



2019 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【中部支部】 2019（令和元）年10月26日／愛知大学

2019 年度第3回支部集会【中部支部】

主催：公益社団法人日本語教育学会

日時：2019 年 10 月 26 日（土）13:00～16:40（受付開始 12:30）

会場：愛知大学 名古屋キャンパス L 棟 11 階（〒453-0872 名古屋市中村区平池町 4-60-6）

交通アクセス：<http://www.aichi-u.ac.jp/guide/access#b-407288>

参加費：1,000 円 定員：250 名

申込方法：事前申込を推奨しますが、定員に空きがある場合、当日参加可能です。

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）

口頭発表

【13:00-14:05 / 807 教室】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

- ① 13:00-13:30 多様な日本語学習者に対応するための一提言—発達障害に注目して—
横山りえこ（名古屋経済大学）……………3
- ② 13:35-14:05 日本留学で名詞修飾の習得が進むのか
—中国語母語話者の使用実態に基づく分析—
徐乃馨（元首都大学東京大学院生）……………9

ポスター発表

【13:30-15:00 / 1101 教室】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。

- ① 在留外国人集住地域における南米ルーツの子どもたちの日本語会話力
—二言語の語彙力に着目して—
伊澤明香（大阪経済法科大学）・井村美穂（特定非営利活動法人子どもの国）……………15
- ③ 外国人児童指導は「山あり谷あり」か—モチベーション変化要因から考える教員支援—
武藤理奈（愛知教育大学大学院生）……………21
- ④ 地域日本語教育と政策・理想との「ズレ」に関する考察
バナ登美子（立命館大学大学院生）……………25

交流ひろば

【13:30-15:00 / 1102 教室】

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

「交流ひろば」への出展は、学会員・非会員に限らずどなたでも可能です。

① 筑波大学 日本語・日本事情遠隔教育拠点の紹介

関崎博紀(筑波大学)

筑波大学 日本語・日本事情遠隔教育拠点では、日本語教育コンテンツ、評価システムを公開しています。コンテンツの使い方の紹介とともに、現場での活用法や今後の協力などについて一緒に考えていきたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

② 日本語教員が「教える」以外に抱える仕事—日本語教員の管理運營業務—

中川健司(横浜国立大学)・平山允子(日本学生支援機構東京日本語教育センター)・
浦由実(アン・ランゲージ・スクール成増校)

日本語教員は、所属機関で、授業実践以外にも、学生対応や時間割作成等の様々な管理運營業務を担っています。本出展では、出展者が日本語教員を対象に行った、管理運營業務に関するアンケート調査の結果を基に、それぞれの現場での管理運營業務の実状や改善のためにどのようなことができるのかについて意見交換を行いました。

③ 短期留学生受入プログラムの教育実践・国際交流活動とその評価

江崎哲也(山梨大学)・石井よしみ(同)

多くの大学で短期留学生受入プログラムが実施されていますが、山梨大学でも短期プログラムを2つ行っております。教育実践・国際交流活動、及びその評価に関して情報共有し、さらに他大学のプログラム担当者とのネットワークづくりもしたいと考えております。プログラム担当教員のみならず事務職員の皆様とも意見交換したく存じます。

④ 共感を生む文章を WEB ツールで簡単作成—iempathy デモンストレーション—

馬場典子(名古屋大学)

剽窃に頼らず自分の言葉で共感を生む文章を簡単に書ける「エンパシーライティング®」。このメソッドを使って留学生に書き方指導をしています。このたび PC で文章が作成できる「iempathy」を教育の場でも使うことができるようになりました。当日は PC を使ったデモンストレーションを行います。中上級を教えていらっしゃる先生がたにぜひ見て頂きたいです。

講演

【15:05-16:35/1103 教室】

「ダイバーシティ(交流)からチャンプルー(混流)へ

～もやもやした世界を生きぬくために～

講師: 春原 憲一郎氏 (京都日本語教育センター/京都日本語学校校長)

閉会挨拶

【16:35-16:40/1103 教室】

多様な日本語学習者に対応するための一提言

—発達障害に注目して—

横山りえこ（名古屋経済大学）

1. はじめに

現在我が国においてはインクルーシブ教育システム⁽¹⁾構築のため、特に発達障害⁽²⁾に関する一定の知識・技能は必須で、教員養成段階で身に付けることが適当であるとされている(文部科学省 2012)。また、「診断の有無にかかわらず、通常の学級に在籍する発達障害の状態像を示す子どもや配慮が必要な子どもへの支援はすべての子どもにとってわかりやすい」というバリアフリー的な発想から、近年「授業のユニバーサルデザイン(以下、UD)化」の考え方も注目が集まっている(山本・上村 2014)。そもそも UD とは「障害があろうがなかろうがくらしやすいまちをつくっていこうと追及する概念」であり、学校教育における UD とは「発達障害がある子だけでなく、すべての子にとって参加しやすい学校、わかりやすい授業」である(小貫・桂 2014)。

では日本語教育の分野ではどうだろうか。言語・宗教・文化などが異なる日本語学習者(以下、学習者)と普段接している日本語教師は、彼らの持つ様々な背景を理解し接しているが、発達障害についての理解は十分だとは言えない。そこで筆者は、学習者に関わる日本語教師、ボランティア、企業関係者など 200 名(以下、対象者)に、発達障害の知識有無や対象者が接している(接していた)学習者の様子などについて web でアンケートを実施した。それを踏まえ本稿ではこの結果から「現在関わっている(これまで関わっていた)学習者」「これまで特別な支援が必要だった学習者の有無」「特別な支援が必要な学習者の様子」「学習者に関わる立場として発達障害について知る必要性があるか」「日本語教師が発達障害を学ぶために適した時期」の 5 つの設問結果に注目し報告する。そしてその結果から、障害の有無に拘らず誰もが学びやすい環境を整える「授業の UD 化」を日本語教育の分野にも広く取り入れるための具体案と、それを教師養成課程の段階で示していくことを提言する。

2. 日本語教育と発達障害

2-1. 先行研究

池田(2015)は、留学生が増加・多様化している現状に触れ、知的な遅れがなく学習面で困難を示す場合、彼らはいずれかの軽度発達障害であると考えられる、と述べている。

池田(2016)では、ますます多様な学習者ニーズへの対応を求められる日本語教育の現場において、これからの日本語教師には学習障害⁽³⁾も含めた学習者の多様性に適切に対応するための知識やスキルが求められると指摘し、学習障害に関する知識、インクルーシブ教育に関する知識を提供することなどを目的に、日本語教員養成に必要なコースデザインを示している。

安田(2013)は、自国で発達障害の診断を受けてきた留学生の状況や本人の困り感を報告

し、受け入れ態勢の構築について当該学生に関わる全ての教職員が何らかの形で支援できるように受け入れ側が指標を作るなどの態勢づくりが望まれているとしている。

黒崎(2009)は、発達障害は支援の方法はもちろん、その診断基準さえ一般教員には馴染みがなく、日本語非母語話者である日本語学習者の場合、学習の躓きが障害であるかどうかの判断は極めて困難であると述べ、支援さえあれば向上していく能力のサポートなどについて具体的な支援体制を再考していくべきだと指摘している。

2-2. 教師の対応や教室環境について

権・太田・照屋(2019)は、障害理解は人間理解そのものであることから教員養成課程の学生を対象とした障害理解教育カリキュラム開発の必要性を述べている。そもそも、教師の専門性とはどんな児童・生徒(障害有無問わず)にも教育的対応を行うことであり、学習面・生活面を向上させられることであるとし、全ての児童・生徒を「多様性」の観点から捉えることが出来れば一定の教育の質を保証するものになるとしている。

芝田(2013)は、障害理解は人間理解が基礎であり、障害理解教育はそれを実施する一部の教員だけでなく全教員に対する、人間理解・障害理解に関する基礎的な研修と応用的な研修が継続的に行われる必要があると指摘している。

2-3. 授業のユニバーサルデザイン化について

山本・上村(2014)は、特別支援教育における発達障害児への支援が、発達障害ではない児童の学習指導にも効果的で学力向上につながるとし、「授業のUD化を基盤とした授業改善」を実施した結果、論理的でわかりやすく、視覚化された教材や五感や身体を使って学ぶ授業が効果的だとしている。

小貫・桂(2014)は、発達障害のある児童の問題は特殊なものではなく、誰にでも起こりうる問題がグラデーションのようになっており、人によって濃かったり薄かったり、全く出てこないという違いがあるだけだと述べ、発達障害のある子に良い授業は、その連続体の中にいる全ての子たちにとって良くないわけではないとした上で、授業のUD化に必要なこととして、「クラスの中の理解促進」「ルールの明確化」「刺激量の調整」「場の構造化」「時間の構造化」「焦点化」「展開の構造化」「スモールステップ化」「視覚化」「身体性の活用(動作化・作業化)」「共有化」「スパイラル化」「適用化」「機能化」の14項目を示している。

3. アンケート概要

日本語学習者に関わる日本語教師、ボランティア、企業関係者など200名(日本語教師(ボランティア可)経験有90.5%、経験無9.5%：日本語教師の資格不問)を対象に、Webアンケート(多肢選択・一部自由記述)を実施した。期間は2019年5月19日～2019年5月30日で、本稿では以下5項目に注目し結果を報告する。

