2017年度日本語教育学会春季大会予稿集

2017（平成29）年5月20日・21日／早稲田大学

20日(土)

パネルセッション

第１部〔14:45～16:15（90分）〕

第１会場
大隅記念講堂 大講堂
司会：水野晴美
（国際日本語普及協会）

①
就業支援を目的とした日本語教育プログラムのあり方について—企業・業界と日本語教育の連携体制構築にむけて—

衣川隆生(名古屋大学)
渡部裕子(日本国際協力センター)
NGUYEN HONG LIEN(FPTジャパン)
森島聡(デンソー)

p. 2

第２会場
大隅記念講堂 小講堂
司会：深澤のぞみ
（金沢大学）

②
日本語教育から見た日本手話・日本語バイリンガル教育の成果と課題

阿部敬信(別府大学短期大学部)
赤堀仁美(明晴学園)
長谷部倫子(同)
田中瑞穂(北海道札幌聾学校)

p. 12

第３会場
小野記念講堂
司会：大場美和子
（昭和女子大学）

③
介護現場のコミュニケーションを円滑にするために

遠藤織枝(にほんごの会企業組合)
神村初美(東京福祉大学)
三枝令子(専修大学)
村井香織(生活クラブ風の村特養ホーム八街)

p. 22

第２部〔16:30～18:00（90分）〕

第１会場
大隅記念講堂 大講堂
司会：永谷直子
（相模女子大学）

④
文法の教え方を探る
—授受表現を例に—

前田直子(学習院大学)
太田陽子(一橋大学)
村上佳恵(学習院女子大学)
庵功雄(一橋大学)

p. 32

第２会場
大隅記念講堂 小講堂
司会：川口直巳
（愛知教育大学）

⑤
「特別の教育課程」による日本語指導の実施状況とその課題—集住・分散地域の現状と担当者が抱える問題—

浜田麻里(京都教育大学)
齋藤ひろみ(東京学芸大学)
松本一子(愛知淑徳大学)
菅原雅枝(東京学芸大学)

p. 42

第３会場
小野記念講堂
司会：三代純平
（武蔵野美術大学）

⑥
「日本語教育プログラム論」構築に向けての提案

鈴木秀明(目白大学)
大河原尚(大東文化大学)
札野寛子(金沢工業大学)

p. 52

発表一覧

口頭発表

午前の部〔9:30～12:00（各30分）〕

	第１会場 3号館 3階 301教室 司会：谷口龍子 （東京外国語大学）	第２会場 3号館 3階 302教室 司会：御舘久里恵 （鳥取大学）
9:30～10:00	① 結果状態における日本語と韓国語の結果状態形の使い分けの基準の違い 李在鉉(広島大学大学院生) p. 63	⑤ 教師ビリーフはどのような経験によって形成されるか ―経験タイ人日本語教師2名に対するビリーフ調査から― 内田陽子(台湾・日本台湾交流協会) 坪根由香里(大阪観光大学) 小澤伊久美(国際基督教大学) 八田直美(国際交流基金) p. 84
10:10～10:40	② 韓国語を母語とする日本語学習者の丁寧体動詞の習得と発達 ―対照中間言語分析の観点から― 堀内仁(国際教養大学) p. 69	⑥ 第一外国語から第二外国語としての日本語教育への転換の困難性 ―中国人高校教師に対するインタビューから― 清水美帆(国際交流基金) 平田好(同) 小川佳子(同) p. 90
10:50～11:20	③ 日本語学習者の習熟度別に見た「条件」表現の使用実態 ―機能アプローチから― 花井愛(首都大学東京大学院生) p. 75	⑦ 多文化共生社会を創出する「対話力」形成をめざした日本語教員養成クラスでの試み 有田佳代子(敬和学園大学) 渋谷実希(一橋大学) 志賀玲子(同) p. 96
11:30～12:00	④ 中国語母語話者のフォーカス発音に関する一研究 ―韻律的特徴を中心に― 趙氷清(早稲田大学大学院生) p. 81	⑧ ボランティアの視点から地域の日本語教室を捉える ―グループ・インタビューでのアイデンティティ交渉― 飯野令子(常磐大学) p. 102

第３会場

3号館 3階 305教室
司会：田中祐輔
（東洋大学）

⑨
「蒙古聯合自治政府」に於けるモンゴル族を中心とした日本語教育

酒井順一郎(九州産業大学)

p. 108

⑩
『日文と日語』から見た張我軍の日本語教育観とその影響
—1930年代の中国大陸における「日本国籍」台湾人による日本語教育の一側面—

賈鵬飛(文教大学大学院生)

p. 114

⑪
韓国系民族学校のJSL児童を取り巻く学級内言語環境
—K小学校の事例を中心に—

余銅基(九州大学大学院生)

p. 120

⑫
対話型アセスメントDLAにおける発話を引き出すスキャフォールディング—DLA<読む>のリテリングの分析を通して—

櫻井千穂(同志社大学)

p. 124

第４会場

3号館 4階 401教室
司会：大島弥生
（東京海洋大学）

⑬
発達性ディスレクシアを持つ日本語学習者が大学ゼロ初級コースでひらがな・カタカナ習得に「成功」した1例の報告

橋本洋輔(国際教養大学)

p. 130

⑭
就職支援プログラムにおけるコンピテンシー面接実践の効果と課題

梅田千砂子(立命館アジア太平洋大学)
渡辺若菜(同)
伊藤俊也(同)

p. 136

⑮
ルーブリックを用いた記述式内省活動の分析
—大学・留学生教育機関のアカデミック・ライティングでの試み—

原田三千代(三重大学)
淺津嘉之(同志社大学), 田中信之(富山大学)
中尾桂子(大妻女子大学)
福岡寿美子(流通科学大学)

p. 142

⑯
意味交渉の過程でフォーカス・オン・フォームはどのように行われるのか—エピソード記述とディスコース分析を基にした考察—

深江新太郎(NPO多文化共生プロジェクト)

p. 148

第５会場

3号館 4階 402教室
司会：齋藤伸子
（桜美林大学）

⑰
自律学習につなげる学習リソースとしてのCan-do statementsの可能性—学習者への意識調査の結果から—

伊藤奈津美(早稲田大学)
毛利貴美(同), 岩下智彦(同)
沖本与子(同), 高橋雅子(同)

p. 154

⑱
レポート作成過程におけるリソース使用の実態調査
—韓国人・台湾人学部留学生を対象に—

副田恵理子(藤女子大学)

p. 160

⑲
学術レポート執筆不安に着目した日本語学習者の変容
—留学生向けのアカデミック・ライティング授業を通して—

田佳月(一橋大学大学院生)

p. 166

⑳
短期プログラムにおける学習者の多様性への対応を目的とした学習契約の活用—対話活動を通した学習契約書作成の試み—

内山喜代成(名古屋大学大学院生)
梶原彩子(同)

p. 172

発表一覧

口頭発表

午後の部〔13:30～16:00（各30分）〕

	第１会場	第２会場
	3号館 3階 301教室 司会：秋元美晴 （恵泉女学園大学）	3号館 3階 302教室 司会：由井紀久子 （京都外国語大学）
13:30～14:00	㉑ **音声教育における実践的知識とは何か** ―音声をメタ的に捉えることに着目して― 千仙永(早稲田大学大学院生) p. 179	㉕ **『実践研究の手引き』編集の背景と日本語教育的意味** ―編著者らへのインタビュー調査から― 三代純平(武蔵野美術大学) 佐藤正則(山野美容芸術短期大学) p. 203
14:10～14:40	㉒ **大規模コーパスに基づく日本語教育語彙表の作成** 本田ゆかり(東京外国語大学) p. 185	㉖ **日本語教師にとって実践現場の意味とは** ―離職に揺れながらも継続してきた一名のライフストーリー― 小渕見早(早稲田大学大学院生) p. 209
14:50～15:20	㉓ **常用漢字のウェブ出現頻度調査** ―「国語研日本語ウェブコーパス検索系：梵天」を用いて― 徳弘康代(名古屋大学) p. 191	㉗ **教育機関内において教師集団はどのようにして実践共同体となったか**―実践研究における教師の協働をとおして― 小畑美奈恵(早稲田大学大学院生) p. 215
15:30～16:00	㉔ **漢字圏学習者の漢語の「読み」の安定のための指導提案** ―読みを困難にする種々の原因との整理，原理の指導を通して― 前原かおる(東京大学) 増田真理子(同)，藤田朋世(同) 渡部みなほ(同)，菊地康人(同) p. 197	㉘ **日本語教育の公共性とは何か** ―「ことばの市民」への道― 細川英雄(言語文化教育研究所) p. 221

第３会場

3号館 3階 305教室
司会：川村よし子
（東京国際大学）

㉙
中国人大学生の対日認識と日本語学習動機づけ
—L2 Motivational Self Systemの観点から—

王軼群(中国・嘉興学院)

p. 227

㉚
日本語学習者のモチベーションの変化とその要因
—オーストラリアとスウェーデンの大学生の事例から—

稲葉美穂(英国・カーディフ大学)

p. 233

㉛
日本語の学習継続へとつながる動機と複言語・複文化アイデンティティ構築—フランスの大学で日本語を専攻する学生のプロフィール調査より—

小間井麗(フランス・フランス国立東洋言語文化大学)

p. 239

㉜
外国人介護人材のための持続可能な日本語教育
—EPA介護士を起用した「日本語アシスタント」の試みを通して—

神村初美(東京福祉大学)

p. 245

第４会場

3号館 4階 401教室
司会：横山紀子
（昭和女子大学）

㉝
反転授業の実践
—「ビデオ講義と対面授業内アクティブラーニング」の一例とその学習変容—

橋本拓郎(香港大学)

p. 251

㉞
学習方略研究と第二言語習得研究の知見に基づいた授業レシピの開発—歴史を題材としたCBIの場合—

小山悟(九州大学)

p. 254

㉟
学習者・教師双方から見た「理解が深まる日本語の授業」とは
—自由記述データによる共通点・相違点から—

高嶋幸太(立教大学)
佐々木藍子(国立国語研究所)
猪口綾奈(早稲田大学)

p. 260

㊱
初級段階からの自己表現活動によるCCBIの活性化の可能性

岡崎洋三(大阪大学)

p. 266

第５会場

3号館 4階 402教室
司会：服部明子
（三重大学）

㊲
中級日本語学習者の漢字力
—プレースメントテストを用いた漢字圏・非漢字圏学習者の比較—

萩原章子(国際基督教大学)
岩下智彦(早稲田大学)
山本真理(同)

p. 272

㊳
ビジネス日本語テストにおける特異項目機能
—国外受験者に不利となる項目に着目して—

小野塚若菜(筑波大学大学院生)

p. 278

㊴
学習者はルーブリックをどう受け止めたか
—上級前半レベルのレポート課題での使用—

髙橋雅子(早稲田大学)
伊藤奈津美(同)
安田励子(同)
山同丹々子(同)

p. 284

㊵
非母語話者は母語話者の「説明」をどのように評価するか
—評価に影響を与える観点の分析—

栁田直美(一橋大学)

p. 290

発表一覧

ポスター発表　第１部〔10:50～12:20（90分）〕

第１会場
3号館 6階 604教室

①
留学生の進路選択プロセスのモデル化
―複線径路等至性モデル(TEM)を用いて―

山本晋也(徳山大学)

p. 297

②
短期ビジネス日本語クラスにおけるPBL（Project-Based Learning）を取り入れたコースデザイン

寅丸真澄(早稲田大学)
作田奈苗(東京外国語大学)
饗場淳子(東京外国語大学)

p. 303

第２会場
3号館 6階 605教室

③
「パターン・ランゲージ」を用いた短期交換留学生の問題発見解決のための試み

森良太(北海学園大学大学院生)

p. 309

④
漢字の提示法の違いによる学習効果の検証
―ひらがなを用いた語彙先行学習と漢字語彙同時学習の比較―

谷口美穂(日本外国語専門学校)
岩下智彦(早稲田大学)
ローズ平田昌子(第一工業大学)

p. 315

第３会場
3号館 6階 606教室

⑤
熊本地震での外国人被災者支援活動から考える多文化共生社会の拠点としての日本語教室の可能性について

八木浩光(熊本市国際交流振興事業団)

p. 321

⑥
学習者コーパスの構築に関するケーススタディ
―調査計画のプロセスから学ぶ―

迫田久美子(国立国語研究所)
佐々木藍子(同)
須賀和香子(同), 細井陽子(同)

p. 326

第４会場
3号館 6階 607教室

⑦
多言語背景の児童を対象とした日本語診断テストの開発研究

酒井たか子(筑波大学)

p. 332

⑧
生き続ける日本語
―日本統治時代を過ごした台湾系カナダ移民の語りから―

佐藤貴仁(慶應義塾大学)

p. 337

第５会場
3号館 6階 608教室

⑨
21世紀型スキル育成を標榜する日本語教育実践において，学習者らは何を学びと認識したのか

今井なをみ(早稲田大学)
大戸雄太郎(早稲田大学大学院生)

p. 340

⑩
言語教育の社会的役割とは何か
―欧州の複言語・複文化主義からの問題提起―

西島順子(同志社大学)

p. 346

第６会場
3号館 6階 609教室

⑪
プレゼンテーションソフトを利用した入門者向け『日本語手ほどき動画』の試作

定永祐子(熊本大学)

p. 350

⑫
インタラクティブに学ぶかなのオンラインコースの開発

石井容子(国際交流基金)
笠井陽介(同)
千葉朋美(同)

p. 355

ポスター発表

第２部〔12:40～14:10（90分）〕

第１会場

3号館 6階 604教室

⑬
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!」

中川健司(横浜国立大学)
角南北斗(フリーランス)
齊藤真美(早稲田大学大学院生)
布尾勝一郎(佐賀大学)
橋本洋輔(国際教養大学)
野村愛(首都大学東京)

p. 362

⑭
EPAに基づく外国人介護人材と共に働く日本人職員の声

武内博子(首都大学東京大学院生)

p. 367

第２会場

3号館 6階 605教室

⑮
大学初年次留学生のためのアカデミックジャパニーズ総合教材の開発

深澤のぞみ(金沢大学)
札野寛子(金沢工業大学)
濱田美和(富山大学)
深川美帆(金沢大学)

p. 373

⑯
「理解の生成」に着目した読解活動の提案

牛窪隆太(関西学院大学)
高村めぐみ(愛知大学)

p. 378

第３会場

3号館 6階 606教室

⑰
TAEによる教育実践の振り返り
―教師成長の端緒―

得丸智子(開智国際大学)
小山貴之(創価大学)

p. 383

⑱
ケース教材を用いた日本語教員研修の成果報告と今後の課題

宮﨑七湖(新潟県立大学)
江森悦子(早稲田大学大学院修了生)
高山幸巳(城西大学)
田中敦子(慶應義塾大学)
寅丸真澄(早稲田大学)

p. 385

⑲
内省的実践家を育てる教員養成課程を修了した日本語教師の自己研修力

杉山朗子(国際教養大学)
左治木敦子(同), 堀内仁(同)

p. 390

第４会場

3号館 6階 607教室

⑳
複数言語環境に育つ高校生への日本語教育カリキュラム開発の試み―主体育成の視点から―

河上加苗(早稲田大学大学院生)

p. 395

㉑
日本人学校における日本語教育実践を考える―複数言語環境で育つ子どもが自らの移動の経験を意味づける試みから―

本間祥子(早稲田大学大学院生)

p. 398

第５会場

3号館 6階 608教室

㉒
物語発話における既出の対象の省略と母語話者評価
―習熟度が異なる中国語母語話者による日本語談話を対象に―

小口悠紀子(首都大学東京)

p. 400

㉓
目標指向型の話し合い活動における日本語非母語話者・母語話者の相互行為―3人会話における非母語話者による他者開始修復に着目して―

山田明子(九州大学)

p. 403

第６会場

3号館 6階 609教室

㉔
連想イラストとゲームで楽しく漢字を学べるアプリ「KANJI Memory Hint」

熊野七絵(国際交流基金)
笠井陽介(同)

p. 409

㉕
問題解決モデルに基づく日本語作文指導を行うe-Learning教材の開発

竹村徳倫(東京大学)
松田稔樹(東京工業大学)

p. 413

ポスター発表

第３部〔14:30～16:00（90分）〕

第１会場

3号館 6階 604教室

㉖
学部段階の「数学」講義聴解力を伸ばすための総合的ビデオ教材試作

毛利貴美(早稲田大学)
太田亨(金沢大学), 佐藤尚子(千葉大学)
深川美帆(金沢大学)

p. 420

㉗
留学生のための基礎的専門語の分野比較
―経済・物理・化学・生物・数学を対象に―

小宮千鶴子(早稲田大学)

p. 426

第２会場

3号館 6階 605教室

㉘
会話練習をやる気にさせる授業設計の改善とその実践
―『できる日本語 初級』を使って―

藤田裕一郎(朝日大学)

p. 432

㉙
自己表現ができる会話教材作成と授業実践

酒井彩(九州大学)

p. 436

第３会場

3号館 6階 606教室

㉚
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)

p. 440

㉛
初対面会話活動における初級日本語学習者の意識
―学習者の気づきを促すために―

武田誠(早稲田大学), 岩崎浩与司(同)
伊吹香織(同), 藤本恭子(同)
杉本美穂(同), 玉石知佳(同)

p. 446

第４会場

3号館 6階 607教室

㉜
年少者日本語教育における教材開発の在り方を問う
―教材開発者・実践者・子どもの協働的実践の視点から―

人見美佳(目黒区教育委員会)
河上加苗(早稲田大学大学院生)

p. 452

㉝
子どもが「ありたい自分」として参加できる日本語活動
―小中学校での日本語支援実践から―

唐木澤みどり(学習院大学)

p. 457

第５会場

3号館 6階 608教室

㉞
韓国語を母語とする日本語学習者の日本語漢字単語の聴覚的認知―プライミング法による意味一致判断課題を用いた実験的検討―

柳本大地(広島大学)

p. 461

㉟
日本語学習者のワーキングメモリと3つの読解テスト

吉川達(佐賀大学)

p. 463

第６会場

3号館 6階 609教室

㊱
日本語オノマトペの暗黙的ニュアンスの学習支援システム
―パ行ABAB型の感性記述データベースの構築―

李暁燕(九州大学)

p. 468

㊲
「やさしい日本語地域ニュース」とNEWS WEB EASYの比較分析―名詞と動詞の頻度に焦点をあてて―

細井陽子(国立国語研究所)
世良時子(成蹊大学)
根本愛子(東京大学)

p. 472

パネルセッション

就業支援を目的とした日本語教育プログラムのあり方について

―企業・業界と日本語教育の連携体制構築にむけて―

衣川　隆生（名古屋大学）
渡部　裕子（日本国際協力センター）
NGUYEN HONG LIEN（FPT ジャパン）
森島　聡（デンソー）

本パネルセッションの背景と目的

衣川　隆生（名古屋大学）

本パネルセッションの目的は,就業支援を目的とした日本語教育プログラムのあり方と，そのプログラムを企画，運営していくために必要な日本語教育関係者と，業界，企業関係者との連携のあり方について事例に基づいて議論し，その方向性を考えることにある。

厚生労働省が平成 29 年 1 月 27 日に発表した「『外国人雇用状況』の届出状況まとめ(1)」によると，平成 28 年 10 月末現在，日本国内で雇用されている外国人労働者数(2)は，平成 19 年に届出が義務化されて以来初めて 100 万人を超え，1,083,769 人を数えている。その内訳を産業別に見ると「製造業」が 31.2%で最も多く,「サービス業」,「卸売業，小売業」,「宿泊業，飲食サービス業」が 10%代前半でこれに続く。

法務省が平成 27 年に策定した「第 5 次出入国管理基本計画(3)」では，今後の出入国管理行政における取組の基本方針として「我が国経済社会に活力をもたらす外国人を積極的に受け入れていく」としており，今後も外国人労働者の増加は続くことが予想される。その増加に対して基本計画では「受け入れた外国人との共生社会の実現に貢献していく」という方針を示しており，その実現のためには「外国人本人及びその帯同者の日本語教育」だけではなく「外国人の就業支援」も行っていく必要があるとしている。

しかしながら，上述したように，外国人労働者の身分，背景要因は多様であり，雇用されている業種も多様である。これまでにも「看護と介護の日本語教育」や「ビジネス日本語」等に関する研究も進み(4)，また実践の報告は数多いが，外国人労働者の多様性に対応した日本語教育のあり方は今後検討すべき領域であろう。その検討を進めるためには，彼らがどのような経歴を有しており，現在はどのような環境にいるのか，今後どのように就業していきたいのか，そのためにはどんな知識や技能が必要なのか等の観点を整理して議論する必要があるだろう。

そこで本パネルセッションにおいては,「段階」と「内容」の二つを設定し議論を進めることにする。「段階」とは現在就職準備段階にあるのか，あるいは既に雇用されており，その業界,企業で外国人材として活躍していこうとしているのかの段階を指す。「内容」とは，オフィスワーク，労務，人間関係構築を中心とした「業界・企業共通」のソフトスキルに

相当する内容，製造・介護・サービス等「特定の業界共通」の内容，各企業に特定の内容の三つを想定する。

パネルセッションにおいては，発表 1 で就職準備段階にある求職者に対して実施されたキャリアプランニングと日本語学習とを組み合わせたプログラムを,発表 2 で IT エンジニアを対象として実施された日本語による業務遂行能力育成と企業文化等の学習を組み合わせたプログラムを，発表 3 で日本国内への出向者を対象として企業内で実施された日本語による製品設計エンジニア育成プログラムを取り上げ報告する。発表 2，発表 3 の事例はどちらも企業と教育機関が協働で開発，運営している事例である。これらの報告を踏まえて，プログラムを運営していくために必要な日本語教育関係者と業界・企業関係者の連携体制，プログラムの内容，教育方法，人材育成についてフロアを交えて議論を行い，今後の就業支援を目的とした日本語教育プログラムのあり方を考えていきたい。

【注】

(1)厚生労働省（2017)『「外国人雇用状況」の届出状況まとめ【本文】（平成 28 年 10 月末現在）』
<http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11655000-Shokugyouanteikyokuhakenyukiroudoutaisakubu-Gaikokujinkoyoutaisakuka/546174.pdf>(平成 29 年 3 月 16 日アクセス)

(2) 特別永住者，在留資格「外交」・「公用」の者を除く。

(3)法務省(2015)『第 5 次出入国管理基本計画』
<http://www.moj.go.jp/content/001158418.pdf>(平成 29 年 3 月 16 日アクセス)

(4) 看護と介護の日本語教育研究会
<http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/kangokaigoN-SIG/index.html>(平成 29 年 3 月 16 日アクセス)
ビジネス日本語研究会<http://business-japanese.net/index.html>(平成 29 年 3 月 16 日アクセス)

定住外国人の求職者に対するキャリア支援の一環としての日本語プログラム

渡部　裕子（日本国際協力センター）

1. 取組の背景

本発表では定住外国人の求職者を対象にした日本語プログラムにおいて,キャリア支援の一環としての日本語教育のあり方を模索した事例を紹介する。

定住外国人の就労に関わる日本語教育については,現在厚生労働省の『外国人就労・定着支援研修』があるが,これは 2008 年の世界同時不況による日系人労働者の大量失業に対する緊急雇用支援として始まった『日系人就労準備研修』の継続事業である。平成 27 年度より新たに外国人材活用が打ち出され,国籍制限を撤廃して,日系人集住地域以外に大都市圏にも実施地域を拡大して始まった。

渡部(2016)は質問紙調査により,大都市圏と日系人集住地域の受講者では経験職種･希望職種が異なり,特に大都市圏では多国籍化,多様化が進んでおり,仕事の方向性や就職時期等目標設定が明確でないことを明らかにした。従来の日系人集住地域における定住外国人

は,南米地域国籍,製造業での就業経験,滞日期間が長い等バックグラウンドも類似していたが,国籍制限の撤廃と大都市圏への拡大により,日本での就業経験を持たず,具体的な就業の方向性がイメージできない受講者が多くなっていた。これらの受講者に対しては日本語の習得や求職活動のノウハウの獲得だけでなく,人生において仕事をどう選んで長く続けていくか,自身の方向性を考えるキャリアプランニングを同時に進める必要性を指摘している。

しかしながら,従来のプログラムでは,特定の業種や職種で求められる日本語の習得や求職活動のノウハウの獲得に主眼が置かれ, キャリア支援とは専門領域が異なる日本語指導者が適切に対応することは難しかったと考える。一方で,留学生の就職支援とは異なり,日本語力が低い上に多国籍化により通訳対応が難しいため,キャリア支援の専門家のみがそれを担うこともまた困難であると言える。加えて,日本キャリアデザイン学会監修の『キャリアデザイン支援ハンドブック』(2014)において,支援対象のカテゴリーに「外国人」が入っていない(1)ことからも,キャリア支援の専門家の活動領域に定住外国人が対象になっておらず,実態の把握が不十分であることも支援が困難な要因であると考える。実際にキャリア支援の専門家によるキャリアを考える授業のモニタリングを行ったが,日本語が不十分な受講者に対する説明方法を持っていないため,内容が理解できない受講者が多かったこと,日本語が不十分で日本での就業体験がない受講者にも,具体的な方向性の考え方を取り上げるのではなく,自身の経験を積極的に企業に売り込む姿勢を強調する等,定住外国人への実際的なキャリア支援としては課題を感じるものだった。

2. 定住外国人のキャリア支援の一環の日本語をどう考えるか

キャリアは「人生における職業・仕事の部分に主に焦点を当てるが,同時にその個人の生き方,生きがいをはじめとした人生全般を視野に入れる必要がある」(宮城 2002)ものであり,キャリア開発において最も重要な要素は「個人の意思決定」である。Tiedeman(1963)はキャリア開発における意思決定には「区別化」(differentiation)－「他とは異なる個別の特性」,「統合化」(integration)－「社会からの要求に合わせ適用しようとすること」の２つの要素があるとしている。

「定住外国人のキャリア開発」を考えた場合,「区別化」は国籍や文化,母語を含めたアイデンティティやこれまでの経験を,日本社会で生活する上でどう活かしていくか考えることであろう。また,「統合化」は日本社会で自分をどう活かすかを実践する過程で,異なる文化やシステムを理解し,各人が日本社会の一員として何をどういう形で適用していくか意思決定していくことであると考える。

これを踏まえて「キャリア支援の一環としての日本語教育」を考えると,「区別化」の面では,自身のアイデンティティを活かした希望や方向性を考え,目標を設定し,達成のために計画するキャリアプランニングの支援が必要であろう。その過程では自分のやりがいや強みを認識し,プランニングするための情報収集が必要となり,自身のやりがいや強みを表現し,プランニングのための情報理解をするための日本語支援が必要となる。また,「統合化」に関しては,「ソフトスキル」と呼ばれるコミュニケーション能力や自己管理能力,ビジネスマナー等,専門によらずどの職業にも必要な汎用的なスキルを身につける必要があ

る。コミュニケーション能力を支える重要な要素は言うまでもなく日本語力である。さらに職業選択の段階では日本社会において重視されるソフトスキルは何かを理解し,その重要性の認識と習得の支援が必要となる。

3. プログラムの目的

そこで,「キャリア支援の一環における日本語教育」の一つの試みとして,キャリアプラン作成とその過程で求められる日本語獲得も目指す授業を試みた。

キャリアプランニングプロセスには①「意思決定の必要性」②「自己の振返り」③「職業・仕事の特定」④「選択肢に関する情報収集」⑤「仕事の仮決定」⑥「そのための教育・訓練」⑦「就職(異動)」の７つのステップがあるが,これまでの日本語教育の枠組みでは不十分であった①～⑤のステップをプログラムに取り入れ,キャリアプラン作成を行った。

これは設定した目標実現のために行動計画を作成することによって,⑥「そのために必要な教育・訓練」につなげるためである。外国人のキャリア開発には,このステップ⑥で求める日本語力の習得が大きな要素としてあり,キャリアプランでも自身の日本語力のレディネスと必要な日本語力のギャップを認識し,日本語習得のための行動計画が必要となる。

4. プログラムの概要

受講対象者は外国人就労定着支援研修の受講者で,日本語の発話レベルは初級後半から中級レベル。ただし,漢字習得や文章作成についてはそのレベルに至っておらず,ほとんどが初級レベルである。授業時間は合計 6 時間で自宅作業を加えて,以下の通り実施した。

ステップ	内　容	日本語
①キャリアプラン作成の意義	キャリアプラン作成がなぜ必要か,なぜ有効か,そのために考える必要があることは何かを理解する	**「やりがい」「強み」「長所」**等キャリアプランニングに関連するキーワードの習得
②自己の振返り	ツールを使って自身の**やりがいや強み**を認識するとともに,それらをグループワークを通じて,他者に説明する。	個々の**「やりがい」や「強み」**の内容に関わる日本語表現の習得（例:「人をサポートすることにやりがいを感じる」等⇒日本語表現をクラスで共有
③希望職種の候補設定 ④選択肢に関する情報収集	②で明らかにした**やりがいや強み**を活かせる職種候補を複数考え,要件や求人動向の把握等自身の就職レディネスをチェックする。	要件に関わる表現（「実務経験」「歓迎」等）や,個々が希望する職種候補の求人検索をするときのキーワードになりそうな語彙・表現を認識し,習得する。
⑤職種の仮決定とキャリアプラン作成	希望職種を１つに絞り,キャリアパスを認識した上で 3 年後のキャリアプランと行動計画（日本語学習含む）を作成し,発表。	キャリアプラン文章化のための表現（「まず/次に」,「経験を重ねる/活かす」「～を目指す」「(理由・目的）ため」等）の習得

5. プログラムの成果

上記の過程を経て,キャリアプランを作成した結果,プログラムの受講前には希望する仕事の方向性や,そのためにどんな教育･訓練が必要か不明確だった 16 名において,具体的な職業選択ができ,必要な学習内容の明確化が進んだ。

実施後の感想として「キャリアプランは自分の将来が見えるようになり,とても役に立

つ」「自分でどんな仕事ができるかわかった」「今までの人生を考えさせられた。残りの人生にフィットする仕事を頑張って見つけたい」といったプログラムに対する肯定的な意見が見られた。またグループワークを取り入れることで,自分だけでは気づかない側面に気づかされるグループダイナミクスの効果が得られ,自己理解だけでなく他者理解も進む様子が見られた。

6. 今後の課題

定住外国人のキャリア支援の一環としての日本語教育を考える場合,キャリア領域の専門家との連携は不可欠である。しかしながら,前述のようにキャリア領域の専門家においては定住外国人の様々な事情についての理解は十分とは言えず,現段階では日本語教育側の理解のほうがはるかに進んでいると考える。

これらの状況下で職業選択段階の日本語教育を進めるには,まずは日本語教育側がキャリア支援の基本を理解することが教育効果を高めるために現実的な方策であると考える。キャリアプランニングプロセスの認識,自己理解や方向性や目標を考えるのは簡単ではないこと,日本語力の自信のなさが方向性の決定を遅らせている可能性があること等,キャリア支援の視点が学習者理解につながると考える。同時にキャリア領域の専門家に対しては,定住外国人の現状についての認識の働きかけを行い,両方の視点を活かした,よりよい「キャリア支援の一環としての日本語教育」を検討していく必要があると考える。

【注】

(1)支援対象のカテゴリーは「中学生・高校生/短大生・大学生/非正規雇用者・ニート/組織人/女性/高齢者/障害者」

【参考文献】

Tiedeman,D.V., & O'Hara,R.P.(1963) Career developmet: Choice andadjustment.Princeton,NJ:Entrance Examination Board.

日本キャリアデザイン学会監修(2014)『キャリアデザイン支援ハンドブック』(ナカニシヤ出版)

宮城まり子(2002)『キャリアカウンセリング』(駿河台出版社)

渡部裕子(2016)「定住外国人の求職・就労に関わる意識調査－外国人就労・定着支援研修の受講者を対象に－」『2016 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.255-26.

日本語とベトナムを結ぶブリッジ・ソフトウエア・エンジニア育成プログラム

NGUYEN HONG LIEN（FPT ジャパン）

1. 取組の背景

IT 人材白書 2016(1)によると，日本国内の IT 人材の「質」に対する不足感は 2015 年度までの 3 年間の調査で大きな変化はなく,「大幅に不足している」と「やや不足している」の合計が約 9 割前後で高止まりしている。また IT 人材の「量」に対する不足感は，2014 年度の 8 割台半ばであった「大幅に不足している」と「やや不足している」の合計が，2015 年度には 9 割強となり,「量」に対する不足感は年々高まっている。このような現状の打開

策として経済産業省は，外国人 IT 人材の獲得や活用は重要であると指摘している。その指摘を反映する形で平成 20 年から平成 27 年の 7 年間で外国人 IT 人材は約 2 倍に拡大しており，外国籍 IT 人材は IT 関連産業において，より一層存在感を強めている[(2)]。

その一方で近年ではソフトウエア開発を海外に委託する企業も増加しており，経済産業省の調査では[(3)]，海外の企業に委託するオフショア開発は 2007 年以降，約 1 千億円程度で推移しており，将来的には成長著しいミャンマー，ベトナム等の東南アジア地域への進出意向が高まっていると報告している。

このような外国人 IT 人材の雇用の増加，海外でのオフシェアの増加に呼応する形で，海外の開発先と国内企業との間をコーディネートする「ブリッジ・ソフトウエア・エンジニア(以下，ブリッジ SE)」へニーズが高まっている。ブリッジ SE とは IT 技術だけではなく複言語，複文化に習熟し，日本企業と海外企業の間で円滑に業務を進められるような橋渡しができるソフトウェアエンジニアのことである。

ベトナムに本社を置く当社では，社内のニーズに応える形で 2006 年から社内でブリッジ SE 育成コースを発足させ，2014 年からはベトナム国内の大学を卒業した IT エンジニアに対して，日本語，日本の習慣・文化，企業文化等の教育を実施し，ベトナムと日本の間で IT 業務ができるブリッジ SE の育成を目指した「1 万人ブリッジ SE 育成プログラム」を開始した。本発表では，このプログラムの目的，概要を紹介するとともに，その成果と課題についても報告する。

2. プログラムの概要

2.1 目的

本プログラムは，「ベトナム国内の一流大学を卒業した IT エンジニア」に対して「日本語能力試験 N2 相当の日本語レベル」と「ビジネスマナー等のソフトスキル」を身につけさせることで，「理解力が高く，好奇心が強く，日本企業での就職意欲が高い」ブリッジ SE を育成することを目的とする。

2.2 受講対象者

ベトナム国内の大学で IT を専攻し卒業した学生，または IT 企業での経験を持つ IT エンジニアを対象とする。応募者に対しては，IT の基本知識テスト，英語等の言語能力テスト，IQ，GMAT を実施し，さらに専門技術者との面談，グループ面談で適正を確認し，当社の入社基準を超えた合格者のみを受講対象者としている。

2.3 期間

当プログラムではまずベトナム国内で 4 ヶ月間，日本語能力試験 N5，または N4 のレベルまでを対象とした日本語を学習する。その後，提携している日本国内の日本語学校に 1 年間留学する。提携している日本語学校に，当社で考えるブリッジ SE に求められる日本語能力を伝え，その能力習得を目標としたエンジニア向けの特別研修コースをデザインしてもらった。そこでは，最初の 9 ヶ月でソフトスキルとしてビジネスマナー，日本の習慣・文化，日本の企業文化を学ぶとともに，IT の専門用語も身につける。さらに日本企業への

就職支援も行い，最後の 3 ヶ月では，就職活動ができるようにビジネスマナー，面接スキルも教育する。学習期間中には，当社が日本語学校から定期報告を受け，学習状況に改善が求められる場合には面談し指導を行う。また企業との面接で不合格と判定された受講者については不合格の理由を分析し面接の対策を練る等のフォローを行なっている。さらに，就職後は企業と情報交換することでエンジニアをフォローしている。

3. プログラムの成果

これまでに約 500 人のエンジニアを育成し，90%の学生は日本語能力試験 N2 の相当レベルを達成することができた。就職の面では約 7 割のエンジニアが日本国内で就職でき，残り約 3 割はベトナムに戻り，当社の本社又はベトナム国内にある日系企業を含む各 IT 企業に就職することができた。今年度は新たに約 300 人が当プログラムを受講する予定である。

4. プログラムの成果と今後の課題

これまではエンジニアが日本企業に就職できるように日本語能力試験の N2 レベルの合格を目標に教育してきた。しかしながら，筆記試験を中心とした日本語能力試験合格を目標とした教育だけでは，企業で求められる実務的なコミュニケーション能力が身につかないことが課題として浮き彫りとなってきた。現在は，カリキュラムに会話練習の時間を増やし，会話能力評価基準を設定してコミュニケーション能力の向上を図る等の対応を行なっている。

また，エンジニアが約 1 年 4 ヶ月の間，日本語学習だけに集中すると IT 知識を忘れたり，職歴にブランクが生じたりする等，就職活動に不利となることも課題の一つなっている。この課題を解決するために受講者に IT 知識を復習するための IT オンラインツールを無償で提供し，さらに IT 分野に関連する知識を補うためのコースを定期的に開くことにした。また，日本語学習期間中，IT 企業でのインターンシップ等の仕事を務められる受講者数を増やす必要があると認識しているが，日本語の能力が弱いインターンを受入れられる IT 企業がまだ少ないことも課題である。

【注】

(1)情報処理推進機構 IT 人材育成本部(編)(2016)『IT 人材白書 2016　多様な文化へ踏み出す覚悟-デジタルトランスフォーメーションへの対応を急げ-』独立行政法人情報処理推進機構.
(2)経済産業省(2016)「IT 人材の最新動向と将来推計に関する調査結果」<http://www.meti.go.jp/policy/it_policy/jinzai/27FY/ITjinzai_report_summary.pdf>平成 29 年 3 月 16 日アクセス)
(3) 経済産業省(2015)「IT 人材を巡る現状について」<http://www.meti.go.jp/committee/sankoushin/shojo/johokeizai/it_jinzai_wg/pdf/001_04_01.pdf>(平成 29 年 3 月 16 日アクセス)

製造業技術開発部門出向者を対象とした日本語プログラムの開発

森　島　　聡　（デンソー）

1. 取組の背景

製造業の技術開発部門では,近年,新製品開発に必要な開発工数が急激に増加しており,国内の技術者だけでは,その対応が困難な状況に陥っている。そこで,当社では日本本社で主に開発する製品について,海外子会社にも開発業務を分担させることを進めている。本社と子会社との間の確実な連携のために,アジアの子会社の一部では,日本語での技術移転を図ることに方針を定めた。製造業の製品開発技術や生産技術は日本が世界的にリードしている分野であり,競争力の源泉であるコア技術部分は,日本語によって綴られ,伝承されてきた。そこで,日本本社とアジアの技術者にとっては,日本語を介した技術移転が最も効率の良い手段だと判断したのである。

この技術移転を促進するために,将来の中堅リーダー候補を本社へ出向させ,技術修得と日本語の研鑽を行っている。しかし近年,出向者の日本語能力の伸びが鈍化しており,かつ,それが技術修得の支障にもなっていることが問題視され始めた。これが本日本語プログラム開発の契機である。

2. プログラムの目的

従来,日本語能力試験(以下,JLPT)の N3 取得を出向要件として現地で内製の語学教育を施したうえ,出向後も語学学校に委託し,JLPT の N2,N1 の取得を目標に日本語を学習させていた。しかし,N3-N1 を取得した者であっても,社内での業務に必要なコミュニケーションが遂行できない者も多いことが課題であった。その原因として,JLPT の N2,N1 の取得を目標とした教育では読解能力・聴解能力等の受容能力が主となり,業務で求められる説明,交渉を行う会話能力が向上しにくいこと,かつ,職場の使用語彙がほとんど現れないことが挙げられる。そのため,JLPT の合格は,コストと時間をかけてまで目指す目標ではないと認識するに至った。

そこで,JLPT から一旦距離を置き,「明日,職場で使える日本語」をスローガンとして,実践的な会話能力向上に目的を絞ったプログラムを企業側から提案し,趣旨に賛同いただいた語学学校と協同で開発した。学習内容と職場実践との距離を近づけることは,受講者本人のモチベーションとなり,知識の定着率も高くなることに繋がると考えられる。この日本語プログラムによって,業務遂行に必要な会話能力向上のスピードアップを図ることが最終目的である。

3. プログラムの概要

3.1 受講対象者

日本本社に業務出向してきた外国人技術者のうち,コミュニケーション能力に懸念のある者約 20 名を対象としている。現状は各職場の裁量に任せており,指名はしていない。

3.2 期間

出向期間(1 年～3 年程度)中は受講できるとした。今後,CEFR の能力記述を活用して修了ラインを設定し,評価がそのラインに到達した受講者は卒業させることを検討している。

3.3 内容

就業時間後に 1.5 時間の会話クラスを社内で開講した。受講者は設計業務にかける負荷が大きく，多くとも週１回程度の受講となっている。語学学校講師と社内技術アドバイザーがペアになって，１クラス３人以下の受講者の指導に当たる。講師側からはテキスト等の教材を事前には提供せず，その代わりに，受講者当人が持ち込んだ職場での技術的な説明資料等を題材に，職場を想定したプレゼンテーションや自由会話を行う。たとえば，新製品の評価試験結果を上司に説明し，設計仕様を承認してもらうといった，受講者が実際に行っている業務プロセスが題材になったりする。

特に能力不足の者に対しては，本人の発話の動画撮影を行い，同時に発話の文字起こしも行う。文字起こしは，当日のクラス中に受講者本人にフィードバックできるよう，語学学校のバックオフィスで待機している担当者に音声を送って原稿を作成し,およそ 10 分以内に教室にあるプリンターから打ち出している。このとき，前後の文脈からの推測による斟酌は敢えて行わない。したがって，日本語とは言えないような意味不明の文面が本人に示されることもある。また，１分間の発話内容を「ですが」の連続使用によって，句点の全くない１文章にしてしまった受講者もいた。本人は自覚がなく，たいへん驚いていた。とにかく,「こんなふうに聞こえているのか，見えているのか」という「気づき」を得ることは，受講者本人にとって大変新鮮な体験となった。これらのフィードバックは職場ではほとんど行われていない。周囲の日本人社員は，常に誤り等を頭の中で変換しながら聞き取りをしているからである。

また，テキストを使った積み上げ式の教育ではなく，一回完結で機動的なクラスメンバーを組むことができる。さらに，この方式をとることで，赴任，帰任のタイミングがまちまちである出向者にも対応可能となった。

最後に，クラスでの講師側の役割を述べる。語学講師は初めて耳にする発話内容から重要な指導箇所を抽出し，教授方法を取り出す当意即妙のスキルが求められる。自身のペースで指導内容を誘導することができない一方で，一回のクラスで受講者ごとに違う指導内容を確実に定着させなければならない。同時に，理解できない専門用語はその場で謙虚に技術アドバイザーに確認することが必要である。技術アドバイザーから受講者には，正しい技術用語の使い方にとどまらず，論理的な技術説明の仕方の指導も行われる。アドバイザーは業務時間外のボランティアとして依頼している。若い技術者を育成するというモチベーションを持った技術士（国家資格）が，趣旨に賛同して集まってくれた。彼らは受講者の強み弱みを語学講師と共有し，連携してクラス運営にあたっている。定期的なアドバイザーだけの集合ミーティングで課題とその対応方法を話し合い，結果はクラスの運営方法改善に反映している。

このように，語学教育機関と技術アドバイザーの協働作業が，実践的会話クラスを成立させている。

4. プログラムの成果

上述のように,設計職場では,出向者に日本語の誤りをフィードバックする余裕がない。職場の On the Job Training(以下，OJT)は，技術移転を中心に行われるのが普通である。日本語能力の向上まで OJT で何とかする,というのは職場に大きな負担を課すことになる。

したがって，当プログラムの位置づけは，語学面での OJT を職場に成り代わって実施す

ることで，職場を側面支援することであった。日本語能力が一定のレベルに達すれば，あとは職場 OJT によって自力で能力伸長が可能となると考えられる。このような考え方に基づき，日本語プログラムを開発し運用してきたが，この新しいプログラムの導入自体が，設計職場から高い評価を受けている。

受講者自身の成果については，出向期間が終われば語学力向上の有無を問わず帰任してしまうので，評価の難しい面がある。そのような状況ではあるが，受講者 31 名のうち，28 名（90%）から既存の語学学校での日本語プログラムと比較して高い評価が得られた。また，CEFR の会話能力関連の能力記述で評価した結果，31 名のうち，16 名（52%）が 1 等級 1）の向上を獲得した。加えて，人材育成を重視する会社側の意識が外国人社員に伝えられたことも，成果のひとつと言える。

5. 今後の課題

当プログラムの受講者には,基本的文法が使用できるレベルに達していない,もしくは,発音に難点があって会話に支障をきたしている，という者がかなり存在している。これらは，出向前の現地での課題だと言える。現地での語学教育を実践的なものに変革していかないと，出向後では遅きに失しているのが実情である。そこで，既に上述プログラムと同時並行で，社内で開発した実践的テキスト等による語学教育の現地導入に着手した。

今後の課題として，実践的な日本語プログラムを開発，運営，改良していくための現地講師の質的向上，教育内容の検討と，会話能力評価基準の確立が挙げられる。

まず，現地講師の質的向上では,「実践的」をキーワードとした教育方法の検討，それに基づいた講師研修カリキュラムの開発が求められる。教育内容では，製造業の技術開発部門において日本語を用いて業務を遂行するための内容を検討する必要がある。たとえば，題材から日本の風物・文化・伝統等に関するものを極力排除する。文型，表現では N1,N2 に顕著な散文的な言い回しを割愛し，職場でのコミュニケーションに最低限必要な文型に絞り込む。文法は理解しやすさを第一優先し,その習得順序も見直したい。総じて言えば,就業のために日本語を学習する外国人が，限られた学習時間で，いかに素早く必要な日本語能力を身に着けられるかという視点でもって，既存の教育内容を洗い直すことである。これらの検討，開発のためには，企業と日本語教育の人材が協同で作業を進めていく必要がある。

次に，会話力評価基準の確立では，当社では CEFR の能力記述を採用している。少なくとも当社グループ内で，当基準を現地から日本までの一貫した目標とすることが会話能力向上のための基盤となる。この基準の安定的運用に向けても，評価ケースの蓄積豊かな語学教育機関との連携が必須である。

【注】
(1)A1,A2-1，A2-2，B1-1，B1-2，B2-1，B2-2，C1，C2 の 9 等級で評価。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.20）発表・パネルセッション②〕【予稿集】

日本語教育から見た日本手話・日本語バイリンガル教育の成果と課題

阿部敬信（別府大学短期大学部）
赤堀仁美（明晴学園）
長谷部倫子（明晴学園）
田中瑞穂（北海道札幌聾学校）

はじめに

阿部敬信（別府大学短期大学部）

日本語教育学会のパネルセッションにおいては，言語的少数者である日本手話を母語とするろう者を巡る課題について，2014 年度の秋季大会で「ろう者の複数言語環境が示唆する日本語教育の課題」（佐々木ら，2014），2016 年度の春季大会で「「手話」をめぐる４つの落差－日本語教育への示唆」（佐々木ら，2016）で議論されてきた。

そこで，本パネルセッションでは，これまでの議論を踏まえつつ，ろう児の日本手話・日本語バイリンガル教育（以下，バイリンガルろう教育）を取り上げる。

従来，ろう児への教育は，聴覚に障害のある子どもに対する教育，つまり障害児教育の視点で語られてきた。聴覚伝導経路に障害があることで，音声言語のインプットに制限がかかり，自然な音声言語の習得が困難となる。そこで，補聴器等による聴覚補償機器によって聴覚活用を併用し，口唇の形状や舌の運動から読み取る読話や発声発語訓練により音声言語を習得させるという「聴覚口話法」によって教育が行われてきた。それに対し，手話が自然言語であることが言語学的に明らかになるとともに，音声言語のバイリンガル教育が各国で実践されるようなってきたことから，聴覚障害教育においては 1980 年代後半より，北欧や北米の一部のろう学校で L1 として自然言語の手話を習得させるとともに，L2 として音声言語の書き言葉を習得させるというバイリンガル教育が導入されるようになった。我が国においては，L1 は日本手話，L2 は日本語の主として書き言葉によるバイリンガル教育となる。つまり，ろう児への教育に，日本手話を母語とするろう児に対する第二言語としての日本語教育という視点が提供されることになる。

ただ，バイリンガルろう教育を実践するためには，自然言語としての手話に堪能な教師が必要となる。また，具体的な指導法や教材が不十分なことや教育的効果が十分に検証されていないなどの要因により，我が国では，バイリンガルろう教育は東京都の私立ろう学校１校と，公立ろう学校の一部の学級のみで取り組まれているのが現状である。

本パネルセッションでは，我が国におけるバイリンガルろう教育の研究や実践の報告を基に，日本語教育という視点から，その成果と今後の課題についてフロアと共有しながら議論を深めたい。

発表１　第一言語としての日本手話による手話語りの縦断的調査をとおして

赤堀仁美（明晴学園）・阿部敬信（別府大学短期大学部）

１．１　問題の所存

第一言語としての日本手話の習得については，Takei（2001）や武居・鳥越（2000）による手話言語環境にあるろう児と母親の相互作用場面を生後 5 ヵ月から 15 ヵ月まで縦断的に観察した研究によって初期言語発達における手話喃語から手話初語の発現までが報告されており，ほぼ聴児の音声言語の初語と同時期であることが分かっている。

鳥越（1995）では，両親がろう者であるろう児３名を縦断的に観察し，日本手話の音韻を構成する要素である手型の習得に階層性が見られることを報告している。さらに，武居・四日市（1999）では，生後 5 ヵ月から 15 ヵ月までのろう児２名の縦断的な観察の中で，ろう児のみに特有に見られる指さしの特徴について指摘している。

Takei and Torigoe（2001）では，手話初語と指さしが結びついた「疑似二語文」がろう児に見られることを報告している。指さしが語と同等の機能を果たし，意味的には二語文になっている「疑似二語文」１歳半から見られ，二語文を表出する前の段階を示していると述べている。

日本手話の習得については，これ以後の年齢についての研究は見られない。海外であれば，手話の写像性との関連が深い音韻の領域である CL 構文の習得（Schick, 2003 : 2006）には８歳から９歳まで必要であることやロール・シフトの習得（Morgan and Woll, 2003）は２歳を越えるころから始まることなどが報告されている。

バイリンガルろう教育において，教育の基盤となる第一言語としての日本手話の発達について明らかにしていくことは重要なことである。とりわけ，学齢期以降に児童がコミュニケーションレベルの手話から学校での学習に必要な「学習言語」レベルの手話へと発達させていくことは，書き言葉としての日本語の習得や学力の向上に欠かすことのできないことである。そこで，日本手話母語話者の学齢期における日本手話の発達について縦断的に明らかにする

１．２　方法

日本手話のデータを収集するために，Morgan（2006）による方法を実施した。対象児は，我が国で唯一バイリンガルろう教育を実践している私立ろう学校小学部に在籍する児童４名であり，幼稚部から在籍している。対象児全員ともに両親は聴者であった。また，聴覚障害以外に障害はない。データの収集は，小学部第２学年から第６学年の 11 月に個別に行った。具体的には，まず，「今から絵本を見てもらいます。絵本の内容を覚えてください。覚えたら，次に絵本の内容をビデオカメラに向かって手話で話してください。」という教示を行い，続いて絵本「Frog, Where Are You?」（Mayer,1969）の場面を連続して見せた。対象児から「練習をしたい」「もう一回絵本を見たい」という申し出があった場合には，１回に限り見ることを許可した。その後，対象児による絵本「Frog, Where Are You?」の手話による語りを，ビデオカメラで収録した。次に，収録したビデオデータからトランスクリプトを作成した。なお，トランスクリプトについては作成後に手話言語学の識見を有する日本手話母語話者１名がビデオデータとの照合を行った。

１．３　結果

(1) 平均発話長（Mean Length of Utterances, MLU）

量的な指標として平均発話長を算出した。平均発話長は１文あたりの語の数とした。文末のマーカー（頷きやポーズ）と判断した箇所を文の区切りと判断した。平均発話長は文レベルの発達の指標として広く用いられている（宮田，2012)。なお，Classifier 構文は身振り的要素である位置に語を構成する単位である運動（手話の「音韻」と考えられている）が同時的に結合しており（市田，2005a)，語の認定ができないため CL 構文全体を１語とした。結果を Fig.1.1 に示す。

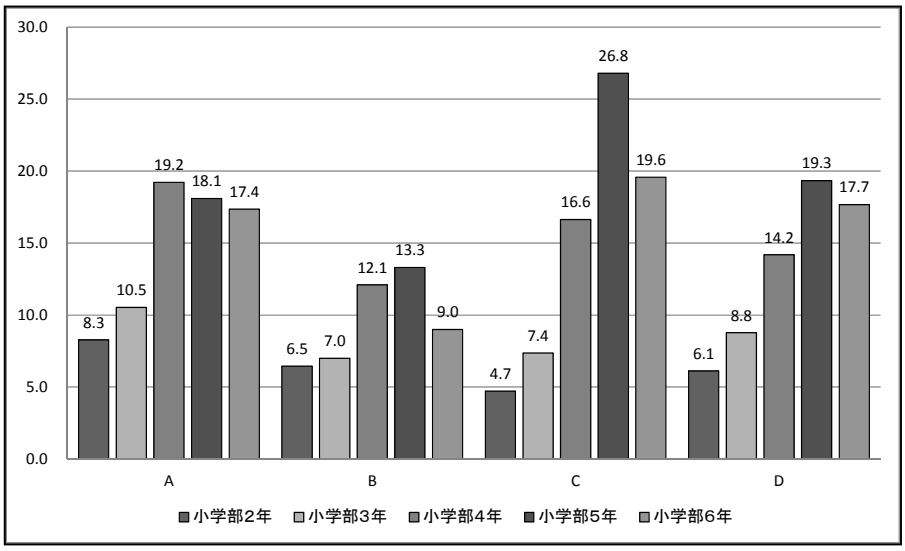


Fig.1.1　平均発話長

(2) エピソードスコア（Episode Score, ES）

内容を語ることができているかの指標としてエピソードスコアという指標を定義し算出した。絵本全体をエピソードごとに７つの場面に区切り，それぞれの場面ごとに表出されなければならない登場人物が「何がどうした」という文で表出された場合に１点を付与した。レンジは 0-29 であった。

結果を Fig.1.2 に示す。

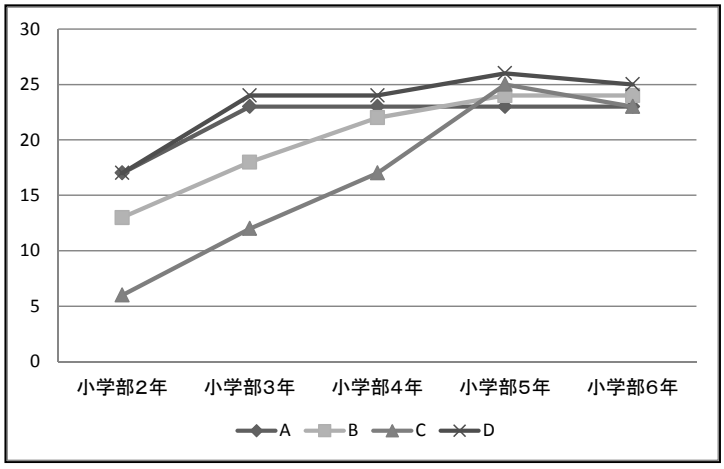


Fig.1.2　エピソードスコア

(3) 手話語りの談話及び文法の質的な発達

Table 1.1 に示す観点で，A,B,C,D それぞれの手話語りを第２学年から第６学年までを，手話言語学の識見を有する日本手話母語話者１名が比較し，観察できた縦断的な変化を記述した。全体的な変化と特定のエピソードでの変化という観点で構成した。その結果，特に高学年になってから，登場人物の Referential Shift（市田，2005b）が明確になるとともに CL 構文のバリエーションが増えている様子が観察された。

１．４　考察

Table1.1　手話語りの観察の観点

観察の観点	
全体をとおして	全体的な物語の構成の仕方は，どのように発達しているか。
	全体的にレファレンシャルシフトとそれに伴う視線の使い方は，どのように発達しているか。
	全体的に文と文の接続で，接続詞や頭の動き（首振り・うなずき）の使い方は，どのように発達しているか。
特定のエピソードで	「ハチの巣とイヌ」と「フクロウと男の子」のエピソードで談話の構成は，どのように発達しているか。
	「イヌの失敗」のエピソードで男の子とイヌの会話文の使い方は，どのように発達しているか。
	「カエルとの再会」のエピソードで発見構文や授受構文の使い方は，どのように発達しているか。

MLU は４名のうち１名（A）は，第４学年を，他３名（B,C,D）は，第５学年をピークにして減少している。つまり一文の長さは学年進行とともに長くなるが，第４学年，第５学年あたりから減少に転ずる傾向があるといえる。一方，ES においては，４名とも一貫した伸びを見せているが，第４学年から第５学年で頭打ち傾向になる。つまり，第４学年から第５学年になると今回の調査材料とした絵本の内容であれば，ほとんどの児童がほぼすべての内容を伝えることができるようになっている。これらから，第６学年になると，ほぼ同じ内容量の情報を，より短い文で効率よく伝えることができるようになっていると考えることができる。これは，同じ方法で横断的に調査した阿部（2014）を支持する結果となった。

手話語りの質的な変化においては，低学年では男の子の行為型 RS が中心であったのが，中学年ぐらいから男の子，イヌ，カエルといった登場人物の行為型 RS が明確になるとともに，引用型 RS も高学年ぐらいから会話の引用だけでなく思考の引用が増えてくる。Classifier 構文は，低学年から観察できるが，／走る／であっても，人の走りだけであったのが，中学年くらいから人と動物とでは異なった CL を使い分けるようになる。談話の構成おいても，高学年になると C,D が行為型 RS と繰り返し用いることにより，同時に起こっている異なるエピソードを効率よく伝えるようになっている。このように RS と CL を組み合わせて用いることができるようになることで，情報を効率よく伝えることができる（松岡，2015）のではないかと推察した。

発表２　多読読み物の作成と多読授業の実践

長谷部倫子（明晴学園）

日本語を L2 とするろう児が現実の日本社会にアクセスするために，L1 の日本手話の習得とともに，L2 日本語の読み書きの習得は必要なことである。しかし聴覚伝導経路による音声言語のインプットに制限があるろう児にとって，話し言葉の習得を経ることなく，音声言語の読み書きを習得することは容易なことではない。本発表では，ろう児にとって L2 である日本語による多読読み物の作成と多読授業の実践について，その有用性と課題について報告する。

２．１　ろう児にとっての多読読み物と多読授業の意味

ろう児が日本語を読んで理解し，読みをとおして知識を増やしていけるようになるために，自分で読める多読読み物の開発を行った。多読授業はここ数年日本語教育でも広く実

践されるようになり，第二言語習得の読解を助けている。しかし多読読み物の多くは成人の日本語学習者向けに作成されており，年少者向けのものは少ない。そこで年少者向けでなおかつろう児が読みやすい多読読み物を開発し，同時に多読授業を実践する実践研究を行った。

２．２　多読読み物の開発・作成

これまでの日本語の指導の中で取り上げられてきたろう児の読みの特徴や問題点を考慮して，ろう児が読みやすい日本語の表記・文型等を整理し，題材については幅広い内容を取り上げるように，Table 2.1 に挙げた点を工夫して作成した。

Table2.1　多読読み物の作成に関しての留意点

留意点	理由と詳細
１．1 冊に一つの物語や内容とする。	・読了したという感覚が持ちやすい。 ・市販の多読本の大きさと同じで，子どもが手に取りやすく，持ち歩くこともでき，通学時や家庭などどこでも読めるようにした。
２．フォントは国語教科書と同じ教科書体で基本的には縦書きにする。	・フォントの違いによって余計な文字情報に惑わされることのないようにフォントを統一した。ゴシック体や明朝体の「さ」「さ」は二画目がつながっており，教科書体の「さ」では離れている。この違いが二つの文字が違う文字だと認識したり，書くときに混乱を起こしたりする場合がある。そこで低学年向けのレベル０でも教科書体を使用することとした。逆に年齢があがり，レベルが高くなれば，汎用性もできることから違うフォントや横書きの文章を使うこととした。
３．分かち書きをし，小学校第６学年までに習う漢字は漢字表記にし，全てにルビを振る。	・音読をしないろう児にとっては，一文節を意識して拾うのは難しいと考え，レベル０まではできるかぎり一文節ごとに分かち書きをすることにした。 ・レベルに関係なく小学校６年生までに習う漢字の中で日常生活で漢字表記を目にすることの多いものは漢字を使用し，すべての漢字にルビを振った。ろう児は漢字の形だけを見て意味を理解することが多く，読みは苦手な傾向にある。またごく初級の漢字であってもいくつもの読み方があるため，常に漢字の読みを意識できるようにすべての漢字にはルビを付けた。
４．通常カタカナで表記するものはレベル０でもカタカナ表記にする。	・日常生活の中でカタカナ表記するものはカタカナを使用した。ろう児が日本語を理解する手段は文字言語であり，一般的な表記の方がより身近であると言える。ひらがなからローマ字まで数多くある日本語の表記を覚えなくてはならないろう児にとって，社会で使うことの少ない外来語の

	ひらがななど（例：ちゅーりっぷ）を学ぶよりは，最初から「チューリップ」とカタカナで書くことを覚えた方が自然で効率的である。
５．読み物の内容は昔話や童話，自然や科学の話，伝記，日記などを多様な題材を取り上げる。	・子どもたちの興味は個々様々で変わりやすく，子どもたちが自ら手に取って読みたくなる本を提供するために，できるだけ幅広い範囲の内容であまり教育的な押しつけにならないような作品を選出することを心掛けた。 ・具体的には「日本の昔話」,「海外の昔話」,「童話」,「しぜん読み物」,「日記」,「料理」,「オリジナル物語」「伝記」「絵本のリライト」「教科書作品のリライト」等から作成した。

読み物の作成にあたっては,『日本語教師のための多読授業入門』（ＮＰＯ法人日本語多言語研究会監修　アスク出版）
ＮＰＯ多言語多読（日本語よむよむ文庫）http://tadoku.org/,
ＫＣよむよむ http://jfkc.jp/clip/yomyom/index.html,
等を参照し，日本語の表記，文型，語彙等のチェックは，
　リーディングちゅう太　http://language.tiu.ac.jp/
　文章難易度判別システム　http://jreadability.net/
を使用し，語彙数，文字数をカウントし，語の品詞別に表を作成した。

レベル０
「さるかに」

２．３　多読授業の実践

バイリンガルろう教育を実践している明晴学園の小学部第１学年から第６学年を対象に１年間にわたって多読授業を行った。読み物は市販されているレベル別日本語多読本，国語教科書のリライト，ろう児向けに作成した多読読み物などを用意した。授業は１コマ 45 分で学校の時間割の都合上，実質は月に１回弱の授業となった。授業はクラスごとに行ったが，１・２年生は，人数のバランスが悪いため合同での授業とした。

多読授業のルールは,『日本語教師のための多読授業入門』より,

１．やさしいレベルから読む。
２．辞書をひかないで読む。
３．わからないところは飛ばして読む。
４．進まなくなったら，他の本を読む。

とした。さらに

５．読んだら,「読書記録」を書く。

を加え，１冊を読み終えたら，タイトルを書き，簡単な評価（難易度，内容の面白さ）と一言感想を書いてもらうことにした。また毎時間の授業の様子はビデオ撮影し,分析した。

２．４　結果と考察

これまでなかなか読書の習慣が身につかず，日本語学習には受け身だった子どもたちが

自分に合った本を選べるようになるなどの変化がみられるようになった。授業の様子や子どもたちの意見，担当教諭の意見等から以下のようなメリットが挙げられた。

・日本語が苦手な子でも自分のペースで読める。
・必ず読める本があるので，自分で読めるという自信がつく。
・自分に合ったレベルの本が選べるようになり，知らず知らずのうちに読書力が上がる。
・面白かった本を友だちに紹介したり，薦めたりするうちに話し合い活動がおこり，読みが深まる。
・読むことが楽しい，日本語が好きという子が増える。
・ろう児向けに作成したオリジナルの多読読み物はオリンピック選手や学校の怪談など子どもたちにとって身近な題材だったこともあり，競って読む姿が見られた。
・自ら進んでビデオに向かって手話で読む場面が見られた。読めていない部分と理解できているところの違いがわかった。

など，普段の座学とは違い，自由に移動して自分の意思で好きな本を読めることやプレッシャーのないリラックスした雰囲気になりやすかったことなどから，ふだん日本語が苦手だと感じている子も進んで本を選ぶ様子が多くみられた。多読授業は単に日本語を読ませるというだけでなく能動的，積極的な授業態度につながるようであった。また当初は読んだ本の冊数を競って斜め読みしていた子どもが徐々に自分のペースでじっくり好きな本を読む姿も見られるようになった。指で文字をなぞって読むようになった子どももいた。読んだ本の内容について友だちと話し合ったり，ビデオに向かって手話に翻訳して読んだりするなどクラスの仲間との協同学習の機会にもなった。

しかし，今回の実践だけでは回数が少なく，語彙の習得にどのような影響があったか，日本語の習得にどのように影響したか等，客観的な判断は難しかった。また多読読み物を作成するには適切な語や漢字，文法を選び，日本語のレベルや読みやすさを考慮し，何度も遂行を重ねるなど大変手間がかかる。さらに著作権の問題をクリアすることは難しく個人で行うことは限界がある。

また，多読授業は客観的評価が難しく短期の実践では見えないことが多く，長期的な視点での取り組みが重要だと考える。

なお，本実践研究は，日本学術振興会科学研究費補助金奨励研究「聴覚障害児と家族のための日本手話・日本語学習絵本の開発」（課題番号 16H00277）による研究成果の一部であり，本実践研究で実際に作成した多読読み物をＨＰ上で公開している（Fig.2.1）。

Fig.2.1 「日本語学習読本」HP

日本語学習読本
https://nihongotokuhon.jimdo.com/

発表３　公立聾学校における L2 日本語の作文教育の取り組み
―小学部日本手話クラスにおける「看図作文」の実践報告―

田中瑞穂（北海道札幌聾学校）

３．１　日本手話クラスの授業

ろう児は，聴覚からの音声日本語インプットに制約を受ける。そのことは，聴覚口話法により書記日本語習得を目指す場合，負の要因となる。人工内耳を装用しても小学校高学年以降，「日本語を書く能力」の「向上に対する方策の改善は依然課題であることが示唆」(村上ら，2013)されるという報告がある。

筆者が勤務する北海道札幌聾学校では，2007 年度より幼児児童生徒及び保護者の教育的ニーズに基づき，日本手話で授業を行う学習グループを編成している。その「日本手話クラス」の国語科では，子どもの L1 である日本手話を基盤として，聴覚伝導経路を介せずに L2 としての書記日本語習得を目指す授業づくりに取り組んでいる。今回は，そのうちの小学部での「看図作文」の実践について報告したい。

３．２　「看図作文」の授業

「看図作文」とは，鹿内（2014）が開発した「仕掛けのある絵図を用いて作文をする」指導法である。聴児を対象とし，小中学校で広く実践されてきた（山寺，2015)。

本稿では，筆者が北海道札幌聾学校小学部第１・２学年の複式学級（児童数２名）で行った授業（田中，2015）について報告する。

Fig.3.1　絵図

「看図作文」の授業の流れとして，まず，黒板上に提示された絵図(Fig.3.1)をみた子どもが「絵図にかかれたもの・こと」について個人思考をする。児童は，発見した「もの・こと」を日本手話で発言する。指導者がその発言を書記日本語に訳し，絵図内に書き込んでいく。

次に，児童同士が絵図をみて想像した物語を日本手話での話し合いにより共有する。その集団思考の過程で，互いの気づきを認め合い，作文にする内容を発展させていく。

続いて，集団思考を経て豊かに練られた内容を，児童が日本手話で語る。指導者が，その手話語りをビデオカメラで録画する。日本手話での語りを記録する際に，ビデオ録画はよく用いられる方法である。即ち，この作業は，作文の内容を書記日本語でメモする活動に相当する。

最後に，個々の児童が，録画した自身の手話語りと黒板上の絵図に書き込まれた日本語を参照しながら，書記日本語により作文を書いていく。本実践では，作文の入門期である第１学年の A 児には，A 児の日本手話語りを録画した映像を確認しながら，筆者が一文ずつ日本語で書き表していった。A 児は，その文を視写した。その間，第２学年であるＢ児は自力で作文を書いた。「看図作文」の授業成立要件は，集団思考が可能なことである。聴覚口話法による授業では，個々の聴力レベルや発音明瞭度の差によるコミュニケーションの制限のために，集団思考が困難な場合がある。しかし，L1 の日本手話を用いると，児童同士，児童と指導者間の自由なコミュニケーションが保障されるので，集団で思考する学

習が成立する。結果として，児童同士が十分に話し合った内容をいかして作文を書くという「看図作文」のねらいに即した授業を聾学校日本手話クラスにおいては実践することができた。

３．３　成果と課題

本実践の成果は,子どもたちが,絵図を根拠とした合理的な話し合いを日本手話で行い,日本語で作文を書くことができたことである。

A 児（第１学年）の作文

「おとうとのゆめ」

てるてるぼうずのおとうとは，スーパーマンになったゆめを見ています。おとうとは，スーパーマンが，大すきです。だから，とてもたのしいきもちです。ゆめの中で，おとうとのからだは，きんにくモリモリになって，すごくかっこよくなっています。おとうとは，かっこよくなって，すごくうれしいです。

B 児（第２学年）の作文

「ふしぎなたいよう」

とてもあたたかいたいようです。おねえさんがテレビを見います。おねえさんがかべまえを雪を見います。お父さん雪だまを見います。お父さん雪だまが大すきです。とてもたのしかったです。いえみんながうれしかったです。

第２学年の B 児については，Fig.3.2 のとおり，同時期に書いた日記（１週間分の平均語数）よりも多い語数の作文を本時内で書くことができた。

課題は,L1 が日本語である聴教師が授業を行ったので,L1 が日本手話のろう教師が授業をしていれば，日本手話での話し合いがより活発になり，児童の作文量が増加した可能性が挙げられる。

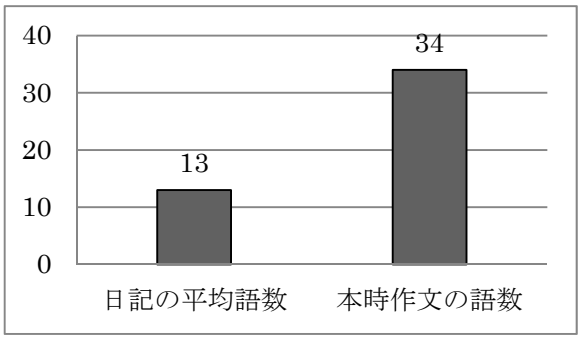


Fig.3.2　B 児の作文の語数

【引用文献】

阿部敬信(2014)『聴覚障害教育における日本手話・日本語バイリンガル教育に関する研究』，博士論文（明星大学），未公刊.

市田泰弘（2005a）「手話の言語学（２）図像性をめぐる２つの世界－手話の音韻形態構造（１）「CL 構文」」，『月刊言語』，34(2)，大修館書店，94-100.

市田泰弘（2005b）「手話の言語学（７）話し手の身体と視線－日本手話の文法（３）「動詞の一致（再考）と指示対象のシフト」」，『月刊言語』，34(7)，大修館書店，92-99.

NPO 多言語多読(監修)（2006)『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』，アスク出版.

NPO 多言語多読（監修）（2016）『にほんご多読ブックス』，大修館書店.

栗野真紀子・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.

鹿内信善（編著）（2014）『協同学習の新しいかたち　看図作文レパートリー』, ナカニシヤ出版, 132-141.

武居渡・鳥越隆士（2000）「聾児の手話言語獲得過程における非指示ジェスチャーの役割」，『発達心理学研究』，11(1)，12-22.

田中瑞穂（2015）『聴覚特別支援学校（聾学校）における言語活動を充実させるための授業づくりー日本手話・看図作文・看図アプローチ協同学習の活用ー』，修士論文（北海道教育大学），未公刊.

松岡和美（2015）『日本手話で学ぶ手話言語学の基礎』，くろしお出版.

宮田 Susanne（2012）「日本語 MLU（平均発話長）のガイドラインー自立語 MLU および形態素 MLU の計算法」，『健康医療科学研究』，2，1-17.

村上健・平島ユイ子・城間将江・中川尚志（2013）「福岡市内聾学校在籍児と普通小学校に在籍する聴覚障害児の国語力に関する検討」，『耳鼻と診療』，59(2)，45-54.

山寺潤（2015）「看図作文で協同的に学ぶ力を育てる～協同学習ツールのいかし方～」,『授業づくりネットワーク』, 324，学事出版，42-45.

Mayer, M.（1969）*Frog , Where Are You?*. New York, NY, Dial Books.

Morgan, G.（2006）The development of narrative skills in British Sign Language. In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer(eds.), *Advances in the sign language of Deaf children*, New York, NY, Oxford Univ. Press, 314-343.

Morgan, G. &Woll, B.（2003）The development of reference switching encoded through body classifiers in British Sign Language. In K. Emmorey(ed.), *Perspectives on classifier constructions in sign languages,* Mahwah, NJ, Erlbaum, 297-310.

Schick, B（2003）The development of American Sign Language and manually coded English systems, In M. Marschark, & P. E. Spencer(eds.), *Oxford handbook of Deaf studies, language, and education,*New York, NY, Oxford Univ. Press, 219-231.

Schick, B（2006）Acquiring a visually-motivated language: Evidence from diverse learners, In B. Schick, M. Marschark, & P. E. Spencer(eds.), *Advances in the sign language of Deaf children,* New York, NY, Oxford Univ. Press, 102-134.

Takei, W.（2001）How do deaf infants attain first signs?. *Developmental Science*, 4(1),71-78.

Takei, W. &Torigoe, T.（2001）The role of pointing gestures in the acquisition of Japanese Sign Language. 特殊教育学研究，38(6)，51-63.

