

研究者・大学院生日本語研修における 「自己評価支援システム」の検証

学習者と教師の認識のズレをめぐって

今井寿枝・羽太園・金秀芝・西野藍

〔キーワード〕 主体的な学習、相互作用、自己評価、学習者の視点、教師の役割

〔要旨〕

研究者・大学院生日本語研修 8 ヶ月コースでは、学習者が日本語学習と研究活動に関して自ら目標を設定し、振り返り、目標を調整する活動を研修に取り込み、これを支援する「自己評価支援システム」を実施している。小稿では、学習者への聞き取り調査と教師の内省を通じてシステムを検証した。

その結果、多くの学習者がシステムを肯定的に評価しているものの、そのプロセスで戸惑いや疑問を感じたり、システムの方法から教師の意図しないメッセージを受け取るケースも見受けられた。また、ある事例では、学習者が周囲の環境との相互作用や、教師の役割の変化によって、システムの意味を見出していく過程が明らかになった。

主体的な学習環境を構築するために、教師はサポートの方法や時期に注意を払う必要がある。また教師は、自らも学習者にとっての学習リソースの一部であり、学習者との相互作用によって変容する動的な存在であることを自覚しなければならない。

1 . はじめに

国際交流基金関西国際センターでは、海外で日本研究を行う研究者と大学院生を対象に 8 ヶ月の訪日日本語研修を行っている⁽¹⁾。本研修は①研究活動に必要な日本語能力の養成、②研究活動の支援を目的としているが、学習者が日本語学習と研究活動のバランスをとりつつ学習を進め成果を上げるためには、学習者自身が明確な目標を持ち、主体的に研修を進めていくことが必要となる。そこで、本研修では「学習者が自己目標を設定し、振り返り、目標を調整する」という活動を明示的に研修に取り込み、これを支援するシステム、すなわち「自己評価支援システム」を設計した。本報告では、学習者へのインタビュー調査と教師の内省をもとにシステムを振り返り、主体的な学習を支援する環境づくりにおける課題を提示する。

2 . 学習者の多様性・個別性に対応する先行事例より

近年、日本語教育の現場で、学習者の多様性・個別性への対応として様々な試みが始まって

いる。齋藤・松下(2004)は、留学生個々の研究背景や日本語能力、ニーズが多様化しており、個々の学生が自分の問題を自覚して自分自身で解決することが必要だとの意識から、自律学習を基盤とした個別対応型日本語授業「チュートリアル」を導入し、①個別ニーズの明確化、②学習目標の設定、③学習計画の作成、④個別の学習、⑤学習進捗状況の管理、⑥学習成果の評価といった一連の活動を行っている。そして学生の観察から、活動に否定的な感想を持つ学生の中にも、すでに学習スタイルを確立したタイプと、自ら学習内容を決める経験のないタイプがあり、学生の学習観が活動への評価に影響を与えていること、また学生の自律度の如何を問わず、リソースパーソンとしての教師の価値を認識してもらえるかどうか、意味のあるチュートリアルを実現するための鍵になると指摘している。

また、個々の学習者の多様な要望や問題への対応として「学習カウンセリング」の実践も報告されている。山崎(2000)は、留学生を対象とした「学習カウンセリング」における教師と学習者の発話の記録や教師の観察記録をもとに、カウンセリング中の会話の談話分析を行い、その中で学習者が教師の手助けを得ながら問題を明らかにしていく過程を報告している。そして「選択権は学習者にある」「学習者側の発言を大切に考える」ことがカウンセリングの前提ではあるが、学習者は社会的な関係において互いにやりとりする中で成長するのであり、日本語教師はその協力者であると述べている。

先行事例から窺えるのは、学習者の主体性・自律性を重んじた活動において、教師は重要な学習リソースであり、その役割や支援のあり方、ふるまい方が問われているという点である。田中(1993:44)は、学習過程を学習者と環境との相互作用とし、相互作用の対象となるものを学習のリソースと呼んでいるが、小稿においても学習・学習支援に対するこのような見方を前提として、「自己評価支援システム」の実践を振り返りたい。

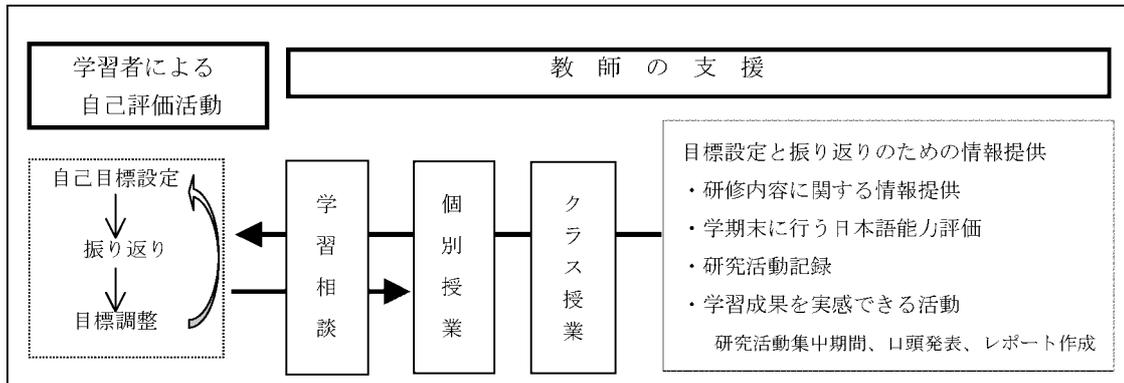
3. 「自己評価支援システム」の概要

3.1 研修の概要と自己評価支援システムの発足

研究者・大学院生日本語研修8ヶ月コースでは、海外の研究者・大学院生を15名招聘し、日本語教育と研究活動支援を行っている。研修参加者の専門分野は政治、経済、歴史、文学など多岐にわたり、日本語能力も初級から上級まで幅広い。また、その背景や学習スタイル、研究スタイルも多様である。そのため、選択科目や個別授業、個別研究活動の機会を設け、個々のニーズに対応可能なプログラムデザインを行っているが、中には、学習内容を自分で選択することに戸惑う学習者や、8ヶ月の間に日本語も、研究もと多くを求めて思うような結果が得られず、焦りを感じるケースも見られる。そこで、学習者が、日本語学習と研究活動の両方について長期短期の目標を立て、自らの研修計画を作り、学期ごとに日本語学習と研究活動の進み具合を振り返り、現実に則して目標を調整するという自己評価活動を明示的に研修の中にとり

