

【研究論文】

海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者の 学習の振り返りに対する意識の変容プロセス

末松 大貴*

概要

本稿では、海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者が「学習の振り返り」をすることに対してどのような意識をもつのか、という点についてインタビューデータを基に質的に分析をおこなった。4名の学習者の分析の結果、1. 振り返りの方法や項目についての捉え方、2. 「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識、3. 「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連、という3つの概念についての意識の違いが、「学習の振り返り」に対する意識に影響していることが明らかとなった。そして、これら3つの概念を含んだ「自分のための振り返り」を意識して振り返りを取り入れることが必要である、ということが示唆された。

キーワード

学習の振り返り (reflection)、海外の日本語学習者、質的分析、学習者の意識

1. 研究の背景

近年、教育の分野で「振り返り」「内省」といった言葉が注目されている。学習や教育の中で振り返りが注目されている背景について、和栗(2010)は、

「ティーチングからラーニングへ」「学習者中心」などのキーワードに表されるように、ひとがいかにかに学ぶかについての構成主義的な理解が広まったことによるだろう。〔中略〕構成主義的な学習観において「教員が何を教えるか」から「学習者が何を学びとるか」への視点の転換が主張されるのは、学習者自身が学んでいることを意識化し、確認していく作業（意味を構成＝constructする）自体があってこそ学習であるという立場からである。(p. 86)

と述べている。つまり、学習や教育において、教師など教える側の方法や能力（より効果的に・効率的に教えるためには、どのような方法や技術が

有効なのか）だけではなく、学習者など学ぶ側の学びのプロセス（学ぶ側の人間は、どのように理解し学んでいるのか）への注目が、振り返りに対する注目が集まっている要因であるといえる。

2. 先行研究と課題設定

近年では、日本語教育においても学習や評価の中に振り返りを取り入れようとする動きが広がっている。また、授業実践の中に振り返り活動を取り入れた報告も多く見られる（金、2006；白頭、久保田、2010；山崎、広田、本郷、2010；脇坂、平岡、2015など）。

これまで、日本語教育における学習者の振り返りに注目した研究の多くは、学習者が書くまたは話すなどを通しておこなった振り返りの内容の分析や、アンケート調査によって振り返りをする事についての満足度を調査したものが多い（山崎、ほか、2010；脇坂、平岡、2015；など）。しかし、実際に学習の振り返りをおこなった学習者が、振り返りをする事自体についてどのように感じていたのか、そしてその意識は、振り返りをおこなっていく中でどのように変化して

* 名古屋大学大学院人文学研究科
(Eメール: spitz_date@yahoo.co.jp)

いったのか、という点について詳細に分析した研究は管見の限りまだ行われていない。実際、振り返りに対して意義を見出さない学習者もいたことや（白頭、久保田、2010；中尾、2016）、振り返りを行うツールであるeポートフォリオの研究においても、よりよい実践のためには学習者の意識（perspective）について探っていく必要があると述べられている（Tosh, Light, Fleming & Haywood, 2005）ことから、「日本語学習者は、「学習の振り返り」をすることを自身の中でどのように位置付けるのか」といった、学習者の意識とその要因について焦点を当てた研究の必要性がうかがえる。また和栗（2010）は、「学習者個々人の体験が重要となるふりかえりは、個性が高い。効果的なふりかえり支援のために、学習者個別の文脈（関心、傾向、活動）をより知ろうとし、それに合わせた支援の検討が必要である」（p. 93）と述べており、学習の振り返りに対する学習者の意識を詳細に把握することで、振り返りの支援や新たな実践の観点の発見につながると考えられる。

したがって、日本語教育における学習の振り返りに関する研究として、学習の振り返りをするということについての学習者の意識を詳細に分析する必要があると考えられる。そしてそのためには、これまで多くの調査や研究で行われてきた質問紙調査のような量的な調査だけではなく、インタビューによって学習者の実際の声を聞き、それらを丁寧に質的に分析する必要があると思われる。本研究は以上のような問題意識に基づき、海外の日本語学習者を対象におこなった学習の振り返りの実践の中でインタビュー調査を実施し、日本語学習者の学習の振り返りに対する意識とその変化、それらに関わっている要素を明らかにしようと試みるものである。

3. 学習の振り返りの実践と調査方法

3. 1. 実践校（C大学）の日本語コースについて

本研究では、筆者がアメリカのある大学（以下、C大学とする）の日本語学習者を対象におこなった振り返りの実践を研究対象とする。まず、C大学にて振り返りを実践するに至った経緯について述べていく。筆者は、2015年9月から2016年5月（以下、2015年9月～12月を秋学期、2016

年2月～5月を春学期とする）まで、日本語クラスのTAとしてC大学に勤務した。筆者は、C大学でTAをする以前は、教育実習などは何度か経験したことがあったものの、日本語教育機関などでの教師としての指導経験はなく、実際にコースを通して長期的に日本語学習者と関わるのはこの時が初めての機会であった。

C大学の日本語のクラスは、初級から順に101・102（秋学期は～1、春学期は～2のクラス）、201・202、301・302、311・312の4つのレベルに分けられている。筆者が勤務した当時は、日本人の教員2名（以下、教師K、教師Tとする）が授業を分担・担当していた。学生は、基本的には初級レベルのクラスから順に受講するが、大学入学以前に日本語学習の経験がある学生は、2名の教師との面談によって別のレベルのクラスを選択することも可能であった。

日本語クラスのTAとしての筆者の主な役割は、(1) 週に数回、クラス外の時間に各レベルの学生との日本語の会話練習（以下、会話セッションとする）の実施（内容や時間はクラスによって異なる）、(2) 週に2回、日本の文化紹介のクラス（以下、文化セッションとする）の実施、(3) 数回行われる学生主催の日本文化紹介イベントへの参加、の3点であった。また、秋学期の中旬から毎週301と311のクラスに、そして春学期は毎週すべてのクラスに参加し、会話練習の補助などをするようになった。

3. 2. 秋学期の会話セッションの中での気づき

秋学期が始まり、各クラスの会話セッションが始まった。会話セッションでは、101と201のクラスの学生は、授業の復習を兼ねた会話練習、311のクラスの学生は、クラスの最終活動であるプレゼンテーションのための会話練習を実施した。これらの活動は、教師Kから指示を受けた内容を毎週おこなっていくというものだった。これに対して、301のクラスの学生は、担当教員である教師Tからの指示で学生2名とTAで毎週フリートークをおこなった。その結果、301クラスの学生との会話セッションは他のクラスのものより自由度が高く、普段の学習の様子や日本語を学ぶことに対する考えも聞くことができた。

301の学生と会話セッションや文化セッション、そして日々のクラスで関わる中で、(1) 話す内容

を毎回の会話セッション当日に決めるのではなく、学期を通して何か1つテーマを決めて話す方が良いのではないか、(2) 学生とTAの1対1で行う方が良いのではないか、(3) 自分の目的や動機に合った日本語学習の方法を、学習者が自分自身で考えていくことが必要なのではないか、(4) TAとして与えられた仕事だけではなく、自身のこれまでの研究や経験を活かして支援をするべきではないか、という4点を感じるようになった。これらの点を踏まえ教師Tと何度かミーティングをおこなった結果、春学期の会話セッションでは、学生に目的と方法を説明し許可を得たうえで、筆者がそれ以前から関心を持っていた「学習の振り返り」を、学生と一対一ですることにした。

3. 3. 302 クラスの会話セッションでの振り返り

春学期の日本語302クラスの受講者は8名で、全員秋学期の301クラスから継続して受講した学生であった。会話セッションでの振り返りの流れは、以下の通りである。

まず、1回目の会話セッションで振り返りの目的と3つの項目についての説明をした。そして、毎週の会話セッションの前までに、筆者が作成したFacebookのグループページに、振り返りとして3つの項目に対する答えを書いてもらった。本実践における振り返りの項目は、C大学の学生には3. 2. で述べた「(3) 自分の目的や動機に合った日本語学習の方法を、学習者が自分自身で考えていくことが必要なのではないか」という点が特に必要であると考えたこと、そして、小川、小村(2012)の「まず事実に関する記述をし、それに対して自分が感じたことを記述し、最後にそれらを統合して、何がいえるのかを記述する」(p. 221)という記述を参考にし、最終的に以下の3項目を設定した。

