

Genius Hour Project による自律学習の実践報告
—中上級日本語学習者の学習深化と主体性の形成—

Self-Directed Learning through the Genius Hour Project: Deeper Learning and the
Development of Learner Autonomy in Intermediate–Advanced Japanese Learners

石川比奈子, アルバータ大学
Hinako Ishikawa, University of Alberta

1. はじめに

大学における主に中上級の日本語教育では、同じクラスの中でも学習者の興味や得意なことに違いがあり、学習者の日本語能力のレベル差が激しいと考えられる。また、授業の外でどのように日本語に触れ、コース修了後、大学卒業後もどのようにして学習を続けていくかという課題もある。我々教師がすべての学習者あのニーズにあわせて、すべて教室で教えることはできないため、学生が自分に合った学び方を見つけ、自分で学習を進める経験が必要である。

外国語教育における自律学習 (learner autonomy) は、Holec (1981) が「自分自身の学習を管理する能力 (the ability to take charge of one's own learning)」と定義している。学習者自身が目標や内容、方法、評価に主体的に関わることの大切さを示す概念として広く論じられてきた。そもそも、自律学習というのは、決して学生を一人で学ばせることではない。もちろん、自分で選び、考えるのだが、必要なサポートを受けながら、進められるようにすることである。

そこで、2021 年より、学習者が自分の関心にもとづいてテーマを選び、教師との対話を重ねながら計画・実行・共有を行う「Genius Hour Project」を実施してきた。Genius Hour Project は学習者の興味・関心を出発点に自律的な探究活動を行う教育実践で、A.J. Juliani 氏のモデルを参考に大学生向けに改善して行ったものである。

近年では 2023 年に、カルガリー大学で CEFR B1 相当、中級の学習者 22 名を対象として 8 週間の Genius Hour Project を実施した。学習者は Book Creator で学習記録を作りながら進め、最後に TED トーク形式で発表を行った。その結果、94%が新出語彙を習得し、94.4%が自分で立てた目標を達成できた一方、時間管理の難しさやリソース選びの大変さ、テーマ決めに苦労する様子も見られた。

この経験を踏まえ、2025–26 年度はアルバータ大学にて、対象を CEFR B1 相当から B2 相当まで広げて同じプロジェクトを実施した。2023 年の実践では語彙や表現の習得が中心であったが、今回は、より高い言語運用力を持つ学習者が日本語を使って社会や文化への理解をどこまで深められるかにも注目した。本稿では、2025–26 年度の実践内容を報告し、特に B2 相当の学習者の発表に見られた批判的・分析的な視点を考察する。

2. 実践方法

2.1 参加者と実施概要

対象は、アルバータ大学の CEFR B1 相当の学習者 25 名と B2 相当の学習者 15 名、計 40 名である。授業日程に合わせ、クラスごと、学期中の 6~10 週間を利

用し、実施した。なお、本稿で用いる B1・B2 は、各コースが目標とするおおよその熟達度を示すものであり、参加者全員に外部の CEFR 判定試験を行ったものではない。

2.2 動機づけ設計：ARCS モデル

学生に「好きなことをしてよい」と伝えるだけでは、何をすればよいかわからなくなることがある。自由度が高すぎると選択肢が多すぎてなかなかトピックを決める事ができない。そこで、今回のプロジェクトでは、動機づけを支える枠組みとして Keller (1987) の ARCS モデルを導入してみた。ARCS は、Attention (注意)、Relevance (関連性)、Confidence (自信)、Satisfaction (満足感) の四つの要素からなる。自分のプロジェクトは「おもしろそうか」「自分の生活や将来とつながっているか」「計画通りに進められそうか」「最後にやってよかったと思えそうか」という問いに置き換え、計画書、グループシェア、個別面談で繰り返し確認した。

