



2024 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【中国支部】 2024(令和6)年10月26日

／岡山大学 (津島キャンパス)

2024 年度第 3 回支部集会【中国支部】

主催：公益社団法人 日本語教育学会

後援：岡山大学大学院社会文化科学研究科・岡山県・岡山市

日時：2024 年 10 月 26 日(土)10:00～16:50（受付開始 9:30）[本催しのポスターはこちら](#)

会場：岡山大学 津島キャンパス 文化科学系総合研究棟2F

（〒700-8530 岡山市北区津島中3丁目1番1号）

交通アクセス：岡山駅から岡電バス「岡山大学・岡山理科大学」行に乗車，「岡大西門」で下車。

<https://www.let.okayama-u.ac.jp/aboutus/access/> ※公共交通機関を利用してご来場ください。

参加費：500 円（マイページより事前参加登録時に支払い） 定員：70 名

対象：日本語教育に関心のある方などなたでもご参加いただけます。

申込締切：2024 年 10 月 20 日(日)23:59

（定員に達した場合は、締切日以前に締め切ります。会場に余裕があれば当日参加も受け付けます）

申込方法：本イベントへのご参加には事前登録が必要です。日本語教育学会会員以外の方（非会員）もお気軽にご参加ください。[日本語教育学会マイページ](#) から事前参加登録をお願いします。

問合せ先：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

E-mail: shibu@nkg.or.jp TEL:03-3262-4291(平日 9～18 時のみ)

◆支部集会日程◆

9:30	受付開始	【2階 リフレッシュコーナー付近】
10:00-11:30	開会 ポスター発表(1) 交流ひろば(1) (3 件)	【2階 演習室202】 【2階 演習室202, 演習室203】
11:40-13:10	ポスター発表(2) 交流ひろば(2) (3 件)	【2階 演習室202】 【2階 演習室202, 演習室203】
13:10-14:00	休憩	
14:00-14:10	開催校挨拶	【2階 共同研究室208】
14:10-14:40	口頭発表(1件)	【2階 共同研究室208】
14:50-16:40	地域企画パネルディスカッション	【2階 共同研究室208】
16:40-16:50	閉会	【2階 共同研究室208】

開会

ポスター発表(1)

【10:00-11:30／2階 演習室202】

※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 p.5～，詳細は予稿集原稿をご覧ください。

①「日本語のテストとCEFR／日本語教育の参照枠との関係づけに関する疑問」【演習室202前方】

今井新悟(一般社団法人日本語教育支援協会)

交流ひろば(1)

【10:00-11:30/2階 202演習室, 203演習室】

※「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「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」 【演習室202後方】

中川健司(横浜国立大学)・平山允子(日本学生支援機構)・安中浩美(アン・ランゲージ・スクール成増校)

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。

②「ボランティア日本語教室「オンラインにほんごルーム」のあゆみ 【演習室203前方】

—オンラインによるボランティアクラスの活動事例と課題—

小宮さおり(岡山大学)・尾崎ひろこ・中島未智

「オンラインにほんごルーム」は、留学生およびその家族を対象としたオンラインによるボランティア教室です。コーディネーターが講師と学習者をマッチングし、双方の都合の良い曜日・時間に、毎週クラスを実施しています。オンラインクラスの活動事例をご紹介します。運営や授業に関する課題について皆さんと意見交換したいと考えています。

③「岡山県の未来を拓く日本語教育」 【演習室203後方】

山根(吉長)智恵(山陽学園短期大学)・浦上典江(中国学園短期大学)

岡山日本語センターは法人設立前から日本語教授のボランティア活動を行っており、2024年2月には創立40周年記念大会も行いました。山陽学園大学も日本語教授ボランティアに関わってきました。岡山で支部集會が開催されるので、これらの活動や発表者が関係する岡山市の活動、そして岡山県の日本語教育の未来にも触れた発表を行います。

ポスター発表(2)

【11:40-13:10/2階 202演習室】

※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 p.5～、詳細は予稿集原稿をご覧ください。

②「オンラインによるボランティア日本語教室における参加者間のインターアクションの分析

—地域型日本語教育の実現に向けて—

【演習室202前方】

末繁美和(岡山大学)

交流ひろば(2)

【11:40-13:10/2階 202演習室, 203演習室】

④「日本語教師と学習支援者が協働する地域日本語教室の試み 【演習室202後方】

～兵庫県でのモデル事業を通して～

村上由記((公財)兵庫県国際交流協会)・篠原典子((公財)兵庫県国際交流協会)

兵庫県国際交流協会では令和元年から地域日本語教育の体制づくりを進める中で、モデル事業を行い、日本語教師と学習支援者が互いに特性を発揮して協働する教室活動に取り組みました。県内7地域で試行錯誤した実践について報告し、地域に日本語教師が加わることの意義、現場で生じる摩擦などの問題について意見交換を行いたいと思います。

⑤「日本語多読の授業における多読を促進する仕掛けづくりと声かけ」 **【演習室203前方】**

長野真澄(岡山大学)・秋田節子(岡山大学)・太田朗子(岡山大学)

私たちは大学で初中級及び中上級の日本語学習者を対象とした多読授業を行っています。出展では、私たちが日本語多読の授業で学習者に多読を促すために行っている仕掛けづくりや学習者への声かけについて紹介しつつ、より良い多読の実践を目指して、皆様と情報共有と意見交換ができればと考えています。多読について幅広くお話しできると嬉しいです。

⑥「ヒューマンライブラリーが紡ぐ学びの場

—研修参加者と主催者の振り返りから—

【演習室203後方】

秋田美帆(岡山大学グローバル人材育成院)・宮崎聡子(関西学院大学日本語教育センター)

