

# 日本語学習アドバイザーの育成に向けた 実践的アプローチの効果の検討

## —自律的な学習者を支える質問力を中心に—

木下 直子・トンプソン 美恵子・毛利 貴美・尹 智鉉

キーワード：質問力、アドバイジングの Do not 三原則、自律学習、相談事例

### 1. 背景・目的

#### 1-1. 早稲田大学における日本語学習支援とわせだ日本語サポート

日本語教育研究センター（以下、CJL）は全学の日本語教育を一元的に担う。2017年春学期には2,360名がCJLで日本語を学習した。CJLで日本語を学ぶ留学生は国籍、留学形態、留学期間、留学目的等が実に多様だが、学内における2032年までの達成目標「留学生1万人計画」もあり、今後留学生数は増加し、その背景もますます多様化していくことが予想される。

多くの留学生が学ぶCJLでは、学生一人ひとりの‘主体性’が重視され（舘岡2016）、留学生は自分のニーズ・目的に合う授業を選択して独自の時間割を作成し、自律的に日本語学習を進めていく。そこでのCJLの役割は彼らが主体性を持って自律的に学習できる最適な環境を整えることである。その一つとして、CJLは教室内外の日本語学習支援を目的とし、「わせだ日本語サポート（以下、わせサポ）」<sup>1)</sup>を開設している。多様な留学生による自律的な学びを支える上で、わせサポはCJLの重要な学習支援施設として位置づけられ、これまで大学院生スタッフが日本語学習アドバイジング<sup>2)</sup>を行ってきた。

#### 1-2. 日本語学習アドバイザー育成のための取り組みと本研究の目的

全学的な留学生の増加に鑑み、日本語学習支援の拡充を視野に入れ、わせサポでは学習支援にあたるスタッフを大学院生に限定せず、学部生にも門戸を開くこととし、日本語教育副専攻科目「日本語学習アドバイジング」（以下、本コース）を2016年度に開講した（木下ほか2017）。

ここで、日本語学習アドバイジングについて概観しておく。日本語学習アドバイジングとは、学習者との対話を最重要視し、学習者が自らの学びについて能動的に考え、決め、行動する「自己主導型学習（self-directed learning）を促す支援活動である（黒田2016）。自律的な日本語学習では、学習者が学習目標を設定し、学習計画をたて、学習状況を内省しながら、適宜改善して目標達成を目指す一連のプロセスを自らの力で描く必要がある。わせサポでは、日本語の学習目標、学習計画、学習そのものに対し、アドバイジングを行う。そこで重要なのは、アドバイザーが一方的に情報提供や助言をするのではなく、

日本語学習アドバイジングの Do not 三原則「教えない」「決めない」「評価しない」(奥田 2012) を意識しながら、相談者の学習目標と現状や問題を把握し、相談者の学習環境の中で相談者が主体的に目標達成できるよう促すこと、相談者が学習の方向性を定められるように選択肢を提供することである。つまり、日本語学習アドバイザーには、(1) 日本語学習に関する専門的素養に基づき、学習上のつまずきの原因を分析して問題解決を誘う力、(2) 幅広い学習リソースに関する情報への精通、(3) 相談者が自らの学習の全体像を捉え、目標と現状のギャップを把握し、目標に至るまでの道筋を描くことを促す質問力と対話力(黒田 2016) が求められる。例えば、「日本語がぺらぺらになりたい」という相談事例(古屋ほか 2017) では、(1) なぜぺらぺらになりたいのかを問い、問題意識を探る、(2) 相談者が目指すぺらぺらとは何かを考え、相談者の問題意識をより明確化する、(3) ぺらぺらな状態をより具体的に考え、「将来何をしたいか」「学んだ日本語をどのように活かしたいか」など短期・長期目標の設定を促す、(4) 目標に応じて、適切なリソースを紹介する。この流れにおいて、日本語学習アドバイザーは、上述の Do not 三原則を意識しながら、問題意識及び目標の明確化と問題解決に向けた道筋を相談者自身が描けるように促すために、適切な質問を投げかけなければならない<sup>3)</sup>。

