

〈特集①:自律学習の今 —台湾の教育現場から—〉

初級会話授業における 自律学習の可能性と問題点*

—東海大学日本語文学系一年生の場合—

王 怡人

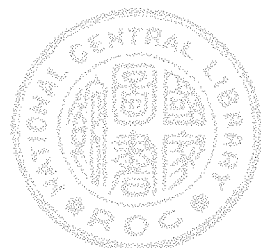
0. はじめに

台湾の高等学校に第二外国語が選択科目として設けられて以来、4年制大学の日本語文学系入学以前に、すでに日本語を何らかの形で習ったことがあるという学生が増えてきた。クラスでは日本語にまったく触れたことのない学生がなお大多数ではあるものの、高校での選択科目のほか、クラブ活動、ACGやドラマなどで日本語を独学した学生もいる。さらに、中学校で選択科目として勉強した学生、日本に滞在していた中国語と日本語のバイリンガルという学生もいる。では、学習背景が多様な学生たちが一つのクラスに集まっているというこうした状況の中、誰に向かって、どういう基準で、どのように授業を進めればいいのか。これは、現在台湾の大学で日本語を教える者が共通に抱えている問題でもあろう。

この問題に対し、教師が主体となって授業の主導権を握るという講義式の授業の形を崩さない限りは、授業は一部の学生にしか提供されず、偏ったものになってしまう。そして、これを少しでも回避するためには、学習者に対して自らが学習の内容、項目、仕方などを決めるというある程度の自主的権利を与える必要があると考えられる。

一方、東海大学日本語文学系¹の教師側の心得として、「大学での言語教育は言語技能にとどまらないものであり、新しい言語を学習しながら新たな自己が築かれていく中、どのような自己が形成され、どのような自己を創りたいのか」、「日本語を学習し日本語という道具を手にし、何をしたいかということを経験者に自ら見つけてもらいたい」ということがある。

このような社会潮流と教育ブリーブの中で、東海日文は自律学習²の概念をカリキュラムに取り入れ、96年度から自律学習を目指した新しいカリキュラムに踏み出した。本稿では、筆者の担当する東海日文一年生向けの「初級口語溝通」という授業での実践例を紹介し、初級会話授業において学習者主体となる自律学習の可能性と問題点を検討していきたい。



1. 東海日文の初級会話授業——「初級口語溝通」

東海日文では96年度にカリキュラムが大きく改められ、自律学習のシステムがスタートした。日本語基礎科目の科目名と授業時間数は、表1のように変更された。

(表1)

95年度まで	96年度より	
	科目名	授業内容
初級日語(4hr/週)・発音(1hr/週)	初級総合日語A(4hr/週)	導入(発音・単語・文型)
日語習作(1hr/週)	初級総合日語B(2hr/週)	応用(翻訳・作文・読解)
初級会話(4hr/週)・聴解(1hr/週)	初級口語溝通(3hr/週)	応用(会話・聴解)

この基礎科目全体のメインテキストは『みんなの日本語』であり、導入と応用を合わせ、一年間で50課を終わらせることを予定する³。「初級口語溝通」は週3時間で、基礎科目全体の進度に沿い、『みんなの日本語』の本文と練習Cを担当し、会話と聴解をも含む「応用」を期待される授業である。ただし、やるべきことの多さと使用できる授業時間の少なさという点で、あまりにもアンバランスであり、課題を出して、学生に授業外の時間を利用してもらわざるを得なかった。そこで、毎日20分ほどの東海日文オリジナルの「聴解学材」⁴による宿題と、週1時間のTAとの会話練習時間を新たに設けた。つまり、現在、「初級口語溝通」は単位上週3時間の授業であるが、実質的には少なくとも週5時間以上かかわらざるを得ない科目となっている。以下、「初級口語溝通」の具体的内容について、教室内で行う30人一斉の授業時間、毎日各自の自宅で行う聴解学材、グループ別のTAとの会話練習という三つに分けて説明する。

(表2)

初級口語溝通			教室内	教室外
	会話	形 時間数	30人一斉の授業 (3hr/週)	TA1人+学生3、4人のグループ練習 (1hr/週)
		内容	『みんなの日本語』 本文、練習Cなど	自由
	聴解	形 時間数	60人一斉のテスト (1回/3週)	自宅 (20min程度/日)
内容		聴解学材から	東海日文のオリジナル 聴解学材	
			↓ 強制的	↓ 半強制的 自学(?)



