2017年度日本語教育学会支部集会予稿集

【関西支部】2018（平成30)年3月24日／龍谷大学

公益社団法人
日本語教育学会
The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language

2017 年度第 10 回支部集会【関西支部】

2018 年 3 月 24 日(土)10:00-16:40(受付開始 9:30)
龍谷大学　深草キャンパス　21号館
主催:公益社団法人日本語教育学会

住所:〒612-8577 京都市伏見区深草塚本町 67 (代表 TEL 075-642-1111)
交通アクセス:　http://www.ryukoku.ac.jp/about/campus_traffic/traffic/t_fukakusa.html
キャンパスマップ:　http://www.ryukoku.ac.jp/fukakusa.html
参加費:1,000 円(当日会場にて現金でお支払いください)
※ご参加予定の方は，学会ウェブサイトのマイページから 3 月 22 日までに事前参加登録をお願いいたします。
※昼食休憩時間は特に定めておりませんので，各自，適宜おとりください。休憩室として 21 号館 1 階 101 教室が利用可能です。

◆支部集会日程◆

9:30	受付開始・書籍展示	【1 階エレベーター前】
10:00-10:15	開会式	【3 階 302 教室】
10:30-12:10	口頭発表＜午前の部＞	【3 階 302 教室】
11:00-12:30	交流ひろば	【4 階 403 教室】
12:30-13:30	チャレンジ支援委員会「発表応募支援セミナー＆個別相談」	【3 階 302 教室】
13:00-14:30	ポスター発表	【4 階 403 教室・404 教室】
13:40-14:45	口頭発表＜午後の部＞	【3 階 302 教室】
15:00-16:30	講演	【3 階 302 教室】
16:30-16:40	閉会式	【3 階 302 教室】

【10:00-10:15】開会式　　会場:3 階 302 教室

【10:30-12:10／13:40-14:45】口頭発表　　会場:3 階 302 教室

※本発表は査読審査を経た学会発表です。詳細は予稿集の各ページをご覧ください。

＜午前の部＞
① 10:30-11:00　日本語と教科学習を統合的に学ぶ日本語教材の開発と分析
-教材分析・授業の実践報告・フィードバック調査の分析から-　・・・・・5
有本昌代(大阪府立門真なみはや高等学校)

② 11:05-11:35 日本語指導教員指導支援サイト訪問者の指導力向上を可能にする
Webコンテンツ活用状況の把握・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・11
孕石敏貴(豊明市立双峰小学校)・野村泰朗(埼玉大学)
③ 11:40-12:10 日本語教育機関における教師間の実践の共有と効果
-Googleアプリによる日常的な実践共有支援-・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・17
土屋理恵(日本ウェルネススポーツ専門学校広島校)
＜午後の部＞
④ 13:40-14:10 ベトナム語の「結果・目的」を意味する動詞連続と日本語の対応形式・21
道上史絵(大阪大学大学院生)
⑤ 14:15-14:45 中国語を母語とする中級レベルの日本語学習者の移動先を表す「に」と
範囲限定を表す「で」の習得・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・27
岡田美穂(北九州市立大学)

【11:00-12:30】交流ひろば　　会場:4 階 403 教室

① ちらし教材「やさしい日本語で読む！雪道ガイド」の紹介
浅井華代（ひこね国際交流会 VOICE 日本語教室）・浅井久之（龍谷大学）
2015 年に「雪」を題材にした学習に関する研究発表を行いました。質疑応答で「ちらし」を作成してみてはどうかと助言をいただき，雪の季節を中心に滋賀県内のイベントや日本語ボランティア養成講座等で配布・交流しています。「ちらし」を使った少し目先の変わった教材を気楽に見ていただきたく思います。お待ちしています。

② 介護福祉士候補者のための介護専門用語学習支援ウェブサイト「かいごのご！」
角南北斗（フリーランス）・橋本洋輔（国際教養大学）
介護福祉士候補者の介護用語学習は，主に施設配置後に自律学習の形で行われます。そこで，出展者は，学習手段の提供に加え，候補者の学習設計や学習管理の機能を有する，介護用語学習支援ウェブサイト「かいごのご！」を開発しました。当日は，実際にウェブサイトを使用していただいて，意見交換が行えればと考えています。

③ 誘導せずに相手から話を聴く方法
-NICHD ガイドラインに基づく面接を体験してみよう-
羽渕由子（徳山大学）・赤嶺亜紀（名古屋学芸大学）・上宮愛（立命館大学 OIC 総合研究機構）
私たちは相手から話を聴くときにできるだけ負担をかけずに事実を聞き出す方法を研究しています。子どもに対して開発された面接法（司法面接：forensic interview）で用いられている面接技術を体験してみましょう。そして，外国人から日本語で話を聴くときにどのように活用できるか話し合いましょう。

公益社団法人
日本語教育学会
The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language

【12:30-13:30】チャレンジ支援委員会

第2回発表応募支援セミナー＆個別相談会

会場:3階302教室

◆発表応募支援セミナー

「そろそろ何か発表してみたいけど,どうやったらいいの？」,「応募したけど不採用だったのは，何がいけなかったの？」。そんな皆さんを支援するのも「チャレンジ支援委員会」の使命です！今回も支部集会にお邪魔して「発表応募支援セミナー」を行います。

◆個別相談会

「おせっかい侍」が応募書類のチェックやみなさんの研究スタートアップのお悩みについて個別に相談に応じます。支部集会・大会の発表応募書類のチェックをご希望される方は、学会ウェブサイト支部集会ページにある発表応募提出様式の「様式（A）応募者情報シート」「様式（B）査読用要旨」をご持参ください。

※前半のセミナーに引き続き、後半は任意で個別相談に応じます。

少しでも発表をお考えの方も，これからという方も，ぜひこの機会をご利用ください！

【13:00-14:30】ポスター発表

会場:4階 ①～③403教室／④～⑦404教室

※本発表は査読審査を経た学会発表です。詳細は予稿集の各ページをご覧ください。

＜403教室＞

① 外国人児童に対する授業外・授業内多読指導の実践事例・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・31
松井孝彦（愛知教育大学）・松井千代（岐阜聖徳学園大学）

② モジュール型教材の可能性:関西外大における中級日本語教科書開発の実践報告（2016～2018）・・・35
高屋敷真人（関西外国語大学）

③ 初級レベルにおける日本語作文教育の再考
-語彙から文・談話が構成されるプロセスの分析をもとに-・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・41
西村由美（関西学院大学）・早川杏子（同）

＜404教室＞

④ 中級日本語学習者の敬語学習に対する向き合い方を左右する要因とは何か
-成功経験と失敗経験に着目した事例分析から-・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・47
徳間晴美（早稲田大学）

⑤ インドネシア人元EPA看護師の帰国後のライフステージ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・53
中谷潤子（大阪産業大学）

⑥ 異文化理解クラスでの留学生と日本人学生の対話による双方向の学び
−交流の機会が限られた地方大学における実践例−・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・57
吉澤真由美(東京大学)・元木佳江(四国大学)
⑦ 保育者と外国人保護者とのコミュニケーションにおける問題と日本語支援の可能性
−東大阪市でのアンケート調査の結果から−・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・62
杉本香(大阪樟蔭女子大学)・樋口尊子(同)

【15:00−16:30】講演　　会場:3階302教室

「日本語教育人材の養成・研修の在り方について

−文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「報告書」を読み解く−」

講師：加藤早苗氏

（インターカルト日本語学校・文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会委員）

現在、大学や民間の日本語教員養成機関においては「平成１２年教育内容」を基本的な指針として教員の養成を行っているが、周知のように、在留外国人の増加や在留目的の多様化など日本語教育を取り巻く環境は大きく変化している。このような現状を受け、日本語教育小委員会では、平成２８年度から、様々な活動分野で行われている日本語教育人材の養成・研修の状況をヒアリングや書面調査により把握して分析を行い、活動分野や役割ごとに求められる資質・能力を整理し、それに応じた教育内容やモデルカリキュラム提示に向けて検討を行っている。本報告は、その過程と平成３０年３月に出される予定の報告書の具体的内容についての理解に資する場としたい。

【16:30−16:40】閉会式　　会場:3階302教室

◆問合先◆公益社団法人日本語教育学会　支部活動委員会
〒101−0065　東京都千代田区西神田 2−4−1　東方学会新館 2F
TEL:03−3262−4291　FAX:03−5216−7552　E−mail:shibu@nkg.or.jp

〔口頭発表①〕

日本語と教科学習を統合的に学ぶ日本語教材の開発と分析

－教材分析・授業の実践報告・フィードバック調査の分析から－

有本 昌代（大阪府立門真なみはや高等学校）

１． はじめに

平成 28 年の文部科学省の調査結果によると，日本語指導が必要な外国人児童生徒の数は 34000 人を超え多様化しつつある。外国人児童生徒数が増えることで異文化理解などが深められるきっかけとなる一方，限られた時間数の中で日本語や教科知識を学び，進学あるいは就職などの卒業後の進路につなげることは容易ではなく，受け入れ体制や日本語指導において課題が残されている。その中で特に課題とされているのは，教科学習を理解するための学習言語としての日本語力の育成である。従来の日本語教育というのは成人向けで，文法学習や言語スキルの習得を中心とした指導が主流である。しかし，高校生の場合は，抽象概念を理解したり，社会へ目を向け，考えを深めたりするといった思考力の育成と認知活動も学校教育における重要な教育の一部である。日本語力はすべての教科学習の基礎，土台となるということを踏まえると，学校教育において日本語教育と教科学習を結びつけることが大切であると考える。そこで筆者は日本語学習を通し教科の理解に必要な基本となる教科語彙や知識，考える力，伝える力を育成することが重要だと考え，現在それらの力を育てるための日本語教材の開発に取り組んでいる。今回は本教材の特徴とその教材を活用した授業の分析を報告したい。

２．「教科学習につなげる内容重視の日本語教材」の開発

２－１．高校の日本語学習を通して身につけさせたい７つの「育てたい力」

教材開発にあたり，生徒に身につけてほしいのは単に言語スキルだけではなく高校生として将来社会や世界で活躍できるための力である。そのため，高校における日本語指導の視点から７つの「育てたい力」を考案した。そして文部科学省の学習指導要領と海外の教育プログラムを参考にして，この７つの力を育てるためのシラバスと教材のトピックを構成した。

＜７つの「育てたい力」＞

①文化を創造する
②環境問題を考える
③人生・生き方を考える
④世界に関心を持つ
⑤歴史・伝統から学ぶ
⑥新しい時代に適応する
⑦国境を越えたつながりを知る

「教科学習につなげる内容重視の日本語教材」のトピック

	基礎編			応用編		発展編
教科学習につなげる内容重視の日本語教材	トピック1	自己紹介	トピック12	メディアと社会	トピック22	オノマトペっておもしろい
	トピック2	学校生活	トピック13	世界の中の日本語	トピック23	故事成語
	トピック3	日本の行事	トピック14	ことわざ	トピック24	国境を越える文化
	トピック4	世界の国	トピック15	日本の歴史	トピック25	西洋美術とジャポニズム
	トピック5	昔話	トピック16	小泉八雲と日本文学	トピック26	科学の発達と環境問題
	トピック6	地球の歴史と地理	トピック17	短歌と俳句	トピック27	異文化理解
	トピック7	絶滅動物～シーラカンス～	トピック18	ノーベル賞	トピック28	女性と社会
	トピック8	野口英世の貢献	トピック19	体と健康	トピック29	国際社会の中の日本経済
	トピック9	日本料理	トピック20	ボランティア活動	トピック30	尊敬する人～オードリー・ヘップバーン～
	トピック10	慣用句	トピック21	リサイクル	トピック31	国際連合の役割
	トピック11	金子みすずの世界			トピック32	国際･社会問題を考える
					トピック33	働くということ
					トピック34	性格と職業適性
					トピック35	仕事探し

２－２.「教科学習につなげる内容重視の日本語教材」を活用したシラバスの特徴

(1) 横のつながり（日本語と他教科との学習）に関連を持たせるテーマや活動を構成する

本教材では教科の進度に合わせトピックを選ぶ点，複数の教科を横断的に融合させて学ぶ点に特徴がある。高校１年次のトピックで関連付けたのは地理，情報，生物，家庭科，国語，２年次では歴史，国語，理科，美術，３年次では就職・進学，国語，政治経済，理科などの教科と横断的に関連性を持たせている。一例として高校２年生の社会では歴史を学ぶが，外国人生徒は日本の時代の名称や基本となる時代の流れや代表的な人物の名前を知らない。そこで日本史の授業で教科内容を深く学ぶ前に，日本語の授業で日本の歴史をテーマにした読解教材を用い，基礎となるキーワードと知識を前もって学んでおく。そうすることで教科への橋渡し，動機付けにつながると期待する。国語の視点からいうと伝記，説明文，詩，物語文，会話文，意見文など様々なジャンルの読み物を通し，読む力を指導している。

教科学習の際に高校の授業では中学校よりもより深い知識を学ぶことになるが，小学校や中学校で学ぶ基本的な知識や語彙を知らないまま高校の教科の授業に入るとわからないことが多すぎて学習についていけない。そこで日本語指導を通し，教科の基礎となる教科の言葉や内容を盛り込んだ読解教材を作成し，教科の学習への橋渡しとなるように学習内容を工夫すること，そのために複数の教科を横断的に統合させたトピックを作成し，日本語学習をすることで学びを深めること，そして教科学習への自信や動機付けにもつなげられることがこの教材の特徴である。

(2) 縦のつながり（１年～３年生の学習内容）を考え積み重なるテーマを構成する

現時点では，学校における日本語指導の体系だったシラバスや教材というものがなく，

各々の学校や担当者がその場その場に応じて対応しているというのが現状である。特に高校生にふさわしい日本語教材や抽出授業の教材がないこと，外国人生徒の日本語学習歴や日本語力に毎年差があり教科書の選定に苦慮すること，さらに担当教師が変わることで１年間に学んだ学習内容が次年度にスムーズに引き継がれないこともあり，３年間の学習計画を効率的に立てられないという現状がある。また，同学年におけるクラス間においても他のクラスでどんな内容を学習しているのかわからないという状況で効率的な連携が取れていないといいう課題もある。しかし，このような現状においても限られた時間で日本語能力を効果的に育成するためには３年間の体系だったシラバスを立て，効率的効果的に教材を活用して指導にあたることが重要である。そのため各学年で学んだ内容を積み重ねて学習できるようにシラバスを工夫した。例えば，１年生では基礎編の『昔話』のトピックで物語の基本的な起承転結を学び，２年生では応用編の『小泉八雲と日本文学』のトピックで小泉八雲の『怪談』の作品を読み，登場人物の役割を理解し，あらすじをまとめる。３年生では『舞姫』を用いて，森鴎外の人生と物語の主人公との共通点や，心の動きを時代背景とともに学習する。このように「物語」というジャンルにおいて，１年生では基本的な起承転結，２年生では登場人物の役割，３年生では時代背景と作者と主人公のつながりをふまえて「物語」について学習内容をレベルアップさせて力を付けられるように，シラバスを組み立てた。

⑶ 縦のつながり（同学年内のレベル間のつながり）を考慮し，テーマと教材を構成する

本校における日本語クラスは，同学年内で日本語力に応じていくつかのレベルに分かれているが，レベルが異なる場合でも同じテーマのもと，読み物のレベルを変えて学ぶことが理想的だと考える。そうすることで，学年が上がった際も学習内容の重複を避け，体系だった指導を行うことができるからである。違うレベルでも同じテーマで学習し，合同発表を実施することで効果も上がっている。

⑷ 学校行事や将来につながるテーマで，生徒のニーズにあった内容を構成する

高校生は将来の進路を決定する上で非常に重要な時期であり，大学受験に対応できる日本語能力を身にけること，あるいは就職のために必要な日本語能力や日本社会で働くためのマナー等も身に付けることが求められる。そのため開発中の日本語教材では，外国人生徒にとって必要となる実践的なテーマを取り入れた内容を構成している。さらに学習した知識をもとに，履歴書を書く，面接をする，ディスカッションをする，プレゼンテーションをする，レポート（小論文）を書くといった活動を取り入れ，より総合的，実践的な日本語指導に取り組んでいる。

２－３.「教科学習につなげる内容重視の日本語教材」の特徴

⑴ 言語の四技能をバランスよく学び，アウトプットできる活動を実施する

一般的に公立学校では国語教員が日本語指導担当になることが多く，日本語が初級の生徒であっても読解中心の学習を行う傾向がある。しかしながら国語では文学を通し作品を味わうことが目標となるが，日本語指導では基礎となる日本語の文法学習やコミュニケーションがまず重要であり，外国人生徒にとって日本社会で生きていくために必要となるのは，まず聞いて理解し自分の考えを話すスキルである。このスキルをまずしっかり築き，

それを土台にアカデミックな日本語の四技能を伸ばすことが大切であると考える。筆者が日本語指導の授業で取り組んでいるのは，７つの「育てたい力」のもとにそれぞれのトピックについて学び，その学習の中で教科と日本語学習を横断的につなげ，知識と四技能を活用し，アウトプットする活動を実施することである。そうすることで生徒が知識を整理し，活動を通してさらに深い知識を学び，知識とスキルを定着・応用させ，かつ考えを伝えるという総合的な学習の場を設けられると考える。

(2) 学びの過程を重視した内容重視のトピックを構成する

日本語力に差がある複数の生徒が一つのクラスに在籍する場合，１つのテキストを順番に積み上げた指導法では対応が難しいと考えられ，その際に効果的なのは内容を重視した指導であると考える。本研究における内容重視とは，日本語学習の際に他教科のカリキュラムを関連付けた内容で統合的に日本語の学習を行うものであり，言語習得はもちろん内容の理解，知識の獲得，活動の過程での学びを重視する。活動ではプレゼンテーション，ディベート，ディスカッション，作文，ポスター発表などさまざまな活動を通し，個々の学びに合わせて学習することが可能である。例えば『科学の発達と環境問題』というトピックでは理科や現代社会に関連のある内容に結びつけ，環境問題に関するビデオ作りを活動で行った。『短歌と俳句』のトピックでは国語，歴史に結びついた内容で学び，俳句コンクールに投稿するという活動を行った。学んだ知識を活用して，表現し，発信するという実践的な学びにつなげることで学びを広げられていると感じる。

(3) 外国人生徒と日本人生徒の交流を促すことができる活動を取り入れる

公立学校に在籍する外国人生徒は，日本人生徒に比べると少数で孤立する傾向がある。日本人の前で話す際にためらったり，恥ずかしがったりして，なかなか日本人生徒とコミュニケーションをとらないことがある。また日本人生徒にとっても，外国人生徒は教科授業で抽出されることが多く，どれだけ日本語を理解し，話せるのかわからないため，声をかけにくいという状況がある。そこで活動を工夫して，日本人生徒とコミュニケーションできる発表方法を考えている。例えばリサーチした内容に関するクイズ形式のポスターを廊下に掲示し，解答を投票してもらい，正解者を発表した。その際日本人生徒だけでなく教員にも参加してもらった。たくさんの人が関心を寄せてくれたことに，外国人生徒は驚きながらもやってよかったと感想を述べた。

３.「教科学習につなげる内容重視の日本語教材」の分析

本研究では開発中の「教科学習につなげる内容重視の日本語教材」を(1)教材の語彙・文型分析，(2)生徒・教師へのアンケート，(3)授業の発話分析の点から分析，考察を行う。

(1)教材の語彙・文型分析

教材の分析の観点として，各トピックの読解テキストの読み物の分析を下記の点において行う。

①開発中の日本語教材の語彙について分析し，本教材で使われている語彙が高校生にとってふさわしいかを分析する。

②開発中の日本語教材で使用されている文型について，日本語能力試験の文型レベル比較によりどのくらい日本語能力試験 N3~N1 の文型をカバーしているかを分析する。

③開発中の日本語教材の文章の難度を分析し，開発した読解テキスト教材のレベル「基礎編」「応用編」「発展編」がふさわしいかを分析する。

(2) 生徒・教員へのアンケート

現在大阪府をはじめいくつかの学校においてこの教材を試用してもらい，各トピックの学びについてアンケートを実施している。教材に対する生徒や教師のアンケートと感想をまとめた結果を報告したい。

(3) 教材を使用した授業分析

いくつかのトピックでの学習を取り上げ，教師と生徒のやりとりの発話分析を行い，考える力，伝える力を育てる授業となっているかを考察したい。現在は下記の分析のためにデータを収集しているところである。

