

学習者の自律学習ノートに見られる個々の学習の進め方

郷矢 明美（関西学院大学日本語教育センター）

瀬井 陽子（大阪大学国際教育交流センター）

（要旨）

近年、自律学習を目指す授業展開は注目を浴びており、日本語教育の現場においても様々な試みがなされている。本研究は、2019年の冬学期「インディペンデントスタディ 文法・読解 プレ1・1」クラスを受講生のうち6人の学習ノートをデータとし、学習者たちが自分の課題をどのように捉えていたのか、どのような学習計画を立てて実際は何をしていたのかを分析した。その結果、1) 学習者が自分の行っている活動は学習プロセスのどの部分にあてはまるのか、そしてどのような「気づき」を持たせたのかを自覚できるような働きかけを担当教師がする必要があること、2) 学習者自らが自己修正できるようになるために、教師としてどのような働きかけが効果的かを学習者の意見も踏まえて今後検討する必要があることが明らかになった。

キーワード：自己主導型学習、学習者の振り返り、学習ノート、第二言語習得プロセス

1. はじめに

本学日本語教育センターでは、2017年の冬学期より単位認定科目として自律学習を目指した「インディペンデントスタディ」科目が開講され、3年が過ぎた。クラスの目標は、「自分で学習目標を設定し、そのための学習計画を立て、実行できるようになる」というもので、具体的には1) 秋学期の日本語学習をふりかえり、文法・読解について、自分の課題を把握する、2) 課題を解決するために、教師と相談しながら日本語の学習計画を立て、実行する、3) 教師やクラスメイトとのやり取りを通じて、新たな学習方法を知り、自分の学習方法を検討する、という3つのことを行う。しかし、学習者がこれらを達成するために、どのような働きかけが効果的かは、まだ十分に議論されていない。そこで、2019年の冬学期「インディペンデントスタディ 文法・読解 プレ1・1」クラスを受講生のうち6人の学習ノートをデータとし、学習者たちが自分の課題をどのように捉えていたのか、どのような学習計画を立てて実際は何をしていたのかを分析した。その結果、担当教師は自律的な活動の中でどのような働きかけができるのかを考察した。

2. 学習者主体、アドバイジング

自律学習を目指した活動とは、何を指すのだろうか。細川（2015, pp. 44-47）は、教室活動において teacher-centered である「教師主導」の批判として learner-centered の意味を持つ「学習者中心」の概念が生まれ、「教師主導」と「学習者中心」の批判として「学習者主体」が生み出されたと述べている。学習者主体の教室とは、「そのめざすものの具体的な姿は教師自身にも見えない。その見えないものに向かって、教師と学習者がともに歩みはじめたとき、はじめて学習者は『主体』となりえる」と説明している。そして、「学習者主体」とは、学習者に主体的に学習させることではなく、学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方およびその概念が「学習者主体」なのであって、「したがって学習者のニーズに合わせた授業をするというだけでは、決して『学習者主体』にはなりえない」と述べている。

学習者が主体となり自律的な活動をするための教師の働きかけのひとつにアドバイジングがある。Kato, Jo (2015) は、学習者個人の違いが学習の成功に貢献する重要な要因であるとして、個々の学習者に気づきをもたらすアドバイジングについて「学習者は、一度自分の学習プロセスを概観し分析し、どのように自分のゴールに到達するのかを経験すると、学習は劇的に変わり、自分で進みはじめる」と述べている。

アドバイジングは、「アドバイスする」ことではない。青木（2013, 2016, 2017）は、「アドバイジングでは、学習者が自分の学習について振り返り、これからの計画を立てるのを助けるために質問することである。この質問は、学習者の理解を確認するためにする、教師が答えをもっている質問ではなく、学習者本人しか答えを持っていない質問である。学習者の答えに対しては、評価はせずに、傾聴することが重要になる。必要なら学習計画に関する選択肢を提供するが、最終的な決定は学習者に委ねる」と述べている。

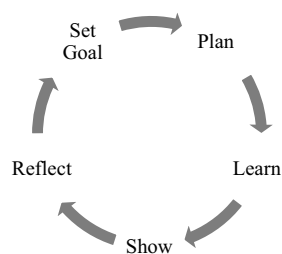
2019年冬に開講された「インディペンデントスタディ 文法・読解 プレ1・1」クラスでは、担当教師は「学習者主体」の活動を目指し、アドバイジングを取り入れた。

