

〔研究ノート〕 短期日本語コース 初級クラス参加（非漢字圏）学生の視点をもとに ：教師としての学習

白 杵 美由紀 *

Perspectives of the Students for the Short Japanese
Language Course : Learning as a Teacher

Miyuki Usuki *

Received October 29, 1996

1. はじめに

短期日本語コースには、毎年姉妹校・友好校から選抜された学生が日本語・日本文化を学びに三週間の日本滞在を経験する。今回も昨年に引き続き、筆者は初級特別クラス（非漢字圏学習者）を担当した。

従来 of 外国語教育の分野では、様々な教授法が試みられその視点も教師側の教授の仕方にあった。しかし、視点は次第に教師側から学習者側に移ってきており、学習者中心の授業や学習者自律についての論議が盛んになってきている。その論議の焦点は、学習者の学習を効果的にするにはどうしたらよいか、そして、教師の果たすべき役割は何かにある。学習者の学習を考える上で、実際に学習者とその学習過程において、どのような問題をかかえているのかという学習者の声を反映し、その視点をもとに検討するということが重要であろうと思われるが、現在日本語教育分野では、こうした研究はまだ数少ない。

そこで、本稿のPart 1では、コースの授業終了後、参加学生ひとりひとりにインタビューを行なった記録をもとに、学習過程における学習者の視点を探る。Part 2では、こうした学習者の生の声から、短期日本語コースにおける授業のあり方や教師の役割を検討し、今後の課題について考察を行なう。そしてさいごに、教師として学んだことについてもふれたい。

2. 先行研究

(1) 学習モデル

効果的な学習は、学習者が自己の学習の認知過程 (cognitive process) を意識するというメ

* 国際交流センター
International Exchange Center

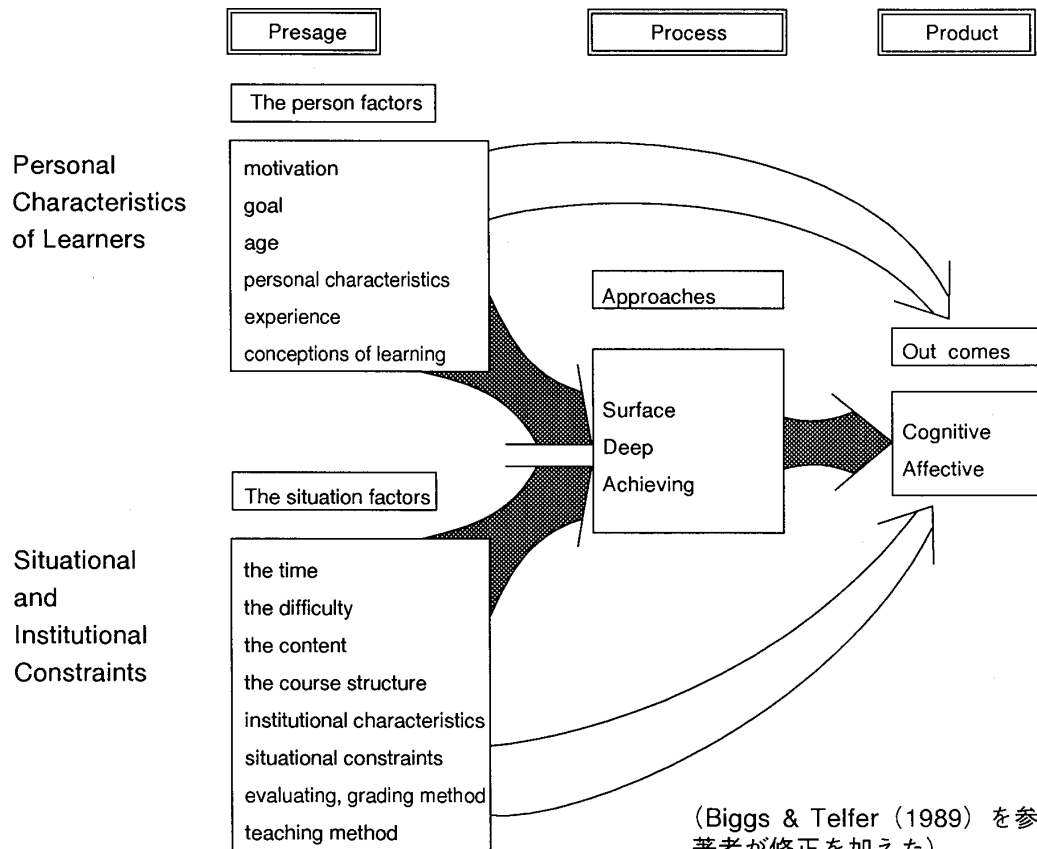
タ学習に関わりを持っている。メタ学習とは、学習者が学習活動を通して自分自身をモニター (monitor) し、自分がその学習から何を欲したいかを思考していくことを意味する (Biggs & Telfer, 1989)。そして、このメタ学習を行なうことは、学習者が自己内省をもとに自律学習へ向かうことを導くものである。

