

フォーマルラーニングと インフォーマルラーニングのあいだ —「契約学習」による学習支援—

王怡人

1. はじめに

台湾の高等教育では、学生の国際的なモビリティを高めるため、近年、各大学において学期週数の見直しが加速している。具体的には、従来の18週制から「16+2週」制への移行が挙げられ、16週間の正規対面授業の枠組みに加え、2週分の「弾性学習（フレキシブルな学習）」期間を設ける形態が普及しつつある。

「弾性学習」で何をどのように実施するかは、授業の担当教員の判断に委ねられている。その内容は、本来対面で行ってきたものをオンラインで行ったり、教員が事前に録画した講義動画を学生に提供し、自習を促したり、あるいは外部の講演・ワークショップへの参加を課したりするなど様々である。これらは授業時間の削減に対する補完措置として機能するものもあれば、授業内の学びをより深化させるものもある。このように、教室という空間に制限されず、多元的で豊かな学習形態を掲げる「弾性学習」は、学生の自律的学習にもつながるとされている。しかしながら、これまで受動的に学習してきた学生に対して、いきなり「弾性学習」を投げかけることは、果たしてどこまで自律学習につながるのだろうか。支援・指導の仕組みが整っていない状態での実施は学習の弛緩や空白を招いてしまうのではないだろうか。

学生にとって、授業が終わったら、学びの場は教室から実生活の日常に戻る。本実践では、本来、教室内の学習時間として設けられたこの2週間をより有効に活用するために、「弾性学習」を教室内から教室外への学習転移の中間段階として位置づけ、学習形態を転

換するための練習の場として捉えている。すなわち、学生が授業内における「フォーマルラーニング(Formal Learning)」から日常の「インフォーマルラーニング(Informal Learning)」へ移行する過程で、自らの学習を計画し、学習責任を担う練習を行う場である。

フォーマルラーニングとは、学校などの教育組織の中で行われる学習を指し、体系的な履修制度、構造化されたシラバスを有し、修了後には学位または履修証明が授与されるものである。一方、インフォーマルラーニングとは、個人が日常的な経験や環境のリソースから知識・技術・態度・洞察を獲得するプロセスであり、組織的な枠組みを持たず、通常は自発的、無意識的(incidental)に行われるものである(黄 2002, 2016)。両者は、制度化された組織における受動的な学習か、あるいは日常生活における能動的な学習かという点において、本質的に異なるといえる。

学生は教員の設計による教室内でのフォーマルラーニングに従事し、授業後は実生活におけるインフォーマルラーニングの場へと戻るというサイクルの中にいる。16+2 週制度における2週間の「弾性学習」を、学びの場を正規授業から日常へと移行させる過渡期と位置づけることで、学生が自身の生活実態に即した形で学びを継続できるのではないかと筆者は考えている。

ここで一点補足したいのは、無意識的なプロセスであるインフォーマルラーニングを、本実践のように「意識的に学びを練習する」という点に潜む矛盾への懸念である。本実践の狙いは、学習者がインフォーマルな場で自ら学びの必要性に気づいた際、フォーマルな場に戻らずとも、その環境下で自律的に学習を継続できる道を提示することにある。しかし、日常的な環境で学びを維持することはそう容易ではなく、挫折や学習の中断を招きやすい。この「学び方」そのものを練習する場を設けることこそが、本実践の核心といえる。

「弾性学習」のより効果的な活用を目指し、筆者は「契約学習(Contract Learning)」を導入した。学生が自ら学習目標を設定し、教材を選定したうえで、学習の進捗と方法を計画・遂行するプロジェクト(以下、本稿では「自学グループ」と呼ぶ)を立ち上げた。教師は、学習プランの策定や実施過程におけるアドバイザーとしての役割を担い、学生の自律的な学びを支援した。本稿は、その教育実践の報告である。以下では、まず先行研究における契約学習の活用事例と本実践との相違点を整理し、次いで実践の概要、具体的なプ