- (1) この1週間で、あなたは日本語について「何を」「どのように」勉強しましたか。
- (2) この1週間で勉強したことについて、あなたはどのように思いますか。そして、そう思うのはどうしてだと思いますか。
- (3) 来週のドリルセッションまでに、あなたは日本語の勉強について「何を」「どのように」がんばりたいですか。そして、それはなぜですか。

そして、会話セッションの際には学習者が書いた内容について筆者が質問をし、学習者に答え

てもらおうという形で学習の振り返りをおこなった。会話セッションの中で、振り返りの(2)の項目について学習者からどういう意味なのかという質問を受けることがたびたびあったが、その際には「一週間の自分の日本学習について、自己評価(self-assessment)する」という趣旨を伝えた。会話セッションの時間は、学習者1名に対し毎回約40分～1時間ほどで、基本的に日本語でおこなったが、学習者にはどうしても言えない場合には英語を使っても良いと説明した。春学期期間中、会話セッションは計12回(1名のみスケジュールの都合で11回)おこなった。なお、以上のような流れで振り返りをデザイン・実践したことから、本研究における「学習の振り返り」は、「自分自身で、そして第三者の補助を受けながら、自身の学習方法を客観的に描写し、それに対する自己評価を通して、次の学習の目標や方法を考える活動」と定義する。

3. 4. 研究課題と調査方法

上記のような実践の中で、2章で述べた先行研究に対する問題意識も踏まえて、本研究では「海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者の「学習の振り返りに対する意識」は、どのように変化しているのか。」という研究課題を設定した。この研究課題を明らかにするために、5回目と10回目の会話セッションの際、通常の振り返りのあとで、振り返りに対する意識についての半構造化インタビューをおこなった。主な質問項目としては、「学習の振り返りをするについてどう思いますか。」「学習の振り返りをするとは、自分にとって意味があると思いますか。」「書く振り返りと話す振り返りについてはどう思いますか。必要だと思いますか。」を用意した。また、7回目、11回目、12回目の会話セッションの際にも、5回目と10回目のインタビューの内容で不明確だった部分について詳しく聞くため、振り返りに対する意識についての質問をした。すべての会話セッションの内容とインタビューデータについては、2名の日本人教師及び学習者に研究の趣旨を説明したのち許可を取り、ICレコーダーにて録音した。なお本研究では、302クラスの8名の学習者のうち、4名(以下、学習者K、学習者N、学習者P、学習者S)を分析対象者とし、5回目

と10回目のインタビューデータを分析対象とすることにした。この4名を分析対象として選んだのは、「振り返りに対する意識の変化」という観点でデータを見た時に、8名がこの4名のタイプのいずれかに分類できると考えられたこと、8名のうち2名については、インタビューに対する回答部分が若干少なく他の話題について話す時間の割合が多かったこと、そして、この4名の発言について、振り返りの実践者であり分析者でもある筆者が興味をもったことが主な理由である。なお、上記の内容も踏まえ、振り返りの実践から分析に至るすべてのプロセスは、筆者のみでおこなった。

4. 分析方法

本研究では、分析方法として質的データ分析の方法の1つである大谷（2008, 2011）のSCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた。SCATを用いた理由として、SCATが、(1)比較的小規模の質的データの分析にも有効であるとされていること、(2)分析の手続きを明示的に示すことで、分析の妥当性を他者だけでなく分析者自身にも迫ることができるとされていること、の2点がある（大谷, 2011, pp. 155-157）。特に(2)の点は、言語的な面も含め分析のプロセスの省察を可能にする要素であり、本研究のような「学習者の意識」という抽象的な概念を分析する上で非常に有効であると考えた。

SCATは、あらかじめ意味のまとまりによってセグメント化された質的データを、手順に沿ってコードを考え付し、最終的に導き出されたテーマ・構成概念を用いてストーリーラインを記述し、そこからさらに理論記述を記述するという分析手法である。本研究では、大谷（2008, 2011）を基に以下のように分析を進めた。

- 〈0〉 SCATのシートに（筆者の発話部分も含めて）インタビューデータを入力する。
- 〈1〉 各セグメントから「注目すべき語句」を記入する。
- 〈2〉 〈1〉の「注目すべき語句」について「語句の言い換え」をする。
- 〈3〉 〈2〉を、そのデータの文脈で説明するための「テキスト外の概念」を書く。
- 〈4〉 全体を考慮して〈1〉～〈3〉から浮き上が

る「テーマ・構成概念」を導き出す。

- 〈5〉 分析で気になった点、他の箇所と比較して考えておきたい点は、〈5〉に疑問・課題として示す。

そして、抽出した〈4〉のテーマ・構成概念を用いて「ストーリーライン（現時点で言えること）」を記述し、さらにそこから「理論記述」と「さらに追究すべき点・課題」を導き出した。なお、〈0〉～〈1〉の段階では、筆者との会話の流れや、発話における「意味のまとまり」を重視するために、同じ発話者の発話でも複数のセグメントに分ける場合があった。

実際に分析する際は、今回分析対象とした4名の学習者の5回目と10回目のインタビューデータについて、まずそれぞれの学習者の5回目のインタビューデータについて分析し、つづいて10回目のものを分析した。その後、学習者ごとに5回目と10回目の分析を比較しながらコーディングを見直し、さらに他の学習者とも比較しながら再度コーディングを修正していった。また、ストーリーラインや理論記述についても同様に、他の学習者のものと比較しながら生成していった。そして、分析の際には先述のSCATに関する2つの先行研究（大谷, 2008, 2011）に加え、SCATに関するホームページ（大谷, 2017）も参考にした。なお本研究では、4名の学習者の5回目と10回目のインタビューデータのみを分析対象としているが、分析の際それぞれの学習者の振り返りに対する意識についての理解を深めるため、4名の分析対象者の12回の会話セッションのインタビューデータすべてを逐語化した。実際の分析に用いたシートの一部を図1に示す。

5. 4名の学習者の振り返りに対する意識の変化

本章では、4名の学習者の振り返りに対する意識について、5回目と10回目の会話セッションでのインタビューデータをSCATにより分析した結果を示す。なお、本稿では紙幅の関係から「ストーリーライン（現時点で言えること）」のみを示し、分析の手順〈4〉で抽出した「テーマ・構成概念」はストーリーライン中に【】を用いて示す。また、ストーリーライン中で、特に振り返りに対する意識に深く関わっていると思われる部

