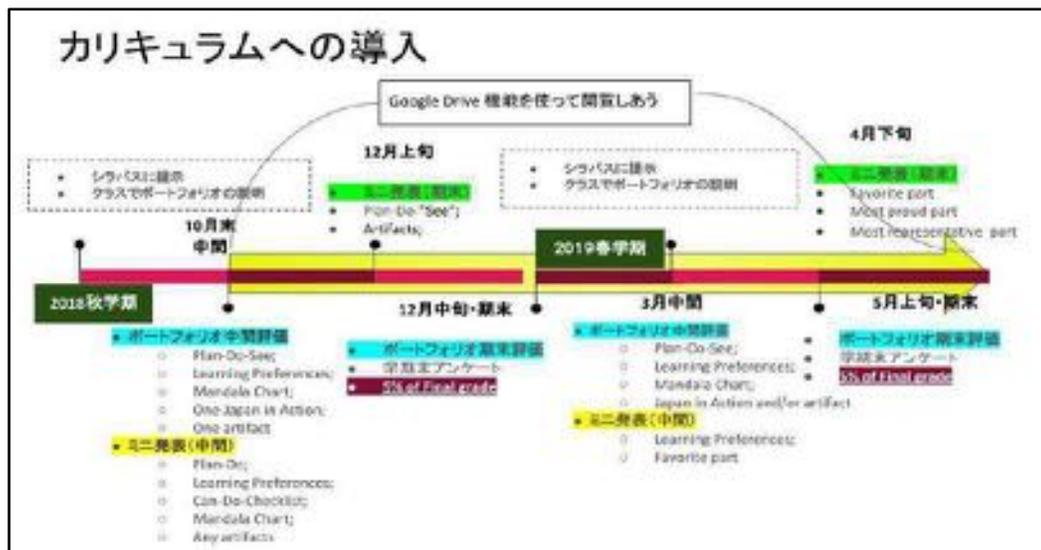
- 1) Plan-Do-See & Learning Preferences (学習計画、評価の指針、反省、および学習嗜好)
- 2) Can-do Checklist 自己評価 (短期目標、CEFRに基づく JF スタンダードを参考に、本大学のカリキュラムに合わせたものに編集)
- 3) マンダラチャート (長期的な目標と目標計画)
- 4) Japanese in Action (日本語、日本文化活動の記録)
- 5) Artifacts (日本語での産出物) の5項目から構成されている。
- 6) Tadoku 読書記録 (1年生クラスで続けている Google Form の読書記録)

5-2. マンダラチャート

マンダラチャートは、メジャーリーグの大谷選手が高校生の時に使っていたことで話題になった。これは、昨年のベニス国際日本語教育学会のガラディナーで、隣座した三修社の方との会話の中で、スポーツ選手の自己管理と言語学習者の学習管理は似ているのではないかということから、持ち上がったものである。筆者自身も、中高の部活で常に練習や試合の後に自己反省をすることを指導され、スポーツノートに6年間つけていた。それもあって、マンダラチャートやスポーツノートの話題は親しみやすく、日本語学習者にも自分の長期的目標とそれに向けた取り組みをマンダラチャートに書き込み、学習を総合的に可視化してみてはどうかと試みた。

5-3. カリキュラムへの導入

まず、学期のはじめに、ポートフォリオ作成について、ポートフォリオとは何か、作成の目的と意義、作成の仕方と基準を説明した。ポートフォリオの評価は、中間と期末の提出期限までに、上記のポートフォリオの項目を更新し、自己評価を終え、産出物の追加がしてあれば、成績の5%を与えることにした。また、学期中に2回(中間、期末)自分のポートフォリオをクラスで紹介するミニ発表の機会を設けた。



ポートフォリオには Moodle と Google Drive で、常にアクセスできるようにした。実際のポートフォリオは、教師が Google Drive に各学生のファイルを設定し、Google Spreadsheet の、Plan-Do-See & Learning Preferences、Can-do Checklist の自己評価、マンダラチャートのテンプレート、多読の読書記録をそれぞれのフォルダーに設定し、各学生とシェアした。

5-4. 学生同士の閲覧のタイミングは中間以降から

学生同士のポートフォリオの閲覧は、学期の中間以降から始めた。まずは、教師が作成したサンプルポートフォリオを参考に、自分のポートフォリオを立ち上げることに専念させた。そして、学期の中間で、全員がミニ発表をし、自分のポートフォリオをクラスに紹介した。中間ミニ発表までの目標は、Plan-Do-See & Learning Preference, Can-Do Checklist、マンダラチャート（できる範囲）の記入、Japanese in Action、Artifacts を一点ずつ、ポートフォリオに加えることである。