プロジェクトのデザインと正規授業との関係、実施状況について述べる。そのうえで、研究問題と方法を提示し、分析と考察を行い、最後に今後の課題と提言をまとめる。

2. 契約学習と授業での活用

契約学習とは、Knowles が成人教育を提唱する中で推進した学習方式であり、学習者が自己主導型学習 (Self-directed learning ; 自律学習) に取り組むための教育的ツールである。契約学習の内容には、学習目標、学習リソースと方略、評価の基準と手段などが含まれる (何 1998)。学習目標から実施方法、使用素材、学習ペース、評価基準に至るまで、すべて学習者自身が設定・調整・主導する契約学習は、学習者個々人の特有の学習ニーズ・好み・経験・学習ペースを効果的に満たすことのできる方法として認められている。学習プロセスにおいて教師は補助的な立場に退き、真の意味で学習者中心の学びを実現するものである。契約学習は個人差の大きい学習者集団への対応に適しており、学習者の能力を高めるとされている (Knowles 1975 ; Tough 1979 ; 張 1992, 1993, 1995)。なお、自律学習とは孤立した独学を意味するのではなく、学習者が自律的に学習をコントロールする過程において、単独でも他者の支援のもとでも行うことができるものである (Knowles 1975 ; 洪、孔、戴、劉 2022)。

Candy (1991) は、自己主導 (self-direction) の学習プロセスを「学習者コントロール (learner-control)」と「オートディダクシー (autodidaxy)」の二つに区分している。「学習者コントロール」は制度的枠組みの中で学習者が進度や方法を管理するのに対し、「オートディダクシー」は指導者やカリキュラムが一切介入しない独立した学習を指す。そして、学習を行うか否かの決定権や学習内容の選択権は「学習者コントロール」の範疇を超え、「オートディダクシー」の領域に属するという点が、両者の根本的な違いと言える。

台湾での教育現場では、契約学習を活用して学生の自律学習能力の向上を図った教育実践研究が数多く存在し、その成果は広く肯定的に評価されている (張, 1992, 1993, 1995 ; 何 1998 ; 陳 2003 ; 張 2004 ; 劉、李 2010 ; 孫 2019 ; 黃 2022)。そして、その多くは、正規な授業における「学習者コントロール」に該当する。すなわち、契約学習の学習内容は教師がデザインした授業内容の一部を学習者に委ねるものである。学習者が自律的に与え

られるものを実施していくが、契約学習に参加するかどうかを選択する権限は与えられていない。

先行研究と異なり、本実践における契約学習は、正規の授業から独立して教室外で行われるものであり、学習者が学びの目的から、内容、ペース、素材などまで自ら決められることになっている。そして、そもそも参加の是非や途中離脱の決定権が学習者に委ねられている。学習内容も既定のシラバスに縛られることはなく、「何を、いつ、どのように学ぶか」という意思決定プロセスに教師は介入しない。

この自由参加型の自学グループプロジェクトは、正規授業と連携しつつも、授業外の独立した活動として位置づけられる。その狙いは、課外での自主学習を志す学生に対し、個別の学習目標と計画の立案を支援することにある。最終的には、学習者が自らに適した学習内容や方法を探索し、自律学習能力を培うことで、教室を離れた後のインフォーマルラーニングへとつなげることを目的としている。

3. 実践方法と概要

本教育実践は、総合大学の全学共通科目(選択)である初級日本語コース「一年日文(下)」において実施したものである。本コースは週3時間で構成され、非日本語専攻の初級学習者を対象としている。通常の授業時間枠では、全学共通シラバスに基づく学習内容を扱う一方、それとは並行して「契約学習」を導入し、授業外で学生が自由に参加できる自学グループを設置した。

授業初回のガイダンスにおいて、教師(筆者)は契約学習の理念と目的を説明し、参加希望者を6~8名募集した。その結果、履修生29名のうち7名の学生が自ら名乗りを上げ、本プロジェクトに参加した。週3時間の正規授業時間は共通シラバスに基づく学習にあて、自学グループの運営方法や個別の学習デザインに関する協議・相談については、別途Microsoft Teamsを用いてオンラインでの対話の場を設けた。

教師は、個々の学習プランやその実施過程を支えるアドバイザーとしての役割を担い、学生が自律的な学びを深められるよう支援した。学期全体を通じた教室内外の学習内容、およびスケジュールに関する詳細は、表1の通りである。

