



2025 年度日本語教育学会支部集会予稿集

【九州・沖縄支部】 2025(令和7) 年7月5日

／立命館アジア太平洋大学

2025 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：2025 年 7 月 5 日（土）10:10－16:30 （受付開始：9:30 予定）

会 場：立命館アジア太平洋大学・A 棟（大分県別府市十文字原 1-1）

<https://www.apu.ac.jp/home/>

* キャンパスマップはこちら↓

https://www.apu.ac.jp/home/contents/campusmap/2024CampusMap_All_J.pdf?v=250210

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：2025 年 7 月 1 日（火）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 10～18 時のみ）

◆支部集会日程◆

9:30（予定）	受付開始	【A 棟 2 階多目的スペース】 ※準備ができ次第、受付を始めます
10:20-12:00	口頭発表【1】(3 件), ポスター発表【1】(3 件)	【A 棟 2 階コンベンションホール, 多目的スペース】
13:00-14:40	口頭発表【2】(3 件), ポスター発表【2】(2 件)	【A 棟 2 階コンベンションホール, 多目的スペース】
14:50-16:20	交流ひろば(7 件)	【A 棟 2 階多目的スペース, コンベンションホール】
16:30	閉会	【A 棟 2 階コンベンションホール】

開会【10:10/A 棟 2 階コンベンションホール】

口頭発表【1】【10:20-12:00/A 棟 2 階コンベンションホール】

※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。

10:20-10:50 ① ミャンマー人介護人材の来日動機に関する考察
水戸貴久（立命館アジア太平洋大学）

10:55-11:25 ② 「満州国」の日本語教科書
日下部龍太（清華大学・中国）

11:30-12:00 ③ 「機能に相応しい発話」に対する聴覚印象の相違
ー中国人学習者と日本語母語話者の比較ー
高村めぐみ（愛知大学）

ポスター発表【1】【10:20-12:00/A 棟 2 階多目的スペース】

※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【1】 【A 棟 2 階 多目的スペース】 10:20-12:00	① 相互作用的真正性を高めた再話教材の作成ー意味交渉の促進を目指してー 岩本穰志（関西学院大学） ② 日本語参照枠に基づく新たな Can-do シラバスの策定と中上級教材の開発 高屋敷真人（関西外国語大学） ③ 留学生のサービス・ラーニングによる意識と行動の変容ーこども食堂での学びに焦点をあててー 菅川裕希（比治山大学）
--	--

休憩【12:00-13:00】

※近隣に昼食をとる場所がないので、ご持参いただきますようお願いいたします。コンベンションホール、多目的スペースは飲食禁止のため、カフェテリア(E棟)の食事スペースでお召し上がりください。なお、カフェテリアは営業しておりません。

口頭発表【2】……………【13:00-14:40/A棟2階コンベンションホール】

※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。

13:00-13:30 ④外国籍等の人々の生きづらさ軽減に向けた施策の提言
 ―枚方市における事例研究―
 大河内瞳（桃山学院大学）

13:35-14:05 ⑤日本語教育における多聴教材作成の開発
 ―中級の学習者を対象に―
 成利楽（立命館アジア太平洋大学）

14:10-14:40 ⑥都市間の共通点が生み出す国際交流の可能性
 ―沖縄・ダナンにおける COIL 型教育の実践から―
 天野裕子（沖縄大学）

ポスター発表【2】……………【13:00-14:40/A棟2階多目的スペース】

※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【2】 【A棟2階 多目的スペース】 13:00-14:40	④ 学生主体 YouTube 番組制作の取り組み―自律的学習支援を目指して― 戸坂弥寿美（大分大学）、大平幸（四国大学）、深山道助（立命館アジア太平洋大学）、渡辺若菜（立命館アジア太平洋大学） ⑤ 地域で学ぶ短期集中日本語プログラムにおける異文化間能力を育むしかけ 住田環（立命館アジア太平洋大学）、渡辺若菜（立命館アジア太平洋大学）、板井芳江（立命館アジア太平洋大学）、深山道助（立命館アジア太平洋大学）
---	--

交流ひろば……………【14:50-16:20/A棟2階多目的スペース, コンベンションホール】

※「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。

交流ひろば 【A棟2階 多目的スペース】 14:50-16:20	① 日本の見えない文化「死生観」をテーマとした読解教材 植山葵（京都民際日本語学校）、岩本穰志（関西学院大学） 「死生観」というテーマは学習者の関心が高く、文化の根幹をなす「見えない文化」でありながら、これまで日本語教育の現場では取り上げられる機会が多くありませんでした。私たちは、学習者の好奇心と異文化への理解を涵養することを目的に、「死生観」をテーマとした読解教材を作成しました。ご意見・ご感想をいただければ幸いです。 ② 平和な社会づくりをめざすための日本語教育の教材や学習方法 松永典子（九州大学） 私たちはマレーシアの大学の日本語学習者と日本の大学生との、歴史・言語・文化学習を統合した遠隔協働学習を行っています。日本語教育ではタブー視されてきた戦争の歴史に敢えて焦点を当て、文化接触から生じる葛藤やジレンマを乗り越えていく経験が平和な社会づくりの第一歩となると考えています。平和俳句交換など、平和のための日本語教育の教材や学習方法を共有し、さらなる協働学習の可能性を参加者のみなさまと考えたいです。興味のある方はぜひお越しください。 ③ 就労者のためのオンライン日本語教材ー現場とつなぐ課題遂行型タスクー 品田潤子（BPC 研修サービス） 全国で就労する外国人材のためのオンライン教材を開発しました。自学自習で取り組んでから周囲の日本人への働きかけを実践する課題遂行型のタスクです。この教材の試用事例について報告します。可能性や課題について関心のある方と意見交換をしたいと思います。ぜひお越しください。
--	---

交流ひろば 【A 棟 2 階 多目的スペース】 14:50-16:20	④ 短期留学生を対象とするイベント型多文化共修の実践と課題 小林浩明（北九州市立大学），金賢秀（韓国仁川大学校） 短期留学生が全員履修する授業の中で，3 年前から多文化共修を実践しています。学内の大学生や連携している近隣の高校生とともに，地域のお寺を舞台としたイベントを開催したり，外部団体との共催でセミナーを開催したり，小学生と交流したりしています。毎回，試行錯誤の連続ですが，いろいろな現場で同じような実践に取り組んでいらっしゃる方と，多文化共修とその実践について一緒に考えられたら嬉しいです。参加している留学生も来ます。
交流ひろば 【A 棟 2 階 コンベンションホール】 14:50-16:20	⑤ 学習者が自ら前向きに取り組むために教師はどのような働きかけができるのかーエンゲージメントの観点からー 岩下真澄（福岡女子大学），石澤徹（東京外国語大学），桜木ともみ(国際基督教大学），前田由樹（エリザベト音楽大学） 学習者が自ら前向きに課題に取り組むために，先生方はどのようなことをされていますか。本出展では，いくつかの事例を共有しながら，学習者に対する教師の働きかけについて参加者の皆さんと議論を深めたいと思います。興味のある方はぜひお越しください。 ⑥ 実践紹介「多文化・多言語の子どもたちの強みを軸にした社会包摂の実践」～多言語スピーチ会を通して育む多文化共生コミュニティ～ 立山愛（別府市立別府中央小学校），栃原玲子（立命館アジア太平洋大学），外園孝子（大分県中津市立今津小学校），栃原海（大分県立別府翔青高校学生），シルヴェステル・マリア・アントニア（東明高校学生），グエン・タン・アンビン（岩田高校学生） 私たちは多文化に生きるこどもたちのよりよい育ちを応援するために活動しています。こどもたちが「自分のことば」で「自分のきもち」を表現する場「多言語スピーチ会」は今年 5 年目を迎えます。こどもたちの多様性を肯定的に捉え，社会的包摂を実現できるか，そのためのコミュニティをどう育ていけるか，みなさんと交流・意見交換できたらと思います。

交流ひろば 【A 棟 2 階 コンベンションホ ール】 14:50-16:20	⑦ 6つの線でカタカナ・漢字学習を支援する試みー地域実践におけるアルファベット法と TPR 法の比較からー 高橋志野（愛媛大学），向井留実子（愛媛大学），伊藤江美（拓殖大学） 本出展では，非漢字圏学習者のカタカナ・漢字学習の負担を軽くする K-code を用いた実践を紹介します。K-code とは，カタカナや漢字の字形を構成する線を 6 種類に分類する方法で，学習者が字形認識をしやすく，読みやすい字が書けるようになるという特徴があります。文字指導に興味のある方，ぜひお越しください。
---	---

閉会【16:30／A 棟 2 階コンベンションホール】

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）口頭発表①〕

ミャンマー人介護人材の来日動機に関する考察

水戸貴久

本発表では、2021 年のクーデター以降留学生として来日し、介護福祉士養成施設を卒業後介護職に従事しているミャンマー人介護人材の来日動機を考察する。在留ミャンマー人増加の背景には、クーデターとそれに伴う物価の高騰や軍政への反対等に起因する出国への切望という一面もあるが、本研究では一元的な因果関係の議論からは窺えない当事者の来日動機や来日に至るプロセスを明らかにする。本研究ではクーデター後に来日した 7 名の介護人材にインタビューを行い、定性的コーディングによる分析を行った。分析の結果、コロナ禍に続きクーデターが発生したことで現地の大学を辞めざるを得なかったこと、そのため修学資金制度で家族に負担をかけずに学位が取得できる介護の留学を選択したこと、母国の家族へ仕送りが期待できたこと等の来日動機を明らかにした。発表では、来日プロセスの詳細を提示しながら個々人の語りを引用し、より多角的に考察する。

（水戸一立命館アジア太平洋大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）口頭発表②〕

「満州国」の日本語教科書

日下部龍太

満州の日本語教科書は大きく四期に分類でき、第一期は 1906 年から 1922 年頃の南満州鉄道（鉄道沿線地）と関東庁（大連や旅順の租借地）がそれぞれ独自に教科書を作成し、さらには内地や台湾や朝鮮の教科書も満州で多数併存した時代である。第二期は 1922 年頃から 1932 年頃の南満州鉄道と関東庁が合同で南満州教育会を設置して教科書を統一させた時代である。第三期は 1932 年頃から 1937 年頃の「満州国」の文教部時代である。第四期は 1937 年頃から 1945 年の「満州国（満州帝国）」の民生部時代であり、日本語が「国語ノ一」と規定された時代である。本発表は第四期の研究であり、これまで実際の教科書を確認できないとの理由から分析をされてこなかった『国民学校 日語国民読本』（1938 年、満州帝国民生部）の巻一から巻八と『国民優級学校 日語国民読本』（1938 年、満州帝国民生部）の巻一と巻二を分析するものであり、加えて台湾総督府発行の国語教科書ともその内容比較を行うものである。

（日下部一中国・清華大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）口頭発表③〕

「機能に相応しい発話」に対する聴覚印象の相違

—中国人学習者と日本語母語話者の比較—

高村めぐみ

本研究は、日本語の「依頼」「感謝」などの「機能に相応しい発話」について、中国人大学生と日本語母語話者の聴覚印象による評価の差を比較したものである。

日本人発話協力者 7 名による 17 種の発話を、中国人大学生 100 名と日本語母語話者 5 名が聴覚印象で評価（4 件法）した。中国人大学生の学年間の差はなかった（Welch の一元配置分散分析）ため、次にノンパラメトリック検定（Mann-Whitney U 検定）を用いて中国人大学生と日本語母語話者の差を機能ごとに分析した。その結果、多くの機能（17 機能中 13 機能）で有意差があったが、瞬間的な感情を表す機能（「驚き」）、相手に負担がかかるため丁寧に伝える必要がある機能（「依頼」「協力要請 1」「協力要請 2」）では、日中間に有意差がなかった。また、日本語母語話者が発話者の演劇経験、プロ経験を高く評価する傾向があるのに対し、中国人大学生はそれ以外の要因（声の大きさや抑揚）も評価する可能性が示唆された。

（高村一愛知大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）口頭発表④〕

外国籍等の人々の生きづらさ軽減に向けた施策の提言

—枚方市における事例研究—

大河内瞳

本研究では、外国籍等の人々の生きづらさの軽減に向けて行った提言と提言プロセスの特徴を明らかにするために分析を行った。本提言プロセスの 1 段階「 이슈ーの認識・集約」では、多様な専門性を有するメンバーが呼びかけ人であること、市民円卓会議が開催されたことが大きな特徴と言える。2 段階の「課題（アジェンダ）の設定」と 3 段階の「政策生成・形成：問題解決のための案の作成」は、他地域の NPO 法人と教育委員会を訪問した上で行った。作成した提言は、枚方市、枚方市教育委員会、枚方市議会に提出した。提出した提言は、外国籍等の人々の生きづらさの軽減を目的としていること、妊娠や教育など広範囲をカバーしていること、人権を前提としていること、枚方市の実情に基づいていることの四点が特徴であった。日本語教育分野で実際に自治体に提言を行うところまでを扱った研究は管見の限りなく、本事例研究は今後の取り組みの一助となるであろう。

（大河内一桃山学院大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）口頭発表⑤〕

日本語教育における多聴教材作成の開発

—中級の学習者を対象に—

成 利 楽

多聴とは、学習者がやさしい目標言語の音声を楽しみながら大量に聴く活動であり、聴解力向上や語彙習得促進といった効果が報告されている。本研究では、中級レベルの学習者を対象に、多聴授業を実施した。調査には、A 大学で中級聴解授業を履修している中国人留学生 7 名が協力し、計 68 本の音声教材を使用した。学生は、タイトルで興味のある教材を選び、メモを取らずに聴き、理解度が 90% に達した場合は次の教材に進むという方針で学習した。授業後、ワークシートに理解度や聞き取り回数、内容の面白さを記入させた。音声教材のテキスト分析結果、リーダビリティ・スコアが高く、一文あたりの語数が少ない教材は、学習者にとって非常に聞きやすいと感じられ、文の構造の単純さが音声理解に貢献することが示唆された。したがって、多聴教材の選定や作成においては、複雑な文構造を避け、シンプルで理解しやすい語彙や文を使用することが、重要なポイントとして優先的に考慮されるべきである。

（成一立命館アジア太平洋大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）口頭発表⑥〕

都市間の共通点が生み出す国際交流の可能性

—沖縄・ダナンにおける COIL 型教育の実践から—

天野裕子

共通の観光資源を有する地域を対象に、日本（沖縄）とベトナム（ダナン）の大学生による COIL 型教育を実施し、日本人学生の学習成果を質的に分析した。沖縄県の学生 14 名とダナン市の学生 25 名が参加し、自身の都市の観光の現状を紹介し合った後、互いの都市への観光振興策を提案した。観光という具体的かつ身近な共通文脈は、交流の出発点として双方の関心を引き出し、対話と比較による深い学びを可能にした。交流後に収集したコメントを、質的データ分析手法 SCAT を用いて検討した結果、①制約への柔軟な対応、②言語的障壁の補完、③共通文脈による気づきの促進、④国際交流の意義認識の 4 点が抽出された。共通性の共有が文化的差異の発見と理解を促す契機となった点は特に注目すべき成果である。

（天野—沖縄大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）ポスター発表①〕

相互作用の真正性を高めた再話教材の作成

—意味交渉の促進を目指して—

岩本 穰志

本研究では、日本語教育におけるタスクの真正性の要件を探究する一環として、大学の初中級レベル日本語クラスでの再話活動のために作成した教材について報告する。従来の再話活動では学習者間の意味交渉が十分に行われず、単調なリプロダクションに終わることも多かったため、2024 年度より、意味交渉を促し、相互作用の真正性を高めることを目的とした再話教材を作成して使用した。この教材では、再話にインフォメーション・ギャップを導入し、読み物のレビュー、クイズや謎解き、話の続きの予想など学習者間の自然な意味交渉を促すクロードなタスクを付加した。その結果、学習者による積極的な再話への取り組みが見られ、アンケート調査では、本教材を用いた再話活動に対して概ね肯定的な評価が得られた。

（岩本—関西学院大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）ポスター発表②〕

日本語参照枠に基づく新たな Can do シラバスの策定と中上級教材の開発

高屋敷 真人

関西外国語大学留学生別科の総合中上級日本語コース（日本語 5 から日本語 8）では、2021 年に文化庁文化審議会国語分科会によって取りまとめられた日本語教育の参照枠、更に、国際交流基金が 2010 年に策定した JF 日本語教育スタンダードと日本語能力試験の該当レベルを参考にして、2023 年度秋学期より言語能力記述文（Can do）を用いた統一シラバスを作成し試用を始めている。本発表は、今回の本学留学生別科日本語コースの中上級レベルにおけるにおける統一シラバス作成と教材開発の実践報告である。この新シラバス策定の目的は、日本語教育の参照枠に基づき、留学生を社会の一員として捉え、日本語を使用した課題遂行能力を養成し、彼らの異文化理解能力を育み共生社会の実現を目指すことである。更に、新シラバスに沿って、そのような能力を養成するための効果的な教材の開発を試み、ルーブリックを用いた新たな評価法の策定も行った。

（高屋敷—関西外国語大学留学生別科）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）ポスター発表③〕

留学生のサービス・ラーニングによる意識と行動の変容

—こども食堂での学びに焦点をあてて—

菅川裕希

多文化が進む日本社会において、留学生が地域と関わりながら日本社会への理解を深め、他者と協働する力を育むことが重要である。本研究では、2023 年度「日本事情」授業におけるサービス・ラーニング（以下、SL）の実践として、地域交流の場である「こども食堂」での活動を通じた留学生の学びとその後の変容を報告する。留学生 3 名の最終課題およびインタビュー調査を分析した結果、活動を通して「居場所」や「人とのつながり」「見えにくい貧困」などの社会課題を多面的に捉え直し、福祉的支援の意味を再構築していた。また、日本語使用への不安の軽減や、「人の役に立ちたい」という意欲の向上も見られた。さらに、活動経験は一過性のものに留まらず、時間をかけて内面化され、帰国後の行動や意識の変化にもつながっていた。こうした結果から、SL は留学生の社会文化的理解の深化や、ボランティア活動への継続的参加意欲に寄与する可能性が示唆された。

（菅川—比治山大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）ポスター発表④〕

学生主体 YouTube 番組制作の取り組み

—自律的学習支援を目指して—

戸坂弥寿美・大平幸・深山道助・渡辺若菜

従来、言語教育において動画などのメディアツールは、教室での学びを補助する教材として活用されてきた。しかし、近年自律的学習支援のためのツールとしても利用されるようになり、コロナ禍以降は交流活動の手段としてもその重要性を増している。

本発表では、大学で実施した学生主体の YouTube 番組制作活動について報告する。本活動は、教師主導型の学習とは異なり、学生が日本人学生・留学生を問わず参加し、協働して番組を制作することで、自律的学習を促すことを目的としている。

2022 年 5 月から 2025 年 4 月現在までに 19 名の学生が参加し、計 60 本の動画を制作した。活動の効果を検証するためアンケート及びインタビュー調査を実施した結果、言語能力、メディアリテラシー意識、映像知識、学内及び地域での交流、学内及び地域の情報取得において効果が見られた。このことから、学生主体の動画制作活動が、自律的学習を支援する有効な手段となることが示唆された。

（戸坂—大分大学、大平—四国大学、深山、渡辺—立命館アジア太平洋大学）

〔2025 年度第 1 回支部集会（九州・沖縄支部）ポスター発表⑤〕

地域で学ぶ短期集中日本語プログラムにおける異文化間能力を育むしかけ

住田環・渡辺若菜・板井芳江・深山道助

本発表では、「地域で学ぶ短期集中日本語プログラム」（以下プログラム）における異文化間能力養成のための効果的なしかけを検討する。プログラムは、CEFRA2 レベルの留学生を対象に春休み中の 2 週間（学習時間 60 時間）、地域の公民館を教室にグループ活動を柱とした授業を行いながら実施したものである。このプログラムは日本語運用力だけでなく、異文化間能力も育むことを目標にしており、その目標達成のために①移住者の話を聞く、②湯治宿に宿泊し、女将さんへのインタビューと手伝いをする、③地域住民と交流する、④地域住民を聴衆にグループでポスター発表をする、の 4 つのしかけをプログラムに組み入れた。それぞれの活動後およびプログラム終了後のサーベイの記述内容からは、これら 4 つの活動に対する評価が高く、地域住民と直接的な関わりを持つ活動をプログラムに組み入れることで、留学生の異文化間能力を効果的に養えることが示唆された。

（住田，渡辺，板井，深山一立命館アジア太平洋大学）

口頭発表



ミャンマー人介護人材の来日動機に関する考察

水戸貴久（立命館アジア太平洋大学）

1. 問題の所在と本研究の目的

本研究は、2021 年クーデター以降に留学生として来日し、介護福祉士養成施設を卒業後に介護職に従事しているミャンマー人介護人材の来日動機を考察するものである。

令和 6 年度 10 月末時点の日本の外国人労働者数は 2,302,587 人と過去最高となっている。その中でも、ミャンマー出身者は 114,618 人と、前年比プラス 61.0%と出身国別で最も増加率が高い（厚生労働省、2025）。日本は 2040 年に約 57 万人の介護職員が不足すると言われており（厚生労働省、2024）、現在、EPA での受け入れ、在留資格「介護」、技能実習、特定技能の 4 つの在留資格で海外から人材を受け入れている⁽¹⁾。また、介護福祉士養成施設における 2024 年度の外国人留学生受入数を見ると、ネパール出身者（1,311 人）に次いでミャンマー出身者が 533 人と 2 番目に多く（日本介護福祉士養成施設協会、2024）、在留資格「介護」においても 519 人となっている（出入国在留管理庁、2024）。介護に従事しているミャンマー人のその他の在留資格者数を知ることではできなかったが、2024 年 6 月末時点の技能実習が 31,069 人、特定技能が 19,058 人であることから、介護に従事している者も相当数いるだろうと考えられる。

このような在留ミャンマー人増加の背景には、2021 年 2 月 1 日に発生した軍事クーデターと、それに伴う外国からの直接投資や援助打ち切り、通貨の暴落等による経済の低迷、コロナ禍から続いた政変による大学の機能不全による学習機会の消失と企業の採用の低迷、2024 年 2 月 10 に発表された兵役義務に対する拒否等があると言われている（ジェトロ調査部アジア大洋州課、2025）。しかしながら、クーデター後のミャンマーの国情と在留ミャンマー人数の増加とを安易に結び付けることは、当事者の意思決定や葛藤など、来日に至る微細な要因を覆い隠してしまう。

本研究では、個人の語りと出来事を結びながら、出国を後押しした要因や介護職を選択した理由等を明らかにし、「クーデターに起因する在留ミャンマー人の急増」という一元的な議論からは捉えられない、介護を学ぶ留学生として来日に至ったプロセスを明らかにする。

2. 研究方法

本研究の目的に従い、表 1 の通り 2021 年のクーデター後に留学生として来日し、介護福祉士の資格を取得して介護職に従事しているミャンマー出身者 7 名に対して、半構造化インタビュー（フリック、2002）を行った。

インタビューは IC レコーダーで録音し、調査終了後に録音した内容をトランスクリプトにした。録音時間は、各回約 1 時間半から 2 時間程度である。

表 1 調査概要

協力者	性別・年齢	サンプリング理由	調査日	調査方法・質問項目
A氏	男性・20代	クーデター後に留 学生として来日 し、介護福祉士と して働く当事者と して	2024年3月27日	調査方法：半構造化インタビュー 質問項目： ①来日前に何をしていたか ②なぜ介護職を選択したか ③来日後どのような生活を送ったか ④将来どのような予定であるか
T氏	男性・20代		2024年3月23日	
M氏	女性・20代		2025年3月14日	
S氏	女性・20代		2025年3月14日	
E氏	女性・20代		2025年3月15日	
I氏	男性・20代		2025年3月16日	
P氏	女性・20代		2025年3月27日	

