

多様なレベルのベトナム人日本語既習者に対する自律的学習支援の効果
Title Effects of Autonomous Learning Support for Experienced Students at Various
Proficiency Levels

レ カム ニュン、ベトナム国家大学ハノイ校・日越大学
Le Cam Nhung, VNU Vietnam Japan University

1. はじめに

ベトナムでは、日本語が小学校から高校まで外国語科目として教えられるようになり、大学入学時点で日本語学習経験を有する既習者が増加している。既習者には多様な背景があり、それは大学入学前までの学習歴や到達度に反映されている。また、同じレベルとされる既習者であっても、四技能間の熟達度には大きなばらつきが見られる。ただし、それらの既習者に共通する点として、大学入学後にゼロからではなく、継続的に日本語を学びたいと望んでいることが挙げられる。

筆者が所属する日越大学（以下、VJU）では、日本語既習者の割合が特に高く、とりわけ日本学部の入学者の半数程度を占めている。VJUでは、学習者一人一人の能力を最大限に伸ばすことを重視し、入学時の習熟度に応じて学習を継続できる柔軟なカリキュラムを運営している。このカリキュラムの原則に基づけば、既習者は入学時のレベルから学習をスタートすることができる。しかし実際には、教員不足や学生数の偏り、運営上の制約などにより、中級以上の新入生に対してレベル別のクラスを設置することが困難で状況である。その結果、習熟度に幅のある既習者が同一クラスで学ばざるを得ないのが現状である。

さらに、既習者のバックグラウンドも多様である。小学校から体系的に学んだ既習者、独学で学習してきた既習者、語学センターに通った既習者、日本での生活経験をもつ帰国者などが混在している。特に日本語能力試験（JLPT）N1・N2・N3に合格して入学する既習者は、語彙や文法などの知識に優れ、読解・聴解にも大きな問題はなく、試験対策にも慣れていて一方で、まとまった文章を書いたり、流暢に話したりする力には不足が見られる。

このような状況を踏まえると、従来のようにシラバスに沿って言語知識を一律に教授する授業は、習熟度の幅が大きい既習者を含むクラスには必ずしも適していない。必要とされるのは、学生一人一人が自らの能力を理解し、学習を通して達成したい目標を明確にし、自律的に学び方を工夫して能力を伸ばし、自らの進歩を実感できるようにするための指導法である。

そこで本研究では、中上級レベルの既習者を対象とした授業において、自律学習を重視した指導法を試み、その効果を分析・考察する。

2. 先行研究

2.1 自律学習とは何か

自律的学習とは、学習者が自らの学習過程に責任を持つというアプローチである。Holec (1985) は「Learner Autonomy (学習者オートノミー)」を「自分自身の学習に責任を持つ能力 (the ability to take responsibility for one's own learning)」と定義している。また、Little (1991, 1995, 2007) は、自律的学習を心理的側面 (学習への態度・意欲) と実践的側面 (自己評価・学習方法の選択や調整など)

の両面から捉え、学習者の自律性を「学習者と学習過程・学習内容との心理的な関わり方」に根本的に位置づけている。Little によれば、自律性は外側から与えられるものではなく、学習者自身の内的な態度や行動に依拠するものである。したがって、自律性は学習者自身が主体的に育む「心理的な姿勢」である。このため、教師の役割は「自律性を与える」ことではなく、学習者がその姿勢を育てられるよう支援し、学習環境を整備することにある。本研究では、Little のこの考え方に基づき、自律性促進を「教授法」としてではなく、学習者支援のための一つのアプローチとして位置づけ、授業実践を進めた。

2.2 自律学習における学習者の役割と教師の役割

自律学習の構成要素として、2.1 に言及した Little は以下の4点を挙げている。

① **Detachment**（距離を置くこと）：学習者は学習内容や過程から一定の距離を取り、客観的に自分の学習を見つめ直す。これは与えられた課題をそのまま受け入れるのではなく、「自分にとって必要か、どのように関わるべきか」を考える態度である。

② **Critical reflection**（批判的省察）：学習経験や方法をただ実行するのではなく、常に吟味・評価し、改善を模索する姿勢を指す。ここでいう「批判的」とは否定的な意味ではなく、より良い方法を積極的に探る態度を意味する。

