

## 自律学習への試み —教室内外の協働作業を通して—

熊倉 裕子・辛 銀眞・杉山 充・高橋 佳子・六笠 恵美子・Chia-I LIU・和田 晃子

【キーワード】自律学習・意識化・協働作業・ジャーナルアプローチ・自己評価

### はじめに

早稲田大学大学院日本語教育研究科日本語教育実践研究(10)(以下、実践(10))は、早稲田大学日本語教育センター別科日本語専修課程日本語講座(以下、別科)日本語文章表現8C(以下、文章表現8C)での実習に参加する大学院生(以下、院生)が受講するクラスである。実践(10)では、文章表現8Cで実践を行うための準備や検討などが行われ、担当教員がコメントやアドバイスを与える。

別科は8レベルに分けられており、文章表現8Cは1番上のクラスである。一般的に表現能力を伸ばすクラスというと、論文執筆を最終的な目標に設定することが多い。しかし、クラス初期のニーズ調査の結果、書きたくないものを書かされた経験があったり、逆に書きたいもののイメージが明確になっていないことが判明したため、それらを基にシラバスを検討した。そこで文章表現8Cでは、グループ活動を多く取り入れた教室活動を試みた。つまり、グループの学習者同士、さらには担当院生との協働作業を通して、書くという作業だけでなく他の技能(話す、聞く、読む)も積極的に働かせていくことを重要視した。さらに、ジャーナルアプローチ(詳細は3.3を参照)を採用し、毎週1回言語学習日記(以下、ジャーナル)交換を行った。また、実践(10)授業の一環として、自然環境で日本語習得をしている外国人力士を観察するために稽古風景を見学し、相撲部屋の関係者にもインタビューを行った。

本稿では、このクラスの概要といくつかの試みを述べ、学習者からの評価なども取りあげた上で、自律学習への考察を深める。

## 1 目標と先行研究

### 1.1 文章表現8Cの目標

担当教員が設定した目標は、①授業活動を通して、自律学習の意識化を図る。②専門分野の論文・レポートや、目的が異なる種々のジャンルの文章を書く能力を身につける。③

他の学習者との協働作業で、作成した論文の論点を整理する能力を身につける。の3点である。

①は文章表現 8C の大きな目標である。具体的には、教師の指示がなくとも自分の文章表現について何が一番弱いのかをモニターし、自分に合ったリソースや学習スタイルを探し、実際の場面で必要な文章表現能力を高めることである。この授業を離れても、自ら学習目標を設定し、学習のプロセスを意識化できるようになることが望ましい。実際の教室活動では、学習者が院生とジャーナル交換を行うことで、学習者に自律学習の意識づけをし、学習態度や意欲の向上を図れるようにした。

②、③に関しては、課題の作文をグループで評価し合い、自らの主張や論点を明らかにしていく作業（ピア・レスポンス）を通じ、表現能力を高められるようにした。4 技能を総合的に働かせるような協働作業を通じて、最終的に文章表現能力が身につくことをねらいとした。授業内容の詳細は 3. 2 で述べる。

## 1. 2 先行研究

文章表現 8C の目標である自律学習とは「学習者が学習過程を内省し、語学力の進歩を自己評価し、必要であれば自分の学習ストラテジーを調整していくことという学習に対する自己コントロール (Little 1995)」である。つまり、自己の学習過程をモニターし、自己の学習を管理していく能力であり、その能力には、自己評価や学習ストラテジーに深い関わりがあるとされている。

しかし、教師任せの学習に慣れた他律的な学習者が、自律学習を目指すためには、学習者の持つ確信の変容を伴う。齊藤 (1998) では、自分の学習方法に満足していない学習者は、教師が提起する新しい方法を受け入れ易い傾向にあり、その結果それを支えている確信も変容しやすいが、一方、確信の種類によっては変容が難しいということを示した。つまり、モニタリングや他のリソース利用など一定の技能を伴う確信の変容には、それらの技能に焦点を合わせた教室活動をあわせて行うことが必要なのである。また、学習者が自分に適した学習ストラテジーを選択できるように、段階ごとに色々な種類のストラテジーの情報を発信していくこと、教師による教授の他に、他の学習者からストラテジーを学ぶことも有効である (村野 1996)。

