

認知カウンセリングを援用したフィードバックセッションの効果 —学習者の動機づけの保持・促進において—

小林 文生・二宮 理佳

要旨

本稿では認知カウンセリングを援用した個別指導の効果について検討する。対象は JSL の初級学習者 10 名であった。個別指導では認知カウンセリングの手法を援用し学習者のメタ認知の活性化を試み、自己の日本語力を認識させると同時に、獲得できている技能については正のフィードバックを返した。また期末試験終了後、インタビューを実施し学習動機に与える影響を中心に考察した結果、個別指導を受けたことによって学習動機が保持・促進されている発言やメタ認知が活性化されていることが示唆される発言が確認された。これらの結果から、認知カウンセリングを援用した個別指導が学習意欲の向上や学習方略の見直しに有用である可能性が示された。

キーワード：認知カウンセリング、メタ認知能力、学習動機の保持・促進、学習意欲

1. はじめに

第二筆者は、一定の教育効果が存在するという実践経験のもと個別指導を指導の一環として組み込んできた。本実践では、個別指導の時間の影響・役割を客観的に確認し得るデータを学習者の視点からインタビューという形式で収集し、分析することで、個別指導の機能について新たな視点を投じることを目的とする。

日本語教育における個別指導についての先行研究は多くない。個別指導では会話や発音等の指導、授業に関する質問や文法項目の補習等が行われることが多く、正規の授業の学習の補完的な役割を持つという認識が強いため、その方面からの実践報告は散見される。しかしながら学習者が個別指導の場をどう捉えているかという詳細な報告は見当たらない。

また日本語教育における動機づけ研究は、授業場面においては徐々にその知見を蓄積し始め、実践や研究は着実に増えている。その一方で、個別指導を含む課外で行われる活動が学習意欲の保持・促進に与える具体的な影響についてはあまり検討されていない。

加えて、個別指導が 1 対 1 の面談形式で行われるという側面に着目し、この個別指導の場を学習者への強力な支援の場として活用する。具体的には日本語教育ではまだ導入されていない「認知カウンセリング」という手法を援用する（次章参照）。以下、本実践で実施された「認知カウンセリングを援用した個別指導」を「フィードバックセッション」と定義し、他の教育・研究活動で用いられている個別指導と区別する。

2. 実践の背景

フィードバックセッション 本実践では、フィードバックセッション（本実践における課外個人指導）の際の指導法として「認知カウンセリング」という手法を援用する。認知カウンセリングとは、認知心理学の理論を教育場面に応用するために開発されたもので、メタ認知を促す機能をもつ（市川 1993）。つまり学習者が自己の学習状態をモニタリングし評価するというメタ認知的な視点を持つよう援助する。

この手法が日本語教育の分野において実践されたという研究や報告は管見では見あたらないが、小中高校での教科教育の分野や英語教育の分野では学習援助の手法として採用され、その効果が報告されている（教育心理学会第 50 回総会 自主シンポジウム 2008；山田恭子・岡直樹・木船憲 2009 など）。

日本語教育において認知カウンセリング的手法を援用するメリットとして以下を挙げることができる。1) 学習者の認知機能に即した指導を可能にする、2) メタ認知を活性化することで自身の学習到達度・学習ストラテジーを客観視することが可能である、という点である。

1) に関しては、大学の日本語教育対象者は成人であるため生得的な言語獲得装置を十分に利用できないと考えられる。成人の第二言語習得を効果的に支援するには、成人の認知処理機構にマッチする教授法・アプローチを適用することが重要であり（竹内 2000）、上述の認知カウンセリングはこの意味でも有効であると予想される。

2) に関しては、フィードバックセッションにおいて学習者の自身の認知に関するメタ的な視点（どこが分かっていてどこが分かっていないかといった知識状態の理解等）に学習者の意識を向けることで、自己の日本語力を客観的に捉えることができ、学習計画や学習方法の見直し、復習や勉強方法の質・量に関する改善が可能になると予測できる。

動機づけとの関連 語学に限らず学習を効果的に継続させるためには、学習者がいかに学習意欲を維持・増進できるかが重要な鍵となる。また第2外国語習得の成功要因の1つは学習動機だとも言われている。その一方で、第二言語としての日本語教育においては、学習場面における動機づけを高める具体的介入手法についての研究はあまり見られない（守谷 2002）。そこで本実践では、フィードバックセッションを学習者の動機づけを高める一つのツールとして捉え、その可能性について検討する。