③ **Decision-making**（意思決定）：学習者は「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「どの程度のペースで進めるか」を、自身の目的や状況に応じて選択する主体である。

④ **Independent action**（自立的行動）：自らの選択に基づいて行動を起こし、その結果に責任を持つ姿勢を指す。

また、Benson (2001)、Littlewood (1999) は、自律学習における学習者の役割を、目標設定、学習ストラテジーの選択・調整、自己評価や振り返りといった自己調整学習に見出している。すなわち、学習者は学習の計画・実行・評価を通じて、自ら学習への主体的責任を担うことが求められる。

一方で、教師の役割は単なる知識の伝達にとどまらず、学習を促進するファシリテーターやコーチ、支援者として位置づけられる (Dam, 1995; 青木, 1998, 2001)。教師には、学習環境を整備し、自律的学習を可能にするタスクや教材を設計するとともに、学習者が学習方法や学習の進め方を意識化できるよう支援することが求められる。すなわち、学習者の自律性を支えるためには、教師の役割を「指導者」から「支援者」へと転換する必要があることが示唆されており、本研究における実践の理論的基盤となっている。

以上を踏まえ、本研究では先行研究を参考に、学習者と教師の役割を次のように整理する。

まず、学習者の役割は以下の5要素にまとめられる。

- ① **自己指導 (self-direction)**：学習者が「何を」「どのように」「いつ」学ぶかを自分で決定する。
- ② **目標設定 (goal-setting)**：短期的・長期的な学習目標を自分で設定する。

- ③ 学習計画と管理 (planning and management) : 学習計画を立て、時間や教材を管理する。
- ④ 振り返り (reflection) : 自分の学習を振り返り、成果や改善点を確認する。
- ⑤ 進捗のモニタリング (monitoring progress) : 理解度を評価し、課題や問題点を見つけて学習方法を調整する。

また、教師は知識を一方向的に教える (teach) のではなく、コーチ (coach) あるいはアドバイザー (advisor) として学習者を支援し、学習を促進する役割を果たす。

3. 実践の概要

3.1 対象学習者

既習者向けの自律的学習を促進するアプローチの指導法は、VJU の 12 レベルカリキュラムのうち、既習者向けの B1・B2 クラスで実施した。実施対象をこのクラスに設定した理由は、受講者数が 15 名未満と比較的少人数であり、学習者の個別的な状況に応じた指導が行いやすいためである。このカリキュラムは、以下の表 1 に示す通り、日本語を全体で 12 レベルに区分している。履修すべき単位数や履修学期数は学習者の専攻によって異なるため、4 年間で何単位をどの学期に履修するかは全ての既習者に共通するわけではない。

本研究の対象となった筆者担当の B1・B2 クラスは、入学時点ですでに日本語力 B1 (JLPT N3 相当) を有する 1 年生の既習者クラスである。カリキュラム上、B1 は 1 年生前期、B2 は後期に配置されている。本研究は、これら B1・B2 での 1 年間の成果にとどまらず、3 年間にわたる実施結果をまとめたものである。

対象となったクラスは日本学学部の既習者であり、同学部の学習者は 4 年間で 8 学期、すなわち 8 レベルの日本語授業を履修する (1 学期 5 単位×8 学期=計 40 単位)。なお、学習者の入学時点での日本語レベルに応じて、現在は次の 3 つの学習ルートを設定している。①初心者向けの「ゼロからスタート」コース、② N4 相当の A3 から開始するコース、③ N3 相当の B1 から開始するコースである。

表 1. VJU の 12 レベルカリキュラム

レベル	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12
コース名	A1	A2	A3	A4	B1	B2	Ad1	Ad2	Ad3	Ad4	Ad5	Ad6
入学時の能力別の学習過程	ゼロからスタート											
			A3 からスタート									
					B1 からスタート							

本実践は、3 学年に在籍する B1・B2 レベルの既習者全員、計 33 名を対象として実施した。対象者および実施クラスの詳細については、3.2 (表 2) に示す。

