

日本における社会人の外国語学習

—韓国語学習⁽¹⁾を例にして—⁽²⁾

和田 悦子

キーワード：外国語学習、社会人の学習者、学習活動における担当教師の役割

1. はじめに

近年、社会人を対象にした外国語学習がさかんであるが、「外国語学習」という表現は、言語習得研究の観点からは次のように説明される。言語習得研究には、主として母語習得を扱う第1言語習得と、母語以外の言語を扱う第2言語習得があり、後者はさらに学習環境によって第2言語(second language)と外国語(foreign language)に区別される。また目標言語が話されている言語環境で自然に身につく場合を「習得(acquisition)」、教室などで目標言語を意識的に身につける場合を「学習(learning)」ということもある。日本語を母語とする社会人が日本で日本語以外の言語を学ぶ場合を考えると、目標言語が日常的に使われていない環境で意識的に学ぶという「外国語としての言語学習」に該当する。その際、学習者によって学習の動機や目的、年齢などが異なり、言語学習に対する意識も多様であると考えられる。学習者の日常生活は日本語で行われ、目標言語に接するのは学習するときだけということが多く、中には何年も学習を続けているにもかかわらず、目に見えた進歩が見られないという学習者も少なくない。また、多様な意識を持つ人々が一つのクラスで学ぼうとする場合、学習活動を進める上での困難も予想される。本稿では、社会人の韓国語学習者の場合を例にして、目標言語の使用環境にない学習者が効果的に学習を進めていくための学習活動について、学習者、担当教師、学習活動の3つの観点から考察した。

なお、日本語教育においても学習者の多様化が進んでいる。目標言語が話されている日本に住んでいても、必ずしも日本語を十分に使用していない学習者もいる。本稿で考察したことは、韓国語の学習活動のみならず、日本あるいは海外における日本語学習活動にも応用できるものだと考える。

2. 研究の概要

- 1) 社会人の韓国語学習者3名を対象に、アンケートとインタビューを行って各学習者の言語学習に対する考え方、学習スタイル、学習ストラテジーを調査し、それらが実際の学習にどのように反映されているか、各学習者の誤りの傾向と比較しながら分析した。
- 2) 目標言語の使用環境にない学習者が外国語として言語を学ぶ場合に、学習過程において

担当教師は学習者に対してどのように働きかけていったらいいのか考察した。

- 3) 観察対象の学習者3名が所属する学習グループTに対して、定期的に行ってきた学習活動に関するアンケート結果を分析し、学習過程における学習者および担当教師の意識変化を、教師自身の内省と共にふり返った。また、社会人を対象に外国語を教えている教師へのインタビューをもとにして、日本で社会人に外国語を教える上での課題と担当教師の役割について考察した。

3. 言語学習における個人としての学習者

3. 1. 言語学習に影響を与える学習者要因

学習者の言語習得過程は一人一人異なっている。同じように学習を続けていても、いつの間にか学習者間に個人差が生じてくる。その個人差が生じる要因にはどのようなものがあるのか、また個人差が第2言語習得にどのように関わっているのかについて、Ellis (1994 : 193 - 195) は、まず社会言語学的側面から第2言語習得を説明するための枠組みの要素として、次の3つを挙げている。

- (1) 社会的要因 (年齢・性別・社会階層・民族帰属性)
- (2) 言語処理のメカニズム
- (3) 個々の学習者要因 (年齢・動機・性格など)

