

自律的な学習を目指して

— 日本語プログラムにおける教師研修の試み —

三宅 若菜・藤田 裕子

キーワード：自律的な学習、教師研修、Learner Autonomy、学習経験、教授経験、葛藤

1. はじめに

近年、日本語教育において、学習者の多様化に伴い、動機、学習ストラテジー、学習スタイル等の学習者の個別性が注目されている（林他 2006）。これら学習者の個別性に対応する実践の一つとして、桜美林大学日本語プログラムでは、2003年度より自律的な学習を目指した授業を展開している。そして「学習者が自律的に学習を管理できるよう学習の意識化を促し、各自の目標に合わせた努力ができるようサポートする」ことをプログラムの目標として掲げ、自律的な学習を目指した個別対応による日本語授業「チュートリアル」を始めとした実践を積み重ねている。

しかし、プログラムとしては、自律的な学習に対する明確な定義を行ってこなかった。そのため、授業内容やレベルによって、教師主導で進められる授業もあれば、学習者が主体性をもって学習を進めていく授業もあり、自律的な学習を目指した授業は多様性に富んでいる。自律的な学習を目指し、多様な授業が展開されていることは、学習者にとって多様な選択肢を提供できるという利点があるだけでなく、プログラムが教師個々人の多様な考え方や行動を認めている証であると考えられる。実際に、自律的な学習に関する定義は、研究者間でも解釈が異なる（Benson, 2001）。しかし一方で、授業を担当する教師たちが自律的な学習を目指した授業について話し合うにしても、そのイメージが共有しにくく、議論が噛み合わないこともある。秋田他（1991）によれば、実践の場で獲得、生成され、領域固有、場面固有に働く実践的知識は、言語化した説明は難しく、本人にも自覚されない暗黙知のような性格を持つとされている。教師たちの議論が噛み合わないのも、個々人のイメージが異なるためである。授業を改善し、プログラムとしての発展を目指すのであれば、議論の基盤となるイメージを共有できるようにすべきである。

では、実践的知識をいかにして共有するのか。Hiebelt, Gallimore & Stigler (2002) によれば、教師同士による議論には、ある教師の実践的知識を、他の教師にも共有できるようにする働きがあるという。そこで、教師の実践的知識を共有し、自律的な学習とは何かということを明確にするため、日本語プログラムの教師が任意で集まり、先行研究を読む、自らの学習経験を振り返る、実践を共有するなど様々な方法で自律的な学習に対する議論を行うこととした。

一般的に、学内の教師たちが集まり、実践の内容や方法について議論することは、「教師研修」や「学内研究会」などと呼ばれることが多い。例えば、「教師研修」として資料を検索してみると、その多くは、教授内容や教授方法、評価方法についての議論が中心となっており、「教師=教授者」という前提の下で行われていることがわかる。しかしながら、桜美林大学日本語プログラムにおける、自律的な学習を目指した授業では、教師は教授者ではなく、学習者の学習を支援する学習支援者であると位置づけられており（齋藤・松下 2004）、「教師研修」の議論の詳細は、教授内容や教授方法、評価方法に関するものとは異なることが予想される。

そこで、本研究では、今後研修を進めるにあたっての視座を得るため、教師自身が議論を詳細に記述し、議論の実態を可視化することを目的とする。議論を分析する枠組みとしては、木原（2004）を援用した。木原（同）では、自身が研究者として学内研究会に関わりながら授業を振り返る教師同士の対話を分析しているが、本研究では、参加教師が議論を分析することで、新たな視点をもたらされる可能性もあると考える。

2. 桜美林大学日本語プログラムにおける自律的な学習を目指した授業

桜美林大学日本語プログラムでは、自律的な学習を目指した授業として、以下のような授業が開講されている。

学群留学生の1年生を対象とした授業では、年度によって多少変更があるが、2008年度は必修授業週5コマのうち1コマ（1コマ90分）で「チュートリアル」が行われている。チュートリアルにおいて、学習者は授業中自分のニーズに従って個別に日本語学習を進め、教師は授業中に教室を回り、学習者からの質問に個別に答えたり相談を受けたりしている。

一方、短期留学生を対象とした授業では、多くの選択科目を開講し、学習者が自分のニーズに合わせて授業が選択できる仕組みを整えている（資料1）。短期留学生を対象としたオリエンテーションにおいて学習者に配布される『桜美林大学の日本語プログラム』という冊子の中の「1. 目標と方針」には、自律的に学習できることを目指したプログラムであることが明記されており、「学生が自律的に学習を管理できるよう学習の意識化を促し、各