2.3 実践プロセス

実践は次の 4 段階からなるサイクルで進める。

- ①計画：関心のあるテーマと到達目標を決め、週ごとのマイルストーンを立てる。
- ②面談：教師と 1 対 1 で話し合い、選んだりソースが適切かどうかを確認しながら、進み具合や困っていることを相談する。なお、面談時間は授業外ではとらず、授業中に行った。
- ③実行：週ごとに自分のペースで学習を進め、内容をスライドにまとめる。
- ④共有：学習のたびに作ったスライド (1~2 枚) をグループ内で見せ合い、自分の言葉でプロジェクトをシェア、質問しあう。

2.4 評価方法

評価は、計画表 1%、グループシェア時のスライド 3%、プレゼンテーション 10%、期末試験の最後のページに組み込んだ、振り返り作文 5% で構成した。点数を大きくしすぎず、完成品だけではなく、計画し、試し、修正するプロセスが見えるようにした。プレゼンテーションは、下記の 6 項目に沿って行った。

- ①テーマと理由 (何を勉強したか、どんなトピックをなぜ選んだか)
- ②学習方法 (どのように勉強したか)
- ③面白かったこと・おすすめポイント (面白かった点、人にすすめたい点)
- ④むずかしかったこと (途中でトピックを変えたか、計画通りに進んだか)
- ⑤学びと振り返り (プロジェクトを通して何を学んだか)
- ⑥今後の展望 (今後何をしたいか、もう一度行うならどう変えるか)

3. 結果と考察

本稿の考察には、学生が提出したスライド、プレゼンテーション、振り返り作文を用いた。特に B2 相当クラスの 15 名について、発表内容が「日本語の何に注

目し、そこからどのような社会的・文化的・歴史的な考察に進んだか」という観点から整理した。2025－26年実践では、対象をB1からB2へ広げたことで、学習者が立てる問いの質そのものに変化が表れた。B1レベルでは「言葉を学ぶ」という視点が中心だったのに対し、B2レベルでは「社会・文化を読み解く」という、より批判的・分析的な視点へと発展していく様子が見えてきた。表1の五つの視点は、学びの広がりを示す代表例としてまとめたものである。一つの発表に複数の視点が含まれる場合もあった。

表1 批判的・分析的視点の分析結果

分析の視点	ポイント	具体例・分析内容	到達した考察
①メタ言語	「意味」から「使われ方」へ	ポケモンの一人称：「ワシ」＝年上・権威／「ウチ」＝ギャル・女性的／「ボクちゃん」＝わがままな子供	役割語がキャラクター構築に直結することを特定
②社会	コンテンツと現実社会を接続	『ウマ娘』：競馬業界とゲームの「Win-Winなビジネス関係」を考察	競馬を「単なるギャンブル」から「ストーリー性のある競技」と再定義
③文化・批判	ステレオタイプを問い直す	クィア映画（『怪物』等）：「普通じゃない・病気」→「脳は普通、愛は男女の愛と同じ」への描写の変容	「誰かにしか手に入らないものは幸せって言わない」から普遍的幸福論へ
④通時的	伝統・史実と現代を接続	ホラーゲーム『赤い女』：「口裂け女」「赤マント」との関連を分析	現代ゲームを民話の延長と位置づけ
⑤社会問題	調査から社会構造・提言へ	ひきこもり：高齢の親（80代）が中高年の子（50代）を支える「8050問題」や「就職氷河期」を特定	単なる現象調査を超え、日本固有の構造的背景を分析。「教育の無償化」「孤独を防ぐ関係性の維持」など具体的な政策提言へ

表1に示した5つの視点には、学習者が身近なコンテンツからはじめ、それを社会的・文化的・歴史的な文脈の中でとらえ直していくという共通点がある。たとえば①メタ言語の視点では、アニメの一人称表現に注目したところから、役割語とキャラクター造形の関係という考察へと発展している。②社会や③文化・批判の視点では、エンターテインメントコンテンツの分析が、業界の構造やステレオタイプを問い直すという、より大きなテーマにつながっている。④通時的な視点では現代のコンテンツを歴史や伝承と結びつけることで時間の流れを意識した理解が進み、⑤社会問題の視点では、個別の現象を調べることから日本社会の構造的な背景の分析、さらには政策への提言まで考察が広がっている。このように、B2レベルの学習者は一つの視点にとどまらず、複数の視点を組み合わせながら考えを深めていく傾向が見られた。