いれ、これを教師をはじめとする様々なリソースによって支援する「自己評価支援システム」（以下、システム）を設計し⁽²⁾、平成16年度より実施した⁽³⁾。具体的な方法は以下のとおりである。

図1 自己評価支援システムの運営方法



(a) 情報の提供

教師は学習者に自己目標設定と自己評価のために必要な情報を提供する。具体的には、研修内容に関する情報（来日前の研修案内・研修開始時のオリエンテーション）、研究活動に必要な日本語能力を分析したチャート、学期末の評価（科目ごとに学習項目の定着度を示した成績表）、研究活動記録（フィールドワークや研究者との面談、文献調査や文献読解など研修期間中に行った研究活動について学習者が作成する記録）である。さらに、学習者が自らの伸びを実感できるよう、研究活動集中期間、口頭発表、レポート作成の機会を各2回設定している。

図2 自己目標シート/自己評価シート

(b) 自己目標・自己評価を書く⁽⁴⁾

学習者は、(a)の情報を参考にし研修開始時に①日本語学習と②研究活動について、長期（8ヶ月終了時）の目標と、短期（学期ごと）の目標を「自己目標シート」に記入する。以後、学期ごとに振

<p>11月4日までにチューターに出してください</p> <p>名前：</p> <p>自己目標 Your Goal</p> <p>I. 日本語学習 Japanese Language Learning</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>12月</p> <p>⋮</p> <p>1月</p> <p>⋮</p> <p>3月</p> <p>⋮</p> </div> <p>II. 研究活動 Research Activity</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>12月</p> <p>⋮</p> <p>1月</p> <p>⋮</p> <p>3月</p> <p>⋮</p> </div>	<p>研修参加者名：</p> <p>自己評価 Self-evaluation</p> <p>I. 日本語学習 Japanese Language Learning</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>⋮</p> <p>⋮</p> <p>⋮</p> </div> <p>II. 研究活動 Research Activity</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>⋮</p> <p>⋮</p> <p>⋮</p> </div>
--	---

り返しを行い、目標を調整する。研修終了時に最後の振り返りと帰国後の学習の目標設定を行う。

(c) 学習相談

研修開始時と学期末に、学習相談を行う。学習相談で、教師は学習者の書いた自己目標、自己評価の内容を理解し、研修中に得られるリソースを使ってどのように目標を達成するかについて、学習者と話し合う。

(d) 個別授業

クラス授業では対応しきれない個別のニーズに対応するために、週1回1時間の「個別授業」を行う。「個別授業」の内容は学習者と教師が相談の上で決めるが、専門文献の読解や語彙リストの作成、フィールドワークの準備、口頭発表やレポート作成の準備などが多い。学習相談と個別授業を通じて、教師は学習者が自らの学習をメタ認知するプロセスに関わる。なお、学習相談と個別授業は同じ教師が担当する。

本研修において学習者は、プログラムが提供する上記のような学習環境を自らの文脈で捉え直し、目標達成のための個別のコースデザインを行っていくことになる。

図3 研修と自己評価支援システムの流れ

		来日前	1学期(10~12月)	2学期(1~3月)	3学期(4~5月)
研修内容	日本語授業 (発信活動)		文法、会話、漢字、発表(必修) 読解、聴解など(選択)		
	研究活動支援		口頭発表1	レポート作成1	レポート作成2、口頭発表2
	文化社会プログラム		図書館での資料収集		
	個別授業		研究活動集中期間(1週間)		
			研究活動集中期間(2週間)		
			文化体験、研修旅行、交流会、会話パートナー、ホームステイなど		
			1週間に1時間/1対1		
自己評価支援	情報提供	研修案内	オリエンテーション クラス分けテスト	成績表 研究活動記録	成績表 研究活動記録
	目標設定 自己評価	目標設定 (書く)	10月 目標設定 (書く) → 振り返り	1月 目標調整 (書く) → 振り返り	5月 自己評価・帰国後の 目標設定(書く)
	学習相談		学習相談	学習相談	学習相談

3.2 第1回検証結果と運営方法の改善

システムを導入した平成16年度には、システムの有効性と問題点を探るため、学習者に対して研修中盤と終了時に聞き取り調査を行った⁽⁵⁾。その結果、ほぼ全員がシステムを肯定的に評価していること、また目標設定や振り返りの際、システムが提供した情報や活動が自己評価の有力な判断材料になっていることがわかった。さらに、教師との学習相談については、「書くだけで相談しないのであれば意味がない」、「話す過程で自分の目標がさらにはっきりした」、「自分の評価に自信がないので先生のアドバイスが大切だ」など教師の役割の重要性が窺われ

た。しかし、目標を書くことについては、「目標を意識していくことは自分でもできる」「先生に説明するために1回書くのはいいが、目標は変わらないので途中でまた書く必要はない」という声も聞かれた。また「目標が達成できなかった場合、教師からどう評価されるか気になった」というように、システムの目的が十分に理解されていなかったケースも見受けられた。一方、教師側にも、学習者の自己評価・目標設定のプロセスにどの程度積極的に関わればよいかについて戸惑いが見られた。

この結果をふまえ、平成17年度の同研修では、システムの目的が誤解されていないか、折にふれて教師が確認することとした。また、個別授業における教師の役割は、実質的な日本語指導のみならず、学習のメタ認知の促しや情意面でのサポートも含むことを、教師間で確認した。

4．調査の目的と方法

4.1 調査の目的

平成16年度の調査では、上述のように学習者の視点からシステムの実態を見直すことによって、教師には見えていなかった様々な問題点が浮かび上がってきた。そこで、平成17年度の研修においては、特にシステムの目的の理解と、教師の支援のありかたについて、学習者、教師双方の認識を調査した。

