

自律学習を目指した読解授業試案

—チュートリアルとピア・リーディングの応用—

清水順子・小林浩明

(国際教育交流センター非常勤講師 国際教育交流センター)

キーワード

自律、学習者オートノミー、チュートリアル、ピア・リーディング

要旨

本稿は学部留学生対象の読解授業の在り方を検討したものである。言語教育の分野で新たなパラダイムシフトが起こり、社会の構成員としての学習者の自律性が重要視されるようになってきている。また、大学における学びも学習者の自律的かつ主体的な行動なしには成立しない。学習者オートノミーを育てながら読解力を養成するために、日本語の授業で何ができるのだろうか。そこで、個々の学習者が自律的にテキストに取り組むために個別対応型チュートリアルの授業を行い、一人一人の学びに対応することにした。さらに、従来の読解授業では、一斉授業方式で行われ、学習者の読みの結果のみを扱ってきたことが問題であった。そのため、個々の学習者の読みのプロセスを共有し、自己発見を促すためにピア・リーディングの授業を並行して行うこととした。ピア活動における他者は、学習者の「読んだつもり・わかったつもり」にゆさぶりをかける存在であり、対話という他者との相互作用によって新たな発見が起こり、テキストへの更なる理解をめざす。

1 はじめに

2000年に日本留学試験が実施されて数年が経つ。留学試験の「日本語」科目は、日本の大学での勉学に対応できる日本語力、つまりアカデミックジャパニーズを測る試験である。筆者は大学の学部留学生向けの日本語授業として、読解指導やレポート作成指導を担当しているが、学生の文献読解に関して、違和感を感じる事が度々あった。それは、レポートに必要な資料

を「読めていない」のではないかという違和感である。「読めていない」とは文法的に読めていないという訳ではない。留学生は入学試験を受けて大学に入学しているので別段日本語能力が低いという訳ではないし、ましてや不真面目という訳でもない。しかし、文献の主張を捉え、引用や批判などを行うようなアカデミックな読解が難しいように思われた。アカデミックジャーナリズムが求めているような、内容の理解のみに留まらない主体的な読解力はどうやって身に付くのだろうか。これまでのような一斉授業方式では、個々の学習者がどのように読んだか読みのプロセスをみることはできない。また、読解という行為が「書き手と読み手の存在を前提とし、両者間のダイナミックな相互作用から生まれる」(天満2002) 動的なものであるならば、教材や、学習方法が既に設定された受身の授業で読解力を養成するのは容易ではないと考えられる。本来大学とは学びの場であり、自らが主体となり能動的に学ぶことが求められている。学習者が教室を離れた場所でも自律して学習を続けていくために、日本語の授業で何ができるのだろうか。

本稿では、以上の課題を達成するために、①大学で必要とされる読むことに関する日本語能力を規定した上で、②自律学習を目指した読解授業のあり方を検討する。

2. 日本語教育における新たな教育観

この章では、国内の日本語教育におけるパラダイムシフトを概観し、現在の言語教育の中心的な概念について記す。さらに、これまで行われてきた一斉授業の限界を指摘し、自律学習の必要性を述べる。

2.1 2つのパラダイムシフト

佐々木(2006)によると国内の日本語教育におけるパラダイムシフトは2つある。1960年代初頭から1970年代の日本語教育は、日本語の文法構造に焦点が当てられ、オーディオリンガル法を中心とした口頭練習が主であった。同時代欧米では既に伝統的な教授法から、コミュニケーションを重視する教授法、コミュニケーション・アプローチへと転換している。1980年代に入ると日本国内でも、これまでの留学生、就学生といった画一的な学習者から、インドシナ難民や外国人労働者などの「多様な」背景を持つ学習者が多くなった。このような「多様な学習者」にとって日本人との接触場面を意識したコミュニケーション能力が重要になってきた。これが第一のパラダイムシフトである。学習者中心主義の下で、多様なシラバスが考えられ、コミュニケーション・アプローチが行われてきた。1990年代半ばになると、第二のパラダイムシフトが起きる。移民の受け入れや、外国人登録者数は年々増加し、マイノリティの多様化や学習

