



2023年度日本語教育学会支部集会予稿集

【関西支部】 2024(令和6)年3月16日／オンライン開催

2023 年度第 4 回支部集会【関西支部】

2024 年 3 月 16 日(土)12:30-17:30(受付開始 12:00)

Zoomによるオンライン開催

主催:公益社団法人日本語教育学会

参加費:500 円 (マイページ事前参加登録にてお支払いください) 定員:100 名

※ご参加予定の方は、[学会ウェブサイトのマイページ](#) から 3 月 8 日(金)までに事前参加登録(支払含む)をお済ませください。事前参加登録について詳しくは[こちら](#)をごらんください。

※事前参加登録をお済ませになるとマイページより予稿集をダウンロードできます。また、事前参加登録者には、開催 1 週間前よりメールにて当日の詳しい参加方法と、ポスター発表資料等を別途ご案内いたします。

◆支部集会日程◆

12:00	受付開始
12:30-12:35	開会のごあいさつ
12:35-14:00	口頭発表(4 件)
14:05-15:35	交流ひろば(1 件)
15:45-17:25	講演・パネルディスカッション 「日本語教員の実践研修の課題と今後に向けての提案」
17:25-17:30	閉会のごあいさつ

【12:35-14:00】口頭発表(4 件)

※本発表は査読審査を経た学会発表です。発表要旨は本プログラム pp.3-4、詳細はマイページよりダウンロードできる予稿集原稿をご覧ください。オンライン開催では 1 週間前からご案内するビデオを各自で事前にご覧いただき、当日の Zoom では発表者と質疑応答をいたします。

- ① 12:35-12:55「日本語学校における事務職員の業務実態に関する基礎調査…………… 3
—「日本語教育機関業務リスト」の作成と、アンケートを通して—
加藤林太郎(神田外語大学)、尾沼玄也(拓殖大学)

- ② 12:55-13:15「日本語の作文指導における文体の統一と混用について…………… 9
—学習者のより豊かな作文表現力の向上を目指して—
住田哲郎(京都精華大学)、加藤伸彦(京都外国語大学)、津坂朋宏(東京福祉大学)、黄慧(東京外国語大学)、劉焱(上智大学)

- ③ 13:20-13:40「大学に在籍する中国人留学生における日本語を使用した交流に関する…………… 15
実態調査—日本語母語話者との交流についての困難さに着目して—
大池森(立命館大学)、玉尾章代(同)、玉尾文代(同)、久次優子(同)、道上史絵(同)



- ④ 13:40-14:00「ピア・レスポンスにおける読み手同士の相互行為……………21
—読み手の参与役割に着目して—」

田中信之(富山大学)

【14:05-15:35】 交流ひろば

※「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 「〈実践報告〉EPA 看護師合格後における教育研修の試み—コミュニケーション実習の改善に向けて—」

伊藤美保(藤田医科大学)

外国人看護師向けのプログラム開発を行っています。EPA 看護師と日本人看護師が参加するコミュニケーション研修を EPA 教育ご担当と共に作成しました。試行した状況をお伝えし、看護師国家試験合格後の育成・研修のあり方について多くの視点で意見交換を行いたいと考えています。ご関心をお持ちの方は、ぜひお越しください。

【15:45-17:25】 講演・パネルディスカッション

「日本語教員の実践研修の課題と今後に向けての提案」

開催趣旨

「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が令和6年4月1日から施行されます。これを受け、認定日本語教育機関で教育を行うためには、日本語教員試験に合格し、登録実践研修機関が実施する実践研修を修了することが必要になりました。日本語教育の質を高めるため、実践力を身につけた教員を養成することが今後ますます求められます。本パネルディスカッションでは、日本語教員養成特に実習に焦点を当て、現在現場が抱える課題を共有し、新制度開始後の実習のあり方について意見を出し合いたいと思います。

講師及び題目

増田 麻美子氏(文化庁国語課)

「登録実践研修機関の登録について」

パネリスト

中山 健一氏(茨城キリスト教大学)

土屋 理恵氏(清風情報工科学院)

戸川 朝子氏(南大阪国際語学学校)

◆問合先◆公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

〒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:shibu@nkg.or.jp



日本語学校における事務職員の業務実態に関する基礎調査

—「日本語教育機関業務リスト」の作成と、アンケートを通して—

加藤林太郎（神田外語大学）

<共同研究者>尾沼玄也（拓殖大学）

1. はじめに

2023年6月2日に「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が公布された。これにより、2024年度から「公認日本語教育機関」の認証制度が始まり、その教員には同法により創設された国家資格「登録日本語教員」が求められることになる。日本語教員がそのキャリア段階において備えるべき資質・能力については、文化庁の文化審議会国語分科会(2018, 2020)が検討、報告してきた。新法施行以降は、これに基づいた養成や研修が本格的に動き出すことになる。また、同法に基づいて定められた「認定日本語教育機関認定基準」(文化庁 2023a)や、「認定日本語教育機関の認定等に当たり確認すべき事項(案)」(文化庁 2023b)では、教員の他にも、設置者および校長が有すべき見識や経験を定めている。

一方、事務職員(以下、職員)についてみると、「事務を統括する職員」を置くことが定められてはいる(文化庁 2023a)が、その要件は「認定日本語教育機関に関する事務を統括するのに必要な知識、技能及び経験を有すること」及び「社会的信望を有すること」とされており、明確な記述にはなっていない。また、それ以外の一般職員については資質・要件・必置人数等の記載がない。しかし、公認日本語教育機関においては「生活指導担当者として生徒の生活指導及び進路指導を行う者」を教員または職員から選定することが求められるなど、職員の業務への貢献度や負担は決して小さくない。必置人数が決まっておらず、有すべき資質・能力も定まっていないという状況は、その業務分掌を不明瞭かつ属人的にすることが予想される。

同様の規定はこれまでの告示基準にも定められており、職員だけではなく教員の業務にも影響を及ぼしてきたと考えられる。平山他(2019)は教員が授業以外に担当する管理運営業務の幅広さと負担感を示し、中川他(2020)は同研究を受け、キャリアに応じて教員がどのように管理運営業務に関わるかのロードマップを示している。このように教員が教える以外の仕事に従事せざるを得ない理由の一つが、職員が専門職として確立されていないことにあるのではないだろうか。平山他(2019)は、管理運営業務に負担を感じる教員が、各業務の遂行に機関内のリソースを活用することを希望していると述べているが、職員もその機関内リソースであり、それ以上に共に機関を構成する成員に他ならない。日本語教育機関は教員だけで運営できるものではなく、職業的専門性を教員のみを求めることは、円滑な機関運営を難しくするだろう。

上記の問題意識に立脚し、本研究では日本語学校の業務を俯瞰した業務リストを基に行

ったアンケートから、職員の業務実態と、専門性や備えるべき資質・能力を考察する。

2. 調査方法

2.1. 業務リスト

アンケート調査に用いる業務リストは、尾沼・加藤(2018)の「日本語教員業務リスト」を基に作成した。尾沼・加藤(2018)は、日本語教員が日々従事する業務を横断的に捉え、提示することで、新人教員のリアリティショックを軽減し、早期離職を防ぐことを基に作成されたものであり、いわば教員側から見た業務のリストである。この6分類91項目の業務リストを、教務、事務双方の視点を取り入れてアップデートするため、先述の中川他(2020)の示す管理運営業務のロードマップと、日本語学校の職員向けに業務の説明を行ったJSテラス(2022)にある項目を加えて検討した。それにより、日本語教育機関における業務を網羅的に扱った、6分類(運営、学生管理、教務、事務・庶務、人事、研究)106項目からなる「修正版日本語教育機関業務リスト」(加藤・尾沼 2023)を作成した。