発表後、クラスで、クラス全体で閲覧を可能にしてもいいか聞いたところ、「他のクラスメートのポートフォリオが見て、どうやって作っているか参考にしたい。」という声上がり、全員が閲覧希望ということになった。それで、学期の中間後から、Google Drive 機能を使って全員がクラスメートのポートフォリオを閲覧しあえるようにした。

この閲覧のタイミングは、ちょうどよかったのではないかと思う。学生がまず、自分でポートフォリオを作成し始めてから、クラスメートの助けやインプットが必要な時期と重なった。日本語を習い初めて、まだ二ヶ月足らずのため、ポートフォリオに入れるものが少なく、何を入れていいのかもわからない学生が多かったようである。クラスメートの産出物のアイデアが参考になったり、似たような興味や趣味、好みの学習方法を持つ学生の存在を知ったり、それぞれが違うゴールや夢を持っていることを知って、気づきが促されたようだった。または、ゴールや好みの学習方法も特に見つけられていない人がいることもわかって、どこか安心したようだった。むしろ「わからないことがたくさんある」ことを、皆で共有できたことが、大きな収穫だったのかもしれない。学生同士がお互いのポートフォリオを閲覧しあえるようになってからの様子については、考察で述べる。

5-5. ミニ発表 2 回（中間と期末）

個人で閲覧するだけでなく、クラス全体で閲覧する機会として、学期中 2 回（中間と期末、2-3 分）英語でミニ発表をした。秋学期の中間発表は、Google spreadsheet の Plan-Do-See の”Plan-Do”, Learning Preferences, Can-Do Checklist, Mandala chart に焦点を当て、クラスの前で（許可のもと）各ポートフォリオを教室のスクリーンに出して行った。ここで、クラスメートがどんな目標を立てているか、どんな学習方法が好きなのか、どんな夢やゴールがあって日本語を勉強しているのかを共有した。また、好きな産出物の一つ見せ合った。ほとんどの学生が、自分の「自己紹介」の宿題、自己紹介を録音したもの、キャンパスでの日本文化イベントでの写真、身近なものに書かれている日本語で意味がわかったもののイメージ（例えば、マンガの 1 ページ、歌詞の一部分など）を紹介していた。

期末のミニ発表では、Plan-Do-See の”See”と産出物に焦点を当てて、一学期間の日本語学習はどうであったか、振り返りをした。この時点では、多くの学生が自分らしい産出物、あるいは、自分に見合った学習ツール（語彙リストなど）を一つは見出していたようだった。

春学期でも同様にポートフォリオとミニ発表を続けた。中間では、Learning Preferences と産出物に焦点を当てた。期末では、二学期間のまとめとして、1) Favorite parts（気に入っている部分）、2) Most proud part（誇りに思う部分）、3) Most representative part（自分らしさを表している部分）について5分程度で発表した。期末の発表では、ポートフォリオを通して、各学生の興味や個性、学びの違いや多様さを皆が尊重でき、なんらかの悩みや課題を分かち合い、二学期間の学習の振り返りができ、互いに努力を讃え合う機会となった。

6. 結果

二学期間の日本語デジタルポートフォリオ活動から、どのようなポートフォリオが創られたか、学生の発表（録音）とアンケート結果、反省レポートをもとに、ポートフォリオの項目ごとに報告する。

6-1. Plan-Do-See & Learning Preferences

クラス活動と自分の興味をうまく兼ねあわせて計画を立てていることが伺われ、教材で使えるものや自分に合いそうな方法を選んでいることがわかった。話す練習として「げんき」の会話を聞いて練習する、週一回の日本語テーブルに行く、日本語チューターに週一回会いにいてドリル練習をするというものが多かった。これらは、カリキュラムの必修項目でもあるので、すれば成績にも貢献し、一石二鳥である。

聞く練習には、教科書のオーディオより、アニメ鑑賞が圧倒的に多く、評価の仕方に「新しいアニメを字幕なしで観て、どのくらい理解できるか」というものが多かった。日本事情に興味があるという学生は、YouTube で映像をみながら、簡単にまとめられたニュースを聞くようにしていた。自分が好きなものや興味あるものを聞いたり見たりする方が持続するようだった。

読む練習には、漫画の人気もあったが、多読はもっと現実的に学生のレベルにあっていたようだった。多くの学生が、秋学期に引き続いて春学期にも多読を使っている練習を選んでいた。中には、好きな日本人のツイッターをフォローしている学生もいた。ツイッターは短いのがいいが、話し言葉やショートフォームが多いため、秋学期は、語彙など断片的にしかわからなかったが、春学期になって文レベルで意味がわかるようになってきたということだった。

