



2025 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【関西支部】 2026(令和8)年3月7日

／追手門学院大学・茨木総持寺キャンパス

2025 年度第 3 回支部集会【関西支部】

主催:公益社団法人日本語教育学会

後援:追手門学院大学

日 時: 2026 年 3 月 7 日(土) 10:00~16:45 (受付開始 9:30)

会 場: 追手門学院大学 茨木総持寺キャンパス

問 合 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
10:05~10:10	開会のごあいさつ
10:15~12:05	口頭発表(3 件) *10:45~11:00 休憩
13:10~14:40	ポスター発表(2 件)
14:50~16:20	パネルセッション
16:20~16:45	閉会のごあいさつ

開会のごあいさつ

口頭発表

※本発表は査読審査を経た学会発表です。口頭発表の要旨はP4～20ページをご覧ください。

前半

口頭発表1

「中上級学習者における日本語アスペクト「テイタ」の習得と指導法に関する研究」

紅露姫香(大原日本語学院)／中井延美(明海大学)

口頭発表2

* 当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

後半

口頭発表3

「『何を・どう教えるか』を問う:戦後識字教育研究の現在地と課題」

松下恵子(関西学院大学)

口頭発表4

「日常の声がつなぐ共生社会 — 地域シンポジウムに見る市民の役割」

中井延美(明海大学)／紅露姫香(大原日本語学院)

ポスター発表

※本発表は査読審査を経た学会発表です。ポスター発表の要旨はP21～32ページをご覧ください。

- ① 「日本語会話力向上のためのタスクベース AI アプリ『Gengobot』の開発 —インドネシア人日本語学習者を対象に—」

MUMU MUHAMMAD RIFAI(ムム ムHAMMAD リファイ) (広島県立広島大学大学院生)

- ② 「難易度別メール文タスクの設計とその課題 —日本語教師による難易度判定から—」

金蘭美(横浜国立大学)／金庭久美子(目白大学)／橋本直幸(福岡女子大学)

パネルセッション

「関西日本語学校における多様な実践と課題」

日本語学校には、国籍や背景、学習目的の異なる多様な学習者が在籍しており、それぞれの学校は自校の教育理念や学習者の特性に応じて、特色ある教育実践を行っています。

本パネルでは、下記3名の先生方にご登壇いただき、各校の事例を通じて、学習者の多様なニーズに応じた教育設計の工夫をご紹介します。そのうえで実践から得られる示唆や課題についてディスカッションいたします。

パネリスト 内田 さつき 氏 (コミュニカ学院)

 惟任 将彦 氏 (大阪 YMCA 学院)

 竹田 奈緒子 氏 (京進ランゲージアカデミー大阪校)

司会 久保田文子 (京進ランゲージアカデミー)

閉会のごあいさつ

中上級学習者における日本語アスペクト「テイタ」の習得と 指導法に関する研究

紅露姫香 (大原日本語学院)

<共同研究者> 中井延美 (明海大学)

1. 研究の目的

本研究は、日本語学校に在籍する中上級レベルの学習者を対象に、日本語のアスペクト表現である「テイタ」の習得状況を調査し、その習得上の課題を明らかにすることを目的とする。特に、類似形式である「テイル」との比較を通して、学習者の習熟度に見られる差異を明らかにする。さらに、教材において「テイタ」がどのように導入・説明されているのかを分析し、指導の在り方について検討する。加えて、習熟度に関するデータ及び教材分析の結果をもとに、学習者が時制・アスペクトをどのように認識・理解しているのかを推察し、これらを踏まえた総合的な分析を行う。

2. 研究の動機と背景

発表者らのこれまでの教育経験によれば、中上級クラスの学習者は、「テイル」について、進行中・結果残存・反復といった一定の文法知識を持ち、文脈に応じた運用が可能である場合が多い。一方、「テイタ」に関しては、教師が文法的な説明を加えても、その知識が学習者の中に十分に定着せず、そもそも選択肢として想起されないように見受けられる学習者も少なくない。例えば、「去年まで日本語学校で勉強していた」と表現すべき文脈においても、「勉強した」という形式が選択される傾向が観察される。

このような教育現場での観察は、「テイ」が持つ効力の持続、記録、完了、反事実といった用法(工藤 1995)が、中級以降の段階において体系的に導入される機会が限られていること、その結果として学習者による意味の把握が不十分なものとどまっている可能性を指摘した庵(2001)の見解とも整合的である。

3. 研究の問い

本研究では、学習者における「テイタ」の習得状況を知る手がかりを得るために、次の3つ問いを軸に調査を実施した。

I 「テイル」は定着しても「テイタ」があまり定着しないのはなぜか。

II 「テイタ」でなく「タ」が選択される背景に何があるのか。

III 「テイル」の学習を経てから「テイタ」をどのように導入すべきか。

これらの問いを通して、「テイタ」が学習者にとってどのように理解され、どのような点で習得上の困難が生じているのかを検討する。さらに、その結果を踏まえ、「テイタ」の効果的な指導方法について論じる。

4. 研究方法

研究方法は、問Ⅰ・Ⅱでは、日本語学校在籍の中上級学習者（中国人、ベトナム人、ミャンマー人、他）に、動詞の種類や用法の異なる「タ」「テイ」に関する文脈補充型の選択式課題 25 問を実施した。選択肢は、「落ちる / 落ちた / 落ちている / 落ちていた」あるいは「読みます / 読みました / 読んでいます / 読んでいました」のように、全問「ル / タ / テイル / テイタ」とした。25 問には、「テイタ」のみが正解となる設問をもっとも多く含ませ、ほかに「テイル」のみが正解となる問題、「タ」のみが正解となる問題、「タ・テイタ」のいずれも可能な問題、「テイル・テイタ」のいずれも可能な問題を混在させた。

学習者の回答分布を集計し、まず「テイタ」のみが正解となる設問と「テイル」のみが正解となる設問の正答率を比較した。次に「テイタ」が「タ」に置き換えられる誤答パターン、「テイタ」が「テイル」に置き換えられる誤答パターンを把握した。また、「タ・テイタ」のいずれも可能な設問の回答傾向なども見た。さらに、「準正答」も考慮して文脈上許容される場合を区別し、単純な誤答ではなく「選択の傾向」として把握した。

問Ⅲでは、『みんなの日本語』『つなぐにほんご』などの主要な教科書とそれぞれの指導書における「テイ」の導入・提示・指導方法の傾向について、内容分析および比較分析を行った。具体的には、各教材における「テイ」関連表現の扱い方や導入順序、学習活動の構成などを整理し、教材間の共通点や相違点を整理した。

5. 結果

結果は、「タ」「テイ」に関する文脈補充型の選択式課題の回答分布と、教材分析の 2 つに分けて提示する。

5-1. 「タ」「テイ」に関する回答分布

「タ」「テイ」に関する文脈補充型の選択式課題の結果、以下の傾向が確認された。まず、「テイタ」のみが正解となる設問に比べ、「テイル」のみが正解となる設問の正答率は著しく高かった。すなわち、「テイタ」が用いられるべき文脈において学習者が適切に「テイタ」を選択する可能性は、「テイル」の場合に比べて明らかに低いことが示された。

また、「タ」と「テイタ」のいずれも使用可能な文脈では、「テイタ」ではなく「タ」が選択される傾向が顕著であった。さらに、「テイタ」が正答となる文脈において誤答が生じた場合、代替として選択される形式は「タ」である場合が圧倒的に多かった。中には、「テイタ」を正答とする設問であっても、「テイタ」より「タ」の選択率が高いものも見られた。

加えて、一部の進行相の文脈において、本来「テイタ」が選択されるべき箇所「テイル」が選択される例も確認された。

5-2. 教材分析

『みんなの日本語 初級Ⅰ・Ⅱ』（以下、『みんな』）および『つなぐにほんご 初級1・2』（以下、『つなぐ』）、ならびにそれぞれの指導書（教え方の手引き、教師用マニュアル）といった初級教材を確認したところ、「テイル」は初級段階で文型として導入され、複数の用法が体系的に扱われている。一方で、「テイタ」が独立した文型として導入されている事例

は見当たらなかった。『みんな日』『つなぐ』において「テイル」が導入されている課および、教科書から引用した例文等は、表1・表2にまとめたとおりである。

表1 『みんな日 初級』で導入される「テイル」一覧

課	文型	例文 (教科書から引用)
14	Vています (動作の進行)	ミラーさんは今電話をかけています。
15	Vています (結果の状態・習慣的行為・職業)	サントスさんは電子辞書を持っています
22	名詞修飾 Vています (結果の状態)	あのメガネをかけている人を知っています
28	Vています (習慣)	毎朝ジョギングをしています
29	Vています (結果の状態)	窓が閉まっています / 窓を閉めています
31	まだ～ていません	レポートはまだまとめていません
36	～ようにしています	日本語が話せるように毎日勉強しています
38	～のを知っています	あした田中さんが退院するのを知っていますか
46	Vる/Vている/Vたところです	今部屋をかたづけているところです。

表2 『つなぐ 初級』で導入される「テイル」一覧

課	例文 (教科書から引用)
9	きょうかしょを見えています
10	ベキンに住んでいます / はたらいています / けっこんしています / ぼうしをかぶっています
20	さくらがさいていますよ / ゆきがつもっています
20	たくさんおかねが入ってる / あっ、何かおちてる

表1からわかるように、『みんな日』では、「テイル」は初級段階において[Vています]という文型として、用法ごとに分けて導入されている。指導書では、各該当課において、学習目標だけでなく文法解説も示されている。たとえば、第29課で扱われる〈結果の状態〉を表す[Vています]については、「物事の状態が描写できる」という学習目標とともに、「ものの瞬間的な変化の結果、現在それがどのような状態にあるかを表す表現」とであると説明されている。

