

意味のある学習環境の設計を目指したコースデザイン

2000年度埼玉県JET青年日本語研修での実践

有馬 淳一・島田 徳子

〔キーワード〕 学習環境、構成主義、意味のある学習、体験、グループ

〔目次〕

はじめに

1. 理論的背景

- 1.1 学習環境 (Learning Environment) と意味のある学習 (Meaningful Learning)
- 1.2 体験学習 (Experiential Learning) と言語教育
- 1.3 協調学習 (Cooperative Learning) と言語教育

2. 学習者にとって意味のある学習環境のデザイン

- 2.1 JET研修の参加資格
- 2.2 学習者のデータ
- 2.3 学習者ニーズの分析
- 2.4 コースデザイン
- 2.5 意味のある学習環境のもとで実施した活動
 - 2.5.1 街を探検しよう
 - 2.5.2 スキットをつくろう

3. 評価と考察

- 3.1 学習者の評価
- 3.2 学習環境のデザインと今後の展望

5. 考察

おわりに

はじめに

国際交流基金日本語国際センター（以下、センターと略す）では、埼玉県の依頼を受けて、JETとOSET両プログラム⁽¹⁾により埼玉県に招聘されている青年男女（以下、JET青年）を対象として、1998年度より「JET（OSET）青年日本語研修」（以下、JET研修）という短期集中日本語コースを実施している。

本稿は、その3回目にあたる、2001年3月26日から3月30日に実施された2000年度JET研修におけるコースデザインとその実践についての論考である。本稿の目的は、最近の学習理論および言語学習理論から知見を得ながら、学習者にとって意味のある学習環境とは何かを考え、現職JET青年に対する日本語コースを設計し、実施した結果を考察することである。

まず、第1章では、今回採用したコースデザインの背景となった学習理論について概観する。第2章では、それを踏まえての研修コースのデザインと授業の概要とその実施について述べる。最後に第3章で、学習者からの評価などを見ながら結果を考察し、今後の展望を考える。

1. 理論的背景

ここでは、本研修のコースデザインの理論的支柱とした学習・言語学習理論について概括する。

1.1 学習環境 (Learning Environment) と意味のある学習 (Meaningful Learning)

「学習環境 (Learning Environment)」という言葉は、様々な文脈で使われているが、心理学・教育学の観点からみると、その源流は、「構成主義 (Constructivism)」に見出すことができる。

それまでの行動主義心理学は、学習を「刺激と反応の連合形成」という受動的な過程であると捉えていたのに対し、構成主義における学習とは、「学習主体」が能動的に「環境」にはたらきかけ、それと相互作用することにより、学習者が変容する過程であるとする。構成主義では、学習者の学習における「能動性」が確保された学習の場を、「学習環境」という概念であらわした。行動主義心理学において、学習者は教えられる内容を伝達されるだけの受動的な存在であるが、「学習環境」という概念においては、学習者は学習環境に偏在する様々なリソースを用いて「意味を構成する (making meaning) 存在」であると考えられる。この場合のリソースとは、学習者が利用できる認知的資源であり、コンピュータなどの認知的道具もその資源に含まれる。学習環境における認知的道具は、学習者が利用でき、意味を構成していく過程を支援するものとして、位置付けられている。

Jonassen, Peck and Wilson(1999 : 7-11)は、「教育の根本的な目的は、学習者を意味ある学習 (Meaningful Learning) に従事させることである。意味ある学習は、学習者が積極的に意味を構成している時に起こる」と述べている。意味ある学習を、能動的 (Active)、構成的 (Constructive)、主体的 (Intentional)、現実的 (Authentic)、協調的 (Cooperative) の5つの属性に集約し、これらは相互依存する関係であると考えている (図1)。テクノロジーは、意味ある学習を支援し、学習者を5つの属性をもった学習に従事させるために使用されるべきであるとし、教育におけるテクノロジーの利用をめぐる理論を展開している。

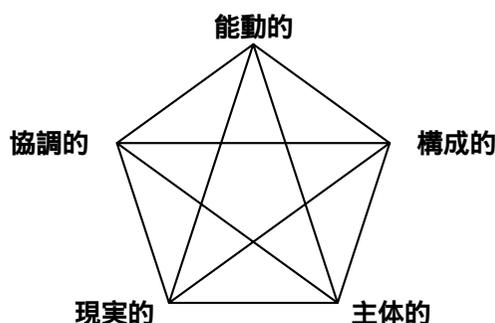


図1 相互依存の関係にある意味ある学習の5つの属性

1.2. 体験学習 (Experiential Learning) と言語教育

「体験学習」(Experiential Learning) という学習理論の根幹を成しているのは、学習は学習者の直接的な体験とその概念化を通して生まれるという考えである。

Kohonen⁽²⁾ (2001 : 24) によれば、体験学習はデューイの進歩主義教育理論、レヴィンの社会心理学、ピアジェの発達心理学などさまざまな教育哲学理論・心理学理論から生まれた。

体験学習においては、学習者個人の実際の体験が学習にとって重要な役割を果たすものと位置づけられている。しかしながら、日常的な体験だけでは学習にとっては十分な条件とは言えず、学習とは、一度体験したことを十分に理解し熟考した上で、新たな状況に対する曖昧さや不安とも葛藤しながら、これまでの体験を新しい状況に修正し移しかえることによって知識を創造していく過程であると考えられる。ここでは、学習は、現実の世界と関連づけられた全体論的な過程であり、感じ、よく見、考え、行動するという4つの段階による循環の過程と捉えられている。(Kohonen 2001 : 30)