また、書くことで覚えるという学生は、Google Spreadsheet で単語リストを作るより、書いて覚えるほうがいいということで、ノートに単語を書いてそれをスキャンしてポートフォリオに入れていた。多くの学生が、Google Spreadsheet を使って単語を整理しているが、この学生は書くことの方が、単語を覚えらるることに気づき、それに徹していた。

6-2. Can-do statements 自己評価

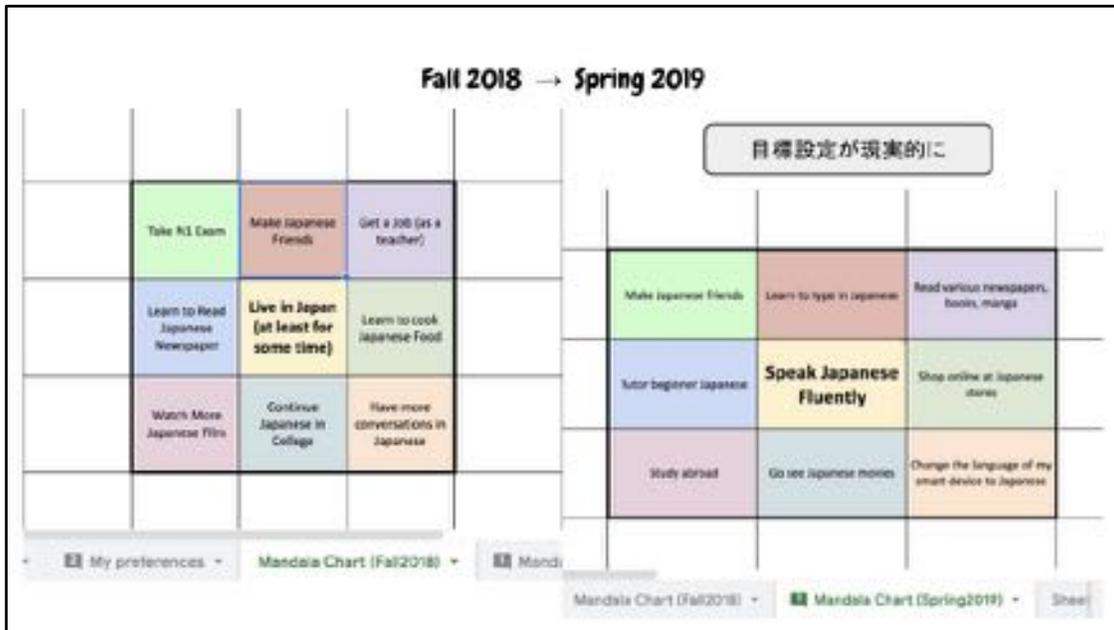
中間と期末のチェック項目を比べると、どの学生も圧倒的に期末の自己評価で、「I can do without help」をチェックしていた。秋学期末のアンケート結果（回答者数 22 名、データは質的分析をもとに考察）からは、Can-Do Checklist で、かなりの項目に「I can do without help」とチェックができたことへの驚きと喜びのコメントもいくつかあった。短期的な目標が達成できたことを確認することで、次に進むための自信につながったようである。

6-3. マンダラチャート

秋学期の中間の時点で、学生はこのチャートを埋めるのにかなり苦戦したようだったので、できる範囲の目標計画の記入でよいことにした。個人差はあるが、全員が真ん中のマンダラに目標と目標計画を書き込んだ。その内容を二学期間で比べると、春学期は、秋学期より目標がもっと現実化し、具体化した学生が多かった。ある学生（例 1）は、秋学期の目標は「Live in Japan」で、目標計画には「Take N1 Exam」という抽象的でまた非現実的な目標をたてた。しかし、この学生は秋学期にチューターセッションに行かず、話す練習が遅れてしまった。その反省からか、春学期は「Speak Japanese fluently」に変更した。その中で、チューターセッションに行くことを計画の一つにあげている。

マンダラをほぼ完成させた学生（例 2）もいた。この学生の秋学期の目標は「Make new friends over internet」だったが、秋学期の最後に日本への留学を決めた。そのためか、春学期の目標を「Prepare for study abroad」に設定し、留学準備に取り組むことにした。メインの取り組みの中に、日本語のスキル以外のことで、「Practice self-care」「Have things to talk about to make friends」「Do research」なども、計画に入れている。留学と日本語学習を成功させるには、言語学習だけでは足りないということであろう。このような部分に、ホリスティックな学習要素が見られ、日本語学習の全体性と学習者が考える「日本語を話す理想の自分像」が表れていた。

