

學習歷程如何影響日語學習者對生成式人工智慧之看法

中澤一 亮

元智大學人文社會學院應用外語學系副教授

摘要

隨著近年生成式人工智慧（AI）的迅速發展，語言教育正快速地從傳統的電腦輔助語言學習（CALL）轉向 AI 的應用。本研究以大學一年級至三年級的日語學習者為對象，旨在從學習者背景去探討不同年級之學習者對以 ChatGPT 為代表之生成式 AI 工具應用於日語學習的認知，並分析其間的差異。研究透過問卷調查不同年級學習者對 AI 的態度、使用意願及其背後的影響因素，並以統計方法比較並檢驗不同日語經歷的大學生在日語學習歷程與日語能力上的差異，是否對其使用 AI 的認知產生影響。研究結果發現，不同年級的學習者對於 AI 在日語學習上的應用認知與使用意願有所差異，顯示日語學習者的學習經驗與語言能力的高低對其 AI 使用態度具有顯著影響。本研究結果可作為未來日語教育中 AI 應用與教學設計之重要參考。

關鍵詞：生成式人工智慧（AI），學習歷程，看法

受理日期：2025 年 08 月 18 日

通過日期：2025 年 11 月 07 日

DOI：10.29758/TWRYJYSB.202512_(45).0003

Relationships Between Learners' Perceptions of Generative AI Use in Japanese Language Learning and Their Length of Study

Nakazawa, Kazuaki

Associate Professor, Department of Foreign Languages and
Applied Linguistics, Yuan Ze University

Abstract

In recent years, the emergence of generative AI has accelerated a shift in language education from traditional CALL to the integration of AI technologies. This study aims to examine learners' perceptions of AI tools like ChatGPT in the context of Japanese language learning, with a particular focus on differences across academic years. A survey was conducted with first- through third-year university students studying Japanese to investigate their attitudes toward AI and their intentions to use it. The findings reveal statistically significant differences in perceptions and willingness to use AI across academic years, suggesting that learners' Japanese language learning experience and proficiency influence how they interpret the role of AI and engage with AI technologies. This research offers valuable insights for the development of effective pedagogical strategies and instructional approaches involving AI in Japanese language education.

Keywords : Generative Artificial Intelligence (AI), Perceptions,
Learning Experience

日本語学習における生成 AI 利用に対する学習者の 受け捉え方と学習期間の相関

中澤 一 亮

元智大学人文社会学部応用外国語学科准教授

要 旨

近年、生成 AI の登場により言語教育は CALL から AI 活用へと急速に移行しつつある。本研究は、ChatGPT を代表とする AI ツールの日本語学習への利用に対する学習者の認識を、学年別に調査することを目的とした。調査では、大学一年生から三年生までの日本語学習者を対象にアンケートを実施し、各学年の学生の AI に対する態度や利用意志を明らかにした。また、大学における日本語学習歴の違いが認識に影響を与えているかを統計的に比較・検証した。分析結果から、学年によって日本語学習への AI 利用の認識や利用意志に統計的有意差が見られ、学習者の日本語学習経験値や能力レベルが AI 利用の受け捉え方に影響を及ぼしていることが示唆された。本研究は、日本語教育における AI 利用法や指導法を考えるうえで重要な知見を提供する。

キーワード：生成 AI・日本語学習期間・受け捉え方

日本語学習における生成 AI 利用に対する学習者の受け捉え方と学習期間の相関

中澤 一 亮

元智大学人文社会学部応用外国語学科副教授

1. はじめに

近年、言語教育における様々な状況が急速に変化している。その要因の一つは、生成 AI (Artificial Intelligence, 以下 AI¹) の出現であり、現在言語教育がコンピュータ支援言語学習 (以下 CALL) から AI へと移行する過渡期にあると言っても過言ではない (Chu, Wang, & Chen, 2023)。中でも、対話型 AI 「ChatGPT (Chat Generative Pre-trained Transformer)」は、人間のようユーザーと自然な対話ができるだけでなく、ユーザーのニーズに沿った文章や詩、歌詞等の生成や、複数の外国語にも対応できる。様々な分野から注目を集めると同時に、学生がレポートや課題のために使用する学術的不正行為の可能性 (Goodwin-Jones, 2022) や倫理問題 (Chomsky, 2023) が懸念されている。しかし、このようなテクノロジーによる学習支援は、MS Word の自動スペル・文法チェック機能をはじめ、Google Translate、英語の Grammarly 等多岐に渡る。教師が直接学生の利用の有無を確認できる教室のような環境であれば、ChatGPT 等の AI ツールの利用制限は可能だが、教室外や自宅における学習活動では、学校や教師が学生の利用を完全に把握・制限するのはほぼ不可能で、学生が利用することを前提に授業内容や課題を考えるべきである (三石, 2024)。

近年、「各個人の興味に基づき、教師による評価を受けず

¹ 紙幅制限を考慮し、本稿では「生成 AI」を「AI」と表記する。

自主的に行われるインフォーマルデジタル環境における英語学習活動」(Lee & Lee, 2021, p. 359²)と定義されるインフォーマル³デジタル英語学習 (Informal Digital Learning of English;以下 IDLE) の概念も注目を集めていて、余暇に行うオンラインゲームやYouTube動画視聴といったインフォーマルデジタル活動が、言語能力の向上や情意的学習効果をもたらすことが報告されている (Liu, Darvin, & Ma, 2024)。AIの登場で教室外でも様々な学習機会が生み出されているが、学習者が教室外で学習する際に使用するテクノロジーツールは、学習者の言語学習ビリーフ (belief) と関連がある (Lai, 2019)。この言語学習ビリーフは、以前は静的・固定的なものと考えられていたが、最近の研究では動的なもので様々な要因に影響され変化するものであることが明らかになっている (Amuzie & Winke, 2009)。そのため、日本語学習期間や日本語能力レベルによって、テクノロジーツールに対する考えや態度も異なる可能性がある。つまり、日本語を長期間学習していて日本語能力レベルが比較的高い学習者と、まだ短期間しか学習していない初級レベル学習者の間で、AIに対する認識が異なる可能性が考えられる。そして、差異があるのであれば、学習者の日本語学習期間やレベルによって教師は指導方法を当然調整する必要がある。

そこで、本研究では、言語学習へのAI利用という新たに注目を集める研究領域において、学習者はどのような認識を持ち、教師はどのように学習者のAI利用を指導すべきなのか、日本語教師として筆者が抱く疑問に基づく課題探求型研究 (柳瀬, 2008) として、二つの研究課題を明らかにする。

² 筆者による英語から日本語への訳

³ 本稿での「インフォーマル」とは、「学校や塾といった教育機関の授業での学習」の反対の意味で、授業以外の空き時間に教師が介在せず学習者個人の興味に応じて言語を学ぶことを意味する。

- 1) 各学年の日本語学習者は AI を日本語学習に利用することをどのように認識しているのか。
- 2) 大学における日本語学習期間によって、(1) の結果に統計的有意差が見られるのか。

2. 先行研究

2.1 言語教育における AI

近年、AI は高等教育で変革的な力として台頭してきていて (Farrelly & Baker, 2023)、語学教育への AI 応用は急速に進み、教育者にとっては新たな機会と課題が浮き彫りになってきている (Kohnke, Moorhouse, & Zou, 2023)。その AI の一つで特に注目されているツールに「ChatGPT」が挙げられる。OpenAI 社が開発し、2022 年 11 月末に公開された生成 AI チャットボットで、ユーザーとの対話で自然な文章を生成できる。このような AI は、ワードプロセッサ以来の最大の作文革命をもたらすと予見されていた (Floridi & Chiriatti, 2020)。実際に現在では、例えば、MS Outlook のようなメールソフトでユーザーが入力した言葉から続きを自動的に表示し文章を完成させるアシスト機能も見られる。

ChatGPT は、各学習者に応じた複雑な学習体験を提供できる可能性を秘めていて、様々な教育活動、評価、コミュニケーション、フィードバックのメカニズムを包含している (Memarian & Doleck, 2023)。そのため、作文の補助をするというよりはむしろ、ユーザーのために作文をしてくれると言った方が的確であり、教育現場で用いられると大きな問題になり得る (Goodwin-Jones, 2022) と危惧されている。このような AI の教育への革新的な影響は明らかである一方で、特に剽窃、(結果に対する) 説明責任、プライバシー等に関する大きな懸念も生じている (Memarian & Doleck, 2023)。

