

日本語教育における学習者の 自主学習能力の育成実践

—中国暨南大学の「日本語総合訓練Ⅳ」を例に—

李 冬松

Cultivation of Student's Autonomous Learning Ability in Japanese Teaching: Taking the Course of “Japanese Comprehensive Training 4” of Ji'nan University as an Example

LI Dongsong

摘要：

进入 21 世纪，面对愈加发达的信息化社会，外语教学的根本任务在于培养自主与他人沟通、自主表达个人见解、自主优化知识结构的人才。近年来，在各种外语教学现场，学生的学习自主性越来越受到重视。在日语教学方面，如何提高学生的听、说能力和自主学习能力一直是一个重要课题。笔者在教学中，通过“以教师为中心”的传统课堂教学模式向“以学生为主体”的新的课堂教学模式的转换，极大地调动了学生的学习积极性，提高了学生学习效率。“以教师为中心”的“填鸭式”传统教学模式难以培养学生的自主学习能力；“以学生为主体”的教学模式通过课堂上学生与学生之间的自主沟通，鼓励学生自我表达，有效提高了学生的自主学习能力。

キーワード：日本語；学習者；自主；主体；役割；ジグソー

1. はじめに

外国語の教育現場においては、教員が教壇に立って講義を行い、学習者はメモを取るという「一方的な知識伝達型」(溝上, 2014)の授業が多いようである。つまり、教育現場で教師が主体となり、「教師中心型」の教授法なのである。教育の重要な受け手としての学習者の決定権や主体性は常に意識されず無視される傾向がある。そして、言語はそもそも創造的、主体的なもので、教師は学習者の発話の主体性を認めねばならず確保しなければならないのである(畠, 1989)。しかしながら、従来の教授法では、学習者の主体性を無視するのみならず、学習者の自主的思考力を育成することも難しくなる。この自主的思考力は、学習者にとって、今後社会での活躍にも欠かせない能力の一つであると考えられる。学習者の自主的思考力を育てるためには、「教師中心型」の教授法から、「学習者中心型」の教授法への転換が必要である。当今では「学習者中心型」教授法への転換が強く求められている(溝上, 2014; 松下, 2015)。

「学習者中心型」教授法は、グループ活動などを通じて、コミュニケーション能力や「自主学習」の促進、さらに学習の認知的側面と態度的側面についての向上効果がある。細川(1995)では、「学習者中心」に対して「学習者主体」という概念が提示されている。「学習者中心」の教育とは、「学習内容の設定において、その一部を学習者に担わせたり、学習者の関心や価値観に配慮を払ったり、あるいは教師の役割をアドバイザー、カウンセラー、援助者として考えたりすることによって、学習者により積極的な役割を与え学習の主体として位置付けて行う指導法」(岡崎・岡崎 1990)である。牛窪(2005)はこの「学習者中心」をあくまで「教室-学習者」の関係に過ぎないものと指摘し、「日本語-学習者」間の主体性が不可欠であると主張している。つまり、学習者と言語の間に成立する関係としての「日本語-学習者」間での主体性である。また、牲川(2002)は「学習者主体」を「異文化で生

きる学習者が国文化に抛らないアイデンティティーを主体的に形成していくこと」と主張している。

「自主学習」とは自律学習（autonomous learning）のことで、「学習者自身が自己の学習に自主的に関わり学習を孤立化せず、教育者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習」と定義されている（池上，1998）。日本語教育の分野では1980年代初めからその必要性が指摘され始め、青木（2005）によると、現在の第二言語教育では「学習者オートノミー」という用語がよく使われ、学習者オートノミーとは「学習者が自分で自分の学習の理由、方法に関して選択を行い、その選択に基づき計画を実行し、結果を評価できる能力」である。学習者の多様化がさらに進む現在、学習者オートノミー育成の必要性は高まりつつある。自主性を高めるための実践研究も重ねられている（梅田2000、上田2001、Karlsson2006など）。

