



# 2019 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【北海道支部】 2019（令和元）年7月13日／北海道大学

## 2019 年度第 1 回支部集会【北海道支部】

主催：公益社団法人日本語教育学会

共催：北海道大学 高等教育推進機構国際教育研究部，北海道日本語教育ネットワーク

後援：公益財団法人札幌国際プラザ

日時：2019 年 7 月 13 日（土）10:25～17:30（受付開始：10:00）

会場：北海道大学 学生交流ステーション2F 大講義室 209

（〒060-0815 札幌市北区北 15 条西 8 丁目）

交通アクセス：<https://www.hokudai.ac.jp/introduction/campus/campusmap/>

※JR 札幌駅北口より徒歩 20 分，地下鉄南北線「北 12 条駅」より徒歩 10 分

※札幌キャンパス地図上では、「国際連携機構国際教育研究センター」と表示

参加費：500 円（当日会場にて，現金でお支払いください）

※おおよその人数把握のため，ご参加予定の方は，6 月 11 日（火）～7 月 11 日（木）に学会ウェブ

ページのマイページから事前参加登録をお願いいたします。事前参加登録について詳しく

は，こちらをご覧ください。会場に余裕があれば当日参加も可能です。

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◆

2019 年 7 月 13 日（土） 会場：大講義室 209	
10:00	受付開始
10:25-10:30	開会挨拶
10:30-12:00	ポスター発表・交流ひろば
13:00-15:15	口頭発表
15:30-17:25	講演（＋フロアディスカッション）
17:25-17:30	閉会挨拶

### 開会挨拶

【10:25-10:30／大講義室 209】

### ポスター発表

【10:30-12:00／大講義室 209】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

① 留学生に対する日本語学習カウンセリングの意義と課題 3

—学習カウンセリング報告の分析から—

天坂華織（武蔵野大学），平井君代（同），堀井恵子（同）……………4

- ② 介護分野技能実習生への入国後日本語講習 –ミャンマー人実習生に対する授業実践から–  
 守岡みのり(北海学園大学大学院生), 田澤あす美(同)……………10
- ③ 母語話者の初級日本語学習者に対する説明の仕方を選択するプロセス  
 –ロールプレイタスク後のフォローアップ・インタビューをもとに–  
 安藤郁美(名古屋大学大学院生)……………16
- ④ 震災後に就職した元留学生が帰国を考えると  
 –二人のライフストーリーから自己実現を考察する  
 田中敦子(慶應義塾大学), 池田朋子(マギル大学)……………20

## 交流ひろば

【10:30-12:00／大講義室 209】

※「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 留学生就職促進プログラムにおけるビジネス日本語授業の実践例

中川健司(横浜国立大学), 鈴木綾乃(横浜市立大学)

本年2月にヨコハマ・カナガワ留学生就職促進プログラムの一環として、神奈川県内のNPO法人と連携してビジネス日本語の授業を行いました。交流ひろばでは、実際の連携授業の内容について紹介した上で、留学生にとってどのようなビジネス日本語の指導が必要なのかについて意見交換を行いたいと考えています。

### ② 外国人と交流から共生へ –北海道 C 町の取り組みから–

式部絢子(北海道大学)

外国人との「交流」から「共生」へ。その目的や関わり方が変わってきた北海道 C 町での取り組みを紹介します。外国人と町をつなぐコーディネーターの役割をしている発表者の視点や考え方の変化などもみなさまと共有し意見交換できればと思います。「多文化共生」をキーワードに活動している方、ぜひお立ち寄りください。

### ③ 中国語母語話者への句読点指導の試み

二通信子(元東京大学), 黄美花(北海道大学)

論理的で明快な文を書くためには句読点の適切な使用が不可欠です。しかし、中国語母語話者の作文には句読点の使い方について共通した問題が見られます。私たちは中国語の句読点や文構造の特徴を調べ、それらを考慮した句読点の指導について考えました。その検討の過程や教材例を示し、参加者と話し合いたいと思います。

### ④ 初級で学んだ文法を使いこなして表現できるようになるための教材を考える

阿部仁美(北海道大学), 浅井美佐(同), 藤原安佐(同)

初級で学んだ文法を使い、自分が言いたいことをまとめた文章として書けるようになり、発表できるようになるためには、どうしたらよいのでしょうか。身近なことから徐々に論理的な考え方ができるようになるためには、どのように進めていったらよいのでしょうか。実際に授業で使われている教材をお見せしながら実践報告をさせていただきます。

## 口頭発表

【13:00-15:15／大講義室 209】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

- ① 13:00-13:30 在中国の事業所における日本語会話の分析:「聞き返し」に焦点をあてて  
服部明子(三重大学).....25
- ② 13:35-14:05 対話活動に及ぼす導入インプロゲームの効果  
隈上麻衣(長崎大学), 宮本万里(Creative Communication Company).....29
- ③ 14:10-14:40 教員ではない立場で外国人生活者の日本語学習を支援する人材に必要なとされる知識とは何かー日本語教室の実態調査と人材養成の実践例からの検討ー  
中井延美(明海大学).....34
- ④ 14:45-15:15 CSCL 環境における日台遠隔授業参加者間の社会的相互作用  
ー「協働創作演劇」制作過程の学びー  
堀越和男(台湾・淡江大学).....40

## 講演(+フロアディスカッション)

【15:30-17:25／大講義室 209】

### 「移民受け入れ社会における日本語教育の現状と課題」

講師:神吉 宇一 氏(武蔵野大学 准教授)

新たな入管法が施行され, 外国人労働者の受け入れが加速しています。また, 「外国人材の受入れ・共生に関する総合的対応策」でも日本語教育の充実の必要性が指摘されており, 日本社会における日本語教育は, 今後, ますます重要性を増すと思われます。政府は「移民政策をとらない」としていますが, 日本は実質的な移民社会と言えると思います。今後の日本社会において, 日本語教育はどのような役割を担うことができるでしょうか。みなさんと一緒に考えたいと思います。

## 閉会挨拶

【17:25-17:30／大講義室 209】

## 留学生に対する日本語学習カウンセリングの意義と課題 3

—学習カウンセリング報告の分析から—

天坂華織・平井君代・堀井恵子（武蔵野大学）

### 1. 研究背景・目的

文部科学省が発表した外国人留学生在籍状況調査によると、2018（平成30）年5月1日現在の外国人留学生数は298,980人（対前年比31,938人（12.0%）増）で2008年の123,829人から順調に増加、留学生30万人計画達成を間近に迎え、同省では「ポスト留学生30万人計画を見据えた留学生計画」を打ち出している。

このような留学生の増加、多様化の進む中、留学生の支援体制の強化や相談室設置が各大学で行われてきた。大西（2018）では、「学業・進路支援、生活相談、交流支援、トラブル対応、カウンセリン対応を一つの窓口で対応する体制」について述べているが、留学生支援についての研究は様々にある。しかし、その中で、個々の留学生に寄り添い日本語学習を切り口に心理的支援も行いながら留学生の学びをより深める教室外の実践はあまり見られない。

武蔵野大学には留学生の学習支援として1989年から日本語学習カウンセリングが設置されている。「学習を進めていく上で出てくる問題を取り上げ、それを明確にし、自らの解決を図るように援助するプロセスを学習カウンセリングと定義する。」（三隅1995）を参考に、留学生が授業でわからなかったことや日本語学習の相談のために来室、その延長上に様々な問題や不安についても語っていく場となっている。現在5名の学習カウンセラーが従事しているが、全員日本語教師の資格を持つ。

堀井・坂井（2004）では、学習カウンセリングが評価されている点として「①相互刺激、②長期間の持続的対応、③ネットワークの広がり」があることを明らかにしているが、その後の学内留学生の増加・多様化の中での学習カウンセリングの意義については調査をしていない。

そこで、本研究では、5人のカウンセラーの中でカウンセリング経験の長いカウンセラーHの2018年前期の報告書の記述部分を内容分析することで、学習カウンセリングの意義と課題の一部を明らかにすることを試みた。

### 2. 方法

カウンセラーは毎週カウンセリング報告を提出することが求められているが、本研究では、カウンセラーHの報告書をデータとした。カウンセラーHは2018年4月11日から8月6日の16週に毎週4回、10コマを担当、述べ149人が来室、対応した。報告書の記述部分を意味のまとまり段落で区切り、得られた163の記述項目について本人を含む3名で

KJ法を用いて分析を行った。

### 3. 結果

この期間の学習カウンセリングに来室者は延べ人数で149名であった。複数回利用者は13名である。表1の継続回数を見ると18回利用2名など11回以上の継続的来室者が9名いた。

表1 来室者の継続回数

回数	人数
18回	2人
15回	2人
14回	2人
12回	1人
11回	2人
8回	1人
2回	3人

記述項目は、表2に示した通り6つの相談カテゴリーに分類された。

表2 163の記述項目の相談カテゴリー(複数にまたがるものあり)

	カテゴリー	数
①	日本語支援	55
②	文章支援	23
③	自律学習・学習ストラテジー支援	23
④	ネットワーク支援	8
⑤	精神・心理的支援	57
⑥	その他	18

### 4. 考察

記述項目の内容の分析結果から、学習支援、日本語支援の延長として次の5つの意義が抽出された。

#### 4.1 日本語支援を入り口とする意義

例(1)や例(2)のように日本語支援をきっかけにその延長上に自身の悩みや気持ちを伝え気持ちの整理がつくといった記述が多かった。結果的に表2のように精神的・心理的支援となっていることがうかがえる。

例(1)

授業のプリントを読んだ。「人情→じんじょう」になり、漢字自体は易しいが読み方は案外難しいので、他の留学生にも読み方を確認しようと思う。またゼミクラスのことなどを話しながら学習カウンセリングの場でいろいろな話ができるので、ストレス解消になると言っていた。

例(2)

話し始めは授業のことや一人暮らしなどについて少々不安があると言っていたため、先輩たちも同じようだったという話をすると、自分もスピーチコンテストやいろいろなことにチャレンジしたいと、気持ちが前を向いてきたように感じられた。

#### 4.2 継続的支援による意義

カウンセラーHは自律学習のための自己モニターの強化に力を入れているが、例(3)や例(4)のように、継続して学習カウンセリングを利用することによって学びがより深くなっていく様子が記述から読み取ることができる。

例(3)

レポートの日本語チェックをしたがかなりしっかり書けていた。自分の自信のない箇所(始める/始まる)には傍線が引かれていて正しいかどうかの注意を払っていたが、(抜き出す/抜け出す)はノーマークでやはり自他動詞は難しいようだった。自他動詞に関してはどちらの使い方も示すようにし、間違いなく使い分けられるように理解できたかどうかの確認をしつつ訂正した。また間違っている個所を指摘すると自己モニターがかかりきちんと訂正できた。(18回継続来室者)

例(4)

またその中に「栄養素」という語彙があり、漢字の読みで「素直・素描・スープの素」を練習したあとだったので、その語彙にすぐに反応し意識しながら間違えずに読むことができた。学習したことがタイミングよく繋がっていくといい効果が生まれるように感じる。

#### 4.3 ネットワークの広がり

例(5)や例(6)のような先輩とのつながりをはじめ、卒業生が学習カウンセリングに来訪するなど広範囲の繋がりが記述されている。先輩後輩のネットワークは卒業後も続いていて、新入生が「先輩に聞きました」と言って学習カウンセリングを予約することも多い。

例(5)

就職か大学院進学かまだ迷っている様子だったが、大学院を受験した先輩たちを紹介することを話すとさらに表情が明るくなって頑張りたいとのこと。また同じインドネシアの後輩に学習カウンセリングを薦めてくれた。

例(6)

卒業生が突然来訪。仕事を初めて3カ月経ち、ようやく休みが取れたというか三カ月目の洗礼を受けているようで将来について悩んでいるようだった。大学時代を懐かしく思い出す時に学習カウンセリングの時間も同じように思い出してもらえることは本当に嬉しく、卒業生たちにも励ましの言葉を送り続けたいと思う。

#### 4.4 話す時間のもつ意義

例(7)

今までも悩んで落ち込んだことはあったがこのようなただやる気がないという気持ちは初めてのようだった。話しながら自分で納得できることを見つけたようで、学習カウンセリングに来てよかったとのこと。

例(8)

まず話したいことがあると言われたので聞くことを優先した。アルバイト先で中国では「犬を食べるのか→食べたことがあるのか→美味しいのか」と質問をされて、なぜそのような質問をされるのか戸惑ったようだった。

安心して話す相手がいることによって不安を語ることで学習への意欲を持つ。悩みを聞く時カウンセラーはエポケーで対応し、徐々にアドバイスではなく「やる気がない」に対して「どうしてやる気がなくなったと思う？」と問いかけると自分で考えて答えようとする。そうした時間のなかで留学生自身が気づき納得し、やるべきことをしようという気持ちにつながった。またアルバイトを始めたばかりのところで不快な質問「犬を食べるのか」と聞かれかなりショックを受けていた。日本の「土用」の日に鰻を食べる習慣と似ていたため、それに関する未習語を示しながら話し合った。日本にも同じような意味を持つ習慣や食べ物があることを知り、不快な気持ちがなくなったようで質問した人にもその説明をしたかったと言っていた。学習カウンセリングの場で話すことで意味が理解でき不快感がなくなった。そのように納得できること、それも外から納得させられるのではなく、自分自身で納得がいくという話しあう時間を持つことは大きい。また同時に日本のそうした習慣にもとても興味を示す結果になった。(カウンセラーのまとめより)

#### 4.5 カウンセラーの気づき(成長)

学習カウンセリングを行う中でカウンセラーもまた様々なことに気がつき、成長していると考えられる。例(9)と例(10)はその一例である。カウンセリングを行いながら学生の反応や様子をよく観察、考察しているカウンセラーHならではの成長だと考えられる。

#### 例(9)

面接する人を何というかという質問があり面接官と答えると、面接者もいいかとのこと。面接者だと面接する人も面接される人もどちらも表せることを説明し、「面接をする・される」の使い方を確認。よく理解できたようで、もう間違わずに使えとのこと。わかりやすく説明することで本人の自信にもつながるということを感じ、そのことを肝に銘じつつ、こちらの説明の仕方をもっと高めていく必要があることを痛感した。