3.2 実施授業の詳細

3.1 で述べたように、本研究は B1・B2 クラスを対象とし、3 年間にわたる観察および取得データを分析したものである (B1 は前期、B2 は後期に開講)。各レベルの授業は、週 5 回開講されており、1 回あたり 2 時間 (2 コマ) で実施されている。自律学習を促進する活動は、筆者が担当する総合日本語授業 (週 3 回 = 6 時間) の授業である。クラスの内訳は表 2 に示す。

表 2. 指導実施授業の詳細

対象既習者	人数	主な使用教科書	コース (科目)
2020-2021	15	スリーエーネットワーク『みんなの日本語 本冊』中級 I&II	B1・B2 (総合)
2021-2022	12	スリーエーネットワーク『みんなの日本語 本冊』中級 I&II	B1・B2 (総合)
2024-2025	6	小野寺 典子・鈴木 靖子・田中 真奈美・長沼 君主 編著クォーテット Quartet』I&II	B1・B2 (総合)

3.3 学習支援の具体的目標

本実践の大きな目標は、学習者の気づく力、自己学習の力、自己管理の力、自己課題設定の力、自己評価の力を促進すると同時に、習者自身が自らに適した学習方法や学習ストラテジーを見出すことである。具体的には、個人活動、ペア活動、グループ活動を通じて、学習者が以下の力を身につけることを目指した。

- (ア) 自律的学習スキルの向上
- (イ) 自己評価能力の育成
- (ウ) 自身の強みと弱みに気づく力の向上
- (エ) 得意な点と改善すべき点の把握
- (オ) 学習に必要な変化を認識する力の育成
- (カ) 自律学習の重要性の理解
- (キ) 学習に対するモチベーションと自信の向上

3.3 既習者向けの (B1-B2) コースの運営のプロセス

B1・B2 コースは既習者・未習者を問わず、一般的な中上級コースとしてカリキュラム内に位置づけられている。そのため、授業内容は他のクラスと統一する必要がある。しかし、既習者向けクラスでは、自律学習を促進する指導の観点から、他クラスとは異なるプロセスで授業を実施した。具体的には、図 1 に示すように、まずコース開始時に大学入学前の学習歴や大学での学習希望、学習スタイルなどを分析し、学習者の特徴を把握した上で、授業活動や評価方法を再設計した。さらに、評価方法についても、自律的学習を促進するために多様な工夫や調整を行った活動は、授業時間内の活動と授業時間外の活動に大きく分けられる。

授業時間内には、文法学習、ディスカッション、ライティング、漢字・語彙学習、報告、日越翻訳・通訳などが含まれる。授業時間外の活動としては、発音練習および録音、ライティング、予習（授業準備）、自己報告・ペア報告・グループ報告などがある。

授業中の学習者のパフォーマンスや授業外活動の報告として提出された成果物に対しては、様々な形でフィードバックと評価を行った。また、それぞれの活動は、学習者が自らの力を発揮するとともに、クラスメートとの相互作用を通じて学習成果を確認できるよう、一人活動、ペア活動、グループ活動といった多様な形式で実施した。

