



2024 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【九州・沖縄支部】 2024(令和6)年7月20日

／福岡県中小企業振興センター

2024 年度第1回支部集会【九州・沖縄支部】

主催：公益社団法人日本語教育学会

日 時：2024年7月20日（土）10：30～16：00（受付開始：10：00）

会 場：福岡県中小企業振興センター（〒812-0046 福岡県福岡市博多区吉塚本町9-15
福岡県中小企業振興センタービル3階）

アクセス：<https://www.joho-fukuoka.or.jp/access.html>

※本支部集会参加者用の無料駐車場はございません。振興センター周辺にコインパーキングがございますので、ご利用ください。

https://www.joho-fukuoka.or.jp/contents/access/parking_20240607.pdf

参加費：1,000円（マイページより事前参加登録時に支払い） 定員：100名

対 象：日本語教育に関心のある方ならどなたでもご参加いただけます。

申込締切：2024年7月11日（木）23：59（定員に達した場合は、締切日以前に締め切ります）

申込方法：[日本語教育学会マイページ](#) から事前参加登録をお願いいたします。

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）

◆支部集会日程◆

10:00	受付開始(3階)		
10:30-12:10	口頭発表(3件)	【3階301教室】	
13:00-14:30	ポスター発表(6件)	【3階301教室(2件)と302教室(4件)】	14:00-14:30の30分間はポスターと交流広場を同時実施
14:00-15:30	交流ひろば(8件)	【3階301教室(8件)】	
16:00	閉会		

口頭発表 【10:30-12:10/3階 301 教室】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。詳細は予稿集原稿をご覧ください。

- ① 10:30-11:00
地方公共団体と企業が費用分担する日本語教室の開設プロセス
 深江新太郎(九州大学大学院生)

- ② 11:05-11:35
日常談話における「こう」の多義性と意味・機能
 鹿嶋恵(崇城大学), 西村史子(ワイカト大学)

- ③ 11:40-12:10
地域の日本語指導体制づくりをめざした小学校と日本語教育の連携
 小川佳子(大阪大学), 樋口尊子(大阪樟蔭女子大学)

休憩 【12:10-13:00】

※口頭発表終了後、301 室は交流広場(14:00 開始)の設営を行うため、
 参加者の皆様には一時退室をお願いいたします。
 ご理解、ご協力、お願いいたします。

ポスター発表 【13:00-14:30/3階 301 室(2件), 302 室(4件)】

※本発表は査読審査を経た学会発表です。詳細は予稿集原稿をご覧ください。

ポスター 発表 【301 室】 13:00- 14:30	<p>①言語教育観を深める日本語コースデザイン —非母語話者日本語教師のための訪日研修での実践— 長坂水晶(国際交流基金), 清水まさ子(国際交流基金)</p> <p>②地域日本語教育の対話活動はどう捉えられているのか —地域日本語教育の団体 X と日本語学校に通う A さんの語りから— 友宗朋美(筑波大学大学院生)</p>
---	---

ポスター 発表 【302 室】 13:00- 14:30	<p>③日本語学習者における受身と「～てしまう」の使い分け —学習者独自の文法規則を考える— 黒田弘美(長崎外国語大学)</p> <p>④小中学校・地域日本語教室・日本語学校での日本語教育実習の比較 —大学での日本語教師養成の実態— 樋口尊子(大阪樟蔭女子大学), 松本理美(大阪樟蔭女子大学)</p> <p>⑤実習生は日本語教師の役割や求められる力をどのように捉えたか 古川敦子(津田塾大学), 渋谷実希(津田塾大学)</p> <p>⑥レベル別日本語書籍の普及活動 —公共図書館で所蔵する際の課題— 柴田あづさ(九州大学), 橋本直幸(福岡女子大学)</p>
--	--

交流ひろば.....【14:00-15:30/3 階 301 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。

交流 広場 【301 室】 14:00- 15:30	<p>①日本語教師の管理運營業務リストの作成と現場での活用 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), 安中浩美(アン・ランゲージ・スクール成増校), 古川嘉子(帝京大学) 日本語教師は、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、出展者が行った管理運營業務リスト作成の試みと、日本語学校の業務改善のために業務リストを活用した事例について報告したうえで、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たいと考えています。</p> <p>②筑波大学 日本語・日本事情遠隔教育拠点の紹介 岩崎拓也(筑波大学) 筑波大学 日本語・日本事情遠隔教育拠点では、日本語教育のための学習コンテンツやツールを公開しています。2023 年度に公開したコンテンツの使い方の紹介を中心に、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。使い方を知りたいなども含めて興味のある方はぜひお越しください。</p>
--	---

③日本語学校の留学生と日本人高校生による異文化間交流活動

島由佳(高校教員)

現在、高校で英語の教員をしていますが、日本語学校で日本語教師として勤務していた経験を活かして、高校生と日本語学校の留学生による異文化間交流活動を行っています。今回は、高校の数学科および英語科での実践を紹介いたします。

④社会サービスに関する来日前の事前講座に関する取り組み(スリランカの大学を事例に)

島由季(社会保険労務士)

昨年、日本での就職を控えたスリランカの大学生を対象に、渡航後に必要となる日本での行政手続きや税金等の社会サービスについて講義をしました。スムーズに日本社会に馴染むために、事前学習を行う必要性を考えていきたいと思っております。興味のある方はぜひお越しください。

⑤学習者の発話を引き出す楽しい授業を目指して

— 日本語中上級クラス向け教科書の開発 —

北村綾子(福岡外語専門学校)、施光恒(九州大学)

私たちは、中上級学習者対象の理想の日本語教科書の作成を目指しています。設問形式や配慮表現への目配り、学習者だけでなく教師も楽しめるトピックの選定など、教室での発話を引き出す工夫を随所に凝らし、授業がより活気に満ちたものとなるよう改良を重ねています。理想の教科書について、多くの方々と意見交換ができれば大変嬉しいです！

⑥レベル別日本語読み物の普及と活用促進を目指した日本語読書会の開催

— 令和5年度「福岡よか未来プロジェクト」採択事業として —

柴田あづさ(九州大学)、橋本直幸(福岡女子大学)、川邊理恵(福岡大学)、米田留美(NILS Anne、福岡日本語学校)

私たちは、令和5年度「福岡よか未来プロジェクト」の助成を受け、日本語学習者と、日本語教員およびボランティアを対象に福岡市内の4つの公共施設でレベル別日本語読み物の普及を目指した日本語読書会を開催しました。また、令和5年度福岡県学校図書館協議会小・中・義務教育学校及び特別支援学校司書合同研修会ではこの読み物の展示を行いました。今後はこの活動を福岡県全域、そして、九州各県に広げていきたいと思っています。私たちの活動に興味をお持ち頂けましたら、ぜひお越しください。

⑦多読を促進する取り組みと多読授業のアセスメント

長野 真澄(岡山大学)

出展者は多読活動が日本語学習者に与える影響を検討しながら、多読授業の改善を目指しています。出展では、多読授業の実践を紹介するとともに、多読を促進するための取り組みやアセスメントの在り方について、意見交換ができればと考えています。皆様と多読について幅広くお話しできると嬉しいです。

⑧生活者としての外国人に対する韓国語教育

— 釜山広域市の事例から —

鴈野恵(筑紫女学園大学), 田美京(釜山グローバル都市財団)

近年、韓国は在住外国人の増加が著しく、日本同様に生活者としての外国人への韓国語教育のあり方について各所で模索が続けられています。本出展では、釜山市での取り組みについて、自治体、外国ルーツの子どもの韓国語教育、就労者向け韓国語研修という3つの切り口で報告します。

閉 会.....【16:00】

地方公共団体と企業が費用分担する日本語教室の開設プロセス

深江新太郎（九州大学大学院生）

1. 問題

「日本語教育の推進に関する法律」（以下、「推進法」）が2019年6月に公布・施行されて以降、地域日本語教育研究は新たなフェーズに入ったとすることができる。なぜなら「推進法」には、国の責務、地方公共団体の責務、事業主の責務が明記され、地域日本語教育はそれらの連続性において、展開され始めたからである。松尾（2015）が整理したように、これまで地域日本語教育研究は主として、教室活動の理念、活動内容、活動形態および人材育成を対象にしたものであった。しかし「推進法」以後は、国の社会統合政策、地方公共団体の施策、事業主との連携についても地域日本語教育研究の対象となっている（神吉2024、家根橋・山本2023など）。この点について横山（2023）は、社会福祉学の観点から国の体制整備をマクロレベル、行政・自治体をメゾレベル、個人をミクロレベルと捉え各層の連携が重要であることを指摘している。本研究は横山（2023）を踏まえ、地域日本語教育研究の対象について、マクロ領域である国の社会統合政策、メゾ領域である地方公共団体の施策、事業主との連携、ミクロ領域である日本語教室、人材育成に分けて考える。本研究はメゾ領域を対象とする。

出入国在留管理庁によれば、2023年12月末時点の在留外国人数は約342万人であり、在留資格別では永住者に次いで技能実習が多く約40万人である。技能実習は2010年時点では約10万人であったが、2020年時点では約37万8千人となり、その結果、地域日本語教育の対象者として技能実習生が着目されることにつながっている。例えば、文化庁の「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業 地域日本語教育の体制づくり推進事業」（以下、「体制づくり事業」）の2021年度実施報告書に基づけば、掲載されている41の地方公共団体等のうち、11団体が技能実習生の増加を地域の課題として挙げている。その技能実習生が地域の日本語教室に参加できるようになるためには、雇用している企業と連携した運営体制の確立が不可欠である。

地方公共団体と技能実習生を雇用している企業との連携については、文化庁が行っている「「生活者としての外国人」のための日本語教室空白地域解消推進事業 地域日本語教育スタートアッププログラム」の「日本語教室立ち上げハンドブック」にその先行事例が掲載されている。2018年度～2021年度の「日本語教室立ち上げハンドブック」には計24の地方公共団体の教室立ち上げ事例が掲載されているが、企業の協力が明記されている事例は10である。その10団体における企業の協力の内容は「日本語教室への送迎」と「日本語教室の周知」が主である。つまりこれまでの研究では、地方公共団体と企業が費用分担して教室を運営する仕組みについて考察が十分になされていない。日本語教室の安定的な運営と技能実習生の積極的な参加という面を考えると、地方公共団体と企業が費用分担して教室運営を行うことはこれからさらに求められる。

2. 目的

本研究は、地方公共団体と企業が費用を分担し合う日本語教室の開設プロセスを提示することが目的である。

3. 方法

Z 県 X 市, W 町の事例を基に、筆者自身が実践の現場に携わりながら考察を行うアクション・リサーチ (草郷 2007) を採用した。Z 県は、2019 年度より「体制づくり事業」に取り組み始め、県内在住の技能実習生を中心とした外国人労働者が各地域で日本語教育を受けられる環境を整備することを目標に据えた。2019 年度から 2022 年度の 3 年間は、日本語教室を安定的に運営するモデルを構築する期間とした。そして日本語教室の安定的な運営に必要な存在として Z 県が着目したのが外国人を雇用する企業である。Z 県の「体制づくり事業」は企業の費用負担を念頭に置いた取り組みである。X 市は 2020 年 12 月から、W 町は 2022 年 3 月から、Z 県の事業の一環として、技能実習生を雇用する企業の費用負担を軸にした日本語教室の開設に取り組み始めた。

筆者は 2019 年度より Z 県の地域日本語教育コーディネーターを務め、X 市, W 町の日本語教室開設に携わった。具体的には、X 市, W 町の教室開設に向けてそれぞれの話し合いを進行した。話し合いは、X 市・Z 県・筆者, W 町・Z 県・筆者という 3 者による協議が主であり、そこに企業が加わることもあった。両市町との話し合いは、教室開設までにそれぞれ計 13 回、設けられた。この話し合いの資料を基に両市町の取り組みを整理し、両市町に共通する開設プロセスを取り出した。

4. 結果と考察

4-1. 教室の概要

X 市は 2022 年 10 月に、W 町は 2023 年 7 月に、地方公共団体と企業が費用分担する日本語教室を開講した。両市町の日本語教室の概要を表 1 でまとめた。

表 1 開設した教室の概要

	X 市	W 町
開講時期	2022 年 10 月～(随時受入れ)	2023 年 7 月～12 月(全 20 回, 年度ごとに開設)
曜日・時間帯	毎週金曜日・19 時 30 分～21 時	毎週日曜日・19 時～20 時 30 分
授業者	日本語教師	日本語教師・W 町職員
目標	「日本語教育の参照枠」の B1 レベルをめざす	「日本語教育の参照枠」の A2 レベルの学習者が B1 レベルをめざす
参加費	3,000 円/1 人・1 か月	16,000 円/1 人・20 回
参加企業数・参加者数	7 社・22 名	2 社・12 名
形式	対面	オンライン(日本語教師による授業 15 回) 対面(W 町職員による実践学習 5 回)
企業の費用負担	3,000 円/1 人・1 か月	8,000 円/1 人・20 回

表1のW町における企業の費用負担については、参加費の半分となっている。残り半分はW町が負担した。

4-2. 事業スキーム

次に、表1でまとめた教室の事業スキームを図1で示す。事業スキームは、X市、W町に共通する。

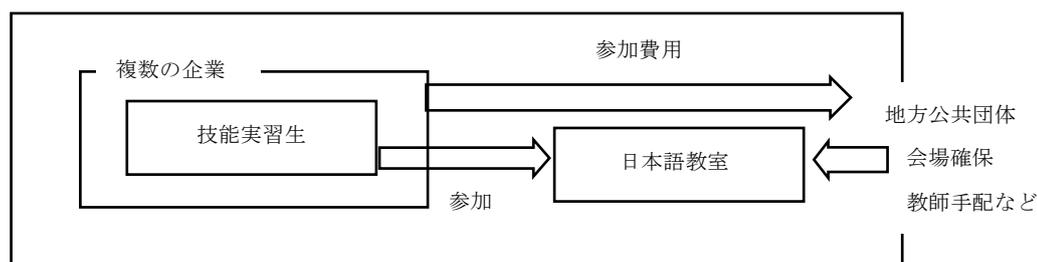


図1 両市町の事業スキーム

企業は、雇用している技能実習生を教室に参加させるにあたり地方公共団体に対し、参加費用を支払う。地方公共団体はそれぞれの予算と企業が支払った費用を元手に、会場と教師を確保し、運営を行う。

4-3. 開設プロセス

X市、W町に共通する開設プロセスとして、次を見出すことができた。(1) 地域課題と目的の明確化、(2) 中心となる企業への意向・ニーズのヒアリング、(3) 域内の企業全般への意向・ニーズ調査、(4) 教室のデザイン (①目標, ②内容, ③実施形態, ④費用, ⑤日時, ⑥場所) (5) 中心となる企業との合意形成、(6) 関係者を集めた協議会の開催。以下、順に説明を行う。

4-3-1. 地域課題と目的の明確化

両市町が教室開設を行うにあたり、原動力となったのが「何のために教室を開設するのか」という目的の設定である。その目的は、各地域がまちづくりを進めていくにあたり、どのような課題を立てるのかによって決まる。(1) (2) で、両市町が立てた地域課題と目的をまとめた。

(1) X市が立てた地域課題と目的

X市の労働力人口は今後5~15年で大きく減少。主産業である製造業を支える団塊ジュニア世代が退職となり、若年層の地元定着率が低いから。一方で、東南アジアからの技能実習生は増加。市内企業の事業継続のためには技能実習生の定着が必要。したがって、技能実習生を雇用する市内企業の後方支援のために日本語教室開設を行う。

