

# 自律学習のための試み—言語習得の場からの考察

村上 千智・後藤 倫子

## <要 旨>

本校の日本語コースでは母語の異なる留学生達が日々日本語を学んでいる。第二言語習得<sup>(註1)</sup>の面から見ると、教室内、教室外、共に習得にインパクトを与える機会に満ちているが、今回の論文では、教室内にはない教室外での日本語習得の利点を生かしたチューターセッションにおいて、どのような自律学習の可能性があるかを考察する。メタ認知ストラテジー、産出言語のセルフモニター、また、ネットワーキングという視点にたった学習ストラテジーから、留学生とパートナーの日本人学生双方にとっての学習環境と自分との関係構築等を通じて、より良い自律学習者を育てるカリキュラムについて考える。

## 1 はじめに

言語教育の場のみならず教育全般の場において、より自律学習が出来る学習者を育てることの重要性に異議を唱える教育者はほとんどいないのではないか。「自律学習 (autonomous learning)」とは、様々な分野でいろいろな定義がなされているが、言語学習の場においてよく引用される Holec (1981) によれば、自分自身の学習に責任を持つことができる能力、すなわち、学びのあらゆる面に対して決定するための能力を持ち、その能力を持続させ、学びに対して責任を持つことである。青木 (1998) の定義では、学習者が自分自身のために、自らの知識とスキルを構築しようとして、仲間や教師やその他のリソースと協力し、交渉しつつ行う学習を自分自身の手で管理する事である。

日本語教育の場においても、近年、学習者の多様化がすすんでおり、学習者各々の自律的な学習過程の重要性が再認識されている。国際交流基金の2003年度の調査によると海外で何らかの機関に属し日本語を学んでいる人の数は約235万人であり、近年のネットワークテクノロジーの発達による学習者の増加も考えると、学習者の年齢も学習目的も彼らが学ぶ学習環境も様々である。来日する日本語学習者達を受け入れる側のプログラムでも、様々な背景、動機、目的を持った学習者に対応するコース作りが求められている。また、近年の第二言語習得研究においては、認知心理学から影響を受けた情報処理モデルの研究がすすみ、認知／情意／社会文化的要因と第二言語習得の関係への興味も高まり、その研究成果からも、一人一人の学習者の学びの過程に焦点があたるようになった (小柳, 2004; Skehan, 1998)。日本語教育という枠組みにおいても、「ことば」と「文化」の二つの大きな柱は周知の通りであるが、日本語習得にはコミュニケーション能力と社会文化能力が重

要視され（ネウストプニー，1995；細川，2000）、「教授」だけではなく、「学習」と「自然習得」を利用することが指摘されている（ネウストプニー，2002）。そのため、教師は学習者の学習の可能性を生活のあらゆる場所に見出し、気づかせる工夫をしなければならない（春原，1992）。本校の日本語コースにおいても、現在の受け入れ人数は少ないものの、学習者の多様化は明らかに見られ、また、第二言語習得研究の結果や言語学習を含めた多文化交流の必要性からも、教室内や教室外のあらゆる言語習得の機会を検討し、より自律的に学ぶ事ができる学習者を育てるためのカリキュラムの工夫を試みている。（村上・後藤）

## 2 本学の日本語コースの枠組み

### 2-1 本学の日本語教育

言語教育の場では、目標言語の運用能力だけでは真の習得とは言えず、コミュニケーションを円滑に行うための伝達能力をも重視するという考え方がかなり浸透してきた（小柳，2004）。また、言語はその社会・文化の考え方が大きく反映されており、外国語教育にとって社会・文化を学ぶ重要性も多くの先行研究により指摘されている。それに加えて現在の日本語教育においては、多様化する学習者を鑑み、個々の専門や興味につながる学習体系を自身で作りに上げる力も必要である。以上の観点から本コースの日本語教育では、「四技能（読む・書く・聞く・話す）の習得」「伝達能力の習得」「社会・文化理解」「自律学習」を目標として掲げている。