先行研究では、ChatGPT に関して、様々な側面から研究がなされている。例えば、Eyüp & Kayhan (2023) の研究では、トルコ語教育を専門とする教員志望の学生の AI に対する態度を調査し、学習場面へ効果的に取り入れるための不安の抑制と肯定的認識の育成が重要であると強調している。同様に、Farrelly & Baker (2023) は、AI が高等教育において持つ革新的な可能性を認識し、その導入においては公平なアクセスと倫理的に熟慮することが重要であると述べている。

Riyadini & Triastuti (2023) は、言語教師の受け捉え方を調査し、教師が感じる AI の利点と懸念の両方を明らかにしている。教師は教案作成の効率を向上できる可能性や、学習者への言語インプットの機会をより多く提供できる可能性を認識している。その一方で、正確性、信頼性、およびテクノロジーへの過度の依存に関する懸念も明らかとなっている。

一方、学習者視点から張・中田 (2024) は、日本の四大学で中国語を学習する学生を対象に、ChatGPT 利用頻度や認識についてアンケート調査を行った。その結果、皆 ChatGPT の存在は知っているが、中国語学習に実際に利用したことがある学生は僅か 18 名 (5.6%) に留まった。そのうち 7 名は、翻訳のために ChatGPT を利用していると回答した。しかし、ChatGPT が生成した文をそのまま利用する者はほとんどおらず、学習に取り入れる前に内容を評価する傾向が見られた。また、半数以上の学生は、ChatGPT の利用方法を学ぶことに肯定的態度を示したが、AI が出現しても言語学習の必要性を感じていることも明らかとなった。張・中田は、AI に関する研究の多くが「教授者側の視点から行われており、学習者の視点に基づく研究は決して多くないように思われる」(p.38) と、学習者視点の研究の必要性を訴えている。

Chun (2019) も、AI 時代における L2 教育を進展させるためには、言語教師は技術革新がもたらしたものだけでなく、学習者が AI ツールの教育的可能性をどのように認識し、自身の具体的な目標達成にどのように役立つかを考慮する必要があると強調している。しかし、学生が AI 技術をどのように認識し、自律的且つ効果的に活用しているかに関する研究は、英語教育でも依然として十分ではなく (Liu, Darvin, & Ma, 2024)、日本語教育においても同様のことが言える。

2.2 日本語教育における AI

台湾の日本語教育では、淡江大学村上春樹研究センターが 2019 年から毎年「AI と日本語教育」を主題とし、シンポジウムを主催している。2025 年 4 月には「第 8 回 AI と日本語教育国際シンポジウム」が開催され、最新の研究が発表されたが、様々な AI 翻訳ツールの比較や AI ツールの授業への応用方法検討、教師主導の AI ツールを利用した実践研究がほとんどで、学習者視点からの研究は非常に数が限られている。その一つ、中澤 (2025) は授業外での自主的日本語学習に AI ツールを利用することを奨励し、学期始めと終わりで、学習自律性の認識にどのような変化が見られるのかを調査した。 t 検定を用いた統計分析結果から、自律的学習態度に統計的有意差が見られたと報告している。そのため、授業外での AI ツール利用は、学習者の自律性向上に役立つ可能性があるかと報告している。

また、王 (2024) は「日本事情」、「日本語 (一)」、「日本語 (二)」授業を履修する学生を対象に、AI 使用状況や使用意図に関する調査を行った。授業の課題に ChatGPT を利用した履修者数は、一割前後と少数であったことが明らかとなった。しかし、それ以外の文作りといったアウトプットのための使用意図は低くはないことが分かった。また、UTAUT モ

デルの各要因に対し、学生が肯定的な評価をした場合、AI 利用は止められないと警鐘を鳴らしている。

そして、潘（2023）は、初級レベル日本語学習者に AI チャットボットを利用して会話タスクに取り組ませた後、授業参加者の反応をアンケートで収集した。その結果、学習者はスピーキング以外の語彙や文法、読解、タイピングの学習にチャットボットが役立つと認識していることが分かった。また、学習者はチャットボットにすぐに返事をしなくてもいいため、不安を軽減でき自己効力感を高める利点も見られた。最後に、チャットボット利用により、言語使用への気付きが促進され、アウトプットの機会が増えたため、会話授業へ導入すると言語知識とスキルを活性化することに役立つと結んでいる。潘の研究は、実際に学習者の AI チャットボット利用後の認識を報告しているため非常に興味深いが、初級の学生のみが対象であり、日本語能力が高い学年の学習者が AI 利用をどのように受け捉えるかは報告されていない。

以上の先行研究からも分かるように、AI ツール利用は日本語学習に好影響を与える可能性がある。頼（2022）は、AI という先端テクノロジーを禁止・使用回避するのではなく、教具として日本語教育に役立てるべきだと提案し、重要なのは AI の技能を把握し、それを活かすよう試行錯誤することだと強調している。学習者が教室外で言語学習する際に使用するテクノロジーツールは、学習者の言語学習ビリーフと関連があり（Lai, 2019）、日本語学習期間や日本語能力レベルによって、テクノロジーツールに対する考えや態度も異なる可能性がある。しかし、管見では、異なる学年の学習者の AI ツールに対する認識を比較した先行研究が見られない。

3. 本研究

本研究では大学一年生から三年生までの各学年の学生間で、日本語学習への AI 利用に対する認識に差が見られるのか二つの研究課題（p.61 参照）を探っていく。

3.1 研究協力者

台湾北部の私立大学で 2024-2025 学年度一学期目（1131）に応用外国語学科開講の日本語授業を履修していた一年生から三年生を対象とした。筆者の授業を受けていた学年の場合は研究協力を直接依頼し、受けていない場合は E メールで協力を呼びかけた。その結果、一年生 65 名、二年生 60 名、三年生 46 名が研究協力を同意し、アンケートに回答した。

3.2 アンケート

アンケートは、同様の研究課題を調査した先行研究（Chan & Hu, 2023）を参考に本研究課題を究明するため調整を加え、オンラインで回答できるよう Google Form を用いて作成した。20 項目は 5 段階リッカート尺度を用いて回答し、他 4 項目は自由記述回答で、計 24 項目あった。全ての項目は、台湾で用いられている中国語で記されていて、自由記述回答も全て中国語で回答してもらった。中国語は、博士号を持つ大学教員が正確さを確認した。因みに、本研究ではアンケートを用いて学習モチベーションや自律性といった構築された概念（construct）を測定するのではなく⁴、日本語学習者が ChatGPT のような新しい AI ツールをどのように受け捉えているのかを探求的に把握する試み（柳瀬, 2008）である。

3.3 データ収集と分析

2024-2025 学年度一学期目に応用外国語学科所属の一年生全員と三年生の一部は筆者の授業を履修していたため、第一

⁴ 2023-2024 学年度にアンケートのパイロットテストを行い必要な修正を加えた。

週目に授業内で研究協力を呼びかけ⁵、同意した学生が自分のスマートフォンからオンラインでアンケートに回答した。筆者が担当した授業を履修していなかった二年生と三年生の一部には、研究協力のEメールを送信し、同意した学生がオンラインでアンケートに回答した。まず、研究課題1を明らかにするため、収集されたデータは、要約統計を用いてリッカート尺度法の回答分布を分析した。研究課題2は、三学年間に統計的有意差が認められるか否か分散分析(ANOVA)を用いて統計的に分析する。三学年からのデータ間で有意差が認められれば、学習者の受け捉え方が学年によって異なっていることになる。統計ソフトはSPSSを用い、有意水準は $p < .05$ とした。自由記述回答データは、KHCoder 3を用いて共起ネットワーク分析したが、計量テキスト分析は機械的処理の結果のため、全てのサブグラフに意味があるとは限らない(樋口, 2020)。そこで、表出回数が多い語彙を含み、研究課題への答えとなる特徴的なものについて言及する。次章では、リッカート尺度法回答の要約統計結果と分散分析結果、自由記述回答の共起ネットワーク分析結果を報告し考察を加え、第5章では教育的示唆を論じる。

