

## 中国人上級日本語学習者の日本語学習に関する視点

臼 杵 美由紀\*

Chinese Advanced Learners' attitude on Japanese Language Learning

Miyuki Usuki \*

*Received October 25, 1999*

## はじめに

「中国の学生には、ロール・プレイのような教室活動はあまり向かないのではないか」—これは、筆者が北陸大学に赴任してまもなく留学生別科の日本語教員達の間で話題の一つになったことである。同じ日本語教育とは言え、筆者の関わってきた海外英語圏における学部日本語教育と、日本における大学・大学院進学のための日本語教育とは、確かに授業の目標・内容を異にする。また、対象者が漢字圏学習者であるか、英語圏学習者であるかによって、抱える問題点も違ってくる。しかし、学習者の文化的背景は、学習者の言語学習に対する意識の形成(ここでは、ピリーフと呼ぶ)にまでも異なる影響を与えているのだろうか。

本稿は、まず、Little (1999) の提唱する学習者自律の普遍性 (learner autonomy universality) の概念と、それに反するアジア系学習者に対する典型的な見方について論ずる。次に、留学生別科の中国人学習者7名を対象に行ったグループ・インタビュー調査をもとに、日本語学習に関する学習者の視点を探る。文化やコンテクストの違いに関わらず、すべての状況に適応する学習者自律の定義付けが最終目標である。本稿は、そのための予備調査として一つの手がかりを得ることにより、今後の調査として発展させるためのものである。

## 1. 学習者自律と文化的影響

Jones (1995) は、学習者自律をあらゆる文化に関わらず、価値ある目標と定めることは危険であると主張する。Ellis (1996) も、伝統的授業に慣らされて来た学習者に、コミュニケーション活動や学習過程に価値を置いた授業は、彼らの授業に対する期待と実際の教室活動との間に差があり過ぎるため、うまく行かないことが多いということを指摘している。一方、Littlewood (1999) は、「自律は西洋的な考え方であり、東アジア系学習者には適していない」という批判に対応できるよう、どの文化にも当てはまる自律理論が必要であると強調する。

---

\* 国際交流センター  
International Exchange Center

Cotterall (1998) はこれに対し、学習者自律向上の焦点は、教師と学習者間の役割関係であり、学習者自律を促す前提として、学習者や教師が言語学習に対して、どのようなビリーフを持っているか、そして、そのビリーフはどこから来るのかを考慮しなければならないとしている。

また、Hurd (1998) によれば、学習者自律が、言語学習プログラム・デザインの問題に置き換えられている点に問題があるのであり、それ以前に民族的な違いやその他の違いがどのように言語学習者に影響しているかを見極める必要があるとしている。

筆者は、上記のHurdの指摘のように、言語学習プログラム・デザインを固定化して考えることに問題があるのではないかと考える。学習者自律が、計画から評価までを学習者自らがすべて実行できるようになるという学習形態によってのみ成し遂げられるという前提に疑問を抱いている。

## 2. アジア系学習者に対する典型的見方への疑問

Hayashi (1998) は、教師に対する権威や教師との関わりに対する学習者の意識は、文化的背景によって培われてきたものであり、文化によって違いがあるとしている。Marie-Christine Press (1996) の調査では、アジア系学習者は、繰り返し、暗記、間違い訂正、筆記テストという教育活動をより好む傾向にあるという結果を得たと報告している。

Purdie, Douglas & Hattie (1996) は、アジア系学習者への典型的な見方について次のように述べている。

「アジア系学習者は、機械的な暗記学習に頼り、扱われている教材から何を学ぶかといった深い視点や理解に乏しい。そして、知識というのは、だれか権威のあるものによって伝えられ、それを記憶することだという見方を持つ。従って、学生達は、教師の言うことや教科書に書かれてあることを疑いなく取り入れようとし、教師の言うことからは、たとえどのようなことであつても正しい答えが導き出されると考える。こうしたことから、彼らは、理解するより、知識をただ言われるままに吸収しようとする受け身の学習者と考えられている。」

Pierson (1996) もまた、中国人学習者の典型的見方を示している。

「中国人学習者は、受け身的で、教師の権威に対してあからさまに挑戦する態度を示すことはない。また、暗記を好み、教師から受けた知識に対しては、疑いなく受け入れようとする。自分の考えで何かしようとするのが少なく、教師の権威に服従することを望んでいる。」

Watkins (1991) によると、上記のようなアジア系学習者への典型的な見方を裏付ける調査報告は数多く出されているとする。

「アジア系学習者は欧米系学習者に比べると、暗記に頼るという結果は、過去の様々な調査で報告されている。アジア系学習者を教えている教師達は、学生達が教師の権威に頼り、自ら考え自分の意見を持つということに欠けると批評している。」

上記の見解からすると、アジア系学習者は、暗記や繰り返しの練習といった従来の伝統的授業スタイルを好み、教師主導的授業を求めている、従って、学習者の文化的な違いや、過去の経験から授業に何を期待しているかといった前提的状况を十分考慮する必要がある、現存する自律の概念には適応しにくいという考え方が成立する。

Jones (1995) は、自律の概念は、アメリカや西洋社会における個人主義的価値観であり、価値観の異なる社会や文化を背景に持つアジア系学習者にそうした教育的目標を取り入れるのは慎重でなければならないとしている。一方、Littlewood (1996) は、アジア系学習者は、自律的学習に向いていないわけではなく、むしろ他者との協力によって学習者自律を向上する適性があるのではないかと主張する。

しかし、最近の調査では、これに反する結果も出されている。Biggs (1993) は、中国人及び日本人学習者は、記憶ストラテジーを特に好んでいるというのではなく、記憶することを通して理解すると考える傾向にあるとしている。同様に、Purdie, Douglas & Hattie (1996) は、日本人学習者とオーストラリア人学習者の比較研究から、両学習者における学習に関する概念に差はほとんどなく、日本人学習者は、学習を記憶するよりもむしろ、理解するという概念に結び付けている傾向が強いことを示した。Holden & Usuki (本号) においても、日本人学習者のインタビュー調査から得られたこととして、どのような方法が外国語学習を向上させるかという問いに対し、対象となった学習者のビリーフとしては、メタ認知ストラテジーが多く提示されたにもかかわらず、実際使っているストラテジーとして挙げられたのは記憶や認知ストラテジーが多い傾向が示された。つまり、言語スキルを向上させる手段としてメタ認知ストラテジーを有効と考えている学習者ビリーフに反して、現実には、記憶や認知ストラテジーの使用をより必要とする状況に置かれているとも考えられる。Watkins & Ismail (1994) によれば、アジア系学習者の固定観念を裏付ける調査は、文化的違いを調べる調査そのものへの信頼性にも疑いが持たれるもので、確かに成功した学習者には共通点はあるものの、アジア系学習者は、暗記主義的学習者だとするのは疑問であるとしている。上記の異なる見解は、学習者の文化的影響について議論が分かれるところであり、量的調査に加えて、今後は、インタビューやダイアリーなどを使用した質的調査の結果が問われるところである。