#### 例(10)

レポートの下書きはほぼ問題はなかったが、文法の問題は「～うちに・～うちは・～うえで」など間違いが多かった。説明文の例題は理解できても、内容の違う問題になるとわからなくなってしまう。ただ少しヒントをだすとわかるので、他のテキストに載っている問題も集めてしっかり復習しようと思う。レポートの第一稿でいろいろ問題を指摘されていて、どのように直していくかを考えていく中で少しヒントを加えると自分でアイデアが生まれてきた。留学生たちが持っているその自力のスイッチが色々な場面で上手に作動するようにこちらの的確な最少ヒントを心掛けたいと思う。

留学生が気づき自律していくのと同じように、学習カウンセラーもまた気づきがあり成長していくように思う。何より学習カウンセリングが一方通行ではなく双方向として影響しあっているからではないかと考える。学習カウンセリングの場が、共に話し考え喜ぶことを共有していることの意義は大きい。(カウンセラーのまとめより)

### 5. まとめと課題

以上、5つの意義が抽出された。堀井・坂井(2004)の調査結果であった「①相互刺激、②長期間の持続的対応、③ネットワークの広がり」の②③は継続した意義になっていることがうかがえる。また、本来のカウンセリングである「丁寧な話す時間を取ることによる」意義、カウンセラーの成長が改めて確認された。

留学生の増加、多様化の進む近年、個々の留学生に寄り添い、日本語支援を切り口に精神的・心理的支援も行いながら留学生の学びをより深める本実践は、手間暇がかかる取り組みのように見えるが、「学習を進めていく上で出てくる問題を取り上げ、それを明確にし、自らの解決を図るように援助するプロセス」として、他の教育実践の示唆となると考える。

なお、学習カウンセリング報告は国際課、並びに日本語科目コーディネーターにも毎週共有されることで、生活支援、日本語科目の改善、さらには問題の早期発見にもつながっていることを加えておく。

より多くの留学生への来室促しが課題であるが、今後は、学習者への調査を行い学習者側の意識も調査、また、他のカウンセラーの報告の分析も行いたい。

#### 参考文献

(1)大西晶子(2018)「留学生層の多様化に留意した学生支援—文化的多様性に対応した留学生支援の実践—」『留学交流』Vol. 93, 1-9

- (2) 林 炫情・森原 彩 (2017) 「学生の自立学習を促進する言語学習支援活動の取組みの成果と課題：学習サポーター制度とアドバイジングセッションに焦点をあてて」『山口県立大学学術情報』第 10 号, 177-187
- (3) 堀井恵子・坂井菜緒 (2004) 「学部留学生における学習カウンセリングの意義と課題：その 2」『日本語教育学会秋季大会予稿集』 221-222
- (4) 三隅友子 (1995) 「学習カウンセリングの可能性—学習方法の意識化の試み—」

## 介護分野技能実習生への入国後日本語講習

—ミャンマー人実習生に対する授業実践から—

守岡みのり（北海学園大学大学院生）

田澤あす美（北海学園大学大学院生）

### 1. はじめに

本稿の目的は、介護分野の技能実習生（以下、実習生）への入国後日本語講習（以下、日本語講習）における授業実践を振り返り、日本語講師の授業記録をもとに、介護の話題・場面シラバスに基づく授業実践例や、日本語支援から見た制度面の課題を提示することを目的とする。平成 29（2017）年に「外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律」（以下、「技能実習法」）が施行され、技能実習法に基づく「技能実習制度」へ新たに介護職種が盛り込まれた（注1）。介護職種には固有要件が設けられており、①実習生の日本語能力要件、②日本語講習の講師要件が設けられ（注2）利用者が安心してサービスを受けるのに必要な程度の言語能力の担保として日本語能力が考慮されたこと（注3）、日本語教師が講習に携わることが定められた点が注目に値する。

一方、ミャンマーでは日本語学習熱が高まりを見せており（注4）、平成 28（2016）年から平成 29（2017）年におけるミャンマー人実習生の新規入国者数、実習生在留外国人数をみても、新規入国者数は 2,403 人から 3,233 人、在留外国人数は 3,960 人から 6,144 人と増加傾向にある（注5）。そのようななか、平成 31（2019）年より介護分野においても実習生の送り出しが開始された。

本研究の発表者 2 名は、日本初となる介護分野におけるミャンマー人実習生への日本語講習を担当する機会を得た。しかし授業を行うにつれ、いくつかの課題に直面した。第一に、能力試験出題の語彙・文法と介護専門用語と表現の重複が少なく教授範囲が網羅しきれないという問題である。第二に、介護現場で優先して求められる「聞く」「話す」の運用力と能力試験を解くための「聞く」「読む」の技能とでは指導の方向性や方法が異なるという点である。第三に、入国後に充てられる限られた講習時間では日本語支援に限界があるという点である。そのほか、ミャンマー語と日本語の対照言語学的知見の少なさ、日本語教師として介護分野の語彙・表現を教えるうえでの知識の有無などの課題も生じたが、これらについては課題の提示にとどめ、本稿では上記 3 点に論を絞り、実践例を交えながら論じていきたい。

### 2. 日本語講習の概要

本節では日本語講習の概要を述べていく。期間は平成 31（2019）年 1 月 21 日から 2 月

25日までの20日間であった。授業は7科目あり、総合日本語(40時間)、会話(16時間)、聴解(10時間)、文字(12時間)、読解(8時間)、作文(4時間)、介護の日本語(28時間)、初回ガイダンス(2時間)の計120時間である。月曜日から木曜日の週4日、1日あたり6時間の授業時間で実施した。授業は3人の講師によるチームティーチング制をとり、担当授業終了時には授業記録を付けた。

担当講師は3名で、講師Aは「総合日本語」「会話」「聴解」、講師Bは「文字」「読解」「作文」、講師Cは「介護の日本語」「初回ガイダンス」を担当した。講師A、Bは共に日本語教育歴3年程度を有するが、講師Cは実習生受入れ企業(介護関連)の社員であり、日本語教員養成課程を修了してはいるものの現場での教育実践経験はない。そこで、介護の場面を想定したロールプレイを行う科目「介護の日本語」を担当することとなった。また、可能な範囲で講師Aが「介護の日本語」の授業にアシスタントに付くこととした。

実習生は20代女性3名で、ミャンマー現地の日本語学校にて1年半日本語を学習してきている。実習生に共通するデータを表2に、個別データを表3に示す。

表1 科目別時間数

科目	時間数	講師
総合日本語	40	A
会話	16	A
聴解	10	A
文字	12	B
読解	8	B
作文	4	B
介護の日本語	28	C
初回ガイダンス	2	C

表2 実習生のデータ

出身国, 母語	ミャンマー, ミャンマー語 (非漢字圏)
入国前日本語学習歴	2016年10月—2018年5月 (1年半)
現地学習環境	現地 (ヤンゴン市内) 日本語学校
現地の使用教材	『みんなの日本語 I・II』(スリーエーネットワーク) 『専門日本語入門 場面から学ぶ介護の日本語【本冊】』(凡人社)

表3 実習生別データ (2018年2月時点)

	実習生 A	実習生 B	実習生 C
年齢	26 歳	29 歳	23 歳
最終学歴	Dagon 大学卒業 工業化学学科 Industrial Chemistry	Dagon 大学卒業 英語学科 English	Dagon 大学卒業 地理学科 Geography
日本語能力	JLPT N3	JLPT N4	JLPT N4
得意分野	文法	文法	聴解
苦手分野	発音	聴解, 発音	文法, 発音
学習の習慣	毎日勉強を行う	宿題があれば行う	継続的な習慣はない

### 3. 日本語講習準備から開始に至るまで

2018年3月、実習生入国に先駆けて、日本語講習のための検討会が開始された。検討会には日本語教育専門家、実習生受入れ企業（介護関連）の社員、及び介護福祉士が参加した。検討会は月に1回行われ、筆者2名は2018年8、9、10、11月の4度参加した。

打ち合わせでは、介護福祉士による介護の声掛け表現のリストアップ、日本語教育専門家による教材選定やシラバス、文法リストの作成、各課のトピックと声掛け表現の擦り合わせなど、各分野の専門家の知見から意見を出し合った。また筆者2名は実習生の技能実習先である介護施設の1つに訪問し、利用者や介護士の発話の様子、業務を見学したほか、施設のユニットリーダーへのインタビューの機会も得た。11月には渡航が延期されていた実習生の入国の見通しが立ち、12月には具体的な時間割作成、授業準備を進めていった。翌年、2019年1月初頭に実習生が入国し、同月日本語講習の開始に至る。

#### 4. 日本語講習の実践概要

##### 4-1 「総合日本語」「会話」「聴解」

日本語講習では、「実習現場に必要な介護専門用語、日本語運用能力」の育成に重点を置きカリキュラムを作成した。授業コマ数が最も多い「総合日本語」を介護の専門用語・表現・文法の導入および練習に振り当て、講師Cが担当する「介護の日本語」のロールプレイに繋がるように組み立てた。表4に「総合日本語」の授業概要を示す。

表4 科目「総合日本語」授業概要

第1週			第4週		
1/21	自己紹介, 1章 札幌の交通機関	アイズブレイク/講習の説明 /札幌市の特色を知る 『外国人のための会話で学ぼう！介護の日本語—指示がわかる, 報告ができる—』 1章	2/12	おむつ交換 単元テスト②	同テキスト, 9章
1/22	仕事1日目	同テキスト, 2章	2/13	排泄	同テキスト, 8章
1/23	洗顔と整髪 発声練習	同テキスト, 3章	2/14	入浴	同テキスト, 10章 8章, 痛みや症状のオノマトペ
1/24	洗顔と整髪	同テキスト, 3章			
第2週			第5週		
1/28	着脱	同テキスト, 4章	2/18	清拭	同テキスト, 11章
1/29	車いす移動	同テキスト, 5章	2/19	聞き取り 報告	申し送りの聴解練習, 報告練習, 既習の表現を総合的に用いる

1/30	杖歩行	同テキスト, 6章	2/20	清拭, 単元 テスト③	同テキスト, 11章
1/31	杖歩行 単元テスト①	同テキスト, 6章	2/21	聞き取り 報告	申し送りの聴解練習, 報告 練習, 既習表現の総合的なまとめ
第3週			第6週		
2/4	食事	同テキスト, 7章	2/25	まとめ スピーチ指導	介護技能実習評価試験, 筆記試験の模擬問題を解く。 既習表現の総合的なまとめ, 受入企業からの課題「3年後の自分」の原稿確認
2/5	口腔ケア	同テキスト, 13章			
2/6	環境整備	同テキスト, 12章			
2/7	排泄	同テキスト, 13章			

授業では、教材のマンガスクリプトをベースとしながらも、タスクを用い、利用者役（講師）の発話や症状に合わせ、実習生が既習の表現から介助の仕方、声掛けを自主的に考えられるように工夫した。また、ベッドや杖、入れ歯や衣類などのレアリアを多用し、動作連鎖法、TPR法を応用した指導を行った。

#### 4-2 「会話」「聴解」

科目「会話」では音声指導を行い、日・緬語の有声音/無声音と有気音/無気音の違いや、VT法を応用した日本語特殊音の矯正を行った。「聴解」では教材の音声問題を中心に、申し送りの聞き取りを毎回実施した。特に、今回の学習者の場合は発音の正確さに問題があり、「会話」授業では発音とリズムの習得を重視した。また、SNS (facebook の messenger) を用いて音声課題を提出してもらい、個別フィードバックを定期的に行った。特に実習生Bは聴解に苦手意識をもっており、ディクテーションや読みの音声ファイルをみると長音、促音、撥音のモーラの長さが適切に保てずにいる傾向がみられたため、学生別の傾向を踏まえた音声指導を行った。

#### 4-3 「文字」「読解」「作文」

科目「文字」「読解」「作文」における授業概要を表5に示す。前節と同様に、当科目においても現場に即した内容と関連させることに重きを置いた。第1週及び第2週では、介護用語の漢字語彙や介護記録を題材とした書く訓練を行うように組み立てを行った。

表5 科目「文字」「読解」「作文」授業概要

第1週		
1/21	作文1	北海道に来て思ったことを書かせる
1/23	文字1・文字2 総合日本語1	「介護・看護の漢字とことば」1章 介護分野の技能実習生についての日本語のニュースを見せる
1/24	作文2	1/21の添削した作文を返却、解説し再提出させる
第2週		

1/28	総合日本語 2	1/23 のニュースを文字起こししたスクリプトを見ながら内容を理解させる
1/29	作文 3	1/23 のニュースを文字起こししたスクリプトを見ながら文法を解説する
1/30	文字 3. 文字 4 作文 4	「介護・看護の漢字とことば」2 章 1/24 の添削した作文の再提出と文法解説を行う
第 3 週		
2/4	読解 1	「日本語 NAT-TEST3 級公式問題集」練習問題
2/5	読解 2	「日本語 NAT-TEST3 級公式問題集」練習問題
2/6	文字 5 文字 6 総合日本語 3	「日本語 NAT-TEST3 級公式問題集」第 1 回模擬テスト
第 4 週		
2/12	読解 3	「日本語 NAT-TEST3 級公式問題集」練習問題
2/13	文字 7 文字 8 読解 4	「日本語 NAT-TEST3 級公式問題集」第 2 回模擬テスト
第 5 週		
2/18	文字 9 文字 10 読解 5	「合格できる日本語能力試験 N3」総復習問題（模擬テスト）
2/19	文字 11 読解 6	「日本語 NAT-TEST3 級公式問題集」第 1 回模擬テスト解説
2/20	文字 12 読解 7	「日本語 NAT-TEST3 級公式問題集」第 1 回、第 2 回模擬テスト解説
2/21	読解 8 総合日本語 4	「日本語 NAT-TEST3 級公式問題集」第 2 回模擬テスト、「合格できる日本語能力試験 N3」総復習問題解説
第 6 週		
2/25	総合日本語 5 総合日本語 6	「合格できる日本語能力試験 N3」総復習問題解説

