The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語学習者の学習はどのようにして起こるのか：フィリピン人介護士候補者が進める協働学習
Author(s)	中井, 好男
Citation	待兼山論叢. 日本学篇. 2014, 48, p. 47-64
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/56622
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

日本語学習者の学習はどのようにして起こるのか

――フィリピン人介護士候補者が進める協働学習――

中 井　好 男

キーワード：フィリピン人介護福祉士候補者／訪日後日本語研修／協働学習／
学習者オートノミー／言語生態学

1. はじめに

1.1　看護師・介護福祉士候補者受入れ制度の概況

経済連携協定（EPA：Economic Partnership Agreement）に基づく看護士・介護福祉士の受入れは、インドネシアからは 2008 年 8 月、フィリピンからは 2009 年 5 月に始まった。この制度を利用して入国したインドネシア人とフィリピン人は 2014 年 6 月 16 日現在でそれぞれ 1272 名、967 名となっている（厚生労働省、2014）。さらに、2014 年度は現在の２か国に加え、ベトナムからの受入れも開始されており、138 名の候補者が入国している。

看護師・介護福祉士を目指す就労希望者は、日本での受け入れ先の施設が決定した後、母国で訪日前日本語研修を受ける。本稿の調査協力者の母国であるフィリピンでは、訪日前日本語研修は 6 か月行われている。訪日前日本語研修が終わると、日本の複数ある研修機関に振り分けられ、さらに 6 か月の訪日後日本語研修を受ける。その後、病院や施設で就労・研修に入り、3 年間の実地研修を経て国家試験合格を受験し、合格すれば就労することができるようになる。なお、看護師候補者は、3 年以内の看護師国家試験合格（3 回受験可能）、介護福祉士候補者については 3 年の実地研修後の国家試験合格（受験は 1 回のみ）が就労の条件となっている。

1.2　訪日後日本語研修の概要

1.2.1　訪日後日本語研修の目的

本稿は日本で行われた6か月の日本語研修に関するものである。次に、日本での日本語研修について概説する。本研究の調査協力者が受けた訪日後日本語研修が行われたのは、ある大都市にあるZ研修センターである。Z研修センターの日本語研修は、地域社会での生活に必要な日本語によるコミュニケーション能力や生活適応力に加え、看護や介護に関する専門的な知識と日本語運用能力、そして、職場の文化やマナーなどの習得を通して、地域社会に順応し職場では即戦力となる人材を育成することを目的として行われている。つまり、この日本語研修は日本語能力の向上だけではなく、日本の社会や文化への適応のための準備期間であり、候補者は言語能力、社会言語能力、社会文化能力からなるインターアクション能力（ネウストプニー、1995）を習得することが求められていると言える。

1.2.2　訪日後日本語研修の内容

Z研修センターでは、日本語の授業と、異文化適応や専門知識などに関連する講義が月曜日から金曜日まで1日6時間、午前と午後に3時間ずつ実施されている。ただし土曜日については午前の3時間のみの実施である。

日本語の授業は初級から専門日本語までのレベルが設定されており、初級では『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）のⅠとⅡ、中級では『新日本語の中級』（スリーエーネットワーク）、専門日本語のレベルでは『場面で学ぶ介護の日本語』（スリーエーネットワーク）というテキストが用いられる。クラス分けは、来日時に行われるプレースメントテストや既習暦をもとに行われる。

また、このZ研修センターは、日本語の授業見学者やボランティアによる会話練習など、外部の日本人と接触する機会を設けている。さらに、日本語の授業とは別に、学習者が主導して行う特別コマが1時間、週に1、2回設

けられている。この学習者主導の特別コマの目的は、実地研修後の候補者に求められる自律性を養成することにある。次に、ある週の時間割を例示しておく（表1）。

表1　ある週の時間割

	月	火	水	木	金	土
9:00～12:00	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語	日本語
13:30～16:30	日本語	日本語	講義	日本語	講義	
16:45～17:45		学習者主導コマ		学習者主導コマ		