番号	発話者	テキスト	＜1＞テキスト中の注目すべき語句	＜2＞テキスト中の語句の言いかえ	＜3＞左を説明するようなテキスト外概念	＜4＞テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	＜5＞疑問・課題
	S	それはちょっと大変だと思えます。もちろん、はい、「これを勉強しました。」といったら、はい、分かるけど、えっと、もっと、もっと、もっと意味が、えっと、探にくい。	「これを勉強しました。」と、それから分かるけど、もっと（深い）意味が探にくい。	「単なる事実の描写」では振返りの意味が分りにくい。「学習の事実の描写」では振返りが不十分、「客観的事実」に対する「自分自身による評価」の不足	「過去を振り返って終わりの振り返り（統合）、振り返ることによって明らかになるその先（比較）、未来へ向かう振り返り（比較）、次の行動につながるレッスンの有無（一般化）、自己の「失敗」に対する強い意識（背景）」	week3でも同様のコメント：「はい。まあ、勉強し方について、考えるのぞ、まあ、難しいと思います。」。過去を振り返って終わり（和栗2014）、振り返ることによって明らかになるその先（和栗2014）、未来へ向かう振り返り（和栗2014）、次の行動につながるレッスンの有無（week2～week4での学習者Sの振り返り）	
	T	うんうん。意味が探にくい。					
	S	あー一つ、あの方法で。はい。もちろん、あー、例えば、これはシラバスで、えっと勉強しなれいばいけいこと。ね。はい。もちろん、それを勉強しました。えっと、もっと、もっと、deeper、(T うん。深く?) 深く、意味を探にくいと思います。はい、それは、	「シラバスで勉強しなれいばいけいこと、それを勉強しなれいばいけいこと、もっとdeeper、深く意味を探にくい。	「単なる事実の描写」では振返りの意味が分りにくい。「学習の事実の描写」では振返りが不十分、「客観的事実」に対する「自分自身による評価」の不足	「過去を振り返って終わりの振り返り（統合）、振り返ることによって明らかになるその先（比較）、未来へ向かう振り返り（比較）、次の行動につながるレッスンの有無（一般化）、自己の「失敗」に対する強い意識（背景）」	過去を振り返って終わり（和栗2014）、振り返ることによって明らかになるその先（和栗2014）、未来へ向かう振り返り（和栗2014）、次の行動につながるレッスンの有無（week2～week4での学習者Sの振り返り）	
	T	あー、シラバスで、シラバスを見て勉強するだけでは、ただだど？					
	S	うーん。いえいえ、					
	T	シラバスを覚えてこれを勉強しなれいばいけい、シラバスを見てこれを勉強しよう、ただだと意味が見つかりにくい。	シラバスを覚えてこれを勉強しよう、ただだと意味が見つかりにくい。				
	S	はい、はい、はい。					
	T	So if you study Japanese language only based on syllabus, we can't find the meaning deeply.					
	S	うーん、まあちょっと違う。(T うん。)	まあちょっと違う。				
	S	あの、あの質問(＝質問1?)で、(T はい。えっと、例えば、「何を勉強した」。(T はい。はい。はい。もちろんこれを勉強した。それを考える。(T はい。うん、	あの質問(＝質問1?)で、「何を勉強した」。(T はい。えっと、例えば、「何を勉強した」。(T はい。はい。はい。もちろんこれを勉強した。それを考える。(T はい。うん、	「学習の事実の確認」は「学習の事実の確認」、「OOを学習した」という事実のみの確認、事実確認のみの振り返り、「学習の事実の確認」はそれ以上でもそれ以下でもない、「学習の事実」以外の要素が皆無			
	T	あ、「それを考えることは」かな。					
	S	はい。その、その考えることは、うーん、それだけ、ですね。(T うんうん。)もちろん勉強しました。これを勉強しました。他のには何??でうん。えっと、あ、それは、これは難しい。(T うん。)					

図1. 振り返りに対する意識のインタビューの分析例の一部

分には下線を引いて示し、5回目と10回目のストーリーラインの下線部分を比較することで、学習の振り返りに対する意識がどのように変化したのかを示す。

5. 1. 学習者Kのストーリーラインと振り返りに対する意識の変化

● 5回目のストーリーライン

Kは【カリキュラム・シラバスに基づく日本語学習】を中心に考えており、Kにとっては【成績・評価のための詰めこみ学習】が【必要十分すぎる日本語学習】であり、【「現在の自分の日本語学習」に対する満足感】を感じていた。振り返りをする際、学習の事実や目標設定では【「自分の日本語学習とのズレ」の明確化】を感じていた。また、自己評価については【意味や目的に対する根本的な疑問】を感じており、【絶対的な良さ・正しさ】や【模範的自己評価】を意識していた。Kは、振り返りは【「学習の義務性」との関連性】があると感じており、【自身の中の「日本語学習の位置づけ」の低さ】があったKにとっては、【「自分の日本語学習」との大きな隔たり】を感じるものとなっていた。また、会話セッションでの振り返りという【「意図的に与えられた振り返り」への疑問】もあって、【「自分の日本語学習」に不必要な作業】と考えていた。一方、【「自分にとっての振り返りの意味」の違い】も生じ得ると考え、人によっては【「自身の努力の量の可視化」による「モチベーションの維持・向上」】も可能になると考えていた。

● 10回目のストーリーライン

【「これまでの自分の日本語学習」に対する満足感】を感じていたKにとっては、日本語のクラスは【比較的容易な義務的学習】であり、【「クラスの中での日本語」のみに焦点】が当てられていた。その結果、会話セッションでのK自身の振り返りでは、【振り返り、シェアする「自分の日本語学習」の少なさ】が生じ、さらにそれを続けていたことに対して【継続的な「固定的な振り返り」に対する不快感】を感じていた。

学習者Kは振り返りについて、5回目の【「自

分の日本語学習」に不必要な作業】、10回目の【継続的な「固定的な振り返り」に対する不快感】のように、否定的な意識をもち続けていた。また、5回目では「自身にとっての振り返りの必要性」について言及していたが、10回目の際には会話セッションで振り返りを行うことに述べるなど、「振り返りの方法自体」について否定的な意識をもっていた。Kの場合、自身の日本語学習に対して満足感をもっていたこと、本実践での振り返りと自分にとっての日本語学習の間にズレを感じていたことが、否定的な意識に関連していたと考えられる。そして、そのような振り返りを、毎週同じ内容と方法でおこなっていたことが、10回目のストーリーライン中の【継続的な「固定的な振り返り」に対する不快感】へとつながっていたと思われる。

5. 2. 学習者Nのストーリーラインと振り返りに対する意識の変化

● 5回目のストーリーライン

Nは、【「日本語能力の自己評価の基準」となった留学経験】と現在の状況を比較し、【義務的使用場面以外での日本語使用】、【母語の使用可能範囲】、【日本語練習のための人的リソース】に違いがあると感じていた。また、【「JLPTのN2」という目標を設定していたが、それは【「他者からの情報」に基づく「道具的動機付け」や【「他者からの刺激」に基づく「内発的動機付け」】によるものであり、【学習目標への漠然とした不安】を感じていた。このような背景から、【「学習意欲と自身の実際の学習」のバランスの悪さに対する悔しさ】を感じていたNにとって、振り返りは【「自身の努力の過程」の再認識】となり、【「さらなる努力」のための動機づけ】となる【日本語学習への新しいアプローチ】であり、【「自分の日本語学習」という意識の目覚め】につながっていた。このことから、【「振り返るプロセス」への好意的態度】を持っており、【学習目標への漠然とした不安】もあって、【「自己と他者の振り返りの共通性」への関心】も抱いていた。

● 10回目のストーリーライン

Nは、【情意面が学習に及ぼす影響の認識】

から【「楽しさ」に基づく日本語学習】を始めたが、次第に【向上心に基づく日本語学習】へとシフトしていった。そんなNは、日本語学習について【「自分の日本語学習の土台」の存在の大きさ】を感じていた。Nにとって振り返りは、日本語練習の場として【「過去に経験した有意義な日本語使用状況」との類似性】を感じる経験であっただけでなく、【「自分の日本語学習」の構築→修正→再構築のプロセス】を繰り返すことで、【「自分の日本語学習」の土台の構築】と【「将来的な自分の日本語学習」の具体化】を考えることにつながっており、それによって【「自分の日本語学習」という喜び】がもたらされていた。また、振り返りに書くプロセスを取り入れることで、【半強制的な「振り返りの深化」】をもたすだけでなく、振り返りが【ポートフォリオ化】し、その結果【「自身の努力の成果」の可視化】につながると考えていた。

