

モスクワの大学生は学習者主導型の日本語授業から何を学ぶか What did University Students in Moscow Learn from a Student-led Japanese Class?

小熊利江

Rie Oguma

The University of Tokyo, Center for Global Communication Strategies

(Received December 2016; Accepted March 2017)

Abstract

This study investigates a student-led Japanese language class at a university in Moscow. It was an experimental class for Russian students who were accustomed to a traditional passive-learning style. It aims to foster the students' autonomy in Japanese language learning.

The purposes of the study are (1) describing the student-led class in detail to share the practice, (2) investigating what the students thought of the class which was their first experience with an active-learning style as opposed to a passive-learning style, and (3) analyzing what they had learned from the student-led class. For these purposes, students' reflection notes and a year-end survey are used for analysis.

The design of the class is one in which each student has to search what the entire class should learn and conduct the class on his or her own. It has been revealed that the students took a long time to prepare the materials before leading the class, which made them learn on their own. The types of learning materials that they chose for the class are discussed in the paper. Some students used the same resources or topics as other students. It indicates that they had learned about the new learning resources from each other, in addition to where they should look for the materials.

The study also examines how the student-led class was perceived by Russian students. It was apparent that the students highly evaluated the new style of the class. It was observed that the students understood other students' thoughts and opinions through discussion, which in turn led to them better understanding their own. The students were stimulated by one another. Lastly, their reflections showed some clear assessments of what they have learned. However, it seemed difficult for them to put their learning into words; students might need further support from the teacher in this area.

Keywords: 第二言語習得, 自律学習, アクティブラーニング, 外国語としての日本語環境 (JFL), ロシア人大学生
Second Language Acquisition, Learner's Autonomy, Active Learning Style, Japanese as a Foreign Language, Russian Students

1 背景

ロシアにおける日本語教育には、300年以上の長い歴史がある。しかし、ロシアの大学での日本語教育の具体的な状況については、ほとんど調査が行われていない。

仲矢・稲垣（2005）では、ロシアとNIS諸国の大学の日本語授業では文法と翻訳の学習が重視されていると記されている。藪崎（2007）も、ロシアの日本語教育現場では文法訳読法が多く行われていると述べている。1970年代から盛んになったコミュニケーション能力など実践的スキルを重視する欧米の外国語教育とは異なり、主に伝統的な学問観あるいは言語教育観をもとに日本語教育が行われていることがわかる。マシナ（2009）においても、ロシアでは暗記練習と翻訳練習を中心とする授業方法が多く、「実際にコミュニケーション能力を育むことのできる内容の授業は少ない」と記されている。

木谷（1998）によるロシアの大学生の日本語学習観に関する調査では、学生は教師への依存性が高く、学習者としての自律性があまり高くないこと、そして文法や翻訳、語彙の学習を中心とする伝統的な知識重視の言語学習観を持つことが明らかになっている。マシナも同様に、ロシアには知識重視の言語学習観があると述べている。筆者は2011年から2014年まで、モスクワ市の大学で行われている日本語教育について参与観察を行った。その結果、上記のような文法分析や翻訳重視の伝統的な教師主導型の授業スタイルが多く観察された。

伝統的な授業スタイルが、言語能力の到達度の点で劣るとは言えない。しかしながら、教師への依存性の高い教師主導型の授業スタイルのもとで学習してきた学習者は、受動的な学習スタイルを持つ傾向がある。学習の場やリソースの限られた海外の日本語環境（JFL）において、受動的な学習スタイルを持つ学習者は、大学などの教育機関を離れると自分自身で学習を継続することに困難を感じる可能性がある。

近年、学習者個人の学習方法に焦点をあてた自律学習という概念が、言語教育においても注目されている（青木 2005, 青木・中田 2011）。日本語に触れる機会が少ない海外の学習環境では、学習者が自律的に学習を進められるかが日本語習得の成否の鍵となるとも言える。そこで、筆者は自律学習および学習自律性という概念を、ロシアの大学の日本語学習へも導入したいと考えた。

本研究は、モスクワの大学において学生の自律学習能力の養成を目指した試みとして、学習者主導型の日本語授業を行い、その実践について分析を行う。授業を通して、ロシアの大学生が言語学習観を見直す機会となることが期待される。

2 自律学習と学習者主導型の授業

近年、学力はより大きく深い人間的能力観の枠組みの中で捉え直され始めている。学力は「根源的な学習の力 (ライチェン&サルガニク 2006)」であり、「個人の幸福とよりよき社会が同時に実現できるような能力」であるとされる。経済協力開発機構 (OECD) によって 3 つの鍵となる力「キー・コンピテンシー」が提示され、その 1 つに「自律的に活動する力」が挙げられている。自律的な行動能力の養成は、21 世紀の教育における世界的な主流となっている。