本稿ではこれらの概念を取り入れ、「学習者中心」、「学習者主体」という二つの概念を統合して、自主的な学習には学習者の主体性が不可欠であるという立場を取る。

2. 学習者中心・学習者主体の授業実践

筆者は暨南大学において、日本語専攻の二年生を対象とした「日本語総合訓練」の授業を担当している。学習者は主に兩岸三地（中国大陸、香港、台湾、澳門）から来ているが、北朝鮮、東南アジアなどからの華僑もいる。人数は中国大陸の学習者がもっとも多く、教育背景も学力もよく似ているため、「内招生」と称されている。他の学習者は「外招生」と称され、さらに授業の際には、内招生クラスと外招生クラスに分かれて、教育活動を実施している。内招生であれ、外招生であれ、一年目の日本語学習を経て、基本的な語彙、文法、文型などが既に身につく、二年生になると、日本語を聞いたり、話したりする意欲が強くなる。そして、日本の歴史文化、日本の現代化に魅了され、日本への留学を望む者が少なくないため、日本語能力の向上だけでなく、全面的に日本を理解する意識も強くなる。これに応じて、学習

者オートノミーを育成することが不可欠である。筆者は2015年10月以降、暨南大学第17回教育改革研究プログラムの実施をきっかけに、学習者中心の授業実践を念頭に置きながら、「学習者主体」の授業実践を試みた。

2.1. 役割分担式グループワーク

近年、高等教育の現場において、従来型の「教師中心型」授業から「学習者中心型」授業への転換が要求される中で、話し合いの教授法を用い、グループワークを取り入れる授業は多く提案されている。しかしながら、グループワークを遂行する中で、様々な問題も浮き彫りとなってきている。それはグループワークに意識的に参加しない、フリーライダーの存在と学習者の性格や学習方法などの違いによって生じる問題である。また、グループ活動への貢献度が低い学習者は他の学習者に悪影響を与え、学習モチベーションを下げる要因になることも先行研究で報告されている(BROOKS and AMMONS, 2003)。これらの問題を克服するために、グループ・ディスカッションでの活動目的を明確にし、グループメンバーの一人一人に明瞭な役割を与えなければならないと考えられている。次に、『新編日語第三冊習題集』という教科書の第2課の10番目の問題を例にして、グループワークの手順を説明する。この問題は数段からなる文章を読んで、後の問いに答えるという読解問題であり、以下のように実施した。(図1参照)

ステップ1 グループ分け：20人のクラスは五つのグループに分かれる。一つのグループが4名の学習者からなり、コミュニケーションを取りやすい環境を整えるため、横一列に座ってもらう。

ステップ2 役割分担：グループの構成員がディスカッションを行う際に、進行役、書記役、まとめ役、発表役を分担する。学習者一人一人がグループ内で果たすべき役割を明確にするのである。

ステップ3 グループ・ディスカッション：各グループはグループ成員がそれぞれの役目を果たし、成員全体で与えられた問題をディスカッションして、答えを見出す。その際には、制限時間が設けられ、各グループが同じ問

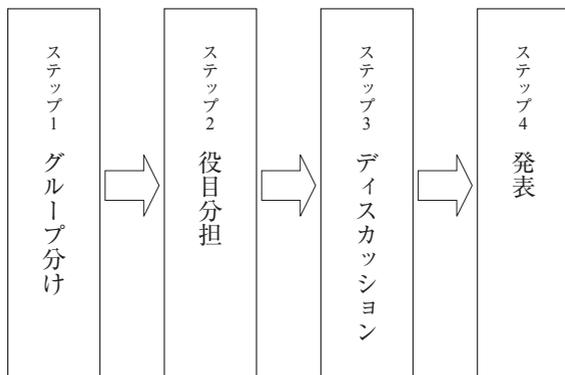


図1 役割分担式グループ学習法

題を同じ時間内で解答する必要がある。

ステップ4 正解発表：各グループの発表の役目を果たす学習者が全グループを代表して、問題の答えを発表する。その際、別グループの成員がその答えに質問することができる。

この役割分担式グループワークでもっとも肝要なところは各役目の遂行である。つまり、進行役は決まった時間の中でグループメンバーの意見を引き出す役目を担い、自分の意見を強く押し通すことがないように、グループメンバー全員の意見を引き出すことが主な役割である。また、メンバーより出された意見に質問したり、他のメンバーからのコメントを促したりする役目もある。書記役は、進行役により引き出されたコメントをノートに記録することが主な役割となる。この書記役には、わかりやすく情報を簡潔に整理する能力が必要とされる。3つ目のまとめ役は、書記役の記録を基に発表用の発言内容を取りまとめる。最後に、発表役はグループを代表して、グループ全体で討論した答えをクラス全体に発表する役割を担うのである。