安場・池上・佐藤 (1991 : 23-24) では、日本語教育の現場での実践を通して、体験学習法の原則を以下のように設定している。

- (1) 実際の体験から学べるということを「体験的」に学習者に認識させるものであること
- (2) 教室活動自体を一つの体験であるにとらえると同時に、教室活動を実生活の体験の流れの一環にとらえること
- (3) 教授者が学習活動を企画・構成する場合も、個々の学習者の学習項目を教授者から明示するのではなく、学習者自身が発見あるいは決定できること
- (4) 学習者が達成感を持てるような学習活動にすること

Kohonen (2001) は、体験学習理論を実際の教育現場へ応用する方法を考察し、言語教育の場で教授上の変化をもたらすものとして、ロールプレイ、シミュレーション、フィールド・トリップ、問題解決学習などを挙げている。これらの手法は、学習者に活動の過程に注意を向けさせ自分の

体験を統括させることにより、学習者を自らの学習により深く関わらせることを目的としている。さらに、こうした手法を取り入れることによって、学習が教室外の世界とつながっているのだということ強く印象づけることにもなる。(同書、p.31)

また、個人の成長と発達をもたらすという観点から、個人及び対人関係における自律性、選択能力、自己実現能力を高めるための活動として、インプットに物語や自叙伝、ビデオや映画などを用いる手法が挙げられている。その他にも、ドラマ作りやイメージ化、あるいは黙想や描画などの創造的アプローチが提案されている。こうした活動を通して、学習者がかつての体験そして現在の体験を深く振り返ることで、洞察力と変化が生まれ、それによって共感、危険に身を投じる勇氣、心の葛藤をうまく解決する心を育てていくと考えられている。(Kohonen2001: 32)

体験学習の理念を活かしたクラスにおいては、教師もまた学ぶ人のうちの一人であり、協力しながら学習を促す専門家というのが教師の果たすべき役割となる。(Nunan1999: 7)

1.3 協調学習 (Cooperative Learning) と言語教育

「協調学習」⁽³⁾(Cooperative Learning)は、数人の小グループごとに作業を行うことによって学習を促進し学力の増進を図る教育的方法論の総称である。

Olsen & Kagan (1992: 3)によれば、すでに紀元1世紀のローマに協調学習の萌芽を見ることができ、18世紀には英国で協調学習的な方法による学校教育も行われていたというが、1960年代に入って米国でマイノリティの子供たちの学力向上と社会への適応を図る方法を模索する中で、協調学習が再び脚光を浴びた。

第2言語 / 外国語教育の場においては、80年代半ばにオーディオ・リンガル法に代表される教師主導型の教授法からコミュニカティブ・アプローチに代表される学習者中心の教授法への転換が叫ばれる中で、「教室内で学習者同士がやりとりし交渉しながら言語技能と同時に認知技能、メタ認知技能、社会的技能を幅広く発達させることができる」(Crandall 1999: 226) 協調学習によるアプローチが注目され始めた。

しかしながら、学習者を小グループに分けて活動させたらそれで効果的な協調学習が成立するというわけでは決してない。Ehrman & Dörnyei (1998: 247)によると、学習法を“協調的”にするための3つの鍵は、

- 1) 3~6人のグループで一緒に活動する時間がクラスの大半を占めること
- 2) グループの成員は、自分自身の学習と同時にお互いの学習にも責任を持つ：個々の学習者が達成を収めなければグループ全体の達成につながらないような活動であること
- 3) グループ全体の達成度が個別の学習者に対する評価と同等かそれ以上に重視されること

意味のある学習環境の設計を目指したコースデザイン

その結果として期待される協調学習の主な利点としては、次の3つが挙げられる。(Olsen & Kagan1992 : 5-7)

- 1) 教師の発話が圧倒的に多く学習者は限られた時間で限られた発話機会しか与えられなかった伝統的な言語学習のクラスと異なり、協調学習によって、学習者はもっと能動的に理解し話すことができる。
- 2) 学習者がグループの中で、課題の内容を理解したり達成したりするといった具体的な意味のある状況で言語活動を行う必要が生じるため、非言語的・社会的機能と同時に、より複雑で高度な言語機能をより効果的に学習することができる。
- 3) グループ活動を通して学習者同士のコミュニケーションが質・量ともに豊かになることによって、個々の学習者にとっての学習の機会も増える。

教師は、このようなグループ活動の利点が十分に発揮されるよう注意深く設計された課題を与えなければならない。そうすることによって、学習者の「不安を軽くし、動機づけを行い、外国語学習に対する肯定的な態度を養い、肯定的な自己イメージを育て、同時にまた、さまざまな学習スタイルを奨励し、外国語を習うという困難な状況に対する忍耐力を高める」(Crandall 1999 : 227) ことにつながるのである。

2. 学習者にとって意味のある学習環境のデザイン

本章では、まずJET研修の参加者とそのニーズについて見た後、本研修のコースデザインについて述べ、さらに本研修で重視した意味のある学習環境のもとで実施した活動について詳述する。

2.1 JET研修の参加資格

JET研修への参加資格は、1)ひらがな、カタカナが読めること、2)初級レベルの日本語運用力を持ち、3)次年度も契約の更新(日本滞在延長)を希望する者、の3つの条件を満たす者で、募集定員は10名である。

2000年度は、参加申込書の提出 書類審査 選考試験(インタビュー、作文)の実施(コース開始50日前)という手順で参加者を絞り込み、最終的な参加者は埼玉県内の中学校・高校で英語指導助手(Assistant English Teacher,以下AET)として英語を教えている青年13名となった。

