

オンラインによる日本語学習支援活動の 事前学習に関する研究

— 連想法による分析を通して —

Study on the Prior Learning for Online Japanese Learning Support Activities

— Using an Association Method —

池田伸子
IKEDA Nobuko

〔要旨〕

本稿の目的は、オンラインによる日本語学習支援活動を軸とする「海外インターンシップ A」科目における事前学習の在り方を考える基礎とすべく、当該活動に参加した学生たちのスキーマがどのように変容したのかを、連想法を用いて明らかにすることである。「日本語学習支援活動」を刺激語として実施した調査の結果から、事前学習では「具体的に活動内容を提示することで参加者の不安を軽減する必要があること」、「参加学生が AAR サイクルを自律的に回していくことができるように、事前に経験するなどの工夫が必要であること」、「活動の形態だけが中心となるような内容にはしないこと」などが示された。また、日本語教師を目指す学生のみでなく、参加したすべての学生にとって有用な学びを提供していくためには、「省察 リフレクション」、「学生同士の学び」などを事前学習に取り入れる必要性も示された。

Key word: 連想法、事前学習、日本語学習支援活動、AARサイクル、省察



1. はじめに

2019年に「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行され、関連する基本的施策の1つとして第21条に「日本語教育に従事する者の能力及び資質の向上等」が示されるなど、近年、日本語教育に携わる者の資質や能力の向上が社会的にも注目されつつある（文化庁 2019）。

池田（2020）は、いわゆる「教育実習」ではない形態でのオンライン日本語学習支援活動への参加を通して、参加者がどのような学びや気づきを得たのかをKJ法を用いて分析し、参加者の学びを図解することによって学びのフレームを示し、その上で文化庁文化審議会国語分科会（2019）に示されている日本語教育人材に必要な資質・能力について学んでいること、また、日本語教師を目指さない参加者であっても日本語学習支援マインドを醸成できている可能性があることを示した。

しかし、池田（2020）では参加学生の事後レポートを用いた分析であったため、活動前後に参加者がどのように変化したのかを具体的に示すことができず、また、本来理論性製法や分析法ではなく発想法であるKJ法（川喜田 1967、1970、1986）を用いたことから、参加者の学びを客観的に示すには至らなかった。

もちろん、日本語教育人材に必要な資質や能力は、1つの科目履修や一度の経験から身に付けられるものではなく、長い経験を通して培われていくものである。しかし、1つの科目、一度の経験であっても、それを通じた学びをよりよいものにしていくことは、教員養成にかかわる者の責任である。また、参加者の学び、特に研修や実習型の学びを最大化するには、活動前の事前学習の役割は大きい。

そこで、本稿では、連想法を使用することにより、活動参加者の学びが活動前後でどのように変化したのかを示し、さらに、その結果を事前学習の改善につなげるための基礎とする。

2. 「連想法」による授業評価

「連想法」は授業分析の一手法であり、学習者に対しある言葉を「刺激語」として提示し、そこから連想する言葉（反応語）を学習者に記載してもらうことにより、授業の成果（product）を明らかにするための評価方法である（糸山 2011）。認知心理学では、「学習とは経験を通じたスキーマの変容である」と概念規定しており（波多野 1995）、「連想法」では、ある授業を受けたり、研修や実習などに参加したりすることを経験ととらえ、ある刺激から連想される反応語は知識や概念、イメージ、すなわちスキーマであるとするので、個々の学習者の学びを明らかにしようとするものである（糸山 2011）。

授業評価の目的は、教育の質の向上であり、学習者の学びをよりよいものにするのである。近年、多くの大学で「学生による授業評価」が実施されているが、その内容は「学生が個々の授業をどう評価したか」という視点が多く含まれており、授業目標がどの程度達成されたのか、学

生自身がどのように変化したのかという視点が十分とは言えない。

そこで、学習者が授業や体験によって概念（スキーマ）をどのように獲得したのかについて、その状況を調べて分析・検討することができ、被調査者に不可をかけずに実施することなく学びの本質を調査できる「連想法」を用いることとする。

3. 事前学習に関する先行研究と「海外インターンシップ A」における事前学習

3.1 先行研究

本稿で対象とする「海外インターンシップ A」のように、教育機関を離れて参加学生が様々な経験、体験を通して学ぶ仕組みは数多く存在する。具体的には、教員になるための教育実習、看護などで必要な実習、職業経験を通して学ぶインターンシップ、地域などでの奉仕活動を通して学ぶサービス・ラーニングなどである。

このような活動は、参加学生が自らの経験を通して学ぶことが主ではあるが、学びをよりよいものにするためには、事前の準備、すなわち事前学習が必要となる。どのような事前学習を行うのかは、参加学生の学びに直接影響すると思われるが、事前学習のみに焦点を当てた研究はまだ多くない。

しかし、以下のように、これまでの研究から、事前学習と活動による学びの関連性について明らかにされている。

① 坂西・土井（2006）

介護体験に先行する事前学習が体験による学びに与える影響について調査を行い、事前に活動に関連する情報に多く接触しておくことが、体験活動をより有効に機能させることを明らかにした。