学習者Nは振り返りをすることによって、5回目では【「自分の日本語学習」という意識の目覚め】、10回目では【「自分の日本語学習」という喜び】というように、日本語学習について「自分の日本語学習」という意識の始まりやその深まりを感じていた。このことから、学習者Nは、毎週の会話セッションでの振り返りで「自分の日本語学習」という認識を深めていったと思われる。また、5回目では「自分の日本語学習」を深める要素が【「自身の努力の過程」の再認識】のように、過去の自身に焦点が当てられていたのに対し、10回目では【「将来的な自分の日本語学習」の具体化】など未来への要素も加わっていた。その1つの要因として、5回目の【学習目標への漠然とした不安】や【「学習意欲と自身の実際の学習」のバランスの悪さに対する悔しさ】、10回目の【「自分の日本語学習の土台」の存在の大きさ】など、自分にとって必要である、或いは課題であるとN自身が感じているものと、振り返りを関連付けて考えていたことが考えられる。これらの要素と振り返りを関連付けて考えることで、自分の課題となるものを解決するために振り返りを上手く活用しようとする姿勢に結びついたのではないかと考えられる。

5. 3. 学習者Pのストーリーラインと振り返りに対する意識の変化

● 5回目のストーリーライン

Pは活動当初、振り返りについて【意義と目的に対する疑問】を抱いていたが、【「自分にとっての意味」の構築】が進み、振り返りは【「自身の学習の焦点」の学習方法の検討】であり、【「経験の客観的描写」による「改善点・修正点の把握」】につながると感じていた。一方、そのような利点を感じつつ、そもそも振り返りについて【拒否反応を伴わない受動的態度】をもっていたPは、【「現在の自分」にとっての「時間的負担の大きさ」】も影響し【「振り返りのスケジュール」への疑問】を抱いていた。またPは、このセメスターの自身の日本語学習について、【「学習量の増加」の実感】と【「学習に対する姿勢の向上」の自覚】があり、【短いスパンでの「自身の努力の成果を知る機会」の渴望】を述べていた。このような【「自身の努力の成果」への関心】が、【「自身の学習の焦点」の学習方法の検討】に対する【絶対的な良さ・正しさへの意識】とつながっていた。

● 10回目のストーリーライン

Pは振り返りについて、かつて抱いていた【意義と目的に対する疑問】が解消され、【日本語に関する努力の時間】となるだけでなく、これまでの【不安定な「自分の日本語学習」】に、【成績・評価と距離を置いた日本語能力向上】という【「自分の日本語学習」の土台の構築】をもたらし感じていた。一方で、【「自分の日本語学習」の土台の構築】を毎回の振り返りでおこなった結果、【「自分の日本語学習」の方針の度重なるブレ】が生じ【「自分の日本語学習」の具体化の遅れ】となったことから、振り返りについて【「自身にとっての必要性」への疑問】を感じていた。【半強制的な「能動的振り返り」】となった振り返りの書くプロセスは、【「学習量の増加」の実感】があったPにとって振り返りに【ポートフォリオ化】をもたらし、【「自身の努力の成果」の可視化】や【「自身の努力の量」の可視化】につながるものであった。しか

し、Pの【自身の中での日本語学習の優先順位の低さ】から、書くプロセスについては引き続き【拒否反応を伴わない受動的態度】をもって取り組んでいた。

学習者Pは、5回目では【「自身の学習の焦点」の学習方法の検討】、【「経験の客観的描写」による「改善点・修正点の把握」】など、振り返りの方法とその利点についてのみ意識していたが、10回目の時点では、学習者Nが5回目の時に感じていたように振り返りは「自分の日本語学習」という意識につながると感じていた。学習者Pは、活動当初は振り返りについて【意義と目的に対する疑問】を抱いていたが、振り返りを繰り返すことで【「自分にとっての意味」の構築】が徐々に進み、【「自分の日本語学習」の土台の構築】という結果につながっていったと思われる。

一方、「自分の日本語学習」という面では、学習者Pはもともと【不安定な「自分の日本語学習」】であったため、毎週の振り返りによって【「自分の日本語学習」の方針の度重なるブレ】が生じてしまった。その結果、振り返りによって【「自分の日本語学習」の具体化の遅れ】が生じたという意識や、【「振り返りのスケジュール」への疑問】など、振り返りについて【「自身にとっての必要性」への疑問】をもつようになったと思われる。

5. 4. 学習者Sのストーリーラインと振り返りに対する意識の変化

● 5回目のストーリーライン

【成長のための「自己の中での失敗の意識化」】を重要視していたSは、【生活の中に「自主的な日本語学習」を取り入れる困難さ】を感じつつ、本活動前から【自己流の「自己の成長につながるものとしての失敗の意識化」の試み】を実施するなど、【振り返りの必要性に対する長期的な意識】を持っていた。今回の振り返りも、【自己の成長につながるものとしての失敗の意識化】と捉えており、【「自己の中での失敗の意識化」の増加】を経験していた。Sは振り返りの方法にも注目し、【「学習に関する事実の客観的記述」のみの振り返り】では、【「経験から得た自分の学び」の分析プロセスの欠如】のため【「これからの自

分」という要素の欠陥】が生じ、普段の学習も【義務的・受動的な学習の繰り返し】となることから、【「学習の事実」の「自分にとっての意味」の構築】が必要であると感じていた。しかし、その【「学習の事実」の「自分にとっての意味」の構築】が【学習の事実に対する感想・反省】となってしまうと、同じように【「これからの自分」という要素の欠陥】が生じてしまう、とも考えていた。そして、自身の振り返りについてもこのような【「これからの自分」という要素の欠陥】が生じてしまうことがあると感じていた。その際、TAが今回の振り返りについて、【未来へ向かう/未来のための振り返り】や【「あのとき・今・これから」の関連付け】といった要素を述べると、Sもその必要性に同意や共感を示していた。

● 10回目のストーリーライン

Sは、振り返りには【計画的な定期性・継続性】が重要であり、それによって【「自己の学習の表層的な進歩」の発見】だけでなく、【「自己の学習の核となる部分」の理解】につながると考えていた。また、5週目と同じく振り返りの方法についての考えを述べていた。まず、【学習の事実に対する感想・反省】だけでは【「自分にとっての意味」の見つけにくさ】が生じてしまうことから、【「学習の事実」に関する横断的な構成要素の分析】や【「学習の事実」の縦断的な比較・検討】など、【「自分にとっての意味」の「広がり」と「深まり」】が重要であると述べていた。ゆえに、「広がり」と「深まり」をもたせるために、【「振り返りのための時間」の必要性】を感じていた。また、目標設定においても、【「学習内容の学習方法」の検討】や【「学習内容の学習方法」のスケジュール】、【「学習内容の学習方法」のディテール】など【目標設定の観点の「広がり」と「深まり」】の必要性があり、それによって【「自分の自分による自分のための」目標設定】となると感じていた。このような【「広がり」と「深まり」の違いによる振り返りの意味の違い】には、Sの【「学び方の質」を重視

する姿勢】が関わっていた。また、5週目にも述べていたように、振り返りには【「あのと時・今・これから」の関連付け】が必要であり、それが不足すると【成長の機会の損失】となってしまうと考えていた。今回の振り返りには書くプロセスも含まれていたが、【日本語に関する全ての機会に全力投球】という姿勢からSにとって、【「振り返りを書く」よりも「日本語で書く」】機会となっており、毎週の振り返りの書くプロセスを【「日本語学習に対する自分の気持ち」を強化する場】として捉えていた。これにも、Sの【「学び方の質」を重視する姿勢】が関わっていたものと思われる。また、書く振り返りと会話セッションでの話す振り返りについて、【「自分による振り返り」の深まりの限界】を感じており、【他者と深めるための「自分による振り返り」】の後、【「自分による振り返り」を他者と深めるプロセス】を経るなど、振り返りについて【「自己」と「他者」の視点の必要性】を感じていた。

学習者Sは振り返りについて、5回目では【自己の成長につながるものとしての失敗の意識化】になると感じていた。そして10回目では、【計画的な定期性・継続性】を取り入れることで【「自己の学習の表層的な進歩」の発見】や【「自己の学習の核となる部分」の理解】につながると考えていた。もともと【成長のための「自己」の中の失敗の意識化】を重要視していたSは、本実践での振り返りの開始直後には、振り返りはそのような意識を強める機会だと感じていた。しかし、5回目、10回目のストーリーラインから分かるように、振り返りの質問項目についての解釈と理解を自分なりに深めていくことにより、「振り返りは失敗の意識化だけではなく、自己の学習についての意識化や深い理解につながる」と考えていた、と思われる。

