

氏名	小川 都
学位の種類	博士（日本語教育学）
学位記番号	人博 第79号
学位授与の日付	平成28年1月21日
課程・論文の別	学位規則第4条第2項該当
学位論文題名	「自律学習」を促す「学習者参加型」日本語教育について —学部留学生のエンパワーメントを引き出す「ワークショップ型」 学習による日本語授業の事例研究を通して—
論文審査委員	主査 西郡 仁朗 委員 奥野 由紀子 委員 小柳 志津

【論文の内容の要旨】

論文要旨

「自律学習」を促す「学習者参加型」日本語教育について —学部留学生のエンパワーメントを引き出す「ワークショップ型」学習による 日本語授業の事例研究を通して—

小川 都

本論文は、筆者の20年間に渡る日本語学習者としての学習経験、および4年間大学の日本語教師としての教授経験を踏まえ、学部留学生の「自律学習」を促す「学習者参加型」日本語教育について論じたものである。

経済や社会のグローバル化を背景に日本に在住する外国人登録者数は207万人¹を超え、来日目的の多様化が進んでいる。平成25年度に日本に在留していた留学生は13万5千人に上り、その5割以上の約6万9千人は学部（短大、高専含む）留学生であった²。

日本の大学において、日本語で専門分野を学ぶ留学生（以下は学部留学生とする）は日本語能力の不足によって学生生活の各方面で不便や困難を感じたり、授業では講義が理解できないだけでなく、教師や日本人学生とのコミュニケーションをうまく取れないことに悩んだり、大学での学生生活を順調に送るために必要とされる日本語コミュニケーション能力を十分に持っていない、かつ、大学の専門分野における学習・研究活動に必要な学習スキルが不足していると感じている学部留学生が多数存在すると推測される。

そこで、筆者は2008年、2009年と2013年の3回にわたり学部留学生271人を対象に大学の日本語教育をどう感じているのかについてアンケート調査を行った。その結果、彼らは大学の日本語教育を必要とし、大学の専門分野での学習に対応できる実用的な日本語教育への期待も高かった。しかし、このように期待感が高まる一方、その教育内容に満足できないと感じる学部留学生も見られた。そして、アンケート調査を通して、大学の日本語教育における以下2つの問題点が見えてきた。まず、大学の日本語教育の目的、およびその到達点（つまり評価基準）が明確に学部留学生に伝わっていない点である。次に、日本語学習において、学部留学生がメインストリームの価値観から脱却できない点である。この2つの問題点に対応し、大学の日本語教育において、学部留学生の「自律学習」への認識を深める教育

¹ 法務省の発表によれば、平成23年末では日本に在住する外国人登録者数は207万人を超えた。

² 独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）平成26年3月公開した「平成25年度外国人留学生在籍状況調査結果」による。

内容や指導方法について更なる研究や努力を重ねていく必要がある。

本論文では、まず、学部留学生の大学における学習に必要な日本語能力、また、彼らが現段階の自分自身の日本語能力をどう認識しているのかについて調査し、その状況を数量的に報告した。次に、学部留学生の「自律的学習」を促す「学習者参加型」日本語教育について、日本語教育現場における六つの事例研究を通して彼らのエンパワーメントを引き出す「ワークショップ型」学習による授業活動の有効性と可能性を検討した。さらに、大学の日本語教師の役割についても言及し提案した。

本論文の第1章では、学部留学生が「日本での留学生生活を順調に送るために必要な日本語能力は何であるか」を考える際に、彼らの特徴や日本語学習に対する特有のニーズを考える必要があると言及し、そして、学部留学生に必要な日本語能力を①基本生活のための日本語能力、②大学生活に必要な日本語コミュニケーション能力（学内外における人的ネットワーク作りのための言語能力）、③の専門分野における学習・研究活動に必要な日本語での学習スキル（講義やゼミでの学習・研究活動に必要な言語能力、日本語での思考力・理解力・表現力、および情報処理能力も含む）と定義した。また、学部留学生の日本語コミュニケーション能力について、学部留学生が留学生生活を順調に送るために学内および学外でのコミュニケーションの場において、日本語によって相手に正確的に、迅速的に、かつ適切に意思交換する能力、つまり、日本語の言語知識だけではなく、その知識を運用する能力を含め、インターアクション能力というより広い概念として定義した。そして、学習スキルを「授業を履修し単位を取得することが出来る日本語能力」（授業は講義、演習、ゼミ、卒業研究等を含む）と捉え、具体的には、学部留学生の問題発見解決能力、およびそれをスムーズに進めるためのスタディ・スキル（「講義・演習を聞く」、「ノートを取る」、「教科書、プリントを読む」、「文献を調べる」、「文献を読む」、「レポートを作成する」、「口頭発表をする」、「作品を作る」、「実験をする」、「情報リテラシー」など）を含む」と定義した。

第2章では、学部留学生が有する日本語コミュニケーション能力、学習スキルの実態、および日本語教育に対するニーズを把握するため、彼らの自己評価によるアンケート調査を行い、結果報告を行った。