2.2. アンケート

この106項目について、日本語教育機関の職員を対象に、業務への関わり方を「4:自分が主導的立場に立って行っている」「3:他の教職員の指示を受けて行っている」「2:他の教職員の補助や代理として行うことがある」「1:業務としては行っていない」の四件法で回答するアンケートを行った。2023年5月22日に日本語教育振興協会所属の199機関にメールでアンケートのURLを配布し、6月9日までに20校21名から回答を得た。なお、回答者のうち16名が事務局長、マネージャー等の統括的職位にあった。

3. 分析・考察

3.1. 大項目

まず、職員が携わる業務の類型を明らかにすると同時に、項目の分類についての妥当性を検討するために、それぞれの項目における回答を大項目6分類に基づいて集計し、分布を示した(表1)。なお、本項においてこれ以降の表にある4~1の尺度は、前項で示した4件法のものと同様である。

【表1】業務リスト大項目における職員の業務への関わり方

大項目(中項目数)	4	3	2	1
運営(4)	45.7%	18.1%	13.5%	22.7%
学生管理(2)	49.5%	9.2%	18.8%	22.5%
教務(4)	9.3%	3.9%	8.3%	78.5%
事務・庶務(4)	48.0%	9.9%	11.9%	30.2%
人事(3)	27.8%	22.2%	6.7%	43.3%
研究(3)	0%	1.9%	0%	98.1%

尺度4~3を見ると、半数以上が「運営」「学生管理」「事務・庶務」「人事」を恒常的に担当しており、これらが職員のコア業務として位置づけられていることが分かる。そのう

ち「人事」以外は、主導的立場での関わりが 45.7%、49.5%、48.9%（前文記述順）と高く、回答者に占める統括的職位の多さと合わせて考えると、これらがキャリアにおいて目指される、高い専門性が求められる業務であることが示唆されている。また、「教務」は 78.5% が担当しないと答えたが、主導的に関わるとの回答も 9.3%あった。「研究」に関しては、日本語学校を対象にしたためか、関わりはほとんど見られなかった。これらを詳細に検討するため、次項以降では、大項目それぞれの中項目と小項目を分析する。

3.2. 中項目-小項目

3.2.1 運営

【表 2】大項目「運営」における職員の業務への関わり方

中項目(小項目数)	4	3	2	1
運営・経営(9)	52.7%	20.0%	7.9%	19.4%
スケジュール・行事(8)	38.9%	23.6%	16.0%	21.5%
情報収集・情報発信(5)	55.6%	7.8%	15.6%	21.1%
外部との連携(3)	25.9%	14.8%	20.4%	38.9%

「運営」では、「運営・経営」「情報収集・情報発信」を過半数が主導的に担当していることから、これらの業務で職員の専門性が高いと考えられる。また、小項目別に見ても「運営・経営」で 8 項目中 6 項目、「情報収集・情報発信」で 5 項目中 3 項目において半数以上の主導的関わりが見られた。このことも、「運営・経営」「情報収集・情報発信」業務における職員の専門性の高さが分かる。

また、「スケジュール・行事」内の小項目では、入学式等のセレモニー型行事で半数以上の主導的関わりが見られ、貢献の大きさが分かった。その反面、校外学習などのイベント型行事では「企画はするものの参加はしない」という傾向が見られたこと、学外試験等への引率等に関しては補佐的な立場が多いことなどからは、教員らとの協働でこれらの業務にあたっていることが窺われた。

3.2.2 学生管理

【表 3】大項目「学生管理」における職員の業務への関わり方

中項目(小項目数)	4	3	2	1
新入生管理(10)	45.0%	10.0%	17.2%	27.8%
在校生管理(13)	53.0%	8.5%	20.1%	18.4%

「学生管理」業務は全般的に主導的関わりが大きい。ただ、小項目を見ると、「新入生管理」では、来日までの業務については「入学試験の作成」以外では主導的であるものの、来日後の業務は主担当率が下がっていた。また「在校生管理」では、公的機関、機関内外の規則、健康に関する業務のほとんどで高い専門性が認められたものの、出欠管理については関わりが低く(38.9%が関わりなし)、実際に教室で接する教員がそれを担っている様子が可視化された。これらのことから、来日後の学生管理については職員と教員

の業務分掌が現場で意識されていることが推測される。

3.2.3 教務

【表4】大項目「教務」における職員の業務への関わり方

中項目(小項目数)	4	3	2	1
教育・授業(15)	3.7%	3.7%	6.7%	85.9%
評価(11)	5.6%	2.5%	6.6%	85.4%
進路指導(6)	33.3%	7.4%	14.8%	44.4%
教師間連携・省察(4)	4.2%	2.8%	9.7%	83.3%

「教務」に関しては教員が主導的に担う分野でもあり、職員の関与は高くない。その中で進路指導に関しては他に比して主導的役割が高い。小項目からその理由を考察すると、以下の3項目について半数以上の主体的関わりが観察された。

Q3-30: 卒業・退学する学生の機関離脱に関する手続きを行う

Q3-31: 卒業・退学する学生が行う機関離脱に関する手続きについて指導する

Q3-32: 学生の卒業後の就職・進学状況を記録する

これらは入学時の手続きと対になるものであり、「修正版日本語教育機関業務リスト」(加藤・尾沼 2023)を再修正し、「学生管理」へ移行させることが適当だと考えられる。

3.2.4 事務・庶務

【表5】大項目「事務・庶務」における職員の業務への関わり方

中項目(小項目数)	4	3	2	1
金銭の請求・納入・管理(4)	45.8%	6.9%	8.3%	38.9%
取次業務(3)	59.3%	7.4%	18.5%	14.8%
書類発行(2)	50.0%	5.6%	11.1%	33.3%
施設・備品・資料(5)	42.2%	15.6%	11.1%	31.1%

「事務・庶務」は半数以上が全項目に関わり、取次業務と書類発行は過半数が主導的立場にあった。加えて、金銭や施設・備品等に関する業務についても関与度は高かった。ただし小項目を見ると、以下の項目では半数以上の職員が業務を担当していなかった。

Q4-4: 現金・切手類の出納を管理する

Q4-11: 教材・教具の管理と、必要ならば発注を行う(選定は含まない)

このことから、金銭管理には事務組織内で統括者とは別の担当者があるか、または財務部門が独立している可能性が示唆された。また、教材・教具についてはその管理や発注は教員も業務として担っていることが予想される。

3.2.5 人事

【表 6】大項目「人事」における職員の業務への関わり方

中項目(小項目数)	4	3	2	1
募集・専攻(2)	30.6%	22.2%	8.3%	38.9%
管理(2)	27.8%	25.0%	5.6%	41.7%
評価(1)	22.2%	16.7%	5.6%	55.6%

「人事」業務には過半数の職員が関わるが、主導的立場にある者は多くない。また評価に関わる職員は半数に満たなかった。小項目で見ても、以下の2項目は半数以上の職員が担当しない業務として回答していた。

Q5-3: 教職員に対する規程・規則を作成・管理する

Q5-5: 教職員の仕事を評価し、人事的な判断を下す

これは、教職員の評価には統括的職員であっても関わることは多くなく、経営者や設置者による評価が優先されていることが推測される。また、規定・規則は機関のビジョンや在り方にも関わるものだが、その意思決定にも職員が関わることはまれだと考えられる。このことは組織内の権力に関わる問題でもあり、それがどのような形で運用されているのかを各機関の文脈で把握することが重要だろう。

3.2.6 研究

【表 7】大項目「研究」における職員の業務への関わり方

中項目(小項目数)	4	3	2	1
研究(1)	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
運営(1)	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
参加(1)	0.0%	5.6%	0.0%	94.4%

