〈投稿論文〉

多様な背景を持つ日本語学習者が学び合う場の構築
―他者との関わりを通して生まれる学びに着目して―

瀬井陽子

摘要

本研究著眼於日本大學中，具有不同背景與學習目標的留學生共同學習日語的場域，透過兩項教育實踐，探討與他者互動的過程中所生成的學習，以及如何建構此類學習場域。其一為在大學正規課程架構下實施的教學實踐，另一則為學習目標與進度各異的學習者所參與的課外工作坊。兩項實踐的學習環境皆設計為協助學習者回顧日語學習歷程，進而能夠相對化自身學習。透過橫向比較兩項實踐案例可以得知，在多元背景的學習者共同學習的情境中，學習場域的建構並非以擁有共同的學習內容或學習目標為基礎，亦可能藉由「學習方式」與「學習經驗」等參與者之間的共同點作為軸心來建構。從這些實踐可知，促進學習歷程的共享，並支持學習者在與他者的互動中重新反思自身的學習，對於建構不同背景學習者共同學習的場域而言，十分重要。

關鍵詞

日語教育、英語學位學程、理工領域留學生、自主學習、共學

要旨

本稿は、日本の大学において、異なる背景や学習目標を持つ留学生が共に日本語を学ぶ場に着目し、二つの教育実践を報告するとともに、他者との関わりを通して生まれる学びとその場の構築について考察する。一つは大学内の正規課程の授業の枠組みの中で実施された実践であり、もう一つは学習目標や進度の異なる学習者が参加する課外のワークショップである。いずれの実践においても、学習者が日本語を学ぶ過程を振り返り、自身の学びを相対化できるよう学習環境が設計されていた。二つの実践を横断的に考察した結果、学習内容や到達目標の共有ではなく、学習の進め方や経験といった参加者が持つ共通項を軸に学びの場を構築できる可能性が示された。これらの実践から、学習過程の共有を促し、学習者が他者との関わりの中で自身の学びを捉え直せるような関わり方が、異なる背景を持つ学習者が共に学ぶ場において重要であることが示唆された。

キーワード

日本語教育、英語学位プログラム、理工系留学生、自律学習、学び合い

1. はじめに

多様な背景を持つ留学生が学ぶ場の学習環境は、どのように設計できるのだろうか。本稿では、この問いについて二つの教育実践を横断的に検討することとした。一つ目は、正規課程の授業における教育実践について、主に学習環境の設計の観点から述べる。二つ目は、課外の自律学習支援施設で行われたワークショップでのやり取りを具体的に示し、他者との関わりの中で生まれる学びとその場の構築についての考察を行う。本稿で、制度的に設計された正規課程の授業と、学習者が課外で自発的に参加するワークショップを取り上げる理由は、参加の枠組みや学習者の関与のあり方が大きく異なる両者を対比的に検討することで、個別の実践の記述だけでは捉えにくい学びの場の共通条件と、その構造的特徴を明らかにするためである。ここで対象とする学習者の背景の違いとは、専門分野(理系・文系)、学位取得言語(英語・日本語)、学習歴や学習目的などである。また、「他者」とは、学習者が自身の学習過程や経験を捉え直す際の参照点として機能する存在を指す。具体的には、同じ場に参加する他の学習者との相互作用を中心としつつ、到達目標への過程で想定される聞き手や読み手も含むものとする。次章以降、まず、学習環境設計の基盤となる理念を提示するために、構築主義に基づく教育観と教師の働きかけについて概観する。次に、日本の大学における留学生受け入れの変化と、筆者が所属する大阪大学の特徴を述べる。そのうえで、正規科目と課外のワークショップにおける教育実践を報告し、学習環境の設計およびその場のやり取りについて分析を行う。考察では、これらを横断的に検討し、異なる学習者が共に学ぶ場における学びの特徴と、その場の在り方を明らかにする。

2. 構築主義に基づく教育観と教師の働きかけ

2.1 学習環境のデザイン

1970 年代以降、行動主義の学習心理学から構築主義へと教育パラダイムの転換が起きた。久保田(2000)は、従来の「知識は客観的に把握することが出来る」という客観主義の教育理論に対し、構築主義の教育理論では学習者が環境との関わりの中で既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構築していく存在であると見なすと述べている。また、近年の社会状況の変化に伴い、構築主義に基づいた新しい教育環境の検討が課題であると主張している。

美馬・山内(2005)は、構築主義の教育理論に影響を与えたヴィゴツキーを引用し、「人は社

会・文化の中で媒介物（媒介者）を通して知識を構成する。そこで重要なのは、仲間、教師、道具、社会的人工物（制度など）である（p.108）」と述べ、この考えに基づいた学習環境のデザインには、活動・空間・共同体の三つの要素が必要であると述べている。これらを取り入れる際の留意点は以下の表 1 の通りである。

表 1　構築主義の教育理論に基づく学習環境のデザイン

活動	1）目標が明快であること 2）活動そのものにおもしろさがあること 3）葛藤の要素が含まれていること
空間	1）参加者全員にとって居心地のよい空間であること 2）必要な情報や物が適切なときに手に入ること 3）仲間とのコミュニケーションが容易に行えること
共同体	1）目標を共有すること 2）全員に参加の方法を保証すること 3）共同体のライブラリーを作ること

ヴィゴツキー（Vygotsky 1978）は、学習者が支援なしで問題を解決できるレベルと、より高い能力を持つ仲間と協力して問題解決することによって達成されるレベルとの間に存在する領域を発達の最近接領域（Zone of Proximal Development：以下 ZPD）と呼び、発達を支援する考え方を示している。ブルーナー（1998）は、この考え方を支持する一方で、学習者は無意識かつ非内省的であらざるを得ないのに、学びが生まれる点を指摘し「まるで、学習者のためにチューターが組み立てた、一種の足場かけ（scaffolding）があるようだ（p.119）」と支援者の ZPD を利用した働きかけによって学習が促進されることを述べている。足場かけは、チューターつまり学習支援者が経験や観察に基づき、到達目標に向けた交流を通して、独力ではできないことも、解決法を認知できる方法に組み立てたものである（Wood, Bruner & Ross 1976）。

これらをまとめると、学習者の学びは学習環境の設計、教師やアドバイザーなどによる足場かけによって促進されると考えられる。次節では、学習支援者の働きかけや役割について述べる。

2.2 教師の働きかけ

青木(2001)は、教師主導型ではなく、学習者が新しい知識を主体的に構築していくには、教師の役割の転換が重要であるとしている。その役割とは、学習者オートノミー(Holec 1981)を育てる方法、つまり学習者が自分の学習を管理する力を促進し、学習者の自己主導型学習(Little 1991)を助ける方法である。自己主導型学習とは、学習ニーズの自己診断、学習の到達目標の設定、学習のための人的・物的なリソースの特定、適切な学習方法論の選択・実施、学習成果の評価について、学習者が主導権をもって行うプロセス(ノールズ 2005)である。