本コースは、こうした日本語学習アドバイジングの理論的知識の提供に加え、実際に留学生の相談に応じるという実践的アプローチを意識している。例えば、受講生らは自律学習ツールとしての学習ポートフォリオの作成、学習ポートフォリオをめぐる相談をクラスメート間で行う疑似アドバイジング、CJL で学ぶ留学生に対する日本語学習アドバイジングを体験し、実践的に日本語学習アドバイジングについて学ぶ。

木下ほか(2017)が2016年度春学期に本コースの履修者及びわせサポの現職アドバイザーに行った調査では、発音に問題があるので発音教材を紹介してほしいと相談されたらどうするかという問いに対し、両者ともに単に発音を教える、教材を紹介するとは回答せず、Do not 三原則の「教えない」を意識していることがうかがえた。しかし、現職アドバイザーには問題の所在を明確化していくプロセスが確認できたのに対し、履修者にはそれが見られなかった。この結果から、相談プロセスを意識させること、そのプロセスを描くための質問力を育成することが本コースの課題として浮かび上がった。

そこで、木下ほか(2017)を踏まえ、2016年秋学期では相談プロセスとそこでの質問の切り出し方を具体的に示すため、相談事例を提示・検討する機会を増やした。以下、本研究は、当該学期のコース履修者、わせサポの現職アドバイザーを対象とし、相談プロセスを描くための質問力を育成するという課題が克服されているかを検討していく。

## 2. 本コースにおける実践的アプローチ

本章では、本コースの概要とコース改善に向けての具体的な取り組みについて述べる。本コース「日本語学習アドバイジング」は、全16回の授業(前半8回、後半8回)で構成され、初年度の2016年春学期・秋学期はCJLに所属する教員4名がオムニバス方式で授業を担当した。コースの主な目標は①日本語学習アドバイジングに必要な理論的知識を修得すること、②自律学習とは何かを捉えること、③授業で得た理論的知識と実践から得

た知見を自分自身の生活と結びつけられることの3点とし、コース終了時には履修者が留学生に対して自律学習を促すようなアドバイジングができることを目指した。

本コースで用いた理論は、表1、2にあるように、学習アドバイジングのDo not 三原則、ポートフォリオ、PDCA サイクル、動機づけ、学習ストラテジー、メタ認知、異文化適応、ラポール形成など自律学習に関わる内容を取り入れた。これらの理論的な側面に加え、アドバイジングセッションの会話分析や履修者自身によるポートフォリオ作成など、アドバイジング実践に向けた具体的な活動もシラバスデザインに組み込んだ。

表1 本コース前半8回の構成

	各回テーマ	授業内容	学習項目
1	ガイダンス	アドバイジングとは何か／自律学習とは何か	アドバイジング3原則、自律学習
2	日本語学習者の現状	今の自分にどんなアドバイジングができるか	早稲田の留学生、わせた日本語サポート
3	学習ツールと自律学習	学習の目標をどのように設定し計画するか	学習計画、ポートフォリオ、PDCA サイクル
4	作品と自律学習	自律するとはどのようなことか	オートノミー、自律/自立、依存、リソース
5	自分の学習を考える	学びのプロセスを支えるものは何か	動機づけ、学習ストラテジー、メタ認知
6	アドバイジングとは何か	求められている支援とは何か	異文化適応、ラポール形成、アドバイジングの流れ
7	アドバイジング実践(1)	よいアドバイザーとなるために何が必要か	アドバイジングの実践・振り返り・共有
8	自律学習を理解する	自律学習とは何か／学んだことを自分の生活とどう結びつけるか	ポートフォリオ、振り返り

表2 本コース後半8回の構成

	各回テーマ	授業内容	学習項目
1	ガイダンス	自律学習を促すアドバイジングとは何か	足場掛け、ポートフォリオ、自律学習
2	学習要因と学習デザイン	アドバイジングで考慮する点とは何か	学習目標、学習スタイル、ピラーフス
3	アドバイザーの姿勢・態度	よいアドバイザーとしての姿勢や態度はどのようなものか	アドバイジングの会話分析
4	事例から学ぶ	日本語学習者の例／学内外のリソース／自らの最終課題を決める	留学生の相談事例、学習リソース、自分の新たな問いを見出す
5	アドバイジング実践(2)	「学習デザイン」をどう描いたらよいか	ゴール、原理、ニーズ、学習環境
6	アドバイジング振り返り	学習デザイン・アドバイザーとしてどう取り組んでいくべきか	実践の振り返り・全参加者のコメント共有
7	発表	最終課題の発表	自分の「問い」に対する探求・考察・共有
8	アドバイジングと私	得られた知見を自分自身の生活とどう結びつけるか	他者との関わり方、自分の生き方、ポートフォリオの確認