①生徒のスピーチや作文などのプロダクトを分析し，教材を用いた学習により，語彙や文型をどれくらいアウトプットできているか効果を調査したい。

②授業を録画し分析することで，考える力を育てる発問ができているか，教師の発話分析と生徒の学びの様子を分析し，本テキストを使用したときの授業の特徴を分析したい。

４．おわりに

教材の語彙・文型分析，生徒・教師のアンケート調査，授業分析の考察をもとに，さらに効果的で，より使いやすい日本語教材へと改善したいと考える。小中高校に在籍する外国人児童生徒は言語発達と認知発達の途中段階にあり，小中高生と成人の言語教育の違いを踏まえた日本語指導が求められる。さらに外国人児童生徒の場合，日本において生徒の母語で思考力を育てられる環境は少なく，第二言語の日本語を用いて思考力を育てる必要性が問われている。しかしながら現状として市販されている教材は，成人向けがほとんどで，中高生向けの日本語教材で，思考力の育成を目指した教材は市販されておらず，限られた時間の中で日本語力を育てることに限界がある。効果的な言語指導が行われないと，物事を考え分析したり，問題を解決したりするための思考力がなかなか育たない。本研究はその点において，高校における日本語指導の発展の第一歩として貢献できるのではないかと期待する。本教材は単に日本語を学ぶだけでなく，７つの「育てたい力」のもと日本語学習から各教科の学習に結びつけること，日本語学習と思考力・発表力の育成を結びつけること，日本社会で働くための文化的社会的マナーも学ぶことが，日本語指導において重要な目標であると考える。このような学びを通し，外国人児童生徒らが将来日本社会や国際社会で活躍し，日本と世界の架け橋になれる人材となれることを期待する。そのために今後も教材の改善，分析を行い，研究を進めていきたい。

参考文献

秋田喜代美(2007)『授業研究と談話分析』財団法人放送大学教育振興会

井上尚美(2005)『国語教師の力量を高める』明治図書

清田淳子(2007)『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』ひつじ書房

近藤明日子・田中牧郎(2008)「学校教科書の語彙－語種を観点として－」『日本語学』9 月

号，26-35
コーパス能開センター(2011)「教科特徴語リスト」「学校・社会対象語彙表」
(http://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/freq-list.html) 2017.12.20 アクセス
佐野香織・李在鎬(2007)「KH Coder で何ができるかー日本語習得・日本語教育研究利用への示唆 - 」『言語文化と日本語教育』33 号，94-95
渋谷孝・市毛勝雄『読みを深める授業分析－全授業記録と考察－』明治図書
朱桂栄(2007)『新しい日本語教育の視点－子どもの母語を考える』鳳書房
バトラー後藤裕子(2011)『学習言語とは何か－教科学習に必要な言語能力』三省堂

〔口頭発表②〕

日本語指導教員指導支援サイト訪問者の指導力向上を可能にする Web コンテンツ活用状況の把握

孕石 敏貴（豊明市立双峰小学校）
野村 泰朗　　（埼玉大学）

1. はじめに

平成 25 年度に政府が策定した世界最先端 IT 国家創造宣言は，我が国の国民ひとりひとりが IT の恩恵を実感できる世界最高水準の IT 国家となるために必要となる政府の取り組みや目標等を取りまとめたもので，平成 28 年度の改訂版においては，その工程表で 2019 年までに「教員が IT を活用できる環境の整備と指導方法普及への施策の実施」および「学習データ等の効率的・効果的な利活用の推進」を掲げ，2021 年までに「学校教育での IT 利活用による学びの革新」を目指している．

ところで，平成 26 年度，公立の小学校，中学校，高等学校，中等教育学校及び特別支援学校（以下，公立学校と記す.）に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数（以下，要指導外国人児童生徒と記す.）は 29,198 人で平成 24 年度調査よりも 8.1%増加している．また，日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒（以下，要指導日本国籍児童生徒と記す.）も 7,897 人で前回調査より 2.4%増加している．

さらに，要指導外国人児童生徒が在籍する学校数は 5764 校から 6137 校へと増加（373 校）し，要指導日本国籍児童生徒が在籍する学校数も 2525 校から 3022 校へと増加（497 校）している．平成 26 年 6 月の閣議において「日本再興戦略」改訂 2014 として，①高度外国人材の就労環境を見直し活用拡大をはかる．②建設及び造船分野における即戦力となる外国人材の活用促進をはかる．③外国人技能実習制度の抜本的見直しをはかり対象職種の拡大をはかる.といった外国人労働者の受入れに関して国民的議論が必要としながらも，外国人材の積極的活用をすすめることが決定されたことや平成 23 年以降我が国の総人口に占める外国人労働者が増加し続けていることと合わせて考えれば，彼らに付随する学齢児童生徒を日本の学校に適応させるために日本語能力を高めるための教育の機会を充実させることや，この児童生徒の日本語を指導する教員の指導力向上のための手立てを講じることは急務であると考える．

筆者は，このような「学校教育における IT 利活用」や「日本語指導」の問題に対して，Web ベースで日本語指導が必要な児童生徒（以下，当該児童生徒と記す.）の語彙テストに基づいて「特別の教育課程」や「個別の指導計画」を作成できるための環境や，日本語能力に合わせて選択した学習教材の活用を可能にする「学習教材」を提供できる環境を構築した．

さらに，場所や時間を問わず日常的に教材の活用を検討したり，当該児童生徒の支援に

ついて相談したりできる環境も構築し「教案便サイト日本語指導エリア」と名付けた．その上で，本サイトのユーザー利活用状況を google analytics で分析したところ，日本をはじめアメリカやヨーロッパ等 10 か国以上で日本語能力別の学習エリアの継続的利用が確認できた．また，当該児童生徒に対応する日本語指導担当教員に必要な「特別の教育課程」等への一定の利用もみられた．本サイトを，筆者が勤務する市内の日本語指導担当教員に紹介した際にも，指導に対する切実な問題を抱える教員からの高い興味関心がうかがえ，このテーマでのニーズの高さが示唆された．

２．本研究の目的

そこで，本研究においては，全国に散在する当該児童生徒の指導方法や対応方法に悩む教員のために，指導力向上のための日本語指導法を紹介するページを制作して，ユーザーの活用状況を分析しながら指導教材に対するニーズの動向や指導法そのものの検討を加える．

３．日本語指導を紹介するページの考え方

「教案便サイト日本語指導エリア」(http://kyouanbin.sharepoint.com/Pages/nihongoclass1.aspx）では，既に文字ベースで指導方法についての紹介が掲載されているものの，筆者の勤務校での教員へのインタビューにおいて，「内容がわかりづらい」「読むのに手間がかかる」といった意見がみられた．そもそも多忙を極める教員が使用法についてじっくりと考える時間をもつことが難しいことは明らかなことから，平成 27 年度より文科省が推奨している当該児童生徒の日本語指導に関する「特別の教育課程」や「特別の指導計画」といった指導のための個別のプラン策定や日本語能力を示した JSL 評価参照枠に基づく当該児童生徒の日本語レベル判定のための日本語能力アセスメント（DLA）の実施からその判定に基づく日本語指導に至るまでの指導法全般を紹介した Web ベースの動画形式のコンテンツをサーバ上に置いて「教案便サイト日本語指導エリア」で展開する．

これにより，日本語指導教員の加配措置を受けられない公立学校において，要指導外国人児童生徒や要指導日本国籍児童生徒を抱える日本語指導の実践知が低い教員が，当該児童生徒への日本語指導の必要に迫られた場合に，比較的短時間で指導方略について理解し実践できる環境を実現できると考える．このことは，全国に散在化する傾向にある当該児童生徒を，ある日突然担任しなければならなくなった教員に対して，ひとつの指導モデルを提示するものであり，たとえ相談できる日本語指導に関して熟達した教員がいない環境においても，これを契機として日本語指導法や教材選択を進めることができれば，日本語指導が必要な児童生徒への対応に苦慮する教員の日本語指導スキル向上に寄与できると考える．

４．教案便サイト日本語指導エリアの考え方とその構成

日本語指導が必要な児童生徒数は，21,344 人（平成 16 年）から 34,178 人（平成 26 年）へと 10 年間に約 1.6 倍に増加（2016 文科省）している．彼らの学校における指導は，単なる日本語習得のための指導だけではなく，教科の学習内容を理解させる指導や学校生活

に適応させるための生活指導もある．

さらに，保護者に日本の教育システムを説明したり，PTA 活動等における保護者の役割を説明したりして日本の教育への理解と参画を促すといった多岐にわたる教育支援もある．加配措置による日本語指導担当教員がある学校ならば，いくつかの業務を当該指導教員に担ってもらうことができるが，全国で最も当該児童生徒が多い愛知県においても存在する要日本語指導児童数が 10 人未満の 19 小中学校のような加配措置がない学校では，担任や教務主任等が担うケースが多いことが予想される．他方，200 人以上の要日本指導児童が在籍する 301 校でも十分な対応ができないことは容易に予想できる．普通教室における特別な支援を必要とする児童生徒の教室での在籍が 5%に達する昨今の状況において，更に日本語がわからない児童が教室に出現することは，多様な児童生徒への対応に苦慮する教員にとって過重な負担というほかない．当然，この現状が劇的に改善される見込みは低いとみるべきで，少なくとも負担を担う可能性が高い担任が，要日本語指導児童生徒に施す指導は，教室での教科学習をする中での担任による指導ということになる．

そもそも，学校における日本語指導は，初期指導を必要とする要日本語指導児童生徒に対して重点的に日本語指導を行う「取り出し指導」と教科学習言語を中心に日本語指導を行う「入り込み指導」，さらにこの 2 つの指導を組み合わせた指導として，「取り出し指導の時間を多く取りながら入り込み指導も行う指導」と入り込み指導の時間を多く取りながら取り出し指導も行う指導」の 4 形態に分けられる．教案便サイト日本語指導エリアでは，この 4 形態での指導を念頭において，4 つの日本語指導レベルを設定し，それぞれの教材を配置している．これらの教材の使い方について文字ベースでの説明を用意して，日本語指導のための支援が乏しい環境下にある教員が人的支援や教材支援が不足する中でも，単独での日本語指導を可能にしている．（孕石・野村 2015）

５．日本語指導サイトにおける問題点

「教案便サイト日本語指導エリア」の利用状況を google analytics を用いて分析したところ，概ね以下のような結果を得た．（孕石・野村 2017）

①本サイト活用者は全世界に散在しており，少なくとも 10 か国以上に上る．

②訪問者の中には，日本語学習のために定期的に活用する者が国内外を問わず存在する．

③上記訪問者の多くが，JSL 評価参照枠におけるレベル 1 ～3 程度の日本語学習教材にあたるコンテンツ閲覧を繰り返し，日本語学習をしている．

④参照枠レベル 4～6 に相当する日本語学習教材コンテンツへの関心は低い．

そもそも，本サイトは日本語指導に苦しむ教員への有効な支援ツールとして開発したものであるものの，利用実態は国内より国外の利用者のほうが，日本語習得の手段として活用しているという結果（孕石・野村 2016）になっている．筆者の所属する小学校における日本語指導担当者へのインタビューでも，本サイトへの関心はあるものの，「web 活用が難しい」，「どう使ったらいいかわからない」といった意見が出された．本サイトコンテンツの最初には，日本語での使い方が記載されているものの，日本語指導担当者自身がこういった web ベースでの学習教材に慣れていないことや，使い方のページを読むことに煩雑さを感じているといった意見もみられ，これらの問題がなかなか利活用にむすびつかない

要因になっていると考える．

６．問題に対する対応

6.1. 改善すべきポイント

したがって，本サイトの日本語指導教材としての可用性を高めるためには，利用者がこのサイトの利用方法について感覚的に把握できるためのサイト構成が必要であると考える．

その上で，レベルごとに展開しているコンテンツの「使用法」をいつでも提供できる「HELPキー」的な仕組みと，日本語習得のために提供すべきコンテンツの有効な活用法を紹介した学習ガイド的な「指導法」に関する丁寧な説明でありながら，それらの説明に煩雑さ感じさせないような仕組みの２つを実装することが必要であると考える．

6.2. 指導法のよりよい紹介

本サイトでは，レベルに応じたコンテンツ教材を用いた学習方法を紹介したページをレベルごとに用意している．レベル１やレベル２などの簡単な日本語会話を学習できるサイトの教材コンテンツは，文部科学省が運営する CASTA-NET（かすたねっと）にある「マルチメディアにほんごをまなぼう」で公開されている FLASH コンテンツをサイト内で作成できる教育課程に合わせてスキットごとに再構成したもので，以下の１～５の視聴→会話練習→視聴→（書き取り）というような単純な学習活動を設定した．

１．コンテンツをくりかえし視聴する．
２．実際にコンテンツのシチュエーションで会話をしたり，あてはまる言葉を聞いたりする．
３．わからないときは，もう一度コンテンツにもどって確認する．
４．余裕があれば，音声を切ってことばを読ませることにもトライする．
５．さらに余裕があれば，コンテンツのなかで出てきた「ことば」を繰り返し書く．

それに比べレベル３やレベル４では，多様な文章にふれながら，文節単位での言葉の理解を進めるための教材として，Web ベース紙芝居教材を用意して，以下の１～７のような視聴→思考→説明→視写・聴写→音読→書き取り→発表，という前者に比べ複雑な手順からなる学習活動を設定している．

１．学習者は指定教材コンテンツを繰り返し視聴して物語のあらすじを考える．
２．学習者は考えたあらすじを授業者に話したり絵にかいたりして説明する．
３．学習者がおおよそのあらすじを理解したところで，繰り返し視聴しながら聞き取り筆記や視写をする．
４．筆記ができた物語の文章をもう一度音読する．
５．わからない言葉は，国語辞典を使って調べて，ノートに視写する．
６．授業者は学習者の知らない漢字を調べる．そのうえで，漢字練習をする．
７．学習者は，物語のあらすじや感想をまとめて授業者に発表する．

筆者らの調査によれば，本サイトの訪問者のほとんどがレベル１，２での学習を繰り返しており，レベル３，４での学習に臨む者は少ない．そこで，文字による学習方法の提供は煩雑さを招く要因になっていると考え，ICT 活用スキルや日本語指導経験が低い利用

者でも容易に活用できる，学習方法をコンテンツ上に配置した仕組みを用意することで，レベルごとの活用率の違いを解消できると考える．

6.3. 活用方法紹介動画コンテンツの制作

一般的に web サイトに配置するアドセンスユニットの配置は，サイトを閲覧するユーザーの視線を重視する．画面サイズやタッチパネルかどうかなど使用するデバイスのスペックによって，ユーザーの視線や動作は異なることは，誰もが経験していることから，ここでは３：４や１６：９程度の画面を想定して考えると，通常は，サイト画面の左上から右下に向かって視線を移動させることが多いといわれている．したがって右上に配置することは，ユーザーの視野から外れることになりあまりよい位置であるとは言えない．また，メインコンテンツの中央や上部に位置することは，アドセンスのポリシーにおいては「コンテンツを押し下げる位置にアドセンスを置いてはいけない」というルールに反するケースもある．これは，メインコンテンツの視聴を妨げるだけでなく，場合によってはユーザーに不快感を与えかねないからである．本動画紹介コンテンツを展開するためのバナーにポリシーはないものの，配置についての考え方は，これらと同様にユーザーの意識をそれに向けさせるものであることが要件であることから，サイトの最上部か右側に配置するのが妥当であると考える．

ところで，アドセンスユニットそのもののレイアウトに関しては，目的に応じた様々なパターンがある．しかし，よりよいアドセンスユニットであるための共通点としてあげられるのは CTR が高いことであり，そのためには「注目されること」と「ストーリー性があること」だと多くのバナー紹介サイトで示されている．そこで，活用方法紹介動画コンテンツを紹介するアドセンスに以下のようなコピーをレイアウトすることで，日本語指導担当者の問題をダイレクトに解決できるコンテンツ視聴に導けるようにする．

○　とにかく学習動画を使ってどのような授業をすすめたらいいの？
○　学習動画を「聞く」学習で使いたいときはどうするの？
○　学習動画を「話す」学習で使いたいときはどうするの？
○　学習動画を「読む」学習で使いたいときはどうするの？
○　学習動画を「書く」学習で使いたいときはどうするの？
○　学習動画を日本語学習全般で使いたいときはどうするの？

さて，それぞれの問題に対応する紹介動画コンテンツでは，実際に学習者が学習動画に取り組む様子を学習者の視線で再現する構成にする．また，音声はできるだけ授業者が学習者に対して指示する言葉として構成する．これらは，問題としている授業者のスキルをカバーできる方略であると考える．

6.4. 活用状況の把握方法

アドセンス設置個所については，レベル３およびレベル４の学習紹介サイトに配置し，その動向を google analytics により分析する．詳細については，本研究発表において報告する．

謝辞

本研究は，JSPS 科研費奨励究（課題番号： 17H00215）の助成を受けたもである.

参考文献

文科省（2016）日本語能力が十分でない子供たちへの教育について
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai35/sankou1.pdf
（参照日 2017.12.8）

孕石敏貴・野村泰朗（2017）日本語指導支援エキスパートシステムにおける学習支援サイト訪問者の利用状況分析に基づく改善策の検討　埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要.16,(2017.3),p.125-130

孕石敏貴・野村泰朗(2016)日本語指導を必要とする児童生徒のための教育課程編成支援エキスパートシステムにもとづく授業設計支援サイト構築とその運用評価　埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要.15,(2016.3),p.77-83

孕石敏貴・野村泰朗(2015)web ベース教育課程編成支援エキスパートシステムにおける JSL 評価参照枠に対応した特別の教育課程モデルと実施可能な指導計画モデルの提案　埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要.14,(2015.3),p.89-94

〔口頭発表③〕

日本語教育機関における教師間の実践の共有と効果

―Google アプリによる日常的な実践共有支援―

土屋 理恵（日本ウェルネススポーツ専門学校広島校）

要　旨

非常勤教師が高い割合を占める日本語教育機関において，所属教師集団を教師コミュニティとして捉え，専門的な学習共同体（Professional Learning Community）を目指す中で組織的に授業の質の向上を図る研究の一環として，Google ドライブと Google グループを導入し教師間の実践の共有を促進する支援を始めた。半年間の取り組みを経て，互いの実践紹介を契機に職員室で新たな会話が生まれ，次の実践へとつながる事例も増えてきた。また，これまで曜日ごとの固定されたメンバー間にとどまっていたインフォーマル学習が全体に広がったことにより，教授活動にプラスの影響が出ていることが示唆された。

【キーワード】　専門的な学習共同体，実践の共有，インフォーマル学習

1. 背景

対象校では，2013 年には 13 名であった在籍留学生（以下「学生」）が，2014 年 36 名，2015 年 64 名，2016 年 96 名と増加したのに伴い，日本語教師（以下「教師」）も 3 名から 12 名に増えた。すると，教師によって授業の質やクラスコントロール能力に差があること，教師間で十分に連携がとれなくなっていることが表面化した。状況の改善には，教師の力量形成を効率的に進めるとともに，教師間で情報共有手段を確立することが急務であると考えられた。姫野・益子（2015）は「教師の学習は，教師個人の学習と教師コミュニティでの学習の関係性で捉える必要がある」と言及している。しかしながら，対象校で従来行われていた一対一の教案指導と学期開始前の研修にはコミュニティ構築につながるような要素は殆ど含まれていなかった。奥田（2010）は，日本語教育機関での現職者研修は，専任か非常勤かに関わらず，一人ひとりの教師と組織の成長が同時にみたされるものでなければならないと述べている。また牛窪（2015）は日本語教育機関における日本語教師について，分業的な教師環境においてそれぞれの教師が「専門家」であろうとすることによって同僚に経験がないと思われることを危惧し互いに関係性をもてないこと，次の授業に入る教師に迷惑をかけまいと無難な授業を志向するようになる傾向があることを明らかにしている。そうした日本語教育機関特有の事情を踏まえ，所属教師集団を教師コミュニティと捉え，専門的な学習共同体（Professional Learning Community）として機能することを目指す中で組織的に授業の質の向上に取り組むこととした。対象校における専門的な学習共同体とは，“組織を構成する教師が互いに学びのリソースとなり，対等な立場で協働的か

つ継続的に，力量形成に取り組むことのできるコミュニティ”と定義する。本稿で報告する取り組みは，そうした状態を目指して実践している支援の一環であり，個人の実践が共有された状態は，Hord(2010)の示す専門的な学習共同体が備えているとされる５つの特徴のうちの１つである。

2. 目的

Google グループおよび Google ドライブを導入し，互いの実践および暗黙知を共有することにより，次の２つの達成を目的とする。

1) 非常勤・常勤の別なく教師が自ら授業の改善や工夫に取り組む状況を生み出すこと
2)これまで曜日や時間帯ごとのメンバー間にとどまっていたインフォーマル学習を全体に広げること

3. ツールの導入

教師間のコミュニケーションツールとして 2017 年３月に Google ドライブと Google グループを導入した。これら２つの Google アプリを選択した理由は，無料であること，ICT が苦手な教師にとっても比較的親和性が高く利用しやすいと判断できたことである。表１に両者の用途と特徴を記す。

表１　導入したツールの用途と特徴

	用 途	特 徴
Google ドライブ	・共有情報の貯蔵庫 ・書類やテスト等の共同編集の場	・登録したメンバー間で書類，ファイル，写真，動画等データの共有ができるオンラインストレージ ・PC,スマートフォン,タブレットからアクセス可 ・データのアップロードや編集に対する権限を個別に設定可(対象校では全員自由にアップロード・編集ができる設定で運用)
Google グループ	・意見交換 ・情報発信 ・各種連絡，案内	・非公開登録したメンバーにウェブまたはメールで一斉連絡可 ・やりとりはトピックごとにスレッド表示される

