

大学初年次日本語科目における

自律学習支援のケーススタディー：チャットボット利用による 授業外リフレクションと授業内活動の統合

甲斐晶子^{*1}, 和田卓人^{*2}, 松葉龍一^{*3}, 合田美子^{*4}, 鈴木克明^{*5}

^{*1} 青山学院大学, ^{*2} タワーズ・クエスト,

^{*3} 東京工科大学, ^{*4} 熊本大学大学院, ^{*5} 武蔵野大学

A Case Study of Autonomous Learning Support in Freshman Japanese Language Courses: Integrating Chatbot-Assisted Out-of-Class Reflection with In-Class Activities

Akiko Kai ^{*1}, Takuto Wada ^{*2}, Ryuichi Matsuba ^{*3}, Yoshiko Goda ^{*4}, Katsuaki Suzuki ^{*5}

^{*1} Aoyama Gakuin University, ^{*2} Towers Quest Inc.,

^{*3} Tokyo University of Technology, ^{*4} Kumamoto University, ^{*5} Musashino University

In this research, we devised and implemented a set of activities tailored to promote self-directed learning in international students enrolled in a first-year Japanese language course at a university. The primary objective of these activities was to assist students in defining their learning goals explicitly. The intervention was structured as a three-phase process. In the initial phase, students were required to record their Japanese language use in daily life via a chatbot. Following this, in classroom sessions, they engaged in a detailed reflection by completing a structured sheet, focusing on an event they chose. They then shared their experiences and reflections with their peers. The integrated design model of these activities demonstrated potential effectiveness in aiding students to articulate their learning objectives more precisely.

キーワード: オートノミー, 自己主導型学習, 日本語教育, リフレクション, チャットボット

1. 序

1.1 背景

自律的な学習や自己主導的な学習は、学習者の背景、学習スタイル、目的が大きく異なる第二言語教育における効果的なアプローチとして認識されつつあり、また、それを支える新技術が進化したことも相まって世界中の言語政策のキーワードとなっている⁽¹⁾。第二言語としての日本語（JSL: Japanese as a Second Language）分野においても、大学で留学生を対象に設置される科目では、いわゆるアカデミックジャパニーズと呼ばれる授業を受け、議論し、課題をこなす日本

語でスキルの習得を目指すものが多いが、学習者の自律性（学習者オートノミー）の育成も重大な関心事項として捉えられている。多くの大学において留学生のための日本語科目は初年次のみの必修科目として設定されており、言語学習に関して強制力のある介入を行える期間は限定的である。その中で学習者が自己主導的に、つまり、「学習者自身が自らの学習プロセス全体に主導権を発揮し、また責任をもって関与」し、「他者の援助を受けるかどうかにかかわらず、学習ニーズの自己診断、学習の到達目標の設定、学習のための人的・物的なリソースの特定、適切な学習方法論の選択・実

施、学習成果の評価について、個人が主導権をもって行うプロセス」⁽²⁾の機会と必要に応じた支援の提供は、学習者のその後の日本語学習に良い影響を及ぼすと期待される。

一方で、自律学習の目標設定時には目標が決まらない、達成不可能である、漠然としているといった課題が挙げられており、教員には適切な助言を行うために普段から学生の「個別のニーズや興味に注意を向けておく」こと、「一人ひとりに個別に話しかける」ことなどが提案されている⁽³⁾が、コマ単位で移動する非常勤講師が多い大学の日本語科目において、教員が学生全員と十分な対話の時間を確保することは困難である。

個別対話以外の方法では、ブレインストーミング等の授業内活動も考えられる。しかし、それでも関連性や有用性の点で適切な目標が思いつかず、結果として安易な資格取得など他者依存的な目標を選択する学習者が多く存在することを第一筆者は課題に感じている。本来、JSL にとっての日本語は教室内にとどまる切り取られた学習項目ではなく、日常生活の一部である。したがって、日本語学習の必要性に気づくのも、学んだ内容を実践し習得を確認する場合も、日常生活の中にあるのが自然であるのに、それらから切り離された授業内の活動のみでは着想が難しいのであろう。

その他の介入としては、「日誌」に記述された記録を用いる方法があり、日本語教育でも実践例が報告されている⁽⁴⁾。日誌には経験や出来事、学習したことと日常生活との結びつき、試した方略等を書きとめ、それを事後分析に活用することが期待されている。教員は学習者のつけた日誌について、コメントや助言により介入し、考えの深化を促す。近年ではeポートフォリオの日誌機能を用いた省察の共有も広がりつつある。