介護現場のコミュニケーションを円滑にするために

遠藤織枝（にほんごの会企業組合）
神村初美（東京福祉大学）
三枝令子（専修大学）
村井香織（生活クラブ生活クラブ風の村特養ホーム八街）

はじめに

介護現場に外国人の参加が増えている。現場で外国人従事者は，介護スタッフに対してと，介護利用者に対してのそれぞれの円滑なコミュニケーションが求められる。対スタッフの場合問題になるのは，主に業務指示・専門用語の聞き取りであり，対利用者の場合は方言・年代差のある語彙の理解・敬意の表し方・発話スタイルの選択などである。本パネルでは，アンケート調査による，利用者の介護現場のことばに対する不満や要望を踏まえて，外国人従事者が利用者とどのようにコミュニケーションを行うのが望ましいかを考える。その切り口として，日本語教育の側からは，発話スタイルの選択，オノマトペの使用，敬語のありかたの３点を取り上げる。介護施設の側からは，現場での，よりよいコミュニケーションのための取り組みの報告を行う。なお，調査資料に関しては，人物の特定ができないようにすること，研究にのみ使用することとして協力を得ている。

アンケートのコメントと発話スタイル

遠藤織枝

1. アンケート結果

遠藤・三枝（2016）で報告したものと同じアンケートの，別の項目について報告する。

調査方法：無記名のアンケート方式。

調査対象:介護を受けている人とその家族。分析対象回答者 225 名　全回答者 233 名。

調査期日：2015 年 11 月～2016 年 3 月

調査項目の最後に,「介護のことばや言い回しについて，ひごろ感じておられることがありましたら書いてください。どんなことでもけっこうです」として，自由記述の欄を設けた。この自由記述の記入者は 106 名，コメント数は 134 件に及んだ。中には 400 字以上もの長いコメントを寄せた人もいた。この自由記述欄のコメントを読み進むにつれて，その内容の切実さ，多様さ，その訴えの強さに，調査した側として新たな課題を突き付けられる思いがした。さらに，こうした声を世に伝えて，提起された問題に応えるべきではないかと考えるに至った。

本発表では，これらのコメントを，①コミュニケーションに関するもの，②用語に関するもの，③施設に向けたもの，の 3 つに分けて整理した。

表を概括すると，介護現場のことばが難しいからわかるように言ってほしい，専門用語が多くて困るというコメントが全体の約 35%,次いで敬語に関するコメントが約 20%を占めていた。敬語に関するものの内訳では，敬語を適切に使ってほしいというものと，介護現場での敬語が過剰だとするものが多かった。

〔表　自由記述のコメントのまとめ〕

	コメント要旨	コメント例	例数
①	敬語は不要	敬語,謙譲語は不要です。(80f)	2
	敬語を適切に使ってほしい	年長者への敬意をことばで表現してほしい。(60f)	11
	敬語が過剰	言い回しもばか丁寧すぎる。(70f)	14
	乱暴な物言いは不愉快	小ばかにした言い方。(70f)	7
	幼児扱いは困る	幼児を相手にするような言い回しはやめてほしい。(50f)	12
	ため語は気になる	友達のような軽い会話が少し気になる。(70m)	4
	呼ばれ方	「おじいちゃん」「おばあちゃん」ではなく,名前で呼んでほしい。(50f)	4
	ゆっくりはっきり	ゆっくりした口調で話していただきたい。(80f)	3
小計			57
②	普通のことばで	普通の生活用語で接してほしい。(60f)	9
	専門語・省略語が多い	専門的な言葉や,略されたカタカナ言葉は,介護される者も,その家族もあまりわからない。(70f)	21
	わかりやすいことばを	わかりにくいことばを使われるのも困ります。(70f)	26
	その他	皆に伝わることばを。(60m)	6
小計			62
③	言いにくい	やってもらう側だから言いにくい。(70m)	1
	満足・感謝している。	施設の方から優しい言葉を聞くと安心できる。(60f)	14
小計			15
合計			134

(　)内の数字はコメント記入者の年代，ｆは女性，ｍは男性。

不満の声の中で 3 番目に多かったのが,幼児扱いされるものや,「ため語」は困るという，話し方のスタイルに関するもので，両方で約 12%であった。以下は，この発話のスタイルに関するコメントについて考える。

2.　対利用者の発話スタイル

田中(2001：105)が,「高齢者に対する言葉は，人生の先輩として尊敬語，あるいは標準語を使うのが正しい方法である」と述べるように，介護現場の発話スタイルは尊敬語を使う敬体のスタイルが基本てあろう(「標準語」については議論が必要なのでここでは触れない)。その基本が守られない発話のスタイルは常体のもので，コメントで書かれている「ため語」である。

「ため語」は,気心の知れた友人の間で使われ,親しさを表すスタイルでもある。そのために，介護現場でも親しみを込めた表現と誤解して「ため語」が使われることがある。しかし，このスタイルでスタッフに話しかけられた利用者は，「友達のような言葉遣いをすると親しくなりやすいと考えている職員がおりますが，時として『バカにされている』と思います」(70f)と記している。

こうしたコメントから，介護を受ける人にとっては，介護スタッフに「ため語」で話されることは，非常に不愉快な，時には侮辱とも感じるほどいやなことだというこをを，介護に携わる人々は肝に銘じるべきであろう。

3. 子ども扱いの話し方

今回の調査のコメントの中に，「幼児扱いは困る」旨のものが 12 例あった。子ども扱いの話し方について，上述の田中（2001：109）は，「『あーんして』とか，行動をうながすときに「～しましょうね」など [……]幼児に話しかけるような言葉は適当ではない」と述べている。発表者も，40 代の女性が施設担当者に訴えるのを耳にしたことがある。「介護の人が，子どもに対するような，甲高いわざとらしい話し方で繰り返し言うので，プライドの高い母はひどく傷ついています」と[1]。

こうした，利用者が傷つけられるような発話のスタイルが採用されている現場が少なくないらしいことは，コメント数の多いことからも想像できる。介護される人を傷つけていることに気づいていない現場に対しては，早急に気づいて改めてもらう以外にない。日本語習得途上の外国人にとっては，子ども扱いの話し方のスタイルは，選ぶ余地は少ないため，外国人への支援としてはあえて取り上げる必要はないかもしれない。しかしながら，現場の日本人スタッフの発話スタイルに見習い真似ているうちに，獲得する可能性はある。そうした日本人スタッフの発話スタイルに染まらないように注意を喚起しておく必要はあるだろう。

オノマトペの使い方

神村初美

1. 背景と目的

一般に介護現場ではオノマトペが多用される傾向にある。例えば食事ケアの際に「『ごっくん』してください」と言って，飲み込みを促すなどである。このようないわゆる介護のオノマトペについて「幼児に話しかけるよう」（田中2001：109）と，不適切さを指摘する向きもある。本稿で介護のオノマトペとは，介護現場での円滑なコミュニケーションを図るために頻繁に使用されるオノマトペ群を指す。

では，介護の知識や経験が豊富な介護士（以下「ベテラン介護士」）及び外国人従事者の場合は，介護のオノマトペをどのように捉え使用しているのであろうか。神村・野村（2017）ではヒアリング調査[2]から，介護現場でオノマトペが多用される背景の一つとして，被介護者の動作を促す意図があり，その際は便宜さという機能が内包され，体がもつ性質と共起し動作が自然に促されることと密接な関連があることを示した。しかし実際に，介護現場の介護従事者が上記のような介護のオノマトペ多用の背景などを認識し，使用しているのかについては考察していない。本発表も神村・野村（2017）の調査データにもとづ

[1] 2017 年 3 月，都内某介護施設で。

[2] 調査期間は 2015 年 4 月-2016 年 12 月で，対象は EPA 候補者 31 名，EPA 介護福祉士 4 名とその所属施設の介護職員 29 名の合計 64 名，全 21 施設で，1 施設 1 時間程度の半構造化インタビュー形式で行った。

くが，質問事項「どういう場面でどういうオノマトペをよく使用しますか？（以下Q1）」の回答で，介護のオノマトペの捉え方とその使い方について言及している部分（以下「Q1ヒアリング」）を取り上げ，ベテラン介護士と外国人従事者の介護のオノマトペの捉え方やその使用実態について報告する。そしてそこから，外国人従事者の望ましい「オノマトペの使い方」について考える。

2. ベテラン介護士の場合—専門知識と経験により操作される介護のオノマトペ—

調査対象のベテラン介護士は合計 20 名で,EPA 候補者の各研修責任者である。介護福祉士の資格と，5 年以上の介護業務経験を持っている。これらのベテラン介護士から寄せられた声を概括すると，介護のオノマトペは，特に被介護者とのコミュニケーションや，看護師など医療関係者との連携を円滑に図ろうとする際に有用であることが示された。そして，その使用にあたっては，介護の専門知識と経験によるオノマトペ使用から幼児扱いに陥る危険性への配慮をもって対応していることが窺われた。以下に「Q1 ヒアリング」から具体例を示す。

「ベテラン介護士の捉え方」事例 1：腰とか足とか痛いと訴えることがあって，介護士は直接痛み止めなんかの処置はできないんで，その時に看護師さんにどう痛いのかを伝えるのに有効だと思いますね。利用者にわかりやすく説明するのにもいいと思う。（「16JMM」）

「ベテラン介護士の使い方」事例 2：例えば飲み込んでほしい時になかなか飲み込んでくれない時は，誤嚥性肺炎になるとよくないんで，ごっくんしてくださいっていうと，うまいタイミングで飲み込んでくださるんで，高齢になって飲み込みの機能が低下してくると，口の中にため込んでしまって，そのタイミングが認識できないっんですね。でもそのいいタイミングで促してあげる？ごっくんしてみてくださいとか言うと，自力で残存機能を生かして嚥下ができるんですね。でも，間違えると幼稚になってしまう場合もあって・・・その利用者の方の状態や様子を観察して相手を尊重した口調で言わないと，そこを気をつけなければならないんですね。幼稚になってしまうから・・・経験ですかね・・。（「16JF0」）

例えば服部・東山（2010）は，オノマトペが表す意味や情報は安定的な共通認識（以下「共通認識」）のもとに共有されているため，医療看護分野での情報伝達において有益かつ重要であると説いており，本データでも同様の結果が得られた。一方，いずれも「共通認識」が暗黙の前提事項であるところから，介護現場での日常的な介護のオノマトペ多用の現状を考えた場合，そもそも「共通認識」がない外国人従事者に対しては，まずその「共通認識」を育てる支援が必要であると言える。次に，オノマトペ使用から幼児性に陥る危険を避けるために，例えばベテラン介護士のスキルを他の人でも行えるよう，具体的な表現技法として示し導くような支援が有用であろう。後者に関しては，経験が浅い日本人介護士に対しても有用であると思われる。

3. 外国人従事者の場合―介護現場での経験を通じて習得される介護のオノマトペ―

調査対象の外国人従事者は合計 35 名[3]で，EPA 候補者 31 名，EPA 介護福祉士 4 名である。外国人従事者から寄せられた声を概括すると，①現場での経験を通じて習得され，②曖昧な理解状態で使用する場合もある，ことが窺われた。また①での経験の積み重ねから得た知識により,③特に「言語認知機能に支障が見られる被介護者の動作を促す」という機能に着目し使用していることが観察された。以下に「Q1 ヒアリング」から具体例を示す。

「外国人従事者の捉え方」

事例 3：夜勤の時，一時間ごとに様子を見る時，なんかベットの上で<u>もぞもぞ</u>している<u>といいますね。まだ良眠されていない状態</u>？と思った。[08IFP]

事例 4：足のあるくとき<u>ペタペタみられる</u>という，それは<u>正しい歩きじゃない</u>こと。不安歩き？あんまり上手じゃない歩きのことです。[13IFE]

事例 5：<u>入れ歯が合わないとき<u>がちがちする</u></u>という，入れ歯が<u>がちがち</u>するとよく食べられないということです。入れ歯がちゃんと入っていない？　こと？[11IFD]

事例 6：手の運動の時，<u>手を<u>にぎにぎ</u></u>してくださいという，<u>手の運動</u>？ですか？[12IFD]

「外国人従事者の使い方」の事例

事例 7：食事介助の時に<u>口をもぐもぐしては食べる</u>で，<u>出すときは，<u>ぺー</u></u>してください出してくれるから，飲み込みできないと誤嚥になるから，だから<u>ぺーしてください</u>っていうと，<u>出してくれる</u>。[12IFT]

上記の事例から，外国人従事者が介護現場での経験を通して介護のオノマトペを学習していく様子が窺われる。一方で，オノマトペの理解が十分でないことを自覚しており，あいまいな理解状態のまま介護のオノマトペに向き合って，介護業務にかかわらざるをえないでいる状況であることも読み解ける。

4. 外国人従事者のオノマトペ使用を日本語教育の視点から考える

外国人従事者へのヒアリングから，介護現場のオノマトペは，①現場での経験を通じて習得され，②曖昧な理解状態のままで使用している場合もある，③特に「言語認知機能に支障が見られる被介護者の動作を促す」という機能に着目し使用している，ことが観察された。一方，ベテラン介護士へのヒアリングからも,③は見られたものの,「共通認識」にもとづき，専門的な知識と幼児性に陥る危険性への配慮をしながら対応していることが分かった。ここから，外国人従事者のオノマトペ使用を日本語教育の視点から考えた場合，1)「共通認識」を育てる必要があり，2)例えば使用モデルとしてベテラン介護士のスキルを表現技法に用いる，3)介護の専門的知識の必要性や幼児性に陥る危険の認識が必要である，と思われた。これら 1)，2)，3)を踏まえた上で，被介護者の状況に応じて,「動作を促す」機能としてオノマトペを使用することが望ましいと考えられた。

---

[3] 来日 2 年目 15 名，3 年目 13 名，4 年目 3 名，5 年目 3 名，6 年目 1 名

敬語の使い方―敬語から配慮表現の観点へ

三枝令子

ここでは,介護の現場でどのように敬語が使われるべきかについて考えたい。まず,実態をあげ,次に,介護教育での扱い,介護される人の立場を見た上で,あるべき姿を考える。

1. 実態

介護の現場での敬語使用の実態は,大きく,介護日誌等に代表される記録するための書き言葉と,介護を受ける人との間で交わされる話し言葉に分けられる。

書き言葉の例

① 介護記録A

20:00　入床｜夕食後テレビをご覧になっていたが,「横になりたい」とおっしゃり,入床される。

22:00　巡視｜良眠される。

② 介護記録B

06:30　起床｜センサー作動。トイレにご案内した後,起床の介助をさせて頂く。

話し言葉の例

① 申し送り

痰がらみ頻回でございますね。吸引なさるときはSPO2を測ってください。

② 介護を受ける人に

②―1　はいさっぱり。ゆすぎます。背中をやりたいので向こう向いてもらっていいですかね。

②―2　じゃあちょっと拭かせていただきます。

②―3　（食事の介助中）○さん,お待たせしました。こっちの手で持っていただきまして・・・。

敬語が必要以上に使われていることがわかる。介護教育ではどのように考えられているのかを次に見る。

2. 介護教育で：介護記録について

下地（2015:64）は,介護記録に必要なものは節度ある端正な文章で,「敬意は,利用者に対する日ごろの観察やケアの中で発揮されるべきもの」と述べている。また,梅沢(2016：84)にも「敬語はなるべく使わず端的な文章に」とある。過剰敬語を使わないようにということはよく言われているが,何を過剰敬語とするかは人によって異なる。発表者は観察できることが過不足なく書かれていることがもっとも必要なことだと考える。家族が見る可能性があるということで敬語を使う施設もあるが,記録には敬語は必要ないと考えることが,施設にも介護を受ける人,その家族にも求められる。

3. 介護される人が望む表現

患者に対する敬称についての調査（徳田・吉岡・相澤ほか（2008））がある。その結果は,医師の多くは診察時患者を「氏名＋さん」で呼び,また,患者の多く（91.7%）が医師に「氏

名＋さん」で読んでほしいと考えていた。また言葉づかいについて最も多かった回答は「丁寧語『です・ます』を使うだけで十分」というものだった。以上は,患者と医師という関係だが,介護ではどうだろうか。上記遠藤が報告しているアンケートで,介護を受ける人とその家族に対して介護現場での言語表現に関する調査も行った。この調査では,敬語に関する項目として,三つの場面を設定してそれぞれ三つの敬語表現から,もっとも適切と思うものを選んでもらった。

表1　敬語表現に関するアンケート調査結果（単位%）

質問1	介護される側として,どの言い方がいいですか。	
	a「ちょっと立ってもらっていいですか」	39
	b「ちょっと立っていただけませんか」	44
	c「ちょっと立ってください」	17
質問2	介護施設へ○○さんを訪ねたとき,	
	a「○○さんはいま,散歩に出かけています」	29
	b「○○さんはいま,散歩にお出かけになっています」	34
	c「○○さんはいま,散歩に出かけられています」	37
質問3	介護施設へ○○さんを訪ねたとき,	
	a「○○さんは,きのう,夕食を全部召し上がりました」	49
	b「○○さんは,きのう,夕食を全部食べられました」	35
	c「○○さんは,きのう,夕食を全部食べました」	16

質問1では,丁寧な依頼表現の「立っていただけませんか」が44%ともっとも多く選ばれ,次に「立ってもらっていいですか」が39%で続いた。質問2では,「出かけられる」という敬語を含む表現が37%ともっとも多く,さらに敬語のレベルの高い「お出かけになっています」が34%で続いた。質問3では,尊敬語の「召し上がる」が約半数の人に選ばれ,「食べられる」が35%で続いた。三つの場面いずれにおいても「立ってください」「散歩に出かけています」「全部食べました」という単純な形は,選択される率がもっとも低かった。多くの人は,敬語を使った表現を重視していると言えるだろう。

4.　敬語のみではなく,配慮表現として広く考えよう

近年,敬語研究は,いわゆる尊敬語,謙譲語といった典型的な敬語を扱うにとどまらず,杉戸(1999),野田(2014)に見られるように配慮表現として広くとらえるようになっている。人への配慮というのは,そもそも言語表現のみによるわけではなく,声の調子,身振り,表情などによって総合的に作り出されるものである。介護の現場で,外国人介護者が,日本語は

できなくても入居者から高い評価を得る場合があるのは,言語表現を補う良さがそこにあるからだろう。「A さん,ちょっと横向いて。」といった依頼表現も,「ちょっと横向いてね。」「ちょっと横向いて↑」などやさしく発話されれば,十分に配慮が示される。もし配慮表現を広くとらえるなら,いわゆる狭義の敬語が正しく使えるか否かはさほど重要な問題にはならない。その意味では,私たち自身が配慮を表す表現を狭く考えすぎているのではないだろうか。国立国語研究所の調査（1982）で,敬語は上下の人間関係を写す役割を果たすと考える意識が強いことが示されているが,こうした先入観にとらわれないような努力,教育が必要だろう。

介護の現場では,若い人に敬語を使うことを強く求めないと,ため語を使ってしまう,あるいは態度までぞんざいになるという恐れから敬語を使うように求めるところがあるようだ。敬語が戦略的に使われていて,これもひとつの敬語の働きではある。しかし,ファミリーレストラン等での表現マニュアルが定型的で敬意が感じられず,客に評判が悪いという事実もある。これは,人への配慮が言葉だけで示されるものではないということだろう。

外国人介護者は,敬語の使い方に関して,基本的には働く介護現場の方針や慣習に従わざるを得ない。しかし,そうした中でもネウストプニー（1983）の敬語回避のストラテジーは有効だと考えられる。たとえば,「敬語の集中度がもっとも高い述部をさけ」聞き手の行動にゆだねたり,「発話を目上の相手に当てないで,一人言のようにいう」ことで敬語をさけるとともに気持ちをこめるといったことがある。外国人への日本語支援の現場でも取り上げていい,配慮表現の使い方と言える。

介護現場の取り組み

村井香織

介護現場での専門用語の使い方には，数々の疑問が生じている。専門用語をたくさん知り，日常的に使用する介護職員が優秀とされる時代もかつてはあった。はたしてそうであろうか。介護記録は誰にも理解できるものでなければならない。希望されるご家族には，日々の記録のコピーも渡している。内容は家族にすぐにわかる言葉で記入されていなければならない。当施設では，専門用語を一般語に置き換えて記録する方法を，スーパーバイズを受けているＵビジョン研究所と連携して模索してきた。

例えば，看取り期に入る入居者家族に，「今度，医師からのムンテラがあります。いつ，お越し頂けますか？」と伝えたとして理解されるだろうか。最初から「医師から病状の説明をして，今後のことを確認したいので・・」と伝えた方が親切である。自分達の言葉イコール家族が理解できる言葉ではないことを前提に，言い換えられるものは，わかりやすい言葉で記録するように努めている。

「言い換えマニュアル」も作り始めている。今後，外国人介護福祉士候補生を受入れていく中で，言語の壁以上に，専門用語の壁が立ちはだからないように配慮していきたいと思っている。

現場での専門用語の使い方や言葉遣い，声かけのしかたについては，常に理想と現実が相反していると捉えている。

当法人の行動基準小冊子の中に「言葉遣いの項目」というものがある。

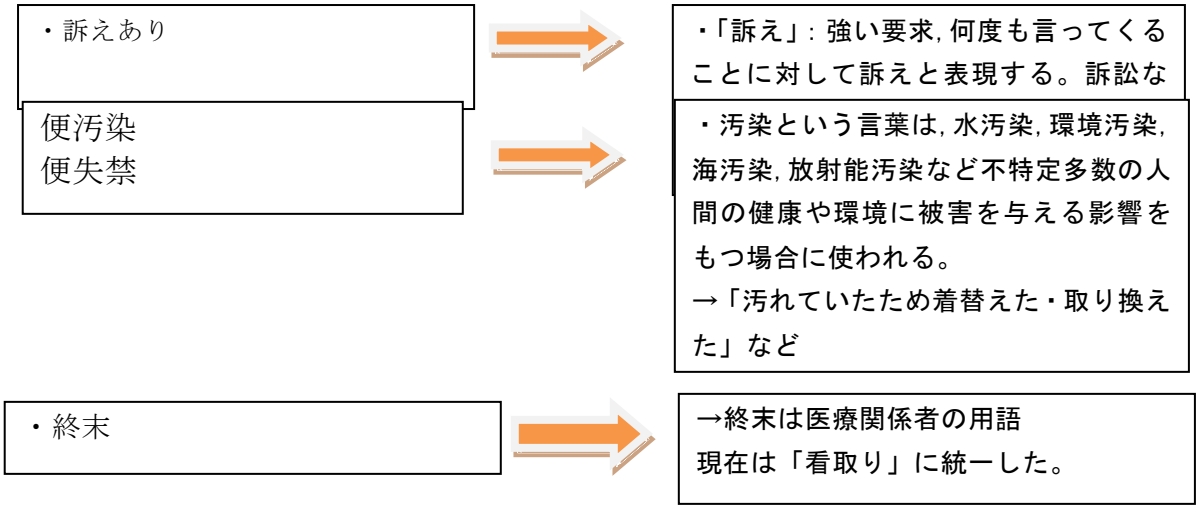
① 職員同士であってもお互いに敬意を持って話します。
② 誰が聞いても不快にならない言葉遣いを心掛けます。
③ 親しみの気持ちが馴れ馴れしさとならないよう，節度を持った言葉遣いで対応します。
④ ご利用者への言葉遣いは丁寧語を基本とします。

コミュニケーションを図るときに，上記の対応を基本としている。職員が行動する時に，日常の基本がなければ利用者への対応はバラバラになってしまう。相手によって言葉遣いの方法を変えて対応できれば個別対応ができるとしてベストだと思う。言葉は基本的にていねい語を使うが，関係性が親しくなったときは少し，敬語をくずすことはわるいことではない。ただ，馴れ馴れしさと親しさは違うので，節度をもって使うことが大切である。しかし，実際の現場では多くの職員が働き，その部分を統一する点はとても難しいと。特に夜間帯などでは，配置人数も少なく職員の「個」の部分も出やすくなってしまうのではないかと思われる。一度崩れてしまえば，歯止めもきかなくなる。そうなることは極力避けたい。職員が互いに確認する点においても，統一した指針は必要である。専門用語の使い方，特に記録の書き方については以下の見解がある。

社会福祉法人としても責務を果たすためにコンプライアンスを守っているという事実確認ができる記録を書く。例として，家族の面会というのは，病院などで使う言葉で，特養ホームは自宅に近い生活の場なので，「来訪」や「訪ねてきた」という言葉が適切である。上記Uビジョン研究所から伝えてもらった内容として以下のようなことがある。

◇記録の書き方

以　前	現　在
・眠る・入眠・臥床	→「休まれていた」で統一する。 臥床は専門用語。できるだけ専門用語は使わない。
・巡視 ・夜間巡視	→巡回または見回り
拒否・拒否強い	→嫌がった・とても嫌がっていた。
息子様・娘様・三男様 甥さんの来苑・入居者様 ご本人様	→息子の名前が分かるなら，名前を書いた方が分かりやすい。 →「様」をつけない。息子の〇〇さん
眠っているも・・・， 着替えをお誘いするも・・・， 納得されるも・・・	・「も」の使い方は間違いではないが，もう少し検討する。 →着替えをお誘い：着替えをしましょうかと声をかける・・・など
・開眼している ・閉眼している ・覚醒	・開眼・閉眼・覚醒は日常語ではない、専門用語としても適切ではないので，→「目を覚ましていた」「起きていた」「休んでいた」「眠っていた」



以上のような点から専門用語は，介護に携わる職員として理解しにくい医療用語も含まれて複雑化している。特養ホームでは新卒で入る正規職員全てが，福祉系の学校を卒業しているわけではない。新人職員にとっても，専門用語の立ちはだかる壁は大きいと捉えている。

【引用参照文献】

梅沢佳裕 2016『介護記録の書き方&文例集』西東社

遠藤織枝・三枝令子(2016)「わかりやすい介護用語を目指して」『2016 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』167-173

神村初美・野村愛（2007)「介護のオノマトペの背景とその機能に関する一考察―介護職員およびEPA候補者へのヒアリング調査を通して―」『第19回専門日本語教育学会研究討論会誌』12-13

国立国語研究所 1982『企業の中の敬語』国語研報告 73　三省堂

下地清文 2015『介護記録の書き方&文例ハンドブック』（第2版）ナツメ社

杉戸清樹 1999「変わりゆく敬語意識―敬語の役割を考えるために」『言語』11月号，大修館書店，22-29

田中キミ子(2001)『高齢者とのコミュニケーション・スキル』中央法規出版

徳田・吉岡・相澤ほか 2008「『～さま』と『～さん』：患者敬称の使い方についての患者医師双方への調査研究」『プライマリ・ケア』Vol.31　No.1，20-25

ネウストプニーJ.W.1983「敬語回避のストラテジーについて―主として外国人場面の場合―」『日本語学』2巻1号，63

野田尚史・高山善行・小林隆編 2014『日本語の配慮表現の多様性』くろしお出版

服部兼敏・東山弥生(2010)「看護における日本語オノマトペの意味」『看護研究』Vol.43 No.4 315-323

文法の教え方を探る

—授受表現を例に—

前田直子（学習院大学）　　太田陽子（一橋大学）
村上佳恵（学習院女子大学）庵　功雄（一橋大学）

本パネルセッションの目的—「文法でできること」の再確認　　庵　功雄（司会）

1. 文法と日本語教育の「半離婚状態」

「日本語学」が成立した 1980 年代初めから 1990 年代半ばまで，文法と日本語教育は蜜月期にあったが，その後，両者の乖離は大きくなり，「半離婚状態」とも言うべき状態になって，現在に至っている（庵 2011，森・庵編 2011：あとがき）。

では，文法は日本語教育の役に立たないのであろうか。そうではなく，「文法でできること」が数多くあることを授受表現を例として示すのが本パネルセッションの目的である。

2. 文法でできること

ここでは，「文法でできること」の例を 2 つ挙げる。

2.1　誤用が起こり得る箇所を予め把握しておく—対照研究

第一は，学習者の誤用が起こり得る箇所を予め把握しておくことであり，これには学習者の母語との対照研究が重要になる。次例を考えていただきたい。

（1）（試着室に持って入ったスカートのファスナーの不具合を店員に告げるとき）

すみません。ファスナーが{○壊れている／＃壊れた}んですけど。(cf. 黄・井上 2005)

こうした場合，学習者（特に中国語話者）は正用であるテイル形の代わりにタ形を使いやすいが，この例でタ形を使うと賠償を求められる可能性が高い。それは，変化動詞のタ形を使えるのは原則として変化の過程を見たときに限られるからである(庵・清水 2016)。

2.2　説明を単純化する—「のだ」を例に

第二は，説明を単純化して学習者の理解と産出を促すということである。その例として「のだ」を取り上げる。疑問文の「のだ」は使わなく（使えなく）てもいいという考えが強く，次のような例の「のだ」なし文に関する日本語教師の許容度は高い（菊地 2006）[1]。

（2）A ：あ，新しい携帯電話ですね。どこで買いましたか（買ったんですか）。

B ：秋葉原で買いました（買ったんです）。

一方，次のような例で「のだ」を使った文と使わない文では意味が異なるが，現行の方法ではこのことの理由の説明はかなり複雑にならざるを得ない。

（3）北島は敗れたのではない（朝日新聞デジタル 2012.7.31）[2]（cf. 北島は敗れなかった）

[1] しかし，こうした例に関する一般の日本語母語話者の許容度は必ずしも高くない。
[2] これは，ロンドン五輪 200m 平泳ぎで北島康介選手が 4 位になった翌日の見出しである。

だが，疑問文・否定文の「のだ」はその文に前提があることを示し，「のだ」のない疑問文・否定文には前提がないとの見方をとれば，(2) で「のだ」を産出させ，(3) で「のだ」の有無でどう意味が違うかを理解させることは初級後半でも十分可能である(cf. 庵 2013)。

3. 文法を教えるとはどのようなことであるべきなのか

ここでは，文法を教えるというのはどのようなことであるべきなのかを考える。

(1) **産出中心**：文法は，学習者の思想を表現する道具であるから（cf. 庵 2017 近刊 b），まずは，それぞれのレベルで産出できる項目を増やすことを目指すべきである。

(2) **文脈の中での理解・産出**：文法教育で重要なのは，文法項目を実際の文脈の中で理解・産出できるようにすることである。それには，教師がその項目の全体像を把握し，それを体系立てて教えるための「台本」を考えることが重要である(cf. 庵 2017 近刊 a)。

4. 本パネルセッションの概要

本パネルセッションは，以上の問題意識を受けて，次のように構成される。

発表①では，授受表現の体系を教師がどのように把握すべきかについて述べる。

発表②では，実際の使用形式から授受表現の機能と学習者にとっての困難点を考える。

発表③では，受身と比較しながら，授受表現の使用条件と，授業実践の結果を示す。

【本パネルセッション全体の参考文献】

庵功雄（2011）「日本語記述文法と日本語教育文法」森・庵編（2011）所収
庵功雄（2013）『日本語教育・日本語学の「次の一手」』くろしお出版
庵功雄（2017 近刊 a）『一歩進んだ日本語文法の教え方（仮題）』くろしお出版
庵功雄（2017 近刊 b）「日本語教育から見た『基本文型の研究』」庵功雄・石黒圭・丸山岳彦編『時間の流れと文章の組み立て―林言語学の再解釈―』ひつじ書房
庵功雄・清水佳子（2016）『上級日本語文法演習　時間を表す表現（改訂版）』スリーエーネットワーク
庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク
市川保子（1993）「日本語文法習得のための構造化の一準備」『文藝言語研究　言語篇』23，筑波大学文藝・言語学系
菊地康人（2006）「受難の「んです」を救えるか」『月刊言語』35-12
黄麗華・井上優（2005）「対照研究と日本語教育」松岡弘・五味政信編『開かれた日本語教育の扉』スリーエーネットワーク
日本語記述文法研究会（2009）『現代日本語文法 2』くろしお出版
森篤嗣・庵功雄（2011）『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房
李仙花（2006）「「てもらう」文と受身文の交替可能性について」『国語学研究』45，東北大学文学部『国語学研究』刊行会

【本パネルセッション全体の資料】

『げんき』:『初級日本語げんき』Ⅱ第 2 版（2011）坂野永理他，The Japan Times／『大地』:『日本語初級大地メインテキスト』2（2009）山﨑佳子他，スリーエーネットワーク／『できる日本語初中級本冊』（2012）嶋田和子監修・できる日本語教材開発プロジェクト著，アルク／『文化』:『文化初級日本語テキスト』Ⅱ改訂版（2013）文化外国語専門学校／『みん日』:『みんなの日本語初級本冊』Ⅱ第 2 版（2013）スリーエーネットワーク

発表①　教科書を読み解く―「てもらう」と「てくれる」　　前田　直子

1. 問題のありか

初級の文法項目 94 項目について，学習者および教師に「難易度」を意識調査した市川(1993)は，下記の調査結果を示し，「やりもらい」について「学習者も教師も難しい項目として位置づけているのがわかる」（p.45）と述べている[3]。

表１　難易順位（cf. 市川 1993：42-43）

	学習者	教　師
田中さんに東京へ行ってもらいます。	5 位（2.42）	4 位（3.36）
田中さんが東京に行ってくれました。	8 位（2.34）	3 位（3.43）
田中さんに英語を教えてあげます。	11 位（2.22）	16 位（3.07）

この結果が現在の学習者・教師にも共有されるところであるかは興味深い点であるが，本発表は，市川(1993）に基づき，「やりもらい」のうち，上表でも示されている補助動詞用法について２つの困難点を整理する。さらに，それらに対して既存の初級教科書がどのような「工夫」をしているのかを分析することにより，「解決策」を探ることを目的とする。

2. 本動詞と補助動詞の違い―格体制

現代日本語（標準語）の授受動詞には，基本３動詞として give 動詞「あげる・くれる」と receive 動詞「もらう」があり，これらは物のやりとり・授受を表す本動詞としてだけではなく，行為に伴う恩恵の授受を表す補助動詞の用法も持つ。

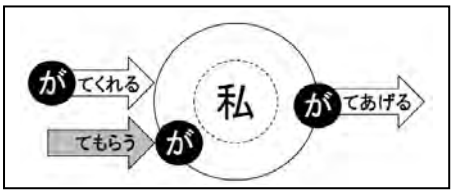


図１　３種の授受動詞

本動詞と補助動詞では，基本的な原理（主語は与え手か受け手か，視点（私）は与え手にあるか受け手にあるか，視点（私）は主語にあるか主語以外にあるか）は同じだが，相違点もある。そのうち最も重要な点は格体制である。本動詞の場合は，３つの授受動詞はいずれも「が・に・を」の３格を必須補語とするが，補助動詞の場合は必ずしもそうではない。

(1)わたしはカリナさんにCDを貸してあげました。
（『みんなの日本語　初級』第 24 課（第 1 版・第 2 版））

(2)わたしはカリナさんの自転車を修理してあげました。　（同（第 2 版））

(3)わたしは山田さんに大阪城へ連れて行ってもらいました。（同（第 1 版・第 2 版））

補助動詞の場合の格体制は，原則として，次表の「補助動詞１」ではなく「補助動詞２」のようになり，「もらう」のみ，主語（受益者）の「が」格に加えて，動作主を表す「に」格が必ず必要となる。（cf.『みんなの日本語　初級』第 24 課（第 2 版）

表２　授受動詞の格体制

本動詞	補助動詞１	補助動詞２
㊙が －に －を あげる	㊙が －に －を Ｖてあげる	㊙が　［　　Ｖ］てあげる
－が ㊙に －を くれる	－が ㊙に －を Ｖてくれる	－が　［　　Ｖ］てくれる
㊙が －に －を もらう	㊙が －に －を Ｖてもらう	㊙が －に［　　Ｖ］てもらう

[3] (　)内の数値は，学習者 51 名，教師 13 名による 4 段階評価（やさしかった（1 点），少し難しかった（2 点），難しかった（3 点），とても難しかった（4 点））の平均値。

3.「てもらう」と「てくれる」

3.1　何が違う？

図１の通り，「てもらう」と「てくれる」は同方向の事態を表す。多くの場合，両者は置き換えられ，その違いは「主語」にある。主語が恩恵の受け手（かつ私）か与え手（かつ私以外）かが両者の本質的・根本的な相違点である。しかし，このことを言い換え練習を通して提示するだけでは，２つの表現を学ぶ「必要性」を示すことは難しい。

(4) a. お母さんがご飯を作ってくれました。
　　b. お母さんにご飯を作ってもらいました。　　（cf.『げんきⅡ』16 課　p. 109）

3.2　どちらを使えるようになればよい？

意味は同じで，主語の違い（文法的な違い）しかないのであれば，片方だけで十分であるという考え方もできるだろう。その場合，どちらを優先させるべきなのだろうか。

「てくれる」と「てもらう」は，過去の事実を述べる場合，違いが表れにくい。

(5)佐藤さんに本を貸してもらいました。　　（『みんなの日本語』第 24 課　p.208）
(6)佐藤さんは傘を貸してくれました。　　（同）

しかし，依頼の場合は「てくれる」が用いられ，またある種の複文（～てくれて，ありがとう。）の中で従属節と主節の主語を一貫させる原則により，「てくれる」が用いられる場合もある。また話し手の意向に関わりなく第三者が行為を行うことを表す「てくれる」がふさわしい場面もある。このように初級の段階では「てくれる」のほうが有用性が高い。

(7)ちょっと待ってくれませんか。（『げんき　Ⅱ』16 課　p.102）＝ てもらえませんか。
(8)いい友達でいてくれて，ありがとう。　　（同　19 課　p.171）
(9)「ホームステイはどうでしたか。」「楽しかったです。お母さんはおすしを作ってくれました。」　　（『みんなの日本語Ⅰ』第 24 課　p.209）
(10)でも，拾った人が交番に届けてくれたんだ。
　　（『できる日本語 初中級 本冊』第 8 課　p.108）

3.3　「てもらう」が必要な場合とは？―どこまで初級で扱うべきか

単文レベルに限れば，「てもらう」は話し手（私）が主語であるため，必ず話し手が主語になる願望・意志・許可求めの文では必要になる。

(11)病気の時，友達に何をしてもらいたいですか。　　（『げんき　Ⅱ』第 16 課　p.111）
　　暖かいスープを作ってもらいたいです。
(12)「佐藤さんは来られないそうですよ。」「じゃあ，山田さんに来てもらいます。」
(13)ここにサインしてもらってもいいですか。

4. まとめ

補助動詞用法において，give 動詞「てくれる」「てあげる」は元の動詞の格体制を変えないが，receive 動詞「てもらう」は，動作主ではなく受益者を「が」格で表すため，動作主が「に」格で示され，その結果，元の動詞とは格体制が変わる。また「てもらう」と「てくれる」では，話し手が事態に関与してもしなくてもよい後者のほうが使用範囲が広い。

発表②　使用文脈に合わせて使う―学習者にとって難しいこと　　太田　陽子

1. 問題のありか

授受表現は教育現場でさまざまに工夫して教えられてはいるが,学習者の本来の目的は,言うまでもなく授受表現を使うこと自体ではなく，実生活の中で必要なときに使えるようになることにある。では，授受表現は，実際にはどんなときにどのように使われているのか，そして，学習者の運用を支えるために，教育現場ではどんな観点が必要となるのか。こうした問題意識にもとづき，本発表では以下３点について見ていくことにする[4]。

１）運用の実体（1）―授受表現はどのように使われているのか（2 節）
２）運用の実体（2）―授受表現は何をするときに使われているのか（3 節）
３）学習者はどんなところに難しさを感じるのか（4 節）

2. 運用の実体（1）―授受表現はどのように使われているのか ＜出現位置と使用形態＞

まず，名大会話コーパスと BCCWJ（コアのみ）を利用し，授受表現の出現する文中での位置と使用される形態を観察する。使用形態については，ここでは上位 5 種を提示する。

2.1「てもらう」について ―コーパスによる観察

表１からわかるように,「てもらう」については，授受表現が述部に現れることはさほど多くない点が，教科書と比べて特徴的である。特に会話の場合は，文末に用いる場合は「～てもらって。」とテ形の言いさしで終わるものがよく見られる。また,「てもらう」単独ではなく,「ている」や「ない」「たい」,「ば」など，他の表現形式と組み合わせて用いられることも多いとわかる。

表 1：「てもらう」の文中での位置

出現位置	名大会話(575 例)	BCCWJ コア(317 例)	（参考）教科書(133 例)[5]
述部	134（23.3%）	102（32.2%）	122（91.7%）
述部以外[6]	441（76.7%）	215（67.8%）	11（8.3%）

表 2：名大会話における使用形態

1	てもらって,	62
2	てもらって。	35
	てもらっている	35
4	てもらえない	24
5	てもらえば	13

表 3：BCCWJ コアにおける使用形態

1	てもらいたい	33
2	てもらい,	28
3	てもらう N	26
4	てもらっている	21
5	てもらえない	15

2.2「てくれる」について―コーパスによる観察

一方,「てくれる」については，やはり，述部以外で用いられる場合のほうが割合は高いが,「てもらう」よりは述部に出現する割合が多い。教科書では逆に述部の比率が下がっているが，これは「てくれてありがとう」の言い回しが扱われることによる。話しことばでは，言いさしや間接話法のなかでの引用節としての用法，書きことばでは連体修飾用法や

[4] 本発表では恩恵の受け手が話し手(側)となる「てくれる・てもらう」のみを考察の対象とする。
[5] 『みんなの日本語初級Ⅱ』『げんきⅡ』『できる日本語初中級』に出てくる本冊と練習帳の本文・練習・聴解スクリプト内の用例の合計。
[6] 言いさしを含む句末と，連体節，引用節内に出現するもの。

命令形「てくれ」が上位を占める。「ている」との組み合わせのほか,「てくれれば（いい)」といった形もよく見られる形態である。

表 4：「てくれる」の文中での位置

出現位置	名大会話(796 例)	BCCWJ コア(532 例)	（参考）教科書（175 例）
述部	257（32.3%）	234（44.0%）	150（85.7%）
述部以外	539（67.7%）	298（56.0%）	25（14.3%）

表 5：名大会話における使用形態

1	てくれて,	37
	てくれている	37
3	てくれれば	36
4	てくれって	33
5	てくれて。	31

表 6：BCCWJ コアにおける使用形態

1	てくれる N	67
2	てくれた N	40
3	てくれ。	24
4	てくれている	20
5	てくれれば	17

3. 運用の実体（2）—授受表現は何をするときに使われているのか

データ全体を通してみると，授受表現はさまざまな文法項目との組み合わせによって，多様なコミュニケーション上の機能を果たしていることが観察される。

ａ）恩恵的な出来事を述べる場合

恩恵的な出来事について述べるものがやはり多いが，文末言い切りの形は，話題の切り出しとしては使用しにくく，その場合は，以下のような形が用いられる。

「て｛もらった／くれた｝んだけど」「て｛もらって／くれて｝（さ／ね)。」

ｂ）定型表現とその機能

教科書でも取り上げられる「て｛もらえ／くれ｝ませんか」（依頼）のほか，以下のようなものは，ひとまとまりでそれぞれの機能を果たしている。

＜依頼＞　「てもらいたいんですが」「てもらってもいいですか」
「て｛もらえ／くれ｝たら（うれしい／助かるんだけど)」
＜願望＞　「てくれ」「て｛くれ／もらえ｝たら（な)」「てもらいたい」
＜提案＞　「てもらおう（か)」「てもらったら（どうか)」
＜助言＞　「てもらうといい」「てもらえば」「てもらいな」

ｃ）恩恵のイメージでは発想しにくいもの

また，先行研究でも指摘されているいわゆる恩恵的でない用法[7]のほか，以下のようなものは，「授受表現＝恩恵」と捉えていると発想しにくいことが予想される。

＜不満を述べる＞「て｛くれ／もらえ｝ない（んです)」「てくれればいいのに」
＜要求・非難＞　「て｛くれ／もらわ｝ないと」「どうして～てくれないの？」
＜警告的助言＞　「てもらわ｛なきゃ・ないと｝」
「(～たら／ないと）～て｛くれ／もらえ｝ないよ」

4. 学習者はどんなところに難しさを感じるのか

こうした多様な組み合わせによってさまざまな機能を担う授受表現の運用は，学習者に

[7]「とんでもないことをしてくれたもんだ」「そんなところで立っていてもらっては困ります」など（日本語記述文法研究会 2009：p.129)。

とって容易なことではない。以下に，上記の観察を反映した文法問題の回答[8]を通して，誤答の目立った項目と学習者がそのように表現した理由について紹介し，学習者にとってはどんなことが難しいのかを考える。(〔 〕内の数値は発表③と同じ授業の際の正答率。)

（1）＊（読み方がわからないので）ひらがなで（**書いてくれても**）いいですか。
　→*「書くのは相手の人ですから，クレルを使います」*（中級・中国）　〔15.8%〕
（2）＃この間，田中さんが（**教えた**）サイトの名前，何だっけ。　〔57.9%〕
　→*「授受表現は文末に使うと思いました」*（上級・アゼルバイジャン）
　　「友だち同士だから感謝の気持ちをわざわざつけなくていい」（中級・中国）
（3）＊駅員さんに言ったら，「遅延証明書」というカードを（**出してもらった**）。
　→*「こちらから頼んだらモラウだと習った」*（中級・中国）　〔36.8%〕
（4）え～，＃（**言えば**）貸してあげたのに。　〔42.1%〕
　→*「その人にお金を貸すことに，私に恩恵はありません」*（中級・アメリカ）

▹ 個々の表現を知っていてもそれらが組み合わされると適切な運用は難しい（1～4）。
▹ 述部以外での出現には慣れていない可能性がある（1，2，4）。
▹ 組み合わせの中では,「てもらう」と「てくれる」の交替が成立しないことも多くなり，主語を自分で判断しなければならない（1，3）。
▹ 恩恵というより行為の求心的な方向性を示すクレルの運用は理解しにくい（2，4）。
▹「授受表現＝感謝の気持ち」という理解の鮮明さが，運用を阻むこともある（2，4）。

また，恩恵ということから「不満」にまで文脈を広げるのはかなり難しいことでもあるようだ。それは，つぎのタスクにおける「～てくれる」の出現率が極めて低かった（「てくれない」を使用したのは19名中1名）ことからもわかる。

（5）（「彼／彼女と別れようと思っているんです」「え，どうして？」のあと）
　＃だって，（**最近，全然私と会わない**）んです。
　→*「～てくれない」を不満の気持ちで使うことは全然考えませんでした」*（中級・中国）

「恩恵」という概念は，授受表現全体を説明するものと考えられているが，学習者の運用という観点から考えると,そうした説明だけでは不十分な点もあるのではないだろうか。

5. まとめ―運用のための視点

実生活の中で必要なときに授受表現が想起されるには,「恩恵」を表すというだけでなく，そうした「恩恵」的な述べ方は，何がしたいときにどのような形で現れるのかについて知ることが必要である。そのためには，①さまざまな文法項目と組み合わさった表現形式を知る，②恩恵的な自己の経験を述べるだけではない多彩なコミュニケーション上の機能を知ることが必要となる。それには，初級で統語的な特徴を学ぶだけでは十分ではなく，機能面に着目し，中級以降でも適宜取り上げられていくことが望ましいだろう。また，③語彙的ヴォイスを含む類似表現との違いについても考えなければならない。実文脈における学習者の課題達成とそのために必要な表現との関係についての研究の蓄積が望まれる。

[8] 発表③と同じ授業，および，筆者の担当する「中級文法」の授業で得られた意見を取り上げる。実際には前後の文脈を提示し，(1)~(4)は選択式の問題となっている。

発表③　いつ授受表現を使うのか選ぶ―受身との関係　　村上　佳恵

1. 問題のありか

次の(1)(2)を学習者が産出した場合，日本語教師は｛　｝のように授受表現に訂正するだろう。そして「なぜか」と質問されたらどう答えるだろうか。「ありがたいこと」だからだろうか。では(3)はなぜ，授受表現なしで適切な文なのだろうか。(4)は，恩恵だろうか。

(1) 先輩がキャンパスを案内しました｛案内してくれた｝

(2) ホストファミリーに鎌倉に連れて行かれた。｛連れて行ってもらった｝

(3) 友達に別荘に招待された。

(4) 友達にお金を返してもらった。

日本語学習者が授受表現を使いこなすには，授受表現，受身，それ以外の形式の中から場面に応じて授受表現を選ぶことができなければならない。本発表では，授受表現と受身の使い分けを教える際に起きる問題を指摘し，解決策を提示し，実践例を紹介する。

2. 授受表現と受身の初級の教科書での扱われ方

14 種の初級の教科書を見てみると，授受表現と受身の扱い方は次の表１のＡとＢに大別でき，それぞれ良い点と悪い点がある。Ａは，直接受身は文型自体は中立，間接受身は文型が迷惑という日本語学の説に沿うものである（庵他(2000)）が，(2)の受身が不適切な理由は説明できない[9]。授受表現と受身は，同じ出来事を表し得るため，学習者が授受表現を選んで使えるようになるには，まず，両者の関係を明らかにすることが必要なのである[10]。なお，以下での受身文は，ある動作が行為の受け手である話者に向けられた場合に限定し，モノ主語の受身文も考察の対象外とする。

表１　初級の日本語の教科書の授受表現と受身の扱い方

	教科書	授受表現	受身	良い点	悪い点
A	『大地』『みん日』 他 8 種	恩恵	直接受身→中立 間接受身→マイナス	(3)の理解可。	(2)の誤用が 出る可能性有。
B	『げんき』『文化』 他 2 種	恩恵	マイナス（ただし例外有）	(2)の誤用 出にくい。	(3)の理解が 困難になる。

3. 代替案

上述の問題は，受身を「当該の動作の成立に，被動作主は主体的に何らかかわっておらず，動作主の一方的な行為である」と述べる文型であると捉え，表 2 のような 2 分類をすることで解消される[11]。なお，以下の選択のルールの文言は学習者向けではなく日本語教師向けのものである。まず，動詞が「言う」「愛する」等，言語活動と感情の場合は原則として授受表現ではなく受身にする。これらは，被動作主の同意を得てから行うような行為

9 A タイプの教科書 10 種の間接受身の有無，持ち主受身を直接・間接どちらと同じ扱いにするかは，教科書によって異なる。また，A タイプ 10 種のうち，5 種で授受表現と受身が対比されている。

10 授受表現と受身の言い換えの可否について論じた先行研究に李（2006）がある。

11 表 2 の受身の分類は，旧日本語能力試験 1 級の語彙リストにある動詞でヲ格またはニ格に人間をとり得る動詞がいつ中立の解釈の受身になるかコーパスと内省を用いて分析し導いたものである。こちらは，別稿を準備中である。

ではなく，動作主の一方的な行為であるため，「動作主の一方的な行為である」と述べて問題がなく，中立の解釈となる。一方，言語活動と感情以外は，「一方的な行為である」と述べることが適切であれば受身，そうでなければ授受表現となる。例えば，上述の(2)は，被動作主も鎌倉行きに同意し自分の意志で移動しているため授受表現が適切である。受身では無理やり連れて行かれたという解釈になるからである（ただし，授受表現と受身の選択は，動詞のみで決まるのではなく，動作主と被動作主の人間関係も関与し「子供のころ母によく鎌倉に連れて行かれた」は，「私には選択権がなかった」という解釈で適切になる)。また，(4)の「返す」も受身を使用し「友達にお金を返された」にすると，「お金を返す」ことが動作主の一方的なものであると述べることになり，被動作主がお金の返却に同意し受け取った場合は不適切となる（例えば，お祝いとして友達にあげたお金を突き返されたという場面では適切になる)。つまり，(2)(4)は，恩恵を表現したいかどうかとは別に，無理やり解釈を避けるため授受表現が選ばれるのである。このように，授受表現を選ぶには，受身との関係を理解することが必要なのである。

表 2　授受表現との使い分けのための受身の分類

授受表現と受身の選択のルール	動詞	統語的分類
原則，中立の受身になるので受身にする（特に恩恵であると言いたければ授受表現も可能)。⇒受身１	①　言語活動　言う 呼ぶ 頼む 招待する 等 作文をほめる　名前を呼ぶ等	直接 持ち主
	②　感情　愛する 嫌う等（感情の入った視線（見つめる にらむ等）も含む）	直接
a.動詞の出来事に私は自分の意志では一切関与しておらず，相手の一方的な行為であると述べる➡受身２ a.ではない➡授受表現	受身１以外の動詞（句）	
	連れて行く たたく 返す 教える	直接
	壊す 修理する	持ち主
	来る　ピアノを弾く	間接

4. 実践例

次に，授受表現と受身の使い分けの授業の実践例を紹介する。今回は，2017 年 3 月 25 日に，初級終了レベルから中級の協力者 19 名を募り行った授業（50 分×2 コマ）の内容を報告する。

目標：授受表現（～てもらう）と受身の使い分けのルールを理解し，両者を使い分けて日記を書けるようになる。

〈1〉問題のありかの確認：イラストを見て「昨日の出来事」を述べる文を書く（10 問)。イラストは，授受表現(3 問)，受身（受身 1 と受身 2 各 3 問)，どちらも使用しない(1 問)から成る。

図１　使用したイラスト

〈2〉受身 1 を使うときの提示：4 人グループで以下の練習を行う。

（自己紹介)「はじめまして。～です。日本の学校では，～と呼ばれています。国では，～と呼ばれていました。今日は，～と呼んでください。よろしくお願いします。」

（ミニ・スピーチ)「日本のおみやげで人気があるのは，～や～等です。よく～に，「～を買ってきて」

と頼まれます／言われます。今度国へ帰るときは，～に～をあげようと思っています。」

〈3〉受身 1 の説明：「呼ぶ」「頼む」それから「しかる」「ほめる」等は，すべて「～と言われた」と言い換えられることを確認する。そして，これらの動詞で受け手が自分の場合は受身にすることを伝え，マイナスの意味ではないことも確認する。

〈4〉受身 2 と授受表現の選択のルールの提示：絵カードを使い同じ動詞で授受表現と受身が適切な例をそれぞれ提示する。例：「(ホストファミリーに鎌倉へ）連れて行ってもらった」と「(空港で探知機が鳴り，奥の部屋へ）連れて行かれた」，「(妹に）肩をたたいてもらった」「(駅で知らない人に）肩をたたかれた。そして，(カバンが開いていますよと言われた)」等。「言う」に言い換えられない動詞で受け手が自分の場合は，以下のルールで授受表現か受身かを選ぶことを伝え，絵カードを使い，クラスで考える。

【授受表現と受身のルール】

私は何もしていない。Ａさんが一人で～した。➡　受身
ありがとう／私がＡさんに頼んだ／Ａ：「～ましょうか」私：「お願いします」➡　授受

補足として，「今朝，母に起こされた／起こしてもらった」，「(意識不明で）病院に運ばれた／運んでもらった」等，どちらも言えるものがあることを紹介する。

〈5〉確認問題：確認として，選択問題（文章題 5 問）をし，解答する。

〈6〉確認クイズ：イラストを見て文を書く（10 問，〈１〉と同じ形式）をする。それから，イラストを見て日記を完成させるタスク（2 問）を完成させる。

日記「今日，太郎と結婚した。(1)家族と友達におめでとうと言われた。(2)友達にたくさん写真を撮ってもらった。幸せな一日だった。」

5. まとめ

〈1〉の段階では，「友達のお父さんは私を駅まで送りました。とても感謝してました」のような授受表現の非用が 57 例中 10 例見られた。〈6〉では，57 例中 1 例であった。〈1〉では，受身の非用が，57 例中 29 例見られたが，〈6〉では 0 となった。一方で，「友達に誘ってもらった」のような受身でもよいところを授受表現にする例が 12 例（大きな問題ではない),「先生にお金を支払られました」のような受身の不適切な使用が 5 例出現した。

問題点として，〈6〉で「日本人の友達に作文を直されてもらいました」のような受身と授受表現の両方を使用した語形が 5 例（3 名）も出現したことが挙げられる。各語形の定着前に複数の形式を一緒に扱う危険性も考慮する必要がある。また，「「言う」の動詞は授受表現を使わない」という一般化をした協力者がいた。この点は今後の課題である。

イラストを見て文を書くという方法には，前後の文脈の欠如と，登場人物の視点に入らずに描くという問題（「恋人にラインを見られた」を意図したイラストで「恋人は僕のスマホをのぞいています」と書く），全く意図が通じない場合があるという問題がある。

最後に，協力者のコメントに「最初から授受表現と受身の問題だ」と言ってくれれば，〈1〉の問題はできた」という主旨のものがあったが，文型ありきでなく運用できるようになるような授業をしていきたいと思う。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.20）発表・パネルセッション⑤〕【予稿集】

「特別の教育課程」による日本語指導の実施状況とその課題

―集住・分散地域の現状と担当者が抱える問題―

浜田麻里（京都教育大学）
齋藤ひろみ（東京学芸大学）
松本一子（愛知淑徳大学）
菅原雅枝（東京学芸大学）

1. はじめに

日本語指導が必要な児童生徒の数は増加を続けている。ことに国籍や使用言語の多様化や少数点在の傾向はますます強まる傾向にある。この状況に対応するため，平成 26(2014)年 4 月より公立の義務教育諸学校において，一定の条件を満たせば，日本語指導を正規の教育課程に位置づけられた特別の教育課程として実施することが可能になった。特別の教育課程は学校長の判断で，設置者である自治体への届け出により編成・実施することができる。編成に当たっては，児童生徒一人一人に応じた個別の指導計画を設計し，日本語能力の評価を実施する必要がある。このプロセスを通して，地域や学校における関係者の意識及び指導力の向上や学校教育における日本語指導の体制整備が期待されている。

さらに，平成 28(2016)年 6 月には「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」（文部科学省）において，指導・支援体制の整備・充実をそのための教員の配置や養成・育成等が提言された。平成 29 年度予算では教職員定数の大幅改正が行われたが，外国人児童生徒数に応じた加配定数が行われることも決まった。平成 29（2017）年 1 月には，文部科学省初等中等教育局教職員課から都道府県・指定都市教育委員会への「教員採用等の改善に係る取組について（通知）」において，専門性等を考慮した採用選考の項目に「外国人児童生徒等に対する教育支援」が挙げられている。国が外国人児童生徒教育・日本語指導の制度化，体制整備の方向で施策を進めていることがわかる。

一方，学校教育の現場はどうであろうか。特別の教育課程の運用が始まって以来すでに丸 3 年が経過した。特別の教育課程の各地での実施状況については中川他(2015)，小島(2016)等の調査報告はあるものの，学校現場での受け止めや全国的状況についてはこれまでまとまった分析は行われていない。本発表では，全国的な動向に加え，集住地域（東海），分散地域（関西）の聞き取りやアンケートから特別の教育課程による日本語指導の実施状況とその課題を検討する。そして，特別の教育課程導入によって学校現場の日本語指導の実態はどのように変わったのか，どのような課題が残されているのか，さらにその課題の解決のために日本語教育関係者はどのような貢献ができるのかを議論する。

2. 特別の教育課程の全国的な実施状況（齋藤ひろみ）

特別の教育課程による日本語指導の実施状況を，3 つの資料を基に探る。(1)施行直後

（2014 年 9 月）の全国的な状況を文部科学省(2015)から，(2)2 年が経過した時点の担当者がいる学校での導入状況を教員研修センター(2016)から，(3)体制が整備されていると考えられる集住地域での実施状況を集住都市会議(2017)から，概観する。施行開始後 3 年の特別の教育課程の実施状況に関し，その全体像を捉えることを目的とする。

2.1　文部科学省(2015)

文部科学省(2015)によれば，公立小中学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒は，37,095 人（外国籍児童生徒 29,198 人，日本籍児童生徒 7,897 人）で，外国籍児童生徒の 82.9%，日本籍児童生徒の 78.3%が日本語指導を受けている。そのうち日本語指導を特別の教育課程として実施している状況が表 1 である。児童生徒数（上段）では 20%前後の実施であるが，外国人（籍）児童生徒が日本国籍児童生徒より高く，小学生が中学生より高い。学校数(下段)では，外国籍児童生徒が在籍する小学校が 3,185 校，中学校が 1,536 校，日本国籍児童生徒の在籍がある小学校が 1,692 校，中学校が 558 校であるが，いずれも 20%前後の実施であった。

表 1　特別の教育課程実施状況（文科省,2015）

	外国籍(%)		日本国籍(%)	
	小学校	中学校	小学校	中学校
児童生徒割合	26.7	22.9	20.9	18.9
学校割合	20.4	18.9	20.0	19.5

市町村教育委員会を対象とした特別の教育課程実施のために必要な取り組みに関する質問では，「体制整備」「授業時間の確保」「担当教員の指導力向上」「指導計画の作成・評価の実施」「教材等の充実」という 5 つの選択肢が示されたが，80%が「体制整備」を選択し，それ以外は数パーセントであった。

本調査は，制度が施行された平成 26 年に実施されたものであるが，文科省による告知が同年 2 月で実施が 4 月からと準備期間が短かったことも影響し，実施率は低く留まっている。学校管理者である市町村教育委員会からは，体制整備が最大の課題として示された。

2.2　教員研修センター(2016)

本研修は，文部科学省との共催で（独）教員研修センターが実施しているいわゆる「中央研修」であり，受講者は全国から教育委員会の推薦を受けて参加する。受講資格は，教育委員会・教育センターの外国人児童生徒等担当の指導主事や，小・中・中等・高等学校，特別支援学校の管理職，日本語指導等の経験を有する教諭とされる。受講者は管轄する地域や所属学校に関し，外国人児童生徒数やその指導体制等に関する報告資料「事前提出課題」（以下，資料）を提出している。

（1）特別の教育課程及び DLA の実施状況

受講者の内，小中学校の教諭･管理職 81 人(小学校 56 校，中学校 25 校）の資料から，その所属校（表 2）における特別の教育課程の実施状況を捉える。また，文科省の補助事業「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業」で特別の教育課程と並び実施が必須とされている

表 2　教員研修センター受講者の所属学校数(人数別)

在籍人数	0	1～	5～	10～	20～	40～	計
小学校数	1	12	11	17	10	5	56
中学校数	2	7	4	4	4	4	25
学校数計	3	19	15	21	14	9	81

「DLA（DialogicLanguage Assessment）による日本語能力把握」に関しても，その実施状況を示す。

小学校においては 56 校中 32 校（60%弱），中学校では 25 校中 17 校（70%弱）で特別の教育課程が全面的あるいは部分的に実施されている（図 1 に学校数と割合を示す。以下同じ）。本制度の施行後２年を経て導入する学校が増加しつつあると解釈できる。次に，日本語指導が必要な児童生徒の在籍数別に実施状況を見ると（図３），１～4 人在籍の学校では約 30%と低いが，5 人以上在籍する学校では約 70%でを実施している。一方，在籍数が 20 人以上あり体制が整っていると考えられる学校でも 30%は実施していない。

DLA に関しては，実施状況は一部実施を含めても，小中とも 40%前後の実施状況である（図２）。在籍児童生徒数別でみると（図４），人数の少ない学校での実施率が非常に低い。

以上より，一定数の外国人児童生徒が在籍し，日本語指導教員が配置されている，あるいは外国人児童生徒教育担当者がいる学校では，特別の教育課程の導入が進んでいると言ってもよいであろう。ただし，その実施に当たって必要となる児童生徒の実態把握が適切に行われていない可能性があること，人数・体制から見て先導的立場にある学校でも必ずしも導入が進んでいるわけではないという実態が浮かび上がる。

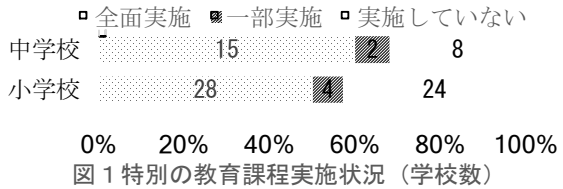


図１特別の教育課程実施状況（学校数）

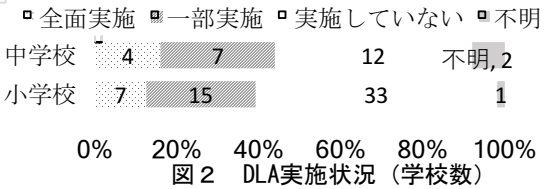


図２　DLA実施状況（学校数）

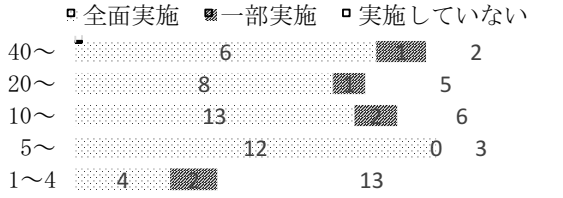


図３　特別の教育課程実施状況（在籍人数別）

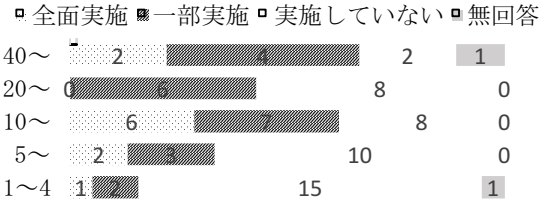


図４　DLA実施状況（在籍人数別）

（２）実施していない理由と課題

20 人以上の在籍がある学校が導入を見合わせている理由として以下を挙げている。

・「特別の教育課程」の評価が，高校進学にどう反映されるか不明

・既に指導体制・システムがあり，この制度の導入によるメリットが不明。

・経験者がいないため，児童の実態把握が難しい。

・制度や個別の指導計画の立て方がわからない

・在籍学級との関係で，取り出し指導を計画的に実施できない

・非常勤講師で対応してきたため，教員配置等の指導支援体制の整備がまだできていない

・学期途中の編入が多く，指導体制を整えにくい

・在籍児童生徒数が多く，指導計画の事前提出などの作業負担が大きい

・学習進度に遅れが生じるため，少人数の授業を増やして在籍の授業に参加させる方針

在籍数が多く体制が整っている大規模校であっても，「制度導入の影響」「担当教員の力量」「制度導入のための体制」「取り出し指導と在籍学級の学習の関係」「担当教員の負担」に課題をもつことがわかる。背景には，制度導入による進学や従来の指導・支援のシステムや体制への影響への懸念や，取り出しの日本語指導と在籍学級の学習との連接への理解不足があると考えられる。日本語指導等のための教員加配の効果に関し，在籍学級の教員の認識が低いという調査結果もあり（齋藤他 2017），取り出し指導の教育的意義や位置づけに関し校内で共通理解が不十分であることも導入の遅れに影響していると考えられる。

2.3　集住都市会議(2016)

外国人集住都市会議が 25 会員都市（市町）[1)] を対象に実施した特別の教育課程実施状況調査によれば，25 市町中，19 市町（76%）で実施している。学校数でみると，日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校は 585 校あり，その内，特別の教育課程を実施している学校が 268 校（45.8%）で前回調査（2014 年）の 28.6%から大きく上昇している。児童生徒数では，日本語指導が必要な児童生徒数 7,957 人の内，本制度での日本語指導を受けている者が 3,774 人(47.4%)で,人数においても前回調査の 23.9%の 2 倍となっている。

実施上の課題として，半数以上の市町が選択した項目は,「体制」(22 市町),「計画作成」(18 市町),「担当者の指導力」(13 市町）である。また，国，県，関係機関に対する要望として，24 市町が「担当教員・支援者の配置」を，14 市町が課題解決のための施策として「研修会の実施」,「教材の開発」を要望している。その他「説明会の実施」,「基準到達者（日本語教育能力検定試験合格者等）の登用」が望まれている。

市町による教育施策があり，日本語指導を担当する教員・支援者が配置されている集住地域の学校でも，特別の教育課程の実施は 50%に達していない。25 市町の 52%が，地域の特性や状況に応じて「初期日本語指導教室」等の補習のための教育機会を独自に提供・運営し，一定の実績を挙げてきている。こうした取り組みを特別の教育課程の実施規定に基づいて再編して運営を継続するには，導入による利点への理解と調整のための移行期間が必要なことが背景にあると考えられる。

本制度の普及には，現場から強くも取られている体制整備・充実や，担当教員の養成・力量形成に加え，導入の意義・効果に関する実証的な研究と継続的な議論が求められる。

注：集住都市会議会員都市（2016 年 4 月現在）：太田市，大泉町，上田市，飯田市，美濃加茂市，浜松市，　富士市，磐田市，掛川市，袋井市，湖西市，菊川市，豊橋市，豊田市，小牧市，津市，四日市市，鈴鹿市，亀山市，伊賀市，長浜市，甲賀市，総社市，蒲郡市，新城市

3. 集住地域の現状と課題（松本一子）

3.1　集住地域の状況

外国人集住地域の Z 県では，平成 4 年度から様々な施策が講じられた。①日本語指導担当教員の配置（以下，教員加配と呼ぶ），②日本語指導担当教員等対象の研修，③外国人児童生徒数が多い市町村教育委員会の指導主事を中心とする外国人児童生徒教育連絡協議会の開催，④語学相談員派遣事業などである。

当初，各学校に最高 2 名までの教員加配だったが，日本語指導が必要な児童生徒の増加

に伴い徐々に基準が見直され,平成 27 年度以降の小学校は 10 人以上 1 名で 20 人ごとに増えて 171 人以上 9 名まで，中学校は 10 人以上 1 名で 10 人ごとに増えて，81 人以上 8 名までの配置となった。しかし，県内でも極端に集住している市町もあれば，在籍 0 人の町村もあり，市内でも同様の地域差・学校差があるのが実情である。

3.2　特別の教育課程による日本語指導の実施状況

平成 25 年度の外国人児童生徒教育連絡協議会では連絡事項として「特別の教育課程として位置づけられる外国人児童生徒教育について」説明され，平成 26 年度には実際に取り組んでいる市の担当者が実施状況について報告し，全市的な実施に向けて情報交換がなされた。その結果，平成 28 年度に「特別の教育課程による日本語指導」を実施している市町村は，日本語指導が必要な児童生徒が在籍している市町村のうちの約 40%（約 20 市町村）であった。しかし，その中には日本語指導担当教員在籍校の一部のみでの実施や，一部の児童生徒の個別の指導計画作成に止まるケースなども含まれていたため，筆者が実施状況についてアンケートを行い,実施後の変化や課題についても担当指導主事に回答を求めた。

日本語指導が必要な児童生徒が在籍する市内すべての学校で実施していたのは 55%，日本語指導担当教員在籍校で実施が 20%，日本語指導担当教員在籍校の一部で実施が 20%，初期日本語教室の担当者のみ実施が 5%であった。全市で実施の場合，日本語指導が必要な児童生徒数が 100 人以下の市が 30%で，日本語指導担当教員がいないこともあるが，校務分掌で外国人児童生徒教育担当があったり教務主任がその役割を担っていたりした。

個別の指導計画の作成にあたって，文部科学省が記入例を紹介した様式をそのまま使用している市町は 50%，残りは，担当者の負担を軽くするため，記入方法を工夫した様式を検討したり，近隣市の様式を参考にしたりしていた。

日本語の力を把握するために DLA を使用していたのは 60%で，日本語指導担当教員在籍校の一部に限られていたが，市独自の到達度評価を使用しているところもあった。

評価を通知表に記載しているのは 25%で，通知表に挟み込む方法で文章で表現していた。要録への記載は 15%で，取り出し指導の期間のみのところや指導内容と所見も記載しているところがあった。

3.3　特別の教育課程化による変化

様々な変化があったという報告があった。

（1）個々の日本語レベルを把握し，見通しを立てて指導計画を作成することが定着。

（2）非常勤の日本語指導員と学校の職員が指導計画に基づいて，連携して指導することができるようになった。

（3）管理職や担任と日本語指導担当教員が日本語・教科のレベルを共有することができ，在籍学級で個に配慮した指導をしてもらえるようになった。

（4）転出入・進級の際に，就学歴や学習進度の引き継ぎが円滑になった。

3.4　特別の教育課程化に伴う課題

（1）個別の指導計画を立てるには，経験の積み上げや指導力の向上が必要だが，教員が短期間で交代するため，積み上げが困難。新しい担当者への研修が不十分。教員や指導主事が 1 年で交代する場合がある。

（2）個別の指導計画を「書く」ことが目的となり，指導に活かされていないため，計画，指導，評価の実践事例が必要。
（3）個別の指導計画は作成されるようになってきたが，定期的な学習評価の実施や，指導計画の見直しが十分にできない。
（4）年度途中の転編入もあるため，教員不足，時間不足で十分な指導ができない。

3.5 特別の教育課程による日本語指導の実践事例（A 市）

市は日本語指導が必要な児童が 110 人，生徒が 57 人である。平成 26 年 2 月に日本語教育担当者会（加配教員 6 人，語学補助員 4 人，指導主事）で新制度である特別の教育課程による日本語指導の推進を検討し,校長会で報告した。新制度推進のためには顧問校長・教頭のリーダーシップが不可欠であるため,担当者会に顧問校長・教頭が加わることになり，月 1 回の開催を決めた。5 月には，学校配布用の「特別の教育課程による日本語指導の手引き」作成のため，作業を開始した。7 月に各学校でリーダーシップをとれる教員（校長・教頭 3 名，教務主任 12 名など）に研修を実施。9 月に担当者会で手引きの第 1 案を検討。1 月に個別の指導計画作成にかかる説明会を開催。2 月に各学校の実施計画，個別の指導計画（様式 1・2）を市教委に提出してもらい，担当者会で記載内容を確認し各学校へ返却した。3 月に「A 市日本語指導の手引き」を全校配布。小 6 の個別の指導計画を，要録とともに中学校へ渡した。平成 27 年度は 5 月下旬までに各学校から実施計画の提出を求め，7 月には外国人教育担当者研修会を開催し，各学校 1 名以上の参加を依頼した。前年同様，2 月に各学校の実施計画，個別の指導計画（様式 1・2）を市教委に提出してもらい，担当者会で記載内容を確認し各学校へ返却した。しかし，平成 28 年度は，担当者会での内容確認の代わりに，指導主事が学校訪問する際に個別の指導計画の提出を要請して確認した。

A 市が「A 市日本語指導の手引き」を作成し，平成 26 年度から特別の教育課程による日本語指導を率先して実施できたのは，指導主事が 3 年目，加配教員も 6 人中 4 人が 3 年以上の経験者で，異動になる前にぜひ実現したいという熱い思いがあったからである。

3.6 地域との連携

Z 県では，平成 20 年に県と企業が協力して「日本語学習支援基金」を創設し，放課後学習支援をする教室の運営費の一部を助成している。平成 28 年度は 69 教室が助成を受けた。また，平成 27 年度からは「ボランティア入門講座」や学校の教職員と NPO 等地域のボランティア教室で外国人児童生徒指導にかかわる人の連携強化を図る「外国人児童生徒指導関係者のための共同研修」が開催されている。特別の教育課程による日本語指導が成果を上げるためには,学校だけでなく,学校と地域が連携して支援する体制作りが不可欠である。

4. 分散地域でのインタビュー調査から（浜田麻里）

4.1 対象地域の背景

外国人分散地域である B 市と C 市における状況を報告する。どちらの市も外国人集住地域を学区に持つ学校が存在するが，市内のそれ以外の地域については日本語指導が必要な児童生徒は分散しており，学校に一人ということも多い。

集住地域の学校には，日本語指導が必要な児童生徒が急増を始めた頃から日本語指導を

担当する教員が配置されてきた。現在各市において日本語指導の中核的な役割を果たしているのは，こういった集住校で長年日本語指導を担当してきた教員である。

4.2　B 市における日本語指導体制

B 市では，集住地域を学区にもつ学校に定数加配がなされ，それぞれ教員免許を有する日本語教室担当教員 2 名と母語支援者 1 名が配置されている。いずれの学校においても日本語教室担当教員と母語支援者が，取り出しでの日本語指導はもちろん，新規編入の手続き，適応支援からキャリア教育，地域との協働まで，担任や教科担当の教員，保護者と連携しながら実施している。学区外に分散する日本語指導が必要な児童生徒についても，通学圏内である場合には積極的に受け入れている。その他近隣の少数在籍校からの外国人児童生徒等の受け入れや指導に関する相談にも随時対応している。

また，B 市では中学校区を単位とした小中連携が行われており，この地域においては，さくら中学校が中心となって同じ集住地域にあるやまぶき小学校，あやめ小学校と連携を行っている（校名はいずれも仮称)。さくら中，やまぶき小の日本語指導担当教員は，中学進学を見据え，小中連携の中であやめ小学校の児童への外国人理解教育も実践しており，地域の多文化化への対応に大きな役割を果たしている。

外国人児童生徒等への対応は日本語指導に止まらず，学校間連携や地域との連携まで幅広い取組が求められる。B 市においては教員免許状を有する教員が日本語教室担当として配置されることで，さまざまな取組の核となることが可能になっている。

インタビュー時点で B 市ではまだ特別の教育課程は実施されていなかったが，実質的に特別の教育課程化が可能な条件は揃っていた。インタビューがきっかけとなり平成 29 年度からは従来の取り出しでの日本語指導が特別の教育課程として位置づけられることになった。今後，外国人児童生徒等の指導・支援のさらなる充実と向上が期待される。

4.3　C 市における日本語指導体制

分散地域である C 市では平成 26 年度より特別の教育課程が実施されている。日本語指導が必要な児童生徒に対する支援システムとしては，特別の教育課程として行われる日本語指導と，特別の教育課程でない日本語支援がある。特別の教育課程は教員免許状を有した教員が担当し，指導開始後原則半年までは週 4 時間，その後さらに半年間は週 3 時間の日本語指導が正規時間内に取り出しで行われている。

特別の教育課程終了後は，日本語ボランティア（教員免許は必要でない。学生ボランティアを含む）による支援となる。放課後等，正規時間外に週 1 時間行われている。

また，日本語指導の他に母語支援員や通訳ボランティアの派遣制度もある。日本語ゼロで編入した児童生徒については週 1 時間程度派遣し，保護者も含めた対応を行っている。

4.4　特別の教育課程の効果

特別の教育課程として日本語指導を実施することの効果としては次の点が挙げられる。

（1）日本語指導の量と質の向上：C 市では，特別の教育課程化とあわせて教員免許状を有する教員が少数在籍校に出向き指導を行う巡回指導が開始され，どの学校に在籍していても特別の教育課程としての日本語指導が受けられるようになった。

（2）行政としての体制強化：予算や教員が安定的に確保されるようになった。

（3）各学校での体制づくり：各学校で年 1，2 回「サポート会議」を行うことが推奨されている。サポート会議のメンバーは担任，日本語指導教員，保護者，母語支援者または通訳である。とくに保護者が安心できるようになったという声が聞かれている。

（4）関係者の意識啓発：行政研修や教員志望者対象の「教師塾」でも外国人児童生徒等教育に言及されるようになった。

4.5 残された課題

特別の教育課程実施に関して次の点が課題として残されている。

（1）巡回指導教員の負担：巡回指導教員には複数の学校において学校体制作りに寄与することが求められ，現状では負担が大きい。巡回指導教員を支える体制が求められる。

（2）中高連携：特別の教育課程の日本語能力評価は DLA で行うことになっているが，とくに中学校においては，中学校から高校に進学する際に，特別の教育課程での学びや生徒に必要な配慮をどのような形で高校側と共有するべきかについてさらに検討する必要がある。

（3）都道府県行政の役割：市町村行政担当者からは「都道府県から下ろしてもらわないと進めにくい」という声も多く聞かれる。ことに都道府県立高校との連携については都道府県行政の果たす役割が重要である。

（4）人材育成：特別の教育課程を担当するには，教員免許状を有し，子どもの日本語指導について専門的な知識・技能を有する人材の育成が欠かせないが，そういった人材はまだまだ不足している。大学，大学院での対応が急務である。

5. 特別の教育課程をめぐる日本語指導担当者の不安と課題（菅原雅枝）

5.1 はじめに

特別の教育課程という新しい制度の導入時には多くの戸惑いがあることが推測される。そこで，特別の教育課程に関する情報提供を目的としたフォーラム，日本語指導担当者への研修会という 2 種類のイベントでのアンケート結果から，関係者が感じている不安と課題を報告する。データは東京学芸大学国際教育センターが実施した外国人児童生徒教育フォーラム「特別の教育課程による日本語指導を考える」（平成 25 年・26 年）と平成 22 年度から開催している日本語指導研修会（JSL 研修会）で収集した。いずれも参加者自身が情報を求めて集まった，自由参加のイベントである。

表 3　外国人児童生徒教育フォーラム
「特別の教育課程による日本語指導」を考える　概要

平成 25 年度
- 講演：文部科学省の施策について
- 講義：「特別の教育課程」の編成と実施について
- 報告：日本語指導が必要な児童生徒の指導の計画を考える
- 学校管理者，日本語指導担当教員を交えたディスカッション

平成 26 年度
- 講義：「特別の教育課程による日本語指導」の実施状況
- 講演：子どもたちのライフコースを支えることばの教育
  －日本語指導の「特別の教育課程」化に期待されること－
- 報告：各地の取り組み：鈴鹿市／甲府市／山形市
- ディスカッション

5.2　特別の教育課程実施への不安－外国人児童生徒教育フォーラムから

平成 25 年度は次年度からの特別の教育課程化を前にその意義と課題を共有することを目的に，平成 26 年は各地の初年度の取り組みを紹介し，情報を提供することを目的に実施した（**表 3 参照**）。アンケートでは次のようなコメントが見られた。

・「うわさ」のような形で聞いていたが，初めて文科省の方から説明を受けることができ貴重だった。法令改正などの手続きは大変だろうと察するが，知るべき人に伝わる，周知活動をお願いしたい。（H25：指導員）
・まだまだ特別の教育課程に対する認識が低い（特に管理職），「担当者からの説明」では難しいので，やはり上からの通達が（そして，管理職のための研修が）必要だと思う。（H26：担当教員）
・現場（学校）の先生方はとにかく様々な仕事が次々に課される。保護者の対応多様化する子どもたちへの対応と日々追われる状況です。その中で特別の教育課程を組むことが良いのはわかっていても更なる仕事をお願いするのは心が痛みます。(H26:教育委員会)
・自分の市の指導主事には「加配の先生が増えないとこんなのできないよ」と言われています。（H26：日本語指導員）