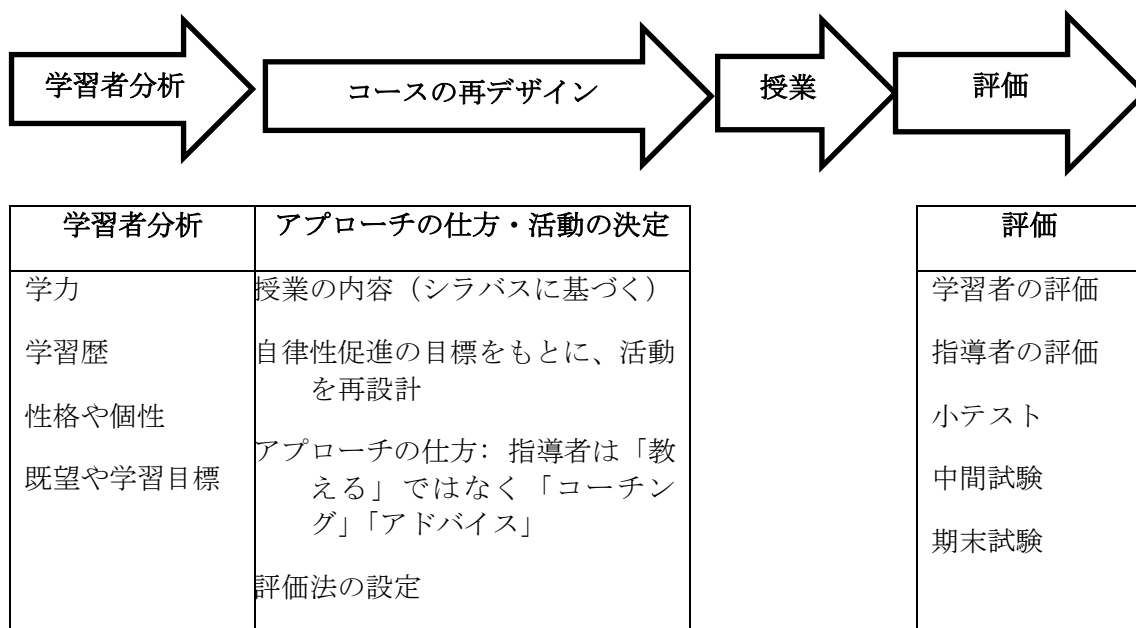


図 1. コースの運営のプロセス

3.4 データの収集・分析の観点

分析に用いたデータは、次の通りである。

- ① 学習者分析：能力、学習経験、興味・関心などを把握するためのアンケート
- ② 授業観察および記録：授業中の学習者の行動や参加状況、活動内容の観察と記録
- ③ 定期的なアンケートとインタビュー：学習者の意識や学習態度、学習戦略の使用状況などを把握するため
- ④ 各テストの結果の分析

自律学習促進の効果については、次の3つの観点から分析を行った。

- ① 学習者の気づきへの効果：学習者自身が学習上の問題を発見し、改善する能力と適切な学習戦略を選択する能力
- ② 学習モチベーションや学習目標の変化
- ③ 学業成績の向上：テスト・試験の得点など

4. 結果

4.1 学習者の気づきへの効果

既習者全員が全く同じ内容に、同じ程度で気づいたわけではない。しかし、授業の観察・記録および定期的なアンケートとインタビューの結果から、いずれの学習者も以下の点についてある程度気づきを得ていたことが明らかになった。

- ① 自分の特徴を理解し、自分に合った学習ストラテジー
- ② 自分の課題や改善点とその改善方法
- ③ 言語学習における自律性の重要性
- ④ 長期的な成長のために自ら取り組むべき課題

さらに同データの分析からは、学習計画の作成や自己評価など、入学時には苦手だった、あるいはまったく身につけていなかった学習スキル・行動・習慣に対する効果も確認された。具体的には、自律学習に必要なスキルとして、①自己修正能力、②問題解決能力、③課題遂行能力が見られた。また、教師から詳細な指示を受けなくても、自発的に学習活動に取り組む習慣が身につけていることも確認できた。

4.2 学習モチベーションや学習目標の変化への効果

自律学習を促進する指導法の大きな効果として、学習者のモチベーション向上と学習目標の変化が挙げられる。特に、自分の学習バックグラウンドや実力に自信のなかった学習者は、教師から「自分にはできる」と期待され、さらに「できるようになる」と実感したことで、授業への参加態度が積極的になり、活動にも意欲的に取り組むようになったと語っている。

さらに、授業内ではグループ活動やチーム活動が多く、課題解決をグループに任されることで、異なる個性を持つ学習者同士の関係性が深まり、責任を持ちながら楽しんで活動に参加する姿が見られた。また、困難や疑問が生じた際にも、気軽に教師へ共有・相談できるようになるといった学習習慣の変化も確認された。

学習目標についても変化がみられた。入学当初は「JLPT 合格」を最優先とする傾向が強かったが、VJUで1年間B1・B2コースを受講した後は、JLPT合格から「コミュニケーション力の向上」「日本理解の深化」「知識習得のための日本語学習」へと再設定される傾向が、ほぼ全員に確認された。

このように、自律学習を促進する活動は、学習者に学習モチベーションの向上と学習目標の積極的な再設定をもたらしたと言える。

4.3 成績・成果への効果

実践を通して、学習者の成績および学習成果に対する効果が確認された。ここで述べる「成績」とは、学期ごとの単純な得点の高さを指すのではなく、入学前または入学直後のプレースメント・テストに示された実力と比較した改善度、並びにクラス全体における相対的なパフォーマンスを総合的に評価したものである。

