

遠隔自律学習環境における日本人学生の学習行動
— 留学の準備を支援するサイト VIFE の事例より —
(Comportements d'apprentissage des étudiants japonais dans un dispositif d'autoformation à distance
— le cas du VIFE —)

茂木良治 MOGI Ryoji, 田中幸子 TANAKA Sachiko

Résumé

Nous avons mis en place un dispositif d'autoformation en ligne, « VIFE (Voyage Internaute en France pour Étudiants) », qui a pour objectif d'apporter une aide aux étudiants dans la préparation de leur départ en France. Accompagnés par un conseiller, les apprenants y sont amenés à utiliser des leçons proposées, à collecter des informations, à communiquer avec des personnes ressources et enfin à organiser leur cheminement d'apprentissage, même s'ils ont par ailleurs peu d'expériences d'autoformation. Le présent article est un compte rendu de ce dispositif expérimental. Nous analysons les échanges en ligne et rendons compte de leurs parcours d'apprentissage afin d'évaluer dans quelle mesure l'intervention de l'accompagnateur facilite leur autonomisation.

Mots clefs

Autonomie, Technologies de l'Information et de la Communication, formation ouverte et à distance, conseiller.

1 はじめに

情報通信技術 (TIC¹) の教育利用により, 時間や場所の制約を超えてリソースへアクセスし勉強するための学習環境が実現できるようになった。全員が一斉に同じ内容を学習する授業とは異なり, 学習者が自分のニーズに応じて個別化された学習を進めることもできる。つまり, 伝統的な授業において教師・学習者の共有していた「時間」・「場所」・「学習内容」を, TIC を利用することによってより柔軟に取り扱うことが可能になった (Barbot, 2005)。

我々は TIC を大学カリキュラムにおける外国語学習に取り入れることを視野に入れ, 遠隔学習や自律学習に関するノウハウを蓄積し, 深めていく

¹ Technologies de l'Information et de la Communication

ことが重要であると考え、2002年より現在まで様々な形態のeラーニングプラットフォームを開発・検証してきた(Tanaka *et al.*, 2001; Tanaka *et al.*, 2004; Tanaka et Mogi, 2006)。「フランス語の文法や聴き取りを学習者が何回も繰り返して自分のペースで学習できるようにする」、「フランスにいるリソースパーソンと口頭で直接コミュニケーションをする」、「eラーニングプラットフォーム上に提供された課題を使って授業時間内の活動を準備する」など、様々な活動をオンラインで提供し、そこで学習者がどのような学習行動をとるのか、学習成果はどの程度あがるのか、指導者に求められる役割はどのようなものであるかといった観点から検討を続けてきた。いずれも従来型の対面授業と遠隔教育を組み合わせたブレンド型授業と位置づけられるものである。これに加え、フランスと日本にいる学習者のあいだで留学に関する情報を交換する「留学情報フォーラム」の実践を行った(Tanaka et Mogi, 2006)。本稿では、これらの実践をさらに進化させた自律学習サイト「VIFE (Voyage Internaute en France pour Etudiants)」について報告する。既に検証した上述のコースウェア類とは異なり、ネット上に提供されたリソース群から学習者が自分のニーズに沿って選択し、自身で学習を組み立てていく遠隔自律学習の場として提供するものである。

2 TIC を利用した外国語学習 — 自律学習とメンターの役割 —

外国語学習にTICを導入する意義とは何か。学習者はインターネット上に展開されている新聞やニュースなどの興味のあるリソースやサイトへアクセスしたり、メールやフォーラムを通してネイティブスピーカーとコミュニケーションしたりすることができるようになった。つまり、言語の学習に役立つことのできる言語資料やコミュニケーションの相手など、さまざまな形での潜在的なリソースが飛躍的に増大したのである。教師によって統制された学習内容を学習者が受け取る教室授業に対して、「学習者がリソースから選び取って進める学習」という考え方にもとづいてTICを利用することを目指すのならば、学習者自身が自らの学習の内容や進め方に責任を持って取り組む自律性を求められることになる。このようにアクセス可能なリソースを前提として、自律的・個別的な学習環境の構築を可能にしたことがTICの利点であるが、Gremmo (2000) が指摘するように、現状ではTICは自律学習よりも文法や語彙の練習問題などのプログラム学習の方に利用されている例が多い。

自律学習とは、学習者が自分で学習目標を決定し、ニーズに合うリソース

を選択し、学習活動を実施し、目標を達成できたか、そして適切な学習方法であったかを評価する学習方法である (Gremmo, 1995a)。教育機関側から見ると、自律学習を採用することで、学習者の個人差や学習目標の多様化に対応することが可能となる (Gremmo et Riley, 1995)。フランスの多くの大学で言語学習センターが設置されたが、学習者のほとんどが伝統的な対面式授業を受けることに慣れており、はじめから自律的に学習できる学習者はほとんどいないという (Barbot, 2000)。学習者にリソースを提供するだけでなく、学習者の自律性、つまり自己学習力を強化する必要が認識されると同時に、学習者の外国語力だけでなく自律性の向上をも実現する自律学習形態に期待が集まっている。