しかしながら、一般的なeポートフォリオでは記録の継続が難しいという声がしばしば聞かれる。まず、記録をするには通常、ユーザー側からアクションを起こす必要があり、そもそも記録することを忘れてしまう可能性がある。メール等で記入を促す一斉通知をすることはできても、通知送信のタイミングが学習者にとって都合のいい時間帯かどうかは分からない。また、学校が指定したシステムで記録させる場合にアプリケーション・ソフトウェアの起動やログインが必要な場合は、操作の面倒さから意欲をくじかれ使用を回避す

ることが考えられる。日常的に使用しないアプリであれば、偶然目に入る可能性も高くない。さらに、留学生の場合、母語を理解しない教員との記録共有には共通言語である日本語で記録を記述する必要があるが、外国語でまとめた文章を書くことは負荷が高い。それゆえ、必要な情報を網羅的に記述できるかは記録者本人に委ねられている。実際に、学習記録を義務付けた実践事例で「実際には、1 週間の記録を書くというのは学生にとっては負担だったようで、記録を書いてこない学生が多く」いたため、振り返りにつながらなかったとの報告がある⁽⁵⁾。記録への意欲を高める仕掛けも必要である。日誌はただ記述するだけでは気づきに結びつきにくい。経験した事実の詳細を振り返り、自身の感情変化や原因の分析、行動の改善点を考える省察の段階も初めのうちは支援者の助けが求められる。

このように、留学生活のあらゆる言語使用経験を省察することで、関連性が高く具体的な目標が設定できると思われるが、日誌形式での省察の促進は上述の問題点を含んでいるのもまた事実であり、有効かつ実行可能な介入方法については検討の余地がある。

1.2 本研究の目的とアプローチ

以上を踏まえ、本研究では教育デザイン研究の枠組みを用い、上述の課題にアプローチする。教育デザイン研究という語は、「実践における問題に対応する介入をデザインし、実装しながら、他の人々の役に立つ理論的理解を発展させるという二重の目的に向けて努力する数々のアプローチの総称」として用いられる⁽⁶⁾。教育デザイン研究により生み出される理論的な洞察は、特定のタイプの問題に対処する方法をそれが発生する状況に照らして勧めるため、処方的な性質となり、「デザイン原則 (design principles)」と呼ばれることが多い。本研究では「第二言語として日本語を学ぶ状況にある留学生等が、より関連性を感じる具体的な学習目標を設定するためには、授業外での日常生活における日本語使用について省察する活動の機会をもつことが推奨される」という初期デザイン原則を仮定し、介入のための活動デザインとその支援ツールについて要件と提案を検討する。そして、大学初年次日本語科目の自律学習支援場面における介入を通じ、デザイン原則の適用可能性を考察する。

2. 活動デザインと支援ツールの開発

2.1 デザイン要件とデザイン提案

まず、本研究におけるデザイン要件 (design specification) および初期段階のデザイン提案 (design propositions) を導出するために、前節で述べた省察活動における関係者の制限事項や問題点を整理する。なお、本研究においてデザイン要件とは「特定の場面で何を達成するかについてのガイダンスを提供」し、「デザイン課題を構成する基準を参照するために使用される」ものであり、デザイン提案は「それをどのように行うことができるかについての情報を提供する」ものであり、「教育デザインがどのようなべきかをさらに特定する」ものとして扱う⁶⁾。表1に「より関連性を感じる具体的な学習目標を設定するために授業外での日常生活における日本語使用について省察する活動の機会をもつ」という解決策を実現するために第一筆者が初期設定したデザインの要件および提案を示す。

2.2 活動の骨格デザイン

前項の要件と提案をもとに、授業活動の骨格デザイン (skeleton design) および支援ツールを開発する。骨格デザインは、介入の一部として用意される教材・リソースや、活動・課題の構造、参加・実践の関与者といった対処すべき検討事項を明らかにするために役

立つとされる⁶⁾。表2に第一筆者が作成した骨格デザインを示す。授業外活動としては「日々の気づき」(日本語使用の記録)と、各自の学習目標にもとづいた学習遂行を配置する。授業内の活動としては「今週の振り返り」(個人での省察)、「気づきのシェア」(グループ内発表と相互コメント)の3段階を週次の省察活動として配置し、その後「今週の振り返り」に加筆する個人活動も加えた。