自律学習は、教師が学習目標やカリキュラムを設定し、教材を選択し、学習方法やペースなどを管理する、教師主導型の授業スタイルとは逆の方向性を持つ。青木の研究 (2005) では、「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」と定義されている。教師は、学習を支援する役割を持ち、直接的に学習者個人に情報を提供しアドバイスを与えるなどの働きかけの他、間接的に学習環境の整備なども行うとされる。

自律的な学習能力は、自己主導型学習を経験することによって育つと言われている (青木 2010)。自己主導型を、教室という集団での学習に置き換えると、学習者主導型と考えることができるだろう。学習者主導型の授業では、クラスの学習活動の選択権や決定権が学習者に委ねられ、学習者自身が振り返りによって、自己の学習の把握 (アセスメント) を行う。また、学習者同士の協働の場を設定することによって、さらに学習効果が高まるという提案もされている (大関・遠藤 2012)。

3 モスクワの大学での日本語学習の状況

国際交流基金の調査 (2013a) によると、モスクワで日本語教育を行う高等教育機関は 8 校ある。高等教育機関で日本語を教える教師の多くはロシア語母語話者 (以下、「ロシア人」とする) で、日本語母語話者 (以下、「日本人」とする) の教師は少数である。日本人のロシア国内滞在には手続きの煩雑なビザ取得が必要であり、また教師の待遇が低いことも (福永他 2007)、その背景にある。

大学の日本語初中級コースで多く使用されている教科書は、ロシアで出版されロシア語で書かれたものである。日本から寄贈された教科書を学生に貸し出す形で使用している大学もある。中上級のコースでは、教師が日本の教科書や教材をコピーするなど、日本の出版物を用いて学ぶ様子も見られる。

アジアや欧米諸国と比べると、モスクワでは紙媒体の日本語に接する機会が限られている。書店には、日本で出版された書籍や雑誌等は並んでおらず、イ

インターネットを通じた海外からの書籍購入は、日本や欧米ほど一般的ではなく費用も高額なため、あまり行われていない。紙媒体の日本語としては、国際交流基金モスクワ暫定事務所に設置されたモスクワ日本文化センターや日本センターの書籍や雑誌等を閲覧することが可能である。

また、在住する日本人の数が多くないため、モスクワで日本語を学習するロシア人大学生が日本語に直に接触する機会は少ない。最近の日本語学習者にとって、インターネット上での日本語が、生の日本語に接する主な機会となっている。

4 本研究の目的

従来の教師主導型の学習スタイルに慣れ、教師への依存性の高いロシアの日本語学習者にとって、自律学習という新しいスタイルでの学習に転換するのは難しい可能性がある。そこで筆者は、学習者の自律学習能力を養成するため、学習者主導型の授業方法を新たに考案し、モスクワの大学の日本語コースの授業に導入した。本研究は、学習者主導型の日本語授業の実践を報告するとともに、学生が受動的学習スタイルから能動的学習（アクティブラーニング）スタイルに転換できるかを検討し、観察された学びについて分析を行う。

研究の目的は、以下の3点である。

- (1) 学習者主導型の日本語授業の実践を共有するため、授業の内容を詳細に記述すること。
- (2) モスクワの大学生が、学習スタイルの転換をどのように認識し評価したかを明らかにすること。
- (3) モスクワの大学生が学習者主導型の授業から何を学んだかについて具体的に検討すること。

5 学習者主導型の日本語授業の実践概要

5.1 実践を行った日本語コース

ロシアの5年制大学において、学習者主導型の日本語授業を導入した。実践の概要は、以下のとおりである。

対象：モスクワの大学で日本語・日本語教育学を専攻する4年生のクラス

学生数：10人

レベル：日本語能力レベル中級後半（日本語能力試験N2程度）

学習目標：学生の日本語能力を総合的に向上させること

授業数：1年34回（前期17回・後期17回）の授業のうち、前期7回と後期9回を用いて行った¹。授業は週1回あり、1回の授業時間は90分である。

5.2 学習者主導型の日本語授業のデザイン

学習者主導型の授業をデザインする際に、以下の2点に留意した。

- (a) 日本語で書かれた生教材を使用すること。
- (b) 教師はできるだけ学生の主導する授業に介入せず、支援者の役割を心がけること。

(a)については、学生が自身で生教材を探す練習となることが期待されている。また、生教材を使用することによって、海外の日本語学習では直に触れる機会の少ない日本事情的な知識や、自然な表現などの言語的要素を学生が学ぶことも期待された。