教育現場への情報提供が十分でないという指摘は「特別の教育課程化」開始後の H26 年度にも見られた。行政担当者やその他の教員の認識が十分ではないこと，実施に必要な体制づくりをどのように行えばよいかの具体像が見えないことが，実施に際しての大きな不安要素となっていると考えられる。また「特別の教育課程化」に伴って教員の負担が増すという指摘は多く，これが導入を躊躇する要因の一つとなっていることが推測された。

5.3　日本語指導担当教員の抱える課題－JSL 研修会アンケートから

JSL 研修会にはさまざまな立場で外国児童生徒に関わる人が集まる。本稿では，H26，27 年度のアンケートから「特別の教育課程による日本語指導」の「主たる指導者」になりうる常勤の日本語指導担当教員の回答を取り上げる。なお，回答者のすべてが「特別の教育課程による日本語指導」を行っているわけではない。

表4　研修参加者の課題意識

	全体	3 年未満	3 年以上
指導方法	23(37.1%)	18(39.1%)	5(35.7%)
指導内容	14(22.6%)	11(23.9%)	3(21.4%)
体制	9(14.5%)	6(13.0%)	3(21.5%)
指導計画	4(6.5%)	4(8.7%)	0
子ども･家庭	4(6.6%)	2(4.3%)	2(14.3%)
実態把握	3(4.8%)	3(6.5%)	0
教材	2(3.2%)	2(4.3%)	0
その他	3(4.8%)	2(4.4%)	1(7.1%)
計	62	48	14

表 4 は研修の初めに開始時に課題整理のために行った「今，一番の頭痛のタネはなんですか」という質問への回答を分類した結果である。54 人の回答者（うち 76%が担当となって 3 年未満）から 62 の「頭痛のタネ」が示された。教員が挙げた課題の 6 割は指導の内容と方法に関わるものである。日本語指導経験 3 年未満の参加者からは「「日本語教室担当」と言われたが，何をすればよいのか分からない（H26）」「その子に必要な教材がわからない（H27）」「どの程度教科指導をすればよいのか（H27）」などが挙がった。また「児童の日本語の力の実態の把握（H26）」「一人一人にあった目標，計画の立て方（H27）」といったものもあり，特別の教育課程の

編成はかなり困難な状況にある教員が少なくないことが推測される。一方，3 年以上の経験を持つ参加者は，「自分が異動した後のつながりや継続（H26)」「他の教員・支援者との考え方の違い（H26)」などの体制に関わるものの割合が高かった。さらに「日本語初期指導の方法」を課題に挙げる教員がいるなど，特別の教育課程化によって教員の役割に変化が起きている可能性も見えた。

アンケートの結果からは，情報や経験がないまま日々子どもたちに向き合っている担当者の不安が見て取れる。同時に，かれらが課題を解決していくために必要な研修や相談の場が担当者の身近にないという現状もうかがえる。

5.4 まとめ

特別の教育課程の実施には，主担当となる教員の存在が不可欠であるが，多くの担当者は日本語指導について学んだ経験を持たない。「特別の教育課程による日本語指導」を効果的なものにするためには，担当する教員数の増加とともに，研修等の機会を提供して指導の質を高めること，担当教員を支える体制を整えていくことが求められる。また，これから教育課程化に取り組む学校，地域も多くあると考えられる現状では，「特別の教育課程による日本語指導」の意義，具体的な取り組みについての情報が得られる場や機会の検討が必要と考える。これらによって現場の感じる「不安」を軽減することが，特別の教育課程の実施には必要なのではないだろうか。

引用文献

学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議（2016)『学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について（報告)』文部科学省

教育研修センター（2016)『平成 28 年度外国人児童生徒等に対する日本語指導指導者養成研修　日本語指導者用コース／管理者用コース　事前提出課題』(独）教員研修センター・文部科学省

小島祥美（2016)『外国人の就学と不就学―社会で「見えない」子どもたち』大阪大学出版会

齋藤ひろみ・横溝亮・西村綾子・齋藤潔・菅原雅枝（2017)「日本語指導を担当する加配教員の役割と可能性」『子どもの日本語教育研究会第２回大会抄録』子どもの日本語教育研究会,43-46

集住都市会議（2016)『2016 年度外国人集住都市会議とよはし』http://www.shujutoshi.jp/2016/panph.pdf（2017 年 3 月 31 日アクセス）

中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子（2015)「外国人散在地域における特別の教育課程による日本語指導」『福島大学地域創造』第 26 巻第 2 号 49-61

文部科学省（2014)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知)」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm（2017 年 3 月 31 日アクセス）

文部科学省（2015)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査（平成 26 年度)」の結果について http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm（2017 年 3 月 31 日にアクセス）

文部科学省（2017)「次世代の学校指導体制強化のための教職員定数の充実」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/__icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1381365_01.pdf（2017 年 3 月 31 日アクセス）

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.20）発表・パネルセッション⑥〕【予稿集】

「日本語教育プログラム論」構築に向けての提案

鈴木秀明（目白大学），大河原尚（大東文化大学），札野寛子（金沢工業大学）
＜共同研究者＞
遠藤藍子（開智学園），小池亜子（国士舘大学），菅谷有子（東京大学）
田中和美（元国際基督教大学），徳永あかね（神田外語大学）
中河和子（トヤマ・ヤポニカ），古川嘉子（国際交流基金）
ボイクマン総子（東京大学），松下達彦（東京大学）

日本語教育におけるプログラム的視点の重要性

鈴木　秀明（目白大学）

1. パネルセッション提案趣旨

近年，日本語教育は看護・介護，ビジネス，地域社会など幅広い分野との協働の機会が増え，教室内での一教師と学習者との関わりという視点だけでなく，そのような教室活動を包含するプログラム[1]と社会との関わりという視点からも日本語教育を捉える重要性が高まっている。本来，日本語教育プログラムの活動は，その社会的背景から生まれた個々のプログラムが目指す使命や目標に基づき，計画・実施されるべきである。時代とともに変化する社会的要請に応え，教育現場を改善していくには，日本語教育関係者が多様な実践事例を通してプログラムの視点で得た情報を共有し，そこから様々な知見を創出し検証を重ねていくことが必要である。筆者らはこうしたプログラム運営に関わる関係者間で実りのある対話を行い，現場の環境をより良くしていくための議論の場となる枠組みとして日本語教育のための「プログラム論」の構築を提案する。そして，本パネルでは，その在り方について参加者と意見交換を行う。

2. プログラムにおける問題の所在

日本語教育の現場においては，授業を担当する教師をはじめ，コーディネータ，職員など多くの関係者がプログラムの運営に関わっているが，立場によって重きを置く点が異なるため，様々な問題が生じている。たとえば複数の科目において類似したテーマでのレポート課題が重複するという事例を考えてみよう。各授業の担当教員は学習者の能力を向上させるために教育活動に取り組んでいるが，他の科目の学習目標や学習内容に対する理解が不十分で，コース開始前やその期間中の担当教員間のコミュニケーションが十分ではないために，こうした問題が生じた可能性がある。担当教員のみに落ち度があったとは言えないが，予め各科目における学習目標を確認し教員間でコースの進捗状況を適宜把握しておけば，この問題は未然に防ぐことが可能であっただろう。上述の事例以外にも学習者と

教員間，授業担当教員とコーディネータ間，教員と職員間，地域日本語教育コーディネータと行政職員間など立場の異なる関係者間で様々な問題が生じている。このような問題を解決し，日々の教育活動を円滑に進めていくには，関係者がプログラムを俯瞰して問題の所在を正確に認識した上で，解決策を探っていくことが必要である。また，プログラムの運営を一連のサイクルとして有効に機能させるには，教師をはじめプログラム関係者が自身の意識を目の前の授業や職務にとどめるだけではなく，プログラムレベルに引き上げて捉えていくことが不可欠であると考える。

3. 本パネルセッションの構成

本パネルは，まず，日本語教育プログラムの運営に関わる様々な立場の人々に求められる，関係者間の対話の意義とその実現の方策について考える。続いて，各関係者が公の場でプログラムについて語るには「場」の構築が必要であるという主張に基づいて，筆者らが考えるプログラム論を定義し，内容や活用法を提案する。さらに，セッション内でプログラム論の在り方について参加者と意見交換を行う。

日本語教育プログラムの運営における
対話のための「道具」と議論の「場」の必要性

大河原　尚（大東文化大学）

1. プログラム運営における関係者

日本語教育プログラムの運営にはさまざまな立場の関係者がそれぞれの関心を持って関わっている。直接授業を行う日本語教師はもちろん，プログラム全体を管理するコーディネータや，日本語教育の行われる環境の整備・調整を担う運営（事務）スタッフ，また，学習者も重要な関係者である。さらに，運営資金の提供者や他のプログラムの関係者，地域住民なども，プログラムの関係者であろう。

しかし，これらの関係者がプログラムに対して持つ関心や期待は必ずしも一致しているわけではない。関心や期待が違えばプログラムの中で重視する側面も異なり，プログラム全体として捉える範囲（プログラム像）も異なるであろう。

2. 関わり方の違いによるプログラム像の違いとその問題

プログラム像の違いを，個々の授業計画（以下，シラバス）を例に挙げて，教師，コーディネータ，運営スタッフの立場から考えていく。

シラバスは，各教師が自分の担当する授業の内容や方法などを事前に示すものである。まず，教師が自分の授業のシラバスを作成する際に注目するのは，授業目的の他に，想定される学習者（日本語レベル，母語など）やクラスに参加する学習者数などであろう。一方，コーディネータがシラバスに期待するのは，その授業とプログラム全体の目的との対応，他の授業とのバランス，またはプログラム全体のカリキュラムとの整合性や一貫性が

保持されているかなどではないだろうか。また，運営スタッフは，シラバスを見て，実際に利用できる教室や設備でその授業が実現可能かどうか，さらにはシラバスの内容が学習者に分かりやすいかどうか，といった点を考えるかもしれない。

それぞれの立場でプログラムがどのように見えているかの例を以下に示す。まず，シラバスを作成した教師は授業を通した学習者の日本語学習プロセスに注目してプログラムとして日本語教育を捉えようとする。一方，コーディネータは，各授業が有効に機能して全体として目指す目標を実現するという観点からプログラムを見ているだろう。また，運営スタッフは，それぞれの教育活動が実際に利用可能な資源を使って円滑に実施できるかどうかという点からプログラムを見るであろう。

このことをプログラムの運営全体の観点からみると,異なるプログラム像を持つ関係者間で十分なコミュニケーションが図られ，その違いが活かされた形で相互補完的に調整されれば，柔軟かつ円滑なプログラムの運営が可能になるだろう。反対に，コミュニケーションが十分になされず，一つの立場の視点だけから一方的にプログラム運営を進めようとすると，そこに問題が生じる可能性が生じる。そうした場合，問題は関係者間で共有されず，一部の関係者には問題が見えなくなり，解決が困難になってしまうこともある。

3. 同一プログラム内での対話とそのための「道具」

関係者の立場による違いから派生する問題に対処するには,関係者間による対話が重要である。しかし，プログラムとして見ている側面が異なる者同士が齟齬なく対話を行うのは，必ずしも容易ではない。問題解決に向けて対話を進めるには，その問題について関係者それぞれが見えていることを互いに可視化することが重要である。

可視化のためには何らかの「道具」が必要である。具体的な「道具」にはさまざまなものが考えられる。前述のシラバスの例の場合であれば，教師が作成したシラバスが可視化の「道具」として利用可能だろう。そこでは，プログラムとしてどのようなシラバスを作成すればいいかという関係者間で共通の問題がある。その上で，具体的な「シラバス」を通して共有された問題の解決に向けてそれぞれの視点が相互に可視化される。

この他にも，カリキュラム等のプログラムに関する文書，学習者の出席簿，定期試験の結果，授業引き継ぎの際の連絡や報告なども，可視化の道具として活用できる。ただここで重要なことは，何の目的のためにどの関係者間で何について可視化するかを明確にしておくことである。特に対話する関係者間での目的が確認されることが重要である。目的が明確であれば,誰とどんなことを可視化すればいいかその方向性が見えてくるからである。

4. プログラム間の対話の「場」の必要性

プログラムに関する関係者の対話は，同一のプログラム内にとどまるものではない。日本語教育プログラムは，それが置かれているそれぞれの社会的文脈の中で成立している。そのプログラム独自の事情がある一方で，大学入学予備教育のように日本語教育を行うプログラムとしての共通性もある。よって，独自の背景や文脈の中でのプログラム運営においても，別のプログラムの事例を有用な知見として参照することが可能である。

異なる社会的文脈の中で実施されているプログラムの関係者が対話をするためには,その目的が共有されていることが重要である。対話の一つの機会として学会などでの発表があるが,プログラム間の対話として機能するためには,たとえば,「プログラム運営について語る/議論する」という枠組みの中で,「プログラム」という視点が共有されることが必要である。そうでなければ,一つの実践はあくまでも教授法や日本語能力評価などといった特定の限定された領域の事例として扱われることになるだろう。それらも一定の目的(使命や方針)の下で実施されるプログラムを構成する一部であり,それらを実践全体と結びつけて具体的に議論するためには,プログラムという包括的な視点に立って,そのさまざまな構成要素との関連の中で見ていく必要もある。

プログラム間の対話において,カリキュラム編成やプレイスメント試験などの問題はプログラム運営の問題として理解しやすい。しかし,それだけではなく,具体的な授業方法や教員の採用・配置から上位組織や外部団体との交渉などまで,プログラムが成立するために必要なあらゆる実践的問題がプログラム間において議論可能ではないだろうか。

5. 対話の「道具」としての「言語教育プログラム可視化テンプレート」の可能性

対話ではその目的が共有されていることが重要であるが,プログラムに関して,さまざまな対話の目的があり得る。もちろん,その一つ一つについて可視化の道具を工夫する必要があるのだが,日本語教育プログラムの全体像が把握できる道具があれば,個々の問題だけなく,潜んでいる問題に気がついたり,第三者にプログラムについて説明したりする場合にも利用可能性が広がるのではないか。

そうした問題意識から考案されたのが,徳永ら(2016)の「言語教育プログラム可視化テンプレート」[2](以下,テンプレート)である。テンプレートでは,プログラム全体を一つの有機的な教育活動として捉えた上で,プログラムとは,達成するべき目的があり,その達成のために,さまざまな利用可能な資源を用いて実施する活動と考えた。そして,①背景・使命・目標・実績,②基本計画(カリキュラム),③構成要素,④活動の4つの部分(側面)からプログラムを記述するようになっている。達成するべき目的は,プログラムが置かれた社会的な文脈との関係の中で決まると考え,目的を社会的背景,その中でのプログラムの使命,使命を具体化した目標に分けられている。また,カリキュラムも利用する資源の一つだが,教育活動に直接関連するものであることから,プログラムを支える大きな部分の一つとして考えられている。

6. 教師がプログラム的視点を持つことの意義

これまで指摘したように,プログラム運営の立場に立てば,授業を担当する個々の教師がプログラムの視点を持って教育を行なうことは,運営上の問題を解決する上でも重要である。しかし,日本語教師の役割はあくまでも授業で学習者を教えることが中心で,こうした視点を持つことは理想だが,必ずしも必要ではないと考える主張もあるかもしれない。

日本語教師の日々の教育実践はそれが行われる社会の状況と切り離して考えることはできない。だからと言って具体的な学習者と向き合う授業と社会的なニーズとの結びつきを実感しながら実践を行うことはなかなか難しい。授業活動に専心しがちな教師の現実的

な感覚では,両者の間には大きな距離が存在するため,社会的ニーズは理解してはいても,そのニーズをどのように教育活動に反映させるのか，具体的な方法がなかなか見つからない場合も多い。しかし，プログラムの視点から見れば，一人の教師の教育活動も「プログラム」いうより大きな教育実践の一部分であり，プログラムを構成する他のさまざまな要素（関係者など）と連携し，全体としての目的を達成するために貢献しているのである。さらに，自分が関わるプロラム自体も，それが置かれた社会的文脈の中で社会的な役割を担っていると認識を進めることができる。このように一教師の教育活動を,プログラムを通じて社会的状況の中に位置づけることで，自分の日々行っている日本語教育がどうあるべきか，具体的にどのように行えばよいかといったことがより明確になるのではないだろうか。つまり,プログラムの視点を持つことは,教師が自身の教育活動の意味や方法を見つめ直す機会ともなり得るのである。

もう一つ重要なことは，教師自身の専門家としての「学び」である。プログラム的視点を持つには，自分の関わるプログラム内の関係者及び他のプログラムの日本語教育関係者との対話が必要である。プログラム内には立場の違う関係者もあるが，たとえ同じ教師という立場であっても日本語教育に関する学問的背景や教え方についてのビリーフが異なる場合も多い。また，別のプログラム関係者であれば異なる状況の中で問題に直面し実践を行っている。こうした自分とは異なるさまざまな立場の関係者との対話を通して自らの日本語教育実践を改善し発展させていくことは，日本語教育関係者，特に日本語教師が，日々の教育活動を振り返る契機となり得る。さらに，香川・青山(2015)において報告されている他分野の事例からもわかるように，これらの異なる視点をもつ他者との対話は，自分が日本語教育専門家として成長していく上での有用な「気づき」を得る機会ともなり得る。

日本語の教え方に習熟してくことだけでなく,さまざまな異なる背景を持つ他者との対話の中から自分の実践の意味を問い直していくことも，専門家としての日本語教師の重要な「学び」である（青山 2015，佐伯 1995)。教師は自分の属するプログラムがどのような社会的意味・役割を担っているのかを認識し，自分がそのプログラムの一員としてどう社会と向き合うのか，あるいは社会的存在としてどう責任を果たし，貢献していくのかということを自覚することが重要である。そして，その方法論としてプログラム的思考が有効であると考える。

「日本語教育プログラム論」の提案

札野　寛子（金沢工業大学）

1. はじめに

現状の日本語教育界では，個々の教師が，たとえば日本語学校や大学，地域日本語教育のような各自所属するプログラムとどう関わるべきか，またはプログラムは社会のニーズにどのように対峙すべきかというようなことを公に論ずる場が確保できていないように見受けられる。たとえば大学での主専攻/副専攻での学習内容や，日本語教育能力検定試験の

内容を規定するものとして，日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議が平成 12 年に策定した「日本語教育のための教員養成について」（資料 1 参照）では，プログラムレベルで日本語教育を検討する学習項目は含まれていない。一方，毎年少しずつ見直しが行われているはずの科学研究費の研究領域（資料 2）のキーワードを見渡しても，日本語教育プログラムに注目したものは見当たらない。もちろんこれまでの日本語教育界でも，これに類する話題として，プログラム評価，地域での日本語支援活動などでの議論あるいは探究・考察は断片的に行われてきた（例：鎌田他 2010，小澤他 2015，佐藤・金村 2015）。また，各日本語教育機関でのプログラム運営のノウハウなども個別の経験知として存在するが，それらの知見はまとまった形で蓄積されておらず，日本語教育界関係者全体で共有されていないのではないか。このような問題意識から，今後の議論の成果を有意義に活用していけるように，筆者らは日本語教育プログラム論の構築を提言する。

本稿では，先の二人の発題者の主張を踏まえ，プログラム論について次のことを論じる。

・プログラム論はどのような存在か
・プログラム論とは何か―その枠組みと内容，および暫定的な定義―
・プログラム論では何のために議論するのか―その用途・目的・議論できるテーマ例―
・プログラム論を今後どのように具現化していくか

2. プログラム論はどのような存在か

今回の提案にあたって，筆者らはプログラム論を知見の集積としての「プログラム『論』」と呼ぶ一方で，第二発表者が論じたように，日本語教育活動についてプログラムの視点から実践的に議論ができる「場」と想定している。その一方で，どのような形で具現化できるかを検討する時，プログラム論とは教育や研究の「一領域」とも言えると考える。今後プログラム論が日本語教育界で認知されるようになれば，たとえば先述の「日本語教育のための教員養成について」（資料 1）で示された大学での主専攻/副専攻での学習内容や，日本語教育能力検定試験の内容の中の一項目として追加され，大学や教師養成講座などでの授業科目として開講されるものとしてもあり得るだろう。あるいは，同じく先に紹介した科学研究費の研究領域（資料 2）のキーワードの一つとして追加されるのもよいのではないか。

3. プログラム論とは何か―その枠組みと内容，および暫定的な定義―

筆者らをメンバーの一部とする言語教育プログラム研究会 [3] では，プログラムについての対話を促すツールの一つとしてテンプレートを開発していく過程で，プログラムについて語る時，その社会背景や活動理念なども含めたプログラムの「成り立ち/構成」面と，具体的にどのようなシステムでプログラムを動かすかという「活動/運営」面の二つの観点があると認識するに至った。そして今プログラム論の枠組みを考える際にも，同様にこの二つの観点が基本となるものと想定する。ただしこの二つの観点は，一つのプログラムを異なる角度から俯瞰するものなので，たとえば教育カリキュラムのように，重複する内容を対象とすることもあり得ると考える。このような条件のもとで，その枠組みに含まれ得る

議論すべき内容例を表１に挙げる。

表１　プログラム論の枠組みと議論すべき内容例

観点	成り立ち/構成	活動/運営
内容例	・社会のニーズとプログラムの使命/活動理念/活動目標などとの関連 ・組織構成 ・活動内容 ・教育カリキュラム ・資金計画 ・施設/設備計画	・活動計画（長期/中期/短期） ・教育カリキュラム ・人員配置 ・具体的なスケジュール ・運営/運用方法 ・評価点検および改善システム

こうした内容を踏まえたうえで，筆者らが想定するプログラム論とはどのようなものであるかを明確に伝えるためには，なんらかの定義が必要だろう。ただし，本発表ではまだ枠組みなどを提案する段階であり，今後日本語教育界で広く議論して構築していくべきものであると考えるので，確定的な定義づけは時期尚早とも思える。まずは，後のディスカッションで議論を始めるために，

「日本語教育プログラムについて，社会的文脈を踏まえて現状や理想の形を可視化・理解・再認識したり，課題を見出して解決方法を検討したりするために，日本語教育関係者がプログラムレベルで議論あるいは情報共有する場」

と暫定的に定義してみる。

4. プログラム論では何のために議論するのか―その用途・目的・議論できるテーマ例―

現時点で筆者らは，大きく分けて，「教育・研修」と「事例研究」の二つの用途でのプログラム論の利用を想定している。まず，「教育・研修」では，教師養成課程や現職者/FD（ファカルティー・デベロップメント）研修，あるいは地域日本語教育コーディネータ研修などの機会に，先述のテンプレートなどを利用して，参加者らが，一般的なあるいは個別に想定されたプログラムについて，日本語教育プログラムとはどのようなものか，あるいはどのように運営されるものであるかを学んだり，プログラムの全体像の中で個々の担当者が担う役割やその位置づけを理解したりすることができるだろう。一方「事例研究」では，日本語教育プログラム主任，コーディネータなどプログラムの現場で運営に携わる人々を主にして，テンプレートなどの道具を活用しながらさまざまなプログラムの企画・運営・評価・改善などに関する事例について情報共有したり，それらの事例を比較対照・検証していくことで問題発見・解決などを図ったりできるのではないか。

以下が，筆者らが想定するそれぞれの用途での具体的な利用目的とその利用例である。

A.教育・研修

（1）教師養成課程・講座，現職者/FD 研修，地域日本語教育コーディネータ研修などでの各教師の担当コースの役割理解

たとえば，現場担当の常勤・非常勤講師や地域日本語教育コーディネータを担当する講

師らに，彼らが担当するコースはそのプログラムのカリキュラムの中でどのように位置づけられ，どのような目標を達成することを期待されているかを理解してもらう。その理解のもとで，担当するコースでどのような学習活動を行うことが望ましいのか，また他のコースとの関係性を理解し，どのような教材を用いて，どのような課題を求めると良いかを検討してもらう一助とする。

（2）教師養成課程・講座でのプログラムマネージメントに関する基礎知識の修得

養成課程の段階で，プログラムの新規立ち上げ作業，学生募集や予算管理なども含む運営業務，評価，改善など，プログラムマネージメント業務としてどのようなものが想定されるのかを概観し，そのために利用できる情報源などを理解する。

（3）教師養成課程・講座でのキャリアプラン学習の一助

日本語学校や大学，地域日本語教育，海外の種々の教育機関などの異なるタイプの組織が担う役割や業務の相違点を理解し，受講者が研修後どのような組織で日本語教育活動に取り組みたいかのキャリアプランの検討に利用する。

B.事例研究

（1）新規プログラムの立案・企画事例紹介

具体例：新規プログラムでのユニークな試み

（2）効果的なカリキュラムデザインや人員配置，活動システムの構築などの事例紹介

具体例：さまざまな条件（教室・教員・他授業との関連，学習者の空き時間など）を考慮した時間割の組み方，コース/セクション間での成績評定基準の共通化，チームティーチングの人員配置，必修・選択科目の設定，TA（ティーチング・アシスタント）や日本人学生サポーターの効果的な利用，放課後の時間の利用方法，地域の人々との交流機会設定

（3）有効な資金・資源などの活用事例紹介

具体例：利用できる資金や資源，情報ソースや施設などの情報

（4）利害関係者（ステークホルダー）との関係維持方法事例紹介

（5）プログラム評価・改善事例分析

具体例：新たな評価ノウハウや理論を用いた事例分析，評価結果を利用した改善の試みの紹介，組織内での評価・改善システムの構築事例紹介

（6）（1）～（5）の海外での類似事例との比較検証

（7）海外の動向の情報共有・分析

具体例：海外での学生募集活動などでの問題事例，日本語学習への関心の変動

（8）今後日本社会に求められる日本語教育プログラム像の検討

具体例：外国人高度人材育成プログラムのカリキュラム検討，地域日本語支援活動での学習内容の検討

5. プログラム論を今後どのように具現化していくか

今回提案するプログラム論を具現化していくためには，まずは広く日本語教育関係者の間で対話を始めることが必要である。そのために，教師研修などの機会に先述のような担当するコースの位置づけを認識しなおすためのワークショップ開催なども一案であろう。

一方で，研究発表の機会を利用して，社会的なニーズに応えようとする先進的な活動事例を紹介したり，ある問題についての改善例を報告したりすることができるだろう。

6. むすび

プログラム論は，筆者らの研究グループでの日本語教育プログラム運営や評価についての勉強会や討論会の活動の中で生じた問題意識の中から，その問題解決の一方策として生まれてきたものである。先に紹介したテンプレートの開発も含めて，今回の提案に至るまで，我々は数年かけて議論してきた。それでもまだ，今回提案した内容は，たたき台であると認識している。今後，広く日本語教育関係者の間で議論を重ねていくうちに，自然に議論すべきテーマは取捨選択されていくであろうし，プログラムとはどう運営すべきかなどの論点についてのメタ理論などが生成され，プログラム論そのものの構成概念の精緻化などが進められていくものと期待する。またそのようにしてこそ，本質的な意味を伴ったプログラム論が育つものと信じる。

[1] 本稿では，組織や機関において展開されている毎回の授業の一連のまとまりをコース，複数のコースのまとまりをプログラムと呼ぶ。

[2] http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/Pro_Ken/contents.html

[3] http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/Pro_Ken/index.html

＊本研究は平成 27～29 年度科学研究費挑戦的萌芽研究「日本語教育プログラム論構築のための基礎研究」（研究代表者：札野寛子，課題番号：15K12901）の助成を得たものである。

参考文献

青山征彦（2015）「第 1 章 越境と活動理論のことはじめ」香川秀太・青山征彦編『越境する対話と学び　異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社
小澤伊久美・丸山千歌・池田伸子（2015）「日本語教育プログラム運営における開発型評価の意義と可能性」2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集，pp.333-334
香川秀太・青山征彦編（2015）『越境する対話と学び　異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社
鎌田倫子・中河和子・峯正志・後藤寛樹（2010）「日本語教育プログラムの現場調査から－プログラムの目標に見るプログラムのタイプ」『2010 世界日本語教育大会(台湾國立政治大學）予稿集』
佐伯胖（1995）『「わかる」ということの意味』岩波書店
佐藤綾・金村久美 （2015）「プログラム評価の手法を用いた日本語教員研修の設計と実施」福井大学国際交流センター紀要，第 2 号，pp.11-22
徳永あかね・大河原尚・遠藤藍子・小池亜子・菅谷有子・田中和美・中河和子・札野寛子・ボイクマン総子・松下達彦・古川嘉子（2016）「自分の関わる日本語教育プログラム像を描いてみよう ―プログラム可視化テンプレート試用版を用いて―」日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集
日本学術振興会　科学研究費助成事業公募情報ホームページ　https://www.jsps.go.jp/j-grantsinaid/02_koubo/saimoku.html （平成 29 年 3 月 7 日アクセス）
文化庁　「日本語教育のための教員養成について」（平成 12 年 3 月 30 日　日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議）http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/（平成 29 年 3 月 7 日アクセス）

資料 1　日本語教員養成において必要とされる教育内容（抜粋）

	領域	区分		内容
コミュニケーション	社会・文化・地域に関わる領域	社会・文化・地域	世界と日本	歴史/文化/文明/社会/教育/国際関係/日本事情/日本文学…
			異文化接触	国際協力/文化交流/留学生製作/移民・難民政策/研修生受入政策/外国人児童生徒/帰国児童生徒/地域協力/精神衛生…
			日本語教育の歴史と現状	日本語教育史/言語政策/教員養成/学習者の多様化/教育哲学/学習者の推移/日本語試験/各国語試験/世界各地域の日本語教育事情/日本各地域の日本語教育事情…
		言語と社会	言語と社会の関係	ことばと文化/社会言語学/社会文化能力/言語接触/言語管理/言語政策/言語社会学/教育哲学/教育社会学/教育制度…
			言語使用と社会	言語変種/ジェンダー差・世代差/地域言語/待遇・ポライトネス/言語・非言語行動/コミュニケーションストラテジー/地域生活関連情報…
			異文化コミュニケーションと社会	異文化受容・適応/言語・文化相対主義/自文化（自民族）中心主義/アイデンティティ/多文化主義/異文化間トレランス/言語イデオロギー/言語選択…
	教育に関わる領域	言語と心理	言語理解の過程	言語理解/談話理解/予測・推測能力/記憶/視点/言語学習
			言語習得・発達	幼児言語/習得過程（第一言語・第二言語）/中間言語/言語喪失/バイリンガリズム/学習過程/学習者タイプ/学習ストラテジー…
			異文化理解と心理	異文化間心理学/社会的スキル/集団主義/教育心理/日本語の学習・教育の情意的側面…
		言語と教育	言語教育法・実習	実践的知識/実践的能力/自己点検能力/カリキュラム/コースデザイン/教室活動/教授法/評価法/学習者情報/教育実習/教育環境/地域別・年齢別日本語教育法/教育情報/ニーズ分析/誤用分析/教材分析・開発…
			異文化間教育・コミュニケーション教育	異文化間教育/多文化教育/国際・比較教育/国際理解教育/コミュニケーション教育/スピーチ・コミュニケーション/異文化コミュニケーション訓練/開発コミュニケーション/異文化マネージメント/異文化心理/教育心理/言語間対照/学習者の権利…
			言語教育と情報	教材開発/教材選択/教育工学/システム工学/統計処理/メディア・リテラシー/情報リテラシー/マルチメディア…
	言語に関わる領域	言語	言語の構造一般	一般言語学/世界の諸言語/言語類型/音声的類型/形態（語彙）的類型/統語的類型/意味論的類型/語用論的類型/音声と文法
			日本語の構造	日本語の系統/日本語の構造/音韻体系/形態・語彙体系/文法体系/意味体系/語用論的規範/表記/日本語史…
			言語研究	理論言語学/応用言語学/情報学/社会言語学/心理言語学/認知言語学/言語地理学/対照言語学/計量言語学/歴史言語学/コミュニケーション学…
			コミュニケーション能力	需要・理解能力/表出能力/言語運用能力/談話構成能力/議論能力/社会文化能力/対人関係能力/異文化調整能力…

資料 2　科学研究費　系・分野・分科・細目表・付表キーワード一覧（平成 29 年度）（抜粋）

系	分野	分科	細目番号	細目名	分割	キーワード（記号）
人文社会系	人文学	言語学	3201	言語学	1	(1) 音声学, (2) 音韻論, (3) 形態論, (4) 統語論, (5) 意味論, (6) 語用論, (7) 文字論, (8) 辞書論
					2	(9) 社会言語学, (10) 談話研究, (以下省略)
			3202	日本語学		(1) 音声・音韻, (2) 文法, (3) 語彙・意味, (4) 文字, (5) 文章・文体, (6) 方言, (7) 言語生活, (8) 日本語史, (9) 日本語学史
			3203	英語学		(省略)
			3204	日本語教育		(1) 日本語教育制度・言語政策, (2) 教師論・教室研究, (3) 教授法・カリキュラム, (4) 第二言語習得理論, (5) 教育工学・教材・教育メディア, (6) 母語保持・バイリンガル教育, (7) 異文化理解・異文化間コミュニケーション, (8) 日本事情, (9) 日本語教育史, (10) 教育評価・測定
			3205	外国語教育	1	(1) 教授法・カリキュラム論
					2	(2) 教育工学・教材・教育メディア一般, (3) e-ラーニング・CALL
					3	(4) 第二言語習得理論, (5) 異文化間コミュニケーション・翻訳・通訳
					4	(6) 早期外国語教育, (7) 外国語教育制度・言語政策, (8) 外国語教育論・教育史, (9) 教育評価・測定, (10) 外国語教師養成

口頭発表

（午前の部）

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表①〕【予稿集】

結果状態における日本語と韓国語の結果状態形の使い分けの基準の違い

李在鉉(広島大学大学院生)

1. はじめに

韓国語を母語とする日本語学習者(以下，韓国人学習者)には，結果状態を言う場面で次のような「-タ」と「-テイル」の混同の誤用が見られる。

(1)［一緒に食事をしている友達の頬にご飯粒が付いている。それを見て，友達に］
ほっぺたに，なにか付いたよ。　(N1，学習歴：10 年 9 ヶ月，滞在歴：1 年 4 ヶ月)

(1)のような場合，日本語では「-テイル」が自然であるが((1)’a)，韓国語では過去形の「-eoss-da」が自然である((1)’b)。

(1)’［一緒に食事をしている友達の頬にご飯粒が付いている。それを見て，友達に］
a. ほっぺたに，なにか {?付いたよ / 付いてるよ}.
b. bol-e,　　mwo {mut-eoss-da / ?mut-eo iss-da}.
ほっぺた-に　何　付い-た　　付い-ている

(1)’から，結果状態における日本語と韓国語の過去形(「-タ」「-eoss-da」)と結果状態形(「-テイル」「-eo iss-da」)の使い分けの基準が違うことが窺える。①韓国における日本語教育の現場では、「-テイル」は韓国語の「-go iss-da」「-eo iss-da」に該当する表現であると教えられていることと,②(1)のような場合に韓国語では過去形が自然であることから，(1)のような誤用を防ぐためには、韓国人学習者に、結果状態における日本語と韓国語の結果状態形の使い分けの基準の違いについて説明する必要がある。

2. 先行研究

結果状態における日本語と韓国語の過去形と結果状態形の使い分けに関する主な研究としては，生越(1997)，井上ほか(2002)が挙げられる。両研究ともに，結果状態における日本語の過去形と結果状態の使い分けについては，①変化の瞬間を目撃した場合に，過去形「-タ」が，②変化の前後の状態を把握している場合に，過去形「-タ」も結果状態形「-テイル」が，③変化の過程が把握されていない場合に，結果状態形「-テイル」が用いられるとしている。①～③から，日本語の場合は，結果状態において過去形「-タ」を用いるためには、変化の瞬間を直接知覚したか、それに準ずる情報量を持っていなければならないと述べている。

一方，結果状態における韓国語の過去形と結果状態形の使い分けについては，両研究の記述に多少違いがある。まず、生越(1997)は，経緯全体を完全に把握する必要はなく，その状況がある出来事の結果だと把握したとき，過去形「-eoss-da」が使えるとしている。

なお，結果状態形「-eo iss-da」は，変化の経緯が把握できない，すなわち，その状況をもとにして一つのまとまった出来事を再構築できないときに使うとし，初めて見た状況の例はほとんどなく，報告や再確認の例が多いと報告している。しかし、変化の経緯が把握できない場合と報告や再確認する場面の間には，どのようなつながりがあるのだろうか。

次に、井上ほか(2002)は、韓国語の結果状態形は場面説明的な意味が明確であり、具体的な場面設定がなければ使えないとしている。結果状態において，①変化の瞬間を目撃した場合は，日本語と同様に，過去形「-eoss-da」が使え，②変化の前後の状態を把握している場合にも，日本語と同様に，過去形「-eoss-da」も結果状態形「-eo iss-da」も使えるという。③変化の過程が把握されていない場合には，日本語とは違って，過去形「-eoss-da」も結果状態形「-eo iss-da」も使えるとし，結果状態形「-eo iss-da」を用いると，場面属性を第三者的な視点から観察しているという意味あいになり，傍観的な状況で用い、傍観者的な叙述がなじまない状況では，過去形「-eoss-da」を用いるとしている。しかし，韓国語の結果状態形の使用基準とされる「具体的な場面設定」とは，具体的にどのようなものなのだろうか。また，場面設定と傍観的な状況はどのような関係にあるのだろうか。

3. 調査の概要

3-1　調査の対象

「-テイル」形は複数の韓国語の形式(過去形と結果状態形)に対応する(井上ほか(2002)：変化の過程が把握されていない場合)ため，日韓対訳のものは，翻訳者の主観により韓国語の形式が選択される恐れがある。また，小説などより，シナリオのほうが場面の説明が具体的であること，視点の問題が解消すること，登場人物のセリフである【会話文】と登場人物の動作の指示や場面の説明・描写をする【地の文】の区分が明確である。そのため，韓日対訳シナリオ集を調査の対象とする。韓日対訳シナリオ集の詳細は、次の通りである。

(2)a. ドラマシナリオ集 4 冊 :『冬のソナタ(冬)』『オールイン(オ)』『美しき日々(美)』『クッキ(ク)』

b. 映画シナリオ集 4 冊 :『四月の雪』『猟奇的な彼女』『僕の彼女を紹介します』『青春漫画』

3-3　調査の方法と結果

「-テイル」形に訳されている韓国語のアスペクト形式は何かを見ることで，「-テイル」形と韓国語の過去形と結果状態の対応関係について調査を行った。その結果をまとめると，次のようになる。

＜表 1　韓日対訳シナリオ集から見た結果状態における「-テイル」形と韓国語の過去形と結果状態形の対応関係＞

対応関係		【会話文】＝93 例		【地の文】＝680 例	
「-テイル」	「-eoss-da」	53	57%	14	2%
	「-eo iss-da」	40	43%	666	98%

4. 考察

韓日シナリオ集の会話文における結果状態を表す例を中心とし，日本語と韓国語ともに結果状態形が使用されている場合と日本語では結果状態形が使用され韓国語では過去形が使用されている場合について，それぞれ結果状態形と過去形を言い換えの可否・ニュアンスの差を観察することを通じて、その使い分けの基準について考察を行う。

4-1　日本語・結果状態形と韓国語・結果状態形との対応が見られる場合

日本語と韓国語ともに結果状態形の対応が見られたのは、①話し手の認識(＝情報、知識)と聞き手の認識(もしくは目の前の状態)とのずれがある場面、②話し手が聞き手に必要と思われる情報を伝える場面であった。

4-1-1　話し手の認識と聞き手の認識(もしくは目の前の状態)とのずれがある場面

(3)ヨンス「命日は亡くなった方を思い出すための日でしょ。お酒を飲んで悲しむための日じゃないじゃない。(ソンジェを起こそうとしながら)立って！お酒は、亡くなったお母様に差し上げましょう。室長から話は聞きました。お母様の話…」

ソンジェ「僕とは母さんが違うって話もしたの?」

ヨンス(驚く)

a. ＜Seonjae＞uli　eomma… uli　eomma-n　sal-**a iss-**eoyo！

　　ソンジェ　僕の 母さん　僕の 母さん-は 生き-てい-ます

b. ソンジェ「僕の母さん…、僕の母さんは生き**てる**よ！」　(美)

(4)階段式の大きな教室。教授のキム・ジヌが講義をしている。ジヌ、説明が終わると、黒板に書いた公式を消す。学生、抗議の声を上げる。

ジヌ「頭で理解してついてくればいいんで、書き写す必要はない。

a. gongsik-eun chaek dwijyeobo-myeon　da　naw-**a iss-**eoyo.

　　公式-は　本　　繰れ-ば　すべて　出-てい-ます

b. 公式は本を繰れば、すべて出**てい**ます。　(冬)

(3)は，ヨンスはソンジェがお酒を飲んで悲しんでいるのは、ソンジェの母の命日であるからだと思っているが，ソンジェは自分の母は生きていて，亡くなっているのは，ソンジェの腹違いの兄(室長)の母であることを話す場面である。(4)は，講義中に教授が公式について説明をした後，黒板に書いた公式を消すと，その公式をノートに写そうとした学生が抗議の声を上げる。教授は、その学生の抗議に対して、公式より理解することが大事であることを話す場面である。つまり，話し手の認識－(3)ヨンス：ソンジェの母は亡くなっている，(4)教授：公式より理解することが大事である－と聞き手の認識－(3)ソンジェ：自分の母は生きている，(4)学生：黒板に書かれた公式が重要だと思い、ノートに写そうとしていた－のずれがある場面である。韓国語の場合，このような場面に、過去形に言い換えると，ちょうどその時，その出来事に気づいたというニュアンスになり，不自然になる。

4-1-2　話し手が聞き手に必要と思われる情報を伝える場面

(5)ミラン「キム・イナさんは、研修に行ったんじゃないの。あの時、あんなふうに言ったのは…、会社の方針だったのよ。カジノの幹部が不祥事を起こして、警察に追われていることが外部に知れたら、カジノのイメージダウンになるから…」

スヨン「…」

a.＜Milan＞KimInha…YuJonggu　du salam…salinsageon-e yeonludue-eo iss-eo.

ミラン キム・イナ ユ・ジョング 2　人　殺人事件-に　関わっ-てい-る

b.ミラン「キム・イナとユ・ジョングの 2 人は、殺人事件に関わってるの。」　(オ)

(6)ミョンジャ「(駆け寄ってミンチョルのかばんを持ってやりながら)来るんだったら連絡でもして来れば、迎えにも行ったのに…」

ミンチョル「ミンジは?」

ミョンジャ(ぎくっとしてソンチュンを見る)

ソンチュン「あいつは家にいない」

ミンチョル「家にいないって?」

a.＜Myeongja＞eo…halmeoni-hante ga-(a) iss-eo.

あ　お祖母さん-に　行っ-ている

b.ミョンジャ「ああ…、お祖母ちゃんのところに行ってるわ」　(美)

(5)は，研修に行っているイナの帰りがあまりに遅くて，心配しているスヨンに，ミランがイナのことについて話している場面である。(6)は，留学を終えて家に帰ってきたミンチョルが、妹のミンジはどこにいるか聞き，継母のミョンジャがそれに答える場面である。つまり、話し手が聞き手に必要と思われる情報－(5)：イナのことで心配している［スヨン(聞き手)］に，［ミラン(話し手)］が［イナのことについて(必要と思われる情報)］話す，(6)：兄妹のミンジが実家にいると思っていた［ミンチョル(聞き手)］が、ミンジがいないことについて聞くと、継母の［ミョンジャ(話し手)］が戸惑いながら［ミンジが祖母のところに行っていること(必要と思われる情報)］を話すーを伝える場面である。このような場面に、韓国語では過去形に言い換えができる。結果状態形を用いた場合は，客観的に説明する（井上ほか(2002)：第三者的な視点）というニュアンスが生じるが，過去形を用いた場合は，ただその出来事が成立したことを言及することになる。

4-2　日本語・結果状態形と韓国語・過去形との対応が見られる場合

(7)ユジン「(息を切らして)キム次長とジョンアさんは?」

ジュンサン「先に出発したよ」

ユジン「a. eo？(bo-n-da)nun-i chunghyeldwe-eoss-da…jam　mos　ja-(a)ss-eo？

あれ　見る　目-が　充血し-た　眠り 否定 寝-た

b.ユジン「あれ?(ジュンサンを見て)目が充血してる…眠れなかったの?」　(冬)

(8)シニョンの母「どの辺だって?」
シニョン「ほら、見て。30番台で始まってるじゃない」
シニョンの母「そう。それじゃこの家みたいだね。これだ、そうだろ?だけど何だってこんなところにリヤカーがあるんだい?
a. mun yeoli-eoss-da, ya.
門　開い-た　ほら
b. 門が開いてるよ、ほら」　(ク)

(7)(8)は，生越(1997)の「初めて見た状況」であり，井上ほか(2002)の傍観的な叙述がなじまない状況－(7)：心配そうに話す，(8)：住所の家を探していたーである。このような場面に，日本語では変化の瞬間を見ていないため過去形は使用できない。一方，このような場面に，韓国語では結果状態形「-eo iss-da」を用いれば，(7)の場合は客観的に述べるニュアンスになり，心配して話す場面には不自然である。(8)の場合は，話し手は門が閉まっているはずだと思っていたのに，開いているというニュアンスになるため、不自然である。つまり、韓国語では、単に目の前の状況を述べる場合に，過去形が使われると考えられる。

4-3　結果状態における日本語と韓国語の結果状態形の使い分けの基準

韓国語の過去形には，日本語の過去形のような制約(変化の瞬間・変化過程の把握)がなく，(9)(10)のように，単に目の前の状況を述べる場合に広く使われる。

(9)(朝起きて鏡を見たら、目が充血しているのを見て)
目が a. {chunghyeldwe-eoss-da ／?chunghyeldwe-eo iss-da }.
充血し-た　充血し-ている
b. {？充血した ／ 充血してる}。

(10)(出かけて家に戻ってきたら、玄関のドアが開いているのを見て)
ドアが a. {yeoli-eoss-da ／?yeoli-eo iss-da }.
開い-た　開い-ている
b. {?開いた ／ 開いてる}。

(9)(10)のような場合に､韓国語では結果状態形を用いると(7)(8)で説明したのと同様の理由で不自然になる。しかし、(9)’(10)’のように、話し手の認識と目の前の状態とのずれがある場合には、結果状態形の使用が自然になる(「認識のずれ」がある場合でも、単に目の前の状態を述べる場合には過去形が使えるが,「認識のずれ」がある場合は、結果状態形がより自然である)。

(9)’(十分に睡眠をとって、朝起きて鏡を見たら、目が充血しているのを見て)
十分寝たのに、目が a. {?chunghyeldwe-eoss-da ／ chunghyeldwe-eo iss-da }.
充血し-た　充血し-ている
b. {?充血した ／ 充血してる}。

(10)’(出かけるとき、ちゃんと鍵を閉めて出たのに、家に戻ってきたら、玄関のドアが開いている)

ドアが a. {?yeoli-eoss-da ／ yeoli-eo iss-da }.
開い-た 開い-ている

b. {?開いた ／ 開いてる}。

このように，韓国語の結果状態形は話し手の認識と目の前の状態(あるいは聞き手の認識)とのずれがある場合に使用されると考えることができる。話し手が聞き手に必要と思われる情報を伝える，つまり，ある出来事を客観的に説明(＝報告・描写)する場合に結果状態形が使用されるのも，話し手と聞き手のなんらかの認識のずれ(もしくは情報の差)がある場合であると考えることができる。今回の調査で，登場人物の動作の指示や場面の説明・描写をする【地の文】において結果状態形の使用が顕著に多かったのも、この線で説明できる。このことから、韓国語の結果状態形は「認識の修正・更新する」という場面に限って使用されると考えられる。生越(1997)の「変化の経緯が把握できないとき」，井上ほか(2002)の「場面設定(第三者的視点＝説明・描写)」という条件も「認識の修正・更新する」という場面であると考えることにより納得することができる。

以上のことから，日本語の結果状態形は認識のずれがあるかどうかに拘わらず「変化の瞬間あるいは変化の前後の状態を把握していない」とき(井上ほか(2002))に使用するのに対して，韓国語の結果状態形は「話し手の認識と聞き手の認識(もしくは目の前の状態)とのずれがある」ときに使用すると結論付けられる。

5. まとめ

結果状態において、日本語では過去形の使用に制限があるが、韓国語では結果状態形の使用に制限がある。韓国人学習者は、「-テイル」は韓国語の「-go iss-da」「-eo iss-da」に該当する表現であると教えられるため、結果状態における日本語と韓国語の結果状態形の使い分けの基準の違いについて説明する必要がある。

日本語の結果状態形は「変化の瞬間あるいは変化の前後の状態を把握していない」ときに使用するが，韓国語の結果状態形は「話し手の認識と聞き手の認識(もしくは目の前の状態)とのずれがある」ときに使用する。このような日本語と韓国語の結果状態形の使い分けの違いから，(1)のような場合，韓国語では結果状態形を使用すると聞き手の認識の欠如を必要以上に言い立てることになり聞き手を責めるニュアンスになるため，「-テイル」形を避けて「-タ」を使用したと思われる。

＜参考文献＞

(1)井上優・生越直樹・木村英樹(2002)「テンス・アスペクトの比較対照－日本語・朝鮮語・中国語」生越直樹(編)『シリーズ言語科学 4　対照言語学』、125-160. 東京大学出版会

(2)生越直樹(1997)「朝鮮語と日本語の過去形の使い方-結果状態形との関連を中心にして」『日本語と外国語の対照研究Ⅳ　日本語と朝鮮語　下巻：研究論文編』、79-89. 国立国語研究所(編)

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表②〕【予稿集】

韓国語を母語とする日本語学習者の丁寧体動詞の習得と発達

―対照中間言語分析の観点から―

堀内仁（国際教養大学）

1. はじめに

一般に，日本語教育では，文体の選択や 2 種の否定丁寧形の使用（「～ません」と「～ないです」）といった問題を除き，丁寧体述語に関する研究や意識的な指導は特に行われていない（窪田 1982）。しかし同時に，日本語学習者の丁寧体述語の使用がどのようなものかといった使用実態も明らかにはされていないのが実情である。本研究では，他の言語（中国語・英語）を母語とする学習者や日本語母語話者との比較を行いながら，韓国語を母語とする学習者の日本語丁寧体動詞の習得・発達について考察する。以下，2．先行研究とリサーチクエスチョン，3．調査方法，4．結果と分析，5．考察の順で論を進める。

2. 先行研究とリサーチクエスチョン

日本語学習者の丁寧体動詞の使用に関する数少ない論考の中で，窪田（1982）は，丁寧体の接続形，つまり従属節内での丁寧体形式の習得の問題について触れている。一般に，従属節内の述語形式は普通体にするよう求められることが多いと思われるが（菊地 2013），窪田はそれは文の自然さからすると＜きたない＞丁寧体（三尾砂 1942／1995）になる危険があると考える。つまり，日本語教育において従属節内の丁寧体の用法の指導を積極的に認める立場にたち，その指導の障害となる問題（例えば，普通体動詞と丁寧体動詞の活用形式の非対応：「すれば：しなければ」≠「?ますれば／?ませば：（対応形式無し）」）を指摘している。

一方，野田（2005）では，「あー少林寺けん法と＜うん＞合気道は全然違いますと思います」や「これから中国の発展していく中で，教育をどうやっていけばいいんですか，＜んー＞んー，そのためには私はいろいろな手段で，あのー，中国の教育界，の情報を集めてるんですけれども…」といった例において，学習者が従属節で丁寧体を使用してしまう誤用に触れ，丁寧体習得の問題を指摘している。つまり，例の下線部の丁寧体述語は埋め込み文またはそれに準ずる文脈に現れており，こうした文脈では「丁寧さ非考慮」といった文法レベルの選択が必要となるが，そうした選択は節や文の種類を考えて判断しなければならないので学習者には難しいと考えられる。

金澤（2008）は，次の事実に基づいて，日本語母語話者に見られる日本語の変化が非母語話者の日本語習得にも見られることを論じる。まず，学習者コーパスを使った研究で，自然習得者は教室習得者に比べて「～（ん）です」を多用することが分かったが，それは母語話者の日本語に見られる丁寧体「デス一本化」（井上 1998）の傾向と符合する。また，

三尾（1942／1995）の研究を発展させ，現代語に近い資料を含めて行った調査の結果，「ますが＞んですけれど」という変化が見られたが，それは山内(2005)の学習者言語のN-Gram分析で示された，「んですけど」は上級以下ではあまり見られないが超級で頻出するという事実と符合する。

第二言語習得研究において発展してきた形態素習得順序や言語発達段階に関する研究には，日本語丁寧体動詞の習得・発達に関する成果も見られる。Banno & Komori（1989)の第二言語形態素習得研究では，「マス＞マセン＞マシタ」の順で習得される（「マス・マセン」が最も早く習得される）という結果が，Kawaguchi(2000)の処理可能性理論研究では，マスが第1段階（Invariant formsの処理可），マスカ，マセン，マシタが第2段階（lexicalな処理可）の順に発達するという結果が得られた。また，後述するように，本研究では，丁寧体動詞の後接要素の習得も考察要素に含めるが，峰（2015）による処理可能性理論研究では，接続辞は「テ＞カラ＞ケド＞タラ＞シ＞ノデ・ト＞テモ」，文末表現は「カ・ネ・ヨ・ナ」＞「デショ（ウ)・ジャナイ・ナァ・カナ・ヨネ」＞「ノ・ワケ・モノ」の順で発達するという結果が得られた。山内（2008）も，OPIデータ（KYコーパスの一部）での出現頻度やN-Gramで分析された特徴表現の生起に関する事実に基づき，学習者の形態素習得段階とそれに対応するプロフィシェンシー別の学習順序を提案した。更に，迫田（2013）の学習者コーパス研究では，学習者の動詞「思う」の発達過程を取り上げ，「思います＞思いますよ＞思いますよね」のように新しい形態素がもとの形態素に付加されて発達する母語話者の第一言語発達過程（cf.くっつき仮説：岩立1981）との共通性を指摘した。

以上の先行研究を踏まえて，本研究では，以下のリサーチクエスチョンを設定する。

- RQ1：韓国語を母語とする学習者の日本語丁寧体動詞の各マス活用形を含む活用体系（パラダイム）はどのように発達するのか？
- RQ2：韓国語を母語とする学習者の日本語丁寧体動詞の各マス活用形の後接要素はどのように発達するのか？
- RQ3：韓国語を母語とする学習者のうち，習熟した学習者の日本語丁寧体動詞の使用（パラダイム，後接要素）と母語話者のそれとの異同はあるか？
- RQ4：韓国語を母語とする学習者の日本語丁寧体動詞の使用（パラダイム，後接要素）と他の言語（中国語・英語）を母語とする学習者のそれとの異同はあるか？

RQ1，2が本研究の中心ではあるが，母語話者や他の言語を母語とする学習者との比較を通じてそれらの答えを精密化していくため，RQ3，4という観点を加えた。

3. 調査方法

本研究は学習者コーパスのデータを用いて行われるが，通常区別されるコーパス駆動型（corpus-driven）研究とコーパス検証型(corpus-based)研究（石川2012：26-32）の折衷的アプローチを採用する。つまり，本研究は，従来その実態が解明されていない日本語学習者の丁寧体動詞の使用に関する事実を明らかにするためのコーパス駆動型研究であると同時に，先述の第二言語習得研究の成果（仮説）を検証するためのコーパス検証型研究でもある。

学習者コーパスとして本研究ではKYコーパスを用いる。KYコーパスは90人分(中国語，

英語，韓国語を母語とする学習者がそれぞれ 30 人ずつ）の ACTFL-OPI のインタビューを文字化したもので，プロフィシェンシーレベルは，母語別学習者グループ毎に，初級 5 人，中級 10 人，上級 10 人，超級 5 人ずつである。本研究では，主に韓国語母語話者のデータの分析が中心となるが，学習者コーパス研究で用いられる対照中間言語分析（Contrastive Interlanguage Analysis：Granger 1998）の方法に倣い，比較のために KY コーパスの中国語・英語母語話者のデータや，KY コーパスと似た状況のインタビューや対話を含む母語話者日本語コーパスのデータも分析する。本研究では，母語話者コーパスとして，日本語話し言葉コーパス（CSJ）の「対話（学会，模擬，課題，自由）」，多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS)の母語話者を被験者とする「対話」「ロールプレイ 1,2」，首都大学東京の大学生インタビューデータ（MIC-J コーパス）を用いる。

また，KY コーパスは日本語学習者横断コーパスであるが，それを疑似横断的効果（pseudo-longitudinal effect）を狙った準横断的データ（quasi-longitudinal data）と見做して，第二言語発達の観点から考察を試みる（Meunier 2015)。

データの検索には，主としてオンライン検索ツール（KY コーパスには「タグ付き KY コーパス」，CSJ と I-JAS には「中納言」）を用いた。タグ付き KY コーパスでは「助動詞」「ます」の諸活用形，中納言では「語彙素」「ます」の諸活用形として現れる「ます，ました，ません，ましょう」等を含む文を収集し，諸活用形の頻度，パラダイムの量的変化傾向，諸活用形の共起語としての後接要素，等を調査した。

4. 結果と分析

4.1 韓国語母語話者の日本語丁寧体動詞パラダイム

まず，表 1 に，KY コーパスにおけるレベル毎の韓国語母語話者の丁寧体動詞諸活用形の出現頻度，及び，動詞丁寧化率（＝各活用形数／動詞数＊100：小数点第 1 位以下四捨五入）を示す。

表 1　KY コーパス韓国語母語話者の丁寧体動詞活用形

	Novice		Intermediate		Advanced		Superior		total	
ます	73	31.6	322	18.1	330	12.4	148	6.8	873	12.7
ました	36	15.6	198	11.2	107	4.0	26	1.2	367	5.4
ません	9	3.9	60	3.4	43	1.6	14	0.6	126	1.8
まして	0	0	4	0.2	3	0.1	6	0.3	13	0.2
ませんでした	0	0	2	0.1	4	0.2	2	0.1	8	0.1
ましょう	0	0	2	0.1	2	0.1	3	0.1	7	0.1
合計	118	51.1	588	33.1	489	18.4	199	9.1	1394	20.3
動詞	231		1775		2660		2193		6859	

注：点線左は粗頻度，右は丁寧化率

表 1 から，次のことが言える。1）全体としてもレベル毎に見ても「ます＞ました＞ません」の頻度順になり，この 3 活用形が丁寧体動詞の出現の大半を占める。2）プロフィシェンシーレベルが上がるにつれ，丁寧化率は減少する。

次に，同様の調査を KY コーパスの中国語・英語母語話者のデータにも行った結果，上の 1）の 3 活用形の頻度順と占有率については韓国語母語話者と同様の結果を示したが，2）

のレベルと丁寧化率の関係は，中国語母語話者には見られなかった。また，KY コーパスの超級学習者の動詞丁寧化率に関して，韓国語母語話者と中国語母語話者・英語母語話者の比較を行った結果，韓国語母語話者（9%）は中国語母語話者（29%）・英語母語話者（20%）と比べて相対的に丁寧化率が低かった。特に，「ました」の使用は少なかった（1%）。

最後に，同様の調査を日本語母語話者のデータにも行った結果，1）の 3 活用形の頻度順と占有率に関して，I-JAS と Mic-J では韓国語母語話者と同様の結果を示したが，CSJ では「ましょう」が「ません」を頻度で上回り，3 活用形と共に丁寧体動詞の大半を占める。また，動詞丁寧化率に関して，日本語母語話者は，CSJ（10.3%），I-JAS（12%），Mic-J（15.1%）と，韓国語母語話者の超級学習者（9.1%）を上回った。粗頻度でも丁寧体動詞活用形の頻度は，Mic-J と KY コーパス（超級韓国語母語話者）間において有意水準 1%で差があった（有意に韓国語母語話者の方が過少使用している：χ^2＝9.62，df＝1，p<.01）。

4.2　韓国語母語話者の日本語丁寧体動詞後接語

次に，表 2 に，KY コーパスにおけるレベル毎の韓国語母語話者の丁寧体動詞 3 活用形の後接語上位 5 語とその後接率（＝各後接語数／各活用形数＊100：小数点第 1 位以下四捨五入）を示す。

表 2　韓国語母語話者のマス・マシタ・マセン後接語上位 5 語と後接率

ます＋	Novice	Intermediate	Advanced	Superior	total
けど	0%	7.8%	8.5%	6.1%	7.1%
か	2.7%	9.6%	4.8%	0.7%	5.7%
から	15.1%	3.4%	2.4%	4.7%	4.2%
ね	0%	0.9%	4.2%	6.8%	3.1%
が	4.1%	1.9%	3.6%	0.7%	2.5%
計	23.3%	26.1%	34.2%	48.0%	32.6%
ます	73	322	330	148	873
ました＋	Novice	Intermediate	Advanced	Superior	total
けど	0%	2.5%	9.3%	23.1%	5.7%
か	0%	4.5%	1.9%	0%	3.0%
が	2.8%	2.5%	2.8%	3.8%	2.7%
ね	0%	0.5%	2.8%	7.7%	1.6%
から	5.6%	0.5%	0%	0%	0.8%
計	8.3%	13.6%	25.2%	80.8%	17.7%
ました	36	198	107	26	367
ません＋	Novice	Intermediate	Advanced	Superior	total
か	0%	5.0%	9.3%	0%	5.6%
が	11.1%	5.0%	2.3%	14.3%	5.6%
けど	0%	5.0%	7.0%	0%	4.8%
から	22.2%	3.3%	4.7%	0%	4.8%
ね	0%	0%	4.7%	14.3%	3.2%
計	44.4%	26.7%	46.5%	71.4%	39.7%
ません	9	60	43	14	126

表 2 から，全レベルの後接語の上位語は，前接丁寧体動詞活用形の違いに関わらず，「か，から，が，けど，ね」という語集合からなることが分かる。また，レベル別には，「が，から」は初級から，「けど」は中級から，「か」は主に中級から，「ね」は主に上級から出現することが分かる。

また，表 2 には含まれないが，上位 6 位以下の後接語には，「よ，よね，ので，けれど（も），

し」などが現れる。「よ」は主に上級以上,「よね」は上級以上,「ので，し，けれど（も)」は主に超級以上で現れる。

次に，同様の調査を KY コーパスの中国語・英語母語話者のデータにも行った結果，後接語の上位 5 語が韓国語母語話者のように決まった語群からなることはなかった。また，特に「ます」への後接率は，韓国語母語話者が中国語・英語母語話者に比べて少なかった。更に，後接語の中で，韓国語母語話者は中国語・英語母語話者に比べて,「が」を多用することも分かった。

最後に，同様の調査を日本語母語話者のデータにも行った結果，後接語の上位 5 語のうち,「ね」は CSJ・I-JAS の両者で共通に見られる。上位 5 語に限らなければ，韓国語母語話者の上位 5 語に含まれる「か，から，が，けど」，6 位以下の後接語「よ，よね，ので，けれど（も)，し」も見られる。「が」に関しては，母語話者の場合 I-JAS の「ません」の後では頻出する（12.3%）が，韓国語母語話者のように丁寧体動詞各活用形の後で一律に多少されるのではないことも分かった。

5. 考察

以上の結果から，RQ1 の「韓国語母語話者の日本語丁寧体動詞の活用体系（パラダイム）はどのように発達するのか」という問いに対して,「習熟度が増すごとにパラダイム全体に使用を控える傾向がある」と答えることができる。その傾向の理由として，金澤（2008）の「デス一本化」に関する指摘にあるように，学習者は活用体系の合理性（野田 2001）を好み，一般に代替的丁寧体動詞（「んです，普通体動詞＋です」）の使用に移行するという可能性がある。Horiuchi(2014a,b)にその可能性が示唆されている。

RQ2 の「韓国語母語話者の日本語丁寧体動詞の各活用形の後接要素はどのように発達するのか」という問いに対しては,「「が，から」は初級から,「けど」は中級から,「か」は主に中級から,「ね」は主に上級から発達し，特に主要な活用形（「ます，ました，ません」）の後で多く用いられる」と答えることができる。韓国語母語話者は,「が，から」のような複文の従属節に後接する接続助詞類を初級から習得しているという点は,注目に値するが,「よね」のような複合助詞が上級以上,「ので，し，けれど（も)」などの接続助詞類が超級以上で多用されることからも分かるように，一般に後接語の発達には，単文から複文へ（単純な構造から複雑な構造へ)，話し言葉から書き言葉へという段階性が見られる。

本研究の結果と先行研究の知見との異同は以下の通りである。まず，形態素習得順序・第二言語発達研究に関して,「ヨ＞ヨネ」のような迫田（2013）のくっつき仮説は支持できるが，Banno & Komori(1989)の習得順序に反して，本研究では「マシタ＞マセン」の順に活用形が多用される事実を見た。また，Kawaguchi（2000）の「マス＞マスカ／マセン／マシタ」の順序差は確認できなかった。峰（2015）の接続助詞の発達段階に関しても,「テ＞カラ」という順は本研究では逆になり,「シ＞ノデ」という順序差は確認できず,「カ」と「ネ，ヨ」に本研究では順序差（「カ＞ネ・ヨ」）を認める。

6. おわりに

以上，対照中間言語分析の観点から，多言語を母語とする日本語学習者や日本語母語話

者との比較を通じて，韓国語母語話者の日本語丁寧体動詞の使用実態や発達段階に関する事実が明らかになった。今後，こうした知見を踏まえて，特に中級以降の日本語教育での丁寧体動詞の文法指導の発展を望む。

謝辞：本研究は JSPS 科研費（課題番号: 26370610）の助成を受けたものです。

参考文献

Banno, Eri, and Saeko Komori. 1989. A study of Japanese acquisition order. 『白馬夏季言語学会論文集』,60-73.

Granger, Sylviane. 1998. Learner English on Computer. Addison Wesley Longman Limited.

Horiuchi, Hitoshi. 2014. A corpus-based analysis of the paradigmatic development of semi-polite verbs in Chinese and Korean learners of Japanese. Journal of Japanese Linguistics, vol.30, 55 - 76.

Horiuchi, Hitoshi. 2014. A corpus-based analysis of non-standard polite forms of verbs in English, Chinese, and Korean learners of Japanese. Akita International University Global Review, vol.6., 78 - 107.

Kawaguchi, Satomi. 2000. Acquisition of Japanese Verbal Morphology: Applying Processability Theory to Japanese. Studia Linguistica 54(2), 238-248.

Meunier, Fanny. 2015. Developmental Patterns in Learner Corpora. In Granger Sylviane, Gaetanelle Gilquin, and Fanny Meunier (eds.), The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research, 379-400. Cambridge University Press.

井上史雄. 1998. 『日本語ウォッチング』岩波書店.

石川慎一郎. 2012.『ベーシックコーパス言語学』ひつじ書房.

岩立志津夫. 1981. 「一日本語児の動詞形の発達について」『学習院大学文学部研究年報』27, 191-205.

金澤裕之. 2008. 『留学生の日本語は，未来の日本語　日本語の変化のダイナミズム』ひつじ書房.

菊地康人. 2013. 「日本語の攻防 文法 日本語教育の『動詞基本形』をめぐる攻防」『日本語学』 32(13), 76-84. 明治書院.

窪田富男. 1982. 「学習者の見た動詞の活用 - とまどいの過程 - 」『日本語教育』47 号, 33-46.

峰布由紀. 2015. 『第二言語としての日本語の発達過程　言語と思考の Processability』ココ出版.

三尾砂. 1995. 『話し言葉の文法　言葉遣篇』くろしお出版.

野田尚史. 2009.「日本語非母語話者の待遇コミュニケーション - デスマス形と非デスマス形の運用を中心に - 」『待遇コミュニケーション研究』6, 113-126, 待遇コミュニケーション学会.

迫田久美子. 2013. 「日本語学習者の発話コーパスと動詞の発達」『国語研プロジェクトレビュー』 Vol.3 No.3, 107-116. 国立国語研究所.

山内博之. 2009. 『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』ひつじ書房.

付記：本研究では，「KY コーパス ver. 1.0」「日本語話し言葉コーパス Corpus of Spontaneous Japanese (CSJ)」「多言語の日本語学習者横断コーパス International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS)」「Mic-J コーパス日本人へのインタビュー編」を使用した。関係者の方々には感謝申し上げたい。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表③〕【予稿集】

日本語学習者の習熟度別に見た「条件」表現の使用実態

―機能アプローチから―

花井　愛（首都大学東京大学院生）

1. はじめに

多様な形式・用法を有する接続辞に関して今まで数多くの研究がなされてきたが，形式・用法別の研究が圧倒的に多い。しかし，それでは形式・用法ごとの習得過程は解明できても，各接続辞を越えた接続辞全体の習得過程は明らかになっていない。そこで本研究では，学習者が特定の言語形式にどのような意味機能を担わせ，且つある概念を表すときにどのような言語形式を使用するのかを見ていく必要があると考え，機能アプローチ（以下，FA）を用いる。そして多様な類義表現を有する「条件」表現を研究対象とする。

2. 先行研究と仮説

2-1. 機能アプローチ

FA とは，言語形式が意味や語用論的機能に動機づけられるとする機能主義を踏まえ，形式と機能の両面からの分析を試みる手法である（迫田 2002）。FA には form-to-function approach と function-to-form approach の二つの方法がある。前者は目標言語形式に学習者がどのような機能を担わせているか，つまり形式から機能を分析する方法である。後者は目標言語形式だけを見るのではなく様々な概念や機能を学習者がどのように表しているか，つまり機能から形式を分析する方法である。これらは相互に補完し合い，両者を組み合わせた研究が必要とされている（Ellis & Barkhuizen 2005,大関 2008）。FA を用いた研究は主に欧米で行われてきたが，日本語についてはまだ多くはない。

2-2. 先行研究と導き出される仮説

「条件」表現に関する FA を用いた研究は，横瀬（2001），大関（2008）がある。教室学習者，自然習得者を対象とした横瀬（2001）では，両者に共通して「もし」を使用することを指摘している。そして，大関（2008）でも目標言語形式が現れる以前は確定条件・仮定条件[i]ともに「もしも」を使用するが，習熟度が上がるにつれ確定条件では「たら」単独で，仮定条件にだけ「もしも」を付随させて，「もしも～たら」で表現すると言及されている。さらに，接続辞表現の使用の広がりを分析した峯（2007）では，認知的に易しく，産出の際の思考的負担の少ないものから使用表現が広がるとし，事実的なものから仮定的なもの，順接から逆接へとその広がりが見られると指摘している。以上のことより，産出の際の思考的負担が少ない事実的「条件」は他の語句で意味概念を補足する傾向にないが，思考的負担が高い仮定的「条件」では他の語句で補足しながら表現する可能性が考えられ

[i] 大関（2008）では，「条件」を確定条件と仮定条件の二つについて言及している。

る。そこで，本研究では下記二つの仮説を提起する。

【仮説 1】思考的負担の高い表現ほど，他の語句で補足しながら表現する。

【仮説 2】仮説 1 は，習熟度によって使用する表現が異なる。

2-3. 先行研究からの課題

先行研究からの課題として，まず対象者のレベル統制並びに対象者数に関する問題点が挙げられる。横瀬（2001）はレベルの判断基準が調査者の判断とされ主観的であり，大関（2008）は１名の学習者の結果で且つレベルが初級の上～中級の下と限定されている。つまり，初級から超級まで習熟度別の使用実態はまだ明らかになっていない。

さらに分析対象について，横瀬（2001），大関（2008）ともに OPI を含むインタビューや会話などを用いている。しかし，それでは言語能力上使用できなかったのか，単に使用する場面がなかったのかは判断できない。特に「条件」表現のように使用場面が限定されるような文法項目を扱う場合，OPI などでは特に習熟度が低い段階で「条件」の概念を産出させる内容があるか疑問である。そこで,「条件」の場面を設定しその場面をどのように表現するか,初級から超級まで習熟度別に,仮説の検証を行いながら FA を用いて分析を行う。

2-3. 研究範囲と研究課題

研究対象は順接の「条件」表現であり，form-to-function の観点から「と」「ば」「たら」「なら」の４形式（以下，４形式）を目標言語形式とする。さらに function-to-form の観点から，目標言語形式の４形式を使用せずとも「条件」を表現するものや誤用も研究対象に含め，その形式は限定しないため「条件」表現と呼ぶこととする。

条件表現の用法については数多くの研究がなされているが，本研究は学習者が「条件」をどのように表現するかを見ることが目的であり，詳細な各用法の使用を分析することは意図していない。そこで，学習者が産出する際に重要となるのは「条件」を含む部分が事実か否かであると考え，事実的「条件」と仮定的「条件」の二つに大別する。これは，前田（1991）の分類を参考にしたもので，前件のレアリティ―が事実か否かを基準に分類した。研究課題は下記２点を設定する。

【研究課題１】form-to-function の観点から４形式の使用実態を，function-to-form の観点から事実的「条件」，仮定的「条件」がどのように表現されるのか，その使用実態を習熟度別に明らかにする。

【研究課題２】仮説１・２の検証を行う。

3. 調査概要

ストーリー描写タスクを用い，10 枚の絵を１枚ずつ提示した。また，即時的な反応である話し言葉が主な研究対象であるが，考える時間が十分に与えられモニター機能が働く書き言葉と比較すべく，同一タスクにて「話す」「書く」両課題を実施した（以下，Ｓ課題，W課題)。両課題の間には OPI を行い，レベル判定にのみ使用した。

調査素材は『シンデレラ』のストーリーを一部抜粋・加工したもので，事実的「条件」，仮定的「条件」の場面を設定した（図２・３参照)。前者は 1 枚の絵につき一人１回の産

出だが，後者では靴が丁度はまる場合とはまらない場合の一人２回の産出がある。

調査協力者は OPI でレベル判定を行った初級・中級・上級・超級学習者 各 10 名の計 40 名[ii]で，要因統制のために中国語話者に統一し[iii]，JSL 環境の教室学習者もしくは高等教育機関に在籍している者とし，滞在歴は２ヵ月以上,『シンデレラ』のストーリーを知っていることを条件とした。また，日本語母語話者 10 名にも同様の調査を行った。

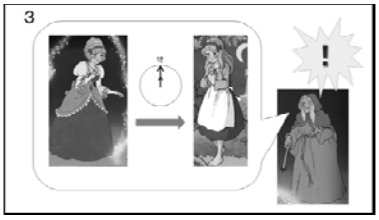


図 1　事実的「条件」(絵 3)

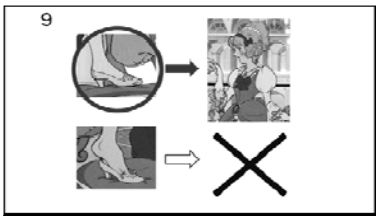


図 2　仮定的「条件」(絵 9)

4. 調査結果

4-1. 事実的「条件」

日本語母語話者は全員４形式を使用し，両課題とも「と」７回,「たら」３回が使用され，他の語句で意味概念を補足する様子は一度も見られなかった(以下, 表 1[iv]参照)。

日本語学習者の初級では，４形式を用いず単語・句レベルでの産出が多いが，W課題では迷いは見られるものの「と」の使用も見られた。他の語句で意味概念を補足する様子は，Ｓ課題で「たら＋たぶん」が１回見られ，また「時間性表現＋接続詞」で表現する傾向が見られた(1)。

表 1　事実的「条件」の調査結果～絵 3

事実的「条件」		4形式		4形式以外						総計
		たら	と	瞬間	～時	まで	～は	前／あと	で／に	
NS	S課題	3	7							10
	W課題	3	7							10
超級	S課題	5	1	1		3				10
	W課題	3	2	1	1	2			1	10
上級	S課題	7	3(2)							10(2)
	W課題	2	7						1	10
中級	S課題	1	2		1	2	1(1)[注1]	2	1	10(1)
	W課題	2	4			1		2	1	10
初級	S課題	1(1)[注2]			1[注3]	2		2	4	10(1)
	W課題	1	1			4		1	3	10

(1) 魔法使ういまから昼の 12 時までです，その後古いの服変わります。[NNS-N6「書く」]

中級では４形式の使用が増加し，W課題では４形式の使用が上回り，「と」＞「たら」の順であった。さらに，４形式を用いないときに「12 時なったとき」と節での産出も見られた。他の語句で意味概念を補足する様子は，Ｓ課題で「は＋そうです」が１回見られた。

上級では４形式の使用が大半を占め，Ｓ課題は「たら」，W課題は「と」を使用する傾向が見られた。そして，Ｓ課題で「と」を使用していた３名中２名が「もし＋と」と表現し，両者ともW課題では「と」のみで表現していた。

超級では４形式の使用は上級より減少し，且つ「たら」に偏重するが，「～瞬間」や「～

[ii] OPI ワークショップ後，テスター養成のためのトレーニング期間に行ったものも含む。その場合は，筆者が行った OPI の録音データを用いて有資格者に再判定してもらい，レベルを判定した。

[iii] 香港・台湾を含み，中国国内の方言までは統制していない。

[iv] 括弧内は他の語句で意味概念を補足している数を記載。注釈なしの場合は「もし」の使用を表す。(表１・２共通)。

中級　注１「は」＋「そうです」

初級　注２「たら」＋「たぶん」

注３ 節を構成はしていない。例:毎日の 12 時，とき，魔法は，魔法は一，消えた，消える。

までには」といった４形式以外の多彩な表現も見られた。そして，他の語句で意味概念を補足する様子は両課題，また４形式・４形式以外に共通して一度も見られなかった。

4-2. 仮定的「条件」

日本語母語話者は４形式がＳ課題で 40%，４形式を用いないときには「連体修飾＋は」「連体修飾＋が」が多く見られた。意味概念を補足する様子は４形式では見られなかったが，４形式を用いないときには両課題ともに約 25%見られ，その種類は「だろう」「～に違いない」「～のではないか」「はず」と，学習者とは使用語句が異なっていた。（以下，表 2[v] [vi]参照）。

日本語学習者の初級では，１名だけ「たら」を使用し，あとはすべて４形式を使用せず，「連体修飾＋は」「は」「～て」などで表現していた。また，意味概念を補足する様子については，４形式を用いないときにだけ見られ，すべて「もし」を含めた形であった。

中級では４形式の使用は「たら」２名で，両課題ともその半数が「もし」を付随させていた。４形式を用いないときには，両課題で「は」が，Ｓ課題で「～て」が見られた。意味概念を補足する様子は，４形式使用時の方が多く，すべて「もし」を使用していた。

上級では４形式の使用が増加し，W課題で 60%，四つすべての形式が産出された。また，４形式での仮定を連想させる語句の使用率について，特にＳ課題では 100%と必ず使用していた。使用語句は，「と＋かもしれない」がW課題で１回見られたが，それ以外はすべて「もし」であった。４形式を用いないときは「連体修飾＋は」が多く，「場合は」「～て」など

表 2　仮定的「条件」の調査結果～絵 9

仮定的「条件」		4形式				4形式以外														総計
		たら	と	なら	ば	場合	時	て（で）	逆接	原因理由節	がら	には	連体修飾＋は	は	連体修飾＋が	が	単語	単文連続	そのほか	
NS	S課題		3		5					1		1	7(3)[注1]	1	2					20(3)
		40%(0%)				60%(25%)														100%(15%)
	W課題	1		1	3		1						5(2)[注2]	2	4(2)[注3]				3	20(4)
		25%(0%)				75%(27%)														100%(20%)
超級	S課題	5(2)		3(3)		2(2)							3	2	2				3	20(7)
		40%(63%)				60%(17%)														100%(35%)
	W課題	4(1)[注4]		2(2)	1(1)	1		1					4		1	1		1	4	20(4)
		35%(57%)				65%(0%)														100%(20%)
上級	S課題	2(2)		2(2)	3(3)[注5]	1(1)		1(1)	1				8(3)		1	1				20(12)
		35%(100%)				65%(38%)														100%(60%)
	W課題	3(1)	2(1)[注6]	5(3)	2(2)								2(1)	1	2			1	2	20(8)
		60%(58%)				40%(13%)														100%(40%)
中級	S課題	4(2)					1	3(1)	1	1(1)			2(1)	4		1	1		2	20(5)
		20%(50%)				80%(19%)														100%(25%)
	W課題	2(1)						1			1(1)		2	5		1		1(1)	7	20(3)
		10%(50%)				90%(11%)														100%(15%)
初級	S課題	1				1(1)							6(1)	5	2		3	1(1)[注7]	1	20(3)
		5%(0%)				95%(16%)														100%(15%)
	W課題	2									1(1)		6	4			2		5	20(1)
		10%(0%)				90%(6%)														100%(5%)

[v] 使用率は，各項目の使用数を，各習熟度の総使用数で割って算出した。

[vi] 表２：「もし」以外に意味概念を補足する語句

NS　注１　「連体修飾＋は」＋「だろう」「～に違いない」「～のではないか」
　　注２　「連体修飾＋は」＋「～のではないか」「はず」
　　注３　「連体修飾＋が」＋「～に違いない」
超級　注４　「たら＋に違いない」
上級　注５　「もし」＋「ば」＋「たぶん」（２回中１回。もう１回は「もし」。）
　　注６　「と」＋「かもしれない」
初級　注７　「たぶん」＋単文羅列＋「もし，仮に」

バリエーションも見られた。また，４形式以外での仮定を連想させる語句の使用率はＳ課題で 38%と高く，「もし＋連体修飾＋は」「もし＋て」などが見られた。そしてＳ課題で「もし＋４形式以外」で表されていたものが，W課題では４形式を使用していたことから，「もし＋４形式以外」は４形式を習得するまでの過程で現れる中間言語と言えるだろう。

超級では，両課題で約 40%が４形式を使用していたが，高い割合で「もし」を付随させ，特に「なら」「ば」では必ず「もし」を付随させていた。さらに，４形式以外については，Ｓ課題ではバリエーションも見られたが，W課題では「連体修飾＋は」が多く用いられ，仮定を連想させる語句については「もし＋場合は」「たら＋に違いない」が見られた。

5. 考察

5-1. 事実的「条件」における初級学習者の「と」の使用

事実的「条件」では４形式の使用率が高く，習熟度が上がるにつれ，またＳ課題よりもW課題で「と」を多く使用する傾向が見られた。そして初級学習者でも「と」「たら」の使用が見られた。OPI データを用いて分析を行った山内（2005）では，中級学習者の４形式の安定した使用は「たら」だけであったと述べている。そのことから，田中（2005）は初級の仮定条件に導入するのは「たら」一つで十分であると指摘している。田中は事実的「条件」については言及していないが，本研究で仮定と事実それぞれの場面を設定したことで，初級学習者であっても事実的「条件」であれば，「と」を習得できる可能性が示された。ニャンジャローンスック（2001）が言うように，本来「条件」のプロトタイプは仮定的なものと考えられるが，学習者には事実的「条件」のほうが習得しやすく，思考的負担が少ない事実的「条件」であれば，初級から「たら」だけでなく「と」の使用も可能なのかもしれない。ただし，本研究で「と」を使用した学習者は日本滞在歴が長いという特徴もあるため，より多くの調査協力者を得て慎重に検討していく必要がある。

5-2. 仮説の検証と中間言語としての「もし」

事実的「条件」では，初級で「時間性表現＋接続詞」や上級で「もし＋と」などが見られたが，大半が他の語句で補足する傾向はなかった。一方仮定的「条件」のＳ課題では，４形式での仮定を連想させる語句の使用率が初級 0%＜中級 50%＜上級 100%＞超級 63%と，上級を頂点に超級になってもなお高い割合で４形式と共に使用していた。使用形式は，W課題で「と＋かもしれない」「たら＋に違いない」が１回ずつ見られたが，Ｓ課題では「もし」以外の語句は見られなかった。さらに，超級以外では４形式にも「もし」を使用し，「もし＋から／て」「もし＋連体修飾＋は」など不自然な使用であった。つまり，仮説１は成立，仮説２は不成立であり，仮定的「条件」では４形式だけでなく，４形式を用いないときでも「もし」を用いて仮定的「条件」を表現しているのである。これは，横瀬（2001）では教室環境の初級２名に「もし～から」，上級１名に「もし～て」が使用され，田中（2005）ではインドネシア語母語の初級中期の学習者が「もし～たら」の代わりに「もし～て」を使用していることからも，多くの学習者に共通した中間言語の可能性が大いにある。

一方で母語話者が「もし」を使用することは両課題通して一度も見られず，４形式を用いないときには「だろう」「～に違いない」などを使用していた。つまり，母語話者は４形

式を使用するときは他の語句で意味概念を補足しないが，４形式以外で表現するときは，その形式自体に仮定的「条件」の意味がないため，「もし」以外の仮定を連想させる語句を付随させて表現しているのである。このことから，母語話者が使用する「もし」にはある一定の使用範囲があるが，学習者はそれとは関係なく，仮定的「条件」を表すときに使用している可能性が考えられる。そして，それが４形式など「条件」の文法項目に顕著だが，それだけでなく，４形式以外や事実的「条件」にも過剰使用している。すなわち，学習者にとって４形式が仮定的「条件」のマーカーなのではなく，「もし＋４形式」が仮定的「条件」のマーカーなのであり，その一部の「もし」を過剰使用することで，「条件」を表現しているのではないか。そして超級でもなお４形式に過剰使用する傾向は抜けず，学習者独自の中間言語を形成しているのだろう。

6. 結論と今後の課題

研究課題の結果を以下の通りまとめる。

【研究課題１】事実的「条件」については初級学習者も「と」を習得できる可能性を指摘した。そして，「もし＋４形式」が仮定的「条件」のマーカーであり，その一部の「もし」を事実的「条件」や４形式以外に過剰使用し，中間言語を形成していくことを指摘した。

【研究課題２】事実的「条件」は他の語句で意味概念を補足しないが，思考的負担の高いとされる仮定的「条件」では習熟度に関係なく「もし」を付随させていた。つまり，仮説１は成立，仮説２は不成立であった。

今後の課題として，「もし」の使用範囲を明確にし，教室指導への示唆を検討したい。さらに他の接続辞に研究範囲を広げ，接続辞全体の習得過程を考察していきたい。

参考文献

大関浩美（2008）「学習者は形式と意味機能をいかに結びつけていくかー初級学習者の条件表現の習得プロセスに関する事例研究ー」『第二言語としての日本語の習得研究』11，pp.122-140.