表 1 教室内外の学習内容とスケジュール

週	課室内課綱進度			課室外契約学習
	課程主題	主要学習内容	對應課本	(線上學習小組)
1	課程説明, 複習	拆解, 分析, 仿寫		
	課程説明中介紹契約學習自學小組計畫			
2	艾蜜莉在巴黎? 去巴黎?	へ (方向) で (手段)	第5課	招募契約學習參與者
3	一起加油吧!	…ましょう/ませんか	第5課	全員線上討論1
4	上週去了阿里山	…ました/ませんでした (過去)	第5課	各自執行計畫, 上傳學習紀錄
5	數學課? 日文課!	ひとつ, ふたつ 好き/嫌い	第6課	各自執行計畫, 上傳學習紀錄
6	天才小時候都討厭上學	…かった/でした (過去)	第6課	全員線上討論2
7	以貓為師	…に (対象)	第6課	各自執行計畫, 上傳學習紀錄
8	期中考			各自執行計畫, 上傳學習紀錄
9	你到底想幹嘛!	V+たい	第7課	各自執行計畫, 上傳學習紀錄
10	拿下日本第一	V+に (目的)	第7課	各自執行計畫, 上傳學習紀錄
11	男多女少的職場	より (比較)	第7課	全員線上討論3
12	救救我	…てください	第7課	各自執行計畫, 上傳學習紀錄
13	公車門開了再離座	…て… (順序)	第8課	各自執行計畫, 上傳學習紀錄
14	法國/美國高中生學在學甚麼	…ています	第8課	各自執行計畫, 上傳學習紀錄
15	生活中的可與不可	いろいろな「て形」	第8課	全員線上討論4
16	期末考			
17	彈性學習	文法解說影片		
18	彈性學習	文法解說影片		

教師はオンライン会議を通じて、自学グループのメンバーに対し、「学習目標の設定」「学習計画の立案・協議」「実施・討議・調整」「査定と評価」というプロセスを順次導き、学生一人ひとりの「学習契約書」の設計と遂行をサポートした。

自学グループは、「教師によるガイド」「学生による実践」「グループ内での共有」という三つの柱から構成されている。それぞれの詳細は以下の通りである。

- a. **教師によるガイド**：教師はサポーターとして、学生の主体的な学びを支える役割を担う。契約学習の概念を丁寧に伝え、学習テーマの発想、学ぶ素材の選定、計画書の作成を導くとともに、実施過程において適切なアドバイスやフィードバックを提示する。
- b. **学生による実践**：学生は、自ら立案した契約内容に基づき、学習計画の実施、モニタリング（記録）、振り返りと修正、および自己評価を主体的に行う。

c. **グループでの共有**：定期的な進捗共有の場を設け、教師や仲間からのフィードバックを得る。また、学習過程で直面した困難や悩みを分かち合い、相互に学習モチベーションを高め合う。

自学グループにおいて学生と教師が取り組むべき具体的な事項については、下表2に示す。

表2 自学グループにおける学生と教師の役割と仕事内容

週数	学生	教師
1		課程説明 説明契約学習概念、課程中の定位、目標、執行方式等
2		招募契約学習參與者
3	全員線上討論1 ・決定加入學習小組 ・熟悉Trello專案管理APP ・檢視時間分配狀況和學習習慣 ・設定目標、思考學習素材	・開線上會議群組 ・組成Trello專案管理群組 ・說明契約學習概念及方法 ・準備學習契約書範本 ・引導設計學習方案
4	・提交學習契約書 (收到教師回饋後，需要修改的提交第二版)	・審核契約內容 ・回饋及建議
5	・開始執行學習計畫	・視需求提供個別諮商
6	全員線上討論2 ・報告執行狀況 ・成員彼此給予回饋及提問	・回饋及提問
7		
8	・執行計畫	
9	・於Trello記錄執行狀況或提問	・透過Trello給與回饋、提問或建議
10		
11	全員線上討論3 ・報告執行狀況 ・成員彼此給予回饋及提問	・回饋及提問
12		
13	・執行計畫	・透過Trello給與回饋、提問或建議
14	・於Trello記錄執行狀況或提問	
15	全員線上討論4 ・展現契約學習執行成果 ・分享學習與反思 ・成員彼此回饋及提問	・回饋及提問 ・成效評估

また、学習契約書は、内山（2017）が大学の第二外国語授業において設計した学習契約書を参考に、加筆修正して作成したものである（図1参照）。

學習契約書

企劃 / 執行人

主



題：以日本電影為素材，學習日文及文化

學習目標	理解電影要傳達的理念，並從名場面中的對話學習日文
資源與方法	《我的完美日常》、《餘生一年的我，與可活半年的妳相遇》等日本電影為資源，選數段扣合主旨之高光片段，製作相關筆記並請 ChatGPT 加深加廣。 詳細方法：先專心看過一遍理解劇情脈絡，再來撰寫中文劇情分析（隱喻為佳），二刷重點放在抄寫佳句和關鍵詞彙及表達方式，最後做輸出：仿寫練習，當中的任何學習軌跡都會完整記錄，日後可以翻閱複習。
時間與頻率	每週五晚上，約一到二小時
證據 / 軌跡	劇中截圖和日文台詞分析筆記
評量基準 / 方法	能夠描述劇情（中文）以及名場面對話（日文）
期末自評	達成率