学部留学生による自己評価から得られたアンケートのデータから、以下の結果が見られた。

- ①学部留学生の人的ネットワーク作りのための日本語コミュニケーション能力に対する自己評価は、学外、および学内の平均値がともに高く、特にアルバイトや事務処理能力

に対して自己評価が高い。それに対し、敬語の使用能力に対して自己評価が低い傾向が見られる。

②学部留学生の大学での学習・研究活動のための日本語能力に関しては、コンピュータや電子機器の利用能力はある程度有している。それに対し、課題や研究をやり遂げる学習スキルが不足する傾向が顕著に見られる。

③パート 1、およびパート 2 の全体的な結果から見ると、学部留学生の 4 技能の中、「読む」・「聴く」といった日本語の理解力より、「話す」・「書く」といった日本語の表出能力のほうが不足する傾向が見られる。

今回の調査結果から、学部留学生の人的ネットワーク作りのための日本語コミュニケーション能力、および大学での学習・研究活動のための日本語能力に関して、「読む」「聴く」「書く」「話す」の全般にわたる技能の養成が必要であり、その中で特に学部留学生が不足している「書く」「話す」のような表出能力の養成が必要である。また、学部留学生が経験する各々の行動場面では、2 つ以上の複合技能が必要とされる場合もある。それゆえ、4 技能といっても、その能力はそれぞれに独立している訳ではなく、お互いに関係性を有していると考えられる。

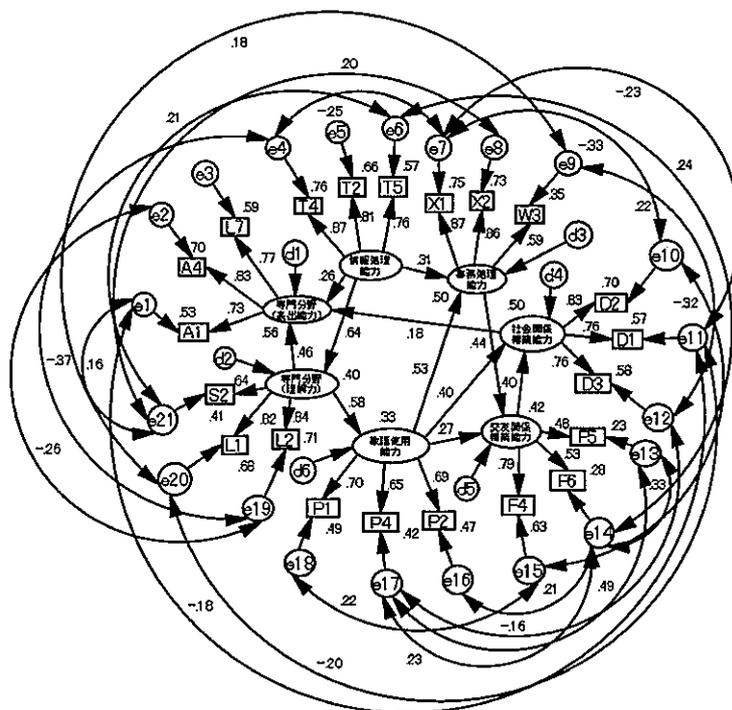
第 3 章では、第 2 章の調査結果、および様々な先行研究を踏まえ、学部留学生が経験する各々の行動場面において「話す」「書く」「読む」「聴く」の 4 技能の関係性について数量的に証明した。

まず、実際にアンケート調査で得られたデータを用いて、統計ソフトの IBM SPSS 22.0 STATISTICS BASE を使い、探索的因子分析を行った。その結果、学部留学生が有している日本語能力は、「専門分野（表出能力）」、「事務処理能力」、「情報処理能力」、「専門分野（理解力）」、「敬語使用能力」、「交友関係構築能力」、および「社会関係構築能力」の 7 つの潜在変数から構成されることが分かった。そこで、各項目の内容を考量し、7 つの潜在変数に対し 21 の観測変数を選出した（表 3 - 3 を参照）。

表 3 - 3 共分散構造分析に用いる潜在変数とその観測変数

潜在変数	観測変数	因子負荷量	観測変数
専門分野（表出能力）	A4	0.863	クラスやゼミナールで口頭発表する
	L7	0.780	考えを述べる
	A1	0.764	レポートを作成する
事務処理能力	X1	0.796	要件を伝える
	X2	0.734	必要な書類を読んで記入する
	W3	0.723	指示されたことについて理解する
情報処理能力	T4	0.922	情報収集
	T2	0.834	コンピューター操作
	T5	0.671	日本語で電子メールをやり取りする
専門分野（理解力）	L2	0.807	板書を読んで理解する
	L1	0.674	講義を聞いて理解する
	S2	0.656	専門文献を読んで理解する
敬語使用能力	P2	0.659	推薦状作成の依頼
	P4	0.610	個人的な悩みや将来について考えなどを話す
	P1	0.585	授業で分からないところについて質問する
交友関係構築能力	F5	0.689	個人的なことを話す
	F6	0.636	個人的なことで文通（メールやメモなど含む）する
	F4	0.416	授業ノートを見せてもらい、質問する
社会関係構築能力	D2	0.842	困っていることを説明・相談する
	D1	0.771	世間話をする
	D3	0.656	注意を理解する

また、これまでに言及した学部留学生に必要な複数の日本語能力はどのように影響し合っているのか、また、それぞれの能力の背景にどのような要因が存在しているのか、を明らかにするために、因子分析の結果を用いて IBM SPSS Amos 22.0.0 を利用し、共分散構造分析により検証を行った。



