



2023 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【九州・沖縄支部】 2023（令和5）年7月8日／熊本学園大学

2023 年度第1回支部集会【九州・沖縄支部】

主催：公益社団法人日本語教育学会

日時：2023 年 7 月 8 日（土）10:00～17:40（受付開始：9:30） [本催しのポスターはこちら](#)

会場：熊本学園大学 新1号館みらい（〒862-8680 熊本市中央区大江 2 丁目 5 番 1 号）

交通アクセス：<https://www.kumagaku.ac.jp/daigaku/map/access>

※駐車場に限りがありますので、公共交通機関を利用してお越しください。

※昼食は事前にご用意ください。当日、大学内のカフェテリア等が営業していません。

※当日は会場にて株式会社凡人社による書籍展示販売があります。

※会場では新型コロナウイルス感染拡大防止へのご協力をお願いします。

参加費：1,000 円（マイページより事前参加登録時に支払い） 定員：80 名

対象：日本語教育に関心のある方ならどなたでもご参加いただけます。

申込締切：2023 年 7 月 5 日（水）23:59（定員に達した場合は、締切日以前に締め切ります）

申込方法：[日本語教育学会マイページ](#) から事前参加登録をお願いいたします。

問合せ先：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

E-mail: shibu@nkg.or.jp TEL: 03-3262-4291（平日 9～18 時のみ）

◆支部集会日程◆

9:30	受付開始	【2 階 121 教室前】
10:00-16:30	書籍展示販売	【2 階 121 教室前】
10:00-10:05	開会挨拶	【2 階 121 教室】
10:05-12:00	パネルセッション	【2 階 121 教室】
12:00-12:45	休憩および控室	【2 階 121 教室】
12:45-14:25	口頭発表	【2 階 121 教室】
14:30-16:00	ポスター発表	【4 階 14A・14B・14C 教室】
	交流ひろば（第 1 部）	【4 階 141 教室】
16:00-17:30	交流ひろば（第 2 部）	【4 階 14A・14B・14C・141 教室】
17:30-17:40	閉会挨拶	【2 階 121 教室】

開会挨拶

【10:00-10:05 / 2 階 121 教室】

パネルセッション

【10:05-12:00／2階 121教室】

「地域に根差したグローバル人材育成の実践」

熊本 外国人技能実習生との交流による日本人大学生の意識の変化 塩入すみ氏(熊本学園大学)

熊本のような人口高齢化の進む地方において外国人技能実習生は増加の一途を辿っているが、彼らが同世代の日本の若者と接触する機会は非常に少ない。実習生と日本人大学生が接触・交流する機会を設けることで、大学生の意識はどのように変化するのか、昨年から行なっている実践の経過を報告する。

沖縄 琉球大学の日本語教育と地域貢献 —留学生×日本人学生×地域(西原町役場・高校生)の共修 PBL— 山元淑乃氏(琉球大学)

琉球大学では、地元である西原町と連携し、留学生・日本人学生・役場職員・西原町在住高校生が、地域の多様性理解を目的とした「グローバルフェスティバル」を企画・運営する PBL を通じて、外国人労働者と地域の間に入れる「グローバルリーダー」の育成を目指している。本発表ではその実践と課題について報告する。

福岡 コミュニティ・デザインによる日本語教室づくり —若い世代が立てた企画とその実践に着目して— 深江新太郎氏(NPO 多文化共生プロジェクト)

日本語教室は外国籍住民とのつながりを生んでいく場である。現在、地方公共団体による日本語教室の開設が進められ、そのプロセスは、地域住民が企画を立てながら新たなつながりをつくっていくコミュニティ・デザインと捉えることができる。本発表では、日本語教室に参加する中高生の企画に着目し、結果としてどのようなつながりが生まれたかを紹介する。

休憩

【12:00-12:45／飲食は2階 121教室】

※1階スチューデントcommonsでの飲食はお控えください。休憩は可能です。

口頭発表

【12:45-14:25 / 2階 121教室】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。発表要旨は本プログラム p.6～, 詳細は予稿集原稿をご覧ください。

- ① 12:45-13:15
 授業内多読活動で見られた自己調整学習プロセスの分析……………6
 —中級・中上級レベルの日本語学習者を対象とした理論化に向けて—
 八木真生(法政大学)・加藤みゆき(キッズドア)

- ② 13:20-13:50
 厩舎で働く外国人スタッフに求められる日本語……………12
 —調教師へのインタビューによる予備調査—
 野原ゆかり(獨協大学)

- ③ 13:55-14:25
 知識構成型ジグソー法を用いた CBI の実践報告……………16
 —予習として資料を読ませたことの効果—
 小山 悟(九州大学)

ポスター発表

【14:30-16:00 / 4階 14A・14B・14C教室】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。発表要旨は本プログラム p.7～, 詳細は予稿集原稿をご覧ください。

- ① 外国につながる子どもたちの支援 【14A 教室】
 —保護者の支援とペダゴジカルドキュメンテーションの試み—……………22
 銭坪玲子(鎮西学院大学)・桑戸孝子(長崎総合科学大学)・宮崎聡子(関西学院大学)

- ② 美容師国家試験の語彙の計量的分析 【14B 教室】
 —美容師を目指す留学生のための教材開発をめざして—……………25
 山元一晃(金城学院大学)

- ③ オンライン日本語ティーチングアシスタントのモチベーション変化の分析 【14C 教室】
 —日本語教育を主専攻とする大学生 A を事例として—……………31
 下村朱有美(大阪大学)・笹川史絵(同)

交流ひろば(第1部)

【14:30-16:00/4階 141 教室】

※「交流ひろば」は、日本語教育とその関連領域の話題についての参加者相互の情報共有および同じ興味や問題意識を持つ者同士のネットワーク作りを目的としています。審査を経た学会発表ではありません。「交流ひろば」への出展は、学会員・非会員に限らずどなたでも可能です。

① 九州・沖縄で子どもの日本語教育で繋がる「kyuoki 会」のあゆみ

岩崎千恵(福岡教育大学)・鷹野恵(筑紫女学園大学)・河野恒子(福岡 YWCA)・
田尻由美子(九州大学)・立山愛(多文化に生きるこどもネットワーク大分)・
田中あや(佐賀市立成章中学校)・當房詠子(梅光学院大学)・
栃原玲子(立命館アジア太平洋大学)・早瀬郁子(宮崎国際大学)・松永典子(九州大学)・
守山恵子(福岡女学院大学)・安田享子(熊本市立城南小学校)・
吉田優子(外国から来た子ども支援ネットくまもと)

この出展は九州・沖縄各県で児童生徒等への日本語教育に従事する仲間が集う「kyuoki 会」のご紹介です。「kyuoki 会」は文化庁委託「日本語教育人材の研修プログラム普及事業」の一環として、令和2年度に実施された「児童生徒等に対する日本語教師【初任】研修」(日本語教育学会事業)の九州・沖縄ブロックとともに学んだ初任コース修了者のうち 24 名および講師育成コース8名、そして両コースに関わった講師等9名で作られた会です。研修終了後の 2021 年4月から SNS を利用して情報交換を行うかたわら、月に1度オンライン交流会を現在まで途切れることなく継続してきました。この2年間のあゆみと成果をご紹介します。

② 日本語学習教材における合成音声の実用性

—「やさしい日本語でまなぶ介護専門用語集」の実例を基に—

中川健司(横浜国立大学)

出展者の研究グループは、外国人介護従事者向けの教材開発を行っています。今回合成音声作成ソフトを用いて、ウェブサイト「やさしい日本語でまなぶ介護専門用語集」に音声コンテンツを追加する試みを行いました。当日は、日本語学習教材における合成音声の実用性や活用の可能性について意見交換を行いたいと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

交流ひろば(第2部)

【16:00-17:30/4階 14A・14B・14C・141 教室】

③ 熊本の技能実習生・高校留学生に対する日本語サポートの実践と課題 【14A 教室】

古閑華恋(熊本学園大学大学院生)・松本新花(同)

私たちは昨年より熊本在住の技能実習生や高校の留学生に日本語のサポートを行ってきました。今回の交流広場ではこの活動を紹介するとともに、活動により明らかになった課題について、皆さんと議論できることを期待しています。ぜひお越しください。

④ 「できる」に繋げるための文字・語彙学習について考えよう **【14B 教室】**

石澤徹(東京外国語大学)・岩下真澄(福岡女子大学)・桜木ともみ(国際基督教大学)

学習者が学んだ語彙を運用に結び付けられるようにするために、先生方はどのようなことに気をつけておられますか。「語彙学習と漢字学習の関係」「読解学習でのルビや注釈」「オンライン授業での工夫と困難点」など、出展者や参加者の皆さんの実践例を共有しながら考えてみたいと思います。興味のある方はぜひお越しください。

⑤ 漫才づくりを通した子どものコミュニケーション能力育成講座 **【14C 教室】**

松永典子(九州大学)

本講座は、吉本興業のプロの漫才師と協働で企画・実施した漫才作成講座です。漫才づくりを通したコミュニケーション能力の育成は子どもだけでなく、留学生対象の日本語教育としても行われています。漫才を使ったコミュニケーション活動のさらなる可能性を参加者のみなさまと一緒に考えたいです。興味のある方はぜひお越しください。

⑥ 実践紹介：日本語指導が必要な子どもたちと Co Learners の 1 年間の歩み **【141 教室】**

立山愛(多文化こどもネットワークいろは)・大友将人(立命館アジア太平洋大学学部生)・飯塚朱里(同)・竇文絵子(同)

私たちは大阪府別府市内の小学校で日本語指導が必要な子どもたちのサポートをしている大学生です。子どもたちが、言語や文化の差異を前向きに捉え、在籍学級で安心して本来の自分を解放して過ごし、気持ちを出し合える交友関係を築くことを目指し、「Co Learner(共同の・学習者)」として活動しています。Co Learner として入り込み支援することの意義と可能性について考察します。

⑦ 日本語教師の心構えと省察力を身につけるケース学習の開発 **【141 教室】**

鴈野恵(筑紫女学園大学)・香月裕介(神戸学院大学)・佐々木良造(静岡大学)

日本語教師に必要な知識や技能は養成課程の授業で身につけられます。しかし、態度すなわち心構えはどのように学んでいけばいいのでしょうか。日本語教師の態度は多様な経験と省察を通して培われるとされますが、養成課程ではなかなか難しいのが実情です。そこで、わたしたちは日本語教師がぶつかる壁をケースとして作成して、大学養成課程、養成講座、ボランティア講座で疑似体験の場を創造するという研修を開発しました。その様子をシェアするとともに、同じ問題意識を持っている方々と一緒に意見交換をしたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

閉会挨拶

【17:30-17:40 / 2 階 121 教室】

授業内多読活動で見られた自己調整学習プロセスの分析

—中級・中上級レベルの日本語学習者を対象とした理論化に向けて—

八木真生（法政大学）

加藤みゆき（キッズドア）

1. はじめに

Day & Bamford (1998) は、多読とは、第二言語によるリーディングを指導し、学習する方法の一つで、学習者は各自の言語能力の範囲で十分可能な大量の書物や他の読書材料を読むというものである（梶井監夫訳 2006）と定義している。

近年日本語教育において、多読の実践が活発に行われ、研究報告も増えている（高橋・額 2022）。その背景には、英語教育での実践による知見の蓄積と、やさしい日本語で書かれた段階別読み物の推進があると言われている（門倉 2018）。多読の効果については、読解力・語彙力の向上など言語面に加え、読み物や読み方等の選択が学習者に委ねられた活動であることから、二宮 (2014) では動機づけの向上や自律学習の促進が報告されている。しかし、自律学習に至るプロセスを明らかにした先行研究はない。これまでは、多読を通じた学習プロセスは実践者の経験的知識に留まる部分も多く、多読を授業で行う意義を検証し、学習者への支援のあり方を検討するためには、その解明が必要である。

