

学習者オートノミーの育成

—「映像で学ぶ日本語」の授業実践からの考察—

Fostering Learner Autonomy: Case of “Japanese Language through Films Class”

阿部祐子（国際教養大学）

ABE Yuko (Akita International University),

要 旨

「映像で学ぶ日本語」という授業枠組みの中で、いかにして学習者オートノミーが促進されるかについて、学習者の課題記述と筆者の省察をもとに検討した。学習者からは、授業のリソース、学習シナリオの選択決定、映像作成の一連の作業決定に関わったことへの肯定的な回答が得られたが、筆者の省察からは、学習者の管理は不十分であり、学習目的や評価への学習者の関与を深めることで、改善の可能性があるかと推察された。

This is a case study regarding how we can foster a learner’s autonomy within the framework of the university course, “Japanese through Films,” based on analysis of the written documents by students and on the instructor’s reflection. Relatively positive comments were received by students such as they were involved in making decisions regarding class resources, learning scenarios, and the making of a video. However, from the instructors’ perspectives, learners’ participation in setting the study goals and the evaluation should be increased.

【キーワード】 学習者オートノミー、省察、映像授業、自他共導型学習

1. はじめに

本発表は、「映像で学ぶ日本語」という留学生向け日本語授業において、いかに学習者オートノミーの育成を促進できるかについての考察である。筆者はこれまで「学習者主体の教育」を目指したコースデザインを心がけてきたが、学習者オートノミーの育成は、そのための重要な要素であると考えられる。学習者オートノミーとは、「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」（青木, 2005）、「自分自身の学習を管理する能力」（Holec, 1977）と定義されている。これを大学の日本語教育の授業内で、どの程度促進することが可能であろうか。ここでは「映像で学ぶ日本語」という留学生向け日本語コースにおいて、学習者オートノミーという視点をどの程度、実践に反映できたかについて、実践の省察をもとに検討し、さらにオレックの理論を援用しながら、今後のコース改善を図ることを目的とする。

2. 実践の概要と学習者

対象となる実践は、筆者の勤務校において2013年の冬学期（1月～3月、7.5週間）に開講された、中上級～上級向けの日本語選択コース「映像で学ぶ日本語」である。授業目標は、「映像を通して中上級の日本語4技能、及び文化についての理解を深めること」である。主な授業活動は、(1) 日本映画の視聴、及び(2) 地域の冬祭りの様子を撮影した映像ビデオ制作、の2点である。授業時間は、1週間に2回（100分）だが、祭りの日程に合

わせたフィールドトリップを時間外に2回行っている。履修学生は、8人（台湾5人、マカオ1人、フランス1人、ノルウェー1人）で、全員が1年間の交換留学生であった。表1は、授業スケジュールと内容を示したものである。

表1 授業スケジュールと内容

回	実施日	授業活動内容	クイズ/宿題
1	1/15	コース紹介	映画視聴(例)
2	1/17	映画視聴(例)	映画視聴1-1
3	1/22	映画視聴1-1	映画視聴1-2
4	1/24	映画視聴 1-2	映画視聴 2-1
5	1/29	映画視聴 2-1	クイズ1, 映視聴 2-2 映画1感想
6	1/31	映画視聴2-2	映画視聴2-3
7	2/5	映画視聴2-3	クイズ2, 映像視聴3-1
8	2/7	映画視聴 3-1	映画視聴 3-2, 映画2感想
9	2/12	フィールドトリップ 祭り準備 (撮影1)	映像作成
10	2/14	映画視聴 3-2	クイズ3, 映像作成
11	2/15	フィールドトリップ 祭り参加 (撮影2)	映像作成
12	2/21	映像作成	映像作成
13	2/26	映写会リハーサル	映画3感想
14	2/28	映写会	最終振り返りレポート