例えば「菜」という漢字は JLPT N3 で「野菜」として使われるが、介護のテキストでは「菜の花のおひたし」とあった。実習生にとって「野菜」は既習の語彙であるが、「菜の花」も「おひたし」も未習である。このような介護の日本語と JLPT 対策で重複する漢字を教えるよう、当初は準備を進めていた。しかし、第 3 週以降は介護場面を想定した活動から、試験対策一本に絞っている。その理由として、①介護分野における実習生の 2 年次の在留資格「技能実習 2 号」取得に、JLPT（日本語能力検定）N3、NAT-TEST3 級が必要とされること、②在留資格の申請時期と能力試験の可否の時期を入国時（2019 年 1 月）から 9 か月以内（同年 9 月）に技能実習機構への審査書類の提出が必要となる。受験機会は 7 月の JLPT（札幌）、8 月の NAT-TEST（東京）のみとなり、3 月から技能実習が開始される実習生には時間が残されていないことが、実習生受入企業社員への聞き取りにより判明したためである（表 6 参照）。

表 6 JLPT および NAT-TEST の試験概要

	JLPT	NAT-TEST
試験分野および 時間配分	言語知識（文字・語彙）30 分	言語知識（文字・語彙）30 分
	言語知識（文法）・読解 70 分	言語知識（文法）・読解 70 分
	聴解 40 分	聴解 45 分（※変動あり）
実施回数	年 2 回、7 月・12 月	年 6 回、偶数月
国内実施都市	全国 47 都道府県	東京、大阪
合格結果通知書	試験から 2 か月（2019 年 7 月 7	試験から 3 週間以内

および日本語能力認定書発送時期	日受験の場合、9月上旬となる。 <b>MyJLPT</b> は8月下旬に結果閲覧が可能。認定書発送はそれから2週間を要する。)	(8月25日受験の場合、9月中旬となる)
-----------------	--	----------------------

さらに、③N4取得者の2名の実習生と実際に接し、同じ級であっても日本語能力の差がみられたこと、④実習生からの聞き取りにより自宅での習慣がなく(表3参照)試験問題に不慣れなことが窺えた。実習生を1年で帰国させるわけにはいかないという受入企業の事情もあり、「在留資格のための JLPT 対策」の喫緊性から、技能実習2号の取得のため日本語能力検定試験対策の比重を増やすこととなった。例えば、第3週の2月6日、第4週の2月13日、第5週の2月15日には NAT-TEST と JLPT の模擬試験に時間を割いている。これは実習生が、両テストの試験時間に即した時間配分の感覚を掴むこと、試験に頻出する文法や語彙の問題傾向を把握することを最優先に考慮したためである。

## 5. まとめと今後の課題

これまで述べてきたように、現行の日本語講習では、制度として課題がいくつか見られる。まず、限られた講習時間内での介護の専門教育および JLPT 試験対策には無理があることである。次に、語彙の多さを講習時間内では網羅しきれないこと、とりわけ、日本語能力試験出題の語彙・文法と介護専門語彙・表現との重複が少なく、教授範囲が膨大になるということが挙げられる。さらに、介護現場で優先して求められる「聞く」「話す」の運用力と日本語能力試験を解くための「聞く」「読む」の技能とでは指導の方向性や方法が異なり、入国後に充てられる限られた講習時間では日本語支援に限界があるなど、支援を進める上での制度面の課題に直面した。

現在、新たな在留資格「特定技能」が設けられ、求められる日本語能力の基準にも変動が見られる。また、CEFR や JF スタandard を基準とした新たな試験「国際交流基金日本語基礎テスト」も開発され、技能実習生の受入に際した日本語能力基準と異なる内容となっている。本発表では技能実習生への日本語講習について述べたが、今後様々な形態で受け入れが進む可能性も視野に入れ、日本語支援のあり方について検討していきたい。

(注1) 法務省入国管理局「新たな外国人技能実習制度について」

(注2) 厚生労働省 社会・援護局「技能実習『介護』における固有要件について」

(注3) 公益社団法人 日本介護福祉士会「介護職種の技能実習指導員講習テキスト」

(注4) 上別府隆男(2018)「ミャンマーにおける人材需要と高等教育改革」『都市経営』10(福山市立大学都市経営学部紀要)

(注5) 一般社団法人日本ミャンマー協会「ミャンマー人に係る入国管理関係統計」(2017)  
[http://www.japanmyanmar.or.jp/shr/pdf/\\_ginou/nyuukokukanri.pdf](http://www.japanmyanmar.or.jp/shr/pdf/_ginou/nyuukokukanri.pdf)

## 母語話者の初級日本語学習者に対する説明の仕方を選択するプロセス

—ロールプレイタスク後のフォローアップ・インタビューをもとに—

安藤郁美（名古屋大学大学院生）

### 1. はじめに

近年、外国人住民に対する「やさしい日本語」による情報提供が注目されている。「やさしい日本語」はもともと災害時の放送や文書による情報伝達のために考案されたものであり、書き換え時の規則や、書き換え例が示されている（弘前大学社会言語学研究室 2013 など）。しかし、目の前にいる相手と話す双方向のコミュニケーション場面では、相手の外国人の日本語レベルを考えつつ、その場で相手に伝わる言葉を探すことになる（尾崎 2013）。そのため、「やさしい日本語」と日常のコミュニケーションにおいてわかりやすい日本語を話すことは分けて考える必要があると指摘されている（徳永 2009）。

これまで、このような「接触場面（ネウストプニー1995）」について、日本語母語話者（以下、NS）の接触経験の多寡によって、NS が日本語非母語話者（以下、NNS）に対して用いる戦略に違いがあることが明らかにされてきた（柳田 2010 など）。しかし、これらの戦略がどのようなプロセスを経て使用に至るのかはまだ明らかになっていない。本稿では、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2003；以下、M-GTA）を用い、接触経験が多い NS と接触経験が少ない NS の初級日本語学習者に対する説明の仕方を選択するプロセスを明らかにするとともに、両者の相違を検討する。

### 2. 先行研究

接触経験が多い NS と接触経験が少ない NS が、NNS へ情報を伝える場面で用いたコミュニケーション方略を分析した柳田（2010）は、接触経験が多い NS の方が①情報の切れ目が明確な文単位の発話を用いること、②理解チェックを用いて、非母語話者に対して躊躇なく理解チェックを行うこと、③自己発話の修正の種類に差はないが、非母語話者からの不理解表明がなくても自発的に自己発話の修正を行うことを明らかにした。さらに、柳田（2015）では、上記の NS に対して、タスク参加時に意識していたことに関する 12 項目のアンケートを行い、接触経験によって NS の意識面に差があるか検討した。その結果、言語行動面では明確な差が見られたにも関わらず、自身の発話に対する意識に関しては接触経験による差は見られなかった。柳田は、これを接触経験が多い NS の自身の発話に対するモニターがうまく働いていないためだと捉え、「伝えるべき情報内容の方を意識していたために、自身が発話中、どのような方略を使用しているかということまで意識が働かなかったのではないだろうか（p.108）」と述べている。

以上を踏まえ、本研究では、自身の話し方に対する意識に限らず、NS が NNS との対面のコミュニケーションにおいて意識していたこと、考えたことをもとに、NS がどのよう

に相手に合わせて説明の仕方を選択しているのか分析し、接触経験の多寡で比較する。

### 3. データの概要と分析方法

初級日本語コースを修了した留学生に対して、日本語母語話者である大学生・大学院生が1対1で説明を行うロールプレイを実施した。本研究では、ロールプレイ実施後に行った、NS24名のフォローアップ・インタビューを分析に用いる。

ロールプレイでは、NSに「留学生ヘルプデスクの担当者」という役割を与え、「バーベキューパーティーの参加申し込みに来た留学生に、災害情報配信サービスの資料の説明をし、登録を勧める」という場面を設定した。ロールプレイ実施後10日以内に、録画を使用した再生刺激法によるフォローアップ・インタビューを実施し、留学生に対応しているときに考えていたこと、相手に伝わるように意識していたことについて話してもらった。それぞれのインタビューは、40分から1時間程度の長さであった。

24名を接触経験の多寡によって12名ずつに分け、インタビューを書き起こしたデータを、木下(2007)を参考にM-GTAで分析した。分析テーマは「説明者が留学生への説明の仕方を選択するプロセス」、分析焦点者は「留学生に説明を行う、接触経験の多い日本語母語話者」、「留学生に説明を行う、接触経験の少ない日本語母語話者」である。

### 4. 分析結果

接触経験が多い母語話者のデータからは、20個の<概念>、2つの<<サブカテゴリー>>、4つの【カテゴリー】が生成された。接触経験が少ない母語話者のデータからは17個の<概念>、2つの<<サブカテゴリー>>、4つの【カテゴリー】が生成された。以下にそれぞれの概念図を示す。(図1, 図2)

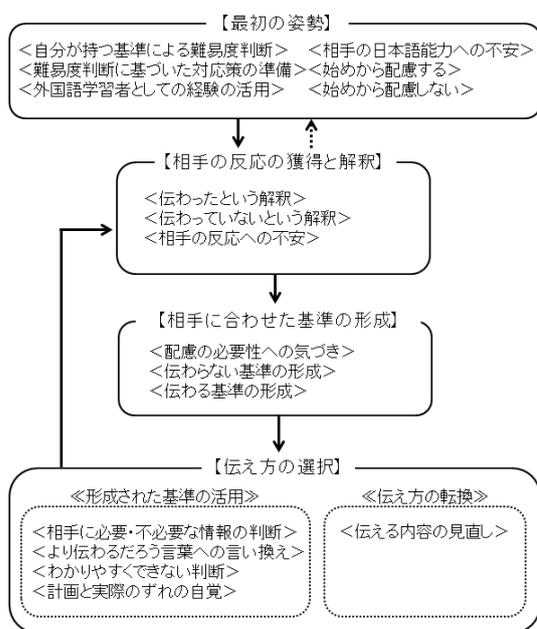


図1 接触経験が少ないNSが留学生への説明の仕方を選択するプロセス

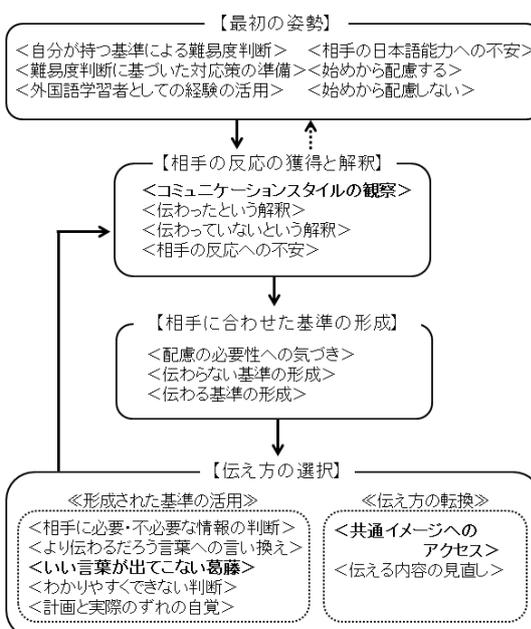


図2 接触経験が多いNSが留学生への説明の仕方を選択するプロセス

どちらのデータからも、NS はまず非母語話者への説明に際して〈始めから配慮する〉または〈始めから配慮しない〉などの【最初の姿勢】を取り、実際のやりとりが始まると【相手の反応の獲得と解釈】から【相手に合わせた基準を形成】し、〈形成された基準の活用〉をして【伝え方の選択】を行ったり、〈伝え方の転換〉をしたりするという構造が得られた。さらに、【伝え方の選択】をして伝えると、新たに【相手の反応の獲得と解釈】が起これ、再び【相手に合わせた基準の形成】が行われるという循環構造になっている。また、「留学生の人ってちょっと早く言うだけでついてこれなくなっちゃう人けっこういるんですよ。なんで、自然と遅くなります。」というように、以前の接触経験が【最初の姿勢】に繋がっている。以上のことから、NS が NNS に合わせて説明の仕方を選択するプロセスは【相手の反応の獲得と解釈】を発端に始まる動的なプロセスであると言えるだろう。

接触経験が多い母語話者のみから生成された概念は、相手が理解・不理解をどのように示す人なのかを観察する〈コミュニケーションスタイルの観察〉、先に口にした言葉や資料に書いてある言葉では相手に伝わらないとわかっているが、適切な言葉が見つからず悩む状態である〈いい言葉が出てこない葛藤〉、日本語の表現は知らなくてもその現象自体は知っているはずであるという考えに基づいた伝え方の転換を表す〈共通イメージへのアクセス〉の3つであった。

## 5. 考察

以上、NS のフォローアップ・インタビューをもとに、NS が説明相手である NNS にとってわかりやすい話し方を探る動的なプロセスが示された。このプロセスに、NS の接触経験の多寡による大きな違いはない。このプロセスにおいて重要な役割を持つのは【相手の反応の獲得と解釈】と【相手に合わせた基準の形成】である。安藤(2019)では、説明相手の NNS から、説明中に不理解表明を得た場合とそうでなかった場合で、NS が使用したストラテジーの種類と回数に違いがあったことが報告されている。これは、NS が【相手の反応の獲得と解釈】をして〈相手への配慮の必要性〉に気づいたために【伝え方の選択】の変化が起きた結果だと思われる。

しかし、【相手の反応の獲得と解釈】は重要な役割がある一方で、難しいものでもあるようだ。その理由の一つは、NNS の反応が薄かったり、不理解を表明しないことがあるなど、反応の解釈が難しい場合が多々あることである。そのため、人によって同じような反応を見ても解釈が異なったり、〈相手の反応への不安〉が起こったりする。もう一つは、ある時点で行われた〈伝わる基準の形成〉が固定化されてしまい、その後の相手の反応から【相手に合わせた基準の形成】が行えない人がいることである。【相手の反応の獲得と解釈】が適切に行えないと、【相手に合わせた基準の形成】もうまく行われず、わかりにくい話し方のまま説明が行われてしまうことになる。したがって、NNS へ説明を行う場面においては、NS は自身の話し方を意識するだけでなく、相手が説明を理解できているかどうかをよく観察する必要があると言えるだろう。

ここで接触経験が多い NS のみから得られた概念を見てみると、言い換え以外の伝える方法を持っていることを示す〈共通イメージへのアクセス〉の他に、〈コミュニケーションスタイルの観察〉と〈いい言葉が出てこない葛藤〉がある。〈コミュニケーションスタ