また、心理言語学的側面から学習者の個人差を調べるためのものとして、次のような枠組みを示し、3つの要素が様々に関連し合っているとしている。

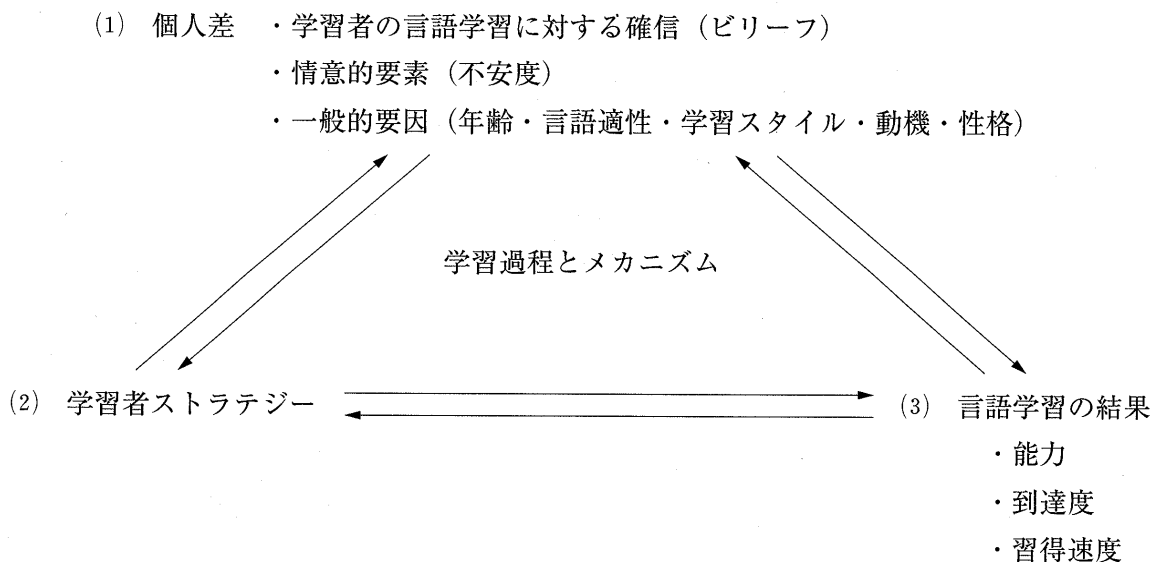


図1. 学習者の個人差を調べるための枠組み (Ellis 1994 : 473)

ここでは、言語学習に影響を与える要因として、学習スタイルと学習ストラテジーを中心に考えてみる。

3. 2. 学習スタイル

Ellis (1994 : 499) によれば、従来 learning style という考え方は一般心理学に由来し、個人が問題解決に適用する特有の方法をさした。したがって学習スタイルに関する研究の多くは認知スタイルという観点から行われてきた。一方で、学習スタイルは心理学的な認知スタイルにとどまらず、社会的要素（協調的か独立的か）や情意的要素（曖昧さに対して寛容であるか、熟慮型か衝動型かなど）との関連性からも考えられるようになった。

Reid (1987 : 92-103) は、学習者の知覚(視覚 visual、聴覚 auditory、運動感覚 kinesthetic、触覚 tactile)、グループ学習、個人学習の6つの項目について、学習スタイルの好みに関するアンケート調査を行った。その結果、第1言語・年齢・性別・教育水準などの変数が学習スタイルに関係していると述べている。また、学習スタイルは学習環境や学習経験が変われば修正されるものであるとし、学習ストラテジーとの関連性や、学習過程における教師の役割についても示唆している。

日本語教育の分野では、谷口 (1990 : 197-209) が初級日本語学習者を対象にして行った学習スタイルについての調査研究がある。谷口によると試験の成績と学習スタイルの関係からは統計的には相関関係は見られなかったが、優れた学習者は曖昧さに対する寛容度が高く、視覚的にも聴覚的にもバランスよく学習を進め、グループ学習を好む傾向を示したという。さらに谷口は、教師は学習者一人一人の学習スタイル等の特性にも注意を払い、学習者が自分に合った学習方法を身につけられるよう助言することも必要だとしている。

また、伊東 (1999 : 140) は日本語学習者を対象に行った調査結果の一部を示し、学習者特性である学習スタイルが、学習ストラテジーの選択と使用にも関係していることが推定されるとしている。その上で、教師が学習者一人一人の学習スタイルについて理解を深め、どのようなストラテジーを用いているかを把握し、両者の相互関係を考察することによって適切な学習活動が可能になると述べている。

3. 3. 学習ストラテジー

言語学習を進める際に、優れた学習者はどのような方法をとっているのか。Rubin (1975 : 44-48) はこの点に着目して、第2言語習得に成功を収めた学習者のストラテジーについて述べている。Rubin によると、ストラテジーとは「学習者が知識を得るために使うテクニックあるいは方略」である。そして、優れた学習者が用いているストラテジーとして、次のようなものがあるとしている。

- (1) あらゆる手がかりをもとにして、曖昧な点を推測しようとする。
- (2) コミュニケーションに対して意欲的である。
- (3) 学ぶためには間違いを気にせず、ある程度の曖昧さに耐えられる。
- (4) 言語形式に注目する。
- (5) あらゆる機会をとらえて練習する
- (6) 自分や他人の発話をモニターし、間違いからも学ぶことができる。
- (7) 意味に注目する。

さらに Rubin は、学習者の戦略を決める変数として、(1)タスクの種類、(2)学習段階、(3)学習者の年齢、(4)学習環境、(5)個人のスタイル、(6)認知的学習スタイルにおける文化の違い（聞くことが大事・母語話者をまねる・丸暗記方式など）を挙げている。そして優れた学習者の戦略によって、他の学習者の学習を手助けできるとしている。

Rubin 以後、学習スタイルや学習戦略についての研究が進められてきた。その中で Wenden は、それまでの認知研究から第2言語習得におけるメタ認知的な側面に着目した。Wenden (1986:197) によれば、メタ認知には認知に関する知識と認知の調整という2つの側面がある。前者は学習者の持つ確信（ビリーフ）、学習活動についての知識および戦略に関する知識から成り、後者は計画、モニター、評価という学習を調整・管理するのに使われるプロセスから成るものである。Wenden (1986:187-199) は、学習者が言語学習についてどのような知識を持っているかインタビューによる調査をし、それが戦略の使用にどのように結びついているかを考察した。その結果、言語学習の領域におけるメタ認知的知識の関わりを示すデータが得られたとしている。また、教師が学習者に対して戦略を意識させることの必要性も示唆している。

