

自己調整学習を促すしくみづくりに向けて —Nudge 理論を応用した日本語読解授業の試み—

坂本 裕子*¹

(原稿受付日 令和 5 年 6 月 30 日 論文受理日 令和 6 年 2 月 28 日)

Creating a Framework for Encouraging Self-Regulated Learning: Applying Nudge Theory in Japanese Reading Classes

Yuko SAKAMOTO

(Received 30th June 2023, Accepted 28th February 2023)

Abstract

The purpose of this study was to investigate the following two key aspects within the context of Japanese reading classes for international students at a Japanese national university: i. Support for Japanese language learners to acquire academic reading skills, ii. Encouraging Japanese language learners' Self-Regulated Learning (SRL) in Japanese reading classes. In view of this, the following practices were specifically carried out: i. Creating a framework for Japanese reading classes by applying the nudge theory to foster Japanese language learners' SRL, ii. Elucidating the phases of SRL in Japanese language learning through classwork, thereby nudging students to enhance their metacognitive awareness of SRL phases for Japanese language learning. The findings of this study indicate that the framework for Japanese reading classes that apply the nudge theory is effective in encouraging Japanese language learners' SRL in this case. However, further research is necessary on the formation process of SRL in individual learners.

Keywords: Japanese language education, Japanese reading, self-regulation learning, Nudge theory

1 はじめに

大学の日本語教育は、留学生が外国語として日本語を習得するのみならず、アカデミック・ジャパニーズへの移行といった意義と役割を有する。アカデミック・ジャパニーズという用語は、2000年に日本留学試験実施にあたってまとめられた「日本留学のための新たな試験」最終報告において、「日本の大学での勉学に対応できる日本語力（以下、「アカデミック・ジャパニーズ」という。）」として使用されたのが始まりとされる。

門倉（2006）は、アカデミック・ジャパニーズを〈教養教育〉であるととらえ、「大学での勉学」の根幹である「学び方を学ぶ」〈教養教育〉では、「問題発見解決学習」において、学習者の既存の「市民的教養（現代社会において市民として生きていくために必要な教養）」としての知識を有機的に活用させる

*1 室蘭工業大学 ひと文化系領域

とともに、学習者の「自己を表現し、他者と出会う」というコミュニケーション力を育成することが肝要であると述べる⁽¹⁾。

堀井 (2003) は、アカデミック能力とは「高等教育機関で学問をする」ために必要な能力であり、それは基礎知識+問題発見解決能力+スキルであり、それを日本語で行うのがアカデミック・ジャパニーズであるとしている。さらに、大学での学習だけでなく、大学生活で必要となる「キャンパス・ジャパニーズ」や生活全般で必要となる「ライフ・ジャパニーズ」もアカデミック・ジャパニーズの構成要素であるとしている⁽²⁾。

国内外の日本語予備教育機関で、進学のために日本語を学ぶ学習者の目的は、試験の合格であり、そのために用いられる教材は、達成目標が明確な教材が多い。細矢 (2016) は、日本で用いられている達成目標が明確な教材は、ドリル的な練習がなされることが多く、やみくもに練習を重ねるという方策がとられていて、学習者自身にそれを行う意義や目標が認識されていない傾向があることを指摘する⁽³⁾。

また、日本語予備教育段階から、アカデミック・ジャパニーズへのシームレスな学びへの移行には、アーティキュレーションの問題も指摘される。堀井 (2015) のように、海外の日本語予備教育機関と大学が連携して、日本語教育の到達目標を共有し、縦横一貫性のあるカリキュラムを作成・共有した事例もある⁽⁴⁾が、すべての学習者が同じ機関から進学してくることは想定できないため、どの機関でも再現できるというものではない。

そこで、本研究は、日本語学習者のアカデミック・ジャパニーズへ移行を促すために、どのような教授法が有効であるかを検討することを目的とする。

2 問題の所在

本研究の対象科目である日本語読解科目のねらいは、日本語の様々な文章を批判的に読み、議論を行うことを通じて、他者の思考を理解し、自己の思考を深め、それを論理的に伝えるための表現力を養うことである。対象学習者は、科目の履修条件から学部の中国人学生に限られ、日本語力の差、履修目的による学習意欲の差に加え、履修年次に縛りがないため、大学での学びに慣れている学習者とそうでない学習者が混在していることが想定される。このような状況において、個々の日本語力や特性に合う学びを創出するにはどうすればいいか。

ここでの課題は2点である。1つ目は学習者がアカデミック・ジャパニーズに必要な読み方、つまり問題を発見したり、批判的に読んだりすることに慣れていないこと、2つ目は日本語力やアカデミックスキルに差がある学習者に個別最適な学びを創出することである。

そこで、この課題を解決するため、本研究では、人の行動変容を促す Nudge 理論を日本語授業に応用することを試みる。それにより学習者に個別最適な学びを創出することができるか、つまり、自己調整学習を促進する可能性があるかを検証する。

本稿では、3章で自己調整学習について確認し、4章で Nudge 理論を概観する。5章で、Nudge 理論の中で読解授業に応用できるものを検討し、6章で授業デザインを行う。7章で実践を通して、Nudge 理論を応用した日本語授業の有効性を検証し、8章で自己調整学習を促すしくみづくりに向けての課題を提示する。

3 自己調整学習

まず、自己調整学習について整理しておきたい。

3.1 自己調整学習と自律学習

図1は、Zimmerman(2002)による自己調整学習のモデルである⁽⁵⁾。自己調整学習(Self-Regulated Learning)

は、「自分自身の学習過程の中で、メタ認知的に、動機的に、行動的に積極的な関与者であるその程度に応じて、自己調整をする⁽⁶⁾ (Zimmerman 2001、塚野編訳 2006)」、「学習者がメタ認知、動機づけ、行動において自分自身の学習プロセスに能動的に関与している学習⁽⁷⁾ (桜井 2017)」である。要するに、自身で目標を定め、実行し、振り返って自己評価をすることにより、自己効力感を感じ、動機づけが高まり、自ら学ぶ状況を作っていくものである。それにより、学習者は自ら学ぶ意欲を持ち、生涯学び続けるための足掛かりを作ることができる。

日本語教育においては、自律学習 (Self-Directed Learning) という言葉が用いられることが多い。ここで、自律学習と自己調整学習について整理しておきたい。

Fisher et al. (2001) は、自律学習は高等教育機関の成人教育で盛んに使用される教授法であるとし、学習者が自身の学習に対して負う責任の重さから定義できるとしている⁽⁸⁾。