### 3. 研究の目的と方法

#### (3-1) 目的

- ・受験を目標とするカリキュラムのもと、教師主導的授業を中心としたコースにおける学習者自律について検討する。
- ・アジア系学習者は、教室活動や、学習者・教師の役割に対してどのような視点を持っているのかを明らかにする。

#### (3-2) 対象者

1999年3月に初めて来日し、北陸大学留学生別科3クラスのうち、日本語レベルの一番高いクラスで日本語を勉強している中国人学生7名(男:女=2:5)。

来日前は、いずれも自国の大学、専門学校等で日本語を学習してきた。来日後、プレースメ

ンス・テストによって、クラス分けが行われた。

コースは、大学・大学院への進学を目的とし、そのために、日本語能力試験1級合格を目指すことも目標の一つとなっている。

### (3-3) 方法

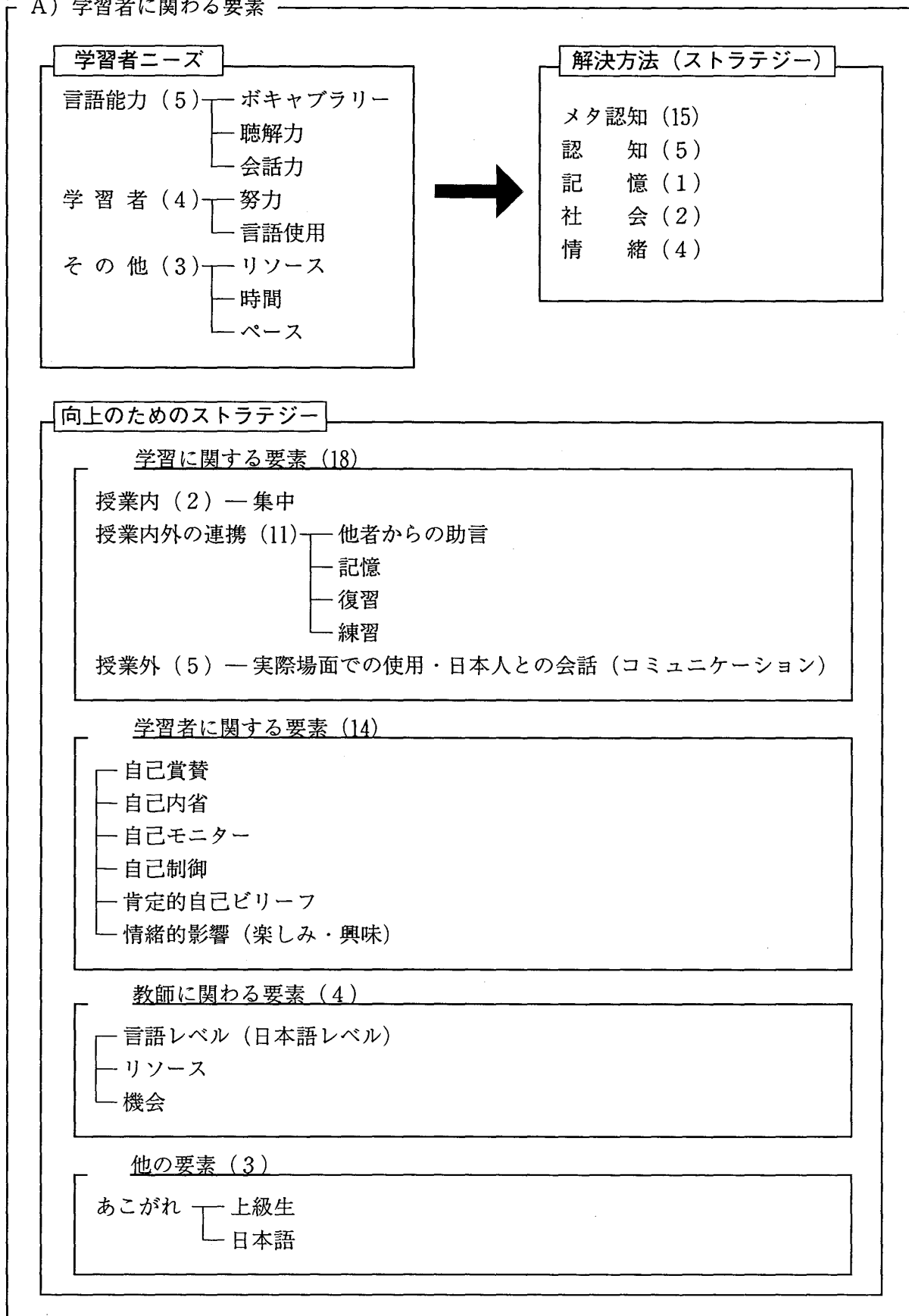
- (1) 留学生別科教員の協力を得、対象クラスの学生にインタビュー調査協力を呼びかけた。
- (2) 自主的に調査協力を申し出た学生7名を2グループに分け、留学生別科教員にインタビュー日時を設定してもらった。
- (3) 各グループごとに、調査目的を説明した後、質問に対し、全員が回答することを原則として、インタビューを実施した。インタビューは、筆者が行い、録音して文字化した。使用言語は、日本語である。  
(調査は授業を担当していない筆者が行った。これは、学習者の心理的防御の影響を少なくするという利点を考慮したものである)
- (4) 会話のすべてを文字化した後、各質問に対する学習者7名の発言の要点を意味を中心に捉え、意味コードをつけていった。
- (5) 意味コードによる分析を、各項目ごとに整理してまとめた。
- (6) さらに、意味コード分析ごとの学習者の回答例と意味コードを示した解答数を表にした。
- (7) 調査目的の考察として、問題提示となる学習者のディスコースを取り上げた。