2.2 学習者のデータ

2000年度JET研修の受講生の内訳は次の通りである。(表1~6)

表1：性別

女	7人
男	6人

表2：年齢

20-25歳	6人
26-30歳	5人
31-35歳	2人

表3：国籍

米国	6人
カナダ	5人
英国	1人
南アフリカ	1人

表4：滞日期間

6か月～1年未満	10人
1年～1年半	3人

全員が初めての来日

表5：学習期間

1～6か月	6人
7～12か月	2人
13～18か月	2人
19～24か月	3人

表6：日本語運用力

初級初歩～前半	4人
初級中盤～後半	9人

2.3 学習者ニーズの分析

学習者ニーズの分析のための基礎資料として、JET研修の過去2年間の研修実施内容および、前田・下山・伊島・木谷・根津(1999)のJET青年の日本語ニーズの調査結果を活用した。JET青年の日本語のニーズは、表7のようにまとめることができる。

表7：JET青年の日本語ニーズ

分析のポイント	JET青年のニーズ
(1) 学習動機	日常生活に必要、日本に興味がある、日本語に興味がある(上位3位)
(2) 必要な技能	「話す」「聞く」の必要性が高い
(3) 日本語の必要な場面	・日常生活場面でのニーズが圧倒的に高い。 ・特に「丁寧な日本語」で、お礼・依頼・謝罪をするというニーズが非常に高い。 ・英語の授業準備および授業時間内でのニーズは低い、勤務校の同僚や生徒とのコミュニケーション手段としての日本語の必要度は高い。
(4) 興味関心のある話題	最近の事件、現代日本人の考え方、伝統文化、現代日本人の生活(上位4位)

意味のある学習環境の設計を目指したコースデザイン

選考試験の結果、表6の日本語運用力の低い4名のグループ（初級初歩～前半）と、それよりは日本語運用力が高い9名のグループ（初級中盤～後半）とにクラス分けした。

研修参加者が確定した段階で、先行研究ならびに参加者の「事前調査票」に書かれたニーズを参考にしながら、具体的なコースデザイン⁽⁴⁾に着手した。

2.4 コースデザイン

コース全体の理論的枠組みとして、1.1で述べた学習者にとって意味のある学習（Meaningful Learning）を重視し、意味のある学習が行われるための5つの属性（Active, Constructive, Intentional, Authentic, Cooperative）を本コースの5つの特色として前面に打ち出した。学習者に対しては、[資料1]を使って説明した。つまり、「学習者が、学習者にとって現実的な（Authentic）学習内容を、学習者が能動的に（Active）、目的意識を持って（Intentional）、他の学習者や教師との関わり合いを通じて（Cooperative）、知識やスキルを再構築していける（Constructive）」学習環境を、意味のある学習環境（Meaningful Learning Environment）と定義し、本コースでどのようにそれを実現するのかという観点からコースデザインを行った。

学習者共通の特徴として、来日して少なくとも半年は日本語環境に既に身を置いている存在であり、また、日本語運用力はともかく様々な形で日本語を学習した経験を持っているという点が挙げられる。これらの特徴を踏まえ、学習者が本コースで新しく学んだことを、それまでの経験や知識とうまく統合（Integrate）させ、研修後も自ら日本語学習を継続していけるよう支援することをコースの目標とした。5日間という非常に短期間の研修であるため、学習内容の厳選が必須であったが、このコース目標を指向するものかどうか、選択基準の一つとなった。

カリキュラム編成をできるだけわかりやすくするために、科目数は「文法・会話」「語彙・漢字」「デイリー・コミュニケーション」の3つに絞った。[資料2]は、これらの授業目的及び活動内容の概略を示したものである。また、それぞれが独立し閉じたものではなく、相互に関連性を持たせ、学習者の知識やスキルの統合や定着を促進できるような設計を目指した。具体的には、「文法・会話」「語彙・漢字」で学習した内容を、「デイリー・コミュニケーション」の授業で実際に使えるよう配慮し、それぞれの授業のシラバスデザインを行った[資料3]したがって、「デイリー・コミュニケーション」は、本研修のコースデザインで目指した、学習者が意味ある学習に取り組むための5つの特色、「能動的」「構成的」「主体的」「現実的」「協調的」を最大限に取り込んだ授業であると言える。

2.5 意味のある学習環境のもとで実施した活動

上記の「デイリー・コミュニケーション」の中でも特に、2つの活動 「街を探検しよう」と「スキットをつくろう」は、2000年度JET研修の特色をもっとも強く反映したものであると言ってよい。したがって本章では、この2つの活動の実際について述べることによって、本研修がいかにして学習者にとって意味のある学習環境を作ろうとしたかを見ることにする。

2.5.1 街を探検しよう

コース3日目に「街を探検しよう～ミッション：さいたま新都心」と題して、センターから約3キロの距離にある「さいたま新都心」へのフィールド・トリップを行った。

このフィールド・トリップは、「デイリー・コミュニケーション」のクラスで目標とした、学習者が、教室を離れ、グループワークによって、実際的な場面での日本語を現実に体験しながらコミュニケーション能力を高める活動を意図したものである。

当日は、学習者が2～3人ずつのグループ計6組に分かれて活動した。学習者は、センターを出発し、グループごとに課せられたタスクをこなし、制限時間内にセンターまで戻ることが求められた。

「文法・会話」と「語彙・漢字」のシラバスも踏まえた上で、「尋ねる」「電車・バスで移動する」「許可をもらう」「依頼する」などを最大限に実践できる活動としてどのようなことがよいか検討した結果、以下のような15種類のタスクを立案した(表8)。各グループに渡したタスクシートは、学習者のレベルやタスクの難易度を考慮してそれぞれに与えるタスクの種類と数を調整し、また一斉に同じタスクのところに集中することがないように工夫した。

