



Title	SALCにおける自己主導型学習促進のセッションでどのような目標到達過程が語られたのか：日本の大学院で学ぶ留学生のケース・スタディ
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. 2022, 26, p. 1-12
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/86443
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

SALC における自己主導型学習促進のセッションで どのような目標到達過程が語られたのか

— 日本の大学院で学ぶ留学生のケース・スタディ —

瀬井 陽子*

要 旨

近年、多様な日本語学習者に対して、学習者オートノミーの育成、自己主導型学習の促進など、自律的な学習を支援する方法が注目を集めている。しかし、それらは第二言語習得研究を理論的背景として議論がされているものの、日本語教育学分野で十分な研究や実践がなされているとは言いがたい。本研究は、継続的に行われた自己主導型学習促進のセッションで、日本語を学ぶ学習者がどのように計画を立てて学習を進めたのかを明らかにする目的で行った。セッションは、大学内の自律的な言語学習をサポートする施設が提供する課外の活動としてオンライン（Zoom）で行われた。本稿では、参加者のうち、経済系研究科博士後期課程で学ぶ研究協力者との6回のセッションと1回のインタビューを質的単一ケース・スタディとして記述する。1) セッションの録画データ、2) 参加者が記入した学習目標と学習計画シート、3) メールやり取り、4) 参加者同士の情報交換用に開設したオンライン掲示板への投稿、5) インタビュー、を分析し、2つの目標に対してどのような学習が行われたのかを記述した。学習ストラテジーを駆使して目標を達成させた協力者の本研究の結果から、学習者オートノミーの実践に加え、学習者が既に持っていた知識により自己主導型学習が促進されたことが明らかになった。

【キーワード】 学習者オートノミー、自己主導型学習、言語学習アドバイジング、日本語教育、質的ケース・スタディ

1 はじめに

学習者オートノミーの育成、自己主導型学習の促進は、1980年以降に第二言語習得研究で議論されるようになった（Holec 1981, Benson 2011, 小嶋 2010, Little 2017）。その議論には、言語学習における自律性とは何かを述べ、従来の言語教育における学習者や教師の役割は転換が求められているのではないかというもの（Holec 1981, Benson 2011）、自己主導型学習を促進するセルフアクセスセンター（Self-Access Learning Center：以下 SALC）でどのように学習環境を構築できるかというもの（Gardner & Miller 1999, Benson 2011）、言語アドバイジングがどのように学

習者の学習能力と自己主導型能力の発達を支援できるかを論じたもの（グレンモ 2011, Kato & Mynard 2016）、学習と計画が可視化できる日記や記録、ポートフォリオがどのように学習者の自律性を促すのかを述べたもの（峯石 2010, Little 2017）などがあり、様々な角度から研究が行われている。しかし、日本語教育研究に目を向けると、2000年以降に議論がなされるようになったものの、十全とは言えない（青木 2016）。伊藤（2014）は、自律学習の研究では、自律学習能力の側面に焦点が当てられることが多く、自律学習能力を育成する上での自己評価表の有効性やポートフォリオを用いたことでの意識・態度の変化を調査するなどの形式的な素材を用いた実践は多

* 大阪大学国際教育交流センター特任助教（常勤）

いが、教室場面や学習項目の選択など日本語教育においての自己主導型学習について述べられている実践は少ないと述べている。義永（2018）は、学習者オートノミーの育成を意図して行った「学習記録」に書いた教師のコメントに焦点を当て分析し、学習者オートノミーの育成をはかる支援者の役割、あり方を論じたうえで、学習者側にも焦点を当てて分析する必要があると述べている。本研究は、課外での自律的な日本語学習をサポートする SALC で実施された自己主導型学習促進のセッションで、学習者がどのように計画を立てて学習を進めたのかを明らかにする目的で行った。次章では、データ収集を行ったセッションの概要を示すため、SALC、自己主導型学習促進、言語学習アドバイジングについて述べる。その後、研究の枠組み、研究協力者、データと分析結果を示し、考察を行う。

2 研究背景

2-1 SALC

SALC は、1960 年以降に自律的な言語学習を支援する目的で世界中に設立されるようになった施設である（Sheerin 1997, Gardner & Miller 1999）。SALC には、主に学習リソース（印刷教材、マルチメディア教材、オンライン教材など）、個別学習エリア、グループワーク用エリア、学習支援デスク、アドバイジング・サービス、ライティングや発音など特定のスキルを上達させるための専門家によるサポート、学習法などについてのワークショップや催しのプログラム、学習者ができるだけ自然な環境で目標言語を使えるような機会、学習共同体を形成する場などがある（関谷, Mynard & Cooker 2010）。

筆者が本研究のデータ収集を行った SALC も、上記のようなサポートを有する施設である。COVID-19 の影響を受け、2020 年 4 月以降オンライン（Zoom）のみの活動を行っているが、学習リソースはオンラインで使用できるものを紹介し、アドバイジング・サービスとしては 1 対 1 およびワークショップ形式のグループで実施している。ライティングに関しては大学院生に相談できるチュータリングを実施し自律的な書き手になるためのサポートをしている。目標言語を使える機会の提供は、大学院生との会話練習と仲間と日本語学習について話し合える催しがあり、学習者がニーズに合わせてアクセスできる仕組