学習者に対する調査は、次の3つの観点から実態を把握することを目的として実施した。

- 1．自己目標を書いて教師と共有することについて、学習者はどう感じていたのか
- 2．学習環境の中で、学習のメタ認知を促すものとして学習者に意識されているものは何か
- 3．2の学習環境の一部として、特に、個別授業担当教師の存在・役割について、学習者はどのように感じていたのか

なお、紙幅の制約があるため、小稿では上記1を中心に分析結果を報告することとしたい。1をとりあげる理由は、どの学習者も「自分の目標」あるいは「達成したいこと」をそれぞれに抱いているが、それを「自己目標」として書き、教師と共有して実現に向かうという点が、本システムの核となる点だからである。

4.2 調査方法

4.2.1 学習者へのインタビュー調査

調査対象は、平成17年度研究者・大学院生日本語研修8ヶ月コース（2005年10月～2006年5月）に参加した社会科学・人文科学系の研究者及び大学院生14名である。国籍は、韓国、ベトナム、インド、カナダ、イタリア、オーストリア、ロシアなどの11カ国である。研修開始時の日本語能力は初級から中級レベルであった。

インタビューは研修中に行う最後の学習相談の前後に2回実施した⁽⁶⁾。調査は筆者らの内3名が、個別授業を担当する学習者に対して行った。インタビュー内容の中には直接教師に関わるものもあるため、担当教師が調査者となることについては慎重な判断を要する。一方で、研修終了間際の多忙な時期に、自己目標という極めて個人的な内容に関して、全く面識のない第三者が尋ねるよりも教師が学習者に教えてもらうという形をとる方が学習者にとって心理的負担が少ないと考えられる。今回は、学習者と教師の間で日頃から不満などについても率直に話し合える関係を築いていたため、担当教師が実施することにした。

1回目のインタビューでは、自己目標を書いたときの気持ちや状況、振り返りのために参考になったことなどについて、来日前、研修開始時、研修半ばと、研修の時間の経過にしたがって聞いた上で、システムについてどう思うかを尋ねた。2回目はそのフォローアップを行うと同時に、学習者にとって重要な研修の成果とは何であったか、教師はどのような存在であったか、個別授業はどのような役割を果たしたか、などについて質問した。詳しくは資料2⁽⁷⁾を参照されたい。なお、インタビューは、学習者が目標を書いた当時のことを想起しやすいように、各自が書いた3回の自己目標を順次見ながら進めた。インタビュー時間は各回50分～90分程度であった。テープに録音した資料は文字化し、調査者全員で共有した。そして、直接の調査者以外の「複数の視点」(横溝2000:180)を入れる形でデータの解釈を検討した。

4.2.2 教師自身の認識についての調査

インタビュー実施前に、調査者3名がシステムの目的、意義、教師の役割などについて各自の考えを文書にまとめ、それをもとに話し合いを行い問題意識を共有した。

4.3 分析資料

小稿における分析のために使用した資料は次の6点である。

- ①学習者に対するインタビューの文字化資料
- ②分析資料①の中で、「目標を書いて教師と共有すること」と「システム」に対する学習者の評価・感情が表れている部分を、学習者ごとに抜き出して、時系列の順にまとめたもの
- ③学習者が書いた自己目標(来日前・研修開始時・研修半ば)と自己評価
- ④教師による、個別授業の記録
- ⑤システムと教師の役割などについて、各教師の考えをまとめた文書
- ⑥⑤をもとに調査者間で話し合った内容のメモ

なお、インタビュー調査を行った14名の学習者の内1名は、フォローアップインタビューにおいても自己目標を書くことをどのように評価しているのか判断するに足るコメントが得られなかった。小稿ではこの1名を除いた13名を分析対象とする。

5 . 分析結果

「自己目標を書いて教師と共有する」ことに対する学習者と教師の認識のズレと、それが生じた要因について分析した結果を以下に述べる。

5.1 教師はどう考えていたか

筆者ら研修担当教師が考えた、本システムにおける「学習者が自己目標を書いて教師と共有する」ことの必要性・意義は、①学習者が主体的に学習を進めるために、学習をメタ認知する機会を保障すること、そして、②教師主導ではなく学習者の主体性を尊重することを教師と学習者の間で了解して、教師が学習者の達成したいことや学習状況を理解するための一手段とすることであった。

5.2 学習者はどう感じていたか

5.2.1 学習者の感じ方の変化

分析資料②を用いて、「自己目標を書いて教師と共有すること」に対する意識の変化に着目して分類したところ、次の4つの傾向が見られた。

- ①はじめから終わりまで必要性を感じていた (4名：学習者A、B、C、D)
- ②はじめはなぜ書かなければいけないかと戸惑いを感じたが、終わりには必要性や意義を感じるようになった (5名：学習者E、F、G、H、I)
- ③必要性のある点では認めるものの、自身が学習をメタ認知するためには不要だという認識を持ち続けた (3名：学習者J、K、L)
- ④はじめから終わりまで、必要性を感じる事ができなかった (1名：学習者M)

研修終了時までには必要性を感じるようになったのは13名中9名、自分のためには必要性を感じないという者は4名である。また、前者であっても、約半数ははじめから違和感なく受け入れたわけではない。全体的に見れば、システムの核となる「目標を書いて教師と共有する」というステップは、学習者にとって教師が考えるほど簡単に受け入れられるものではないことがわかる。

では、学習者はどのような「意義・必要性」あるいは「戸惑い・疑問」を感じていたのだろうか。以下、教師が考えていたこととの一致・ズレという観点から分析する。

5.2.2 学習者が感じた「意義・必要性」

次の表は、「自己目標を書いて教師と共有すること」について学習者がインタビューで語った「意義・必要性」をまとめたものである⁽⁸⁾。教師の意図した2点(5.1)とその他に分けて示した。