者の低年齢化を引き起こした。地域でも職場でも、多様な言語背景、文化を持つ人たちとの「共生」が叫ばれるようになった。このような状況で、佐々木（2006）は「真の多様性の尊重には、学習者の主体的な関わり、自律性が必須である」とし、「以前のように日本人との直接接触を始める前に、閉ざされた空間でひたすら言語構造の基礎知識の蓄積と操作能力の習熟にあけられることはまずないと思いたい」と述べている。

2.2 自律をめざした個別教育

2.1では国内における新たな日本語教育観について概観した。「共生」が叫ばれる社会で、共に生きていく力を育むためには、社会の構成員として主体的に関わっていく必要がある。従来の知識伝達型に代表されるような受動的な教室活動ではなく、自律的・協働的に学習を進めていくことが求められる。リヒテルズ（2006）は、日本の画一的な一斉授業の問題点を以下のように指摘している。平均的な子どもを基準にした教育では、できる子どもは時間をもてあまし、できない子どもを置き去りにしていつてしまう。これは、現在の日本語教室の場でも同様なのではないだろうか。クラスレベルの真ん中を基準にして授業をすることは、先に進むことができる学生を足踏みさせ、理解が遅い学生にとっては更に分からなくしてしまう恐れがある。また、平均を基準にしている、実際のところ平均的な学生がどのくらいいるか疑問が残る。つまり、画一的な一斉授業は、日本語学習者の一人一人の誰にも合わない授業ということになる。さらに、リヒテルズ（2006）は、一斉授業に代わる個別教育の重要性について、①画一教育に比べて子どもの進度に合わせやすい、②先生と生徒のコミュニケーションが取りやすい、③学ぶ行為が子ども同士の意見交換などを通じてもなされる、と述べている。これを日本語教育に反映させると、①個々の学習者の理解や進度に合わせやすい、②困った時、その場で先生に助言を求められる、③学習者同士で話し合うことで、相互作用から新たな学びが生まれる、などが考えられる。以上を鑑みると、従来の一斉授業の問題点を克服するために自律学習としての個別教育は試みる価値があるといえそうである。

2.3 自律学習と学習者オートノミー

自律学習（autonomous learning）について、青木（2005）は「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価すること」としている。しかし、「自律学習」という教授法やクラス活動が存在するわけではなく、誤解を避けるために、現在の第2言語教育では学習者オートノミー（learner autonomy）という用語を使うことが一般的であると述べている。学習者オートノミーとは、「学習者が自分で自分の学習の理由、方法に関して選択を行い、その選択に基づき計画を実行

し、結果を評価できる能力」である（青木2005）。学習者オートノミーを育てることによって、学習者は自分の学習に責任を持って行動ができるようになり、主体的に学ぶことができるようになる。また、第2章で述べたように、日本語学習者を取り巻く社会が急速に変化していく中、それに対応するために生涯にわたり学び続け、社会の構成員として参加することが求められており、学習者オートノミーの育成が求められている。

2.4 自律をめざした個別対応型授業に関する実践報告

大学での学びは、高校までの「学習」とは違い「学問」に触れ、探求していく学びである。学問の世界は問題解決のための正解はなく、課題を達成するための思考力が問われる。その知的好奇心に支えられた課題を探求し、解決していこうとする思考を養成することが必要となる。そのためには大学生が能動的に学ぶことのみならず、自分のことは自分で決められるという自律性が重要である。学習者が自らの問題に対して主体的に取り組むための、自律学習の理論を援用した日本語授業の実践が行われている（斎藤2004）。また、桜美林（2007）では、学習者の自律をめざした個別対応型の日本語プログラム「チュートリアル」が報告されている。学習者はいきなり自律性を身に付けられる訳ではない。自律学習で大切なのは、自律性を高めていくプロセスそのものである。桜美林（2007）の実践では、「意識—計画—実行—振り返る」という一連の流れで、学習者が自分のニーズにきづき、学習を自分自身で管理できる力を身に付けることを目的としている。

3. 読解指導

ここでは従来の読解指導の問題点について指摘し、問題を克服するためにピア・ラーニングを応用した読解授業について述べる。

3.1 従来の読解指導

伝統的に行われてきた読解指導は、テキスト中心であり、文字から、単語、文、段落、文章へと階層がなされていて、そのボトム（底辺）から積み上げるようにして解読を進めていくことで、テキストが理解されるという考え方である。この考えの下では、テキストの意味は必ず文中に存在するため、読み手は「正しく」理解するために、書き手によって埋め込まれた意図を精読しながら読み進めなければならない。これがボトムアップ方式である。これに対し、テキストの文章から文へ、文から語句、単語から文字と上辺（トップ）から下へと読み進めることを、トップダウン方式という。しかし、人の読解過程は必ずしもその2通りに分けられるわ