## 4. 結果

分析結果をA) 学習者に関わる要素とB) 教師・授業に関わる要素の2つに分ける。A) については、学習者ニーズ、学習ストラテジーに関するピリーフなど、学習者は何が問題か(必要か)、そして、どうしたら解決できるか(向上できるか)というストラテジーに関するピリーフを調べるものである。また、B) については、どのようなことが学習者自律を向上させ(励まし)、どのようなことが学習者自律を妨げるかを検討するものである。(図)(数字は回答から分類された頻度数)

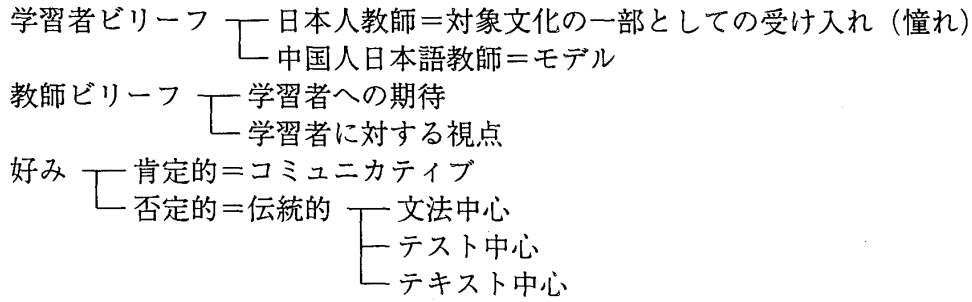
[図 I : インタビュー調査分析結果から得られた学習者・教師・授業に関わる要素]

A) 学習者に関わる要素

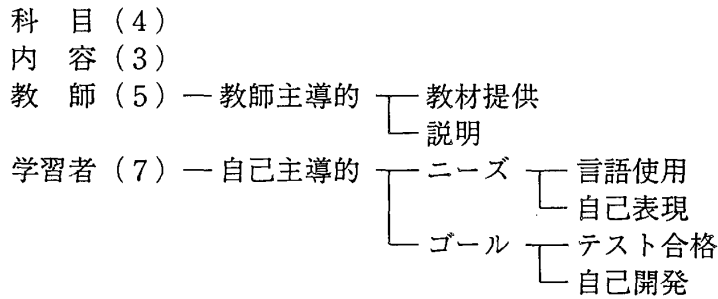


B) 教師・授業に関わる要素

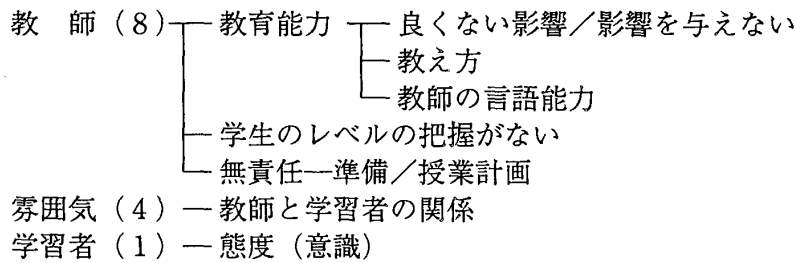
過去の学習



良い授業

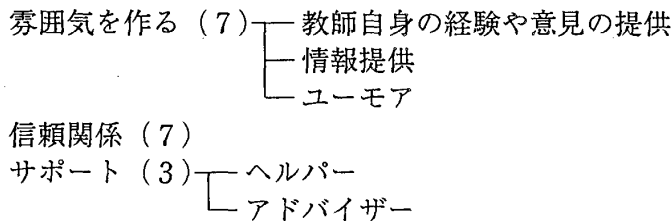


良くない授業

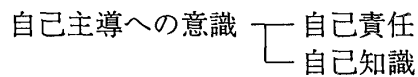


期待する教師の役割

教師に関する要素 (19)



学習者に関する要素 (4)



**A) 学習者に関する要素****(4-1) 学習者ニーズと学習ストラテジー**

質問：自分にとって、今、どのようなことが必要か

学習者ニーズとして提示されたのは、言語能力、学習者、その他の3要素に関してである。言語能力については、ボキャブラリー、聴解力、会話力など特定の領域における自分の不足部分を自覚し、能力向上の必要性を指摘した者が5名いた。下記に取り上げるディスコースでは、特に、学習者の自己モニターの意識を捉えることができる。

例：

学生C：私の場合は、一番今、一番重要なことは、日本語を日本語で考える能力の上達です。

筆者：今の時点ではどうですか。中国語で考えてる？

学生C：そういう場合も多いですが、日本語で日本語を簡単な日本語ならすぐ、日本語で話せます。もし、複雑な場合になったらですね。複雑な場合になったら、まず、中国語を考えて、それから日本語に訳すという形。

筆者：授業の中で意識していますか。

学生C：うん、はい。そういう意識をずっと持っている。

例：

学生E：私の場合は、聴解がとても苦手だと思います。私にとって一番必要な科目は、聴解だと思います。

筆者：授業の中では、何か意識していますか。聴解力を強くしようとするために。

学生E：授業の中で、あの、授業の中で、先生は、皆な日本語でしゃべっていますから、あの聞き取れないところもありますので、とても苦しいと思います。

学習者自身に関わることとしては、自己の努力、対象言語を身につける機会の必要性を最も必要とすることとして挙げた者は4名で、学習者としての責任を自覚していることを示している。