主要な授業活動の手順は、以下のようなものである。

(1) 日本映画の視聴

1. 授業で取り上げたい日本映画、何本の映画を視聴したいか（1本の映画をじっくり見るか複数の映画を見るか）について、学習者の話し合いにより決定。
2. 教員がある映画の1チャプターを例に課題作成の方法を提示。
①各登場人物とその関係、②困難だと思われる語彙の抽出→短文作成、③内容確認の質問、④一部のスクリプトを穴埋め方式で書き出す。
3. 学習者が映画の該当箇所を視聴して授業前までに宿題として準備。
4. 学習者が順番で、自分たちで選んだ3本の映画の適当だと思われる箇所を1～2チャプター選び、同様の課題を作成し、授業前に学習管理システム(moodle)にアップする。担当以外の者は宿題として準備。
5. 課題にもとづいた授業。一つの映画視聴ごとに、内容についてのディスカッション。終了後に感想提出を課題とする。

(2) 地域の冬祭りを題材とした映像作成

地域イベントの映像化という課題である。筆者が留学生と地域住民との交流活動の一環として継続して行っている冬祭りの手伝いを題材としている。一昨年の活動内容については、阿部(2012)を参照されたい。活動は、以下のような手順で行った。

1. 学習者に祭りの様子や手伝いの内容について説明。
2. 学習者間で、祭りの歴史や現状の調査。
3. 映像作品内容についての話し合い(インタビュー、スクリプト、撮影、編集などの担当決定);祭りの様子やインタビューを含めた創作物語の作成をすることに決定。
4. 祭り準備(主催者、地域ボランティアとの顔合わせ、フィールドトリップ1)。
5. スクリプト作り、読みの練習、インタビュー練習。
6. 祭り当日;インタビュー、撮影(フィールドトリップ2)。
7. 編集作業(windows media playerを使用)。
8. 作品試写と修正。
9. 学内上映会(学内の学生、地域ボランティア、地域局の担当者を招待)。

3. 実践に対する省察と学習者オートノミーに関する考察

3-1. 学習者及び、教師の省察

以上のような授業実践について、学習者オートノミーの視点で省察を行った。方法は、学期末に提出してもらった学習者のリフレクションペーパーの記述分析、及び、筆者自らの授業参加観察に基づいた省察である。表2は、その結果をまとめたものである。

まず、学習者からは、以下のような肯定的コメントが得られた。(1)の映画視聴においては、教材決定参加や学生同士での課題作成に対して肯定的評価が得られた。また、自律的学習方法の獲得、ピアからの学び、自己学習モニター能力の獲得などの利点も述べられた。(2)の映像作成に関しても、映像作品完成までのプロセスに主体的に関われたことに対し、苦労や反省点も含めて大きな達成感を得られたこと、地域住民との直接的なインタラクションが、楽しく、また日本語コミュニケーション力が上達したこと、地域文化に対する知識や関心が深化したことなどが挙げられた。

次に、教員として今回の授業を省察したが、学習者オートノミーの視点から考えると決して満足のいく結果とは言えなかった。問題と考えられるのは、(1)では学習者による自律的決定が少ないこと、教員の授業準備時間が、この授業デザインでは根本的に無理があることなどが挙げられる。映像選択については、学習者の意向が反映されているが、授業内の課題に関しては、教師の大枠のデザインに学習者が従う形態となっており、学習者が自身をモニターしながら学習を管理しているとは言い難い。(2)でも、地域イベント参加、映画作成という課題は、教師が与えたものであり学習者の自律的に決定したものではないこと、大学外の人々との接触を円滑に進めるため、教師の介入が必要な授業デザインであること、が問題として挙げられる。全体的に、授業という限られた枠組みの中でどこまで学習者の裁量に任せることができるのか、教師はどこまで主導権を握るべきなのかが、検討すべき点として浮き彫りになった。これらの点を検討すべく学習者オートノミーに関する文献をレビューしたところ、オレック(2011)の枠組みに留意すべきだということに気づいた。以下はこの理論的枠組みにもとづいて考察を行うこととする。