具体的な学習支援の方法として、青木(2017)は、アドバイジングがあるとしている。言語学習におけるアドバイジングの方法には、目標設定、新しい方向性や選択肢の導入、ガイダンスと情報の提供、学習行動の提示、励まし、フィードバック、進捗状況の評価に貢献すること、課題とその人の人生の他の側面と結びつけること、まとめること(Kelly 1996)がある。

ここまで、学習環境の設計(活動・空間・共同体)と、それを支える学習支援者の働きかけについて述べた。それでは、活動内容はどのように設定できるのだろうか。活動内容を考えるにあたり、学習者の変化にも着目する必要がある。

3. 日本の留学生受け入れ政策と大学における日本語教育の状況

3.1 従来型の「日本留学モデル」

ここでは、日本の大学における留学生受け入れの変化を概観する。1960 年代、日本語教育の対象とされていたのは、日本に住む留学生やビジネスパーソンなどで、目的達成のために日本語を学び、その後は帰国する限られた外国人のグループであった(榎井 2021)。

1983 年の「留学生 10 万人計画」では、留学生の受け入れ拡大に向け、大学内の日本語教育の推進が掲げられた。しかし、実際には留学生別科のような特別枠が設けられ、日本語学校等で入学前に 1〜2 年学び、大学の正規課程で学べる日本語能力を有する留学生が入学する「日本留学モデル」が定着した(柳沢 2020)。つまり、当時日本で学ぶ留学生は、授業でも論文指導でも日本語を使うことが想定されていた。2009 年以降、この「日本留学モデル」に英語学位プログラム生が加わり、従来とは異なる背景を持つ留学生対象の日本語教育が求められるようになっていく。

3.2 英語学位プログラムの増加

文部科学省によるグローバル 30 事業（国際化拠点整備事業：大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業）が 2009 年に開始され、日本の大学に英語学位プログラムが本格的に導入された。世界の大学と競い、優秀な留学生を戦略的に獲得するには「英語のみで学位が取れることが重要である」として、プログラム生への日本語・日本文化の学習機会の提供は求められつつも、その程度は各大学の裁量に委ねられた（柳沢 2020）。

このような大学の日本語教育の状況に対して、村田・神吉（2024）は、英語学位プログラム生が「大学では日本語不要」と「就職には日本語が必要」という相反するメッセージに直面するダブルバインドの状況にあると指摘し、日本語教育に携わる者はコミュニティ形成など、学生を中心に据えた学びの設計の重要性を述べている。

本稿で報告する大阪大学も、英語学位プログラムを多く有する大学の一つである。特徴と詳細は次項で述べる。

3.3 大阪大学の状況

筆者が所属している大阪大学は、11 の学部と 12 の研究科を有し、2025 年 5 月現在、学部学生 15,111 名、大学院学生 8,123 名、外国人留学生 2,719 名、外国人研究者 1,148 名が通う大規模総合大学である（大阪大学 2025a）。留学生を所属研究科別に見ると、理工系に所属する留学生が約 60%を占めている。また、課程別の割合では、学部留学生は 11.5%、それ以外の約 90%が研究活動を中心とする大学院レベルの留学生という特徴を持つ。

大阪大学は、グローバル 30 事業に採択されたことにより、学部と大学院にそれぞれ二つの英語学位プログラムのコースが設置された。学部レベルの「化学・生物学複合メジャーコース」と「人間科学コース」、大学院レベルの「国際物理特別コース」と「統合理学特別コース」である（大阪大学 2010）。また、2014 年以降の「スーパーグローバル大学創成支援事業」に採択されたことにより、2024 年現在では 44 に上る多様な大学院英語コースが開設され、英語コースの充実と留学生の多様化がさらに進んでいる（瀬井・義永 2025）。

以上のことから、大阪大学には大学院レベルの理工系かつ英語学位プログラムの留学生が多

く在籍していることがわかる。このようなコースの留学生について、卓(2023)は、日本語科目の履修は必須とはされておらず、留学生は日本語で発表したり論文を書いたりすることはないが、大学院修了後に帰国せず、日本の研究機関や会社に就職を希望する留学生も増えているため、中上級レベルの日本語能力が求められており、それを支える日本語教育が必要であると述べている。

このように、日本の大学に英語学位プログラムが増加し、そこに在籍する留学生の日本語学習に目が向けられるようになったのは近年のことである。しかし、日本の少子化は加速し、「大学の国際化」の文言のもと、英語学位プログラムによって留学生を獲得する流れは拡大する方向にある。そこで、本稿では、英語学位プログラムを含む多様な背景を持つ留学生が学ぶ教育実践の場を分析することとした。4 章の「理系と文系の留学生が共に学ぶ授業設計」では、学習環境の設計についての分析を行い、5 章の「目標の異なる留学生が共に学ぶワークショップ」では、その場で何がどのように共に学ばれていたのかを分析する。

4. 理系と文系の留学生が共に学ぶ授業設計

本章では、正規課程の授業をどのように設計し、授業を進めたのかについて述べる。なお、授業の活動は、履修者が執筆中の論文内容に関わるため、学習者同士の具体的な発言ではなく、授業設計に焦点を当てて述べる[1]。

4.1 授業の位置づけと受講生の特徴

本節では、英語学位プログラムに在籍する理工系の留学生が多く受講する「上級専門日本語アカデミック・コミュニケーション(以下:上級専門日本語)」について述べる。大阪大学国際機構国際教育交流センター(以下:CIEE)では、学部生・大学院生・短期留学生を対象とした日本語プログラムが開講されており、ここで述べる「学際融合科目」群は、全研究科の大学院生を対象に多様な組織が授業を提供している横断型教育の科目である。特徴として(1)専門分野以外の知識や能力を養い、もう一歩社会につながる知に発展させることができる、(2)自分とは異なる専門知識を持つ学生と交流できる、とされている(大阪大学 2025b)。この授業は、日本語を母語とする学生の履修も可能であるが、実際の受講生はほぼ留学生である。

「上級専門日本語」クラスは定員 18 名となっており、過去 5 年の受講生は、平均して 70%以上

が英語学位プログラムの学生であり、その多くが理学・工学をはじめとする理工系の留学生である。表 2 は、受講生のバリエーションを表すためにある学期の受講生の構成を示したものである。

表 2　受講生の研究科・論文執筆言語

	研究科名（専攻名）	論文執筆言語
1	工学研究科（マテリアル生産科学）	英語
2	工学研究科（環境エネルギー工学）	英語
3	工学研究科（生物工学）	英語
4	工学研究科（応用化学）	英語
5	理学研究科（化学）	英語
6	生命機能研究科（生命機能）	英語
7	連合小児発達学研究科（小児発達学）	英語
8	情報科学研究科（情報システム工学）	英語
9	国際公共政策研究科（国際公共政策）	英語
10	国際公共政策研究科（比較公共政策）	英語
11	人間科学研究科（臨床教育学）	日本語
12	人間科学研究科（教育環境学）	日本語
13	人間科学研究科（教育環境学）	日本語