/100

図1 学習契約書（企画・実施者1（H）を例として）

さらに、自学グループに参加するメンバー同士の進捗状況を把握し、困難に直面した際には適時支援や提案を行えるよう、プロジェクト管理ツール「Trello」を共用プラットフォームとして活用した。学生は、プロジェクトの専用ボード（「一年日本語（下）オンライン自学サークル」）に参加し、各自のリストを作成した上で、最初のカードに学習契約書を掲示する。その後は毎週 1 枚のカードを用いて学習状況と振り返りを記録し、ノートの画像をアップしたり、学習サポーター（教師や仲間）とメッセージを交わしたりすることで、学びのプロセスを共有した（図 2 参照）。

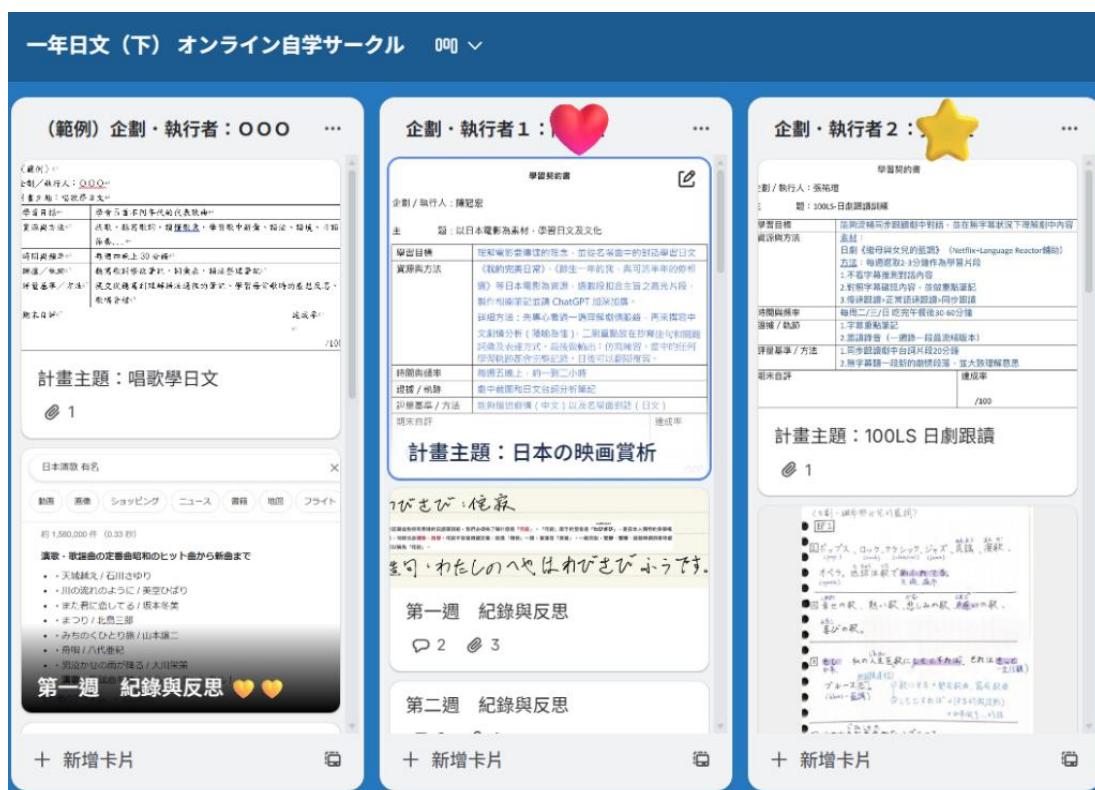


図2 Trello を実施状況管理のプラットフォームとして活用

4. 研究問題と方法

本実践は「弾性学習」を通じた自律学習能力の向上を目的としており、その手段として契約学習を導入した。学生が目標や方法を自ら計画する「自学グループ」の試みを検証するため、次の2つのリサーチクエスション（RQ）を設定した。