また、第31課で紹介される[まだ～ていません]という形について、指導書では、「自分の意思や計画していることが述べられる」という学習目標が示されている。あわせて、第7課で「もう～しましたか」の答えとして学習した「いいえ、まだです」という表現を想起させるよう指導されている。さらに、同様の意味内容をもつ表現として、行為がまだ完了していないことをより明確に示す[まだ～ていません]を導入するよう、教師への助言がなされている。

一方、表2からわかるように、『つなぐ』では、『みんな日』に比べて「テイル」の出現回数は少ないものの、動作の進行や結果の状態を表す例文は扱われている。指導書の学習目標は、教科書の各場面に即した限定的な内容である。たとえば、第20課の学習目標は「周囲の景色や様子を伝えあうことができる」、「落とし物を拾って、どうしたらいいかを話し合えることができる」などである。

6. 議論と考察

本研究の結果から、中上級レベルの学習者において、「テイル」と「テイタ」の習得状況

には明確な差が存在することが示された。文脈補充型課題の分析では、「テイル」のみが正解となる設問に比べ、「テイタ」のみが正解となる設問の正答率が著しく低く、「テイタ」が適切に選択されにくい実態が明らかとなった。特に、「テイタ」が用いられるべき文脈において「タ」が選択される傾向が顕著であり、「テイタ」が学習者の中で十分に選択肢として定着していないことがうかがえる。

この傾向は、「タ・テイタ」のいずれも可能な文脈において、「テイタ」よりも「タ」が優先的に選択されるという結果からも裏づけられる。すなわち、学習者は「テイタ」を、「タ」によって代替可能な形式、あるいは意味的な付加価値の乏しい形式として捉えている可能性がある。また、一部の進行相の文脈において「テイタ」ではなく「テイル」が選択された点は、「テイ」によるアスペクト表現が、現在時を基準とした理解に偏っていることを示唆している。

こうした習得傾向は、教材分析の結果とも密接に関係していると考えられる。初級教材である『みんなの日本語』および『つなぐにほんご』では、「テイル」は初級段階から[Vています]という文型として体系的に導入され、進行、結果の状態、未完了といった複数の用法が、課ごとに分けて明示的に扱われている。一方で、「テイタ」は独立した文型として取り上げられることはなく、「テイル」の過去形として形式的に触れられるにとどまっている。

特に『みんなの日本語』では、指導書において各課の学習目標と文法解説が明確に示されており、「テイル」の意味機能が段階的に整理されている。これに対し、「テイタ」については、その意味的特徴や「タ」との違いが体系的に説明される機会がほとんど見られない。その結果、学習者にとって「テイタ」は、「テイル」ほど意味的に自立した形式として認識されず、使用場面が曖昧なまま中上級段階に至っている可能性がある。

また、『つなぐ』においては、「テイル」の出現回数自体が少なく、学習目標も場面遂行に即した限定的な記述にとどまっている。このことは、アスペクト表現としての「テイ」の意味に焦点を当てた指導が、必ずしも十分に行われていないことを示唆する。こうした教材構成は、学習者が時制・アスペクトを体系的に捉える機会を制限し、「テイタ」の理解を困難にしている一因であると考えられる。

以上のことから、「テイタ」が定着しにくい背景には、①「テイル」に比べて導入・説明が不十分であること、②「タ」で意味が通じてしまう文脈が多く、「テイタ」を選択する必然性が学習者に意識されにくいこと、③「テイ」によるアスペクト理解が現在時中心に偏っていること、の3点があると考えられる。

したがって、「テイル」の学習を経た後に「テイタ」を導入する際には、単なる形式的な過去形としてではなく、「タ」との意味的差異や、「ある時点を基準としたアスペクト表現」である点を明示的に扱う必要がある。また、「テイタ」でなければ表現できない文脈を意識的に提示し、学習者自身がその必要性に気づけるような指導が求められる。

7. 結論

本研究では、中上級レベルの学習者を対象に、「テイタ」の習得状況を文脈補充型の選択式課題により明らかにするとともに、『みんなの日本語』『つなぐにほんご』などの初級教

材と指導書を分析することで、学習者の習得困難の背景を考察した。その結果、以下のことが示された。

まず、学習者は「テイル」に関しては比較的高い正答率を示す一方で、「テイタ」のみが正解となる文脈では正答率が低く、「タ」が代替として選択される傾向が顕著であった。さらに、一部の進行相文脈では「テイタ」ではなく「テイル」が選択される例も確認され、学習者の「テイ」の理解が現在時中心に偏っている可能性が示唆された。

教材分析の結果、「テイル」は初級段階から体系的に導入され、用法ごとに明示的に扱われているのに対し、「テイタ」は独立した文型としては扱われず、指導書でも意味的特徴や「タ」との差異が体系的に説明される機会が限られていた。このことが、学習者における「テイタ」の習得困難と密接に関係していると考えられる。

本研究の強みは、理論的考察にとどまらず、実際の中上級クラスでの教育経験を踏まえて研究計画を立てた点にあると考えられる。実証分析により、学習者の誤答傾向や教材構成の特徴を確認することができ、日本語教育におけるアスペクト指導のあり方について、一定の示唆を得ることができた。

今後の課題としては、中上級学習者が母語で使用している教科書における「テイ」の扱いを分析し、本研究の結果と照らし合わせることで、より多角的な理解や指導方法の検討につなげることが望まれる。

参考文献

- (1) 庵功雄 (2001) 「テイル形、テイタ形の意味の捉え方に関する一試案」『一橋大学留学生センター紀要』4, 75-94
- (2) 工藤真由美 (1995) 『アスペクト・テンス体系とテキストー現在日本語の時間の表現ー』ひつじ書房
- (3) スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語 初級Ⅰ 第2版』
- (4) スリーエーネットワーク (2013) 『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版』
- (5) スリーエーネットワーク (2016) 『みんなの日本語 初級Ⅰ 第2版 教え方の手引き』
- (6) スリーエーネットワーク (2016) 『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 教え方の手引き』
- (7) ヒューマンアカデミー日本語学校 (2017) 『つなぐにほんご 初級1』
- (8) ヒューマンアカデミー日本語学校 (2017) 『つなぐにほんご 初級2』
- (9) ヒューマンアカデミー日本語学校 (2020) 『つなぐにほんご 初級 教師用マニュアル』

2025 年度第 3 回支部集会（関西支部）

〔口頭発表 2〕

*当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

『何を・どう教えるか』を問う —戦後識字教育研究の現在地と課題—

松下恵子（関西学院大学）

1. はじめに

本稿は、戦後日本における識字教育研究の蓄積を踏まえ、これまで相対的に論じられてこなかった『教育内容・教育方法（何を・どう教えるか）』に焦点を当て、その理論的意義と課題を明らかにすることを目的とする。識字教育は、部落解放運動、夜間中学、地域日本語教育、外国人支援などの諸文脈のもとで、学習権保障の理念に支えられ展開されてきた（江口, 2016/大多和, 2017）。しかし、先行研究は制度・権利の正当化や対象保障の記述に厚みがある一方、授業で何を・どのように教えるのかという教育の中身の理論化や評価枠の整備は十分とは言い難い。本稿では、文献レビューを通じて、(1) 制度史・運動史の抽出、(2) 語りの教育化と方法論・理論枠の整備、(3) 地域日本語・移民コミュニティ研究および国際比較の参照枠を整理し、その上で外国人対象の識字教室実践を分析する際に、どの観点を補強すべきかを提示する。

2. 研究動向の整理：先行研究レビュー

2-1. 制度史と運動史：学習権保障と現場の可視化

戦後識字教育は、学習権保障の理念を背景に制度化と運動が並行して進展した。最初期の記録として、村上（1968）は成人識字学級の現場報告を通じ、学級運営や学習者の言語習得の困難を描き、識字教育が生活再認識の場であることを示した。続いて、中田（1977）は大阪・浪速の識字運動を分析し、地域住民の学習権保障をめぐる実践が、社会教育と地域運動を結びつける役割を果たしたことを明らかにした。

高度経済成長期には、生活記録運動が識字教育の教育内容を形成する重要な契機となった。辻（2004）は繊維女性労働者の生活記録運動を詳細に分析し、ジェンダーや労働の文脈で周縁化された語りを承認し、社会的可視化をもたらす教育的効用を示した。さらに、新井（2011）は生活記録の系譜を整理し、戦後社会教育における記録実践の歴史的展開を総括した。新井は、地域での綴り・記録・発信の連鎖が学習者の生活世界の再認識を惹起するプロセスであることを論じ、語りを教育内容へ翻訳する語彙の整備と倫理的配慮（匿名化・同意・データ取扱）の必要性を指摘している。

制度史の観点からは、江口（2016）が夜間中学の制度化過程を詳細に分析し、戦後教育政策の中で夜間中学が「学齢超過者の教育権保障」を担う仕組みとして位置づけられたことを明らかにしている。江口は、設置・拡充の背景にある社会的要請と、行政・地域運動の相互作用を丁寧に描き、夜間中学が「教育機会の平等」を実質化する場であったことを示した。大多和（2017）は、夜間中学の歴史を「教育を受ける権利」の観点から再検討し、制度化の過程で学齢超過者がどのように対象化され、教育権保障の理念がどのように政策

に反映されたかを追跡している。特に、戦後初期から現代に至るまでの法制度・行政文書を精査し、夜間中学が「権利保障の場」として社会的正当性を獲得する過程を明示した。

板橋（2007）は、勤労青少年教育の終焉を「学校教育と社会教育の狭間」という視点から分析し、対象の変化と制度再編の動態を記録している。高度経済成長期における勤労青少年教育は、企業内教育や定時制高校との競合の中で縮小し、1970年代以降に制度的役割を失っていく過程を描き、識字教育の社会的位置づけが変容する背景を示している。