迫田久美子（2002）『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク

田中真理（2005）「学習者の習得を考慮した日本語教育文法」野田尚史（編）『コミュニケーションのための日本語教育文法』pp.63-82. くろしお出版

ニャンジャローンスック，スニーラット（2001）「OPI データにおける『条件表現』の習得研究ー中国語，韓国語，英語母語話者の自然発話からー」『日本語教育』111，pp.26-35.

前田直子（1991）「条件文分類の一考察」『日本語学科年報』13，pp.55-80 .

峯布由紀（2007）「認知的な側面からみた第二言語の発達過程についてー学習者の使用する接続辞表現の分析結果をもとにー」『日本語教育』134，pp.90-99.

山内博之（2005）「話すための日本語教育文法」野田尚史（編）『コミュニケーションのための日本語教育文法』pp.147-165. くろしお出版

横瀬智美（2001）「異なった言語環境における日本語の習得ー自然習得と教室環境での習得の比較からー」広島大学大学院教育学研究科言語文化教育学専攻修士論文

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005) Analysing learner language. Oxford: Oxford University Press.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表④〕【予稿集】

中国語母語話者のフォーカス発音に関する一研究

—韻律的特徴を中心に—

趙氷清（早稲田大学大学院生）

1. はじめに

中国語母語話者によるフォーカス発音に問題点が存在することが先行研究で度々指摘されてきた（廖 2010，楊 2011）。しかし，従来の中国語母語話者のフォーカス発音に関する研究では，高さの問題しか触れられていない。実際に中国語母語話者の発表を聞くと，音を伸ばして強調するケースが多く，中国語母語話者によるフォーカス発音の問題点は高さ以外に，他の音声項目とも関わっていることが推測される。日本語のフォーカス発音についての先行研究では，フォーカス発音は主に高さ，長さ，強さ，ポーズなどの韻律的特徴と関わっていることが明らかになった（郡 1989，窪薗 2008）。ゆえに，中国語母語話者によるフォーカス発音を全面的に解明するために，高さ以外にも，長さ，強さ，ポーズなどの韻律的特徴について研究する必要がある。本研究ではそれらの韻律的特徴を全面的に解明することを目的とした。

2.調査・分析方法

2.1.調査協力者

本研究の協力者は中国語母語話者（以下，CS）10 名である。日本語レベルとニーズを考慮し，CS 協力者は「N1 資格を持ち，かつ日本語による発表の機会がある者」を基準として選定した。

2.2.音読調査文

本研究では，以下の 4 つの文の 8 種の読み方を音読調査文とした（表 1）。S1～S4 の調査文をそれぞれ前部フォーカスと後部フォーカスの 2 通りの読み方で読んでもらった。

表 1　音読調査文

S1 前部フォーカス	**中国の方々**は八方美人という言葉をご存知でしょうか。
S1 後部フォーカス	中国の方々は**八方美人**という言葉をご存知でしょうか。
S2 前部フォーカス	**アメリカのみなさん**は八方美人という言葉をご存知でしょうか。
S2 後部フォーカス	アメリカのみなさんは**八方美人**という言葉をご存知でしょうか。
S3 前部フォーカス	**介護の体験**から他人を思いやることの大切さを学びました。
S3 後部フォーカス	介護の体験から**他人を思いやることの大切さ**を学びました。
S4 前部フォーカス	**留学の経験**から初心を貫くことを学びました。
S4 後部フォーカス	留学の経験から**初心を貫くこと**を学びました。

2.3.調査手順

CS 協力者に調査文をランダム順に読んでもらい，OLYMPUS Voice-Trek V-821 で録音した。音読後はフォローアップインタビューを行い，発音時の意識について話してもらった。

2.4.分析方法

本研究では，フォーカス発音の韻律的特徴を高さ，長さ，強さ，ポーズの 4 つの項目から分析を行った。CS 協力者の音声データに対し，SUGI Speech Analyzer（Ver2.1.0.4）を使って音響解析を行い，高さ，長さ，強さ，ポーズに対応する，各部分の F0 最大値，1 モーラ長，音圧最大値，ポーズの位置と長さを特定し，算出した。

統計分析では，まず測定されたすべての要素のフォーカスされた場合とフォーカスされていない場合の F0 最大値，1 モーラ長，音圧最大値をそれぞれ集計し，対応のある t 検定を行い，CS によるフォーカス発音の全体的な韻律的特徴を考察した。

音響分析では，協力者別に各部分のフォーカス発音と非フォーカス発音に対して音響解析を行い，音声波形，ピッチ曲線，音圧曲線，広帯域スペクトログラムなどを比較することにより，各協力者のフォーカス発音の際の韻律的特徴を考察した。

3.結果と考察

3.1.統計分析の結果

まず，フォーカス発音と非フォーカス発音のF0最大値，1モーラ長，音圧最大値に有意な差があるかどうかを検証した。その結果，フォーカス発音と非フォーカス発音のF0最大値，1モーラ長，音圧最大値の間にそれぞれ有意な差が認められた（t（79）＝7.154, p<.01**, t（79）＝8.067, p<.01**, t（79）＝6.561, p<.01**）。つまり，CSがフォーカスを発音するとき，高さ，長さ，強さをそれぞれ変化して発音するという学習者の全体的な傾向が明らかになった。

3.2.音響分析の結果

まず，協力者別に各部分のフォーカス発音と非フォーカス発音に対して音響解析を行い，フォーカス発音の韻律的特徴を整理したところ，CSがフォーカスを表現する時，長さの変化をもっとも良く使うことが明らかになった。

その他に以下のような韻律的特徴が見られた。

1)語アクセントを変えることによってフォーカスを表現する。（高さ）
2)フォーカス部分以降の語群を抑えない。（高さ）
3)非フォーカス部分に後続する助詞も高めて発音する。（高さ）
4)特殊拍や漢字語彙の語にフォーカスがある場合，リズムの崩れによりフォーカス部分が非フォーカス部分よりも短く調音される。（長さ）
5)フォーカス部分が非フォーカス部分より顕著に長く発音される。（長さ）
6)高さの変化に依存せず，強さの変化を主要に使用する。（強さ）
7)フォーカス部分の文節内にポーズを置く。（ポーズ）
8)フォーカスを表現するためのポーズが短くて不明瞭である。（ポーズ）

4.考察

高さに関して，フォーカス以降の語群を抑えないこととアクセント型を操作することが主な特徴である。学習者は後部要素を抑えない原因として，母語転移の影響が大きいと考えられる。中川(2003)は中国語母語話者が母語の四声の影響でアクセントの高低変化に敏感であるが，逆に一つ一つの語アクセントを忠実に実現しているため，文節ごとに同じ高さの山が続き，不自然なイントネーションとなると指摘した。そのため，中国語母語話者はフォーカス以降の語群を前部と同じ高さで発音する傾向があり，フォーカス以降の語群を抑えないことになると考えられる。また，アクセント型を操作する理由として，非フォーカス部分の起伏式アクセントを平板式アクセントに発音し，ピッチの変動を抑えることによって，フォーカス部分をより際立たせようという意識がフォローアップインタビューで明らかになった。学習者がアクセント型を自分の意図通りに操作するのは，アクセント型が崩れてはならないという意識とそれに対する指導がまだ足りないためだと考えられる。

長さに関して，特殊拍の問題と母語の影響が大きいことが明らかになった。調査結果から長さを伸ばして強調を表す協力者が多いが，特殊拍や漢字語彙のリズムの崩れの影響でそれが実現できなかった場合が多い。協力者の発音には長音，促音，撥音の拍の脱落の現象がしばしば見られた。また，漢字語彙の場合，たとえば「体験」の「たい」を合わせて1拍近く発音する現象が見られた。それは中国語では普通はひとつの漢字を1拍と発音するが，それが日本語の漢字語彙のリズムに影響を及ぼしていると考えられる。特殊拍の語と漢字語彙がフォーカスされた場合，学習者が長く発音するつもりでも，拍の脱落により，結局非フォーカス語よりも短く調音されることになる。郡(1989)によると，フォーカス語が非フォーカス語より長く発音することはあるが，短く発音するケースがない。杉藤(1991)も日本語母語話者は強調の際に発話速度を調節して遅くすると述べた。特殊拍の影響でフォーカス語が非フォーカス語よりも短く発音されることが中国語母語話者のフォーカス発音時の一つの韻律的特徴である。また，郡(1989)は日本語母語話者のフォーカス

発音では長さとフォーカスの間にゆるい対応関係があると述べた。しかし，CS 協力者の発音にはフォーカス語が非フォーカス語の倍近くの長さで調音される現象が見られた。中国語では，フォーカスを音声的に表現する際に持続時間の変化が一番よく利用されることが馮(2007)から明らかになった。中国語母語話者がフォーカス発音の際にフォーカス語を顕著に長く調音するのは母語の影響を受けたと考えられる。

強さに関しては，CS がフォーカス発音する際に強さの変化の使用が見られるが，多くの学習者においてあくまでも副次的な役割に過ぎない。郡(1989)は「強さとフォーカスは高さと似たような対応関係があるが，それが単に高さの変化を通して間接的に反映しているにすぎない可能性がある」と述べた。しかし，協力者の中には，高さの変化を使用していないにもかかわらず，強さとフォーカスの間に明確な対応関係がある学習者が観察された。つまり，強さの変化は高さに依存するのではなく，独立した方法としてフォーカスを表現することが分かった。強さの変化を意識的に使用することも中国語母語話者に見られるフォーカス発音時の一つの韻律的特徴である。

ポーズに関して，中国語母語話者の多くはフォーカス部分の前か後ろ，あるいは前後両方にポーズを置く傾向がある。先行研究によると，日本語母語話者も同じような傾向がある(郡 1989，杉藤 1991)。ただし，日本語母語話者は文節内にポーズを置かないことに対して，中国語母語話者にフォーカス部分の文節内にポーズを置くことが観察された。これは中国語が孤立語に属し，それぞれが独立して完結した意味を持った単語を単純に重ねることで文を構成するものであるが，日本語は膠着語に属し，独立した単語を，助詞や助動詞によってつなぎ合わせることで，文章を表現するものである。中国語ではフォーカス語のすぐ後にポーズを置くが，日本語ではフォーカス語と後続する助詞がひとつの文節となり，文節中にポーズを入れてはいけない。中国語母語話者がフォーカス部分の文節中にポーズを置くのは中国語の影響を受けた可能性があると考えられる。また，学習者の発音が不安定なため，ポーズが短く，1 モーラに足らない場合が多い。

5. まとめ

本研究では CS のフォーカス発音について生成調査を行い，フォーカス発音時の韻律的特徴を高さ，長さ，強さ，ポーズの 4 つの方面から全面的に解明した。その結果，CS が日本語でフォーカスを表現する際に，高さ，長さ，強さの変化をそれぞれ使いますが，長さの変化がもっともよく使われることが明らかになった。また，具体的な韻律的特徴を 8 つ解明された。本研究の結果は中国人学習者対象のスピーチ指導など，母語別学習者の発音特徴に対応する発音指導に示唆を与えられると思われる。今後は CS のフォーカス発音の習得過程について解明する必要がある。

参考文献

窪薗晴夫 (2008)「プロソディーの基礎研究と日本語教育」『日本語教育と音声』戸田貴子[編] くろしお出版, pp. 101-116

郡史郎(1989a)「フォーカス実現における音声の強さ，持続時間，F0 の役割」『音声言語 III』近畿音声言語研究会, pp. 29-38

杉藤美代子(1991)「朗読音声における強調表現の音響的特徴」『大阪松蔭女子大学論集』28 号, pp. 1-13

中川千恵子(2003)「日本語音声指導法に関する一考察―2 種類のプロソディー指導を比較して」『早稲田大学語学教育研究所紀要』(58), pp. 191-212

楊詘人(2011)「中国人日本語学習者に見られる発音とイントネーション問題」『音声文法』杉藤美代子[編]くろしお出版, pp. 123-136

廖娟慧(2010)「日本語のフォーカス生成について―中国人上級日本語学習者を中心に―」『日本語教育研究』56, pp. 71-78

教師ビリーフはどのような経験によって形成されるか

―経験タイ人日本語教師 2 名に対するビリーフ調査から―

内田陽子（台湾・日本台湾交流協会）・坪根由香里（大阪観光大学）・
小澤伊久美（国際基督教大学）・八田直美（国際交流基金）

1. はじめに

発表者らは，日本語を母語としない日本語教師（以下 NNT）と母語話者日本語教師（以下 NT）との協働や教師研修に資する知見を得るべく，タイ，韓国，中国の大学で日本語を教える NNT のビリーフ[1]研究に取り組んできた。その中でタイは高等教育機関で学ぶ学習者が占める割合が高く,高等教育機関における日本語教師の中で NT の占める割合も高いことから，NT と NNT との様々な協働の場があると推測される。そこで，現在はタイの大学で日本語を教えるタイ人 NNT のビリーフの形成･変容過程を明らかにする研究を行っている。

これまでは，個人別態度構造（PAC）分析（内藤 2002）によってビリーフとその背景を引き出し，複線径路･等至性モデル(TEM)及び発生の三層モデル(TLMG)（安田･サトウ 2012）を援用してビリーフの形成・変容過程を分析してきた（坪根他 2016，小澤他 2016 等）が，本発表では，ビリーフの形成・変容に影響を与えた「経験」の解明に焦点を移し，教師経験の長い 2 名を対象に比較分析した。

2. 調査の概要

2. 1　調査協力者

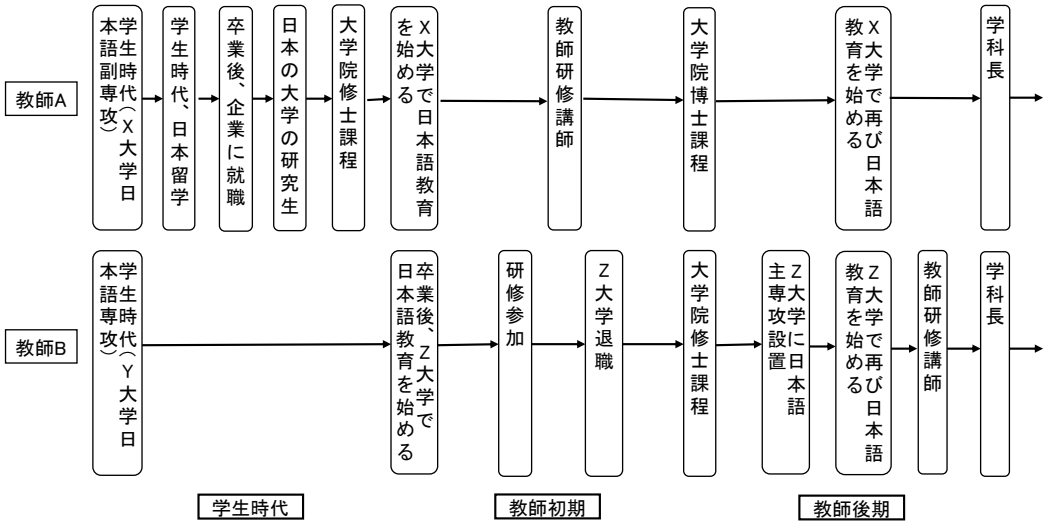


図 1　教師 A，教師 B の経歴

協力者は，タイの大学で常勤として日本語を教える教歴 15 年以上の経験タイ人教師 A 及び B である。図 1 に教師 A，教師 B の経歴を示す（類似する経験を縦に並べたもの，経

験時期が同じというわけではない)。教師 A はタイの X 大学を卒業後，企業勤務，日本への留学（修士号取得）を経てタイに戻り，母校で日本語を教え始める。再度日本の博士課程で学び，帰国後は再び X 大学で日本語を教えている。教師 B はタイの Y 大学を卒業後， Z 大学の日本語教師となって 4 年後に日本に留学し，大学院で修士号を取得。帰国後，Z 大学が主専攻コースとなり，そこで日本語を教えている。

2. 2　調査方法

調査は，まず 2009 年 9 月に行った PAC 分析のデータより，ビリーフとそのビリーフが出現するきっかけとなったものを抽出した。PAC 分析で使用した刺激文は以下の通りである [2]。

あなたにとって「いいタイ人日本語教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをすると思いますか。また，あなたは，その教師に対してどんな気持ちを持つでしょうか。それから，その教師は日本語教育についてどんなことを考えていると思いますか。そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。キーワードやイメージは，できるだけ単語で，書いてください。ただし，それが難しい場合はもう少し長く（10 字前後ぐらいまで）なっても構いません。

そして,PAC 分析のインタビューに現れたビリーフを時系列に並べたものを協力者に提示して，2 回（教師 A：2014 年 3 月，同 8 月，教師 B：2013 年 11 月，2014 年 2 月）のフォローアップインタビューを実施し，ビリーフや，ビリーフ形成のきっかけとなった経験・出来事，それが出現した時期等の確認を行った。発話は協力者の許可を得て録音し，全て書き起こした上で分析データとした。次に TEM や TLMG を用いて各教師個別にビリーフの形成・変容を分析した上で両者を比較し，ビリーフの形成・変容に影響を与えた経験について共通点や相違点の分析を行った。

3. 結果と考察

3.1　ビリーフの形成・変容に影響を与えた共通の経験

表 1　ビリーフの形成・変容に影響を与えた共通の経験

時期	経験	教師	個別活動	ビリーフ
学習者時代	自分の学習体験	A	・シャドーイングで言葉を覚え，発音がいいと言われた。	・発音はインプットを多くして復唱し，自然に言えるようにした方がいい。
		B	・日本語を勉強して日本人の文化や行事を学んだ。	・使用される状況や文化等を取り入れたらいい刺激になる。
教師初期	授業見学	A	・先輩教師の授業見学	・学習者を楽しませ雰囲気を柔らかくするといい。
		B	・年配の英語教師の授業見学	・声が大きい方が，学習者の集中が高まる。
	セミナー/研修受講・大学院での学び	A	・博士留学後，教えた学習者は初級で，研究が生かせない。	・研究は語学教育とは異なるものである。
		B	・新任の頃は教え方がわからずセミナーに参加した。	・セミナーには積極的に参加した方がいい。
教師後期	デジタル化社会	A	・Facebook 等で知らない間柄でも連絡可	・今は日本人の友達が作りやすくなった。
		A	・インターネットの普及，情報にアクセスする方法の増加	・学習者の質問に答えられなくても，学習者自身に調べさせるべきである。
		B	・インターネットの普及。大学の教育環境の変化	・教師はただ伝える人でなく，アドバイザー，コーディネーターである。
	学習者中心を求める社会	A	・「学習者中心」を求める社会の状況 ・大学で「学習者中心」の研修プログラム実施	・学習者の希望で授業をアレンジした方がいい。 ・学習者自身が自分の力をどのように伸ばせるかを考えるようにすべき。
		B	・文化的な面はテキストだけでは不十分。授業外の活動は学習者が中心で教師は見守ってアドバイスする。	・日本文化や日本語についての知識のためには，教科書以外の学習も必要である。

	健康への意識	A	・体を壊した経験	・仕事と生活のバランスも必要である。
		B	・入院した同僚	・教師は健康で，我慢強く忍耐強い方がいい。
時期問わず	学習者からのコメント・評価，授業評価制度	A	・学習者のコメント・要望，評価シート	・学習者の意見を聞いて，教え方を改善すべき。
		B	・学習者の要望，評価で，自分ではいいと思っているのに，必ずしもそうではなかった経験	・授業がうまくいかなかったら，改善方法を考えるべきである。
	様々な学習者への対応	A	・能力やニーズの異なる学習者，問題のある学習者など様々な学習者が混在	・教師が一方的に教えるのでなく，教え方について学習者と情報交換ができる環境づくり
		A	・教えたのに学習者がわかっていない。 ・既習者から成績についてのクレーム	・学習者のレベルに応じてフィードバックしなければならない。
		B	・手を上げて答える学習者，無口な学習者，後ろに座って視線があまり合わない学習者	・学習者全員に均等に気を配るべきである。
		B	・企業コースで社会人を教える経験	・学習者のニーズと授業の目標を意識しなければならない。 ・授業がうまくいかなかったら，改善方法を考えるべきである。
	今までと異なるコース担当	A	・上級生のクラスを担当	・前は面白い話をしていたが，面白い話を意識しなくなった。
		A	・背景，既有知識の異なる大学院生のクラスを担当	・授業内容は学習者の意見を聞いて交渉する。
		B	・大学とは目的が異なる外部機関の新規教師研修を担当	・いい授業をするためには，授業の目的を意識し，計画して準備する必要がある。
	チームティーチング	A	・チームティーチングでの，NT からのいろいろな意見	・複数の教師で教える時，教材の中でどこに重点を置くかを調整することが必要である。
		B	・タイ人 NNT もNTもすべての科目を担当する中，互いを補い合った経験	・NT と NNT は，チームティーチングによって，互いに足りないところを補うのがいい。
	日本人と接する経験	A	・日本語を使って日本人や他の国の人と交流した経験	・実際に日本語を使ってコミュニケーションをしなければ上手にならない。
		A	・通訳の仕事で，日本語がわかっても日本人の考え方，文化は理解してはいないと感じた経験	・日本語能力が高くても，すべての場面において日本文化を理解することは困難である。
		B	・言葉の使い方で勘違いされた経験	・日本語を教える時には，使用される状況や場面に含まれる日本人の考え方も説明すべき。

分析の結果，2 名のビリーフの形成や変容に影響を与えた共通の経験を表 1 のように整理した。その結果，以下のような共通点が浮かび上がった。

(1) 学習者時代－自分の学習体験
(2) 教師初期－授業見学，セミナーや研修の受講・大学院での学び
(3) 教師後期－社会の変化（デジタル化社会，学習者中心を求める社会），健康への意識
(4) 時期問わず－学習者からのコメント・評価，授業評価制度，様々な学習者への対応，今までと異なるコース担当，チームティーチング，日本人と接する経験

まず，両者とも，学生時代の「学習体験」からビリーフが形成されていた。教師 A はシャドーイングで学習して発音が上達した経験から，教師 B は日本語を勉強した際に日本人の文化や行事を学んだことを肯定的に感じたことからビリーフが形成されている。

次に，教師になって初期の頃には，共通して先輩教師の「授業見学」からの影響を受けていた。「セミナーや研修の受講・大学院での学び」に関しては，内容は異なるが，両者とも影響が見られる。教師 A は博士留学後に初級クラスを担当し，研究したことが生かせない状況から研究は語学教育とは異なるというビリーフを持った。一方，教師 B は大学卒業

後すぐに教師として教え始めたために教え方がわからず，セミナーに積極的に参加したことから，セミナーや研修の有効性への意識となっている

教師後期には,「社会の変化」からの影響を受けている。近年のインターネットの発展による「デジタル化」で，教育・学習環境も大きく変化しており，学習者が自ら学習できる環境になっている。その結果，教師に求められる要素，学習者に求めるものも変化していることがうかがえる。また，日本語教育では「学習者中心」が求められるようになり，それがビリーフ形成につながっている。ただし,教師 A と教師 B ではその内容が若干異なり，教師 A は学習者自身が自分の力を伸ばすという自律学習への意識が見られるが，教師 B は学習者が教室外で自分で活動するということが中心であった。日本語教育とは直接関係ないが,「健康への意識」も両者がコメントしていた。教師経験が長くなり，自分や周囲の人が体を壊したことから，仕事だけでなく健康面にも留意する必要性を感じている。

このように，ある時期での共通の経験がビリーフに影響を与える一方で，時期に関わらず共通して見られた経験もあった。「学習者からのコメント・評価」とそれに関連する「授業評価制度」「様々な学習者への対応」といった対学習者の経験は，時期に関係なくビリーフに影響を与えている。つまり，教師 A も教師 B も眼前の学習者の言葉や態度から多くの気付きを得，それがビリーフ形成につながっている。これに関連したものとして,「今までと異なるコースの担当」がある。上級クラス，大学院のクラス，企業コース，教師研修といったこれまでとは違うクラスの担当になり，異なる学習者を相手にしたことで，新たな意識が生まれるようである。「チームティーチング」については，教師 A，教師 B の大学でも行われており，その中で感じるメリットや問題点からビリーフが形成されている。最後の「日本人と接する経験」は，特に教師 A が長期にわたって影響を受け，日本語習得や日本理解に関する意識につながっているが，教師 B にもその経験からの影響が見られる。

3.2　教師 A，教師 B のそれぞれに固有の特徴

上記の通り，ビリーフの形成・変容に影響を与えた共通の経験がある一方で，片方にのみ影響が見られた経験もあった。その中のいくつかについて述べる（表 2，表 3)。

表 2　教師 A に固有のビリーフ形成経験

時期	経験	個別活動	ビリーフ
教師後期	学科長	・全体が見えないと運営しにくいと感じた経験 ・教師の入れ替わりが激しい状況	・組織内では勉強会・情報交換などもした方がいい。
		・カリキュラム改正時，外部会議で他大学の状況を初めて知った。	・学科長になると，大学の名声を意識し，他の教育機関と比較して，カリキュラム，授業の運営方法等を意識しなければならなくなる。
		・予算の中でプロジェクトを考える。大学の中の，日本語学科としての役割を考える経験	・大学の中の日本語学科としての役割(プロジェクトのあり方，日本の大学や日本人とのつながり)を考えなくてはいけない。
		・学科長として来客や会議・学会などで対応しなくてはいけない状況	・日常会話だけでなく，公の場で話せるような日本語力(敬語)が必要である。
	日本人・日本語との接触機会の増加	・日本の大学との交流プログラムの実施や日本からの留学生の増加	・日本人との交流プログラムは，学習者のネットワーク作りに効果的である。 ・学習者は日本人の友達が作りやすくなった。 ・全ての学習者が教師に生の日本語に触れる機会を求めるわけではない。

表 3 教師 B に固有のビリーフ形成経験

時期	経験	個別活動	ビリーフ
教師初期	社会的な期待	・教師に対する「社会で尊敬され，期待される立場である」というタイの社会的な期待	・教師は日本語だけでなく，全てにおいていいモデルにならなければならない。
教師後期	主専攻の立ち上げ	・日本語が選択科目だったときは，選択科目は一般の基礎的な日本語の知識だけだったが，4年間勉強する主専攻が開設される。 ・日本語主専攻になって，様々な科目を担当	・面白い，いい授業をするためには，勉強して多くの知識を得る必要がある。
		・主専攻になってから，授業だけではなく，様々な活動の準備や図書の選定などを担当	・教師の勉強には終わりがない。
		・日本語学科の学生を育成する立場	・授業準備をするとき，学習者の目線で考える。 ・授業中，学習者を観察し，ついて来ていない時は，工夫する。
		・途中で辞める学習者，欠席する学習者，成績が急に落ちる学習者，家族の事情等の問題がある学習者 ・学習者と教師の間の反発や，学習者同士の対立などの仲裁経験	・勉強のことだけでなく個人的なことにも気を配る。問題がありそうな学習者に対する心遣いが必要である。

「学科長」と「社会的な期待」は，同じような経験をしたり環境にいたりしても，一方はビリーフが形成され，もう一方は形成に至っていないものである。図 1 の通り，教師 A，教師 B ともに学科長経験があるが，教師 A のみにその影響を受けたビリーフが見られた。教師 A は，学科長として学科を運営するにあたり，学会内の情報交換の必要性を感じ，特に NT の入れ替わりが激しい状況であることから，勉強会が必要だと語っていた。また，予算管理，来客応対，会議出席などをこなし，大学の名声まで意識するようになっていた。このような,学科長になったことが影響したと思われるビリーフは,教師 B には見られなかった。

「社会的な期待」とは，教師は尊敬される立場にあり，模範的な行動をとるべきという期待であり，教師 B は，教師は全てにおいていいモデルであるべきだとしている。同じタイ社会で教えていても，教師 A にはそこからの影響は現れていない。

それぞれ独自の経験が大きな影響を与えている例もあった。教師 A の大学では，近年日本の大学との提携プログラムが多く実施されるようになり，以前に比べて日本人を探す苦労もなく，学習者が日本人と交流できるようになっているが，そのことが教師の役割や学習者からの教師への期待に関するビリーフに変化をもたらしている。教師 B にとってビリーフに広がりが見られたのは，大学の日本語コースの主専攻化からであった。修士課程修了後，教師 B が戻った Z 大学では,日本語はそれまでの選択科目から主専攻課程になった。主専攻になると，学習者を 4 年間指導することになり，日本語授業外の活動や生活面での問題への対応も求められることがビリーフに大きく影響しているようである。

3.3 考察

2 名の分析からは，①学習体験は教師ビリーフに何かしらの影響を与える，②教師になってしばらくは，授業見学，セミナーや研修の受講，大学院での学びなど，自分より経験や知識のある人から影響を受けやすい，③教師経験が長くなるにつれ教授環境をとりまく社会的変化が大きくなり，ビリーフに影響を与えやすい，④学習者との関係から形成され

るビリーフは教師経験を通じて現れる，⑤同様の経験をしていてもビリーフ形成や変容につながるとは限らない，ということが言えるだろう。

杉本 (2014)によると，授業がうまくいっている場合にはビリーフは変容しないということであり，ビリーフの形成・変容に働きかけるには，当人が問題意識を持っていることが重要だと考えられる。②は教師としての自信のなさ，③は社会環境の変化が，そして，④は「学習者からのコメント・評価」「様々な学習者への対応」「今までとは異なるコースの担当」などにより，今までのやり方ではうまくいかないという問題意識が生じ，それがビリーフの形成・変容に働きかけているのだと推察される。

4. 今後の課題

本調査では比較的大きな枠組みでビリーフの共通点や相違点を分析したが，個々の経験をより細かく分析し，その共通性や個別性を見ることで，新たな知見を求めたいと思っている。また，今回，経験教師 2 名のビリーフの形成・変容に影響を与える要因について分析を行ったが，今後は，同様に調査を行った中堅教師 2 名の分析を進め，ビリーフに影響を与える力がどのように働くかをさらに深く探りたい。

個々人のビリーフを重ね合わせて検討していけば，日本語教師のビリーフに影響を与え得る経験が予測でき，長期的な観点で見た教師教育の示唆となると考える。

注

1　本研究では「ビリーフ」を，教師が「言語学習の方法・効果などについて自覚的または無自覚的にもっている信念や確信」（日本語教育学会 2005，807-808）とする。

2　刺激文から出された連想語を重要度順に並べて非類似度評定（１回）を行い，その結果をウォード法による階層的クラスター分析にかけた。使用ソフトは Halbau7.1。行列とデンドログラムは紙幅の都合で割愛する。

付記 : 本研究は科学研究費補助金（課題番号 25370608，21520549）の助成を受けている。

参考文献

小澤伊久美・坪根由香里・八田直美・内田陽子（2016）「中堅タイ人日本語教師 X のビリーフを探る－形成・変容とその要因－」日本語教育学会秋季大会，2016 年 10 月 9 日

杉本香 (2014)「授業改講と教師の成長のためのビリーフ研究－韓国中等教育における日本語教師と生徒を対象に－」慶尚大学校大学院博士学位論文

坪根由香里・内田陽子・小澤伊久美・八田直美（2016）「経験タイ人日本語教師Ｂの『いい日本語教師』に関するビリーフの変容とその要因」タイ国日本語教育研究会第 28 回年次セミナー，2016 年 3 月 19 日内藤哲雄（2002）『PAC 分析実施法入門［改訂版］「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版

日本語教育学会（2005）『新版　日本語教育事典』大修館書店

安田裕子・サトウタツヤ(2012)（編著）『TEM でわかる人生の経路－質的研究の新展開』誠信書房

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑥〕【予稿集】

第一外国語から第二外国語としての日本語教育への転換の困難性

－中国人高校教師に対するインタビューから－

清水美帆・平田好・小川佳子（国際交流基金）

1. はじめに

本研究は，中国の中等教育段階における第二外国語（以下，二外）としての日本語教育を，教師研修実施を通して支援することを目的とし，その事前調査として，二外担当教師がいかなる困難点を感じているかを分析・考察するものである。

2. 背景

2.1 中国の中等教育機関における日本語教育の変遷

中国の中等教育機関における日本語教育は，東北地方を中心に第一外国語（以下，一外）としての教育が主流であり，1973 年ごろには学習者数が全国で 30 万人を超えていた（国際交流基金 2012）。しかしその後英語志向の高まりにより大幅に減少し，2015 年の調査では，5 万 2 千人にとどまった（国際交流基金 2017）。

2001 年 9 月に中国教育部（日本の文部科学省にあたる）が『義務教育課程設置実験方案』において，中学校段階で外国語学校あるいはその他条件が整っている学校では第二外国語課程を開設することができるという方針を打ち出した。その結果，学校の判断で日本語を二外科目として開設することができるようになり，二外としての日本語教育が展開されるようになった(1)。前出の 2015 年の国際交流基金による調査では，中等教育機関における課外活動としての学習者数は 11,783 人で，これは中等教育の学習者全体の 22.5%にも及ぶ。

2.2 一外日本語教育の目的とその状況

中国では教育課程の改革が進み，外国語教育においても大きく変化している。2011 年に中学における一外の指導要領『義務教育日語課程標準（2011 年版）』が公表されたが，2001 年の『全日制義務教育日語課程標準（実験稿）』に引き続き素質教育 (2) に重点をおき，従来の受験教育や暗記型教育ではなく，創造力や実践能力等，各生徒の様々な資質を伸ばしていくことを目的としている。また，国際的な視野を広げ異文化コミュニケーション能力を養うことにも触れている。しかし一外を実施する場合，外国語は大学受験科目であるため，日本語科目も受験教育を目的とした知識偏重型から脱却できていないのが実情である。

2.3 二外日本語教育の目的とその状況

2003 年に出された高校の指導要領『普通高中日語課程標準（実験）』には，日本語科目を第二外国語として開設する場合は，生徒の日本語学習に対する興味を育てることに重点をおき，生徒の国際視野を広げ，文化を超えて理解する意識を高めるようにと書かれている。また，社会でも国際化教育が謳われるようになり，二外科目の設置は学校の特色としてアピールできるという面もあり，様々な目的と形態によって二外としての日本語教育が

展開されている。例えば，英語と同等の時間数で日本語を学ぶ「双語学習」や，自分の興味にあう科目を必修クラブ活動として学ぶ「選修課」，放課後に単位取得と関係なく行われる「課外活動」，また，職業学校では就職のために英語のほかにもう一つ外国語を習得した方が有利と考え導入されている場合もある。

一方で，国家としての二外の指導要領は制定されておらず，市販化されている二外用日本語教材は，ごく限られている。

国際交流基金北京日本文化センターでは，2009 年より実態調査を行ってきており，清水他（2016）では，二外日本語の学習者にも調査を行い，学習者も文字習得や学習内容の量等において困難を感じていることがわかった。今回は，二外を実施する教師を支援するために，担当教師がどのような困難を感じているかを調査することにした。

3. 調査概要

3.1 一次調査

2016 年 7 月に中等二外に関する教師支援のために，初の全国研修を北京にて実施した。参加教師 29 名を対象に，「二外に関して悩んでいること，困っていることは何か」を自由に記述してもらい, 19 名から回答を得た。教師が多くの悩みを持っていることがわかり，さらに詳しい情報を得るために二次調査を行った。

3.2 二次調査

一次調査に回答した 19 名の中から, 学校種別や地域を考慮し選んだ 6 名に質問票を配布し，それについて一人 30 分程度，電話にて半構造化インタビューを行った。二外日本語学習の意義，一外との異なり，相談相手の有無等を質問しながら，二外の悩みを中心に話してもらった。なお, 本発表では二次調査としてのインタビュー結果についてのみ報告する。

4. 二次調査

4.1 回答者の二外実施概要

6 名の回答者の二外実施概要を表 1 にまとめた。二外の目的や実施形態は各校によって様々であることがわかる。

表 1　インタビュー回答者の二外実施概要

	教師A	教師B	教師C	教師D	教師E	教師F
学校種別[3]	普通校	普通校	普通校	外国語学校	外国語学校	職業学校
実施目的	・国際意識の養成 ・日本を知る ・学校の特色	高校２年時の外国語科目選択前の体験授業	・学校の特色 ・留学しない生徒も外国語が2つ学べる ・将来の訪日機会や転機に繋がる	・将来進学や留学に役立つように ・隣国のことを学ぶ ・学校の特色	・学校の特色 ・視野の拡大	・仕事のため ・国際的な思考を高める
形態（授業名）	二外	選択科目	二外	双語教育	クラブ活動	客室業務員コース日本語
対象学年人数	高校１年生 200 人，2年生 250 人	高校1年生 100 ～ 200 人	高校1年生 260 人	中学１～３年生各 43 人前後，計 129 名	中学1・2年生（合同班）28 人	高校1年生 46 人
授業頻度(週)/時間	1回/45 分	3回/40 分	1回/40 分	2回/40 分	1回/40 分	8回/40 分

4.2 分析方法

インタビューの録音内容を文字化した後，まず，全体的な傾向を見るため，次の手順で分析を行った。

①二外の困難性が語られている部分にマーカーを付け，取り出す。

②類似した発言を集め，1 枚のカードにまとめる（白のカード)。

③各カードをカテゴリーに分類する（グレーのカード)。複数のカテゴリーに入るものもあった。

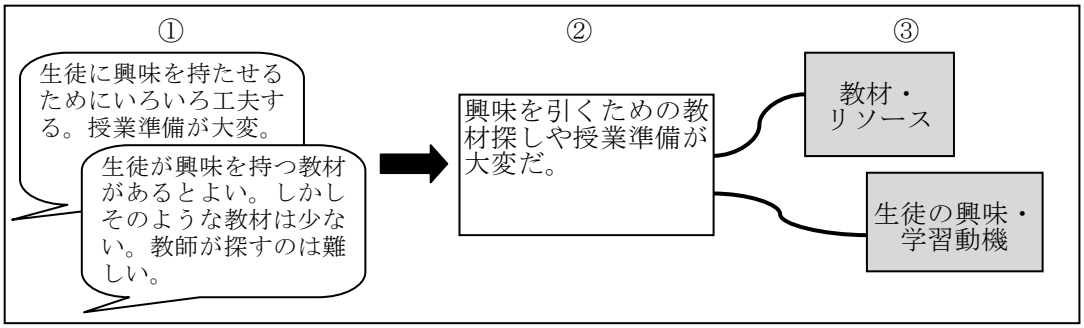


図１　分析手順

5. 分析結果

カテゴリーは【生徒の興味・学習動機】【教材・リソース】【異文化理解】【教え方】【学習内容】【生徒の負担】【カリキュラム】【教師の成長の場・ネットワーク】【教師の日本語能力の低下】に分けられた。以下 3 点に分けて考察を述べる。

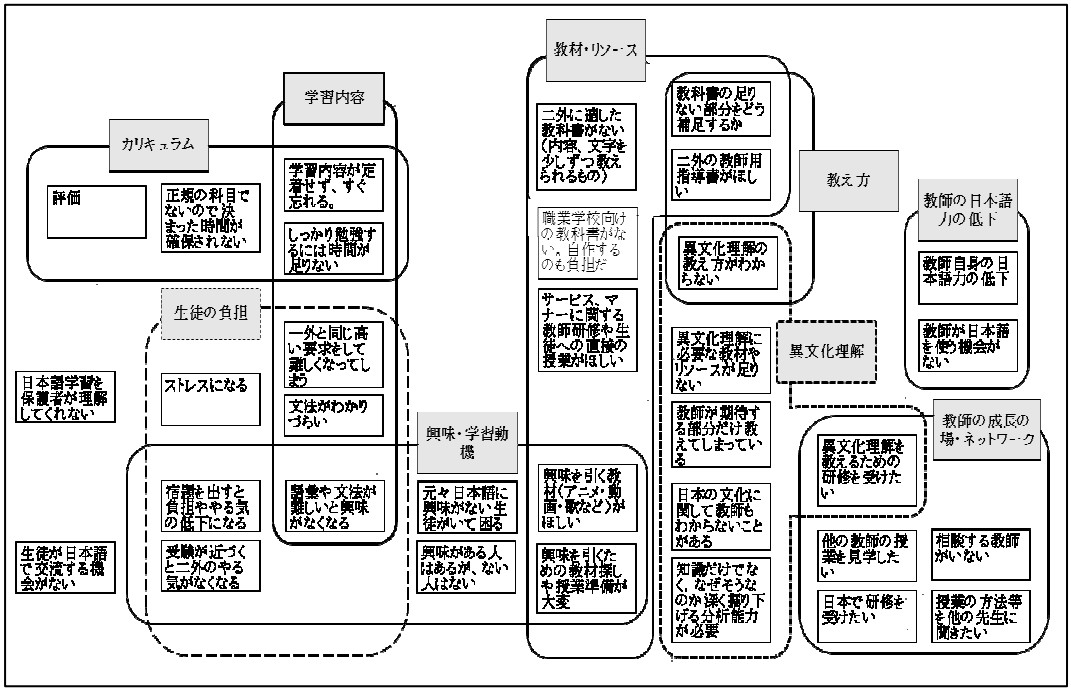


図２　カテゴリー分類

5.1 一外の教授観の影響

これまで日本語を一外として教えてきた教師は，受験のための日本語教授から抜け出せず，二外でも言語知識の獲得に重点を置き，その結果順調に進んでいない様子が見られた。「しっかり学習するには時間が足りない」（教師Ｂ），「今週覚えたことは来週忘れるかもしれない」（教師Ｃ）等，学習内容が定着しない点に悩んでいる教師が少なくなかった。

また，「最初は期待して勉強するが，かなや文法を覚えなければならず，覚えるのはつまらない。だんだん興味がなくなる人もいる」（教師Ｄ）のように，中でも文字学習に困難を抱えている発言が多く聞かれた。清水他（2016）では，生徒自身も文字学習に困難を感じていることを報告している。

上記のような悩みは，教師の一外の教授観が影響していると推察される。教師が目標や学習項目を検討しないままに，一外向け教材を文字導入から順にそのまま進めるというケースも少なくない。結果として，一外の学習項目の途中で終わるというのが二外授業の実情となっている。一外の教授観は【生徒の興味・学習動機】【異文化理解】【教え方】【学習内容】【生徒の負担】と様々な問題点へとつながっている。

5.2 新たな役割への困惑

一外は受験を目標とするため，教師からの働きかけがなくても強い学習動機が維持される。一方，二外は受験科目でないため，生徒から重視されないこともある。これまでこうした悩みがなかった教師も，二外を担当して初めていかに生徒に興味を持たせるかで悩む。その解決策を教材に求める声も多い。教材提供が急務である一方で，様々な形態と目的のもとで展開されている二外では，それだけで問題が解決することはないだろう。各校の実施目的に合わせて内容を取捨選択し，授業を展開できる教師の育成が求められる。

同時にこの悩みは教師に多様な役割を経験させ，教え方に変化をもたらす機会にもつながっている。「一外の教え方は大体わかる。生徒は教師が決めたことをやる。でも二外はどのように生徒の興味を引くか考えもっと工夫する」（教師Ａ），「授業を聞きたくない生徒にも話させて，そして必ず褒める。このようにしてだんだん興味を持たせる」（教師Ｃ），「二外は教師の挑戦がもっと高い」（教師Ｆ）と発言している。一外では生徒に言語知識を与える「教授者」（クラントン 2010）としての役割を果たしていた教師が，二外では「ファシリテータ」，「改革者」等の多様な役割を経験し，新たな役割に困惑している。しかし，教師の意識は教材や教え方等の方法に向かい，異なる役割が求められていることには気づいていないようである。無意識的ではあるが，二外での多様な役割の経験が「省察的実践者」への成長につながっていることを示唆している。

5.3 異文化理解能力育成に対する認識不足

二外の実施形態に関わらず，本来は素質教育を目指すように推進されているものの，実際には上記のような状況となり，素質教育は順調には行われていない。

国際的な視野を身に着けること等を通して人間力育成を目指す素質教育では，異文化理解教育がその要ともなる。しかし，異文化理解に関する質問に対し，教師Ｅからは「人間力」「相互理解」といった言葉が挙げられたものの，他の教師ははっきりとした認識を持っていなかった。「自分が期待している部分だけ教えている」（教師Ｆ）等と話し，日本文化を知識として「教える」ことと捉えている様子もうかがえた。そのため，「日本に行ったこ

とがない教師たちが日本で研修できるといい」「文化について自分もわからないことがある」（教師C）のように，訪日経験がないことに負い目を感じたり，文化についてわからない情報があることを恥じる教師もいた。

6. まとめ

変化が激しく複雑な 21 世紀を生きぬくには,幅広い知識や柔軟で高度な思考力や判断力が求められるだけでなく，答えのない課題に向き合い，適切な問いを立て，他者と協働しながら問題解決を図ることが必要となっている（松尾 2015:11)。このような意識から世界各国で教育改革が進行している。中国における指導要領の改訂や教育課程の再編成も世界の大きな流れに位置づけられ，素質教育の重視や二外としての日本語教育課程の設置開始等も，その一端である。

外国語科目の日本語といえども運用力向上のみが目的ではない。一外の指導要領においても，文法や語彙といった知識の習得だけを目標とせず，言語知識や言語技能を活用して課題を解決するコミュニケーション能力を育てることが目標の一つとして定められている。しかし，一外としての日本語履修は，大学入学試験における外国語科目を日本語とすることと同義である。指導要領の先進性にも関わらず，大学受験時に高得点をとることが目標とされ，多くの教育現場では知識偏重型教育が行われているのが実態である。

高校日本語教師の多くは，一外教育すなわち受験のための教育で経験を積み，実績をあげてきた。文字導入から始め，文法項目を積み上げ，語彙や表現を定着させて，読解力や作文力等をつけて，試験で高得点をとるためのカリキュラムは長年にわたって精査吟味され，一外向け教材の学習項目は綿密に構成されている。教材も教授法も確立されていて，教歴の浅い教師は先輩教師に教えを乞う。このような状況では，教師自身の学習観や教授観が自ら革新されることは少ない。したがって，5.1 で述べたように，二外を担当しても一外の教授観に大きく影響されていることが多くの問題点につながっている。

二外としての日本語教育の現場は多様であるが，共通していることは大学受験を目標としないことである。指導要領もなければ，明確な教授法も教材もなく，現場によって目的も様々である。そのため担当する日本語教師は多くの悩みをかかえているが，大学受験という縛りがないからこそ，現場にあわせて自由に，人間形成のための素質教育を実現することができるとも言える。しかしながら，学習者に新たな目標を与え，学習動機付けを促進するという役割に困惑している様子は 5.2 で述べた通りである。

そして，素質教育において重要視されている異文化理解能力の育成については，教師の認識がいまだ不足している状況もわかった。文化知識を与えるだけではなく，日本語教育を通じて相互理解をもたらすための方法論について今後も検討が必要である。

現状では，それぞれの二外日本語の教育現場における目標を教師が定められず，一外教育の方法を援用していることが問題の一つである。二外教育においては，各現場・学習者に応じた目標設定が肝要であり，目標に合致した学習内容，教授法，教材そして評価方法を選択する必要がある。的確な目標設定は，二外日本語を履修している学習者の学習動機付けを促進し，新たな能力開発に結びつくにちがいない。

これまで国際交流基金北京日本文化センターが主催・共催してきた高校日本語教師向け

研修においても学習目標・内容・評価の一貫性について講義やワークショップを実施してきた。今後は，今回の調査・分析を踏まえて，二外の各教育現場の実態に応じた目標設定方法，目標に応じた学習内容の選択，さらには評価方法について検討する機会となる研修を企画していきたい。新たな二外教材の提案も予定している。また，自らの教育実践を省察することにより「ファシリテータ」「改革者」としての役割を担う教師，学習者の異文化理解能力を育成する教育実践を行う教師の育成も念頭におく所存である。

注

(1) 中国では地方や学校の特色を生かした教育課程編成づくりを推進しているため，教育課程の基準は国が定めているが，地方や学校が実情に合わせて調整，実施できる。

(2) 生徒の人間性を育て全人格的に育成する教育を中国では「素質教育」と呼び重視している。

(3) 中国の高校には一般教育課程を行う「普通校」のほか，複数の外国語課程をもち外国語教育を特色とする「外国語学校」，職業訓練を行う「職業学校」がある。

引用文献

国際交流基金（2017）『海外の日本語教育の現状　2015 年度日本語教育機関調査より』

国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状　2012 年度日本語教育機関調査より』

国際交流基金日本語国際センター（2012）『日本語教育国別事情調査　中国　日本語事情』

清水美帆・平田好・小川佳子（2016）「中国の中等教育機関における第二外国語としての日本語教育の現状と課題―『エリンが挑戦！にほんごできます。』中国版を用いたモデル授業校での実践―」2016 年日本語教育国際研究大会予稿

中国人民共和国教育部（2012）『義務教育日語課程標準（2011 年版）』北京師範大学出版社

中国人民共和国教育部（2003）『普通高中日語課程標準（実験）』人民教育出版社

中国人民共和国教育部（2001）『全日制義務教育課程標準（実験稿）』北京師範大学出版社

パトリシア・Ａ・クラントン（2010）入江直子・豊田千代子・三輪建二訳『おとなの学びを拓く–自己決定と意識変容を目指して–』第６版，鳳書房

松尾知明（2015）『21 世紀型スキルとは何か』明石書店

中国人民共和国教育部『義務教育課程設置実験方案』
http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_711/201006/88602.html（最終閲覧 2017 年 4 月 1 日）

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑦〕【予稿集】

多文化共生社会を創出する「対話力」形成をめざした日本語教員養成クラスでの試み

有田佳代子（敬和学園大学），渋谷実希（一橋大学），志賀玲子（一橋大学）

１．本発表の目的

本発表の目的は，多文化共生社会を創出し推進する「対話力」形成に日本語教育がより深く関わる契機となるために，それを教育目標とした日本語教員養成クラスでの実践を報告することである。国籍，宗教，民族等の違いによる分断と対立は日本社会にも潜んでおり、ヘイトスピーチなどを生む土壌はごく身近にも存在する。こうした摩擦や対立を「対話」によって解きほぐす力の形成は，日本語教員候補者に当然必要な力である。しかし，日本語教員養成クラスを受講する者すべてが日本語教師になるわけではなく，日本語教育学的知識やスキルを一市民として各々の職場や家庭で生かしていくことは，むしろ多文化共生社会構築により大きく貢献する。したがって，本発表では日本語教員養成クラスを例として，日本社会の多数派に対して日本語教育が関わっていくための方法論を提示する。

発表者らは，社会の分断や対立を，暴力ではなく「対話」によって調整していくために，日本語教室を含む「ことばの教室」がその仕事を担わなければならないと考える。一方，日本語教育関係者がその方法論を明示していくことは，従来の対象としての非母語話者だけではなく，母語話者（≒日本人）に対する啓発への積極的な関与につながっていくとも考える。2020 年東京オリンピック・パラリンピックを控え，日本社会の多言語化多文化化の必要性が高まる中，日常的に異文化を経験しそこで交渉し理解し合う力の必要性を知るわたしたち日本語教師は，それを受け入れ社会のホストとしての日本人に伝え，啓発を促す役割を積極的に担っていく必要がある。

多文化共生社会構築のために多数派への働きかけが必要だということは日本語教育関係者内で一定の共通認識となっているものの，その方法論について十分に議論されているとは言いがたい。本発表では，まず多文化共生社会を創出する「対話力」とは何かを暫定的に定義し，次にその「対話力」形成をめざした日本語教員養成クラスでの実践を提示する。

２．多文化共生社会の「対話力」とはなにか：日本語教師の専門性として

言語も文化もアイデンティティも，静的で固定した実体ではなく，状況に応じて変化する動態的，流動的，文脈的なものとして捉えるなら，ここで示そうとする多文化共生社会の「対話力」の定義も，暫定的なものとならざるを得ない。当面の措置として，M.バイラム（2015）が「相互文化的市民性」，久保田（2015）が「越境コミュニケーション能力」などと呼ぶ「力」の内容に学び，暫定的な目標を項目化した有田（2016）をもとに，次のような「力」を多文化共生社会の「対話力」として示したい。

- あらゆる差別・偏見に敏感であり，少数者の立場への想像力を持つ：自分や自分の家族が標的になるまで理不尽さを認識できない無関心さを克服し，社会にあるさまざまな差別と偏見に敏感になって「もし自分だったら」という想像力を持つ。
- 自文化と他文化への知的な好奇心を持つと同時に、双方の支配的言説への批判的判断力を持つ：自分の「あたりまえさ」や「常識」が，他者にとってはそうではないことに気づく。そして、それぞれの「文化」や価値観への寛容性と同時に、文化相対主義の限界への認識もあわせもつ。
- ゆるやかな国際人アイデンティティを志向する：国家主義を超えた市民社会の一員としてのアイデンティティ形成を標榜するが，それは必ずしも国民国家制度や国民国家アイデンティティと敵対するものではなく，それを拡張する。
- 言語間の平等を認識する：有力言語の特権性（言語の不平等性）が伝搬する構造を理解したうえで，すべての言語は平等だという考えを持つ。そのことが，少数派言語を使う人々に対する社会的公平を保証するための，重大な概念であることを理解する。
- 行為能力を持つ：日常の生活実践に上述した認識や判断力を具体的に反映させる力，さまざまな社会状況において効果的に行動する力を持つ。
- コミュニケーションへの意欲とスキル：他者と交流するために，使用可能なすべての方法（相手の母語や他の言語，ジェスチャー，絵，表情，ICT など）を用いる意欲がある。また，視線や態度を含め熱心に聞く力と，相手の言語能力に合わせて自身の能力を調整し，簡易な表現や言いかえを用いたり，ゆっくりわかりやすく伝えたりできる（「やさしい日本語」を用いる）スキルがある。

わたしたちは、この力を、外国語学習や異文化との接触だけで自然に育まれるものとは考えない。そのための意図的な教育活動として、以下に日本語教員養成現場での２つ実践例を報告する。

３．外国語教育における「母語話者信仰」についての議論

「日本語のネイティブ＝日本人＝標準」「ノンネイティブ＝非日本人＝逸脱」という根強い捉え方の再考を目標に，議論を行った実践である。日本語教員を目指す留学生たちが自らを「不完全な日本語話者」と感じ，将来教師になっても日本語での授業は避けるべきと述べたことを発端とし，外国語教育における「母語話者信仰」について議論した。

3-1. 対象のコースについて

発表者の担当したクラスの主な概要は以下の通りである。

実践場所	都内 私立大学　日本語教員養成課程
科目	日本語教育学各論
コース時間	90 分×連続した 2 コマ×16 週
学生の人数と内訳	4 年生 17 人（日本人学生 10 人，中国人留学生 7 人）（2016 年度）

授業開始時に，「自分が日本語を教えたい国や地域」の希望を聞き，同じ希望を出した者同士をグループとして組ませる。1 つのグループは 3～5 人であり，日本人学生と留学生が

混在している。学生は1学期間，このグループで主に以下の5つの活動を行う。
1. 教えたい国の日本語教育についての調査と発表，2. 架空のコース設定，3.教材の選定と発表，4.教案の作成と模擬授業，5.評価の作成と実施。

3-2.活動の流れ

本発表で報告する実践は，上述の 4「教案の作成と模擬授業」後に行った意見交換である。中国出身の留学生が，中国の大学の日本語クラスという設定で日本語を使って模擬授業を行った[1]ところ，学生役の中国の留学生から「中国人はネイティブではないから発音がよくない。日本語で授業をやるべきではない。」という意見が出た。自らを「incomplete Native Speaker（不完全なネイティブ・スピーカー)」(M.Byram, 1997, p.11）と感じている発言だった。これに対して反論も出たため，意見を交換する場を持つことにした。テーマは「ある言語の教育を，ノン・ネイティブ[2]教師がその言語を使って行うこと」であり、それについて賛成か反対か，またその理由についてである。以下に活動を報告する。

(1)学生間の話し合い

「ノン・ネイティブ教師が日本語を教えること」に「反対」との意見を述べたのは主に中国の留学生だった。特に中国において中国人が日本語を教える場合，日本語を使うと「学生から文句が出る」とのことだった。それは「日本人ではないから発音が正しくない」,「間違った日本語を聞くと学生に悪い影響が出る」,「日本人教師から正しい日本語を習いたい」などの理由からだという。一方,「賛成」としたのは日本人学生と中国の学生のごく一部であった。直前に模擬授業を体験したことにより,「外国語でここまで授業ができるのは素晴らしい。是非自信を持って日本語で授業をするべきだ」との理由が多かった。

(2) 実際の例や体験について話す

話し合いが膠着したため，発表者から，ノン・ネイティブ教師が母国ではない国で日本語を教えている実例を出した。その後，日本語以外の外国語を勉強する際に期待した教師像について経験を話させた。すると「外国語を学ぶなら，その言語のネイティブから学びたい」という意見が多数派になり,「いわゆる白人の教師の方が本当の英語という感じがする」という,「見た目」がネイティブらしいことを重視する意見も挙げられた。

(3)ノン・ネイティブ教師のメリットについて考える

では，ノン・ネイティブ教師から言語を教わるメリットはないのか。あるとしたらどういった点かについて話し合った。「その言語を学ぶ時に，何が難しいかがわかる」,「効果的な学習方法が教えられる」,「学生が，自分も頑張ったら先生のようになれるという目標になる」などの意見が出された。最後に、各自がそのような状況になった場合にどのように対応したいかを考える形で終了した。

(4)学生からの振り返り

このコースでは毎回，その日の学びや気づきについて「振り返り」を書かせるが，この

---

[1] 本コースの模擬授業では、設定した学習者に最適と思われる教え方を試みるため、使用する言語は自由である。
[2] ここで発表者が意図した「ネイティブ・スピーカー」とは,「ある言語を母語または第一習得言語として身につけている人」Paikeday(1985=1990)ということである。

回は 15 人中 13 人が話し合いに関する記述をしていた。中でも多く見られたのは、教師や学習者がそれぞれ持つビリーフを知り、尊重すべきという考えであった。

3-3. 実践から得た成果と今後の課題

学生の振り返りから，彼らが自分とは異質な、他の考えのありかたに気付いたことが窺えた。「日本語のネイティブ＝日本人＝標準」「ノンネイティブ＝非日本人＝逸脱」という根強い捉え方の再考になったと言えるだろう。さらに「見た目がネイティブらしさを左右する」という意見から発展し，別の回で「“ハーフ”を日本人と考えるか（“日本人”をどう捉えるか)」という意見交換につなげ、差別やアイデンティティの問題も取り上げられたことは一つの成果であった。最終の振り返りには，この授業を通してできるようになったこととして「相手の立場から考える」「他の人の視点も大切にする」といった表現が毎年多く記される。これは，留学生と日本人学生が共に学ぶ共修クラスだからこその学びであり(渋谷 2015)，「対話力」を実践的に身につける要素の一つだと感じている。

一方、反省や課題も残る。発表者には当初，留学生が日本語能力に自信を持って授業に臨むこと，教師として決して劣らないことに気づかせたいという意図があった。しかし，それは現場で求められることと必ずしも一致しないという。その食い違いにどう向き合うかまでは具体的に示すことができなかった。また、学生から「自分のビリーフを押し付けるのではなく、相手を尊重する姿勢を持つことが重要」との振り返りが多く聞かれたが、いかなる場合においてもその姿勢が正しいと言えるか、疑問や葛藤も感じている。

４．悪意なく掲げられた吊り下げバナー広告についての議論

次に，自身の態度や意識を見なおすきっかけを与えることを目指した実践を報告する。

急激な留学生の増加に伴い日本語教育機関の質の維持向上が力説されると同時に，留学生を受け入れる日本語教育機関で働く日本語教員の養成についても，その教育内容等を文化庁へ届け出る制度が設けられる等改革が進められている（文化庁 2016)。また、日本語教師養成講座での学びが異文化に対する寛容や多角的な視野へとつながることも報告されており（志賀 2016)，日本語教師養成講座の社会的役割はより大きくなると考えられる。

4-1. 対象のコースについて

発表者の担当した講座の主な概要は以下の通りである。

実践場所	首都圏 民間日本語教師養成講座
科目	歴史と文字表記
コース時間	90 分×2 コマ×8 週
学習者の人数と内訳	20 名前後、社会人及び大学生（20 代～60 代、男女） ※振替制度が設けられているため、受講生は毎回変動する

報告する授業は上記のうち 1 コマで実施されたものであり，歴史の範囲に入る。当該講座は，文化庁による「日本語教員養成において必要とされる教育内容」（文化庁 2000）を踏まえて提供されている。養成講座での教育内容に関して五区分及びさらに 16 の下位区分が挙げられているが，当該授業は，「社会・文化・地域」下の「日本語教育の歴史現状」，

「言語と社会」下の「異文化コミュニケーションと社会」の領域にかかるものである。

4-2. 活動の流れ

授業で扱ったのは，プロ野球日本ハムファイターズが新千歳空港に掲げた４種類の吊り下げバナー広告である。各バナーには選手や監督の写真とともにキャッチコピーが書かれていた。投打二刀流の大谷昇平選手は「才能も，好き放題伸びる大地」，強打者中田翔選手は「日本の四番は，北海道にいる」，台湾出身陽岱鋼選手（現巨人）は「海を渡る理由が，この大地にはある」，栗山英樹監督は「北海道は，開拓者の大地だ」といった具合である。

発表者は，2015 年 11 月初旬にインターネットニュースでこの広告が物議を醸していることを知り，講座での使用を思いついた。日本語教員を目指している受講生に，「気づいていない」ことに「気づいてもらう」ことが目的である。第 2 章で示した「対話力」の定義のうち，主に一つ目と二つ目について考えるきっかけになるのではないかと考えた。

まず，キャッチコピーのみを受講生に提示し，何の広告かを想像してもらう。しばらくして該当する 4 人の人物を示し，どのキャッチコピーと結びつくかを当てるよう促す。野球好きな人はすぐにわかるのだが，実際には人物説明が必要であった。この時点では，誰がどのキャッチコピーと結びつくかに意識が向かっているためか，問題に気づく受講生はいない。発表者はこの吊り下げバナー広告を使った授業を 2015 年 11 月，2016 年 11 月及び 2017 年 2 月の計 3 回行ったが，3 回とも受講生側から問題についての言及はなかった。

「この中で問題になった文言があります」との言葉に一瞬静まり，数秒後一人二人が気づく。さらに問題となった文言を示したところで数人が反応するのだが，それでも尚わからないという受講生が半数は観察できた。これが 3 回の実践での共通した反応であった。

そこで，「北海道は，開拓者の大地だ」を指し示す。開拓者が入植する前は北海道には人が住んでいなかったのか，この文言の視点はどういう立場からのものか，もともと住んでいた人たちからすると開拓者たちは何者だとうつるか，などという質問を重ねることによって，受講生たちに「気づき」が生じてくる。そして，公益社団法人北海道アイヌ協会が先住民族の権利を害した不適切な表現だと指摘したことを伝える。

マジョリティ―の意識について発表者も毎回認識しなおすのだが，当人達も気づくとともに衝撃を受けるようである。マイノリティーについて考える機会がなかった現実を認識するのである。通常自分たちの視点からのみ物事を見ていることに「気づく」ことから他者理解は始まり，他者の立場から物事を見る経験が我々の想像力を鍛えてくれるのだとしたら，このような体験を積み重ねることは「対話力」強化につながるのではないだろうか。

さらに，3 か月半もの長期に渡り，アイヌの方たちの地元である北海道の地においてこの吊り下げバナーが継続して掲げられていたことにも驚かざるを得ない。我々の意識は鈍く，繰り返し認識を甦らせなければならないと実感する。

4-3. 実践から得た成果と今後の課題

2015 年 11 月の初実践において受講生から目に見える反応が得られたため，2016 年 11 月にも同じ内容を講座に組み込み，事後アンケートをとった。これまで無関心だったことに気づいたとの声が得られた。さらに，この授業では，アイヌ語やアイヌ文化の継承ということから，広く危機言語や少数民族の文化継承などについての意識づけもできた。

2017 年 2 月にも同内容の授業を持つ機会があり，実践した。この時は，事前アンケートにより，受講生の意識も探ってみた。「日本は単一民族国家だ」と書いている受講生もおり，「気づく」ことに加え「知る」ことの大切さを痛感し，授業に臨んだ。授業後のアンケートでは，「知っておく必要がある」との声があがっていた。

本実践を通して，多文化共生社会を創出する「対話力」形成に向けての「気づき」は与えられた。ただし，その場限りでは意味がない。このような「気づき」の場をいかに確保していくかに取り組むべきである。今後その可能性をさぐっていくことを課題としたい。

５．おわりに

本発表では，日本語教育の知見を活かしより広く日本社会における多数派の意識転換に貢献する方法論を提示した。こうした方法論は，日本語教員養成の場のみならず，日本人向け多文化共生教育，日本語表現教育，市民講座など，非母語話者教育以外にも日本語教師が関わりうる場で援用でき，また，そうした場を今後より多く作り出していく契機ともなる。一方，往々にして諸科学の予備教育と見なされがちな日本語教育の専門性への，社会的認知を高めるひとつの契機となることも意図している。すなわち，日本語教育の専門性を広く発信し，志を持つ後進の人々が意欲を持続してキャリアを積むための基盤づくりの萌芽ともなりうるのではないだろうか。

【参考文献】

Byram, M,(1997).*Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Paikeday, T.M.(19850) The native speaker is dead! Lexicography. （松本安弘，松本アイリン（訳）（1990）『ネーティブスピーカーとは誰のこと？』丸善出版）

有田佳代子（2016）「日本語教師が関与すべき、多文化社会を創りそこで生きる「力」についての一考察―暫定的な目標設定と教材開発のために―」言語文化教育研究学会『言語教育の「商品化」と「消費」を考えるシンポジウム報告集　Kindle 版』

久保田竜子（2015）『グローバル化社会と言語教育　クリティカルな視点から』くろしお出版

志賀玲子（2016）「日本語教師養成講座の社会的意義についての考察―社会への再参加という視点から―」『2016 年パリ日本語教育国際研究大会予稿集』

渋谷実希(2015)「留学生との共修を活かした日本語教育学のクラス」『武蔵野大学グローバル教育研究センター紀要 第 5 号』

マイケル・バイラム（2015）『相互文化的能力を育む外国語教育』大修館書店

文化庁（2016）「日本語教育機関の法務省告示基準第 1 条第 1 項第 13 号に定める日本語教員の要件について」
http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/

文化庁（2000）「日本語教育のための教員養成について」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑧〕【予稿集】

ボランティアの視点から地域の日本語教室を捉える

―グループ・インタビューでのアイデンティティ交渉―

飯野令子（常磐大学）

1．はじめに

本研究は地域の日本語教室を運営するボランティアが，日本語教室やボランティアとしての自分自身をどのように認識しているか，ボランティアの視点から捉えるものである。その方法として，グループ・インタビューの場でボランティアがアイデンティティを交渉する過程を明らかにする。その結果から，ボランティア自身による日本語教室の今後の発展の可能性と，それに寄り添う研究者のかかわり方を見いだすことを目的とする。

２．問題意識

これまで地域の日本語教室に関する調査・研究では，地域在住の外国人と日本人は，同じ地域住民として対等な関係であるべきとされ，日本語教室での一方的な「教える―教えられる」という上下関係が問題視されてきた。それを解消するために，「学校型」に対する「地域型」（尾崎 2004）という概念も提示された。また，日本語教育学会（2008）は「地域日本語教育」システムを示し，地域在住の外国人に対する日本語教育は「専門家」が行い，同じ住民である日本人とは，協働の場で対話することが提案されている。

しかし日本語教室の現場を担うボランティアは，日本語教育という学問分野で，こうした議論が行われていることすら認識していない場合が少なくない。多くの現場でボランティアは，手に入りやすい文型・文法積み上げ式の教材と，その指導書をもとに，日本語の基本的な教え方とされる知識を得て，実践している。地域日本語教育の現場のボランティアと研究者との間には，大きな認識のずれがあるといわざるを得ない。それは，これまで地域の日本語教室の調査・研究が，研究者のみの視点から一方的に行われてきたからではないだろうか。

日本語教育の分野では，日本語教師（実践者）＝研究者であることが一般的であるため，これまで実践者と研究者との立場の違いが意識されることはほとんどなかった。ところが，地域日本語教育においては，実践者であるボランティアと研究者との間には，明確な立場の違いと、不均衡な力関係がある。その結果これまで，地域日本語教育を支えるボランティアの，実践者としての知見や認識が注目されることがなかったと考えられる。

青木（2006）は，ブルーナー（1998）の言う２種類の知のあり方，すなわち論理実証型の知とナラティヴ型の知を挙げ，教師の実践知はナラティヴ型であることを指摘した。本研究ではボランティアを，地域日本語教育の中心的な実践者として，研究者と対等な立場で対話し，ボランティアの知見や認識を，ボランティアのナラティヴから理解することを試みる。

３．ナラティヴからアイデンティティを捉える

本発表では，地域の日本語教室のボランティアのアイデンティティに注目する。アイデンティティには多様な捉え方があるが，近年，社会的構成主義などの視点から，アイデンティティは何らかの社会的な属性を示すのではなく，「私とは何者であるか」という問いをめぐって，文脈に応じて行為主体によって選び出され，即興的に立ち上げられ，投企される（保坂 2000），すなわちアイデンティティを交渉するという見方が出てきた。

