



Title	日本語教育における「自律的な学習」促進の実践と支援 : 1990年代以降の議論をたどる
Author(s)	瀬井, 陽子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2023, 27, p. 1-10
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90839
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

日本語教育における「自律的な学習」促進の実践と支援

— 1990年代以降の議論をたどる —

瀬井 陽子*

要 旨

2001年にヨーロッパ評議会により、社会的行為者としての市民の育成、生涯教育としての言語教育・学習についての指針が示された。その実現を目指して提示された「ヨーロッパ言語共通参照枠」は、それまでの言語教育・学習観を大きく変えるインパクトを世界中に与えた。日本語教育も影響を受け、それまで教師主導型や文法指導中心であった教育に新たな教育観が加わり、学習者の主体性や自律性の議論がより活発になされるようになった。本稿は、まず1990年代以降にヨーロッパの動きと並行して発展した日本語教育における主体性と自律性の概念を整理し、それらの概念が社会的行為者としての市民の育成を目指す用語「学習者主体」と、生涯学習としての言語教育・学習研究の潮流にある「学習ストラテジー」「学習者オートノミー」に分類されることを述べる。次に、自律的な学習促進の支援には多様な教室の内外の活動があることを示し、その活動実践を概観する。最後に、最新の技術を用いた研究と2018年に提示された「補遺版 ヨーロッパ言語共通参照枠」を踏まえ、これからの自律的な学習促進の支援にはメタ認知的な気づきを促すアドバイザーや教師が一層重要になること、実践における文脈を明確にした議論が重要であると主張する。

【キーワード】 自律学習、学習者オートノミー、学習者主体、学習ストラテジー、日本語教育

1 はじめに

日本語教育が「日本語教育学」として活発に議論されるようになったのは1990年代からである。国語研究に端を発した日本語教育研究は、1962年に日本語非母語話者に対する日本語教育の研究促進・振興を目的として「日本語教育学会¹⁾」が設立され、ひとつの研究分野として発展していく。1960年代は留学生、日本研究者、宣教師など限られた学習者を対象とした日本語教育法の研究が主であった。1970年代にはインドシナ難民、中国帰国者など定住者への日本語教育が開始し、1980年代に、技能実習生、就労者とその家族、年少者国内在住外国人など学習者が急増した。それに伴い、それまでの日本語教育の枠組みでは捉えきれない多様な学習者に対応する教

育方法が模索される時代が始まったのである（林 2006）。

このような背景のもと、1995年に社会的状況を踏まえた日本語教育学のあり方が提示され、2000年以降はそれまでほとんど踏み込まれていなかった近接領域として考えられる心理学、教育学、社会学との関連が論じられるようになった（細川 2012, 神吉 2015）。

世界に目を向けると、1990年代以降は、従来の教育モデルから、構築主義をもとにした教育への転換というパラダイムの転換が広く認識され、学習とは学習者自身が知識を構築していく過程であることや、学習は共同体の中で相互作用を通じておこなわれる、といった構築主義に基づいた教育理念が広まり定着していった時期である（久保田 2000）。また、ヨー

* 大阪大学国際教育交流センター特任助教（常勤）

ロッパで言語能力および言語学習についての枠組みである「ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: 以下 CEFR とする)」(Council of Europe 2001) が示され、言語能力の捉え方や言語教育観が大きく変わりはじめた時期でもある。

本稿は、日本語教育学における、1990年代以降の「自律的な学習」に関連する用語と定義を整理し、それらを促進する実践を概観することを目的とする。「自律的な学習」の研究は、市民性教育や生涯教育などの分野で発展してきたもので、ストラテジーの訓練や情意面を含む認知学や心理学領域でも展開されている。

次節以降は、自律的な学習、学習者主体、学習ストラテジー、学習者オートノミーを取り上げ、それぞれの概念や用語がどのような文脈で現れたのかを明らかにし、それらを促進する実践の今後の展望と課題を述べる。

2 1970年以降のヨーロッパの動き

言語学習における「自律学習」の議論の源流のひとつはヨーロッパにある²⁾。その当時、国境を越えた人口移動の激しいヨーロッパ諸国では、外国語教育の継続性を確保するために、能力記述と学習記録の標準化を必要としており (青木 2010)、1971年にヨーロッパ評議会によって現代語プロジェクトが設立された。そのプロジェクトの中心的存在であったアンリ・オレック (Henri Holec) が、生涯教育 (permanent education) の文脈で論じられてきた自律性 (autonomy) を言語教育の議論に取り入れ、1981年に出版したのが 'Autonomy and foreign language learning' である。それ以降、ヨーロッパの各地で学習者オートノミーを育てる試みが行われるようになった (青木・中田 2011, Little 2017, 大木 2021b)。そして、現代語プロジェクトは、2001年に CEFR としてまとめられ、公開されるに至った。