「人生を貸し出す図書館」とも言われる対話イベント「ヒューマンライブラリー」をご存知でしょうか。私たちは、「ヒューマンライブラリー」を定期的に開催しています。当日はヒューマンライブラリーの実例や、開催者研修について紹介します。「ヒューマンライブラリー」そのものに興味のある方だけでなく、多様性に関わられた場づくりについて考えたいという方、ぜひお越しください。

休憩

【13:10-14:00】

開催校挨拶

【14:00-14:10／2階 共同研究室208】

口頭発表

【14:10-14:40／2階 共同研究室208】

※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 p.5～、詳細は予稿集原稿をご覧ください。

①「中国の大学における日本語専攻者への授業外の日本語学習支援

—書く力の向上を目的としたライティングサポート—

孫芳(東北大学)

地域企画パネルディスカッション

【14:50-16:40／2階 共同研究室208】

「岡山市における地域日本語教育のさまざまな取り組み

—外国人市民とともに創る活力ある地域づくりを目指して—

岡山市は2023年度より文化庁(現:文部科学省)「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」に採択され、「岡山市地域日本語教育推進のための総合調整会議」を設置し、地域日本語教育の体制整備を進めています。岡山市では個人・団体による地域日本語教育活動も多く行われていますが、様々な課題を抱えており、日本語教室空白地域解消もその一つです。一方、外国人市民自らが代表を務める団体や、地域に増える外国につながる親子との交流、技能実習生への日本語学習支援を行う団体など、新しい動きもあります。岡山市における地域日本語教育のさまざまな取り組みをご紹介します。「外国人市民とともに創る活力ある地域づくり」について、皆さんと意見交換したいと思います。

原明子(岡山市地域日本語教育総括コーディネーター)

片山浩子(居場所づくりネットワーク(INE)会長・学校法人アジアの風岡山外語学院理事長)

謝苾怡(週末エウレカ代表・岡山大学大学院生)

ホアン・ゴック・ビクチャン(Share & Chill !!!代表・岡山大学大学院生)

中東靖恵(岡山市地域日本語教育推進のための総合調整会議委員長・岡山大学准教授)

閉会

【16:40-16:50／2階 共同研究室208】

日本語のテストと CEFR／日本語教育の参照枠との関係づけに関する疑問

今井新悟（一般社団法人 日本語教育支援協会）

1. 背景

現在、日本語能力を証明するためのテストが数多く存在し、さらに増え続けている。法務省のウェブサイト⁽¹⁾には在留資格取得に必要な日本語能力を証明するためのテストの一覧が掲載されている。これらのテストでは、それぞれが CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) を基にした「日本語教育の参照枠」の A1 レベルに相当するものとして関連付けられていることが記されている。これは主に日本語学校（告示校）入学に関する基準である。一方、2024 年度よりスタートした認定日本語教育機関修了に関する基準として「日本語教育の参照枠」の A2 レベルを求めている⁽²⁾。

2. 現状

CEFR と既存のテストの関連付けについては、日本語のみならず、世界各地で英語を含む各言語のテストにおいて実施されている。世界的には、その関連付けがどのような方法や基準に基づいて行われているのかについての説明もなさえるのが標準ある。しかし、日本語のテストの場合、その明確な説明が不足しているのが現状である。

各テストの公式サイトなどでは、「本テストの〇点が A2 レベルに相当することが確認されました。」のような簡潔な説明が見られるが、テストの成績と CEFR との関連付けに関する具体的なプロセスや基準についての詳細な情報はほとんど提供されていない。このような状況は、テストの透明性と（一般的な意味での）信頼性に疑問を投げかけると言わざるを得ない。

3. 調査と報告

本発表に先立ち、まず、欧州における各言語テストと CEFR との関連付け方法を調査した。続いて、日本語のテストにおける関連付けプロセスを調査し、それを欧州における関連付けの方法と比較・検証した。このように、欧州における関連付けの方法と日本語のテストにおける関連付けの方法との比較を行うことで、日本語のテストにおける関連付けの問題点をあぶり出そうとした。

以上の調査・比較を踏まえて、欧州の言語テストに比べて、日本語テストの関連付けに関する公開情報が極めて少なく、その内容も乏しいことが明らかになった。中には、関連付けについての説明が全く存在しないテストも見受けられ、受験者にとっては非常に不透明な状況となっている。これにより、関連付けの妥当性や信頼性について深刻な疑問が生じることとなり、テストの公平性や信頼性に対する懸念も高まる。その結果として、受験者を含む多様なステークホルダーの信頼を損ねる可能性を否定できない。

4. 提言

本調査の限界として、関連付けに関する説明がない、あるいは乏しいテストにおいて、それが情報公開の制約によるものなのか、あるいは関連付けの妥当なプロセスを経ずに行われているのかを明確に区別できない点が挙げられる。このことを踏まえ、たとえ情報公開に制約がある場合でも、テスト運営機関には最低限の説明を提供することが強く求められることを主張したい。また、関連付けプロセスの透明性を高めるために、テスト運営機関が自らの評価基準やプロセスを可能な限り詳細に公開すること、さらに機関の認定者である文部科学省または第三者機関による客観的な検証が行われることも重要であることを提言したい。

テストと CEFR の関連付けの透明性を高めることにより、高いステークスを伴うテストにおいて、より厳正かつ公正な判断を受験生に提供することを期待したい。関連付けの透明性を高めることは、日本で学んだり、働いたりすることを希望する受験生の信頼に応えるものであり、将来の日本社会に貢献するために来日する方々への礼儀でもある。さらに、このような取り組みは、日本語の教育システムや入国管理政策の信頼性向上にも寄与し、国際的な評価を高めることにもつながるであろう。

最終的に、本発表の目的は、日本語能力テストの透明性と信頼性を大幅に向上させ、受験者が安心してテストに臨める環境を整えることにある。これにより、日本語学習者の学習意欲を高め、日本語教育の質の向上にも寄与する。受験者にとって信頼できるテスト環境を提供することは、日本語教育全体の発展に貢献するだけでなく、日本社会全体の国際化を促進する重要な要素となる。さらに、このような取り組みは、日本の高等教育機関や企業が、より適切に留学生や外国人労働者の日本語能力を評価し、受け入れることを可能にし、ひいては日本の国際競争力の向上にも貢献するものである。

