

# 活用學習契約的自主型學習支援 —以第二外語的日語課程為例—

內山 喜代成

名古屋大學國際文化研究科博士生

## 摘要

現今台灣的大學所開設第二外語的日文課程的人數普遍為一班50人，同一間教室集合了來自不同年級，系所和學習目的的學生。學生的多樣性也增加了教師在授課和因應上的困難度。因此，藉由與學生在課堂之外的時間擬定學習契約，進而提升學生個人目標的達成度。本稿的研究課題為以下三點。

- (1)以課外活動的名義進行的學習契約能否因應學生的多樣性
- (2)學習契約能否培養學生自主學習的能力
- (3)教師的支援對於學習契約是否會造成影響

由考察結果得知，(1)學習契約確實能因應學生的多樣性，(2)透過學習契約書不僅能了解學生的學習過程，進而培養學生自主型學習的能力，(3)透過教師的支援，使得學習契約書更臻精緻。由於本次考察班級人數眾多，了解到擬定學習契約書時和學生討論的時間不足，反饋方法，自身支援學生的能力和缺乏時間運用上的彈性等問題，而如何改善以上各點皆為本稿今後的課題。

關鍵字:高等教育、第二外語、學習契約、自主型學習、成人教育學

受理日期：2017.03.10

通過日期：2017.05.05

# **Can learning contract support Self-directed learning?: Attempt at Japanese class of second foreign language**

Uchiyama Kiyonari

Ph.D. Student, Nagoya University, Japan

## **Abstract**

In Taiwan's universities, most Japanese as a foreign language classes have over 50 students. In these Japanese language classes, there are many students who have different university year levels, majors and purposes for learning Japanese. Thus, for teachers, it is difficult to deal with their students' diversity as above by mass teaching style. In order to solve this problem, we gave students opportunities to make learning contract (LC) as an extracurricular activity so that they can achieve their own goals. We had three research questions:(1)Can LC as an extracurricular activity deal with student diversity?(2)Can LC cultivate self-directed learning (SDL)?(3)How can support from teachers affect students' LC?

As a result, we found that (1) LC can deal with student diversity, (2) making LC can make students' learning processes visible and students can have opportunities to cultivate SDL and (3) teachers' support can make students' LC more clearly. However, we uncovered some problems that still need to be solved, such as consultation times for making LC, especially in big classes. We also have to consider the proper way of giving feedback, and the limitations regarding the teachers' abilities and time.

**Keywords:** Higher education, second foreign language, learning contract, self-directed learning, andragogy

# 学習契約を活用した自己主導型学習支援 —第二外国語の日本語クラスにおける試み—

内山 喜代成

名古屋大学国際言語文化研究科博士課程

## 要旨

台湾の大学の第二外国語の日本語クラスは 50 人規模で開講されることが多く、学年、専攻、学習目的等が異なる学生が同じ教室に参加する。そのような学生の多様性に一斉授業で対応するには限界がある。そこで、課外活動として学習契約を組み込むことで、学生個人の目標の達成を図った。本稿の研究課題は以下の 3 点である。

- (1) 課外活動としての学習契約は学生の多様性に対応できるか。
- (2) 学習契約は自己主導型学習能力を涵養することができるか。
- (3) 教師の支援が学習契約にどのように影響するか。

考察の結果、(1)学習契約が学生の多様性に有効であること、(2)学習契約書作成が学生の学習過程を可視化し、自己主導型学習能力の涵養のきっかけをつくること、(3)教師の支援によって学習契約書が精緻化されることが示唆された。しかし、大規模クラスにおける学習契約書作成時の相談時間の限界、フィードバック方法、教師の能力・評価の時間の限界については課題が残った。

キーワード：高等教育、第二外国語、学習契約、自己主導型学習、  
アンドラゴジー

# 学習契約を活用した自己主導型学習支援 —第二外国語の日本語クラスにおける試み—

内山 喜代成

名古屋大学国際言語文化研究科博士課程

## 1. はじめに

台湾において高等教育機関で日本語を学ぶ学習者は学習者全体の約 54% に上る（国際交流基金 2012）。その内の約 85% は第二外国語として日本語を学ぶ学習者である（交流協会台北事務所 2010）。しかしながら、第二外国語としての日本語のカリキュラムや授業内容についての研究は非常に少ないのが現状である。黄（2011）は台湾の高等教育機関における第二外国語としての日本語教育の実態を明らかにするために 12 の総合大学を対象にアンケート調査を実施し、1 クラスの学生数が多いこと、レベルが上がるにつれてクラス数と履修者数が減る傾向があり、持続学習が困難であること等を指摘している。そして、これらの問題を解消するために行われた台湾大学の「日本語教育改善プロジェクト」を検証し、授業内容の統一と TA 制度の導入による学習効果の向上、大人数クラスの少人数化、少人数化により、読み書きに重点が置かれた授業からコミュニケーション能力育成のための運用を重視した授業への移行ができたことを成果としてあげている。また、上條（2014）、郭（2014）では個々のクラスにおいて、従来の文法文型を中心に扱う授業から、コミュニケーション能力の育成を目的とした授業への移行や Can-do を取り入れた実践についての報告をしている。このように、徐々にではあるが第二外国語としての日本語クラスの学習環境改善が進められている。

しかしながら、国際交流基金（2013）によって高等教育機関の学

生の学習目的が多岐にわたることが示されている通り<sup>1</sup>、学生の学習目的はコミュニケーションのみに向けられているわけではなく、多様である。そのため、異なる学習目的をクラスの中でどのように扱うかも議論する必要がある。特に第二外国語のクラスには、学年、専攻、学習目的が異なる多様な学生が同じ教室に参加することから、このような傾向はより顕著であると思われる。しかし、現状において第二外国語の日本語クラスの学生の多様性を取り上げた研究は十分とは言えず、筆者は対応策等を検討すべきであると考えている。

## 2. 実践の背景と研究課題

### 2.1 多様な学習目的

筆者は2014年9月から2015年7月まで、台湾北部の大学(以下、A大学)において、第二外国語としての日本語のクラスを担当した。A大学では第二外国語科目として、毎学期約25クラス程度日本語のクラスが開講され、約1000名の学生が履修し、1クラス最大50人で授業が行われる。クラスは日文(一)～(六)、基礎日本語会話、基礎日本語聴解であり、これらのクラスは初級の学習を目的に開講されている。黄(2011)でも指摘されている通り、日文(一)が最も多く開講され、レベルが上がるにつれクラスは少なくなる。基礎日本語会話、基礎日本語聴解は1クラスずつの開講である。日文(一)～(四)では『e世代日本語』をテキストとしてカリキュラムが組み立てられており、基礎日本語会話、基礎日本語聴解はそれぞれ日文(二)の履修後という履修条件が設けられている。A大学では卒業要件として第二外国語の単位を4単位取得しなければならず、日文(一)、(二)の学生は卒業要件を満たすためだけに履修する者も少なくない。一方で日文(三)以上では、単位取得以外の明確な目的を持って日本語を

---

<sup>1</sup> 台湾の高等教育機関の学習目的は、日本そのものへの興味 87.2%、将来の就職 78.2%、日本への観光旅行 72.9%、日本語でのコミュニケーション 72.9%、歴史・文学等への関心 66.9%、マンガ・アニメ・J-POP等が好きだから 63.9%、日本への留学 54.1%等となっている。

学ぶ学生も多い。実際に筆者が担当した日文（四）で学習目的についての記述式のアンケートを実施したところ以下の表1のような結果となった。

表1 日文（四）履修学生の学習目的

| 学習目的  | 人数 | %  | 学習目的     | 人数 | %  |
|-------|----|----|----------|----|----|
| 旅行のため | 12 | 27 | アニメを見る   | 12 | 27 |
| 会話のため | 9  | 20 | ドラマを見る   | 5  | 11 |
| 将来の仕事 | 3  | 7  | 趣味       | 3  | 7  |
| 留学    | 3  | 7  | 検定       | 2  | 4  |
| ゲーム   | 2  | 4  | マンガを読む   | 2  | 4  |
| 音楽を聞く | 2  | 4  | ファッション雑誌 | 2  | 4  |
| 学術研究  | 1  | 2  | 日本文化理解   | 1  | 2  |
| 小説を読む | 1  | 2  | バラエティを見る | 1  | 2  |
| 単位のため | 1  | 2  |          |    |    |