学習をメタ認知する機会としての意義・必要性を挙げた者は13名中9名おり、特に目標や達

表1 学習者が感じた「自己目標を書いて教師と共有することの意義・必要性」

①学習状況をメタ認知する機会
<p>【目標・達成したいことを整理・明確化する】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・頭の中にもあると思いますけど、ちゃんと書くともっとよくわかる。/自分の方向をもっとクリアにして、どう研究を行えばとか、どこへどういうふうに通じる勉強を進めたほうがいいのかという、ちゃんと分かるようになる。(学習者A、C、D、E、F、K、L) <p>【目標の達成状況を把握する】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・おー、この目的はできましたね。でも、この目的、他の目的はまだ60%だけ。続けて2学期は2倍3倍頑張らなければならない、の気持ち。(学習者B、E、L) <p>【学習方法を意識化する】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと上手になるため何が必要か、もっともっと詳しくわかった、かもしれない。勉強の経験を得て、ちゃんと私がどのように勉強したいという説明ができた。(学習者J) ・私の日本語の問題を理解するためには、そのものがああ必要だと、まあはじめて感じた。自己目標を設定しながら、ああ、どのように勉強すればいいかなあと。(学習者F) <p>【現実的に考える】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が考えることと、自分ができるとはどのように違うか考える。(学習者A、J) <p>【短期目標と長期目標を区別する】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・遠い目標があったらその目標ができることは難しい。でもその目標のため小さい目標ができたら、たぶん後でその目標ができるかもしれない。そのようなことは、よくできる可能性は高くなる。(学習者A、D) <p>【目標を途中で調整することを意識する】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自己目標はセンターの中のシステム。大切なポイントは、自己目標を決めて評価する、できたかどうかということではなく、途中で調整があること。途中で考えることはとても大切だと思っている。(学習者F) ・1月とき、まあ新しい自己目標を設定するときには、たぶん新しい目的、目標を設定して、それに重点をあてて勉強したので、重要だと思う。(学習者E)
②教師が自分(学習者)の学習状況を理解するためのコミュニケーションの一手段
<ul style="list-style-type: none"> ・ほんとに、先生たちが私を理解して、私を手伝いたい気持ちを理解する。(学習者D、G) ・先生と話しながら、先生と私が私の問題とか私が必要なことをよく存知になる。(学習者F、J、K) ・先生たちは学生の自分出した目的を知りたいと思った。だからいい考えたと思った。(学習者H) ・センターはこれを見て、みなさんの目的はその後で全部集めたり、一番の方法は何か、一番いい方法を実行した。(学習者B)
③その他
<ul style="list-style-type: none"> ・自分で目的を出した人はもっと頑張りたいと思う。(学習者H) ・書いておくって、自分自身も、自分自身を強制するため、そのような意味があったと思う。(学習者F) ・私はそれ(箇条書きスタイルの自己目標シート)を見たら、詳しく書かなければならないと考えた。点、点、点。ないときは、なんでも書いてもいいですのものが、これは目標を立てるのに役に立つ。(学習者E) ・書いたり直したり一番合っている表現を探すのは一番楽しかった。(学習者I)

成したいことを整理し明確化する点を指摘する者が多かった。また、教師が学習者の学習状況を理解するためのコミュニケーション手段としての必要性も7名が挙げている。研修中一貫して自分の目標はよくわかっているから書くことは不要だとした2名(学習者J・K)も、教師が自分の問題を理解するためには必要だと述べ、学習リソースとしての教師を意識していることが窺える。このように、教師が考えていた二つの意義・必要性は学習者にもある程度実感されていることがわかった。一方で、表1③に挙げたように、自己目標を書く様式が箇条書きスタイルになっていたことで自分の目標を詳しく書きたいと思ったり(学習者E)、自己目標を書くときの表現探しに楽しさを見出したり(学習者I)と、教師が全く想定していなかったことがよかった点として挙げられることもあった。

5.2.3 学習者が感じた「戸惑い・疑問」

学習者はインタビューで様々な「戸惑い・疑問」も語っている⁽⁹⁾。その中で教師にとって新たな気づきとなったのは以下の2点である。

まず、一つ目は「形式的」という印象である。本研修では週に1度、学習者が一同に会して研修中の重要な予定や事務手続きなどを知らせる連絡会を行っている。ここでは、自己目標をはじめ、研究活動記録やレポート、交通費・宿泊費精算の事務手続き等の提出物についての説明も行われる。自己評価支援システムについても、まず全員に説明するためこの機会を利用した。

しかし、中には、皆同じ様式を使用することについて、「一般的に日本では形式、⁽¹⁰⁾ (自国)と比べて形式ももっとたくさん。だから本当にこの紙だけ使ってくださいのことは、私には分かり難い」(学習者H)と思った者もいた。また、ある者は本研修が研修生の主体的な活動を支援しようとしていると感じていたため自分のために目標をよく考えて書いたが、「連絡会でいつも話して、書いてください、いつまでに出してください。初めてこれ(自己目標シート)をもらうとき、これはタスクだと思った」(学習者E)と述べている。

配布した様式(図2)を改めて見てみると、左上に「月 日までに担当教師に出してください」と記されている。学習者にとって「提出」という言葉から連想されることは何かを考えず、安易に教師にとっての利便性を優先した行為であったと言える。

二つ目は、研修の中盤で目標を調整する活動について「目標が変わっていないと思うときに、もう一度書いてもあまり意味がない」という点である。例えば、学習者Lは、目標は文献読解と敬語を使った会話の上達であり研修期間中それは変わらなかったが、「ずっと同じことを書いたら、私がめっちゃくちゃに考えないように書いたら、ちょっと失礼じゃないかという考えでちょっと細かく書いた」と語った。しかし、実際は、2学期半ばに専門分野の先生に出会い、その後に「研究活動についても私がちょっと考えた時間がありました」という。つまり、学習者Lが目標の調整を考えたいと思った時期が、教師が設定した時期には合わなかったということである。目標は固定的なものではない。そして、ゆさぶりをかけられるような出会いの時期は学習者によって異なる。教師はそう考えていたにもかかわらず目標調整の時期を一律に設定していた。

このように、学習者と教師の認識のズレの一部は、本来の意図とは矛盾する教師自身の行為に起因していることがわかった。

5.3 学習者と教師の認識のズレはどのように生じていたのか：カリナ(仮名)の場合

ここでは、「自己目標を書いて教師と共有すること」について、否定的な受け止め方が肯定的に変わっていった学習者の内、その変化が生じるまでに最も時間を要したカリナ(仮名)の