表8：フィールド・トリップでのタスクの種類

全15種類17項目のタスク

交通機関を利用する(バスに乗るなど)	2種4項目
調べる(ホテルの宿泊料金を調べるなど)	5種
依頼する(贈り物をラッピングしてもらうなど)	4種
許可をもらう(写真を撮ってもかまわないか尋ねる)	1種
買う(予算の範囲内で品物を選んで買うなど)	2種
書く(はがきを書く)	1種

前章で概観した体験学習の枠組みに当てはめて考えてみると、JET青年が来日後、日常生活や職場で遭遇したこれまでの体験が「感じる」にあたり、そこで生じた問題を振り返り「よく見」「考

意味のある学習環境の設計を目指したコースデザイン

え」ながらそこに潜む文法的ルールを見出したり、語彙を覚えたりする段階が「文法・会話」での口頭練習や談話練習であり、「語彙・漢字」でのインプットにあたる。そうした概念化の段階を経て実際の場面で「行動し」試してみるのが「フィールド・トリップ」の時間にあたる。そして事後に自己評価によって内省してさらに「考える」ことによって、コース後に現実の社会で遭遇するまた新しい体験へとつながっていく。

したがって、フィールド・トリップの一連の学習過程のモデルは下図のように考えられる。

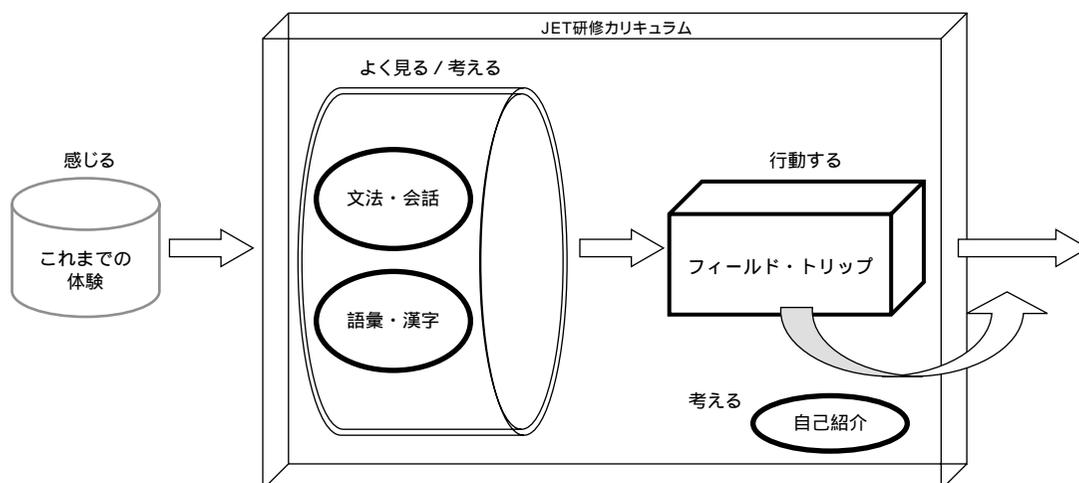


図2：フィールド・トリップの一連の学習過程

タスクの一つにミュージアムの閉館時間を調べるといったものがあつたが、活動後、ある学習者が「よくインターネットカフェを利用するが、今まで日本語でどう聞いたらよいかわからなかつた。次からは店が何時に閉まるか質問する自信ができた」と感想を述べていた。個々の学習者に、そのような学びが生じたのならば、フィールド・トリップの成果があつたと言えよう。

2.5.2 スキットをつくろう

コース2日目と4日目は「スキットをつくろう」の活動で、グループごとに日本語と英語によるスキットを作り、それをセンター内のスタジオで撮影する時間とした。

「スキットをつくろう」は、「能動的」「構成的」「主体的」「現実的」「協調的」というコースの5つの特色を盛り込んだ意味のある学習の結果として、何か形に残るもの、「学習の成果」を構築できないかと考え、取り入れたタスクである。タスクを学習者にとってより身近で現実感のあるものにするために、下記のようなシナリオを最初に提示し、仮想の状況設定を行った。学習者に対

する活動の説明及び提示は、島田・ハリソン(2000)のウェブクエスト⁽⁵⁾の枠組みを流用し、「シナリオ」「タスク」「リソース」「プロセス」「アドバイス」「評価」「まとめ」という7つの部分で構成されたリーフレットを作成した。この活動全体の目的を明確に理解させるため、学習者の母語を用いて記述した。

「あなたは、今までに、「日本人の生徒がとてもはずかしがりやで、英語を全く話さないで、ただ笑っている」という状況を、経験したことがないだろうか。彼らをリラックスさせ、はずかしいという気持ちをなくすために、埼玉県教育委員会指導課では、授業の導入にも使える、英語と日本語の短いスキットを収録したビデオ教材をつくろうとしている。そこで指導課では、あなたをこのプロジェクトメンバーに任命し、ビデオ教材のプロトタイプを他のメンバーと協力してつくってほしいと考えている。制作にあたっては、あなたの英語教師としての経験と、日本語学習者としての経験を、十分に活かして欲しい。」