一方，ナラティヴ（narrative）は日本語に訳すと，語る行為を表す「語り」と語られたものである「物語」の両方の意味がある（能智 2006，やまだ 2007）。そのため、ナラティヴの捉え方も多様であるが，本研究ではナラティヴをその生成や過程に注目して行為として捉え，語られる出来事の意味内容だけでなく，語るという「今・ここ」での行為という面からも特徴づけるものとする（能智 2006）。この見方は，ナラティヴを通してアイデンティティを捉える可能性につながる。語り手が，なぜそのようなアイデンティティの選択をし，そこにどのような意味が与えられているのか，という交渉過程の理解が可能になるからである。また，やまだ（2007）はナラティヴ研究が、その特徴として，上述のブルーナー（1998）のナラティヴ型の知であることのほかに，語り手と聞き手の相互行為，および物語の変化のプロセスを挙げている。前者は，聞き手も，語り手のナラティヴを共同で生成していると考え、聞き手も研究対象となることを意味する。後者は，ナラティヴが「今・ここ」で生成されるものであるからこそ，固定したものでなく，自己もまた「物語としての自己」という見方をして，多様性と未来へ向けた変化可能性があるということである。

これまで，地域の日本語教室のボランティアのナラティヴをもとにした研究は，森本（2001），森本・服部（2006），小島（2013），星（2015）などに見られる。いずれも，ナラティヴからボランティアの認識を捉えようとしたものである。しかし，ナラティヴをボランティアのみが持つ確固とした認識の表出として扱っており，聞き手との相互行為による，ボランティアの変化や未来への可能性を探るものではない。

本研究ではナラティヴを，ボランティアと研究者との間で共同生成されるものと捉え，研究者自身も研究対象とする。そして，ボランティアと研究者との間で行われるボランティアのアイデンティティ交渉を，その過程と共に捉える。そこに研究者がどのようにかかわり，ボランティアの経験の意味づけがどのように変化するのかにも注目し，その結果から，ボランティアと研究者が同じ視点に立って，地域日本語教育の発展を目指すための，研究者のかかわり方を示す。

４．研究方法

４．１　調査対象

本研究は，ある地方都市で 1990 年代から 20 年以上，地域在住の外国人のために，週 1 回開かれてきた日本語教室 S（以下，教室 S）を運営するボランティアを対象とする。現在，教室 S に定着しているボランティアは 14 名で，外国人参加者（以下，参加者）は毎回 20～30 名ほどである。開設当初から，ボランティア 1 名につき参加者 2，3 名ほどを 1 グループとして日本語学習をしている。内容は参加者の希望次第で，日本語の試験を受けたい参加者とは文型・文法を学習し，日本語で話がしたい参加者とは身近な話題でおしゃ

べりをする。グループが決めてあるとはいえ，新たな参加者は頻繁に訪れ，定着している参加者も欠席することがあるので，グループの組み合わせは、変わることが多い。

発表者は教室 S がある地元自治体の国際交流協会の制度のもと，教室 S からの依頼を受け，ボランティアに対する日本語教授法講座（全 10 回）を担当した。それをきっかけに，発表者も教室 S に参加したり，日本語教材に関する情報提供をするなど，インタビューの時点で 1 年半ほどの継続的な交流をしていた。

４．２　調査方法

教室 S を開設当初から中心的に運営するボランティア 3 名（O，E，N）に対するグループ・インタビューを行った。3 名はいずれも 60 代の女性で，長く同じ地区に住み，教室 S 開設前から趣味の集まりや習い事などを通じた知り合いであった。

グループ・インタビューは質的な調査方法のひとつでありフォーカス・グループ・インタビューと同義で用いられることも多い。人の意見や態度が集団の中で形成される過程を把握することを重視するという特徴がある（田垣 2007）。また，1 対 1 で行われるインタビューが独白的に語る状況が作り出されるのとは対照的に，インタビューの状況をより日常生活に近づけることができる。同時に，グループのメンバー同士が刺激を与え合い，出来事を思い出す支えとなり，より豊かな語りが期待されるという（フリック 2002）。研究協力に慣れていないボランティアが，リラックスしていつも通りに話す中で，お互いに刺激しながらナラティヴを生成できるグループ・インタビューは，ボランティアのアイデンティティ交渉を理解する方法として最適であると考えた。

インタビューはボランティアたちの許可を得て IC レコーダーに録音し，後日，文字化して分析の対象とした。インタビューは 2016 年 12 月 10 日（土）午前 10 時から，ボランティアたちが居住する地域の公民館の和室で行い，録音時間は 172 分である。

４．３　分析方法

ボランティアのナラティヴに現れるアイデンティティを捉える視点として保坂（2014）を参照し，Bamberg（2012）が提案した，対話者との相互作用の中で操作されるアイデンティティ構築を捉えるための 3 つのジレンマに注目した。それは，(a) ＜おなじところ＞と＜ちがうところ＞，(b) 行為主体性，(c) 現在と過去との一貫性，の 3 点である。これらに注目して浮かび上がった 2 つのトピックを取り上げ，その生成過程を分析する。

５．分析

５．１　「素人」のジレンマ

3 名は現在の自分たちが，日本語を教えることにかかわっていない「普通の日本人」とは異なると感じている。まず N は，はじめは「ど素人」で教え方は何も知らなかったと振り返り，現在の自分との違いを述べている。そして，外部の人が教室を見学に来たときの例を挙げて比較し，自分たちが日本語を学び始めたばかりの参加者でもわかるやさしい言葉で意思の疎通ができ，参加者を理解するためにこちらから探るように話せると語った。O や E も同様に，経験の浅いボランティアと比較して，多くの経験を持ち，外国人と接することに慣れていることを自負している。

一方で 3 名とも，ボランティアは経験の長さにかかわらず，あくまでも「素人」である

という。他のボランティアに対して，Nは「こっちも素人」だから，Eは「ただ経験だけで」という理由で，指導したり，意見したりはできないという。

発表者は，この3名が教室Sの最古参のメンバーであり，教室Sという場に合わせて多くの知見を得て，経験を積んできていること，後輩ボランティアたちからは「○○先生」と呼ばれ，日本語教育の知識や教え方，参加者への接し方などで，尊敬されているのを知っている。3名自身も，教室Sを始めたばかりの「ど素人」だった時や，「普通の日本人」との違いを感じている。しかし，日本語教育を職業としている者に比べたら「素人」であるというのである。20年以上日本語を教えてきたとはいえ，毎週2時間だけの教授者であり，日本語教育のために費やす時間，それに伴う知識の量などが，発表者のような日本語教育を職業としている者とは大きな差があるというのである。完全な「素人」ではないが「プロ」とは言えない，アイデンティティのジレンマが浮かび上がった。

５．２　「責任」のジレンマ

教室Sは開設当初から参加者数名に対して1名のボランティアを担当者とするグループ学習を行っている。そのため，3名は口々に「責任感みたいなもの」が出てきて，「休めない」，「やりたい時だけやれるボランティア」ではないと語り，参加者に対して，日本語を教える責任を感じていることを語った。

一方でEは以前，技能実習生がいる企業へ，ある団体から派遣されて，日本語を教えに行ったことがある。お金をもらうのだから，実習生の企業にも，自分の派遣元にも，信用される必要があった。日本語を上達させなければならないという責任が伴い，「ボランティアの気持ち」ではできなかったという。そして，教室Sの参加者は「来たいから来てる」のだと語った。

実はインタビュー時，発表者は，このEの語りの意味を理解していなかった。発表者が過去にインタビューした職業日本語教師の語りや，自分の職業的な経験から，「来たいから来てる」ということは，義務に縛られていないのに来る，ということだと理解した。そのため「やる気を持って来てくれてるということですよね？」と発言した。Oは，発表者が語った意味をすぐに理解し共感したが、Eは怪訝そうな反応をした。それでも、すぐに発表者の発言の意味を理解し，Oの共感にも押されて同調した。しかし発表者は，Eがはじめに語った，「ボランティアの気持ち」と「来たいから来てる」の関係を理解できないまま，Eの怪訝そうな反応と，無理に同調させたのではないかという思いが後に残った。

その後，先行研究にあたる過程で，Eの語りの意味を理解することができた。森本（2001）は地域の日本語教室のボランティアのミーティングでの語りを分析した。その結果ボランティアは，学習者が継続的に通って来ないこと，日常生活でコミュニケーションがとれる程度の簡単な日本語を習得すればよい人々であることから，学習者を序列化し、それによって，専門的な知識や資格を持たないボランティアが「先生」となることを正当化しているとした。Eの発言もこれにつながるものであり，参加者は「来たいから来てる」＝「来たくなければ来ない」程度の気持ちで教室Sに通っているので，ボランティアも職業日本語教師のような義務や責任を感じる必要のない「ボランティアの気持ち」でやっていればいいという意味だったと理解できた。参加者の目的意識の弱さと自らの「ボランティア」という立場を結びつけて，両者が「相応である」と意味づけていたのである。そのため発

表者が，参加者は「やる気をもって来てくれてる」と意味づけをしたことに，怪訝そうな反応をしたのである。

ボランティアたちは，担当する参加者たちへの「責任」を負っており「休めない」とする反面，参加者が軽い気持ちで来たり来なかったりするため，ボランティアも相応の「ボランティアの気持ち」でいればよいと感じてしまうジレンマがあることがわかった。

６．考察：ボランティアに寄り添う研究者のかかわり方

以上のようなアイデンティティのジレンマを持つボランティアの視点で，地域日本語教育を継続的に発展させていくための，研究者のかかわり方について考える。

ボランティアは日本語教育を職業とする「教師」ではなく，参加者も日本語学校や大学の学生という資格を持った「学習者」ではない。こうした立場の不安定さが逆に「先生―生徒」「教える―教えられる」関係の正当化を求める言動につながり，批判されることもある（森本 2001）。ならば，こうした不安定さがもたらす，アイデンティティのジレンマを解消することによって，日本語教室がよりよい方向へ改善できるのではないだろうか。

発表者はボランティアたちが，地域の日本語教室という環境において，職業日本語教師もまねのできないベテランであると考える。「専門家」と称される職業日本語教師や研究者がボランティアを，地域の日本語教室という不安定な条件の下でもグループ学習を進めることに「熟練した教授者」として、認めていくことが、ボランティアのアイデンティティのジレンマを解消し、周りに良い影響を与えていくと考える。

また，発表者は無意識であったものの，E がはじめに語った、日本語教室の参加者の「来たくなければ来ない」とは反対の側面に注目し，義務に縛られずに来る参加者は「やる気がある」という意味づけをした。それに O がすぐに共感し，押されて E も，やる気がある参加者は「教えがいがある」という経験の語り直しが起こった。そして休みがちな参加者の様子を皮肉めいて語りながらも同時に，熱心な参加者のエピソードを嬉しそうに語った。発表者はそれを受けて，誰に強制されるわけでもなく通って来る参加者と，それに応えようとするボランティアの気持ちのつながりが，お互いの継続の秘訣ではなかと言うと，E も共感した。その直後に O は，大変な仕事の後に通って来る参加者たちの意志の強さに感心させられると語った。この場に「やる気のある参加者に対するやりがいのある活動を，責任をもって行っている」という，日本語教室の活動の新たな意味づけが生まれた。発表者は自らの経験をもとにボランティアと対話し，それがボランティアの経験を意味づけ直すきっかけを与えた。これは、ボランティアのアイデンティティのジレンマを解消し，今後の精力的な活動につながる可能性となるはずである。

７．おわりに

発表者は，これまで蓄積されてきた地域日本語教育に関する調査・研究の成果に反対するものではない。しかし，研究者の視点からのみ研究が行われている限り，いつまでも「地域日本語教育に関する多様な研究の成果が，地域日本語教育の当事者に届いていない」（池上 2007）状況が続くのではないだろうか。研究者がボランティアと同じ視点に立ち，ボランティアの知見を認め，経験を新たに意味づけるきっかけを与えることは，これまでの研

究成果から導き出した地域日本語教育の実現にもつながっていくと考える。

参考文献

青木直子（2006）「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修―新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して』凡人社，pp.138－157

池上摩希子（2007）「『地域日本語教育』という課題―理念から内容と方法へ向けて」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』第 20 号，pp.105－117

尾崎明人（2004）「地域型日本語教育の方法論的試案」小山悟・大友可能子・野原美和子編 『言語と教育―日本語を対象として』くろしお出版，pp.295－310

小島佳子（2013）「日本語母語話者が地域日本語教室に参加する意義―日本語ボランティアの活動参加継続につながる動機付け」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要』第 3 号，pp.101－110

田垣正晋（2007）「グループインタビュー」やまだようこ編『質的心理学の方法―語りをきく』新曜社

日本語教育学会（2008）『平成19年文化庁日本語教育研究委嘱　外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業―報告書―』

能智正博（2006）「“語り”と“ナラティヴ”のあいだ」能智正博編『〈語り〉と出会う―質的研究の新たな展開に向けて―』ミネルヴァ書房，pp.11－72

フリック,U.,小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳（2002）『質的研究入門―＜人間の科学＞のための方法論』春秋社

ブルーナー, J .,田中一彦訳（1998）『可能世界の心理』みすず書房

保坂裕子（2000）「多声的時空間におけるアイデンティティ構築―アイデンティティ研究におけるナラティヴ・アプローチの可能性について」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 46 号，pp.425－437

保坂裕子（2014）「ナラティヴ研究の可能性を探るための一考察―＜Who-are-you?＞への応えとしての＜わたし＞の物語り」『兵庫県立大学環境人間学部　研究報告』第 16 号，pp.1－10

星摩美（2015）「『地域日本語教育』にかかわる人々の活動を形作る意識とビリーフ」『人間社会環境研究』第 29 号，金沢大学大学院人間社会環境研究科，pp.17－34

森本郁代（2001）「地域日本語教育の批判的再検討―ボランティアの語りに見られるカテゴリー化を通して」野呂香代子・山下仁編著『「正しさ」への問い―批判的社会言語学の試み』三元社，pp.215－247

森本郁代・服部圭子（2006）「日本語教育支援活動の現場と社会をつなぐもの―日本語ボランティアの声から」植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実―批判的社会言語学からの問いかけ』三元社，pp.127－155

やまだようこ（2007）「ナラティヴ研究」やまだようこ編『質的心理学の方法―語りをきく』新曜社，pp.54－71

Bamberg, M.（2012）Narrative Practice and Identity Navigation. Holstein, J. A.& Gubrium, J. F.（Eds.）*Varieties of Narrative Analysis*. SAGE Publications.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑨〕【予稿集】

「蒙古聯合自治政府」に於けるモンゴル族を中心とした日本語教育

酒井順一郎（九州産業大学）

1. 序言

1937 年 7 月の盧溝橋事件後，日本は対日協力政権である「察南自治政府」「晋北自治政府」「蒙古聯盟自治政府」を成立させ，1939 年 9 月，この三政府を統一し徳王を主席にした「蒙古聯合自治政府」を樹立させた。「蒙古聯合自治政府」の研究は政治，軍事，阿片，金融，教育，文化に関する分野があるものの十分ではない。教育分野では教育政策が主であるが日本語教育については植民地教育で言及される程度である。その中でも宝鉄梅は，「文史資料」を分析し日本のモンゴル人に対する日本語教育政策について，あくまでも同化教育という位置づけで論じている。よって，従来の負の遺産としての植民地教育研究からは脱していない（注 1)。徳王は「私は日本の力を利用して自分の実力を拡充したいという幻想を抱いた（注 2)」と述べているように全てが日本の強制力によるものでなく日本を利用するという側面があったことは無視できない。

以上から本稿では徳王率いる「蒙古聯合自治政府」を中心に，日本に対し協力と反発をしながら，どのように日本語教育を行ったのかを再検証，彼らにとっての日本語教育はどのような存在であったのか，その一側面を考察する。

2. 徳王と自治運動

徳王は内モンゴルの西部地域の錫林郭勒盟副盟長であり，西スニト旗旗長であった。そしてチンギス・ハーンの第三十一代目にあたる名家の出身であったので，内モンゴル全域に強い影響力を持っており漢民族の支配から脱却するために，自治運動を行うことになる。

徳王は各盟旗の王公の政治力の結集を図り，平民出身のモンゴル族の知識青年の支持も得て内蒙古統一を目指した。この運動に中国本土のモンゴル族も呼応した。

1933 年に徳王は各盟旗に呼びかけ百霊廟会議を開催した。国際外交と軍事事項は国民政府が処理するが，自治内の行政・経済・文化・保安等は自治政府が行うという「高度自治」を国民政府に要求し，翌年百霊廟に蒙古地方自治政務委員会を組織することに成功した。

札奇斯欽はこの百霊廟会議に於ける徳王の自治運動について徳王生涯の中の黄金時代と評している（注 3)。そして，黄金時代の徳王及び内モンゴルの運命に大きく関わってくる日本がいよいよ本格的に接近してくるのであった。

3. 日本の内モンゴル西部地域に於ける工作

日本は内モンゴルの西部地域に於いて親日満の気運を醸成し，中華民国とソ連の影響を排除するため自治政権樹立の促進工作をしていた。その急先鋒は関東軍であった。

関東軍参謀部は 1934 年 1 月の「対察施策　関参謀第一号」に於いて「差し当り先づ小学

校教育を逐次普及せしむるを主眼とす而して本実施は満洲国に於ける教育制度確立及之が実施に順応せしむるものとす（注 4)。」と初等教育を普及させ，「満州国」の教育制度を取り入れようとした。また，承徳機関長・騎兵大佐である松室孝良は 1934 年 2 月に「満洲国隣接地方占領地統治案」を立案し「各自治区毎に日語学校を設けて日語の普及を図る（注 5)」と学校教育の中で日本語を効果的に普及させることができると考えた。

同年 6 月，土居原・秦徳純協定が締結され外長城線以北と「満洲国」との往来が自由となり関東軍の内モンゴルへの工作は飛躍的に進展する（注 6)。同年 9 月，徳王の腹心である韓鳳林が中央憲兵第三団特務団に日本の特務と疑われて逮捕され，1 ヶ月後に殺害されたことを契機に徳王は「私は日本の力を利用して自分の実力を拡充したいという幻想を抱いた。あたかもこの頃，日本は間隙に乗じて私により接近しようとしたので，私もさらに日本と結託しようと考えたのである（注 7)。」とし本格的に日本と協力体制を築いていく。そして，日中戦争勃発後，徳王が直接関わる「蒙古聯盟自治政府」がその後 1939 年に徳王を主席にした「蒙古聯合自治政府」が対日協力政権として樹立された。

徳王は「日本語に通じた各分野の『人材』を養成し「日蒙の親善」を促進しようとした（注 8)」と述べ日本語人材の育成を重視した。そこで短期で幹部を養成する蒙古学院や察哈爾青年学校を創立させ，日本人教官を招聘し，日本語教育を行った。また，徳化に蒙古語・日本語講習所も創立させ，職員のモンゴル語・日本語学習を奨励した。日本語教育の存在は日本と内モンゴルにとって共通の利益に欠かせないパーツの一つといえよう。

4.「蒙古聯合自治政府」に於ける日本語教育

4 - 1. 学校教育

1939 年 9 月，徳王を主席とする「蒙古聯合自治政府」が成立した。年号は成紀を用いており一見モンゴル色が濃かった。しかし，日本を頂点に領内の諸民族が一致協力するという意味を示すため中央に日本を示す赤の横線を引き，その上下に回族を表す白い線，その上下にモンゴル族の青と漢民族黄色の線を施した四色七条旗を新たに作成したのであった。そして，「政府大綱」にも「一新，政権は蒙疆地域を中心とし，東亜諸民族を以て構成す（注 9)」と定め，徳王が目指したモンゴル族の独立国家が否定されていた。三自治政府が合併したため人口約 500 万人の内，モンゴル族は約 30 万人しかいなかったからである（注 10)。教育はモンゴル族，漢民族，回教徒，それぞれ別の機関が行うことになった。

モンゴル族の教育方針を「日本語及日本文化吸収教育」とし，各分野の日本語人材を養成し近代的日本のシステムの修得と「日蒙の親善」を促進させた（注 11)。小学校から中等学校卒業まで日本語を必修科目とした。これは同時期の華北，華中，華南の対日協力政権の中でも日本語の授業時間数は一番多い。

1939 年 12 月 1〜2 日，「蒙古聯合自治政府」民生部は察南学院にて第一回日本語普及対策協議会を開催した。出席者は日本語教育行政当事者，興亜院関係者，現地における実際教育担当者の約 60 名であった。事実上の初となる具体的かつ現場に即した日本語教育が検討され，当時の日本語教育の問題点が明らかにされており注目に値する。

前述通り小学校より中等学校卒業まで日本語を必修科目とした。特に初等教育は「國民の道徳の基礎及び國民の日常生活に必須な普通技能を授け，勞作の習慣を養ふこと等によ

つて善良な國民たるの性格を育成する（注 12)」ということから重要視された。しかし，就学率は決して良いとは言えず 1940 年当時でも都会において 40～50％程度だった（注 13)。

1940 年 1 月，民政部訓令で日本語の授業は初等学校が 6 時間，中等学校が 7 時間以上と規定された（注 14)。「蒙疆連合委員会」期に於ける「察南自治政府」の日本語の授業は初級小学校が週 3 時限,高級小学校が週 4 時限（注 15）であったことを比較すれば時間数は増加したことがわかる。ここからも日本語人材を早急に育成し，日本の総力戦体制に組み込まれていく様相が表れている。同年 5 月に「学校教育要綱」を決定し,「満洲国」モデルの教育制度を導入した。しかし，教育実態は「初級學校においては日系教師の配屬されてゐる極めて少數の學校を除いては日語教師不足のため,これは事實上不可能にして實行されてをらない（注 16)。」であった。例えば，四子部落旗の小学校は日本語教授者がいなかったという。おそらく全ての地域で日本語教育が順調に行われていたとはいえないだろう。例えば旗立小学校は 1 年から 4 年まで毎週 2 時間しか日本語の授業がなく，中には 1，2 年生は日本語を課さず 3，4 年から始めるところもあったという（注 17)。この他にも教科書が不足しており，多くの教育機関では自作のプリント教材を使用した。蒙古学院の宮島秀男は「現地ニ於ケル人間デ蒙，古語ヲ能ク知リ，蒙古ノ事情ヲ知ツテ居ル者」以外は教材が作成できないとし，表音主義とモンゴル族に合ったテーマで作成し「満洲国」の教材だけでなく文部省編纂のそれも批判した（注 18)。特に文部省からの日本語教育の同一性の押し付けは現場の反発を招いた。また，日本語による直接法に対して「蒙古人ニ教ヘル日本語ハ直説法トカ何トカ,ヤヤシイコトヲ教ヘル必要ハナイ」とし，モンゴル語と日本語を併用して教えアテネ・フランセ式教育法を用いた教育機関もあった（注 19)。何れも多くの者は 6 ヶ月で日本留学が可能な日本語能力となった。

1941 年の行政機構改革により一層の学校制度の整備を行い 1943 年の政務院会議で学制要綱が制定され,従来個別に実施されていた学校教育を新学制要綱の下に一元化させた（注 20)。三自治政府期に於ける教育綱領は日本語の普及が明記されたが新学制要綱には日本語教育への言及はない。その理由として「日本語ハ国語ノ一トシテ之ヲ重視スル」とし，外国語ではなく「国語」の地位を与えたのであった（注 21)。中等学校での日本語の授業数は 7 時間以上と定められ，漢語・モンゴル語以上の時間割が当てられ（注 22)，日本語の地位は巨大なものとなった。

4－2. 社会教育

不就学者のまま社会人となった者に対する教育にも力を入れた。例えば青年訓練所，清郷青年隊，各種婦人会，民衆教育館，日語普及施設，ラジオ日本語講座,新聞の日本語講座等である。ラジオは毎日 1 時間行い,「満洲国」からの中国人が行っていた（注 23)。

1940 年 4 月 1 日,「蒙古聯盟自治政府制定語学検定試験規定」を定め「語學の學習を奨励し其の普及を圖る（注 24)」とした。試験は「日本人に對しては蒙古語及び華語其の他の者に對しては日本語とす（注 25)」としている。それは 1936 年から実施された「満洲国政府語学検定試験」に倣ったものである。毎年一回以上，試験は実施され，試験のレベルは 4 つに分かれており，この試験を更に奨励するために同年 4 月 1 日に「蒙古聯盟自治政府制定発給奨励金規則」が定められた（注 26)。

5. モンゴル族から見た日本語教育

徳王は民族独立と復興のための人材育成に力を注ぎ，その手段の一つとして日本を利用と日本語普及を図った。学校教育に於いても日本語の重要性は高まった。当然，日本語普及に対し賛同する者だけでなく反感を持つ者もいるわけであるが，日本側の資料と中国側の資料とでは違いが出ている。1941 年 2 月 16 日の『讀賣新聞』朝刊にチユムガラン（食塩専売局長）が日本語学習について「日本語を学ぶといふことは単に日本の知識を習得するに役立つといふだけでなく大和民族の精神方面における卓越性－それは蒙古人の民族精神にも多分に似通ってゐるのですが一を學び昂取るに此の上ないよすがになるといふ気持ちからです」と行政機構改革により一層の学校制度の整備が行われた。日本語は重要なものとなった背景があったからこそ上述のようにチユムガランは述べたのであろう。日本語習得は大和民族の精神性と一体化させて初めて完結するという考え方も含まれている。1938 年 1 月 7 日の『讀賣新聞』朝刊では「包頭，厚和を初め張家口あたりでは，いま日本語の研究熱が猛烈に昂まつて來てゐる。特に蒙古人は挙つて日本語を習いたがつてゐる。」とし，張家口にある速成教育の立正日語学校について「蒙古語の發音も極めて日本語に近いので非常に憶えが良いと感心してゐた。子供達は日本語をおぼえたのが餘ほどうれしいと見えて，授業がすんでから記者の手帳にめいヽ自分の名を書いてくれた。」という。

では，日本語教育に反感を抱いてる側の視点はいかなるものであろうか。蒙古学院では那蘇図がモンゴル語の授業を日本語よりも多くするよう主張したが，日系職員の斎藤正広はその逆を主張し言い争いになったという（注 27)。日本語の力が予想以上に強くなればモンゴル語の衰退に繋がる恐れがあったからこそ那蘇図の主張も当然である。教育処長である陶布新は「中学を卒業した生徒の中には，モンゴル語や中国語の文章が書けず，そのかわり流暢な日本語が話せ中国語を話すときでさえもいくつかの日本語が入り混じっており得体の知れない協調式の言葉になった（注 28)」という。在来の言語文化の崩壊の危機があったのである。日本人からも日本語教育に対して批判があった。モンゴル族ではないが参考までに張家口にある回民女塾の例を見てみよう。朝鮮で小学校教育に従事していた是永章子が日本語教育を行っていたが，授業を見学した戦後京大名誉教授になる藤枝晃は以下のように回想している（注 29)。

> これは是永〔章子〕という大分県のオバハンがやってたんや。この人はその前に朝鮮で小学校の先生をしてたんや。（中略）それをそのままもってきて，日本語をメチャクチャ教えこんで。そやから，日本語は上手ですわ，ここの女生徒はね。何度もここの女生徒の日本語劇を見せられましたがね，一回は見られる。しかし同じもん二回見たら，もう見られへん。かわいそうで，かわいそうで，猿芝居やらされてるみたいでね。もう少し教育の方法もあるやろが，と思うんやけども，それを口に出すと，内政干渉になるんでな。

是永は良かれと思い教育を行ったのであったが，藤枝のような知識人から見れば「かわいそう」「猿芝居」「もう少し教育の方法もあるやろが」と悲哀なものと目に映ったのであろう。当時の「大東亜共栄圏」を背負った日本人が実施する教育の限界であったといえる。とはいうものの都市では日本語が大きく普及していった。曽我孝之が 1943 年に発表した

「蒙疆に於ける日本語教育の諸問題」では「全く張家口邊りに住んでゐると,強ひて押し通す云ふ譯でなくとも何も彼もが日本語で通つて行くのである」と述べ,張家口,大同,厚和,包頭等の沿線の主要都市では多分に日本語が通用すると報告している(注30)。ただ包頭にある小学校を参観した際,臨時教員訓練所を卒業した若い日本語教員に出し抜けに「ナニカマタミルカ」と尋ねられ苦笑し,薩拉斎,平地泉,豊鎮,天鎮,陽高,宣化等になれば日本語のレベルは一段と低くなり,それよりも奥地では日本語で押し通すことは難しいと報告している(注31)。よって,1943年前後から主要都市に於いて日本語は普及されていると考えてよいだろう。日本語の普及の要因に政府主導も考えられるが,その一方で張家口,大同,厚和,包頭のような都市では日系企業や商店,官公庁就職に有利であったからである(注32)。

6. 結語

徳王の悲願であるモンゴル族の独立と近代化を成し遂げるために日本を利用しようとしたことは無視できない。そして「日蒙の親善」の下,各分野の日本語人材を養成し近代的日本のシステムの修得を促進させ,他の対日協力政権よりも日本語教育を重視した。日本にとっても「蒙古聯合自治政府」を「大東亜共栄圏」及び総力戦体制に組み込ませるためにも日本語普及は重要であった。教材や教員が不足していたことから「満洲国」の協力は欠かせないものであり「満洲国政府語学検定試験」に倣った「蒙古聯盟自治政府制定語学検定試験規定」を定め日本語普及を行った。しかし,現場では「満洲国」や日本で作成した教材は使われず,多くの教育機関では自作のプリント教材を使用し「満洲国」の教材だけでなく日本語教育の同一性を求める文部省,日本語による直説法に対して批判的であった。

都市では日本語を習得すれば就職に有利であったことから日本語普及は順調であったがその結果,モンゴル語や中国語よりも日本語能力の高い青少年が増加した。そのため民族文化の危機感が募り日本語の授業時間数を減らそうとしたが,日本語重視派の日本人の反対によって実現しなかった。「蒙古聯合自治政府」にとっての日本語教育は民族独立と近代化のため重要なものであったが,その一方で民族文化の危機に至るという皮肉な一側面を持っていたといえる。

【付記】本研究は,平成28年度三菱財団人文科学研究助成『「大東亜共栄圏」における日本語教育の実相と実践 - 日・満・蒙の協力と反発 - 』(研究代表:酒井順一郎)の助成による成果の一部である。

【注】

1. 宝鉄梅「蒙疆政権下の対モンゴル人日本語教育について」『現代社会文化研究』No,31,2004年
2. 徳王『徳王自伝』岩波書店1994年96頁
3. 札奇斯欽『我所知道徳王和當時的内蒙古(1)』東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所1985年55頁
4. 島田俊彦・稲葉正夫編『現代史資料8　日中戦争1』みすず書房1964年469頁
5. 同上書481頁

6. 森久男『徳王の研究』創土社 2000 年 125 頁
7. 前掲（2）書 96～97 頁
8. 同上書 154 頁
9. 蒙疆（中央）学院史編纂委員会『蒙疆（中央）学院史』非売品 1992 年 18 頁
10. 西尾實『中華民國教育事情』育英書院 1943 年 68 頁
11. 同上書 68 頁
12. 善隣協会『蒙古』1940 年 323 頁
13. 同上書 323 頁
14. 蒙疆新聞社『蒙疆年鑑』1944 年版 374 頁
15. 宇野善蔵「蒙疆教育概況」1940 年『「満洲国」教育資料集成Ⅲ期　少数民族教育』第 12 巻　エムティ出版　1993 年 683～685 頁
16. 前掲（14）書 374 頁
17. 文部省『國語對策協議會議事録』1939 年『「満洲国」教育資料集成Ⅲ期　教育内容・方法Ⅱ』 第 10 巻　エムティ出版　1993 年 340 頁
18. 同上書 340 頁
19. 同上書 340 頁, 新保敦子「蒙疆政権におけるイスラム教徒工作と教育－善隣回民女塾を中心 としてー」中国研究所『中国研究月報』1999 年 5 月号 3 頁
20. 前掲（1）書 84 頁
21. 田中剛「近代内モンゴルにおける学校教育の試み - 内蒙古自治運動から『蒙疆政権』まで - 」『孫文研究』第 48・49 号 2011 年 10 頁
22. 同上書 10 頁
23. 前掲（17）書 342 頁
24. 蒙疆新聞社『蒙疆年鑑』1943 年版 326 頁
25. 同上書 326 頁
26. 前掲（14）書 375 頁
27. 陶布新「偽蒙疆教育的憶述」中国人民政治協商会議内蒙古自治区委員会文史資料研究委員会編『内蒙古文史資料』第 7 輯内蒙古出版社 1981 年 179～180 頁
28. 同上書 184～185 頁
29. 藤枝晃「西北研究所の思い出：藤枝晃博士談話記録」奈良大学史学会『奈良史学』4 号 1986 年 65 頁
30. 曽我孝之「蒙疆に於ける日本語教育の諸問題」『日本語』第 3 巻第 7 号 1943 年 13 頁
31. 同上書 14 頁
32. 外務省文化事業部『支那ニ於ケル日本語教育状況』1938 年 11 月 26～36 頁

【主な参考文献】

・曽我孝之「蒙疆に於ける日本語教育の諸問題」『日本語』第三巻第七号 1943 年
・西尾實『中華民國教育事情』育英書院 1943 年
・陶布新「偽蒙疆教育的憶述」中国人民政治協商会議内蒙古自治区委員会文史資料研究委員会編『内蒙古文史資料』第 7 輯内蒙古出版社 1981 年

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑩〕【予稿集】

『日文と日語』から見た張我軍の日本語教育観とその影響

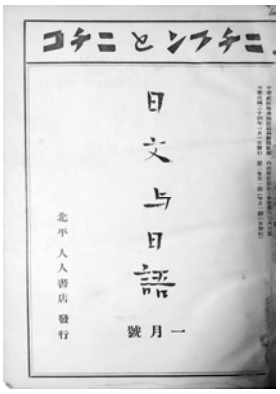
―1930 年代の中国大陸における「日本国籍」台湾人による日本語教育の一側面―

賈鵬飛（文教大学大学院）

1. はじめに

1930 年代に入り，日本の中国侵略にともない，「満州」と台湾以外の中国大陸においても，日本語学習者が増え，日本語ブームが到来したといわれている。当時の主な日本語教育者には，日本人と留日中国人のほかに，「日本国籍」の台湾人も存在した。その中の多くは台湾での日本の植民統治に反抗するために，中国大陸に渡ってきた若者である。彼らは日本の植民統治の反抗者であると同時に，日本語教育の実行者でもあることから，当時，特別な存在となった。したがって，彼らがどんな目的を持って日本語教育を行ったのか，その後の日本語教育にどんな影響を与えたのかを検証する意義は大きい。

その中の張我軍は中国大陸の大学で日本語を教授した最初の台湾人で，国立北京師範大学，国立北京大学など数か所の大学で教鞭を執っていた。北京を主な舞台として，日本語教科書の編集，日本語の学習を中心とした雑誌の創刊，日本語学習塾の開設など，いろいろな日本語教育実践活動を行っていた。その中の『日文と日語』（原文『日文与日語』1934～1935）という雑誌は張我軍の多年の日本語教育経験の集大成で，当時の中国人の日本語学習に大きく貢献した。上記のことから，本研究は『日文と日語』の中の張我軍の言説や日本語講座を分析し，日本語教育の目的，教授法，教育理念などの側面から，張我軍の日本語教育観とその影響を考察した。



（筆者所蔵）

2.『日文と日語』

『日文と日語』は，1934 年 1 月の創刊から，1935 年 12 月の停刊まで全 24 期，北京の人人書店で発行された月刊誌である。北京大学教授の周作人と清華大学教授の銭稲孫は編集顧問であったが，80%以上の内容が編集長としての張我軍によって執筆された。毎期三千冊ほど販売され，読者は北京だけでなく，上海，済南，杭州，広州，開封などにもいた。内容は主に，日本語教育関係の文章，日本語関係の講座，問答コーナーという三つの部分から構成されている。

日本語教育関係の文章には，当時の社会や学校で行われた日本語教育への提案，自身の日本語教育理念，具体的な文法項目の学習方法，日本語文法についての研究などが含まれている。日本語関係の講座は雑誌の内容の 80%程を占め，主に張我軍によって執筆され，初・中・高級日本語講座，文語文講座，文法研究講座，会話講座，手紙文講座などが設けられている。問答コーナーは読者に提出された質問への回答で，具体的な文法についての質問だけでなく，学習方法や日本語参考書などについての質問も含まれている。

3.『日文と日語』から見た張我軍の日本語教育観

3.1　張我軍の日本語教育の目的

張我軍は台湾新文学運動の発起者として日本の植民統治に反抗していたが,日本語教育を積極的に提唱し,実践していた。その理由は『日文と日語』の張我軍の言説から窺い知ることができる。九・一八事変（「満州事変」）以降,中国大陸では日本語学習者が増加してきたが,日本語を勉強する人を漢奸と見なし,それに反対する人が多かった。張我軍はまずそれに対して,以下のように日本語を勉強する必要性を説いた。

> 日本は我が国の近隣で,その文化は我が国と千年以上の関係を持ち，その国の発展経験には参考にできるところが多い。したがって,もし彼らが我々に真摯な善意を示せば,彼らの言語文字を研究する必要があり,もし彼らが私たちに残酷な侵略を行えば,より一層彼らの言語文字を研究しなければならない。その言語文字によってその国情を研究し,抵抗の準備をする。
> （「為什麼要研究日文」『日文と日語』創刊号,1934,P3）（原文中国語,筆者日本語訳）

以上の言説により,日本からの侵略への反抗と日本語学習は対立していないという張我軍の考え方が読み取れる。即ち,日本からの侵略戦争が起こっても,中国人の日本に対する認識が足りないので,反抗するために日本語を勉強しなければならないということである。しかし,張我軍の理想は日本語教育を通じて両国の平和を実現することである。張我軍は日本を研究しなければ,日本との平和が実現できないと主張していた。

> 教育文化事業に従事する人の立場から言うと,なんとか両国の戦争を解消しなければならない。（中略）平和であれ,戦争であれ,我が国には一つの大きな短所があり,即ち国民の日本への認識が甚だしく足りないことである。今後,国民は真っ先に心血を注いで日本を研究しなければならない。そうすれば,日本との交渉の余地がある。そうではないと,戦争は失敗に終わり,平和の可能性もない。
> （「別矣讀者」『日文と日語』第三巻六月号,1935,P3）（原文中国語,筆者日本語訳）

そして,張我軍は当時の日本語ブームの原因を以下のようにまとめた。このような実利的な目的には自身の日本語教育の理想と一致していないところがあるが,日本語学習の風潮を肯定し,提唱していた。

> なぜ皆が他国の言語ではなく,日本語だけを研究したのか。（中略）四つの原因があると考える。一,我が国と密接な利害関係がある日本を研究しなければならないという自覚を持ち始めたのである。二,日本語は中国人にとって習得しやすい。三,日本の書籍は安価で入手しやすい。四,日本語を通じて世界各国の学術文化も研究することができる。このような風潮を排斥することではなく,提唱するべきだと考える。
> （「為什麼要研究日文」『日文と日語』創刊号,1934,P3）（原文中国語,筆者日本語訳）

以上をまとめると,この時期の張我軍が考える日本語教育の目的は,日本語を通じて日本の文化を研究し,日本の国情を知り,最終的に中日両国の平和を実現することである。これは『日文と日語』を創刊した動機の一つだろう。そして,張我軍は自身の日本語能力や日本知識を頼りにして,中日両国の平和を実現させるために,1936 年 11 月に北京社会局の秘書に着任して中国政府の代表として日本側と交渉を行っていたことも,その日本語教育の目的の有力な証拠である。

3.2　張我軍の提唱する日本語学習法

張我軍は学習者の目的によって学習方法が違うと考え,当時の日本語学習者を分析し,日本語学習者には学生が多く,学生の目的はおおよそ日本語の参考書籍を読むことであるという結論を出した。そして,張我軍は学習者に効率的に日本語の書籍を閲読する能力を習得させるために,まずこれまでの日本語学習法とその欠点を分析した。それについて以下のようにまとめることができる。

一つ目は「鵜呑み式」と呼ばれ,中国語の意味に合わせるために,いくつかの否定助動詞を覚えてから,日本語の中の漢字を前後置き換える。張我軍はこの学習方法で勉強したら,「必ず」を「不必」に,「少ない」の意味を「不少」に翻訳し,逆に間違えたと指摘した。

二つ目は「会話から文に入る方式」と呼ばれ,まず日本語の会話を勉強して,会話ができたら,当然文章を読むことができると考えられる。張我軍はこの学習法によって最終的に日本語の書籍を閲読する能力が習得できるが,毎週 6 時間授業をしても,5,6 年かかると指摘した。

三つ目は「会話,文法併学式」と呼ばれ,会話式読本を学習しながら,文法を学習する。張我軍はこの方法だと学習者は多少興味が出るが,学習した文法は会話式読本に応用されていないので,効率的ではない。そして,単純に名詞,代名詞,動詞…のような順番に従って文法を学習すれば,面白みがなくて覚えにくいと指摘した。

四つ目は「文型丸暗記式」と呼ばれた学習法である。張我軍はこの学習法によって習得した文型は,日本語の書籍を読む時すぐ応用できるので,学生たちに人気があるとしている。しかし,この学習法は機械的で,丸暗記も難しく,覚えても活用しにくい。なぜなら,文型を中心にしたら,文法についての分析が足りなくなり,文型と文法のつながりが見落とされ,また,機械的に文型を丸暗記するのは興味を持つこともできないという意見も提示した。

以上により,張我軍の考えは主に知的興味や日本語の応用に視点を置いていることが分かった。そして,張我軍はこれまでの日本語学習法を踏まえ,自分の学習経験に基づき,新しい日本語学習法を提案した。即ち,「文法＋読本」学習法である。この学習法の特徴についてまとめると以下のようである。

① 各種の文法項目のルールを読本の中に結びつけ,文法項目間の関連を重視する。
② 文法を学習する時,特に中国語との異同に留意しなければならない。
③ 読本の中の文章と語句は実用的且つ文法の難易度に合わせたものを選ばなければならない。
④ 読本の中に常に各種の構文,熟語,慣用句などを入れ,音読して覚えなければならない。

この学習法はまだ文法中心であるが,読本とのつながりを中心に,文法の応用を重視して

いるので,日本語の参考書籍の閲読を目的とする学生にとって,効率的な学習法であると言える。張我軍自身もこの学習法を使ったら短い時間で基本文法を知り,活用することができると指摘した。

3.3 張我軍の日本語教授法

張我軍は『日文と日語』の日本語講座を通じて,その学習法に合わせた教授法を実践した。即ち「文法講解＋読本講解＋中国語訳文」の教授法である。この教授法は主に初級（基礎）日本語講座（表１）の中に応用されている。まず中国語との異同を中心に,日本語文法の体系と概念を提示し,学生にイメージ化をつけさせてから,読本によって具体的な文法項目の応用を講釈する。

表１　『日文と日語』（第一巻）の初級（基礎）日本語講座

号数	文法講解（概念講釈）	讀本講解（主な項目）
創刊号	口語法第一講 （1.日本の文字 2.本講座の目的 3.単語の分類）	初級讀本第一課～第四課 （1.平仮名,2.片仮名,3.撥音,濁音,半濁音,4.促音,拗音。）
二月号	口語法第二講 （1.体言総説 2.名詞 3.代名詞 4.数詞）	初級讀本第五課～第八課 （1.長音,略字及び合略字,2.転呼音,3.名詞,代名詞,ト,ノ,4.数詞。）
三月号	口語法第三講（用言）	初級讀本第九課～第十二課 （1.形容詞,2.四段活用動詞,ガ,ヲ,句,3.一段活用動詞,ナイ 4.一段及び変格活用動詞,ニ。）
略	略	略
十二月号	基礎文法（完結）	基礎読本第四十七課～第五十一課（略）

＊表の項目名は原文に従い表記。

中・高級日本語講座に応用された教授法は主に「文学名作＋中国語訳文＋註解」である。「註解」では用言の活用や構文を中心に提示されている。初級段階より,中・上級段階では学生の読解力や翻訳力の育成が重視されている。

3.4 張我軍の日本語教育の内容

初級段階の内容を見ると,まとまった文章はまだなく,以下の『日文と日語』（第一巻,1934）の初級（基礎）日本語講座に掲載された文のような,日常生活で使われる文と平和の願望を表す文が多い。

「春ト秋ハ,風ガ非常に強クテ空氣ガ大變穢イ。」（第一巻四月号,p17）

「子供ハモウ皆起キタ。朝飯モ最早食ベタ。」（第一巻五月号,p10）

「國民ハ戰爭ノ爲に極度ノ貧困ニ陷ツテヲル。」（第一巻六月号,p12）

「平和ノ要求が武力萬能者ニヨツテ一蹴サレテシマヒマシタ。」（第一巻六月号,p15）

中・上級段階の内容を見ると表２のような政治思想関係の文章や文学作品が多い。これは日本語を通じて世界各国の学術文化を学ぶという清末以来の中国側による自発的な日本語教育の社会的背景と合致しているところであろう。

表２　『日文と日語』の中・高級日本語講座の作品と作家（一部）

巻・号数	題名	作家
創刊号	「現代政治思想の主潮と破綻」	大山 郁夫
第一巻三月号	「侏儒の言葉」	芥川 龍之介
第一巻五月号	「雷雨の夜」	二葉亭 四迷
第一巻五月,六月号	「論理学の性質」（上,下）	速水　滉
第一巻八月号	社会思想の部類	高畠 素之

そして,当時の多くの日本語教科書の不足点の対応として,張我軍は『日文と日語』に「文法雑談」というコーナーを設置し,「は」と「が」の区別や「テンス」の問題など,現在の日本語教育学で常に言及されるものにも触れている。また,翻訳講座を開設し,日本語を中国語に翻訳する方法を紹介している。

3.5　張我軍の提唱する理想的な日本語教育

張我軍は当時の学校で行われた日本語教育は，失敗であったと考えた。日本語教育を受けていた学生は,ほとんど日本語の書籍を読む能力が習得できなかったと考えられる。それに対して,張我軍は学校側,教師側,学生側から失敗した原因を分析し,対策を提案した。その原因と対策について以下の表３にまとめることができる。

表３　張我軍が考えた日本語教育が失敗した原因と対策

	原因	対策
学校側	①一定の課程標準がない。 ②日本語教師の募集は厳しくない。 ③日本に留学した人はだれでも日本語を教えることができると考えている。 ④学校は第二外国語に対する要求が厳しくない。	①課程標準を制定する。１年目は毎週６時間,日本語の参考書が読めることを目標。２年目は毎週２時間,閲読方法を教える。 ②教師募集は親疎関係ではなく,日本語を教えることができるかどうかを基準にする。 ③学生の授業での学習状況と宿題を常に点検する。学校に日本語の書籍や雑誌を多めに置き,学生に常時読ませる。
教師側	①今の日本語教師の多くは日本に留学したが,語学専攻ではない。 ②語学専攻であっても,日本語の教授法が分からない教師も多い。	①日本語教師はまず日本の言語文字を努力して研究しなければならない。 ②その研究から得たものに基づき,中国人向けの日本語教授法を研究しなければならない。
学生側	①日本語を学習する目標を明らかにしていない。 ②速成できると性急に考える学生が多い。 ③努力不足。	①日本語の参考書籍が読めることを目標としたほうがいい。 ②あくまでやり抜く熱意を持たなければならない。 ③多くの日本語書籍を読む。

張我軍は以上の対策に沿って日本語教育を行えば,学生たちは日本語の書籍が読めるという目標が達成できると考える。それは張我軍の考えた理想的な日本語教育だと言える。

4. まとめ

日本語を通して中日両国の平和を実現するという日本語教育の目的でも,知的興味と日本語の応用を視点とする教授法でも,日本語教育関係の学校側,教師側,学生側に対する将来を見通した見解でも，当時の日本語教育にとって独自のもので先進的であると言える。

張我軍は『日文と日語』で,自分の学習経験と教授経験からまとめた日本語教育理念を系統的に述べ,日本語講座を開設してその理念を実践に移した。これは当時の多くの学習者に学習の良い機会を与えただけではなく,当時の多くの日本語教師にとっても,良い手本となったであろう。

また,張我軍は『日文と日語』に問答コーナーを設け,読者からの代表的な問題に丁寧に答えた。これは学習者が学習上の難点を突破する時の近道となり,学習者に効率的に習得させることができる。また,張我軍は日本語の文学作品を取り上げ,中国語訳文の募集を行った。応募者の多いことから,学習者の日本語の読解力と翻訳力を高めるだけではなく,多くの日本語学習者の学習意欲も引き出していることが分かる。

さらに,張我軍の日本語教育観はその後の華北占領地の日本語教育に大きな影響を与えたと推測できる。特に,北京近代科学図書館で作成された『高級日文模範教科書』に反映されていることである。その教科書の作成に直接に参加したかどうかはまだ把握できないが,筆者の現時点の調査により,今までの『高級日文模範教科書』に関する研究で出典が解明されていない文章の多くは,張我軍の他の著作物に掲載されたものである。しかし,これに関する研究はまだ不足しており,今後の課題として研究する。

5. 今後の課題

今回は主に『日文と日語』の構造やその中の張我軍の言説などによって盧溝橋事件以前の張我軍の日本語教育観を概括的に述べたが,『日文と日語』以外に,張我軍の作成した日本語教科書や学習書も数多くあるので,今後はそれも合わせ,同時期に行われた日本語教育との比較を中心に,日本語教育の内容から張我軍の日本語教育観を検討する必要があると考える。また,盧溝橋事件以降の張我軍の日本語教育観が変わったかどうかを中心に考察する。さらに,「日本国籍」台湾人としての張我軍の生涯にわたる経歴に基づき,その日本語教育観の形成要因を探りたいと考える。

参考文献

秦　賢次（1989）「台湾新文学運動的奠基者−張我軍」『傳記文学』55（6）傳記文学出版社
田中　寛（2015）『戦時期における日本語・日本語教育論の諸相−日本言語文化政策論序説』ひつじ書房
張我軍編（1934）『日文と日語』（第一巻）人人書店
張我軍編（1935）『日文と日語』（第二巻）人人書店
張我軍編（1935）『日文と日語』（第三巻）人人書店
北京近代科学図書館編（1938）『高級日文模範教科書　巻一』北京近代科学図書館
北京近代科学図書館編（1938）『高級日文模範教科書　巻二』北京近代科学図書館
北京近代科学図書館編（1938）『高級日文模範教科書　巻三』北京近代科学図書館

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑪〕【予稿集】

韓国系民族学校の JSL 児童を取り巻く学級内言語環境

—K 小学校の事例を中心に—

余銅基（九州大学大学院生）

1. はじめに

本研究の目的は，韓国系民族学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」（以下，JSL 児童）の学習環境を調査することにより，JSL 児童を取り巻く教育の現状を把握し，JSL 児童受け入れ体制づくりに生かせる教育的示唆を提示することである。

韓国系民族学校は一条校であり長年の JSL 児童受け入れ実績があることから JSL 児童教育機関としても注目されるべき学校である。本稿では韓国系民族学校である K 小学校での調査に基づき，JSL 児童を取り巻く学級内言語環境について報告する。

2. 調査の概要

K 小学校において 2016 年 6 月 20 日から 24 日まで授業観察と教員に対するインタビュー調査を行った。

授業観察は各クラスに在籍する JSL 児童に焦点を当て，1～6 年生の国語，社会の授業を中心に観察した。授業観察の目的は，担任の先生や児童の授業中の言葉のやり取りや学習の様子を観察することであり，言葉のやりとりを観察するのに適した科目として国語，社会の授業を選び，観察している。この目的からすると，授業観察での録画・録音機材の使用は普段通りの授業・発話を妨げることになりうるため不適切であると判断し，授業観察の際は手記で記録した。児童の情報（出身国，来日時期，座席など）は学校側から事前に受け取った。

教員に対するインタビューとしては，各クラス担任の先生と教頭先生に JSL 児童に関する半構造化インタビューを実施し，録音・文字化した。在籍している JSL 児童の日本語習得・教科学習と，今までの JSL 児童指導経験を中心に質問した。（本稿では児童の席配置に関する内容のみ報告している。）

3. 調査報告

本節では，K 小学校の言語的環境に注目して，K 小学校の特徴及び JSL 児童を取り巻く学級内言語環境について報告する。

3.1. 韓国系民族学校としての K 小学校の特徴

韓国系民族学校である K 小学校は一条校であり，日本のカリキュラムに沿った教育が行われているが，「一条校」という言葉だけでは説明しきれない独特な学習環境を持っている。

校内での挨拶言葉，時間割の表記などに韓国語が使われている点，JSL 児童の受け入れ

においては，日本の公立学校（一条校）とは異なる独自の指導・支援をして点が挙げられる。一条校という大きな枠組みの中に民族学校という特質があちこちに散りばめられた学校という印象を受ける。これを言い換えると，日本語使用という大きな枠組みの中に韓国語の使用が存在する体制ともいえよう。

3.2. K 小学校の児童構成及び分類方法

K 小学校では児童を原則的には出生地を基準に駐日児童（韓国生まれ）と在日児童（日本生まれ）に分類している。JSL 児童は「来日して間もない児童」などと呼ばれ，駐日児童に分類されている。各クラスに 3～7 名の JSL 児童が在籍していて，そのほとんどが韓国生まれである。次の表 1 は児童の分類とその属性をまとめたものである。（K 小学校では「JSL 児童」という用語を明示的に使ってはいないが、本稿では便宜上取り入れている。）

表 1　K 小学校に在籍する児童の分類と属性

児童の分類 / 属性	駐日児童		在日児童	
	JSL 児童	駐日児童	在日児童	日本人児童
国籍・ルーツ	韓国			日本
韓国語リテラシー	韓国語			
第一言語	韓国語		日本語	
日本語リテラシー		日本語		

国籍・ルーツの面からみると，K 小学校に在籍する JSL 児童は決してマイノリティとは言えない。在日児童も韓国式の名前を名乗ることがほとんどであり，日本人児童の方が少ない。韓国語リテラシーの面でも同じことが言える。第一言語の面からみても，駐日児童と在日児童の在籍数はほぼ半数に分かれている。これらの属性の中で K 小学校に在籍する JSL 児童が自身を「少数派」だと思わせるものは見当たらない。

ただ，K 小学校は一条校であり，授業では日本語が使われている。日本語リテラシーの面からみると，JSL 児童はマイノリティである。つまり，K 小学校での学級内言語環境においては，JSL 児童はマイノリティなのである。

3.3. 学級内日本語環境

K 小学校は一条校でありながら民族学校でもある。民族学校として韓国語・韓国文化などに関する教科の教育も実施されているが，一条校として日本のカリキュラムに沿った教育を実施している中でのことである。日本の教員免許を持つ日本人や在日韓国人などの教員が在職している。教員が使う教授言語は原則日本語であり，児童も日本語で授業に参加している。JSL 児童に対しても例外はなく，取り出し授業は行わず，他の児童と同じく日本語環境の中で学習させている。

3.4. 学級内母語（韓国語）環境

日本語が中心である学級内言語環境の中でも韓国語が使われる場面があるが，特に JSL

児童を取り巻く学級内言語環境の中で韓国語が使われることがある点が注目される。

担任は基本的に日本語で授業を行うが，JSL 児童に対しては，日本語での授業に参加できるようにサポートをすることがあった。具体的には，授業している教科書のページの指示，活動の始まりを指示，理解の確認，重要語彙の確認などが授業観察で見られた。これらの JSL 児童に対するサポートのために担任は，非言語的な行動（目視で確認，指差しなど）または韓国語を使っていた。選択肢のあるクイズに答える活動で挙手した JSL 児童に「問題もわかりましたか。(韓国語で)」と確認，授業の導入で JSL 児童に「社会見学，どこに行きましたか。(韓国語で)」(クラス全員に問いかけた日本語での質問と同じ質問）と話しかける，授業内容の重要語彙であった「浄水場」を韓国語で JSL 児童に話すなどの担任のサポートが見られた。これらのサポートの特徴は，限定的に韓国語を使っているということである。韓国語が第一言語である駐日児童全般に対する韓国語の使用は見られなかった。韓国語でのサポートは初期の JSL 児童に限定され，1 コマに１～３回といった低い頻度で，なるべく短い韓国語で行われている。

児童も基本的に日本語を使うが，初期の JSL 児童（来日して約 3 か月未満）は韓国語で発表・課題提出することがあった。日本語での授業の中で JSL 児童が挙手，韓国語で発表すると，担任は他の児童の理解を日本語で確認し授業につなげた。JSL 児童が授業中の課題を韓国語で提出した場合も日本語で提出された課題同様，担任のチェックがなされ，クラスの掲示板に掲示されていた。右の写真１はその一例である。課題遂行において，活動の説明を聞き，参加し，産出する過程を経るならば，その産出においては母語 (韓国語) での産出が認められていると言える。ただ，来日して約 3 か月以降の JSL 児童は発表・課題提出で日本語を使用することが多くなっていた。

写真１　韓国語で提出された課題

児童同士では基本的に日本語が使われるが，JSL 児童とのやり取りでは韓国語が使われることがあった。授業中，JSL 児童同士では授業内容に関する助け合いを韓国語で行い，駐日児童は JSL 児童に授業の流れと活動のやり方などを韓国語で時折簡略に説明することで JSL 児童に対するサポートの役割をしていた。

JSL 児童同士で授業中のプリントを指差し「これが「に」なんだよ。(韓国語で)」とサポートし，授業中使われた「左・右」の意味を韓国語で確認し合うなどの助け合いが観察できた。駐日児童は JSL 児童に，プロジェクターに映し出された日本語の説明文「水道の水は…」をクラス全体で音読している中，その意味の一部を駐日児童 A が JSL 児童 B に韓国語で説明し，先生の質問「水，飲んだことある人？」に児童たちが答え，授業が進んでいた中で駐日児童 C は JSL 児童 D に先生の質問だけを韓国語で訳し伝えるなどのサポートが観察できた。このような児童同士の学び合いを教員も意識し，「意図的な席の配置をしている」ことがインタビューからわかった。授業観察からも，JSL 児童同士または JSL 児童と駐日児童は隣に座っていること，グループ活動では JSL 児童のいるグループに駐日児童を入れるといった意図的な配置が確認できた。これらの韓国語の使用の特徴は，日本語で

行われている授業に参加するためのやり取りであることである。

4. 分析

韓国系民族学校である K 小学校の学級内言語環境は日本語の使用が基本であるが，JSL 児童においては学習活動への参加を促すために限定的に韓国語が使われていることが分かった。JSL 児童と教員・他の児童とのやり取りで使われた韓国語は，授業の内容そのものを伝えるものではなく，日本語で行われている授業や活動に参加させるための補助手段であった。

これが可能になっている背景には，学校の特性（韓国系民族学校），教員の韓国語運用能力（K 小学校は教員の韓国語習得を推奨している），韓国人 JSL 児童と元 JSL 児童としての駐日児童の複数人在籍，担任の意図的な席の配置が複合的に関わっていると考えられる。

K 小学校に在籍する JSL 児童を取り巻く学級内母語（韓国語）環境は，教員はもちろん児童同士のやり取りからも，日本語で行われている授業の中で JSL 児童が他の児童と学び合える環境が作られている点で注目される。その結果として，K 小学校の学級内言語環境では韓国語の使用が容認されているにもかかわらず，JSL 児童たちはそれに甘えることなく，日本語を習得し，日本語の使用へと移行していると考えられる。駐日児童（元 JSL 児童）同士では日本語で会話することがほとんどであり，JSL 児童同士でも日本語でのやり取りが観察されたこともこれを裏付けている。

5. おわりに

今回の調査で，韓国系民族学校である K 小学校は，一条校ではあるが JSL 児童に対する指導では公立学校とは異なる独自の学級内言語環境を提供していることが明らかになった。「韓国語」で学習できる環境ではなく、「韓国語」のサポートを受け「日本語」で学習できる学級内言語環境が構築されていた。

本稿では K 小学校に在籍する JSL 児童を取り巻く学級内言語環境に注目し報告しているが，K 小学校の日本語・母語環境は「日本語指導が必要な児童」の日本語習得を促す学習環境づくりを検討するうえでも注目に値する。JSL 児童の日本語習得・教科学習・学校適応の問題と母語支援の在り方を考えるうえで参考できるデータが得られた。K 小学校の JSL 児童を取り巻く学級内言語環境からの知見を得て，今後の日本の JSL 児童の学習環境作りを柔軟に捉え，議論する必要がある。

参考文献

文部科学省（2015）「「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 26 年度）」の結果について」2017 年 1 月 2 日検索
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/__icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑫〕【予稿集】

対話型アセスメント DLA における発話を引き出すスキャフォールディング

―DLA＜読む＞のリテリングの分析を通して―

櫻井　千穂（同志社大学）

1. 問題の所在と本研究の目的

本発表の目的は，2014 年に文部科学省によって開発された言語能力評価法である『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA（Dialogic Language Assessment）』（以下，DLA）における子どもと評価者とのやりとりに着目し，子どもの発話を引き出すのに有益なスキャフォールディング（以下，Scf）のあり方を検証することである。

DLA は日本で育つ文化言語の多様な子ども（Culturally Linguistically Diverse Children；以下，CLD 児童生徒）の複数言語の４技能の力を，一対一の対話を通して包括的且つ多角的に診断するためのアセスメントである。一番早く伸びる会話力を使って，紙筆テストでは現れることのない子どもの潜在的な力を引き出し，DLA の実施過程そのものを学びの機会として捉える（文部科学省，2014：p.6）ことを目指して開発された。現在，CLD 児童生徒が在籍する全国の 6000 校以上の小中学校に配布され，各地の教育委員会や国際交流協会主催の DLA ワークショップが年に数十回開催されるなど，広がりを見せている。

学びの機会としての評価（Assessment as Learning）という DLA の特徴は，実施過程で評価者が適切な教育的介入を行うことにより，子どもの学びを促し，将来の学習可能性も評価できるといった「発達の最近接領域（Zone of proximal development）の理論（Vygotsky, 柴田訳,1962）にもとづくダイナミック・アセスメント（Haywood & Lidz, 2007）に通じるものがある。

しかしながら，評価である DLA が実際に学びの機会として成立するかどうかということを実証した研究は管見の限りでは見られない。将来の学習可能性を評価するためには，子どもが「一人でできること」と「できないこと」だけでなく，今，「支援を得てできること」の見極めが重要となるが，その方法も明示されていない。そこで本発表では４技能のうちの DLA＜読む＞，特に読解力を測るパートの「あらすじ／要点の口頭再生（retelling）」とその後の「内容についてのディスカッション」に焦点を絞り，その評価過程に見られる子どもと評価者とのやりとりの分析を試みることにした。

2. DLA におけるスキャフォールディング

DLA は子どもの学びを促す方法の一つとして，対話の過程で評価者が子どもの発話を引き出すための Scf を推奨しているが，“Scaffolding”という用語を使って，子どもの問題解決過程における周囲の大人の役割を定義したのは Wood 他（1976）が最初であろう。Wood 他（1976：90）では Scf を「子どもや初心者が自分の力を超えて問題解決やタスクの実行，目標達成を可能にする足場かけのプロセス」と定義している。また彼らは，幼児を対象に

行ったタスク遂行実験により, Scf の機能として「興味を持って参加させること（Recruitment)」,「タスク自由度の削減（Reduction in Degrees of Freedom)」,「タスクの方向性維持のための動機付け（Direction Maintenance)」,「子どもが産出したものと正しいものとの違いの認識（Making Critical Features)」,「問題解決におけるフラストレーションの制御（Frustration control)」,「モデル提示（Demonstration)」の 6 つを挙げ（同: p.98）, これらの行為が子どもの学習を促すことを指摘している。以上の特徴は, 後述する DLA＜読む＞の構造全体にも埋め込まれた要素である。しかし, 大人（DLA においては評価者）が働きかける Scf によって子どもの学びが促進されるということは, つまり, そのやり方次第では逆に子どもにとってマイナスの影響を与えてしまうことにもなりかねないということでもある。特に DLA＜読む＞の読解力を測るパートでは, 直接読み手の理解が反映される（Apple & Lantolf, 1994）として「あらすじ・要点の口頭再生（retelling)」の手法を採用しているが[1], このパートで見られるミクロ Scf（Hammond & Gibbons, 2005）は, 評価者のその場の瞬時の判断でなされなければならないため, 評価者によって全く異なった結果が生じる可能性が指摘できる。さらに, 将来の学習につながる Scf と現行の教示 (e.g.単に答えを教える) といった行為にも大きな差が存在するであろう。

Gibbons（2003）では, ESL クラスにおけるこのようなミクロレベルでの教師の介入を “Mode Shifting and Recast”, “Signaling How to Reformulate”, “Indicating Need for Reformulation”, “Recontextualising Personal Knowledge”の 4 つのカテゴリーにより分析している。また, 平田（2013）では Gibbons（2003）のこの 4 つの枠組みを「言い換え」「方向付け」「修正示唆」「知識の文脈化」とし, さらに「情意面」というカテゴリーを加え, JSL 児童 3 人に対する読みの力の支援における支援者の Scf を詳細に分析している。Gibbons（2003）, 平田（2013）の分析の枠組みは DLA＜読む＞のように汎用性を持たせるために構造が決まっているアセスメントの分析に使用された枠組みではないが, ミクロレベルでの子どもとの個々のやり取りが似通っており, 示唆に富む枠組みであったため援用することとした。

3. DLA＜読む＞の構造

発表者は DLA＜読む＞の開発を担当したのだが, これはもともと2000年代前半から『対話型読書力評価』(Dialogic Reading Assessment; 以下, DRA, 中島・櫻井, 2012）として開発してきた読書力のアセスメントを, 全国のCLD児童生徒に携わる多くの教員や支援者が使い易いように簡略化したものである（櫻井・中島2014)。子どもと評価者が一対一でレベルにあった1冊のテキストを一緒に読み切り, 対話を通して内容理解を深め, 読書活動を振り返る。「読書」という課題遂行において, 挫折を経験していることの多いCLD児童生徒が読書に対して前向きになれるようにと配慮がほどこされている。そして同時に, この一連の読書活動を通して観察された子どもの読書力を「読解力」,「読書・音読行動」,「読書習慣・興味・態度」の側面から診断し, 「一人でできること」と「支援を得てできること」を見極め, 明日の読書活動につなげようとするものである。

1. Golden & Pappas(1990)によると 1986 年までの 10 年間に子どもを対象とした読みの 81 の研究で口頭再生課題が用いられていたという。

DLA＜読む＞の実施にあたっては，第一に子どものレベルに合ったテキストを選ぶことが重要となるが，これまでに DRA, DLA＜読む＞合わせて，幼児から中学生まで 18 のテキストが準備された。紙幅の都合によりテキストの詳細は櫻井・中島（2014）を参照されたいが，これらは市販の絵本や学年準拠の副読本の中から，Developmental Reading Continuum（Hill, 2001）[2] を参照しつつ，年齢に伴う読書力の発達段階に応じて選定されたものである。CLD 児童生徒の現年齢，滞日期間や入国年齢，興味や既有知識などの条件を考慮した上で最初に手にするテキストを「子ども主体」で選ぶ。年齢に近いテキストを手に取ってみて，音読などを試した上で子ども自身が難しいと感じた場合にはレベルを下げるのだが，下げすぎると年齢に伴う認知発達に合致しなくなるため，下げ幅は通常で２レベル，最大でも３レベルまでとなっている。そのあとは，次頁の図１に示した通り，それぞれのテキストに応じて作成された「実践ガイド」に従って，やり取りを進めていく。「実践ガイド」は「読むまえに」，「読みましょう」，「話し合いましょう」，「読んだあとで」に分かれ，それぞれのパートですべきことがセリフ形式で書かれている。そのセリフに従って教室の読書活動のような形で進んで行く。本発表で分析対象としている「あらすじ／要点の口頭再生」は，エピソード分析（内田，1996）により同定した「あらすじ／要約チェック」のリスト（「実践ガイド」に記載）に従って行われるように構成されている。

１）子どもがレベルに合ったテキストを選択

読むまえに

２）テキストに関する背景知識の構築

３）絵を見たり，冒頭を読んで予測（レベルによる）

読みましょう

４）読み聞かせ

５）指定箇所の音読

６）最後まで読み切る（レベルにより音読／黙読）

話しあいましょう

７）あらすじ／要点の口頭再生（レベルによる）

８）内容についてのディスカッション

読んだあとで

９）読みへの内省（高年齢児）

10）母語（もう一方の言語）との関連づけ

11）読書習慣・興味・態度に関する Q&A

＜図 1＞　DRA 実施の流れ

4. 調査概要

研究目的は，冒頭に述べた通り，DLA において子どもの発話を引き出し，「一人でできること」と「できないこと」のみならず，「支援を得てできること」を見極めるのに有益な Scf のあり方を探ることである。そのための研究課題として，以下の２点を挙げる。

１）「あらすじ／要点の口頭再生」及び「内容についてのディスカッション」において，評価者はどのような Scf を使用しているか。
２）どのような Scf が子どもの発話を引き出し，「支援を得てできること」の見極めに作用しているか，またはしていないか。

4.1 分析対象データ

本発表で分析の対象とするデータは，櫻井（2013）及び真嶋他（2012）の研究で得られ

2. 英語母語話者の 3 歳から 15 歳までの子どもの読書力の発達を 10 段階に分け、その発達段階指標を記述したものである。

たデータの一部である。小学 1 年生から 6 年生の中国，南米スペイン語圏ルーツの CLD 児童及び日本語母語児童の DRA 及び DLA＜読む＞の音声を文字化したデータ 383 本を使用した[3]。DRA／DLA 評価者は発表者および学校で日本語指導を担当する教員ら計 15 名，データ収集時期は 2008 年から 2015 年の 7 年間である。

なお，383 データのうち 18 データは，日本語の話す力そのものがまだ習得段階の初期にあたり，単語レベルの発話もままならなかったり，文レベルでの発話ができたとしてもほとんど全てのやりとりにおいて意思疎通に困難をきたすものであったことから，Scf の実施そのものが不可能であると判断し，分析対象から外した。よって，最終的に分析対象となったのは 365 データである。

4.2 分析方法

「あらすじ／要点の口頭再生」のパートでは「あらすじ／要約チェック」リストに挙げられた内容を理解し，再生できるかという点を評価する構造になっているため，まず，そのリストの全項目[4]について，子どもが一人で再生しない（できない）場合には評価者が Scf を用いて発話を促しているかどうかという観点を設けた。もう一つは，レベルの高いテキストの「内容についてのディスカッション」のパートにおいて，テキストの解釈を掘り下げるための Scf が機能しているかという観点を設けた。この２つの観点に従って，子どもが「一人で再生できる内容」と「支援を得て再生できる内容」，そして「支援を得ても再生できない内容」の３つを見極めるための Scf が有益に用いられているかどうかという点から「評価可能」「評価不可」に分類し，その中間（Scf が有益に働いている場合もあればそうで無い場合もある）を「中間」とし，発表者及び研究協力者の大学院生 2 人で評価した。また，「あらすじ／要約チェック」リストの項目を「支援なしで再生できる」割合が 100～80%の「Scf 少」のグループ，70～30%の「Scf 中」のグループ，20～0%の「Scf 多」のグループに分類し，上述の「評価可能」「評価不可」「中間」とのクロスでその関係性を見た。

具体的な Scf の分析には，既述の平田(2013)の５つの枠組みである「言い換え」「方向付け」「修正示唆」「知識の文脈化」及び「情意面」を援用し，その下位分類については，本調査のデータを探索的に分析していくことにより，新たなカテゴリーづけを行い，その種類と出現回数，出現の組み合わせについて考察を試みた。

5. 結果

まず，次ページの表１に示した通り，評価の可否と Scf の必要度でデータを分類したところ，約半数のデータでは Scf が有効に作用し，評価可能となっている点が確認できた。逆に言えば，残りの半数のデータでは「あらすじ／要約チェック」の内容に評価者が十分に

3. 本データは表１に示す通り，評価者によって取得データ数に大きな偏りがある。Scf に評価者間の個人差が見られることは最初から想定できたため取得データ数の多い評価者のデータを減らす，もしくは，データ数の少ない評価者を分析対象から外すことも考えられたが，分析対象の評価者数が多い方が，より多くの Scf の収集に役立つと考えられたこと，また，取得データ数の多い評価者も長期に渡る実施の中で，その Scf に変化が見られていることから，対象に含めることにした。
4. テキストによって、８から 13 のあらすじ／要点チェックリストがある。

触れられていないか，「内容についてのディスカッション」で理解を深める Scf を十分に実施できなかったという理由で，「支援を得てできること」の最大限の力がどの程度であるか不明であったため，評価可能とは判定されなかった。また，評価不可となったデータの中には，少数ではあるが評価者の声かけが子どものやる気をそいだり，自信の喪失につながっているもの，子どもからの未出情報を与えたことで，そのあとの子どもの発話が評価者の発話に引きずられてしまっている様子が見て取れるケースもあった。

	評価可能		中間		評価不可	
Scf 少	93	25.5%	28	7.7%	2	0.5%
Scf 中	70	19.2%	73	20.0%	14	3.8%
Scf 多	35	9.6%	36	9.9%	14	3.8%
全体	198	54.2%	137	37.5%	30	8.2%

＜表１：評価の可否と Scf 頻度で分類したデータ数＞

Scf の下位分類については，紙幅の都合でリストを掲載することはできないが，子どもの発話を引き出すことにつながった Scf，つながらなかった Scf 合わせて 9172 の Scf が確認された。その種類は「再生の明示的指示」「暗示的指示」，言い換えの「要約」，「付け足し」，方向付けの「促し」，「絞り込み質問（リスト)」，「絞り込み質問（追加情報)」「パラフレーズ（肯定)」「パラフレーズ（確認)」など全部で 54 見られた。

また，Scf 必要度が高い低年齢児に対しては，子どもの発話を繰り返す「パラフレーズ」と，絞り込み質問の併用が効果的に働く様子が度々確認された。さらに子どもの発話を言い換え，要約した上で次の発話を促すといった Scf も頻繁に確認された。これらの Scf を使用した場合，最初に「わからない」「忘れた」と言ってほとんど発話が出てこなかった子どもが，最終的にすべてのあらすじを述べる様子が確認できた。

低年齢児では情意面の「褒め」や「肯定・納得」「待ち」も以上の Scf と併用して頻繁に用いられていた。

一方で上のレベルのテキストを選択し，要点の口頭再生でほとんど支援が必要なかったケースにおいては，そのあとの「内容に関するディスカッション」で，「解釈」「理由」「意見」を求める Scf，さらには「反駁」といった Scf も効果的に作用していた。ここでは，「褒め」は低年齢児のときほど見られずとも，やり取りが成立しているケースが多く確認できた。

6. まとめ

今回の分析では DLA＜読む＞の 「あらすじ／要点の口頭再生」及び「内容についてのディスカッション」において，有益に働く Scf が確認できた。今後は，この Scf の出現のタイミング（どのような時にその Scf が見られるか）を分析することで，DLA＜読む＞における Scf の構造の解明に迫りたい。

付記

本調査の実施には，平成 25～27 年度科学研究費補助金特別研究員奨励費 課題番号 3J40029 研究代表者：櫻井千穂「言語的マイノリティの子どもの二言語リテラシーの習得研究」，
平成 24 年度～平成 28 年度科学研究費補助金基盤研究（B）課題番号 24320094 研究代表者：真嶋潤子「外国人児童生徒の複数言語能力の銃弾的研究－何もなくさない日本語教育を目指して－」，
平成 28～30 年度科学研究費補助金基盤研究(B) 課題番号 16H03435 研究代表者：義永美央子「多文化共生社会におけるホストパーソン・支援者の接触支援スキルと意識の変容」の助成を受けた。

引用文献

内田伸子（1996）『子どものディスコースの発達—物語産出の基礎過程』風間書房

ヴィゴツキー,L.（1962/2001）柴田義松（訳）『新訳版思考と言語』新読書社

カミンズ, J.（2011）中島和子(訳著)『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会

櫻井千穂（2013）「言語的マイノリティの子どもたちのバイリンガル読書力の発達」大阪大学大学院言語文化研究科言語社会専攻博士論文

中島和子・櫻井千穂（2012）『対話型読書力評価』平成 21 年度–平成 23 年度科学研究費補助金成(21320096)成果報告書.

平田昌子（2013）「対話を通して学ぶ『読みの力』-教室内外を結ぶ段階的支援に関する 総合的研究」桜美林大学大学院博士論文

真嶋潤子・中島和子・友沢昭江・清水政明・櫻井千穂・孫成志・ウリガ・近藤美佳・上出仁美・西田和子・平山真弓・田中聡美（2012）『日本語母語児童への国語教育と非母語児童への日本語教育を言語環境から構築する試み』平成 21-23 年度科学研究費補助金（21610010）成果報告書.

文部科学省（2014）『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』

Apple, G., & Lantolf, J.（1994）Speaking as mediation: a study of L1 and L2 text recall tasks. *The Modern Language Journal, 78*, 437-452.

Gibbons Pauline (2003) Mediating Language Learning: Teacher Interactions With ESL Students in a Content-Based Classroom *TESOL Quarterly*, 37, 2, pp. 247-273.

Golden, J. M., & Pappas, C. (1990) A sociolinguistic perspective on retelling procedures in research on children's cognitive processing of written texts. *Linguistics and Education, 2*（1）, 21-42.

Hammond, J., & Gibbons, P.（2005）Putting Scaffolding to Work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 20,1. pp 6-30.

Hill,B.C.（2001）*Developmental Continuums; A Framework for Literacy Instruction and Assessment: K-8.* Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Haywood, H.C., & Lidz, C. S.（2007）*Dynamic assessment in practice*. New York: Cambridge University Press.

Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G.（1976）The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 17, pp.89-100.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑬〕【予稿集】

発達性ディスレクシアを持つ日本語学習者が大学ゼロ初級コースで ひらがな・カタカナ習得に「成功」した１例の報告

橋本洋輔（国際教養大学）

1. はじめに

本発表では，自国でディスレクシアの診断を受け，日本の大学に 1 年間の交換留学を行っている英語母語話者(以下 A)が，日本語のゼロ初級コースを履修した際に，どのようにひらがな・カタカナを習得したかについて報告する。

1.1 ディスレクシアとは

ディスレクシア，正確には発達性ディスレクシアには，以下のような定義・特徴がある。I，II については NPO 法人 LD・Dyslexia センターのホームページ[1]より摘要，III についてはヒューム・スノウリング（2016，pp.55-56)より引用する。

> I. 発達性ディスレクシアは，神経生物学的原因に起因する特異的障害である。その基本的特徴は，文字や単語の音読や書字に関する正確性や流暢性の困難さである。こうした困難さは，音韻情報処理過程や視覚情報処理過程などの障害により，しばしば他の認知能力から予測できないことがある。二次的に読む機会が少なくなる結果，語彙の発達や背景となる知識の増大を妨げることが少なくない。この障害は 1999 年に定義された文部科学省の学習障害の中核と考えられる。
> II. 文字言語の構造の違いによって出現の仕方が異なる。
> III. ディスレクシアの子どもたちは，単語や非語の復唱といった課題に困難を示す。ディスレクシア児は新しい語を構音するための発話運動プログラムに困難があると考えられる。

1.2 前提および来日前の情報

発表者は，日本国内の大学で，日本語教育に携わっている。2016 年 9 月上旬から 12 月下旬にかけて，『げんき』第１課から７課までを扱うゼロ初級コースを担当したが，A は交換留学生としてそのクラスを履修した。

なお，A が交換留学で日本を訪れる前に，大学間で行われた申請情報のやりとりの段階で，ディスレクシアの診断を受けているということが勤務校側に伝わっていた。勤務校では学生の事情に合わせた特別対応を行っているので，A 本人から希望のあった試験時間延長を行うことがコース開始前から決定していた。

1.3　ゼロ初級コースのスケジュール

表 1 にスケジュール抜粋を示す。9 月 5 日にゼロ初級コース第 1 日目の授業があり，その日にコース紹介および挨拶表現，そしてひらがなの「あ，い，う，え，お」が扱われる。授業内では，ターゲットとなるひらがなを見せ，発音しつつホワイトボードに書くという形でモデル提示が行われ，その後，6 日，8 日，9 日，12 日と，全 5 回で促音と拗音を除くひらがな 46 文字の提示を終え，13 日に，コースの一環として，げんき第1課(Lesson 1:L1)の名詞のディクテーション（54 点）とひらがな 46 文字の表を埋める（46 点）形式のひらがな総合テストを行う予定となっていた。

以後，第 2 課ではカタカナ，第 3 課からは漢字の導入が始まる。ただし，第 3 課では漢数字の一から十が中心となる。

表 1　コーススケジュール抜粋

月日	文字関連内容
9 月 5 日	コース初日　あ行
9 月 6 日	か・が・さ・ざ行 クイズ：あ行
9 月 8 日	た・だ・な行
9 月 9 日	は・ば・ぱ行 クイズ：か～な行
9 月 12 日	ま～ら行　わをん
9 月 13 日	ひらがな総合テスト
9 月 19 日	第一課(L1)テスト
9 月 20 日	カタカナ(L2)開始
10 月 6 日	漢字(L3)開始
12 月 16 日	期末テスト

1.4　来日後の経緯

A が来日し，勤務校に到着した後，コース開始前に顔を合わせる機会があった。そこで A には，発表者の研究テーマが言語を対象とした認知神経科学であり，ディスレクシアについても勉強中であること，そして，できる限りのサポートをしたいと思っていることを伝えた。

そしてコースが始まり，1 日目（9 月 5 日）の授業が行われた。授業終了後に A に様子を聞くと，現時点では問題が出ていないが，この後どうなるかわからないとのことだった。そして 2 日目（9 月 6 日），3 日目（9 月 8 日）と授業が進んだところで，8 日の午後に，A から「ひらがなの読み書きに苦戦している。会って助けてくれないか」という相談を受け，即座に面談を行った。話を聞くと，字の形は覚えられるし，発音もできるが，どうしても音と字を結び付けられないとのことだった。これはまさに発達性ディスレクシアの典型的な症状であったので，宇野他（2015）で紹介されているバイパス法を用いた仮名訓練の方法を紹介した。この訓練方法の詳細については後述するが，宇野他(2015)の英文概要の一部を読ませ，10 分程度一緒に練習をしたところ，A は「これなら出来そうだ」と話し，あとは自分で練習していくことになった。

1.5　バイパス法を用いた仮名訓練

A に紹介した訓練方法について，宇野他(2015)より要約する。

（イ）全般的知能が正常で，(ロ)音声言語の記憶力に問題がなく，(ハ)学習意欲のある発達性読み書き障害児に対し，(1)50 音表を音だけで覚え，(2)50 音表を書字可能にし，(3)文字想起の速度を上げる，という 3 段階の訓練を施すことで，平均 7 週間以内の期間でひらがな・カタカナの読み書きが平均 98%以上可能になった。1 音から 1 文字への直接的な変換経路の障害が見込まれるディスレクシアの場合，音としての 50 音表から文字としての 50 音表にバイパスの経路を形成する方法となる。

A については，(イ)知能や(ロ)音声言語の記憶力を確かめる検査を行っていないが，交換留学の送り元である英語圏の大学まで進学できており,英語の読み書き自体は PC を用いて文章作成を行うなどしてカバーすれば大きな問題が出ていない[2]ことから，(イ，ロ)の 2 つについては問題ないと仮定した。また，とても強い意欲を見せていたので，この方法が採用できると判断し，紹介することにした。

具体的には，A に母音と子音をアルファベットで表示しただけの単純な五十音表（図 1）を見せ，音の組み合わせをまず覚えるように勧めた。その際，A は「a,i,u,e,o」の順番ではなく，「a,e,i,o,u」の順番が覚えやすいと言ったので，そのように作り変えた（図 2)。後は，カ行，サ行と，音の並びと発音を確認し，音の並びを覚えた後に，書いて覚えるように促した。そして，この場では特に文字想起の速度を上げる練習は行わなかった。

n	w-line	r-line	y-line	m-line	h-line	n-line	t-line	s-line	k-line	a-line	
											a
											i
											u
											e
											o

図 1　単純な 50 音表(aiueo)

k-line	a-line	
		a
		e
		i
		o
		u

図 2 aeiou

2. ゼロ初級コース中の A の学習結果

2.1　ひらがな習得

訓練方法を紹介した翌日（9 月 9 日），小テストがあり，その中でひらがなの「か行」から「な行」までが試験範囲の書き取り問題があったが，A は書き取りで満点を取った。紹介した勉強方法の感想を聞くと,「昨日話した通り，とても覚えやすかった。他の知り合い

の学生でも覚えられず困っている人がいたので，この方法を紹介したら喜んでいた」と話した。そして，13 日に行われたひらがなの総合テストでは，A は，ひらがな表の部分では 2 文字に細部の間違いがあっただけで，ほぼ満点。ディクテーションで 14 点分の間違いがあり，合計 84 点であった。つまり，語彙の習得にやや難が残るものの，ひらがなの書き取りは十分習得できたと考えられる。

その後，19 日に第一課の書き取りテストを行ったが，93%の好成績を修め，また，受験時には規定のテスト時間よりも 20 分以上早く終えるなど,流暢さの問題も特に見られなかった。

2.2　カタカナ習得

さらに，9 月 20 日からげんき第二課の範囲に入り，カタカナの導入が始まったが，カタカナでもひらがなと同様の方法で習得し，ひらがなほどの好成績ではないが，テストでも高得点を維持していた。

2.3　漢字および語彙習得

学期後半に入り，覚えるべき漢字や語彙，文法形式が増えてきた際に，本人の希望で個人チューターを週 2 回受けることにした。今回の発表では詳細は省くが，國友・橋本(2017)で報告したように，語彙習得及び漢字習得にも困難があったため，学習補助アプリケーションを含めたフラッシュカードの工夫等で対応した。

2.4　コース最終結果

これらの結果，最終的に，A はコースを 80%以上の成績で修了し，懸念されていた文字習得で挫折することは無かった。しかしこの背景には，毎日，多いときには 4〜5 時間も日本語の勉強をしたという本人の血のにじむ努力があった。

3. 考察

3.1　A におけるバイパス法の用いた仮名訓練の有効性について

A 本人による訴えと，訓練導入後の成績から判断するに，間違いなく有効であったと考える。9 月 5 日にひらがなの「あ〜お」を導入してから，8 日に援助を求めてくるまでの間に丸 3 日間以上あり，その間に「ひたすら書いて覚える」というごく一般的な方法は十分に行ったとみなす。その上で困難を感じて相談に来て，そして紹介した方法では好成績を修めたので，バイパス法を用いた仮名訓練を行わなければ（あるいはこれと同等の方法に自力でたどり着かなければ)，仮名習得は成功しなかった恐れも高いと推測する。

3.2　仮名訓練の有効範囲

また，勤務校で A 以外にもひらがな習得につまずいている留学生がいると他の教師から相談を受けたので，この方法を紹介したところ，習得できたとの報告を受けている。宇野他(2015)のバイパス法は，仮名習得に困難を抱える学習者に対し，広く有効である可能性

があると考える。

3.3　仮名習得後の課題について

2.3 で触れたように，覚えるべき語彙が増えたとき，そして漢字習得が必要となった場合に，発達性ディスレクシアの学習者は困難をもつことが想定される。前者については，発達性ディスレクシアでは音韻情報処理能力に弱さがあるため，意味のない音の復唱に困難を生じることがよく知られている（スノウリング，2008:pp.70-73)。未修得の外国語の言葉はまさに「意味のない音」の集まりであり，単純な復唱ですら困難な状況となる。また，後者については，音と表記の対応が比較的安定している仮名文字と異なり，どの語の構成要素かによって読み方や意味のバリエーションがある漢字では，事情が全く変わってくる。そのため，やはり本人に合った学習方法の工夫を行わないと，日本語習得を継続していくことが非常に難しくなってしまう。

さらに，単純な復唱も難しいということは，初級の重要な要素となる，用言の活用にも問題が起きやすいということである。実際,『げんき』第６課から「て形」が登場するが，形態の間違いで減点が多かった。この後，さらに覚えるべき項目が増えていくに従い，困難も大きくなることが予想される。

そのため，日本語運用能力の観点から課題や評価法を再検討する必要性も考えられる。筆者担当クラスでは，手書きによる筆記試験が成績評価の 58%程度を占める。このとき，字形の間違い等で減点を行っているが，これが公正な評価といえるのかという疑問が拭えなかった。そしてそれ以上に，現在の評価方法が，日本語運用能力の向上に，適切に貢献するものなのかという疑問を持った。コース実施中に答えは出なかったが，A が今後も日本語コースを履修する場合，避けられない問題となる。

4. まとめと今後の展望

4.1　A の仮名習得を振り返る

A のケースでは，ごく初期段階で A が困難を訴え，紹介した方法が（もちろん高い蓋然性を見込んでいたが）たまたま A の状態に合っていたために仮名習得の成功に至ったと考える。仮に，A が，成績が振るわなくても誰にも困難を訴えず相談もしなかった場合や，筆者が紹介できる方法（すなわち，日本人発達性読み書き障害児への支援方法として報告されているもの）がどれも A には合わなかった場合については，仮名習得の成功及びコース修了は望み薄だったと考えられる。

しかし，今回の訓練方法は，「50 音表の配置を音で覚える」ということを明示するだけで試すことができる方法である。つまり，仮名の導入の際，50 音表を用いて音の配置を意識させるだけで，つまずきをある程度防止できるということになる。実際，3.2 で触れたように，ディスレクシアの診断を受けていない学習者においても仮名習得に困難を感じていれば有効な場合もあり，もしかすると，他の，困難を訴えていないが習得に難のある学習者にも効果がある可能性も考えられる。

4.2　認知特性に応じた学習支援を目指して

上記の考え方を発展させると,「普通のクラスの中で,できるだけ複数の感覚経路を使うような支援を重層的に行っていく」というような学習支援モデルが思い浮かぶ。定型発達者（健常者）が慣れ親しんだ「一般的な」教授・学習方法というのは,発達性ディスレクシアのような,なんらかの弱い部分を持った学習者には適さない場合がある。また,定型発達者の中でも視覚を介した学習が得意だったり,耳で覚えるのが得意だったりと様々な認知特性がある。このような認知特性の違いに対応できるよう,普通のクラスの教育をこそ,複数の認知特性間に様々なバイパス経路を引けるような,マルチモーダルな学習支援の場にしていくことを提案し,目指していきたい。

また,評価法を含めたコース運営についても,「公正であるか」,そして「日本語運用能力向上に益するか」という観点から見直していく必要があると考える。

注

1. NPO 法人 LD・Dyslexia センター ＞ ディスレクシアとは
＜http://square.umin.ac.jp/LDDX/dyslexia.html＞（2017 年 4 月 2 日閲覧）
2. コース修了後の面接で,「小学校の頃は英語の綴りが正しく書けず筆記テストで散々な成績だったが,中学校以降ではテストや課題提出にワープロソフトを利用してもよくなり,綴り訂正機能を活用することで点数が取れるようになった」と語った。

宇野彰・春原則子・金子真人・後藤多可志・栗屋徳子・狐塚順子(2015)「発達性読み書き障害児を対象としたバイパス法を用いた仮名訓練―障害構造に即した訓練方法と効果および適応に関する症例シリーズ研究―」『音声言語医学』56(2) pp.171-179 日本音声言語医学会

國友愛珠・橋本洋輔(2017)「ディスレクシアを抱える学習者の日本語習得の様子およびそれに対するチューター指導の実践報告」『日本語教育方法研究会誌』23(2) pp.102-103 日本語教育方法研究会

スノウリング,J,マーガレット（2008)『ディスレクシア 読み書きの LD―親と専門家のためのガイド』加藤醇子・宇野彰（監訳),東京書籍

ヒューム,チャールズ.スノウリング,J,マーガレット(2016)『発達的視点からことばの障害を考える―ディスレクシア・読解障害・SLI―』原惠子（監訳),上智大学出版

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑭〕【予稿集】

就職支援プログラムにおけるコンピテンシー面接実践の効果と課題

梅田千砂子（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）
伊藤俊也（立命館アジア太平洋大学）

1. はじめに

本発表では，コンピテンシー面接を通して日本企業に就職を希望する留学生の持つ「社会人基礎力」を明らかにする。新卒者採用面接時においてコンピテンシーの観点から被面接者の業務遂行能力を評価する企業が増えている。コンピテンシーとは「個人が，優れた業績をあげるために，行動レベルで発揮されている能力」と定義される。コンピテンシーを抽出する方法としては，スペンサー,ライル M. & スペンサー,シグネ M.（2001）による行動結果面接(BEI 法)が効果的な手法であり，これを用いて被面接者が，成果を生み出す特性を有しているかを確認する。本調査では，この方法によって留学生の「学生時代に力を入れたこと」の回答から，過去の行動の事実を引き出し，その中で発揮されている能力を「社会人基礎力」(経済産業省 2006)の指標を用いて評価した。「社会人基礎力」には，職務経験が乏しい若者が，社会で仕事をするために必要な基本的な能力が具体的に示されている。このことから「社会人基礎力」は，非面接者が行動特性を評価するための適切な指標となりうると考える。

本調査では,日本語科目のキャリア日本語 I を受講する 20 人の留学生を対象にコンピテンシー面接を実施した。5 段階のコンピテンシー・レベルで評価した結果，対象学生は 3 レベルに分けられ，全レベルに共通する「社会人基礎力」と各レベルの留学生が持つ「社会人基礎力」の特徴が明らかとなった。

2. 先行研究

社会学の領域において，岩脇(2006)は，日本人新卒者への聞き取り調査によって，日本企業が新卒者に対して求める「基礎力」を抽出した。岩脇(2008)は，さらに，就職活動を行った学生に対して BEI 法 による聞き取り調査を行い，日本企業の採用基準の妥当性について検討している。岩脇の研究で，企業が新卒者に求める能力は，専門知識や資格よりも「コミュニケーション力」や「課題創造・達成力」といった能力であることが明らかになった。また，小山(2008, 2010)は，多くの日本企業が面接で「学生時代に力を入れたこと」というトピックで能力評価を行っている事例を紹介している。この事例の中で学生が語っているエピソードには，サークルやアルバイトなど課外で取り組んだ内容が多く，そこでの行動とその理由，学んだ内容とそれをどう会社で活かしたいかが問われていると述べている。このように，日本企業の求める行動特性を語るのに課外の経験が多く選択されていることは興味深い。しかし，岩脇と小山が調査対象としたのは日本人学生であり，留学生

については触れられていない。

一方，留学生を対象とする日本語教育においても，就職支援実践研究が増えている(奥田 2015, 釜淵 2015, 三宅 2015)。しかし，それらは，ビジネス日本語のコース運営や就職活動支援を対象としたものに限定されている。また，留学生の社会参加経験やそれを通して身につけた能力が，実社会で求められているものにどう繋がるかについての検討は十分になされていない。本研究は，これまで研究対象とならなかった留学生に対して，BEI 法を用いて面接を行い，「社会人基礎力」を評価する点において意義がある。

3. 研究方法

対 象 者：キャリア日本語 I を受講する留学生 20 名で，内訳は英語基準留学生 16 名，と日本語基準留学生 4 名。英語基準留学生とは入学の条件に日本語能力を要求されておらず，ほぼ日本語は未習で入学する留学生であり，日本語基準留学生とは入学時に JLPT の N2 以上の日本語力を有する留学生である。

面接方法：2 名の面接官が各 10 名の留学生に「学生時代に力を入れたこと」について尋ねた。面接時間は 12－15 分で，面接には BEI 法を用いた。この方法は，人が仕事をどのように行うかについて，その行動の詳しい記述を集めることに用いられる。面接者は，被面接者に実際の状況の中で取った具体的な行動や考えを話すよう促し続ける。この手法は，行動特性を抽出することに優れ，将来の成果を予測することに役立つ。

分析方法：面接はビデオに録画した。教員はその録画を視聴し，文字に起こした。次に，文字に起こしたスクリプトを基に，留学生のコンピテンシーに関して 3 名の教員が合同で 2 種類の評価を行った。1 つ目の評価では，各留学生が社会人基礎力の 12 の要素の何を身に付けているかを抽出した（表 1）[(1)]。2 つ目の評価では，コンピテンシー・レベル（表 2）（川上・齋藤 2006 p103）を用いて，5 段階評価を行った。最後に，この 2 つの評価結果を比較し，留学生が面接で伝えることができた社会人基礎力の 12 の能力要素と，留学生のコンピテンシー・レベルの関係を分析した。

表 1　社会人基礎力（経済産業省 2006）

3つの力	12の要素	定　　義
前に踏み出す力	1. 主体性	物事に進んで取り組む力
	2. 働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	3. 実行力	目的を設定し確実に実行する力
考えぬく力	4. 課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにし準備する力
	5. 計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	6. 創造力	新しい価値を生み出す力
	7. 発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力
チームで働く力	8. 傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力
	9. 柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	10. 情況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	11. 規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	12. ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

表 2　コンピテンシー・レベル（川上・齋藤 2006 p103）

コンピテンシー・レベル			
5	パラダイム 転換行動	まったく新たな，周囲にとっても意味ある状況を作り出す行動	高
4	創造行動	独自の効果的工夫を加えた行動，独創的行動，状況を変化させよう，打破しようという行動	↕
3	能動行動	明確な意図や判断に基づく行動，明確な理由のもと選択した行動	
2	通常行動	やるべきことをやるべきときにやった行動	
1	受動行動	部分的・断片的行動	低

4. 結果

表 3　社会人基礎力の抽出例

（表 4 の学生 1 のインタビュースクリプトの一部抜粋）

話者	学生の回答	抽出された社会人基礎力
面接者	学生時代に力を入れたことを教えてください。	
学生	1300人の寮生の生活を支えるRAのリーダーをしたことです。24時間対応しました。	
面接者	例えば，どんなことが大変でしたか。	
学生	夜中の3時に，ある学生が泥酔していて，共同の台所でナイフを振り回してふらふら歩いていることがありました。①私はまず，他の寮生を部屋に戻し，パートナーのRAに管理人さんに伝えるように頼みました。管理人さんが来るまでの間に，②なぜ，こういうことをするのか，その人の問題を聞くことによって彼が落ち着いてきました。彼は周りと馴染めず，友達がいなくて，話す人がほしかったということでした。その事件から，私はその人の立場に立ち，寄り添って話すことの大切さを感じました。	①柔軟性 （不測の事態に対応） ②傾聴力（丁寧に聴く）
面接者	他に何をしましたか。	
学生	RA組織のリーダーとしての役割として，64名のRAたちのモチベーションを上げるようにしました。③RAたちは24時間対応だったので皆疲れているように感じました。それで皆に声をかけて意見を聞いてみたところ，④RA組織にて対して自由に言える環境が必要だとわかったんです。自分に見合った成果が見える形で，自分の働きを認める仕組みがほしいと思ったんです。	③情況把握力 （情況に配慮して行動） ④課題発見力 （なすべきことの把握）
面接者	自由に話す環境作りのために何をましたか。	
学生	6人のチームで寮内で流す⑤ラジオ番組を作ることを企画しました。個人で話すことに限界を感じて，問題や悩みを皆でシェアするための⑥一つの場を作ろうと思ったんです。⑦メンバーは，日本，韓国，スリランカ，バングラデシュ，ベトナム，インドネシアでした。	⑤課題発見力 （なすべきことの把握） ⑥創造力 （新しいものの創出） ⑦働きかけ力 （周囲の人への働きかけ）
面接者	そこで，どのような役割をしましたか。何か難しいことはありませんでしたか。	
学生	チームが動けるように後ろでサポートしました。ラジオ番組には，⑧どんな役割が必要か考えて，役割にふさわしい人選をしました。⑨一人一人と話をし，会って話して，相性の把握をすることが難しかったです。それぞれの強みを見つけ出して，チームのバランスを考えて役割分担しました。	⑧情況把握力 （人間関係の配慮） ⑨傾聴力（丁寧に聴く）
面接者	作成したラジオ番組は放送したんですか。結果はどうでしたか。	
学生	⑩パソコン技術に長けた人のアイデイアでプラットホームを使って，ホームページで録音をし流しました。⑪1週間，寮の玄関にポストを置いて悩みを匿名で投稿してもらいMCがそれを読みました。その回答もポストに投稿してもらうようにしました。すると，みんなが他の人の話を聞くようになりました。最初，みんなプライドが高いのでなかなか自分の悩みを言いませんでしたが，匿名というのが意味があったと思います。私も人に相談するのが苦手でした。それでもし匿名で誰かに相談できたら，もっと気軽に答えがもらえるんじゃないかと思ったんです。RAたちのモチベーションを上げたことで，RAの任期は1年ですが，それをもっと続けたいという人が15%増えました。ラジオ番組を作ったことで増えたとは言えないかもしれませんが，居心地のいい組織が提供できたことが，もっと続けたいという気持ちを引き出せたと思います。	⑩実行力（確実な実行） ⑪創造力 （新しいものの創出）

表 4　面接評価の結果

学生	コンピテンシーレベル	言語基準	場面	主体性	働きかけ力	実行力	課題発見力	計画力	創造力	発信力	傾聴力	柔軟性	情況把握力	規律性	ストレスコントロール力
1	4	日	RA*1	○	○	○	○		○		○	○	○		
2	4	英	インターンシップ	○		○	○	○	○						
3	4	英	RA	○		○	○	○	○	○	○	○	○		
4	3	英	インターンシップ	○		○	○								
5	3	英	アルバイト	○	○	○	○						○	○	
6	3	英	文化行事*2	○	○	○	○				○		○		
7	3	日	サークル	○		○	○			○		○	○		
8	3	日	サークル	○		○	○					○	○		
9	3	英	サークル	○	○	○	○						○		
10	3	英	アルバイト	○		○	○						○		
11	3	英	アルバイト	○	○	○	○						○		
12	3	英	アルバイト	○		○	○								
13	3	英	サークル	○	○	○	○	○			○		○		
14	3	英	アルバイト	○	○	○	○								
15	2	英	アルバイト	○											
16	2	英	アルバイト	○								○		○	
17	2	英	文化行事	○								○			
18	2	英	文化行事	○							○	○	○		
19	2	英	ゼミガイダンス	○			○	○			○	○			
20	2	英	TA*3	○	○	○	○					○	○		

*1　RA：大学の国際寮で寮生の支援を行うレジデントアシスタント
*2　文化行事：企画・実施運営をすべて学生が行い,各国の文化を紹介するイベント
*3　TA：科目ごとに選抜されるティーチングアシスタント。1 学期間担当する。

分析の結果，留学生たちのインタビューの評価は，レベル 2，レベル 3，レベル 4 の 3 段階のコンピテンシー・レベルに分かれた。コンピテンシー・レベル 4 と判定された留学生は 3 名で，このレベルの留学生に共通して抽出された能力要素は「主体性」「実行力」「課題発見力」および「創造力」であった。レベル 3 の留学生は最も多く，20 名中 11 名であった。レベル 3 は，レベル 4 の留学生に見られた「創造力」は見られないものの,「主体性」「実行力」「課題発見力」が見られた。レベル 2 と判定された留学生は,「主体性」は見られたが「課題発見力」や「実行力」は見られなかった。レベル 5 とレベル 1 に判定された留学生はいなかった。また 12 の能力要素のうち,最も多く抽出された要素は「主体性」（20 名）であり，すべての留学生に見られた。「課題発見力」（16 名）「実行力」（15 名）「情況把握力」（12 名）も 60%以上の留学生に見られたが,「創造力」（3 名),「発信力」（2 名),「規律性」（2 名）はあまり見られなかった。「ストレスコントロール力」はまったく見られなかった。

留学生が回答で選んだ場面は，アルバイトが最も多く（7 名），サークル（4 名），文化行事（3 名），インターンシップ（2 名），RA（2 名）などであった。

5. おわりに

評価者がコンピテンシー・レベル 4 とした留学生は共通して，まず場面の中で課題を発見し（課題発見力），その解決・改善のために能動的に（主体性）行動した（実行力）と語った。しかもその過程で，様々な考え方やリソース，スキルを利用して新しいものを作り出している（創造力）。一方，コンピテンシー・レベル 3 とした留学生はレベル 4 の留学生と同様に，課題を発見し，その解決・改善のために能動的に行動できるが，創造力を示すエピソードは見られなかった。コンピテンシー・レベル 2 の留学生は，たとえ能動的な行動はあっても，課題発見に基づいておらず，解決・改善に結びついていないという特徴が見られた。ここから，社会人基礎力にある「創造力」の有無が高評価に影響を与えることがわかった。レベル 5 とレベル 1 に判定された留学生はいなかった。レベル 5 が要求する「まったく新たな，周囲にとっても意味ある状況を作り出す出す行動」を語れる留学生はいなかった。つまり，大学生にとっては，この要求は非常に高いものだと言える。一方，評価すべき行動が確認できない「部分的・断片的行動」に留まるレベル 1 の留学生も見られなかった。留学生は面接時までの大学生活と日本語学習によって，レベル 2 以上の行動特性を持つに至ったと考えられる。

「課題発見力」があると認められた 16 名中，「実行力」もあると判断された留学生は 15 名であった。一方，「課題発見力」がないと認められた 4 名の留学生は，全て「実行力」もないと判断された。ここから，「実行力」とは課題を解決・改善しようとする過程の中で発揮しやすい能力要素だと推測できる。

小山（2008, 2010）で述べられた日本人学生への面接の事例と同じく，質問に対する回答で留学生が選んだ場面も，授業やゼミなどの大学における授業の場面ではなく，アルバイトやサークルなどの課外であった。では，本校の日本語教育の授業の中で，「社会人基礎力」の能力要素を育む授業は行われているのだろうか。また，能力要素を育む日本語教育とはどのような授業であろうか。今後，これらを明らかにすることを次の課題としたい。

注

(1) 能力要素の抽出に際しては，以下の 3 種の資料の社会人基礎力の発揮例を参照した。
経済産業省編著『社会人基礎力の育成と評価』，28-29
経済産業省編著『社会人基礎力　育成の手引き』，39
アジア人財資金構想「社会人基礎力　育成の手引き」，8

参考文献

(1) アジア人財資金構想 (2011)「社会人基礎力　育成の手引き」一般財団法人海外産業人材育成協会ホームページ http://www.hidajapan.or.jp/jp/project/nihongo/asia/curriculum/grade.html （2017 年 4 月 1 日参照）

(2) 岩脇千裕 (2006)「大学新卒者に求める「能力」の構造と変容－企業は「即戦力」を求めているのかー」『Works Review』Vol.1 リクルートワークス研究所ホームページ， 36-49 http://www.works-i.com/research/works-review/r001.html （2017 年 4 月 1 日参照）

(3) 岩脇千裕 (2008)「理想の人材像と若者の現実　大学新卒者採用における行動特性の能力指標としての妥当性」『JLPT Discussion Paper Series』08-04（電子ジャーナル） 独立行政法人労働政策・研修機構，1-37　http://www.jil.go.jp/institute/discussion/past.html（2017 年 4 月 1 日参照）
(4) 奥田純子 (2015)「留学生への就職支援としての日本語教育－何が学ばれればいいか？－」『留学交流』Vol. 57（ウェブマガジン）独立行政法人日本学生支援機構，13-22 http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2015/12.html（2017 年 4 月 1 日参照）
(5) 釜淵優子 (2015)「留学生の就職活動に寄り添うビジネス日本語コース構築の試み」『関西学院大学日本語教育センター紀要』4，29-39
(6) 川上真史・齋藤亮三（2006）『コンピテンシー面接マニュアル』弘文堂
(7) 経済産業省（2006）「社会人基礎力に関する研究会－中間取りまとめ－」経済産業省ホームページ http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_chosa.html　(2017 年 4 月 1 日参照）
(8) 経済産業省編著（2008）『社会人基礎力の育成と評価』角川学芸出版
(9) 経済産業省編著（2010）『社会人基礎力　育成の手引き』学校法人河合塾
(10) 小山治 (2008)「大卒就職に関する質問紙調査における採用重視・評価項目の再検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 48 巻，69-79
(11) 小山治 (2010)「なぜ企業の採用基準は不明確になるのか」『大卒就職の社会学－データからみる変化』東京大学出版会，199-222
(12) スペンサー，ライル M. ・スペンサー，シグネ M. (2001)『コンピテンシー・マネジメントの展開』梅津祐良・成田攻・横山哲夫（訳） 生産性出版 （Lyle M. Spencer & Signe M. Spencer (1993) *COMPETENCE AT WORK*, John Wiley & Sons, Inc.）
(13) 三宅真由美 (2015)「学部留学生に対する就職準備教育としてのビジネス日本語教育」『信州大学経済学部論集』66，11-18

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑮〕【予稿集】

ルーブリックを用いた記述式内省活動の分析

―大学・留学生教育機関のアカデミック・ライティングでの試み―

原田三千代（三重大学）・淺津嘉之（同志社大学）・田中信之（富山大学）
中尾桂子（大妻女子大学）・福岡寿美子（流通科学大学）

1. はじめに

昨今，様々な教育現場でアクティブラーニングが導入され，協働的活動やポートフォリオによる内省などが積極的に行われている。その成績づけにおいては，公平性を担保するための規準を利用するものが少なくないが，学習者が主体性や自律性，協働性を身につけるためには，評価すること自体を学習過程に組み込む活動が考えられるのではないか。

本研究は学習者の主体性，自律性，協働性の育成をめざした評価活動をデザインして（原田 2017），これまで文章表現に協働学習を取り入れてきた 5 つの教育機関のクラス活動で実践した。これは，異なる機関・学習者でも共通した特徴があるかを探るためである。

なお，この場合の評価活動とは，ルーブリックを用いた「記述式内省活動」と「対話的推敲活動」である。以下，2 章で先行研究をふまえて評価活動の提案に至る背景と定義を示し，3 章でその実践，4 章で考察を述べる。

2. 理論的背景と研究目的

評価活動における理論的背景の一つに，学びを 3 つの側面から捉えた OECD・DeSeCo のキー・コンピテンシーがある（ライチェン＆サルガニク 2006）。このコンピテンシーは，個人の内省（reflectiveness）を核にした 3 つのキー（①相互作用的に道具を用いる，②異質な集団で交流する，③自律的に行動する）とそれぞれの下位項目からなる。これらは佐藤（1995）の学びの捉え方，すなわち，学習者と対象世界との対話（認知的実践），学習者と他者との対話（社会的実践），学習者と自己との対話（倫理的実践）と対応しており，アクティブラーニングの先駆けとなっている（松下・石井 2016）。

このキー・コンピテンシーを，アカデミック・ライティングのクラス活動に当てはめると，テキストとの対話は論理的文章作成に必要な知識・技能を身につけ相互的に活用すること，他者との対話は文章作成・推敲過程において他者との対話を通して多角的批判的に考えること，自己との対話は自身の学習過程をふり返り自律的な学習態度を身につけることに相当すると考えられ，3 つの実践は相互交渉的に関係づけられるものと解釈できる。

したがって，3 つの実践を統合したものを個人の学びとするなら，その中核に置かれている個人の内省（ライチェン＆サルガニク 2006，佐藤 1995），あるいは，学びのプロセスの中での認識の変化を探ることで学習者の評価活動のあり方を考えることができる。

一般に，アクティブラーニングの評価方法の一つとして，現実の場面や生活で直面する問題場面を設定して，問題解決に向けた思考過程を評価するパフォーマンス評価が提唱さ

れている（松下・石井 2016)。レポートや論文はパフォーマンス課題と称されるが，それらの達成度を測る方法の一つにルーブリックがある。ルーブリックとは，設定された課題の内容に応じて観点（規準）が示され，いくつかのレベル（基準）で分割されたマトリックスに，各レベルに応じた達成基準が記述された表であり，教師や学習者が自分の到達度と自分のパフォーマンス向上の方向を判断するのに使用される。

大学教育におけるルーブリックを用いた先行研究には，ルーブリックの開発や活用法を提示したものが見られる。その中で，寺嶋・林（2006）や遠海・岸・久保田（2012）は，ルーブリックをもとに評価活動を行い，自由記述によって学習過程をふり返るという授業を展開している。これによれば，ルーブリックによる評価活動が学習過程の中に埋め込まれることにより，学習者は目標を意識して学習活動に参加し，多様な評価の観点を意識するようになるとされる。ただし，寺嶋・林（2006）によると，このような活動に不慣れな学習者は，成果よりも課題や問題点に目を向けがちであり，教員と学習者が双方向的に評価視点を作り上げるためには，評価活動を行う学習者の思考過程を深く分析する必要があるとする。

また，ルーブリックを活用する上での課題として，評価指標のみが焦点化され，明記されていないパフォーマンスが評価対象から除外され意識化されなくなる可能性がある。また，学習者がそれぞれのマトリックスの中身を吟味せずに取り組むことになり，「達成できたか否か」の機械的な確認に終始する場合も出てくる。

そこで，本実践では，通常のルーブリックとは異なり，マトリックスの記述欄を空欄にして学習者の内省を自身の言葉（自由記述）で書き込めるようにした「内省表」を利用する。それは，記載された一語一語へのチェックに終始するのではなく「規準」に照らし合わせて，自分自身の内省を浮かび上がらせる評価活動が可能なのではないかと考えたからである。本稿では，このような表を用いた内省活動を「ルーブリックを用いた記述式内省活動」と呼び，これと対話的推敲活動（対面・同期と PC による非対面・非同期で他者の文章を推敲する活動；原田 2017）とを組み合わせたものを評価活動とする。

本研究の目的は，学習過程の中に埋め込まれた評価活動における学習者の認識のプロセスを探ることである。特に 5 機関の学習者に共通した特徴を明らかにしたい。

3. 研究方法

学習過程における学習者の認識のプロセスを探るため，条件や背景の異なる学習者，学習環境において，学習者自身による評価活動を行う。次に，学習者が記述したルーブリックに基づいてインタビューし，学習者の評価活動の捉え方，認識の変化の様相を考察する。

3. 1 対象者

対象者は，大学・留学生教育のアカデミック・ライティングのクラスを受講する 5 機関の学生 36 名（日本人学生 22 名，留学生 14 名）である。それぞれの内訳は D 大（留学生 4 名），M 大（日本人学生 12 名，留学生 1 名），O 大学（日本人学生 10 名），R 大（留学生 4 名），T 大（留学生 5 名）である。留学生の母語は中国語（12 名）と韓国語（2 名）である。

3. 2 アカデミック・ライティングクラスでの実践の手順

ルーブリックを用いた記述式内省活動は次のように実施する。まず，5 機関のアカデミ

ック・ライティングのクラス活動で書式や構成等を学んだ後，論理的文章を書く。次に，学習者が，自・他のテキストを対話的に推敲後，推敲時のテキストや学習態度についての内省をルーブリックに書き込む。

記述式内省活動のためのルーブリック作成にあたっては，5 機関の教師が事前に話し合い，共通する 5 つの学習目標を立てた。5 つの目標は，各教師がそれまでの各自のライティング指導におけるビリーフに基づいて,具体的なイメージを表すキーワードを出し合い，それらを分類して，内省活動の観察の観点として設定した。これら 5 つは，(1) 論理的な文章を作成するための観点として，アカデミック・ライティングの知識・技能が身についたか自身で確認できる，(2) 読み手意識を持って文章が書ける，(3) 批判的に思考する力を身につける，(4) 協働的推敲活動による対話力を身につける，(5) 学習過程をふり返り問題点を解決しようとする態度を身につける，である。

5 つの目標設定後，この目標に対応したルーブリックの枠組みを作成した。枠組みは大きく「論理的文章―形式」「論理的文章―内容・構成」「読み手意識と批判的精神」「対話」「学習態度」の 5 つで，それぞれの下位項目として規準を設けた。これらの規準は学習者の学びを認知的側面，社会的側面，倫理的側面から統合的に捉えられた 3 つのキー・コンピテンシー（ライチェン＆サルガニク 2006）に対応するものと考える。また，記述式内省活動で用いるルーブリックには，その達成度を考えるためにレベル（基準）を設定した。それは 80%以上達成，60～79%達成，40～59%達成と表記し，40%未満を合わせると，実質的には 4 段階のレベルからなる。

なお，ルーブリックの枠組みは 5 機関で共有するが，下位項目の中身は，それぞれの機関の固有性に留意し，機関に合わせて実施しやすいように自由度を持たせた。そのため，クラス活動の中で,学習目標に合わせて規準を学習者が作成するところから行った機関（M 大学，T 大学）と，同一の規準を用いた機関（D 大学，O 大学，R 大学）がある。

3. 3 クラス活動

5 機関は，それぞれ独自の課題（表 1）を設定してクラス活動のデザインを行った。ただし，クラス活動のデザインに関しては 5 機関とも，(1) 課題に即した論理的な文章を作成する，(2) 文章作成後，対話的推敲活動を行う，(3) 推敲活動後，記述式内省活動を 2～3 回繰り返す，という活動を組み込んだ。

表 1　5 機関の記述課題

機関名	課題
D 大学	論文の構成要素に基づいて，ミニ論文を完成させる（4000～5000 字程度）
M 大学	レポート（1000 字程度の説明文・意見文）5 回と最終レポート（3000 字程度）
O 大学	パラグラフ・ライティング，意見文，ブックレポート，2000 字程度の最終レポート
R 大学	作文（400 字の説明文・意見文）を 6 回
T 大学	課題文の要約後，問いを立ててレポート（1000 字程度）を 4 回

クラス活動に際しては，以上の手順に従う他に，繰り返し学習目標を提示し，その意義を説明して活動の問題点を話し合うことに留意した。さらに，ルーブリックは直接成績に関係しないことを説明した。チェックリストや点数化のためのルーブリックではなく，学

習目標と連動した記述式内省活動の特徴を最大限に生かすためである。

3. 4 データの収集と分析方法

クラス活動終了後，それぞれの機関で，学習者自身が記入した記述式内省活動のためのルーブリックを見ながら 10〜15 分のインタビューを行い，学習者の許可を得て録音した。分析にはそれを文字化したものを用いた。質問項目は (1) 自己評価を行って変わったこと，(2)ルーブリックの有効性について考えたことの 2 つで,半構造化インタビューを行った。

文字化資料は木下（2003）を参考に M-GTA で分析する。M-GTA は人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用を分析するもので，研究対象とする現象にプロセスがある場合の研究に適するとされる（木下 2003：89)。本研究はインタビューから得た学習者の認識のプロセスを探ることを目的としており，その分析に M-GTA は適当だと考えた。

4. 研究結果と考察

本実践では，5 機関における評価活動に対する学習者の認識の変化のプロセスを M-GTA の手法を用いて分析した。ただし，今回は，まず，共通の特徴を概観するために，それぞれの結果図ではなく，暫定的に 5 機関の結果図をまとめたものを提示する（図 1)。

それぞれの機関によって多少の相違はあるが，共通項をたどって概観すると，評価活動を通して学習過程には《知る》⇒《理解する》⇒《実行できる》という認識の段階があることが示唆された。《知る》とは評価活動導入直後に抱いた認識で，最も表層に表れたイメージである。《理解する》とは評価活動初期に芽生えた認識，《実行できる》とは評価活動の習慣化や循環化の中で個々の学習者が得た実感である。これらのプロセスを通して，学習者は自身の成果物や学習態度に対して《学びの実感》を持つようになっていった。

しかしながら，《理解する》に対して《理解の難しさ》，《実行できる》に対して《実行の難しさ》を認識する学習者も存在する。また，《理解する》から《実行できる》に円滑に進むには，評価活動の循環化などの《自己内対話》が繰り返される必要がある。

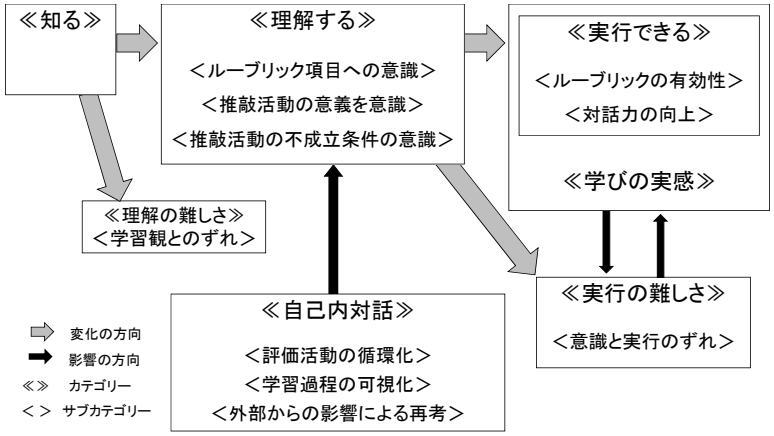


図 1　評価活動に対する 5 大学共通の認識の変化のプロセス

以下，5 機関に共通した変化のプロセスを詳細に説明する。《知る》の段階と判断したのは，学習者が評価活動開始の前提として学習目標やそれに伴うルーブリックの活用・推敲活動に対するイメージ，内省の意味を具体化して述べていたことによる。これまでも他の

授業でお互いの文章を読み合うことはあったが，内容を批判的に吟味することはなく，形態的・文法的ミスなどのチェックに留まることが多かった。また，ルーブリックを用いて自己評価をした経験のある学習者も，ルーブリックをチェックして点数化するためのツールとみなしていたため「評価の意味を考えることなく自動的に基準レベルの真ん中の点数に印をつけていた」と述べていた。この段階では，評価活動の内容を《知る》ことはあっても，ルーブリックを用いて内省を記述することの意義が《理解する》に進まない学習者が存在した。そのような学習者は，自己評価による気づきより，むしろ教師添削や文章の論理構造に重きを置き，最後までその認識が変わらず,《理解の難しさ》となって自身の学習観とのずれを抱えていたように見える。

《理解する》段階では，クラス活動を進める中で，ルーブリック項目の妥当性や対話的推敲活動の意義を認識している。特に，これまで文法や形式の見直しという範囲にとどまっていた推敲活動に対し，どうすれば内容まで吟味できるのか，批判的に読むとはどういうことかという疑問を持ちながら取り組むようになった。しかし,それ以前の問題として，内省を記述することの意義や面白さがわからない，あるいは，活動へのレディネスができていない，などの不成立条件も存在している。そのハードルを越えるには《自己内対話》を習慣化させていく必要があった。それは，学習過程の中に埋め込まれた自己・他者・課題に対する評価活動の循環や，教師や他の授業など外部からの影響，学習過程の可視化によって可能になると考えられる。

一方，それらのハードルを越える原動力を得るきっかけとして，ルーブリックの有効性をあげた学習者は少なくない。規準には，実行すべきパフォーマンスが明確化，具体化されており，項目の吟味，自分のパフォーマンスとの照合，不足点への気づきと改善努力によって《理解する》から《実行できる》という実感につながっていった。たとえば，今まで「資料収集」の必要性を感じていなかった学習者が，それがルーブリックの項目にあるため，実行してみたところその重要性に気づいたと述べている。学習者は，規準があるから自己のみならず，他者のテキストに対しても「コメントしやすい」,「ルーブリックがあるし，自分が評価するのがあるから最後まであきらめなかった」と述べていた。さらに，テキストそのものではなく，今まで念頭になかった「読み手意識」や「批判的に見る」などを新たな視点として，自分の中に取り込めるようになり，それに伴い，対話力の向上を実感するようになった。

これに対し,《実行の難しさ》を感じる場合がある。それは「思うのと実際にそうするのとは違う」に代表されるように，その意義を《理解する》ことができても,「締め切りなどの自己管理ができない」「学習態度を変えたいが変わらない」など，意識と実行の間にずれが生じるからである。また,《実行できる》と《実行の難しさ》の間を行きつ戻りつする学習者も存在し，留学生の中には，そもそも「仲間の文章の批判ができない」「こんなことを言ったら恥ずかしい」「日本語で説明できない」という意識から抜け出せない人もいた。

しかしながら,留学生だからこの活動に不向きであるとは言えない。たとえば,「コピペ」が常套手段であった留学生が，規準に照合させて自己をふり返ることで「コピペはできない」という意識に転じ，自分で文章を書くようになった事例がある。他の事例にも「読み手」を意識し「批判的思考力とは何か」という問いを考え続けることで思考を深め，仲間

意識の構築を基盤に「皆への貢献意識の芽生え」が生じている。そういった認識の変化を通して,「(ルーブリックの) 全項目における達成度の上昇」,「他のレポートへの応用」,「学外での自律的活動や自己評価」など，いわば，アカデミック・ライティングの成果として《学びの実感》となって表れていた。その反面,「今，学期中ならできるけど，休み中は難しい」というように,クラス活動外での自律的な学習態度の育成には課題も残されている。

以上のように《知る》《理解する》《実行できる》という変化は，認識のプロセスを深める中で生じてきたと考えられる。ただし，ルーブリックの規準が学習者の自己の中に定着するには，常に自分自身のパフォーマンスと規準とのずれを考え，対面，非対面の推敲活動や自律的な学習態度を習慣化させる必要がある。自身の言葉で内省を記述することは，より基準を吟味し，自己を客観視して分析することにつながる。自己・他者との対話がより進めば，次第に DeSeCo の 3 つのキー・コンピテンシーが相互交渉的に関係づけられ，自分の文章だけではなく他者と自分との関係や自分自身と対峙し，見つめ直すことができると考えられる。それが，学習者にとって「自己を表現する」「自分を知る」ことの意義や面白さを見出す第一歩となっているのではないだろうか。

5. おわりに

学習過程に埋め込まれた評価活動に対する認識の変化は，学習過程のステージの深まりや学習者による違いがあるものの，教育機関，科目，対象者の違いを越えて一定の共通性がうかがえた。今後の課題としては，調査対象者を増やし，再現性を確認した上で，教育機関，科目，対象者による相違点や特性を比較・検討することである。さらに，今回の結果が，学習者自身の評価に対するフィードバックの指標や，評価活動の改善にどのように生かせるかを探りたい。

付記　本研究は JSPS 科研費（基盤研究（C）JP15K02638）の助成を受けたものである。

参考文献

木下康仁（2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践―質的研究への誘い』弘文堂

佐藤学（1995)「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学（編)『学びへの誘い』東京大学出版会　49-91

寺嶋浩介・林朋美 (2006)「ルーブリックの構築により自己評価を促す問題解決学習の開発」『京都大学高等教育研究』第 12 号　63-71

遠海友紀・岸磨貴子・久保田賢一（2012)「初年次教育における自律的な学習を促すルーブリックの活用」『日本教育工学会論文誌』36　209-212

原田三千代（2017)「内省型ルーブリックによる対話的評価活動の分析」『三重大学教育学部研究紀要』第 68 巻　317-332

松下佳代・石井英真（編）(2016)『アクティブラーニングの評価』東信堂

ライチェン，D.S.・サルガニク，L.H.（編）(2006)『キー・コンピテンシー　国際標準の学力をめざして』(立田慶裕監訳）明石書店

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑯〕【予稿集】

意味交渉の過程でフォーカス・オン・フォームはどのように行われるのか

―エピソード記述とディスコース分析を基にした考察―

深江新太郎（NPO 多文化共生プロジェクト）

1. 問題意識

日本語教師に必要な能力の中核にコミュニケーション能力がある。ただ日本語教師に固有のコミュニケーション能力の内実については，まだ明確になっていない。これまでの研究では，日本語教師に必要なコミュニケーション能力と社会人一般に必要なコミュニケーション能力が同一に考えられてきた。社会人一般に必要なコミュニケーション能力とは他者と対話を通して信頼関係を構築する能力である。また教室活動や教室運営に必要なコミュニケーション能力として示されるファシリテーター，コーディネーター，メンターといった概念は，既に他の分野で示された概念を基に日本語教師にもそれが必要であると示すものであり，日本語教師に固有のコミュニケーション能力を示すものではない。

日本語教師に固有のコミュニケーション能力は，教室活動における学習者とのやりとりの記述を通してのみ明らかになると考えられる。そしてそのコミュニケーション能力は概略的に「日本語が話せない外国人と日本語教師は日本語でどうやってコミュニケーションを成り立たせているのか」という問いかけで示される。本研究は以上の問題意識に基づき，意味中心の教室活動における教師と学習者のやりとりの記述と考察を通して，日本語教師に固有のコミュニケーション能力の一端を明らかにしようとするものである。具体的な考察対象として，意味中心の教室活動において言語形式への気づきを促すフォーカス・オン・フォームに着目した。

2. 目的

本研究はフォーカス・オン・フォーム（以下，FonF）研究に関して，これまで訂正的なフィードバックが着目されていた教師と学習者のインターアクションに対し，教師が学習者の意思を正確に理解しようとするインターアクション（以下，意味交渉）において行われる FonF について考察を行う。

FonF は，迫田（2010，p113）では「意味のある伝達活動をしながら，適宜，言語形式に注意を向けるように教師または教材で操作する指導」と定義され，これは FonF の共通理解といえる。そして訂正的なフィードバックに基づいた FonF とは，例えば（1）（2）である。

（1）（絵の間違いさがしのタスクにおいて）NNS は非母語話者，NS は母語話者
　　NNS：ほんは　つくえ　うえにです。

NS：ほんは　つくえの　うえですか。
NNS：はい，つくえの　うえです。　（小柳 2004，p127）

（2）Student：わたしの　両親は　サンフランシスコで　住んでいます。
Teacher：あー，そうですか。サンフランシスコに　住んでいますか？
Student：あ，はい，サンフランシスコに　住んでいます。　（迫田 2010，p113）

（1）（2）のように学習者の発話を中断せずに暗示的に文法の誤りを訂正するフィードバックはリキャスト（recast）と呼ばれる。リキャストは FonF の実践で最もよく用いられ広く研究されている技術である（白畑，若林，村野井 2010，p132）。

一方で本研究が着目したのは，教師と学習者の意味交渉の過程で起きる FonF である。本研究は，文法の訂正を目的とした FonF ではなく，学習者の言おうとすることを理解する目的の過程で起きる FonF の様相について明らかにする。

3. 先行研究

FonF 研究は，海外では多く行われているが，日本ではほとんど行われていないことが指摘されている（迫田 2010，p115）。その理由として，日本語教育では極端に意味中心の教室活動へ傾いた経緯があまりなく，文法シラバスの範囲内において意味重視の教室活動が行われてきたことが考えられている（小柳 2002，p68）。また FonF 研究は，その指導効果と第二言語習得過程の認知メカニズムの解明を目的とするため，仮説検証に基づいた心理言語学的な実験が中心である。

4. 方法

筆者は意味中心の教室活動を行う田中先生（仮名）の教室活動に継続して関与観察を行い，エピソード記述でまとめた（2016 年 7 月 29 日～11 月 1 日，計 28 回，1 回 120 分，学習者数 2~7 名）。関与観察とエピソード記述は鯨岡（2013）に基づく。関与観察とは，観察者が観察対象となる人と場所に共に居合わせそこに生じる情意的なつながりを基に出来事を記述するための観察スキームである。これは観察対象を客観的に切り分け，その行動を網羅的に記録しようとする観察スキームと対照的である。エピソード記述は，教室活動を客観的に網羅した記録ではなく，間主観的に観察者が捉えた事実の記述である。

本研究は，まず教室活動を関与観察とエピソード記述を用いて可視化した。その後，意味交渉の過程で FonF が行われたやりとりについて，鈴木（2007）を基にトランスクリプトを作成しディスコース分析を行った。鯨岡（2013）のエピソード記述は，背景，エピソード，考察の 3 部構成である。本研究では，教室活動の日時や学習者に関する基本的な情報を最初に示したため，基本情報，背景，エピソードとした。考察は別途，ディスコース分析を行った。

5. 結果と考察

2016 年 9 月 13 日の教室活動におけるエピソードとそのエピソード内にあるイザさん

（仮名）と田中先生のやりとりについてのトランスクリプトを提示する。

5.1　エピソード「こどもにあいきどうをさせたい」

〈基本情報〉

授業日時	2016 年 9 月 13 日，18 時 30 分～20 時 30 分
教師	1 名（田中先生）
参加者	3 名（カンさん，チンさん，イザさん）
観察者	1 名（筆者）
参加者の国籍と性別	カンさん（中国，女），チンさん（中国，女），イザさん（インドネシア，女）
座席位置	
記録方法	ボイスレコーダー

〈背景〉

その日の教室活動の話題は「子供たちの習い事」であった。参加者のカンさん，チンさん，イザさんにはそれぞれ小さなお子さんがいる。カンさんの息子さんは 5 歳，チンさんの娘さんは 4 才，イザさんの娘さんは 7 歳である。カンさん，チンさん，イザさんの日本語の会話能力には差があり，チンさんとイザさんは簡単な日本語でやりとりが行える。ただカンさんは日本語でのやりとりがほとんど行えず，表現できる日本語はアルバイトで使う決まり文句だけである。教室活動の最中は，ひとつひとつ分からないことを隣のチンさんに中国語で聞きながら参加している。カンさん，チンさん，イザさんは子供の習い事に興味を持っていた。カンさんは子供の習い事の中でも特に合気道教室に興味を持っていると前回の教室活動で教師に伝えていた。

〈エピソード 1〉

教師はイザさんに「イザさんの子供は習い事をしていますか？」と尋ねた。イザさんは「しない。」と答えた後，「でも私は一番したいのは合気道。」と続けた。教師が「したい？誰がしたい？」と尋ねると，イザさんは一度「私が，」と答えたが，教師が改めて「イザさんがしたい？」と尋ねると，「いやいや。子供。でも私は子供は合気道したい・・・。」と言った。教師はさらに「うん。子供が合気道したい？」と尋ねると，イザさんは「いや。何も分からない。」と答えた。すると教師は「イザさんが子供に合気道させたい？」と問いかけ，イザさんは「ああ。させたい。」とうなずいた。

このやりとりを聞いていたチンさんはカンさんに「させたい」の意味を中国語で説明し，「させたい，させたい。」とゆっくりと口にした。イザさんはノートに「させたい＝want(2nd

person), おかさんはこどもにあいきどうさせたい」とメモをした。チンさんはノートに「母は子供に合気道をさせたい，母亲想让孩子学合气道」とメモをした。カンさんはノートに「母亲想让孩子学 ，孩子不知道，させたい，させます」とメモをした。

〈エピソード 2〉

続けて教師はカンさんに「合気道の教室はどこにありますか,分かりますか。」と尋ねる。カンさんは「分からない。」と答える。教師は小さい教室はインターネットに載っていないところもあるので，日本人のお母さんに聞くのがいい方法であることを参加者に伝え「お母さん達に聞くんだったらどうやって聞く？」と尋ねる。

チンさんは子供にヒップホップを習わせたいと思っているので「ヒップホップ教室，教えてください。」と言う。すると教師は「どんなヒップホップの教室？」とさらに尋ねる。チンさんは「3 歳と 5 歳の小さい子供のヒップホップ教室，分かりますか？」と答える。教師は「分かりますか」も OK であると伝えた上で「知っていますか」も提示した。その後，イザさんが合気道教室について尋ねる。最後にカンさんも合気道教室について尋ねようとするが，なかなか文をつくることができない。

カンさんは最初に「こども，5 歳，合気道教室，分かりますか？」と言った。すると教師は「うん，子供の。うん，いいよ，いいよ。5 歳の。」と応答した。教師はカンさんが日本語でやりとりすることが苦手であるため,ゆっくりカンさんのペースを大切にしている。カンさんが続けて「5 歳,」と言うと教師は「5 歳の,」とその後を追い，少しずつ文にしていく。次にカンさんは「合気道教室，分かりましたか。」と言うと，チンさんが「分かりますか。」と訂正を入れてくれた。カンさんがそれを聞き「分かりますか。」と言うと教師は「分かりますか。」と繰り返した。

その後で，教師は「～が分かりますか？」と「～を知っていますか？」を A4 の紙に書いた。チンさんから出た表現は「3 歳と 5 歳の小さい子供のヒップホップ教室，分かりますか？」だったので，より自然な表現として「～を知っていますか」を説明するためである。教師は書かれた「～を知っていますか」を示しながら,「子供の合気道教室を知っていますか？ああ，はい，知っています。」と言って例を示した。

するとカンさんが「合気道教室，子供，5 歳，が分かりますか？」と言う。そのことばをきっかけに，カンさんと教師はもう一度，カンさんが言おうとしている文を一緒につくっていく。教師が「5 歳の,」と言うとカンさんは「5 歳の,」と繰り返した。続けて「子供,」はカンさんと教師が一緒に口にした。教師は「の,」と足す。そしてカンさんが「5 歳の,」と改めて言う。続けてカンさんと教師が「子供の,」と一緒に言うと，最後にカンさんは「合気道教室を知っていますか？」と 1 人で言うことができた。教師は「うん。」とうなずいた。

5.2 ディスコース分析

次にエピソード 1 の田中先生とイザさんのやりとりを考察するため，2 人のやりとりのトランスクリプトを提示する。

〈エピソード 1 内の田中先生とイザさんのやりとりのトランスクリプト〉

1 田中先生：イザさんの子供は習いごとをしていますか？
2 イザさん：しない。
3 田中先生：しない？
4 イザさん：でも私は一番したいは合気道？（4）
5 田中先生：したい？（3）誰がしたい？
6 イザさん：え，私が hh
7 田中先生：イザさんがしたい？
8 イザさん：いやいや子供でも私は子供は合気道したい？（2）
9 田中先生：子供が合気道したい？
10 イザさん：いや hhh
11 田中先生：ちがう？子供は合気道したくない。
12 イザさん：何も。
13 田中先生：分からない。
14 イザさん：分からない。
15 田中先生：イザさんがじゃあ子供に合気道をさせたい 。
16 イザさん：ああさせたい。

() 内は間合いの秒数，下線は強く発せられた語，h は呼気音

着目したのは，田中先生がイザさんのうまく伝えられていないことばを繰り返しイザさんの発話意図へたどりつこうとしている点である（3,5,7,9）。この繰り返しによりイザさんは自分が伝えようとしていることが伝わっていないことに気づき次のことばを探し始める（4,6,8,10）。この繰り返しはイザさんに文法的な誤りを気づかせるものではない。田中先生はイザさんのことばでうまく伝えられていない「誰が」合気道をしたいと思っているのかについて時間をかけ語調を強めながら繰り返し，イザさんは何とか答えようとする。ただその答えは，詰まって笑いが含まれていたり疑問調であったりしたため，田中先生はイザさんのことばを繰り返しながら,イザさんの伝えようとすることへたどりついていく。結果，11~14 でイザさんの伝えようとすることが明らかになり，田中先生は 15 で適切な文法を提示する。そして 16 でイザさんの理解を導いている。またイザさんはノートに「させたい＝want(2nd person)」「おかさんはこどもにあいきどうさせたい」とメモしたため，正確に理解していることが分かる。

6. まとめ

日本語教師が学習者のことばを繰り返し発話意図にたどりつく過程で起きる FonF を記述，分析することで，リキャストを中心とした訂正的なフィードバックとは異なるインターアクションが捉えられる。そして学習者の発話意図へたどりつきながら学習者のことばを起こしていくコミュニケーション能力は，日本語教師に固有のコミュニケーション能力の 1 つと考えられる。

参考文献

（1）鯨岡峻（2013）『なぜエピソード記述なのか』東京大学出版会

（2）小柳かおる（2002）「Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究 第 5 号』凡人社

（3）小柳かおる（2004）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク

（4）迫田久美子（2010）「第二言語習得研究と日本語教育とのインターフェイス」『〈言語の可能性〉8　言語と社会・教育』朝倉書店

（5）白畑知彦，若林茂則，村野井仁（2010）『詳説　第二言語習得研究―理論から研究法まで―』研究社

（6）鈴木聡志（2007）『ワードマップ　会話分析・ディスコース分析』新曜社

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑰〕【予稿集】

自律学習につなげる学習リソースとしての Can-do statements の可能性

―学習者への意識調査の結果から―

伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦・沖本与子・高橋雅子（早稲田大学）

1. はじめに

ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：CEFR）は欧州評議会が作成した外国語の学習・教授・評価のための枠組みであり，目的の一つとして自律的な学習の計画がある（吉島・大島訳編 2004）。その能力記述文 Can-do statements（以下，CDS）には学習者が①現時点の知識の実情を認識できる，②到達可能な目標の設定ができる，③教材を選択できる，④自己評価できる，という利点があるという。

筆者らが所属する日本語教育機関では，学習者の多様性・主体性を重んじ，学習者自身が J-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）の点数・テキスト・シラバス等を参考にして日本語レベルを判断し，科目を選択している。そのため，学習者は自分の能力を評価し，目標や計画を設定する自律学習能力を身につけることが望まれる。筆者らは学習者がより主体的に日本語のレベルを判定し，自律的に学習を進めるための新たな指標として，当該機関の教育方針に沿った CDS[1] の作成に取り組んだ。その後，当該機関の学習者を対象として調査を行い，各レベルと CDS に基づく能力分布の対応について分析を行った。その結果，各レベルは CDS に基づく能力分布とある程度の対応が見られ（岩下他 2016，沖本他 2017），これらの結果から筆者らが作成した CDS の妥当性が示された。

日本語教育における CDS に関する研究には，日本語教育機関の日本語レベル設定に関する情報や客観テストとの関連性の提示や，複数の教育機関の対応づけなど様々な先行研究がある（今井 2009，島田他 2006，2009）。CDS 調査の結果，鈴木（2015）はコース開始時と終了時の比較から，コース終了時に多くのレベルで有意に自己評価が上がっていたことを報告している。また，毛利・古川（2014）は学期開始時と終了時の CDS 調査について学習者に意識調査を行った結果から，客観テストと CDS を組み合わせることにより，学習者が納得するクラス配置が実現可能であると述べている。

このように日本語教育における CDS 研究は，主に量的データを扱い CDS の妥当性や CDS を用いたレベル設定の妥当性を明らかにすることを目的としており，またその数も少ない。質的研究も行われてはいるがわずかであり，継続的な評価を伴うものではないのが現状である。そこで本研究では，以下の二つの研究課題を明らかにすることを目的とした。研究課題 1 は，学期開始時と学期終了時の CDS 調査の結果を比較し，調査協力者の日本語能力推定値に伸びが見られるのかを縦断的な量的データから明らかにする。研究課題 2 は，調査協力者に学期開始時と終了時の各 CDS への回答結果を示し，調査協力者がその結果をどのように受け止めたのかについてインタビュー調査を行い，質的に分析する。本研究では，これら二つの課題を調査し，その結果から，CFER の目的の一つである自律学習を促進す

るための学習リソースとしての可能性についても考察を行った。

2. 学期開始時と終了時における CDS 調査

2-1　調査概要

調査協力者は当該機関の総合日本語 4（中級後半：以下，総合 4），総合日本語 5（中上級：以下，総合 5），総合日本語 6（上級前半：以下，総合 6）を履修する日本語学習者から募り，調査協力者には，調査概要・匿名性・任意性に関する記載をした書面への署名により協力の同意を得た。本調査に使用した CDS は，2016 年に筆者らが作成し，調査の結果，妥当性と信頼性が示されたものである（岩下他 2016，沖本他 2017）。この CDS 調査を Web 上で 2016 年度春学期開始時と終了時の 2 回行った結果, 有効回答は開始時 156 名，終了時 103 名で, そのうち開始時, 終了時の回答が同定できた者 85 名を分析の対象とした。

2-2　分析方法

量的データの分析は，学期開始時のデータを用いて Graded Response Model（Samejima 1969）に基づくパラメータ推定を行い，CDS 尺度を作成した [2]。次に，算出されたパラメータに基づき，学期開始時の調査協力者 156 名と終了時の調査協力者 103 名の能力値の推定をそれぞれ行った。そして，学期開始時と終了時の回答者が同定できた 85 名（総合 4：43 名／総合 5：27 名／総合 6：15 名）の結果を抽出し，推定された能力値に基づく自己評価の変化を検証した。また, インタビュー調査の協力者に対して調査結果を提示するため, 別途古典的テスト理論に基づく学期開始時と終了時の 4 技能別の平均値も算出した。

2-3　CDS 調査からみる自己評価の変化

学期開始時と終了時の回答について，信頼性を表す値として広く利用されるα係数を算出した結果，それぞれ 0.964 と 0.952 で高い信頼性が示された。終了時の調査協力者に対して，CDS に表面的妥当性があるか「5．よくできた」から「1．全然できなかった」の 5 件法による判断を求めた結果, 平均は 3.84（N=87）で高い表面的妥当性があると言えよう。

学期開始時と終了時の回答が同定できた 85 名の自己評価の変化をレベル別に集計した結果を図 1 に示す。縦軸は開始時の 156 名の回答の平均値を 0 としている。いずれのレベルにおいても自己評価が上昇していることが分かる。

受講レベルと調査時期の違いによる自己評価の差について検討することを目的とし，受講レベルと調査時期の 2 要因（3×2）混合計画による分散分析を行った。その結果，受講レベルと調査時期の主効果が認められた（受講レベル：F（2, 81）=10.97, p<.001：調査時期：F（1，81）=130.93，p<.001）。受講レベルごとの差を確認するため，Holm 法による多重比較を行ったところ，受講レベルが高いほど平均値が有意に上昇していた（p<.05）。以上のことから，今

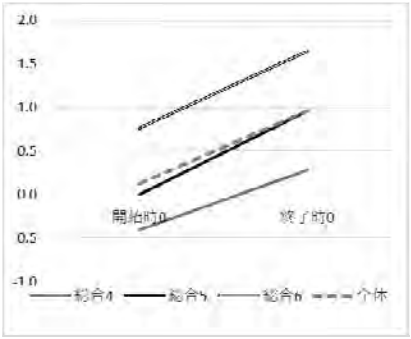


図 1　レベル別の伸び平均

回の調査協力者は，受講レベルが高い方が自己評価が高く，また，学期終了時には全レベルで自己評価が高くなっていることが示唆された。ただし，調査協力者の自己評価を個別に比較すると，85 名中 73 名の自己評価が上昇している一方で，11 名は自己評価が低下しているという結果も示された[3]。

上述の結果から，使用した CDS が当該機関の受講レベルに沿った尺度であり，妥当性，信頼性が一定程度示されたと言える。一方で，高難度の項目の不足という課題も示された。

3. インタビュー調査

3-1 調査概要

調査協力者は 2016 年度に総合日本語科目 4-6 を履修した学習者 18 名（S1-18）である。インタビューは，学期開始時と終了時の各 CDS 項目の結果を調査協力者に見せながら，半構造化インタビュー形式で行った。調査協力者の同意のもと IC レコーダーで録音し，文字化した。インタビューでは，主に①2 回の CDS 調査で「自己評価が伸びた CDS 項目」および「下がった CDS 項目」についてその理由，②CDS 調査の振り返り，③春学期の CDS 調査の結果を見て，勉強方法や学習計画に影響があったかについてたずねた。

3-2 学期開始時と終了時の自己評価の変化

本調査では，学期開始時と終了時の各 CDS の結果を調査協力者に見せ，自己評価が上がった項目と下がった項目について質問を行った。インタビュー内容を分析した結果，特に自己評価が下がった主な要因として，以下の 2 点が挙げられた。

（1）CDS に書かれている状況の経験がなかった

「実はそれをやることがありません。自分の判断で想像で言葉を選びました。」（S9）

（2）学期開始時の過大な自己評価

「前はそのことを簡単に書けると思いましたが，今はもっと難しい文法を，単語を使いますから，難しくなりました。」（S6）

（1）のように，経験のない言語行動については，調査協力者は適切に自己評価ができていなかったことが示唆された。これは鹿嶋他（2011）でも述べられているように経験の有無が CDS による自己評価に影響を与えていると考えられる。また，（2）のように CDS 調査を学期終了時にも行うことで，開始時にはわからなかった自分の日本語能力が 1 学期間の過程を経て客観的に評価され，下方修正が行われていたことがわかった。

3-3 CDS は自律学習の支援ツールになり得るか

次に，学期開始時と終了時の 2 回の CDS 調査への回答が CFER の目的の一つである自律学習を促進する要因となり得るのか，インタビューを分析した結果について述べる。

（1） 学習者自身の日本語能力を客観視できる

「（CDS に回答することについて）自分の能力を考えてみたほうがいいかなと思っています。自分で何ができる，何をしたを考えますね。これを受けると。」（S4）

（2） 詳細な記述により弱点を把握できる

「検定は 4 つの部分に分けてやります。自分の弱い部分がわかりやすいです。」（S5）

（3） 自信を獲得する

「（できるようになったことがわかって）よかったです。自分の日本語が上手になっているかどうか全然わからなかった。無駄になってないっていう。」（S2）

（1）（2）のように，学期終了時の振り返りでは，自身の能力の伸びや不足部分が可視化され，より客観的に学習を評価できるようになったことがわかった。さらに，（3）のように，CDS の結果からこれまでの学習を肯定的に捉えられるなど，新たな学習動機につながっていたケースも確認された。このように CDS 調査には，自律学習と関連する客観的に学習を振り返るメタ認知的機能や，学習動機を高める情意面での機能があると考えられた。

また，次の（4）（5）の事例では，学習者がメタ的に自分の学習を振り返り，次のステップとしてどのような学習が必要なのかという意識づけがあった。さらに，（6）では教師による CDS を用いた学習アドバイスが学習者側から提案された。

（4） 学習目標の設定・学習計画の作成

「（CDS を見ると）例えばもしこれが中級レベルだったら，次はこんな感じ，このようになれたらいいかなと思う。」（S13）

（5） 具体的な学習項目の把握

「（CDS にある項目を見たとき）いろいろな項目がそれに応じて自分は前が気をつかわなかった項目もあるってことは，すごく助かりました。」（S14）

（6） 学習支援のリソースとしての活用

「日本語はできる，どのぐらいできます，わかりません。（CDS を見て）先生がちゃんと意見をくださって，自分は先生の意見を聞いたり参考にしたり，わかるようになります。」（S11）

以上のように，CDS のメタ認知的機能や情意面での機能に関連し，CDS が自律学習につなげる学習リソースとなり得る可能性が示唆された。

3-4 CDS 活用の試み―フィードバックシート―

本研究では，学期終了時の CDS 調査の際，CDS 調査結果を基にした個別のフィードバックシート（以下 FBS，図 2）を作成し，希望する調査協力者に配布した。FBS には，4 技能別の能力値の変移と一言コメントを添えた。インタビューの結果，FBS に関しては，3-3 と同様の機能が確認された。

（1） 学習を促進する動機づけ

「来学期はまだの部分もっと頑張りたいと思います。」（S11）

（2） 日本語能力の伸びの可視化

「（レーダーチャートの）形式なので，結構見やすいと思って，自分の成長が見えた。（グラフの）幅が大きいところ。うれしい。達成感。」（S13）

図 2 フィードバックシート

このようにFBSは，より視覚的に能力の伸びや弱点を確認できるため，次の学習目標の設定に向けた学習リソースとして一定の役割を果たせると考えられた。

5. 考察とまとめ

本発表の研究課題1「学期開始時と終了時のCDS調査の結果を比較し，調査協力者の日本語能力推定値に伸びが見られるのか」については，9 割以上の学習者の自己評価が上昇していることが示された。しかし，一部の学習者については，学期開始時よりも終了時の方が自己評価に低下がみられるという結果も示された。インタビューの結果,「学期開始時にCDSで示される状況の経験がなかったこと」,「終了時に自分の能力をより客観視できるようになっていたこと」が主な理由として挙げられる。また，学期開始時と終了時の2回CDS調査に回答することで，1学期間の自己評価の変化が可視化され，「できること」が増えていることが，自己効力感の上昇をもたらし，学習への動機づけを高めるということが示唆された。

さらに，研究課題2「CFERの目的のひとつである自律学習がCDSに答えることで促進されるのか」については，調査協力者は実際にインタビューの中で，CDSの具体的な記述内容に関連する形で,履修したクラスの学習状況や日常生活での学習方法に言及しており，こういった過程でCDSが自分の能力を客観視するツールとなり,弱点の把握とともにCDSが具体的な学習目標として機能する可能性が示された。このようなCDSの機能を利用し，教師や他者がCDSへの回答結果を見ることで学習者にアドバイスするなど学習支援のリソースとして活用することもできるであろう。こうしたCDSの効果は，CDSが自律学習を促進するツールとなり得ることを示しているのではないだろうか。

6. 今後の課題

本調査の結果からは，CDSが自律学習を支援するリソースとなり得ることが示唆された。しかしながら,本研究グループが行った別のアンケート調査の結果（高橋他2017）からは，中級レベルより上級前半レベルの学習者のほうが自律的にレベル判断のためのリソースを選択するなど偏りが見られた。今回の調査では，中上級から上級前半レベルに到達した学習者を中心にインタビューを行ったことから，全レベルの学習者がCDSの結果やFBSを自律的に学習リソースとして活用できるかは言い切れない側面もある。そのため，本調査では量的調査，質的調査ともに調査対象レベルを広げ，初級・初中級の学習者にとっても自律的な学習を促進させる学習支援リソースとしてCDSが機能するのか探り，CDSを含めた自律学習支援システムの構築を目指す。

注

1. CDSはCEFRとJF日本語教育スタンダード双方の4技能の能力記述文から抜粋した42項目を必要に応じて一部修正を加えて作成した。項目数は今回の調査協力者のレベルを考慮し，特に中級の評価項目に比重を置いた（A1：1／A2：2／B1：3／B2：3／C1：1）。回答方式は,「1．全然できない」から「7．問題なくできる」の7件法とした。

2．Graded Response Model （以下，GRM）の分析には，EasyEstGRM Ver.1.4.0（熊谷 2009）を使用し，最尤推定法による推定を行った。その他の分析には，R の version 3.3.1 を使用した。GRM を用いた分析結果から「2. ほとんどできない」「3. あまりできない」「4. どちらでもない」の選択率が低いことが明らかになったため，上記 3 肢を 1 つの選択肢とした 5 件法にデータを修正し，分析を行った。また，CDS 項目パラメータの推定の結果，「読む」の CDS に推定不能の項目が 1 項目見られたため，除外して分析を進めた。

3．総合 6 の 1 名は，終了時の回答が全て「5. 問題なくできる」で能力推定ができなかった。

参考文献

今井新悟（2009）「J-CAT（Japanese computerized adaptive test）の得点と Can-do スコアの関連づけ」『ヨーロッパ日本語教育 14　第 14 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告論文集』140-147

岩下智彦・沖本与子・高橋雅子・伊藤奈津美・毛利貴美（2016）「Can-do statement を用いたセンター学習者の自己評価―総合日本語 4・5・6 レベルを対象とした調査報告―」早稲田日本語教育学会 2016 年度秋季大会予稿集 34-37

沖本与子・高橋雅子・伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦（2017）「CJL における中級から上級前半学習者の自己評価―Can-do statements を用いた調査報告―」『早稲田日本語教育実践研究』第 5 号 39-56

鹿嶋彰・保坂敏子・島田めぐみ（2011）「Can-do statements 項目から回答者は実際何を想起するか」『日本語教育方法研究会誌』vol.18 No.2 32-33

熊谷龍一（2009）「初学者向けの項目反応理論分析プログラム Easy Estimation シリーズの開発」『日本テスト学会誌』5 号 107-118

島田めぐみ・三枝令子・野口裕之（2006）「日本語 Can-do-statements を利用した言語行動記述の試み―日本語能力試験受験者を対象として―」『世界の日本語教育』16 号 75-88

島田めぐみ・野口裕之・谷部弘子・斎藤純男（2009）「Can-do-statements を利用した教育機関相互の日本語科目の対応づけ」『日本語教育』 141 号 90-100

鈴木美加（2015）「違いのわかる Can-do リストの作成に向けて―学習者 Can-do 自己評価のデータに基づくリストの検討―」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41 121-136

高橋雅子・伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦・沖本与子（2017）「日本語中級学習者を中心としたレベル選択に関する意識―Can-do statement 調査実施後のアンケート調査から―」日本語教育学会 2016 年度第 9 回関西地区研究集会予稿集 13-16

毛利貴美・古川智樹（2014）「日本語プレースメントにおける CEFR/JF 日本語教育スタンダードの Can-do-statement の利用―日本語教育における渡日前―渡日後のアーティキュレーションの実現―」14th EAJS International Conference 口頭発表（於スロベニア）

吉島茂・大橋理枝訳編（2004）『外国語教育 II―外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠―』朝日出版社

Samejima, F. （1969） Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika Monograph*, 17.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑱〕【予稿集】