（履修学生 45 名に実施、記述式のため複数回答有、%は四捨五

入）

最も多かった目的は旅行とアニメを見るためであり、続いて会話、ドラマを見ると続く。割合は異なるが、学習目的の傾向は国際交流基金（2013）の調査と概ね重なることがわかる。最も多かった旅行については旅行会話として授業内でも扱うことができる。しかし、アニメや漫画等、以下の続く目的については学生によって見るもの、読むものが異なり、学生の多様な目的を一斉授業で扱うことは困難である。そこで、多様な学生が集まるクラスにおいて、個々の目的を達成するための方法として、学習契約を活用することとした。

## 2.2 学習契約

学習契約とは「アンドラゴジー（成人教育学）」における自己主導型学習の学習形態である。アンドラゴジーは「成人の学習を援助する技術と科学」と定義され、成人の学習の特性について4つの考え方から成立している<sup>2</sup>。以下、ノールズ（2002：40）よりアンドラゴ

<sup>2</sup> アンドラゴジーは「ペタゴジー（子供の学習を援助する技術と科学）」と対となる概念とされていたが、現在では、学習内容によってはアンドラゴジー・ペタゴジーともに成人、子供に関係なく有効に働くと考えられており、学習の前提となる考え方を示すものである。また、成人の定義についてであるが、辞書的な定義、或いは生理学的な定義ではなく、ある分野において他者依存的ではなく自己主導的に変化した者とし、その分野について自身で行える者とする。大学生も学習と言う分野において、これまでの学習経験などから自己主導的に行えると考えている。

ジーの基本となる考えを引用する。

- ①自己概念は、依存的なパーソナリティのものから、自己決定的な人間のものになっていく。
- ②人は経験をますます蓄積するようになるが、これが学習へのきわめて豊かな資源になっていく。
- ③学習へのレディネスは、ますます社会的役割の発達課題に向けられていく。
- ④時間的見通しは、知識のあとになってからの応用というものからの応用の即時性へと変化していく。そしてそれゆえ、学習への方向づけは教科中心的なものから課題達成中心的なものへと変化していく。

つまり、成人の学習とは他者から与えられるのではなく、自己決定により起こり、それまでの経験は学習資源として活用することができる。また、学習のレディネスは学習者の生活に関係しながら変化し、そこで生まれた課題を解決するために学習がなされるのである。このような特性を活かした学習として、ノールズは自己主導型学習を提唱している。自己主導型学習とは、他者の援助を受けるかどうかにかかわらず、学習ニーズの自己分析、学習の到達目標の設定、学習のための人的・物的リソースの特定、適切な学習方法論の選択・実施、学習成果の評価について、学習者が主導権をもって学習を行うプロセスである（ノールズ 2005：23）。自己主導型学習は日本語教育における自律学習とほぼ同義である（梅田 2005）。この自己主導型学習を実現する学習方法が学習契約である。

以下、ノールズ（2002, 2005）を参考に、学習契約の手順や特徴をまとめる。まず、学習契約は学習契約書を作成して行う。学習契約書には、学習の到達目標、学習リソースと学習方法論、学習の到達期日、学習の達成の程度を示す証拠資料、証拠資料の有効性をはかる基準とその手だてを予め教師や同じグループのメンバー等と相談の上、記入する。その際に、以下の項目に留意しながら進める。

## 学習契約書作成時の注意点

- a 学習の到達目標が明確でわかりやすく、実現可能か。
- b 自分が考えたもの以外に、思いつく到達目標はないか。
- c 学習方法論に妥当性があるか。
- d 自分が考えたもの以外に、思いつくリソースや方法論があるか。
- e 根拠資料は、さまざまな学習の到達目標に対して適当か。
- f 自分が考えたもの以外に、思いつく根拠資料はないか。
- g 根拠資料の有効性を証明する基準と手だては明確で、適切で、説得力があるか。
- h 自分が考えたもの以外に、根拠資料の有効性を証明する方法はないか。

記入した後でも状況に応じて内容の修正は可能である。この学習契約書に沿って契約を実行し、最後に評価を行う。学習契約の特徴は、学習者が自身の経験や関心、学習スタイル等を考慮しながら、自分の言葉で学習契約書を作成し、学習を進めることで、グループ内の個人差の解消や緩和ができる点にある。そのため、同じ到達目標を立てたとしても、学習方法論や評価基準が学習者によって異なる場合もある。また、ノールズは、学習者が自身と学習契約を結ぶことを提案しており、学習の責任は学習者本人が負うところとなる。

日本語教育においてはトムソン（1998）がオーストラリアの大学において学習契約書を用いた実践を行っている。学習契約書のもたらす利点として、学習の効率化、学習のニーズの反映、学生の持つリソースの利用、学生の達成感、本来の意味での学習の実現、自律学習能力の育成の6点を挙げ、「学習者の個性を活かした、学習者のそれぞれの力の差について対処する学習機会を与えることができた」という。問題点としては、達成困難な目標の設定、目標に合致した学習活動の考案ができない、適切な学習リソースが利用できない、評価計画がない、評価計画が学習目標を反映していないことの5点を挙げ、最低限使用可能な学習契約書の作成が困難であると述べて



いる。そして、学習契約のプロジェクトの成功には、「教師のコンサルティングの充実、学習者の自律度を高める日々の学習活動の整備が望まれる」とする。そのために契約書考案時に教員の署名がないものを評価の対象にしないこと、学習契約書作成時にプロジェクトについて相談の時間を作ることを改善策として挙げている。また、有泉（2000）は、アンドラゴジーの日本語教育への応用の可能性を示している。自身も契約学習<sup>3</sup>を行った結果、学習者の主体性を信じすぎて失敗したことがあり、勉強させられることに慣れた学生にとっては自分の学習を管理するのは容易ではないと述べている。

これらの研究からは、学習契約は学習者の自主性を重視することから、自律学習能力を高め、自ら発した学習者個人の学習が実現できる利点がある反面、自主性に依存することから、学習者によっては自身の学習を管理できない可能性を含んでいることがわかる。学習者自身が自己の学習を管理するために、教師や教師に代わる支援者がどのように支援を行うのかという点が重要となる。

### 2.3 研究課題

日文（四）の履修者は明確な学習目的を持ち、学習目的も多様であることから、学習契約を活用するのに適していると考えた。しかし、大学のカリキュラムの関係上、授業で学習契約を中心に扱うことは困難であるため、課外活動としてコースに組み込むこととした。本稿では以下の3点を研究課題として設定し、検証する。

- (1) 課外活動としての学習契約は学生の多様性に対応できるか。
- (2) 学習契約は自己主導型学習能力を涵養することができるか。
- (3) 教師の支援が学習契約にどのように影響するか。

課外活動として学習契約を行うことは、学習を授業で扱うよりもより学生の自主性に頼ることとなる。ただ学生に学習契約を行わせるだけでは、学生によっては学習の管理が困難となると予測されたため、教師が学習契約書作成に際して支援を行うこととした。具体

---

<sup>3</sup> 学習契約と同義であると考えられるが、具体的な実践内容の説明はない。

的な手順については次章にて詳しく述べる。

### 3. 実践概要

#### 3.1 実践クラスの概要

大学のカリキュラムにおいて日文（四）は『e世代日本語2』の8課から15課までがテキストとして指定されており、学習項目は動詞の名詞修飾や授受表現、仮定条件、確定条件、可能形等である。実践のクラスと期間について以下の表2として示す。

表2 実践のクラスと期間

|      |   |
|------|---|
| 科目名  | 日文（四）   |
| 履修者数 | 45名（内1名は韓国人留学生）   |
| 学年   | 学部2年生から博士課程まで   |
| 期間   | 前半：2015年3月2日～2015年4月20日（8週）<br>後半：2015年4月27日～2015年6月22日（9週）<br>全17週 |