1. 1 教室での30人の授業

前述したように、「初級口語溝通」は『みんなの日本語』の本文と練習Cが主なテキストである。学生に身につけてほしい技能は、会話と聴解能力である。週3時間の教室内の時間は、テキストを中心に行う。授業では、テキストに出てくる語彙と文型はすでに導入の授業「初級総合日語A」で学習済みのため、学生に使ってみる場を与えることを心がけている。しかし、語彙や文型のインプットから、それらを会話としてアウトプットできるまでには、文型や活用変化に慣れるための口ならしが必要不可欠のステップである。口ならしの練習をなくしては、話したいことがあっても、使える表現が既習であるとわかっていても、すんなりと自分のものとして使うことが出来ないからである。そのため、97年度からは、シャドーイングを授業に取り入れ、テキストの「文型」、「例文」そして、「本文」を、ゆっくりとした文レベルから自然のスピードの会話レベルまで、段階分けして行っている。

また、文型の定着のために、前期ではインフォメーションギャップ式やインタビュー式のタスクシートを作成し、それを授業中に完成させて皆の前で発表したりした。後期では、既習項目が増えたことで、断片的で文脈から切り離されたテキストの会話の実際の使用場面を考えることに重点を移した。30人一斉の授業時間でも、できる限り学生の個性や創造力に生かすようにした。日本にいる外国人のために作られた教科書の場面設定を変え、文脈を改めて設定したり、実生活でありそうな場面を皆で考え合い、談話機能を意識的に活性化した後、それぞれ会話を作り、登場人物になりきって発表してもらったりした。例えば、『みんなの日本語』第35課練習Cの会話(1)を見てみよう。

(1) <第35課 練習C 2>

A : すみません。お湯が出ないんですが…………。

B : 左のつまみを回しましたか。

A : つまみ?

B : 左のつまみを回さなければ、出ませんよ。

A : あ、そうですか。

授業では、まずこの会話が使われるだろうと思われる場面をみんなでイメージし、そして会



話を頭にイメージする状況と一致させてから口ならしで練習する。その後、自分の生活の中で、例えばどのようなときに似た会話をするかなどをみんなで話し合い、ペアになってその会話を作ってみる。会話は短いので、すぐその場で暗誦、みんなの前で発表する。次の(2)は学生が作った会話の例である。

(2)〈学生が作った会話〉

- A：すみません。ジュースが出ないんですが……。
- B：お金を入れましたか。
- A：はい、入れました。
- B：ボタンを押しましたか。
- A：ええ、押しましたよ。
- B：じゃ、自動販売機を蹴りましたか⁵。
- A：……
- B：この自動販売機は古いですから、蹴らなければ出ませんよ。
- A：あ、そうですか。

このように、教科書の例の使えそうもない会話が、学生がアレンジすると、身近で自然に近い場面のものになる。そして、クラスメートはお互いが作った会話を聞くことで、文型の使用場面が広がり、文型が自分のものになっていくのではないかと考えられる。また、学生の作った会話には、文型として使ってもよさそうだが実際その場合は別の表現が使用されるという例も出てくる。その際は適宜フィードバックし、誤用例をシェアすることができる。その場で作ってみて、すぐにチェックしてもらえらる。こうした授業の進め方によって、どこかに遠くにあるテキストの会話が身近に感じられるようになってきたものになり、授業も生き生きとしたものになった。

