

## 学習者の主体性を活かした授業に向けて —学習者と教師の視点から捉える学習者主体—

尾関 史

【キーワード】主体性・自律学習・メタ認知能力・学習者主体

### 1 はじめに

2006年春より開講した「実践研究14・15・16」は早稲田大学日本語センターの契約講師養成を目指した授業であり、授業の企画立案、運営が全て実習生の手によって行われる。本実践の大きな特徴の一つとして、対象となる学習者が学習者自らの希望によって集められること、授業自体に単位や成績というものが存在しないことが挙げられる。従来、大学やその他日本語学校等の授業において出席率や授業態度が成績、ひいては在留資格にまで影響を及ぼすことを考えると、このような出席や成績を考慮せず、また授業への参加不参加も全て学習者の意思一つに任せられているということは本授業ならではの特徴といえる。そして、そのような意味で本クラスは学習者の主体性、自律性に多分に影響を受けるクラスであるといえよう。このようなクラスにおいて、実習生は8週間に渡り授業を企画立案し実践を行った。なお、筆者の所属していた「実践研究14」のクラスでは前述した実践研究のクラスの特徴を踏まえ、授業立案時の目標として「学習者の主体性を活かした授業作り」を目指した。具体的には「学習者が自分の言いたいこと、伝えたいことを、自分のことばで、自分の方法で他の人に伝える」という目標を立て、学習者の主体性を活かした情報誌作りを行った。しかしながら、授業が終わった今、私達教師（実習生）は本当に学習者の主体性を活かしたクラスを作れたのか、学習者はこのクラスをどう受け止めていたのかということが気にかかっていた。そこで、本稿ではこのような学習者主体を活かした授業作りを目指したクラスにおいて、学習者と教師がクラスをどう体験していたのかを学習者と教師の双方の視点から分析、考察し、明らかにしたい。

### 2 学習者の主体性を活かした学びに向けて

#### 2-1 大学留学生に求められている学びとは —学習者の自律性への注目—

実践14の授業の話に入る前に、近年注目され始めている「アカデミックジャパニーズ」について少し述べておきたい。「アカデミックジャパニーズ」とは日本留学試験の導入の流れの中で生まれてきた考え方で「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」（門倉2006）と定義される。門倉（2006）によると、学習者が自ら問題を設定し、それを解決するに至る一連の学習プロセスをいかにコーディネートすることが重要であり、知識を与える教育ではなく、「学び方を学ぶ」教育であること、授

業的な学習から主体的な学びへの転換を促す教育であること、自分自身の課題を発見し、解決していく「問題発見解決学習」という特徴が挙げられている。また、このようなアカデミックジャパニーズで育成しようとしている能力は、小学校や中学校での総合学習、日本人大学生への文章表現学習などにも通ずる力であり、日本語教育の様々な分野においても注目すべき能力であるといえる。館岡(2002)によれば、大学で学ぶべき能力は「自律的な学び」であり、「学習者自らが目標を設定し、計画を立てて遂行し、結果を自己評価する」(館岡 2002 ; 3) という一連の流れを持った、学習者の生きることから切り離されない学びが求められているという。つまり、大学で育成すべき学習者の主体的な学びには、学習者の「自律性」が必要であることが分かる。

## 2-2 自律性を育む学習のために

では、そもそもこのような学習者の自律性を育む学習とはどのようなものであるのだろうか。また、自律性を育む学習のために何が必要なのだろうか。館岡(2002)によると、自律学習には学習者自身の「メタ認知能力」が重要な要因の一つになってくることが挙げられている。Brown(1978) (伊東訳 1996)によれば、学習者の自律的な問題解決能力を支えるメタ認知力として以下の5つの基本能力が必要だという。①自己の能力の限界を予測する。②自分にとっていま何が問題かを明確にできる。(単に“わからない”という感じを持つだけでなく、“何がわからないか”を明確にわかる必要がある。)③問題の適切な解決法を予測する。そして具体的な解決策の計画を立てる。④点検とモニタリング。⑤活動結果と目標を照らし合わせ、実行中の方略の続行、中止を判断する。

