

学習者の自律性を重視した 日本語教育コースにおける教師の役割

——学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る——

梅田 康子

要 旨

近年、様々な教育場面において学習者の自律性を重視した教育が実施されている。日本語教育においても、従来の教室型に留まらない学習方法が求められるようになった。「自律学習」(autonomous learning)とは、学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授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をいう¹⁾。学習者の日本語学習の最終目的は、多くの場合、日本語能力を高めることではなく、それを手段として有効に使えるようになることである。学習者がこれらの目的を実現するためには、教室での勉強に留まることなく様々なリソースを有効に使って自律的に学習する能力を身につけることが必要である。そこで、学習者の自律性を高める教育のあり方と教師の役割について、成人教育の枠組みから検討した。その結果、教師が「教授者」「ファシリテーター」「学習管理者」「変革者」の役割を教室や教室外で担っていくことが重要ではないかとの結論に至った。

キーワード：自律学習, 成人教育学, 教師の役割, 個性性, 学習カウンセリング

1. はじめに：自律学習の概念

近年の学習理論の展開に伴い、様々な教育場面において学習者の自律性を重視した教育が実施されている。学習者の自律性 (Learner autonomy) とは、「学習者が自分のニーズや希望に役立つように、自分の学習をコントロールするための能力」であり、具体的には「何

を、なぜ、どのように学ぶか」を「自分で選んで決めて、プランをたて」、「それを実行して、実行した結果を自分自身で評価できるような知識やスキル」である（青木1998）。

誰もが初めからこうした能力を持っているものではなく、また、成人だからと言って自律性が高いとは限らない。学習者の自律性には個人差があり、自律性とは実際の生活、特に学習経験を通して養われるものである。

また、よく誤解される点であるが、自律学習とは、「一人で学習すること」ではないし、自らの学習を「一人で選び、決め、一人で計画すること」でもない。それを選び、決定し、計画するために、他者の援助を得たり、周りの物を利用したりもする。むしろ、そのような、環境の中に分散して存在するリソースを見出し、利用する力こそ重要ではないかと筆者は考えている。なぜなら、それは生きていく日々の営みと同じやり方であるからだ。たとえば言語学習であっても、その学習プロセスから言語能力以外の力—よく生きる力—を得ることができれば、それは喜ばしいことである。

日本語教育の分野で自律学習という用語が使われ始めたのは、1980年代であるが、まだ一部の研究者のことばであり、広く認知されていなかった。田中他（1993）は、コースの開始前に教師が作成するコースデザインはあくまでも「暫定的コースデザイン」であり、「コースが展開する中で学習者が自らのニーズやレディネスについて認識を深めるにつれて随時改善を加えていくもの」だと述べ、教育機関における学習でもコースデザインの主役は学習者であるという考えを打ち出した。また、学習者が自らのニーズやレディネスについて認識を深め、学習目標を意識化することが、すなわち「自律的学習の第一歩」であるとし、学習者が積極的にコース運営へ関与することを勧めている。この頃から「自律的学習」「自律学習」ということばが徐々に用いられるようになり、実証的研究も発表されるようになった（例えば小山1996）。1998年には、国立国語研究所監修の日本語教育専門用語集で「自律学習」が以下のように定義された。

自律学習（autonomous learning）とは、「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり学習を孤立化せず、教授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」を言う。
（『日本語教育重要用語1000』1998）

また、以下のユネスコによる定義を見る限り、“self-directed learning（以下SDL）”も“autonomous learning” とほぼ同様の概念を指しているとみてよいだろう。

SDLとは、「個人もしくは集団が自ら開始し、自らの学習プロジェクトに関して、その計画立案、実施、評価の第一義的な責任を引き受ける学習の過程。独立学習

(Independent learning) とは違い、通常、教師や友人、あるいは制度の援助を受けて行われる。」 『成人教育用語集』 UNESCO, 1979 (岡田1999)

SDL は、Knowles のアンドラゴジー (Andragogy : 成人教育学)²⁾ 研究を基礎に、成人教育学・生涯学習論の中で発展している概念である。この概念を Dickinson (1987) が第二言語教育へ取り込み、言語学習における自律学習の必要性を論じ、また自律学習を自律の状態によって、“Self-Instruction”, “Self-direction”, “Autonomy” と段階付けて定義した。80年代の SDL 概念は、最終的に自己決定、自己管理へとつなげているが、現在では、教師など他者の役割の重要性が認識され、相互決定という方向へ発展してきている。学習者が教師をリソースとして利用する場合、また、学習者と教師が学習について相互決定する場合、教師は従来の教えることを中心とした役割とどのように異なる役割を担うのだろうか。

本稿では、まず、なぜ昨今学習者の自律性の育成を目指す教育実践が盛んになってきたのか、自律学習の重要性について考察し、次に、自律学習を援助するための教師の役割について、成人教育学の理論を日本語教育へ援用しつつ述べていきたい。国内の日本語学習者の大半が成人であることから、成人教育学の知見は日本語教育に重要な示唆を与えると信じる。