Holec(1996)は、外国語学習における自己学習力は「言語に関する知識」「言語学習に関する知識」「それらの知識を活用するスキル」で構成されており、これらの知識とスキルを意識化し、実践することにより向上すると述べている。自律学習環境を学習者が十分に活用できるようになるためには、その過程において知識とスキルの意識化を支援するメンターの役割が重要である。

メンターの役割は、学習者が自律的に学習に取り組めるよう支援することである。つまり、学習者が自己学習力を向上させることができるようアドバイスを与え (conseiller)、学習の過程を見守り安心感を与えたりサポートし (accompagnateur)、学習者に合ったリソースを用意する仕事に従事し、教師とは異なる役割を担っている (Gremmo, 1995b)。教師は学生に学習内容を教えて成績評価をするのに対し、メンターは面談を通して学習者にとって効果的な学習方法は何かを考察させ、適した学習方法を導き出す。その他に、学習管理において学習者の気づきを促し激励する。遠隔教育環境においては、面談だけではなく、メールやオンライン日誌などを利用してコミュニケーションを図る。

3 VIFE の概要

3.1 目標設定とプロジェクトの設計

自律学習サイト VIFE はフランスへ留学することを決めた学生を対象とし、学生個人が自分の留学を準備するのに役立つため設計した。特定の授業を前提としてフランス語を学習するために利用するコースウェアではなく、「留学」という具体的な到達目標へ向かって各自が自分のニーズに沿って自律学習を進めるための材料 (リソース) を提供する。フランス語力を活用し、

各自が VIFE を利用して留学を準備し、自分のフランス語力のどのような部分が留学へ向けて課題となってくるのかを意識させる。また同時に、準備の過程や時間の使い方を自分で管理し自律性を養うことをも目標としている。

VIFE では学習リソースや留学に関する情報を e ラーニングプラットフォーム Moodle 上に展開し、コミュニケーションツール (フォーラム, 学習日誌) を通して、留学中の先輩やメンターと留学やフランス語学習について自由に話し合うことができる。

3.2 VIFE における支援者：教材開発者，メンター，ネイティブスピーカー

このプロジェクトには、教材開発者、メンター、フランス人ネイティブスピーカーの 3 タイプの支援者が関わっている。

教材開発者グループ²は 2006 年 3 月から、先行研究の Forum 2004 (Tanaka et Mogi, 2006) の結果を受けて、優先すべき課題の選定、情報収集のリソースとして学生に閲覧させるサイトの選択、各種資料の教材化の手順、学習活動の提示方法、理解確認のテスト・クイズの内容選定・方法等を決定し、タスクに必要な資料 (動画、音声、写真等) の収集を行い、作成したタスクを Moodle 内に展開した。

VIFE においては学習者がタスクに取り組むときに直接介入して指導する「教師」は存在せず、その代わりに日本人メンター³を配置した。メンターは、授業を担当する外国語教師のように宿題や課題を学生に与えたり、学生を評価したりしない。学習者と話し合うことで、留学準備あるいはフランス語学習において、関心のある事柄や抱えている問題を引き出し、これらを解消するような活動を提案するにとどまる。最終的に学習者自身がこのプロセスを実施するように手伝っていく。つまり、メンターの仕事は学生が留学の準備やフランス語の学習を自分自身で計画的に実施できるようにサポートすることである⁴。

フランス語教育修士号を持つフランス人 1 名が、学生とフランス語でコミュニケーションするネイティブスピーカー⁵として参加している。VIFE 内に

² フランス人 2 名・日本人 1 名により構成。

³ この日本人メンターは本稿の著者の一人である。本研究はアクションリサーチを採用しており、このメンターは実践者としてだけでなく研究者として学習者の学習行動や自身の支援方法について観察・分析している。また、上智大学オープンリサーチセンター研究グループの研究員として報酬を受けている。

⁴ 電子メールやオンライン学習日誌を利用して、遠隔で学生の相談に応じたほか、面談を行った。

⁵ このネイティブスピーカーはメンターと親交のある在仏ネイティブスピーカーであ

設置されているフランス語でフランス生活に関して話し合うフォーラムに頻繁にアクセスし、日本人学生が質問をフランス語で投稿すると、現地の生の情報を紹介する。学生は動機書や履歴書の作成の際に、フランス語の添削を依頼することができる。ネイティブスピーカーは、学生がフランス語を使って質問する相手であり、情報を提供するリソースパーソンとしても機能している。