CEFR における自律学習の定義は、欧州評議会が刊行した「ヨーロッパの言語教育政策策定ガイド」(Council of Europe 2007) の用語解説で以下の2項目が挙げられている。

- ・自律 (学習者オートノミー): 言語学習の枠組みの中で提案されることの多い、特定のトレーニングで、言語学習に対する意識を高め、学習ストラ

ジーを開発することを目的とする (p.114)。

- ・自己主導型学習 (自律の項も参照のこと): 学習の目的、学習する場所、学習の進捗、到達レベルを明確にし、学習をするのに必要なもの (例: 教科書、文法書、辞書) と習得したい能力を自分で決めることのできる学習者による学習 (p.116)。

CEFR は、ヨーロッパ評議会によって示された指針に基づき、ヨーロッパ域内の人的交流の促進、生涯学習としての言語教育・学習、民主的ヨーロッパ市民のアイデンティティの形成、複言語主義、少数言語の尊重を理念とし、社会的行為者 (social agent) としての市民の育成を目指して提示された。CEFR の中で主張されている複言語主義に基づく教育とは、複言語・複文化能力の養成であり、そのためには、言語における「部分能力」を認めるという立場を取る (大木 2021a)。「部分能力」は、かなり限定された形での言語知識だけが要求される環境、例えば「話す」ことより「理解する」ことが求められるような場面における部分的な言語能力を肯定的に捉えることである。複言語話者にとって、言語における「部分能力」は欠けたものとして捉えるのではなく、複数の能力は補完しあってその人の能力を構成するという考え方である。このような考え方は、それまでの母語話者を目標とすべきとした本質主義的な言語教育観に大きな変革を与え、それはヨーロッパ域内だけでなく、域外の外国語教育でも広く受け入れられ、21世紀の言語教育に無視しえない影響を与える教育資料となった (真嶋 2019, 西山 2021)。

これらヨーロッパで起きた動きが、日本語教育において指針として示されたのはおよそ10年後の2010年である。CEFR の考え方に基づき、日本語の課題遂行能力 (言語を使って課題を達成する能力) と異文化理解能力 (お互いの文化を理解し尊重する能力) を育成する指針として「JF スタンダード」が国際交流基金によって示された (国際交流基金 2018)。さらに、2021年に生活者として日本で暮らす外国人を対象とした「日本語教育の参照枠」と、その活用のための手引きが文化庁により公開されたことから、CEFR の影響は依然として続いていることがわかる。

日本語教育における指針が示されたのは、CEFR が公開された約10年後であるが、それまでの期間、ヨーロッパ評議会で行われていたような議論がなされなかったわけではない。次節以降では、日本で指針が出されるまでの期間、CEFR の開発と並行して

日本語教育分野で発達していた「自律学習」について、社会的行為者としての市民の育成、生涯学習としての言語教育・学習を中心に取り上げる。

3 日本語教育学における自律学習の議論

1990年以降の日本語教育学における自律学習に関する用語には「学習者主体」「学習ストラテジー」「学習者オートノミー」が挙げられるが、これらは、それぞれ焦点を当てる対象が異なる。社会的主体性を持った市民の育成を目指して提案された用語「学習者主体」(細川 1995, 2017)は教師の姿勢、生涯学習としての言語教育・学習を目指す「学習ストラテジー」(ネウストブニー 1995)はそのスキルを使う学習者、「学習者オートノミー」(田中・斎藤 1993, 青木 1995)はそれを育てる教師の働きかけである。「学習者主体」と「学習ストラテジー」はより教室の役割や活動を想定して提案されたもので、「学習者オートノミー」は教室内と外の両方の教育・学習の場を想定しているものと言える。

3-1 学習者主体

「学習者主体」は、1995年にヨーロッパで議論されていた CEFR の市民性形成の理念を日本語教育に取り入れて生み出された用語である(細川 1995, 2017)。