学習者の成績・成果を厳密に量的分析する必要はあるが、上記の基準に基づいて全体傾向を概観すると、次の点が確認された。第一に、ライティングのスキル間のバランス改善（均衡化）である。多くの学習者は第1学期のプレースメント

や期末試験で特定のスキルに偏りを示していたが、自律学習の導入後はスキル間のバランスが改善する傾向を示した。第二に、学習者間の成果差の縮小である。入学時に見られた高熟度群と低熟度群の得点差は、時間の経過とともに縮小した。さらに、学習意欲が高く積極的に参加した学習者や、自分に合った学習方法を早期に見つけた学習者はより早く、かつ大きく成長した。一方で、入学時点で既に高いレベルにあった学習者の成績変化は相対的に小さく、当初レベルが低かった学習者のほうがより大きな改善が観察された。以下の表3は、同クラスにおける既習者4名の変化の傾向を示した例である。具体的には、入学時点で「上位群（よくできる）」と判断された学習者と、「下位群（スキル間の差が大きくアウトプット能力が十分ではない）」と判断された学習者の変化を比較したものである。

表3. 上位群と下位群の成績の変化の例

学習者	入学時のレベル	B1 中間	B2 中間	B1 期末	B2 期末	標準偏差
S1	上位群	89.5	86.9	80.8	86.9	3.69
S2	上位群	91.0	88.1	86.7	81.1	4.16
S3	下位群	66.8	82.8	73.0	74.1	6.59
S4	下位群	78.5	79.7	60.8	76.5	8.82

表3に示したように、S1は入学時から高いレベルの既習者であり、2学期を通じて成績に変動は見られるものの、標準偏差は3.69と小さい。S2も同様に高レベルの学習者であり、試験の難度上昇に伴い得点の増減はあるものの、標準偏差は4.16と小さく、全体として顕著な変化は認められなかった。S1の場合、入学時からレベルが高い学習者であり、2学期を通じて成績の変動は見られるものの、標準偏差は3.69と小さい。S2も同様に高レベルの既習者であり、成績変化は大きくない。試験の難度が上がるにつれて得点の増減はあるものの、全体として大きな変化は見られなかった（標準偏差4.16）。

一方、入学時にレベルが高くなかった既習者群（S3, S4）については、共通した傾向が観察された。具体的には、S1やS2と同様に、試験の難度が上がるにつれて点数が低下する場合もあったが、下位群の標準偏差は比較的高く、成績の変動が大きいことが分かった。

なお、コース中の各試験は入学時のプレースメント・テストと評価基準が一致しないため、単純に数値を直接比較することは難しい。しかし、授業観察および学習者が示した成果から判断すると、入学時の出発点が高くなかった学習者において、より大きな成長が確認できたといえる。

以上の結果から、自律学習促進の介入は、学習者の技能バランスの改善および学習成果の均質化（格差の縮小）に寄与した可能性が示唆される。ただし、これ

らの傾向を統計的に実証するためには、全学習者の成績データを対象としたより厳密な量的分析が必要であり、本研究においてはその実施には至らなかった。

5. 考察

5.1 中上級既習者向け自律学習指導法の限界とその理由

前節でまとめたように、自律学習を促進する導入は、多様性のある日本語既習者の主体性や学習意欲を高める効果が確認された一方、その実施にはいくつかの限界が存在する。

第一に、大人数クラスでの実施困難性が挙げられる。授業内外で学習者を支援し、さまざまなレベルの学習者一人一人の進捗を追跡するには多大な時間と労力を要するため、教員の負担が大きい。さらに、本研究の実践は、授業外における教師と学習者とのやり取りが比較的許容されるベトナムで行われたものであり、授業外での連絡や個人的な情報交換が厳しく制限される日本のような教育環境においては、同様の実践は困難である可能性がある。

第二に、教員側の専門性と柔軟な対応力が不可欠である点である。学習者主導の学習活動を円滑に進めるには、教員自身が自律学習の理念や方法を十分に理解している必要がある。しかし、教師・学習者ともに従来の知識伝達型の指導法に慣れているベトナムのような教育環境においては、まず教師が自律学習に必要な要素を十分に理解しなければ、学習活動の調整や多様な学習者のニーズへの対応が困難になる可能性がある。