(2) W町が立てた地域課題と目的

W町は2017年中に日本の町村で最も外国人が増加した町である。その多くが技能実習生を中心とした外国人労働者である。ただ外国人労働者が急増する一方で、グラウンドの無断使用、騒音、交通マナー、ゴミ出しなどの問題が起きた。地域社会で顔の見える関係をつくるためには、外国人労働者を受け入れている企業と連携して課題に取り組む必要がある。したがって、企業と連携して企業内や地域でリーダーになれる人材育成をめざし日本語教室開設を行う。

4-3-2. 中心となる企業への意向・ニーズのヒアリング

両市町は、地域課題と目的を明確に立てた後、準備会議という形式で中心となる企業に対し教室開設について説明を行い、教室の目標、教室形態、費用負担についてヒアリングを行った。(3)(4)で、両市町の準備会議の概要と要点を整理した。

(3) X市による準備会議

2020年12月23日と2021年3月16日に対面で行われた。技能実習生を受け入れている企業3社が参加した。費用負担については合意がとれたため、主に教室の目標について意見交換が行われた。その際、企業により求めることが異なった。楽しくコミュニケーションがとれることがあげられる一方で、日本語能力試験のN3取得という意見も出た。筆者、Z県よりN3取得を目標とし試験対策の授業を行うことは、地方公共団体が運営する日本語教室の特性から妥当ではないと説明した。結果として、生活場面に基いた内容を中心に3年間でN3程度のコミュニケーション能力を有することという方向性にまとまった。教室形態は対面である。

(4) W町による準備会議

2022年3月29日に対面で行われた。技能実習生を受け入れている企業3社が参加した。W町が提示した生活場面と就労場面に基いた教室内容でN3程度のコミュニケーション能力を有することという目標については合意が得られた。しかし、教室形態と費用負担については意見が分かれた。まず教室形態については、技能実習生の週1回の休みという就労状況から考え、オンラインもよいのではないかという意見が出された、一方で一部屋に数人が居住している環境でオンライン授業に参加しない人もいるため授業に集中できないのではないかという意見も出された。次に費用負担については、企業が費用を出すという形だと受講後の昇給も含めて検討する必要があることから即答できないという意見も出た。費用負担、教室形態は今後の検討課題となった。

補足事項として、両市町の職員は、(3)(4)の前後に、準備会議に参加した企業に対し電話、訪問しながらヒアリングを続けた。

4-3-3. 域内の企業全般への意向・ニーズ調査、教室のデザイン、合意形成

両市町は、中心となる企業へのヒアリングを行った後、域内の企業全般に対し、Z県の協力を基にアンケート調査を行った。両市町のアンケート調査の概要を表2でまとめた。

表2 両市町のアンケート調査概要

X市	W町
①形式：文書を郵送し web で回答	①形式：文書を郵送し web で回答
②期間：2021年4月12日～4月23日	②期間：2022年6月20日～7月17日
③対象：338社	③対象：313社
④回答：76社（回答率22.4%）	④回答：78社（回答率24.9%）

次に両市町に共通する質問項目のうち教室運営に関わるものを(6)でまとめた。

(6) 両市町に共通する質問項目

- ① 受け入れている技能実習生を日本語教室に参加させたいですか。
- ② ①が「はい」の場合、日本語教室に参加させるにあたり課題は何ですか。
- ③ ①が「はい」の場合、日本語教室への参加費用を貴社が負担するとしたら、いくらまでなら参加させたいと思いますか。
- ④ ①が「はい」の場合、日本語教室へ参加させたい技能実習生の来日日数はどのくらいですか。
- ⑤ ①が「はい」の場合、日本語教室で習得させたい日本語のレベルはどのくらいですか。

アンケート結果に関しては紙幅の関係で割愛する。このアンケートの結果を受けて両市町と筆者がデザインした教室が4-1である。両市町は、それぞれ準備会議に参加した企業に対し開設する教室について訪問、電話で説明を行い、基本的な事項について合意を形成した。

4-3-4. 関係者を集めた協議会の開催

4-3-3で記したように、両市町はアンケート結果を基に教室のデザインを確定させ、その内容について中心となる企業に対し説明を行うことで合意形成を行った。その後、広く参加企業を募るために、両市町は、開設する教室について公式な協議の場（以下、協議会）で合意を形成する段取りを踏んだ。表3で、両市町が教室開設に向けて実施した協議会の概要をまとめた。

表3 両市町の協議会の概要

X市	W町
①日時：2021年10月25日	①日時：2023年3月17日
②形式：対面	②形式：対面
③主な出席者：準備会議に参加した企業3社、技能実習生の管理団体、商工会、Z県、筆者	③主な出席者：準備会議に参加した企業2社、初参加企業1社、Z県、筆者

表3の協議会後に、両市町は域内の企業全体に対し教室の周知を行った

5. 今後の課題

本研究は、地方公共団体と企業が費用分担した日本語教室を開設するためにどのようなプロセスを経たらいいかという問いに対し、X市とW町におけるアクション・リサーチを基に解を提示した。このアクション・リサーチによる解は、矢守（2010, p.21）が論じているように、「特定の現場（ローカリティ）において、当面、成立可能で受容可能な解」である。その解は、「常に、修正と更新に向けて開かれている」（矢守 2010, p.21）と言える。本研究における解も、X市、W町という地域性に基づいたものである。特に企業という点に着目すると、両市町の企業は製造業が中心である。したがって、農業、漁業など第一産業の場合は、異なるプロセスになると予測できる。今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 神吉宇一（2024）「日本語教育政策研究は何をめざすかー人文学としての日本語教育学と学際性ー」西口光一（監）『一歩進んだ日本語教育概論ー実践と研究のダイアローグー』第6章、大阪大学出版会、83-96.
- (2) 草郷孝好（2007）「アクション・リサーチ」小泉潤二・清水宏吉（編）『実践的研究のすすめー人間科学のリアリティーー』第14章、有斐閣、251-266.
- (3) 出入国在留管理庁「令和5年末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00040.html（2024年6月7日）
- (4) 出入国在留管理庁「在留外国人統計（旧登録外国人統計）結果の概要」
https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_touroku_gaiyou.html（2024年6月7日）
- (5) 文化庁「外国人材の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業 地域日本語教育の体制づくり推進事業」事例報告書（令和3年度）
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/chiikinihongokyoiku/（2024年6月7日）
- (6) 文化庁「日本語教室立ち上げハンドブック」（平成30年度～令和3年度）
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/93417701.html（2024年6月7日）
- (7) 松尾慎（2015）「地域日本語教育を問い続ける」神吉宇一（編）『日本語教育 学のデザイナーーその地と図を描くー』第5章、101-122.
- (8) 家根橋伸子・山本晋也（2023）「外国人散住地域における外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造の検討ーライフキャリア形成を支える地域日本語教育の視点からー」『日本語教育』185、109-124.
- (9) 矢守克也（2010）『アクションリサーチー実践する人間科学ー』新曜社
- (10) 横山りえこ（2023）「地域日本語教育における教室運営に関わる課題とその対応ー国際交流協会Aの事例からー」『言語文化教育研究』21、222-240.

日常談話における「こう」の多義性と意味・機能

鹿嶋 恵（崇城大学）・西村史子（ワイカト大学）

1. はじめに

1-1. 問題の所在

日常談話において「こう」は多様に使われる。例えば、「取っ手を右にこう回して」「こうやって髪の毛上げて見せてきた」「なんかこう、気が進まないんだよね」等である。また、日常談話コーパス I-JAS で副詞の「こう」を検索してみると、その中には「こういう」+名詞、「〜こうだ」等、さらに多様な用例が含まれていることが分かる。

その一方で、日本語学習者と接する際には、学習者の日本語レベルが中級を超えても、発話の中に「こう」を聞くことはほとんどない。その背景には何があるのだろうか。

1-2. 先行研究

一般に辞典類においては、「こう」は「か（斯）く」が音便化した語として副詞に分類され、また同時に、感動詞としての機能が併記される場合が多い。

加えて「こう」は、「コソアド」の体系の一部として指示的な機能を持つことも、早くから指摘されている。佐久間（1966）は、品詞の枠を取り払い、指示する語という観点から「コソアド」の体系を抽出した。その中の1つに「コー（こう）」があり、近称で容子（様子）を意味する語と位置付けられている。

このような「こう」は、共時的に複数の意味を有しており、かつ、それらの意味に何らかの関連性が想定されることから「多義語」に相当すると考えられる（cf. 靱山 2021）。

先行研究においては、指示詞の研究は多くあるものの、「こう」に特化したものは非常に限られる。例えば、小出（2010）は談話コーパスを元に、フィラーの「こう」に焦点化して検討している。近（2014）も話し言葉のコーパスを使って指示詞としての「こう」の分類を試みているが、そこでは動詞を修飾する「こう」の一部が分析対象から外されている。また、石川（2020）は、I-JAS での副詞の調査から日本語母語話者と学習者の副詞使用量やその使用頻度の違い等を報告している。ただし、石川が「副詞」と称して抽出した「こう」には、フィラー的な用法も含まれている。このように、「こう」の包括的な体系の把握にはまだ不十分な面が少なくない。一方で、「こう」の意味・機能の多様さ／複雑さは、日本語学習者にとっての習得の難しさや、過少使用等と関わるものが推察される。

1-3. 研究目的

以上を踏まえ、本研究では、日常談話において用いられる「こう」の多義性を明らかにすべく、まず日常談話のコーパスにおいて「こう」の出現状況の分析を形態論的な視点から行う。それを踏まえた上で、認知言語学の立場からそれら「こう」の意味・機能の相互関係を明らかにすることを試みる。

2. 分析方法

今回の分析データには、現代日本語研究会編（2016）の談話資料（以下『日常』）を用いた。

まず、『日常』から「こう」を含む用例を抽出した。そこから、「工場」「向こう」「行こう」など、副詞以外の実質的な意味を持つ内容語の用例を目視で取り除いた。結果、483例が抽出された。

このうち、修飾部分が不明で単独で使用される、いわゆる「感動詞」（「間投詞」「フィラー」等と呼ばれる場合も含む）の「こう」が6割弱（278例）を占めた。たとえば、下記の例(1)や(2)のようなものである。以下、用例中の「こう」に下線を付す⁽¹⁾。

- (1) 《祖父母と大学生の孫の3人が孫の将来について会話中》 [495]

B70f: あ、夢が、もう、こう、<少し間>サラリーマンは嫌なんだ。

A20f: うん。

- (2) 《職場で同僚同士が昼休みに衣服購入について会話中》 [5356]

A40f: =パンツとかもさ、月1回でさー、何（なん）かこう!!。

B40f: 来るやつ? ↑

A40f: 来るやつがあるのね

このような、いわゆる感動詞の「こう」は現在分析中のため⁽²⁾、詳細は別の機会に譲りたい。今回の分析では、それらを除いた「こう」の用例205例をいわゆる「副詞的用法」とし、以下、これに焦点を当てて分析と考察を行うことにする。

3. 日常談話における「こう」の出現状況

本章では、『日常』におけるいわゆる副詞的用法の「こう」の出現状況を見ていきたい。談話分析の結果、その形態的な特徴から4種の型（「こう+動詞」型、「こう+いう+名詞」型、「こう+だ」型、定型句）が認められた。以下、順に用例を確認する。

3-1. 「こう+動詞」型

「こう+動詞」型は、例(3)~(5)のように「こう」が後続の動詞を修飾している型であり、典型的な副詞としての用法と言える。

- (3) 《水族館の水槽前でイカを見ながら元同僚同士が会話中》 [11421]

B60f: あ、でもさー、すごくそろっててきれいねえ、<少し間>こう泳いでるところって。

- (4) 《中国語サークルの会合で代表者が説明中》 [25260]

A60m: この会、団体として、あの、政治活動、宗教活動は一切やりませんっていう、こういうことはお互いに、こう伝えてます。

- (5) 《友人同士が琴の弾き方について会話中》 [3527]

A30f: こうやってペロン、ペロンって弾くことによって一、

- (6) 《[地名 1] に朝鮮半島から人々が移住してきた歴史や状況について友人 4 人で会話中》 [12005]

B60f: それにしては [地名 1] 市ってというのは {うん [A70f]}、日本 (にほん) 海じゃなくて、太平洋側でしょ？。

C60f: ま。

A70f: ### からあそこ {うーん [不明 f]}、入 (はい) る。

B60f: 1000 年 (せんねん) 前##。

D60f: 順番にこうして移ってきたんじゃないの？↑。

このような「こう+動詞」型では、例(5)のような「こうやって」の用例が多数を占めた。副詞としては、「こう」による他の用言 (形容詞や形容動詞) への修飾も想定されうるが、今回のデータでは見られなかった。

3-2. 「こう+いう+名詞」型

例(5)~(7)の「こう」は、「こういう」という形で必ず「いう/ゆう」を伴って後続の名詞を修飾する型である。この型は副詞的用法の中で、最も多く見られた。

なお、「こういう」は、これを一語として連体詞と分類する辞典もある⁽³⁾。ただしその場合も「副詞『こう』に動詞『言う』が付いて一語化した語」と解説される。本研究ではより包括的に「こう」を捉える観点から、これを副詞的用法の一形態として扱うことにした。

- (7) 《水族館の水槽前で元同僚同士が会話中》 [11435]

B60f: イカって、こういうのあんまり見たことないよね？↑。

A60f: ああ。

- (8) 《代表を務める中国語サークルの会合で説明中》 [25228]

A60m: だから【極めて短く言う】、すべてのクラスに参加できると言 (ゆ) うんですけれども、座りきれなくなったらどうしようかって<笑い>、こういうのあります。

- (9) 《提出締切が近い卒論について、指導教官からアドバイスをもらう可能性を学生同士で会話中》 [14186]

B20f: 方向性違うなり、何 (なん) か {ああ [A20m]}、こういう言 (い) い回し {ああ、ああ、ああ [A20m]} とか、絶対違うのいっぱいあるからー、それを直して {ああ [A20m]} <少し間>もら、うか★なあ。

3-3. 「こう+だ」型

例(10)~(12)の「こう」は、その後ろに断定の助動詞「だ」/「です」を伴い、述語を成す型である。この型には「こうだった」、「こうなんだ」等の形も含まれる。

- (10) 《家族 4 人で会話参加者(※夫)自身の曲がらない指について会話中》 [9488]

C70m: そしたら、もう、「いやあ、こうです、障害があって、曲がらないんですよ」つつつたら (=と言ったら)、「ああ、そう、それは失礼しましたね」

<笑い [複] >。

(11) 《舞踊の先生が発表会について生徒の母親に説明中》 [7888]

C50f: →経験でね、ここは←こうだとか {はい [A50f]}、ここはこれぐらい
ての、だんだんもう分かってらっしゃる★から、

3-4. 定型句

上に挙げた「こう」の例と異なり、次の例(12)(13)の「こう」は、「どうの」「ああだ」等の一定の表現と共に用いられており、「こう」が定型句の一部を成す型である。

(12) 《過去にあった近隣の市の合併について友人4人で会話中》 [12075]

A70f: だって、あの、合併すれば、こ、交付金がどうのこうのって、

(13) 《友人の店で談話の録音について会話中》 [19926]

B40m: →何 (なに) ←しゃべってるか、よう (=よく) 分かんずです。

A30m: <ハハハハ★ハッ (笑い) >。

B40m: →うーん←、ああだ、こうだしゃべりながらさー＝。

以上見てきたような『日常』における「こう」の用例について、その出現状況を副詞的用法の4つの型、および感動詞的用法に分けて集計したものが表1である。

なお、表中で「判定不能/保留」と計上したのは、発話の末尾が途切れて型の判定が不能な用例や、現段階で判定に迷い保留した用例等である。

表1 『日常』における「こう」の出現状況

用法	用例数	(%)	型	用例数
副詞的用法	205	(42.4)	「こう+動詞」型	75
			「こう+い+名詞」型	90
			「こう+だ」型	12
			定型句	11
			判定不能/保留	17
感動詞的用法	278	(57.6)		
合計	483	(100.0)		