Biggs & Telfer (1989) は、抽象的で目に見えない「学習」をモデル化し、そのプロセスを明示した。この学習モデルは、3 P モデルと呼ばれ、学習前段階－学習過程－学習生産 (presage-process-product) の三段階に分けられる (図1)。この説によれば、学習の質 (quality of learning) は、常にこの三つの要素が関連し合って成り立っており、特に学習動機は学習過程さらには学習結果に深く影響しているとする。

学習動機には、資格や単位取得、学業成績など学習目的を外的要因に置く外的動機 (extrinsic motivation) と学習者の興味・関心など内的要因に基づく内的動機 (intrinsic motivation) があることはよく知られている。Gardner & Lambert (1959) は外国語教育の学習動機において、さらに外的なものとして、資格や学業上の単位など学習者の将来に有益なことを目的とするという意味の道具的学習動機 (instrumental motivation) と、内的なものとして、学習者の興味やコミュニケーションしたいという要求などを持ち合わせた統合的学習動機 (integrative motivation) を提示した。

3 P モデルでは、学習動機が外的な要因から成る場合、表面的で暗記中心の部分的細切れ学習に終始し、内的要因から成る場合、メタ学習を含み、深く全体を見通した質の高い学習につながるとしている。

(図)



(2) 学習過程と自律への意識

筆者は、学習動機が学習過程の質を決定するという Biggs & Telfer の理論について次のような疑問を抱いている。

まず、自律学習の実践が学習動機を強化し、より内的動機を高める (Dickinson, 1995) としても、その逆が果たして成立するののかということである。内的学習動機の強い学習者が自律学習者とイコールであるとは限らないというのが筆者の持論である。たとえ内的動機が強くても、それに自律に対する意識の強さ、自律性の高さが加わらない限り、その学習者は真に自律学習を実行しえないと思われるのである (臼杵, 1996, b; Usuki 1996)。もう一点は、学習者は様々な学習動機を同時に持ち合わせており、単に程度の差であって、一概に個々の学習者を内的動機を持つ、あるいは、外的動機を持つ学習者という位置づけが明確にはできないということである (Brown, 1981; Ellis, 1986; 臼杵, 1996 a, b)。

以上のことから、筆者は、むしろ学習者自身の学習経験が自己の学習に対する視点や概念を変えていくのではないかと考える。学習経験を通して、学習者は学習内容はもちろん、学習の仕方や学習ストラテジー、さらに自己をどうコントロールしていくかを学ぶ。こうした経験は学習者の学習動機に大きく影響を与え、その後の学習過程をどうたどるかにつながっていくのではないかと考える。

上記の考えをもとに本稿は、学習モデルを念頭に置き、短期日本語コースに参加した初級日本語学習者（非漢字圏学習者）の視点を探る。そして、日本滞在期間中の学習経験によって彼らが自らの視点をどう変え、その経験が学習動機にどう影響しているかを知る (Part 1)。さらに、学習者の過去の学習経験をふまえ、新しい学習経験としての短期コース授業を考える上での授業のあり方や担当教師の役割について今後の検討課題 (Part 2) を述べ、筆者の教師としての学習にもふれる。