3. クラス概要

3.1 シラバス

「インディペンデントスタディ 文法・読解 プレ1・1」クラスは、秋学期に初級前半レベルであるプレ1クラスならびに1クラスに在籍していた学習者向けのクラスである。通常学期はレベルごとにクラスが分けられているため、他のレベルの学習者とも一緒に学べるのが冬学期のクラスの特徴である。秋学期を終え、春学期への橋渡しの位置づけの学期であることから、学習者は秋学期の復習や春学期の予習、自分の興味があるものを読む、書きたいことを書く、などの活動が予想された。

自己主導型学習を中心とした授業の枠組みは、自己主導型学習サイクル（図1）と
 われている Set Goal→Plan→Learn→Show→Reflect（目標設定→計画→学習→学習の
 成果報告や発表→振り返り）である（瀬井，2019）。冬学
 期は、4週間全14回授業があるため、1週間に1回振り返
 りの時間を取るようにした。授業前は自由度の高いシラバ
 スを学習者に提示し、学習者と相談しながら進めること
 にした。実際に行った内容は（表1）の通りである。初回は
 まず秋学期を振り返る時間からはじめ、長い期間を念頭
 に置いた Reflect→Set Goal→Planを行った。その後、2回
 目以降は授業のはじめにその日の Set Goal→Plan を行い、
 Learn の時間を取り、授業の最後に自分で振り返り、クラスで共有する Show→Reflect
 の時間を取った。



（図1）自己主導型学習サイクル

（表1）インディペンデントスタディ 文法・読解 プレ1・1 シラバス

| | | | | | |
|---|--|----|----------------------|----|------------------|
| 1 | オリエンテーション、 秋学期の振り返り、情報 共有、学習計画作り | 6 | 自己主導型学習 | 11 | 自己主導型学習 |
| 2 | 学習計画作り、 自己主導型学習 | 7 | 1週間の振り返り、 自己主導型学習 | 12 | 自己主導型学習 |
| 3 | 自己主導型学習 | 8 | 自己主導型学習 | 13 | 自己主導型学習 |
| 4 | 1週間の振り返り、 自己主導型学習 | 9 | 自己主導型学習 | 14 | 全体振り返り、 今後の目標 |
| 5 | 自己主導型学習 | 10 | 1週間の振り返り、 自己主導型学習 | | |

3.2 学習ノート

自己主導型学習を働きかけとして、学
 習記録として残る学習ノート（図2）を必
 ず用意するよう伝えた。ノートの使い方
 として、以下3点をオリエンテーショ
 ン時に伝えた。1) 授業開始時に、ノートに
 「どんな方法で何をやる」を必ず書くこ
 と、2) 基本的には、学習時間内の活動を
 ノートに記録するようにするが、読解や
 問題集などを使った場合は、記録として

| | |
|-------------|-----------|
| ○月○日（○曜日） | |
| ①どんな方法・何をやる | |
| | |
| | |
| ②学習 | |
| | |
| | |
| | ③学習後のコメント |
| | |
| | |

（図2）学習ノートの内容

「何をしたか」がわかればよいこと、3) 学習時間の最後にはコメントを書くこと。コメントは、「面白かった」「簡単だった」ではなく、「自分の次の勉強時間に役に立つこと」や「友達にも役に立つ情報」を書くこととした。

3.3 学習者

本研究の対象者は、本学日本語教育センターで2019年2月から3月に開講された「インディペンデントスタディ 文法・読解 プレ1・1」クラスの受講者である。クラスは90分で週3回開講され、全14回であった。表1にこのクラスを受講し、研究協力可能と回答のあった学習者のプロフィールと冬学期の学習目標を示す。

プレ1および1クラスが、初級前半レベルであることは前述したが、通常学習者は春学期になると秋学期のクラスの1つ上のクラスを受講することになる。つまり、「レベル1の復習とレベル2の予習をしたい(Sさん)」と目標に書いている場合は、秋学期に学んだ内容を復習し、春学期に進級するクラスの内容を予習したいということの意味している。一方、「スキップして春学期にレベル3に入りたい(Cさん、Aさん)」と書いた学習者は、飛び級とも言えるレベルのスキップを希望しており、冬学期に初級後半のレベル2の内容を独学で学び、春学期開始前のプレメントテストで中級前半にあたるレベル3クラスに入れる点を獲得することを目指すというものである。