RQ1：フォーマルとインフォーマルをつなぐ過渡期としての「弾性学習」において、契約学習はどのように運用できるか。

RQ2：契約学習の導入は、学生の自律学習能力にどのような影響を及ぼしたか。

本研究では量的・質的データを並行して扱う手法を採用した。契約学習を導入する仕組みの可能性と限界を考察すると同時に、それが学生の学習経験に与える影響を明らかにしたい。

(1) 量的研究 契約学習が自律学習能力に与える傾向を把握するため、自律学習能力尺度による事前・事後テストを実施した(RQ2)。尺度は、Cheng ら(2010)の尺度を外国語学習向けに調整した内山ら(2024)の改訂版をベースとし、本研究の文脈に合わせて修正を加えたものである。本尺度は「学習動機」「計画と実行」「自己モニタリング」「対人コミュニケーション」の4カテゴリ19項目で構成される。分析では、参加学生と非参加学生の比較を行い、自律学習能力の変化幅との関連を検討した。ただし、対象者は完全なランダム割り当てではないため、結果はあくまで傾向の把握や参考資料としての位置づけにとどまる点に留意されたい。

(2) 質的研究 「弾性学習」における運営実態や学生の解釈を捉えるため(RQ1)、自由記述アンケートやポートフォリオのリフレクションを分析した。学生がプロセスの中で得た気づきや困難を探ることで、本実践のメカニズムと限界を明らかにする。

5. 分析と考察

A. 実施状況と成果

自学グループは自由参加制を採用した。1回目の授業においてプロジェクトについて説明し、後続のオンライン説明会への参加希望者を募った。リアルタイムでの参加が難しいが参加を希望する学生のために、説明会の録画ファイルも提供した。学期を通じて、オンライン説明会のほか、自学グループ発足後は毎月1回のオンライン討論会を定期開催し、学期末には対面での成果発表会を設けた。実施日程と参加人数は表4の通りである。

表4 自学グループ討論会スケジュールと参加人数

		日期	參與人數
1	線上説明會	2025.2.24	3
2	第一次線上討論會	2025/3/6	8
3	第二次線上討論會	2025/4/1, 2, 4	3, 2, 2
4	第三次線上討論會	2025/5/1, 5, 5	1, 2, 3
5	期末實體分享會	2025/5/28	7

表4から、オンライン説明会の参加者は3名であったが、第一回討論会では8名に増え、第2回以降は7名で定着したことがわかる。これら7名の属性及び学習テーマ等は表5の通りである。

表5 自学グループメンバー情報

	学生 代碼	系級	學習 經歷	計畫主題	時間與頻率	學習紀錄 上傳次數	量表 前後測	期末自 評分數
執行者1	H	國貿三	初學	以日本電影為素材，學習日文 及文化	每週五晚上 1~2小時	10	✓	70
執行者2	X	工設四	初學	日劇跟讀	每週二三日午餐後 30~60分鐘	10	✓	65
執行者3	Z	應物三	自學	以日本遊戲「ヒプマイA.R.B」 為素材學習日文語句	每週五六 30~90分鐘	4	✓	未繳交
執行者4	C	法二A	初學	觀看《樂學日語》之文法解說 影片，學習日文文法	每週五六 30~60分鐘	5	未後測	未繳交
執行者5	T	畜產二	自學	影片翻譯	每週一段	8	✓	80
執行者6	L	中文二	初學	動漫逐字稿	每週三 一個小時	7	✓	未繳交
執行者7	D	畜產二	初學	閱讀部落格文章，學習單字以 及句型架構和用法	每週三五日 30分鐘	3	未後測	未繳交

表5によれば、参加者それぞれの学習歴、目標、使用素材、予定学習時間には高い多様性が見られる。学生Cが基礎知識を強化するために教科書の補助教材を用いたほかは、残り6名が選んだ素材は映画、ドラマ、ゲーム、アニメ、アイドルブログなど多岐にわたり、焦点となる言語技能も文法、聴解・会話、読解、翻訳など様々であった。

運営に関して、月1回のオンライン討論会を共同活動とし、それ以外の調整はすべて学生の決定に委ね、学習責任を完全に学生が担う形とした。学生は毎週の学習後、ノートや記録、疑問点をTrelloプラットフォームにアップロードし、教師はそれに基づきフィードバックを提供した。記録が滞った場合には、SNSなどでリマインドを行ったが、表5の提出回数を見るとばらつきが顕著であり、リマインドによる継続促進の効果は限定的であったことが示唆された。