調査データは佐藤（2008）に従い帰納的アプローチによる定性的コーディングを行った。意味のまとまりごとに切片化しオープン・コーディングを行い、類似するオープン・コード同士をまとめ、抽象度を上げた焦点的コーディングを行った。分析の結果、263のオープン・コードから41の焦点的コードを生成した。コードの関係性を考慮し、分析結果を可視化した概念図を作成した（図1）。便宜上、概念図の各コードには【1】から【41】まで番号を振っている。また、概念間の関係性を示す矢印は以下のようにした。



3. 結果と考察

3-1. 大学や仕事を辞める（図1左上①）

コロナの感染拡大により、2020年3月に突如全ての大学が授業や学期末の試験中にもかかわらず一斉休講になり、学生たちは自宅待機を余儀なくされた（【4】）。2021年2月1日未明、コロナ禍における大学閉鎖状態の中、期末試験や卒業試験再開の見通しも立たないまま、軍事クーデターは発生した。一部の学生は大学に戻らず抗議デモに参加した（【5】）。しばらくして、政治家や軍人の子息たちが大学に復帰するようになった（【6】）。ナンミャケーカイン（2023）によれば、全国134校、約2万2千人いる大学教員の56%、約35万人いる大学生の80%が市民的不服従運動（CDM）と呼ばれるボイコットを実行したという。協力者たちも、軍の管理下に置かれた大学で教育を受けたいとは思わず、退学を選択したことから学位を取得することができなかった（【8】【9】）。一方、大学を卒業したとしても、クーデターの影響により国内では仕事に就くことは難しい状態であった（【26】）

3-2. 日本語学習を続ける（図1左中央②）

協力者たちは、日本や日本語への興味から（【15】【16】）、大学や仕事に通いながら夜間や週末に日本語学校に通っていた（【11】）。コロナやクーデターの影響によって日本語学校も大学と同様に閉校となってしまった（【12】）。しかし、日本語学習に面白さや達成感を感じていたため、大学や日本語学校を退学後も自宅で学習を続けた（【13】）。

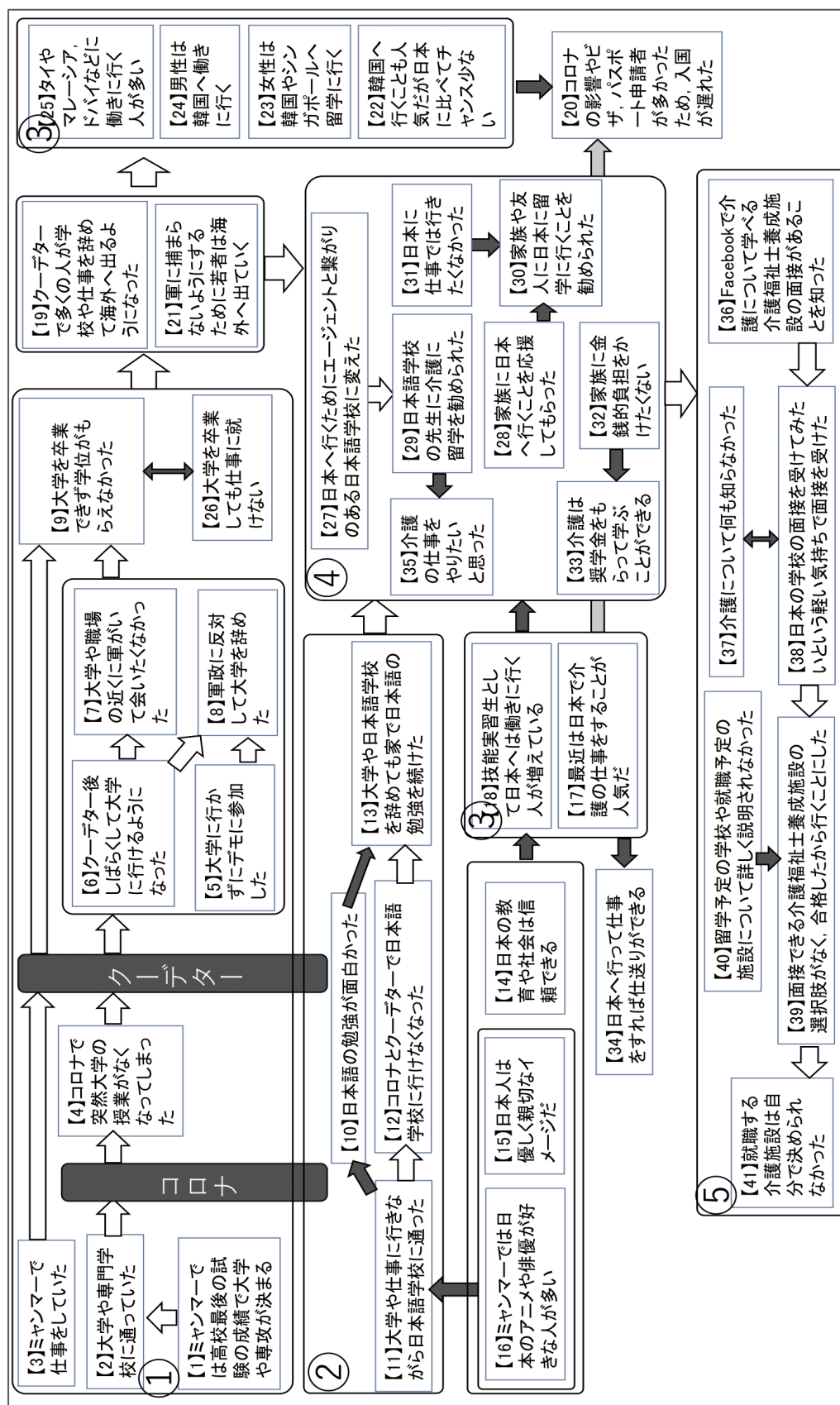


図1 クーデター後のミャンマー人留学生の来日と介護職選択のプロセス

3-3. 出国者増加と日本のイメージ (図1 右上③, 中央③)

大学を退学した多くの若者は職を求めて海外へ出るようになった (【19】)。特に、デモに参加した者や軍政反対派など多くの若者が様々な理由を付けられ逮捕されるようになった。また、2024年2月に突如発表された国家兵役法の施行⁽²⁾が若者の出国を加速させた (【21】)。女性は留学のため、男性は仕事を求めて韓国やシンガポールへ行く人が多い。経済的に余裕のない者や学歴の低い者はタイやマレーシア、ドバイに労働者として出ていく (【23】【24】【25】)。

外国人材の需要の高まりから、近年日本へは技能実習生や介護人材として出国する者が多い (【17】【18】)。日本へ移住して仕事をするのは、国内に残してきた家族に仕送りするためである (【34】)。アジアの中でも、日本は給与が高く、安全で、教育環境も良いため、子供の将来のためにも良い国だと思っている (【14】)。クーデター後、出国希望者が急増したことで、ビザやパスポートを取得するために長期間待たなければならなくなった (【20】)。

3-4. 留学や介護職を選択する (図1 右中央④)

協力者たちも日本へ出国するためにエージェントと繋がりのある日本語学校に移り、JLPTや介護の知識を学んだ (【27】)。日本語学校では、卒業生や先生たちから介護福祉士養成施設への留学を勧められた (【29】)。介護は奥が深く、知識を学べば自分の家族にも役立つかもしれないと思った (【35】)。家族や友人にも、先が見えない国内に留まるよりも日本に留学したほうがよいと勧められた (【28】【30】)。留学に際して家族に負担はかけられなかったが、日本語学校の先生から介護なら合格しやすく、奨学金をもらって学ぶことができるという聞き、留学することにした (【32】)。

3-5. 面接を受けて渡日が決まる (図1 下段⑤)

介護福祉士養成施設の面接の情報はFacebookを通じて入手し、申し込んだ⁽³⁾ (【36】)。しかし、介護について何も知識がなく、ただ日本人と話す経験や日本の学校の面接を受けてみたいという安易な気持ちから面接を受けただけであったが、合格することになった (【37】【38】)。しかし、日本語学校と繋がりのある介護福祉士養成施設は1校だけであったり、3校面接を受けたがどこに合格したかは教えてもらえず、エージェンシーが勝手に選んでしまう等、自身で留学先を選ぶことができなかった。

また、修学資金貸付制度⁽⁴⁾の保証人となってもらうことで卒業後に3年から5年間の就労義務が生じる介護施設も自身で選べたわけではなかった。介護福祉士養成施設の面接の後に、一か所の施設しか面接が受けられなかった者もいれば、面接すら行われることなく雇われることが決まった者もいた。一方で、介護福祉士養成施設や、卒業後に就職予定の介護施設の所在地や給与、雇用条件等の詳細について事前に説明を聞いたわけでもなく、合格後、ただ契約書にサインするほかなかった (【39】【40】【41】)。

4. まとめと提言

本研究では、2021年クーデター後に来日したミャンマー人留学生の来日と介護職選択のプロセスについて分析と考察を行った。本章では、本研究で明らかになったことを結び、まとめと提言を行いたい。

- (1) 元々興味があり日本語を学んでいたが、来日の希望を叶えるためにエージェンシーと繋がりのある日本語学校に意識的に移り、そこで介護を学ぶ留学の存在を知った。また、その背中を押してくれた背後には、日本語学校の先生や家族、友人という第三者の存在があった。
- (2) コロナ禍に続きクーデターが発生したことで現地の大学を退学せざるを得ず、学位が取得できなかったこともあり、介護に興味があるわけではなかったが、修学資金貸付制度で家族に負担をかけずに日本へ留学して学位が取得できる介護の留学を選じた。
- (3) 就職先が決定していることで母国の家族へ仕送りが期待できる一方で、修学資金貸付制度のために介護福祉士養成施設卒業後に3年から5年間の就労義務があるが、留学先、就職先については自身で選択できず、所在地や給与等の条件、修学資金の借入と返済義務等については事前に明らかにされていなかったようである。
- (4) 元々介護に興味があったわけではなく、上記(2)(3)のように経済的自立を求めた出国であったこともあり、自身が住みたい場所で、やりたいことを主体的に選択してきたというわけではない。【39】面接できる学校の選択肢がなく、合格したから行くことにした】に含まれたオープン・コードの中には〈自分なら他にもっと良いところへ行けるはずだと悔しく思っていた〉という感情や、【40】留学予定の学校や就職予定の施設について詳しく説明されなかった】の中には〈施設のある街はとて田舎で、駅からも離れており、車がなければ買い物にも困る〉と、自身の希望とは異なる決定に対する不満の声も聞かれる。

このような研究結果の背景には、国家間の経済的な差異、居住地としての安全性、教育の質の高さ等による移住先としての日本の選択や、ミャンマーからの出国の希望と日本の外国人材の需要の高まりという双方のニーズの一致があると言える。人手不足に直面している経済的に成熟した国が、成長途上で人口構成の若い国から労働力を取り込もうとする構造は、グローバルノースとグローバルサウスの格差によって成り立っており、その点については改めて議論しなければならないが、外国人材がいなければ生産活動や消費活動が成り立たないこともまた事実である。

一方で、人材獲得に向けた受け入れ側の性急な対応は、来日した者との間にミスマッチを引き起こし、彼／彼女たちのクオリティ・オブ・ライフを下げかねない。また、ミャンマーが再び民主化に向かえば帰国する人が増え、現在の依存関係が長続きするとも限らない(野沢, 2025)。海外からやってくる多様な背景を持つ人々との共生に際し、我々はどのような態度で在ろうとするのか、今一度立ち止まって考える時に来ているのではないだろうか。

注

- (1) この他にも、永住者や日本人の配偶者等の身分に基づく在留資格、留学生の資格外活動等で介護に従事している者がいることが考えられる。
- (2) 召集令状が届いた後に徴兵を拒否した場合は禁錮刑が科せられるため、2024年2月以降

- 出国できない若者の自殺者が増加している (Wansai, 2025)。
- (3) ミャンマーでは Facebook が最も利用されている SNS であり、2024 年 1 月時点で約 1,850 万人 (総人口の 33.8%) の利用者がいる (Kemp, 2024)。そのため、ミャンマーの日本語学校やエージェントは Facebook で学生を募集しているところが多く、実際に検索してみると、日本語学校や送り出し機関のページが多数存在していることが分かる。
 - (4) 介護福祉士修学資金・社会福祉士修学資金貸付制度とは、介護福祉士及び社会福祉士の養成施設に在学する学生で、将来、区域内において介護業務に従事しようとする者に対し資金の貸付を行い、修学を支援することによって介護福祉士や社会福祉士の養成、確保、定着を目的とした貸付制度のことである。

参考文献

- (1) 厚生労働省 (2024) 「第 9 期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について」
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_41379.html
- (2) 厚生労働省 (2025) 「「外国人雇用状況」の届出状況まとめ (令和 6 年 10 月末時点)」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/001389434.pdf>
- (3) 佐藤 郁哉 (2008) 『質的データ分析法』新曜社
- (4) ジェトロ調査部アジア大洋州課 (2025 年 5 月 21 日) 「外国に向かうミャンマー人若年層」
<https://www.jetro.go.jp/biz/areareports/2025/6547b85f387fafbf.html>
- (5) 出入国在留管理庁 (2024) 「国籍・地域別 特定産業分野別 特定技能 1 号在留外国人数 令和 6 年 12 月末」
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001434841.xlsx>
- (6) 日本介護福祉士養成施設協会 (2024) 「介護福祉士養成施設における外国人留学生受入数の推移等」
<https://kaiyokyo.net/news/36793f73d93f168ef7d30f0e0363becbedfb11d7.pdf>
- (7) 野沢 康二 (2025 年 5 月 13 日) 「働くミャンマー人、日本「開国」」『日本経済新聞』朝刊, 30 面
- (8) フリック, ウヴェ (1995), (小田 博志, 山本 則子, 春日 常, 宮地 尚子 (訳)
(2002) 『質的研究入門〈人間科学〉のための方法論』春秋社
- (9) Kemp, S. (2024 February, 23). Digital 2024: Myanmar. DATAREPORTAL.
<https://datareportal.com/reports/digital-2024-myanmar>
- (10) Wansai, S. (2025, March 1). Forced Conscription Leads to Suicidal Protest Wave: All stakeholders interested only in youth becoming cannon fodder. Shan Herald News Agency.
https://english.shannews.org/archives/27822?utm_source=chatgpt.com

「満州国」の日本語教科書

日下部龍太（中国・清華大学）

1. はじめに

これまで多くの研究者が戦前の日本植民地の教科書を研究してきた。その中でも授業時間数及び教科書数の両面で最多を占めた日本語（国語）の教科書研究が中心に行われてきたが、修身や歴史や地理や唱歌などさらに広範な研究もなされている。発表者もその一人であり、これまで「日本統治下台湾の初等教科書に見られる社会観形成の論理—分割支配を企図した民族別教科書の記述差異に着目して」『社会科研究』（第74号、2011年3月、全国社会科教育学会）や「台湾総督府版初等教育年間国語教科書の内容分類データ（一）—漢人及び原住民用教科書の「道德教材」の場合—」『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』（第62号、2011年1月、東京学芸大学）など台湾の国語教科書を中心に研究してきたが、一方で修身や歴史や地理などの研究も行ってきた。また、地域的にも日本植民地の教科書研究は台湾・朝鮮・満州・南洋群島など多方面に広がるが、多くの研究者は言語や資料の問題などもあり、一般的には一地域または台湾と満州など同言語の地域の研究しか行っていなかった。そのような中で、発表者の研究テーマは「日本植民地下の国語と日本語—台湾・朝鮮・満州の比較を中心に—」であり、いわゆる日本の「三大植民地」の「国語と日本語の境界」を明らかにしようとする研究である。本日の発表は基本的に満州に関するものに限定されるが、「三大植民地」の日本語（国語）教科書比較分析の基礎研究として位置づけられる研究であることは付言しておきたい。

2. 満州の日本語教科書研究の現状

「満州」の日本語教科書は大きく四期に分類できる。括弧を付与した「満州」を使用したのは、一般的な満州はいわゆる「満州国」のことであり、その建国の1932年から1945年までのことを指す。一方で、「満州」は大連や旅順や南満州鉄道沿線を含むより広い概念として本発表では使用させていただいている。

「満州」の日本語教科書の第一期は1906年から1922年頃の南満州鉄道（鉄道沿線に設立した中国人用公学堂）と関東庁（大連・旅順周辺の日本租借地における中国人用公学堂）が独自教科書や内地の教科書使用など様々な教科書が併存した時代である。そして、第二期は1922年頃から1932年頃の南満州鉄道と関東庁が合同で南満州教育会を設置して教科書を統一した時代である。ここまでは、一般的な満州とは異なる南満州鉄道と関東庁管理下の教科書である。

第三期は1932年頃から1937年頃の第三期は溥儀が「満州国」の執政となった時期から日本語が国語に位置付けられる前までの文教部時代の教科書である。そして、本研究がテ

一マとする第四期は日中戦争期の 1937 年頃から 1945 年の時代で、溥儀が「満州国」の皇帝に就任して日本語が「日本語ハ日満一徳一心ノ精神ニ基キ国語ノ一」と国語に位置付けられた民生部時代の教科書である。

ただし、「四期」と区分することは注意を要する。それは大連や旅順などの関東州は「満州国」建国後も日本の出先機関である関東庁の管轄下とされ、「満州国」と異なる教科書が使用されていたからである。ただし、一方で鉄道沿線地の現地人学校に関しては「満州国」の管理下とされた。そのため、本研究における四期の分類は、厳格に言えば鉄道沿線地の現地人にとっての時期区分である。両者を別途の存在として捉えて、南満州鉄道と関東州の第一期と第二期、「満州国」の第一期と第二期と記載するほうが合理的だという指摘もできるのであろうことは付言しておきたい。

従来の研究は、この中でも第一期から第三期の日本語教科書研究に集中していた。その理由は簡単であり、第四期の日本語教科書を保管・公開している図書館が管見の限りにおいて世界のどこにも存在せず、復刻版も存在しないために実質的に研究が不可能な状態にあるからである。わずかに東書文庫が第四期の一年生用教科書のみを保管しているが、一年生用教科書は挿絵と仮名学習が中心であり、内容の分析に適しているとは言いがたい。このような背景からこれまで分析が皆無であった第四期のすべての日本語教科書を発表者は古書店で発見した。本研究は先行研究が存在しない研究であり、本研究のすべてが新研究である。本研究の分析教科書は四年制学校の『国民学校 日語国民読本』（1938 年、満州帝国民生部）の巻一から巻八、その上級学校で二年制の『国民優級学校 日語国民読本』（1938 年、満州帝国民生部）の巻一と巻二である。

3. 先行研究

前述の通り、本研究は三大植民地の国語と日本語の境界を明らかにしようとする研究の一部である。そのため、本研究も「国語」と「日本語」の境界に関して、最も主要な分析対象としている。先行研究では、安田敏朗『『国語』・『日本語』・『東亜共通語』一帝国日本の言語編制・試論一』『人文學報』（第 80 号、1997 年 3 月）が、日本語は法令において「国語ノ一」と位置づけられ、さらには「東亜語」として現地語を圧倒したと指摘している。また、磯田一雄『『満州・満州国』日本語教科書の一断面』『コミュニケーション紀要』第 12 号、1998 年 4 月、成城大学）も「満州国は独立国であり、日本語教育を強化するためには『東亜共通語』という論理が必要であった」と述べている。両氏が指摘するように日本語は満州において「東亜語」や「東亜共通語」として強い影響力を持ったであろうことは否定できない。しかし、満州における「国語ノ一」は、台湾や朝鮮における「国語」とは他の選択肢が公に認められるかどうかで明らかに異なるし、少なくとも授業時数においても現地語である「満語」や「蒙古語」が日本語と同等または一時数多く用意されていた。そして、日本語と満語以外の例えば算術や授業外の授業言語は特に規定がなかったようであり、その授業を担当する教師が日本人か現地人かで実質的には決定していたようである。その結果、鉄道沿線地など「満州国」建国以前からあった学校を含めて、ほとんどすべての現地人用学校は現地人教師の方が多いため、実質的には現地語を話す機会が学校滞在の多くの時間で認められていたようである。興味深いのは、日本語以外の教科書はすべて満

語（いわゆる漢語と同義のためすべて漢字）で書かれるのだが、地理の「アジア」や「アフリカ」などの外来語がカタカナで書かれた点である。これは現代の「ローマ字 (Asia, Africa)」のような感覚だと想像され、共通語としての位置づけが明確にされていたのだと推測できる。共通語としての位置づけは明確に示されたが、一方で従来の研究のように「国語」と位置づけるには論理の飛躍があると考えられた。それは法令を含めてあくまで「国語ノ一」であり、現地語を凌駕しようという野望があったことは間違いないかもしれないが、実態としてやはり第二の国語（共通語）としての位置づけだったのではないだろうかと考えられる。そのため、安田が述べる「現地語を圧倒」という表現までには該当しないだろうと考えられる。もしくは達成できなかったが、「現地語を圧倒」という目標があったという主張しかできないと考えられる。

4. 研究の成果

「満州国」は少なくとも対外的において独立国という建て前である。そのため、教科書においても基本的には「満州国」が独立国としてすべて扱われている。一方で、日本や皇室が度々登場する。ただ、日本や皇室に関連する教材が度々登場するといっても台湾ほど極端な登場は確認できず、台湾で確認される「生蕃」（漢化されていない原住民のこと。本教材はその野蛮さが述べられている）教材のように直接的な満州の批判も少ない。すなわち、「満州は日本より劣っている」、「満州は野蛮な地」のような直接的批判は避けられていると考えられる。「五族協和」も大きな特徴であり、日本のように王道楽土を目指するという世界観が描かれている。一方で、日本語に関しては我々の国語だというような記載を確認できず、教科名も教科書名もあくまで「日本語」である。台湾では教科書の人物名が時間とともに日本名に変化していくが、満州では現地名が主流であり、こちらも台湾とは大きな違いを確認できた。その他、逸話も中国の人物が一定数用意されており、「日本」に位置づけられた台湾とは明らかに異なる地位を与えられたのであろうことは容易に想像できる内容であった。学会当日には教科書における記載方法など具体例を含めてより詳細に紹介したい。

5. 今後の課題

台湾・満州に続いて朝鮮の国語教科書に関しても同様の研究を進めていきたい。

「機能に相応しい発話」に対する聴覚印象の相違

—中国人学習者と日本語母語話者の比較—

高村めぐみ（愛知大学）

1. はじめに

日本語で「依頼」「感謝」などの機能を音声で表現する際、使用語彙にかかわらず、各機能にはそれに相応しい韻律が存在すると考えられている。機能に相応しい韻律は各言語の個別的特徴である（エリクソン・昇地 2010, 高村 2012 他）ため、接触場面では、「言い方が悪い、口調が強い」などの印象評価に起因し、ミスコミュニケーションが生じることがある。

では、非日本語母語話者は、日本語母語話者が機能に相応しいと評価している発話を、日本人と同様に評価するのだろうか。評価が異なる場合、特に差が大きい機能はあるのだろうか。

本研究の目的は、中国人学習者と日本語母語話者の間で、各機能の韻律の相応しさの評価が異なる機能、一致する機能を具体的に特定することである。最終的には、両者の評価の差を取り入れた会話・聴解の指導を行うことを目指す。

