

教授・学習過程における積極的な個別化に関する考察と提案

池上摩希子

[目次] 1. はじめに

- 1 - 1 . 学習者の多様化、学習環境の多様化
- 1 - 2 . 多様化に対応するために
- 2 . 教授・学習過程における個別化の再検討
- 3 . 学習者要因 / ストラテジーと意識化
 - 3 - 1 . 学習者のストラテジー
 - 3 - 2 . 意識化 (Consciousness Raising)
- 4 . 教授・学習過程における個別化を進めるための課題
 - 4 - 1 . カリキュラムの開発
 - 4 - 2 . 教授者の役割の拡大
- 5 . おわりに
 - 5 - 1 . 積極的な個別化への提案
 - 5 - 2 . 今後の課題

1. はじめに

1 - 1 . 学習者の多様化、学習環境の多様化

日本語教育において、学習者が量的質的に広がりを見せているなかで、学習者の多様化に関して述べるとき、留学生、ビジネスマン、中国帰国者など学習者グループの特性について言うことが多かった。しかし、帰国者を例にとっても、年少者もいれば年長者もいる。高等教育を受けた者、公式の教育を受けた経験の少ない者、日本語を将来の仕事に役立てたい者もいれば、大学進学を望む者もいる。年齢、学習適性、動機や学習目的など、学習者個人の人々の多様性を示す要素は様々で、それらが同時に複雑に存在している。日本語の習熟度に幅のある学習者が同じクラスで学んでいる状況も、習熟度は比較的均質であっても学習目的・学習目標の異なる学習者が同じクラス、同じコースで学んでいる状況も珍しくない。そして、こうした状況で日本語を学

んでいるのは帰国者という学習者グループに限らないのが現状である。

学習者の多様化と同様、学習環境も多様化している。これまで大都市に集中する傾向にあった学習者が地方に分散しつつあること、また、機関での教育を終えた学習者が地域社会の中で日本語を学んでいることなどが現象としてあげられる。学習者に経済的・時間的制約がある場合は特に、これまで主な学習の場であった長期集中型の教育機関での学習が難しくなっている。物理的な環境の他にも、学習者にとって重要な環境として教授者があり、これもまた多様化している。多様な場面で、周囲が全て「教える人」になっているという現実がある。これは専門訓練を受けた教授者が必ずしも必要とされなくなったということではなく、学習者が利用できる学習のリソース¹⁾が拡大した結果と解釈できる。

1 - 2 . 多様化に対応するために

どのような状況にあっても、できるだけ無理なく効率よく日本語を学んでほしいと願って、われわれ教授者は様々な工夫をしている。しかし、効率と均質を求めても困難な状況で、効果的で絶対的な教授法を求めてもあまり意味がないし、教授法の追求はコースの教育全体をシステムティックに運営していくには有効であるが、学習者が抱える個々の問題をカバーしきれものではない。最近の日本語教育の方向を見ると、言語の運用能力に重きをおいたコミュニケーション重視のアプローチは「学習者中心主義」と呼ばれる学習者と学習そのものに注目する流れを生み出した。そして「よい学習者(good learner)」がどのような習得過程を経て学習に成功しているのか、よい学習者がどのような戦略を使用しているのかが研究されるようになった。また、文化的側面の指導と関連して、コース外での学習も注目されるようになり、学習者の自律的学習を支援する「学習支援システム」²⁾の発想が提唱されている。ここへきて、教授者は「学習者に言語知識を与える者」から「学習者の言語習得を促進する者」という発想で捉えられるようになってきた。今後、教授者に求められるのは学習者の習得を促すために「学習者とリソースとの相互作用を支援する者」としての役割であるといえる。

多様化する状況にいかに対応していくかが日本語教育の緊急の課題とな

っている現在、あるグループの学習者対象に効果的な教授法やカリキュラムを追求するだけでは、問題の解決は遠いのではないだろうか。そう考えて、本稿では、多様化に対応する一つの方法として、教育機関における教授・学習課程の個別化³⁾について考えてみたい。そのために個別化に関する問題を整理して、これまでの在り方を拡大した「積極的な個別化」を提案する。提案は現段階では問題提起にとどまるが、支援者としての教授者が個別化の場面で何をどのように行えばよいかを示すことにつながると思われる。

