

自律学習を基盤とした日本語学習において 教師が注目する諸側面

三宅 若菜

1. はじめに

近年、自律的な学習¹を目指した日本語教育が取り上げられ、それに関する研究が数多く紹介されている(田中、斎藤 1993 等)。自律的な学習のような、学習者に「学ぶことを学ぶ」姿勢を主体的に身につけてもらうなかでは、教授—学習という教師と学習者との関係性や教師の役割も再考の対象となる。本稿では、教師が自律的な学習を目指した授業実践のどの点に注目し、それをどのように解釈しているかに着目する。

2. 先行研究

自律性は、誰でもが初めから持っているものではなく、教育の中で育てるものであるという考え方は、研究者の間でも共有されており、学習者の自律性を育てるためには、教師オートノミーが必要だという主張がなされてきた。例えば、McGrath (2000) は、教師オートノミーは教授行為における自由と自己決定という教授行為の発達概念を含むものであるとして、自律的な学習を目指した実践を行うために、教師は自由と教師自身のオートノミーを主張していかなければならないとしている。青木 (2006) は内省的実践やアクションリサーチから教師オートノミーがどう育つかについて検討している。まず、内省的実践は教師オートノミーを育てるか、ということに関しては、学習者オートノミーを育てる実践に参加していることが内省的実践の前提であり、授業を行う際に伴う、国の政策や制度、支配的な言語観、教授理論などの制約に対し、内省を行っていくことで、学習者にとって望ましい選択肢を考えることができるとしている。しかしながら、教師の授業の仕方は実践経験から学んだことだけで決まるものではないので、授業に関することのみを内省していたのでは教師オートノミーは育たない、と指摘している。また、アクションリサーチは教師オー

トノミーを育てるか、という問いに関しては、教師オートノミーを育てるには、授業中に起こる問題に焦点をあてる際に、学習者を問題の原因としてではなく、教師とともに解決していく者として捉えるようなリサーチを行うことができるとしている。以上の考え方から、教師が自律的な学習を目指したチュートリアル²のどの点に注目し、それをどのように解釈しているかを、教師の記述資料から明らかにすることは、教室の状況だけでなく、社会的背景や従来の教授理論をも含む議論として焦点化されることになると考える。そこで、本研究では、自律学習を担当する教師によって作成された報告資料において取り上げられた項目を、自律学習を実践する教師が着目したことがらであると仮定し、報告資料の内容を分析する。

3. 先行研究

3.1 研究目的

本稿では、チュートリアルにおいて教師が注目し、解釈したことがらを分析することで、自律学習を実践していく上での実践知を明らかにすることを目的とする。そのための課題として、チュートリアル担当教師により記述された報告資料を通じて、教師がどのような項目に着目し、それをどのように解釈しているのか、を明らかにすることとする。

3.2 研究方法

自律的な学習を目指した日本語授業「チュートリアル」は、2003 年度より東京都内にある 4 年制大学の日本語プログラムで実施されている自律的な学習を目指した日本語授業である。チュートリアルを導入した背景には、学習者数の急増がある。学習者の著しい増加に伴い、日本語力の差だけではなく、アカデミック・リテラシーや基礎学力、動機付け、ニーズなど学習者の個別性に関わる要因にどう対処

するかが問題になってきた。これらの問題は、学習者によってその内容が異なることから、一斉授業では対処しきれないものである。そこで、学習者が自らの問題に対して主体的に取り組めるよう、自律学習の理論を援用した日本語授業を実施することになった。

分析するのは、チュートリアル導入 2 年目に、これまでの実践を振り返り、これからの指針を自分たちで得るために作成したチュートリアルの報告書の一部である。これは、「実践報告」というタイトルで書かれた 11 件の報告資料であり、チュートリアルを担当した 7 名の教師たちが、導入開始後 2 年間の総括として、記したものである。これらチュートリアルにおいて教師が注目した項目を質的に分析する。分析は、報告書の中で「実践報告」とされている報告資料のテキストをコード化、カテゴリー化し、まず、個々の教師ごとにまとめた。次に、個々の教師が有するカテゴリーを全体で検討していった。

4. 結果と考察

分析の結果、リソースに関するカテゴリーが浮かび上がってきた。チュートリアルでは、学習の過程において相互作用が生じる対象となるものをリソースと捉えている。そのため、学習者がリソースとみなしたものを、チュートリアルのリソースとして位置付けた結果、教師、ボランティア日本人学生、クラスメイト、ガール／ボーイフレンド、同好会の仲間、専門科目の教科書・参考書・授業のレジュメ、新聞・雑誌、新聞の切り抜き、コンピュータ利用、映画、漫画、歌など多彩なものになった。

リソースの中には、学習の過程で相互作用が生じるものの、教室内に持ち込めないものや、一緒に教室に来ることが難しい人の場合がある。このような教室外リソースを用いた学習内容を計画した学習者に対する支援例が事例 1 である。