Part 1. 短期日本語コース参加学習者の視点

3. ケース・スタディ：学習過程における学習経験

対象となったのは、成人学生 5 名である。日本語は選択科目として 2～3 年履修を続けているが、日本語はいずれも初級レベルである。6 月末、コース終了時、個々に英語でのインタビューを行った。そのインタビューを録音し、文字化したものをさらに本稿のために日本語訳した。このインタビューでは、主に漢字学習が中心の話題になった。

学習前段階：教育機関／私的問題 (PRESAGE : Institutional/Personal Constraints)

(1) 自国における日本語学習の弊害

自国の大学では、専門科目（専門は日本語ではない）の履修が主であり、語学関係の科目にはあまり重きが置かれていない。

学生A：「一週間のうち三回、一時間の日本語授業がある。一日のスケジュールの中で日本語の勉強のための時間を見つけ出すのは容易ではない。僕達は本当に時間がない。」

学生B：「自分の専門科目が日本語よりずっと大変だ。だから、日本語の勉強に時間を裂くことがあまりできない。ふと気がつくと、自分の気持ちが自然に日本語以外の科目に向いてしまっている。」

上記のような大学のコースそのものの問題と並行して、日本語を学習するための環境にもあまり恵まれていないことが学習をより難しくしている。： いつも日本語を使って話せる日本人がまわりにはいない上、ラジオでもテレビで日本語を耳にすることも滅多にない。結局、彼らの学習は、教科書の上だけの練習が主になる。事実、参加した5人のうち3人の心にあったのは、来年度はもう日本語を選択するのをあきらめるということだった。

新しい先生に変わった当時、学生達は彼らのレベルが実際よりずっと高いことを期待された。Aは、自分の努力にもかかわらず、その努力が報いられず、悪いテストの結果となって繰り返しフィードバックされ、学習への意欲もなくし始めていた。

学生A：「その頃は、自分が一生懸命続けてきたのに、まったく何もそこから得るものがないような気がした。毎回返されるテストはひどいものだった。ああ、もうどうでもいい、すべて忘れてしまえ。どうせ、僕の専門は語学ではないし、自分がそうしたいと思えばいつだってやめてもかまわない。しばらくの間、日本語にかかわることを避けて、選択を打ち切ることばかり考えていた。」

学生BもCも、同様に自分達の必修である専門科目に集中するため、無理をして日本語を選択することを断念しようと考えていた。

(2) 漢字学習の問題

非漢字圏学習者が日本語学習において興味を持つと同時に、最大の難点の一つとして漢字学習を訴えることが多い。しかし、実際の授業では、新しい漢字の紹介程度にとどまり、学習の主な部分は、個々の学習者の授業外での自主学習に任されていることがほとんどの場合であると思われる。

彼らの大学も同様である。漢字学習のためのテキストが教科書とは別にあり、漢字だけを独立させて学ぶというどちらかと言うと機械的な練習 (mechanical exercises) が中心であったようだ。

学生C：「先生は、大半を僕達学生の自主的な学習に任せた。漢字の練習に授業の時間をあまりかける暇はない。まだ、僕は簡単な漢字を見分けることができる程度だけれど、自分で書いて練習していくしかないと思う。」

漢字学習は自分でやっていくしかないとは言え、その問題は日本語学習の継続を困難にする原因のひとつともなる。学生Aは各々の漢字の違いが容易に見えない。

学生A：「漢字を学習し始めた当初から現在まで、あまり問題は変わっていない。僕にはたくさんの漢字の違いがあまりよくつかめない。みんな似ているように見える。今でも40位しか書けないと思うし、その40の漢字ですら書き順なんて覚えていないよ。」

学生Dは、漢字を記憶することに困難を示す。

学生D：「漢字は全部似ているように見える。漢字をその通りの形に形作るのが難しい。覚えるのにたくさんの時間を費やしても、とにかくたくさんありすぎてしばらく使わないと忘れてしまう。本当に大変だ。」