レポート作成過程におけるリソース使用の実態調査

―韓国人・台湾人学部留学生を対象に―

副田恵理子（藤女子大学）

1. はじめに

近年情報メディアの発達に伴い，アカデミックライティングおいて情報収集のために活用できるリソースは書籍に留まらず，インターネット上の web サイトや携帯電話のアプリなど多岐にわたる。特に母語以外で文章を作成する際には，書く内容についての情報を収集することに加え，必要としている表現を得たり，語彙・文法が適切かどうかを判断したりするなど言語能力を補うためにより頻繁にリソースが用いられている（副田・平塚 2014）。 しかし，吉村（2013）でも指摘されているように，リソースから得た表現・文・文章を言い換えが不十分なままに論文やレポートの中に取り込んでしまうと「表現の盗用」や「パッチワーク文」のような問題が起こる。

このような問題があるにも関わらず，アカデミックライティングにおけるリソース使用に焦点を当てた調査は少なく，ライティングの授業においてもリソースやリソースから得た情報を場面や目的に応じて適切に使用するためのスキルが積極的に取り上げられることはなかった。

そこで，本稿では，日本語学習者がアカデミックライティングおいてどのようにリソースから情報を得，それを文章内でどのように活用しているのか実態を調査することにより，適切にリソースを活用するために必要となるスキルを明らかにしたい。

2. 調査概要

2-1. 調査協力者

日本の大学に交換留学生として１年間在籍していた韓国人留学生４名，台湾人留学生５名から協力を得た。日本語のレベルは調査実施時に協力者Ｂは日本語能力試験Ｎ２，他の全ての協力者がＮ１取得者であった（次頁表 1 参照）。

2-2. 調査方法

後期の授業で課せられた学期末レポートを作成する過程の一部（約 60 分）をビデオ撮影し観察した。調査は 2015 年，2016 年の 1 月に行った。録画時間を 60 分に限定したのは，これ以上の時間ビデオ撮影することは調査協力者の負担になると思われたためである。データ収集は大学内の談話スペースを利用して行ったが，レポート作成にはできるだけ調査協力者自身の PC を使用するよう指示した。これは普段使用している機能をそのまま使ってもらうためである。また，レポート作成のために必要な全ての資料や書籍を持参し，必要に応じて使うように指示した。ビデオ撮影は２台のビデオカメラを用い，PC 画面が見えるアングルと調査協力者の視線や全体的な動きがわかるアングルで撮影した。レポート作成

終了後には各行動の理由や目的などについてフォローアップインタビューを行い，これをICレコーダーで録音した。

2-3. レポートのテーマ

調査時に各協力者が書いていたレポートのテーマは表１のとおりである。授業はすべて文学部の授業である。どのレポート課題においても複数のテーマが用意されており，その中から一つを選び半年間の授業内容を踏まえてレポートをまとめるというものであった。協力者C・Dは最初の20～30分間，一つ目のレポート（レポート①）に取り組んでいたが，作成に行き詰まり，途中から違うレポート（レポート②）の作成に取り組み始めた。協力者Eについては2つのレポートの内容が似ていることもあり，レポート①②を同時変更で作成していた。各レポートの作成段階は協力者A～Eが書き始め，F・Gが書いている途中，G・Hは日本人の友人にネイティブチェックをしてもらった後の推敲段階であった。

表１：各調査協力者の詳細とレポートのテーマ

協力者	国	日本語レベル	レポート①			レポート②		
			授業名	レポートテーマ	段階	授業名	レポートテーマ	段階
協力者A	韓国人	N1	心理学	経験をもとに自分の感情を分析	書き始め			
協力者B	台湾人	N2	身体表現論	台湾人と日本人の身体表現の比較	書き始め			
協力者C	台湾人	N1	日本文学	ミステリー作品を分析	書き始め	日本語学	日本語を分析	途中
協力者D	台湾人	N1	日本文学	ミステリー作品を分析	書き始め	日本語	台湾と日本の祭りを比較	途中
協力者E	台湾人	N1	日本文学	アニメ作品を分析	書き始め	日本語	台湾と日本の映画を比較	途中
協力者F	韓国人	N1	日本文学	アニメ作品を分析	途中			
協力者G	韓国人	N1	日本文学	少女漫画を分析	途中			
協力者H	韓国人	N1	日本文学	少女漫画を分析	推敲			
協力者I	台湾人	N1	日本文学	少女漫画を分析	推敲			

2-4. 分析方法

レポート作成過程のビデオ録画データにリソース使用を含む各行動についての注釈付けを行い，それをもとに各リソースの使用にかけた時間を測定した。また，ビデオ録画データとフォローアップインタビューの録音データを質的に分析し，各リソース使用における問題点を洗い出した。

3. 結果と考察

3-1. リソースの使用状況

協力者のレポート作成過程を観察したところ，リソースとしてインターネット・書籍・プリントを使用している様子が見られた。インターネットについては検索サイト・情報サイト・辞書サイトなどの各種webサイトが参照されていた。書籍については，レポートで取り上げている作品・参考文献・辞書が使用されていた。プリントは，レポート課題について記載されているもの，課題が出された授業で配布されたもの，日本語の文章表現の授業で配布されたもの等が使用されていた。本稿では，紙幅の関係上，最も多くの時間が費やされていたインターネットの使用についてのみ取り上げる。

各協力者がインターネット使用にかけた時間は表２の通りである。多くの協力者が 60 分の中の10～20%前後をインターネット使用に費やしていた。これは，書き始め段階だけではなく，途中，推敲段階においても同じであった。しかし，課題によって差が見られた。協力者Ａ・Ｂのように自分の経験や台湾での知識を生かせる課題を書く際にはインターネットの使用時間は比較的短かった。また，協力者Ｄ・Ｅについても，レポート①作成時にはインターネットを頻繁に使用している様子が見られたが，日台の比較を扱ったレポート②作成時には急激に使用時間が減っていた。

表２：インターネット使用時間とその内訳

	インターネット使用時間（%）		内訳			
			内容面の情報収集		形式面の情報収集	
協力者Ａ	02:09	(3.58%)	00:00	(0.0%)	02:09	(100.0%)
協力者Ｂ	05:44	(9.55%)	00:00	(0.0%)	05:43	(100.0%)
協力者Ｃ	12:23	(20.64%)	12:23	(100.0%)	00:00	(0.0%)
協力者Ｄ	07:39	(12.76%)	01:46	(23.1%)	05:53	(76.9%)
協力者Ｅ	08:24	(14.00%)	03:31	(41.9%)	04:53	(58.1%)
協力者Ｆ	07:52	(13.12%)	03:10	(40.2%)	03:37	(46.0%)
協力者Ｇ	14:04	(23.44%)	10:23	(73.8%)	03:41	(26.2%)
協力者Ｈ	07:52	(13.11%)	07:06	(90.3%)	00:46	(9.7%)
協力者Ｉ	07:20	(12.22%)	07:20	(100.0%)	00:00	(0.0%)

インターネットは内容面の情報を収集する際と形式面の情報を収集する際両方に使われていた。そのため，インターネット使用時間に占めるそれぞれの割合を表２内に示した。これも課題による違いが見られ，自分の経験や台湾の知識を活かせる課題を扱った協力者Ａ・Ｂは内容面での情報収集のためにインターネットを使用することはなかった。また，途中から台湾についての知識を活かせる課題を扱った協力者Ｄ・Ｅについても内容面での情報収集の時間は比較的短かった。つまり，自分の経験や既有知識を活用できる課題の場合には，インターネットの使用時間，特に，内容面での情報収集のためにインターネットを使用する時間は少なくなることが分かった。

次に，どのようなサイトが使用されていたのかを見る。図１のように，内容面の情報収集のためには半分近くの時間が検索サイトに費やされており，次に情報サイト，ウィキペディアが頻繁に使用されていた。これは，内容に関する情報を収集する際には，全ての場合において，まず検索サイトを用いて情報が掲載されていると思われるページを探し，その結果から情報サイトやウィキペディア等に移り，情報収集を行っていたためである。

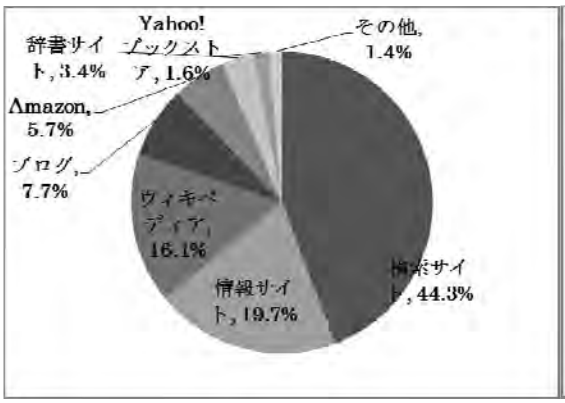


図１：内容面の情報収集に使用されたサイト

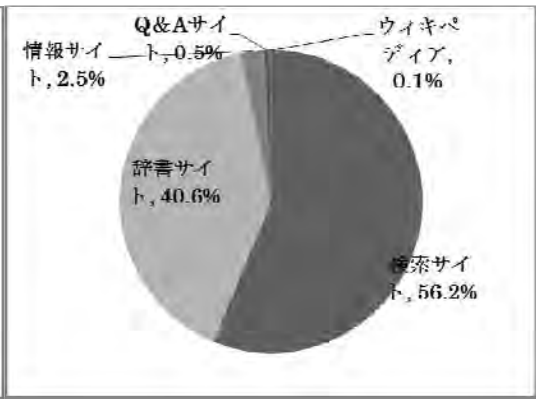


図２：形式面の情報収集に使用されたサイト

言語面での情報収集のためには検索サイトに半分以上の時間が費やされており，次に辞書サイトに多くの時間が費やされている。言語面での情報収集には韓国人，台湾人間で違いが見られ，韓国人協力者４名は全員が NAVER dictionary という辞書サイトを頻繁に利用していた。一方で，台湾人協力者は辞書サイトを最初に使用することはなく，検索サイトを用いてその表現の適切性を確認するか，もしくは，協力者Ｂ・Ｃについては，検索サイトの検索ボックスに調べたい単語と「日文」「中文」などの語彙を入れ，その単語の日本語訳，中国語訳が掲載されている辞書サイトを検索するという方法をとっていた。

次に各協力者がインターネットを使用する際に，また，インターネット上から得た情報を使用する際に，どのような問題が見られたのかを，内容面の情報収集場面と形式面の情報収集場面とに分けて見ていく。

3-2. 内容に関する情報収集のためのインターネット使用の問題点

内容に関する情報を収集する過程を観察した結果，問題は（１）インターネットを使用する際と（２）インターネット上の情報を本文内に活用する際の両方にみられた。そこで，（１）（２）を分けて見ていく。まず（１）のインターネットを使用する際には，「①検索のためのキーワード」「②検索結果の見方」「③参照するサイト」の３点に問題が見られた。

①検索のためのキーワード

ほとんどの学生が検索サイトを利用する際に，レポートで扱おうとしているテーマ，例えば，作品の分析であればその作品名のみを検索するためのキーワードとして利用していた。しかし，フォローアップインタビューによると，ただ漠然とそのテーマに関する情報を集めているのではなく，多くの学生が何を書きたいのか明確なプランを持ち，そのプランを文章化するために必要な情報を探していることが分かった。例えば，協力者Ｈは読者の感想を集めるためにブックレビューを探していたが，その際に使用されたキーワードは「キスキスキス（作品のタイトル）」のみであったため，必要な情報を得るまでに非常に時間がかかっていた。さらに，今回の調査では頻繁に検索サイトが使われていたものの，検索結果を見るのみで，提示されたページを開かずに終わっているケースが多く見られた。これは幅広い情報が検索結果として表示された場合に，そこから自分が必要としている情報を探し出すことが難しかったためだと思われる。効率的で，より効果的な検索サイトの使用のためには，複数の適切なキーワードを入力し情報を絞ることが重要だと言える。

②検索結果の見方

検索結果から必要な情報が掲載されていそうなページを探す際に，結果の内容をよく見ずに，一番上に提示されているサイトを選択し開く傾向にあった。例えば，協力者Ｃ・Ｇ・Ｉは検索するキーワードが一つの場合が多く，その場合必ず最初のほうにウィキペディアが表示されるため，ウィキペディアを多用する傾向にあった。

一方で，協力者Ｅは検索結果を下までスクロールしてすべて見，必要な情報が提示されないことで，検索ボックスに入力したキーワードが適切ではないと判断し，キーワードを増やす，入れ替えるなどの作業を行っていた。検索結果のページを少なくとも１ページの最後まで見ることは，入力したキーワードの適切さを判断するためにも必要だと言える。

③参照するサイト

ウィキペディアは半数以上の協力者が利用していたが，協力者Ｄ・Ｇはフォローアップ

インタビューにおいて，「ウィキペディアを利用してよいのかわからなかった」「先生に使ってはいけないと言われていたので不安だった」と述べている。また，協力者HはAmazonのブックレビューを利用していたが，これも「使ってよいのか不安だった」と語っている。

インタビュー内ではどのサイトを使えばいいのか，もしくは使ってはいけないのかという質問が頻繁に出たが，重要なのはそのサイトが誰によってどのように作成されているのかを知ったうえで，自身が必要としている目的に応じた情報であるのかを適切に判断することにある。また，必要であると判断した場合には，そこから得た情報をいかに利用し，いかに提示するかも重要ではないかと考える。この問題は，次の（2）インターネット上の情報を本文内に活用する際の問題点に大きく関係している。情報を本文内に活用する際には「④引用方法」と「⑤出典の明記」について問題が見られた。

④引用方法

協力者G・Iは最初に作品内容を紹介する文章を書く際にウィキペディアの文章をそのままコピーしレポート本文内に張り付け，その細部を書き換えることに非常に長い時間をかけていた。両協力者ともにそのままの文章を使ってはいけないと思い修正を加えたと述べている。しかし，作品紹介はのちの議論の内容によって焦点を当てる部分を変えるべきである。情報提示型のレポートを作成する際には一つの情報源に頼ってしまうことが多くあるようだが，焦点を当てるべきポイントをきちんと考えたうえで，複数の情報源をもとに自分の言葉でまとめるべきではないだろうか。

協力者Hは読者がその作品をどのように捉えているかを裏付けるものとしてブックレビューを使用していた。最初に複数のブックレビューをレポート内にコピーアンドペーストした後，悩んだ末にそれを一部変更したり削除するなどして大幅な書き換えをしていた。フォローアップインタビューによると「直接引用はあまりよくないと聞いていたのでできるだけ修正した」と答えている。読者の感想を裏付けるものとしては，筆者が修正を加えるのではなく，直接引用すべきであるように思われるが，場面に関係なく「直接引用はすべきではない」という考えに基づいて判断がなされるのは問題である。どのように引用すべきか，もしくは引用をすべきではないのかの判断は，中村他（2016）でも述べられているように，論の展開や引用の目的と関連付けて吟味した上で行われるべきであろう。

⑤出典の明記

協力者Iは推敲過程において「学級崩壊」の説明の部分に注を付けて出典を明記していた。フォローアップインタビューによると，これは日本語のチェックをお願いした日本人の友人に出典を書いたほうがいいと言われたためだという。協力者Iはウィキペディアを含むインターネット上の様々な情報を文章ごと自身のレポート内で活用していたが，「単に事実を述べているものであるため，どれについて出典を明記しどの部分は必要ないのがよくわからなかった」と述べている。基本的にはインターネットから得たどの情報についても出典を明記すべきことを確認する必要がある。

3-3. 形式面の情報収集のためのインターネット使用の問題点

形式面に関する情報を収集する際には，「①検索サイトの使い方」「②検索結果の見方」「③辞書サイトの使い方」の3点に問題が見られた。

①検索サイトの使い方

検索サイトは自身が考えた日本語表現が適切であるかを判断する際に頻繁に使われていた。この場合フレーズ検索[注1]を行うと効果的であるが，フレーズ検索を用いていた協力者は一人もいなかった。そのため，例えば協力者Ｅは「秀逸な人材を失った」という言葉を検索ボックスに入力して検索していたが，結果に提示されていたページは語彙が分散して現れているものがほとんどであった。これは副田・平塚（2015）でも指摘されている点であり，検索サイトの適切な使用法を指導する必要があると言える。

②検索結果の見方

検索サイトを使って表現の適切性を調べる時には，検索結果を見る際にヒット件数を確認するなどしてその表現がどの程度よく使われているのか確認する必要がある。しかし，２～３の使用例が結果に現れているのを見ただけでその表現を適切であると判断し，そのまま文章内で使用しているケースが複数見られた。これも①同様に指導が必要な点である。

③辞書サイトの使い方

3-1 でも述べたように，全ての韓国人協力者が NAVER dictionary を使用していた。これは，NAVER dictionary には用例が多く提示されているからであると述べている。実際，韓国人協力者はこの辞書サイトを使う時に常に複数の用例を確認しており，その結果見つけ出した表現を文章内で使わないケースも見られた。一方，台湾人協力者は特定の辞書サイト使うことはせず，検索サイトで調べたい用語を検索し，その結果から辞書サイトに移って調べる様子が見られた。このような場合，用例のほとんどない辞書サイトを使用しているケースが多く，結果，不適切な言葉の使用に繋がっていた。まず，特定の使いやすく用例が多く掲載されている辞書サイトを知っておくことが重要である。そして，辞書サイトを使う際には，用例を見て適切な使用法を確認したうえでその語を使うべきである。

4. まとめと今後の課題

フォローアップインタビューからは，レポート作成者自身もリソースとしてインターネットをどのように使い，そこから得た情報をどのようにレポート内に取り込めばよいのか難しいと考えていることが分かった。今回の調査では文学作品を分析するタイプの課題を扱っていた学生が多かったため，傾向に偏りがあったかもしれない。インターネット使用状況は課題による影響が大きいことが明らかとなったため，今後は他の種類のレポート課題を作成する際にも，同様の問題が見られるのか調査を進めていきたい。

注１：検索ボックスに検索したいフレーズを “ ” で括って入力することで，入力した通りの順序でそのフレーズが含まれているページを検索する方法。

付記：本研究は科学研究費 15K02646 の助成を受けたものである。

参考文献：

副田恵理子・平塚真理（2016）「韓国人日本語学習者のレポート産出過程の分析」『藤女子大学文学部紀要』，第53号，pp. 43-56.

中村かおり・近藤裕子・向井留実子（2016）「アカデミックライティングにおける不適切な引用文の分析と課題」『2016年日本語教育国際研究大会予稿集』（電子版）

吉村富美子（2013）『英文ライティングと引用の作法：盗用と言われないための英文指導』 研究社

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑲〕【予稿集】

学術レポート執筆不安に着目した日本語学習者の変容

―留学生向けのアカデミック・ライティング授業を通して―

田佳月（一橋大学大学院生）

1. 研究目的

日本の大学で勉学に励む，中国語を母語とする留学生の数は多い。彼らは大学の専門科目の授業で日本人学生と同じような課題の遂行が求められ，与えられたテーマについて論証するレポートを書く活動を課される。しかし，中国語を母語とする留学生は日本語力が中上級であっても，学術的なレポートの執筆に不安，すなわち「第二言語でのレポート産出に関わる不安や心配，それによって引き起こされる緊張や焦り等」(田 2016：46)を抱えている傾向があることが明らかになっている(田 2017)。

一方，日本語教育では，学術的なレポート執筆力向上のために，協働学習を取り入れたアカデミック・ライティング授業(以下 AR 授業)の導入が進んでいる。そこで,本発表では，大学で AR 授業を履修する中国語母語の留学生を対象に，AR 授業が留学生の持つ学術レポート執筆不安に及ぼす影響を実証的に探ることにする。AR 授業を履修する前に，彼らがどんな不安を抱えていたか，また，授業を通し，彼らが抱く不安に変化が見られるか，見られた場合にどんな変化なのかを考察し，変化をもたらす要因を明らかにしたい。

2. 先行研究

日本語教育におけるライティング不安に関する研究に石橋(2011)，田(2016)，田(2017)などがある。石橋(2011)は，バンコクで中上級日本語学習者を対象に，作文に関わる不安要因の実態，及び成績，習熟度との関連を検討している。田(2016)は論証型レポートを取り上げ,「学術レポート執筆不安尺度」を提案している。田(2017)は不安尺度を用い，大学で学ぶ中国語を母語とする留学生が抱く学術レポート執筆不安の実態を調査している。

協働学習は学習同士のインターアクションを利用した学習活動の一つであり，作文学習に取り入れた方法として「ピア・レスポンス」がある。ピア・レスポンスとは「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動(池田 2007)」である。ピア・レスポンスの学習効果に関する研究は池田・影山(2000)，影山(2001)などがあり，学習者情意に関する研究は田中(2005)，原田(2015)などがある。しかし，不安に着目したピア・レスポンス研究は管見の限り見当たらない。書くことの難しさ，及び協働的な教室風土，教師と学習者それぞれの意識の影響により，ライティング不安は授業前後で変化するのではないかと考えられる。

3. 調査

3-1　対象となる授業

対象授業は 2015 年後期に都内の大学で行われた，留学生向けのアカデミック・ライテ

ィングの授業である。この授業は主体的・協働的な学びを重視し，論文・レポートの作成法を学びつつ，同時に，大学・大学院のゼミでの発表やコメントの仕方を習得させることも目的としている。授業は週に 1 回，全 15 回行われた。発表者(田)は TA として授業に参加し，第三者の立場で授業への観察をしながら調査を実施した。

授業の流れとして，参加者は 1 回目の AR 授業でオリエンテーションを受けた後，2 回目の授業で日本の大学院のゼミの録画データを視聴し，社会言語学の観点から興味のあるテーマを選ぶ。3 回目以降，留学生同士の協働学習を通して毎週課題に取り組み，研究の方向性について話し合ったり，実際の論文を読んで先行研究をまとめたり，データを分析して考察することを積み重ね，最終的に一人一人が 1 本のレポートを完成する。最後の授業で研究の成果を発表し，論文集にまとめる。

3-2　調査協力者

16 名の参加者は全員社会科学を専門とし，N1 を取得し，出身や日本語学習歴などにおいても多様性がある。そのうち，中国語を母語とする留学生 10 名を本発表の対象とする。

表 1　調査協力者の属性(AR 授業開始時)

No.	学年	滞在歴	学習歴	No.	学年	滞在歴	学習歴
S1	研究生	1 ヶ月	4 年	S6	交換留学生	1 ヶ月	2 年
S2	研究生	2 年	2 年	S7	学部 2 年	2 年	8 年
S3	交換留学生	1 ヶ月	4 年	S8	学部 2 年	2 年	3 年
S4	交換留学生	1 ヶ月	2 年	S9	学部 2 年	3 年	4 年
S5	交換留学生	1 ヶ月	2 年	S10	学部 3 年	3 年	3 年

3-3　データ収集・分析

データの収集にあたり，まず，田(2016)の考察によって明らかになった「学術レポート執筆不安尺度」(付録を参照)を用い，AR 授業の 1 回目の授業後と 15 回目の授業後に，10 名の調査協力者を対象に質問紙調査を実施した。質問紙は回収後，統計ソフト SPSS(ver.19.0)を用いて，対応のある t 検定をかけて考察を行った。

また，1 回目，7 回目と 15 回目の授業後に半構造化インタビューを行い，今回の授業に参加した当初，その途中や終了後に感じた学術レポート執筆不安とその変化，不安への解釈を中心に聞いた。一人につき 3 回，1 回あたり約 10 分で実施し，計 30 回分のデータを収集した。一人一人の調査協力者の語りを丹念に検討するため，インタビューデータの分析には，大谷(2007)が開発した小規模データにも適用可能な分析方法 SCAT を採用した。この手法では，面接記録などの言語データをセグメント化し，それぞれに 4 ステップのコーディングをし，生成されたテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述する。

4.　結果

4-1　質問紙の平均値の比較

質問紙を収集した後，調査協力者の不安を得点化した。不安得点は数値が大きいほど不安が高いことを意味し，「まったく当てはまらない(1 点)」から「とてもよく当てはまる(5

点)」までの5段階評価で得点化した。調査協力者の2回の質問紙調査の平均得点，及び学術レポートを書くことが得意であるかどうかという自己評価を表2に示す。

表2　質問紙調査の平均得点，及び自己評価

No.	質問紙調査の平均得点		学術レポートを書くことが得意か	
	1回目後	15回目後	1回目後	15回目後
S1	3.86	3.18	やや苦手	どちらとも言えない
S2	3.68	3.68	苦手	苦手
S3	3.64	3.32	やや苦手	どちらとも言えない
S4	3.09	3.18	やや苦手	どちらとも言えない
S5	3.23	3.64	やや苦手	どちらとも言えない
S6	2.73	3.50	どちらとも言えない	やや苦手
S7	1.73	2.14	やや得意	やや得意
S8	2.82	3.36	やや苦手	やや苦手
S9	2.32	2.32	やや得意	やや得意
S10	2.41	2.36	どちらとも言えない	やや苦手

対応のあるt検定を行った結果，t値は0.89で，p値は0.41で，二回の質問紙調査間で有意差が見られなかった。平均得点の傾向から見ていくと，調査協力者S1とS3は学術レポート執筆不安がある程度軽減され，書くことに対して自信が少し湧いてきたと考えられる。一方，調査協力者S2は高い不安を持ったままである。調査協力者S4，S5，S6，S8は平均得点が上がった。AR 授業を履修することを通し，持っている不安が更に高まったり，新たな不安が生じたりした可能性があると推測できる。調査協力者S7，S9とS10は低い不安を示し，ただし，S7 とS9は学術レポートを書くことが得意であると認識しているのに対し，S10は苦手意識を抱えていることが窺える。

4-2　インタビューデータの分析結果

では，学術レポート執筆不安の変化をもたらす要因は何だろう。次に，質問紙調査から見た不安が軽減された学習者，不安が高いままで維持される学習者，不安が加重された学習者の代表者として，それぞれ調査協力者S1，S2とS6を取り上げる。SCATを用いてインタビューデータを分析し(生成している概念は〈　〉で示す)，AR授業を通し，学術レポート執筆不安に着目した調査協力者の変容のストーリー・ラインを記述する。

4-2-1　調査協力者S1

中国の大学出身のS1が学部時代に教師を中心とした〈文法知識伝授型のアカデミック・ライティング授業〉を受講したことがある。その授業では，文法ミスを防ぐため，単文で書くようにと教えられたということである。日本の大学院に進学するための研究計画書を書くうちに，S1は単文だけで構成された文章はおかしいと感じるようになり，複文を書いたところ，文の構造がおかしくなってしまい，伝えたいことが伝わらず，〈表現に対する不安〉を強く抱えていた。また，S1は以前レポートを書く際，冒頭から結論に至るまでの順序を気にせず，思いついたことをすぐに書き下ろすというやり方を指導教授に指摘され，自身の〈まとまりのない文章〉をどう改善すべきかわからない状況にあった。また，日中

両言語によるレポートの書き方が異なるのではないかと考え，AR 授業に対し，〈日本式の書き方の習得〉を期待していた。

AR 授業に参加した当初，今まで接したことのない社会言語学の視点からゼミを分析するというハードルの高い課題が出され，S1 は参考文献の意義やテーマの分析方法がわからず，文章が〈説得力に欠けていることに不安〉を感じた。また，〈参加型授業への不慣れ〉があり，毎週の留学生同士のグループワークに対し，〈新鮮感がある〉一方，〈お互いに批判的なコメントを控えた〉り，言いたいことをうまく伝えられないせいで，〈推敲活動がつまずいた〉りすることもあった。教師があまり介入しないことにも不満があり，「*講義のほうがちょっと足りない*」(2 回目のインタビュー)と述べていた。

授業活動が深まるにつれ，S1 は協働学習において，〈意味のあるやりとり〉を通し，アイデアやリソースなどが増えたと徐々に実感でき，〈多角的な視点〉が育てられ，〈テーマ構想に対する不安〉が緩和された。また，グループで推敲し合う他に，自己推敲も促され，文法面の不安の軽減や構成面の改善につながったと考えられる。更に，〈レポート作成手順の習得〉が進み，順序立てて書けば，〈筋の通った文章が書ける〉と意識し始めた。日中の書き方に大きな違いがないことにも気づき，評価の違いへの恐れも大きく軽減された。

4-2-2　調査協力者 S2

大学院修了後に来日した S2 は，研究生として在籍しながら大学院入試を準備している。母国の大学院における授業はほとんど参加型であったが，日本語で本格的なレポートを書いたことがなく，現在ゼミ発表のレジュメを作る際，文法や表現に困っている。〈短い日本語学習歴〉しか持たない S2 は，AR 授業に対し，〈自然な表現を身に付けたい〉と願い，〈苦手な文法項目の習得〉を望んでいる。特に，目の前にある大学院入試が記述試験であること，また受験に際して提出する研究計画書を書かなければならないことから，S2 は〈論文作成に大きなニーズ〉を持っていることがわかった。

一学期間の授業を通し，S2 は〈書くこと自体が良い経験〉だと評価し，〈レポート作成手順の習得〉が進んでいった。協働学習を取り入れた授業活動に関し，S2 は〈プレッシャーのない自由に話せる場〉だと述べ，〈他人のレポートの読みから言語知識の勉強〉ができたと感じている。また，S2 は積極的に授業のレポートを書く際の〈悩みをグループメンバーと交流〉し，お互いに解決策を提案し合い，〈多様なフィードバックを活用〉し，〈多角的な視点を獲得〉している。更に，自分が書いたレポートを他人に説明していくうちに，内容理解が深まり，〈内容の改善を図る〉という意識も芽生えた。AR 授業の課題設定と教師の関わり方に対し，S2 はこの授業は〈専門性より作成過程を重視〉しているのではないかと考えており，教師から〈専門的な指導を求めていない〉ことがわかった。

一方，教師が提出したレポートの文法を直さないこと，グループメンバーも文法の間違いをチェックしないことから，一番関心のある言語形式の不安はなかなか軽減されていない。「*事前にテーマに関する調査をしたり，結論をまとめたりするなど，授業の前もある程度把握している(略)やはり日本語力が足りないから不安が生じた*」(3 回目のインタビュー)の語りから，必要な言語知識の勉強が充分満足のいくものでなかったことについて残念な気持ちが窺える。しかし，S2 は国語辞典を購入したり，レポート作成の入門書を参考に

したりし，〈堅実な努力〉をしている。容易に消えない言語形式面の不安は，S2 の緊張を高めているとともに，自律的な学習を行うモチベーションにもなっていると考えられる。

4-2-3　調査協力者 S6

交換留学生として来日した S6 は，レポートを書く経験が少ない。2015 年前期も大学の日本語論文作成指導授業を履修したが，参考文献の選び方や，レポートの形式・構成にまだ不安を抱えているようである。一方，言語形式に関し，「*文法は先生に教えていただいたから，あまり心配していない*」(1 回目のインタビュー)と述べている。

授業活動が深まりを見せ，S6 は〈レポート作成手順の再確認〉をしつつ，一歩一歩書くより，〈全体の構成を考えてから書くほうが楽〉だという新たな気づきが得られた。また，研究の進め方も体験でき，この授業は「*期待を超えた*」(2 回目のインタビュー)と評価している。留学生同士によるグループ活動に関し，たまに〈腑に落ちないコメント〉があったが，考えもしなかったアイデアが他人から得られ，〈自身の思考の活性化〉を実感した。また，他人が書いたレポートを読むことを通し，構成法や表現を学べ，特に最後の論文集は今後のレポート作成の参考にもなると感じていた。

一方，〈他人のレポートが自分より優れている〉と感じ，〈文法が余計に心配〉になり，「*先生は 5 頁ぐらい書けばいいと言ったが，ある人は 10 頁も書いた。長ければ長いほどいいか考えてしまった*」(3 回目のインタビュー)という語りから，〈他者への過剰意識〉が窺える。また，他の授業でもレポートが出されたが，授業で身につけたことを応用するまでに至らず，〈実際のレポート作成にジレンマを感じている〉ようである。以上の不安要素が絡み合っている故に，S6 は前より深刻な不安に陥ったのではないかと考えられる。

5.　まとめ

以上，留学生向けの AR 授業を通し，学術レポート執筆不安に着目した日本語学習者の変容を記述した。学術レポート執筆不安は長期的に保持される傾向がある(田 2017)ものの，今回の分析の結果から，授業環境との相互作用を通して変化する側面もあることが確認された。具体的には，調査協力者 S1 に関し，協働学習という授業形態は学術レポート執筆不安の軽減に効果があることがわかった。一方，調査協力者 S2 は協働学習に馴染みがあるが，授業形態に関係なくニーズが異なったため，不安があまり軽減されていないと考えられる。また，調査協力者 S6 に関し，授業形態そのものが不安を高める要因となっている。

ここで，協働学習を取り入れた授業形態に留意したい。書くプロセスや学習者同士のインターアクションに着目した授業設計は，言語形式を軽視する傾向がある。それを補うため，教師はレポートの添削回数を増やすなど介入を多くする他，学習者同士の推敲が構成や内容のみならず，表現面にも目を向けるように促すことが重要であろう。また，授業初期段階では，学習者のニーズを把握した上で，丁寧に活動を導入するなど協働学習の未経験者を配慮し，お互いが無関係の他人でもライバルでもなく，より良いレポートを作り上げるための仲間であると意識させる工夫も必要であろう。しかし，不安は必ずしも学習を阻害するものではなく，教師はいかに不安を活用し授業をデザインするか，学習者はいかに不安と向き合い，学習を促進させるかが今後の重要な課題である。

付記：本研究は国立国語研究所の共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の研究成果を報告したものである。

参考文献

池田玲子(2007)「ピア・レスポンス」池田玲子・舘岡洋子(編)『ピア・ラーニング入門―創造的な学びのデザインのために―』ひつじ書房,71-109.

池田玲子・影山陽子(2000)「専門のための日本語作文授業の試み」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53,215-226.

石橋玲子(2011)「日本語学習者の作文産出に関わる不安要因の関連」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8,25-34.

大谷尚(2007)「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―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),27-44.

影山陽子(2001)「上級学習者による推敲活動の実態―ピア・レスポンスと教師フィードバック―」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54,107-119.

田中信之(2005)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス―ビリーフ調査をもとに―」『日本語教育』126,144-153.

田佳月(2016)「学術レポート執筆不安の提案―中国語を母語とする留学生を対象に―」『一橋大学国際教育センター紀要』7,45-56.

―――(2017)「学術レポート執筆不安の実態に関する考察―中国語を母語とする留学生を対象として―」『一橋日本語教育研究』5,ページ未定.

原田三千代(2015)「協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス」大関浩美(編)『フィードバック研究への招待―第二言語習得とフィードバック』くろしお出版,139-179.

付録：「学術レポート執筆不安尺度」質問紙項目

1. 難しそうなテーマについて書けるかどうか不安だ。
2. 何を書けばいいのかわからなくて不安だ。
3. 参考資料が見つからなくて不安だ。
4. 多くの資料から必要な情報を見つけ出せるかどうか不安だ。
5. 日本語の表記(漢字，カタカナ)を間違って使っているかどうか不安だ。
6. 学術的な言葉を使いたいがわからなくて不安だ。
7. きちんと書き言葉で書けているかどうか不安だ。
8. 同じ言葉を何度も使い，言い換えることができなくて不安だ。
9. 文法を正しく使っているかどうか不安だ。
10. 書きたいことが日本語で表しきれなくて不安だ。
11. レポートでよく用いられる表現がわからなくて不安だ。
12. 注の付け方や，引用の仕方や，参考文献の書き方などがわからなくて不安だ。
13. 「である」体と「です・ます」体が混在しているかどうか不安だ。
14. レポートの冒頭を思いつかなくて不安だ。
15. 冒頭から結論に至るまでに，どういう順序で，どう議論していくべきかわからなくて不安だ。
16. レポートの結論をまとめられなくて不安だ。
17. 他人の文献を引用しすぎていないか不安だ。
18. 先生にどう評価されるか不安だ。
19. 文量が足りなくて不安だ。
20. 文の修正に時間がかかり過ぎて，なかなか書き進めなくて不安だ。
21. 日本の大学の先生が中国と評価の視点が違ってくるのではないか不安だ。
22. 提出期限に間に合うかどうか不安だ。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑳〕【予稿集】

短期プログラムにおける学習者の多様性への対応を目的とした学習契約の活用

―対話活動を通した学習契約書作成の試み―

内山喜代成・梶原彩子（名古屋大学大学院生）

1. はじめに

名古屋大学文学部では韓国の木浦大学との日韓大学生・大学院生学術文化交流研修プログラムの一環として，毎年夏に約 10 名程度の学部生（以下，研修生）を受け入れ， 2 週間の短期プログラムを実施している。研修生は午前に，日本語（90 分×2 コマ），午後に文学部教員による日本文化入門（2 コマ）を受講し，週末には大学の国際交流サークル（以下，IFC（仮名））との交流企画に参加する。参加する研修生は年度によって，専攻，学年，日本語学習歴が異なり，学習目的も様々である。日本語のクラスは，研修生を初級，中級の 2 クラスに分けて授業が行われ，日本文化入門の講義は韓国語の通訳が入り，研修生全員で受講する。日本語の初級クラスには日本語未習者もおり，プログラム内で接する人たちとの会話などを想定した授業が行われるが,中級クラスでは研修生間の能力差が大きく，学習目的も異なるため，どこに焦点を合わせるかが課題となる。例年，プログラム終了後に課されるレポート作成に向けた内容の授業を行っていたが，研修生の学習ニーズを満たしているのかという疑問があった。そこで，2016 年度の中級日本語クラスでは，学習目的や能力が異なる多様な研修生が主体的に学ぶために，学習契約を日本語の授業に組み込むことにした。

2. 先行研究と研究課題

本実践は学習者の多様性に対して，自己主導型学習の学習方法である学習契約（ノールズ 2005）が有用であるという観点からコースのデザインを行った。自己主導型学習とは，日本語教育における自律学習とほぼ同義で学習者が主導的に学習を行うプロセスである。学習契約は学習者が学習者自身と結ぶ契約で，学習契約書を用いて行われ，予め「学習の到達目標」,「学習資源」,「学習達成を示す証拠資料」,「証拠資料を評価する基準と方法」の 4 項目を学習契約書に記入した上で学習を実行し，最後に学習契約書の内容に基づいて学習の評価を行うというものである。学習遂行状況に応じて，学習契約書内の項目を修正することは可能である。クラントン（1999）は，自己主導型学習（クラントンは自己決定学習としているが、本稿では自己主導型学習に統一する）を有効に進めるためには，学習者は「本質的に教授計画者になる必要がある（p.167)」とし，学習契約書内の項目に関する内容を決定できる技能が必要であるとする。しかし，学習者がこれらの技能を必ずしも有しているわけではないことから，実際には教育者がこれらの技能の内のいくつかに責任を持ち，少なくとも学習者と共に学習プロセスを促進しなければならないという。この点

については，トムソン（1998）も学習契約書を使用した実践において，項目の内容が未熟な学習契約書が作成され，そのまま学習が行われてしまったことで，学習がうまくいかなかった事例を挙げている。学習契約書の項目が具体的で実現可能性がある「優れた学習契約書」が作成されることが学習プロジェクトの成功につながるという観点から，学習契約書作成段階に教師との相談の時間を設けることで改善を試みたと述べ，教師やクラスメートとの相談が学習契約書をよりよいものにするという見方をしている。また，筆者の過去の実践においては相談の時間の確保とともに相談の質をどのように高めるかということが課題になった。矢部（2005）は問題発見学習における対話の結果として，もともとの視点が，他者との対峙によって，広がったり深まったりする，あるいは他者との対峙を経ても変わらぬものとして強化されるといった思考の変容が引き起こされたという。このような知見から対話活動が学習者の思考の変容や深化につながると考え，本実践では相談の質を高めるために，支援者との対話活動を通して学習契約書の作成を行うこととした。本発表では学習契約書作成も重要な学習の段階であると捉え,「対話活動は学習契約書作成にどのような影響を与えるのか」という研究課題を設定し，実際の対話から検証する。

3. 実践概要

例年，IFC との交流企画は短期プログラムの中でも，研修生の評価が高く，研修後も研修生と IFC の学生の交流が続いている。そのため，本実践では IFC の学生(日本人学部生)に対話活動の協力を求めた。プログラム中，IFC の学生に全ての授業に参加してもらうことは困難であったため，参加可能な日にちに協力してもらい，最終日には研修生の学習経験の発表に聞き手として，参加してもらうこととした。また，IFC の学生の協力は，短期プログラムにおいて課題となる人的リソースの確保と学生間の交流という動機付けにもつながると考えた。日本語クラスのプログラムの流れを表１として示す。

本発表では，表１の太枠部分の学習契約書作成の初日に焦点を当てる。学習契約書はノールズ（2002）を参考に筆者が作成し，内容が具体性を持ち，実現可能性を高めるためのチェックリストを加えた。初日の１時間目には研修生に学習契約がどのようなものなのか実際に筆者が以前に行った事例などを紹介しながら，研修生が自身の学習プロセスを認識し，学習プロセスを学ぶ学習であることを強調したオリエンテーションを行った。2 時間目より IFC の学生に，直接，何かを教えるのではなく研修生の学習契約が具体的になるようにチェックリストに留意しながら助言やアドバイスなどを行う支援者として参加してもらうこととした。

表 1　短期プログラム日本語クラスの概要

【実施期間】2016 年 8 月 2 日～8 月 10 日　【支援者】教師・IFC の学生　計 15 名（2 時間目より参加） 【研修生】日本語専攻の学部生 4 名（2 年生 1 名，3 年生 1 名，4 年生 2 名（内 1 名は日本にワーキングホリデーで 1 年の滞在経験あり))		
日付	1 時間目	2 時間目
8/2（火）	オリエンテーション・クラス分け	学習契約の説明・テーマ決め・学習契約書作成①
8/3（水）	トピック①	学習契約書作成②
8/4（木）	トピック②	学習活動の実行①
8/5（金）	トピック③	学習活動の実行②
8/6（土）	終日　IFC との交流企画	
8/7（日）	終日　IFC との交流企画	
8/8（月）	発表基準の作成	学習活動の実行③・発表準備①
8/9（火）	発表準備②	
8/10（水）	初級クラスと合同で IFC の学生に対して学習経験発表会	

4. 事例と分析

初日の対話活動は4人の研修生と2人の日本人学部生を2つのグループに分けて行った。取り上げる事例はその内のひとつのグループで，研修生の2年生のパク（仮名）と4年生のソン（仮名）とIFCの学部1年生のみか（仮名）の対話である。同じ環境下の対話活動を通して，パクは学習契約書が深化（学習契約書内の項目の詳細が決まっていく）し，ソンは学習契約書の深化が確認できなかった。以下，4つの事例を挙げ，対話活動のスクリプトから，深化の過程を分析する。支援者の行為については【】（スクリプト内は　）で，研修生の行為，感情については[]（スクリプト内は　）で記し，対話活動がどのように展開されたのか見てみたい。また,対話活動によって作成された学習契約書も合わせて示す。

4. 1　事例①　学習目標設定に関するの対話（パク）

みか：（パクが野球が好きという話題から）すごい選手だったんですね。そういう興味ある所から，どういう目標にします？なんか今回の一週間の目標とか。
パク：私の夢はスポーツ記者です。それで，私は日本語を勉強していろんな国に取材しながら，取材したいです。それで私はいろんなスポーツを知りたいです。
みか：いろんなスポーツを知りたいんですね。
パク：代表的なことは，すもうとか。日本では人気があるスポーツは何がありますか。
みか：人気があるだけだと，サッカーとかは人気がある。
ソン：Jリーグとか。
みか：うん，Jリーグ，野球とか，例えばテレビでやる，だと野球サッカーが中心だと思います。でも，例えばバレーボールとか，テニスとか，相撲は。絶対中継があるんですね。（中略　日本のスポーツの情報）あと日本だと，部活，部活って韓国もありますか。

みかの学習目標設定についての【問いかけ】をきっかけに，パクは[自己内対話]を行い，夢であるスポーツ記者と関連させて，「取材したい」，「いろいろなスポーツが知りたい」と[学習ニーズの意識化]をし，目標の設定を行おうとする。みかはパクに【学習ニーズの確認】をし，パクは自身の興味について[情報を求める]質問をみかにする。みかは質問に対して，自身の情報リソースとしての役割を果たそうとして，スポーツに関する【情報提供】を行い，更に「日本だと，部活，部活って韓国もありますか」と【話題の拡大】を行う。

4. 2　事例②　学習目標と学習資源の決定に至る対話（パク）

みか：部活とかで結構スポーツをやってた人も多いから，これからたぶん来るIFCの人とかも部活とかでこういうスポーツやってましたとかだと，そういう話はいろいろ聞けるかも知れない。
ソン：ほかのIFCさんの取材をしてもいいかも。パクさん。
パク：えっ，それはでも…。
みか：いいんじゃないですか，これからいっぱい来るし。
ソン：証拠もなるし。
みか：ああいいんじゃないですか，なんかインタビューして，それで，その人たちのスポーツのインタビューしてまとめれば。
パク：それを目標にするのはいいかな。目標にしようかな。
教師：どうですか。
パク：はい，私の夢はスポーツ記者ですけど，IFCさんたちのメンバーを取材しながら，日本のスポーツを取材しながら，私の経験を発表する。いいですか。
教師：全然，いいですよ。

みかはパクの日本のスポーツを知りたいという学習ニーズに，IFCのメンバーが学習資源になるのではないかと【学習資源の提案】をする。次いでソンが「取材してもいいかも」と【学習資源の活用法を提案】するが，パクは実際にできるのかどうか,「えっ，それはでも…」と[不安]を表す。その不安に対して，みかが「いいんじゃないですか，これからいっぱい来るし」と【不安の解消・学習資源の保証】をし，更に「インタビューをしてまとめれば」と【証拠の提示方法の提案】をする。みかによって学習資源が保障されたことでパクは,「それを目標にするのはいいかな。目標にしようかな」と[学習目標の絞り込み]をする。そして，教師の【学習目標に対する問いかけ】に対して，これまでのやりとりか

ら設定された[学習目標・学習資源と方法・証拠資料を説明]し，それが妥当であるか[教師への確認]を行っている。最後に教師がそれらを【肯定】したことで，パクは学習契約書の学習目標に「いろんなスポーツを知って調べてしゅざいしながら日本のスポーツを知ることができる（原文ママ)」と，学習資源と方策には「IFC さんのメンバさんたちにしゅざいをたのんで日本のいろいろなスポーツにたいしてしゅざいする（原文ママ)」と記入した。

4．3　事例③　目標達成の証拠に関する対話（パク）

みか：目標の，最終ゴールみたいなのはどうします。もし，あの新聞記者になりたいんだったら，新聞記事みたいなのを作るのはどうですか。
パク：それもいいですね。
みか：これを取材して，あと，
パク：記事になったら，おもしろいですから，こんなサイズ（A4）で。
ソン：こんな大きさ。
みか：いいんじゃないですか。それは。
パク：いいですね。
教師：何かいいのがありますか。
みか：新聞記者になりたいから，これから一週間 IFC のメンバーで調べて，それを記事にする。
教師：それおもしろそう。

みかは「新聞記事みたいなのを作るのはどうですか」と【証拠資料の提案】を行う。パクは「それもいい」と[提案を受け入れ]る。そして，みかが学習契約書内の記述を確認し，パクは「記事になったらおもしろいですから，こんなサイズで」と具体的な[証拠資料のイメージ]を行う。みかがこの【イメージを肯定】し，パクも「いいですね」と自身の考えに[納得]する。最後の教師からの内容確認に対して，みかが「新聞記者になりたいから，これから一週間 IFC のメンバーで調べて，それを記事にする」と【学習契約内容の説明】を行っており，一連のやりとりを通してパクとみかの間で[【学習契約内容の共有】]ができていることがわかる。このやりとりからパクは学習契約書の証拠の欄に「私にゆめがしんぶんきしゃですから，しんぶんを A4 の大きさで作ってていしゅつする（原文ママ)」と記入した。

4．4　事例④　研修生の意識化された学習ニーズが支援者に伝わらない対話（ソン）

みか：あっソンさんどうします。目標。
ソン：目標は，僕はいま日本語と国際貿易を勉強しているから，何か言語的に文化コンテンツを作りたいです。日本なりの韓国にも，他の国にも聞ける何か。文化コンテンツが作りたい。ちょっと難しいけど。
みか：日本の言葉の特徴みたいのをまとめるってこと？
ソン：日本だけでなくても，韓国の特徴も，だから，言葉からなんかあるかなと思って，方言とか，流行語とか調べたいです。
みか：比較をするみたいなこと？この候補としてあるのが方言と流行語？
ソン：ふたつの。方言なら，韓国なら学生との違いもあるし，文末のなにかも違うし。
教師：名古屋の方言。
みか：名古屋，愛知県の中でも語尾がちょっと違うって言われてて，その名古屋地域だと，三河は語尾が「じゃん，だら，りん」って言われるんですね。(略)

みかの目標設定についての【問いかけ】に対して，ソンは自身の専攻から，「言語的に文化コンテンツを作りたい」と[学習ニーズの意識化]をする。しかし，みかには具体的なイメージができず，「言語的」，「文化コンテンツ」といったソンが述べた内容を手がかりとし，「日本の言葉の特徴みたいなのをまとめるってこと？」と具体的な例を挙げて【理解の確認】を行う。ソンは「方言とか，流行語とかを調べたい」と更なる[学習ニーズの意識化]をする。この段階で，みかに「文化コンテンツ」が伝わっていないことから，ソンは[話題の制限]をする。みかはソンの「日本だけでなくても，韓国の特徴も」という内容から，やりたいことが，「(日本の言葉の特徴を調べて）まとめる」ことではなく，「(日韓の）比較

をするみたいなこと？」と自分の【理解の確認】をする。その確認に対し，ソンは方言の文末表現という[例示]をする。教師が「方言」について【話題の拡大】をし，みかは文末表現について【情報提供】を行う。続く会話では，ソンが文末表現についての感想を述べ，流行語についての話すが，お互いに日韓の情報を述べるのみで，目標設定には至らなかった。このやりとりを通して，ソンは学習契約書の学習目標の欄に，「方言のとくちょう한국（韓国）くらべ」，「語末アクセント」，「さいきんはやっているりゅうこうご，かんこくと日本」という 3 つのメモを記入する。しかしながら，3 つは学習目標として設定はされず，学習資源と方法などの項目もメモ程度で，決定することはなかった。最終的にパクは対話とは関係なく，最初に示した「文化コンテンツ」に近い「かんこくとにほんのしょうてんがいにあるかんばんのちがいをくらべる（原文ママ）」という目標を設定した。

5. 考察

パクとソンの学習契約書が対話活動によってどのように作成されたのか，事例の分析を基に以下の図 1，2 としてまとめた。

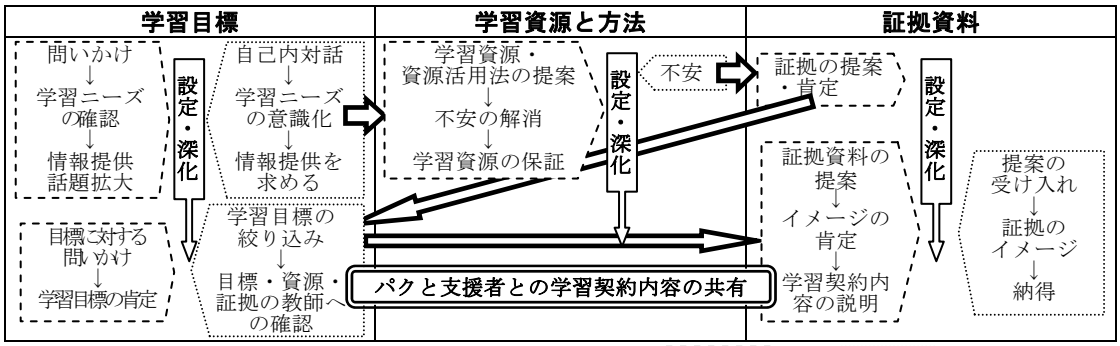


図 1　パクの学習契約書の作成過程（

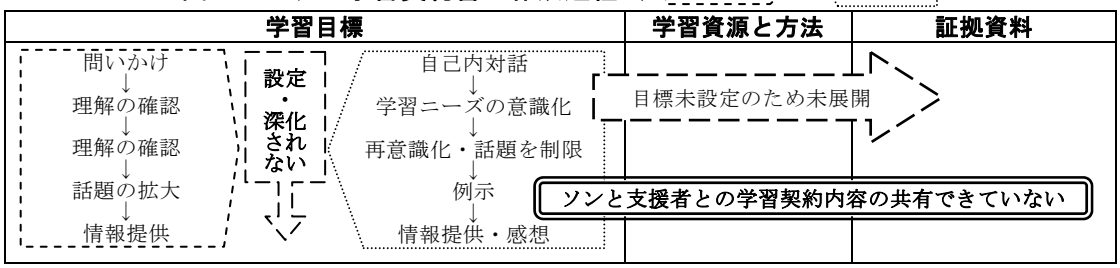


図 2　ソンの学習契約書の作成過程（

分析の結果，対話活動を通して学習契約書が深化する際には，①学習者の自己内対話による学習ニーズの意識化，②支援者の考えとの調整・受け入れによる学習の実現可能性の高まり，③学習契約書の深化による学習遂行の確信，というプロセスが確認された。①では支援者からの問いかけ等をきっかけとして，学習者が自身の経験や夢などと学習を照合し，やりたいことを意識化し，同時に学習資源の確保などの実現可能性について不安も表れる。②では，対話を通して，意識化された学習ニーズが共有され，支援者は学習目標達成に向けた提案や情報提供などを行い，学習者は支援者の提案や考えを自身の考えと調整した上で受け入れる。そして，調整した考えを支援者から修正，肯定されることで学習者の不安は解消し，実現可能性が高い計画となる。③では支援者と共に学習契約書を深化さ

せることで，学習の遂行に自信を持つようになる。且つ，学習が「与えられた勉強」ではなく「自身の学び」という認識に変化し，動機づけの高まりにもつながる。本発表では取り上げていない2名の研修生にも同様のプロセスが確認できたことから，①～③のプロセスが循環，往還することで，学習契約書が深化することが明らかとなった。また，それぞれの段階において，教師が進捗状況を確認，また学習契約内容を承認することで，より強固に深化していることも確認された。しかし，一方で，支援者の問いかけから，学習ニーズが意識化されても，支援者と共有できなかった場合には，学習契約書の深化が起こらずに，話題に対してお互いに情報提供を行うだけとなり，情報が拡散した。対話活動によって深化しなかった要因として,意識化された学習が支援者と研修者間で共有できないまま,対話が展開した点が挙げられる。支援者の理解に合わせて対話を展開させたことで，ソン自身の意識化された学習は徐々にソンの設定したい学習目標から離れ，最終的に消えてしまったのだと考えられる。このことから，上記のようなプロセスを辿るためには学習者，支援者間で意識化された学習の共有が重要であり，共有が確認できるような対話環境の設定や共有した内容をまとめるような教師の介入の必要性が示唆された。

6. おわりに

本発表は2名の研修生の事例に挙げ,対話活動が学習契約書作成に与える影響を示した。矢部（2005）は対話には〈「声」を発する〉〈他者の｛声｝と向き合う〉〈新たな意味を生成する〉というプロセスがあるという。このプロセスと本稿の考察で明らかになったプロセスは2段階目までは，ほぼ同じであるが，学習契約書の深化のように何かを構築していく対話活動においては3段階目が異なる。3段階目に当たる「学習者と支援者間の学習の共有による学習契約の深化」は，学習者に自信をもたらし，学習の意欲，また実現可能性を高めるものである。パクと他2名については，このようなプロセスを経て学習契約書が深化したことから，対話活動が「優れた学習契約書」作成に対して一定の有効性があると考えられる。また，今回の実践では，対話活動の中に研修生個人の学習について考える時間を設けた。ただ，そのことによりソンは対話を続けるということに意識が集中し，自身の学習が支援者と共有できないまま対話が進んでしまったのかもしれない。今後の改善点として，対話活動とは別に，意識化された学習について，学習者個人で内省する時間を十分に設けることで，支援者との学習の共有につながるのではないかと考える。

参考文献

トムソン木下千尋（1998）「学習契約書を使った自律学習の試みからの考察」『第二言語としての日本語の習得研究』2，27-56.

パトリシア・A，クラントン（1999）『おとなの学びを拓く　自己決定と意識変容をめざして』入江直子・豊田千代子・三輪建二（訳）鳳書房

マルカム・S，ノールズ（2005）『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド』渡邊洋子（監訳）明石書店

矢部まゆみ（2005）「対話教育としての日本語教育についての考察 - 〈声〉を発し，響き合わせるために」『リテラシーズ』1，13-25.

口頭発表

（午後の部）

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉑〕【予稿集】

音声教育における実践的知識とは何か

―音声をメタ的に捉えることに着目して―

千仙永（早稲田大学大学院生）

1. はじめに

従来の教師教育における音声教育は，音声学の理論的知識を身につけさせるサポートが中心となっている。実際に音声教育を行うために必要な実践的知識のサポートは十分に設けられているとは言えない状況にある。また，音声教育における実践的知識とはどういうものかすら議論されてこなかった。そこで，筆者はこれまで教師教育の一環として設置された音声教育実践をフィールドにして，音声教育を行った実習生の学びを分析してきた。その結果，音声教育に求められる実践的知識とは，(1) 音声をメタ的に捉えること，(2) 音声教育活動を明確化すること，(3) 音声教育における特徴を理解すること，の 3 点を指すことがわかってきた。本研究では，その中でもとりわけ (1) 音声をメタ的に捉えることに着目して,音声をメタ的に捉えさせる要素とプロセスを論じ,概念化することを試みる。

千（2013）では，音声教育実践の中で実習生が準備する過程の中で施した「アクセント確認」の意味を分析し，実習生にとっての「アクセント確認」は,【音声の意識化】と【音韻知識の整理】のための過程であることがわかった。本研究では，新たなデータの分析を加え,【音声の意識化】と【音韻知識の整理】を精緻化するとともに,【音声をメタ的に捉える】ことを含めて，音声をメタ的に捉えるプロセスを概念化すること試みる。

まず，実習生が音声をメタ的に捉えたとされる 2 つのエピソードを取り上げる。次に，エピソードの中に見られた，音声をメタ的に捉えさせる要素を論じる。最後に，音声をメタ的に捉えるプロセスを概念化する。実習生が音声教育実践を施していく過程を明らかにすることによって，教師教育における音声教育のあり方を探っていきたい。

2. 調査の概要

調査フィールドである音声教育実践は，東京都内の某大学院において教師教育の一環として設置された実践科目である。90 分間の授業と 90 分間の実習で構成されている。授業では，音韻知識，教案，使用教材について担当教員と実習生間で議論を行う。実習では，中上級レベルの日本語学習者を対象に発音指導を行う。本研究では，授業と実習を合わせて音声教育実践と呼ぶ。この音声教育実践では，重箱の隅をつつくような発音矯正ではなく，コミュニケーションに焦点を置いて「聞きやすくわかりやすい発音で話す」ことを目的として発音指導を行う。

筆者は 2012 年度に音声教育実践にて担当教員および実習生の許可を得たうえで,支援者として関与観察を実施した。また，実習生が自主的に行った打ち合わせに参加し，実習生間の意見交換が目的であるメーリングリストに登録させてもらった。筆者は，フィールド

ノーツに観察記録を残し,音声教育実践における教案や補助教材などの成果物を収集した。さらに，実習生と一対一で一人当たり 2-3 回の半構造化インタビューを行った。春学期には6名の実習生と 35 名の学習者が,秋学期には8名の実習生と 30 名の学習者が参加した。

3. 分析結果

音声教育実践において実習生が音声をメタ的に捉えていくプロセスに関する 2 つのエピソードを取り上げ，実習生が音声をメタ的に捉えさせる要素を分析する。分析方法としては，佐藤（2008）を参考に，データからコードを抽出し，コード間の関係性を検討したうえでカテゴリー化した。音声をメタ的に捉えさせる要素を〈 〉で括る。「アクセント確認」と「漢字の促音化」は筆者が名づけたエピソード名である。

3.1 「アクセント確認」

秋学期の音声教育実践の実習生は，アクセント指導の準備過程において「アクセント確認」を施していた。本節では，インタビューにおける実習生 G の語りおよび筆者のフィールドノーツを中心に分析結果を示していく。

日本語のアクセントを指導する準備過程では，何人かの実習生において，日本語の発音の高低を区別する際に〈戸惑い〉の様子が見られた。実習生は，授業で得た〈音韻知識〉に沿って〈発音／聴取〉し，音声の特徴を〈言語化〉していた。また，主教材（戸田 2004）に書かれているアクセントのルールやアクセント辞典を参考にして，音声の特徴を〈分析〉していた。補助教材作成においては，〈分析〉したアクセントを線で示していく〈視覚化〉を施していた。G は，これまでの自身の言語生活を〈振り返り〉，「アクセント確認」について，意識してこなかった日本語の〈音声への意識向け〉だと〈意味づけ〉をしていた。

表 1 「アクセント確認」の意味と具体例

要素	意味	具体例
〈戸惑い〉	日本語の発音の高低区別における困難	自分が発話している言葉が耳にこうやって届いてる部分に，果たして高いのか低いのか，高さにも何か違いがあるということですね。第 1 拍目の音も高さでも若干違いがあるっていうところからすると，やっぱりその 1 拍目と 2 拍目が違うということを言われてもね。どの程度違うのかっていうのが，キャッチ自分でできてないんですよね。(G の語り)
〈音韻知識〉	アクセントのルールの検討	どこにアクセント核があるとかなると，示せって言われると，難しいですね。どこが難しいかというと，やっぱり皆と話してますけど，長音があるとことかね。あと促音とかあったりとか。(G の語り)
〈発音／聴取〉 〈言語化〉	アクセントの高低を確認	「声の高さ，上がる？下がる？」(G) と自問自答。自分の発音をほかの実習生に聞かせる。単語の発音を繰り返し，声の高低を確認する。(筆者のフィールドノーツ)
〈分析〉 〈音韻知識〉	アクセントの揺れの分析，アクセント辞典の活用	実習生間でアクセントに関する意見が分かれたときに，議論を一つの方向にまとめていく手段としてアクセント辞典が用いられた。(筆者のフィールドノーツ)
〈視覚化〉	アクセントの視覚化	実習生は補助教材にアクセント型を線で示していた。「食べる」「行く」というふうにアクセントの高低を線で示す方法である。(筆者のフィールドノーツ)
〈振り返り／意味づけ〉 〈音声への意識向け〉	アクセントへの意識の必要性と振り返り	アクセント意識して教えたこともないし，自分が学習したこともないわけですよね。(中略) 教えるとなれば，やっぱりちょっとそういうところは意識せざるを得ないから。(G の語り)

3.2 「漢字の促音化」

春学期の音声教育実践で作成した「漢字の促音化」の補助教材に関するエピソードである。本節では，インタビューにおける実習生Cの語りやメーリングリストにおけるCのメール文面，および筆者のフィールドノーツを中心に分析結果を示していく。

ある学習者から漢字の促音化に関する質問があったが，この質問に即答できる実習生は一人もおらず，〈戸惑い〉を経験した。そこで，担当教員は漢字の促音化に関する研究論文を講読することを勧め，筆者は研究論文を実習生に配布して〈音韻知識〉のリソースを提供した。実習生は，漢字語の中で促音化するものと促音化しないものの規則を〈分析〉し，〈言語化〉をとおして漢字の促音化のルールをまとめていった。Cは，これまでの日本語教師としての経験の中で漢字の促音化に関する質問を受けていても，的確に指導してこなかったことを〈振り返り〉，漢字の促音化の〈音韻知識〉を整理できたことは，教師としてもっと早くやるべきことだったと〈意味づけ〉をしていた。

表2 「漢字の促音化」の意味と具体例

要素	意味	具体例
〈戸惑い〉	答えられない質問との出会い	一人の中国人学習者から「読書」と「読解」の「読」の読みはなぜ「どく」「どっ」のように異なるかという質問があった。実習生は口を揃えて「確かに。」と納得している様子であったが，答えられる人は一人もいなかった。(筆者のフィールドノーツ)
〈音韻知識〉	研究論文の紹介	私はまず担当教員に勧められた加納（1998）の「漢字音の促音化について」という論文を調べ，メーリングリストをとおして実習生に配布した。(筆者のフィールドノーツ)
〈分析〉 〈言語化〉	漢字の促音化のルールの整理，例示，カテゴリー化	たとえば，「～類　&　～K，～S，～T，～H」の組み合わせで， 「～ク類」: 学（学科，学会）国（国家，国境）直（直下，直行，直径） 「～チ類」: 日（日系，日刊，日産，日程，日数） 「～ツ類」: 実（実家，実行，実際，実績，実態，実費） 出（出国，出席，出張，出版，出費，出発） などはどうでしょうか。6字，例を挙げてみました。 （中略） ルールに該当しない単語もわざと入れておいて，学習者に考えさせる・・・なんていうののほうが，ただ規則的に変化させる練習よりもずっといいような気がします。例えば，実なら， 実家　・・・実（じつ）＋家（か）　→　実家（　　） 実際　・・・実（じつ）＋際（さい）→　実際（　　） 実務　・・・実（じつ）＋務（む）　→　実務（　　） 実態　・・・実（じつ）＋態（たい）→　実態（　　） 実業家・・・実（じつ）＋業家（ぎょうか）→　実業家（　　） みたいなのはどうですか？（Cのメール文面）
〈振り返り／意味づけ〉	教師経験の振り返りと省察	学生は「く」があるのに，学校は小さい「っ」ですよね。それって本当に初級のもう1課とかで出てくる語彙じゃないですか。(中略)「これはこれで覚えてね。」みたいな言い方しかできなかったので。(Cの語り)

4. 音声をメタ的に捉えさせる要素

「アクセント確認」「漢字の促音化」というエピソードの中には，実習生に音声をメタ的に捉えさせる要素が見られた。本章では音声をメタ的に捉えさせる要素を考察していく。

4.1 音声に関する戸惑いの経験

2つのエピソードをとおして，実習生が気づきを得る前には，音声に関する〈戸惑い〉を経験していることがわかった。音声に関する〈戸惑い〉とは，日本語のアクセントにお

ける高低の区別がつかなかったり，学習者の音声に関する質問に上手く答えられなかったりすることであった。つまり，自らの内省による〈戸惑い〉や，他者からの問題提起による〈戸惑い〉があった。音声に関する〈戸惑い〉を経験してこそ，実習生は自主的に〈音声への意識向け〉，〈音声と関連した作業〉を行っていった。

4.2　音声への意識向け

実習生は，音声指導を行う以前に，まず実習生自身の〈音声への意識向け〉をしていた。教室の中で学習者が音声に意識を向けるきっかけを作り，教室外で音声に意識を向けて日本語を聞いたり話したりできるように，自律的な音声学習をサポートする。このことは，音声教育実践において，担当教員と実習生の間に共通認識として存在していた。この教育観を踏まえて，実習生は音声指導を行う以前に，まずは実習生自身が学びの主体として〈音声への意識向け〉を行っていたのである。「教えるとなれば（中略）意識せざるを得ない」というGの語りのように，学習者に教室外で音声に意識を向けてほしいと考えているのであれば，まず実習生自身が〈音声への意識向け〉を体験する必要があるのではないか。

4.3　音韻知識

音声の特徴を理解する上で，〈音韻知識〉は欠かせない要素である。第3章では実習生が〈音韻知識〉を得た手段をいくつか示した。主教材，アクセント辞典，研究論文などであった。ただ，これらの〈音韻知識〉を得るだけでは，音声教育には繋がらないこともわかった。教師が自身の〈発音〉と結びつけて音声を〈分析〉するなど〈音声と関連した作業〉をとおして，〈音韻知識〉に関する理解を深めてこそ，音声の特徴を理解でき，実際の音声教育に結びつくことがわかった。

4.4　音声と関連した作業

（1）発音／聴取

上記の〈音声への意識向け〉のためには，声を媒介とした〈発音／聴取〉が行われていた。それは，自分自身が声に出して語句を〈発音〉することであり，また，自分や他者の発音を〈聴取〉することである。Gは自身の発音の高低変化に気づくために，敢えてアクセント記号とは反対となる〈発音〉にしたり，アクセントのルールを崩した〈発音〉にしたりしていた。このように〈発音／聴取〉を繰り返しながら自身の発音を分析していた。

（2）分析

音声教育を行うためには〈音声への意識向け〉だけでは不十分で，音声の特徴を〈分析〉する必要がある。〈分析〉とは，音声の特徴を理解し，音声の特徴ごとにカテゴリー化する作業を指す。「アクセント確認」では，音声の特徴を〈分析〉するためには，声を媒介とした〈発音／聴取〉が伴われ，アクセントのルールやアクセント辞典などの〈音韻知識〉が役立っていることがわかった。「漢字の促音化」では，研究論文を〈音韻知識〉として用い，漢字の音声を促音化するものと促音化しないものに分けて〈分析〉する様子が見られた。

(3) 言語化／視覚化

「アクセント確認」では，実習生がアクセント指導の準備過程において，アクセントの高低変化を〈言語化〉し，補助教材を作成する際には，線でアクセントを示して〈視覚化〉する様子が見られた。音声は発話と同時に消えてしまう。そのため，実習生は音声の特徴を〈分析〉した結果を記録する手段として，アクセントの〈視覚化〉を行っていた。また，アクセントを線で示すことで，〈音声への意識向け〉は一層促される。

「漢字の促音化」では，音声に即した漢字の促音化を体系づけ，文字言語として〈言語化〉している様子が見られた。このような過程の中で，漢字の促音化に関する〈音韻知識〉がまとまっていき，補助教材として完成されていくことがわかった。

4.5 音声の特徴への気づき

音声教育を行う実習生にとって，〈音声への意識向け〉，〈発音／聴取〉〈分析〉〈言語化／視覚化〉という〈音声と関連した作業〉を行う中で，〈気づき〉が得られた。〈音声への意識向け〉の中では，これまで母語として使ってきた日本語の音声に対していかに無自覚であったかに〈気づき〉を得る様子が見られた。〈発音／聴取〉の中では，実習生間の発音に共通点や相違点があるという〈気づき〉が生まれた。音声の特徴を〈分析〉する中では，〈音韻知識〉をもって実習生自身の発音の高低に〈気づき〉を得る様子であった。〈言語化／視覚化〉する中では，〈音韻知識〉に関して改めて〈気づき〉を得る様子が観察された。

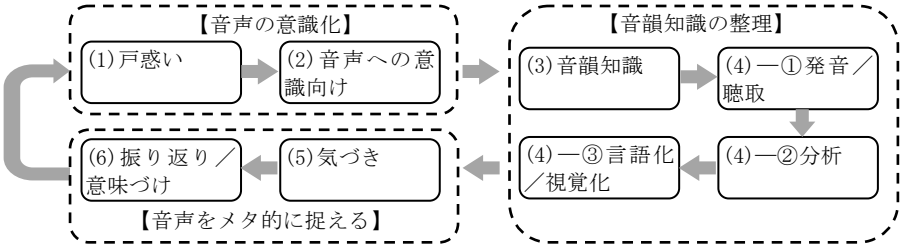
4.6 振り返り／意味づけ

実習生は，音声に関する〈気づき〉を得て，これまでの言語生活や教師歴の中で自分がどのように音声を捉え，日本語を指導してきたか〈振り返り〉を行っていた。G は，母語話者として音声に意識を向けて話したことがないと〈振り返り〉，日本語の音声を教えるためには「意識せざるを得ない」と〈意味づけ〉をしていた。C は，漢字の促音化のルールを整理した上で，日本語教師としての指導を〈振り返り〉，漢字の促音化に関する指導は暗記するようにしかアドバイスできなかったことを悔いていた。また，教師が自律的にルールを整理することで，教師にとっても学習者にとっても学びに繋がるのだと〈意味づけ〉をしていた。〈振り返り／意味づけ〉は，音声そのものをメタ的に捉えるというよりは，言語生活または日本語指導において自分自身の音声に対する行動や意識をさらに高次元からメタ的に捉えている様子だと言える。

5. 音声をメタ的に捉えるプロセス

本章では，音声をメタ的に捉えさせる要素をカテゴリー化し，要素間の関係を概念図として示す。(1)音声に関する戸惑い，(2)音声への意識向け，を【音声の意識化】の段階，(3)音韻知識を得て，(4)音声と関連した作業を行うこと，を【音韻知識の整理】の段階，(5)音声の特徴に気づき，(6)これまでの言語生活や日本語指導を振り返って音声を意味づけること，を【音声をメタ的に捉える】段階，にカテゴリー化することができる。

図１　音声をメタ的に捉えるプロセス



【音声の意識化】【音韻知識の整理】は，【音声をメタ的に捉える】ための準備段階であり，音声の特徴に対する〈気づき〉があってこそ，【音声をメタ的に捉える】ようになったと言える。ただし，【音声をメタ的に捉える】ことは，〈音声への意識向け〉を持続させ，その範囲を広げていた。つまり，〈音声への意識向け〉→〈音韻知識〉→〈音声と関連した作業〉→〈気づき〉というプロセスは，〈気づく〉ことが到達点であるわけではなく，螺旋状のものだと考える。また，【音声の意識化】や【音韻知識の整理】のプロセスにおいて，決まった順序があるわけではなく，同時に行われたり順序が前後したりすることもある。

6. まとめと今後の課題

本研究では，音声教育における実践的知識の一つとして，音声をメタ的に捉えることを示した。音声教育実践における２つのエピソードを取り上げ，音声をメタ的に捉えさせる要素とプロセスを追った。分析結果および考察は，以下のようにまとめられる。

(1)【音声の意識化】: 音声に関する〈戸惑い〉を経験してこそ，〈音声への意識向け〉の機会が与えられる。

(2)【音韻知識の整理】:〈音韻知識〉を得て，〈音声と関連した作業〉をとおして音韻知識が整理されていく。〈音声と関連した作業〉の中には，〈発音／聴取〉〈分析〉〈言語化／視覚化〉が挙げられる。

(3)【音声をメタ的に捉える】: 上記の〈音声と関連した作業〉をとおして，実習生は〈気づき〉を得ていった。また，自身の言語生活や日本語教師としての指導の中で音声をどのように捉えてきたか〈振り返り〉，音声の〈意味づけ〉を行っていた。

今後は，本研究で明らかになった実践的知識を参考にして，教師教育における音声教育においてどのようなサポートができるか具体的に模索していきたいと考える。

参考文献

加納千恵子（1998）「漢字音の促音化について」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』13，pp.61-96

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法―原理・方法・実践―』新曜社

千仙永（2013）「日本語教育実習生にとっての『アクセント確認』」の意味」『2013 CAJLE Annual Conference Proceedings』pp.30-36

戸田貴子（2004）『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉒〕【予稿集】

大規模コーパスに基づく日本語教育語彙表の作成

本田ゆかり（東京外国語大学）

1. はじめに

日本語教育語彙リストは多数存在するが，その作成の目的はさまざまである。例えば，『日本語教育能力試験出題基準』（国際交流基金・日本国際教育支援協会 1994，2002 年改訂）（以下，「出題基準」）は日本語能力試験の試験問題作成のために作られたリストである。そして，語彙リストはその目的に応じて作成方法も異なる。最近ではコーパスを利用するものが増えている。

語彙リストは日本語教育の実践や研究でさまざまに利用されるが，語彙リストの作成目的と利用方法が合っていないこともある。例えば，橋本（2006）では日本語学習者の語彙知識の量的側面を測定するため，「出題基準」から語彙を選定してテストを作った。しかし，より正確には，学習者の語彙知識を反映する語彙リストが必要である。このように，リストと使用目的が一致しない例は他にも見られる。

そこで，本研究ではどのような目的で利用するのが適しているかを明確にし，日本語教育語彙リストを作成した。語彙には書き言葉と話し言葉，理解語彙と使用語彙など，さまざまな側面があるが，日本語学習者が日本語の書き言葉を読むために必要な語彙に注目した。教科書，出版物，Web サイトなどを通して，国内外の学習者が日本語に触れるチャンスは多い。コーパスに基づき，統計指標を主な基準とした方法で客観的に語彙を選定することにより，日本語のさまざまなテキストを読む際に広範囲をカバーできる語彙リストを示すことができると考える。

2. 先行研究

日本語教育語彙リスト研究の歴史は古く，第二次世界大戦中から現在まで多数の語彙リストが開発されてきた。これらの作成方法はさまざまで，決まった型のようなものがあるわけではない。方法はどのような利用を想定して語彙リストを作るのかという語彙リストの目的によって異なり，収録される語彙にも違いがある。

日本語教育では従来，小規模な語彙調査を資料とし専門家の判断や判定によって語彙選定を行うという方法で語彙リストが作られてきた（以下，専門家判定方式）。例えば，「出題基準」は専門家判定方式による代表的な語彙リストである。「出題基準」は日本語能力試験問題作成のために作られた語彙リストだが，信頼が厚く，日本語教育の実践や研究ではさまざまな目的で活用されている。しかし，専門家判定方式の語彙リストは作成者の主観が反映されるものであり，このような語彙リストに含まれる語彙の一致率は高くない（国立国語研究所 1984，饗場 2011）。資料としている語彙調査の規模や，そのテキストジャンルの種類も比較的限られたものである。そのような観点から考えると，ある特定の語彙リ

ストが多様な目的に対応できるとは言いがたい。

資料とするデータは規模が大きいほど語彙に関しても安定した情報が得られるため，最近ではコーパス準拠の語彙リスト開発が進んでいる。その主なものに,「日本語を読むための語彙データベース（VDRJ） Ver. 1.0」（松下 2011）と「日本語教育語彙表」（李・砂川 2012）がある。松下（2011）は， BCCWJ モニター公開データ（2009 年度版）の書籍約 2800 万語と Yahoo!知恵袋約 500 万語から作成された語彙リストで，コーパス出現頻度と分布統計などに基づいてランキングを行っている。一方，李・砂川（2012）では，語彙の難易度は機械的に決められるものではなく，日本語教師の「経験」や「勘」が反映される必要がある（李 2013, p.13）という立場から，専門家判定方式も取り入れている。

語彙リストの作成では，コーパスに含める資料の内容を適切に判断する必要がある。投野・本田（2016）は，コーパス・データの収集が大きなポイントであり，語彙リストの使用目的に応じて，標本抽出（sampling），代表性（representativeness），均衡（balance）という 3 つの概念を考慮することになること，そして，大きな方法論として以下の 2 通りの考え方があることを示している。一つは,「コーパス構築の段階で綿密な設計を行い，分野バランスなども十分考慮に入れて構築されたコーパスの頻度をそのまま語彙表として採用する」方法である。そして，もう一つは,「コーパスからの頻度情報は一つの参考データとして用い，それ以外のさまざまな指標とからめて総合的に判断するため，コーパスの構築自体は比較的大まかな設計で行う」やり方である。

コーパス準拠の語彙リストでも目的や方法はそれぞれ異なり，コーパスの選び方や利用の仕方からすでに複数の方法がある。日本語教育の実践や研究では，その語彙リストがどのように作成されたものかを踏まえ，使用目的と合うものを利用することが大切である。

3. 研究目的

本研究では，コーパス出現頻度と分布統計を主な基準とする客観性を重視した方法で日本語教育語彙リストを作成する。目的は日本語学習者が日本語のさまざまなジャンルのテキストを読んで理解するために必要な語彙を選定することである。

そして，これが「出題基準」のような専門家判定方式で作成された語彙リストと，日本語学習者が読む可能性のあるような日本語のテキストにおけるカバー率でどのような違いが出るのかを調査する。客観性を重視した語彙選定を行うことによって，語彙リストに選ばれる語彙に質的な違いが出るのか，また,「書き言葉の理解語彙」という限定した目的で選ぶことによって，そのような目的とは異なる語彙リストよりも書き言葉の理解において有用な語彙を選定できるのかという点を明らかにしたい。

4. 研究方法

本研究の語彙リスト作成作業は，コーパスの検討，分析用基礎統計の算出，語彙のランキングとレベル分けの順に行った。

本研究では「書き言葉の日本語を読んで理解する」ことを目的とする語彙リストを作成するため，コーパスは現代日本語の書き言葉を収録する BCCWJ を使用した。そして，まず，BCCWJ が日本語教育語彙リスト作成に利用するデータとして適してい

るかを検討するところから始めた。これは，投野・本田（2016）が語彙リスト作成におけるコーパスの利用の仕方で示したうちの,「コーパス構築の段階で綿密な設計を行い，分野バランスなども十分考慮に入れて構築されたコーパスの頻度をそのまま語彙表として採用する」方法に沿っている。

コーパスの検討では，まず，BCCWJ が含む 13 媒体の語彙の重なりを分析した。その結果，どの媒体にも高頻度で出現する語彙は多くなかった。媒体別に見ると,「特定目的サブコーパス」(白書, 国会会議録, ベストセラー, Yahoo!知恵袋, Yahoo!ブログ, 検定教科書）の語彙は他媒体との重なりが少なく，書籍，新聞，雑誌などは重なる部分が比較的大きい。さらに，各媒体の特徴語や語彙分布の傾向を分析したところ，国会会議録，白書，広報誌，ベストセラー，Yahoo!知恵袋，検定教科書には特徴的な語彙が多く，中でも国会会議録と白書と広報誌には日本語教育的にあまり重要ではないと考えられる専門的な語彙が多いことがわかった。この結果を踏まえ，これら 6 媒体の語数を削減してコーパスバランスを調整し，本語彙リスト作成のためのデータとした（約 9500 万語：短単位)。そして，調整後のコーパスを頻度集計し，この頻度情報をもとに散布度，有用度などの分析用基礎統計を算出した。散布度は複数の指標を検討した結果，DP (Gries, 2008) を使用した。有用度は DP の逆数に頻度の対数を掛けて算出した。

次に，頻度，散布度，有用度に基づき語彙をランキングし，日本語教育的観点からの補正を加えて語彙表の語彙を選定し，レベル分けを行った。レベル分けと各レベルの語数は，データにおける語彙の出現頻度と分布の傾向を分析して設定し，2000 語，4000 語，6000 語，8000 語，10000 語の 5 レベルとした。レベル分けは原則的に有用度順にランキングし，単語親密度（天野・近藤，1999）で調整する方法で行った。ただし, 2000 語レベルのいわゆる基本語彙に関しては日本語教育的観点からの補正を行い，頻度ランク 100 位までの高頻度語彙と初級文型と関わりの深い語彙は単語親密度に関わらず 2000 語レベルに残した。

上記の方法で可能な限り作成者の主観を入れず，客観性を重視して日本語教育語彙リストを作成した。そして，この語彙リストの評価するため，テキストカバー率調査を行い，専門家判定方式の語彙リストである「出題基準」と比較を行った。

テキストカバー率調査には，日本語教育用に加工されたテキストとして日本語能力試験読解過去問題などを使用した。また，一般のテキストでは，日本語学習者が読む可能性のあるものとして，新聞，小説，Web サイトのテキストに加え，参考として話し言葉コーパスも利用した。なお，本研究で作成する語彙リストは内容語のみを選定しているため，テキストカバー率調査は助詞等の機能語を除いて行った。

5. 結果と考察

調査の結果，本研究で作成した語彙リストは「出題基準」に比べ高いテキストカバー率を示した。テキストカバー率は語彙のレベルごとに比較を行った。まず,「出題基準」では 2 級までで約 6000 語の語彙が提示されるので，本研究の語彙リストの 6000 語レベルまでの語彙と比べてみた。その結果，日本語能力試験 1 級読解過去問題にお

けるテキストカバー率は本研究の語彙リストが 89%であるのに対し，「出題基準」は 81%，2 級読解問題では，本研究の語彙リストが 92%であるのに対し，「出題基準」は 86%であった。また，「出題基準」の 1 級まで（約 10000 語）と本研究の 10000 語レベルまでの語彙を比較してみると，日本語能力試験 1 級読解過去問題におけるテキストカバー率は本研究の語彙リストが 93%であるのに対し，「出題基準」は 88%，2 級読解問題では，本研究の語彙リストが 95%であるのに対し，「出題基準」は 91%であった。「出題基準」は日本語能力試験のための語彙リストだが，いずれの場合も本研究で作成した語彙リストのほうが高いテキストカバー率を示した。なお，日本語能力試験 3，4 級の読解テキストにおいては両者に大きな違いは見られなかった。これは，初級レベルの読解テキストでは語彙が制限されているためであると考えられる。

表 1　JLPT 過去問（読解）における「出題基準」のテキストカバー率

読解テキスト / 語彙リスト	1 級	2 級
4 級	36%	42%
3，4 級	52%	59%
2，3，4 級	81%	86%
1，2，3，4 級	88%	91%

表 2　JLPT 過去問（読解）における本研究の語彙リストのテキストカバー率

読解テキスト / 語彙リスト	1 級	2 級
2000 語レベル	74%	79%
2000～4000 語レベル	84%	88%
2000～6000 語レベル	89%	92%
2000～8000 語レベル	91%	94%
2000～10000 語レベル	93%	95%

次に，新聞，Web サイト，小説，話し言葉（雑談）からそれぞれランダムサンプリングで各 10000 語のテキストを収集し，語彙リストのテキストカバー率を調査した。Web サイトコーパスは日本語学習者が閲覧する可能性を考え，ブログ，学校ホームページ，ウィキペディア，ショッピングサイトなどからランダムサンプリングした。話し言葉コーパスは，宇佐美まゆみ監修 (2011)「BTSJ による多言語話し言葉コーパス」を利用した。その結果，6000 語までで 80%前後，10000 語レベルまでで 85～86%のカバー率を示した。一方，「出題基準」では，1 級までの語彙で，新聞が 75%，Web が 76%，小説が 80%，話し言葉が 84%であった。話し言葉では近い値が示されているものの，新聞や Web サイトでは，本研究の語彙リストのテキストカバー率が特に高かった。

表 3　一般のテキストにおける本研究作成語彙表のテキストカバー率

語彙リスト＼一般テキスト	新聞	Web	小説	話し言葉
2000 語レベル	55%	58%	62%	65%
2000～4000 語レベル	70%	71%	73%	78%
2000～6000 語レベル	77%	78%	79%	81%
2000～8000 語レベル	83%	83%	83%	85%
2000～10000 語レベル	86%	85%	86%	86%
「出題基準」4～1 級	75%	76%	80%	84%

このように,「書き言葉の理解」という目的を明確にし，コーパスに基づき客観性を重視する方法によって作られた本研究の日本語教育語彙リストは，テキストの種類に関わらず, いずれの場合もテキストカバー率では「出題基準」を上回る結果となった。特に，これが日本語能力試験読解過去問題のテキストにおいても高いカバー率を示したことは注目に値する。これは語彙選定やレベル分けにおいて，作成者の主観に頼りすぎず客観性を確保することの有用性を示唆している。

また，本研究では書き言葉の日本語を読んで理解することを目的とした語彙を収録する語彙リストを作った。そのため，書き言葉のテキストカバー率が高く出る結果となった。もし，これが話し言葉の語彙リストであれば利用するコーパスも違い，語彙の理解ではなく使用の側面に注目したものであれば作成方法も異なるものになる。そして，語彙リストに選定される語彙にも違いがあるはずである。テキストカバー率調査で比較を行った「出題基準」も試験問題作成のために作られたリストであり，テキストカバー率調査で扱ったような多様なテキストの読解を目的としたものではない。本研究で作成した語彙リストに比べてテキストカバー率が低いのは当然とも言える。

6. 日本語教育語彙リスト（書き言葉・理解語彙）の利用について

本研究で作成した語彙リストは，書き言葉の日本語を読んで理解するために必要な語彙知識や，読解テキストの語彙的難易度を測定するための資料として使うことができる。「知っていると書き言葉の理解に役立つ」語彙を日本語教育的観点から選定したものであり，語彙サイズテストのような語彙知識（習得面）を測定するタイプのテスト作成などには向かない。日本語教育用教材では，いわゆる単語集や語彙問題集の語彙選定のほか，読解教材やグレイディッドリーダーズのような教材を作る際の資料としての利用などにも適している。

7. 今後の課題

今後の課題には，他のコーパス準拠の語彙リストとの比較，複合語やコロケーション情報の追加，中・低頻度語彙の検証などがある。

本研究では専門家判定方式の語彙リストとの比較を行い，客観性を重視した方法が語彙リストに質的な変化をもたらすことを示した。コーパス準拠の語彙リストは他にも既にあり，松下（2011）とは目的も類似している。今後はこのような語彙リストと

の比較も行いたい。

本研究の語彙リストの語の単位は短単位であるが，複合語やコロケーション情報を追加することによって，語彙チャンクやコロケーションフレーズを教えるレキシカルアプローチへと利用範囲も広がる。今後はこの点についても課題としたい。

本研究では総語数 10000 語で語彙リストを作成したが，この語数には明確な根拠があるわけではない。語彙の出現頻度はコーパスの影響を受けるものであり，低頻度語彙ほどコーパスの違いで頻度ランクに大きな違いが出る。特に，頻度上位 5000 位以降あたりからはその違いが顕著である（Tono 2013)。今後は，中・低頻度語彙の検証を複数の異なるコーパスから選定した語彙との比較において行いたい。そして，このような試みから，根拠を持って示すことのできる語彙リストの総語数を探っていきたい。

引用文献

Tono, Y. (2013). Sampling biases and implications for better wordlist creation. Vocab@Vic conference, presentation slides. Victoria University of Wellington.

