

日本語教育における自律的学習能力の育成

—その方法の開発の必要性—

マスデン 真理子

はじめに

欧米の学生が日本語を授業で正式に学べるのは、通常2、3年間しかない。というのは、欧米では高等学校で日本語学習を始めることはまだ比較的稀で、大学に入ってから本格的な勉強を始めるのが普通だからである。アメリカの大学では、便宜上日本語コースの1年目を「初級」、2年目を「中級」、そして3年目を「上級」と呼ぶこともあるが、実際3年間で学生が「上級」に見合うだけの日本語能力を身につけることはまずない。日本語能力試験の目安⁽¹⁾によると、「中級」にも達しないはずである。

日本語能力試験は1級から4級まであり、それぞれの合格レベルが上級、中級、初級後半、初級前半終了程度と色分けされている⁽²⁾。総授業時間を見ると、認定基準の説明では3級は「日本語を300時間程度学習したレベル」で2級は「600時間程度」となっている。欧米の大学で日本語の3年間の授業時間数⁽³⁾はおよそ450時間なので、ちょうど日本語能力試験3級（初級後半）と2級（中級）の中間に位置することになる。また、漢字の習得に関しても、3級では300字程度、2級では1000字程度とあるが、筆者の観察するところでは、非漢字圏の学習者の場合は3年間ではほぼ600字程度読めるのがふつうである。従って、欧米で3年間のコースを修了した標準的学生の日本語力では「初級後半」から「中級前半」程度になるはずで、「中級終了」までの到達は期待できないのである。

仮に「中級終了」、つまり日本語能力検定試験の2級に合格できたとしても、

まだこのレベルでは卒業の直後に仕事や研究において日本語を使いこなすことは到底できない。2級では一般的なことがらについて会話を交すことができると考えられているが¹⁰⁾、ビジネスなどに必要となる語彙、表現力、漢字に関する知識などはまだまだ充分に身につけていない。同様、大学の学習や研究の基礎として役立つ総合的日本語力が認められるのは日本語能力試験1級合格程度で、漢字も2000字程度習得していなければならない。このように、大学を卒業した時点から日本語を使いこなせるようになるには、3級や2級から1級に至るまでの長い道のりが残されているのである。

欧米の大学の日本語教育においてこの初、中級レベルから上級へのギャップを埋めるのは卒業後の個々の学習者の努力と力量に委ねられているのが現状である。つまり、卒業後の学習者の自立に向けて必要とされる技術や心構えを初、中級の段階から体系的に指導しようという試みは、残念ながらまだなされていないのが普通である。非常に積極的で意欲の強い学生の中には、教師を中心とした授業における学習から卒業後の自律的学習への移行（transition）を自力で行い、見事に日本語をものにする人がいる。しかし、多くの学生は自律的学習への移行がうまくできず、伸び悩む。成功を修める優秀な学生でさえ、試行錯誤で自律的学習の方法を探らざるを得ないので、学習が効率良く進まないことも多いだろう。彼らが成功できるのは自分の学習方法を創作するのに堪えるだけの自信と気力、環境的余裕などがあるからだと言えよう。多くの学習者にとっての卒業後の伸び悩みは深刻で、日本語を覚えたいという気持ちが強いのに、結局さまざまな困難と戸惑いを乗り越えられず、日本語学習を中断する者も少なくないようである。日本で生活している人は、ある程度の会話力が自然に身についてくることが多いが、自分で読み書きの勉強がうまくできなければ、一定のレベルに達した後は、それ以上伸びなくなることが多いだろう。海外に住む卒業生は最も厳しい状況におかれている。正式な先生もいないし、環境的な刺激もなければ、自律的学習の方法を身につけることのみが進歩する鍵となると言っていいたいだろう。

英語に sink or swim という言葉がある。水泳を段階的に教えてもらえずに、いきなり水に放り込まれるので、そこで溺れるか泳げるようになるかは全く本

人次第というような意味である。現行の標準的な日本語教育では、授業では表現や漢字などを懇切丁寧に教える一方、卒業後不可欠となる自律的学習の方法の習得に関してはまさに sink or swim となっていると言えよう。しかし、言語の自律的学習能力をどの学習者にも身につけさせるには、自律的学習の方法を、段階的に教示する必要がある。特に非漢字圏の日本語学習者にとっては、教師依存の学習から自律的学習への移行が難しい。こうした学習者の日本語教育に携わる実践者や研究者にとって、自律的学習能力をいかに育成できるかが、今後のきわめて重要な問題であると考えらる。

本論文では筆者がいう自律的学習の意味、そして関連する先行研究を考察した上で、今後なされるべき研究の主な課題を示したい。

1) 自律的学習の意味

「自律的学習」という用語は、宮地裕、田中望、斎藤里美が『日本語の教育とその理論』（1993）や『日本語教育の理論と実践』（1993）で使ったものである⁽⁵⁾。日本語教育ではまだ馴染みが薄いのが、英語教育などでは「自律的学習」に相当する autonomous learning や self-directed learning などが1970年代から注目されている⁽⁶⁾。

宮地らは「自律的学習」を次のように定義している。「自律的学習とは、学習者の学習特性の多様性に対応するために、教師の手助けをえて学習者が自分の学習過程を分析し、学習のステップ化を考え、実行することである。」⁽⁷⁾ また、宮地らの日本語教育論においては自己評価も「自律的学習」の重要な一環となっている。⁽⁸⁾

筆者のいう「自律的学習能力」は、宮地らの上記の概念の根本的要素をすべて引き継いでいる。しかし、宮地らと違って、筆者は日本語の授業を充実させることよりも、卒業後に学習者が自立するための能力としての「自律的学習能力」に注目している。従って、日本語教育における「自律的学習能力の育成」を「日本語学習者として自立することに必要な具体的なノウハウや心構えを、集団学習の形態で、段階的に涵養すること」と定義したい。この意味をより明確にするため、この定義の要となっている言葉の意義を個別に考慮する。

日本語学習者 「自律的学習能力」はどの分野の学習においても重要だろうし、分野を問わず、共通の心構えやプロセスなどがあるだろう。従って、日本語教育における自律的学習を考察する際、他の分野、主に英語教育からの自律的学習に関する研究が参考になるはずである。しかし一方、日本語教育では一般的に、英語教授法の研究を踏襲する傾向が強い⁹⁾ためか、日本語の特質が軽視されることが多いと思われる¹⁰⁾。特に非漢字圏の学習者にとって、日本語の特質上、自律的学習は困難である¹¹⁾と考える。そのため、日本語の特質に合った自律的学習能力を、日本語教育においていかに育成できるかが特に重要な課題であると思われる。