みになっている。

2-2 自己主導型学習の促進

自律学習の研究分野で使われる「学習者オートノミー」とは、自分自身の学習を管理する能力（Holec 1981）と定義づけられており、学習者オートノミーを育成する方法は自己主導型学習を経験することである（Little 1991）と言われている。ノールズ（2005）によると、自己主導型学習とは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である。自己主導型学習は、何らかの支援があることで円滑に促進されることが明らかになっており（青木 2010, 2016, Kato & Mynard 2016）、支援者には教師、ファシリテーター、仲間、アドバイザーなどが想定されている。本研究では、後述する言語学習アドバイザーが支援者としてセッションに入った。

支援者が学習者のオートノミーの発達や行使を支援するための原則を、リトル（2011）は 3 つ挙げている。1 つ目の学習者の参加は、学習者が自らの学習を主体的に引き受けるために計画、実行、点検、評価の過程に十全に参加することができるように教師が手助けをすることである。2 つ目の内省の原則は、学習者が学習の過程や内容に内省的にかかわれるように、教師が手助けすることである。3 つ目の目標言語の使用は、学習者が課題を遂行するためだけではなく、メタ認知的およびメタ言語的内省を行うための媒介としても目標言語を使用するのを支援しなければならないというものである。

本稿で述べるセッションは、リトル（2011）の 3 つの原則に沿って計画をした。ただし、3 つ目の目標言語使用の原則については、日本語学習の期間が短い学習者の参加も想定し、英語使用も可とした。

2-3 言語学習アドバイジング

言語学習アドバイジングは、自律学習の研究分野において SALC の増加とともに発展してきた。他の分野で想定するアドバイジングと比べ、言語学習におけるアドバイジングは、学習者が自分の言語学習について深く振り返り、繋がりをつくり、学習に責任を取ることができるようになることを目指す意図的な対話である（Kato & Mynard, 2016）。その役割

には、学習者が自己主導型学習を進められるようにサポートすること、学習上の問題を解決するために言語学習のノウハウに関する専門知識を提供すること、動機の維持を助けること（青木 2010, 2013）が挙げられる。

Kelly (1996) は、言語学習アドバイザーがセッションで行うことをマクロスキルとミクロスキルに分け、次のように示している。

マクロスキル：

- 新しい方向性や選択肢の導入
- 目標設定
- ガイダンスと情報の提供
- 学習行動の提示
- 励ます
- フィードバックする
- 進捗状況の評価に貢献する
- 課題とその人の人生の他の側面と結びつける
- まとめる

ミクロスキル：

- 学習者に十分な注意を払い、尊重する
- 繰り返す
- 言い換える
- 主要要素を抽出する
- 質問する
- 学習経験を解釈する
- 学習者の感情面に焦点を当てる
- 学習者の経験に共感する
- 学習者のコミュニケーション上の矛盾点を指摘する

また、Mozzon-McPherson (2000) は、言語学習アドバイザーが行う活動のひとつに、学習者育成のワークショップがあると述べている。そこでは、言語学習に特化した戦略の育成に加え、目標設定、時間管理、適切なリソースの特定やコミュニケーション戦略の育成などが行われる。本節で述べたことを踏まえ、本研究でデータ収集を行ったセッションは、日本語学習者に焦点を当て、自己主導型学習を促進する目的で筆者の所属する SALC にてワークショップ形式で実施した。筆者はアドバイザーとして、また調査者としてセッションに関わっている。

3 研究の枠組み

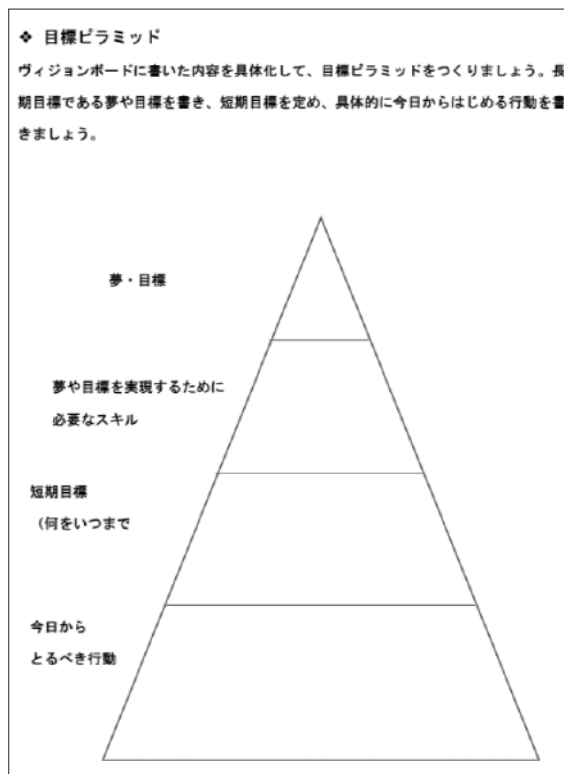
3-1 本研究で実施したセッション

課外の施設である SALC で実施されたことから、ワークショップは参加者の募集を学内の留学生が閲覧可能な電子掲示板で行った。学期期間中に 7 回の実施としたが、継続的な参加も 1 回のみの参加も可とした。セッションのはじめに、自己主導型学習のプロセスを説明し、支援者として言語学習アドバイザーがいることを伝えた。

参加者は、セッションのはじめにまず学習の到達目標を設定する。そのため、図 1, 2 のファイルを利用して学習者が学習目標と学習計画を可視化し、アドバイザーと共有できるようにした。図 1 は長期・短期の目標設定を書き込むもので、図 2 は学習計画のファイルで教材、頻度、内容を書き込むものである。