下記学習者には、振り返りシートおよび学習計画、学習ノートのコピーは授業改善の目的で研究に利用すること、第三者に公開する場合は個人が特定されないようにすること、研究目的以外には用いないこと、データは調査者である教師が管理する旨を口頭および書面で伝え、承諾書に署名してもらった。

(表2) インディペンデントスタディ文法・読解 プレ1・1クラスの受講者

| 受講者 | 秋学期レベル | 初日に設定した冬学期の学習目標 |
|-----|--------|---------------------|
| Gさん | プレ1 | 雑誌や日本の文化に関する本を読みたい |
| Kさん | プレ1 | 文法を勉強したい |
| Cさん | 1 | スキップして春学期にレベル3に入りたい |
| Eさん | 1 | 秋学期の復習と読解が上手になりたい |
| Sさん | 1 | レベル1の復習とレベル2の予習をしたい |
| Aさん | 1 | スキップして春学期にレベル3に入りたい |

4. データ収集

学期中に学習者が書いた学習ノートデータをデータとした。また、学習ノートの他に初日に書いた秋学期の振り返りシートや目標シート、担当教師2人がやり取りした引継ぎメールの情報などもデータとした。

5. 学習計画と実際の活動

本学日本語教育センターでは初級クラスの主教材として『みんなの日本語初級』（スリーエーネットワーク）を使用しており、プレ1クラスでは1課から19課まで、1クラスでは20課から35課まで、2クラスでは36課から50課までを扱っている。そのような理由からか、上記の学習目標からそれぞれの学習計画を立てる時、スキップを希望している、文法を勉強したい、復習や予習をしたいとする学習者は『みんなの日本語初級』（スリーエーネットワーク）の本冊、翻訳・文法解説のそれぞれⅠとⅡを使用して語彙や文法の予習と復習を中心に進め、そのうち1人は語彙や文法の予習や復習とともに日記を書くことも組み込んだ。

一方、雑誌や日本に関する本を読んでみたいとする学習者は生教材（漫画）を1冊読むことを計画とした。以下、各学習者の学習計画と学習ノートに記録した実際の活動の内容を紹介する。

Gさん

自分の決めた方法を完遂するタイプの学習者であった。自身の課題としてカタカナ語や漢字を含めた語彙をもっと学習する必要があると認識していたため、学習の初回から最終回まで、方法は変えず一貫して自分の読みたい漫画を読むこと、それを通して語彙を増やすことに徹していたが、自主的に語彙量を増やしていく姿勢が見られた。

（表3） Gさんの学習計画と学習活動

| | 学習計画 | 実際の活動 |
|---|----------------------------------|-----------------------|
| 1 | 「よつばと！」を読む | 「よつばと！」を読んだ |
| 2 | 「よつばと！」を読んで新しいことばを書く (30のことば) | 「よつばと！」を読んで新しいことばを書いた |
| 3 | 〃 | 〃 |
| 4 | 〃 | 〃 |
| 5 | 〃 | 〃 |
| 6 | 35の新しいことばを学ぶ | 〃 |
| 7 | 40の新しいことばを学ぶ | 〃 |
| 8 | 「よつばと！」を仕上げたい 40GOAL！ | 〃 |
| 9 | まんがをおわります | 〃 |

Kさん

英語圏からの学習者で、日本語学習で文法が一番難しいと感じており、自身の課題としても文法の理解と習得を挙げていた。実際の活動では、自分の得意な部分、苦手

な部分を判断し、苦手な部分に時間を割いていた。文法項目は、使うことを想定し、使い分けに注目してポイントをノートに書いていた。産出を好み、文作成や日記を書くことを通して学習を進めていたことから、産出することが語学学習に役に立つというピリーフを持っているようだった。

(表 4) Kさんの学習計画と学習活動

| | 学習計画 | 実際の活動 |
|---|------------|---|
| 1 | 語彙と文法 | 語彙（日本語＋英語訳）2P、文法（文型） |
| 2 | L22～L25 | 語彙（日本語＋英語訳）今日の日記、文を作る |
| 3 | 動詞の活用と文を作る | 作文（英語→日本語へ）、日記 |
| 4 | 文法、語彙 | 文法（時 vs たら 整理した後、文を作る） 語彙（L23 日本語、英語訳） |
| 5 | 日記、文法 | 会話（ほんとうは時間がない）、日記を書く 文法の予習（ながら／てみる） |
| 6 | 文法、語彙 | 文法（L29 それで／自他動詞） 語彙（L30 日本語、英語訳） |
| 7 | 助詞 | 助詞のプリント |