Wolters (2003) は、自己調整学習者は、自律的で内省的かつ効率的な学習者であり、自分自身の学習を理解し、モニターし、制御するために必要な認知的、メタ認知的な能力に加え、動機づけとなるピリフや態度を備えているとして、動機づけの調整能力を強調する⁽⁹⁾。

Vrugt & Oort (2008) は、効果的な自己調整学習を行う学習者は、習熟目標を持ち、メタ認知活動に高く取り組んでいることを示している⁽¹⁰⁾。

Loyens et al. (2008) は、自律学習と自己調整学習には類似点はあるが、同義的に使用できないと結論付ける。自律学習は、活動の開始段階であるタスクの設定から学習者が関与し、何を学ぶ必要があるかについても定義するのにに対し、自己調整学習では、タスクは教師により定義され、学習者はレベルに応じて、自由に学習ストラテジーを選択し、活動に参加するものとしている⁽¹¹⁾。

Robertson (2011) は、自己調整学習は、メタ認知、内発的動機づけと、努力する意欲、粘り強さ等といった動機づけの要素を包括し、学習に対する態度、動機、感情も自己調整に影響を与える要因であるとしている⁽¹²⁾。

Saks & Leijen (2013) は、自律学習と自己調整学習を整理し、類似点として、外的要因・過程・イベントと内的要因・特性・適性という 2 つの局面を有すること、タスクの定義、目標設定と計画、ストラテジーの実践、自己モニタリングと振り返りという 4 つのフェーズがあることに加え、活動への積極的な参加、目標志向行動、メタ認知、内発的動機づけをあげる。相違点として、自律学習は主に成人教育に由来し、自己調整学習よりも広いマクロレベルで構築される概念であり、自律学習では、学習者が学習環境を設計し、タスクを選択し、何を学ぶかを決定する。一方、自己調整学習は、学校教育における認知心理学に由来し、教師が学習タスクを決定し、学習者はそれぞれに合った学習ストラテジーを自由に選択し、教師から与えられた課題に基づいて学習を行う。その意味で、自律学習は自己調整学習を包含できるが、その逆は成り立たないと説明する⁽¹³⁾。

これらを学習者の視点からまとめると、自律学習において学習者は、自身の学習ニーズから自身で目標を設定し、学習に必要なリソースを特定し、適切な学習方略を選択して実行し、学習成果を評価する。自己調整学習において学習者は、大きな目標に含まれる個々の学習活動に対して、目標を設定し、学習計画を立て、自らモニタリングし、必要に応じて調整し、評価を行う。

本研究においては、読む活動から、その先につなげることを想定するため、学習者が同じ課題を讀んでおく必要がある。また、教師主導の教育に慣れ、自律的な学習を行った経験のない学習者が、自ら目標を設定し、課題を選択し、方略を考えて実行し、評価するというのは負担が大きいと勘案する。そこで、自己調整学習を促進するしくみづくりについて検討するものとする。

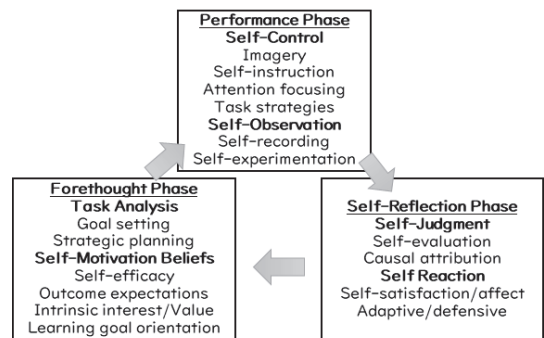


図 1 Zimmerman (2001) による自己調整学習モデルをもとに作成⁽⁵⁾

3.2 自己調整学習の課題

神藤 (2017) は、自己調整学習の根本的な課題を 2 つ指摘する。1 つ目は、なぜその課題を学ぶのか

考慮されないと、自分の人生や社会とのかかわりにおいて、自己調整がなされるところまでつながらないこと、2つ目は、学習コミュニティの問題として、学級全体を対象とした「自己調整する学級」という視点が重要であるということである⁽¹⁴⁾。さらに、「メタ認知ができない生徒もいる」という仮説を立て、メタ認知育成に関してどのような支援が必要かを検討すべきだとを述べる⁽¹⁴⁾。

自己調整学習では、学習者が自身で目標を設定することから始まる。しかし、日本語予備教育段階で試験の合格という目標のために、教師の主導により、到達目標が明確な教材で学んできた学習者にとって、自身で適切な目標を設定することや計画を立てて学習を行い、自らの学びを振り返り、読み物や読む目的によって読み方をことは容易ではないことが予測される。また、自己調整学習では、学習者が自己調整を行いながら、自己効力感を感じ、学習意欲を高め、自ら学ぶ状況を作っていくが、履修目的が単位取得である場合、そもそも学習行動自体に興味を持っていないことも予想される。

学習コミュニティについて、Zimmerman (2001、塚野訳 2006) は、自己調整学習は、非社会的形態の教育だけに限定されるのではなく、社会的形態学習である、モデリング、ガイダンス、仲間やコーチたちや教師たちからのフィードバックを含むものとしている⁽⁶⁾。

日本語教育においては、ピア・ラーニングとして、読解や作文等の授業で協同学習が行われている。協同で読む活動を行うピア・リーディングについて、館岡 (2005) は、学習者同士が助け合いながら、対話を通して問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動⁽¹⁵⁾と定義し、学習者がピア・リーディングを通して、対話的な学びや多様な価値観を学ぶことができるとしている⁽¹⁶⁾ (館岡 2011)。

一方で、協同学習の課題も指摘される。

1つ目に学習者による取り組みの差である。森 (2015、2017) は、協同学習として行われるアクティブラーニングの課題として、学生の学びの質の格差をあげる。他人の学びにただ乗りするフリーライダーの出現やグループワークの非活性化等をあげ、グループ学習における問題の深刻さを指摘し、グループ学習の成功がアクティブラーニングの成功といっても過言ではないだろうと述べる⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾。

楊 (2017) は、台湾の大学において、課題解決型学習 (Problem-Based Learning) とプロジェクト型学習 (Project-Based Learning) と反転学習を融合した教授法を実践した結果、学生の主体的な学習を促進し、クリティカルシンキングや課題解決能力の向上に効果的である一方、グループ活動において、学生間の作業量の不均衡や作業にかかる時間の個人差に対して不満を持った学生がいたことを課題としてあげる⁽¹⁹⁾。

2つ目に学習者の不安である。Kivela & Kivela (2005) は、香港の大学において、伝統的な教授法と協同で行う課題解決学習に対する反応を調査した結果、課題解決学習は学生に受け入れられたものの、学びの不確実性から、教師の承認を求めていることが示された⁽²⁰⁾。