1 回のセッションの進行は、(1) その日の参加者の簡単な自己紹介、(2) それまでの日本語学習についての振り返り、(3) アドバイジング、(4) 2 週間後までの学習計画を話し、ファイルに記入する、というものであった。

アドバイザーは、対話を通して参加者が記入した目標および方法について明確化する役割を担っている。



〔図 1〕 長期・短期の目標設定

◆ 学習計画

目標ピラミッドで書いた短期目標の詳細を書きましょう。学習時間、学習内容、学習方法を書き出したら、モチベーションを保つ方法を探し、計画を見直す必要があるか、いつ見直すか、などについても書きましょう。

何をするか	
何のためにするか	
・期間 ・時間帯や頻度	月 日 ~ 月 日
どの教材で どのように	
その学習はどんな点 で楽しい、嬉しいと 思わせてくれますか	
不安や嫌な気持ちに なった時、解決方法 がありますか	

〔図2〕 学習計画

たほか、情報提供の時間を作り、オンライン教材、大学の内外で日本語を使って交流できる場の紹介、メタ認知ストラテジーや情意ストラテジーをうまく意識すること、練習方法などの情報提供を行った。なお、セッションには、参加者以外にSALCの教員、スタッフが参加し、セッション実施時の人数は4～6人であった。

本研究で分析の対象としたデータ¹⁾は、表1に示したセッション（6回分）の録画データの文字化資料、セッションを通して立てた長期・短期目標、学習計画のファイル、セッション前後のメールおよび連絡用に開設したオンライン掲示板でのやり取り、セッション進行時に参加者の様子を記録した筆者のメモ²⁾、Mさんと行ったインタビュー（1回）の文字化資料である。セッション自体は学期期間中に7回行われ、参加者はのべ23名であったが、後述する研究協力者Mさんが参加した6回を分析の対象とする。最後のインタビューのみ、それまでに収集したデータ分析を目的としMさんと筆者の1対1で実施した。本研究を行うにあたり、Mさんを含む参加者達には事前に本研究の概要を伝え、研究協力の承諾を得た。

〔表1〕 データ収集の概要

回	実施日	時間 (分)	セッションの主な内容	参加 人数
1	5月13日	60	ガイダンス、学習計画(1)	6
2	5月27日	60	学習計画(1)振り返り、 長・短期目標の可視化	4
3	6月10日	60	短期目標振り返り・学習計画(2)	5
4	6月24日	60	学習計画(2)振り返り・計画(3)	5
5	7月8日	60	学習計画(3)振り返り・計画(4)	5
6	7月29日	60	学習計画(4)振り返り 今後の計画(5)作成	5
7	9月10日	40	インタビュー	2

3-2 質的ケース・スタディ

単一の質的な事例の研究の目的は、理論的一般化を求めるのではなく、より特殊で個性的で限定的なものの理解にあり、研究者自身が、みずから扱う事例について深く理解するために行う（ステイク，2006）という特徴がある。

質的ケース・スタディについて、メリアム（2004）は、特定主義的・記述的・発見的なものであると定義している。特定主義的であるとは「状況への全体論的な視点をもちつつ、特定の人びとの集団が特定の問題にいかに関与しているのかについて、とくに注目する（p.42）」ことであり、記述的であるとは「記述し、イメージを喚起し、状況を分析するのに、散文や文学的な技法を用いる。……それは、出来事や引用やサンプルや人造物（artifacts）を文書化（documentation）する（p.43）」ものであり、発見的であるとは「研究対象の現象への読者の理解をうながすものだということを意味する。それは、新しい意味を発見させ、読者の経験を広げ、すでにわかっていることを確認させてくれる（p.43）」ことである。

質的ケース・スタディが持つこれらの特徴は、「どのように」を明らかにしようとする本研究の目的に適していることから、本研究を質的ケース・スタディで記述することとした。

3-3 リサーチクエスション

2章で述べたように、本研究の目的は、これまで明らかにされてこなかった日本語教育における自己主導型学習がどのように進化したのかを明らかにする目的で行う。得られるデータから明らかにできることは、学習者が何をセッションで何を話したか、

どのように計画を立てたかである。そこで、リサーチクエスションは「SALCにおける自己主導型学習促進のセッションで日本語を学ぶ学習者がどのように計画を立てて学習を進めたのか」とした。

3-4 研究協力者

まず、本研究でMさんのケースを対象とした経緯を述べる。前述の通り、本研究の対象となるセッションは全7回のべ23人の参加者がいた。そのうち、自己主導型学習の過程を記述する目的に合わせ、2回以上セッションに参加した学習者のケースを分析した。その結果、事例を深く理解しうるデータから、先行研究で言及されていない発見があったことから、Mさんのケースを対象とすることとした。

次にMさんについて述べる。Mさんは、経済系研究科博士後期課程1年生である。母語は中国語（北京語）で、中国の大学を卒業した後はアメリカに留学し、その後日本の修士課程に入るために来日した。日本の所属研究科の授業や論文の執筆言語は英語である。日本語学習歴は約4年で、来日後に初めてひらがなとカタカナを習った。初めて習った場所は、地域の国際交流協会が実施している日本語教室であった。日本語教室には、週1回のペースで通い教科書も使って学んだが、2年ほど経ち大学内で言語交換学習ができるパートナーを見つけてからは、主に独学である。それ以降、中国語を学ぶパートナーと週1回会い、中国語と日本語それぞれお互い言語能力を上げるための時間を設定して練習している。大学院のコースでは論文の執筆言語が英語であることもあり、来日後しばらくは研究内容について英語のみで表現していたが、来日3年が経った修士2年生になると上級日本語の授業にも参加し、自分の研究内容について日本語で発表するまでに上達した。大学院では、英語を使って研究をしているものの、将来のことを考えると日本語でも発信していけるようになりたいと考え、筆者が実施している自己主導型学習促進のセッションに参加した。

