The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	自律学習支援のための日本語学習記録における教師コメントの分析
Author(s)	義永, 美央子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2018, 22, p. 33-46
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/67905
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

自律学習支援のための日本語学習記録における教師コメントの分析

義永　美央子*

要　旨

本稿は、学習者オートノミーの育成を意図して行った「学習記録」の実践報告である。主に学部１・２年生を対象とした日本語授業の課題として実施した学習記録について、教師のコメントと学習者による評価を分析したところ、教師のコメントは「質問」「ほめ」「アドバイス」「励まし」「ねぎらい」「情報提供」「感想」「回答」「訂正」の９つに分類され、これらのコメントを通じて、教師は「専門家・教授者」「ファシリテーター」「情報提供者」「学習管理者」「メンター」「改革者」の役割を果たしていることが明らかになった。また、学習者の側は、学習記録を書くことによって学習目標が具体化し、日本語力の向上に役立ったと評価するとともに、記録とコメントの交換を通じて教師との信頼関係を構築していた。一方で、学習意欲や計画性の向上、学習時間の増加を認める学習者は比較的少なく、学習者の自律度を考慮した支援のあり方をさらに検討する必要があるといえる。

【キーワード】学習者オートノミー、自律学習支援、日本語学習記録、教師コメント

1　はじめに

近年、学習者自身が自らの学習の目標や目標達成に至る道筋を決定し、自律的に学習を進めることの重要性が指摘され、学習者オートノミー（learner autonomy）に注目が集まっている。本稿では、学習者オートノミーの育成を意図して行った「学習記録」の実践を、特に教師が書いたコメントに注目して分析し、学習の支援者としての教師の役割や、学習者オートノミーを促進するための課題について検討する。以下、２章・３章では、学習者オートノミーがなぜ重要なのか、また学習者オートノミーを促進するために教師はどのような役割を果たすべきか、そして学習者オートノミー促進のためのツールの一つである学習記録の位置付けについて、これまでの議論を紹介する。４章で、分析の対象となる実践や学習者の概要を述べた後、５章と６章で、教師コメントの分類および分類カテゴリーごとの頻度、さらにコメントを書くことによって教師が果たしていた役割、そして学習記録や教師コメントに対する学習者の評価について検討する。７章は全体のまとめである。

2　学習者オートノミーと教師の役割

20世紀後半から、国境を超えた人の移動がますます増加し、言語や文化に関する学びの重要性が指摘されるようになった。またヨーロッパを中心に、二度にわたる世界大戦への反省から、責任ある市民を育てるためには教育においてオートノミーを育てることが重要であるという認識が生まれた（Brumfit, 1984; 青木・中田，2011）。歴史的背景や社会の現状を理解し、責任ある行動をとることができる市民を育てるためには、教育が民主化されなければならないという主張をもつ人が増え、そのための方法として、オートノミー、すなわち「自分自身の学習を管理する能力」（Holec, 1981）の重要性が指摘されるようになったのである[1)]。オートノミーの考え方は欧

＊　大阪大学国際教育交流センター教授

州評議会（Council of Europe）の開発したヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference of Languages: CEFR）の理論的根拠の一つとなっており、学習者オートノミーを育むためのツールも多数開発されている（後述）。

このようにオートノミーはヨーロッパを起源とする理念であるが、現在は世界中に広がりをみせており[2)]、オートノミーの理念に基づく言語教育実践が各地で行われるようになってきている。日本語教育においても、学習者の自律性を育むチュートリアルの実践や、セルフアクセスセンターの設置、タンデム学習など、さまざまな実践が報告されている[3)]。

また、教室での教師による一斉指導から、学習者の自律的・主体的かつ個別的な学習をどのように支援・促進すればよいかという点に実践上および研究上の関心が移行する中で、教師の果たすべき役割についても再考が求められている。例えばDickinson（1987）は、学習支援者としての教師には、ニーズ分析、教材（物的リソース）・目標設定・自己評価・ストラテジーのアドバイス、人的リソース・ピア仲間の管理、セルフアクセスセンターの設立・運営など、自律学習を実践していく上での具体的方法を支援する役割があると同時に、学習者に対し、肯定的態度、精神的支え、奨励、親しみなどを示すという情意面での支援を行う役割もあるとする。また梅田（2005）は、クラントン（2003）の成人学習論に基づき、教師の役割を表１のように整理している。

梅田（2005）によると、学習への取り組み方が、教師が決定権を握る「他者決定型学習」から学習者自身による「自己決定型学習」へ、そして「相互決定型学習」の段階へと進んでいく中で、教師の果たすべき役割は変化していく。他者決定型学習の段階では、教師は「専門家」として講義をしたり、「計画者」としてコースデザインや教材開発を行ったり、「教授者」として直接指示・指導をしたりする役割を担う。そして、自己決定型学習の段階では、「ファシリテーター」として学習者を励まし、支えたり、「情報提供者」としてリソースの所在などの情報を提供したり、「学習管理者」として学習の記録を管理したりする。またこれらの段階を通じて、教師は直接的または間接的に、学習者にとっての「モデル」となっている。

さらに相互決定型学習の段階では、教師側の指導や助言に学習者が従うだけでなく、学習者が最終的な決定権をもって選択できるような双方向性のある関係性になっていく。相互決定型学習のサポートにおいて、教師は「メンター」として個人に助言したり、「共同学習者」となって学習者集団の一員となって活動したり、「改革者」としてエンパワメントを行ったりする。

ただし、これらの学習段階や役割は直線的・一方向的に進むものではなく、同じ時期に複数の段階や役割が現れることもある。例えば、教室でディスカッションを行う際に、学習者の意見表明を促す「ファシリテーター」としての役割を担い、ディスカッション終了後に「専門家」としてコメントを述べるような場合である。また、「内省的実践家」として自らを振り返りその結果を教育実践に生かすことや、「研究者」として学習者の協力を得て教育実践の発展に寄与することも教師の役割とされる（梅田，2005: 71）。これらの役割は、まさしく注１で示した教師オートノミーの現れといえるだろう。