また、このような自律学習において教師はどのような役割を果たすべきなのであろうか。岡崎(1992)は自律的学習の課題として、学習者が学習する過程で「何のために、どのように学ぶか、学ぶことはうまくいっているか、今の学びの現状に満足しているか」などを学習者自身が問うこと、そしてその答えにあうような「学び」を教師と学習者が共同で追求していくことが重要だとしている。また、館岡(2002)では自律学習における教師の役割として、学習者の能力と意欲を結びつけるための「ひと押し」やきっかけ作りをすること、一方的に何かを与えるのではなく、学習者が学ぶ過程で必要に応じた支援をすることなどが挙げられている。さらに、これらの役割を果たすために、教師と学習者の相互作用の重要性を指摘し、学習者と教師が共に学びその過程を共有する態度を持ち、それぞれの立場から共に学び合う場が必要であるとしている。

## 2-3 学習者の主体性を活かした授業に向けて

以上の論考を踏まえ、本稿では学習者の主体性を活かし、学習者の自律性を育むための実践について考えていきたい。なお、このような学習者の主体性、自律性に注目して実践研究クラスを分析した研究は市嶋・稲田・小林・高柳(2006)にも見られるが、本稿では学習者と教師の双方の視点から考察を行っている点で異なっているといえる。これは、前述した岡崎(2002)にもあるように、学習者の視点のみではなく教師側の視点からの分析も重要であると考えたためである。また、市嶋・稲田・小林・高柳(2006)では実践クラスの授業内容を中心とした学習者の自律性へのミクロな考察

が中心であったが、本稿では授業内容を超えたマクロな自律性のあり方についても考察を行いたい。具体的には、学習者と教師の双方が学習者主体のクラスをどうデザインし、どう体験していたのかを明らかにしたい。学習者は主体的な学びを起こしたのか。また起こしたのであれば、それはどんなものであり、なぜ起こったのか。一方、教師は学習者主体の教室のためにどのようなデザインをしたのか。そして実際にどのような授業が展開されていったのかという点から考察を行う。

### 3 実践の概要

本実践研究について、以下で簡単に概要をまとめる。始めに、実践研究14・15・16のシラバスの抜粋より本実践研究の概要について述べ、続いて筆者の担当した実践14クラスについて述べる。

#### 3-1 実践研究14・15・16の概要

目 的：①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

②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

対象学生：日本語センターの日本語クラス受講者から募集

期 間：2006年10月18日～12月15日（全8週間）

受講料：無料

受講料等は全て無料であり、学習者の募集、授業への出席など、全て学習者の意思に任されている。このような意味で、本クラスは学習者の主体性が問われるクラスであるといえる。

#### 3-2 実践研究14の概要

実践研究14では上記のようなクラスの特徴を踏まえた上で、クラスの目標を「学習者の主体性を活かした授業」とした。具体的には、「学習者が自分の言いたいこと、伝えたいことを、自分のことばで、自分の方法で他の人に伝える」という目標を立て、学習者の主体性を活かした情報誌作りに向けて計画を立てた。なお、情報誌作りにあたり、レベル1-2/レベル3-4という日本語レベルに基づいて2クラスを設置することにした。これは、合同クラスにすることで、学習者の日本語能力の違いが記事の執筆の際に双方に満足のかない内容に留まるのではないかと危惧したためである。また、教師は全部で5名いたが、全員が双方のクラスを経験した方が良いと考え、5名がローテーションしながら2クラスを順に担当していく形にした。なお、クラスの実践時にはそれぞれ1名のメイン教師を立て、残りの1名ないし2名はアシスタント教師として教室に入り、サポートを行った。

### 4 分析—学習者の経験した教室と教師の経験した教室—

続いて、学習者と教師がそれぞれこのクラスをどのように体験してきたのかを、学習者、教師それぞれの視点から分析する。なお、学習者の分析は最終授業後に行った学習者へのフォローアップインタビューを基にして行う。また、教師側の分析として各担当者の授業内省シート、コメンテーターからのコメントシートを対象に分析を行う。