3.3 VIFE 登録者

2006年5月にVIFE説明会を実施し、フランスやベルギーへの留学に興味を持つ上智大学フランス語学科の学生を集めた。説明会に出席しなかったがVIFEへの参加を希望した学生には、メンターが個別に連絡し登録した。2006年6月時点で48名の学生がVIFEに登録していた。大多数の学生が2年次生、その他のVIFE登録者は3年次生で、いずれも週5～9時間程度のフランス語授業を受講している。全員が大学の通常のコースワークとVIFEの両方に並行して参加していることになる。登録者の大多数を占めた2年次生は07-08年にフランス留学を目指しており、一方、3年次生は06-07年度に留学することが既に決定しており、準備段階であった。2006年夏以降は、06-07年度に留学している学生はフランス滞在中であり、07-08年度に留学希望の学生の準備段階において、「留学情報交換フォーラム」で先輩として現地から情報を提供している。

3.4 eラーニングプラットフォーム Moodle の利用

VIFEを2006年度より上智大学で授業に利用されているeラーニングプラットフォーム Moodle⁶上に公開した。Moodleは通常の授業でも利用しているため学生の負担を軽減できた。VIFEではMoodleのフォーラム、オンライン学習日誌、レッスン、自動採点機能付き練習問題、Wiki（オンライン辞書）を活用した。

り、そのため、学生と直接会うことはなかった。また、上智大学オープンリサーチセンター研究予算により報酬を受けている。

⁶ <http://nakama.cc.sophia.ac.jp/login/index.php>



資料 1 VIFE のメインメニュー

VIFE のメインメニュー（資料 1）は、日本語で学生のフランス語学習や留学準備を支援することを目的としたモジュール（モジュール 0）と、タスクを遂行し、フランス語の学習しながら具体的に留学を準備することを目的とした 7 つのモジュール（モジュール 1~7）の 8 つで構成されている（2006 年 5 月時点）。

モジュール 0 では、VIFE の使用方法を解説するレッスン、メンターと相談するオンライン学習日誌、留学情報交換フォーラムを提供している。サポートを目的としたツールが中心なので使用言語は主に日本語とした。

オンライン学習日誌は学習者本人とメンターのみが閲覧できる個人スペースである。他の者は見ることのできないプライベートな場、学生が自分の学習計画を立て、実施した学習を評価したり、メンターにアドバイスを求め、話し合ったりする場として利用している。学生が自身の考えや行動を書き込み言語化することで、自分の学習行動を客観化し、内省・統制するのにも役立つ。自律学習サイト VIFE において非常に重要な役割を担うツールである。

留学情報交換フォーラムは、留学を希望する学生と留学中あるいは留学経験のある学生（主に先輩）が留学に関する情報を交換する場である。登録者全員に開かれた空間である。留学希望の学生は出発準備の中で不安になっている問題をフォーラムへと書き込む。一方で、既にフランスにいる何人かの

学生が直面した問題を既に解決した方法を知らせることができる (Tanaka et Mogi, 2006)。意見が交換される議論の場であるとともに、留学に関するデータベースとしても機能する。

他の7つのモジュール⁷は、留学の準備段階に従って区分されている。各モジュールは留学に関する情報を提供しつつ、留学準備に必要なフランス語の力を伸ばすようなレッスンや留学に関する疑問についてフランス語ネイティブと相談するフォーラムが設置してある。このフォーラムは学生にフランス語でコミュニケーションする機会を与え、言語習得を目指している。多くのレッスンは、一般的な情報の提示・具体例の提示と理解の確認・実践という流れで構成されている。

<p>モジュール例</p> <p>モジュール2「住まいを決めるには」 レッスン：一般的に学生が希望する4種類の住宅形態 (CROUS, 貸し部屋, ホームステイ, アパートの賃貸) の紹介。 その住宅で暮らしている学生のフランス語によるインタビュー, 住居の写真の提示。 インタビューの内容理解の確認問題</p>	<p>モジュール4「自分で大学に登録するには」 レッスン：フランス語の履歴書 (CV) の書き方の解説と例を提示。 最終的には自分の履歴書を作成。 添削の必要があれば、フランス人ネイティブに添削を依頼できる。</p>
---	---

以上のように、VIFEには留学準備に必要なフランス語学習を目的とするレッスン、先輩やフランス人ネイティブスピーカーと話し合うフォーラム、メンターに相談するオンライン学習日誌が用意されている。学生は自分のニーズに合ったリソース (学習リソース・ヒューマンリソース) を選び、留学を準備すると同時にフランス語を学習する。

4 実験方法

本研究ではVIFEを参加学生に公開した2006年6月より2007年7月までのデータを利用した。学習行動を解明するため、以下のデータを分析した。

- ① VIFEにアクセスした際の学習行動ログ (アクセス回数・アクセス時間・

⁷ 1. はじめに留学の色々な可能性を見てみよう, 2. 住まいを決めるには, 3. 普段の生活にどのくらいお金がかかる, 4. 自分で大学に登録するには, 5. 語学学校に登録しよう, 6. 着いたらはじめに何を, 7. そろえなければならない書類。これらのモジュールの内容は先行研究のForum 2004 (Tanaka et Mogi, 2006) において抽出された留学に役立つ情報をもとに作成した。