イルの観察>は相手の理解・不理解の示し方の傾向に注目することであるため、接触経験が多いNSの方がNNSが示す反応に敏感になっていると言えるだろう。また、<いい言葉が出てこない葛藤>も、相手の様子と自身が発した言葉のモニターに加えて、相手に伝わる言葉の基準がある程度把握できているために生まれたものだと思われる。以上のことから、接触経験が多いNSは、接触経験が少ないNSに比べて、多様な伝え方ができるだけでなく、相手の様子や反応をより注意深く観察していることが示唆された。

## 6. まとめと今後の課題

本研究により、NSがNNSに説明を行う場面において、相手の反応をもとに自身の説明の仕方を選択する動的なプロセスを示すことができた。また、接触経験が多いNSの方が、より相手の様子や反応に敏感になっていることが示唆された。これらは「やさしい日本語」による文書作成では起こらない、対面のコミュニケーション特有のものである。今回の分析はNSのフォローアップ・インタビューをもとにしているため、実際のNSの行動は分析できなかった。今後は実際のやりとりのデータを分析し、NSがどのようにNNSの様子を観察しながら話していたのかを探りたい。

## 参考文献

- (1) 安藤郁美 (2019) 「母語話者のコミュニケーション方略の使用に影響を与える要因—初級日本語学習者との一方向性のタスクを対象に—」『人文学フォーラム』2, 1-15.
- (2) 尾崎明人 (2013) 『『やさしい日本語』で作る地域社会』庵功雄・イヨンスク・森篤嗣 (編) 『『やさしい日本語』は何を目指すか』第4章, ココ出版, 59-77.
- (3) 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂
- (4) 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- (5) 徳永あかね (2009) 「多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用力—研究の動向と今後の課題について」『神田外語大学紀要』21, 111-129.
- (6) ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- (7) 弘前大学社会言語学研究室 (2013) 『増補版「やさしい日本語」作成のためのガイドライン』 <<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ej-gaidorain.pdf>> (2019年6月3日)
- (8) 柳田直美 (2010) 「非母語話者との接触場面において母語話者の情報やり方略に接触経験が及ぼす影響—母語話者への日本語教育支援を目指して—」『日本語教育』145, 13-24.
- (9) 柳田直美 (2015) 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略—情報やりとり方略の学習に着目して—』ココ出版

## 震災後に就職した元留学生が帰国を考えるとき

—二人のライフストーリーから自己実現を考察する—

田中敦子（慶應義塾大学）

池田朋子（マギル大学）

### 1. 研究の背景と目的

近年、日本の労働力不足は喫緊の課題であり、いかに労働力を確保するかに関心が高まる中、高度人材候補である外国人留学生の獲得政策も強化され、その数は年々増加している（法務省他 2017）。だが、そのような取り組みの結果はデータ上の数値でしか現れず、彼らの生活の実態を知る機会は少ない。夢を抱いて来日した留学生がどのような経験をし、何がきっかけで帰国するのか。多文化共生をめざす日本社会においていまだ多くの場合、「日本人」と「外国人」という二項対立で捉えられ、自分たちと異なる多様な他者を「外国人」と一括りにしているのが実情である。他者との共生とは、一人ひとりの声に耳を傾け、自分との共通性や相違性に気づき、互いを認め合うことから始まるのではないだろうか。発表者らは、2017年より東日本大震災を経験した元留学生へのインタビューを開始し、来日後から大学院修了、就職、帰国に至る彼らのライフストーリーを記録している（池田・田中 2019a, 2019b）。日本人と共に暮らす彼らの声は今後の日本社会にとって貴重な資料であり、それを社会に向けて発信することは日本語教師の役割の一つであると考えられる。

本発表は、二人の元留学生へのインタビューをもとに、日本企業で働く彼らが他者と関わりながら日本社会における自己の存在をどのように認識しているのか、外国人にとって常に人生の選択肢の一つである「帰国」を軸に考察する。

### 2. 調査の概要

発表者らは2007年から2013年まで実施された産官学連携による「アジア人財資金構想事業（以下「アジア人財」）」に携わり、大学院で原子力を専攻する外国人留学生に対する日本語教育のほか、専門教育と就職活動のサポートを行った。この原子力を専門とするアジア人財のプログラムには2008年から2012年までの間に合計14名が参加した。半年ごとに2～5名の学生が来日し、6か月間の日本語集中コースを受講後、大学院修士課程において原子力の研究をしながら、就職活動を行った。実施時期が2011年の福島原発事故と重なったため、国内で原子力関連の企業に就職したのは、事故前に就職活動を行った5名のうち3名、事故後に就職活動を行った9名の中では1名のみであった。

本調査の協力者は、事故前に原子力関連の企業に就職が決まったハン（仮名）と、事故後、原子力関連企業の求人がほぼなくなり、やむなく国内でIT関連の企業に就職したギル（仮名）の2名である。就職活動中および入社後に受けた震災の影響や、職場における人間関係を通してどのように自身の経験を振り返り、自己を認識しているのかを明らかにす

ることを目的とし、二人のライフストーリー・インタビューを分析した。ライフストーリー研究法は、自己の生活世界、そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解くことができ（桜井 2012）、調査者が事例を深く記述し、その解釈を自覚的に説明することによって、多様な日本語教育の現場をそれぞれの読者が主体的に解釈、理解していくための「リソース」となる（三代 2015）という特徴がある。さらに発表者らは、調査協力者とアジア人財での2年半にわたる経験を共有するため、語られた言葉を当時の状況と照らし合わせながら丁寧に聞き取り、詳細に記述することが可能となる。インタビューはスカイプを使用し、1名につき1～1.5時間の非構造インタビューを2回ずつ日本語で行った。本人の了承を得てICレコーダーに録音後、文字化した。表1に調査協力者の詳細を示す。

表1 調査協力者（年齢・家族はインタビュー時）

仮名	年齢	来日	離日	就職先	家族	インタビュー日時
ハン	30代前半	2008年 9月	2018年 6月	国内原子力関連 企業	妻・子ども二人	2018/3/31, 2018/4/21
ギル	30代前半	2009年 9月	-	国内IT関連企業	妻・子ども一人	2017/12/23, 2018/1/4

### 3. 結果と考察

震災によって就職活動の状況が一変したギルは、原子力関連の職に就くことを諦め、専門外のIT企業に就職した。当初は本人も支援する大学関係者も、数年後に原子力関連企業に転職できると思っていた。しかし、実際はそうではなく、日本では未経験者の技術職への転職はほぼ不可能であることがあとでわかったと、次のように重い口調で語った。

*日本の就活って、あの、独特で、大学の卒業前に決めないと、あとからやり直すというのが・・・<sup>注</sup>ない。たぶん。特に技術系とか。（中略）そういう仕組みだなと思いました・・・はい。あとから来た場合、今から入ろうとすると、たぶん無理だと思います。*

（1回目のインタビューより）

来日前にも自国の原子力研究所で働いた経験があり、プログラム中どの留学生よりも高い専門性をもつギルにとって、この現実はどうほど辛いものだったか。そこには計り知れない葛藤があったに違いない。しかし、転職が無理だとわかってからも、ギルは「絶対日本で働く」という来日前からの明確な目的と強い意志を持ち続け、IT技術者という新たな道を進んだ。そして職場では、入社半年後から「仕事をバンバン振られるようになり、責任のある仕事を任されるようになったことで、社内に自分の居場所があると感じるようになった。その実感によってギルは日本社会における自己の存在意義を認識し、葛藤を解決した結果、自己肯定感を得られるようになったと思われる。

しかし、就職から6年が過ぎても、ギルが将来のキャリアアップを考えると、それはIT技術者としてではなく、原子力人材としてであった。日本での可能性は絶たれたが、自国の元同僚から原子力関係の仕事に声がかかる現在、子どもの教育を考える時期も重なり、

帰国を考え始めている。帰国して再就職する際、「日本で働いたことがアピールポイントになる」と述べ、原子力とは無関係の現在の仕事も、キャリア形成のプラスになると肯定的に捉えている。「日本で日本語を使って働く」という目標を達成し、自身の成長と経験の価値を見出したその先に、次の新たな目標を見据えているようにも思われる。

一方、震災前に就職活動をし、希望する企業に就職したハンは、仕事内容に興味はあったが、人間関係に長年悩まされていた。ハンは日本と出身国を比較し、現在の自分は同国人よりむしろ日本人の考え方に変わったと感じる反面、問題解決のために自分の意見をはっきり言うハンは職場態度や仕事の進め方など従来の日本式を強いる上司とぶつかることが多かった。もともとは、話の聞き方や机の上の物の置き方など、慣習の違いによる小さなことがきっかけだったと思われるが、「雰囲気は一回苦手になったら（悪くなったら）、ずっとそういう方向に行っちゃう」と言い、一度悪くなった関係はどうやっても修復できなかったと諦めたように語った。そこでハンは、働きながら博士号を取得することに目標を置き、日本で生活を続ける意義を見出そうとした。「大変なことがあってもあれがあるから、という感じで」と、仕事以外のことに目標を持つことで、仕事のストレスを回避しようと努めた。しかし、その後も人間関係が改善されることはなく、責任のある仕事や外部での研究発表の機会も与えられないまま、7年間一度も昇進も昇給もなかった。

入社当時、ハンは帰国について、「将来経験を積んで、日本とのつながりができて、そういった形で帰ればいい」と考えていたと言うが、7年目にストレスによって体調を崩し、3か月間休職した頃から、「どうしても我慢できない」と帰国を決意し、今の会社とのつながりは今後一切ないと言い切った。日本の企業と自国を結ぶ役割を自負して就職したハン  
の帰国は、当初の理想の形とは大きく異なるものとなった。

また、経済的な問題も帰国を決めた理由の一つだった。ハンは次のようにやりきれない気持ちを語った。

お金もちよっと大変なんですね。4人の生活で。17,8万ぐらいの手取りしかもらってないんで、それでそろそろ社宅も出ないといけない状態で。一応32歳になったら出なきゃいけないんですね。それで子どもも学校とか入るし、お金はもうこれから心配なんですね。たぶん無理ですね、生活は。家賃とかこの辺だとまあ8万とかなっちゃう。残りは10万になるんですけど、10万から光熱費とかは2,3万ぐらいいっちゃって、そうすると7万残って、7万で学費とか幼稚園とか。  
(1回目のインタビューより)

今回会社側へのインタビューは行っていないが、これが事実であれば、家族をもつハンが社宅を出される年齢になる前に帰国を考えるのは当然のことだろう。仕事内容には依然興味を持っていたハンにとって、道半ばという心境であったろうことは否めない。しかし、インタビュー時は退職を2,3か月後に控え、すでに自国の研究機関への就職も決まっていたため、職場の状況については過去の出来事として客観的に語っていた。今後の会社とのつながりは否定したが、大学院時代の指導教員との共同研究は続けると言い、自国の研究者としての自身の将来に期待している様子が窺えた。ハンの場合はギルとは異なり、職場で役に立っているという実感が得られず、また、良好な人間関係を構築できなかったこと

もあり、会社には居場所を見出すことができなかつた。だが、自国で研究を続けるという新たな目標を得たことによって、これまで苦境の中でも研究を続けてきたことを価値付け、現在の自己を肯定的に捉えようとしているのではないだろうか。

以上、二人の元留学生のライフストーリーから見えてきたことは、社会において目的を実現し得る自身への肯定的な認識を自己実現とするならば、彼らが自己実現につながる選択として帰国を選んでいるのではないかということである。外国人の人生の岐路には必ず帰国が一つの選択肢となるが、それを決める契機はキャリアアップをめざすとき、もしくは困難を迂回するときや挫折したときなど様々である。ギルにとっての帰国は本来の自身の専門分野における挑戦であり、やむを得ず帰国するハンにとっても再起を図るため、つまり場を転じての自己実現をめざす挑戦と言える。

同時に、ハンのインタビューから垣間見えることは、ハンは自己を否定的に捉える発言が多く、その背景には外国人を受け入れる側に問題があるのではないかということである。ハンの職場における人間関係の問題は、仕事の能力や職務態度の他に、単に「外国人だから」ということが理由になっていないだろうか。ハンのケースから示唆されるのは、受け入れ側の根底にある外国人に対する同化主義的な意識の存在である。「日本に来たなら、日本人のように話し、日本人のように振る舞うべきだ」という思考を飯野（2017）は「ネイティブズム」の考え方とし、ネイティブとノンネイティブの関係を「中心と周縁の絶対的権力関係」と指摘している。高度外国人材を受け入れるということは、その高い専門性と技術力を現場に活かしてさらなる向上をめざすということだろうが、ハンの職場環境はノンネイティブがネイティブに「矯正され、より正統な規範に近づける（飯野 2017）」ことを強要されるという対等ではない関係性であり、理想と現実が乖離している。今後、多文化共生社会のもとで長期滞在型の高度外国人材を受け入れていくのなら、外国人社員の多様性を尊重し、「自己の特性を活かして就労を行うことができる環境の構築（守谷 2017）」が求められるだろう。

#### 4. まとめと今後の課題

帰国を自身の意志で選択できるギルのケースは一見前向きのようにだが、実は日本国内での原子力人材の道が閉ざされ、その道でのキャリアアップを望むなら帰国しかないという背景がある。業種によっては中途採用も一般的になりつつあるが、新卒で希望業種への就職を逃した学生が、再度挑戦することを断念しなければならないという日本の新卒一括採用は、外国人だけでなく日本人にとっても理不尽な雇用慣行であり、疑問視するべきだろう。政府が高度外国人材に「我が国企業の海外戦略に貢献するとともに、我が国の人材との交流によって新たなイノベーションのきっかけになる（経済産業省 2016）」ことを期待するのであれば、日本独特の就職のシステムや企業独自の文化や習慣など日本では当たり前とされている数々の慣習をグローバルな視点から見直していくことが不可避である。それが変わらない限り、優秀な外国人が自己実現をめざすとき、そのキャリアアップの場は日本ではなく帰国または他国という選択肢しかないという事態が今後も続いていくことになるだろう。

外国人労働者は単なる「人材」ではなく、社会を構成する「一市民」である。日本人と

ともに日本に暮らす存在であり、中心も周縁もない。このような意識を受け入れ側の一人ひとりが持つには、社会の中で可視化されず、データ上の数字でしか表されない外国人の存在を自分と同じ市民として認識し、実感する必要がある。そのためには常に外国人と身近に接している日本語教師が彼らの声を丁寧に拾い上げ、相互理解を促すべく社会に発信していくことが今後の重要な役割となるのではないだろうか。