2. 研究方法

2-1. 資料

高村（2020）で使用された音声刺激を用いた。これは、高村（2017）で留学生を対象に行った「大学場面で必要とする機能に関するアンケート」の結果を参考に、日常生活で必要性が高いと回答された上位 20 機能（1. 挨拶（目上）、2. 挨拶（友達）、3. 食事の挨拶、4. 驚き、5. 依頼、6. 協力要請（眼前）、7. 協力要請（非眼前）、8. 許可求め、9. お悔み、10. 励まし、11. 同情、12. 指示、13. 申し出、14. 誘い、15. 呼びかけ、16. 感謝、17. 断り（パーティー）、18. 断り（行事）、19. 謝罪（目上）、20. 謝罪（友達））について、それぞれ 3 パターンの表現バリエーション¹から成るものである。これを発話提供者 7 名（m1, m2, m3, m4, f1, f2, f3）²に依頼し、全体で 420 発話（20 機能 × 3 パターン × 7 名の発話提供者）を録音した。

次に、この刺激音声を印象評定者（日本語母語話者 5 名、中国人学習者 100 名）が聞き、各機能の韻律の相応さを 4 件法（4 点：機能に相応しく、完璧に意図が判別できる。3 点：まあまあ相応しく、意図がだいたい判別できる。2 点：その機能であることがあまり判別できない。1 点：その機能であることが全く判別できない）で印象評価をした。印象評定者は、日本語母語話者は全員首都圏出身で東京方言を話す。中国人学習者は全員中国の大学の日本語学科に属する学生で、1 年生が 42 名、2 年生が 34 名、3 年生が 21 名、4 年生以上が 4 名である。中国人学習者については、学年間の評価の差の有無を確認するため Welch の一元配置分散分析を実施した。その結果、学年間の有意差は認められなかった（ $p < 0.05$ ）。印象評価の手順としては、まず、各印象評定者に「機能」に関する説明と評価方法に関する十分な説明を行った後、機能 1 のパターン①⇒パターン②⇒パターン③、機能 2 のパターン①…という順序で聴取をするよう依頼した。聴取と印象評定は個別に行った。

表1 発話提供者（日本語母語話者）プロフィール

発話提供者	性別	職業	年齢	3歳頃～12歳頃の生育地
f1	女性	大学生(演劇経験あり)	20代	神奈川・大阪・青森
f2	女性	大学生	20代	愛知・東京
f3	女性	プロのナレーター	30代	不明
m1	男性	大学生	20代	神奈川
m2	男性	大学生	20代	茨城・神奈川
m3	男性	大学生(演劇経験あり)	20代	愛知
m4	男性	プロのナレーター	20代	不明

2-2. 分析方法

印象評価の際、「1.挨拶(目上)」、「2.挨拶(友達)」、「12.指示」について、一部の録音状態が著しく劣るという指摘があったため、今回は20機能から17機能に減らして分析を行うことにした。分析は、Mann-WhitneyのU検定を用いて2つの方法で日中間の評価差を分析した。

- ・方法①：機能ごとに21発話（7名の発話提供者×3パターン）をまとめて、日中で比較
- ・方法②：発話提供者ごとに17機能における3パターンの発話をまとめて、日中で比較

3. 結果と考察

3-1. 方法①の結果：機能ごとの分析による日中の差

まず、記述統計により各機能の日中間の評価傾向を把握した。平均値を比較した結果、全体的に日本語母語話者の方が高いスコアを付ける傾向があることがわかった。

機能別にみると、日中間の差が大きいのは「10.励まし」(差 = 0.68点)、「13.申し出」(差 = 0.64点)、「14.誘い」(差 = 0.7点)であった。これらの機能は、相手の立場や気持ちに配慮し、相手の反応を観察しながら会話する必要があるため、「言い方」に注意を払って発話していると考えられるが、そのような背景が日中間での大きな差につながったと推測できる。

一方、「3.食事の挨拶」(差 = 0.36点)、「5.依頼³⁾」(差 = 0.33点)は日中間の差が小さかった。日常的な挨拶や相手に大きな負担がかからない依頼については、定型的な表現が想定されやすく、韻律による差異が生じにくい可能性がある。

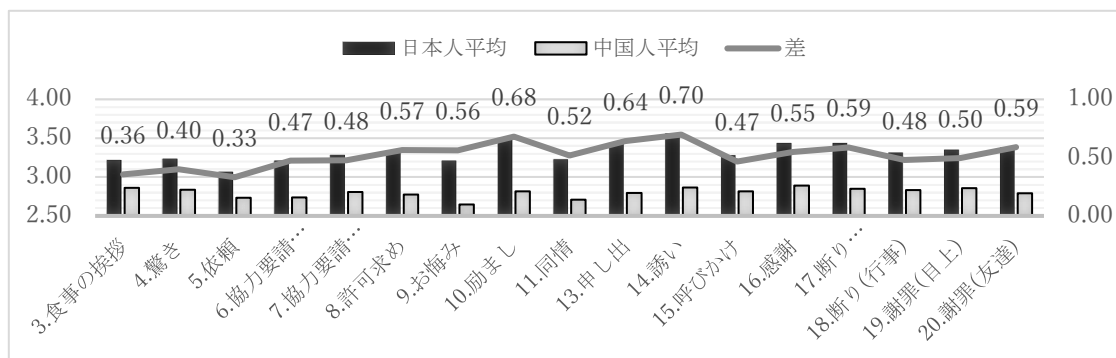


図1 各機能に対する日本語母語話者と中国人学習者の平均印象評価の比較

次に、これらの傾向の統計的な有意差を検証するため、Mann-Whitney の U 検定を用いて日中間の差を分析した。その結果、全機能において統計的に有意な差が確認された。

効果量⁴に注目すると、平均値の比較と同様、「10. 励まし」($p < .001$, $r = .141$), 「13. 申し出」($p < .001$, $r = .135$), 「14. 誘い」($p < .001$, $r = .146$) が特に大きく⁵, 日中間で印象評定に明確な評価の相違があることが示された。また, 「17. 断り (パーティー)」($p < .001$, $r = .118$), 「20. 謝罪 (友達)」($p < .001$, $r = .117$) も日中間の評価差が比較的大きい。「10. 励まし」「13. 申し出」「14. 誘い」と同様, 話し手は相手の心情を配慮しつつ, 反応を観察しながら発言する必要がある機能である。このように, 相手の様子次第で韻律を調整することが必要な機能については, その相応しさの基準が母語によって異なる可能性を示唆している。

一方, 「5. 依頼」($p = .001$, $r = .065$), 「3. 食事の挨拶」($p < .001$, $r = .069$) は, 統計的な有意性は認められるものの効果量が小さく, 日中間の評価の方向性に大きな違いは見られなかった。平均値の比較同様, 定型的な表現が想定されやすい機能では, 韻律による差が生じにくいという結果になった。

なお, 謝罪については, 「20. 謝罪 (友達)」よりも「19. 謝罪 (目上)」のほうが差が小さい。本来, 目上の人への謝罪はより相手の心情に配慮した言い方が期待されるが, 実際には, 形式的・儀礼的な発話になりやすく, 目上の人に対して相応しいとされる韻律の基準が, 日中で共通していた可能性がある。そのため, 両者の評価に大きな差は生じなかったと考えられる。

表 2 各機能における日本語母語話者と中国人学習者の印象評定の比較 (Mann-Whitney の U 検定)

	機能	U 値	p 値	効果量 r	
3	食事の挨拶	89737.5	$< .001$	0.069	小さい
4	驚き	86570.0	$< .001$	0.079	
5	依頼	90797.5	$= .001$	0.065	小さい (最小)
6	協力要請 (眼前)	81121.5	$< .001$	0.097	
7	協力要請 (非眼前)	81573.5	$< .001$	0.096	
8	許可求め	77952.5	$< .001$	0.108	
9	お悔み	76809.0	$< .001$	0.112	
10	励まし	68090.0	$< .001$	0.141	非常に大きい
11	同情	78883.5	$< .001$	0.105	
13	申し出	69929.0	$< .001$	0.135	非常に大きい
14	誘い	66682.0	$< .001$	0.146	大きい (最大)
15	呼びかけ	83161.0	$< .001$	0.091	
16	感謝	77028.5	$< .001$	0.111	
17	断り (パーティー)	74908.0	$< .001$	0.118	大きい
18	断り (行事)	82095.5	$< .001$	0.094	
19	謝罪 (目上)	80975.0	$< .001$	0.098	
20	謝罪 (友達)	75152.5	$< .001$	0.117	大きい

3-2. 方法②の結果：発話提供者ごとの分析による日中の差

3.1 同様, 記述統計により各発話提供者の日中間の評価傾向を把握した。平均値を比較した結果, 全体的に日本語母語話者の方が高いスコアを付ける傾向があることがわかった。

発話提供者別にみると, 日中間の差が大きいのは, $f2$ (差 = 0.69), $m2$ (差 = 0.67), $m4$

(差 = 0.67) であった。f2, m2 は大学生で, m4 はプロのナレーターと専門性や職業経験の共通点が見つからない。つまり, 発話提供者の属性や経験が, 必ずしも印象評定の差に直結するとは限らず, 発話に含まれる韻律的特徴そのものが, 評価に強く作用している可能性がある。具体的に, 日本語母語話者・中国人学習者がどのような韻律的特徴をどのように評価するかについては, 本研究では明らかにされていない。今後, 音響的特徴量を分析し, それらが印象評価に与える影響を検討する必要がある。今後の課題としたい。

一方, f1 (差 = 0.32), m3 (差 = 0.29) は評価差が小さく, 両集団の印象傾向が比較的一致していた。f1, m3 とともに演劇経験ありの大学生である。演劇経験者は, 日常会話における発話よりも明確で誇張された韻律パターンを用いる傾向があると仮定すれば, このような韻律的特徴が, 日中の評価を一致させる方向に働いた可能性がある。

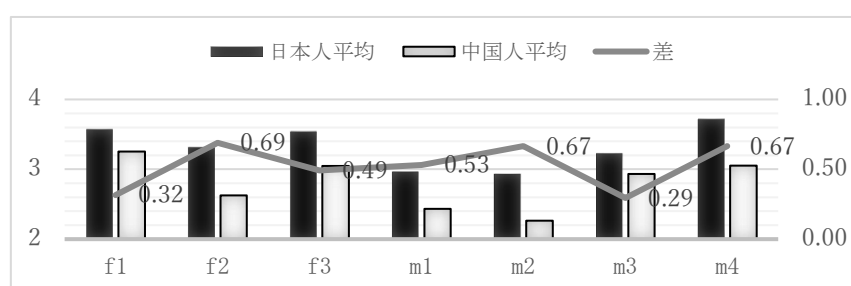


図2 各発話提供者に対する日本語母語話者と中国人学習者の平均印象評定の比較

次に, これらの傾向の統計的な有意差を検証するため, Mann-Whitney の U 検定を用いて日中間の差を分析した。その結果, 全てにおいて統計的に有意な差が確認された ($p < .001$)。

効果量に注目すると, 発話提供者「m4」($p < .001$, $r = .152$), 「f2」($p < .001$, $r = .150$), 「m2」($p < .001$, $r = .143$) では比較的高い効果量が得られた。しかし, これらの値は発話提供者別の分析内では上位に位置づけられるものの, 効果量の分布自体に大きなばらつきがなく, 機能別の分析で得られたような顕著な差は見られなかった。

一方, 「f1」($p < .001$, $r = .053$), および「m3」($p < .001$, $r = .066$) については, 平均値の比較と同様に日中間の評価差が小さく, 両集団の印象傾向が比較的一致していた。

以上, 発話提供者個人の特徴を分析した結果, 発話提供者の個性や背景よりも, 機能に相応しい韻律的特徴のほうが日中間の印象評定に強く影響している可能性が示唆された。

表3 各発話提供者に対する日中印象評定の比較 (Mann-Whitney の U 検定)

発話提供者	U 値	p 値	効果量 r	
f1	743656.0	$< .001$	0.053	小さい
f2	913892.5	$< .001$	0.150	中程度
f3	834663.5	$< .001$	0.105	中程度
m1	859733.0	$< .001$	0.119	中程度
m2	901319.5	$< .001$	0.143	中程度
m3	766867.5	$< .001$	0.066	小さい
m4	918766.5	$< .001$	0.152	中程度

4. まとめ

本研究では、日本語母語話者と中国人学習者による印象評定をもとに、機能ごとの韻律の「相応しさ」に対する評価が、母語の違いによってどのように異なるかを検討した。記述統計、および Mann-Whitney の U 検定による推論統計を用いて分析した結果、特に「10. 励まし」「13. 申し出」「14. 誘い」など、聞き手への配慮や反応の読み取りが求められる機能では、日中間で評価に差が出やすいという結果になった。一方、「3. 食事の挨拶」や「5. 依頼」など、定型的で場面が限定される機能では評価差が小さく、日中間の差は相対的に少なかった。

さらに、発話提供者ごとの印象評定については、全体的に日本語母語話者の方が高評価を与える傾向は見られたものの、効果量は概して小さく、機能別で確認されたような顕著な評価差は認められなかった。このことから、発話の印象における日中間の違いは、発話提供者の個性よりも、「どのような機能を担っているか」がより大きな要因となっていることが示唆された。

これらの結果は、音声教育において、話し手と聞き手の母語が異なる場合、機能に相応しいとされる韻律の基準自体が文化的に異なる可能性を踏まえる必要があることを示している。教育実践では、学習者自身の機能に相応しい韻律の評価が母語とは異なるものがあるため、母語では適切な韻律が日本語では適当ではないことに気づかせる工夫が必要である。

最後に、本研究の限界について述べる。まず、評価者として参加した中国人学習者は、特定の大学の日本語学科に属する学生に限られており、地域や学習歴の多様性が十分に担保されているとはいいがたい。今後は、より広範な学習者層を対象とした調査を通じて、言語背景の違いが韻律知覚に及ぼす影響を、より精緻に検討する必要がある。

また、発話提供者の専門性や職業経験の有無は印象評定の差に影響が少ないと推論されるが、具体的にどのような韻律的特徴を日本語母語話者および中国人学習者が好むのかは解明されていない。前述した通り、音声資料の音響分析を行い、印象評価との関係を模索する必要があると考える。

注

- (1) 例えば、「4. 驚き」の機能を含む発話は、①「ねえこれすごい」、②「見てこれ」、③「ちょっと見て」の3パターンを用意した。
- (2) プロのナレーターのみならず、一般大学生も発話提供者としたのは、日本語学習者が日常的に最も多く接するのは大学生の話し言葉であり、そのような音声環境を反映させることが妥当であると考えたためである。
- (3) 「5. 依頼」の内容は、「教師のところにレポートを提出に行く友達についてに持って行ってほしいと依頼する」という場面設定で、相手に大きな負担がないと考えられる。
- (4) 本研究の効果量はおおむね $r = 0.06 \sim 0.09$ 程度であり、Cohen (1988) の基準 ($r = .10$: 小, $.30$: 中, $.50$: 大) に照らすと、小さい効果に分類される。しかし、異文化間の韻律知覚という複雑な認知処理を扱う本研究においては、Plonsky & Oswald (2014) や Lakens (2013) の指摘に基づき、これらの数値も実質的な意味を持つと解釈した。なお、Mann-Whitney 検定に基づく効果量 r は相関係数として算出されたものであり、Cohen's d とは指標として異なるが、相関ベースの効果量解釈として Cohen の基準を適用することは、社会・行動科学分野では一般的に受け入れられている。
- (5) 効果量の「大きさ」に関する記述は、絶対的な数値基準だけでなく、各分析内における相対

的な位置づけにも依拠している。発話提供者別分析では r 値の分布がおおむね .05～.15 に集中しており、 $r = .14$ の効果量は相対的に「中程度」と判断された。一方、機能別分析では r 値が 17 個存在し、 $r = .135 \sim .146$ の 3 機能 (10. 励まし, 13. 申し出, 14. 誘い) は上位約 18% に該当していたことから、「非常に大きい」などの表現を用いている。したがって、こうした記述は分析対象内での相対的差異に基づくものであり、文脈依存的な解釈である。

謝辞

本研究の実施にあたり、中国人学習者の募集および調整に多大なご尽力を賜った上海外国語大学の沈雪艷先生に深く感謝申し上げます。また、本研究は JSPS 科研費 (課題番号: 20K00737, 基盤研究 C) の助成を受けたものであり、その支援に心より感謝いたします。あわせて、録音および印象評価にご協力いただいた皆様にも、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献

- (1) エリクソン, ドナ・昇地崇明 (2010) 「パラ言語情報にみられる異文化間の知覚の相違」『コミュニケーション, どうする? どうなる?』138-153. ひつじ書房.
- (2) 高村めぐみ (2012) 「教室内での教師の発話と感情表出についての一考察—ポーズ, 速度との関係を視点に—」『日本語・日本語教育』創刊号, 77-94.
- (3) 高村めぐみ (2017) 「留学生が大学場面で必要とする機能会話—機能別・韻律の指標作成を目指して—」『実験音声学・言語学研究』9, 65-73.
- (4) 高村めぐみ (2020) 「『機能』に相応しいと評価される韻律の特徴—日本語学習者にとって必要な音声指導を目指して—」『実験音声学・言語学研究』12, 15-38.
- (5) Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (6) Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863.
- (7) Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64(4), 878-912.

外国籍等の人々の生きづらさ軽減に向けた施策の提言

—枚方市における事例研究—

大河内瞳（桃山学院大学）

1. 研究の背景と目的

2019年4月に施行された出入国管理及び難民認定法では、就労を目的とする特定技能1号と2号が新設され、特定技能2号においては家族帯同が認められた。今後、日本で働き子育てをする外国籍の人々や日本社会で育つ外国につながる子どもたちのさらなる増加が予想される。こうした背景から、外国籍等の人々に関わるミクロレベルでの調査や研究にとどまらず、ミゾ、マクロレベルへとつなげる研究もある。例えば、額賀（2019）は、外国人散在地域において国際交流協会などの仲介組織が外国人家族の子育てニーズをいかに把握し、対応しているかというミクローメゾレベルの現状を明らかにした上で、マクロレベルへの施策提言を行っている。また、徳井（2019）は、筆者である徳井自身が関わった外国籍児童就学支援事業を政策的視点から分析することで、個人間、組織、自治体や国というミクロ、メゾ、マクロレベルを往還しながら当該事業が構築、再構築されているプロセスを明らかにした政策過程研究である。ただ、ミクロレベルにとどまらず、ミゾ、マクロレベルを射程に入れた研究はまだそれほど多くない（工藤，2019）。

そこで、本研究では、枚方市に住む市民らが枚方市に提言を行った事例を取り上げ、このプロセス及び提言がどのような特徴を有していたのかを明らかにする。本事例研究を通して、他地域において同様の取り組みを行う際の一助となることを目指す。なお、本研究は工藤（2019）が整理した、研究の視点に既存の政策を置く「政策過程研究」と「政策影響研究」、実態を見てそこから必要な政策を考える「政策提言研究」の3つのアプローチのうち、3つ目の「政策提言研究」に位置づけられる。

2. 研究の概要

2024年度末、枚方市で暮らす外国籍の人々や外国につながる子どもたち（以下、外国籍等の人々）の生きづらさの軽減に向けて、枚方市の市民らが集まって施策提言を作成し、枚方市、枚方市教育委員会及び枚方市議会に提出をした。本研究では、その施策提言作成のプロセスと施策提言の分析を行う。

前者の提言プロセス分析では、橋本（2005）が整理した政策過程段階の7段階を援用する。橋本（2005）は、これまでに示された政策過程モデルを踏まえて、政策段階として1）イシューの認識・集約、2）課題設定、3）政策生成・形成、4）政策採択・決定（予算化・法案化）、5）政策執行、6）政策評価、7）終結、の7段階に整理している。本研究では、施策提言であることから、この7段階のうち1～3段階を対象とする。後者の提言分析は、これまでの先行研究で指摘された内容との比較検討を通して行う。

3. 分析結果

3-1 では提言プロセスの分析結果を、3-2 では提言の分析結果を記述する。

3-1. 提言プロセスの分析結果

本節では、橋本（2005）の政策過程段階 7 段階の 1～3 段階についてみていく。1 段階は「イシューの認識・集約」で、政府などへ要求が表明され解決されるべき課題が集約されていく段階である。2 段階は「課題設定」である。確認された課題はすべてが解決されるべき課題として設定されるわけではなく、どの課題を扱うかを検討する必要がある。そして、3 段階の「政策生成・形成：問題解決のための案の作成」では、設定された課題の解決のための案が作成される。

本提言プロセスでは、まず、2024 年 6 月に元行政職員による声かけで、日頃から外国籍等のの人々と関わりがあり、共通の問題意識を持つ、助産師、弁護士、行政書士、日本語教師、そして元行政職員という多様な専門性を有するメンバー 6 名が集まって、意見交換会を行った。先行研究ですでに多文化共生が孕む問題等が指摘されていることもあり、多文化に焦点を置くのではなく、枚方市で暮らすすべての市民が住みやすい社会の実現をめざす必要があるのではないかという意見が出され、その議論を通して提言の方向性を明確にしていった。

次に、より多くの人から課題を集約するため、意見交換会に参加した 6 名が呼びかけ人として、共に生きる社会をめざす市民円卓会議・開催委員会を構成し、「共に生きる社会をめざす市民円卓会議」（以下、市民円卓会議）を開催することにした。市民円卓会議は、2024 年 9 月 1 日に、枚方市総合文化芸術センター別館の一室を借りて実施した。市民円卓会議には枚方市に住む外国籍等のの人々や外国籍等のの人々に日頃から関わる人約 50 名が参加し、現状や課題などについて議論した。さらに、大阪市で外国籍等のの人々の支援などを行う特定非営利活動法人で活動をされている方々に実施されている取り組みを紹介いただいたり、枚方市に住む外国籍の方にこれまでの経験を語っていただいたりした。市民円卓会議は、多くの参加者の声をすくい上げる場となり、1 段階の課題の認識・集約の機能を果たしていた。また、当事者や日頃から外国籍等のの人々に関わりのある人たちから意見が出されたことで、トップダウン型ではなくボトムアップ型で何が重要な課題であるかを議論し、当事者の立場からの課題設定が可能になっていた。

上記に加え、本提言プロセスでは、同様の問題意識を持つ特定非営利活動法人と他市の教育委員会の訪問も行った。他地域の現状や取り組みについて学ぶことで、3 段階の解決のための案の作成に役立つ知見を得ることができた。

このような課題の集約、設定、解決策の作成までのプロセスを経て、施策提言を作成した。作成した施策提言は、呼びかけ人だけでなく、市民円卓会議への参加者、訪問した特定非営利活動法人の方々と他市の教育委員会の方、その他の関係者に確認してもらい、複数回の修正を経て、最終版に至った。そして、2025 年 3 月に「共に生きる社会をめざすための施策のあり方に関する提言一枚方で暮らす外国籍の人々や外国につながる子どもたちの「生きづらさ」の軽減に向けて」と題した提言書を枚方市、枚方市教育委員会、枚方市議会に提出した。

3-2. 提言の分析結果

本節では、まず、上記のプロセスを経て作成された提言の内容を紹介する。本提言は、1部「施策提言にあたって」、2部「前提状況」、3部「提言」の3部で構成されている。1部では、1章「提言に至る経緯」で、私たちが暮らす社会が統計上ではすでに国籍や民族、宗教など多様な背景を持つ人々が共に暮らす社会であることが示されているにもかかわらず、現実においてそれぞれの人が持つ多様性に非寛容で、本当の意味では共に生きる社会になり得ていない点を指摘した。2章「提言の基本」では、人権の享有主体に関する最高裁の判断及び国際人権規約で示された原則を前提としていること、生きづらさの軽減に焦点を当て多様な背景を持った人々が共に生きる社会の実現をめざしていることを述べた。3章「枚方市、枚方市教育委員会及び枚方市議会への要請」において、必要な施策の具体化と関係団体・関係者との連携強化を要請した。