### 2-2 別科日本語コースの紹介

2003年秋学期より日本・アジア専修課程留学生別科（Japanese and Asian Studies Program for International Students）が新設された。本プログラムでは、日本およびアジアの文化・歴史・経済などを英語で学ぶことができる。そして全ての留学生に日本語クラスを必修と定めている。現在までにクラスは初級（Basic Japanese（以下BJ）I，II）と中級（Intermediate Japanese（以下IJ）I，II）の4レベルが開講された。各レベルとも1週間に4コマ（1コマ90分）授業が行われる。一学期間にBJ-Iではひらがな・カタカナに加え漢字を150覚え、日常の簡単な会話を理解する。BJ-IIでは漢字をさらに150学習し、基礎的な文法項目の学習を修了する。IJ-Iでは中級レベルの読み物を通して、語彙・文法表現・会話・漢字学習などにおいて応用力をつける。IJ-IIではさらに生教材の文章を読み、自分の意見を述べることを目標としている。BJでは2課毎に筆記と口答試験を、IJでは課毎に筆記試験を課している。また、両レベルとも学期末には公開期末試験と称し、一般聴衆の前でプロジェクトワークの発表を行っている。

### 2-3 留学生の紹介

初年度から2005年春学期までの2年間、留学生は主に提携校の米国とカナダの学生であった。各学期とも参加者は平均6名であった。しかし2005年秋学期入学の留学生からは米国2名、カナダ1名、韓国2名、ミャンマー1名とアジアからの学生を受け入れるようになる。米国とカナダの学生

は提携校から1年の交換留学、韓国の学生は提携校から半年の交換留学、ミャンマーの学生は個人応募による。当初は1年間の留学生のみだったが、このように様々な地域からそれぞれの目的とともに来日する学生が増えた。今後もこの傾向は続く予測される。(後藤)

### 3 チューターセッションの活用化の理由

#### 3-1 チューターセッションの概要

日本語コースでは本授業の他に各留学生にチューターセッション(tutor session)への参加を義務づけている。「チューターセッション」とは本校の学生(本科生)が留学生と1対1になり日本語学習を手助けするセッションのことである。基本的には、留学生が学習したいことをパートナーと相談して行うことにしている。漢字の学習を行いたい場合は漢字を、会話を練習したい場合はトピックを決めて日本語で会話を、自身で読んでいる本に分からない箇所がある場合はその意味を平易な日本語で説明してもらおう、というように授業内では補えない個々の興味に基づいた学習に役立っている。また、教師が授業内に理解不足と判断した箇所をあらかじめパートナーに伝達しておき、復習の時間として使用することもある。また、特に教材が決まらない場合は、教師が準備した教材を用いてセッションを行う。この場合の教材は留学生のレベルと現在学習中の項目やトピックに合うものを意識的に用意するが、教科書の練習課題とは異なった新聞やインターネットの記事、あるいは雑誌といった日本人が実際に利用している素材をレリア(realia)としている。

今年度、パートナーの学生は全員が日本国籍であるが、過去においては本学に本科生として入学している留学生もいた。パートナーの学生は日本語学科所属ではなく、日本語教育にはこれまで携わったことがない。外国語として日本語を学んだ経験のある留学生の方が教え方を心得ている場合が多く、どう教えたらいいのかを日本人学生が留学生に教えてもらう姿も見られた。

#### 3-2 ネットワーキングという学習ストラテジーから見たチューターセッションの利点

チューターセッションを始めるにあたり、パートナーの学生に日本語をどう教えるかといった指導法などを予め教える時間などは設けない。これはチューターセッションを日本社会の実践的場として提供できないかという考えからである。また、そうすることにより異文化・多文化理解を通してセッションに参加した者全てにとっての学びの場ともなりうる。春原(1992)では、学習ストラテジーを「ネットワーキング」という視点で捉え、そこには交流・学習の場を創出するもの(「場のネットワーキング」)と参加者個人の中での知識のネットワークの組み替えにかかわるもの(「知のネットワーキング」)の二種類があるとしている。そして異文化を背景にした者同士の交流に関して、きわめて素朴な状態から、意識的な取り組みができるかどうかは、接触場面の有無と適切な評価活動にかかっていると指摘している。社会文化要因についても様々な研究がなされているが、ネウストプニー(2002)では、日本語教育の延長上に日本人と接触する異文化人のインターアクション教育の重要性を指摘している。ネウストプニーは文化の概念を「文法能力(GR)」「文法外コミュニケーション能力(NGC)」「社会文化能力(SC)」の三つに分けた。「文法能力(GR)」とは統語