4. 「こう」の意味・機能と関係性

ここまで、『日常』におけるいわゆる副詞的用法の「こう」の出現状況を見てきた。次に「こう」の指示対象に焦点を当て、その意味・機能の違いと関係性を検討したい。

4-1. 指示対象に基づく「こう」の意味・機能の違い

先に1-2. で触れたように、「こう」は「コソアド」の体系の一部として指示的な機能を持つ。加えて、このような「こう」は、直示体系の一種として、文脈や発話状況に依存しなければその指示対象を特定できないという特徴を持つ。

まず、「こう+動詞」型の用例(3)~(6)の指示対象に注目してみたい。例(3)はイカの泳ぎの様子、例(5)は話し手自身が琴を弾くしぐさを指し示していた。いずれも眼前の事象を指示してその様子を表す方法であり、「眼前指示」に相当すると考えられる。

(3') B60f: すごくそろっててきれいねえ、<少し間>こう泳いでるところって。

(5') A30f: こうやってペロン、ペロンって弾くことによってー、

一方、例(4)の場合は、眼前に指示する対象はなく、むしろ直前に言及された発話部分「政治活動、宗教活動は一切やりません」を指し示している。このように言語的文脈に照応関係を持つ「こう」は、「文脈指示」の用法に相当すると考えられる。

(4') A60m: この会、団体として、あの、政治活動、宗教活動は一切やりませんっていう、こういうことはお互いに、こう伝えてます。

これに対し、例(6)の「こう」が指すものは発話場面ではなく、むしろ、話し手の直接体験に基づく記憶に依存している。本研究では、このような用例を「観念指示」(cf. 日本文学会編 2014: 251)と呼ぶことにする。

(6') D60f: 順番にこうして移ってきたんじゃないの? ↑。

上記のような、眼前指示／文脈指示／観念指示の違いは、他の「こう+いう+名詞」型や、「こう+だ」型にも存在する。たとえば、「こう+いう+名詞」型の例(7)は眼前指示、例(8)は文脈指示、例(9)は観念指示の用例と考えられる。また、「こう+だ」型の例(10)は眼前指示、例(11)は観念指示の用例と考えられる。

このような「こう」の用例に関する3種の指示用法では、眼前指示の「こう」が現場の指示対象ともっとも密接な照応関係を持つ。一方、文脈指示では指示対象が談話場面の文脈に依存するため、その関係性には距離／弱さが生じる。観念指示の場合には、その指示対象が話し手の記憶や認識状態に依存するため、さらに関係性は希薄化する。言い換えれば、「こう」と指示対象との照応関係には遠近／強弱の度合いが存在すると考えられる。

4-2. 「こう」の意味・機能のネットワーク関係

一方、「こう」の副詞的用法として抽出した4つの型の間にも、類似性と違いがある。ここで認知言語学的な観点から、それらの関係性を見てみよう。

まず、「こう+動詞」型が典型的な副詞として、話し手の近くの動作や動きを指示してその様子を表す。これに対して、「こう+いう+名詞」型は「こう+いう」が定型化して物事を指し示し、その様子を表す意味・機能を果たしている点で違いがある。しかし両者は、「こう」が〈直後の動作を修飾〉し、〈事柄の様子を指示〉する点では類似しており、それがこの2つの型に共通する「スキーマ」と考えられる (cf. 靱山 2021)。

他方、「こう+だ」型の場合には、「こう+動詞」型や「こう+いう+名詞」型と違い、修飾する対象がない。しかし、これら3つの型は〈事柄の様子を指示〉する点で類似している。すなわち、これが3つの型に共通するスキーマと考えられる。

定型句の場合も同様に指示対象が希薄化しているものの、やはり〈事柄の様子を指示〉

する点では他の3つの型と類似する。加えて、これら4つの型の「こう」は、いずれも〈話し手に近い〉と認識される対象を指示する点でも類似している。

以上のことから、4つの型に共通するスキーマとして〈話し手に近い〉〈事柄の様子を指示〉を認めることが可能であり、これが「こう」のプロトタイプの意味と考えられる。

すなわち、「こう」の複数の意味・機能は、そのプロトタイプの意味を起点とした類似性を保持しつつも、機能や意味の拡張／希薄化によって違いが生じ、それらがネットワーク関係を成しているものと考えられる。

5. おわりに

以上、本研究では、日常談話において用いられる「こう」の多義性を明らかにすべく、日常談話コーパスにおける「こう」の出現状況の分析を行った。加えて「こう」の指示対象に焦点を当てて意味・機能の検討を行い、それらの相互関係の解明を試みた。

本研究は、多様な「こう」の意味・機能の関係性を談話分析と認知言語学の視点から捉える試みであり、日本語学習者が抱える習得の困難さの背景に迫る意義を持つと考える。

ただし、今回の分析は「こう」のいわゆる副詞的用法に焦点化したものであり、感動詞的用法までは踏み込めなかった。その分析を急ぎ、より包括的な解明に挑みたい。

* 本研究は JSPS 科研費（課題番号: JP20H05630）の助成を受けたものである。

注

- (1) 各発話文冒頭の記号（例：B70f）は、『日常』で使用される発話者記号（大文字の英字は話者記号、2桁数字は発話者の年代、末尾の英字は性別）を示す。[]内数字は、同じく行通し番号である。その他の文字化記号は、現代日本語研究会編（2016）を参照されたい。
- (2) 西村・鹿嶋（2023）では、フィラーの「こう」の機能を取り上げ、検討している。
- (3) 『日本国語大辞典 [第2版]』第5巻，小学館，2001年。

参考文献

- (1) 石川慎一郎（2020）「発話における副詞の使用」迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬編著『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，167-184
- (2) 現代日本語研究会編（2016）『談話資料：日常生活のことば』ひつじ書房
- (3) 小出慶一（2010）「日本語学習者の発話に見られるフィラー『こう』について」『埼玉大学紀要（教養学部）』46(2)，99-112
- (4) 近悠美（2014）「指示詞『こう』の分類について」『日本文化學報』61，5-23
- (5) 佐久間鼎（1966）『現代日本語の表現と語法』厚生閣
- (6) 榎山洋介（2021）『[[例解] 日本語の多義研究：認知言語学の視点から]』大修館書店
- (7) 西村史子・鹿嶋恵（2023）「日常談話における『こう』の機能とそのシラバス化検討」『2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，176-181
- (8) 日本文法学会編（2014）『日本文法辞典』大修館書店

地域の日本語指導体制づくりをめざした小学校と日本語教育の連携

小川佳子（元・大阪大学） 樋口尊子（大阪樟蔭女子大学）

1. はじめに

近年、在留外国人の増加とともに、日本語指導が必要な児童生徒の数が増加している。文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（令和3年度）」では、日本語指導が必要な児童生徒数は58,307人（うち外国籍の児童生徒数：47,619人、日本国籍の児童生徒数：10,688人）となり、今後もさらに増えていくことが予想されている。東大阪市の小中学校においても2023年11月30日時点で443名にも上る日本語指導が必要な児童生徒（以下、児童生徒）が在籍している。しかし、これらの児童生徒を受け入れる学校現場が日本語指導の専門的知識や技能を十分に有しているとは言い難い状況であり、日本語指導加配教員が担当校を巡回指導し、児童生徒の対応、学校体制づくりに取り組んでいるが、手探りで対応している。一方で、この地域にある大学や日本語学校等の教育機関には、日本語教育を専門とする研究者・教育者がいるが、児童生徒に対する日本語教育に携わる者はまだ少ない。そこで、この両者が連携され、地域における日本語学習支援体制をつくる取り組みを、筆者らは東大阪市教育委員会（以下、教育委員会）の協力のもとに行った。実施には、同市の地域研究助成金制度を用いた。（注1）

2. 取り組みの実際

この取り組みでは、日本語教育の知見を児童生徒の学習支援に活用するために、文部科学省の「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA（以下、DLA）」を用いた。DLAによって児童生徒の日本語能力を把握し、児童生徒にとって効果的な日本語指導（活動）案を学校現場に提案することができると考えたためである。

取り組み期間は約一年間で、①この取り組みに協力できる日本語教育従事者の募集と研修の実施、②DLAの実施及び判定の報告と協議、③日本語指導（活動）案の作成と中間意見交換会、④日本語指導（活動）案の実践と報告会、⑤報告書（日本語指導（活動）案と教材）の作成、を次のように進めた。

2-1. 日本語教育従事者の募集と研修の実施

実施時期：2023年4月～8月

取り組みを行うにあたって、まずは、児童生徒の日本語能力の把握をするためのDLAを行い、効果的な日本語指導（活動）案を考える日本語教育従事者を募集した。今後、東大阪市の児童生徒の日本語教育に携わってもらうためにも、日本語教育に関する知識を持っていること、東大阪市内及び隣接地域に在住もしくは勤務、通学していること、の2点を条件として募った。その結果、近隣の日本語学校で勤務する日本語教師や大学・大学院にて日本語教育を専攻している者などを含む10名の日本語教育従事者が集まった。

次に、この日本語教育従事者10名に対しDLA及び児童生徒の日本語教育に関する研修

を実施した。筆者らは日本語指導研究アドバイザー（以下、アドバイザー）として、研修の講師を担当した。

研修は5回、東大阪大学にて平日午後、約1時間半で行った。各回、都合がつかない場合はオンラインでの研修を別日の平日夜に行った。ただし、オンラインの参加は、対面の研修の録画を事前に視聴してもらい、時間を短縮（30分～1時間）して行った。研修内容は、基本的には2部構成で、前半にテーマ内容に関する講義、後半にワークショップとした。各回の内容は次のとおりである。

第1回研修

- ・本取り組みの流れの説明と研修参加者による自己紹介（日本語教育や児童生徒の教育との関わり及び東大阪市との関わりについての自己紹介）
- ・教育委員会による児童生徒に対する日本語指導の現状説明
- ・児童生徒の日本語教育における制度や取り組みについての説明
- ・ワークショップ：成人への日本語指導と児童生徒への日本語指導の違いを考える。

第2回研修

- ・DLAの概要説明（現場で実際行う予定の〈はじめの一步〉（導入会話・語彙力チェック）〈話す〉〈読む〉を中心に）
- ・ワークショップ：想定される児童のケース（児童のDLAステージ及び学校生活の状況や家庭での様子を記述）から児童の課題と日本語授業の目標と授業活動を考える。

第3回研修

- ・DLAのやり方の確認及び練習
- ・ワークショップ：実際のDLA〈話す〉の発話データ（『超基礎・第二言語習得研究』第8章のデータをダウンロードし使用。）をもとに、児童の特徴を考え、その児童に対する日本語指導（活動）を考える。

第4回研修

この回は、統括アドバイザーに講師を依頼した。研修の内容は次のとおりである。

- ・DLAの評価を中心に、DLAの特徴、手順、ねらい、DLAを実施する際の留意点についての説明
- ・ワークショップ：研修講師が実施したDLA〈話す〉と〈読む〉の発話データを用いた評価の実践

第5回研修

- ・DLAの実施に向けてスケジュール、個人情報取り扱いについて等留意点の確認
- ・児童生徒の力を伸ばす日本語指導（活動）案の例を紹介

2-2. DLAの実施及び判定の報告と協議

実施時期：2023年9月～10月

教育委員会の声掛けにより小学校5校においてDLAの実施が決まった。対象児童は各校1～4名の11名で、それぞれの児童の学校でDLAを行った。日本語教育従事者10名は2～3名ずつの4グループに分かれ、アドバイザーとともにグループ単位で学校訪問しDLAを実施したが、その際は日本語指導担当教員（以下、学校教員）も同席した。なお、DLA

の判定においてもこのグループ及びアドバイザーと一緒に考えた。

また、DLA の実施時間を授業 1 コマ分（45 分）としたため、〈聞く〉と〈話す〉は取り扱わずに、次のように行った。

- ・〈はじめの一步〉（導入会話・語彙力チェック）：5～10 分程度。

- ・〈話す〉：10～15 分程度。

基礎タスクの使用カード「日課」

対話タスクの使用カード「先生に質問」

認知タスクの使用カード「お話」と「消防車」。ただし、4～6 年生は「お話」と「環境問題」

- ・〈読む〉：20～30 分程度。

以上のように DLA を実施した後、基本的には後日、アドバイザー、学校教員及び日本語教育従事者らが協議する機会を設けた。日本語教育従事者は、DLA の判定の報告を行い、学校教員からは、DLA を受けた児童の学校生活での様子、日本語指導教員が日本語指導で困難を感じていることや改善したいこと、対象児童に対してどのような力をつけさせたいと思っているか等が日本語教育従事者に提示された。それらをもとにして、児童に望まれる支援について話し合った。日本語指導（活動）案を作成するにあたって、各児童に望まれる支援につなげられるような聞き取り及び話し合いができた。

2-3. 日本語指導（活動）案の作成と中間意見交換会

実施時期：2023 年 11 月～12 月

DLA の判定をもとに、日本語教育従事者が日本語指導（活動）案の作成をするのに、次のように 3 つのステップを踏んだ。

まず、各学校と一緒に訪問した日本語教育従事者 2-3 名とアドバイザー 1 名で、日本語指導（活動）のアイディアの共有や意見交換をオンラインで 1 時間～1 時間半程度行い、日本語教育従事者が自らのアイディアを言語化、具体化する機会をもった。

次に、より多くの意見を聞ける場として、中間意見交換会を対面で設定した。中間意見交換会では、まずは、日本語教育従事者が自ら作成した日本語指導（活動）案を全体に向けて説明し、その後、2 つのグループに分かれて、それぞれの日本語指導（活動）案に対して感じたこと、疑問点等をコメントしあった。最後に、各グループで出た話をまとめて報告した。なお、中間意見交換会は対面であったため欠席した者には、中間意見交換会を録画したものを視聴してもらった。

中間意見交換会の実施後は、再度、中間意見交換会でのコメントを参考にして日本語指導（活動）案の再考し、考えをまとめる機会をオンラインにて設けたが、中間意見交換会で多様な意見が出てきたことによって新しいアイディアが生まれ、活動内容の広がりにつながった。

この 3 つのステップを踏んだうえで、日本語教育従事者が日本語指導（活動）案を作成し、各学校に提案した。

2-4. 日本語指導（活動）案の実践と報告会

実施時期：2024年1月～2月

上述したように作成された日本語指導（活動）案の一部を、各学校で学校教員に実践してもらった。実践に先立っては、日本語教育従事者及びアドバイザーが学校を訪問し、日本語指導（活動）案を提示し活動の流れ等の説明も行っている。

学校での実践後、さらに日本語指導（活動）案を再考しより良くするため、日本語指導（活動）案の実践報告会を行った。報告会には、取り組みに関わった日本語教育従事者及びアドバイザー、統括アドバイザーを始め、教育委員会、協力校5校の学校教員らなどが参加した。報告会では、学校教員から日本語指導（活動）案を実践したことに対するフィードバックや実践で生じる問題点などが伝えられた。また、実施した際の児童の様子や教材の使いやすさなども日本語教育従事者と共有され、この場でも新たな案が生まれた。

2-5. 報告書（日本語指導（活動）案と教材）の作成

実施時期：2024年3月～4月

前述の報告会で共有された情報をもとに、日本語教育従事者とアドバイザーの協議によって日本語指導（活動）案の修正を行った。学校教員による具体的なフィードバックや意見により、より現実的に修正することができた。