Cさん

学習計画は秋学期の漢字語彙や文法の復習と春学期の予習であった。自身の課題としては、作文を書くのが好きだが、様々なエラー（誤用）をすると認識していたので、漢字語彙の復習の際には、文作成をして使い方の練習をしていた。学習の全体像を的確に把握することができ、決めたことを時間通りに進めていた。予定通りに進まなかったことは、宿題としてやり残しを作らず、また時間通りにできなかったことを次の回に反映させて、計画を調整していた。

(表 5) Cさんの学習計画と学習活動

| | 学習計画 | 実際の活動 |
|---|--|-------------------------|
| 1 | L30～L35の語彙復習 | L30とL31の語彙復習 |
| 2 | L32～L35の語彙を復習する | L32～L35の語彙復習 |
| 3 | 文法 | L36とL37の文法練習（予習） |
| 4 | 今日はL37の文法を終わらせ、L37の文法を書いたあとで、L38～L39の文法を練習する | L37～L39の文法練習（予習） |
| 5 | 今日漢字をふくしゅうしておきます L24, 25, 26 | 漢字練習 L24, 25, 26, 27 |
| 6 | 漢字の本は、L28～L30までを復習する | 漢字練習 |

| | | |
|---|--|--------------------------|
| | 時間があつたら、新しい語彙を予習する | L28, 29, 30 |
| 7 | L43 の文法を勉強する予定です [ように]の文法も復習する予定 | ・ [ように]の文作成 ・ L43 の文法 |
| 8 | 新しい語彙を勉強する予定 (L46&L47) 時間があつたら、新しい漢字を予習しようと 思っている (L39~40) | L46 と L47 |
| 9 | 本の練習をする予定です | ・ ~ために ・ L37 受け身形 |

S さん

自身の課題を文法 (特に助詞)、語彙があまり上手ではないと認識していたため、『みんなの日本語 初級Ⅱ』本冊の練習 B を徹底的にしていた。文作成は初めの頃数回していたが、課末問題のような総合問題はしていない。練習 B の問題と答えの両方を書くことにかなり時間をかけており、また得意と思われる部分、苦手だと思われる部分の強弱は見られず、ドリル練習を教科書の提示順に行うことを重要視しているように見られた。

(表 6) S さんの学習計画と学習活動

| | 学習計画 | 実際の活動 |
|---|----------------|---|
| 1 | L26~L28 文法とことば | 語彙 (辞書形→ます形→英語訳→作文) 文法 (英語解説) |
| 2 | L26 残り、L27 | L26 文法 (英語説明、練習 B) L27 語彙 (辞書形→ます形→英語訳→作文) |
| 3 | 文法と言葉を復習 | L27 活用形、練習 B (難しかった箇所のみ) |
| 4 | L36 | 文法 (英語解説)、練習 B (抜粋) |
| 5 | L36 | 同上、練習 B (問題文と答えの両方を書く) |
| 6 | L37 | 同上、練習 B (問題文と答えの両方を書く) |
| 7 | L37 | 同上 |
| 8 | L37 | 同上 |
| 9 | 助詞の練習、テキスト | 助詞のプリント、教科書の続き |

A さん

自身の課題については、日本語の文法は難しく、文法構造が理解できていないと感じていたためではあるが、『みんなの日本語 翻訳・文法解説』の「Grammar Notes」にある文型や語彙、本冊例文の書き写しが多く、書き写しにはミスも散見された。活

用形は形の練習にとどまり、文作成はほとんどなく、練習問題もほとんどしなかった。また、レベル1クラスを終了したにも関わらず、カタカナの50音表を7回書く、教科書の第1課から順番に進める、など完璧を求める様子が見られ、レベル2の内容は希薄であった。

(表7) Aさんの学習計画と学習活動

| | 学習計画 | 実際の活動 |
|---|----------------|-----------------------------|
| 1 | L1～L5 | 文法復習（文型、英語説明、例文、時々practice） |
| 2 | L12～L18 | 文法復習（文型、英語訳、例文） |
| 3 | 『みんなの日本語Ⅰ』語彙復習 | 語彙（忘れていたもの復習） 漢字＋読み方＋英語訳 |
| 4 | L1～L10復習 | 漢字語彙を勉強 |
| 5 | 語彙復習 | みん日Ⅱ前半部の漢字復習 |
| 6 | 漢字語彙（1ページ） | 漢字（読み方、英語訳） |
| 7 | L26～L30、活用形練習 | 文法（文型、例文、活用形練習）授受表現 |
| 8 | L36, L37 | 文法（文型、作文、活用形） カタカナ表記練習7回 |