自の目標に合わせた努力ができるようになることを目指しています。その実現のために、自律学習を基盤とした科目『チュートリアル』を開講したり、日本語学習リソースセンターを通じた教室外サポートを提供したりしています。」と述べられており、「チュートリアル」は日本語初級～上級レベルのすべての留学生が履修できるようになっている。

さらに、日本語上級レベルの短期留学生を対象とした必修科目として「上級コア」がある。この授業の目標は留学生活のまとめを行うことであり、主な活動は、1週間の学びについてまとめたポートフォリオをもとにグループで話し合った後、その結果をクラス全体に対して発表することである。

3. 研修の目的と方法

研修は、自律的な学習に関する最新の文献を読み、それを基にそれまでの自分たちの実践について報告し、情報を共有することを目的として、筆者らが企画したものである。研修は夏季休暇中に2回実施し、実施参加者は研修の目的に同意して集まった教師15名（1回のみ参加も含む）である。

第1回は理論編であり、文献を読んでEUの現状と桜美林大学日本語プログラムの現状を比較し、自律的な学習についての理解を深めることが目的であった。

第2回は実践編であり、自律的な学習とは何かということについてそれぞれの学習経験及び実践を踏まえて再定義していくことを目指した⁽¹⁾。

4. EUの言語教育から自律的な学習について考える

第1回研修では、Jiménez, M., Lamb, T. and Vieira, F. (2007) "Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe" を文献として、意見交換を行った。Jiménez, et al. (同) は、EUにおいて学習者オートノミー (Learner Autonomy、以下LAを略す) を育成しようとしている現場の教師や教師養成者向けに書かれたものである。LAとは、自己決定により社会的な責任を身につけ、教育環境の中で自覚的な意識を伴う参加者として成長する能力 (Jiménez, et al., 同) のことであり、桜美林における自律的な学習にも共通する概念であると考えられる。

LAがEUにおいて重視される背景には、EUの社会的状況がある。平尾 (2003) によれば、EUの現状は次のように報告されている。EUは、多民族・多言語・多文化の共生と発展を統合の目的としており、国境のないEUにおいては、言語能力を備えている人の方が

より教育、職業へのチャンスが高い。また、EU 市民権は、EU 間における自由な居住・学問・労働・開業の権利を保証しており、多言語を習得している市民が可能性を広げることができることを意味している。つまり、EU において自己実現を果たすためには、外国語能力は必須条件となる。そこで、児童・生徒・学生の外国語学習へのモチベーションを高め、主体的に学習に取り組むことを目指す LA が重要となってくる。つまり、LA は、知識や技術が国境を超えて移動し、社会情勢の変化がめまぐるしい時代に対応する能力に関わるものであるといえる。

ただし、Jiménez, et al. (同) によれば LA を正式な教育制度の文脈の中に位置づけるということは、教師が LA に対する教授法の専門知識を身につける必要性を生み出す。しかし、LA 育成を志向するプロセスにおいて、教師がファシリテーターという役割をとる教授法は革新的なものであり、現場の教師や教師養成者のための教育の開発が急務となっている教育的状況がある。このような LA の向上を目指した教育を模索する EU の状況は、留学生の背景が多様化し、自律的な学習を目指した授業を行うことになった桜美林大学日本語プログラムの状況とも重なる部分が多いと思われた。Jiménez, M. et al. (同) では、LA のための教授法を実践する際に問題となるいくつかの要因が挙げられていたが、桜美林大学日本語プログラムの状況とは異なった。ただし、今回の研修では、LA の向上を目指した教育を促進または阻害する要因の一つとされる教師の学習者としての学習経験が論点となった。そこで、互いの学習者としての過去の経験を第 2 回研修で話し合うこととした。

5. 学習経験や教授経験から自律的な学習について考える

第 2 回研修では、教師個々人の過去の学習経験を参加者で共有し、意見交換を行った。その後各クラスの実践に関する報告とそれに関する意見交換を行い、自律的な学習の再定義を目指した。議論の結果、「自律的な学習」の定義を行おうとすると、過程の定義か結果の定義かが曖昧になってしまい、イメージの共有がしにくいため、「桜美林大学日本語プログラムにおける自律的な学習：2008 年夏バージョン」として、「自律的な学習者」を定義することとした。

以下のように学習を進めることができる学習者を自律的な学習者と呼ぶことにする。

- (1) 目的をもつ
- (2) 自分を客観的に見る
- (3) 学習内容と方法を選択する
- (4) リソースを活かす

あえて一文にまとめていないのは、自律的な学習者としては全条件を満たすことを理想とするが、自律的な学習を目指した授業ではその一部分を採用して行うことも可能であるということ表現するためである。また、学習者に全条件を求めているという印象を与えたくないという思いもある。以下、5.1 及び 5.2 においては、この内容に従って、議論を整理していく。