1. 2 自宅で聞く聴解学材

会話のほか、「初級口語溝通」のもう一つの仕事は、聴解である。聴解の技能は週3時間しかない授業時間内でやるのは難しいので、宿題にしている。自然な会話を聞いてもらい、聞いて何かをするという現実に近い聴解ができるようにと、東海日文でオリジナルの「聴解学材」



を製作した。毎日20分、週5回、3週間で1レベル、一年間で8レベル、計120回のものである。「聴解学材」はレベルごとにタスクシートを学生に渡し、音声と解答を教学のウェブサイトに載せる。学生が各自音声をダウンロードし、練習し、答え合わせをする。聴解のTA(後述の会話のTAとは別)が週1時間、指定した場所に待機し、提出されたタスクシートをチェックし、学生からの質問などを受付ける。各レベルが終わったところにテストが行われ、点数は「初級口語溝通」の学期成績の20%として反映される。

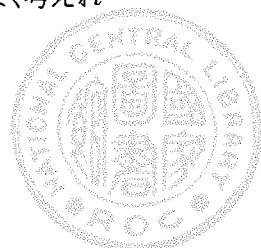
この「聴解学材」の利用は「初級口語溝通」科目の一環として学生に義務付けられたものであるため、学生各自のニーズや自発性は反映されておらず、必ずしも自律学習とは言いがたい。しかし、義務付けられているといっても、解答は最初から音声と同時にウェブサイトにアップロードされており、答えを写すだけで宿題を完成させることも可能になる。そうした意味では、学生には自己管理・自己責任が課されており、半強制的であることにより、学習習慣を身につかせ、学習リソースを提供するという意味では、自律学習の方向を向いているともいえるであろう。

1. 3 グループでのTAとの会話練習

文型などの言語項目を練習する教室での授業とは違い、「TAとの会話練習」は、意見を交わしたり、自由におしゃべりしたりする内容面を重視する場である。TAとの会話練習が設けられたのは、限られた授業時間による練習不足を補うためのほか、文型に縛られた話題から解放され、自然な場面で自由に話したいことを話してほしいからである。また、30人一斉の授業では、異なる学習背景や言語能力をもつ学習者のニーズを満足させることができない。せめて、週1時間ぐらい、それぞれ自分の好きなことで勉強できればという考えもある。

TAとの会話練習はグループ活動である。30人のクラスを8つのグループに分け、3~4人を一つのグループとし、各グループに1人のTAがついて、会話練習は3時間の授業時間とは別に1時間設けられている。TAは、東海大学の華語中心で勉強している日本語ネイティブの学生である。交換留学で半年か一年台湾に滞在している日本人留学生もいれば、中国語を勉強しにきている社会人もいる。

96年度、TAとの会話練習の時間では、学生に完全な自主権を与え、会話の内容は全て学生とTAに任せた。しかし、何をしゃべればいいのかわからないという意見が多く出た。よく考えれ



ば、見ず知らずの人を相手に、まだ友達になってないクラスメートとともに、改まってみんなでおしゃべりをする、という状況は不自然であった。しかも、勉強し始めて間もない外国語で何かを言わなければならない緊張感に圧迫される。これでは自然な会話が弾まないのも無理はない。

そのため、97年度後期から、「聴解学材」を話題にするという規定を設けた。TAにも音声とタスクシートを提供し、共通の話題のもとで、会話を発展させることができればと考えた。それでTAとの会話が、聴解の話題について話し、そこから発展したり、学生が準備してきた話題でフリートークしたりするという進め方になった。

以上のように、「初級口語溝通」科目では、教室内外ともできるだけ学習者の個性や学習レベルが生かせるよう心がけている。次項では学習者の個性にとっても比較的適応しやすい「TAとの会話練習」を実施した結果について検討する。