また、ジャーナルを授業に取り入れた白杵 (1995) は、教師と日記を交換することで、学習者の学習態度や意欲の向上にもつながっていく様子が見られたと報告した。日記を書くことは、学習ストラテジーへの自覚を高め、そのストラテジーを言語化するのに良い方法である (ルービン 1999)。そして学習ストラテジーの意識化をはかることが、自律学習への第一歩となる (田中・斎藤 1993, ルービン 1999)。

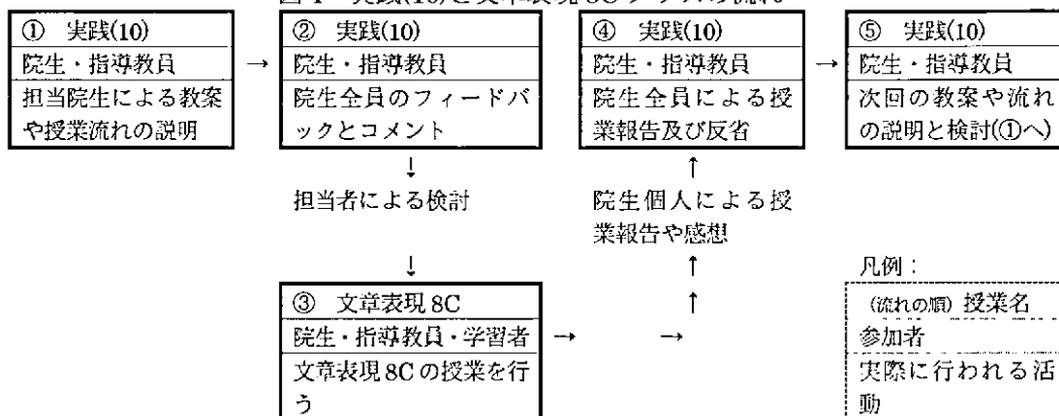
以上のような先行研究の知見を踏まえ、文章表現 8C では、学習者同士の協働作業を多く取り入れ、教師だけでなく他の学習者から学習ストラテジーを学ぶ機会を作り、

また自己モニターを意識化させるための教室活動をできるだけ試みた。さらに、ジャーナルを採用し、学習者の学習への意欲を高め、学習過程をモニタリングする能力の育成を目指した。

## 2 「実践(10)」と「文章表現 8C」の授業

実践(10)は、院生間の話し合い中心の授業であり、授業報告や教案をもとにピア・レスポンスが活発に行われた。例えば、授業担当者は授業外の時間に事前に打ち合わせを行い、準備した教材、教案を実践(10)で発表し、他の院生からフィードバックやコメントをもらい、さらに検討、改良した後で文章表現 8C の授業に臨んだ(図 1 の①～②)。毎週木曜日 1 限の文章表現 8C に参加し(図 1 の③)その後、月曜日 6 限の「実践(10)」で、前回の授業報告を行い、次週の授業計画について検討するというのが基本的な流れであった(図 1 の④、⑤)。

図 1 実践(10)と文章表現 8C クラスの流れ



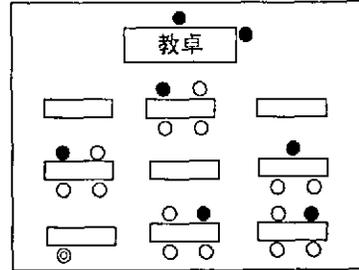
2004 年度春学期の実践(10)については、7 名の院生が受講し、対象クラス文章表現 8C の授業を第 1 週、第 2 週は担当教員が、第 3 週以降はそれぞれの授業担当になった院生 2 名が、授業計画、教材作成、教室運営を行った。文章表現 8C の授業は週 1 コマ(90 分)が 13 週間あり、院生が授業を担当したのは 11 週間であった。文章表現 8C のレベルは上級から超級に相当するクラスで、学習者は 14 名、国籍は韓国 8 人、中国 5 人、台湾 1 人であった。その多くは、交換留学生、または日本の大学院進学を希望している留学生であった。

## 3 文章表現 8C の授業

### 3.1 授業形式

該当週の授業担当者2名が教室の前方で授業を進行し、学習者はあらかじめ決められた学習グループに入りピア・レスポンスを行った。院生は学習の支援者としてグループ活動に参加し、担当教員は第3週からアドバイザーとして教室に入った。グループは、学習者2~3名にグループ担当の院生1名で構成された(図2を参照)。コース前半はラポール形成を重視し、グループのメンバーを固定していたが、後半からは、より