実際に他者に対してアドバイジングを行うアドバイジング実践は、本コース前半第7回および後半第5回に設定されている。3名が「アドバイザー」「アドバイザー」「観察者」役を15分ずつ交替しながらアドバイジングのセッションを行い、その後に自らのアドバイジングを振り返る機会を設け、共有した。後半では実際に留学生に「アドバイザー」としてセッションに参加してもらい、履修生のアドバイジングについて具体的なフィードバックを得た。

以上のようなデザインで2016年春学期に開講した本コースを実施したが、コース終了時に行った調査(木下ほか2017)では、履修者がアドバイザーに問いかける際に、古屋ほか(2017)のプロセスが描けるような十分な「質問力」を備えておらず、履修者によっては背景を探ることなく、問題を決めつけてしまうなど、問いの内容や進め方にばらつきが見られることがわかった。そのため、2016年秋学期には、この「質問力」を意識化

できるよう、事例を増やして丁寧に確認するプロセスを組み込んだ。例えば、表1第2回「日本語学習者の現状」では、『わせた日本語サポートNEWS』（注2参照）にある「わせた日本語サポートにおける対応の詳細事例」を紹介し、図1のように「ラポール形成」を行いながら、1) 問題意識を探り、2) 問題意識の明確化を経て、3) 短期・長期の目標を設定後、4) 目標に応じたりソースの紹介を行い、最終的に学習計画の作成へと導くまでのプロセスを提示した。また、同様に、アドバイジングのプロセスを意識化させるための取り組みとして、表2第5回本コース後半のアドバイ



図1 アドバイジングのプロセス

ング実践(2)では、観察者がセッションの内容を記録する「振り返りシート」に時系列でアドバイジングのプロセスを書き込めるようスペースを設けた。さらに、表2第6回アドバイジング実践(2)の次の回、「アドバイジング振り返り」では、留学生からのフィードバックのコピーを配付してクラス全体で共有し、留学生の視点によるアドバイジングセッションのプロセスや自らの「問い」をメタ的に振り返ることができる機会とした。

以上のように2016年春学期の課題を踏まえ、2016年秋学期のコース運営では、日本語学習アドバイザーに必要な専門性の一つ「質問力」の育成を目指して授業運営の改善を行い、新たな実践的なアプローチを試みた。

### 3. 調査概要

本稿では、2016年度秋学期終了後に実施したインタビュー調査の結果を質問力の観点から分析し、前章で述べたコース改善のための実践的アプローチがどのような効果をもたらしたのかについて検討する。

インタビューは、本コースを履修した学部生3名(S1, S2, S3)とわせサポの現職アドバイザー2名(A1, A2)を対象に行った。履修者のなかでもとりわけ学部生の対応内容に注目して分析を行ったのは、本コースを開設した趣旨の一つがアドバイザー育成を学部を広げるといった点であったからである。また、現職アドバイザーのなかから、日本語教育の専門家で5年のアドバイザー経験をもつ1名(A1)と日本語教育の専門家ではないがアドバイザーとして1年の経験を持つ1名(A2)を対象にインタビュー調査を行った。この2名に対して同様のインタビュー調査を実施することで、日本語教育の専門知識とアドバイジングの経験知によって相談事例への対応に相違点はあるのか、あるとすればどのようなものなのかについても考察を試みた。

一人当たりのインタビュー時間は30分程度で、インタビューの内容は事前に許可を得て録音した。その音声データを文字化した資料を本研究の分析対象とした。インタビューでは履修者と現職スタッフに対して日本語学習に関する相談事例の一つを示し、自分ならアドバイザーとしてどう対応するかについて話してもらった。今回の調査で使用した相談事例は以下の通りである。

【早稲田大学学部1年生 アジア系女性（日本滞在期間2か月 日本語学習歴3年）】  
4月に念願の早稲田大学に入学した。しかし、授業を受けてみたら、a. 先生の言っていることが半分もわからない。周りにいる日本人に声をかけてみたが、みんな授業内容については「難しい」「わからない」と言っている。b. 先週小テストがあったが、結果はひどかった。c. 周りの日本人は「勉強していない」「難しい」と言っていたのに、高い点数を取っていたようだ。だから信用できない。去年日本語能力試験2級に合格した。その時に使った本を復習しているが、不安なのでd. 授業を聞くために必要な文法の本を紹介してほしい。