2部では、1章「国の動向及び統計データ」で、日本国内の外国籍等のの人々に関する統計データを、2章「枚方市の動向及び統計データ」で、枚方市に特化したデータを示した。枚方市のデータを提示することで、枚方市の実情を踏まえた提言となるよう心がけた。

3部が提言で、中心となる部分である。1章「実情と提言施策について」では、2章の構成を説明した。続く2章「テーマ領域ごとの実情と提言施策」では、6つのテーマ領域ごとに枚方市の実情を提示した上で、施策提言を行った。ここでも2部同様、枚方市の実情から施策提言へという流れにすることで、一般的な施策提言にならないよう努めた。なお、6つのテーマとは、(1)共に生きる地域社会をつくるために必要な基本的な取り組み、(2)安心・安全に暮らすために必要な基本的な取り組み、(3)地域における日本語学習支援、(4)子育て支援、(5)学校における外国につながる子どもたちに対する日本語教育、(6)外国語につながる子どもたちに対する教育・進路保障、である。

では、本提言は、どのような特徴を有しているのでしょうか。これまでの先行研究で指摘されることを踏まえると、本提言には4つの特徴があると考えられる。第一は外国籍等の人々の生きづらさの軽減を目的としている点である。近年、多文化共生が孕む問題についても議論がなされている。例えば、戴（2003）は多文化共生の文化に焦点を当て、文化が実体化され、また集団内の文化的多様性が無視されがちであること、文化の境界を民族、国民、国家の境界で捉えてしまっていること、文化や民族を日本人のそれを基準に考えがちであること、文化概念における権力の問題を見過ごしてしまいがちであることを問題点として明らかにしている。また、竹沢（2009）は、多文化共生関連のさまざまな対応が、ニューカマーを念頭においたものであり、歴史的に周縁化されてきた集団は軽視されたり排除されたりしているという。そのため、在日コリアンや、外国にルーツを持たないアイヌや被差別部落出身者、沖縄の人々、さらには障害者、高齢者といった社会的弱者を包摂した取り組みの重要性を指摘している。多文化共生は、本来、多様な背景を持った人々が互いの違いを受け入れ、認め合い、そして共に生きる社会を実現していくことを目的としていたにもかかわらず、軽視や排除が起きてしまっている現状から、問題を内包していることが露になっている。

このような問題を克服するため、本提言では多文化を中心に据えるのではなく、すべて

の人に共通する生きづらさを軽減させていくことを目指している。不登校やひきこもり等の経験を持つ人たちの生きづらさを明らかにする研究を行う貴戸（2022）は、生きづらさを「個人化した「社会からの漏れ落ち」の痛み」（p.14）と定義する。この定義の前提には、「社会構造的な不平等が根強く続いているにもかかわらず、見えにくくなり、社会からの排除が「自己責任」と見なされがちになる、という「個人化」論的な社会の把握」（p.14）がある。日本で暮らす外国籍等の人々に対して、日本に来たのは本人の意思ではないかといった言説があるが、そこには不平等な社会構造があることが不可視化されてしまっている。そのため、生きづらさを中心に据えることで、その前提にある社会構造的な不平等に光を当てることができ、竹沢（2009）がいう外国にルーツを持たない社会的弱者も含めた、共に生きる社会の実現が可能になると思われる。

第二は、人権を前提としている点である。在留外国人数は増加傾向にあり、2024 年末には過去最高を記録し、376 万人を超えた（出入国在留管理庁、2025）。だが、日本の総人口に占める割合においては約 2%に過ぎず、数値上はいまだマイノリティである。そして、外国籍等の人々と日本人が同じ社会保障を受ける権利を持つのはおかしいと考える人々が存在するのが現状である（奥貫、2019）。しかしながら、日本は 1979 年に、人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、出生又は他の地位が違うことによって人権の保障が違ってはならないことを定めた国際人権規約を批准しているのであり、数値上でマイノリティであることや日本国籍を保持していないことを、政策対応をしないことの口実にしてはならないのである。

第三は、枚方市の実情に基づいている点である。まず、呼びかけ人が枚方市在住で、これまでさまざまな活動に枚方市で関わってきた経験がある。そして、枚方市在住の外国籍等の人々や地域日本語教室で活動する市民ボランティア、さらに枚方市の現職の教員や行政職員、市議会議員などへの聞き取りを行った。これらに加え、上述した市民円卓会議を開催し、広く意見を聞き取る機会を設けた。本節の前半部分でも述べたように、提言においても、実情を記述した上で、提言施策として具体例を挙げており、観念的・理念的なものではなく、実情に即していると言える。

第四は、妊娠や出産といったことから教育に至る広範囲をカバーしている点である。これは多様な専門性を有するメンバーが参加することで可能になったと思われる。

以上、本提言は、これまでの先行研究で指摘された課題を克服していくことが可能な 4 つの特徴を有していると言える。

4. 今後の課題

本発表では、枚方市に対して行った提言を事例として取り上げ、施策提言のプロセスと提言内容を分析した。その分析結果から、本事例の特徴を明らかにすることができた。山田（2018）は、言語政策等の視点から研究を行う必要性を指摘しているが、日本語教育分野では、実際に自治体に提言を行うところまでを扱った研究は管見の限りなかった。本事例研究はこれからの取り組みの一助となるであろう。しかしながら、施策提言の提出はゴールではない。この提言内容をいかに具体化していくかという点が肝要である。したがって、今後は枚方市と共にこの提言内容を具体化していくことを課題としたい。

参考文献

- (1) 奥貫妃文 (2019) 「社会保障―「外国人性悪説」を超えて」 高谷幸 (編) 『移民政策とは何か―日本の現実から考える』 人文書院
- (2) 貴戸理恵 (2022) 『「生きづらさ」を聴く―不登校・ひきこもりと当事者研究のエスノグラフィ』 日本評論社
- (3) 工藤和宏 (2019) 「政策的視点からの異文化間教育研究の意義と現状」 『異文化間教育』 49, 12-26.
- (4) 出入国在留管理庁 (2025) 「令和 6 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_00052.html (最終閲覧日: 2025 年 6 月 9 日)
- (5) 戴エイカ (2003) 「「多文化共生」とその可能性」 『人権問題研究』 3, 41-52.
- (6) 竹沢泰子 (2009) 「序―多文化共生の現状と課題」 『文化人類学』 74(1), 86-95.
- (7) 徳井厚子 (2019) 「外国籍児童就学支援事業の構築・再構築課程」 『異文化間教育』 49, 27-43.
- (8) 額賀美紗子 (2019) 「外国人家族の《見えない》子育てニーズと資源仲介組織の役割―外国人散財地域におけるフィールド調査からの政策提言」 『異文化間教育』 49, 44-60.
- (9) 橋本鉦市 (2005) 「高等教育の政策過程分析―その理論的前提と方法論的枠組み」 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 53(2), 51-74.
- (10) 山田泉 (2018) 「「多文化共生社会」再考」 松尾慎 (編) 『多文化共生 人が変わる、社会を変える』 凡人社

日本語教育における多聴教材作成の開発 —中級の学習者を対象に—

成 利楽 (立命館アジア太平洋大学)

1. 先行研究と研究目的

日本語教育においては、多読の教材開発や研究が進んでいる一方で、多聴教材の開発はあまり注目されていない。「多聴 (Extensive Listening)」とは、学習者がやさしい目標言語の音声を楽しみながら大量に聴くことによって、言語運用力を高めることを目的とする活動である (Reinderws & Cho, 2010)。先行研究では、多聴によって学習者の聴解力が向上し、聞くことへの関心が高まった (阿部・向後 2021) ことや、語彙習得の促進 (畑佐 2022)、聞くことの流暢さの向上 (Warning, 2008)、アクセント知覚能力の向上、発音とスピーキング力の向上 (Reinderws & Cho, 2010)、学習意欲との向上 (Reinderws & Cho, 2010) といった効果が報告されている。

多聴を効果的に実施するためには、学習者の言語レベルや関心に適合した教材の選定が重要である。多聴教材として適切な条件として、既知語率が 90%以上であることが挙げられている⁽¹⁾。一方で、学習者が高い関心や十分な背景知識を有する内容であれば、必ずしも既知語率の条件を満たさなくとも、多聴教材として活用可能であるとの指摘もあった (Waring, 2008)。これまでの多聴実践に関する先行研究の多くは、多聴活動の実践過程の報告や、その効果検証を主な目的としており、学習者に提供すべき教材の特性についての系統的な検討は十分とは言えない。先行事例では、英語教育では、TED (Takaesu, 2017)、Podcast (Sakurai, 2016) が多聴教材として使用されている。日本語学習にも TED や Podcast の使用は考えられる。しかし、TED も Podcast も内容が多岐にわたり、学習者の興味・関心を引きやすい利点があるが、その一方で、難易度の選択において個人差が大きく、学習者によっては難易度の高すぎる教材を選択してしまう可能性がある。その結果、本来の多聴 (Extensive Listening) ではなく、精聴 (Intensive Listening) に近い学習スタイルとなっていることも考えられる。

そこで、本研究では、中級レベルの学習者を対象とした多聴授業の実践を通して、学習者の反応や理解度を分析し、学生のレベルに合う多聴教材を開発するための基準や条件を明らかにすることを目的とする。

2. 調査概要

調査には、日本の A 大学で中級レベルの聴解授業を履修している中国人留学生 7 名が協力した。聴解教材のレベルを統一するため、『毎日の聞き取り 50 日 中級 (上)』『毎日の聞き取り 50 日 中級 (下)』『中級へいこう』『中級を学ぼう』の 4 種類の音声教材を使用した。これら計 68 本の音声教材は、大学のクラウドサービス上にアップロードされ、学生が自由にアクセスできるようにした。授業では、毎回冒頭の 10 分間を多聴練習に充

て、全 14 回にわたって実施した。

多聴活動にあたっては、以下の点を事前に学生に説明した。まず、タイトルとキーワードを見て自分の興味のある教材を選ぶこと、メモを取らず聞くこと、1 回の聞き取りで全体の内容が 90% 程度理解できた場合は、次の教材に進むこととした。1 回で 90% 以上の理解に至らなかった場合でも、内容に関心がある場合は 2 回目、3 回目まで聞いてよいこととし、それでも 3 回目の聞き取りで全体の意味の半分以上が理解できなかった場合は、別の教材に切り替えるように指示した。これらの方針のもと、学生にできるだけ多くの教材を聞くよう求めた。聞き終わった後、ワークシートに以下の項目を記入するよう求めた。具体的には、聞いた教材のタイトル、1 回目聞いた後の理解度（パーセンテージ）、内容の 90% を理解するまでに必要とした回数、内容の面白さ（1～10 の評価）であった。

本研究では教材の開発を主な目的としていたため、あえて学生に多聴実践の感想は求めなかった。また、この授業は本来「聴解」を目的とした授業であることから、多聴の効果について尋ねたとしても、それが多聴による効果なのか、授業全体の効果なのかを特定することは難しいと考えられる。

3. 結果と考察

どの音声教材が多聴に適しているかを検討するため、学生のワークシートの回答結果をもとに音声教材のテキスト分析を行った。分析にあたっては、1 回目の聞き取りで理解度が 90% 以上であった教材を【非常に聞きやすいもの】、1 回目の理解度が 80% 前後であったが、2 回目の聞き取りで 90% に達した教材を【比較的聞きやすいもの】と分類した。90% を臨界値とした理由は、先行研究において「教材として使用するには、少なくとも 90% 以上の内容理解が必要である」とされている基準に基づくものである。1 回目の聞き取りにおいて理解度が 90% 以上であった教材は、そのまま多聴教材として使用可能であると判断できる。一方で、1 回目の聞き取りでは理解度が 80% 前後にとどまったものの、2 回目の聞き取りにおいて理解度が 90% に達した教材については、一定の難しさを含むものの、学習者の内容に対する関心や繰り返し聞くことによって、難易度に対する心理的ハードルが下がり、多聴教材としての活用が可能であると考えられる。両者の違いを明らかにすることにより、学習者にとってより聞き取りやすい多聴教材の開発に向けた示唆を得ることを目的とする。

テキスト分析には、音声教材の長さ（再生時間 秒数）、JReadability⁽²⁾ により算出された総文数、総形態素数（異なり語数）、一文あたりの平均語数、リーダビリティ・スコア⁽³⁾ といった指標を用いた。分析の結果、1 回目の聞き取りで 90% 以上の理解率が確認されたのは下記の 14 本の教材であった。総文数にはばらつきがあり、最も少ないものは 6 文、最も多いものは 33 文であった。最多文数が多かったのは「小判が怖い」であった。文数が多いにもかかわらず、聞きやすかったと判定された要因として、モノログではなく会話形式であること、加えて難易度が「初級後半・やさしい」だったことが影響している可能性がある。語彙に関しては、延べ語数の平均は 281 語、異なり語数の平均は 111.07 語であった。一文あたりの平均語数は 21.98 語であり、文構造としては比較的簡潔であった。音声の長さは平均約 1 分 45 秒と、学習者にとって聴き取りやすい長さとなっていた。読み上

げ速度は、1 秒につき、3.77 字であった。教材の読み物として判定される難易度は「初級後半」から「上級前半」までと幅広く分布していたが、リーダビリティ・スコアの平均値は 3.7 であることから、およそ中級前半レベルとなっていることが分かる。

表 1 【非常に聞きやすいもの】の分析結果

タイトル	総 文 数	総形態素数 (延)	総形態素数 (異)	一文の平均 語数	文字数 (句読点なし)	長さ(秒) タイトルも含めて	読み上げ速 度	リーダビリ ティ・スコ ア	難易度
いただきます。	11	223	91	20.27	304	80	3.80	4.19	中級前半 ふつつ
コンビニ図書館	9	229	96	25.44	337	74	4.55	3.14	中級後半 やや難しい
弁当の日	8	213	92	26.63	296	72	4.11	2.26	上級前半 むずかしい
カラスのカーコちゃん	9	235	106	26.11	343	80	4.29	3.72	中級前半 ふつつ
上がらないためには	19	404	141	21.26	599	148	4.05	3.28	中級後半 やや難しい
小判が怖い	33	561	174	17	736	205	3.59	5.01	初級後半 やさしい
十二支の話	19	372	132	19.58	481	141	3.41	3.51	中級前半 ふつつ
新幹線の顔	17	304	112	17.88	436	110	3.96	4.13	中級前半 ふつつ
目に優しい色	12	223	90	18.58	298	95	3.14	4.15	中級前半 ふつつ
ファストフード	6	158	87	26.33	238	72	3.31	3.61	中級前半 ふつつ
日本人の発明	8	153	73	19.13	228	73	3.12	4.29	中級前半 ふつつ
音楽と音の効果	12	290	107	24.17	430	114	3.77	3.38	中級後半 やや難しい
わたしの町	17	280	129	16.47	419	108	3.88	3.88	中級前半 ふつつ
この日に食べなきゃ意味がない	10	289	125	28.9	399	107	3.73	3.24	中級後半 やや難しい
最小値	6	153	73	16	228	72	3.12	2.26	初級後半 やさしい
最大値	33	561	174	29	736	205	4.55	5.01	上級前半 むずかしい
標準偏差	6.79	103.57	25.80	3.99	134.93	36.62	0.41	0.64	
平均値	13.57	281	111.07	21.98	396.00	105.64	3.77	3.70	

【比較的聞きやすい】と評定された音声教材についてもテキスト分析を実施した。これらの教材はいずれもモノログ形式であった。タイトルを確認したところ、【非常に聞きやすい】と評定されていた教材の一部が、【比較的聞きやすい】と重複するものがあつた。該当する教材は「いただきます」「ファストフード」「わたしの町」「コンビニ図書館」の 4 本であった。なお、紙幅の制約により、本稿では【比較的聞きやすい】の記述統計量のみ報告することとする。

表 2 【比較的聞きやすいもの】の分析結果

タイトル	総 文 数	総形態素数 (延)	総形態素数 (異)	一文の平均 語数	文字数 (句読点なし)	長さ(秒) タイトルも含めて	読み上げ速 度	リーダビリ ティ・スコ ア	難易度
最小値	6	145	67	16	208	58	2.71	2.15	中級前半 ふつつ
最大値	17	317	134	31	465	125	4.55	4.19	上級前半 むずかしい
標準偏差	3.23	54.05	19.31	3.56	84.87	18.90	0.49	0.49	
平均値	9.43	213.38	96.05	23.43	304.38	85.00	3.57	3.54	

表3 【非常に聞きやすいもの】と【比較的聞きやすいもの】の平均値比較

教材	総 文 数	総形態素数 (延)	総形態素数 (異)	一文の平均 語数	文字数 (句読点なし)	長さ(秒) タイトルも含めて	読み上げ速 度	リーダビリ ティ・スコ ア
非常に聞きやすいもの	13.57	281.00	111.07	21.98	396.00	105.64	3.77	3.70
比較的聞きやすいもの	9.43	213.38	96.05	23.43	304.38	85.00	3.57	3.54

【非常に聞きやすいもの】と【比較的聞きやすいもの】のテキスト分析結果を比較したところ、読み上げ速度には大きな違いがみられなかった。総文数、総形態素(延)、総形態素(異)、文字数、長さ、読み上げ速度に関しては、【比較的聞きやすいもの】のほうが平均値が低かった。これは、【非常に聞きやすいもの】にダイアログの音声が入っていることに起因していると考えられる。一方で、一文あたりの語数に関しては、【非常に聞きやすいもの】は21.98であるのに対して、【比較的聞きやすいもの】は23.43であった。また、リーダビリティ・スコアに関しても、【非常に聞きやすいもの】($M=3.70$)は【比較的聞きやすいもの】($M=3.54$)より高かった。このように、学生が【非常に聞きやすい】と感じた教材の特徴は、リーダビリティ・スコアが高く、一文あたりの語数が比較的少ないものであった。これは、文構造が単純で処理しやすく、意味の把握がしやすかったことを示している。つまり、文の複雑さが少ないことが、音声理解の容易さに貢献している可能性が高く、多聴教材を作成する際に優先的に考慮すべき要因の一つと考えられる。一方で、音声教材の長さ(時間)、総文数、総形態素数(異)に関しては、【非常に聞きやすいもの】のほうが、【比較的聞きやすいもの】よりも平均値が高かった。量が多いにもかかわらず聞き取りが簡単だったということは、内容の自然さや語彙・構文の予測しやすさがあったことを示唆している可能性がある。

4. 今後の課題

今回の分析では、モノログとダイアログをまとめて扱ったが、両者は文字数や長さに明らかに違いがあるため、今後は区別して分析する必要がある。また、参加者数が限られていたため、得られたデータにも一定の限界がある。今後は、本研究で得られた基準を参考にオリジナル教材を作成し、それを用いた多聴授業の実施や、効果の検証にも取り組んでいきたい。

注

- (1) Starting Extensive Listening <https://www.er-central.com/extensive-listening/extensive-listening/>
<2025年6月8日アクセス>
- (2) 本研究では、科研費(課題番号 25370573)の成果物である「日本語文章難易度判別システム」(<http://jreadability.net>)を利用した。
- (3) リーダビリティ・スコアは、文章の読みやすさを示す指標の一つであり、得点が高いほど、より読みやすい日本語であることを示している。

参考文献

- (1) 阿部真由美・向後千春(2021)「英語多聴学習での拡散的好奇心による学習行動と学習

- 意欲への影響」『日本教育工学会論文誌』45(1) 127-134.
- (2) 畑佐由紀子 (2022) 『学習者を支援する日本語指導法 I 音声 語彙 読解 聴解』くろしお出版
- (3) Reinders, H., & Cho, M. Y. (2010). Extensive listening practice and input-enhancement using mobile phones: Encouraging out-of-class learning with mobile phones. *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 14(2). Available at <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume14/ej54/ej54m2/>
- (4) Sakurai, L. S. (2016). Extensive listening practice using online materials for EFL learners. 『文芸と思想 福岡女子大学国際文理学部紀要』 (80), 104-89.
- (5) Takaesu, A. (2017). TED Talks as an extensive listening resource for EAP students. *Asian-Focused ELT research and practice: Voices from the far edge*, 108, 108-124.
- (6) Waring, R. (2008). Starting extensive listening. *Extensive reading in Japan*, 1(1), 7-9.

都市間の共通点が生み出す国際交流の可能性

—沖縄・ダナンにおける COIL 型教育の実践から—

天野裕子（沖縄大学）

1. はじめに

グローバル化が進む現代社会において、国際的な視野と異文化コミュニケーション能力を持つ人材の育成は、高等教育機関の重要な使命となっている。従来の留学プログラムはこうした能力を養う有効な手段であったが、すべての学生が海外留学を経験できるわけではない。こうした状況を背景に、情報通信技術（ICT）を活用した国際交流の新たな形態として、COIL（Collaborative Online International Learning）が注目されている。COIL は、Rubin（2022）によれば、インターネットを活用して異なる国や文化的背景をもつ学生同士が協働的に学ぶことを可能にする教育手法であり、学問的視点や知識の応用に関する多様性の理解を深める手段としても注目されている⁽¹⁾。

本発表では、共通の観光資源を有する都市である沖縄県とベトナム・ダナン市を対象に行った COIL 型授業の実践について報告する。両地域は観光産業を主要な経済基盤とし、ビーチや独特の文化といった観光資源の共通点を有する。また、交通渋滞や観光公害といった社会的課題にも共通性が見られることから、交流の起点としての適性が高い。本発表では、こうした都市間の共通点が学習者の気づきや学びにどのような影響を与えるかを明らかにする。

2. 先行研究と本研究の位置付け

COIL 型授業は日本語教育の分野で国内外の多様な大学間で実践され、日本とベトナムの大学間でも活発な交流が行われている。藪崎（2021）は、日本とベトナムの大学間のオンライン交流事例の分析を通じて、交流の難易度（交流人数や成果物の性質）と継続支援体制（授業内外の実施、教員参加度、評価の有無）のバランスが交流の安定的継続に重要であることを明らかにした。瀬尾・小西（2023）は、日本の大学生とベトナムの大学が協働で実施したオンライン短期海外研修の効果を調査し、「社会・情勢の理解」「社会文化的オープン性」「世界との共鳴」などの尺度で有意な内面的変化が生じたことを明らかにした。また、学生同士の主体的な交流を促進することで、学生の価値観や経験に「揺さぶり」がかけられ、オンライン研修においても対面研修に匹敵する教育的効果が得られる可能性を示唆している。

このように、これまでの実践報告の多くは共通の社会的背景や課題を持つ地域間の学習交流に焦点を当てたものではない。しかし、共通の観光資源や課題を有する地域間の協働は、学生同士の親近感や問題意識の共有を生み出しやすく、比較を通じた深い学習が期待される。本発表では、共通の観光文脈を有する都市間交流における COIL 型教育を通して、学生にどのような学びや気づきが生まれたのかを、質的分析を通して明らかにする。

3. COIL の実践

3-1. 授業の目的

本発表の実践は、2024 年度に実施された沖縄大学とベトナムの A 大学（ダナン市）による協働学習プロジェクトである。観光をテーマに、両地域の学生がオンラインで意見交換や協働作業を行い、異文化理解の深化と協働的な課題解決力の育成を目的とした。具体的には、沖縄とダナンにおける観光の現状を比較し、互いの地域への観光振興策を提案する活動を行った。

3-2. 実践の概要

実践には、日本側（沖縄大学）の大学生 14 名と、ベトナム側（A 大学）の大学生 25 名が参加し、表 1 に示すスケジュールに沿って協働作業を進めた。日本側の学生は大学 3～4 年次に在籍する沖縄県本島出身の大学生であり、筆者が担当する演習科目の履修者であった。内訳は、日本語教員養成課程の履修者 6 名、英語などの他専攻の学生 4 名、さらに協定大学（ベトナム・台湾）からの留学生が 2 名ずつであった。

