

国立国語研究所学術情報リポジトリ

Focusing on teachers' role in Japanese classes :
Based on the idea of autonomous learning

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 三宅, 若菜, 福島, 智子, MIYAKE, Wakana, FUKUSHIMA, Tomoko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001881

研究ノート

自律学習を基盤とした個別対応型日本語授業に関する一考察

— 教師の役割を手がかりに —

Focusing on teachers' role in Japanese classes

— Based on the idea of autonomous learning —

三宅 若菜・福島 智子

MIYAKE, Wakana・FUKUSHIMA, Tomoko

要旨

近年、学習者の多様性に対応する一方法として、自律学習支援を目的とした様々な実践が取り上げられている。本稿では、自律学習を基盤とした個別対応型授業「チュートリアル」における教師の考えや行動を分析した。その結果、教師は従来型の教師像との違いを感じていることや、学生への対応が変化したことが明らかになった。このことから、学習目標の意識化、自律学習の定義に関する問題が提示された。

キーワード：チュートリアル 自律学習 ナラティブアプローチ 教師 学習支援者

1. はじめに

大学における留学生への日本語教育は、留学生一人一人の日本語力やアカデミック・リテラシー、基礎学力、ニーズなどが多様であるため、従来型の一斉授業によってはこれらの問題に対応するのが困難な現状にある。この状況に対して、本学日本語プログラムでは、自律学習を基盤とした個別対応型授業「チュートリアル」(以下、チュートリアル)を2003年度より全クラスにおいて実施している。授業の流れは基本的に、①個別ニーズの明確化 ②学習目標の設定 ③学習計画の作成 ④個別の学習 ⑤学習進捗状況の管理 ⑥学習成果の評価とし、学生が自分で決めた学習内容を進め、教師がそれをサポートするという形をとっている(齋藤・松下, 2004)。チュートリアルの目的は、学生が自分に必要な学習を自律的に行えるようになることにある。

齋藤他(2004)では、チュートリアルにおける様々な実践事例が報告されている。漫画・歌詞の翻訳ができるようになるために、語彙、文法、擬音語・擬態語等の知識が必要であると気づいた事例、教師の働きかけが学生の自律性の伸張に及ぼした事例などが報告されている。また、学生へのインタビュー結果からチュートリアルは、自分の学習したい内容を授業で進めることができる点、開始時の計画、途中経過の発表、学期末の自己評価を課す事により学習の振り返りを推進する点から、授業で行う意義があったことが示されている。

一方、教師は、教授者ではなく学習支援者であり、自律学習の促進者であると位置づけ

られ、従来型の授業のように学生に学習項目を教えることではなく、学生が自分で学習できるよう手助けをすることが求められた。本稿では、学習支援者としての教師の役割とは具体的にどのようなことなのかを明らかにしようとする。この考察からチュートリアルにおける教師の役割を自律学習支援の特徴として論じることを試みたい。

2. 先行研究

チュートリアルと同様の考え方に、学習カウンセリングの実践がある。学習カウンセリングとは、学生と教師が日本語学習の問題や要望に関して個別に話し合うことである（山崎，2000）。山崎（同）では、日本語学習における学習カウンセリングの役割を探るため、その談話構造を分析した。その結果、教師は、学生の学習が進むよう手助けをすることが前提とされていたのだが、実際は教師の主導により進められていることが報告されている。ここで、教師と学生との関係は非対称であったことから、教師は、学生が自分で学習できるよう手助けをすることから離れ、学習支援者としての立場を踏み外す可能性もありうることを示唆されている。しかしこの中で、学生は自分の学習に関する問題の明確化を教師の手助けを借りながら行っている様子も報告されている。この点について、堀井・山崎（1998）は、学習カウンセリングの課題として学生の個別的、発達の問題をいかに明確にさせるかが教師側の技量として求められているとしている。これらの研究から、学習支援者としての教師は、学習に関する問題を明確にする役割があることが示された。しかし、学習支援者という役割を求められた教師の考えや行動の変化を追った調査研究はない。