例 1



例 2



留学を決めた学生：日本語学習だけに偏らない学習の全体性学習者の全体像が見える。

6-4. Japanese in Action

身近にある日本語に意識的に目がいくようになり、それが読めて意味がわかると写真に記録する学生が多かった。昔、日本に旅行した時の写真から、当時は認識できなかった日本語の文字が、今見ると、読める漢字さえあったことに気がついた、大学美術館にある葛飾北斎の「赤富士」を鑑賞していたら、突然、そこに描かれている漢字がわかってびっくりしたという学生もいる。日常生活の中で、目にする耳にする日本語に意識がいくようになってそれを記録するのが嬉しいというコメントもあった。

大学の外国語での詩の朗読会に参加した学生は、日本語での詩の朗読を写真とビデオで記録した。他にも、毎週の日本語テーブル、日本文化イベントに参加した時の写真（折り紙、習字など）、クラスメートと日本語でアニメを見たり、ゲームをした報告、日本語を交えてテキストメッセージしたスクリーンショットなど、ソーシャルな場面で日本語を使っている学生が多かった。様々な機会それぞれのメディアと手法を使っていることがわかった。

6-5. Artifacts

6-5-1. クラス活動とのつながり

クラス活動で産出するものをアーカイブしていく学生が多かった。これは、ミニ発表で他の学生がそうしていたのを見た影響もあったようだ。例えば、花丸をもらった漢字の宿題が多く見られた。漢字練習の宿題に花丸をもらうことは、非漢字圏学習者にとって、かなりのインパクトがあったようである。漢字は全部正しく綺麗に書かなければいけないという漢字文化に肯定的になったことなのかもしれない。他にも、多読、コースプロジェクト、宿題、Show&Tell、Skit 発表などから産出されるものは多く、発表のドラフト、練習の録音、プロジェクトの作品、多読のブックレビュー、発表のビデオ、などをアーカイブしていくことを覚えていったようである。

6-5-2. クラスの外での日本語活動、特技、趣味、興味

Plan-Do-See & Learning Preferences や Japanese in Action と同様に、学生らが夢中になっていること、興味や特技を生かした日本語学習活動をしている様子が現れた。一番人気があったのは、日本語で歌を歌って録音することであった。音楽が好きな学生が多く、ミニ発表でクラス全体がそれを知ると、音楽を通しての日本語学習方法が広まっていった。

夏休みに日本に旅行する予定の学生は、げんき 15 課の旅行のテーマに影響を受けて、自分の東京での旅行プランを日本語で作成した。他に料理が好きな学生は、日本語でチーズケーキのレシピを読んで、YouTube で音声なしだがやり方を見て（やり方を見ることで、わかるようになった語彙もあったそうだ）実際にケーキを焼いて食べた学生もいる。日本語学習にちなんだ、自作漫画を描いた学生もおり、クラスメートもそれが読めて、内容にも共感できると好評だった。

6-5-3. エッセイ、日記、ドラマのレビューなど

何かを書くことが好きな学生は、日記、げんき各課のテーマに沿ったエッセイ（教師がエッセイのトピックリストを準備）、漫画、アニメ、ドラマのレビュー、手紙などを作成した。Google Docs でタイプする学生が多かったが、手書きでエッセイやスピーチドラフトを書いてアップロードする学生もいた。3月から日記を毎日、一行でも欠かさずにつけた学生は、学期末に皆から賞賛を浴びた。その学生は、二ヶ月を振り返って使える文法が増えたと喜んでいて。また、昨年9月下旬、日本語クラス開始から1ヶ月弱で書いた「自己紹介」と、今の自分が書いた自己紹介を比べて、文法や漢字がかなり違うと驚く学生もいた。

6-5-4. 翻訳「やくしてみた！YKMシリーズ」

ポートフォリオを通して、翻訳に興味がある学生がかなり多いことがわかった。歌詞、アニメ、ゲーム、ドラマ、ツイッター、マンガなど、わかる日本語を自分で訳してみたという学生が多いことに驚いた。様々なメディアの中で、初級日本語の知識とスキルのできる部分を見つけては、自分なりに翻訳を試みていた。あるビデオゲームのキャラクターの決まり文句を集めて、翻訳しYouTube にあげた学生や、大好きなジャズのコピーを、Google Translate をうまく利用しながら日本語に翻訳し、アコースティックギターを使って皆の前で歌った学生もいた。