表１　教師の役割（梅田，2005: 71）

役割	主な特徴	使う場面	
専門家	• 専門知識を伝える	• 詳しい説明と洞察を提供する • 学習者に学習経験がない • 教材を開発する	他者決定的
計画者	• 企画する	• 学習者に学習経験がない • 教材を開発する	他者決定的
教授者	• 何をすべきか教える • 指示する，指導する	• 特定の技能に関する目的がある • 学習者に学習経験がない	他者決定的
ファシリテーター	• ニーズに応える • 奨励する，援助する	• 学習者が自己決定的である • 学習者に学習経験がある	自己決定的
情報提供者	• 教材を提供する	• 個別的な一括プログラム • 上級学習者	自己決定的
学習管理者	• 記録する，評価する，準備する	• 個別教育と遠隔教育 • 学習者が自立している	自己決定的
モデル	• 行動や価値観のモデルになる	• ほとんどの場合（特に価値観や複雑な認識にかかわる学習）	
メンター	• 助言する，指導する	• 長期にわたる関係 • 個人が互いに認め合って，それぞれ自立している	相互決定的
共同学習者	• 学ぶ，学習者とともに計画する	• 教育者と学習者が到達目標を共有する • 上級学習者	相互決定的
改革者	• 問い直す，問いを引き出す，意識を変容させる	• 到達目標が個人の意識変容や社会の変化である • エンパワーメントをめざす	相互決定的
省察的実践者	• 実践を検討する • 考え方や理論を展開する	• どんな場合にも	
研究者	• 観察する • 仮説を立てる • 実践の理論を作る	• どんな場合にも	

3　学習記録の位置付け

Benson（2001）は、学習者オートノミーを育てるためのアプローチを、1）リソースをベースとするもの（セルフアクセスセンターなど）、2）IT 技術を利用するもの（skype を用いた会話練習、タンデム学習など）、3）学習者の発達に焦点を当てるもの（学習者が学び方を学ぶための訓練や働きかけ）、4）学習活動の計画に学習者を参加させるもの、5）カリキュラムの作成に学習者を参加させるタイプのもの、6）教師オートノミーに重点を置くもの、の 6 つに分類している。本稿では、一教師が自分の担当授業の中で学習者オートノミーを促すために取りうる方策として「学習記録」を取り上げるが、学習記録の活動は Benson（2001）の分類でいうなら 3）4）および 6）と特に強く関連すると考えられる。

ここでいう学習記録とは、「ヨーロッパ言語ポートフォリオ（European Language Portfolio）」に影響を受けた、学習者オートノミー促進のためのツールの一つである。具体的には、現在の自分の目標言語能力の評価、学習目標やそれを達成するための学習方法および学習計画、実際の学習内容および成果、学習内容の振り返りなどを記録し、その記録の蓄積が学習者一人一人の言語学習上の歩みを反映したものになっていく。

学習記録がなぜオートノミーの促進につながるかというと、まず、学習記録を書くことによって、それまでは漫然と、あるいは無意識的に行われていた学習方法や学習ストラテジーの選択が自覚できるようになる（Benson（2001）のいう 3 番目のアプローチに相当）。また、ある一定の期間で達成すべき目標と、そこにたどり着くまでの計画を明確化し、より主体的に学習に取り組むことができる（Benson（2001）のいう 4 番目のアプローチに相当）。また、教室活動の一環として学習を記録する場合、支援者としての教師が学習記録に目を通し、コメントを返すことによって、学習者は適当な学習方法やストラテジーに関する情報やアドバイスを受けとることができる。また、支援者としての教師が適宜フィードバックや励ましを行うことで学習のファシリテーター、ペースメーカーとしての役割を果たし、目標達成に向けて継続的に学習を続けることが可能になると考えられる。さらに、教師が学習記録を通じた学習者とのやりとりや、それによって学習者オートノミーが実際に促進できたかを省察することによって、教師自身の教師オートノミーの促進にも貢献が期待できる（Benson（2001）のいう 6 番目のアプローチに相当）。

学習記録についてはすでに多くの実践や研究の蓄積があるが、日本語教育に関しては、青木直子氏が開発した「日本語ポートフォリオ」がその嚆矢といえるだろう。また、学習記録に書かれた教師からのコメントの分析を行い、教師の支援内容について検討した研究に三宅（2006）がある。三宅（2006）は、教師のコメントには「質問」が最も多く、ついで「ほめ」「アドバイス」「予定・スケジュール」などが続き、「学習管理者」あるいは「ファシリテーター」としての役割を果たしているものの、学習者の内省を促す意図がうまく学習者に伝わらず、「改革者」としての役割が機能していないことを指摘している。本稿では、三宅（2006）の知見を参考にしつつ、学習者自身による学習記録への評価もふまえ、学習記録へのコメントを通じて教師はどのような支援を行っているのか、また学習記録が学習者オートノミーを実際に促進しているのかについて検討する。

4　調査

本稿で分析の対象とする学習記録は、2016年度後期に筆者が担当した、大阪大学共通教育日本語科目の一つで授業の課題として実施したものである。本章では当該科目の概要と学習者および授業の流れについて述べる。

4-1　共通教育日本語科目の概要

今回分析の対象となるのは、学部の共通教育科目として開講される日本語科目の一つである。1 科目あたり 1 単位を得ることができ、在籍する学部が定める単位数の履修が必要である。基本的に学部 1・2 年次生が履修するが、場合によっては 3 年次以降の学生が履修することもある。毎学期、複数の共通教育日本語科目が開講されており、筆者はその中の一つを担当している。1 回の授業は90分で、週 1 回、15 週にわたり授業が行われる。

4-2　学習者

2016年度後期の授業には、21名の学習者が参加した。ただし、1 名は途中で履修を取りやめたため、

本稿では学期末まで学習を継続し単位を取得した20名の学生について報告する。

20名の学生の属性は表2の通りである。4-1で述べたように、この授業は学部1・2年次での受講が原則であるが、3年次に履修した者や、要件外科目として受講した大学院生も含まれる。これらの学生は、通常は日本人学生と同じように教養科目・専門科目を履修しており、日本語能力試験（JLPT）N1もしくはそれと同等以上の能力を持つ者が多い。ただし、話すのは得意だが書くことが苦手な者、逆に読み書きに大きな問題はないが話すことに課題がある者など、得意な領域や関心・ニーズにはばらつきがある。