② 松本・丸山（2013）

中学校における職場体験活動が一過性の活動として終わってしまうという問題意識に基づき、事前学習において参加者の不安を取り除き、主体的に行動できるようにスモールステップで導いた結果、職場体験活動が参加者にとって有意義なものになったと報告している。

③ 馬場（2021）

大学におけるサービス・ラーニングを取り上げ、リフレクションなどを用いて行った事前学習の結果、学生の「積極性」、「批判的思考力」、「科目内容への理解や学び」の向上が見られたと述べている。

上記のように、体験型の学習においては、どのように事前学習を実施するかは、学生の学びに大きく影響する。本稿の対象である「海外インターンシップ A」は1年生から履修できる科目であり、日本語教員養成の視点だけにとどまらない学びの最大化を図っていく必要がある。

3.2 「海外インターンシップ A」における事前学習

「海外インターンシップ A」は、海外の日本語学習者への理解を深め、日本語教育に対する意識を高めることを目的とし、1年生から履修が可能な科目として実施されている。オーストラリアの大学で日本語を学習している大学生に、オンラインで会話学習支援などを行うもので、事前学習から事後学習まで毎年7月から11月にかけて行われている（日本語学習支援活動の詳細は池田 2020 を参照）。

本稿が評価対象としている当該科目における事前学習では、日本語学習支援活動に臨むにあたっての心構えと準備について確認するとともに、それぞれの履修者が既存の知識やスキルを用いて支援活動に向かおうとする態度を身に着けることを目標としている。

表1に示したように、具体的には100分授業3回で行っており、支援活動の概要説明やスケジュール説明、具体的な支援活動の流れや内容の紹介、日本文化を紹介する活動に関するグループ分けやテーマ設定などを行っている。

表1 「海外インターンシップ A」における事前学習

授業回	内容
第1回	科目の目的と概要の説明、評価方法の説明、スケジュール説明 具体的な支援活動の流れ、内容の説明
第2回	文化紹介活動（E Common Room）についての説明、グループ分け グループごとのテーマ設定
第3回	オーストラリアの担当教員から、オーストラリア側の参加学生（日本語学習者） についての情報を共有、会話支援のテーマなどについて共有

前述のように、事前学習の目的は日本語学習支援活動のスケジュールや流れ、方法を履修者に伝えることだけではない。最も大切なのは、活動に参加する学生が責任感を持って最後まで支援活動をやり通し、自律的に自分の担当する学習者に関わっていく姿勢や態度の必要性を伝えることである。また、当該科目は履修に際して日本語教育や日本語学等の先行知識を要求していないことから、1年生の履修者も多いため、履修者の日本語教育に関する知識やスキルに個人差があるため、事前学習では、履修者に対して、自分で調べることを、自分で考えてやってみることの大切さを伝えている。

4. 連想法を用いた「海外インターンシップ A」事前学習の評価

4.1 目的

本調査は、「海外インターンシップ A」科目における、事前学習の課題と改善方法を探ることを目的とする。

4.2 対象

評価の対象は、2021年度及び2022年度に実施した「海外インターンシップA」における事前学習である。

調査の目的を達成するため、2021年度及び2022年度「海外インターンシップA」に参加し、事前学習を受講した大学生23名（21年度参加者12名、22年度参加者11名）を被調査者として調査を実施した。日本語学習支援活動時の被調査者の学年は、1年生6名、2年生6名、3年生11名であり、1年生の参加者も少なくないことがわかる。

4.3 調査方法

調査は2021年7月及び11月、2022年7月及び11月に実施した。各年の7月には、学習支援活動の事前学習を行っており、「活動前」の調査は3コマの事前学習終了後に実施した。また、各年の11月には活動全体の事後学習を行っており、「活動後」の調査は事後学習終了後に実施した。

調査は単一連想法¹⁾を用いて実施した。刺激語〈日本語学習支援活動〉とし、調査票に記載されている刺激語から想起する単語（回答語）自由に記述させた。回答するための時間として、Itoyama and Kamizono（2005）で最も妥当な反応時間と報告されている45秒間を設定した。

「活動前」の調査は事前学習の評価であり、「活動後」の調査は日本語学習支援活動そのものの評価であることから、この2つの評価を比較、分析することにより、よりよい事前学習をデザインする基礎とする。

4.4 分析方法

活動前、活動後に被調査者が連想した反応語をその単語の示す内容から適切なカテゴリーに分類し、カテゴリーマップ（連想マップ）を作成する。また、活動前、活動後、それぞれに被調査者が連想した反応語について、総語数、語種数、エントロピーを算出する。

カテゴリーマップと各数値から日本語学習支援活動に参加した学生の概念の変容を分析し、さらにカテゴリーごとの反応語について個別に考察を行う。

4.5 倫理的配慮

被調査者には、調査時に調査の目的、方法、協力の自由意志、匿名性の確保と研究以外にデータを使用しないこと、成績評価には関係しないことなどの説明を行い、協力の依頼を行い、調査票の提出をもって研究への同意とした。