この相談事例は、わせだ日本語サポートに来訪する相談者によくある事例を組み合わせた作例である。この事例の特徴は、相談者の日本語学習の問題の所在が見えにくく、異文化適応の問題が絡んでおり、相談者が自分なりに問題の対応策を考えて学習リソースを求めているものの、学習目標に合った学習リソースであるかはわからないという点にある。これらの内容を盛り込むことで、アドバイザーに多角的な視点や質問力が求められるものになるよう工夫した。

以下、第4章では、この相談事例への対応をめぐり木下ほか（2017）で課題となっていた質問力とアドバイジングのプロセスを中心に分析した結果を述べる。具体的には、事例のaからdについて①相談者の状況をアドバイザーの想像、判断で決めつけず、問題の所在を明確化するための問いが立てられているか、②彼らの学習目標・学習者要因・現状に合った学習の提案、問題解決の提案ができているか、という二つの側面について考察する。

#### 4. 結果・考察

履修者、現職アドバイザー5名を対象にインタビューを行い、先の相談事例に対してどのようにアドバイジングの対応をするかを聞いたところ、相談者が抱えている問題の所在を明確化するための問い（①）のプロセスは履修者全員に確認できた。このことから、本コースの改善の効果が見られたと言ってよいだろう。問題の所在を明確化する具体的な方法には3つの方法が見られた。それは、どの相談事項の優先順位が高いのかを選択してもらう形で探っていく方法（履修者S1, S2）、相談者が言っている「先生の言っていることが半分もわからない」の「わからなさ」は具体的にどのようなことを意味しているのか対話を通して掘り下げていく方法（履修者S3, 現職アドバイザーA1）、そして、相談者のいう「わからなさ」の原因が専門用語の知識にあると仮説を立て、それを確認していく形で問題の所在を明確化する方法（現職アドバイザーA2）である。

相談者の問題を解決する具体的な提案（②）については、提案に至らなかった対応、人的、物的リソースが挙げられたが、抱えている問題とのつながりが見えにくかったり、学習リソースの利用により期待される効果がわかりにくかったりする対応があり、日本語教育の知識、経験の有無が顕著に表れる結果となった。

具体的なインタビューの回答は、次節より履修者（S1, S2, S3）、現職アドバイザー（A1, A2）の順に「」内に示し、考察するという流れで以下にまとめる。

## 4-1. 履修者 S1 へのインタビュー

## ①問題の所在を探るための問い

「まずはこの人が最終的に、今一番困ってることが、言ってることがわかんないっていうのはリスニングなのかテストの点を取るのか、暗記とか。まずどっちなのかなっていうのをもう少し具体的に、それこそ問題意識の明確化をまずします。」

S1 は優先すべき目標が相談事項 a「先生の言っていることが半分もわからない」、b「小テストがあったが、結果はひどかった」のどちらであるのかを選択してもらうことにより、問題の所在、背景を探ろうとしている。

## ②問題解決のための提案

「もし、先生の言ってることが半分もわからない、リスニングのほうにこの人の原因があるんだったら、例えばラジオとかであったり生の日本語が聞けるようなリソースの提供であったり、あとは日本人と話すことに慣れていない可能性があるので、-中略-もっと日本人と話したほうがいいのか、そのためのどうしたら日本人と一緒に話せるか授業じゃなくてって考えたときに、こういうコミュニティーがあるよ、であったりっていうのが言えるのかなって思いました。

もし、この人が、点数が取りたいっていうことが根本にあるんだとしたら、この人は違う文法の本を紹介してほしいって言っていますけれども -中略-今使ってる本があるんだしたらそれを復習したほうがいいのか、-中略-私だったらこれをもう少し 100 パーセント、120 パーセント使いこなせているのかっていうのを聞かなくて思いました。」