4.2 授業設計

受講生は、CIEE の日本語プログラムのオンライン・レベルチェックを受け、自分の日本語レベルを確認して、履修する。そのため、受講生の専門分野は様々であるが、日本語の能力については、CEFR 能力記述の B2 レベル以上であり、自身の専門領域の話題を含めて、具体的および抽象的な複雑なテクストの主要点を理解することができる水準にある。

次に、科目名となっている「専門日本語」と「アカデミック・コミュニケーション」の定義を述べる。「専門日本語」は、大学の研究活動を含む専門用語を指し、理工系留学生の日本語教育から発展し、医療や技術研修、ビジネスなどの特定の職業場面に拡張して用いられるようになった用語である（村岡 2025）。本科目では「専門日本語」を、留学生の研究活動を円滑に遂行するという目的のために行われる日本語教育（村岡 2023）と定義づけてシラバスを組んだ。「アカデミック・

コミュニケーション」は、「一般に論文や専門書の出版、学会・研究会での報告などを指し、さらに教育やアカデミック・コミュニティにおけるさまざまな役割を担って活動していくこと(谷本 2018)」として、それらを見据えた活動を授業に取り入れることとした。

本授業は、留学生を対象とした日本語の授業の一つとして位置づけられているが、3.3 で述べた通り、大阪大学では大学院英語学位プログラムが多数設置されているため、英語で論文執筆をする受講生からは、「入試の際には、英語の試験のみを受け、日本語能力は問われなかった」、「論文執筆は英語」、「研究室内のコミュニケーションは英語と日本語で行っている」、「日本語学習は独習してきた」といった声が聞かれる。従来型の「日本語で学位論文を執筆する」留学生向けの授業ではなく、受講生のバックグラウンドが多様であることを考えると、授業の意義を立ち止まって考える必要があった。

全受講生に共通していることは、大学院生であることと、以下の 2 点である。

(1)学位取得のための研究活動の遂行が重要である

(2)将来、研究者コミュニティへの参画や専門知識を活かした社会参加の可能性がある

そこで、具体的には、次の活動を組み込むこととした。

・自分の研究内容を日本語で説明する
・自分の研究の学術的、社会的貢献を日本語で説明する
・自分の研究内容についてまとまった文章を発表する
・自分の研究内容についての質問に答える

受講生には、オリエンテーションで、上記の授業の位置づけを明示的に伝え、研究室内のコミュニケーションや将来の日本の学術コミュニティへの参加、異なる分野の専門家(クラスメイト)との交流、将来のためのアウトリーチ活動を視野に入れた活動を授業で行うことを説明した。

なお、授業シラバスの目標には、「客観的な事実と自分の解釈・意見を区別しながら、論理的なコミュニケーションができるようになること。特に、議論において、他の発言者の意図の理解と的確な応答が即興的にできるようになること。」「自分の研究テーマや研究計画について、専門を異にする人にも分かりやすく説明できるようになること。」の 2 点が示されている。

4.3 授業概要

全 15 回の授業では、二つの活動を行った。前半は自分の研究キーワードに関する話題提供、後半は研究テーマに関するポスター発表である（表 3 参照）。2 種類の活動については、オリエンテーションでフォーマット（図 1、図 2）と例を配布した。

表 3　授業スケジュール

回	内容	回	内容
1	オリエンテーション	9	学生による発表（2～3 人ずつ）
2	話題提供活動についての導入	10	学生による発表（2～3 人ずつ）
3	話題提供のための準備 1	11	ポスター発表活動についての導入
4	話題提供のための準備 2	12	ポスター発表準備 1
5	話題提供のための準備 3	13	ポスター発表準備 2
6	学生による発表（2～3 人ずつ）	14	ポスター発表（6～7 人）
7	↓	15	↓
8	↓	—	

図 1　話題提供のフォーマット

例）タイトル

名前
所属・学年

キーワード

1. 研究分野の概要

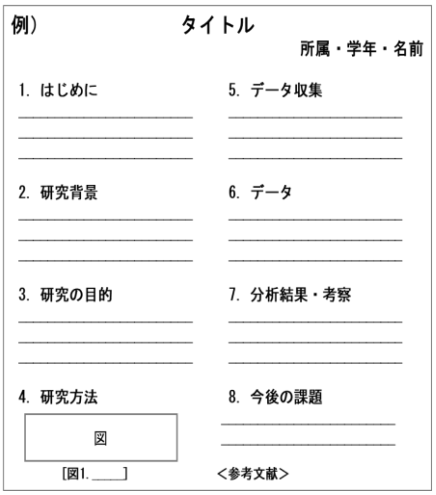
2. 重要なキーワード／文献紹介

3. 自分の研究との関係

4. ディスカッションポイント
・
・

参考文献

図 2　ポスター発表のフォーマット



4.3.1 受講生による話題提供

受講生は図 1 のフォーマットを参照し、話題提供とディスカッショントピックを 1200 文字程度の A4 サイズ 1 枚のレジュメにまとめ、発表を行う。この話題提供の活動の目的は、「自分の研究分野を簡潔にクラスメイトに紹介すること」、「研究分野と社会との接点を見つけ、ディスカッショントピックとして展開すること」である。

発表レジュメには、(1)研究分野の概要、(2)キーワードの紹介／重要な一冊・著者、(3)それらと自分の研究との関係、(4)自分の研究キーワードと社会との接点に関するディスカッションポイントを書くこととした。

授業では、レジュメ作成のために準備期間を 3 週間設けた。まず、1 週目に自分の研究を表すキーワードを 5 つ挙げ、その説明をする。2 週目には、研究背景・研究方法・研究動機や独自性・意義について説明を行う。3 週目には、自分の研究で何が明らかにできるかや社会との接点について話し、発表予定の「ディスカッションポイント」がディスカッションしやすいかを検討する。これらの準備は、3〜4 人のグループ内での発表を通して進め、グループメンバーから質問が出れば説明方法に工夫を加えることとなる。

図 3 は、キーワードのバリエーションを示すために、過去に授業で挙げられた専門分野のキーワードをランダムに並べたものである。物理学・医学・化学・経済学・教育学・言語学など、様々な専門用語が入り混じり、専門外の人に伝えるには説明を要するものが多い。準備期間の 3 週間という段階的な設計は、専門知識を持つ学習者が他者の理解可能性を意識しながら説明を調整する過程を促すことを意図したものである。

図 3　様々な研究キーワード

グルコース　血糖値　金ナノ粒子　LFA
メタンモノオキシゲナーゼ　触媒反応　メタン酸化銅錯体
ソフトロボティクス　材料力学　シミュレーション　四元数
過硝酸　化学殺菌　大気圧プラズマ　医療機器
リピート病　遺伝子(DNA・RNA)　低分子創薬　情報科学　機械学習
教師教育　農村教育　教育格差　アイデンティティ　進路選択
プログラミング教育　アンプラグド授業　など