表2 授業実践に対する学習者と教師の省察

	学習者	教員
(1) 映画 視聴	<p><u>教材決定参加への肯定的評価</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・映画とチャプターの選択決定に関わったこと ・自分で好きな映画を選んでよかった <p><u>学生同士での課題作成による効果</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・大変だったが、授業に主体的に取り組めた ・責任感(正確さ, 内容, 期限重視) <p><u>自律的学習方法の獲得</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・今後, 映画を見るときには自分でもこの方法を使う <p><u>ピアからの学び</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友達の課題の誤りから学んだ <p><u>自己学習モニター能力の獲得</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分はいつも助詞が聴きとれない ・細かいところでなく全体の意味を取るのが大事 	<p><u>学習者の自律的決定の少なさ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習者による決定は, 教材選択のみ ・授業内の課題は, 教師の大枠のデザインに学習者が従ったもので, 学習者による管理とは言い難い <p><u>教員の授業準備時間の不足</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・映像教材の決定と授業の間が短期間であり, 教員が授業準備をする時間が不足 ・学習者が課題を moodle にアップする前に, 内容を確認する必要性があり時間的に問題
(2) 映像 作成	<p><u>主体的関わり</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・全部自分たちで考えて作った <p><u>作成品完成までの苦労と達成感</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・大変だったが, 完成して嬉しい ・映画を作るのは大変, 編集は時間がかかる ・吹雪の中の撮影は大変, インタビューは緊張 ・撮影箇所を全部使えなかった(反省) <p><u>地域住民との直接的なインタラクション</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・コミュニケーション力の上達 ・いろいろな人と話せて楽しかった ・映画を見て喜んでくれて嬉しい <p><u>地域文化への知識と関心の深化</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・秋田のお祭りのことがわかってよかった ・他の祭りにもまた来たい ・地域の人々にまた会いたい 	<p><u>課題選択に対する学習者の自律的決定権の欠如</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域イベント参加, 映画作成は, 教師が一方向的に与えた課題である ・地域住民との交流を円滑に進めるため, 教師が間に入る必要性

3-2. オレックの理論にもとづいた実践の考察

オレック(2011)は, オートノミー・アプローチの実践形態を, 教授型学習を枠組みとする「状態1型」と, 非教授型学習を枠組みとする「状態2型」及び, その混合型に分けている。各状態の基本的指針は, 以下のようなものである。

状態1型(オレック 2011, p27より抜粋)

- (1) 教授型学習。学習者に合わせて作成された教材による教授を介して教師が導く学習。

- (2) 教師の「オートノミー」への関心は、自他共導型学習の発達にある。これは学習者に学習指導への共同参加を認める非伝統的タイプの教授型学習であり、そのために必要な学習者自身の能力の開発には特に注意が払われず「副次的に」獲得されるに任される。
- (3) 目的は、学習を形作り導く意志決定過程に学習者の参加を許すことで、教育プログラムのマネジメントにおける学習者の責任を拡大し、教師の主導から自立して学習する学習者を生み出すことである。

状態2型（オレック 2011, p30 より抜粋）

- (1) 非教授型学習。学習は、完全に学習者のコントロールの下におかれ、教師の指導や教材に制約されない。
- (2) 「オートノミー」の最大の関心事は、学習者が自身の学習プログラムについて自身で決定する能力を伸ばすことである。
- (3) 目的は、言語学習と学習法の学習を統合して扱える学習環境を提供することによって自己主導型の学習ができるオートノミーを持った学習者を育てることである。

また、「状態1型」では、学習目的、リソース、学習シナリオ（いつ、どこで、だれと、どのくらいの頻度で、どのくらいの期間学習を行うか）の選択決定、教育プログラムの期間中のマネジメント、自身の進捗度合の評価への参加、などの教育決定事項について、学習者はある程度の発言権はあるものの、最終決定は教師に委ねられたままであるとしている。一方「状態2型」では、学習者は自身の学習プログラムに関してあらゆる決定をしているが、それは学習状況（学習者が獲得したい言語能力、利用可能なリソース、学習状況の制約など）によって規制されると述べている。