自立 多くの非漢字圏の学習者にとっては、日本語という極めて異質な世界における案内役として、教師への依存度が高い。日本語のコースが用意されているうちは、学習者は教師に依存していても、ある程度上達し続けることができる。しかし、コースが終わると同時に、学習者は自分の学習に全責任を持たなければならない。つまり、教師に任せていた学習の計画や評価を、学習者自身がしていかなければならないのだ。

このように、卒業後の学習者は否応なく教師からの自立を迫られる。しかし、これはだれからの助けもなく、孤立した状態で勉強しなければならないというのではない。むしろ、学習者がまわりにいる日本人とのコミュニケーションの機会を増やし、彼らを積極的に活用することが大いに奨励されるべきである¹²⁾。まわりの日本人には、教師主導型の教師からのような学習の全面的な指導を期待することはできない。しかし、学習者からの具体的な質問に答え、学習者が作成した文章の添削などといった類の協力なら、たいていの日本人に期待できよう。ここでいう「自立」にはこういった協力を、依頼された日本人にとって応じ易いように求める能力や姿勢が欠かせない¹³⁾と考える。

心構え 学習者が自立するためには、普段からすべてを教師に頼らず、自主的に学習に取り組もうとする習慣づけが大切である。このような姿勢を培うには、授業にできるだけ自律的学習を取り入れることが有益である。つまり、教師が学習者の学習をすべて計画し、評価するのではなく、学習者自身に学習目標や現時点での達成度を意識させ、自分の勉強の仕方を反省し、改善していく

機会を与えることが大切である。学習者が自分の学習に責任を持ち始めるようになるにつれて、学習者に自律的学習スタイルが定着してくる。

しかし、たとえ自律的学習の意欲は十分にあっても、実際に何をどのように勉強すれば自分の目標が達成できるかというそれぞれの学習者の学習法が確立していなければ、卒業後の自律的学習の成功は望めない。従って、自主的に学ぼうという姿勢を養うと同時に、自立に必要な実際のノウハウを授業で教示する必要がある。

ノウハウ 自律的学習の一般的な方法は、学習者が自分の学習を計画、実行し、評価するという3つのプロセスから成り立っている。

学習の計画においては、まず学習者が自分の目標を大まかに設定し、次に現時点での日本語力を分析する。そして、その目標に至る第一歩をどう踏み出せばよいのかを考える。つまり、その第一歩として、何を読んだり聴いたりすればよいのか、また、どのようにどの程度の時間をかけてその練習をすればよいのかという具体的な手順を決める。さらに、どうしても自分の力ではわからない時は、だれに尋ねるか、そして自分の上達度をどうやってチェックするかというプランを立てる。

このような目標達成への道筋をひとつずつ辿っていくことと平行して、特に外国で日本語を学ぶ場合は、学習に良い環境を自ら作り出していかななくてはならない。たとえば、まわりの日本人や日本のラジオやテレビの番組、映画などを通してできるだけ日本語に触れる機会を増やすことも大切である。

自分の立てた計画を実行するにあたって、非漢字圏の学習者にはさまざまな障壁がある。例えば、漢字かな混じり文を、語彙表や説明に頼らずに自分で辞書を引いて理解できるようになるには、語の区切れを見分ける能力、漢字の部首や、音訓の読みから漢和辞典を引く能力、普通の和英辞典には載っていない固有名詞や、略語を適切な辞書を使って調べる能力、さらに文中の修飾・被修飾の関係を識別する能力などの向上が必須である。さらに、日本語で作文をする時には、日本語と母国語の言葉が一对一の対応関係にはないという認識が欠けていては誤用を免れない。これら実行段階での障害を解消するには、辞書類を使いこなす能力に併せて、日本語教師ではない普通の日本人を上手に活用す

る能力も要求されてくる。つまり、文法用語の多用を避けて相手にわかりやすく質問する能力や、相手の説明にわかりにくい言葉や表現があれば、それを上手に聞き返す能力も必要とされる。

自己評価において主に読解や聴解では、果たしてわかったかどうかを自分で判断できる能力、わからなかった場合にはどこがわからないのかを分析する能力が求められる。作文や話す能力では、自分の文が適確かどうかを自分でモニターしたり、または学習を支援してくれる日本人に判断してもらい、自分の問題点を探る能力が必要である。さらに、学習の全体的な理解が不十分であれば、それは自分の学習の目標が高すぎたのか、教材が不適切であったのか、あるいは学習の方法が悪かったのかと自分の学習の問題点を点検する能力も必要である。

こうした自己評価の後、現段階の問題を解決するために、あるいは次のステップに進むために、新たな計画、実行、評価というプロセスが繰り返され学習が進行していく。

集団学習 学習者のニーズやレベル、学習ストラテジーなどが異なる多様な学習者に外国語を効果的に教えるには、個別指導が理想的であると言えるだろう⁽¹¹⁾。しかし、個別指導はどうしても教師の負担が増すことや経済的・制度的理由から、大学の日本語教育ではその実現が難しい。また、レベルや学習内容によっては工夫をこらせば、従来の授業形態で自律的学習能力の育成が十分可能であろう。

初級レベルにおいては、指導項目は、個々の学習者のニーズなどによって固有のものよりも、むしろ基本的な日本語力の養成という点で共通する項目が多く、まだ学習者の多様性の問題は比較的少ない。中、上級レベルではそれぞれの学習者のレベルやニーズの違いなどが明確化してくるが、これらの違いを単に集団授業の妨げになるものと否定的に見ずに、グループ学習などで各学習者の多様性を活かしながら互いに学び合うこともできる。

段階的 “From easy to difficult” という基本的なもののから徐々に複雑なものへと学習者の理解を深めていく段階的指導法は、教育の鉄則である。シラバスを組む時に日本語の文型、語彙等に関しては、このルールが厳守されてい

る。

ところが、自律的学習能力に関しては、このような段階的指導がなされない傾向が強い。教師依存の授業体制からいきなり自律性のある自己学習を強いられるのでは、学習者の自立への準備は心理的にも技術的にも不完全である。