日本人のガールフレンドとの会話の上達を目標にした学習者に対し、学習者とガールフレンドとに、会話内容の確認を取り、フィードバックを与えることで、そこでの会話を日本語学習の場として双方に意識できるよう教師が働きかけている。その結果、協力者であるガールフレンドが、それまでなにげなく話していた学習者の話し方や、学習方法などにまで意識が及んできている様子が、報告から窺える。ここでは、学習者の意識がどのように変化したのか

事例 1 教室外のリソースを使った学習に対する支援

その学生は、日本人の彼女との会話の上達を学習目標のひとつとして挙げたのだ。その彼女は、本学の学生ではない為、授業に出席することができなかった。自律学習を意識する前の筆者ならば、まず許さなかったであろう。しかし、認めることにした。

会話を学習内容として挙げた学生に対し、本人と会話の相手双方にフィードバックシートとして「会話シート」を渡した。そこには、簡単な内容、日本語のみで話された割合、相手の会話内容が理解できた割合などを書き込んでもらった。留学生用の会話シートには、その他に、自分が言いたいことが日本語で言えた割合、事前に準備したこと、上達する為に必要だと感じたことなども書き込むようになっている。会話の相手用には、留学生の日本語力に関するコメント、アドバイスを書く欄もある。担当教師は、この会話シートの提出によりチュートリアル出席と認めた。この学生の場合、クラスに出席した時は、日本語教科書の自習を行っていた。

この「彼女の「アドバイス」の欄に書かれたコメントをいくつか紹介する。「辞書を持っているくせに、いつも使わない。分からない単語があった時は、その時にすぐに調べるように習慣づけたいのに」「知っている意味の言葉でも敬語になると分からなくなったりする。似ている単語をまとめて覚えられたらいいのに」「伝えたいことが、日本語で表現できない時、例えをいっぱい使うのはいいと思う」

これらのコメントは、この人物が学習者にとって立派な「人的リソース」になっていることを表している。この「彼女は」、「彼」が日本語学習者であることに気づき、彼自身だけではなく、彼の日本語に対し、それまで以上に意識し出していることが窺える。教室で学んだ日本語を使うのは、教室の外である。その外にいる人物がこれほど留学生の日本語学習に対し、意識を持つということは、その環境が学生にとって恵まれた学習環境に変化することを意味する。担当教師は、教室内外を結ぶツールとして「会話シート」の持つ可能性は高いと捉えている。

は明らかになっていないが、教師は、リソースとなる協力者の意識を高め、協力者との接触の場が、日本語学習の機会となるような支援を行っていたことがわかる。

また、「自律学習を意識する前の筆者ならば、まず許さなかったであろう」という表現から、事例 1 の教師は、チュートリアルを学習者が自分のニーズに合わせて学習することであると捉えていることがわかる。さらに、このような学習者のニーズに合わせた学習は、チュートリアル開始前に行っていた教師主導による一斉授業では、行っていなかったことが窺える。いいかえれば、チュートリアルにおいて、学習者のニーズに合わせるという、教師主導による一斉授業では行っていなかった部分に注目しているといえる。事例 2 は、ゲームの中での台詞を翻訳した学習例である。この学習者は母国でも同じゲームを使っていたが、母語版ではゲーム内容に比べ子供っぽい表現が台詞で使われていたという。日本の原

作でも、このように子供っぽい語彙や表現を使うかどうか知りたいと思い、学習を始めた。また、これが、留学理由の一つでもあったという。

事例2 ゲームをリソースとした学習

ファイナルファンタジーというゲームで使われている日本語をまず書き出し、それを翻訳していた学生がいた。この学生は、アメリカで英語版のファイナルファンタジーを使用していたそうである。そこで使われている英語は、子どもが遊ぶことを前提とした語彙が使われているとその学生は感じた。実際の日本語ではどうなのか、それを知りたいというのが、留学した理由のひとつだということであった。

3行目の「実際の日本語ではどうなのか、それを知りたいというのが、留学した理由のひとつだということであった。」という表現から、事例2の教師はチュートリアルを学習者の留学動機が反映できる機会であると考えていることわかる。

また、ゲームのようなサブカルチャーに関する領域や、専門分野に関する領域での日本語学習では、場合によって教師が全く知らないものや、初めて聞くような語彙・表現を使用していることもある。そのような場合に、教師はその問題を解決できるような専門書類や人的リソースへの仲介を行うこととなる。報告での学習者のコメントにも「チューター(=ボランティア日本人学生)に助けてもらえてよかった。わからない医学用語とか、チューターがわからないときは先生にその場で聞いたからよかった。」とあったように、学習者がすぐに話しかけることができる日本語母語話者として、学習者と同じ視点に立つリソースになっていることがわかる。事例3でのボランティア日本人学生の参加も、同様のものとして紹介されている。

事例3 ボランティア日本人学生の参加

学習内容によっては、履修生のリソースが、同年代のクラスゲストのほうで、担当教師よりよい対応ができることがわかった。ゲーム、漫画、雑誌、Jポップミュージックといった内容について担当教師が学生達の求める形で話をすることは困難である。しかし、学生達は、このようなものがきっかけとなって日本語を学び始めた者も多く、担当者が対応できないからと言って切り捨てることはできない。又、このような題材は、コアクラスでとりあげることは、難しい。したがって、これらを扱えることも、学生、担当教師双方にとってチュートリアルの大きな存在意義となると考えた。