4 結果の分析

本章では、3-2で述べた質的ケース・スタディの定義に沿って、収集したデータの文字化資料を引用して記述していく。質的ケース・スタディの3つの定義のうち「特定主義的・記述的」は4章でデータ

と分析を示すことで行い、「発見的」である点は5章で言及する。

3-1で述べた通り、収集したデータはメタ的なものであることから、録画データは文字化し、メールのやり取りなどと併せて全て時系列に並べた。それらを時系列に並べたことで、Mさんが何を計画し、それについてどう述べているかを可視化することができた。

データを時系列に並べた後、リサーチクエスション「SALCにおける自己主導型学習促進のセッションで日本語を学ぶ学習者がどのように計画を立てて学習を進めたのか」に照らし合わせて分析を行った。その結果、Mさんの目標は大きく分けて2つであった。2つの目標について、各セッションで話した内容の部分を抽出し、その概要にコードをつけたものが表2である。コードとは、データを構成要素に分解し、切り分けた断片に命名したものである（シュワント、2009）。

録画データの文字化は、句読点を入れず聞こえた音を文字にし、息継ぎ部分でスペースを入れている。なお、文字化資料のデータを提示する場合は、「ええと」「あの」などの言いよどみを省いた。特定の問題に言及し、分析の記述になる箇所には下線を引いた。引用時には、文字化のどの部分からかを示すため、[表1]で示したセッション回数と日にち、文字化データのどの部分かを表すページ番号を入れ、「引用1第1回（20**0513_11）」のように表記した。

4-1 2つの目標

Mさんが立てた短期の目標は、2つである。短期目標は、学期が終わる時期、つまり約3ヵ月後までの目標として設定した。1つ目は指導教員が日本語で開講している経済学の授業で、TA（ティーチングアシスタント）としての業務を日本語で遂行することであった。この授業は学部生向けにオンラインで開講されているもので、TAとしてのMさんの業務は、LMS（ラーニングマネジメントシステム）の掲示板に受講生が書いた質問に返答するものであった。Mさんにとって、自分が持つ専門知識を活かして日本語で業務を行い、給与をもらうことは初めての経験であった。修士課程から博士後期課程の1年になり、経済学の知識自体には問題がないだろうと考えていた。しかし、それまで英語で論文を書いていたため、学部生が日本語で書いた質問に対して、解説

をするためには自分が持っている知識を日本語で表現していく必要があり、経済学の用語や表現を調べなければならなかった。そこで、自分が持っている経済学の知識について、学部生からの質問に答えられるレベルに日本語を上達させるという1つ目の目標を立てた。

2つ目は、7月末に予定されていた研究発表を日本語でしてみるというものであった。その研究会は、研究科の教員や先輩が集まる場で、英語での発表も認められていたが、この機会に人生で初めて日本語で発表をしてみようと考えていた。2つ目の目標は、Mさんの長期目標とも関連があった。長期目標は、将来自分の研究室を持って、好きな研究をやり続けること、年に2回海外の学会に参加し、研究の面白さをより多くの人に伝えたいと考えていることであった。長期的に自分の研究を続けるためには、日本で博士号を取得するからには日本語でも発信できるようになることが重要だと考えていた。これら2つの短期目標を達成するために、セッションへの参加を決め計画を立てた。

6回のセッションでMさんが立てた学習計画と話した概要は表2の通りである。2種類の目標に対して、1回目から4回目はTA業務に重きが置かれ、4回目と5回は研究発表について話された（表2参照）。具体的に「何を」「どのように」話したのかは、次節以降に記述する。

〔表2〕セッションで話された概要

回	TA 業務	研究発表
1	心配・時間がかかる	本番まで何度も練習
2	機械翻訳の試行錯誤	忙しい・翌月取りかかる
3	機械翻訳による論理展開の確認・自己修正	月末から準備を始める
4	書く練習になると	準備を開始する
5	大丈夫	シャドーイング ³⁾ をする
6	TA 業務が終わった	発表が終わった

4-2 1つ目の目標：TA業務の遂行

4-2-1 1回目：心配している・時間がかかる

1回目のセッションでは、TA業務の質問への返答について、時間をかけて日本語の解説を書いていることが次のように話された。自分が書いた日本語が、受講生に伝わるか心配していること、機械翻訳で逆翻訳をして何度も確認していること、簡単な質問に

対しても回答に30分ほど時間がかかること、自分が書いた表現がインターネット上で存在する文かを調べてから返事をしていることが話された。そして、それらの方法で日本語を書くことは解説の練習になると感じているとも話している。

〔引用1〕第1回（20**0513_11）

筆：掲示板に質問が書いてあって 今 質問には全部 日本語で返事 返信をしている 係ですか
M：返事しています 何時間かけています なんか一つの質問で 私が絶対に 答えの知識 経済的知識は 間違いないと思いますが 日本語の解説 みんなわかるかどうか すごく心配しています だから この私の答え 送った前に 毎回 例えば みらい翻訳⁴⁾ Google 翻訳⁵⁾を使って 最初に日本語を書いて 英語に翻訳して あと英語から日本語に もう一回翻訳して 自然に なんとか 翻訳できるかどうか 何回も確認しています そして 多分大丈夫かどうか そういうそういう書き方です 何時間 多分簡単な質問でも 半 30分ぐらいかかります でも そういう書き方の なんていうか 解説の練習として いいかもしれません〔中略〕センテンスを Googleで検索して 本心に日本人の文章 本心に使ったことがあるかどうか確認しています うん そういう方法を使っています はい もし他の方法があれば 是非 みんな 教えてください