2. なぜ自律学習が重要なのか

以上に見たように、日本語教育分野では、80年前後から自律学習の研究・実践が行われ始め、現在に至るまで「学習者の自律性を高める学習」についての実践研究が重ねられてきた (梅田2000, G 三隅2001, 上田2001, 齋藤2004など)。また、その重要性に対する意識は高まるばかりである。ここでは、自律学習の重要性について、3つの点から述べたい。まず、第一に現代社会で求められる「生きる力」を持つことや、多様な学習者のニーズへの対応という現実問題から見た重要性である。第二に、近年の学習理論の展開により、明らかになった「学習者特性」という個人的な差異への対応としての重要性である。第三に、学習者特性と学習環境や社会的文脈などの要因が複雑に絡まって生まれる「個別性」から見た重要性である。

2.1. 現実問題への対応から見た重要性

2.1.1. 急速な社会変化への対応

「教育は成人になるための準備ではなく、人間の自己実現のために行われる生涯を通じてのものでなければならない」というのが生涯学習の考え方である。しかし、昨今の生涯学

習の振興は、必要に迫られてという側面も見逃せない。

近年の IT 技術の目覚ましい進歩が、われわれの生活を急速に変化させている。急速な社会変化へ対応するため、これまで以上に新しい情報を取り込み、学び続けることが必要になってきた。「デジタル・デバイド³⁾」と言われるように、情報格差は全ての領域での格差につながると危惧されている。もちろん、学び続けるとは IT 技術の習得だけを指すのではない。自分の人生を主体的に生きるために、他者に依存した情報収集ではなく、自分に必要な情報を自分の手で取ることが重要なのだという考えに立脚した学びである。

学校教育においても、こうした社会変化に対応できる人材を育てるために、新学習指導要領では「一人一人を大切にした教育」を基本とし、具体的方針として「自己教育力ー自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力ーの育成」を謳っている（平成6年度『我が国の文教施策』文部科学省）。

日本語学習者においても、日本語母語話者と同様に第二言語を駆使して、社会変化に対応し、自らの人生を自ら選び決定するための能力を持つことが課題であると言える。

2.1.2. 学習者の多様化

教える立場から見た現実的課題として、学習者の多様化があげられる。

国内の日本語教育における「学習者の多様化」は、インドシナ難民の受け入れ、中国残留孤児の帰国による「定住者」の急増で、一気に進んだ。今から四半世紀も遡る1980年前後のことである。その後、バブル期の労働力不足、農業後継者・過疎化問題がプル要因となり、90年代には、あらゆるコミュニティに様々なバックグラウンドを持った人々が暮らすようになった。

文化庁の調べ⁴⁾によると、2002年度に国内の日本語教育機関で学んでいる日本語学習者数は126,350人で、10年前の1.8倍である（図1）。内訳を見ると、大学院・大学・短大・高専や専門学校・日本語学校等で学んでいる者が6割を占めるが、地域の居住者を対象とした機関で学ぶ者も約3万人あり、全体の2割を超えている（図2）。

そして、地域の居住者を対象とした603機関のうち、467機関は特定の学習者を対象とせず、多様な学習者を受け入れている（表1）。また、文部科学省の学校調査⁵⁾によれば、公立の初等中等教育機関において「日本語指導が必要な外国人児童生徒」が19,042人である。都道府県別内訳では、愛知県が最も多く、全体の約15%である。在日日本語学習者数の増減は「留学生10万人計画」や「出入国管理法改正」など政策の影響を強く反映しているので、政治的要因ということもできるだろう。ともかく、国内における日本語学習者は量的にも質的にも変化し続けている。

日本語学習者全体の多様化だけではでない。詳細に見れば、個々のカテゴリーの中においても、それぞれ多様化が進んでいることがわかる。中国帰国者を例にとると、80年代には

学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割

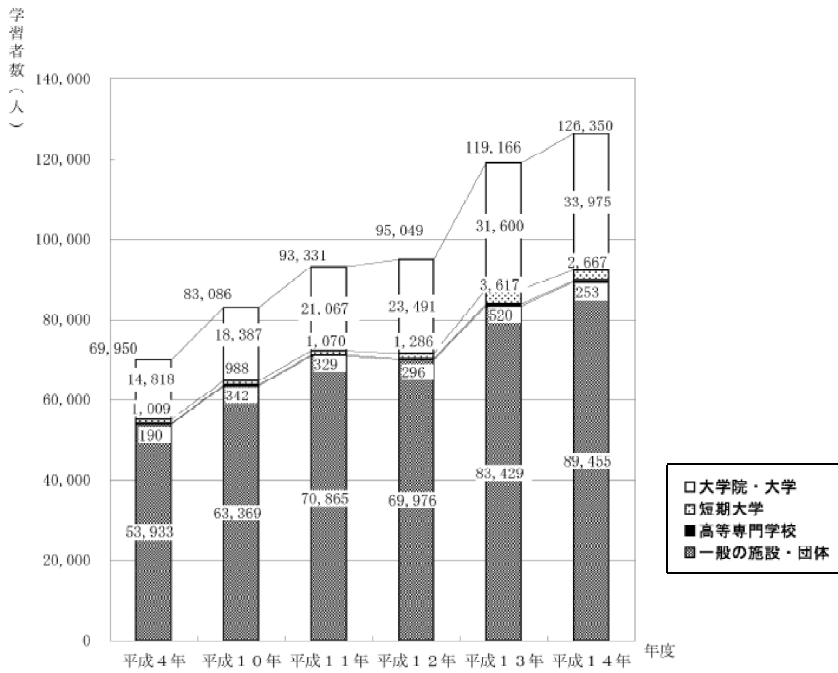
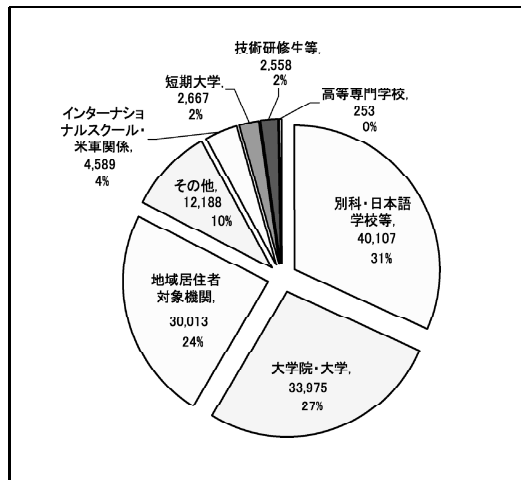