2. TAとの会話時間から得られたもの

「TAとの会話練習」は、学生に練習の機会と時間を与えたいという考えから出発したものである。実施してみると、予想しなかった結果や問題点が多く見られた。以下、学生とTAのフィードバック⁶に加え、筆者が観察した結果にもよりながら、述べていく。

2. 1 成果

①ネイティブと話すことの心理的障壁が崩れていき、自信につながる。東海日文では毎学期のはじめ、各授業や学習活動を支援するTAを募集し、面接を行う。初級会話練習のTAは「日本語ネイティブ」という条件になっている。学生の話す練習の相手をするだけであれば、必ずしもネイティブでなければならないということはない。学習環境作りという点でも、学科内では日本語のみを使用するという規定を設けて実行することもできよう。しかし、あえてネイティブに限定したのは、学生にネイティブと対面したときの緊張感などといった心理的な壁を壊すきっかけをつくってもらいたいからである。実際、学生からは日本人と話すのが怖くなくなった、という声もあった。ネイティブと日本語で話せたということだけでも、達成感が感じられたのか、モチベーションが高まり、授業への参加が積極的になった学



生もいる⁷。

- ②日本語学習者に慣れていない人を相手に現実に近いコミュニケーションができる。教室の中の会話の相手は、積極的に推測し理解してくれる教師か、中国語のわかる同じ学習者である。自分の言いたいことを間違ってもコミュニケーションが成り立ちやすい。しかし、現実の場面ではそうだとは限らない。日本語の間違いが理解できず、伝えたいことを積極的に理解してくれない相手に対して、自分の知っている言葉を駆使してコミュニケーションを成立させていくのは、いい経験になる。
- ③受動的な立場からの転換。講義式の授業に慣れた学生に、積極的に動き出して勉強させるのはなかなか難しい。一二三朋子(2002:151)によると、接触場面では、日本語非母語話者は常に受動的な立場になるため、日頃から自発的な質問を促す指導が必要だという。「TAとの会話練習」はその訓練の場にもなる。つまり、半強制的な会話練習で何を言えればいいかわからないという気まずい雰囲気を避けるため、学生は自ら質問をしたり、場を盛り上げようと努力する。授業のような受動的な立場から能動的なものへの変換を学生が自ら模索し、自分なりに効果的、有意義な交流を探っているのである。
- ④授業ではない状況によって緊張感が解ける。授業中は積極的にしゃべらないが、「TAの練習時間」では普通に話をしている例もあった。この学生は、授業で指名されると頭が真っ白になり、うまくアウトプットできなくなることが多かったのだが、TAによると、TAの時間では普通に問題なくしゃべっているという。これは、友だちとおしゃべりするような雰囲気あるいは感覚、特に誰かの目を意識して話をするわけではない場面においては、自然に言いたいことが言えるようになるということを示していると思われる。
- ⑤「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development : ZPD)」が提供される。「TAとの会話時間」はグループで行われている。グループメンバーはランダムで決められる。同グループに、まったくの初心者もいれば、すでに日本語になじんでいる者もいる。自分よりも能力の高い人と協力して(一緒に)ものごとを行うことは、能力発達の最近接領域に身をおくことになる(東海大学日本語文学系(2009:84))。学習者のレベルがばらばらであることは、教室での一斉授業にとっては難点であるが、こうしたグループ活動ではそれをうまく生かせると思われる。実際に会話をするとき、最初はレベルの高い学生が中心に行われ、レベルがそれほどでもない学生が少しずつそれをまねしながら、がんばっていく。レベルの高い学生が



MC役になり、みんなにしゃべるよう話をふるという状況もあった。

- ⑥学習リソースの可能性が広がった。言語能力の上達には、多くの使用が必要である。しかし、小島(2008:145)の調査からもわかるように、教室外の活動では話す書くといった産出能力を養う活動は少ない⁸。「TAとの会話練習」が、特に授業の成績には反映されないにもかかわらず、授業の一環として行われるのは、学生に教室外の学習リソースが提供されることを期待したからである⁹。