学生AやDの指摘するように、初期段階の学習者は、漢字を部分的にとらえたり、個々の漢字を見分けたりすることが容易ではないと思われる。

学生CもAやDと同様の問題を訴える。

学生C：「まだまだ知っている漢字の数が足りない。見分けることも十分じゃない。だから、漢字があると読めない。覚えてそれを書くのも難しい。少し位書き順が違ってても形ができていればいいと思う。でもその形全体を覚えられない。」

書き順は、単に漢字の形を整えるだけでなく、その規則性は漢字を記憶するのを容易にするということに、Cはまだ気づいていない。

一方、学生Bは書き順が重要であることを彼の過去の経験から認識していた。

学生B：「ほとんどの場合、その漢字が何画であるか、どのように書けばよいかを覚えるのが難しかった。そこで、怠惰な方法（laziness）を思いついた。漢字がそれらしく見えればいいことにし、書き順について、もう気を配ることをやめた。そしてそれから、ただ漢字をそれらしく描く（drawing）ことを始めた。でも、そういうやり方は、ますます漢字学習を難しくしてしまった。なぜなら、複雑な漢字は、ただそれを見て覚えることが不可能だったから。結局、漢字学習を完全にストップする結果となり、どうしていいかわからなくなった。書き順は重要なんだということがその時初めてわかった。」

学習過程：新しい経験（PROCESS：New Experiences）

(3) 新しい気づき

日本での環境の中で、彼らは自分の問題点を自覚する反面、新しい気づきにも出会っている。Aは、漢字の問題が漢字のみの問題ではなく、ボキャブラリーに関連することを指摘する。

学生A：「困難なのは、漢字を知らないということだけでなく、ボキャブラリーを知らないということが関連しあっているという問題だ。漢字の読み方を教えてもらってもあまり意味がない。なぜって、僕はその単語そのものがわからないんだから。ある時、マンガを手にとってみた。漢字の横にひ

らながらふってあった。だから読み進もうと思ったけれど、僕にはどっちみち単語の意味がわからないんだから、そのふりがなは特別意味がなかった。」

学生Eは自分の学習ストラテジーについて語ってくれた。

学生E：「とにかく繰り返すこと。何度も何度も同じ漢字を書いてみる。僕は書いたほうが覚えやすい。同時に音を覚えるようにする。一つの漢字について一つの読み方、それができたら次の漢字というように。漢字が書けるかどうかよりもまず、その漢字を見て、認識 (recognize) できるようになるかどうか先決だと思う。書き順を覚えるのも重要だと思うけれど、それは練習しているうちに正しいパターンがわかってくると思う。正しい書き順で何度も何度も練習して覚える必要がある。でも例えば、バスのりばで、その漢字を覚えなければならない時があったんだけど、そういう時は漢字全体の形を絵 (picture) として覚えた。」

このコースの授業を通じて学生Dは、漢字を記憶するために部首や偏などの漢字の部分 (radicals) がヒントになることに気づいた。

学生D：「部首や偏を示してもらえると容易になる。今ようやく漢字の部分が認識できるようになった。まず、部首や偏を知らなければならないと思う。」

(4) フラストレーション

日本滞在は、学生達に自分達の本来の日本語レベルを改めて自覚させ、彼らにとって今後何が必要かを認識させる結果となった。

学生Aは、知っているつもりだったことが、実際場面では容易に使えなかったことに苛立ちを感じた。

学生A：「たくさんを知っているつもりだった。もうこんなことは習ったはずだと、それを必死に思いおこそうとした。知っているべきはずのことなのに、出てこない。完全に自分は失格者のように感じた。自分で確かにわかっているべきだと自覚できるのに、咄嗟に思いだせない。実際に日本語が必要な時にこういうことばかり起こってしまうんだ。自分でも信じられないほど——。本当に苛立った。」

学生Cはパーティやセミナーでの状況を思い起こす。

学生C：「その場の話題がどのように流れているかを自分でつかめたらなあと思った。誰かが何かを言うたびに、何と言ったのか通訳を求め続けなければならないというのはいやだった。通訳を通じておおよその要点はわかっても、それは自分が聞いて理解できるのとは違う。」

