

## 自律的学習についての考察

—実践 (16) 日本語特別クラスを通して—

市嶋典子・稲田登志子・小林友美・高柳美穂

【キーワード】: 自己・主張・動機・テーマ・自律性・目的性

### 1. 自律的学習と日本語学習環境

筆者らは、2006年度の実践研究において授業を設計し、実施する機会を持った。授業は学習者が自己の主張を明確にすることができるようになること、自己の考えを広く「社会」に向けて発信する動機を高めることを狙いとしてデザインし、新聞社や雑誌社にメールで原稿を投稿する活動を行った。クラスでは、学習者自らがより多くの人に伝えたいと思うテーマを選び、テーマと自分との関係性について考え、原稿を執筆していった。

授業では、主にテーマを深めることに重点を置き、授業中に文法の指導をほとんど行わなかったにもかかわらず、学習者のアンケート、フォローアップインタビュー（以下、FUI とする）、感想、授業の振り返りのなかで「文法や語彙について勉強になった」という意見が多く寄せられた。これは学習者達が授業後、自律的に文法事項を学ぶようになっていったことを意味する。筆者らにとって、これは予想外の成果であった。このことが言語学習環境と学習者の自律的学習の関係について考えるきっかけとなった。

具体的に、何が学習者の自律的な学びを促進していったのだろうか。人間の内発と自律について論じているエドワード・L. デシ、リチャード・フラスト（1999）が、「意味のある選択が自発性を育む」と述べているように、授業の中で学習者が意味のある選択ができた実感することが必要になってくると考えられる。「自己学習における動機付け」について論じている稲垣（1980）も、自己学習において効力感を育成する要因として、「自分の意志による選択」を挙げ、自己選択を許すことによって次第に自分の行動やその結果に対して、自己の責任性を強調するようになるとしている。本実践では、教師がレポートのテーマを設定するのではなくテーマ選択を学習者に委ねた。このように自身にとって意味のある内発的テーマを選択させたことによって、テーマをより深めるための表現形式を自発的に模索する意欲が生まれ、そのことによって学習者のなかに学習に対する自律性が育まれていったのではないだろうか。また館岡（2002）も「自律学習を実現するためには、学習者の側に強い学習への意欲がなければ成立しえない」と述べているように、自律的学習には学習者の強い意欲が必要になり、その意欲を支え、高めるための言語学習環境を考えていく必要があると言える。

古川 (1989) は、「学習とは本来学習者が自らの積極的な動機や必要性から能動的に学習対象に働きかけることによって起こるはずのものであるにもかかわらず、伝統的な日本語教育は、人間は何をどう学習すべきか示され、与えられ、学習の各段階でチェックを受けなければ学習しないという考え方に基づいてなされている」と指摘している。ここでは古川が、「学習者自らの積極的な動機」の重要性を省みない伝統的な日本語教育のあり方を批判的に捉えていることが分かる。そして、「学習とは個々人に属し、これを外部から促進することは可能だが、管理することは厳密に言えばできない。管理は、学習の能力を奪い、自律性のない学習者を作り、結果として学習者の学習能力を奪う可能性が高い」と述べているように、教師による学習の管理によって学習者の自律性を損なわせるとしている。また岡崎 (1992) が自律的学習を「学習者が自己の責任において学ぶことを教師 (あるいは援助者)、学習者が共同で追求していく領域」としているように学習者の学習を教師が一方的に管理するのではなく、学習者と教師が共同で言語を自律的に学んでいく言語学習環境を作っていくことが必要になってくるといえる。

そこで本稿では、今回の実践を振り返り、学習者への FUI やアンケート・感想から具体的な自律的学習の内実を明らかにし、自律的学習を成立させた要因についての検討を加える。そして、最終的に学習者が自律的に言語を学ぶ学習環境とはいかなるものかを考察していく。