前者は共有情報の貯蔵庫や協働作業の場として用いており，メンバーの誰もが自由に編集およびアップロードできる設定で用いている。後者はトピックごとの意見交換や各種情報発信の連絡手段として用いており，メンバーの投稿内容はメールを介して全員に一斉送信される。投稿期間を設定し，あるテーマについての投稿を募る等の活動も行っている。2 つのツールについては，誰もが自由にアップロード，編集，投稿できる状態で用いており，そのことは専任教師と非常勤教師が対等な立場で取り組む上で非常に重要な意味を持つと考えられる。ツールの導入にあたっては，以下の手順を踏んだ。

①学校および専任教師に対して趣旨を説明し同意を得る

②非常勤教師に対する趣旨説明と Google アカウントの届け出依頼

③使い方マニュアルの作成

④使い方実演およびスマートフォンアプリの設定補助等の支援

4. 実践と結果

4-1. Google ドライブ

クラスごとの授業の進度連絡，学校事務関連書類，自作教材，共同作成テスト，研修成果物，勉強会やイベントのお知らせ等が共有されている。専任教師は毎週の進度予定をアップロードすることと定め，取り組み始めた。しかし最初のうちは操作手順がはっきりわからないとのことから敬遠し，進度予定表は担当教師に直接手渡しをするケースがほとんどだった。しかし徐々に慣れ，今では各クラスとも進度予定は Google ドライブ上で共有されている。授業を担当する教師以外も他クラスの進捗状況や学習内容が把握できるという良い面もある。また専任教師には，全教師に連絡が必要なお知らせを自発的に発信するようになるというプラスの変化も見られた。一方非常勤教師の中にも，限定的ではあるが，積極的に自作教材や情報を発信する人が出てきた。

4-2. Google グループによる実践プランの共有

2017 年 6 月，Google アプリの導入から３か月後，授業活動において実際に自分が工夫した内容を各自が Google グループで全体に紹介するという企画を実施した。10 日間の投稿期間内に投稿したのは 12 名中 7 名で，全教師が投稿を終えたのは締切から約２週間後のことであった。投稿が遅れた原因は，操作に手間取った（2 名），デバイス環境の問題（1 名），自分の実践に紹介できるものなどないと考えていた（2 名）という３種類であった。表１は投稿が遅れた原因とそれに対する対策をまとめたものである。

表２　投稿が遅れた原因と対策

原因	詳細	該当人数	対策
操作の問題	操作に時間がかかり，しなければならないとわかってはいたが，なかなか投稿できなかった。	2 名	・学校のパソコンで投稿をサポートすることもできると案内する ・投稿依頼時に，使い方マニュアルも一緒に添付する／印刷して渡す。
デバイス環境	自宅のパソコンが子どもと共有で，使いたい時に自由に使うことができない。	1 名	・学校のパソコンを使って投稿することも可能であると促す
自信のなさ	自分には紹介できるものなどないと思っていた。	2 名	・参考になる実践プランを知った時には肯定的な声がけに努め，全体に紹介する→自分の実践が他の人にとって新鮮に映ることを実感じてもらう

自分の実践が同僚にとってとるに足らないものであると考えていた教師も，実際には他の教師にとって新鮮に映る実践を行っていた。同僚に評価されたことで自信につながった面もあるようだ。このような心理面への配慮も求められる。その他，投稿期間内に投稿はできたものの課題の残る事例もあった。Google グループで投稿があった際に届くメールにそのまま返信してしまうケースだ。その方法では Google グループで当該スレッドを立てたアカウントのみに返信されることとなり，発信者以外のメンバーには返信内容は共有されないことになる。12 名中４名がこの事例に該当していた。今回は，操作方法を一緒に確認した上で専任教師が Google グループ上にメッセージを転載した。また，思わぬ効果としては，本件は同僚のとりくみを知る目的で行ったものであるが，同僚に紹介するために自身の実践を強化する効果もあったことが教師の感想からわかった。

5. 追跡調査

Google アプリの導入から半年が経過した 2017 年 8 月にアンケートを実施した。12 名中 11 名が Google アプリの導入により同僚の取り組みを感じる機会が増え刺激を受けたと回答した一方で，同僚の取り組みや工夫を知り，自分でも新たに工夫したことがあるかという質問には，肯定的な回答が 5 名，否定的な回答が 7 名であった。後者についての詳しいコメントとして，以下のものが挙げられた。今後，同僚から受けた刺激が自身の実践において形になることを期待したい。

・同僚が使っていた本を参考にした　　・みんなの工夫に刺激を受けた／感心した ・授業前アンケートと学期末ふり返りシートを導入した ・自分も教材リサーチをして，学校にある図書を活用しようとしている ・おもしろいと思うが傍観にとどまっている ・みんなが様々工夫して取り組んでいることを知り，後ろめたい気持ちになった

また,特に Google アプリについては使いこなすには至っていない教師も見受けられるが，2 つのツールを導入したことについては全員が肯定的な意見を持っていることがわかった。情報が共有されることによって学校やクラス等の様子が把握しやすくなったことが理由である。

6. 考察と今後の展望

現在は，教師自身に投稿やアップロードをしてもらうことにはこだわらず，目に着いた実践やインフォーマル学習については，専任教師がその内容を「職員室だより」として積極的に発信している。興味深いのは，その反応がオンライン上ではなく，職員室でみられるということだ。共有される同僚の実践から職員室での会話が生まれ，議論や悩み相談を経て次の実践へとつながる事例が徐々に増えている。非常勤教師が高い割合を占める日本語教育機関であるからこそ，様々なレベルでの参加を容認することでコミュニティとしての機能を可能にする面もあるのかも知れない。

経験年数も年齢も異なる教師が対等な立場で授業プランや学生指導について意見交換ができる組織文化の醸成と，自然に取り組んでもらえる雰囲気づくりが求められる。今後も授業見学，研修，研修後の行動変容確認等においても実践の共有という観点を取り入れ，継続的に取り組んでいく計画である。

参考文献

姫野完治・益子典文（2015）教師の経験学習を構成する要因のモデル化，日本教育工学会論文誌，39 (3)139-152

Hord, S. M. （2010），“Professional Learning Communities: What are they and why are they important?” In Hord, S. M., Roussin, J. L. and Sommers, W.A., Guiding professional learning communities: Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning, California: Corwin: 20-26

奥田順子（2010）民間日本語教育機関での現職者研修，日本語教育144,49-60

牛窪隆太（2015)「日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討　自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ」，言語文化教育研究 13,13-26

〔口頭発表④〕

発表題目：ベトナム語の「結果・目的」を意味する動詞連続と日本語の対応形式

道上史絵（大阪大学大学院生）

1. ベトナム語の動詞連続と「結果・目的」動詞連続構文

ベトナム語をはじめ孤立語には複数の動詞が文法的な標識を伴わずに連続する形式が見られる。この形式は動詞連続（Verb serialization）と呼ばれる。

（1）　　ra　　.
　　彼　　いる　　サイゴン出る　　ハノイ　月曜日
　　（彼は明日サイゴンからハノイへ行く）

（2）　Tôi　　đ　　mua　　đ .
　　私　　行く　　市場　　買う　　物
　　（私はスーパーへ買い物に行く）

（1）は「サイゴンにいる（　　）」「ハノイへ出る（　　）」という２つの動詞句が連続している。また（2）では「市場へ行く（đ　　）」「買い物をする（mua đ ）」という動詞句が連続している。これは時間軸上に並んだ２つの動作を並べているだけであるが，文脈によって様々な意味に解釈される。

この動詞連続の中で動詞 cho を用いた（3）のような用例がある。

（3）　　mua　　cho　　đ　con　ă .
　　母　　買う　　お土産　　子　　食べる
　　NP　　VP1　　[cho　　NP　　VP]VP2
　　（母は子が食べられるようにお土産を買った）

（3）で「子供（con)」は VP1「お土産を買う（m　　）」の間接目的語であると同時に VP2 内の動詞「食べる（ă ）」の動作主も兼ねている。また, VP2 は使役文構造を有している。

（4）　N　　cho　　đ　　ă .
　　母　　【使役】　　子供　　食べる
　　（母は子供に食べさせる）

cho はもともと（５）のように「あげる」を意味する動詞であるが，（４）のように使役動詞として用いられたり，（６）のように与格または受益者を示したりといった機能拡張が起こっている。1

（５）　　cho　　.
あの人　　あげる　貧しい人　　衣服
（あの人は貧しい人に衣服をあげた）

（６）　Cô　　cho　　tôi　　.
あなた　　売る　　【与格／受益者】私　　これ
（これを売ってください）

cho は上記以外にも多様な機能を持つが，程度の差はあれ原義である「あげる」の意味がそこに残っていることがわかる。「あげる」という原義を持つために行為の方向や動作主の感情の方向を表す場合が多い。

（３）では cho によって VP1 の行為の受け手を示すと同時に VP2 では被使役者を示している。この構文で VP2 は VP1 の結果または目的と解釈される。よって本発表ではこの構文を「結果・目的」動詞連続構文と呼ぶこととする。（３）の訳は VP2 を目標と解釈しているが, VP2 を「結果」として解釈すれば（７）のようになる。

（７）　母はお土産を買って子供に食べさせた。

VP1 を基準として VP2 が相対的に未現実だと判断されれば VP2 は VP1 の目標となり，既現実だと判断されれば結果だと解釈される。しかし，どちらかを判断するための文法的な標識は無い。そのため，どちらの意味になるかは文脈によって判断しなければならない。

では，どのような場面でこの構文が用いられるのだろうか。

（８）　Tôi　　cho　　.
私　　敷く　　ござ　　母

（９）　Tôi　　cho　　.
私　　敷く　　ござ　　母　　座る

（８）は NP1 VP1 cho NP2 の形式の文である。これに対し（９）の文は「母」の後に「座る」を付加した NP1 VP1 VP2 の文である。（９）は使役の意味を残し，「させる」事象まで述べており, VP1（ござを敷く）を何のために行うのか，あるいは VP1 の結果母がどうなったのかまでが明確に表現されている。一方（８）は解釈の可能性は一つではない。（９）と同じように「母を座らせるためにござを敷いた」(もしくは「ござを敷いて母を座らせた」) と解釈できる可能性も確かにある。しかし「母は自分でござが敷けないので、代わりに敷

いてあげた」と解釈される可能性もある。つまり文脈が無い場合 VP2 が明確に言語化されなければ解釈が揺れてしまう。そのため VP1 の結果までを明確に述べたい場合にベトナム語母語話者は VP2 までを明確に言語化しようとする。しかし文脈の助けがある場合には VP2 が省略されることもある。例えば眼前で事態が進行しているような場においては文脈情報が豊富にあるため VP2 の言語化の必要性が薄れ，文脈の情報が少ない場合は VP2 の言語化の必要性が強まるということになる。

2.「結果・目的」を意味する動詞連続構文の日本語対訳

「結果・目的」を意味する動詞連続構文の用例を収集し，日本語に訳すと①VP1 をテ形節とする表現，②V1 を手段とする表現，③複合動詞を用いる表現，④VP2 が目的を表す従属節となる表現，⑤動詞句の一方のみを訳出する表現の５つに分かれた。2

以上５つの表現の中で，本稿で注目したいのは⑤である。

（１０）　Tôi　　theo　　cho　　.
私　ただ　欲する　走る　従う　言う　彼女　知る

đ　　tôi. (TL)
気持ち 深い　【所属】　私
（ただ追いかけていって私の深い気持ちを彼女に知らせたいと思った）

（１１）　Tôi　　cho　　. (NC)
私　説明する　彼　理解する
（彼に説明した）

例えば（１０）では「言う（n　）」と「彼女に知らせる（c　　b　）」という動詞句がベトナム語文中には存在しているが，日本語訳文ではただ「知らせる」のみを訳出している。両方を訳出する（１２）のような日本語文は不自然だと感じる。

（１２）　*ただ追いかけていって私の深い気持ちを彼女に言って知らせたいと思った。

（１１）でも同様である。ベトナム語文には動詞句「説明する（c　　）」と「彼に理解させる（　　）」が存在する。しかし日本語訳文では「説明した」とだけ訳されている。ここでも（１３）のような日本語文は不自然か，もしくはある特定の場面（「彼がなかなか理解しようとしない」など）が想定される場合にのみ許容できる。

（１３）　?彼に理解させるために説明した。

ではなぜ，ベトナム語では言語化されているものが日本語では言語化されないのであろうか。まず一つ目の理由として考えられるのは例えば日本語の単独の動詞「知らせる」「聞かせる」などがベトナム語では[　]$_{VP1}$ [c　　]$_{VP2}$ など複数動詞で語られる事態を含意

している可能性である。

（１４）　Anh　y　　h　n　　bao gi　　có　　đ a ch　　ch c ch　n
　　彼　　約束する　　いつか　ある　　住所　　必ず

　　sẽ　　biên　　về　　báo　　cho　　ng　　bi　t. (DNM1)
　　【未来】　書く　　手紙　　帰る　　言う　　学校　　知る
　　（彼は住所が決まったら、必ず手紙を書いて学校に知らせると約束した）

早津（1998）によれば「知らせる」や「聞かせる」には他動詞的な動詞の用法があり，情報発信側と情報受信側の行為両方を複合的に表している。そのために，日本語では NP1 の行為 VP1「　（言う）」や「　（語る）」などを言語化せずとも, VP2 を述べるだけで情報が発信され相手がそれを受け取ったことを表すことができる。

次に検討したいのは、日本語とベトナム語の表現形式の違いによって差異が起こる可能性である。池上（1981）では，日本語動詞の他動性の弱さが指摘されている。「他動性」とは参与者２つが関わる事態において一方の参与者（動作主）が意図的に事態を引き起こし，もう一方の参与者（被動作主）がその事態によって変化を被っていることを表す程度のことである（斎藤ほか, 2015, p.149）。つまり日本語は通常行為の「到達点」，すなわち「結果」までを言語化する傾向が弱いのである。

また，宗宮（2012）では日本語は SOV 言語であるため主語から目的語に視点を移動させて目的語を中心に事象の連鎖を描くことができないと述べられている。そのため，日本語では焦点が主語から他の対象に移動する場合，文を仕切りなおしてそこから対象を主語に置く文を始めなければならない。

以上の様に日本語の表現形式はそもそも他動性が弱く，結果までを敢えて言わないままにしておく傾向がある。一方ベトナム語は曖昧さを排除するため結果までをはっきりと表現する。さらに日本語の統語的な特徴も影響を与えている。ベトナム語の NP1 VP1 [cho NP VP]$_{VP2}$ は NP1 VP1 が VP2 の発生に作用し，続いて VP2 に焦点が移り cho NP VP の NP を主語にした事態が描かれる。これを日本語では一つの文で表現することがそもそも難しいのである。

では，具体的にどのような場合に動詞の省略が起こるのだろうか。「結果・目的」動詞連続構文の中で, VP1 と VP2 が同時発生的な一群があり，日本語に訳出した際ほとんどの場合 VP1 か VP2 のどちらかが省略される。

（１５）　Tôi　　cho　　nghe.
　　私　　言う　　彼　　聞く
　　（私は彼に言った）

（１５）では「私が言う（　　）」という事象が起こると同時に「彼が聞く（a　　nghe）」という事象が発生する。音が発せられればそこにいる人間の耳には届いているはずだと認

識される。この場合，日本語では動作主の行為である「言う」のみが表現されている。

（１６）　Tôi　,　đ　cho
私　知る　合図　取り出す　紙　渡す

anh　xem　,　anh ta
彼　見る　【完了】　また　たずねる　今　彼

.(NC)
やっと 言う
（合図が分かったので、私は紙を取り出して彼に見せて、もう一度聞いた。するとやっと話してくれた）

紙を「渡す」ということは「彼」の手に紙は届いているはずであり，紙が手にあるということは「見る」ということが起こると判断される。「彼に渡す」「彼が見る」との間に時間的距離が発生しないのである。この場合は VP1「渡す」ではなく VP2「見せる」を訳しているが，この「見せる」も「知らせる」「聞かせる」と同じように動作主と被動作主の両側の事象を含む動詞である。

逆に，文脈上動作主の行為が被動作主に影響を与えることを目的に行われるということを敢えて表現したい場合は VP1 ではなく VP2 を訳出するとそれがよく伝わる。

（１７）　cho
彼女　【希望】　言う　夫　知る　まさに

.(NC)
せいで　夫　【接続詞】　彼女　苦しい
（彼女は、まさに夫のせいで自分が苦しんでいるということを夫にわからせたかった）

以上をまとめると, VP1 と VP2 が同時発生的である場合は VP1 と VP2 のどちらかを省略して日本語に訳出するが，この場合 VP1 つまり動作主の行為を残し VP2 を省略するほうが自然なようである。これは池上（1981）で述べられているように他動性が低い日本語の特徴であり，また宗宮（2012）で述べられているように「主語について語る」という日本語の特徴であると言えるだろう。しかし，「知らせる」「聞かせる」のように動作主の行為と被動作主の行為が一語で言い表されているような動詞を用いる場合や，あえて VP2 を強調したい場合は，必ずしも VP1 を訳出するとは限らないようである。

3. まとめと今後の課題

本発表ではベトナム語の動詞連続の中で，特に cho を用いた「結果・目的」動詞連続構

文と対応する日本表現について分析した。動詞連続は複数の事象がお互いに関連を持ちながら発生する様子を時系列に並べた形式であるが，動詞句間の意味を判断する文法的標識が無いため，文脈により意味の解釈をしなければならない。

これを日本語で表現しようとすると両言語の表現形式の類似点と相違点が明らかになって来る。お互いの言語を学ぼうとする学習者はこの類似点を利用し，相違点を意識した学習が必要となる。

また，ベトナム語には cho 以外にも đ （置く），đ （行く）など動詞としての原義を持った語が機能拡張して文法的な役割を担っている類があるが，本発表では触れることができなかった。これらを分析し，ベトナム語と日本語の表現形式の差異をさらに明らかにすることを今後の課題としたい。

参考文献

池上嘉彦（1981）『「する」と「なる」の言語学―言語と文化のタイポロジーへの試論―』大修館書店.

斎藤純男、田口善久、西村義樹（2015）『明解言語学辞典』三省堂.

宗宮喜代子（2012）『文化の観点から見た文法の日英対照』ひつじ書房.

冨田健次（1984）『ベトナム語重要文法語彙用例集（１）』大阪外国語大学.

早津恵美子（1998）「「知らせる」「聞かせる」の他動詞性・使役動詞性」『語学研究所論集』第 3 号, pp.45-65, 東京外国語大学語学研究所.

Thompson, L. C. (1984) “A V e e e Refe e e ”, *The Mon-Khmer Studies Journal, vol. 13-14.*

W e B (1991) “Ve e z , z d p C e e, Hmong, Vietnamese, Thai and Khmer, *Partizipation: das sprachliche Erfassen von Sachverhalten*, Tübingen: Gunter Narr, pp.509-562.