自律学習能力尺度の調査において、自学グループのメンバーのうち2名が事後テストを完了しなかったため、最終的に事前・事後テストをともに完了した5名を実験群、同クラス内で同様に完了した他の13名を対照群として分析した（表6）。

表6 自律学習能力尺度の実施日程と有効回答数

	施測時間	回収問巻数	前後測皆施測人数
前測	2025.2.27	29(含自學小組成員 7 人)	18(含自學小組成員 5 人)
後測	2025.5.29	21(含自學小組成員 5 人)	

表7の結果によると、授業や自学グループのような教育的介入の前後において、参加の有無にかかわらず、自律学習能力の4つのカテゴリー（学習動機、計画と実行能力、自己モニタリング、対人コミュニケーション）はいずれも向上の傾向を示した。全体として実験群は、各要素における向上幅が対照群を上回った。そして、注目すべきは、事前テストの結果において、実験群の「学習動機」の平均スコア（3.73）が未参加学生（3.93）を下回っていた点である。他のカテゴリーにおいても、実験群の自己評価はいずれも対照群を下回っていた。尺度が自己評価方式であることを踏まえると、この現象は、自学グループに積極的に参加した学生が、開始時点で自身の能力をより保守的に評価していたか、あるいは現状の学習状態に不満を感じていたことを反映している可能性がある。

このような前提の下、学期終了後における各カテゴリーの向上幅は、実験群が対照群を明らかに上回った。例えば「学習動機」では実験群が0.60向上したのに対し対照群は0.26であり、「自己モニタリング」でもそれぞれ0.50と0.26であった。この結果は、契約学習による活動が、もともと自己評価が低かった学生に対して、一定の支援効果をもたらした可能性を示している。

表7 自律学習能力尺度の事前・事後テスト差

構面	自學小組5人(實驗組)			扣除自學小組共13人(對照組)			兩組差(實驗-對照)
	前測	後測	前後差	前測	後測	前後差	前後差
學習動機	3.73	4.33	0.60	3.93	4.19	0.26	0.34
計畫與執行能力	2.80	3.37	0.57	3.31	3.73	0.42	0.15
自我監測	3.20	3.70	0.50	3.74	4.00	0.26	0.24
人際溝通	3.13	3.60	0.47	3.59	3.93	0.33	0.13

B. 学生のフィードバック

7名の自学グループメンバーの契約学習経験に関するフィードバックについて、学期末アンケートを整理し、学生が描写した学習経験を帰納的に分析した結果、以下の3つの主要な観点に整理できる。

(1) 自主学習への取り組みの始動 アンケートから、7名のうち2名が高校時代に自主学習を経験していたことが明らかになった。そのうちの1名は、今回はテーマが日本語学習に限定されていたため、素材と方法を探すだけでよく、高校時代のようにテーマ選定に時間をかける必要がなかったと述べた。もう1名は、高校での自主学習は計画を伴うものではなかったため、自ら学習目標・内容・進度を設定する今回の方式は初めての経験だったと述べた。また、メンバーのうち4名は、契約学習を通じて「以前からやりたいと思っていた」課外での日本語学習に実際に着手しており、本実践が自主学習を開始する重要な契機となったことが示された。

(2) 学習方法・学習リソースへの意識の向上 学生からは、「学校教育だけに頼るのでは不十分だとわかった」「教科書以外の素材から言語を学ぶ方法を学んだ」といった声が上がった。また、「自学の方法について以前よりアイデアが持てるようになった」という意見や、プロセスの中で「自分に合った学習方法を見つけた」「定期的な学習の継続が知識の吸収に役立つ」という気づきを得た学生もいた。特に注目すべきは、学習ポートフォリオのリフレクションにおける記述である。ある学生は、もともと学習に対して「一定の量をこなさなければならない」という自己制約があったが、本実践を通じて「たった一文を練習するだけでも学習のひとつになり得る」と思うようになった。この経験により、学