例：

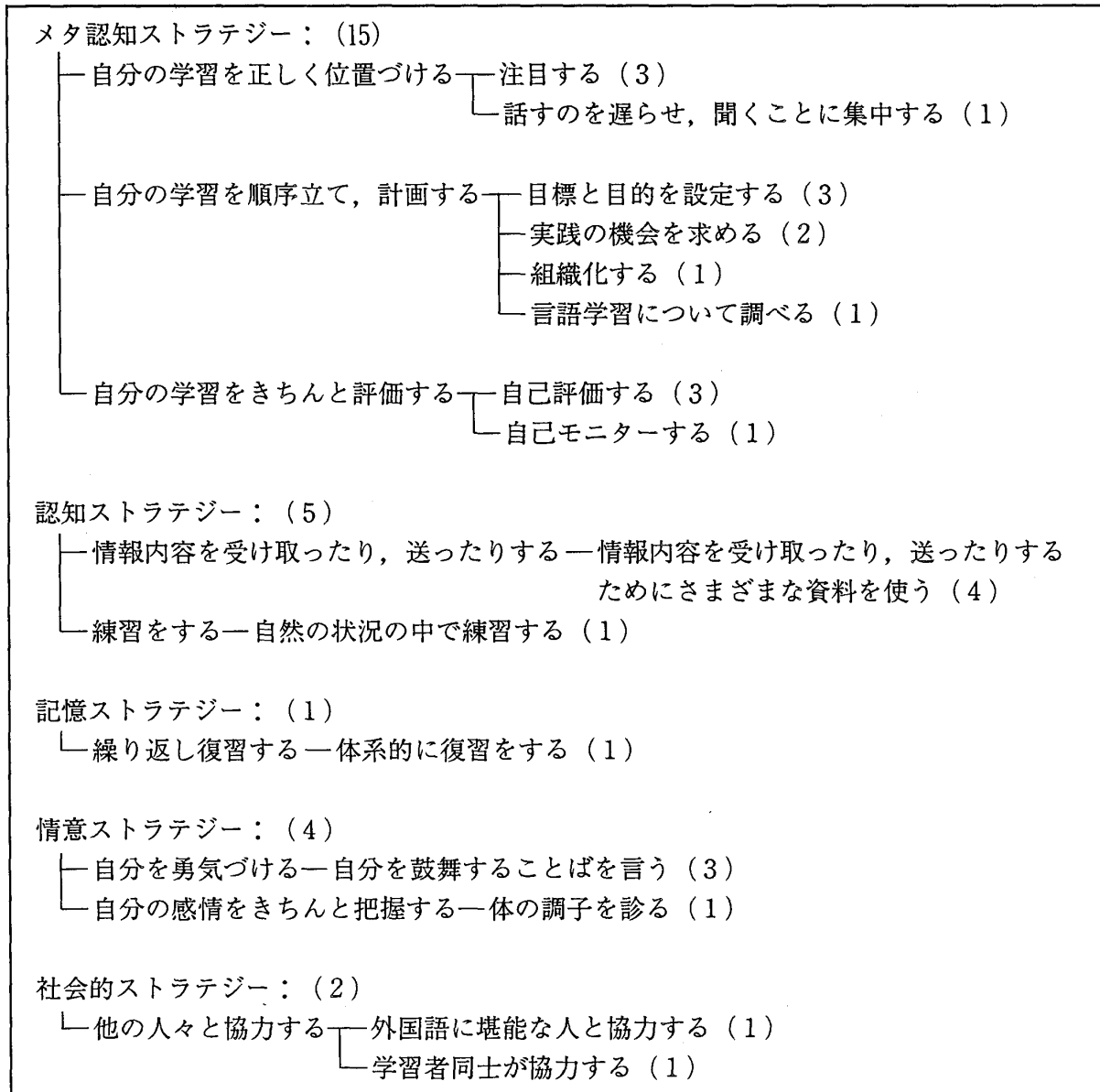
学生B：私の場合は、自分の個人の努力、もっともっと努力すればいいですね。

その他は、リソースや時間の必要性、自分のペースでの学習の必要性を挙げた学習者が3名

いた。

学習者ニーズをどのように解決するか、その方法として下記に示すような様々な学習ストラテジー（オックスフォード、1994）が示された。

[図Ⅱ：問題に対する解決方法（学習ストラテジー）]



図Ⅱでわかるように、メタ認知ストラテジーの指摘が非常に多く、記憶ストラテジーの提示は少なかった。

（4-2）向上のためのストラテジー

質問：日本語の力をどのように向上させるか

学習に関わる要素、学習者に関わる要素、教師に関わる要素、その他の要素に分けることができた。



## (4-2-1) 学習に関わる要素

授業内、授業内外の連携、授業外のストラテジーに分けられた。

授業内は、メタ認知ストラテジー；（重点に集中）；（実践の機会）、授業外は、メタ認知ストラテジー（実践の機会）、認知ストラテジー（自然の状況の中での練習）が挙げられた。中でも、授業内外の連携に関しては、メタ認知ストラテジー（自己モニター）、記憶ストラテジー（文章の暗唱、単語の暗記）；（復習）、認知ストラテジー（練習）、社会的ストラテジー（他者からの助言）など、授業内外を結び付けた学習活動を向上のためのストラテジーとして多く挙げている。

しかし、下記の例のように、授業外で実際のコミュニケーションとして使ってみることを強調していると同時に、暗記することを非常に重視している傾向も見逃せない。

## 例：

学生C：一年生の時、つまり発音の練習の時ですが、その時いつも鏡が口の前に、そうやってそういう練習をよくやりました（が）<sup>註</sup>、発音の勉強が終わってからすぐ文型、簡単な文型「私は、～です」という文型になりました（が）、その時からただ文章の暗唱でした。暗唱。一年生・二年生勉強した精読の授業で勉強した文章は全部暗唱してしまいました。それと、そして毎週、大学には日本語コーナーがありました。日本語コーナーで、日本人の留学生と話すチャンスがあります（した）。

学生A：とりあえず、もし、文法を勉強したら、翌日あるいは2～3日後にもう一度、復習します。これは、する必要があります。もし、単語を勉強したら、できるだけ新しい単語をいかして、もし日本人がいたら日本人と話します。何かもし、何か間違いがありますか、もしこういう考えがあれば、これは、何か会話に上達するにならないと思います。何か間違っても構いません。これは、必要です。できるだけ、勉強した単語とか文法とか日本人の前で、どんどんしゃべるほうがいいです。

学生D：一年生、二年生、まだまだ日本語は、ほとんどわからない。長い文とか会話できないんですよ。通じないんですよ。でもまず、暗記、文章の暗記、暗記したものを使って、使ってみて（ることが）役に立つ、ぼくにとっては役に立つと思いますよ。

## (4-2-2) 学習者に関わる要素

学習者に関しては、自己主導的要素として自己賞賛、自己内省、自己モニター、自己制御、肯定的自己ピリーフ、情緒的自己評価といった項目が見出され、学習者の自己に対する責任意識が強く表わされる結果となった。（表）

[表：学習者に関わる自己主導的要素]