以上から明らかなのは、本実践は「状態1型」の環境の下で成されていることである。それに対して、筆者の学習者オートノミーに対するイメージは、「状態2型」を達成目標として考えられており、不全感「状態1型」における限界によって生じていると推察される。筆者の省察から生じた「授業という枠組みの中でどこまで教師が主導権を握り、どこまでを学習者の裁量に任せられるか」という疑問に対しては、意思決定過程において教師主導型（他者主導型）から、徐々に学習者の参加を許すことで教師と学習者が共に作り出す学習形態（自他共導型）を目指すということが解決策としてあげられる。しかし「状態1型」では、決定者は教師であり、学習者は参加度を高めていくが最終的な決定者には成り得ないわけである。ここで留意すべき点は、「状態1型」においても教育決定事項について、時間の経過と共に学習者の関与を深めて行くことの重要性であろう。

そこで、教育決定事項に対する学習者の参加度に焦点を当てて、今回の実践を再度振り返ってみる。表3は「状態1型」の実践形態において「他者主導型」の教授学習と「自他共導型」の教授学習の度合いを示したオレックの表に、筆者の実践における教師と学習者の参加度合を追加したものである。オレックはこの表を「時とともに変化する各決定事項への教師と学習者の参加の度合(行)と、特定の時点におけるすべての決定事項への教師と学習者の参加の度合(列)によって学習者の関与/自他共導の度合い」(オレック 2011, p28)を示したものであると説明している。ここでは、学習者(L)の参加度がゼロですべてを

教師（T）が決定したプログラムに従っている左端の段階から、学習者の参加度が徐々に増して、教育プログラムを学習者と教師が共に準備し評価するようになるまでの6段階が示されている。オレックは、なぜこれを6段階としたのか、また各段階の特徴はどのようなもので、どの段階から「他者主導型」が「自他共導型」とみなされるのかなどの詳細については述べていない。しかし、学習者の参加度が最も高くなった右端の段階においても、それは既存の教育プログラムに改造を加えたものにとどまり、最終的な決定者は飽くまで教師であるという点が注目すべき点だと考えられる。

表3 状態1型の実践形態 他者主導型教授学習から自他共導型教授学習

教育決定事項	決定者	決定への学習者の参加の量と質の変化 他者主導型 ←→ 自他共導型
目標の規定/選択	T	T/0 ○ T/L T/L T/L T/L T/L
リソースの選択	T	T/0 T/L T/L T/L ○ T/L T/L
評価	T	T/0 ○ T/L T/L T/L T/L T/L
マネジメント	T	T/0 T/L T/L ○ T/L T/L T/L

T=教師, L=学習者 丸印=本実践の自己評価, オレック(2011, p28)に筆者が丸印を書き込み作成

ここに筆者の実践状況を○で囲って当てはめてみた。オレックの表の解釈としては、完全な教師主導型で学習者の決定権がゼロのものを左端の1段階目とし、最終的には教師が決定権を持つが、学習者の意向や考えを最大限に反映させたものを右端の6段階目と考えた。また、最初の1～3段階を「他者主導型」、4～6段階を「自他共導型」とみなした。以下、各教育決定事項を本実践状況に当てはめて検討する。

まず、「目標の規定/選択」であるが、大学のコースとして与えられた「映像を通して中上級の日本語4技能、及び文化についての理解を深めること」という漠然とした授業目標以外には、授業内で具体的な目標設定が行われていなかった。学習者が参与したのは、「この授業で目指すこと」について、最初の授業で簡単な口頭発表してもらっただけである。学習者からは、「カジュアルな話し方を身につけたい」、「もっと上手に書けるようになりたい」などの希望が聞かれたが、教師はそれに対して授業と関連づけた具体的なアドバイスや勉強方法の提案を与えてはいなかった。そこで、表の段階2に位置づけることとした。

次に、「リソースの選択」については、(1) 映画視聴については、上述したように、ほぼ学習者による選択決定を行っていた。(2) 映像作成は、状況設定は教師がすべて行ったが、それ以外は学習者が行った。よってここでは、段階5とした。