事例をとりあげる。時間を要した事例は示唆に富む視点を提供してくれる可能性があるからである。ただし、カリナが語った「試験のようだ」という印象(後述)は他の12名のインタビューでは聞かれず、典型的な事例としてとりあげるのではないことを予め断っておく。

5.3.1 カリナの意識の変化

カリナは「自己目標を書いて教師と共有すること」について、来日前には「助けられる」(表2、㊶)と感じたが、研修開始時には「試験のようだ」(㊶)と感じるようになり、その気持ちは研修半ばも続いていたと述べている(㊶)。カリナによれば、その最大の要因は個別授業と同じ教室で、個別授業を担当する教師Xによる口頭試験⁽¹¹⁾が研修のはじめに行われたことだという。そのため、教師Xのことも、「助ける人」とは考えず「私を調べる人」「私のコースの評価を調べる人」だと思った。そして、教師に目標を持ってきてくださいと言われてたり、書いた目標の助詞を直されたり、意味不明の点を聞かれたりしたと思ったことも「試験のようだ」と感じる一因になったと語っている(㊶)。この時点では、否定的な印象の方が強いので、目標を書く目的を教師がどんなに説明しても、気持ちが変わることはなかった(㊶)。インタビューの中で、教師Xが、センターのためではなく自分のために書いてほしいという教師の声

表2 自己目標を書いて教師と共有することについての意識の変化：カリナの場合

来日前に自己目標を書いたとき(2005年7月)
㊶ 来た前に書いたものは、本当に自己目標という感じがした。来た前に、私の研究をちょっと説明すると、来る時に先生達が、センターのスタッフが助けられると思った。
研修開始時に自己目標を書いたとき(2005年11月初旬)
㊶ 11月に書いたときに、試験のようだと感じた。 ㊶ (書いてください、持ってきてください)それも試験の感じがした。私が書いたのは先生が直してくれたが、それはちょっと試験のように間違いを直すような気がした。今、今 研修終了時 考えると、先生が自分でわかるために、そして私を助けるために、2回することがほしかったと思うが、そのとき 11月 に、試験のように直しているの、試験の気持ちがあった。(目標について詳しく質問したり、どういふことが聞いたことも試験のようだった?)はい、二つのこの直した部分は、二つの種類がある。一つは、例えば助詞の問題があるときに直した、それは一つ。もう一つは、意味がちょっとわからなかったところに、これはもうちょっと説明して、と聞いた。その中に、どちらがその試験の気持ちがあったかわからないが、その二つがあると思う。たぶん、わからないが、たぶん、もし先生がもっと自分の考えについて話したらいいと思う。でも、もちろんそのことを言ったと思う。私の個別授業に来た前に、気持ちが良くなかったので、その説明、先生の説明を聞いてもその前の気持ちがまだ決めてあった。
研修半ば = 2学期開始時に自己目標を書いたとき(2006年1月初旬)
㊶ 1月に書いたときも、まだちょっと試験のイメージがした。少し違ったが、自分のために書いたということがそのときは思わなかった。
研修終了時に自己評価を書いたとき(2006年5月中旬)
㊶ 今は目標を書くのは助けるためだという 目的がわかるが、はじめからそんなことはよくわからなかった。

表中、斜体部分はインタビューにおけるカリナ自身の言葉。()内は教師Xの言葉。 内の言葉は筆者による補足。下線部は、「目標を書いて教師と共有すること」についてのカリナの評価・感情が表れていると筆者が判断して付したもの。㊶～㊶はそれぞれが一続きの発話である。

は聞こえなかったかと尋ねたときにも、「耳では聞こえたが、心では聞こえなかった。」と答えている。

また、2学期はじめに自己目標を書く前に、個別授業でもう一度そのコピーを見たが、3ヶ月たったのに、「ここに書いた目標、例えば研究活動で、日本の 研究者と会うと書いているが、10月の研究活動の時に先生達と会ったが、2学期の初めに、これはまだしなかったもので、いい気持ちはあまり」なく、日本語学習についても「私の目標を合わなかったので、私が悪いということを感じた。私ができないと感じた。」と振り返っている。

以上のように、「目標を書いて教師と共有すること」に対するカリナの意識は、個別授業や個別授業担当教師に対するイメージや、研究活動・日本語学習ともに計画どおりに進まないことへの焦りなど、その行為に直接的・間接的に関連して生じた様々な否定的な感情が連動し互いに影響を及ぼし合い、「試験のようだ」という印象に収束していったことが推察される。

5.3.2 教師Xはどのようにカリナの学習を支援しようとしていたか

カリナの個別授業を担当する教師Xは、自分の役割は「研究活動のために必要な日本語」の学習を支援することであり、研究そのものには立ち入らないというスタンス⁽¹²⁾でカリナの学習に関わっていた。教師Xがカリナの様子の変化に気がついたのは2学期に入ってからだった。その後、日本語学習の面での挫折からカリナの調子が目に見えて落ちていくことに気がつき、個別授業担当教師としてどのように支えていったらよいか模索し始める。次の表はその過程を示したものである。教師Xは、自身が考える「研究活動のための日本語」という枠を少し越え、研究分野の内容そのものについて意見を交換してみたり（2月28日の記録）、カリナが求める日本語学習支援の方法と形態について改めて本人と話し合い、新たな方法を試みたりしている（3月30日の記録）。

表3 教師Xによるカリナの学習への支援（個別授業の記録から⁽¹³⁾）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・悩みを聞く。クラス全体の目標に到達できないのではないかという不安。話し合い、研修における本人の重点的目標が研究活動であることを再確認。研究に関連した日本語学習目標の設定を提案。(2月14日) ・カリナの研究分野は自身の研究分野とも重なるので、研究内容についての意見交換を提案。自由に語り合う(とところどころ英語で)。私物の英語論文を紹介。(2月28日) ・「授業」と感じさせないため、教室以外の場所で個別授業を行う。(3月7日) ・カリナ自身が書いた日本語レポートをテキストにして、日本語の勉強。そこで出てきた日本語の疑問について時間をかけて話し合う。カリナはこのやり方が気に入ったとのこと。(3月30日) |
|---|