## 2. 授業の活動概要

### 2-1. 「日本語教育実践研究 (14) (15) (16)」の授業

2006 年度春学期に開講された「日本語教育実践研究 (14) (15) (16)」の授業の目的は、「日本語の授業を企画立案し、運営するための実践能力を高める。」「早稲田大学の契約講師を担当することが可能な基礎能力を身につける。」<sup>1</sup>というものである。実習生は、4 時限目の実習授業と 5 時限目の授業検討会に参加した。

実習授業とは、2006 年 5 月 8 日から 6 月 30 日までの 8 週間の期間、「日本語特別クラス (Special Japanese Class)」を各週 1 コマ開講し、その 8 回にわたる授業を受講生が担当するというものである。授業活動は、実習生が決定し、シラバスを作成して学生を募集した。対象学生は日本語センターの日本語クラスの受講生で、授業体制は初級レベルと中級レベルの 2 クラス、クラス A (別科の 1~2 レベル) とクラス B (別科の 3~4・5 レベル) である。授業検討会は専任教員 2 名と契約講師 2 名の 4 名の先生方がコメンテーターとして参加してくださった。

### 2-2. 「日本語教育実践研究 (16)」の授業

「日本語教育実践研究 (16)」の受講生は、筆者ら 4 名で、このメンバーで授業設計を

---

<sup>1</sup> 「日本語教育実践研究 (14) (15) (16) のシラバス」を引用。

し、実習授業を行った。各自の教師経験は、異なり教育観も様々であった。そのため、今回の授業の方向性を決定するために多くの時間を要した。例えば、語彙や文法の訂正についてである。筆者らの中で考え方は異なったが、話し合いを重ね、折り合いをつけながら授業のやり方を決めていった。このように、4人で1つの授業を組み立てるために、それぞれの考えを話し合い、共有することが必要となった。そのため、授業以外の時間も集まって、全員納得がいくまで話し合いを重ねた。また、担当者が、グループのメーリングリストに教案を流すと、そこに各自がコメントを書き込み、その書き込みを参考に教案を書き直すという作業を繰り返し行った。こうして、実習生4名で全8回の授業を展開していったのである。

## 2-3. 「雑誌・新聞に投稿しよう!!」の授業

### 2-3-1. 活動の目的

「日本語特別クラス金曜日」の授業の目的は、「①自身の考えを規定内の文字でまとめることで、自身の主張を明確にすることができるようになる」、「②自己の考えを広く『社会』に向けて発信する動機を高める」である。また、授業のポイント<sup>2)</sup>は、「①問題意識が明確であること (originality)」、「②論理の一貫性 (logicality)」、「③他者の意見の受容 (interaction)」である。この3つをポイントに、授業を行った。

### 2-3-2. 活動の対象

「日本語特別クラス 金曜日」は、「雑誌・新聞に投稿しよう!!」というテーマで、5月12日から6月30日の全8回開講された。「日本語特別クラス」ということで、正式な授業とは異なり、学生は自由参加で評価は行われず、単位数は加算されない。そのため、8回の授業の内、すべての学習者が定期的に参加するということは少なく、前回と人数が大幅に異なることもあり、戸惑うこともしばしばであった。定期的に参加した学習者は5名で、初級レベルの学習者が3名、中級レベルの学習者が2名であった。クラス編成は、初級レベルと中級レベル合同の1クラスにした。

### 2-3-3. 活動の概要

「雑誌・新聞に投稿しよう!!」の活動内容は、ディスカッションをしながら、クラスメート全員で原稿を書き、新聞や雑誌<sup>3)</sup>に投稿するというものである。そのため、授業形態は、1回の授業の内、大半は学習者同士の活動の時間であり、教師が前に出て授業をするというような形式の授業とは異なる。

<sup>2)</sup> 授業のポイントは細川 (2002) の「総合活動型日本語教育」の評価基準を参考にした。

<sup>3)</sup> 投稿先の新聞は、『朝日新聞』、『読売新聞』、『毎日新聞』、『東京新聞』で、雑誌は、『月刊留学生』、『J-LIFE』、『カクカク』である。