自律的学習能力を着実に伸ばしていくには、従来の語彙や文法の指導のように、学習者の自律的学習に必要なノウハウを易から難へステップ化して、段階的に教えなければならない¹²⁾。

また、学習者の姿勢に関しても、教師依存から、学習者の自立へと徐々に態勢を変えていかなければならない。自律的学習能力を身につける段階では、学習者の自律性を重視する授業を行うことが大切であるが、学習者のレベルに依っては、教師依存あるいは教師主導を全て削り去ることは不適当な場合もある。例えば、自律的学習に必要な技術のひとつである辞書の使い方を的確に、且つ効率よく指導するには、教師主導型が有効なことがあるだろう。また、学習者の自主性を重んずるあまり、もしも、初級レベルの学習者に自分の学習の目標を設定させたり、教材を選ばせるなどの学習計画をさせる他、自己評価をさせるなど、学習のすべてのプロセスに関して学習者に決定権を与えたら、ほとんどの学習者は自主性の意義を享受できる以前に、ただ途方に暮れてしまうだけではないだろうか。従って、学習者の自立を念頭においた指導では、学習者の自主性を阻まないよう、教師主導型をどの程度排除するのが適当かを、学習者のレベルに応じて教師が適切に選択していかなければならないのである。

Ⅱ）先行研究と今後の課題

ここでは先の定義に沿って、英語教育や日本語教育などの自律的学習に関する先行研究について考察する。「自立」の項目で説明するように、筆者と同じように卒業後の学習者の自立を主な目的とした研究は少ないが、部分的に「自立」に必要なノウハウや心構えを育成する上で参考になる研究は多い。本項ではそうした研究の成果や問題点を考察した上で、今後の課題を示す。

自立 外国語教育における自律的学習のほとんどは、卒業後に否応無く自己学習を迫られる学習者への対応を主眼とはしていない。多くは、コミュニカ

ティブ・アプローチで重視される学習者中心の立場から、教師が学習者の多様性に適確に対応し、学習をより有意義なものとするために、授業に自律的学習を取り入れている⁽¹³⁾。強いて言えば、これらの研究の多くは授業を充実させる手段として「自律的学習」に着眼しているものであり、それが卒業後の「自立」にどこまで繋がるかはあまり考慮されてこなかった。

学習者のコース修了後の自立を念頭においたごく稀な例として、Jack Hoadley が“Toward Independent Learning”という論文で紹介している、英語教育機関（Individual Learning Centres, 以下ILC）での実践例が挙げられる⁽¹⁴⁾。これらのILCはオーストラリアへの移民のために、1980年代前半から設立され始めたものである。オーストラリアでは移民が英語を無料で受講できる期間は入国後三年から五年に限られている。そのため、それ以後は学習者が自己学習できるように、学習者に自律的学習のスキルを徐々に習得させていくのがこのプログラムの狙いとなっている。

Hoadley の論文によると、ILCには、programmed learning, self-directed learning, drop-in など六種類のセンターがある。それぞれは、個別授業の有無、ニーズ別の集団学習の有無、学習上の問題を相談できるカウンセラーの有無などの点で、性格を異にしている。学習者は自分のニーズに合ったILCのコースを、可能な範囲で選ぶことができる。

Hoadley はこの論文ではそれぞれILCにおける指導の特徴について詳しく説明していない。従って、programmed learning, counseling などを通して「自立」をいかに育成できるかに関する具体的な手がかりは本論文からは得難い。しかし、「自立」に向けて指導することがこれらのILCでなされていることになっているので、日本語教育における自律的学習を研究するに当たって、この施設は視察に値すると思われる。定義の項で説明したように、筆者のいう自律的学習能力の育成は、従来の大学における集団学習（成績や単位認定につながる、定期的な授業）を前提としており、ILCでは単位や資格の認定をしないことや、各学習者が完全に自分のペースで学習していくことができる点において、そのまま従来の大学における集団学習には合わない面もあるが、視察ができれば従来の授業形態でも有効に取り入れる側面が見つかるだろう。

集団学習 自律的学習関連の論文の多くでは、学習者個人のニーズに応えるため、個別指導を勧めている。「自立」することを目的とした場合に、指導の個別化もある程度必要になると思われるが、個別指導に拘泥せず、一斉授業も場合によっては望ましいと考える。

西口光一(1990)が指摘しているように、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチングのコンテキストで学習者のニーズに合った教育を提供しようという主張がなされて以来、個々の学習者の特殊な(specific)ニーズが過度に強調され、学習者に共通のニーズや、健全な言語発達のために必要な段階的指導が軽視される傾向が見られる⁽¹⁵⁾。本論で目指す自律的学習能力を育成する授業において、同レベルの学習者には自立のための共通のニーズが多い(具体的には本項の「ノウハウ」で説明する)ことから、それらを集団学習の形態で段階的に効率良く教えることは可能であると思われる。

しかし、教師主導型の集団学習では、学習者は受け身になりやすいという弊害が指摘される⁽¹⁶⁾。そのため、学習者の自主性を育て、且つ学習者の特殊なニーズを含む多様性に対応するには、授業の個別化も部分的に必要となろう。

学習者の多様性に応えるには、グループ学習や個別指導などの形態が挙げられる。グループ学習で学習者の多様性を活かす方法として、たとえば、プロジェクト・ワークがあげられる。これは学習者に興味のあるテーマを選ばせ、興味別のグループを作る。グループは、例えば、そのテーマについてアンケートを書き、実際にインタビューをし、その報告を文章にまとめたり、口頭で発表する、などのような学習の進め方ができる⁽¹⁷⁾。このような学習活動において、学習者は他の学習者やまわりの日本人とのインターアクションを通して、違った価値観を学び、主体的に考える力を伸ばすことができると考えられている⁽¹⁸⁾。また、このようなグループ学習では、自己学習と違って、学習者がコミュニケーションする場が増えるので、当然コミュニケーションの能力が向上するという利点もある。⁽¹⁹⁾

一対一の個別指導に関しては⁽²⁰⁾、個人のニーズを基に学習者が learning contract を作成する方法がある⁽²¹⁾。これは、何を具体的な目的として、いつまでに、どんな教材を使ってどのように勉強していくのか、さらに学習者の学習は