表1 デザインの要件と提案

要件	提案
日常生活での言語使用経験を書き留める	リマインドする
	記録の障壁を下げる
	報酬を与える
経験した事実や自身の感情を分析する	分析の枠組みを提供する
	事実報告や分析のための質問をする
	記録をいつでも見られるようにする
省察を深める	省察の機会を提供する
	共有の機会を提供する
	教員との対話で省察を深める
	学習者間での共有で省察を深める
学習目標を明確にする	目標を考え、書く機会を提供する
	目標を他者に宣言する機会を提供する
	より明確な目標への変更を促す
自身の成長を意識する	前回の結果を宣言する機会を提供する
	結果に対するフィードバックを行う

表2 骨格デザイン

	授業外活動	授業内活動
活動・課題の構造	「日々の気づき」報告 (各自の学習遂行)	「今週の振り返り」の記述(個人) 「気づきのシェア」(グループ) *「今週の振り返り」への加筆(個人)
参加・実践	[履修者] - 日常生活における印象に残った日本語使用についてメモをとる - 前回の授業で立てた目標の達成のための学習を遂行する [担当教員の役割] - 記録状況を確認し、記録が少ない履修者に働きかけを行う - 学習や記録をつける上での質問に対応する	[履修者] 「日々の気づき」のメモを概観し、とくに省察したい日本語使用経験を選んで省察する - 選んだ経験およびその省察内容をグループで共有し、質問や助言を行い合う - クラスメイトや担当教員からのコメントをもとに、さらに深めた省察を記述する [担当教員の役割] - 個人の省察手順を支援する - 発表した内容の詳細や感情を確認する - 目標を明確化するための質問や助言を行う
教材・リソース	記録支援ツール「Reflection-bot」	「今週の振り返り」記入用紙

2.3 支援ツールの開発

提案した活動を実施するために必要となるリソースとして、2種の支援ツールを採用・開発した。

2.3.1 日々の記録支援ツール「Reflection-bot」

授業外で日常生活における経験メモを書き留めるための支援ツールとして、筆者らが開発した Reflection-bot を採用した⁷⁾。Reflection-bot は、学習者が日常生活における日本語使用について印象に残ったことなどを記録するためのツールとして設計されており、コミュニケーションアプリ「LINE」内で動作する。担当教員が Reflection-bot の管理者となり、学生の LINE に読み込ませると、あらかじめ登録した質問項目を順に送信する機能をもつ。また、利用者には毎日自身が設定した時間に質問が通知される。これは継続的な記録を妨げる要因を、専用アプリの起動やログインに手間がかかること、ユーザー側からの能動的なアクションを必要とすること、また外国語である日本語である程度まとまった文章を書く負荷にあるとし、以下の要件を満たすよう開発されたものである。

- (1) 留学生にとって身近で慣れたツールを用いる
- (2) 対話型インタフェースにする
- (3) 指定された質問に短く回答する形式を採る
- (4) 任意のタイミングで能動的に書ける
- (5) Push 型の通知機能で入力を促す
- (6) ユーザーが望む時間帯に通知をする

形成的評価において、少なくとも低次段階における省察活動のうち、記録の継続において有効に機能する示唆が得られていることから、Reflection-bot の採用は本活動に適していると判断した。

本実践では送信する質問に以下の5項目を登録した。

- (1) 今日、日本語はどれくらい使ったかな？
1～5でどのくらい？
- (2) その中で一番覚えていることを教えて。
- (3) なんでそれを覚えているの？
- (4) そのことについて、今、どう思ってる？
- (5) じゃあ、これからどうする？

2.3.2 週単位での省察記録用紙「今週の振り返り」

週単位の個人での省察作業のため、A4サイズ1枚に収まる分量の記入用紙を作成した。タイトルを「今週の振り返り」とし、6項目の構造化された質問に回答

する形式とした。

質問の項目1は「日本語を使ったコミュニケーションで、特に印象に残った出来事を挙げてください」とした。これは省察する対象の選別を促す意図で設定した。項目2は「どうして印象に残っているのですか」とした。項目3は「具体的に何があったのか教えてください。どんな日本語を使いましたか」とした。これは出来事について、とくに日本語使用にフォーカスをあてて事実を詳しく説明する目的で設定した。また、自分の反応を意識させるために項目4は「その時、どう思いましたか。日本語はうまく使えましたか」とし、項目5は結果の説明を促すために「どうしてそのような結果になったのだと思いますか」とした。項目6はそれらを踏まえて日本語学習に関する目標に意識を向けるよう「①また同じような状況や場面にあったら、どうしようと思いますか ②また、そのために必要な日本語学習に関する目標を3つ書きましょう」とし、回答欄を「①どうしたい？」と「②そのために…来週までの目標」に分け、箇条書きで目標を3つ書けるようにした。これは学習目標が漠然としたものになることを避けるために、①では中長期的な目標になってしまっている、②において一週間で実行可能な形の目標に切り出せるよう意図したものである。