4. 結果と考察

4.1 アンケート要約統計結果と考察

研究課題1「各学年の日本語学習者はAIを日本語学習に利用することをどのように認識しているのか」を明らかにするために、リッカート尺度法回答の要約統計結果を提示する(表1参照)。研究協力者の「1.日本語学習に対する興味の程度」を見てみると、三年生(4.26)、一年生(4.12)、二年生(3.98)

⁵ 一年生の初級日語會話二を再履修していた二・三年生は除いてある。

の順に興味が低くなっていることが分かる。三年生は回答最小値が 3 で最大値が 5 であったのに対し、二年生は最小値が 1 で最大値が 5 であった。つまり、日本語学習に対する興味に二年生の学生の間では大きな幅があることを意味している。三学年全体の平均値は 4.11 と、学習に対して比較的高い興味を持っていることが分かる。

次に、「2.AI の使用経験」と「3.宿題・課題のための利用経験」を見ると、共に三年生（それぞれ 3.50 と 3.46）、一年生（3.08 と 2.83）、二年生（2.37 と 2.03）の順に頻度が低くなっていることが分かった。一年生と二年生では回答最小値が 1 であったのに対し、三年生では 2 で平均値は最高頻度を示している。三学年全体の平均値は 2.94 と 2.72 であった。やはり、三年生は大学での日本語学習期間が最長で、AI を使用する機会が多かったことが影響していると考えられる。また、二年生が最低頻度を示しているが、以下で提示する項目「12.AI が日本語学習に悪影響を与えると思う」に対して三学年の中で最も同意を示しているため、AI に対して最も否定的な態度を持っていることが影響している。

筆者の経験・観察から、AI を既に使用している学生は少なくないとは予想していたが、大学での日本語学習期間の長い三年生が他の二学年と比較し頻繁に AI を使用している現状が明らかとなった。各種メディアで取り上げられ注目を集める AI であるため、日本語学習者も興味を惹かれ試用してみるのは当然である。YouTube では、様々な言語の学習への AI 利用を紹介する動画も散見され、本研究協力者も目にしたことがある可能性も考えられる。この結果から、インフォーマルデジタル環境における日本語学習のための AI 使用禁止は現実的ではなく、禁止を強制することで学習者のモチベーションや学習意欲低下につながる可能性さえ考えられる。

次に AI は言語学習のどの側面に役立つと認識しているか（項目 4 から 11）は、三学年全体の回答平均値が高い順に文法（3.60）、語彙（3.56）、作文（3.54）、読解（3.46）、日本語のタイピング（3.16）、スピーキング（2.70）、聴解（2.67）、発音（2.50）となった。中国語や日本語で知りたい語彙や助けが必要な文法項目等を入力し AI からの回答を得るため、文法や語彙、作文、読解といった側面の学習に役立つと感じているのだろう。そして、スピーキングや聴解・発音の前に、タイピングが高い平均値を示しているのも大変興味深い。AI ツールは主にタイプして利用することが多いため、このような結果になったと考えられる。しかし、AI アプリのスピーキング・モードを利用すれば、音声で入力・出力も可能になる。そのため、AI 利用が発音・聴解・スピーキング学習には役立たないとの認識を示す回答平均値の低さは、やはり、学生は AI の長所・短所や適切な利用方法をしっかりと理解していないことを示している。頼（2022）が強調していたように、教師は AI の長所を活かした利用方法を探り、それを学生に紹介する必要があると言える。

着目すべきは、一年生である。何故なら、全ての側面に対する彼らの回答平均値が三学年の中で一番高く、AI 利用が日本語の様々な側面の学習に助けとなると認識していることを示している。大学での日本語学習経験が最短で、日本語能力レベルも低いことが影響していると言える。日本語を学習したことがない多くの一年生にとっては、AI ツールが提示する情報は未知のものであり、正誤を自身で判定することも難しいだろう。そのため、提示された情報全てが正しく学習の助けになると過信する傾向にあるのではないだろうか。

「12.AI の利用は日本語学習に悪影響を与えると思う。」は、三年生（2.28）、一年生（2.29）、二年生（2.57）の順に否定

的に回答している。各学年の回答平均値が 3.0 を下回っているため、AI は悪影響を及ぼさないと認識している傾向を示している。「15.宿題や課題のための AI 利用は良くないと思う。」に対しては、同様に三年生（2.28）、一年生（2.35）、二年生（2.85）の順に否定的に回答している。つまり、宿題や課題のための AI 利用は良くないとは認識していない傾向にあることが明らかとなった。この傾向を踏まえ、「13.宿題や課題を終わらせるために、AI を利用してみたいと思う。」に対する回答平均値を見てみると、三年生（3.80）と一年生（3.52）は肯定的回答傾向だが、二年生（2.88）のみ否定的であった。二年生は、AI の日本語学習への悪影響や宿題・課題への利用の是非に対し、三学年の中で最も慎重な認識を示していて、それが項目 13 の利用意志の低さに表れていると考えられる。

「AI の使用頻度」と「宿題・課題のための利用経験」に対する回答も平均値が最低で、同様の慎重な認識が影響していると見られる。

表 1 リッカート尺度を用いた回答の要約統計結果

項目		N	平均値	標準偏差	標準誤差	95%信頼区間		最小値	最大値
1.自分の日本語学習に対する興味 の程度は。	1	65	4.12	.761	.094	3.93	4.31	2	5
	2	60	3.98	.911	.118	3.75	4.22	1	5
	3	46	4.26	.612	.090	4.08	4.44	3	5
	合計	171	4.11	.785	.060	3.99	4.23	1	5
2.AIを使ったことがある。	1	65	3.08	.835	.104	2.87	3.28	1	5
	2	60	2.37	.920	.119	2.13	2.60	1	4
	3	46	3.50	.658	.097	3.30	3.70	2	5
	合計	171	2.94	.938	.072	2.80	3.08	1	5
3.授業の宿題・課題のために使ったことがある。	1	65	2.83	.993	.123	2.58	3.08	1	5
	2	60	2.03	.991	.128	1.78	2.29	1	4
	3	46	3.46	.780	.115	3.22	3.69	2	5
	合計	171	2.72	1.091	.083	2.55	2.88	1	5
4.AIの利用は文法学習に役立つと思う。	1	65	3.82	.659	.082	3.65	3.98	2	5
	2	60	3.40	.785	.101	3.20	3.60	2	5
	3	46	3.54	.936	.138	3.27	3.82	1	5
	合計	171	3.60	.801	.061	3.48	3.72	1	5
5.AIの利用は語彙学習に役立つと思う。	1	65	3.63	.675	.084	3.46	3.80	2	5
	2	60	3.47	.833	.108	3.25	3.68	2	5
	3	46	3.57	.860	.127	3.31	3.82	2	5
	合計	171	3.56	.783	.060	3.44	3.67	2	5
6.AIの利用は読解学習に役立つと思う。	1	65	3.58	.727	.090	3.40	3.76	2	5
	2	60	3.37	.920	.119	3.13	3.60	2	5
	3	46	3.41	.884	.130	3.15	3.68	2	5
	合計	171	3.46	.842	.064	3.33	3.59	2	5
7.AIの利用は作文学習に役立つと思う。	1	65	3.66	.776	.096	3.47	3.85	1	5
	2	60	3.40	.942	.122	3.16	3.64	1	5
	3	46	3.54	.936	.138	3.27	3.82	1	5