1.2.3　訪日後日本語研修における課題

以上、看護師・介護福祉士候補者の受け入れと訪日後日本語研修について概説したが、訪日後日本語研修の目的や実施内容などを見ると、日本語の授業を進めるにあたって、次のような課題が見えてくる。

初級、中級、専門日本語で使われるテキストは上述の通りであるが、これらのテキストは全て異なるシラバスに基づいて構成されている。初級は文法シラバス、中級は機能シラバス、専門日本語は場面シラバスとなっており、それぞれのテキストで進め方が異なる。とりわけ、専門日本語は、実地研修後に求められる自律的な学習の礎を築くためにも協働学習のもとで進めることが推奨されている。また、この候補者の自律性は、特別コマが設置された目的にも見られているが、自律性を育てるということが訪日後日本語研修における重要なポイントになっていると言えよう。そこで、次に、協働学習と自律性に関する先行研究について述べる。

2. 先行研究

2.1 協働学習

協働学習はヴィゴツキー（2001）やフレイレ（2011）などの理論に基づいた学習理論である。まず、ヴィゴツキー（前掲）は、子どもには自分一人でできることと大人や自分より能力のある他者の助けを借りればできることがあり、この他者の力がなければ達成できない領域を「発達の最近接領域（ZPD：Zone of Proximal Development）」と定義した。子どもは他者の援助を受けて、この ZPD と呼ばれる他者の力がなければできなかった領域にあることが自力でできるようになっていく。ヴィゴツキー（前掲）はこの過程が発達であると述べている。また、フレイレ（前掲）は、人は抑圧者対被抑圧者という関係ではなく、水平的な関係にある人間の間で行われる不断の対話を通して、互いの思考の交流を行い、対象が何を意味しているかを明らかにしていくと述べている。つまり、これらの理論がその背景にある協働学習においては、対話を通して問題の意識化と解決を図ると同時に、他者の力を借りながら、自力でできなかったことができるようになる過程が学習であると捉えられている。

2.2 学習者オートノミー

訪日後日本語研修が目指す候補者の「自律性」は、学習を管理する教師がいない環境下で候補者が自ら学習を進めていくということであるが、これを可能にするのは学習者オートノミーという能力である。学習者オートノミーとは、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行いその選択に基づいた計画を実行し、結果を評価できる能力」（青木、2005）のことである。この学習者オートノミーは、ZPD という領域の外にある新たな能力を獲得するために必要な支援ができる、より高い能力を持つ他者との相互作用を通じて発達すると言われている（Little、2000）。

そして、協働学習における学習者オートノミーは、学習者がお互いを支援するための社会的な相互作用と依存関係にあると考えられている（Toohey and Noron、2003）。Nakai（2013）においても、オーディオリンガル法によって進められる授業に学習者が主導する場面を多く取り入れることで、教室内だけではなく、教室外においても自律的に学習活動を計画し、取り組んでいく様子が見られており、協働学習における相互作用と学習者オートノミーの発達の関係が示唆されている。

2.3 問題の所在と本稿の目的

以上、協働学習と学習者オートノミーについて概観した。現在では、日本語教育の分野においても協働学習に関する研究は数多くなされている。しかし、それらの研究のほとんどが、教師が作成したカリキュラムに沿って進められていく、いわば、従来どおりの授業に協働学習の要素を取り入れただけに過ぎない授業を対象に行われていると言える。ヴィゴツキーやフレイレの思想や学習者オートノミーの定義に立ち返ると、協働学習や学習者オートノミーの議論は、学習者が決定した目的や方法に基づき、学習者同士の相互作用によって進められる学びの場を対象にする必要があるということができる。

そこで、本稿では、Z研修センターの特別コマにおける学習者主導の学習に着目し、学習者はどのように学習を組み立て、進めていくのかを明らかにすると同時に協働学習と学習者オートミーについて考察する。

3. 調査と分析

3.1 調査フィールドと調査方法

調査フィールドは筆者が担任として運営に当たったフィリピン人介護福祉士候補者のクラスで行われた特別コマである。このクラスは23歳から31歳まで（調査時）の10名の女性が在籍しており、プレースメントテストによっ