また、本稿で述べる個別化はこれまでの伝統的な教室での指導を否定するものではないということを明言しておく。一斉か個別かといった二者択一的な選択はありえない。

2. 教授・学習課程における個別化の再検討

学習者の多様性に対応するために、教育機関において行われてきた工夫は、大別すると以下になるだろう。

- 1) 学習者のニーズによる指導項目の専門化
- 2) 学習者の多様性を利用した教授活動の活性化
- 3) 指導方法を学習者個人に合わせる個別化

1)は主に留学生やビジネスマンといった学習者のグループに対する対応である。トピックや材料を学習者の専門分野や興味に即して選び、目的とする技能を絞って指導する。例えば、「理科系大学生に対する専門文献の読解」や「欧米ビジネスマン向けのビジネス場面での会話」といったものがあげられる。これは機関やコースのレベルで行われている対応としてよいだろう。2)は言語の運用能力を重視し、言語知識と同時に学習者にコミュニケーションの体験を与えるように学習活動を計画する試みをいい、活動のレベルでの対応である。プロジェクトワークやシミュレーション、ゲームなどがこれにあたる。こうした活動は多様な学習者が同じクラスにいることを積極的に教授活動に生かすことができる⁴⁾。3)は指導形態のレベルでの対応であり、学習者個々人の習熟度や学習目的・目標に合わせて行われる指導方法をいう。グループに対する対応の次の段階として、学習者個々人に対応する可能性を広げていく必要があることから、ここでは、この3)個別化について整理す

る。

一般に学習指導の形態には 一斉指導 小集団指導 個別指導がある。⁵⁾ それぞれの利点と活動例を含めて表 1 に示す。

[表 1] 学習指導の形態

	形 態	利 点	教室活動の例
一斉指導	クラス全員の学習者を対象に同一内容を同時に指導する	能率的、経済的	従来のクラス活動
小集団指導	学習者をグループに分けて指導する	心理的圧力が より低い 多様なかわり方が可能	プロジェクトワークなど
個別指導	学習者ひとりひとりを対象として指導する	個人差に即対応できる ひとりにかかる時間が多く取れる	補習、CAI の使用 など 学習相談

個別化というとき、これら指導形態のうち 個別指導そのものを指す場合もあるが、完全なマンツーマンで指導を実施する場合以外は、コースの中に個別指導を組み込んでいく方法による個別化が実施されている。実際、日本語教育の置かれた社会的文脈に対応するために、～ の指導形態を複数採用し組み合わせ、個別化が進められている。以下、そうしたコースやクラスに個別化を導入する方式のバリエーションを見てみよう。

取り出し方式

主として所属するグループやクラスから、授業の内容によっては特定の学習者を取り出して、別の内容を別の場所で指導する方式。日本語教育が必要な年少の学習者に対して⁶⁾学校教育現場でしばしば実施されている。

複式

クラス内の学習者の習熟度に差が著しい場合、習熟度によって学習者をグループに分け、グループ毎に課題を行う。教授者はそれぞれのグループを見て回る方式。グループによってはその中の学習者が「教える」役をすることもある。

混合式

クラスを完全には固定せず、学習者の習熟度やニーズを考慮し、授業によってクラスの構成メンバーを変更して実施する方式。どの授業に参加するかは学習者と教授者が相談して、前以て決めておく必要がある。

合同式

複式と混合式を合わせたような形式で、複数クラスの授業を合同で実施する。そのとき、担当教授者は減らさず、複式と同様にグループ分けをしてグループ毎に教授者が指導にあたる方式。混合式にも言えることだが、グループのサイズを均等にする必要はないので、一方のグループには一斉指導で他方には個別指導で対処することもできる。

課題学習式

カリキュラムの中のある授業、もしくはある授業の中の一部の時間を学習者個人が自分の課題をこなすために使える時間とする方式。教授者は課題をチェックしたり課題を選ぶ手助けをしたりする。目標までの過程を細かく区切ってひとつひとつ達成できる教材を使う(プログラム学習)ことが多い。最近ではコンピュータを利用した教材も見られる。

従来、個別指導においては、遅れた学習者を集団に追いつかせるための補習という機能が目立っていた。もちろん、個別指導にはマイナス面も少なくない。グループダイナミクスが作用しない、つまり、学習者同士の相互作用が成立しないことから、競争、協調、集団思考の機会が失われる。コミュニケーション能力を習得しようという言語学習では、コミュニケーションの機会が重要なのだが、それが減ることにもなる。また、確保しなければならない教授者の人数が多くなると、時間、空間、費用など経済性にも大きな問題が出てくる。こうしたマイナス面は無視できるものではない。学習者がどのように学習を行っているかに注目すれば、むしろ個別化は望ましく、マイナス面を補って余りある効果が期待できると思われる。個別化の積極的な意義を確認するためにも、次項では、学習者を個として捉えるために重要な考え方を見ていく。

3 . 学習者要因 / ストラテジーと意識化

言語習得のプロセスには学習者に内在する要因が大きく影響している。学習者要因 (learner variable)⁷⁾ の影響を考慮して実際の教授・学習活動に臨むことは、個別化の対応においては特に重要であると考え、ここでは、そのうちストラテジーと意識化について簡単に述べる。前者は学習者要因という極めて重要だが幅広い条件を考える上で具体的な指標となるだろう。後者はそれら要因と学習過程を配慮した教授・学習活動の方策を考えるために役立つと考える。