論、語彙論、音韻論などを指し、伝統的な言語教育の対象になる項目を指す。「文法外コミュニケーション能力 (NGC)」とは社会言語能力とも言えるHymesのモデルで一般的に認められている社会言語学や心理学の対象になる項目を指す。「社会文化能力 (SC)」は社会学、文化人類学などの分野を指し、ノンバーバル (非言語的) な認知的、表層的項目を指す。ここでインターアクション教育とは、単に言語 (GR) とコミュニケーション (NGC) によるものではなく、まず社会文化行動 (SC) を前提に置き、学習者の「理解」ではなく行動そのものを支援する必要があるとしている。それは、母文化場面の行動ではなく、接触場面での社会文化行動であり、日本人との相互行動を通じて文化相対主義ではなく個々が正しいと思うところを本人の「学習」と「自然習得」をもって体得させるべきだと主張している。教室外活動に同世代の日本人とのセッションを行うことは、このような見地において、もっとも身近で有効的と考えられるのではないだろうか。

留学生にとっての利点は実践的な教室外活動での接触場面の提供、既習の日本語を総合的に復習できることなどが挙げられる。また、教室内では時間が不足しがちな発話練習が母語話者と1対1で行える。内向的な学生にとっては日本人との貴重な交流の機会となる。また、利点は留学生だけにとどまらない。日本人学生にとっては言語のみならず自文化への気づきの場となりえよう。堀井 (2003) は日本語のリテラシー (literacy) 以前に学習への姿勢や生き方につながる能力の育成など、「広い意味での日本語教育」の必要性が日本人大学生にもあるとし、アウトプットのエラーを恐れる日本の言語教育の慣習に「失敗学習」による成長の可能性を探る。チューターセッションでの留学生の発話のエラーから、留学生がどう学び成長していくかを日本人学生は直に感じ取る環境に身を置くことにより、言語を系統立てて見られる目、社会文化を意識的に考える思考力に気づき、それが学生自身の礎につながれば大きな成果といえよう。また、双方の参加者がこのセッションを通じて学習に対する意識的な取り組みを可能にするならば、それぞれに有益な自律学習を計画し実行できる力につながることも予想される。 (後藤)

#### 4 第二言語習得理論から見たチューターセッションの利点

##### 4-1 教室習得と自然習得

第二言語習得研究においてインプットやインターアクションが重要であることがわかっている。過去の外国語教授法 (文法訳読法やオーディオリンガル法等) では外国語を運用するのに十分な習得ができないのではないかという教師や学習者達の経験や疑問があった。現在では、実際にコミュニケーションを行う上でのインプットや、インターアクション、そしてアウトプットに注目した、バランスのとれた活動が学習者の中間言語発達/統語発達に不可欠であることがわかっている。Lightbown and Spada (1999) は自然習得と教室習得でのインターアクションの特徴を七つの項目 (誤りの訂正、言語の質、インプットの量、母語話者の割合、談話の型、話すプレッシャー、インプットの調整) について分類している。本校のチューターセッションでは、特にタスクを与えない限り、自然習得に近いインターアクションが予想される。

教室内では、教師が学習者の言語運用レベルに合わせた効率的な習得を目指し、様々なテクニッ

クや工夫を凝らした場面設定を行うのに対し、チューターセッションでは、学習者は言語を学ぶ人というよりは、コミュニケーションを行う人として相手と同等の立場にたつ。もちろん、1対1かグループかによりインプットの調整の違いはあるが、学習者も情報の発信源、話題の提供者、そして日本語でコミュニケーションする場合特に大切になる良き聞き手として、幅広いコミュニケーションスキルを求められる。いわば、教室内活動で学んだそれぞれのスキルを総合的に運用しなくてはいけない場が自然習得環境であり、これは第二言語学習者、特に初級、中級レベルの者にとっては認知面においても非常に負荷のかかる作業である。チューターセッションは、既習のスキルの運用練習の場、そして、認知面においては語彙、表現、運用等の自動化 (automatization) を訓練する良き機会になるであろう。

Long (1983) は意味交渉において、母語話者 (NS) とその言語の学習者/非母語話者 (NNS) とのインターアクションの重要性に注目している。インプットについて考えた場合、教室内では、第二言語学習者の発話も、他の学習者にとっては重要なインプットである。また、ペアワークを行う際にはNNSと NNSのインターアクションが発生する。Long (1983) では、NS とNNSとの間に頻繁に起こる明確化要求、確認チェック、繰り返し、そしてNSからのフィードバック等の会話的調整を観察している。習得研究においては、そのやり取りにおいて学習者の中間言語発達や統語発達が促進されているのではないかと考えられている。教師主導型の文法レッスンや教室内談話において不足しがちであるNSとNNSのインターアクションを補充できるという点においても、チューターセッションは良い機会となる。