て初級後半レベルであると判断されたため、「みんなの日本語」Ⅱから学習を始めた。このクラスの特別コマは2012年6月12日から10月27日までの間に計35回実施されている。

この特別コマには教師も同席するが、学習者への指示は全く行なわないことになっている。そこで筆者は、筆者が同席する特別コマでは学習者オートノミーの定義を考慮し、次の3点にしたがって進めてもらうようにした。この説明は特別コマが開始する前に済ませておいた。

1）学習内容や活動を計画する。
2）必要に応じてグループやペアに分かれて学習を進める。
3）学習終了後はその日に行った学習についての内省を行い、全体で共有する。

筆者がこの特別コマに同席した際、筆者からの働きかけは行わず、学習者からの質問に答えるだけの参加にとどめた。

調査は筆者の観察と学習者の声の収集という2つの方法で行った。筆者が参加した特別コマは計12回で、学習者の活動の様子をノートに記録し、学習終了時の内省の時間に行われた学習者同士の意見交換をICレコーダーに録音した。

3.2　分析方法

本稿では、以上の調査によって得られたデータを質的ケース・スタディという手法で分析した。教育におけるケース・スタディは「実践上のある課題や問題を明らかにしたり説明したりするために行われる」（メリアム、2004：p.50）もので、候補者が行った学習の実態を明らかにする本稿にふさわしいと考えられるためである。また、本稿の目的は仮説を得ることでなく、研究対象の現象について、その様子を示すとともに、現象を分析し解釈することであるため、それを可能にする説明的ケース・スタディ（イン、1996）を選択した。

4. 結果

次に、学習者の変化を観察記録と学習者の声とともに追っていく形で示す。ケースの記述は筆者が記録した観察記録に基づいている。また、引用した学習者の声は「　」でくくり、最後に学習者の名前を仮名のイニシャルで示す。本稿で取り上げるケースは4つあるが、まず、特別コマの第1回目で聞かれた学習者の意見を先に示しておく。

4.1　特別コマ開始当初の学習者の意見

以下に示すのは、特別コマが始まる前に筆者が行った特別コマのオリエンテーションを行った際に聞かれた学習者の意見である。

「先生が教えるのがいいと思います。(学習者Y)」
「みなさん、自分で何をするか分かりません。この授業はほんとうにいいかどうか分かりません。(学習者D)」
「先生、部屋でしてもいいですか。どうしてここでしますか。(学習者G)」

以上の意見から、開始当初、学習者はすべてを任されてしまうことに困惑していた様子が窺える。また、教師が教えないのであれば、帰らせてほしい、部屋で自習をしたいと述べ、特別コマの意義が見いだせない学習者がいたことも分かる。しかし、特別コマが進むにつれて、学習者は積極的に学習活動に取り組むようになった。次に、学習活動のケースを示す。

4.2　ケース1（6月29日）

この日、学習者は①表記に関するクイズ、②語彙に関するクイズ、③授業で習った会話の復習、④宿題をペアでするという活動を行った。

まず①表記に関するクイズであるが、これはいわゆるディクテーションを

グループ対抗の形で行い、正答数を競い合うゲーム性を持たせたもので、次のような手順で行われた。最初に学習者が2つのグループに分かれ、それぞれのグループから代表者を一人ずつ選出し、その代表者に教室の前方にあるホワイトボードの前に立つ。そして、その代表者に、学習者が一人ずつ「えんぴつ」や「がっこう」などの語彙を伝え、ホワイトボードに書いていく。このような手順で5つのディクテーションを終えた後、それぞれのグループの代表者が書いた答えをチェックし、正答数を競い合った。