どのように評価されるのかという計画を書いたものである。学習者はこの一種の契約書を教師に渡すことで、その学習の遂行に責任を持つことになる。

教師は、この学習をさせる前に learning contract について十分説明し、自己学習に必要なさまざまなリソースの使い方を指導する。また、学習者が最初に用意した learning contract の不十分な点を学習者と一緒に修正する。さらに、最終的な learning contract が定まると、教師はその学習が停滞しないよう、適宜助言をする。また、教師は、学習者からの要請があれば、理解度を確認するためのテストを作成することもある。しかし、こういった場合でも常に学習の主体は学習者にある点に力点が置かれているため、学習者は最低限、テストの評価基準を自分で決めるか、あるいは教師に相談しながら決定しなければならない。このような学習方法によって、学習者は自分の学習を計画し、主体的に学習し、また自己評価をする能力を培うことができる。

このような指導は、いきなり学期中にすると教師の負担が大きいだろうが、例えば、長期休暇中の宿題として取り入れることが田中と斎藤の『日本語教育の理論と実際』で提案されている⁽²³⁾。

田中と斎藤は同書の中で学習者が主体的に立てた個人の学習計画を「個人カリキュラム」⁽²⁴⁾と呼んでいる。個人カリキュラムとは、学習者が自分のカリキュラムを主体的に考えて作成するという点で、learning contract と同じであるが、学習は教師に管理してもらうのではなく、基本的に学習者自身が管理する点⁽²⁵⁾と学習形態に幅がある点が特色である。自律的学習能力を高めるには、グループ学習や自己学習が優先するが、場合によっては教師主導型の集団学習も効果的であるとする。というのは、学習者が自分の苦手な分野の理解を助けるため、その授業が役立つと判断し、主体的に選んだものであれば、授業において多少の教師依存が認められても、自律的学習能力を高めていくことができると考えられるからである⁽²⁶⁾。

上に述べたように、自立する能力や心構えを育成する授業では、一斉授業の形態も個別指導の形態も場合によっては必要となると考える。今後の主な研究課題は、その兼ね合いや使い分けを明確にすることだろう。一斉授業は共通した内容を効率よく多くの学習者に伝えるというメリットがあるが、この形態で

は学習者に積極的な姿勢を養うことや個人のニーズに答えることが困難であるといったデメリットもある。逆に、個別指導では積極的な姿勢を養うことや個人のニーズに答えることが比較的しやすいが、この形態を過度に利用しようとすると教師の負担が重くなりすぎるという弊害がある。従って、両方の形態、そしてさまざまな中間的形態を、内容やレベルによっていかなる基準でいかに組み合わせるかが今後の重要な研究課題であると考える。

段階的 英語教育研究において、教師依存から、自律的学習への移行は一気にできることではなく、徐々に行われなければならないことを指摘する研究者は少なくない⁽²⁰⁾。日本語教育に関しては、田中と斎藤はこの移行にはコンサルタントとしての教師の指導と特別な教材が必要としている。前者を「教師主導型」、後者を「教材主導型」と呼び、区別している⁽²¹⁾。「教材主導型」に関しては具体的な教材の例を挙げ、今後の研究の参考になるところが多い。しかし、この移行にはどのような段階があり、どのようなステップや手順を踏んでいく必要があるかなどに関しては具体的には考察していない。具体的なプロセスは教師の判断に委ねられている。具体的なプロセスを究明し、初級から卒業（前述した通り、「中級」程度の能力での「卒業」を前提としている）までの総括的なカリキュラムの開発が今後の重要な研究課題である。

この具体的なプロセスの考察は、それぞれの育成する「ノウハウ」や「心構え」などと密接な関係がある。例えば、「ノウハウ」の一つである漢字辞典の利用法なら、いくつかの漢字の書き方を習うことにより、漢字の書き順やその部分の構成などに関する基礎的な知識や認識が、漢字辞典の使い方を学習するための事前条件となろう。また、漢字辞典の学習は人偏や糸偏などのように、よく使われる部首で字を引くことから、次第に珍しい、発見しにくく部首をもった字の検索の仕方へと進むべきであろう。

教師依存から、自律的学習への移行はいつ始めるべきか。『日本語教育辞典』では日本語検定試験でいう「中級」から始めるべきとしている。本辞典によると、上級レベルは、一般に、日本の大学に留学する者や日本語によって知的な業務を行おうとする者などが必要とする日本語能力を習得し、自学自習できるようにする段階と記されている⁽²²⁾。従って、中級レベルは、自学自習へと方向

づけられる段階と定義されている⁽²⁹⁾。この定義に沿って考えると、自律的学習能力の育成は、中級レベルから始めて、上級レベルで強化するということになるだろう。しかし、本論文の最初に触れたように、アメリカの大学での日本語教育では、卒業時にはほとんどがまだ初級終了か中級になりたてのレベルである。こういった現実を目を向けると、中級から自律的学習能力を育成するやり方では間に合わないのである。しかも、時間的制限がなくても、初級を完全な教師依存型で教えて、中級の段階で急に思い立ったかのように自律的学習能力を育成しはじめるより、初級からできる限りにおいて自立につながるような内容や教授法を取り入れた方が望ましいだろう。むろん、ひらがなを教えないうちから漢字辞典で字を引かせるなどのような無理なことはしない。初級の学習者の能力やニーズに合った内容や教授法からはじめる。例えば、漢字に関してなら、初級で基礎的な字を教える際、「部首」といわれる部分はどこにあり、もう少し日本語ができるようになると、漢字辞典ではこの「部首」で字を調べることになることを認識させておくことは重要であろう。また、初級から英和辞典・和英辞典を使う準備を始めることもできるだろう。「ノウハウ」の項で説明したように、英単語と日本語の単語は必ずしも一対一の関係にないことを教えることも必要である。鈴木孝夫の『ことばと文化』⁽³⁰⁾の英訳や三浦昭の Japanese Words⁽³¹⁾などを教材にして、英語でのディスカッションを通して初級からこの認識を養い始めることは十分可能である。初級の前半に学生に日本語の学習になれてもらうために、かなり懇切丁寧な指導や教材作りが必要であろうが、初級の後半からは徐々に学習者から積極性や自己判断などを要求する指導方法や教材作りに変えていくことは、自律的学習に必要な心構えを育てる上で重要だろう。