図1 機関・施設別日本語学習者数の推移



文化庁資料
(2003)より作成

図2 日本語学習者数（機関・施設別 2002年度）

表1 地域の居住者対象機関の日本語学習者数

○一般の施設・団体における主な日本語教育対象者別施設・団体数、学習者数

主な日本語教育対象者	施設・団体数	うち(財)日本語教育振興協会の認定施設数	学習者数
地域の居住者	603	10	30,013
大学、専門学校等在校生又は進学希望者	281	261	40,107
技術研修生・技能実習生	36	1	2,558
インターナショナルスクール等在校生又は在日米軍関係学校在籍者	18	1	4,589
その他	129	36	12,188
計	1,067	309	89,455

* 1施設・団体で対象者別に教室を開設している場合は、それぞれの対象者ごとに施設・団体数を計上している。

上記「地域の居住者」を対象とする施設・団体における、主な日本語教育対象者別施設・団体数、学習者数（内訳）

主な日本語教育対象者	施設・団体数	うち(財)日本語教育振興協会の認定施設数	学習者数
主として日系南米人	64	0	2,864
主として中国帰国者	65	2	2,534
主としてインドシナ難民	7	0	957
その他（上記以外の者が主な対象か、又は主な対象者を特定できない）	467	8	23,658
計	603	10	30,013

1人の孤児が1家族を伴って帰国していたが、90年代には先に帰国した家族が中国ですでに独立している子ども家族を呼び寄せるケースが急増し、公立の小中学校でほとんど日本語を解さない三世を直接受け入れることとなった。現在では、三世が成人独立し、四世が育ち始めている。同居家族であっても日常の使用言語が異なり、世代間のコミュニケーションが難しくなっていることが指摘されている。

大学における日本語学習者の場合も同様に、学部には所属する正規の学生だけでも、そのバックグラウンドと入学のチャネルは様々である。日本語学校や大学留学生別科等の予備教育修了者に対しては、外国人学生入試による入学、短大留学生等に対する編入学、海外で日本語を学ぶ者に対しては、渡日前留学許可を与える推薦入学、また、留学以外では海外帰国生徒対象の入学枠、中国帰国生徒対象の入学枠が設けられている。さらに、短期留学生やODA研修生等の正規生以外の受け入れを加えると、大学における日本語学習者は

まさに多様であり、その日本語力も未習レベルから母語話者レベルまで様々である。本学においても、2004年度の日本語以外の言語背景を持つ学生は、大学院正規留学生、正規学部留学生、編入学生、帰国生徒、短期大学留学生、留学生別科生、協定校留学生、研究生、科目履修生など様々なタイプの学生がいる。

こうした学習者の多様化により、一つの日本語教育機関において多様な学習ニーズへの対応が求められるようになった。しかしながら、一つの教育コースで提供できる学習内容は限られており、単にコースに参加するだけでは学習者は個別のニーズを満たすことができない。コースを細分化し続けることの意味と限界を考えざるをえない。そこで、学ぶ側からも教える側からも、自律学習の必要性が挙げられるようになったわけである。

以上、現代社会で求められる「生きる力—社会変化に対応できる力—」の育成や学習者の多様性という現実問題からの重要性を考えた。3つの観点の中で、これがもっとも強く自律学習を促す要因となっているのかもしれない。

しかし、教育を実践するには、こうした現実的な問題への対応だけでなく、必ず理論的裏づけが求められる。そうでなければ、教授者の個人的な経験や価値観によって行われる個々の営みに終始してしまう。次に認知主義的学習論のメンタルプロセス研究の知見から見た自律学習の重要性を見ていく。

2.2. 学習者特性への対応から見た重要性

上述の「学習者の多様化」は、個々の学習者を観察したものではなく、学習者集団のパラエティに注目したものである。換言すれば、「学習者集団の特性」の多様化である。ここではさらに詳細に、学習者個々の特性に注目する。

「学習する」とき、頭の中で何がどのように処理されているのか。従来「ブラック・ボックス」と言われ、その中を直接解明することを避けていたが、近年の認知主義的学習論の展開にともない、頭の中の学習のプロセスは次第に明らかになってきた。同時に、学習者個々の多様性も明らかになり、学習プロセスや学力に影響を及ぼす要因となっている学習者の個人的な特性を「学習者特性」と呼んだ。つまり、学習に影響する個人差は「学習者特性の差」として扱われる。