2-2. 教育内容の形成と方法論的展開：語りの教育化と理論枠

識字教育の方法論的基盤は、理念と評価枠の接続をめぐる議論に支えられてきた。イリイチ（1977）は学校制度への過度な依存を批判し、地域資源に根ざす学びの構想を示した。フレイレ（1979）は対話と意識化を通じて学習者の経験・語りを教育の中心に位置づけ、社会参加を促す教育理念を打ち立てた。ユネスコは機能的リテラシーと多様なリテラシーの承認により、読み書きを文化的・社会的実践として捉える視座を国際的に制度化した。

日本の理論的展開として、小柳（2008）は読み書き能力を生活世界と結び付けた教育哲学の課題として再定義し、語りのプロセス（生成・編集・共有・省察）と言語運用指標（語彙・文構造・談話構成・相互行為）を往還させながら到達記述へ翻訳する必要性を示した。評価枠として、パフォーマンス課題・段階化ルーブリック・ポートフォリオの併置を提案している。かどや・あべ（2010）は社会言語学の立場から、リテラシーを言語権・権力・差別の問題に結び付け、欠如モデルへの批判を通じて学習者の語りを社会構造変容の契機として扱う視座を提示した。

添田（2011）は、夜間中学運動の中で「自分史学習」を通じて語りを教育内容に位置づける教授手続きを報告し、生成・編集・共有・省察のプロセスを授業活動として構成する方法を提示した。溝内（2022）は「語り」から「オラリティ」への視点転換を提起し、文字中心主義からの脱却を理論化した。授業設計において、音声・対話・インタラクションを一次的な言語活動として捉え直し、音声資料や談話分析を評価可能な産出物として位置づける必要性を示唆している。

2-3. 現代的課題と国際比較：地域日本語・移民コミュニティと参照枠

1990年代以降、地域日本語教育は「生活のための日本語」を掲げ、就労・生活手続・子育て・地域参加に必要な言語資源の提供を進めてきた。野元（2009）は外国人労働者とその子どもの学習権保障の課題を整理し、新矢（2012）は「学校型」地域日本語教育の画一化傾向を批判的に検討している。社会言語学の観点からは、かどや・ましこ（2017）がことば／権力／差別を教育実践へ接続する視座を提示した。

近年の現場研究では、道上（2024）が技能実習生の言語実践と制度の歪みを具体的に示し、教育設計が労務管理・人権保護・職場文化と深く交錯する現実を可視化している。さらに、駒井・小林（2025）は移民コミュニティの時間・空間・階層の変容を整理し、支援枠組み再編のための包括的視座を提供する。また、村上（1968）は外国人技能実習生を対象とした日本語教育の初期的報告として、現場での言語習得の困難や授業設計上の課題を記録しており、今日の技能実習制度下における教育課題と連続性をもつ資料として参照可

能である。

国際比較の参照枠として、アメリカの成人教育（ABE／Adult ESL／Family Literacy／Community College 基礎教育）に関する研究では、学習者中心の教授設計、スタンダードに基づく到達記述、パフォーマンス評価やポートフォリオの制度化が進展している（堀本, 2024）。これらの特徴は、識字教育を生活・職業・市民参加に関わる広義の能力として位置づける視座を提供している。

——以上を総合すると、制度史・運動史は対象保障の正当性を支え、語りの教育化と理論枠は教育内容の意味づけを拡張し、地域日本語・移民コミュニティ研究は現場の条件を具体化し、アメリカの成人教育は評価の可視化と学習者中心設計の参照枠を提供してきた。他方、授業で何を・どう教えるのかという中身の記述、学習者主体性の保障、評価可能性の確保、語りを扱う際の倫理的配慮の制度化はなお不十分であり、今後の実践分析ではこれらの観点の補強が不可欠である。

3. 総合考察：研究の意義と不足点

戦後識字教育研究は、制度史・運動史・地域実践・方法論・国際比較の多様な側面から展開してきた。制度史的研究では、夜間中学や勤労青少年教育の制度化と終焉を通じて、学習権保障や教育機会の拡充が検討されてきた（江口, 2016；大多和, 2017；板橋, 2007）。運動史や社会的実践の研究では、生活記録運動や語りの教育化を通じて、自己表現や社会参加の意義が強調されてきた（新井, 2011；辻, 2004；添田, 2011）。方法論的な議論では、イリイチやフレイレの理念、ユネスコのリテラシー概念、小柳やかどや・あべのリテラシー論が、識字教育を文化的・社会的実践として捉える視点を提示している。さらに、地域日本語教育やアメリカの成人教育の分析は、外国人対象教育の政策的転換と評価枠の制度化を参照枠として提供してきた（堀本, 2024）。

こうした蓄積は、識字教育の社会的正当性と、生活世界に根ざす教育内容の意義を確かなものにしてきた。しかし、現場の授業に即した分析という点では、なお明確な不足がある。

第一に、授業の「中身」の具体化が足りない。語りが教育内容として扱われる場面は多いものの、目標設定-活動設計-到達記述-評価手法の関係が、どのような順序で、どれほど整合的に運用されているかは十分に示されていない。

第二に、学習者主体性の扱いが不明確である。授業設計がトップダウンに傾き、基礎教育の名目のもとで学習者の選択や関与が後景化する局面が見られる一方、参加型設計や共同生成の手続きがどの程度保障されているかを比較可能な基準で検証する営みは限定的である（小柳, 2008；かどや・あべ, 2010；溝内, 2022）。

第三に、評価可能性の課題が残る。パフォーマンス課題、段階化ルーブリック、ポートフォリオなどの評価枠は参照されてきたが（堀本, 2024）、語りの生成-編集-共有-省察のプロセスと、言語技能（語彙、文構造、談話構成、相互行為）の熟達、どのように到達記述へ翻訳されているのか、外部説明可能な形で示す記述は少ない。

第四に、倫理的配慮が制度的に位置づけられた授業設計の記録は限られる。匿名化、同意取得、「語りたくない権利」の運用、トラウマ喚起への配慮などが、どの段階でどのよう

に扱われているかを手続きとして可視化する必要がある（新井, 2011 ; 辻, 2004）。

これらの不足は、外国人対象の識字教室実践を分析する際に、教育内容の具体性、学習者主体性、評価の可視化、倫理の運用という観点を中心に据えるべきことを示している。

4. 結論と今後の研究方向：分析観点の提示

本レビューは、戦後識字教育研究の蓄積を整理し、外国人対象の識字教室実践を分析するための視座を抽出した。これまでの研究は、制度史・運動史を通じて学習権保障の正当性を支え、語りの教育化と理論枠の整備によって教育内容の意味づけを拡張し、地域日本語教育や移民コミュニティ研究によって現場の条件を具体化してきた。また、アメリカの成人教育は、評価の可視化と学習者中心設計の参照枠を提供してきた。

一方で、授業の「中身」の具体化、学習者主体性の保障、評価可能性の確保、語りを扱う際の倫理的配慮の制度化はなお不十分である。今後の研究では、教育内容、学習プロセス、評価、文脈と倫理、比較参照の五つの観点を中心に、具体的な授業事例を対象とした記述と検証を進める必要がある。これにより、外国人対象の識字教育における教育設計と評価の理論的基盤を強化することが次段階の課題である。

参考文献

- (1) 新井浩子 (2011) 『社会教育における生活記録の系譜』 東洋館出版社.
- (2) イヴァン イリイチ (1977) 『脱学校の社会』 東京創元社.
- (3) 板橋文夫・板橋孝幸 (2007) 『勤労青少年教育の終焉——学校教育と社会教育の狭間で』 随想舎.
- (4) 江口怜 (2016) 『戦後日本の夜間中学』 明石書店.
- (5) 大多和雅絵 (2017) 『戦後夜間中学校の歴史——学齢超過者の教育を受ける権利をめぐる』 六花出版.
- (6) かどやひでのり・あべやすし (2010) 『識字の社会言語学』 ひつじ書房.
- (7) かどやひでのり・ましこひでのり (2017) 『行動する社会言語学』 三元社.
- (8) 駒井洋・小林真生 (2025) 『変容する移民コミュニティ【第2版】』 明石書店.
- (9) 小柳正司 (2008) 『リテラシーの地平』 勁草書房.
- (10) 新矢麻紀子 (2012) 「定住外国人に対する『学校型』地域日本語教育実践の批判的検討」 『比較文化研究』 103, 75-86.
- (11) 添田祥史 (2011) 「日本における識字実践・研究の潮流——東アジアと夜間中学増設運動」 『東アジア社会教育研究』 16, 62-72.
- (12) 辻智子 (2004) 『繊維女性労働者の生活記録運動』 ドメス出版.
- (13) 中田堯 (1977) 「住民の学習権保障をめざして——大阪市・浪速の識字運動」 『月刊社会教育』 21(6), 43-47.
- (14) 野元弘幸 (2009) 「外国人労働者およびその子どもたちの学習権保障」 『社会教育研究』 45, 33-42.
- (15) パウロ フレイレ (1979) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房.
- (16) 溝内亮佑 (2022) 「識字教育研究の整理と展望——『語り』から『オラリティ』へ」 『社

会教育研究紀要』4, 1-9.

- (17) 道上史絵 (2024) 『技能実習生と日本語のリアル——これからの外国人労働者受け入れ制度と日本語教育のために』大阪大学出版会.
- (18) 村上博光 (1968) 「字を学ぶおとなたち——ある識字学級の報告」『月刊社会教育』12(6), 33-41.
- (19) 堀本麻由子 (2024) 『アメリカの成人教育——求められた「成人教育者像」とは何か』晃洋書房.