5. 結果と考察

5.1 反応語を用いたカテゴリー分類

活動前、活動後に得られた反応語の総数は295語であった。この295語を表2のようなカテゴ

リーに分類した。

表2 刺激語〈日本語学習支援活動〉におけるカテゴリー名とその内容

カテゴリー	カテゴリーの内容
実施形態	オンライン、1対1など、どのような形態で行われるかに関する反応語
対象	学習支援の相手となる学生に関連する反応語
活動	会話学習支援、文化紹介など支援活動実践に関連する反応語
目的・意義	日本語学習支援活動の目的や意義に関連する反応語
知識	日本語学習支援活動に必要な知識に関連する反応語
感情	日本語学習支援活動に対する感情に関連する反応語
その他	上記にあてはまらない反応語

5.2 活動前後の変化

5.2.1 反応語数、語種数、エントロピー

刺激語〈日本語学習支援活動〉に対する反応語総数は、活動前 117 語、活動後 178 語であった。また、種数は、活動前 33、活動後 72、連想エントロピーは、活動前 4.63 (bit)、活動後 5.67 (bit) であった。活動前、活動後ともに 23 名全員が回答している。

日本語学習支援活動後に、反応語数、反応語種数、連想エントロピーともに増加していることから、参加学生はそれぞれの活動を通して日本語教育支援活動に対するイメージを拡大させていることがわかる。糸山 (2011) は、講義型の教え込み授業とは異なり、参加学生が自律的に行動することで学ぶ発見学習型の授業では、学生は教師の意図以外のものを発見することが多く、拡散的な授業になりやすいと述べている。今回調査対象とした日本語学習支援活動は、まさに学生が教室以外の場所で活動に取り組む形態となっており、活動への参加を通して、学生が様々なことを経験し、そこからの気づきを得ていたといえる。

活動前に被調査者が想起した反応語の上位 5 つは、「オンライン (12)」、「大学生 (10)」、「大変 (8)」、「楽しみ (7)」、「1対1 (7)」であった。5 つのうち 2 つ (オンライン、1対1) は活動形態に関するもの、2 つはこれから始まる活動に対する感情 (大変、楽しみ)、そして活動の対象となるオーストラリアの「大学生」で、活動実践に関連するような具体的なイメージが想起されていない。

一方、活動後に被調査者が想起した反応語の上位 5 つは、「失敗 (12)」、「楽しい (12)」、「工夫 (9)」、「友達 (9)」、「準備 (8)」となっており、被調査者が実際に支援活動を経験したからこそその反応語となっていることがわかる。

この結果から、事前学習に参加した学生は、「オンラインで実施する」ということや「1対1」でオーストラリアの学生を支援するのだという「形態」の印象が強く、具体的に何をしなければならぬのか、何を意識しなければならぬのかなどについての内容は印象に残っていなかったことがわかる。今後は、提示の仕方、強調の仕方などを工夫し、重要な内容が履修者の印象に残

るような工夫が必要だと思われる。また、「活動後」の上位5つの反応語の中に、この科目で履修者に認識してほしい「責任（感）」が想起されていないこと、日本語教育に直接的に関連する言葉が想起されていないことから、事前学習においては、それらを意識させるような内容を含める必要も示唆された。

5.2.2 カテゴリーの変化（カテゴリーマップ）

表3に「活動前」、「活動後」におけるカテゴリーごとの反応語数とその割合を示す。

表3 活動前後のカテゴリーの変化

	活動前		活動後	
	反応語数	語数割合 (%)	反応語数	語数割合 (%)
感情	32	27.3	29	16.3
活動	24	20.5	87	48.9
実施形態	23	19.6	0	0
対象認識	14	12.0	26	14.6
目的・意義	14	12.0	21	11.8
知識	7	6.0	15	8.4
その他	3	2.6	0	0
合計	117	100	178	100

表3を見ると、「感情」、「実施形態」、「その他」のカテゴリーでは、活動後に反応語数が減少しており、「実施形態」と「その他」においてはゼロになっていることがわかる。一方、「活動」、「対象認識」、「目的・意義」、「知識」については、活動後に反応語数が増加しており、特に「活動」における増加は顕著であることがわかる。

次に「活動前」、「活動後」のカテゴリーマップを図1、図2に示す。

図1、図2からは、被調査者の刺激語に対するイメージが増加していることが一目でわかる。さらに、「活動前」では、「オンライン、大学生、大変、E Common Room、日本語」などの反応語が中心に位置しているが、「活動後」では、「失敗、楽しい、達成感、コミュニケーション、相互理解」などが中心に位置していることもわかる。

また、各カテゴリーの反応語の割合についても視覚的にとらえることができるなど、被調査者の被調査者のイメージ、認識の変化や、少数ではあるが「一緒に」や「お互いの」といった重要な反応語があることも確認できる。