---

1 ベトナム語には cho 以外にも ra（出る） （入る）lên（上がる） （下がる）đ （置く）などの動詞が機能拡張し、文法的役割を担うことがある。

2 本発表で紹介する用例は以下の作品から収集したものである。

『 』(, 1967)：TL

『*Nguy* – 』(C , 2014)：NCH

『 』(Nam Cao, 2015)：NC

『 』(Đặng Nhật Minh, 1984)：DNM1

『 *46*』(Đặng Nhật Minh, 1997)：DNM2

『*TAZAKI* 』(Haruki Murakami, 2015)：HM

〔口頭発表⑤〕

中国語を母語とする中級レベルの日本語学習者の移動先を表す「に」と範囲限定を表す「で」の習得

岡田 美穂（北九州市立大学）

1. 研究の目的

中級レベルの日本語学習者は以下の(1)～(3)のように移動先「に」を「で」と誤用することが報告されている(鈴木 1978)。

(1) 部屋でテレビを置いたので狭くなりました(鈴木 1978)。
(2) 私たちは庭で桜の木を植えました(鈴木 1978)。
(3) 学生たちはみんな寮の前で集まって，8 時 45 分に出かけました(鈴木 1978)。

これらの「に」→「で」は「置く」や「植える」の動作性に着目し誤用されたものであるという(鈴木 1978) 。つまり，動作場所「で」[1] として用いられたものである。他方(1)～(3)の「に」→「で」が「大学で一番日本語が上手だ」のような範囲限定「で」として用いられた可能性もあるという（岡田 2017）。だが(1)～(3)の移動先「に」→「で」と範囲限定「で」との関係は明らかにされていない。

本研究は(1)～(3)の移動先「に」→「で」と範囲限定「で」との関係を明らかにすることに焦点を当て，日本語学習者の移動先「に」と範囲限定「で」の習得の様子を探った。

2. 先行研究

鈴木(1978)は東アジア出身の中級レベルの日本語学習者が書いた作文から助詞の誤用を挙げ，その原因を分析している。(1)～(3)はその誤用例として挙げられたものの一部である。当該学習者は動詞の動作性に着目し「に」→「で」を誤用するという。このことから学習者は動作場所「で」を身につけようとしていることが分かる。

迫田(2001)は中級レベルの日本語学習者に対し行った格助詞選択テストの結果から「に」と「で」の誤用の原因を調べている。その結果,「中，前」などの位置を示す名詞＋「に」,「建物，地名」などを表わす名詞＋「で」というユニットを形成して用いるストラテジーを使用することが，誤用を産み出す原因となっている可能性があるとしている。上記の(1)～(3)はこのストラテジーの多用による誤用とは思えない。そのため，動詞の動作性に着目したことによる誤用であるという鈴木(1978)の解釈は妥当であると思われる。

岡田(2017)は中級レベルの中国語話者の存在場所「に」→「で」の誤用について調べたものである。(1)～(3)は「に」→「で」が動作場所「で」として用いられたのか範囲限定「で」として用いられたのかを問う内省調査のダミー文として用いられたという。その結果，(1)～(3)は 21 人中半数以上が範囲限定「で」として用いられたと回答している。

岡田・林田・李(2014)は中級レベルの日本語学習者の存在場所「に」→「で」と範囲限定「で」との関係を調べている。重回帰分析の結果，存在場所「に」→「で」の誤用と範囲限定「で」の間に有意な正の相関が見られた。これは範囲限定「で」を正しく用いることで存在場所「に」→「で」の誤用も増えるという意味であり，言語の一般的な習得とは「逆の現象」であった。中国語話者と同様の結果は韓国語話者にも見られた。範囲限定「で」との混同によって存在場所「に」→「で」が現れるのであれば，範囲限定「で」との混同によって(1)～(3)の「に」→「で」も現れる可能性もあるのではないかと考える。

他方，岡田・林田(2016)は N2 合格レベルの中国語話者を対象に格助詞選択テストを行い①「あの食堂に食べましょう」の誤用について調べている。重回帰分析の結果①の「で」→「に」の誤用と移動先「に」との間に有意な負の相関が見られた。これは移動先「に」を正しく用いることで①の「で」→「に」の誤用も減るという意味であり言語の習得における一般的な現象であった。つまり(1)～(3)において「に」を正しく用いることで①の誤用も減っていくということである。

中級レベルの日本語学習者の移動先「に」の習得は，一方では①のような動作場所「で」→「に」と関係しながら，もう一方では範囲限定「で」とも関係しているのか。(1)～(3)の移動先「に」→「で」と範囲限定「で」との関係を明らかにすることは重要である。このことを明らかにすることで移動先「に」と範囲限定「で」の習得における 1 つの段階も明らかになると考えるからである。

3. 調査の概要

N2 合格レベルの中国語話者 29 人に協力を得て調査を実施した。参考のため日本人大学生 43 人にも調査への協力を得た。調査は「に」,「で」,「を」,「から」から最も適当な助詞の 1 つを○で囲ってもらうという調査票を用いた。移動先「に」→「で」が範囲限定「で」と関係があるか否かを調べるためには重回帰分析を行った。

重回帰分析には以下に示した調査票の(A)の「移動先ニ」の問題文において，学習者が「で」を選んだ誤答率を目的変数とし，説明変数には(B)の「範囲デ」の正答率及び(C)の「動作デ」の正答率を用いた。岡田・林田(2016)と同じ結果が得られるかどうかも分析した。調査票の問題文は 48 問から成る。問題文中の漢字には平仮名を振っている。

(A) 「移動先ニ」(＝移動先「に」)：正答は「に」。6 問。a～c の移動先「に」→「で」が範囲限定「で」と関係があるのか，動作場所「で」と関係があるのかを調べるための問題文である。例：私たちは庭（に・で・を・から）桜の木を植えました。

(B) 「範囲デ」(＝範囲限定「で」)：正答は「で」。6 問。動詞文ではないという点で (C)の「動作デ」と異なる。例：東京（に・で・を・から）どこが一番好きですか。

(C) 「動作デ」(＝主体の場所への移動が含意される文の動作場所「で」)：正答は「で」。6 問。主体の場所への移動が含意される文を問題文としたのは岡田・林田(2016)に合わせたためである。例：あの店（に・で・を・から）コーヒーを飲みます。

(D) ダミー文。「存在ニ」(＝存在場所「に」)：正答は「に」。6 問。

(E) ダミー文。「ヲ」(＝場所を表す名詞に後接する「を」)：正答は「を」。12 問。

(F) ダミー文。「カラ」(＝場所を表す名詞に後接する「から」)：正答は「から」。12 問。

4. 結果と結論

調査は 2017 年 7 月に実施した。調査協力者が記入に要した時間は約 10 分であった。日本語母語話者の「移動先ニ」の問題文における「に」の正答率は 100%であった。

表 1. 日本語母語話者と日本語学習者の「移動先ニ」,「範囲デ」,「動作デ」の正答率(%)

	移動先ニ	範囲デ	動作デ
日本語母語話者の正答率	100	100	100
日本語学習者の正答率	50.0	70.1	62.6

日本語母語話者 n=43, 日本語学習者 n=29.

日本語母語話者の「移動先ニ」の問題文には全て「に」が選ばれていたが, 43 人の内 7 人の回答には文脈によっては「で」でも良いという「但し書き」のあった問題文が 3 問あった。文脈がどのような文脈であるのかという説明は書かれていなかった。それを表 2 に示しておく。比較のため日本語母語話者の誤答率も表 3 に示しておく。

表 2. 日本語母語話者 43 人の内 7 人が「移動先ニ」の問題文に「に」を選ぶが、文脈によっては「で」も良いと書いていた「で」の選択率

「移動先ニ」の問題文	「で」 %(選択率)
・私たちは庭（に・で・を・から）桜の木を植えました。	11.6 (5)
・みんなは教室（に・で・を・から）集まりました。	11.6 (5)
・山（に・で・を・から）木を植えます。	16.2 (7)

注：(　) 内は選択数。

表 3. 日本語学習者 29 人の「移動先ニ」の問題文における「で」の誤答率

「移動先ニ」の問題文	「で」 %(誤答数)
・私たちは庭（に・で・を・から）桜の木を植えました。	62.0(18)
・みんなは教室（に・で・を・から）集まりました。	62.0(18)
・山（に・で・を・から）木を植えます。	55.1(16)

注：(　)内は誤答数。

日本語学習者が「移動先ニ」の「に」を「で」とした誤答率（以下,「移動先ニ→デ誤答率」）は 49.4%であった。重回帰分析は, 日本語学習者 29 人の 1 人 1 人の「移動先ニ→デ誤答率」を目的変数とし, 29 人の 1 人 1 人の「範囲デ正答率」及び,「動作デ正答率」を説明変数として行った。表 4 にその結果を示す。但し, 定数項については省略した。

表 4. 日本語学習者の目的変数「移動先ニ→デ誤答率」, 説明変数「範囲デ正答率」及び「動作デ正答率」の重回帰分析の結果

決定係数 [2)]	説明変数	β	p
R^2=.209	「範囲デ正答率」	0.45	0.018*
	「動作デ正答率」	0.199	0.273

注：*p<.05.　　n=29.

「移動先ニ→デ誤答率」を目的変数とした回帰式は「範囲デ正答率」が 0.45 で p 値は

0.018 であり，5%の有意水準で有意である。「範囲デ」を正しく用いるようになると「移動先ニ」に「で」を選ぶ誤用も増加するという「逆の現象」である。岡田・林田・李(2014)で述べた「逆の現象」と同じである。一方,「動作デ正答率」にかかる係数は有意ではなかった。以上の 2 つの事実をあわせて考慮すると「移動先ニ」において「で」と誤る現象は「範囲デ」との混同に由来することを示唆している。

本調査においては岡田・林田(2016)で得られた結果と同じ結果が得られなかった。すなわち,「動作デ→ニ誤答率」と「移動先ニ正答率」との間には有意な関係が見られなかった。同じ結果が得られなかったのはなぜか。正答率を見てみると差があることが分かる。「移動先ニ」の正答率は岡田・林田(2016)では 73.5%であるのに対し，本調査では 50%と低い。「動作デ」の正答率も岡田・林田(2016)では 85.2%であるのに対し，本調査では 62.2%である。さらに「動作デ」の「デ→ニ」誤答率は，岡田・林田(2016)では 10.37%であるのに対し，本調査の「動作デ」の「デ→ニ」誤答率は 37.3%であり，およそ 3 倍の高さである。つまり本調査協力者の日本語レベルは岡田・林田(2016)よりも低いことが考えられる。

以上のことから，日本語学習者の移動先「に」の習得は N2 合格レベルの中でも低い日本語レベルのときに範囲限定「で」との混同によって(1)～(3)が現れることが推測される。その後，N2 合格レベルの中でも高い日本語レベルになると，移動先「に」の正答率が上がることで動作場所「で」→「に」の誤用も減少する段階に至ると思われる。しかし，N2 合格レベルの中でも低い日本語レベルから高いレベルへ至るまでの間に移動先「に」,範囲限定「で」,動作場所「で」の正答率がどのように変化していくのか，さらに，場所「を」との関係はどうなのかについては今後の課題とする。

注

1) 動作場所「で」とは当該事態が生起した場所を表す名詞と共に使われる用法のことで動作動詞と共に用いられる用法を指している。

2) 検定統計量が有意であり,帰無仮説が棄却されていれば,決定係数が小さくとも弱い「関連」があることを意味している(林田 2013)。

参考文献

岡田 美穂(2017)「中級レベルの日本語学習者の格助詞「に」を「で」とする誤用の研究－中国語話者を対象として－」『九州産業大学語学教育研究センター紀要』12,65-79.

岡田 美穂・林田 実(2016)「中国語を母語とする中級レベルの日本語学習者の移動先を表す『に』と動作場所を表す『で』の習得」『日本語教育』163,48-63.

岡田 美穂・林田 実・李 相穆(2014)「存在場所『に』と範囲限定『で』の混同－韓国語を母語とする『中位レベル』の日本語学習者の場合－」『日本學報』99,121-135.

迫田 久美子(2001)「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー (1) －場所を表す『に』と『で』の場合－」『広島大学教育学部日本語教育学講座紀要』,17-22.

鈴木 忍(1978)「文法上の誤用例から何を学ぶか－格助詞を中心にして－」『日本語教育』34 号,1-14.

林田 実(2013)『サイコロを振って，統計学！』,創成社

〔ポスター発表①〕

外国人児童に対する授業外・授業内多読指導の実践事例

松井　孝彦（愛知教育大学）
松井　千代（岐阜聖徳学園大学）

1. 本発表の目的

学校教育法施行規則が改正され，文部科学省告示が施行された平成 26 年 4 月 1 日から日本語指導は特別の教育課程に位置づけられた。発表者の勤務校のある愛知県は日本語指導が必要な外国人児童生徒が全国で最も多い地区であり，多くの小中学校において教室内外で日本語指導を受けている児童生徒の姿を目にすることができる。しかし，日本語指導が特別の教育課題に位置付けられた後も，教室外における取り出し授業では，漢字ドリルや文章問題に取り組ませたり教室で学習した内容の補充学習をさせたりするといった指導が行われていることが多い。

そこで，日本語指導の一環として外国人児童生徒に対する日本語の多読実践を行い，その影響を調査しようと考えた。本発表では，以下の 2 点について，発表時点での状況を報告することを目的とする。

ａ）小学校における，外国人児童に対する授業外・授業内多読実践の実践デザイン
ｂ）多読実践を通した，外国人児童の日本語を読むことに対する変化

2. 先行研究の概観

国内外で行われている多読の効果は，先行する実証研究でいくつか述べられている。多くは英語の多読ではあるが，英語，日本語を問わず多読の効果は読解力の向上や語彙習得に加えて，読むことに対する不安感の軽減等が報告されている。こういった効果が日本の小学校で学ぶ外国人児童にも見られるかどうか，そして，小学校においてどのような方法で多読実践が行われているかについて，日本語多読の先行研究を調査した。

日本語多読の実践については，実践例は粟野他(2012)に，実証例は熊田・鈴木(2015)に，それぞれ詳しくまとめられている[(1)(2)]。それらによると，日本語多読の実践については，その多くが日本の大学で学ぶ留学生を対象として行われている。その他の先行研究も調査したが，小中学生を対象とした日本語多読の実践例及び実証研究は見当たらなかった(表 1)。

表１　各校種における多読実践

	小学校	中学校	高　校	大　学
実践例	なし	なし	あり	あり
実証例	なし	なし	なし	あり
参考：英語多読実証例	あり	あり	あり	あり

そこで，授業外多読については放課後の学習支援の時間を利用し，授業内多読について

はMatsui & Noro（2010）に述べられている授業時間内の10分間多読の実践例を参考にして多読実践のデザインを組むこととした[3]。

3. 小学校における，外国人児童に対する授業外・授業内多読実践の実践デザイン

3-1. 参加者

愛知県内のＡ小学校に通う外国人児童計7名が授業外及び授業内多読に取り組んだ。内訳は以下の通りである。

小学2年生2名（男子1名，女子1名）
小学3年生1名（男子1名）
小学4年生2名（女子2名）
小学5年生2名（男子1名，女子1名）

3-2. 使用教材

多読用の使用教材として，日本語の絵本（福音館書店，偕成社，こぐま社，童心社，ポプラ社，あかね書房他）252冊を用意した。これらの絵本を，推奨年齢を参考に5つのレベルに分け，背表紙にレベルを示す色のシールを貼った。そして，絵本をレベル別に本棚に収納し，児童が絵本を選びやすいように配置した。

3-3. 実践期間及び多読に取り組む時間

放課後の学習支援は，日照時間の長かった9月末まで行った。10月以降は児童の下校時間が早くなったことにより，授業内で多読を行うこととした。具体的には，以下のような期間で多読実践に取り組んだ。

- 授業外多読：2017年6月～9月（小学2年生は週1回。その他は週2回。）
  放課後学習支援50～60分内の15～20分間（残りは宿題支援）
- 授業内多読：2017年10月～3月（予定）
  国語を主とした取り出し授業の開始時5～10分間

3-4. 多読の実践手順

授業外多読ではおよそ20分間，授業内多読ではおよそ10分間を多読実践の時間とし，以下のような手順で多読に取り組ませた。

① 児童が読みたい絵本を選ぶ
② 教室内の好きな場所で絵本を読む
③ 一冊読み終えたところで，感想用紙に簡単な感想を書く
④ 活動時間内に一冊読み終えた場合は，再度①から繰り返し

4. 多読実践を通した，外国人児童の日本語を読むことに対する変化

授業外の学習支援はすべて発表者らによって行われたため，発表者らが多読実践の様子を観察していた。授業内多読は取り出し授業内で行われているため，授業内の多読実践の様子は日本語支援の教員により観察されている。また，月に一度，発表者らが小学校を訪問し，児童と直接面談をすることで多読実践に対する感想を聞き出している。以下，小学2年生の様子と，小学3年生から5年生の様子について簡潔に述べていく。

4-1. 小学 2 年生の様子

小学 2 年生に対する授業外の学習支援は,毎週火曜日の 15 時から 15 時 50 分まで行われた。多読実践は最初の 15 分ほどで行われた。

多読実践を始めたばかりの 6 月は，2 名とも自ら進んで絵本を読もうとはしなかった。そこで,それぞれに好きな絵本を 1 冊ずつ選ばせ,その絵本を用いて読み聞かせを行った。1 冊読み聞かせが終わったところで,感想用紙に感想を書かせた。6 月当初は読み聞かせのみでその日の読書が終わることが多かったが，次第に読み聞かせの後に自分たちで絵本を選び，読むようになっていった。9 月になると，2 名とも音読をし始め，絵本を 1 ページ読む度に書かれている内容について発表者に思ったことや感想を述べるようになっていった。絵本を読みながら発表者らとディスカッションをするようになり，2 名とも感想用紙に記入する感想が長く具体的になっていった。

授業内多読になり，読書時間が短くなると，2 名とも黙読をする時間が増えていった。男子児童は日本語支援の教員に対して思ったことや感想を述べることもあるが，女子児童は好きな絵本のシリーズを見つけ，時折「おもしろい」などと感想を述べつつも静かに読み進めるようになった。またこの女子児童は休憩時間中にも取り出し教室まで来て絵本を読むようになった。

4-2. 小学 3 年生から 5 年生の様子

授業外の学習支援は，毎週火曜日と金曜日の 16 時から 17 時まで行われた。多読実践は開始 40 分後から支援終了の時間まで行われた。

多読実践を始めたばかりの 6 月は，絵本の表紙の絵を見て，気に入った絵の本を読んでいた。しかし，長い話の絵本を手に取ると途中で読むことをあきらめたり，すべり読みをしたりする様子が見られた。感想も「楽しかった」「おもしろかった」といった短い感想が多かった。そこで，発表者らが「何が楽しかったのかな」「面白かったところを，詳しく話してくれるかな」と声をかけるようにしたところ，短い話の絵本を，内容を理解しようとしながら読むようになり，感想も徐々に具体的になっていった。また，絵本の絵からは推測できない語彙の意味について，発表者らに尋ねる児童も出てきた。

授業内多読になり，絵本を読み慣れてくると，好きな絵本のシリーズを見つけ，そのシリーズを好んで読む児童が出てきた。また，簡単な絵本から順に，できる限り多くの絵本を読もうとする児童も出てきた。読後の感想については，日本語支援の教員が，発表者らが理解できるように書くよう指導をしたため，思ったことをより具体的に書くようになっていった。そして，以前読んだ本をもう一度読んだとき，「これでは感想とは言えないね」と述べ，改めて感想を丁寧に書き直す児童も出てきた。

5. 考察

どの学年の児童も，行動観察及び感想用紙の記述内容から，日本語絵本を読むことに対する抵抗感が軽減し，絵本を読むことに対する動機づけが高まった様子が見られた。これは，授業内外において絵本を読むための機会を設けたことで絵本を読む習慣が身に付いた

ことと，絵本の内容を面白いと思うようになったことが原因であると考える。多読実践を始めた当初は，児童は義務的に絵本を読み，1 冊読み終えた後になかなか 2 冊目を読もうとはしなかったが，読むことが当たり前になった頃から次第にすすんで 2 冊目を読むようになり，感想の記述にも面白かった理由が付け加えられるようになった。そして，授業外多読の期間が終了する頃には「このシリーズの絵本が読みたい」といった言葉が児童から聞かれるようになった。

本実践では，多読の原則と言われる方法，つまり，児童に読みたい絵本を自由に選ばせ，それぞれのペースで楽しんで読ませるようにしている。そして，児童の読書の様子を見ながら，読み方や感想の書き方について最小限の補助をしている。多読実践を成功させるためには，学習者にただ本を読ませるのではなく，読むことに興味や関心を抱かせるような指導を加えることが必要であると言われている。本実践における児童の変化は，ただ多読の実践デザインをし，絵本を読ませたことだけが原因ではないということを付記していくことは大切であろう。

本発表が現在小中学校ではあまり行われていない日本語多読実践の普及，促進の一助になることを期待したい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP16K02810 の助成を受けたものです。

引用文献

(1) 粟野真紀子・川本かず子・松田緑編著（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版

(2) 熊田道子・鈴木美加（2015）「日本語教育における Extensive Reading（多読）の実践」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 41』pp.229-243

(3) Matsui, T. & Noro, T. (2010). The Effects of 10-Minute Sustained Silent Reading on Junior High School EFL Learners' Reading Fluency and Motivation. *Annual Review of English Language Education in Japan* (21), 71-80

〔ポスター発表②〕

モジュール型教材の可能性：
関西外大における中級日本語教科書開発の実践報告　(2016～2018)

髙屋敷 真人（関西外国語大学）

1. はじめに：理論と背景

関西外国語大学留学生別科では，2008 年秋学期（9 月～12 月）より中級後期日本語クラス（日本語 6: Japanese6，以下，JPN6）のメインテキストとしてモジュール型教材の開発プロジェクトが始まり，それ以降，毎学期，新しい教科書の試用と試用教材についての留学生へのアンケート調査が続けられている。このプロジェクトは，2014 年，本学国際文化研究所の共同研究プロジェクトにも採択され，以後 4 年間，学生へのアンケートの調査結果を分析し，それに基づいた教材の改訂も続けられている。

JPN6 は，初級レベル（本学のコースで説明すると，JPN1 ～PN4，初級テキスト『げんき I』,『げんき II』使用）を 4 学期（1 学期は 90 分授業を週 3 回で 15 週間）で終え，中級前期レベル（JPN5）で 1 学期間，中級教科書を学んだ学生が対象である。留学生の学習歴は，勿論，それぞれの機関によって異なるが，1 年半から 2 年半で初中級レベルの日本語コースを終えて来た学習者が多く見られる。コースの目的は，日本語能力試験 N2 レベルに合格するための日本語能力の養成である。

このプロジェクトでは，モジュール型教材の開発を通じ，学習者にとってよりコミュニカティブな学びの場を提供することを目指している。その際，「接触場面」（ネウストプニー 1995:186-206)，「モジュール型教材」（岡崎 1989:34）といったキーワードで説明される教育理念に則り，実際に学習者が日常生活で遭遇するような実践的な場面にこだわり，教室内と教室外の言語活動が乖離しないように配慮した。本学の留学生は，約 80%がアメリカからの交換留学生で，提携校と単位を相互取得することができるので，日本語以外の講義は英語で行われている。そのような英語圏からの留学生が関西という土地でどのような日本人とどのようなコミュニケーションを交わすのかということを常に念頭に置き，教室活動を考え，教材の開発を行った。開発時における理念の要点は下記の通りである。