楊 (2008) は、中国の大学でグループワークが言語学習観に及ぼす影響について実証研究を行った結果、グループワークが肯定的に受け止められた一方で、伝統的な構造シラバスによる教授に慣れている学習者は、教師の評価を強く求めていることを指摘する⁽²¹⁾。

これらの問題について、Mayer (2004) は、学習者に能動的な学習を促進するためには、学習者が完全に自由に学習活動を行うのではなく、学習者が学習において認知処理を行うプロセスに焦点を当てることができるようにガイドし、明確で具体的な教育目標に焦点を当てることが最善な指導法であると述べる⁽²²⁾。

和田他 (2011) では、協同行為を基調とした自己調整学習の成立を促す教授論的展開として、自己調整学習は、教師と子どもで共有化された課題条件下において、子どもが自ら他者の支援を調整し、自己学習の行為を修正したり、新たな方略を導入したりすることによって確立していくと述べる⁽²³⁾。

これらを勘案すると、協同学習において、自己調整学習を成功させるには、教師と学習者が課題を共有した場面において、学習者が自身に必要な支援を教師や仲間を求めることで自己の学習を調整することが重要であると考えられる。

その上で、自己調整学習を促進する授業を展開するにあたっての課題をまとめると、1) 学習目標の設定や計画段階での支援、2) 読解や学習の効果的な方略の提案、3) 学習意欲向上のための動機づけ、4) 学習コミュニティの形成があげられる。

協同学習をマネジメントし、学習者の学びの質の格差を縮め、学習者の主体的な学びを創出するための工夫が必要である。これらをどのように授業デザインに落とし込めばいいか。

4 Nudge 理論

ここで、Nudge 理論に関して、基本原則と外国語教育への応用を整理したい。

4.1 Nudge 理論の基本原則

Richard & Cass (2021, 遠藤訳 2022) は、Nudge を「選択を禁じることも、経済的なインセンティブを大きく変えることもなく、人々の行動を予測可能な形で変える選択的アーキテクチャーのあらゆる要素」と定義し、「人びとが自分たちの暮らしをよくするような選択を誘導する」ための「よりよい生活と社会を実現するための新しいアプローチ」とであると説明する⁽²⁴⁾。さらに、良い選択アーキテクチャーの基本原則の構成要素を「iNcentives (インセンティブ)」、「Understand mappings (マッピングを理解する)」、「Defaults (デフォルト)」、「Give feedback (フィードバックを与える)」、「Expect error (エラーを予期する)」、「Structure complex choices (複雑な選択を体系化する)」という「NUDGES」という言葉でまとめ、これらの基本原則により、人々の行動を変容させることができると説明する⁽²⁴⁾。行動経済学の理論は多くあるが、本研究では、以下の理論の授業への応用を検討する。

4.1.1 現状維持バイアスと保有効果

Richard & Cass (2021, 遠藤訳 2022) は、人は今自分が置かれている状況に固執する傾向があり、その理由として、損失を回避する「プロスペクト理論」と現状からの変化を望まない「現状維持バイアス」をあげている⁽²⁴⁾。大竹 (2019) では、現状を変更するほうが望ましい場合でも、現状の維持を好む傾向のことであり、現状維持バイアスが発生するのは、現状を参照点とみなして、そこから変更することを損失と感じる損失回避が発生しているためと考えることができると説明する⁽²⁶⁾。また、現状維持バイアスを保有効果で説明することも可能であり、すでに所有しているものの価値を高く見積もり、ものを所有する前と所有した後で、そのものに対する価値の見積もりを変えてしまう特性のことを指す⁽²⁶⁾。

4.1.2 ピア効果 (同僚効果)

ピア効果とは、他者のパフォーマンスを参照点として努力したり、他者がもたらす恩恵に感謝したり、自分よりも優れた他者と比較されることを回避するために努力したり、他者から経験や知識を学んだりすることで生じるものである⁽²⁶⁾⁽²⁷⁾ (大竹 2019、中島 2021)。他方で、能力の高い人にとっては、パフォーマンスが落ちること、成果が出ないことも実証されている⁽²⁵⁾⁽²⁶⁾⁽²⁷⁾ (Bandiera et al.2010、大竹 2019、中島 2021)。

4.1.3 社会規範と同調効果

Richard & Cass (2021, 遠藤訳 2022) は、社会的影響を2つのカテゴリーに分ける。1つ目は情報が伝えられることにより、そうするのが正しいと考えるようになることである。2つ目は同調圧力であり、他の人が自分をどう思っているかを考え、集団に従い行動することであり、これを社会的ナッジとしている⁽²⁴⁾。大竹 (2019) は、人は他者の行動を見て自分の意思決定をする傾向があり、その理由は、多数派の行動に合わせておくと安心だということ、あるいは無意識に多くの人と同じ行動をとる結果とも解釈できると述べる⁽²⁶⁾。

4.2 Nudge 理論の外国語教育への応用

Nudge 理論を外国語教育に応用した事例はまだ少ない。Neuhaus (2021) は、英語教育 (ESL) において、学習者によりよい意思決定を促すアーキテクチャーを意識的に設計することにより、教師

は将来の望ましくない結果の可能性を減らしながら、学習者の自律性、自由な選択と成長を促進することができるだろうと述べる。そして、Nudge理論がESLに応用できる事例を2つあげる。1つ目は、学習心理学における学習教材の同一化として、学習者が教材をカスタマイズすることで、Endowment-effect（保有効果）により、学習者の言語との接触時間が増加し、学習成果が高まるというものである。2つ目は、ESLで重要な要素であるフィードバックを行うにあたり、プロスペクト理論に基づき、否定的なフィードバックと肯定的なフィードバックを効果的に行うことにより、学習者にポジティブでストレスのない学習環境を設定することができるというものである⁽²⁸⁾。

保有効果は、自律学習における学習者自身が課題を選択する点に応用できる。しかし、自己調整学習においては、学習者に課題を選択することある程度制御することから、効果的な応用を検討しなければならない。フィードバックに関しても、だれがどのように行うのか、どのタイミングで、どういった内容で行うのかを検討すべきである。