受講生には、発表準備の段階で「アカデミック・コミュニケーションとは何か」についての導入を行った。谷本（2018）は、研究者として求められることには、（1）現実感覚、（2）哲学、（3）論理的思考、（4）ディシプリン、（5）方法、（6）研究倫理があるとしている。このうちの（1）～（3）は、日本語の授業でも他者とのディスカッションや発表を通し、周りの人からの意見やコメントによって養うことができると考えられる。

また、学術論文には、「誰に／何を／なぜ／どのように」が欠かせないが、それに加えて、それは読み手に伝わる「言葉」だろうか、という点について、特に強調して受講生に伝える。研究室内では、その分野の専門用語を聴衆が既に知っていることが前提で議論がなされるが、専門外の人に話す際は、用語の説明から開始しなければ全く伝わらないからである。

発表者が紹介する研究キーワードそのものが専門外の受講生には難しく感じられるにも関わらず、授業の中で、研究室内でのディスカッションのように略語を使って説明する学生が多く見られたため、略語の解説から始めることを促した。グループ活動では、わからない用語があれば、質問を通して何を対象に、どのような研究をして、何が得られるのかを把握するように伝えた。

図 4 は、ある略語（LFA）についての説明例である。「LFA を使って」と話し始めるのではなく、段階的に説明すること、グループメンバーの反応を見ながら、専門用語のわかりやすい説明を探ること、具体例を入れることを伝え、何度も検討した。

図 4　略語の説明例

キーワード：LFA
略語の説明：LFA は Lateral Flow Assay（ラテラルフローアッセイ）の略です。
用語の説明：ラテラルフローアッセイは、液体の中にあるものが含まれているかを調べる試験方法のことです。例えば、インフルエンザにかかったかどうかを調べる時に、検査をして、赤い線が 2 本だったら、ポジティブ、1 本だったらネガティブ、と調べる道具があります。そのような試験方法のことです。

学生が研究について説明する際、主に使われる用語には以下のようなものがある。

・研究対象（物質、材質、現象、薬品、制度、コミュニティなど）

・研究方法(方法、機械、実験用具、プログラムの名前など)

そのため、「データ収集をする対象は様々な構造の銅錯体です。」「理論的な計算によって解析をします。」のように、対象や方法を単文にして明示的にグループのメンバーに伝えるやり取りを繰り返した。

話題提供の発表当日の時間配分は、話題提供者からの発表(約 5 分)、グループディスカッション(約 20 分)、ディスカッション結果をグループごとに発表(約 10 分)とした。ディスカッショントピックは、「血糖値についてどのような知識を持っていますか」のように各自の研究テーマと社会との接点を意識して一つ目を設定するように促し、専門外の学生でも、身近な事例や対象をイメージしてディスカッションに入ることができるようにした。その結果、グループ活動での反応や質問への対応を通して、発表者自身が、自分の研究を客観的に捉える過程が見られた。

4.3.2 受講生によるポスター発表

続いて、授業後半の活動であるポスター発表について述べる。ポスター発表の内容や活動については、オリエンテーションの時に、フォーマットを渡し、時間がある時に枠組みを考えておくように伝えているため、準備時間は短く、内容を詰めるとポスターの作成に移る。

発表の当日は、学会や研究会で見られるようなスタイルで、発表時間 40 分のポスター発表を行う。発表者は自分のポスターについて短く説明する練習をして準備し、聞き手はポスター間を移動しながら質問をしていく。質問例として、用語の定義、研究対象の選定、妥当性の担保、結果、今後の課題などについての質問文をあらかじめ提示しておいた。その結果、自分の専門に近い内容であれば、より詳細な結果やデータそのものについての質問がなされ、専門でなくても研究対象の選定やデータ数と妥当性などについての質問があり、活発な議論の場となった。

4.3.3 授業における学び

ポスター発表後に学習者が書いた振り返りのコメントシートには、授業を通した学びとして、幅広い学問を学ぶ機会、専門外の研究を理解する方略の習得、自分を客観視する機会、日本語学習への動機づけ、などが挙げられた。具体的内容を以下にまとめる。

・基本的に理系の内容だったが、発表者は理解しやすく説明をしてくれた。研究内容や方法が理解できなくても、研究の意義がわかると聞きがいがあった。
・発表を聞いたうえで、自分が興味を持っていることを質問した。
・他の研究を聞いて、自分の研究に対する理解も深まった。
・クラスメイトからの質問は自分の研究を進めるうえで助かった。
・自分の知識を他の専攻の人に説明する機会はとてもよいと思った。
・自分は理系だが、文系の研究も大変勉強になった。
・自分の研究について日本語で表現するために、専門分野の日本語をさらに学ぶ必要を感じた。
・自分の日本語力の向上を感じた。
・今後も日本語で学術発表ができるように勉強を続けたい。

以上のような学びが生まれた背景を分析する。本実践を学習環境のデザインの観点「活動・空間・共同体」から整理すると、「活動」として、ひとりひとりが専門家として専門外の受講生に自分の研究内容を伝えるという目標が明確であった。次に、「空間」はフォーマットが提示され、進め方が明示的であったことで、仲間とのコミュニケーションが容易になっていたことが挙げられる。また、「共同体」の面では、毎回のように受講生同士がディスカッションをする時間が設けられ、全員に参加の方法が保証されていた。

また、教師の働きかけにおいて、より専門的な内容が「相手に伝わる言葉だろうか」ということに意識を向け、伝わりやすい言葉を探ることで関係を構築できる働きかけを行ったこと、段階的に調整する準備期間を設けたことが挙げられる。

本章では、大学内の正規課程の授業の枠組みの中で実施された実践について報告してきた。この授業において、多様な背景、つまり様々な専門分野に所属する学習者が集まることの利点は、大学院生としての共通項を軸に「その分野に一番詳しい研究者」という存在になったことである。他者の存在によって、受講生はその分野の専門的な最新情報を得ることができた。また、自分の専門分野の内容を専門外の人に伝える経験や、何度も質問できる環境で活動したことにより、自

身の研究内容を捉え直すことが可能となった。

以上のことから、本実践は、異なる背景や学習目標を持つ学習者が共に学ぶ場で、他者との関わりを通して学びが生まれることを示唆している。この点は、次章で扱う課外のワークショップにおける実践と比較し、より多角的な検討を試みる。

5. 目標の異なる留学生が共に学ぶワークショップ

本章では、授業外のワークショップで、学習目標や日本語レベルが異なる参加者によって、実践共同体が形成されていたことを報告する。その基盤となったのは「日本語を学ぶ」という共通点ではなく、学習の進め方や学習計画についての経験を共有し、互いに参照する関係性であった。