① 接触場面を明確にすること：学習者がターゲットとなる学習項目を使用する時，学習者は，いつ・どこで・誰と何を行うのか？ それによって何ができるようになるのか？ 接触場面での学習者を含めた会話の話し手,聞き手の年齢/性別/社会的・文化的立場などを考慮しているか？（ネウストプニー 1995:186-206; 宮崎，マリオット 2003:353-381）

② 教室活動をできるだけ教室外の活動に近づける。(Nunan 2015:xi-xvi)

③ 談話表現への配慮：女性語・男性語への配慮，世代差のある表現への配慮，方言への配慮，更に，漫画・アニメ・古語などジャンル別表現などへの配慮。縮約形，短縮句/

省略，助詞の省略，繰り返し，聞き返し，倒置，あいづち，間投詞，フィラー，呼び掛け，決り文句（慣用句/挨拶），終助詞などを適宜使用しているか？　（メイナード 2005）

2. 中級教材におけるモジュール型教材の利点

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した教材」である。（岡崎 1989:34）つまり，「通常の教科書が順序を無視して使うのが難しいのに対して，学習者のニーズが新たに生起したその時点においてそのニーズに合わせた形の活動を実施するような使い方を可能」（岡崎 1989:34-35）にさせるものである。本プロジェクトでは，このようなモジュール型の特性は中級教材でこそ有用であると考え，下記の理由からモジュール型教材を主たる教科書として採用することに決定した。

① JPN6 は中級後期レベルであり，媒介語を使わず日本語のみでのコミュニケーションがある程度可能なレベルである。
② 中上級レベルでは，学習項目（文型）の提出順序は緩やかで，初級のように体系的に積み上げていく必要がない。
③ 常に変化流動する学習者のニーズにその都度，柔軟に対応できる。
④ 情勢の変化に伴う学習者のニーズが新たに生起した時点で古くなった箇所のみ簡単に差し替え可能である。

では，2008 年の開発当初からの実際の改訂例を見てみよう。2008 年，本学の留学生へのニーズ調査の結果から，各ユニットのトピックは，下記のように決定された。

Unit1　Mixi って何？
Unit2　交通機関のマナー
Unit3　夫？主人？
Unit4　ユニクロ，MUJI は海外で成功するか？
Unit5　インターネットは人類を幸せにしたか？
Unit6　急増する外国人雇用

教科書のユニット（モジュール）は，1 から 6 まで順番に並んでいるが，この順番通りに学習して行く必要はなく,その時々の学習者のニーズ,国内外の時事問題の変化に応じ，どのユニットからでも学習することが可能である。であるので，学習者のニーズが新たに生起した時点，あるいは世界や国内の情勢，流行などに変化が起きた時点で随時差し替えを容易に行うことができた。例えば，2008 年，新教科書を使用し始めた直後，リーマン・ショックによる金融危機の影響で,ユニット 6 のトピックである「急増する外国人労働者」という本文がすぐに時代に合わないものになった。即座に対応し，翌年 2009 年春学期は，ユニット 6 の本文の内容をフィリピンやインドネシアからの看護師や介護士の就労問題に

焦点を当てたものにし,「外国人労働者,受け入れますか？」というタイトルに書き換えて,ユニット 6 のみ差し替えを行った。あるいは，2008 年に大流行していた Mixi も人気が下火になり時代に合わないものになってしまった。それに代わるツールとして LINE に注目し,2014 年秋学期の前には，ユニット 1 の本文のトピックを Mixi から LINE に改訂する作業を行った。このような改訂後の教科書に対する留学生のアンケート調査の結果は概ね好評であった。

3. 2016 年度からの改訂例の実践報告

では，以下，その後の留学生へのアンケート調査結果の分析に基づいた過去 2 年間の改訂例の実際について見ていくことにしよう。

2015 年の JPN6 授業担当者のアンケート調査の結果を分析したところ，昨今の「日本食ブーム」のせいなのか，今後取り上げて欲しいトピックの中には,「日本食」，“cooking”を挙げる学生が多数見られた。そこで，2016 年度の改訂作業として，前年度からコース担任が内容の難易度と学生の興味の喪失という理由で改訂の必要性を感じていたユニット 4「ユニクロ，MUJI は海外で成功するか？」を取り止め,「和食」「日本食」に関するトピックに変更することに決定した。改訂作業は，2016 年度の夏季休暇を利用して行われた。しかし,「ユニクロ」のトピックを廃止すると，全 6 ユニットの中で，ビジネス分野に関する話題がなくなってしまうので，ユニット全体のバランスを考え,「和食」に関するビジネス関連の話題になるように考慮した。その結果,「ユニクロ」の世界進出は成功したかという話題に代わるものとして，世界的な和食ブームを背景とした日本の外食産業の世界進出は成功しているのかという内容で本文を書き換えた。改訂ユニットは，2016 年度秋学期に試用された。そして，アメリカをはじめとする留学生の母国に日本食産業がどのように進出しているかという点を中心に，改訂内容が学生の興味，関心に訴える内容になったのかどうかアンケート調査の結果を待つことになった。

この学期には，JPN6 の学生は，全部で 22 名（男子学生 10 名，女子学生 12 名）おり，クラスを欠席した 2 名を除く 20 名の学生がアンケート調査に応じた。調査項目としては,教科書全般に対する評価と各ユニットに対する評価を尋ね，全項目数は 87 であった。全体的な質問としては,「教科書は全体的にいいと思う」かどうか，今後「取り上げて欲しいトピック」は何か，さらに，JPN6 の教科書に対する「Free Comment」を尋ね，ユニット毎の項目としては，取り上げられている「トピックは面白いと思う」かどうか，ダイアログの内容，長さ，難しさ，語彙の多さ，難しさ，練習内容，表現説明の内容，聞き取り練習の内容など 15 項目に渡って詳細に尋ねた。ここでは，それらの項目の内，教科書全体に対する評価と各ユニットのトピックに対する興味の比較とダイアログに対する内容評価の比較に絞って報告する。

まず，教科書全体についての評価であるが，“strongly agree”と“somewhat agree”を合わせると，100%の学生，つまり，20 名中全員が「良い」という評価であった。「まあまあ」と考えられる“neutral”の回答も一人もなく，JPN6 の教科書がかなりの好意を持って評価されていることがわかった。

ユニット毎の比較では，まず，それぞれのトピックの面白さについて尋ねた。その結果,

全てのユニットにおいて“agree”が“disagree”を上回っていたが，特に，ユニット 1（LINE やってる？),ユニット 2(交通機関のマナー),ユニット 4(和食ブームって本当？）に人気が集まったことが分かった。ユニット 1 は「LINE，やってる？」というタイトルで，2014 年秋学期に差し替えたトピックである。入れ替えた学期の調査では，二番目に人気の高いトピックであったが，今回は一番の人気を集めた。やはり，現在の大学生においては日本人学生であれ，留学生であれ，SNS は彼らの日常になくてはならないものであり，スマホなしには，学生生活だけではなく，日常生活そのものを送れないのかもしれない。ユニット 2 は,「交通機関のマナー」というタイトルで日本での公共の場所におけるマナーに関するトピックである。このトピックは，常時，高い関心を集めており，今回も 20 名中 14 名（70%）が“agree”であった。コメントからも学生が日本の文化，習慣と自国を比べ，その差異に強い関心を持っていることが伺えた。ユニット 4 は，先にも述べたように，「ユニクロ」から「和食」へ 2016 年に差し替えたばかりのユニットである。調査結果は，好評で，“agree”が 20 名中 14 名（70%）で，さらに注目すべきは，“disagree”が 0 名であったことである。留学生が「日本食」に関して強い関心を持っていることが伺える結果となった。この結果から，昨年の改訂プロジェクトは成功であったと言えるであろう。

次に，ダイアログの内容についての評価を分析してみよう。これは，学生がそのトピックに興味があるかという観点からではなく，ダイアログの内容の良し悪しについてどう思っているのかを聞く質問である。ここでも，どのユニットにおいても “agree”が“disagree” を上回っており,特に,ユニット 1 とユニット 4 に対する評価が高かった(いずれのユニットも 20 名中 16 名が “agree”：80%)。また，ユニット 1，ユニット 4 いずれに対する評価も“disagree” と答えた学生は 0 名であった。次いで，ユニット 3（夫？主人？）に対する評価も高く，20 名中 14 名が “agree”（70%）という評価であった。ユニット 3 は，日本語で，“husband”のことを“master”という意味も持つ「主人」という言葉で呼ぶことに関するトピックで，いわゆる「ジェンダー」を扱った内容である。この年のアンケートでは，LGBT を取り上げて欲しいというコメントが散見し，「ジェンダー」を巡るトピックに対しての関心の高さが読み取れた。

一方，ユニット 5 については，“agree”が 10 名（50%），“disagree”が 1 名（5%）であった。このユニットについては，先の「面白さ」の評価についても 6 ユニット中最下位で，学生間における関心の低さが見られた。タイトルは「インターネットは人類を幸せにしたか？」で,「インターネットで確かに生活は便利になったが，果たして人々を幸福にしてくれたのか」というテーマを扱ったユニットである。このトピックは，ユニット 1 と扱っている分野が似通っているにもかかわらず，学生の評価は低かった。インターネットの普及は，1990 年代の後半に始まり，その後，急速に拡大した。つまり，昨今の大学生にとっては，もはやインターネットは特別なことではなく，生活の一部でなってしまっているということが言えるのかもしれない。従って，今更その存在に疑問を感じることはないようで，存在していて当然のものとなっていると言える。今の大学生にとって，インターネットがあることの価値を改めて考えるということは，それ程多くの興味を惹きつけないのではないかと考えられる。ダイアログで留学生のホストファーザーが毎日，多くのメールに返信しなければならないことを嘆き，「インターネットがなかった時代が懐かしいよ。」

と述懐する台詞にもあまり反応がなくなってきていた。このような点を考慮に入れ，2017年始めに，コース担当者とアンケートの分析結果について討議し，ユニット1と扱っている分野が近いということも鑑み,ユニット5を2017年度の改訂作業の対象とすることにした。

更に，2016年のアンケート調査では，今後，取り上げて行って欲しいトピックとして散見されたものは，“something connected to culture”，“the topics related to Japanese culture and society”，“Traditional culture”，“Japanese traditions seen today in daily life like Giri， Amae， Senpai-Kouhai”といった日本社会，文化に関するものが多かった。更に，約350名の留学生の半数がホームステイしている関係上，関西弁に触れる機会が多いようで，関西弁，方言についてコメントしている学生も見られた。また，旅行に関する関心も根強く，“Japanese tourist attractions， hidden treasures” や“Famous Japanese places”，“Traveling”，“Geography， for example， Hokkaido and Okinawa” といったコメントも見られた。

以上の分析結果を検討し，2017年の夏季休暇中に「インターネットは人類を幸せにしたか？」から「関西好きですか？」というトピックに変更し，ユニット5の本文差し替え作業を開始した。本文の内容は，関西弁，昨今の外国人観光客の増加，道頓堀や黒門市場など大阪の人気観光スポットなどについて留学生と関西出身の日本人大学生が話すという場面設定にし,ユニット全体の改訂も行った。2017年度の秋学期に新ユニットの試用を行い，現在（原稿執筆時），アンケート結果の集計と分析を行っているところである。2014 年度から2016年度までの開発過程は，「モジュール型教材による中級後期日本語教科書開発プロジェクト実践報告（2014～2017）」（髙屋敷，宮内 2016:63-75）にまとめてあるので，本発表（2018年度3月のポスター発表時）では，2017年度の新しいトピック，「関西弁」や「関西への外国人観光客の増加」などを用いた本文の作成過程，新ユニット「関西好きですか？」についての2017年度秋学期終了時の調査結果と分析を中心に報告し，更に，2018年度に行う改訂への課題と試案についても発表する予定である。

参考文献

岡崎敏雄（1989）『日本語教育の教材』アルク

岡崎敏雄・岡崎眸（1990）『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社

J.V.ネウストプニー（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店

髙屋敷真人（2012）「モジュール型教材による中級後期日本語開発プロジェクト」『関西外国語大学留学生別科　日本語教育論集』22号 pp.119-133.

髙屋敷真人（2013）「モジュール型教材を利用した中級日本語会話練習―教室内と教室外の言語活動の統合に向けて―」『関西外国語大学留学生別科　日本語教育論集』23号 pp.131-146.

髙屋敷真人，宮内俊慈（2016）「モジュール型教材による中級後期日本語教科書開発プロジェクト実践報告（2015）」『関西外国語大学留学生別科　日本語教育論集』25号 pp.55-68.

髙屋敷真人，宮内俊慈（2017）「モジュール型教材による中級後期日本語教科書開発プロジ

ェクト実践報告（2014～2017)」『関西外国語大学留学生別科　日本語教育論集』26 号 pp.63-75.

伴紀子（2003)「学習ストラテジーは学習の過程でどのように変化するか」宮崎里司・ヘレン・マリオット編『接触場面と日本語教育　ネウストプニーのインパクト』明治書院

伴紀子 監修・宮崎里司 編著（2009）『タスクで伸ばす学習力　学習ストラテジーを活かした学びの設計』凡人社

宮内俊慈（2015)「モジュール型中級後期教科書の学生による評価」『関西外国語大学留学生別科　日本語教育論集』24 号 pp.49-69.

宮内俊慈（2016)「モジュール型中級後期教科書の学生による評価（２)」『関西外国語大学留学生別科　日本語教育論集』25 号 pp.25-54.

宮崎里司・ヘレン・マリオット編『接触場面と日本語教育　ネウストプニーのインパクト』明治書院

泉子・K・メイナード（2005)『日本語教育の現場で使える談話表現ハンドブック』くろしお出版

Nunan, D. and Richards, J C. ed. (2015). *Language Learning Beyond the Classroom*. New York and Rondon:Routledge.

公益社団法人
日本語教育学会
The Society for Teaching Japanese as a Foreign Language

〔ポスター発表③〕

初級レベルにおける日本語作文教育の再考

―語彙から文・談話が構成されるプロセスの分析をもとに―

西村 由美（関西学院大学）
早川 杏子（関西学院大学）

1. 問題の所在

作文教育の柱は，「型（段落化・構成）」「言語形式（表記・文法・語彙）」「内容」の３つでとらえることができる（石橋 2012）。「型」と「言語形式」は，どのように日本語を使って書くかであり，内容は何を書くのかである。この３つを「より良く」する方法として，教師のフィードバックやピア・レスポンスが用いられることがあるが，どちらも言語表層レベルの指摘に偏りがちであることが報告されている（石毛 2007 など）。また，初級レベルでは，主体的な推敲は難しいのではないかという問いに対して，大塚（2002）や小笠（2007）では，ピア・レスポンスの実践報告がなされている。両者とも教師が作成したシートを活用し，学習者間でのやり取りを通して推敲を促し，段落化が進んだことを報告している。しかし，ここには教師が想定する「よいコメント」「推敲の役に立つ相互活動」というある種の枠が埋め込まれている。さらに，初級レベルにおいては作文教育が既習の文型や語彙の運用練習のために行われることも多く，教師の思う望ましい「フレーム」への偏重は，形を変え教師と学習者を枠の中に閉じ込めてしまいはしないだろうか。

推敲という作業は，文字を認識する，文章を読んで理解する，などの認知作業そのものをモニターし，チェックするという，より高次な認知活動である。こうしたメタ認知活動そのものは，初級でも上級でも推敲という活動が可能だということからも，第二言語の能力とは独立した能力であると捉えることができる。第二言語の学習レベルに関わらず，人がメタ認知能力を持つという前提に立つならば，その力に働きかけるような仕組みを考えるべきである。

このような問題意識のもとに，本研究では形式のフレームに語彙概念をはめ込むのではなく，語彙概念を形式のフレームに落とし込んでいく作文授業をデザインした。また，作文を完成させる過程において表現面・内容面での充実を図るために，ペアワークを取り入れた。本実践による学習者の作文の分析を通して，入門・初級レベルの学習者の作文教育のあり方を再考する。

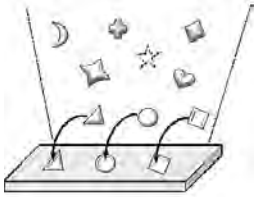


図 1:型に合わせて語彙概念を選びあてはめる「形式・型ベースの作文」

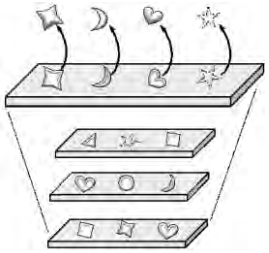


図 2:語彙概念の組み合わせにあった型を探す「語彙概念ベースの作文」

2. 作文授業の実践

2.1 実践の方法

作文のテーマは，「異文化との出会い」，「将来の夢と計画」の２つで，各テーマにつき，２回に分けて行った。１回目は個人作業で，①ブレーン・ストーミング（以下ブレスト，アイデアを出す段階），②アウトライン（語を配列し，構成を考える段階）を通して，③②をもとに第一稿を書かせた。①と②では，文ではなく，単語あるいは句単位での記述とした。２回目は，ペアワークと第二稿の執筆である。A・B のペアになり，A は B の第一稿を見ずに，B の①（ブレスト）と②（アウトライン）から，B が書こうとしたことを推量して，語の配列を手がかりに B のタイトルで作文を書く。終わったら，それを B に戻し，B は A の書いた作文を読んで第一稿と比べながら推敲する。その際，ペア相手が①と②をもとに書いた作文から，良いと思う記述があれば第二稿に取り入れてよいとした。B も同時進行で A と同様の活動を行った。

2.2 実践のねらい

ペアワークを取り入れたねらいは２つである。推敲を目的としたピア・レスポンスは，一般的に段落レベルで書かれたものや第一稿に対して行われるが，本実践はブレスト・アウトラインの段階の記述に対して相互活動を行った。あるテーマについて他者が書いた語彙をもとに作文を書くことは，文を組み立てる力に加え，複数の文に適切な関連性を持たせて書く力を養う。もう１つのねらいは，「他者の視点」を学習者に意識化させることである。自分の並べた語をもとに，相手の書いた作文を見ながら推敲する過程で視点や表現方法など，様々な気付きが発生すると考えた。相手が書いたものをよいと思えば，自分の第二稿に取り入れるが，取り入れる範囲や位置，言語形式の修正，第１稿との入れ替えか加筆かといった判断には，教師は介入しない。つまり，書き手自身が作文の完成度を高める基準を決めることになる。

3. 調査課題

以上の実践から得た入門 22 本，初級 25 本の作文を対象とし，ブレストから第二稿へ至るプロセスを分析した。本実践は，書き手の第二稿完成までのプロセスに，ペア相手が書いた作文が，推敲する手がかりの一つともなっているため，本来の書き手とペア相手の両方の視点からの分析が可能である。しかし，本研究では，本来の書き手側の視点を分析の中心とし，その特徴を記述する際にペア相手の作文からの事例を用いる。具体的な課題は以下の３点である。

１）構成の変更はどの段階で行われるか

２）文および複数の文のまとまりがどのように形成されるか

３）ペア相手が書いた作文からどのような要素を第二稿に取り入れるか

課題１）は，語彙から作業を始めることが推敲に影響するのか，３）は語彙を手がかりに行うペアワークが推敲を促進させるのか，について考察する。２）では，語からどのような談話が構成されていくのかという過程を動的に観察する。

4. 結果と分析

ブレーンストーミングの語句の数は，作文１本につき入門で３から 23，初級で６から 23 と幅広かった。以下，課題１）から順に結果と分析を述べる。

4.1 構成の変更

ここでの「構成の変更」とは，語・文の記述順の変更をさす。作文執筆における①ブレーンストーミング，②アウトライン，③第一稿，④第二稿の４つの段階において，修正や変更をする機会は，①から②へ（アウトライン），②から③へ（第一稿），③から④（第二稿）へと３回ある。その３回のどこで記述順の変更，語や文の追加，削除が行われたのかを示したのが以下の表１である。数値は作文１本を１として示しており，例えば，入門の 22 本のうち８本が，①から②へ移る段階で語の順番を変更している。

表１．構成の変更

	①→②アウトライン			②→③第一稿			③→④第二稿		
	記述順	追加	削除	記述順	追加	削除	記述順	追加	削除
入門(22)	8	13	4	9	17	5	1	8	1
初級(25)	22	22	11	13	22	6	3	8	2

まず，記述順の変更に着目すると，入門・初級ともに，第一稿までに変更が多く，入門は第一稿が，初級はアウトラインの時点が最も多いが，両者の傾向は異なる。入門ではアウトライン，第一稿のどちらか１回で変更し，初級では約６割が２回にわたって変更している。３回にわたって変更したのは，入門・初級ともに１本にとどまる。変更が第一稿までの段階に集中することから，作文を書く準備は語彙からスタートした方が，概念同士の入れ替えや移動が容易で，構成を検討しやすいと考えられる。