(b)については、教師の介入の程度は自律的な学習能力の養成に影響を及ぼす可能性がある。自律的な学習を目指して、教師主導型の授業からの転換をはかる際の問題として、教師が余計な説明をはさんだり、学習者同士の話し合いに参加したりしたという反省点が挙げられている（幸田・石井 2012）。それらをふまえて本実践では、教師は授業活動に介入することを控え、必要に応じて授業内容を補足するなどの側面的な支援を心がけることにした。

5.3 学習者主導型の日本語授業の進め方

授業は、学生が1人ずつ担当者となりクラスの日本語学習を主導する形を採った。各学生は1年に2回、授業活動の担当者となった。担当する授業活動の時間は、1回目は30～40分程、2回目は70～80分程と設定した。教師が授業活動の進め方の例を、以下のような時系列で(1)から(4)の項目リストとして提示した。

- (1) 授業前に、担当学生は授業に用いる学習教材を選択し学習活動を考え、教師に知らせる。
- (2) 授業前に、担当学生は自身で選んだ学習教材と学習活動に関して、語彙リストなど補助教材を作成する。
- (3) 授業中は、担当学生が授業活動を主導し、クラスの学生全員で学習教材の内

¹ 4年生は年度内に教育実習8週間、小テスト2回、協定大学との交流プログラムなど他のプロジェクトも行うことになっている。それ以外の時間を、学習者主導型の授業に充てた。

容を理解する²。他の学生から質問などがあれば、担当学生が解説を行う。

- (4) 学習教材の内容理解の後、担当学生が学習教材にもとづいたテーマを設定し、討論を行う。

教師は授業を観察し、授業の最後に学習内容についてコメントした上で、内容の補足や主要な問題点の指摘などを行った。必要に応じて説明や解説を加えた。

自律的な学習には、「学習の計画」→「学習の実行」→「学習の内省（習得状況の把握）」→「学習の計画」というサイクルが重要である。学習の内省によって自身の学習に関するメタ認知を行い、学習を位置づけることで、自律的な学習能力を高めることができると考えられる。自身の学習を把握（アセスメント）するために、毎回の授業後の宿題として、教師は学生に授業を振り返る内省レポートを課し、翌週に提出させた。レポートの長さは制限しなかった。

6 分析に用いるデータ

学習者主導型の授業で、学生にとって新規の学習活動となったのは、学習教材の選択、授業の担当、日本語での自由な討論、授業や学習の内省を記すこと等であった。本研究は、主にこれらの内容について分析を行う。分析に用いるデータは、以下の3点である。

- (a) 授業担当の学生が選択した学習教材
- (b) 毎授業後に提出された学生の内省レポート
- (c) 年度末の質問紙調査³（匿名可⁴）

7 結果と考察

7.1 学習者主導型の授業に対する認識と評価

受動的な学習スタイルの多いロシアの教室において、自律学習能力の養成を目指した学習者主導型の日本語授業を試みた。まず、学習者主導型の授業を初めて経験したロシア人学生が、学習スタイルの転換をどのように認識し評価し

² モスクワの大学ではインターネットが不安定なことから、全ての学生がインターネットやプリンターに接続できる環境にあることが確認できなかったため、メール等にて事前に学習教材を学生に配布することができなかった。

³ 質問紙調査の概要は、資料を参照。回答時間は制限しなかったが、10分程で全員提出した。

⁴ 質問紙調査の結果が成績評価に影響しないことを確認し、匿名を可とした。

たかを明らかにする。学生の自省レポートと質問紙調査の結果をもとに考察を行う。

7.1.1 自省レポート

まず、担当になった学生の自省レポートを見てみよう⁵。「私は長い間、テーマの選択について考えていても、いろいろな異なる文をやめました」、「テーマは長い時間迷いましたが、結局自分の好きなものにしました。文章を選ぶのも時間がかかりました」などの記述が見られ、学習教材のテーマの選択に時間をかけて熟考した様子がわかる。また、「準備をしながら、そのテキストを何回も読んで、意味がよくわかったと思いました」、「家で何回も聞いて、問題を決定できたと思いました」など、教材の内容理解にも時間をかけた様子が見られた。担当授業を行う際、「授業をやる前に自分が言う言葉を全部書きました」と、多大な手間と時間をかけて準備した学生もいた。

他の学生が選んだ学習教材については、「大部分の興味を考慮して面白い教材を選んだ」、「テキストの複雑性も正しく選択したと思えます。やさしくなくて難し過ぎなくて、新しい言葉も出ました」、「〇〇さんの選んだテキストは、よく日本人の性格や生活力を見せると思う」など、他学生の興味や日本語レベルの考慮が適切で、学習教材の選択を高く評価する記述が多く観察された。少数ではあるが、「テーマが面白くなくて、つまらなかった」などの記述も見られた。