カイ 2 乗=181.642

自由度=158

確率水準=0.096

図 3 - 2 学部留学生の日本語能力に関する共分散構造分析の結果

学部留学生の日本語能力に関する共分散構造分析の結果に、彼らの日本語能力に関して、7 因子の間にはそれぞれ因果関係があり、さらに、その観測変数の間にも相乗関係が示され、お互いに影響し合っていることが見られた。それによって、以下のことが言えよう。

まず、「情報処理能力」は留学生に必要とされる 7 つの能力の中で、唯一他の能力から影響を受けず、技術的な訓練を受ければ養成できる能力である。「情報処理能力」を高めることは、「事務処理能力」や「専門分野(表出能力)」、および「専門分野(理解力)」の向上に影響を与えていることが示唆された。

次に、「専門分野(理解力)」を高めることは、「専門分野(表出能力)」や「敬語使用能力」

の向上に繋がることが示唆された。

また、「敬語使用能力」を高めることは、「事務処理能力」や「社会関係構築能力」、および「交友関係構築能力」の向上の原因の1つとなることが示唆された。

さらに、「交友関係構築能力」を高めることは、「社会関係構築能力」の向上に影響を与えることが示唆された。

そして、「社会関係構築能力」を高めることは、「専門分野（表出能力）」の向上にも影響していることが示唆された。

最後に、7つの能力を構成する各観測変数である具体的な技能の間にも、それぞれに相関関係が確認できた。その内容は7つの能力間の因果関係、および本論文第2章で分析した学部留学生の日本語能力の現状に一致する。

よって、学部留学生に必要な7つの能力は、それぞれ因果関係によって影響し合い、そして、全体的な相乗関係を有していることが検証された。つまり、学部留学生の専門分野における学習・研究活動に必要な学習スキルと人間関係を作るコミュニケーション能力とは、お互いに影響し合っていることから、大学の日本語教育において、その関連性を考慮せず、専門分野における学習スキルに限定し教育を行うだけでは、学部留学生に必要な日本語能力の向上には繋がりにくいと考えられる。全体的な各能力の養成について、バランスのとれた学習目標の設定や、効果的な授業シラバスデザイン、および学部留学生が学習への積極的な参加、彼らの自律性を高められる学習環境作りなどが必要だと考えられる。

第4章では、国立、公立、私立の大学10校において、日本語の授業内容、および学部留学生の日本語学習環境について調査し、彼らの学習環境の現状や大学の日本語教育への意見や要望について分析した。また、学部留学生2人の事例観察を通して、彼らの問題点や大学の日本語教育上の問題点を指摘した。

大学の日本語授業に対する学部留学生の批判的な意見の大半は、授業内容に関するものであった。つまり、学習したい内容と実際に授業で教授された内容が一致しない、また、学習成果に対する評価基準への認識が一致しないという問題が存在する。学部留学生の意見を纏めると、以下のことが分かった。

まず、彼らは留学生活に必要な日本語コミュニケーション能力の養成に関して、大学の日本語教育に次のことを求めている。

- ・事務連絡や生活の面で、注意・指導を受けるといった場面における自然な日本語での話し方、文書の書き方の訓練。

- ・大学学内の事務職員や日本人の同級生、食堂、売店などの人々とのコミュニケーション能力の訓練。
- ・学外での金銭などが絡むアルバイト関係の人々とのコミュニケーション能力の訓練。
- ・様々な場面において、相手によって自然に、かつ正確に敬語を使用する能力の訓練。

また、彼らの専門分野での学習・研究活動に必要な学習スキルの養成に関して大学の日本語教育に次のことを求めている。

- ・日本語だけで学習・研究の目的を最低限果たせる程度の専門用語やカタカナ語などの語彙力の養成、及びその使い方の訓練。
- ・コミュニケーション能力における 4 技能全般が必要とされるため、バランスよく 4 技能を向上させる日本語授業。
- ・発表やレジュメ作り、論文要約、およびレポートの作成などの専門授業での学習、研究に対応できる学習スキルの養成。
- ・専門授業の講義を理解する能力の養成。

本調査の結果から、学部留学生の多くは、大学の日本語教育を必要とし、高い学習目標を持っている。彼らは、専門分野での学習に対応できる日本語スキルや人間関係を構築するためのコミュニケーション能力といったさまざまな場面での実用的な日本語能力を求めている。そして、彼らは大学の日本語教育に、これらの実用的な日本語能力を養成する内容を期待している。それに対して、大学の日本語教育を担う立場にある日本語教師は、学部留学生のそれぞれの、かつすべての期待と要望に答えるには限界がある。学部留学生の初年次の日本語教育を考える際に、堀井（2003）は、大学における日本語教育では、留学生に対するアカデミック・ジャパニーズ（AJ）教育の内容を明確にするために、日本の生活に必要なライフ・ジャパニーズ（LJ）、および大学のキャンパス・ジャパニーズ（CJ）と分けて考える必要があると指摘している。

このことから、学部留学生の日本語教育は、アカデミック・ジャパニーズ（AJ）に重点を置くだけで成り立つのかと疑問を持ち、筆者は学部留学生の日本語教育を行う中で、彼らの日本語学習の過程やその過程に見られた問題点によって、彼らの全体的な留学生活に与える影響を観察し、それについて個別にインタビューを行い、2人の学部留学生の事例を報告した。その結果、以下のことが分かった。