5.1 学習経験から自律的な学習について考える

教師は、教師としての経験だけでなく様々な学習経験を経て現在に至っている。Cole & Knowles (2000) は、教師の私生活と職業的キャリアを関連付け、子供時代を含む個人的な経験が教育実践にどのように影響しているかを理解するための内省を reflexive inquiry と呼んでいる。そこで、自律的な学習について、教師の過去の経験から考えていくことをテーマとし、自律的な学習に関わる個人的な経験を一人一人話しながら、自らが考える自律的な学習に対するイメージを表現していった。一人が話し始めると、「思い出してきた」とエピソードが次々と繰り出され、「これまで自律的な学習に関する原点は留学だと思っていたが、幼少の頃入院した際に、本をたくさん読んだ体験が自律的な学習の原体験かもしれない」と、自分の学習について再発見したという教師もいた。

(1) 目的をもつ

教師が失敗した学習経験を振り返ることによって、どうすれば成功できたのかを考えることができる。学習において「目的をもつ」ことが必要であるということは、研修に参加した教師が自分の外国語学習の失敗経験から挙げたものである。

外国語学習がうまくいかなかった理由としては、複数の教師が「試験に合格することだけを考えていた。」「テストで点数が取れるような勉強しかしてこなかった。」など、学習においていい評価を残すことが学習の目的になっていたということも挙げていた。ある教師は、「テストでの成績はいいのに、母語話者を前にしてもほとんど話せず、自由に文を書いたりすることもできなかった。」と述べ、よい評価であるにもかかわらず外国語学習に対

する満足度や達成感などがなかったと振り返った。そして、外国語学習が成功したと実感できたのは、「仕事で使うために学習し、それを実際に仕事で使えたとき」であったと説明し、この時は、それまでの学習とは違い、「仕事に必要な外国語を使えるようになるという明確な目的があったため、外国語学習に成功したのではないか。」と述べた。また、新しい教授法に興味を持って複数の外国語を学習してみたが、挫折してしまったという教師も、「教授法そのものを分析的に見ることに興味がいてしまい、ゴールがはっきりしていなかったからかもしれない。」と、外国語を習得するという明確な目的がなかったことが外国語学習に失敗した原因なのではないかと振り返った。

(2) 自分を客観的に見る

学習経験を話し合う中で、印象的な教授経験が語られることもあった。「自分を客観的に見る」ことに関するエピソードも、その1つである。

例えば、留学生が日本人から「日本語がうまい。」と言われて満足してしまい、学習がおろそかになってしまうというエピソードが出た。これに賛成する教師は、「周りを見れば読めない漢字や聞き取れないニュースなど、できないことがたくさんあるのに視野が狭い。」と述べ、日本語力の向上が望める状況にあるにも関わらず、母語話者に評価されたことで学習が停滞してしまっている現状を憂慮した。一方、学習が停滞しているのは、「学習者が『日本語ではここまででいい』と自分で到達目標を決めてしまい、それ以上学習を進めるための意欲が持てないことが原因なのではないか。」とする意見も出た。

さらに、「学習結果に対して低いレベルで満足してしまうのは、セルフエスティームが高すぎるからではないか。」と、自尊心の高さとの関連を指摘する意見や、周囲の日本人の「外国人は日本語ができなくて当然」という母語話者側の心理的態度を問題視する意見も出た。

(3) 学習内容と方法を選択する

学習経験を語る中で、外国語学習に成功したと語る教師の多くは、学習内容や方法を自ら考えて選択していた。

中学時代に英語の発音記号に興味を持ったという教師は、習った言葉の発音を辞書で調べるのが好きになり、さらに高校時代には、暇つぶしに英和辞書を読んでいたという。その結果、アメリカ英語とイギリス英語の違いや、スペルと発音の対応、語源がわかるようになり、今でも役に立っているというエピソードを紹介した。この学習経験から、今でもその教師は「興味を持ったらまずやってみる」ことが自律的な学習につながるものであると感じていると述べた。また、(4)で後述する英語学習に成功した教師も、ペンパルや洋楽などで、自ら英語を学んでいったという。

しかし、「資格をとるときは学習内容も方法も自分で決めて頑張れるけど、そうでないときはうまくいかない。」というように、外発的動機により学習内容や方法は選択できても、それが内発的動機へつながりにくいとするコメントもあった。