一方、ベトナム側の学生は全員が日本語専攻の 3 年生で、中級程度の日本語能力を有していた。そのため、活動はすべて日本語で行うこととした。学生は、2～3 人の日本側学生と 6 名のベトナム側学生で 1 グループを構成し、計 6 グループで活動を進めた。

表 1 COIL 授業のスケジュール

週	日程	活動内容
第 0 週 日本側授業	10 月 10, 17, 24 日	【事前学習】 沖縄のオーバーツーリズム問題、観光の体験率と意向率について統計資料等を読む
第 1 週 合同授業	11 月 7 日	オンライン顔合わせ（Zoom） メンバーの自己紹介、活動の目的と進め方の説明
授業外 ミーティング	11 月 8 日～ 11 月 13 日	海外からダナン、及び沖縄への観光の全体像を掴み、互いに説明、質問し合う（観光客の人数の推移・魅力、リピート率等）
第 2 週 日本側授業	11 月 14 日	進捗の確認
授業外 ミーティング	11 月 15 日～ 11 月 20 日	ダナン観光・沖縄観光の課題、既にある振興策案等について、互いに説明、質問し合う
第 3 週 合同授業	11 月 21 日	日本からダナン、ベトナムから沖縄への観光振興策を考えて発表できるように、話し合いを行う
授業外 ミーティング	11 月 22 日～ 11 月 26 日	互いの地域への観光振興策をまとめ、発表の準備をする
第 4 週 合同授業	11 月 28 日	オンライン成果発表会実施

本実践は、「事前学習」「合同授業」「授業外ミーティング」「成果発表」の4段階で構成されている。事前学習は日本側のみの活動で、協定大学からの留学生が沖縄に関する知識を十分に持っていないことを考慮し、統計資料やインターネット記事などを用いて、離島を含む沖縄県の地域観光の実態について知識を共有する時間を設けた。合同授業では、Zoomを活用し、課題の提示や各グループの進捗確認を全体で行った。続いて、授業外ミーティングでは、各グループがZoomを使って複数回の打ち合わせを行い、さらにLINEグループを作成してスケジュール調整や資料の共有を行った。最終回の成果発表では、各グループが作成したスライドを用いて、互いの地域への観光振興策を発表した。

なお、日本側の学生にはスケジュールや課題内容を記載したワークシートを配布し、活動の進行にあわせて話し合った内容や考えたこと、活動中に発生したトラブルなどを記録させた。活動終了後には、任意でアンケート調査を実施した。

3-3. データ収集と分析方法

データとして、ワークシートの中のコメント、任意の記述式アンケートの結果を収集したが、そのうち台湾とベトナムの留学生のデータは今回の分析の対象外とした。得られたデータは、SCAT (Steps for Coding and Theorization) によって分析した。SCATは小規模な質的データの分析にも有効とされており、分析の過程も明示的な分析法である(大谷 2008; 大谷 2011)。分析の手続きとして、まず、得られたデータ(テキスト)を分割してExcelの表に記入した。それをもとに「<1>テキスト中の注目すべき語句」、「<2>テキスト中の語句の言い換え」、「<3>それを説明するようなテキスト外の概念」、「<4>そこから浮き上がるテーマ・構成概念」の4ステップを経ることで、明示的に概念化を行った。その後、抽出された概念からストーリーラインを記述し、それらを断片化することで理論記述を行い、さらに追究すべき点・課題の記述を行った。

4. 結果

4-1. データ分析の結果

分析の4ステップを経て抽出した概念から、ストーリーラインと理論記述を得たが、ここでは理論のみ示す。理論は以下の4つとなった。

①技術的・時間的制約が存在する遠隔交流においては、事前の役割分担やリーダーシップの発揮、デジタルツールの適切な活用によって、柔軟かつ実践的に対応する戦略が不可欠である。

遠隔で行われるCOILでは、通信環境の違いや使用機器の不具合、また時差や祝日の違いによって、技術的・時間的な制約が起きる。実際に本実践では、「ネットワークの不安定さによりZoomが繋がらない」「回線の問題で開始が15分遅れた」といったトラブルが複数報告された。こうした状況に対応するために有効だったのが、あらかじめ役割分担を明確にしておくことや、メンバーの中で自然にリーダーシップを発揮する学生がいたことである。「相手がZoomの部屋を立ててくれてとても助かった」「リーダー的な存在に感謝している」といったベトナム側の学生への感謝も確認された。さらに、Zoom, LINE, Canvaなどの複数のツールを併用することで、通信の不安定さや資料共有の課題に柔軟に対応で

きた点は、技術的制約を補完する実践的戦略として重要であった。

②言語的障壁に対しては、事前準備と適切なメディアの選択、文字情報やデジタルツールの併用といった多角的な補完手段が効果的である。

本実践では、参加学生間の共通言語として日本語が用いられたが、ベトナム側学生の日本語運用能力には個人差があり、専門用語や抽象的な表現の理解が容易ではなかった学生もいた。これに対し、日本側の学生たちは様々な工夫を行った。たとえば、口頭説明に加えてチャットでキーワードを併記する、メモを共有する、あらかじめ図や簡易資料を準備するなど、文字や視覚情報を用いた補完的なコミュニケーションが行われた。

さらに、Canvaのような視覚的に優れたスライドツールの活用も有効であった。ベトナム側学生がCanvaを多用したことに触発され、日本側学生も同様のツールを試すことで、図解やビジュアルの共有が円滑に行われたという報告もあった。こうした視覚的・文字的補完は、言語的負担を軽減するだけでなく、ミスコミュニケーションの予防にもつながったと考えられる。

このように、言語的障壁の存在を前提としつつ、学生たちは実践的かつ創造的な手段で相互理解を補完し、対話を継続しようとする姿勢を見せた点は、COIL型教育の学習環境において注目に値する。特に、デジタルツールの活用と多チャネルでの伝達手段の組み合わせは、国際協働における円滑な意思疎通を支える有効な方略であるといえる。

③観光という具体的な共通文脈を通じた対話は、類似性と差異の両方に気づきをもたらし、知識交換を通じて学習効果を高める。

本実践の中心的テーマである「観光」は、両地域にとって非常に重要な産業であり、自然環境（ビーチ）、文化資源、観光客層などに多くの共通点が見られた。学生たちは互いの地域について紹介し合う中で、「ダナンも沖縄と同じくリピーターが多い」「観光公害の問題が似ている」など、具体的な類似点を見出した。さらに、交通渋滞やゴミ問題といった都市課題も共通しており、共通の課題に対する解決策の提案を通じて、比較を通じた学びが深まった。こうした共通文脈は、学習者同士の相互理解を促進する足場かけ(scaffolding)として機能し、異なる文化背景を持つ学生同士の対話を支えた。

④国際交流は、異文化間協働の経験として希少かつ価値ある学習機会を提供し、コミュニケーション能力や問題解決力の育成に寄与する教育的意義を持つ。

初めての国際協働学習の機会であったという日本側学生も多かったが、参加学生からは「海外の学生と共同作業をするのは新鮮だった」などの感想が見られた。単なる知識の習得にとどまらず、異文化間での協働経験を通して、柔軟な対応力やコミュニケーション力の向上を促す実践であったと評価できる。

4-2. 共通の観光資源を持つ都市間大学交流の教育的意義

本節では、共通の観光資源と課題を持つ都市間におけるCOIL型教育が、どのような教育的意義を持つのかについて考察する。

第一に、共通性の認識は、異文化間対話への初期の心理的障壁を下げ、学生同士の交流における足場かけとして機能した。実際に、「沖縄とダナンは観光公害の問題が似ている」「観光の中心はビーチで、観光客層にも共通点がある」といった言及があり、学生たちは

共通点を出発点として相手地域への関心を高め、交流の動機を得ていた。

第二に、地域の共通課題をめぐる比較的対話は、学生に自己の視点や経験を再評価・再構成させる契機となった。「(ベトナムの) A 大学側の意見が非常に参考になった」という発言からは、観光振興や環境問題といったテーマに関する相手の視点が、学びの刺激となっていたことがうかがえる。共通点の存在は、単なる共感を生むだけでなく、自文化に対する内省を深めるきっかけとして働いた。

このように、共通の観光的背景を持つ都市間の大学交流は、文化の違いを越えた協働的な学びの土台を提供し、学生にとっては国際協働に必要な態度や思考の基礎づくりに寄与する教育的アプローチであると位置づけられる。

4. おわりに

本研究では、共通の観光資源と課題を有する沖縄県那覇市とベトナム・ダナン市を対象に、COIL 型教育を実施し、日本側学生の学習成果を SCAT により質的に分析した。その結果、①制約への柔軟な対応、②言語的障壁の補完、③共通文脈による気づきの促進、④国際交流の意義認識という 4 つの理論が抽出された。

特に、両都市が観光を基幹産業とし、ビーチリゾートや文化資源、交通渋滞や観光公害といった共通の課題を抱えていたことは、学生同士の相互理解の出発点として機能し、国際的な対話の基盤を形成した。共通点への共感、安心感と関心を生み出すだけでなく、そこから見えてくる文化的差異や価値観の違いに対する気づきを促し、比較を通じた自己の経験の再評価と再構築をもたらした。これは、共通点があったからこそ可能となった、深い学びのプロセスである。

一方で、本実践は一学期の短期間で行われたものであり、学習効果の持続性や、語学力・異文化理解への中長期的影響については今後の追跡が必要である。また、対話の深まりを支えるには教員側の設計と支援、学生の自発性との両立も課題となる。

それでもなお、都市間の共通点に着目した COIL 型教育は、地域や文化の隔たりを越えて協働的学びを実現する実践モデルとして、異文化理解・国際協働教育の今後の展開に有効な手がかりを提供するものである。

注

- (1) Rubin (2021) の講演内容を Rubin (2022) による記述に基づいて要約・引用した。

参考文献

- (1) 大谷尚(2008)「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54 (2), pp. 27-44.
- (2) 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorizationー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手法ー」『感性工学』10 (3), pp.155-160.
- (3) 瀬尾匡輝・小西達也(2023)「オンラインによる短期海外研修に参加した学生達の内面的な変化ーBEVI 及びインタビューによる調査を用いた分析から」『留学生交流・指導研究』25, pp.

63-76.

(4) 文部科学省(2018)「大学の世界展開力強化事業～COIL 型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援～」.

(5) 藪崎淳子(2022)「オンライン交流の課題ー追手門学院大学とハノイ国家大学外国語大学の取り組みを事例にー」『追手門学院大学高等教育推進機構紀要』15, pp. 35-50.

(6) Rubin, J. (2021, November 4). Introduction to COIL Virtual Exchange [Presentation]. Universidad de Mendoza, Argentina.

(7) Rubin, J. (2022). Preface to an Evolving International Educational Landscape. In J. Rubin & S. Guth (Eds.), *The Guide to COIL Virtual Exchange: Implementing, Growing, and Sustaining Collaborative Online International Learning* (pp. 3-18). Routledge.

ポスター発表



相互作用的真正性を高めた再話教材の作成

—意味交渉の促進を目指して—

岩本穰志（関西学院大学）

1. 研究の背景と目的

2024年度より、大学の初中級レベルの日本語クラスにおいて、前任者を引き継ぐ形で週1回、約80分の時間を使って再話の活動を行っている。この再話活動は、口頭表現能力と読解能力の向上を目的としており、学習者は読み物を読んで内容を整理してメモを取り、クラスメートとペアになり、メモを見ながら読んだ内容を伝えるというものである。当初は既存の再話教材の読み物を使用し、ペアとなった学習者は同一の読み物を読んで、お互いに助け合いながら再話を行うという形式を取っていたが、学習者同士の意味交渉が積極的に行われず、単調なリプロダクションに終わってしまうことも多かった。そのため、真正性を高め、意味交渉を促すことを目的として、インフォメーション・ギャップやクイズなどのクローズドなタスクを導入した再話活動の実践を行った。

日本語教育において、行動中心アプローチやタスクベースの教授法は年々注目を集めているが、そこで用いられるタスクの真正性の要件に関しては、管見の限りほとんど検討されていない。そのため、再話教材の開発と、それをを用いた実践を通じ、教材開発及び授業デザインにおけるタスクの真正性の要件を探究することをこの研究の目的とする。

2. 先行研究

Ellis（2003）はタスクにおける真正性を状況的真真正性（*situational authenticity*）と相互作用的真真正性（*interactional authenticity*）の2種類に分類している。前者は、「壁を塗る」や「図書館の本を借りる」といったタスクのように、現実世界の日常的な活動を反映している真正性である。一方、後者は、「間違い探し」や「地図の上に建物を配置する」といったタスクのように、必ずしも現実世界を反映していないものの、タスクを遂行することによって、質問をしたり、意味を確認したりといった共通理解のための意味交渉が起こり、現実世界で起こるコミュニケーション行動に対応している真正性である。

また、Skehan（2003）は、真正性にはその活動が現実世界で起こるかかどうかというよりも、学習者からどのような返答や反応があるかが鍵であるとして、相互作用的真真正性の重要性を強調している。

再話のように、読んだ内容を他人に伝えるという状況は現実世界でも起き得るものであり、一定の状況的真真正性が認められる。しかし、読み物が全ての学習者の興味関心に合致するわけではなく、必ずしも学習者が日常的に接する類の読み物ではない場合もある。そのため、現実世界のように、読んだ内容を他人に伝え、意味交渉を行う必然性を感じるような状況を学習者全員に対して生み出すことは現実的ではない。これまで、『再話』を取り入れた日本語授業 初中級からの読解 読んで理解したことが伝えられるようになるた

めに』(凡人社)のような再話教材が作られているが、読み物の真正性という観点から見ると、相互作用的真真正性において十分とはいえない。そのため、再話における相互作用的真真正性を高め、意味交渉を促すための再話教材の作成に取り組むことにした。

3. 再話活動の概要

3-1. クラスの概要

再話を行ったクラスは初中級クラスで、日本語能力試験 N4 合格レベル及び、CEFR A2 レベルを想定したクラスである。2025 年 6 月現在、1 クラス約 10 名のクラスが 2 つあり、半年～1 年間の短期留学生在籍している。

3-2. 教材の概要

まず、再話教材には、インフォメーション・ギャップやクイズのように、情報に制限を設けたクロードタスクを付与した。これは、学習者が使用する情報に制限のないオープンタスクより、クロードタスクの方がより意味交渉を促し、理解を容易にするとされる (Loschky & Bley-Vroman, 1993) ためである。

小河原・木谷・熊谷 (2015) は学習者の読解能力に配慮しペアで同じ素材を読ませているが、本来「内容を知らない人に語る活動 (卯城, 2009)」である再話においては、このことが真正性を損なうのではという考えから、ペアとなった学習者は、それぞれ異なる読み物を読み、内容を知らない相手に語る形式とした。

また、学習者が再話した内容についての感想や、クイズ、取るべき行動を考える状況判断、犯人を推理する謎解き、悩み相談への回答といったタスクを付与し、単に再話された内容を聞くだけでなく、聞いた内容を理解した上でタスクを達成する形式とした。このことにより、再話する際に相手が理解できるよう説明したり、不明な部分を確認したり、情報を元に考えたりといった意味交渉が自然に発生するようなタスクとなるよう工夫した。

新しい再話教材を用いた再話活動は 2024 年の春学期から試験的に行われ、2024 年秋学期には計 9 回行われている。作成した教材のテーマは以下の通りで、筆者が書き下ろしたオリジナルのものや青空文庫⁽¹⁾に掲載されている作品をやさしい日本語に書き直したもの、たどくのひろば⁽²⁾に公開されている作品、OpenAI 社の AI である ChatGPT⁽³⁾や、マイクロソフト社の AI である Copilot⁽⁴⁾が生成した文をアレンジしたものなどがあり、学期ごとに学習者のレベルや興味に応じて取捨選択している (表 1)。

再話を行っているクラスは初中級クラスであり、また、再話を行う際には、まず辞書を使わずに通読してもらうため、中級以上のレベルの語彙で、文理解において重要だと思われるものには英訳を付加した。なお、この初中級クラスの学習者は英語基準の留学生であり、基本的な英語の理解には支障がない。語彙レベルの判定には日本語文章難易度判定システム jReadability⁽⁵⁾を使用した。

教材は紙に印刷したハンドアウトの形式とし、裏面にはメモをとる際のメモ欄を用意した。当初はメモ欄だけであったが、配慮を必要とする学習者に対応するため、2025 年度の春学期の途中からイラストや漫画を描くことができる枠も用意した。学習者からの反応も良かったため、継続してこの形式を採用している。

表1 再話教材テーマとクローズドタスク

テーマ	読み物	クローズドタスク	出典等
兵庫県の言い伝え	A. 西宮の岩 B. 福男選び	内容についての感想	オリジナル教材
都道府県①	A. 滋賀県 B. 三重県	都道府県を当てるクイズ	オリジナル教材
都道府県②	A. 大分県 B. 香川県	都道府県を当てるクイズ	オリジナル教材
こんな時どうする？	A. 川の側で B. コンビニの前で	取るべき行動を考える	ChatGPT
論理パズル	A. 外科医と息子 B. のろのろ競争	謎解き	たどくのひろば
悩み相談	A. 留学すべきか B. 友達と比べてしまう	悩み相談への回答	オリジナル教材
推理クイズ	A. 消えたダイヤモンド B. 消えた絵	謎解き	Copilot
昔話	A. おいてけ堀 B. 権兵衛狸	内容についての感想	『おいてけ堀』（青空文庫） 『江戸の笑い』（講談社）
新美南吉の作品	A. 去年の木 B. 二ひきの蛙	内容についての感想	『去年の木』『二ひきの蛙』（青空文庫）
偉人の秘密	A. 双葉山 B. 手塚治虫	クイズ	オリジナル教材
一休さん	A. この橋渡るべからず B. 屏風の虎	話の続きの予想	『レベル別日本語多読ライブラリーにほんごよむよむ文庫』（日本語多読研究会）

3-3. 再話活動の流れ

再話活動では、まずクラスの学習者を A と B の 2 グループに分類し、それぞれに別々の読み物のハンドアウト（例えば、テーマが「都道府県」であれば、A グループに滋賀県の読み物、B グループに三重県の読み物）を配布し、15 分ほどの時間をかけて辞書を使わずに通読してもらう。通読が終わった学習者は、ハンドアウトの裏面にメモやイラストなどを記入し、一通り記入が終わった学習者には、辞書を使って詳細を確認し、メモやイラストに加筆することを許可する。

次に、A グループと B グループに分かれ、口頭で内容を確認し、再話の練習を行う。その際はグループ内でお互いをサポートし、足りない部分を補い合ったり、不正確な部分を修正し合ったりする。

最後に、A グループの学習者と B グループの学習者で 2 人のペアを組み、お互いに再話を行う。前述した謎解きやクイズといったクローズドタスクを達成するために、話の流れ

れや意味、詳細を確認しながら活動を進める。

表 2 活動の流れ

学習者の活動	教師の役割	活動の詳細
読み物を読む	グループ分けと読み物の配布	A グループと B グループに分かれ、辞書を使わずに通読する。
メモ	読み物を丸写しせず、要点だけをまとめるよう指示	読み物の裏面にメモやイラストを記入する。
詳細の確認	メモが終わった学習者に、辞書使用の許可	メモやイラストの記入が終わった学習者は、辞書を使うなどして詳細を確認し、必要ならメモに加筆する。
同一グループ内での確認	グループごとに分かれるよう指示	内容の確認と再話の練習を行う。
再話	再話を行うペアを決定	A と B の学習者がペアで再話を行い、タスクの達成を目指す。

4. 実践の結果

4-1. 再話の音声ファイルから

2025 年春学期の「都道府県②」の再話の際、学習者に再話とタスクの遂行の様子を録音した音声ファイルを提出してもらった。音声ファイルの提出があったのは初中級クラスの 19 名の学習者であり、彼らは英国、フランス、ドイツ、ノルウェー、デンマーク、台湾、タイ、アメリカ、メキシコ、オーストラリアといった国の大学からの短期留学生である。再話部分には学習者同士の意味交渉はあまり見られず、モノローグ的なリプロダクションになっていたが、タスクを遂行する部分になると、学習者同士の意味交渉が盛んに見られるようになった。

日本の都道府県に関する予備知識がないため、インターネット検索を利用する学生が多かったが、「別府と…由布院?」「北の方か、南の方か?」「たくさん観光客?」「沖縄と思ったけど、電車がないから…」のように、多くの学習者が再話後に情報を確認するための意味交渉を行ったり、「日本人の学生に会った。その学生の出身は香川です。香川のうどんをおすすめました」のように、自分のエピソードを語ったりといった場面が見られた。

4-2. 学習者へのアンケートから

2025 年春学期の途中、「兵庫県の言い伝え」「都道府県①」「都道府県②」「こんな時どうする?」「論理パズル」が終わった段階で学習者に対し、アンケートを行った。アンケートの回答者は、音声ファイルを提出した学習者と同一の 19 名である。

良いと思った読み物を選ぶ質問（複数回答可）に対し、比較的多くの支持を集めたのが「都道府県」と「こんな時どうする?」であり、「論理パズル」のうち「外科医と息子」も高評価であった（図 1）。こうした読み物を選んだ学習者からは、「考えなければならぬストーリーは面白い」「外科医と息子の話はパズルみたいなので、楽しい」「色々な答え

があるから、問題がある話は面白い」「違う返事とか答えがある人が多いですから」「ただ聞くのではなく、考えて表現するのが好き」といった回答が見られた。一方で、「論理クイズはときどき難しすぎる」「県をほとんど知らないので、ちょっと難しくて、あまり好きじゃない」といった回答も見られた。

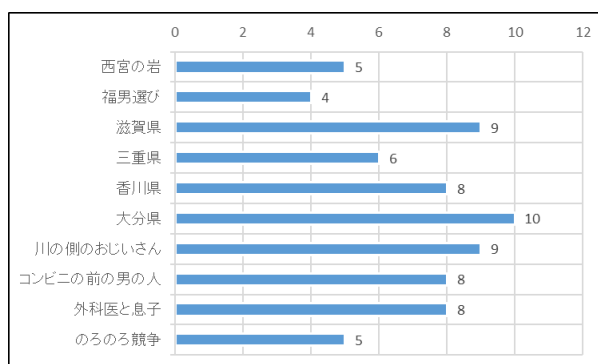


図1 良いと思った読み物

5. 考察

このように、タスクの際に質問をしたり、意味を確認したりといった学習者同士の有意義な意味交渉を引き出すことができたことから、クローズドタスクの付加には、タスクにおける相互作用的真真正性の担保において一定の効果が見られたと言えるだろう。

また、アンケートでは、内容の感想を述べるタスクより、「都道府県」のようなクイズや論理パズル、「こんな時どうする?」のような取るべき行動を考えるタスクが支持を得た。学習者からも「考えなければならないストーリーは面白い」「ただ聞くのではなく、考えて表現するのが好き」といった回答が見られたことから、学習者がただ受動的に再話を聞くのではなく、再話を聞いた上で考え、質問し、情報を確認し、回答するといったように、能動的に取り組めるタスクが学習者の意味交渉を促したと考えられる。また、「色々な答えがあるから、問題がある話は面白い」「違う返事とか答えがある人が多いですから」といった回答からは、回答や意味交渉のやり取りに多様性があり、反応の不確実性、予測不可能性があることが鍵となっていることが示唆される。

カイヨワ(1990)による遊びの定義には、①自由な活動、②隔離された活動、③未確定の活動、④非生産的活動、⑤規則のある活動、⑥虚構の活動の6つの基本的定義があるが、カイヨワは「未確定の活動。すなわち、ゲーム展開が決定されていたり、先に結果が分かっていたりしてはならない。創意の必要があるのだから、ある種の自由がかならず遊戯者の側に残されていなくてはならない」(カイヨワ, 1990: 40)と述べており、この「③未確定の活動」という要素は、上記の反応の不確実性、予測不可能性との共通点が認められる。再話においても、未確定の部分を確認し、学習者が自由に創意を発揮できるようにタスクをデザインすることで、学習者同士の意味交渉を活発化させ、相互作用的真真正性を担保できるのではと考えられる。教室内でのタスクの相互作用的真真正性の要件を考える上で、こうした遊びの要素を検討し、援用することも有効なのではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

以上のように、クローズドタスクを付加した再話教材を用いて再話活動を行い、再話音声の録音と学習者へのアンケートを行った。その結果、タスクの遂行において、積極的に意味交渉が行われていることが明らかになった。特にタスクが能動的に考えて取り組めるものであること、やり取りに多様性があり、反応の不確実性、予測不可能性があることが学習者同士の意味交渉をより活性化させ、相互作用的真正性の担保につながると考えられる。また、こうした要素とカイヨワの遊びの定義との類似性も示唆された。

一方、このような再話活動が実際に口頭表現能力や読解能力の向上にどの程度寄与しているかは明らかではない。今後は、再話における意味交渉の様子を引き続き観察し、テキストの再生率の推移を測るなどして、口頭表現能力や読解能力に変化が見られるか測っていきたい。また、従来の再話教材を使用した場合と比較して、意味交渉のあり方に差異が見られるのかについても分析を行いたいと考える。

注

- (1) <https://www.aozora.gr.jp/>
- (2) <https://tadoku.info/>
- (3) <https://chatgpt.com/>
- (4) <https://copilot.microsoft.com/>
- (5) <https://jreadability.net/>

参考文献

- (1) 卯城祐司 (2009) 『英語リーディングの科学 ―「読めたつもり」の謎を解く』 研究社
- (2) 小河原義朗・木谷直之 (2020) 『「再話」を取り入れた日本語授業 初中級からの読解』 凡人社
- (3) 小河原義朗・木谷直之・熊谷智子 (2015) 「読解授業における再話―学習者ペア活動の相互行為分析―」 『小出記念日本語教育研究会』 23, 5-17
- (4) カイヨワ, ロジェ (1990) 『遊びと人間』, 多田道太郎・塚崎幹夫訳, 講談社文庫
- (5) Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- (6) Loschky, L. and R. Bley-Vroman. (1993). Grammar and task-based methodology. In Crookes, G. and Gass, S. (Eds.), *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 123-167.
- (7) Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language teaching* 36(1), 1-14.