学習者特性は、次のような要因からなると考えられている⁶⁾。

表2 学習者特性

知的能力	知能や創造的思考力
パーソナリティ	内向性・外向性などの性格特性 内向性か外向性かによって効果を挙げる教授法が異なるという研究がある。
学習方法 ○学習方略 (learning strategies) ○学習スタイル	学習を効果的に進めるための工夫 各人の持つ方略のレパートリーには、大きな個人差があり、学習者によって効果的な方略は異なる場合が多い。 一般にある程度外から観察できる学習の行い方 例えば、一人で学習するか他者とともに学習するか、毎日学習するかまとめて学習するかなど。
学習への興味・関心	学習内容への興味や関心
学習に関わる信念・価値観	学習をどう捉えているか、学習者としての自己概念 個人の中での学習の位置づけに大きく影響する。
学習への感情・動機付け	学習内容に対する好き・嫌いなどの感情、達成動機など

教育工学事典より作成

これらの諸要因は、互いに影響を及ぼしあっていると考えられている。

認知主義の代表的な学習プロセス研究である記憶研究や学習方略研究などは、言語学習と密接な関係があり、第二言語学習／習得研究においても盛んに行われてきた。中でも、学習方略の研究は、80年代から90年代にかけて盛んに行われた。

当初、学習方略研究対象は、主に認知的な方略を対象とした。1988年の学習方略の定義では、「(言語学習において)学習者がある言語の語の意味と用法、文法規則やその他の面を、たとえば一般化や推論を用いて推測していく操作手順⁷⁾」という認知的な方略を指している。しかし、1998年には、「言語学習においては学習そのものの方法に関わる認知方略、学習の動機づけや学習の意欲に関わる情意方略、学習の過程でのさまざまな学習資料の利用に関わる社会方略の三つがある⁸⁾」という定義もされ、学習方略の概念が広範になっていることがわかる。

現在、言語学習方略の研究は①言語学習の成功者の持つ方略とそうでない者のそれとの比較や②言語学習に成功していない者への指導を目標にしている。しかし、こうした研究の流れは学習者特性に注目しつつも、その目的はすべての学習者に優れた「なにか」を身につけさせ、優秀な学習者へと均質性を高めることにあり、本質的な「個人差対応」とは考えにくい。

一人ひとりに適した方法は一人ひとり違うということをはっきりさせたという点で、この学習者特性研究は言語教育に貢献したと言える。

学習プロセスは学習者の中で起こっているものである以上、学習者自身が学習をコントロールすることが重要になる。いかにやる気を保ち続け、いかに単語を覚えやすく工夫するかなど、自分に適した方法は自分自身がもっともよく知っており、それを自分で選び、決定することが最善の方法であろう。この意味でも、学習者が自律的であることが重要であると言える。

2.3. 第二言語学習／習得の個別性への対応から見た重要性

学習者特性は、「一人一人を見る」重要な研究であるが、学習が起こる文脈については考慮の外である。近年の認知主義的学習論では、学習がどのような文脈で起きているかに関心が持たれ、状況的認知アプローチという新しいパラダイムが生まれてきた。状況的認知アプローチとは、「主体と状況とが相互行為的に組織化される関係の中に認知の営みを捉えようとする一連のアプローチ⁹⁾」を指す。これまでの学習研究では、学習を環境と切り離れたところで観察していた。しかし、実際の学習は、それがどのような文脈で起こっているかに大きく影響されている。例えば、道端で花等を売る子どもたちの計算力の発達研究、いわゆる「路上算数 (street mathematics)」では、学校の算数の授業では解けない問題でも、実践的な状況の中に埋め込まれれば正確に解くことができたことが報告されている。つまり、それが実践のために必要な知識であるということが大切であり、近年の認知主義的学習研究では、学習がどのような文脈で起きているかに関心が持たれている。

日本語教育でもこの新しいパラダイムに影響を受け、学習者とそれを取りまく学習環境や社会的文脈に関する研究がなされ始めた。学習環境とは、狭義には、学習を行う際の空間の設計や教材・教員の配備、図書館のような情報収集のための設備など、実際の学習と密接な関係を持つ環境を指し、広義には、学習者を取りまく様々な心理的、社会的な環境をいう。

田中他 (1993) は、「学習過程は環境とのインターアクションである」という広い定義を用い、「物理的、社会的な環境の中で、学習に関するインターアクションの対象となるものを学習のリソース」と定義し、リソースの総体を「学習環境」と呼んだ。そして、学習環境、リソース、インターアクション、ストラテジーの意識化、言い換えれば「学習過程の意識化が自律的学習へ向けての重要なステップとなる」と示唆した。

これまで社会文化的要因は、間接的に学習に影響を与えていると認められてきたが、その影響はあまり重視されていなかった。林 (1998) は、社会的な文脈が学習に与える影響を重視し、学習／習得過程やその結果としての所産 (outcome) に影響する3要因の一つとして図式化した (図3)。

学習者と学習環境は、社会的文脈の中にあり、社会文化的な要因から影響を受けながら

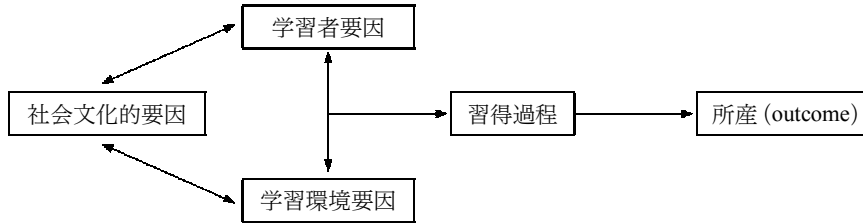


図3 第二言語学習／習得研究の個別性モデル (林1998)