図2 教室のレイアウト



○は学習者、●は大学院生、  
◎は担当教員を表す

多くの学習者とインターアクションできるように、院生は毎授業、異なるグループを担当するようにした。授業担当者は、担当グループを持たず、全体を見ながら進行し、時には机間巡回して、必要があればグループ活動に加わることもあった。

教室活動は、クラス全体、グループ、個人の3形態で行われピア・レスポンスが中心となった。導入とまとめはクラス全体で行うことで情報を共有し、課題、PC操作、評価シート記入などは個人で行った。ジャーナルは毎週交換した。

### 3.2 授業内容

コース前半は、第1週のニーズ調査の結果を基に、毎回異なるジャンルの文章表現を取り上げ、後半はアカデミック・ライティングをシリーズ化して教室活動を行った。

第8週のパーティーでは、クラス全体の懇親を深める目的のほかに、学習者が評価シートに記入することで、学習者と院生両者が前半の学習について振り返る機会とした。実際、コース開始時に作成したシラバスを改良することに役立った。

表1に学習テーマ、主な教室活動、次週までの課題について紹介するが、紙面の都合上すべての教室活動を表すものではない。

表1 2004年度春学期 文章表現8C

	学習テーマと主な教室活動	次週までの課題
第1週 (4月15日)	◆オリエンテーション これまでの文章表現学習を内省し、その解決方法について話し合う。 授業への要望について意見を出し合う。 ジャーナルアプローチについて説明。	
第2週 (4月22日)	◆自律学習 「自律学習について」の意見文を読み、意見交換する。 「人間とロボットの共生について」を読み、意見交換する。 ジャーナル交換開始。	「自律学習について」「人間とロボットの共生について」の意見文を書く

第3週 (5月6日)	◆話し言葉と書き言葉 課題を学習者同士で交換して、読み合い、コメントする。 タスクシートにしたがって、話し言葉を書き言葉に直す。	会話文をもとに賛成意見・反対意見を書く
第4週 (5月13日)	◆「よい文章」の条件 持参した文章をもとに「よい文章」の条件について話し合い、発表する。	持参した文章を要約する (要約1)
第5週 (5月20日)	◆要約文 ワークシートにしたがって要旨要約をする。 要約文を交換して読み合い、コメントする。	前回の課題で要約した文章を要旨要約する (要約2)
第6週 (5月27日)	◆日常的な文章 待遇表現に注意して伝言メモを書く。 電話を受けながらメモを書く。	実際に残すメモに書き直す
第7週 (6月3日) 《PCルーム》	◆ビジネス文書 WEBで情報検索をする。 履歴書を書く。	履歴書と自己紹介文を書く
第8週 (6月10日)	◆パーティー クラス全体の懇親を深める。 評価シートに記入し、前半の学習について振り返る。	
第9週 (6月17日)	◆アカデミック・ライティング1:概論 単文・文章レベルで文章を推敲する。 参考文献の書き方、引用の仕方について知る。	「研究とは何か」について一言で書く 研究計画書の例AとBを読んでおく
第10週 (6月24日)	◆アカデミック・ライティング2:研究計画書 「研究とは何か」(課題)について発表する。 研究計画書の「構成」について考える。 研究計画書の「評価」について担当教員がアドバイス。	
第11週 (7月1日) 《PCルーム》	◆アカデミック・ライティング3:レポート・論文 レポートと論文の類似点、相違点について確認する。 MSWordを使いながら論文の「形式」について知る。 論文の「構成」について考える。	最終課題レポート <u>7月15日提出期限</u>
第12週 (7月8日)	◆アカデミック・ライティング4:論文 データをもとに「日本は豊かか」について話し合う。 話し合いをもとに論文の構成を考える。 最終課題レポートの構成を考える。	
第13週 (7月15日)	◆アカデミック・ライティング5:推敲 レポートを交換し、内容についてコメントする。 自分のレポートを推敲する。 評価シートに記入し、コース全体を振り返る。	最終課題レポートを推敲、 書き直し提出 <u>7月16日提出期限</u>

### 3.3 授業活動

文章表現 8C の授業活動は、教室内インターアクションと教室外インターアクションの二つに大きく分けることができる。ここでは、前者の一例としてグループ活動を、後者の一例としてはジャーナルを取り上げ、その目的と主な活動内容を紹介する。