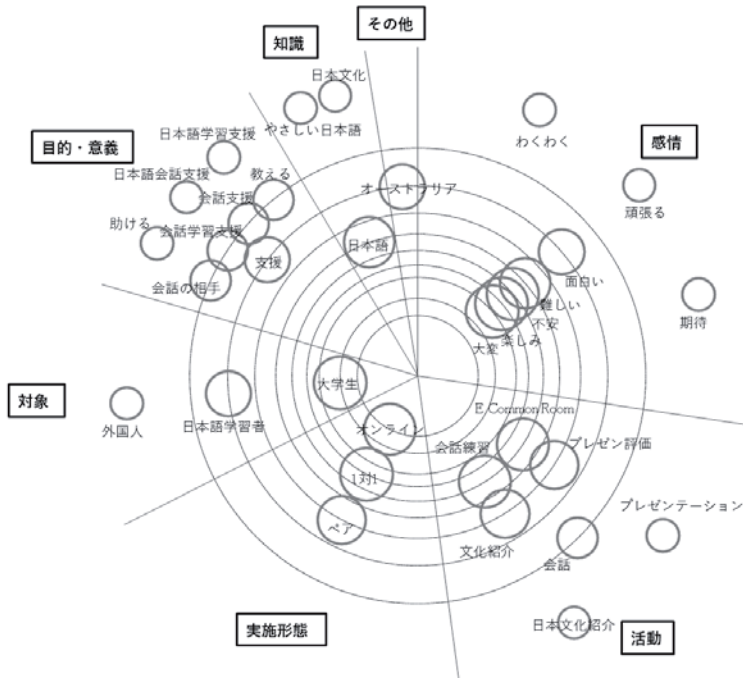


図1 日本語学習支援活動前のカテゴリーマップ (連想マップ)

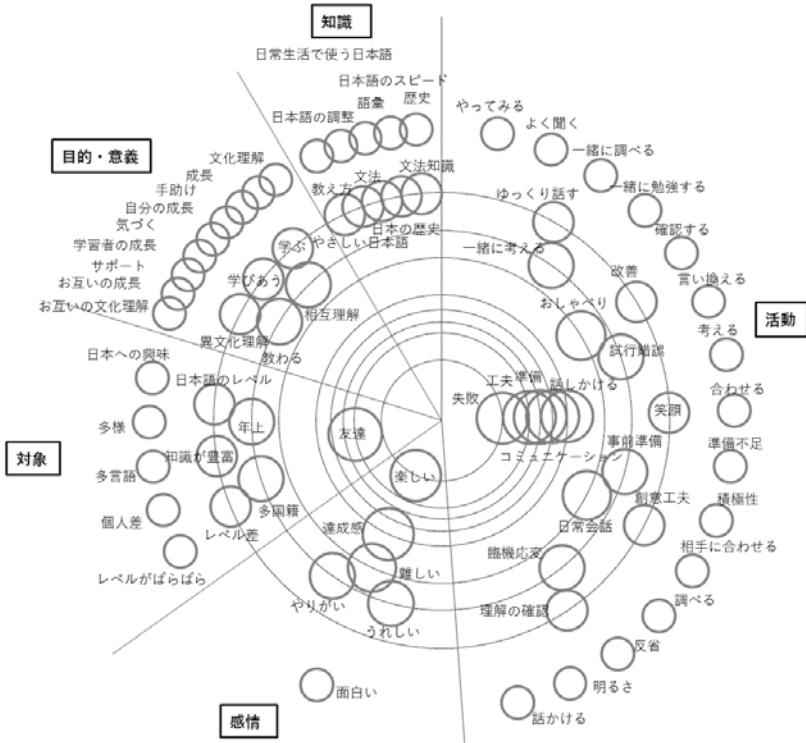


図2 日本語学習支援活動後のカテゴリーマップ (連想マップ)

5.2.3 カテゴリー内の反応語の変化

次に表1に示したカテゴリー内の反応語の変化について具体的に結果を考察する。

① 実施形態、その他

表4に「実施形態」、「その他」カテゴリー内反応語を示す。

表4 「実施形態」、「その他」カテゴリーにおける反応語の変化

反応語	活動前 語数 (%)	活動後 語数 (%)
オンライン (形態)	12 (10.3)	0
1対1 (形態)	7 (6.0)	0
ペア (形態)	4 (3.4)	0
オーストラリア (その他)	3 (2.6)	0

実際の日本語学習支援活動前の事前学習直後の調査では、表4にあるように事前学習で伝えた活動形態——オンラインで実施すること、オーストラリアの大学で日本語を学んでいる大学生と1対1のペアになって活動を行うこと——に関連する反応語が確認できるが、活動後の調査では、それらがすべてゼロになっている。

活動前の履修者にとっては、これからどのような形で自分たちが活動を行っていくのかは最も関心がある事柄であり、それについての印象が非常に強かったことが推察される。しかしながら、実際に活動を経験すると、それぞれの学生にとって、どのような形態かということよりも、具体的な経験や気づきに対する印象が強くなっていき、結果として「形態」やどこの国の大学生なのかという反応語が現れなかったのではないと思われる。