段階的な育成の視点からは、今後の課題は大きく分けて二つある。第一に、上で指摘したように、さまざまな具体的なノウハウ（スキルや知識など）を初級から卒業までに（つまり三、四年以内）身につけるための総合的で体系的なカリキュラムを開発することである。第二に、このカリキュラムに合わせた、学習者の心構えを教師や教材依存型から自主性の強い自律的学習型へもっていくための、次第に変化する教授法や教材の解明や開発である。

ノウハウ 「自律的学習の意味」の項で指摘したように、日本語学習者として自立するために必要なノウハウ（スキル、知識など）は、計画、実行、評価と三種類に分けることができる。ここではそれぞれの項目別にどんなノウハウが必要か、そのノウハウを育成する上でどんな先行研究が参考になるか、そして今後の課題について検討する。

学習計画を立てる上でのノウハウを目的、方法、リソース関連に分けることができる。

目的を定めるのにも、ノウハウが必要である。自分の長期的な目的を達成するために、それに合った複数の短期的な目的を定め、達成していく必要がある。例えば、学習者の長期的な目標は国際貿易関係の仕事を日本語でこなせるようになることであれば、どんな能力（敬語、分かりやすい発音、読み書き能力、など）や知識（日本語の専門用語や特有の概念など）が必要となるかを分析し、それぞれに関する目標を的確に定めなければならない。

方法に関しては、さまざまな目的に合った方法に関する知識が必要である。例えば、自分にとって「分かりやすい発音」を身につけることを目的とした場合、それに合った具体的な方法を見つけなければならない。特に方法に関する知識がなくても、自分で適切な方法を思いつくかもしれないが、いくつかの効果的な方法に関する知識や情報があれば、自分の目標によく合った効率のいい方法を見つける可能性が高くなるだろう。

リソースに関しては、物的リソースと人的リソースとに分けることができる¹³⁰⁾。物的リソースとしては辞書、本、新聞、教科書、カセット・テープ、ビデオなどが挙げられる。自分の目標に合った計画を立てるためには、どんな物的リソースがあるかに関する知識が必要である。人的リソースとしては日本語に関する簡単な質問に答えられる知り合いの日本人、ある分野の専門家、図書館の参考係り、日本語教師などが挙げられる。自分の目標を達成するためには、どのような人にどのような協力を求めれば良いかに関する知識や認識が必要である。

以上のような計画を立てるノウハウを日本語教育においていかに育成するかに関しては、田中と斎藤の『日本語教育の理論と実際』が最も重要な先行研究である。田中らは、目的を定め、それに合った方法やリソースを選ぶ力が身に

つくよう、どう指導していけば良いかに関して具体的な案を提示してゐる。

例えば、授業で目的を定める練習として、「クラスジャーナル」が掲げられる。これは、授業に対する意見や希望を週に1度ぐらいクラス全員でディスカッションし、その内容を「クラスジャーナル」にまとめて教師に見せる。教師はこれを参考に授業を改善することができ、学習者自身も自分の学習の目的を自覚する良い機会となる⁽³³⁾。既成の授業を改善する他に、学習者が自分のニーズに合ったコースの新設を希望する場合は、掲示板に広告を出し、同じ希望を持つ学習者を募り、教師に依頼することもある⁽³⁴⁾。

どう勉強していくか、つまり、どんな学習ストラテジーを選ぶかに関して田中らは、学習者が一週間の活動表を書いたり、教師に話したりして、自分の学習ストラテジーを振り返る必要があるとしている。さらに、学習仲間と勉強の仕方について話し合ったり⁽³⁵⁾、他の学習者の個人カリキュラムを見て⁽³⁶⁾、そのやり方を参考にすることを勧めている。教師は、授業にこのようなディスカッションを定期的に組み込んだり、自己カリキュラムの実例を豊富に集め、自由に参照できるようにする。

田中らによると、リソースはできるだけ多く確保し、リソースセンターに蓄積する。それらのリソースは人的、物的、社会的なものに分類し、学習者にわかりやすく紹介する。人的リソースについては、教師、チューターの他にまわりの日本人や日本人の学生を紹介する。特に、日本人学生は学習のパートナーとして互いに利用し合え、自律的学習に望ましい。リソースセンターが、外国人学習者だけを孤立させずに日本人学生と共に学習する場を提供するという意味で、日本人学生と一緒に履修できる授業を設定するのも一策である。物的リソースは、教材となり得るものを学習者に使いやすいうようにリソースセンターに展示する。これらの教材は、学習者に親しみやすいものであることが大切である。そのため、教材の内容やレベルが一見してわかるように、イメージのわくような写真や絵を貼ったり、レベルなどを書いたインデックスをつけてその教材の広告化を図る。最後に、社会的リソースでは、地域の催し物や活動などの案内を収集し、掲示するほかに、リソースセンターの側から積極的に地域社会に働きかけ、交流の場を作っていく⁽³⁷⁾。

この他、岡崎敏雄と長友和彦の研究は、学習ストラテジーの一種で、自律的
性格の学習にするために用いられるメタ認知ストラテジーに関して参考になる。
⁽³⁸⁾。

また、谷口すみ子が行った学習スタイルに関するアンケートで、学習者は質
問に答えながら自分の学習スタイルの特性（例えば、耳型か目型かなど）を自
覚し、自分に合った学習法を選ぶことができるようになる。また、教師はアン
ケートの結果から学習者中心の授業へのヒントを得ることができる⁽³⁹⁾。

特に田中と斎藤の自律的学習に関する研究は具体的な方法が示され、たいへ
ん参考になる。しかし、個人指導の側面が強いことや、学習者の要請でコース
を設けることなどは、通常の授業時間内では難しい。集団授業の形態でも、そ
れらのリソースの導入をしたり、さまざまな学習ストラテジーを授業や宿題で
体験させることなどが、可能であろう。今後それらについての詳しい研究が必
要である。

学習の実行に関するノウハウを、本論文では読解に限定して考察する。文献
読解に必要なノウハウとしては、文そのものの分析力、漢字辞典などの物的リ
ソースの活用法、そしてまわりの日本人などの人的リソースの活用法に分けら
れる。