「評価」については、学習者のリフレクションペーパーの提出という課題において、自己評価が行われている部分が見られた。例えば、「自己モニター能力の獲得」に示されていた自分の弱点の把握や、全体のプログラムに対する自身の関わり方や勉強方法、学習内容についての省察、ピアからの学びなどは、評価につながるものと考えられる。しかし、リフレクションペーパーの内容はコース全体に対する評価がほとんどであったこと、最初か

ら学習者自身の目標設定や評価方法を考えていなかったこと、またこのリフレクションペーパー自体が授業の課題に含まれていたことなどを考えると、学習者が自分自身の評価に参加していた度合いは、高いとはいえない。このような理由から本実践の評価は段階2と考えた。

最後に「マネジメント」であるが、(1) 映画視聴 (2) 映像作成の双方の実践において、教師がデザインした枠組みに学習者が従っているという点は否めないが、その枠内での選択の自由度は学習者に与えられていたと考えている。例えば映像作成については、作成対象となるイベント設定や大枠のタイムラインは教師側から与えられたが、「誰がどのような役割を担い、どのような映像を作成するか」については学習者に任せられていた。以上にもとづき、「マネジメント」に関しては、段階4と位置づけた。

従来の映像視聴のクラスは、教師の選んだ映画を教師が作った教材をもとに学習者が視聴し、その中から語彙、文法、日本文化などに関係する箇所に注意を促しながら進めていくものであり、すべての教育決定事項項目について学習者の参加を認めていないものが多かった。それに対して本実践では、以上のように、リソースの選択の多くの部分とマネジメントの一部については、学習者の参加を認めているものの、それ以外の部分に関しては、やはり教員による決定の度合いが強かったとことがわかる。「状態1型」の中での改善の取り組みは、この度合をいかに自他共導型に近づけていけるかに焦点を当てて検討すべきであることが明らかとなった。

3-3. 状態1型の実践形態に基づいたコース改善案

それでは、本実践において、具体的にどのような実践改善案が可能であろうか。ここで改めて教育決定事項の4項目について検討してみる。最初に「目標の規定/選択」についてであるが、コース開始時に、「映像授業を通して自分の学びたいことは何か」を学習者に選択させることができる。例えば、「カジュアルな話し方を身につけたい」と言った学習者に対しては、日常会話場面が多く使用されている映画を選び、その場面についてどのような学習方法ができるかを共に考えたり、「書く能力の向上」を望む学習者には、映画内容の要約や映像作成の SCRIPT の作成などにより書く技術の向上を示唆したりすることが可能となろう。それ以外にも、映画の SCRIPT の書き出しにより聴解を学ぶ、日本の非言語コミュニケーションに注目して視聴することで文化について考える、既習文法の使い方を映画の中で復習するなど、大枠のコース目標と学習者自身の掲げた目標を合致させるアドバイスを与えることが肝要だと考える。次に、これらの目標をもとに教師は学習者と共に授業デザインを行う。その中で「リソースの選択」と「マネジメント」についての学習者の参加による決定を促していく。すなわち、「目標達成のためにはどのようなリソースを選択することが有効か」、「そのためには授業時間の制約の中で、何をどのようにマネジメントすればよいか、また授業外では何をしたらよいか」について、学習者自身が計画し、教師はそれに対してアドバイスを行うという方法である。学習者同士が計画を共有することで、ピアラーニングにつなげることも有意義であろう。最後に、「評価」についてである。学習者自身が、「どのようにすれば、自分の目指す目標に近づいたと評価できるか」を考えることにより、自らの評価基準を決めることができる。授業という枠組みがある以上、最終的には教員からの評価が求められることになるが、自己評価、ピア評価、また、本実践