日常の声がつなぐ共生社会

—地域シンポジウムに見る市民の役割—

中井延美（明海大学）

<共同研究者> 紅露姫香（大原日本語学院）

1. 研究の目的

本研究の目的は、ある市（以下「A市」）の国際交流協会が2025年2月に開催した市民向け多文化共生シンポジウムの実践を一つの事例として取り上げ、その企画意図や運営過程、参加者の反応等を分析することを通じて、多文化共生教育の実践に内在する意義や課題を明らかにすることである。とりわけ、学校教育や制度的枠組みに焦点が当てられがちな多文化共生教育研究に対し、本研究では市民を対象とした社会教育的実践に着目し、これまで一般には十分に論じられてこなかった多文化共生教育の可能性を掘り起こすことを目指す。

2. 研究の動機と背景

近年、日本社会における多文化共生は加速度的に進展しており、地域における外国人住民の存在はますます身近なものとなっている。令和6年末時点の在留外国人数は約377万人にのぼり、前年よりも10%以上増加するなど、その存在感は年々高まっている。技能実習生、留学生、定住外国人、そして家族と暮らす子どもたちなど、多様な背景を持つ外国人生活者が、今や地域社会の一員として日常生活を営んでいる。そうした現状を受け、各地の自治体や国際交流協会では、多文化共生に向けたさまざまな取り組みが展開されている。

多文化共生や地域日本語教育に関しては、これまでも多くの研究が蓄積されてきたが、その延長線上にある近年の研究として、神吉（2021）は共生社会の実現に向けた日本語教育の制度的位置づけや学習モデルの必要性を整理し、横田（2022）は日本語教育が相互理解と尊重を促すことで社会全体の意識変革に寄与しうる役割を論じている。

冒頭で紹介したシンポジウムでは、多文化共生の現状と今後について専門家による概説の後、外国人生活者の声を中心としたパネルディスカッションが行われた。大学生、主婦、市の相談員など、多様な立場の外国人パネリストに加え、日本語教室とやさしい日本語のボランティアが日本人パネリストとして参加した。同シンポジウムは当初2022年に開催予定だったが、コロナ禍の影響で3年後の2025年に延期された。昨今、多文化共生の重要性が全国的に注目される中、A市でもコロナ前からその意識が共有されていた。代表研究者（中井）は主催団体の日本語ボランティア養成講座での指導経験をもち、シンポジウムの準備に大きく関与してきた。共同研究者（紅露）はかつて同団体の日本語ボランティアとして活動していた。

3. 研究の問い

本研究では、A市国際交流協会が主催した市民向け多文化共生シンポジウムの実践を事例として、以下の3つの問いに基づき検討を行った。

- I. 本シンポジウムは、どのような問題意識および企画意図のもとに構成され、外国人生活者の声を中心に据えるために、どのような工夫がなされていたのか。
- II. シンポジウムに参加した市民は、この実践をどのように受け止め、多文化共生や外国人生活者に対する認識をいかに形成・変容させたのか。
- III. 市民を対象とした多文化共生シンポジウムという社会教育的実践は、学校教育や制度的日本語教育とは異なる文脈において、どのような多文化共生教育の可能性および課題を有しているのか。

これらの問いを通して、本研究は、市民を対象とした多文化共生シンポジウムの実践が、参加者の認識や相互理解にどのように作用していたのかを明らかにし、社会教育的文脈における多文化共生教育の意義と課題を検討する。

4. 研究方法

分析対象は、①代表研究者が2023～2025年に複数回参加したシンポジウム準備会議における参与観察記録、②当日のパネルディスカッションにおける外国人・日本人パネリストの発言要旨、③参加者アンケート(自由記述を含む)の3種類のテキストデータである。本研究では、これらのテキストデータをもとに、多文化共生に関する認識や意味づけに着目しながら質的分析を行った。分析にあたっては、発言記録や自由記述の内容を整理・比較し、共通点や特徴的な観点を抽出したうえで、それらの関連性について検討した。また、複数の研究者による確認や議論を通じて、分析の妥当性の確保に努めた。

5. 結果

本節では、分析結果を、前節で示した①参与観察記録、②パネルディスカッションにおける発言、③参加者アンケートの3種類のデータに基づいて提示する。

5-1. 参与観察記録

シンポジウム開催に向けて、1年以上前から複数回にわたり準備会議が開かれた。会議には、主催団体である国際交流協会の会長・副会長、同協会が運営する日本語教室および「やさしい日本語」のリーダー、さらに代表研究者が参加していた。会議では、シンポジウムの目的やパネルディスカッションの登壇者の構成、取り上げるテーマなどについて活発な議論が交わされた。

特に印象的だったのは、地域の多文化共生の実践者である会議の参加者から出された具体的な発言である。ある会議では、「留学生だけでなく、日常的に問題に直面している外国人生活者の生の声を聴きたい」という意見が出された。また、日本人側も変わる必要がある一方で、「受け入れられないことも多く、心の壁は大きい」との指摘もあった。

さらに、シンポジウム当日の参加者の想定についても議論が及んだ。「市役所の広聴広報課や危機管理課の方々にも参加してもらいたい」「地元のスーパーの店長・副店長に参加し

てもらおう」「警察の人も招くべきだ」という意見が出され、地域全体を巻き込む場にしたという意図が明確になった。

異文化理解に関する発言も多く聞かれた。「日本の察する文化と、そうした文化がない外国人はずっと平行線なのか」「相手の文化を尊重することが大切」といった議論が行われ、文化差を前提にしたディスカッションの必要性も強調された。また、「日頃から地域にこんな人がいるということを外国人住民にもっと知ってほしい」という視点も出され、準備会議のメンバーが、多様な立場の地域住民との相互理解を意識していることがうかがえた。

以上の議論から、準備会議は単なる運営上の調整の場にとどまらず、シンポジウムの方角性や参加者への意識づけ、地域における多文化共生の課題認識を形成する重要な役割を果たしていたといえる。

5-2. パネルディスカッションにおける発言

前述したように、シンポジウムには、大学生、主婦、市の相談員など、多様な立場の外国人パネリストに加え、日本語教室とやさしい日本語のボランティアが日本人パネリストとして参加した。具体的な属性は以下の表1の通りである。また、表2に示すのは、外国人パネリスト3名の発言内容の要旨である。

表1 パネリスト一覧

国籍	性別	属性
モンゴル	男性	大学4年生
ポーランド	女性	市役所外国人相談
インドネシア	女性	日本で子育てしてきた主婦
日本	男性	日本語教室のボランティア
日本	女性	やさしい日本語のボランティア

表2 外国人パネリストの発言要旨

パネリスト	発言の要旨
大学生	中学1年で来日し、日本語がまったくわからない状態からスタート。サッカー部での活動を通して少しずつ日本語を理解できるようになった。国語・社会の授業では漢字ドリル中心の学習となり、成績に反映されず高校受験の内申点に影響した。文章を読んで理解する（頭で理解する）ことの困難さをした。日本語でのコミュニケーションに限界がある分、周囲から自分がどのように見られているかを意識するようになり、観察力が養われた。高校進学後は友人に助けられ成績向上。日本語がわからないことで感じた孤独や人との距離が最大の困難であった。
相談員	市役所の相談窓口で外国人住民への対応を行い、日本語以外の複数言語で支援。言語の違いによる情報格差や孤立の問題を実感し、日常生活や行政手続きでのサポートの重要性を強調。

主婦	子どもが幼稚園に通っていたころは、送り迎えの際に日本人の母親たちと日本語でやり取りする機会があったが、小学校以降はそうした機会が減った。日常生活の書類は漢字が多く、とても読みづらく、正直読む気が起きないこともあった。子どもの進路説明会で配られる資料も漢字が多く、内容が理解できず、結局子ども自身が調べて対応するしかなかった。今はスマホの翻訳機能などがあり便利になったが、以前は本当に大変だった。また、PTA 活動に積極的に参加したいと思っても、「〇〇さんはいいから」と、無意識の配慮で仲間に加わることができず、疎外感を味わった。日本人の中に入って友だちを作ることの難しさも感じた。
----	--

これらの発言から、外国人が日本で生活する際には、言語の壁や情報アクセスの困難、社会的孤立感が大きな課題であることが示された。また、学校や地域での支援、多文化理解の促進が必要であることも明らかとなった。

5-3. 参加者アンケート

アンケートでは、5つの質問を設定した。内容は、シンポジウムに対する全般的な感想、情報の入手経路、特に印象に残った点、主催団体への関心の有無、そして回答者の属性（性別および年代）である。以下では、全般的な感想、特に印象に残った点に関する理由や自由記述などから一部取り上げて紹介する。

パネリストの「生の声」や「本音」を直接聞いた点を評価する意見が多く見られた。特に、中学1年で来日し困難を経験してきた大学生の実体験は、興味深く印象に残ったという回答が複数寄せられた。また、外国人がそれぞれ異なる立場で経験してきた苦労や課題を知ることで、地元で暮らす外国人の現状を具体的に理解できたという声も多かった。

さらに、日本語や日本語教育の重要性、「やさしい日本語」の意義について理解が深まったとする意見や、大学生と日本語教室ボランティアの発言から文化論的な示唆を得たという指摘もあった。加えて、主催団体の活動内容が分かり有意義であった、多文化共生の意味や今後どのように関わっていけばよいのかを考えるきっかけになった、という前向きな評価も見られた。

全体として、当事者である外国人のリアルな語りを通して、具体的な問題点や課題を認識するとともに、「自分に何ができるのかを改めて考えたい」といった主体的な意識の変化につながったことがうかがえる。