最後に他の参加者にも知っている方法があれば教えて欲しいと伝えたことに対して、2人の参加者から自分も日本語で書いた文章を確認する時に機械翻訳で自分の母語にするという経験が話された。そして、機械翻訳は Google 翻訳、みらい翻訳以外に DeepL⁶⁾など他にもあるため、試してみてもどうかとの話が出た。

さらに、参加者の1人から回答の仕方が難しいのは日本語のどの部分に難しさを感じているかとの質問があり、それに対してMさんからは論理的にどのように日本語の文を繋げればよいかを難しく感じていること、経済学の専門用語がわからず授業で使われている教科書の索引で調べているため、時間がかかることが話された。

これらのやり取りのまとめとして、アドバイザーは、参加者が薦めている他の機械翻訳も試してはど

うかと伝え、文章を添削してもらえ SALC のサービスの紹介を行い、1 回目のセッションを終えた。

4-2-2 2・3 回目：機械翻訳による確認と自己修正

2 回目のセッションでも、質問への回答を日本語で書く作業では、引き続き自分が書いた日本語が正しいかどうかを機械翻訳で確認していることが話された。また、機械翻訳 3 種類を試した結果、最近 DeepL で確認するようになったこと、その理由として、翻訳後にいくつか訳が示されるため、自分がより自然だと思う表現を選択することが可能になったことが話された。

[引用 2] 第 2 回 (20**0527_3)

M: DeepL という翻訳の ツールを使って うん 最近のメールとか 日本語のメールとか 書くこと全部 この DeepL を使って翻訳したりとか 自分が書いた日本語が正しいかどうか確認しています
[中略]

筆: DeepL 使いやすいですか どうですか やってみて

M: 使いやすいです 本当に Google とみらい翻訳より 自然な翻訳になっています あと 色々例えば 毎回 英語とか 入力して 日本語の翻訳 何バージョンがあります 選択することができます うん だから もっと自然な日本語に翻訳できます

3 回目のセッションでも DeepL を使っていることを話している。日本語を書く方法として、文章を書いたあと、機械翻訳で英語や中国語にしてみ、論理的に通じるかを確認していた。そうすることで自分の間違いが確認でき、自己修正により書く練習になるとも話されていた。

[引用 3] 第 3 回 (20**0610_9)

M: DeepL の翻訳 使っています 自分が書いた回答 一回英語に また中国語に変え 翻訳して 論理的に通じるかどうか ちゃんと確認して 多分 通じなかったら もう一回 日本語に翻訳して 正しい日本語を見て 自分が 間違ったところを どこですか と確認した上に この なんというか 修正したバージョンをアップロードします それは それも 書くことの練習だと思います

ます すごくいい経験だと思います

論理的にどのように日本語の文を繋げればよいかを難しく感じていると 1 回目のセッションで話していた M さんであるが、機械翻訳での確認作業はその克服手段でもあり、1 人でできる修正作業であることを話している。

4-2-3 4 回目：書く練習になる

4 回目のセッションでは、継続して TA 業務を行っており、日本語で質問に答えることが書く練習になっていると話された。その一方で、時間を決めて計画的に日本語の学習をしていることを話した他の参加者 A さんの話を受けて、自分は時間を決めて学習を進めていないと発言する。それについてはアドバイザーから、1 回目から M さんの目標は明確であること、TA 業務として授業の受講者からの質問に日本語で答えることが日本語の向上に繋がっていることが話されており、M さんにとっての学習時間は時間を決めてしてするものではなく、質問が来たときではないかとのフィードバックをしている。

[引用 4] 第 4 回 (20**0624_10)

M: TA の担当として 毎日 LSM の掲示板で 日本語で経済 経済学の質問を答えています その質問に対するの 書く日本語の練習になります そうですね 特に A さんのような決めた時間で日本語を勉強する習慣が最近はない すごく残念ですが

筆: [中略] TA を担当している講義のスライドを 予習したり復習したりする ということと 授業の受講生からの質問に答える で それによって日本語で 専門知識 の説明をする力を鍛えるということと それが将来 経済学を日本語で教える時に 役に立つという風にお話をされてたので 質問が来たときが M さんの その時間ということですね

この「書く日本語の練習になる」は、「解説の練習としていい」(1 回目)、「書くことの練習」(3 回目)、「すごくいい経験」(3 回目)と何度も同様の発言が見られる。このことから、自分が書いた日本語を機械翻訳で逆翻訳すること、機械翻訳で何度も英語・中国語・日本語で確認し、表示される日本語の中か

ら選択することは、Mさんが日本語で経済学の質問に回答するというプロセスの中で、自身に適した書く練習であると認識していることがわかる。

4-2-4 5回目・6回目：大丈夫・TA業務が終わった

1回目のセッションでは「心配」「何回も確認」「時間かけて」と話していた質問への回答作業だが、5回目から「楽」「大丈夫」という表現に変わっている。

[引用5] 第5回 (20**0708_3)