履修については「日文（三）の単位取得者、またはそれと同等の能力のある者」と最低条件は設けたが、実際には条件以上の能力の学生も多く履修していた。また、1名韓国人留学生が履修していたが、専門科目を中国語で受けることができ、英語、日本語能力も授業を進める上で問題ないものであった。学生の専攻も理工系、人文学系、芸術系等、様々で、学年も学部2年から博士課程の学生まで幅広く、背景の異なる学生が一つの教室に参加していた。

学習契約の回数は中間テストまでを前半とし、期末テストまでを後半として2回行うこととした。これは、2回行うことで、学生が自身の学習を振り返る機会ができ、より学生自身の学習が管理しやすくなるのではないかと考えたためである。2回の学習契約は同じ内容であっても、別の内容であっても、或いは1回目の継続等でも構わないとし、特に制限は設けなかった。

#### 3.2 学習契約書

学習契約書の項目は、学習の到達目標、学習リソースと学習、根拠資料、根拠資料の有効性をはかる基準とその手立ての4点である。本実践においてはカリキュラムの関係上、期日は教師が設定した。

以下の図1はノールズ(2005)を参考に筆者が作成したものである。

**学習契約 (Learning Contract) 日文四**

担当教師 内山喜代成

学籍番号 \_\_\_\_\_ 名前 \_\_\_\_\_

日本語学習の目的: \_\_\_\_\_

学習項目 (3月2日~4月20日)

| 課  | 能力   | 句型  |
|----|--|---|
| 8  | ①意見や感想が理解・表現できる。<br>②引用が理解・表現できる。<br>③推測が理解・表現できる。 | 1. 我認為吉田小姐很親切。 2. 我認為生魚片套餐很好吃。<br>3. 老師說了明天要考試。 4. 再見日文是說「さようなら」。<br>5. 說不定今天晚上下雨。 6. 明天有棒球賽。                         |
| 9  | 名詞修飾を使って詳しい表現(含理解)ができる。                            | 1. 這是我買的書。 2. 昨天看的戲劇很有趣。 3. 那位戴著帽子的人是誰呢。 4. 吃了母親做的咖哩飯。 5. 沒有看報紙的時間。 6. 陳先生穿著藍色的褲子。                                    |
| 10 | ①「時」を使った表現(含理解)ができる。<br>②簡単な電化製品の使い方や、道順が理解・表現できる。 | 1. 過馬路的時候, 要注意車子。 2. 熱的時候, 開冷氣。 3. 空閒時, 不出門。 4. 下雨時, 不出門。 6. 回家時, 買麵包。 7. 回到家時, 說我回來了。 8. 到了春天, 變暖和了。 9. 按這個按鈕熱水就會出來。 |
| 11 | 自分がした行為やしてもらった行為について理解・表現できる。                      | 1. 陳先生給我書了。 2. 我給男朋友毛衣了。 3. 我從哥哥那兒得到了漫畫。 4. 陳先生買書給我。 5. 我賣毛衣朋友了。 6. 我請哥哥買了漫畫。   |

例

|          |  |
|----------|--|
| 学習目標     | 日本旅行で買ったものが説明できる。  |
| 学習資源と方法  | 授業の前後に教科書の予習復習をする。わからない単語をインターネットを使って調べる。Facebook を使って日本人の友達に聞く。   |
| 根拠資料     | 日本で買ったものについて、自己評価のところに説明文を書く。(例: 日本に行った時、母に炊飯器を買ってあげました。私が買った炊飯器は象印のです。毎日、おいしいご飯を食べることができますから、幸せだと思います。) |
| 評価の基準と方法 | クラスメイトと教師に自分が書いた文を見せる。   |

※例を参考に以下、自分で書いてください。(中文可)

|          |  |
|----------|--|
| 学習目標     |  |
| 学習資源と方法  |  |
| 根拠資料     |  |
| 評価の基準と方法 |  |

自己評価 (上記に目標をどれくらい達成できましたか? 理由も書いてください。中文可)

|  |      |
|--|------|
|  | 達成度  |
|  | /100 |

図1 学習契約書

学習目標の設定の目安となるように学習契約書の上部にはテキストで学習する項目について、筆者が身につけられると考える能力と文型を示した。中段には、テキストの学習項目を参考にした場合にどのような学習契約書の作成ができるのか例を記した。下段は学生自身の学習契約書とし、最後に自己評価として目標と自身が設定した基準に照らし合わせてどのくらい達成できたのかを振り返って記入し、その点数を記入する欄を設けた。図1は1回目の学習契約書であるが、2回目も中段部分の記入例を除いた以外は、同様の形式のものを使用した。ただし、根拠資料がことばとしてわかりにくい

との指摘があり、証拠資料に変更した<sup>4</sup>。図1の学習契約書を参考に学習契約の手順について述べる。

### 3.3 学習契約の手順

授業は日文（四）で指定されている学習範囲をテキストに沿って行い、授業外の課外活動として学習契約を実施した。学習契約を行うことについては、履修前に確認できるシラバスにも記載したため、日文（四）の学生は学習契約を行うことを了承した上で履修したと考えられる。トムソン（1998）で指摘されている通り、学習契約の成功には優れた学習契約書<sup>5</sup>の作成が不可欠であると考えたため、作成された学習契約書は一人ずつ、不明確な点等を相談、確認する時間を授業内に設けた。実施手順は以下の表の通りである。

表3 学習契約のスケジュール

| 週     | 学生   | 教師  |
|-------|--|---|
| 1     |  | 学習契約についてのオリエンテーション  |
| 2     | 学習契約書①提出   |   |
| 3     |  | 学習契約書にコメントを記入し、フィードバックを行いながら返却  |
| 4～8   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生が必要と感じた場合、学習契約書の修正を行い、再提出</li> <li>・学習契約の実行</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・再提出者にはフィードバック</li> <li>・支援者として助言</li> </ul> |
| 9     | 学習契約書①を目標達成の証拠と共に提出  |   |
| 10    |  | 学習契約書①にコメントをしながら返却  |
| 11    | 学習契約書②作成し、メールで提出   |   |
| 12    |  | 学習契約書②にコメント記入し、メールで返却   |
| 12～16 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学生が必要と感じた場合、学習契約書の修正を行い、再提出</li> <li>・学習契約の実行</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・再提出者にはフィードバック</li> <li>・支援者として助言</li> </ul> |
| 17    | 学習契約書②を目標達成の証拠と共にメールで提出  |   |
| 17週以降 |  | 学習契約書②にコメントをつけ、メールで返却   |

<sup>4</sup> 以下、1回目の学習契約書を「学習契約書①」、2回目を「学習契約書②」とし、学習契約書①について述べる場合も証拠資料で統一する。

<sup>5</sup> トムソン（1998）は優れた学習契約書の条件として、先述した学習契約書作成時の注意点が守られていることに加え、学習目標の範囲が絞られていること、学習目標が学習者のレベルに合っており、具体的であること、学習リソースが入手可能で、学習リソースが学習活動に合っていること、学習スケジュールが明確であり、現実的であること、評価プランが学習目標を反映しており、具体的であること、契約期限が明示されていること等を挙げている。

### 3.3.1 オリエンテーション

1 回目の授業では、学習契約についての説明を行った。学習契約を行うに当たり、重要なのは雰囲気づくりである。教師が学生の疑問や質問にいつでも答えられることを伝え、学習契約の目的が学生自身の学習にあることを説明し、与えられた学習ではなく、学生が主導的に学ぶ学習であることを強調した。また、教師の役割はファシリテーターや学習リソース提供者であることを説明した。学習契約は個人ではなくグループで行ってもよいことも伝えたが、第二外国語のクラスという性格上、学生同士が知り合いではなかったため、グループで行う学生はいなかった。学習目標等の項目は、例を参考にしながら説明を行った。目標設定は学生の自由とし、単位取得を目的として履修している学生もいたため、授業外の目標でなくとも、中間・期末試験等、授業自体を目標としても構わないこととした。ただし、現時点でできることではなく、できないことに挑戦するような目標を立てるという制限は設けた。また、学習目標の達成が主目的であるため、記入は中国語、日本語どちらでもよいこととした。