けではない。それに、ボトムアップ的に単語の意味を調べ文法の勉強をすれば、知識は増えるがそれだけで読めるようにはならないだろう。また、トップダウン式にテキストの理解を図っても、読み手の既有知識と、文章構造の差が大きければ、読み進めるのは難しい。堀場（2002）によると、私たちが日常的に読んで理解する場合、その両方の情報処理が相互に作用しながら動的に行われるものであるという。序章でも、読解という行為は「書き手と読み手の存在を前提とし、両者間のダイナミックな相互作用から生まれる」（天満2002）と述べた。書き手によって書かれたテキストの要因と読み手の要因が様々なレベルで相互に作用し合い、新しい意味が構築されるとするのである。読み手が自発的にテキストに動的な働きかけを行い、テキストとの相互作用を実現するために、読解授業で可能なことは何だろうか。

3.2 ピア・ラーニングを応用した読解授業

池田（2007）によると、「ピア・ラーニング」とは、学習者（peer）同士で学びあう学習の呼び名である。日本語教室の学習場面に絞った仲間同士の協働学習のことをよぶ。ピア・ラーニングは学習者の自律的な日本語の学びを支援するという言語教育観に立つ。教室での対話による相互交流の学びを通して日本語学習における課題を達成するとともに、最終的には自分自身に気づき、発見し、それに向けての自律的な学び手になることが目指されている。館岡（2000,2005）では、ピア・ラーニングを応用した、ピア・リーディングの実践例を報告している。ピア・リーディングとは、学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動と定義される（館岡2000）。英語を母語とした2人の日本語学習者が相談しながらテキストを読み、その対話を録画し、助け合いながら問題解決をしている様子を観察した。観察からは2人が互いに、不足部分を補い助け合いながら問題解決をすると同時に、ひとりで読んでいた時には気づかなかった新しい気づき生まれ、理解が深化する様子が見られた。読み手がテキストに働きかけたことを、仲間と対話しながら確かめあう。このとき、仲間の学習者はリソースとして機能するばかりではなく、自らの読みに揺さぶりをかける存在となる。序章でも述べたが、学生が「読めた・わかったつもり」になっている状態に、自分で批判的に問い直し読みを再検討していくのは容易なことではない。西林（2005）は、「わかったつもり」の状態は一種の安定状態だからこそ、この状態を壊して読みを深めるのは難しいと述べている。「わからない」ことがわからないから、何となく「読めた・わかった」という状態になるのではないだろうか。であるならば、学生の「わかったつもり」の思考を問い直すために、ピア・リーディングにおける他者の存在は重要な役割を果たすと期待される。

4 自律学習をめざした読解授業案

以上述べてきたことから、学習者オートノミーを育てながら読解力を養成することを目的とした読解授業を提案する。以下ではチュートリアルとピア・リーディングを応用する根拠について説明し、それぞれの教室活動を記す。

4.1 チュートリアルとピア・リーディングを組み合わせた読解授業

チュートリアルとピア・リーディングを組み合わせた読解授業を試みる。全部で28回ある読解授業のうちの半分(14回)をチュートリアル方式に行い、残りの14回をピア・リーディングを取り入れて行う。前半と後半に分けるのではなく、チュートリアル授業を行った後、ピア・リーディングというように交互に行う。なぜこの二つを組み合わせるのかというと、チュートリアルは、学習者が自身の学習方法やリソースを選択し、その選択に基づいて実行・評価を行い、自分の学習を自分自身で管理できる力を身に付けることを目的としている。自律性を育てるために、どのようなテキストを選ぶかは基本的に本人に任せる。しかしながら一方で、学術文章を読解するためには、ある程度決められたテキストを読む必要も出てくるだろうし、教師が適宜介入していくことが求められる。それを補完するために、ピア・リーディングを取り入れ、読むテキストやリソースを教師が指定し、学習方法を既定して行うことでアカデミックな読解能力の育成をめざすこととした。さらに、教師が学習の支援者として、学習者だけでは見落とされ無視されてしまう点を的確に学習と関連付けたり、練習を加えることで定着を図る。学習者同士で読みを深めるためのきづきを得られにくい場合、教師がそれを指摘することによって読みの学習が進むことが期待される。