言語学習戦略の使用および分類に関する研究として、ここでは O'Malley & Chamot (1990) をとりあげる。O'Malley & Chamot (1990:114-123) は ESL（第2言語として英語を学ぶ学習者）を対象にインタビューと教室観察による調査を行い、その結果をメタ認知的戦略、認知的戦略、社会的戦略の3つに分類した。さらに、O'Malley & Chamot (1990:123-128) は外国語としてスペイン語とロシア語を学ぶ英語話者を対象に同様の調査を行った結果をまとめたが、その際、社会的戦略に新たに情意的戦略を加えた。

それぞれの戦略の定義は次のように考えられる。すなわち、メタ認知的戦略とは、学習者が自分自身の学習を管理することに関わるもので、「計画」「モニター」「評価」の3つに大別される。認知的戦略とは、学習者が学習に関する様々な情報を処理するために用いるもので、具体的には目標言語を理解し、記憶し、運用するための方法をさす。そして社会的／情意的戦略とは、学習者がほかの学習者や母語話者と互いに働きかけをする際に用いたり、学習者が自分自身に言い聞かせることによって学習に対する不安を減らすために用いたりするものである。

本稿では、以上の先行研究を参考にして、3名の韓国語学習者の言語学習に対する意識、学習スタイルおよび学習戦略について調査した結果を分析・考察した。

3. 4. 社会人の韓国語学習者の言語学習に関する調査

3. 4. 1. 学習者の背景

調査を依頼した韓国語学習グループ T は、1993年度に公民館で行われたハングル入門講座の修了者が中心となって1993年12月に発足した。途中で会員の異動はあったが、現在まで学習活動を継続してきた。現在、毎週1回1時間半、月平均3回の学習を行っている。筆者は1993年から現在まで T のクラスを担当している。会員のうち、継続して出席している3

名を観察対象にした。

学習者 A (30代・女性) は、1996年 4 月にハングル入門講座で学習を始め、1 年後に学習グループに入って学習を続けている。学習者 B (50代・女性) は、1991年頃からハングル講座等で断続的に学習を続けており、A と同じく1996年に入門講座で学習し、1 年後に学習グループ T に参加した。学習者 C (40代・男性) は、1995年 5 月から96年 3 月まで他のハングル講座で基礎的なことを学び、98年の秋頃から学習グループ T で学習している。

3. 4. 2. 調査の概要

3 名の学習者が言語学習に対して一般的にどのような意識を持っているか、特に韓国語学習にどのように取り組んでいるかについて、2002年 1 月から 2 月にかけて、アンケートによる調査を行った。さらに、アンケート調査の回答を補うために2002年 5 月から 6 月にかけて、3 名の学習者に個別に一人30分程度のインタビューを行った。インタビューの内容は、主に学習スタイルと学習ストラテジーに関するものである。質問項目の作成にあたり、Reid (1987) および谷口 (1990) の調査項目、伊東 (1999) などを参考にした。

また、3 名の学習者の誤りの傾向を知ることを目的として、2001年 6 月から2002年 6 月までの約 1 年間に提出された作文および教室活動として行った絵を見てストーリーを作るタスクと、定期的に行ったチェックテストの結果をデータとして、誤り分析を行った。作文は添削して翌週に返却した。それらの結果から、学習スタイルおよび学習ストラテジーと、各学習者に特徴的な誤りとの関連性について考察した。

3. 4. 3. 調査結果

◇ 学習スタイルのまとめ

- (1) 曖昧さに対する寛容度は、わからない言葉があっても推測しながら聴いたり読んだりできるほど高いと言えるが、3 名とも聴くときのほうが読むときよりも曖昧さに対する寛容度が比較的高いようである。
- (2) 分析的か (発音、文法、綴り、単語の意味などの要素に注目する)、総合的か (全体の内容に注目する) について、学習者 A は「聴く・読む」作業では総合的、「話す・書く」作業では分析的であるのに対し、学習者 B は正反対の結果になった。学習者 C は「聴く・読む・話す・書く」どの作業においても総合的な傾向を示した。
- (3) 視覚的な学習と聴覚的な学習のどちらを好むかについて、学習者 A と学習者 B は視覚的な学習への好みを示し、学習者 C は視覚的にも聴覚的にも学習しないと気がすまないという回答であった。
- (4) グループ学習と個人学習とどちらがいいかについては、3 名の回答が異なる結果になった。学習者 A は言葉の学習に限らず一般に何かをするとき基本的には一人のほうがいいと答えた。学習者 B はグループ学習を好むという回答であり、学習者 C は一般的に何かをするときには一人のほうがいいが、言語学習は他の人と一緒のほうがいいという回答であった。しかし 3 名ともグループ学習の効用を認めているようである。この