(4) リソースを活かす

外国語学習を進める中で、様々なリソースを活用したというエピソードも多く挙げた。

(3) で前述した、辞書を活用して英語学習を進めたエピソードもその一つといえよう。本来なら、辞書は新出単語の意味を調べる、確認するという機能で活用することが多いが、発音記号を比べてみたり、語源を読んだりすることは、リソースとしての辞書の役割を十二分に活用しているといえる。

英語学習に成功した他の教師は、「学校での成績はそれほどでもなかったが、洋楽に興味を持ち、ペンパルをつくり、『英語漬けの生活を送った』というほど英語学習にのめり込んだ。」と、洋楽を聴いたりペンパルと文通したりすることで英語学習を進めていったという。そして、高校時代にそのペンパルを訪ねる旅行までしたことも明かし、今でもそのペンパルとは交流が続いており、ペンパルの存在は英語学習を続けていく上で非常に大きかったと振り返った。

さらに、外国語学習を進める中でのリソースとして、教師の存在も議論の対象となった。家族が教育関係者で子供の頃から自宅に学生が出入りしている環境だった教師は、「大学で先生のところに行って質問するのが当たり前だと思っていた。」と、教室内外に関らず、教師のところへ質問に行ったり話をしに行ったりすることに抵抗感がなかったと述べた。また、この経験から、「今でも、学習者には大学にある人的なリソースを活用してほしいと考えている。」とも述べた。しかし、多くは、自分が学習者であった際、教師をリソースとして活用できていなかった過去をもっていた。ある教師は、中国語の授業が全く分からなかったが、「こんなことを質問してもいいのかなと思って、先生のところには質問しにいけない。できる学生に教えてもらった。」と、教師を身近な存在として感じられずリソースとして活用できなかったことを明かした。

また、自分は外国語学習に失敗したと語る教師は、教授法や教師の指導法を理由に挙げ、「直接法、文法対訳法、会話から学ぶ方法で学んだが、どれもあまり上手な教え方ではなかったためやり遂げられなかった。」という失敗談を話した。

5.2 教授経験から自律的な学習について考える

学習経験についての意見交換の後は、学習者の自律を促すような自らの実践を紹介してもらい、それに付随するイメージを共有していくことで、「桜美林大学日本語プログラムにおける自律的な学習：2008年夏バージョン」の定義を目指した。ただし、定義としてまとまるまでに議論は紆余曲折を経た。そこで、ここでは教師間でどのようなやりとりがあったのかを定義のキーワードごとに記述していく。

(1) 目的をもつ

まず、「目的」という用語に関して、「目標」とどちらを入れるかが議論になったが、「目標」には実現・達成をする水準を自分より高いところに掲げるイメージがあるため、より身近なところに水準を設定するイメージがある「目的」にすることにした。

チュートリアルでは、授業を始める際、学期末までに達成できる学習目標を立てることが多い。また、初級のあるクラスでも、学期の初めに教科書の「本書の目標」を読んでいるという報告があった。しかし、この実践については、自律的な学習を促す授業であるか否かで意見が分かれた。具体的には「教科書は教師が決めたものだし、読むという指示を与えるのも教師なのだから、自律的な学習とはいえないのではないか。」という指摘があった。これに対し、「学習者が目標を読むことでこれから何を学べるのかを知り、自身の学習目標との関連づけが可能になる。」「教科書から学べないことについては他の授業や自分の学習で補うという選択肢が与えられる。」という発言があった。これらは学習内容は選択できないが、学習内容を知ることで、学習目標の設定や、当該授業だけでなく授業以外での学習行動も促すことができる点で、自律的な学習を促しているという指摘である。

また、5.1の過去の学習経験を振り返る中にも、「自分の学習に目標はあったほうがよかったと感じた。」「目に見えたゴールがないといけないのかも。」と、目標となるものがあれば学習が成功する可能性が高いのではないかとする意見が出た。これに応じて、「例えば、『このレベルまで達成したい』だけでなく、『この本一冊終わりたい』『楽しくやりたい』というのを目標に入れてもいいのなら、目標を定義に入れてもいい。」と、目標を日本語力向上に限定せず、学習行動をとる上で実現可能なことにしようという意見も出た。しかし、『楽しかった』とか『有意義だった』というのは行き当たりばったりに見える。」のように、具体的な学習内容がない点を指摘する声も上がった。

これに続いて、学習上の問題を認識してから目標を立てるか、目標を立ててから学習行動を決めるかということも議論になったが、「何のためにやってるのが自覚できれば、成長したり自律になれる道が残されている。」という意見が出て、学習行動をとる際に「目的をもつ」ことが自律的な学習を進める際に必要なのではないかと結論に至った。