日本語参照枠に基づく 新たな Can-do シラバスの策定と中上級教材の開発

高屋敷真人（関西外国語大学）

1. プロジェクトの目的

本プロジェクトは、科学研究費助成金事業、2024 年度基盤研究 C（課題番号：24K04173）に採択された「日本語中級者用モジュール型教材作成に向けたニーズ調査と基盤研究」の一環として行われているものである。関西外国語大学留学生別科の総合中級日本語コース（JPN5 及び JPN6）と総合上級日本語コース（JPN7 及び JPN8）では、これまで各コースの担当教員によって教授法、学習法、評価法が異なっていたシラバスについて、2021 年に文化庁文化審議会国語分科会によって取りまとめられた日本語教育の参照枠、国際交流基金（JF）が 2010 年に策定した JF 日本語教育スタンダード（以下、JFS）と日本語能力試験（以下、JLPT）を参考にシラバスの改訂を行い、2023 年度秋学期より言語能力記述文（Can do）を用いた新しい統一シラバスを作成し試用を始めている。本発表は、本学における日本語教育の参照枠を活用した、過去 2 年間のシラバスの改訂作業と新教材の開発過程、開発成果についての実践報告を行うものである。

この新たなシラバス策定の目的は、日本語教育の参照枠の理念に基づき、留学生を社会の一員として捉え直し、(1)留学生が社会生活で日本語を使用して様々な課題を解決するための課題遂行能力を養成すること、(2)留学生の多様な背景や文化に注目し互いの異文化理解能力を育むことにより共生社会の実現を目指すこと、(3)そのような能力を養成するために効果的な教材を開発すること、(4)日本語でできること（Can do）を考慮した評価方法を加えること、の 4 点である。

1-1. 関西外国語大学留学生別科日本語中級コース概要と使用教材：理論と背景

本学留学生別科の日本語コースは、春学期と秋学期の 2 学期制で開講され、主として北米を中心とした英語圏からの交換留学生が年間約 900 人、学んでいる。総合日本語コースは、1 学期 15 週間、一コマ 90 分の授業を週 3 回行っており、総授業時間は 67.5 時間である。初級日本語コースでは、『げんき I』、『げんき II』（Japan Times）を教科書として採用しており、中級コースに進む前提は、『げんき I』、『げんき II』に相当する初級教科書を終えたレベルである。来日前の使用教材は、『げんき』以外では、北米で多く使用されている『なにかま』、『YOKOSO』が多く、ついで、『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）、『まると』（国際交流基金）などである。本学の中上級日本語コース（JPN5 から JPN8 までの使用教材はモジュール型教材の体裁で、担当教員が執筆し、各ユニットをパケットとして配布する方式で主教材（教科書）として使用している。

この改訂作業にあたり、JPN5 から JPN8 までの流れが一貫していることを重要視し、それぞれの4つのコースで扱う文法項目と到達目標を JLPT と JFS が参照している「ヨーロッパ共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages」（以下、CEFR）を基に熟達度レベルを以下、表 1 のように定めるところから始めた。

表 1 各レベルの文法項目と達成目標

	扱う文法項目	達成目標
Japanese 5	JLPT N3 の文法	CEFR レベル B1.1
Japanese 6	JLPT N3 と N2 の文法	CEFR レベル B1.2
Japanese 7	JLPT N2 と N1 の文法	CEFR レベル B2.1
Japanese 8	JLPT N1 の文法	CEFR レベル B2.2

このように、本プロジェクトで到達目標を JLPT と CEFR に則って、一貫した流れになるように設定したことにより、各コースの到達目標の違いと中上級コースの全体的な流れを客観的に表せるようになった。

本プロジェクトの教材作成過程では、この熟達度の内容記述に合わせて、留学生のニーズに対応し得るモジュール型教材（要望対応型教材）の作成を行った。Can do シラバスに基づく言語教育においては、学習内容、教室活動を教室外の言語活動に近づけようとする努力が教材開発に求められている。そのような教材作成を遂行するためには、モジュール型教材が有用である。モジュール型教材とは「教科書のように特定の順序に沿って一つ一つの課を学習するタイプの教材とは違い、学習者が既に学習し終わっている項目から一定程度独立して使えるように作成した教材」（岡崎 1990）である。本プロジェクトでは、前述したように、主として JFS と JLPT の N2 及び N3 レベルを基軸として、モジュール型教材の作成を行った。具体的には、JF Can do での具体的な能力記述文を参照し、JFS の「JF スタンダードの木」で示されているコミュニケーション言語能力、すなわち、言語構造的な能力、社会言語能力、語用能力の三つの能力を育成するため、本学の留学生が日常生活で本当に必要としているコミュニケーションの受容、産出、やりとりの場面からシラバスをデザインし、彼らの興味・関心、ニーズに対応し得る教材の作成を目指した。また、学習の評価でも学習者が獲得した言語知識を用い、実際にどのくらい日本語を使用できたかどうかに関心を当てた。具体的には、各ユニットの話題について、留学生が興味のあるトピックについてパワーポイントや動画を作成し、ディスカッションを行い、コミュニケーション言語活動（受容、産出、やりとり）が実践できるように配慮した。（国際交流基金 2017）

1-2. 先行研究：現行の中上級文法シラバスの問題点

昨今、日本語文法シラバスを再考するために、具体的データに基づいた複数の異なるアプローチを用い、初中級の文法シラバスを再考して行こうという試みが報告されている（庵・山内 2015）。また、既存の文法シラバスが初級では「シンタクスに関わる狭義の文

法」,中上級では「複合辞を中心とする機能語の学習」に偏っているのではないかという指摘もある(小林 2009)。このような現行の日本語文法シラバスに関する状況に対して、「学習者の多様化に対応する文法」を再考する必要性があること,そして,日本語学に依拠して選定された日本語文法からの脱却を図り「日本語学習者が日本語でコミュニケーションする時に必要な文法」へと転換していくべきではないかという提唱もされている(野田 2005)。本プロジェクトでは,上述の先行研究で指摘されている学術的問いを鑑み,国内で学ぶ中上級日本語学習者の学習動機や興味・関心,接触場面を考慮し,彼らの実際のコミュニケーション場面での Can do を積み上げ,それを教材化して行くように心掛けた。

2. 各ユニットのディスカッション・トピックと文法項目の選定：JPN6 の場合

今回のモジュール型教材の作成時に,具体的に行った作業は,(1)日本語教育の参照枠と日本語能力試験(以下, JLPT)の各レベルを照合し, Can do を用いてレベルごとの到達目標と文法項目を定めること,(2)留学生の出身国と日本を比較し異文化理解,異文化交流に留意し各レベルの Can do に合わせて,教室活動の話題,語彙,文型を選び,それを教材化していくこと,(3)ルーブリックを用いた Can do 自己評価法の確立,の3点である。その際, JF がネット上に提供している「みんなの Can-do サイト」の話題を参照し,中上級レベルにおける「身近な話題から社会的な話題への移行」という点を特に考慮して行った。

本発表では, JPN6 (中級後期：N3 と N2 の文法／CEFR B1.2)の開発事例を取り上げ,報告したい。JPN6 では,1 学期に 7 ユニットの学び,4 コマ(1 コマ 90 分)の授業で 1 ユニットが終えられるようにデザインされている。学習者は各ユニットのディスカッション・トピックについてクラス内でパワーポイントを使用した発表を行うことを最終目的としている。そのために,包括的な Can do として「ユニットのトピックに関する発表用の資料を探す」「資料をパワーポイントにまとめる」「クラスでのディスカッション用に質問を考える」「ディスカッションの司会を行う」などの Can do を設定した。

各ユニットは,それぞれ 1 コマ目と 2 コマ目のクラスでは,ディスカッションの話題の導入とユニットにおける Can do の説明を行い,各ユニットで学ぶ文型(6～7 文型)を用いた小さいスキットでのコミュニケーション運用能力を養うための練習を行っている。3 コマ目には,単語リスト(50～55 の新出単語)の単語を覚えたかどうかの単語クイズ,新出単語を使用してディスカッションの話題に関する文を読み質問に答える,意見を産出する(読む／書く)など,様々な言語活動の練習を行っている。4 コマ目では,ユニットの本文会話をうい,受容(聞き取り),産出(話すこと全般),やりとり(意見交換)などのコミュニケーションのための言語活動を総合的に行っている。

このように一つのユニットを終えた時に,本文内容の話題について最終的にディスカッションができるようになるという Can do をまず設定し,その遂行のために役立つ新出文型と語彙を選出し,それらを使用した言語活動を考えて教材を作成した。以下は JF Can do で付与されている 15 のトピックである。(国際交流基金 2017)

「自分と家族」「住まいと住環境」「自由時間と娯楽」「生活と人生」「仕事と職業」
「旅行と交通」「健康」「買い物」「食生活」「自然と環境」「人との関係」

「学校と教育」「言語と文化」「社会」「科学技術」

各ユニットのトピックの選定については、これら 15 のトピックを参照し、CEFR の B1 レベルで扱うより社会的な話題への移行を念頭に置き、国籍の違う様々な背景を持つ留学生たちが自分の意見を自発的に引き出せるよう、表 2 のようにシラバスをデザインした。

表 2 各ユニットのディスカッションの話題

Unit 1 SNS と私たちの生活	自分の国の SNS／ソーシャルメディア,よく使うアプリ,便利なアプリ,インターネット・スラング,emoticons,emoji/kaomaji,LINE のスタンプ,ソーシャルメディアの問題点 (LINE 疲れ,ネット中毒,睡眠障害)
Unit 2 交通機関とマナー	自分の国と日本のマナーや習慣の違い,外国人への差別や偏見,公共の場でのマナー,自分の国と日本の交通機関,PDA の境界,日本に来てびっくりしたこと・意外だったこと,マナーが悪い人に注意をするかどうか?
Unit 3 ジェンダーギャップ指数と私の国	自分の国のジェンダーギャップ指数,男女格差 (政治家の数,給与の格差など),学校生活のジェンダー問題,男女のステレオタイプ,ジェンダーフリーの制服,配偶者の呼び方 (ご主人/だんなさん/奥さん/家内はおかしい?)
Unit 4 和食と世界の食べ物	世界での和食ブーム,自分の国の日本食や和食レストラン,自分の国の日本食チェーン店,ローカライズしているかどうか,日本食って本当に健康的?自分の国に本格的な和食レストランがある? 自分の国の名物料理,おもしろい・ユニークな食べ物や店,コンビニやスーパーの違い
Unit 5 関西は好きですか?	関西弁と標準語,日本や自分の国の方言,関西・関西人・関西弁のイメージや文化,関西と関東の比較, 関西の観光地,食べ物,有名な物,関西でのおもしろい経験,人気のある観光地の割合,観光客数の推移
Unit 6 迷信を信じますか?	イギリスの迷信ランキング,自分の国の迷信や言い伝え,日本の迷信や言い伝え,超常現象:幽霊,前世,第 6 感,UFO,伝説の生き物:鬼,河童,妖怪,ジンクス,デジャブ,お守り,おみくじ,占い,都市伝説,風水など

各ユニットにおける新出単語と文法項目を決める際には、まず、JF の「みんなの Can do サイト」を参照し、各ユニットのディスカッションの話題について話し合えるような B1 レ

ベルの Can do を抽出した。それを基に複数のスキット（本文）を考え、学習者が意見や提案を述べたりするための談話を組み立てることを Can do として設定し、そのために必要な新出単語、表現、文型などの言語項目を考え、選出した。

具体的にユニット1の「SNSと私たちの生活」を例に挙げて説明すると、まずJFの「みんなのCan-doサイト」で、B1レベルを選び、第一トピックの「自由時間と娯楽」と「生活と人生」を選択し、更に「受容」「産出」「やりとり」のカテゴリーの「話しことば」全てにチェックを入れ、Can do を探す作業を行った。次に候補の Can do を参考にして、ユニット1「SNSと私たちの生活」のための「My Can do」（国際交流基金 2018）を作成した。以下の図1がユニット1の My Can do とルーブリック評価表である。

図1 ユニット1の My Can do とルーブリック評価表

Can-do 自己評価(じこひょうか)チェックシート: Can-do Self-Assessment Checklist			
Unit 1 SNSと私たちの生活		セクション: 6 名前: _____	
After studying "Unit 1 SNS and Our Lives", I am now able to do the following using the new vocabulary and sentence structures learned in Unit 1.	もう少し	普通	できた!
私は、SNSでよく使うアプリや人気のあるアプリについて日本語で話したり説明したりすることができるようになった。それから、日本と自分の国を比べて、SNSのアプリや使い方の違いについて話すことができるようになった。 I have become able to talk about and explain apps that are commonly used or popular on social media in Japanese. Additionally, I can now compare Japan with my own country and discuss the differences in social media apps and how they are used.			
私は、テキストメッセージやSNSで使われるネットスラングやスタンプ、Kaomoji/emoji, emoticons などについて、日本語で話したり説明したりすることができるようになった。 I have become able to talk about and explain internet slang, stamps, kaomoji/emoji, and emoticons used in text messages and social media in Japanese.			
私はインターネットの問題、例えば、ゲーム中毒、睡眠障害、個人的な情報の流出、ネットいじめ、なりすまし、アカウントの乗っ取りなどについて日本語で伝えることができるようになった。 I was also able to communicate in Japanese about internet-related issues, such as gaming addiction, sleep disorders, personal information leaks, cyberbullying, impersonation, and account hacking.			
Comments:			

ユニット1の Can do は「自分の国で使用されている SNS／ソーシャルメディアについて説明できる」「よく使うアプリや便利なアプリについて日本人の友人に勧めることができる」「自国と日本を比べ、LINE スタンプ、emoji/kaomoji/emoticonsなどを比較し、その違いを理解し、説明することができる」「ソーシャルメディアの問題点（既読無視、LINE 疲れ、ネット中毒、睡眠障害、なりすまし等）について自分の意見が言える」などである。次に、そのために有用な語彙や文法項目をリストにし、本文や談話練習を作成しユニット・パッケージにまとめて配布を行った。実際の談話例は、「ソーシャルメディアと言えば、まきちゃんはどんなアプリを使ってるの?」「新しいアプリの設定なら、私が説明した通りに、登録してみてよ。」「SNSに夢中になりすぎると、ゲーム中毒や睡眠障害になりかねないよ。」などである。（文中の下線は選定した中級文法項目の例）

今回の新しい統一シラバス策定における意義と新規性は Can do を用いた統一シラバス

を策定することによって、各コースの目標達成度やコース全体の流れ、学習評価をより具体的、客観的に示すことができるようになったことである。学習の評価では、学習者が実際に日本語で何ができるのかということに焦点を当て、ルーブリックを活用した自己評価に繋げることができた。また、Can do を用いたことによって、教員ではなく留学生の視点からより実践的にコース内容を再構築することが可能となった。

本発表では、留学生が興味のある話題についてパワーポイントを用いて行う教室活動やディスカッションの実践例、Can do に基づいた独自の実践的な学習設計の試み、ルーブリックを用いた自己評価等について、教材パケットや評価表など実際に使用したものを掲示し、具体的に報告して行きたい。今回の新シラバス開発が日本語教育の参照枠の「留学 Can do」の具体的事例である教育機関ごとの「現場 Can do」（文化庁文化審議会国語分科会 2021）の一例として機能し、他の教育機関との共通評価を可能にし、留学生が他機関で本学での学びを活かすための学習の道筋を提供できるものになることを期待したい。

参考文献

- (1) 庵功雄・山内博之（編）（2015）『データに基づく文法シラバス』くろしお出版
- (2) 岡崎敏雄・岡崎眸（1990）『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- (3) 小林ミナ（2009）「基本的な文法項目とは何か」小林ミナ・日比谷潤子（編）『日本語教育の過去・現在・未来 第5巻 文法』pp.40-61. 凡人社
- (4) 国際交流基金（2017）「JF 日本語教育スタンダード（新版）利用者のためのガイドブック <https://www.jfstandard.jpf.go.jp/top/ja/render.do>（2025年3月21日）
- (5) 国際交流基金（2018）「みんなの Can-do サイト」 <https://www.jfstandard.jpf.go.jp/cando/top/ja/render.do>（2025年3月21日）
- (6) 文化庁文化審議会国語分科会（2021）『日本語教育の参照枠報告』 <https://www.nissinkyo.org/news/pdf/2021/20211013k.pdf>（2025年3月21日）
- (7) 野田尚史（編）（2005）『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版

留学生のサービス・ラーニングによる意識と行動の変容

—こども食堂での学びに焦点をあてて—

菅川裕希（比治山大学）

1. はじめに

多文化が進む日本社会において、留学生が地域と関わりながら日本社会への理解を深め、協働の力を育むことが重要である。本実践はその一環として、こども食堂でのサービス・ラーニング（SL）を通じた学びに注目する。SLとは、地域のニーズに基づくサービス活動と振り返りを通じて学びを深める体験学習である。日本語教育では、病院や介護施設での実践において、言語知識に加え、社会文化的理解や共生意識の醸成など多面的な効果が報告されている。こども食堂でのSL実践を通じた留学生の学びを報告した菅川（2025）では、こども食堂に対する捉え方の変容や人とのつながりの再認識が示された。しかし、こうした学びが時間の経過とともにどのように持続・変容していくのかについては十分検討されておらず、長期的な学習効果を検討した研究はない。本研究はSL活動を通して留学生がどのような他者理解や社会参加意識を形成し、それがどのように日常生活や対人関係に影響したのかを、活動から約1年が経過した時点の語りをもとに明らかにすることを目的とする。なお、本稿では「サービス活動」と「ボランティア活動」を同義のものとして用いる。

2. 実践の概要

本実践は2023年度前期に留学生を対象に開講された「日本事情」科目において、週1回（90分）で全15回実施された。授業の流れとスケジュールについては表1の通りである。

授業は事前学習を経て、3回にわたってこども食堂でのサービス活動に従事した。振り返りは、活動中（授業8回目）と活動後（11回・12回）の合計3回実施した。活動中の振り返りでは、クラス全体で感想や改善点について話し合い、活動後は①サービス活動について、②こども食堂の運営と支援の在り方について、それぞれ振り返りを行った。

事前学習では、こども食堂の設立経緯や地域交流、居場所としての役割、「絶対

表1 授業の流れとスケジュール（2023年度）

	授業	授業内容	課題
	1	オリエンテーション	
事前学習	2～5	・世界・日本の貧困問題 ・人間関係の希薄化 ・人とのつながりと居場所 ・こども食堂の始まりや運営 ・食品ロス	
	6	サービス活動の準備	
サービス活動	7	サービス活動①	活動報告書
	8	振り返り①＜全体＞	
	9	サービス活動②	活動報告書
	10	サービス活動③	活動報告書
振り返り	11	振り返り②—サービス活動について—	
	12	振り返り③—こども食堂の運営と支援の在り方—	
事後学習	13～15	・他のこども食堂の活動 ・貧困の連鎖 ・学歴による収入格差	
最終課題			

的貧困」と「相対的貧困」について取り上げた。アルバイト先を「居場所」と感じる留学生の事例（筆者作成）を基に、学生自身の「居場所」や、居場所づくりに必要な要素、人とのつながりについて話し合った。サービス活動の準備では、「留学生としてこども食堂でできること」についてグループで検討し、母語の鳴き声を使った動物当てクイズやギター演奏、中国語の漢字から意味を推測するクイズなど、母文化や言語を活かした交流企画を企画した。

振り返りの方法としては、活動報告書の作成とディスカッションで行った。活動報告書の記述項目を表2に示す。子ども食堂の様子や自身の活動内容に加え、「貧困」「居場所」「人とのつながり」の観点から考えたことを記述させた。

活動後の振り返りは個人で振り返りシートを記入させ、グループまたは全体で話し合わせた。振り返り①は、事前学習で学んだ「世界・日本の貧困」「居場所作り」「人とのつながり」「食品ロス」の観点から、活動を通じて実感や理解を深めたこと中心に行い、ボランティア活動やこども食堂の意義についても考察させた。振り返り②は、こども食堂の運営や支援の在り方について考えさせた。

最終課題では、「ボランティア活動を通して学んだことと授業前に書いた「貧困とは」を見て、授業後に考えが変わったこと」の2点について、レポートを書かせた。

表2 活動報告書の内容（2023年度）

<1, 2回目の活動報告書> ・「こども食堂の様子」の記録 ・「貧困」、「居場所」、「人とのつながり」について感じたことや考えたこと ・「こども食堂はどのような場所か」（こども食堂の役割や意義、課題を考察させた。） ・「留学生の企画の成果と感想」や「困ったことや疑問」 <3回目の活動報告書> ・「ボランティア活動で学んだこと」 ・「こども食堂はどのような場所か」 ・「サービス活動の意義」
--

3. 受講者と研究方法

受講者は韓国人留学生3名、ベトナム人留学生2名、中国人留学生1名の6名であったが、本稿では授業終了から1年後にインタビューを行った3名（A, B, C）を分析対象とする。留学生A, B, Cの概要は表3に示す。