ステップ3のグループ・ディスカッションの段階では、各グループで役割分担を行った後に、教師が学習タスクを与え、学習者はグループで話し合う。それぞれのグループ成員は、分担された役目を果たしながら、グループの答えを導き出す。

グループ・ディスカッションが終わった後に、ステップ4の正解発表の段階に入り、全体発表を行う。各グループの発表順番はくじを引いて決める。各グループの発表役は、グループで話し合った問題の答えについて理由を述べながら発表することになる。各グループ発表役の解答説明が不十分であった場合には、別グループの成員が誰でも質問でき、追加説明を求める。問題は五つの問いからなり、1問につき1点で、満点が5点となる。正確な解答と十分な解答の根拠が述べられた問いには、黒板に書いたグループ点数獲得表に1点ずつ加点をする。発表が終わると、各グループの得点を計算して、もっとも多い点数のグループを優勝とする。また、1回の発表が終わると、グループ内で役割をローテーションし、次の授業で全員が全ての役割を経験できるように、この話し合いと発表の過程を繰り返すのである。

この「学習者主体型」教授法で特徴的なのは、単にグループ内で役割分担をし、一度の発表で終わることなく、役割を変えながら、グループのメンバー全員が全ての役割を経験することにある。また、「学習者主体型」教授法におけるグループでの話し合いにおいて重要で欠かせないものは、協同学習の精神と意義である。この教授法によって、学習者が積極的に自発的な学習環境を自身で作ることが可能になったと言える。さらに、授業の中で何度も成功体験を与え、理解することの楽しさを実感させることは学習者の自信に繋がると考えられる（土屋、2010）。そして、この教授法は、今後社会に出る学習者にとって、協同の精神を身につけることが重要なことである（長濱・安永、2010）。個人志向が重視される「教師主体型」教授法よりも、学習者自身が協同の意義を理解した上で学ぶ「学習者主体型」教授法の方が、今後の社会に求められる技能を養成することができる教育法であると考えられる。

2.2. ジグソー学習法を生かしたグループワーク

ジグソー(Jigsaw)とは、1970年代にアメリカの社会心理学者エリオット・アロンソン(Elliot Aronson 1932～)に考案された学習方法である。本来の

ジグソー法は、米国学校の種族差別を解決するために、競争的・敵対的な学校文化を協力的・協同的なものへ変えていこうとする志向を強く持っているものであり、その後、グループ学習という教授法に発展してきた（友野，2015）。つまり、1クラスの学習者全体をいくつかのグループ（ホームグループ）に分け、また、学習タスクもいくつかの小さい項目に分割し、学習タスクの小さい項目の数はグループの人数と一致し、グループ成員の一人ひとりがそれぞれ異なる小さい学習項目を有する。また、同じ小さい学習項目の学習者で新しいグループ（エキスパートグループ）を作り、さらに、共同で同じ小さい学習項目をディスカッションしながら学習する。最後に、エキスパートグループの各成員が再び元のグループ（ホームグループ）に戻って、エキスパートグループで学習した成果をホームグループの成員に教える。（図2参照）

以下より、学習活動でジグソー教授法を活用した授業の概要を述べる。実

Phase 1: Students meet in home groups.

1	2	1	2	1	2	1	2
3	4	3	4	3	4	3	4

Phase 2: Students meet in expert groups.

1	1	2	2	3	3	4	4
1	1	2	2	3	3	4	4

Phase 3: Students return to home groups to teach one another.