6. 議論と考察

本研究では、A市国際交流協会が主催した市民向け多文化共生シンポジウムを事例として、その企画意図、運営過程、参加者の受け止め方を分析してきた。以下では、これまでに示した結果をもとに、本実践が有していた多文化共生教育としての意義と課題について考察する。

まず、本シンポジウムの企画・運営の特徴として、外国人生活者の「生の声」を中心に据えた点が挙げられる。参与観察記録から明らかになったように、準備会議の段階から、

留学生に限らず、地域で日常的に生活課題に直面している外国人の声を可視化することが重視されていた。実際のパネルディスカッションにおいても、大学生、主婦、市の相談員という異なる立場の外国人が登壇し、それぞれの経験を具体的に語ったことにより、外国人生活者を一括りにするのではなく、多様な背景と課題をもつ存在として提示することが可能となった。この点は、多文化共生を抽象的理念として語るのではなく、地域社会における具体的な課題として捉え直す契機を提供したといえる。

次に、参加者アンケートの分析からは、本シンポジウムが参加者の認識形成や意識変容に一定の影響を与えていたことが示唆された。特に、外国人パネリストの実体験に基づく語り、「興味深い」「参考になった」「現状をよく知ることができた」といった評価につながっており、当事者の語りを持つ説得力や教育的効果が確認できる。また、日本語や日本語教育、「やさしい日本語」の重要性への理解が深まったという意見や、多文化共生の意味を具体的に理解できたという回答も見られた。これらは、参加者が単なる知識の受け手にとどまらず、「自分に何ができるのか」を考える主体として位置づけられていたことを示しており、市民を対象とした社会教育的実践としての意義を裏づけるものである。

また、本事例は、学校教育や制度的日本語教育とは異なる文脈における多文化共生教育の可能性を示している。先行研究では、日本語教育の制度化や学校教育における支援体制が主に論じられてきたが、本研究が対象としたシンポジウムは、市民一人ひとりの意識や態度に働きかける場として機能していたと捉えている。参加者の自由記述に見られた「考えさせられた」「自分にできることを考えたい」といった反応は、多文化共生を「行政や専門家が担うもの」から「地域に暮らす市民自身の課題」へと捉え直す可能性を示唆している。

7. 結論

本研究では、A市国際交流協会が主催した市民向け多文化共生シンポジウムの実践を事例として分析を行い、市民を対象とした多文化共生教育の意義と課題について検討した。分析の結果、外国人生活者の「生の声」を中心に据えた本シンポジウムは、多文化共生を抽象的な理念としてではなく、地域における具体的な課題として提示する機能を果たしたといえる。大学生、主婦、市の相談員といった異なる立場の外国人パネリストの語りは、参加者に対して、外国人生活者を一括りに捉える見方を問い直し、それぞれが異なる背景や経験をもつ存在であることへの理解を促していた。

また、参加者アンケートの分析からは、当事者の語りを通じて、外国人の置かれている状況や日本語・日本語教育、「やさしい日本語」の重要性に対する理解が深まるとともに、「自分に何ができるのか」を考える主体的な意識が喚起されていたことが確認された。これは、市民を対象とした社会教育的実践が、参加者の認識形成や態度変容に寄与しうる可能性を示すものである。

また、一般には見落とされがちな、地域に根ざした多様な関係主体—たとえばスーパーや警察署など日常的な生活の場に関わる人々—が多文化共生教育の形成に果たしうる役割が浮き彫りになった。あわせて、国や地方自治体による制度的取り組みとは別に、日本語ボランティア、やさしい日本語ボランティアといった草の根の市民活動が、実際の共生社

会づくりにおいていかに有益かを示唆する知見が得られた。

一方で、本シンポジウムのような企画は関心を有する市民が主な参加者となりやすい点や、単発的な取り組みとしての限界も有している。今後は、こうした実践を継続的な学びや地域活動へと接続する仕組みづくりや、より多様な市民層を巻き込む方策が求められる。

本研究の特筆点は、やさしい日本語による情報発信を行う警察官、小売店で外国人向け情報を掲示する店主など、地域の関係者がシンポジウム当日だけでなく準備段階から具体的に連携していた動きも斟酌しながら分析していることである。

参考文献

- (1) 神吉宇一 (2021) 「共生社会を実現するための日本語教育とは」『社会言語科学』24-1, 21-36
- (2) 横田隆志 (2022) 「多文化共生社会における日本語教育とその役割」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』23-2, 107-118

日本語会話力向上のためのタスクベース AI アプリ「Gengobot」の開発

—インドネシア人日本語学習者を対象に—

MUMU MUHAMMAD RIFAI（県立広島大学）

1. 研究目的

本研究の目的は、インドネシア人学習者（日本語能力試験 N4～N5 レベル相当）を対象に、タスクベース AI アプリ「Gengobot」を開発することである。「Gengobot」は、JF スタンドアードの生活場面「働く・出かける・暮らす」に基づき、実際の生活・職場場面における「やりとり」の練習を通じて、学習者の日本語会話能力の向上を支援することを目指す。

2. アプリの開発

「Gengobot」の開発では ADDIE モデル (Adoobie, 2015) を採用する。ADDIE モデルとは、分析 (Analysis)、設計 (Design)、開発 (Development)、実施 (Implementation)、および評価 (Evaluation) の 5 つの段階から構成される体系的なアプローチである。

分析 (Analysis) ではインドネシア人日本語学習者の会話能力に関する学習ニーズを把握した。先行研究によると、学習者の会話能力が伸び悩む要因として、従来の文法中心の教育方法や、「みんなの日本語」のような一般的な教材の使用により、学習内容と実際の生活場面との間にずれが生じていることが指摘されている (Sari, 2021; Oktavia & Akbar, 2023)。さらに、日本語母語話者との会話練習の機会が限られており、実践的な会話経験の不足が話す力の向上を妨げている。また、既存の日本語学習アプリについても調査を行った。現在、Mazii、Hellonora.ai、Migaku、Hello Talk など会話練習に活用できるアプリが存在するが、インドネシア語非対応、AI 応答精度の課題など、それぞれに限界が見られた。

これらの分析結果から、タスクベースの会話練習機能を備え、インドネシア語で利用できるアプリの必要性が明らかになった。

設計 (Design) では、調査の結果に基づき学習内容とアプリ機能を設計した。主要機能として、Willis (1996) のタスクベース言語教育 (TBLT) に基づくロールプレイ会話練習の機能を設計した。この機能は、JF スタンドアードの Can-do の A1～A2 レベル（日本語能力試験 N5～N4 相当）を参照し、「働く」「暮らす」「出かける」の 3 つの生活領域に焦点を当てた会話タスクで構成された。各タスクは、事前タスク（タスクの目的、語彙・文法の導入）、メインタスク（生成 AI との会話）、フィードバック（生成 AI による会話のフィードバック）の 3 段階から構成された。また、学習者の会話能力の向上を支援するための補助機能を設計した。それは自由な会話練習ができるフリートークモード、応答に困った際のヒント機能、語の意味を確認できる語彙ポップアップ機能である。

開発 (Development) では、設計を踏まえ、スマートフォンで利用可能なウェブアプリとして「Gengobot」を開発した。アプリの生成 AI は OpenAI 社の「gpt 4o mini」モデルを活用した。ロールプレイ機能では、生成 AI が場面に応じた役割（店員、駅員、同僚など）を

担い、自然な会話ができるようプロンプトを設計した。会話中には、暗示的フィードバックを行い、タスク終了後には明示的フィードバックを提供するようプロンプトを構成した。また、事前タスクとして、フラッシュカード機能および会話例の音声機能を実装した。

フリートークモードでは、学習者がAIキャラクターとの関係性(友達、先生、上司など)や話し方のスタイル(カジュアル、丁寧など)を設定できるようにした。ヒント機能では、学習者が応答に困った際にインドネシア語で応答例や関連語彙を表示する。語彙ポップアップ機能では、単語をタップすると読み方やインドネシア語訳が表示されるよう実装した。

3. アプリの概要と機能

3-1. アプリの概要

「Gengobot」は、生成AI、音声文字変換(Speech-to-Text)およびテキスト読み上げ(Text-to-Speech)技術を統合した日本語会話学習アプリである。学習者が音声で発話すると、音声文字変換技術によりテキストに変換され、生成AIがその内容を分析して場面に応じた応答を生成する。生成された応答はテキスト読み上げ技術により音声として再生され、学習者は実際の会話に近い形式で練習を行うことができる。また、音声だけでなくテキストでの会話にも対応しており、学習者は自分に合った方法で練習することができる。

3-2. 会話機能

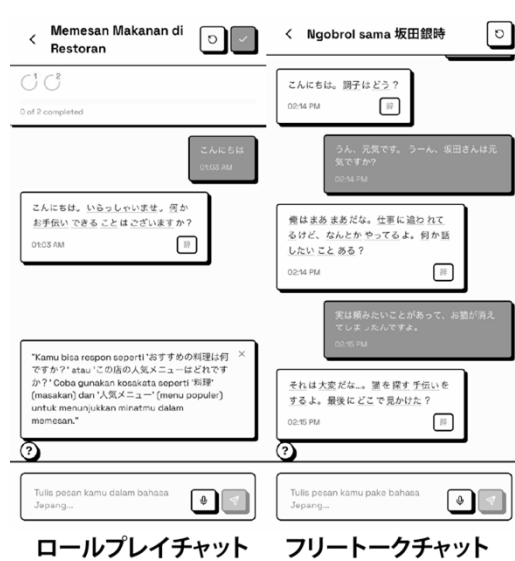


図2 「Gengobot」のチャット画面



図1 フリートークモードのキャラクター作成

「Gengobot」は、2つの会話モードを提供する。1つ目は「ロールプレイモード」であり、タスクベース言語教育(TBLT)の枠組みに基づいて設計されている。日本での生活場面を想定したシナリオが用意されており、フィードバックも提供される。学習者は具体的な目標を持って会話タスクに取り組むことができる。2つ目は「フリートークモード」であり、特定のシナリオはなく、フィードバックもない(図1)。学習者は自分の興味のある話題について気軽に会話することができる。フリートークモードの目的は会話への自信を高める