Kondo et al. (2021) は、高校生を対象としたノートテイキングアシストシステムの開発にあたり、Nudgeを採用している。生徒自身が学習行動を選択することを「the educational nudge」と定義し、インターフェイスを通じて、他の生徒の学習行動を参照するNudgeは生徒の学習をアシストしうると結論づける⁽²⁹⁾。これは本研究における読解の授業においても応用が可能であると考えられる。他の学習者の読み方や要約の方法を知ることで、自分の読み方や要約のしかたを振り返ることができる。行動経済学で指摘される現状維持バイアス、損失回避を勘案すれば、自分の読み方で試験に合格してきた経験を持つ学習者には、自身の読み方を変えるということは考えられないかもしれない。たとえ、読み方に工夫が必要であると感じていたとしても、実際に行動に移されるとも限らない。このことは自己調整学習において弊害となる。しかし、協同による読み方や要約の活動を通して、他者が成功している読み方や要約のしかたを実際に見ることがNudgeとなり、学習者の行動変容へのハードルを下げ、自己調整学習を促すことが期待される。

5 Nudge理論の日本語読解授業への応用

3章の自己調整学習と4章のNudge理論を、どのように日本語授業に応用できるかを検討する。

5.1 日本語読解授業における自己調整学習

対象となる日本語読解科目のねらいは、2章で示したとおりであるが、その到達目標は、1) さまざまな文章を批判的に読み、それに基づいて自分の意見を論理的に述べることができる、2) 他者と知識や意見を共有し、自らの思考の深化につなげることができることである。これらを達成するためには、読む力のみならず、読んだ内容をアウトプットするためのスキルが要求される。

しかし、科目を履修する学習者には日本語のレベル差、大学での学びに対する経験の差、学習意欲の差が予想される。

そこで、学習者自身が自らの学習に積極的に関与し、自身の能力や興味関心、学習スタイルやニーズに合わせて、個々に適切な学習方法を選択し、管理すること、つまり、自己調整学習が行われる必要がある。次の節では、3.2であげた自己調整学習の課題を解決し、自己調整学習を促進するしくみを検討する。

5.2 Nudge理論を応用した自己調整学習のしくみづくり

5.2.1 目標設定と振り返り

これまで目標設定、振り返りというプロセスを経験したことのない学習者には、大きすぎる目標や達成できない目標を設定するケースや、どのような目標を設定したらいいかわからないということも予想される。4.2で示したフィードバックを効果的に行う方法として、全体で目標を設定し、協同による学習行動に対して、自分たちでフィードバックを行う。個人の中で起こる自己調整学習をクラス活動として再現することにより、学習者の自己調整学習をガイドするしかけとする。

5.2.2 授業デザイン

読解方略や学習方略の提案と学習コミュニティの問題に関して、授業デザインによって学習者の行動変容を促す。具体的には、授業に以下を取り入れる。

(1) アイスブレイキング

Jonson et al. (2002、石田・梅原訳 2010) は、効果的な協同学習を生み出す授業を構成するための原理として、互恵的な協力関係、グループと個人としての責任の自覚、活発な相互交流、対人技能・小集団技能の活用、グループ改善手続きの 5 つを指摘する⁽³⁰⁾。特に、対人技能・小集団技能を活用するためには、リーダーシップや意思決定、信頼関係の構築、コミュニケーションスキル、対立の処理といった社会的な諸技能が必要となる。そこで、しかけとして、毎時活動にチームワークやファシリテーションスキルを向上させる活動を取り入れ、4.1.2 で示したピア効果により、協同学習における規範意識を醸成し、好ましい行動を促す学習コミュニティを形成させ、学習の質を高める。

(2) ジグソーリーディング

津村 (2018) によれば、ジグソー法は 1970 年代にアメリカの社会心理学者エリオット・アロンソン (Elliot Aronson) により考案された活動であり、グループの中では誰もが他者の助けなしでは学べず、それぞれのメンバーは独自の、そして不可欠な貢献をすることができることが特徴である。これを読む活動に活かしたのがジグソーリーディングである⁽³¹⁾。ここで、ジグソーリーディングの手法を簡単にまとめる。

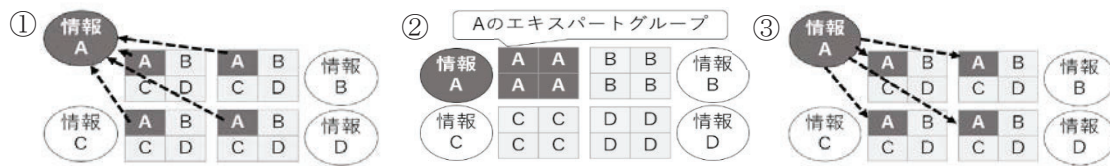


図2 ジグソーリーディングの活動イメージ

図2で示したように、まず、基本となるグループ中から A~D の担当を決め (①)、A を担当する学習者だけが集まって A の情報の理解を深め、A のエキスパートとなる (②)。その後、元のグループに戻って、他のメンバーに A の情報を共有する (③) という流れで行うというものである。

本研究では、エキスパートグループにおいて、協同で読む活動と要約を行い、他のメンバーへの説明のしかたを考え、質問に答えられるように準備を行う。元のグループに戻り、メンバーにわかりやすく説明し、さらに全体を要約する作業を行い、発表を行う。この他者との読みと要約を通して、他の学習者の読解方略や学習方略を知り、自分の方略と照らし合わせることにより、自己調整のための方略の提案を行うしかけとする。つまり、Nudge 理論の現状維持バイアスがかかる状況下で、自身の学習行動変容を促すものである。

また、文章の要約、論理的な説明、質問の予想といった活動は、研究室で行われる活動につながる。学習者自身が自分の学びがどこにつながるかを考えることが、学習意欲向上のための動機づけともなる。

(3) 課題解決型学習と課題へのコミットメント

日本語教育含め、外国語教育に課題解決型学習を取り入れた実証研究では、学習意欲の向上や社会人スキルの向上に一定の成果をあげている⁽³²⁾⁽³³⁾⁽³⁴⁾ (小林 2019、土居 2021、堀井 2010)。本研究では、学習者が研究室で行われる課題解決のプロセスを日本語授業で体験的に学べるようにするため、まず、課題解決の方法と過程を講義で学ぶ。そのうえで、日本語読解文に書かれている問題から、課題を抽出し、原因を分析し、解決策を考え、実現可能性を議論し、伝えるためにまとめる。一連の活動を通して、読解力に加え、ロジカルシンキング、クリティカルシンキングを学ぶことが

できるようにする。読解ができなければ課題が解決できないし、かけにより、読むことを動機づける。課題解決学習において、4.1.1 で示した Nudge 理論の保有効果を期待し、読解文はいくつかの課題が抽出できるものを選び、抽出した課題の中から、学習者が解決する課題を設定する。それにより課題へのコミットメントを高め、同時に学習への取り組みや意欲を高める。