自己賞賛	「ある程度読める，聴く能力持っている」 「授業中，一言わかった」 「だんだん向上」 「日本語レベル上手」
自己内省	「1，2年の時，まだまだ，日本語は，ほとんどわからない，まだまだ好きではなかった」 「長い文とか会話できない。通じない」
自己モニター	「発音練習」 「レベル向上」
自己制御	「復習，これはする必要があります」 「何か間違っても構いません」 「できるだけ，どんどんしゃべるほうがいい」 「聞くのは一時の恥，聞かぬは一生の恥，諺どおりにやってきた」 「一番重要なのは，自分の努力」 「むちゃくちゃに練習して」
肯定的自己ビリーフ	「夢中になったら，勉強が大丈夫成功できる，上手に話せる」
情緒的影響	「日本語が好き」 「どんなにうれしかったか」

## (4-2-3) 教師に関わる要素

向上のために教師の与える影響を指摘したのは，中国人日本語教師の日本語レベル（1名），教師から与えられる，または，助言されるリソース（2名）や学習の機会（1名）で，授業に関する学習ストラテジーや学習者の自己主導的意識と比較すると，教師についての指摘は非常に少なかった。

## (4-2-4) その他

上級生の日本語レベルへの憧れ（1名），日本人や日本語そのものに対する魅力（2名）を挙げる者もいた。

## (4-3) 初級レベルの人への向上のためのアドバイス

質問：初級レベルの人にアドバイスするとしたら，どのようなことか

初級レベルの人へのアドバイスとして挙げられた回答は，学習者が持つ日本語学習へのビリーフをよく反映している。

自己に関しては，自分自身への意欲づけ，自己制御，ゴール設定，学習ストラテジーとしては，前述した向上のためのストラテジーと同様，メタ認知，記憶，認知，社会的ストラテジー，

及び、授業内外連携が提示された。やはりここでも向上のためには、学習者自身の学習に対する意識が最も重要であるという点が強く表わされている。反面、学習者の自己意識以外の要素として、環境や教師の影響に関するピリーフも指摘された。

例：

筆者：どうやって日本語の力を今のレベルにすることができたと思いますか。

学生G：それは、やっぱり先生が教えたんでしょ。それに私たちの努力。いくら努力かは、日本語のレベル、教えたレベル。

筆者：日本語を教えた先生の日本語のレベルと自分の努力、どちらが強いですかね。

学生G：やっぱり先生でしょ。

学生E：私は、自分が重要だと思います。自分の努力が重要だと思います。もちろん、先生の教えるのも重要だと思いますけど、一番重要なのは、自分の努力だと思います。はい。

学生F：中国時代は、勉強した日本語はやっぱりテストだけのための日本語勉強ですけど、私の場合は、やっぱり日本語が大好きですね。

学生F：自分自身の努力と、先生のいい教える方法両方ですね。

学生E：もちろん、自分の努力が一番重要だと思いますけど、日本語が上手になるのは、たくさんの単語を（先生が）教えなければならぬ。まずは、たくさんの単語を覚えて、それから日本語の文法もちゃんと教えて、その単語と文法と生かして（たら）日本語のレベルは、だんだん上手になれると思います。

学生G：先生の授業に情熱して、自分がもっと、自分が買物に行ったら、行ったり、どこに行っても日本人ですから、間違っても構わなくしたらいいと思います。授業はもちろんですが、授業はよく聞いて、授業で勉強したことを買物とか日本人に会った時にこれを使うようになったら早くよくなると思う。

## B) 授業・教師に関する要素

### (4-4) 良い授業

質問：良い授業とはどういう授業か。

良い授業として挙げられた要素として、科目に関する事、内容、教師、学習者の4項目に分けることができた。

科目に関しては、読解、会話、聴解、文法、語彙、作文など、全てにわたっており、学習者

が自分にとって必要な授業というとらえ方をしている。

内容について挙げた学習者は、日本について日常生活についていうことで一致した要望がある。

例：

学生E：日本のいろいろなことを理解するためにやっている，そういう授業がいい授業だと思う。

教師に関する要素としては，教材提供や詳しい説明といった教師から情報をより効率的に与えられること，また，教師側が学習者に対する十分な把握をする必要があることといった教師主導的要求が大きかった。

例：

学生B：私は，どういう授業がいいかと考えると，やっぱり授業を受ける学生達の学生のレベルに合う授業が何よりだと思います。授業の内容の難しさとか易しさとか関係なく，早く学生の今の持っているレベルの（を）高められるような授業だったら一番いいです。

学生D：先生の，やっぱりいい先生なら自分（が）学んだ知識をはっきり皆さんに，学生さんに教えているのは一番いい先生だと思います。

例：

学生F：別科生にとっては，日本語能力試験を受けるためですから，能力試験のための授業が一番いい。

学生G：授業中は，もっと詳しい説明をしていただければ一番いいと思いますけど。さっと教えて理解できないこともやっぱり残っていますね。

筆者：使っている教科書を詳しく説明する授業がいい授業？

学生G：そうですね。

学生E：もっと詳しく説明するほうがいい。やはり，難しい文法と難しい単語の説明とか。

学生G：私は，もう一つ欲しいものは，Fさんが言ったように，たとえば，一級のテストの単語のまとめとかをもらいたい。今からきちんと記憶しておいて（たら），一番いいと思いますね。

すべて教師に関わる事項のみに集中した発言だったので，筆者は，学習者側の責任の問いかけをおこなった。それを受けて，初めて学習者側の要素が出た。

例：

筆者：先生のことが出ましたけど、じゃ、先生がすべてよい授業、悪い授業を決めますか。

学生D：そうとは限らない。協力が必要なんです。つまり、いい先生なら、学生さんを興奮させるかもしれません。積極的に答えたり、教えたりする（のが）可能性がある。

学生A：学生の態度、授業中の態度とか、先生に質問がはげしいですか。  
これは雰囲気も必要です。もし、先生が質問出して、だれも答えてくれなければ、これはちょっとあまりよくないです。

学生B：授業というのは、何か、あの、一つの授業がいい授業になるかどうかは、もちろん先生の役割が一番重要だと思います。非常に重要だと思います。もちろん学生の協力も必要なんです。

#### (4-5) 良くない授業

質問：良くない授業とはどういう授業か。

良くない授業については、圧倒的に教師側の責任が強調された。下記にまとめたのがその回答である。

- ・教師の教育能力 - 学習者に良くない影響を与える、または、何の影響も与えない
- ・教え方の問題 - 教科書を教える域を出ず、教師の知識・経験・意見が含まれない
- ・教師の言語能力 - 中国人教師の日本語レベルに問題がある場合
- ・学生のレベルの把握の欠如
- ・無責任 - 授業の準備や計画不足