② 対象

「対象」カテゴリー内の反応語は、「活動前」3語種、14語、「活動後」11語種、26語であった。活動前後で得られた14の語種をその反応語の意味内容から「属性——対象の属性のみを示すもの」、「関係性——被調査者と支援をする対象との関係を示すもの」、「個別性——対象が個別に持っている特徴等を示すもの」、「多様性——今回の活動に参加した支援対象者全体の多様性に関するもの」という4つのサブ・カテゴリーに分類し、分析を行った。表5に「対象」カテゴリー内における反応語の変化を示す。

表5に示したように、活動前は対象の属性に関する反応語のみであったが、活動後は対象との関係性や対象の個別性や多様性に関する反応語が出現している。日本語学習支援活動に参加した被調査者は、その活動を通じて自分の支援相手との間にしっかりと関係性を築き、そこから対象の個別性やその後ろにある対象の多様性にまで気づいていることが推察できる。

事前学習に参加した被調査者は、まだ実際の活動に参加する前の段階であり、具体的な対象のイメージを把握することは難しいと思われるが、事前学習の段階から今以上に海外で日本語を学んでいる学習者の状況について示し、活動後に対象の日本語レベルに驚いたりすることのないよ

表5 「対象」カテゴリーにおける反応語の変化

反応語	活動前 語数 (%)	活動後 語数 (%)
【属性】	14 (12.0)	0
大学生	10 (8.5)	0
日本語学習者	3 (2.6)	0
外国人	1 (0.9)	0
【関係性】	0	12 (6.7)
友達	0	9 (5.1)
年上	0	3 (1.7)
【個別性】	0	3 (1.7)
知識が豊富	0	2 (1.1)
日本への興味	0	1 (0.6)
【多様性】	0	11 (6.2)
多国籍	0	3 (1.7)
レベル差	0	2 (1.1)
日本語のレベル	0	2 (1.1)
レベルがばらばら、多様 個人差、多言語	0	各1 (0.6)

うにすることについて、今後検討を行いたい。

③ 活動

「活動」カテゴリー内の反応語は、「活動前」7語種、24語、「活動後」25語種、87語であった。活動前後で得られた32の語種をその反応語の意味内容から「活動名——科目の中で用いている活動の具体的な名称」、「内容——実際に活動の中で実施した内容を示すもの」、「取り組み——被調査者が支援活動のために自らが考え取り組んだことに関連するもの」、という3つのサブ・カテゴリーに分類し、分析を行った。表6に「活動」カテゴリー内における反応語の変化を示す。

表6から、活動前は、事前学習で提示された具体的な活動名称とそれぞれの活動で何をするのかに関連する反応語のみとなっているが、活動後には、それぞれの被調査者が活動の中で様々なことに気づき、考え、失敗しながらも創意工夫をしていることが読み取れる。

サブ・カテゴリー「内容」において、活動前は事前学習で用いられた用語「会話練習」や「文化紹介」という反応語だが、活動後には、「会話」ではなく「おしゃべり」や「日常会話」とより具体的になっており、さらに「一緒に（考える、調べる、勉強する）」という反応語が出現している。一重に日本語学習支援活動に参加したことによる効果であるが、事前学習時にこれまで以上に「一方的な支援をするのではなく、ペアになった学生と一緒に考え、学んでいくことを目的としている」ことを伝える必要があると思われる。

次に、サブ・カテゴリー「取り組み」については、活動後にのみ反応語が出現した。一番多か

表6 「活動」カテゴリーにおける反応語の変化

反応語	活動前 語数 (%)	活動後 語数 (%)
【活動名】	10 (8.5)	0
E Common Room	6 (5.1)	0
プレゼン評価	4 (3.4)	0
【内容】	14 (12.0)	13 (7.3)
会話練習	6 (5.1)	0
文化紹介	4 (3.4)	0
会話	2 (1.7)	0
プレゼンテーション	1 (0.9)	0
日本文化紹介	1 (0.9)	0
おしゃべり	0	4 (2.2)
日常会話	0	4 (2.2)
一緒に考える	0	3 (1.7)
一緒に調べる、一緒に勉強する	0	各1 (0.6)
【取り組み】	0	74 (41.6)
失敗	0	12 (6.7)
工夫	0	9 (5.1)
準備	0	8 (4.5)
コミュニケーション	0	7 (3.9)
話しかける	0	6 (3.4)
試行錯誤、臨機応変、事前準備	0	各3 (1.7)
ゆっくり話す、改善、笑顔 創意工夫、理解の確認	0	各2 (1.1)
やってみる、よく聞く、確認する、言い換える、 考える、合わせる、準備不足、積極性、相手に合 わせる、調べる、反省、明るさ、話しかける	0	各1 (0.6)