5. 4名の学習者の振り返りに対する意識の変化のまとめ

以上、4名の学習者の振り返りに対する意識とその変化を示した。4名の結果を簡単にまとめると以下になる。学習者Kは、5回目の時点から振り返りに対して否定的な意識をもって

おり、そのような意識が10回目の時点でも継続、拡大していた。学習者Nと学習者Pは、振り返りの活動を通して、自分自身の目標や課題意識に基づく「自分の日本語学習」を意識するようになり、学習者Nはその点について肯定的に捉えていた。一方学習者Pは、「自分の日本語学習」という意識をもつようにはなったものの、本実践での振り返りの必要性については疑問をもったままであった。そして学習者Sは、本実践での振り返りを始める前までに抱いていた、自身の学習に対する意識との関係から、振り返りを肯定的に捉えていただけでなく、振り返りの項目についてどのように考えることが必要か、という点まで考慮していた。本研究では、2回のインタビューのみを分析対象としているため、学習者の振り返りに対する意識については不明確な部分も多い。しかし、今回の分析結果から、振り返りに対する意識は変化し得るということ、学習者Nや学習者Pのように、振り返りを繰り返し行うことで肯定的に捉えるようになり、日本語学習に意欲的に取り組むきっかけになる可能性がある、ということが明らかになった。4名の学習の振り返りに対する意識の変化をまとめると、図2のようになる。

6. 学習の振り返りに対する意識の違いに関係していると思われる3つの要素

本章では、4名の学習者のストーリーラインを比較・検証した結果、学習の振り返りに対する意識及びその変化の違いに影響していると思われる3つの要素、1. 振り返りの方法や項目についての捉え方、2. 「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識、3. 「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連、について示す。なお、以下に示す学習者のストーリーラインには、抜粋して示すために第5章で示したものから意味が変わらない程度に文末などを変更している箇所がある。

6. 1. 振り返りの方法や項目についての捉え方

学習者のストーリーライン中には、本実践で筆者がデザイン、実践した振り返りの項目や方法についての捉え方の違いが見られる部分があった。例えば、学習者K、学習者Pのストーリーライ

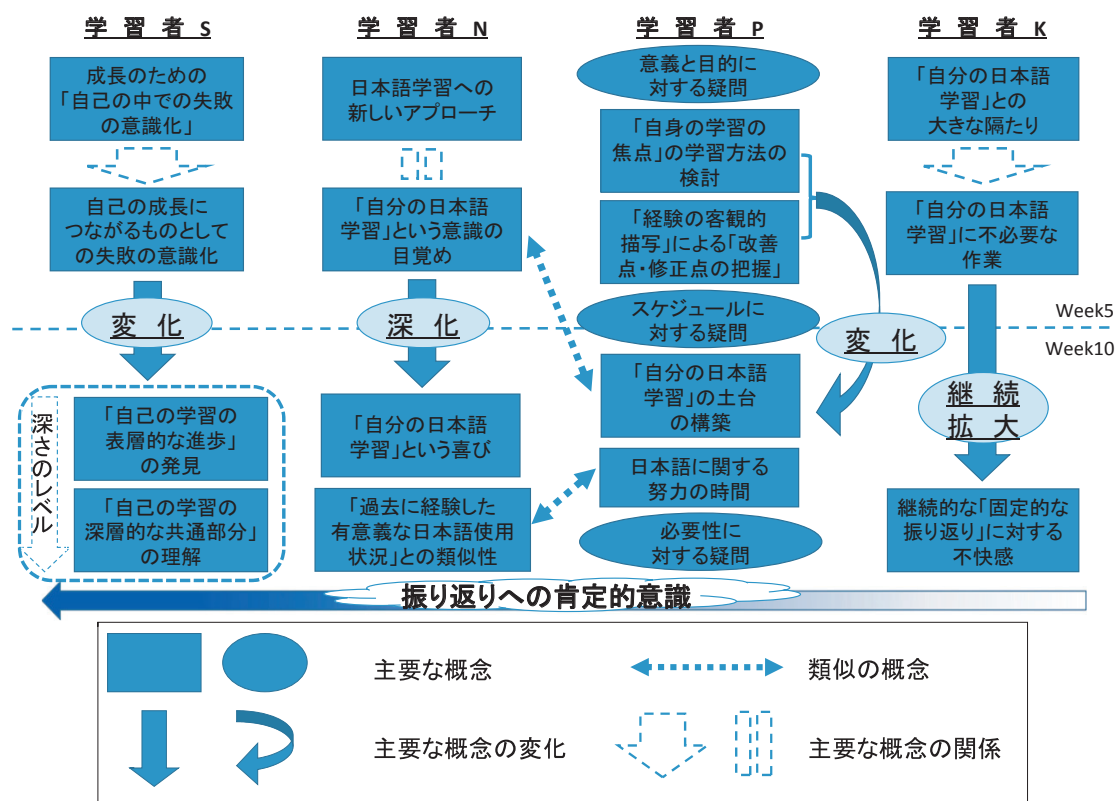


図2. 学習者の振り返りに対する意識の変化

ン中には、振り返りの方法や項目について以下のような記述が見られた。

〈学習者K〉

- 5回目のインタビューのストーリーラインより
学習の事実や目標設定では【「自分の日本語学習とのブレ」の明確化】、自己評価については【意味や目的に対する根本的な疑問】を感じていた。
- 10回目のインタビューのストーリーラインより
【振り返り、シェアする「自分の日本語学習」の少なさ】が生じ、【継続的な「固定的な振り返り」に対する不快感】を感じていた。

〈学習者P〉

- 5回目のインタビューのストーリーラインより
学習者Pは活動当初、振り返りについて【意義と目的に対する疑問】を抱いていた。振り返りについて【拒否反応を伴わない受動的態度】をもっていた学習者Pは、【「現在の自分」にとっての「時間的負担の大きさ」】も影響し【「振り返りのスケジュール」への疑問】を抱いていた。
- 10回目のインタビューのストーリーラインより
【「自分の日本語学習」の土台の構築】を毎

回の振り返りでおこなった結果【「自分の日本語学習」の方針の度重なるブレ】が生じ【「自分の日本語学習」の具体化の遅れ】となったことから、振り返りについて【「自身にとっての必要性」への疑問】を感じていた。

学習者Kは、5回目の時点で本実践での振り返りの3つの項目（学習の事実、自己評価、目標設定）の意味や目的に疑問を感じていた。実際の会話セッションでは、筆者が5回目のインタビュー時に、再度振り返りの目的や各項目について説明をしたが、10回目でも【継続的な「固定的な振り返り」に対する不快感】を感じていたことから、本実践での振り返りの項目について、継続的に否定的な意識をもっていたと思われる。また学習者Pは、振り返り活動開始直後には振り返りの意義と目的について、5回目の時点では振り返りをするスケジュールについて、そして10回目の時点では振り返りをする自身の必要性への疑問を感じていた。その中でも、5回目の【「振り返りのスケジュール」への疑問】、10回目の【「自身にとっての必要性」への疑問】には、ともに本実践での振り返りの方法や質問項目が関わっていた。

学習者KとPのストーリーラインより、「いつ」「何を」「どのように」振り返るのか、といった振り返りの質問項目や方法が、彼らの振り返りに対する否定的な意識や疑問に影響していたということがうかがえる。本実践では、「自身の学習の方法」に焦点を当て、週に1回の会話セッションで振り返りをおこなった。しかし、クラス外での学習は学習者によって異なっていたため、振り返りの内容や量にも差が見られた。その結果、クラス外での学習が少ない学習者にとっては、会話セッションで「学習の方法」について振り返りを行うことの意味が薄くなったものと思われる。