本来、大学における学習に対応し、かつ新しい人間関係を構築する能力は、大学入学する以前に備えておくべき能力だと考えられてきた。大学の専門分野での学習において、学部留

学生は日本人学生と同じ環境で勉学し、同じ課題を解き、同じ論理的思考力を有することが要求される。その中、異文化による価値観の違いは、学部留学生の学習生活において、決して軽視できない問題だと分かった。しかし、この異文化による価値観の違いは、教えられてすぐに理解できるものではなく、生活や学習の各場面において、学部留学生本人の気づきと適応しようとする気持ちなしには解決できない問題だと考えられる。学部留学生が自ら問題を提起し、その問題を自ら解決していく自律的な学習能力の養成は専門分野での学習の他に、人間関係を構築する様々な場面でも必要である。そして、学部留学生が日本社会において、人間関係構築能力を自律的に身に着けるためには、大学の日本語教育の一環として日本語教師によるサポートが必要だと思われる。

二つの事例観察から、学部留学生の大学の日本語教育に対する期待や要望は多種多様で、知識や技能だけにとどまらず、大学側や日本語教師が提供する日本語教育の内容との間には認識の違いがある。また、学部留学生が有する日本語能力と実際に大学の学習に求められる日本語能力との間にも認識の違いがあると考えられる。

以上、観察された学部留学生の日本語教育における二つの問題点は、彼らの留学生活に多大なる影響を与えることが想像できる。これらの問題点は、大学の日本語教育を担う日本語教師や学部留学生のどちらか一方だけでは解決できない問題だと思われる。

そこで、学部留学生には、自分自身の日本語能力についての的確に評価する能力、学習・生活の各方面において、自ら問題意識を持ち、自ら問題解決するという自律的な学習能力が必要とされる。また、学部留学生は、異文化の環境の中で、今までのメインストリームの価値観から脱却すること、自分自身と他人について認識する際に、複眼的な視点を獲得することも必要とされる。このような、自分自身の可能性を最大限に引き出すこと、また、自分の置かれた不利な状況を変えていこうとする考え方、つまり、学部留学生のエンパワーメントは、彼らの大学における学習や日本社会における生活、および今後の生涯学習にもつながると考えられる。そのため、学部留学生のエンパワーメントを引き出すために、本人の努力だけではなくサポートする日本語教師の力量も問われることになる。

第5章では、エンパワーメントの視点から学部留学生の「自律的な学習能力」を養成するための「学習者参加型」日本語教育の理論背景について論述した。エンパワーメントは、20世紀を代表するブラジルの教育思想家であるパウロ・フレイレによって提唱され、主に社会学的な意味で世界の各方面の市民運動などの場面で用いられ、実践されるようになった概念である。また、1980年代以後には、エンパワーメントという用語はNGOや国際機関による

開発援助の文脈で使われるようになった。本章では、その「力をつけること、また、弱者が力をつけ、連帯して行動することによって自分たちの置かれた不利な状況を変えていこうとする考え方」といった弱者を援助する正義な部分と共にその「人間の力を獲得するための働きかけ」の中身によって、外部からの特定の働きかけを正当化していく危険性についても言及した。

鈴木（1999）は『エンパワーメントの教育学』の中で、エンパワーメントがもつ社会教育的意味・意義を「主体形成」という視点から、この「主体形成」・「主体的力量形成」という考えが、教育の内容よりは、むしろ教育にかかわる「働きかける人間」と「働きかけられる人間」の関係性につながるのではないかと指摘した。それに対し、日本語教育におけるエンパワーメントの関係性の一つは、教育を担う教師と学習者との関係である。この関係性に最初に注目したのはブラジルの教育思想家パウロ・フレイレである。彼は彼の著書である『被抑圧者の教育学』の中で、「課題提起型教育」を教育の基本原則として提起し、教育者と学習者と共に「学び」に参加する対話できる関係性を強調した。

日本語教育におけるエンパワーメントのもう一つの関係性は、学習者自身、および学習者同士の関係性である。鈴木（1999）の「主体形成」という考えは、個々人が学習・教育の主体であることを意味する。その主体である学習者について、三登他（2003）は、エンパワーメントとして、日本語教育に（1）「自分を知ることと、相手を知ること」（2）「メインストリームの価値観から脱却すること」（3）「私の現実を語る」（4）「複眼的な視点を獲得すること」の四つの基本的な要素を取り上げた。

本研究では、学部留学生の「主体形成」、および「人間の関係性」に基づき、エンパワーメントの包括的な捉え方を提示した。本研究はエンパワーメントを、メインストリームの価値観に囚われていることで自分がありのままの自分を受け入れることができなくなっていたことに気づき、見失っていた自分自身の潜在力を発見することであり、また、人間が内なる関係性・外なる関係性を含み、人間全体的にそれらの関係を意識し、それぞれの関係により受容的協同的創造的に関わっていく中、漲ってくる真の力（パワー）への働きかけであると定義した。

人間の関係性に基づき、エンパワーメントの包括的な捉え方から、具体的に学部留学生の「学習者参加型」日本語教育の構成内容について言及した。

まず、学習の主役は誰なのかについて、「学習者主体」・「学習者中心」という学習者の自律性を強調した。つまり、大学の日本語教育において、エンパワーメントの視点から学部留