学習者は、日本語運用力に合わせた4~5人から成る3つのグループに分かれて活動した。まず、初日にはグループごとに、ブレインストーミングをしながらスキットの内容・シナリオについてのアイデアを出し合い、さらにグループによってはビデオ撮影時にスキットの背景用として使うための写真選びをした。授業外の時間を利用して、グループごとに相談し、日本語版と英語版のシナリオを作成し、同時に撮影に必要な衣装や小道具を準備した。シナリオは、収録日前日の昼までにグループごとに提出させた。それを担当の講師がチェックした上で、活動の2日目(コース第4日)は、センター内のスタジオで、グループごとに準備・練習したスキットの収録を日本語と英語で行った。一つのグループが撮影中、別のグループは待ち時間を利用して、リハーサルを行っていた。撮影とその後の編集作業は、センター在勤の技術者に依頼した。翌日の研修最終日には、編集前のビデオを全員で視聴し、スキット作成の過程と作品の完成度という観点から自分自身についての評価とグループ全体についての評価をした。研修後に、編集済みのスキットを収めたビデオを各自に送付し、視聴後の感想を寄せてもらうようにした。

「スキットをつくろう」の全体の流れを図示すると、下の図3のようになる。

段階	形態	内容
動機づけ	クラス	教師が活動の目的・内容を説明する
	グループ	ブレインストーミング：スキットの内容・シナリオについてアイデアを出し合う
準備	グループ	日英語版のシナリオを作成する
		収録に必要な背景・衣装・小道具を考え用意する
		準備段階での各自の仕事を割り当てる
		担当講師にシナリオを提出、講師が添削後返却する

意味のある学習環境の設計を目指したコースデザイン

リハーサル	グループ	役割ごとにセリフ・演技の練習をする
本番	グループ	スタジオで、日英語版スキットをビデオ撮影する
評価	クラス	未編集テープを視聴して、自己評価・グループ評価
	個人	研修後に自宅に送付された完成版テープを見て感想を返信する

図3：「スキットをつくろう」の流れ

最後に、グループごとの活動の実際について述べる。

グループ1：

2日目の準備段階から非常にチームワークよく作業を分担し、スキットの場面として「文法・会話」の授業で学んだ「訪問」の場面を選び、学習した会話表現をうまく取り入れながら、シナリオを作成していた。また、「語彙・漢字」の授業では、「わからない漢字に遭遇した時に、日本語でどのように質問したらよいか」ということも学習項目としたが、スキットの状況設定として、「エアコンのリモコンの漢字が読めなくて困ったある夫婦が、隣の家の夫婦に助けをもとめに行く」というストーリーに反映されていた。またこのグループは、中学生や高校生にとってどういう英語の表現がよいか、また英語の速さは自然な速さがいいか、など英語教師としての自分たちの経験も十分に活用していた。

グループ2：

英語のシナリオの作成時に悪ふざけが過ぎたり、作業が特定の研修生に集中したりということもあったが、このグループは単に逐語訳ではなく、日本語版と英語版のスキットに文化的な差も反映させるなど、演出に工夫を凝らしていた。スキットの場面としては、「文法・会話」の授業で学んだ「誘い」の場面を選び、「居酒屋で二人の若い女性が、初対面の二人の男性を誘って街へ出かけていく」という状況設定であった。

グループ3：

「文法・会話」クラスで学習したことをそのまま取り入れて、主人公のカナダ人が駅の券売機やホームで出あった見知らぬ日本人に尋ねながら、きっぷを買うときや正しいホームにたどり着くまでのトラブルを解決するというスキットを作った。しかも、学習者自らが演じるのではなく、指人形を作成し、彼らの指が演じるというオリジナリティあふれる演出であった。

3. 評価と考察

ここでは、本研修に参加したJET青年による評価と職場で彼らと接する人々からの声を手がかりとして、本コースを評価し、学習環境のデザインについての今後の方向性を考察したい。

3.1 学習者の評価

本研修終了時に、受講したAET全員に対して、コース全体についてと個々の授業や活動についての事後評価をしてもらった。なお、受講者全13名のうち1名は、評価票記入の時間に欠席したため、回答者数は12であった。

調査項目の中には、本研修のコースデザインで重視した、意味のある学習環境のための5つの特徴がどの程度確保されたかを見るための項目を含めた。学習者に「自分自身がコースを通して、“現実的”な学習内容を、“能動的”に、“主体的”に、他の学習者や教師と“協調”しながら、知識やスキルを“構成”していったかどうかを「0：まったくそう思わない」から「4：強くそう思う」までの4段階によって判断してもらった。

5つの観点に対する学習者（有効数：12）の評価の平均値をグラフにしたものが図4である。

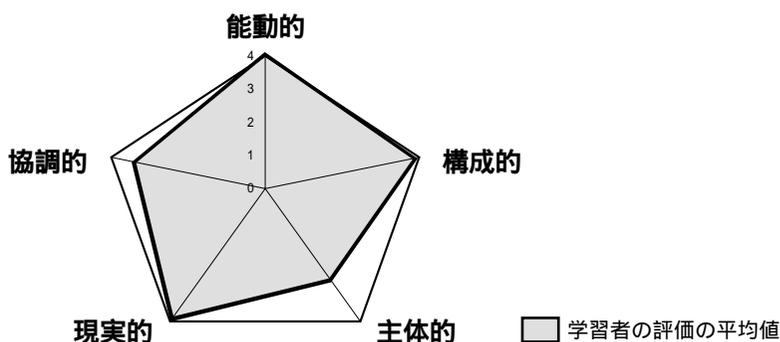


図4：5つの観点に対する学習者の評価

その結果、能動的（Active）、構成的（Constructive）、現実的（Authentic）の3つの観点からは特に高い支持が得られ、こうした方向においては意味のある学習環境が生まれていたことがわかった。一方、主体的（Intentional）についての評価が低かった。この点については、次節でさらに考えることにする。