#### 4-1 学習者へのインタビューからの分析 —自律的な学習者とは—

最終授業後に行った学習者6名へのフォローアップインタビューから、学習者の回答の中で注目すべきものを取り出し、分析を行った。それぞれ「授業受講当初の目的」「授業終了時の授業の評価」「授業継続の動機」「教師への評価」の4点である。それぞれの項目別に学習者の実際の発話例を挙げながら考察する。なお、今回対象となった6名はいずれも1度目の授業から最終授業に至るまで、継続的に授業に参加し続けた学習者であり、その意味で、非常に自律的な学習者であると考えられる。そのため、彼らのインタビューを分析することで、自律的な学習者とはいったいどんな学習者であるのか、また何をきっかけに自律的な学習が進められているのかが明らかになると考えた。

##### 1) 授業受講当初の目的

そもそも学習者達がこの授業を取った目的はどのようなものであったのだろうか。教師側の「どうしてこの授業を聞いてみようと思いましたか」という質問に対して、学習者達はそれぞれ以下のように答えた。

- S1：パンフレットがああ、それから、わたしは日本語が、勉強したいから、ので、日本にきました、からこの授業をなりました。
- S2：わたしは事務所からスペシャルジャパニーズのことを聞きました。わたしは会話のスキルがインプルーブしたい。だからこのクラスを選びました。
- S3：わたしは話すがとても下手と思います。だから、上手になりたい。そしてこのクラスを選びました。
- S4：同じ。日本語でしゃべることが習いたい。だから。
- S5：(T：同じですか?) うん。
- S6：聞くこと・・・。聞く力と書く力が、・・・あげる。あげたい。
- ※ T：教師/S：学習者を示している。なお、表記は学習者の発話のままである。

いずれも、日本語の学習がしたい、特に話す・聞くといった会話の実力を上げたいという参加の動機が見られる。また、各人がそれぞれの目標を持ってこのクラスに参加し始めたということが伺える。

##### 2) 授業終了時の授業の評価

それでは、このような目標を持ってクラスに臨んだ学習者達はクラスを終えて、このクラスをどう評価しているのだろうか。以下は「この授業を終えてどうでしたか。授業の始めに思っていたことと比べてどうでしたか。」という質問に対する答えである。

- S2：終わってちょっと違う。(T：どんなところが?) 私はたくさん話したいと思った。でも、こちらにわたしは書くから。でも、インプルーブしました。と思います。はい。書く。
- S3：わたしも書き方ちょっと上手になりました。と思います。
- S1：わたしは書き方、と話も上手になったと思います。
- S2：わたしのテーマで新しい言葉が少ないですけど、新しい言葉が習いました。学生の名前がよくリメンバーしました。
- S6：授業の始めに聞くこと全然分からない。でも、今、フィフティフィフティ分かります。
- S5：ああ、言葉知ってる。でも、言葉と・・・ (T：半分ぐらい分かる?) うん。

授業当初の目的とは異なっていたものの「書く力」が上がったという学習者 (S2)、また教師の話している言葉が始めは全然わからなかったが、今は半分ぐらいわかるようになったと言う学習者 (S6) もいた。このように、いずれの学習者もこのクラスでの授業を自分の能力と対照させながら肯定的に評価していることがわかる。

### 3) 授業継続の動機

続いて、学習者が最後までこの授業に参加し続けた動機について考察する。授業当初には 40 数名存在していた学習者が次々と受講を辞めていく中、最後まで授業を聞き続けた学習者達にはどのような動機があったのだろうか。教師は「この授業は単位や出席が無いですが、皆さんは途中で来るのが嫌なことはありませんでしたか。」と質問を投げかけた。学習者達からは以下のような答えが返ってきた。

S3: わたしは日本に来た、勉強…。日本の勉強したいですから、たくさん授業を選びましたから、…this is my purpose …

(T: 日本語を勉強したいから、日本に来たから?) はい

S3: はじめて、ちょっと怖いでしたから、初めての授業に、作文を読みました。とても難しい。みんなちょっと怖い…

S1: でも、イントロダクションの最後の授業はちょっと怖かったです。たくさん難しい。たくさんいろんなレベルから来た人がいました。あんまり分かりませんでした。

T: S1さんは、それでももう一度、二回目に授業を聞きに行こうと思いましたが?