5.1 ワークショップの位置づけ

大阪大学には、課外での言語学習をサポートする自律学習支援施設「OU マルチリンガルプラザ(以下:プラザ)」がある。プラザでは、外国語としての 25 言語に加え、留学生を対象とする日本語の自律的な学習支援を行っている。プラザの実施部局は全学の共通教育科目を担うマルチリンガル教育センターで、筆者が所属する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。2026 年 1 月現在、実施している日本語学習者向けのサービスとして、アドバイザー(教員)と大学院生スタッフによる、言語学習アドバイジング、会話練習、ライティング相談のほか、ワークショップが実施されている。

本稿では、このうち筆者が担当したワークショップの報告を行う。なお、このワークショップを対象として調査を行ったものには、参加者 1 人の学習過程を明らかにした瀬井(2022)およびワークショップ全体の設計を議論した瀬井(2023)がある。本稿では、4 章と比較する形で、ワークショップの設計を述べたのち、継続して参加した 3 名を対象とし、それぞれがワークショップの中でどのような共通項でつながり、学び合いが生まれたかの経緯を述べる。ワークショップの実施年度は 2021 年度で、参加者全員に書面による調査協力の依頼を行い、承諾の署名を得たうえでワークショップを録画した。

5.2 ワークショップの概要

このワークショップを企画した背景には、学習目的や日本語レベルの異なる複数の学習者が同じ場に集まる活動の可能性を検討したいという意図があった。

また、ワークショップの設計にあたっては、参加者をレベル別・目的別に分けず、参加回数にも制限を設けなかった。これは、学習者それぞれが異なる目標を持ちながらも、自身の学習の進め方や課題について語り、それを他者の経験と照らし合わせることによって学びを深める場を構築することを目的としたためである。

その結果、延べ 23 名（実人数 9 名）が参加した。参加者の日本語学習経験は 5 か月の初級段階から 6 年間の超上級段階と言えるまで、学年は学部 1 年生から博士後期課程 1 年生まで、専門は 4 つの学部／研究科にわたり、様々な所属・学年の学生が集まった。

また、英語学位プログラムの学生は 7 名、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。ワークショップは学期中に隔週 7 回、オンライン会議システムを用いて実施した。表 4 は、ワークショップで扱った内容と、参加者概要を示したものである。D は博士後期課程の学生、M は博士前期課程の学生、R は研究生を表し、数字は学年を示している。

表 4　ワークショップの実施内容と参加者概要

実施内容		参加者の専門・学年・参加状況								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
		国際政策	経済	文学	経済	経済	国際政策	基礎工学	経済	文学
		D1	D1	M2	R	M2	M1	M1	B1	M2
1	ガイダンス、学習教材・方法紹介 施設内外の日本語学習機会の紹介	○			○	○	○	○	○	
2	学習計画（短期）作成	○	○							
3	学習計画（長期）作成		○							○
4	学習ツール・方法について	○	○	○						
5	学習ストラテジーについて	○	○	○						
6	言語活動について	○	○	○						
7	振り返りと今後の計画作成	○	○	○						

ワークショップでは、各回で学習目標や計画について話し合い、記録する活動を行った。また、参加者が記入した計画を言語化して共有する「宣言」の時間を設けることで、自身の学習を意識化すると同時に、他者の学習の進め方を参照する機会とした。

1 回 60 分の内容は、(1)アドバイザーからの概要説明が約 15 分(目的は各自が学習目標を明確にして計画を立てる活動であることを述べ、それに必要な学習情報を紹介)、(2)現状の把握と計画についてそれぞれ話す時間が約 15 分(参加者がそれまでの自分の日本語学習を振り返るとともに学習方法を述べる)、(3)ポートフォリオ記入が約 25 分(2 週間後までの学習計画を可視化するために記録する)、(4)質問と次回の予告が約 5 分であった。

このうち(2)で自分の計画について話す時間、つまり「宣言」する時間は、学習者が自身の計画を言語化することで意識的になることを目的としたものであった。他の参加者に聞かれたくない内容は入れなくてもよいことを伝えたうえで、教材や方法などの情報提供ができるよう、参加者には、入力後のファイルをアドバイザーに送付してもらうようにした。

学習計画を記入する際は、日本語・英語・自分の母語のいずれ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。

表 4 の参加状況を見ると、1 回のみ参加した学習者が必要としていたのは、学習教材と方法、施設内外の学習機会の情報であったことが窺える。一方で、継続参加者が 3 名いることがわかる。継続的に参加した A さん、B さん、C さんがワークショップで計画した内容は、表 5 の通りである。自分が必要であると捉えている日本語能力はそれぞれ異なっていたと言える。

表 5　ワークショップ期間中に計画した学習内容

名前	A さん	B さん	C さん
専門・学年	国際政策・D1	経済・D1	古典文学・M2
学位取得言語	英語	英語	日本語
日本語学習歴	2 年	4 年	6 年

目的	授業中に日本語で 発言できるようになりたい	日本語で研究発表が できるようになりたい	アカデミックライティングを身につけ、論文を書き進めたい
第 1 回 ～第 2 回	・言語学習交換の相手を見つける ・ニュースアプリの利用を開始 ・世界史の本を読み始める	—	—
第 2 回 ～第 3 回	・授業中に日本語で質問をする ・難易度の異なる 2 種類のニュースアプリを読む	・TA 業務で学部生から経済学に関する質問に返事を書くための練習をする	—
第 3 回 ～第 4 回	—	・上記内容を継続	—
第 4 回 ～第 5 回	・言語交換学習のパートナーとニュースアプリの内容について話す ・専門に関する動画教材で日本語の語彙や表現を学び始める	・上記内容を継続 ・研究発表の準備を始める	・修士論文の一部を書く ・先輩に見てもらう
第 5 回 ～第 6 回	・上記内容を継続	・研究発表の準備をする	・修士論文を書き進める ・万葉集を読む
第 6 回 ～第 7 回	・上記内容を継続	・上記内容を継続	・修士論文を書き進める ・古典新釈シリーズの本を買って読む

5.3 参加者同士のやり取りの分析

前述の通り、3 名の学生は、専門、学位取得言語、日本語学習歴、目的、抱えている日本語学習上の問題が異なっており、計画・実施した学習内容もそれぞれ異なっている。ワークショップでも、個々の学習内容を振り返って話し、今後の計画を「宣言」する姿が見られた。しかし、交流がなかったわけではなく、3 名をつなぐ接点によって、ワークショップという場が機能していたように考えられた。そこで「参加仲間とのやり取りはどのようなものであったか」について、具体的なやり取りを分析することにした。

データは、ワークショップの全ての回の録画と、A さん、B さん、C さんにそれぞれ行ったフォローアップインタビューの録画を文字化したものである。フォローアップインタビューは、ワークショップが終了した 1 か月ほど後に約 1 時間ずつ行った。インタビューでは、学習計画の詳細確認やその後の様子を中心に質問した。