歌詞の翻訳はかなり人気があった。ミニ発表で、ある学生が紹介してからクラス全体に広がり、学期の中間と期末で、わかる部分に色付けし色別し、少しずつ翻訳を進めている学生もいた。こうすることで、日本語学習が進むに連れて、どれだけ歌詞がわかるようになっていくか、経過がみられる。歌が好きな学生が口を揃えて発表で言ったことは、歌詞がわかるようになればなるほど、嬉しさも膨らみ、日本語で歌う時に感情が込められるようになって、さらに歌うのが好きになったということだった。翻訳対象のメディアは違うが、「（翻訳に時間も手間もかかったが）好きなことだから、苦にならなかった」というのが、どの学生にも共通していた。

7. 考察

学生からのポートフォリオについての発表（録音）、アンケート結果、反省レポート、筆者の二学期間にわたるポートフォリオ観察ノートをふまえて、それらを質的に分析し考察する。

7-1. マルチモダリティーを生かした学習表現

学生は、これをつかってと強制されるのではなく、学生が目的に沿って選んだ、またはやりやすい、使いやすい、好んだモード（手段）を使い、学習記録を刻んでいることを楽しんでいることがわかった。テクノロジーを利用し、Google Docs で日本語をタイプする、イメージも載せてコメントを書く、Google Spreadsheet で漢字リストや語彙リストを作るなど、Google Drive の基本的機能を使ったシンプルなもの。ライティングチュートリアルウェブサイトでの活動や、

イラストレーションソフトウェアを使って自作コミックを描いたものもある。また、音声、動画を利用したものから、写真、イメージ、書道、折り紙などのアートまで、マルチモーダルに日本語、日本文化学習し、様々なメディアを使いながら、その経験を表現している。自分の日本語を様々なモーダルで表現し、自分の日本語学習全体像を可視化しているようであった。

7-2. クラスメイト同士の学びあい「漢字炎上は？」

どの程度、閲覧しあっていたかはわからないが、お互いに影響をしあっていたようである。学期最後のミニ発表会で、閲覧し合えたのが楽しかった、勉強になったという発言がいくつかあった。特にクラス活動のアーカイブが広がり、クラス活動とポートフォリオがどうつながり、どう自分の日本語学習に役立っていくのか、アイデアが広まっていったことが伺われた。また、「～さんのアイデアに影響されて」とクラスメイトに共感、賛同して広がったアイデアも多かった。

先に述べた、非漢字圏学習者のクラスでの漢字学習への不満や不安感であるが、ポートフォリオの閲覧やミニ発表を通して、それが少し和いだようだった。まず、秋学期末のミニ発表で、ある漢字圏の学生が、ポートフォリオの中で漢字学習のためのリストを作ったことを紹介したのが始まりだった。「中国語と日本語の漢字の読み方が違うため、中国語読みをしないようにすることは、とても難しい」と、この学生が発言した時、他の漢字圏学習者も大きくうなずき、この学生の漢字勉強法に賛同していた。この様子を見た非漢字圏学習者は驚いたようで「中国人は漢字を勉強しなくてもいい」と思っていたことを覆されたようだった。教師にとっても、まさか、漢字圏の学生が漢字学習のためのツールを作成したことは予想外で、それほどまでに漢字の中国読みをなんとかしなければいけないもののだとは考えもしなかった。

非漢字圏学習者は、春学期末のミニ発表で、2学期間の漢字学習を讃える場面いくつかあった。花丸をもらった漢字の宿題をのせた学生は、漢字を全部正しくかけていることが、とても嬉しく自分でも誇らしいと思ったそう。漢字は正しく書かなければいけないことを感覚的に学び始めていることであろう。たくさん漢字を書いたノートをアップロードした学生は、なんども漢字を書いて覚えたことを誇りに思うと言った。これらには、大きくうなずいている学生が多かった。クラス全体に、これだけ努力したということ表現し、また漢字で苦労している学生に「漢字を何度も書いて覚えよう！がんばろう！」という励ましでもあったようだ。

一方で、春学期末の Plan-Do-See の反省では、ある漢字圏学習者は、漢字学習についての達成度に”Not at all” とチェックした。その理由は、中国読みをなくすことは、今の自分にはほぼ不可能に近く、日本語の文脈で漢字を見ても、どうしても中国語読みをしてしまう癖が治らなかったということだった。また、他の漢字圏の学生は、学期末、筆者に「（非漢字圏の学生たちを）漢字を知らないで日本語インテンシブコースに入ってくるのは、すごく勇気あること。私だったらできないと思う。」と言い、非漢字圏学習者への敬意を表した。