評価については、学生の自己評価として 15%（学習契約 1 回 7.5 点×2 回）を、最終成績に教師の評価は行わずにそのまま組み込むこととした。自分の学習を自分で評価し、それがそのまま成績に反映されるという経験がある学生はおらず、戸惑いがあるように感じられたが、学生自身の学習であるため、教師が学生を信じて行うことを説明した。しかし、その際の注意点として、自身が定めた評価基準と方法によって証拠資料をどのように評価したのかという点を自己評価欄に記入し、証拠資料と共に提出することを求めた。証拠資料の評価方法として教師の判断を仰いだものについても、一度、教師としてのコメントを述べた上で、自己評価を行わせた。学習契約書①は紙で学生に配付し、原本は学内の Web システム上の日文(四)のページにもアップロードし、学期中の到達目標の変更等にも対応できるようにした。

### 3.3.2 学習契約書①の作成とフィードバック

初回授業の宿題として、学習契約書①の作成を課した。学習契約書上の項目が適切に記入できるかという不安があったが、学生自身がインターネット等で調べ、どのように記入するのかを改めて理解した上で、作成したようであった。提出された学習契約書①には先述した作成時の注意点と照らし合わせて、コメントを記入した。多くの学生は授業の学習内容とは関係ない自身の興味・関心分野に関する目標を設定した。教師側が学生の能力を完全に把握できていなかったこともあり、実現可能かどうか判断に迷うような学習目標、証拠資料と評価基準が曖昧な学生もいたが、返却時に1人ずつ1～2分程度、話を聞きながら、フィードバックを行うことで目標が本当に実現可能なかどうか、証拠資料や評価基準が妥当なのかを確認し、困難や不適切だと感じた場合には、学生自身でもう一度検討した上で、決めるように指導した。返却している間に学生同士で作成した学習契約書について話し合うように指示したが、2回目の授業で学生同士の関係が構築できていなかったことや、作成したものを見せたくないという意見もあり、強制はしなかった。

### 3.3.3 学習契約①の実行

学生が必要と感じた場合については、学習契約書の再提出を認め、問題ない、或いは自身で修正できると考えた場合はそのまま学習契約を実行するように指示した。学習契約の実行中の質問等にはいつでも応じることを伝えた。数名の学生が返却の次の週に自身の修正について相談に来たが、多くの学生はそのまま学習契約を実行した。

### 3.3.4 学習契約書①と証拠資料の提出

中間テストに合わせ、学習契約書①に評価基準に照らし合わせた自己評価を記入し、点数を記入した上で、証拠資料とともに提出を求めた。学習目標によって証拠資料も様々で、紙媒体以外にも音声データ、映像データ等の証拠を提出した学生もいた。

### 3.3.5 学習契約書①の返却とフィードバック

学習目標の達成度と証拠資料が評価基準と整合性が取れないものについては、コメントを記入し、返却時にフィードバックを行い、2回目の学習契約にどのように反映させるかを確認した。

### 3.3.6 学習契約書②の作成と提出、フィードバック

学習契約書①の返却時にコメントをしたこと、また2回目ということもあり学生からは特に質問もなく学習契約書②の作成に入った。手順は1回目と同じだが、学生から紙ではなくメールでデータとして提出したいとの意見があり、提出方法をメールに変更した。フィードバックもデータにコメントとして挿入し、メールで返却し、問題が無ければ各自で2回目の学習契約を行うように指示した。

### 3.3.7 学習契約書②と証拠資料の提出と振り返り

期末テストに合わせ、自己評価を記入した学習契約書②と証拠資料をメール添付で提出を求めた。また、期末テストの際に学習契約についてのアンケートを記述式で行った。最終的に期末テストの成績と学習契約書②にコメントを記入したものをメールに添付して返却した。以上が2回にわたる学習契約の流れである。

## 4. 事例

学生の興味・関心が様々であったことから、多様な学習目標が設定された。表4は学生が設定した学習目標の一部である。

表4 学生が設定した学習目標（一部抜粋）

|  |   |
|--|---|
| <p><b>趣味</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・J-POPを歌うことができる。(スキマスイッチの曲-全力少年)</li> <li>・日本のドラマ(女子アナの罰)を見て理解する。</li> <li>・植村花菜の「ひまわり」の歌詞の意味を理解する。</li> <li>・日本のアニメ(らき☆すた)を見ることが出来ます。(原文ママ)</li> </ul> <p><b>学術研究</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本の中国研究論文の問題意識、論述を挙げ、理解し説明できる。</li> </ul> | <p><b>旅行</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本旅行に行ったときに自分で食べ物を注文できる。</li> </ul> <p><b>日本語の学習</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・夏休みのN3に合格する。</li> <li>・授業で勉強した文型を使って200～300字の文章を書くことができる。</li> </ul> <p><b>日本人との交流</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・桜子(仮名)さんに日本語で台中のお土産を紹介します。(原文ママ)</li> <li>・日本の友達といろいろな話題について話すのができる(原文ママ)</li> </ul> |
|--|---|

※(原文ママ)以外のものは筆者訳

紙幅の関係上、全ては取り上げられないが、3つの事例を挙げ、2

回の学習契約がどのように実行されたか見てみたい<sup>6</sup>。事例 1 は 1 回目の目標が完全に達成できずに、2 回目も継続したもので、学習契約によって学習プロセスを振り返ることで、学習計画を調整した事例である。事例 2 は明確な学習目標のもと、1 回目から、優れた学習契約書が作成できた事例である。事例 3 は 1 回目の学習契約書作成時のフィードバックにおいて学習目標の実現可能性について指摘したが、修正されずに学習活動に移り、2 回目の学習契約書作成の際に修正された事例である。

#### 4.1 事例 1 1 回目の契約内容を 2 回目に継続したもの

##### 中間テストまでの学習契約内容

|          |   |               |
|----------|---|---------------|
| 学習目標     | 不透過字幕理解卡通「哆啦 A 夢」一集八成的内容。   |               |
| 学習資源と方法  | 網路上找「哆啦 A 夢」影片、並試著把字幕遮住以練習聽力。   |               |
| 証拠資料     | 寫出自己看完影片所理解的台詞，並且對照該集數的正式翻譯，看是否達成八成正確率。   |               |
| 評価の基準と方法 | 提供自己翻譯的版本與正式版本給老師。  |               |
| 自己評価     | 發現自己聽力方面尚有很大的進步空間，我在看ドラえもん時是以 0.75 倍影片速度來看的，因為唯有以此速度我才能完整的理解一些句子。因此認為自己或許沒能完全的達到目標！ | 達成度<br>80/100 |

##### 期末テストまでの学習契約内容

|          |   |               |
|----------|---|---------------|
| 学習目標     | 由於期中前的目標尚未達到滿點達成率，因此我希望在接下來這段時間繼續完成期中前的目標：不藉由翻譯字幕聽懂一集卡通「哆啦 A 夢」的内容。   |               |
| 学習資源と方法  | 觀看卡通「哆啦 A 夢」  |               |
| 証拠資料     | 如同期中前之方式，將附上原文字幕以及我所理解的意思。  |               |
| 評価の基準と方法 | 看完之後，回頭看看自己是否皆懂得卡通内容與台詞，比對參考用翻譯字幕以及自己的翻譯版本。   |               |
| 自己評価     | 本來打算看一集，但因為日文聽力對我來說還是有些吃力，最後只完成了 2/3 集。但整體看下來，感覺自己比期中前進步了不少，翻譯上的錯誤也少了一些。雖然翻譯速度還是慢了一點，總是得下來一聽再聽，但至少自己可以完成 2/3 的部分，覺得很開心。扣除沒有完成的 1/3，還有一些翻譯錯誤或不懂的地方，我認為此次自己應該 85 分。 | 達成度<br>85/100 |