細川(2012, 2017)は、1960年代～1970代の構造的、1970年代～1980年代の応用言語学的、1990年代後半以降の社会構成主義的へと推移していった言語教育の特徴を挙げ、それまでの「教師主導」と「学習者中心」への批判から「学習者主体」が提案されたと述べている。「学習者中心」と呼ばれる授業において、教師は常に「正しい日本語」という正解を握り、添削が行われるといった状況に対し、学習の主体である学習者の認識は学習者自身のものだという立場を取り、教育そのものの質的転換を起こしたのである。

牝川(2002)、牛窪(2004)は、「学習者主体」という用語が「学習者中心」との区別をあまりされことなく曖昧に使われていることを指摘し、「学習者主体」とは学習者が主体的に教室活動に参加することを目指すのではなく、教室の中で学習者の日本語話者としての主体性の回復を目指すものであるとして、この2つの概念は明確に異なると述べている。

特に、学習者を中心にして学習者の希望通りに授業を組み立てるといったものではないことを強調している。これら一連の議論に基づき、日本語の語彙や文法を学ぶ「日本語」と日本の文化的背景を学ぶ「日本事情」との科目が持つ特徴を踏まえ、「総合活動型日本語教育」(細川 2004)が開発された。「総合活動型日本語教育」は、話す・書く・読む・聞くの技能を授業の中で使いながら問題発見解決学習の形を取るものである。学習者が授業の中で社会的行為主体として他者とかわりつつ、学習者の問題意識を引き出し育成する科目として日本語教育の現場に提案されたのである。

3-2 学習ストラテジー

学習ストラテジーは「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的に、そして新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動(オックスフォード 1994, pp.8-9)」と定義づけられている。

ネウストブニー(1995)は、従来の日本語教育が文法のみを教えているという課題に対し、日本語教育の社会的役割を考え、社会言語能力と社会文化能力、日本語の実際の利用を教育に取り入れるべきであるとし、加えて「学習者の自律」が必要であると述べている。ここで「学習者の自律」の用語は、学習ストラテジーと同義として扱われている。また、学習ストラテジー研究を(1)オレックなどの自己主導型学習の研究、(2)習得のための研究ではないとの一面を持つコミュニケーション・ストラテジー研究、(3)ルビン(Rubin 1975)やオックスフォード(1994)らによる理論化された学習ストラテジー研究に区別し、オックスフォードにより学習ストラテジーにはどのようなものがあるかが明らかになったと述べたうえで、これらは文法中心主義の中で生まれた研究であったとして、新たな提案をしている。それは、教育現場では、社会言語的・社会文化的ストラテジー、学習者がもつ体系、学習者がすでに持っているストラテジーのバリエーション、ストラテジーの順、教師ストラテジーを考慮すべきであるというものである。

伴(2009)は、「優れた学習者観察(Rubin 1975)」の研究からオックスフォード(1994)の学習ストラテジーの理論に至るまでの研究の変遷をたどり、学習ストラテジーが学習に直接寄与するものと間接的

に寄与するものに大きく2分類された後、認知心理学の研究からメタ認知の概念が深まり、1) 認知ストラテジー、2) メタ認知ストラテジー、3) 社会・情意ストラテジーの3分類に設定されたことを述べている。1) の認知ストラテジーには練習すること、演繹を行うこと、推測すること、転移すること、といった個別の言語学習に関わるストラテジーがまとめられ、2) のメタ認知ストラテジーには、学習の計画、学習のモニター、学習の評価が配置され、3) の社会・情意ストラテジーには、他者との協力、不明瞭な部分を明確にするための質問という学習者個人の感情や他者との相互交流に関わるストラテジーが置かれている。このような学習ストラテジー研究の変遷から、自律した学習者となるためには、学習活動において具体的な方法である認知ストラテジーのみに頼るのではなく、メタ認知ストラテジーと社会・情意ストラテジーの意義を十分に理解し、とりわけメタ認知ストラテジーを有効に適用する必要があることを主張している。

学習ストラテジー研究が具体的な教育活動を提示してこなかったという問題意識を踏まえ、宮崎(2009)は、それまでの学習ストラテジー研究の結果から自律学習のための30種類のタスクを作成した。これらのタスクは、国内成人学習者の生活領域・教育領域、外国人児童・生徒のためのインターアクション領域、職場領域(ビジネス、介護・看護)、海外・渡日前準備プログラムや帰国後の再適応教育プログラムなど、多岐に渡る日本語教育の場を想定して作られている。タスク自体は、教師が展開することが想定されているものの、1981年のオレックの自律学習の定義にも言及し、タスクを使った自律学習は、教師主導の教室活動と学習者主導の学習活動の両条件下で可能なものと述べている(宮崎 2009)。