また、AETと職務上接する機会の多い配属校の英語教師や教育委員会のAET担当者に、本研修の約6週間後、研修前と研修後とでAETに変化があったどうか記述を依頼したところ、10名のAETについて回答があった。このうち、7名のAETについて「より一層積極的にコミュニケーションをとる態度」「日常生活のいくつかの場面において日本語を運用する自信が増した」など研修後に肯定的な変化が認められたという感想を得た。

3.2 学習環境のデザインと今後の展望

最後に、本研修の結果を振り返りながら、今後新たなデザインを構築していくための足がかりを探る。

学習者の声を拾っていくと、当然のことながら、コース全体や個々の授業内容について、「グループごとにではなく、一人一人活動した方がよかった。グループの一人がほとんど全部やってしまったので、自分にはあまり役立たなかった」「いろいろな活動がセットになっていたから自分で習いたいことが言い出せなかった」など否定的な意見も存在する。これが前述のように「主体的」の評価が相対的に低くなった一因であろう。確かに、5日間という大変短い研修において細川(2001:98)の学習者の「考えていること」を引き出すための時間を確保することが非常に難しかった。しかし、その限られた研修期間の中で5つの観点をいかにバランスよくコースに組み込んでいくのが今後の課題となる。

コースデザインを改善する上で忘れてはならないのは、岡崎・岡崎(1990)でコミュニカティブ・アプローチが今後発展を遂げていく過程であるとした「学習者そのものへの注目」という点であろう。その中で、注目する点として、1)学習者が持つ学習「内容」に対する関心、2)学習者の持つ「社会性」、3)学習者のもつ「異文化性」の3つが挙げられている。近年、日本語教育の現場では、この「学習者そのものへの注目」と、Lave & Wenger(1991)によって提唱された「状況的学習論」を理論的な枠組みとした、西口(1998,1999a,1999b)、岡崎(1998)などの実践報告が多く見られるようになった。われわれも、ここでいま一度、学習とは何かを問い直し、学習者を見つめ直すことがよりいっそう求められている。

また、教師は、学習者とそれを取り巻く文化・社会的な文脈に対する理解と配慮も欠かせない(Nunan 1999:4)。この文化・社会的な文脈という点において、JET研修は、英語を母語もしくはそれと同等程度に扱うことができ、AETという同じ職業に従事する学習者が対象であったことから、ある程度共通の文化・社会的な文脈を共有していたと考えられる。媒介語として英語を使用できたことも、コース運営を円滑に行うために有利に作用したと言える。これらの点が、学習者の満足度や達成感につながり、さらには上述の同僚の日本人英語教師や教育委員会のスーパーバイザーからの肯定的な評価となって表れたのであろう。状況的学習論において、学習は「成員間のコミュニケーションや人や物や道具などによって構造化された社会的分散認知システムと協働関係を構築していく過程」(西口1999a)とされる。したがって、この意味においては、学習者一人一人の学習は本研修をもって終了したのではなく、社会的存在としての個々の学習者は、研修後も、日常の生活の中で、職場で、他者との関係において意味を再構成し続けていく存在である。本研修は、そのための足場(scaffolding tool)となったのではないかと受け止めている。

また、教師自身も、学習者そのものに注目し、学習者を文化的・社会的文脈で捉えながら、自ら内省を繰り返し、コースそして教授活動を再編成し、意味を構成し続ける存在である。岡崎・岡崎(2001:vi)は、「教授法の指示通りに教える代わりに、学習者と関わりながらその実状の一つ一つを観察し、各人なりの言語教育観を形作っていく教師が目指されるようになってきた」とする。個々の教師が自分なりの教育観を形成していく過程は、学習者そのものを見つめ、自らの教授活動を見つめ、これまでの経験と照らし合わせ、深く考え、新しい知識を捉え直し、再び学習者を見つめ、経験と照らし、内省し、ここで再び新しい知識を統合し、という絶え間なく繰り返され続けていく過程であると考えられる。

教師が、学習者との絶え間ない相互作用を通して、内省することによって、教育観を再構成していける存在であるならば、コース設計者としての教師は、学習者が考えていること、したいことに十分に耳を傾ける努力を惜しまずそれを汲み取る繊細さや柔軟さを示すことが重要である。と同時に、たとえば前述のようなグループ活動に否定的な学習者に対しては、学習者がなぜ特定の活動を行うよう求められているかを学習者側と継続的に交渉していくこと(Block1996:191-192)もまた重要であろう。こうした地道な繰り返しの過程が、結果的に、意味のある学習を産み出し、学習者・教師双方がともに成長していける、意味のある学習環境の構築へとつながっていくのではないだろうか。

おわりに

今回の理論研究およびJET研修における実践から学んだことを生かし、今後さらに状況的学習論などさまざまな学習理論を整理し、コースデザイン、第2言語習得、教材開発、学習者教育、教師教育論などについて研究を進めて行きたいと考えている。

最後に、本稿をまとめるにあたって、事後評価に快く協力して下さった、2000年度JET研修の参加者13名ならびに、それぞれの勤務校の英語科の先生方、配属の教育委員会のAET担当者等関係の方々から謝意を表したい。

〔注〕

- (1) JET, OSETはそれぞれ、「語学指導等を行う外国青年招致事業」(The Japan Exchange and Teaching Program)と「埼玉県・オハイオ州英語指導助手交流事業」(Ohio Saitama English Teaching Program)を指す。
- (2) Kohonenによって、体験学習の理論的枠組みを当てはめた言語学習理論の新たな流れが提案された。(Nunan1999:6-7)