全8回の授業展開は、1回目、「オリエンテーション、新聞投稿についての説明、自己紹介」、2回目、「テーマの決定、メモの作成、意見交換」、3回目、「メモの作成、意見交換」、4回目、「メモの作成、意見交換」、5回目、「下書き原稿の作成、意見交換」、6回目、「下書き原稿の作成、意見交換」、7回目「投稿原稿の作成、意見交換」、最後8回目に「発表会」という流れである。学習者は、5、6、7回目の授業の際、作文をパソコンに入力し、実践研究（16）のメーリングリストに流し、全員の作文を読むという宿題を課せられた。

### 3. 分析

#### 3-1. 分析方法

以下4点のデータをもとに分析を行う。1. 毎回の授業後、学習者が書いた授業の感想。（以下、感想とする。）2. 最終授業で行った授業の振り返りの文字起こしデータ。（以下、振り返りとする。）3. 最終授業で行ったアンケート。（以下、アンケートとする。）4. クラスの授業の感想に関する学習者Bと学習者CのFUI。

4点の詳細な内容を述べる。1. 定期的に授業に参加した5名の授業の感想で、5月26日、6月2日、6月9日、6月16日、6月23日の授業の感想をデータとする。記述方式は、自由記述とした。学習者に、今日学んだ内容、授業に対する要望等、何でも自由に記述してもらった。2. 6月30日の最終授業で、これまでの授業の総括として、振り返りの時間を設けた。ICレコーダーに録音した、振り返りの時間を文字起こしし、データとする。3. 6月30日のクラス終了後、これまでの授業の総括として、出席者にアンケートを実施した。6月30日の出席者は4名であった。アンケートの質問項目は、以下、5点である。1) 授業は難しかったですか。2) 授業や宿題で日本語の勉強をがんばりましたか。3) 先生の教え方はどうでしたか。4) この授業で勉強になったことはありますか。ある人は何が勉強になりましたか。5) 授業の感想があれば、書いてください。1)～3)は3段階評価とし、4)、5)は自由記述とした。今回の分析では、4名の5)の回答をデータとする。4. 7月3日にクラスの授業の感想に関するFUIを行った。FUIには、学習者Bと学習者Cが協力してくれた。FUIに要した時間は、約1時間である。ICレコーダーに録音したFUIを文字起こしし、データとした。

#### 3-2. 分析

##### 3-2-1. 語彙、文法の習得

教師は、授業中に語彙、文法の指導をほとんど行わなかったのにもかかわらず、学習者は、語彙、文法を習得できたと述べている。まず、アンケートの回答の内訳を示し、次に具体的な内容を示す。

■アンケート

4) この授業で勉強になったことはありますか。ある人は何が勉強になりましたか。

【文法】2名

【単語】2名

【作文の書き方】2名

【その他】・文や言葉、日本語で自分の意見をあらわせる。

- ・自分の意見をほかのひとに伝えることはむずかしいことなのに、このクラスではディスカッションのため、いい作文ができて、自信をもって日本語で書くことができました。

アンケートから、語彙、文法が学べたという回答が得られた。以下に具体的な内容を示す。

※ Tは教師、その他アルファベットは学習者。

B: (前略) 日本語の能力もたくさん高めました。

T: 日本語の能力ってどんな能力ですか。

B: 難しいの単語と小さい文法。

(7月3日 FUI)

→ Bは授業を通して日本語の能力が高まったと認識していることが分かる。その能力とは「難しいの単語」と「小さい文法」である。つまり、語彙や文法の力がついたと考えていることが伺える。

T: Cさんどんなことが勉強になりましたか。

C: 文法と単語。あと色々のテーマあったからじゃあテーマだけの単語を覚えた。どんどん覚えた。(中略) 単語のリストは四つだけあったから、とてもいいと思います。

(6月30日 振り返り)

→ Cは、クラスメートの原稿を読む際、分からない語彙をリストにしていた。「単語のリストは四つだけ」というのは、定期的に授業に参加していたクラスメート4名分の語彙リストである。また、Cは、自身の原稿に出てくる語彙もリストにしていた。すなわち、Cは、自身の原稿のみならず、クラスメートの原稿からも語彙を習得していたと考えられる。