4.2 文の形成

ブレーンストーミングやアウトラインで挙げられた語・句は，多様な方法で文や複数の文のまとまりへと膨らんでいく。ある語と，そこから形成された文との関係は，語にフレームが組み込まれるプロセスとして（図 2），とらえることができる。

例えば，１語から１文が作られたり，複数の文が作られたりする。また，複数の語が１文にまとめられる場合もある。以下は，１つの語から１文が作られた例である。

例 1. ナイアガラのたき→ナイアガラのたきを見に行きたいです

例２. しぜん→そうして，フィンランドのしぜんがだいすきですから，しぜんのちかくにすむつもりです

例１のような「ＸをＶ」（二項文）では，対象となる名詞のみが記述されることが多い。ブレストの段階では名詞が中心で，動詞はアウトラインの段階で表れていることから，具体的な名詞から既に想起されていると推察される。例２では，複文の中に同じ語がくりかえし使われている。並べられた語は同等のキーワードとして存在するわけではなく，１回限りのこともあれば，作文全体に数回表れる場合もある。図示（縦は階層，横は並列関係を表す）すると，以下のようになる。

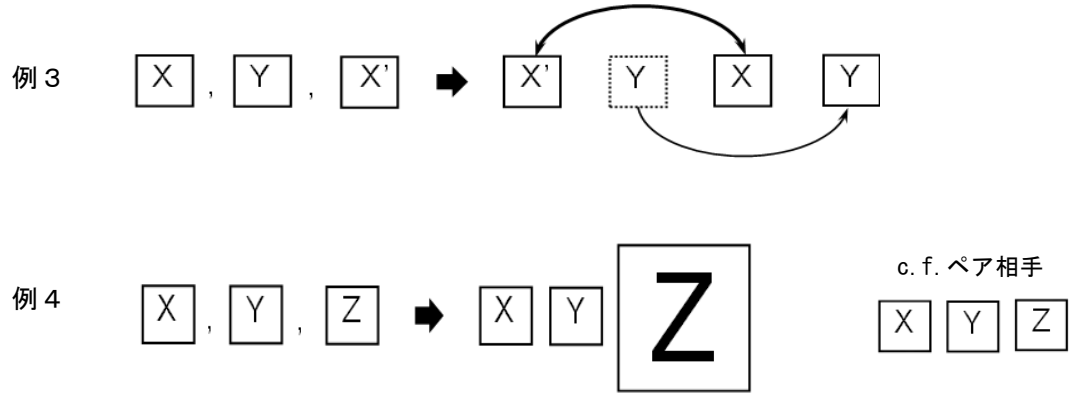
次の例３，４は複数の語が１文にまとめられている例である。

例３．しごと・バランス・かいしゃ→また，いいかいしゃではたらきたいですが，しごととじゆうなじかんバランスをとりたい

例４．テキサス・カリフォルニア・ボストン→テキサスとカリフォルニアは便利ですが，たぶん，ボストンが一番好きになるかもしれません

例３は，語順が入れ替えられている。概念としては仕事と会社が近いが，別の文節で使われており，仕事は会社と置き換えることも可能である。仕事と対になるのは「じゆうなじかん」であるが，それはブレストにもアウトラインにも書かれていない。このように，ある文の主辞となる語が，文中の順通りにバランスよく並べられるとは限らず，記述された語と語の関係は，書き手が自由に調整し，文として作り上げる。ペア相手の作文では，「しごと・バランス」は使われず，「かいしゃ」を用いて「私は大きな会社ではたらくつもりです」という文が作られていることから，本来の文が複雑な構成ではなくとも，書き手の思い描く語と語の関係性は他者には推測が困難である場合も少なくないと推察される。

例４でも，本来の書き手とペア相手の文は異なる。「テキサス・カリフォルニア・ボストン」は単純な羅列であるが，書き手の文の特徴は「ボストン」が卓立的に書かれていることである。これに対してペア相手は，「テキサスとカリフォルニアとボストンが選べません」と並列的に書いている。このように，ペア相手が描いた概念は，きわめて一般的にならざるを得ないことがある。なぜなら，固有名詞（地名）の羅列では，語と語の関係は並列にしか見えず，それ以外の解釈をするためには創作をしなければならないからである。一方，本来の書き手は，ブレストには単なる羅列として書いていても，語同士の関係を立体的にイメージしていることが推察される。

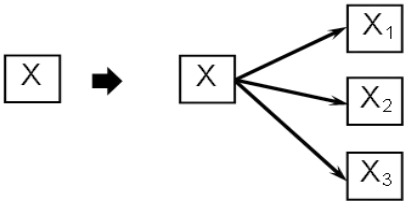


ここまでは１文に集約されるものを見てきたが，次は１語から複数の文が展開される例である。

例５．カラオケ→日本でカラオケが多いです。私は日本で初めてカラオケをしました。カラオケで友達と遊ぶことや，親睦を深めることができます。

例２が，複文の中に語を２回使っているのに対し，この例は，カラオケという１語から派生的・多角的に概念が後から付加されている。１語にいくつもの形式のフレームをあてはめ，ひとつのまとまりをもった談話として展開させる方法である。

例５



ここまで見てきたように，本来の書き手による文は，単なる羅列の語のうちの１つが卓立的に記述されたり，派生的・多角的に概念が後から付加されたりしていた。一方，ペア相手は，こうしたものは多くなく，複数の語を並列的に述べる，想像を交え分散的に書く傾向が見られた。また，本来の書き手による文には，理由，感想，詳細情報などが加えられていた。このような結果は，冒頭で述べたように，語彙概念が先行し，そこに形式を当てはめていくことによって文･談話が形成され,内容が充足していくことを示唆している。

4.3 ペア相手からの取り入れ

第二稿の時点で，入門は 22 本すべてが，初級は 25 のうち 19 本が何らかの修正，変更を行っている。入門は，第一稿に教師のフィードバックが入ったため，22 本すべてに形式の修正があり，うち 8 本には語や文の追加や削除，順序替えなどの変更が見られた。一方，初級では形式の修正にとどまったのは 2 本のみで，ほか 17 本は変更が行われていた。このうち，ペア相手が書いた作文から語や文を取り入れたのは，入門 3 本，初級 11 本で，単なる丸写しは少なく，様々な方法で加筆や修正が行われていた。例えば，ペア相手の文から語彙だけを抜き出し，自分の文中に加えたり，一文をそのまま取り入れた場合も，その直後に文を加えて談話を形成したりしている（例：取り入れ「それからインスタグラムでゆうめいになりたいです」＋加筆「たくさんスポンサーがほしいです」)。

文を修正して取り入れた例には，次のようなものがある。「(ペア）まいにちサウナに入ろうと思っています。」→「サウナもだいすきから，まいにちサウナにはいりたい。」この「サウナ」という語はブレストにもアウトラインにも出ていないが，ペア相手がクラスメイトの生活を想像して書いたものである。意味は保存されているが，理由が加えられ，文末が修正されている。このようにクラスメイトとして相手を知っているために，推測して書かれた文も数多く見られた。それが結果的には第二稿に反映されていなくとも，学生たちの間で文字を介した相互的な活動が行われているといえよう。

取り入れる文は，1 文とは限らず，連続・分散している複数の文を採用する場合もある。このようにして，ペア相手の文を取り入れる場合，どこに加筆するかを決めなければならないため，必然的に構成に深くかかわる変更となる。ペア相手の文は，本来の書き手の段落中，全体の冒頭，結び部分など，あらゆる場所に取り入れられていた。さらに，アウトラインの記述順をペア相手が変更し，それを本来の書き手が採用するケースも見られた。

5. 考察

ここでは，本実践が推敲に影響を与えたのかを議論する。まず，３回変更の機会があることから，3 回目での変更は少ないのは必然とも考えられるが，変更が義務づけられていないにもかかわらず，入門では約 8 割が，初級では約 9 割が第一稿までに修正を行ってい

ることから，構成の変更という点で推敲を促しているといえる。また，第一稿の時点で，冒頭か最後，あるいは両方に文や段落を加筆する傾向も見られた。このことから，アウトラインで本論部分を想定したうえで，その前置きやまとめとなる文を付加することによって，全体の構成を整えていくプロセスがうかがえる。このような早い段階での構成に関わる操作は，学習者自身が作文全体の質をより良くすることにつながっていくといえる。

このような変更は，初級レベルにおいても内容面にまで関わる主体的な推敲が可能であることを示唆している。一方，ある程度まとまった文章にコメントをするピア・レスポンスでは，何をコメントするか，それを日本語でどう表現するか，という二重の負荷がかかるため，小笠（2007）のように教師作成のシートなどでコメントを引き出す工夫が必要となる。ピア・レスポンスそのものが持っている負荷の高さを少しでも軽減するための工夫が，学生を枠にあてはめることにつながってしまっている。しかし，本実践では，本来の書き手の語・句に対してペア相手が推測しながら文を書き，その後二つを読み合わせるという，いわば，自己と他者の視点を同時に持ちながらの個人作業を介した相互活動であった。そして，自己と他者の視点を産出・受容の両側面から経験した上で，相手の書いた作文から何をどのように取り入れるか，あるいは取り入れないかをあくまで自身の基準で判断し，推敲を完結していた。このことは，枠を作らずに文・談話を組み立てる力を純粋に発揮する機会を提供しているといえる。

5. 教育への示唆

本研究の主眼は，実践の新規性や効果を示すことではなく，初級レベルにおける作文教育の再考である。その試みとして，学習者が語彙を書き出すところから始め，クラスメイトとのペアワークを経て，作文を創り上げる実践を行った。その結果として，学習者の力で，語が文へと膨らんでいく様相，主体的に内容にまで踏み込んだ推敲を進める様相が観察された。

授業の進行はブレストから第二稿へと向かって一方向的だが，実際には書く工程を行きつ戻りつしながら完成へと向かうプロセスは本来の文章を書くという行為そのものであろう。言語的な制約があるからこそ，推敲というメタ認知的な高次の認知活動を有効に使うことの意義は大きい。より良い作文への方向性とは，教員が提供する望ましい見本文や構成の型や評価ではなく，学習者自身に見出すべきではないかと考える。

参考文献

石毛順子（2007）「第二言語の作文における初級から中級にかけての発達 -質の観点から-」『国際交流基金日本語教育紀要』（3），1-11，独立行政法人国際交流基金

石橋玲子（2012）『第 2 言語による作文産出の認知心理学的研究 ： 学習者主体の言語教育のために』風間書房

大塚望（2002）「記述後の活動「ピア・レスポンス」―初級後半日本語学習者の場合」『留学生センター紀要』 5，39-50，新潟大学

小笠恵美子（2007）「初級授業における協働的な学習活動」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』

〔ポスター発表④〕

中級日本語学習者の敬語学習に対する向き合い方を左右する要因とは何か

―成功経験と失敗経験に着目した事例分析から―

徳間　晴美（早稲田大学）

1. はじめに

本発表では，敬語学習を経験した段階である中級日本語学習者を事例分析の対象とし，学習者の現在の敬語学習への向き合い方がどのように形成されているのか，その要因を明らかにすることを目的とする。

本研究にあたっては，敬語学習に対する向き合い方とその背景を把握するために行った調査Ⅰ（質問紙調査）の調査協力者 17 名のうち，敬語を用いたコミュニケーションにおける成功経験および失敗経験がある学習者 4 名に対して実施した調査Ⅱ（インタビュー調査）のデータを分析する。4 名の学習者個々の敬語学習への向き合い方を描くと共に，共通して見えた点についての考察を行う。

2. 本研究の位置づけ

敬語については，2007 年の「敬語の指針」（文化審議会）において，「敬語とは，内容を表現するだけでなく人間関係や社会関係についての気持ちの在り方を表現するものであり，主体的な選択や判断に基づく自己表現として考えるべきだ」（p. 5）とされている。日本語学習者の場合，このような，人間関係の構築にも影響し得る敬語の重要性を知っているが故に，敬語学習においては，正誤の判定を即時欲するという傾向が見られる。近年では，スマートフォン向けの敬語学習アプリも開発されている（白土・丸元 2012）ように，日本語学習者が自律的に敬語を学ぶため，e ラーニングシステムを活用することも難しくない。しかし，そもそも自律学習の継続のためには，強い動機づけに基づく学習継続意欲が必要となる。

そこで，本発表は，学習への向き合い方が，ある程度選択的である敬語学習に関して，日本語学習者はどのような気持ちで学習に向き合っているのか，過去の成功経験および失敗経験を切り口とし，学習者の繊細な心のあり様を描き，その尊重の重要性を示す研究として位置づけたい。

3. 調査Ⅰ

3.1 調査目的および調査方法

調査Ⅰは，敬語学習を経験した中級段階の日本語学習者が，現在敬語学習に対してどのような向き合い方でいるのか，またその理由を把握することを目的に実施した。調査Ⅰ（2016 年 7 月実施）は，都内の大学で日本語を学ぶ中級日本語学習者のうち，調査協力に同意をした 17 名（男性 5 名・女性 12 名，平均年齢 22 歳，国籍：韓国・台湾・中国・香港・

インド・アメリカ・ベトナム・スイス・オーストラリア・セルビア，日本語学習歴：日本国内 平均2年，国外 平均1年半）に対して質問紙調査の形式で実施した。調査趣旨説明書および同意書，質問紙は日本語と英語で作成し，回答も両言語可とした。

質問紙は，選択式と記述式からなるもので，次の6つの項目について尋ねた。

項目1：敬語の学習経験と理解度（自己評価）

項目2：現在の敬語学習の状況

項目3：今の自分にとっての敬語学習の必要性とその理由

項目4：今後の敬語学習意欲とその理由

項目5：敬語を用いたコミュニケーションにおける成功経験の有無と印象的だった経験

項目6：敬語を用いたコミュニケーションにおける失敗経験の有無と印象的だった経験

なお，本研究の実施にあたっては，筆者の所属先である早稲田大学日本語教育研究センターの研究調査倫理審査会において承認を得ている。

3.2 調査結果

本発表では，調査Ⅱの分析を中心とするため，調査Ⅰの結果については概略のみ示すこととする。

はじめに，「敬語の学習経験と理解度」（項目1）については，17名中16名が学習経験があり，理解度についてはばらつきがあるものの，「少し理解できた」を選択した学習者が6名と多かった。「現在の敬語学習の状況」（項目 2）では，現在敬語の勉強をしている学習者が8名で，うち5名は自分で教材を使って勉強しており，うち3名は敬語に関係がある授業を履修していると答えた。「今の自分にとっての敬語学習の必要性とその理由」（項目3）では，16 名が必要性を認識し，その理由としては，就職の際や仕事上で敬語が必要となることおよび，生活の中で初対面の人や目上の人とのコミュニケーションに必要となることが挙げられた。「今後の敬語学習意欲とその理由」（項目4）では，11名が「とても勉強したいと思っている」を選択し，インターンシップで敬語の大切さを実感したという経験に基づく回答を含め，日本の会社における敬語使用の必要性や，日本文化や日本語の習得上，重要な要素であるという認識が理由として挙げられた。「敬語を用いたコミュニケーションにおける成功経験の有無と印象的だった経験」（項目5）については，10名が何らかの経験があると答え，目上の人へのメール送信時や日本語での接客時に敬語を使って驚かれた経験などを記述した。最後に，「敬語を用いたコミュニケーションにおける失敗経験の有無と印象的だった経験」（項目6）については，8名が何らかの経験があると答え，部活で誤った敬語を使った際に先輩に直されて恥ずかしい思いをした経験や，敬語を使って話す店員への対応の仕方がわからなかった経験などを記述した。

4. 調査Ⅱ

4.1 調査目的と調査方法

調査Ⅱは，調査Ⅰの結果を受けて，成功経験および失敗経験は現在の敬語学習への向き合い方にどのようなつながりを持っているかについて質的に捉えることを目的とした。調査対象としたのは，調査Ⅰの項目5および項目6の自由記述欄に回答した学習者のうち，

調査協力に同意した4名である。

調査Ⅱ（2016年7月・8月実施）は，調査者との1対1のインタビュー形式で約30分間行った。インタビューでは，調査Ⅰの項目1～項目4を確認した上で，成功経験（項目5）および失敗経験（項目 6）で感じたことや考えたことを具体的に語ってもらいながら，それらが現在の敬語学習への向き合い方に影響しているかを捉えるための質問を取り入れ，半構造化インタビューの形で進めた。

調査Ⅱのインタビューデータについては，語られた内容をコーディング化し，質的に分析した。調査協力者4名のデータを分析した結果を以下に述べる。なお，「」内は，調査Ⅰの回答あるいは調査Ⅱの発話からの引用を表わす。

4.2 調査結果

4.2.1　ファムさん

ファムさんは，ベトナム出身の25歳（女性）で，来日後，敬語学習を経験しているものの，ほとんど理解できなかったと感じており，現在は自分で教材を使って勉強している。成功経験と失敗経験についてはどちらも「少しだけある」を選択していた。

ファムさんの成功経験は，大学院の先生や先輩に対するメールでのコミュニケーションであった。これは，調査時には成功経験として本人が認識していたが，失敗経験を経てたどり着いたものであった。ファムさんは初めて大学院の先生にメールを書いた際，間違いが多かったため，cc（Carbon Copy）で送信していた留学生の先輩から，敬語の勉強をもっとがんばったほうがいいと指摘されたという。その時の気持ちは「恥ずかしかった」，「悲しかった」，そして「先生はわかるかなと心配した」という言葉で表現された。しかし，その先生からの返信には，「ごくろうさま，メールがんばったね」という言葉があったという。ファムさんはもっと敬語を使いたいと思うようになり，「先輩に言われた時は悲しかったけど，今は大丈夫」と言い切れるまで，現在は自信を持てるようになっていて，成功経験として語られた。

一方の失敗経験としては，日本で買い物をしている時，店員の敬語がわからずに答えられなかったことを挙げた。その時は「恥ずかしかった」ため，自分が理解できないことは店員に伝えなかったが，「もっと勉強したい，したほうがいい」と感じたという。また，店員が自分が外国人だということがわかり，やさしい日本語で話してくれても不快感も覚え，「うれしくなかった」という。

ファムさんは，現在も，大学院の中でのコミュニケーションでは，先輩を見てまねをしながら使えばいい結果が出ると考えており，先輩や先生からの励ましがモチベーションになると感じているが，一方で生活面では敬語がわからないためにネガティブなフィードバックを受けることが多く，恥ずかしい気持ちを味わうことになってしまうと感じている。そして，現在は「ミックスなフィーリング」で，勉強したい気持ちとしたくない気持ちの葛藤があるという。

4.2.2　王さん

王さんは，中国出身の23歳（女性）で，自国の語学学校で敬語を学び，「だいたい理解

できた」が，現在も敬語の勉強の必要性を感じ，学習意欲を持って，現在も翻訳サイトなどを活用して敬語の勉強を続けている。

成功経験としては，大学のサークル内でのコミュニケーションで，「私は敬語がわからないので，使わないでください」とはじめに伝えていたにも関わらず，自分が敬語を使って話した際に驚かれた経験と，近隣住人への挨拶での敬語使用の経験を挙げた。しかし，正しく使えているかについては「いつも心配しています」と話し，履修中の日本語のクラスでも，「みんなぺらぺら話して，私はちょっと心配なので，話せなくなっちゃった」と現在の状況を話した。

一方の失敗経験については，日本語能力試験で必ず出る敬語の問題がいつも解けないことを悔しそうに話した。王さんは，「友達と話す時は（敬語は）使わなくていいと思っている」と言い，困った経験を尋ねても，日常生活でのコミュニケーションではなく，試験問題での誤りが含まれる選択肢が自分にはすべて正しく思えてしまうことを挙げた。

敬語を使用する場面を自ら限定している王さんに，敬語学習を促すものは何かを尋ねたところ，返ってきたのは，「日本語を愛している」という言葉だった。王さんは，以前サークルの日本人の友達に「もし日本語に敬語がなくなったらどうか」と聞いた際，それは日本じゃない，という答えを聞いて，それほど重要なのかと非常に驚き，それから自分で考え，敬語も日本の文化の一つだと感じるようになったという。王さんは，「日本語も好き，日本も好き」，「敬語は難しい。でもしょうがない。日本ですから。」と笑いながら語った。

4.2.3　アンナさん

アンナさんは，スイス出身の 26 歳（女性）で，自国の大学で敬語を学び「だいたい理解できた」が，現在も自分で敬語を学んでいる。敬語の勉強の必要性については，将来日本人と一緒に働く機会があれば必要となると考え，その場合には自分もうま使えるようになりたいと回答していた。

アンナさんが成功経験として挙げたのは，年上の人や初めて会う日本人には必ず「ます形」を使うようにし，うまくコミュニケーションしていることである。日本の会社に入った経験はないが，趣味で入っている文化活動チームの年上の人との間で，自分でふさわしいと思う程度の表現を使うようにしているという。このコミュニティでのコミュニケーションは，アンナさんの日本語使用場面として貴重なものであるようで，現在，敬語の勉強を続けている理由も，文化活動のイベントで，外国人としてマイクを持って自己紹介しなければならないことがあるからだと語った。