意味のある学習環境の設計を目指したコースデザイン

- (3) Cooperative Learningは、「協同学習」とも呼ばれる。
- (4) ここでいう、「コースデザイン」とは、田中（1988）の定義する「シラバスデザイン」（何を教えるか）及び、「カリキュラムデザイン」（どう教えるか）を含む。
- (5) 本来のウエブクエストは、学習者から見た場合は、「インターネット上の情報資源を利用して探求的な学習をするための教材」であり、教師から見た場合は、「インターネットを利用して学習するための教材を作成するためのテンプレート」といえる。今回の「スキットを作ろう」のタスクは、インターネットの利用とは無関係であるが、学習者に対してタスクを提示する場合に、ウエブクエストの構成が非常にわかりやすく効果的であると判断し、この枠組みを流用することにした。

〔参考文献〕

- 岡崎敏雄・岡崎 眸（1990）『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
- 岡崎洋三（1998）「正統的周辺参加としての日本語教育 研究留学生対象の入門クラスでの場合」
『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第2号、17-27
- 島田徳子・リチャード ハリソン（2000）「インターネットを利用したConstructivistタスク型教材 “WebQuest”の紹介と実践」『日本語国際センター紀要』第11号、13-30
- 田中 望（1988）『日本語教育の方法 コース・デザインの実際』大修館書店
- 西口光一（1998）「自己表現中心の入門日本語教育」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第2号、29-44
（1999a）「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100号、7-18
（1999b）「状況的学習論から見た日本語教育」『大阪大学留学生センター研究論集多文化社会と留学生交流』第3号、1-15
- 細川英雄（2001）「問題発見解決学習と日本語教育」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』14号、89-101
- 前田綱紀・下山雅也・伊島順子・木谷直之・根津誠（1999）「JET青年の日本語ニーズ 「JET青年の日本語使用実態調査」より」『日本語国際センター紀要』第9号、123-138
- 安場 淳・池上摩希子・佐藤恵美子（1991）『異文化適応教育と日本語教育1 体験学習法の試み』凡人社
- Block, D.（1996）A window on the classroom： classroom events viewed from different angles. In Bailey, K. M. & Nunan, D.（eds.）*Voices From the Language Classroom.*（pp.168-194）Cambridge：

Cambridge University Press.

- Crandall, J. (1999) Cooperative language learning and affective factors. In Arnold, J.(ed.) , *Affect in Language Learning*. (pp.226-245)Cambridge : Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E. & Dörnyei, Z. (1998)*Interpersonal Dynamics in Second Language Education : The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Jonassen, D. H., Peck, K. C. & Wilson, B. G. (1999) *Learning with technology : A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ : Merrill / Prentice Hall.
- Jonassen, D. H. (2000)*Computers as Mindtools for Schools : Engaging Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ : Merrill / Prentice Hall.
- Kohonen, V. (2001)Towards experiential foreign language education. In Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (eds.), *Experiential Learning in Foreign Language Education*. (pp. 8-60)Harlow, England : Pearson Education.
- Lave&Wenger. (1991) *Situated Learning-Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
佐伯胖訳 『状況に埋め込まれた学習 正統的の周辺参加』産業図書
- Nunan, D. (1999)*Second Language Teaching & Learning*. Boston : Heinle & Heinle Publishers.
- Olsen, R. E. W-B. & Kagan, S. (1992) About cooperative learning. In Kessler,C. (ed.), *Cooperative Language Learning*. (pp.1-30)Englewood, NJ : Prentice-Hall.

意味のある学習環境の設計を目指したコースデザイン

[資料1]