レッスンの閲覧状況など)

- ② オンライン学習日誌やメールによるメンターとの個別コミュニケーション (オンライン学習日誌への書き込み)
- ③ 対面式の面談におけるメンターとのコミュニケーション (07年夏に実施した学生5名との約30分間の対面式面談を書きおこしたもの)
- ④ フォーラムにおける支援者とのコミュニケーション (留学情報交換フォーラムとフランス語フォーラムへの書き込み)

これらのデータから、VIFEのような自律学習環境で、学生がどのような学習行動をたどっているのか、そして、メンターとのコミュニケーションが彼らの学習行動にどの位影響を与えるのかを分析する。

研究の手法は、ケーススタディ・質的分析である。また、メンターが同時に研究者としてデータを分析し考察するアクションリサーチである。アクションリサーチは教師が研究の対象となるシチュエーション (例えば「教材の作成」や「授業」) で行動し、その行動の結果を観察・内省することによって職業的成長を図る研究方法である (Nunan, 1990)。アクションリサーチを採用することで、学習環境の評価・改善とメンター自身の成長を目指している。

5 結果と考察

5.1 学生のアクセス状況

2006年6月から2007年7月までの一年間を通して、学生がどのような学習行動を辿っているのか分析するため、月ごとにVIFEにアクセスした学生の数 (利用者数)、彼らのアクセス回数とアクセス時間⁸、学習日誌利用者数とその投稿数、フォーラムへの投稿数をMoodleのログから算出した (表1)。

⁸ アクセス時間は利用者がログインしてからログアウトするまでの時間の総和である。ログインした時間からログアウトした時間を測定する時、利用者がVIFEへログインした状態でVIFE以外の作業 (インターネット・メールなど) をした時間を自動的に除外することはできない。そのため、本研究のデータを構築する段階でアクセスログを注意深く読み取り、長時間にわたって学習行動がVIFEのログとして記録されていない場合はこれをアクセス時間から除外した。

表 1 VIFE 利用状況

	利用者数	アクセス数	アクセス時間(分)	学習日誌利用者数	学習日誌投稿数	留学情報交換フォーラム投稿数	フランス語フォーラム投稿数
'06 6月	20	42	779	2	3	0	0
7月	22	75	477	0	0	7	0
8月	14	22	180	0	0	1	0
9月	9	15	58	0	0	0	0
10月	18	44	224	0	0	1	2
11月	16	48	406	0	0	0	1
12月	9	15	6	0	0	0	0
'07 1月	8	12	16	0	0	0	0
2月	5	12	178	2	5	0	0
3月	7	32	1062	3	17	6	10
4月	6	47	912	3	14	3	4
5月	6	43	291	2	4	2	0
6月	6	133	1253	4	40	2	2
7月	9	63	399	3	7	0	0

一年間で一番利用者数が多かったのは、VIFE 開始当初の 06 年 7 月であった。ガイダンスで VIFE に登録したばかりの学生が VIFE とはどんなものか興味を抱いてアクセスしていた。10 月は交換留学選抜試験願書の提出、11 月にはその面接試験があったため、20 名弱の学生が情報を収集するために頻繁にアクセスしていた。後半の 07 年 3 月以降は利用者数が少ないにもかかわらず、アクセス数・アクセス時間・学習日誌投稿数・フォーラム投稿数がいずれも増加した。留学先が決まった学生が住居の手配や大学の登録など具体的な準備を進めるため、学習日誌でメンターと相談したり、フォーラムで先輩やネイティブスピーカーから現地の正確な情報を聞き出したりと、VIFE 内に掲載されている情報を収集するだけでなく、支援者とのコミュニケーションをより重視するようになった結果である。全体的に見ると、留学願書の作成やフランス語での面接、住居の手配など学生が一人で解決するのが難しい問題に直面した場合に、VIFE にある情報やサポートが必要となり、利用されるきっかけとなる。

5.2 VIFE 利用者の学習行動の類型とメンターの支援

一年間メンターとして学生のサポートをしていく中で、利用者の学習行動を 4 つのタイプに分類することができた。

a) 試しに登録した学生：留学に漠然と関心があり、とりあえず 06 年 5 月の

ガイダンスに参加して VIFE に登録した学生で、アクセス数は数回にとどまる。

b) 情報を収集するだけの学生：VIFE に掲載されている情報を時々閲覧するが、メンターやネイティブスピーカーとコミュニケーションを図るまでには至らない。そのため、VIFE で体系的に学習に取り組むことができない。