2. 2 問題点

- ①初心者に最初からTAと交流させる限界。大学に入って始めて五十音から勉強した学生にとっては、TAとおしゃべりしたくても使える表現が少ない。この段階のTAとの会話練習の有効性は問われるだろう。アンケートでも「意味がないのでは」という意見があった。また、個人的に言語交換を始めたが結局やめたという学生もいた。その理由は「使える表現が少なく、話したいことが話せない。言語交換するにはまだ早かったようだ」とのことであった。
- ②内容のある会話の難しさ。TAとの会話時間は、テキストを離れて内容を重視したコミュニケーションをしてもらいたいためだった。だが、内容のある会話をするためには、ある程度の語彙量と表現能力のほか、相手との人間関係という点も重要である(一二三(2002:152))。学生とTAは、お互い全く知らない段階から関係を築いて行くため、慣れるまで少し時間がかかった。
- ③利用方法への戸惑い。会話練習ができる相手と時間が与えられても、具体的な指示や課題がないため、何をすればいいかわからないという学生が多かったようである。自由に自分の好きなものを勉強すればいいと言っても、結局は指示にならない指示となってしまう、学生を困惑させた。
- ④グループ練習による制限。「TAとの会話練習」は3~4人で行われるため、他のメンバーに気を遣い、聞きたいことを思う存分聞くことができないという声があった。メンバーが互いに遠慮がちになり、会話がスムーズに進まないという状況もあった。
- ⑤TAに対する要求。前述したように、TAは台湾に中国語を勉強しに来た日本語ネイティブであり、必ずしも初級の日本語学習者に慣れているわけではない。そのため、人によっては、日本語を勉強して間もない学習者を相手に会話するには、戸惑いがあったようだ。一方、TA



の人選は5分程度の面接で決められるため、適性の判断が難しかった。無断欠勤したり、遅刻を繰り返したTAもいた。不足分は補講をしてもらったが、多忙な一年生の学生にとっては迷惑となった。また、97年度後期になって、「聴解学材」に関連した会話練習をするよう規定し、TAには事前に聴くことを義務付けたが、それをせずに会話練習に臨んだTAもいたようであった。

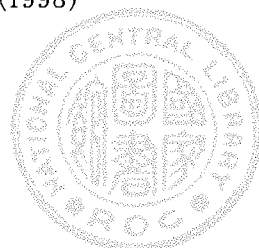
⑥TAとの相性。TAの性格や学生との相性によって、うまくいかなかったグループもあった。学期間はTAやグループメンバーの交代はないため、相性がよければいいのだが、そうでない場合は、つらい時間を過ごさせることになってしまった。

以上の成果と問題点は97年度後期までの実施状況を整理したものである。何を話せばいいかわからないという学生の負担を減少するため、98年度前期の現在、毎週TAと学生に対して、既習の文型にあわせ、発展できそうな話題をアドバイスしている。そして、TAに毎回の会話時間後、進行する際の気になった点やよかった点などを簡単に報告してもらっている。学生にも練習内容や感想などを、他のグループの友達が参考にできるようにウェブサイトにアップしてもらっている。

「初級口語溝通」という授業は、文型シラバスを用いている『みんなの日本語』を教科書にしている。一方、TAとの会話練習は文型に縛られない自然な会話を理想としている。教科書での記号の組み立てのような文型練習と現実社会の自然な会話の間のギャップはなかなか大きい。「TAとの会話練習」は、自然な会話にこだわれば、ほぼ「ほったらかし」の状態に陥ってしまい、現在の参考テーマを与える妥協案でも、結局は文型に縛られることになる。いかにして学生に早い段階から自由に自然な会話が練習できるようにさせるか、教師側がどのようなケアをすべきか、あるいは授業コースデザインとしてどのように改善できるのかが、今後の大きな課題である。