「研究」に関しては上記のように、業務として関わる職員はほぼいなかった。唯一「研究会、学会に参加する」という項目があったが、これは機関の指示を受け、業務として参加していると考えられる。これは、業務に関わりのある学会や研究会でも、業務として参加する職員はほとんどいない、ということを示すものでもある。

4. まとめ

前項の分析、結果から、以下のことが言える。まず、業務リストの項目については、記述式の設問でこれ以外の業務を訪ねていたが、「土日・夜間等緊急時の学生対応」以外の回答はなく、リストが網羅的であり信頼性があることを概ね保障できたと考える。ただし、小項目の一部で他の大項目に移動が必要な個所が見られた。今後は、職員の業務を的確にとらえ、教員や経営者等との職務分掌を円滑に進めるためのツールとしての業務リストを

提示できるよう再編を進める。

また、回答傾向の分析から、職員、特に統括的立場にある者が備えるべき専門性について一定の傾向を示すことができた。本稿においては全体的な傾向にとどまったが、今後は項目を再編したリストを基に調査を重ね、職員の専門性と資質・能力を明らかにしたい。

先述したように、日本語教育機関を運営するのは日本語教員だけではない。また、認定日本語教育機関制度がスタートし、日本語教育機関が担う社会的役割が拡大することを考えれば、職員の貢献は今後ますます必要になるだろう。そのため、職員の専門性や社会的貢献が確立され、職として確立されることは、教員の育成と同様に重要である。今回の調査では、日本語教員としての養成や実務を経て、事務に従事する職員からの回答もあった。日本語教師だけではない、共生社会の形成や言語教育の推進の担い手として、日本語教育機関の職員が専門職として確立されることを願いつつ、今後さらに研究を進めていく。

謝辞

本研究は 2023 年度 神田外語大学研究助成「科研費申請促進助成」の支援を受けた。

参考文献

尾沼玄也・加藤林太郎 (2018) 「大学における日本語教師養成課程と現場を結ぶ「日本語教員業務リスト」の試作」『第 24 回大学教育研究フォーラム発表論文集』218.

加藤林太郎・尾沼玄也 (2023) 「修正版日本語教育機関業務リスト」

<https://drive.google.com/file/d/1P1kvxYbDhUXZIIy2NPeA408EotMK-Ub7/view?usp=sharing> (2023 年 12 月 30 日閲覧)

JS テラス(2022)『日本語学校事務マニュアル』JS テラス.

中川 健司、平山 允子、浦 由実 (2020) 「〈実践報告〉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営業務に関する調査—」『ときわの杜論叢』7, 57-69.

平山允子、中川健司、浦由実 (2019) 「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営業務に関する調査—」『日本語教育方法研究会誌』25(2), 60-61.

文化審議会国語分科会(2018) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf (2023 年 12 月 30 日閲覧)

文化審議会国語分科会(2020) 「日本語教師の資格の在り方について (報告)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_73/pdf/92083701_02.pdf (2023 年 12 月 30 日閲覧)

文化庁(2023a) 「認定日本語教育機関認定基準」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/93982901_02.pdf (2023 年 12 月 30 日閲覧)

文化庁(2023b) 「認定日本語教育機関の認定等に当たり確認すべき事項 (案)」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/93982901_02.pdf (2023 年 12 月 30 日閲覧)

日本語の作文指導における文体の統一と混用について

—学習者のより豊かな作文表現力の向上を目指して—

住田哲郎（京都精華大学）

加藤伸彦（京都外国語大学）

津坂朋宏（東京福祉大学）

黄慧（東京外国語大学）

劉森（上智大学）

1. はじめに

従来、日本語の作文教育においては文章を丁寧体（です・ます体）、或いは普通体（だ・である体）に文体を統一させる指導が行われることが多い。日本語教育においても学習者の作文を読むと文体が統一されていないため不自然に感じるが多々あるが、その一方で、書くという行為が対象化されたり、読み手の顔が浮かんだりしやすい文章の冒頭と結末では、「です・ます形」が現れやすくなることもあるし、自分の体験を思い出してそれに夢中になって書いている時は、読み手を意識しなくなり、「です」や「ます」が取れることもあるなど、日本語母語話者の文章においては、丁寧体と普通体が併用されていることも珍しくはない（石黒 2006, p.42）。

そこで本研究では、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）」の作文データをもとに文体の統一に関する諸問題（母語別・レベル別にどのような傾向が見られるのか）について考察し、日本語の作文指導の際にどのような点に留意して指導すべきか、また文体統一—辺倒の指導だけではなく習熟度別に指導方針を変え、特に上級レベル以上の学習者には、丁寧体と普通体の併用を含め適切に使用できるような"豊かな表現力を身につけてもらうための"指導のあり方について検討を行う。

2. 先行研究

文体の統一に関する日本語学習者の誤用やその指導のあり方については、小竹（2017）が作文コーパスを用いてどのような文環境でどのような述語、句型において混入現象が起りやすいのかについて分析を行っている。その結果、まず述語によって文末で使われやすい述語と文中で使われやすい述語があり、文末で使われやすい述語は文体の混用において問題になりやすいこと、次に名詞述語・形容詞述語は動詞述語に比べて丁寧体の混入が少なかったこと、そして「～ましょう」「～てください」など読み手に働きかける表現の使用が日本語学習者の作文に目立ったことなどの3点が示された。ただし、小竹（2017）は、普通体を基調とする文章に丁寧体が混入する事例のみを考察の対象としており、また学習者の母語も特に考慮はされていないため、教育への応用という観点からすると、必ずしも十分な分析が行われたとは言えない（尚、使用された作文コーパスの公開は終了して

いる)。

その一方で、正しい混用（丁寧体・普通体の使い分け）について論じられているものもある。石黒（2006）では、いわゆる典型的な書き言葉ではなく、音読して雰囲気伝わるタイプの文章である点に留意する必要があるが、丁寧形・普通形の使い分けについて、

「相手を意識すると丁寧形、語り手の心情の吐露は普通形」「文の種類：事実や報告を表す文は普通形になりやすく、判断や説明を表す文は丁寧形になりやすい」「文の独立性：独立性の高い文は丁寧形、依存性の高い文は普通形になりやすい」という3つの傾向を提示している。

またメイナード（2023, p.178）では、いわゆる話し言葉の分析が中心ではあるが、普通体の表現には直接的で臨場感をもたらす機能があるため、丁寧体に混入する普通体は話し手が驚いたとき、急に思い出したとき、特に感情的になったときに使われると述べられている。それに対し、丁寧体は意見を述べたり問いかけたりする際に、あたかも公の場で誰かに聞いてもらいたい気持ちがある印象を与えたり、同時に正式発表する前によく考えてから至った結論である、というような意味合いを伝え、この他者を意識した口調は、聞き手と視聴者に話し手・語り手の存在をそれだけ意識させることにもなるとされている。

3. 調査方法

3-1 使用データ

本研究では、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）」の海外教室環境の日本語学習者 850 人分の非対面任意作文調査「エッセイ」を使用した。以下の表 1 は迫田他（2020, p.89）を参照し、調査対象者 850 人の母語および SPOT による成績群を示したものである。

表 1 SPOT による母語別のレベル分布（単位：人）

	成績低群	成績中群	成績高群	合計
中国語	1	160	39	200
英語	38	62	0	100
フランス語	14	36	0	50
ドイツ語	11	37	2	50
ハンガリー語	3	38	9	50
インドネシア語	7	43	0	50
韓国語	2	48	50	100
ロシア語	5	41	4	50
スペイン語	25	25	0	50
タイ語	6	41	3	50
トルコ語	17	31	2	50
ベトナム語	22	28	0	50
合計	151	590	109	850