3 - 1 . 学習者のストラテジー

第二言語習得にはいくつかの代表的な理論やモデルがある。前項で述べたような多様性への対処を考えるためには、学習者に内在する要因に焦点をあて、それらが習得のプロセスにどのような影響を及ぼしているかを探っていくこうとする流れが参考になる。この理論では、言語習得を認知的な技能の習得と捉えていて、学習者がいかにして言語知識を蓄積するか、また、いかにして運用にいたるまでの手続きを内在化し自動化するかに興味がそそがれている。こうしたプロセスの研究に伴い、いわゆるストラテジーの分析がすすんできた。ストラテジーという用語はもともと「戦略」という意味を持つが、教育の分野で用いられる場合は「ある目的を達成するための計画、手段、意識的な行動」といった協調的な側面に焦点を当て、「学習ストラテジー (Learning Strategies) 」という言い方をすることが多い。

しかし、学習者がある問題を解決するにあたってある行動を起こしたとして、それがどんな動機に基づいたものなのか、客観的に判定することは容易ではない。そのためもあってか、ストラテジーの定義や分類方法は研究者によって様々である⁸⁾。ここでの目的は、ストラテジーにどのような類型があるか、どのように分類するかを議論することではない。それよりも、代表的な分類やリストを「学習者がコミュニケーションのプロセスで何をどのように行っているか」を考えるために役立つようにしようとするものである。

一例として、しばしば引用されているオックスフォード (1994) を見てみよう。(表2)

[表 2] 学習ストラテジー：オックスフォードの分類

直接 ストラテジー (Direct)	{	<ol style="list-style-type: none"> 1. 記憶ストラテジー (Memory Strategies) 例：記憶のために語の音と意味を関連づける、グループ分けをして覚える、動作と結び付けて覚える等 2. 認知ストラテジー (Cognitive Strategies) 例：辞書で調べる、演繹的に推理してみる、言語を対照させて分析する等 3. 補償ストラテジー (Compensation Strategies) 例：前後から意味を推測する、言い換える、ジェスチャーを使う、コミュニケーションを避ける、話題を選択する、新しい語を使う等
間接 ストラテジー (Indirect)	{	<ol style="list-style-type: none"> 4. メタ認知ストラテジー (Metacognitive Strategies) 例：計画する、目標を立てる、練習の機会を探す、自己評価する等 5. 情意ストラテジー (Affective Strategies) 例：自分をリラックスさせる、自分を励ます、自分の体調を自覚する等 6. 社会的ストラテジー (Social Strategies) 例：学習者同士で協力する、訂正してもらう、他の人の感情について知る、文化について考える等

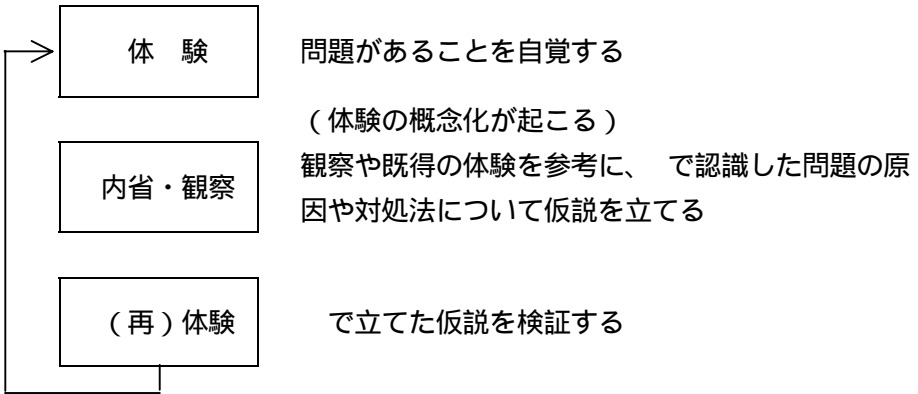
こうしたリストを改めて眺めてみると、学習者が行っていることがより明確に見えてくる。そして、学習者によっては、あるストラテジーはよく使いあるストラテジーはあまり使わないというように好みやスタイル⁹⁾があることもわかる。では、リストを携えて学習者の行動を観察したり調査したりすれば、その結果を教授・学習活動に活用できるのだろうか。ここで「ストラテジーそのものを教えることができるか」という問題が重要になってこよう。ストラテジーを分類するとき、意識的なものと無意識的なものに分けることもできる。ストラテジー訓練の効果を報告している研究も見られるが、一方で無意識的に行われていることを指導の対象にすることを疑問視する向きもある。確かに、既存の分類を見ても、直接、指導の対象にするのは直観的にも難しそうな項目もある。

3 - 2 . 意識化 (Consciousness Raising)