2. 先行研究

本研究では、自律学習のプロセスを説明する理論として、自己調整学習 (self-regulated learning) を用いる。自己調整学習は、「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」(Zimmerman 1986) と定義される。

自己調整学習には、【予見—遂行／意思コントロール—自己省察】の3段階で構成される循環的プロセスが想定されており、学習者はこのサイクルを繰り返し成長していく (Zimmerman 2000)。課題に入る前の「予見」段階では、学習者は課題に対し目標を設定し、自己効力感や課題に対する興味を持ち、学習の計画を立てる。次に、課題の遂行最中である「遂行／意思コントロール」の段階では、学習がうまく行くよう自己コントロールを行い、学習の過程を自己観察する。学習への取り組み後の「自己省察」では、自己評価、結果の原因分析を行い、必要であればより良い方法を考え、次の予見に反映させる。

多読では、学習者は多読のルールに照らして本を選び (予見)、自己モニターしながら読み (遂行／意思コントロール)、読み終わったら自己評価・分析をする (自己省察)、それをさらに次の本の選び方や読み方に生かす (次の予見) というように、このサイクルを通して、効果的な読み方や適切な本選びを学んでいくと考えられる。

二宮 (2014) は、読書記録や事前・事後の意識調査、授業観察等の分析から、多読の活動が内発的動機づけを生起させ、メタ認知活動が機能していたという示唆が得られたと述

べている。そこからさらに、メタ認知活動を主軸とする自己調整学習の成立の可能性にも言及している。しかしながら、分析に用いているデータは、事後の意識調査を除けば、一定期間にわたる多読活動の一時点を捉えたものでしかない。また、調査者による分析が主で、学習者自身の認識は十分には解明されていない。多読を通してどのような学びを得たと認識しているか、学習者自身による語りから分析する必要がある。

3. 研究の目的

そこで本研究では、中級から中上級レベルの日本語学習者を対象として行った多読での自己調整学習プロセスを、学習者へのインタビューの語りの分析により明らかにすることを目的とする。尚、中級・中上級レベルは、多読用の段階別読み物の対象レベルを超えていることがある。その場合、選書が難しく、初級に比べ自己調整学習がより求められるため、本研究の目的に適していると考えられる。

4. 研究方法

4. 1 実践の概要

実践は、1年間の学部予備教育プログラムにおいて、2022年度春学期に中級コース3クラス計27名を対象に行った授業内での多読活動である。日本語での読みに慣れること、自分のレベルに適した本を選べるようになることを目的として、栗野他(2012)の多読4原則を用いて行った。90分の読解授業の半分を使い、読書(35分)、グループで読んだ本の情報交換をするブックトーク(5分)、読書記録への記入(5分)という流れで進めた。尚、学期開始前に読む能力に関する自己評価を行い、学期終了後にも読む能力の自己評価と活動全体について振り返りの質問紙調査を行った。

4. 2 対象と分析方法

学期終了後に、調査協力の得られたうちの8名に対して、約1時間、日本語で半構造化インタビューを行い、1)多読を通して上達した読みの力やストラテジー、2)読みの上達のために必要な学習方法についての考えについて、プロセスを掘り下げて尋ねた。インタビューは録音して文字化した。本研究では試論として、プロセスの詳細な語りが見られた1名(学習者A)のインタビュー・データの分析のみを行う。学習者Aは非漢字圏出身で、学期開始時に日本語能力試験2級を取得していた。

データの分析は、読書記録、事前・事後の質問紙調査も参考にしながら行った。まず、【予見—遂行／意思コントロール—自己省察】という自己調整の末に獲得したと考えられる、新たなストラテジーや学習方法についての考えを特定した。そして、獲得したストラテジーや考え相互の関係について、順序や因果関係を検討し整理した。

分析は、主に筆頭発表者が行ったが、客観性を高めるために、第二発表者がその妥当性を検討し、その後、協議して修正を加えた。

5. 結果

図1は、分析結果を概念図にまとめたものである。

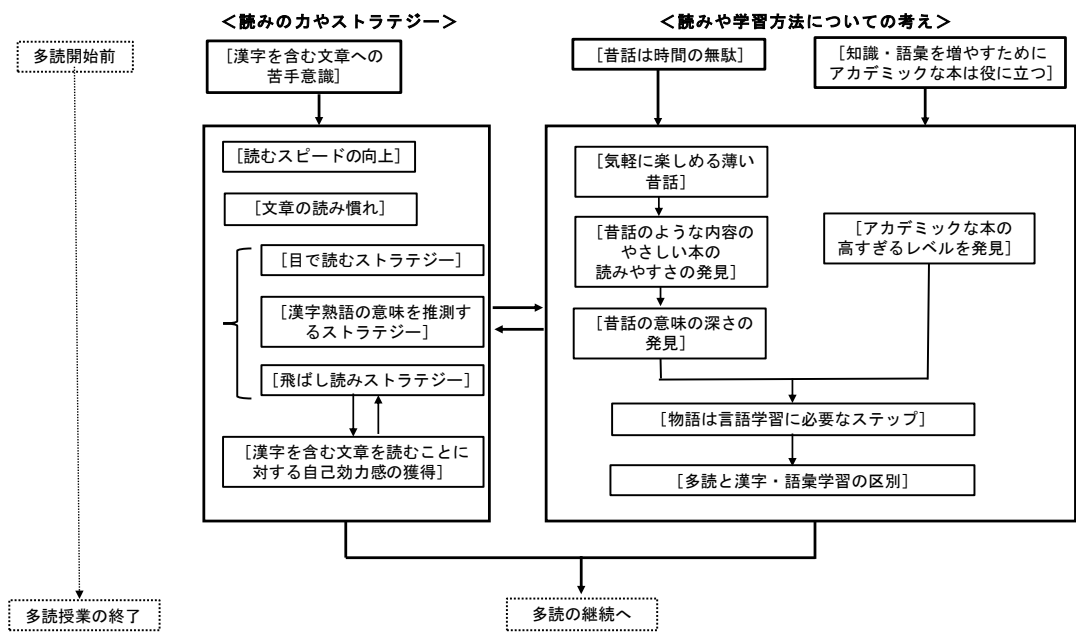


図1 多読における学習者Aの自己調整学習プロセスを示す概念図

以下、時間の流れに沿って、学習のプロセスをインタビューの語りとともに記述する。

5. 1 多読開始時における意識・考え

多読開始時において学習者Aは、[漢字を含む文章への苦手意識]を持っていた。また、多読経験に関しては、自国で教師等から勧められたことはあったが、[昔話は時間の無駄]との考えから実践はしてこなかった。むしろ、[知識・語彙を増やすためにアカデミックな本は役に立つ]という考えを持ち、そのような本を読みたいと思っていた。多読開始時の予見には、このような意識・考えが大きく影響していたと考えられる。

意識・考え	インタビューでの語り
[漢字を含む文章への苦手意識]	“前は、漢字とか言葉が分からなかったら、なんか急にギブアップするとか、そういうことが多かった” “知らない漢字が出るとき、プライドが下がって、僕は何だろうとか、なんか、そういうふうに思うことが多かった”
[昔話は時間の無駄だ]	“昔話のような本を読むと、僕の時間が無駄にしているような感じがして。それを読んでも僕は、いつか、僕にどうやって役に立つか、それは全然分からなかったの”
[知識・語彙を増やすためにアカデミックな本は役に立つ]	“それ(=アカデミックな本)はなんか、日本語の言葉、語彙として、いつか、やっぱり僕は経済を目指しているから、僕に役に立つかなっていう”

5. 2 多読を通じた学び

5. 2. 1 多読を通して上達した読みの力やストラテジー

学習者Aにとって、多読を通して特に上達した点は、[読むスピードの向上]と[文章の

読み慣れ]であった。やさしい本を読むことを通して、[目で読むストラテジー]、[漢字熟語の意味を推測するストラテジー]、[飛ばし読みストラテジー]を獲得した結果、読みの上達につながったと認識している（以下の語りの引用では、上達に関わるストラテジーへの言及は波線で示す）。このような読みの上達により、[漢字を含む文章を読むことに対する自己効力感の獲得]が起こっていた。自己効力感の獲得が読みをスムーズにし、さらに読みの上達を促進していたと推測される。

学び・気づき	インタビューでの語り
[読むスピードの向上]	(特に上達した点について) “読むスピードが上がったかな” “ <u>読むスピードが上がったということは(中略)文章を読むと、全部を僕は</u> <u>何々何々と前は読んでいましたが、今はそれを読まず、漢字とか平仮名を頭</u> <u>の中で読まずに、すぐに読んでいる”</u>
[文章の読み慣れ]	(特に上達した点について) “日本語の読むことに慣れた” “ <u>日本語を読むことに慣れたという原因としては、前は日本語で本を読もう</u> <u>としたとき、いろいろな漢字がやっぱり付いているから、面倒くせえとか思</u> <u>うことが多かった。でも今は全然そう思わない”</u> “前は、漢字とか言葉が分
[目で読むストラテジー]	“文章を読むと、全部を僕は <u>何々何々と、前は読んでいましたが、漢字とか</u> <u>平仮名を、頭の中で読まずにすぐに読んでいる”</u> “前は、漢字の熟語の意味は分かったけど、読み方は知らなかったから、フ
[漢字熟語の意味を推測するストラテジー]	“最初の漢字と後ろの漢字とか、それを見て、その意味を想像することが大
[飛ばし読みストラテジー]	“速いスピードで読むことも、EJU 試験にその能力を使ったんだけど。試験
[漢字を含む文章を読むことに対する自己効力感の獲得]	“本に慣れたというよりは感情として。どんなことでもそれを見なくても、僕は頭の中では何となくできるということを、読む前には思うことができるようにできているから”

5. 2. 2 読みの学習方法についての考えの変化

5. 2. 2. 1 昔話を読むことについて

当初、昔話を読むことに意義を見出していない学習者 A であったが、手に取って読んでみると、多読読み物の本は薄いので、気軽に楽しめたと言う([気軽に楽しめる薄い昔話])。続けて読むうちに、やさしい昔話では未知語の意味推測も可能であることに気づき([昔話のような内容のやさしい本の読みやすさの発見])、前節で示したように様々な読みのストラテジーを獲得し読みを上達させていく。始めは、多読4原則を守るためという意識でやさしい昔話を選んでしたが、子供の頃に親しんだ母国の昔話との共通性から、[昔話の意味の深さの発見]に至り、昔話を読むこと自体への動機づけを高めていった(動機づけへの言及は以下では点線で示す)。

[気軽に楽しめる薄い昔話]	“嫌じゃなくて、昔話けど、そんなに多いじゃなくて薄いので(中略)、じゃあ読もうかとかそういうふうになりました。ですからまあ楽しむでした”
---------------	--

[昔話のような内容のやさしい本の読みやすさの発見]	“内容は易しいでしたから、知らない言葉があったかな。ないと思います。まあ、あっても、言葉を翻訳しなくても大体その内容は分かるから、スキップして読みました”
[昔話の意味の深さの発見]	“ストーリーは(中略)(母国)と同じでした。(母国)の昔話は僕は幼い頃からずっと聞いているから、なんか感じる感覚、なんか深いから、そういうふう好きになる” “もしその感覚を感じていなくても好きにならなくても、四つのルールを守るのは簡単です。嫌でもそのルールを守って読むことができるのは簡単だから。(中略)そういう感覚を感じているから。もつと読む気分になったかな”

5. 2. 2. 2 アカデミックな本を読むことについて

学習者 A は、授業で多読を行っていた同時期に、授業外で、自身の専門に役立つ語彙を学ぶために、辞書を引ながらアカデミックな本を約 2 か月間読み続けていた。しかし、[アカデミックな本の高すぎるレベルを発見]し、学期終了直前に中止した。

[アカデミックな本の高すぎるレベルを発見]	“アカデミックな本だから、その言葉を知らなかったら何言っているか全然分からなくなっちゃったから。その言葉のそばに英語で(母語)で小さく書いて。まあ、ずっとそういうふう翻訳し続けるから。(中略)そしたら、僕、本を読んでいるか、メモしているか全然分かんなくなったから”
-----------------------	--