一方、学習者Sのストーリーラインを見てみると、振り返りの項目や方法について、学習者Kや学習者Pとは異なる捉え方をしていたことが分かる。

〈学習者S〉

●5回目のインタビューのストーリーラインより

【「学習に関する事実の客観的記述」のみの振り返り】では、【「経験から得た自分の学び」の分析プロセスの欠如】のため【「これからの自分」という要素の欠陥】が生じ、普段の学習も【義務的・受動的な学習の繰り返し】なる。【「学習の事実」の「自分にとっての意味」の構築】が【「学習の事実に対する感想・反省」】となってしまうと、同じように【「これからの自分」という要素の欠陥】が生じる。

●10回目のインタビューのストーリーラインより

【学習の事実に対する感想・反省】だけでなく、【「学習の事実」に関する横断的な構成要素の分析】や【「学習の事実」の縦断的な比較・検討】など、【「自分にとっての意味」の「広がり」と「深まり」】が重要である。目標設定においても、【「学習内容の学習方法」の検討】や【「学習内容の学習方法」のスケジュール】、【「学習内容の学習方法」のディテール】など【目標設定の観点の「広がり」と「深まり」の必要性】がある。

学習者Sは、本実践の振り返りをしていく中で、自身の振り返りを基にして、振り返りのそれぞれの質問項目について、「どのようなことに気を付けなければよいか」「どのような振り返りになってはいけないか」といった点を、自分なりの根拠や例

を基に考えていた。学習者Sは5回目、10回目ともに振り返りを肯定的に捉えていたが、「具体的・個別的」な振り返りの方法、自分にとって効果的だと思われる振り返りの方法を考えることで、振り返りが「自分にとって必要なもの」という意識へつながったのではないかと考えられる。

以上をまとめると、学習者Sは振り返りの方法や質問項目について能動的に自身の中に取り込み考えようとしていたのに対し、学習者Kや学習者Pは受動的に捉えていたことが分かる。このような振り返りの方法や質問項目に対する姿勢の違いが、振り返りへの意識にも大きく関わっていたと思われる。

6. 2. 「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識

本実践の振り返りについて、比較的肯定的に捉えていた学習者Nと学習者Sのストーリーラインには、春学期（今）のC大学（ここ）でおこなっていた日本語学習の背景にあるビリーフや経験と、本実践での振り返りを関連付けていると思われる個所があった。学習者Nの場合、日本への留学経験や自身の学習目標、学習をするうえで重要だと考えているものと関連づけている箇所が見られた。

〈学習者N〉

●5回目のインタビューのストーリーラインより

Nは【「日本語能力の自己評価の基準」となった留学経験】と現在の状況を比較し、【義務的使用場面以外での日本語使用】、【母語の使用可能範囲】、【日本語練習のための人的リソース】に違いがあると感じていた。またJLPTのN2という目標を設定していたが、それらは【「他者からの情報」に基づく「道具的動機付け」】や【「他者からの刺激」に基づく「内発的動機付け」】によるものであり、【学習目標への漠然とした不安】を感じていた。このような背景から【「学習意欲と自身の実際の学習」のバランスの悪さに対する悔しさ】を感じていた

●10回目のインタビューのストーリーラインより

Nは【情意面が学習に及ぼす影響の認識】から【「楽しさ」に基づく日本語学習】を始めたが、次第に【向上心に基づく日本語

学習】へとシフトしていった。。そんなNは日本語学習について【「自分の日本語学習の土台」の存在の大きさ】を感じていた。

一方学習者Sの場合、本実践開始前から振り返りのような考え方を重要だと考え、自分でも何度か試みていたこと、また、学び方の質を重視する姿勢を持っていたことを、自分自身でも認識していた。そして、それらの意識と本実践での振り返りを結びつけて考えていたと思われる。

〈学習者S〉

- 5回目のインタビューのストーリーラインより
【成長のための「自己の中での失敗の意識化」】を重要視していたSは、【生活の中に「自主的な日本語学習」を取り入れる困難さ】を感じつつ本活動前から【自己流の「自己の成長につながるものとしての失敗の意識化」の試み】を実施するなど【振り返りの必要性に対する長期的な意識】をもっていた。

- 10回目のインタビューのストーリーラインより
【「自分にとっての意味」の「広がり」と「深まり」】や【目標設定の観点の「広がり」と「深まり」】などの【「広がり」と「深まり」の違いによる振り返りの意味の違い】にはSの【「学び方の質」を重視する姿勢】が関わっていた。

このように、学習者Nや学習者Sは、春学期に行われていた「今・ここでの日本語学習」の背景にある、自身のビリーフや経験を自分自身で認識し、振り返りとの関連性について考えていた。一方、学習者Kや学習者Pのストーリーラインでは、「今・ここでの日本語学習」、つまり春学期のクラスでの日本語学習についての自身の考えや、自身の中での日本語学習の位置付けと、本実践での振り返りを関連付けている箇所は見られたものの、学習者Nや学習者Sのように、それ以前の経験や抱き続けているビリーフとの関連については、特に見られなかった。

〈学習者K〉

- 5回目のインタビューのストーリーラインより
Kは【カリキュラム・シラバスに基づく日本語学習】を中心に考えており、Kにとっては【成績・評価のための詰めこみ学習】が【必要十分すぎる日本語学習】であった。このような【自身の中の「日本語学習の位

置づけ」の低さ】と、【クラス外での義務的学習の有無】によって、【「自分の日本語学習」との大きな隔たり】を感じ、【「意図的に与えられた振り返り」への疑問】などもあって【「自分の日本語学習」に不必要な作業】と考えていた。

- 10回目のインタビューのストーリーラインより
日本語のクラスは【比較的容易な義務的学習】であり、【「クラスの中での日本語」のみに焦点】が当てられていた。

〈学習者P〉

- 5回目のインタビューのストーリーラインより
このセメスターの自身の日本語学習について、【「学習量の増加」の実感】と【「学習に対する姿勢の向上」の自覚】があり、【短いスパンでの「自身の努力の成果を知る機会」の渴望】を述べていた。このような【「自身の努力の成果」への関心】が、【「自身の学習の焦点」の学習方法の検討】に対する【絶対的な良さ・正しさ】への意識とつながっていた。

- 10回目のインタビューのストーリーラインより
Pの【自身の中での日本語学習の優先順位の低さ】から、書くプロセスについては【拒否反応を伴わない受動的態度】で取り組んでいた。

恐らく学習者Kと学習者Pも、春学期以前から日本語学習に対するビリーフを持っていたり、あるいは、春学期の日本語学習に影響を与えた経験をもっていたと思われる。しかし2人の振り返りに対するインタビューや、それを基に分析したストーリーラインからは、それらと本実践での振り返りを結びつけて考えているような部分は見られなかった。これに対して学習者Nと学習者Sの分析からは、彼ら自身が春学期前から抱いていた学習観やビリーフを、今回の振り返りと結びつけていたことが明らかとなった。

6. 3. 「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連

本実践では、日本語学習者を対象とし、「自身の日本語学習の学習方法を振り返る」という目的で振り返りをおこなった。学習者によっては、振り返る対象である日本語学習について、「自分の日本語学習」、つまりクラスなどで他の学習者も

学ぶ学習ではなく、「自分にとって必要な日本語学習」「自分がやりたい日本語学習」「自分の学習方法」という点を意識して振り返りをおこなっている学習者と、そうでない学習者が見られた。

〈学習者 K〉

● 5 回目のインタビューのストーリーラインより

K は【カリキュラム・シラバスに基づく日本語学習】を中心に考えており、K にとっては【成績・評価のための詰めこみ学習】が【必要十分すぎる日本語学習】であり、【現在の自分の日本語学習】に対する満足感を感じていた。