5.2.3 フィードバック

4.2 で Neuhaus (2021) の Nudge 理論を応用したフィードバックの事例を紹介した⁽²⁸⁾。本研究では、毎時練習として、ビブリオバトルをアレンジした本を紹介する活動を取り入れる。ビブリオバトルとは、公式サイトによれば「私的書評合戦」であり、「人を通して本を知る。本を通して人を知る」ことを目的とした読書会の活動である⁽³⁵⁾。具体的には、ルールに沿って、参加者がおもしろいと思った本を紹介し、その本の中から一番読みたくなった本を選ぶ。

本研究では、学習者が本やまとまった文章を読むきっかけとすること、発表することに慣れること、発表後に他の学習者から質問や肯定的なフィードバックを受けることを目的とする。この活動において、発表者は聞き手に配慮した発表をしなければならず、聞き手は質問を作成するために、発表を聞かなければならない。また、聞き手は発表者からよりよい発表のしかたを学ぶという学習方略の提案ともなる。そして、学習者の努力や成果に対して、定期的なフィードバックと他の学習者からの評価を受けることで、学習者に自己肯定感を感じさせ、学習意欲を高めるという自己調整学習を促すしかけとする。

ジグソーリーディングでは、エキスパートグループでの読みの成果を元のグループで報告するだけでなく、さらに文章を要約するために、全体を理解しなければならないしかけとする。エキスパートグループでの読み方や要約が間違っていたり、うまく説明ができなかったりすれば、元のグループで次の活動ができない。つまり、誰かに指摘されるのではなく、自分たちで間違いに気づくことがフィードバックとなる。このことにより、学習者に読解ストラテジーや学習ストラテジーが提案される。

Richard & Cass (2021、遠藤訳 2022) は、重要なフィードバックとは問題が起きていることを警告するものであり、問題が起ころうとしていることを警告するものだともっとよいと述べる⁽²⁴⁾。

本研究においては、協同学習にあたって、全体で振り返りを行い、問題があれば、それをすべての学習者と共有し、「どうすれば解決できるか」という質問を投げかける。それを学習者が自身で問題を解決するためのしかけとする。個人の中で起こる自己調整学習を教室で再現することにより、学習者にどのように自己調整学習を進めるかをガイドするしかけでもある。

これらを組み合わせることで、日本語読解授業において自己調整学習を促進するしくみづくりが実現できると考える。学習者が自ら学ぶ意欲を高め、自己調整学習を促進するしくみとして、図3のような授業デザインのフレームワークを作成した。

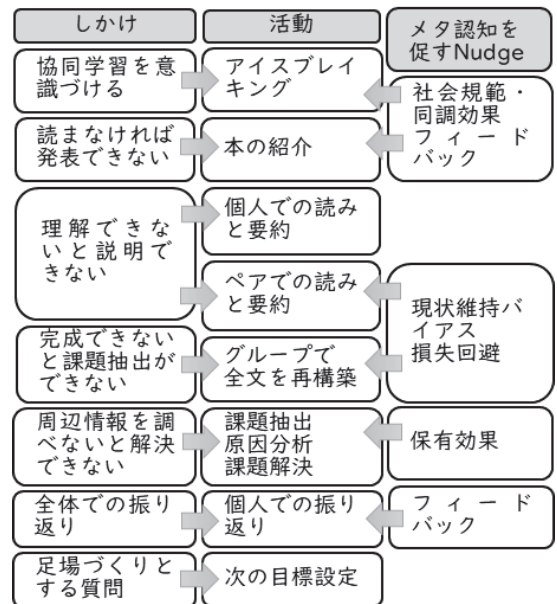


図3 授業デザインのフレームワーク案

6 日本語授業における事例的分析の概要

5章で提案したフレームワークに基づき、実際に行った実践の概要をまとめる。

6.1 実施時期

2022年10月～2023年2月

初回の授業は covid-19 の影響によりオンラインで、2回目以降は対面での実施となった。

6.2 実施対象

国内の国立大学で日本語読解科目を履修する学習者6名であった。日本語科目履修条件から、中国語母語話者に限られた。

6.3 受講目的

学習者の履修目的と学びたいこと、読みたいテーマについて、アンケートとインタビューで尋ねたところ、以下のようであった。() 内の数字は出現回数である。

[履修目的]

- | | | | |
|-------------------|-----|--------------|-----|
| ・語彙を増やすため | (3) | ・単位を取るため | (2) |
| ・読解力をつけるため | (2) | ・日本語を勉強したいから | (1) |
| ・日本語をブラッシュアップするため | (2) | ・日本語試験を受けるため | (1) |
| ・将来の就職やアルバイトのため | (2) | | |

[この科目で学びたいこと]

- | | | | |
|-----------------|-----|----------|-----|
| ・なめらかな会話・正しい発音 | (2) | ・日本語試験対策 | (1) |
| ・語彙の読み方、語彙を増やす | (2) | ・聴解 | (1) |
| ・読解(新聞を読む力、理解力) | (2) | | |

[授業で読みたいテーマ]

- ・現代社会や日本社会の現実(社会問題、貧困、高齢化等)、文化、経済、政治
- ・世界の最新ニュース
- ・アニメ(ドラえもん)、未来に関すること
- ・芸能人の私生活に関すること

履修目的、学びたいことは、日本語読解の授業であっても、会話やコミュニケーションに関連するものが多い。また、学習者のニーズから適切なテーマを選び、Nudge 理論の保有効果によって学習者の読み物への興味・関心と学習意欲を高めるために活用する。

6.4 方法

本研究においては、対象者が少ないことから、デザイン研究の手法により、個人の学びのプロセスを明らかにする。三宅・白水(2003)によれば、デザイン研究は、学習モデルから、授業デザインを行い、実践して起きたことを観察、分析し、どのような条件下で何が起きると考えたらいいかを検討するものであり、このサイクルを繰り返すことで、原則が抽出されるというものである。

デザイン研究の特徴として、1) ただ問題が解ければいいのではなく、学んでできるようになったことにさらに磨きをかける意識的な配慮がなされていること、2) 学習過程を重視し、プロセス分析を行い、成績の向上の比較には熱心ではないこと、3) 実践と研究を同時に行うこと、4) 実験群と統制群を比較しないことがあげられる⁽³⁶⁾。このことは、デザイン思考に通じるものがある。Brown T.(2009、千葉訳 2010)によれば、デザイン思考は洞察、観察、共感というフェーズから、真のニーズを探り、全く新しいものを創造することである⁽³⁷⁾。

具体的には、図1で示した自己調整学習モデルをもとに、図3のようにNudge理論を応用した授業デザインを行い、学習者の学びのプロセスを観察する。また、学習者の振り返りの記述を分析し、それらもとにフレームワークの有効性を検証する。