相互に作用しているという、要因相互の関係を示している。林他 (1998) はこうした「数多くの要因が一人一人の学習に複雑に関わりあうその様が個別性を示す」と考え、「個人差 (individual differences)」に対して、これを「学習／習得の個別性」とした。個別性モデルの3要因に含まれる諸要因は、以下の表のとおりである。

学習プロセスに影響を及ぼすものは、学習者の特性ばかりでなく、学習環境やそれを取りまく社会文化的な環境要因があり、それらが絡み合って「学習の個別性」を作り出している。同じ学習者であっても、周囲の状況が変われば学習プロセスも違ってくるわけである。複雑な要因が相互に影響しあっている状態を他者が管理することは困難であるといわざるを得ない。学習者自ら学習のコントロールをしていくことが重要である。そればかりでなく、必要と感じれば学習環境を変え、社会・文化に影響を与えていくことも学習者の自律性が鍵となるのである。

表3 個別性モデルの3要因の要因群

学習者要因	学習環境要因	社会文化的要因
年齢 適性 動機・態度 学習方略・学習スタイル 性格・情緒 母語 性別 教育経験	フォーマル： 教師特性 教師教育／養成 教師経験 教授法 教材 教育期間／時間数 他の学習者 インフォーマル： 目標言語との接触 目標言語話者との接触	社会文化的要因： 社会・心理的距離 ステレオタイプ 文化変容とカルチャーショック 民族的アイデンティティ 母語保持バイリンガリズム リテラシー 社会背景要因： 多言語・多文化との接触 多言語・多文化社会に対する態度 バイリンガリズムへの期待 言語政策／言語計画／言語管理 社会階層

以上、学習者の自律性の重要性について、3つの点から検討した。

では、こうした学習の個別性を踏まえ、学習者の自律学習を援助するために、教師はどのような役割を担うのか。次に、成人教育学の観点から日本語教育における自律学習支援を再考したい。

3. 自律性を高める言語教育と「教師の役割」

3.1. 成人教育の特徴

成人教育の特徴は、概ね以下のようにまとめられる。

第一に、「自己決定型学習」を目標としている。成人なら誰でも自己決定的である、つまり自律性が高いというわけではなく、特に、過去に「他者決定型学習」を多く経験している場合、それは、学習スタイルや価値観に反映されているはずである。つまり、成人教育にあっても自律性を前提に始めるのではなく、それを目標とすることである。

第二に、学習者のニーズに沿ったコースデザインに終始するのではなく、学習者自身にニーズの前提を問い直す「意識変容の学習」を重視している。成人教育が参加者のエンパワメントとして機能することを目指している。

第三に、教育者の多様な役割である。学習者の背景や特性、学習が起こる社会的文化的文脈など、学習の個別性に応じて「教授者」「ファシリテーター」「共同学習者」などその役割を選ぶことである。

この3つの特徴は、そのまま日本語教育の目指すものと置き換えることができる。

まず、第一点については、上述の通り、日本語学習者にとって、自律性を高めることは重要である。

また、第二点についても合致する。ニーズの変容は、自己理解、他者理解、社会への理解により生じる。在日日本語学習者は、第二言語使用者として、外国籍定住者として、有形無形の様々な格差を設けられている。自らの権利を回復し、自己実現を目指すためのエンパワメントは重要である。

そして、第三点についても同様である。現に、自律性を促す学習活動の実践の中で、教師が「教授者」と「ファシリテーター」の両方の役割を使い分けることは珍しいことではない。

しかしながら、実践の中で多様な役割を担っていることに違いがないとしても、自律性を重視した日本語教育における教師の役割は、まだ明らかになったとはいえない。

自律性を高める学習における教師の役割は、さらに検討する必要があるようである。その点で、成人教育学で提示される多様な教師の役割は、日本語教育へ枠組みを提供し、重

要な示唆を与えるに違いないと考える。

3.2. 成人教育における教師の役割

成人教育では、学習の取り組み方は「他者決定型学習」の段階から「自己決定型学習」を経て、「相互決定型学習」へ進むと考えられている。

クラントン (2003) は、「他者決定型学習」「自己決定型学習」「相互決定型学習」というタイプごとに中心となる教師の役割を整理している。

まず、他者決定型学習において、教師は「専門家 (expert)」として講義をしたり、「計画者 (planner)」としてコースデザインを行ったり教材を開発したり、「教授者 (instructor)」として直接教示・指導をしたりという役割を担う。

自己決定型学習においては、教師は「ファシリテーター (facilitator)」として学習者を励まし、支えたり、「情報提供者 (resource person)」としてリソースの所在などの情報を提供したり、「学習管理者 (manager)」として学習の記録を管理したりする。

また、自己決定型にしる他者決定型にしる、気づかぬうちに学習者にとって「モデル (model)」となっている。

教師の役割は、教授者→ファシリテーター→情報提供者→学習管理者と、次第に学習者への直接的な働きかけは弱くなっていく。自己決定型学習が進めばいったん教師の影響力は薄くなるが、それが相互決定型学習に近づくとまた影響力を持つてくる。その影響とは、「計画者」や「教授者」のように教師にのみ影響力があり学習者には決定権がないような一方的なものとは違い、教師が影響を与え、学習者が選択できるような相方向性のある影響である。相互決定型学習をサポートする教師は、「メンター (mentor)」として個人に助言したり、「共同学習者 (co-learner)」として学習者集団の一員となって活動したり、「改革者 (reformer)」としてエンパワーメントを行ったりする。