図 2 学生 A の学習契約書

学生の中で最も多かった学習目標はアニメや漫画、ゲーム等の日本のサブカルチャーに関するものである。目標を「ゲームで日本語を学ぶ」とし、オンラインゲーム上での日本人とのやりとりをスクリーンショットで提出した学生や、「日本語の歌を歌えるようにする」という目標を設定し、映像に歌詞と自身の歌声を付け、提出した学生もいた。以下の図 2（上は学習契約書①、下は学習契約書②、以下の図も同様）は「ドラえもん」の内容について字幕を見ずに理解す

<sup>6</sup> 学習契約書を論文等で取り上げることは授業内で学生の承認を得ている。



るという学習目標を設定した学生 A の学習契約書である<sup>7</sup>。学習契約書①では、学習目標を「「ドラえもん」の字幕を見ずに 1 話の 8 割を理解する」とし、学習資源と方法では「「ドラえもん」の映像の字幕を隠して聞く練習をする」としている。証拠資料として、「見終わった後で、台詞を書き出し、正式な翻訳と比較し、正答率が 8 割に達しているかを確認する」とし、評価基準と方法では「自分の翻訳と正式な翻訳を教師に提出する」としている。証拠資料と評価基準と方法に混乱があるが、それ以外の部分は明確でわかりやすい。返却時には証拠資料と評価基準と方法が反対ではないかということを目指し、学生も納得した上で、学習の実行に移った。学習活動実行後の自己評価では、「自分の聴力が大きく進歩する余地があるに気がつき、また、映像を 0.75 倍速で見ると、完全に一文ずつを理解できるため、目標は完全には達成できなかったかもしれない」としている。図 3 は学生 A が提出した証拠資料の一部である。

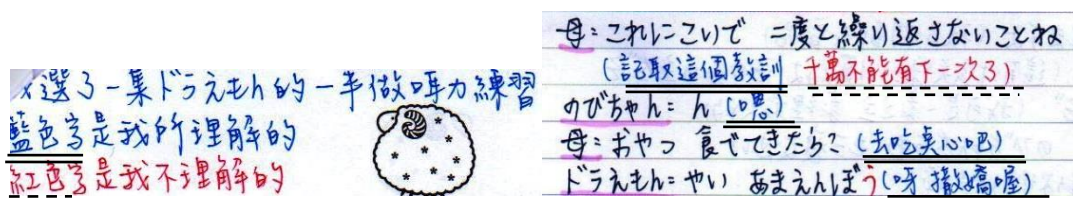


図 3 学生 A の証拠資料（一部抜粋）

台詞をノートに書き出し、自分が理解できた部分を青字（二重線は筆者による）で、理解できなかった部分を赤字（点線の二重線は筆者による）で示しており、自身の理解できなかった部分を明確にし、振り返りができるようにしている。

続く学習契約書②では、1 回目の目標が完全に達成できなかったことから、継続して同様の目標を設定している。学習資源で字幕を隠すという記述が消えたが、証拠資料で中間テスト時と同じ方式であるとあるため、指摘は行わなかった。評価基準と方法については、

<sup>7</sup> 学習契約書①は紙媒体で行ったため手書きが多く、文字が判別しにくい部分もあるため、筆者が学生の作成したものを基に、学生が記入した通りに図として作成し直した。実際に学生が作成した学習契約書は巻末資料として例示する。また、以下の論文内の学習契約書の日本語訳は筆者による。

「見終わった後に、改めてアニメの内容と台詞が合っているか翻訳字幕を見て、自分の翻訳と比較する」としており、1回目で証拠資料の欄に書かれていた部分が修正されている。前半のものとほぼ同じであるが、一部修正が加えられ、教師としても学習がどのように実行されるのか、理解できていたため、特に指摘は行わずに学習の実行するように返信した。学習後の自己評価では、「元々1話を見るつもりだったが、自分にとって日本語を聞くことは大変であり、最終的には3分の2しか見られなかった。しかし、全体的にみると中間テストの時に比べ、少なからず進歩し、翻訳の間違えも減ったように感じる。翻訳の速度はまだ少し遅いが、いつも再度聞くようにし、少なくとも3分の2は完成し、嬉しかった。残りの3分の1は完成しておらず、また、翻訳の間違えや分からなかったところがあるため、85点をつけた」とある。このことから、学生Aは学習経験に対して評価基準に則り適切な自己評価が行えていることがわかる。

#### 4.2 事例2 1回目で優れた学習契約書を作成したもの

以下の図4は日本漢学を専攻する博士課程の学生Bが作成した学習契約書である。日本語の学習目的は日本の学術論文を読むこと、学会で質疑応答ができるようになりたいというものであった。

| 中間テストまでの学習契約内容  |  |
|---|--|
| 学習目標  | 能夠理解和說明單篇日文論文的論述框架，問題意識等。                            |
| 学習資源と方法   | 大量閱讀日文論文和新聞報紙，遇到不讀的單字，慣用語和文法時，利用網路資源查詢，還可以請教老師或同學。   |
| 証拠資料  | 對某一篇日本漢學論文，說明自己的評價。(如丸山真男關於日本政治思想史的論文，說明丸山書寫的可見與不見)  |
| 評価の基準と方法  | 請日文老師批閱和修正文法，用詞等等。                                   |
| 自己評価  |  |
| 能達成88%~92%。因為曾有閱讀日本漢學論文的經驗，還有教授日本漢學的老師和日本同學可以請教。                            | 達成度<br>90/100  |
| 期末テストまでの学習契約内容  |  |
| 学習目標  | 能夠理解和說明以日文書寫的中國研究論文的問題意識、論述框架等。                      |
| 学習資源と方法   | 大量閱讀以日文書寫的論文和新聞報紙。遇到不懂的單字和文法句型，利用字典或網路查詢。還可以請教老師或同學。 |
| 証拠資料  | 選擇一篇以日文書寫的中國研究論文，說明自己的評價。本次將會選擇尾崎秀實關於東亞協同體的文章來練習。    |
| 評価の基準と方法  | 請日文老師批閱、修正文法，並請提供書寫時的用字遣詞的建議。                        |
| 自己評価  |  |
| 不只要努力讀懂日文，也要理解尾崎氏身處的時代背景，所以是一件困難的任務。但是我沒有放棄，慢慢讀、努力理解，因此我想目標多少有達到，成果應該也是好的吧。 | 達成度<br>90/100  |

図4 学生Bの学習契約書

学習契約書①では目標を「日本の論文の論述の構造や問題意識等を理解し説明することができる」と設定している。学習資源と方法は「日本の論文、新聞を多く読み、わからない単語、慣用句、文法等があったら、インターネットや教師、級友から教えてもらう」とある。証拠資料は「日本の漢学論文について、自己の評価を説明する」とし、評価基準は「教師に見てもらい、文法やことばを修正してもらおう」としている。返却時に、目標の「日本の論文」がどのような論文を指すのか、また、説明は日本語か中国語か判断できなかったため確認した。論文は日本漢学に関するもので、読む能力を重視しているため、説明は中国語で行うとのことであった。また、学習資源についても、自身の研究に関する漢学論文のことであり、専門的な言葉等についても、調べてもわからない場合は指導教官や級友に聞くことで解決できるとの返答であった。証拠資料については丸山真男の日本政治史の研究が漢学と結びつくのが疑問であり、確認したが、自身の研究と関係するということだったので、そのまま実行することを認めた。また、証拠資料もどのように提出するか判断できなかったため、確認したところ、レポートとして提出すると説明を受けた。最後の評価基準については、専門的な内容の部分は判断できないことを説明し、学生Bもその点は納得した上で、誤った文法、言葉、理解があった場合に修正してもらいたいとのことだったため、修正することを引き受けた。内容が専門的であり、学習が実行できるのか不安もあったが、学習契約書上の曖昧な部分については、学生Bができるかと確信していることが相談の中で分かったため、実行させた。学習実行後の提出時に、対象とした書籍を斎藤希史『漢文脈と近代日本』に変更したことが説明され、1章分の中国語の要約が提出された。内容の変更は最初のオリエンテーション時に認めていたため問題とはしなかったが、書籍の該当箇所のコピー等はなく、内容が正確なのか判断できないことを伝え、後日、該当箇所のコピーを提出してもらった。自己評価からは、「これまでに