学生DもAも、書く作業でのフラストレーションを表わす。

学生D：「言いたいことがたくさんあるのに、いざそれを日本語にしようとするとき書き表せない。」

学生A：「自分の頭に浮かんでくる英語の文章は、単に言葉が持つ意味だけではなくそれ以上のものを含む美しい文章だ。そして、さて考えがまとまった、さあ、日本語で書いてみようとする。いざ文章にすると、それは二流タイプのものにしかならない。」

一方、学生Eは、読むことの問題を挙げる。

学生A：「漢字が出てくると、読み進めることができなくなってしまう。漢字はボキャブラリーと関連しており、まずボキャブラリーをたくさん知る必要があると思う。これからは、日本語の新しい単語を学ぶときには漢字でどう書くかも一緒に知りたい。そうすれば同時に新しい単語と漢字が学べる。」

学生BとAは日本語自体の持つ難しさを指摘する。

学生B：「漢字が一番難しい。英語だったら、アルファベット26文字のみを使って、それを並べ替えて単語ができるのだから。漢字は一つの文字が本当に複雑で、それを一つ一つ記憶しなければならない。」

学生A：「漢字は一つ一つ、ある一定の形を一定の方法で形作る。アルファベット26文字にはそんな問題はない。」

学習生産：視点変化（PRODUCT：Perspective Changes）

(5) 学習に対する視点変化

コースの終わりに、この5人の学生達は日本語学習に対する新たな意欲を表わした。

学生A：「漢字を学ぼうとする気持ちがより強くなった。日本にいて、自分の知っていることが、いかに少ないか知らされた。少なくとも街で見かけるサインぐらいは読めるようになりたい。」

学生D：「まだまだ、これから学ばなければならないことが多いことを自覚した。もっともっとたくさんの漢字が必要だ。日本語学習を終えることを考えるには程遠いと思った。」

学生E：「日本人の学生から漢字の本をもらった。この本には約1000字の漢字が載っている。これは、日本の小学校で六年生までに知るべき数だと思う。だから、僕は自国に戻ってこの本を勉強するつもりだ。」

学生C：「これから本気で日本語を勉強しようとして自分で決意ができた。日本に来る前は、単に日本語の授業を取っていたにすぎなかったのだということを自覚した。もっともっと学びたいと思う。勉強

を続けて、今の自分のレベルより上達しようと決めた。」

日本滞在は、学習意欲を強くしただけでなく、日本語をどう学ぶかという学習のヒントも見つけるきっかけになったようだ。

学生A：「フラッシュカードを使って漢字を練習する方法が過去のやり方より効果的だと気づいた。」

学生E：「新しい単語を学ぶ時、日本人学生に漢字を書いてもらって、どうやって書くかをよく見ていて、それから自分で練習すると覚えやすい。」

学生B：「最近、日本に来てから大きな漢字の辞書を買った。その本は、漢字の源や規則について教えてくれる。漢字学習に対して新しい視点を見つけた。書き順に注意を向け、違う漢字でも同じ音を持つものなど、心にイメージしてみる。音が同じで、違う漢字を使う単語などがはっきり言えるように、漢字に関する理論も勉強してみたい。また、この本には、すべての部首や偏のリストが載っている。今、漢字を左右二つの部分に分けて学んでいる。同じ部分が違う漢字によく使われていることに気づいた。そして、その部分に注目すると、覚えやすいこともわかった。初めのころは、こうした部分が見えなかった。ただ、線の集まりにしか見えなかった。それぞれの漢字に共通した部分があることを知らなかった。まだまだ難しいけれど、今は前よりずっと効果的に学習できるようになったし、はやく覚えられるようになったと思う。」

これらの学習者はもともと強い学習動機を持っていた。しかし、日本滞在から得た様々な学習体験は、真の意味で彼らに自律学習を意識づけ、より一層内的学習動機を強めたと言える。

4. 教師に求めること

日本語学習において、教師は学習者に何ができるのかを聞いてみた。

学生A：「特に、スペイン語、フランス語、英語などを母国語とする者にとって、日本語は難しい。先生は日本語と僕達の母国語との文法的な違いを説明するべきだと思う。僕達は、まず、日本語をひらがなやカタカナを使わず、ローマ字を使って習った。でも、そのために読み書きの日本語に触れるのがおくれて、かえって問題を大きくしたように思う。初めからひらがなやカタカナを使って読む・書く・話す・聴く、すべてを同時にスタートさせた方がいいと思う。」