3. 研究方法

チュートリアルは、2003年度より本学において学部留学生と短期留学生対象の日本語授業（1コマ90分）の一環として導入しているものである。2003年度チュートリアルの概要を表1に示す。

[表1 2003年度 チュートリアルの概要]

学生	短期留学生，学部留学生（2年生以上），聴講生	学部留学生（1年生）
コース（期間）	半年または1年	1年
人数	74名	86名
出身	英語・中国語・韓国語母語話者を中心とした約10カ国	中国語母語話者が9割以上
授業コマ数	週1コマ	週4コマのうちの1コマ

調査は、本学において2003年度チュートリアルを担当する教師12名のうち9名を対象に行った¹。個々のインタビューは、筆者らが2003年春・秋学期終了後に30分から1時間行い、全て録音し、文字化した²。本稿では、個人の主観的な立場から自分の経験の再構成を行うナラティブアプローチの手法を採用する。その理由は、第一に、ナラティブアプローチが調査者－被調査者の関係に着目し、当事者の視点を尊重していることからである。

筆者らもチュートリアルを担当教師であり、被調査者の領域に深く関わっている。このことから、被調査者である教師は、自身がそうありたいと思っている考えや行動を話す可能性があるという制限がある³が、なによりも同僚教師としてオープンかつ深く語れる場をつくることができると考えた。採用の第二の理由は、ナラティブアプローチは個々の教師の声に耳を傾けることができるという特徴から、チュートリアルにおける学習支援者としての教師の考えや行動を具体的に記すことができると考えたことからである。

Labov (1972) によると、ひとつのナラティブは、概要 (abstract)、オリエンテーション (orientation)、コンプリケーション (complication)、評価 (evaluation)、出来事の結末 (resolution)、話の終結 (coda) に分けられる。語り手はこれらを随時選び取りながら、自らの体験からストーリーを組み立て、出来事の意義を解釈し評価を下すとされる。本稿では、特に評価 (evaluation) に注目し、分析を行う。評価は、ある出来事に対する語り手の態度や感情を表し、「語り手が語りを止めて、聞き手に向き直って何がポイントかを伝える」(Labov, 1972: 371) ことから、最も重要な部分であるとされている。本稿でも、評価部分を、主体的な意味づけを示しているものと捉えナラティブから取り出した。さらに、評価部分から教師の役割に関する内容を抽出し、先行研究を参考に、自分の学習に関する問題の明確化に関する部分について分析を行った。

評価部分からの抽出、分析に際して、2名の教師 (A, B) を対象とした。教師のプロフィールを表2に示す。

[表2 教師のプロフィール]

教師		A	B
日本語教育歴		10年	4年
自律学習の教授経験		なし 個別対応型授業の経験あり	自律学習の考えを取り入れたプロジェクトワークに関わった経験あり
担当クラス	学生	春・秋：学部留学生	春・秋：学部留学生、短期留学生の混合2クラス
	学生数	春：15名 秋：12名	春：11名 / 12名 秋：6名 / 11名
	教師数	春：3名 (A, C, TA) 秋：2名 (A, TA)	春：1名 秋：1名

2名の教師は、個別対応型授業及び自律学習に関わった経験があった点が共通している。また、ナラティブの評価部分において教師の役割への言及が多く、チュートリアルにおける学習支援者としての考えや行動を具体的に示すことができる可能性が高いと推定した。一方、両者の相違点は、A教師の担当は、中国語母語話者を中心とした学部留学生クラスで、複数の教師が担当していた。これに対し、B教師は、英語母語話者なども参加する学部留学生、短期留学生の混合クラスを、1人で担当していた。このように参加する学生の背景、担当形態が異なる教師を分析することによって、学習支援者という教師の役割が多様に記述することができると期待した。