具体的には、グループの参加者(学習者と院生)が、学習項目を確認し合ったり問題点や疑問点を出し合ったり、議論しながらタスクを遂行し解決していく。例えば、教室内でグループ活動として文章(課題などを含む)を交換し、チェックし合い、議論を重ねるなどをして、前述のタスク遂行に伴う作業と平行して、互いに実質的な学

習や習得の手助けを行った。それ以外にも、グループでの出欠や課題の提出有無、また、個人的な事情に至るまで把握し、常に互いを気にかけていた。一方、担当院生は、グループの進行役や司会役のような存在で、学習者同士の意見を調整したり、全体の意見をまとめたりするなどの役割を担っていた。授業目標を前面に出さなくても、このような授業活動を通して、学習者は自分の学習スタイルを他の学習者と比較しながら再認識し、自ら学習を管理、運営する経験を積み重ねていくことになるので、最終的には、自律学習へつなげられるのではないかと考えられる。

また、文章表現 8C の、院生と学習者の教室外インターアクションの形態は、メールや電話によるもの、昼食や個別の相談など多様化していた。学期全体に渡って継続的かつ定期的に行われたものにジャーナルがある。ジャーナル交換は各グループ単位の個人間で行われたが<sup>1</sup>、学習者に課題として義務づけられたものではなく、書く日数や分量、ジャーナル交換への参加も自由であった。交換方法はグループで決められた方法で行われており、交換方法に決まりはなかった。また、学習者のジャーナルの内容も、文章表現そのものにかかわるようなエッセーや感想文などを書いたものもあれば、日常生活の詳細な描写や日本での生活の悩み（進学、日本語学習、バイト、交友関係など）、その他の個人的な出来事や相談事など、様々であったようである。

### 3. 4 評価

#### 3. 4. 1 文章表現 8C クラスに対する評価

文章表現 8C の授業内容、教室活動、教室運営に対する、学習者による評価は、学期中盤（6月10日）と授業最終日（7月15日）の計2回、匿名によるアンケート調査で行われた。

学期中盤に行われたアンケート（以下、中間評価）で授業内容に関して評価された項目は、ジャーナル、宿題、授業、グループ活動、後半のクラスへの期待などで、半自由形式アンケート（選択肢式と自由記述式）であった。その結果、「グループ学習はあなたにとって役に立ったと思いますか」に対して学習者全員が同意しており、協働学習を主とした授業形式が学習者に支持され、役に立ったことがわかった。しかし、中間評価はパーティー開催日の最後にアンケートを行ったためか、予想を上回る良い結果が多かった。それらの結果が学習者の本音だったかどうかは疑問が残る。授業最終日のアンケート（以下、期末評価）は、「授業内容」と「自己達成度」という二つの項目について、半自由形式アンケートで行った。授業内容に関しては、各項目を5段階評価で選択する形式であった。「授業内容により学生の積極性が促されていた」「この授業により文章表現の知識が身についた」「この授業により学習意欲がわいた」の質問

<sup>1</sup> 学期中盤にグループが再編された後も、学習者側からの要望により、ジャーナルの担当院生は変更なかった。また、学習者のプライバシーを守るために、ジャーナルを読むのは

には10人中4人が3と評価しており、他の質問よりも低く評価している。院生の反省では、学習者に基本知識を与えたり、協働作業をさせることはできるが、書く意欲をわかせたり、学習への積極性を促進させたりすることは難しいためだからではないか、という意見などが挙げられた。

上記のような学習者によるクラスへの評価を教育実践へフィードバックすることによって、さらに良い文章表現 8C の授業としていくことができた。

### 3. 4. 2 学習者に対する評価

#### 3. 4. 2. 1 他者評価

文章表現 8C における評価の基本は、クラスパフォーマンス及び課題 80%と出席率 20%という割合で、担当教員によって最終成績がつけられている。クラスの大きな目標の一つとしては、自律学習能力を身につけることなので、院生による課題へのフィードバックやコメントは内容中心に行われ、誤用に対する訂正は主に下線を引くような形式で行われた。これは、教師側から提供される他者訂正よりも、学習者自身による自己訂正の方が効果的であり、言語習得にもつながるという院生の共通認識があったからである。

成績評価の対象にはならないが、クラス活動には、学習者同士がお互いを評価するピア・レスポンス活動が多く取り入れられた。これに関しては、中間評価では「いろいろ意見交換ができてよかった」「…見習いたい面もいっぱいあるし…」などという学習者同士の評価に対する肯定的なフィードバックが得られた。

