

学習者主体のラーニング・ポートフォリオの導入と実践

英国サンダーランド大学 人文・社会科学部 奥村圭子

keiko.okumura@sunderland.ac.uk

1. はじめに

筆者が教鞭をとっているイギリスの大学では、語学専攻以外の学生のために University Language Scheme (ULS) の中で日本語を含む7言語を Language and Culture モジュールとして教えている。ある決まった内容をクラスの平均ぐらゐに合わせたペースで一斉授業で進行させていく中で、「ペースが速すぎる」という学生もいれば、「もう少し速く進めてもらおうといい」という学生もおり、教師主導型の語学教育の難しさを感じていた。こういった形の教え方は、果たして学習者にとって効果的に学べる方法として一番望ましい形なのであるか。

その疑問に答える形で、ULS のワーキング・チームでは数年の検討の結果、1999 年度より学習者主体のラーニング・ポートフォリオの作成を評価の中にいれ、一斉授業と並行させて自律学習を促しており、ひとつのファイルを作る過程を通して、学習の自己管理を学んでもらっている。本稿では、日本語における実践を報告し、その効果を検討したい。

2. 当大学での現状

イギリスでは、中等教育でも、高等教育においても日本語学習者が増えており (Japan Foundation London Language Centre 1999)、当大学でも選択科目として日本語を学ぶ学生は、毎年 70 名から 100 名ほどいる。その学習者も、各レベルのクラスの中に、年齢、性別、文化背景、日本語学習歴、日本語能力および運用能力、動機やニーズ、学習スタイルなど、各人がいろいろな要素を組み合わせた形でもっており、多様、多岐にわたっている。ある一定の内容をあるペースで行っていく一斉授業では、学習者を一律のレベルの一律の集団と仮定することになり、多様性に対処が難しい。しかし、岡崎 (1992) は、こういった学習者の多様化が一斉授業の限界を教師に認識させ、学習の起点が学習者にあるという根本的なことを気づかせている、としてこの状況を利点として評価している。本稿でもこの多様性を、それをもいかした学習者に起点のある学習を意識的に考えるいいきっかけを与える事象としてとらえたい。

3. 学習者主体の自律学習

認知心理学の領域では、「人間は本来、学ぶことを基本的欲求としてもっている存在である」とし、「学ぶ」とは、a. 学ぶ対象そのものを学ぶことである、b. 学ぶ対象そのものを学ぶ過程で、「何のために、どのように学ぶか、うまく学んでいるか、今の学びの現状に満足しているか」などを問うこと、そして c. さらにその答えにあったような形で、学ぶことを追求していくことを含む、としている (岡崎 1992)。一斉授業では、学ぶ対象、つまり、語彙や文法項目などの学習を目的としている。しかし、「何のために、どのように学ぶか、うまく学んでいるか、今の学びの現状に満足しているか」などを問うことは、経験的になされていながらも、注目をされていなかったのではなかろうか。問いかけをしながら学ぶことを追求する学習者を起点とした学習が、今までの一斉授業の中に組み込まれるか、また補足する形で個別に加えて行われなければ、本来日本語学習者が基本的欲求として持っている「学び」は達成されないとと言えるかもしれない。昨今言われるところの自律学習が、まさにその問いかけに答える分野である。

Dickinson (1987) は自律 (autonomy) を、「学習者が自己の学習に関する決定もしくは決定事項に責任を持っている状態」と定義している。その自律に基づいた自律学習 (autonomous learning) を Holec (1981) や Little (1991) は、「学習者が、自分自身のために、自らの知識とスキルを構築しようとして、仲間や教師やその他のリソースと協力し、交渉し、行う学習を自分自身で管理すること」、また、「学習者がそれぞれの学習スタイルにあった学習を知り、責任を持って自主的に取り組む学習」と定義している。それを一歩進め、Ellis and Sinclair (1989) は、a. 学習者が自分の学習をコントロールすることにより、より効果的に学習することができる、b. 教室を離れても自己の学習に責任を持つ学習者は、学習を進めることができる、c. 学習についての知識のある学習者は、学習ストラテジーをほかの科目に転用することができる、と段階的に述べている。