学生E：「たくさんの例を使って、単語や文章がいろいろ違った場合にどのように使われているのかを見せて欲しい。とにかく、より多くの例が与えられるというのは、僕にとって役に立つということがわかった。それから、意味が背後に込められているような説明。例えば、漢字がどのように形作られたのかを知ると、覚えやすいし、理解しやすいと思った。繰り返しも必要だと思う。ただ情報を与えられるだけではなくて。

僕達はセミナーのために作文を書かなければならなかったけれど、こういったこと、つまり、自

分のレベルよりもやや上のことに取り組むことはとてもよかったと思う。わからない単語を調べたり、間違っていることを正したり——。自分の間違いから多くを学ぶことができた。間違えることはいい。上達させるために試行錯誤を続けなければならないと思うから。」

学生B：「僕が思うには、漢字学習には学生が、それぞれ自分のペースで学んでいく状況が与えられなければならない。そのことを先生にわかってもらいたい。」

学生C：「漢字は基本的には、自分で学習しなければならない。でも先生が学習のコツのようなものを教えてくれたら助けになると思う。それから、意味のある学習（meaningful learning）。文脈（context）の中で漢字がどう使われているかというような学び方が必要だ。」

日本の生活に浸ることは、学生の日本語学習に対する意欲や姿勢、そして彼らの視点を確かに変えた。日本滞在中、彼らは日本語を使うことへのフラストレーションと楽しさの両方を体験した。そして、このプラス・マイナスの経験を通して、日本語学習者としての自己を自覚し、また、どう学習すべきかという学習の仕方へのアイデアも得た。

学生B：「学習者にとって最も重要なことは、日本そのものに浸ること（exposure）。ここでの三週間は、正直言って、僕にとって自国での一年間よりもずっと収穫があった。日本人の学生達とできるだけ積極的に話をした。日本のテレビ番組も見た。もちろん、全部は理解できなかったけれど、ほんの少しでも単語を理解することができた。」

こうした学習環境を与えることが短期コースの果たす大きな役割であることは学生Bの言葉からも言うまでもない。しかし、では、授業を担当する教師は、その短い期間の授業に当たって何をなすべきなのか。そこで、Part 2で授業、そして、それを担当する教師の果たすべき役割について再考を行いたい。

Part 2. 短期日本語コースの授業のあり方: 教師として学んだこととこれからの課題

5. 授業のあり方に関する考察と課題

数ヵ月後、別の非漢字圏からの学生にも同様のコースを行なった。しかし、この学生は前記の学生とはかなり異なった反応を示した。参加者は4名で、前記の学生同様、日本語は専門ではなく選択科目として受講している。前記の学生に比べ、自国での弊害を強く訴える学生はいなかった。経験豊富な日本人の先生方に恵まれ、しっかりとしたコースが組まれていること、また、近くに滞在している日本人の友達もいるということであった。学習環境の問題よりもむしろ、彼らの母国語と日本語自体の持つ違いそのものに困難を感じているようであった。

ここでは、まず、Part 1で扱った学生（以下、「Part 1の学生」とする）の視点をもとに授業へのヒントとしてのポイントを挙げ、次に、この学生4名（以下、「Part 2の学生」とする）

を対象とした授業の反省点を踏まえながら、短期日本語コースの授業に対する課題について考察を行なう。

(1) 授業内外の関連性を持つ

言語学習の焦点を正確さ (accuracy) に置くか、流暢さ (fluency) に置くかは現在の言語教育分野で盛んに議論が展開されているポイントの一つである (Ellis, 1994)。しかし、筆者は、文型 (form) 理解と運用 (function) 能力養成の連結が不可欠であり、どちらか一方に極端に片寄るのは危険であると考え。特に、短期コースでは、授業外で得たものをあらためて正確に知識として確認するという機会の提供が必要である。またその逆に、授業で得たことを実際に外で使ってみるという学習者側の自律的な練習を励ますことが重要であると思われる。