これらのことから、学習ストラテジー研究が、学習者の自律について、自己主導型学習やメタ認知ストラテジーの用語を包括して論じてきたことが明らかになった。また、「ヨーロッパの言語教育政策策定ガイド」に見られるように、「学習ストラテジー」と「自律性」は同義なのではなく、自律性とは言語学習に対する意識を高め、学習ストラテジーを開発することである。3つに分類された学習ストラテジーのうち、メタ認知ストラテジー、つまり学習の計画やモニターをするストラテジーを有効に適用することが自律した学習者になることであり、それを支える

のは教師主導の教室活動と学習者主導の学習活動の両方の場合であると言える。

3-3 学習者オートノミー

オレック(Holec 1981)は、自律学習の概念を生涯教育の分野から言語教育に取り入れLearner Autonomy(学習者オートノミー)を「自分の学習に責任を持つ能力(p.3)」として定義づけた。オレックの定義は目標・内容・進度・指導法・指導技術の決定、学習過程のモニタリング、評価活動について学習者が主体的な役割を担うもので、第二言語教育分野における自律学習の基本的性格として位置づけられている(小嶋 2010, Benson 2011)。

日本語教育において、自己管理と自律の概念はコミュニケーション・アプローチとの接触の中で議論されるようになり(青木 1991)、後に「学習者オートノミー」の用語が定着していく。田中・斎藤(1993)は、学習者の多様化に対応するために自律学習の促進を進める必要があるとして、学習目標の意識化、学習ストラテジーの意識化、内省記録による評価活動、リソースセンター、ICTシステムの利用、教師の役割、と自律的な学習の実践と支援について述べ、日本語教育における学習者オートノミー実践の礎を築いた。横溝(2000)は、自己評価の重要性を述べ、教師主導の評価から学習者参加型評価への転換は1996年に日本で議論が始まったとして、自分の学習の評価への積極的な参加が目指すものは「学び方を学ぶ(learn how to learn)」ことであるとし、自己評価と学習者オートノミーの育成の重要性を主張している。

オレック(1981)とヨーロッパ評議会の理念に言及し、言語学習における学習者オートノミーについての理論および研究の歴史と実践を詳しく述べ、日本語教育への展開に言及したのが青木・中田(2011)である。青木・中田(2011)は、「学習者中心」と「学習者オートノミー」の違いについて、学習者中心という用語を初めて使った心理学者カール・ロジャーズの教育に対する考え方は学習者オートノミーと通じるところが多いものの、教師が学習者のニーズや希望を汲み取って授業をすると考えることは誤解であるとしている。また、「学習ストラテジー」について、「学習者オートノミー」育成のために学習ストラテジーを紹介することは有用であるものの、一方的に教師主導で訓練することは学習者オートノミー

の育成にならないと述べている。さらに、自律学習能力の育成とは教育機関を修了した後も見据えた生涯にわたるものであることを述べ、そのための教師やアドバイザーの働きかけの重要性を主張している。

これまでの議論をまとめると、「学習者主体」「学習戦略」「学習者オートノミー」それぞれの用語は異なるものであるが、研究の系譜をたどるとヨーロッパ評議会が定義するところの「自律性」にたどり着くことが明らかになった。しかし「学習者主体」は、学習者が社会的主体性を持って他者とかかわりつつ、学習者の問題意識を引き出し育成する新たな日本語科目の開発、「学習戦略」は学習者の行動の観察研究から教室の内外で使える具体的な教育活動への展開、「学習者オートノミー」は生涯にわたる自律学習能力の育成を目指すといったように、それぞれの独自の文脈と課題に対応する形で発展していったと言える。自律学習を促進するための実践や支援においては、それぞれの対象と文脈を明確にして取り組む必要がある。次節では、「自律的な学習」を促進するための実践と支援について述べる。

4 学習者オートノミーを育てるための実践

大木（2021b）は、1981年のオレックの論文を引用し、自律学習をするには、1) 学習目的（目標）の明確化、2) 学習内容と進度の決定、3) 用いる学習方法と技術の選定、4) 習得の経過（リズム、時間、場所）などのチェック、5) 習得したことの評価、について決定の責任者になることであると述べている。また、教室外の学習についても言及し、形態については、オレックの指す自律学習能力に基づく学習のみを「自律学習」と呼び、自律学習能力に基づいている学習であるかどうかは問わないで、教師に頼らずにする学習を「自習」としている。つまり、「教室外」には「教室外の自律学習」と「教室外の自習」、「教室内」には「教室内の自律学習」と「教室内の自習」があることを区別している。本稿では、この区別に則って学習者オートノミーを育成するための実践について分類を行う。