自律学習の重要性は二つの点にまとめられる。一つ目は、自律学習は多様化した学習者への対処をする一つの方策で、学習者それぞれが個性を生かして、自分なりの学習を自分のペースですすめる場を提供するものだということである。第二に、自分の学習を管理し、責任を持って取り組むという能力は、現代社会において必要不可欠な能力であるということ。日本語学習で養われた自律学習能力つまり、学習スタイルや学習ストラテジーがほかの学習分野や仕事に転用されれば意義あることだといえる。

4. サンダーランド大学での自律学習を支援するラーニング・ポートフォリオ

1) サンダーランド大学の University Language Scheme

当大学では、主専攻、副専攻の語学教育のほか、1993年から語学専攻ではない学生にむけて選択科目としての7言語の外国語教育を University Language Scheme (ULS) の枠で行っている。授業時間数は週に3時間、一年を通し72時間であるが、自主学習時間を128時間としている。ULS開始後3年間ほどは、モジュールのタイトル、評価の対象となる能力、コースワークの中身、その提出頻度など語学によってさまざまであり、何かの統一性を設けてほしいとの要望が教員からも学生からも出されていた。1997年ごろから、日本語を含む7外国語のモジュールを通して、ステージごとに共通の学習目標、評価法、一年の中でのアセスメントの回数、提出時期の一本化を目指して、ハーモナイゼーションを計るよう検討し始めた。同じようなコースを持つ大学を訪ねりサーチし、検討の結果の末、一昨年(1999-2000)、モジュールのタイトルを7言語それぞれに「Language and Culture」と変え、ULSハンドブックを作成した。そのハンドブックには、学習目標そして、評価に関して下記のように明記している。

学習目標と評価法の基準となるもの

- 言語能力 linguistic competence
- 文化意識 cultural awareness
- 多分野に应用可能なスキル transferable skills

評価方法

- 言語能力 <— 年2回のTCA(time-constrained assessments) 60%
話す(15%)、聴く(15%)、読む(15%)、書くそして文法(15%)
- 文化意識 <— ミニ文化プロジェクト及び発表 20%
- 多分野に应用可能なスキル <— ラーニング・ポートフォリオの提出 20%

多分野に应用可能なスキルを評価する形で設けられているのがラーニング・ポートフォリオの提出である。これは、先にも述べた、自律学習のひとつの展開方法としてとられたものである。

2) ULS のラーニング・ポートフォリオとは

さて、本稿でいうラーニング・ポートフォリオとは、教室外での毎週の学習活動記録を集めたファイルである。そこでの評価は何を学んだか、よりも、どう学んだかに重点がおかれる。その作成において、学生は、言語能力の到達に向けて、どう取り組んでいるかを形で示すわけである。モジュールガイドにはもう少し詳しい説明がなされている。

<内容の例>

- 毎週教室で出された課題(ラングージ・センターで行うもの、教室外で行うものを含む) 出席できなかった場合はオープン・アクセス・センターで課題を確かめ、次の週に備えることになっている。
- 課題を提出した後、教師からのフィードバックに沿って、再度自分のやり方でやり直したもの、復習したもの。
- 教室活動に関連のある自主学習や自分の学習についての振り返り。
- ミニ文化プロジェクトに関してや日本文化に関する研究資料

学生は、一斉授業に沿って、自主学習を進めていくわけであるが、指定されたものとそれに関する訂正だけではなく、自分のペースに合わせて、自分の弱い分野や興味のある分野を自分の時間に学習し、それをプレゼンテーションとして、ファイルに収めることになる。

そして2000年度から、日本語モジュールでの評価の基準もモジュールガイドに次のように明示されている。

- 毎週の課題は、ポートフォリオの提出日(各セメスターの最終週)までに行われているか。 20%
- 課題は適当な形で、わかりやすく注意深く実行されているか。 20%
- 課題提出後、教師からのフィードバックを元に、授業に関連する復習や改善が行われているか。 20%
- 文化に関してのリサーチを含めて、自分にあわせた自主学習が行われているか。 20%
- ポートフォリオは、論理的にわかりやすく、要領よくまとめられているか。 20%