ポイント：

- ・実際の生活場面にすぐ応用できるように考慮し、文脈 (context) を伴った文型を紹介し練習する。(input)
- ・学習者が実際の生活で出会った単語や表現をクラスに持ち込ませ、どこで、またどのような場面で目や耳にしたか確認する。さらに、様々な使い方の例や文型的な理論付なども合わせて練習する。(form + function)
- ・機械的なテキスト上の作業や練習 (mechanical exercises) にとどまらず、意味のある学習 (meaningful learning) を方向づけ、授業内容を充実させる。特に、自国ではできないが、日本の環境を利用してできる活動に焦点を当てる。(output)

課 題：

- ・授業では、文法を中心とした知識の取り入れや確認 (input) に焦点を置くべきか、トピックを中心とした言語運用能力向上のための体験的学習活動 (output) に焦点を当てるべきか。

Part 1 の学生の場合は、授業内外におけるコミュニケーション活動に積極的で、そうした体験学習に対するチャレンジ精神が旺盛であった。だが、Part 2 の学生の場合、授業内では、文法的知識を得ることを求め、実際に行なわれたコミュニケーション活動には、むしろ否定的でさえあった。前者は、授業外にも母国語である英語を避け、思うように行かない日本語をあえて使うことによる伝達を試みていた。一方、後者は、授業内外の区別を保ち、授業外での伝達には、直接理解しやすい英語の使用を求めた。

教室外では、目にするもの、耳にするものすべて日本語に取り囲まれていることから言えば、授業は、滞在中に教室外で得たものと自国で得てきた知識としての日本語とを結びつける役目を果たすべきであるのかもしれない。更には、コースを行なうにあたって、学生達が自国で学習してきた内容や方法など、彼らの学習経験を、受け入れる側の授業担当者が十分把握していることが重要であることを実感している。なぜならば、それまでの学習経験が、学習者の学習

スタイルやビリーフを形成しており，それによって授業に対する期待にもかなり影響していると思われるからである。

(2) 学習の仕方のヒントを与える

収集した情報をいかにして短期記憶（short-term memory）から長期記憶（long-term memory）へ蓄積するか，教師はそのヒントを提供するとともに，学習者自ら試行錯誤によって効果的な学習方法を導くよう方向づけがなされるべきである。

ポイント：

- ・自分の用いている学習ストラテジーを自覚させ，また，様々な学習ストラテジーにも目を向けさせる。
- ・学習の仕方（learning how to learn）へのアイデアが得られるような方向づけをする。

課題：

- ・ストラテジー・トレーニング的要素を授業に盛り込むべきか。

Part 1，Part 2 両学生に共通している問題は，母国語との文法的・構造的違いや単語・漢字の記憶の困難さである。

Ellis & Sinclair（1989）は，短期集中コースにトレーニングの要素を盛り込むことは長期コースよりも効果的であるという調査結果を示している。しかし，時間的制約から考えると，これは授業内よりもむしろ授業外の時間を使用し，教師は学生との対話を試みる中で，自分の使用しているストラテジーを自覚させ，より効果的なストラテジーに目を向けさせる必要があると思われる。Part 2 の学生達に対して，教師側からのこうした学生との対話の試みが不足であったため，コース終了まで，学生側と教師側の意図するところにずれが生じていたことに気づかなかった。

(3) 自律学習を促す

短期コース中だけではなく，コース終了後も，学習者が真の意味で自分の学習に責任を持ち，積極的に取り組んでいくよう自律への意識化を促す必要がある。

ポイント：

- ・学習者のレベルより少し上の教材内容に焦点を置く。
- ・自分のペースで取り組むことのできるような機会を提供する。
- ・間違いから学ぶ意欲をもつことができるよう，また，フラストレーションや問題をプラス志向に持っていくことができるよう勇気づける。