5.3.3 カリナにとってのターニングポイント

「自己目標を書いて教師と共有すること」に対するカリナの認識は、研修終了時には再び「助けるためのもの」へと変容している(表2、㊸㊹)が、その背景には何があったのか。5.3.1節で述べた「試験のようだ」と感じた要因への意識が、その後どのように変わったのかを表4に示す。

表4 個別授業担当教師・個別授業・自己評価活動に対するカリナの意識の変化

教師Xがカリナにとって「調査する人」から「助ける人」へ変わったのはいつか？
㊦ 難しい…。このコースの間、私の調子がよくなって、調子がよくなった時から、個別授業の先生のイメージが変わったと思う。つまり、たぶん、どれが結果、どれが原因かわからないが、同じ時にそのイメージが変わった。助けたのは <u>論文を紹介してくれたこと、論文を書いているときに日本語も内容も、その二つについて話したこと。</u> それは本当にありがとう。そして、先生の自分の研究についても話した。その時に私はちょっと、まだ調子がいいと考えたことは、本当に調子にいい影響があったと思う。
個別授業について今(研修終了時)はどう思うか？
㊧ <u>いつ変わったかわからないが、たぶん2月ぐらいに変わった。今は本当に個別授業が好きだ。センターの日本語の活動の中で一番好きなこと。</u> 初めは嫌だったけれど、今は一番好き。 (どうして変わったのか?) たぶん研究のデータをとった後、本当に、今本当に研究していると感じたので、先生と相談することができると思った。その前は、いつも研究は、研究という感じがしなかったので、全部は日本語の試験と感じた。 <u>データをとったあと、あ、今から研究している、と考えたので、先生と本当の相談ができて、読みたい論文、その前は、まあ先生のために頑張ると思ったが、あまり読みたくなかった。</u> でも、研究が始まってデータをとった後は、 <u>本当の研究が始まったという感じがしたので、全部気持ちが良くなった。</u> (データについて話しているときは楽しくなった?) ㊨ <u>急に楽しくなったわけじゃない。1月にすごく気持ちが悪くて、その後データをとって、まだ良くないことをたくさん感じた。でも、だんだん、少しずつ、2月は授業はまだ嫌いだった。センターの生活とかい로운点についてよくない感じがしたが、研究が好きなので、嫌いなものだけではなく、好きなこともあったので、少しずつ自分の気持ちが良くなった。</u> センターで行っている他の研修の最後の口頭発表の時に、 <u>町のクラブ 国際交流団体 の人たちと友達になり、それもすごく大切だった。</u>
今(研修終了時)自己評価をしたときの気持ちはどうだったか？
㊩ <u>2学期の初めに目標を書くときにはあまりいい気持ちがしなかったが、今、先週自己評価を書いたときに、目標達成に近づけて 良かったという気持ちが少しあった。</u>

表中の斜体、() の用い方は表2と同様。下線は筆者による。㊦～㊩はそれぞれ一続きの発話。

カリナの気持ちが変わったのは、データをとることができ研究活動が始まったと実感できたという第三の要素の影響が大きいと考えられる(表4、㊧)。その実感と近隣の国際交流団体の人々との出会い(㊨)、教師X自身の研究について相談を受けたこと(㊦)などが結びついて次第に調子がよくなり、研修終盤には自分への自信を取り戻し始めていること(㊩)が窺える。

ここで重要なのは、日本語で研究について話すという行為自体は変わっていないにもかかわらず、実際にデータを取ったことによって、個別授業における教師との相互行為に対するカリナの意味付けが、日本語の「試験」から「本当の相談」(㊧)へと変わったということである。

このような気持ちの変化が、研修終了時に、目標を書くことは教師が自分を助けるためだと理解できるようになったという発言(表2、㊵㊶)につながっていると考えられる。つまり、目標を書いて教師と共有するという行為は、個々の学習者による学習の文脈の中で意味付けられているのである。カリナの事例は、カリナと周囲の環境との相互作用(5.3.1)への理解、

そして教師が目の前の状況を冷静に見つめ、自分の役割を学習者の文脈の中で捉え直す(5.3.2)ことの大切さを示唆しているのではないだろうか。

6. 考察

「学習者が自己目標を書いて教師と共有する」現場の実態を、学習者の視点と実践に携わる複数の教師の視点を取り入れて振り返ることにより、筆者らは自らの「実践に埋め込まれた理論」(石黒2004:9-10)を改めて認識するとともに、本来の意図と実際の行為との矛盾点に気づき、支援者としての自分を見つめ直すこととなった。以下、その主な点を取りあげ考察する。

6.1 学習者が受信した教師からの「メッセージ」

「学習者が自己目標を書いて教師と共有する」ことにより、教師が「意図した」学習者へのメッセージは、教師は学習者の主体性を尊重する支援者であるということである。それは具体的にはまず教師が学習者にその目的を説明し、自己目標記入シートを渡すところから始まる。シートの見出しにもある「自己目標Your Goal」を尋ねるといふ行為は、教師にとってはその意図するメッセージと何ら矛盾のない一義的なものである。しかし、今回の調査結果から、学習者の反応は、「先生が聞くのは普通のことだ」「どうして?」「宿題のようだ」と、実に多様であったことがわかった。様式についても「箇条書きだったので書きたい気持ちが強くなった」という者もいれば「皆同じものを使うのは形式的だ」と感じる者もいる。教師にとっては一義的な活動がいかにも多様に解釈されるものであるのか。教師はまずその事実を認めなければならない。

このように多様に解釈されてしまう要因の一つは、学習者が、教師が「意図していなかった」メッセージを受け取っていることであろう。すなわち、教師が他の事務的なことを連絡するのと同じ時に「自己目標を提出してください」と言ってシートを渡したり、自己目標に書かれた文章の日本語の誤りを直したり、不明の点を詳しく聞いたりすることが、「宿題」「試験」など、学習者にとって非常に身近なクラス活動のイメージと重なって受け取られることもあるのである。それぞれの学習者とそれぞれの学習環境との相互作用の中で、その誤解は解消されたり助長されたりする。しかし、誤解が解消されないうちは、「目標はセンターのためではなく自分のために書く」という教師の声が届かないことはカリナの事例が示唆するとおりである。