M: この1週間 質問だんだん 少なくなってきました でも多分 ええ 期末試験は7月**日なので 多分 最後の1週間 また増えるかもしれません 質問が

筆: なるほど

M: うん うん 最近 は 全然 楽 です 大丈夫 です

[引用6] 第6回 (20**0729_5)

M: 授業内容自体 終わりました [中略] 私の方の 何とか 質問とかも入力 済みました 全然大丈夫です

4-2-5 1つ目の目標への到達過程

Mさんがはじめに立てた1つ目の学習目標は「自分が持っている経済学の知識について、学部生からの質問に答えられるレベルに日本語を上達させる」というものだった。このセッションが行われた1回目から6回目までの約2ヵ月半の期間、Mさんは毎週TAとして授業の受講生から来る質問に日本語に解説文を書いて答える作業を行った。セッション1回目の頃は、簡単な質問にも返事を書くのに30分ほど時間がかかり、自分が書いた日本語が伝わるかを心配し、様々な方法で確認をしていた。セッションで話された内容を分析すると、「心配」から「いい経験」へと変化し、「書く練習」を経て最終的に「大丈夫」となるまでには次のような過程を経ていると言える。

- 1) 自分でまず日本語を書き、機械翻訳で英語に翻訳したのち、また日本語にして確認する
- 2) 自分が書いた文章がインターネット上に存在するかを確認する
- 3) 3種類の機械翻訳を試し、自分に合うものを選ぶ
- 4) 複数の翻訳された日本語の中から自分がより自然だと思うものを選択する

5) 自分が書いた文章を機械翻訳で英語または中国語に翻訳して論理的に通じるかを確認する

6) 自分が書いた文章を機械翻訳で英語または中国語に翻訳した後、論理的に通じなければ日本語に翻訳して自分が間違えたところを確認する

上記の1)から6)の確認作業と自己修正により、Mさんは日本語を書く能力を高めていたことが明らかになった。

4-3 2つ目の目標：初めての日本語での研究発表

4-3-1 1回目：本番までに何度も練習したい

4-1で述べたように、Mさんの2つ目の目標は、生まれて初めて日本語で研究発表をするというものであった。1回目のセッションでは、その研究発表は研究科の教員が集まるゼミのため緊張していること、本番前に何度も練習をして臨みたいと考えていることが話された。

[引用7] 第1回 (20**0513_10)

M: 7月のあたぐらいに 人生初の 日本語の研究発表をする予定です ちょっと この前も 日本語の授業を取った時も たくさん練習をしました が でも 今回の研究発表 すごく重要なので 専門家の先生がたくさんいる授業 ゼミなので ちょっと緊張しています 日本語の練習の発表もちゃんと 練習したいと思います [中略] 研究の練習 研究発表の練習を 正式の練習 の前に 何回も練習したいと思います

1回目に作成した学習計画には、まずは先行研究を読み、準備をはじめることが書かれていた。

4-3-2 2回目と3回目：忙しい・準備の開始を延期する

セッションの2回目では、研究自体が忙しく発表の具体的な準備はできていないこと、6月の中旬以降に準備をする予定であることが話された。

[引用8] 第2回 (20**0527_03)

筆: 7月に研究発表があるので ええと それに向けて あの 準備を進めている という話だった んですけども [中略] どうですか 最近 Mさん M: 最近 実際に進めていないと この研究発表の

準備としては 最近 研究はすごく忙しいので
[中略] 来月中旬が うん 日本語の研究内容自体
を準備し 準備すれば まだ遅くないと思います

セッションの3回目は、月末に準備をする予定であることが話された。準備開始が延びた理由として、1回目のセッションでは発表日を7月のはじめと予定していたが、発表日が月末に延びたこと、研究自体を進めることとTA業務が忙しくなったことが話され、6月末から準備をすることが話された。

[引用9] 第3回 (20**0610_11)

M: 7月の28ぐらい 月末になります 発表は まだ 準備はまだ始めていません 正直に言うと 最近 他の研究とアルバイトのこと 多くて すごく忙しくなっていましたので 多分 もう ちょっと先延ばしますね 多分 今月末から準備します [中略] 自分の研究も結構色々な作業もあり あるので 多分 研究発表の準備は 今月末から準備する予定です

この時のセッションでは、アドバイザーから情報提供として、発音練習、シャドーイングといった学習方法が発表に役立つことが紹介された。

4-3-3 4回目と5回目：準備を開始する

4回目では、Mさんが締切に対して自分の専門分野の理論を紹介する場面があった。自分は締切が近くなければ取りかからないと話したあと、人間というのは締切が1ヵ月後であっても1週間後であっても取りかかる時期は同じであることが行動経済学で明らかになっているというものである。

[引用10] 第4回 (20**0624_13)

M: ちょっと 締切までぐずぐずするタイプです 自分も よくそれを反省しています でも 私の専門は行動経済学です 行動経済学で 実際にそういう行為についての証拠があります 人間はそういうタイプです みんなぐずぐずしています 結局締切は 1ヵ月後と1週間後 違いがないという結果になります

しかし、この後Mさんにとって発表の1ヵ月前であるこのタイミングで発表の準備をはじめたことが

話された。具体的な準備の方法は、他の発表者の発表を復唱して口を慣らすこと、教科書を使ってプレゼンテーションの表現を覚えるというものであった。

[引用11] 第4回 (20**0624_15)

M: そうです 私は この前の発表は 来月となりますので 本格的に 発表の準備をしていきたい と思います そうですね まず 他の研究者の発表を聞きながら 復唱をします その後 教科書発表の教科書から 発表でよく使う 言い方とか 覚えていきます そうですね これが 2週間の計画です