学生は日本語学習の「主体」や「中心」であるべきである。それによって、学習の主役である学部留学生の日本語の学習だけではなく、専門分野での学習や生涯学習にも繋がるような自律的学習能力の養成が「学習者参加型」日本語教育の目的であることを明確にした。

また、「学習者参加型」日本語教育の学習内容を考案するために、「①学習者の主体的意識の養成」、「②日本語運用能力の習得」、「③生活情報・基礎知識の習得」、「④教師の学習」の四つを基本目標として提示し、教師と生徒がともに認識活動を行い、課題提起・解決するフレイレの「課題提起型教育」の理論を援用した。

さらに、「学習者参加型」日本語教育の学習方法について、「ワークショップ型」学習による日本語授業を提起し、「フラットでダイナミックな関係性の中で経験される学習を通じて学習観自体の再考を迫る、という再帰性を帯びた学習活動の意義が見えてくる」(長岡、2010)という社会構成主義や状況的学習論の視点からの考えを援用した。

最後に、「学習者参加型評価」について、ポートフォリオ評価を導入すると同時に、学部留学生の自律的評価能力を養成するための自己評価と他者評価の併用を導入する「総合自己評価」を提起し、「経験そのものだけでは何かを学ぶことは可能ではない。重要なのは経験を自分の中で咀嚼し、振り返ることだ」というデューイの経験主義理論を援用した。

第6章では、エンパワーメントの視点から、学部留学生の「自律学習」について検討した。自律学習に対して、様々な解釈があるが、共通する主要な要素は、①学習者が自分自身でコントロールする学習、②学習者が自分自身のためにする学習、③仲間や支援者、その他のリソースと協力し、交渉しながら社会的営みとして行う学習、④知識や技術を教師からもらうのではなく、自らが構築していく学習、のように纏めることができる(青木 2006、Little1991、Little2004)。

本章では、「自律学習」の歴史的流れを説明した上で、学部留学生の「自律的学習能力」について検討した。青木(2011)では、自律的学習能力(学習者オートノミー)について、その定義が厳密にされていないと述べ、さらに、学習者オートノミーとは何かについて理解を深めるために、自律的学習能力(学習者オートノミー)についての誤解にも言及し、Little(1991)の自律的学習能力(学習者オートノミー)にまつわる五つの誤解を纏めた。一つ目は、学習者オートノミーとは、独習(self-instruction)の同意語であるという誤解である。二つ目は、学習者オートノミーとは、教師がすべての主導権とコントロールを手放すという誤解である。三つ目は、学習者オートノミーとは教授法であるという誤解である。四つ目は、学習者オートノミーは学習者による特定の行動を指すものだという誤解である。五つ目の

誤解は、学習者オートノミーとは、到達できる学習者が限定され、常に変わらない状態であるという誤解である。

そして、自律的学習能力の必要性について、青木（2001）は「あなたのかわりに私が学んであげることにはできないから」と述べ、さらに、青木（2005）では、①人の移動や社会の急激な変化に対応するためには生涯学び続ける必要がある、②学習スタイルやストラテジー、学習環境、社会文化的環境は人によって違うが、これらが学習に与える影響は非常に大きいため、学習者自身がこれらを把握して、自らの学習をコントロールできることが重要である、③自分で選択することは学習の内発的動機づけとなり、責任につながり、さらにそれをやりとげることは自信につながる、④自律的学習能力をつけることは社会の意思決定に責任をもって参加できる市民となることにつながるという四つの理由を挙げている。青木が取り上げたこの四つの理由は、学部留学生の自律的学習能力の必要性にも当てはまる。

本章では、「自律学習」の重要性が認識されるようになった大学の日本語教育の現場において、学部留学生の情意的な側面（学習動機）、行動的な側面（学習行動）、そして社会的な側面（学習状況）における「自律学習」に対し、彼ら自身がどのように認識しているのか、また、学部留学生の持っている自律的な学習能力を引き出し、その能力を高めるためにどのような指導法が有効であるかについて事例1・2の二つの事例研究を通して検討した。

まず、事例研究1は、学部留学生の専門分野での学習に必要な聴解力、理解力、論理的・分析的思考力を養成するため、グループ・モニタリングによる授業活動を行った。そして、授業活動を行う過程で学部留学生の学習に対する情意的な側面（学習動機）、行動的な側面（学習行動）、そして社会的な側面（学習状況）における変化を観察した。その結果、学部留学生は教師に頼ることなく仲間とのグループ・モニタリング活動を通して、実際に出された課題をやり遂げることを経験した。彼らはグループ・モニタリング活動を経験したことで学習に対する情意的な側面（学習動機）において、努力すれば自ら学習効果を上げられる、また、インフォメーション・ギャップが存在するような難しい課題でも仲間同士の協同活動によってやり遂げられるという自信につながったと考えられる。また、彼らの行動的な側面（学習行動）において、最初は他人の発表内容について「分かりません」と授業活動に消極的だったが、グループ・モニタリング活動を行っているうちに仲間同士とのディスカッションの楽しさを知り、今までの学習では知り得ない違う専門分野の知識を獲得できたことが彼らのやる気に繋がったと考えられる。そして、社会的な側面（学習状況）において、彼らは自分が言いたいことを聞き手に理解してもらえるように分かりやすく伝え方を工夫した