動機づけには、外的な誘因で生じる外発的動機づけと自己目的的な行動と定義される内発的動機づけがあり、Deci、Ryan & Williams (1996) は更に、内発的動機づけと外発的動機づけの統合的段階（統合的動機づけ）をあわせて自律的動機づけと呼び、他の自律性の低い外発的動機づけと区別している。

日本語教育の場から動機づけを捉えると、学習者が日本語の学習自体に喜びを感じ学習それ自体を目的としている状態が理想であり、Deci らで言うところの学習者の自律的動機づけをいかに高めるかが重要な鍵となる。達成に向けて努力するとき、人は有能感を強く

感じるという指摘 (Deci ら 1995) や学習者が有能感をもつこと、価値観を内在化すること、達成感を味わうことが自律性の低い外発的動機づけから、自律的な動機づけの移行に大きな役割を果たすという指摘 (長沼 2004) に基づき、自発的動機づけを高めるために以下の点を介入時に実施する。

1) フィードバックセッションで、学習者が自身の学習状態を客観視し、次の達成すべき目標が明確となるよう援助する (努力すべき目標の明確化)。2) 誤りの指摘だけでなく、到達できている点、理解できている点についても詳細な正のフィードバックを返す (有能感の保持促進)。1) 2) の介入手法により、学習者の有能感を保持促進し、自律的動機づけへの移行を促す。

リサーチクエスション 本実践の目的は以下にまとめられる。1) 実践者の経験に基づき行われてきた課外個別指導 (本実践ではフィードバックセッションと呼ぶ) における客観的な効果について検討を行う。2) 認知カウンセリングという新たな手法をフィードバックセッションに導入し、その効果を検討する。特に、2-a) 学習者に自身の認知過程に焦点を当てさせることで、学習効果が高まるか、2-b) 到達度を強調して指導することで学習に対する動機づけが高まるか、について検討する。

また、本実践により以下の効果が予測される。1) フィードバックセッションを受けることで、自分の学習到達度・知識状態等について理解が深まる。2) 学習状態の把握に基づいた学習方法・ストラテジーの変更が観察される。3) 習熟している点に対して指導者から正のフィードバックを得ることで有能感を獲得し、学習に対しての動機づけが高まる。

3. 本実践・調査の概要

3.1 フィードバックセッション対象者

本実践の対象者は、2010 年度冬学期 (15 週間) に開講された一橋大学日本語集中コースのうちの初級の学習者 (Japanese 1、Japanese 2、Japanese 3。以下、J1、J2、J3 と表記) であった。J1 と J2 は学習歴ゼロから初級文法を少し学んだ学習者を対象とし、J1 は初級文法全て、J2 は初級文法の前半分、J3 は初級文法の後半半分をマスターするクラスであった。受講者数は J1 が 3 名、J2 が 4 名、J3 が 4 名、うち大学推薦の国費留学生が 1 名、国費研究留学生が 2 名、交換留学生が 8 名、国籍はドイツ 3 名、フランス、ミャンマーが各 2 名、ベトナム、イタリア、オランダが各 1 名であった (男性 6 名、女性 4 名)。なお研究員が 1 名受講したが研究の忙しさのためテスト 1 以降は授業には来ていたがテストは受けなかったためフィードバックセッションの対象者は上記の 10 名であった。

3.2 個別指導を受けた学生が履修した授業概要・使用教科書・スケジュール

使用した教科書は「げんき 1」と「げんき 2」(ともにジャパントイムズ) であった。J1 は 90 分授業が週 10 コマ、J2 と J3 は 90 分授業が週 5 コマであった。どのクラスも 3 課

ごとに文法のテスト (60 分、一部ディクテーションあり)、また学期が半分終了した時点で、中間テスト (読解 : 50 分、聴解 : 30 分、口頭 : 一人 15 分)、学期の最終週に期末テスト (読解 : 60 分、聴解 : 30 分、口頭 : 一人 15 分、文法 : 60 分、漢字 : 30 分) を設けた。その他、課ごとに漢字クイズと語彙クイズ (各 10 分) を行った。