#### 注

トランスクリプト作成においては、桜井（2002）を参考に、5 秒以内の途切れは「・・・」（・・・一つで 1 秒）で表した。

#### 参考文献

- 飯野公一（2017）「外国人留学生の受入れとサステイナブル社会の実現—言語政策の視点から」『グローバル化と言語政策—サステイナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』、宮崎里司・杉野俊子編著、明石書店、pp. 135-150
- 池田朋子・田中敦子（2019a）「就職をめざす学習者の自己実現を支える日本語教育とは—震災を経験した原子力専攻の元留学生のライフストーリーより—」『東海大学日本語教育学論集』6、pp. 75-87
- 池田朋子・田中敦子（2019b）「高度外国人材として来日した元留学生のライフストーリー」『The 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings』2019
- 経済産業省（2016）「高度人材の確保とイノベーションの創出」<[https://www.meti.go.jp/report/tsuhaku2016/pdf/2016\\_02-01-02.pdf](https://www.meti.go.jp/report/tsuhaku2016/pdf/2016_02-01-02.pdf)>（2019年6月3日）
- 桜井厚（2002）『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書房
- 桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂
- 法務省・厚生労働省・経済産業省（2017）「高度外国人材の受入れ・就労状況」<<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/miraitoshikaigi/suishinkaigo2018/ko-you/dai2/siryoku4.pdf>>（2019年6月3日）
- 三代純平（2015）「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ—』三代純平編、くろしお出版、pp. 1-22
- 守谷智美・和田薫子・池田聖子・加賀美常美代（2017）「台湾人元留学生の職場における自己の存在意義と職場の意味」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』2、pp. 135-150

## 在中国の事業所における日本語会話の分析

—「聞き返し」に焦点をあてて—

服部明子（三重大学）

### 1. 研究目的

本研究の目的は、日本語母語話者と非母語話者が日本語を用いてともに働く職場での業務遂行のやりとりを自然会話のデータを用いて示し、質的分析によって日本語教育への示唆を得ることである。本発表では、就業時間内に録音した会話を分析対象とし、コミュニケーション上の障害が生じた際、どのような発話のやりとりが行われたかを示す。

近年、社会的状況の変化により、国内外の日系企業等で日本語を母語としない外国人の受け入れが急速に促進されている。こうした企業内では、日本語が使用されていることが多く、業種・職種を問わずさまざまな職場で、就労の際には日本語運用能力が問われるようになってきた。また、いわゆる「高度外国人材」が対象の場合は、日本語でより高度で複雑なコミュニケーションが行えることが求められる傾向が見られる。日本語教育学会による平成30年の調査でも、大規模テスト（BJT ビジネス日本語能力テスト）の得点から日本語運用能力が提示されている。職場での日本語運用能力という点について、時代を遡って先行研究を見ていくと、1980年代より、母語話者と非母語話者の間の会話では、障害が生じることが指摘され、職場における円滑なコミュニケーションのためには、日本語母語話者側も相互理解を行う努力が必要であることが主張されてきている。ここ10年近くは、職場で日本語を用いて働く際のコミュニケーションを目的とした日本語教育について幅広く議論が行われ、研究、実践、教材の数も増えてきた一方、接触場面の職場で就業時間内にどのようなやりとりが行われているのか、実際の会話データを用いて分析した研究は少ない。これは、企業の機密情報や個人情報等の保持の関係上収集が困難であることによると推測されるが、今後さらに、教材開発やカリキュラム作成を充実させていくためには、実際にどのような相互行為が行われているか、「生」の会話を幅広く収集し、分析結果を資料として蓄積する必要があると思われる。以上を踏まえ、本研究では、日本語教育への応用を視野に入れ、実際の職場における会話を質的に分析する。

### 2. 先行研究と本研究の位置づけ

会話中に何らかの要因によりトラブルが生じると、コミュニケーションが滞る。職場でこうした事態が起こると、業務に支障をきたすことが予想される。本研究では、コミュニケーションが円滑に進まなかった場面を取り出し、そこでの会話がどのように行われたのかを分析するため、非母語話者である中国人職員が「聞き返し」を行った発話に着目する。「聞き返し」に関する先行研究を概観すると、「聞き返し」とは、会話において、相手の話

が聞き取れなかったり理解できなかったりした際、聞き手が相手に疑問形式等でそれを表示し、相手からそれに対する反応を引き出す言語行動であるとまとめられる。先行研究では、尾崎(2001)をはじめとし、表現形式や機能の分類等について分析が行われ、その結果を踏まえた日本語教育での応用・実践が提言されてきた(尾崎・椿・中井 2010 等)。

また、「聞き返し」と同様もしくは類似であると思われる現象を、社会学発祥の会話分析(Conversation Analysis)のアプローチから取り上げた研究もある。上記に上げた研究とは理論的背景、定義、方法には明らかな違いがあるが、日本語教育に関連するものとして、話者の発話に何らかのトラブルが生じた場合を「修復(repair)」連鎖として捉える研究(山崎・初鹿野 2007)、またそれを「言語学習」という点から分析した研究(細田 2003)等が見られる。本研究では、日本語教育への応用という点に主眼を置き、先行研究の枠組みの違いを整理しつつも、職場の実際の会話において、日本語の理解がどのように構築されているのかに着目し、質的分析を行う。

### 3. データ

データは、次の手順で収集した。2009年から2010年にかけて、中国・上海市において、就業時間内の会話を録画もしくは録音するという調査内容と協力を呼びかけ、同意が得られた4か所の企業等(日系企業等3か所、中国企業1か所)で複数回実施した。実施にあたり、調査期間、日時、設置機器および記録方法に関しては、すべて各調査協力者の個別の意向に従った。調査開始前・終了後には、研究内容およびデータの取り扱いに関する説明を行い、調査終了後に調査同意書への署名によって、データ使用の許可を得た。

本発表では、日系事業所(以下、事業所)で日本人上司(30代男性、以下M)と中国人部下(20代女性、以下F)の就業時間内の会話を合計約6時間にわたって録画・録音し、これを文字化したデータを用いる。事業所内に設置した機器は、ビデオカメラ1台とICレコーダー1台である。業務内容や来客時等で不都合がある場合は、調査協力者が機器を操作し、音声のみの記録とした。

事業所内の職員はMとFの2名である。Mは、日本からの派遣で現地に駐在しており、Fは中国の大学で日本語を専攻した後、現地採用として事業所に就職した。MとFの母語はそれぞれ日本語と中国語である。事業所内では、主に日本語が用いられていたが、MとFは両言語を話すため、場合によっては中国語で会話を行うこともあった。

### 4. 分析および考察

まず、約6時間の録画から、音声上のやりとりが認識できた場面のみを抽出し、聞こえたままを文字に起こした。全体を通しては、会話中の長い沈黙や理解ができずやりとりが途絶える等といった、深刻なコミュニケーション・ブレイクダウンが生じている箇所はなかった。そこで次に、日本語部分の会話で上昇のイントネーションが見られ、それに伴って疑問詞や終助詞「よね」「の」等が含まれる、質問形式の発話に着目した。

データを観察した結果、(1)に示すような発話がM、Fともに多く見られた。こうした(1)のようなやりとりは、[質問]に対して[応答]の発話が直後に位置し隣接ペアとなっているため、「聞き返し」のケースには該当しない。

(1)

- 01 M でFさんあのお願いしとったやつは聞いてくれとるの？  
02 F まとめました。

この(1)と比べ、(2)のような会話は、聞き取りの問題によって、03行目でMが[質問]し、04行目でFが[応答]していることが分かる。

(2)

- 01 F 三島さんのもうひとつの宿題は？  
02 M 誰？  
03 F 三島さんが  
04 M 三島さんのひと - もう1つの宿題は;

(2)は、Fが01行目で、MとFの事業所に仕事上の関係がある外部企業の「三島さん」が、いくつかの依頼/要望を寄せ、そのうちのひとつの内容が不明であるため、Mに確認をしているという会話である。FとMの間では、「三島さん」からの依頼/要望は、「宿題」と表現されている。02行目でMが「誰？」とFに質問している。「誰？」と尋ねていることから、Mは「三島さん」という人名が聞き取れなかったことが示されている。03行目でFは再度、「三島さんが」と人名を伝え、04行目でMは「三島さん」からの仕事の依頼内容を話し始めていることから、Mが聞き取りの問題を解決したことが分かる。このように、会話が構築されるなか、聞き手側が聞き取りに問題があることを表示し、再度問題があった発話を繰り返すことで解決するやりとりは、母語話者(M)/非母語話者(F)ともに両者に見られた。

また、(3)のような、単純な聞き取りの問題だけでなく、ことばの意味を知らなかったことによる「聞き返し」とみられるケースがFのみに1回見られた。(3)の会話は、関係先企業から、業務拡大のための場所を紹介してほしいという依頼があり、MがFに相談している場面である。

(3)

- 01 M え::そろそろ手狭になるもんで↓  
02 F て - 手↑  
03 M あ, (.)あの::本格的に中国での生産↑  
04 F あ, はい.  
05 M を:考えてるらしく::(.)

02行目でFは、「て」と言い直した後、「手狭」まで言わず、聞き取りができたところまでを上昇イントネーションで発話している。その直後の03行目で、Mは「あ」と、自らの発話中にあった「手狭」がFに理解できなかったことに気づき、再び説明を行う。紙幅の都合で本稿には挙げられないが、この前後にも説明が行われており、それはFの理解を

少しずつ確認しながら進められた。

(3)に特徴的だと思われる点は、Mが「手狭」という言葉そのものを解説するのではなく、職務の遂行に必要な説明がなされるということである。母語話者が非母語話者と会話し、非母語話者が母語話者の発話したことばを理解できなかつたり知らなかつたりした場合、そのことば自体の説明を行うことがあるが、Mは、「手狭」の意味に焦点を当てるのではなく、よりFにとって分かりやすい形で業務に関する説明をやり直していることである。管見の限り、こうした会話展開は、日本語教育の教材で示されてはいない。このような会話展開は、実際の職場で業務を進行させると同時に、円滑なコミュニケーションに寄与していると考えられる。

## 5. まとめ

本発表では、母語話者と非母語話者の間の職場の会話における「聞き返し」に着目した。以上に示した分析結果から、以下の2点が円滑な職場でのやりとりに重要な示唆であったと考える。第一は、M/Fともに、不理解を[質問]によって示し、それには必ず[応答]がなされていたという点である。第二は、母語話者の発話に非母語話者が知らないことばが含まれていた場合、母語話者側がそれに気づき、業務内容に焦点を置いた詳細な説明をやり直したという点である。今後は、他の職場で収集したデータと併せて質的分析を行い、その結果をもとにして、教材を作成する等、より具体的な日本語教育への応用を目指したい。

尾崎明人 (2001) 「接触場面における在日ブラジル人の『聞き返し』とその回避方略」『社会言語科学会』第4巻1号 81-90.

尾崎明人・椿由紀子・中井陽子 (2010) 『会話教材を作る』スリーエーネットワーク

細田由利 (2003) 「非母語話者と母語話者の日常コミュニケーションにおける言語学習の成立」『社会言語化学』第6巻第1号 89-98.

山崎けい子・初鹿野阿れ (2017) 「日本語学習者の発話意図把握が難しい場合：経験のある日本語教師はどのように修復するのか」『富山大学人文学部紀要』(67), 15-29.

Kasper, G. & Wagner, J. (2014) Conversation analysis in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 171-212.

Schegloff, E, A. (2007) *Sequence Organization in Interaction: Volume 1: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

本稿の文字化にあたり、個人および企業情報に関わる固有名詞は仮名等で置き換え、匿名性を保持した。また以下の、会話分析の手法に共通する記号を用いた。[重なり] = 切れ目ない発話のつながり (.) 短い間合い (数字) 沈黙の秒数 :: 直前の音の延ばし ? 上昇のイントネーション ↑ ↓ 矢印 直前音調の上昇, 下降 - 直前のことばの不完全な途切れ

本研究は、科学研究費助成事業若手研究（課題番号 18K12425 「在アジア日系企業内コミュニケーションにおける共同理解構築のための基礎的研究」）の助成による成果の一部である。

## 対話活動に及ぼす導入インプロゲームの効果

隈上麻衣（長崎大学）

宮本万里（Creative Communication Company）

### 1. はじめに

本研究は、インプロヴィゼーション（Improvisation：インプロ、即興）の手法を言語教育において活用することを目的としている。インプロは、主に演劇などの表現分野における表現手法の一つである。台本芝居とは異なり、インプロでは即時的に表現する必要があるため、「演者」は同時に「脚本家」「演出家」の役割も担う必要がある。インプロヴィゼーションゲーム（Improvisation Game：以下 IG）は、インプロに必要な高度な技術を養うための訓練手段であり、これまで様々なゲームが考案されている。その活用の際は演劇等の表現分野に留まらず、自閉症児の心理療法や学校や企業でのコミュニケーション能力育成にまで及んでいる。近年、その効果が注目され言語教育においても活用されているが、その効果の有無を実証する研究は多くなされているものの（Adebiyi & Adelabu 2013, 中小路・絹川 2015, 橋本 2009, 藤原 2012）、学習者の習熟度や学習項目などの観点に基づいて IG を客観的に分析し体系的にその学習効果を分類した研究は多くはない。

そこで本研究は、第二言語習得においてしばしば取り上げられる「情意要因」「語彙習得の困難さ」「言語運用の機会不足」の三つの問題に着目し、それらを解決する効果が IG にあると論じ、学習効果の観点から IG を問題に対応させた「アイスブレイカー」「意味・概念の割当」「言語運用」の三つに分類することを提案し、数多く考案されている IG の分類を行ってきた（隈上・宮本, 2017）。

本発表では、上述の三つの問題のうち「情意要因」に対応する「アイスブレイカー」としての IG の効果を検証するため行なった調査結果について報告する。

### 2. IG の三分類

#### ① アイスブレイカー

**問題：**言語習得の障壁となる「情意要因」とは、学習者が抱える不安や自己不信等のネガティブな感情を指す。言語習得の途中で間違いや誤用を犯すと恥ずかしさを覚えたり、達成感が得られず学習へのモチベーションが下がったりして、学習効果が下がると言われている（cf. 「情意フィルター仮説」 Krashen, 1982）。その結果、学習者が積極的な言語習得を止めてしまうという自体が生じうるため、そのような否定的な感情を学習者から取り除き効率的な学習環境を整えることが望ましい。