文を理解するには、いきなり知らない言葉の意味を片っ端から調べるだけで
は駄目であって、辞書を引く前にその文の構造を分析し、把握することが先決
である。どんなに複雑な構造の文であっても、その文の骨格を浮き彫りにして
いけば、文の構造を認知できることから、牧野成一は「拡大文節」という方策
を提唱している⁽⁴⁰⁾。この方法では、特に日本語の読解で難しいとされる修飾・
被修飾の関係や指示語の使われ方などを正確に理解することができる。また、
この方法は日本語だけで文を理解させるため、翻訳を通してではわかりにくい
日本語独特の表現が損なわれることもない。

このように拡大文節の方法を使って文の大筋の意味が理解できると、その文
の中にたとえ未知の言葉があっても、文脈である程度の推測が可能となる。

読解で特に難しいとされる言葉は、普通の辞書には出ていない人名・地名な
どの固有名詞、「中教委」や「小中学校」などの略語、「非漢字圏」や「立ち去

る」などの複合語である。しかし、これらの言葉は、授業でそれぞれの言葉の例を豊富に与え、規則性を示し、ドリルで練習すれば、見当が付くようになってくるはずだ。一般図書を読みこなすには、このような言葉の見当を付ける力が必要であるが、常に語彙表の付いた教材ばかりを使って読解練習をしていると、この点に気づきにくい。時には、わざと語彙表の無いテキストを読ませることも大事である。

次に、文脈で見当が付かなかった言葉を、主に、漢字の辞書、和英・英和辞典、国語辞典などの辞書で調べる際のノウハウを検討する。中道真木男の指摘にあるように、自学自習に辞書は不可欠であるにもかかわらず、教師の中には、辞書の必要性を切実に感じていない人が多く、その結果、授業での辞書の指導がおろそかになっている⁽⁴¹⁾。初級レベルの学習者が辞書を引くと時間がかかり効率が悪いと、えてして語彙表や漢字シートを与えがちである。しかし、学習者の自立を真剣に考えるなら、やはり初級レベルから辞書に親しませることが重要である。

非漢字圏の学習者にとって漢字辞典を使いこなすことは、大変である。このような学習者が、漢字をその部首か音読みで要領よく調べられるようになるには、体系的な訓練が必要である。例えば、部首を識別する訓練の一つに、段階的の項で述べたように、初級レベルから部首を見付け出す練習をし、次第に同じ部首を使った他の漢字との関連を見い出させる練習などがある。このような練習を積んでいくと、次第に部首の意味がわかり、体系的に漢字を学んでいける。

また、漢字全体の約80%を占める形声文字の音読みが推測できるようになることも、辞書を引く上での強みとなる⁽⁴²⁾。そのためには加納千恵子が提唱しているように、形声文字の音読みをあらわす要素（声の部分）を中心に指導する方法が効果的である⁽⁴³⁾。例えば、「経」という漢字を教える時には、同時に、声の部分が共通する他の漢字、「徑、輕、莖」を紹介し、形成文字における音読みの規則性を示す。学習者はこのような訓練を重ねることで、次第に音読みの勘が養われる。

語彙の学習においてもっとも大切なのは、外国語と母語が一对一の対応では

ない、という認識である。中道は、学習者の母語から見た日本語の姿、すなわち、目的とする日本語の要素は母語においてどんな要素に対応するのか、意味・用法のうえでその対応要素とどのように重なり、食い違うのか、などの情報を含んだ「二言語間対照辞典」が望ましいとしている⁽⁴⁴⁾。三浦の Japanese Words は、基本的な語彙に限られているが、この認識を植え付けるのに初級学習者に効果的な辞書である。この辞書では、英語から日本語に単純に対応できない代表的な例を挙げているので、その言葉を使って英語圏の学習者が犯しがちな誤用を防止することができるし、辞書に載っていない他の言葉についても勘が養われてくる。中、上級の学習者向けの語彙や用例の豊富な二言語間対照辞典は、残念ながらまだ無い。学習者はその不備を補う努力を、自らしていかなければならない。そのためには、既存の英和・和英辞典のほか、国語辞典や類語辞典などを使い分けて、日本語の各々の言葉の守備範囲を英語のそれと対応させて学んでいくことが重要である。しかし、特に国語辞典は、上級レベルの学習者にとってもその利用が難しく、例えば、あ・か・さ・た・なを覚えることなど引き方のノウハウを、初歩から授業で訓練する必要がある。

辞書を引いてもわからない時などは、まわりの日本人に説明を求めることが必要である。そのノウハウとしてまず注意しなければならないことは、日本語教師に対して質問する時のように、文法用語を多用してはいけないということである。普通の日本人に、『帰る』は、u-verb ですか、ru-verb ですか。」とか「group I ですか、group II ですか。」と聞いても質問の意味がわからないだろうが、『帰る』は、『かえない』ですか、『かえらない』ですか。」と聞けばすぐわかってもらえる。また、文の理解を確認するためには、翻訳に頼らず、文レベルの問題は拡大文節を使って、また文章は日本語での要約という方法で尋ねるようにするとよい。

学習者が語彙表の用意されていない文献を読むのは、大変であるが、このような場合も立松喜久子が述べているように、日本人にそのテキストを音読してもらい、それを録音しておくくと便利である⁽⁴⁵⁾。この方法は、漢字の読みを調べる手間を省けるという効率の面だけでなく、日本人の読みを手本に発音の練習をしたり、また、ディクテーションの練習をすることなどができるため、特に

自己学習に有益である。

勉強が一段落したら、その成果や過程などの評価が新たな計画の基盤となる。今回の勉強で何が分かったか、分からなかったか、計画そのものは良かったか、うまく実行できたか、そして日本語を学ぶ上での自分自身の一番の課題は何かなどの観点から自分の勉強を振り返ることが効率良く継続する上で重要である。

学習者が自分の勉強の成果、つまり何が分かったか、を確認することはきわめて重要である。特に卒業後、一人で勉強を続けて行こうとしている場合、自分の進歩をはっきりと認識できなければ、続ける気力と決意を失う恐れがある。一気に大きな前進を成し遂げるのは難しいが、少しずつ確かな手応えで「これがわかった」ことをはっきりと認識することは大切である。その意味で、勉強の日誌や学習ノートなどのような記録の有効性が指摘される⁽⁴⁶⁾。また、更に勉強を進めるためにどこが分からなかったかをはっきりと認識する必要がある。

「実行」の関連で検討した「拡大文節」の分析がこの意味で役に立つだろう。文などを分析し、どこが分からないかを具体的に人に説明できれば、直接教えてもらえるだろうし、自分の今後の課題がよりはっきりしてくるだろう。