5. 2. 2. 3 多読の継続へ

学習者 A は、アカデミックな本を中止したことに落胆しながらも、その経験から、最終ゴールまでにはステップがあることに気づき、[物語は言語学習に必要なステップ]であるとの考えに至った。学期終了後には友人のお勧めの小説を購入するなど、自律的に多読を継続する意欲が見られた。また、多読は、既習の漢字・語彙を読み慣れるための練習であるとその意義に気づき、[多読と漢字・語彙学習の区別]をして捉えるようになった。

[物語は言語学習に必要なステップ]	(アカデミックな本を読むという最終ゴールまでには必要なステップがあることに言及して) “僕は、そのステップがスキップしちゃって。それを僕は理解しました” “(言語が上手になるためには、自分の読みたいものを)我慢する必要もあるし、楽に勉強する必要もある。それを合わせていこうと思ってます”
[多読と漢字・語彙学習の区別]	“(多読では)言葉の読み方とか意味をスキップすることが多いから(新たな語彙は学んでいない)。そして、多読以外には漢字と語彙を勉強して、勉強したことを多読に使って、使うことに慣れたい”

5. 3 結果のまとめ

学習者 A は、[漢字を含む文章への苦手意識]がありながらも、[知識・語彙を増やすためにアカデミックな本は役に立つ]という学習観から専門的な本をすぐに読みたいという願望を持っていた。そのため、[昔話は時間の無駄だ]と思っていた。しかし、教師の目もあり、授業では提示されたルールに従い多読を始めた。短くやさしい本を読むことを通して、[目で読むストラテジー][漢字熟語の意味を推測するストラテジー][飛ばし読みストラテジー]を習得した。それにより、[読むスピードの向上]、[文章の読み慣れ]につながり、[漢字を含む文章を読むことに対する自己効力感の獲得]に至った。特に、[気軽に楽しめる薄い昔話]を読むことで、[昔話のような内容のやさしい本の読みやすさの発見]があり、[昔話の意味の深さの発見]につながった。一方、授業外で、辞書を多用して読み続

けていた[アカデミックな本の高すぎるレベルを発見]したことにより、[物語は言語学習に必要なステップ]であり、自身の最終ゴールまでには踏むべき段階があると認識した。これらの過程を経て、[多読と漢字・語彙学習の区別]をするようになり、学期終了後に小説を購入するなど、自律的に多読を継続する意欲が見られた。

6. まとめと今後の課題

以上、本研究では、中級から中上級レベルの学習者を対象とした多読における自己調整学習プロセスの解明に向け、試論として学習者Aのインタビュー・データの分析を行った。

分析の結果、明らかになったのは、多読開始前に、学習の促進を妨げるような考えや不安を持っていたが、多読を通してそれが大きく変化したことである。他のデータにも、そのような語が見られるものが複数ある。今後、データの分析を進め、学習者らが多読開始前の時点で日本語学習についてどのような考え、不安を持っており、それが多読を通して変化したのか、記述していきたい。

そして、多読を通して、現在の自分のレベルに適した学習とは何なのか、漢字・語彙学習など他の学習とどのように組み合わせて学習を進めていくべきかについて、新たな考えに至っていたことも、自律学習という観点から特筆すべきことである。多読を通し、俯瞰的・長期的に自身の学習を捉えている点に着目し、他のデータの分析にも当たりたい。

学習者Aは、1学期間という短期間に上述した学びを得ていたが、学びの深さやスピードには個人差があり、そこに段階のようなものが認められるかもしれない。今後、残り7名のデータの分析を進め、多読における自己調整学習プロセスの理論化を目指す。

参考文献

- (1) 栗野真紀子, 川本かず子, 松田緑編著(2012)『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- (2) 門倉正美 (2018)「リーディング・ワークショップで多読する ―アカデミック・ジャパニーズにおける多読のすすめ―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』10, 1-17.
- (3) 高橋亘, 瀬瀬憲子 (2022)「国内外における日本語多読研究の広がり」と動向」『神田外語大学紀要』34, 253-273.
- (4) 二宮理佳(2014)「多読と内発的動機づけ、及びメタ認知活動」『一橋大学国際教育センター紀要』5, 17-32.
- (5) Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press (榎井幹夫監訳 (2006)『多読で学ぶ 英語 楽しいリーディングへの招待』松柏社)
- (6) Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated academic learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.
- (7) Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekarets, M., Pintrich, P. R., & Zeudberm N. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, 13-39. London: Academic Press

厩舎で働く外国人スタッフに求められる日本語

—調教師へのインタビューによる予備調査—

野原ゆかり（獨協大学）

1. 研究の背景と目的

厚生労働省の最新の統計（厚生労働省，2023）によると，2022年10月現在，日本国内の外国人労働者数は約182万人で，届け出が義務化された2007年以降過去最高を更新した。在留資格別では，「身分に基づく在留資格」が全体の32.7%と最も多く，次いで，「専門的・技術的分野の在留資格」が26.3%，「技能実習」が18.8%となっている。「専門的・技術的分野の在留資格」には，「技能」や2018年に創設された「特定技能」も含まれる。外国人労働者の就労は各産業に見られ，第3次産業の娯楽業に含まれる競馬も例外ではない。最近では外国人騎手の活躍がメディアで取り上げられることも多く，彼らの存在が一般に広く知られるようになってきた。一方，競馬を支える厩舎の仕事（厩務）でも外国人スタッフが目立つようになり，地方競馬での外国人厩務員を取り上げた新聞記事も目にするようになった。このような現状の背景には，厩舎で働く厩務員の人材不足の問題がある。北海道競馬の例では，北海道競馬をめぐる現状と課題として厩務員の人材確保が挙げられ，近年は外国人を雇用することで人数を確保している状況だとしている（北海道庁，2021）。馬の世話をすることは，「技能」でも「技能実習」でも受け入れが見られる。「技能実習」では農業の畜産分野での受け入れとされ，作業内容に制限のない「技能実習1号」として就労する。ただし，2年目以降については，出入国在留管理庁・厚生労働省（2023）で示された2号への移行対象の作業に該当しないため，継続して働くことができない。このような現状に関しては，技能実習制度の見直し案（出入国管理庁，2023）で，「外国人が成長しつつ，中長期に活躍できる制度（キャリアパス）の構築」が盛り込まれ，制度の整備が待たれる。また，「特定技能」での就労が増えることも予想される。就労環境が改善され，厩舎での就労経験を積むことで，厩務員としてのキャリア形成にもつながる可能性が考えられる。これまで外国人労働者を対象とした日本語学習や言語環境等に関する研究は数多く見られ，最近では，飯田（2021，2022）や野原（2023）等，就労現場も多様である。しかし，厩舎での言語環境やコミュニケーション等に注目した先行研究は管見の限り見当たらない。そこで本研究では，厩舎という特殊ともいえる環境においてどのような日本語が求められるのかを，外国人スタッフの雇用主である調教師へのインタビューを通して探ることを目的とする。日本語習得とキャリア形成との関係を探る研究の足がかりとしたい。

2. 調査の概要

調査は2022年5月から6月にかけて行った。対象としたのは地方競馬のA厩舎の調教

師A氏と、厩務員として働く外国人スタッフである。調教師A氏は元騎手で、引退後調教師となり、厩舎を運営している。調査方法については、A氏には、事前に調査書類を送付して外国人スタッフの日本語に関するアンケートを行い、後日厩舎にて対面で半構造化インタビューを行った。また、外国人スタッフへの書類も同封し、日本語の学習と運用に関するアンケートに回答してもらった。5名のうち、3名から回答を得た。対象者の背景は表1に示す通りである。3名のうち2名は単身で、1名は家族と暮らしている。外国人スタッフは全員中南米の出身でスペイン語を第一言語とし、日本語はほとんど理解できないか、簡単な日常会話に限られるため、アンケートの質問はスペイン語に訳した。なお、対象者も含め、A厩舎の外国人スタッフは全員「専門的・技術的分野の在留資格」の「技能」で就労している。A厩舎は過去に技能実習生を受け入れた実績もある。

表1 アンケートの回答を得た外国人スタッフ3名の背景

対象者	年齢	出身国	第一言語	来日	家族
F01	33	ベネズエラ	スペイン語	2019年9月	単身で来日し、2022年春に妻子を呼寄せ
F02	48	ベネズエラ	スペイン語	2020年2月	単身
F03	56	ドミニカ共和国	スペイン語	2016年5月	単身

3. 分析方法

調教師A氏への約30分のインタビューデータから逐語録を作成して分析資料とし、佐藤(2008)を参考に定性的分析を行った。また、外国人スタッフのアンケートの回答は十分な記述量ではなかったため、補足資料として用いた。

4. 結果と考察

分析の結果、厩務で求められる日本語では、「報告」「注意事項の理解」「予定の正確な理解」が認められ、競走馬を扱う上でそれらの重要性が窺えた(表2)。

表2 厩務で求められる日本語

求められる日本語	具体的な場面・状況の例
報告	馬体の異変の報告 馬はちょっとした傷にも弱く、化膿することもある。脚が腫れてきて獣医を呼ぶのでは処置自体も遅れる。
注意事項の理解	厩舎での飲食についての注意 ドーピング検査が厳しいため、厩舎での飲食はもちろん、持ち込みも禁止としている。
予定の正確な理解	時間の正確な理解 競馬の世界は時間通りに動く。レース前の集合時間に1秒でも遅れると調教師が制裁を受ける。

また、インタビューからは「日本語能力の評価」も見られた。以前雇用した技能実習生については、「来る前と来てからも、日本語をいっぱい勉強させているみたいで、会話自体はしやすい、仕事もしやすい」とし、一方で現在の一部のスタッフについては、「勉強したわけじゃなくて、直接うちに来たので全然駄目」だとした。

仕事上では「こちらの言うことを7割くらい理解してほしいが、ちょっとしゃべれても理解はたいだい2割か3割」と評価しているが、待遇等の交渉においては、エージェントの通訳の果たす役割が大きく、交渉レベルの日本語が必要だという考えは見られなかった。この点については、外国人スタッフのアンケートからも必要性が窺えなかった。

さらに、日本語習得とキャリア形成の関係については、「日本語が通じてはじめて良い馬を任せられる」という考えから、関係性が窺えた。レースでの賞金は馬に関わる者に分配され、厩務員には5%と決められている。良い馬を任せられるということは、収入が期待できることでもあり、日本語習得の動機にもつながるものと考えられる。しかし、外国人スタッフのアンケートからは日本語がわからず困るという回答はほとんど見られず、厩務の仕事に満足し、さらに、それに関わる言葉は理解しているという回答もあった。この点は調教師のインタビューで見られた求められる日本語について認識の違いがあるように思われた。現状の日本語学習についての回答にも、単身者の2名は「なし」と回答し、妻子と暮らすスタッフのみが「時々」と回答した。これらのことから、日本語学習の必要性を強く感じていないことがわかる。

5. まとめ

今回の調査では、厩舎の調教師と専門の「技能」で就労する外国人スタッフを対象とした。調教師からは、求められる日本語について「報告」「注意事項の理解」「予定の正確な理解」の3つが認められた。しかし、日本語の必要性については、両者の間で違いが見られた。日本語習得とキャリア形成の関係を検討するには、技能実習生や特定技能で就労するスタッフも対象にする必要があるだろう。また、今回アンケート調査への回答が全員から得られなかったことや、記述が十分ではなかったことについて、調教師のインタビューから、識字という問題が関係していた可能性も考えられる。「技能」での就労者の背景は様々であることを再認識させられた。調査方法の検討も今後の課題としたい。