ことである。

フリートークモードでは、学習者が会話相手となる AI キャラクターを自由に設定できる (図 2)。設定可能な項目には、キャラクターとの関係性 (友達、先生、上司、恋人、家族など) および話し方のスタイル (カジュアル、丁寧など) が含まれる。この機能により、学習者は様々な対人関係や場面に応じた日本語の使い分けを練習することができる。

3-3. 学習支援機能

「Gengobot」は、学習者の会話練習を支援するためのいくつかの機能を備えている。まず、**ヒント機能**では、学習者が応答に困った際にインドネシア語で応答例や関連語彙や文法が表示される。次に、**語彙ポップアップ機能**では、AI の応答に含まれる日本語の単語をタップすると、読み方、インドネシア語訳などの情報が表示される。学習者は会話を中断することなく語彙を確認できる (図 3)。

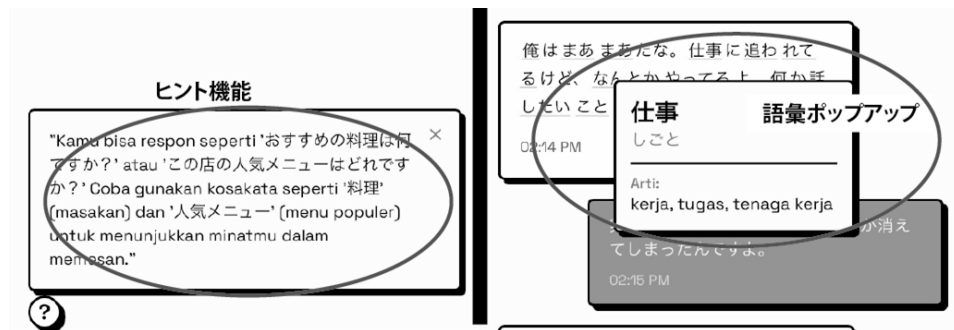


図 3 「Gengobot」学習支援機能

4. タスクベース会話学習の構成

「Gengobot」アプリは、タスクベース言語教育 (TBLT) の枠組み (Willis, 1996) に基づいて設計された 3 つの段階 (事前タスク、メインタスク、フィードバック) から構成される。

4-1. 事前タスク

事前タスクは、Willis (1996) の TBLT フレームワークにおける「Pre-task」段階に相当し、メインタスクの遂行に必要な言語的準備を行う。この段階の目的は、学習者がタスク

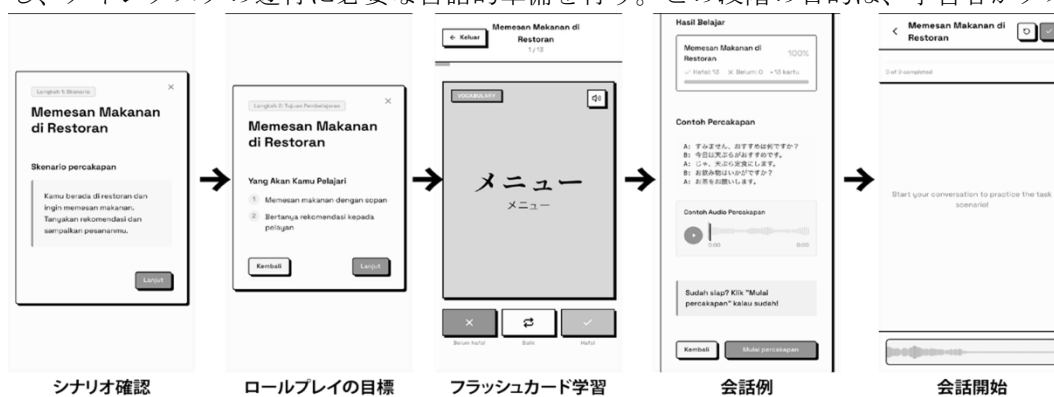


図 4 「Gengobot」事前タスクの流れ

の状況設定や達成目標を理解し、会話の流れを把握するとともに、必要な語彙や表現を事前に習得することにある。

「Gengobot」では、この段階において次の流れで学習準備を行う（図4）。まず、学習者はシナリオを確認する。シナリオには、どのような場面で誰と会話するのかという状況設定が示されており、学習者はタスクの文脈を理解することができる。次に、学習目標を確認する。各タスクには2～4つの目標が設定されており、学習者は会話中に何を達成すればよいかを把握できる。次に、フラッシュカードで語彙を学習する。フラッシュカードには、タスク場面で使用する語彙や文法およびインドネシア語訳が表示され、学習者は必要な言語知識を自律的に習得できる。最後に、会話例の音声聞く。学習者はタスク場面に関連した会話例の音声を通じて、実際の会話の流れや自然な表現を確認することができる。これらの準備を経て、学習者はメインタスクで求められる会話の流れや表現をあらかじめ把握することができる。

4-2. メインタスク

メインタスクでは、学習者が生成AIとロールプレイ形式の会話を行う。シナリオはJFスタンダードCan-doのA1-A2に基づき、「働く」「出かける」「暮らす」における生活場面を想定している。生成AIは場面に応じた役割（店員、駅員、同僚など）を担う。

会話の流れは以下のとおりである。まず、生成AIがシナリオに応じた発話で会話を開始する。学習者はテキスト入力または音声入力で応答する（図5）。生成AIは学習者の発話に対してリアルタイムで応答を生成し、音声モードの場合は音声も自動的に再生される。この会話のやりとりを繰り返しながら、学習者はタスクの目標達成を目指す。

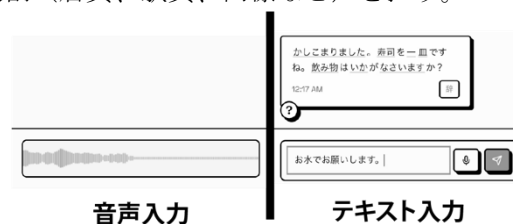


図5 チャットの入力方法

会話中、生成AIは学習者の発話を自動的に分析し、学習目標の達成状況をリアルタイムで検出する。「Gengobot」では、学習者の努力を重視する寛容な評価方針を採用しており、完璧な発話でなくても目標に関連する試みがあれば達成として認められる。学習者は画面上の進捗表示を確認しながら、残りの目標達成に向けて会話を進める。

また、学習者が応答に困った際には、ヒント機能を利用できる。ヒントはインドネシア語で提供され、場面に適した応答例や関連語彙が表示される。これにより、学習者は会話を中断することなく、必要な支援を受けながら練習を続けることができる。

会話中、生成AIは学習者の誤りを直接訂正せず、暗示的フィードバックを用いる。具体的には、Lyster & Ranta (1997) の分類に基づき、リキャスト (recast) と明確化要求 (clarification request) を採用する（図6）。リキャストとは、発話中の誤りの部分だけを改善

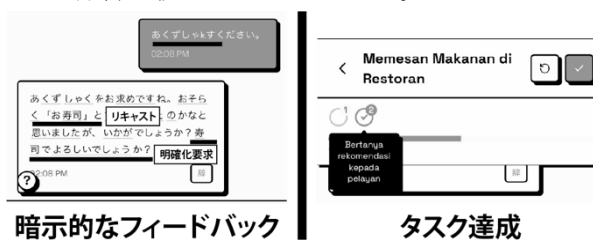


図6 暗示的なフィードバックとタスク達成

して言い直すフィードバックであり、コミュニケーションの流れを妨げない暗示的な訂正方法である（久木元，2010）。この手法により、学習者は自らの発話と正用との違いに気づく機会を得られる。タスク終了後には、会話全体に対する明示的フィードバックが提供され、学習者は自らの発話を振り返り、より適切な表現を学ぶことができる。

4-3. フィードバック

タスク終了後、AI は会話全体に対する包括的なフィードバックを提供する。Yang (2025) の研究では、即時フィードバックと遅延フィードバックの両方が学習者の動機づけと学習成果を有意に向上させることが示されている。即時フィードバックはリアルタイムでの誤り修正を促進し、遅延フィードバックはより深い内省と長期的な定着を支援する。

「Gengobot」では、会話中の暗示的フィードバックと会話後の明示的フィードバックを組み合わせることで、両方の利点を活かす。

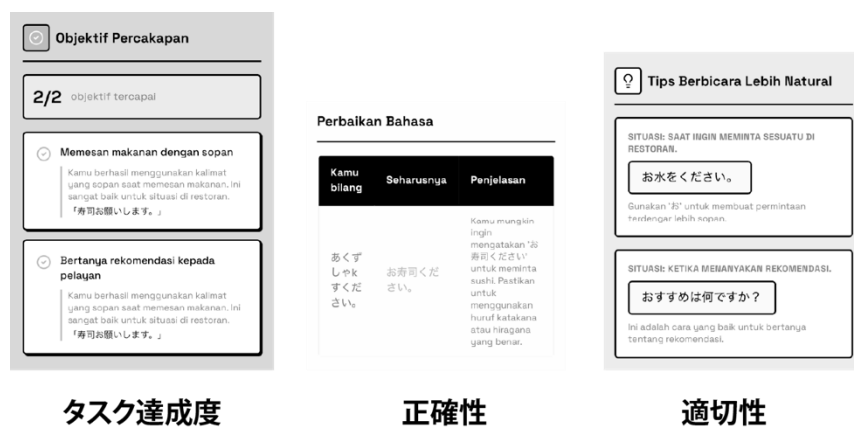


図7 フィードバック段階

フィードバックの内容は、タスク達成度（目標とするコミュニケーションの成否）、正確性（文法・語彙の誤りと訂正）、適切性（場面に応じた表現の使用）の3側面から構成される（図7）。具体的には、まず学習目標の達成状況が表示され、各目標に対して達成・未達成の判定とともに具体的なコメントが付される。次に、会話中の文法や語彙の誤りについて、学習者の発話、正しい表現、およびその説明が一覧で提示される。さらに、場面に応じたより自然な表現や言い回しについてのアドバイスが提供される。最後に、学習者の達成状況に基づいて、次に取り組むべきタスクの推薦が行われる。これらのフィードバックはインドネシア語で提供され、学習者が内容を十分に理解した上で振り返りを行えるよう配慮されている。