● 10 回目のインタビューのストーリーラインより

日本語のクラスは【比較的容易な義務的学習】であり、【「クラスの中での日本語」のみに焦点】が当てられていた。

学習者 K の場合、日本語を副専攻で履修してはいたものの、日本語学習については【カリキュラム・シラバスに基づく日本語学習】、【比較的容易な義務的学習】、【「クラスの中での日本語」のみに焦点】という考え方をもっていた。さらに、春学期での「自分の日本語学習」に満足感を抱いていた。このような背景が、振り返りは【「自分の日本語学習」に不必要な作業】(5 回目のインタビューのストーリーラインより)であるという意識につながっていたと思われる。

一方学習者 N と学習者 P は、振り返りによって「自分の日本語学習」という意識をもち始めたり、「自分の日本語学習」のために必要な要素を見出したりしていた。

〈学習者 N〉

● 5 回目のインタビューのストーリーラインより

振り返りは【「自身の努力の過程」の再認識】となり、【「さらなる努力」のための動機づけ】となる【日本語学習への新しいアプローチ】であり、【「自分の日本語学習」という意識の目覚め】となった。

● 10 回目のインタビューのストーリーラインより

N は日本語学習について【「自分の日本語学習の土台」の存在の大きさ】を感じていた。振り返りは、【「自分の日本語学習」の構築→修正→再構築のプロセス】を繰り返すことで【「自分の日本語学習」の土台の構築】と【「将来的な自分の日本語学習」の具体化】を考えることにつながっており、

それによって【「自分の日本語学習」という喜び】をもたらしていた。

〈学習者 P〉

● 10 回目のインタビューのストーリーラインより

振り返りは、これまでの【不安定な「自分の日本語学習」】に【成績・評価と距離を置いた日本語能力向上】という【「自分の日本語学習」の土台の構築】をもたらすと感じていた。一方で、【「自分の日本語学習」の方針の度重なるブレ】が生じた結果【「自分の日本語学習」の具体化の遅れ】となったことから、振り返りについて【「自身にとっての必要性」への疑問】を感じていた。

学習者 N は 5 回目の時点から、学習者 P は 10 回目の時点から、振り返りをすることで「自分の日本語学習」という意識が起きていた。学習者 N は、10 回目の時点でも「自分の日本語学習」という意識をもっており、【「自分の日本語学習」の構築→修正→再構築のプロセス】がそれをもたらしていると感じていたことから、5 回目の時点で感じていた振り返りによる【「自分の日本語学習」という意識の目覚め】が、毎週の振り返りによって強化されていったと考えられる。一方学習者 P は、10 回目の時点で振り返りは【「自分の日本語学習」の土台の構築】をもたらすものであると感じていた(学習者 N の 5 回目の時の意識と類似)が、振り返りによる【「自分の日本語学習」の方針の度重なるブレ】、【「自分の日本語学習」の具体化の遅れ】などから、振り返りについて【「自身にとっての必要性」への疑問】も同時に感じていた。このことから、振り返りは「自分の日本語学習」に良い面だけでなく、そうでない面があると意識していたものと思われる。

学習者 S に関しては、5. 4. で述べたように、5 回目と 10 回目のストーリーラインの両方で、振り返りと自分の日本語学習の関係性について考えていたことが分かる。このことから、「振り返りをすることで自己の学習に対する意識の深い理解につながる」と S 自身が継続的に考えていたと思われる。

6. 4. 学習者の振り返りに対する意識の違いについてのまとめ

以上、6. 1. ～ 6. 3. で示した 3 つの要素が、

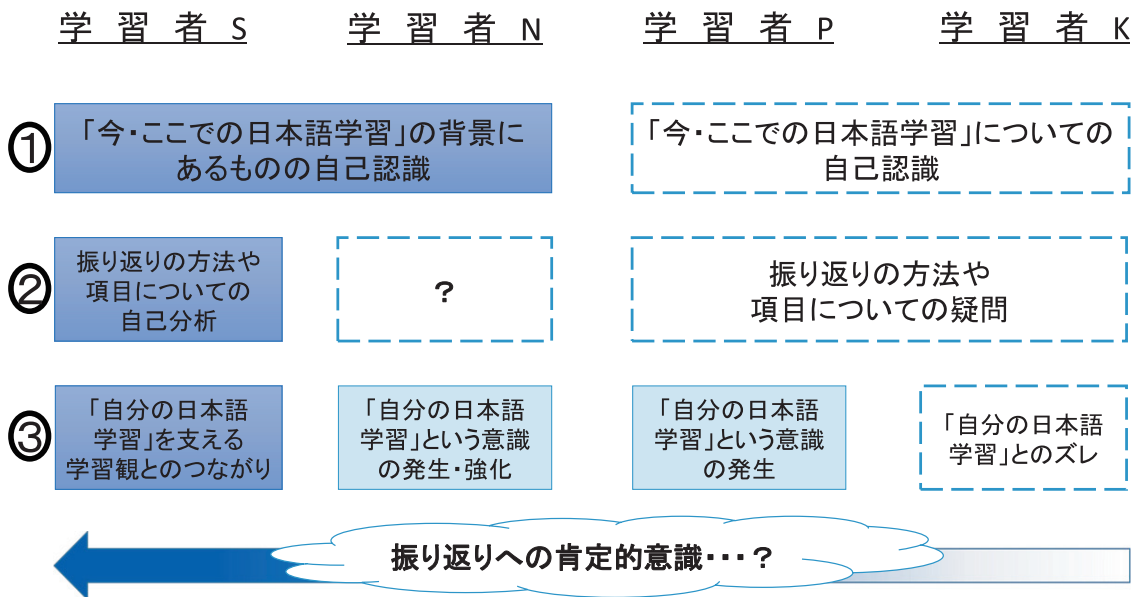


図3. 3つの要素に対する学習者ごとの意識の違い：色の濃淡や、実践か点線かによって、①～③の要素の程度の違いを示している

4名の学習者のストーリーラインの中で、何名かの学習者に共通して見られたものである。これらの要素と、5章で示した振り返りに対する4名の学習者の意識の関係を示すと、図3のようになる。図3では、上段から順に「「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識」(①), 「振り返りの方法や項目についての捉え方の違い」(②), 「「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連」(③) という3つの要素について、本研究の対象者4名の意識の違いを示している。

5章では、4名の学習者の振り返りに対する意識の変化をまとめ、学習者によって振り返りに対する意識やその変化がそれぞれ異なることを示した。しかし、本章で示した3つの要素に関しては、4名の学習者の振り返りに対する意識に共通して見られる要素である。そして、その3つの要素に対する意識の違いが、振り返りに対する意識の違いにも対応しており、3つの要素に対して強く意識していた学習者(学習者N, S)ほど、振り返りについて肯定的に捉えていた。逆に、3つの要素についての意識が薄かった学習者(学習者K, P)ほど、振り返りについて否定的に捉えていた。したがって、これら3つの要素が、本実践での振り返りに対する学習者の意識に特に影響を与えていたものであったと考えられる。

7. 「未来のための振り返り」のための「自分のための振り返り」

本研究では、4名の日本語学習者の「学習の振り返り」に対する意識とその変化、及びそれらに関わっている要素を分析した。その結果から、1. 振り返りの方法や項目についての捉え方、2. 「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識、3. 「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連という3つの要素についての意識の違いが、「学習の振り返り」に対する意識に関わっていることが示唆された。

学習の振り返りについて、和栗(2014)は、「プロセスとその結果、つまり「振り返ることによって明らかになるその先」までも包含した未来志向のものであり、「過去を振り返って終わり」ではない」(p. 93)と述べている。つまり、教育実践者は学習の振り返りを実践する際に、学習者が「未来のための振り返り」という点を意識できるように配慮する必要がある、ということがうかがえる。しかし、学習者が「未来のための振り返り」を意識して振り返りに取り組んでいたとしても、現在目の前でおこなっている学習が、自分自身の学習目的や現在の学習に関する状況、自身のこれまでの学習経験などとの結びつきが弱く、教師や教育機関から与えられたものとなっていては、「学習の振り返り」以前に、自身の学習について未来を考えて行うまでには至らない。その結果、