以上のようにラーニング・ポートフォリオに対する評価の中での内訳で、課題そのものに関してが40%、学生の個性がいかされた課題を通しての改善及び授業に関連のある自主学習や文化に関するリサーチを自由にやる事が評価につながる部分が全体の60%となっている。

3) ラーニング・ポートフォリオの導入の手順

学生の間では、当大学の語学のクラスに来るまで、「ラーニング・ポートフォリオ」という言葉を聞いたことがなかった、という声が多いため、教師からの説明を口答と文書の上ですることと、学生からの理解を得ることが不可欠と判断し、次のような手順を踏んだ。

学年の始めの全体講義の時間に、モジュールガイドを元にモジュールの説明を行うが、ラーニング・ポートフォリオについては、その目的、内容例を丁寧に説明する。2000年度から、その評価法についてもモジュールガイドに記し、口答でも説明している。2001年度から、過去に出されたラーニング・ポートフォリオをモデルも3つほど見せることにした。何か質問がある場合には一年を通し、いつでも相談に来るようにいった。

日本人スピーカーを招いた時や、文化に関するビデオや、テレビの番組を見た場合、その後、「これに関する感想やここから発展させてのリサーチなどラーニング・ポートフォリオに含めることが出来ますね。」といった形で、内容の提示などを時折行った。

第1セメスターの13週目に、ラーニング・ポートフォリオの第一回目の提出をするように指示してあるが、2000年度は、提出後、採点が終わった翌週の14週目に学生を集めフォーラム形式で、自分のポートフォリオを示しながら、どのように工夫して作ったか、利用したかなど、勉強方法も含めて一人ずつ紹介してもらった。

第2セメスターの13週目に、第二回目の提出がおこなわれた。

5. ラーニング・ポートフォリオの実際

1) 優れたラーニング・ポートフォリオ

提出された学生のラーニング・ポートフォリオの出来上がりは、学生によってさまざまである。出された課題のみを忠実にこなしてそれを順番に収めて出されたもの、課されたタスクさえ半分ほどしか済ませておらず、その全ページには飲み物のしみ付でラーニング・ポートフォリオとして提出されたものもあったが、優れたラーニング・ポートフォリオには次のような特徴がみられた。

-課題を先送りにせず、毎週こなすと同時に、前週の課題と自分の解答へのフィードバックに目を通し、そこから学べることを探っている。前週の課題をやり直し、弱い部分を強化しようという努力が見られる。

-日々、授業以外でも日本語や日本に関して敏感に感じ、自分が学んだことに関して気づきをしていることが示されている。

-日本文化に関して、インターネットや参考文献からのコピーのみならず、それに関して自分の見方などを加えたエッセイなどとしてまとめている。興味のある分野に対しての学究心が示されている。

-自己の日本語学習がラーニング・ポートフォリオの中で体裁よく整理されている。

こういったラーニング・ポートフォリオでは学生側もその目的を把握し、教師側が念頭においていた自律学習がある程度実行されていた、といえよう。

2) ラーニング・ポートフォリオに対する学生側からのフィードバック

学生たちはラーニング・ポートフォリオの作成に関しどういったことを感じ、それを通し何を学んであるのか。2000年度学年末の学生から集められたフィードバック・シートと、20分のディスカッション

ンによって、集められた感想である。

- ーポートフォリオを見ると、自分の1年を振り返ることができ、自信がついたような気がする。
- ーフィードバックを通して、自分の苦手な分野がどこであるかがわかり易かったので助かった。テストのための準備の時も復習しやすかった。
- ー課題の中では自分たちでテープを作成するなど大変なものもあったが、チャレンジとなった。
- ーほかの専門科目では講師とのインターアクションがあまりないが、日本語ではポートフォリオに収める課題を含めて、さまざまなコミュニケーションが教師とできた。
- ーこれも、あれも、ポートフォリオに入れよう、と楽しみながらやれ、クラスメイトのアイデアも参考になった。