4. 結果

4.1 A教師の場合

A教師のナラティブからは、学生が学習に関する問題を明確にする支援というのは、いわゆる従来型の教師に求められている役割とは異なると感じていることが窺えた。「日本語の授業じゃないんですね、もうほんとに。」(秋・質問①)⁴、「そこまで日本語の先生がすることなのかな。」(秋・質問③)、「役割が違いますよね、普通の日本語の授業と。」(秋・質問③)などのように、従来型の教師の役割との違いに関する言及が見られた。A教師の春・秋学期のナラティブを通して、この点に関するA教師の考えや行動を見ていく。

春学期のA教師のナラティブでは、同じクラスを担当しているC教師のことを取り上げ、次のように述べている。「Cさんの話になっちゃうんですけど、その1人すごく、なんか2人ぐらい、すごくなかなか何をやっていいか定まっていな学生がいて、それで、あの一すごくかなり親身になって、どうなのよって感じだったんですね。それで最終的に、その学生がすごくいい方向に意識が変わって行って、それをきっかけに、他の授業でもすごく態度が変わったらしいんですね、態度が変わった授業は見てないからわからないんですけど、チュートリアルの中でも、あ、変わったなって感じはした。」(春・質問④)。このようなC教師の働きかけを見て、A教師は「今その場でやっていることはそれでいいんだけど、それを見ている時に、その学生にとってこれが長期的な目標の中でどういう位置にあるかってことは全然意識しないでチュートリアルをした。」(春・質問④)と述べている。C教師は学習内容を自分で決めることができない学生に対して学習目標を意識化するように働きかけ続け、その結果、学生が学習に対して積極的な態度を示すようになっていった。これを見たA教師は、自分は学習目標を意識化するような支援を行っていなかったことに気づく。そして、「学生になるべく長い目標を意識してもらえるようにしたいなど。その、どうしても目の前にあるレポートの方に必死なので、そっちに終わりがちになっちゃうんですけども、もうちょっと長い目で見て最終的にどうなりたいからこれをやるんだって考えるようにしたい、する問いかけをしていきたい。」(春・質問⑤)と今後は目標を意識化するように働きかけていこうと考えるようになる。

しかし秋学期に入ると、A教師は学生に対して学習目標を意識化するように働きかけることに関して疑問を感じ始めたことがナラティブに表れている。「例えば目標を考えましょうとか、そこから、じゃ、何ができて、何をやるか決めましょうみたいなこともちょっと関係してくるっていう気がするんですね。日本語の先生の役割としてかなり踏み込む話になりますよね。その人の人生だったり、生活とかの話に入り込んで、その人をこっちよっていうふうにつ引っ張っていく役割は、そんな責任は私は持てないって思ってるから、自分自身にそんな自信がないので。」(秋・質問③)と述べているように、学習目標の意識化を促す働きかけは学生個人の人生にまで踏み込むことから、このことに対して「自信がない。」(秋・質問③)「責任がもてない。」(秋・質問③)という発言をするように

なる。さらに、学生自らが学習目標を設定することが前提とされているチュートリアルについて、次のように述べている。「枠組みがそうと分からなかった学生なんかは、こう、分からせる必要があるとか、引っ張る必要がどこまであるかとか、なにかをさせる必要がどこまであるのかとか、すごく最後まで分からなかったんですね。今でも分からないんですね。」(秋・質問③)。また、チュートリアルにおける教師の役割についても、「役割りが全然違いますね、普通の日本語の授業と。いわゆるクラスでやってる日本語の授業と。そんなこと言われたくないよっていう人とか、考えたくない人もいるし。影響を与えて変えるって、ある意味、洗脳まで行かないけど、ある意味啓蒙というか、そういう考え方をちょっと揺さぶって変えさせるような作業になりますよね。」(秋・質問③)と述べており、チュートリアルの教師の役割が従来型の教師とは異なり、学生の考え方にまで影響を与える役割であると、A教師は感じていることが窺える。