点は、社会的ストラテジーにも通じるものである。

◇学習ストラテジーのまとめ

- (1) メタ認知的ストラテジーに関して、3名とも学習の計画や評価については、日常的にはあまり考えていないようである。

学習者Aは、「韓国語を使って韓国の人々と話がしたい」という気持ちを持って学習を続けている。そのために特に「聴く・話す」という特定の側面に注目して学習を心がけているが、そのことによってさらに学習意欲が高められていると思われる。特に学習者Aには「実践の機会を求める」というストラテジーが観察され、実際に使ってみるにより「自己評価」が促されていることがわかった。

学習者Bは、韓国で生まれたということで、いつか訪ねたいという気持ちから学習を始めたが、学習を続けるうちに韓国語で話せるようになりたいという気持ちが強くなったという。学習者B自身、繰り返しによる学習方法が自分に合っていると考え、ゆっくり学習を進めようとしていることがわかった。

学習者Cは、自分が好きな映画が韓国の映画だったという理由から韓国語に関心を持ったとのことだが、関心のある分野に常に注目することによって学習の動機を維持し、さらに関心を深めていると言える。

「計画」の点では、毎週の学習活動として行っている「一週間の話」をする際に、学習者Aと学習者Bは前もって話す内容を考えてくるという計画性を示した。また、「モニター」の点では、学習者Aと学習者Bは授業で作文チェックをするようになってから自分が間違いやすい箇所を意識するようになったと答えている。

- (2) 認知的ストラテジーに関しては、3名とも「目標言語の辞書などの使用」「演繹」「転移」「推測」「翻訳」のストラテジーを使っている。またO'Malley & Chamotの分類に挙げられているもの以外に、「書いて覚える」という記憶のためのストラテジー（学習者A、B）や、わからないことは言わない（書かない）という「回避」のストラテジー（学習者A、B）、適切な語句がわからないとき新しい語を造るという「造語」のストラテジーも観察された（学習者A、B）。また学習者Bは「繰り返し」のストラテジーを多く用いて学習しているが、このことは学習者の年齢とも関係があると思われる。
- (3) 社会的／情意的ストラテジーに関しては、教室では学習者同士互いに協力し合っており、学習活動においても、話の内容がよくわからない場合は質問し合って解決している。また、学習者が関心を持って映画を見たり本を読んだりするなどの「文化理解のための試み」も、筆者は社会的ストラテジーだと考えた。

表1は、O'Malley & Chamot (1990: 119-120; 126) による分類に、新たに観察されたストラテジーを加えたものである。○は学習者が使用しているもの、△は筆者の観察から使用することがあると思われるもの、×は使用していないもの、—は判断の材料がなかったものを表す。

表1. 学習者のストラテジー使用

使用ストラテジー	A	B	C
(1) メタ認知的ストラテジー			
① 学習活動について事前に見当をつける	×	×	×
② 注意の方向づけをする	×	×	×
③ 機能的に計画を立てる	—	—	—
④ 特定のインプットの側面に注目する	○	×	×
⑤ 学習のための条件を自己管理する	○	×	×
⑥ 表現を構成的に組み立てる	○	○	×
⑦ 聴く事を優先させ、意識的に話すのを遅らせる	×	×	×
⑧ 実践の機会を求める	○	△	△
⑨ 自己モニターする	○	○	△
⑩ 自己評価する	○	○	△
(2) 認知的ストラテジー			
① 目標言語の辞書などを使用する	○	○	○
② 繰り返し	○	○	×
③ グループ分け	×	△	×
④ 規則を演繹的に応用して理解・運用する	○	○	○
⑤ イメージを使って理解・記憶する	×	×	×
⑥ 音声で覚える	○	○	×
⑦ キーワードを使って覚える	×	×	×
⑧ 精緻化（新情報同士／新情報と既知情報を関連づける）	△	△	×
⑨ 転移（既知の言語知識を使って理解・運用の助けとする）	○	○	○
⑩ 得られる情報から推測する	○	○	○
⑪ 聴いたり読んだりするときキーワードを書きとめる	○	×	△
⑫ 要約する	×	×	×
⑬ 新しい文に再配列する	○	×	×
⑭ 翻訳する（L.1をもとにしてL.2を理解・運用する）	○	○	○
⑮ リハーサルする	○	○	×
⑯ 代用（わからないとき知っている語句で代用する）	○	△	△
⑰ 文脈に語句を入れて理解する	○	○	×
⑱ 難しい表現を回避する	○	○	×
⑲ 表現方法がわからないとき新語をつくる	○	○	×
⑳ 書いて覚える	○	○	×
(3) 社会的／情意的ストラテジー			
① 明確化のための質問をする	○	○	○
② 協力する	○	○	○
③ ひとりごと	—	—	—
④ 文化理解のための試み	○	○	○