1	2	1	2	1	2	1	2
3	4	3	4	3	4	3	4

図2 ジグソー学習法

（出典： http://www.ascd.org/ASCD/images/publications/books/frey2009_fig2.1.gif）

際に使用した問題は、『新編日語第三冊習題集』という教科書の第2課11番の問題である。この問題は一段落の中国語文を日本語に訳すという問題である。活動は、次のように行う。

Phase 1 ホームグループを作る。クラス全員20人を五つのグループに分け、ひとつのグループに4人を当てる。また、翻訳する中国語文も四つの短文に分け、グループメンバーの一人ひとりが一つの短文の翻訳を担当する。

Phase 2 エクスパートグループを作る。Phase 1に同じ短文の翻訳を担当する学習者が集まって、それぞれ新しいグループを作る。この際、同じ短文の翻訳を巡って、グループ全体でじっくり討論して、日本語らしい適切な訳文を作り上げる。

Phase 3 ジグソー活動をする。エクスパートグループを解散して、エクスパートグループの成員が、元のホームグループに戻り、Phase 2で得た解答をホームグループの全員に教える。最後、グループ全員で各成員の解答をまとめて、翻訳文の答案を提出する。

要するに、ジグソー学習法は三つの段階からなっている。第一段階で、ホームグループを作り、学習者が集まって学習タスクを話し合う。第二段階で、エクスパートグループを作り、学習者が新たに集まって、同じ学習タスクを話し合い、理解を深める。第三段階で、エクスパートグループで集まった学習者がホームグループに戻り、グループメンバーが相互に教え合ったり、討論したりして、答案を提出する。

ジグソー学習を順調に実施するためには、次の注意点が必要である。(1) ホームグループを作る際、性格、性別、趣味、出身地、成績等の面で多様であることが望ましい。そして、各々のメンバーが決まった時間内で、教科書や辞書を参照しながら、答案および解説を考えることで各自の学習を進めていくものである。(2) エクスパートグループの段階では、同じ課題について考えていた別グループの成員と合流させ、情報交換をしながら、課題理解の深化を促す。課題の解答法をさらに熟知し、仲間に口頭で十分説明できるほどに理解を深める。自分の担当課題について学び、説明できることが他のグ

グループメンバーへの責任となる。ただ、これは自己責任ではなくエキスパートグループでの活動によって支援されるのである。その間、教師は巡回し、必要に応じて学習者の質問を受け付け、正しい解答が作れているかを確認する。(3) 各エキスパートグループの課題が完成したら、第三段階として、ジグソーを活用したホームグループへと移行する。個別の学習とグループでの協同学習を組み合わせ、協同学習をエキスパート活動とジグソー活動に分けることがジグソー学習法の独自性である。ジグソー活動の主たる目的は、コミュニケーションを通じて情報格差を埋めることである。そこで、相互に自身が第一段階で担当した課題の解説を行い、仲間の課題の内容も把握する。

このジグソー学習法のポイントを纏めると、次の特徴があると考えられる。第一に、学習者の問題意識を促進することである。エキスパートの段階で、答案と解答の根拠を考え出すこと以外に、その他の重要な内容を話し合わせることにより、学習者はコミュニケーションを通じて、何が大切なのかを自ら発見できるように導くことができる。そして、すべての学習者が仲間に教えたい考えを持ち、また仲間の考えを聞き、それを自分の考えとまとめることによって課題の答案を出せることを自覚できる状況が用意できる。第二に、教師の役割を転換することである。学習者自身に自らの学習への責任を持たせるようにし、主体的な学習活動へとつなげていくために、教師はファシリテーターとして働きかけるように気を配り、教師によるまとめをすることを意識的に避けることである。第三に、学習者の自己表現・相互学習を促進することである。学習者がすでに自分が持っている情報を繰り返し説明するだけでなく、仲間から聞いたことや、新しく獲得した知識を、すぐに次の段階で自分の言葉で説明しなければならないという意識を育てることである。そして、ジグソー学習法は学業成績だけでなく、学習者の自尊感情や対人関係にプラスの影響をもたらすことも指摘できる。