(2) 自分を客観的に見る

自分を客観的に見ることは、自分の学習に関する現状を認識することである。目的を持ち、目標を立てることについて、「そもそも自分は何ができないか、何が必要かなどが分かっているなければ書けないと思う。」といった意見が上がっており、その重要性が指摘された。

チュートリアルでは、授業を始める際、日本語力も含めた自身の現状を振り返る活動を行ってから、学期末までに達成できる学習目標を立てるクラスが多い。また、複数のクラスで、学期末にそれまでの学習を振り返るための自己評価を行っているとの報告があった。

しかし、自分を客観的に見ることは容易ではない。それができていないと思われる学習者の様子を見たとき、教師として学習者の主体性を重んじた教授行動としてどのような行動をとるのかということも議論になった。具体的には、チュートリアルの時間に、学習者が行っている学習よりも日本語力向上のために他の学習をしたほうがよいと思われる場合、学習者が選択した学習を尊重するのか、日本語力向上のために教師がよいと思う学習を薦めるのか、という問題について、次のように意見が分かれた。

まず、「自分がやりたいと思っていたけど、他のクラスではできない状況があるとすると、『それをする事で何ができるようになる?』と思うより、『やりたかったらやればいいじゃない』と思う。」「マスターしたいって思っていて、チュートリアルでやることでマスターしたって思えたらいい。マスターした気分になるってことが大事だと思う。」というように学習者の学習に対する動機を最大限に尊重するという意見が上がった。それに対し、「教師としては文法力をつけてほしい。でも、『これをどうしてもマスターして帰りたい』って言われたらね。」という発言があった。また一方で、「私だったら、『知ったことで、何がよかった?』『それをどう使っていく?』って聞いていく。」のように、学習者が自らの学習に対する分析を促すような質問を重ねていく行動をとるとする意見も出た。

このように対応が分かれたのは、自律的な学習を進める上での優先事項の違いによる。つまり、教師として、学習者の動機を尊重するのか、学習者が自分を客観的に見ることを重視するのか、ということである。これらは、自律的な学習を促す上で重要なものであり、どちらも欠くことのできないものである。特に、チュートリアルにおいては、教師は日本語教育の専門家として学習者の日本語学習上の問題に接する一方で、自律的な学習を促すファシリテーターという役割も担っている。教師は、場面によって役割を使いこなせねばならず、どの場面でのどのような役割を果たそうとするかは、教師個人によって個人差があるということであろう。

以上のように、客観的に見る事ができていないという学習者への対応は意見の分かれるところであったが、目的を持ち目標を立てるには、まず「自分を客観的に見る」ことが必要であるということ意見がまとまった。

(3) 学習内容と方法を選択する

「学習内容や方法を選択する」ということに関しては、「自分を客観的に見る」に関する議論から発展して「自分を客観的に見た結果、選択できることが必要である。」という意見が出た。

チュートリアルでは、学習者が学習内容と方法を決め、学習を行っている。例えば、初級のあるクラスでは、教師により選定された漢字の中から覚える漢字熟語を学習者が選択する機会があるという。一方、中級クラス担当のある教師は、教科書の漢字リストを電子ファイルで渡し、学習者が様々な学習方法を選択的に実施できるようにしていると報告した。

これに関連して、学習内容と方法を選択することは、「基礎力をつけてからでいいのではないか」という議論があった。基礎力を優先する考え方としては、「日本語学習に関する基礎的な知識を身につけた後でなければ、学習者も学習内容や方法を選択するのに困難を感じるのではないか。」とする意見が代表的であった。一方、「『基礎力』がどの範囲までを指すのが限定しにくい。」という意見や、「人生の選択肢を狭めることになる。」という意見も出た。後者は、基礎力をつけた後で自律的な学習を目指した学習を始めるとなると、自律的な学習を知る機会を逃してしまうことを危惧するものである。以上のことから、自律的な学習を支援する立場としては、学びたいと思ったときに自分で学べる体制を作っておくことが必要なのではないかという議論になった。さらに、学習内容によっては教師主導で学習を進めたほうが効率的な部分も存在すると思われるため、「基礎力を優先させるか自律的な学習を促すことを優先させるかは、両者のバランスが重要である。」という発言も上がった。

(4) リソースを活かす

自律的な学習を進めるには、リソースを活かすことも重要であるという認識からも議論が行われ、いくつかの実践例が報告された。例えば、読解クラスでは、クラスメイトを人的リソースとしてとらえ、テーマの中から興味をもったことについて発表し、共有しているとの報告があった。また、初級のあるクラスでは、ホストファミリーや日本人学生、店員などクラスの外で接触する人との交流を、人的リソースから学ぶ機会と捉え、日本語での体験の機会を重視する授業を行っているクラスがあるという。