一方の失敗経験としては，前学期の敬語の授業で全種類の敬語を習ったものの，完璧に使いこなせなかったことを挙げた。授業を通して，尊敬語や謙譲語は完璧にマスターできないと実感し，間違えると失礼になるという心配から，「ます形のほうが安全」だと判断するに至ったという。しかし，「私にとって敬語は会社と関係がある」と言うように，もし日本の会社の面接があれば，「多分 2 週間位で敬語を覚える」だろうとも話し，目上の人には敬語は「絶対使ったほうがいい」とも考えている。ただ，現在はその状況にまだ遭遇していないため，現時点では，敬語の学習に絞るより，単語や文型などの勉強が必要だと感じている。

4.2.4　サーシャさん

サーシャさんはセルビア出身の 28 歳（男性）で，自国の大学で敬語学習経験があり，敬語は「だいたい理解できた」が，現在も敬語の学習の必要性を強く認識し，自分で継続して勉強している。

サーシャさんは,来日後,場面に応じた敬語の使い方がわからないことが,「大きな問題」だと感じたそうで，日本語でのコミュニケーションにおいては,「親しい友人や家族以外では，どのような内容の会話でも必ず必要になる」と考えており,「自分について悪いイメージ」を持たれないよう,「自分も同じように丁寧に話す」ようにしているという。

成功経験としては，初めて会う人や大学院の教授に,「丁寧な日本語ですね」と言われたことを挙げ,「ちょっとうれしかった」と笑った。大学院の他の学生より丁寧な日本語を使うと言われたこともあり，驚いたという。

一方の失敗経験としては，来日後，旅行代理店などに電話した際，敬語が聞き取れずに困り，自分も敬語を使ってみたが間違っているのではないかと思い，スピーチレベルを下げたことがあったという。

サーシャさんは，この成功経験と失敗経験のどちらの経験も現在の学習動機に結びついていると話す中で，自分のことをやや客観的に位置づけるように,「他の学生は専門が日本語じゃないけど，私の専門は日本語だから，僕はいつもがんばりたいです」と語った。そして具体的に，近い将来，日本語を使ってプレゼンテーションをする計画があり，そのためにはアカデミックなレベルが必要だと述べた。そして最後に，日本語に限らず，どの言語でも，話す時には自分のアカデミックバックグラウンドで相手に印象を伝えるものだということを，母語に置き換えた例と共に語ってくれた。

5. 考察

今回事例として分析した 4 名の敬語学習への向き合い方とその背後にある成功経験および失敗経験については， 4 節で個々に述べたが，研究目的に照らして，敬語学習への向き合い方についての考察をまとめると，以下の 4 点が指摘できよう。

第一に，敬語学習意欲については，今，あるいは近々敬語使用が求められる場面に直面するか否かに左右されていること。第二に，成功経験と失敗経験がそれぞれ独立している場合，前者は他者から認められる喜びを，後者は挫折感や不快感を味わい，それが自身の敬語使用の程度の調整や，学習すべき程度の見極めに影響を及ぼしていること。第三に，成功経験に至る過程において同様の場面で失敗経験を経ている場合には，悲しい思いや心配,コミュニケーションで困った経験が敬語学習の継続の動機づけとして働いていること。最後に，成功経験を超えるものとして，日本語を愛しているという強い思いや，日本語を超えて，人としてのアカデミックバックグラウンドを重視する見方を持つ場合には，継続的に敬語学習に向き合う姿勢が窺えた，ということである。

6. まとめと今後の課題

本発表では，学習への向き合い方に個人差が見られる敬語学習について，その向き合い

方に影響しているであろう，日本語学習者の成功経験と失敗経験に着目して調査および分析を行った。4 名の事例分析ではあるが，学習者一人ひとりがそれまでに経験してきたこと，またその時に味わった思いが，その後の敬語学習に対する向き合い方に結びついている様子を描き，現在もなお葛藤しながら敬語を学ぼうとする人間らしい心の揺れも見ることができた。そして，4 名のいずれについても言えることとして，誰かに言われる通りに敬語を使おうとするのではなく，自分自身を満たす敬語使用の程度やあり方を模索し，そこに向かおうとする学習者の人としての欲求が根底にあることがわかった。

今後の課題としては，敬語学習はどのような過程を経て日本語学習者それぞれの中で位置づけられ，向き合い方が定まっていくのか，質的な調査および分析を丁寧に重ねていきたい。

参考文献

岩下志乃・岩切智希（2008）「状況に応じた対話による敬語学習システム」『知能と情報』Vol.20 No.5 pp.709-719

白土保・丸元聡子（2012）「スマートフォン向け敬語学習アプリの開発」『2012 年電子情報通信学会総合大会　基礎・境界講演論文集』p.218

徳間晴美（2012）「授業実践における日本語学習者のコミュニケーション観に関する研究－「ありたい自分」の実現を支援する教育を目指して－」早稲田大学モノグラフ 81　早稲田大学出版部

文化審議会（2007）「敬語の指針」（文化審議会答申）

八島智子（2004）『外国語コミュニケーションの情意と動機 - 研究と教育の視点』関西大学出版部

〔ポスター発表⑤〕

インドネシア人元 EPA 看護師の帰国後のライフステージ

中谷　潤子（大阪産業大学）

1. はじめに

2008 年にはじまった EPA によるインドネシアからの看護師候補生受け入れ事業も 10 年目となり 2017 年度までで 622 人が来日した。インドネシアに続き，現在ではフィリピン，ベトナムからの受け入れも進んでいる。これまで，看護師候補生たちが国家試験合格に向けて日本語に苦労しているのをうけて，日本語教育の分野では国家試験問題の分析や日本語習得などの対策などの研究がなされ（岩田・庵 2012），さらにこれら看護師候補生受け入れに対する日本側の課題が明らかにされてきた（奥島 2010 など）。

一方発表者は，これまでインドネシア人看護師候補生自身の人生における日本体験に関心を寄せてきた。EPA 看護師候補生とはいえ，一人一人はそれぞれが来日目的，日本語学習，日本体験をもつ。日本社会におけるインドネシア人看護師候補生を知るために，これまで調査を重ねる中，国家試験合格者が数年働いただけで次々と帰国するのを目の当たりにするようになった。苦労して試験に合格し，やっと日本人と同等の待遇を得ることができるようになったのに，なぜ数年で帰国してしまうのか。そして帰国後も，日本での経験を生かし看護師に復帰するでもなくステップアップがかなわないケースも多いという声すら聞かれた。

このままでは日本にとってもインドネシアにとっても EPA 事業自体の意義が問われることにもなりかねないのではないか。そこで，日本での看護師体験を持つインドネシア人が帰国後のライフステージをどう築いているのかを知る必要があると考えた。本発表では，2017 年に行った 2 人の元 EPA 看護師へのインタビューによるライフストーリーから帰国後のライフの築きについて明らかにしたい。

2. 背景

本研究では，ライフストーリー・インタビューを行った。ライフストーリーとは，「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語りである（桜井・小林 2005）」。

ライフストーリーの「ストーリー」が示す「物語」として人生を捉えることは，事実や真実を問うのとは異なる見方をもたらすとやまだ（2000）は指摘する。「物語モードは，人が人に何かを伝達するのに適しており，物語が物語を生む，生と再生の生成的循環を生みやすい。」さらにやまだは，物語を語ることが語るものと語られるものとの共同産物であることも指摘する。「語り手と聞き手の相互行為から，ストーリーは生み出されるが，それはその場の状況的文脈によって変化する。したがって，語り手の物語は，語る相手によっても，場の雰囲気や状況によっても影響される。また，語り手と聞き手は，一方的な関係ではなく，対話的関係であり，共に物語生成にかかわる。（同）」そして，自己が「他者を媒

介に生成される，あるいは本質的に他者を抱握しているという考えは，現在の多くの哲学に共通する自己観（同)」であり，「語るほど，逆説的に，プライベートに閉じた『私』という概念が解体されて，自己が公共の場にひらかれていく（同)」のだという。

本発表で紹介するライフストーリーはＶとＡのストーリーである。二人は 2009 年に EPA の第二期生として来日した。Ｖへのインタビューは 2017 年 8 月にジャカルタで行った。Ａへのインタビューは同 11 月に日本で行っている。それまでもＡには看護師国家試験合格前の 2012 年，合格直後の 2013 年，そして正看護師として就労して約 1 年後になる 2014 年と 3 度インタビューしている。それで，2017 年のインタビューは帰国前から再来日までについて語ってもらった。

インタビューはインドネシア語と日本語のうち話しやすいほうで話してもらったが，ほぼ日本語であった。語りは協力者に了解を得たうえで録音し，それを文字化した。インタビューでは，日本で看護師になることを目指したときから，現在までを語ってもらい，執筆者は文字化資料をもとに，ＶとＡのライフストーリーを作成した。

3. Ｖのライフストーリー

Ｖは 2009 年 28 歳の時に来日した。その時，インドネシアに夫と当時小学校一年生だった息子を残してくる。2012 年に看護師国家試験に合格し，正看護師として働くようになったものの，わずか 1 年で夫に請われて帰国する。帰国後数ヶ月は地元にいたが，結局仕事を探すため一人ジャカルタに移る。夫は地元で銀行員として働いていたが，Ｖにとっては地元での看護師の給料はやはり十分とはいえなかった。ジャカルタではいくつかの職に就く。インドネシア在住日本人向けの医療関係の会社には，医療通訳として 3 年間勤めた。同僚は元 EPA 看護師ばかりだった。看護師国家試験に合格した人と合格せずに帰国した人がいたが，給料は合格者のほうが良かった。インドネシアで看護師として働くよりは給料もいいし，日本で得た医療の知識や日本語能力も生かせるので楽しかった。ただ，依頼があればいつでも現場に赴かなければならないため，勤務時は 24 時間体制で待機しておかなければならないなど，きつい面もあった。その後，日系のクリニックで日本人の受診後の保険請求の手伝いや日系企業の健康診断などをサポートする仕事もしていた。現在は医療とは関係のない日系企業で事務として働いている。給料は下がったが定時勤務で土日も休みのため，シフト制だった医療通訳の仕事よりは楽だ。しかしやはり医療現場に関わる仕事のほうがいいとも思う。医療に関する日本語も忘れていくと感じる。

一人でジャカルタに単身赴任という形だったこともあり，結局夫とは離別してしまった。現在，息子は地元の両親に預けているが，子どもの成長なども考えると，できれば息子を連れてもう一度日本に戻りたいと思うようになる。子どもはジャカルタでＶとともに生活はしたいと言うが，日本に行くことは希望していないという。さらにＶ自身は日本で進学したいという夢をもつようになる。日本に行く前には進学したいなどとは思いもしなかったが，様々な経験を重ねることで，インドネシア社会の将来のことなどについても考えるようになる。仮に奨学金などが得られるチャンスがあれば，日本でコミュニティや老人の生活などについて学びたいと思っている。

4. Aのライフストーリー

Aは妻が2008年の第一期生でそれを追って翌年来日した。日本で妻は3人目を妊娠し，道半ばにして帰国する。一人残ったAは2013年に看護師国家試験に合格し，3年間勤務する。2016年秋に，インドネシアに残してきた家族とともに暮らしたいという思いが強くなり帰国を決意する。実はその半年ぐらい前から病院には帰国の希望を伝えていた。しかし，人手不足で悩む病院に慰留され，延び延びになってしまった。ところが，やっと帰国したものの，半年後には再び日本で看護師として働くため単独で再来日することになる。帰国前は，これ以上日本に居続けることにも，かといってインドネシアに帰国することにも「決め手」を欠いていた。そのため帰国時も「もしかしたら，またすぐ戻るかも」と言ったりしていたが，その割には，これが最後だと思い，沖縄や北海道に旅行したりもした。

インドネシアに帰国後，しばらく地元にいたが，やはり地元には仕事がない。看護師として働くにしても，都会に出なければならない。日本に行く前も，平日は都市の病院で働き週末は地元で家族とともに過ごす生活をしていた。ジャカルタで仕事を探そうかとも考えたが，インドネシアを離れていた間のブランクも気になった。インドネシアと日本の医療レベルの差も知ってしまった。また，ジャカルタに単身赴任をするぐらいなら勝手知ったる日本で看護師として働いたほうが，慣れているし給料もいい。帰国するとき，いくつかの日本の病院からいつでも連絡が欲しいと誘いを受けていた。

それで結局，日本へ戻ることになる。妻も取り立てて反対はしなかったが，戻ったら戻ったで，家族がそばにいないことが寂しいと感じている。半年弱日本を離れていただけでも，日本で看護師に復帰した時，日本語をだいぶ忘れていると感じた。新しい環境に慣れるのには少し時間がかかり，今でも以前勤めていた病院のある街にいくとほっとする。EPA看護師だった時にも家族を日本に呼び寄せたいと考えていたが，とうとう実行できずじまいだった。今もその思いはあるが，子どもも中学生になりもう難しいと思う。将来どうなるか，どうするか見えないまま働いている。

5. まとめ

二人の語りには，来日してからの仕事，帰国後のライフステージ，ふたつの国での体験から得たことなど，現在を作り上げている様々な経験があげられる。これらのストーリーでは，日本での生活を肯定的にとらえている部分が多いうえに，そこからは，元EPA看護師という経験が彼らの「今」を作り上げ，ライフステージを築いているのが見える。ただ，そこにある「出稼ぎ」という構図は，香港や台湾などに家事手伝い労働に出向く女性たちや日本に技能実習生としてやってくる若者たちと変わらない。地元に職がないので，海外で金を稼ぎ，戻ってしばらくすればまた稼ぎに出る。今後Aがそれを繰り返すとすれば，ライフステージはステップアップとはいえなくなるであろう。また，帰国後皆が皆，VやAのように日本での経験を生かしているとも限らない。

このようにグローバル化の中で移動する人々の「ライフ」を浮き彫りにすることで，外国人労働者そのものへの支援だけでなく，受け入れを進める日本の体制整備にもつながるような提案に結び付けなければならない。そのためにも，今後さらにデータを収集していきたいと考えている。

引用文献

岩田一成・庵功雄（2012）「看護師国家試験のための日本語教育文法　必修問題編」『一橋大学大学教育研究開発センター・人文自然研究』第 6 号. pp. 56-71.

奥島美夏（2010）「インドネシア人看護師・介護福祉士候補の学習実態―背景と課題」」『国際社会研究』1 号，pp. 295－342.

桜井厚・小林多寿子（2005）『ライフストーリー・インタビュー』せりか書房

中谷潤子（2017）「EPA インドネシア人看護師の滞日および帰還へのプロセス―ライフストーリーより」『大阪産業大学論集』29. 57-76

やまだようこ（2000）「人生を物語ることの意味 - なぜライフストーリー研究か」『教育心理学年報』第 39 集. pp. 146-161.

〔ポスター発表⑥〕

異文化理解クラスでの留学生と日本人学生の対話による双方向の学び

―交流の機会が限られた地方大学における実践例―

吉澤　真由美（東京大学）
元木　佳江（四国大学）

1. はじめに

本発表の対象とする徳島県内の私立大学では，2016 年度に，短期大学部・介護福祉専攻の分野に 2017 年度にはビジネス・コミュニケーション学科に，それぞれ留学生コースが新設され留学生の受け入れを始めた。日本での生活を円滑なものにすることを目的に 1 学年次の前期で異文化理解クラスを開講しているが，2017 年度には留学生の数が増えたため，日本人学生を学習補助要員（以下，SA）として迎えた。日本人学生には，日本語学習の補助に加え，日本語母語話者としての視点から意見を述べてもらう役割も期待していた。

近年，相互理解や問題解決のための対話が第二言語習得の分野でも注目されている（蔭山 2016；多田 2014 他）。本クラスでも，留学生と日本人学生が，それぞれの文化との類似点や相違点，異文化コミュニケーションの問題等について情報・意見交換を行う活動（以下，対話型活動）を積極的に取り入れた。

その結果，①留学生だけではなく，日本人学生にも大きな学びが得られていた。②留学生と日本人学生が一緒に学ぶことで友人関係の構築のきっかけが生まれるなど，両者に有益なものとなっていた。これらの事例は，異文化間の交流が限られた地方で，異文化理解を深めるための参考事例になると考える。本発表では，どのような学びが起きていたのか報告する。

2. 異文化理解クラスと本授業の概要

2017 年度は 21 名の留学生が受講した（ベトナム 15 名，中国 4 名，香港 2 名）。日本語は N2 から N1 程度であった。日本人 SA へは 10 名の応募があり，2 名が交代で 1 回ずつ報酬を得て授業に参加した。なお，SA 活動終了後も，日本人 2 名から無報酬で授業への継続参加の希望が出され，許可した。

次に，授業内容について述べる。2017 年 4 月～7 月まで週に 1 回，合わせて 15 回の授業が行われた（表 1 参照）。前半（1 回～8 回）では，基礎的な知識を学んだ後，異文化コミュニケーションの問題点などについてディスカッションする対話型活動を出来る限り取り入れた。

後半（9 回～15 回）では，同じ年代の日本人学生への理解を深めようと，キャンパス内の日本人学生を対象にアンケートを実施した。この活動は 4～5 人のグループで行い，「日本人学生の交友関係」，「恋愛」，「就職」「ストレス」といったテーマを自由に決め，昼休みや放課後を利用してアンケートを行った。それらの結果をまとめ，最終授業では調査報告

会を行った。こちらは同じグループの留学生間，日本人同士での対話活動となったが，テーマや質問項目の決定，発表原稿などで，活発に意見交換や意見調整，議論が行われていた。なお，継続参加を希望した日本人学生 2 名は，留学生に対する理解を深めるために留学生を対象に「ストレス」をテーマにアンケート調査を行った。

表 1　異文化理解クラスシラバス

	授業内容
1 回	オリエンテーション，異文化とは
2 回	異文化との接触と適応
3 回～5 回	非言語コミュニケーション①～③
6 回～8 回	言語コミュニケーション①～③
9 回	異文化理解アンケート①アンケート概要について
10 回	中間テスト／異文化理解アンケート②テーマ，質問項目
11 回	異文化理解アンケート③アンケート用紙作成
12 回	異文化理解アンケート④結果のまとめ方，原稿の書き方
授業外	（各自，授業外に学内でアンケート実施）
13 回	異文化理解アンケート⑤結果をまとめる， 原稿と PPT の作成
14 回	リハーサル
15 回	調査報告会（学内公開）

3. 研究概要と結果

異文化理解を深めるための授業実践で，留学生，及び，日本人学生にそれぞれどのような学びが起きていたのか明らかにするため，クラス終了時に行った学生の無記名の授業評価，それに，担当講師が授業時や授業終了後に記録していた学生間のやり取りで特徴的であったものをデータ―として用いた。

3.1 留学生のデータ分析結果

授業評価では，以下の 4 項目につき 5 段階評価（5 点満点）で答えてもらった。21 名中 18 名の留学生から回答が得られた。以下に分析結果を示す。

このクラスは総合的にどうでしたか・・・・4.1 点
このクラスの内容はどうでしたか・・・・・4.5 点
このクラスの配布資料はどうでしたか・・・4.3 点
アンケート活動はどうでしたか・・・・・・3.8 点

授業の良い点，良くない点についても自由記述してもらった。その結果，良い点については 14 名が回答し（複数回答），以下のようになった。

いろいろな国の文化の理解に役立った・・・・・・・・8 名

日本人と一緒に勉強できてよかった・・・・・・・・・・3名
日本人と友達になれた・・・・・・・・・・・・・・・・2名
グループ活動が良かった・・・・・・・・・・・・・・・1名
自由に意見が話せて良かった・・・・・・・・・・・・・1名
コミュニケーション能力が上がった・・・・・・・・・・1名
学んだことが日常生活に役立った・・・・・・・・・・・1名
楽しかった・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1名

一方，良くない点は2名が回答した（16名は「なし」もしくは，無記入）。
アンケート活動が難しかった・・・・・・・・・・・・・1名
うるさかった・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・1名

実際の授業中のやり取りでは，どのような学びが起きたのか，7 回目の「誘う」をテーマにした授業を取り上げる。授業の前半部分で日本人を誘う会話を作るように指示したところ，以下の例をベトナム人ペアが発表した。

A：もうすぐ阿波踊りですね。一緒に，見に行きませんか。
B：いいですね。でも，アルバイトがあります…
A：そうですか。残念です…（少し間をとって）
　あー，アルバイトは変更できますか。
B：うーん，ちょっと。
A：阿波踊り楽しいですよ。
B：そうですね。じゃあ，ちょっとアルバイト先の人に聞いてみます。
A：そうですか。楽しみにしています。

この会話について，ベトナム人からは，「親しい友人」だったら自然な流れだという意見と，アルバイトならそれ以上は誘わないという両方の意見が出された。続いて，日本人学生と香港の学生からも「アルバイトと聞いた時点で，そうですかと引き下がる」「いくら親しくてもアルバイトの変更は言い出せない」という意見が相次いだ。

その後，A から「阿波踊りという特別なイベントなので，変更をお願いした」と補足説明がなされた。その結果，「それなら納得できる」「それでも，アルバイトの変更までは言わない方がよい」などの議論が続いた。断られた場合，それ以上誘うか誘わないかと言う判断は，文化や誘った行事の性質などによっても異なるということを実際に自分たちが行ったやり取りから学んでいた。