3-2 手順

上記 I-JAS の 850 人分のエッセイを筆者 5 人で分担し、普通体基調の文章に見られる丁寧体の誤用、丁寧体基調の文章に見られる普通体の誤用をそれぞれ環境ごとに（文末か重文の接続助詞（「～が」等）前かによって）抽出し、さらにそれらの誤用の特徴（動詞、イ形容詞、ナ形容詞・名詞、その他）によって分類した。尚、「でしょう」「てください」「なのだ」「らしい」「かもしれない」「～ほうがいい」「はずだ」のような定型表現や「～か」「～ね」「～かな」等の終助詞を「その他」とした。

また、誤用抽出の際には、体言止め、接続詞（「ですから」等）、活用の間違い等については除外し、さらに普通体か丁寧体のいずれかが文全体の 30%を超えたものはどちらの文体が基調となるか判断できないためこれについても除外した。

4. 結果と考察

4-1 結果

以下、上記の手順に従って行った調査の結果について示す。表 2 は「データ全体に占める母語別の誤用者の数」、表 3 は「母語別・基調文体別・レベル別に見られる誤用数母語別の誤用総数」である。

表 2 データ全体に占める母語別の誤用者の数

	成績低群		成績中群		成績高群		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
中国語	1(1)	100.0%	25(160)	15.6%	6(39)	15.4%	32(200)	16.0%
英語	5(38)	13.2%	9(62)	14.5%	0(0)	0%	14(100)	14.0%
フランス語	1(14)	7.1%	6(36)	16.7%	0(0)	0%	7(50)	14.0%
ドイツ語	1(11)	9.1%	12(37)	32.4%	0(2)	0%	13(50)	26.0%
ハンガリー語	1(3)	33.3%	9(38)	23.7%	1(9)	11.1%	11(50)	22.0%
インドネシア語	2(7)	28.6%	15(43)	34.9%	0(0)	0%	17(50)	34.0%
韓国語	0(2)	0%	12(48)	25.0%	3(50)	6.0%	15(100)	15.0%
ロシア語	1(5)	20.0%	17(41)	41.5%	0(4)	0%	18(50)	36.0%
スペイン語	9(25)	36.0%	10(25)	40.0%	0(0)	0%	19(50)	38.0%
タイ語	0(6)	0%	6(41)	14.6%	0(3)	0%	6(50)	12.0%
トルコ語	2(17)	11.8%	8(31)	25.8%	0(2)	0%	10(50)	20.0%
ベトナム語	14(22)	63.6%	12(28)	42.9%	0(0)	0%	26(50)	52.0%
合計	37(151)	24.5%	141(590)	23.9%	10(109)	9.2%	188(850)	22.1%

※（ ）内は表 1 に基づく

表3 母語別・基調文体別・レベル別に見られる誤用数

	文体	成績低群	成績中群	成績高群	合計
中国語	普通体基調	2	35	6	43
	丁寧体基調	0	29	11	40
英語	普通体基調	0	12	0	12
	丁寧体基調	6	10	0	16
フランス語	普通体基調	0	0	0	0
	丁寧体基調	1	8	0	9
ドイツ語	普通体基調	0	5	0	5
	丁寧体基調	0	12	0	12
ハンガリー語	普通体基調	0	19	0	19
	丁寧体基調	2	7	4	13
インドネシア語	普通体基調	2	29	0	31
	丁寧体基調	2	3	0	5
韓国語	普通体基調	0	6	1	7
	丁寧体基調	0	8	4	12
ロシア語	普通体基調	0	7	0	7
	丁寧体基調	0	30	0	30
スペイン語	普通体基調	6	7	0	13
	丁寧体基調	12	20	0	32
タイ語	普通体基調	0	7	0	7
	丁寧体基調	0	6	0	6
トルコ語	普通体基調	0	11	0	11
	丁寧体基調	4	13	0	17
ベトナム語	普通体基調	16	22	0	38
	丁寧体基調	17	9	0	26
合計		70	315	26	411

4-2 考察

4-2-1 表2について

小竹(2017, p.7)では、「レベル別に見ると、上級と中級で全体の88.2%を占めることから、文体の混用が問題になるのは、中級以降であると考えられる」と指摘されている。しかし、表2を見ると、日本語学習者850人中誤用が見られたのは188人で約22.1%であった。またレベル別に見ると成績低群では151人中37人(約24.5%)、成績中群は590人中141人(約23.9%)、成績高群は109人中10人(約9.2%)となっており、文体の混用が問題になる割合は、成績高群よりも成績低群、成績中群の方が高く、小竹(2017)の主張とは異なる結果となった。

4-2-2 表3について

表3は「母語別・基調文体別・レベル別に見られる誤用数」であるが、母語によって誤用が見られる基調文体が異なる傾向が見られた。フランス語、ドイツ語、韓国語、ロシア語、スペイン語、トルコ語は丁寧体基調の文章中に普通体が混入する誤用の数が比較的多く、一方、インドネシア語、ベトナム語については普通体基調の文章中に丁寧体が混入する誤用が顕著に見られた。

ここで特に気になった誤用例を見ていきたい（下線は筆者による）。

- (1) 「お家の食事は最高！」最近、このコマーシャルはテレビでも雑誌でも毎日見える。私は最初見たとき、あ、レストランではなく、家で食べたらいいいという意味を持っているコマーシャルだと思った。だが、誤解だった。あるレストランのコマーシャルである。なぜでしょうか。本当の意味はなんでしょうか。（中略）翌日の食事のことよく考えたり、材料を買ったり、レシピを探すなどのいろいろな準備が必要である。全てに覚えて、上手に作るのはライフスタイルと言えるだろう。あるレストランはこう考えたはずではないでしょうか。毎週水曜日と土曜日は、だれでもレストランの台所で自分の料理を作ることが出来る。材料と器具はレストランの物だが、水曜日と土曜日なら、お客さんが自由に使える。値段は？コマーシャルから分からないのに、今度私もやってみる。
（ハンガリー語: HHG57-e）
- (2) 現在は忙しい日程で、家に帰ると、自炊の代わりにファストフードにする人がだんだん増えています。（中略）まず、ファストフードの大部分はから揚げたものと冷凍のものから作ったので、いつから刈り取られて、何日くらい冷蔵庫の中に置いてあるのか、誰でも分からない。から揚げ肉はいい匂いがしますから、新鮮物から作ったかどうか誰にも認めない。一方、自炊するときは、十分でスーパーの棚から選んで、勝手に買います。（中略）ですから、自分がちょっと塩辛いか甘すぎると感じるときにもようがない。そのとき、食事は料理を味わえるではなくて、おなかをいっぱいにする限らない。だんだん食感が消えてしまいます。逆に、自分の台所で、牛肉はそれぐらい炒めるのが好きか、生玉ねぎが大嫌いなので入らないか、勝手にします。自分が好き味、作り方で料理を作ったから美味しくないわけではない。頂くときに自分の手間でできたものだから何とか貴重で、誇るべきでしょう。時間がかかっても、自分の健康は自分で守るということしかない。現代の生活は多くお金がもうける共に、自分自信を甘えて、自炊の代わりに外食とファストフードにしている人も多いですが、食べ物の安全さと栄養の含量にも気に入って、自分の体調と合う食品にするのが必要です。健康だけではなく、食事の時間にも楽しみにします。（ベトナム語: VVN29-e）
- (3) 現代の人々は非常に忙しい生活を送っています。以前は家で家族の人が料理を作ってくれる、あるいは自分で料理をします。料理をすることも結構時間がかかるけれども、食後に食器や調理器具なども片付けなければなりません。ファーストフードはほとんど栄養が偏りがちだが、手料理は様々な栄養素がバランスよく摂取できます。い