4.2 B教師の場合

B教師のナラティブからは、自分の学習に関する問題を明確化するための学生への対応の変化が見られた。B教師は、当初、学生に対して「相手が、行き先も何も分からないのに、自分でそこまでお膳立てをして実行していくということを、そのプロセスをはじめ、教えるつもりではなかった。」(春・質問③)と述べているように、ニーズや学習目標の意識化を支援しないという対応をしていた。しかし、実践の途中で「彼らを無理やり変えるというのも、もちろん変えられませんよね。」(春・質問④)、「自分の押し付けだけではなく、相手に歩み寄ることが必要だ。」(春・質問④)と状況に合わせて学生への対応を変化させていった。ここでは、B教師の考えや行動の変化を見ていく上で、考えの基盤となっている自身の留学体験、そして自らの考えを転換するきっかけと転換後の考えや実践を見ていく。

B教師が英語圏において自ら留学生として経験したチュートリアルでは、学生たちは皆学習目標を持ち、自らが学習したいものを選べる機会として認識し、授業に参加していたという。この経験から本学でチュートリアルに参加する学生に対して次のように予測していた。「自分のチュートリアルの概念から、チュートリアルに来るまでに、すでに自分で準備をして勉強してそれでチュートリアルに来るとというのが、わたしの中でのチュートリアルの一つの位置づけだった。」(春・質問④)、「自分が教科書を選んだり、自分がこれやりたいと思う唯一のチャンスだったら、いくらでもやることはあるとわたしは思った。」(春・質問③)と述べているように学生は皆、自分の学習に対するニーズや目標が明確であり、目的を持って授業に参加するだろうと考えていた。

しかし、本学の学生たちは、B教師がそれまでに抱いていた学生像とは異なり、「みんな一様につまらない感じで練習を始めたか、ほんとに、全然工夫のない、いやいやながらやってるような」(春・質問③)状況で、学生はニーズや目標に対する意識が低く、学習に

対しても消極的な姿勢を示していた。このような学生の様子を見たB教師は、学生がニーズや目標を明確にするための支援はしないという考え方を換え、学生それぞれがチュートリアルにおける学習目標、内容、方法等を発表するという「中間発表」を行った。この実践に至った経緯を、次のように述べている。「例えば、ビデオを使ってもいいし、何をやっても勉強だと。だから自分で選んで自分が本当にやりたいことを見つけてくださいね、と伝えたつもりだったのが、実際にそうならなかった。点、点、点、点で。それでつながりが持てずにだんだんと学生も不安になってくる、こんなだったら、授業の方がいいとかやっぱり思いだして。それを回避するために、中間発表を持ったんですね。中間発表をすることで、自分のやったことを振り返って相手に伝えられる。」(春・質問③)。この実践は、学生にとって自分の学習を振り返る機会になり、また「欧米系の人たちが何人かいたということで、彼らのはっきり明確な目的意識と勉強方法、それにすごく影響された人が多かったんじゃないか。」(春・質問③)とも述べているように、一部の学生が自分のニーズや方法を自覚しながら学習している姿勢を示したことが、他の学生にとって自分の学習を見直すきっかけになっている。B教師は発表によって、学生がお互いの学習を見直すことができたことを評価している。そしてチュートリアルに参加する学生は、ニーズや目標が明確であるはずだという考えで学生を見ていた自分を省み、ニーズや方法に対する意識化を促すためには「自分の押し付けだけでなく、相手に歩み寄ることが必要だ。」(春・質問④)と述べている。発表後も、B教師は、学生が「受け身ではなく、自分から発信するために何が必要だということを見渡せ」(春・質問④)るように、文法や語彙など様々な分野の教材を手にとって探せるよう、教材を教室に持ち込んだり、教材が置かれている教員室の利用を促すなど様々な働きかけを行っていった。