青木（2018）は、学習者オートノミーを育てるためには数々の実践があるとして10種類の例を挙げている。それらを実践の場により分類すると表1のようになる。

表1 学習者オートノミーを育てるための実践の分類

教室内外	実践内容
教室外 ↓ 教室内外 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ 教室内 ↓	(1) タンデム学習 (2) ランゲージ・カフェ (3) セルフ・アクセス (4) アドバイジング (5) CEFR/JF 日本語教育スタンダード (6) ポートフォリオ (7) ICTを使った学習 (8) 言語学習史 (LLH) (9) 交渉によるカリキュラム (10) 交渉による授業計画

教室外に位置する (1) タンデム学習は、母語の異なる2人がペアになり、互いの得意な言語や文化を学びあうという学習形態（脇坂 2015）で、(2) ランゲージ・カフェは日本語を学ぶ学習者とそれ以外の言語を学ぶ学習者が自由に交流し学び合う場である。言語の授業を想定した場合、これら2種類は授業の中に取り入れることはできないが、授業と連動した課外の活動としては展開させることが可能である。

教室内・外に位置する (3) セルフ・アクセスは学習者が直接アクセスできるように設計された組織システムと学習教材（Sheerin 1997）を指し、(4) アドバイジングは学習者のメタ認知的な振り返りを促すための対話（加藤・マイナード 2022）、(5) CEFR はヨーロッパの、JF 日本語教育スタンダードは日本語の言語教育・学習の場で共有し熟達度を知ることができる枠組み、(6) ポートフォリオは学習者が自分で自分の学習を管理し記録するためのツール、(7) インターネット上にある辞書、教材、動画など、(8) 言語学習史（Language Learning History）は学習者が自分の学習経験について内省の作業を行うためのテキストである。これらは、授業の中の一部に取り入れることも、課外で学習者が計画を立てて進めることも可能だと言える。

教室内の (9) と (10) の2種類が指しているのは、教育機関から期待されている授業の目的や位置づけは変更せず、学習者との交渉によってカリキュラムや授業計画を組むことである。学習者との交渉を授業の中に取り入れることは可能であるが、3-1で述べた通り「学習者中心」にならないよう十分な注意が必要である。

これら (1) から (10) のうち、(7) の ICT を使った学習については、次節で最新の動向を述べる。

5 最新の技術を用いた自律学習の支援

ICTを使った教育実践は、これまでオンライン辞書、翻訳アプリ、単語帳アプリなど、オンラインで利用できる日本語教材を授業の中でどのように取り入れるか（當作，李 2019）といった、学習に直接寄与する認知ストラテジーを育成する部分に焦点を当てられることが多かった。メタ認知ストラテジーを育成するものには、eポートフォリオと呼ばれる学習記録ツールもあるが、学習者が日常的に使用するシステムでないことが多く、学生が能動的かつ継続的に使えないという課題があった。このような課題に対して、甲斐ら（2016）および甲斐ら（2020）は、自律的な学習を促進するため、多くの日本語教育現場で授業が活動の後に振り返りが実施されるようになったものの、本来は教員がより深い振り返りを促すべきところ、十分な対話が行われていないことを指摘し、コミュニケーションロボットと学習者が対話できる仕組みを開発した。その仕組みとは、学生が使い慣れたLINEアプリを介して、学生が能動的に振り返りできるようにしたものである。学習者の振り返りには、低次段階から高次段階（Reporting：報告、Relating：関連づけ、Reasoning：理由づけ、Reconstructing：知識の再構築）の順があるとして、低次段階の振り返りは機械による擬似的対話で記録を促し、高次段階については教員またはアドバイザーが直接対話で促進できるモデルを構築した。この開発により、メタ認知ストラテジーの育成をロボットと人間が分業できる可能性が示され、教師または支援者が何に注力すべきかが明らかになった。

このようなコミュニケーションロボットによる自律学習の支援は、継続的なメタ認知ストラテジーの育成を目指すもので、これまでのICTを使った教育実践から新たな段階に移行したと言える。しかし、ロボットによる働きかけが可能な範囲は低次段階に留まり、高次段階の振り返りを促すことができるのは人間だけができる仕事である。これからは、高次段階の振り返りができるアドバイザーの育成がより求められると言えよう。