#### 4-2 教師主導型の教室談話ではない意味交渉の場の補充

Long (1983), Pica (1987), Long & Porter (1985)、その他の多くの研究により、第二言語習得には、インターアクション、それも、意味交渉に重点をおいたインターアクションが必要であることがわかっている。機械的に行うドリル練習のようなインターアクションだけでは、学習者の中間言語は発達しない。もちろん、一授業の流れを考えると文法や活用の確認のための機械的な練習、口慣らしのような練習も必要であるが、その後には、学習者が実際に遭遇するであろう場面において、本当のコミュニケーションが問われるようなアクティビティが必要なのである。コミュニケーション・アプローチでは、教室内においてもこのようなタスクを追求するわけであるが、効率的な習得を目指すとしても教師主導型の教室談話になりがちである。そこで、教室談話に不足しがちなインターアクションの意味交渉の場を補充する意味でも、母語話者とのチューターセッションは重要であると考えられる。

現在のチューターセッションでは、日本語学習者と日本人学生とがセッションを行うが、コミュニケーションのためのセッションであり、しかも、どちらも大学生という立場にあって、不安やストレスの少ない環境であると言える。教室内では教師と生徒という関係があり、また、教師が学習者の言語運用レベルを把握し、その上のレベルの発話やパフォーマンスを要求するので、学習者にとっては緊張することも多いであろう。不安、緊張、ストレスに対する個人差等もあるであろうが、

それらが少ないと思われるチューターセッションの場は、学習者にとって言語を練習する良い機会となるであろう。 (村上)

## 5 チューターセッション実施ガイドライン

### 5-1 参加者

本学国際教育交流センターには学生主体によるICC (Intercultural Communication Club) があり、主に留学生との交流を目的としている。その部員の中でチューター (tutor) を募り、毎学期チューターセッションを担当してもらっている。2005年度秋学期、チューターとして登録したのは8名の日本人学生であった。皆ボランティアで参加している。彼らの本クラブへの参加動機は異文化交流への興味、自身の英語学習、友達が欲しいなどであるが、「日本の常識だけで人を見るのは視野が狭いと思ったから」という具体的な理由に象徴されるように、自身の意識を変えていこうとする積極的な気持ちが覗える。チューター参加動機としては、「留学生に日本語を教えたかったから」「すでに留学生を知っていたから」「自分が留学したときこういう制度があれば心強いと思ったから」などが挙げられている。学部も学年も様々であり社会人入学の学生もいる。また、1年生が多くこれからいろいろ学ぼうとする意気込みが感じられる。ほとんどの学生が自身のL2学習は学校教育のみで帰国子女やバイリンガルはいない。海外での短期ホームステイを体験した者、海外滞在経験のある者は各1名ずついる。

留学生は、L1が英語の者が3名、韓国語が2名、ミャンマー語が1名で、日常生活の会話においては英語が共通語となっている。ACTFL (The American Council on the Teaching of Foreign Languages) 公認試験官による日本語OPI (Oral Proficiency Interview) の結果では、アンケート回答時の彼らの日本語レベルは、初級の上レベルが1名、中級の下レベルが1名、中級の中レベルが3名、中級の上レベルが1名であった。<sup>(註2)</sup>

### 5-2 チューターセッション構成

チューターセッション留学生一人に対して週2コマ (1コマ90分) とし、授業の空き時間を利用している。1コマごとにあらかじめ用意したタスクとフリートークを行う。セッション終了ごとに、留学生と日本人学生ともにレポートを提出する。このレポートはセッション内で何を行い、どんなことを話したか、そして何を感じたかななどをメモ書き程度で書き込むフォームになっている。これにより留学生が何を学んだかを教師は確認することができ、セッション全体を把握し、参加者双方の細かな感情や成長ぶりをうかがい知ることができる。また今後の課題作り、各々の要望に沿った教材を準備することもできる。

### 5-3 国際教育交流センターとの連携

チューターセッションは国際教育交流センター内にて行われることが多い。そのためセッションで使用する教材や書類の受け渡しはセンターを通じて行っている。本学の国際教育交流センターは