<参考文献>

- (1) 飯田朋子 (2021) 「技能実習生と日本語母語話者の協働現場及び日本語コミュニケーションの実態分析－農業現場の実態に沿う技能実習生日本語教育のために－」『日本語教育』180, 33-48.
- (2) 飯田朋子 (2022) 「農業技能実習生と日本語母語話者に対する技能実習現場の課題と日本語使用の提言－コミュニケーションに資する日本語教育を探る－」『農業および園芸』97 (9), 801-818.
- (3) 厚生労働省 (2023) 「「外国人雇用状況」の届出状況まとめ (令和4年10月末現在)」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/001044543.pdf> (2023年6月1日)
- (4) 佐藤郁也 (2008) 『実践質的データ分析入門』新曜社

- (5) 出入国在留管理庁・厚生労働省編 (2023) 「技能実習制度運用要領－関係者の皆さまへ－」 <https://www.otit.go.jp/files/user/230517-101.pdf> (2023年6月1日)
- (6) 出入国在留管理庁 (2023) 「技能実習制度及び特定技能制度の在り方に関する有識者会議 中間報告 (案)」 <https://www.moj.go.jp/isa/content/001394747.pdf> (2023年6月1日)
- (7) 野原ゆかり (2023) 「外国人技能実習生の日本語学習と使用に関する実態調査－地方の食品製造工場を事例に－」 『マテシス・ユニウェルサリス』 24 (2), 169-180.
- (8) 北海道庁 (2021) 「第3期北海道競馬推進プラン」 農政部競馬事業室 <https://www.pref.hokkaido.lg.jp/ns/kjs/keibAp1An.html> (2023年6月1日)

知識構成型ジグソー法を用いた CBI の実践報告¹

—予習として資料を読ませたことの効果—

小山 悟 (九州大学)

1. 研究の目的と背景

筆者は現在、コンテンツベースの日本語授業（CBI：Content-Based Instruction）に知識構成型ジグソー法（三宅他 2011）をベースにした「教え合い」と「話し合い」の活動を導入することによって、学生たちの批判的思考を促す新たな教授法を開発に取り組んでいる。

知識構成型ジグソー法とは、グループごとに別々の資料を読んだ後（エキスパート活動）、グループを組み替えて各々が読んだ資料の内容を説明し合い、教師から与えられた問いの答えを全員で考える（ジグソー活動）という協調学習の教授法の1つである。参加者全員に均等に役割と責任を持たせることで「知識の統合」と「理解の深化」に繋がる深い対話（建設的相互作用）を引き起こすことを狙いとしているが（三宅他 2017）、決められた手順に沿って指導すれば自ずとそのような深い対話が生じるというものではない。特に、母語以外の言語で話さなければならない日本語学習者の場合には、母語話者対象の実践とは違った独自の仕掛けや配慮が必要であろう。本研究の最終目標はそれが何であるかを明らかにし、授業デザインのレシピとしてまとめることにある。

2. これまでの経緯

この研究を始めたきっかけは、2018年に日本台湾交流協会からの依頼で、日本語と日本文化の学習を融合させた高校生対象の模擬授業を行ったことであった²。以来、その時行なった「日本の国民食」をテーマにしたジグソー実践を、留学生だけでなく、現職の日本語教員対象のセミナーなどでも何度か行ってきたが、出てくる結論は「材料が手に入りやすく値段が安いから」や「日本人の口に合うようアレンジされたから」、「企業が努力したから」など、資料を読まなくても思いつく常識的なものばかりで、学生たちが批判的に思考したことを裏づけるようなものはほとんど見られなかった。

そこで、2021年7月に香港の高等教育機関で行った研究授業では、それまで1度きりで終わらせていたジグソー学習を視点を変えて3度繰り返すデザインへと変更し、各回の合間に学習者の思考を揺さぶる「問い」を投げかけることで話し合いを活性化させようと試みた（図1）。またその際、①資料で読

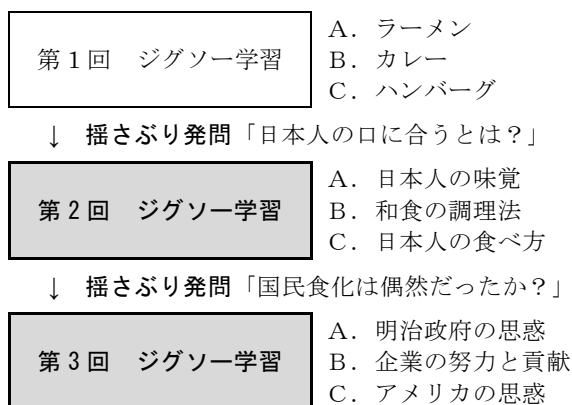


図1 本研究における授業デザイン(小山 2023)

んだ内容をタスクシートに整理させる, ②説明のフレームを提示してお互いの説明を聞き取りやすくする, ③エキスパート活動の最後に説明の練習をさせる, ④「説明は相手が理解して初めて成功したと言える」と繰り返し強調するなどの工夫も行った。しかし, 調査終了後に録画データを確認したところ, エキスパート活動では各自が無言で資料を読むだけの時間が長く続き, ジグソー活動でも資料の説明と理解に手間取り, 話し合いがほとんど行われていなかったことが明らかになった(小山 2023)。そこで今回は, 小山(印刷中)で示した学習者の批判的思考を促す日本語授業の「デザインレシピ」に沿って, これまで授業内で行っていた資料の読解(+タスクシートへの記入・整理)を事前に予習として行わせ, より多くの時間を教え合いと話し合いの活動にかけられるようにした。

3. 調査の概要

調査は2022年6月に, 前年と同じ香港の高等教育機関で日本語を学ぶ12名の学習者(中級～上級)を対象にオンラインで行った。テーマも同じ「日本の国民食」で, 初日の午前に事前調査を行った後, 午後は「ジグソー法とは何か」を理解してもらうために, 予行練習として「日本の大学生」をテーマとした小規模なジグソー学習を行った。その後, 図1のとおり授業を進め, 最終日に学習した知識の活用を狙いとする応用課題と事後調査を行った。

グループ分けは, 毎回, 同じ資料を読むエキスパートグループでは, 下位の学生が上位の学生からサポートを受けられるよう, 日本語力が上位の学生と下位の学生を混ぜ, 他方, 問いの答えを一緒に考えるホームグループでは, 話し合いが円滑に進むよう, 日本語力が上位または下位の学生同士で

グループを組ませている³。しかし, 今回は前回受講した学生が2人再受講を希望したこと⁴や, 第1回のジグソー活動直前に突然グループから抜けてしまった学生がいたこと⁵から, 必ずしもそのような分け方にはならなかった。

4. 結果と分析 I : 予習の効果が出たと思われる部分

①エキスパート活動において話し合いはどの程度活発に行われていたか: 前回の調査では学校教育での実践と同じように, 授業内で資料を読ませたため, どのグループも最初の10

表1 「日本留学体験講座」のスケジュール

	午前 (90分)	昼 休 み	午後 (90分)
1 日 目	事前調査 幕末の歴史① 基礎知識の学習		予行練習 問いの提示
2 日 目	幕末の歴史② 鎖国		日本の国民食① 第1回 ジグソー学習
3 日 目	幕末の歴史③ 黒船来航		日本の国民食② 第2回 ジグソー学習
4 日 目	幕末の歴史④ 安政の大獄と攘夷運動		日本の国民食③ 第3回 ジグソー学習
5 日 目	幕末の歴史⑤ 倒幕運動		日本の国民食④ まとめ・応用課題 事後調査

表2 実験授業の参加者とグループ分け

		エキスパートグループ		
		Aグループ	Bグループ	Cグループ
ホ ー ム グ ル ー プ	い組	【中(下)】 1年女子	【高】 2年男子	【高】 1年女子
	ろ組	【高】 2年男子	【高】 1年男子	【高】 2年女子
	は組	【中(上)】 1年男子	【高】 2年男子	【中(上)】 2年男子
	に組	【中(上)】 2年女子	【中(上)】 1年女子	【中(下)】 1年男子

注. 太字の2人は前回に引き続き受講したリピーター

分ほどは沈黙が続いた（活動全体の所要時間は20～25分）。その後、互いの理解を確認し合い、説明の準備をするよう促したが、グループとしての話し合いが積極的に行われたのは1グループだけだった。残りの2グループでは資料の内容理解に時間がかかり、話し合いをする時間がなくなってしまったり、先に資料を読み終えた学生たちが他の学生を待つ間に雑談へと移行してしまったりしていた。しかし、今回の調査ではどのグループもタスクシートに何を記述したかを互いに報告し合いながら、速やかにグループとしての見解をまとめる話し合いへと移行しており、無言のまま時間だけが過ぎていくというような事態は生じなかった。また、前回のように、資料の内容を十分に理解することなく話し合いに参加するといった事態も生じなかった。結果、前は全くできなかった「説明の練習」も全グループ揃って行うことができた⁶。

②ジグソー活動において話し合いはどの程度活発に行われていたか：前は上位群と中位群で実質的な話し合いがほとんど行われていなかった。原因は、説明が終わった時点で安堵してしまい、そこから雑談へと発展したことや、語彙の意味確認やタスクシートへの文字入力に時間がかかり、全員が資料の説明を終える前に「時間切れ終了」となってしまったことなどであった。下位群では短時間ながら毎回話し合いが行われたが、いずれも意欲的な学生2人によるもので、もう1人は一言も発していなかった。しかし、今回の調査では、各自が簡潔に資料の内容を説明した後、ほとんど横道に逸れることなく、制限時間いっぱい話し合いが行われていた。

③聞き手の存在を意識した説明ができていたか⁷：前の調査では、説明者の発話には「意味付与的説明」（篠ヶ谷 2020）が多く見られたことから、聞き手の存在を意識した説明をしようと努力していたことがうかがえた。また、聞き手の発話にも「確認チェック」や「明確化要求」が多く見られたことから、話し手の説明を正確に理解しようとする姿勢がうかがえた。今回の調査も同様で、説明を終えた後に説明者が「どこかわからなかった部分がありますか」「質問、ありますか」と尋ね、聞き手の理解を確認する一方（理解チェック）、聞き手は自分が理解できなかった部分について再説明を求めたり、「～ということですね」と自分の理解が正しいかどうかを確認したりしていた（確認チェック）。中には、説明された内容を要約しながら確認する学習者もいた。今回特徴的だったのは、説明者自ら説明の最後に要点をまとめたり、エキスパート活動で話し合ったグループとしての見解を報告する様子が観察されたことである。資料を事前に読ませたことで、グループとしての見解をまとめる機会を持てたことが影響したと思われる。

④学生たちはどの程度批判的に思考していたか：前回と同じ6件法の質問紙を使って、学生たちが何をどう考えながら授業を受けていたのかを調査した。表3の上段はリピーターを除く10人の平均値を示したものである。事前調査の平均値は4.50で、前回と大きな違いはなかったが、事前・事後の差は前回より広がっていた（前回 +0.48, 今回 +0.72）。また、事後の数値は2016年に同じ教育機関の学生を対象に行った質問実践の結果と比べても高かった。

表3 講義を聞く態度の変化

		事前	事後	有意差
今回	平均	4.50	5.22	$p < .001$
	SD	1.04	0.91	
前回	平均	4.46	4.94	$p < .001$
	SD	1.16	0.78	
質問 実践	平均	4.12	5.00	$p < .001$
	SD	1.20	0.84	

注. 前回データは小山（2023）より転載質問実践は未発表

5. 結果と分析Ⅱ：予習の効果が見られなかった部分

①学生たちの考えがどう変化したか：前回と同様、初日午後の授業で「問いの提示」を行った直後に問いの答え（国民食化の条件・法則）についてその時点で思いつくことを書き出させ、その後、各回のまとめとしてその日の授業で学習したことを踏まえ、改めて各自の考えを書かせた。リピーターを除く 10 人の記述を分析した結果、事前調査と第 1 回の「まとめ」では「おいしい」や「安い」「作り方が簡単」などの記述が多く見られたものの、第 2 回からは資料で学習した内容（例、「旨味」や「出汁」「企業の宣伝」など）の引用が増えており、この点は前回と同じであった。また、学生独自の考えや解釈を示した記述がほとんどなかったことも前回と同じであった⁸。一方、記述の長さという点から見ると、事前調査が一番長く、1 人あたりの平均は 155.2 字であった（第 1 回は 65.4 字、第 2 回は 85.1 字、第 3 回は 118.4 字）。