5. さいごに

本発表を通じて、日本語能力を証明するテストと CEFR の関連付けプロセスの改善に向けた建設的な議論が展開されることを期待する。そして、この議論が日本語教育界全体で共有され、より透明性の高い、信頼できるテストシステムの構築につながることを強く願うものである。

参考文献

(1) 法務省「日本語教育機関へ入学するための日本語能力について」

https://www.moj.go.jp/isa/applications/resources/nyuukokukanri07_00159.html

(2) 法務省「在留資格『留学』における日本語能力に関し『日本語教育の参照枠』のA2相当以上のレベルであることを証明するための試験」

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001370592.pdf>

オンラインによるボランティア日本語教室における参加者間のインターアクションの分析

—地域型日本語教育の実現に向けて—

末繁美和（岡山大学）

1. 研究の背景と目的

地域日本語教育の役割は、①日本語教育（日本語学習）、②相互学習・交流（日本語習得）、③生活支援・社会認識（生活上の問題の解決）に分類されるが（米勢，2002）、①のタイプは、「教える-教えられる」という上下関係を有することや、専門性が求められることから、ボランティアの市民には負担が大きいと言える。したがって、同じ市民同士が対話や協働を行うことを重視する②のタイプを推進すべきであるとの声が多い。その中でも、とりわけ「おしゃべり」という活動に着目した日本語習得支援のあり方が近年模索されている（西口 2008, 庵他 2010 など）。西口（2008）は、「日本語の習得支援＝日本語を教えること」ではないことを指摘しており、自然習得者が「おしゃべり」を通して日本語を自然習得するのと同様の環境が、地域日本語教室においても、環境条件として備わっていると述べている。また、庵他（2010）は、「学校型」の教授は、教員の授業準備や金銭関係、学業が生活の中心であるといった前提があり、「地域型」には当てはまらず機能しないため、「おしゃべり型の教育」へのシフトを提案している。庵他（2010）における「おしゃべり型の教育」とは、話題中心に広がっていく授業の裏に、文法項目を散りばめていく方法を指す。このような「おしゃべり型」の提唱により、専門家が行う日本語教育とは異なる、地域日本語教育の現状や環境を踏まえた日本語習得支援のあり方が検討されているが、依然として学校型の教授から脱却できない地域日本語教室の支援者や学習者が多く見られる。その理由としては、「日本語を教える人＝日本人」、「日本語を教えられる人＝外国人」という非対称的な力関係が日本語教室の構造としてあること、地域型のモデルが乏しいこと等が挙げられる。

そこで、本研究では、地域型日本語教育のモデル構築に向け、地域型の中の「おしゃべり型の教育」の特徴を有する教室内での支援者および参加者の発話や教授行動の傾向を明らかにすべく、外国語相互作用分析システム（以下、Fシステム）を用い、オンラインによるボランティア教室におけるインターアクションの分析を行った。

2. 調査概要と分析方法

2-1. 調査の対象と方法

地域型の要素を含むオンラインのボランティアクラス（週1回30分～1時間程度）における2名の支援者の初級日本語授業（4回分、合計180分）の録画を文字化したトランスクリプトを作成し、分析を行った。授業は対話中心で、文法スパイラル形式のモジュール型で構成され、話題やCan-do中心の授業の裏に文法項目を散りばめる、地域型の一形

態である「おしゃべり型の教育」(庵他, 2010)の特徴を有していた。毎回の授業では、市販教材もしくはウェブ上の初級日本語教材をアレンジした自作教材が用いられていた。回ごとに話題や Can-do が大まかに設定はされていたが、学習者の興味・関心や話したいことを中心に授業が進められていた。支援者2名は副専攻の日本語教育コースを修了しており、調査時点での教授年数は、支援者Aは5年9ヶ月、支援者Bは1年であった。各クラスの参加者数は、2~3名であり、平均学習年数は8ヶ月であった。

2-2. 分析の方法

支援者および学習者の授業中の発話の傾向について検討するため、F-システム (Moskowitz, 1971) を用いて分析を行った。F-システムでは、授業中のインタラクションが、教師の発話・学習者の発話・沈黙/混乱・笑い、の4つに分類される。教師の発話は、更に、直接的行動(直接的影響)と間接的行動(間接的影響)に分類され、直接的行動は教師主導の行動であり、間接的行動は、学習者を尊重し、学習者の自発的行動を促すものであるとされている。分類の詳細については、表1を参照されたい。

表1 The Flint System の分析項目 (Moskowitz, 1971 (武田 (2010) 訳))

TEACHER TALK 教師の発話	Indirect Influence 間接的影響	1. Deals with feelings 学習者の気持ちの考慮
		2. Praises or encourages 賞賛, 勇気づけ
		2a. Jokes 冗談
		3. Uses ideas of students 学習者の意図の利用
		3a. Repeats student response verbatim 学習者の回答の繰り返し
	Direct Influence 直接的影響	4. Ask questions 質問
		5. Gives information 情報の提示・説明
		5a. Corrects without rejection 否定ではない訂正
		6. Gives directions 指示
		6a. Directs pattern drills パターンドリルに関する指示
STUDENT TALK 学習者の発話	7. Criticizes student behavior 学習者の行動への批判	
	7a. Criticizes student response 学習者の返答への批判	
	8. Student response, specific 特定の返答	
	8a. Student response, choral コーラス(合唱)での返答	
	9. Student response, open-ended or student-initiated 自由な意見・考え	
	10. Silence 沈黙	
	10a. Silence-AV 何かを聞いているときの沈黙	
	11. Confusion, work-oriented タスク作業のためのざわめき	
	11a. Confusion, non-work-oriented タスク作業以外でのざわめき	
	12. Laughter 笑い	
	e. Uses English 英語の使用	
n. Nonverbal 非言語		