6 CEFR-CV という新しい枠組み

本稿における「自律的な学習」の整理は、2001年のCEFRを出発点としたが、ここで2018年に提示さ

れた「補遺版 CEFR（CEFR-Companion Volume：以下CEFR-CV）」に触れておく。CEFR-CVは、2001年の「言語の5技能」の考え方を進化させて、言語の技能を「受容（聞く・読む）」「産出（話す・書く）」「インターアクション」「仲介（Mediation）」の6技能にする新しい考えを提示した。新たに加えられた「仲介」とは「未知の存在や知識など、主体から物理的、心理的、認知的に距離のあるものと主体を結びつける機能を持つ（西山 2018）」ことであり、具体的な能力としては、新たな知識を獲得するための仲介、異なる言語や文化の追突を避け人間関係を築くための仲介（大本 2019）であるとされている。

2001年版では十分発展させられなかったとの説明を踏まえて、CEFR-CVで新しく示された仲介は、既存のいわゆる4技能の切り分けではカバーしきれない複数の技能にまたがったもので、テキストの仲介、コミュニケーションの仲介、概念の仲介、に分けられる。つまり、通訳や翻訳のような仲介活動以外に、内容を理解して要約する、他の人の参加を促す、質問する、などが含まれ、表面に現れてくる受容・産出・やりとりをメタ的に行っていく言語活動であり、多くの関心を集めている（真嶋 2019，大本 2021b）。

CEFR-CVが開発された背景について、ピカルド・ノース・グディア（2021）は、それまでの現代言語教育の狭い視界から脱却するとともに、ヨーロッパ評議会の幅広い文脈の使命、つまり、言語的・文化的マイノリティの人権保護、成人移住者の言語的統合支援、教育における民主主義に基づく市民権に関する能力の増進と密接なものを提示する必要があったと述べている。CEFR-CVでも「自律的な学習」を支えるという理念は、「はじめに」で明記されている。このことから、自律的な学習促進の実践と支援は、現代言語教育が、より広い文脈へと視点を変えていく中、これからも言語教育・活動の基盤を支えるものとして位置づけられると言える。

7 まとめと今後の展望

本稿は、日本語教育学における、1990年代以降の「自律的な学習」に関連する用語と定義を整理し、それらを促進する実践を概観することを目的として、まず1971年にヨーロッパで開始した現代語プロジェクト、ヨーロッパ評議会の理念とCEFRについて述べた。そのうえで、日本語教育学でCEFRの開発と

並行して発達したとも言える「自律学習」について、1990年以降の議論を生涯学習としての言語教育・学習、社会的主体性を持った市民の育成を中心に引き上げ、概念と用語を整理した。その結果、「学習者主体」「学習ストラテジー」「学習者オートノミー」の用語をそれぞれたどると、オレックが取り入れ、ヨーロッパ評議会が示すところの「自律性」にたどり着くことが明らかになった。

次に、学習者オートノミーを育てる実践（青木 2018）を教室の内外（大木 2021b）に分類した。その結果、学習者オートノミーを育てるための実践は複数あるが、それぞれの特徴に合った場所で行われる必要があることが明らかになった。特に、教室内で交渉によるカリキュラム、交渉による授業計画を実施する場合は「学習者オートノミー」を育成する実践であって「学習者中心」の授業になってはならないことを述べた。

そして、コミュニケーションロボットによる自律学習の支援という最新の研究から、これまでのICTを使った教育実践が新たな段階に移行したことを示した。そのうえで、今後は高次段階の振り返りができるアドバイザーの育成が求められることを述べた。

最後に、言語の技能についての考え方をCEFRから進化させ2018年に提示されたCERF-CVについて触れ、それまでの5技能に加えて新たに「仲介」が加わったことを述べた。CEFR-CVが開発された背景には、言語的・文化的マイノリティの人権保護、成人移住者の言語的統合支援、教育における民主主義に基づく市民権に関する能力の増進と密接なものを提示する必要があったことを踏まえ、本稿の締めくくりとして、これからの日本語教育における自律学習促進の課題について述べる。

1節で、日本語学習者の増加と多様化に伴い、日本語教育学において教育実践が模索されてきたこと、3節で日本語学習者の多様化に対応するために自律学習の促進に注目が集まったことを述べた。2019年、日本語教育学は新しい局面を迎えた。日本語教育における初めての法律「日本語教育の推進に関する法律」が施行されたのである。この法律ができた背景には、CEFR-CVが開発されるに至ったのと同様の世界的・社会的な動きがある。法律によって日本語教育が担う責務と対象者が明確に示され、内容や地域の日本語教育など市民性形成なども含まれたものとなっている。今後の日本語教育における自律学習