◇学習スタイル、学習ストラテジーと各学習者に特徴的な誤りのまとめ

学習者 A は、学習ストラテジーに関するインタビューで、文字や発音についての学習で「単語を書きながら綴りと意味を覚える」「発音するときは大げさに発音してみる」と言っているが、確かに既習の単語については誤りはほとんどなく、韓国語の平音と激音を混同して表記する誤りも少ない。また、学習スタイルに関するインタビューで「自分が言いたいことがうまく表せないときには、書くこと（話すこと）をやめることもある」と述べているが、文を書いたり話したりするときに知っている表現を使ってわかりやすく、きちんと書こうとするために比較的単純な文が多くなっていると思われる。

学習者 B は、文字と発音と表記について、学習に関するアンケートで「発音しながら書くようにしているが、音と文字がなかなか正しく結びつかない」と書いており、またインタビューでも、特に韓国語の오と아、ㄴとㅇの区別が難しいと述べているが、そのことがそのまま誤りとして顕著に現れている。文法についても、動詞の活用などに対する苦手意識が誤りの多さにつながっているようである。学習スタイルに関するインタビューで述べているように、文を書く際には伝えたい内容を書こうという気持ちが先になるために、表記や文法などの要素にあまり注意が向けられていないことがわかった。

学習者 C は、特に「勉強する」という意識を持たずに、主に関心のある分野を通じて目標言語に接しているため、発音や文法について具体的にどのように対処しているのか、アンケートやインタビューにおいても、はっきり言及されなかった。確かに「雑然と未整理のまま頭に入っている」と言うように、誤り全体について何か規則性があるとは言い難い。毎週の作文提出について、「まず何を書くか決めるまでに時間がかかり、さらに書くのにも2時間位かかった」と言っているのだが、提出された作文を見ると、毎回話題が異なり、たとえ難しい内容でも「書きたいことを思いつくままに書きながら、使う表現を考える」という発言がそのまま現れているようだ。

以上のように、3名の学習者の言語学習に対する姿勢や学習スタイル、学習ストラテジーは三人三様であり、一般化することは難しいが、3名とも学習目的や関心などに応じて、自分に合った学習スタイルと学習ストラテジーを用いていることがわかった。また、学習スタイルおよび学習ストラテジーに関する調査において、学習者自身が述べている学習方法や、学習者自身が困難だと考えている点が、作文に現れる誤りや文の書き方などに反映されていることがわかった。今回のアンケートとインタビューを通じて、ふだんの教室での学習活動からは知ることができない情報を得ることができた。これらの情報は、担当教師にとって学習者の多様性を再認識させるものであり、学習者の特性を考えながら学習活動を進めていく上で貴重な資料となるものである。

4. 社会人の外国語学習活動を効果的に進めるために

社会人の学習活動の一般的な特徴として、学習の動機や目的、活動内容が多様であること、

学習者は自らの意志で学習活動に参加することが挙げられる。

Wenden (1983: 110-111) は25名の成人学習者を対象にインタビューによる調査を行い、社会生活の様々な局面において彼らがどのように自律的な学習 (self-directed learning) を進めているかを分析した。自律的な学習は、「学習者がまず自分の学習の構成と方向性に責任を持つもの」(Wenden 1983: 108)、「各自の学習スタイルに合った学習を意識し、責任を持って自主的に取り組む学習」(浜田 1998: 37) などと定義されている。いずれも学習者が自分自身の学習について責任を持って進めていくものだと考えられる。

表2はWendenによる調査結果のまとめである。この表から、学習者が学習過程において自分自身に問いかけながら、言語学習について考え、学習活動を進めていることがわかる。⁽³⁾

表2. 自律的な学習のプロセス (Wenden 1983: 111)

	プロセス	注意を向ける 言語の側面	評価または決定
定	1. 明示する この言語は何の役に立つか	言語	学習者は言語学および社会言語学的な符号(コード)について判断する。
	2. 診断・分析する 私はどのようにしているか	学習者の行為	学習者は自分の言語の使い方がどれだけ上手かあるいは下手か把握し、ニーズを分析する。
	3. (価値を)評価する 私は言語学習から何を 得ているか	学習活動および 方略	学習者はある活動または方略が学習にとって有効であるかどうか把握する。
	4. 自己分析する 私は自分の学習に対し てどのように責任を持 つか 言語学習は私にどのよ うな変化をもたらして いるか	学習者	学習者は自分自身が学習プロセスにどのような変化をもたらしたか、自分自身は学習プロセスによってどのような変化をもたらされたか評価する。
	5. 理論化する なぜ私は学んだのか (学ばなかったのか) 言語を学ぶとはどんな ことか	言語学習過程	学習者は言語の学び方および言語の学習とはどのようなものかについて判断する。
計 画	6. 計画する 私は何をどのように学 ぶべきか	言語学的ニーズ およびリソース	学習者は言語学的な対象、リソースおよびリソースの使用について決める。
	7. 優先させる 私は何を強調すべきか	特別の学習上の 問題	学習者は特別の言語的項目を優先することにする。
	8. 行動を始める 私はどのように変わる べきか	言語学習につい てのビリーフあ るいは言語学習 へのアプローチ	学習者は言語学習に対するアプローチの方法を変えることにする。