以上のように、クラントンは、3つの学習タイプに現れる典型的な教師の役割を描いているが、これは、それぞれの役割が各学習カテゴリーの中にしか現れないということではない。例えば、ディスカッションの場面では、学習者が自分の意見を言いやすいように支持し励ます「ファシリテーター」しての役割を担い、ディスカッション終了後、「専門家」としてコメントを述べる場合、1つの学習活動において2つの役割を担ったことになる。さらに、そのディスカッションの結果、ある人にインタビューをすることになれば、「情報提供者」としてどうやってその人に会えるかを示唆する、という具合である。いろいろな帽子を被ったり脱いだりするように、一人の教師が様々な役割をこなしている。つまり、どのタイプの学習だからという解釈ではなく、それぞれの役割が「他者決定的」、「自己決定的」、「相互決定的」な特徴を持っていると考えたほうがよいだろう。

表4は、成人教育における教師の役割を他者決定的なものから自己決定的、相互決定的なものへと並べたものである。さらに、クラントンは「内省的実践家 (reflective practitioner)」として自らを振り返りその結果を教育実践に生かしたり、「研究者 (researcher)」として学習者の協力を得て教育実践の発展に寄与するのも、教師の役割としている。

表4 成人教育における教師の役割

役割	主な特徴	使う場面	
専門家	・専門知識を伝える	・詳しい説明と洞察を提供する ・学習者に学習経験がない ・教材を開発する	他者決定的
計画者	・企画する	・学習者に学習経験がない ・教材を開発する	
教授者	・何をすべきか教える ・指示する, 指導する	・特定の技能に関する目的がある ・学習者に学習経験がない	
ファシリテーター	・ニーズに応える ・奨励する, 援助する	・学習者が自己決定的である ・学習者に学習経験がある	自己決定的
情報提供者	・教材を提供する	・個別的な一括プログラム ・上級学習者	
学習管理者	・記録する, 評価する, 準備する	・個別教育と遠隔教育 ・学習者が自立している	
モデル	・行動や価値観のモデルになる	・ほとんどの場合 (特に価値観や複雑な認識にかかわる学習)	
メンター	・助言する, 指導する	・長期にわたる関係 ・個人が互いに認めあって, それぞれ自立している	相互決定的
共同学習者	・学ぶ, 学習者とともに計画する	・教育者と学習者が到達目標を共有する ・上級学習者	
改革者	・問い直す, 問いを引き出す, 意識を変容させる	・到達目標が個人の意識変容や社会の変化である ・エンパワーメントをめざす	
省察的実践者	・実践を検討する ・考え方や理論を展開する	・どんな場合にも	
研究者	・観察する ・仮説を立てる ・実践の理論を作る	・どんな場合にも	

クラントン (2003) より作成

3.3. 日本語教育における教師の役割

3.3.1. 成人教育学から見た役割

言語教育も、一般の成人教育と変わらぬ目的を持つと前述した。しかし、言語教育には、

言語運用能力や社会文化的能力の育成という独自の目標があり、学習者は通常この目標のためにコースに参加している。成人教育の目的に言語教育独自の目標を加味し、成人に対する国内の日本語教育プログラムの目標を以下のように設定する。

- ①参加者の言語運用能力や社会文化的能力の育成を目指す
- ②より自己決定的、相互決定的な学習プロセスを経る
- ③参加者の意識変容を重視し、エンパワーメントを図る

以上の目標に対して、教師は様々な役割を担うが、中でも重要と思われる役割を考察したい。

- ①参加者の言語運用能力や社会文化的能力の育成を目指すために
「教授者」の役割

学習期間が短く学習内容が価値観や技能より知識中心である場合、「専門家」としての役割は有効に機能するが、言語教育の場合、比較的学習期間が長く技能の習得に焦点があるのが特徴である。したがって、①の目標に対しては「教授者」、「計画者」という役割が中心になろう。語学の技能の育成という側面があるから、「教授者」としての役割は、はずすことはできない。

- 「計画者」の役割

学習者が初心者で学習経験がない場合、他者決定型学習から始めたほうがよい。その場合、「計画者」は大変重要な存在であるが、コースが始まれば学習者が自らのニーズを把握し当初の計画を改善するように促すことができる。しかし、初級学習者の場合、コースの改善に関わる意思表示などを目標言語で行うことはまだ難しい。教師はこれに配慮し、言語能力が自律学習の障壁とならないようにすることが重要である。さらに、使用教材の選択など「計画者」の役割は徐々に学習者自身が行うようにすることが大切であろう。

- ②より自己決定的、相互決定的な学習プロセスを経るために
「ファシリテーター」の役割

「ファシリテーター」とは、「物事をよりたやすくする人」という意味である。支持と指導と励ましを与えることは、学習者の情意的側面に作用する点で、どのような場面においても重要だと言えるが、特に、学習者にある程度学習経験があり、他者決定型学習から自己決定型学習に移行しようとするとき、それを支持し、励まし、促すことが重要になろう。基礎的な技能の獲得場面で、言語教師として教授者の立場にあり続けると、学習者の自律性を信じることやそれを高めようとする、自己決定学習につながるような学習経験を取り入れることに消極的になる場合がある。脱「教授者」的な役割を担うことは、場合に