こうした分析から、Genius Hour Project を B2 レベルまで広げたことで、語彙や表現の学習にとどまらず、言語を通して社会や文化を批判的に読み解く「思考のエンジン」としてこの実践が機能し得ることが見えてきた。

学習者の振り返りには、「言葉の見え方が変わった」「興味があることから学べた」「問いを立てる力がついた」「社会や文化への理解が深まった」「将来につながる経験になった」といった声があった。こうした声からは、学習者が語彙や文法の習得以上に、探究のプロセスそのものに意味を感じていたことがうかがえる。

一方で、2023 年実践のときと同じように、時間管理、計画の実行、適切なリソース探しは、2023 年と同じく難しい点として残った。加えて、6 項目に沿ったプレゼンテーションについても新たな課題が見えてきた。プロジェクトの内容の報告にとどまって、そこから得た学びや気づきを十分に伝えられない学生も見られたのである。この点については、6 項目を授業内でチェックし提出させる形にして、提出前のクラスの中での確認だけで終わらず、発表を作る過程そのものに教師が関わっていく必要があるだろう。

4. 教育的示唆と今後の課題

本実践から見えてきたことの一つは、Genius Hour Project のような自律学習の枠組みが、レベルによって異なる役割を果たし得るという点である。B1（中上級）レベルでは語彙・表現を増やすという言語面の目標が中心になる。一方で B2 相当の学習者には、「なぜ」「誰の視点か」「別の時代や社会ではどうか」といった問いを返すことで、すでに持っている日本語力を分析のために使うことができる。ARCS モデルの四要素も、一度確認して終わるのではなく、テーマ選び、途中の面談、最後の振り返りで繰り返し確認する必要がある。

ただし、本実践には課題も多く残る。2023 年と 2025–26 年の実践は、大学、参加者、熟達度、実施期間が異なるため、両者を単純に比較することはできない。また、表 1 の分類は発表者一人が授業成果物を整理したものであり、複数の分析者による確認は行っていない。学習者数も 40 名と限られている。したがって、本稿で示したのは、Genius Hour Project によって決して批判的思考が向上したとは言えない。B2 相当の学習者の成果物にどのような思考の広がりが見られたかという実践上の観察である。今後は、評価基準を事前に定め、複数の分析者による検討や、開始前・終了後のアンケートなどを取り入れたい。

5. まとめ

本実践では、Genius Hour Project を CEFR B1・B2 相当のクラスで実施した報告であった。B1 相当の学習者にとっては、自分の好きなものを通して日本語に触れ、語彙や表現を増やす機会となったと考える。また、B2 相当の学習者の発表には、言葉の使われ方、産業、表象、歴史、社会問題へと問いを広げる例が見られた。Genius Hour Project は、日本語学習を「単なる言語習得」から「社会・文化・人間を読み解く実践」へ広げる可能性を持っているのではないだろうか。

最後になったが、教師というのは、いつまでも誰かの教師であり続けることはできない。学生自身が、自分に合った勉強方法を見つけ、困ったときには助けを求め、学びを続けていく。そのためには、ただ1人で、自由に学習させるだけでなく、自分で進められるようになるまで、教師が丁寧にサポートしていくことが大切である。今後も、学生の自由と教師の支援のバランスを考えながら、このプロジェクトを改善していきたい。

参考文献

- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Juliani, A. J. (2014). *Inquiry and innovation in the classroom: Using 20% time, genius hour, and PBL to drive student success*. Routledge.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10, 2–10.
<https://doi.org/10.1007/BF02905780>