**効果：**インプロには「イエス、アンド」と呼ばれる原則が存在する。参加者は他者の表現を承認し（イエス）そこに発展的な表現を付加する（アンド）必要がある。この原則が表すように、インプロヴィゼーションは「他者肯定」を前提としている。IG の中で発する表

現は全て肯定的に捉えられるだけでなく、それを発展させようとする全体的な取り組みが続いていく。この IG の特徴は誤用への恐怖を軽減するため、IG 自体が「情意要因」を排除しうる。特にルールや扱う言語項目が簡易であるものは参加者の緊張感を和らげる。

**分類：**ルールや扱う言語項目が簡易（もしくは言語表現なし）である IG を「アイスブレイカー」と呼ぶ。

## ② 意味・概念の割当

**問題：**難解な文章読解や流暢な発話が可能となるためには膨大な語彙の習得が欠かせない。たとえ日常会話レベルを達成目標としていても、より豊かで正確な言語表現を行うためには、やはり相当の語彙力が必要となる。日本の言語教育では、語彙学習は基本的に音声ではなく文字を使って反復練習を行うことも多い。またその際には文ではなく単語のみをまず覚えるという単語中心の学習も未だ一般的な方法の一つである。このような学習方法では、目標とする言語運用まで隔たりがあるため、学習者は学習への動機を見出しにくく、語彙学習自体が習得の大きな障害にもなりうる。

**効果：**自由な状況設定において時に身体表現を伴いながら他者と協働する IG のゲーム性は、従来単純作業で行われてきた語彙学習に多様性をもたらすことができる。また、参加者全員が全く同じ意味や概念である単語を使用するとは限らないため、その単語に割り当てられるべき新たな意味・概念を IG 内で学習することが可能となる。

**分類：**ある限定された言語項目に関して協働する IG は「意味・概念の割当」と呼ぶ。①との明確な違いは、扱う言語項目が未習か既習かである。前者であれば①に、後者であれば②に分類される。

## ③ 言語運用

**問題：**第二言語習得において、アウトプットの不足がコミュニケーション能力育成における大きな問題として指摘されている。習得した言語知識を適切に使用できるようになるには十分な経験が必要であるが、必ずしも目標言語を運用する機会が日常に保障されているわけではない。当該言語を母語とする教員や留学生との交流が可能であっても、「いつでも・すぐに・長時間」というわけにはいかない。

**効果：**IG では仮想状況の中で活動することが多々あるため、たとえ日常での運用の機会が乏しいとしても、多様な状況設定での運用訓練の機会を提供することが可能となる。

**分類：**IG の中でも複数の言語項目を合わせた複雑な構造の言語表現を用いて行う IG を分類③として「言語運用」と呼ぶ。

本研究では、数多考案されている IG をこれら 3 つの基準（表 1）で分類し、分類表（表 2）にまとめている。また対応したルール表、IG を授業などの学習活動に導入する際の細かい手順についても提案している（限上・宮本，2018）。

表1 言語学習のためのIGの三分類

分類	分類基準
①アイスブレイカー	A) 言語表現を用いないで行うもの、または扱う言語項目が簡易であるもの。 B) ルールが単純なもの。
②意味・概念の割当	A) 扱う言語項目が簡易であるもの。 B) 扱う言語項目が未習であるもの*。
③言語運用	A) 複数の言語項目を合わせたもの。 B) 複雑な構造の言語表現を用いて行うもの。

\*扱う言語項目が既習である場合は、同じIGであっても①として扱われる。

表2 IGの三分類表(一部)

#	① アイスブレイカー			② 意味・概念の割当			③言語運用		
	ゲーム名	項目	対象	ゲーム名	項目	対象	ゲーム名	項目	対象
G1	ミーティング・グリーティング	名前	All						
G2A	クラブハンズ	N/A	All						
G2B	クラブハンズ	数	High	クラブハンズ	数	Low			
G3A	名前回し	名前	All						
G3B	名前回し+イニシャル	名前	All						
G3C	わたし・あなた	代名詞	High						
G4	プレゼント回し	名詞	High	プレゼント回し	名詞	Low			
G5	サンキュー	挨拶	All				フリーズタグ	N/A	All
G6	歩いて・飛んで	て形	High	歩いて・飛んで	て形	Low			
G7	相棒探し	名前数字	High	相棒探し	名前数字	Low			
G8				仲間探し	名詞	All			
G9				何をしているの	て形	All			
G10							シンプリッシュ	N/A	All
G11							寸劇	N/A	All

・最左列はIGの通し番号である。数字は基本的なルールが同じであることを表す。

・対象のLowは初級学習者、Highは上級学習者、Allは全ての学習者を意味している。

### 3. アイスブレイカーとしてのIGの効果に関する調査

三分類のうちの①アイスブレイカーとしての効果が認められるかを検証するため調査を行った。対象は英語を母語とする初級学習者、中級学習者、日本語母語話者の3グループであった。ただし、活用可能なIGとその期待される効果は習熟度によって異なるため、初級学習者とそれ以外の二回に分けて実施した。

**対象:** 1) 初級学習者2名: 学習歴3ヶ月~1年の学習者; 2) 中級学習者5名: 学習歴1年以上(3年未満3名, 3年以上5年未満1名, 5年以上1名); 3) 母語話者2名

**手順:** 1) 緊張緩和を目的とした導入IGを含む5~6つのIGで構成された言語学習ワークショップを実施した。2) 事後アンケート(日本語学習(歴)について、実施した各IGの効果について)を実施した。

以下で調査結果を報告する。調査は英語を使用言語として実施されたが、ここでは簡単な和訳も併せて提示する。

### 結果 1-1: 日本語学習について

グループ	学習者	Q: What item do you feel most uncomfortable in Japanese language learning? 日本語学習において最も厄介だと感じることは何ですか？(多肢選択)
初級学習者	A	Listening リスニング
	B	Listening, Free-conversation リスニング, フリートーク
中級学習者	C	Listening, Free-conversation リスニング, フリートーク
	D	Memorizing new words 新しい語彙の習得
	E	Listening, Free-conversation リスニング, フリートーク
	F	Kanji, Free-conversation, Memorizing new words 漢字, フリートーク, 新しい語彙の習得
母語話者	G	Kanji, Listening, Free-conversation 漢字, リスニング, フリートーク
	H	N/A
	I	N/A

### 結果 1-2: 日本語学習について

グループ	学習者	Q: When you are learning Japanese, what intimidates you and prevents you from speaking the language? 日本語学習において心配・不安で発話がためらわれる要因は何ですか？(自由記述)
初級学習者	A	I don't want to say anything insulting accidentally. うっかり失礼なことを言いたくない
	B	Limited vocabulary 限られた語彙力
中級学習者	C	Vocabulary 語彙力
	D	無回答
	E	Lack of vocabulary and grammar 語彙力・文法力不足
	F	Lack of vocabulary 語彙力不足
母語話者	G	Bad grammar, Not knowing words, pausing mid-sentence, Not understanding reply 文法力・語彙力不足, 発話途中で止まってしまう, 相手の返答が理解できない
	H	N/A
	I	N/A

### 結果 2: 導入 IG (アイスブレイカー) の効果について

初級学習者			中級学習者						母語話者	
IG	A	B	IG	C	D	E	F	G	H	I
G1	✓	✓	G3B		✓	✓	✓*	✓*	✓	✓*
G7	✓*	✓*	G3C		✓	✓*	✓*	✓*	✓*	✓*
G8	✓*	✓	G2A		✓*	✓	✓	✓*	✓*	✓*
G2A	✓	✓	G2B		✓*	✓*	✓*	✓*	✓*	✓*
G2B	✓*	✓*								

・IG のゲーム番号は表 2 と対応している。

・どれくらい緊張緩和したか 5 段階で評価。「非常に緊張緩和した」と回答した場合に ✓\* を「緊張緩和した」と回答した場合に ✓ をつけている。

### 結果 3:対話活動（言語運用） について

グループ	学習者	Q: G11（初級）, G10（中級・母語話者）のIGについて感じたこと（自由記述）
初級学習者	A	This balanced out the free-speaking in the rest of the workshop. It was good to practice reading. 最後の対話はちょうど良かった。読解のいい練習になった。
	B	I'm still a bit uncomfortable with free-speaking at my current level, but given some time, I should be able to come up with something more readily. まだちょっと対話には不安があるが、もう少し時間をかければうまくできそう。
中級学習者	C	無回答
	D	Simple situation setup works well. Was easy to come up with lots of examples. シンプルな状況を設定するとうまくいく。場面に応じたアイテムが容易にたくさん思いついた。
	E	I liked it. Fun way to comfortably role play and use the language. 気に入った。気持ちよく言語使用ができる楽しい方法。
	F	This one really depends on your partner. It helps for team to be balanced. Pretty fun to act out scenes! 一緒に活動する相手次第だが、非常に楽しかった。
	G	Trouble thinking of things to open. 設定された場面に応じたアイテムを考え出すのに苦労した。
母語話者	H	参加者の性格次第で感じる困難さが変わりそう。
	I	人前で状況設定を創造するという点が難しかったが、他の参加者のクリエイティブな表現はとても面白かった。

・IGのゲーム番号は表2と対応している。

#### 4. まとめ

学習者の多くはリスニングやフリートーク、つまり対話活動に関して不安を感じていることが分かった（結果1）。また習熟度の違いにかかわらずアイスブレイカーとしての導入IGの後には学習者は緊張感の緩和を感じていると回答している（結果2）ことから、導入IGには自己不信感や他言語使用での活動に対する不安といった「情意要因」を緩和する効果があると考えられる。一般的に学習者の緊張感がより高まると考えられる対話活動においても、学習者からは「楽しかった」といったポジティブな回答が得られた（結果3）。

#### 参考文献

- 隈上麻衣・宮本万里（2017）「外国語教育におけるインプロヴィゼーションの活用-学習効果によるインプロヴィゼーションゲームの三分類-」『長崎大学言語教育研究センター論集』第5号
- 隈上麻衣・宮本万里（2018）「外国語教育におけるインプロヴィゼーションの実践的活用法-ゲームの三分類に基づく授業案の提示-」『長崎大学言語教育研究センター論集』第6号
- 中小路久美代・絹川友梨（2015）「即興演劇ワークショップのデザイン学的解釈の試み」『計測と制御』第54巻、第7号
- 橋本慎吾（2009）「演劇的アプローチを使った音声教育方法」16th Princeton Japanese Pedagogy Forum.
- 藤原由香里（2012）「演劇、及び身体表現を取り入れたコミュニケーション活動教材の開発」『平成23年度 ベネッセ教員育成研究奨学金 成果報告書』
- Adebiyi, A. & Adelabu, B. (2013). Improvisation as a tool for developing students' competence in English language: a study of the federal university of agriculture, Abeokuta, Nigeria. *International Journal of Education and Research*, Vol.1 (11).

## 教員ではない立場で外国人生活者の日本語学習を支援する人材に 必要とされる知識とは何か

—日本語教室の実態調査と人材養成の実践例からの検討—

中井延美（明海大学）

### 1. はじめに

全国各地の日本語教室では、「日本語ボランティア」と呼ばれる人たちが、地域の外国人生活者の日本語学習を支援すべく活躍している。国内で日本語学習をサポートするボランティアの数は2万人を超え、近年増加傾向にある。文化庁2017年度調査では、「日本語教師の推移としては、平成22年度以降はボランティアが全体の60%近くを占めている」ことが報告されている。

本研究の目的は、2018年に実施した日本語教室の実態調査（関与観察）、2018年・2019年に日本語ボランティア入門講座の受講者対象に実施したアンケート調査などの結果をもとに、教員ではない立場で外国人生活者に接触する日本人支援者に必要とされる、母語話者としての意識や心構え、コミュニケーション方法を検討し、その結果に基づいた人材養成の実践例を示すことである。外国人住民との共生社会において、[1] 教員でない立場で彼らの日本語学習を支援する人材が不可欠である、同時に [2] 教員である立場で地域の日本語教育を支援するには少なくとも二通りの人材が必要である、という2点を主張する。

### 2. 研究の動機と背景

国内にはすでに約260万人の外国籍住民がいるが、彼らに対する各地域での「ことばのサポート」については、(a)教員ではない立場で支援する日本語ボランティアの限界、(b)教員である立場で支援する人材を活用する体制づくりの必要性、といった問題がかねてから議論・検討されてきている。地域の日本語教室（あるいは、地域の日本語教育）については、その役割や状況に関する様々な調査報告や議論がある（cf. 池上2011, 久野2002, 西口2008ほか）。また、萬浪（2016）では、日本人市民と外国人市民が相互理解を目指す学習活動の形が検討されている。

新たな在留資格「特定技能」を設けた改正出入国管理法が2019年4月に施行された。人材不足が深刻だとされる14業種を対象に、一定の職務技能と日本語能力(N4相当以上)のある外国人に日本での就労を認めるものである。初年度となる2019年度は最大で4万7550人、5年間で約34万5000人の外国人労働者の受け入れが見込まれている（日本経済新聞2019年3月31日）。

「特定技能の在留資格に係る運用に関する基本方針について（資料1）」では、1号特定技能外国人支援の一つとして「生活のための日本語習得の支援」という内容が盛り込まれている。しかし、具体的な方策は、今後決定される政省令に委ねられている部分が多いのが現状である。この新しい展開から、今後、地域の外国人生活者のための地域社会による

日本語学習支援の必要性がますます高まることが予想される。

人手不足の業界は、即戦力となる外国人を受け入れ、活躍してもらおうと期待している。ただし、どの業界であっても即戦力となって活躍してもらうには、就労者として仕事で使う日本語だけでなく、生活者として日常生活で使う日本語も含めて、彼らに対する「ことばの支援」が不可欠である。

ちば県議会だより（2019年5月5日）では、「県では、年々増加している外国人住民に対応するため、防災や教育など、さまざまな分野で、多言語資料の作成や相談体制の整備などの支援に努めてきたが、今後、これまで以上に共生に向けた取り組みを強化する必要がある」と述べられている。まさに、「生活のための日本語習得の支援」こそが、これまで以上に強化されるべき取り組みではないだろうか。