	合計	171	3.54	.883	.068	3.40	3.67	1	5
8.AIの利用はスピーキング学習に役立つと思う。	1	65	2.97	.901	.112	2.75	3.19	1	5
	2	60	2.68	.930	.120	2.44	2.92	1	5
	3	46	2.35	.875	.129	2.09	2.61	1	4
	合計	171	2.70	.932	.071	2.56	2.84	1	5
9.AIの利用は聴解学習に役立つと思う。	1	65	2.82	.983	.122	2.57	3.06	1	5
	2	60	2.67	.951	.123	2.42	2.91	1	5
	3	46	2.46	1.005	.148	2.16	2.75	1	5
	合計	171	2.67	.982	.075	2.52	2.81	1	5
10.AIの利用は日本語でのタイピング学習に役立つと思う。	1	65	3.23	.915	.113	3.00	3.46	1	5
	2	60	3.07	1.023	.132	2.80	3.33	1	5
	3	46	3.20	.957	.141	2.91	3.48	1	5
	合計	171	3.16	.962	.074	3.02	3.31	1	5
11.AIの利用は発音学習に役立つと思う。	1	65	2.65	.837	.104	2.44	2.85	1	4
	2	60	2.60	.978	.126	2.35	2.85	1	5
	3	46	2.15	.788	.116	1.92	2.39	1	4
	合計	171	2.50	.897	.069	2.36	2.63	1	5
12.AIの利用は日本語学習に悪影響を与えらると思う。	1	65	2.29	.785	.097	2.10	2.49	1	4
	2	60	2.57	.789	.102	2.36	2.77	1	5
	3	46	2.28	.935	.138	2.00	2.56	1	4
	合計	171	2.39	.835	.064	2.26	2.51	1	5
13.宿題や課題を終わらせるために、AIを利用してみたいと思う。	1	65	3.52	.850	.105	3.31	3.73	1	5
	2	60	2.88	1.075	.139	2.61	3.16	1	4
	3	46	3.80	.910	.134	3.53	4.07	2	5
	合計	171	3.37	1.018	.078	3.22	3.53	1	5
15.宿題や課題のためのAIの利用は、良くないと思う。	1	65	2.35	.799	.099	2.16	2.55	1	4
	2	60	2.85	1.005	.130	2.59	3.11	1	5
	3	46	2.28	.886	.131	2.02	2.55	1	4
	合計	171	2.51	.929	.071	2.37	2.65	1	5
17.AIの利用は自律・自主学習を助けてくれると思う。	1	65	3.35	.717	.089	3.18	3.53	2	5
	2	60	3.07	.918	.119	2.83	3.30	1	5
	3	46	3.37	.853	.126	3.12	3.62	1	5
	合計	171	3.26	.836	.064	3.13	3.38	1	5
18.AIの利用は自信を伸ばす助けになると思う。	1	65	3.18	.846	.105	2.98	3.39	2	5
	2	60	2.70	.979	.126	2.45	2.95	1	5
	3	46	2.91	.865	.128	2.66	3.17	1	5
	合計	171	2.94	.918	.070	2.80	3.08	1	5
19.AIの利用は学習を楽しむ助けになると思う。	1	65	3.22	.760	.094	3.03	3.40	1	5
	2	60	3.02	.965	.125	2.77	3.27	1	5
	3	46	3.24	.705	.104	3.03	3.45	2	4
	合計	171	3.15	.826	.063	3.03	3.28	1	5
20.AIの利用は学習への興味を伸ばす助けになると思う。	1	65	3.29	.879	.109	3.07	3.51	1	5
	2	60	3.00	.883	.114	2.77	3.23	1	5
	3	46	3.13	.833	.123	2.88	3.38	1	4
	合計	171	3.15	.872	.067	3.01	3.28	1	5
21.AIの利用は日本語話者と更に交流する気にさせてくれると思う。	1	65	3.38	.842	.104	3.18	3.59	1	5
	2	60	3.05	.891	.115	2.82	3.28	1	5
	3	46	2.72	.958	.141	2.43	3.00	1	5
	合計	171	3.09	.926	.071	2.95	3.23	1	5
22.AIの利用は日本語を使って仕事をする気にさせてくれると思う。	1	65	3.18	.827	.103	2.98	3.39	1	5
	2	60	3.05	.832	.107	2.84	3.26	1	5
	3	46	3.07	.952	.140	2.78	3.35	1	5
	合計	171	3.11	.861	.066	2.98	3.24	1	5

* リッカート尺度は、1＝否定的回答（全く無い／全く使用したことがない／完全に不同意）、3＝中立的回答（どちらとも言えない／時々使う）、5＝肯定的回答（非常にある／いつも使う／完全に同意）となっている。

4.2 分散分析（ANOVA）結果と考察

本節では、研究課題 2「大学における日本語学習期間によって、（1）の結果に統計的有意差が見られるのか」のために分散分析（ANOVA）を行った結果、 $p < 0.05$ レベルで統計的有意差が見られた項目（表 2 参照）について提示していく。

まず、「2.AIを使ったことがある」では、分散分析結果に有意差 ($F_{2, 170} = 26.048, p < 0.05$) が見られた。そのため、何年生と何年生の間に有意差があるのか多重比較するため、フィッシャーの最小有意差法 (LSD) を用いて事後検定を行った (表 3 参照)。その結果、一年生 ($M = 3.08, SD = .835$)、二年生 ($M = 2.37, SD = .920$)、三年生 ($M = 3.50, SD = .658$) 全ての間に有意差 (一年生と二年生間で平均値の差: $0.710, p = 0.000$ 、一年生と三年生間で平均値の差: $0.423, p = 0.008$ 、二年生と三年生間で平均値の差: $-1.133, p = 0.000$) が確認された。二年生が最低値を示し、一年生・三年生と比較すると若干低い「1.学習に対する興味」や「12.AIが学習に悪影響を及ぼす」「13.宿題や課題を終わらせるために、AIを利用してみたいと思う。」といった項目への回答結果から、AI利用に対する否定的態度が AI ツール利用経験に影響しているとも考えられる。

「3.授業の宿題・課題のために使ったことがある。」も、有意差 ($F_{2, 170} = 30.572, p < 0.05$) が認められ、事後検定結果では、一年生 ($M = 2.83, SD = .993$)、二年生 ($M = 2.03, SD = .991$)、三年生 ($M = 3.46, SD = .780$) 三学年全ての間に有意差 (一年生と二年生間で平均値の差: $0.797, p = 0.000$ 、一年生と三年生間で平均値の差: $-0.626, p = 0.001$ 、二年生と三年生間で平均値の差: $-1.423, p = 0.000$) が確認された。三年生は学習期間が最長で利用機会が多かったのだろうが、二年生が最低値を示しているのは、学習に対する興味や AI に対する否定的態度が影響していると見られる。

「4.AIの利用は文法学習に役立つと思う。」は、有意差 ($F_{2, 170} = 4.508, p < 0.05$) が確認され、事後検定結果でも回答平均値の差が最大である一年生 ($M = 3.82, SD = .659$) と二年生 ($M = 3.40, SD = .785$) の間で統計的有意差 (平均値の差:

0.415, $p = 0.004$) が認められた。一年生は学習経験が最少であり、日本語の言語的知識量が他の二学年と比較すると非常に限られているため、AI ツールが助けとなるだろうという期待の大きさが平均値最大となって表れ、最小の二年生との統計的有意差が確認されたと考えられる。

「8.AI の利用はスピーキング学習に役立つと思う。」も、統計的有意差 ($F_{2, 170} = 6.380, p < 0.05$) が認められた。事後検定結果では一年生 ($M = 2.97, SD = .901$) と三年生 ($M = 2.35, SD = .875$) の間で統計的有意差 (平均値の差: 0.621, $p = 0.000$) が確認された。平均値 (M) が全学年を通して 3.00 以下で、あまり役立つとは認識していない否定的傾向が見られる。興味深いことに、「11.AI の利用は発音学習に役立つと思う。」でも、統計的有意差 ($F_{2, 170} = 4.910, p < 0.05$) が示され、事後検定結果も同様に一年生 ($M = 2.65, SD = .837$) と三年生 ($M = 2.15, SD = .788$) の間で統計的有意差 (平均値の差: 0.494, $p = 0.004$) が見られた。大学での日本語学習経験が短い一年生の平均値 (M) が低く、AI ツールの日本語の発音の正確さや会話練習での返答内容の正確さ等を正しく評価できないため、多少は助けとなると感じる傾向にあると推測される。また、事後検定結果は二年生と三年生間の統計的有意差 (平均値の差: 0.448, $p = 0.010$) も示している。これは、二年生の場合、大学での日本語学習経験が一年以上あるため、コンピュータ上でテキスト入力した場合の返答内容の正確さについて、一年生よりは理解していると考えられる。しかし、発音の場合、音声入力するか、返答を音声できるように設定しなければならない、まだ利用したことがない学生がいると考えられる。そのため、AI ツールの日本語の発音の正確さを知らない学生がいた可能性があるだろう。そのため、三年生より大きな期待を持っていたと考えられる。三年生は、既存の様々