り、他人の発表内容を自ら問題意識を持ちながら聞き、質問したりすることで、自分と他人との認識の違いに気づき、仲間同士との協同活動によって学習内容への理解を深めることができたと考えられる。事例研究1を通して、学部留学生の学習に対する情意的な側面（学習動機）、行動的な側面（学習行動）、そして社会的な側面（学習状況）における変化が観察されたことは、「そもそも成功する学習者は学習者オートノミー（自律的学習能力）を持っているものだ（Little, 1991）」ということが言える。つまり、自律的学習能力は、本来学部留学生がそれぞれ持っている能力である。大学の日本語教育の中では、その能力を新たに作り出すのではなく、日本語教師の働きかけにより、学部留学生の自律的学習能力を引き出し育てることは可能で、必要である。

そして、事例研究2では、大学における日本語教育の「一般日本事情」15回の授業活動を通して、学部留学生の「自律学習」の内容、およびそれを経験して得られた学習効果について観察し、分析した。本事例研究の教室活動は授業の進行を学部留学生に任せることによって、学習の事前準備の大切さが認識され、また学部留学生が直接授業に関わることによって授業への参加度が高まった。学部留学生が「座長」を勤め、自ら日々の生活の中で持った問題意識をテーマに取り上げることは、その物事に自分の「なぜ」という問題意識を掘り起こして、それについて深く考えるきっかけとなる。また、事前に自ら取り上げたテーマについてその背景情報を徹底的に調べることによって、情報の選別や情報へのアクセス能力の向上に繋がる。さらに、テーマについて調べた情報を説明することによって自分の考えを他者に的確に伝える能力の養成に繋がる。そして、最後にグループ討論の意見を纏め、それを発表することによって、自分からの発信力だけではなく、他人の発するメッセージから必要な情報を紡ぎだし纏める能力の養成にも繋がる。事例研究2では、「座長制」という教室活動を通じて学部留学生が持っている情意的な側面（学習動機）、行動的な側面（学習行動）、そして社会的な側面（学習状況）における自律的学習能力を引き出す可能性が見られた。また、学部留学生に自ら学習をコントロールする経験をさせたことは、彼らが「自律学習」について認識するきっかけとなったと考えられる。このように大学の日本語教育において、学部留学生の学習目標に合わせて、彼らの自律的学習能力を引き出し、さらにそれを高める教室活動の内容や方法を考案することが非常に大切だと思われる。

第7章では、学部留学生の「自律学習」を促す「学習者参加型」日本語教育の授業活動の一種である「ワークショップ型」学習による日本語授業について検討した。

「ワークショップの学習」の特徴は、「学習者主体・学習者中心」や「教師と学習者との

関係性」などの面では、学部留学生が自ら学習に参加していく「自律学習」の基本的な考え
方と一致する。しかし、「ワークショップの学習」の「活動プロセスの即興性」や「参加者
に自由な振る舞いを求める姿勢」といった自由な学びの形は大学などの教育機関で定めら
れている教育体系と相容れないという問題がある。そこで、本研究は、ワークショップの学
習理念を前提として、大学という教育の場において、学部留学生のための日本語授業で実施
可能なワークショップの授業活動を「ワークショップ型」学習と呼び、事例研究 3 を行い、
学部留学生の日本語教育に、ワークショップの授業活動を如何に取り入れることができる
のか、また、「ワークショップ型」学習を通じて、「学習の主体性」を持つ参加者である学部
留学生の学習観にどのような変化が見られるのかを事例研究 4 で具体的に検討した。

まず、事例研究 3 は、2014 年度「一般日本事情」の授業で導入した学部留学生の「自律
学習」を促す「ワークショップ型」学習の内容を振り返り、その学習効果について検討した
ものである。その内容は、教師が「日本について何を勉強してもらおうか」・「日本の何を教え
るべきか」を決定する事柄から始まる従来の学習ではなく、学部留学生が興味を持っている
ことや自分自身が抱えている問題意識を彼らの協同活動によって、調査・研究を行い、結果
をまとめてポスター発表を行うという「ワークショップ型」学習による授業活動である。本
事例研究は、受講する 17 名の学部留学生に、「自分自身が学習の主体であること」、「自ら問
題提起によって学習内容を決めること」、また、「仲間との協同活動によって問題解決し、学
習成果を得ること」、さらに、「仲間同士による双方向の評価活動によって、自ら学習過程を
振り返り、学習効果について内省すること」を体験させた。彼らが自分自身の学習意欲や学
習能力への気づきを得られたことは、非常に有意義で、彼らが研究課題を抽出し、それをテ
ーマとして学習していくこと、そして、授業活動を通して、課題解決に必要な能力や知識を
得て、「自律的学習能力」を獲得することによって、日本語の学習だけではなく、彼らのこ
れからの専門分野での学習や将来の生涯学習にも繋がるのではないかと考えられる。