F-システムを用いた授業分析により、(1) 教師の行動が間接的か、直接的か (I/D 率)、(2) 母語／媒介言語使用率と日本語使用率の比較、(3) 学習者の自発的発言率などの情報を得ることができ (縫部, 1991)、教室内の教師および学習者の発話や行動を量的に分析することが可能である。F-システムにおいては、教師の行動が間接的になり、学習者の自発的な発言が増え、教師および学習者の目標言語の使用が多いほど良いとされている。

発話カテゴリーの分類については、F システムを用いて、オンライン授業の分析を行った末繁 (2024) に倣い、文単位⁽¹⁾ で分類を行った。また、オンラインの日本語授業では、非言語行動を詳細に観察することが困難であるため、本研究においても、表 1 の「12n. Nonverbal 非言語」については分析対象としなかった。

3. 結果と考察

3-1. 支援者および学習者の発話の傾向

F-システムを用いて、支援者 A および B の日本語授業について分析した結果について述べる。支援者ならびに授業に参加した学習者の発話数を表 2 に示す。なお、表中の「上記以外」には、間接的・直接的行動以外の「12. Laughter 笑い」や「e. Uses English 英語の使用」などが含まれる⁽²⁾。ボランティア教室という性質上、支援者や回によって授業時間が異なるため、支援者 1 人につき 90 分 (授業 2 回分) の授業を分析対象とし、授業時間数を揃えた上で、支援者 2 名分の授業分析を行うこととした。したがって、表 2 における支援者 A および B、それぞれの「合計」の発話数に基づき、分析・考察を行う⁽³⁾。

表 2 支援者および学習者の発話数

		支援者 A			支援者 B		
		授業 1	授業 2	合計	授業 1	授業 2	合計
支援者	間接的	137	153	290	77	148	225
	直接的	143	124	267	87	104	191
	上記以外	55	60	115	28	65	93
合計		335	337	672	192	317	509
学習者		240	268	508	135	223	358

分析の結果、(1) 支援者の平均発話数が学習者より多いこと (支援者：590.5 (57.7%)、学習者：433 (42.3%))、(2) 支援者の発話における間接的行動の割合が直接的行動よりもやや高いこと (直接：229 (47.1%)、間接：257.5 (52.9%)) が示された。支援者 A および B の I/D 率の平均値は 1.15 であり、本研究と類似のクラスサイズ・形態 (オンライン) を対象とした末繁 (2024) における日本語教員の授業 (学習者 2 名程度) の I/D 率 (0.82) よりも間接度が高いことが示された。したがって、「おしゃべり型」では、学校型の初級日本語授業で広く行われている PPP (Presentation-Practice-Production) 授業に比べ、学習者の参加を促す間接的行動が多く観察されることが分かった。

一方で、支援者の目標言語使用率については 87.4% で、F システムが推奨する 95% 以上に達しておらず、媒介語 (英語) を多用していることが分かった。末繁 (2024) では、学

習者および教師の総発話数に占める母語/媒介言語使用率が平均 1.2%であり、同じ少人数のオンライン授業であっても、PPP 授業においては媒介語使用率が本研究の結果よりも低い。したがって、「おしゃべり型」の授業における談話展開が関係している可能性がある。そのため、次節では、発話カテゴリーの下位項目の傾向ならびに支援者および学習者間のインターアクションの実態について質的に分析を行う。

3-2. 支援者および学習者のインターアクションの特徴

まず、下位カテゴリーの出現傾向および「おしゃべり型」の談話構造の特徴について述べる。支援者および学習者の発話カテゴリーの下位項目で、合計の出現数が 50 以上の項目を表 3 に示す⁽⁴⁾。

表 3 下位カテゴリーの出現数

			支援者 A			支援者 B		
			授業 1	授業 2	合計	授業 1	授業 2	合計
支援者	間接	2.賞賛, 勇気づけ	52	31	83	14	16	30
		3a.学習者回答の繰り返し	27	37	64	21	29	50
		4.質問	35	48	83	30	51	81
	直接	5.情報の提示・説明	77	94	171	71	70	141
学習者		8.特定の返答	159	161	320	73	98	171
		9.自由な意見・考え	20	69	89	41	68	109

表 3 より、直接的行動の「5.情報の提示・説明」ならびに間接的行動の「賞賛, 勇気づけ」「学習者の回答の繰り返し」「質問」を支援者が積極的に使用していることが分かる。「おしゃべり型」では学習者自身について未習語彙や文法を用いて話す機会が多いため、学習者が伝えたいことを言語化するプロセスを支援者がサポートする中で、学習者の参加や発話を促す間接的行動の出現数が増加したと推察される。以下は、支援者 B が「学習者の回答の繰り返し」や「質問」を用いて、学習者と意味交渉を行っている例である。

(1) 支援者 B (JS-B) と学習者 (JL) のやり取りの例

JL: 食べに, 食べにタイに行きました。

JS-B: いつ行きましたか?

JL: どうか。

JS-B: どっか?

JL: じゅうにちぐらい。

JS-B: あー, 10 泊 11 日か? 10 泊しました。あれですね, 5 月に行ったやつですね。え?