最終的に、日本語教育従事者10名によって作成された33の日本語指導活動（案）を報告書としてまとめ、東大阪市内の全小中学校に配布した。

3. 取り組みの成果

この取り組みを進める中で、以下のような成果が明らかとなった。

日本語教育従事者によって児童の日本語能力把握のためのDLAが行われ、日本語力の判定が行われたが、学校教員はそこに同席することで、児童を客観的に観察する機会をもつことができた。また、そのDLAの判定をもとにした評価と一緒に確認しあうことによって、児童を幅広く把握することが可能となり、それぞれの立場から児童が抱えている困難の一因が見えてきた。

また、各学校での実践のフィードバックとなった報告会では、実践を担当した学校教員から、児童が非常に楽しそうに積極的に活動に取り組んでいたとの報告を多くもらった。一方で、学校教員が日本語指導（活動）案を現場に合うように工夫し、手を加えて実践されたとの報告もあり、日本語教育従事者による日本語指導（活動）案が、より生き生きとした活動につながり、児童の学習支援に活用されることとなった。

さらに、この取り組みを通して10名の児童生徒に対する日本語教育に携わる日本語教育従事者を増やすことができ、今後のネットワークの構築、そして広がりへの一歩につながった。

4. まとめと今後の課題

今回の一連の取り組みは、東大阪市の一部の教育現場での活動ではあったが、日本語教育従事者と学校教員らの協力によって、両者の専門性の融合が少なからず起こり、児童を

幅広く把握することや、豊かな発想の日本語指導（活動）案を作成することができた。

この取り組みが継続することが望ましいが、同制度を継続して利用することはできない。ここで生まれた発想やつながりを持続可能な活動にするために、筆者らを含む日本語教育従事者と教育委員会および学校現場のネットワークの構築、協力できる体制づくりが重要である。

今年度は、年度内に児童生徒が転入してきた場合に限り、学校現場が日本語教育従事者を受け入れたければ、教育委員会に申し出、希望する日本語教育従事者とマッチングを行うことになっている。

この先、多くの小学校や中学校へ拡大していくことは今後の課題であり、そのためにはよりよい地域の体制づくりが必要であるだろう。

注

- (1) 東大阪大学の藤井みゆき先生を代表研究者とし、大阪教育大学の米澤千昌先生に統括アドバイザーを依頼した。

参考文献・資料

- (1) 小川佳子・樋口尊子・藤井みゆき(2023)「日本語指導支援員による日本語能力判定 (DLA 等のアセスメント)をもとにした日本語指導の在り方—東大阪市における外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント研修を中心に—」『ASIA—社会・経済・文化—』第 10 号 東大阪大学国際教養こども学科
- (2) 奥野由紀子編(2021)『超基礎・第二言語習得研究』くろしお出版
- (3) 川上郁雄・尾関史・太田裕子(2014)『日本語を学ぶ／複言語で育つ 子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版
- (4) 高橋朋子(2022)「令和 3 年度東大阪市地域研究活動報告書 留学生と小中学生の多言語・多文化交流」
- (5) 高橋朋子・樋口尊子・藤井みゆき(2022)「東大阪市における大学と地域の多言語・多文化交流の連携—現状から展望を探る—」『ASIA—社会・経済・文化—』第 9 号 東大阪大学国際教養こども学科
- (6) 文部科学省「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm (2024 年 6 月 10 日閲覧)
- (7) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20230113-mxt_kyokoku-000007294_2.pdf (2024 年 6 月 10 日閲覧)

言語教育観を深める日本語コースデザイン ー非母語話者日本語教師のための訪日研修での実践ー

長坂水晶（国際交流基金）
清水まさ子（国際交流基金）

1. 本実践の背景と目的

日本国内では、日本語教師の国家資格化に伴い、教師に求められる資質・能力についての議論が広く行われるようになってきている。そこでは主に母語話者教師が想定されてきたが、世界に目を向ければ 2021 年度の調査では日本語教師の 8 割以上が非母語話者であり、多くの学習者が非母語話者教師（以下、NNT）の元で学習をしていることが分かる（国際交流基金 2021：20）。本実践では、NNT を対象とした訪日教師研修における日本語コースの役割と可能性について考え、再デザインを行った。本発表ではコースデザインと授業の実際を報告し、NNT が自身の言語教育観をどのように深化させていったのかを述べる。

2. 「海外日本語教師基礎研修」の概要

本実践は、国際交流基金日本語国際センター（以下、センター）における研修プログラム「海外日本語教師基礎研修」（以下、基礎研修）内で行った。研修は約 6 か月間（2023 年 8 月～2024 年 2 月）で、教授経験が 1 年から 5 年程度の若手 NNT が対象である。研修は大きく「教授法科目」「日本語科目」「文化理解科目」の 3 つで構成される。「教授法科目」は教授法に関する基礎的な知識を得たり、模擬授業等を通して自身の課題に気づき解決方法を考えたりすることが目標である。「日本語科目」は様々な言語活動を通して運用力を向上させること、「文化理解科目」は日本社会や日本文化に触れ日本を深く理解するとともに、自文化を見つめ異文化理解能力を身につけることを目標としている。これら目標達成のために、研修で学びながら「教師としての専門能力」「コミュニケーション能力」「自己研鑽の能力」を高めていくことも同時に目指している。そして研修全体を通して参加者は、自己や自身の現場の内省、他の参加者と協働、そして自律的な学びを行う。

本実践は「日本語科目」の一つである「総合日本語」（120 時間）のうち、最も運用力が高いクラスで行った。クラスの研修参加者（以下、参加者）は 11 名で、10 カ国（東アジア 1 名、東南アジア 5 名、南アジア 1 名、南米 1 名、西欧 1 名、東欧 2 名）から集まった。

3. コースデザイン

3-1. 「総合日本語」の位置づけと目標

基礎研修における「総合日本語」は毎年、レベルに応じて具体的な言語活動を目標 *Can-do* として設定し、現実場面でのコミュニケーション運用力の向上を目指したコースデザインを行ってきた。本実践では更に、既に B2 レベル以上の運用力を持つ NNT が日本語学習

を続ける意義と目的について検討を重ね、「教師のための日本語コース」は、日本語教師という職業や教育実践に関する思考を深め、社会的な役割を再考する場となることが重要であると考えた。そこで嶋津（2021）や館岡（2021）も教師教育・研修で重視すべきと主張している「言語教育観」、並びに「言語学習の意義」の深化をコースデザインの中心に据えた。多国籍の参加者同士によるディスカッションや協働作業といったリアルなコミュニケーション活動は、運用力を高めるだけでなく、言語教育観を深める貴重な場となる。よってコースデザインは、言語意識の獲得も同時に進められる CLIL の枠組み（奥野編 2018）を用いて以下の4つの観点から目標を設定した。

- 1) 思考：言語学習の意義と言語教師の役割を考え、自己の言語教育観を捉え直す。
- 2) 内容：なぜ日本語を教えるのか、日本語を教えることが何に繋がるのかを深く考え得る12の社会的トピック（言語教育観、多文化共生、異文化理解、言語と価値観、話し言葉と書き言葉、科学技術、教育、ジェンダー、読書、社会の変化、環境、歴史）に基づいて日本語で知る・表現する。
- 3) 言語知識・言語使用：JF 日本語教育スタンダード B2.2-C1 レベルの総合的運用力を目指す。
- 4) 協働・文化理解：異なる意見や経験、価値観を共有し共に協働的な学びを行う。

各トピックは3コマ～12コマ（1コマ50分）で行い、生素材を使って技能統合型の授業を行った。

3-2. コースシラバス

コースでは上記の目標「思考」を重視し、コース全体を通して、言語教育の役割や目的について考えを深められるよう設計した。トピックは、自身についての語りから始め（「私について」）教師としての自身の語り（「言語教育観①」）、そして地域社会での多文化共生について考える（「多文化共生」）というように、自身の周りから徐々に世界を広げていく構成とした。また、日本語教師としての自身と社会問題を関連づけて考えられるようにした（「ジェンダー」「環境問題」）。また訪日研修の特性を生かすために、「文化理解科目」で関連する行事がある際には、関連するトピックを配置した（学校訪問前後には「教育」、東京見学の前後には「環境問題」）。このように、総合日本語で学んだことを教室内に留まらせず、教室外へと目を向け、社会に対して「日本語教師としてどのようなアクションが取れるか」を考えられる感度を養うことも企図した。

上記の通り、本コースデザインは言語教育観と言語学習観の深化を目指しているため、コースの最初と最後に同じトピックを配置し、言語教育観と言語学習観の深化を参加者自身が感じられるようにした。表1に、時系列的にトピック「言語教育観①」と、コース途中で行ったトピック「歴史」、そして最後に行った「言語教育観②」の授業シラバスを例として示す。3-1で記した目標の1)と4)は各トピック共通して行っているためここでは省き、2)と3)の詳細を記す。

各トピックは3日（1日3コマ）で実施し、最終タスクは作文やスピーチなどのアウトプットを行い、それに対する評価（自己評価／ピア評価／講師評価）を行った。コース全体の評価は、各トピックの評価に加え、授業への参加度、ポートフォリオ評価も含めて総

4. 授業の実際

例として2つのトピックを取り上げ、授業と学習者の様子を報告する。

4-1. 言語教育観

コースの最初と最後に行った本トピックでは、言語教育・言語学習の意義を正面から考え、自分自身の信念や役割をふり返ったり、変化に気づいたりすることを目的とした。

「言語教育観①」は、コースが始まってすぐに、日本語教師と社会・世界との関わりについて自分の意見を述べる3分程度のスピーチを行った。クラスメイトからの質問を受け、自己評価・他者評価を行う活動であった。その後、言語教育や学習に関する文章を3種類読み、ディスカッションを行った。

コースの最後の「言語教育観②」では、これまでの学びの集大成として、「一枚ポートフォリオ」を見ながら日本語コース全体を振り返った後、日本語教育と社会との関わりについて書かれた2つの文章を読み、ディスカッションを行った。そして、日本語教師という仕事について、自分の考えを話すための準備を行い、ピアフィードバックも行いながら、発表原稿を作成した後、発表会を実施した。発表会には教員や職員など、研修に関わったスタッフも招いた。自己評価・他者評価を行った後、スピーチ原稿を推敲し、来年度の基礎研修の参加者へのメッセージとなるよう作品集にした。

最初と最後のトピックであった「言語教育観」①と②の発表を比較すると、どの参加者も、「日本語教師は日本語を教えるだけではない」、「日本語を教えることは世界の平和につながる」「教室の中から社会を変えていきたい」といった、言語教育と言語学習の目的を考え、自分自身の信念や目標を得たことが分かった。

4-2. 歴史

日本語コースの終盤で扱ったトピックは「歴史」であった。参加者全員の国の歴史を一枚に収めた、世界史ポスターを作成する共同作業を行った。表1に示した通り、本トピックの目標はポスター完成ではなく、作成の過程で、参加者同士が協力し建設的に話し合えることであった。初めに日本の歴史について書かれた文章を理解し、表現も確認した後、話し合いの表現やストラテジーも学んだ。その後クラスのメンバーが2グループに分かれ、どのような年表を作るか相談し、ポスターの「目標達成」基準を決めた。互いの出身国の歴史や事情を勘案し、Aグループは「6か国の輝かしい歴史を楽しく分かりやすく伝えることができる」、Bグループは「5か国と日本の各時代の主な出来事を比較できる分かりやすいポスター」を目標とした。デザインやレイアウトについてアイデアを出し合い、仕事を分担して共同作業をした。どの国も均等にスペースを配分し、一瞥できるように作るにはどのように時代を切り取るか、様々な話し合いを行っていた。ポスター完成後は、クラスで年表について説明し、他のクラスや所内の人の目に触れる場所に掲示した。最後に、目標をどの程度達成できたか、自己評価と他者評価を行った。この作業を通して、今まで知らなかった友人の国の日本との関わりや歴史、お互いの国同士の関係について知った者が多かった。

5. 評価

5-1. 日本語科目「総合日本語」に対する評価

コース終了時のアンケートでは、11名中9名が「大変満足した」、2名が「満足した」と評価し、参加者全員が授業に満足している様子が窺えた。コメントの中には、「総合日本語の授業のおかげで自分の言語教育観が磨けて、もっと明確になった気がする。ずっと当たり前だったことがまさかの偏見だったということに気づかされ、日本語の授業は日本語と文化だけ学ぶわけではないことも学んだ。おかげで教師としての自分の自信も少し上がった」というような、自身の言語教育観が深まり、日本語の授業の可能性を見出した参加者もいた。また、「授業を通して、新聞記事や要旨などの様々な種類の文章を読んだり、書いたりすることで、読解能力、書く能力が増えたと思う。そして、インタビューやスピーチ、教室の中で参加者同士で色んなディスカッションをすることで、だんだん話す能力も増えた気もする。」といった、言語能力の向上を実感している声もあった。また、「色々なテーマについて面白く勉強できた。それらの大きいテーマの中でも日本語教師としてできることがあるのか分かった」というように、日本語教師を取り巻く社会と自身を結び付け、その役割を考えられたという参加者もいた。参加者のアンケートからは、このコースが設定したそれぞれの目標は概ね達成できたと言える。

5-2. 一枚ポートフォリオに見られる目標の達成度

3-1で記した目標のうち、「言語学習の意義と言語教師の役割を考え、自己の言語教育観を捉え直す」という思考についての目標がどの程度達成されたのかを一枚ポートフォリオから観察する。一枚ポートフォリオの記述には、教師の役割や言語学習・言語教育の目的について、参加者がトピックごとに視点を変えて考えを深めていくことが観察された。授業での活動の助けにすることと、自身の変化を確認することを意図して、特に「言語教育観」①②の授業前には「日本語教師とは社会・世界とどのように関わる仕事ですか」という問いに対する考えを記入する形式にした。2名の参加者の記述を表2に原文の通りに示す。①と②を比較すると、日本語教師という職業や、言語教育に対する視点が広がったことを示す記述が多く見られる。表2に下線を付す。

表2 一枚ポートフォリオの記述

	言語教育観①	言語教育観②
A さ ん	日本語教師はもちろん日本語を教える仕事です。そして、世界中の人に日本のことを理解してもらうために、日本語を教えるを通して日本人の考え方や日本文化を広める仕事です。	日本語と日本文化を教えることはもちろん日本語教師の仕事です。しかし、今までの授業を通して、 <u>この世界の中で起きていること、技術、環境、歴史、社会の変化という情報を提供することも必要だとわかりました。</u> そして、 <u>教室という小さな社会を使って、国籍や性別にもかかわらず、教師と学習者、そして学習者同士がお互いのこと（文化や価値観など）を知り、尊重し合うことを育み、良い社会を作る仕事です。</u>

<p>B さ ん</p>	<p>グローバルな観点から見ると、言語の教師の仕事は学習者一人一人のコミュニケーションを通じて、国々の壁を減らして、異なる国との関係の可能性を広がることだと思います。学習者の観点から見ると、教師の仕事は、コミュニケーション力を与えて、その言語を話す国に関する目的（仕事、観光など）を実現することだと思います。つまり、日本語教師の仕事は学習者と日本の間に端を作ることだと思います</p>	<p>(前略) 地球規模の問題を考えると、一番最初に思ったのは「××(Bの国名)で日本語の先生の仕事をしている私は、何ができるでしょうか。」その関わりを見つかるのが最初にとて難難でした。でも、大事なことを気づきました。地球規模の問題を解決するより、現実的な目的を見つけて、その目的を持って活動すればいいのではないのでしょうか。<u>教室を社会の一部としてとらえると、社会全体に反映させたい環境を作ることが大切です。</u>多様性を尊重して、学習者がお互いを認め合うことができる教室。国籍、異文化、性別、しゅうきょうの差があっても共生できる教室。そして、人間関係を大事にする教室。<u>教師は学習者に良い影響を与えて、少しずつより良い社会に向かえることができるかもしれません。</u></p>
----------------------	--	---