O' Malley & Chamot (1990: 102) では、この表を、「学習について知ること」(1、5)、「計画すること」(6、7、8)、「自己評価」(2、3、4)の3点から「第2言語学習ストラテジー」としてまとめ直しているが、これらは先に挙げた学習ストラテジーのうちのメタ認知的ストラテジーにあてはまるものである。

しかし、表2に示されるように、学習者が常に自分の学習過程を意識しているとは限らない。そのような場合に、担当教師は学習過程において、様々な「しかけ」をして学習活動を創り出していかなければならない。次に、表1で示した学習ストラテジーと関連して、担当教師は学習者に対してどのように働きかけることができるか考察する。

I. 目標言語の使用環境にない学習者が自律的に学習を続けていくためには、特にメタ認知的ストラテジーの3つの側面(計画・モニター・評価)が重要だと考える。「日常的に目標言語に接するのは教室だけ」という学習環境では、学習者が自分自身の言語能力(理解力および運用力)を知り、学習成果を確める機会は限られている。そのような中では学習目標を立てることが難しく、同じレベルの学習を繰り返すことになる。学習者は自分自身の学習について意識しておらず、どのようにすれば言語能力が向上するかについても考えない。担当教師は、学習活動を進めながら、「計画」「モニター」「評価」のそれぞれの側面について意識させるように工夫する必要がある。

II. 認知的ストラテジーは、実際の学習活動において、理解・記憶・運用という中心的な働きをするものである。担当教師は学習方法を学習者に提示しながら、学習者が自分自身でも工夫しながら学習を進めていけるように働きかけていかなければならない。具体的には次のような方法を示すことができる。

(1) 理解のための方法

- ① リソース：学習者のレベルに合った辞書や文法書などを紹介する。
- ② 推測：聴いたり読んだりするときに学習者が知っていることをもとにして、語句の意味・用法や内容を推測できるように工夫する。

(2) 記憶のための方法

- ① 繰り返し：何度も声に出して練習するようにする。
- ② グループ分け：学習者が発音、活用のしかた、意味のまとまりなどの共通の特徴に基づいて、語句や表現を分類する方法を示す。
- ③ 音声で覚える：語句を音的にインプットして、必要なとき思い浮べられるようにする。
- ④ キーワードを使って覚える：目標言語の新しい単語の発音と同じか類似した母語の単語を見つける、あるいは新しい単語が簡単に思い出せるようなイメージを作る方法を示す。この場合、必ずしも言語的な意味のつながりがなくてもいい。例えば韓国語の‘구두’と日本語の‘くつ’など、発音が類似していて意味的なつながりがあるものを結びつけるなど。
- ⑤ 書いて覚える：物の名前や単語の綴りなどを、紙に書きながら覚えるための方法を

示す。

(3) 運用のための方法

- ① リハーサルする：話したり書いたりするタスクで、発音・イントネーション・意味的なつながりなどに注意しながら練習するようにする。
- ② 言い換え：適切な表現がわからないとき、知っている語句を使って表現するように促す。担当教師は、必要に応じて適切な表現を示す。
- ③ 回避：難しい表現をわざと使わないという方法は、その表現に対する苦手意識を減らすことにはならない。担当教師は学習者に対して、間違えてもいいから苦手とする表現を使ってみるように促す。
- ④ 新語を造る：目標言語の単語がわからない場合に、知っていることを使って新しい単語を造るという方法であるが、造られた語が適切ではないことが多いので、担当教師は後で適切な単語か、類似の表現を示す。

(4) 理解・記憶のための方法

- ① イメージを使って理解・記憶する：新しい情報を、すぐ思い出せるような身近なイメージと結びつけて、視覚的な概念として覚える方法を示す。例えば韓国語の文字‘ハ’を漢字の‘人’と結びつけて覚えるなど。
- ② 精緻化：新しい情報同士、あるいは新しい情報と既に習ったことがある情報を関連づけて理解し覚えるための方法を示す。例えば韓国語の‘비빔밥’（ビビムパプ）というよく知っている単語と‘비비다’（まぜる）という動詞を結びつけるなど。
- ③ 文脈化：語句をある言葉のつながりや文脈にあてはめて、理解・記憶の助けとする方法を示す。
- ④ ノートを取る：要点を書きとめる練習をする。

(5) 理解・運用のための方法

- ① 演繹：動詞の活用など、一つの規則を理解し、それをもとにして新しく習うものにも応用できるようにする。
- ② 転移：知っている言語的な知識および一般的な知識を、新しく習うものに適用できるようにする。言語的な要素だけでなく、文化的な要素も普段の学習活動に盛り込む必要がある。例えば‘韓国では血縁関係がなくても兄弟姉妹を表す言葉で呼び合う’という知識を、ドラマや映画を見るときや実際の場面で人間関係の理解に役立てるなど。
- ③ 新しい文に再配列する：知っている文の要素を、意味のあるほかの文に作り直してみることによって、いろいろな文に応用できることを示す。
- ④ 翻訳：学習者は目標言語を理解するために母語をもとにすることが多い。例えば韓国語の学習に際しては、次のように注意を促す必要がある。
 - ・初期の段階では単語の置き換えが可能なことが多いので、類似点を示して、日本語をもとにして考えることができることを示す。
 - ・学習段階が進むにつれて次第に置き換えられない場合が多くなるので、特に相違点