分析では、全ての文字化データの中から 3 名の接点に関わる部分を抽出して考察を行った。5.4 では、3 名の学習過程を述べ、5.5 で分析を行う。

5.4 学習過程

5.4.1 A さん

A さんは、国際政策を研究する博士後期課程 1 年生であり、来日後に大学の日本語クラスで学び始め、日本語学習歴は約 2 年である。研究指導は英語で行われており、日本語は主に将来の大学院授業履修を見据えて学習していた。ワークショップには、次年度に日本語で開講される大学院授業で自分の意見を日本語で述べられるようになることを目標として参加した。

参加当初、A さんは自身に合った学習方法を模索しており、言語交換学習を始めたり、ニュースアプリを使って読んだ内容を話す練習を行ったりするなど、試行錯誤を重ねていた。その後、専門分野に関連する日本語の語彙や表現の習得に焦点を絞り、教材や学習方法を徐々に定着させていった。具体的には、一般向けの教材から専門講義の動画教材へと学習内容を移行し、1 人で継続的に学習する方法を選択するようになった。ワークショップの終盤には、「読む練習」を「意見を述べること」につなげるために、言語交換学習の相手に読んだ内容を話し、その内容について日本語で意見を言うという学習方法を取っていることが語られた。

ワークショップ終了後のインタビューでは、大学院生向けの集中プログラムの講義に参加し、自身の研究内容を日本語で紹介した経験が語られた。ワークショップ期間中に計画的に語彙や表現を学び、意見を述べる練習を行ったことにより、プログラムを問題なく終えることができたと述べ、今後も学習を継続する意向を示していた。

5.4.2 B さん

B さんは、修士課程進学のため約 4 年前に来日し、日本語学習歴はワークショップ開始時点で約 4 年であった。研究生および修士課程では主に英語で論文を執筆してきたが、日本語でのディスカッションを伴う授業の履修経験もあり、ワークショップ参加時には、専門分野の内容について、意見を日本語で述べることはある程度可能であった。

ワークショップでは、3 か月後までの目標として、指導教員が日本語で開講する経済学の学部生向け授業における TA 業務を日本語で遂行すること、および日本語による研究発表の準備を行うことの 2 点を設定した。一方で、これまで英語で論文執筆を行ってきた内容について、日本語で

適切に説明できるだろうかという不安を抱いていた。

TA 業務に向けては、授業用オンライン掲示板での質問に対応するため、自身の表現が適切かを確認するためにインターネット検索や機械翻訳を用いるなど、書くことを中心とした学習方法を取り入れていた。

研究発表はワークショップ最終日の前日に行われ、指導教員やゼミの仲間の前で 15 分間の発表を行ったことが、最終回のワークショップで報告された。

5.4.3 C さん

C さんは、修士課程進学のために来日し、日本語学習歴は約 6 年と長いが、日本語で論文を執筆するのは初めてであった。ワークショップでは、3 か月後までの目標に、修士論文を書き進めること、日本の古典文学を読み、理解することの 2 点を設定していた。

ワークショップ参加当初、C さんは日本語で論文を 1 人で書き進めることに対して不安を抱いており、フィードバックを得られないまま執筆を進めることの難しさを語っていた。しかし、ワークショップの中でゼミ発表に対するフィードバックや先輩からの助言を振り返るうちに、他者からの意見をもとに書き直し、再度発表するという進め方が自身にとって有効であることが明確になった。

その後は、先輩に原稿を見てもらい、得られたフィードバックを踏まえてゼミで発表しながら論文を進めるという方法が定着した。また、論文執筆と並行して万葉集を読む学習を自らに課し、日本で文学を研究する者として多くの作品に触れたいという動機づけが維持されていた。

5.5 ワークショップにおける学び

A さん、B さん、C さんの事例から、ワークショップにおける学びとして、参加者はそれぞれ異なる学習目標や日本語学習歴を有しながらも、自身の学習の進め方を言語化し、「他者」とのやり取りを通して学習を調整していたことを述べる。A さんは学習方法を模索する中で言語交換学習の相手とのやり取りを学習に取り入れ、B さんは学部生との質問対応の中で日本語を学んでいった。また、C さんは先輩からのフィードバックを学習プロセスに組み込むことで、日本語で論文を書く不安を軽減していた。これらの事例は、学習内容や到達目標の共通性ではなく、学習の進め方や学習を継続するための工夫を共有することによって、その場が形成されていたことを示している。

ここで指す「他者」には二種類のものが確認できる。ワークショップ「外」の学習相手としての他者と、ワークショップ「内」の他者である。

次節では、ワークショップを形成した参加者による学習の進め方の言語化や工夫の共有が、具体的にどのようなやり取りとして現れていたのかを検討する。

5.5.1 学習時間と情意面をめぐるやり取り

本節では、学習計画を立てて「宣言」を行う場面において、参加者が自身の学習時間の使い方や学習に伴う不安について語り、それを他の参加者が参照する形でやり取りが展開していた様子を取り上げる。

以下の引用 1 では、学習時間や頻度について語る中で、参加者がそれぞれ異なる学習スタイルを持っていることが示されている。なお引用の( )は筆者による補足説明で、文末の情報は、ワークショップの何回目のどの時間帯で話されたかを示すものである。

［引用 1］

A:(動画教材での学習は) 週に 1 回 1 時間半から 2 時間ぐらい (ニュースの記事を読むのは)週に 1 回 45 分ぐらい

B:私は 最近 えっと 正直と言うと 特別な日本語 勉強する時間は決めていない A さんのような決めた時間で 日本語を勉強する習慣が最近はない すごく残念ですが (中略) 例えば 家事をしながら ニュースを見たり そして この前 先生が教えていただいた シャードイング(ママ)という方法で ニュースを聞きながら 自分でも復唱する(TA 業務における質問への)答えは 私いつも水曜日まで 全部答えていきます

C:締切の 遠い 離れている時間は まあ やはりのんびりしていて

(第 5 回_28:02)

このやり取りでは、特定の学習時間や方法が望ましいものとして提示されているのではなく、参加者が自身の学習の進め方を振り返り、言語化する様子が見られる。A さんは学習時間と頻度をあらかじめ決めて取り組んでいることを語り、B さんは当初「決めた時間で学習していない」と述べ

ているものの、やり取りの中で空き時間を活用した学習や締切に基づく時間管理を行っていることが明らかになっている。また、C さんは締切直前に集中的に学習する自身のスタイルを言語化している。ここでは、学習方法の違いが比較されるのではなく、それぞれの学習の進め方が並置され、各自の工夫として共有されている。こうした学習時間をめぐる語りは、次第に学習に伴う緊張や不安といった情意面の話題へと移行した。その場面を示したものが引用 2 である。

［引用 2］

A:私の場合に　例えば　授業の前　教材を見てから　教材の準備をしないと　授業の時　非常に緊張します

（中略）

B:ぐずぐずしやすい性格　発表する前に緊張する　そういうような習慣は私にもありますのでだからその　やはり　準備が一番重要だなと思います

C:B さんと同じように　ちょっと　締切までぐずぐずするタイプです（中略）準備して　頭の　中で　ちょっと考えて　書くこと自体は多分　延ばしても大丈夫かな　と思っています