S1: でも、わたしは日本語勉強したいですから、頑張りました。

S1: あ、多分それから、この、本のクーポンも (笑) (S: (笑))

S5: 単位ないですから…。あんまり…。(T: 成績が関係ないですから、フリーに出来る?) うん。

S6: 日本語が上手になりたいから。そして本のクーポン。

S3: そして、同じ留学生でした。あの、三人と先生とたくさん話しましたから、あの、もうちょっと先生に話すことが出来ましたから、とても便利だと思います。(T: 先生がたくさんいましたから、たくさん日本語で話すことが出来て…) うん

はじめの授業の印象があまり良くなかったにも関わらず、自分の日本語の勉強という目的のため授業をとり続けた学習者 (S3, S1)。また、単位が無いことで、自由に自分のしたいことが出来ると答えた学習者 (S5)、教師と個別にたくさん話が出来たから良かったという学習者 (S3)。いずれの意見からも、学習者たちがこの授業での学習を自分にとって有用であると捉え、「自分なりの授業の意味づけ」を行っていることがわかる。

### 4) 教師への評価

最後に、学習者はこの授業をデザインし、実施していた教師達についてどのように思っていたのだろうか。教師のサポートについて「先生の手伝いがもう少し欲しかったところがありますか。」という質問を通し、教師のあり方についての意見を聞いた。

S2: 段々、どんどん、書いて、先生にコレクションをもらって、自分でコレクションして、あとで自分でクラスに持ってきて。そして、読まない、そして自分で発表しただけでいいと思います。

私達は、今読みましたね。でも、だんだん、どんどん、書いて覚えて、そして発表が自分で読まない。

(T: ああ、発表の時に全部見るんじゃないくて?) 見てもいい。でも、見て、話して、見て、話して・・・

(T: じゃあ、もう少しプレゼンテーションを練習する時間が必要でしたか?) 例えば、私達のプロナウンテーションとか、ちょっと良くないものがありましたと思います。

S3: 例えばアンケートを、仕方を勉強しましたから、プレゼンテーションを仕方、もうちょっとテクニック、初めて、なにを、どうやってはじめ、どうやって終わりますか。何を話し無ければ・・・ ああ、プレゼンテーションの仕方。

授業の最後の発表のための練習が時間的にもスケジュール的にも遅かったとし、もっと早い段階から発表の練習をするべきであったとする S2 や、プレゼンテーションのテクニックややり方を教えて欲しかったという S3 の意見が見られた。いずれも、授業を教師から与えられる一方的なものとして捉えるのではなく、教師のデザインした授業が自分にとってどのようにしたら、より有益であったのかという視点から批判的に見る事が出来ている。

以上から、このクラスを最後まで受講し続けた 6 名の学習者に共通して見られた特徴として、「自分なりの強い動機を持って授業を受けていること」、「授業活動を意味のあるものとして自分なりに捉えなおしをしていること」がわかった。特に、授業活動の捉えなおしには自分にとって授業の活動がどのように位置づけられたのか、どのように意味づけられたのかという「自分」とのかかわりの中で捉える視点が多く見られた。これは、自己の学習へのメタ認知的な把握が行われていると考えられる。そしてこのようなメタ認知力を高めることが、自律学習へとつながっていくことが明らかになっている (館岡 2002)。このような視点で改めてインタビュー全体を見直してみると、6 名のインタビューにはこの「メタ認知力」の存在が随所に見られた。つまり、6 名はこの授業において教室での「学び」を自らの中に位置づけることができる、すなわちマクロなメタ認知が出来ていたといえる。そして、このメタ認知能力が彼らの自律的な学習を支えていたと思われる。学習者のインタビューを通し、マクロなメタ認知を通した自律的学習の過程が明らかになった。