留学生の受け入れや諸手続きの一切を取り仕切る部署で、留学生の在学中には生活面のサポートから課外活動に至るまで総合的にケアを行うため、留学生には事務局というよりも「留学生の部屋」のようなくつろぐことのできる環境であるといっている。センターでは留学生の他、本科生の留学のサポートも行っている。

今回、センターにはチューターセッションに協力してもらった。教師はセンターに各セッションで使用する教材と手順一式を渡し、センターから学生たちに、教材と手順の書かれたレポート用紙を手渡してもらう。セッション終了後、レポート用紙はセンターに提出され留学生ごとにファイリングされる。センターと教師と常に連絡を取り合う環境が、学生の状況把握につながり、より円滑な指導を可能にしている。(後藤)

## 6 アンケート／インタビューの実施

今回、初めての試みとしてチューターセッションを日本語カリキュラムに取り込んでみた。より良い自律学習の今後の方向を探るために、学期後半にアンケートとインタビューを行い、参加者からの意見を集めることにした。秋学期最終週の自分たちの担当チューターセッションの時間に、留学生、日本人学生に対して、前の週に録音した自分達のチューターセッション1回分を聞き、その後、アンケートに答えてもらった。そして、留学生は教師と1対1のカンフェランスを行い、日本人学生は教師とのグループディスカッションを行った。カンフェランスとグループディスカッションでは、アンケートでは読み取ることができない学生達の声を聞く事を目的とした。また、1対1のカンフェランスでは、学期末でもあるので、教師が留学生の一学期間の学びと日本語習得に対してコメントし、留学生が日頃思っている事や質問等を教師に聞くことができる教育的な意味をもたせることとした。

チューターセッションの録音は、学期後半の担当時間に行われた。留学生の日本語運用レベルにあった新聞記事についてのタスクが用意された。留学生と日本人学生には手順書が渡され、二人はそのセッション中のタスクについて理解してから録音を始めた。まず、日本人学生に新聞記事が渡され、数分の黙読の後、留学生にわかるように日本語だけで要約する。この時、留学生はメモをとりながら黙って聞く。その後、10分間、留学生は記事について、日本人学生に日本語でいろいろ聞く事ができる。そして、最後に、留学生が日本語で記事について要約を行う。この録音では、記事の要約という説明タスク、そして、インターアクションのある会話という、二つの談話の型を聞く事ができるようにデザインされている。

アンケートは留学生用と日本人学生用が用意された。留学生用は英語で質問が書かれ、英語で答えてもらうものである。主に、録音された日本人学生と自分の日本語会話、自分の日本語での記事の要約を聞いての感想、そして、今学期の自らの日本語学習についての内省と今後の目標設定についてのアンケートである。日本人学生用は日本語で質問が書かれ、日本語で答えてもらうものである。主に、録音された留学生と自分の日本語会話、自分の日本語での記事の要約を聞いての感想、そして、チューターセッションを通して感じたことや考えたことについてのアンケートであ

る。

(村上)

## 7 アンケート／インタビューのデータ報告

今回は、アンケート、そしてカンファレンスデータから観察された以下の点について先行研究を参考にしながら考察を行う。

### 7-1 ネットワーキングを意識した多文化交流の面からの報告

チューターセッションは、留学生・日本人学生双方に様々な成果が現れたようだ。春原(1992)では、「自学自習能力」というのは決して孤立学習でも教員を全く必要としない状態でもなく、教材・学習ストラテジーに関して、身近な人または教師へアクセスし、学習の設計を何度かやり直すことを通じて、一種の学習のネットワークを作っていくことではないかと述べている。そして学習を展開させていくためには、過保護ともいえる従来の授業環境の中に教師以外の日本人との共同活動を意識的に挟み込んでいく必要があるとしている。今回、このような場を提供したことにより、留学生からは以下のような意見が挙げられた。「授業では学べない生きた日本語を知ることができた」「自文化と日本文化を比較することができた」「フォーリナートーク、ティーチャートークではない普通の日本語に接することができた」。教室外では学生同士というリラックスできる環境である一方、教室内のように会話がパターン化することがない。そのため絶えず相手の発話を注意深く聞かなければならない。その部分の緊張感が日本語運用能力の実践的練習となる。また、教室内では十分に教えられない若者特有の表現や口語体(普通体)などは、チューターセッション中に知りたい表現を訊くことができる。相手が教師ではなく同じ世代の仲間であることから、丁寧体(です・ます体)と普通体(だ・である体)の使い分けが自然と身につくというねらいもある。