6. おわりに

本実践では、NNTのための研修において運用力を伸ばすことのみを直接の目的とはせず言語教育観の深化を重視し、CLILの枠組みを用いて日本語コースをデザインした。その結果、参加者同士が互いから学び合い、視野を広げ、言語教師として社会・世界とどう関わるか考えを深めていったことが観察された。若手NNT達は自分自身と深く向き合い、教師としての自信や信念を得たと言える。

なぜ教えるのか、言語教育は何をするべきなのか、という深い問いは、NNTに限らず全ての教師が考えるべき重要なテーマである。本実践の結果を今後の教師研修のデザインに活かしていきたい。

参考文献

- (1) 奥野由紀子編著・小林明子・佐藤礼子・元田静・渡部倫子(2018)『日本語教師のためのCLIL(内容言語統合型学習)入門』凡人社
- (2) 国際交流基金(2021)『海外日本語教育機関調査報告書』
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey21.html>(2024年6月4日参照)
- (3) 佐藤慎司・奥野由紀子・三輪聖・神吉宇一(2023)「平和をめざすことばの教育の枠組みを考える」『ことばの教育と平和』明石書房 pp.7-30
- (4) 嶋津百代(2021)「日本語教育に関する言説とイデオロギーの考察—日本語教師養成における「言語教育観」教育に向けて—」尾辻恵美・熊谷由理・佐藤慎司(編)『ともに生きるために—ウェルフェア・リングイスティックスと生態学の視点からみることばの教育』春風社 pp.165-201
- (5) 館岡洋子(2021)『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
- (6) 堀哲夫(2019)『新訂一枚ポートフォリオ評価OPPA一枚の用紙の可能性』東洋館出版社

地域日本語教育の対話活動はどう捉えられているのか ——地域日本語教育の団体 X と日本語学校に通う A さんの語りから——

友宗朋美（筑波大学大学院生）

1. 本研究の背景と目的

本研究は、外国人参加者の視点で捉えた地域日本語教育の対話活動の特徴、意義および課題を示し、対話活動導入や継続の促進に必要な働きかけを明らかにするものである。近年、国際化や労働人口減少などを背景に日本で暮らす外国人住民が増加しており、今後も日本国内における受け入れが進むと考えられる。このような多様な文化的・言語的背景を持つ人々がともに暮らす社会において、地域日本語教育の活動では、参加者全員がフラットな関係でやりとりをおこない、交流や相互理解を促進する対話活動が提唱されている（御館，2019ほか）。しかし、現在も日本人参加者から外国人参加者への一方向の活動をおこなっている団体も多く、研修などの適切なサポートがないと対話活動の導入や継続は難しいと指摘されており（田中，2018）、双方向の対話活動の導入・継続促進には、さらなる働きかけが必要である。

田中（2018）や御館（2013）は、地域日本語教育の日本人参加者にインタビューをおこない、対話活動導入時の課題や対話活動の可能性を明らかにしている。一方で、双方向のやり取りが中心となる対話活動の実施には、双方の合意が重要であることから、外国人参加者の意識にも注目する必要がある。しかし、外国人参加者の意識に焦点を当てた研究は、陳（2000）、周（2009）、ヤン（2012）などに限られている。そのため、外国人参加者の対話活動に対する意識を探り、その特徴や意義、課題を明らかにすることで、日本人参加者と外国人参加者の双方に効果的かつ意義のある対話活動が実施できると考えられる。

そこで、本調査では、日本語学校にも通いながら、地域日本語教育の対話活動をおこなっている団体 X にも参加している外国人参加者にインタビューを実施し、場の参加者との関係性も踏まえて、地域日本語教育の対話活動の特徴を調査する。そして、対話活動の促進および「教える－教えられる」ではない関係性を構築するための留意点を検討する。

2. 地域日本語教育における対話活動

細川（2019）は、今日のグローバル化する社会における言語教育には、「個人一人ひとりが、ことばによる活動を軸に、他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場（共同体）を形成すること、あるいはそのような意識を持つ実践活動」（pp.68-69）が肝要であると主張している。そして、「価値観の異なる多様な他者との関係において、ことばによって自己を表現するとともに、その他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていくこととそのための意識改革」（p.69）が必要で、対話による人と人の理解と合意が不可欠であると述べている。また、御館（2013）は、「対話中心の活動」を「外国人参加者と日本人参加者（ボランティア）が対等な関係のもとで、（主に）日本語を用いたコミュニケーション

ンをし、その過程で人間関係を築き、共に学び、変わっていくことのできる活動」(p.5)と定義し、コミュニケーションをする中で、対等な関係性の構築や、共に学び、行動や意識を変容していく重要性を述べている。これらの先行研究から、本調査で言及する地域日本語教育における対話活動を、以下の要素を含む活動と定義する。

(1) 地域に暮らす日本人と外国人の住民が参加し、人間関係構築や居場所づくり、生活や地域の課題の共有と解決を目指している活動であること

(2) 「教える－教えられる」という非対等な関係の固定化を生む活動ではなく、双方向のやりとりを通して、ともに新たな気づきを得、学び合える要素があること

(3) ことばによって自己表現しながら、その他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていく、そしてその意識改革につながることのできる活動であること

そして、これらの要素を含む活動を対話活動とし、外国人住民は対話活動と対話活動をおこなう他者(日本人参加者)との関係性をどのようにとらえているのかを調査する。

3. 調査方法

本調査では、中国出身のAさんのインタビューデータを、団体Xの対話活動に継続して参加する目的、および団体Xの参加者との関係性に着目して分析し、外国人参加者の視点から見る対話活動の特徴や意義および課題を明らかにする。インタビューは半構造化インタビューで、2回おこなった。総時間は約100分である。Aさんは、A市の日本語学校に通う中国出身の留学生である。日本語学校では教師から学ぶ学習の経験を有している一方で、地域日本語教育として位置付けられている団体Xにも約1年間継続して参加している。団体Xでは、日本人参加者と外国人参加者のペアで対面あるいは横並びで座り、週1回、1時間半の対話活動を主におこなっている。テーマに関してはペアで決めることが多く、インタビューでは、一週間どのように過ごしたか、楽しかったことや困ったことを話したり、政治について話したりすることを聞き取った。

また、本調査で、「先生－学生」という関係が明示されている日本語学校と、同じ地域で暮らす住民同士が集まる「先生－学生」ではない関係性の場でおこなわれる地域日本語教育の異なりにも着目することで、地域日本語教育の対話活動の特徴や留意点なども検討することができる。Aさんは、それぞれの場で日本語を用いて活動をおこなっており、地域日本語教育の対話活動の特徴や意義を探る上で最適な協力者であると考えたため、協力を依頼した。なお、インタビューは、Aさんの希望および日本語能力検定試験N2を取得しており、日本語での意思疎通が可能であったことから、日本語でおこなった。倫理的配慮に関しては、調査趣旨や個人情報保護、自由意志での参加、協力撤回の自由などについて、中国語で記した書面を示しながら口頭で説明し、同意を得た。

本調査では、分析の枠組みとして「Steps for Coding and Theorization (SCAT)」(大谷, 2019)を用いる。インタビューは録音し、逐語化した後、SCATを用いて分析をおこなった。SCATは、明確なコーディング手続きを有する分析手法であり、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮上するテーマや構成概念、という順番にコードを考案し付与する4ステップのコーディングと、そのコーディングの結果から理論を導き出す手続きで構成される。SCAT

は、小規模な質的データの深い分析に有効な手法である。さらに、SCATは、データに含まれる語りの内容に順序性や時間性（文脈性）を重視し、それによって分析していくという特徴を有していることから、継続的参加に伴う意識の変化についても分析可能であるため本調査に用いた。本調査では、AさんのインタビューデータをSCATを用いて分析し、作成したストーリーラインをもとに、研究目的である地域日本語教育の対話活動の特徴や意義および課題、非対称な関係性を構築しない対話活動のための留意点を検討する。

4. 結果と考察

本章では、SCATによる分析結果で得たストーリーラインおよび考察を示す。まず、4.1節では、Aさんの地域日本語教育に参加する目的に着目し、地域日本語教育の対話活動の特徴を分析する。さらに、インタビューでは、Aさんは団体Xに参加する日本人参加者を「先生」と呼んでいたが、日本語学校で接する「先生」とは異なる認識をしているようであった。そこで、4.2節では、「先生－学生」「教える－教えられる」の関係性ではない対話活動は具体的にどのようなものであるのか、日本人参加者との関係性に着目して分析する。以下、下線部は分析で得たテーマおよび構成概念を表す。また、考察における本文中の「」はAさんの発言、（ ）は補足および注釈を示す。

4-1. Aさんが団体Xに継続的に参加する理由

Aさんは日本就職を見据えた長期滞在の希望がある。日常生活における友好関係構築の場の少なさや文化的背景の異なる人との友好関係構築の難しさを感じているAさんは、団体Xには友好関係を築くための日本語と文化的習慣を学びたいとの希望を持っている。日本語学校では既習知識の反復学習への嫌悪感を抱くこともある一方で、団体Xでは強要されない発話を通して個人的意見の共有から相互理解に至る喜び、自文化紹介による新たな発見の喜びを経験している。また、異国で暮らす友人からの共感欠如の実感から、団体Xでは加減しつつも不満共有可能な場という認識を持ちながら同じ地域に暮らす日本人参加者との困りごとの共有もおこなっている。対話時には、対話相手を尊重した姿勢への意識と、対話相手の傾聴と共感が存在し、多様な日本人参加者とのやりとりにより友好関係拡大の実感や雰囲気からつくられる居場所感を強め、継続参加と学習の内的動機付けが生じている。さらに、団体Xにおける発話および友好関係構築の機会増加の実感から、日本語能力向上の確信を得て、話すことによる日本語能力向上へのビリーフの形成が起きている。

Aさんの語りから、Aさんは日本に長期的な滞在を考え、友好関係を築くための日本語と習慣の習得を学びたいとの希望を持っていることがわかる。Xさんは、「友達になれないですよ、心からの友達。たぶんなれないですよ。中国人になれるかもしれない、友達になれる。中国人と他の外国人に話してもいいですけど、でも、たぶん。話すだけです。中国人以外の友達になれないです」「少ないですよ。機会が。おはようございますだけ。さようならだけ。今日は元気ですか。たぶんそれだけ」と、あいさつ以上の会話をする場面の少なさについて言及している。ここから、日常生活で異なる言語的・文化的背景の他者との会話の発展や人間関係構築機会の少なさが見える。このような状況から、団体Xには、会

話から発展する友好関係構築を期待し、継続的に参加している。地域日本語教育は、日本語学習だけではなく、多様な他者と出会い、友好関係の構築ができる学校と自宅以外の第三の居場所としても認識され、機能していることが示唆できる。

また、「日本に来る前に、全部の文法とか漢字とかもう勉強しました」と語っている Aさんは、日本語学校の決められたカリキュラムに沿って既習の文法や漢字を学ぶ学習をしている一方で、カリキュラムがない団体 X では、対話のテーマは対話相手と話しながら決め、個人的な意見の発信をしたり、自文化を紹介したり、不満を共有したりしている。Aさんは「(団体 X の) 雰囲気は良いです。ですから、その日本語学校で自分に強要されて、それが、その、イヤです」と語っている。団体 X では、必須で学ぶ文型事項や進度などは決まっていない。興味・関心により活動内容を柔軟に決められる環境でおこなう対話活動やその雰囲気は、地域日本語教育の対話活動の特徴の1つであると言える。

さらに、Aさんは「話すのは重要です。話す勉強がたくさん(団体 X で) できます」と話すことへのこだわりを持っており、「話すの機会が増えているという気持ちがあります。日本人の友達の機会も増えている、なれる機会も増えている」と、対話活動による友好関係と自身の話す能力の向上を感じていた。また、「ずっと練習すれば(日本語が) 向上させるかもしれない。英語も勉強したいですが、でも、日本語の練習する方法もあの、引用(応用)して英語の勉強する時もこの方法でやりたいと思います」との語りからは、対話活動を英語取得にも応用したいという意識も生じていた。団体 X の対話活動を継続することで話す能力向上を実感し、強固なピリーフが形成されていたとも考えられる。

以上のことから、Aさんは団体 X に継続的に参加することで、日常生活で感じる孤立感を解消し、自由な活動をしながら友好関係を築く過程で日本語や母語を使った対話活動をおこない、日本語能力の向上も感じていることがわかった。また、地域日本語教育の対話活動の導入や継続的な実施には、【多様な他者と出会い、居場所を感じられる雰囲気づくり】、【強要ではなく本人の意志で対話活動のテーマや目標、進度が決められる環境】、【友好関係構築拡大と日本語能力向上の実感】の機会を取り入れることの重要性が示唆された。

4-2. Aさんと団体 X の日本人参加者との関係性

団体 X の対話活動では、自身が教える立場になることの楽しさ、自身の意見を伝えられる嬉しさ、相手から共感や反論をもらえる嬉しさを感じている。そして団体 X の強要のない活動により形成される雰囲気の中で、多様な日本人参加者から多様な反応をもらう経験、受け入れと理解が得られる経験を重ね、友好関係構築の機会の拡大し、その実感は友好関係を構築している人とのあいさつの温かさの実感にも至る。また、良好な友好関係構築のために不満を控える配慮もしつつ、ネガティブな経験や感情の共有ができる関係性を構築している。地域日本語教育の日本人参加者に対しては、2つの身分を保持している日本人参加者との認識をしている。それは、生活の知識の教授場面における友達という役割と言語知識の教授場面における先生という役割である。「先生」という呼称に疑問を抱いていない状態ではあるが、団体 X の「先生」は先生でもあり先輩でもあり友達でもある関係性であると認識している。さらに、お世話になっている実感と日本人の生活の正解を日本人から教えてほしいという期待の状況がある。一方で、日本語学校の「先生」は、言語知識の

教授場面における先生という役割であると認識している。

団体 X で A さんが感じている楽しさや嬉しさに着目すると、教えること、意見を伝えること、相手の共感や反論など多様な意見を得ることなどに関連していることがわかる。一方で、知識を習得するという点にはあまり重きを置いていない。これは、A さんがすでに N2 を取得していることや、知識を教えてもらえる日本語学校に通っている環境にいることが影響を与えている可能性も考えられるが、A さんは地域日本語教育の日本人参加者に言語知識を教えてもらうことよりも、双方向のやりとりにおける自身の意見や言語の発信、多様な反応を得ることに楽しさを感じていることがわかる。

また、日本人参加者との関係性に関して、「たぶん B 先生、優しい。『元気ですか』と言われて心から温かくなり、元気になりました」と話しており、心理的距離が近いこともうかがえる。「日本の先生も私の名前を覚えているのが楽しいし、嬉しいです。新しい先生も私の名前を覚えてくれています」と述べており、日本人参加者が A さんの名前を覚えている、そして名前と呼んでくれる人が増えていることにも喜びを感じている。これにより、名前呼び合う良好な関係性、およびその関係性の拡大の実感も得ていることがわかる。