問1「現在関わっている(これまで関わっていた)学習者」

問2「これまで特別な支援が必要だった学習者の有無」

問3「特別な支援が必要な学習者の様子」

問4「学習者と関わる立場として発達障害について知る必要性があるか」

問5「日本語教師が発達障害を学ぶために適した時期」

4. 結果と考察

問1「現在関わっている(これまで関わっていた)学習者(有効回答 200)」を複数回答で尋ねたところ「留学生 66.7%」「生活者 43.6%」「就労者 41.0%」「高校生以下の学生・児童 35.9%」「技能実習生 33.3%」と続き、「その他 14.4%」には「旅行者」や「海外在住者へのオンラインレッスン」などが含まれていた。(表1)

表1 現在関わっている(これまで関わっていた)学習者

留学生	66.7%
生活者	43.6%
就労者	41.0%
高校生以下の学生・児童	35.9%
技能実習生	33.3%
その他	14.4%

問2「これまで特別な支援が必要だった学習者の有無(有効回答 198)」では「わからない」「いなかった」の回答は合わせて 36.8%だったのに対し、特別な支援が必要だった学習者が「3人未満」「3人以上5人未満」「5人以上」の回答は合わせて 63.1%に及んでおり、特別な支援が必要な学習者がいる現場は珍しくないことがわかった。(図1)

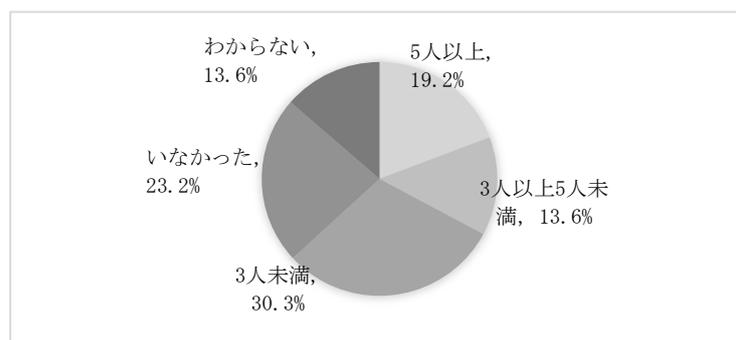


図1 これまで特別な支援が必要だった学習者の有無

問3「特別な支援が必要な学習者の様子(有効回答 148)」(表2)を複数回答で尋ねたところ「学習項目がほとんど定着しない・ついてこられない 61.5%」「落ち着きがない・私語が多い 53.4%」がそれぞれ半数以上を占めており、「その他 16.1%」には「授業中の飲食」「日本語だけでなく一般教養や母国語がわかっていない」「貝のように口を閉ざしたまま授業が終わる」などの回答が含まれていた。このような学習者を担当した際、多くの場合、学習者の日本語能力の問題や学習意欲の低さ、努力不足などが要因となっていると安易に考えがちである。果たして本当にそうなのだろうか。そもそも教師の教え方等に問題があったり、学習者に発達障害等の特性があったりする(本人の自覚有無問わず)ことで学習に集中できない状態になっている可能性も考えられるのではないだろうか。そのため、日頃から学習者の様子に対し「〇〇に違いない」と決めつけず、多角的視野からの観察・検討が必要である。

表2 特別な支援が必要な学習者の様子

学習項目がほとんど定着しない・ついてこられない	61.5%
落ち着きがない・私語が多い	53.4%
指示が理解できない	38.5%
いつもぼんやりしている・集中できない	37.2%
文字が乱雑・読み書きができない	34.5%
意欲的な勉強とそうでないものの差が激しい	29.7%
提出物が出せない・期限が守れない	28.4%
意思疎通がとれない	26.4%
体調不良が続いている	19.6%
授業態度が悪い	16.2%
暴言をはく・暴力的なふるまい	10.8%
その他	16.1%

問4「日本語学習者と関わる立場として発達障害について知る必要があるか(有効回答200)」(図2)では、「まあそう思う」「そう思う」が合わせて95.0%であった。これは日本語教師か否かは関係なく、学習者と関わる上では言語・宗教・文化の違い等を理解するだけでは不十分であるという意見が多いことを示している。

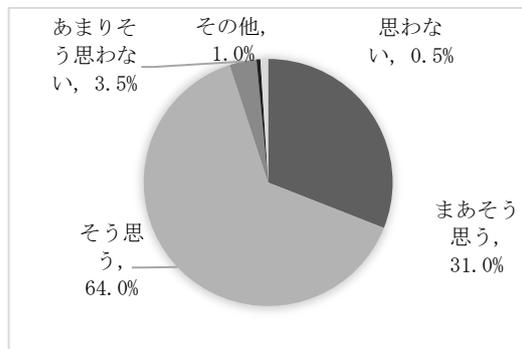


図2 日本語学習者と関わる立場として発達障害について知る必要があるか

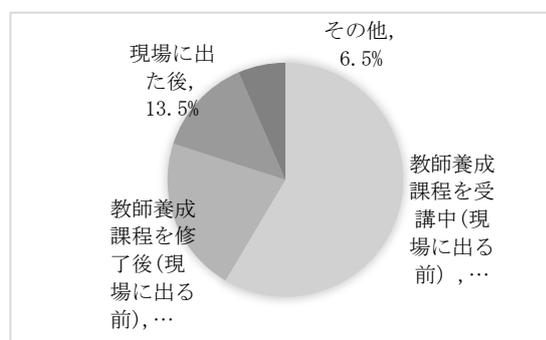


図3 日本語教師が発達障害を学ぶために適した時期

問5「日本語教師が発達障害を学ぶために適した時期(有効回答200)」(図3)では「教師養成課程を受講中(現場に出る前)58.5%」が半数以上を占めており、「教師養成課程を修了後(現場に出る前)21.5%」、「現場に出た後13.5%」「その他6.5%」と続いた。「その他」には「養成課程受講中には発達障害の概要を学び、現場に出てから具体的な対策などを学ぶとよい」「養成課程受講中に学ぶのが一番理想だが、勉強する余裕がない。日本語学校などの研修で扱ってほしい」などの意見が含まれていた。全体として「現場に出る前」という意見が80.0%に上ることから、実際に現場に出る前の段階で発達障害についての知識を学んでおく必要性を多くの対象者が感じていることがわかった。

5. 日本語教育における授業のユニバーサルデザイン化の提言

上記アンケート結果から、学習者と関わる上で発達障害の知識を学んでおく必要があり、学ぶ時期としては教師養成課程受講中が適しているという意見が多いことがわかった。そこで2章で挙げた先行研究を参考に、日本語教育における授業のUD化の具体案について検討を行った。〈教師養成過程の受講者が理解しやすいこと〉〈実際に教育現場に立った時のことをイメージしやすいこと〉さらに、〈経験が浅くとも実践しやすいこと〉という3つを重視した結果、以下4点を「日本語教育における授業のUD化の具体案」として提言する。

①「刺激量の調整」：学習者の学びの妨げとなる刺激を減らす

例) 掲示物の検討、レジュメ等の字体や大きさの調整、教室内の音や光の調整、等

②「視覚化」：考えることを支援するための工夫

例) 授業の見通しをつけるための板書やメモ、提出物・連絡等を板書する、等

③「共有化」：ペアやグループでの活動を増やす（伝え合い・学び合い）

例) 共に考え、意見交換などを行いながら学ぶことで多感覚を使い学ぶ、等

④「スパイラル化」：以前学んだことを反復させ、発展させながら進める。

例) 既習事項を踏まえ新しい学習へと進める授業内容の工夫、等

これら①～④は、教師養成課程での実習科目と関連して扱うことができるため、無理なく学べる内容だと考えられる。また、このような授業の工夫や知識をこの期間に学んでおけば、今後いかなる現場で多様な学習者を前にしても、障害の有無に拘らず誰もが学びやすい環境を整えるという意識が養われるのではないだろうか。

6. おわりに

本稿では日本語教師を含む対象者から得たアンケート結果から、日本語教師養成課程で発達障害についての知識を学び、誰もが学びやすい環境を整える授業のUD化について学ぶ具体案を示した。日本語教育では学校教育以上に多角的な視点で学習者を理解する必要がある。これまで重要視されてこなかった発達障害の知識を教師が理解しておくことで、学習者の躓きを安易に日本語能力や意欲、文化の違いなどで決めつけることはしなくなるであろう。発達障害の特性は特殊なものではなく、誰もが持ち得るものである。本稿は決して学習者の障害有無を決めつけたり、障害を前提にした特別な支援を助長したりするものではない。教師が発達障害の知識を持つことによって、学習や生活面などに躓きのある学習者に対し、「怠けている」「やる気がない」「日本語能力が低い」などと一方的に決めつけることはしなくなるであろう。目の前の学習者がどんどこで躓いているのか、そしてそれは何故かを理解し、学習者の多様性を認め、周囲と連携して支援・対応にあたることが大切である。今後は授業のUD化を実践した際の学習者の変化や様子を調査し、具体案や方法などさらに検討していきたい。本稿が、日本語教育における「授業のUD化」の意識を広め、全ての学習者がその人らしく活躍できる環境整備を整えるための一助となれば幸いである。