5回目には、オンラインで行われている40分のランチゼミの時、他の研究者が話したことを復唱する方法は研究内容の理解に留まらず日本語能力の向上を実感していることが話された。

[引用12] 第5回 (20**0709_7)

M: うちの大学院は 毎週水曜日の お昼ごろは ランチゼミがあります 毎週 そこで 毎回 40分の発表があります 他の研究者の発表を聞きながら シャドーイング 先生 教えてくださった方法を使っ て たまに 復唱します 他の研究者言ったこと 復唱しながら それをして その効果がすごいと思います その なんとというか 集中力も高まりました 自分が もう 感じています 40分の発表はすごく 聞くだけ すごく疲れていて 自分自身 感じています でも シャドーイングしながら この 研究内容の 理解を 深めている 同時に 日本語能力も高まっています うん それはすごくいい方法だと思います

さらに、月末の発表に向けて原稿の添削が受けられるSALCの日本語チュータリングの予約を入れ準備を整えた。

4-3-4 6回目：発表終了後

6回目のセッションは、Mさんが目標としていた発表の終了後であった。セッションでは、無事に終わったこと、専門の先生やゼミの受講生の前で15分間日本語で発表をしたことが、将来の目標への第一歩だと感じていることが話された。

[引用 13] 第 6 回 (20**0729_4)

筆：どうでしたか

M：はい 順調 順調に 無事に終わりました
はい

筆：おめでとうございます

M：ありがとうございます[中略]私にとって それは
初めての日本語の研究発表なので うん 自
分の将来の目標に向ける 第一歩だと 思います

4-3-5 2つ目の目標への到達過程

日本語での研究発表について、目標到達のために
Mさんが計画し実施したことは次の内容である。

- 1) 先行研究を読む
- 2) 研究自体を進める
- 3) 他の研究者の発表を復唱する
- 4) 教科書を使い発表表現を覚える
- 5) シャドーイングしながら研究内容も理解する
- 6) 原稿を書き日本語チェックを受ける

1回目から6回目のセッションを振り返ると、Mさんは他にすべき優先事項と調整しながら発表の準備をしていることがわかる。2回目、3回目はTAの業務と研究を進めること自体に忙しく、セッションでは進められていないと話している。しかし、その理由として当初の予定から発表日は延びたことを挙げ、第4回目からは着実に準備を行っていた。これらの過程を経て、最終的には「順調に」終えられたことが話された。

5 考察

Mさんの2つの目標到達過程は4章で述べた。ここでは質的ケース・スタディの定義である「発見的」な視点をを用いて、1)学習リソースの多角的使用、2)既存知識の応用、について考察を述べる。

5-1 学習リソースの多角的使用

従来、辞書や機械翻訳は単語や文章を調べるための道具である。しかしMさんは、機械翻訳を学習リソースとして実に多角的な使い方をしている。例えば、自分が書いた文章を英語または中国語に翻訳した後、論理的に通じなければ日本語に翻訳して自分が間違えたところを確認する、という作業を通して、独習で文章を修正し、適切な表現を習得していることである。また、この機械翻訳を使うという作業は、

わからないことを調べるという文脈ではなく、自分が書いたものを確かめることで不安を解消するための行為となっている。このことから、学習リソースは学習者の自律的な学習活動の中でよりさまざまな目的で多角的に使用されていく可能性があると言える。

5-2 既存知識の応用

自己主導型学習を進めるためには、学習ストラテジー、特にメタ認知ストラテジーが効果的に発動する必要がある(宮崎 2009)。メタ認知ストラテジーとは、学習者が自分の学習をコントロールできるように認知を統括しているストラテジーで、この中には学習を計画したり、学習をモニタリングしたり、学習を自己評価したり、問題点を見極めたりするストラテジーが含まれる(尾関, 2010)。Mさんは、日本語の研究発表の準備を1回目のセッションから計画に入れていたが、実際の準備は4回目から始めている。これについて、自分の専門である行動経済学の理論を話し、「ぐずぐずするタイプ」「反省」という言葉を使いつつも、結果的に締切に十分間に合うように準備を整えた。これらのことから、Mさんのケースでは、既存知識である行動経済学の理論がメタ認知ストラテジーを効果的に発動させる契機となったことが考えられる。

宮崎(2009)は、日本語教育の分野で学習ストラテジーを意識した教育活動の重要性を述べている。Mさんのケースからは、言語学習アドバイジングのような対話を通して、既に持っていた知識、学習ストラテジーと日本語の学習を結びつけて学習を支援する方法も実践および研究していく必要があると言える。

6 まとめと今後の課題

本研究は、「SALCにおける自己主導型学習促進のセッションで日本語を学ぶ学習者がどのように計画を立てて学習を進めたのか」というリサーチクエスチョンを設定し、自己主導型学習を促進するセッションに継続的に参加したMさんのケースを分析した。その結果、抱えている問題に対してどのように話し、どのように学習計画を進めていったのかを記述することができた。また、学習リソースを多角的に扱うこと、既存知識を言語学習に応用していたことが明

らかになり、自己主導型学習の支援者にとって示唆に富む結果が得られた。

一方で、単一の質的ケース・スタディを行ったことにより、複数の参加者がいた場であるにも関わらず、他の参加者とのやり取りや他のケースに言及できなかった点は本研究の限界点であると言える。メリアム（2004）は、複数のケースを扱うクロス・ケーススタディまたは比較ケース・スタディを行うことにより、解釈がより説得力のあるものとなると述べている。本研究で扱った単一のケース・スタディを複数のケースとともに更なる分析を進めていくことは今後の課題である。