この日は，全体でも引き続き阿波踊りの話が展開され，日本人学生の一人が毎年，阿波踊りに出場していることが判明した。授業後，留学生がその学生を取り囲み，質問したり，踊りを教えてもらったりする場面が見られた。授業での対話から留学生と日本人学生との関係を深めるきっかけが生まれたと考えられる。

3.2　日本人学生のデータ分析結果

継続参加した日本人学生 2 名にも 3 項目につき 5 段階評価してもらった。

このクラスは総合的にどうでしたか・・・4.5 点
このクラスの内容はどうでしたか・・・・4.5 点
アンケート活動はどうでしたか・・・・・4 点

自由記述では以下の 2 問について聞いた。以下に結果をまとめる。

・どうして無報酬で継続参加しようと思ったのか
　留学生と関わり仲良くなりたいと思ったから
　接していない国の人と交流して，文化を知ることが出来ると思ったから
　単に楽しかったから
・このクラスでどのようなことを学んだのか
　人との距離感や時間に関する意識が異なることが興味深かった
　留学生が積極的に学んでいる姿が印象的であった

無報酬でもいいので継続参加したいと考えた理由について,更に詳しく知りたいと考え,口頭でも直接聞いたところ,「徳島のようは地方では,留学生と交流する機会や異文化について知る機会が少ないから，このような授業は貴重だと感じたから」という内容をそれぞれが述べていた。

4.　考察と今後の課題

留学生の授業評価は，総合評価，内容，配布資料についての評価とも，4 点以上であった。ただ，アンケート活動は 3.8 点とやや低めであった。日本人学生も，全ての項目で 4 点以上の評価をしていた。自由記述では，留学生は日本人と一緒に勉強したことや，いろいろな文化に触れたことに肯定的な意見が複数出ていた。また，日本人学生も，異文化の学生と関わる機会を貴重だと捉える意識が強く感じられるものであった。異文化交流の機会が少ない地方大学でも，このように両者が一緒に学ぶ機会を設けることにより，よりニーズを満たし，満足度の高い教育の提供につながる可能性があるといえる。

また，本授業は，留学生と日本人が友人関係を築くきっかけにもなっていた。寮での留学生と日本人の友人関係構築についての事例研究に山川(2013)がある。山川では寮で両者が友人関係を構築するためには,①「ルールの共有」により対等な関係の促進,②「時間」の共有，③大学側のサポート④，継続的な接触や交流が重要であると述べている。本研究においても，お互いが理解を深めようとする対話活動により①の対等な関係が促進された可能性がある。また，毎週，授業で顔を合わすことで，②時間の共有や，④継続的な接触や交流が可能であった。更に，SA として日本人学生の活躍の場を提供し，留学生と日本人学生が理解し合う機会を積極的に作り出そうとする大学側の姿勢は③大学側のサポートに当たるといえる。山川(2013)は寮での友人関係を対象としている。一方，本研究は大学の授業での活動を通した友人関係意構築を対象としており，山川（2013）の結果をそのまま当てはめて解釈するには限界がある。しかし，授業においても，山川（2013）の留学生と

日本人の友人関係の構築を満たす条件に合致する場合，両者の関係構築が促進される可能性が考えられる。

次に，今後の課題についてまとめる。本研究では，ほとんどの学生が授業評価で高い評価をしている中，留学生 1 名が 3 項目で全て 1 点をつけていた。そして，自由記述に「うるさかった」と書いていた。授業では否定的な態度や言動が目立った学生がいなかったので，驚いたというのが正直なところだった。今回の評価から，どのような授業でも，教育方針や授業の進め方や内容等が合わない学生がいる可能性があり，常にそれに配慮し，対応する必要があると改めて感じた。

また，アンケート活動に対する評価が他に比べてやや低かった。アンケート活動では，それぞれ留学生同士，日本人同士でグループを作り，別々に作業を行ったため，両者にあまり対話活動をする機会がなかったことが要因に挙げられると思われる。今後，留学生と日本人の混合グループにするなど，どのような形態で活動すれば，異文化間理解や交流が進むのか検討してみたい。

最後に，本研究は留学生 21 名，日本人 2 名と調査対象が少なく，結果を一般化して考えることが難しい。更に調査の積み重ねが求められよう。

これらの点に考慮しながら，徳島のような地方で，留学生と日本人学生双方の異文化間理解を深めるために，更にどのような取り組みが必要なのか考えていきたい。

参考文献

蔭山拓（2016）「日本語教育における「対話」：対話主義的な日本語教育の視点からの考察」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター　研究論集』第 20 号，1-7.
多田孝志（2014）「対話型授業の研究Ⅰ」『目白大学　人文学研究』第 10 号，231-249.
山川史（2013）「寮に住む留学生と日本人学生の友人関係構築に関する事例研究」『異文化間教育』第 38 号，100-115.

〔ポスター発表⑦〕

保育者と外国人保護者とのコミュニケーションにおける問題と日本語支援の可能性

—東大阪市でのアンケート調査の結果から—

杉本 香・樋口 尊子（大阪樟蔭女子大学）

1. はじめに

経済のグローバル化に伴い，日本に在留する外国人は増加の一途を辿っている。「生活者としての外国人」として，最近では日本語指導の必要な子どもの数が過去最多となり（文部科学省 2017），世間一般にもその問題が認識されつつある。一方，その子どもたちを育てる外国にルーツを持つ保護者（以下，外国人保護者）に対する日本語教育支援の必要性は顕在化していない現状がある。

本発表では，発表者の所属する大学で行っている日本語教室のニーズ把握のためのアンケート調査の結果から，保育施設の保育者と外国人保護者とのコミュニケーション上の問題点を明らかにし，日本語教育の観点からどのような支援が可能かを考えたい。

2. 外国人保護者への支援に関する先行研究

内海・澤(2013)では，幼稚園・保育園における外国人の母親に対する読み書き能力支援について必要性と重要性を示し，それが母親のエンパワーメントにつながると述べられている。樋口(2014)は，幼稚園では日常生活では使用しない，外国人保護者にとって理解しにくいことばが多く用いられていること，また樋口(2016)では幼稚園のおたよりにおいて保護者がとる必要のある行動に対する文末表現の複雑さを指摘している。森(2016)では学校配布物と連絡帳がコーパス分析され，李(2015)では学校プリントから外国籍の保護者の日本語支援のためのデータベース「学校お便りコーパス」が作成されており，外国人保護者が日本で子育てをする際に必要なことばの分析は進みつつある。しかしながら，外国人保護者に対する日本語教育の専門家による研究は上記以外にほとんどない状況である。

3. 大学での取り組みと本研究の目的

発表者の所属する大学のある東大阪市は，日本でも有数の「モノづくりのまち」であり，中小企業が多く，そこで就労する外国人も増加している。2017 年 12 月 1 日現在，外国籍住民の数は 17,408 人で，東大阪市全体の約 3.5%となっており，大阪府内では大阪市に次いで 2 番目に多い数となっている。

上述したような状況と地域貢献の観点から，大学のキャンパスにおいて，2016 年 10 月より幼稚園・保育所（以下，総称して保育施設）に子どもを預ける母親のための日本語教室を開催することとなった。テーマをそこに絞ったのは，上述したように保育施設では外国人保護者にとって理解しにくいことばが多く用いられており，母国とは異なる文化的な

知識についても支援が必要だと考えたからである。地域のボランティア団体である NPO 東大阪日本語教室の協力を得て，半期に全 10 回，週に 1 回平日の午前中に 90 分の活動を行っている。教材は，発表者の樋口らが制作した『幼稚園のにほんご～お知らせを読もう～』を使用している（http://youchiennonihongo.doorblog.jp/）。

この日本語教室をより有意義で地域に貢献できるものとするためには，子育て中の外国人の保育現場での現状や日本語教育に対するニーズの的確な把握が重要な課題である。そこで，外国人保護者の数や保育現場でのコミュニケーション上の問題点等を明らかにすることを目的として，以下の調査を行った。

4. 調査方法

東大阪市にある認可保育施設（小規模保育所を除く）全 98 園を対象に，2017 年 8 月から 9 月にかけて郵送及び手渡しにてアンケート調査を行った。調査の内容は，１）外国人保護者・児童の在園数及び国籍と児童の年齢，２）保育者と外国人保護者とのコミュニケーション上の問題と対応，３）外国人保護者からの相談内容と保護者間の問題点，４）日本語教室に望む支援内容の 4 つの部分からなる。質問項目は日本保育協会(2008)を参考にし，全 7 項目，複数回答可とする 6～14 の選択肢及び自由記述欄を設けた。ここで「外国人保護者」とは，日本語を母語（第一言語）としない外国出身の保護者を意味する。

5. 調査結果の分析と考察

98 園中 72 園から回答が得られ（回収率 73.5%），そのうち現在外国人保護者がいる園は 61 園（84.7%）に上った。また，過去に受け入れた経験も含めた回答を求めたところ，回収したすべての園から記入があったことから，すべての園で今までに外国人保護者を受け入れた経験があることがわかる。以下，調査結果を集計し，回答の多かった項目から全体の傾向をとらえ，自由記述や上記の日本語教室の参加者の意見も含めながら 4 つの項目に分けて考察を行っていく。

5.1 外国人保護者・児童の在園数及び出身国と児童の年齢

外国人保護者の数は合計 347 人で，出身国は 21 か国にわたる。出身国別にみると中国が最も多く 208 人（全体の 59.9%），次いでベトナム 60 人（17.3%），フィリピン 19 人（5.5%），韓国・朝鮮 13 人（3.7%）と続いている。回答のあった 72 園中，外国人保護者の合計が 10 名以上の園は 7 園あり，合計で 141 人，全体の約 4 割を占めている。そのうち 4 園は同じ地域内にあり，子育て中の外国人が多く在住している地域があることがわかった。

児童の数は合計 239 人で，0 歳児 8 人，1 歳児 21 人，2 歳児 45 人，3 歳児 42 人，4 歳児 62 人，5 歳児以上 61 人となっている。

5.2 保育者と外国人保護者とのコミュニケーション上の問題と対応

質問項目は 4 つあり，表 1～4 にその結果を示す。紙幅の関係上，ここでは回答数の合計が多かったものから上位 5 つまでを表に示す。合計数の右側は回答のあった全 72 園に

対する割合である（以下同様）。

表 2　保育者と外国出身の保護者とのコミュニケーションにおいて困ること

	回答項目	数	%
1	電話でのやりとり	43	59.7
2	書類のやりとり	42	58.3
3	子どもの様子や病状を聞き取るとき	42	58.3
4	園での子どもの様子を伝えるとき	42	58.3
5	必要なものが持って来られないとき	36	50.0

表 3　保育者と外国出身の保護者と日本語でのやりとりが難しい場合の対応

	回答項目	数	%
1	やさしい日本語で話す	51	70.8
2	身ぶり・手ぶりで伝える	49	68.1
3	保護者の家族・知人等に通訳してもらう	44	61.1
4	その他	18	25.0
5	通訳を依頼する	14	19.4

表 4　通訳の必要性を感じる場面

	回答項目	数	%
1	何らかの問題が起こったとき	43	59.7
2	入所・入園前の説明会	36	50.0
3	子どもが病気やけがをしたとき	27	37.5
4	保護者との懇談会	26	36.1
5	何らかの同意を得る必要があるとき	21	29.2

表 5　外国出身の保護者にお便りなどの書類を配る際の対応

	回答項目	数	%
1	家族や周りの人に読んでもらう	37	51.4
2	大事なことのみ口頭で説明している	31	43.1
3	すべての内容を口頭で説明している	16	22.2
4	漢字にふりがなをつけている	11	15.3
5	特にしていない	11	15.3

表 1 からは，電話・書類・口頭（対面）でのやり取りすべてにおいて保育者は困難を感じていることがわかる。それでも，やさしい日本語や身ぶり・手ぶりなどで伝えようとし（表 2），口頭での説明を重視していることが読み取れる（表 4）。しかし，家族や周りに日本語のできる人がいる場合などには，頼ることも多い（表 2，4）。表 2 の日本語でのやり取りが難しい場合の対応で，「その他」が 18 件あるが，このうち 6 件がスマートフォンなどのアプリを使って翻訳するというものであった。通訳の必要性を感じるのは，日常的

な場面ではなく，問題が起きたり病気やけがをした時など突発的な事態や，説明会・懇談会のような決まった場であることがわかる（表 3)。そのような際は通訳を依頼できるシステムが必要だと思われるが，自由記述欄に「通訳を依頼すると公立園ではないので無理と言われ困った」との記述があり，今後の改善が求められる。

5.3 外国人保護者からの相談内容と保護者間の問題点

ここでは，保護者から保育者への相談内容と，他の保護者とのコミュニケーションの問題について尋ねた。

表 6　外国出身の保護者から受ける相談

	回答項目	数	%
1	各種書類の読み方・意味について	27	37.5
2	特にない	21	29.2
3	子どもの病気やけがについて	20	27.8
4	子どもの発達について	17	23.6
5	園での給食・お弁当について	15	20.8

表 7　保護者同士のコミュニケーション（送迎，参観などの行事，クラス懇談等）における問題

	回答項目	数	%
1	特に問題はない	46	63.9
2	外国出身の保護者があまり関わろうとしない	13	18.1
3	同じ出身国同士，あるいは外国出身の保護者だけで関わりを持っている	8	11.1
4	日本人保護者があまり関わろうとしない	4	5.6
5	トラブルが起きたことがある	4	5.6

外国人保護者からどのような相談を受けるか聞いたところ，子どもに関することよりも，書類の読み方・意味についてが最も多い（表 5)。日本語はひらがな・カタカナ・漢字が使われ，語彙数も多いため，外国人保護者にとって読解は困難である。樋口(2016)では，ある幼稚園の文書を分析しているが，「1 年間で配布された文書は約 200 枚」であったことから，その読み方の相談が多いことは容易に推測できる。「特にない」が次に多いのは，日本語能力の問題で聞けないのか，別の理由かはここでは明らかでない。

保護者同士のコミュニケーションに関する質問（表 6）では，「特に問題はない」が最も多かった。しかし，上述の日本語教室の参加者からは，「日本語が上手じゃないから話したくても話せない」という悩みが聞かれた。また，自由記述欄での「(外国人保護者は）保護者会の役員から外す」「言葉の壁があるから積極的に関わろうとする姿は見られない」という回答からも，コミュニティ形成が日本語能力と関係していることが推測される。

5.4 日本語教室に望む支援内容

保育者が大学での日本語教室に望む支援内容については，表 7 に上位 10 項目をあげた。

表 8　大学の日本語教室で，どのような日本語や知識が学べればよいか

	回答項目	数	%
1	日常会話	43	59.7
2	保育者との会話（体調や家での様子を伝える）	40	55.6
3	子どもの病気・けが	33	45.8
4	ひらがな・カタカナ	29	40.3
5	ルール・マナー	28	38.9
6	日本の文化・習慣	21	29.2
7	園からのお便りについて	19	26.4
8	園で必要な物の名前	13	18.1
9	給食・お弁当	13	18.1
10	園での行事	11	15.3

現在日本語教室で提供しているのは，上記の 3 と 7～10 であり，半分をカバーしていることになる。そこでは特に園からのお知らせを理解できるようになることを焦点としている。また，内海・澤(2013)でも，母親に対する読み書き支援の重要性を主張している。しかし，結果の上位 2 つの回答からは，保育者は外国人保護者の会話能力の養成を求めていることがわかる。また，ひらがな・カタカナが 4 位に入っていることを合わせて考えても，日本語がほとんどできない状態で日本に居住・生活している外国人が少なからずいることを示している。それは，近年の日本の就労人口の減少から，日本語があまりできなくても仕事が得られることも要因の一つだと考えられる。

そして，保育者は日本でのルール・マナーと文化・習慣も身につけることが，スムーズな園生活を送るうえで大切だと考えていることがわかる。自由記述欄にも，マナーや習慣の母国との違いによる理解不足や，子ども同士のけんかやケガなどに対する捉え方の違いなどが引き起こすトラブルについての書き込みが数件あった。

6. 日本語教育側からどのような支援が可能か

アンケート調査の結果から，保育者は，保護者が読み書きできなくても，なんとか情報を伝える手段として，そして子どもの家での様子を把握するために，保護者に会話能力を求めていることがわかった。日本語教室の参加者からも，「先生にどう話したらいいのか，何を話したらいいのかわからない」との意見があった。保育施設で日常的に行われるやり取りのシミュレーションを日本語教室で行うのも一つの案である。

内海・澤(2013)でとりあげられた「連絡帳」については，アンケートの 2 項目で選択肢に入れているが，保育者は重視していないようであった。しかし，外国人保護者からの相談内容で「書類の読み方・意味について」が最も多いということは，保護者もお知らせ・お便りを読んで理解したいと思っているのであろう。日本語支援の場では，外国人保護者の日本語能力の段階に合わせ，保育者とコミュニケーションが取れるように支援することが求められる。それには日本語だけでなく，日本社会でのルールや習慣，園の文化なども合わせた理解が必要となる。

日本語教育の観点ではないが，環境的に大学の日本語教室に通うのが困難である保護者が多いことも調査の結果からわかった。それは，外国人保護者の多い地域から大学まで離れていること，多くの母親が子どもを預けて働いているため，教室の開講日時に都合が合わないということである。それは自由記述欄にも書かれており，「働いている保護者が日本語教室を続けられる時間帯ややり方を考えてほしい」「公民館や子育て支援センターなどの出張教室や夜間教室なども需要は高いと思われる」との意見は，考慮の必要な点である。

また，「保育者も外国人保護者の母国のことを理解する必要がある」や，「保育者の方にも外国人保護者とコミュニケーションをとるための勉強の機会があれば」という意見もあり，外国人保護者への支援だけでなく，外国人保護者及びその子どもたちを支える保育者にも日本語教育側が情報を提供するなどの支援を行うこともできるであろう。

7. おわりに

今回のアンケート調査からは，東大阪市のほとんどの保育施設に外国人保護者がおり，保育者は共通の困難を抱えていることがわかり，日本語教育側ができる支援の方向性も見えてきた。今回は保育者側から見た困難点を調査したが，今後は外国人保護者側が実際にはどのような困難を抱えているのか，どのような支援を必要としているのか調査する必要がある。

参考文献

内海由美子・澤恩嬉(2013)「外国人の母親に対する読み書き能力支援のエンパワーメント—幼稚園・保育園と連携した主体的子育てを目指して—」『日本語教育』155, 51-65

日本保育協会(2008)『保育の国際化に関する調査研究報告書』
<http://www.nippo.or.jp/research/2008.html#h20_b>（2017.10.05 閲覧）

東大阪市行政管理部(2017)「人口の動き」
<http://www.city.higashiosaka.lg.jp/cmsfiles/contents/0000018/18868/jinnkounougoki171201.pdf>（2017.12.19 閲覧）

樋口尊子(2014)「幼稚園で使用されることば—東大阪地域における外国人保護者への日本語支援のために—」『樟蔭国文学』51, 47-63

樋口尊子(2016)「幼稚園における外国人保護者が必要な行動と日本語-外国人保護者への日本語支援と自律のために-」『樟蔭国文学』52, 19-33

森篤嗣(2016)「子どもを持つ外国人のための語彙シラバス」『ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版, 179-195

文部科学省(2017)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 28 年度）の結果について」（2017.12.20 閲覧）
< http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/1386753.htm >

李暁燕(2015)「生活者としての外国人保護者のための学校プリント研究」2015 年度第 10 回児童教育実践についての研究助成 研究成果報告書（要約）（2017.12.20 閲覧）
<http://www.hakuhofoundation.or.jp/Portals/0/images/pdf/subsidy/10th/10th_ri2.pdf>

公益社団法人日本語教育学会
支部活動委員会
委員長：衣川隆生
副委員長：中川祐治・中島祥子
委員：和泉元千春・伊藤美紀
小河原義朗・奥村圭子・金庭久美子
亀田美保・川口直巳・桑原陽子
高橋亜紀子・高橋志野・鄭惠先
中園博美・永田良太・西村学
林朝子・札野寛子・舩橋瑞貴
山下直子・山元淑乃・吉川達

支部活動運営協力員
【関西支部】
三原龍志・木下謙朗

審査・運営協力員
李澤熊・市嶋典子・歌代崇史
太田陽子・小澤伊久美・落合由治
金田智子・川野靖子・来嶋洋美
金愛蘭・黒田史彦・小池亜子
佐々木倫子・佐藤慎司・澤田浩子
砂川裕一・トンプソン美恵子
中谷潤子・永谷直子・布尾勝一郎
野田春美・深澤のぞみ・許明子
三代純平・三輪聖・李在鎬
関崎博紀・小森万里・木下謙朗
林良子・清田淳子・杉戸清樹
大関浩美・中川かず子・小野正樹

公益社団法人日本語教育学会
2017 年度第 10 回支部集会【関西支部】予稿集

発　行　2018 年 1 月 10 日
発行者　公益社団法人日本語教育学会
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F
TEL 03-3262-4291　FAX 03-5216-7552　E-mail　office@nkg.or.jp
URL　http://www.nkg.or.jp