また、「今まで読んだことのない星占いを読んで」と未知の分野の学習リソースを認知する記述や、「私の意見では、こんなテキストは皆の好みではちょっと・・・でしたが、そのようなテーマについてのテキストも読めることは有効です」など、自分では選ばないであろう分野の教材も自身の学習になる、と評価する意見も見られた。さらに、語彙リストについても、「難しくて知らない語彙を書きぬいて、すごかったと思えます」と評価するコメントが見られ、他の学生の担当する授業について全体に肯定的な評価が行われていた。

さらに、学習者主導型という新しい授業方法に対する認識や評価が直接行われている部分を、学生の自省レポートから抜き出してみる。「これは面白い実験だと思えます」、「授業の前の準備と授業の行いは、とても有益な経験だと思えます」「先生の授業は普通ではなくて、気に入っています」など、学習者主導型の授業による新しい経験を評価する記述が見られた。

⁵ 本文中の下線は、全て筆者が付加したものである。

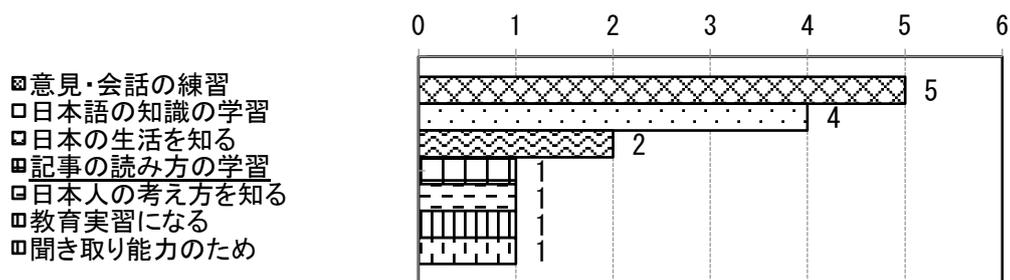


図1 質問紙調査の結果（授業方法の良い点）

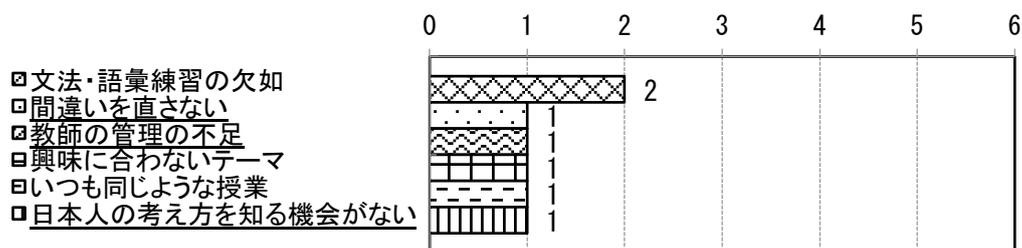


図2 質問紙調査の結果（授業方法の良くない点・改善点）

7.1.2 質問紙調査

学習者主導型の授業に関する認識について、質問紙調査の結果からも検討する⁶。学習者主導型という授業方法について、学生が意見を自由に記述した結果を図1に示す。授業方法の良い点としては、意見・会話の練習（5人）、日本語の知識の学習（4人）という意見が多かった。日本の生活を知る（2人）、記事の読み方の学習（1人）、日本人の考え方を知る（1人）、教育実習になる（1人）、聞き取り能力のため（1人）も挙げられた。

学習者主導型の授業の良くない点・改善点についての質問には、特にないという意見が多かったが、以下のような記述も見られた。文法・語彙練習の欠如（2人）、間違いを直さない（1人）、教師の管理の不足（1人）、興味に合わないテーマ（1人）、いつも同じような授業（1人）、日本人（教師）の考え方を知る機会がない（1人）という意見があった。この結果を図2に示す。

7.1.3 学習者主導型の授業に対する認識と評価のまとめと考察

ここでは、学習者主導型の授業スタイルに対する学生の認識と評価についてまとめる。質問紙調査の結果、学習者主導型の日本語授業は全ての学生に肯定的に受け止められたことが明らかになった。コース開始前には、授業活動を1人で担当するのは学生にとって精神的に苦痛なのではないかとも予想されたが、

⁶ 質問紙調査には、回答に記載のない部分や、複数回答や複数記述されている部分もある。

授業活動を準備し主導することは大変であるが面白く役に立つというのが大半の意見であった。他の学生の主導する授業には、テーマの好みが分かれたものがあったが、全体として授業内容は好評だった。