Eさん

自身の課題としては、話すことだと認識しているが、学習計画としては文法構造と作文の方法を勉強したい、JLPTの試験を受けたいなどやりたいことが多く、うまく終わることができなかった。また、予定が複数で、やり残しが多く見られたうえに、周りの影響を受けて内容にもぶれが見られた。もともと「読解がしたい」と言っていたが、結局読解はできなかった。隣に座っていたGさんの影響で、漫画を読み始めたり、語彙を書きだすなどしていた。「先生はどれがいいと思いますか」という質問があったことから、自分で決めることに自信が持てなかったことが伺え、難しいとやめてしまい、簡単だとつまらないと振り返りに書き、内容や方法をよく変えていた。担当教師がもう一步踏み込んで優先順位をつけることや、なぜそれをするのかという理由を明確にする必要があった。

(表8) Eさんの学習計画と学習活動

| | 学習計画 | 実際の活動 |
|---|--|-------------------|
| 1 | N4の問題を見る、知らない問題を書く、読解をする（雑誌） | N4問題を解く |
| 2 | L20～L25の復習、忘れたことばを書いて「Quiz」をする、N3の問題を見て、N3とN4ど | L20～L25の忘れた言葉を書いた |

| | | |
|---|--|-------------------------------|
| | ちらを勉強するか選ぶ | |
| 3 | アプリで金曜日(前回)のことばを復習、漫画を読む、新しいことばを書いて、調べる | 斉木楠雄を読み、言葉を調べた |
| 4 | L20～L25 の忘れたことばを復習 L26～L30 を勉強 知らないことばを書いてアプリで勉強 | L26～L30 の忘れた言葉を書いた |
| 5 | JLPT の N4 の本を読む | 「受け身形」「使役形」「使役受け身」など項目ごとにまとめた |
| 6 | 忘れたことばを勉強する、あとで漫画を読む 漫画を読む、知らないことばを調べる | 斉木楠雄を読み、言葉を調べた |
| 7 | 『みんなの日本語』で勉強、文法とことばを復習、時間があったら、漢字を復習する | L31～L35 の語彙を復習 |

6. 学習ノートの分析と考察

今回調査に協力してくれた 6 人の学習者のうち、1 人が漢字語を含めた語彙の習得を、5 人は語彙とともに文法の習得を目指して学習をしていた。学習者は語彙や文法の習得という同じ目標を持ち、振り返りの時間にはお互いの学習方法をシェアし、担当教師からは新しい教材の紹介や学習方法について選択肢を示すなどのアドバイジングが行われた。その結果、学習ノートを分析すると、学習者によって学習の進め方には大きく 2 つの型があることが明らかになった。それは、主に語彙や文型を用いて日記や文作成など自由に産出するタイプ（産出型）と、語彙や文型の意味を理解または練習することに力を注ぐタイプ（理解・練習型）であった。

まず、産出型としては以下のような進め方が見られた。（例は学習ノートの抜粋）

（表 9）産出型学習者の学習の進め方

| |
|---|
| 1) 単語から文作成をする |
| (例) L31 つづけます→国へ帰るとき、日本語の勉強をつづけるつもりです。…① けんがくする→3月に韓国でけんがくした。…② にわか→にわか、電車をとめた。…③ |
| 2) 文型に英語訳や説明を加えた後、文作成をする |
| (例) L28 ながら (while…second phrase is primary action) 日本語を話す練習しながら、アルバイトをしています。…④ |
| 3) 日記を書く |
| (例) はるはたのしみ。花見みたい！そして、友達はほうもんする。ひさしぶりだった。…⑤ |

以上の例は学習ノートに記録されたものの一部であるが、文作成や日記には学習者

本人の感情や意思、毎日の生活における身近な出来事などについて書かれているものが多かった。書かれた文には誤用が見られ、語彙に関しては、上記の例②で英語「visit」を「見学」、③で英語「suddenly」を「にわかにな」とした辞書からの直訳によるもの、文法に関しては①の「時」の使い方、④の「練習する」と「練習をする」の区別によるもの、②や⑤の助詞の使い方によるものがある。