の促進の実践は、言語教育・活動が広い文脈へと視点を変えていく中で、どのような文脈でだれを対象とした実践なのかを明確にしながら議論を進めることが重要だと言える。

付記

本調査の一部は、JSPS 科学研究費補助金 課題番号 19K00708、課題番号 21K00597 の支援により実施されたものである。

注

- 1) 発足当初の名称は「外国人のための日本語教育学会」であった。
- 2) 本稿では言及できなかったが、別の議論にはアメリカを中心に活発に議論されている自己調整学習（Self-regulated learning, ジーマン 2014）がある。また、Self-instruction in Language Learning をもとにした自律学習の支援研究および実践に、桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」による『自律を目指すことばの学習』などがある。

参考文献

- 青木直子（1991）「コミュニケーション・アプローチの教育観」『日本語教育』73号, pp.12-22
- 青木直子（1995）「未来の教師のエンパワーメント：学習者としての自律を目指して」中條修（編）『論集言葉と教育 研究叢書187』pp.251-265
- 青木直子（2010）「学習者オートノミー、自己主導型学習、日本語ポートフォリオ、アドバイジング、セルフ・アクセス」日本語教育通信, 38回, 国際交流基金 (<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/201003.html>) 2022年11月22日閲覧
- 青木直子, 中田賀之（2011）「学習者オートノミー 初めての人のためのイントロダクション」青木直子, 中田賀之（編）『学習者オートノミー』pp.1-22, ひつじ書房
- 青木直子（2018）「学習者オートノミーを育てる教育実践：これまでの蓄積と新たな展開」第11回大阪大学専門日本語教育研究協議会—学習者オートノミーを育む言語学習とその支援—報告書 (https://ciee.osaka-u.ac.jp/wp/wpcontent/themes/ciee/file/report_2018.pdf) 2022年11月22日閲覧
- 牛窪隆太（2004）「日本語教育における学習者主体—日本語話者としての主体性に注目して」『WEB 版リテラシーズ』1 (1), pp.23-28, くろしお出版
- 大木充（2019）「CEFR 一般とその増補版で明らかになったことについて」文化庁日本語教育大会 (https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/tai-kai) 2022年11月22日閲覧