つも外で食べ物を持ち帰って食べます。自分が料理をしたほうがいと分かっているが、なかなか難しいと思います。(中国語: CCS16-e)

例文(1)は普通体基調の文章であるが、本来は「～だろうか」が使われるべきところで「～でしょうか」が使用されており、「～でしょうか」が丁寧体に属するということが理解されていないと思われる。ただし、平叙文においては「上手に作るのはライフスタイルと言えるだろう」のように「～だろう」が使えている点から考えると、疑問文では「～でしょうか」という形式を用いると中間言語でルール化されていると思われる。

例文(2)は丁寧体基調の文章であるが、否定文の文末がすべて「～ない」という形式が用いられており、「～ません」「～ないです」等の否定の丁寧体の理解が不十分であると考えられる。

例文(3)は丁寧体基調の文章であるが、重文の接続助詞前(～が)では本来は丁寧体で書かなければならないが、普通体で書いてしまっている。

5. まとめと今後の課題

本研究では、I-JASの作文データ(エッセイ)を用いて学習者の文体に関する誤用にどのような傾向があるか分析・考察を行った。調査結果を表2, 3にまとめ、また少数ではあるが定型表現に関する誤用(例文(1)), 文体と否定形式との対応関係に関する誤用(例文(2)), 重文接続助詞前の誤用(例文(3))の3つの事例を提示した。また一方で中上級以上の学習者の中には丁寧体・普通体を適切に併用している例も見られた。

文体に関する誤用には他にもさまざまな事例が存在しており、それらがどのような傾向を示すのか、また広く学習者に見られる誤用と個別的な誤用の区別を含め、学習者の中間言語においてどのようなルール化が行われているかについては今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 石黒 圭 (2006) 「日本語学者の文章表現講座 第五回「です・ます形」と「だ・である形」の共存」『本が好き!』1(5), 光文社, 41-47.
- (2) 小竹 直子 (2017) 「日本語学習者が書いた作文における普通体と丁寧体の混用」『亜細亜大学学術文化紀要』32, 1-17.
- (3) 迫田 久美子, 石川 慎一郎, 李 在鎬 (編) (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門 —研究・教育にどう使うか—』くろしお出版
- (4) 中村 重穂 (2011) 「文体混用に関する一考察 —「だ・である体」の「です・ます」体への混用について—」『北海道大学留学生センター紀要』15, 20-39.
- (5) メイナード K 泉子 (1991) 「文体の意味 —ダ体とデスマス体の混用について」『言語』20(2), 明治書院, 75-80.
- (6) メイナード K 泉子 (2023) 『ミステリードラマの日本語』くろしお出版

大学に在籍する中国人留学生における日本語を使用した交流に関する 実態調査

—日本語母語話者との交流についての困難さに着目して—

大池 森 (立命館大学)

玉尾章代 (立命館大学)

玉尾文代 (立命館大学)

久次優子 (立命館大学)

道上史絵 (立命館大学)

1. はじめに

2023年5月現在、発表者らが勤務する大学には、京都、大阪、滋賀3つのキャンパスに留学生2824名が在籍している。このうち滋賀キャンパスは、JR南草津駅からバスで30分前後の位置にある。このキャンパスは琵琶湖の南東、滋賀県が整備を進める「びわこ文化公園都市」の一角にある郊外型キャンパスであり、留学生1098名（学部生665名、大学院生433名）が在籍し、大学全体の4割弱を占めている。さらに中国からの留学生が750名と全体の7割弱を占める。また学部・大学院を含め、理系専攻の学生が6割強を占めるのも特徴的である。

このキャンパスの留学生日本語科目を担当する教員は、上記で述べた3キャンパスにまたがり授業を担当しているが、その中で、学内外を含めた日本人との交流機会の不足の声を、他キャンパスに比べ滋賀キャンパスの学生からより多く聞いていた

本研究では、大学に在籍する留学生に対し、学内外における日本語を使用した日本人との交流についての状況、交流の困難さ、交流への意欲に関する傾向を把握する。また、それらの傾向から滋賀キャンパスに在籍する留学生に関しての学内外での日本人との交流に関する課題を提起し、今後の解決策を探ることを目的とする。

2. 先行研究

留学生活において日本人との交流が少ないことや、交流の機会があったとしても日本人との間に壁を感じるなど、留学生が感じる人間関係構築の困難さについては、これまでも指摘されている（藤井、門倉, 2004 ; 山本, 2023 など）。そして、その実態を調査したものとしては、郭 (2019), 小泉 (2021), 重田, 三浦 (2011) などがある。これらはいずれも大学院での研究の場への参加に焦点を当て、交流の実態と、交流を通して留学生がどのように「壁」を乗り越え、変化したのかをフィールドワークやインタビューをとおして明らかにしている。ほかに、三代 (2009) は、韓国人留学生のライフストーリー調査からそれぞれの学習者が日本語によるコミュニケーションを通して、いかに人間関係の困難を乗り越え、自分のコミュニティを形成したのか、そしてそれがいかにアイデンティティの変

容も含む全人的な学びを形成したのかを考察している。このように留学生の日本語での交流の実態に関するいくつかの研究が行われているものの、研究の対象となる留学生の生活圏や大学の環境などの背景が異なれば、交流の実態や抱える困難点も変わると考えられ、それぞれの文脈に合わせた研究が行われる必要がある。

3. 調査概要

3.1 アンケート調査

3.1.1 概要

本研究ではまず在籍留学生の日本語を用いた交流実態を把握するためにウェブによるアンケート調査（Google フォームで作成）を行った。紙幅の都合上、全ての質問項目（12項目）について触れることはできないため、本稿では大学内外の交流の実態について問う以下の6項目に着目する（表1）

表1 質問紙の項目

Q1-1. 大学内で、どのくらい日本人と話をしますか
Q1-2. 大学内で、日本人とコミュニケーションを行おうと努力していますか
Q1-5. 今よりも、もっと大学内で日本人とコミュニケーションできる機会がほしいですか
Q2-1. 大学外で、どのくらい日本人と話をしますか
Q2-2. 大学外で、日本人とコミュニケーションを行おうと努力していますか
Q2-5. 今よりも、もっと大学外で日本人とコミュニケーションできる機会がほしいですか

上記6項目は、「よく/いつもする、とてもほしい=5」から「ぜんぜんしない、ぜんぜんほしくない=1」までの5件法とした。質問紙の冒頭には所属、学年、出身などを聞くフェイスシートを設け、倫理的配慮（個人情報保護、回答は任意であり、回答の有無や内容が成績に影響することはないことなど）について明記した。

調査は2023年4月から6月にかけて実施した。学内の国際交流スペースでの掲示、日本語の授業内での呼びかけなどの方法で協力者を募った。

3.1.2 調査結果

74名から回答を得たが、回答の不備が1名あったためそれを除外し、最終的に73名の回答を分析対象とした。対象者の詳細を表2に示す。

表2 分析対象者の属性 (N=73)

学年	1年生(9名), 2年生(26名), 3年生(9名), 4年生(16名), 修士課程1年生(5名), 修士課程2年生(1名), 博士課程3年生(1名), 卒業生(6名) ¹
----	---

¹ 卒業生6名の卒業年度は調査時から遡って2年以内であり、在籍時の状況が調査時と大きく異なるとは考えにくいことから、分析対象に含めることとした。なお、スノーボール式サンプリングによって卒業生も回答することが予想されたため、質問紙の冒頭に卒業生は在籍時のことを回答するように明記していた。

所属	理系学部 (40 名), 文系学部 (24 名), 大学院 (7 名), 不明 (2 名)
出身	中国 (41 名), 韓国 (24 名), マレーシア (2 名), インドネシア (2 名), ナイジェリア (2 名), パラグアイ (1 名), 台湾 (1 名)