c) 特定の問題に直面した時に限り利用する学生：自分では解決できない問題に直面した時にだけ VIFE の情報やメンターを頼り、問題のない時はほとんど VIFE にはアクセスしない。解決方法をすぐにメンターに求める傾向があるため、メンター側から事前に問題を予測して、計画的に解決できるように支援することが難しい。

d) 自律的に行動した学生：定期的に VIFE にアクセスし、メンターと相談しながら、事前に問題を予測し、自分で計画的に解決方法を探り、解決を図る。

VIFE 開始当初の登録者 48 名のうち約半数の学生が a タイプの学生であり、06 年 7 月の時点では既に VIFE にはアクセスしていなかった。その他の学生も自律学習に慣れていないため、b と c タイプの学生であった。しかし、07 年 3 月以降、メンターとのコミュニケーションを通して 2 名の学生が d タイプの学生となった。

次に、4 人の学生のケースを例に取り、具体的に彼らの行動の違いと、メンターとの関わり方の違いを示す。

学生 1 のケース：タイプ c

06 年夏休みにメンターが登録者宛にメールを送信した時、学生 1 から 10 月初旬に交換留学の志望動機書を提出する必要があるため、フランス語を添削してほしいと要請があった。最初に送られてきた志望動機は、フランス語で書くことができない箇所が英語で書かれており、メンターに翻訳するよう依頼するような形だった。メンターはあえて修正をせず、学生自身が読み直して自分で添削できるようフィードバックを与えた。結局、メンターと 4 度メールを交換し、9 月末に志望動機書が完成した。このやり取りの後、「二度目にやり直しのアドバイスを受けて、ためになりました。あまり考えを上手にまとめることが得意でない分、付随した考えを書く傾向にあり、それが特に欧文で文書を書くときに自分の欠点になっています。これからフランス語を学ぶ上でこのような部分にも意識的に注意していかなければ、と感じました。直して思っていたのは、フランス語においては、やはりまだ冠詞や前置詞の使い分けが適切にできていない、ということでした。特にフランス語の場合、前置詞は動詞と離して考えることはできませんね。それも含めて自

分で願書を書くということは、すごく勉強になると思いました。(06年9月29日のメール)」と感想を述べており、志望動機を書く過程で欠点について考察したり言語的な気づきのあったことを述べている。その後、メンターのアドバイスに従い、この学生は最終的にネイティブスピーカーにも添削を依頼した。「ネイティブならではの言い回しや、語句の使い方等更に細かく指摘してくれ、切れのいい文体になった気がします。色んな人の意見を聞くことは非常に勉強になりますね。(06年10月14日のメール)」と述べており、フランス語だけではなく、「色んな人の意見を聞くことは非常に勉強になります」と学習方法に関しても学んでいる。学生1は交換留学試験に合格し、グルノーブルへの留学が決まったが、11月以降はVIFEを利用しなくなった。その理由として、「VIFEにはグルノーブルの情報が無かったから(07年7月のインタビュー)」と述べており、自分でネイティブや先輩にフォーラムで質問して、グルノーブルの情報を聞きだすまでには至っておらず、全体としてはcタイプの行動にとどまった。

学生2のケース：タイプc

学生2は5月のガイダンスの際にVIFEへ登録し、夏休みは全くVIFEにアクセスしていなかったが、交換留学の願書提出期限間近の10月初旬頃、突然メンターに志望動機書のアドバイスを要請した。何を書いているかわからず焦ってメンターに助けを求めてきたという状況だった。そのため、あまりに時間がなく、「どうしても日本語の文のニュアンスを出せなくて分からないものがあります。その文には★を頭につけました、どうか直していただけないでしょうか。(10月5日のメール)」というように、メンターに翻訳を依頼する内容だった。学生1への対応と同様、メンターはあえて翻訳をせず、自分の知っている単語で表現してみるようにアドバイスをした。その後、長い間連絡が途絶えた。3月になり、メンターからメールを送ると、返事があり、留学の準備を進めたいが、何から手をつけていいのかわからないという相談であった。メンターはVIFEに定期的にアクセスし、学習日誌で話し合いながら準備を進めていくよう提案したが、学生2は結局1度だけしか書き込まず、そのままVIFEにはアクセスすることはなかった。継続的に利用することができなかった理由について7月のインタビューで「毎回毎回チェックしようという風には…ならないです。忙しいので、いつもパソコン開くわけでもないし…」と述べた。このように、この学生は問題があるとメンターに頼ろうとするものの、生活の中でVIFEの優先順位が低く、定期的にアクセスして利用するには至らなかった。