自己目標達成の支援者であろうとする教師は、非意図的に発しているメッセージの存在を認めなければならない。そして、日本語を教える場面で日常化した自らの行為を、学習者にとって大切な自己目標について話している場面に持ち込むことに無自覚ではいけない。支援者として学習者に向き合う際には声のかけ方や態度を常に吟味することが不可欠であろう。

6.2 目標調整をする時期の設定についての教師の認識

研究者として日本語を学ぶ学習者にとって、教室のソトでの他の研究者との出会いはその後の学習への強い動機付けとなる可能性がある。筆者らはその時期は学習者によって異なると考えており、それこそが学習者の主体性を促そうとする本システム導入の重要な理由の一つであった。しかし、今回の調査結果から、1学期の試験結果、発表会等、システムが一律に提供する外的評価をもとに振り返り2学期開始時に自己目標をもう一度書くというように、目標調整のタイミングを固定することで、それに合わない学習者が目標をもう一度書くことに困惑しているケースもあることがわかった。まずはこのような教師自身の自己矛盾的实践を自覚した上で、一律にした意図は何であったのか自身に問い直すことから始める必要がある。

6.3 「教師の変容」に対する教師の認識

カリナの事例が示唆するように、学習の支援者だという意識を持って学習過程に関わる教師は、学習者にとっての学習環境・リソースの一部でもある。つまり、自分もまた、相互作用により変容する可能性のある動的な存在なのである。これは教師がどう変容すべきかという一つの答えを見出そうとするものではない。そのときに接している学習者をよく理解して、自分が既に信念として抱いている学習者との関わり方のスタンスについても、学習者の文脈で見つめ直すことが必要だということであろう。

7. おわりに

今回の振り返りによって、筆者らは実践に埋め込まれた理論を自覚し、本来の意図と矛盾する行動をとっていないか検証することの重要性を痛感した。そして、主体的な学習を促す環境づくりのためには、学習者のそれぞれの学習の文脈における環境の相互作用性は無視できないことも学んだ。どのように学習者のメタ認知を促すかということ以前に見直すべき課題は多い。筆者らの学びは決してそのまま別の教育現場に適用できるものではないが、実践を振り返る際の視点として参考になるところがあれば幸いである。

今後は、次年度の研修に向けて、今回の調査によって気づいた無自覚のうちに発信してしまっていたメッセージを意識し、さらに誤解の少ない方法を模索していきたい。また、小稿では報告できなかったが、学習者への言葉かけの方法へのヒント、学習者同士の相互作用など、今回の調査から得た様々な示唆も改善に役立てていきたい。

〔注〕

(1) 研究者・大学院生を対象とした日本語研修は、他に4ヶ月コース、2ヶ月コースがある。

研究者・大学院生日本語研修における「自己評価支援システム」の検証

- (²)本システムのデザインにあたっては、梶田(2002:182-187)がまとめた、自己評価活動における学習者の心理過程(「1.自己の対象化」「2.外的客観的視点の取入れ」「3.自己の各側面の分析的吟味」「4.自己感情の喚起・深化」「5.新たな努力への意欲と方向づけ」)を考慮した。
- (³)本研修の前身である研究者研修における自己学習能力の養成については大隅(2003)を参照。
- (⁴)学習者は図2に示した共通の様式を用いて書く。書き方は学習者によって異なる。また、一人の学習者においても、時期によって書き方が変わることもある。一例を資料1として添付した。
- (⁵)詳しくは今井・羽太・金(2005)を参照のこと。
- (⁶)1回目は研修最後の学習相談の前週に、2回目は研修最後の学習相談に引き続き実施した。
- (⁷)インタビュー実施前に、調査者3名で質問項目について打ち合わせを行ったときのメモ。実際のインタビューでは、話の流れによって適宜追加、変更した。
- (⁸)同義と判断できるコメントをカテゴリー化し、複数ある場合はその代表例を載せ他は割愛した。
- (⁹)5.2.3節で取り上げた2点以外に、「今、自己目標を書くことは無理だ」「初めては大変」「研究者だから自分の目標はよくわかっている」「書いた目標にしばられる」「目標が達成できなかったときの嫌な気持ち」「私の目標は一般的」「計画が苦手」「試験のようだ」等がある。
- (¹⁰)個人が特定されないように に変えて表示した。以下同様の目的で を用いる。
- (¹¹)学習者の専門に関する口頭運用能力の伸びを測るため、研修事業評価の一環として行うもの。
- (¹²)このスタンスは本研修を担当する教師に共通するものである。
- (¹³)個別授業は週に1回行う(p.138)。表は関連部分を抜き出して簡潔にまとめたもの。

〔参考文献〕

- 青木直子(2001)「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』、182-197、世界思想社
- 石黒広昭(2001)「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120号、1-12
- 今井寿枝・羽太園・金秀芝(2005)「『学習者による自己評価』支援システムの検証 学習者の視点から」『2005年度実践研究フォーラム予稿集』、79-82、日本語教育学会
- ウヴェ・フリック(2002)『質的研究入門 人間の科学のための方法論』春秋社
- 大隅敦子(2003)「研究者のための専門日本語能力の養成」『日本語学』22号、88-99、明治書院
- 梶田一(2002)『教育評価 第2版 補訂版』有斐閣双書
- 斉藤伸子・松下達彦(2004)「自律学習を基盤としたチュートリアル授業 学部留学生対象のクラスにおける実践」『Obirin Today』4、19-34、桜美林大学
- 澤本和子(1996)『学びをひらくレトリック 学習環境としての教師』金子書房
- 田中望・斉藤里美(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
- 浜田麻里他(2006)「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」『日本語教育の新たな文脈』、67-102、アルク
- 三宅若菜・福島智子(2005)「自律学習を基盤とした個別対応型日本語授業に関する一考察 教師の役割を手がかりに」『日本語教育論集21』、45-53、国立国語研究所
- 山崎けいこ(2000)「日本語学習における学習カウンセリングの役割」『富山大学人文学部紀要』32、77-93、富山大学
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクションリサーチ』凡人社