学習ノートは毎回の授業後に回収していたので、このような誤用に対しては、担当教師から訂正フィードバックを受けることになる。そして、このような訂正フィードバックによって自分が現在表現できることと目標言語の正しい表現との間のギャップ、つまり「目標言語との違い」の気づき (noticing the gap) が生じるとされる (Doughty & Williams, 1998; 酒井, 2002)。つまり、学習者は教科書の理解や辞書での検索が不十分だったことに気づき、これまでのインプットでは得られなかった新たなインプットを得ることができる。このような「気づき (noticing)¹⁾」については Schmidt (1995) が、注意を向けることが第二言語習得の最初のプロセスであり、そして学習者が気づいたインプットだけがインテイク²⁾につながる、と述べている。つまり、第二言語習得を促進するには、学習者に意識的な注意を喚起させること、または、「気づき」を引き起こさせることが重要であると思われる。

この「気づき」に関して、今回自由な文作成や日記を書くといった産出が多く見られた学習者の学習ノートには、「どこかで」と「どこかに」、「それに」と「それで」、「ただし」と「ただし」のような形が似ていて間違いやすい語彙や、「たら」と「時」、「ように」と「ために」のような使い分けの難しい文型について分かりやすく整理した内容が観察された。学習ノートへのこのような書き込みは、担当教師への質問を通して書かれたものや、担当教師から訂正フィードバックを受けて書かれたものもあったが、教師からフィードバックを受けることなく学習者自らが間違いやすいであろうと気づき、似ている言語形式に注意を払って書かれたものもあった。つまり文作成や日記を書くといったアウトプットを通しての「気づき」もあれば、学習者が教科書を読むといったインプット過程での「気づき」も生じていたことが観察された。

次に、理解・練習型としての進め方は以下の通りである。(例は学習ノートの抜粋)

(表 10) 理解・練習型学習者の学習の進め方

1) 単語や表現 (漢字で書く場合もあり) をひらがなで書き、英語訳をする

(例) 病院=びょういん=hospital…⑥

はやくしろ=hurry up!…⑦

¹⁾ Schmidt (1995) は、意識の低いレベルを「気づき (noticing)」とし、注意 (attention) と同じであるとしている。また、意識の高いレベルを「理解 (understanding)」としている。

²⁾ 「インテイク (intake)」とは、受けたインプットの中で産出に使われる可能性のあるデータとして学習者の内部に貯蔵されるものを指す (横山, 1998)。

| |
|---|
| 2) 文型に英語訳と説明を加え、テキスト例文を書き写す |
| (例) V1 て V2 て V3 = joining verbs (actions in succession) e. g. 朝ジョギングをしてシャワーを浴びて会社へいきます。…⑥ |
| 3) 文型に英語訳や説明を加え、テキストの練習 B をする |
| (例) V て form いただけませんか。Would you be so kind as to? 練習 B 1) しやくしょへ行きたいです。ちずをかきます。 →しやくしょへ行きたいです。ちずをかいていただけませんか。…⑨ |

上記⑥、⑦、⑧のような例は、辞書やテキストから語彙や文型の意味や例文などをそのまま書き写したもので、産出型を好む学習者の学習ノートに見られたように語彙や文型をわかりやすく整理した内容や、身近な出来事や本人の感情や意思などについて自分の言葉を使って書かれた文作成は見られなかった。学習ノートには「覚えにくかったり、単に忘れていたりしたことばを書き写した」との記述があるが、語彙や文法の学習は意味や形式の理解にとどまり、ノートに書いて覚えることが重要だと考えているようだった。

上記⑨のような練習は、いわゆるドリル練習である。問題文の書き写しや形態素の一部分だけの変換練習に終始しているため比較的間違いが少なく、間違いがあったとしてもテキストの別冊に収録されている解答例を見て自己修正できるため、担当教師への質問も誤りの部分に訂正フィードバックを受けることもほとんどなかった。学習ノートにはしばしば「今日はよかったです」といった書き込みが見られたように、語学学習はドリル練習を積み上げ、間違いが少ないことが重要であるとのビリーフを持っているように感じた。

一般的に練習 B のような「機械的」な練習は、文脈がなく、また統制された産出であるため習得にはあまり効果がないように言われることが多い。しかしながら学習者は言語形式の正確さに注意力を集中させていると思われ、Izumi (2002) の一連の研究からは自由な産出 (エッセイ作文) よりもむしろ統制された産出 (文章再生) の方が文法項目の習得には安定した効果がある可能性も示唆されており、横山 (2004) の単語の習得調査でも、統制されたアウトプットを通しての習得が確認されている。