ったのは「失敗」であり、次いで「工夫」があることから、参加した被調査者が活動中に失敗を経験しながらも工夫を重ねていたことが読み取れる。また、頻度はそれほど多くないが、「試行錯誤、創意工夫、臨機応変、事前準備」という反応語も出現しており、被調査者が日本語学習支援活動を通して、「失敗→考える→工夫する→準備する→やってみる」というサイクルを回していたこと、さらに、活動中には「臨機応変」に生じた事態に対応したことがわかる。これも「内容」と同様、被調査者が日本語学習支援活動に参加したからこそ得られた経験であり、学びであると思われるが、今後は、「海外インターンシップA」に参加するすべての学生が「考える→工夫する→準備する→やってみる→失敗する→考える」というサイクルを回しながら活動が行えるよう、事前学習においてより具体的に個々の活動への取り組み方を示す必要があると思われる。

④ 目的・意義

「目的・意義」カテゴリ内の反応語は、「活動前」8語種、14語、「活動後」14語種、21語であった。活動前後で得られた22の語種をその反応語の意味内容から「支援——対象を支援する、助けるという意味を持つもの」、「学び——被調査者自らが学び、成長するという意味を持つもの」、「双方向——対象と被調査者双方が学び成長するという意味を持つもの」という3つのサブ・カテゴリに分類し、分析を行った。表7に「目的・意義」カテゴリ内における反応語の変化を示す。

表7にあるように、活動前の被調査者は、日本語学習支援活動の目的や意義を「支援対象となる学生を助けること、支援すること」と考えている。活動名が「日本語学習支援活動」であることや、対象が「日本語学習者」であり被調査者が日本語母語話者であることからそのような認識だったのかもしれない。しかし、実際に活動を経験した後は、「被調査者自身の学びや成長」、「支援する側、される側双方の学びや成長」を示す反応語が出現しており、活動を通して本来の目的や意義を実感したことが読み取れる。

表7 「目的・意義」カテゴリにおける反応語の変化

反応語	活動前 語数 (%)	活動後 語数 (%)
【支援】	12 (10.3)	3 (1.7)
支援	3 (2.6)	0
会話学習支援、会話支援、教える	各2 (1.7)	0
助ける、日本語会話支援、日本語学習支援	各1 (0.9)	0
サポート、手助け、学習者の成長	0	各1 (0.6)
【学び】	0	11 (6.2)
教わる	0	3 (1.7)
異文化理解、学ぶ	0	各2 (1.1)
気づく、自分の成長、成長、文化理解	0	各1 (0.6)
【双方向】	2 (1.7)	7 (3.9)
会話の相手	2 (1.7)	0
相互理解	0	3 (1.7)
学び合う	0	2 (1.1)
お互いの成長、お互いの文化理解	0	各1 (0.6)

「海外インターンシップA」は、日本の大学に通う学生が一方向的に海外の大学で日本語を学習している学生を支援することを目的とした科目ではない。日本語教育、日本語教員養成という視点から見れば、この科目の履修を通して、参加者が「海外の日本語学習者、海外の日本語教育に対する認識を深め、日本語教育に対する興味関心を高める」という目的の科目であるが、前述したように、この科目は1年生から履修することが可能な科目であり、日本語教育を継続して学んでいこうとする学生だけが履修するわけではない。そのため、暗示的な目標として、「参加し

た学生が、自律的に考え、行動することによって、学び方や異なる文化や言語を持つ人とのコミュニケーション、かかわり方を経験から学んでいく」ことを掲げている。

それを踏まえれば、事前学習において、さらに明確に科目の目標や活動に参加することの意義を伝える必要がある。

⑤ 知識

「知識」カテゴリ内の反応語は、「活動前」3 語種、7 語、「活動後」10 語種、15 語であった。活動前後で得られた 13 の語種をその反応語の意味内容から「日本語 — 日本語に関連する知識に関連するもの」、「その他 — 日本語以外の知識に関連するもの」という 2 つのサブ・カテゴリに分類し、分析を行った。表 8 に「知識」カテゴリ内における反応語の変化を示す。

表 8 「知識」カテゴリにおける反応語の変化

反応語	活動前 語数 (%)	活動後 語数 (%)
【日本語】	6 (5.1)	10 (5.6)
日本語	5 (4.3)	0
やさしい日本語	1 (0.9)	2 (1.1)
文法、文法知識	0	各 2 (1.1)
語彙、日常生活で使う日本語、日本語のスピード、日本語の調整	0	各 1 (0.6)
【その他】	1 (0.9)	5 (2.8)
日本文化	1 (0.9)	0
教え方	0	2 (1.1)
日本の歴史	0	2 (1.1)
歴史	0	1 (0.6)

表 8 から、被調査者が想起した「日本語」に関連する知識の概念は、活動後に具体的になっていることがわかる。「日本語」という上位の概念ではなく、日本語の「語彙」、「文法」、「スピード」、さらには、自らの日本語を調整することについての知識まで想起している。「海外インターンシップ A」では、1 対 1 の会話支援や学習者の日本語によるプレゼンテーションを評価するという活動を実施しており、そのためには外国語としての日本語の特徴や参加者が使用する日本語の調整の必要性などについて、事前に参加者に周知し、備えてもらうことが重要である。そのため、今後は事前学習において、時間的な制限はあるが、できる限り必要な知識について伝えるようにしたい。