3.3 試験結果に対するフィードバックセッション

フィードバックセッションは、3 課ごとの文法テスト、中間テストのフィードバックを中心にを行った。J1 では 3 回 (文法テスト 2、文法テスト 3、中間テスト実施後の 11 月 9 日、11 月 29 日、12 月 8 日)、J2 と J3 では 2 回 (文法テスト 1、文法テスト 2 と中間テスト実施後の 11 月 9 日～11 月 11 日と 12 月 10 日～12 月 13 日) 実施した。場所は第二筆者の研究室、時間は一人 15 分～40 分、使用言語は学習者によっては一部英語を交えたがほぼ日本語で行った。

フィードバックセッションでは以下の 2 点を意識的に実践した; 1) 認知カウンセリングの手法を援用し、学習者の適切な理解を確認し理解を促す (メタ認知的側面を意識した指導)、2) 学習者が学習で到達している点を強調して教授する (ポジティブな側面に着目したフィードバック)。1) においては、なぜ誤ったのか、何が誤答の要因になったのか等の学習者の認知側面 (知識体系、誤概念) を明らかにし、見出された誤りを学習者に確認し、誤った点に着目させながら正しい回答を提示し、テストのフィードバックを行った。2) においては、誤った箇所だけでなくわかっている部分にも意識を向けさせ、習得できていない部分とできている部分を客観的に自力で把握できるようなることを目標として指導・教授を行った。

3.4 フィードバックセッションの具体的な実践例

本実践では、認知的側面に着目してフィードバックセッションが行われた。以下にフィードバックセッションの実践例を示す。理解できていない部分を学習者自身が把握できるよう指導している例、理解できている部分とできていない部分を認識できるよう指導している例である (‘ ’ 内は、テストの問題への解答部分を示す)。

例 1 教師 : で、あ、これですね。何を入れましょう？

学生 A : あー。‘全然べんきょし’、あー、‘べんきょうしません’。

教師 : あー、はいそうですね。

学生 A : ‘べんきょうしません’。

教師 : そうですね、そうですね。Long sound ですね、はいはい。今、大丈夫ですね。

例 1 は、ディクテーションの問題で長音の表記を間違えた学習者に、「う」が抜けていることに気づかせるためになされたやりとりである。教師から正答を与えるのではなく、まず間違った箇所を音読させてみたところ、学習者は長音の「う」を落とさず正しく読むことができた。それに対し「そうですね、そうですね。」と肯定の返答を 2 度繰り返すことで、自力で修正できたことを認識させ、「Long sound ですね」と加えることで、誤答の原因は長音であったことを再確認した。そして、「今は大丈夫ですね」と結ぶことによって、テスト時には間違えたが今の時点では正しく解答できたという事実、つまり現時点では適切に習得できていることを伝えている。

- 例 2 教師： ここはどうですか。
学生 B： ‘行けられない’。
教師： あら？
学生 B： ‘行けない’。
教師： そうですね。あ、これはひらがなの問題ですね。あとは大丈夫ですね。頑張っていますね。
(中略)
教師： 小さい間違いが多いかな。B さんが気をつけなくてはいけないことは何か？ weak point は何か？
学生 B： plain form....
教師： と？
学生 B： ...
教師： conjugation (活用)、small ‘tsu’ かな？ あと、potential form (可能形)。あとは大丈夫。
学生 B： I have to concentrate.

例 2 の前半は学習者の誤答の種類を明示的に伝えている例である。まず、可能形の活用を間違えた学習者に教師が「あら？」という反応で再考を促している。その結果、学習者は自力で活用を修正できた。そして次の間違いに移り、「どうですか」と書くべきところを「どうですか」と解答した部分については（活用の問題ではなく）ひらがな（表記）の問題であることを教師側から指摘している。そして全問正答しているその次の問題には問題がないことを伝え、努力を認める正のフィードバックを返している。例 2 の後半は教師が（このテストに表れている）自身の弱点、気をつけるべき点について学習者に問いかけている例である。活用の一部である「plain form（普通形）」と返答した学習者に、「（普通形だけでなく）conjugation（活用）」全体が弱いと加え、メタ認知能力の育成を補助してい