3. 自律学習に向けて

「初級口語溝通」において「TAとの会話練習」が設けられた理由の一つは、学生が各自のニーズに基づき、自ら学習の主体になってもらいたいということであった。つまり学習者の自律性(Learner autonomy)ということなのだが、これを梅田(2005:59-60)では、青木(1998)¹⁰



に沿い、次のように整理している。

学習者の自律性(Learner autonomy)とは、「学習者が自分のニーズや希望に役立つように、自分の学習をコントロールするための能力」であり、具体的には「何を、なぜ、どのように学ぶか」を「自分で選んで決めて、プランをたて」、「それを実行して、実行した結果を自分自身で評価できるような知識やスキル」である(青木1998)。

(下線引用者)

梅田(2005:60)では、また次のように述べている。

学習者が自らのニーズやレディネスについて認識を深め、学習目標を意識化することが、すなわち「自律的学習の第一歩」である…

自律学習は、学習者が学習内容、スタイルを自ら決めるということがメイン概念である。そして、その前提に置かれるのは学習者の学習の「目的」と「ニーズ」である。これは当たり前のようにみえるが、実はもっとも難しいところでもある。授業の初日、学生にどうして日本語学科に入ったかと聞くと、日本や日本語が好きだから、漫画、アニメ、ゲームが好きだからと答える学生は少なくない。しかしながら、多数を占めるのが、入試の点数で入らざるを得なかった、親の意向だといった、必ずしも自分の意志で選択したわけではない学生である。

このような学生は、勉強の動機や目的を問われても、はっきりとした答えをなかなか出すことができない。自らのニーズをはっきりと認識していない(あるいは認識できない)のである。そのため、日本語ができるようになりたい、上手になりたいという漠然とした目標をもつことはあろうが、ぼんやりと、とりあえず勉強しておこうということになりがちである。では、こうした場合、どのように学習目標を意識化させるべきなのだろうか。学習の動機や入学当初の目的があいまいでも、学習していくうちに、将来像ややってみたいことが少しずつわかってくることもある。この場合、教師の役割は、学習者に対して、どの方向にどのように進んでいけばいいかなど、一時的な言語技能としての目標を提示したり、アドバイスを与えたりすることにあると思われる。はっきりとした目的、目標がある場合は、その達成に向かって歩んでいくステップを具体



化させるための方法や手段の場をできる限り提供する必要がある。しかしもっとも大きな課題は、特に会話という明示化しにくい言語技能において、動機や目的があいまいな学習者にとりあえぬの目標をどのように見出してもらうか、そのために東海日文としてどのようなリソースを提供していくべきかということなのである。

4. おわりに

現在、「初級口語溝通」の「聴解学材」と「TAとの会話練習」は、学習リソースを与えるという段階にとどまっている。学生の各自のニーズや希望を引き出し、自ら学習内容を決めるといういわゆる自律学習の理想段階にはまだまだ遠い。また、自学システムに向かって提供したリソースと学生の学習意欲の向上や言語能力の上達との因果関係については、さらなる厳密な調査が必要である。ただ、少なくとも、従来の講義型のみの授業コースデザインに比べ、より多くの可能性と柔軟性を与えられたのではないかと考えている。今後は、これまでの経験を生かし、問題解決に向けて、より面白い学習支援をしていきたい。

(おういじん 東海大学日本語文学系)

参考文献

- 石井容子・熊野七絵(2008)「日本語・日本文化社会への気づきを促す「研修活動の記録」——自律学習の意識化を目指して——」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- 植田麻実(2004)「英語学習者の自律を促すタスク」『語学教育研究論叢』第21号
- 梅田千砂子ら(1995)「初級学習者によるコミュニケーション活動の評価」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』10
- 梅田康子(2005)「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割——学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る——」『言語と文化』12
- 遠藤ゆう子(2005)「聴解授業におけるアウトプットのあり方——学習者同士が人的リソースとなって——」『早稲田大学日本語教育実践研究』3
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」編著(2007)『自律を目指すことばの学習——さくら先生のチュートリアル——』凡人社
- 鎌田 修ら(編)(2008)『プロフィシエンシーを育てる～真の日本語能力をめざして～』凡人社