#### 4-2 教師の教室デザインからの分析 —教師が目指した教室とは—

続いて、教師達はこの授業をどのようにデザインし、実践していったのかを、それぞれの授業担当者が毎回の授業終了時に書いた授業報告書、およびコメンテーターからのコメントシートの記述をもとに分析を行った。分析の結果、回を追うごとに教師の授業デザインに変化が見られた。以下、時系列を追いながら詳しく述べる。

授業開始当初から始めの数回までの授業報告書を見ると、「授業の活動が上手くいったか」、「授業目的が果たせたか」といった教師側が準備した教案の成功や失敗についての記述や反省が目立っていた。

・全体を通して大きな混乱が無く、予定していた活動を全て行うことが出来た点は良かったと思う。(第 1 回授業 授業報告書)

・一つ一つの活動が、本当に授業の目的に適っているのか、授業計画を立てる上で慎重に判断しなくてはならないと思う。(第 1 回授業 授業報告書)

続く、3・4回目の授業の頃になると、徐々に授業も軌道に乗ってきたためか「教師同士の連携のあり方」や「教師中心の指導への反省」への言及が見られるようになる。また、コメンテーターの先生方からの指摘にも教師が主導権を握りすぎていて、学習者の発話が奪われてしまっているなどとのコメントが見られる。

- ・実習生同士の実践のシラバス、進行内容に関する意思疎通もさらに検討すべきであろう。(第3回授業 授業報告書)
- ・活動型の授業にもかかわらず、実習生が中心となり授業が行われ、90分の授業の中、授業の前半は実習生が中心に31分も話したという指摘があった。もっと学習者中心の授業運営に心がけ、教師はサポートとしての役割であること、心構えるべきであろう。(第3回授業 授業報告書)
- ・教案作成に時点で教師主導の活動だけでなく、学生同士の協同的な活動が活発に行われるような活動作りを心がけていかなければならないことに気づかされた。(第4回授業 授業報告書)
- ・担当者が場全体をコントロールしていたもの問題である。ディスカッションの場面でも残念ながら教師中心の形から抜け出しておらず、全ての発話を担当者が引き受けそれを全員に聞かせるという形になってしまっていて、結果として、学習者間インタラクションの機会を担当者が積極的に奪ってしまっていた。(第3回授業 授業コメントシート)

このようなコメントを受け、教師側では学習者同士のやりとりが出来るだけ活発なるような活動案、机の配置、教師の発話の投げかけ方などを考え、授業案に反映させるようになっていく。そして、授業の中盤である4・5回目には「学習者の発話が活性化できた」、「活発な発言が出来た」との肯定的な評価も見られるようになった。

- ・学生同士が助け合う場面が何度か見られ、学生が主体的に学んでいたという点でよい活動になっていたと思う。(第4回授業 授業報告書)

しかし、その一方で、活動の流ればかりに目を奪われ、その過程で起こる学習者への「学び」への注目が欠けているとのコメンテーターからのコメントもなされていた。

- ・活動型の授業において「作業上の目標」ばかりに気を取られてしまうと、どのような効果を狙って授業をしているのか、どのように学習者の学びにつなげていこうとしているのかが曖昧になってしまう。(第6回授業 授業コメントシート)
- ・「情報誌」を作成するということばかりに注意がいきまわり、そのプロセスにおいて「学び」が起きるように仕掛けを工夫することを忘れてしまっはコース全体の目的を見失う。(第7回授業 授業コメントシート)

そして、この「学習者の『学び』への注目」はそれぞれの授業の反省において、教師個人のレベルでは徐々に注目され始めるようになる。しかし、それが実際の授業内容にはなかなか結びつかないまま、授業終了を迎えることとなった。