今回練習 B を中心に学習を進めていた学習者は、自身の課題の 1 つが文法であり、文法にはかなり苦手意識を持っていたようだが、回収した学習ノートには振り返りとして「今日はよかったです」といった書き込みが多く見られた。ドリル練習が正確にできたことで文法に対する苦手意識が薄らぎ、学習者の自信に少なからず繋がったのではないかと考えられる。

ただ、今回理解・練習型で学習を進めた学習者は、Izumi (前掲) が指す自由な産出のように、自分の言いたいことを書いたり話したりしているわけではない。Swain (1995)

は、学習者はアウトプットの機会に、自分の言いたいことと言えることの間にあるギャップに気づき、そのことが新しい知識を得たり、すでに得ていた知識を強化するきっかけになる、と述べている。文法項目の習得には一定の効果があるとされるドリル練習ではあるが、作文や日記のような自由な産出には語彙の選択、文の意味、文の構造といった多くの言語処理が必要となり、一部分だけの変換練習と比較すると誤用も訂正フィードバックも多くなると思われる。つまり、「気づき」を得る機会も多くなり、その結果新たなインプットも増えると言える。ドリル練習で正確さを習得するに留まらず、更に自由な産出に繋がるような働きかけをすることも教師として必要ではなかったのだろうか。

7. まとめと今後の課題

今回、学習ノートデータをデータとして分析をした結果、学習者たちが自律学習を目指した自己主導型のクラスで「自分の課題をどのように捉えていたのか、どのような学習計画を立てて実際は何をしていたのか」については明らかにすることができた。この結果から、学習者の課題意識や取り組む内容、ペースはそれぞれであり、学習に対する問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方が重要であることは再確認できた。しかし、担当教師の働きかけと教師の役割については課題が浮き彫りとなった。

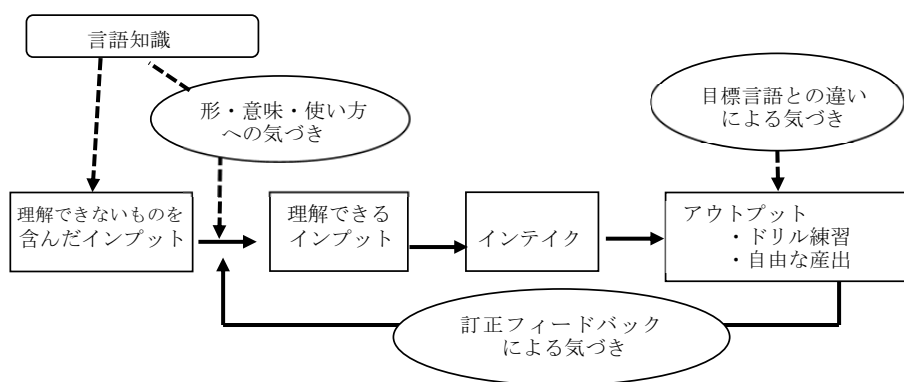
7.1 担当教師の働きかけ

学習者が自己主導型学習できるようになるために身につけなければならない学習能力は、知識とノウハウ（スキル）の2種類である。知識は、言語文化や言語学習文化を指し、ノウハウ（スキル）は、学習目標の規定・リソースの選択・シナリオの組み立て・評価・マネジメントなどを指している（オレック、2011）。

2019年冬は、主に時間管理に重きを置き、アドバイジングを行っていたと言える。例えば、「4月のプレイスメントテストで2つ上のレベルに入りたい」という目標があれば、4月までに1つ上のレベルを自分で学習するためには、どのようなペースで進めなければならないかを逆算するように伝え、「今日は30課の復習をする」と学習者が計画を立てた場合、予定の時間で進めることができたかどうかを話題に挙げた。その結果、予定の時間で進めることができなかった場合、やり残した内容を自ら宿題として課したり、自主的に進め方の見直しをする学習者も見られた。最終日の全体振り返りでは「時間の管理が身に付いた」「学習計画がうまくなった」という意見もあった。

しかしその一方で、どのように復習したのか、あるいはどのように予習したのか、その結果どうだったかといった活動の実態を掘り下げて振り返るまでできなかったことが反省として挙げられる。