学生3のケース：タイプb→タイプd

この学生は06年6月から07年2月まで、必要な時にアクセスし、情報を収集するが、支援者とはコミュニケーションを取らないタイプbのような学生だった。ブザンソンへの交換留学が決まり、準備を開始した3月に、メンターから個人的にメールをもらったことがきっかけで、VIFEに定期的にアクセスするようになった。学習日誌も7月までに35回も記入し、メンターからのアドバイスに沿って、ほぼ全部のレッスンを実施していた。実際、モジュール2の「住まいを決めるには」に掲載されている「民間の寮の部屋」のレッスンで勉強し、この居住形態に興味を持ち、留学情報フォーラムでブザンソンに滞在中の先輩に質問をして、寮の状況や手配方法などを聞き出している。最終的にこの寮に予約のメールを送って、手配に成功した。予約のメールを送る際に、「Foyer へのメールを作成してみました、フランス語で丁寧な手紙を書いたことがないので、どのように書けばいいのか戸惑っています。作ってみたメールを見ていただいてもいいでしょうか？メールで内容を送りますので、できれば読んでアドバイスいただけるとうれしいです。(07年4月15日の学習日誌)」というように自分のフランス語が通じるか不安を抱えていたため、メンターに相談していた。さらに、フォーラムではネイティブスピーカーに「ブザンソン」「エラスムス」「フランスの学生の生活費」「フランスでの友達の作り方」など様々なテーマについて、積極的に質問をしてコミュニケーションをとった。ネイティブとのやり取りについて、「(フランス人ネイティブスピーカー) Sとやりとりができることは、とてもためになります。フランス語で文章を考えるいい機会になるし、ネイティブSの使うフランス語の表現も学べます。ブザンソンの人のことを *les bisontins* ということは今まで知りませんでした。(07年3月12日の学習日誌)」と述べており、満足している。このように、学生3は当初はVIFEでたまたま情報を収集するだけであったが、メンターとのコミュニケーションを通して、自律的にVIFE内にあるリソースを活用して計画的に情報を集め、フランス語の学習をしながら、留学の準備ができた。

学生4のケース：タイプc→タイプd

この学生は交換留学選抜試験の際に、メンターやネイティブスピーカーに連絡を取り、願書を添削するように依頼したり、面接の準備のためにVIFEで情報収集したりと、当初は問題があるときだけVIFEに頼るようなタイプcであった。学生3同様、2月下旬にメンターがメールで連絡取ったことをきっかけに、学習日誌を活用しながら計画的にフランス語の学習と留学準備

を進めていくようになった。「VIFEは漠然としていることを整理するのに最適ですね！（2月28日の学習日誌）」と述べているように、メンターとコミュニケーションを取りながら学習日誌に考えていることを記述することで、整理している。メンターのアドバイスに従って、フランス語フォーラムでネイティブスピーカーから「変圧器」「グルノーブル」「格安航空券」「Carte bleue」など実際に現地の情報を引き出している。例えば、変圧器のプラグについて質問したことで⁹、ネイティブスピーカーがフランスのプラグの写真付きで丁寧に解説してくれた。このやり取りを、「どういう面で勉強になるか」というと、自分で勉強すると読んだり聞いたりすることばかりで、フランス語で文を書くと言うことが少ないので私にとってはネイティブSとのやりとりはものすごく勉強になります。具体的には、簡単な言い回しをどのように言うか辞書を引いて調べることがいい勉強になっていると思います。（4月7日の学習日誌）」と評価している。さらに、ビザ申請の際には、モジュール4「自分で大学に登録するには」にある「CVの書き方」のレッスンに沿って、実際にCVを作成し、ネイティブスピーカーに添削を依頼した。7月のインタビューの際に、「VIFEにアクセスすることが習慣になってきました。パソコン開いたら、(VIFEを)見るみたい。あと、メンターの返事が早いので(7月のインタビュー)」と述べていたように、メンターの迅速な返事がアクセスの習慣化をもたらした。学生4は当初は解決が難しい問題があるときだけにVIFEにアクセスしていたが、学生3と同様に、メンターとのコミュニケーションを通して、アクセスすることが習慣化し、事前に問題を予測し、リソースを活用しながら、計画的に留学の準備ができた。

以上のような分析を通して、自律学習環境においてメンターの役割が非常に重要であることを認識することができた。VIFE利用者のほとんどがbタイプ・cタイプの学生であったが、学生3・4のようにメンターが連絡を取ったことをきっかけに、頻繁にコミュニケーションを取りながらVIFEを利用することが習慣化し、少しずつ積極的に自身のニーズに合った学習活動を実施したり、フランス語話者とコミュニケーションしたりするようになった。学生3・4は07年7月のインタビューの際には、ほとんど出発準備が完了しており、VIFEを高く評価していた。このようにVIFEを経験した利用者は次の年に留学を希望する後輩の支援者として、現地の情報やアドバイスを提

⁹ 学生の質問：« Je veux acheter le transformateur pour utiliser un ordinateur. Mais il y a deux types de la prise, C et SE. La prise varie selon les régions ? Je dois acheter tous les deux ? Montrez-moi s'il vous plaît. »