S1 は、リスニングの問題なら、ラジオや生の日本語が聞ける学習リソースや日本人とのコミュニティーを紹介し、テストの点数の問題なら、これまで使用してきた日本語能力試験対策 2 級の本の復習を提案するという。日本語能力試験 2 級の文法を復習することが、大学の講義理解に最適な方法であるかを判断するためには、問題の所在が少なくとも文法にあることを確認する必要があるが、それができていない。そのため、相談者が抱えている問題と紹介する学習リソースのつながりが見えにくい対応となっている。S1 は、相談事項 c についても言及しており、以下の通り「日本に溶け込むようなアプローチ」がよいと判断している。

「みんな『難しい』と言っていたんだけど高い点数を取って、この辺、日本人ってこれあるあるじゃないですか。勉強しないとかが言って 100 点取るみたいなあるある。-中略-精神的にまだ来たばかりでまだ慣れていない環境の中であっおっぷしてるような感じを受けるのでこういうふうに言ってるみたいのところから。なのでまずはテストっていうよりは、もしかしたらもう少し日本に慣れるような、日本に溶け込むようなアプローチとかのほうがいいのかなって思ったりもしました。」

コミュニティーへの「境界意識」は、他者に受け入れられているという実感により乗り越えられるという三代 (2009) の見方があるが、相談事項 c に対応したのは S1 だけで

あった。それは、授業で提示していた「具体的な学習リソースに結びつける」というプロセスとは異なっていたことも一因だと思われる。

#### 4-2. 履修者 S2 へのインタビュー

##### ①問題の所在を探るための問い

「6月とかだったらテストが近いから、もう、本当に全部聞き取って単位とか落としてもいいから聞き取っていいみたいな感じなのか。でもとりあえず単位だけは取っておきたいみたいな。ゆくゆく慣れてってみたいなのを目指してるのかは、もしもアドバイザーだったら聞くかもしれない。」

S2もS1と同様に、相談事項 a, b について取り上げ、相談者が優先したいのは単位なのか聴解力の向上かを選択してもらうことでアドバイジングの対応内容を絞っている。

##### ②問題解決のための提案

「もしも単位はちょっと取得したいとかだったら、言ってることを聞くんじゃなくて自分の自主学習とかそれに必要なリソースとかの提供とかを考えるかもしれない。聞くことにまず専念したいみたいな感じだったら自分の環境を広げる提案をするかもしれない。例えば ICC じゃないですけどそういう所に入ってみたりとか。-中略-なるだけ日本語の講演会に参加してもらったりとか。自分の興味のある内容について聞く所に行ってみたりとかかなあって思います。」

その上で単位を取得したい場合は、自主学習や必要なリソースを、聴解力の向上をねらう場合は、ICC や日本語の講演会、興味ある内容が聞けるところを紹介するというように、漠然とした提案にとどまっている。

#### 4-3. 履修者 S3 へのインタビュー

##### ①問題の所在を探るための問い

「この人の場合は、授業を理解したいというのと、テストでちゃんとした点数を取りたいという目標、目的は明確なので、まず自分は、どういうふうに分析しているかというのを聞きたいと思います。先生の言っていることは半分もわからないということで、先生の言ってることが分からない理由はどういうことか。例えば、それは語彙が難し過ぎて分からないんですかということか、先生が話しているスピードが早過ぎて分からないんですかとかあると思うんですけど、まずそういう感じのことを聞きます。」

S3は、相談事項 a, b について「わからなさ」を相談者自身がどう分析しているのかを問うという。S1, S2 が相談事項 a, b のどちらを優先するのか見極めようと対応していたのに対し、S3 は、学習目標は明確であるとし、「わからなさ」の把握に努めている点で異なる。

##### ②問題解決のための提案

「いろいろな返答があると思うんですけど、それからアドバイスとして、先生が、この女

性が日本語能力が、日本語能力試験2級程度かどうか把握していない可能性があるということ<sup>1</sup>を伝えます。というのは、早稲田には日本語がパーフェクトにしゃべれる留学生はいくらでもいるので、特に何の断りもなくそこに座っていると、この人は日本語しゃべれるんだなという前提で、先生も周りの生徒も話したりディスカッションしたりすると思うので、もしこういう現状があるなら、そういうことを、周りの日本人には伝えているようですが、先生に伝えてあるのか。もし先生がそういうことを配慮してくれるんだったら、それは助けになるよという感じで、そういう感じで進めていくかなと思います。そんな感じで始めていって、前半のいろいろな質問に対して何かしらアプローチができるかなという感じです。」