新しいスタイルの授業方法は実験と捉えられたり、普通ではない授業と認識されたりしながらも、有益な方法であると評価されていたことがわかる。また、教材選択から語彙リスト作成等の準備の段階においては、担当する学生個人による能動的な学習が行われたとすることができる。

一方、学生は他者からも、様々な学習リソースの分野や在り処を学ぶ様子が見られた。質問紙調査の結果で注目されるのは、「記事の読み方の学習」という指摘である。他者の選んだ教材により、学生に新たな学習方法を発見する契機が生じたと考えられる。

また、教師に授業の管理や介入を求める意見も一部に見られた。「間違いを直さない」、「教師の管理の不足」、「日本人（教師）の考えを知る機会がない」などは、教師の授業への関わり方に関連している。教師主導型の授業では、学生は理解の程度や運用能力を教師に試され、間違いは必ず訂正される。そのため、授業で間違いを1つ1つ直されないことは学生にとって経験がなく、教師の管理や介入の不足とみなされたようである。

学習者主導型の授業は、従来の教師主導型の授業とは異なる概念にもとづいて行われている。教師の介入を控えて学生に学習に関する意思決定を担わせるという授業方針について、事前に学生に十分に説明し周知することで、学生は授業方法の意義を理解して学習を進めることができるのではないかと考えられる。

7.2 モスクワの大学生は学習者主導型の授業から何を学んだか

次に、モスクワの大学生が学習者主導型の授業から何を学んだかについて、具体的に検討していく。ここでは、教師主導型の授業とは異なる学習が起こったことに焦点を当てる。学生が自分で選んだ学習教材を使って授業を行うのは初めての経験であったことから、どのような教材が選択されたかについて紹介したうえで、内省レポートと質問紙調査の結果から考察を行う。

7.2.1 学生が選択した教材

学生が準備した学習教材は、多様な分野から選ばれ、テキストの長さも様々だった。長いものはA4用紙で1ページ程、短いものは7文のみの文章もあった。また、事前に準備した語彙リストの語彙数も、教材ごとに大きく異なっていた。

学習教材として選ばれたものは、新聞や雑誌の記事が約43%であった。その

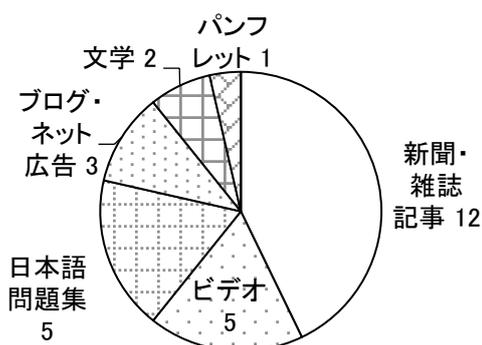


図3 担当学生が選んだ教材

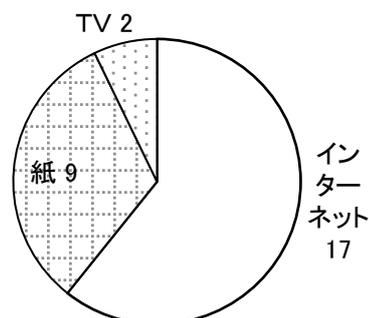


図4 教材のソース

他、ビデオやブログやインターネット上の広告などが選択されていた。1回の授業に複数の教材を準備した学生のなかには、生教材に関する理解が不足していたため、日本語能力試験問題集などから引用した学生がいた。準備された教材の内訳を図3に示す。

具体的には、新聞記事や評論など12件（雑誌サイトの記事6件、新聞サイトの評論2件、新聞サイトのニュース1件、新聞読者サイトのコメント1件、雑誌の記事1件、雑誌の星占い1件）、ビデオ5件（漫才1件、NHK特集番組1件、アニメ1件、テレビドラマ1件、星占い1件）、日本語の練習問題5件（日本語聴解問題集3件、日本語試験問題集2件）、ブログやウェブサイトの広告3件（占い師サイト1件、テレビ局サイト1件、ブログ1件）、本2件（青空文庫1件、心理術の本1件）、映画パンフレット1件であった。

次に、教材の引用元について調べる。学生が利用した教材のソースは、インターネット17件（雑誌サイトの記事6件、新聞サイトの評論2件、新聞サイトのニュース1件、新聞読者サイトのコメント1件、漫才1件、アニメ1件、星占い1件、占い師サイト1件、テレビ局サイト1件、ブログ1件、青空文庫1件）、書籍8件（日本語聴解問題集3件、日本語試験問題集2件、雑誌の記事1件、雑誌の星占い1件、心理術の本1件）、テレビ2件（NHK特集番組1件、テレビドラマ1件）、映画パンフレット1件であった（図4）。テレビ番組を使用した学生は日本に留学した経験があり、その際に録画したものを使用した。