JL: じゅっば。

JS-B: うん, じゅっばく。そう要は, ten nights。

JL: あーあー, そうです, そうです。じゅっばく。

JS-B: じゅっばくしました。

JL: じゅっぱくしました。

やり取り例(1)に見られるように、学習者が伝えたいことを既習の日本語や英語で断片的に表出した後、支援者が、「繰り返し」や「質問」等を用いて意味交渉を行う過程で、表現の精緻化のサポートを行い、そこで導入された日本語の語彙やフレーズを用いて学習者が支援者とのやり取りを遂行するという談話構造が、頻繁に観察された。また、支援者Bが「10泊」の意味を伝えるのに英語を用いているように、学習者への新出語彙の導入や学習者の発話意図の確認等で頻繁に媒介語が用いられていたため、媒介語使用率が高かったと考えられる。学校型のPPP授業においては、文型・語彙導入後に、それらを練習するためのやり取り(活動)が主に行われるが、「おしゃべり型」の場合には、「学習者が伝えたいこと」が先にあり、やり取りを通して、言語化に必要な語彙やフレーズが、個々のニーズに応じて導入される傾向があると言える。したがって、未習の語彙等を含むやり取りを円滑に進めるための戦略として、媒介語が重要な役割を果たしていると考えられる。

次に、「おしゃべり型」において観察されたインターアクションの種類について述べる。教室内のインターアクションは、主に「教師—学習者」「学習者—学習者」の2種類あるが、分析の結果、「おしゃべり型」においては、「支援者—学習者」間のインターアクションが中心で、学習者同士のインターアクションは、教材のモデル会話をペアで読み上げるタイプの練習以外には、ほとんど観察されないことが分かった。これは、会話のターンのとりにくさというオンライン特有の制約や、日本語能力を有する者が、支援が必要な学習者をサポートするという「おしゃべり型」の談話構造に起因する可能性がある。地域型の「相互学習・交流」には、同じ市民である学習者同士の学び合いも含まれるため、日本語での参加者同士のやり取りを促進する工夫や仕組みが必要であると言える。

4. まとめと今後の課題

Fシステムを用いて、「おしゃべり型の教育」の特徴を有するオンラインによるボランティアクラスの授業分析を行った結果、以下の点が示された。

- (1) 支援者の平均発話数が学習者より多い。
- (2) 支援者の発話における間接的行動の割合が直接的行動よりもやや高い。
- (3) 支援者の目標言語使用率については87.4%で、Fシステムが推奨する95%以上に達しておらず、媒介語使用率が高い傾向がある。

また、支援者および学習者間のインターアクションの質的な分析を通して、支援者が「繰り返し」や「質問」等を用いて意味交渉を行う過程で、表現の精緻化のサポートを行い、そこで導入された日本語の語彙やフレーズを用いて学習者が支援者とのやり取りを遂行するという「おしゃべり型」の談話構造の特徴が示された。

本研究では、授業分析の手法であるFシステムを用いて、支援者および学習者の発話カテゴリーの分析を行ったが、Fシステムにおいては、学習者の発話カテゴリーの種類が少ないため、詳細な傾向を示すことが困難であった。地域型日本語教育は、一般の母語話者と非母語話者の接触場面であるという特徴も有するため、接触場面研究の観点からも、今

後「おしゃべり型」の分析を行い、モデル構築や支援方法について検討を行いたい。

謝辞

本研究の調査にご協力下さったボランティア教室の支援者ならびに日本語学習者の皆様に、深く感謝いたします。

注

- (1) 口頭発話であるため、言い差し文や単語のみの発話も含まれる。
- (2) 「e. Uses English 英語の使用」については、日本語の発話と同様に、下位分類を行うことが可能だが、支援者および学習者の総発話数に占める割合が13%程度であり、傾向が分析できるほどの発話数が観察されなかったため、下位分類を行うことはしなかった。
- (3) 支援者Aの授業1:45分、授業2:45分、支援者Bの授業1:35分、授業2:55分を分析対象とし、支援者2名のそれぞれの合計授業時間数を90分に統一した上で、分析を行った。
- (4) 支援者Bの「2.賞賛, 勇気づけ」の出現数の合計は30であるが、支援者Aにおいて、50以上の数値が観察されたため、表中に併せて示した。

参考文献

- (1) 庵功雄・岩田一成・筒井千絵・森篤嗣・松田真希子 (2010) 「やさしい日本語」を用いたユニバーサルコミュニケーション実現のための予備的考察『一橋大学国際教育センター紀要』1, 31-46.
- (2) 末繁美和 (2024) 「日本語教員養成課程履修生のE タンデム前後の教授行動の変容—外国語相互作用分析システムによる授業分析を通して—」『日本語教育』187, 243-250.
- (3) 武田泉 (2010) 『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』1, 37-55.
- (4) 西口光一 (2008) 「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138, 24-32.
- (5) 縫部 義憲 (1991) 「日本語授業の「人間化」の工夫—外国語相互作用分析システムの利用—」『日本語教育』75, 12-23.
- (6) 米勢治子 (2002) 「地域社会における日本語習得支援—愛知県における活動—」『日本語学』21, 36-48.
- (7) Moskowitz, G. (1971). Interaction Analysis: A New Modern Language for Supervisors. *Foreign Language Annals*, 5(2), 211-221.

中国の大学における日本語専攻者への授業外の日本語学習支援

—書く力の向上を目的としたライティングサポート—

孫芳（東北大学大学院生）

1. 研究の背景

国際交流基金が実施した2021年度日本語教育機関調査^①によると、中国の大学の日本語専攻では、大学入学時に日本語をゼロから始め、3年次に日本語能力試験N1に達する者が多く、全体的に留学や就職のために受験をする実利志向（ビジネスなど）が高いとされている。この実利性から、学生の多くは大学を卒業する前に日本語能力試験に合格することを目標とし、そのために多大なる時間を費やすことが報告されている。しかしながら、試験の構成は現時点で言語知識（文字・語彙・文法）、読解、聴解に限られており^②、そのため学習者の多くは直接話したり書いたりする能力を疎かにする傾向がある。