以上のデータから、教師は、授業中に語彙、文法の指導をほとんど行わなかったにもかかわらず、学習者は、語彙、文法を習得できたと認識していることが明らかになった。また、授業でも、学習者の積極的な自律的学習が見られた。Cが自ら語彙リストを作成した以外にも、Eは、自身とクラスメートの原稿の英訳を行っている。この授業は、このような学習者の積極的な自律的学習に支えられたと言えるだろう。学習者はどのように自律的

学習を行ったのであろうか。次に、自律的学習の具体的な内容を示す。

### 3-2-2. 自律的学習の内容

B: 自分で、いい作文を書きたい、書きたいのために、自分でたくさん勉強しました。

(中略) Dさんの作文は難しい、たぶん、単語、たくさん分かりました。文法はちょっと。でも、この人の作文はたぶん、たいていの文法は分かりました。Dさんの作文は私も勉強しました。

(7月3日 FUI)

→ Bはより良い作文を書きたいという思いから、自律的に学んでいった様子が伺える。具体的には、クラスメートのDの作文を通して、単語や文法の使い方を学んでいったと考えられる。

C: だいたい毎週、私たちは、いや、私は、この作文を書いて、直して、自分で僕の文法とか漢字とか、単語の本の中でポイントを調べて、とても分かった。(中略) わたしも自分で他の人の作文を読んだときに、チェックしたときに、文法も時々僕はチェックして、あと、文法のポイントが分かった。間違っているときに、僕は、その人が間違ってるのが分かるときに、自分でよくなることができるかもしれない。じゃ、例えばEさんは、彼の文法は簡単だけど、私も簡単な文法でもよく間違えるから、Eさんの作文はよかった。ロジックも見ただけど、ちょっと勉強したけど・・・だいたい、僕は単語と漢字と文法、他の人の見て、勉強しました。

(7月3日 FUI)

→ 上述したように、Cは、自身の原稿及び、クラスメートの原稿から語彙、文法、漢字を習得していることが分かる。また、クラスメートの原稿から、文章構成も学んでいる様子が伺える。文法の習得に関しては、クラスメートの誤りの発見を通じ、自らの文法を省みている様子が伺える。

以上のデータから、学習者は、自身の原稿を執筆する、クラスメートの原稿を理解する際に、自律的学習を行っていると言えるのではないか。また、原稿を執筆する際に、クラスメートの原稿を参考にしていることも分かった。

学習者は、なぜ、積極的に自律的学習を行ったのであろうか。考えられる大きな要因は、2点である。1. テーマ選択の自由。2. 投稿という目的。以下、1. 2. について具体的に論じる。

### 3-2-3. 自由なテーマ選びと自律的学習の関係

学習者が積極的な自律的学習を行った大きな要因の一つは、テーマを自由に選択できたからではないかと考える。以下、テーマ選択と自律的学習の相関が見られる学習者の発言を示す。

B: 最初の印象は難しいと思います。日本語の単語や文法はたくさん分からないから。新聞をつくることはたぶん、難しいと思います。自分のこと、たくさん、書きたい。でも、日本語でちょっと無理と思います。でも最後は、自分の作文見た時、ほんと嬉しいと思います。日本語の能力もたくさん高めました。クラスでみなさんの雰囲気もいいと思います。うーん、大好きです。

(7月3日 FUI)

→ 最後に「自分の作文を見た時ほんと嬉しい」と、自身が評価できるほどの原稿を書き上げられたのは、日本語で自身の考えを表現できたからだと考えられる。Bは最初、日本語で自身を表現するのは難しいと思っていた。しかし、「自分のこと、たくさん、書きたい。」という気持ちから、たくさん分からなかった日本語の単語や文法を、積極的、自律的に学習したと考えられる。

C: テーマは自分の伝えたいことだったから、授業のあともずっと勉強できた。伝えるために文法は必要と思って。

(7月3日 FUI)