- ・達成感を味わうことができるような学習活動を盛り込む。

課 題：

- ・学習者トレーニングの要素を授業に盛り込むべきか。

前にも述べたように、Part 1 の学生と Part 2 の学生の大きな違いは、コミュニケーションに対する意識の違いであったように思われる。前者はコミュニケーション意欲が旺盛で意志の疎通を日本語で行なおうとすることに積極的であったのに対し、後者は、文法的正確さに対する意識が強く、“Affective filter (情緒的フィルター)” (Krashen, 1986) も高いように思われた。これは、Part 2 の学生の一人が、「日本滞在によってより一層母国語と日本語の文法的構造の違いを認識した」という自己の視点を表現したことにも表わされている。このように、Affective filter の高い場合、無理に日本語を使って会話をするように求めることは逆効果であることも授業における日本人との会話練習や、実際場面への応用的学習活動に否定的であったことから伺える。こうした学習者の意識に対する教師側の十分な理解が必要であった。しかし反面、学習者自身がコミュニケーション能力向上の妨げにもなりえる壁を自ら作っていることにも自覚を促す必要があった。つまり教師が学習者の持つ内的学習動機を十分理解した上で、さらに、自律性を高める方向への意識づけが必要ではなかったかと思われるのである。

自律・自立学習のための self-access (自主学習に役立つ教材・資料を学生自身が収集し活用すること) として、Part 1・Part 2 の学生はともに、日本で様々な教材を目にし、自国へ帰ってからの自主的学習に意欲を示していた。こうした self-access に対するアドバイスは教師側からも積極的に行なわれるべきで、学生にとっては来日の大きな収穫の一つとなるであろう。

6. おわりに：教師として学んだこと

これまで述べてきたように、学習者がどのような学習経験を持つかは、学習に対する姿勢やビリーフ形成にもつながり、学習過程に大きな影響を及ぼす。そして教師もまた、学習者と同様に学習者の学習過程に目を向け、そこから学ぶ姿勢が必要である。

短期日本語コースの授業を担当し、筆者は、日本における日本語教育 (Japanese as a Second Language) と外国における日本語教育 (Japanese as a Foreign Language) のあり方には違いがあることに改めて気づいた。さらに、コースの目的や対象者に応じた対応の大切さを強く感じた。短期日本語コース授業は、筆者にとって自己の授業におけるビリーフを見直す教師としての学習経験の機会ともなった。

このような視点から考えると、教師は学習者にとって支援者であるだけでなく、学習の参加者であり、教師として学習する学習者であるべきであると言えるのではないかと (白杵 b, 1996; Usuki, 1996)。筆者は、自らの教師経験を振り返り、常にその見直しを図っていく必要があることを実感している。今後更に様々な学習者を対象とした種々のコースを経験し、教師としての自己向上に努めたい。

(注) 本稿は、筆者の教師実践記録的要素を含んだ研究ノートとして提示するものである。

参考文献

- Biggs, J.B. & Telfer, R. (1989). *The Process of Learning*. Prentice-Hall of Australia.
- Brown, H.D. (1981). Affective Factors in Second Language Learning, In Alatis, J.E., Alatis, P.M., & Altman, H.B. (Eds). *The Second Language Classroom; Directions for the 1980's*. Oxford University Press.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*. Vol.23. No.2, PP.165-174.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English - A Course in Learner Training*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). Implicit/Explicit Knowledge and Language Pedagogy. *TESOL Quarterly*. Vol.28, pp166-172.
- Gandner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition, *Canadian Journal of Psychology*.
- Krashen, S.D. (1986). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamom Institute of English.
- 白杵美由紀 (1996a) 『学習者に自律性を意識づけるために～言語学習日誌をもとに～』東京 JALT 2月 Conference 1996年2月25日 発表配布資料
- 白杵美由紀 (1996b) 『学習者の自律を目指して: 教師の学習としての学習者トレーニング』第22回JALT年次国際大会 (The 22nd Annual International JALT Conference) 広島, 1996年11月2日 発表配布資料
- Usuki, M. (1996). From the Learners' Perspective : the Needs for Awareness-Raising towards Autonomy and Roles of the Teachers. *International Conference on Autonomy 2000 -The Development of Learning Independence in Language Learning*, Bangkok, Thailand, Presented on November, 21, 1996.