#### 3. 4. 2. 2 自己評価

中間評価の目的の一つは、学習者が自己の学習過程を振り返ることであった。学習者に自分の学習に対する責任感を持たせ、自律学習を習慣付けるというゴールまで到達させることが期待されていた。結果としては、期末評価の「自己達成度」に関する質問項目の中で、学習者の「文章表現力の上達」「書くことに対する態度」に対して、「自信を持つようになりました」（以下、学習者のコメントは原文のまま）「楽になった」「…前よりどんどん書ける…」「…書くことも好きになった」など自分の変化に気づいたと思われる評価やコメントがあった。さらに今後の抱負を聞いたところ、「…日記を続けて書こうと思います」「…自分で努力しないと無理…」「自分の国に帰ってからは、勉強をどうやって続けるかと聞かれていろいろ考えてみました。誰かから教えられなくても自習できる方法について考えるようになりました」などの感想によって、このクラスの目標である自律学習が意識化されたことがうかがわれた。

---

担当院生だけに限定された。

#### 4 自律学習の一例としての外国人力士

文章表現 8C では、自律学習がキーワードとして授業が展開されてきたが、学習環境という点では教師管理タイプ（ネウストブニー 1999）に属している。そこで、担当教員の協力を得て「教師管理外の習得環境で自然習得を行っていると考えられている外国人力士（宮崎 2002）」の日本語習得過程を観察するために、日本相撲協会所属の相撲部屋見学を実施することになった。

見学は 2004 年 6 月 2 日に実施し、大学院生と担当教員が参加した。見学した相撲部屋 A には中国出身の力士 S が在籍している。当日は、出稽古の見学での参与観察および所属部屋での力士本人、親方、おかみさんを対象としたインタビューの機会を得ることができた。稽古場では力士 S が稽古中、親方から指導を受ける様子が観察されたが、力士 S が親方の言葉を理解しているかどうか曖昧な場面も見られた。このような場合、親方や兄弟弟子が動作のモデルを実演したり、他の力士による母語での通訳や容易な言葉での言い換えによってインターアクション問題を調整していく過程が観察された。稽古後は、まず稽古中のインターアクション問題について力士 S にインタビューを行った。その結果、稽古中に親方からの助言を理解する上で困難を感じていることが確認された。次に、親方とおかみさんを交えて力士 S のコミュニケーション能力について質問したところ、日常生活では理解面より産出面において不自由さを抱えていることが分かった。日本語学習に関しては、来日当初は漢字ドリルなどを利用した読み書き中心の学習を行ったというが、稽古に集中するようになってからは、親方、おかみさん、兄弟弟子とのインターアクションによって日本語学習を行っているとのことだった。つまり、力士 S は主にネットワークや社会的ストラテジーを活用して日本語習得を進めていると考えられる。さらに、大相撲の力士が属する相撲社会は、伝統的な親方と部屋住み力士で構成される徒弟制的な特徴を備える実践共同体として捉えることができるという（宮崎 2004a, b）。力士 S も例外ではなく、相撲部屋社会という実践共同体の中で正式な構成員の一員として、朝稽古、料理の手伝い、食材の買出し、出稽古中の兄弟弟子の世話といった実践活動に参加していることが分かった。つまり、力士 S は新参者として実践共同体における社会参加を果たしながら状況的学習を行っており、日本語習得が社会的な実践行動と融合して進行していると考えられる。

今回の見学を通じて、我々は教師の視野に入らない学習者の日本語習得過程の一端を垣間見ることができた。この経験は、自律学習や自然習得というこれまでの日本語教育観では捉えきれなかった問題に目を向け、日本語学習者の多様性を知る上で貴重な機会になったと言えよう。

## おわりに

本稿では、実践(10)と文章表現 8C で行われてきたクラスの報告を行った。文章表現 8C では、教師中心・教師管理の従来の教室型授業ではなく、グループ活動に重きを置いていた。これは、自律学習を身につけてもらうためには、協働作業が最適な活動であるとしていたからに他ならない。文章表現 8C 授業報告時には、このような授業活動が、今まで経験してきた従来の教室や教師のあり方を問い直すきっかけとなり、教師の役割と教室運営、学習者に対する考え方を改めた院生もいた。また、院生自身自らが自律学習を体験したことから、自律学習への認識を深めることもできた。