日本人学生にもいろいろな気づきがあったようだ。このセッションを通じ、「相手が何を言いたいか根気よく聞く姿勢が身についた」「言語に関心を持つようになった」「分かりやすい正しい日本語を教えるようになった」などが意見として挙げられた。また、「視野が広がった」「言語への意識が高まった」「刺激があった」「自分も学ぶ時間」「一緒に学び、ともに成長したい」「異文化を知る機会」など、前向きで意識的な意見が多く挙げられた。印象的だったのは「分かり合うのにことばは関係ない」と「留学生のしぐさやジェスチャーに特に異文化を感じない」という意見である。日本語運用能力を向上させるためのセッションで、「ことばは関係ない」と言えるに至ったのはノンバーバルな部分での相互理解を体験したからに他ならない。また、「相手のしぐさに異文化を感じない」というのは、自文化と異文化との枠組みを超えて、相手がどこの文化に属しているかという分け方ではなく、相手を一人の「個」として接し、初めて感じられる行為であるといえよう。

アンケートの他、毎回のセッション後に提出してもらったレポートは、学生の状況を把握するのに大変役立ったものの一つであった。学期始めの面接や教室内の会話だけでは教師側が分からなかったもの、学習を進めていくうちに変化する留学生自身の興味分野などを、明確に読み取ることができる。一つ例を挙げる。留学生Aは常にまじめで学習意欲があり、自宅での学習時間も多いが、そ



の努力が身につかず、試験の成績にも反映されないという問題を抱えていた。この学生の場合、学習計画をたてる能力があっても学習方法に問題があることがわかった。問題集を多く解いても正誤の確認をするだけで、間違えた部分についてどうして間違えたのか理解し、正しい使い方を実際に試してみるという作業を怠る傾向にあったのだ。そのため、試験での良い結果や正しい運用に結びつけることが困難であることがわかった。教師はこのような時、言語または学習内容そのものを教えるというより学習設計に関するコンサルタントとしてアドバイスする必要がある(春原, 1992)。学習者の求めるものを適切に与えることも大切であるが、適切な学習方法の指導およびフィードバックによる方向修正も重要であると実感した。

Neustupný (1993) はNGCとSCの文化相対主義に反対して学習者が自分のSCと日本のSCを理解した上で正しいと思うルールを取るべきだと主張しているが、チューターセッションの活動は、言語を通してその背後にある自文化と異文化の比較、そして「アメリカ/カナダ/韓国/ミャンマー/日本の文化」という枠組みを超えた個の文化、個のアイデンティティを実践で理解し合えたのではないかと思う。また、留学生と日本人学生の双方向のやり取りだけではなく、教師やセンターのスタッフとのネットワーキングが絡み合い影響を与えていることも指摘することができる。

近年の日本語教育において教師は一方的に教授するのではなく、学習者から意見や考えを引き出す進行役のファシリテーター (facilitator) であるべきだという考えが浸透している。日本語コース全体のプログラムのコーディネートにおいて、教師はチューターセッション参加者に対してファシリテーターとしての役割を果たせたのではないかと感じている。(後藤)

## 7-2 言語運用/認知の面からの報告

### (1) メタ認知ストラテジー

言語学習における自律性とは何をコントロールすることかという点と様々な意見があるが、Benson (2001) は大きく分類して、学習者の認知プロセス、学習マネジメント、学習内容の三つを挙げている。その中の学習マネジメントに含まれる学習ストラテジーの研究は80年代から90年代に多くの研究が行われた。Wenden (1983) やOxford (1990)、O'Malley and Chamot (1990) の研究が特に知られている。O'Malley and Chamot (1990) は、学習ストラテジーを、メタ認知ストラテジー (metacognitive strategy)、認知ストラテジー (cognitive strategy)、社会情意的ストラテジー (socioaffective strategy) の三つに大別した。Oxford (1990) は学習ストラテジーを細かく分類し、それらを言語学習や指導に生かそうとした点について評価されている。ただ、これまでの研究ではストラテジーの使用と言語習得の関係ははっきりとされていない(小柳, 2004)。研究者、教育者の意見では、学習者は誰でも大なり小なりストラテジーは使用しており、使用に際しても意識しているかどうかには個人差があり、また、この時にこのストラテジーを使用しなければいけないというものはないと言われている。Oxford (1990) によると、メタ認知ストラテジーとは自らの学習を観察し、評価、計画し、自分自身で調整していける能力のことである。自律学習を支える能力の一つにも自らの学習を観察しコントロールできる能力が挙げられている。メタ認知