表2　学習者の一覧

	学部	学年	性別	出身
A	文学部	2年	女性	中国
B	人間科学部	1年	男性	アメリカ
C	人間科学部	1年	男性	韓国
D	人間科学部	1年	女性	中国
E	法学部	1年	女性	韓国
F	法学部	2年	女性	ブルガリア
G	経済学部	1年	男性	中国
H	経済学部	1年	男性	中国
I	経済学部	2年	男性	タイ
J	経済学部	2年	女性	中国
K	経済学部	3年	男性	中国
L	理学部	1年	男性	韓国
M	理学部	1年	男性	韓国
N	理学部	1年	男性	韓国
O	理学部	1年	男性	韓国
P	医学部	1年	男性	韓国
Q	医学部	1年	男性	タイ
R	工学部	1年	男性	韓国
S	基礎工学部	1年	男性	台湾
T	工学研究科	D1	男性	タイ

4-3　授業の流れ

第1回目の授業で、シラバスに書かれている授業目的、スケジュール等を説明した。また、日本語能力を確実に向上させるためには、週1回の90分の授業への参加だけでなく、継続的かつ自律的な努力が必要であることを指摘し、現在の自分の状況把握と、学期終了時に達成したい目標の設定を初回授業の課題とした。具体的には、「目標設定と学習ストラテジー・ワークシート（資料1）」と「日本語能力・自己評価表（資料2）」、そして1週間の学習事項等を記入する「学習記録（資料3）」を配布し、記入してもらった。なお、資料1および3の作成にはマレー（2011）を、資料2の作成にはCouncil of Europe（吉島・大島他訳）（2004）を参考にしている。

第2回目から5回目の授業では、教師主導型の学習（教師が指定した文章（一般書・入門的な学術書・新聞記事等の一部を抜粋したもの）の読解、内容確認等）を行いながら、ディスカッション等を通じて学習共同体として機能する教室の雰囲気作りに努めた。その後、6回目から10回目の授業では、特定のトピック（授業で扱ったトピックまたは学習者が関心を持っているトピック）についてグループでまとめて発表する課題を設定し、学習者同士の協働的な学習を促した。また終盤には、大学でのレポートの書き方を講義したのち、グループ発表の内容を学習者各自がレポートにまとめて提出した。

このように、授業としては教師主導の導入段階から学習者間の協働学習を行う段階、さらにレポート執筆に必要なアカデミックスキルを獲得する段階という流れで構成されている。しかし上でも述べたように、自律学習を促すという観点から、1回目から10回目の授業で学習記録の記入を授業外での課題とした。学習記録に記入する学習には、当該授業に関連した学習だけでなく、学習者の目標達成に貢献しうる活動全てが含まれる。例えば、「友達との日常生活の中で行われる会話で自分に素直に話したい」という目標であれば、実際に友達と会話することや、会話のモデルとして映画やドラマを観ることも目標達成に貢献しうる活動となる。ただし、この学習記録はあくまで自律的な学習を支援するものであるという観点から、教師は学習記録に点数をつけるのではなく、書かれた内容についてコメントを書くかたちで学習者それぞれの学習過程に感想を述べたり、質問に回答したり、励ましたりした。本稿で報告する結果は、この学習記録に関するものである。

4-4　分析の方法

本稿では、4-3で説明した学習記録について、以下の2つの観点から分析を行った。

1）教師は、学習記録にどのようなコメントを書いたか。
2）学習記録を書くことや教師からのコメントについて、学習者はどのように評価したか。

これら２つの分析を通じて、学習支援者としての教師の役割や、学習者オートノミーを促進するための課題について検討する。結果を報告する前に、上記２つの観点の分析方法を順に説明する。

4-4-1　教師によるコメント

第１回目の授業で学習者が記入した「目標設定と学習ストラテジー・ワークシート」および第１回目から10回目の授業で記入した「学習記録」には、教師が全て目を通してコメントを書き、返却している。教師が書いたコメントについて、三宅（2006）を参考にしつつ一部加筆修正を加え、表３のように分類し、カウントした。

表３　教師コメントの分類

	教師コメント	例
1	質問	「漢字が読めるようになったらしたいこと」がありますか？
2	ほめ	授業を積極的に活用していますね。
3	アドバイス	文単位で（文の形で）覚えていくと書くときに役にたちますよ。
4	励まし	ぜひ続けてください。
5	ねぎらい	おつかれさまでした。
6	情報提供	最近はオーディオブックと言って、本を「聴く」ことができるサービスもあるのでよかったら使ってみてください。
7	感想	いろいろ教えてもらえる友達がいるのは大切ですね。
8	回答	（男の子がお兄さんのことを「兄さん」と呼んだらおかしいですか？という質問に対して）友達同士ならOKと思います。先生や目上の人には「兄」の方がいいです。
9	訂正	（「正確の表現」という記述に対して）正確な表現

4-4-2　学習者による学習記録の評価

学習者自身による学習記録についての感想や評価を確認するため、10回目の学習記録へのコメント返却後にアンケートを実施した。具体的には、「学習目標を書くことで、学習目標を具体化することができた」「学習記録を書く前に比べて、学習時間が増えた」など、学習記録を書くことで期待される効果を13（後述）あげ、それらの効果が実際にどの程度感じられたかを評価してもらった。また、学習記録の提出の頻度（週１回）は適切だったか、適切でない場合は、どの程度が適切と考えるかを書いてもらった。さらに自由記述欄を設け、学習記録についての感想や意見を自由に書いてもらった。

5　結果

5-1　教師によるコメントの分析

全ての学習記録に書かれたコメントを4-4-1の表３に基づいて分類し、それぞれの頻度をカウントした結果、表４のようになった。コメントの総合計は555件で、学習者１人あたり平均で27.8件のコメントを受け取っていることになる。そのうち最も件数の多いのは「訂正」の132件で、全体の23.8%を占めた。次に多かったのが「質問」と「励まし」で、どちらも97件（17.5%）みられ、その後、「アドバイス」75件（13.5%）、「ほめ」63件（11.4%）、「感想」43件（7.7%）、回答30件（5.4%）と続く。最も件数の多い「訂正」は、最大値（最も多くそのコメントを受け取った学習者のコメント件数）と最小値（そのコメントを受け取った件数が最も少ない学習者のコメント件数）の差が大きく、標準偏差も5.61と他のコメントに比べて高かったことから、学習者間のばらつきが他のコメントと比べて大きいことが窺える。