無意識的なものを取り出して教えることができるのかという疑問に対して「意識化 (Consciousness Raising)」について考えてみたい。自己に内在する問題を自発的に客観的に捉えるために、学習者は自分自身の学習について気づく必要がある。学習理論全般において、よく言われるフィードバックを平城他(1993)は次のようにまとめている。一般に、学習の結果や反応の正誤を知らせることを「フィードバック情報を与える」といい、「強化」や「動機付け」概念との関連で捉えているようである。中でも、外国語教育においては、特に「なめらかさ」のための教育において現れてきた、言語的側面についての誤用の訂正や新しい語彙の補充などのために特別に時間を設けて行う「指導活動」という意味で使われることが多いようである。

また、Rutherford(1987)では『目標言語の形式に学習者の注意を引きつけること』が文法的特徴の意識化を促すための活動 (Grammatical Consciousness Raising) であるとされている¹⁰⁾。長友他(1994)で提唱されている意識化は縦断的に記録・分析した学習者の習得過程を学習者自身に提示してやる活動 (Acquisitional Consciousness Raising) で、これによって学習者は自分自身の習得過程を客観的に把握でき、結果として習得にプラスの影響を与えることができるとしている。田中・斉藤(1993)には、自律的学習に結びつけるために、学習者を主体としてさまざまな段階で実施される意識化活動が紹介されている。例えば、ストラテジーを意識化させるためにはまず学習環境を意識化させる必要があるとして、学習者に自分の学習活動表を作成させ、それに基づいて教授者がインタビューを行っていく。その過程で学習者が自発的に自分自身の学習環境に気づき、自分自身がどのような学習リソースをどのように利用しているのかを再認識する。これが結果としてストラテジーの意識化につながるとしている。

以上のような意識化を促せるような活動を学習過程に取り入れることで、例えば、無意識に使用されるストラテジーも教授・学習活動の対象範囲とすることができるのではないだろうか。



[図 1] 学習者の学習過程

意識化は図 1 ~ のそれぞれの段階で、自発的に起こり得るので、教授者の支援なしでも...と次々に学習を進めていくのが理想的な自律的学習者¹¹⁾なのであろう。現実には多くの場合、各過程で教授者は学習者の意識化を促す必要がでてくる。しかし、教授者が学習者の目前に項目を示してやるといった形では意識化は起こらない。意識化には「自発的になされる」という原則があるからである。どうすれば学習者自身が主体として関われるかは、学習者が実際に ~ を実行することによって、学習者自身が理解しなければならないということになる。意識化の活動は図 1 の循環の中に置かれ、プロセスを構成するものである。意識化のための活動は、

- ・ 学習者が実際に実行する
- ・ 継続を必要とし、一度では完結しない

ものであり、だからこそ、

- ・ 活動の目的を学習者に明確に示す必要がある

という留意点があげられる。

フィードバックも意識化も、だれが主に活動を管理するか、だれによって主に訂正が行われるか、だれがその方法を選ぶかが重要な問題となっている。主体は学習者なのだが、そこに教授者が関わって支援していく必要がある。

4 . 教授・学習課程の個別化を進めるための課題

個別化が必要とされる状況には二通りある。元来、少人数の学習者で構成されている教室等で少人数の利点を生かした対応が目指されている状況と、多人数の学習者内で個人差が大きく、学習効果へのなんらかの配慮や対応が目指されている状況である。前者に対しては個別指導のカリキュラムを開発する方向で、後者に対してはその個別指導のカリキュラムを既存のカリキュラムに組み込む方向で、より積極的な対応ができる。そして、双方の状況に求められるのは、欠落を補償するといった姿勢ではなく、学習者に内在する要因を効果的に活用しなければ積極的な個別化には至らないという認識である。

ここでは、個別化を勧めるための課題として、まず、カリキュラム開発という考え方の必要性について述べる。次いで、カリキュラム開発を実施するうえで、教授者の役割を拡大して考える必要性について述べる。