（第 5 回_39:01）

引用 2 では、参加者が授業での意見発表やゼミでの発表に伴う緊張や性格的傾向について語り合っている。A さんは授業の予習不足による緊張を挙げ、B さんは研究発表前の不安を語り、C さんは締切直前まで取りかからない自身の傾向を話している。これらの発話は、情意面の課題を共有し合うものであり、特定の対処法を助言する形ではなく、各自が自分の学習のあり方を捉え直すための参照点として機能している。

このやり取りを受けて、参加者は学習計画の中に自身の感情やモチベーションへの対処を組み込むようになった。学習がうまく進んだ際の達成感や、気持ちが落ち込んだときの対処方法が共有され、学習計画が単なる時間管理ではなく、学習を継続するための工夫として再構成されていた。

5.5.2 話すことで問題を明確化するやり取り

前節では、学習時間や情意面をめぐる語りが、参加者それぞれの学習の進め方を相対化する形で共有されていたことを示した。本節では、学習がうまく進まないと感じた場面や不安が語られた際に、やり取りを通じて問題が明確化されていた点に注目する。

［引用 3］

C:(色々な論文を読んで)センテンスと その表現 形式を真似しましたけど やはり どう言ったらいいでしょうか フィードバックがないので一人でひたすら書くのは ちょっと 心配だなぁと思っています

アドバイザー:なるほど 書いた後 誰かに見せて どうですか 読みやすいですか とかそういうフィードバックがあったらいいという感じですね

C:はい そうですね

(第 4 回_2:58)

この回のワークショップでは、C さんが 1 人で論文を書き進めることの難しさを語ったのに対し、アドバイザーは「フィードバックがないから不安である」という発話を、「フィードバックがあれば安心できる」という、解決策への気づきにつながる表現に言い換えている。

この後、C さんは早めに先輩に読んでもらえるよう論文を書き進め、フィードバックをもらうことを計画に入れた。その方法を試したことで、研究室での相談や先輩からのフィードバックは、自分の不安を解消する方法であり、論文を書き進めるための有効な方法であることへの気づきを得ている。

本節では、ワークショップ内での参加者同士のやり取りに着目し、学習時間や情意面、不安や停滞といった学習過程に関わる事柄がどのように共有されていたのかを検討した。その結果、参加者は他者の学習内容や方法を直接取り入れるのではなく、自身の学習の進め方や感情を言語化し、自身を捉え直していたことが明らかになった。これらのやり取りは、学習内容や到達目標の共通性によってではなく、学習の進め方をめぐる経験の共有によって学び合いの場が支えられていたことを示している。

5.5 では、他者とのやり取りを通して参加者が自分の学習を調整した事例を具体的に示した。

本実践を学習環境のデザインの観点「活動・空間・共同体」から整理する。ワークショップ全体で、「活動」は学習目標を明確にして計画を立てる活動であることを明示し、「空間」は宣言の時間に他の参加者に聞かれたくないことは無理に話さなくてもよいことを伝え、居心地のよい場所作りを行った。また、「共同体」では学習者が自身の学習過程や感情を語る場が設けられていた。

6. 考察

本章では、4 章および 5 章で報告した二つの教育実践を踏まえ、異なる背景や学習目標を持つ学習者が共に学ぶ場において、他者との関わりを通してどのような学びが生まれていたのか、またそのような学びを可能にしていた場はどのように構築されていたのかを考察する。4 章では、大学院生を対象とした授業の中で実施された実践を、5 章では、学習目標や内容の異なる学習者が参加するワークショップにおける実践を取り上げた。両実践はいずれも、「日本語そのものを学ぶ」という到達目標を前提とせず、他者との関わりを通して学びが促進された点で共通点が見られる。本章では、これら二つの実践を横断的に検討することで、異なる学習者が共に学ぶ場における学びの特徴と、その場の構築の在り方を明らかにする。

6.1 異なる背景を持つ学習者が共に学ぶ場の前提条件

4 章および 5 章で報告した二つの実践はいずれも、参加者の日本語学習歴、専門分野、学習目的が異なる学習者によって構成されていた。まず、いずれの学習環境も 2 章で述べた構築主義の教育理論に基づく学習環境のデザインおよび教師の役割を参照し、設計していたことを踏まえ、それぞれを整理する。二つの実践に共通しているのは、活動の目的を明示的に示していたことである。授業では、研究室内のコミュニケーションや将来の日本の学術コミュニティへの参加、異なる分野の専門家（クラスメイト）との交流であることを伝えた。ワークショップでは、自律学習支援のために各自が計画を立てていくことが活動の核になる点を伝えた。このような目的の明示、つまり「活動」に留意した設計は、日本語そのものを画一的に学ぶのではなく、学習者同士の比較や一律の評価を前提としない学習環境を成立させるための重要な条件であったと考えられる。

また、両実践において共通していたのは、「日本語の習得」という共通点よりも、学習者が他者とのやり取りを通じて、自身の学習過程を振り返り、自身の学習を進める機会が設けられていた点

である。4 章の実践では、グループ活動によって相手の反応を見て自分の発表内容を調整する場が用意されており、5 章のワークショップでは、学習計画や不安、感情面について参加者同士が語り合う時間が設けられていた。これにより、学習者は他者との違いを前提としつつ、自身の学習を捉えることが可能となっていた。この点は、「空間」および「共同体」に留意した設計であると言える。

以上のことから、異なる背景を持つ学習者が共に学ぶ場が成立するためには、共通の学習内容や進度を揃えることよりも、学習者がそれぞれの専門性や課題を持ち寄り、他者の存在を通して自身を見直すことができる構造が前提として必要であることが示唆される。この他者との関わりについては、次節で詳述する。

6.2 他者との関わりの形態とその特徴

二つの実践において、他者との関わりは学習を促進する重要な要素として機能していたが、その形態は一様ではなかった。4 章で扱った実践では、大学院生を対象とした科目であるという授業設計の中に専攻の異なる他者との関わりが位置づけられており、学習者はある一定の共通項を持つ関係性の中で参加していたと捉えられる。つまり、授業における役割や参加が明確であるという構造を備えていた。

一方、5 章の実践に見られた関わりは、特定の役割や参加を前提としない、より流動的なもので、参加者は自身の学習経験や感情を語り、それに対して他者が自身の経験を報告する形で関わりが生じていた。このような関係性においては、助言や指導よりも、自身の立ち位置の明確化や経験の共有が重視されていた。なお、ここではワークショップ「内」の他者は計画を遂行するため、「外」の他者は日本語能力を向上させるための相手として機能しており、二層の他者の存在が交差することで、学びが促進されている様子が確認された。