最後のコメントは学生のうち4割ほどの学生のフィードバックに含まれていた。この他に、実施後の反省に大いにいかせる感想も次のように寄せられた。

- ー課題も、好きでやる勉強も、人に見せるために書き直さなければいけないので、非常に時間がかかった。
- ーポートフォリオに含めるべきものが、始めはよくわからなかった。
- ー授業に出ることができず、ラングイッジ・センターに行く時間があまりなく、まとめて課題をしてしまう結果になってしまったので、教師からのフィードバックをポートフォリオ提出後の学期末にしか得られなかった。

一番目のコメントを述べた学生は、課題以外は書き直す必要は全くないのであるが、評価につながるということで評価をする側に読みやすいようにと、考慮した結果、必要以上の時間がかかったのである。学年始めの口答、ならびに文書の説明のみならず、一年を通しての色々な意味でのフォローアップの必要性があるようだ。

3) ラーニング・ポートフォリオの評価

ラーニング・ポートフォリオの評価はモジュールの一年の成績の20%に値する。こういった自律学習も含めたものの評価はいくら評価基準を決めているとはいえ、上記4.2)に示された評価基準の始めの2点を除いて、色々な要素が絡み合っ出来上がっているファイルであるため、成績をつけるのは容易いことではない。正直なところ、評価に主観も入ってしまいがちである。

こういった自律学習に自己評価を入れることも考えたが、以前作文テストで自己評価を入れたところ、文化背景や個人の違いから、自己評価に厳しい学生と寛大な学生と極端に別れてしまい、その信憑性が疑問となった経験があった。そういった評価のばらつきが出るだろうという予想から、トムソン木下(1999)も述べているように、全体を見ることができた教師がおこなったほうがよからうという結論に達した。

6. 考察と今後への課題

1) ラーニング・ポートフォリオの長所

このようにラーニング・ポートフォリオの実践を検討したが、自律学習を援助する一つ的手段としていい点がいくつかあげられた。

a. 自分の学習を客観的に見るリソースとしての活用

自分の学習を多少なりとも客観的に見る機会があり、ここが弱い、ここをもう少し押さえる必要がある、などの自己診断をすることができた点である。毎週の課題もただ修正されたものを受け取るのではなく、改善をするためのリソースとみなし、応用している例が多く見られた。学習者は課題の中で、誤りの多かった分野を補強する形で学習したり、また興味のある分野たとえば、前の授業で今ひとつわからなかった、「他動詞と自動詞」について、リサーチをした学生もおり、理解が深まっていた。

b. 教師と学生間または学生間での意見交換の場の提供に

教師と、学生間で課題の添削を通してコメントをやりとりするのが教師とのコミュニケーションの場となっていた。時折、課題の提出時には文法事項や文化に対する質問が書いてあり、授業中に聞くより時間の制限がなく自由に聞けた、という数人の学生は、課題の添削やポートフォリオ自体を、筆者が前もって予想していなかった方法で利用していた。今まで、ほかの学生がどういったやり方で学習をしているかを知るチャンスはなかった学生たちが、ポートフォリオを見せ合い、互いに学習方法やスタイルを知ったのが刺激となったといっているのも、学生同士がリソースとなり得ているといえよう。

c. 学生の中でのニーズの追求や学習の楽しみの発見

文化関係のリサーチに大いにいえることだが、お茶や着物に興味を示す学生も若干ながらいるものの、

今時の学生は日本のアニメ、トレンドドラマや J-pops に大変な関心があり、自分の知っているや
唄を詠したり、あるアニメで使われる言葉の特徴を調べたりする学生もあり、その成果をポートフォ
リオに収めていた。日本語学習に日ごろ興味のある事柄が結びつき、その事柄を詳しく知りたいとい
う欲求を満たそうとする過程で、また日本語学習へのモチベーションを高めるきっかけとなったと
いえよう。また、4割ほどの学生が、ポートフォリオを楽しみながら作成したとフィードバック・シ
ートで言っている。自由な発想を持って、自分の味を出そうとする工夫が随所に見られた。また、一
つのファイルを仕上げる達成感のようなものも学生によっては感じていた。これは本来あるべき学習
の姿に近いのではないか。

d. 教師側の学生個々人の新しい側面を知るリソース

これは教師側からの利点であるが、一斉授業のクラス活動やテストの結果のみではわかりえない、色々
な学習スタイルやストラテジー、及び努力が形として見え感心することも多く、大変参考になった。