学生の選んだ教材のソースは、インターネット上の情報の約61%に対して、紙媒体は約32%という結果であった。また、いくつかの教材は、それより以前に担当した学生と、同じ雑誌やウェブサイト等から引用されていた。

7.2.2 内省レポート

内省レポートには、授業の学習活動として何が行われたかについて書かれた

ものが多く、自らが何を学んだかに関する言及は少なかった。例を挙げると、「話や読書や文法や聞く練習などのいろいろな日本語の分野がありました」など学習分野の指摘や、「練習は面白くて、レベルはとてもやさしかったです」、「テキストのテーマはわかりにくくて、語彙は難しかった」など授業に対する感想が多く見られた。

次に、学生自身が自己の学習について把握（アセスメント）を行えたかという観点から検討する。その結果、「(担当者が) いい練習を選びましたから、私は勉強になりました」、「もっと日本のことを知ることができました」、「内容的にテキストは、日本のニュースであって、現在日本の社会における出来事を紹介するので、ある程度まで有効なもの」など、自分にとって何らかの学習になったと述べるものが多かった。

自身の学習に関して、具体的な記述は数が少なかったが、「(日本の星占いは) ロシアと大体同じだと思った」という日本事情的な理解を表したものや、「芸術的な訳の能力を伸ばすようにとてもよかったと思う」、「文化学的にとってもおもしろくて、役に立つ知識を増やすようで、良かったと思う」という特定分野の自身の能力向上を表現するものがあつた。

また、2人の学生には、以下のような記述が見とめられた。「テキストはかなり面白かった。そのおかげで、今、日本における事情について調べるようになりました」、「自分でニュースやインフォメーションなどを探しながら、自分の日本語のレベルを高めることができます」と考えます。これらの記述は、他者の選択した学習教材からの刺激を受けて、自分の学習を開始したり推進したりするような影響があつたことを示している。

7.2.3 質問紙調査

学習者主導型の授業から学んだこととして、質問紙調査のうち授業の良い点について述べられた内容を検討する。日本語で自由に話す機会(6人)という意見が最も多く、自分で記事を選ぶ練習(2人)、意見の言い方を学ぶ(2人)、討論が面白い(1人)、先生役をする(1人)、日本人の考え方がわかる(1人)、クラスみんなの考え方がわかる(1人)、語彙・表現が増えた(1人)、良く読めるようになった(1人)、書く宿題がいい(1人)などの意見も挙げられた。この結果を図5に示す。

日本語で自由に話す機会として挙げられた討論については、内省レポートでも「私たちのグループに議論が熱かったので、楽しかったです」、「皆は全員、熱狂的に話すことができました」など、肯定的な意見が非常に多かった。質問紙調査においても10人全員が高く評価していたため、その理由が述べられている部分を抜き出し、図6に示す。勉強になった(8人)、自分の意見を交換した