②学生たちは授業内容をどの程度理解していたか：前回と同じ試験問題⁹

を使い、最終日に予告なしで調査を行った。表 4 は、リピーターのいない上位群と中位群の結果を、前回の上位群・中位群と比較したものである。この表からもわかるように、自分

表 4 理解度テストの結果

		自己	他者	全体
今回	上位群（ろ組）	81.5%	48.1%	59.3%
	中位群（に組）	83.3%	61.1%	68.5%
前回	上位群（い組）	92.6%	75.9%	81.5%
	中位群①（ろ組）	81.5%	64.8%	70.4%
	中位群②（は組）	88.9%	75.9%	80.2%

注. 前回データは小山（2023）より転載

が説明した資料に関しては上位群も中位群も正答率が 80%を超えていたが、他者の説明を通じて学んだ資料に関してはどちらも正答率が大きく下がっていた。この点は前回の調査でも同じであったが、平均点が全ての項目で前回は下回っている点や、自分が説明した資料の平均点を 100 とした場合の下落率が中位群（26.5%）よりも上位群（41.0%）で高くなっている点が異なる。

③資料の内容を的確に説明できていたか：前回と同様、

説明者が説明時に配布資料のどの部分に触れていたかをアイデアユニット（IU）¹⁰を単位として分析した。表 5 は、リピーターのいない上位群

表 5 説明者が触れた重要度「高」の IU の割合

		第 1 回	第 2 回	第 3 回	全体
今回	上位群（ろ組）	57.1%	63.3%	67.9%	62.8%
	中位群（に組）	67.9%	66.7%	78.6%	70.9%
前回	上位群（い組）	78.6%	43.3%	71.4%	64.0%
	中位群①（ろ組）	42.9%	60.0%	64.3%	55.8%
	中位群②（は組）	52.9%	66.7%	50.0%	56.1%

注. 前回データは小山（2023）より転載

と中位群の説明を前年の上位群と中位群と比較したものである。数値は、資料の内容を説明する際に外せない重要な情報を含んだ IU（重要度「高」の IU¹¹）のうち、何パーセントに説明者が触れたのかを 1 人あたりの平均値で示している¹²。また、図 3 は説明者が触れた重要度「高」と「低」の IU の割合を 1 人あたりの平均値で示したものである。小山（2023）では、前回の調査結果について、「全 3 回の平均値が上位群でも 64.0%に止まっており、重要な情報を漏らさず説明できていたとは言えない」と述べているが、それは今回も同じであった。また前回は、日本語力が下がるにつれて説明者が触れた重要度「高」の IU の割合（表 5）も、説明で触れた IU の総数（図 3）も減少していたが、今回はどちらも上位群より中位群の方が上回っていた。

6. 考察と今後の課題

資料を予習として事前に読ませたことによって、エキスパート活動においては、自分の理解に間違いがないかを確認することができ、説明の練習をする機会も得られた。その結果、その後のジグソー活動においても、前回のように資料の説明をただで、あるいは全員が資料の説明を終

える前に「時間切れ終了」となることはなく、「国民食化の条件・法則」についてある程度じっくりと話し合うことができた。そのことが「講義を聞く態度」の調査結果に数値として現れたのではないかと推察される。

しかし一方で、学生たちの書いた記述には「独自の考え・解釈」と言えるようなものはほとんど見られず、授業内容の理解も不十分であった。自分が読んだ資料の内容を的確に説明することで聞き手の理解が深まり、そのことがその後の話し合いの土台となることを考えれば、今回の調査では少なくとも以下の2点で改善が必要と思われる。

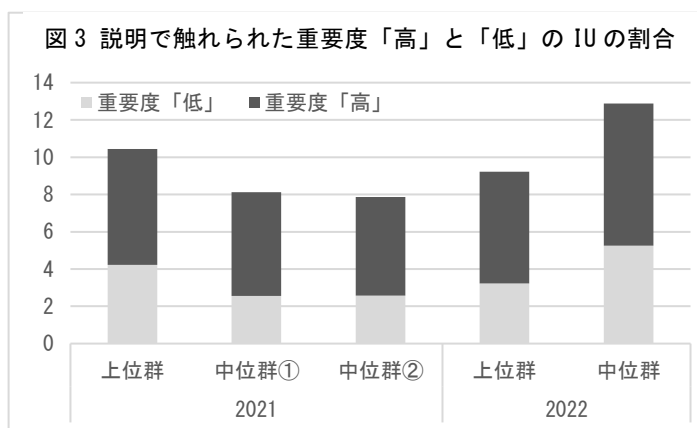
- (1) 説明の質を高める指導について検討する
- (2) 学習者の思考を刺激する新たな方法を検討する

前者については、何が重要と考えるかは（筆者も含めて）個人によって異なるところもあり、表5の数値が100%になることはないであろう。また、与えられた時間内に全てを漏らさず伝えることはできない。とすれば、説明時に必要な情報を漏らさず伝えるというだけでなく、漏らした情報についてはその後の話し合いの中で適宜触れ、伝えるようにすることが必要となろう。

また、後者については、問いの答えの記述が事前調査でいちばん長く、その後は短くなっていることや、独自の考えや解釈を導き出すところまで至っていないことから、ジグソー学習を通して知識は増えたものの、学んだ内容を十分に消化できず、知識に引きずられているように思われる。狭くなった思考を広げるためには、学生たちの思考を揺さぶる発問を効果的に行うことが必要であり、これまでのように各回の授業の冒頭にそのような質問を投げかけるだけでなく、ジグソー活動やクロストークの最中に効果的な発問を行うことも必要と思われる。

7. 終わりに

本研究は、これまでベテラン教員が持つ「授業のコツ」あるいは「経験的知識」と言われてきたものを授業デザインの観点から整理・統合し、誰もが活用できる「レシピ」としてまとめ上げようとするものである。それには、これまで多くの実践報告がそうであったように、「授業で何をし、どんな結果だったのか」を報告するだけでなく、その後どのよう



注. 前回データは小山 (2023) より転載

な改善を行い、その結果何が改善され、何が改善されなかったのか、また、それは何が原因だったのかなどを検証していくことが必要がある。

近年、「協働学習」や「演劇的手法」、「CBI/CLIL」や「タンデム学習」、「反転学習」など、次々と新たな教授法が開発・提案されているが、目新しいものにただ飛びつくのではなく、各教授法の利点として謳われていること（CBIで言えば、「第二言語の習得を促進」や「批判的思考力の育成に寄与」など）を実際に自分の教室で引き起こすにはどうすれば良いのかをしっかりと探究することが重要と思われる。そのためにも、本研究のような「授業デザイン→実践→評価」というサイクルを何年かかけて繰り返す研究が今後増えていくことを期待したい。

注

- 1 本研究は、2022年度基盤研究(C)「学習者の批判的思考を促す対話活動 —知識構成型ジグソー法を用いた授業設計—」（課題番号22K00641）の交付を受けて行った研究の一部である。
- 2 上位群の学生の日本語力はJLPTのN1レベル、下位群の学生N3レベルと思われる。
- 3 その他にも学年や男女のバランスなども考慮している。
- 4 理由は「同じ授業をもう1度受けることで自分の日本語力がどの程度伸びたのかを知りたい」とのことであった。
- 5 理由は「自分の日本語力に自信がなく、急に怖くなった」とのことであった。
- 6 筆者がタイムキーパーとなり、1人2分ずつ交代で行った。
- 7 「意味付与的説明」とは説明者自身の意見や解釈を加えた説明（篠ヶ谷 2020）のことを言い、「理解チェック」とは自分の説明を聞き手が理解できているかどうかを確認する発話のことを言う。一方、自分が聞き取れなかった部分の再説明を求める発話を「明確化要求」、自分の理解が正しいかどうかを確認する発話を「確認チェック」と言う。
- 8 米食との相性を指摘した学生が1人だけいた。
- 9 問題は、授業で配布した全9種類（3種類×3回）の資料からそれぞれ選択問題1問（各1点）と短文記述問題1問（各2点）を作題しており、いずれもその資料の内容を説明する上で外せない部分について問うものである。
- 10 アイデアユニットとは「動作主+述部」で構成された分析の単位である（内田 1996）。
- 11 200字以内という制限を設けて筆者自身が要約文を書き、その文章内で触れたIUを重要度「高」のIUとした。
- 12 グループ全体ではなく1人当たりの平均で示したのは、前回の調査で他の2人が説明に手間取ったことから、資料の説明を全く

参考文献

- 内田伸子（1996）『子供のディスコースの発達—物語産出の基礎課程』風間書房。
- 小山 悟（2023）「知識構成型ジグソー法を用いたCBIの実践報告 —『日本の国民食』をテーマとして—」『九州大学留学生センター紀要』第31号, 13-27, 九州大学留学生センター。
- 小山 悟（印刷中）『学習者の批判的思考を促す日本語授業のデザイン —コンテンツベースの授業デザイン—』凡人社。
- 篠ヶ谷圭太（2020）「教え合いにおけるモニタリングと発話の関係」『心理学研究』91(3), 193-201, 日本心理学会。
- 三宅なほみ・斎藤萌木・飯窪真也・利根川太郎（2011）「学習者中心型授業へのアプローチ —知識構成型ジグソー法を軸に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』Vol. 51, 441-458, 東京大学大学院教育学研究科。
- 三宅なほみ・飯窪真也・杉山二季・斎藤萌木・小出和重（2017）『協調学習 授業デザインハンドブック 第2版 —知識構成型ジグソー法を用いた授業づくり』東京大学 CoREF。

外国につながる子どもたちの支援

—保護者の支援とペダゴジカルドキュメンテーションの試み—

銭坪玲子（鎮西学院大学）・桑戸孝子（長崎総合科学大学）・宮崎聡子（関西学院大学）

0. はじめに

在留外国人の増加とともに、外国につながる子どもの支援が現代日本社会における喫緊の課題となっている。文部科学省（2022）によれば、2021年に公立小・中・高等学校等における日本語指導が必要な児童生徒数は過去最高を記録した。文部科学省も近年教育施策を整備しつつあるとはいえ、実際の支援現場は依然として少なくない課題を抱えているのが現状である。

筆者らは外国につながる子どもたちと保護者の支援を約2年間実施するなかで、子どもたちの支援と保護者の支援を並行して行うことの重要性を痛感してきた。また、子どもたちの成長を促し、見守るためには、子どもたちや保護者を単なる支援の対象として位置づけるだけではなく、共に学びを作り上げるような環境の構築や実践が必要ではないかと次第に思うようになった。そこで、おもに幼児教育分野で注目を集めつつあるペダゴジカルドキュメンテーションの導入を試みることにした。ペダゴジカルドキュメンテーションとは、レッジョ・エミリア・アプローチともいわれる、イタリアのレッジョ・エミリア市における幼児教育の実践である。1980年代以降、国際的に高い評価を得るようになり、スウェーデンやカナダ等の諸外国に限らず、日本国内でも、おもに幼児教育や保育の現場での導入が試みられている新しい教育実践の一つである。

本研究は実践の途上にあるが、外国につながる子どもの支援へのペダゴジカルドキュメンテーションの導入の可能性について検討・報告する。

1. 支援の現状

筆者らは、外国人散在地域であるX市の小学校に2020年12月に転入してきた外国籍児童2名と、その保護者（母親）に対する日本語学習等の支援を約2年にわたり続けてきた。