漢学論文を読んだ経験や学習資源とした日本漢学の教授や日本の級友が有効であった」ことがわかる。提出されたレポートは内容の理解が正しいのか判断できない部分にコメントを記入し返却した。

学習契約書②の学習目標も学習契約書①と同様のものであるが、対象が日本語で書かれた中国研究の論文となった。学習資源と方法も1回目の学習契約の際に問題なくできたということではほぼ同じではあるが、学習資源に「辞書」が追加されている。これは、専門書籍を読むに当たり、1回目の学習資源のみでは適応ができなかったことによる修正であると考えられる。証拠資料も1回目と同じであるが、対象が尾崎秀実のものに変わり、評価基準もほぼ同じであった。学習後の自己評価には、「ただ日本語を努力して読んで理解するだけでなく、尾崎の身を置いた時代背景も理解するというのはとても難しい課題であった。しかし、あきらめずに、ゆっくりと読み、一生懸命理解した。よって目標は多少なりとも達成でき、成果もまた良かったと思う」とある。図5（上は書籍の中国語の要約、下は学生の感想）は学生Bが提出した証拠資料である。

1. 東亞協同體的理念該如何發展，或者進一步該如何賦予實踐的型態？亦即如何協調東亞協同體的地位和內部比重，也就是在東亞協同體的理念與東亞實際條件狀況之間如何調和的問題。

尾崎氏は日中戦争の時期の中国時局について評論をたくさん書きました。尾崎氏が書いた時評は読むだけの価値があると思います。尾崎氏が述べた「東亜協同体論」は平等主義がある「共同体論」ですから。

#### 図5 学生Bの学習契約書②の証拠資料（一部抜粋）

学習契約書①では、中国語の要約だけだったが、2回目は日本語での感想が加えられた。学習契約書②作成時には、日本語の文章を書くかどうか迷っていたため、学習契約書上には記さなかったとのことであった。今回は書籍のコピーも一緒に提出されたため、前回同様、理解が正しいか判断できない部分にコメントを記入し、日本語についても、レポートを書く際の表現と形式についてのコメント記入し返却した。

### 4.3 事例3 1回目のフィードバックが2回目で修正されたもの

全ての学生が適切な学習契約書が作成できたわけではない。一部ではあるが、証拠が提出されない、相談後も指摘した内容の修正をしなかった学生もいた。図6は複数の目標を設定した学生Cの学習契約書である。

| 中間テストまでの学習契約内容  |   |
|---|---|
| 学習目標  | 日本人に話す。N3を合格します。日本語の記事を理解する。                                  |
| 学習資源と方法   | ネットワークから学習ニュースをダウンロード。図書館で書を借りる。                              |
| 証拠資料  | N3の質問します。在Mixer網站上認識語言交換伙伴。                                   |
| 評価の基準と方法  | 単語を使うことができます。日本人の友達と話することができます。                               |
| 自己評価  |   |
| ①日本人に話す→仍需英文做補助，以及肢體語言。<br>②N3を合格します→有做習題，但還沒報名<br>③日本語の記事を理解する→可以大致了解文章內容  | 達成度<br>50/100   |
| 期末テストまでの学習契約内容  |   |
| 学習目標  | 1. 期末考 90+<br>2. 能和日本人用日文流利溝通<br>3. 日本文本閱讀流暢                  |
| 学習資源と方法   | 1. 認真預習與複習課文，並額外背日語單字及句型<br>2. 找一位日本的交換生做語言交換<br>3. 念日文時要加強朗讀 |
| 証拠資料  | 請我的日本語言交換夥伴幫我鑑定，並給我意見和指教                                      |
| 評価の基準と方法  | 期末考達90分以上，並能熟練地運用背過的單字於日語會話中，朗讀日篇文章時聲調正確                      |
| 自己評価  |   |
| 1. 和日本語言交換夥伴仍需搭配中文，但可以自己用日文單詞造句，請語言交換夥伴鑑定<br>2. 雖然無法第一次就把文章念順，但第二第三次後就可以越來越順利<br>3. 為了要把日文學好，我都會大膽嘗試用日文溝通，然後請語言交換夥伴幫我糾正 | 達成度<br>75/100   |

図6 学生Cの学習契約書

学習契約書①では、学習目標が「I. 日本人と話す、II. N3 合格、III. 日本語の記事を理解する<sup>8</sup>」と3つ設定されている。まずIについては、学習資源と方法が示されておらず、証拠資料の欄に「Mixer（言語交換の相手を探すサイト）で言語交換の相手と知り合う」とある。また、評価基準と方法では、「日本人と話することができる」とあるが、評価基準がなく、何をどのように評価するのかが不明である。IIでは、学習資源と方法として「図書館で本を探す」とあり、証拠資料に「N3の質問をします」とある。質問とは問題のことであると考えられる。評価基準と方法に対応するものがあるか判断できない。IIIでは、学習資源として、「ネットワークから学習ニュースをダウンロード」とあり、証拠資料の対応関係がわからず、評価基準

<sup>8</sup> 学習目標と学習資源と方法、証拠資料、評価の基準と方法の対応関係をわかりやすくするために、学習目標に対して大文字のローマ数字を筆者が加えた。

と方法も同様に「単語を使うことができます」が対応しているか判断できない。このように学習契約書①では、全体的に学習目標と学習資源、根拠資料、評価方法の対応関係が明確ではない。そのため、具体性を欠き、整合性がとれていない。返却時に目標への対応関係とその他の項目の有効性について確認をした。特にⅡの N3 合格は学習期間内には不可能であり、確認したところ、合格のために問題を解くということであった。学習目標とそれ以下の項目の対応関係、有効性をもう一度、考えた上で内容を修正し、学習を実行するようにアドバイスしたが、学習は実行され、中間テスト時に学習契約書①は修正されずに提出された。自己評価には、Ⅰに対して「やはり英語の補助とボディランゲージが必要」とあるが、証拠の提出がなく、状況がわからず、確認したところ、言語交換相手を見つけ、言語交換しているとのことだった。Ⅱについては、学生 C が解いた N3 の問題集のコピーが提出された。自己評価に「問題集をしたが、まだ申し込んでいない」とあり、N3 合格という目標は修正されなかった。実行前に不可能であることがわかっていながらも、修正されずに行われたなら、書面上の目標は未達成になってしまう。Ⅲについても自己評価には「大体の内容は理解できた」とあるが、証拠資料は提出されず、どんな記事を読み、どのように実行したのか判断できなかった。学生 C も達成度を 50 点と評価し、複数の目標に対しての自己評価は適切なのだが、目標設定に課題があるように感じる。

2 回目の学習契約に移る前に、学習目標に対応するように以下の項目を考えること、加えて適切な証拠資料を提出することを確認した。また、目標Ⅰ、Ⅲについては証拠資料を提出するように求めたが、提出されないままとなった。

学習契約書②でも、3つの学習目標が設定された。「1. 期末テストで 90 点＋、2. 日本人とスムーズにコミュニケーションをとることができる、3. 日本語のテキストをスムーズに読める」というものである。目標中の「1. 期末テストで 90 点＋」が 1 回目の「N3 合

格」から変化したことは学習契約書①の目標設定に対してのフィードバックが影響し、実現可能性のある目標を設定したと考えられる。また、前回の指摘を反映し、学習資源と方法は、「1.真面目に教科書の予習と復習をし、単語と文型を覚える、2.日本の交換留学生と言語交換をする、3.日本語を勉強する時に朗読する」目標に対応したものになっている。証拠資料には「言語交換の相手に判断してもらい、意見やアドバイスをもらう」とあるが、目標の2、3には対応しているが、1には対応しておらず、また、証拠資料ではなく評価基準と方法に該当する内容である。評価基準と方法では、番号が示されず、「期末テストで90点に達するか、更に覚えた単語が会話の中で使えるか、日本語の文章を読んだ時のアクセントが正確かどうか」としている。これらは目標の順番に対応していると考えられる。学習契約書①に比べ、対応関係は明確になったが、証拠資料として何を提出するのかわからないため、言語交換の相手からコメントをもらう等、具体的な記述に変えるようにコメントを記入し、返信した。しかし、学生からの返信はなく、学習の実行に移ったようであった。