次に、②の語彙に関するクイズである。これは、ある言葉に関するヒントを出していくことで、回答者にその言葉を推測してもらうという活動である。まず、クラスの中から回答者が一人選ばれ、選ばれた回答者がホワイトボードの前に座る。そして、回答者の背後にあるホワイトボードに、例えば「りんご」という言葉を書き、回答者以外の学習者が「りんご」という答えを引き出すための「赤い」や「果物」といったヒントを出していく。回答者はできる限り早く回答することが求められた。

この日は、①と②のようなクラス全員で行うゲーム性の高い活動もあれば、③と④のように日本語の授業に準じた活動も行っていたが、これらの活動は特別コマ全体を通してよく見られたものである。

6月29日の内省では、学習者は次のように話している。

「言葉がたくさんありますから、覚えなければなりません。それで言葉を覚えるためにしました。（学習者C）」
「（各課の）クイズで書きますから、たくさん書いて覚えたほうがいいです。（学習者D）」
「『聞く』と『話します』はgrammarがほんとに大切です。（学習者G）」

以上のように、学習者は日本語の授業で導入されていく大量の語彙を意味だけではなく、表記の面でも習得しておく必要があること、また、実際のインタラクションでは文法が大事であることに触れている。活動を組み立てる

際には、これらの習得を学習の目的に据えていた、つまり、日本語そのものに焦点を当てていたということが分かる。

4.3 ケース2（7月13日）

この日、学習者は映画『タイタニック』の一場面を作る活動を行った。彼らがこの活動を選らんだ理由としては次の2点が考えられる。まず、筆者が特別コマのオリエンテーションを行った際、ミニドラマを作るという活動を紹介したこと、次に、この活動が行われた前日に扱われた読解教材に、タイタニックの話の一部が登場し、この話の続きを考えてみようという設問が読解の問題として設定されていたことである。

実際の活動では、学習者は沈み行く船の中での乗客の避難場面を状況として設定し、その中で繰り広げられる家族や友人の別れのストーリーを組み立て、登場人物のせりふも独自に考えた。

ここで注目すべきことは、登場人物のキャスティングで、学習者は配役をするにあたって、彼らの実際の背景を考慮に入れていたことである。例えば、けがのために動けなくなり、子どもと別れなければならないという母親役には、実際にフィリピンに子どもを残して日本に来た学習者をあてた。レストランのシェフ役には、レストランでのアルバイトの経験がある学習者を、主役には表現力がある人をあてるなど、学習者の家庭環境、経験、特徴といった実際の文脈に沿った形で配役が行われた。

この活動では、学習者が筆者に活動をビデオ撮影すること、また、避難勧告を出す船員の役を演じることを要請したため、筆者も活動自体には参加した。しかし、ストーリーや台詞の作成には全く関与しなかった。

撮影された映像には、子どもと別れる場面を演じる学習者や姉妹と別れる場面を演じた学習者がせりふを涙ながらに言う様子が捉えられており、学習者の感情の高まりや興奮した様子が納められていた。この様子は、彼らの次のような内省にも表れている。

「日本語でactingは本当に楽しかったです。友達とおもしろいvideoをしましたが、日本語のタイタニックもほんとに面白かったです。（学習者S）」
「みんなspecialことがあります。それを見つけてびっくりしました。Aさんはいつも声が小さい、でも、ビデオの時、大きい声で話しました。顔は違う？いつも顔と違いました。見て本当に面白かったです。（学習者A）」
「私は泣きました。先生。日本に来るとき、空港で家族にバイバイ言いましたから、思い出しました。（その時と）同じ（ように）、日本語で『わ〜』言いました。（学習者E）」

これらの内省から、演じることで普段とは異なる表情を見せたり、フィリピンでの経験を思い出して涙を流したりするなど、この活動は学習者それぞれの感情を引き出すものであったことが分かる。そもそも、この活動はストーリーもさることながら、ストーリーに見合ったせりふを日本語で作り、それを口にすることが目的であった。しかし、実際は、彼らが作成した架空のストーリー、架空の登場人物に現実の自分を投影し、それを演じることで、フィクションであったはずのせりふが現実のものとなった。つまり、演技を通して、学習者に言語の収奪が起こったということである。Stern（1980）によると、演技には学習者を教室から想像上の世界へと踏み出させる効果があるという。この活動は、学習者を想像上の世界へ導き、その世界で日本語話者としての自分、L2自己を広げることにつながったのではないかと考えられる。