表４　教師コメントの分類ごとの件数

		件数	割合	１人平均	最大値	最小値	標準偏差
1	質問	97	17.5%	4.9	9	1	2.74
2	ほめ	63	11.4%	3.2	9	1	2.27
3	アドバイス	75	13.5%	3.8	7	1	1.85
4	励まし	97	17.5%	4.9	10	0	2.71
5	ねぎらい	10	1.8%	0.5	3	0	0.87
6	情報提供	8	1.4%	0.4	3	0	0.73
7	感想	43	7.7%	2.2	6	0	1.96
8	回答	30	5.4%	1.5	6	0	1.94
9	訂正	132	23.8%	6.6	22	0	5.61
	合計	555		27.8			

以下、各コメントの特徴を順に示し、それらのコメントがどのような役割を果たしているかを検討する。

1）訂正

学習者の記述にみられた誤用を訂正するもので、訂正された対象は語彙、漢字、表記、助詞、活用、文構造など多岐にわたる。また、「自分の意味が日本語でどのように話したらいいか」のように、意図が

分かりにくい表現について「『自分の意味』は、『自分の言いたいこと』？」のように、学習者の意図を推測して確認するような訂正もみられた。このような訂正は、学習者の誤用を指摘し正用を示すもので、ことばの専門家、もしくは教授者としての役割を果たしていると考えられる。

2）質問

三宅（2006）は、教師コメントにみられた質問を「具体性追求のための質問」と「学習プロセス把握のための質問」に大別している。具体性追求のための質問とは、学習者の記述の中に現状や自身の考え等を内省している様子が見られなかった時に、「どんな単語を覚えたのか」「どんな点が役に立ったのか」のようなオープンクエッションを投げかけ、学習者に対し分析的記述を促すものとされる。これに対し、学習プロセス把握のための質問とは「中間テストはうまくいきましたか」のような学習成果に関する質問、「いつもお疲れのようですね。何かあったんですか」のような学習態度に関する質問など、学習管理者として学習のプロセスを具体的に把握しようとするものである。

本稿の教師コメントでも、具体性追求のための質問が46件観察され、三宅（2006）と同様に、学習者の記述が「友達と話しあった」のように曖昧で具体性に欠ける際に多用されていた。三宅（2006）によると、具体性追求のための質問は学習者が自ら決定した学習を実践するための独立チュートリアルでより多く観察されたという。そして、内省を促すものとしての学習記録の意義や必要性に対する学習者の意識が低かったことや、独立チュートリアルは週１コマだけなので学習者と教師が互いに理解を深めるだけの時間が少なかったことを、具体性追求のための質問が多かった原因として挙げているが、本稿の場合はどうだっただろうか。この点については6　考察で改めて検討する。

次に、「今回は（見たドラマの：筆者注）何％ぐらい理解できましたか？」のような学習プロセス把握のための質問は24件観察され、学習管理者としての役割を果たしていたことが窺える。またこの２つに加えて、「チューターさんが知らないことばをとばして、知っている慣用語を学ぶ」という記述に対して「チューターの人も知らないことばが本にたくさんのっているのですか？」のように、記録に書かれた内容を確認する質問も27件あった。内容確認の質問には、上の例のように学習内容やリソースの詳細を確認するもののほか、日本人の友達とユニバーサル・スタジオ・ジャパン（USJ）に行ったという学習者に「USJはどうでしたか？」と尋ねるような質問も含まれる。こうした質問は、必ずしも学習に直接的に関わる質問ではないが、学習者の書いたことに関心を示し、より詳細な報告を求めるという意味で、ファシリテーターとしての役割を果たすものと考えられる。

3）励まし・ほめ・感想・ねぎらい

学習者の記述に対し、「がんばっていますね」「いい練習ですね」「この調子で続けましょう」のように、進歩や努力をほめたり、ねぎらったり、励ましたりするコメントや、「そういう（間違いを率直に指摘してもらえる：筆者注）関係性を築くことができる場はとても大切ですね」のように感想を述べるコメントが合計で213件観察された。これらは学習者を励ましたり、動機付けを強化して学習を継続させたりするもので、ファシリテーターとしての役割を果たしているといえる。

4）アドバイス

アドバイスは、「（漢字を覚えるときは：筆者注）できたら文単位で（文の形で）覚えていくと書くときに役に立ちますよ」「（会話が上手になるという目標を立て、そのために文法を正しく使いこなすスキルが必要と述べる学習者に対して：筆者注）会話が上手になるためには、文法以外のスキルも必要なんじゃないかな？」「（本を読むスピードが遅いと書いた学習者に対して：筆者注）慣れてきたら少しずつ早くなると思います。焦らずマイペースで進めましょう」のように学習方法やストラテジー、学習の進度等について助言を与えるものである。アドバイスが果たす役割については、「情報提供」と比較しながら後述する。

5）回答

学習者が学習記録に書いた質問に対し、答えるものである。質問の多くは日本語や日本語学習に関するもの（「日本人はどうやって敬語を学ぶのですか？」「二点しんにょうと一点しんにょうに違いはありますか？」など）であったが、「創価学会について先生はどう思いますか？」のように、日本の社会や文化等について教師の意見を尋ねる質問も見られた。1)の訂正が、学習者からの要求なしに教師が一方的に与える情報であるのに対し、回答は学習者の情報要求

に応えるものであるため、情報提供者としての役割を果たすものと考えられる。

6）情報提供

情報提供は、「日本語の小説を読むことで会話の表現を勉強する」という学習方法を報告した学習者に、小説の朗読を聴くことができるサービス（オーディオブック）を紹介する、六法を読むのが難しいという法学部の学習者に英語で六法を読むという文献やアプリを紹介するなど、各々の学習に役立ちそうなリソースを紹介するものである。1)の訂正が、学習者からの要求なしに教師が与える情報、5)の回答が学習者の情報要求に応えるものであるのに対し、情報提供と4)のアドバイスは、学習者の記述をふまえ、学習をさらに効果的にしたり発展させたりすることを目指したコメントであり、より相互決定的な性格をもったメンターとしての役割を果たすものといえる。

上記のような検討をもとに、本稿でのコメントがどのような教師役割の遂行に寄与しているかをまとめたものが表5である。本稿の場合、「ほめ」「励まし」「ねぎらい」「感想」「内容確認のための質問」を通じて「ファシリテーター」としての役割を果たすコメントが最も多く、全体の43.2%を占める。次に多いのは「専門家・教授者」としての役割で、この役割は「訂正」によって遂行されている。さらに、「アドバイス」や「情報提供」による「メンター」の役割（15.0%）、「具体性追求のための質問」による「改革者」の役割（8.3%）、質問への「回答」による「情報提供者」の役割（5.4%）と続き、「学習管理者」としての役割を果たすコメント（「学習プロセス把握のための質問」）が最も少なかった（4.3%）。