6.5 内容

表1は、実際に行われた授業シラバスである。授業はシラバスに従い、1) アイスブレイキング、2) 本の紹介、3) 本時の目標の確認、4) 読む活動、5) 振り返りと次回の目標の確認の順に進められた。15回の授業を2段階に分け、前半(1～7回)は、メインの活動となる課題解決に取り組む前

に、自身の読み方や不足していることに気づくことができる活動を行った。後半（8～14回）は、課題解決を取り入れた活動を通して、自己調整学習を促進する活動を行った。

表1 日本語読解授業のシラバス

回	Icebreaking	Reading
1	Introduction	
2	好きな作家紹介	読解力の確認：留学生の就活事情に関する新聞記事
3	ロジカルシンキング	要約：日本の食生活と健康、捕鯨問題に関する日本語読解素材
4	異文化理解	ジグソーリーディング：IT企業に関する日本語読解素材
5	ファシリテーション	ジグソーリーディング：IT企業に関する日本語読解素材
6	ファシリテーション	データを読む：旅行先選びに関する雑誌記事
7	チームワーク	整序問題：デジタルコンテンツ企業のイベントコンセプト
8	チームワーク	課題解決①-1：イギリスの貧困に関する雑誌記事
9	課題解決の手法	課題解決①-2：イギリスの貧困に関する雑誌記事
10	（発表のため無）	課題解決①-3：イギリスの貧困に関する雑誌記事
11	ロジカルシンキング	課題解決②-1：新型コロナウイルス対策と経済に関する雑誌記事
12	（発表のため無）	課題解決②-2：新型コロナウイルス対策と経済に関する雑誌記事
13	課題抽出方法の確認	課題解決③-1：W杯サッカーと社会・経済に関する雑誌記事
14	（発表のため無）	課題解決③-2：W杯サッカーと社会・経済に関する雑誌記事
15		まとめ

7 結果と考察

自己調整学習の成立過程の分析にあたっては、本研究の学習過程を整理した表2と、後半の活動における学習者の振り返りの記述を整理した表3、4に基づき分析を行う¹。

7.1 前半（1～7回）の授業観察

表2は、学習者の学習過程と教授過程、次の授業への足場づくりとするNudgeとして学習者に投げかけた質問を整理したものである。2回目の授業後の振り返りでは、「主張が分からない」、「分からない言葉が多い」、「漢字の読み方が分からない」、「要約の方法が分からない」といった振り返りが見られた。

そこで、次に必要な学習は何かと質問したところ、「要約の方法を学ぶ」という目標が全体で設定された。3回目の授業では要約の方法を学び、個別に練習を行った。その結果、日本語力の不足から、「自分の言葉で要約するのは自信がない」、「文法が正しいかどうか分からない」といった意見が出された。4回目の活動では、ジグソーリーディングを実施したが、エキスパートグループで自分の要約を確認する活動の際、いずれのグループにもあまり積極的な交流が見られなかった。理由として、4回目の授業であることから学習者間の関係構築ができていないこと、前回の振り返りで出されたように日本語力への自信のなさが考えられた。その後、元のグループで文章全体を再構築する活動を行ったが、どのグループも文章全体の内容を理解することができなかった。

解決の足場づくりとするため、「なぜ、全体でうまく理解できないのか」という質問を投げかけたところ、「最初のグループでの要約が間違っているから、元のグループでおかしい文章になった」ことが確認され、もう一度エキスパートグループで読み直すことが提案され、5回目も同じ課題に取り組んだ。エキスパートグループでの活動において、メンバー間の認識の違い等について意見交換の様子が見られた。4、5回目の活動により、自分の読みの成果が他の学習者にも影響を及ぼすことが明示化され、協同学習における個人の責任が認識されたと考えることができる。

総じて、前半の活動を通して、協同学習に必要な学び方を体験的に習得し、学習者間の関係が構築されたと同時に、活動を振り返り、問題点を認識し、改善するためにどうすればいいかを考えながら活動に参加することが習慣化されたといえる。

¹ 学習者の振り返りは日本語と中国語で記述され、中国語による記述は筆者が日本語に翻訳したものを掲載し、その文責は筆者が負うこととする。

表 2 日本語読解授業における学習過程、教授過程と Nudge

回	目標	自己調整過程	学習過程	教授過程、Nudge
1	イントロ	メタ認知	履修目的・目標・得手不得手・嗜好性を確認した。	
2	読解力の確認	メタ認知 目標設定	【読解力の確認】個別に新聞記事を読み、キーワードを見つけ、内容を要約した。 [学習者の振り返り] ・時間が足りない ・主張が分からない ・分からない言葉が多い ・漢字の読み方がわからない ・要約の方法が分からない →要約の方法を学ぶ必要がある	・自分に不足していることを認識するために、活動後に振り返りを行った。 [次の授業の足場づくり] 「設問のない文章をどのように読んだらいいか」、「文章をどのように要約したらいいか」
3	要約方法を学ぶ	メタ認知	【要約】個別に日本語読解素材を読み、要約の方法を学んだ。 [学習者の振り返り] ・要約の方法がわかった ・自分の言葉で要約するのは自信がない ・文法が正しいかどうか分からない	・学習者の日本語レベルより易しい日本語レベルの文章を題材にして、要約のプロセスを提示した。 [次の授業の足場づくり] 「なぜ、文章を要約する必要があるのか」
4	要約方法と伝え方を学ぶ	目標設定 メタ認知 目標設定	【ジグソーリーディング】個別に日本語読解素材を読み、要約した後、ペアで要約した内容と漢字の読み方を確認し、元のグループでそれを伝えた。それぞれの理解を持ち寄り、文章全体を再構築し、全文の要点をまとめた。 [学習者の振り返り] ・おもしろい文章ができた。 ・内容が理解できない →もう一度、最初のグループで読み直したほうが良い	・ジグソーリーディングについて説明し、文章を読まなければならない環境を設定した。 [次の授業の足場づくりとする Nudge] 「なぜ、全体でうまく理解できないのか」
5	要約方法と伝え方を学ぶ	メタ認知	【ジグソーリーディング】前回の文章の内容を理解する活動を再度行った。 [学習者の振り返り] ・最初の要約が間違っているから、元のグループでおもしろい文章になった。	・元のグループに戻り、文章全体が理解できたら、さらに全体を要約して発表し、2つのグループの要約を比較する場面を設定した。 [次の授業の足場づくり] 「なぜ、全体で理解できるようになったのか」
6	要約方法と伝え方を学ぶ	目標設定 メタ認知 目標設定	【データを読む】グループでデータを説明する文章を読み、要約した後、読んだ内容を根拠にして、ディベート形式でディスカッションを行った。 [学習者の振り返り] ・要約は簡単だ ・語彙が不足している ・普段から本を読んだほうが良い →語彙を増やすために、普段からもっと本を読んだほうが良い	[次の授業の足場づくり] 「要約に必要なことは何か」、「語彙を増やすにはどうしたらいいか」、「再構築した文章につながりがないのはなぜか」
7	要約方法と伝え方を学ぶ	目標設定 メタ認知	【整序問題】IT企業のイベントコンセプトを読み、文章全体を組み立て直した。 [学習者の振り返り] ・順番がわからなくて混乱した ・接続詞を使うのは難しい	・キーワードと接続詞の役割が確認できる教材を提供し、つながりを確認した。