漢字学習は、漢字圏、非漢字圏学習者ともに、それぞれのゴールを設定し、努力することが大切なのであろう。クラス全体のポートフォリオ活動を可視化することで、互いに思いやり、それぞれの努力と挑戦を称え合えたことが、漢字炎上防止に貢献したようだった。

7-3. Tadoku 活動への評価

クラスでの Tadoku においては、ポートフォリオと読書記録の意味が強く繋がった。Tadoku 読書記録を各学生のポートフォリオに加えることで、カリキュラムとポートフォリオに明確なつながりをもたらすことができた。また、学生の Plan-Do-See には、読む力を養うための学習方法として、Tadoku の評価が高く、漫画だけでなく、多読本を好む学生が多かった。秋学期に作成したクラスメートによる多読本も人気があった。学期中に読める本のレベルの難易度が上がったことから、自己評価もしやすいようだった。Plan-Do-See の振り返りの部分に「早く読めるようになったとはいえないが、今の時点では、読んだことがわかることが大切で、それに満足している」「漫画は話し言葉が多くて読みにくいですが、文脈から語彙と文法がわかるようになった」と書いた学生もおり、Tadoku を通して、大意をつかみながら理解を促していく、質的な読み方を覚えたことが示唆されていた。

7-4. 学習障害と共に (違った学習障害をもつ学生2人のケース)

知識や情報をうまく整理できない障害をもつ学生Aは、自分で知識と言語目的別スキルの整理ノートを作成した。例えば、あいさつ表現、数詞など、教科書でその知識やスキルが前後して出てくる場合もあり、それを自分がわかる「日本語スキルチャート」にしてまとめている。こうすることで、学習事項をつなげていき、自分で常に可視化できることが、自身の日本語学習に役立つとわかっているようだった。学習障害がない学生も、自分に見合った学習ツールを作成していたが、学習障害の学生にとって、ポートフォリオで自分に見合った学習方法を見つけて続けていくことは、自己支援において非常に意味が大きかったようだ。

母語であっても識字ができない障害をもつ学生Bは、ほぼ毎週、筆者のオフィスアワーに学習の仕方について相談しに来た。母語でも何度も手で書かないと単語が覚えられないということで、日本語もノートに文字を埋め尽くすまで書いて覚えていた。学期の終わりに、成績が心配になり、日本語でAを取りたいが、試験やクイズの結果を見るとどう努力しても取れそうにないと泣いた。そこで、ポートフォリオを一緒に見ながら、この学生の長期目標や夢を確認し、それに向けて何が大切なのかを話し合った。夢やゴールについての目標計画全体からみれば、日本語でAを取ることが最重要ではないことがわかったようであった。

そして、この学生らにとって、インテンシブな言語学習でも、ポートフォリオを通して自分ができたことを可視化していきながら、自信や喜びも大きくなっていったようである。学習障害を持つ学生にとって、ポートフォリオは、アコモデーションだけでは補えない部分の学習を支援するツールでもあった。

7-5. トランスランゲージ

ポートフォリオの自由度には、日本語学習における言語選択にも現れた。英語、日本語、中国語が混ざった文法ノートがいくつか作成された。ミニ発表で、中国語使用のげんき文法ノートを紹介した時、クラスの中国語母語話者が嬉しそうな反応を示した。自分が一番使いやすい言語で、効率的に日本語を勉強していきたいということであろう。

クラスでは、英語母語話者が少なくても、英語が共通語のために英語を使いながら文法説明をしたが、半数以上が中国語母語話者の状態では、中国語も補足的に取り入れると学習に効果的なのではないかと感じた。筆者は中国語の学習経験がないので、クラスの半数以上が中国語母語話者である状況で、このようなサポートができない。それを、学生同士が補いあって助け合っているのは、教師にとってもありがたい部分であった。学生にとっても、クラス内のメタ言語の多様性が垣間見えたのではないだろうか。

7-6. 続けることが大切

春学期の学生の反省の中に、「今学期はだんだんポートフォリオのやり方がわかるようになって、楽しくなった」という記述が多かった。先学期の最後は、まだポートフォリオの作り方がわからないという学生が多かったが、今学期の反省には、はっきりとポートフォリオ作成の **ownership** が現れた。少しずつ、何かを足していくうちに、アイデアが湧き、他の学生のポートフォリオに刺激を受けながら、自分らしく創作していく楽しみを覚え、自分らしさが見えてくるポートフォリオになっていることに嬉しさも感じたようだ。そして、「来年は、こうしたい、ああしたい」という反省も多く、今後も続けていきたいという気持ちが湧いて来たようである。