- 工藤節子(2006)「台湾の日本語学習者の学習リソース利用——インタビュー調査から——」『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査 海外調査報告書』国立国語研究所
- 工藤節子・王怡人(2008)「会話の授業ってなんだろう」『2008年度日語教育実践報告集』台湾日語教育學會
- 小島祐子(2008)「教室内と教室外活動を繋げる試み——個人プロジェクトを通して」『桜美林言語教育論叢』4
- タナサーンセニー美香(2006)「日本人との接触が日本語学習に及ぼす影響に関する一考察」『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査 海外調査報告書』国立国語研究所
- 東海大学日本語文学系(2009)《東海大學97學年度系所評鑑 日本語文學系自評資料表》
- トムソン木下千尋(2007)「学習環境をデザインする——学習コミュニティとしての日本語教師養成コース」『世界の日本語教育』17
- 一二三朋子(2002)『接触場面における共生的学習の可能性——意識面と発話内容面からの考察』風間書房
- 藤田ラウンド幸世(2006)「学習者オートノミーを意識した学習環境作り——自立性を育むチュートリアルと日本語学習リソースセンターの役割とは」『桜美林言語教育論叢』2
- 細川英雄・言葉と文化の教育を考える会 編著(2008)『ことばの教育を実践する・探求する——活動型日本語教育の広がり——』凡人社
- 山内博之(2005)『0PIの考え方に基づいた日本語教授法——話す能力を高めるために』ひつじ書房

注

※ 本稿は2009年5月30日に行われた「実践自律学習之課程設計」発表討論会における発表「初級口語溝通における自律学習の試み」に、98年度の実施状況を加筆したものである。この実践報告ができたのも、実際に勉強している学生たちががんばって対応してくれたからである。学生たちに感謝したい。

- 1 以下、「東海日文」と呼ぶ。
- 2 東海日文では、「自学」と通称している。
- 3 筆者が担当したクラスは50課まで進まず、96年度は43課、97年度は38課で終わった。
- 4 「学材」とは、古川ちかし氏の造語で、「学ぶための材料」という意味であり、教えるための「教材」



と区別したものである。(東海大学日本語文学系・聴解学材のウェブサイト「お好み焼き」<http://www2.thu.edu.tw/~nihongo/1024x768/index.htm>を参照。)

- 5 この時点、学生は「蹴る」という動詞をまだ勉強しておらず、授業中に教師に確認した。
- 6 97年度は学生に常に進行状況などを聞いたり、TAと毎週食事をしたりした。さらには履修学生にアンケートをとり、インタビューも実施した。98年度はTAとのやり取りはメールで行われている。内容は毎週の指示と報告である。
- 7 この学生は後期になると、前期よりも授業で積極的に質問したりし、明らかに授業態度に変化が出た。TAの会話練習のほか、そのTAに友達を紹介してもらい、個人的に週1時間の言語交換を行っているとのことであった。
- 8 97年度の29名の履修学生(当日一人欠席)にアンケートを行った結果、「授業外で自ら日本語の上達につながりそうな活動をしていますか。あれば具体的に教えてください。」という項目に対し、「ある」と答えた人が22名おり、その具体的な活動はドラマ、アニメ、漫画、ゲーム、歌、ラジオなどがほとんどであった。言語交換と答えたのは7名で、そのうちの1人は以前は行っていたが、今はもうやめているとのことである。
- 9 個人的に言語交換を行っている(行っていた)学生の相手は、殆ど会話のTAに紹介してもらったそうである。
- 10 青木直子(1998)「学習者オートノミーと教師の役割」『分野別専門日本語教育研究会—自律学習をどう支援するか—報告書』国際交流基金関西国際センター