まず、子どもたちの学習支援は、転入直後から受け入れ小学校の教頭や校長によって開始された。その後、近隣の大学教員である筆者らや教員養成課程または日本語教員養成課程を履修する大学生たちが支援に加わり、放課後に当該小学校の一室において学習支援を行うことになった。支援内容は、おもに「日本語基礎」であったが、夏休みなどには「夏休みの宿題」などの「教科学習」支援も行った。児童のうち1名は、2023年春に中学校に進学したが、進学先の中学校とも連携をとり、現在は、小学校および中学校の2校にて、支援を継続している。

つぎに、保護者（母親）についての学習支援は、子どもの日本語学習支援をしている大学教員と本人との相談を経て、2021年3月より開始された。支援には、他県在住の大学教員も加わり、オンライン（Zoom Cloud Meetings）を活用し遠隔で行っている。頻度について

は、開始直後の2021年は平均月3回程度、2022年は月1~2回程度であった。各回約1時間、ローマ字表記と英語訳のある入門テキストを使用し、日常会話の練習を行った。また、学習の前後には、子どもたちや生活のことなどについても日本語と英語を交えて雑談をした。現在は日本語能力試験の受験に向けたサポートを行っている。

保護者支援を開始した当初から、筆者らは子どもの支援と保護者支援を並行することの必要性や意義を感じてきた。保護者とつながることで、子どもたちの学びやスケジュール管理、将来の進路、母語習得の大切さ等について話し合うことができ、子どもたちに対する支援にも一定程度の効果があると実感しているからである。しかし一方で、よりよい支援を実現するためには、子どもたちの支援現場を直接目にするのではない保護者も、子どもの学びにより積極的に関わられるような包括的な支援のかたちが必要ではないかと次第に思うようになった。

2. ペダゴジカルドキュメンテーションとは何か

白石(2019)によれば、ドキュメンテーションとはイタリアのレッジョ・エミリア市で行われている教育実践の一つであるが、「その機能は複雑で明確な言葉で定義づけることが難しい」という。「ドキュメンテーションとは、子どもと保育者による協同的な活動のプロセスを可視化するものであり、保育者や子どもにとっての貴重な資料や資源として、活動の修正や発展に活かされるもの」である。白石は、「子どもの活動や保育実践を可視化した記録や資料」を「ドキュメンテーション」と呼び、それらを活用した教育的活動を「教育的ドキュメンテーション(P.D.)」と定義している。教育的な活動とは、「対話やリフレクションを中心とした活動」のことを指すという(白石 2019:42)。

「複数の観察者が多様な手段で、集団的な議論や解釈を経て、一つのストーリーを生み出し、「関係者みんなが教育に参加し、共同で構築する当事者になる」(野澤 2021:51)というペダゴジカルドキュメンテーションの試みは、外国につながる子どもたちの支援においても有効性が期待され、検討する意義があると思われる。

ここでいうドキュメンテーションとは、子どもたちの学びに関わるあらゆるものを指しており、文字だけでなく、絵画や写真等も含まれる。担任教員が評価を独占するのではなく、対話を通じた教育を実践し、人々の連携・協働を重視するという教育観・評価観は、教師間及び学習者間等の連携や協働に着目してきた日本語教育分野とも親和性が高いともいえる。子どもたちの学びにおけるドキュメンテーションを媒介とし、教育・学習過程をリアルタイムで共有することで、支援者や保護者が教育により参加しやすい環境を整えることができる。そして、共に学びのストーリーを構築する当事者として、保護者を包摂することができるのではないかと考えた。

3. 実践の紹介

小学校における支援開始直後から、支援者及び当該児童が在籍する学校の教員間において、授業報告等の共有を実施してきた。授業報告はExcelファイルで作成されたもので、支援活動のたびに支援者が必要事項を記入し、関係者にメールで送信することになっている。支援授業のスケジュール、授業実施日、担当者、授業計画、実施項目、習得状況、備考等について記入する欄が設けられている。

今回、ペダゴジカルドキュメンテーションを導入するにあたり、Google Driveを活用し、新たに共有フォルダを作成した。そのフォルダ内に、支援の現場で生まれた様々なドキュメンテーション（プリント、作文、小テスト、落書き、イラスト、写真等）を保存し、支援者や保護者、子どもたち、学校教員等、関係者間での共有を行った。ドキュメンテーションの中には、学習に直接かかわるものばかりでなく、支援者である大学生が卒業する際に支援メンバーと子どもたちで作成した寄せ書きの色紙や、当該児童の一人が小学校を卒業する際にプレゼントした色紙等も含まれている。子どもたちが作成したあらゆるもの、子どもたちの支援に関係する様々なものを共有フォルダに蓄積していくことで、学びのストーリーを関係する人々の間で共有することを期待している。これまで支援の現場を直接見ることのできなかった保護者にも、この共有フォルダに保存されたドキュメンテーションを見てもらうことで、子どもたちの学びをリアルタイムで捉え、自らも学びをつくる当事者としての意識をもち、学びに関わることができるようになるのではないかと思われる。

4. 今後の課題

本ポスター発表は、外国につながる子どもたちと保護者の支援の取り組みの事例を報告し、これらの支援現場へのペダゴジカルドキュメンテーションの導入についての提案を試みるものである。ドキュメンテーションの作成と共有によって、子どもたちの学びを可視化し、関係者間での学びのストーリーのリアルタイムでの共有が可能となる。また、ドキュメンテーションの共有に Google Drive などのクラウドを活用することにより、支援現場に赴くことが難しい関係者にもドキュメンテーションを共有することが比較的容易となると思われる。

外国につながる子どもたちの支援に関する最新の研究では、子どもたちだけでなく、その保護者の就労及び家庭生活の変容まで含めた支援を目指し、就学前の保育施設と家庭を連携するためにタブレットを用いた相互コミュニケーションプログラムを開発・実施するというものもみられる（七木田敦他 科研費 20H01273）。外国につながる子どもの支援において、保護者の支援や ICT の活用は今後不可欠なものとして認識されていくのではないだろうか。ペダゴジカルドキュメンテーションの試みが外国につながる子どもたちの新しい支援環境の構築に貢献することを願っている。

【引用文献】

白石淑江（2019）「スウェーデンの教育的ドキュメンテーションとは何か―学校庁の冊子と実践例を資料として―」『愛知淑徳大学論集』9,39-63.

七木田敦他（2020-2024）「外国にルーツを持つ乳幼児とその家庭へのアウトリーチをふまえた言語指導の実践」科学研究費 20H01273.

野澤祥子（2021）「第 1 章 ドキュメンテーションとは、何ですか？」秋田喜代美他 『保育の質を高めるドキュメンテーション―園の物語りの探求―』中央法規出版、51.

文部科学省（2022）「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf（最終閲覧日：2023年6月1日）

美容師国家試験の語彙の計量的分析

—美容師を目指す留学生への教材開発をめざして—

山元一晃（金城学院大学）

<共同研究者> 瀧上美恵子（岩谷学園テクノロジービジネス横浜保育専門学校）

1. はじめに

日本国内において留学生が美容師免許を取得しても身分に基づく在留資格がない限り、美容師として働くことはできない。しかし、2022年10月から、東京都において、美容専門学校を卒業する留学生が就労するための在留資格を与える制度が始まった。今後、美容師を目指す留学生が増えてくることが予想されるが、その支援のための知見は少ない。本発表では、美容師免許の取得に受験が必要な美容師国家試験の筆記試験の語彙を分析し、国家試験に合格するために必要な語彙知識を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

留学生など美容師を目指す日本語を母語としない者のための研究は、2022年から在留資格を与える制度が地域限定で始まったことなどから、美容師を目指す留学生のオノマトペの理解について扱った瀧上（2022）による報告があるのみである。留学生以外を対象としたものには、美容学生の国家試験受験にあたっての補習の工夫について述べた吉井（2009）などがある。また、美容分野における語彙面の研究としては、外来語について扱った大谷（2007, 2008）が見られるのみである。

特定の専門職を目指す日本語を母語としない者のための研究に目を向けると、国家試験を分析対象としたものは多い。特に経済連携協定（EPA）による候補者の受け入れが進んでいる看護師国家試験および介護福祉士国家試験の語彙の分析が行われてきている（奥田2011、岩田2014、大場2017など）。また、医師を目指す留学生のための医師国家試験の分析（山元ほか2018など）もある。岩田（2014）は、7回分の看護師国家試験の文法および語彙を分析している。そのうち、語彙について、旧日本語教育能力試験の出題語彙と対応させており、65%以上が1級、級外の語彙であり、2級レベルでは全く対応できないと指摘している。大場（2017）は、6回分の介護福祉士国家試験を分析しており、岩田（2014）と同様に、旧日本語教育能力試験の出題語彙とを対照させ、名詞が延べ語数、異なり語数ともに動詞と比較して多く、級外語彙を含む多くの専門語彙が出現することを指摘している。山元ほか（2018）では、医師国家試験の分析において、『日本語教育語彙表 Ver. 1.0』（Sunakawa et al. 2012）と対照させ、医師国家試験に特徴的な語彙の70%以上が、日本語教育で扱われない可能性を指摘している。

3. 研究方法

まず、新試験が導入された第41回(2020年3月)から第46回(2022年9月)までの美容師国家試験の筆記試験を文字化した。その上で、MeCab 0.996 および UniDic 3.1.1 を用いて短単位で形態素解析を行った。そして、以下の2つの観点から先行研究を参考にして語彙の分析を行った。

1. 「現代書きことば均衡コーパス」(BCCWJ)の短単位語彙表と対照させ、特徴的な語彙を抽出した。特徴的な語彙の抽出には、対数尤度比(LLR)を基に産出した特徴度を用いた。まず、BCCWJにおける短単位の語彙の頻度と対照させLLRを産出した。LLRは2つのコーパスのどちらか一方に特徴的な表現について高値になるため、BCCWJにおいて相対的な頻度が上回った場合、LLRに-1を乗ずる補正を行い特徴度とした。LLRは表1の分割表に基づき、以下の式により算出した(Kilgarrieff 2001, 寺嶋 2009)。

$$LLR = 2(a \log(a) + b \log(b) + c \log(c) + d \log(d) - (a+b) \log(a+b) - (a+c) \log(a+c) - (b+d) \log(b+d) - (c+d) \log(c+d) + n \log(n))$$

表1 統計量を求めるための分割表 (寺嶋 2009)

	対象コーパス	参照コーパス	計
見出し語 W の頻度	a	b	a+b
見出し語 W 以外の頻度	c	d	c+d
計	a+b	b+d	a+b+c+d=n

なお、本発表では Rayson et al. (2004) を参考に 0.1%水準で有意に特徴的かつ頻度が8以上の語を特徴的な語とした。また、未知語については、今回は検討していない。

2. 『日本語教育語彙表 Ver. 1.0』を使用し、日本語教育で扱われる語彙の範囲を検証した。なお、助詞等は、当該語彙表に含まれていないため対象外とした。

4. 結果および考察

形態素解析の結果、延べで25,137語、異なりで2,619語となった。そのうち未知語として解析された語を除く2,585語(異なり)について、品詞および語種の比率は表2、表3に示した通りである。

表2 語種ごとの語数と割合

	異なり語数	割合
漢語	1457	56.4%
和語	688	26.6%
外来語	333	12.9%
固有名詞	53	2.1%

	延べ語数	割合
漢語	8681	34.6%
和語	14595	58.2%
外来語	1201	4.8%
固有名詞	109	0.4%

混成語	43	1.7%
記号	11	0.4%
合計	2585	100%

混成語	430	1.7%
記号	55	0.2%
合計	25071	100%

表 3 品詞ごとの語数と割合

	異なり語数	割合
名詞	2017	78.0%
動詞	250	9.7%
接尾辞	103	4.0%
形状詞	49	1.9%
形容詞	43	1.7%
接頭辞	36	1.4%
助詞	29	1.1%
副詞	26	1.0%
助動詞	12	0.5%
連体詞	8	0.3%
接続詞	6	0.2%
代名詞	5	0.2%
感動詞	1	0.0%
合計	2585	100%