第三に、カリキュラム上の制約がある。本研究では授業の一環として自律学習を導入したが、その過程でシラバスに定められた学習目標や内容から逸脱しやすく、特に基礎力の不足した学習者にとっては、中間・期末試験の成績や奨学金取得の可能性に悪影響を及ぼす懸念がある。そのため、自律学習を促進する活動に割く内容と時間のバランスを適切に調整することが重要である。

さらに、持続可能性の課題も指摘できる。自律学習の習慣は短期間で定着するものではなく、コース終了後も継続的な支援が求められる。しかし、学習者の多くは自律学習の利点を理解していても、効果的な学習計画の作成や自己管理に困難を抱えており、十分に自律できない場合が少なくない。

以上の点から、自律学習促進の方法は学習者の成長を促す有効なアプローチであるが、その実践においては人的・時間的資源の制約、教員側の力量、カリキュラムの整合性、学習習慣の定着支援といった課題が残されている。

5.2 既習者の自律性を高めるためにさらに支援が必要な学習行動

本実践の結果、既習者の自律性が向上したことは確認できたが、その定着度は十分ではないことも明らかになった。具体的に、インタビュー、授業記録、観察の結果から、以下のような学習行動において困難が見られた。

(ア) 学習計画の作成：長期的・短期的な学習計画を効果的に立てることに苦労している。

(イ) 学習計画の管理：計画を継続的に実行し、学習所要時間、達成した・していない目標、進捗を自己管理する能力が十分に育っていない。

(ウ)課題完成度の評価：自らの課題、進み具合や完成度を適切に評価し、改善点を見出す能力が不十分である。

これらの課題は、自律学習の定着を阻害する要因となっている。したがって、学習者が自律性を確実に身につけるためには、これらのプロセスにおいて伴走し、適切に指導・助言を行うアドバイザーの存在が不可欠であるといえる。アドバイザー（支援者である教師）は、既習者が自己管理スキルを段階的に習得できるように支援し、学習の軌道修正や自己評価の方法を具体的に提示する役割を果たすことが求められる。

6. 結論

本実践から、自律的学習促進アプローチは、多様性のあるベトナム人日本語既習者向けのクラスにおいて有効なアプローチであることが明らかになった。特に、長い学習経験を持つ既習者に対しては、知識を一方的に伝達する指導者としての役割よりも、学習方法や進め方、自己学習管理について助言を行う「アドバイザー」としての役割が効果的である。また、自律学習は、異なるレベルの学習者が混在するクラスにおいても、全員の学習向上を促す可能性を有している。学習者の自律性を支援することにより、学習者は自らの目標や嗜好に適した学習方法やストラテジーを見出しやすくなり、その結果、学習意欲の向上にもつながることが示唆された。一方で、ベトナムの教育環境のように教師主導型の授業に慣れた状況では、自律学習を普及させるために、まず教師自身が自律学習の理念や方法を理解するためのトレーニングが不可欠である。また、大学の大規模クラスにおいて実施可能にするためには、ICT 活動の活用など、教師の負担を軽減する方策をさらに検討する必要がある。

今後は、学習者の自律性の安定性や定着度について詳細な分析を行うとともに、大人数クラスにおける自律学習の導入可能性や具体的な実施方法を探ることにより、自律学習の一般化に向けた方策を検討する必要があると考えられる。

参考文献

- 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
- 青木直子 (2001) 「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社,182-197
- スリーエーネットワーク (2008) 『みんなの日本語 中級 I 本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2009) 『みんなの日本語 中級 II 本冊』スリーエーネットワーク
- 小野寺 典子・鈴木 靖子・田中 真奈美・長沼 君主 編著 (2019) 『クォーテット Quartet I』スリーエーネットワーク
- 小野寺 典子・鈴木 靖子・田中 真奈美・長沼 君主 編著 (2021) 『クォーテット Quartet II』スリーエーネットワーク

- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik
- Holec, H. (1985). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik
- Little, D. (1995). *Learning autonomy in language teaching and learning*. Dublin: Authentik
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71–94