5.1で議論になったように、学習者の人的リソースには教師も含まれる。チュートリアルにおいては、教師のアドバイスの下に、自らが選択した学習を進めることが前提とされている。また、初級や中級のいくつかのクラスでは、授業外で教師と学習者が個別に学習について相談する時間を設ける実践や、授業内において学習者のニーズとそれに合う日本語選択科目の履修の仕方を話し合うという実践が行われている。

さらに、教師からのアドバイスに関する議論を行っていた際、「教師のアドバイスを受け

取るだけではなく、教師のアドバイスを引き出す力も大事なのではないか。」と、学習を進める際に教師の助言を一方的に受け入れるのではなく、自ら能動的に助言を求めそれを学習に活かしていく姿勢を求める意見が出された。そして、「自分を客観的に見た結果、リソースを活かそうとすれば、必然的に人的リソースとしての教師を活かすことにもなるのではないか。」という発言も出た。また、「学習内容の選択は、リソースを活かすことを念頭におかなければできないことだと思う。」というように、学習内容との関連性も指摘された。

5.3 自律的な学習の必要性について考える

以上の定義に関わる議論の他に、学習経験や教授経験から自律的な学習について考える中で、自律的な学習の必要性に関しての議論も展開された。これは、「与えられた課題が達成できれば問題はないのではないか。」という意見に代表されるような、自律的な学習を目指した授業を行うことに対する疑問が提示されたことによる。多くの教育機関においては、どのように学ぶかよりも何を学ぶかという知識中心の教育方法で授業が行われており、評価もそれを確認するシステムになっているという現状がある。そのため、「自分が自律的な学習において成功を取めた経験がないのに、学習者にそれを当然のこのように求めるのはエゴなのではないか」という発言が上がり、知識中心の教育システムにおいて、一応の成功を取めてきたと考えられる教師が、自律的な学習を促すような役割を担うことへの戸惑いを表す意見も出た。これに対して、「与えられなくなって自分で何かを得なければならなくなった場合に、自分では何もできないということは人生においての損失なのではないか。」と、学習者が自律的に学習を進めることができるような力を育成する重要性を述べる意見が出た。

6. 「葛藤」から研修を振り返る

今回の研修で「自律的な学習者」の定義が行われ、自律的な学習についてのイメージを共有する基盤ができた。ただし、議論においては、複数の教師の間で主張や意見の異なりが見られた。木原（2004）はそれを「葛藤」と呼び、教師同士が学び合う共同体として発展していく過程の一部であるとし、教師の共同的意思決定モデルを提示している（図1）。木原（同）によれば、教師の共同的意思決定では、問題共有に時間を要し、段階性を帯びた「葛藤」を経て、複数の教師が互いの主張や意見を尊重して自己のものを部分修正する

「妥協」、そして「問題解決」へと至るといふ。そして、「葛藤」の中で、問題に対して教師が対立する考えを持っている場合を「接近－接近」、一方の主張に対して他方が反対の意志を示すが代替案までは提案できない場合を「接近－回避」としている。そして、葛藤が生起する場合、「接近－回避」から「接近－接近」へと向かう傾向があるとしている。それは「回避」を行っていた教師が、段階的に代替案を準備して対話や共同に臨めるようになるからであるといふ。

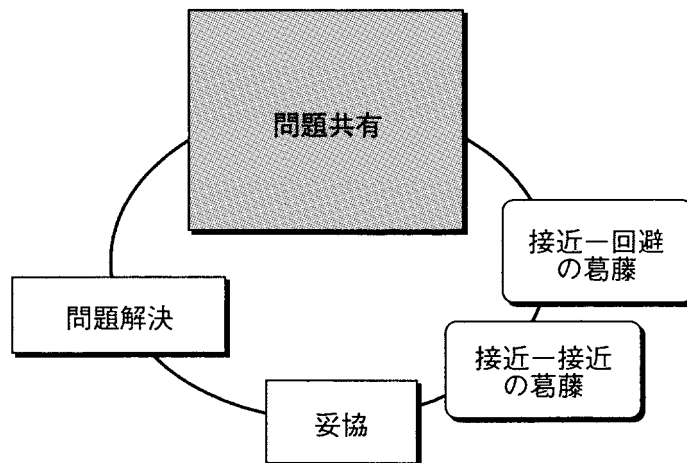


図1 教師の共同的意思決定モデル (木原, 2004:211)