- 大木充 (2021a)「おわりに」西山教行, 大木充 (編)『CEFR の理念と現実 理念編 言語政策からの考察』pp.217-223, くろしお出版
- 大木充 (2021b)「CEFR における自律学習の役割とアンリ・オレックの自律学習」西山教行, 大木充 (編)『CEFR の理念と現実 現実編 教育現場へのインパクト』pp.33-66, くろしお出版
- オックスフォード, レベッカ L. (著) 宍戸通庸, 伴紀子 (訳) (1994)『言語学習ストラテジー——外国語教師が知っておかなければならないこと』凡人社
- 甲斐晶子, 根本淳子, 松葉龍一, 合田美子, 和田卓人, 鈴木克明 (2016)「LINE BOT API を用いた留学生のための対話型 e ポートフォリオ・モジュールの設計」JSiSE Research Report vol.31, No.2, pp.69-72
- 甲斐晶子, 松葉龍一, 合田美子, 和田卓人, 鈴木克明 (2020)「日本語使用に関する低次段階のリフレクション記録を支援する対話型システム「REFLECTION-BOT」の設計と実装」教育システム情報学会誌 Vol. 37, No. 4, pp.330-335
- 加藤聡子, ジョー・マイナード (著), 義永美央子, 加藤聡子 (監訳) (2022)『リフレクティブ・ダイアログ 学習者オートミーを育む言語学習アドバイジング』大阪大学出版
- 神吉宇一 (2015)「日本語教育学の体系化をめざして (1)——日本語教育学に関する議論の推移と社会的役割について」神吉宇一 (編)『日本語教育学のデザイン その地と図を描く』pp.3-26, 凡人社
- 久保田賢一 (2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版
- 国際交流基金 (2018)「JF 日本語教育スタンダード」(<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do>) 2022年11月22日閲覧
- 小嶋英夫 (2010)「学習者と指導者の自律的成長」小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編)『成長する英語学習者』pp.133-162, 大修館
- 牲川波都季 (2002)「学習者主体とは何か」細川英雄 (編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』pp.11-30, 凡人社
- 田中望, 齊藤里美 (1993)『日本語教育の理論と実際——学習支援システムの開発——』大修館書店
- 當作靖彦 (監修), 李在鎬 (編) (2019)『ICT × 日本語教育——情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』ひつじ書房
- 西山教行 (2018)「CEFR の増補版計画について」『言語政策』第14号, p.78
- 西山教行 (2021)「はじめに」西山教行, 大木充 (編)『CEFR の理念と現実 理念編 言語政策からの考察』pp. i-iv, くろしお出版
- ネウストブニー, J.V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 林さと子 (2006)「教師研修モデルの変遷——自己研修型教師像を探る——」春原憲一郎, 横溝紳一郎 (編著)『日本語教師の成長と自己研修——新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』pp.1-25, 凡人社
- 伴紀子 (2009)「言語学習ストラテジーをめぐる」伴紀子 (監修), 宮崎里司 (編著)『タスクで伸ばす学習力 学習ストラテジーを活かした学びの設計』pp.1-11, 凡人社
- ピカルド・エンリカ, ノース・ブライアン, グディア・トム (2021)「言語教育の視野を広げる——仲介・複言語主義・協働学習と CEFR-CV」西山教行, 大木充 (編)『CEFR の理念と現実 理念編 言語政策からの考察』pp.81-108, くろしお出版
- 文化庁 (2021)「日本語教育の参照枠」報告について (https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodo_happyo/93463101.html) 2022年11月22日閲覧
- 細川英雄 (1995)「教育方法論としての「日本事情」——その位置づけと可能性」『日本語教育』87, pp.103-113
- 細川英雄 (2004)『考えるための日本語 問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店
- 細川英雄 (2012)『「ことばの市民」になる——言語文化教育学の思想と実践——』ココ出版
- 細川英雄 (2017)「学習者主体からことばの市民へポリティクスとしての言語文化教育の歴史と革新」『言語文化研究』第15号, pp.58-66
- 真嶋潤子 (2019)「外国語教育における到達度評価制度について: CEFR 初版2001から2018補遺版 CEFR-CV まで」『外国語教育のフロンティア. 2』pp.1-13
- 宮崎里司 (2009)「タスク編」伴紀子 (監修), 宮崎里司 (編著)『タスクで伸ばす学習力 学習ストラテジーを活かした学びの設計』凡人社 pp.51-121
- 横溝紳一郎 (2000)「ポートフォリオ評価と日本語教育」『日本語教育』107号, pp.105-114
- 脇坂真彩子 (2015)「タンデム学習ガイドライン」(<https://isc.kyushu-u.ac.jp/center/tandem/index.html>) 2022年11月22日閲覧
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed). London, UK: Longman
- Council of Europe (2001). 'Common European Framework Reference of languages' (<https://rm.coe.int/1680459f97>) 2022年11月22日閲覧
- Council of Europe (2007). 'From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe. Main version. (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>) 2022年11月22日閲覧
- Council of Europe (2018). 'Common European Framework Reference of languages companion volume with new descriptors 2018' (<https://rm.coe.int/cefr-companion>

- volume-with-new-descriptors-2018/1680787989) 2022
年11月22日閲覧
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*.
Oxford; Pergamon.
- Little, D. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory,
Practice and Research*. Multilingual Matters
- Rubin, J. (1975). What the “Good Language Learner” Can
Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, pp. 41–51
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship be-
tween self-access in independent learning. In P. Benson
and P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence In
language learning*, pp. 54–65. London; Longman

Abstract

Practice and Support for Promoting “Autonomous Learning” in Japanese Language Education

— A review of research since 1990s —

SEI, Yoko

The *Common European Framework of Reference for Languages*, presented by the Council of Europe in 2001, provided guidelines for the development of socially engaged citizens and language teaching and learning as permanent education. It drastically impacted the conventional view of language teaching and learning globally. Japanese language education was no exception, and a qualitative shift occurred in education, from the former teacher- and grammar-centered focus to one that considered the subjectivity and autonomy of the learner. This review summarizes the concepts of subjectivity and autonomy developed in Japanese language education since 1990. Moreover, this review clarifies the categories and practices of “learner subjectivity” (i.e., the cultivation of citizens with social subjectivity) and “learner autonomy” and “learning strategies” (i.e., trends in language education and learning as permanent pursuits). Finally, based on the 2018 companion volume to the *Common European Framework Reference of Languages*, this review proposes that advisors and teachers who promote metacognitive awareness will become even more important in supporting autonomous learning in the future.