2) ラーニング・ポートフォリオをよりよいものとするために

学生が作成後の感想としてあげたものを踏まえて、どうすればラーニング・ポートフォリオをよりよ
い自律学習を進める道具として定着させていけるであろうか。

a. 教師の役割

学年のはじめに、ラーニング・ポートフォリオのモジュールでの位置付けなどをもう少し詳しく、内
容についても実際の具体例を細かく見せながら、説明することが不可欠である。これは2000年度の反省
点として出され、2001年度から実行を始めた。学生には、学生の中での学生が作る学生のラーニン
グ・ポートフォリオに、こうなければいけないという型はないプレゼンテーションであることを認識
してもらうことが肝要である。また、セメスターの最後を待たずに、学生がどういった学習方法を
とっているかや、ポートフォリオに関して定期的にクラスでの意見交換会などを設け、支援を図らな
ければいけない。また、学生のみならず、教師側も、自律学習を進めるために、教師の考えを押し付
けるのではなく、イニシアティブはあくまで学生にあることを
自覚する必要がある。青木(1998)も述べるように、支援者としての立場で、学生が必要な情報は随
時提供できる準備や、環境作りをするのも教師としての役割であろう。

b. 自律学習を反映した評価方法の検討

評価方法は4.2)で示したとおりであるが、始めの基準、「毎週の課題は、ポートフォリオの提出日(各
セメスターの最終週)までに行われているか。」は、過程を重視する評価だとうたいながら、課題を済
ませたか否かであり、どう学んだかを純粋に評価する項目だとは言いがたいのではないかという疑問が
残っている。評価基準も学習ニーズや学習スタイルを把握し、それにそって知識やスキルを構築し、
自主学習の管理ができてきているかを診断するものであるべきである。ULSのワーキング・チーム内
での基準の検討が必要である。また、学生個々人の学習管理に関しての評価なので、学生の自己評価
を入れることも将来的に検討したい。

c. 教室活動や課題でも自律学習の推進を。

教室活動や課題の内容にも、大まかな枠のみが設定されているが、テーマの選択から学生が自分で行
い、計画を立て、自己評価、内省をも含んだものも入れていく試みをすることにより、ポートフォ
リオを一步進めたものにもすることも可能ではないだろうか。

7. 最後に

日本語学習者の多様化を抱える一機関である当大学で一斉授業に並行させて行っているポートフォ
リオの実践と考察を行った。実際に出来上がり例を添付できず、残念である。しかしながら、その結
果、学習者の個性を生かした、それぞれの力にあわせたラーニング・ポートフォリオが作成され、学
習者にとっても学ぶことや学習スタイルに関しての気づきを促すことができ、学習者の学習対して
の意識化やモチベーションを高めることにいくらか貢献したといえる。この体験がほかの学科や仕
事に応用できる自律学習能力を育てたか、という点については検証できていないものの、より効果的
な学習スタイルや学習ストラテジーは、色々な学習場面に活用できるものと予想する。ポートフォ
リオにも関わってくる教室活動や課題の中でも、自律学習を促す試みをできる範囲で実行したいと考
えている。

参考文献

Dickinson, L. (1987) *Self Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, G. and Sinclair, B. (1989) *Learning to Learn English: A Course in Learner Training Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Little, D. (1991) *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

青木直子 (1998) 「学習者オートノミーと教師の役割」、『報告書：自律学習をどう支援するか』4-12
国際交流基金関西国際センター

岡崎敏雄 (1992) 「日本語教育における自律的学習」、『広島大学日本語教育学科紀要』2: 9-14.

トムソン木下千尋 (1999) 「学習契約書を使った自律学習の試み—実例からの考察—」、『第二言語としての日本語の習得研究』2: 27-56、凡人社