ストラテジーについて考察する事は、自律学習促進のために必要なものを見つけることに繋がるのではないだろうか。今回のアンケートとインタビューで日本語学習者に質問した項目の中に、メタ認知ストラテジー／認知ストラテジーの使用についての項目がある。学習者のコメントとしては、「質問されればストラテジー使用についての自分の意見を述べる事ができるが、普段はあまり意識することがない」が多かった。また、傾向としては、日本語学習歴が長く言語運用能力が高い者は自分の学習ストラテジーの使用について何らかの意見を持っているのに対し、日本語学習歴が浅い者は特に意識していないようだ。しかしながら、教師として客観的に観察して、これらのストラテジーの使用を本人が意識しているかどうかと、実際に使用しているかどうか、その使用が継続的になされているかどうかは、別の問題のような気がする。メタ認知ストラテジーが自律学習に必要な構成要素であろうことは多くの研究者が指摘するところである。また、自律学習に必要な構成要素は、“all or nothing”ではなく程度の幅を持ったもので、それらをより良いものにする事で効率的な学習が期待される (Benson and Voller, 1997; Benson, 2001)。これまでの研究においては、ストラテジーの使用と言語習得の関係はまだはっきりしていないが、カリキュラムの中で、自分の学習プロセスを観察するアンケートやシートを配布／記入させてこういったストラテジーを学習者に意識させたり、教師と対話してストラテジーに対する学習者の意識を高めたりすることによって、学習者自身が変わっていくことができるのではないだろうか。また、学習者自身の変化には時間がかかるであろうことが予想されるので、一学期だけのクラスデザインではなく、プログラム全体としてのカリキュラムデザインを通じてどのように自律学習を促進させる工夫をするのか、そのプログラム編成に携わる全員でのディスカッションも必要であろう。

## (2) 産出言語のセルフモニター

書き言葉と異なり、話し言葉はその瞬間瞬間で次の談話に繋がっていきながら消えていく。もちろん録音して聞くことはできるが、自分の話している会話を録音して聞き直すという作業をしている外国語学習者は意外に少ない。通訳養成講座等の職業としての専門学校では録音／録画といった方法でセルフモニターをしているところは多いようであるが、今回チューターセッションに参加した留学生も、自分の話す日本語を録音して聞いたことは今までになかった。よって、皆、自分の日本語をセルフモニターするというタスクにも興味を持って取り組んでくれた。多くの学生が録音を聞いた後、会話の相手をしてくれた日本人学生に対して感謝の念を抱いている。一学期間一緒にチューターセッションの時間を過ごし良い関係が築けていることもあるが、会話を聞いて改めて、親切だ、忍耐強く相手をしてくれる、わかりやすく説明しようとしてくれている、等のコメントがあった。自分自身の発話を聞いてどう感じたかという質問に対しては、言語運用レベルが高い学生程、自分の発話に満足しているか不満かがはっきりわかれており、言語運用レベルが低い学生は満足と不満／不安の入り交じった気持ちを持つことがわかった。これは、言語運用レベルの高い学生はその言語の学習歴も長く母語話者との会話の経験もあり、自分の会話がある程度客観的に見る事ができるため、はっきりとした気持ちの持ち方が出ているのであろう。ただ、どのように感じるか、満足