また、事例研究 4 は、2014 年度「日本語上級理解」の授業で導入した学部留学生の「敬
語使用能力」を養成する「ワークショップ型」学習による授業活動の内容を振り返り、その
学習効果について検討した。授業活動の内容は、学部留学生の就職といった進路目標に合わ
せて想定する敬語使用の場面に合わせ、実際に行う会話を想定し、会話のスクリプトを作り、
その場面を表現するものである。今回の事例研究は、学部留学生の敬語学習に対する学習意
欲を引き出したことに非常に意義があると考えられる。また、彼らが自ら問題意識を持って
参考文献や資料を探し問題解決しようとする学習への積極的な参加姿勢や仲間同士との学

び合い、および自律的な学び方を身に付けていく様子が観察された。そして、学部留学生によって作り上げた成果物は完璧なものではないため、最終的にその間違いに気づき、悔しい思いをしたり、参考資料を再度確認し間違った原因を追究したりする様子も見られた。以上のことから、今回の「ワークショップ型」学習による授業活動を通して、学部留学生が自律的に日本語「敬語」の学習を体験し、「敬語使用」に対する苦手意識を克服したことは、彼らに自信を与え、新たな学習意欲につながると期待できる。

本章は、二つの事例研究を通して、「ワークショップ型」学習による日本語授業の実施の可能性、および学習効果について分析した。公式な学習に分類される学校教育の中でも、問題解決学習やプロジェクト学習、高等教育においては、アクティブラーニングなど学習者が能動的に参加する形態の授業も広がっている。このような学習を実現するためには、単純に知識を記憶するだけではなく、深い思考を伴う活動をするという部分に関しては、本研究の「ワークショップ型」学習も同様である。しかし、本研究で提案している「ワークショップ型」学習による日本語授業は、デューイの経験学習に影響され成立している「問題解決学習」に「学習者の主体性」を強調し、学習者のエンパワーメントを引き出すことを目的にして、教師と学習者、学習者同士のフラットでダイナミックな関係性を重視する学習活動である。また、活動する中で経験される学習を通じて、学部留学生の学習観自体の再考を迫る再帰性を帯びた学習活動の意義が強調されたと考えられる。

第8章では、事例研究5・6を通して日本の大学における学部留学生の日本語教育に「学習者参加型評価」を導入する有効性について分析し検討した。前述したように、日本語教育では1990年代から学習者が社会との関わりの中での「自律学習」を重視する構成主義的学習観が支持されるようになった（佐々木、2006）。大学における日本語教育でも学部留学生の自律的学習能力の養成が注目され、「学習者参加型」日本語教育が提案された（細川、2002）。「ポートフォリオ」評価は、「学習者参加型評価」の一つであり、ヨーロッパの言語教育の中では広く使用されている。日本語教育の分野でもポートフォリオに対する注目度が増しているが、現場では未だに試行錯誤の部分が多い。

本章では、日本の大学における学部留学生の日本語授業に「ポートフォリオ」評価を導入する有効性、また、学部留学生の仲間同士による他者評価も同時に行うことによって「ポートフォリオ」評価の核心である彼らの自己評価にどのような影響を与えるのかについて、以下の日本語授業の事例研究を通して分析した。

まず、事例研究5では、大学の日本語授業における「ポートフォリオ」評価を導入し、段

階的に三つの課題研究を行い、学部留学生が記入したポートフォリオ・カードの内容によって、その「ポートフォリオ」評価の有効性について分析した。その結果、「ポートフォリオ」評価は学部留学生の学習における自律性や積極性、自律的評価能力の養成には有効であると考えられる。しかし、学部留学生の自律的評価能力に関しては、自己評価と他者評価という相互評価だけで、評価基準への理解や認識を深めることができず、指導の一環とする教師による評価を導入する必要性も見られた。

また、事例研究6では、学部留学生の主観に基づく認識とその主体的・創造的参加を前提として、彼らが持つ思考・意思・価値観等を重視した教室活動を実施した。学部留学生が自分自身の学習に対し自己評価と他者評価を行い、内省と他者からのフィードバックによって学習者同士の観察・評価の視点を広げ、メタ認知力や評価者内安定性と評価者間一致度を高めた。そして、学部留学生の自己評価と他者評価に、指導の一環とする教師による評価の導入、つまり「総合自他評価」を実施したことで、学部留学生の評価基準への理解が深まった。これは、学部留学生が授業への積極的な参加を経験して「自律的評価力」を高めたことが学習効果に繋がったと考えられる。

第9章では、ノールズの成人学習論の観点で、学習者のエンパワーメントを引き出す教師の担うべき役割について検討した。具体的には、北アメリカの成人教育研究者のパトリア・クラントンの「他者決定型学習」「自己決定型学習」「相互決定型学習」という三つの学習の取り組み方について教師の役割を整理した。教師は「専門家」として講義をして、「計画者」としてコースデザインを行ったり、教材を開発したりする「教授者」として直接教示・指導する役割を担う。また、「自己決定型学習」において、教師は「ファシリテーター」として学習者を励まし、支え、「情報提供者」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」として学習の記録を管理したりする。さらに、「相互決定型学習」に近づく、教師は「メンター (mentor)」という個人的に助言する「共同学習者」として学習を行う一員となって活動し、学部留学生のエンパワーメントを引き出す役割を担う。そして、クラントン (2003) は教師の役割について、学習者の「自己決定型学習」が進むことによって、その影響力が弱くなり、「相互決定型学習」に近づく、またその影響力が段々と現れてくるという傾向を指摘した。さらに、クラントンは、以上の三つの学習タイプに現れるそれぞれの典型的な教師の役割が学習者の学習活動の場面・内容によって、学習のカテゴリーに限定されず、1人の教師が様々な役割をこなしていると指摘し、教師には、どのタイプの学習だからではなく、それぞれの役割を交互に担える能力が必要と強調