なオンラインツールを利用した経験があり、それぞれのツールに限界があることを理解しているため、AIツールも同様に限界があると考え、そもそも始めからあまり期待していなかったのではないだろうか。

「13.宿題や課題を終わらせるために、AIを利用してみたいと思う。」では、統計的有意差 ($F_{2, 170} = 13.521, p < 0.05$) が確認され、事後検定結果によると、二年生 ($M = 2.88, SD = 1.075$) は、一年生 ($M = 3.52, SD = .850$) と三年生 ($M = 3.80, SD = .910$) の両学年と比較し、統計的有意差 (二年生と一年生間で平均値の差: $-0.640, p = 0.000$ 、二年生と三年生間で平均値の差: $-0.921, p = 0.000$) が見られた。平均値 (M) を見ると、二年生が最も利用意志が低いことを意味している。更に興味深いことに、AIの宿題・課題への利用の是非を問う「15.宿題や課題のためのAIの利用は、良くないと思う。」でも統計的有意差 ($F_{2, 170} = 6.740, p < 0.05$) が見られ、事後検定結果は、二年生 ($M = 2.85, SD = 1.005$) は、一年生 ($M = 2.35, SD = .799$) と三年生 ($M = 2.28, SD = .886$) の両学年と比較し、同様に統計的有意差 (二年生と一年生間で平均値の差: $0.496, p = 0.002$ 、二年生と三年生間で平均値の差: $0.567, p = 0.002$) が見られた。二年生の平均値 (M) が最高値であったことから、AIの宿題・課題への利用を否定的に捉えていて、そのことが宿題・課題のためのAI利用意志に影響していたと考えられる。

「18.AIの利用は自信を伸ばす助けになると思う。」では、統計的有意差 ($F_{2, 170} = 4.556, p < 0.05$) が見られ、事後検定で一年生 ($M = 3.18, SD = .846$) と二年生 ($M = 2.70, SD = .979$) の間に統計的有意差 (平均値の差: $0.485, p = 0.003$) が確認された。三学年の平均値 (M) を比較すると、大学での日本語学習経験が最も少ない一年生が最高値となっている。他の二

学年と比較して、一年生は既習語彙や文法が非常に限られていて、言いたいことを日本語で表現するのが非常に難しい。そのため、AIを用いて翻訳し知りたい語彙・文法を調べることで、言いたいことを日本語で表現でき、結果として自信につながると受け捉えているのだろう。

「21.AIの利用は日本語話者と更に交流する気にさせてくれると思う。」も統計的有意差 ($F_{2, 170} = 7.625, p < 0.05$) が確認され、事後検定結果が、一年生 ($M = 3.38, SD = .842$) と三年生 ($M = 2.72, SD = .958$) の間に統計的有意差 (平均値の差: $0.667, p = 0.000$) があることを示している。三年生ともなると、当然日本人日本語教師や大学内の日本人学生、そして、日本への旅行や留学等で日本語を話した経験がある学生もいるだろう。実際に会話している最中に AI ツールを用いて会話するのは現実的ではなく、自身の日本語能力を用いて会話したいと考えていることが、この結果に反映されているのではないだろうか。一方、一年生の場合は、前述したように限られた既習語彙や文法のため、当然日本語話者との意思疎通は非常に困難であろう。そして、AI ツールを用いることで、その困難が解消できると考えているのだろう。

表 2 リッカート尺度を用いた回答の分散分析結果

		平方和	自由度	平均平方	F	有意差
2.AIを使ったことがある	群間	35.366	2	17.683	26.048	.000*
	群内	114.049	168	.679		
	合計	149.415	170			
3.授業の宿題・課題のために使ったことがある。	群間	54.041	2	27.021	30.572	.000*
	群内	148.485	168	.884		
	合計	202.526	170			
4.AIの利用は文法学習に役立つと思う。	群間	5.560	2	2.780	4.508	.012*
	群内	103.598	168	.617		
	合計	109.158	170			
8.AIの利用はスピーキング学習に役立つと思う。	群間	10.433	2	5.216	6.380	.002*
	群内	137.357	168	.818		
	合計	147.789	170			
11.AIの利用は発音学習に役立つと思う。	群間	7.552	2	3.776	4.910	.008*
	群内	129.196	168	.769		
	合計	136.749	170			
13.宿題や課題を終わらせるために、AIを利用してみたいと思う。	群間	24.409	2	12.204	13.521	.000*
	群内	151.638	168	.903		
	合計	176.047	170			
15.宿題や課題のためのAIの利用は、良くないと思う	群間	10.899	2	5.450	6.740	.002*
	群内	135.838	168	.809		

う。	合計	146.737	170			
18.AIの利用は自信を伸ばす助けになると思う。	群間	7.378	2	3.689	4.556	.012*
	群内	136.037	168	.810		
	合計	143.415	170			
21.AIの利用は日本語話者と更に交流する気にさせてくれると思う。	群間	12.124	2	6.062	7.625	.001*
	群内	133.561	168	.795		
	合計	145.684	170			

表3 リッカート尺度を用いた回答のLSD事後検定結果

項目	(I)	(J)	各群間の差		有意差	95%信頼区間	
			(I-J)	標準誤差		下限値	上限値
2.AIを使ったことがある	1	2	.710*	.148	.000*	.42	1.00
		3	-.423*	.159	.008*	-.74	-.11
		1	-.710*	.148	.000*	-1.00	-.42
	2	3	-1.133*	.161	.000*	-1.45	-.81
		1	.423*	.159	.008*	.11	.74
		2	1.133*	.161	.000*	.81	1.45
3.授業の宿題・課題のために使ったことがある。	1	2	.797*	.168	.000*	.47	1.13
		3	-.626*	.181	.001*	-.98	-.27
		1	-.797*	.168	.000*	-1.13	-.47
	2	3	-1.423*	.184	.000*	-1.79	-1.06
		1	.626*	.181	.001*	.27	.98
		2	1.423*	.184	.000*	1.06	1.79
4.AIの利用は文法学習に役立つと思う。	1	2	.415*	.141	.004*	.14	.69
		3	.272	.151	.074	-.03	.57
		1	-.415*	.141	.004*	-.69	-.14
	2	3	-.143	.154	.353	-.45	.16
		1	-.272	.151	.074	-.57	.03
		2	.143	.154	.353	-.16	.45
8.AIの利用はスピーキング学習に役立つと思う。	1	2	.286	.162	.079	-.03	.61
		3	.621*	.174	.000*	.28	.97
		1	-.286	.162	.079	-.61	.03
	2	3	.336	.177	.060	-.01	.69
		1	-.621*	.174	.000*	-.97	-.28
		2	-.336	.177	.060	-.69	.01
11.AIの利用は発音学習に役立つと思う。	1	2	.046	.157	.769	-.26	.36
		3	.494*	.169	.004*	.16	.83
		1	-.046	.157	.769	-.36	.26
	2	3	.448*	.172	.010*	.11	.79
		1	-.494*	.169	.004*	-.83	-.16
		2	-.448*	.172	.010*	-.79	-.11
13.宿題や課題を終わらせるために、AIを利用してみたいと思う。	1	2	.640*	.170	.000*	.30	.98
		3	-.281	.183	.126	-.64	.08
		1	-.640*	.170	.000*	-.98	-.30
	2	3	-.921*	.186	.000*	-1.29	-.55
		1	.281	.183	.126	-.08	.64
		2	.921*	.186	.000*	.55	1.29
15.宿題や課題のためのAIの利用は、良くないと思う。	1	2	-.496*	.161	.002*	-.81	-.18
		3	.071	.173	.681	-.27	.41
		1	.496*	.161	.002*	.18	.81
	2	3	.567*	.176	.002*	.22	.92
		1	-.071	.173	.681	-.41	.27
		2	-.567*	.176	.002*	-.92	-.22
18.AIの利用は自信を伸ばす助けになると思う。	1	2	.485*	.161	.003*	.17	.80
		3	.272	.173	.119	-.07	.61
		1	-.485*	.161	.003*	-.80	-.17
	2	3	-.213	.176	.229	-.56	.14
		1	-.272	.173	.119	-.61	.07
		2	.213	.176	.229	-.14	.56
21.AIの利用は日本語話者と更に交流する気にさせてくれると思う。	1	2	.335*	.160	.038	.02	.65
		3	.667*	.172	.000*	.33	1.01
		1	-.335*	.160	.038	-.65	-.02
	2	3	.333	.175	.059	-.01	.68
		1	-.667*	.172	.000*	-1.01	-.33
		2	-.333	.175	.059	-.68	.01