	延べ語数	割合
名詞	10941	43.6%
動詞	3119	12.4%
接尾辞	1304	5.2%
形状詞	137	0.5%
形容詞	398	1.6%
接頭辞	150	0.6%
助詞	7402	29.5%
副詞	43	0.2%
助動詞	1097	4.4%
連体詞	78	0.3%
接続詞	61	0.2%
代名詞	340	1.4%
感動詞	1	0.0%
合計	25071	100%

まず、語種については、異なり語で漢語がもっとも多く（56.4%）、和語（26.6%）、外来語（12.9%）が続く。また、延べ語では和語がもっとも多く（58.2%）、漢語（34.6%）、外来語（4.8%）と続く。BCCWJ全体の和語比率は、異なりで20.8%、延べで68.4%、一方漢語比率は異なりで27.4%、延べで25.0%、外来語比率は異なりで11.7%、延べで2.8%である。このことを踏まえると、美容師国家試験においては、異なりでも延べでも、漢語が相対的に多く、また、外来語も異なりで僅かに多く、延べで相対的に多いことが分かる。

山元（2020）は、看護師国家試験に用いられる語彙に占めるカタカナ語の割合について異なりで12.6%、延べで5.4%であったことを指摘しており、特に異なり語においては、看護師国家試験と同程度であるといえる。

また、品詞については、名詞比率が異なりと延べでそれぞれ78.0%、43.6%で最も多い。一方で、BCCWJの名詞比率は、それぞれ、90.9%、35.0%であり、美容師国家試験においては、異なりでは名詞が相対的に少ないが、延べでは相対的に多いといえる。このことから、美容師国家試験においては、より少ない種類の名詞を高頻度で使用していることが分かる。

看護師国家試験を分析した岩田（2012）では、異なりで名詞が動詞の約3.3倍多く用いられていたことを指摘している。集計の方法に違いはあるが、美容師国家試験においても3.3倍であり、看護師国家試験と同様の分布であるといえる。また介護福祉士国家試験を分析した大場（2017）でも同様の傾向が観察されたという。

4-1. 美容師国家試験に特徴的な語

特徴的な語として、異なりで 288 語（延べで 14,008 語）が抽出され、有意に特徴的な語として、以下のような多岐にわたる語が抽出された。特徴度が有意に高い語を以下に示す。

美容、何れ、記述、内、次、関する、誤る、皮膚、師、消毒、剤、正しい、物、衛生、感染、毛髪、ヘア、組み合わせ、の、カット、免許、か、酸、所、界面、カール、零、開設、染毛、紫外、殺菌、次亜、香粧、細菌、逆性、ウェーブ、ナトリウム、礼装、エクステンション、保険、芽胞、酸化、は、ステム、症、細胞、塩素、作用、施術、石鹸、保健、業、病原、水溶、錯視、語句、器官、角質、表皮、活性、毛、下図、煮沸、レザー、テーパー、管理、定める、付着、色素、健康、業務、ケラチン、スタイル、血液、処分、塗布、法、罰金、器具、臭素、パーマネント、筋、に、死亡、含む、給付、シザー、因る、グリコール、乳化、液中、表面、角化、ミリリットル、分間、滅菌、該当、用いる、エタノール、技法、チオ、性、睫、アルカリ、発育、皮脂、公衆、シャンプー、防腐、層、同業、微、従業、場合、リンス、両性、トリートメント、疾病、カラー、配合、付属、成分、毛先、ドライヤー、証、水素、エステル、パーマ、還元、神経、人体、届け出、出生、構造、線、液、照射、労働、刃、結核、ロッド、イオン、髪型、接種、エンド、頭皮、文章、喫煙、伝染、営業、菌、有る、働き、蒸気、炭素、炭化、肝炎、効果、介する、閉鎖、物質、疾患、以上、適正、爪、期、予防、化学、根元、接触、経路、生物、浸す、道、行う、色、ウイルス、刑、部分、名簿、停止、酸性、補償、府、部位、振興、分類、免疫、脂肪、アレルギー、者、炎、申請、や、増殖、温度、率、アルコール、低下、都、者、年金、着用、変更、及び、運営、球、速やか、角度、寿命、組合、被、乾燥、線、濃度、テスト、パネル、措置、体、使用、料、質、高級、引き起こす、厚生、内、ポイント、交付、就業、酸素、一定、従事、生活、病、機能、税金、品、知事、結合、受ける、方向、弱い、国民、状、上、人口、易い、センチメートル、パーセント、反応、事項、税、薬、雇用、目的、トップ、技術、水、成長、検査、型、対象、癌、熱、明るい、設備、数、男女、有効、環境、強い、制度、表わす、ライン、我が、法律、為る、運動、一、経営、対する、男性、障害、長い、向上、業、低い、調整

特徴語として抽出された語には以下の様な語が多いことが分かる。

- 1) 「何れ」「記述」「次」「関する」のような設問に関わる語
- 2) 「美容」「皮膚」「毛髪」「染毛」など、美容師の業務に直接関わるような語
- 3) 「衛生」「感染」「細菌」「病原」「結核」などの公衆衛生に関わる語
- 4) 「グリコール」「エタノール」などの物質名

1) については、資格試験共通の語であり、かつ、ほとんどすべての設問で用いられる語であると思われるため、取り立てて学習する必要はないと言える。2) ～ 4) については、美容師になるための教育課程を経れば、難なく修得可能な語であるのかどうかの検討が必要になる。

4-2. 日本語教育語彙表との対照

『日本語教育語彙表 Ver. 1.0』と対照させ、日本語教育において扱われるかどうかを検討した結果を表4および表5に示す。

表4 レベルごとの異なり語数と累積割合

	初級前半	初級後半	中級前半	中級後半	上級前半	上級後半	級外
異なり語数	123	149	382	731	387	76	715
累積割合	5%	11%	26%	54%	69%	72%	100%

表5 レベルごとの延べ語数と累積割合

	初級前半	初級後半	中級前半	中級後半	上級前半	上級後半	級外
延べ語数	2473	1148	2993	5629	2060	246	2040
累積割合	15%	22%	40%	74%	86%	88%	100%

助詞などを除く異なり語 2,563 語のうち、中級後半までで、異なり語の 54% (1,385 語)、延べ語の 74% (12,243 語)、上級後半までで異なり語の 72% (1,848 語)、延べ語の 87% (14,549 語) を学習する可能性があることが分かった。医師国家試験の分析 (山元ほか 2018) や看護師国家試験の分析 (岩田 2014) と比較すると、容易な語彙が相対的に多いといえる。

仮に、美容師養成施設への入学時に、中級後半レベルの語彙を習得している仮定した場合、テキストカバー率 100%を目指したとしても、異なりで 1,178 語を追加で習得すればよい。また、上級後半レベルの語彙を習得しているとする、異なりで 715 語を習得する必要がある。養成施設で 2~3 年学ぶことを考えると、継続的に学習していけば、無理なく国家試験に必要な語彙を学べるといえる。

5. まとめと今後の課題

本発表により得られた知見は以下の 3 点である。

- ① BCCWJ と比較し、異なりでも延べでも漢語や外来語が相対的に多い。また異なりでは名詞が相対的に多く、延べでは名詞が相対的に少ない。名詞と動詞の比率は、看護師国家試験や介護福祉士国家試験に類似した傾向を示している。
- ② 美容師国家試験に特徴的な語彙として、「設問に用いられる語」「美容師の業務に直接関わる語」「公衆衛生に関わる語」「物質名」などがある。
- ③ 美容師国家試験は、語彙の観点からは比較的容易であり、無理なく学習ができると考えられ、中級程度から専門語彙の学習が可能である。本発表は、国家試験のデータのみを対象としたものである。

今後は、上記、得られた知見を活用した教材開発を行いたいと考えており、その観点か

らも本発表の課題を述べたい。

本発表においては、美容師になるために必要となる語彙について、大まかに把握するために、美容師国家試験の分析を行った。しかし、美容師になるためには、美容師養成施設を経る必要があり、そこで行われる講義や実習などでの語彙が理解できることも必要であると考えられる。

たとえば、医師を目指す留学生のための語彙研究である三枝ほか(2020)は、様々な分野を網羅する医学書2冊をコーパスとして分析している。また、分析対象を決めたり、教材を開発するためには、留学生や美容師養成施設の教員のニーズをインタビューやアンケートなどから把握する必要もある。他分野での研究も参考にしながら応用可能な知見を蓄積していきたい。

参考文献

- (1) 岩田一成 (2014) 「看護師国家試験対策と『やさしい日本語』」『日本語教育』158, 36-48.
- (2) 大谷加代子 (2007) 「美容用語に見る外来語の研究 1」『山野研究紀要』15, 9-13.
- (3) 大谷加代子 (2008) 「美容用語に見る外来語の研究 2」『山野研究紀要』16, 1-9.
- (4) 大場美和子 (2017) 「介護福祉士国家試験の筆記試験における文法・語彙項目の分析: 日本語能力試験の観点から」『小出記念日本語教育研究会論文集』25, 5-20.
- (5) 奥田尚甲 (2011) 「看護師国家試験の語彙の様相: 日本語能力試験出題基準語彙表との比較から」『国際協力研究誌』17(2), 129-143. <https://doi.org/10.15027/31356>
- (6) 近藤明日子 (2011) 「中学校・高校教科書の教科特徴語リストの作成」『特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班報告書 (JC-P-10-01)」, 145-152.
- (7) 三枝令子・丸山岳彦・松下達彦・品川なぎさ・山元一晃・石川和信・小林元・遠藤織枝 (2020) 「医学用語の収集と分類」『日本語教育』176, 33-47.
- (8) 寺嶋弘道 (2009) 「日本語教育語彙を選定するための統計的指標-尤度比検定、カイ 2 乗検定、イエーツの補正公式の特徴」『ポリグロシア』17, 71-83.
- (9) 淵上美恵子 (2022) 「美容技術指導における留学生のオノマトペ理解 —美容学校での実習授業調査から—」『日本語/日本語教育研究会第14回大会予稿集』, ページ番号なし.
- (10) 山元一晃・稲田朋晃・品川なぎさ (2018) 「医師国家試験の名詞語彙の対数尤度比に基づく分析と教材開発の可能性」『日本語/日本語教育研究』9, 245-260.
- (11) 吉井さとみ (2009) 「美容師国家試験における基礎学力に関する一考察-学生の学習履歴を探って」『研究紀要』3, 43-71.
- (12) Kilgarriff, A. (2001). Comparing Corpora. *International Journal of Corpus Linguistics*, 6(1), 97-133. <https://doi.org/10.1075/ijcl.6.1.05kil>
- (13) Rayson, P., Bridge, D., & Francis, B. (2004). Extending the Cochran rule for the comparison of word frequencies between corpora. *7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 2, 926-936.
- (14) Sunakawa, Y., Lee, J., & Takahara, M. (2012). The Construction of a Database to Support the Compilation of Japanese Learners' Dictionaries. *Acta Linguistica Asiatica*, 2(2), 97-115. <https://doi.org/10.4312/ala.2.2.97-115>

オンライン日本語ティーチングアシスタントのモチベーション変化の分析

—日本語教育を主専攻とする大学生 A を事例として—

下村朱有美 (大阪大学)

笹川史絵 (大阪大学)

1. はじめに

COVID-19 の感染拡大以前, 日本語教師を志す実習生やティーチングアシスタント (以下, TA とする) は日本国内外の日本語教育の現場で活動することが可能であった。しかし, 2020 年初頭より COVID-19 の影響が広がり, 授業はオンラインの形態がとられることが多くなり, 実習生や TA として日本語教育の現場に立って経験を積む機会を得ることが困難となった。さらに, 海外での日本語教育に携わる機会も限られ, 実習生や TA 自身が海外に身をおいて実習や TA 活動を行う機会も限定的になった。このような状況の中, 日本語の授業と同様, 実習生や TA の活動の場もオンラインの形態が取られるようになり, 海外に渡航せずに日本から海外の日本語教育機関での実習や TA 活動に携わるケースもあった。