いずれの関わりにおいても、他者は学習内容を直接的に教示する存在というよりも、学習者が自身の学習を振り返り、位置づけ直すための媒介として機能していたと考えられる。

6.3 他者との関わりを通して生まれる学びの質

二つの実践において、他者との関わりを通して生まれていた学びは、語彙や表現といった日本

語能力そのものの向上に限定されるものではなかった。4 章の実践では、学習者は活動への参加を通して、日本語を用いて学ぶ経験を得るとともに、自分の専門分野の位置づけを理解していたと捉えられる。これは、日本語を「学ぶ対象」としてだけでなく、「用いる手段」として経験する学びであったと言える。

一方、5 章のワークショップでは、参加者同士の語り合いを通して、学習の進め方や時間の使い方、不安や緊張といった情意面に関する学びが生じていた。学習者は他者の経験を聞くことで、自身の学習を振り返り、必ずしも一つの正解が存在しないことを確認しながら、自分なりの学習スタイルを肯定的に捉え直していた。このような学びは、学習内容そのものよりも、学習を継続していくための視点や態度に関わるものであり、メタ認知的な学びとして位置づけられる。

以上のことから、二つの実践において生まれていた学びは、それぞれ異なる側面を持ちながらも、他者との関わりを通して学習者が自身の学習を再解釈する点で共通していると言える。こうした学びは、学習者が自律的に学習を進めていくための基盤となるものであり、その成立には、学習者が安心して経験や感情を共有できる場の存在が不可欠であることが示唆される。

6.4 学びを支える「場」はどのように構築されていたか

二つの実践において、教員は授業を運営し、日本語を教える立場にとどまらず、学習者同士のやり取りの場を作り、関係性を調整する役割を担っていた。このような関わりは、学習者の主体的な学びを支えると同時に、場全体の安全性や継続性を高める働きをしていたと言える。4 章では、専門用語を「相手に伝わる言葉」にするために、長い準備時間が使われ、活動に参加する学習者がお互いに理解可能になるような場の構築がなされていた。また、アドバイジングで行われるような情報の提供が行われていた。5 章では、ワークショップの設計自体がアドバイジングに着想を得たものであった。多様な背景を持つ学習者が学び合う学習環境の設計には、「活動・空間・共同体」に留意した教育理論を踏まえることが必要である。そのうえで、異なる背景を持つ学習者が共に学ぶ場が成立するためには、共通の学習内容を設定すること以上に、情報提供を行ったり、その場を調整したりする学習支援者としての関わりが重要であることが示唆される。

7. まとめと今後の課題

本研究では、異なる背景や学習目標を持つ学習者が共に学ぶ場として、性質の異なる二つの教育実践を取り上げ、他者との関わりを通して生まれる学びと場の構築について検討してきた。

二つの実践を通して、他者は学習内容を教示する存在というよりも、学習者が自身の学習を捉え直すための参照点として機能していたことが示された。他者との関わりを通して、学習者は自身の学習の進め方や感情を相対化し、自律的に学習を継続するための視点や態度を形成していたと考えられる。近年、AIの進化は目覚ましく、従来は教室で行われていた言語教育活動の一部はAI による独習が可能となった。しかし、他者の存在は、学習者がエコーチャンバーから抜け出し、思いもよらぬ視点から自分を客観視することを可能にしてくれる。その意味でも、他者との学び合いの場は、今後より重要な位置を占めるのではないだろうか。本研究では、学習環境設計の分析に焦点を当て、学習者自身がその学びをどう捉えたかまでは詳しく言及できなかった。今後は、そのデータの分析も含め、異なる背景を持つ学習者が共に学ぶ場の可能性と課題をさらに検討していく必要がある。

(瀬井陽子　SEI Yoko　大阪大学国際機構国際教育交流センター)

引用文献

青木直子(2001)「第III部　教師の仕事　第 1 章　教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲(編)『日本語教育を学ぶ人のために』pp.182-197, 世界思想社

青木直子(2017)「教えるのをやめる―言語学習アドバイジングというもう一つの方法―」『小出記念日本語教育研究会論文集』25, pp.68-75

榎井縁(2021)「特集　識字運動をめぐる「人権」対「新自由主義」 同化主義を乗り越える地域日本語活動」『部落解放研究』215, pp.107-129

大阪大学(2010)「平成 22 年度事業報告書」https://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/publications/zaimu/files/jigyouhoukoku-h22.pdf/(2026 年 1 月 19 日閲覧)

大阪大学(2025a)「外国人留学生数」https://www.osaka-u.ac.jp/ja/guide/outline/data/international (2026 年 1 月 19 日閲覧)

大阪大学(2025b)「学際融合教育科目」https://itgp.osaka-u.ac.jp/news/iec/2024/07251516205516/ (2026 年 1 月 19 日閲覧)

久保田賢一(2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部

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, pp.1-12

瀬井陽子(2023)「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」『JASAL journal』4(2), pp.4-16

瀬井陽子, 義永美央子(2025)「言語学習アドバイジングの現場から見る留学生の日本語学習の現状と課題―OU マルチリンガルプラザの事例から―」『多文化社会と留学生交流』29, pp.49-57

卓妍秀(2023)「理工系留学生の主体的な学びを促す URA の支援」村岡貴子(編著)『大学院留学生への研究支援と日本語教育―専門分野の違いを超えて―』pp.59-82, ココ出版

谷本寛治(2018)「どのようにアカデミック・コミュニケーション能力を高めるか」『企業と社会フォーラム学会誌』7, pp.68-77

ノールズ, マルカム S.(2005)『自己主導型学習ガイド』明石書店

ブルーナー, ジェローム(1998)『可能世界の心理』(田中一彦訳)みすず書房

美馬のゆり, 山内祐平(2005)『「未来の学び」をデザインする: 空間・活動・共同体』東京大学出版会

村岡貴子(2023)「留学生の研究活動を支える日本語教育と教育研究支援体制」村岡貴子(編著)『大学院留学生への研究支援と日本語教育―専門分野の違いを超えて―』pp.3-18, ココ出版

村岡貴子(2025)「趣旨説明 留学生の研究コミュニティに着目する意義を共有する」『第 17 回大阪大学専門日本語教育研究協議会』pp.3-15

村田晶子, 神吉宇一(2024)「第一章 日本語学習は本当に必要か―多様な現場の葛藤とことばの教育―」村田晶子, 神吉宇一(編著)『日本語学習は本当に必要か―多様な現場の葛藤とことばの教育―』pp.11-28, 明石書店

柳沢美和子(2020)「日本の大学の国際化と英語による学位プログラムにおける日本語教育の展開」『キリストと世界』30, pp.151-163

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning.* Oxford: Pergamon.

Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In Pemberton, R. et al. (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning.* 93-113. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems.* Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.

注

[1] 第 17 回 大阪大学専門日本語教育研究協議会において、「学際融合クラス『上級専門日本語アカデミック・コミュニケーション』の教育実践」のタイトルで報告した内容と同じ授業である。

付記

本調査の一部は、JSPS 科学研究費補助金 課題番号 JP23K00607 により実施されたものである。