また、日本語以外の知識についても、活動前は「日本文化」という漠然としたイメージであったものが、活動後は「歴史」や「教え方」という具体的なイメージに変化している。今後は、事前学習において、活動に備えてどのような準備をすればよいのか、何について理解しておく必要があるのかについても参加者に示したい。

⑥ 感情

「感情」カテゴリ内の反応語は、「活動前」8語種、32語、「活動後」6語種、29語であった。活動前後で得られた14の語種をその反応語の意味内容から「ポジティブ——前向きな感情を示すもの」、「ネガティブ——後ろ向きな感情を示すもの」という2つのサブ・カテゴリに分類し、分析を行った。表9に「感情」カテゴリ内における反応語の変化を示す。

表9 「感情」カテゴリにおける反応語の変化

反応語	活動前 語数 (%)	活動後 語数 (%)
【ポジティブ】	13 (11.1)	25 (14.0)
楽しみ	7 (6.0)	0
面白い	3 (2.6)	0
わくわく、頑張る、期待	各1 (0.9)	0
楽しい	0	12 (6.7)
達成感	0	6 (3.4)
うれしい、やりがい	0	各3 (1.7)
面白い	0	1 (0.6)
【ネガティブ】	19 (16.2)	4 (2.2)
大変	8 (6.8)	0
不安	6 (5.1)	0
難しい	5 (4.3)	4 (2.2)

活動前、被調査者は、これから始まる日本語学習支援活動に対して、「楽しみ、わくわく、期待」などの感情と「頑張る」など前向きに取り組もうとする感情を持っている反面、事前学習での説明を聞き、「大変、不安、難しい」など活動に対して少し後ろ向きな感情を持っており、ネガティブな感情のほうが多いことがわかる。

しかし、活動後には、ポジティブな感情「楽しい、うれしい、面白い」が増え、さらに自分が日本語教育支援活動をやり通した「達成感、やりがい」という感情も想起されている。「難しい」というネガティブな感情は、活動の前後、両方で想起されているが、活動前の「難しい」が、事前学習を聞いての「難しそうだ」という感情であるのに対して、活動後の「難しい」は、「やってみてこういうところが難しかった」という経験に基づく感情となっている。

参加者が日本語学習支援活動の経験を学びとしていくためには、一人ひとりがどのような気持ちで活動に臨むかは重要な要因である。そのため、事前学習においては、より具体的に活動内容を説明したり、過去の履修者の経験を共有したりするなどして、活動前の参加者のネガティブな感情を和らげる工夫が必要だと思われる。

また、活動後の「達成感、やりがい」という反応語は、参加者の今後の学びにとってとても重要な感情であると思われるため、今後は、どういう状況で参加者が達成感ややりがいを感じたのかを分析し、多くの参加者が「達成感、やりがい」を経験できる仕組みを作っていく必要がある

と思われる。

6. おわりに

本稿では、「海外インターンシップ A」における事前学習を改善する目的で、連想法を用いた評価を行った。その結果、事前指導の改善に関連する知見として、①日本語学習支援活動の形態（オンライン、1対1等）を中心に伝えるのではなく、内容に焦点をあてて伝える、②日本語学習支援活動に必要な知識を「具体的に」伝える、③海外で日本語を学んでいる学習者の多様性（オーストラリアの大学であっても英語を母語とする学習者ばかりではないこと、日本語のレベルも様々であること、日本語を学んでいる動機はアニメや漫画ばかりではないこと等）を伝える、④できるだけ具体的に活動内容を説明したり、過去の履修者の経験を共有することで、活動前の履修者の不安を取り除く、⑤異なる文化や言語を持つ人々とのコミュニケーションや関係構築に必要なことについて伝える、⑥活動中には予期しない事態も発生すること、その際には臨機応変に対応することが大切であることを伝える、⑦自律的に考え、行動することが大切であることを伝えることが示された。

今後は、これらを意識して事前学習をデザインしていくことが必要だが、特に、「異なる文化や言語を持つ人々とのコミュニケーション」、「予期しない事態に臨機応変に対応する」、「自律的に考え、行動する」ことは、松下（2010、2016）の呼ぶ「新しい能力」²⁾ といえるものであり、日本語教師を目指す学生のみでなく、すべての学生にとって必要な能力であり、今後の事前学習ではこれらを最大限に参加学生が身に着けることができるようなデザインが求められる。

馬場（2020）では、学びを最大化させる方法として「クリティカル・リフレクション」³⁾、「学生間の教え合い・学び合いの環境」が有効であると示されているため、今後はこれらの手法を取り入れたい。