この動画に関しては、「本当に面白かったので、Facebookにポストして、フィリピンの友達に見せました。」という学習者Jさんのように、ネットワークを通じて、母国にいる家族や友人に見せていたことも分かっている。また、このクラスの学習者が作ったFacebook上の秘密のグループにも投稿されており、クラスメートと共有し、感想などのコメントもつけられている。

4.4 ケース3（8月10日）

この日は、これまでの日本語を用いた活動とは異なり、ほぼ英語による議論が行われた。議論のテーマは、日本人の友達の作り方、教会での人間関係の構築、インターネットを利用した日本人との出会いについてであり、日本人の習慣や特徴、親しくなるための会話の進め方について話されていた。それぞれのテーマは、学習者が実際に置かれていた状況に基づいているもので、実体験をもとに苦労や経験、実際に行われた会話などが紹介されていた。活動終了時の内省では、学習者が以下のようにこの活動の重要性について意見を述べている。

「今日日本語をあまり話しませんでしたが、生活がもっと楽しいになりますから、大切だと思います。（学習者Y）」
「友達になりかたを知ったら、役に立ちます（学習者E）」
「施設に行ったら、クラスの人はいません。フィリピン人は私と（あと）一人ですから、さびしくないために知ったほうがいいです。（学習者D）」

学習者が行ったこの活動は、主に英語で進められたものではあったが、学習者は学習者同士の対話を通して、研修時とは異なる環境にある第２言語話者としての将来の私を想像し、ソーシャル・ネットワークの拡張の必要性について考えていたことが分かる。

訪日後日本語研修の目標でもあるインターアクション能力の習得については、学習者が持つソーシャル・ネットワークとの関連が多くの研究で論じられており、その重要性について指摘されている（内海・吉野，1999 など）。この活動は、英語で進められた活動ではあったが、学習者には非常に有意義なものであったと言える。

4.5　ケース4（10月6日）

この日は、ある介護場面での利用者とのやりとりを想定したロールプレイを行った。そのロールプレイの状況は以下の3つのようなものであった。

1）不眠症の利用者が介護士に話し相手になってほしいと申し出る場面
2）車いすを使っている利用者が介護士に外出を申し出る場面
3）認知症の利用者が、家族の者が会いにこないと不満を訴える場面

これらの場面はすべて過去に看護師として病院に勤務していた学習者の経験に基づいて設定された状況であった。学習者はこの状況設定に基づいたロールプレイをペアで行い、最後に全員に披露しフィードバックなどや感想をもらっていた。この活動を終えた後、学習者からは次のような声が上がっている。

「もうすぐ施設で研修しますから、施設にある situation を考えて準備したほうがいいと思います。（学習者J）」
「施設へもうすぐ行きますから、練習しておかなければなりません。（学習者Y）」
「フィリピンの経験と同じ経験が（これからも）あると思います。（学習者A）」

この活動は学習者の過去の経験が反映された活動でもあり、かつ、将来あるべき自分の姿である理想 L2 自己を想定した活動でもあった。つまり、学習者の過去の経験と将来の自分が教室内に持ち込まれた、過去、現在、未来をつなぐ活動であったと言える。

4.6　特別コマ終了後の学習者の意見

特別コマ終了後、学習者は次のように語っている。

「時間が長いから、早く帰りたかったですけど、自分で（学習内容を）考えるので、ほしい勉強をしました。（学習者J）」
「１人でもできますけど、みんなで勉強したら、アイデアがたくさん。おもしろかったです。（学習者Y）」
「施設に行ったら、友達といっしょに勉強してみます。（学習者A）」

特別コマは６時間にわたる日本語の授業の後に行われていたため、上記以外にも体力的にもたないといった否定的な意見が多く聞かれた。しかし、活動自体については、学習が自分たちの望むものであったことや学習方法のアイデアが得られたことなど、それぞれの学習者が感じた利点が挙げられている。