次に、全体の平均値と標準偏差を表 3 に示す。交流を頻繁に行っているという認識があるのは学外 ($M=3.56$, $SD=1.28$) よりも学内 ($M=3.73$, $SD=1.29$) であり、また交流の機会をより得ようと努力しているのも学外 ($M=3.48$, $SD=1.18$) よりも学内 ($M=3.68$, $SD=1.18$) であると分かる。交流の現状については、Q1-5 (学内) が $M=4.14$ 、Q2-5 (学外) が $M=4.04$ であり、現状には満足しておらず更なる機会の獲得を希望している人が多いと言えるだろう。交流の機会に対する希望については、標準偏差を見てもばらつきは少ない。

表 3 交流実態についての全体の平均値と標準偏差 ($N=73$)

	Q1-1	Q1-2	Q1-5	Q2-1	Q2-2	Q2-5
<i>M</i>	3.73	3.68	4.14	3.56	3.48	4.04
<i>SD</i>	1.28	1.18	0.97	1.29	1.18	0.90

続いて出身地別の違いを調べるため、本調査の分析対象者の出身地で最も多かった中国 ($n=41$) と韓国 ($n=24$) の比較を行った。平均値と標準偏差を表 4 に示す。

表 4 中国出身学生と韓国出身学生の比較 ($N=65$)

		Q1-1	Q1-2	Q1-5	Q2-1	Q2-2	Q2-5
中国 ($n=41$)	<i>M</i>	3.34	3.39	4.10	3.12	3.27	4.02
	<i>SD</i>	1.26	1.27	1.05	1.31	1.27	0.90
韓国 ($n=24$)	<i>M</i>	4.42	4.17	4.04	4.25	3.67	4.00
	<i>SD</i>	1.00	0.80	0.84	1.05	0.99	0.87

表 4 から分かるように、交流頻度に対する認識 (Q1-1, Q2-1) と交流努力 (Q1-2, Q2-2) の平均値において韓国のほうが中国を上回っているが、交流機会の希望 (Q1-5, Q2-5) では若干それが逆転している。これらの差が有意なものであるかを検証するため、 R^2 を用いてウィルコクソンの順位和検定³ (両側検定) を行った。その結果、 $p<.05$ かつ効果量 (r) が中程度以上だった項目は、Q1-1 ($p<.001$, $r=.460$) と Q2-1 ($p<.001$, $r=.425$) であった。つまり、日本人との交流に対する努力や希望においては中国出身学生と韓国出身学生の間には有意な差はないが、交流を頻繁に行っているという認識は、韓国出身学生より中国出身学生の方が有意に低いという結果となった。

² R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria URL <https://www.R-project.org/>.

³ 整数値 (1~5) のデータであるため、正規性の仮定はおかずにノンパラメトリック検定を行った。

以上のアンケート調査の結果から、本調査の分析対象者は全体的に交流に積極的であり、学内外で交流の希望を持っていると考えられた。しかし中国出身学生は韓国出身学生に比べ、交流を行っているという実感が少ないことが示唆された。しかし量的調査では、その背景について詳しく知ることはできなかった。よって、アンケート調査に回答した中国出身学生を対象に質的調査を行うこととした。

3.2 インタビュー調査

3.2.1 調査概要

上記アンケートの結果を踏まえて中国出身学生3名を対象にインタビュー調査を行った。調査は2023年8月に実施した。分析対象者の属性は理系学部2年生1名、文系学部2年生2名である。インタビューは半構造化、グループインタビューの手法を用い、夏季休暇中で帰国している学生もいたためオンラインで実施した（インタビュアーは筆頭発表者）。インタビューでは、主に「学内での交流の状況」「学外での交流の状況」「交流を希望する理由」「交流において困難を感じる点」について質問した。文字化したインタビューデータはSCAT（大谷 2019）によって分析した。

3.2.2 分析結果

日本人との交流において困難さを感じていることについて語られた箇所を抽出し、分析した結果を表5に示す。なお、発話者Aは文系学部2年生、発話者Bは理系学部2年生、発話者Cは文系学部2年生である。

分析の結果得られたストーリーラインは次の通りである。

留学生は日本語母語話者との関りにおいて言葉の地域差への適応の困難さや日本人イメージのマイナスシフトを経験したり、言語選択の難しさ、つまり困難さをもたらす社会通念上必要な言語的配慮の必要性や文化的差異により生じた不理解に直面したりする。さらに社会的文脈の非共有による異質感やウチソトの境界を引く道具としての日本語に疎外感を感じると同時に、それらに順応することに対する抵抗感を感じる場合もある。

本調査の対象となった留学生は、日本語母語話者側の方言の使用や早口で話されることといった言語面の困難さと、相手との文化的背景の相違という社会文化的な面の困難さについて語った。いずれも、それを共有できない側にとっては自身が「ソト」の位置にいるということを実感させるものであり、まさに「境界」を強く意識させるものであるだろう。一方で、周囲の状況をただ受け入れ、順応し、「ウチ」に入っていくことに対する彼らの抵抗感も語られた。日本の大学で学ぶ留学生は、日本語母語話者、日本人コミュニティの存在を強く意識せざるを得ない。それらとどのような関係を築くのか、どのように距離を取るのか、どう判断し、どう行動するのかを彼らなりに思案する様子が窺えた。

4 まとめ

本調査の結果から、発表者らが勤務する大学に通う留学生達が、教室内で教授されるいわゆる規範的な日本語を十分に習得し、日本語による意思疎通が可能かどうかというレベルをすでに超えていても、さらにその先の、自身のアイデンティティに関わる部分において、どこまで妥協し、どのように折り合いをつけていくべきかを探っていることが明らかになった。またさらに、その背景には、学生が日本語でのコミュニケーションを本質主義的で規範的なものと捉えることを超え、日本語母語話者とのリアルな関りを構築主義的に捉えるということが困難であるという課題があると考えられる。

そして留学生に関する側においては、なぜ「日本語」が彼らの中で乗り越えがたい壁として再生産され続けているのか、また自らがその状況を作り出す要因とはなっていないかを省察する必要があるだろう。発表者ら自身も、留学生が教室での規範的な日本語から離れ、教室の外へ学びの場を広げていくことについて、いかに彼らに自発的な行動を促していくかを今後の課題としたい。

5 参考文献

- 大谷尚(2011)「質的研究シリーズ SCAT:Steps for Coding and Theorization 一明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法一」『感性工学』10(3),155-160.
- 郭菲 (2019)「日本の大学院の実践共同体に参加する初期段階における学習過程: ある中国人留学生のインタビュー調査から得た理解」『阪大日本語研究』 31, 17-47.
- 小泉かさね (2021)「大学における研究室コミュニティへの参加の実態と課題 理系研究室での留学生の正統的周辺参加に着目して」『教育学研究』 88(2), 273-284.
- 重田美咲, 三浦房紀 (2011)「工学系大学院留学生の効果的な日本語教育について」『山口大学工学部研究報告』 2, 33-40.
- ハインリッヒ,パトリック・宇都宮裕章・義永美央子・嶋津百代・古市由美子・島崎薫・松田真希子・木村多恵子(2021)『ともに生きるために ウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育』春風社
- 藤井桂子, 門倉正美 (2004)「留学生は何に困難を感じているか」『横浜国立大学留学生センター紀要』 11, 113-137.
- 三代純平 (2009) 「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び: 韓国人留学生のライフストーリー調査から」[博士論文] 早稲田大学
- 山本幹子 (2023)「大学における留学生教育の転換と『共修』の可能性: 交流活動事例と意識調査をもとに」『秀明大学紀要』 20, 23-37.