今回 6 人の学習ノートを分析したことにより、「語彙や文法を学ぶ」とは何なのか、最終的に何ができれば「語彙や文法が学べた」と言えるのか、つまりオレック（前掲）が指す学習能力におけるノウハウ（スキル）をはじめに考える必要があったと思われる。担当教師の働きかけとして、今後の改善策は、まず初回のオリエンテーション時に、言語の効率的な習得には日本語を聞く・読むといった「インプット」とともに日本語を話す・書くといった「アウトプット」も重要であること、「インプット」や「アウトプット」を通して、語彙や文型の形や意味、使い方への「気づき」が重要であること、「アウトプット」としては言語形式の正確さを習得するためにはドリル練習が有効であり、多くの「気づき」を得るためには文作成や日記のような自由な産出も重要であることをクラスでシェアする必要がある。また、「第二言語の語彙・文法習得プロセス」（図 3）を説明し、学習者が自分の行っている活動は学習プロセスのどの部分にあてはまるのか、そしてどのような「気づき」を持てたのかを自覚できるような働きかけをする必要がある。更に、「インディペンデントスタディ」という自律学習を目指したクラスではあるが、クラスメイトと教師がその場にいるという状況を考えると、読んだり聞いたりして「インプット」した内容について書いてまとめ、クラスで発表したり、クラスメイトと話し合うといったような「アウトプット」活動を教師からの働きかけとして授業活動の一部に組み込むといった取り組みも検討の余地があると思われる。



（図 3）学習者主体とする第二言語の語彙・文法習得プロセス³

7.2 教師の役割

今回の「インディペンデントスタディ」科目では、担当教師は言語学習アドバイザーを行うアドバイザーとしての役割を担っていた。しかし、単位認定科目として開

³ 木田（2010）を参照し、本研究の結果を踏まえて筆者作成。

講されたクラスでもあることから、学習ノートを回収してチェックする際に訂正フィードバックを行う教師としての役割も担っていた。アドバイザーと教師は異なる役割を求められるため、担当教師はクラスの中での役割がアドバイザーであることを述べたうえで、教師として回収したノートにはフィードバックをすることも学習者に明示的に説明し、共有しておくことが必要となる。しかし、混乱を防ぐため可能であればアドバイザーと教師は兼務しない方が望ましいと言えるだろう。

また、今回のデータでは、学習者の誤用に対して担当教師からの訂正フィードバックをする際、明示的に訂正したものもあれば、間違っていることを指摘し自己修正を促す暗示的なものもあった。自律学習を進める上で学習者自らが気づき、自己修正できるよう教師としてどのような働きかけが効果的かを学習者の意見も踏まえて今後検討する必要があるだろう。

参考文献

- 青木直子 (2013) 『外国語学習アドバイジング』 Kindle eBooks.
- 青木直子 (2016) 「21 世紀の言語教育：拡大する地平、ぼやける境界、新たな可能性」
Journal CAJLE, Vol. 17 pp. 1-22
- 青木直子 (2017) 「教えるのをやめる—言語学習アドバイジングというもう一つの方法—」『小出記念日本語教育研究会論文集』25 号, pp. 68-75.
- Doughty, C & Williams, J. (1998) Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. (pp.197-261).
- 細川英雄 (2015) 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学思想と実践—』 ココ出版
- Izumi, S. (2002) Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization. *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Kato, S., & Mynard, J. (2015). *Reflective Dialogue, Research and Resources in Language Teaching*. Routledge
- 木田真理 (2010) 「日本語教育通信 日本語の教え方イロハ 第10回」国際交流基金
- 小柳かおる・迫田久美子 (2006) 「第二言語習得研究と日本語指導」迫田久美子(編)『講座・日本語教育学 第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク, pp. 95-125.
- オレック, アンリ (2011) 「言語学習におけるオートノミー 単一の教育パラダイムか 2つの教育パラダイムか？」青木直子、中田賀之 (編)『学習者オートノミー』ひつじ書房, pp. 25-47.

- 酒井秀樹 (2002) 「誤りの種類と気づき—フィードバックの役割と第2言語学習者の発話修正—」『上越教育大学研究紀要』第21巻 第2号, pp. 741-755.
- Schmidt, R. (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In Richard Schmidt (Eds.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp.1-63). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- 瀬井陽子 (2019) 「学習者オートノミーを活かす授業を考える—理論と実践例から—」『関西学院大学日本語教育センター紀要』8号, pp. 51-59
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language*. Oxford University Press.
- 横山紀子 (1998) 「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割—効果的な『気づき』を生じさせる教室活動を求めて—」『日本語国際センター紀要』8号, pp. 67-79.
- 横山紀子 (2004) 「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割—単語の習得調査の分析から—」『日本語国際センター紀要』第14号, pp. 1-12.