学習後の自己評価を見ていきたい。自己評価欄の数字は目標の数字と対応していない。目標1の期末テストについては学習契約書②の最終の提出時点で学生が自身の点数をまだ知らないため、記入はない。まず、「1.日本語の言語交換の相手とやはり中国語を組み合わせているが、自分で日本語の単語を使って文を作ったものを、言語交換の相手に見てもらった」とあり、目標2に対応している。次に「2.1回目はスムーズに読むことができなかったが、2回、3回と読めば読むほどスムーズにできた」とあることから目標3に対応していると予測できる。最後に「3.日本語が上手になるために、いつも恐れずに日本語でコミュニケーションをとるようにした、そして言語交換の相手に正してもらった」とあり、これも目標2に対応している。証拠資料としては、単語を練習したノートの写真と、学生 C

が日本人留学生を友人に紹介してもらった際のやりとりのスクリーンショットが提出された。内容は「学生 C: こにちわ 私わ C です、日本語を学習たいです、私の日本語はうまくないです、どうぞよろしくお願いします！你好, 我是学生 C 是想要和你語言交換同學, 我的日文不太好, 請多多指教[こんにちは、私は学生 C です。あなたと言語交換をしたいです、私の日本語はあまりうまくありません。宜しくお願いします]! (原文ママ[]は筆者訳)」、「日本人留学生：你好、聽說你現在要語言交換朋友, 對不對? 你的朋友今天告訴我[こんにちは、今、言語交換の友達を探していると聞きました。そうですか? あなたの友達から今日聞きました]。(原文ママ[]は筆者訳)」という内容であり、この後も中国語でのやりとりが続く。学生 C は学習契約書①目標 I と学習契約書②目標 2 の証拠として日本人留学生を友人に紹介してもらった際のやりとりを証拠資料として、提出した。ただし、目標達成のために学習資源を自ら広げたことはわかるが、やりとりの多く中国語であり、日本人と話すという目標がどのように達成されたのかは判断できない。1 回目に比べ、2 回目では対応関係などの修正がされていることがわかるが、証拠資料、評価基準、自己評価はまだ適切とは言えない。

## 5. 考察

### 5.1 事例のまとめ

学生 A は自身の興味・関心から好きなアニメの字幕を見ずに理解するという学習目標を設定し、学習契約書を作成した。学習契約書①では証拠資料と評価基準には混乱が見られた。しかし、教師との内容についての相談により、学習契約書②では混乱は解消された。記入の混乱以外は、初めから適切な学習契約書を作成し、学習の状況に応じて、目標を 2 回目の学習契約で達成することとした。提出された証拠資料も評価基準に則り、自己評価も行われていた。

学生 B は博士課程で、自身の研究に必要な日本の論文の読解能力



に特化した目標設定をした学習契約書を作成した。学生 A と同様の証拠資料と評価基準の混乱が見られ、記入が不十分な点もあったが、学生 B 自身の中では十分に計画は整っており、学習契約書上の混乱や不足部分は教師とのやりとりの中で解消された。また、書面上では困難であると思われた学習活動もやりとりを通して実現可能であることがわかった。2 回目の学習契約では、学習資源の微調整が行われ、また、1 回目の学習経験が自信となり、同じ方法を踏襲して実行された。学習契約書も 1 回目のものに比べて教師が学生 B の学習を理解したことも関係しているが明確になった。更に 2 回目では新たに日本語で感想を書くことに挑戦し、学習成果についても納得できる自己評価をし、自己の学習方法への自信につながっている。

学生 C は 3 つの学習目標を設定した。目標数には制限を設けなかったため、問題はないのだが、1 回目の学習契約書はそれぞれの学習目標に応じた学習資源・証拠資料の選択ができておらず、整合性のないものが作成された。教師との相談の中で、学生 C 自身がどのように学習を行うのか決まっていることは感じられたが、教師には完全には伝わらず、学習契約書も改められないまま、学習は実行され、50 点と自己評価を行った。N3 合格等の目標が達成できなかったことからすると適切な自己評価ではあるのだが、目標を減らすか修正をしていれば、達成度は上がったと考えられる。2 回目を実行する前に、学習契約書内の整合性をとることを指摘したことで、実現可能な目標設定となり、対応関係が明らかになり、適切とは言えないまでも改善の兆しが見えた。しかし、証拠資料の妥当性等については課題が残った。ただ、学習資源の開拓等、自身の学習目標を達成するために学習契約が学習の強い動機付けになっていることがわかる。

## 5.2 研究課題の考察

3 名の事例を基に研究課題について考察する。

### (1) 課外活動としての学習契約は学生の多様性に対応できるのか

学習契約は能力や目的、学習の背景等が異なる学生が自身の学習スタイルに合わせた学習をデザインしたため、一斉授業では対応することが困難な学生の多様性に対応できたと言える。しかしながら、課外活動であること、学習契約であることから、教師にも理解できるような学習契約書の作成が望まれる。学生自身が学習活動を理解していても、書面だけではわからない学習契約書もあったが、内容について学生と相談することで学生の意図や学習の実現可能性が教師にも理解でき、2回目の学習契約書で改善されることが多かった。

### **(2)学習契約は自己主導型学習能力を涵養することができるのか**

学生 A は学習状況に応じて学習目標を調整し、学生 B は自身の学習経験や交友関係を学習資源として、学習を実行し、その学習経験が新たな学習資源となったことから学習資源の蓄積をしていることがわかる。学生 C は、自身が持っている学習資源だけではなく日本人留学生を新たな学習資源として開拓しており、その学習資源が学習自体の強い動機づけにもなっている。また、学習契約書を作成することで、学生自身の学習過程が可視化され、学生 A・B のように潜在的に自己主導型学習能力が高い学生は更に能力を高めることができ、必ずしも自己主導型学習能力が高いとは判断できない学生 C のような学生も自身の学習を振り返る機会が、能力の涵養のきっかけとなった。学期中 2 回の学習契約を実行したことが学習の再診断に大きく寄与したと考えられる。

### **(3)教師の支援が学習契約にどのように影響するのか**

作成された学習契約書について教師との相談の時間を設けることは、学習契約書の内容を精緻化することにつながった。特に、証拠資料、評価基準と方法について不安を抱えている学生が多かったため、学生 B、C のように教師と話すことで、より具体的になった学生もいた。加えて教師とのやりとりは不安の解消にもつながり、最低限実行可能と思われる内容にすることができた。また、学生への影響ではないが、学習契約内容についての学生とのやりとりは学習契

約書上に表れていない学習活動の理解にもつながった。

このように、それぞれの研究課題に対しては、(1)学習契約が学生の多様性に有効であること、(2)学習契約書作成が学生の学習過程を可視化し、自己主導型学習能力の涵養のきっかけをつくること、(3)教師の支援によって学習契約書が精緻化し、不安が解消されることが確認された。トムソン（1998）が挙げた学習契約書の利点と比較してみると、学習の効率化、学習のニーズの反映については、伸ばしたい能力、学習者の学習したいことに焦点を当てることができる点で重なる。また、学生の持つリソースの利用についても学生Bの事例と重なり、学生Cにおいては更に学習資源の開拓まで行っている。このような点は学生の達成感や本来の意味での学習に結びつくものだと考えられる。最後の自律学習能力の育成については、学習契約書を提出した学生は証拠の提出がない、或いは妥当性を欠く証拠資料を提出した学生はいたものの、学生Cのように2回目の学習契約では改善された事例もあり、先に示したように自己主導型学習能力の涵養に有効であったと考えられる。しかしながら、途中で履修を放棄した学生にとっての有効性は判断できない。