注

- (1) 「インクルーシブ教育」とは、「人間の多様性の尊重などの強化，障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ，自由な社会に効果的に差化することを可能とするとの目的の下，障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」である。（文部科学省 2012）
- (2) 「発達障害」とは，自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう。（文部科学省 2016）
- (3) 「学習障害」とは，基本的には全般的な知的発達に遅れはないが，聞く，話す，読む，書く，計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。（文部科学省 1999）

参考文献

- (1) 池田伸子(2015)「学習者の多様性に対応できる日本語教育とは—高等教育機関における日本語学習者支援体制の構築に向けて—」『ことば・文化・コミュニケーション：異文化コミュニケーション学部紀要』7, 115-126
- (2) 池田伸子(2016)「多様なニーズに対応可能な日本語教員養成プログラムの開発—態度変容に関する予備的考察—」『日本語教育実践研究』第3号, 1-19
- (3) 権偕珍・太田麻美子・照屋晴奈(2019)「ダイバーシティ教育の観点に基づく障害理解教育カリキュラム開発のための基礎研究」『Journal of Inclusive Education』VOL.6, 41-55
- (4) 黒崎佐仁子(2009)「第二言語話者に対するLD判断の困難さ」『聖学院大学論叢』第22巻第2号, 39-52
- (5) 小貫悟・桂聖(2014)『授業のユニバーサルデザイン入門—どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方—』株式会社東洋館出版社
- (6) 芝田裕一(2013)「人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方」『兵庫教育大学研究紀要』第43巻, 25-36
- (7) 文部科学省(1999)「主な発達障害の定義について」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm> (2019年8月18日)
- (8) 文部科学省(2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm> (2019年8月18日)
- (9) 文部科学省(2016)「特別支援教育について」
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm> (2019年8月18日)
- (10) 安田眞由美(2013)「発達障害を持つ留学生の指導と課題(1)—自閉症スペクトラムのケースを通して—」『長崎外大論叢』第17号(別冊), 139-153
- (11) 山本崇・上村恵津子(2014)「「授業のユニバーサルデザイン化」を基盤とした学習指導の在り方：学級全員の参加・理解を促進する授業の在り方考える」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要教育実践研究』No.15, 111-120

日本留学で名詞修飾の習得が進むのか

—中国語母語話者の使用実態に基づく分析—

徐乃馨（元首都大学東京大学院生）

1. はじめに

日本語学習者は中上級になるにつれ、複数の文から談話を構成させる必要がある。その際、接続詞や接続助詞を駆使し、文と文をつなげることが重要視されてきた。しかし、接続詞、接続助詞で短文をつなげたとしても、談話として結束性を感じにくく、場合によっては拙い印象を与えてしまうことがある。

一方、接続詞、接続助詞のほか、これまで十分に注目されてこなかった名詞修飾にも談話を展開させる機能がある（増田 2001）。名詞修飾を用いることにより、接続詞、接続助詞だけでは実現できないような、談話の結束性を上げることができると考えられる。しかし、名詞修飾の使用は、中上級になっても難しいとされている（増田 2002, 徐 2019b）。そのため、日本語学習者による名詞修飾の使用を促すため、その影響要因を明らかにする必要がある。

これまでの研究では、日本語学習者の名詞修飾の使用は、母語の影響（徐 2018, 2019a, 2019b）、作業課題の影響（徐印刷中）、習熟度の影響（徐印刷中）があるとされている。では、学習環境（JFL・JSL）の影響があるのだろうか。名詞修飾の使用について、学習環境の影響を検証した研究は管見の限り見られないが、学習環境の影響の解明は、学習者のインプット処理を含め、習得プロセスの解明につながるため、名詞修飾のより効果的な指導法を示唆できる要因の一つであると考えられる。

本研究は、LARP at SCU と「多言語母語の日本語学習者の横断コーパス」（以下 I-JAS）の両コーパスを用いて、中国語を母語とする日本語学習者の名詞修飾の使用実態を調査し、学習環境の影響を検証したい。

2. 研究課題

先行研究を踏まえ、本研究は二つの調査を行い、学習環境が名詞修飾の使用に与える影響を検証する。まず、調査 1 では、徐（2019d）で使用した LARP at SCU コーパスを用いて、留学経験のある学習者（以下「留学組」）と、留学経験のない学習者（以下「留守組」）を比較し、留学（学習環境）が名詞修飾の使用に与える影響を検証する。

次に、調査 2 では、徐（印刷中）で使用した I-JAS コーパスを用いて、学習者の母語、習熟度、作業課題を統制し、JFL 学習者と JSL 学習者による名詞修飾の使用を比較し、学習環境の影響を明らかにする。また、調査 2 では、日本語母語話者による名詞修飾の使用を参照のため、調査する。

研究課題は以下の 3 点である。

[RQ1] 留学組と留守組とで、名詞修飾の使用傾向に違いがあるか。

[RQ2] JFL 学習者と JSL 学習者とで、名詞修飾の使用傾向に違いがあるか。

[RQ3] JFL 学習者と JSL 学習者とで、制限的名詞修飾・非制限的名詞修飾の使用傾向に違いがあるか。

3. 使用データ

調査 1 では、LARP at SCU コーパスを利用し、調査を行う。具体的には、LARP at SCU コーパスに収録されている中国語を母語とする台湾人日本語学習者 24 名（留学組 5 名、留守組 19 名）による 3 時点（M9, M26, M33¹）の説明文を用いる。説明文のトピックは、「私の部屋」「私の愛用品」「私の愛読書」である。

調査 2 では、学習者の母語、習熟度、作業課題、学習環境を統制可能な I-JAS を利用し、調査を行う。具体的には、I-JAS の第四次公開データに収録されている日本語母語話者（以下 JNS）と中国語母語話者（以下 CNS）によるストーリーライティング SW2 のデータを用いる。

課題に使用された 4 コマ漫画「鍵」は、①主人公である男性ケンが鍵を持たずに帰宅し、②寝ている妻を起こそうと試みるが、妻が起きず、③梯子を使って 2 階から入ろうとしているところを、警察に見つかったが、④幸い妻が起きて誤解が解けたというものである。迫田ほか（2016）によると、学習者は「鍵」というタイトルと「ケンはずちの鍵を持っていませんでした」に続けてストーリーを書くよう指示されている。

調査 2 の調査対象者の選出方法は以下の通りである。JNS を無作為で 20 名を抽出する。CNS は教室学習者のフェースシートの情報に基づき、①出身国が中国である、②母語が中国語である、③J-CAT 合計得点及び SPOT 得点両方が中級である、の 3 つの条件で、2 環境の JFL 学習者各 20 名、JSL 学習者 20 名を選出する。

JFL 学習者は日本渡航歴がない中国教室環境の学習者である。また、1 環境による偶然的要因の影響を回避するため、2 環境（2 つの調査地）から学習者を選出しており、便宜上 JFL1, JFL2 で示す。JSL 学習者は日本国内教室環境の学習者である。また、JFL1, JFL2 と JSL の間に、J-CAT 合計得点及び SPOT 得点両方において、平均値に有意差がないように統制する（表 1）。

表 1 調査 2 対象の習熟度

（人数）	JFL1 (20)	JFL2 (20)	JSL (20)	JNS (20)
J-CAT 合計 M(SD)	199.90(26.93)	197.15(29.92)	194.35(35.26)	—
SPOT M (SD)	69.15(5.14)	68.60(3.61)	68.75(4.63)	—

4. 分析対象と手続き

本研究の分析対象は、大関（2008）などの先行研究を参考に、①修飾成分が節である、即ち名詞修飾節、②格関係がある、即ち「内の関係」のものとする。①節であるか否かの基準は、日本語文法記述研究会（2009）で規定された節以外、語による修飾のうち、動詞による修飾も含むことにする。②格関係があるか否かの基準は、単文に戻せるかどうかで

¹ 以下学習開始より経過した月数を MO で表す。

ある。

また、本研究における制限的名詞修飾、非制限的名詞修飾の基準は、名詞修飾を取り除いて、被修飾名詞が指示する内容の外延に変化があるかどうか、そして、名詞修飾を、被修飾名詞を集合から取り出す条件と考えた場合、その条件を満たさない補集合が存在するかどうかである。

手続きは、まず、学習者が産出した作文より分析対象の名詞修飾を抽出する。調査2では、取り出された名詞修飾を制限的名詞修飾と非制限的名詞修飾に分類する。次に、名詞修飾、制限的名詞修飾、非制限的名詞修飾の使用頻度を集計し、統計検定を行う。

5. 結果

5-1 調査1の結果—留学経験が名詞修飾の使用に影響を与えるか

調査1の結果は表2に示す。留学組も留守組もM9と比べ、M26やM33でより多くの名詞修飾の使用が見られたが、留学組のほうが、増加幅が大きいことがわかる。

表2 説明文における名詞修飾の一人当たりの使用頻度 (SD) の変化

(人数)	M9	M26	M33
留学組 (5)	0.60 (0.80)	5.00 (4.38)	4.60 (1.36)
留守組 (19)	0.32 (0.57)	2.00 (1.69)	2.84 (1.60)