を示して、韓国語の語句のニュアンスを伝え、直訳を避けるようにする。

⑤ 要約：聴いたり読んだりした内容の要点をつかむ方法を示す。

Ⅲ. 一人では難しいと思われる外国語学習を、グループ学習を通じてほかの学習者や担当教師との働きかけを強めることによって活性化していくためには、社会的／情意的ストラテジーが大切である。担当教師は、学習者同士あるいは学習者と母語話者との相互の働きかけを促すようにしていかなければならない。

以上見てきたように、学習過程において、学習者の学習スタイル、学習ストラテジー、学習環境やその他の要因を考慮しながら、目の前にいる学習者のために、どのようにすれば効果的な学習活動を提供できるか考えることが担当教師の役割であると言える。

5. 社会人クラスの外国語学習活動

5. 1. 韓国語学習グループTの学習活動における学習者と教師の意識変化

筆者は学習グループTの学習活動を担当しながら、1994年以降、定期的に学習活動に関するアンケートを行ってきた。本稿ではその結果をもとにして学習活動を設定、実践する過程をふり返り、学習者と担当教師の意識の変化、グループとしての問題点等を考察する。

入門講座で教え始めた当初、教師は自分自身の学習体験をもとにして、効率的に学習できるようにと教科書を選び、学習計画を立て、「簡単な言葉を使って自己紹介ができ、また日常のできごとが話せるようになること」を学習目標にした。しかし、まだ学習者の多様性には目が向けられず、ただ学習計画に沿って授業を進めることで精一杯だった。学習者のほうも、新しく学ぶ外国語の文字、発音、文法を学ぶことに一所懸命だったと思う。学習開始から2年目頃までは、学習者自身も教師が提示するものを、そのまま受け入れて授業を受けるという意識がうかがえた。

基本的な文法事項の学習がひととおり終わったところで、教師は、基本を大切にしながら次のステップに進むためにはどうしたらいいか考えていた。他方、学習者のほうは「簡単なことを繰り返し学ぶこと」を望んでいた。また、自主運営のグループということから、教師はもっと学習者が積極的に活動に参加することが望ましいと思っていたのだが、学習者からは特に要望は出てこなかった。

学習を始めて3年目頃からは、学習者も言葉そのものの学習だけではなく、歌や映画、韓国の習慣など文化的なことにも関心を持ち始め、アンケートにも具体的な要望を書くようになった。それによって教師も、教科書の学習に加えて、いろいろな要素を取り入れた学習活動にも目を向けることができた。教師が一方的に何かを教えるというのではなく、韓国に関心を持つグループとして活動をすることの意味に改めて気づかされたといってもいい。

ここでもう一度考えたいのは、日本で外国語を学ぼうとする人が一体何を求めてグループ学習に参加するのかということである。アンケートで、ある学習者は入会の理由を次のように書いていた。「ハングルに慣れるには、まわりをその環境にすることが大切である。日本

でその環境を作るには、同じ目的を持つ仲間を募って学習するのがいいと思い、グループに参加した」「一人で学習していくことは難しい」という意見もあった。グループだからこそできる学習活動をしていくことは、まさに社会的ストラテジーである。学習者が早くからそのことを指摘していたにもかかわらず、教師はそれになかなか気がつかなかったのも事実である。

一方で、学習者間のレベル差の問題は避けて通れないものだった。簡単なことを繰り返し学ぶことは大切だとは言っても、3年、4年と同じようなことを繰り返していれば、もの足りなさを感じる学習者が出てきても不思議ではない。しかし、グループとしての活動を考えると仕方がないというジレンマが、学習者にも教師にもあった。グループ学習をしていく以上、学習者自身がグループに求めるものと、グループとしての活動によって各学習者が得られるものとの間に差が出てきたときに、もの足りなさを感じた学習者がグループを去ることになっても仕方がないことなのかもしれない。グループ学習を続けていくためには、活動内容について学習者と担当教師が話し合っ、できるだけ共通点を見出し、時には学習者の個性を考えながらバランスよく学習活動を進めていくことが望ましい。

5. 2. 外国語を教えている教師の意識調査

日本で社会人を対象に外国語を教えている教師は、どのような意識を持ち、またどのような問題点をかかえているのだろうか。ここでは、実際に社会人クラスで外国語を教えているか、または教えた経験のある教師5名にインタビューして得られた回答をもとにして、学習活動における担当教師の役割と問題点について考察する。

インタビューした5名の母語および文化的背景、生活体験、教育経験、年齢などは一様ではない。そこでインタビューでは、担当教師の言語学習観や言語教育観および担当教師として感じている問題点を中心に質問した。