供する立場で貢献してくれるだろう。

5.3 eラーニングプラットフォームを利用した自律学習環境の構築に向けて

VIFE の事例から、遠隔自律学習環境を構築する上で考慮すべき重要な点を導き出すことができた。

①学生のニーズに合った学習活動を用意する：VIFE では留学準備段階あるいは留学先に到着後に必要となるフランス語力を習得することを目的としたレッスンを掲載している。VIFE で多くの学生に利用されたレッスンは「住まいを決めるには?」「CVの書き方」であった。留学先が決まった際に、学生がまず気にするのはフランスにはどんな住居があって、どういう特徴があり、どのように手配するのかである。そこで、学生は「住まいを決めるには?」で居住形態を比較し、自分に合った居住形態を選ぶ指針とする。「CVの書き方」が利用されていた理由は、フランス大使館でビザを申請する際に、CVの提出を求められるため、学生はレッスンでCVの書き方を勉強してから、実際にCVを作成していたからである。このように学生のニーズに合ったリソースを用意することで、学生の学習を促進することができる。

②メンターの役割を重視する：5.2で示したように、学生3・4はメンターとコミュニケーションを継続したことで、VIFEへのアクセスが習慣化し、留学という目標を達成するための課題を自律的にこなしていくことができた。このように、メンターの介入が自律学習の成功の鍵を握る。メンターは学生が離れていかないように、頻繁にeラーニングプラットフォームにアクセスし、フィードバックをする必要がある。また、メンターのサポートの種類は多岐に渡る。VIFEでは、「A. 言語面（フランス語のチェックとフィードバック）」、「B. 言語学習面（学習方法・学習計画のアドバイス）」、「C. 心理面（不安を取り扱う・激励する）」、「D. 異文化理解（日仏文化差に関するアドバイス）」、「E. 技術面（コンピュータに関するトラブルの解決）」、「F. 支援者の仲介（先輩やネイティブの仲介）」、「G. 留学の手続き（手続きの計画）」の7種類のサポートをした。おそらく、外国語の遠隔自律学習においてはA～Eまでは少なからず関与してくるので、メンターはこれらのサポート方法を熟知していなければならない。このように、メンターには高いスキルが求められる。外国語教育の分野では専門的職業としてようやく認知されつつあり、eラーニング環境における教材設計者およびメンターの養成をテーマとして掲げるコースが存在する¹⁰。日本の高等教育においてもeラーニングのみによる単位履修の実現が課題となっているので、今後はメンターとして

¹⁰ フランスでは Master のレベルでメンターの育成が始まっている (Mangenot, 2005)。

の専門的スキルを持つ人材の必要性が高まると予測される。

③学習者が自律学習を放棄しないように、eラーニングコースの位置づけを明確化し動機付けを与える：前述したように、06年の6月の公開当初の利用者数(約20名)に対して、07年6月の時点での利用者数は約6名であり、減少している。つまり、留学に関心があり登録したが、活用するまでには至らなかった学生が多かったことを示している。また、学生2がVIFEから離れてしまったのもカリキュラム内の授業よりも優先度が低かったからである。遠隔教育は一般に対面式授業と比較してドロップアウト率が高いことが報告されている(松田・原田, 2007)が、VIFEのように大学カリキュラム外で学生の意志に任せて利用されている学習プログラムではドロップアウト率がさらに高くなる。自律学習環境を構築する際には、計画的に学習したことで単位として認定されるなどの措置を設けることによって学生のドロップアウトを減らすことが可能になるだろう。

④学習者に自律学習における学習者の役割、メンターの役割をしっかりと認識させる：これは、多くの学生がドロップアウトしたことと関連するが、VIFEを利用していた学生が07年7月のインタビューの際に最初はVIFEをどのように活用すればいいのかわからなかったという意見を述べていた。学生の大半は対面式授業のように教師が学習目標を決定し、学習内容を用意する教師主導のアプローチに慣れており、VIFEが導入した自律学習のように学習者が学習目標や学習内容を選択し、計画していく学習者主導のアプローチを経験したことがない。そのため、自律学習形態を採用する際には、学習者が学習に関するすべての決定を担っており、メンターはそれをサポートする仕事であるということを明確に説明しておく必要がある。

⑤非同期ツール¹¹によるコミュニケーションのみに頼らず、可能なら対面式の面談も取り入れる：今回のVIFEでは、学生とメンターは基本的にオンライン学習日誌やメールなどの非同期ツールを使って遠隔でコミュニケーションしていたが、これらのツールではメンター側が連絡を図っても、学生側が返事を返さなければコミュニケーションが断絶してしまう。実際、VIFEでもメンターが連絡を試みても、返事が来ないことがあり、ドロップアウト率を高める要因となっていた。可能であれば、対面式面接を取り入れることも有益である。