*有意水準は $\alpha = 0.05$ とした。

4.3 自由記述回答の共起ネットワーク分析結果と考察

前々節・前節で各学年の日本語学習へのAI利用に対する認識結果を報告したが、肯定的態度とAIツール使用頻度は三年生が最も高く、次いで一年生、最後が二年生という傾向が

見られた。各学年の研究協力者に「14.宿題や課題を終わらせるために、AIを利用してみたいと思う理由は？」に対して自由記述してもらった。本章では、KHCoder 3 を用いて自由記述回答を共起ネットワーク分析した⁶結果の中から、出現回数が多い語彙を含み、前々章・前章の結果を解釈する助けとなる特徴的なサブグラフについて言及し、特徴的回答を協力者の記述そのままの形で提示する。

前章のアンケート要約統計と分散分析結果から宿題や課題に AI を利用する意志が高い学年順に見ていく。最も肯定的に受け捉えていた三年生は、大学での日本語学習歴が最長で、日本語学習の難点も理解していることが、AI 利用にも影響している。課題やレポートを早く楽に終わらせることが目的なのではなく、自身の学習にどのように役立てるべきかを考えながら AI を利用しようとしているため、必ずしも日本語学習に悪影響を与えることはなく、積極的に利用しても問題ないと受け捉えている姿勢が見える。

⁶ 記述回答分析の際に、表記揺れに対応するため、ChatGPT や Chat GPT、GPT、を全て AI に置き換えた。因みに、ChatGPT 以外の Google Gemini や MS Copilot といった AI ツールを含む回答は皆無であった。

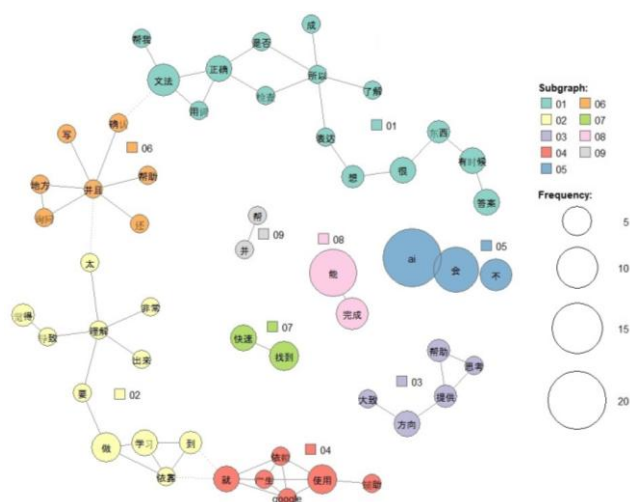


図 1 三年生の項目 14 に対する自由記述回答の共起ネットワーク分析結果

彼らの自由記述回答（図 1 参照）から、総抽出語数は 810、異なり語数が 342、九つのサブグラフが認められた。サブグラフ 1 では「文法」が 6 回と最高頻度で出現し、「正確」（4 回）や「検査」（2 回）等と共起している。三年生は日本語学習歴が最長で、文法

の複雑さや勉強時に非常に多くの時間を費やさなければならないことを経験している。そのため、AI 利用でその負担が軽減されるのであれば、利用するという態度が表れている。

- 有些作業需要確認文法跟用詞是否正確，可以利用 AI 檢查。
- 可以幫我檢查用詞、文法是否正確。
- 希望交出去的作業文法是正確的。

サブグラフ 2 では、「学習」（5 回）や「理解」（3 回）、「依靠」（2 回）等と共起し AI の回答の不完全さや学習への悪影響を懸念する態度が見られる。三年生は AI の使用頻度と宿題・課題のための利用経験が最も高かったが、彼らは自身の経験に基づいて適切な AI 利用法を考えていることが分かる。例えば、AI からの回答に自身で理解できない内容や不正確な情報が含まれているため、AI だけに頼るのではなく、これまでに学んだ知識を活用して学習に取り組むべきであると回答している。また、AI に過度に依存することで、自ら学ぶ機会が減少し、学習の質の低下にもつながると心配する姿勢が見られる。大学での学習期間が最長であるため、学習の仕方他他の学年と比較してより理解しているので、このような批判的な回答が見られたのだろう。

- 有時候 AI 提出來的答案非常正式，有時候超越自己的理解，導致於要學習理解更多東西來釐清自己想要的答案。作報告的話，覺得以自身理解去做比較容易，AI 太過於籠統。
- 我認為應該要用自己的想法以及自己所學的去寫作業，做報告，也可以較清楚自身的學習狀況。

また、サブグラフ 4 では「使用」(5 回)、「依頼」(3 回)、「Google／補助」(各 2 回)等が共起し AI の慎重な使い方が見られる。Google を引き合いに出し、以前から頻繁に利用されているサーチエンジン Google では、検索した情報の真偽や出所を自分自身で精査し課題やレポートに使用しなければならないが、逆に言えば、情報の出所や信頼性を自ら確認しながら進めることができる。また、一度 AI に頼ってレポート作成する習慣がついてしまうと、学習に対する主体性が失われ、長期的な学習の発展には繋がらず、学習に対する怠惰な態度が助長される危険を指摘している。これらの意見もまた、学生自身の経験に基づいた批判的視点と言える。

- 一旦開始依頼它做報告就會產生惰性，這並不利於學習的長期發展。況且資料的收集也可以依靠 Google 完成，並且可以關注到資料的來源並辨別其可信度，這是 AI 所缺乏的，它只能作為輔助參考使用。
- 我覺得 AI 就像大資料庫的感覺，平時我們查詢資料也是透過 Google，其實是一樣的概念，只是近來有某部分人士過度使用或者太過依賴，而導致越來越多人對 AI 產生負面印象。
- 會使用 AI 輔助製作報告，請它幫忙列出重點或提供題目的大致方向。

二番目に AI の利用頻度・意志が高かった一年生の自由記述回答では、総抽出語数は 783、異なり語数が 307、九つのサブグラフが認められた(図 2 参照)。「AI」や「可以」、「會」、「報告」、「作業」が頻繁、且つ中心的に表出していることから、総じて AI ツール使用が日本語学習に役立つ可能性を肯定的に受け止めている傾向が見られる。頻出語を含むサブグラフが二つあり、その一つが、サブグラフ 5 で、「可以」(35 回)や「AI」(31 回)、「更」(13 回)、「好」(6 回)等と共起し、AI を利用することで情報収集やその要約が効率的にでき学習に有益だという考えを表している。

- AI 可以更好的幫我整理資料。
- AI 可以在短時間內自動搜索大範圍的資料並且統整成簡單易懂的內容。
- 因為它可以更好的幫我統整出我需要的內容。

二つ目の特徴的なサブグラフ 8 は「報告」(15 回)と「作業」(13 回)が共起し、レポートや宿題に直接的に AI を利用する意志があることが分かる。特に、一年生ということで、日本語の知識・能力不足を補ったり、誤用を修正したり、文法に関する疑問に答えてもらったりするために AI を利用しようという態度が窺える。

- 在語言能力不足時，希望能利用 AI 輔助完成作業、報告。
- 因為可以利用 AI 更正報告或作業上的錯誤，讓它變得更完整。
- 如果在報告、講稿、作業內有任何文法問題，AI 可以幫忙修正。