S3は、相談者が述べている授業内容のわからなさを確認しているが、その結果とは異なる提案、すなわち、先生に自分の日本語力が日本語能力試験2級程度であることを伝えるよう促している。「わからなさ」が特定できた場合には、それに対して「何かしらアプローチができるかな」と述べているが、具体的な学習リソースの提案にまでは至らなかった。

#### 4-4. 現職アドバイザー A1 へのインタビュー

##### ①問題の所在を探るための問い

「具体的にどの授業かって言うのがわからない、全部なのかある特定の授業なのかっていうのがわからないので、その辺もどういう授業取っていてどんな感じなのかっていうのを聞いてみて。本題は、もしこれは分かるけどこれは分からないみたいなのがあれば、そのわからない授業に関してわからなさっていうのをもうちょっと聞く感じ。-中略-録音したりとかしてあとで聞きなおすってことで、でもそうするとそのわからなさっていうのが聞き取れてないってということなのか、その内容自体がわからないっていうか知識がないがゆえにわからないっていう場合もあるので。その辺の聞き取りではなくて知識みたいな部分になるのであれば、背景的な知識っていうのを学ぶにはどうしたらいいかなっていうところかな」

A1は相談事項 a を取り上げ、その「わからなさ」についてどの授業か、特定の授業か、復習をしているかなどを確認した上で、録音して復習しているのに聞き取れていないのか、授業の背景的な知識がないためにわからないのか、わからない原因を特定していくという対応であった。この「わからなさ」を特定するという方向性は S3 と類似している。

また、A1は相談事項 c にふれなかった理由について自らの苦手意識を挙げ、根本的な問題は相談事項 c である可能性についても言及している。

##### ②問題解決のための提案

「聞き取りではなくて知識みたいな部分になるのであれば、背景的な知識っていうのを学ぶにはどうしたらいいかなっていうところかな、それでリソース紹介するなり一緒に考えるなり。あとはそういう本とかそういうものもあるけど、クラスのサイズもあると思うんで、本当に大講義だったら難しいんだと思うんだけど、ある程度小さいのだったら周りの人に聞いてみたらどうかとか、人為的な、あんた先輩いないのとかそういうことも聞いたりして…」

A1は、「わからなさ」の原因が授業の背景知識のなさにある場合、本などのリソース紹介をするという。このほか、周りに相談できる先輩がいないかを聞き、身近なところに学習リソースとして活用できるものを探そうとしている点が特徴的である。まったく新しい学習リソースを提案するより、身近なリソースの方が継続しやすいためであろう。さらに、相談を一度で完結させるのではなく、相談者にあった方法を長期的に考えようという姿勢が以下の語りからうかがえる。

「ある程度方向性が決まったら、それやってもう一回来てね、みたいな感じでもう一回来てもらったときに予習してみて、復習してみてどうだったかとか、こういう本を使ってみてどうだったかとか、あるいは先輩とか周りの人に聞いてみたかどうかみたいなこといろいろ聞いて、それでも無理ならまたどうしようかねっていうことで。だから問題が割と特定されればリソースとかを提示して行ってそれを試してみるみたいな感じですかね。」

#### 4-5. 現職アドバイザー A2 へのインタビュー

##### ①問題の所在を探るための問い

「まず早稲田に来る前にどんな勉強されましたかちょっと確認したいんです。で、去年日本語能力試験2級に合格しました。でも2級は自分の考えだと、多分授業聞くのにちょっとレベルが、いや、違います。なんか、まず先生の言っていることはどんなことなのかちょっと確認したいんです。あと周りにいる日本人の、難しいわからない点は何かそれについても確認したいんです。よくあるパターンっていうのは、先生が言っていることはそんなに難しい言葉があるわけではなくて専門用語がたくさん入っているから理解できないっていうパターンが結構多い気がします。なので、その授業の内容とかも一度確認したいんです。あと、その小テストがあって結果はひどかったって言ったんですけど。それはそのテストの内容が理解できないか、専門用語が分からないせいでテストの内容が分からないか、あるいはただ自分が勉強してないかそれについてもちょっと確認したいです。」

A2は、相談者が授業を理解できていないのは、専門用語の知識が十分でないからだとして自ら仮説を立て、その確認をするために「早稲田に来る前にどのような勉強をしてきたのか」「テストができなかったのは専門用語のせいなのか」という問いを立てている。A2は日本語教育を専門としていないが、自ら日本語を学習した経験や大学の授業を履修した経験がある。その経験知が対応に影響しているようである。