⑥多様なコミュニケーションツールを用意する：VIFEでは、登録者全員

¹¹ メールやフォーラムのようにコミュニケーションをする両者が同じ時間を共有する必要がないコミュニケーションツールのこと。

が情報を共有することができ、学生間の協力関係を構築することを目指して、フォーラムを多く設置した。しかしながら、全体を通して学生はフォーラムよりも電子メールやオンライン学習日誌を利用することを好んでいた。VIFE が対象とした学習者グループのように、交換留学試験などで学生間で競争する状況においては、フォーラムなどの他者が閲覧可能なツールは避けられる傾向にある。学生の積極的な参加を促すためにも、個別に連絡が取れるツールとグループ全体が閲覧可能なツールの両方を用意しておいた方がいいだろう。

VIFE においてタイプ d のように自律的に行動する学生とそれ以外の学生を分けてしまったのは、特に、自律学習という学習形態および学習者とメンターの役割に関する認識の欠如と、VIFE がカリキュラム外の学習プログラムであり、学生に外的な動機付けを与えることができなかったことによる(上記の③と④)。これらは学生の学習習慣や大学制度のなかで e ラーニングの占める位置にかかわる問題であるから、解決の道を見いだすには時間を要するものと言わなければならない。

6 おわりに

本稿では、メンターの視点から VIFE における学習者の学習行動について分析してきた。メンターとのコミュニケーションを通して学生が自律的に行動することができるようになったケースを確認できた。実際に自律的に行動することのできるようになった学生は留学の準備で悩む他の学生に「VIFE は勉強になるし、便利だよ」と宣伝して回ったくらい満足していた。VIFE では留学中で現地の情報を直接先輩から聞くこともできる。その一方で、多くの学生が VIFE を使いこなさず途中でドロップアウトしたことも事実である。この相反する学生の反応からわかるように、自律学習においては学生の格差を広げてしまう危険性がある。

一方、留学指導担当の教員やフランス語授業を担当する教員から見ると、VIFE を公開する以前には個人的に留学に関する質問を受けたり、書類の準備の過程で添削などを頼みに来ていたケースがあったものを、VIFE で自律的に進めるよう促すことができるようになったという利点がある(田中, 2007)。e ラーニングのひとつの形態として、VIFE のようにカリキュラム外で学生の意志に任せて利用することを前提として運営される開かれた場を設けることにも利用価値があることが明らかになった。

遠隔学習がさらに一般化してカリキュラムに統合されていくことを想定す

るならば、ドロップアウトを出さないように学習者をフォローし教育の質を保つためにはどのような方法論が必要であるか、さらに実証研究を積み重ねていくことが必要になる。メンターによる支援の方法論、自律学習環境構築に必要な諸条件、カリキュラム内の学習とこれらのeラーニング環境による学習との関連づけなどについて今後も検討を続けていきたいと考えている。

参考文献

- Barbot, M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris : CLE International.
- Barbot, M.-J. (2005), « Les métiers en formation ouverte et à distance (FOAD) : une problématique d'innovation », *Les cahiers de l'asdi fle – Les métiers du FLE* -, pp. 30-47.
- Gremmo, M.-J. (1995a), « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 9-33.
- Gremmo, M.-J. (1995b), « Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 33-62.
- Gremmo, M.-J. (2000), « Autodirection et innovation », *Le français dans le monde : une didactique des langues pour demain*, juillet, p. 5-14.
- Gremmo, M.-J. et Riley, P. (1995), « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », *Mélanges CRAPEL*, 23, pp. 85-106.
- Holec, H. (1996), « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », in Holec, H., Little, D. et Richterich, R. (ed.), *Strategies in language learning and use*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 77-132 .
- Mangenot, F. (2005), « Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ? », *Les cahiers de l'asdi fle – Les métiers du FLE* -, pp. 163-176.
- Nunan, D. (1990), « Action research in the language classroom », in Richards, J.-C. & Nunan, D. (ed.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 62-81.
- 松田岳士, 原田満里子 (2007), 『eラーニングのためのメンタリング - 学習者支援の実践 - 』, 東京 : 東京電機大学出版局 .
- 田中幸子 (2007), 「留学の指導を考える」, *Études didactiques du FLE au Japon*, 16, pp. 33-41.
- Tanaka, S., Harada, S., Himeta, M., Muroi, K., Tokiwa, R. et Mogi, R. (2004) « Le Projet FR2003, programme d'enseignement de français : utilisation

d'un système de visioconférence et activités à distance », 『上智大学外国語学部紀要』, 38, pp. 55-83.

Tanaka, S., Harada, S. et Okubo, N. (2001), « Création et mise en place des matériels numériques d'apprentissage : collaboration, interaction et évaluation », 『上智大学外国語学部紀要』, 36, pp. 49-75.

Tanaka, S. et Mogi, R. (2006), « La dynamique d'une communauté virtuelle - Utilisation d'un forum de discussion pour la préparation à des études en France - », *Études didactiques du FLE au Japon*, 15, pp. 67-82.

(早稲田大学, 上智大学)