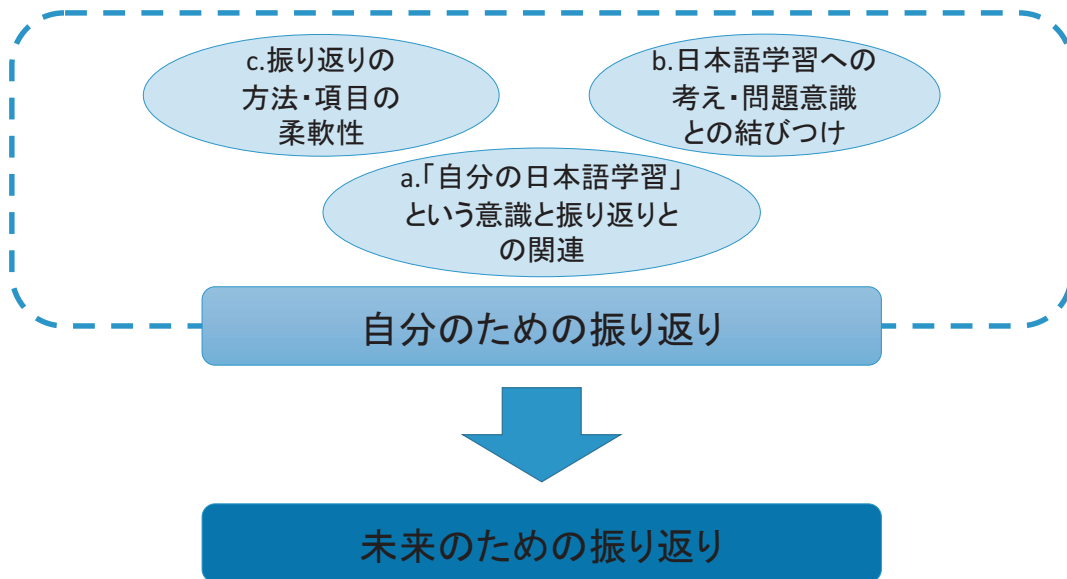


図4. 「未来のための振り返り」に必要な要素として考えられる要素

振り返りも「過去を振り返って終わり」のものになってしまう。本実践では、学習者Kがそのような例であった。5章で示した学習者Kのストーリーラインからも分かるように、K自身の中に「Kにとっての日本語学習」と呼べるものはほとんどなく、日本語学習とは教師から与えられる内容や宿題をこなすだけであった。その結果、振り返りは「教師から与えられるもの」となってしまう、その結果振り返りに対して否定的な意識をもつようになったと思われる。つまり、日本語教育において学習の振り返りを実践する際には、「未来のための振り返り」を意識することが必要であるが、そのための前提として、学習者が「自分の日本語学習」とは何なのか、という意識をもてるようにすることが必要なのではないだろうか。本実践より、学習者Nや学習者Pのように、振り返りを繰り返し実施していく中でそのような意識が生まれたり強まったりするということも起こり得る、ということが示された。よって、振り返りを実践する際には、出来るだけ早い段階で、学習者が「自分の日本語学習」とはどのようなものなのか、を意識できるような支援が必要であると思われる。

以上に述べた「自分の日本語学習」という意識は、本研究での分析による(3)「自分の日本語学習」という意識と振り返りとの関連、と同様のものであると考えられる。そして、(1)「今・ここでの日本語学習」の背景にあるものの自己認識や、(2) 振り返りの方法や項目についての捉え

方の違いも、(3)と同様に、本実践での学習者の振り返りに対する意識に関わっていた。よって、(1)と(2)の2つの要素も、「未来のための振り返り」に必要なものであると考えられる。これら3点を考慮して振り返りを実践することで、振り返りが「機械的な・与えられるもの」ではなく、学習者にとって「自分のための振り返り」というものとなり、それが和栗(2014)の提唱する「未来のための振り返り」につながるのではないだろうか。

8. 本研究の限界と今後の課題

本研究は、1つの教育機関の日本語学習者4名のインタビューデータを分析したものであり、結果や考察の一般化は難しい。しかし、このような実践と分析を積み重ねていくことこそ、本研究の研究課題を明らかにするために必要であると考えられる。今後の課題として、振り返りに対する意識についての4名の学習者の残りのインタビューデータや、他の学習者のインタビューデータを分析し、図4で示したモデルの精緻化を目指す必要がある。また本研究では、「振り返りに対する意識」についてのみ分析をおこなったが、学習者がおこなった実際の振り返りも分析し、振り返りに対する意識との関連も見えていく必要がある。そして、「本研究で得た「未来のための振り返り」という理念を基に振り返りをおこなっていくためには、どのような方法が考えられるのか」を考え

ることや、「そもそも「未来のための振り返り」とはどのようなものなのか」を内省し続けることなど、筆者自身の実践や、振り返りに対する実践観、教育観を問い続けていく必要があると思われる。以上3点を今後の課題としたい。

文献

- 大谷尚 (2008). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54(2), 27-44.
- 大谷尚 (2011). SCAT: Steps for Coding and Theorization——明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法『感性工学』10(3), 155-160.
- 大谷尚 (2017年10月25日). 『SCAT Steps for Coding and Theorization 質的データの分析手法』<http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/>
- 小川賀代, 小村道昭 (2012). 『大学力を高めるeポートフォリオ』東京電機大学出版局.
- 金孝卿 (2006). 日本語教室の「セルフ内省」活動における学習プロセスの実態——内省の観点とレベルに焦点を当てて『言語文化と日本語教育』32, 82-85.
- 白頭宏美, 久保田美映 (2010). 自律的な学習に向けた自己分析作業——自己評価と振り返り『桜美林言語教育論叢』6, 77-90.
- 中尾菜穂 (2016). 2014年度の漢字中級前期クラスの授業報告——「振り返りシート」と活動評価アンケートからの考察『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』31, 81-93.
- 山崎真弓, 広田妙子, 本郷智子 (2010). 学習者同士の振り返り活動を重視した会話授業『日本語教育方法研究会誌』17(2), 62-63.
- 脇坂真彩子, 平岡貴子 (2015). iPadを活用した振り返り活動における日本語学習者の気づき『日本語教育方法研究会誌』22(2), 64-65.
- 和栗百恵 (2010). 「ふりかえり」と学習——大学教育におけるふりかえり支援のために.『国立教育政策研究所紀要』139, 85-100.
- 和栗百恵 (2014). フロントライン教育研究—振り返りと学習: 主体的に学び, 生きるための

振り返り『初等教育資料』912, 92-95.

- Tosh, D., Light, T. P., Fleming, K., & Haywood, J. (2005). Engagement with electronic portfolios: Challenges from the student perspective. *Canadian Journal of Learning and Technology/ La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3). <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26492/19674>

Research Paper

A study on the changing process of Japanese learners' perception towards reflections on learning

The case of a higher education institution abroad

SUEMATSU, Daiki*

Abstract

In this paper, based on interviews and qualitative analyses, the author analyzed how Japanese language learners who learn overseas perceive what it means to reflect on their learning. As a result of the analysis of four students, it was revealed that the following three factors below had a significant effect on their perception of reflecting on leaning practices: (1) Self recognition about their thinking about how they are currently learning about the Japanese language, (2) Understanding the methods of reflecting and questions, (3) the ability to reflect on one's own Japanese learning; not "general" or "correct" Japanese learning. The results of the study show that reflection on learning should be focused on "self-reflecting", by including the three factors above.

Keywords

Reflection on Learning, Japanese Language Learners in overseas, Qualitative analysis,
Perception of Japanese Language Learners

* Graduate school of Humanities, Nagoya University, Aichi, Japan,
E-mail address: spitz_date@yahoo.co.jp