インタビューの結果をまとめると、次のようなことが言える。

5名の教師の言語学習観、言語教育観について共通しているのは、「言葉を学ぶことは、その国の文化を知ることであり、言葉を教えることは、その国の人の考え方や文化を伝えることである」という点だと考えられる。

学習活動についてみると、担当教師は文法のほかに映画、歌、料理などを材料にして、楽しみながら目標言語の楽しさを伝えようと工夫している。ここからは「日本で異文化のにおいがかがせる」「目標言語の文化に入り込むためのきっかけをつかむ方法を教える」という異文化を伝える仲介役としての担当教師の役割が読み取れる。

次に、相互の働きかけ（インターアクション）という点から学習者と教師の関係を考えると、教師から一方的に学習者に言葉や文化を教えるというのではなく、学習者から教師へ、さらに学習者から学習者へという双方向の学びがあることにも気づく。社会人のクラスにおいて、グループ学習という形態が学習を続けていくための一つの学習ストラテジーとなっていることから、この相互の働きかけを促すことも担当教師の役割だと言える。

社会人クラスにおける問題点は、5名の教師によって異なる回答が出た。これは、それぞ

れのクラスの運営形態が異なることにも一因がある。公民館で教えている教師は、筆者が担当しているクラスと同じように、学習者のレベル差や学習内容に対する要望の多様性によって生じる問題点を指摘した。しかし一方で、何か問題が生じたときは学習者と教師が相談し合って解決に当たっているという回答もあり、これも筆者の考えと共通している。

その他、教師が母語話者であるかどうか、授業のときに目標言語だけ使うことが可能かどうかという問題点も指摘された。これは、学習者の学習環境、学習レベル、年齢、言語学習観とも関わることであり、それぞれのクラスの実情に応じて対応していくことが望ましい。

社会人クラスの外国語学習は、そのクラスが設定される条件等が異なるために、一般化することは難しい。学校教育における外国語学習とも一様に比較することはできない。実際の学習活動において、それぞれのクラスの担当教師がそのクラスの学習者に合った活動内容を考え工夫していくことが必要である。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日本で学習する社会人の韓国語学習者の場合について、学習者の言語学習に対する考え方や、学習スタイル、学習ストラテジーが、実際の言語学習にどのように反映されているか分析した。そして、学習過程において学習活動に関わる言語学習ストラテジーを使って、担当教師が学習者に対してどのように働きかけることができるかについて考えた。また、社会人の外国語クラスにおける担当教師の役割と課題についても考察した。

これらの考察を通じて、次の点が大切であることがわかった。

- ① 学習者が自分自身の言語学習について考えること。また担当教師が学習者の学習に関する個人的な要因や学習ストラテジー等について知ること。
- ② 学習過程において、学習者と担当教師が共に学習について考え、目標言語の理解・記憶・運用のための学習方法を工夫すること。
- ③ 学習者同士あるいは学習者と担当教師の相互の働きかけによって、協力しながら、学習活動を進めていくこと。

これらのことは、社会人の外国語学習の場合に限らず、一般的に言語学習について言えることである。今後、日本語教育においても、学習者をよく観察し、学習者に働きかけながら、学習者が目標言語を理解、記憶、運用するための効果的な学習活動を試みていきたいと考えている。

〈注〉

1. 本稿では、学習に際して一般的に使われている「韓国語」という表現を用いる。
2. 本稿は、2003年に新潟大学に提出した修士論文の一部を修正、加筆し、再構成したものである。
3. 表中の番号は、便宜上筆者が付したものである。

《引用文献》

- 伊東祐郎 (1999) 「学習スタイルと学習ストラテジー」『日本語教育と日本語学習 学習ストラテジー論にむけて』くろしお出版
- 谷口すみ子 (1990) 「初級日本語学習者の学習スタイルの調査」『日本語教育』71号 日本語教育学会
- 浜田盛男 (1998) 「実践報告1 自律学習をどう支援するか」『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
- Ellis, R.(1994) *The Study of Second Language Acquisition* Oxford University Press
- O' Malley & Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition* Cambridge University Press
- Reid, J.(1987) The Learning Preferences of ESL Students *TESOL Quarterly* Vol. 21, No. 1
- Rubin, J.(1975) What the “Good Language Learner” Can Teach Us *TESOL Quarterly* Vol. 9, No. 1
- Wenden, A.(1983) Review Essay Literature Review : The Process of Intervention *Language Learning* Vol. 33, No. 1
- Wenden, A. (1986) What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts *Applied Linguistics* Vol. 7, No. 2

Language Learning of Adult Learners in Japan
— in the case of Learning Korean Language —

This paper presents the results of a survey on learner's learning back grounds, beliefs on language learning, learning styles and the use of learning strategies of three adult learners studying Korean in Japan. It is significant for teachers to identify how learners learn the target language. In this paper I proposed how to provide learners with useful ways of learning languages by using learning strategies in the learning process. Although teaching adult learners in Japan has some problems, it is important for both learners and teachers to cooperate in learning.