D: 他のクラス、クラスでは、何か、自分のテーマを決めて書くことじゃなくて、先生がテーマを決めて、これについて書いてくださいって、はい、書きますけれども、自分が自由でテーマを決めて、私が言いたいことを書くことができて良かったな。

(6月30日 振り返り)

→ Cは、自身のテーマを伝えるために、文法が必要だと認識され、文法を自律的に学んでいったと考えられる。またDの発言からは、テーマ選択の自由が与えられ、自分自身を自由に表現できたことによって、レポートを書くことへの動機が高まっていった様子が伺える。

以上のデータから、自身が伝えたいことをテーマにすることにより、積極的な自律的学習が促進されたと考えられる。3名の学習者は、自分が伝えたいことを他者に表現したい、また、自分を知ってもらいたい、という欲求をもっていたことが分かる。しかし、学習者Dの授業の振り返りから、ほかの授業では、テーマを与えられ、自身がテーマを選ぶ、すなわち、「自身を表現する」機会が少なかったと推測できる。この授業では、自身にとって意味のある内発的テーマを選択できた。このことが、学習者が積極的な自律的学習を行っ

た理由であると考えられる。

#### 3-2-4. 投稿という目的と自律的学習の関係

学習者が積極的な自律的学習を行ったもう一つの大きな要因は、投稿という目的があったからではないかと考える。以下、投稿と自律的学習の相関が見られる学習者の発言を示す。

B：うん、投稿したいです。うん、うん、うん。この気持ちが強い、だから自分でたくさん勉強しました。

(7月3日 FUI)

→ この授業は、「投稿をすることで、自身の主張を広く社会に発信する」という目的があった。そのため、学習者に、「投稿して、もし掲載されることになったら、多くの読者が読むことになる。投稿先によって読者も変わってくるので、読者も意識して書くといい。」と伝えた。そのため、学習者 B は、投稿の意義を強く意識するようになったと思われる。そして、読者に自身の主張を明確に伝えるために、積極的な自律的学習を行ったと考えられる。

C：日本人と新聞を読んでもそのテーマについて話したいだから。

(6月2日 感想)

→ 2点の希望が読み取れる。1. 日本人と自身のテーマについて話すこと。2. 自身の原稿が、新聞の投稿欄に掲載され、読者に読まれ、意見、感想が寄せられる。学習者 C は、テーマ決定まで、さまざまなテーマを候補に挙げた。そして、筆者らに、「これは、読者が読んだ時、面白いテーマですか。」と聞いた。また、クラスメートに、「そのテーマは、読んだ人は面白くないと思う。」と意見していた。学習者 C は、投稿、そして読者を強く意識していたと考えられる。投稿という目的があったからこそ、目的の達成に向け自律的学習の意欲が高まったと言えよう。自身にとって意味のある内発的テーマを選択したことによって、テーマをより深めるための表現形式を自発的に模索する意欲が生まれた。そして学習者の中に投稿という目的が明確に意識されるようになっていったことにより、学習に対する自律性が育まれていったと考えられる。

以上のデータから、学習者が自律的に言語を学ぶ学習環境に必要なのは、学習者自身の意志による選択を保障することであり、また、目的性のある授業を設計していくことであると言えるのではないだろうか。



#### 4. 結論

本稿では学習者達が日本語を学んできた過程の中で、どのように自律的に学習していったのか、どうしてそのような自律的学習が成り立ったのかという点について、FUI やアンケート・感想を分析し、考察してきた。

宮崎(2004)は「言語習得は、教師による管理だけで促進されているわけではない」と述べている。教師は学習者に正確に効率よく日本語を教えることが重要だという思い込みをしてしまいがちであるが、実際は学習者自身が自ら学ぶことによって、日本語力を向上させることもできると考えられる。