表5 学習契約終了後のアンケート（一部）

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習契約書を利用して、自分の目的はよくわかります。私はN3の合格がほしいですから、毎日一生懸命に勉強します。そして、日本語がわからないとき、友達にききます。学習契約書は日本語のべんきょうについて役に立つと思います。(原文ママ)</li> <li>・学習契約書をちようしますから、自分の目標が迷えませぬ。それに私の能力は上がる。でももどがんばってね。(原文ママ)</li> <li>・私の勉強方法に変化がありました。学習契約書が有難いです。私は毎週日本語の歌を聞きます。日本のドラマを見ます。いろいろ方法ができます。(原文ママ)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・とても面白い学習方法で、主導的な学習の刺激となった。言葉や表現を調べてもわからなかった時、日本語学習のネットの友達ができたことが自分にとって大きな収穫だった。</li> <li>・自発性学習の効果はとても良く、設定した小目標に向かって努力して完成させると自分の日本語が上手くなっている感じがした。学習契約という勉強法は、とても有意義だと思う。</li> <li>・学習契約書は学習目的を設定するのに役立ち、学習方法も迷わなかった。</li> <li>・興味が宿題になる。そして、嫌いです。テストだけでいいです。(原文ママ)</li> </ul> |
|--|--|

※（原文ママ）以外のものは筆者訳

コース全体の結果としては、学習契約によって学生の自己実現に多少なりとも貢献できた。多くの学生は学習契約書に沿って適切に学習を遂行し、一部、自己評価の低い学生もいたが、「目標設定が高かった」、「努力が足りなかった」など評価基準に照らし合わせたものであった。コース終了時に「学習契約についてどのように感じた

か」という自由記述のアンケート結果を以上の表 5 として示す。

1名の学生から「興味が宿題になる。そして、嫌いです。テストだけでいいです」と否定的な意見があった。最初のオリエンテーション時にテストを目的としてもよいことを伝え、数名の学生はテストや授業内容自体を目的に設定していた。しかし、大半の学生が趣味や興味・関心があることを学習目標として設定しており、その中でテストを目標とすることに学生が躊躇したのであれば、周知が不十分であったと考えられる。しかし、1名を除き、学習契約についての評価は高いものであった。特に多かったのは、目標を迷わない、目標に向かってどのように学習すればよいのかがわかるという意見であった。学習契約書を用いて学習過程を可視化することで、学習の実行、振り返りを容易に行うことができたと考えられる。このように学生の意識からも、自身の学習を可視化することは自己主導型学習能力の涵養に重要であることが示唆された。

## 6. 今後の課題

これまで学習契約の利点について述べてきたが、最後に課題と反省点を述べる。トムソン（1998）で問題点として示された達成困難な目標の設定については、学生 C の N3 合格のような目標設定をした学生が数名いたものの非常に少なかった。これは期間を 8 週と短くし、2 回に分けたことで、目標が設定しやすかったからだと考えられる。また、目標に合致しない、学習活動の考案ができない、適切な学習リソースが利用できない、評価計画がない、評価計画が学習目標を反映していないという点については教師との相談時間を設定することで、完全に解消されたとは断言できないまでも緩和された。しかし、新たに第二外国語の大規模クラス特有の課題も顕在化した。

まず、相談時間の限界である。教師 1 人に対して学生 45 人という構図では、最低でも 1 時間以上必要となる。学生の学習契約を教師

が理解し、学習内容を実現可能なものに精緻化する上でも相談の時間は必要である。学生同士でのピア・フィードバックを行うことができれば良かったのだが、第二外国語のクラスで学生間の人間関係ができていない状態では困難であった。ただし、2回目の学習契約書作成時には人間関係が少なからず構築されていたことから、学生同士の話し合いの時間を設けることで、多角的に学習契約を見直すことができたかもしれない。加えて、今後、相談の質を高め、学習契約が精緻化するような方策を考えなければならない。

次にフィードバック方法である。1回目の学習契約書は1人ずつ相談をしながら返却を行った。2回目は学生からの希望もあり、メールでのやりとりに変更した。相談時間短縮にはなったが、結果としてやりとりが一方向となり、コメントに対して返信をしない学生がフィードバックをどのように捉えたのか判断できなかった。また、コメントについても手書きの記入の方が良かったという学生からの意見もあり、情意面に与える影響が異なる可能性も考えられる。

最後に教師の能力、時間の問題である。専門的な内容やファッションに関する目標を設定したり、教師を評価基準に組み込んだりした場合、教師ができるアドバイスや評価には限界がある。内容が近い目標を設定した学生同士でフィードバックを行うことで解消できるのかもしれないが、視点に偏りがでる可能性もある。また、学生Bのように専門的な内容を大量の証拠資料とともに提出した場合、教師として学生の学習を支援したいという気持ちはあるものの一人の学生の証拠資料を数時間かけて見ることは現実的ではない。学生の多様性への対応という課題の解消とともに、今後、これらの新たな課題をどのように解決していくかという点も考えていきたい。

## 参考文献

有泉芳彦(2000)「学習者にやさしい日本語教育：Andragogyの視点から」『世界の日本語教育』日本語教育論集第10号，独立行政法人国際交流基金 pp. 1-20.

- 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」『言葉と文化 愛知大学語学教育研究室紀要』12, 愛知大学語学教育研究室 pp. 59-77.
- 郭毓芳 (2014) 「日本語 Can-do を利用した会話授業-A1 と A2 の中間のレベルのクラスにおける会話活動の試み-」『2014 年台湾日本語教育学会 J-GAP TAIWAN 第 24 回例会 Can-do 教育実践発表会 予稿集』 pp. 65-72.
- 上條純恵 (2014) 「A1 前半「やりとり」のクラス活動の実践報告-大学の第二外国語を例に-」『2014 年台湾日本語教育学会 J-GAP TAIWAN 第 24 回例会 Can-do 教育実践発表会 予稿集』 pp. 57-64.
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 黄鈺涵 (2011) 「台湾の高等教育における日本語教育-台湾大学の第二外国語を例として-」『台大日本語文研究』第 21 号, 台湾大學日本語文學系 pp. 161-178
- 交流協会台北事務所 (2010) 『台湾における日本語教育事情調査-報告書 2009 年度』 [http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3\\_contents.nsf/15aef977a6d6761f49256de4002084ae/bc91be92bb078ce7492579e5000d2f47/\\$FILE/2009research.pdf](http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15aef977a6d6761f49256de4002084ae/bc91be92bb078ce7492579e5000d2f47/$FILE/2009research.pdf)  
(2017 年 1 月 18 日閲覧)
- トムソン木下千尋 (1998) 「学習契約書を使った自律学習の試みからの考察」『第二言語としての日本語の習得研究』2, 第二言語習得研究会 pp. 27-56.
- マルカム・S. ノールズ (2002) 堀薫夫, 三輪健二 (監訳) 『成人教育の現代的実践 ペタゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房.
- (2005) 渡邊洋子 (監訳) 『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド』明石書店.

## 卷末資料 実際に学生 B が記入した学習契約書

※例を参考に以下、自分で書いてください。(中文可)

|          |  |               |
|----------|--|---------------|
| 学習目標     | 能夠理解和說明簡單日語文的論述框架,問題意識                               | 此乃論述?漢學論文? 同學 |
| 學習資源和方法  | 大量閱讀日語文和相關報紙,遇到不諳的單字慣用語和文法時,利用網絡資源查詢,並可以諮詢老師或同學。     |               |
| 根據資料     | 對某一條日本漢學論文,說明自己的評價。(如或山道是關於日本政治思想的論文,說明其山道為的「可見/不見」) |               |
| 評價的基準和方法 | 請自老師批閱和修正文法,用詞等。                                     |               |

自己評價 (上記に目標をどれくらい達成できましたか?理由も書いてください。中文可)

能達成 88%~92%。因為曾有閱讀日本漢學論文的經驗,還有教授日漢學的教師和日本同學可以請教。

達成度 90/100