### 3. 日本語教室の実態調査

首都圏近郊 U 市の国際交流協会の日本語グループは、市内数か所で日本語教室を開いており、20余の国々から来ている100名近い外国人が、週に一度日本語を勉強している。教室ごとに数名の日本人ボランティアが、それぞれ、原則一対一で外国人参加者の日本語パートナーになり、わかりやすい日本語で対話している。外国人参加者の国籍、性別、年齢、職業などはばらばらであり、日本語学習の目的やニーズ、日本語能力のレベルも多種多様である。

#### 3-1. 調査の目的と対象

本調査の目的は、日本語教室における外国人のための日本語学習支援の現場状況を知ることである。前述の U 市国際交流協会の日本語グループが市内で運営する全14教室のうち、午前の教室3つ、午後の教室1つ、夜の教室3つの計7教室において、2018年12月3日から6日にかけて調査を実施した。7教室のうち、午前教室の1つにおいて教室全体で茶話会が開かれていたが、それも調査の対象とした。

被験者の総数は70名（外国人34名、日本人36名）となった。そのうち、茶話会を行っていた1教室の参加者が16名（外国人7名、日本人9名）であり、通常の日本語学習支援を行っていた6教室の参加者が54名（外国人27名、日本人27名）であった。また、これら6教室では、教室ごとに日本人ボランティアと外国人学習者のペアが、少ない教室で2組、多い教室で9組、参加していた。男女別の被験者数、および、外国人参加者の国籍は、それぞれ表1、表2の通りである。

表1 6教室の参加者の人数

	女性	男性	合計
日本人ボランティア	12	15	27
外国人学習者	15	12	27
	27	27	54

表 2 6 教室に参加していた外国人学習者の国籍 (n)

女性	男性
中国 (6)	ベトナム (3)
スリランカ (2), ベトナム (2)	インドネシア (2), 中国 (2)
韓国 (1), フランス (1), タイ (1), ネパール (1), フィリピン (1)	タイ (1), ハンガリー (1), フランス (1), ペルー (1), モンゴル (1)
計 8ヶ国 (15)	計 8ヶ国 (12)

画像 1 日本語学習支援の風景



### 3-2. 調査方法

本調査は、関与観察とエピソード記述（鯨岡 2005）の手法を用いて実施した。関与観察とは、「観察する（記録する）」と「関与する」という二律背反的な要素を併せもった質的アプローチである。この関与観察の特徴は「観察の仕方」と「関与の仕方」が切り分けられないところにある（鯨岡 2005: 63）。調査対象となる外国人参加者と日本人ボランティアに関与しながら観察し、あとで記録のメモや写真を見ながらエピソードを取り出して記述するという方法を用いた。

#### 3-2-1. 茶話会を行っていた教室

調査を実施した 7 教室のうち、茶話会を行っていた 1 教室では、参加者が互いに顔が見やすいように、そして外国人と日本人が織り交ざるように、「ロ」の字型に並べたテーブルの周りに着席した。観察者も茶話会に参加するかたちで関与観察を行った（約 90 分間）。茶話会は、参加者が持ち寄った菓子等を食べながら、一人ずつ順番に日本語で自己紹介をするかたちで進められた。日本人は「日本語ボランティアを始めてどのくらいになるか」、外国人は「日本に来てどのくらいになるか。日本語教室にどのくらい通っているか」などについて話すほか、趣味や仕事のことなど、何でも自分の好きなことを話していた。茶話会の流れのなかで全体に関与する一方、順番に発話する個々の参加者にも関与しながら観

察した。

### 3-2-2. 通常の日本語学習支援を行っていた教室

通常の教室活動を行っていた 6 教室では、画像 1 に見られるように、細長いテーブルに外国人参加者と日本人ボランティアがペアになって並んで着席し、一対一の対話形式で日本語学習支援が展開されていた。最初に、ペアごとに(1)の項目を含む簡単な調査票を 1 枚渡し、関与観察を行うための被験者の基本情報を確認した。

#### (1) 被験者の基本情報を確認するための調査票

- ボランティア： お名前 \_\_\_\_\_  
日本語ボランティアを始めてどのくらいですか。( 年 カ月)
- パートナー： お名前 \_\_\_\_\_  
お国はどちらですか。( )  
日本に来てどのくらいですか。( 年 カ月)
- おふたりは、どのくらいの期間いっしょに勉強していますか。( 年 カ月)

教室で行われる日本語学習支援のセッションは、1 回 90 分である。関与観察は、基本的にペアごとに行った。ペアが少ない教室では、一つのペアに長く、そして繰り返し関与しながら観察することができた。しかし、ペアが多い教室では、一つのペアに関与しながら観察する時間が短くなり、頻度も少なくなった。

関与観察の合間に、一部、観察者が教室の隅の方の、個々のペアから離れた位置に立ち、個々のペアを順番にスキャンしながら行動観察する手法も取り入れた。

また、予め(3)のような観察シートを準備しておき、ペアごとに関与しながら観察したり、離れた所からスキャンしたりしながら、(2)の観察シートに含まれる [1] から [5] のポイントから観察するようにした (cf. 中井 2018)。同時に、観察シートには含まれない事柄についても、できる限りメモを取った。

#### (2) 観察シートの内容

[1] 日本人ボランティア(日ボ)は、外国人パートナー(外パ)の話を傾聴しているか。

1. つねに傾聴している
2. ときどき傾聴している
3. どちらともいえない
4. あまり傾聴していない
5. まったく傾聴していない

傾聴のポイント：

<能動的な聴き方>

- ①くり返す      ②話をまとめる      ③相手の気持ちをくむ

<受動的な聴き方>

- ①沈黙する      ②あいづちを打つ      ③もっと言葉を引き出す

[2] 日ボと外パがそれぞれ話す割合は何対何くらいか。

1. 1対9～2対8      3. 5対5      4. 6対4～7対3  
2. 3対7～4対6      5. 8対2～9対1

[3] 日ボは、外パが話すことを、どのように促しているか。日ボは、外パから、どのように話を引き出しているか。

[4] 外パは、今日の日ボとの会話(対話)のなかから、日本語運用力を向上させる上で、どのような言語要素を習得したと思うか。

[5] 日ボと外パは、それぞれの今日の会話(対話)のなかから、お互いどのような異文化理解をしたと思うか。

#### 4. 日本語ボランティア入門講座とアンケート調査

U市の国際交流協会の日本語グループは、年に2回「日本語学習支援ボランティア入門講座」を開催している。1回の講座は3日間(計8時間程度)で構成され、(3)のような内容が扱われる。

##### (3) 日本語学習支援ボランティア入門講座 全体の流れ

###### 【1日目】

0. 海外・国内の日本語学習者  
1. 日本語学習支援ボランティアについて(教室に集まる様々な外国人/日本語学習支援ボランティアの役割/外国語としての日本語/日本語を客観的に見直す)  
2. 自己紹介  
3. 日本語と英語のちょっと面白い話  
4. 参考図書の紹介

###### 【2日目】

1. 日本語教育の教科書  
2. 日本語の特徴, 表記, 発音

3. 日本語文の種類（名詞文・形容詞文・動詞文）
4. 形容詞（イ形容詞・ナ形容詞）
5. 動詞（活用と様々なフォーム）

### 【3 日目】

1. 待遇表現（丁寧体と普通体／敬語）
2. 助詞の働き
3. 教え方（直説法で教える／文型／導入・練習・定着／絵教材の役割）
4. 質問

受講者対象のアンケートは、2018年の調査では1日目を終えたあとで、2019年の調査では2日目を終えたあとで、(4)について自由記述形式で実施した。

- (4) 「日本語ボランティア」について、何か質問したいことはありませんか。わからないこと、心配なこと、不安に感じていることなどありましたら聞かせてください。

### 参考文献

- 池上摩希子（2011）「地域日本語教育の在り方から考える日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, 85-91.
- 閣議決定案（2018）「特定技能の在留資格に係る運用に関する基本方針について」資料1（平成30年12月25日）.
- 鯨岡 峻（2005）『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会.
- 久野弓枝（2002）「地域日本語ボランティア教室の限界と可能性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』86, 251-264.
- 中井延美（2018）『必携！日本語ボランティアの基礎知識』大修館書店.
- 西口光一（2008）「市民による日本語学習支援を考える」『日本語教育』138, 24-32.
- 文化庁文化庁国語課（2017）「平成29年度 国内の日本語教育の概要」（平成29年11月1日現在）.
- 萬浪絵理（2016）「地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか——日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察」『言語文化教育研究』14, 33-54.

## CSCL 環境における日台遠隔授業参加者間の社会的相互作用

—「協働創作演劇」制作過程の学び—

堀越和男（淡江大学）

### 1. はじめに

本研究は、日本語教育における国際的な遠隔授業の一つの実践である。授業は、ICT を活用して台湾と日本を繋ぎ、一方は大学の日本語学科で日本語を、もう一方は大学院で日本語教育を学ぶといった互惠的な学習環境の下で、互いに協力し合いながら共に学び合う協働的な学習形態によって両校それぞれの学習目標が達成できるよう PBL (Project Based Learning) の枠組みに沿って設計されている。本研究は、以上のような CSCL 環境の中で参加者が与えられた課題を学校間、クラス内、チーム内で協働しながら達成させていく中で、何を思いどう行動したのか、またそこで何をどのように学んだのかについて明らかにしようとした一連の研究である。

### 2. 先行研究

本授業は、「日台遠隔協働授業」と称し、TV 会議システム及び PC の Skype を使い、1 学期間に「台湾紹介」「遠隔日本語教育実習」「異文化調査」「日本語学習調査」「協働創作演劇」といった課題を両校で完成させていくが、堀越（2015）では台湾側大学生（以下、「学生」）の学習について分析した。その結果、学生らは授業に対する意欲が次第に高まり、各課題にも積極的に取り組み、得たものは多かったと感じていたが、そこに導く役割を果たしていたのが、日本側大学院生（以下、「院生」）の存在であった。彼らはメンターとして、日本語会話のパートナーとして、日本語話者としてのモデルとして、学習のアドバイザーとして、また支援者、教授者としても学習活動に影響を与えていた。また、堀越（2017）では、その中の「協働創作演劇」に焦点を当て、台湾側の学生を中心に調査、分析を行った。この課題を遂行する中で彼らは積極的にその活動に参加していたが、そのような態度を形成するに至る要因となったのはチームメイトとの仲間意識であり、院生の支援や厚情に報いようとする思いであった。日台のチームメイト同士、一つの目標に向かって議論を重ね、試行錯誤し、一緒に悩み努力し、作品として作り上げていくプロセスの中で育まれた信頼関係は、彼らの活動に対する意欲を高めていった。また、自ら書いた脚本を院生に添削し指導してもらった中で感謝の気持ちが生まれ、彼らに自分たちの演劇を見てもらいたいという思いが更に積極的に活動に取り組みさせた。そして、その成果は多くの学生にとって達成感と充実感となり、更にその後の学習への動機づけを高めることにも繋がっていた。

### 3. 研究の目的

堀越（2017）では、以上のように演劇の制作過程における台湾側学生らの学習の実態を

明らかにしたが、本研究では日本側の院生に焦点を当て、彼らが如何に学生を支援し、指導したのかについて、その時々思考や心理、それに伴う行動、そしてそこから何を学んだのか調査し、協働創作演劇を中心に院生の本授業における学びの実態を把握すると共に、それについて社会的構成主義の視点からの考察を試みる。

#### 4. カリキュラム設計の枠組み

以下、「協働創作演劇」を中心に本課程における PBL の六つのフェーズ<sup>1</sup>を示す。

##### 4-1. 準備フェーズ

両校の担当教員がこの授業の目的や方法について話し合い、互恵的な関係で交流を行えるよう配慮しながら、それぞれのシラバスやその評価方法を策定する。

##### 4-2. 導入フェーズ

両校ガイダンスを行い授業概要の説明をした後、自己紹介、グループ分け等を行った。「協働創作演劇」においても活動の趣旨の説明をし、合同チームで活動を行った。まず、台湾側の授業ではそれ以前の学生が行った演劇のビデオを目標として見せ、活動の完成形をイメージさせた後、台湾側チームで演劇のタイトルと概要について話し合う<sup>2</sup>。

##### 4-3. 遂行フェーズ

台湾側学生は脚本の内容について具体的な話し合いを行う<sup>3</sup>。また、この日から発表までの間、課外で FB を使って院生は演劇の指導を行う。翌週の授業ではチームごとに Skype を使って院生が脚本についてアドバイス等を行い、学生たちはその内容を推敲する<sup>4</sup>。その後、その脚本は課外で院生とネイティブの日本人学生<sup>5</sup>が内容と日本語をチェックし完成させる。そして、それをもとに授業で読み合わせと立ち稽古の練習を行い<sup>6</sup>、翌週演劇のリハーサルを行う<sup>7</sup>。

##### 4-4. 発表フェーズ

B 大学の大学生及び院生を前に A 大学において演劇を発表する<sup>8</sup>。

##### 4-5. 省察フェーズ

台湾側は期末試験として口頭試験<sup>9</sup>を実施し、受験している学生以外は『「協働創作演劇」の感想』をテーマに作文を書いた。<sup>10</sup>また、日本側はそれをレポートにまとめ自らの学習を振り返る。そして、翌週は TV 会議システムを使って学生と院生とが遠隔協働授業に関して反省や感想等について話し合い、合同チームごとに演劇を中心に授業を振り返った<sup>11</sup>。

<sup>1</sup> フェーズとは、教育プログラム全体の中のある段階（部分プログラム）のことを指す。

<sup>2</sup> (表 1) 「協働創作演劇」の準備① (2015 年 11 月 11 日)

<sup>3</sup> (表 1) 「協働創作演劇」の準備② (2015 年 11 月 25 日)

<sup>4</sup> (表 1) 「協働創作演劇」の準備③ (2015 年 12 月 2 日)

<sup>5</sup> 大学院留学生の場合は、学内で自分の知り合いの日本人学生に依頼し、チェックしてもらった。

<sup>6</sup> (表 1) 「協働創作演劇」の準備④ (2015 年 12 月 9 日)

<sup>7</sup> (表 1) 「協働創作演劇」の準備⑤ (2015 年 12 月 16 日)