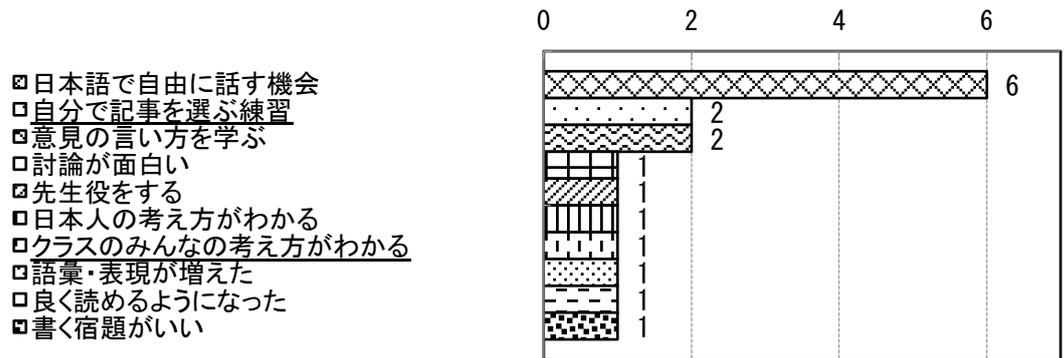


図5 質問紙調査の結果（授業の良い点）

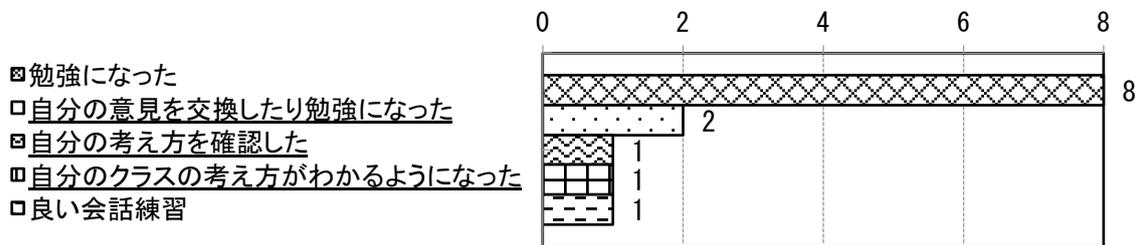


図6 質問紙調査の結果（討論について）

り勉強になった（2人）、自分の考え方を確認した（1人）、自分のクラスの考え方がわかるようになった（1人）、良い会話練習（1人）などと述べられていた。

7.2.4 学習者主導型の授業から学んだことのまとめと考察

学生の選択した学習教材は、教師がよく選ぶような新聞や雑誌の記事が最も多かった。学習教材を選ぶ傾向は、教師の教材選択の影響を受けた結果ではないかと考えられる。

また、学生の教材探しには、インターネットの利用が多いことが明らかになった。モスクワは紙媒体の新聞や雑誌にアクセスしにくい環境であるため、インターネットが重要な媒体として活用されたと考えられる。これは、様々な学習リソースにアクセスできる日本国内と、海外の日本語学習環境でのリソース活用の特徴的な違いである可能性がある。

ここで注目されるのは、他の学生が用いたウェブサイトやテーマを活用して、自身の学習教材を選んだ学生がいたことである。内省レポートにも、「私の授業はだいたい最後になりましたので、前の授業を例にして考えてきました」と他学生の授業を参考に授業準備を行ったという記述が見られた。他学生の選択した学習教材を通して、未知の学習リソースの存在や在り処を学んだ学生がいることが示唆される。また、「自分で記事を選ぶ練習」という意見から、自分にと

って適切な学習教材の選び方を学んだ様子も見られた。

授業活動の中では、討論が高く評価された。普段、日本語を自発的に話す機会が少ないロシアの学生にとって、討論の場において十分に日本語を使用する経験ができ、学習の満足感が得られたものと推察される。それに加え、他者との意見交換を通して学んだものもあることがわかった。質問紙調査の「クラスのみんなの考え方がわかる」、「自分の意見を交換したり勉強になった」、「自分のクラスの考え方がわかるようになった」、「自分の考え方を認識した」などの記述に着目したい。学生は討論を通して、他者の考え方や意見を知り、他者を理解することによって、他者との比較や対照のなかで自己の考えを認識することにつながったと考えられる。

一方、学生が自身の学習を把握（アセスメント）し記述した内容は、具体性があまり高くなかった。内省レポートと質問紙調査の結果を見る限りでは、10人のうち4人の学生は、単に授業の内容や感想を述べるにとどまっていた。

自律的な学習サイクル「学習の計画」→「学習の実行」→「学習の内省（習得状況の把握）」→「学習の計画」のうち、学生は「学習の計画」→「学習の実行」の段階は十分にできたが、自己の学習を把握（アセスメント）する活動はそれまで行った経験がなく、自身が何を学んだかを適切に言語化することができなかったと考えられる。この点については、教師からの指導と訓練が必要な部分だと言える。教師が学生に具体的な着眼点を与え、どのような内容を内省レポートに記述するかを指示するなどの支援が必要であることが示唆される。

8 まとめと今後の課題

本研究では、自律学習能力の養成を目指して学習者主導型の授業をモスクワの大学の日本語コースに導入し、その実践内容を詳細に紹介し、学習の様子について分析した。学生は、新しいアクティブラーニング・スタイルの授業活動に積極的に参加し、授業スタイルの転換には困難を示さなかった。学習者主導型の授業スタイルの場を設定することで、教師主導型の授業スタイルに慣れた学生でも、学習教材や学習活動の選択、補助教材の作成など1人で能動的に学習を推進することができたと言える。

また、他者からの刺激により、学生が未知の学習リソースの存在を認知したり、リソースの在り処や探し方を再認識したりする様子や、新たな学習方法を認知するなど、学生が相互に影響し合い学びが起こったことが観察された。他者の考えを理解することにより自己の考えを知った学生、他者を通して自分自身を再認識したという学生も見られた。