よっては学習者の「どうして教えてくれないのか」という不満につながることになる。しかし、それでも新しい役割を担い、学習者が本当に自分に必要なことは何かという真のニーズを自分自身で発見するために役立つことが、自律性を高めるための中心的な役割であると考えられる。

「情報提供者」の役割

「ファシリテーター」は学習者と多くのやりとりを介し、積極的に学習プロセスに参加しているが、それに対して「情報提供者」は、学習者が表明するニーズに応え、必要な情報を提供して学習を援助する役割である。したがって、真のニーズを掘り起こす力は弱く、学習者自身が自らのニーズの前提を問い直すことができる、より経験豊富な上級学習者に向くとはいえる。例えば、ある程度基礎のある学習者が、よく計画された独学プログラムで学習する場合、「情報提供者」に徹することができる。しかし、学習者の自律性を養うためには、「情報提供者」であり続けることはない。

「学習管理者」の役割

「学習管理者」は、学習が計画通りに進行しているかどうか、プロセスにどのような特徴があったかを記録する。記録をつけ学習を管理することは、フォーマルな教育に携わる教師のほとんどが行っていることだが、自己決定型学習においては、学習者のアシスタント的な役割である。純粋な意味では、「学習管理者」はそれ以上学習に踏み込むことはない。この場合、学習者は自己決定的な学習に習熟しているという想定のもとになされる。

③参加者の意識変容とエンパワーメントを図るために

「改革者」の役割

近年の成人教育でもっとも強調される役割である。ジャーナルやロールプレイ、ブレインストーミング等の手法を用い、社会的な規範や学習者の経験の文化的状況を明らかにし、問い直し、意識を高め、変革することを目指している。言語教育でも、このような観点からブレインストーミング、ディスカッション、新聞への投書、管理部門への抗議などを行うことがあるが、日本語教育では稀である。日本には、「郷に入りては郷に従う」という伝統的な価値観があり、日本人教師は多かれ少なかれその影響を受けていると考えてよいだろう。日本語らしいコミュニケーションとは何のために学ばれるのか、教師自身も再考しなければならない。

学習者の意識変容が自らの解放につながるということが最も重要であるということは否めないが、初めの一步をどう踏み出すかは、いろいろな方法があつてよいはずである。青木(1998)は、学習者が自分自身に自律的に学習する力があることを知り、それを信じ、かつ、そうすることが自分たちの権利であると考えることが、学習者が自律的になるために重要であ

ると指摘している。つまり、実際に能力があっても、それを知らなかったり、そういうことをやってもいいと考えていなければ、行動には現われてこない。

自己決定的な学習を経験し、それができるという自律学習者としての自信が、自己アイデンティティや価値観を変え、ひいては自分らしく生きる自信につながっていくだろう。自律性の育成が基礎的なエンパワーメントになると筆者は考える。

学習者のエンパワーメントを目指す教師なら、この言語学習が社会的存在としての学習者にどのように影響するのかを常に意識しておくことが必要である。そのためにも教師自身がともに学ぶ「共同学習者」となることも重要であろう。

以上、「学習者の言語運用能力や社会文化的能力を育成しつつ、自己決定的、相互決定的な学習経験をより多く積み重ね、学習者自身が自己を再発見できる」ことを目指した日本語教育コースにおける教師の役割について考えてみた。

教師の役割の急激な変化は、教師・学習者双方に混乱をきたす可能性がある。無論、教師が「教授者」の役割を一切持たない言語学習もあり得るが、まずは「教授者」の役割は多少なりとも継続していくほうがよいだろう。したがってコースは、完全な自己決定型へ移行するというより、他者決定型学習の割合を減らしていく形のモデルを提案したい(図4)。

「計画者」の役割は自己決定型に、「学習管理者」の役割は相互決定型にしていく。そのために「ファシリテーター」としての役割が有効であり、真のニーズの掘り起しには「改革者」の役割が必要である。

3.3.2. 相互決定のための役割：「学習カウンセラー」

以上、自律学習における教師の役割として、「教授者」「計画者」「情報提供者」「ファシリテーター」「改革者」の役割を見てきた。

言語学習に限らず、学習者が自律的に学習を進めようとする場合、誰かに相談したり、示唆を受けたり、励まされたりする機会があることが望ましいだろう。その相談相手が受容的・非審判的な態度で接し、精神的な支えとなりつつ、専門家として適切な助言を与えてくれるなら申し分ない。

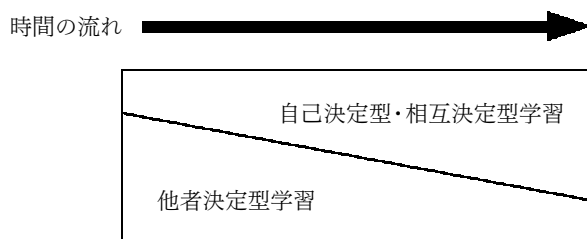


図4 自律性を高める日本語教育コース

そうした役割は、必ずしも教師の役割とは限らないが、重要な人的リソースの一つと言えよう。例えば、「学習管理者」が単に、計画通りに進行しているかどうかを記録するだけでなく、その学習計画や学習の方向性が目的や個別の状況に対して適切かどうかをチェックしたり、より適切な方向について助言したりする役割も持てば、まだ自己決定的でない学習者もより自律的に学習を進めることができる。