7.2 後半 (8~14回) 学習者の振り返り

後半 (8~14回) は課題解決学習の活動を 3 回実施し、学習者は振り返りを記録した。グループは、A (S1、S4、S6) と B (S2、S3、S5) で構成され、すべての学習者が議論を進めるリーダー役を担当するようにした。

7.2.1 目標と振り返り

表 3 は「前回の活動よりよくできたこと」、「うまくできなかったこと」、「次の活動への課題」としてまとめ、学習者別に整理したものである。S1、S2、S5 は 1 回目の活動後に課題として認識されたことが、2 回目の活動後に改善されている。S3 は 2 回目の活動の課題が 3 回目の活動で改善されている。つまり、自身に不足している能力を認識し、次の課題とし、改善することを目標として活動に取り組んだ結果、成果が出たと認識されていることがわかる。このことから、学習者の中で自己調整学習のサイクルができていたと考えていいだろう。

一方、S4 は 2 回目、3 回目の振り返りで、前回よりよくできたことについて、「前回とあまり差が

ないと思う」、「前回と同じ程度だ」と記述している。これは、4.1.2 で示したピア効果の指摘通り、能力の高い人にとっては成果が出なかったことが考えられる。

表3 目標と振り返り

	グループ	A			B		
	学習者	S1	S4	S6	S2	S3	S5
	学年	学部1年	学部1年	学部4年	学部1年	学部1年	学部1年
	日本語力	N2	N1	N2	N2	N2	N2
活動1	うまくできなかったこと	解決策を考える時、時間がかかる	おかしい解決策ができてしまった	原因に対する解決策はまだ不足だと思う	流ちょうに話せない	解決方法は不足している	質問の答えとか、頭が混乱した
	次の活動への課題	自分の意見をうまく伝えられるようになりたい	今回より少し難しい読解にチャレンジしてみたい	もっと論理的に考えたい	流ちょうに話せるようになりたい	グループワークがうまくできるようなししたい	チームワークをよくしたい
活動2	前回よりよくできたこと	今回は自分の考えがうまく伝えられた	前回とあまり差がないと思う	日本語力が増えた	流ちょうに答えられるようになった	自分の意見をよく説明できた	チームワークがよくなった
	うまくできなかったこと	自分の考えを伝えること	前回の内容を覚えていなかったこと	ない	ない	解決策は不十分だ	聞き手としてメンバーのいったことがなかなか分からない
	次の活動への課題	日本語が話せるようになりたい	素晴らしいアイデアを出したい	思考力を増やしたい	俯瞰的に問題を考えられるようになりたい	もっと多くの対策を議論したい	日本語がもっと上手に話せるようになりたい
活動3	前回よりよくできたこと	アイデアを考える方法がずいぶん変わった	前回と同じ程度だ	読む速度が速くなった	文章が早く読めるようになった	いい議論ができるようになった	読む能力がよくなった
	うまくできなかったこと	中国語でのコミュニケーション多くなってしまった	・ない ・上手くできた	ない	・ない ・文章を読むのが早くなった	問題の解決策が思い浮かばなかった	内容の理解が曖昧だ

7.2.2 課題解決と協同学習の振り返り

表4は、課題解決活動と協同学習に関する振り返りを学習者別にまとめたものである。KJ法でまとめると、「コミュニケーションがうまく取れた(9)」、「みんなで考えることで、問題が簡単になった(7)」、「解決しようと努力した・いいアイデアを出した(5)」、「チームワーク・グループワークが良かった(4)」、「担当部分をうまく説明した(4)」となる。協同学習において、互恵的な協力関係が構築され、それぞれにグループと個人の責任が自覚され、活発に相互交流が行われた結果、競争的学習や個人の学習を超えることができたと考えられる。

表3の記述と合わせて分析すると、2つのことがいえる。1つ目は、クリティカルシンキングに関してである。表4の課題解決度で、「課題が解決できた」と評価しているS3の1回目と2回目、S4の1回目、S6の1回目の振り返りについて、表3で、S3は「解決方法は不足している」、「解決策は不十分だ」、S4は「おかしい解決策ができてしまった」、S6は「原因に対する解決策はまだ不足だと思う」と記述している。このことは、出されたアイデアを客観視し、批判的に検討していることを示している。他方で、表4ではコミュニケーションや交流に関して、「コミュニケーションがとれた」という記述以外にもS3の2回目「グループ全員の意見を理解した」、S4の1回目「みんなが他の人の意見をよく聞いた」、同2回目と3回目「みんなが優しい」、S5の1回目「みんなは自分の意見を聞き取った」という記述がみられる。このことから、両グループにおいて、お互いの意見を尊重し、人ではなく意見を批判的にとらえることが認識されていたと考えられる。

2つ目は、自己調整学習に関してである。表4から、文章の中から課題を抽出し、課題を設定し、解決するというプロセスにおいて、他者とのコミュニケーションを通じて、自己効力感を得たり、次の活動への目標としていることがわかる。例えば、S2の1回目の振り返りの「先生が助けてくれた」という記述に関して、S2は自分の日本語に自信が持てず、教師に発話の支援を求め、グループ