習量へのプレッシャーが軽減され、内容に継続的に触れることの重要性を理解したことで、学習がより自由で柔軟なものへと変容していったという。

(3) 学習計画を執行する過程における困難 アンケートの設問 12（教師への提案や期待する支援）に対し、1 名はグループ内での交流の活性化を望み、1 名は成果物への修正提案を求めた。残り 3 名は、現在のモデルが教師・学生・学習の三者の間で適切な距離を保ちつつ、必要な時にサポートを求められる形態であると肯定的に回答した。また、設問 14（全体的な発見や感想）では、2 名が「当初の予想と異なる経験」に言及した。1 名は、実際に取り組む中で自身の進歩が予想ほど顕著ではないことに気づき、もう 1 名は、試行錯誤を経て自主学習は「思ったほど難しくない」と理解した。このようなフィードバックは、契約学習が学生の自己再認識を助け、理想と現実のギャップを埋めることに寄与したことを示している。実施上の困難については、各自の細かな学習内容のほか、「素材の難易度が不適切だった」「自身の怠慢」といった内省や、「より長期間続けられれば効果が顕著だっただろう」という継続性への課題も挙げられた。

C. 教師の教育実践に対する省察

(1) フォーマルとインフォーマルの間の移行設計 先行研究によれば、自律学習は学習者個人の動機だけに依存して機能するものではなく、相応の学習構造と環境的サポートを必要とする。Garrison (1997) は、自律学習には相互依存する 3 つの側面、すなわち自己管理 (self-management)、自己モニタリング (self-monitoring)、学習動機 (motivation) が含まれると指摘した。学習環境が前二者に必要なサポートを提供できなければ、動機だけで長期的な学習行動を維持することは困難である。また、Knowles も、自律学習を学習者が当初から備えている特性ではなく、段階的に発展させるべき能力として捉えている。契約学習は、教室内の学習と教室外の自主学習をつなぐ移行メカニズムとして、高度に構造化された授業から自由度の高い学習環境へと段階的に移行する可能性を提供する。本実践の結果から、契約学習は自己評価が低く現状を打破したいと願う学習者に対し、構造的なサポートを提供したといえる。こうした支援は直接的に能力を変えるものではないかもしれないが、学生が「理想の自己」と「現実の自己」の評価ギャップを埋め、自身の学習状態

を再認識し、自律学習能力を構築するプロセスへと向かうことを促す効果があると考えられる。

(2) 学生の自律学習プロセスにおける困難とサポートニーズ 教育観察を通じ、一部の学生に記録の未提出や進度の停滞、離脱といった状況が見られた。しかし、こうした表面的な現象の背後には、素材選択のミス、目標と能力の乖離、方略調整の経験不足など、多様な困難が潜んでいる。これらを単なる「動機不足」と断じることが、問題の複雑さを見落とすリスクを孕む。また、困難に直面した際、それを能力不足と解釈して自己批判に陥り、方略転換の契機にできない学生もいた。教師が第三者として問題の本質を整理する手助けができれば、再認識を促せたはずだが、適時なサポートを提供できなかった点は今後の課題である。

(3) 教師の介入とサポートにおける役割定義 伝統的な教室では、教師は知識の権威であり、学生は評価を教師に委ねることに慣れている。自律学習へ移行する際、学生が概念的には自己責任を理解していても、教師への期待（依存心）はすぐには変化しない。教師は必要なサポートを提供しつつ、過度な依存を避けるバランスをいかにとるかが重要である。また、教師はインフォーマルラーニングの不確実性を受け入れる必要がある。例えば学生Dは、初学者でありながら「アイドルのブログ解説」を目標とした。能力との乖離は明白であったが、学生は当初の計画を維持することを選択した。自律学習においては、目標の調整や困難への直面そのものが学習過程の一部である。教師は目標を修正させるよりも、学生が一度の試行錯誤を完遂するのに寄り添い、経験を通じて目標と方略の関係を理解させるべきかもしれない。

6. 終わりに

本研究は、既存の授業構造の外側に「契約学習」を弾性学習の一形態として導入し、学習者が教室外で自律学習に取り組む機会を提供することを試みた。全体的な学習経験の観察と量的・質的な分析結果から、契約学習は弾性学習における選択肢として実行可能かつ意義あるものであることが示された。本稿のまとめとして、以下の三つの知見を提示する。

第一に、自律性の発展段階に応じた移行の場としての有効性である。講演の聴講といった受動的な形式に比べ、契約学習は学習者の関心に基づいた学習計画の空間を提供し、自律学習能力の育成に寄与する。特に注目すべきは、事前テストにおいて自己評価が低かった学生ほど、各カテゴリーにおいて対照群を大きく上回る成長を示した点である。これは、契約学習が提供する構造化された自律が、自身の学習課題を批判的に捉えている学生、あるいは現状の学習不足を自覚している学生に対して、強力なエンパワーメントの足場かけとして機能したことを実証している。