最後に、機械翻訳といった学習リソースの多角的使用については、インターネットを介した自律的な学びが増加していることが明らか（難波 2021、脇坂・中井 2021）であり、現在の言語教育を論じるうえで、より多くの事例が必要となろう。青木（2021）は、社会の変化と言語教育の関係を考えたとき、学習者オートノミーの実践にとどまらず、日本語教育に携わる人たちが前提としていたと思われる言語観や学習観が問い直しをされていると述べている。繰り返し述べているように、日本語教育において、自律学習や自己主導型学習の実践および研究はより多くの事例が必要であるが、今後は学習者の多様化や社会の変化も見据えて議論していくことが課題だと言える。

謝辞

本研究を行うにあたり、快く研究協力者を引き受けてくださったMさんはじめ、他の参加者のみなさまに心よりお礼申し上げます。

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、大阪大学研究支援員制度の支援により実施されたものである。

注

- 1) ギブズ（2018）は、質的研究におけるデータには、人間のコミュニケーション行動—文書、聴覚的あるいは視覚的—、象徴的あるいは文化的産物のあらゆる形態を含むと述べている。
- 2) 谷口（2018）は、質的研究において「理論メモ」「方法論メモ」「個人メモ」の作成を推奨しており、本稿におけるメモは「個人メモ」にあたる。

- 3) 学習している目標言語の音声聞いた後、即座に復唱する言語学習方法。
- 4) 株式会社みらい翻訳が運営するオンラインの機械翻訳サービス (<https://miraitranslate.com/>)
- 5) Googleが運営するオンラインの機械翻訳サービス (<https://translate.google.co.jp/>)
- 6) DeepL GmbHが運営するオンラインの機械翻訳サービス (<https://www.deepl.com/translator>)

参考文献

- 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、第38回、国際交流基、<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/201003.html>（2021年11月20日閲覧）
- 青木直子（2013）『外国語学習アドバイジング』Kindle eBooks.
- 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（2016）「21世紀の言語教育：拡大する地平、ぼやける境界、新たな可能性」Journal CAJLE, Vol.17, pp.1-22
- 青木直子、バーデルスキ—・マシュー（2021）「はじめに」青木直子、バーデルスキ—（編）『日本語教育の新しい地図』pp. v-xix、ひつじ書房
- R.ステイク（2006）「『事例研究』N・K・デンジン、Y・S・リンカン編」『質的研究ハンドブック—第2巻 質的研究の設計と戦略』pp.101-120、北大路書房
- 伊藤秀明（2014）「専門日本語教育における自己主導型学習の可能性—学習者による‘私の’専門語彙の抽出とリスト化—」専門日本語教育研究、16巻 p.23-28
- S.B.メリアム（2004）『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ—』ミネルヴァ書房
- 尾関直子（2010）「学習ストラテジーとメタ認知」小嶋英夫、尾関直子、廣森友人（編）『成長する英語学習者』pp. 75-103、大修館
- ギブズ、グラハム、R（2018）『SAGE 質的研究キット 6 質的データの分析』新曜社
- 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
- 関谷、Maynard, J., & Cooker, L. (2010).「学習者の自律を支援するセルフアクセス学習」小嶋英夫、尾関直子、廣森友人（編）『成長する英語学習者』pp.193-212、大修館
- 谷口朋子（2018）「メモ書き」能智正博（編）『質的心理学辞典』新曜社
- T.A. シュワント（2009）『質的研究用語事典』北大路

- 書房
- 難波康治 (2021)「日本語教育ではどうなのか」青木直子、バーデルスキー (編)『日本語教育の新しい地図』pp.83-89, ひつじ書房
- ノールズ, マルカム・S (2005)『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド—ともに創る学習のすすめ (渡邊洋子監訳)』明石書店
- マリー＝ジョゼ・グレンモ (2011)「言語学習のためのアドバイジング」青木直子・中田賀之 (編著)『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』pp.149-170, ひつじ書房
- 峯石緑 (2010)「学習者の自己省察・自律を促すポートフォリオ」小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人 (編)『成長する英語学習者』pp.162-192, 大修館
- 宮崎里司 (2009)「自律学習支援のためのタスクと学習ストラテジー」伴紀子 (監修), 宮崎里司 (編著)『タスクで伸ばす学習力』pp.12-27, 凡人社
- 義永美央子 (2018)「自律学習支援のための日本語学習記録における教師コメントの分析」『多文化社会と留学生交流』第22号, pp.33-46
- リトル・デイビッド (2011)「学習者オートノミーの実践」青木直子・中田賀之 (編著)『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』pp.51-90
- 脇坂真彩子, 中井好男 (2021)「アプリやウェブサイトを活用した日本語学習」青木直子、バーデルスキー (編)『日本語教育の新しい地図』ひつじ書房, pp. 201-221
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd ed). London, UK: Longman
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning*, Routledge
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: the skilled helper in self-access language learning. In Pemberton, R. et al. (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp.93-113). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik Language Learning Resources Ltd
- Little, D. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Multilingual Matters
- Mozzon-McPherson, M. (2000). 'An analysis of the skills and functions of language learning advisers', in M. Victori (ed.), *Links & Letters 7: Autonomy in L2 Learning*, pp.111-126
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access in independent learning. In P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence In language learning* (pp.54-65). London: Longman