5. まとめと考察

A、B教師のナラティブの特徴について見ていく中で、学習支援者としての教師の役割認識に関わる次のような問題が明らかになった。

まず、学習目標、ニーズの意識化に関する問題をA教師のナラティブから注目したい。チュートリアルでは、学生が学習目標を設定することを前提に進められていくが、この方針に合わない学生にどのように働きかけていけばいいのだろうか。一斉授業の中で画一的に集団教育を受けてきた学生にとっては、自らの目標や目的意識がなくても、例えば日本語能力試験合格のような学校の指導目標に従うことで一定の学習成果を得ることができた。しかし、自律学習の計画・遂行には学習目標の意識化は不可欠である。教師主導による一斉授業において学習を進めてきた学生にとっては、チュートリアルにおいて、ニーズを意識化したり目標を設定したりする際に初めて「何のために日本語を学ぶのか」「何を目標として大学に入学したのか」という問いに晒されることもある。チュートリアルでは、教師は従来型の知識伝達をモデルとする役割とは異なり、学生個々人の様々な背景や状況を認

識しつつそれぞれのニーズや目標に合った実践を進めていく役割を担う。この実践を進めていく際には、学生の考え方や人生にまで関わり、それを変えるような働きかけまでもしていかなければならないのかという疑問をA教師の事例は提示している。

次に、何を自律学習とするのかに関する問題をB教師のナラティブから見ていく。Holec (1981) は、自律学習を、学習目的を決定し、学習内容や進度を規定し、学習の方法や技術を選び、適切な言語習得が進んでいるか査定し、習得した事柄を評価する等、学習における全ての面において学習者が全責任と決定権を持つことであると説明している。ナラティブをみると、B教師自身、チュートリアル開始前までは、学生が自分自身及び自分の学習に対して決定権をもっているというHolecの示したような考えであったのだろう。ところが、担当した学生は、チュートリアルへの参加には消極的で、自身のニーズや目標を明確にできなかった。このような状況に直面したB教師は自らの自律学習観を省み、学生状況に応じた対応に変更する。Nunan (1996) によれば、自律学習は全てか無かといった絶対的なものではなく、最終的には学生が自分の学習を統率できることが望ましいが、初めから学生にそのような能力を求めることは非現実的で教師の介入が必然であるという。自律学習の基本概念は、研究者間でも様々な違いがみられる。B教師の事例は、学生状況に応じて教師が自律学習に対する考え方を換え、それによって学生への対応や教師の役割も変わっていったことを示している。

最後に、A、B教師に共通している点として、学生個々人の様々な背景や状況を認識しつつそれぞれに合った実践を進めようとするのが、自身の考えや実践を振り返る機会になっているということである。A教師は、考え方や人生にまで関わるやりとりを学生と行うという役割に直面し、従来型の教室における教師の役割との違いを感じている。一方、B教師は、ニーズや学習目標を学生に意識化させるという役割に直面し、自らの学生への対応を省み、発表という新たな実践を行っていった。教師による実践の振り返りは、学生に対して個別に対応していくという自律学習を支援する過程において生じたものであり、自律学習支援を行う教師に表れる一特徴ともいえるのではないだろうか。この点については更なる検討が必要であるが、自律学習の実践は、学生にとって自分自身や自分に必要な学習について考える機会となっているだけでなく、支援する教師にとっても自身の考え方や実践を改めて考える機会となっていることをA、B教師の事例は示している。

本稿では、学習に関する問題の明確化を手がかりとして、学習支援者という役割を求められた教師の考えや行動を分析した。その結果、学生の考え方や人生にまで関わることに疑問を感じている教師の姿や、自律学習に対する考え方が学生への対応に影響を与えることが示された。また本稿で得られた結果から、学習目標の意識化に関する問題、何を自律学習とするのかに関する問題が提示された。前者は自律学習を遂行する上で前提となるものであり、後者は、自律学習の支援内容に関わるものであることから、自律学習支援を実践していく上で考えていかなければならない問題であると考えられる。さらに、自律学習の支