表5　教師コメントと教師の役割

教師の役割	コメント	件数	合計	割合
専門家・教授者	訂正	132	132	23.8%
ファシリテーター	ほめ	63	240	43.2%
	励まし	97		
	ねぎらい	10		
	感想	43		
	内容確認のための質問	27		
情報提供者	回答	30	30	5.4%
学習管理者	学習プロセス把握のための質問	24	24	4.3%
メンター	アドバイス	75	83	15.0%
	情報提供	8		
改革者	具体性追求のための質問	46	46	8.3%
合計		555	555	

次に、学生ごとの学習記録の提出回数とコメント数をまとめた（表6）。4-3で述べた通り、学習記録の用紙は授業ごとに10回配布したものの、どの程度提出するかは学習者の判断に委ねたため、提出回数は最も少ない者で4回、最も多い者で11回（10回の学習記録に加えて、初回のみ記述を求めた「目標設定と学習ストラテジー・ワークシート」もコメントをつけて返却していることから、全ての課題を提出すると11回になる）となり、平均の提出回数は8.6回であった。また、1人あたりのコメント数は最も多い者で43件、最も少ない者で9件となったが、この件数は1人あたりの提出回数に影響されるため、一概に比較できるものではない。そこで1回あたりの平均を求めると、最も多い者が4.8件、最も少ない者が1.8件で、全員の平均が3.2件となった。

表6　学生ごとの提出回数とコメント数

学生	提出回数	コメント数	1回平均
A	9	18	2.0
B	8	27	3.4
C	7	19	2.7
D	10	41	4.1
E	8	37	4.6
F	9	30	3.3
G	9	43	4.8
H	9	39	4.3
I	8	20	2.5
J	9	32	3.6
K	5	9	1.8
L	9	20	2.2
M	9	30	3.3
N	10	40	4.0
O	11	32	2.9
P	11	22	2.0
Q	9	23	2.6
R	9	29	3.2
S	9	28	3.1
T	4	16	4.0
平均	8.6	27.75	3.2
標準偏差	1.66	9.10	0.87

5-2　学習者による学習記録の評価の分析

本節では4-2-2に示した学習者アンケートの結果を述べる。このアンケートは、10回目（最終）の学習記録返却時に学習者に用紙を配布し、後日回収する形で実施した。20名中、回答用紙を提出した者は

13名であった。

まず、学習記録の頻度（週１回提出）については、「ちょうどよい」と答えた者が10名（76.9%）、「多すぎる」と答えたものが３名（23.1%）で、「少なすぎる」と回答した者はいなかった。また、学習記録に対する評価や学習記録をつけたことによる影響や変化を尋ねたところ、「学習記録に書いた目標を達成することができた」と答えた者は61.5%、「日本語力の向上に役立った」と答えた者は69.2%であった（「そう思う」「まあそう思う」の合計、以下同）。ほかに肯定的な回答が過半数を超えた項目は、多いものから順に「教師のコメントはわかりやすかった」（100.0%）、「教師のコメントは必要な情報を提供してくれた（100.0%）、「教師との心理的距離が縮まった」（84.6%）、「新しい学習方法を知り、試してみることができた」（53.9%）、「総合的にみて、自分のためになった」（53.9%）であり、全部で８つの項目で概ね肯定的な回答を得ることができた（表7）。

一方、「学習を計画的に進めることができた」（46.2%）、「日本語学習へのやる気が高まった」（38.5%）、「これからも学習記録を続けたい」（38.5%）、「新しい教材や学習リソースを知り、試してみることができた」（38.5%）、「学習時間が増えた」（30.8%）といった、学習の計画性や学習時間、意欲の向上といった面で肯定的な回答をした者は半数以下という結果になった。

また、学習者が書いた自由記述欄の意見や感想をまとめると表８のようになった。学習記録の肯定的な側面として、「学習ペースの確立」「学習目標の明確化」「学習の進捗確認」など、おおむね表７に示した項目を裏付ける言及がみられた。また、学習意欲はあっても、他の科目の勉強や宿題があって学習時間が確保できないことへの言及や、学習記録の形式

表７　学習者による学習記録の評価

（人・カッコ内は%）

	そう思う←			→そう思わない		回答数
	1	2	3	4	5	
(1) 学習記録を書くことで、学習目標を具体化することができた。	3 (23.1)	8 (61.5)	1 (7.7)	1 (7.7)	0 (0.0)	13
(2) 学習記録を書く前に比べて、学習時間が増えた。	1 (7.7)	3 (23.1)	5 (38.5)	2 (15.4)	2 (15.4)	13
(3) 学習記録を書くことで、学習を計画的に進めることができた。	2 (15.4)	4 (30.8)	5 (38.5)	1 (7.7)	1 (7.7)	13
(4) 学習記録を書くことで、新しい学習方法を知り、試してみることができた。	1 (7.7)	6 (46.2)	2 (15.4)	2 (15.4)	2 (15.4)	13
(5) 学習記録を書くことで、新しい教材や学習リソースを知り、試してみることができた。	2 (15.4)	3 (23.1)	2 (15.4)	5 (38.5)	1 (7.7)	13
(6) 教師のコメントはわかりやすかった。	12 (92.3)	1 (7.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	13
(7) 教師のコメントは必要な情報を提供してくれた。	7 (53.8)	6 (46.2)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	13
(8) 学習記録を書くことで、教師との心理的距離が縮まった。	3 (23.1)	8 (61.5)	2 (15.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	13
(9) 学習記録を書くことで、日本語学習へのやる気が高まった。	1 (7.7)	4 (30.8)	5 (38.5)	3 (23.1)	0 (0.0)	13
(10) 学習記録を書くことは、日本語能力の向上に役立った。	2 (15.4)	7 (53.8)	1 (7.7)	2 (15.4)	1 (7.7)	13
(11) 学習記録に書いた目標を、達成することができた。	1 (7.7)	7 (53.8)	3 (23.1)	1 (7.7)	1 (7.7)	13
(12) 総合的にみて、学習記録は自分のためになった。	1 (7.7)	6 (46.2)	3 (23.1)	3 (23.1)	0 (0.0)	13
(13) これからも、学習記録を続けたい。	1 (7.7)	4 (30.8)	4 (30.8)	1 (7.7)	3 (23.1)	13