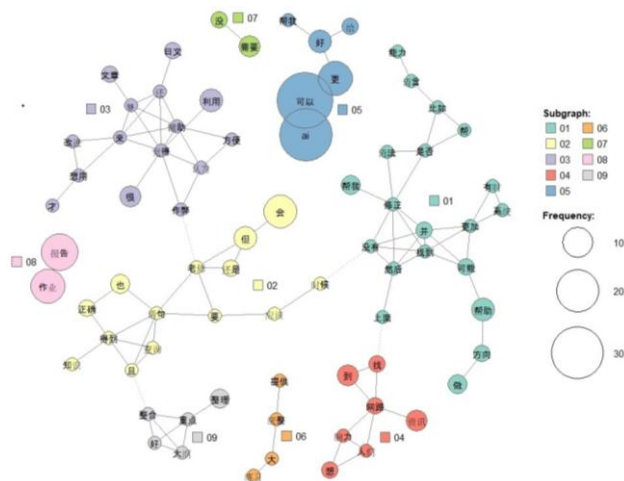


図 2 一年生の項目 14 に対する自由記述回答の共起ネットワーク分析結果

サブグラフ 4 では、「資訊」(5 回)、「網路／找／想」(各 3 回)等が共起し、ネット上で探している情報が見つからない時には、AI に頼る傾向があることを示している。また、AI 出現以前のように、ネット上の情報を活用し自身の思考力で問題解決を試みる、AI に過度に依存しない慎重な姿勢を見せる学生の存在も示されている。

- 如果在網路上找不到想要的資訊，才會想用 AI。
- 一些網路上找不到的東西就可以問 AI。
- 在 AI 出現之前，人們都是運用自己的腦力來完成一些任務，像是論文、報告等等的，這讓我十分敬佩，我想學以前的人們一樣依靠腦力或網路資訊來解決一些事情。

また、サブグラフ 2 では、「正確」(3 回)、「知識／查詢／語句／老師」(各 2 回)、「但」(6 回)等が共起し、AI を利用することにより素早く解答を得られ、そこから正しい知識を学べたり、情報検索だけではなく正しい表現を使用できたり、発想のヒントにもなり得るため、便利なツールだと認識していることが分かる。その一方で、学生の中には AI の回答の中には不正確なものがあるため、教師が教えてくれることを基準とすべきという意見や、AI 使用はカンニングをしているのと大差がないので抵抗感があるが、教師の許可があれば使用するといった、AI が持つ負の側面を気にかける学生がいることも明らかとなった。

- 使用 AI 可以較快的得到一些答案可以從中學到正確的知識。
- 可以查詢資料且使用正確的語句，也可從 AI 的回復中得到一些靈感上的啟發。
- 有時候 AI 能修正一些語句，讓句子更通順，但也是難免會有文法錯誤，一切還是要以老師教的為主。
- 因為感覺跟作弊沒兩樣，但如果老師同意還是會使用。

最後に二年生の回答結果(図 3 参照)を見ていく。総抽出語数は 783、異なり語数が 364、11 のサブグラフが認められた。他学年と比較し、AI の性能や使用に慎重な態度を持っていることが窺える。サブグラフ 1 では、「覺得」(7 回)、「一定」、「時間」、「答案」等と共起しているが、「覺得」が出現している七つの回答中五つが AI そのものや宿題・課題における AI 使用に対する否定的意見であった。ある程度助けにはなると

思うと回答した二人の学生の一人は、一度も使ったことがないと回答している。本研究協力者の中では、二年生が特に否定的意見を持っていることが示唆されている。

- AI 給的回答時常答非所問，我覺得很難使用。
- 我覺得會比較偏向自己寫出來，我很堅持原創性。
- AI 有時候顯示出現的答案不一定是對的，所以我覺得不會有太大的幫助。
- 我沒有使用過 AI，但感覺就是跟翻譯一樣方便，只要丟上去，就可以得到你想要的答案，所以我覺得多少還是有幫助。

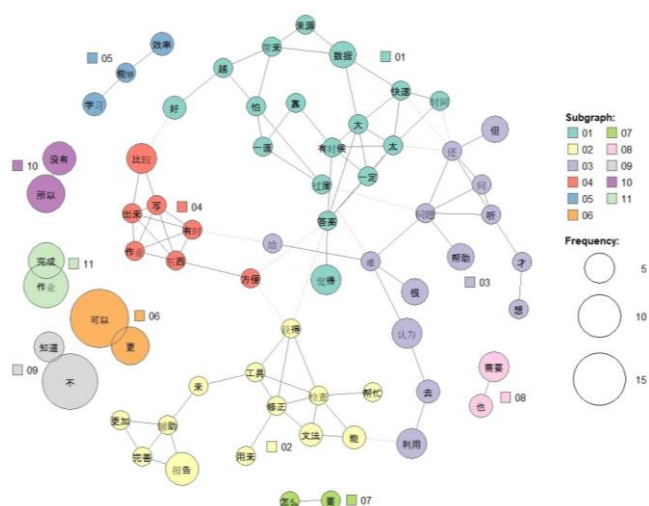


圖 3：二年生の項目 14 に対する自由記

述回答の共起ネットワーク分析結果

「認為」(4 回)を中心として「利用」や「問題」等が共起し、「我認為」全てでも宿題・課題への AI 利用に対し否定的考えが述べられていた。

- 我認為如果這份作業是自己寫的，那我覺得可以利用 AI 去幫忙修改並且找出哪裡可以改進且改善的。
- 我認為 AI 對我們的生活有一定的幫助，但過度的使用會讓我們很難獨立思考問題。
- 我認為作業和報告應該多採用自己的想法去完成。

サブグラフ 4 では「比較」(5 回)、「寫」(4 回)、「作業」(3 回)、「出來」(2 回)等が共起し、宿題や課題は自分でしたり AI に頼りすぎない方がいいという批判的傾向が見られた。これは、他学年と比較して非常に特徴的と言える。

- 我覺得會比較偏向自己寫出來，我很堅持原創性。
- 自己的報告自己做比較好。
- 或許作業有時趕不完，但自己寫出來的東西讓我覺得比較踏實。

サブグラフ 9 では、「不」「知道」が五回共起し、その全てが AI について全く、或いは詳しく知らない、あまり使ったことがないという回答であった。このようなサブグラフが他学年では認められなかったことから、最も特徴的回答だと言える。

次に、サブグラフ 2 では「報告」(6 回)、「修正」(3 回)、「文法／檢查／輔助」(各 2 回)、等が共起し、AI 使用が宿題や課題完成の助けとなると認識していることが分かる。

- 可以從上面去獲得更多的文法且能利用這項工具來檢查或修正。
- 當遇到難題時可以利用 AI 來輔助自己更順利的完成作業或是報告。
- 使用 AI 輔助會使報告變的更加流暢完善。

サブグラフ 3 では

AIに関する知識・興味の低さが、AI利用頻度や宿題・課題への利用意志の低さに影響していることが分かる。

- 我没有常使用，所以我不知道。
- 我完全不知道那在干嘛。
- 第一次使用，不知道怎么做。

これら「14.宿題や課題を終わらせるために、AIを利用してみたいと思う理由は？」に対する自由記述回答の共起ネットワーク分析結果からも、学年間での明確な違いが見えてきた。まず、三年生では、自らの日本語学習や大学での勉強の経験を踏まえ、AI使用に対して慎重、且つ批判的な態度を持っていることが分かる。その上で、過度に依存したりAIからの回答をそのままコピペしたりするといった無責任な使用方法でなければ、AIを使うことに何ら問題がないという強い肯定的態度を持ち合わせている。一年生は、日本語の知識・能力が不足しているため、正確に日本語で表現することが当然難しく、さらに、自分の日本語のどこに間違いがあるのかも判断できないことがある。それを補うために、AIが有効だと考えていて、宿題や課題のために直接的にAIを使用しようという意志が見られた。また、効率的な情報収集ができ、正しい表現も学べ、様々な助けとなる便利なツールとして認識していることが分かる。他学年と比較して少数ではあるが、AIへの過度の依存や、不正確な情報、カンニングと同様の行為と捉えられるといった否定的側面から、慎重な態度も確認された。最後の二年生は、他学年と比較して非常に特徴的なサブグラフが多く、宿題や課題は自分でするものであり、AI使用に対して否定的意見や無関心が読み取れた。そのため、ほとんど使用しないという意見も多かった。