3. 実践と評価の方法

3.1 実践方法

3.1.1 授業概要

設計した骨格デザインをもとに教育実践を行った。

首都圏の私立A大学では、留学生等の日本語を母語としない者に初年次教育として総合日本語科目（週5コマ、必修科目）の履修を義務付けている。日本語で行われる大学での勉強および生活のために必要な日本語の理解・表現の修得を目的としており、講義理解や議論への参加のための科目（2コマ）、レポートや論文執筆のための科目（2コマ）、自己主導型学習科目（1コマ）に分けて展開している。第一筆者は講義理解や議論への参加のための科目（以下、本科目）の担当教員の一人であり、本実践は本科目の目標の1つである「講義に参加するための日本語能力を自分で身につけられるようにする」を達成するための活動「日本語の

気づき」の一環として実践された。

授業は1回2コマ連続で14週行われ、第1週に「日本語の気づき」のオリエンテーションが、第2～4、6週に授業外活動および授業内活動が実施された。

3.1.2 履修者

履修者はS1～S5の5名（うち再履修者1名）で、日本語運用能力はCEFRのA2からB1相当であった。期間中欠席者はいなかった。

3.1.3 オリエンテーション

第1回の授業では、オリエンテーションとして「日本語の気づき」の活動内容について説明と意識づけを行った。本活動の目的は「日常生活での日本語使用や日本語学習について振り返り、今後の日本語学習についての課題設定を行う」であり、具体的活動として「日本で生活していて気づいたことをメモしておく」「最低週3回以上『日々の気づき』を書く」「週に1回、その週の振り返りを行う」「ときどき、講師や学生同士で助言し合う」を説明した。また、この活動の意義として「日本語能力を自分で身につけられるようになるため、日本語学習についての考え方や日本語使用について振り返る」「2年次以降の専門分野選択を見据え、自分の興味・関心の傾向に気づき、そのために必要な語彙や文法知識を意識する」「メモから取捨選択し他者に話すことで、報告力をつける」の3点を強調した。

次に、「日々の気づき」の各質問において何を書くべきかを詳細に説明した。具体的には、項目1「今日、日本語はどれくらい使ったかな？1～5でどのくらい？」は1が最低、5が最高として主観で評価すること、項目2「その中で、一番覚えていることを教えて。」では日本語を使ったり見聞きしたりした中で印象に残ったことを一つ選んで、場面や状況を説明すること、項目3「なんでそれを覚えているの？」ではなぜ印象に残っているのか、そのとき感じた気持ちを中心に書くこと、項目4「そのことについて、今、どう思う？」では当時なぜそのように感じたかを客観的に分析し自分で説明すること、項目5「じゃあ、これからどうする？」は今後の学習目標や行動につながるように「～したい」という気持ちを中心に書くことなどを説明した。その後、直近の出来事を思い出し、実際にそれらの質問に対する回答を作成する練習を行った。

倫理的配慮から「日々の気づき」の記録手段は紙、

Google スプレッドシート、Reflection-bot、その他任意の手段から選択できるようにした。Reflection-botを選んだ学生に対してはシステムの概要と利用方法を説明したうえで同意書の提出を求めた。

3.1.4 授業外活動「日々の気づき」

履修者は11週の間、翌回の授業までに最低3回の投稿が義務付けられた。教員はReflection-botの管理者画面から投稿の様子を見守った。初回を除いては前週に立てた学習目標に従い学習を進めることも課した。