学習者主導型の授業のもとで、自己の力で学習内容を選択する、学習教材を

探す、他者からも学ぶ、自己の学習内容を把握する等の経験が引き起こされた。自律的な学習サイクルに当てはめると、「学習の計画」と「学習の実行」の段階は、今回の授業において問題なく行えたと言える。「学習の内省（習得状況の把握）」については、記述内容が具体的でない学生が多かったが、本授業活動が学生の自律的な学習能力を養成する練習となったと考えられる。自己の学習の把握（アセスメント）には、教師からの支援が必要なことが示唆されたが、どのような支援が効果的であるかについての検討は、今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 青木直子 (2005) 「自律学習」『新版日本語教育事典』日本語教育学会編，大修館書店
- (2) 青木直子 (2010) 「学習者オートノミー，自己主導型学習，日本語ポートフォリオ，アドバイジング，セルフ・アクセス」『日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する』第 38 回，国際交流基金
<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/201003.html>
(2016 年 11 月 10 日閲覧)
- (3) 青木直子・中田賀之編 (2011) 『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房
- (4) 大関由貴・遠藤郁絵 (2012) 「学習者から学ぶ「自律的な学び」とその支援」『日本語教育』152, 61-75. 日本語教育学会
- (5) 小熊利江 (2013) 「学習者主導型の日本語授業—ロシアの大学生を対象に」『ロシア国立研究大学高等経済学院 国際会議論文集』1, 368-405. ロシア国立研究大学高等経済学院
- (6) 木谷直之 (1998) 「極東ロシアの大学生の言語学習観について—海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える—」『日本語国際センター紀要』8, 95-110. 国際交流基金
- (7) 幸田佳子・石井陽子 (2012) 「教師主導型から活動型授業への改善の考察—脱タスクを目指して—」2012 年 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会
http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2012_SE_kouda.pdf (2016 年 11 月 10 日閲覧)
- (8) 国際交流基金 (2013a) 『海外の日本語教育の現状』国際交流基金編，くろしお出版
- (9) 国際交流基金 (2013b) 『ロシア (2014 年度) 日本語教育 国・地域別情報』
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/russia.html> (2016 年 12 月 1 日閲覧)

- (10) 仲矢信介・稲垣滋子 (2005) 「ロシア・NIS 諸国への日本語教育支援再考」『日本語教育』127, 51-60. 日本語教育学会
- (11) 福永由佳・今井利恵・木谷直之・近藤彩 (2007) 「ロシア・NIS 諸国における日本語教育の実情と課題ー連携大学院プログラムの発展を目指してー」, 『日本言語文化研究会論集』3, 13-30.
- (12) マシニナ, アナスタシア (2009) 「ロシアの高等教育機関における日本語教育ー極東国立人文大学における日本語教育の実情と問題点ー」『外国語教育研究センター紀要 外国語教育フォーラム』3, 64-74. 金沢大学外国語教育センター
- (13) 薮崎義雄 (2006) 「ロシアにおける日本語教育の現状と問題点」『創価大学大学院紀要』28, 149-172. 創価大学
- (14) Dam, Leni and Little, David (1999) *Autonomy in Foreign Language Learning: From Classroom Practice to Generalizable Theory. JALT98 Proceedings*, 127-136. 全国語学教育学会
- (15) Ioannidou-Koutselini, Mary and Patsalidou, Frosoula (2015) *Engaging school teachers and school principals in an action research in-service development as a means of pedagogical self-awareness. Educational Action Research*, 23(2), 124-139.
- (16) Reinders, Hayo (2010) *Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills. Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.
- (17) Rychen, Dominique Simone and Salganik, Laura Hersh (Eds.) (2003) *Key Competencies For a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Washington: Hogrefe & Huber Publishers. (ライチェン D. S. &サルガニク L. H. 編著, 立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシーー国際標準の学力をめざして』明石書店)

資料

質問紙調査の概要 (紙幅の都合により、本稿に関連する質問部分を抜粋する)

- ・担当をして、どう思いましたか。そう思うものすべてに○を付けてください。
(選択肢あり)
- ・討論について、どう思いますか。(自由記述)
- ・他の学生の選んだ記事は、おもしろかったですか。(自由記述)
- ・どの記事がおもしろかったですか。また、おもしろくない記事がありましたか。(自由記述)
- ・毎回、内省レポートを書きましたが、それについてどう思いますか。(選択肢あり)

- 日本の記事の発表という授業内容のいい点、役に立ったことがありましたか。それは、どんなことですか。〈自由記述〉
- 日本の記事の発表という授業内容のよくない点がありましたか。それは、どんなことですか。〈自由記述〉
- このコース全体について、よかったこと、役に立ったことを書いてください。〈自由記述〉
- このコースで、もっと勉強したかったことがありますか。それは、どんなことですか。〈自由記述〉
- このコース全体について、よくなかったことを書いてください。〈自由記述〉
- このコースをもっとよくするために、アドバイスをお願いします。〈自由記述〉