表８　学習記録に関する学習者の感想・意見（アンケート自由記述・一部抜粋）

指摘された点	記述例
学習ペースの確立	自分の勉強のペースが週別ではっきりとまとめられたことがよかったと思います。
学習目標の明確化	自分の目的を知って、それに達するのはどうすればいいのかについて考えるのはよかったと思う。
学習の進捗確認	学習記録をつけることはとても勉強の役に立つと思います。特に一週間で勉強したこと、進歩したところを考えるときや、不足、これから改善すべきことを考えるときにとても役に立ちました。
学習方法や学習量の増加	学習記録で勉強の方法とか量とかが増えたのはよかった。
学習意欲	専門の勉強で忙しくはなるが、それでも個人的に日本語勉強に頑張りたいと考える。
教師との距離	義永先生との心理的距離がすごく縮まったと思います。（出身国名）ではほとんどなかった経験だったので良かったです。
	よかった点は教師との距離が縮まったり、自分が知らなかったところを考えてもらったのがよかったと思う。
学習時間確保の困難さ	目標を立て、少しずつ前進するというアイデアは効果はいいと思ったが、ほかの教科と学習時間が重なることもあり、できない時もあった。
	学習記録を書くことはよかったけど、授業が多いので、時々宿題などがある。目標に沿って進めることができないことも多い。
学習記録の形式	形式をより自由にしていただければもっと書きやすくなると思います。
	今まで使っていた学習記録は、ある目標へ向かって学習した方法、教材などについて記入したが、具体的に何を勉強したのは記入する必要はないので、学習を計画的に進むことに役に立たないと思います。
	授業のはじめに何日間の（あるいは毎月のプラン）を作って、それに従って勉強したことを具体的に書けば、もっと学習に役に立つと思います。
提出頻度	大変だったことは週一回書かないといけなかったことです。
	だいたい10回で学習記録を書くのが多すぎると思います。
	私が毎週ほぼ同じようなことをやっていますので、毎週同じことを書くのが大変でした。
義務感、負担感	すこし勉強をするように強要されたような感じがした。（しないといけないとか不安になるような。）

について改善の必要性を指摘する意見もあった。

6　考察

6-1　教師の役割

5章で述べた通り、教師のコメントは「質問」「ほめ」「アドバイス」「励まし」「ねぎらい」「情報提供」「感想」「回答」「訂正」の9つに分類され、これらのコメントを通じて、教師は「専門家・教授者」「ファシリテーター」「情報提供者」「学習管理者」「メンター」「改革者」の役割を果たしていた。これらの結果には、同様の分析を行った三宅（2006）と共通する点もあれば、異なる点もある。

例えば、三宅（2006）では「教授者」の役割を果たす「指摘（本稿の「訂正」に相当）」は「回答」と合わせて3件（全314件中の1％）しか見られなかったが、本稿の場合は、「訂正」がコメント単体としては最も多く観察され、表記等の細かい誤りも含め、かなり丁寧に誤用訂正を行なっていたことが明らかになった。これは教師である筆者自身も学習記録実施時にはさほど意識はしていなかったが、「専門家・教授者」としての役割を重視していたことの反映といえるかもしれない。

また上述のように、三宅（2006）では「回答」は「指摘」と合わせて3件と非常に少なかったが、本稿の場合30件（全体の約5％）観察され、「情報提供者」としての役割を果たしていた[4)]。学習者の質問の内容は日本語や日本語学習に関するものから日本社会等に関する教師の見解を尋ねるものまで多岐に渡り、学習者が自らの疑問や知的好奇心を満たすためのリソースとしても学習記録を利用していたことが窺える。

次に、「学習管理者」の役割を果たすコメントが三宅（2006）では15％にのぼったのに対し、本稿では4.3％に過ぎず、また「予定・スケジュール」に教師の側から言及するコメントが見られなかった（全て「学習プロセス把握のための質問」の形で行われた）ことも本稿の特徴といえる。本稿の学習者の多くが「新聞や専門の本を読む」「友達と話す」などを中心的な活動とし、特定の締め切りや期限のある学習に取り組んだ者が少なかったことが一因かもしれないが、教師側の何らかの特性が反映されている可能性もある。この点については、今後他の学習記録の分析などを踏まえて精査が必要である。

一方で、「ファシリテーター」「メンター」としての役割を果たすコメントについては、三宅（2006）とほぼ共通した結果となった。学習者オートノミーの促進を目指す学習記録上のやり取りでは、学習者との信頼関係を構築した上で、学習の進行を励まし、また必要に応じて助言を与えることが支援者としての教師の主な役割になるといえるだろう。

最後に、「改革者」としての役割を担うとされる「具体性追求のための質問」であるが、三宅（2006）では「具体性追求のための質問」が全コメントの約3割（学習者が自ら決定した学習を実践するための独立チュートリアルに限定すると約4割）を占めていたことについて「学習記録を通じて内省を促そうとする教師の意図に対して、学習者の反応が低かった」（三宅, 2006: 113）と述べている。本稿でも具体性追求のための質問が46件観察され、学習者の記述が曖昧で具体性に欠ける際に多用されていたが、本稿でも学習者の内省は促されず、学習者の反応は低かったのだろうか。

この点を確認するために、具体性追求のための質問を受け取った16名の学生について、提出回ごとの当該質問の頻度を確認した。すると、当該質問が最も多かったのは1回目（初回のワークシートを加えると2回目）の提出時（9回）で、過半数（25件）が3回目（初回のワークシートを加えると4回目）までに出現していることが分かる（表9）。このことは、学習記録の提出当初は要領が分からず曖昧な記述が多かったものの、具体性追求のための質問を受

表9　学生ごと・提出回ごとの「具体性追求のための質問」の頻度

学生	シワートク	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回	第6回	第7回	第8回	第9回	第10回	合計
B	1											1
C		1		1	1							3
D				1								1
G	1	1	1		1		1	1				6
H			1			1						2
I								1				1
K	1	1	1		1							4
L		2	1									3
M		1	1	1		1						4
N	1	1			1					1		4
O					1	1						2
P				1		1	1		2		1	6
Q		1			1							2
R			1					1	1			3
S		1	1					1				3
T	1											1
小計	5	9	7	4	6	4	2	4	3	1	1	46
累計	5	14	21	25	31	35	37	41	44	45	46	