5. 考察

以上、学習者が主導する特別コマで見られた活動のケースについて記した。ケース１では施設での研修に備え、自分に足りない日本語力を補う活動で、語彙や文法といった日本語そのものに焦点を当てた活動が行われた。ケース２では、架空のストーリーと登場人物を演じることで、結果的に過去の自分が投影され、言語の収奪が起こった。ケース３では、将来、学習だけでなく生活の上でも自立するためには何が必要かを考える活動が行われた。最後に、ケース４では過去の介護に関する経験を将来の介護福祉士としての自分に重ね合わせた活動が行われた。学習者は言語自体に当てていた焦点を活動を経るごとに、L2 自己、理想 L2 自己へと移しており、活動を通して、第２言語の世界を構築していたということができる。次に、ケースであげた活動について、協働学習の性質と学習者オートノミーという側面から考察を行う。

5.1　協働学習における言語生態学的性質

van Lier（2002）によると、学習者は学習者を取り巻く環境と相互作用を行う有機体であり、この環境との相互作用が学習者の発展を促すものであると述べられている。そして、Kramsch（2002）によって、言語学習は人間と環境との間で共同構築されるものであり、学習は活動を介在して発展するという指摘がなされている。

これらの指摘を踏まえ、本稿で取り上げたケースを振り返ると、学習者には彼らを取り巻く環境との相互作用を通じた学習が起こっており、その学習を可能にしたのが、環境からの影響を受けて彼ら自身が計画し実践した活動であったと見ることができる。日本での滞在が長くなるにつれて、日本語のレベルも彼らを取り巻く環境も変化する。分析の結果見られた活動は、刻々と変化していく学習者と学習者の背後にある環境との共同構築によって生じたものであり、そのようにして生み出された活動であるが故に、活動自体も変化を遂げていったと考えることができる。

また、生み出された活動や活動の変化は協働学習における対話による影響があった可能性も否定できない。学習者は活動を決定する際、それぞれが考えた活動を持ち寄り、他の学習者と対話する。活動の目的や進め方など、それぞれの学習者がそれぞれの環境に働きかけながら対話することで、活動の意味付けを再度行う過程が生まれる。一方、活動の中で生じる学習においても、学習者同士の対話が個々の学習者の環境との相互作用を再度促すことになる。そのようにして生じたのが、ケースで見られた言語の収奪やソーシャル・ネットワークの議論、理想 L2 自己と過去の経験を結びつける学習であると考えられる。

5.2　協働学習と学習者オートノミー

言語学習の動機付けという観点から、Dörnyei（2013）は次のように指摘している。学習者が Second life のようなネット上のヴァーチャルな空間にお

いて、架空の第 2 言語話者としてのアイデンティティ作るように、学習者が持つ L2 自己のヴィジョンを拡大すること、また、学習者を第 2 言語が使用されるコミュニティに送り出したり、第 2 言語の世界を教室に持ち込んだりするなど、学習の場面に第 2 言語が使用されている実生活を作り出していくことが学習者の動機を高める上で重要な要素になるという。

この指摘を踏まえた上で、本稿で取り上げたケース 2、3、4 を振り返ると、学習者自身の作り出した活動自体に Dörnyei が重要であると指摘する要素が含まれており、学習者が自ら学習動機を高める活動を実践していたと見ることができる。自分たちで学習活動を計画し、それを実践することで、学習動機を自ら高め、さらなる学習を推進していくということは、学習者オートノミーの定義から見ると、学習者オートノミーという能力が発揮されている状態にあるということである。このような状態は協働学習における対話によって生み出されたものであり、協働学習が育む学習者オートノミーという関係は、先行研究の指摘と同様、本稿のケースにも見られているということができる。