特に、学生Cは、教師の影響が学生の学習態度にも反映することを指摘していることは、興味深い。

例：

学生C：良くない授業って、うん、あんまり役に立たない授業。つまり、特に、先生がそういう先生があったんですが、先生が本を読みながら教えるという、あんまり自分の考え方、自分の意見が入っていない。

筆者：先生の意見が入っていない？

学生C：そう。そしてそういう先生が、そういう先生の授業を受けた学生達も自分の意見がないと言われている。

筆者：じゃ、かなり先生の影響が学生にもある？

学生C：大きいです。

学生A：私はCさんの意見に賛成です。もし、先生が本通りに読みながら皆さんに教えるよりも、むしろ自分で独学するほうがいいじゃないですか。

筆者：授業を受けるよりも自分で独学のほうがいい？

学生A：そう。先生は、何か教科書の中に書いた内容のほかは、越える内容がもしあればもっといいと思います。

一方、もう一つのグループでは、教師の責任が強く主張された。

例：

学生F：私の場合、先生は、授業前にきちんと準備しておいて、今度の授業中に何を教えますか、どの練習をやりますか、その時間にとって十分できますか、色々のことをきちんと準備しておいて、時間を無駄に使わないようにしてください。授業中、思い付いて、思い出した。それは一番きらいだ。

上記した回答に反して、学生Eは、学習者側の授業に臨む態度が一番重要であり、日本に関わる授業はどのような授業であろうと、自分に有益だという認識を示した。

例：

学生E：日本に関係がある授業は、どんな授業も自分にいい（だ）と思います。

#### （4-6）中国の授業・教師 対 日本の授業・教師

質問：過去の授業は、どのような授業だったか

中国人日本語教師に対してと、日本人日本語教師に対してとでは、学習者の意識の持ち方に違いがあることが示された。中国人日本語教師は、学習者にとっては、目指すべきモデルとして映り、日本人教師は、対象文化の一部として映っていることがわかる。

例：

学生B：日本人の先生と中国人の先生と、教え方とか、なんか違うんですね。

あの、日本人の表情とか考え方とか、あのやっぱり中国人ですね。言語だけでね。教えてくれる能力、もちろんありますけど、でも、日本人の考え方とか、動作とか、表情とか、ちょっと違うんですね。はい、文法的な知識ですね。ちゃんと教えてくれるんですけど。あの、でもそれは、しかたがないんじゃないんですか。

関連して学習者ビリーフとして話題に挙げたのは、中国人教師と日本人教師の与える授業

効果に関してである。中国にいても授業外での日本人との交流を持つことができた学習者もいるが（例：学生Eの発言）、ほとんどの場合、授業は文法中心の内容、実際使われている日本語とは離れているもの、暗記を強調するといった伝統的形式であり、学習者は、これに反してコミュニケーションな内容を好んでいることが強く表わされた。

例：

学生B：国にいる時ですね。授業で習った日本語を日常生活に使えるチャンスがなかったんです。だから、はい、なんか文法的な知識ですね。結構、身に付きましたけど。でも、話せるぐらいのね。それを活用ですね。できなかったみたいです。はい。

例：

学生A：中国人、大学にいた時は、やはり中国人ですから、授業中は、授業中は、中国語で皆さんに教えてあげました。あの、そして、内容は主に文法についての授業をやりました。試験のためですね。試験のための文法を教えてくださいました。日常会話とか日常用の単語とか文法は教えてくれなかったです。教えた単語、文法は、生活ではあんまり使わない。

例：

学生B：今。思い出したら、いい点というですね。きちんとね、ちゃんとね、文法ですね、習いました。

筆者：文法を習った。

学生B：はい、良い点というより、ちょっと苦手でしたね。会話のチャンスがなかなかなかったんですね。

例：

学生E：高校の授業は、テキストだけでやっていますが、大学に入って、聴解、精読、判読、ビデオを見る授業もあります。それから、日本の留学生と一緒に交流という授業もあります。はい。

学生F：中国時代は、だいたい、テストのための授業ですね。あの会話の練習とか実際の練習とか全然なかつたんです。やっぱり長い日本語を勉強する時間が長いですけど、なかなか上手になれなかつたんで、まあ、クラス・メートは、2～3年間専門に日本語を勉強してきて、まあとても上手だと思います。なぜならば、私は繰り返して考えて、授業の方法と関係ありますね。日常の会話とかは、実際の場面とかを作って、会話の練習とか、そのチャンスが多いですけど、私は、自分で自覚して勉強したんで、こんなチャンスが少ないけど、やっぱり学習の環境は、やっぱり一番重要だと思いますね。

また、日本語を習うのなら日本人教師でなければならない、日本という環境が必要だという声と、初級レベルでは、中国人教師のほうが日本人教師より好ましく、学習者レベルによって母国語での授業が必須であるという声も聞かれた。

例：

学生G：日本人の先生から教えたのが、真の日本語だと感じています。日本人ではない先生から教えてもらうような日本語の授業はよくない。

学生C：大学一年生の時、教えた日本語の先生達はみな中国人でした。でも、その一年生の時、あまり日本語がわからなかったです。その時、中国人の先生がいいと思いました。もし、一年生の時、日本人の先生がいたら（だったら）、先生が何が（何を）言っているのか全然わかりません。だから、そういう授業がたぶん役に立たない。

しかし、全体的に日本人教師、日本の環境に対する肯定的な見方は共通で、様々な犠牲を払って強い意志で日本留学を決意した留学生達の意識が反映されている。

その中でも、学生Dの発言は興味深い点を示唆している。それは、中国人教師の学習者に対する意識や期待である。つまり、学習者が暗記を好んでいるよりもむしろ、教師が「中国人学習者は暗記力に優れている」という見方を持ち、暗記を強要する傾向にあるのではないかという点である。実際、ここでインタビューした7名の学習者は、これまで見てきたように、いずれもコミュニケーション的な学習活動や実際場面での日本語力を求めている。