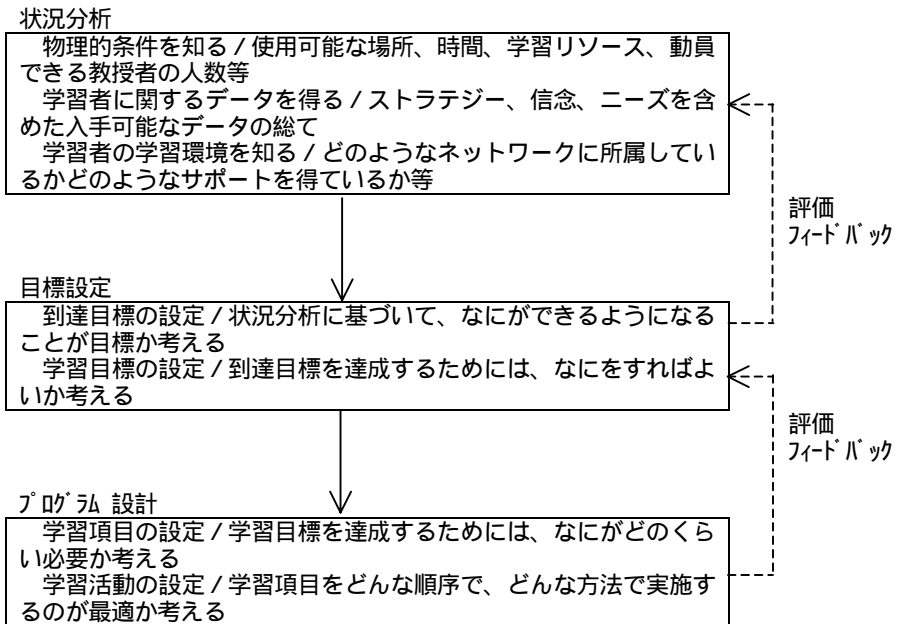
4 - 1 . カリキュラムの開発

まず、カリキュラムとカリキュラム開発についての一般的な考え方を確認しておこう。カリキュラムの定義及びカリキュラム開発については佐藤・小林(1994)に詳しい。カリキュラムは「教育目標を達成するために教育機関が実施する教育活動とその諸計画の全体」と定義され、カリキュラム開発とは「教育目標の設定を中心に、教授項目・学習活動・教材・評価法(教育プログラムや個々の授業の評価法など)相互に有機的な関連を持たせながら、次々と開発・改良していく過程」とされる。

個別指導のカリキュラム

図2に個別化に対応するカリキュラム開発のプロセスを示す。基本的に上述の定義に即して考えられる。敢えて違いを言うなら、ひとつは個別指導の場合、主体を教育機関という全体とするのではなく教授者と学習者であると明確にしている点である。もうひとつは、図2のサイクルが一般のカリキュラムよりも短い時間で繰り返される点である。

[図2]カリキュラム開発のプロセス



個別指導をコースのカリキュラムに組み込む

多人数の状況においては、コースのカリキュラムとの連動が課題である。こういった連動の可能性があるかは、方式のバリエーションとして2で述べた。個別指導のカリキュラムを既存のカリキュラムに組み込んで計画するにあたっては、どのバリエーションを採用するにしても、一斉指導、小集団指導と個別指導を組み合わせ、相互にプラスの影響を与えあえるよう、コースに柔軟性が要求される。

カリキュラムを開発する考え方自体は個別指導のカリキュラムと同様であるが、特に注意したいのは図2のプロセスをコースの開始時だけに実施するのではなく、比較的短い単位で繰り返す必要があるということである。学習者が設定する目標はコースが進むにつれて変化し新しくなること、初めは具体化しづらかった目標も徐々に具体的になっていくことなどがその理由である。スモールステップで実施したい。

教授者の負担を減らすために

ところで、個別指導のカリキュラムを開発するというと、学習者個々人のカリキュラムを設計しその実現を検討することになり、それではあまりに教授者にかかる負担が大きく、時間的にも物理的にも困難なのではないかという危惧がある。確かに、ひとりひとりにカリキュラムを設計し、課題を準備し、とオーダーメイドのイメージで捉えると、負担が大きすぎて現実的ではない。しかし、カリキュラム開発は学習者と教授者の共同作業であり、教授者がひとりで行うものではない。そして、意識化のところでも述べたように、様々な活動になんとか学習者に関わってもらうのが肝要なのである(12)から、準備も評価もフィードバックも授業として扱い、授業に組み込むことができる。この点では、一斉指導の時間が減ってしまうかもしれないが、効果との兼ね合いで判断したい。

また、「状況分析」の部分などは教育機関が負えるところであるし、他の教授者との連絡のためには記録を整理しておくこと、学習者による選択・決定がスムーズになされるためには必要な材料(目標のモデルや項目の例、具体的な教材など)を普段から蓄えておくことが必要になる。

学習者の主体的な関与

学習は学習者が主体としてその目標、内容、方法を意識し決定したときに最も効果をあげるといえる。図2の全過程において、学習者が主体的に関与し決定できるのが理想である。

実際に学習者が主体的に参加するための方法¹³⁾としては、アンケートやインタビューを通して、または両者を併用して教授者が学習者の決定を促すという例が多いようである。評価については、教授者の観察や測定(テストの類)によるものも学習者の自己評価によるものも可能であるが、学習者の主体性を重視すると自己評価が望ましい。こうした方法は、少人数であればより実行しやすいので個別化の利点とさえ言える。

アンケートやインタビューを行う場合、中上級の学習者であれば、学習者の母語や媒介語を使わなくても実施できるし、日本語でそうした活動を行うことも重要なコミュニケーション活動だと位置づけることもできる。しかし、学習者が初級であったり、中上級の学習者であっても内面的な微妙な内容を

扱うときや時間を節約したいときは母語や媒介語を積極的に使用したほうがよいと思われる。教授者と共有できる媒介語がない場合も多いが、アンケートに使う質問紙などならば、学習者の母語を使用したものを前もって準備することは可能であろう。日本語教育の様々な場面で、こうした一次資料とでも言うような材料・教材が作成され使われているはずで、問題は、そうした資料が現場単位、あるいは実際に指導にあたった教授者単位で蓄積されていることが多く、別の場面で需要があるときに共有しあえるようなシステムが整備されていないことである。