なのか不満なのかについては、言語の上手下手に関係なく個人差が出ている。言語運用レベルが低い学生は、コミュニケーションが上手くいったことに対する喜びがまずある。しかし、会話の途中の明らかなブレイクダウンに対しては不安を感じているようだ。具体的に何が悪かったのか、どのように直していけば良いのか、という質問に対しては、上級者は具体的な文法や表現の間違いが自ら指摘できるが、言語運用レベルが低い学生は、相手の言っていることがわからなかった、単語がわからなかった、という理解できなかったという事実を述べることが多い。また、自分自身の発話については、発音が悪い、文法が間違っているみたいだ、というような漠然とした指摘しか出来ない。セルフモニターを行い、なおかつ言語学／談話についての具体的なフィードバックやアドバイスが不可欠であることは明らかである。上級者にとっても、コミュニケーションがとりあえず上手くいっている場合、それで満足する学生にとっては次の目標が見つからないこともある。更に上のレベルの日本人らしい言い回しやより良い表現、会話を発展させる方法を指導する必要がある。日本語の授業でもスピーキングテストやプロジェクトワーク発表において、個々の学習者の日本語について教師がフィードバックを与えることは一般的にされていると思うが、教師がどのようにフィードバックを与えているのか、また、学習者自身がそれをどのように理解しているのか、自分の日本語についての具体的な改善方法や次への目標をどのようにたてているのか、確認する必要がある。学習の成果としての自らの日本語運用能力についてのセルフモニターを、どのように継続的に行っていくのかについての工夫が、カリキュラムにおいて検討される必要があるのではないだろうか。

(村上)

## 8 今後の展望

今回は教室外活動であるチューターセッションの利点について述べたが、日本語学習者にとっては教室活動も当然大切である。教師は、それらの特徴を理解し、また学習者の言語習得プロセスを理解した上で、授業とチューターセッションを組み合わせることが可能である。それによりそれぞれの環境の不足を補い合い、各環境の利点の相乗効果を求めることができるであろう。また、学習者に教室外の様々な生活場面に学習の機会があることを認識させるカリキュラム内の工夫と、学習者のより良い自律学習に結びつくような目標設定方法や評価方法、アドバイス、カンファレンスといった工夫も必要である。一人一人がより良い自律学習をめざすためには、学習者のみならず、参加者全員が意識的に取り組んでいくことが大切である。第二言語の学習を含めた多文化交流を活性化させ、本校のプログラムならではの特徴を活かした学習ネットワークを作成することが今後の課題である。

(村上・後藤)

(注1) 本稿で使用する第二言語習得 (SLA:Second Language Acquisition) とは、母語以外の言葉を二番目、三番目、あるいはそれ以上の外国語 (L2) として学ぶ場合のことを示す。本稿では、留学生在が日本語を第二言語 (L2) として習得する過程について考察している。それに対する第一言語習得 (FLA:First Language Acquisition) とは、子供が第一言語 (L1:母語) をどのように学んでいくかということを示す。

(注2) ACTFL: The American Council on the Teaching of Foreign Languages (全米外国語教育協会)の略称。OPI (Oral Proficiency Interview) は、ACTFLによって開発された1対1で行う会話能力テストで、英語、日本語の他、スペイン語、フランス語、その他様々な言語での会話能力テストが開発されている。 参考: <http://www.actfl.org>

#### 引用文献

- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. UK: Longman.
- Benson, P. & Voller, P. (Eds), (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. UK: Longman.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Revised Edition. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. H., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207-228.
- Neustupný, J.V. (1993) *The Use of Japanese Communication and Interaction* 自治体国際化協会
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: what every Teacher should Know*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, 1-25.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive approach to language learning*. UK:Oxford University Press.
- Wenden, A. (1983). Literature review: the process of intervention. *Language Learning*, 33, 103-121.
- 青木直子(1998)「学習者オートノミーと教師の役割」『分野別専門日本語教育研究会－自律学習をどう支援するか－報告書』<http://202.245.103.49/kenshu/jg/c/411kaigo.htm> (2005年12月01日検索)
- 国際交流基金 (2003)『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・2003年 (概略版)』  
<http://www.jpff.go.jp/j/japan.j/oversea/survey.html> (2005年12月01日検索)
- 小柳かおる (2004)『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- ネウストプニー, J.V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館
- ネウストプニー, J.V. (2002)「インターアクションと日本語教育－今何が求められているか－」『日本語教育』112号 日本語教育学会 p.p.1-13
- 春原憲一郎 (1992)「ネットワーキング・ストラテジー－交流の戦略に関する基礎研究－」『日本語学』10,11月号 明治書院
- 細川英雄 (2000)「崩壊する「日本語教育」」『21世紀の「日本語教育」』第2号 くろしお出版
- 堀井恵子 (2004)「日本人大学生に必要な「日本語力」とは何か。それはどのように育てることができるのか。」『武蔵野大学文学部紀要vol.5』