した。

本論文では、成人教育の特徴を持つ大学の日本語教育において、学部留学生の「自律学習」を促進することで、彼らの日本語運用能力や日本語によるコミュニケーション能力、および専門分野における学習スキルの育成だけではなく、彼らのエンパワーメントを引き出すことも教育の目標として考える。そして、以上の先行理論を踏まえて、本論文の事例研究の内容を振り返り、その目標を実現するために必要不可欠な日本語教師の役割を具体的に考察した。学部留学生の自律性を高めるために、日本語教師の「専門家」「教授者」「計画者」「ファシリテーター」「情報提供者」「学習管理者」「メンター」「共同学習者」「改革者」、そして、「研究者」「カウンセラー」「静観者」としての役割の重要性を強調した。

本論文で記述した事例研究を通して、教師の果たす役割が学部留学生の学習効果に影響を及ぼす結果が見られた。しかし、様々な学習場面で、様々な学部留学生に、全ての役割を同様に果たしても学習効果が見られるとは限らない。そこで、本論文の事例研究を通して、学部留学生の日本語学習の内容や学習レベルによって、授業活動における日本語教師の役割を検討した。そして、大学初年次の学部留学生の日本語教育において、彼らの「自律学習」を促すために、「他者決定型学習」に対する日本語教師の「計画者」「教授者」「専門家」としての役割は非常に重要であり、外すことができないことが分かった。また、学部留学生の学習スキルを養成するための日本語授業に関して、日本語教師の「教授者」「専門家」以外には、「共同学習者」としての役割も非常に大切である。ここで言う「共同学習者」の役割は、単なる学部留学生の学習に参加することだけではなく、教師が彼らと共に学習を計画し、到達目標を共有し、さらに学習過程を振り返り再確認することも求められている。

それに対し、2年次以上の学部留学生の日本語学習には、「他者決定型学習」が依然として必要であるが、「自己決定型学習」と「相互決定学習」に関しては、教師の役割には明確な境界線がなくなった。事例研究1・4では、「自己決定型学習」によく見られる教師の「ファシリテーター」や「情報提供者」としての役割が徐々に学部留学生に移行され、彼らが自分自身の学習ニーズを把握し、教師と共に授業活動の進行や必要な学習に関連するリソースを決めながら学習していく様子が見られた。また、教師の「メンター」としての役割も見られた。そして、学部留学生は「メンター」に支えられ、自分自身の学習のニーズに対して、「計画者」としての自律性を高め、自分自身の学習の過程を「学習管理者」として記録・評価し、学習の効果を確認する自律的な学習能力が身に付けると考えられる。つまり、教師が学部留学生の自律性を高める授業活動をしっかりと設計し根気よく進めれば、彼らの「自律

学習」に繋がり、彼らのエンパワーメントに繋がると考えられる。

最後に、大学の日本語教育における学部留学生に対する教師の役割のイメージ図を提示した。

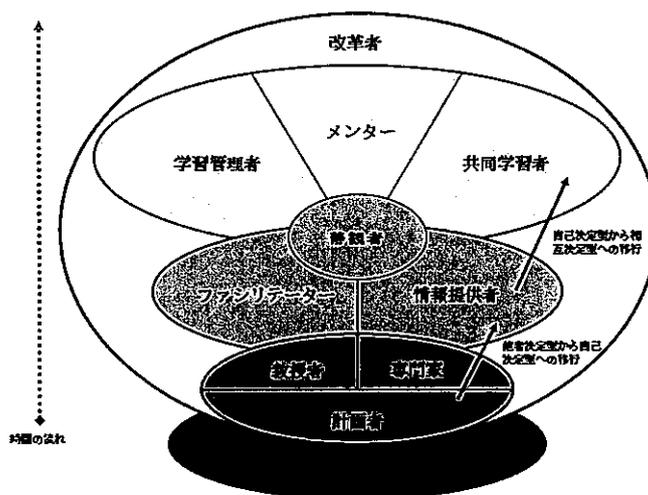


図 9 - 2 大学の日本語教育における学部留学生に対する教師の役割

本論文は、まず、学部留学生の大学における日本語教育に対する考えや要望、および彼らの自分自身の日本語能力に対する認識について、アンケート調査を行い、その結果を数量的に検討した。また、大学の日本語教育において、学部留学生の「自律的学習能力」を高めるために、彼らが学習に参加しやすい「ワークショップ型」学習による授業活動、および「総合自他評価」を提案した。さらに、彼らの日本語という言語としての学習に限らず、彼らの情意的な面で、公平な自己実現、つまり彼らのエンパワーメントを引き出すために、教師の役割について検討し、イメージ図を提示した。

ドイツの心理学者レビンが事例研究を社会活動で生じる諸問題について小集団での基礎的研究でそのメカニズムを解明し、得られた知見を社会生活に還元して現状を改善することとして提唱している。本論文も六つの事例研究を通して大学の日本語教育の現状を論じ改善案を模索した。本研究で得られた知見は大学における学部留学生の日本語教育に関する研究の一助となれば幸いである。