る。それに対し学習者は‘I have to concentrate.’と応じ、弱点克服への方略／学習姿勢の改善の必要性について自ら言及している。

3.5 フィードバックセッションの効果検証のためのインタビュー調査

フィードバックの効果を検討するため、フィードバックセッションを受けた学生に、学期修了後に任意で30分から50分のインタビューを行った。日本語教育に認知カウンセリングの手法を援用した例は本実践が初めてであり、その効果については未知の部分が多く、探索的に検討する必要があった。従って、インタビューは半構造化面接を用い、極力協力者の側から自発的にフィードバックセッションに関しての発言が生じるように留意した。こちらが予め準備した質問への自発的発言がない場合、用意された質問により回答を促す形でインタビューを実施した。

また、授業実践者の主観がインタビュー時のデータ採取に影響することを避けるため、第一筆者がインタビューを実施した(使用された質問項目は資料を参照)。回答者の意図が曖昧と判断された場合は英語を用いたが主に日本語で質問を行った。回答に関しては、協力者に英語・日本語から任意に選択させた。参加者は6名であった。

4. 本実践の結果と考察

先にも述べたように、本稿では探索的にフィードバックセッションの効果を検討することを目的としている。従って、インタビューデータを定量的に分析することはせず、質的に検討し、今後検証を行う際の分析の枠組みを生成することを目指した。紙面に限りもあるためインタビュー内での発言量が比較的多かった被面接者3名のデータを質的に検討し、フィードバックセッションの効果が推察される発言を抜き出し、類似したものをまとめカテゴリ化を行った。以下に抽出されたカテゴリとそのカテゴリを構成するいくつかの発言事例を紹介し、その効果について検討を行う。

発言内で日本語に加え英語を用いた協力者の発言については、意味が変わらないように注意を払い適宜翻訳したが、極力参加者の発言通り記述した。なおID番号はセッション対象者の識別番号を表し、括弧内は省略されたコンテキスト等を補足する説明を示す。

カテゴリ I メタ認知が促進されたことが示唆される発言

本実践の一番の目的は、フィードバックセッションにおいて認知カウンセリング的手法を援用することにより、学習者が自らの学習状況や日本語能力に対する理解を深めること、さらには学習者の学びを改善することにある。インタビューから、学習者はフィードバックセッションを通して、以下に示すように自らを見つめ直す契機を得たことが示唆された。

- I - a プリサイスワークをするようになった。フィードバックの時、例えば、形容詞の活用は大丈夫。過去（形）はショートフォーム…フィードバックの後で、形容詞を勉強するようになるなど、より自分の弱点にフォーカスを当てて勉強するようになった。ここができていない。ここができる。だから、できないところに焦点を絞る、というような勉強をした。（ID 1）
- I - b 日本語にはレベル（“改まり度の程度”の意味）がいろいろ存在する。例えば丁寧語とか。で、若い人の使う日本語のレベル（“改まり度の程度”の意味）はこの程度といったように。そのような丁寧度の比較をしてくれた（説明してくれた）から、理解のためになった。自分の実力を知るのに役立った。例えば、ここまでできていて、ここまでが分かっているといっているように。（ID 2）
- I - c 日本語を勉強するのは本当に大変で、ときどき時間をどのようにマネジメントしたらいいかわからなかった。例えば、漢字にどれくらいの時間を使い、聞き取りにはといったように。でもフィードバックセッションをうけて、スピーキングにもっと時間を割いて、漢字への時間を減らした。（中略）タイムマネジメントが難しいと感じた。フィードバックセッションを終えて、リスニングやスピーキングにもっと時間を割く必要があると感じ、勉強全体への時間が足りない、日本語の勉強は本当に大変だと感じた。時間がないというプレッシャーを感じた。（ID 3）

いずれの事例でも、フィードバックセッションできめ細やかな指導、特に学習者自身が自分の理解状態を把握しやすいように指導した結果、学習者自身が自身の弱点を把握する、或いは自身の学習計画を自身の状態に合わせて修正するといった行動に結びついていることが示された。