けることにより、記述が次第に精緻化されていき、後半には具体性追求のための質問の必要性が少なくなっていったことを示唆しているのではないだろうか。

一方、最も回数の多い２名（GとP、いずれも６回）は比較的長期にわたって当該の質問を受け続けている。G、Pいずれも、後半になっても「もっと勉強する必要がある（G、６回目）」「発表の準備が難しくないと思ったが、じつは、想像より難しい（G、７回目）」、「（リソースの使用方法について）新聞を読み、友達と話し合った（P、10回目）」のように曖昧な記述が続き、具体性追求のための質問を受けることが多くなったと考えられる。教師の視点からみて、Gは非常に真面目な学習者であり、学習記録にも「努力する必要がある」「もっと練習する必要がある」のような記述が多く見られた。しかし、具体的にどのような練習や努力をするのかについては、11回の記録を通じてほとんど言及されなかった。Gの場合、学習意欲はあっても具体的な学習方法や学習計画を自分で決定することが困難な学習者であると推測され、こうした学習者には、書面での記録とコメントの交換だけではなく、対面でのアドバイジングセッションを設けるなど、より丁寧な支援が必要であったと考えられる。これに対しPは非常に日本語が堪能で、読み書きの面でも口頭のやり取りの面でもクラスの最上位に位置する学習者であったが、授業開始前の休み時間や出席を取る間に慌てて学習記録を書く姿が目立ち、その姿勢は学期中ほとんど変わることがなかった。このような態度は教師からすると「やる気のない学習者」と評価しがちであるが、もしかするとPは学習記録をつけたり教師からコメントを受け取ったり、といった支援を必要としない「十分に自律した学習者」であったのかもしれない。このように、同じカテゴリーに分類されるコメントであっても、学習者の個性や言語レベル、目標到達度、自律的に学習を進められる程度等によって、その効果は異なると考えられる。

6-2　学習者の評価

本節では、5-2に示した学習者による学習記録の評価の結果を踏まえ、学習者オートノミーを促進するための課題について検討したい。

学習記録の効果について、「学習目標を具体化することができた」と回答した学習者（「そう思う」「まあそう思う」の合計、以下同）が８割以上、「日本語能力の向上に役立った」と回答した学習者がほぼ７割であったことから、学習記録を書くことの効果は、ある程度学習者自身にも実感できていたといえる。また、「新しい学習方法を知り、試してみることができた」と回答した学習者も過半数を占め、学習方法の広がりにも一定の影響があったことがうかがえる。

さらに、「教師のコメントはわかりやすかった」「必要な情報を提供してくれた」には全員が「そう思う」または「まあそう思う」と回答し、「教師との心理的距離が縮まった」についても８割以上が肯定的な回答で、否定的な回答が皆無であったことは特筆に値する。週１回、教室の中で90分しか会わない関係ではあるが、学習記録とそれへのコメントを交換し合うことにより、教師と学習者間の信頼関係が構築できたと考えることができるだろう。

一方で、「学習時間が増えた」「学習を計画的に進めることができた」のような実質的な学習時間の増加および計画的な学習について肯定的に回答した学習者は半数に至らなかった。また、「日本語学習へのやる気が高まった」「これからも学習記録を続けたい」という、日本語学習や学習記録への意欲を問う項目についても、同様の結果であった。目標が具体化し、教師からのサポートがあり、能力も向上したように思われるのにもかかわらず、学習時間や意欲には肯定的な変化がないというのは、いったいなぜなのだろうか。

一つには、この授業に参加していたのは学部の１・２年生が中心で、日本語以外にも多くの科目を履修しており（学部や専攻にもよるが、週に12～15コマ程度を履修している学習者が多い）、そもそも日本語学習に割くことのできる時間が少ないということがあるだろう。学習記録に書かれた日本語学習の目標は、専門分野の学習と組み合わせたもの（例：専門の本が日本語で読めるようになりたい）や、日本人学生との交流など、学習者各自の留学生活の様々な側面に着目したものであったが、毎週日本語学習を自律的に行い、その記録をつけるというのは、それなりに負担の大きい活動であったと思われる。今後は、学習者が学習記録をつけることの効果やメリットをより具体的に認識し、動機付けを高めるような工夫が求められる。また、記録をつける頻度を学習者の裁量に任せる、記録のフォーマットに自由度を持たせる、のように、学習記録の付け方そのものの

決定権をさらに学習者に委ねる必要がある場合もあるだろう。さらに、すでに相当の日本語力や自律学習のスキルを身につけており、わざわざ学習記録をつけたり教師に支援を求めたりする必要性を感じない学習者もいるものと思われる。今後、学習記録や日頃の学習態度等から学習者の自律度や支援の必要性を判断し、自律度の高い学習者にはどんどん自分で学習を進めてもらう一方で、支援を必要とする学習者への対応に注力するといった、メリハリのある支援のあり方をさらに検討する必要があるだろう。

7　おわりに

本稿では、学習者オートノミーの育成を意図して行った「学習記録」の実践を、特に教師が書いたコメントに注目して分析し、自律学習の支援者としての教師の役割や、学習者オートノミーを促進するための課題について検討した。その結果、教師のコメントは「質問」「ほめ」「アドバイス」「励まし」「ねぎらい」「情報提供」「感想」「回答」「訂正」の９つに分類され、これらのコメントを通じて、「専門家・教授者」「ファシリテーター」「情報提供者」「学習管理者」「メンター」「改革者」の役割を果たしていることが明らかになった。また、学習者の側は、学習記録を書くことによって学習目標が具体化し、日本語力の向上に役立ったと評価するとともに、記録とコメントの交換を通じて、教師との信頼関係を構築していた。一方で、学習の計画性や学習時間の増加、意欲の向上を実感する学習者は比較的少ないことが示された。

ただし、本稿では主に教師のコメントに着目し、学習者自身の記述の詳細には立ち入ることができなかった。今後は学習者側の分析も含め、学習者オートノミーおよび学習者オートノミーを促進する支援のあり方について、さらに考察を重ねたい。