第二に、教師の役割の再定義と適切な距離感の維持である。契約学習を真のサポートメカニズムとするためには、教師は知識の権威ではなく、コンサルタントや伴走者としての役割に徹する必要がある。失敗や停滞を単なる動機不足と断じるのではなく、個別対話を通じて学生が理想と現実のギャップを客観視できるよう導くことが重要である。ただし、それが「もうひとつの教室（強制性を伴う場）」と化さないよう、設計上の開放性を維持し、助言やリマインドは最小限に留めるべきである。不確実性や試行錯誤そのものを学習過程の一部として受け入れる教師の姿勢こそが、学生の主導性を引き出す鍵となる。

第三に、実践の持続可能性と柔軟な設計の両立である。自由参加制による小規模グループ（5～6名）での運用は、学生の個別ニーズへの細やかな対応と、教師の心理的・時間的負担の軽減を両立させる現実的なモデルである。これにより、意欲ある学生に深化の場を提供しつつ、クラス全体を過度な負荷に巻き込むことのない選択的な自律学習空間の構築が可能となった。

自律学習とは、孤独な探索ではなく、教師という足場かけ（Scaffolding）がある環境下で、学生が自身の学習実態に向き合い、自己調整の術を学ぶプロセスである。本研究で得られた学習形態の移行設計における知見が、今後の日本語教育における弾性学習のさらなる充実と、学習者の自律性支援の発展に向けた議論の一助となることを期待したい。

付記

本稿は、113 年度教育部教学实践研究計画「弾性教學的另一種可能——「契約學習」在共選修初級日語課程中的教學實踐（弾性学習のもう一つの可能性——共選修初級日本語課程に

おける「契約学習」の教学実践)」の成果報告書に基づき、日本語に翻訳した上で、加筆・修正を行ったものである。

(王怡人 おう いじん 東海大学日本語言文化学系)

参考文献

<中国語>

何青蓉 (1998) 「促進自我導向學習：一個契約學習教學實驗的省思」『國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學』8 卷 3 期 pp.417-426

洪榮昭, 孔令文, 戴建耘, 劉銘恩 (2022) 「在 COVID-19 疫情下自我導向學習策略和態度對於線上學習認知疲乏、全神貫注與感知學習效果之相關性研究—以大學生為例」『當代教育研究季刊』第三十卷第一期:119-147

陳裕斌 (2003) 『網路契約式學習環境的設計與建置』中央大學資訊工程研究所碩士論文

黃筱琦 (2022) 『階段性自我導向學習模式結合學習契約之華語教學實踐研究』國立高雄師範大學成人教育研究所 博士論文

張秀雄 (1992) 「契約學習法在「國父思想」教學中的試驗」『師大學報』37: 209-230

張秀雄 (1993) 「成人與自導式學習」『公民訓育學報』3: 125-142

張秀雄 (1995) 「契約學習法在成人教育中的應用」『有效的成人教學』師大書苑

張輝政 (2004) 「契約學習理論及其應用之探討」『師友月刊』443 期:54-57

孫儷芳 (2019) 「專案式合作學習與契約學習之教學成效：吸引數位原生世代的數位行銷課程設計」教育部教學實踐研究計畫成果報告

劉唯玉, 李佩穎 (2010) 「由契約學習看大學生自我導向學習的可能性—以多元智慧潛能開發課程為例」『教育研究與發展期刊』第 6 卷第 4 期_vol023_06_

<英語>

Candy, P. C. (1991). Self- direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model, Adult Education Quarterly, Volume 48, Issue 1, pp. 18–33

Knowles, M. S. (1975). Self- Directed Learning: A guide for Leaders and Teachers. New York: Cambridge Association Press

Tough, A. (1979). The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning (2nd ed.). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Su-Fen Cheng, Chien-Lin Kuo, Kuan-Chia Lin, Jane Lee-Hsieh (2010) Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students, International Journal of Nursing Studies 47, pp.1152–1158

< 日本語 >

内山喜代成（2017）「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—」『台湾日語教育學報』28 號：25-54

内山喜代成、王怡人、工藤節子、黃淑燕（2024）「台日大学間の授業連携における学習支援による学び—契約学習と日本語教員養成の事例から—」2024 年度台湾日本語教育研究国際シンポジウム