名詞修飾の使用頻度について、2 留学経験 (ある・なし) × 3 学習期間 (M9, M26, M33) の 2 要因分散分析を行った結果、留学経験の単純主効果 ($F(1, 44)=8.16, p<.01$) も学習期間の単純主効果も ($F(2, 44)=18.30, p<.01$) 有意であった。交互作用が有意ではなかった ($F(2, 44)=2.54, n.s.$)。また、学習期間の主効果における多重比較 (Ryan 法) の結果、M9 よと M26 の間 ($t=6.21, df=44, p<.01$) と、M9 と M33 の間 ($t=6.64, df=44, p<.01$) に有意差が見られ、M26 と M33 の間に有意差が見られなかった ($t=0.45, df=44, n.s.$)。

このことから、学習期間も留学も名詞修飾の使用に影響を与える可能性があるといえる。

5-2 調査2の結果—学習環境が名詞修飾の使用に影響を与えるか

調査2の結果は表3に示す。JFL1, JFL2, JSL の 3 群は同程度の名詞修飾を使用していることがわかった。

表3 ストーリー描写における名詞修飾の一人あたりの使用頻度 (SD)

(人数)	JFL1 (20)	JFL2 (20)	JSL (20)	JNS (20)
名詞修飾	0.30 (0.56)	0.05 (0.22)	0.40 (0.92)	1.90 (1.10)
制限的名詞修飾	0.15 (0.48)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.35 (0.48)
非制限的名詞修飾	0.15 (0.36)	0.05 (0.22)	0.40 (0.92)	1.55 (0.87)

JFL1, JFL2, JSL の 3 群で比較分析するため、クラスカル・ウォリス検定を行った。その結果、名詞修飾、制限的名詞修飾、非制限的名詞修飾すべての使用頻度において、有意

差が見られなかった（名詞修飾： $H(2)=3.57$, *n. s.*, 制限的名詞修飾 $H(2)=4.07$, *n. s.*, 非制限的名詞修飾 $H(2)=3.21$, *n. s.*）

つまり、中国語を母語とする中級学習者にとって、学習環境は、その名詞修飾の使用に影響を与えないと考えられる。

調査1の結果と調査2の結果を以下にまとめて示す。

[結果1] 留学組は留守組より名詞修飾の使用が多いが、学習期間の影響もある。

[結果2] JFL 学習者と JSL 学習者とで、名詞修飾の使用傾向が同程度である。

[結果3] JFL 学習者と JSL 学習者とで、制限的名詞修飾・非制限的名詞修飾の使用傾向が同程度である。

7. 考察

7-1 調査1の結果と調査2の結果の整合性：学習環境の影響があるのか

調査1では、学習環境の影響があるという結果が出たのに対し、調査2では、学習環境の影響がないという結果が出た。何故二つの調査で、異なる結果が出たのだろうか。それは、調査対象である学習者の習熟度に差があるからであると考えられる。

徐（印刷中）では、名詞修飾の使用には、習熟度の影響があると述べている。調査1の対象は、調査開始時点でほとんど初級（SPOT）であり、M26やM33でも、留守組、留学組のいずれも中級未満の可能性はある。一方、調査2の対象は中級である。つまり、中級未満の学習者は留学でより多くのインプットを受け、名詞修飾の使用に促進作用があるが、中級の学習者は留学でより多くのインプットを受けても、さほど名詞修飾の使用に促進効果が見られなかったのではないだろうか。

7-2 調査2の結果から：学習環境の影響がないのか

調査2では、JFL 学習者も JSL 学習者も名詞修飾の使用は、同程度であるという結果になったが、学習環境の影響がないと結論付けることはできないと考える。

なぜなら、予想では、JSL 学習者は日本でより多くのインプットを受けるため、より多くの名詞修飾を使用するであろうと考えていたが、実際にはインプットから産出まで、多くの過程を踏まなければならないことを考慮する必要があるからである。

VanPattem のインプット処理アプローチによれば、第二言語習得のプロセスは、「input—①→intake—②→developing system—③→output」の3つがあると考えられている（白畑ほか 2010）。つまり、インプットの増加がアウトプットの増加につながらないということは、少なくとも①インテイク（intake）されない、②発達システム（developing system）が構築されていない、③発達システムが構築されているが、産出できない、の3つの段階の問題に分けて考える必要がある。

①インプットからインテイクまでのプロセスにおいて、情報処理容量が限られている学習者は、文法形式より意味理解に注意を向けがちであると考えられる（白畑ほか 2010）。そのため、中級の、情報処理容量がまだ低い学習者は、名詞修飾という形式にまで注意が向けられない可能性がある。

②インテイクから発達システムの構築は「受容」と「再構築」のプロセスによって変化

し続けると推定される（白畑ほか 2010）。名詞修飾の使用に関しては、名詞修飾の形式・意味のつながりを発達システムに取り入れて、既存の言語知識の変化を引き起こさなければならぬ。徐（2018）によると、学習者の母語の語順が日本語の名詞修飾の習得に影響を与える可能性がある。つまり、日本語は SOV 語順、中国語は SVO 語順であるため、中国語母語話者にとって、日本語の名詞修飾の習得が難しい可能性がある。また、堀江・パルデシ（2009）によると、日本語の「情報付加的修飾節」と「補足的修飾節」は中国語においては、名詞修飾が用いられることが少ないとされている。これらの先行研究と合わせて考えると、中国語を母語とする学習者は、発達システムに目標言語である日本語の名詞修飾に関する言語知識を取り入れたとしても、母語である中国語の名詞修飾に関する言語知識と相容れない可能性がある。

このように、インプットからアウトプットまでに多くの段階が存在するため、産出の結果だけでは、安易に学習環境の影響を判断できないと考えられる。

8. まとめ

本研究は、LARP at SCU と I-JAS の両コーパスを用いて、CNS の名詞修飾の使用実態を調査し、学習環境の影響を検証した結果、中級未満の学習者に関しては、学習環境の影響が見られた一方、中級学習者に関しては、学習環境の影響が見られなかった。二つの調査では、異なる結果になったが、学習環境の影響がある可能性を示唆した。

本研究の結果を踏まえ、CNS を対象とした、名詞修飾の使用を促進させる方法を考えたい。名詞修飾の使用は、留学などによるインプットの増加で自然に促進されるものではないため、JFL 学習者、JSL 学習者を問わず、中級以上の学習者に対し、教室で明示的な指導を行う必要がある。例えば、読解などで名詞修飾の機能を教示し、作文指導の際に、接続詞、接続助詞と合わせて指導を行うことがその一例であるといえる。

今後、本調査の結果を踏まえ、上級学習者や、中国語以外の言語を母語とする学習者にも対象を拡げ、学習環境の影響を検証していきたい。

付記

本研究は、LARP at SCU コーパスと「多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS」を利用して行われたものである。LARP at SCU コーパス代表の陳淑娟先生と I-JAS 代表の迫田久美子先生をはじめ、関係者の皆様に深く感謝いたします。

参考文献

- 尹喜貞（2006）「授受補助動詞の習得に日本語能力及び学習環境が与える影響—韓国語学習者を対象に—」『日本語教育』130, 120-129, 日本語教育学会。
- 大関浩美（2008）『第一・第二言語における日本語名詞修飾節の習得過程』くろしお出版。
- 許夏珮（1997）「中上級台湾日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断研究」『日本語教育』95, 37-48, 日本語教育学会。
- 迫田久美子, 小西円, 佐々木藍子, 須賀和香子, 細井陽子（2016）「多言語母語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language」『国語