実際に、自律学習の過程において、学習者の自己決定を援助するため、学習者個々に対して「学習カウンセリング」などの名称で相談の時間を設けることが多い。その内容は、計画段階における具体的な教材のアドバイス、学習者が見つけられない学習リソースに対する示唆、評価の手助けなどがあげられる。自己決定的な学習にするためには、評価の基準も学習者自身が設定することになる。計画を立てることより実行することが難しく、評価することはさらに難しい。学習者はこうした相談を通して、「計画者」としての自律性を高め、「情報提供」を受け、「学習管理」を行うように促される。つまり、「学習カウンセリング」とは、教師が教室の中だけでは担いきれない多様な役割を教室の外に置き、一人ひとりの個別性を見ながら対応する、相互決定型の活動である。

4. おわりに

以上、学習者の自律性を重視した教育の重要性と、それを進めるための教師の役割を成人教育の枠組みから検討した。

日本社会は、少子高齢化の進展からも、年齢や職業など幅広い人々が学習活動に参加することが予測される。必然的に、そのニーズも多様化していくことだろう。大学においても、本格的な少子化の影響を被り、全入時代を迎えると言われている。外国人学生による定員補充対策もすでに起こっている。従来のような適材の受け入れという選別発想から、適材の育成へと発想を切り替えていく必要も出るであろう。多様化するニーズ、個別化する学習プロセスにどう対応するかが今後の課題となる。こうした課題への対策としても自律学習の重要性が取りあげられるべきではないか。

本稿では、学習者の自律性を高める日本語教育コースにおける教師の役割を検討し、「教授者」「計画者」「情報提供者」「ファシリテーター」「改革者」の役割の重要性を強調した。まだ萌芽的な段階にあり、枠組みの検討に終始した感は否めないが、今後も、自律性を促す教師の役割についてさらに深く検討したいと考えている。

教師と他の学習環境要因との関連、自律学習を妨げる要因としての教師や学習者の価値観・学習スタイルなどの検討、さらに、本学の留学生指導における実践研究を今後の課題としていきたい。

注

- 1) 国立国語研究所監修『日本語教育重要用語1000』(1998) バベル・プレス
- 2) Knowles は、アンドラゴジーを「おとなの学習を援助する技術と科学」と定義し、当初はペダゴジーと対立する概念としていたが、1980年代にはペダゴジーとアンドラゴジーとを連続したものとして捉えるようになった。
- 3) 情報格差。年齢や性別、居住地域(環境)や人種によって、コンピュータの購買能力や操作能力、インターネットを利用する能力や機会に格差があること。このような格差は、インターネットの浸透で社会的な格差に助長されるという危惧がある一方で、インターネットは従来の社会的な格差を解消するという見解もある。
(ブロードバンド辞典 <http://dictionary.rbbtoday.com/Details/term469.html>)
- 4) 文化庁『平成14年度国内の日本語教育の概要』
(http://www.bunka.go.jp/laramasi/14_kokuna nihongokyouiku.html)
- 5) 平成15年度「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」(2003) 文部科学省
- 6) 日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版
- 7) 『ロングマン応用言語学用語辞典』(1988) learning strategy (学習方略) の項
- 8) 注1)
- 9) 井上逸兵『認知言語学キーワード事典』(2002) 状況的認知の項, 研究社

参考文献

- 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』国際交流基金関西国際センター
- 青木直子(2001)「教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』pp. 182-197.
- 有泉芳彦(2000)「学習者にやさしい日本語教育:Andragogy の視点から」『世界の日本語教育』日本語教育論集第10号, pp. 1-20.
- 井上逸兵(2002)『認知言語学キーワード事典』(状況的認知の項) 研究社, p. 110.
- 上田和子他(2001)「専門日本語教育のプログラム・デザイン—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
- 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, pp. 27-34.
- 岡田龍樹(1999)「self-directed learning 概念の検討—アレン・タフの学習プロジェクトの分析—」『生涯教育研究』第3号, 天理大学生涯教育専攻研究室
(<http://www001.upp.so-net.ne.jp/tatsuki/paper99a.htm>)
- クラントン(2003)入江他訳『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容を目指して—』鳳書房(原著: Cranton, A Patricia, “Working with Adult Learners”, 1992.)
- Gehertz 三隅友子(2001)「学習カウンセリングの可能性—語彙マップを使った学習1—」『第13回日本語教育連絡会議報告発表論文集』第13回日本語教育連絡会議
- 国立国語研究所監修(1998)『日本語教育重要用語1000』バベル・プレス
- 小山悟(1996)「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88号, pp. 91-103.

学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割

- 齋藤伸子他 (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—」『桜美林 Today』 4, 桜美林大学, pp. 19-34.
- 佐藤公治 (1996) 「学習の動機づけ・社会的文脈」『認知心理学 5』 pp. 221-247.
- 田中望他 (1993) 『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』大修館書店
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- 浜田麻里他 (2002) 「日本語学習支援システムの構築と言語政策」第 1 回日本言語政策学会発表資料
- 林さと子 (1998) 「第二言語学習／習得と個別性要因」『第二言語としての日本語学習および英語学習の個別性要因に関する基礎的研究』平成 8～9 年度科学研究費補助金研究報告書文化庁『平成 14 年度国内の日本語教育の概要』
(http://www.bunka.go.jp/1aramasi/pdf/14_kokunaikyoku.pdf)