自分自身の計画や実行の評価に関しては、自分なりに振り返ることが重要である。その評価基準が事前に決まっている場合と違い、このような評価は、田中らが指摘するように「目標にとらわれない評価」(goal-free evaluation) がふさわしい⁽⁴⁷⁾。

日本語学習者として自立して勉強する場合、自己評価は基本になるだろう。しかし、他人からの評価や診断テストの結果も参考になる。特に、日本語を学ぶ上での自分自身の一番の課題はどこにあるかを理解するには、こうした第三者の意見や診断テストの結果が重要だろう。自立して効率よく勉強を続けるために、どんな人にどのように評価を依頼したらよいか、どのような診断テストがあり、どうしたら受験できるかなどに関する知識が必要である⁽⁴⁸⁾。

評価に関する主な今後の研究課題は、いかに効率よく授業の中でこの評価をし、それを新たな計画や実行に役立てることを練習する機会をあたえるかということであろう。この関連で、John Cowan はグループで自分たちの学習について話し合うことを提案しており、田中らは勉強の過程について振り返る習慣

をつけさせるための質問例を提示している⁽⁴⁹⁾。このような案をさらに発展させる必要がある。その際、現実的で実行可能なカリキュラムとするために、通常の集団学習において教師の負担を過度に重くしないようにする必要がある。

心構え 日本語学習者として自立するために、適切な心構えはきわめて重要である。極言すれば、心構えさえしっかりしていれば、どのような困難を乗り越えることもできるだろう。逆に、心構えに重大な問題があれば、自立して学習を継続することはまずないと言えよう。

また、日本語の勉強を始める際、学習者によってはその心構えが著しく異なることが多々ある。始めから非常に熱心で積極的な学生もいれば、消極的で自主的に学ぼうという意欲をほとんど示さない学生もいる。後者をどう扱えばよいかが今後の重要な研究課題の一つであろう。

Dickinson たちは⁽⁵⁰⁾、教師主導型の授業を全面的に望む学習者には、自律的学習を無理に強要してはいけないと言っている。確かに、学習者の自主性を重んじる自律的学習に、「強制」は道理に合わないように聞こえる。しかし、次の理由から、本論では、自律的学習能力を育てる授業をどの学習者にも行うという立場を堅持する。

本論のはじめに述べたように、仕事や研究で日本語を使えるようになるには上級レベルに達しなければならないが、上級までの日本語の授業が用意されている大学は少ない。中級レベルから自己学習を始めなければならない学習者を、限られた授業時間内にできるだけ支援するには、自律的学習の準備をさせることが必須である。また、Boud などが主張しているように、教師の傘下から抜け出て独自の判断力を身につけることが、教育の究極の目標であるという立場から⁽⁵¹⁾、自律的学習を推進することは、全ての学習者にとって必要なことであると考えられる。

教師主導型の授業を全面的に望む学習者は自分の学習能力に自信がないことが多いだろう。極端な場合には自分にとって自律的学習能力を身につけることが不可能と決めつける者もいるかも知れない。しかし、本論では John Heron と同様、自律的学習能力はだれでも潜在的にもっている能力であると見ているので⁽⁵²⁾、学習者のそういう考えを一種の錯覚と考える。そういった錯覚をもった

学習者、自信のない学習者のためには、できる限りにおいて、自主的に学ぶ自信が徐々につくように、特別な配慮と工夫が必要であろう。

学習者によってはその程度が違って、すべての学習者は徐々に日本語を自主的に勉強することに慣れる必要がある。自主的に勉強することに慣れることは自律的学習にふさわしい心構えを育成することになると考える。語学教育において自主的な勉強方法をどう授業に取り入れることができるかに関する先行研究が多く、ここではそれぞれの方法について十分に検討することができない。しかし、これらが自主的に勉強することに慣れる結果になれば、適切な心構えを養う意味においては本論の趣旨に合うといっている。ただし、授業で学習できる時間が限られているので、「ノウハウ」で検討した具体的なスキルや知識と自律的学習にふさわしい心構えを同時に身につけさせることが必要となるだろう。この具体的な教授法の開発が今後のもうひとつの研究課題である。

結論

ここで論じてきたように、大学の日本語教育で、卒業までに学生の自律的学習能力を一人一人が自立できるほど育成しようとするれば、現在の日本語教育の在り方は大きく変わることになる。学び方をきちんと身につけさせようとすると、時間がかかるため、教える漢字や語彙の数を減らしたり、教室でのドリルに使う時間を減らしたりなどする必要が多少でるだろう。短期的には何かを犠牲にすることになるだろう。しかし、長い目で見て、自立して勉強を続ける学生が少しでも増えれば、その方がずっと効果的な日本語教育であると言える。この論文で提案していることは小さな修正ではなく、研究者や実践者に大きな転換を要請しているのである。しかし、自律的学習能力の育成にそれだけの価値があると確信する。オーディオ・リンガル法からコミュニカティブ・アプローチへの移行と同様、従来の教師依存型日本語教育から自律的学習能力を育成する日本語教育への移行は学生の切実なニーズに応えるための移行として必要であると信じる。