- 研プロジェクトレビュー』6(3), 93-110, 国立国語研究所.
- 白畑知彦, 若林茂則, 村野井仁 (2010)『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで—』研究社.
- 徐乃馨 (2018)「中級日本語学習者のストーリー描写における非制限的名詞修飾の使用実態—母語の類型論的な違いに着目して—」『2018年度日本語教育学会秋季大会(於沼津)予稿集』232-237, 日本語教育学会.
- 徐乃馨 (2019a)「非制限的名詞修飾の日中対照研究—状態性の観点から—」『政大日本研究』16, 117-144, 台湾政治大学日本語学科.
- 徐乃馨 (2019b)「中上級日本語学習者の物語描写における名詞修飾の使用実態—名詞修飾の習得研究のための新たな分類基準を用いて—」『小出記念日本語教育研究会論文集』27, 21-36, 小出記念日本語教育研究会.
- 徐乃馨 (2019c)「上級日本語学習者の非制限的名詞修飾の使用実態—作文のジャンルによる違いに注目して—」『2019年度日本語教育学会春季大会(於つくば)予稿集』518-523, 日本語教育学会.
- 徐乃馨 (2019d)「日本語学習者の名詞修飾の使用の変化—LARP at SCU の分析結果から—」『第28回小出記念日本語教育研究会(於東京)予稿集』, 小出記念日本語教育研究会.
- 徐乃馨 (印刷中)「日本語学習者のストーリー描写における名詞修飾の使用実態—作業課題・習熟度・母語による違いに注目して—」『日本語／日本語教育研究』10, 日本語／日本語教育研究会.
- 孫愛維 (2008a)「第二言語及び外国語としての日本語学習者における現場指示の習得—台湾人の日本語学習者を対象に—」『日本語教育論集』24, 49-64, 国立国語研究所.
- 孫愛維 (2008b)「第二言語及び外国語としての日本語学習者における非現場指示の習得—台湾人の日本語学習者を対象に—」『世界の日本語教育』18, 163-184, 国際交流基金.
- 田中真理 (1997)「視点・ボイス・複文の習得要因」『日本語教育』92, 107-118, 日本語教育学会.
- 張卉娟 (2017)「学習環境が『てくれる』の『非用』に与える影響について—中国語母語話者を対象として—」『日本語研究』37, 1-14, 首都大学東京・東京都立大学日本語・日本語教育研究会.
- 日本語記述文法研究会 (2008)『現代日本語文法6 第11部複文』くろしお出版.
- 堀江薫, プラシヤント・パルデシ (2009)『言語のタイポロジー—認知類型論のアプローチ—』研究社.
- 増田真理子 (2001)「〈談話展開型連体節〉『怒った親は子どもをしかった』という言い方」『日本語教育』109, 50-59, 日本語教育学会.
- 増田真理子 (2002)「学習者はどのような連体修飾節を使っているか—日本語学習者が産出したテキストの分析から—」『多摩留学生センター教育研究論集』3, 43-50, 東京農工大学留学生センター・電気通信大学留学生センター(編).
- 矢吹ソウ典子 (2013)「日本語学習者・母語話者によるストーリーテリングでの連体修飾節の用法」『言語文化と日本語教育』46, 1-10, お茶の水女子大学日本言語文化学会.

在留外国人集住地域における南米ルーツの子どもたちの日本語会話力

—二言語の語彙力に着目して—

伊澤明香（大阪経済法科大学）

井村美穂（特定非営利活動法人 子ども之国）

1. はじめに

1-1. 研究の背景

2019年4月、出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律が施行された。また6月には日本語教育の推進に関する法律も施行され、そこには日本語教育が地域の活力向上に寄与するという前提にたち、外国にルーツを持つ子どもたちへの日本語教育機会の拡充や家庭における母語への配慮の重要性についても明記されている。日本に滞在する外国人の滞在が長期化、永住化傾向にある現代日本社会において、今後より一層外国にルーツを持つ子どもたちへの有効な教育の実践が必要である。

1-2. 研究の目的

本発表の目的は、在留外国人集住地域における南米ルーツの子どもたちの日本語会話力を、言語アセスメント調査を通して、母語と日本語の語彙にも着目し明らかにすることである。

1-3. 先行研究

在日日系ブラジル人の会話力に関する調査(中島・ナヌス 2001, ブッシンゲル・田中 2010)では、日本語で日常的な話題について話すことができるようになっていても、滞在年数が長いにも関わらず、教科学習に関わる会話能力が低いケースがあることが指摘されている。また、中島(2005)によると、外国人集住地域に住むブラジル人児童の会話力は日本語も母語も簡単な内容の会話が多いため、どちらも進歩せずダブル・リミテッドに陥るケースがあるという。

語彙に関する調査では、西川ら(2015)が日本生まれ日本育ちのJSL子どもたちの語彙力を調査した結果、モノリンガルの視点で簡単な語でも彼らには難しいことを実証し、苦手な語の特徴として場面と頻度が関係し、母語の影響があることを明らかにしている。

国内で在留外国人集住地域に特定し、二言語で会話力を調査したものは管見の限り少ない。

2. 調査概要

2-1. 調査フィールド

本調査のフィールドは在留外国人集住地域の愛知県豊田市にある保見団地である。1990

年の入管法改正で「定住者」の在留資格が創設され、海外で生活する日系3世まで就労可能な地位が与えられた。この在留資格で一時的なデカセギとして来日した南米系日系人の多くは、現在「永住者」となった。2019年の保見ヶ丘等の人口調査によると、保見団地は外国人が3,931人、日本人は1,912人で合計5,843人が生活する大規模集合住宅であり、外国人比率は67%である。この団地は県営住宅とUR都市再生機構住宅が同じ地域に混在し、ここで暮らす外国人の約90%がブラジル人で団地内の共通言語はポルトガル語であり、団地内で日本語を聞く機会は少ない。調査協力者の子どもたちの多くは、この地域にある近隣の公立小学校に通う。外国人児童比率は約20~70%で、年々増加傾向にある。

県営住宅とUR都市再生機構住宅の人数の割合は以下の図1の通りである。

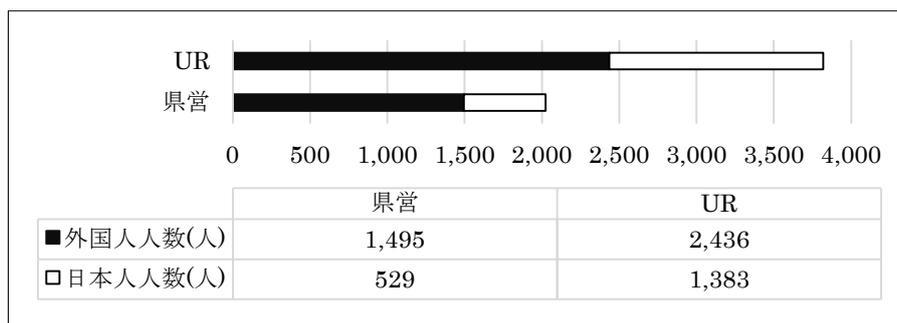


図1 保見団地(県営住宅, UR住宅)の外国人人数と日本人人数

(保見ヶ丘駐車場委員会(2019)『保見ヶ丘・乙部ヶ丘 5自治区 人口調査』より井村作成)

2-2. 調査の手順

2019年5月にブラジルやペルーといった南米ルーツの子どもたち24名を対象に日本語の会話力調査及び母語と日本語の二言語での語彙についても調査を実施した。調査には、外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA(文部科学省, 2014)を使用した。日本語のテスターは日本語母語話者2名で、母語のテスターは通訳経験のある母語話者と日本人2名が実施した。調査に当たっては、調査協力者である児童と保護者に許可を取り、ビデオで撮影しICレコーダーで音声も録音した。調査の手順は①導入会話、②55問の口頭語彙テスト、③基礎タスクの「日課」カード、④対話タスクの「先生に質問」、⑤認知タスクの「環境問題」の順に対話形式で調査を実施した。

2-3. 調査協力者のプロフィール

調査協力者は保見団地で暮らし、近隣の小学校に在籍し、放課後は地域の学習支援教室に通う1年生から6年生の児童24名である。調査協力者の7割以上が日本生まれ日本で育ち、家庭内言語はポルトガル語あるいはスペイン語である。以下の表は横軸に「在日年数」、縦軸に各児童の「学年」を小学1年から6年まで記入した。数字は児童の学年を示し、その学年ごとにアルファベットのAから順に児童を示した。

表1 児童の学年と在日年数

在日年数	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年	10年	11年	12年
小1					1A 1B						
小2						2A					
小3	3A 3B				3C	3D	3E 3F	3G 3H 3I			
小4		4A						4B	4C 4D		
小5		5A						5B			
小6			6A 6B	6C						6D	6E 6F
計	2名	2名	2名	1名	3名	2名	2名	5名	2名	1名	2名

3. 評価・分析方法

評価・分析は櫻井(2018:189)の会話力調査を本調査用に改変し評価基準とした。③基礎タスクの「日課」カード、④対話タスクの「先生に質問」、⑤認知タスクの「環境問題」を下記表2の基礎言語面と認知面を参照し評価した。基本的には1, 3, 5点で採点し、迷う場合は2, 4点をつけ、採点ができない場合は0点とした。評価には、DLAの研修を受け評価経験のある日本語母語話者2名がそれぞれ評価した後、その平均値を求めた。55問の口頭語彙テストは1問正答できたら1点とし、その合計点を求め、評価項目の語彙を採点する際の参考にした。

表2 会話力の評価項目及び評価基準(櫻井, 2018:189を本調査用に改変)

		基礎言語面 / 25	
発音・イントネーション	5	自然な発音やイントネーション、誰が聞いても分かる	その言語の発音で聞き取りやすく話す
	3		時折、もう一方の言語の発音が混ざったり、聞き取りにくくなる
	1		頻繁にもう一方の言語の発音が混ざる
	0		評価なし
語彙	5	身近な日常語彙が使える	日常会話に必要な語彙がほぼ問題なく使える
	3		日常会話に必要な語彙が使えないことが時折ある
	1		決まり文句やごく限られた語彙のみ
	0		評価なし
文の生成	5	自分で単文が作れる	単文を生成できる
	3		単文のうち、生成できる文とできない文がある
	1		決まり文句や単語のみ生成する
	0		評価なし
文法的正確度	5	正しい文法で話すことができる	文法的な誤りが全く見られない
	3		助詞や動詞、形容詞の活用の誤用が数例以上見られる
	1		1文中の助詞の誤用や動詞、形容詞の活用の誤用が目立つまたは活用がない
	0		評価なし
文のタイプ・質	5	単文だけでなく、複文を使うことができる	修飾節や条件節など、複文の効果的な使用が見られる
	3		複文がある程度見られる
	1		決まり文句や限られた簡単な文型の単文のみを生成する
	0		評価なし