3.1.5 授業内活動「今週の振り返り」

各回の授業冒頭では、個別作業として「今週の振り返り」を書く活動を行った。教員はReflection-botの記録一覧を事前に出し、個々に配布した。そして、5分ほどで自分の記録を概観し、どのような傾向があるかを見つけ、発表のためのメモを作成するよう指示した。つぎに、グループ作業として、メモを見ながら他者に共有し、他者の意見を聞きコメントを貰う活動を行った。その後、再度個別作業に戻り、「今週の振り返り」への加筆・修正を指示した。その際には印象に残った出来事やその背景にある問題などから今後の課題設定につなげるための気づきを含めること、また自分の関心や興味の方向性を意識することを求めた。

3.1.6 授業内活動「気づきのシェア」

第2～4、6週の4回の授業時において、省察を共有するグループ活動「気づきのシェア」を行った。特に印象深い出来事について発表し、意見交換をするとともに、前週の目標達成状況を報告し、翌週までの目標を宣言した。本実践においては履修者数が5名と少なかったため、小グループには分割せずにクラス全員で1グループとした。教員は発表内容について発表者に事実関係や生じた気持ちなどを詳細に尋ねたほか、他の聞き手に理解度を確認したり質問するよう呼びかけたりした。

なお、第7週以降も授業外での日々の記録は継続したが、授業内活動は教員との個別面談形式をとった。これは本論文では分析対象外とする。

3.1.7 学期末

学期末課題として最終日である第14週に最終授業日に「日本語の気づき」活動の報告会を実施した。また大学による授業評価アンケートや教員独自のアンケートへ回答を依頼した。

3.2 評価方法

評価の目的は、提案した活動デザインの実行可能性および有効性を検証することである。そこで、実行可能性の検証として以下の(1)～(3)を、有効性の検証として(4)～(5)を確認する。

- (1) 学生は授業外での日常生活における日本語使用について記録できるか
- (2) 記録をもとに、週次の省察ができるか
- (3) 授業中に省察を共有する機会が持てるか
- (4) 日常生活の言語使用に関連した具体的な学習目標に変化するか
- (5) 活動が学生にどのような反応をもたらすか

これらの検証を通し、本研究で提案する活動デザインの実行可能性、有効性、改善点、限界を考察する。

4. 結果

4.1 授業外活動「日々の気づき」

記録方法は履修者全員が Reflection-bot を選択した。表 3 に Reflection-bot への記録回数を時系列（週次）にまとめ、その記述統計として平均記録回数、標準偏差、中央値、分散、範囲（最大と最小の差）、3 回の記録を達成できた割合を示す。また、参考として本科目全体の最終成績（高い方から A、B、C、D、F の 5 段階）および授業内アンケートの質問項目「わたしは本科目で多くを学んだ」「私は本科目に満足している」への回答（1～5 のリッカート法、5 が「そうである」）をそれぞれ学習量、満足度として併記する。11 週の学生の平均記録回数は 34.8 回であり、全員が最後まで記録を続けた。期間中は最低 3 回の記録を課題として指示していたが、達成週数の平均は 7.8 週であり、S2 以外の全員が 3 回記録できない週があった。

学生ごとの記録回数を分析すると、学生 S2 が最もばらつきが少なく、より一貫したパターンで多くの記録を行っており（週平均 4.09 回、標準偏差 0.70）、すべての週で 3 回の記録を完遂した。一方で S5 は記録回数、3 回記録達成率ともに 2 番目に多かったものの、最も変動が大きかった（週平均 3.55 回、標準偏差 1.51）。S1（週平均 2.36 回、標準偏差 1.29）と S3（週平均 2.82 回、標準偏差 1.33）は同様のパターンを示し、ばらつきは中程度であった。S4 は安定した投稿パターン

表 3 Reflection-bot の週次記録回数と評価

	S1	S2	S3	S4	S5
平均回数	2.36	4.09	2.82	3.00	3.55
標準偏差	1.29	0.70	1.33	1.00	1.51
中央値	3.0	4.0	3.0	3.0	3.0
最小値	1	3	1	2	2
最大値	5	5	5	5	7
分散	1.65	0.49	1.76	1.00	2.27
範囲	4	2	4	3	5
達成週数	6	11	7	7	8
最終成績	C	A	B	B	C
学習量	4	4	4	5	5
満足度	5	5	4	5	5