援をする過程において、教師は自身の考え方や実践を振り返っていることが示された。本研究によっても、自己を語る経験が得られたことで、自らの実践に対する意義付けを行うことができたとの教師からのコメントがある。多くの調査が示しているように教師の成長の契機となっているのは、自らの実践に対する反省と省察である。自律学習支援の実際に関する調査研究が少ない現状では、支援を進める教師の努力が自律学習の遂行に大切な役割を果たしている。本稿では2名の教師のナラティブを分析したのみで、あくまでも個人の傾向が明らかになったに過ぎない。しかしながら、今後も同様の調査研究を積み重ねていくことで、自律学習支援に関する議論、特に支援に関わる教師の一助となるデータを提供できるよう研究を進めていきたいと考える。

注

- 1 チュートリアル担当教師のうち、本研究者3名は対象から除外した。
- 2 2003年度春学期のインタビューでは、小玉・古川(2001)を参考に以下の質問項目を用意し、どの項目からでも語ることをできるようにした。調査の詳細については、三宅他(2004)を参照されたい。
 - ①チュートリアルのクラスの全体的な感想をお聞かせください。
 - ②チュートリアルのクラスにおいてうれしかったことや喜びを感じたことはどんなことですか。
 - ③チュートリアルのクラスにおいて戸惑ったことや不安だったことはどんなことですか。
 - ④チュートリアルのクラスが始まった4月頃と現在で、自分の行動の中で、何か変わったと思うことがありましたら、教えてください。
 - ⑤来学期はどのようにチュートリアルのクラスを進めていきたいとお考えですか。2003年度秋学期のインタビューでは、春学期のデータを基に、教師の考えや行動がより表れやすいと考えられる以下の質問項目に修正した。
 - ①チュートリアルクラスの全体的な感想をお聞かせ下さい。
 - ②担当クラスの学生3人について話してください。
 - ③春学期のデータ資料を見てどう思いますか。
- 3 この可能性を低め、実際の行動に根ざした考えを語るができるよう質問項目を作成した。例えば、『学習支援者』という役割についてではなく「うれしかったこと」「喜びを感じたこと」を尋ねることによって、教師は、チュートリアルで経験したことの中からある一連の出来事を取り出し、それに対する態度や感情を語るができるようにした。
- 4 秋学期の質問項目①に対して語った教師の回答。()内は以下同様に、春：春学期、秋：秋学期、番号は質問項目を示す。

参考文献

- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Labov, W. (1972) "The transformation of experience in narrative syntax." In Labov, W. (eds.), *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*, 354-396, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Nunan, D. (1996) "Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues." In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. W. F. Or & H. D. Peirson (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, 13-26, Hong Kong: Hong Kong University Press.
- 小玉安恵・古川嘉子 (2001) 「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試みー長期研修生への社会言語学的インタビューを通して」『日本語国際センター紀要』11号, 51-67.
- 齋藤伸子・今井美登里・武田聡子・鈴木理子・三宅若菜 (2004) 「自律学習を基盤とした個別対応型日本語授業「チュートリアル」の実践と考察」『日本語教育学会 2004 年度春季大会予稿集』261-272, 日本語教育学会.
- 齋藤伸子・松下達彦 (2004) 「自律学習を基盤としたチュートリアル授業ー学部留学生対象の日本語クラスにおける実践ー」『Obirin Today』4, 19-34, 桜美林大学.
- 堀井恵子・山崎けい子 (1998) 「学部留学生における学習カウンセリングの意義と課題」『日本語教育学会秋季大会予稿集』221-222.
- 三宅若菜・福島智子・今井美登里 (2004) 「ナラティブアプローチによる言語教育観調査の試みー自律学習を取り入れた日本語授業の場合ー」『Obirin Today』4, 35-49, 桜美林大学.
- 山崎けい子 (2000) 「日本語学習における『学習カウンセリング』の役割ー談話構造の分析からの考察ー」『富山大学人文学部紀要』32, 77-93.

*本研究は桜美林大学今井美登里氏との共同研究による。

*本稿作成にあたり、お忙しい中インタビューを引き受けてくださったチュートリアル担当の9名の先生方に心よりお礼申し上げます。