学習者の主体的な関与は「学習者中心主義」の元にもなった考え方であり、個別指導の場合、一斉指導よりこの考え方を強調しやすい点を利点として目標設定にも積極的に適用したい。そのためには、教授者の役割とは学習者が主体的に学習の各過程に関わっていくことを支援すること、という認識が根底になければならない。この認識は、教授者はもちろん学習者にも持っていてもらわなければならない。

4 - 2 . 教授者の役割の拡大

このように、個別化に対応するためには、教授者は課題を準備し与えるだけに留まらず、カリキュラムを設計し、学習者と学習リソースとのアクセスを促進し、学習者に学習リソースを使わせる工夫をし、学習全般に関する相談を実施しなければならない。「教師」としてだけでなく、デザイナーとしてコーディネーターとしてカウンセラーとして学習者と関わっていく必要がある。すべてが教授者の役割である。

学習者を援助(support)する者の専門性について、次のようなまとめがある¹⁴⁾。これは生涯学習の指導者(社会教育主事など)の専門性について整理したものであるが、本稿で述べてきた日本語教育の教授者の役割に関しても共通する点が多いと考え、引用して紹介する。

S:Surveyor	(観察評価者)	学習活動、援助活動などの観察・評価の能力
U:Unitier	(調整統合者)	他の機関、団体などとの調整・統合の能力
P:Planner	(計画立案者)	学習援助計画、学習プログラムなどの立案の能力
P:Player	(学遊者)	学習と遊びの無境界化に対応する自律的遊びの能力
O:Organizer	(組織者)	学習集団、学習援助組織などの組織化の能力
R:Researcher	(調査者)	学習ニーズなどの把握・調査能力
T:Transmitter	(情報提供者)	学習情報の収集、加工、提供および学習相談などの能力

学習項目の準備やカリキュラム作成のためにはSやRや一番目のPの専門性が必要だろうし、学習リソースとのアクセスを図るために一番目のP以外にUやOの専門性も必要である。学習相談を実施するときなどは、SもRもTも果たすべき役割としてあがってくる。難しいのは二番目のPの専門性を発揮するところとUやOとしての役割であろうか。ネウストプニー(1992)は習得場面を 1)伝統的な教室場面 2)非伝統的な教室場面 3)その他の校内の場面 4)校外の場面 の4つに分け、特に3)と4)をコースに組み入れる工夫をすべきであると述べている。日本で日本語教育を実施していれば、教室外や校外で実際のコミュニケーションが成立する場面を探すのはそれほど困難ではない。難しいのはそうした場面を学習環境として取り込んで、利用し管理すること¹⁵⁾ではないだろうか。UやOの専門性がここで求められる。二番目のPについては、学習者が年少者であってもなくても、教授者がこの専門性を持ち合わせていれば、柔軟な発想や工夫が練習なり課題なりを楽しめるものにできるだろう。なにより、教授者が自らの行為を分析するにあたって、分析の焦点を「教える」ことから離し、学習の構造に向けるようにできるのではないだろうか。

5. おわりに

5 - 1 . 教授・学習活動における積極的個別化への提案

これまで日本語教育の教授・学習活動の形態として中心的な位置を占めてきた一斉指導は、現在のような多様化の方向にある状況においてもなお、妥当な形態として在り得るのだろうか。次の提案によって個別化を積極的に取り込んでいくことで、十分可能であろう。

学習者の特性を生かせる形態、即ち個別指導、もしくは小集団指導と一斉指導の組み合わせを進めることで、効率と個別対応という双方の利点の共存を図ること。

その際の個別化はカリキュラム開発の発想に基づいた役割拡大の方向に向かう積極的なものであること。

カリキュラムを開発し設計するプロセスには学習者が参画し、教授者は支援者としてそれを支援していくこと。

～ 実現のために、教授者同士は連係を保ち情報交換をすること。即ち、所属する組織の内部にも外部にもネットワークを作ること。

以上が教授者自らによって進められれば、個別化は煩雑さや能率の悪さを乗り越えて、かえってわれわれと学習者との関係をいままでより広がりのあるものとするだろう。

5 - 2 . 今後の課題

既に積極的な個別化の実践は行われている。教授・学習観を拡大しダイナミックに考えていかなないことには、日本語教育は立ち行かない状況にきているからである。極言すれば、たとえ学習者がひとりであっても、前述のプロセスを踏まえてカリキュラムを計画することは可能であり、必要であると思われる。同時に、多数の学習者の中で少数の（もしくはひとりの）学習者が学習上の困難を感じているとき、上か下かに突出した部分を多数の中に塗り込める指導ではなく、その学習者の特性を考慮に入れた支援を進めていかななければならない。習熟度や四技能の到達度に偏りがある中上級の学習者の場合も、仕事を持ち生活しながらの学習者に対しても、それぞれの学習特性に沿った、極力無理のない学習が進められるようになることが理想である。そ