「Gengobot」のフィードバックは生成AIによって自動的に生成される。生成AIによるフィードバックの信頼性については、先行研究において一定の妥当性が示されている。李（2023）は、日本語学習者の作文をChatGPTで自動採点した結果、客観テストのスコアと有意な相関がみられ、自動採点の結果に一定程度の信頼性が確認されたと報告している。また、李（2024）は、日本語学習者の作文に対する熟練教師とChatGPTのフィードバックを比較分析する。両者のコメントの多くが重なる一方で、ChatGPTは文法的な正確さや語

彙の適切な使用に焦点を当てるのに対し、熟練教師は学習者の執筆意図を踏まえた全体の構成やオリジナリティに重点を置くという相違点を明らかにした。これは、生成 AI と人間教師のフィードバックが互いに補完的な役割を果たすことを示唆している。

5. まとめ

本アプリ「Gengobot」は、学習者が生活場面に即した会話練習を繰り返し行うことで、文法中心の学習では身につけにくい実践的な会話能力の向上を促すものである。特に、生成 AI を活用した自律的な学習環境を提供する点に特徴がある。それで、時間や場所に制約されずに会話練習を行うことで、母語話者との接触機会の不足を補完することができる。

本アプリにはタスクベース言語教育 (TBLT) の 3 段階構成である事前タスク、メインタスク、フィードバックが組み込まれており、語彙や表現の準備から実践的なやりとりまでを一貫した流れで体験できる学習プロセスが実現されている。会話中にはリキャストや明確化要求といった暗示的フィードバックが与えられ、会話後にはタスク達成度、正確性、適切性の 3 側面からなる明示的フィードバックが提示されることで、学習者は自身の発話を振り返り、より自然で適切な日本語表現を習得することができる。加えて、本アプリは JF スタンダード Can-do (A1 から A2) に基づいてシナリオを設計しており、学習者が日本の生活で直面する場面を想定した会話練習ができる点に特徴がある。また、本アプリは操作説明や補足説明にインドネシア語を主言語としているため、インドネシア人の学習者特に初級レベル学習者にとって使いやすい会話練習アプリとなっている。

※発表では、以上に記したアプリの概要に加え、アンケート調査の結果について、簡単に報告する予定である。

参考文献

- (1) Adoobie, N. (2015). ADDIE model. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(6), 68-72.
- (2) Sari, N. L. M., Sadyana, I. W., & Suartini, N. N. (2021). Pembelajaran Bahasa Jepang di Lembaga Pelatihan Kerja (LPK) Bulan Palapa Desa Landih Bangli. *Jurnal Pendidikan Bahasa Jepang Undiksha*, 7(1), 42-53.
- (3) Oktavia, D. H. & Akbar M, R. (2023). Pembelajaran Bahasa Jepang di Lembaga Pelatihan Kerja di Indonesia. *Journal of Education Research*, 4(4), 2571-2578.
- (4) Willis, J. (1996) A Frameworks for Task-based learning. Harlow: Longman.
- (5) 久木元恵. (2010). 日本語会話授業における否定フィードバック研究概観—リキャストに焦点を当てて—. *比較社会文化研究*, 27, 15-24.
- (6) 李在鎬 (2023) ChatGPT による日本語作文の自動採点. 2023 年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 158-163.
- (7) 李在鎬. (2024). ChatGPT のインパクトと今後の外国語教育の方向性について. *大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要*, 21, 31-44.

難易度別メール文タスクの設計とその課題

—日本語教師による難易度判定から—

金蘭美（横浜国立大学）

＜共同研究者＞金庭久美子（目白大学）

＜共同研究者＞橋本直幸（福岡女子大学）

1. はじめに

作文タスクの場合、その難易度は語彙や文法といった形式的基準に基づいて設定されることが多い。しかし、メール文は特定の読み手に対し用件を伝える双方向のやり取りであり、難易度設定には読み手や用件への負担度を考慮する必要がある。現在、「書くこと」の難易度については、CEFR や日本語教育の参照枠、JF スタandard に能力記述が示されている。しかし、手紙やメールといった書く活動については、内容面の記述が中心であり、読み手との関係性の違いを踏まえたやり取りとしての側面は必ずしも十分に反映されていない。

そこで本研究では、手紙やメールといった読み手とのやり取りを前提とする書く活動に着目し、難易度別に設計したメール文タスクの妥当性と課題を明らかにすることを目的とする。具体的には、金・金庭・橋本（2025）において「親疎レベル」「負担度」「複雑さ」という観点から A1～C2 の 6 段階に設定されたメール文タスクについて日本語教師による難易度判定と設計段階での想定難易度とを比較し、両者の一致度を検討する^{注①}。これにより、メール文タスクの難易度設定において有効であった点と、設計段階では見落としやすい要因を明らかにし、今後のタスク設計に向けた示唆を得ることを目指す。

2. 先行研究

日本語教育におけるタスクの難易度に関する研究は、これまで語彙や文法、文の長さといった形式的側面を中心に行われてきた。また、CEFR や日本語教育の参照枠、JF Standard においても「書くこと」の能力に関する記述は示されているが、それらは主として内容の達成度や表現の複雑さに着目したものであり、同じ内容であっても、友人・教師・公的機関など、読み手との関係が異なる場合に、学習者が感じる難易度がどのように変化するかについては、十分に整理されていない。そのため、手紙やメールのように読み手との関係が重要となる書くタスクについて、具体的な難易度判断の基準をどのように設定するかという点は、なお検討の余地がある。

一方、難易度判定において評価主体の違いに着目した研究として、谷・宮崎（2019）は CEFR 読解 Can-Do statements を用い、日本語学習者と日本語教師の評価を比較し、両者の間に難易度認識のずれが生じることを示した。この結果は、難易度がタスクの特性だけでなく、評価者の立場によっても異なり得ることを示唆している。また、タスク研究の分野では、遂行条件やタスク負荷が学習者の言語使用に影響を与えることが指摘されてお

り（桑 2025）、タスク設計の要因が難易度に関与することが指摘されてきた。しかし、これらの研究は主として発話や理解活動を対象としており、特定の読み手を想定し用件を伝える「やりとり」としての書くタスク、とりわけメール文の難易度を体系的に扱った研究は限られている。

こうした中、金・金庭・橋本（2025）は、100種類のメール文タスクを、「親疎レベル」「負担度」「複雑さ」という観点から A1～C2 に分類し、メール文タスクならではの難易度設定の枠組みを提示した。この試みは、読み手との関係や用件への配慮を難易度に組み込んだ点で新しいが、これらの基準に基づいて設定された難易度がどの程度妥当であるのかについては検討されていない。タスク設計者による想定と、日本語教師による専門的判断を比較することにより、設定した難易度の妥当性を探るとともに、設計段階では見落としやすい要因を明らかにすることが可能になると考えられる。そこで本研究では、金・金庭・橋本（2025）の基準を踏まえて作成した難易度別メール文タスクについて、日本語教師による判定との一致度を検討し、メール文タスクの難易度設定の妥当性と課題を明らかにする。

3. 調査方法

3-1. 調査協力者

調査協力者は、現役の日本語教師 31 名（以下、JT）である。JT の日本語教育歴は平均約 15 年であり、10 年以上の指導経験を有する教師が多数を占めている。指導経験の場は、大学を中心に、専門学校や日本語学校、海外の教育機関、初等・中等教育など多岐にわたっており、全体として日本語教育における実践経験が豊富な教師層で構成されている。

3-2. 調査タスクおよび難易度判定の手続き

調査対象としたタスクは、金・金庭・橋本（2025）において作成されたメール文タスク 36 種類である。これらは、留学生が日常生活や学習場面で遭遇するやり取りを想定し、日本語教師や指導教員との連絡から、学外の公的機関や企業の担当者への連絡まで、読み手や場面が多様になるよう設計されている。タスクは、A1～C2 の 6 段階の想定難易度に基づき、各レベル 2 種類ずつ、計 6 セット用意した。

JT には、6 セットのうちランダムに 2 セット（計 12 タスク）を割り当て、ウェブ上で各タスクについて実際にメール文を作成してもらった。その後、終了アンケートを行い、自身が作成した各メール文について、図のように 1（易）～6（難）の 6 段階で難易度判定を行うよう求めた。

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
タスク1	○	○	○	○	○	○
タスク15	○	○	○	○	○	○
タスク51	○	○	○	○	○	○
タスク62	○	○	○	○	○	○
タスク77	○	○	○	○	○	○
タスク86	○	○	○	○	○	○

図1 難易度判定の回答画面の例

さらに、判定時に自身が根拠とした基準について記述式で回答してもらった。得られた難易度判定の結果は、A1 から C2 までを、順に 1 点～6 点とし、タスクごとに平均値を算出し、タスクの設計段階で設定した想定難易度 (A1～C2) との照合を行った。