協働作業については、学生からの評価（中間と期末）でも肯定的なコメントが寄せられ、学習者同士が相互に多く学んだというコメントもあった。また、院生が学習者に同じ学生という立場で接していたため、質問しやすい雰囲気の中で自由に発言することも好評であった。ピア・レスポンスや協働作業の共通点は、効果的に運用していくために信頼関係を築いた上で、それを維持していくための努力である。しかし、そのために親密さを保つのは、3ヶ月間の授業で週1回の授業だけでは難しい。本文中にも記述があったが、ジャーナル交換だけでなく、頻繁に接点を持つとする各院生個人の努力があった。しかし、ピア・レスポンスが効果的かどうかは学習者の学習スタイルによる。中間評価では、大半の学習者が他の学習者からのコメントを肯定的に受け止めているという結果が出たが、院生の報告では、グループで話し合ったことを発表する際に、グループ担当の院生に正しいかどうか必ず確認する学習者もいたという。これではせっかくピア・レスポンスの経過が活用されることはない。さらに院生が訂正すること自体にもそれが良いことなのかどうかの認識を、院生間においても統一していなかった。提案として、クラスの活動水準よりも高い能力を持った学生が数人いる場合は、彼らを効果的に活用することで、他の学生に至近な目標を持たせることができるようなピア・レスポンスになりうるということを挙げておく。

反省点としては、グループ活動に比すると、ジャーナルの活用をあまり重視しなかったことが挙げられよう。なぜ毎週交換し続けるのか目的を最初に明確にし、途中で再確認していくことが必要である。

実践(10)での学生は院生で、文章表現 8C での学生は学習者（日本語を学ぶ留学生）であるという違いはあったのだが、各々が自分の立場で一参加者として、自律学習を模索してきた。院生にとってはこの二つの授業を通じて、文章表現 8C の学習者が自律学習に目覚めていくプロセスを観察できたことは貴重な経験であった。しかも自らが自律学習の主体者となり、自分自身が変化する過程に身を置けたことが、何にも換えがたい体験であった。そして、これこそが本来の学び場の姿であると思われる。

## 【参考文献】

- ジョーン・ルービン (1999) 「学習ストラテジーの教授」宮崎里司、J. V. ネウストプニー共  
編著 『日本語教育と日本語学習—学習ストラテジー論にむけて』 pp. 209-221. 東京：く  
ろしお出版
- Little, D. (1995) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Second Edition. Dublin:  
Authentik.
- 宮崎里司 (2001) 『外国人力士はなぜ日本語がうまいのか』東京：日本語学研究所
- 宮崎里司 (2002) 「外国人の日本語習得：言語管理と自然習得」『紀要』15号 pp. 119-131.  
早稲田大学日本語研究教育センター
- 宮崎里司 (2004a) 「学習者の多様化と自然習得：教師から見えない学習者たち 1」『日本語  
学』vol. 23 pp. 72-83. 東京：明治書院
- 宮崎里司 (2004b) 「正統的周辺参加論からみた外国人力士の日本語習得過程」『日本語教育  
学会春季大会予稿集』 pp. 179-184. 日本語教育学会
- 村野良子 (1996) 「高校留学生の自律的学習と学習ストラテジー —日本語学習の支援のため  
に—」『日本語教育』91号 pp. 120-131. 日本語教育学会
- 西口光一 (2002) 「日本語教師のための状況的学習論入門」細川英雄編『ことばと文化を結  
ぶ日本語教育』 pp. 31-48. 東京：くろしお出版
- ネウストプニー、J. V. (1999) 「言語学習と学習ストラテジー」宮崎里司・ネウストプニ  
ー共著編『日本語教育と日本語学習』 pp. 3-21. 東京：くろしお出版
- 齊藤ひろみ (1998) 「自律的学習能力を養うために教師は何ができるか」『言語文化と日本  
語教育』16号 pp. 1-11 お茶の水女子大学言語文化研究会
- 田中望、斎藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際』東京：大修館書店
- 白桦美由紀 (1995) 「学習者トレーニングとしての言語学習日記の効用」『学習の学習』2(3)  
pp. 13-14. JALT 学習者ディベロプメント研究部会

(クマクラ ユウコ 修士課程1年・  
シン ウンデン 博士後期課程1年・  
スギヤマ ミツル 修士課程1年・  
タカハシ ヨシコ 修士課程1年・  
ムカサ エミコ 修士課程1年・  
リュウ チャイー 修士課程1年・  
ワダ アキコ 修士課程1年)