ここでは、木原(同)を枠組みとし、研修での議論における「葛藤」に焦点を当て、5.の議論を分析する。そして、「葛藤」の内容とを「項目」、具体的な主張や意見の異なりを「対立点」、対立する考えを持つか否かを「葛藤の方向」として、表1にまとめた。表1にあるように、本研究における研修では、葛藤の方向はすべて「接近－接近」であった。葛藤の中でも議論として成熟した「接近－接近」で占められた背景には、実際の体験に基づいているために自分の意見が持ちやすかったことがある。また、木原(同)では、研究者が研究者の立場で研究会に関わっているのに対し、筆者らは教師としての立場で研修に関わったことが理由としてあると考えられる。このような議論ができたことは、同僚の考え方を知り、自分と異なる意見と出会い、自分の意見を述べるために自分の思考を明確化できるという点で、得るものが多いと言えよう。

表1 研修における葛藤

項目	対立点	葛藤の方向
留学生が日本人に「日本語がうまい」と言われ、学習がおろそかになる	<ul style="list-style-type: none"> ・客観性が低い ・到達目標を達成している 	接近－接近
教科書の「本書の目標」を読む	<ul style="list-style-type: none"> ・教師主導による活動なので、自律的な学習とは言えない ・自律的な学習を促している活動である 	接近－接近
目標の内容	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語力の向上 ・学習行動をとる上で実現可能なこと 	接近－接近
目標の立て方	<ul style="list-style-type: none"> ・現状把握から目標設定へ ・目標設定から現状把握へ 	接近－接近
学習者が自分を客観的に見られていない場合の対応	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者の選択を尊重する ・日本語力向上の学習を薦める 	接近－接近
自律的な学習の導入時期	<ul style="list-style-type: none"> ・基礎力優先 ・遅いと自律的な学習を知る機会を逃してしまう可能性がある 	接近－接近
自律的な学習の必要性	<ul style="list-style-type: none"> ・与えられたことができれば問題ない ・与えられなくなったときに何もできないのは人生における損失 	接近－接近

7. おわりに

本研究では、自律的な学習をテーマとした研修におけるやりとりの詳細を記述し、授業を振り返る対話を分析した。その結果、以下二点が特徴として浮かび上がった。

第一に、一部の議論が「教師の共同的意思決定モデル」(木原, 2004)における葛藤状態にあることが挙げられる。自律的な学習に関する定義は、研究者間でも解釈が異なるため(Benson, 2001)、必ずしも議論が一致する必要はない。すべての議論が一致していないことは、教師の学習支援者としての信念や学習者との関係構築の仕方など、教師の個別性を示していると考え、積極的に評価したいと考える。

第二に、教師の学習経験や教授経験に関する議論が行われたことが挙げられる。一般的な教師研修では、このような議論は積極的に行われることはほとんどない。しかし、今回の研修では、教師の学習経験や教授経験に関する議論が成立した。それは、教師が学習支援者としての役割を経験から推測しながら実践を行っているからではないだろうか。主に知識中心の教育を受けてきた教師には、自律的な学習において、「教師＝教授者」とは異なる役割として、どのような役割を果たすべきかというモデルがない。そのため、研修では自律学習を支援する教師の役割を自身の経験から導き出すようなエピソードが語られたのではないかと考える。例えば、中学時代に発音記号から英語学習に興味をもった教師は、

学習者の学習動機を自律的な学習を進めていく上で重要なものであると捉えていると述べていた。また、自分を客観的に見ることの重要性を述べていた教師は、学習者が母語話者に日本語力を評価されたことで学習意欲が低下してしまった経験を語っていた。

教師自身の学習経験や教授経験に関する議論は、教師にとって自律的な学習について学ぶ機会になっていると考えられる。なぜなら、筆者らも、同僚教師たちの多様な経験談を聞き、経験談に裏打ちされた自分とは異なる考え方を知り、広い観点から自律的な学習について考えることができたからである。このことから考えると、自律的な学習を目指した教師研修では、学習経験や教授経験を共有することが、教師たちが自律的な学習について学ぶことにつながるため、研修内容として不可欠であると考えられる。