			認知面 /20
話の順序	5	時間の継起に基づき説明ができる	話が前後せず、時系列に沿って説明できる
	3		ある程度継起に基づく説明ができる
	1		断片的に話す（時間の前後が定かでない）
	0		評価なし
認知タスクの達成度	5	まとまりのある話をしたり概念を捉え、理由を説明できる	要点をまとめたり、概念や因果関係を理解し、理由を明確に説明し、根拠のある意見を言える
	3		ある程度要点をまとめたり、概念を大まかに理解し、因果関係を自分なりに解釈して理由を説明したり意見を言える
	1		まとまりがなかったり概念の説明ができなかったり因果関係を理解し意見を述べることができない
	0		評価なし
語彙の質	5	相応しい語彙を選んで、使うことができる	教科語彙を含む内容にみあった語彙が使える
	3		いくつかの教科語彙やある程度内容にあった語彙が使える
	1		日常会話の高頻度語彙しか使えない
	0		評価なし
段落とその質	5	単文ばかりでなく、複文を使い、段落を構成できる	文の切れ目がはっきりし、接続詞などを効果的に用いて、段落を構成できる
	3		ある程度文の切れ目がはっきりし、段落意識もある
	1		文の切れ目があいまい。もしくは、単文の羅列である
	0		評価なし

次に、採点の結果をもとに、以下の中島(2005)の「会話力の6つのSTAGE」を参照して、児童の会話力ステージ判定を行った。

表3 会話力の6つのSTAGE(中島 2005 : 406)

ステージ	概要
6	社会性が増して相手への配慮、丁寧度意識が加わる。 認知要求度の高いタスクがスムーズにこなせる。
5	認知面タスクの高いタスクがこなせる。教科書用語を用いて説明したり、意見をいったりできる。文法的誤用がほとんどない。
4	対話がスムーズである。日常的な内容の会話なら文法的に不正確でも意味の疎通ができるが、認知要求度の高いタスクになると困難。
3	簡単な会話が可能であるが、語順や文法面の習得が不十分である。 日本語の場合は形容詞や動詞の活用、助詞の選択に誤用が多い。
2	単語を並べたり、慣用句や短い文を使って簡単なやり取りをすることができる。
1	ことばによる応答が困難。質問のおうむ返し、沈黙、首振り、または「はい」「いいえ」だけで応答する。

4. 結果と考察

4-1. 日本語の会話力

日本語会話力の習得は初期段階のステージ2は7名、簡単な会話が可能なステージ3は8名、日常会話には問題がなくても認知要求度の高いタスクになると困難なステージ4は9名となった。

表 4 日本語の会話力の結果

在日年数	会話力 ステージ 1	会話力 ステージ 2	会話力 ステージ 3	会話力 ステージ 4	会話力 ステージ 5	会話力 ステージ 6	在日年数 別合計
2年		小3 B	小3 A				2名
3年		小5 A	小4 A				2名
4年			小6 A	小6 B			2名
5年			小6 C				1名
6年		小1A 小1B 小3C					3名
7年		小2 A	小3 D				2名
8年		小3 E		小3 F			2名
9年			小3 I	小3G 小3H 小4B 小5B			5名
10年			小4 D	小4 C			2名
11年				小6 D			1名
12年			小6 F	小6 E			2名
ステージ 別合計	0名	7名	8名	9名			24名

また、在日年数別で見ていくと、8年まではステージ2と単語や二語文といった短い応答ができるレベルが一番多い。しかし、在日年数9年を越えるとステージ2はおらず、ある程度対話が可能でステージ3や日常的な内容の会話がかなりスムーズにこなせるレベルのステージ4が増えてくる。先行研究で指摘があった通り本調査協力者も日本生まれ日本育ちが7割を越え、日本で長年教育を受けているのも関わらず、教科用語もある程度理解し、認知要求度も高いタスクをこなす授業にも積極的に参加できるレベルのステージ5以上に達している児童はいなかった。

4-2. 二言語の口頭語彙テストの正答率

二言語の基礎語彙に関しては、日本語の平均正答数が55問のうち36問で67%、母語での平均正答数が41問で75%となった。

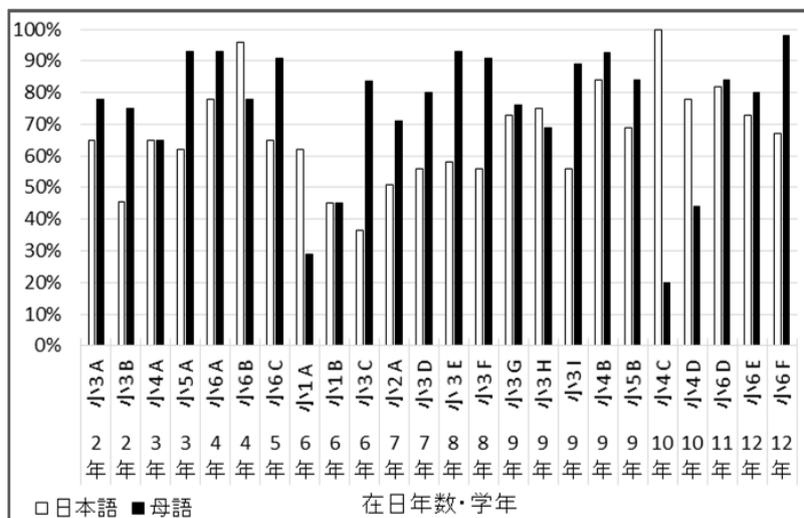


図 2 二言語の口頭語彙テストの結果

全体的には、日本語よりポルトガル語の方が正答率は高かったものの、両言語が高いレベルにいる児童はいなかった。また、日本生まれ日本育ちの児童の中には、小4Cのように日本語での正答率は100%で日本語の日常会話レベルの語彙に関しては習得しているが、母語では20%と母語喪失に陥っているケースもあった。上位概念の語彙の正答率は比較的高いがやまつげ、つめ、角、枝といった下位概念になると正答率は低くなるという特徴が明らかになった。

5. まとめと今後の課題

調査協力者の7割は日本生まれ日本育ちで、在日年数は5年以上が75%である。日本の公立小学校と放課後学習支援教室にも通っている。しかし、会話力は教科学習に関わる認知面は難しく、高いタスクをこなす説明や意見をいうレベルまでには至っていないことが明らかになった。語彙に関しても母語と日本語で高いレベルを獲得しているわけではなかった。本調査のフィールドは在留外国人集住地域で、調査協力者の在籍する近隣の小学校は、外国人比率も著しく高く調査協力者は特殊な言語環境に暮らしている。小学校では、在籍する児童も多国籍ではなく、南米ルーツの児童が多いため、ポルトガル語やスペイン語が飛び交い、日常の学校生活の場で同級生の日本人ネイティブと学び合う機会は限られる。児童が囲まれるこれらの特殊な言語環境下で彼らのもっている力を生かし、教科学習を進める上で重要な認知面の会話能力を伸ばすことができる教育の確立が喫緊の課題である。今後は、今回詳細を分析できなかった母語での会話力の把握や散在地域の比較なども検討が必要である。

参考文献

- (1) 保見ヶ丘駐車場委員会(2019)『保見ヶ丘・乙部ヶ丘5自治区人口調査平成31年4月1日現在』
- (2) 櫻井千穂(2018)『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版社
- (3) 中島和子(2005)「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話力の習得」『言語教育の新展開 牧野成一教授古稀記念論集』ひつじ書房, 399-424.
- (4) 中島和子・ナヌス, R. (2001)「日本語獲得と継承語喪失のダイナミクスー日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて」ATJ Seminar 2001, Heritage Panel Papers. <<http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2001/nakajima.html>> (2019/8/15)
- (5) ブッシングル, ヴィヴィアン・田中順子 (2010)「マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み：非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6, 23-41.
- (6) 西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子(2015)「日本生まれ・育ちのJSLの子どもの日本語力ー和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異ー」『日本語教育』160号, 64-78.
- (7) 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』

外国人児童指導は「山あり谷あり」か —モチベーション変化要因から考える教員支援—

武藤理奈（愛知教育大学大学院生）

1. はじめに

愛知県の小中学校に通う日本語指導が必要な児童生徒（以下、外国人児童生徒）は9,275名(H.28)と国内で最も多く、今や当該児童生徒の在籍する学級は珍しくない。彼らが在籍する学校現場ではほとんどの場合、その支援内容・方法などは個々の学校もしくは彼らに接する教員個人に委ねられている。外国人児童生徒にとって、日々多くの時間を共にする立場である教員は、重要な存在である。公立学校の教員の抱える困難を知り、可能な教員支援を考えることは、教員の当該児童生徒への継続的なはたらきかけを促し、子どもに合った支援・指導の実現につながると考える。

本研究では、外国人児童在籍学級の担任はじめ彼らに接する教員に焦点をあて、指導における困難やモチベーション変化要因を探る。それをもとに、新たな取り組みを一から始めるのではなく、現在行われている教育活動や体制を改善するという視点から、可能な教員支援を検討する。