##### ②問題解決のための提案

A2の問題解決のための提案は、「さっき話した内容を全部確認した後にアドバイジングをしたいと思います。」と述べるにとどまっており、具体的な学習の提案には至っていない。A2はアドバイザー歴1年であるが、アドバイザー歴半年の時にも異なる相談事例でどのように対応するかを問うインタビューを行った(木下ほか2017)。その際の対応には、アドバイザーが自ら相談者の日本語力を評価したり、発音の問題を判定したりする傾向が見られたが、今回は対応に変化が見られた。

## 5. まとめと今後の課題

本研究の目的は、木下ほか（2017）の課題をふまえて本コースで実践的アプローチを取り入れた結果、履修者の日本語学習アドバイジングのプロセスに改善が見られたかを確認、検討することである。具体的には、本コース履修者3名、わせサポの現職アドバイザー2名を対象にインタビューを行い、ある相談事例を用いて、図1にあるようなアドバイジングのプロセスを描くための質問力が描けているか（①）、①で明らかになった相談者の問題に対応するような学習リソースが提案できているか（②）を検討した。

その結果、問題の所在を明確化するプロセスが履修者全員に確認され、質問力に対する木下ほか（2017）で見られた課題がある程度克服されたことが明らかになった。

その一方で、日本語学習に関する学習リソースの知識や情報が不十分であるために、問題解決につながるかが判断できない、具体的な学習リソースが提案できないなど、黒田（2016）の「(2) 幅広い学習リソースに関する情報への精通」が新たな課題として浮き彫りになった。この点については今後の課題とし、コース改善に臨んでいきたい。

### 注

- 1) わせサポは2017年春学期現在、火・水・金曜日の12:00から17:30に開室し、各曜日2名のスタッフが常駐している。日本語に加え、英語・中国語・インドネシア語など留学生の母語での対応が可能である。1回のセッションは原則45分までとなっている。
- 2) わせサポにおける活動については、『わせだ日本語サポートNEWS』を参照されたい (<https://www.waseda.jp/inst/cjl/assets/uploads/2017/04/832de8249638d15d36f00aa0d9fd8f6.pdf>)。また、古屋・千・孫（2017）がわせサポでの実践に詳しい。
- 3) こうした専門性を持つ日本語学習アドバイザーの育成のため、わせサポでは、2日間の事前研修や毎週の定例ミーティング、任意参加の読書会などを行っている。

### 参考文献

- 青木直子・中田賀之（2011）『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房
- 奥田純子（2012）「日本語学習アドバイジングーその深さと大切さー」早稲田大学日本語教育学会春季大会資料 [http://gsjal.jp/wnkg/dat/2012spring/120324\\_kouen\\_PPT.pdf](http://gsjal.jp/wnkg/dat/2012spring/120324_kouen_PPT.pdf)
- 木下直子・トンプソン美恵子・毛利貴美・尹智鉉（2017）「日本語学習アドバイザー育成をめざしたコースの可能性と課題ー履修者と現職アドバイザーの比較を通してー」『日本語教育方法研究会誌』23(2), 30-31.
- 黒田史彦（2016）「日本語学習アドバイジングの挑戦」アカデミック・コーチング学会第1回年次大会資料集『コーチングー教育現場での実践ー』19-24.
- 館岡洋子（2016）「ことばの学びの中継点としてー多様性、主体性、開放性をもったCJLへー」『早稲田日本語教育実践研究』4, 3-6.
- 古屋憲章・千花子・孫雪嬌（2017）「自律学習支援から考える日本語教育の公共性」川上郁雄（編）『公共日本語教育学ー社会をつくる日本語教育ー』くろしお出版, 171-177.
- 三代純平（2009）「コミュニティーへの参加の実感という日本語の学びー韓国人留学生のライフストーリー調査からー」『早稲田日本語教育学』6, 1-14.

（きのした なおこ, 早稲田大学日本語教育研究センター）  
 （とんぷそん みえこ, 早稲田大学日本語教育研究センター）  
 （もうり たかみ, 早稲田大学日本語教育研究センター）  
 （ゆん じひょん, 早稲田大学日本語教育研究センター）