4.2 チュートリアル授業案

学習者の自律を目指した個別対応型の「チュートリアル」を導入した授業を行うために、まず、留学生にとって必要な日本語能力とはどのようなものなのかを考えることとした。それにはまず、大学で大学生が使う日本語を検討しなければならない。本稿では読解力を育成することから、特に読むことに関する大学でのパフォーマンスに焦点を絞った。桜美林大学(2007)における日本語パフォーマンスチャート表は、大学生活における目標言語を使って何ができるかを表にしたものである。表を参考にしながら、筆者の日本語授業を履修する留学生の多くが日本語能力検定試験2級以上であることをふまえて、国際交流基金(2009)における新しい日本語能力試験の認定の目安のN2レベルを照らし合わせた。さらに大学生が遭遇する読解力を必要とされる場面を大学生生活編と授業などのアカデミック編に分け、以下に表を作成した(表

1)。

表1 読むことを中心とした大学生のパフォーマンス

読むことを中心とした大学生のパフォーマンス

【大学生生活編】		【アカデミック編】	
	学習目標		学習目標
レベル	大学生生活に関すること	レベル	学習に関すること
6	就職説明会や奨学金説明会について書かれたプリントを読み、手続き方法が分かる	7	専門の教科書や文献を読んで大まかな要約ができる
5	履修ガイドを読み自分に必要な科目や単位が分かる	6	大学の専門の教科書や関係のある文献(課題図書や参考文献)が読める
4	図書館の蔵書検索(OPAC)で、必要な書籍文献を探し、その入手方法が分かる	5	大学の一般教養で使う教科書や新書が読める
3	学内で配布される語学研修などのパンフレットが読める	4	授業で先生の話の聞きながら板書とレジュメを読むことができる
2	インターネット上で大学のHPやウィキペディアに掲載されている情報を読み取ることができる	3	発表を聞きながらパワーポイントからの情報を読み取ることができる
1	大学の掲示板から必要な情報を読み取ることができる	2	試験やレポートの形式、問題の意図を読んで理解することができる
		1	授業で使用される資料中の図表を読み取ることができる

授業の流れは桜美林大学(2007)を参考にした。以下(表2)は授業計画を表にしたものである。

学習者は興味があるテーマ毎にグループを作って学習を進めることとする。一度読んだテキストについてパフォーマンスチェック表(表3)を使用しながら、各自が自分の言葉で説明できるか、意見を主張できるかなどチェック項目について検討していく。学部生を対象とした読解授業なので、パフォーマンスチェック表の最終目標は、パフォーマンスチャートのアカデミック編より、「大学の専門の教科書や関係のある文献が読める」ことを設定した。専門書を読むために必要なことを6つのパフォーマンスに分類した。大学における初年次教育テキスト編集委員会(2009)によると、読むためには、意見を作る、事実と意見を区別する、意見を比較する、意見を吟味するステップが必要とされる。そこで、パフォーマンスチェック表では、具体的に自分の意見を出したり、読んだ内容を自分なりの言葉で説明することを含めている。

自律学習を目指した読解授業試案

表2 チュートリアル授業計画表

	授業で行うこと
【コース開始】 1. 個別ニーズの明確化 1. 学習目標の設定 2. 学習方法の選定 3. 学習計画 使用リソースの決定	○目標の設定 ※日本語パフォーマンスチャートを使って、大学として必要な読むことに関する能力を知る ※パフォーマンスチェック表を使い、授業で扱う学習項目を確認する。表の中で現在出来ていると思う能力にA～Cをつける（コース途中も継続して使用していく） ○様々な学習方法について考える ○学習計画書に14回分の計画を立て、リソースについても考える。（途中で変更可だが、なぜそうなったのかよく考える必要がある） ○興味があるテキスト毎にグループを作る
【コース途中】 5. 学習の自己管理	○計画に沿って学習を進める ○学習日誌を毎回記入し、その時間の学習を振り返る ○個人ファイルに授業で使用したもの全てファイリングする（教師は毎回チェックしてコメントを返す）
【コース終わりに】 6. 学習の評価	○学習について評価する ○自己評価を行う