中国の大学の日本語専攻では、日本語の作文指導は基礎教育科目としての位置づけを確立しているが、外国語としての日本語（Japanese as a Foreign Language）環境であるため、教室外で日本語を使う機会が少なく、限られた授業時間の中で十分に「書く力」を涵養することは難しい。日本語で書く力は、卒業や進学、就職などに必要であるため、日本語専攻者の学習実態とニーズに基づく、具体的なライティングサポートを供給する必要がある。このような支援は、授業外であるため、なるべく負担が少なく、学生が各自のペースで進めることができる形を取る必要がある。

2. 研究の目的

本研究では、日本語の授業外のライティングサポートとして、モデル文の音読と視写が日本語作文の内容構成・言語表現・形式への気づきを引き起こすという仮説を立て、それらの活動が学習者の作文能力にどのような効果を及ぼすかを検証した。

3. 先行研究

文章を書くことは、母語においても認知的負荷の高い行為であり、同様のことを第二言語（L2）で行う際には、更に大きな負担になる。音読と視写は、言語学習においてさまざまな効果を持つ学習テクニックとされている（青木，2020；江原，2020；鎌田・板垣，2020）。音読は言語学習の一般的な学習活動として、教室内外でよく行われているが、視写の方はどうだろうか。日本では、視写は国語教育及び英語教育の一環として取り入れられており、大学生を対象とした日本語表現の授業（池田，2011）、英語コミュニケーションの授業（三宅・大和，2012）、高校生を対象とした英語ライティングの授業（山岡，2016）等での実践報告がある。中国の教育現場では、視写は児童・生徒の中国語作文力（劉春文，2004）を伸ばす方法として取り入れられた事例があるが、外国語教育や大学生レベル以上ではその活用は少なく、中国の大学における日本語学習者にも効果があるかは

不明である。

4. 研究の課題

本研究の課題は、モデル文の音読と視写が、(1) 日本語作文の授業外活動として長期的に継続できるものであるか、(2) 学習者の作文能力にどのような効果を及ぼすかを検証することにある。

5. 研究の方法

本研究では、2023年10月中旬から2024年3月まで、中国の大学の日本語専攻である三年生75名の協力を得て実証研究を行った。全員が中国語母語話者であり、初級または中級レベルの日本語力を有していた。参加者を音読群(n=25)、視写群(n=25)、対照群(n=25)に分け、17週間にわたって音読群と視写群にモデル文を与え、週に一度、音読または視写をしてもらった。モデル文は日本の中学校の国語教科書と留学生用シリーズ教材『大学・大学院 留学生日本語①読解編』から選んだ。本研究の事前、中間、事後に作文テストを実施し、収集した手書きの作文は、図1に示した「小論文評価用ルーブリック(第二版)」⁽³⁾に基づき、日本人日本語教師一人と中国人日本語教師一人によって採点された(量的データ)。加えて、毎週の課題提出率およびアンケートの結果から(量・質的データ)、視写と音読は、学習者が自分のペースで続けることができる活動かどうかを調査した。作文テストの得点を統計分析し、日本語の文章力向上への影響があるかどうかを検証した。

巻末資料:小論文評価用ルーブリック(第二版)

小論文:与えられた課題に関し、主張(意見・立場・提案など)を根拠を挙げて論理的に伝えることを目的とする文章

評価の観点/観点的説明	すばらしい(5点)	よい(4点)	ふつう(3点)	もう一歩(2点)	がんばれ(1点)
主張	課題に対し、明確で一貫した主張が論理的に展開して、深い洞察が容易に理解できる。	課題に対し、明確で一貫した主張が展開して、全体の内容が容易に理解できる。	一読しただけで課題に対する主張は伝わるが、読み手が容易に理解できない内容も一部含まれる。	一読しただけでは課題に対する主張が伝わらず、読み手が理解できない内容も含まれる。	課題を正確に扱っていないか、または課題に対する回答が伝わらない。
根拠	客観的かつ具体的な根拠が過不足なく挙げられ、反論も想定されていて非常に説得力がある。	客観的または具体的な根拠が複数挙げられていて、説得力がある。	根拠が複数挙げられているが、客観性や具体性に欠けるため、やや説得力が弱い部分もある。	根拠の多くが主観的または表面的で主張のサポートとして弱いため、説得力に欠ける。	根拠が主張のサポートになっていないため、説得力がない。
内容構成	序論・本論・結論がバランスよく配置され、情報のつながりも明確である。	序論・本論・結論がバランスよく配置され、情報のつながりもほぼ問題がない。	序論・本論・結論に分けられるが、バランスの悪い点や情報が飛躍または重複している部分もある。	序論・本論・結論のバランスが悪いが、または情報のつながりに問題がある。	序論・本論・結論のバランスおよび情報のつながりに大きな問題がある。
言語表現	全体を通して日本語表現が正確に用いられている。	全体を通して日本語表現がほぼ正確に用いられている。	不正確な日本語表現が部分的に見られる。	不正確な日本語表現が多数見られる。	全体を通して日本語表現が不正確である。
適切さ	全体を通してアカデミック・ライティングにふさわしい表現が適切に用いられている。	全体を通してアカデミック・ライティングにふさわしい表現がほぼ適切に用いられている。	アカデミック・ライティングにふさわしくない表現(「ていねい体」、「やわらかい表現」、単調で稚拙な表現)が部分的に見られる。	アカデミック・ライティングにふさわしくない表現(「ていねい体」、「やわらかい表現」、単調で稚拙な表現)が多数見られる。	全体を通してアカデミック・ライティングとして適切ではない。
書式	書式などが守られている。	書式などが守られている。	書式などが守られている。	書式などの逸脱が見られる。	書式などが守られていない。
その他	独自の視点が盛り込まれていて読み手の興味を引くなど、書き手の意欲や工夫が伝わる。				タイトルが本文の内容と合っていない、手書きの場合に極端に読みづらいなど、読み手を混乱させる要因がある。