「日本語クラス金曜日」では実際に雑誌、新聞に投稿することで、メディアを通して、自らの主張を社会に向けて発信する活動を行った。一般的に初級、中級クラスで行われる作文の授業のように決まったテーマを指定されるのではなく、学習者自らが主張したいテーマを選ぶようにした。このことは学習者が自身の考えを主張したいという欲求が高まり、原稿を完成しようとする意志が強くなる要因になったと考えられる。そして、これは教室という空間で、日本語学習のために作られた不自然な活動ではなく、実際に新聞や雑誌に投稿する作業であった。学習者が新聞や雑誌のたくさん読者に読んでもらいたいという欲求を持ち、投稿の実現のために目的性を持って取り組むことでも、自律的な学習意欲が高まったと考えることができるだろう。

このように、学習者自身にテーマ選択を委ね、目的性のある授業を目指したことによって、学習者が自律的に言語を学ぶ学習環境が形成されていったと言えるのではないだろうか。

#### 5. おわりに

本実践は、初めての試みで、実践してみないと分からない部分が多く、筆者らの間で授業の方向性にぶれが生じたこともあった。しかし、実際に授業をしていくことによって、学習者の様子を把握し、具体的な展開の仕方や問題点を見出していくなど、段階的に改善されていった。例えば、文法事項の指導についてである。授業をする以前は、原稿の作成において、書き手の主張を明確にすることを重視し、クラスの学習者同士で協力して原稿を書くことを目指すために、文法事項の指導をしないことを決めたにもかかわらず、このことについて不安があり、授業の方向性に迷いがあった。しかし、授業で繰り広げられるインターアクションや、他の学習者の原稿も理解したいという気持ちから、分からない単語をピックアップしてリストを作成してきたり、グループの学習者の原稿を全文、英訳してきたりと、自律的な学習をする学習者の様子を目の当たりにし、今回のような活動中心の授業でも文法や語彙の習得が実現されていることを知った。それにより、以前まであった不安は消え、このことは、授業の方向性が筆者ら全員の中で共有され固まる要因の一つとなった。自分の意見を他者に表現するという活動の中で、このような習得が行われてい

るということに、大きな意義を感じるようになった。

試行錯誤の末に全8回の実習授業を終えたが、最終的に一名の学習者の投稿原稿が雑誌に掲載されることになった。筆者ら全員の考えを共有し、1つの授業を作り上げ運営することで学んだことは、数多く今後の教師生活において、反映できるものだと確信している。

また、本実践では初級レベルの学習者と中級レベルの学習者が合同でお互いに協力し合っ、それぞれの原稿を作成した。当初、実習生の話し合いの中ではレベル差のある学習者達が合同で授業を行うのは、難しいのではというデメリットの点からの意見があった。しかし、結果的にはお互いが協力し合い、それぞれの原稿を完成することができた。それでは、そのような日本語レベル差のある学習者間の相互学習はどのように行われてきたのだろうか。実習生を含む、教室参加者の相互行為の分析を通して、レベル差のある学習者が具体的にどのような学習を展開させ、学習目的を達成していったのかを明らかにすることを今後の課題としたい。

#### <参考文献>

- 稲垣佳代子 (1980) 『自己学習能力を育てる—学校の新しい役割—』 波多野誼余夫 (編) 東京大学出版会  
エドワード・L. デシ、リチャード・フラスト (1999) 『人を伸ばす力：内発と自律のすすめ』 桜井茂男 監訳 新曜社  
岡崎敏雄 (1992) 「日本語教育における自律的学習」『広島大学日本語教育学科紀要第2号』  
館岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」  
『東海大学紀留学生教育センター第22号』  
古川ちかし (1989) 「内容優先、学習重視の日本語教育」  
The first conference on Japanese Studies. The National University of Singapore.  
細川英雄 (2002) 『日本語教育は何を目指すか—言語文化活動の理論と実践』 明石書店  
宮崎里司 (2004) 「新時代の日本語教育をめざして—産学官連携事業と日本語教育：地域社会との協同をめざして」『日本語学』23号

(イチシマ ノリコ・修士課程2年)

(イナダ トシコ・修士課程2年)

(コバヤシ トモミ・修士課程2年)

(タカヤナギ ミホ・修士課程2年)