- ・学習者の自律学習の助成から考えると、教師側がひたすら説明するより、学習者に自分で考え、解決させるようにした方がもっと効果的であろう。(第5回授業 授業報告書)
- ・話し合いの時間を有益に使用するためには、今回の話し合いがどういう目的であるのかを教師から指定するのではなく、学習者と一緒にどうして今、このことを話し合うのかに関して共通の理解、認識を形成していくことが必要であると切実に感じた。(第6回授業 授業報告書)
- ・(学習者と)活動を一緒に作っていくという考えは頭の中にあるが、実践として一緒に作り上げていくとは何かを考え、活動に反映できるようにしたいと思う。(第6回授業 授業報告書)

以上の教師の授業デザインの過程の分析から、教師達が始めは教案の実施に気を取られているが、徐々に学習者が主体となる教室作りに向けて様々な努力をしている様子が伺える。しかし、その一方でこのデータに見られる教師達の考える「学習者主体」とは、学習者の発話の量を量的に増やすことによって、ある程度の満足観が得られていることがわかる。そして、その先にある学習者主体の「質的な充実」については、発展の可能性は見られたものの、十分な実践には結びついていなかった。つまり、学習者がこのクラスでの活動を通し、どのような「学び」を達成していくのかという視点、いわば学習者の学びの質的な部分にまでは十分に踏み込めていなかったといえる。

#### 4-3 主体性を活かした授業に向けて —学習者と教師の視点から見えてきたもの—

以上、学習者と教師の双方の視点からの分析を踏まえ、考察を行う。学習者側の分析から、主体性を活かした授業における自律的な学習者の要因として、自らの学びを自らで位置づけていく「メタ認知能力」の存在が明らかになった。これを踏まえ、教室活動をデザインする際に、このような学習者のメタ認知能力を意識的に伸ばしていけるようなデザインを取り入れていく必要があると言える。一方で、教師側の分析の結果、学習者の主体性という観点で学習者の発話量や参加形態への注目は徐々に成されるようになってきたものの、学習者の「学び」の内実までには十分に迫ることが出来なかったことが明らかになった。学習者の学びのあり方（そこで学習者がどのような学びを起しているのか）は自律的な学習を進める上で、また、主体性を活かした学習においても重要になってくることから、教室活動のデザインの際には考慮すべき重要なポイントといえる。また、このような「学び」を教師と学習者が、授業実践の過程を通し、協働的に追及していくことが必要であろう。

## 5 おわりに

本稿では、学習者の主体性を活かした教室作りを目指した実践を通し、実践を学習者と教師がそれぞれどのような視点で捉えているのかを探ることで、学習者の主体性を活かした教室作りについて考察した。なお、今回の実践は非常に限られた対象、期間における実践であることから、今後の課題として年齢、対象などが異なる実践における学習者の自律性のあり方についても検討が必要である。特に、年少者の学習者の場合、子どもの年齢や発達の度合いに合わせた主体性を活かした実践が必要となるであろう。別の機会に検討を続けたい。また、学習者に求められる「学び」もそれぞれの学習者のおかれている環境や背景などによって異なっている可能性がある。学習者一人ひとりの目指すべき「学び」を見極め、その「学び」を達成するための授業のデザインをしていくことは、ますます多様化の一途を辿る日本語教育にとって重要な視点であると考えられる。今回の論考がその一端を担えることを願っている。

#### 【参考文献】

市嶋典子・稲田登志子・小林友美・高柳美穂 (2006) 「自律的学習についての考察—実践 (16) 日本語特



別クラスを通してー』『早稲田大学日本語教育実践研究』第5号 pp201-210

伊藤昌子 (1996) 「メタ認知のはたらき」市川伸一・伊東裕司編著 (1996) 『認知心理学を知る 第3版』  
ブレーン出版

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 pp9-14

門倉正美 (2006) 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編(2006)  
『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房

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学習」『東海大学紀要 留学生教育セ  
ンター』第22号 pp1-20

Brown, A.L. (1978) Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In  
R.Glaser (Ed.) *Advances in Instructional Psychology*. Vol.1. Lawrence Erlbaum  
Associates

(オゼキ フミ・博士課程1年)