7-7. 教師にとっての Takeaways

ここでは、教師である筆者の二学期間にわたるポートフォリオ観察ノートからの主観的な経験に基づくことを述べる。一番大きかったことは、教師にとっても大きな学びの機会を与えてくれたことであった。ポートフォリオは、自分の経験（日本語教師歴 20 年弱）に基づく、ステレオタイプのでもあり得る学習者に対するグレーで曖昧な見解を客観的に考えさせてくれる役目を果たしてくれた。例えば、漢字学習には漢字圏も非漢字圏の学習者もそれぞれの努力をしていることや、学習障害を持つ学生の知識の整理の仕方など、授業で顔を合わせているだけではわからない部分が見えた。歌やアニメが好きだということは知っていたが、それをどう学習に生かせるのか、マルチメディア、マルチモーダルな学習者の学びの視点と手法は刺激的であり、将来の日本語学習アドバイジングのアイデアも広まった。

学生の **Plan-Do-See**、**Preferences** からは、クラス活動や教材が実際にどう個々の学習に機能しているのか、受け入れられているのかいないのか、学習者からの質的な評価を読み取ることができ、客観的にそれをコースの反省や調整、改善、あるいは新たな取り組みの導入などに生かせることがわかった。例えば、読む練

習として、マンガを選ぶ学生もいたが、多読の読み物は超初級レベルの学生でも取り組みやすく、自信もつき効果的であるというコメントが多かった。教師と学生の対話の場では、マンダラチャートの長期的な目標と目標計画から、学習者自身の人生観や夢に関わりながら、日本語学習について再考し、成績の相談、専攻や留学についての対話に生かすことができた。これは、教師と学生の信頼関係の構築にも役立ったのではないかと思う。

何より、ポートフォリオ全体から、学生の多様性だけでなく、学びの多様性、個性、流動性が見え、学生の学習の全体性や学習者としての全体像、そして、クラスの全体性がより理解できるようになった。デジタルポートフォリオは、教師にとっても、より客観的で包括的な学生支援に役立てられる可能性があることが示された。

7-8. 先行研究との兼ね合いー可視化だけでなく、可聴化も

ある学生は、秋学期の最初のプレゼンテーション「自己紹介」を録音してから、学期中の Show & Tell スピーチ（学期中2回の2分程度）の練習を録音し続けている。秋学期と春学期を通して、自分のスピーチの中で使われている文法がずいぶん変わったこと、スピードが上がったこと、流暢さや発音も変わってきていることに気がついたということである。他の学生は、学期末のスキット発表の練習を録音し、会話の中で自分の日本語を聞いて、「思ったよりも（私の日本語は）悪くない」と気がついて、それが、少し自信につながったそうである。この点において、デジタルポートフォリオは、青木(2011)が言及した学習の可視化だけでなく、可聴化をも促進していると思われる。

また、デジタルポートフォリオ作成は、本大学の初級学習者に「楽しい」と好意的に受け止められた。その理由の一つは、教室外で目にする耳にする日本語に意識的に注意がいくようになり、それが少しでも理解できると、嬉しさと喜びと共に、教室内での日本語学習への裏付け(validation)にもなり、教室内外の活動の繋がりや、自分の日本語学習の全体が見渡せるようになったことのようなのだ。これらは、ポートフォリオが、教室外での自律的な日本語学習活動を促す役目を果たしたという松井・西山(2015)の報告を後押しする結果となった。

学習の流動性は、Moeller (2018)が示唆したように、多くの学生が、Can-Do Checklist を通して、自分の学びの確認ができ、前へ進む自信がついたことを報告している。また、Learning Preferences、マンダラチャートにも学生の流動性が現れた。自分に合うか、勉強のスケジュールからみて現実的かどうかにより、中間と期末で、Learning Preferences を変えた学生もいた。さらに、学びの方法も日本語学習が進むに連れて、他のクラスでの学習や人生経験の要因が加わり、マンダラチャートの目標設定と計画が変わっている。学習の流動性は学習者の全体像に影響し、アイデンティティや価値観の流動性にも関わっているのではないかと思われる。

8. まとめ

漣（さざなみ）のごとくインスピレーションからアスピレーションへ

デジタルポートフォリオには、あらゆる多様な学習方法を取り入れる柔軟性と許容性がある。抽象的で流動的な学びの質と量、流れと変化を可視化、可聴化していける媒体でもあり、そうすることで、さらに学びから学んでいける学習ツールでもある。また、学習の振り返りと共に目標と学習の全体性をみながらのホリスティックな学びも促した。何より学習者の様々な学びと表現ができる安全な場所でもあった。