2. 先行研究

2.1. 教員のモチベーションに関する研究：Dörnyei, Ushioda (2011)・鮫島, 瀬戸 (2017)

Dörnyei, Ushioda (2011)では「教員のモチベーションの主な構成要素には内的要因（子どもの変化や自己の教員としての成長）が含まれて」（同上 pp.159-160）いる一方で、「組織・制度上の要求や制約条件，職業に関する社会的側面とも密接に関わっている」（同上 pp.159-163）と述べられており²，モチベーション変化要因は内的・外的側面を併せ持つということが示されている。

また，鮫島, 瀬戸(2016)は，教員の職務への意欲向上が図られる環境構成や人的な働きかけについて検討することを目的に，教員のエンパワーメント促進要因について調査した。質問紙調査の結果，教員の意欲向上の主な促進要因として「共に頑張る温かい仲間の存在」，「業務遂行に対する信頼」，「努力や業績を評価・認知してもらうこと」，「子どもの成長，変容する姿」が挙げられており，内的，外的要因の双方が示されている。

2.2. 外国人児童生徒に接する教員に関する研究：古川 (2017)

古川(2017)は，外国人児童生徒の指導における教員の困難と嬉しさについて調査した。小中学校教員（在籍学級担任，教科担当および日本語の個別指導担当）に対し質問紙調査を実施したところ，主に「学習や生活の場面において外国人児童生徒が学校・学級のメイ

² 訳は筆者による。

ンストリームに参加しにくい状況」において困難を感じるということが明らかになった。

3. 研究課題と方法

本研究は、よりよい外国人児童指導につなげるために、教員に対してどのような支援が可能であるかを示すことを目的とする。そのため、以下を研究課題とし、調査により明らかにする。

- A) 教員の外国人児童指導に対するモチベーションは、1年間でどのように変化するか。
- B) モチベーションが低下・上昇する要因は何か。
- C) どのような教員支援が可能か。

以上のことを明らかにするための方法として、外国人児童生徒に関わる教員を対象に、自由記述および一年間のモチベーション変化をグラフに表す IGF 法の「やる気曲線」(やる気研究会(2012))を中心とした質問紙調査³を行い、KH-Coder(樋口(2018))を用いて分析する。これらにより、モチベーションの変化過程とその要因を明らかにし、モチベーションを維持、上昇させるための教員支援を検討する。

なお、本研究では「外国人児童指導に対するモチベーション(以下、特に言及がない限りモチベーションとする)」を、「外国人児童の指導に対し、課題意識やアイデアをもって積極的に取り組み、目的を達成しようとする状態」とし、先行研究をふまえ、モチベーションの変化要因を内的、外的側面の双方からとらえる。

4. 「外国人児童生徒指導における困難とモチベーション変化に関する調査」の分析

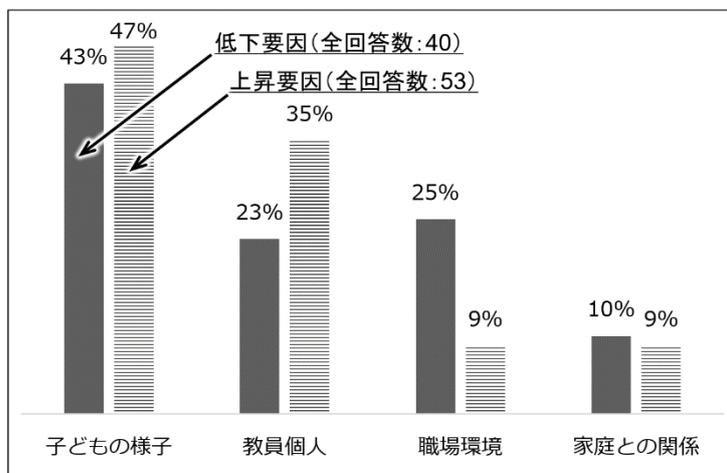
(調査期間: 2018年8月23日~9月30日および2019年2月18日~3月14日)

県内の公立小学校教員(管理職、学級担任、日本語担当、養護教諭、その他)の協力を得て、質問紙調査(web回答者8名、紙回答者32名)を実施した。その結果を報告する。

4.1. モチベーションの低下、上昇要因についての分析と考察

モチベーション低下要因、上昇要因として、教員が主に何について言及しているのかを知るため、自由記述の内容を4つに分け集計した。その結果は次の【図1】の通りである。

【図1】モチベーション変化要因



図から、2つのことがわかった。第一に、低下・上昇要因のいずれにおいても【子どもの様子】が教員のモチベーションに大きな影響を与えているということである。低下要因としては、「学校へ行きたくないと言ってぐずることがあった」、「夏休み明け、すっかり日

³ 質問紙は、教員対象に行った予備調査(2018年2月~3月)をもとに作成した。予備調査、本調査に協力をいただいた先生方には、重ねてお礼申し上げます。

本語を忘れてしまった」など17件が挙げられる。上昇要因としては、「日本語指導で話せる言葉が増えた」、「漢字テストで100点をとった」など、子どもの成長が見られたときが多く挙げられた。

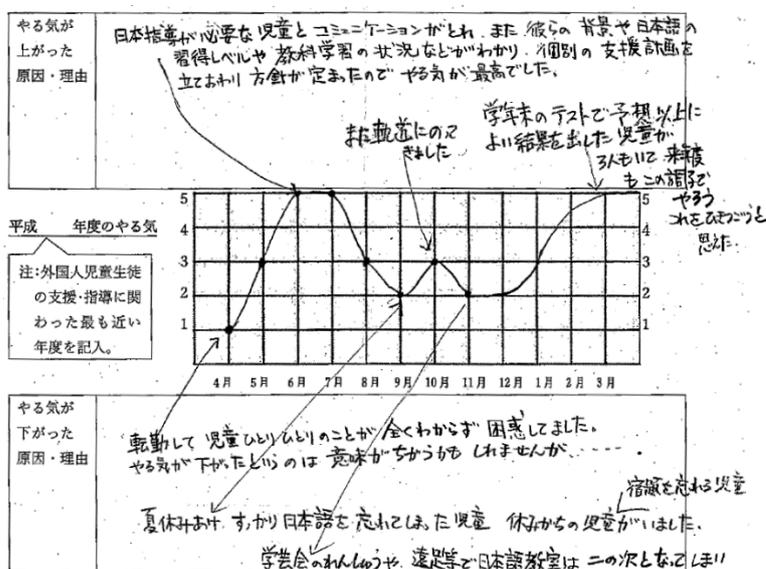
第二に、【職場環境】に関わることが、上昇要因にはなりにくく低下要因になりやすいということである。【職場環境】の内容に着目すると、モチベーション低下要因は〈自身の立場への不理解〉、〈支援・連携不足や孤立〉(例:「役割がよくわからず、前担当者もおらず不安になった」(日本語担当)、「日本語指導教員などのサポートがなく、つらかった」(学級担任)、「行事で日本語指導が二の次となってしまった」(日本語担当))とまとめられた。また、上昇要因は〈助言や人的支援〉、〈共感や称賛〉、〈学校業務の時期〉とまとめられた。

職場環境を改善する策として、職員会議で定期的な日本語指導報告の時間を設けたり、管理職が日本語指導を見守り声掛けができるような環境づくりをしたり、互いの実践・教材紹介型の教員研修を行うなどが考えられる。

4.2 やる気曲線の分析と考察

教員の「やる気曲線」は、関わっている子どもや人数、教員自身の立場(管理職、学級担任、日本語担当など)や学校、地域性から実に様々なものである。そこで、個々の教員の一年間のモチベーション変化をくわしく見ていく必要がある。以下に、f 教員の記述をまとめる。

【図2】f 教員の「やる気曲線」



f 教員は、全校児童約450人中、外国人児童12名が在籍する小学校で、日本語担当をしていた。f 教員の「やる気曲線」は、次の【図2】の通りである。4月当初は児童らの実態がつかめずモチベーションが低かった。しかし、子どもたちの実態を把握し具体的な指導の見通しが立つことで、モチベーションが非常に高まったことがわかる。2学

期に子どもの様子に不安を感じたり、行事が重なり日本語指導が「二の次」にされるなどして落ち込むが、指導を続けることで、学年末には子どもの成長を実感するとともに、今後の自身の指導の指針が得られている。これらをふまえ、モチベーションを維持するための取り組みとして、たとえば学校全体で日本語指導の重要性の共通理解をもつようにしたり、指導者が定期的に子どもの成長を実感しながら年間の指導を見直せるように、子どもの成長を記録簿などで可視化する、などが考えられる。

5. まとめと今後の課題

以上、小学校教員の外国人児童指導、支援に対するモチベーション変化要因をみてきた。調査の結果、【子どもの様子】が教員のモチベーションに大きく影響するということがわかった。また、【職場環境】がモチベーション上昇要因になりやすく、低下要因になりやすい傾向にあるということがわかった。その具体的な内容を見ていくと、【子どもの様子】に関しては「子どもの成長を感じたときにモチベーションが上がる」などが含まれており、2.1 で述べたような、外国人児童指導に限らず教員一般のモチベーションに関する先行研究の結果と重なるところが多く見受けられる。一方、【職場環境】に関しては「日本語指導が二の次にされてしまう」など、日本語指導特有の課題が示唆されるとともに、外国人児童指導に際しての職場環境の改善に目を向ける必要性が出てきた。高松(2013)では、定時制高校での外国人生徒指導における教員間の「同僚性」構築の難しさを、日本語指導の専門性という観点から考察を行っている。そこで、今後は日本語指導や異文化間教育の専門性や学校現場における特異性を考慮したうえで、外国人児童の指導環境の改善策を模索したい。