(2)に関しては、地域住民の評価なども全体評価に含めることで、教師の一方的な評価からより多角的な評価に近づけることが可能となろう。

4. フォーラム参加者との対話から得られた知見

今回のフォーラムでは、参加者から多くの有意義なコメントを得たが、そのうちの数点を以下に挙げる。まず、『学習者オートノミーを考えるにあたっては、1度だけでなく、繰り返していねいなリフレクションが必須なのではないか』というご指摘をいただいた。筆者は、「リフレクション=省察」として今回の発表に臨んだが、授業終了時に学習者が提出したリフレクションペーパーのみを対象としていた。しかし、学習者は、課題として文書化してはいないが、毎回の授業や活動に対してなんらかの省察を繰り返しており、これに対する教員のいねいなフィードバックやアドバイスが、学習者オートノミーを促進することに気づかされた。これは日常のコース内で行なわれていることだが、それを記録に残し、学習者自身が変化や学びを可視化できるようにすることで、より有効な方法が可能となるのではないだろうか。また、学習者が繰り返しリフレクションを行うことは、自らの学習活動を第三者的な視点でモニターするという能力に通じると考えられる。この自己活動モニター能力は、冒頭で引用した学習者オートノミーの「自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」という定義に通じるものである。今回の実践の学習者からのコメントとして、自己モニター能力の獲得が挙げられているが、今後はこの点についてさらに突き詰めて検討していくべきであるという気づきを得た。

また、表3「状態1型の実践形態」において筆者がどのようにして自己評価を導きだしたかという質問があった。これは、筆者の主観に基づいたもので、説得力に欠けるという点に気づかされた。各段階の基準を設定するなどして、より客観的な結果を示すことを検討したい。

最後に、「学習者オートノミーの育成」という教師としての教育哲学が、学習者（特にアジア圏からの学習者）に理解されるのが難しいのではないかというコメントがあった。これはまさに筆者が日々感じている点であった。教師の教育哲学が学習者に共有されない場合、その実践は学習者に理解されず、また評価されないという結果となる可能性がある。今後、同様の課題を抱える仲間と検討していければと考える。

その他、『映像=映画という考え方のようだが、CMなども含めてもっと広く考えてはどうか』という示唆もいただいた。確かに、映像というテーマの授業デザインにおいて、映画やドラマの範囲内で考えていたので、今後は広義に捉えることで、学習者の学習対象範囲も広げていきたい。

5. おわりに

オレック（同上）が、オートノミー・アプローチは「状態2型」の実践により根源的な教育課題に取り組むことができると述べているように、本来の学習者オートノミーは、「状態1型」では限界があるが、大学という組織内での授業という制約の中で可能な取り組みを現実に即して考えることは意義深い。今回の考察から得られた知見をもとに、他の授業に関しても改善を図っていきたい。また、今後は、組織の制約そのものを打破し、新たな

学びの環境を作っていくことも必要であろう。多様な視点からの大学改革が行われている現在の状況の中で、学習者オートノミーを育成できる環境づくりもひとつの課題として考えていきたい。

一方、学習者オートノミーの根源に迫るために、「状態2型」の実践についても取り組んでいきたい。幸い勤務校には、自律学習促進を目指したセンターが設立されており、筆者も「自律学習」というコースの一部を担当している。ここでは「状態2型」の学習環境が比較的整っていると考えられる。佐野・杉山(2009)は、学習者への質問紙と教師へのインタビューをもとに、このコースについてまとめているが、センター有効活用のためには、スタッフとの連携、教材・機材の整備充実が不可欠であり、担当教員も試行錯誤を続けていることが述べられている。「状態2型」の実践においては、学習者と教師両者の知識とスキルが求められており、簡単には実現は難しいと予想されるが、筆者自身の関わりの中で、少しずつでも「状態2型」の実践についても対象として検討していきたい。

参考文献

- (1) アンリ・オレック(2011)「言語学習におけるオートノミー 単一教育パラダイムか 2つの教育パラダイムか」言語教育第23巻, 青木直子・中田賀之編 ひつじ書房 第1部 第1章, 25-44
- (2) 青木直子(2005)「自律学習」日本語教育学会(編)『新版日本語教育事典』
- (3) 阿部祐子(2012)「留学生受け入れによる地域の活性化—留学生の日本語ビデオ製作を目指した地域交流の実践例—」異文化間教育学会第33回大会抄録集
- (4) 佐野ひろみ・杉山朗子(2009)「国際教養大学における自律学習コース」第18回小出記念日本語教育研究会予稿集
- (5) Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.