二学期間続けたデジタルポートフォリオ活動では、学生らは様々なメディアで自分に見合ったマルチモーダルな学習をしており、学びの多様性をさらに生み出していることが示された。さらに個人の興味や特技が重なり、個性が学習に色濃く表現されると、達成感や嬉しさ、やる気も倍増したようである。何より、夢中になっていることと共に、日本語学習を進めて行くことは、学習の持続性だけでなく学習への楽しみと喜びももたらし、自身の全体像にもポジティブな影響をもたらした。それが好循環となって、学習の良い流れが生み出されたようである。

また、閲覧とミニ発表の機会は、クラスの多様性や個性の気づきの促進に役だった。多様性をリソースに、助け合い、学び合い、励まし合いが促され、クラスの全体性にも良い影響を与えた。特に、漢字炎上の懸念においては、教師が余計な介入をせずに、学習者間の気づき、学び合い、励まし合いを通して、漢字炎上が防げたことは、おそらくクラス全体でのポートフォリオ活動が大きな役割を果たしたのではないかと思われる。

このように、日本語学習という共通の目的のもと、学びの多様性を通して、学習者がお互い刺激しあい、成長へのプロセスに参加、かつ貢献しあえることで、インクルージョンが漣（さざなみ）のごとく広がり、機能していく。そして、努力や挑戦、個性や夢を讃え合い、意欲を高めあえるようになることが、本来のインクルージョンの姿ではないかと考える。

学習者のインスピレーションをアスピレーション（意欲）につなげられるよう、なんらかの工夫をしながら教育の質を高めていくことが、本来のインクルージョン教育であるべきだろう。教師も学生のインクルージブな波に調和しながら支援に取り組んでいく上でも、日本語デジタルポートフォリオは、今後のインクルージブな日本語教育の発展に、漣のごとく貢献できるのではないだろうか。

今後

ホリスティックな言語学習を促し、多様な学びを支援する媒体、ツール、スペースとして、来年の初級日本語カリキュラムにも、デジタルポートフォリオを取り入れる予定である。日本語2年生や留学先で日本語学習を続行する学生にも、学部専攻に関わらず日本語ポートフォリオを続けることを薦めている。そして、許可があれば、その学生たちのポートフォリオを追っていきたいと思っている。ある意味、筆者はこの一年で、それぞれの学生の日本語ファンになった気分である。



JPN111 three words about my portfolio May 1st. 2019

参考文献

Cummins, P. & Davesne, C. (2009). Using Electronic Portfolios for Second Language Assessment. *The Modern Language Journal*, Vol. 93, Focus Issue: Technology in the Service of Language Learning (2009), pp. 848-867.

Fadel, C., Trilling B., & Bialik, M., (2015), *Four-dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Center for Curriculum Redesign.

Moeller, Aleidine (2018). *Bringing Flow into the Language Classroom*. ACTFL Volume 51, Issue 4 Winter 2018.

United Nations Department of Economic and Social Affairs (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)* 「障がい者の権利に関する条約」
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

青木直子 (2006). 『日本語ポートフォリオ』 <http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/support.html>

青木直子(2010). 「学習者オートノミー、自己主導型学習、日本語ポートフォリオ、アドバイジング、セルフ・アクセス」 第38回日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する. 国際交流基金. <https://www.jpjf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/201003.html>

青木直子(2011). 「在日外国人の日本語学習支援ツール「日本語ポートフォリオ」を媒介とした支援者の学び」平成20年度～平成22年度科学研究費補助金研究成果報告書. <http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/pdf/KakenReport2011.pdf>

佐藤 慎司 (2015). 社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育とメトロリンガル・アプローチ 複言語・複文化主義をこえて. 『リテラシーズ』16, (pp.1-11), くろしお出版.

松井玲子・西山恵子 (2015). 「成人学習者の学習を支えるポートフォリオ評価の試み」国際交流基金日本語教育紀要 第11号 pp.127-140.

高橋温子(2017). 「未来とつながろう！ー多様性と心の豊かさー」をテーマにした多読とデジタル版多読本作成プロジェクト」23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings, August 2017.

高橋温子 (2018), ICJLE 2018 Venice, Italy 「よむよむビギナーズ！つなげる、つながる、超初級学習者（日本語1年生1学期目学習者）の多読本作成プロジェクト」発表原稿.

参考資料：

JF 日本語教育スタンダード
<https://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do>

スミス大学多読本作成プロジェクト
<https://sophia.smith.edu/blog/japanesebookreview/stories-by-levels/>

謝辞

本ポートフォリオの作成にあたり、斬新かつ有益な情報を教えてくださった三修社の安田さんに感謝の意を表したい。