表3 留学生の概要（2023年度）

	留学生 A	留学生 B	留学生 C
専攻と日本語能力	日本語学校（2年間）、国際コミュニケーション専攻 日本語能力試験 N2 取得	日本語専攻（母国 4 年生）、日本語能力試験未受験	日本語専攻（母国 4 年生）、日本語能力試験 N2 取得
日本事情受講時	大学 1 年次前期	交換留学生（2023 年 4 月～）、来日直後前期	交換留学生（2023 年 4 月～）、来日直後前期
授業後のボランティア参加	こども食堂主催の夏のキャンプや田植えのお手伝い、その他のボランティア	こども食堂で 2, 3 度ボランティア活動を継続	こども食堂で継続的にボランティア活動
1 年後のインタビュー	大学 2 年次	帰国後 5 か月	帰国後 6 か月

授業の最終課題とインタビューの記録を文字化し、意識や行動の変容という観点から分析を行った。インタビューは授業終了直後と授業終了から1年後の2回実施した。ただし、留学生 B は授業終了直後のインタビューが行えなかったため、活動報告書、最終課題、振り返りシートの記述を分析に用いた。なお、留学生 C はボランティア活動を約 9 か月間継

続していたことから、帰国前にも追加のインタビューを実施し、分析の対象とした。

4. 実践を通じた留学生の変容とその継続的影響

4-1. 留学生 A の対人関係と自己成長の深化

留学生 A は「居場所」や「人とのつながり」の観点から振り返りを行い、こども食堂は子どもだけではなく、高齢者にとっても交流の場であると理解した。また、母国での携帯電話の過剰使用による人間関係の希薄さと対比し、直接的なコミュニケーションの重要性に気づき、支援には経済的支援だけではなく、心理的・社会的孤立を防ぐ仕組みも必要であると認識するようになった。授業終了直後のインタビューでは、主に 3 回の活動を通じた具体的な気づきや経験が語られた。

一方、1 年後のインタビューでは、経験が内面化され、自己認識や対人関係の変容、ボランティア参加動機の変容といった、より深層的な変容が確認された。さらに、日本人や日本の文化・価値観に対する理解が深まり、異文化に対する捉え方も修正されていた。

こども食堂での経験は、A にとって日本人に対するイメージや自己認識に大きな変容をもたらした。活動前は日本人とのコミュニケーションに対して緊張感を抱いていたが、活動を経て、大学における日本人学生との交流時に緊張を感じにくくなったという。これにより、積極的に交流するようになり交友関係が広がっていったと振り返っている。この変容の背景には、日本語能力の向上に加え、「自分の意見を他の人に伝えよう」という意欲の高まりが大きな要因であり、日本語で話すことへの自信も高まったと述べている。

また、ボランティア活動への認識や参加動機の変容も見られた。A は、母国でボランティア活動に参加したことがなく、「つまらない」「楽しくない」という否定的なイメージを持っていた。しかし、こども食堂で多様な人々と交流する中で「自分の気持ちもよくなった」と喜びを感じ、他のボランティア活動への参加意欲も高まったと述べている。実際に、古民家での自国文化紹介、来日直後の留学生への日本生活の紹介、国際フェスタでのボランティア活動、こども食堂の主催者が関わる田植えや稲刈り、キャンプなど多様な活動に参加している。A は「できるだけ交流が多い活動を選ぶようになった」と述べ、また参加動機についても「自分のチャレンジ。前にできないことをやってみたい。やれば絶対できる。前はやらない。やる前に絶対できませんと思う」と述べており、自己効力感の向上および挑戦的な姿勢へと質的に変容していることがうかがえる。「チャレンジ」というのは、「他の人と話すこと」であり、日本語で日本人と話すことへの緊張や不安の軽減が、活動への積極性を高めたことが示唆される。こうした経験を通じて、A は学校とアルバイトの往復に限られていた日常の中で、他者との関わりが広がり、「日本の文化が生活に入り込んだ」と実感している。

また、A は授業でのボランティア活動を振り返り、日本人の行動の背景には特定の価値観や「理由がある」ことを理解するようになったと述べている。例えば、こども食堂でのパンや果物の配分において、A は「足りなくても構わない」と考えていたが、ボランティアスタッフが「全員に行き渡るようにきちんと分ける」ことを重視しており、自身の感覚と日本人の行動との違いに気づき、その背景にある合理性や配慮の価値観を理解するようになった。

このような理解は、こども食堂での活動に限らず、日常生活にも波及している。例えば、アルバイト先のコンビニエンスストアでは、以前は不快に感じていた店長からの指導についても、「理由がある」と捉え直すことで、納得できるようになったと振り返っている。また、インターネットなどから得た「日本人はあまり良くない」「考え方が変わらない、まっすぐである」といった固定的なイメージと、実際に接した日本人との違いからステレオタイプの認識が修正されたことも示唆された。

このような認識の変容には、日本人との関わりの中で、A自身が「受け入れられている」「認められている」と実感した経験や、日本人に対する信頼感の醸成深く関係していると考えられる。それは、単なる日本社会や文化に関する知識の獲得ではなく、地域社会に参画し、共に行動し助け合う中で、社会の一員としての実感を深めた結果であると言える。このような関わりを通じて、日本人の考え方への理解が深まり、活動の経験が時間の経過とともに内面化され、学びや自己成長の実感へとつながっていたと考えられる。

4-2. 留学生 B の社会課題理解とボランティア観の変容

留学生 B にとって、こども食堂でのボランティア経験は留学生活の中で最も記憶に残る 1 つであり、その経験は帰国後のライフキャリア形成における社会貢献への意識や行動選択に大きな影響を与えたことが示唆される。

活動報告や振り返りシート、最終課題において、留学生 B はこれまで関心を持たなかった「貧困」や「食品ロス」について考察を深め、多くの学びを得たと振り返っている。当初、こども食堂を経済的困窮層への支援の場と捉えていたが、さまざまな人々と交流を重ねる中で、「日本語が流暢でない」「韓国人である」という属性を持つ B 自身が他者に受け入れられていると実感し、こども食堂を「心の豊かさが育まれる居場所」と捉えるようになった。また、B は「貧困」を経済的側面だけでなく、心理的・社会的側面を含む複層的な問題として捉えるようになり、特に「見えにくい貧困」に注目し、支援を必要とする人々の状況が表面化しにくいことが支援の難しさを生む要因であると指摘した。さらに、支援には長期的かつ継続的な関わりが必要であることも強調している。

1 年後のインタビューでは、母国でのこども食堂の必要性について語り、こども食堂でのボランティア経験が自身の考え方や行動に影響を与えたことを振り返っている。

こども食堂のボランティア活動は、B の視野と価値観に根本的な変容があったと振り返っている。子ども食堂での活動や関連する授業を通じて、「私が見ている世の中がすべてではない」という気づきを得たことが、最も大きな影響であると述べている。活動以前は、子ども食堂や貧困といった社会課題について関心を持ったことはなかったが、活動を通じて「世界にはこんなこともあるんだ」と認識するようにするようになったという。この経験により、これまで関心を持たなかったことや接点のなかった事柄にも目を向けるようになり、自身の視野の広がりや物事の見方の変容を自覚するようになった。

また、帰国後のボランティア活動の選択にも影響を与えている。留学以前は、母国の大学で課される卒業要件として、B は時間や手間がかからない簡単な活動を優先的に選んでおり、達成感や学びを感じることはなかったという。しかし、日本で経験を経たことで「意味のあるボランティアをしたい」という強い思いが芽生え、活動に対する価値観が大

きく変容したという。Bが考える「意味のあるボランティア」とは、簡単な清掃作業のようなものではなく、「みんなの役に立っている」と実感できる活動を指している。Bはこども食堂での活動に参加していなければ、帰国後も簡単なボランティアを選んでいただろうと述べており、経験の持つ影響の大きさを示唆している。

帰国後は、こども食堂に似た活動を探したものの見つかることができなかったが、代わりにリサイクル施設でのボランティアに参加した。そこでは、寄付された食品や衣料品を安価で販売したり、必要とする人々に譲渡したりする活動を行っており、Bにとっては「古くなった服や靴を寄付する」という概念自体が新鮮であり、これまでになかった視点を獲得の機会となった。こうした経験を通じて、「人の役に立つ」ことへの実感を深め、ボランティア活動を単なる要件としてではなく、社会に貢献する実践として捉えるようになったことがうかがえた。

4-3. 留学生Cの継続的参加と地域とのつながりの実感

留学生Cはこども食堂でのボランティア活動を通じて、「こども食堂」という名称でありながら、実際には子どもだけでなく子育て中の保護者に対しても食事や「居場所」を提供する場であると理解するようになったと述べている。また、授業を通して得た最も有益な学びは「人とのつながり」であると振り返っている。

Cは授業でのボランティア活動をきっかけに、個人的に活動を継続した。当初は「食事が無料」という理由で参加していたが、活動を続けるうちに、こども食堂の運営者が抱える課題や大変さに触れ、サポートしたいという気持ちが芽生えたという。さらに、運営者の親戚を宮島に案内したり、ボランティアスタッフから自転車や炊飯器、食料品などの支援を受けたりするなど、新たな人間関係に助けられた経験も得ていた。

留学期間が終了するまで約9か月間、Cは活動を継続し、このボランティア活動を「心に残る一番大事な経験の1つ」と位置付けている。この活動は、単なる授業や運営者への支援ではなく、地域の人々とのつながりを築く機会として大きな意味を持っていたと述べている。活動中の会話は特別な会話ではなく、日常的な雑談が中心であったが、Cが「留学生」としてではなく、「一人のボランティア」として関わっていたと実感しており、自然とその場に馴染んでいったことがうかがえる。また、Cは留学前より「人のために何かをしたい」という思いがあり、こども食堂の運営者の活動に憧れのような感情を抱き自分も関わりたいと思うようになった。そして、活動に携わることで「自分の心も満たされる」感覚を得ており、当初の留学計画にはなかったが、「日本にずっといたい」という思いが生まれた。このように、授業の一環として始まったボランティア活動がきっかけとなり、Cは自主的に活動を継続し、運営者や他のスタッフとの「助け合い」の関係を築く中で、人とのつながりの重要性をより強く実感するようになった。

1年後のインタビューでは、こども食堂を「仲間」と会える「居場所」と位置付け、卒業後に再来日して活動を再開したいという意欲も語られた。

以上のように、留学生A、B、Cは、「こども食堂」が抱える課題や可能性に対する理解を深めた。特に「居場所」や「人とのつながり」、「見えにくい貧困」の観点を通じて、福祉的支援の意義を単なる物理的支援にとどまらず、心理的・社会的側面を含む包括的なも

のとして再構築する思考の変容が見られた。また、この学びが一過性の経験にとどまらず、時間をかけて内面化され、意識や行動の変容にもつながっていた。

このように、こども食堂でのボランティア活動は、留学生それぞれにとって日本社会や文化の理解を深めるだけでなく、自己認識や対人関係、社会参加への意欲の変容をもたらしている。活動の継続や帰国後の行動にも影響を与え、留学生のライフキャリア形成における重要な契機となっていることが示された。特に C の場合は、「人とのつながり」や「心が満たされる」という感覚が活動継続の原動力となっており、社会的な課題意識として言語化されるわけではないものの、その内面的な変容が行動の選択に確実に現れていた。このような「語りきれない変容」も、学びのプロセスとして見落とされてはならない。

5. まとめと今後の課題

本研究では、こども食堂でのボランティア活動を通じて留学生がどのような学びや変容を経験するかを明らかにした。分析の結果、こども食堂での活動は単なる日本社会への理解に留まらず、留学生一人ひとりの自己認識や対人関係のあり方、さらには社会参加への意欲に大きな影響を与えていることが示された。特に、活動を継続することで、留学生の帰国後の行動やライフキャリア形成にまで影響を及ぼす重要な契機となっていることが明らかとなった。これにより、ボランティア活動は留学生にとって単なる経験の場ではなく、自己成長と社会的なつながりを深める貴重な機会であることが示唆される。

また、本研究の結果は、「どなたでもどうぞ」と開かれた「こども食堂」という環境と、主催者による積極的な関係構築の姿勢があって初めて得られたものであると考えられる。したがって、同様の成果を得るためには、こうした受容的な環境づくりや参加者間の信頼関係構築が不可欠であると言える。また、留学生の語りの中には、必ずしも社会的な課題意識や問いとして明確に言語化されないものもあった。とくに、留学生 C の事例に見られるように、活動の中で「自分の心が満たされる」感覚や「日本にいたい」という気持ちの芽生えは、語りとしては控えめであっても、活動が個人の生き方や将来像に深く影響するものであることを示している。こうした「語りきれない変容」もボランティア活動の意義の一側面として捉える必要がある。

しかし、こども食堂の運営方針や地域的背景は多様であり、すべての場で同様の受け入れ体制や関係性が形成されるとは限らない。今後は、そうした多様な実践現場における条件の違いが、留学生の学びや意識の変容にどのような影響を及ぼすのかを明らかにしていくことが課題となる。

参考文献

- (1) 菅川裕希 (2025) 「留学生の目を通して見るこども食堂ーサービス・ラーニングによる気づきと学びー」『広島大学日本語教育研究』 35

学生主体 YouTube 番組制作の取り組み

—自律的学習支援を目指して—

戸坂弥寿美（大分大学）

大平幸（四国大学）

深山道助（立命館アジア太平洋大学）

渡辺若菜（立命館アジア太平洋大学）

1. はじめに

これまで、言語教育において音声や動画といったメディアツールは、教科書や教室での学びを補助する教材として提供され、その役割を担ってきた。しかし、近年ではこれらのメディアツールを自律的学習支援のための要素として教師が作成、提供し、学習者が取捨選択しながら利用するというケースも少なくない（義永他 2020）。

また、最近ではこれらのメディアツールを学習の主教材として利用し、独学を試みる学習者も増えつつある。例えば、立命館アジア太平洋大学（以下、APU）において、入学時のプレイスメントテストで中級以上にプレイスされた新入生に対し、これまでどのようにして日本語を学んだかを尋ねると、テキストを入手し学んだわけでも教育機関に通ったわけでもなく、YouTube などのオンライン動画を利用して独学で習得したという回答が年々多く見られるようになってきている。このようなオンライン動画を活用した学習方法は、他の日本語学習者からもよく聞かれ、義永他（2020）でも指摘されている。

このように、情報通信技術（ICT）の発達によって、学習者のメディアツール利用に変化が見られるなか、教師が提供できる自律学習支援の方法も多様化している。これまでの支援方法として、先に述べた義永他（2020）らのようなメディアツール提供の他、戸坂他（2016）の学外でのインタビュー活動のように、母語話者と学習者との対面でのインターアクションの機会を提供するものなどがある。どちらも教師側が主体となって学習ツールや母語話者との交流機会を設定し提供するというものであるが、特にコロナ禍以降は対面に拘らないオンライン活用など新たな可能性も広がりつつある。

こうしたことから、今後学習者の学習環境や選択肢は益々広がりを見せるものと予想され、教師の自律的学習支援のありかたもそれに対応し、新たな手法を積極的に取り入れていく必要があると考える。そこで、本発表では新たな支援の方法として APU の学生を主体とした YouTube 番組制作を試みた。この活動は、従来の教師主導によるものとは異なり、大学生が日本人学生、留学生に関係なく、互いに協力し日本語学習のためのメディアコンテンツを制作するというものである。学習者がツールを受け取る側ではなく、提供する側となることで、自律的学習意識がより高まると予測し、その効果を検証することにした。

2. 自律的学習と活動の方針

青木・中田（2011）によれば、自律的学習とは「(学習者オートノミーとは) 自分の学

習に関する意思決定を自分で行うための能力」であるという。また、アンリ（2011）は自律的学習のための学習環境について、教師主導の状態と教師のコントロール下に置かれなない学習者主体の状態とに分け、後者の状態では学習の場や学習リソースが自身の意思決定において進められると説明した。さらに、この学習者主体の状態を目指すために必要とされる3つの要項を表1（1）のように提示している。

そこで、これらを参考に、本活動を教師主導の状態から切り離すため、活動内での参加学生と教師の立場、リソースについての方針をそれぞれ表1（2）のように設定した。また、各方針から期待される学生への効果についても予測した。

表1 学習者主体を目指すための要項（アンリ 2011）と本活動での位置付け

(1) 必要要項（アンリ 2011）	(2) 活動の方針と期待される効果
1. 学習者トレーニング： 知識面における能力 （例）学習目標の設定、適切な学習リソースの選択、妥当な学習計画の採用、上達度に関する自己評価、学習プログラムのマネジメントなど	【活動の方針】 ◆ 共通目標：日本語 YouTube 番組の制作 ◆ 実施内容：各番組の目標、企画、制作、日程等をそれぞれの責任で選択し、決定する 【期待される学生への効果】 ◆ 目標言語や言語学習への考え方、取り組み方の更新による言語能力や意識の向上
2. 教師トレーニング： 学習者の学習能力を伸ばす、自己主導型言語学習用の適切なリソースの提供、変化に対するマネジメント能力	【活動の方針】 ◆ 教師の立場：番組プロデューサー、仲間 ◆ 実施内容：環境整備、サポート、必要に応じた指導、メディア制作に関する知識の獲得と指導 【期待される学生への効果】 ◆ メディアリテラシー意識の向上 ◆ 映像に関する技術・知識の向上
3. 学習リソース： 個々の学習者がそれぞれの目標に合わせて使用できる改変可能なもの、必要なときに利用できるオープンアクセスのもの	【活動の方針】 ◆ オンライン動画（音声のみの場合もある） ◆ トピック、日本語レベルは問わない ◆ 学生の興味、関心、ニーズなどに合わせ自由に設定 【期待される学生への効果】 ◆ 学内、地域の人々との交流 ◆ 学内、地域など社会を知り、情報を得る

参加学生は日本人学生、留学生に関係なく、日本語で YouTube 番組を制作するという共通の目標遂行のために、自己の責任において協働で番組を企画、準備し制作することとした。また、活動の共通目標とは別に、各番組の目標は制作者となる学生が各自で設定する。さらに、活動によって参加学生の目標言語や言語学習への考え方や取り組み方が更新され、言語能力や意識が向上することを期待した。ここで言う「言語」とは留学生（以下、IS）にとっては日本語となるが、日本人学生（以下、DS）にとっては日本語と英語の両言語が含まれる。たとえ日本語母語話者であっても、自身の普段の話し方を振り返ることは、非常に意義のあることであると考ええる。また、英語は DS にとって目標言語であり、IS との協働作業の中で使用されることも想定する。

次に、教師については教える立場ではなく、あくまでも総括的な立場で番組プロデューサーや共に番組を作る仲間として存在することとした。また、活動がスムーズに進行され

るよう撮影や取材に必要な環境を整えるなどサポート役に徹する。さらに、番組制作において必要不可欠な技術面向上のための指導や援助、そのための知識獲得にも努める。そうしたサポートによって、参加学生の言語面だけでなく、メディアリテラシー意識、映像に関する技術・知識の向上が促されることを期待した。

リソースとしては、番組として扱うトピックや日本語レベルに拘らず、実生活でそのとき話題になっている事柄や、興味のあるもの、作りたいもの等を自由に制作し、提供できるようにした。幅広いリソースを取り扱うことで、取材範囲も広がり、学内や地域の人々との交流やそれらの情報を獲得することにも繋がると考えた。

以上の方針によって、参加学生らは教師主導というコントロールされた状態から解放され、自由ではあるが、自己の責任も認識したうえで活動に参加することとした。また、これらの活動は青木・中田（2011）が述べる自律的学習のあり方と同様に、決して一人で実行するというものではなく、参加者同士が協力し、教師の助けも得ながら進めていくものである。こうした周囲との連携によって、自律的学習に対する意識が養成されていくと考えた。

3. 活動内容

活動を開始するにあたり、2022年5月にYouTubeアカウントを開設し、まずは教師がいくつかの動画を試験的に制作し、チャンネルの基盤作りを行った。動画はラジオ番組、Vlog 風町歩き、イベント紹介、学生団体紹介、学内施設紹介、地域紹介、歌、クラス活動成果物の共有など様々である。

また、メディア制作に必要な専門知識を得るため、話し方やメディアリテラシー、動画撮影技術、テレビ番組制作に関するワークショップを学内外で複数回行った。講師には学内外からそれぞれの専門家を迎え、受講対象者はAPU学生や教職員とした。さらに、これらワークショップや学内イベントへの参加を機にYouTube番組制作活動への参加希望学生を募り、正式メンバーとして登録し、SNSなどで情報発信した。登録学生には、各ワークショップで得た専門知識を共有するオリエンテーションを定期的実施した。現在までに卒業生を含む19名（DS：10名、IS：9名）がメンバー登録している。登録学生は番組に出演するだけでなく、企画、撮影、編集も行えるようになり、活動開始当初は教師がサポートしていたオリエンテーションやミーティングも、現在では学生が主体となって実施するようになっている。

活動では、2.表1（2）に示した活動の方針と期待される学生への効果を基に、①言語能力や意識の向上、②メディアリテラシー意識の向上、③映像に関する技術・知識の向上、④学内、地域の人々との交流、⑤学内、地域など社会を知り、情報を得る、の5項目をその目的とし、共有した。

4. アンケート調査

まず、本活動が自律的学習に繋がる支援となったか、その効果を明らかにするため、3.で述べた①～⑤の活動の目的について、活動参加学生にアンケートで答えてもらうことにした。質問は各項目に合わせ、表2のように作成した。なお、①言語能力については今回

の質問紙では「日本語能力」と表記し、DS には後のインタビューで英語能力についても尋ねることとした。

表 2 活動の目的と質問

活動の目的	質問
①言語能力や意識の向上	1) 日本語能力が向上したと思うか
②メディアリテラシー意識の向上	2) インターネットでの情報発信の仕方や注意点などについてわかったか
③映像に関する技術・知識の向上	3) 動画や音声の編集方法がわかったか
④学内、地域の人々との交流	4) -1 国内学生や国際学生など、学生同士の交流ができたか 4) -2 大学以外の地域の人と交流ができたか
⑤学内、地域など社会を知り、情報を得る	5) -1 学内の施設や団体などがよく分かったか 5) -2 大学の外にある地域の店や場所などがよくわかったか

表 3 活動の効果について

No.	質問/活動の効果	A-IS	B-IS	C-IS	D-DS
1)	言語能力	3	5	4	5
2)	メディアリテラシー意識	4	3	4	5
3)	動画・音声技術	1	4	4	5
4)-1	学内での交流	5	5	4	5
4)-2	学外・地域での交流	5	4	4	5
5)-1	学内施設・団体情報	4	3	5	5
5)-2	学外・地域の情報	5	4	5	5

調査は 2024 年 7 月～2025 年 3 月に行い、正式メンバーとして登録した学生のうち複数回活動に参加している学生を対象にアンケートを実施し、4 名の学生（IS：3 名、DS：1 名）から有効回答を得た。活動がそれぞれの項目に効果があったかを問い、回答には「1. 全く当てはまらない」、「2. あまり当てはまらない」、「3. どちらとも言えない」、「4. やや当てはまる」、「5. 非常に良く当てはまる」のリッカート尺度（5 件法）を用いた。結果は表 3 に示した通りである。

表 3 を見ると、「4. やや当てはまる」、「5. 非常に良くあてはまる」（太字）が多く、回答者は全体的に肯定的な評価をしていることがわかる。特に 4) -1 学内での交流、4) -2 学外・地域での交流、5) -2 学外・地域の情報について全員効果があつたと答えている。しかし、3) 動画・音声技術について、A-IS は「1. 全く当てはまらない」と答えている。さらに、A-IS は 1) 言語能力について「3. どちらとも言えない」と答えており、B-IS は 2) メディアリテラシー意識、5) -1 学内施設・団体情報の 2 項目について「3. どちらとも言えない」を選んでいいる。これらについては次の章で検証する。

5. 自由記述回答とインタビューから

次に、回答の理由とその他に効果があつたと感じたことについて、日本語または英語で書いてもらった。さらに後日、それらの記述について詳しく聞くため半構造化フォローアップインタビューを行った。インタビューでは英語の使用も可としたが全員日本語で答え