（週平均 3 回、標準偏差 1）を示したが、総回数としては S2 よりは少なかった。

S1 は初めのうち、授業で発表した経験を中心に記録していたが、3～4 週目に新しくできた日本人の友人との関わりについての記録が増え、同時に記録回数が減少した。S2 は当初授業中の発言機会についての記録が多かったが、途中からボランティアサークルや外出先での経験についての記録が増加した。また、第 7 週以降は覚えた単語をメモするという独自の使い方を始めた。S3 は 1 週目には新生活準備や授業に関する記録が主だったが、2 週目以降は友人とのイベントを報告することが多かった。後半はアルバイト探しやボランティアサークルの話題が増加した。S4 は 1 週目には授業で発表したことや日本語文法に関する疑問を記録していたが、2 週目以降は大学の授業や課題についての報告に加え、量販店等の接客場面における一時的なやり取りについての苦労を挙げるがあった。S5 は Reflection-bot に対して友人のように語りかける文体が特徴的であった。2、3 週目では授業やアルバイト先での会話について多く報告していたが、4、5 週目では日本語を使う機会がなかったと報告することが増え、記録回数も減少傾向にあった。その後も授業の講義内容や視聴したドラマの内容など、比較的受動的な日本語使用についての報告が多かった。

4.2 授業内活動「今週の振り返り」

「今週の振り返り」に記述された内容について、目標の変化に着目し整理した。

S1 は、日本人のクラスメイトとの会話経験から、話

す力を向上させたいと感じ、初期の目標は日本人との会話と文法の復習に焦点を当てていた。しかし、第6週には聞く力の重要性を感じ、音楽やアニメを通じて聞く力を鍛える目標に変更した。

S2は、自己紹介の経験から他の学生より日本語能力が低いと感じ、スピーチの練習や緊張せずに話せるようになることを目標にした。また、美術館訪問の経験から言葉を覚え、感想を書くことの重要性を感じ、映画鑑賞やショートストーリーの読解などを通じて語彙と表現力を高める活動を行った。

S3は、日本人との会話経験から基本的な日本語学習や語彙の拡充を目標にしていた。第6週には、日常用語と単語が重要だとの認識を持ち、日本の放送視聴やアプリを使った単語学習、YouTubeでの学習など具体的な学習方法に変更した。

S4は、電力会社や小売店への問い合わせ経験から、聴解力の向上が必要だと感じた。目標は語彙の習得、文法の復習、ドラマ鑑賞に焦点を当てていたが、徐々に学習方法を改善していったことが記されていた。

S5は、初期はアルバイト先での交流や授業での自己紹介の経験を通じ、話す力の向上を必要としていたが、そのための目標は語彙や文法の習得に一貫していた。

このように、「今週の振り返り」の継続的な実践では学習目標の具体化や自分の興味・関心に引き付ける工夫が4名の学生にみられた。またうち2名はその変化が第6週から生じたことが明らかになった。

4.3 授業内活動「気づきのシェア」

本活動は発表とその後の質疑応答により行われた。教員は少なくとも一度は質問をするよう指示した。前半では能動的に聞かない学生や質問することに遠慮している学生が観察されたため、教員が率先して発表者に質問し、聴衆の中から指名して聞き取った概要を述べるよう促した。回を重ねるにつれ、特にS5やS3が自由なタイミングで質問やコメントを述べるようになり、S1,2,4についても意見交換に積極的な姿勢がみられるようになった。例えば、発表内容が授業で日本人学生と話したことであれば、クラスメイトとどのように距離を詰め友達になったらいいか、サークルやアルバイトを探している話であれば、応募の電話や面接での話し方、学習方法の紹介ではおすすめのアニメ・ド

ラマや書籍、使っているアプリやWebサイトの情報共有が行われた。また、実際にサークルに参加したことを報告し、アルバイト決定を皆で祝福するといった和やかな雰囲気が観察された。

5. 考察

今回の実践結果から、提案した活動デザインの実行可能性および有効性について考察する。

5.1 実行可能性

(1) 学生は授業外での日常生活における日本語使用について記録できるか

授業の課題として記録を指示した場合、学生は日本語使用について記録できる可能性が高い。その際、全員が記録方法にReflection-botを選択したことから、LINEで動作するReflection-botは学生にとって歓迎すべき提供形態であると推察される。入力方法も特段のトラブルは見られず、甲斐らの先行研究⁷⁾で示唆された通知機能や入力の手軽さを重視した本支援ツールの開発方針の妥当性が確認できた。