6. まとめ

以上のように、学習者は学習者主導の特別コマにおいて行った活動を通して、自分たちの第 2 言語の世界を構築していたことが分かった。当初は、言語そのものに焦点を当てていたが、架空の登場人物のアイデンティティに実際の経験を統合させる、第 2 言語話者としてコミュニティに参加するために必要なものは何かを考える、理想 L2 自己に過去の経験を重ね合わせるといったように、活動を通じて、段階的に日本語話者としての自分の世界を拡大していったことが明らかになった。

これらの分析を通じて、学習には学習者と実際の第 2 言語の世界をつなげる、教室と生きた世界とをつなぐことが重要であるということが言える。実際には、授業見学者やボランティアとの会話の練習という外の世界との接触

のチャンスが設けられていた。しかし、筆者が見ている限り、学習者はこの機会をうまく活用できていなかった。実際に学習者からも「つまらない」といった否定的な意見が聞かれていたが、それは、これらの機会はあくまで教師や施設側が主導する学習の一部であると認識されていたためではないかと思われる。言語生態学的に見れば、これらの機会は彼らを取り巻く環境の一部ではあったものの、学習を生み出す共同構築が起こらなかった、あるいは、学習は生じたが、その学習の発展を介在する活動が存在しなかったということになる。

今後も学習とは何か、環境から切り取られた教室場面で学習を起こす要因はどういうものであるのかを明らかにすべく調査と分析を続けていけば、教師が学習をデザインする際の示唆が得られるであろう。

［引用文献、HP］

青木直子（2005）「自律学習（autonomous learning）」『新版日本語教育辞典』大修館書店、pp.773-774

内海由美子・吉野文（1999）「短期留学生の日本語実際使用場面の実態と分析―ネットワークの観点から」『千葉大学留学生センター』5、pp.30-55

ヴィゴツキー（2001）『思考と言語』柴田義松訳、新読書社

J. V. ネウストプニー（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店

シャラン・メリアム（2004）『質的調査法入門－教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫・久保真人・成島美弥（訳）、ミネルヴァ書房.（Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* New York: John Miley & Sons.）

パウロ・フレイレ（2011）『新訳被抑圧者の教育学』三砂ちづる訳、亜紀書房

ロバート・K・イン（1996）『ケース・スタディの方法』近藤公彦（訳）、千倉書房.（Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.）

Hadfield, J. & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.

Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. London: Continuum.

Leo van Lier. (2002). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics.

In C. Kramsch (Ed.), *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological perspective* (pp.140-164). London: Continuum.

Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp.15-23). Harlow: Longman.

Stern, S. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1): 77-100.

Toohey, K. & Norton, B. (2003). Autonomy as learner agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures* (pp.58-72). London: Palgrave, Macmillan.

Yoshio Nakai (2013). How do learners change their attitude towards learning through collaborative learning?：A report from a Japanese as a second language classroom. *ILAC Selections 5th Independent Learning Association Conference 2012 Edited*; 62-64.

厚生労働省（2014）「経済連携協定（EPA）に基づく外国人看護師・介護福祉士候補者の受入れ概要」 http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11650000-Shokugyouanteikyokuhakenyukiroudoutaisakubu/epa_gaiyou.pdf（2014 年 11 月現在）

（文学研究科助教）

SUMMARY

How Learner-directed Learning Developed through Collaborative Learning?:

A Case Study of EPA Care Worker Candidates in a Japanese as a Second Language Classroom

Yoshio Nakai

This research aims to reveal how learning developed through collaborative learning in learner-directed sessions, drawing on the data collected at a Japanese language institution for EPA care worker candidates in Osaka. These candidates are enrolled in 6-month period of language training before going into training in institutions for caregiving.

In this Japanese language institution, Japanese language lessons and lectures on Japanese culture are provided. Apart from lessons and lectures, this institution sets up an extra one-hour session directed by learners in order to promote their autonomous learning. I took field notes of how the learner-directed sessions were going, and recorded what learners said during their time for reflection of the sessions.

The data analysis shows that the learner's organized and created their L2 world through activities in learner-directed session. They focused on language itself at first but their L2 world gradually expanded to an L2 self related to their real life passing from the past to the future.