<sup>8</sup> 当日は、B 大学の教育実習のために来校した大学生 8 名と本授業担当兼引率教員、一緒に演劇を作った大学院生 1 名の計 10 名が観客として現場で観劇した。本来、一緒に作った大学院生には TV 会議システムを使い見てもらう予定であったが、都合により録画したものを後日見もらった。

<sup>9</sup> 協働創作演劇を中心にこの授業に関する 14 の質問項目に関して予め振り返りのためのレポートを書かせ、試験当日はその質問とレポートをもとに口頭試験を行った。

<sup>10</sup> (表 1) 口頭試験①とフィードバック (2015 年 12 月 30 日)

<sup>11</sup> (表 1) 事後交流と口頭試験② (2016 年 1 月 6 日)

#### 4.6. 評価フェーズ

台湾側の評価の対象となる活動には、「台湾紹介」「異文化調査インタビュー」「協働創作演劇」の三つがあるが、所定の評価シートをもとにグループと個人の観点から評価し、それに平常点を加え、総合的に評価する。日本側については、「出席と調査発表を総合して評価する。特にインターネット接続による交流の出席に重視」<sup>12</sup>する。

### 5. 遠隔協働授業の実施

#### 5-1. 遠隔協働授業の概要

##### 1) 交流実施校

台湾側：A 大学日本語学科「日本語会話（三）」（3年生必修科目）台湾人学生 21名

日本側：B 大学大学院日本語教育学専修修士課程 1年

「遠隔日本語教育手法」（選択科目）8名（留学生 7名，日本人学生 1名）

##### 2) 両校の授業の目標

台湾側：日本語でのコミュニケーション力を中心に総合的な日本語能力の向上，及び互いの考え方や文化等を理解する。また，それだけでなくその課題を遂行していくプロセスにおいて発生する様々な問題を対話によって解決していく中で，課題解決能力，プレゼンテーション能力，論理的思考力，情報収集活用能力，協調性等を身につける。

日本側：インターネットを通じて，日本語学習者と対面し，TV 会議システムを用いた集団討論会，並びにコンピュータを利用した個別討論会を行い，ネットワークによる言語教育の可能性を理解することを目標とする<sup>12</sup>。

##### 3) 実施期間：2015年9月中旬～2016年1月中旬

##### 4) 実施形態：①「TV 会議システム」を使った日台合同での遠隔授業

②PCの「Skype」を使った個別での会話授業

③各合同チーム内での「FaceBook」を使った院生による課外での指導

##### 5) 交流日程

遠隔交流授業は表1の「授業進度表」に従って行った。台湾側は16回の授業の内，遠隔システムを使った授業が10回，通常授業が5回，A大学での合同授業が1回，から成る。そして，10回の遠隔授業のうち5回がTV会議システムを使った交流で，5回がPC（Skype）を使った交流である。協働創作演劇は，台湾側は8回9項目にわたり，それに関連する活動及び作業を行った。表1の★印はその項目である。

#### 5-2. 「協働創作演劇」での FaceBook（以下，「FB」）の利用

「協働創作演劇」は台湾側の学生が日本側の院生と合同で演劇を作り上げていくという課題であるため，それに関する情報を共有したり伝達したりする手段として課外でFBを利用した。FBでは各班「非公開グループ」を作り，その合同チームのメンバーと教員が登録し参加できるようにした。そして，主に台湾側の大学生が院生に演劇の進捗状況を説明したり，内容や日本語等について質問したり，それに対する回答やアドバイス等を行った。また，学生が書いた脚本はFBに掲載し，後日院生がその日本語の添削を行い，それをま

<sup>12</sup> 2015年度B大学「遠隔日本語教育手法論」のシラバスより引用

たFBに載せる等の指導も行った。

表1 台湾側の授業進度表

週	月日	活動主体	授業形態	授業内容
第4週	10月7日	A大学 B大学	遠隔 (TV 会議)	台湾側・日本側両者自己紹介 <sup>13</sup> 「台湾紹介」の準備②
第5週	10月14日	A大学	遠隔 (TV 会議)	台湾紹介・お見合いゲーム <sup>14</sup> 「異文化調査」の準備①
第6週	10月21日	B大学	遠隔 (PC)	遠隔日本語教育実習 「異文化調査」の準備②
第7週	10月28日	A大学	遠隔 (PC)	異文化調査インタビュー 「異文化インタビュー」結果の考察
第8週	11月4日	B大学	遠隔 (PC)	日本語学習調査① 「異文化調査」結果の中間報告
第9週	11月11日	A大学	遠隔 (PC)	日本語学習調査② ★「協働創作演劇」の準備①
第11週	11月25日		通常授業	「異文化調査」結果の発表練習 ★「協働創作演劇」の準備②
第12週	12月2日	A大学 B大学	遠隔 (PC)	★演劇に関する院生との討論 「異文化調査」の質疑応答練習 ★「協働創作演劇」の準備③
第13週	12月9日	A大学	遠隔 (TV 会議)	異文化調査インタビュー結果発表 ★「協働創作演劇」の準備④
第14週	12月16日	B大学	遠隔 (TV 会議)	「日本語学習調査」結果の報告 ★「協働創作演劇」の準備⑤
第15週	12月23日	A大学	合同授業	★「協働創作演劇」の発表
第16週	12月30日		通常事業	★フィードバックと口頭試験①
第17週	2016年 1月6日	A大学 B大学	遠隔 (TV 会議)	★事後交流と口頭試験②

※表1は「遠隔」及び演劇に関する活動を行った週のみ記す。

## 6. 研究の方法

### 6-1. 調査対象

本調査は、授業に参加したB大学の8名に調査の趣旨を説明し、その協力を依頼したところ、8名全員から承諾を得、その後、聞き取り調査を行った。詳しくは表2の通り。

### 6-2. 調査方法

本研究は、授業において院生が学び経験した内容を幅広く捉え、台湾側の学生との関わりの中でその時々の方々の思考や心理、行動について調査し、その実態を把握するため質的に調査を行った。調査では14項目の質問をもとに、一人40分程度、延べ約5時間半の半構造化インタビューを実施した。なお、インタビューは全て日本語で行い、同時に了解を得てICレコーダーに録音し、後日テキスト化した。そして、そのデータから本研究の目的を明らかにするための分析法としてM-GTAが相応しいと判断し、これを採用した。

<sup>13</sup> 文字の網掛けは遠隔システム (TV 会議システム、或いはPCのチャット機能 (Skype)) を使って交流した際のタスクである。

<sup>14</sup> 「お見合いゲーム」とは、日本側と台湾側の合同チームを決める活動である。活動では両校予めグループに分かれ、TV 会議システムを使って、互いにそれぞれのチームが質疑と応答を繰り返し、最終的には相手校のどのチームと組みたいのか指名し合う。互いに指名が合致した場合、合同チームが成立となる。本授業では台湾側5、6人対日本側2人で四つのチームを作った。

表2 被験者データ及び調査日

	国籍	性別	年齢	日本滞在年数	N1取得後年数	調査日
学習者A	シンガポール	男性	20代後半	6年	2年	2016.1.14
学習者B	中国	男性	20代後半	3年	3年	2016.1.14
学習者C	中国	女性	20代後半	6年	6年	2016.1.14
学習者D	中国	女性	20代前半	2年	6年	2016.1.15
学習者E	シンガポール	女性	20代前半	6年	1年	2016.1.15
学習者F	中国	男性	20代後半	2年	3年	2016.1.15
学習者G	日本	女性	40代	—	—	2016.1.15
学習者H	中国	女性	20代前半	5年	5年	2016.1.15

## 7. 分析と考察

インタビューデータに基づき分析を行った結果、43の概念が生成され、13のカテゴリ<sup>15</sup>にまとめられた。そして、そのうちの「本授業を履修した目的」「演劇の指導」「本授業における学び」の三つがコアカテゴリとなっており、分析ではそれらのカテゴリを中心に三つの領域に分類した。以下に各ストーリーラインを述べ、考察を行う。

### 7-1. 課程開始前

院生が本授業を履修した目的は、ICTを使った遠隔授業の方法は語学教育において有効な手段であり、その知識は将来役に立つと考えていたことから、実際に遠隔授業を体験して、その教育の効果を確認したいと考えていたこと、また、それ以前に遠隔関連の授業を受けた者の中には、継続して更に深く学びたいという理由で履修する者もいる。また、この授業が始まる前、遠隔システムやスカイプを使って演劇という活動を間近で見られることや台湾の学生たちと有意義な交流ができることを期待していた。

### 7-2. 課程遂行中

添削は日本側のパートナーと協力し、学生らの心情や能力等に配慮しながら、ただ誤用を直すのではなく、その理由や演劇に関する助言等も書き記し、彼らが早く練習できるように最優先で行った。また、日本語の添削はまず自分たちで行った後、B大学の日本人の同級生や友人等にその最終のネイティブチェックを依頼した。この脚本作りの添削や助言は時間と手間のかかる作業ではあったが、多くの院生が楽しいと感じていた。

この楽しさの理由は、大きく分けて二つある。まず一つは指導にFBを利用したことである。自分の書き込みに対してコメントや「いいね」等のレスポンスがあったりすると、自分の指導が役に立っていることが実感できた。また、練習しているシーンの写真等をリアルタイムで見ていると演劇に対する思い入れが次第に深まり、学生たちを応援したいと思うようになって指導に対するモチベーションも上がった。もう一つは学生の態度と親しみやすさにある。彼らは演劇の発表に向けて積極的に、そして真面目に課題に取り組んでいた。院生の指導や助言を真摯に受け入れ、学生間に日本語のレベル差はあるものの、やる気や熱意が全ての学生から感じられた。また、意識的にコミュニケーションをとろうと

<sup>15</sup> 1.本授業を履修した目的◎ 2.本授業への期待 3.演劇の指導◎ 4.FB利用のメリット 5.日本側の院生について 6.台湾側の学生に対する印象 7.本授業における学び◎ 8.「協働創作演劇」についての感想 9.指導者として感じる事 10.学生からのフィードバック作文 11.「シラバスを読んでイメージしたことと実際の授業との違い 12.FBでの指導に関する提案 13.スカイプ使用時の改善点 (※ ◎はコアカテゴリ)

するところに好感が持て、クラスやチームの雰囲気も良かった。このようなことから院生らは指導者として、演劇を一緒に作り上げる仲間として、学生の役に立ちたい、彼らと一緒に完成させたいという思いがその楽しさに繋がっていったと考えられる。

また、院生は監督として演劇を完成させていくことに新鮮さや達成感を感じるとともに、脚本の添削等では感謝されやりがいも感じていた。そして、演劇発表当日の動画を見た時には脚本だけではなく、服装や効果音、音楽等も準備されていたことに感心し、その成果は想像以上のものであったと感動していた。

### 7-3. 課程修了後

本授業における学びには、主に次の三つがある。まずは B 大学の授業の目標でもある、言語教育における遠隔教育の方法を学べたことである。その指導法や機材・ソフト (Skype 等) の活用法について実践を通して学び、その教育の効果やイメージをつかむこと、また、その中で身に付けた知識は、将来教育現場で生かすことができると考えている。二つ目は日本語及び日本語教育の知識と経験である。学生に質問され答えたり、その中で不確かなものについては日本人学生に確認することで自らの日本語能力を向上させる機会となり、また日本語教育の実践を通し、文法や教え方等の知識を深め、経験を積むことができた。この授業を通し、当初口の重かった学生も日本語を話そうという意欲が次第に起こったことに気づき、これを今後の指導のヒントとして生かしたいと語る者もいた。三つ目は、協働学習の体験である。演劇のようなグループ活動を間近で見、監督として参加することで主観客観の両面から観察することができ、協働学習について考えることができた。

## 8. まとめと今後の課題

本課程を構成主義の観点から捉えると、担当教員らの指導の下、院生のそこでの存在は日本語教師としての「正統的周辺参加」であった。学生らと共に課題を完成させていく中で教育の喜びを知り、教師としての自覚が芽生え、日本語教師として自らのアイデンティティを形成していた。また、演劇の活動で各合同チームの参加者たちは、その完成を目指し、院生と学生、学生と学生、院生と院生とのダイナミックな関係性の中に紡ぎ出された糸で一枚のタペストリーを編むように、1 か月ほどで互いに共鳴し高め合える「学び合いチーム」を作り上げていった。このプロセスにおいて院生は学生との対話を通し、共に考え、悩み、感じ、互いを思いやり、助け合うといった社会的相互作用から教師の在り方や態度、指導技術に気づきを得、様々な知識を自身に内在化させ、そこに教師としての「意味」を見出していたと考えられる。今後の課題としては、台湾側の学生がその学び合いチームの中でどのように日本語を習得していったのか SLA の視点から明らかにしたい。

### 参考文献

堀越和男「遠隔教育課程における国際協働授業の実践—台湾の大学生と日本の大学院生との学び合い—」, 2015(平成 27 年度) 第 4 回日本語教育学会研究集会 (北海道地区・北海道教育大学函館校), 2015 年 7 月.

堀越和男「日台遠隔協働授業の活動とその実態—「協働創作演劇」における学びについて—」, 2017 年第 11 回 OPI 国際シンポジウム 台湾大会—双方向教育における教師と学生のあり方, pp.175-182, 淡江大学, 2017 年 8 月.

## 公益社団法人日本語教育学会

### 支部活動委員会

委員長：中川祐治

副委員長：金庭久美子・永井涼子・橋本直幸

委員：亀田美保・川口直巳・木下謙朗

近藤有美・佐野由紀子・島崎薫

世良時子・鄭惠先・中河和子

中園博美・林朝子・札野寛子

船橋瑞貴・山下直子・山路奈保子

山元淑乃・吉川達・ルチラ パリハワダナ

### 前支部活動委員協力

和泉元千春・伊藤美紀・小河原義朗

奥村圭子・衣川隆生・桑原陽子

高橋亜紀子・高橋志野・中島祥子

永田良太・西村学

### 審査・運営協力員

大関浩美・大場美和子・荻原稚佳子

来嶋洋美・黒田史彦・坂本正

清水崇文・田崎敦子・俵山雄司

中河和子・西口光一・林良子

柳田直美・由井紀久子

## 公益社団法人日本語教育学会

### 2019年度第1回支部集会【北海道支部】予稿集

---

発行 2019年6月11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 東方学会新館 2F

TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp

URL <http://www.nkg.or.jp>