カテゴリⅡ 動機づけが促進されたことが示唆される発言

フィードバックセッションではメタ認知を活性化させることに加え、学習者が到達できている点についても強調して指摘することを心がけた。これは、学習状態、すなわち理解できている点と理解出来ていない点を学習者自身が俯瞰的に捉えることでメタ認知の活性化を促すという目的に加えて、授業実践者が分かっている点を詳細に指摘することで学習者が達成感を獲得し、その結果動機づけが高まることを予測して行われた手続きであった。以下に示す回答からはモチベーションの上昇が見て取れる。

- Ⅱ - a 悪い点ばかり指摘されると、自分のできているところが全く意識できない（ダメな所ばかり目立ってしまう）。でも二宮先生のスタイル（フィードバックセッションのこと）は、このレベルだと、次のステップに行くにはここを改善する必要がある

あるといった感じ。だからポジティブな感情をもって、改善をするにはこれをしなればといった考えになる。そして、それがモチベーションを生む。(ID 1)

II-b (フィードバックセッションで、誤りの指摘だけでなく出来ている点も指摘してもらうことについて質問されて) いいと思う。なんか、結構、これはできないということだけは言わないから、いつも、よくできたこともよくいうから (指摘してくれるから) モチベーションは上がると思います。(ID 2)

II-c 大事なことは、先生がとても私たちのことを熱心に (気にかけて) 指導してくれているということ。だから、もっと勉強しようという気持ちをもった。そして先生は私たちの状態がどうか把握していて、それはモチベーションになった。(ID 3)

II-d (フィードバックセッションで、誤りの指摘だけでなくできている点も指摘してもらうことについて質問されて) とても励まされた。そういった指導方法だと、うまくいかなかった箇所を勉強する際モチベーションを与えてくれる。(中略) 間違ったところだけ指摘されるのは、悪くはないけれど、もし両方 (誤ったところとできているところの両方) を指摘してくれたら、指摘してくれる先生は私のことをきちんと見てくれていると感じる。(ID 3)

II-a からは、学習者の詳細な学習状況・日本語に対する理解度をフィードバックにより詳細に指摘することが学習者のメタ認知活性化を促し、その結果日本語学習に対する動機づけが高まっている様子が見取れる。また、II-a では、一般的な誤りの指摘のみがモチベーションの維持を阻害する可能性を、II-a、II-b からは、単に学習者の誤りを指摘するだけでなく、到達している点を確認するなどの指摘を行うことが学習者のモチベーション維持に大きく寄与することが示された。加えて、II-c、II-d からは、理解できている点を確認するなどの指摘を行う行為が、指導者の学習者に対するコミットメントと受け取られており、学習者の動機づけへの影響に加え、学習者と指導者の関係性の構築や、授業運営に対する改善へのポジティブな影響の可能性が示唆された。

カテゴリⅢ フィードバックセッション後の学習計画・方法の変更が述べられている発言

第3のカテゴリとして、フィードバックセッション後に自らの学習法や学習計画を変更したといった趣旨の発言が観察された。これは、学習者がセッションにおいて自分の知識状態・学習状況をモニターすることを要請された結果、学習の変更を迫られたためと考えられる。

III-a (フィードバックセッションの後) より効率的に勉強するようになった。何を勉強すべきかという勉強の構成を変えた。何を勉強すべきかを。例えば、これを

間違えたら、だからこれをやろう（といったように）。先生が、これができていないから、これを勉強すべきと提案してくれたので、それを勉強するといったように。（ID 1）

III-b （フィードバックセッションの後で）細かく練習をする（練習課題を分解して、できていないところに集中するという意味）ようになった。新しい課でも（学習が進んでも）、前に戻ってできなかつたところを復習するようになった。復習活動、特に弱点に関して。勉強する量が増えました。（ID 1）

III-c （フィードバックセッションの後で勉強の仕方が変わったかという質問に対して）2 つある。1 つはスピーキングの練習、特に日常的な側面に関わること。友達と話す時などの。できるだけテレビを見たり、ネイティブの日本人の友だちと話そう心がけたり。そうすることで発音などより適切なものへと修正できるように。（ID 3）

カテゴリ III に共通して観察される点は、セッション内での教授者の介入により、メタ認知の側面（どこが理解できていてどこができていないか）に意識を向けた結果、学習者はより適切な学習方法への変更を行っている点である。同じような発言が I-a のメタ認知の事例の中にも見られる。つまり、学習者のメタ認知を刺激することを意識したフィードバックは、単なる試験のフィードバックを超えて学習者の学習全体の方針を修正する機会に成り得ることを示唆している。