さらに、インタビューでは、「先生」という用語が多用された。A さんは「日本人の友達の機会も増えている」と語り、友達は誰か尋ねると、先ほど「B 先生」と呼んでいた人に対して「B さん」と答える場面もあった。そこで、団体 X の先生は友達か尋ねると、「日本語を教えてくれた時は先生です。日常生活を教えてくれた時は友達です」と答えた。つまり、A さんにとって生活について話す場面では、日本人参加者を友人と見なし、人々との関係性を構築しようとしている。この関係性について、「ちょっと自分で我慢してます。もちろん誰でもあるよ、これ不満のところ。私、やっぱり私は、私たちは大人ですから。自分で我慢して。これは大人の社会です」とも述べており、友人としての良好な関係性を築くために相手に配慮して対話をおこなう意識を持っていることもわかった。

一方で、対等な関係性の構築を妨げうる意識も見られた。まず、日本人参加者を「先生」と呼び、「お世話になります」と話していることから、A さんが恩義を受ける立場という感覚が存在していると考えられる。また、「彼たち（母国にいる友人）は日本人（のことも）何も知らないし、生活も何も知らないし」「生活のことを聞けるから先生に（困ったことを）言いました」などの語りからは、日本の生活については日本人が知っている、日本人の言うことが正しいという認識があることも示唆された。このような認識を持ちながら課題解決の対話活動をおこなう場合、日本の文化や習慣を押し付ける同化につながる可能性があり、他者を理解し、ともに住みよい社会をつくっていく、そしてその意識改革を醸成する対話活動とは対極の活動になりえる。地域日本語教育の対話活動が非対称の関係性を再構築する場や、他者を受け入れず同化を導く場ではなく、外国人参加者の意識やエンパワメントに働きかけられる場になるよう、活動を慎重に検討していく必要がある。また、この「母語話者性」に対する意識は、日本人参加者だけではなく外国人参加者ととも考えていくことも重要であると示唆できる。

以上のことから、「教える－教えられる」の関係性ではない対話活動をおこなうためには、**【双方向のやりとりの中で意見や言語を発信し、多様な反応が得られる活動】**、**【名前と呼**

び合い、温かいあいさつができる関係性の構築】、【日本語の学習に限らず生活について話せる活動】の要素を積極的に取り入れることが重要であると考え。一方で、課題解決を目指す活動において、日本人参加者が常に正しい答えや規範を持っているという構図にならないように工夫する必要がある。ともに住みよい社会をつくっていくには、対話を通じて双方の意見を伝え合い、まずは双方の意見に至った背景まで理解し、その上でその団体や地域で何ができるかをともに考えることが求められる。

5. まとめ

本調査では、Aさんという外国人参加者の視点で捉えた地域日本語教育の対話活動の特徴、意義および課題を示し、対話活動導入・継続促進のための働きかけの要素を明らかにした。本調査から得られたAさんの語りを含む分析結果や考察を、地域日本語教育の参加者間や専門家と議論を深めることで、対話活動の促進や可能性の拡大に寄与できると考える。一方で、日本語学習歴や来日理由などにより、対話活動は異なる捉えられ方をしていると考えられるが、本調査は1名のインタビューを分析したものであり、多様な外国人参加者の意識は捉えられていない。今後は、異なる背景を持つ外国人参加者にとっての地域日本語教育の意義や特徴についても考えていきたい。そして、多様な参加者が対話活動をおこなう中で、相互理解を深め、ともに住みよい社会をつくっていくことができる、そしてその意識改革につながる地域日本語教育のあり方を考えてきたい。

謝辞

調査に協力してくださったAさんに、心より感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 大谷 尚 (2019)『質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- (2) 御館 久里恵 (2013)『地域日本語教室における「対話中心の活動」の意義と効果に関する研究』JSPS 科研費 (No.23720266) 研究報告書
- (3) 御館 久里恵 (2019)「地域日本語教育に関わる人材の育成」『日本語教育』172, 3-17.
- (4) 周 萍 (2009)「地域の日本語教室をやめた中国人学習者のケース・スタディ」『阪大日本語研究』21, 129-150.
- (5) 田中 真寿美 (2018)「地域日本語教室支援者の「対話型」活動に対する意識」『青森中央学院大学研究紀要』29, 45-55.
- (6) 陳 帥 (2020)「多様化したゼロ初級者のニーズに対応する地域日本語教育の可能性」『九州地区国立大学教育系・文系研究論文集』6, 1-16.
- (7) 細川 英雄 (2019)「日本社会と異文化間教育のあるべき姿」西山 教行, 大木 充 (編)『グローバル化のなかの異文化間教育—異文化間能力の考察と文脈化の試み』第3章, 明石書店, 55-70.
- (8) ヤン ジョンヨン (2012)「地域日本語教育は何を「教育」するのか: 国の政策と日本語教育と定住外国人の三者の理想から」『地域政策研究』14, 37-48.

日本語学習者における受身と「～てしまう」の使い分け

—学習者独自の文法規則を考える—

黒田弘美 (長崎外国語大学)

1. はじめに

日本語学習者(以下学習者)の話し言葉の受身の使用実態を、アニメを使ったストーリー構築法で調査⁽¹⁾をしたところ、「泥棒が入っちゃったと思います」のように「～てしまう/～ちゃう」(以下「～てしまう」)で表現する場合があった。「～てしまう」で話した場合、一見、自然な発話のようにみえるが、動作を受けたものが関与していないため、受身に比べて事態の深刻さが薄れ、違和感のある発話になる場合がある。「～てしまう」について、佐藤(1997)は能動文と同じ視点を持つ文の述語に「～てしまう」をつけることから、受身よりも構文的に簡単に表現できることを報告している。受身について、田中・館岡(1992)は、もともと係わりのない、あるいは間接的なものを、受身を使って関わらせることは、学習者の母語の体系と異なることも多く、習得がしづらい可能性があることを指摘している。そこで本稿は、日本語中級から上級レベルの学習者を対象に文法性判断テストを実施し、日本語学習者が複文の前件に位置する受身と「～てしまつて」をどのように使い分けているのか、学習者が選択した解答から分析を行った。

2. 調査方法と分析方法

2023年7月に長崎外国語大学の資格日本語の授業を受講していた留学生55名⁽²⁾を対象に、全22問の文法性判断テスト(以下テスト)を約20分で解答してもらった。テストの問題は全て筆者の作例である。テストの問題の動詞においては「叱る」のように動詞の意味に被害性があるもの、「笑う」「入る」のように動詞の意味に被害性のないものの両方を出題した。選択肢においては「れる/られる」「している」「してしまつて」「する」の「て節」とした⁽³⁾。選択肢は「れる/られる」の「て節」以外が解答である問題をダミーとして設定した。調査の分析方法としては、テストの解答の①正解及び不正解の数と②正解及び不正解であった場合の選択肢および文の内容から分析を行った。なお、全て受身表現を選択していた4名の学習者は調査対象から外した。

表1 テストに出題した動詞

叱る	言う	頼む	嫌う	刺す
笑う	取る	休む	逃げる	来る
読む	運ぶ	飛ばす	壊す	
入る	褒める	見る	騙す	
泣く	振る	捨てる	虐める	

表2 選択肢別正答数

選択肢	正答数
～れて/られて	13
～て	6
～ていて	1
～てしまつて	2

3. 結果と考察

下記の表3のとおり,直接受身の「褒める」は55名中52名,「叱る」は55名中48名,「頼む」は55名中45名が受身を正しく選択していた。しかし,間接受身の「逃げる」「壊す」「入る」においては,受身を選択すべき問題に対して,「～てしまって」を選択する傾向があった。間接受身の「取る」が解答の場合は,「～てしまって」と「～て」を同じ人数の者が解答していた。

表3 受身表現の文法性判断テストの結果⁽⁴⁾

	褒める	叱る	頼む	逃げる	壊す	入る	取る
～れて/られて	52	48	45	39	37	39	35
～てしまって	0	2	0	7	14	11	8
～て	0	4	6	5	4	3	8
～ていて	2	1	4	4	0	2	4

※「褒める」無回答1名

これらの結果から,学習者は動詞の内在的な意味もしくは後件の文から,事態が望ましくないことが読み取れる場合は,「～れて/られて」と「～てしまって」の二つに選択肢を絞る傾向があることが考えられる。「褒める」「叱る」「頼む」などの動作動詞の直接受身は,影響を受けた者に視点を置きやすく,動作主に注意を払いやすいため,受身を選択できたことが考えられる。「褒める」と「頼む」の場合は,後見の文を見て被害性がないため,「～てしまって」を選択する者がいなかったこと,「叱る」においては,日常や授業の例文としてよく見ている動詞であるため,被害性の意味が含まれる動詞であっても,「～てしまって」との迷いがなかったことが考えられる。

- (1) みんなの前で先生に(),少し恥ずかしかった。
①褒めて ②褒めていて ③褒められて ④褒めてしまって
- (2) 母親に(),スーパーに卵を買いに行った。
①頼んで ②頼んでいて ③頼まれて ④頼んでしまって
- (3) 両親に(),ひどく落ち込んだ。
① しかって ②しかっていて ③しかられて ④しかってしまって

しかし,「逃げる」「壊す」「入る」など所有物の損失・消失などを表す変化動詞の間接受身は,影響を受けた者に視点を置きにくいことや前件の文と後件の文の直接的な関係がつかめないことが,受身ではなく「～てしまって」を選択した原因であると考えられる。

- (4) 加藤さんは奥さんに(),困っている。
①逃げて ②逃げていて ③逃げられて ④逃げてしまって

- (5) 弟にパソコンを（ ），課題ができなくなった。
 ①壊して ②壊していて ③壊されて ④壊してしまって
- (6) 私が留守のときに、泥棒に（ ），大切なものが全てなくなった。
 ①入って ②入っていて ③入られて ④入ってしまって

「取る」においては、動作主が記載されていないことから、影響を受けた者なのか、傘を取った者なのか判断できなかったことが考えられる。また、「取られて」の後ろに「から」があることも、受身が選ばれなかったことの原因であることが推測される。学習者は動作主の省略や受身の後ろに「から」があるだけで、選択ができないということは、以下のような他動詞の間接受身においては、難易度が高く被害性の有無についても判断ができないことが考えられる。

- (7) 私は1万円もした傘を（ ）から、100円の傘を使っている。
 ①取って ②取っていて ③取られて ④取ってしまって

さらに、今回の調査では、テストの総合得点が高い学生が変化動詞の間接受身において、「～れて/られて」と「～てしまって」の解答に迷いがあったことが、解答用紙の記述からわかった。このことから、今回の調査において、学習者は被害を受けた者と動作主、後件の文から、選択肢を判断しているが、動作主の助詞の「に」を、受身を選ぶときの判断基準にしていないことが推測された。

- (8) 私が留守のときに、泥棒に（ ），大切なものが全てなくなった。（再掲＝(6)）
 ①入って ②入っていて ③入られて ④入ってしまって

4. まとめと今後の課題

以上のことから、「褒める」「叱る」「頼む」などの動作動詞の直接受身は判断しやすいことがわかった。一方、「逃げる」「壊す」「入る」などの変化動詞の間接受身は影響を受けた者に視点を置きにくいことや前件の文と後件の文の直接的な関係がつかめないことが、受身であると判断しづらい原因であることが考えられた。また、学習者は問題の選択肢を判断するときに、動作主の助詞の「に」を判断の基準にしていないことがわかった。今回の調査において、「休む」「泣く」などの状態を表す自動詞の場合は、受身ではなく「～ていて」を選択する傾向があったため、今後の課題としたい。

注

- (1) 本稿の調査は黒田（2023）において、話し言葉における学習者の受身の使用実態を明らかにすることを目的とした調査・分析の結果に基づき行っている。
- (2) 学習者の母語の内訳は中国語 31 名、韓国語 16 名、広東語 5 名、フランス語 2 名、ベトナム語 1 名の計 55 名である。学習者の日本語のレベルは文化庁（2021：22）の「日本語教育の参照枠の全体的な尺度」において、A2 から C2 レベルに該当する。

- (3) 文法性判断テストの問題は黒田 (2023) の話し言葉における受身の使用実態の結果に基づき、話し言葉に近い文に設定し、複文の前件において、人が主語となるものを中心に設定した。選択肢においては、前田 (2022) の話し言葉における受身表現の出現位置・出現率を調査した結果を参考とした。
- (4) 表 3 は全て「～れて/られて」が解答となる問題である。

参考文献

- (1) 黒田弘美 (2023) 「話し言葉における日本語学習者の受身の使用について—学習者はどのように受身を表現しているのか—」日本認知言語学会第 24 回全国大会ポスター発表 桜美林大学.
- (2) 佐藤史子 (1997) 「英語を母語とする日本語学習者の談話分析—話し手の心理的視点と表現に関する考察—」『言語科学研究：神田外国語大学大学院紀要』3, pp. 43-58.
- (3) 田中真理・館岡洋子 (1992) 「構文と意味の面からみた「受身」と「～てもらう」の使い分け—「迷惑・被害の受身」の考察を通して」『ICU 日本語教育研究センター紀要』2, pp. 235-256. 国際基督教大学日本語教育研究センター.
- (4) 前田直子 (2022) 「第 6 章 「受動文」から「受身文」へ—受身の捉え方と受身の指導法—」庵功雄編著・志波彩子・村上佳恵・大関浩美・定延利之・前田直子・菊池康人・増田真理子 著『日本語受身文の新しい捉え方』くろしお出版.
- (5) 文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠」(報告)
https://www.nihongo-ews.bunka.go.jp/information/framework_of_reference, 最終閲覧 2024 年 6 月 9 日.

小中学校・地域日本語教室・日本語学校での日本語教育実習の比較

—大学での日本語教師養成の実態—

樋口尊子（大阪樟蔭女子大学）

松本理美（大阪樟蔭女子大学）

1. はじめに

出入国在留管理庁の統計によると 2023 年 6 月に在留外国人数は 322 万人を超え過去最高を更新した。（出入国在留管理庁，2023）また，日本で働く外国人労働者数も更新が続いている（厚生労働省，2023）。このように在留外国人，訪日外国人が増加する中，国家資格「登録日本語教員」の新設など日本語教育に関連する諸制度の改定が行われることとなり，日本語教育現場も変化を余儀なくされることになる。

本学のあるH市でも，外国籍人口は増加しており，2023 年 6 月末時点で，外国籍人口は 20,332 人となり，その内訳は，留学生が 1300 人，家族滞在が 1317 人，技能実習生が 1694 人，技術・人文知識・国際業務が 1791 人，永住者が 3828 人など，さまざまな背景があり，必要とされる日本語教育や支援が多様であることがわかる。また，市内の小中学校には 400 名を超える日本語指導が必要な児童生徒が点在しており，地域で多様な日本語教育に関わる人材を育てることが急務となっている。

一般的に日本語教育というと留学生への専門的な教育と思われがちであるが，前述の通り，日本国内には留学生以外にも多くの在留外国人がおり，非日本語母語話者への支援が日本中の地域のあらゆる場所で求められている。そして，今後益々その必要性が高まることは必至である。そこで，本学の日本語教育課程においては，多様な日本語学習者や外国人住民にもフォーカスした授業を行っている。様々な機関における日本語教育実習が学生たちのより深い学びとより大きな成長につながることを期待し，日本語学校，小中学校，地域日本語教室の協力の下，日本語教育実習を実施している。

本研究では，本学の日本語教育実習について，①実習機関や内容を紹介しながら実態を報告し，②機関別の比較を行い，③現状の実習の意義と課題を共有することにより，多様な日本語教育・支援機関での日本語教育実習の有効性を明らかにすることを目的とする。本研究が今後の日本語教育・支援実践のさらなる発展に寄与することを期待する。

2. 日本語教育実習

本学では日本語教育課程科目として「日本語教育実習 A」および「日本語教育実習 B」という必修科目を設けている。「日本語教育実習 A」は，留学生を対象に日本語教育を行う日本語学校を実習機関とし，「日本語教育実習 B」は，留学生以外を対象に日本語教育，日本語支援を行う地域の日本語教室や，日本語指導が必要な児童生徒が通う小中学校を実習機関とするものである。実習先を決めるにあたって事前に実習先についての希望調査と面接を行う。2023 年度は，「日本語教育実習 A」を履修した学生 9 名と「日本語教育実習 B」を