★採点方法

配点は、各教育実践の内容に合わせて適宜変更してご利用ください。基本の評価方法としては、以下の(1)(2)の手順を想定しています。

(1)【内容構成】【言語表現】のそれぞれの観点的説明に、「すばらしい=5点」「よい=4点」「ふつう=3点」「もう一歩=2点」「がんばれ=1点」で評価し、【形式】に関しては「ふつう=3点」「もう一歩=2点」「がんばれ=1点」で評価する。

(2)【その他】に当てはまる場合、最大2点まで加点または減点する(満点30点)。

図1 小論文評価用ルーブリック(第二版) 伊集院(2022;13)

6. 量的データ分析

データは、SPSS29.0を使用して分析した。正規分布に従う、またはほぼ従うデータについては、平均値±標準偏差を用いて記述統計を算出し、正規分布に従わないデータについては、中央値（中央絶対偏差）を用いた。

6-1. 課題提出率

実験期間中、参加者に計17回の視写と音読課題の提出をしてもらった。音読群の提出率は初週から第6週まで100%であったが、以降、多少の非提出者が出てきた。視写群も同様に第10週まで提出率は100%であったが、以降、非提出者が現れた。しかし、両群とも第17週の提出率は92%であったため、視写群と音読群ともに高い提出率を保っていたと言える。

6-2. 作文の平均点数

作文の評価における評価者間信頼性をICC法で求めたところ、事前テスト、中間テスト、事後テストのICC係数はそれぞれ0.895、0.942、0.950であり、作文の評価が評価者間でよく一致していることが示唆された。作文の評価点データは、正規性を有していたため、反復測定分散分析法を使用した。次に、グループとテストタイミングの単純主効果を探るために、一元配置分散分析と反復測定分散分析、対応ありt検定を用いた。表1は作文の評価点数についての反復測定分散分析の結果を示したものである。

表1 作文の平均点数

グループ	事前テスト	中間テスト	事後テスト	F	p
音読群 (n=25)	17.02±4.35	17.06±4.29	16.32±4.44	0.549	.581
視写群 (n=25)	17.32±4.46	17.76±3.23	18.38±4.06	0.784	.462
対照群 (n=25)	17.16±4.67	17.38±4.46	17.88±5.10	0.266	.768
F	0.028	0.189	1.392		
p	.973	.828	.255		
F 群分け	0.539	F 時間	0.252	F 交互	0.622
p 群分け	.586	p 時間	.773	p 交互	.644
η ² 群分け	0.015	η ² 時間	0.003	η ² 交互	0.017

注：球面性検定 W = 0.978, p = .456 ;

まず、反復測定分散分析の結果、テストタイミングとグループの主効果は有意ではないことが確認されず、有意な交互作用も確認されなかった。次に、事前テスト、中間テスト、事後テストのそれぞれの時点で三つのグループ間の作文の質に有意な差がないことが確認された。また、同じグループにおいても、事前テスト、中間テスト、事後テストの間

に有意な差がないことが確認された。

これらの結果は、視写や音読が全体的な作文能力に大きな影響を及ぼさないことを示唆している。しかし、事後のアンケート調査において、視写を通して「作文の書式」を学んだという回答が多かったため、作文の形式に焦点を当てて、グループ間の得点に有意な差があるかどうかを追加で検証した。

6-3. 作文の形式の得点

作文の形式の得点データは、正規性が確認されなかったため、ノンパラメトリックな手法を用いて分析した。グループとテストタイミングの単純主効果を探るために、クラスカル・ウォリス検定およびフリードマン検定、ウィルコクソンの符号付き順位検定を用いた。表2は作文の形式の得点についての統計分析の結果を示したものである。

表2 作文の形式の得点

グループ	事前テスト	中間テスト	事後テスト	χ^2	<i>P</i>
音読群(<i>n</i> = 25)	2.00 (0.50)	2.00 (1.00)	2.00 (0.50) ^b	0.676	.713
視写群(<i>n</i> = 25)	2.00 (0.50)	3.00 (0)	3.00 (0)**	8.355	.015
対照群(<i>n</i> = 25)	2.00 (0.50)	2.00 (1.00)	2.00 (0.50)	0.321	.852
H	0.430	5.392	10.602		
<i>p</i>	.806	.067	.005		
Wald χ^2 群分け	8.586	Wald χ^2 時間	0.492	Wald χ^2 交互	12.685
<i>p</i> 群分け	.014	<i>p</i> 時間	.782	<i>p</i> 交互	.013

注：a は対照群と比べ統計的に有意であることを表している。b は視写群と比べ統計的に有意であることを表している。

*は事前テストと比べ統計的に有意であることを表している。

表2から、グループの主効果は有意であり、グループとテストタイミングとの交互作用も有意であることが確認された。次に、作文の形式の得点について、事前・中間テストでは三つのグループ間に差がなかったが、事後テストでは三つのグループ間に有意な差があり、視写群の得点は音読群、対照群より高かったことが確認された。さらに音読群と対照群において、事前テスト、中間テスト、事後テストの得点に有意な差がなかった一方、視写群では、事後テストの成績が事前テストと比べて統計的に有意に高かった。

学生が書いた作文の形式には具体的にどのような誤用があるかを確認するため、作文の形式における誤用を分析した。その結果、学生が使用している教材には形式についての言及があり、かつ、授業内にて作文の指導があったにもかかわらず、学生の多くは「題目の書き方」と「原稿用紙のマスの使い方」に問題があることが分かった。また、日本語の平仮名と片仮名を正しく書けていない学生が非常に多かった。これは、電子化が急速に進む現在、日本語を手書きにて練習する機会が少ないことが原因だと考えられる。視写群の誤用の減少から(表2)作文書式の問題はモデル文の視写を通して改善できると言える。よ

って、作文の形式の向上に関して、モデル文の視写は有効な方法だと考えられる。

7. 質的データ分析

事後テストののち、参加者 75 名を対象として、授業外活動に対する認識を事後アンケート調査（翻訳は筆者）で確認した。以下では、アンケートの 5 段階尺度による回答、多肢選択の回答、自由記述の回答の順に結果を報告する。