ここでは、一斉授業(上の引用文では「コアクラス」と呼んでいる)では取り上げることが難しいが、学習者が希望することの多いサブカルチャーの領域が、ボランティア日本人学生の参加によって、実践することができるようになったことが記されている。また、事例3における、教師のチュートリアルに対

する捉え方として、3行目の「学生達は、このようなものがきっかけとなって日本語を学び始めた者も多く、担当者が対応できないからと言って切り捨てることはできない。」という表現から、学習者が日本語学習を開始した動機を生かしたいと考えていることがわかる。また、この言葉に続いて4行目では「このような題材は、コアクラスでとりあげることは、難しい。したがって、これらを扱えることも、学生、担当教師双方にとってチュートリアルの大きな存在意義となると考えた。」としていることから、チュートリアルを、一人一人の学習者が日本語学習を開始した動機を生かせる授業であると捉えており、これは、教師主導による一斉授業では扱えなかったことがらであったことがわかる。

以上、事例1～3に見るように、一斉授業では除外される傾向の強い、個々の学習者のニーズや動機がチュートリアルの学習において生かせるという点に、教師は注目していることが明らかになった。これは、チュートリアルが導入された目的とも一致するものである。

一方で、教室外の活動やことがらを教室内に取り入れていく上での留意点も明らかになった。学部留学生の場合、専門の授業を理解することを優先課題とする学習者がほとんどである。とすると、チュートリアルの時間は、専門の授業のレポート作成とその添削作業に当てられることも少なくない。レポート課題を行っていく中で、教師との振り返りなどにより専門授業で課された課題を行っていくことが学習目標の達成にも繋がっていることに気づく学習者もいる。このような学習者は、専門の授業と日本語学習が関連づけられ、自分に必要となる日本語学習での目標とそれに沿ったリソース選択ができているといえる。しかし、ある教師が報告に「学部留学生は、アルバイトで学習時間が削られる。畢竟、チュートリアルの時間はその時々の課題消化の時間と化している」と記していたように専門の授業で課された課題・宿題をこなしていくことに精一杯で、そこから日本語学習での目標につなげることなど考える余裕もない学習者もいる。教師は学習者が使用するリソースから、自らを取り巻く現況を考え、目標を意識し直すことのできるような支援が求められているといえる。目標の設定が困難な学習者に対し、教師はリソースを通じたをどう行っていくかが、今後の実践面での課題となるだろう。

5. まとめ

分析及び考察の結果、チュートリアルは多様なリソースを選択できる状況であり、その結果、教師主導による一斉授業では除外されやすいニーズや動機といった学習者の個別性に関わるものを重視できるという点に教師は注目していることが明らかになった。学習者が、自らの学習に関し自分で責任をもち、学習過程をモニターしたり、自分に合ったリソースを見つけ出すといったことは、これまでの教師主導による一斉授業では、求められることは、多くなかっただろう。ゆえに、それに関する工夫を学習者だけでなく教師も疎かにしがちであった。しかし、チュートリアルという、多様なリソースを選択できる状況では、必要不可欠なことがらであり、教師として考えなければいけない状況にあるとあってよい。

教師主導による一斉授業では除外されやすいニーズや動機といった学習者の個別性に関わるものを重視できるという点は、学習者の動機やニーズに沿って意思決定をする「自由」とも言い換えられるだろう。一方、このような学習者の個別性要因を重要視しつつも、教室外の活動やリソースを教室内に取り入れていく上での留意すべきことからは、教師として、学習者の動機やニーズに沿って意思決定をする「責任」の範囲内にあるともいえる。本研究における分析から、学習者の動機やニーズに沿って意思決定をする「自由」と「責任」ということがらが、リソースに関して教師が注目することとしてまとめられる。これらは、チュートリアルにおける教師の実践を通して注目し、解釈した具体的なことがら

であり、チュートリアルにおけるリソースの実践知であるといえるだろう。と同時に、学習者の動機やニーズに沿って意思決定をする「自由」と「責任」は、教師オートノミーは教授行為における自由と自己決定という教授行為の発達と指摘されている (McGrath2000) 教師オートノミーのことと重なる。このことから、自律的な学習を目指したチュートリアルにおける学習者への支援から、教師は教師オートノミーを育てていることが示されているのではないかと考える。

今後も、チュートリアルにおける教師の行動や考え方を調査していき、自律的な学習を目指した日本語学習における教師のあり方を探っていきたい。

注

1. 「自律的な学習」及び「自律学習」(autonomous learning) の定義として、青木 (2005) による、学習者オートノミー (learner autonomy) とは、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力である」とものする。

参考文献

- 青木直子 (2005) 「自律学習」『日本語教育辞典』大修館書店
- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」『日本語教師の成長と自己研修』凡人社 pp138-157
- 田中望、斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発』大修館書店
- McGrath,I(2000)Teacher Autonomy : Future Directions; Harlow : Pearson Education pp100-110

みやけ わかな／桜美林大学 国際教育センター
w-miyake@obirin.ac.jp