日本にいながらにして海外の日本語教育機関の授業等に実習生や TA としてオンラインで関わる場合, オンラインという形態に起因する実習生や TA のモチベーションの変化があるのではないだろうか。そこで本発表では, TA としてオンラインで日本国外の教育機関での日本語教育に携わった調査対象者 A (日本語教育学を主専攻とする大学生) の語りをもとに, オンラインでの TA 活動におけるモチベーションの変化, 及び, それらの変化に対する A の反応について扱う。

2. 先行研究

COVID-19 の感染拡大以降, オンラインの形態での日本語教育に関する研究が盛んに行われているが, 実習生に焦点を当てたものはわずかである (末繁 2022, 瀬尾ほか 2022)。そのうち, 日本から海外の日本語教育機関で行われている授業にオンラインで参加した TA を対象とした研究はさらに限定的である。また, 本調査対象者と同じく日本語教師の養成段階にある実習生を対象とした末繁 (2022) や瀬尾ほか (2022) においても, オンラインでの日本語教育実習を通じた実習生の学びや気づきは明らかにされているものの, 実習全体を通じたモチベーションに焦点を当てた研究は盛んに行われているとは言い難い。平畑 (2009) は, 日本語教師に常に必要な資質の一つに「どのような環境においても自己の精神的安定を保ちながら目的を遂行する意思の強さ」, すなわち「意欲」を挙げている (p. 23)。そして, 海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質のモデルを構築する中で, 「意欲と人間性を高めることが, 海外での活動にあったって必要となる, コーディネート能力や国際感覚の獲得につながる, あるいはその前提となる可能性がある」と述べている (p. 24)。このことから, 日本語教師に必要な資質のひとつとしての意欲の維持に関わるモチベー

ションに着目し、オンラインという環境が TA 活動や TA のモチベーションにどのように作用したかを検討することは今後の教師養成を考えるうえで意義があると考えられる。

3. 調査対象・分析方法

本調査で調査対象とする A は日本語教育を専攻とする大学生である。A は 2020 年 5 月から 10 ヶ月間、東南アジア X 国の中等教育機関 Y 校において日本語教育の TA としてオンラインで活動した。Y 校では 2019 年末までは現地に TA が赴いて活動を行っていたが、新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、2020 年度からは TA 活動が急遽オンラインに切り替わり、TA は日本から活動を行うこととなった。この TA 活動はオンライン化される以前から、TA が自主的に参加を希望し、活動に従事するもので、大学の授業の一環として執り行われているわけではない。オンラインに切り替わる以前、TA は 10 ヶ月の活動期間中に Y 校に常駐し、日本語授業内において現地教師とティームティーチングを行ったり、日本文化紹介活動等を企画・実施したりしてきた。オンライン化された 2020 年 5 月以降、現地に常駐する形態はとられなくなったものの、オンラインで同様の活動が行われることとなり、A はもう一名の TA とともに TA 活動を行った。なお、発表者は 2 名とも X 国に滞在し Y 校での TA 活動を行った経験がある。

本調査では、約 1 年間のオンライン TA 活動を終えた A に対し、1 時間程度の半構造化インタビューを行い、文字化したデータは大谷 (2019) の SCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いて分析した。本調査は 1 名のみ語りという「比較的小さな質的データ」を扱うことに加え、発表者自身も質的研究については習熟しているとは言えない段階であることから、「初学者が着手しやすい分析方法」が適切だと考え、SCAT を採用することとした。分析の手順は大谷 (2019) に倣い、マトリクスの中に切片化したデータを記述し、そのそれぞれに〈1〉データの中の注目すべき語句、〈2〉それを言いかえるようなテキスト外の語句、〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを付した。その後、〈4〉テーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きを行った。本発表では、分析から得られた結果のうち、TA のモチベーションの変化に関わる部分を述べる。

4. A の TA 活動のモチベーション

以下に、A の語りの分析を通して得られた A の TA 活動のモチベーションの変化について述べ、モチベーションの変化の要因、及び変化によって生じた行動について記述を試みる。

4. 1. TA 活動参加前

A は大学で日本語教育を専攻しており、海外での日本語教育の現場にも興味を抱いていた。Y 校での TA 活動は A が籍を置く大学の学生が毎年参加しているプログラムであり、A も参加したいと思っていたが、A 自身が X 国ではなく別の国に語学留学を予定している関係で参加が困難な状況であった。しかし、COVID-19 の影響で語学留学がキャンセルとなり、日本で学業を継続することにした A は、Y 校での TA 活動がオンラインで行われることを知り、日本での学業等と並行して Y 校での TA 活動に参加することにした。

A は海外の日本語学習者の日本語学習動機や、日本語の授業の行われ方に興味を抱いており、Y 校での TA 活動を通し、このような知見が得られることを期待していた。一方で、自身が「集中型」の性格であると考えていた A は、日本で学業等を継続しながらオンライン TA 活動を行うことで、TA 活動に集中できないのではないかという懸念を抱いていた。

4. 2. TA 活動中

TA 活動期間中、合計で 2~3 回、A がオンラインで授業に参加する機会があり、A と日本語学習者との間で SNS でのつながりもできたことから、A は教室での教授法や日本語学習者の積極性について知見を得ることができ、TA 活動参加の目的は達成できたと言える。一方で、オンラインでの TA 活動は主に授業中のみ限定されており、A が TA として授業に参加する機会は断続的であった。さらに、A が日本からオンラインで TA 活動を行うことで日本での活動を優先せざるをえない状況になり、日本語学習者と A との接触時間が限定されたことが A のモチベーション低下の要因となった。

この TA 活動の断続性や学習者との接触機会の少なさに対し、A は自発的に学習者と会話をするセッションを企画したり、日本語コンテスト参加の補助を行う際に工夫をしたりするなど主体的に行動をすることで、モチベーションの維持・向上に努めていた。

4. 3. TA 活動終了後

TA 活動後、A はオンライン TA 活動について 3~4 割程度の満足度であると捉えていた。A は過去に行われていた Y 校での TA 活動と同様、オンライン TA 活動においても長期的・継続的活動が行えることを期待していたが、実際のオンライン TA 活動での活動が断続的であり、頻度が低かったことが要因の一つとして挙げられる。

一方、これまで同校で TA を経験してきた先輩 TA に対しては、自身とは異なった経験をしていると認識し、先輩 TA 等からサポートを受けることを躊躇している様子も観察された。また、TA 活動において現地での経験を得ることも重要であると捉えていた A は、オンライン TA 活動に参加後、海外に出向いて TA 活動を行うことを計画しており、次なる活動のモチベーションにつなげていた。

5. 考察

以下に、A の TA 活動におけるモチベーションと関連事項について図 1 に示し、モチベーションの変化と、その要因について述べる。

的に行うなど、Y校の授業以外の時間においてTAとして活動を行っていた。

また、Aはより多くの学習者との接触機会や、マイノリティとして日本国外で生活する経験を得たいと考えていたが、オンラインでのTA活動ではこれらの事項が達成できなかった。このことから、AはオンラインでのTA活動を通し、オンラインTA活動終了後の現地でのTA活動へのモチベーションを獲得していたと言える。すなわち、オンラインでのTA活動では「現地での経験」というインセンティブが欠如していたことが明らかになり、この欠如を補うべく現地でのTA活動を行う上での目的の一つが明確になった。

5. 2. オンラインTA活動でのTAのモチベーションの維持・向上のために

AはY校でのTA活動を通し、オンラインTA活動で得られる経験と得られない経験があることを認識した。Aの場合、オンラインでは日本語学習者と接触したり、オンラインでの授業の様子について知見を得たりすることは可能であったが、より多くの学習者とより長い時間、近い距離で接触することはできず、また、外国で生活するという経験を得ることはできなかった。このことから、AはオンラインTA活動で得られなかったものを、今後の現地でのTA活動において得たいという意識につなげていた。本調査では、AはオンラインTA活動で得られなかった経験を現地でのTA活動で得るという意識と行動につなげていたが、TA活動を現地TA活動の代替としてオンラインのみで活動を完結する場合などは、オンラインTA活動を通して何をすることができ、何をすることが難しいのか、オンラインでは得られない経験についてどのように対処するかについて参加者自身や関係者が認識をしておくことが望まれるのではないだろうか。このことにより、TA自身がよりTA活動の特性について理解したうえで活動にあたることができ、TA活動に対する満足度が向上ことなどが期待できる。

また、長期に渡る活動では、活動形態を問わず、TA自身が変動するモチベーションにどのように対処するかが課題となる。Aの場合、断続的な活動等によって低迷したモチベーションに対し、主体的に考え、自発的な行動をとっていた。オンラインTA活動においてTAが活動の中で自発的にできる行動の可能性や範囲に加え、現地の教師、学習者との関わりや、TAが複数いる場合はTA同士の連携がオンラインTA活動の充実に寄与できるのではないだろうか。

さらに、今回の調査対象としたAはY校でTAを経験した先輩TAから助言を得ることに躊躇していたが、過去の現地TA経験者との関わりがオンラインTAのモチベーションの維持や向上に寄与できた可能性も残されている。先輩TAはオンラインという形式でのTA活動は経験していないかもしれないが、現地でTA活動を行った経験から、対面での授業の様子や現地の事情を知っており、現地教師との関係構築をする機会も得ている。このような先輩TAと話す機会を得ることによって、TA活動中の悩みを共有したり、助言を得たりすることも可能となったとも考えられる。

6. おわりに

COVID-19が収束の動きにあり、海外の教育機関に向いて実習やTA活動を行うことも再び可能になってきている。オンラインの形態に起因する課題の解消が見込まれる一方で、

オンラインによる実習や TA 活動で得られた知見を活用することで、より円滑な活動につながることも可能ではないだろうか。そのためには、実践や研究を通してオンラインで行われる日本語教育における利点だけでなく課題についても認識する必要があるが、本研究で TA のモチベーションについて記述し、分析をすることで TA がモチベーションの変化と上手につきあいながら活動にあたる手がかりとなることが期待できる。

本稿が今後の日本語教育における TA 活動において、TA や周囲の関係者が TA のモチベーションの変化に対処する一助となれば幸いである。

大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会

末繁美和 (2022) 「日本語教育副専攻コースにおけるオンライン実習の試み—日本語教師に求められる資質・能力の養成を目指して—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』12, pp. 359-373.

瀬尾匡輝・青木香代子・安龍洙・池田庸子・八若壽美子・西由美子・大西那奈・清水有紀・シャカル佳子・岩見晴子・高柳有希・YEON Lee Su (2022) 「コロナ禍における日本語教育実習—海外協定校とのオンライン日本語教育実習をふりかえって—」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』5, pp. 119-137

平畑奈美 (2009) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化—海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から—」『早稲田日本語教育学』5, pp. 15-29.

公益社団法人日本語教育学会

支部活動委員会

新城直樹・犬飼康弘・井上里鶴
内田さつき・神山英子・木林理恵
草木美智子・久保比呂美・國澤里美
塩井実香・嶋ちはる・鈴木崇夫
高橋亜紀子・茅田美有紀・田中真寿美
中東靖恵・平田未季・深川美帆
松尾憲暁・元木佳江・薮崎淳子
山本裕子

九州・沖縄支部運営協力

雁野恵・橋本直幸

審査・運営協力員

有田佳代子・和泉元千春・市瀬智紀
今西利之・牛窪隆太・大河内瞳
加藤恵梨・神村初美・黒田史彦
杉村泰・住田哲郎・鄭恵先
西口光一・根津誠・浜田麻里
船橋瑞貴・柳田直美・山方純子
米本和弘

公益社団法人日本語教育学会

2023年度第1回支部集会【九州・沖縄支部】予稿集

発行 2023年6月5日
発行者 公益社団法人日本語教育学会
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F
TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp
URL <https://www.nkg.or.jp>