表 3 5 段階尺度による回答

	音読	視写	対照
① 日本語の書く能力を向上させるために、授業外学習活動に参加する必要がある。	4.48	4.56	4.48
② 今後、似たような授業学習活動があれば、積極的に参加する。	4.04	4.16	4.24
③ 今回の授業外学習活動としての音読/視写課題に満足している。	4.40	4.60	—
④ 日本語の書く能力は毎週の音読/視写活動によって向上したと思う。	4.20	4.28	—
⑤ 毎週授業外で行われる日本語の音読/視写活動は面白かったと思う。	4.12	3.88	—
⑥ 毎週授業外で行われる日本語の音読/視写活動は難しかったと思う。	3.16	2.36	—

表 3 から分かるように、質問⑥を除き、その他の各回答の平均値は、音読群 4.12～4.40、視写群 3.88～4.60 でいずれも中央値 3 よりも高く、授業外学習活動として視写も音読もともに肯定的な評価が得られたと言える。多肢選択としての質問⑦「毎週で行われる授業外活動を通して何を学んだか」の回答では、視写で「日本語の仮名・漢字の正しい書き方」を学び、「書くスピードが向上した」と答えた人は音読より多く、60%以上いたが、音読で「読むスピードが向上した」と答えた人は視写より多く、80%を占めていた。この原因は音読と視写活動の認知的違いにあると考えられる。

尺度・選択式の質問に加えて、アンケートの自由記述では、今回の授業外学習活動のよかった点とよくなかった点について尋ねた。よかった点に関して、音読群では、主に「読むスピードと流暢さが向上した」、「単語の読み方と文法の使い方を覚えられた」などの記述が見られた。視写群では、主に「モデル文の内容を勉強できた」、「新しい単語や、文法、表現を覚えた」などの記述が見られた。一方、よくなかった点に関しては、音読群では、25 名中 4 名が「音読だけでは文章の内容を理解しにくい」、25 名中 2 名が「読んだ後すぐ忘れる」と回答していた。視写群では、25 名中 5 名が「少しつまらなかった」と回答し、25 名中 3 名が「時間がかかった」と回答した。

全般的に、モデル文の音読、あるいは視写活動を好意的に捉えていた。

8. まとめと今後の課題

本研究では、先行研究の知見に基づき、外国語としての日本語による作文の授業外学習活動として、音読と視写の効果を検証した。毎週の課題提出率、アンケートおよびインタビューの結果から、視写と音読は、学習者が自身のペースで続けることのできる授業外活

動の一つであることがわかった。その一方、作文テストの全体的な得点には、グループ間に統計的に有意な差が見られず、日本語の文章力向上への影響はないことが示唆された。しかし、作文の形式(書式)においては、視写群の得点が有意に高かったことから、視写を長く続ければ作文形式の学習に効果があることが分かった。全体的な得点の向上に結び付かなかった理由として、視写と音読では日本語作文の内容構成・言語表現・形式などすべての側面に注意を払うことが難しかったことが挙げられる。特にモデル文の視写は書式の習得に役立つが、文章の理解などを含む構成の処理は浅いレベルにとどまり、結果として内容構成や言語表現の向上に影響を及ぼすことができなかつたと考えられる。

今後は、日本語作文の授業外活動としてどのような活動が効果的であるか、また、授業外の日本語学習支援と日本語授業との連携の可能性について検討していきたい。加えて、日本で書くということが、学習者の表現能力にどのように負担をもたらすのか、さらにそれをどのように軽減することができるのか、など学習者の学習実態と結びつけ、具体的な授業外のライティングサポートを検討していきたいと考える。

注

- (1) 国際交流基金(2023)『日本語教育 国・地域別情報 中国(2023年度)』
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2023/china.pdf> (2024年9月8日最終閲覧)
- (2) 日本語能力試験 JLPT 「試験の実施と結果通知・試験科目と問題の構成」
<https://www.jlpt.jp/guideline/testsections.html> (2024年9月13日最終閲覧)
- (3) 今回は評価の観点や尺度が評価者の主観に左右されないよう、分析的評価としてのループリック評価を用いた。詳細は伊集院郁子(2022)「作文評価ループリックの開発と課題」『早稲田日本語教育学』33, 1-13.を参考してください。

参考文献

- (1) 青木幹勇(2020)『復刻版 第三の書く』東洋館
- (2) 池田久美子(2011)『視写の教育—〈からだ〉に読み書きさせる』東信堂
- (3) 江原一浩(2020)「音読活動の再考察」『筑波学院大学紀要』15, 149-160.
- (4) 鎌田美千子・板垣信哉(2020)「第二言語としての日本語による視写と黙読の効果—レポート・論文表現の学習に向けた実証研究—」『宇都宮大学国際学部研究論集』49, 41-49.
- (5) 小柳かおる(2020)「第二言語習得」遠藤織枝(編)『新・日本語教育を学ぶ—なぜ、なにを、どう教えるか』三修社, 75-96.
- (6) 水本篤・竹内理(2008)「研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—」『英語教育研究』31, 57-66.
- (7) 三宅ひろ子・大和久史恵(2012)「『英語コミュニケーション』の授業における筆記・書写活動の取り組み」『コミュニケーション科学』35, 135-151.
- (8) 山岡大基(2016)「『視写の書』を用いた高校生の英語ライティング技能向上」『中等教育研究紀要』63, 75-87.
- (9) 劉春文(2004)「読抄写改」『語文教学与研究』26, 76-77.
- (10) Dancey, C. P. & Reidy, J. (2007) *Statistics without maths for Psychology: Using SPSS for Windows (4th ed.)*. Harlow: Pearson Education Limited.

**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3回支部集会【中国支部】予稿集**

発行 2024年9月27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>