履修した学生5名の合計14名が各機関で実習を行った。日本語学校（4校）には留学生3名を含む9名、ボランティアが運営する地域日本語教室には2名、小中学校には、教職免許を取得するため、それぞれ小、中、高等学校のいずれかで教育実習を終えた（4回生）3名が実習へ行った（学生らの所属学科は異なる）。なお、2023年度の日本語教育実習（以下、実習とする）は、文化庁（2020）に基づいて実施した。

3. 実習機関と実習内容

3-1. 日本語学校

留学生を対象に日本語教育を行う日本語学校での実習は、文化庁（2019）における「留学生に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」のうち、「教育実践のための技能」5項目および「言語教育者としての態度」2項目を意識し、昨年度も実績のある4校（A校4名、B校1名、C校3名、D校1名）で実施した。受入人数や実習時期については各日本語学校の意向に従い決定している。

実習の詳細は、実習機関により若干異なるが、概ね午前9時～午後5時の1日8時間（休憩を含む）、5日間～9日間で、授業見学、教案作成、模擬授業および1～2回の教壇実習を行った。また、日々の課題や小テストの採点補助、会話練習のアシスタント、駐輪場の整理など日本語学校の教員が行う多様な日常業務にも補助的に携わった。なお、実習開始前に実習機関と本学の担当教員による事前打合せ、および実習機関における実習生へのオリエンテーションが行われている。

教壇実習は、日本語学校の正規授業として行われる。教壇実習の教案作成、模擬授業は実習時間中に行われ、授業内容や進め方は実習機関により異なるため、原則として教案指導や模擬授業のフィードバックは実習機関の担当教員により行われた。ただし、2023年度より実習を開始した留学生の教案については、日本語チェックをはじめとする1回目の教案指導のみ本学の担当教員が行った。

3-2. 小中学校

小中学校での実習生受入は、H市教育委員会学校教育部人権教育室（以下、教育委員会）の協力のもと2022年度より行われている。2023年度は、本学の担当教員が教育委員会を通じ日本語加配教員が配置されている小中学校へ依頼書を送り、小学校2校での受入が決まった。実習生3名は、E校とF校に1名と2名に分かれ、実習を行った。実習中は、E校とF校の日本語加配教員（以下、学校教員）が実習生を担当した。ただし、学校教員の負担を最小限に抑える工夫として、授業準備、模擬授業、教育実習全体の振り返りなど詳細な指導は本学の担当教員が行うこととし、学校教員にはオリエンテーションの実施、授業見学、教壇実習の実施・確認・助言を依頼した。また、実習生が書いた毎日の振り返りにはサインのみを求め、教壇実習後に限り所見の記入を求めた。

実習生の担当となったいずれの学校教員も、複数の小中学校を巡回指導しており、実習生は巡回している小中学校での見学も行った。実習期間は5日間で、実習の最終日に教壇実習を行う予定にし、教壇実習の対象児童たちには事前に最低2回は関わって観察を行える実習スケジュール作成を依頼した。また、日本語教育（日本語支援・指導）をメインに

行えるよう、教科学習ではなく日本語初期指導段階の児童に対し教壇実習を行うこと、見学はそれに限らず、さまざまな児童生徒に出会う機会が与えられるよう希望した。今回の実習では入り込みと取り出し（抽出授業）のどちらも見学することができた。なお、少数散在地域であるため、取り出し授業を受ける児童は1～3名程度である。

この実習では、文化庁（2019）における「児童生徒等に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」の技能と態度を身に着け、さらに目の前にいる児童に対し、児童の持っている力を知り、児童の課題やこれからの目標を考え、児童たちに身につけてほしいことを明確にした授業デザインを行うことを目標とした。そこで、実習生は最終日に行う教壇実習に向けて、担当する児童を観察し、課題や目標を設定した上で授業内容を考えた。そして、担当する1名もしくは2名の児童に対し45分間の授業をデザインし、教壇実習を実施した。

3-3. 地域日本語教室

実習先である地域日本語教室は、H市の委託を受けている団体が運営する、市内に8つある教室の1つで、実習を行った教室ではクラス学習を行っている。一つのテーブルに学習者（日本語を学びたい人）とボランティア（日本語学習をサポートをする人）が混在して座り、ファシリテーター（学習活動を進行する人）が考えた学習内容で、90分の活動を行う教室である。実習生は、5回以上の教室への参加と、教壇実習として2回ファシリテーター役を行う。そのため、まず教室においてニーズ調査を行い、参加者にとって望ましい学習内容を考え、活動案・教案を作成し、教壇実習に臨んだ。

教室に通う学習者は、ベトナム、中国、フィリピン、インドネシア、ミャンマーなどから来日した就労者やその家族が中心である。ボランティアは日本語支援や国際交流に興味のある地域住民である。教室は毎週日曜日の午前中に公共の施設で開催されており、参加者は各自の都合に合わせて自由に参加している。そのため毎回の参加人数は異なるが、毎週、学習者・ボランティアあわせて25人前後の参加者がある。

地域日本語教室での実習では、文化庁（2019）における「日本語学習支援者に望まれる資質・能力」の技能と態度を身に着け、さらに自身がファシリテーターとして地域日本語教室に通う目の前にいる学習者にふさわしい学習内容を考え、遂行できることを目標とした。地域日本語教室へは、オリエンテーションの実施、授業見学、教壇実習の実施のみを依頼し、授業準備、模擬授業、教育実習全体の振り返りの指導については本学の担当教員が行った。ボランティアからは適宜、助言やフィードバックをもらい、実習生は共に教室運営を行う立場として関わりをもった。実習中に他大学の実習生が参加する場面もあり、実習生同士の交流も生まれた。

4. 実習機関による異なる視点～実習生の実習日誌から～

実習生には、実習中および実習後に授業等見学の記録と教壇実習の振り返りを記入する実習日誌をつけることを課した。ここでは、3つの実習先での実習内容と、実習日誌に記された内容をもとに実習機関による実習生の視点について比較を行う。

それぞれの実習先での学びには共通する点もあれば異なる点もあったが、学びの違いに

大きな影響を与えたのはカリキュラムや教材の有無であった。日本語学校では決められた内容（教科書や文型等）をカリキュラム通りにこなすことが求められる。実習生たちは日本語初級クラスの授業を担当するにあたり、文型（文法）に対する理解を深め、それをいかにわかりやすく教えるかということ意識した授業準備が求められた。一方、小中学校では、取り出し授業の対象となる児童を観察し、そこから必要な授業を考えること、地域日本語教室では、学習者のニーズを調査し活動内容を考えることが必要となった。小中学校や地域日本語教室では、実習生たちが学習者を把握し自ら活動内容を決めなければならないことが日本語学校との大きな違いである。

4-1. 見学の振り返りの比較

実習生たちの見学に対する感想を比較すると、日本語学校では「ウォーミングアップに単語カードを使っていたことによって、集中力が上がっていると感じた」「動作と表情の両方を使って教えたり、イラストやジェスチャーを使って説明したりしていてわかりやすかった」といった教師の行動、教授テクニックについての記述が目立った。それに対して、小中学校では「日常的にあまり使わない言葉や写真では見たことがあっても、その名前を知らない場合が多い」「集中力が切れやすく手遊びしてしまう場面も見られましたが、何か表現する際、言葉という手段に制限があるので、違うもので意思表示をしているかもしれない」といった児童生徒の様子についての記述が目立った。地域日本語教室では「自分の話すスピードは学習者にとって早すぎると実感したので次回からはゆっくり話すことを意識したい」や「授業で扱ったものを持って帰れるのが良い」「ミャンマー出身のSさんは日本語は話せるように上達してきても注文は勇気が出なくて外食が数回しかできていないと話していた」といった記述があった。地域日本語教室では、ただ見学するのではなく実際に活動に参加しているため、自分自身の行動に対する振り返り、活動内容に関する考え、学習者とのやり取りが経験として記されていることが他の機関とは異なっていた。

4-2. 教壇実習の振り返りの比較

日本語学校での実習を終えた実習生たちは、主に、イラストやカードの使い方、板書の工夫など教授テクニックに対しての記述が目立った。反省点としての記述には「板書した後、学生に確認せずに消してしまった」「学生への質問内容を迷ってしまって時間がかかってしまった」といった教師としての振る舞いについての記述が中心であった。また「学習目標を明確にして授業をすることが大切である」「生徒の顔、表情を観察し、理解度を確認しながら授業を進める必要がある」といった授業の進行に対する気づきもあった。

小中学校での教壇実習後の振り返りでは、時間のコントロールや質問内容の工夫が必要だったという反省も見られたが、それ以上に「1人1人の児童のレベルに合わせて対応することが大切であること（略）日本語を教えるだけではなく、その児童の日常生活についても理解してあげることが大事だと学んだ」「たくさん話してくれたり、頼ってくれたり、気持ちを教えてくれる様子を見ると、日本語の取り出し授業は、日本語力だけでなく、児童の心の拠りどころになる場所だと思った」といった、児童たちにとって日本語指

導の時間が日本語を学ぶだけの時間ではないといった気づきが記されていた。

地域日本語教室でも、時間配分や声の大きさについての反省や、活動内容を自身で考えたことから、プリント作成に対する反省や活動内容を決めるのが難しかったといった内容が見られた。他に、「みんなで楽しみながら授業ができたこととみなさんのおかげで授業が成り立っていることを改めて感じた」「緊張していたところ、今まで発言する場面を見なかった学習者さんが発言してくれたことが驚きとともに有難かった」のような教室での人との関わりについての記述が見られた。

教壇実習の振り返りでは、時間配分や語彙コントロールの難しさ、楽しい授業づくりの必要性、学生の顔や表情を観察し、理解度を確認しながら授業を進める必要があることなど、すべての機関に共通した気づきや学びが記されていた。

他に、日本語学校の実習生には、教科書の語彙を教える際にその意味を教えるだけではなく、少し話題を広げると異文化間コミュニケーションにつながるのではないかという気づきが見られた。小中学校の実習生には、児童との対話の中から、自身の当たり前は児童にとって当たり前ではないといった文化背景への気づきや、児童の未来を考える記述もあった。地域日本語教室の実習生には学習者の背景や現状を理解しようとする姿勢が強く、学習者の言語や文化を尊重し、対等な立場で接しようとする多文化共生、多文化理解に関する記述が多く見られた。

日本語学校の実習生は、留学生に日本語を教える教師という立場で、教えることのテクニックや良い授業を行うことを、小中学校の実習生は、児童に寄り添う大人という立場から、児童にとっての日本語指導がどのような意味を持っているのかを、地域日本語教室の実習生は、地域に共に暮らす一員という立場で、外国人住民との関わり大切さを学んだように思われる。

5. さいごに

本学の日本語教育実習の特徴は、留学生を対象とした日本語学校、児童生徒を対象とした小中学校、生活者を対象とした地域日本語教室と多様な対象者と機関で行われていることである。実習生らは自身の興味関心や将来のかかわりの可能性から実習先を選ぶ（複数の機関を選択する実習生もいる）。実習までに同じ日本語教育科目を受講していても、実習先での学びは前述の通り、共通する点もあれば異なる点もある。日本語学校での実習を終えた実習生たちの見学での気づきや学びには、教授テクニックに対しての記述が多く、教科書の文型を導入する際に、実際に使われる場面を想定することの重要性を指摘する記述が見られるなど、実習生の意識がもっぱら授業を行うための知識や技術に集中していたことがわかる。一方、小中学校、地域日本語教室での実習を終えた実習生たちの見学での視線は学習者自身やその背景に注がれていた。これは、両機関には教科書がないため、まずは対象者の現状を把握し、支援の対象者が現在の生活および将来にわたり必要とする日本語を考えたいうえで、指導する内容について自ら設計しなければならないからである。このように見学においては、実習機関によって実習生の視点に違いがあることが明らかになった。一方、教壇実習の振り返りには、いずれの機関の実習生も45分または50分の授業、90分の活動の組み立て方、進め方に関して、時間や語彙のコントロールの難しさ

や、学習者が理解しやすい提示法の重要性など共通した気づきや学びが記されていた。

2024年度より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施行される。これにより登録日本語教員という国家資格が誕生し、大学における日本語教育課程のあり方も変化すると考えられるが、日本語教育実習についても基準が設けられることになる。登録実践研修機関研修事務規定策定基準（案）には、実践研修（現行の日本語教育実習）について教壇実習機関は認定日本語教育機関以外での実習も可能だとしている。しかし、小中学校等で行う場合は受講者（教育実習生）が小学校等の教員免許を取得又は取得予定者であること、教壇実習期間と登録実践研修機関（例えば大学）が教壇実習に関する科目の実施に関し必要な事項を定めた協定を締結していること、教壇実習機関（小中学校）に指導者を1人以上置いていることなどが条件とされており、実施が困難になることは想像に難くない。地域日本語教室に関しては言及がなく、地域のボランティアによる教室が教壇実習機関として認可される可能性が低いことがうかがえる。

これまで本学で取り組んできた教育実習は、留学生の日本語教育を行う日本語学校や大学だけではなく、地域で活躍できる日本語教師・支援者を育成することも目指してきた。日本の現状をみても、日本に暮らす外国人のうち留学生は約1割に過ぎない。一方、就労者やその家族（配偶者や児童生徒）への日本語教育は未だ保証のないまま、当該人口は増加の一途をたどっていることから、彼らへの日本語教育の充実喫緊の課題である。大学で日本語教育を学んだ学生全員が日本語教師の職に就くわけではなく、地域において日本語教育や支援に関わりたいと思っている学生も少なくない。本学で行っている小中学校や地域日本語教室での実習の実施は、今後の日本社会を考えると欠くべからざるものである。新制度が、地域で活躍できる人材育成をも見据えた、あらゆる分野での日本語教育の充実と発展に資するものであることを期待する。

参考文献

- (1) 厚生労働省(2024)「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和5年10月末時点）
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_37084.html（2024年3月25日閲覧）
- (2) 出入国在留管理庁(2023)「報道発表資料」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html（2024年3月25日閲覧）
- (3) 文化庁文化審議会国語分科会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf（2024年3月22日閲覧）
- (4) 文化庁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/hokoku/pdf/92083701_01.pdf（2024年3月22日閲覧）
- (5) 文部科学省(2022)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20230113-mxt_kyokoku-000007294_3.pdf（2024年3月22日閲覧）

実習生は日本語教師の役割や求められる力をどのように捉えたか

古川敦子 (津田塾大学)

渋谷実希 (津田塾大学)

1. 本研究の目的

近年、日本語教師の役割は、学習者の日本語の知識を増やすことや日本語の運用力を向上させるといった直接的な日本語教育にとどまらず、「日本語教育を社会的な観点から捉え、社会環境を変革・構築していくことにまで広がっている」と考えられている(古賀他 2021)。日本語教師にこれらを遂行する力が必要ならば、教員養成段階から教師の役割を広く捉え、社会と関連付けていくための研修が必要であり、教育実習での指導内容もこの観点からデザインされることが望ましいだろう。実習生が「教育実践の目的は何か」「その教育実践は日本語学習者の社会環境の中でどのような意味を持つか」、さらに「教師に何が求められるのか」を問い、実習の実践を通して実習生なりの答えを探っていくことが求められるのではないか。