付記

本稿で報告した調査の実施にあたり、JSPS 科研費16H03435および16K13243の支援を受けた。

注

1）オートノミーが必要なのは、学習者だけではなく教師あるいは支援者も同様であり、「学習者オートノミー」に加え、学習者オートノミーを促進するために教師が自分の教育観を理解し、教師自身の力量の程度も把握しながら、学習者オートノミーを促進するような仕掛けと支援を工夫し続ける「教師オートノミー」の重要性も指摘されている（中田，2011）。本稿は筆者自身が自分の担当授業で行った学習者オートノミー促進のための工夫を振り返るという点で、筆者の教師オートノミーの促進を目的としたものでもある。

2）例えば北米でも、CLT（communicative language teaching）の文脈と関連させた言語教育の主要な転換の第一としてオートノミーへの注目が指摘されている（Jacobs and Farrell, 2003）。

3）最近のものとしては、公益社団法人日本のローマ字社が発行している『ことばと文字』2016年秋号に「学習者オートノミーの多様な実践――日本語教育の現場から――」という特集が組まれている。

4）三宅（2006）では「指摘（本稿の「訂正」に相当）」と「回答」を合わせて「教授者」の役割としていたが、5-1でも述べたように、「訂正」は他者決定的な（学習者が直接的には要求していない）コメントであるのに対し、「回答」は学習者の情報要求に応じて行われ自己決定的な性格を有することから、「訂正」は「専門家・教授者」としての役割を、「回答」は「情報提供者」としての役割を果たすものとして別に分類した。

参考文献

青木直子「日本語ポートフォリオ」
http://www.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/jlp/　2017年12月21日アクセス

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.

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――」，『愛知大学　言語と文化』，No.12，pp.59-77.

Council of Europe（吉島茂・大島理枝他訳）（2004）.『外国語教育Ⅱ――外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠』朝日出版社.

クラントン，パトリシア，A.（2003）『おとなの学びを拓く――自己決定と意識変容を目指して――』，鳳書房.

中田賀之（2011）「学校文脈における英語教師の同僚性とオートノミー」，青木直子・中田賀之（編），『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，pp.193-220.

マレー，ギャロルド（2011）「セルフアクセス言語学習――構造とコントロールと責任」，青木直子・中田賀之（編），『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，pp.123-145.
三宅若菜（2006）「自律学習を基盤とした日本語授業における教師の役割──「チュートリアル」の学習記録から──」，『桜美林言語教育論叢』，第2号，pp.105-116.
Benson, P.（2001）*Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* , Harlow: Peason Education.
Brumfit, C.（1984）*Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, Cambridge: Cambridge University Press.
Dickinson, L.（1987）*Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Holec, H.（1981）*Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
Jacobs, G. M., & Farrell, T. S.（2003）*"Understanding and Implementing the CLT Paradigm"*, RELC Journal, 34（1）, pp.5-30.

資料１　目標設定と学習ストラテジー・ワークシート

目標設定と学習ストラテジー　ワークシート	
年　　月　　日 名前： これは、日本語学習についての目標設定と、そのための計画について考えるためのシートです。 例のように、目標とそれを達成するための方法について書いてください。	
A　長期的な目標：この学期が終わるまでに、○○ができるようになりたい！ 例）ゼミのディスカッションで、自分の意見を言う。	
B　上のことができるようになるためには、どんなスキルが必要ですか？ 例）発音を明確にする。語彙を増やす。話すタイミングをつかむ。	
上に書いた目標を達成するために、 どんな方法を使いますか？	左に書いた方法は、どんな「いいところ」がありますか。 また、何か注意が必要なところはありますか。
例）授業の前に、質問や意見をまとめた自分用のメモを作る。	例）メモを作りながら、どのように話すかイメージしておく。できたら一度声に出して練習する。ディスカッションのとき、メモばかり見ていると、話の流れについていけなくなるので、注意する。

資料２　日本語能力・自己評価表

日本語能力・自己評価表			
	B1	B2	C1
聞くこと	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、明瞭で標準的な話し方の会話なら要点を理解することができる。 話し方が比較的ゆっくり、はっきりしていれば、時事問題や、個人的・仕事上関心のある話題について、テレビ番組やネット動画の要点を理解することができる。	長い会話や講義を理解することができる。 話題がある程度身近なものであれば、議論の流れが複雑でも理解することができる。 たいていのテレビのニュースがわかる。 標準語の映画ならほとんどのものを理解できる。	構成や流れがあいまいな場合も、長い話が理解できる。 特別の努力なしにテレビ番組や映画を理解できる。
やり取り	旅行中によく起こるようなたいていの状況に対応することができる。 家族、趣味、仕事、旅行、最近のできごとなど、日常生活に直接関係のあることや個人的な関心事について、準備なしで会話に加わることができる。	流暢かつ自然に会話をすることができる。 身近な状況であれば、積極的に議論に参加し、自分の意見を説明できる。	社会上、仕事上の目的にあった言葉づかいが効果的にできる。 自分の考えや意見を精確に表現し、自分の発言を他の話し手に上手に合わせることができる。
口頭表現	簡単な方法で語句をつないで、自分の経験、夢や希望について話すことができる。 ひとまとまりの話をしたり、本や映画のストーリーを説明して感想を述べることができる。	自分の興味のある分野なら、幅広い話題について、明瞭で詳細な説明をすることができる。 時事問題について、いろいろな選択肢の長所、短所を示して見解を説明できる。	複雑な話題を詳しく論じることができ、一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめることができる。
読むこと	非常によく使われる日業言語や、自分の仕事関連の言葉で書かれた文章を理解できる。	筆者の姿勢や視点が明確な現代の問題についての記事や報告が読める。	長い複雑な事実に基づく文章や文学作品を、文体の違いを認識しながら理解できる。
書くこと	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのある文章を書くことができる。	興味関心のある分野なら、いろいろな話題について明瞭で詳細な説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。	適当な長さでいくつかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。自分が重要だと思う点を強調しながら、手紙やレポートで複雑なテーマを扱うことができる。読者を念頭において、適切な文体を選択できる。

参考文献：吉島茂・大島理枝他（訳）（2004）
『外国語教育Ⅱ ── 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠』朝日出版社

資料３　学習記録

学　習　記　録	
年　　月　　日 名前：	
あなたの目標は何ですか？	
今週は目標に近づけましたか？　　はい　　いいえ	
どうしてですか？理由をかいてください。	
使った教材・リソース	どのように使いましたか？具体的に書いてください。
今週の感想や反省を書いてください。	
今週学んだことについて、質問があれば書いてください。	
計画：来週何をするか、学習計画を立てましょう。	