のためには、現在行われている実践を再評価していく必要があり、実践を地道に記述し蓄積していく必要があるだろう。

習得の過程の一部は教授者の管理の下にあると言われている¹⁶⁾。しかし、そこで教授者が何をしているのか、教授者自身どのようなストラテジーを使っているのかに関して、詳しい理論はまだないという。個別化の過程とカリキュラム開発の過程で実施されていることを記述し分析することによって、そうした理論を導くことが可能なのではないだろうか。個別化における、今後の課題としたい。

【注】

- 1) ここでいうリソースは、教材、情報媒体、教授者、クラスメート、教授者以外の日本人、コミュニティの中での活動など学習の材料となるものすべてをいう。
- 2) 「学習支援システム」については田中・斉藤(1993)に詳しく述べられている。学習者が自律的に学習を進められるように、教授者は学習者からの相談を受けたり学習者が必要とする材料や情報を提供したりして学習を支援する。この支援体制が「学習支援システム」であり、多様性に対応する有効な方法とされる。
- 3) 田中・斉藤(1993)には「コース学習を中心に考えるのではなく個人学習を中心に考え、必要な範囲でコースあるいはグループ学習を取り入れる」という考え方を「学習の個性化」として「個別化ではない」と説明している(pp10-12)。この意味においては、本稿で「個別化」という言い方をしている概念は「個性化」と同義であり「個性化」とすべきなのであろう。しかし、ここでは敢えて、広範に実施されている「個性化/個別化」との関連と継続を見落とさないために「積極的な個別化」という言い方をする。また、教授者の役割から見て、学習者に「個別に」対応する、または学習者を「個として」捉えるといった姿勢を強調するためにも「個別化」を採用した。
- 4) 倉八(1993)にもあるように、こうした効果は決して副次的な産物ではない。この他、コミュニケーション重視の活動の利点として、日本語力以外の能力も発揮する必要があるため、学習者の習熟度に多少の差があってもグループで活動できる点もあげられる。

- 5) 学校教育での分け方であるが、日本語教育においても援用可能と考えて梶田・太田編(1985)から引用した。
- 6) 学習者が幼児や児童など年少である場合の個別指導については、発達段階の個人差に対する対処や集団が個人に及ぼす影響の大きさへの対処など、成人の学習者とは違った面でじゅうぶんな配慮が必要であろう。重要な点ではあるが、本稿では言及しない。
- 7) 同じクラスで同じ教授者から学んでも、学習者によって習得度に個人差が認められることはよく知られている。習得に影響すると考えられている要因には、一般的要因に対して個人的要因、また、環境要因と適性要因、外的要因と内的要因などの分類の仕方がある。いずれに分類されるにしても主にあげられる項目は、年齢、知性、言語適性、認知スタイル、学習に対する動機や態度、性格、母語、母文化、第二言語社会に対する態度など幅広い。こうした要因と習得との関連、要因と教授条件との交互作用などに関して、研究が進んでいる。日本において第二言語教育としての日本語教育を考える場合は、日本社会に対する態度や第二言語となる日本語を使用する機会といった社会的要因の影響も考えられる。
- 8) ストラテジーに関しては、ここで紹介したオックスフォード/Oxford の他にも O'Mally & Chamot(1990)をはじめ多くの研究がある。分類の仕方に関して別の例をあげると、Ellis(1986)によると「言語使用者のコミュニケーション能力の一部分をなす心理言語的なプランであり、潜在的に意識されていて、学習者が何かを産出しようとして達成できないとき、その代用として働くもの」をコミュニケーションストラテジーと定義し、認知的ストラテジーの下位に置いている。そして、意識的であること 問題解決にかかわること (problem-oriented) の2点がポイントとされている。この説明から考えても、Ellisの言うコミュニケーションストラテジーはオックスフォードの分類では、補償ストラテジーにあたると思われる。
- 9) 学習者は学習者としての自己を自分のやり方で認識している。そのもとになっている信念(beliefs)は言語観や言語学習観に導かれていて、これによってコミュニケーションに対する態度や学習習慣、学習方法も規定されると考えられるので、信念はストラテジーの上位概念と言える。学習者は、コミュニケーション上でなんらかの問題を解決しなければならないとき、自らの信念に基づいて個々のストラテジーを採用する。教授者にとっても学習者自身にとっても、学習者の持っている信念を知ることは重要である。