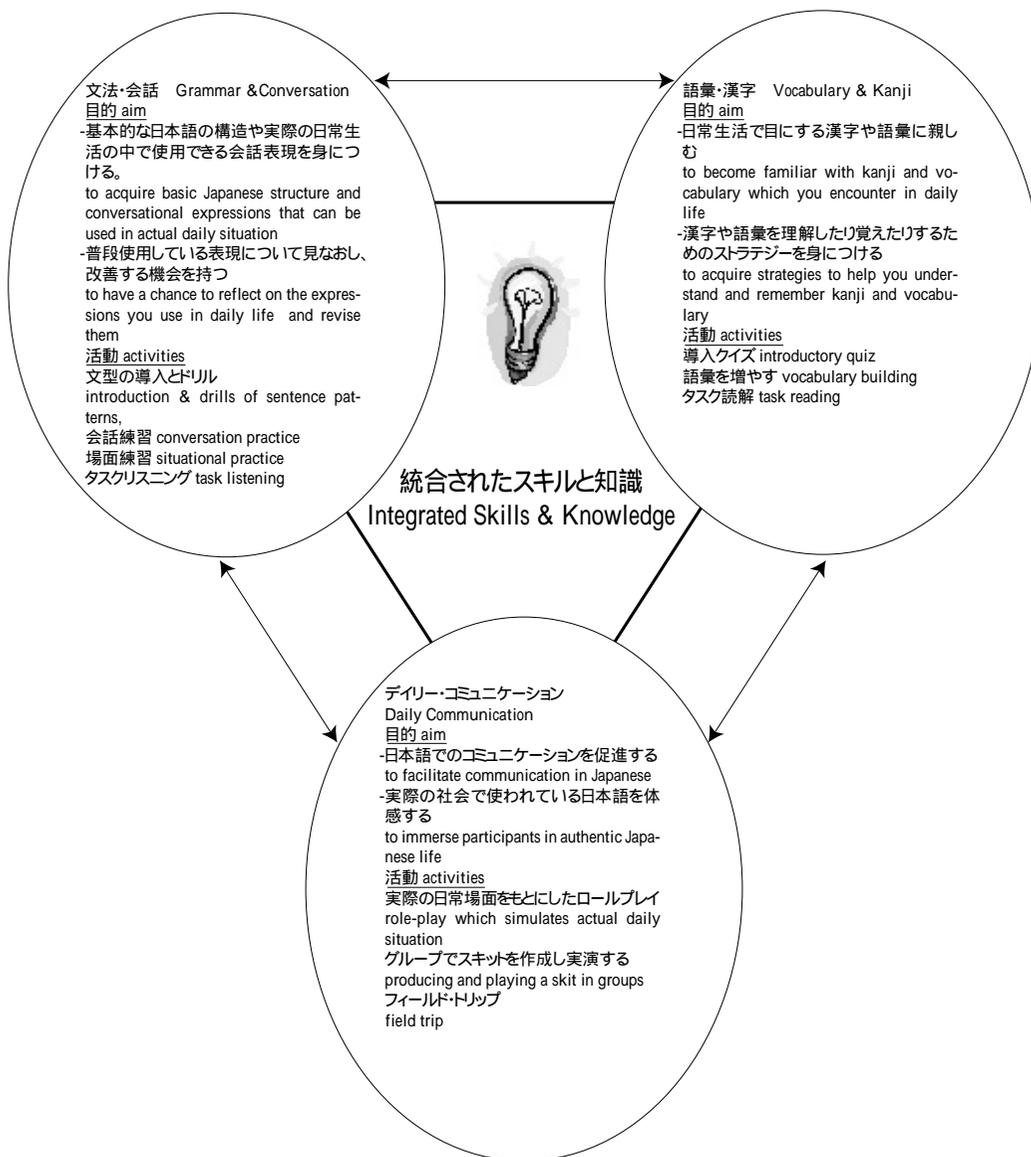
コースデザイン Course Design :

がくしゅうしゃ いみ がくしゅう と く とくしょく
学習者が意味ある学習に取り組むための5つの特色
Five features of the program to engage learners in meaningful learning

<p>のうどうてき 1.能動的 Active:</p>	<p>がくしゅうしゃ のうどうてき きたい 学習者は能動的であることが期待されている learners are expected to be active</p>
<p>こうせいてき 2.構成的 Constructive:</p>	<p>がくしゅうしゃ あたら けいけん りかい ちしき どうごう きたい 学習者は新しい経験や理解とそれまでの知識を統合させることを期待されている learners are expected to integrate new experiences and interpretations with their prior knowledge</p>
<p>しゅたいてき 3.主体的 Intentional:</p>	<p>がくしゅうしゃ じぶんじしん がくしゅうめくひょう き のうどうてき けいかくてき たっせい 学習者は自分自身の学習目標を決め、能動的かつ計画的にそれを達成しようとすることが期待されている learners are expected to decide their learning goals and try to achieve them actively and willfully</p>
<p>げんじつてき 4.現実的 Authentic:</p>	<p>がくしゅうしゃ げんじつ せいかつ いみ ばめん じょうきょう せつ 学習上のタスクは、現実の生活において意味のあるタスクや、場面や状況を設定したもののや、問題解決型のタスクである。 learning tasks are some meaningful real-world task or simulated in some case-based or problem-based learning environment</p>
<p>きょうちょうてき 5.協動的 Cooperative:</p>	<p>がくしゅうしゃ かつどう ないほう りかい たっせい 学習者はグループで活動し、タスクの内容を理解したり、それを達成するための方法について話し合うことが期待されている。 learners are expected to work in groups and negotiate a common understanding of the task and the methods they will use to accomplish it</p>

[資料2]

相互に関連しながら学習者の知識とスキルの統合や定着を促進する三つの授業
 Three classes of the program interacting with each other
 to build up integrated skills and knowledge



意味のある学習環境の設計を目指したコースデザイン

〔資料3〕

授業内容(一部抜粋)

全体

文法・会話

目的：基本的な日本語の構造や実際の日常生活の中で使用できる会話表現を身につける。

普段使用している表現について見なおし、改善する機会を持つ。

活動：導入とドリル、会話練習、場面練習

語彙・漢字

目的：日常生活で目にする漢字や語彙に親しむ。

漢字や語彙を理解したり覚えたりするためのストラテジーを身につける。

活動：導入クイズ、語彙を増やす、タスク読解

デイリー・コミュニケーション

目的：日本語でのコミュニケーションを促進する。

実際の社会で使われている日本語を体感する。

活動：実際の日常場面をもとにしたロールプレイ。

グループでスキットを作成し実演する。

内容(2クラス：初級中盤～後半学習者対象)

Date 日付	Grammar & Conversation	Vocabulary & Kanji	Daily Communication
3/26(月)	L1 : Introduction(紹介) L2 : Greetings(紹介)	Home(家)	1. Visit(訪問) 2. Preparation for the skit making (スキットをつくる準備)
3/27(火)	L3 : Permission(許可)	School(学校)	At work(仕事で)
3/28(水)	L4 : Request(依頼) L5 : Inviting(誘い)	Exploring a town: field trip (街を探検する)	
3/29(木)	L6 : Telephoning(電話) L7 : Appointments(アポイントメント)	Producing and Playing a Skit in Groups: Shooting (グループでスキットをつくり実演する)	
3/30(金)	L8 : Proposals and Offers of Help (提案・申し出)	Young people (若者)	Debriefing(まとめ)