〔資料〕

資料1 学習者が書いた日本語学習についての自己目標と自己評価の例

来日前に書いた自己目標
At the end of the program I would like to be able to read books and articles in my field of study, to read magazines and bulletins, to study archive materials, to use Internet, to talk to common Japanese people, to _____ and _____, to specialists in my field of study, to write thesis and papers on my research and to give an oral presentation of it.
研修開始時に書いた自己目標
<p>12月・日本語で、人とできるだけ自然に話すようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・読解と聴解の能力を改良する。 ・かんたんな日本語で研究についてプレゼンテーションができるようになる。 <p>3月・私の研究について専門家と話すようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・研究について記事や本をよく読むようになる。 ・ニュースなどを聞いて、よく分かるようになる。 <p>5月・日本語で研究についてプレゼンテーションができるようになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本語で研究についてレポートを書くようになる。 ・日本語で緊張しないで話すようになる。
研修半ばに書いた自己目標
<p>1月～3月</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっと正しい日本語で話すようになる。そのために、文法を改良する。 ・専門的と日常の語彙を増やす。 ・日本語で研究についてレポートができるようになる。 <p>4月～5月</p> <ul style="list-style-type: none"> ・研究の基本的な問題について、できるだけ流暢に話すようになる。 ・研究について、本などを読んで、重要なところの意味がすぐ分かるようになる。 ・日本語でプレゼンテーションができるようになる。
研修終了時に書いた自己評価
<p>日本へ来た時、絶対に話せなかったが、今は、緊張もしないし、文法も前より少し向上したし、日常や専門的な語彙も増えたので、日常会話と専門家や _____ にお目にかかる場面で、大体話せるようになった。(相手が言っていることも大体理解できるようになった)。つまり、今は日本語のコミュニケーションはそんなに問題ではないという気がする。私の研究にとって、フィールドワーク(_____ や _____ との面談など)は非常に大切なので、話す能力を得たのは、本当にすばらしい結果だ。しかし、文法の知識もまだ足りないし、分からない言葉もたくさんあるし、話すスピードも遅く、今からその能力を増やすために、文法の勉強を続け、語彙を増やさなければならない。</p> <p>アーカイブの資料、『 _____ 』などの記事、現在の論文を読み、トピック・主な問題(話題)が分かるようになった。それで、情報検索はそんなに難しくなかった。しかし、30 50年代の資料は、漢字の形が古くて、分からない文法や表現がたくさんあるので、読むのは、時間もたくさんかかるし、なかなか読めないところもある。つまり、読む能力はまだ足りないと感じている。今から、できるだけ資料をたくさん読み、語彙を増やし、文法を勉強しなければならない。</p> <p>新しい漢字をたくさん勉強した。研究に関する資料を読むために、役に立っている。とてもよかった。</p> <p>日本へ来る前、日本語で論文を書くことを想像もできなかった。今は、論文の構成や書き方(表現、文法など)が大体分かる。しかし、本当に興味深い論文を書くために、知識がまだ足りない。(発表と同じ)。</p>

資料1の内容は一人の学習者によって書かれたもの。実際は自己評価以外は手書きであり、来日後に書いた自己目標と自己評価は小稿の図2に示した様式に書かれた。

資料2 質問項目についての打ち合わせメモ

質問・打ち合わせメモ（第1回用）

.....
 プレキットの目標設定のページを見ながら（全く覚えていないとか、思い出すのに非常に時間がかかったところは
 チェックマーク）

書いたときのことを覚えているか。

来る前に自分で日本語の学習目標を考えたり、研究活動計画を考えたりするのは大変だったか。yesの場合、なぜか。

書くために何か参考にしたか。Yesの場合、どんなもの/人のアドバイスを参考にしたか。

コース開始時にたてた目標を見ながら

書いたときのことを覚えているか。

目標は、何のために書くと思ったか。書くように言われてどう思ったか。（どういう説明を聞いたか）

こういうものを書くことについて、正直、どう思ったか。

実際に書くのは大変だったか？ 大変だった場合、なぜか。

書くために何か参考にしたか。Yesの場合、どんなもの/人のアドバイスを参考にしたか。

.....（中略）.....

コース開始時にたてた目標と2学期の初めに書いた目標を見ながら

2学期のはじめに、「コース初めの目標を見て、もう一度、自分の目標を考えて」と言われて、どう思ったか。

自分で自分がどこまでできるようになったかをふりかえるときに、参考になったのは何か（科目、発表会、友達、教師、.....）

2学期のはじめに、もう一度目標を考えて書くとき、何か参考にしたか。Yesの場合、どんなもの/人のアドバイスを参考にしたか。

どのぐらい時間をかけたか。また、書いている時、何か感じることはあったか。

個別授業で、書いた目標や振り返りについて先生と話すことについて、どう思ったか。

.....（中略）.....

3回分の目標をもう一度並べて見て

何回か自分の目標を考える機会があったが、目標を考えて書くことについての気持ちは変わってきたか。

もっと目標を高くした方がいい、あるいは、今はもっと低くした方がいいと思って、変えたことはあったか。

Yesの場合、それはいつ頃か。

.....（中略）.....

以下の図を見せながら、システムについて尋ねる。

自己目標の設定	目標の調整	自己評価
Needs Assessment・Target Setting	Adjusting your target	Self Evaluation
「自分で自分の目標を考えて書く」	「コースの途中で自分の目標がどのぐらいできたか考える」	「残りのコースのためにもう一度自分の目標を書く」

このコースでは 上記のような活動をしてきたが、この活動について、どう思うか。（役に立っているかどうかを4段階で聞く）。どうしてそう思うか。

.....以下、省略.....

質問・打ち合わせメモ（第2回用）

第1回インタビューのフォローアップ

8ヶ月コース全体で見た場合、一番重要だと思う成果（できてよかったなあと思うこと）は何だったか。

.....中略.....

システムに関する質問（第1回で既に聞いている場合は割愛）

書くことでよかったこと、悪かったことはあるか。

あなたにとって、チューターはどんな存在か。それは変わってきたか。

.....以下、省略.....