表 4 学習者による課題解決と協同学習の振り返り

			活動 1	活動 2	活動 3
A	S1	解決度	解決できた	まあまあ解決できた	解決できた
		解決	みんなで考えることで、問題が簡単になった	みんなで考えて、完成させることができた	難しかったが、みんなで考えたから解決できた
		協同	みんなで一緒に考えた	みんなが違う視点から考えて、意見交換できた	みんなの論理はわかりやすかった
	S4	解決度	解決できた	解決できた	解決できた
		解決	グループのみんなとよく交流した	一步一步問題が解けた	みんなの交流が順調にできた
		協同	みんなが他の人の意見をよく聞いた	みんなは優しい人なので、話が通じやすい	みんなは優しい
S6	解決度	解決できた	解決できた	解決できた	
	解決	解決できた理由はグループの中でコミュニケーションがうまくとれたからだ	コミュニケーションが良く取れたから	読解力が増えた	
	協同	自分は上手く説明したと思う	みんなの日本語力が増えた	コミュニケーションが取れた	
B	S2	解決度	解決できた	解決できた	まあまあ解決できた
		解決	先生がいい先生だと思う。先生が助けてくれたので	グループワークがうまくできたから	グループで協力していいアイデアを出し合った
		協同	コミュニケーションができたから、メンバーとの協力できる	協力したら、早く問題が解決できる	問題点の解決が難しすぎる
	S3	解決度	解決できた	解決できた	まあまあ解決できた
		解決	各自は自分の部分をよく紹介したので、解決できた	解決策を考え出した	問題が大きすぎて、解決できなかった
		協同	スマホでみんなが分からない部分を探して、問題を解決した	グループ全員の意見を理解した	みんなが自分の担当部分をうまく説明した
S5	解決度	解決できた	解決できた	まあまあ解決できた	
	解決	チームメンバーはいい調子だったら、順調に進んだ	グループのメンバーと一緒に問題を解決したから	チームワークが良いから	
	協同	みんなは自分の意見を聞き取った	問題を解決したいという気持ちがあった	問題の解決方法を探したから	

が出した解決策に対しても教師の評価を求める様子が見られた。これは先行研究に指摘された通りであった。しかし、S2は2回目に「協力したら早く問題が解決できる」、3回目に「グループで協力していいアイデアを出し合った」と記述しており、他の学習者と協力することによる学びが認識され、課題であった「流ちょうに話せる」ことが協同学習のコミュニケーションの中で達成されたと考えられる。また、表3のS1の記述から、なかなか「自分の意見をうまく伝える」ことができず、「自分の意見をうまく伝える」ことを目標としていたことがわかる。S1は2回目と3回目の活動で、メンバーの意見を紙に書きだし、図式化して整理をし、説明に利用していた。S1が自身の課題を解決するために選んだ方略であり、自己調整学習が行われたことがうかがえる。そして、表4のS1の振り返りをみると、2回目「みんなが違う視点から考えて、意見交換できた」、3回目「みんなの論理はわかりやすかった」とあり、表3の3回目の振り返りでは「アイデアを考える方法がずいぶん変わった」と認識していることがわかる。このことから、S1には、多角的に物事をとらえ、論理的に説明するための自己調整学習が行われたと考えられる。

7.2.3 読む活動に関する振り返り

課題解決学習の読む活動に関する振り返りの記述を以下にまとめる。()内の数字は出現回数である。

- ・テーマや要点が明確になった (3)
- ・文章はそんなに難しくない (3)
- ・文章が読みやすくなった (2)
- ・練習し続けたから (1)
- ・メンバーが協力して助けてくれた (1)
- ・文章の内容がなかなか分からない (1)
- ・単語の蓄積が増えた (1)

「テーマや要点が明確になった」、「文章が読みやすくなった」という学習者は、読む活動を通して、自分に必要な読み方を学び、自己調整が促進されたことが考えられる。

7.2.4 授業での学びに関する振り返り

授業での学びに関する振り返りの記述を以下にまとめる。()内の数字は出現回数である。

- | | | | |
|-------------------|-----|----------------|-----|
| ・文章を要約する方法 | (2) | ・読む能力がまだ足りない | (1) |
| ・文章が理解しやすくなった | (2) | ・チームワークの能力が増えた | (1) |
| ・日本語でのコミュニケーション能力 | (2) | | |

授業での学びの振り返りで、「文章が理解しやすくなった」というのは、6.2.2 同様に授業での活動を通して自身にふさわしい読み方を見つけられたことによると考えられる。ここで注目したいのは、「読む能力がまだ足りない」という記述である。この振り返りは S5 のものあり、S5 は 6.2.3 の読む活動の振り返りでも「文章の内容がなかなか分からない」と記述していた。しかし、S5 は科目開始時のアンケートで得意な日本語スキルに「読解」をあげていた。本授業において、以前のような答えを見つけるような読解ではなく、必要な情報を得たり、考えたりするために読むことに慣れず、最後の活動を終えた後、「読む能力がよくなった(表 3)」ものの「内容の理解が曖昧だ(表 3)」と振り返る。つまり、S5 は自身の読み方を客観的にとらえ、協同学習を通して相対化し、自己調整を試みていたことが示唆される。

7.3 Nudge 理論を応用した自己調整学習のしくみの考察

本節では 5.2 で提案したしくみを 7.1、7.2 の分析をもとに考察する。

7.3.1 目標設定と振り返り

前半の活動において全体で振り返りを行い、読む活動における問題は何か、どうすれば改善できるかを次の活動とすることが恒常化され、後半の課題解決型学習を取り入れた読む活動でも学習者は個々に自分の学習をメタレベルで認知していたことから、自己調整学習をガイドする Nudge として機能したと考えられる。

7.3.2 授業デザイン

7.2.2 で分析したように、アイスブレイキングで体験的に学んだファシリテーションやフォロワーシップ、チームワークといった対人技能や小集団技能がうまく機能し、協同学習での学びにつながったと考える。そこには、Nudge 理論の社会規範や同調効果の影響が考えられる。ジグソーリーディングで読まなければならない状況が設定され、そこで個人の責任が果たされなければ、全体の文章の意味が分からず、他の学習者の学びに影響が出る。4 回目の活動で失敗を経験したことで、体験的にこのことが認識され、個々の学習者の読む活動に関して、好ましい行動変容が促されたものと考えられることができる。

課題解決では、表 4 の記述からもわかるように、ジグソーリーディングでの読む活動での効果に加え、文章から課題を抽出し、その中から自分たちで解決する課題を決めることで、保有効果が働き、自分たちの問題として、協力して解決しようとしていたことがうかがえる。また、6.2.2 で分析したように、論理的に考えたり、批判的に検討するという科目の目的を達成する Nudge にもなったといえる。

しかし、表 4 の B グループ 3 回目振り返りでは、全員が課題解決度を「まあまあ解決できた」としながらも、S2 は「問題の解決が難しすぎる」、S3 は「問題が大きすぎた」と記述していることに注目したい。課題抽出方法と問題の細分化については講義で学んでいたが、課題をさらに細分化させることの必要性に気づくところまでは至らなかった、あるいは活動の途中で気づいていたが、修正するための行動が起こらなかったことが考えられる。このことは、学習者が自身で課題を設定する自律学習への移行には、もう一段階必要であることを示唆する。

7.3.3 フィードバック

本を紹介する活動では、日本語会話を苦手としていた S3 が、発表を伝えるために、登場人物や固有名詞を発表前に板書しておく方略を取った。他の学習者の発表を見た S3 が自己調整を行い、S3