また、これまでの調査の回答全体や「やる気曲線」の記述からのみでは、教員支援を考えるには不十分である。今後、「やる気曲線」をもとに個々の教員への面接調査を行い、モチベーションの変化要因についてより詳細に考察する。また、地域の取り組みなども参考にし、新たな取り組みを一から始めるのではなく、現行の教育活動や教員の職場環境を改善することにより、学校全体での日本語指導の重要性の共通理解をはかり、教員個々人の抱える「丸投げ感」を拭い、負担感や孤立感を軽減していけるような教員支援を考える。

【参考文献】

- 石桁正士, 岩崎重剛, 横山宏 (1991) 『学生の勉学のやる気の状態遷移の分析』 広島大学教育研究センター.
- 鮫島純二, 瀬戸健 (2017) 「教師のエンパワーメントを促進する要因についての研究」『上越教育大学教職大学院研究紀要』 巻 4. pp. 75-83. 上越教育大学.
- 高松美紀 (2013) 「日本語支援が必要な外国人生徒を対象とした「取り出し指導」をめぐる同僚性と専門性 一定時制高校の非常勤講師に焦点を当てて」『多言語多文化：実践と研究』 5号. pp. 72-98. 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.
- Zoltán Dörnyei, Ema Ushioda (2011) *Teaching and Researching Motivation*, England: Pearson Education Limited. pp. 158-163.
- 樋口耕一 (2018) 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版.
- 古川敦子 (2017) 「外国人児童生徒の教育において教員が感じる困難および意義に関する一考察」『共愛学園前橋国際大学論集』 17号 pp. 39-50. 共愛学園前橋国際大学.
- 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成 28 年度）」（2019 年 6 月 7 日閲覧）
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/nihongo/1266536.htm
- やる気研究会 (2012) 「あしや市民活動「やる気倍増セミナー」実施報告書」（2018 年 5 月 10 日閲覧）http://www.yaruki-ken.jp/baizou_semina_2_3.pdf

地域日本語教育と政策・理想との「ズレ」に関する考察

バナ登美子（立命館大学大学院生）

1. はじめに

日本に暮らす外国人の人口は2018年度末の法務省統計で238万人を超え（過去最高。前年比6.6%増）、日本に在留・定住する外国人は増加の一途を辿っている。改正出入国管理法が本年4月1日から施行され、新たな在留資格「特定技能」の実習生制度も始まった。これにより日本語学習者のさらなる増加が見込まれるが、地域日本語教室は従前からの「生活者としての外国人」等の日本語学習者に加え、増加していく技能実習生の日本語学習先の受け皿の一つになっている現状にもある。

地域日本語教室の主要な活動としてボランティアによる日本語指導がまずあげられるが、その活動に加えて地域に生活する外国人との交流や互いの文化に対する理解を深めるためのさまざまなイベントを企画運営している教室もある。日本語指導や多文化共生の理解と実践を目指した活動が、一地方のある教室（NPO・民間任意団体主催）ではどのように行われてきて、今はどんな状況にあり、またどんな問題を抱えているのかその実態を探ろうと、長年地域でボランティア日本語教師をしてきた人物にインタビューを試みたのが本研究である。そしてそのインタビューからはボランティア日本語教師たちの善意や日本語指導にかける熱意の強さを確認できた一方で、地域日本語教育に関しては「現場」「理想」「政策」という異なる3者の立場、そしてそれら3者間の「ズレ」があぶり出されたのであった。

2. おもな先行研究

「出入国管理及び難民認定法」（以下「入管法」）が改正・施行された同年の平成2（1990）年11月に文部科学省は「日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議」を設置し、「平成6～12（1994-2000）年度まで実施された地域日本語教育推進事業の成果・報告と、平成13～15（2001-2003）年度まで開催された地域日本語教育活動の充実方策に関する調査研究協力者会議の協議成果とを踏まえながら、まとめたもの（文化庁編, 2004）」として「地域日本語学習支援の充実―共に育む地域社会の構築へ向けて―」（文化庁編, 2004）を刊行している。しかし、このなかでも紙面を多く割いて論じられている「多文化共生社会構築と地域日本語教育との関係」はその10余年後も神吉(2016)等で引続き議論や提唱が行われ現在に至っている。

3. 研究動機と研究課題

本研究は「多文化共生社会構築と地域日本語教育との関係」が国内の一地方の現場においてどのように行われてきてそれが今どのような状況にあるのか、その現状把握を研究動機に地域日本語教育の現場が抱える問題の可視化を研究課題として、NPO・民間任意団体主

催の教室の中心となって 20 年以上地域日本語教育に携わってきたボランティア教師 2 名に半構造化インタビューを行いその分析を試みた。

4. 研究対象者・研究方法ならびに分析方法

2 名のうち 1 名は主に日本人配偶者を持つ外国人が学習する NPO 主催教室の教師まとめ役で、もう 1 名は技能実習生が多数学習する別の民間任意団体教室の主管教師である。それぞれ一人は 20 年以上、もう一人は約 20 年ボランティア日本語教師をしてきた経歴を持つ。半構造化インタビューは匿名同意のもと約 2 時間、1 人 1 回ずつ計 2 回実施した。文字化したインタビュー内容の分析は Giorgi(1975)が現象学的アプローチで実践した「意味縮約」を質的研究のインタビュー分析法の一つとして示すクヴァール(2016, pp.162-163)を参照し、テキストの意味単位を簡潔なテーマで表わしまとめることで行った。

5. 分析と考察

分析ではまず地域日本語教室を中心とする視点を得た。そしてその視点からは『現場』（地域日本語教室の現場）、『理想』（文化庁の掲げる地域日本語教育の充実）、『政策』（在留資格や経済等に関係する政策）という 3 者の姿とそれらの間に存在する「ズレ」が見えてきた。1990 年の入管法改正でボランティア頼みの『政策』により多くの日系人学習者を受入れた『現場』はその後もボランティアの善意に乗じた『政策』に翻弄され、今では日本語能力試験合格を目指す技能実習生で学習塾化してしまっている。そこには『政策』と『現場』とのズレがあり、それは同時に多文化共生や相互学習の実現を謳う『理想』と『現場』とのズレでもある。また典型的縦割り行政で横の連携なく「日本語教育の推進に関する法律案」を抜いて 2019 年 4 月に施行された特定技能実習生制度には『理想』と『政策』とのズレをつぶさに見ることができる。なお「日本語教育の推進に関する法律」は基本施策が発布されたばかりで今後この法律が『現場』に及ぼす影響の調査は現在進行形であるが、詳細未定の日本語教師有資格制などは既に『現場』に不安をもたらしていることが肌で感じられている。今後引き続き調査を続けながらも、今回の発表では 3 者の位置関係やズレを個別に指摘することで、将来それらのズレを解消し地域日本語教室が多文化共生社会構築のプラットフォームとして機能・活躍するための改善策提示へとつなげたい。

おもな参考文献

- 神吉宇一(2016)「日本国内における地域日本語教育・外国人支援の現状と課題」『複言語・複文化時代の日本語教育』, 85-111, 凡人社
- スタイナー・クヴァール(2016)「SAGE 質的研究キット 2 ウヴェ・フリック監修 質的研究のための『インター・ビュー』」能智正博・徳田治子(訳), 新曜社
- 文化庁編(2004)「地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて—」独立行政法人国立印刷局
- Giorgi, A.P. (1975). An application of phenomenological method in psychology. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* 2, pp. 82-103. Duquesne University Press

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：御館久里恵・雁野恵・亀田美保

川口直巳・菊池哲佳・木下謙朗

近藤有美・佐野由紀子・島崎薫

世良時子・田川恭識・鄭惠先

中河和子・中園博美・林朝子

札幌寛子・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

支部活動運営協力員

梅田康子

審査・運営協力員

秋元美晴・アプドゥハン恭子・庵功雄

市嶋典子・伊藤恵美子・伊藤秀明

植松容子・太田陽子・大場美和子

小川誉子美・落合由治・小野正樹

川野靖子・小池亜子・酒井順一郎

坂本正・佐藤慎司・佐藤真紀

砂川裕一・関崎博紀・田崎敦子

中川かず子・中谷潤子・永谷直子

西口光一・仁科喜久子・野田尚史

浜田麻里・林良子・費暁東

吹原豊・福岡昌子・藤原智栄美

古本裕美・文野峯子・松岡洋子

丸山敬介・三代純平・三輪聖

柳田直美・山崎誠・由井紀久子

尹松・脇田里子・渡辺誠治

公益社団法人日本語教育学会

2019年度第3回支部集会【中部支部】予稿集

発行 2019年9月20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>