カテゴリ IV フィードバックセッションの有効性についての発言

4 つ目のカテゴリとして、セッションの有効性や 1 対 1 という個人指導の形式に関する発言が見られた。代表的なものを以下に示す。

IV-a （セッションにおいて）いい点と悪い点を細かく指摘してもらうことがとても役立った。発音においても。とても小さいことでも、細かく丁寧に指摘してくれることが役立った。（ID 1）

IV-b ID 2（自分の名前を発話）のフィードバックだった。私のためだけのフィードバックだった。テストの後のフィードバックは私にとって大切だった。変な話し方を直してくれたからよかった。（ID 2）

IV-c フィードバックセッションは貴重な時間。非常に直接的な（ダイレクトな）フィードバックを受けることができる。先生が直接私に話しかけてくれ、より集中したものだと感じた。時々、テストというのは試験をうけ、終わると忘れてしまうもの。一方でフィードバックセッションは、間違ったところの指摘だけでないの

で、話した後というのは、改善する必要があると感じるので、セッションによってより上達する。(ID 3)

以上の発言に共通して見られる点が、本実践のフィードバックセッションのような個別の指導を評価している点である。一見すると細かすぎるような指導でも、日本語の学習者にとっては貴重な情報であり、個別に柔軟に対応した個別指導という形式は学習者のニーズを満たすものであることが示唆されている。

また、これら見出された4つのカテゴリ、すなわちメタ認知促進・動機づけ促進・学習方法の変更・セッションの有効性への言及は、認知カウンセリングを援用した個別指導が学習意欲の向上や学習方略の見直しに有効であるという点を客観的に裏付ける結果となった。

5. まとめと今後の課題

本実践の結果から、自己の日本語力をモニタリングする認知能力の育成、そして能力の獲得が学習動機の持続・促進に寄与する可能性が示された。

本実践では、認知カウンセリングの手法を個別指導の場に援用することにより、学習者のメタ認知を活性化することを試みた。その結果、学習者は弱点や修正すべき知識に注意を向けるだけでなく、自分が分かっている点も把握することで学習計画を見直し、学習の仕方を工夫している様子が見えた。

また、どこまで到達できているかを指導者から直接指摘してもらったことで、日本語学習における効力感を持つことが可能となり、このことが学習量の増加やモチベーションの維持・促進に寄与する可能性が示された。換言すると、学習者のメタ認知を活性化させる働きかけが学習動機・意欲などの情意面に少なからず影響を与える可能性が提示された。

加えて、個別のセッションを設けたこと自体が学習者の満足感にも肯定的な波及効果をもたらしている可能性があることもわかった。Dörnyei (2001) が指摘しているように、学習者の満足度は学習意欲を向上させる要因である。このようなセッションを設けること自体が自律学習や学生のモチベーションを高めることにつながる可能性もあり、今後更なる検討が必要であろう。

一方、学習者にとっての効用のみならず、セッションを行うことで授業実践者が得られるメリットについても言及する必要がある。実例を挙げると、セッションの中でのやり取りを通して、テストの解答からだけでは見て取ることはできない学習者の理解の過程/度合いが観察された場面があった。具体的には、テスト時に正答している部分でもフィードバックセッションでさらに深く理解を確認する作業を行うと、当てずっぽうに回答をしていたり、正答できていても実は間違っていて理解していたりしたことがわかった。また聴解テストの記述式の解答部分で、自信のない部分は取って避けて解答したと言ってきた学生がいた。この学生はこの問題で正答しており上記のような申告はなされる必要もなかったの

だが、自信のなかった部分の理解を再確認したところ、正確に聞き取れていたことがわかった。これらの情報は指導する側として非常に興味深い。こういった学習者の小さな声を拾い上げ細かな確認をフィードバックとして積極的に与えることは、学習者の有能感・達成感の育成という部分にも有効に結びついていくことと思われる。

以上数例を紹介したが、フィードバックセッションの時間の中で、テストの解答に現れたものではとらえきれない個々の学習者の習得状況まで浮き上がらせることができた。本実践の結果は、フィードバックセッションが指導者の授業・クラス運営や指導計画の修正への足掛かり、指導者と学習者の連帯感形成など、学習者の学習促進以外にも様々な副次的利点を包容することを示しており、これは富阪(2003)の指摘にも合致するものである。