3. まとめ

筆者が担当する「日本語総合訓練」の授業に対し、以上の二つの自主学习

モードの導入を通して、学習者の学習意欲及び学習効果が大いに高められたことは、学習者の宿題の完成度、さらに期末に行われたアンケート調査から明らかとなった。現今の高等教育では学生に求められている社会能力として、(1)協働社会の中で有能に振る舞えること(長濱・安永, 2010)、(2)他者の意見を傾聴し、自説を述べることができる、適切なコミュニケーション能力を有していること、(3)自らに責任を負わせ、自主的に学ぶ能力を備えていること(岡田, 2009)などが挙げられる。先行研究においても、学習者主体型授業は、コミュニケーション能力・発表能力・論理的思考の育成や授業態度の向上に寄与することが報告されている(長濱・安永, 2010)。これらに対して、本稿は学習者主体を意識した「日本語総合訓練」という授業の教学改革を試みたことについて報告した。この授業においては、学習者が日本語を用いて意見表明を行い、他者との対話を通して自主的に学習できる場を設けることに重点を置き、学習者たちは、他者との対話により自己表現し、教師から与えられた課題に積極的に取り組んだ。この実質的な結果が求められる日本語教育の授業において「学習者主体型」教授法の導入が可能であることを示唆した。「学習者主体型」教授法の導入によって、学習者の自主学習能力、協同学習能力を養成するのみならず、大学生の知識構成を改善し、学習活動を活性化することも期待できる。また、教授法の転換により、社会のニーズに対応する授業を提供できることを示した。

参考文献：

1. 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂, 東京: 第3-65頁。
2. 松下佳代(2015)『ディープ・アクティブラーニング: 大学授業を深化させるために』, 京都大学高等教育研究開発推進センター編, 勁草書房, 東京: 第215-240頁。
3. 畠弘巳(1989)「コミュニケーションのための日本語教育 連載11回 学習者の主体性と教師の役割」『日本語学』12月号, 明治書院, 東京: 第86頁。
4. 細川英雄(1995)「教育方法論としての「日本事情」—その位置づけと可能性」『日

- 本語教育』(87), 東京: 第 103-113 頁。
5. 岡崎眸・岡崎敏雄 (1990) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』, 日本語教育学会編, 凡人社, 東京: 第 289 頁。
 6. 牛窪隆太 (2005) 「日本語教育における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して—」『リテラシーズ: ことば・文化・社会の言語教育へ』, くろしお出版, 東京: 第 21-36 頁。
 7. 牲川波都季 (2002) 「学習者主体とは何か」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄編, 凡人社, 東京: 第 11-25 頁。
 8. 池上摩希子他 (1998) 『日本語教育重要用語 1000』, バベル・プレス, 東京。
 9. 青木直子 (2005) 「自律学習」『日本語教育辞典』, 日本語教育学会編, 大修館書店, 東京: 第 773-775 頁。
 10. 梅田康子他 (2000) 「日本語集中コースにおける学習カウンセリングの試み」『日系研修員日本語研修報告書 1998/1999』, 国際協力事業団海外移住センター, 横浜: 第 27-34 頁。
 11. 上田和子他 (2001) 「専門日本語教育のプログラム・デザイナー—外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践」『日本語国際センター紀要』11, 国際交流基金日本語国際センター, 埼玉: 第 69-87 頁。
 12. BROOKS, C. M., AMMONS, J. L. (2003) Free Riding in Group Projects and the Effects of Timing, Frequency, and Specificity of Criteria in Peer Assessments. *Journal of Education for Business*, 78 (5): pp.268-272.
 13. 土屋麻衣子 (2010) 「英語が苦手な理系学習者を対象としたワークショップ型英語授業の効果」. 『工学教育』58 (3), 東京: 第 44-50 頁。
 14. 長濱文与, 安永悟 (2010) 「大学生の協同作業に対する認識の変化: 一対話中心授業と講義中心授業を対象に一」(〈特集〉協働). 『人間関係研究』(9), 南山大学人間関係研究センター, 名古屋: 第 35-42 頁。
 15. 友野清和 (2015) 「ジグソー法の背景と思想: 一学校文化の変容のために—」. 『學苑』895, 光葉会, 東京: 第 1-14 頁。
 16. 岡田圭子 (2009) 「General で Academic な共通英語教育とは—大学における実践からの提言」. 『英語教育』57 (11), 大修館書店, 東京: 第 22-24 頁。

付記：

本稿は2018年度広東省本科高校教學質量与教學改革工程項目：日語－自遊自在日本行（在線開放課程）の助成金を得て、完成したものである。

李冬松（LI Dongsong），大東文化大學語學教育研究所客員研究員、中国暨南大學外國語學院教師、厦門大學中國文化史博士課程修了。