(2) 記録をもとに、週次の省察ができるか

本科目においては週次の省察活動が実施可能であったと確認できた。学期後半からは宿題として授業前までの記入を求めたが、できない学生が複数みられたことから、とくに省察を共有する活動を予定している場合、記入を忘れた学生が共有活動に参加できるよう、授業中に時間を取ることも考慮する必要があるだろう。その際に、材料がないところから経験を書くより、蓄積された記録から選んで書くことで、省察対象を選ぶ時間を短縮することができる。とくに短時間で省察しなければならぬ場合、Reflection-botとの連携は有効であろう。

(3) 授業中に省察を共有する機会が持てるか

共有するための活動も本実践においては実施できた。ただし、活発な意見交換が行われ、実施には担当教員の想定を超える時間が必要とされた。回を追うごとに意見交換の時間が長くなり、1時間程度を要したこともあった。これは日本語科目として歓迎すべき状態ではあるが、他の学習活動との調整が必要となろう。

5.2 有効性

- (4) 日常生活の言語使用に関連した具体的な学習目標に変化するか

「日々の気づき」に入力される内容は大きな変化が見られず、とくに学期後半は記入回数の減少や内容の固定化がみられた。発表時にも学習目標があまり具体化していないことが多く、グループ活動や個別指導として教員から多くの働きかけを行なうことで徐々に具体的な記入がみられるようになった。多くの先行研究が示す通り、ただ日誌をつけるだけでは目標は変化しにくく、対話による働きかけの必要性が確認された。

本研究で提案するデザイン原則にはこのような働きかけの試みとそれに対する学生の反応といったアドバイジング方略に関する知見も組み込む必要がある。とくに4回目の「気づきのシェア」で複数の学生に目標の変化がみられたことは興味深く、本活動の有効な適切な実施回数については引き続き検証を要する。

- (5) 活動が学生にどのような反応をもたらすか

グループ活動においては、日本語使用機会の増加やよりよい学習方法についての知見が共有された。他者の学び方に刺激を受け、具体的な方法を聞き、これを取り入れ、結果を報告し他者に刺激を与えるという正のスパイラルが観察された。授業評価アンケートは本活動のみならずすべての活動を対象としてはいるが、全員が学習量や満足度について4か5と答えていることから、本活動によって学生は何らかの学びを得たことが伺える。

以上の(1)～(5)の結果から、本研究で提案する活動デザインは一定の有効性が期待され、支援ツールを用いることで実行可能性が高まり、学習目標の具体化や知見の共有が促進される可能性が示された。ただし、今回の参加者は5名のみとサンプルサイズが小さく、日本語能力や専攻にも偏りがみられることから統計的に信頼性のある推論であるとは言えず、ローカル理論の域を出ない。これらの結論の一般化には詳細なデータ分析や実践事例の理解が必要である。今後、大学が実施した授業アンケート、担当教員が独自に実施した授業アンケート、また、学期末の報告会の内容を合わせて分析を行い、理論と実践への貢献を目指す。

6. おわりに

本研究では、大学初年次日本語科目の自律学習支援場面における自律学習支援モデルとして、授業外における経験の記録と授業内での3段階の省察で構成される骨格デザインとその支援ツールを開発し、それをもとに授業を実践した。実践結果からは、授業外での日常生活における日本語使用について省察する活動の機会をもつことでより関連性を感じる具体的な学習目標が設定され、デザインの妥当性が示唆された。

謝辞

本研究はJSPS 科研費 21K13646, 20H04297 の助成を受けた。

参 考 文 献

- (1) Benson, P.: "Teaching and researching autonomy", 2nd ed. Applied linguistics in action. Harlow, England ; New York: Longman/Pearson (2011)
- (2) Knowles, M. S.: "Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers", Association Press, 291 Broadway, New York (1975)
- (3) 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」: “自律を目指すことばの学習 –さくら先生のチュートリアル–”, 凡人社 (2007)
- (4) 田中望, 斎藤里美: “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 (1993)
- (5) 斎藤伸子, 三宅若菜, 福島智子, 鈴木理子, 今井美登里: “実践を振り返るツールとしての年表—学部留学生対象の自律学習コースの6年間の変遷とその理由を例に—”, Web版実践研究フォーラム報告, 11月 (2009)
- (6) スーザン・マッケニー, トーマス・C・リーブス, 鈴木克明 (監訳): “教育デザイン研究の理論と実践”, 北大路書房 (2021)
- (7) 甲斐晶子, 松葉龍一, 合田美子, 和田卓人, 鈴木克明: “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 (2020) doi: 10.14926/jsise.37.330.