今後も、自律的な学習を目指した授業を探求し、その共有をさらに深めるような研修を行えるよう、テーマや方法を検討しつつ行っていきたい。

注

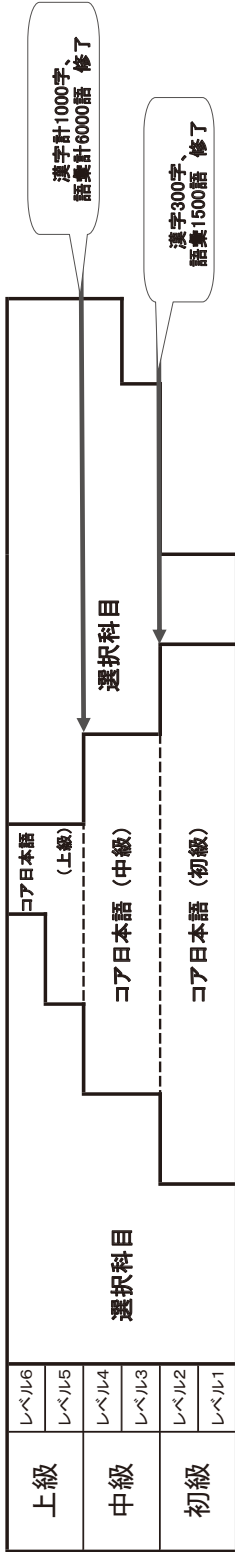
- (1) 第二回目の研修における教師の発言は全て録音し、音声資料とした。また、本稿にまとめる際には、研修中のメモも補助資料として参照した。

参考文献

- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Cole, A.L., & Knowles, J.G. (2000) *Researching Teaching: Exploring Teacher Development through Reflexive Inquiry*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, W. (2002) A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31, pp.3-15
- Jiménez, M., Lamb, T. and Vieira, F. (2007) *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」 春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修－新たな教師研究ストラテジーの可能性をめざして－』 凡人社、pp.138-157.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991) 「教師の授業に関する実践的知識の成長－熟練教師と初任教師の比較検討－」 『発達心理学研究』 2 (2) , pp.88-98.
- 桜美林大学日本語プログラム (2007) 「グループさくら」 編『自律を目指すことばの学習－さくら先生のチュートリアル－』 凡人社.
- 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』 日本文教出版.
- 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－学部留学生対象の日本語クラスにおける実践」 『Obirin Today』 4 pp.19-34
- 林さと子他 (2006) 『第二言語学習と個別性－ことばを学ぶ一人ひとりを理解する－』 春風社
- 平尾節子 (2003) 「EU (ヨーロッパ連合) の言語教育における Portfolio の研究－フランスの外国語教育の現状－」 『言語と文化』 36 愛知大学語学教育研究室 pp.1-34.

資料 1 日本語プログラムの基本構造

桜美林大学 日本語プログラムの構造 2008年度



春学期 (4月-7月) 初級・中級は主としてR/J/考察日本語留学生対象

レベル	レベル	レベル	レベル	レベル	レベル	レベル	口頭表現			文章表現			読解			対照表現 演習・日中	地理と歴史の用語	聴解とノートのとり方	職業コミュニケーション	日本語		日本語専門基礎 A1・A2	日本語専門基礎B
							初級	中級	上級	初級	中級	上級	初級	中級	上級					初級	中級		
上級	レベル6	レベル5	レベル4	レベル3	レベル2	レベル1	初級	中級	上級	初級	中級	上級	初級	中級	上級	漢字 I	現代大衆文化		日本語 V	日本語 VI (上級)			
中級	レベル4	レベル3	レベル2	レベル1			初級	中級	上級	初級	中級	上級	初級	中級	上級	漢字 II	現代大衆文化		日本語 IV	日本語 V			
初級	レベル2	レベル1					初級	中級	上級	初級	中級	上級	初級	中級	上級	漢字 I			日本語 II	日本語 III			

主として学群留学生対象

秋学期 (9月-1月) 初級・中級は主としてR/J/考察日本語留学生対象

レベル	レベル	レベル	レベル	レベル	レベル	レベル	口頭表現			文章表現			読解			対照表現 演習・日朝/日韓	現代大衆文化	ニュースと新聞	職業コミュニケーション	日本語		日本語専門基礎 A1・A2	日本語専門基礎B
							初級	中級	上級	初級	中級	上級	初級	中級	上級					初級	中級		
上級	レベル6	レベル5	レベル4	レベル3	レベル2	レベル1	初級	中級	上級	初級	中級	上級	初級	中級	上級	漢字 I	現代大衆文化		日本語 V	日本語 VI			
中級	レベル4	レベル3	レベル2	レベル1			初級	中級	上級	初級	中級	上級	初級	中級	上級	漢字 II	現代大衆文化		日本語 IV	日本語 V			
初級	レベル2	レベル1					初級	中級	上級	初級	中級	上級	初級	中級	上級	漢字 I			日本語 II	日本語 III			

主として学群留学生対象