ピア・レスポンスにおける読み手同士の相互行為

—読み手の参与役割に着目して—

田中信之（富山大学）

1. はじめに

ピア・レスポンス（以下、PR）では、話し合いが単調で、活発にならない場合や、読み手が問題点を指摘した際、議論が展開する場合とそうでない場合が見られる。原田（2008）は、読み手と書き手の間に社会的関係性を構築することは、読み手と書き手の間に対話を生成していく過程であり、そこには一方的な受容や伝達ではなく、批判的探究を伴った双方向の相互作用が展開されていると指摘している。このことから PR の活動プロセスにおいて、どのような相互行為が行われているのかを分析する必要がある。

しかしながら、PR 研究では、発話機能の観点から相互行為を分析した研究は見られるが、読み手と書き手がどのような役割でどう議論に関わるかといった観点から相互行為を分析した研究はまだ見られない。また、PR では社会的関係性の構築やリソースの増大を目的として多人数対話となることも少なくない。これまでの PR 研究では書き手と読み手という役割から分析されてきたが、多人数対話では書き手に対して複数の読み手が存在することになり、それぞれの読み手の役割は必ずしも同等ではない。

そこで、本研究では Goffman（1981）の参与枠組み（Participation framework）と参与役割（Participation status）をもとに、PR における相互行為の分析を試みる。Goffman（1981）と Clark（1996）に基づくと、PR の参与枠組みは読み手（話し手 speaker）が書き手（聞き手 addressee）に質問や問題点の指摘をして、書き手がそれに回答することが核となり、そこに他の読み手（傍参与者 side participant）が加わる形となる。

2. 先行研究

Goffman（1981）に基づき、多人数対話を分析した研究に熊谷・木谷（2010）と星野（2012）がある。熊谷・木谷（2010）では調査者1名に対し回答者2名という三者面接調査の分析を行い、回答者間の相互行為に注目している。回答における参与パターンは以下の4つに分けられる。①相互行為が調査者と各々の回答者との間にほぼ限定される、②一人の回答者が調査者に回答している間、もう一人の回答者は「脇の聞き手¹⁾」としてのみ関わる、③一人の回答者が調査者に回答している間、回答している回答者ともう一人の回答者が直接的な相互行為を行う、④二人の回答者が、共同して調査者に向けて回答中、あるいは回答の合間など、同じ立場で相互行為を行う、である。③と④が回答者間の相互行為となるが、本稿では読み手と他の読み手、つまり読み手同士の相互行為に注目したい。

また、星野（2012）では多人数による課題解決型の話し合い場面を分析した結果から、ワキの聞き手（脇の聞き手と同義）の参加は談話展開におけるターニングポイントとなっ

ており、ワキの聞き手の参与が話し合いの進展に強く関与していることを示した。このことから PR でも他の読み手がどのように相互行為に関わるかが重要となるだろう。

3. 研究目的

本研究の目的は、PR 時の読み手の参与役割に着目して、読み手同士の相互行為の特徴を明らかにすることである。

4. 研究方法

分析対象は学部留学生 1 年生向けの日本語授業（必修科目）である。実施期間は 2022 年 4 月から 8 月までの 15 週間で、学習者は 11 名（日本語能力は N2 相当以上）であった。本実践は OECD のキー・コンピテンシーを理論的背景にし、到達目標を（1）対話力を身につける（2）批判的に思考する力を身につける（3）学習過程をふり返り問題点を解決しようとする態度を身につける（4）アカデミック・ライティングの学びの知識・技能を身につけ論理的な文章がかけられるようになる（5）読み手意識をもって、文章が書けるようになるとした。到達目標に基づき、課題文読解後、要約・問題提起・議論・結論という構成の文章（1,200 字程度）を作成し、その文章をめぐって PR を行った（詳細は田中 2017 を参照のこと）。グループ編成は 3 名のグループ 1 組と 4 名のグループ 2 組で、より多くの仲間と対話できるように各回異なるメンバーで編成した。データは PR 活動 3 回分を録音した音声で、熊谷・木谷（2010）の記号（表 1）にもとに文字化したうえで、分析を行った。なお、学習者全員に書面および口頭で研究目的と研究方法を説明し、研究参加の承諾を得た。

表 1 文字化のための記号一覧

記号	説明	記号	説明
//	その後の部分が次の発話と重なることを示す	(文字)	当該箇所の聞き取りが不確実なことを示す
{ }	笑いなどの非言語行動を示す	**	当該箇所の聞き取りが不能であったことを示す
?	上昇音調で発せられたことを示す		
(数字)	沈黙の秒数を示す	→	特に注目すべき発話を示す

5. 分析結果

分析の結果、読み手同士の相互行為には①読み手の一人が書き手に発話した内容に対して、もう一人の読み手が発話する、②読み手の一人が書き手に代わって、もう一人の読み手に発話する、③読み手と、もう一人の読み手が協調し、書き手に対して発話する、という 3 つの参与パターンが見られた。さらに下位分類として、①-1 読み手が問題点を指摘した内容について、もう一人の読み手が質問する。①-2 読み手の問題点指摘や提案に対し、もう一人の読み手が支持する。①-3 読み手の問題点指摘や提案に対し、もう一人の読み手が否定する。②-1 書き手に代わって、もう一人の読み手が回答する。②-2 書き手に代わって、もう一人の読み手に説明をするというバリエーションが確認できた。次に、3 つの参

与パターンの事例を示す。紙幅の都合上、下位分類の事例については割愛する。

5-1 ①読み手の一人が書き手に発話した内容に対して、もう一人の読み手が発話する

読み手Dの議論の段落に対する質問をきっかけに、読み手Tがより深い質問を書き手Sに続ける(01T, 03T)。読み手Mは読み手Tの発話に同意するなど(08M)、脇の聞き手として、やり取りを聞いていたが、読み手Tの疑問に対し、いきなり貧富の差を述べることで読み手の混乱を招いているという問題の核心を突く(12M)。そこから、書き手Sは説明をはじめ、読み手Mとの共話²⁾と繰り返しを伴いながら、言いたいことを外化する。やり取りの結果、順序立てて記述し、「貧富の差」は最後に述べるという解決に至った。

【事例1】書き手: S 読み手: T, M, D

- 01T この段落の問題は、うーん、結果の差をつけると、どんどん格差が広がっている。この2つの部分ですよ。差をつけると、これは原因、そして、結果は格差が広がっている//。
- 02S 格差。
- 03T でも、多くの国にある貧富の差は格差が広がっているの結果です。結果の差をつけるの文章はないです。{笑い}
- 04D うん?何?
- 05S // {笑い}
- 06M {笑い}
- 07T 結果の差、結果はどこですか。
- 08M ああ、そうだね。
- 09S 結果の差をつけると、
- 10T うん、どんな結果の差を、この格差を広げていった。
- 11D ああ、わかりました。//でも。
- 12M→ ああ、いきなり貧富の差の問題に入ることです//。
- 13S ああー、
でも、企業も競争するじゃないですか。企業も競争して、お互いに競争して、
- 14T うん//
- 15S 結果も出て。
- 16M ああ、そう。
- 17S 多くのお金を//
- 18T 成功した、失敗した//
- 19S 稼げる人もいるし、あのう、少しお金が稼げる人もいるから、だんだん格差が広がって、
- 20T はい。
- 21S 最後、貧富の差。
- 22M 貧富の差。
- 23T うん、これなら大丈夫と思います。ちょっと前に、この結果の差。
- 24S 追加するんですね。