た。それぞれの回答をまとめ、表 4 に示した。

表 4 参加者のコメント

1) 言語能力	A-IS: 話す力、聞く力が伸びた。 B-IS: 話す力が伸びた。話すことへの自信がついた。 C-IS: 話す力、聞く力が伸びた。周囲の日本語や反応のスピードに遅れないように頑張った。 D-DS: 話す力が伸び、話し方を知った。英語力を伸ばしたいと思い、努力するようになった。
2) メディアリテラシー	A-IS: メディアに適した明確な話し方が学べた。 B-IS: あまり変わっていない。 C-IS: メディアについて学ぶことができた。 D-DS: オリエンテーションで注意点を聞いて、気をつけなければならないと思った。
3) 動画技術	A-IS: 動画編集に参加しなかった。 B-IS: 動画編集にチャレンジしたが、完成には至らなかった。しかし、経験することで上達できた。 C-IS: 番組制作のために編集方法について自分でもたくさん調べた。 D-DS: 編集について無知だったが、初めて触れることができた。
4) -1 学内交流	A-IS: 番組をきっかけに番組内外で多くの交流ができた。他の学生の話聞くようになった。 B-IS: 社会的なスキルも向上し、新しい人との交流ができた。より社会的に自分を出せるようになった。以前よりも日本人ともっとうまく付き合えるようになった。 C-IS: 自信が高まり、日本人学生、留学生共に交流ができた。 D-DS: 学内の友達が増えた。
4) -2 地域交流	A-IS: ワークショップに参加し、フリーアナウンサー講師との出会いがあった。 B-IS: 活動で交流の機会が増え、いろいろな人と会うことができた。 C-IS: 活動後、課外活動（ボランティア活動）に参加し地域の人と話ができた。 D-DS: 地域への取材で地域の人と関わることができた。
5) -1 学内情報	A-IS: 番組をよく見ており、紹介動画が番組内にあるので。 B-IS: あまり変わっていない。 C-IS: もう 8 ヶ月生活しているので。 D-DS: 学内イベントの取材でサークルや学内の団体について知ることができた。
5) -2 地域情報	A-IS: 番組で地域について取材をした。 B-IS: 様々な機会でも地域の新しい場所に行くことができる。 C-IS: 良く買い物するのでどんどんわかってきた。 D-DS: 取材で地域の店へ行った。

参加者は、1) 言語能力について、特に話す力や聞く力が伸びたと感じている。A-IS は表 3 で「3. どちらとも言えない」と答えているものの、話す力や聞く力は伸びたと感じており、2) メディアリテラシー意識に関する質問への回答として、メディアに適した明確な話し方が学べたと述べているため、話す力への効果の意識はあったと言える。これについては D-DS も言及しており、人に伝えることを目的としたメディアでの話し方を学び経験することで、活動の目的である自身の話し方を振り返ることができたようだ。また、C-IS は活動の中で言語を用いた対応に注視し、努力しようという意識が生まれていた。D-DS は英語学習への意欲も高まったようだ。2) メディアリテラシー意識については、3 名は活動を通じて話し方や注意点といったメディアリテラシーを学んだようであるが、B-IS はそれほど大きな意識の変化がなかったようである。3) 動画・音声技術について、B-IS は編集作業に挑戦したものの完成には至らなかったという苦い経験をしつつも、上達できたと前向きに捉えている。また、C-IS も活動で学ぶだけでなく自分でも情報を得よ

うと自主的に努力した様子が見られた。一方、A-IS は編集作業に参加していなかったため、「1. 全く当てはまらない」と答えたようだ。4) -1 学内での交流については、どの学生も番組制作活動をきっかけに学内での人間関係が広がり、積極的に交流するようになったようである。また、交流に必要な自信やスキルも身に付いたと感じているようだ。4) -2 学外・地域での交流については、活動の中で地域の人々や学外からの講師と接触することが刺激になったようである。また、B-IS や C-IS は活動をきっかけに、地域でのボランティア活動に参加するなど交流に積極的になったようだ。5) -1 学内施設・団体情報について、A-IS は自分が出演していなくても普段から番組をよく視聴しており、番組に挙がっている地域を紹介した動画によって情報を得ているようだ。また、D-DS は番組の取材を通じて知ることができたと述べている。その他の2名については、B-IS の回答からも分かるように、活動含め日々の学生生活全体を通して情報を得たという回答であった。5) -2 学外・地域の情報については、地域への取材を経験することで知らなかった情報を得るだけでなく、活動が地域へ赴くきっかけにもなったようである。

6. まとめと今後の課題

以上、自律的学習支援を目指した YouTube 番組制作活動の実施と、その効果について検証した。その結果、言語能力、メディアリテラシー意識、映像知識、学内及び地域での交流、学内及び地域の情報の取得において効果が見られた。主に言語使用への意識や自信の高まり、知識や交流機会を増やそうとする自己の努力といった自律的学習につながる前向きな意見が聞かれ、このような学生を主体とした活動が自律的学習支援を目指す活動として効果的であることが示唆された。しかし、これらはあくまでも課外活動として一部の学生を対象に取り組んだものであり、データとしては不十分である。今後はさらにこの活動を発展させ、クラスでの応用やコースデザインモデルとしての可能性を模索していきたい。

参考文献

- (1) 青木直子・中田賀之 (2011)「序章 学習者オートノミー 初めての人のためのイントロダクション」『シリーズ言語学と言語教育【第23巻】学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』pp.1-22, ひつじ書房
- (2) アンリ・オレック (2011)「第1章 言語学習におけるオートノミー 単一の教育パラダイムが2つの教育パラダイムか?」『シリーズ言語学と言語教育【第23巻】学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』pp.25-47, ひつじ書房
- (3) 戸坂弥寿美・寺嶋弘道・井上佳子・高尾まり子 (2016)「学外での日本語母語話者へのインタビュー活動に関する一考察—学習者の不安とその変化を中心に—」『日本語教育』164, pp.79-93, 日本語教育学会
- (4) 義永美央子・角南北斗・瀬井陽子・難波康治 (2020)「日本語の自律学習を支援するオンラインプラットフォーム「OU 日本語ひろば」の開発について」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』24, pp.27-34, 大阪大学国際教育交流センター

地域で学ぶ短期集中日本語プログラムにおける異文化間能力を育むしかけ

住田 環 (立命館アジア太平洋大学)

渡辺 若菜 (立命館アジア太平洋大学)

板井 芳江 (立命館アジア太平洋大学)

深山 道助 (立命館アジア太平洋大学)

1. はじめに

2023年4月に開催された内閣官房の教育未来創造会議で取りまとめられた「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ(第二次提言)」でも言及されているように、近年日本において、留学生は単なる学び手としてだけでなく、より積極的な社会的役割を担う人材として期待されている。このような状況の下、留学生に対する日本語教育において、日本語能力のみならず、地域に住む生活者の一員として、周囲との人間関係を築いていくための力を育んでいくことが大変重要であると考えられる。

立命館アジア太平洋大学(Ritsumeikan Asia Pacific University, 以下 APU)は、大学が目指す将来像を示した「APU2030 ビジョン」の中で、「世界市民の育成」を掲げ(立命館アジア太平洋大学ホームページ「APU2030 ビジョン」)、このビジョンの下、APUの言語教育センターが提供する留学生対象の日本語コースにおいては、学生たちの「日本語運用力」、「異文化間能力」、「自律学習能力」を育むことを目標に授業を行っている。ここで言う異文化間能力とは、「他者との効果的な協働に必要な異文化間能力」であり、自律学習能力とは、「学びを深めたり広げたりするため、及び効果的に学び続けるために必要な自律学習能力」である(立命館アジア太平洋大学ホームページ「日本語教育」)。

APUで年に1回開講している短期集中日本語プログラム(名称: Japanese Immersion Program, 以下 JIP)も、上記3つの能力を養うことを目標にしている。住田他(2025)では、2022年度に実施した JIP 受講学生に対し、プログラム終了後1年に渡る追跡調査を行い、3つの能力の観点から、プログラムを通して学生たちが得た学びと学生たちに与えた影響について考察した。その結果、「日本語運用力」と「自律学習能力」に関しては、学生自身の実感とともに、それらの能力が獲得されたことが確認できたが、「異文化間能力」に関しては、地域との関係をうまく築くことができなかった学生が一部いたことから、プログラム内容を再検討することとなった。それを受け、2024年度に実施した JIP では、特に「異文化間能力」に焦点を当て、その能力を育むことを意図したしかけを組み入れた。本発表では、そのしかけと効果について検討する。

2. 2024年度の JIP の概要

JIP は、CEFR A2 レベルの留学生を対象に、春休み期間の約2週間で行われているプログラムである。このプログラムは、学生が地域に赴き、地域住民との交流などを組み込

んだプロジェクト活動を行いながら、日本語力を高めるとともに、地域についての理解を深めることを目指している。2024 年度の実施期間は 2025 年 2 月 17 日から 28 日までで、2024 年 12 月と 2025 年 1 月に行った事前授業を含め、総学習時間は 60 時間であった。このうち 55 時間は別府市鉄輪地区にある公民館を教室として授業を行い、学生たちはプログラム期間中のほとんどの時間を鉄輪で過ごしている。参加者は、10 の国からの留学生 18 名で、ミャンマー 5 名、中国 3 名、インドネシア・タイ各 2 名、イギリス・韓国・スリランカ・ナイジェリア・バングラデシュ・メキシコ各 1 名であった。プログラムのスケジュールと授業内容は表 1 のとおりである。

表 1 2024 年度 JIP のスケジュール

	場所	1 時限目	2 時限目	3 時限目	課題
事前 1	鉄輪		オリエンテーション	地獄温泉ミュージアム見学	ログ
事前 2	鉄輪	地獄蒸し体験	グループでまち歩き		
1 日目	鉄輪	オリエンテーション	別府の温泉について学ぶ	宿泊する湯治宿について調べる	
2 日目	鉄輪	ガイドによるまち歩き	まち歩きのみかえり ゲストスピーチの準備	ゲストスピーチ①	ログ:まち歩き
3 日目	鉄輪		ゲストスピーチ②	宿泊準備	女将さんへのインタビュー
4 日目	鉄輪	宿の手伝い	宿泊のみかえり	発表のトピックを考える	
5 日目	鉄輪	宿泊のみかえり 発表のグループ決め			ログ: 宿泊体験
6 日目	鉄輪		グループ活動	グループ活動 交流会の準備	
7 日目	鉄輪	地域住民との交流会	交流会のみかえり	ポスター作りの説明	ログ:交流会
8 日目	鉄輪	ポスター作り	ポスター作り	ポスター作り	
9 日目	学内	ポスター作り	ポスター作り	ポスター作り	
10 日目	鉄輪	発表の練習	発表の練習	発表の練習	
11 日目	鉄輪	発表の練習	発表会	まとめ・修了式	JIP のみかえり ログ:発表会

※ログ：プログラム内の活動について 300 字程度記述したもの

3. JIP における異文化間能力とそれを育むしかけ

JIP は異文化間能力に関わる目標として、「自分たちが住む地域の住民と交流し、地域についての理解を深める」、「グループ活動を通じ、目標に向かって異なる文化背景を持った人々と協働できる」の 2 つを掲げている。2022 年度 JIP の課題をふまえ、これらの目標達成のためにプログラムに (1)地域住民によるゲストスピーチ、(2)湯治宿での宿泊・宿の手伝い、(3)地域住民との交流会、(4)グループでのポスター発表、の 4 つのしかけを組み入れた。

4. 調査方法

調査に使用した資料は、プログラム中に学生が書いたログとプログラム終了時に書いた

ふりかえりシートである。そこからしかけ(1)～(4)に関わる活動について言及している部分を抽出した。また、(4)については、ポスター発表に参加した地域住民が学生に対して書いたコメントも使用した。

5. 結果

上記3章で述べた4つのしかけについて、そのねらいと具体的な活動内容を説明し、それぞれのしかけに対して学生からどのような声があったかについて述べる。表2は4つのしかけのねらいと学生の声をもとめたものである。

表2 2024年度JIPのしかけとねらい、学生の感想

しかけ(1)～(4)とねらい	学生の感想
しかけ(1) 地域住民によるゲストスピーチ ・移住者視点からの地域の魅力を知る ・地域に対し、より多角的な視点を得る	・ゲストの鉄輪への愛がよく伝わった ・鉄輪がより面白くなった ・自分のビジネスを始めることにも刺激になった ・ゲストの仕事場が見学でき、いい経験になった
しかけ(2) 湯治宿での宿泊・宿の手伝い ・地域文化（湯治、地獄蒸しなど）の理解を深める ・湯治宿と女将さんの役割を知る ・宿の仕事を体験する ・学生同士の理解を深める	・和室や浴衣など初めての経験が多くできた ・湯治宿から家庭、家族を感じることができた ・宿や女将さんの仕事の大変さがわかった ・相部屋で過ごし仲間との絆が深まった
しかけ(3) 地域住民との交流会 ・地域の情報を得る ・地域住民との関係を築く ・視野を広げる	・地域のことを多く知ることができた ・地域の人のやさしさに触れることができた ・地域の人から新しい視点を学ぶことができた ・地域のことをもっと学びたいと思うようになった
しかけ(4) グループでのポスター発表 ・メンバーと協働する ・地域住民と、留学生視点からの意見を共有する	・役割分担し、互いに支え合い、頑張ることができた ・図や表で工夫し、地域住民の共感を得た (地域住民のコメント) ・鉄輪の住民でありながら、忘れていた恵みをあらためて感じる事ができた

まず、(1)は、2日目、3日目に行ったゲストスピーチについてである。地域に対しより多角的な視点を得るため、他県から鉄輪に移住してきた地域住民2名を授業に招き、それぞれの移住に至るまでの経緯や、鉄輪への思い、そして現在の仕事について話してもらった。授業に先立つ課題として、学生には、ゲストスピーカーの1名が企画・プロデュースした、地域の温泉文化（湯治、湯治宿）についての動画を見ることと、教員が準備したゲストスピーカー2名についての800字程度の読み物（中級レベルの難易度に調整）2本を読むことを課した。また、教員はゲストスピーカーに対し、講演内容の理解が促されるよう、なるべくゆっくり、はっきり話してもらえるように依頼した。

学生の回答からは、「ゲストの体験談から鉄輪の魅力が伝わった」や「ビジネスの経験や、

鉄輪の生活が聞けて面白かった」といった声があり、地域について観光者の視点だけではなく、生活者や起業家としてのゲストからの多角的な視点が得られたことがうかがえた。そして、「私たちのポスター発表の貴重な手本となり、そのための情報収集に大いに役立った」と、その後のプログラムの活動への影響もうかがえた。授業後、ゲストたちの仕事場が見学できたことも、学生の地域理解を促し、移住者である地域住民に対する理解が深まったことがうかがえた。さらに、「自分のビジネスを始めることにも刺激になる」や、「私も自分の好きなことをして成長したいと強く思った」という回答があり、地域住民によるスピーチが、自身のキャリアを考えることにもつながったことがわかった。

(2)は、3日目、4日目に行った湯治宿の宿泊、女将さんへのインタビュー、宿の手伝いについてである。JIPではプログラム期間中、湯治宿に宿泊する。湯治宿とは、温泉を活用した養生法である湯治を行い、長逗留するための比較的小規模な宿を指す。今回のJIPでは、宿泊を従来の1泊から2泊に増やし、学生が温泉に何度も入り、湯治体験をするとともに、和室や浴衣など湯治宿ならではの体験を通じ、彼らの地域文化についての理解が深まることと、地域の人々との交流や、学生同士の関係が深まることも期待した。また、一般的なホテルと異なり、女将さんは湯治宿全体を統括する役目を担っていることから、湯治宿の宿泊期間中に、女将さんに日本語でインタビューをすることと、女将さんの指示のもと宿の業務の手伝いをすることを課した。

その結果、学生の回答からは、温泉に入ること、布団を敷いて畳の部屋で寝ること、浴衣を着ることなど、「初めての経験」が多くでき、それまで知らなかったことや、見たり聞いたりしたことはあったが、実際に体験することがなかった「異文化体験」ができたことがわかった。また、女将さんにインタビューし、30分～1時間、女将さんの経歴や、宿の仕事のやりがい、鉄輪の歴史などについて聞いたことは、旅館業の大変さや魅力を実感することにつながり、「女将さんと旦那さんは、まるで自分の両親のように温かく接して下さったので、家にいるような安心感があった」や「外から帰るたびに、女将さんがいつもあいさつをしてくれた」といった記述からは、宿の人々に対する親近感が十分感じられるものであったことがうかがえた。そして、宿の手伝いについては、「お客さんが気持ちよく泊まるために、たくさん準備が必要だと分かった」という声や、掃除の作業をグループで行ったことで「女将さんが毎日一人でこれをしていると考えると、本当にすごい」という声があった。宿泊数が増え、おもてなしの裏側を体験したことにより、女将さんや学生同士の絆が深まり、協働するために必要な仲間意識を育めたことがわかった。

(3)は、7日目に行った地域住民との交流会についてである。交流会の準備として、事前に学生たちが案内チラシを地域の住民に手渡しして歩いた。交流会は90分間行い、地域住民の参加者は16名であった。会話の相手を交替しながら限られた時間内でできるだけ多くの地域住民と会話ができるようにした。地域に関する情報を得ると同時に、地域住民との関係づくり、視野の広がりにつながることを期待した。

学生の回答を見ると、「親切で話しやすい雰囲気を作ってくれた」、「交流会を通して地元の人々の温かさを感じた」といった地域住民の気遣いや温かさを感じ、地域住民との距離感が縮まった様子が見られた。また、「地域の人と直接話すことの大切さを実感した」「やり取りを通じてお互いの理解が深まった」といった地域住民との関係づくりに言及しているコメントが多く見られた。さらに、「自分からも地域の活動に関わり、もっと人との

つながりを大切にしていきたい」といった地域に対する意識の変化が見られた。また、「地域のひとと話すことで、新しいことを知ることができた」、「地域の方々から貴重な情報をもらって、とても有益だった」といった声があり、学生たちが地域住民から生の情報を得て、自分たちの発表準備に活かしたこと、「さまざまな人と交流して、新しい視点を得ることができた」、「もっと地域のことや、日本の人の考えを知りたい」といった声からは、学生の視野が広がり、地域に対する興味が高まっていることがわかった。加えて、「地域の歴史や文化について知ること、自分が住んでいる場所に対する愛着が深まったように感じる」といった、地域愛に言及しているコメントも複数見られた。

(4)は、プログラムの後半に行ったグループでのポスター発表についてである。発表のテーマは「私が見つけた鉄輪の魅力」で、学生は興味の同じメンバーで集まってグループに分かれ、A0 サイズのポスターを作成し、最終日にその内容について地域住民を聴衆に発表を行った。準備の過程で、グループでの話し合い、地域住民からの情報収集、聴衆にうまく伝えるためのポスター作りや話し方の工夫など、メンバーとの協力が必要となっており、この活動を通して、国籍の違うメンバー同士での協働が図られることを期待した。また、地域住民を聴衆にすることで、留学生視点からの意見を共有できること、発表に対する地域住民からのリアクションが学生に直に伝わり、双方の距離が縮まることを期待した。

学生の回答からは、「計画から発表まで役割分担して、支え合い、頑張れた」、「それぞれの得意なことを活かして、良いポスターができた」、「図や表を使うことで考えが伝えられ、地域住民の共感も得られた」という記述や、グループワークを通して「コミュニケーション能力とリーダーシップスキルを磨くことができた」などの記述があり、メンバー間での協働や伝えるための工夫が発表の成功につながったことや、活動を通しての成長が見られた。また、「みんなが発表に興味を持ってくれたので、とてもうれしかった」、「異文化の人たちとのコミュニケーションにも慣れてきた」、「プレゼンテーションの後の励ましはとても嬉しく、日本語の勉強を続けるモチベーションになった」という記述も見られ、地域住民から好意的な反応を得た喜び、地域住民との距離感の変化、意欲の向上がうかがえた。さらに、地域住民からのコメントとして、「鉄輪のおもてなしの話、とってもうれしい」、「鉄輪の住人でありながら忘れていた恵みを改めて感じて感謝」、「環境にやさしい鉄輪という、目のつけどころがよかった」といった声があり、地域住民にも学生の発表から、その内容への共感や新しい発見があったことがうかがえた。

6. まとめ

以上の結果をふまえ、(1)から(4)のしかけが、異文化間能力に関わる JIP の 2 つ目標（「自分たちが住む地域の住民と交流し、地域についての理解を深める」、「グループ活動を通じ、目標に向かって異なる文化背景を持った人々と協働できる」）に対してどのような効果が見られたかについてまとめる。

まず、しかけ(1)のゲストスピーチでは、鉄輪への移住者のライフヒストリーや現在の仕事に触れたことで、学生は鉄輪という地域に対して多角的に理解が深められ、学生が自身の将来を考える刺激にもなっていた。また、しかけ(2)の湯治宿での宿泊体験については、湯治文化の魅力への気づきや、湯治宿が持つ家庭的な雰囲気への安心感と親しみが多く述べられており、地域の人々との心の距離が縮まっていることがわかる。(3)の地域住

民との交流会では、地域住民の親切さや温かさへの気づきが多く述べられており、「自分から地域活動に関わりたい」といった記述からは、地域社会とのつながりに対する自覚が見られた。今後も継続して学生が地域に関わっていくことを期待したい。最後に、(4)のポスター発表においては、グループでの役割分担や協働を通し、異文化間で協力することの重要性への気づきや、相手に自分たちの考えをわかりやすく伝えるスキルの向上が見られた。また、地域住民が聴衆となることで、学生だけではなく聴衆の側も気づきや学びが見られ、双方向的な対話の場となったことがわかった。

以上を総合すると、今回 JIP に組み入れた 4 つのしかけは、このプログラムの「異文化間能力」に関わる目標達成に効果があったと言えるだろう。地域住民と直接的な関わりを持つ活動を多くプログラムの中に組み入れることで、留学生の異文化間能力を効果的に育めることが確認できた。2024 年度 JIP で育まれた異文化間能力が、学生の今後の大学生活にどのような影響を与えるか、継続して調査していきたい。

参考文献

- (1) 教育未来創造会議「未来を創造する若者の留学促進イニシアティブ（第二次提言）」
<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kyouikumirai/pdf/230427honbun.pdf>, (2025.5.29)
- (2) 住田環・渡辺若菜・板井芳江・深山道助「地域で学ぶ短期集中日本語プログラムが留学生に与えた影響—プログラム終了 1 年後までの追跡調査から—」『立命館高等教育研究』第 25 号, 2025 年, pp.127-143.
- (3) 立命館アジア太平洋大学ホームページ「APU2030 ビジョン」
<https://www.apu.ac.jp/home/about/content7/>, (2025. 5.29)
- (4) 立命館アジア太平洋大学ホームページ「日本語教育」
<https://www.apu.ac.jp/home/study/content11/>, (2025. 5.29)

**公益社団法人日本語教育学会
支部活動委員会**

委員長：塩井実香

犬飼康弘・稲田朋晃・梶原彩子

神山英子・木林理恵・草木美智子

久保比呂美・久保田文子・小柴裕子

近藤弘・鈴木崇夫・佐藤綾

高橋亜紀子・多田美有紀・田中真寿美

中園博美・堀田智子・松本美紀

薮崎淳子・渡辺裕美

審査・運営協力員

浅津嘉之・葦原恭子・和泉元千春

石澤徹・市嶋典子・大船ちさと

金田智子・川上尚恵・齋藤ひろみ

佐藤智照・牲川波都季・南浦涼介

横山紀子

**公益社団法人日本語教育学会
2025 年度第 1 回支部集会【九州・沖縄支部】予稿集**

発行 2025 年 6 月 16 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>