また、OECD は、これからの世界で必要となるコンピテンシーを学習していくためのプロセスとして AAR サイクルを示している。AAR サイクルとは、Anticipation（予期）— Action（行為）— Reflection（省察）のサイクルのことであり、自分が置かれた状況を把握し、何をすべきか、その結果どうなるかを予期したうえで実際に行動し、その結果をもとに自分の行動や認識を省察し、必要に応じて改善を図っていくというものである（OECD、2016、2020）。そして、従来からある PDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクルが組織や手段による業務や生産過程のサイクルを想定し、定量化可能な目標と評価を求めるのに対し、AAR サイクルは学生が変革をもたらすコンピテンシーを発達させていくための改善のサイクルに焦点を当てており、定量化可能な評価よりも記録（documentation）を重視しているという（Tichnor-Wagner、2018）。また、AAR サイクルは、短期間のうちに何度もそのサイクルを繰り返すことにより学びを改善していくという「反復的プロセス（iterative learning process）」であるという（OECD、2020）。

今回の調査から、「海外インターンシップ A」に参加した学生は、「失敗、試行錯誤、創意工夫」

という反応語を想起していた。つまり、この活動を通して、学生は自律的に AAR サイクルを回していた可能性がある。今後は、参加したすべての学生が、活動中に何度も AAR サイクルを自律的に回していくことができるよう、事前学習でそのサイクルを前もって経験させるなど、さらなる改善を考えていきたい。

注

- 1) 単一自由連想 (Free Association by Single Stimulating Word)
1つの刺激語から、定められた時間内に、被検者が自由に想起した反応語をできるだけ数多く書いていく連想反応 (糸山 2011)。
- 2) 松下 (2010、2016) は、VUCA (volatility、uncertainty、complexity、ambiguity) という特徴を持つ社会を生きるために必要な能力として世界各地で検討し提唱されている概念を「新しい能力」と呼んでいる。新しい能力には、ATC21 や P21 が提唱する「21 世紀型スキル」、OECD-DeSeCo による「キー・コンピテンシー」等が含まれる。
- 3) クリティカル・リフレクション
学びを最大化させるリフレクションはクリティカル・リフレクションと呼ばれており、リフレクションをクリティカルにするためには、①求められる成果を決定する (学習の目的や目標の設定)、②成果を達成するためのリフレクションを設計する、③形式的・総括的な評価をリフレクションのプロセスに統合する 3 段階のプロセスが必要とされている (Ash & Clayton, 2009)。

参考文献

- 池田伸子 (2020) 「オンラインによる日本語学習支援活動を通じた学びに関する質的研究——KJ 法による自由記述の分析を通して——」『日本語・日本語教育』第 4 号、pp.21-34. 立教大学日本語教育センター
- 糸山景大 (2011) 『授業の科学』東京書籍
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法——創造性開発のために』中央公論社.
- 川喜田二郎 (1970) 『続・発想法——KJ 法の展開と応用』中央公論社.
- 川喜田二郎 (1986) 『KJ 法——混沌をして語らしめる』中央公論社.
- 坂西友秀・土井容子 2006 障害者関連情報の接触と介護体験が対障害者態度に及ぼす影響、埼玉大学紀要教育学部 (教育科学) 55 (1)、pp.99-118.
- 波多野宣余夫 (編) (1995) 『認知心理学 5——学習と発達——』東京大学出版会
- 馬場洸志 (2020) 「サービス・ラーニングコーディネーターのリフレクションとトレーニングへの関与に関する事例研究——アメリカの大学でのインタビュー結果をもとに——」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』34、pp.29-42.
- 馬場洸志 (2021) 「サービス・ラーニングコーディネーターによる事前学習指導が大学生の学習成果に及ぼす影響～リフレクションシートによる分析～」『教科開発学論集 第 9 号』pp.11-21.
- 文化庁 (2019) 「日本語教育の推進に関する法律の施行について (通知)」 <https://www.bunka>.

go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html (2022年12月27日閲覧)

- 松本美知子・丸山剛史 (2013) 「中学校特別活動における職場体験活動に関するカリキュラム開発——職場体験にさきだち職場見学を実施し、事前・事後指導を充実させて——」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第36号、pp.371-378.
- Ash, S., & Clayton, P. (2009) Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning, *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, pp.25-48.
- Itoyama, K. and Nitta, T. (2005) The Evaluation for Teaching by Using Association Method: Theory of Class Work Design and Evaluation by Two Methods. The 3rd International Conference on Education and Information Systems: Technologies and Applications. EISTA'05. *Proceedings*. Vol.2. pp.156-161.
- OECD (2016) EDUCATION 2030: DRAFT DISCUSSION PAPER ON THE PROGRESS
- OECD (2020) OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030 OECD Learning Compass 2030 A SERIES OF CONCEPT NOTES. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_Note_Series.pdf. (2022年12月27日閲覧)
- Tichnor-Wagner, A. (2018) Connections between Anticipation-Action-Reflection and continuous improvement cycles. 8th Informal Working Group Meeting, 29-31 October 2018, OECD Conference Centre, Paris, France. (<https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/Connections-between-Anticipation-Action-Reflection-and-Continuous-Improvement-Cycles.pdf>) (2022年12月27日閲覧)