5. 結論と教育的示唆

本研究は、日本語学習へのAI利用に対する認識を学習者の視点から探ることを研究課題に掲げ、大学一年生から三年

生までの各学年で、どのような認識の差異があるのかを調査した。その結果から、三年生が特に AI 利用を肯定的に受け捉えていて、宿題や課題への利用意志も一番高いことが明らかとなった。自身の日本語学習経験に基づき AI の適切な利用方法を考え、その範囲での責任ある利用であれば学習に悪影響を与えず一向に問題ないという彼らの自信を持った考えが背景にあると言える。次に肯定的に認識していた一年生は、大学での学習経験が浅く日本語能力レベルも最も低い学年であるため、日本語の言語的知識が少なく、言いたいことを日本語で十分には表現できない。そのため、AI に頼ろうという姿勢が見られる。また、見聞きする日本語の正誤を自身で判断できないため、AI が日本語の全ての側面の助けになると過度に期待する傾向も確認された。二年生に関しては、三学年の中で日本語に対する興味が最低で、日本語学習への AI 利用に対して否定的意見が多かったことから、AI 利用頻度や利用意志が最も低かった。全学年で共通していることは、AI が提示する回答を鵜呑みにせず自身で情報の正確性を確認し、AI に過度に依存することなく宿題や課題は最終的には自身の手で終えるべきだという考え方である。

以上の本研究結果から、AI 利用に関する教育的示唆として、まず、学年に応じた AI リテラシー教育が必要である。学年によって AI ツール利用に対する認識や態度が大きく異なることが明らかとなり、AI の導入にあたっては、学年や日本語能力別に段階的な AI リテラシー教育を行う必要がある。特に一年生には、AI をどのように利用すれば日本語学習のどの側面を支援できるのか、また、AI の利便性と限界やリスクについても指導し、過信を防ぐことが求められる。

次に、AI の「適切な利用」の指導が必要だろう。三年生は自身の学習経験から比較的 AI の適切な使い方を理解していて、

学習補助として適切な活用方法を理解しているようだ。一方で、一年生や二年生ではその判断力が十分ではない可能性があるため、自律的に AI を活用するための指針や AI の回答を自身で分析し、可能な範囲で自分の言葉に置き換えることの重要性を授業内で明確に伝えるべきである。

最後に、AI 依存を防ぐバランス感覚の育成が不可欠である。三学年共通で、AI に過度に依存すべきではないという認識が見られた。この傾向は教育上好ましいもので、「AI はあくまでも補助ツールであって、学習の主体はあくまでも自分自身である」という姿勢を持続することが大切である。前述の適切な利用とも関係するが、例えば、授業外のインフォーマルデジタル環境で AI を用いて下準備した作文や発表原稿を、教師の助けが即時受けられる授業内で書き直すことで、AI に過度に依存せず補助として利用し質の高いアウトプットが可能になることを体験させる学習活動ができる。このような指導を通し、AI を有効な学習補助ツールとして、学習への動機付けに活用することも可能だろう。

堀越（2023）は AI が今後の語学教育へ大きな影響を与えると予測している。また、AI はいまだ急速な進化を見せていて、AI は与えられたタスクを表面的に正確に遂行するだけではなく、ある部分においては人間のような推論と言語生成を行えるようになってきている（李・長谷部，2025）ため、過度の依存や自身の学習を無視して、宿題・課題を短時間で終わらせるためだけの利用が更に大きな懸念となる可能性がある。そのため、教師は日本語の授業活動を通し、AI の長所だけではなく短所も、そして、学生自身で内容を確認する重要性を訴え続ける必要がある。更に、学習者の特性に応じた柔軟かつ効果的な指導方法を探求すべきである

本研究では、日本語学習への AI 利用について学習者視点から認識を調査したが、今後の研究では、学習者の実際の AI 利用状況を学年別に詳細に調査しどのように学習に繋がっているのか研究する必要がある。また、AI を授業やカリキュラムの中でいつどのように利用するのか、様々な実践を通して、より効果的利用方法を探っていく必要もある。AI から得られた情報を批判的に分析する能力の育成や、AI 時代における日本語教師の役割、学習者の視点からの日本語教師像、そして、長期的 AI 利用が学習者に与える影響等も、非常に興味深い知見をもたらすだろう。

＜付記＞

拙稿は、2025 年 4 月 12 日に淡江大学で開催の 2025 年第 8 回 AI と日本語教育国際学術シンポジウムでの口頭発表にデータを追加し大幅に加筆・修正を行ったものである。

参考文献

- 王敏東（2024）「日本語教育のアウトプットにおける生成 AI の使用－文作りと「日本事情」を例として」『台湾日語教育學報』第 42 期 31-60 頁
- 張恒悦・中田聡美（2024）「中国語学習者の ChatGPT 活用に関する意識調査－日本の 4 大学の学生を対象に－」『神戸大学大学教育推進機構国際コミュニケーションセンター論集』20 号 37-51 頁
- 中澤一 亮（2025）「AI ツールが初級日本語学習者の学習自律性に与える影響の一考察」『第八回 AI と日本語教育国際学術シンポジウム』, 150-157 頁
- 潘寧（2023）「対話型 AI チャットボット「エアフレンド」を利用した日本語教育実践－学習者へのアンケート調査の分析を中心に－」『第六回 AI と日本語教育シンポジウム』115-122 頁
- 樋口 耕一（2020）「社会調査のための計量テキスト分析内容分析の継承と発展を目指して第二版」, ナカニシヤ出版, 京都.
- 堀越和男（2023）「AI 時代の日本語学科のビジョン」『第六回 AI と日本語教育シンポジウム』99-106 頁
- 三石大（2024）「生成 AI がやってきた！東北大学における注意喚起発出の経緯と方針、そして…」『教育システム情報学会誌』第 41 期 1 号 17-25 頁
- 柳瀬陽介（2008）Exploratory Practice の特質と「理解」概念に関する理論的考察－アクション・リサーチを超えて－『中部地区英語教育学会研究紀要』38, 71-80 頁

- 賴錦雀 (2022). 「AI時代における台湾の日本語教師の役割」『台灣日語教育學報』第35期 26-55頁
- 李在鎬・長谷部陽一郎 (2025) 「ChatGPTによる日本語ニュースの平易化—生成AIと「やさしい日本語」—」『計量国語学』34巻8号 563-573頁
- Amuzie, G.C. & Winke, P. (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System*, 37, 366-379.
- Chu, T., Wang, W., & Chen, X. (2023). Visual Analysis of Research Trends on Language Teachers in the Era of Artificial Intelligence. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 7(8), 71-76.
- Chan, C.K., & Hu, W. (2023). Students' Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(43), <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>.
- Chomsky, N. (2023). The false promise of ChatGPT. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Chun, D. M. (2019). Current and future directions in TELL. *Educational Technology & Society*, 22(2), 14-25.
- Eyüp, B. & Kayhan, S. (2023). Pre-Service Turkish Language Teachers' Anxiety and Attitudes Toward Artificial Intelligence. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11(4), 43-56.
- Farrelly, T. & Baker, N. (2023). Generative Artificial Intelligence: Implications and Considerations for Higher Education Practice. *Education Sciences*, 13(11), 1109.
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30(4), 681-694.
- Goodwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5-24.
- Kohnke, L., Moorhouse, B.L., & Zou, D. (2023). Exploring artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5.
- Lai, C. (2019). Learning beliefs and autonomous language learning with technology beyond the classroom, *Language Awareness*, 28(4), 291-309.
- Lee, J. S., & Lee, K. (2021). The role of informal digital learning of English and L2 motivational self system in foreign language enjoyment. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 358-373. <https://doi.org/10.1111/bjet.12955>
- Liu, G., Darvin, R., & Ma, C. (2024). Exploring AI-mediated informal digital learning of English (AI-IDLE): a mixed-method investigation of Chinese EFL learners' AI adoption and experiences. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29.
- Memarian, B. & Doleck, T. (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI) and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100152.
- Riyadini, M. V. & Triastuti, A. (2023). Teachers' Perspectives on ChatGPT as A Language Teaching Resource: Benefits, Challenges, and Pedagogical Considerations. *Proceeding of Conference on English Language Teaching (CELTI 2023)*, 1105-1115.