なお、設計側による想定難易度は、「親疎レベル」「負担度」「複雑さ」の三つの基準に基づいて判定されている^{注②}。各基準はそれぞれ 1～6 段階で判定したうえで、「親疎レベル」に×3、「負担度」に×2、「複雑さ」に×1 の重みづけを行い、総合スコアを算出する。総合スコアに基づく難易度区分は、A1 (5～8)、A2 (9～12)、B1 (13～16)、B2 (17～20)、C1 (21～24)、C2 (25 以上) である。表 1 に、金・金庭・橋本 (2025) の判定基準に基づいて難易度判定を行ったタスクの例を示す。

分析では、A1～C2 の 6 段階に判定した想定難易度を数値 (1～6) に換算し、JT のタスクごとの平均値と比較を行い、その差が±1 以内の場合を「概ね一致」、それを超える場合を「想定より難しい／易いと判断されたタスク」として整理した。このように数値上の差に基づいて一致・不一致を検討することで、タスク設計時の難易度設定がどの程度妥当であったのかを検証するとともに、設計段階では見落とされやすい要因がどのようなタスクに現れるのかを明らかにすることを目的とした。

表 1 メール文タスクの例と難易度 (金・金庭・橋本 2025 : 123)

	メール文タスク	I 親疎 レベル	II 負担 度	III 複雑 さ	I × 3	II × 2	III × 1	合計	難 易 度
1	ゼミのメンバーで、学生主催の卒業論文の中間発表会をすることにしました。指導教員の内山先生にも出てもらってアドバイスをもらいたいです。参加してくれるようお願いして下さい。	2	2	2	6	4	2	12	A2
2	あなたは留学生で、新入生です。以前からボランティア活動に興味があったので、大学の地域連携のサークルに入りたいと思っています。具体的にどのような活動するのか知りたいです。サークルの顧問の西田先生(面識のない先生)に連絡し、あなたがこのサークルに興味があることを伝え、サークルの活動の内容について聞いてください。	4	2	2	12	4	2	18	B2

4. 調査結果および考察

JTの難易度判定結果と想定難易度とを比較した結果、36タスクのうち28タスクで判定が一致し、一致率は78%であった。表2は、想定難易度とJTによる評価との関係を難易度別に示したものであり、数字はタスクの数を表している。想定難易度より易しい／難しいタスクがある場合は、網掛けで示してある。

難易度別にみると、中程度の難易度に設定されたタスク（B1・B2）では、JTの判定と想定難易度が概ね一致していた。一方、比較的易しいタスク（A1・A2）および難易度の高いタスク（C1・C2）では、両者の判定にやや違いが見られた。想定難易度とJTの判定との間に、レベルで1以上のずれが生じたタスクは36タスク中8件であった。このうち、JTが「想定難易度より難しい」と判定したタスクはいずれも初級レベルのタスクであり、A1およびA2で各1件、計2件であった。一方、JTが「想定難易度より易しい」と判定したタスクは6件で、内訳はC1が2件、C2が4件であった。

表2 想定難易度と日本語教師（JT）の判定結果の内訳

想定難易度と JTによる判定の関係	比較的易しいタスク		中程度の難易度のタスク		難易度の高いタスク	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
概ね一致	5	5	6	6	4	2
想定難易度より難しいと判定	1	1	0	0	0	0
想定難易度より易しいと判定	0	0	0	0	2	4
計	6	6	6	6	6	6

さらに、各タスクにおけるJT判定のばらつきを把握するため、判定値（1～6）について標準偏差を算出した。その結果、標準偏差は最小0.50、最大1.32、中央値0.90の範囲に分布していた。想定難易度と平均値が一致しているタスクであっても、標準偏差が比較的大きいものが確認され、日本語教師間で難易度に対する基準が分かれているタスクが存在することが示唆された。

そこで、判定のばらつきが大きかったタスクについて判定基準に関する自由記述を確認すると、初級タスクでは、語彙・文法の難易度そのものよりも、書き手に求められる判断や配慮の負担が判定に影響している様子が見られた。例えば、ある調査協力者は、難易度判断の基準として「自分が取り組むのにかかった時間、親疎関係や上下関係などの関係性、状況の複雑さ」を挙げており（JT005）、内容が初級レベルであっても、判断や配慮を要するタスクは難しいと判定されやすいことがうかがえる。

一方、上級タスクでばらつきが大きかったものでは、タスク指示の具体性が判定に影響していた。自由記述には、「テンプレートにほぼ機械的に当てはめれば書けるものは易しいと判断し、相手との関係などを推し量って表現を選ぶ必要があるものは難しいと感じた」といった記述が見られた（JT006）。このことから、上級タスクにおいては、場面設定や読み手の立場が高度であっても、書くべき内容や構成が明確に限定されている場合には、判

定が相対的に低くなる可能性があることがわかった。

これに対し、判定のばらつきが比較的小さく、JT間で安定した判定が得られていたタスクについては、自由記述においても特定の判断基準に集中する傾向は確認されなかった。ただし、JTの複数の記述を総合すると、①書くべき内容が限定的であること、②定型的・慣習的なやり取りであること、③読み手との関係性が明確で負担が小さいこと、といった条件を満たすタスクでは、教師間で難易度判断が大きく分かれにくい傾向が見られた。

一方で、これらはばらつきの小ささを説明する十分条件とは言えず、本研究の範囲では、安定した判定に対応する単一の決定的要因を抽出するには至っていない。

以上の結果から、メール文タスクの難易度は、平均値による想定難易度との一致度だけでなく、判定のばらつきや、自由記述に表れた判断や読み手に配慮することへの負担、指示文の具体性といった観点からも検討する必要があることが示唆された。

5. まとめと今後の課題

本研究では、「書く」活動のうち「やり取り」に焦点を当て、留学生が実際に直面する場面を想定したメール文タスク 36 種類を提示し、その難易度について体系的な検証を試みた。想定難易度と日本語教師による判定を比較した結果、中程度の難易度 (B1・B2) では両者の判定が概ね一致する一方、初級および上級タスクでは判定にずれやばらつきが見られることが明らかになった。

特に、初級タスクでは、語彙や文法の難易度だけでなく、書き手に求められる判断や配慮の幅、心理的負担といった要因が難易度判定に影響することが示唆された。また、上級タスクでは、場面設定が複雑であっても、指示文の具体性や制約条件の与え方によっては、難易度が相対的に低く判定される可能性が示された。

今後の課題としては、タスク設計において、書き手の判断や状況設定などの選択の幅、読み手との関係性、および指示文の具体性が難易度判定にどのように影響するのかを、より精緻に検討する必要がある。また、本研究では日本語教師の判定を中心に分析を行ったが、今後は日本語学習者による難易度判定との比較を通じて、学習者がどのような点に難しさを感じているのかを明らかにすることも重要な課題である。

注

- (1) 金・金庭・橋本 (2025) の A1～C2 は、便宜上 A1～C2 の 6 段階に分けたものであり、CFER や JF can-do に厳密には対応しているものではない。
- (2) 設計段階における難易度判定は、日本語教育の現場で 10 年～20 年以上の経歴を持つ 3 名の日本語教師が難易度判定基準を策定し、判定方法について協議を行ったうえで、3 つの難易度判定基準を用いて意見をすり合わせて行っている。なお、「親疎レベル」の場合是一般的に親しいかどうか問題になるが、本稿では、言語的な難しさを加味した用語であるため、(敬語の使用が不要な)「ですます体」で伝えるタスクのほうが普通体で伝えるタスクより難易度は低くなる。「負担度」は「言いにくさ」を、「複雑さ」は伝える内容の複雑さを指している。

付記

本研究は科研費（24K03977）の助成を受けて行った。

参考文献

- (1) 尾沼玄也・佐々木良造（2024）「中・上級学習者による多読学習材の主観的難易度評価と日本語文章難易度判定システムの結果の比較—最初の1冊を選ぶために—」『日本語プロフィエンス研究』(12), 91-99.
- (2) 金蘭美・金庭久美子・橋本直幸（2025）「メール文のための難易度判定基準設定の試み—100種類のメール文タスク作成を通して—」『日本語教育方法研究会誌』31-2, 122-123.
- (3) 桑田（2025）「タスク負荷がL2日本語学習者の発話に与える影響—流暢さ・複雑さ・正確さ・語彙の豊富さの観点から—」『神田外国語大学大学院紀要 言語科学研究』(3), 59-77.
- (4) 谷誠司・宮崎佳典（2019）「韓国人日本語学習者による自己評価と韓国人日本語教師による難易度評価の調査結果比較：CEFR 読解 Can-Do Statements を対象に」『常葉大学外国語学部紀要』(35), 45-57.

**公益社団法人日本語教育学会
支部活動委員会**

委員長：塩井実香

副委員長：稲田朋晃・佐藤綾・鈴木崇夫

犬飼康弘・梶原彩子・神山英子

木林理恵・草木美智子・久保比呂美

久保田文子・小柴裕子・近藤弘

高橋亜紀子・多田美有紀・田中真寿美

中園博美・堀田智子・松本美紀

藪崎淳子・渡辺裕美

審査・運営協力員

荒井智子・市嶋典子・大久保雅子

荻原稚佳子・川上尚恵・河住有希子

河野俊之・金孝卿・近藤行人

澤邊裕子・柴田あづさ・砂川裕一

牲川波都季・高梨信乃・建石始

トンプソン美恵子・中上亜樹・西谷まり

野田尚史・橋本ゆかり・蓮沼昭子

春口淳一・藤森弘子・藤原智栄美

松尾慎・三輪聖・森篤嗣

山田智久・吉野文

**公益社団法人日本語教育学会
2025年度第3回支部集会【関西支部】予稿集**

発行 2026年3月7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>



公益社団法人

日本語教育学会