例：

学生D：先生だけしゃべっていた、ということが普通なんです。先生の立場から見れば、中国の学生は、皆なすごい暗記するのが、暗記する力が（を）いっぱい持っている、書くのがみんな上手、しゃべるのが苦手、ということが（を）よく耳にしましたので。

筆者：先生が、そういうふうに思ってたわけね。じゃ、中国では会話の授業はどんな感じだったんですか。

学生D：本を見ながらですね。先生は、こういう文型、よく日常会話で使われる、使われていますから、ちゃんと覚えて欲しい。

筆者：ああ、覚える。

学生D：うん、うん。

筆者：それを説明するわけ？

学生D：そう。



**(4-7) 期待する教師の役割**

質問：期待する教師の役割とは何か

期待する教師の役割についての回答は、学習者の自律的意識がもとになっていることが下記の発言からも分かる。初級レベル段階では、教師が基本を指導するという形を好ましいとしている見方があり、中上級にいくに従って、教師の援助的役割を求めていることが伺える。いずれにせよ、教師の権威を求め、指図を待っているという姿勢とは異なる。

例：

筆者：日本語の先生に求めること、先生の役割というか、先生に期待すること。

学生C：もし、先生が私のかわりに勉強することができるならばいいと思いますが、これが不可能なことです。つまり、先生の役割は、手伝いという役割だと思います。うん。

学生B：ユーモア。皆さんをできるだけ笑わせるようなユーモア。

学生A：もし、何か授業以外は、わからないところがあれば、先生に聞く方がいいです。先生の意見とか考え方は、自分の参考になります。

学生B：本当のことを言うとね。手伝うという言葉が適当だと思いますね。それは、先生方は、いろいろ教えてくれますけど、でも、自分が受け取っているかどうかは、わかんないでしょ。先生もわかんないでしょ。(自分が)先生は、いろいろな学生に教えるでしょ。でも個人個人ですね、何%ですね、受け取ったのかわかんないでしょう。うーん。だから、自分の勉強することについてですね。やっぱり、一番大事なのは自分が勉強するかどうか、受け取るかどうかは、それは、大事ですね。(先生は)自分の勉強にとっては、勿論教えるのは非常に大事だと思いますけど、でも、先生がせっかく教えてくれたのに、受け取らなければおしいなあと思って。

学生D：そう(だ)と思います。

しかし、学習者が初期の段階では、教師主導的授業が必要であるという意見も出された。

例：

筆者：中国の先生が講義みたいに説明をして、全部暗記しなさいって言って、皆ながこう書いてた授業？

学生D：普通なんです。

筆 者：それが、普通なんですね。それは、本当に先生の役割っていうのは、手伝いではないんですよね。

学生D：そうですね。一年生，二年生，そういう関係がなかったんですよ。

筆 者：手伝うというより，教え込む？

学生B：教え込む。

筆 者：それは，皆さんはいいと思ってないの？

学生A：いいと思います。

学生B：その時は，いいと思います。

筆 者：その時っていうのは，中国で日本語を勉強し始めた時ですか。

学生B：はい，そうです。

筆 者：でも，今のレベルでは，手伝いのほうがいい？

学生B：手伝いのほうがいいというより，考え方として，自分が知らないことを全部先生が教えてくれるから，一生懸命やらなくてもいいなという気持ちじゃなくて，先生が努力して本当に工夫して（なんか）教え方も考えて，いろいろ様々なこと教えてくれますけど。今は，もう大人になって，そういう具体的なことをどうやって受けとるか，どの程度，どの部分，自分に役に立つか，自分にしかわからないから，そういう意味で，先生は，手伝いという考えなんですよ。

筆 者：Cさんは，一番最初に始めた時は，中国人の先生，それが良かったんですよ。その先生は，教え込むって感じでしたか。全部全て知識を与えるっていうか，その時は，それが一番よかったですか。

学生C：はい。そうです。

筆 者：じゃ，レベルによって，，，

学生C：レベルによって違います。

筆 者：じゃ，レベルによって，先生の役割も違う？

学生C：うん。そう。

1つのグループでは、優しい先生 対 厳しい先生についての討論となったが、これも、中国人学生は、教師の権威を求めるといった典型的見方に相反する対話である。

例：

筆 者：期待する日本語の先生っていうのはどういう先生ですか。

学生G：知識面も広いし、私たちと友達になれるやさしい先生。

学生E：知識も広くて、ユーモアを持って授業をおもしろくして、こういう先生は、いい（だ）と思います。

学生F：だいたい同じ感じですね。

筆 者：じゃ、皆さん、厳しい先生は好きじゃないんですか。厳しい先生は、あまり良くない？

学生G：良く無い。

筆 者：厳しい先生より友達みたいな先生のほうがいい？

学生E：うん、うん

学生F：それは、やっぱり、付き合うチャンスが多くなる。厳しい先生は、ちょっと。

学生G：自分が思ったばかり（思うだけ）。話すこともできないでしょ。あの、私の思いを先生に話したら、その先生は理解できないと思っています（思います）。

筆 者：厳しい先生は、日本語が上手になるのに良くない？

学生F：友達みたいな。

学生G：あんまり厳しすぎたら、授業中レベルが高くてても問うこともできないでしょ。この問題しかわからないのに、問うたら恥ずかしいでしょ。

学生F：甘すぎるのもやっぱりね。

学生G：成人ですから、自分がみて、ああこれはしなければならぬ。わかってますね。甘す

ぎたら、(私が) しようとしても、(先生が) しなくてもいいです。そんな先生はないでしょ。

学生E：先生は、厳しすぎると授業中、とても緊張する。

学生G：胸がドキドキして。

学生E：もともと答えられる問題は(でも)、先生は(が)、自分の名前を呼んで(だら)、緊張して答えられないということもあります。

筆者：そうですね。緊張しすぎて、わかっていることもわからなくなる。

学生E：はいはい。

学生F：たとえば、きょうは、この先生の授業があった。気持ちがよくないということもありますし、やっぱり、好きな先生の授業があったら、とてもうれしいですね。楽しみです。

## 5. 考 察

インタビュー結果をA) 学習者に関わることと、B) 授業・教師に関わることの大きく2つに分けて見てきた。大学・大学院受験を控え、日本語能力試験受験も必要でそれらの合格がコース目標であり、それぞれの留学生の一致した達成目標でもある。日本語力向上は、そうした限定された状況の中でのもう一つの目標である。語学力向上のための理想の学習ビリーフと現実の自分の置かれた状況でのジレンマを学生Gは、明確に表わしている。