筆者2名が担当する日本語教員養成課程の「日本語教育実習」のクラスでは、実習前の指導の段階でグループディスカッション活動を行い、日本語学習者のニーズや、ある課題の背景や要因等について学習者の周囲の社会に関連させながら考え、解決や改善に向かう行動を検討する活動を行った。本稿では、実習前の指導内容について報告し、その一連の活動と教壇実習を経験した実習生が、学習者と社会の関連における「日本語教師の役割や求められる力」をどのように捉えたかを考察していく。

2. 「日本語教育実習」の概要と実習事前指導

2-1. 「日本語教育実習」について

筆者2名が担当している日本語教員養成課程では「日本語教育に関わる体系的な知識を有し、国内外において日本語以外を母語とする人々の課題に応じた解決策をともに考え、プログラム等を企画・実施することができる人材の育成」を目指している。

本稿で記述するのは、本課程の最終段階に当たる「日本語教育実習」(必修科目・通年27コマ)の授業で2023年度に行った活動である。「日本語教育実習」は2クラス開講されており、筆者らが1クラスずつ担当した。2023年度の「日本語教育実習」の学習内容の概要^(注1)を以下の表1に記す。

表1 2023年度「日本語教育実習」の学習内容の概要

4月	教育実習オリエンテーション（教育実習の目的・目標，教壇実習先のコースについてなど）
5月	学習者の理解，ニーズや課題の検討・分析（ケース検討などのグループディスカッション活動），学内日本語授業見学と振り返り
5/31，6/1	教壇実習先の日本語授業見学と振り返り
6月以降	日本語活動デザインの検討（グループディスカッション活動） 指導案作成，教材準備
9月-10月	指導案の検討，教材準備，模擬授業
10月-11月	教壇実習1回目・振り返り，指導案等の再検討，教壇実習2回目・振り返り
12月-1月	教壇実習全体の振り返り，活動報告作成

2-2. 実習前指導としてのグループディスカッション活動

教壇実習に向けた事前指導として，授業では以下の3つのグループディスカッション活動を行った。

- (1) ある日本語学習者のケースを用いて，そのケースの課題解決に本来必要なことは何かを，学習者の周囲の人々や学習環境への働きかけも含めて広く検討すること。
- (2) 日常生活で誰もが経験するような「ちょっと困った」場面を提示し，その背景や要因を様々な立場や視点から多角的に検討すること。
- (3) 学習者の背景やニーズを検討しながら，教壇実習で行う活動をデザインすること。

(1) と (2) は古川・渋谷 (2023) をもとに，日本語学習者のニーズや課題の背景・要因を多角的に捉える力を身につけることを目的としたディスカッション活動である。

(1) は日本語学習者やその環境について広く捉えることをねらいとしている。日本語学習者が感じる困難を当事者の日本語力の不足に起因させたり，その課題の解決手段を日本語学習にのみ見出したりするのではなく，表面上「学習者の課題」として見えるものの根底にある本質的な課題を探り，学習者の周囲の人々や学習環境への働きかけも含めて解決策を検討していく。

(2) では一見，日本語教育とは関連性がないと思われる課題を取り上げる。ある日常の場面で「望ましくない振る舞い」と捉えられる事象を意識的に他の立場から見直して要因を探ることによって，その問題の様相が変化することを理解し，その上でどのように解決に向かうか検討する。

(3) は (1) (2) で取り組んだ活動を踏まえ，実習生自身が実際の学習者に対してどのような活動が可能か考え，日本語活動を作り上げる活動である。この日本語活動は実習生と学習者が「対等な関係性」で「学び合える活動」という視点でデザインされる (古川・渋谷 2022)。実習生は活動をデザインする過程で，学習者のニーズや社会的背景を考慮しながら「学習者が本当に求めているものは何か」「この実践は学習者にとってどのような意味を持つか」という点から検討を重ねていく。

2023年度は，6つのグループ^(注2)が以下の表2に示す活動を作り，指導案や教材の準備・模擬授業を経て，教壇実習先の日本語学校で実施した。

表2 2023年度「日本語教育実習」の教壇実習で実施した日本語活動のタイトル

グループ	日本語活動のタイトル
1	「働く」を多角的に考えよう
2	コミュニケーションマスターになろう！—SNS コミュニケーションで人とつながるためには?—
3	マナーから学ぶ —曖昧な社会共通規範を多角的に言語化し、共生のすべを探求しよう~
4	日本語で挑戦！ ディスカッションカフェへ、ようこそ
5	広告の意味を知る
6	自分のコミュニケーションスタイルを考えよう

3. 実習生が捉えた日本語教師の役割や求められる力

3-1. 教壇実習後の振り返り活動

教壇実習終了後、実習生は「日本語教育実習」のクラスで振り返りを行い、「活動報告書」の原稿作成とスライド作成に取り組む。その後、全体的な振り返りとまとめの活動として、「日本語教師の役割や求められる力について考える活動」を行った。

まず実習生は授業の前に課題として「日本語教師に求められる役割・資質能力」についてGoogle スライド1枚に思いつくキーワードを挙げ、図式化した。次に授業内でその図式化したものを3~4人のグループで共有し、相互にコメントをした。授業後、グループで得られたコメントを参考にして、各自の図式を修正・加筆し完成させた。必要に応じてスライドのスピーカーノート部分に説明を追加した。

3-2. 実習生の挙げたキーワード —学習者の社会との関連—

実習生が作成した図式に挙げられたキーワードの中から、言語・文化の知識や言語学習の支援など直接的に言語教育に関するもの以外で、広く学習者と社会に関連する役割や求められる力のキーワードを取り上げ、以下の6つのカテゴリーに整理して記述する。

・相手を知る，尊重する

このカテゴリーにまとめられたキーワードには、「学習者のバックグラウンドを知っていること（文化・思考など）」「相手の文化や言語などを尊重できること」など学習者の言語文化背景の理解や尊重に関するもののほかに、「相手の文化や言語を知ろうとする意欲」「相手としっかり向き合おうとする姿勢」「相手に興味を持って取り組む姿勢」など、主体的に学習者に注意を向けようとする姿勢や態度に関するものも多く挙げられていた。

・他とのつながりを作る

「他機関との連携・つなぐ力」「地域のつながりを作る」「巻き込む力」「人間関係構築力」など、日本語教育を教師と学習者だけで完結させるのではなく、他分野の人とのつながりで考えるというキーワードが挙げられた。

・立場を変えて多角的に物事を見る

「学習者・相手の立場に立って物事を考える」「相手の気持ちを考える優しさ」などの

キーワードの他、「柔軟かつ多角的に物事を考える力」「多角的な視点」など、様々な立場から検討する力、また「表面的ではなく深ぼって考える力」「深層部まで思考する力」など、問いを深めていく力などが挙げられた。

・協働，対等への姿勢をもつ

「日本文化優位でない考え」「差別や格差への問題意識」「ネイティブ信仰にならない」など、語学教師や目標言語話者のもつ優位性や権威性に関する意識の他、「学習者と同じ目線に立って考える力」などの学習者との対等性、「日本語と一緒に学ぶ姿勢・楽しむ姿勢」「日本語への関心・ともに学ぶ意欲」「授業と一緒に作り上げる姿勢」など、学習者と協働していく力に関するキーワードが見られた。

・学びの環境をつくる

授業づくりの視点として「学習者が発言しやすくなる授業づくり」「雰囲気づくり」などのキーワードも見られるが、「学習者が主体的に学べる環境を作る力」「学習を楽しめる環境づくり」など、広く学びの環境を整えていくことについてのキーワードも見られた。

・世界の状況を知る

「世界の変化を知る」「日本と海外をつなぐ役割」「世界のニュース」などのキーワードが見られた。「世界のニュース」を挙げた実習生は「世界の状況を理解する人という意味もある」「広い視野，対応力と関連する」と補足説明している。

4. まとめと今後の課題

本稿では、実習前指導として行った活動を経て教壇実習を終えた段階で、実習生たちが日本語教師の役割や力についてどのように考えているかについて、挙げられたキーワードから考察した。

先述の3-2で6つのカテゴリーにまとめられたように、実習生は、学習者の背景や社会状況を知ること、様々な角度から物事を検討すること、そして「教師—学習者」「教える—教えられる」といった固定的な枠組みを越え、対等な関係性において、周囲の他者とながりをつくることなどが日本語教師に必要な役割や力であると考えていることが示された。これは「社会とのつながりの中に日本語教育が位置づけられている」という意識の萌芽と考えられる。これが今回報告した3つのグループディスカッション活動の成果であると簡単には結論付けることはできないが、日本語教師が「社会の変化に対応できるような日本語教育を考える」のではなく「日本語教育を通して社会の変革を担う」存在として活躍するためには、養成段階から他者と対話をすることで「日本語教師」の役割や力に関する意識を広げる機会を設けることが必要だろうと考えられる。

今後は、本稿で報告した3つのグループディスカッション活動を再検討し、より「社会とのつながり」「社会への働きかけ」の重要性を自ら意識できるような活動へと修正していくことを課題としたい。さらに、図式化したキーワードをもとに実習生に聞き取り調査を行い、実習生がどのような役割や力を描いたか、図式化においてどのようにキーワード

を関連させたかなどについて、より詳細に明らかにしていきたい。

注

- (1) 「日本語教育実習」の学習内容は、日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議（2023）『日本語教育の質の維持向上の仕組みについて（報告）』p. 24 に記載されている【教育実習内容】に準じている。
- (2) 1つのグループは5人から7人の実習生で構成された。

参考文献

- (1) 古賀万紀子・古屋憲章・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈（2021）「日本語教師の役割をめぐる言説の変遷」館岡洋子編『日本語教師の専門性を考える』ココ出版, 41-54
- (2) 古川敦子・渋谷実希（2023）「日本語教育人材育成のためのディスカッション活動の試み」日本教育工学会2023年春季全国大会（第42回）予稿集
- (3) 古川敦子・渋谷実希（2022）「日本語学習者とともに学び合う日本語教育人材の育成を目指してー津田塾大学日本語教員養成課程の教育実習実践報告ー」『異文化コミュニケーション』2022/No. 25, 109-120

レベル別日本語書籍の普及活動

—公共図書館で所蔵する際の課題—

発表者 柴田あづさ (九州大学)

橋本直幸 (福岡女子大学)

<共同研究者> 川邊理恵 (福岡大学)

古田三志 (さくら日本語教室)

米田留美 (NILS Annex 他)

1. はじめに

近年、NPO 多言語多読をはじめとする日本語教育関係者の尽力により、日本語学習者向けの学習段階別に開発された幅広い話題の読み物が充実してきた。そして、大学や日本語学校などの学校図書館は、「日本語で読みたい」という日本語学習中の留学生のニーズに対応できるようになっている。一方で、図書館検索ツール「カーリル」によれば、2024年2月末時点で、九州地方の多くの公共図書館では、こうした書籍の所蔵が十分に進んでいないことがわかる。外国人であっても日本国民と同様に図書館利用に公平な権利を持っており (日本図書館協会 URL)、日本語学習者向けの書籍の充実が図れていない現状があるならば、その原因を探る必要がある。読書は、私たちの考える力、感じる力、想像する力、表現する力、そして言語知識を育む上で中核的な活動であり (文化庁 2004)、国籍によらず、誰もが日本語でこれに親しめる環境を整備しなければならない。そこで、本発表では、発表者らが行ったレベル別日本語書籍の普及活動において明らかになった公共図書館でのこの書籍の所蔵を阻む要因について検討する。

2. レベル別日本語書籍の普及活動の概要および成果

レベル別日本語書籍の普及活動は、2023年10月から2024年2月にかけて、大学や自治体、産業界が連携して形成されたプラットフォームから得た助成金により実施した。日本語読書会は、約190冊のレベル別日本語書籍を用いて公共施設で計4回開催し、さらに、地域の公共図書館にこの書籍の紹介と所蔵を促す働きかけを行った。

約5か月間の活動により、主に2つの成果が得られた。

第一に、働きかけを行った公共図書館が日本語のレベル別書籍の存在を認識し、この購入の検討を開始したことである。この図書館は、英語学習者向けのレベル別書籍は多く所蔵していたが、日本語学習者向けのレベル別書籍はなく、これに関する情報もほとんど持っていなかった。

第二に、読書会に参加した図書館司書資格を持つ日本語教師が仲介役となり、小中学校および特別支援学校の学校司書を対象とした研修会で日本語レベル別書籍を展示し紹介する機会が得られたことだ (図1, 図2)。この結果、100名を超える学校司書にこの書籍を手にとって読んでもらうことができ、「日本語学習者向けの読み物があることを知らなかつ

た」、「外国人の子どもたちが増えて来たが、資料がなくて困っていた」という現場の声を聞くことができた。同時に、地域の外国人児童や生徒が学校図書館で気軽に日本語で読書を楽しめるようになる可能性が広がった。



図1 学校司書対象の研修会におけるレベル別日本語書籍の展示風景①



図2 学校司書対象の研修会におけるレベル別日本語書籍の展示風景②



図3 日本語読書会の様子

3. 公共図書館にレベル別日本語書籍の所蔵を促す際の課題

しかし、上述した公共図書館は、2023年度はレベル別日本語書籍の購入を見送った。その理由は明かされなかったが、学習者からの要望が出されていないことや予算が不足していることが考えられた。また、研修会に参加していた学校司書らによれば、この書籍の形状が公共図書館での導入の妨げになっている可能性もあった。現在出版されている書籍の大半は、薄い冊子タイプで、背表紙にラベルなどを貼る装備が容易ではない。紛失や破損により図書館での管理が困難となることも考えられる。冊子型は、学習者には利便性が高いが、図書館の管理を複雑化させる。この問題に対処するため、大学の図書館の中には、書籍を数冊束ねて一括で貸し出す管理方法も試みられている。

管理に関わる負担を鑑みれば、たとえ日本語学習者向けの良い書籍があったとしても、公共図書館がこの所蔵に戸惑うことは理解できる。今後は、レベル別日本語書籍の普及活動とともに、大学の図書館などにおける管理の事例を紹介し、公共図書館ごとに適した管理方法の検討を促すよう努めていきたい。(1)(2)

注

(1) 発表者らが2024年5月に公共施設で行った日本語読書会(図3)には、地域の国際政策課の担当者が視察に訪れた。そして、国際政策課の担当者らは学習者たちがレベル別日本語書籍を熱心に読む姿を見たことで、この書籍を図書館に所蔵する必要性を実感していた。今後はこうした地域の国際化や多文化共生を推進する人々にも協力を要請し、公共図書館や学校図書館などにこの書籍が所蔵されるよう働きかけていきたい。

(2) 発表者らの連絡先と活動紹介サイトを以下に示す。

日本語読書会 in 福岡

E-mail: jbookclub.fuk@gmail.com

Facebook Page: <https://www.facebook.com/profile.php?id=61551346952547>

参考文献

- (1) カーリル 日本最大の図書館検索 <https://calil.jp/> (2024年3月25日)
- (2) 日本図書館協会「図書館の自由に関する宣言」, <https://www.jla.or.jp/> (2024年3月25日)
- (3) 文化庁(2004)「1. 読書活動についての基本的な認識」『これからの時代に求められる国語力について』国語課題小委平成16年2月3日 文化審議会答申, 20.

謝辞

本研究は、福岡未来創造プラットフォーム令和5年度「福岡よか未来プロジェクト」の助成を受けた。ここに謝意を表す。

**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

浅津嘉之・葦原恭子・李澤熊

今西利之・植松容子・加藤恵梨

鴈野恵・衣川隆生・近藤行人

齋藤ひろみ・住田哲郎・野田尚史

吹原豊・真嶋潤子・松永典子

山根（吉長）智恵・山元一晃

**公益社団法人日本語教育学会
2024年度第1回支部集会【九州・沖縄支部】予稿集**

発行 2024年6月18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>