- 10) より具体的には、Fotos(1993)に、明示的知識を学習において身に付けた学習者が、それらを運用していくためには noticing (着目) が重要になってくることが述べられている。文法レッスンを行った学習者グループ(教師主導型/タスク中心型の2グループ)を実験群、コミュニケーションタスクのみを行ったグループを統制群とし、それぞれの実験群には意識化を行い、目標文法項目への着目度を調べた。結果として、実験群においては統制群より着目度が高く、また意識化を実施した後のコミュニケーションンットにおいて、これらの文法項目に着目し続けるという。Fotosはこの結果から、「意識化は言語教育の様々な領域に広く応用可能」と言っている。
- 11) このような自律的学習の能力を多くの学習者は潜在的に持ち合わせていて、意識化の活動はそうした能力を活性化するために行われる。が、問題は自律的学習の能力が低いタイプ、容易には活性化されないタイプの学習者に対する対応である。そうしたタイプの学習者には自己管理型の学習は不向きとして学習支援システムの枠外に置くのか、それともメタ認知ストラテジーといわれる技能を訓練する必要があるのか等々、議論と検討が不足していると思われる。
- 12) レイヴ、ウェンガー(1993)に見られる状況的学習論の考え方によっても裏付けられよう。そこでは、理解のための実践、その実践に組み込まれている援助、そして熟達が進むにつれて少ない援助で学習が進むようになる構造について述べられている。
- 13) 具体的には、田中・斉藤(1993)平城他(1993)波多野(1988)等を参照のこと。
- 14) 日本生涯教育学会編(1990)p.352 より引用。
- 15) 例えば、ボランティア参加型の活動については佐藤他(1993)を参照のこと。
- 16) ネウストブニー(1992)宮崎・ピロッタ(1994)では、習得を管理する者を教授者 学習者 管理者なし(=無計画に無意識的に習得される)、と3つに分類して、学習者自身が自律的に習得過程を管理するためのストラテジーを学習者ストラテジー(Learner Strategies)、習得が教授者の管理下にあるとき、教授者が習得過程を管理するためのストラテジーを教師ストラテジー(Teacher Strategies)と定義している。

【引用・参考文献】

1. オックスフォード, R. (1994) 『言語学習ストラテジー』 凡人社
(Oxford, R.L. (1990) Language Learning Strategies. Newbury House. の日本語訳)
2. 梶田正巳・太田信夫編(1985) 『学習心理学』 福村出版
3. 倉八順子(1994) 「第二言語習得における個人差」 『教育心理学研究』 第 42 巻、第 2 号
4. 倉八順子(1993) 「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果(1) - 一般化のための探索的調査 - 」 『日本語教育』 80 号 日本語教育学会
5. 佐藤恵美子・馬場尚子・安場淳(1993) 「実践報告：ボランティア参加型学習活動」 『中国帰国孤児定着促進センター紀要』 1 号、中国帰国孤児定着促進センター
6. 佐藤恵美子・小林悦夫(1994) 「カリキュラム開発および理念的目標の構造化について」 『中国帰国孤児定着促進センター紀要』 2 号、中国帰国孤児定着促進センター
7. ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー(1993) 『状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加』 産業図書
8. 田中望・斉藤里美(1993) 『日本語教育の理論と実際』 大修館書店
9. 長友和彦他(1994) 「英語を母語とする初級日本語学習者による「動詞テ形」の習得；縦断研究」 『平成 6 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 日本語教育学会
10. 日本生涯教育学会編(1990) 『生涯学習事典』 東京書籍
11. ネウストブニー J.V. (1993) 『日本語教育の場 - 習得の観点から - (講演録)』 お茶の水女子大学人文科学研究科日本語文化専攻
12. 波多野諠余夫編(1988) 『自己学習能力を育てる』 東京大学出版会
13. 平城真規子・山口政之・小林悦夫(1993) 「コミュニケーション能力養成のための指導活動の試み - 日本語面接のフィードバック - 」 『中国帰国孤児定着促進センター紀要』 1 号
14. 深澤博昭(1994) 「地域における日本語教育推進の構想」 『日本語学』 Vol. 13, 6 月号
15. 文化庁文化部国語課(1991) 『異文化適応をめざした日本語教育』

- 16.文化庁文化部国語課(1994)『異文化理解のための日本語教育Q & A』
- 17.宮崎里司・ピロッタ丸山淳(1994)「インターアクション場面の变化に伴う学習者ストラテジーの習得、維持及び化石化：日豪での縦断的協同インタビュー調査から」『平成6年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会
- 18.守屋淳(1993)「教育学における実践と研究との関連をめぐる一つの試論」『学ぶと教えるの現象学研究』五，東京大学教育学部教育方法学研究室
- 19.Ellis, R.(1986) Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press. PP.167-189
- 20.Fotos, Sandra.(1993) “ Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form;Grammar Task Performance vs. Formal Instruction. ” Applied Linguistics, Vol.14, No.4, pp385-407.
- 21.O'Malley, J.M. & A.U.Chamot.(1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge University Press.
- 22.Rutherford, William.(1987)Second Language Grammar;Learning and Teaching.London :Longman