表3 日本語読解パフォーマンスチェック表

日本語読解パフォーマンスチェック表

学科：

学籍番号：

氏名：

評価 よくできる・・・A まあまあできる・・・B あまりできない・・・C

目標	パフォーマンス（できること）	評価		
		月 日	月 日	月 日
大学のある文庫が読める	①読んだ内容を自分の言葉で説明できる			
	②読んだものに対して自分の意見を主張できる			
	③著者の考えと自分の意見を大まかに区別できる			
	④著者の考えと自分の意見を比較し、同じところとそうでないところを指摘できる			
	⑤引用する箇所や批判する箇所を根拠を持って判断できる			
	⑥理解できない箇所を客観的に把握できる			

このようにして、個人で行った読みを、グループで話し合うことによって全体で様々な読みを共有することを目的とする。一通り終了したら、また同じテキストを読み、どのように読みが変化したかを考える。

4.3 ピア・リーディング授業案

ピア・リーディングの特徴は、仲間と読みの結果のみではなく過程をも共有し、対話を通して学ぶということにある。読解という本来一人の頭の中で行うことを、対話という形で外に出し、「可視化」することによって、読みの過程を相手に伝達し、自らの思考を客観的に振り返ることができる。館岡（2005）を参考に授業の流れ（表4）を以下に記す。

表4 ピア・リーディング授業の流れ

	授業で行うこと
1. ペアを作る	○学習者同士でペアを作る。ペアになったら基本的に授業の間は同じ相手と組む。
2. テキストを読む	○1章ずつペアで一緒に読む（ピア・リーディング）。 ○テキストの文を交互に音読し、それについて話し合いながら読み進める。 (教師はピア活動が上手くいっていないペアを支援したり、きづきを促すための質問をしたりする)
3. 読みを共有する	○ペア毎に読みを発表する。 どうしてそのように読んだのかクラス全体で質疑応答する。
4. 振り返る	○話し合って考えたこと、読みが変化したこと等を書く。 (テキスト全ての章が終わるまで、1～4を繰り返す)
5. 全体の振り返り	○テキストを通して読んだこと、活動を通して学んだことを振り返る ○自己評価、他者評価を行う

5. おわりに

本稿では、①大学で必要とされる読むことに関する日本語能力を規定した上で、②自律学習を目指した読解授業のあり方を検討することを目的とした。①では、パフォーマンスチャートを作成し、大学で実際に遭遇する場面を想定して読解力を分類した。②では、チュートリアルとピア・リーディングを組み合わせた読解授業を提案した。実際に授業を行うにあたっては、深い読み能耐えうるテキストの選定から、物的・人的リソースの確保をする必要があり、これについては実践しながら柔軟に対応していく必要がある。

自律学習を目指した読解授業試案

最後に、自律性とは最初から学習者の中に備わっているものではなく、自律へと導くプロセスで獲得されるものである。学習者オートノミーを育てることが教師の役割だとすれば、それを育てる教師も自ら学び続けオートノミーを育てておかなければならない。学習者を支援するための教師オートノミー育成については、今後の課題としたい。

引用参考文献

- 青木直子（2005）「自律学習」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」（2007）『自律をめざすことばの学習ーさくら先生のチュートリアル』凡人社
- 交際交流基金（2009）『新しい「日本語能力試験」ガイドブックー概要版と問題例集ー』凡人社
- 斎藤伸子他（2004）「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」の実践と考察」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会
- 佐々木倫子（2006）「パラダイムシフトに向けて」国立国語研究所『日本語教育の新たな文脈ー学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク
- 佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房
- 初年次教育テキスト編集委員会編（2009）『フレッシュマンセミナーテキストー大学新入生のための学び方ワークブック』東京電機大学出版局
- 館岡洋子（2005a）『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 天満（2002）「読解とは」津田塾大学言語文化研究所読解グループ編『英文読解のプロセスと指導』大修館書店
- 西林克彦（2005）『わかったつもりー読解力がつかない本当の原因ー』光文社
- リヒテルズ直子（2006）『オランダの個別教育はなぜ成功したのか』平凡社