以上、本実践で得られた知見は日本語教育の現場における個別指導の役割を発展・拡大する上で有益な示唆を多く含んでいる。しかし、1事例研究である点、授業実践者の特性が本結果に影響を与えている可能性なども考慮しなければならない。従って、今後は統制群を設けてのデザイン研究、他のコース・指導者での同様の実践とその結果の比較、客観的学力指標を伴った効果の検討などが必要であると考えられる。

本実践は小規模ながら、学習者の動機づけを高める具体的な手法の実践を試みたという点において意義ある取り組みであったと言える。また、メタ認知を活性化させることが、学習者のその後の自律的な学習につながる可能性も示せたのではないだろうか。

日本語教育における個別指導の効果や内容自体を詳細に分析・考察した実践報告や研究は多くない。しかしながら、本実践が示したように個別指導の重要性、特に一斉授業では補いきれない学習者への細やかな対応の場としての有効性は従来指摘されてきた以上のものがある。正規の授業の補完という位置づけを超え、より多角的に活用するために、個別指導の効用、手法等に関してさらに掘り下げて考察を進めていく必要がある。

参考文献

- 市川伸一(1993)「認知カウンセリングとは何か」『学習を支える認知カウンセリング—心理学と教育の新たな視点—』ブレーン出版
- 教育心理学会自主シンポジウム(2008)「言語育成力と認知カウンセリング—新教育課程のねらいと個別学習支援の役割—」『教育心理学会第50回大会発表論文集』
- 竹内理(2000)『認知的アプローチによる外国語教育』松柏社
- 富阪容子(2003)「日本語学習支援システムとしての課外個別指導(実践報告)」『言語と文化』第7号
- 守谷智美(2002)「第二言語教育における動機づけの研究動向—第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として—」『言語文化と日本語教育』
- 山田恭子・岡直樹・木船憲幸(2009)「認知カウンセリングによる一時方程式の文章題解決へ向けての個別学習援助」『広島大学心理学研究』第9号

Deci E.D. & Flaste R.(1995) *Why we do what we do*, G.P. Putam's Sons, New York (エドワード・L・デシ リチャード・フラスト 監訳 桜井茂男 1999『人を伸ばす力—内発と自律のすすめ—』新曜社)

Deci, E. L., Ryan, R. M., & William, G. C. (1996) Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183

Dörnyei, Z. (2001) *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press

資料

インタビューセッションで用意された本研究に関わる質問

以下の質問項目は、学生が自発的、或はセッションの会話の流れで自然に言及がなされなかった場合に、インタビュアーが別途質問を行った際の項目である。

フィードバック全体に関して

- 担当教員からの直接の指導（フィードバックセッション）を受けてどのように思ったか？
- フィードバックセッションと他（試験の結果や授業中）のフィードバックとの相違点は何か感じられたか？

フィードバックセッションの有効性に関して

- フィードバックセッションはあなたの日本語の勉強に役立ったか？
- フィードバックセッションはどのように役立った（どのような点が良かった・悪かった）か？

フィードバックセッション前後での変化に関して

- フィードバックセッションがきっかけで、日本語の勉強の仕方が変わったことはあるか／日本語について理解が深まったことはあるか／日本語の勉強に対する態度・考えが変わったか／日本語について今まで気づかなかった自分の誤った理解に気づいたか

気持ちの変化に関して

- フィードバックセッションがきっかけで、日本語を勉強することに対して、気持ち・感情的な変化（より好きになった、嫌いになった、もっと勉強したいと思った等）はあったか？
- フィードバックセッションで自分がどこまでできているかを教員から指導してもらってどのように感じたか？
- わかっているところやどこまでわかっているかについて指摘してもらうことは、間違っていたところだけを指摘してもらうこととどのように違うか、あるいは、どのように感じるか？
- フィードバックセッションの後、授業や日本語を学習することに対して取り組む態度に変化はあったか？
- フィードバックセッションを受けて、楽しい気持ち・うれしい気持ち・やる気が出てきたなど気持ちの面での変化はあったか？

(こばやし ふみお 経済学研究科講師、にのみや りか 国際教育センター講師)