25T うん。

5-2 ②読み手の一人が書き手に代わって、もう一人の読み手に発話する

読み手Tの「段落の言いたいことがわからない」という質問に対して、書き手Mが自分の言いたいことを説明するのをあきらめ、後で考え直すと返答した。沈黙が続いた後、読み手Sが書き手Mの意図をくみ取って代理で説明をはじめ（06S）。それがきっかけとなり、書き手Mが説明を再開し、言いたいことが徐々に明確になっていく。最後は、読み手Sと書き手Mが共話を伴いながら、読み手Sが改善案を述べるに至った（19S）。これは読み手Tが指摘した問題点について読み手Sと書き手Mが協働で解決したと言えるだろう。

【事例2】 書き手:M 読み手:T, S, D

01T この段落は何を言いたいですか。

02M // {笑い}

03S {笑い}

04M まあ大丈夫です。もう一度、後でもう一度みます。ああ。

05M (5) ***, (3) うーん。

06S →たぶんMさんが言いたいの、

07T うん。

08S →競争で自分の強みが見つかる、見つけられるけど。

09T うん。

10S →でも、時々子どもが自由にさせる、自由にやらせるみたいなの。

11T 時々。

12S →時々。{笑い} 自分も自分が好きなことができるし、自分、自由に成長ができるようになっちゃうと。

13T うん。

14M んー、まあ、なんか、んー、子どもは、んー、自分、自分が好きなことを自由にやらすなら、そのことで、そのことで自分の能力とか強みも見つけられるということだと言いたいです。

15T うんうん。

16M まあ競争をしなくても。

17T 競争しなくても、得意なことも見つか、見つけられる。

18M あ、そう。

19S →じゃあ、競争で自分の得意なことが見つけられるとは限らない。子どもに//自由に

20M

ああ

一、させる。

21S 子どもは自由に//やると。

22T 与えて。

23S やっても、自分が好きなことを見つける。

5-3 ③読み手と、もう一人の読み手が協調し、書き手に対して発話する

読み手Bが結論で新たな要因について言及している部分を削除したほうが良いという指摘をしたが、読み手Sがその意見に同意し、同様の指摘をする(06S)。その後、共話を繰り返しながら協調し(07B)、最後に上の段落で議論を展開するよう改善案を示すに至った。

【事例3】書き手:H 読み手:S, B

- 01S で、これが、後ろがいらなと思う。
- 02H {笑い}
- 03S これからこれは。
- 04H {笑い}
- 05B これは理由だけですね。この社員旅行、//もっという
- 06S→ これもまとめだから。で、これ、事実だが、もう最後だから、この後ろはいらなほうが良いと、Bさん、いらなと。
- 07B→私もこっちのほうが、いいと思いますが、最後はちょっと// {笑い}。
- 08S うんうんうん、ちょっと、また、まだ終わらな、終わらな。
- 09B でも、どうしてこの、書いたら、わかりますが。
- 10H これはどうして、後でこの全部の(じしょ)はなくなつた。{笑い} これは大変です。
- 11B じゃあ、このもしこの理由は、まだほしかったら。
- 12S 上に。
- 13B 上に。
- 14S うん。
- 15H そうな、そういうことですね。はい、わかりました。

6. 考察

分析の結果から、PRにおける読み手同士の相互行為は3つの参与パターンが見られた。熊谷・木谷(2010)と比較すれば、事例2の読み手の一人が書き手に代わり、他の読み手に発話するパターンがPRの特徴的な相互行為であろう。自分の文章ではないにもかかわらず、書き手の意図をくみ取り、助けようとする行為は、書き手だけではなく、グループ自体への貢献で「協働性」を示すものであり、仲間との社会的関係性の構築にも大きく関わっているだろう。

また、事例1では、星野(2012)の分析結果と同様に、他の読み手(脇の聞き手)の参与は話し合いのターニングポイントとなっており、議論の活性化や深化につながっている。このことは読み手が複数人いることによる相乗効果であり、ペア活動では得られない。事例3でも読み手間の協調した指摘が見られたが、多人数対話はペアの対話よりも相互行為のバリエーションが増えると言えるだろう。

3つの事例に共通するのは共話である。熊谷・木谷(2010:28)は共話に加えて、くり返し、重なり、補足などによるテンポの良い発話の連なりを共同構築的な発話と呼んでいる。本実践の事例においても、共話や繰り返しによって、話しやすい雰囲気生まれ、場づくりにも貢献していたことが窺えた。

本稿冒頭の「話し合いが単調」「議論が展開しない」のような例は、読み手同士の相互行為が行われていない可能性がある。では、どうすれば読み手同士の相互行為が起こるのだろうか。熊谷・木谷（2010：145）は回答者間の相互行為はなぜ起こるのかという問いに対し、「他者の発話への反応の基盤にあるのは、談話活動の種類を問わず、人と人が場を共有して言葉でコミュニケーションを行う際には常に見られる指向性、すなわち、「同席者が発話したことに対して協力的に関心を払い、そのことを示すような反応・行動をすることへの指向性ではないか」と答えている。PRの場合も、場を共有する仲間に対して、書き手と読み手、あるいは読み手同士を問わず、協働しようとする意志が必要であろう。

しかしながら、本実践のPRの各回、各グループにおいて、3つの事例のような読み手間の相互行為が必ずしもあらわれていたわけではない。また、読み手としての学習者Sのように、学習者全員が協働性が高いわけでもない。学習者の個人特性、グループダイナミクス、活動に関わっているという当事者意識、仲間への関心など、さまざまな要因が対話に影響を及ぼしていると考えられる。今後の課題として、授業の到達目標に向けて、読み手同士に限らず、どのように相互行為を活性化させていくかを検討する必要がある。

注

- (1) 脇の聞き手は傍参与者と同義とする。熊谷・木谷（2010）は、脇の聞き手としての反応とは、視線、うなずき、笑い、相づちなどの相手の回答をふまえた回答で、相手への直接的な働きかけではないとしている。
- (2) 水谷（1993）は共話とはひとつの発話を必ずしもひとりの話し手が完結させるのではなく、話し手と聞き手の二人で作っていくという考え方にもとづいた形であるとしている。また、植野（2019）は「共話の特徴は相手の先を察し、補って言うことによつて、複数の会話者の発話が混然一体となって一つの流れを生むというものである」と述べている。

付記 本研究はJSPS 科研費（基盤研究（C）20K00698）の助成を受けたものである。

参考文献

- (1) 植野 貴志子（2019）「会話におけるストーリーの共創」『共創学』1(1), 51-56.
- (2) 熊谷 智子, 木谷 直之（2010）『三者面接調査におけるコミュニケーション 相互行為と参加の枠組み』くろしお出版
- (3) 田中 信之（2017）「テキスト批評における評価活動の分析」『富山大学国際交流センター紀要』4, 1-11.
- (4) 原田 三千代（2008）「多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性—「協働性」に着目した活動プロセスの分析—」『多言語多文化—実践と研究』1, 27-53.
- (5) 星野 祐子（2012）「課題解決型話し合いにおけるワキの聞き手の参与の効果」『十文字学園女子大学短期大学部研究紀要』42, 147-159.
- (6) 水谷 信子（1993）「『共話』から『対話』へ」『日本語学』12(4), 4-10.
- (7) Clark, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
- (8) Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania

**公益社団法人日本語教育学会
支部活動委員会**

委員長：國澤里美

副委員長：塩井実香・嶋ちはる・鈴木崇夫

新城直樹・犬飼康弘・井上里鶴

内田さつき・神山英子・木林理恵

草木美智子・久保比呂美・高橋亜紀子

弓田美有紀・田中真寿美・中東靖恵

平田未季・深川美帆・松尾憲暁

元木佳江・薮崎淳子・山本裕子

審査・運営協力員

池上摩希子・木戸光子・瀬尾悠希子

柴田あづさ・村岡貴子・吉川達・米本和弘

**公益社団法人日本語教育学会
2023年度第4回支部集会【関西支部】予稿集**

発行 2024年2月9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>