例：

学生G：今、一番必要なのは、時間です(が)。

自分が(に) 時間だけあれば、あの、どこにいても、日本人と話しても勉強になるでしょ。今は、無理です。先生から教えてもらって、自分が一生懸命本を見たりしながら勉強しなければならぬですから。時間が一番必要だと思っています。

一般に、自律的学習と自己主導型学習とは同一と考えられがちである。それは、学習者の興味や好み、学習スタイルを考慮し、学習者の計画に基づいて学習者自らがすべての学習過程に責任を持って実行する学習活動を最終目標とするという考えからきている(Holec, 1981)。しかし、コース目標、学習者自身の目標、時間的制限などによって、上記の学習形態が理想とは考えにくい場合も多い。学習者が試行錯誤するその学習過程にこそ、学習の意味があるという理論は、確かに理想論として掲げられるべきかもしれない。そして、そうした学習を実践しにくいとすれば、教育システムそのものの改善を要するということでもあろう。しかし、現実

は、目の前にある具体的なハードルを越えることに対処しなければならない場合が多い。通常、定められたカリキュラムの上では、効率的に教師がその経験を生かして学習者を導く、または、情報や知識を与えるということも必要不可欠である。従って、自律的学習の形態は、状況によって様々であり、筆者は、形態より学習者意識に焦点を当てることの方がより重要視されるべきではないかと考える。

また、アジア系学習者は、教師主導型授業に慣れているため、自律的学習には不向きであるという見方も改められるべきで、むしろ、どうすることが学習者の自律性をより生かすことにつながり、どうことが損ねることになるのかを考えていかなければならない。これは、アジア系学習者としての文化的影響と捉えられるよりも、教育、教師の意識の変革の必要性と捉えられるべきではないか。また、学習者側に対しては、教師の責任を追求する前に、自己へ向ける意識をより強調させるよう導いていかなければならない。つまり、教師と学習者両者の役割に対する自覚である。外国語学習は、授業内外を越えた学習が必要であり、コース終了後も継続的学習を要するという点で、学習者の意識、そしてそれを支える教師の意識の持ち方は、どのような学習形態が優れているかを議論するよりも重要であると考え。加えて、アジア系学習者に対する典型的見方についても、改めて考えてみる必要があり、それには、彼らの声を聞く場がより多く求められる。

本稿の結果では、対象学習者は、メタ認知ストラテジーを重視しており、暗記したものを実際にコミュニケーションとして生かすことを強調している。

また、教師の権威を求め、知識の注入を待っている受け身の学習態度とは相反する声が数多く収集された。

## おわりに

本稿における調査は、対象者の数が7名と少なく、来日してから1ヶ月程たった時点で実施したものであった。この調査を予備調査として位置づけ、今後更に個別的調査や他グループ調査、来日直後とコース終了直前の2期に分けた調査への発展、継続により、質・量両面でのデータ収集を図りたい。そして、学習者自律向上が、単に、学習者への一方的なストラテジー・トレーニングに陥ったり、プロジェクト・ワークの設定が唯一の方法であるという誤解の域を越え、学習者の視点から我々教師が何を学べるかという姿勢を持つ必要であろう。

## 註

( ) は、解釈を容易にするため、筆者が加えたり、修正したりしたものである。

## 謝 辞

留学生別科教員の田中先生には、インタビュー調査協力への学生の呼びかけ、及びグループ分けにご協力いただきましたこと、感謝致します。また、この調査のために、貴重な時間を割いて下さった7名の留学生の方にもこの場を借りてお礼申し上げます。

## 参考文献

- Biggs, J. (1993). "What do inventories of student's learning processes really measure? A Theoretical Review and Clarification". *British Journal of Educational Psychology*. Vol.63:3-19
- Cotterall, s.(1998). "Roles in Autonomous Language Learning." *Australian Review of Applied Linguistics*. ALAA. Vol.21, No.2:61-78.
- Ellis, G (1996). "How Culturally Appropriate is the Communication Approach?" *ELT Journal*. Vol.50, No.3 July:
- Hayashi, M. (1997), "Cross-Cultural Conflicts in the EFL Classroom in Japan." *Bulletin of Hokuriku University*. Vol.21:151-159.
- Holden, W. & Usuki, M. (this volume) "Learner Autonomy in Language Learning = A Preliminary Investigation." *Bulletin of Hokuriku University*. Vol.23: 347-359.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press.
- Hurd, S (1998). "Too carefully led or too carelessly left alone?" *Language Learning Journal*. Vol.17:70-74.
- Jones, J.F. (1995). "Self-access and culture:retreating from autonomy." *ELT Journal*. Vol.49/3 July:228-234.
- Dam, L., Little, D., Smith, R. and Katsura, H. (1999). "Learner Autonomy in Japanese classrooms; An Exchange of Views". *JALT 98 Proceedings*. JALT.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy in Communication and Learning in the Asian Context." *International Conference Proceedings Autonomy 2000: The Development of Learning Independence in Language Learning*. Nov, 20-22, 1996, Bangkok, Thailand.
- Littlewood, W. (1999). "Defining and Developing Autonomy in East Asian Contexts." *Applied Linguistics*. Vol.20, No.1:71-94.
- Marie-Christine Press. (1996). "Ethnicity and the Autonomous Language Learner: Different Beliefs and Learning Strategies?" In Broady, E. and Kenning, M-M. (1996). *Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching*. CiLT. pp. 237-259.
- Pierson, H.D. (1996). "Learner Culture and Learner Autonomy in the Hong Kong Chinese Context." In Pemberton, R., Li, E.S.L., Or, W.W.F. and Pierson, H.D. (1996). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press. pp. 49-58.
- Purdie, N., Douglas, G. & Hattie, J. (1996). "Student Conceptions of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison." *Journal of Educational Psychology*. Vol.88, No.1:87-100.
- Watkins, D. (1991). "The-Asian-Learner-as-a-rote-learner Stereotype: myth or reality?". *Educational Psychology*. Vol.11, No.1:21-34.
- Watkins, D. & Ismail, M. (1994). "Is the Asian Learner a Rote Learner? A Malaysian Perspective". *Contemporary Educational Psychology*. Vol.19:483-488.
- オックスフォード, レベッカ (1994), 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと』 宍戸・伴訳, 凡人社