- (2) 同書、39ページ。
- (3) 上山民栄「アメリカの大学における日本語「上級」の問題点と提案」『日本語教育』71号（1990年、57ページ）によると、アメリカの大学の日本語の授業時間数は、1年間に90時間（週3時間）～240時間（週8時間）の幅がある。筆者の観察では、年間150時間（週5時間）が平均的だ。
- (4) 石田、前掲書、39ページ。
- (5) 宮地裕&田中望『日本語の教育とその理論』（放送大学教育振興会、1993年）や田中望&斎藤里美『日本教育の理論と実際』（大修館書店、1993）などが、「自律的学習」という用語を使っているが、他に、「自律的な自己学習」や「自律的学習者」という表現は、谷口すみ子「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」『日本語教育』71号（1990年）でも使われている。
- (6) David Boud, "Moving Towards Autonomy" *Developing Student Autonomy in Learning*, ed. David Boud (New York: Nichols Publishing Company, 1981, 1988); Leslie Dickinson, *Self-instruction in Language Learning*, (Cambridge University Press, 1987); Robert M. Smith, *Learning How to Learn*, (The Open University Press, 1983) など。
- (7) 田中&斎藤、前掲書、132ページ。
- (8) 田中&斎藤は前掲書の58-82ページや150-162ページで自己評価について説明している。
- (9) 石田は、日本語の特質（例えば、語順、助詞、漢字など）を考慮し、欧米の言語間での教授法は部分的に取り入れるにとどめて、独自の教諭法を編み出す方が賢明だと述べている。（前掲書、259ページ）
- (10) Dickinson, *Self-instruction in Language Learning*, p. 13 や、田中&斎藤、前掲書、42ページなど。
- (11) 畠弘己は、「学習者の主体性と教師の役割」『日本語学』vol. 8（1989、85ページ）で、集団学習で全員の歩調を合わせると、特に優秀な学生の学習が停滞させられがちだと批判している。
- (12) 自律的学習を段階的に行うため、Dickinson (*Self-instruction*, p. 11) は、自律的学習への過渡期として、semi-autonomy という段階を想定している。これは、教師や教材によって学習が決定された programmed learning から、学習者が自分の学習の全過程に完全な責任を持たなければならない状態の autonomy へ至る橋渡しとなる。この semi-autonomy のにおいて、学習者が徐々に教師主導型の授業から脱皮し、学習の決定権を執行できるようになるわけである。
- (13) Dickinson, *Self-instruction* や、宮地&田中、前掲書など。
- (14) ILCは、1989年現在ではオーストラリア全体で47校、約4,500名の学習者が在籍している。（Jack Hoadley, "Toward Independent Learning," TESOL, 1991 より）
- (15) 西口光一（1990）「上級日本語のプログラムーアメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの場合」『日本語教育』71号、70ページ。
- (16) シラバスがきっちりしていると、学習者は "wanting to be told" の状態になるきらいがあると批判している。（Barbara Ferrier, Michael Marrin, Jeffrey Seidman "Student Autonomy in Learning Medicine: Some Participants' Experiences," ed. David Boud, *Developing Student Autonomy in Learning*, 156-171）
- (17) 倉八順子の「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識 態度に及ぼす効果（1）一般化のための探索的調査」『日本語教育』80号（1992）など。

- ⑩ Chihiro Kinoshita Thomson "Learner-Centred Tasks in the Foreign Language Classroom" *Foreign Language Annals*, 25, No. 6, 1992 など。
- ⑪ 田中&斎藤、前掲書、97ページ。
- ⑫ ここでいう一対一の指導とは、学習者が自分の学習に関して、教師から一対一でアドバイスがもらえるという意味である。learning contractを使った学習の形態は、自己学習でもいいし、また、自分のニーズに合致すればグループでの学習もあり得る。
- ⑬ M. S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (New York: Association Press, 1975), Boud の Autonomy, Dickinson の *Self-instruction* など。
- ⑭ 田中&斎藤、前掲書、98ページ。
- ⑮ 田中&斎藤、前掲書、90-100ページ。
- ⑯ 田中&斎藤は前掲書の98ページで、自律的学習にまだ慣れていない学習者には、learning contract (同書では「契約学習」と呼んでいる) を使って、教師が学習者の学習をある程度管理する場合もある。
- ⑰ 田中&斎藤、前掲書、147-148ページ。
- ⑱ Boud, "Moving Towards Qutonomy," *Autonomy*, p. 29 で、教師依存から自立の移行過程では、案内役としての教師にある程度頼るのは仕方がないとしている。
C. A. Curran (*Counseling-Learning in Second Languages* Apple River Press, 1976, p. 105) は、大人の学習者が依存から自立へ徐々に移行する過程を、次のような五段階に分類している：
1) Total dependency; 2) Learner attempts to move ahead independently; 3) Learner functions independently in the language; 4) Learner becomes open to correction; 5) Positive self-concept; fully autonomous learning.
- ⑲ 田中&斎藤、前掲書の p. 110 で、教材主導型に用いられる教材とは、学習者が一目見て、どのレベルのもので、どのような学習能力を磨くことができるかがわかるものでなければならないし、また、学習者が自己採点できるようなテストもついている。
- ⑳ 日本語教育学会編『日本語教育辞典』(大修館書店、1982) 634-638ページ。
- ㉑ 同上、634ページ。
- ㉒ Takao Suzuki, *Japanese and the Japanese*, Translated by Akira Miura, (Kodansha International, 1978)。
- ㉓ Akira Miura, *Japanese Words and Their Uses*, (Charles Tuttle Company, 1983)。
- ㉔ 田中&斎藤、前掲書、47ページ。
- ㉕ 同上、77ページ。
- ㉖ 同上、103ページ。
- ㉗ 同上、55-56ページ。
- ㉘ 同上、103ページ。
- ㉙ 同上、104-113ページ。
- ㉚ 岡崎敏雄&長友和彦「日本語教育における学習者中心の指導の基盤の確立に向けて」『広島大学教育学部紀要』第38号 (1990年)。
- ㉛ 谷口すみ子「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」『日本語教育』71号 1991年。

- (40) Seiichi Makino & Michio Tsutsui, *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*, (The Japan Times, 1986) ; 牧野成一&畑佐由紀子、『外個人のための日本語例文・問題シリーズ 読解 拡大文節の認知』荒竹出版、1988年。
- (41) 中道真木男「日本語学習辞典のあり方をめぐって」『日本語学』10月号 1990年。
- (42) 立松喜久子「上級学習者に対する読解指導」『日本語教育』72号、1990年、137ページ。
- (43) 加納千恵子「楽しい漢字マスター法」『日本語ジャーナル』1994年11月号 18ページ。
- (44) 中道、前掲書。
- (45) 立松、前掲書、138ページ。
- (46) 田中&斎藤、前掲書、79ページ。
- (47) 田中&斎藤、前掲書、18ページ。
- (48) Dickinson, *Selfinstruction*, 105.
- (49) John Cowan, "Struggling with Self-assessment," ed. Boud, *Autonomy*, 195-196 ; 田中&斎藤、前掲書、117-118ページ。
- (50) Dickinson, *Self-instruction*, 15 ; 田中&斎藤『日本語教育の理論と実際』43ページ。
- (51) Boud "Moving Towards Autonomy," Boud (ed.) *Autonomy*, 18-19.
- (52) John Heron, "Assessment Revisited," ed. Boud, *Autonomy*, 78.