饗場淳子. (2011) .「日本語教育用語彙に共通する語についての一考察」早稲田大学大学院教育学研究科紀要 18-2

天野成昭, 近藤公久. (1999).『NTT データベースシリーズ　日本語の語彙特性（第 1 期)』. 三省堂.

宇佐美まゆみ（監修）(2011). 『BTS による多言語話し言葉コーパス 2011 年版』. 東京外国語大学宇佐美まゆみ研究室.

国際交流基金・(財)日本国際教育支援協会. (2006) .『日本語能力試験出題基準改訂版』凡人社

国立国語研究所. (1984) .『日本語教育のための基本語彙調査』秀英出版.

国立国語研究所. (2011) .『現代日本語書き言葉均衡コーパス』国立国語研究所.

砂川有里子. (2012) .「学習辞書編集支援データベース作成について -『学習辞書科研』プロジェクトの紹介」『日本語教育連絡会議論文集』24

投野由紀夫, 本田ゆかり. (2016). 「第 2 章 教育語彙表への応用」. 著: 砂川有里子（編）,『講座日本語コーパス 5 コーパスと日本語教育』. 朝倉書店.

橋本ゆかり (2007) 「初級日本語学習者の語彙知識の量的側面と語彙学習ストラテジーの関わりーハンガリーの日本語学習者を対象にー」『ICU 日本語教育』Vol.4 国際基督教大学日本語教育研究センター, 22-35.

松下達彦 (2011) .「日本語を読むための語彙データベース」(The Vocabulary Database for Reading Japanese) Ver. 1.1

李在鎬, 砂川有里子. (2012) .「コーパスを活用した日本語語彙表の構築」2012 年日本語教育国際研究大会（ICJLE2012）パネルセッション 日本語教育につながるコーパス研究ー現状と今後の展望ー

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉓〕【予稿集】

常用漢字のウェブ出現頻度調査

―「国語研日本語ウェブコーパス検索系：梵天」を用いて―

徳弘康代（名古屋大学）

1．研究目的

近年インターネットの普及により，世界の日本語学習者が漢字に触れる機会がインターネットのサイトにおいてであるということも多くなってきた。それでは，インターネット上ではどのような漢字が多く用いられているであろうか。また，それは紙媒体の漢字の出現頻度とどのような差異があるだろうか。本研究では，常用漢字 2,136 字がインターネットの日本語サイト上でどのぐらい使用されているかを調査し，新聞の出現頻度と比較し，インターネットに出現する漢字の特徴を考察する。また，調査した漢字を頻度順に提示し，日本語の漢字教育に活用できる情報を提供する。本調査には 2017 年に国立国語研究所が公開した『国語研日本語ウェブコーパス(NWJC)検索系「梵天」』を用いた。

２．調査方法

ウェブ上の漢字の出現頻度調査は徳弘（2013）で行った。その調査では調査の際検索エンジン Google を用いたが，Google を用いたことの問題点として，検索件数に上限（252.7 億）があり上位９字の漢字が比較できないことや，単漢字「情」より単語「情報」の方が件数が多いというような点が挙げられた。本研究では，調査に『国語研日本語ウェブコーパス(NWJC)検索系「梵天」』(以下「梵天」）を用いた。「梵天」では検索件数に上限はなく，漢字一文字を単語としてではなく文字として抽出し検索することが可能である。今回の調査では「梵天」を用いることで，より信頼性の高い情報を得ることができた。

３．結果と考察

出現頻度の調査結果を本論文末の表２に示した。表には出現頻度の高い順に 900 字を示した。表１に上位 50 字について，新聞の頻度の順位からウェブサイトの頻度の順位を引いた差を示した。表１の 50 字のうち「何・無・私・感・物・思・言・来・作・気・最」は 100 以上順位が上がった漢字である。

下の漢字は，ウェブサイト順位上位 500 字の漢字で新聞の順位と比較してウェブサイト上での順位が上がっている字を差の大きいものの順に並べた 100 字である。

俺頃誰頂頑皆笑僕寝撮紹飲更緒購曜欲焼痛像探願君雨我
載温色素普曲読彼毎愛駅良遊様週休味等花顔好覚風絶達
他介居習買白悪楽完旅装仕帰何夏登戻天細単食美番歩走
囲帯夜友音熱屋苦着馬園類適販材久録歌観私然無感可客

「俺・僕・君・私」のような人称，「笑・愛・好・楽」のような感情表現に関わるもの等，日常の人々の生活とコミュニケーションの中で用いられる字の順位が上がっていることが分かる。

逆にウェブサイト上での順位が下がっている漢字を差の大きいものの順に並べると次のようになる。

米十氏政区議派査団改民共万論局済企費三減西側治都村
資歳務制支京二判和円員院告打北反営役進県約平提害東
投交住増割町比産川公護件沢係決死市田主相経急連野施
工組調選長計際指島造設石宅消同士価視社福代問由題基

新聞に多く見られる政治関係の語彙に含まれる漢字が下がっていることが分かる。「十・万・三・二」等漢数字が下がっているのは，ウェブサイトが横書きであることの影響であろう。また，「区・都・村・県・町」が下がっていることも特徴的である。

下に表２に載せることができなかった出現頻度の低い漢字を順位の低いものから 100 字あげておく。

錮朕璽楷憬劾詔沃諧墾痘謁虞逓丙倹罷迭陪賂厘舷衷嫡斥
吏恣蚕慄儒庸繭斤辣憾殉諮謄租氾酪嘱禍畝勅畏帥屯毀糾
嘲坑侯頒塑淑寡訃翁弔喩羞窃濫抄漸弧彙婿賦踪遜礁嗣傲
冶倣升惰褐賓棺俸剖遵拷叙嚇姻貪緻怨桟蔑猶臆廉采賄隻

４．今後の課題

今回の「梵天」を用いた検索結果の中には表現の繰り返しを大量に載せたサイトが多数あった。検索され易くするための操作等であると思われるが，これはインターネットにおける表現の現状を反映した結果であるとも言える。漢字の出現頻度調査を日本語の漢字教育に活かすためには，調査対象となるものそれぞれの特徴についても考慮する必要があるであろう。表２に新聞の頻度と親密度の値を合わせて出した順位（徳弘 2006）と今回の調査結果の順位との順位の平均を示した。教育の現場で，どのような漢字がよく使われているのか，どのような漢字を学ぶことが学習時間の限られた学習者にとって有益であるかをより客観的に示すには，調査対象を広げてより広範囲に調査し，それらを総合した資料を作成する必要があるであろう。今後さらに調査対象を広げていきたい。

【参考文献】

天野成昭・近藤公久(1999・2000)『NTT データベースシリーズ日本語の語彙特性』第 1～7 巻，三省堂.

国立国語研究所(2017)『国語研日本語ウェブコーパス(NWJC)検索系「梵天」』

徳弘康代(2006)「日本語教育における中上級漢字語彙教育の研究」早稲田大学日本語教育研究科 博士論文.

徳弘康代(2013)「漢字の汎用性および出現頻度調査」『2013 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』230-235.

表1　漢字の出現頻度順位比較

漢字	①NWJC順位	②新聞順位	①と②の差（②-①）	③新聞頻度＋親密度の順位	順位平均（①と③の平均）
日	1	1	0	1	1
人	2	4	2	7	5
出	3	11	8	12	8
大	4	5	1	3	4
一	5	7	2	2	4
思	6	137	131	67	37
今	7	63	56	22	15
見	8	37	29	27	18
事	9	12	3	38	24
分	10	24	14	17	14
本	11	8	-3	8	10
気	12	113	101	110	61
時	13	19	6	25	19
行	14	22	8	20	17
中	15	9	-6	5	10
方	16	42	26	53	35
年	17	6	-11	4	11
間	18	30	12	43	31
上	19	21	2	13	16
入	20	47	27	71	46
生	21	27	6	15	18
自	22	18	-4	31	27
言	23	118	95	64	44
会	24	3	-21	6	15
前	25	34	9	32	29
子	26	51	25	16	21
手	27	55	28	26	27
合	28	26	-2	34	31
場	29	45	16	73	51
作	30	114	84	111	71
来	31	115	84	120	76
感	32	254	222	238	135
後	33	36	3	50	42
私	34	263	229	108	71
回	35	65	30	72	54
用	36	97	61	119	78
的	37	40	3	146	92
最	38	106	68	127	83
目	39	80	41	48	44
動	40	72	32	85	63
月	41	17	-24	9	25
何	42	354	312	250	146
当	43	84	41	126	85
定	44	53	9	78	61
下	45	87	42	47	46
物	46	154	108	142	94
者	47	15	-32	40	44
体	48	75	27	45	47
新	49	49	0	51	50
無	50	277	227	207	129

表2　漢字の日本語ウェブサイト出現頻度順位

WEB順位	漢字	WEB順位	漢字	WEB順位	漢字	WEB順位	漢字	WEB順位	漢字	WEB順位	漢字
1	日	51	国	101	所	151	活	201	員	251	葉
2	人	52	話	102	女	152	田	202	信	252	川
3	出	53	発	103	面	153	予	203	公	253	三
4	大	54	食	104	少	154	違	204	在	254	男
5	一	55	部	105	名	155	向	205	天	255	供
6	思	56	度	106	好	156	選	206	果	256	校
7	今	57	実	107	結	157	込	207	送	257	半
8	見	58	学	108	報	158	強	208	直	258	夜
9	事	59	理	109	情	159	屋	209	設	259	構
10	分	60	高	110	数	160	主	210	帰	260	落
11	本	61	全	111	真	161	文	211	参	261	検
12	気	62	地	112	不	162	世	212	然	262	歩
13	時	63	使	113	考	163	教	213	海	263	容
14	行	64	記	114	立	164	聞	214	語	264	観
15	中	65	通	115	初	165	読	215	足	265	商
16	方	66	楽	116	店	166	東	216	神	266	質
17	年	67	内	117	山	167	受	217	置	267	県
18	間	68	業	118	化	168	状	218	別	268	更
19	上	69	性	119	料	169	題	219	早	269	等
20	入	70	書	120	現	170	調	220	張	270	映
21	生	71	家	121	法	171	風	221	流	271	限
22	自	72	品	122	続	172	達	222	円	272	運
23	言	73	味	123	買	173	次	223	口	273	位
24	会	74	様	124	代	174	正	224	産	274	進
25	前	75	変	125	仕	175	解	225	朝	275	休
26	子	76	良	126	要	176	利	226	音	276	島
27	手	77	持	127	車	177	確	227	想	277	演
28	合	78	社	128	期	178	決	228	約	278	形
29	場	79	画	129	問	179	愛	229	界	279	乗
30	作	80	力	130	機	180	経	230	組	280	示
31	来	81	先	131	水	181	保	231	待	281	試
32	感	82	多	132	表	182	過	232	空	282	計
33	後	83	明	133	市	183	引	233	週	283	平
34	私	84	長	134	切	184	有	234	得	284	台
35	回	85	取	135	能	185	第	235	勝	285	務
36	用	86	笑	136	色	186	野	236	昨	286	際
37	的	87	知	137	加	187	必	237	転	287	起
38	最	88	心	138	売	188	応	238	格	288	制
39	目	89	同	139	電	189	集	239	験	289	求
40	動	90	以	140	安	190	写	240	彼	290	認
41	月	91	近	141	戦	191	始	241	介	291	像
42	何	92	対	142	道	192	原	242	悪	292	民
43	当	93	開	143	連	193	二	243	残	293	友
44	定	94	付	144	相	194	素	244	式	294	木
45	下	95	外	145	美	195	点	245	配	295	個
46	物	96	金	146	特	196	元	246	常	296	態
47	者	97	成	147	番	197	白	247	線	297	基
48	体	98	意	148	終	198	他	248	指	298	広
49	新	99	関	149	可	199	身	249	花	299	説
50	無	100	小	150	着	200	重	250	京	300	毎

WEB順位	漢字
301	育
302	顔
303	和
304	登
305	親
306	単
307	価
308	段
309	優
310	放
311	工
312	種
313	注
314	止
315	返
316	光
317	職
318	曲
319	伝
320	撮
321	頭
322	院
323	客
324	量
325	園
326	北
327	件
328	治
329	材
330	都
331	載
332	備
333	交
334	万
335	土
336	飲
337	歌
338	製
339	収
340	増
341	紹
342	再
343	温
344	係
345	資
346	覚
347	議
348	病
349	効
350	頂

WEB順位	漢字
351	支
352	念
353	声
354	程
355	駅
356	投
357	反
358	録
359	難
360	母
361	普
362	皆
363	満
364	装
365	政
366	完
367	寝
368	習
369	術
370	走
371	住
372	細
373	販
374	由
375	存
376	久
377	型
378	夫
379	古
380	緒
381	遊
382	告
383	影
384	願
385	役
386	死
387	判
388	消
389	周
390	例
391	町
392	頃
393	欲
394	値
395	石
396	非
397	断
398	馬
399	士
400	科

WEB順位	漢字
401	室
402	器
403	接
404	太
405	焼
406	側
407	速
408	夏
409	苦
410	探
411	系
412	号
413	旅
414	共
415	追
416	末
417	座
418	類
419	十
420	打
421	望
422	館
423	済
424	村
425	展
426	離
427	我
428	字
429	医
430	提
431	飛
432	痛
433	赤
434	割
435	管
436	技
437	識
438	絶
439	図
440	営
441	宅
442	僕
443	曜
444	西
445	熱
446	急
447	去
448	施
449	頑
450	負

WEB順位	漢字
451	改
452	俺
453	誰
454	比
455	抜
456	君
457	局
458	帯
459	申
460	歳
461	路
462	移
463	具
464	購
465	団
466	護
467	視
468	査
469	福
470	居
471	換
472	除
473	雨
474	論
475	象
476	命
477	降
478	造
479	戻
480	差
481	囲
482	療
483	編
484	黒
485	害
486	族
487	企
488	費
489	米
490	沢
491	振
492	区
493	低
494	未
495	派
496	適
497	氏
498	撃
499	修
500	減

WEB順位	漢字
501	師
502	失
503	処
504	若
505	軽
506	為
507	肉
508	整
509	準
510	復
511	防
512	含
513	門
514	茶
515	案
516	幸
517	各
518	越
519	突
520	呼
521	球
522	両
523	義
524	敵
525	談
526	冷
527	井
528	株
529	超
530	建
531	了
532	権
533	途
534	援
535	訳
536	香
537	散
538	研
539	便
540	薬
541	御
542	横
543	深
544	証
545	版
546	任
547	婚
548	遠
549	寄
550	絵

WEB順位	漢字
551	率
552	規
553	辺
554	評
555	険
556	宮
557	春
558	嫌
559	青
560	根
561	興
562	練
563	昼
564	父
565	印
566	火
567	覧
568	姿
569	条
570	忘
571	策
572	王
573	境
574	描
575	替
576	宿
577	岡
578	働
579	域
580	健
581	助
582	簡
583	南
584	節
585	答
586	況
587	英
588	聴
589	雑
590	景
591	携
592	異
593	紙
594	総
595	専
596	右
597	守
598	服
599	詳
600	届

WEB順位	漢字
601	布
602	酒
603	枚
604	阪
605	遅
606	環
607	故
608	激
609	魔
610	頼
611	導
612	夕
613	戸
614	秋
615	松
616	千
617	講
618	及
619	給
620	泉
621	左
622	額
623	余
624	倒
625	飯
626	催
627	索
628	巻
629	端
630	掛
631	藤
632	夢
633	毛
634	板
635	担
636	勢
637	納
638	攻
639	賞
640	洗
641	息
642	似
643	症
644	極
645	与
646	精
647	迎
648	寒
649	雪
650	仲

WEB順位	漢字
651	階
652	盛
653	押
654	並
655	算
656	響
657	晴
658	歯
659	積
660	疲
661	血
662	席
663	谷
664	独
665	犬
666	労
667	補
668	菜
669	究
670	殺
671	銀
672	波
673	郎
674	橋
675	四
676	舞
677	渡
678	玉
679	掲
680	裏
681	昔
682	腹
683	逆
684	武
685	首
686	被
687	協
688	遣
689	税
690	勉
691	払
692	級
693	崎
694	爆
695	泣
696	短
697	酸
698	圧
699	般
700	退

WEB順位	漢字
701	娘
702	党
703	街
704	猫
705	混
706	庫
707	城
708	午
709	鉄
710	因
711	軍
712	許
713	絡
714	丈
715	甘
716	児
717	眠
718	星
719	恋
720	丸
721	弁
722	祭
723	庭
724	歴
725	韓
726	標
727	暑
728	希
729	破
730	背
731	喜
732	史
733	康
734	順
735	察
736	油
737	冬
738	省
739	勤
740	角
741	富
742	模
743	府
744	謝
745	募
746	乳
747	触
748	怖
749	悩
750	剤

WEB順位	漢字
751	迷
752	季
753	草
754	森
755	困
756	浜
757	麗
758	片
759	障
760	弾
761	湯
762	奥
763	診
764	統
765	静
766	請
767	八
768	凄
769	列
770	植
771	弱
772	監
773	徒
774	項
775	豆
776	髪
777	五
778	兄
779	肌
780	固
781	荷
782	恐
783	華
784	逃
785	婦
786	折
787	充
788	魚
789	洋
790	誕
791	芸
792	属
793	訪
794	危
795	課
796	敗
797	寺
798	染
799	源
800	挙

WEB順位	漢字
801	鳥
802	貸
803	桜
804	快
805	争
806	壊
807	司
808	射
809	船
810	筋
811	汗
812	採
813	養
814	豊
815	釣
816	泊
817	液
818	吸
819	脱
820	震
821	築
822	授
823	辛
824	邪
825	貴
826	留
827	陽
828	財
829	択
830	吉
831	致
832	略
833	雰
834	疑
835	闘
836	伸
837	競
838	州
839	佐
840	浮
841	微
842	照
843	隊
844	倍
845	港
846	章
847	警
848	鮮
849	薄
850	密

WEB順位	漢字
851	扱
852	妙
853	瞬
854	抱
855	咲
856	継
857	塩
858	是
859	蔵
860	清
861	姉
862	驚
863	厳
864	複
865	災
866	皮
867	慣
868	忙
869	奈
870	従
871	誌
872	那
873	測
874	箱
875	幅
876	柄
877	券
878	劇
879	刺
880	厚
881	骨
882	借
883	堂
884	官
885	老
886	奏
887	袋
888	純
889	暮
890	傷
891	里
892	津
893	丁
894	輪
895	吹
896	江
897	到
898	呂
899	層
900	塗

漢字圏学習者の漢語の「読み」の安定のための指導提案

―読みを困難にする種々の原因との整理，原理の指導を通して―

前原かおる・増田真理子・藤田朋世・渡部みなほ・菊地康人（東京大学）

1. はじめに　－本発表の目的，学習者の実状－

漢字圏学習者（主として中国，台湾出身の中国語を母語とする学習者）が，日本語での漢字熟語の読みについては困難を抱えていることが少なくない。本発表は，この実状を改善するための指導方法を提案するものである。まず，その実状を見ておこう。

以下に紹介するのは，中級後期レベルの中国語母語話者 28 人に対して，コース開始時（学習開始前）に行った，漢字熟語の読みを問うテストの結果の一部である[1]。出題した語は 38 語，学習者に間違いが多い「清濁」や「促音の有無」（加納 1998，渡部他 2015 ほか）の詳細を見るために，択一式で（語により 2～4 択：例えば「新婦：しんふ／しんぷ／しんぶ」「鉄器：てつき／てつぎ／てっき／てっぎ」），清濁や促音を問うものとした。また，語については，「反対」「先輩」「出発」など既習と見込まれる語とともに，「作画」「悪態」「別表」など，「語」としては未習の可能性があるものの，他の語で日本語として漢字に触れていると見込まれる語（例：「作画」は，おそらく語としては未習だが，「作文」「映画」などの語で各漢字は日本語として学習したことのあるもの）についても出題した。

正答率の低かった順に語を示すと，下記のようになる（カッコ内は 28 人中の正答者数）。新編（9 人），新婦（10 人），燃費（11 人），国宝・延滞（12 人），作画・別添（13 人），健保・切片・年報・博識・悪態・側溝（14 人），欠品・絶交・失態・先端（15 人）。以上のほか，旧 JLPT3 級語彙の「反対」や 2 級語彙の「直角」も，それぞれ 3 割以上の誤読があった。

また，誤読のタイプについて見ると，下記のようであった（数字は誤答率の%）。①清音で読むべきところを濁音で読む：33.3%（例「反対（×はんだい）」），②半濁音で読むべきところを清音で読む：31.1%（例「新婦（×しんふ）」），③促音にすべきところをしないで読む：25.5%（例「鉄器（×てつき）」）。

このように学習者は，従来の指摘通り，1）清／濁／半濁音，および，2）促音の有無の関わる読みに対する困難を抱えている。本発表では，まず，こうした学習者の漢語の誤読傾向に，連濁や数詞などの不規則的な言語現象が絡むことを確認する。また，漢語の大半が一定の規則通りに読めるという実情を見えにくくする要因である，上記の不規則的な言語現象を適正に分離する方策を示して，規則の適用可能範囲を学習者に把握させることによって，彼らが，既習語・未習語の区別なく正しく漢語を読む（聞く）ことと，新たな漢語の学習にその知識の転用を可能にしていける教育方法のあり方を論じる。

---

[1] 学習者は，日本及び中国の大学の，学部生（3～4 年生）及び大学院生で，学習歴は 1～3 年程度，おおむね JLPT の N2 相当。

2. 漢語の熟語の読み方についての原理

漢語（音読み＋音読み）の熟語の読み方は，各漢字の基本音[2]を基に，次の原理で決まる（増田他 2013，ほか）。

［Ⅰ］一般的には，各漢字の基本音をそのまま繋げて（＝音交替させずに）読む。

例．反(はん) ＋ 対(たい) → 反対(はんたい)，　作画(さく) ＋画(が) → 作画(さくが)

［Ⅱ］所定の条件（=下記【　】内）に該当する場合のみ，基本音を他の音に音交替させる。

A. 2 字目先頭の h/p 交替（＝h の p 化）【「ん」の後】 新(しん)＋婦(ふ) → 新婦(しんぷ)

B. 1 字目末の促音化：「つ」の場合【k,s,t の前】発(はつ)＋行(こう) → 発行(はっこう)

〃　　「く」の場合【k の前】　国(こく)＋会(かい) → 国会(こっかい)

A＋B. 1 字目末の促音化＋2 字目先頭の h/p 交替【「つ」＋h】

出(しゅつ)＋発(はつ) → 出発(しゅっぱつ)

A は，1 字目の基本音の末尾が「ん」で，2 字目の基本音の先頭が h の場合に，h が p に音交替する「h/p 交替」である。B は，1 字目の基本音の末尾が「つ」で，2 字目の基本音の先頭が k,s,t の場合に，「つ」が「っ」に，また，1 字目の基本音の末尾が「く」で，2 字目の基本音の先頭が k の場合に，「く」が「っ」に音交替する「促音化」である。A＋B として示したのは，1 字目の基本音の末尾が「つ」で，2 字目の基本音の先頭が h の場合に「促音化」と「h/p 交替」がともに起こるケースである。

この［Ⅱ］はきわめて規則的な現象なので，以下「音交替規則」と呼ぶ。すなわち，上の所定の条件（環境）に該当すれば，語には依存せず，どの語についても適用されるルールであり，一方，所定の条件に合わない場合は，適用してはいけないルールである（その場合は［Ⅰ］にしたがって，基本音のままとする）。例えば，1 字目末が「つ」か「く」で，2 字目先頭が k なら，上例「発行」「国会」のように，ともに促音化が起こる。この点では「つ」と「く」に差はないが，2 字目先頭が h の場合は，1 字目末が「つ」なら「発表」のように促音化＋p 化が起こるが，1 字目末が「く」なら促音化も p 化も起こらず，例えば「国宝」は「こっぽう」とならず基本音「こくほう」のままである。上の規則も，そのように記述されている。「こっぽう」と読む学習者は，音交替規則を誤って（「く」なのに「つ」の場合に倣って）拡大適用したもので，結果は誤読となる。つまり上の規則は，原則として「まさにその通りに適用されるべきもの」であり，例外はきわめて少ない[3]。また，このように環境にのみ依存して語には依存せずに規則的に起こる音交替は，この「h/p 交替」と「促音化」の 2 つ（および両者がともに起こる場合）に限られる。

以上が，漢字熟語の読み方の主要な原理である。学習者は，各漢字の基本音がわかり，この音交替規則を正確に習得していれば，基本音と規則の組み合わせで，新しく出会った語でも読めることになる。また，語としての読みがわかり，この音交替規則がわかっていれば，語を構成する個々の漢字の基本音を（単独では未習でも）推測して記憶し，次に，その字を含む他の新しく出会う語も読めるようになる，というふうに進むことができ，学習者が自身で漢字語彙の拡張を行っていく手段を得るという意味でも重要である。

---

[2] 例えば，「発」は「ハツ・ハッ・パツ」の読みがあるが，「ハツ」が基本音。常用漢字表等では概ね基本音だけが示される。言語学の「基底形」にあたる。86%の漢字で，1 字につき基本音は 1 つ。

[3] 例外としては，後述の数詞関係の一群の語の他，「独歩（どっぽ）」のような孤立的な例が一部ある。

3. 誤読をもたらす要因

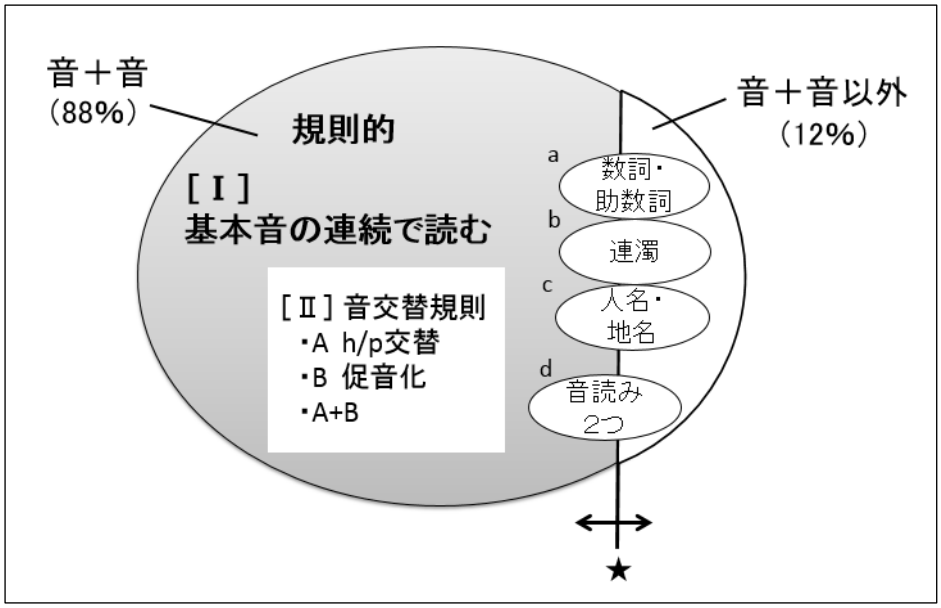


図 1　2 字熟語の読みにおける類似の現象との仕分け

2 節で見た意味で漢語の読みは規則的であり，しかも 2 字熟語のうち漢語（音読み＋音読み）は，例えば旧 JLPT 語彙で見ると 88%も占めるので，「規則的に読める」範囲は広いはずである。にもかかわらず，学習者の読みは，1 節で見たように，「清/濁/半濁音」や「促音の有無」の関わる部分を中心に混乱を示している。以下，その要因を考え，その改善を図りたい。

次ページの 2 つの図は，それぞれ「h/p 交替」（2 節の A）と「促音化」（2 節の B）という 2 つの音交替規則に則った正しい読み方を身につける上での「阻害要因」となりうるものをまとめたものである。

要因の一群としては，まず，言語現象として，上記の音交替規則と混同しやすい幾つかの「音が変わる（または，変わったように見える）」現象（連濁など。詳細はすぐ後で見る。仮に「隣接」する言語現象と呼んでおく）があることであるが，これ以外に，漢字圏学習者にとっての「母語」「聞こえ」の問題や，学習者が誤りを拡大してしまうプロセスもあって，増幅されるのだと見られる。図はこれを示したもので，漢字圏学習者が，1)「隣接」する種々の現象（図中の①の領域に相当）のインプットに触れ，2）母語での漢字の読みや，母語を通して形成された音声の「聞こえ」の影響（図中の②の領域に相当）を受けて，さらに，3）漢語の誤った読みの産出を拡大していってしまうプロセス（図中の③に相当）を描いている。

例えば，図 2 では，2 字目の語頭の h が半濁音化される規則によって生じた語の読みに対し，それと形態的・音声的に類似性が高い（と彼らが考えてしまう）様々な語群の存在（図中の a～e）が，これらに適用された音交替規則の存在を不明確なものにしていることを示している。ここでは，「散歩（さん-ぽ）」「新品（しん-ぴん）」などに見られる「ん」の後の「h/p 交替」についての，隣接的な阻害要因として，1 字目の末尾が「ん」で，2 字目の先頭が濁音（b など。他の濁音も含めて）であるケースをとりあげ，それらがどのような場合に見られるかを整理してみよう。

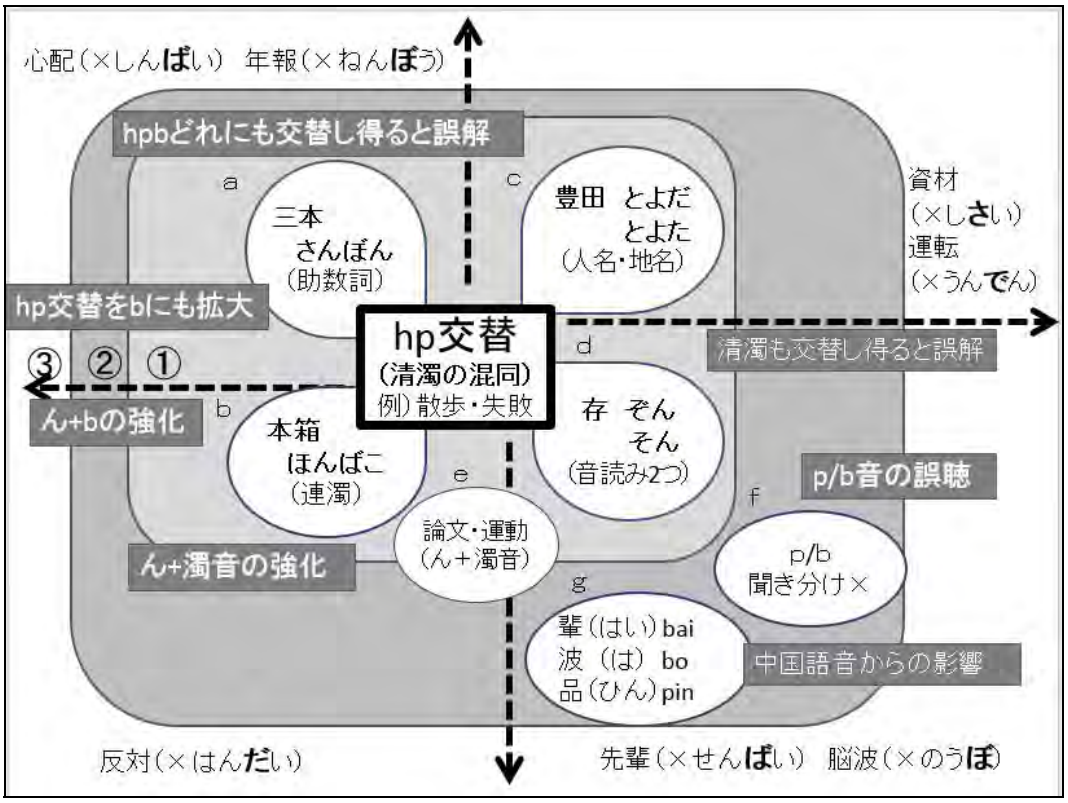


図 2　h/p/b 間の誤用に関わる要因

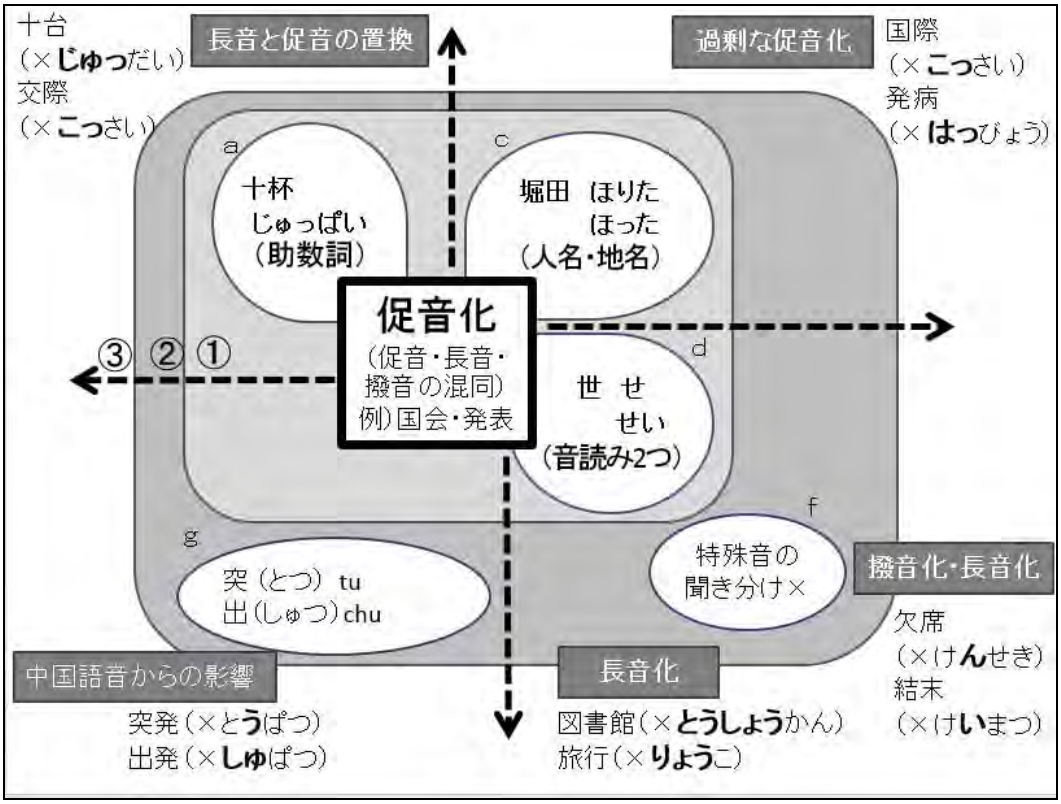


図 3　促音まわりの誤用に関わる要因

a)「三本（さん-ぼん)」「三百（さん-びゃく)」／「三泊（さん-ぱく)」「三班（さん-ぱん)」に見られる，p と b の混在や，「三千（さん-ぜん)」「三足（さん-ぞく)」に見られる，基本音が清音である語の「濁音化」など，数詞・助数詞に固有の現象。

b)「本箱（ほん-ばこ)」「桟橋（さん-ばし)」など，主に訓読みの語に頻出する連濁の現象（一部，「南北（なん-ぼく)」「軍配（ぐん-ばい)」音読みにもあり)。

c)「難波（なん-ば)」「新橋（しん-ばし)」の 2 字目の濁音化や，「豊田（とよ-だ／とよ-た)」等における清濁の読みの混在を有する「地名・人名」。

d)「温存（おん-ぞん)」/「現存（げん-そん)」の「存」など，漢字が音読みを 2 つ以上有し，その語頭が清濁のみ異なるケース。(学習者には音交替のようにも映る)

e)「論文（ろん-ぶん)」「運動（うん-どう)」など，音交替を経ず，漢字の 2 字目の基本音自体が濁音であるケース。

これらの存在が，学習者にとっては，前述した「音読み＋音読みの 2 字熟語における，基本音の音交替として，所定の条件に合った場合に規則的に適用される h/p 交替」という「半濁音化」すべきケースを，「2 字熟語全般について，1 字目末が「ん」の場合，2 字目の清音が濁音化する場合がある」という誤ったルールを抽出して妨げるのに充分すぎるインプットとなっていると見られるのである。

しかし，学習者による誤った漢語の読みの抽出や定着を促進させる要因はそれだけではなく，②の領域，すなわち，f) p が b に聞こえるなど「清濁」の弁別が一般に苦手であるという母語を通して形成された音声の「聞こえ」の傾向，g) 中国語での同じ漢字の読みによってその傾向が一層強化されて，最終的に，③の領域，すなわち，これらの誤った規則が過剰に一般化され，「心配（×しん-ばい)」「反対（×はん-だい)」などが”量産”されることにもなる。紙幅の都合で，「促音化」の適用による読みに関連する誤読については，図 3 を示すのみとするが，発表者らは，こうしたプロセスの全体像を頭に入れた上で，漢語の正しい読みの感覚を養うための学習を阻害する要因の存在を学習者自身とともに確認し，それらと規則的な部分との仕分けの方策を獲得させることが必要であると認識している。

４．指導提案

以上のように，「隣接」する現象が学習者の混乱をもたらしている面があるものの，漢語の範囲に限れば，2 節で見たような規則的な音交替現象が抽出できることから，漢字圏学習者の読みの指導としては，1) 基本音と音交替規則の学習を柱としながら，2) その確実な適用を支えるために，「仕分け」の方策として，「①漢語とそれ以外の語との仕分け（図 1 の★の線）の方法を知ること」「②隣接する現象（図 1 の a～d，図 2, 3 の a~d も同様）との仕分けの手がかりを与え，それらは新たな語を読む際の参考にしないよう注意喚起すること」が考えられる。

このうち 1) については，発表者らは具体的な教育実践を，前原他（2014）などで報告してきた。ここでは，2)について多少の道筋をつけておこう。

まず，①の音と訓の識別については，よく知られていることながら，「漢字の音読みが 2 モーラの場合，2 モーラめは「イ・ン・チ・キ・ク・ツ・ウ」のどれかである（2 モーラで

これに該当しなければ，確実に訓読みである)」ということが手がかりになることを，別途確認しておくとよい。「熟語の 88%が音読み＋音読み」という知識も手がかりになろう。

以下では，2)－②の「隣接」する諸現象について，音交替規則と比較しての違いや，指導上の留意点等に簡単に触れておく。

a）数詞にかかわる音交替　上掲の「三本」の類。他に「六本」「十匹」など。「1 字目が数詞等」というわかりやすい条件なので，学習者にとっては識別は容易である。h/p/b の間での交替は，この場合にほぼ集中する例外的な現象であることを理解させ，過剰適用を避けるための注意喚起が不可欠である。

b）連濁　上掲の「本箱」の類。連濁は，和語，漢語，重箱読みの語のすべてに現れることと，基本的には個々の語に依存する現象であることの 2 点が，先に見た規則的な音交替との大きな違いである。「近所（きんじょ）／難所（なんしょ）／難産（なんざん）／資産（しさん)」のような不規則性の確認を通して，規則的な「濁音化」とでも言うべき現象が日本語には存在しない点を押さえることは，3 節で見たような学習者の正しい読みへの阻害要因を取り除くために重要である。「新婦」を「しんぶ」と誤読してしまう，といったケースは，このことによって回避できる。

c）地名・人名　上掲「難波」「新橋」の類。これは，必要なら個別に学習するしかない。a)と同様に，地名・人名についての読み方の知識をもとにして一般の熟語の読みを類推してはいけない，という指導を伴えば，音交替規則の学習を妨げる要因にはならないはずである。

d）1 つの漢字が，清濁だけ異なる 2 つの音読みを持つ場合　上掲「温存/現存」の類。学習者には混同の要因となろうが，これらの観察を通して，漢語の読みにおける清濁の対は例外的にしか存在しないことを伝えたい[4]。

［引用文献］

加納千恵子（1998）「漢字音の促音化について」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』13，pp.61-96.

前原かおる他（2014）「中級漢字圏学習者向け教材「4 日でマスター日本語の漢字音」の開発」『2014 年度 日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.247-248.

増田真理子他（2013）「初級後期段階から始める，漢字圏学習者の漢字音「再学習」支援の試み」『日本語教育方法研究会誌』20-1, pp.44-45.

渡部みなほ他（2015）「中級漢字圏学習者による『漢語の読みを仕分けるタスク』を観察する」『日本語教育方法研究会誌』22-2, pp.50-51.

［付記］ 本研究は JSPS 科研費 15K02632 の助成を受けた。

[4] 同じ字が清濁だけを異にする 2 つの音をもつケースについては，そのような字であることを個々に（語例とともに）覚えるしかない。そのような字は新常用漢字表の範囲で 35 字あるが，どちらの読みもよく使われる（中上級学習者がよく知っている語の範囲で使われる）ケースは，うち半数弱（「地，治，神，存，大，代，着，土，道，伴，判，板，貧，不，分」の 15 字程度）にすぎないと思われる。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉕〕【予稿集】

『実践研究の手引き』編集の背景と日本語教育的意味

―編著者らへのインタビュー調査から―

三代純平（武蔵野美術大学）・佐藤正則（山野美容芸術短期大学）

１．はじめに

本発表は，2001 年に財団法人日本語教育振興協会（以下「日振協」）により発行された『実践研究の手引き』（実践研究プロジェクトチーム 2001，以下「『手引き』」）の日本語教育的意味を，当時の社会的背景を踏まえ，再検討することを目的としている。『手引き』は，1998 年に行われた日振協の第 2 回箱根会議[1]において発足した実践研究プロジェクトチームの研究成果として編集された冊子である。丸山敬介氏を座長とし，江副隆秀氏，奥田純子氏，加藤早苗氏，緑川音也氏，山本弘子氏の 5 名をプロジェクトメンバーとした。本冊子は，実践研究の概説，実践研究のワークシート，実践研究のデータベースからなる。

『手引き』は，日本語教育で「実践研究」という用語をいち早く使用したことで注目されるが，実践研究の方法論として取り上げられてきた（細川 2008）。しかし，『手引き』が作成された社会的背景に注目し，プロジェクトの意味を論じた研究は管見の限りない。『手引き』は，日本語学校[2]が「教育機関」として自らを定位し，日本語学校同士，大学等の他機関と連携しながら，日本語教育を共に創るための，さらに社会的アイデンティティを構築するためのプロジェクトの一つとして企画された。

本発表では，この社会的背景を踏まえ，『手引き』が持つ日本語教育における意味を，プロジェクトメンバー5 名のインタビューから考察する。考察より，『手引き』が実践と研究の乖離に対する強い問題意識に支えられていたこと，実践の担い手たちが自らの知見を構築するための土俵を構築することが目指されていたこと，実践者たちが連携しながら社会に発信することで日本語学校の社会的アイデンティティを構築することが希求されていたことを明らかにし，『手引き』の編集が日本語教育の実践研究において持つ意義を論じる。

2. 研究方法

本研究は，『手引き』の執筆者たちが，どのような社会的背景の中で，どのように実践研究を捉え，どのような目的で『手引き』を作成したのかを明らかにすることを目的としている。そのため，執筆者たちの当時の置かれた状況，社会認識などを包括的に捉えられるようにライフストーリー研究法（桜井 2012）を採用した。調査協力者，インタビューの時期等は【表 1】の通りである。調査は 2015 年－2016 年の間に行われ，インタビューは三代と佐藤が 2 人で聞く形で行った。インタビューはすべて文字化し，上海事件から箱根会議，実践研究プロジェクトチームの発足，『手引き』の執筆に関する語りを，その経験と経

[1]日振協が日本語学校の校長や教務主任を対象に主催した「日本語教育セミナー」の通称。97 年の初回は 30 人が集まり，丸一日かけ日本語学校を取り巻く様々な問題が議論された。
[2]本稿において，民間の日本語教育施設を総称して日本語学校と記述する。

験に対する評価を中心に考察した。

【表 1】調査協力者一覧

氏名	所属	インタビュー時期
江副隆秀	新宿日本語学校	2016.5
奥田純子	コミュニカ学院	2016.1，2016.6
加藤早苗	インターカルト日本語学校	2016.3
緑川音也	めいと日本語学院	2015.11
山本弘子	カイ日本語スクール	2016.5

３．『実践研究の手引き』の背景

３．１．実践研究プロジェクトチーム発足の経緯

1983 年の「留学生 10 万人計画」を契機に，日本国内の留学生数は漸増を始めたが，80 年代後半，中国からの就学生が急増し，それに伴い日本語学校も増加した。その中には悪質な営利目的の日本語学校や偽造ビザで入国する就学生も多く，マスコミを賑わすようになる。さらに，1988 年の上海事件 は日本語学校の経営問題を国際問題化し，国内でも社会問題としてクローズアップされた。この上海事件の反省から日本語学校の審査・認定する公的機関として 1989 年に日振協が発足する。勝又 (2010) によれば, 発足当時から 1996 年までは日振協と日本語学校は管理する側／される側として対立関係が続いた。1996 年に佐藤次郎氏が新理事長に就任したことを転機に，日振協と日本語学校の関係が変化する。第 1 回箱根会議の参加者に対してインタビュー調査を行った佐藤・三代(2017)によると，佐藤理事長の登場によって，日振協と日本語学校の関係は「管理するもの／管理されるもの」という関係から，日本語学校教育を「共に創る」関係へと変化したと日本語学校関係者たちは捉えている。その佐藤理事長が日本語学校関係者にヒアリングを行った一つの結果として，第 1 回箱根会議は開催された。

箱根会議の参加者たちは，「日本語学校・日本語教育を共に創る」「日本語学校の社会的アイデンティティを確立する」「日本語学校を教育の場として位置づける」という 3 つの目的を持った場として箱根会議を捉えている（佐藤・三代 2017)。そして，この 3 つの目的を達成するため，2 つのプロジェクトが生まれる。一つが「日本語教育施設における基礎日本語教育について」であり，これは，アカデミック・ジャパニーズの議論や日本留学試験のあり方への議論につながっていくことになる。もう一つが「教育実践の研究の方法について」であり，実践研究プロジェクトチームが編成されるのである。

３．２．アクションリサーチとしての実践研究

現在に至っても，日本語教育において共通理解となるような実践研究の定義はなされていない。一方，日本語教育が教育実践の知見からその学を立ち上げようという機運の中で実践研究が注目されはじめている（舘岡 2015；細川 2008)。その中で，三代他（2014）は教育学におけるアクションリサーチの議論に基づき，実践研究の定義を試みている。アクションリサーチは，社会心理学者であるクルト・レヴィンによって提唱された社会変革を目的とした研究である。教育学においてアクションリサーチが普及したのはイギリスの

ジョン・エリオットの貢献が大きい。1970 年代，イギリスでは政府主導によるカリキュラム改革が推進され，教師に対する監視とコントロールが増大していくことが懸念された。そうした教育や教師を取り巻く社会的状況を変革していくために，エリオットはカリキュラム改革にアクションリサーチを導入し，現場の教育実践の改革からボトムアップでカリキュラム改革へとつなげた（Elliott 1991）。エリオットにとってアクションリサーチは，教育実践の現場を社会的文脈の中で捉え，実践の改善，教師の成長，教育改革までを一連のプロセスに統合する試みである。三代他（2014）によれば，上述のアクションリサーチにとって重要なことは,それが社会的文脈に埋め込まれた実践に対する批判的省察を含み，協働による改善を試みていることと，研究であると同時に社会変革を目指した実践として位置づけられることである。以上の議論に基づき，三代他（2014）は，実践研究を「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い，その実践を社会的により良いものにしていくための実践＝研究」（p.80）と定義している。

『手引き』の中心的な執筆者であった奥田氏によれば,『手引き』もまたアクションリサーチをベースに実践研究を考えていた。奥田氏は社会心理学を専攻しており，レヴィンのアクションリサーチを念頭に置いていた。日本語教育で『手引き』が取り上げられる際，実践研究の方法論として論じられることが多い。しかし，前述のイギリスのカリキュラム改革の過程でアクションリサーチが発展したように，日本語学校は自分たちの現場から日本語学校教育を改革，構築しようと試みる中で実践研究を選択した。この背景を視野に入れ『手引き』を捉え直したとき，箱根会議から『手引き』編集までの過程は，日本語教育，あるいは日本語教育学における実践研究の意味を検証する上で重要な事例となる。

４.『実践研究の手引き』の目指したもの

４．１．研究と実践現場の問題意識の乖離

箱根会議以前，日振協主催の研修には,「日本語教員研究協議会」があったが，大学の研究者を講師とした講義形式だった。しかし，それは往々にして日本語学校の現場が求める知見と乖離していた。勝又（2010）によると「教育現場を知らない人の話で，われわれの実務には役に立たない。時間と金のムダだ」（p.40）のように不満の声が多く，参加者も減少した。調査協力者の方々もおおむね同様に当時の研修の在り方に批判的である。既存の研究は，自分たちの日々の実践とは別世界の言説と捉えられていた。緑川氏は，就学生に対する世界史の指導方法に関する発表が評価されたことを一つの契機に実践研究プロジェクトチームに参加することになった。小規模の日本語学校で教鞭をとっていた緑川氏は，日本語レベルの異なる学習者を同時に教えるために読解教材として世界史を使用した。中国語と日本語の人名表記の対照や両国の歴史認識の違いなどに配慮した教授法を考え，またビデオ教材なども準備した。「授業の準備は相当時間がかかりましたよ」と懐かしそうに笑う。世界史を教材にすることで日本語と世界史の内容を学ぶ教授法について，内容重視の日本語教育などの議論を参照していたのかと調査者が質問すると「それしか方法がなかったから」と否定した。理論研究の応用ではなく，現場の問題を現場で解決することで自らの実践を改善してきた緑川氏の自負がうかがえた。

箱根会議に先行し，日振協改革の一環として「日本語教員研究協議会」を日本語学校の

教師たちが自身の実践を発表する場に改めた。ただし，当初，研究発表の経験のない現場の教師たちの発表の水準にも問題があった。山本氏は，第 1 回目の研究発表を振り返り，「これはいかんという感じだったんですよ，本当に。私も研究のことをわかっているわけじゃないけども，やっぱりこれはいかんと思いましたね」と語る。研究と実践の間に乖離を感じ，教師である自分たち自身に手による，自分たち自身のための，実践に根差した研究を目指したが，その方法論の段階で問題を抱えるという状況があった。

奥田氏は，この状況を改善するために『手引き』の執筆が必要であったと考えている。日本語学校の教師も，自分たちの「力とツール」として研究方法を学び，研究をする必要があると奥田氏は考え，そのことを箱根会議で発言したところ，共感を得て，『手引き』の執筆につながった。

奥田：これから日本語の先生はただ教えてるだけではなくって，そういう自分の実践っていうものをちゃんと振り返りながら，前に進んでいけるようなね，そういう力とツールを持ったほうがいいと私はずっと思っていたので，そのことを言ったら，そうだそうだって―

『手引き』の背景には，一方で既存の研究と自分たちの実践とが乖離しているという日本語教師の実感があり，他方で自分たちは日々の実践の中で実践を改善しているという実感があった。ただし，同時に，さらに日本語教育全体を発展させ，教師一人ひとりが成長するために，実践を振り返り，研究していくことも必要だという問題意識も共有されはじめていた。そして，その方法を模索する中で，実践研究プロジェクトチームが発足し，指針として『手引き』が執筆されたのだと言えるだろう。

４．２．自分たちの土俵を作る

日本語学校の教師が自分たちの手で自分たちの実践の改善につながる研究を意図したとき，実践研究がその研究のあり方として選択されたのは必然的結果だった。しかし，実践を対象に研究するという以上の意味を実践研究ということばに持たせていたことは，先駆的であったと評価できる。『手引き』には，従来の研究の枠組みで実践を研究するものを「学術型実践研究」と呼び，それに対し，教師が行う実践研究を「現場型実践研究」と定義し，それぞれの研究は別の「物差し」で測る必要があると述べられている（p.5）。この点において実践研究プロジェクトチームは非常に自覚的に議論していた。緑川氏は，自分が「日本語学校からソシュールやらね，チョムスキーが出たっていいじゃないか」と言った際に，奥田氏が従来のアカデミズムと実践研究は違い，現場の問題の解決のためのものだと語ったことを強く記憶している。奥田氏は，当時の問題意識を以下のように語っている。

奥田：あの時にすごく自分の，その心の中にあったのは，研究者の土俵でけんかするんじゃなくて自分の土俵を作らないと駄目っていうのがあったんですね。日本語学校の先生が，実践現場を持ってる教師が教師として自分の教育を良くするための研究の道具を持つべき。そういう意味での土俵を持つべきで，研究者の土俵で相撲をとる必要ないと。［中略］方法論を教えてあげたりとか学んでもらうっていうことは，私の主旨の中の１番ではなくて，それは２番目の話で，まず土俵を作るっていう発想を持とうっていうことをみんなに知ってほしかった。

４．３．社会的アイデンティティを構築する

箱根会議で確認されたことは，教育機関としての日本語学校の質を向上させること，そのために連携し，社会に日本語学校の取り組みを発信することで日本語学校の社会的アイデンティティを構築することであった。そのためのプロジェクトの一つとして実践研究が選択された。加藤氏は，日本語学校の価値を社会に理解してもらうためには，日本語学校が「横に手をつなぎ」，自分だけが自分の授業をよいと思っているというレベルから「まず 1 回全体で上がらなきゃ」と考えたと語る。山本氏は，箱根会議について「とにかく日本語学校のことがあまりにも知られてなさすぎるので，もっと発信するべきだというのがあの時に決まったことの一番大事な骨だったと思います」と語る。そのために実践研究の方法論の整理と併せて，実践研究プロジェクトチームでは，日本語学校が行っている実践のデータベース化も江副氏，山本氏を中心に進められていた。加藤氏の言う「手をつなぐ」という意味では，加藤氏の勤務する学校で江副氏が教師研修を行うなどそれまでになかった連携が生まれた。自身の学校の教員研修を行っている山本氏も「つながりができて，お互いを刺激し合うような空気になっていたかもしれないですね」と言う。

このように実践研究を通じてそれまで孤立していた日本語学校が連携し，その実践，ひいてはその存在意義を社会に発信することで日本語学校はその社会的アイデンティティを構築しようした。そのための『手引き』であったと言える。

奥田：自らが社会的な地位を獲得しようと思ったら，自分の実績を自らよくしていこうとしてる，その切磋琢磨のプロセスを社会的に発信すること以外しかないでしょうと。だからそのためには，その研究をすることによって，そして発信することによって，社会的な地位だとか位置っていうのを自ら作ることになる。［中略］（この考えは）私だけの考えじゃなくて，みんなに共通していた共通認識，その時の委員の人たちのね。

５．『実践研究の手引き』の日本語教育学的意味

以上，『手引き』が編集された背景を編著者たちの語りから考察した。明らかになったのは，日本語学校が当時の逆境の中，連携しながら自分たちの教育の質を向上し，社会的アイデンティティの構築を模索していた姿である。そのための方法として日本語学校が実践研究を選択し取り組んだことの意味は，日本語教育における実践研究の歴史の中で非常に大きい。なぜならば，三代他（2014）が主張するように実践研究は社会をよりよくしようという実践としての側面を持つが，この側面が日本語教育学の中では十分に議論されていない。一方で，実践から知を立ち上げることが日本語教育学では必要だという問題意識から実践研究が注目される（舘岡 2015）。これまで『手引き』は，その成果物の冊子のみを対象とし，現場に根差した研究という問題意識が評価される一方，方法論の未整備などが批判された（細川 2008）。たしかに方法論としての『手引き』には，実践を社会の中で批判的に省察するための方法などが不足しているかもしれない。しかし，実践研究プロジェクトのプロセスを見れば，その編集過程自体が，日本語教育史に残る，日本語教育から社会へと働きかける実践研究であったことがわかる。箱根会議における批判的省察に基づき発足した実践研究プロジェクトチーム，『手引き』の編集，日本語学校の実践研究の充実と

いう過程は，日本語学校，日本語教育の置かれた社会的状況の改善を目指した日振協を中心とした大きな実践研究であったのである。そのプロセスの中で，日本語学校の実践が開かれ，相互の連携が推進され，日本語教育の中に大きな実践研究共同体が構築されたことも非常に大きな意味を持つ。実践研究が社会に変容を迫るためには，実践研究の公開を通じた実践研究共同体の構築が必要になるからであり，その構築が実践研究の一つの目的となり得るからである（三代他 2014）。

細川（2008）は，『手引き』が先駆的であったことを認める一方，近年の日本語教育における実践研究の議論の系譜とは関係が希薄であると指摘している。教育実践の学として日本語教育学を捉えるならば，『手引き』をめぐる実践研究が日本語教育において持つ意味を改めて評価する必要がある。『手引き』は，日本語学校という日本国内の日本語教育において大きな役割を果たしてきた現場の教師たちから立ち上げられた，日本語教育を取り巻く状況の改善を図った実践研究であった。日本語教育が実践に根差した学の構築を目指し，実践研究を議論するならば，『手引き』を通じた実践研究がどのように日本語学校の置かれた社会的状況を変えたのかを丁寧に検証することが重要な知見となるであろう。この作業によって，日本語教育における実践研究の議論はより充実したものになる。本研究はその作業の端緒となることを目指している。

文献

勝又美智雄（2010）『日本語教育振興協会 20 年の歩み―日本語教育機関の質的向上をめざして』財団法人日本語教育振興協会

桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂

佐藤正則・三代純平（2017）「「箱根会議」の日本語教育的意味―当事者たちのライフストーリーから」『言語文化教育研究学会第 3 回年次大会予稿集』pp.107-112

実践研究プロジェクトチーム（2001）『実践研究の手引き』財団法人日本語教育振興協会

舘岡洋子（2015）「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦―「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして」舘岡洋子編『日本語教育のための質的研究入門―学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版，pp.3-25

細川英雄（2008）「日本語教育学における「実践研究」の意味と課題」『早稲田大学日本語教育学』3，pp.1-8

三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子（2014）「新しいパラダイムとしての実践研究－Action Research の再解釈」細川英雄，三代純平（編）『実践研究は何をめざすか―日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版, pp.49-90

Elliott, J.（1991）*Action Research for Educational Change*, Bristol:Open University Press.

＊本研究は，科研費（15K02661）の助成を受けている。

【謝辞】インタビューに快く応じていただき，実名での公表をご承諾くださった江副隆秀先生，奥田純子先生，加藤早苗先生，緑川音也先生，山本弘子先生に心より御礼申し上げます。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉖〕【予稿集】

日本語教師にとって実践現場の意味とは

―離職に揺れながらも継続してきた一名のライフストーリー―

小渕見早（早稲田大学大学院生）

1. はじめに

本研究は，教師の離職理由を個人に還元することで離職者を再生産してきた実践現場の状況を問題意識とする。日本語教師の離職に関する研究は少ない。清水，小林（2009）は日本語教師が実践現場を離れる理由について調査したが，理由は「体力的に持たない，疲れた」（2009：20）など，実践現場の問題は明らかになっていない。また，アルクの『月刊日本語 日本語教師アンケート 2011』（2011.3）では「10 年後も教師を続けているか」という質問に対し，「いいえ」の理由に「体力的に無理」「自分の限界が見える」などが挙げられている。（新庄編 2011：16‐25）しかし，これまで行われた日本語教師の離職についての論考は，実践現場と個人が切り離されており，実践現場の問題と離職理由の関係は研究されてこなかったといえるのではないだろうか。

本研究では実践現場を社会と捉え，離職の理由を個人にのみ還元するのではなく社会と個人との相互作用によって生じると捉えたうえで次の二点を明らかにする。1，日本語教師はどのような実践現場で勤務しているか。2，日本語教師はその実践現場をどのように捉えているか。以上より日本語教師にとって実践現場の意味を考察する。

2. 研究方法

本研究では，1 名の日本語教師と私との間に生まれた語りから実践現場がどのような意味を持つのかを明らかにすることを試みた。桜井（2012）はライフストーリー研究を「その人自身の経験をもとにした語りから，個人の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的研究法の一つ」（2012：6）と述べている。

調査協力者は，日本の地方にある日本語学校で非常勤講師として勤務している知花先生（仮名）である。彼女と私はS 日本語学校で 4 年間共に働いた同僚である。知花先生はインタビュー時，日本語教師 9年目であったが，今後日本語教師として続けていくかどうかの狭間で揺れていた。

知花先生が勤務しているS 日本語学校は，この地域では創立が早く，経営状態は安定しており，教師にとって働きやすい学校として位置づけられている。この地域では，日本語学校の数が限られており，一度勤めると良い関係を保ったまま他の日本語学校で勤務しにくいという状況が作られている。そのため知花先生は，S 日本語学校以外で働いた経験がない。

調査は対面式インタビューを 2 回（2015 年 3 月，同年 9 月），そして記述式インタビューを 1 回（同年 8 月）行った。1 回目のインタビューでは，知花先生が日本語教師を目指したきっかけから勤務初日に離職を考えた出来事，そして現在までのストーリーが語られた。記述式インタビューでは 1 回目のインタビューで語られた内容について部分的に詳しく語られた。2 回目のインタビューは，今，実践現場で生じている葛藤や悩みを中心に語られた。以下では，離職および継続に関する語りを時系列に抜き出してストーリー化した。

3. 知花先生のライフストーリー

3−1. 離職を乗り越えた新任期

知花先生は高校生の頃，アメリカンスクールで行われている日本語教育の授業を見学した。子供たちが積極的に折り紙をしている活動を見たことで，「生徒たちの学習への意欲，目の輝きを見て感動」し，日本語教師を「いい仕事だ」と感じて目指す決意をする。進学した大学では地元を離れたことで「プチ鬱みたいになって」しまう。そこで，国内留学をして地元の大学に通った。国内留学後，地元の大学へ編入を試みるが「これ以上お金かけられんってなって」大学を「中退」し，安い通信制の大学に編入した。通信制の大学は，「レポート落とし」たことで留年し，卒業まで 3 年間かかった。

知花先生は，大学生の頃に抱いた日本語教師像について次のように語っている。

【表 1　日本語教師像】　（記述式インタビュー）

質問	大学時代にイメージした日本語教師の教師像を教えてください。
回答	日本語教育を専攻。具体的にどのように，どんなことを教えるのか学ぶ。通信教育のスクーリングの教授の講義に感銘を受ける。「どこまでも主役は学生である。学生が何を学びたいのか，何を必要としてるのか。学生に合わせた教育を！日本語教師は女優よ。アイコンタクト，表情，手振り，身体全体で授業するのよ」この時にある程度，自分の中での教師像ができたと思う。

知花先生が大学時代に教えられた日本語教師像は「女優」であった。卒業後は，S 日本語学校で 1 年間のボランティア講師を経て，非常勤講師として勤務し始めた。しかし，勤務初日の授業は，思ったように行えず離職を考えた。

ち[1]: もう大変だった。すぐ辞めようって思った。通信であるがゆえの未熟さ。自分の。まず実践のこともやってなくて，文法もよく分からんくて，急に授業に入って，初日に大泣き。（略）[2]同級生で入った先生がいたんだけど，この先生が芸もちだったわけ。神戸の大学から戻ってきて，高校も［難関高校］で。（略）ちゃんとしてる。…この先生がかわいくて，見た目もおっきい声出なさそう，だったのに，（全校集会で行った）[3]自己紹介がすごかったわけさ。大きい声で群集の心を掴む！みたいな。（略）で，あたし最後で声も小さい。授業に入ったんだけど，あのとき中国人クラスで，もう出来上がってるクラスに新人で入る，みたいな。で，「（学習者からあなた）誰？」（略）「何この女」みたいな感じで完全になめられて

[1] 「ち」は知花先生の発話である。
[2] 個人情報を損害する恐れのある箇所は「（略）」または「［　］」内で言い換えて提示する。
[3] 読み手に伝わりにくい発話は「（　）」で調査者の追記説明を提示する。

いて，声も聞こえない。で，それを［主任］先生に授業が終わってから言われて。（略）1 人で号泣。（1 回目インタビュー）

「実践のこと」も「文法」も「よく分から」なかったという語りから，日本語教師には文法知識の豊富さだけでなく，実際に学習者と関わることで生じる予想外の出来事に対応する力も必要であると感じ，当時は両方が不足していたと解釈している。同僚の経歴に対する「ちゃんとしてる」という語りから，自分の経歴や能力に自信が持てていないことが分かる。大学時代に教えられた「女優」という教師像にはほど遠く，主任や学習者に求められている教師にはなれないと感じたことで離職を考えたことが分かる。

しかしその後，良くできていると思っていた同僚から悩みを聞くことで日本語教師を続けることができた。

ち：そのときって，みんなの中で自分が一番だめなんだって思っちゃうんだけど，話すと意外に。（略）一緒に入った 23（歳）ぐらいの先生は悩みが同じで。ふたを開けてみたら…って感じだった。（1 回目インタビュー）

知花先生は取り巻く人達の求める教師にはなれないことで，自分を「みんなの中で自分が一番だめ」だと位置づけていた。しかし教務室で同期の教師の話を聞き「悩みが同じ」だと気づいたことで安心し，継続することができた。

3-2. 自分なりの実践の模索と自己認識の更新

S 日本語学校では，校長先生の許可がもらえれば，学習者を学校外へ連れて行く活動が認められていた。インタビューの数か月前，知花先生は，校長先生に近隣の高校が開催している文化祭に連れて行きたいという提案をした。

ち：朝から（校長先生に）「今日，文化祭行きたいんですけど」って急にゆって（校長先生が）「あ，いいですよ～」ってから。

＊：こんなの（校長先生）いいんだよね，ほんとさ。え，これって普通の授業の日？

ち：そうそう。したら（校長先生が）「あ，じゃあ午前みんな行きましょう」ってなって，（略）ほんとさ，柔軟性だよね。柔軟性でできているといっても過言ではない。（1 回目インタビュー）

校長先生は，当日の提案を許可しただけでなく，約 100 名の学生を連れて行く提案をした。知花先生は予想を超えた提案に対応できた自分を「柔軟性でできている」と語った。新任期には学習者と接することで生じる予想外の出来事に対応できなかったが，教室を越えてできるようになったことで，自己認識が更新されていることが分かる。

知花先生が大学時代に教えられた日本語教師像は「女優」であった。しかし，「そんな人…hh 実生活にいないでしょ。（略）繕わなくていいよ。」と否定する語りもみられた。「女優」という教師像について次のように語っている。

ち：あ～。初級かな。少ない語彙で，女優っぽく身ぶり手ぶりで，やってたんだよな。

＊：今もやる？

ち：やらない。

＊：だよね。そうそう，なんかさ，あたしもこう教えられてて。

ち：へ～それはあるんだね。（略）『みん日』[4]の「会話」で中国とかウケよかったんだよな。あれはあれで。今は一切やらんけど。最初はみんなやるんだよね。

＊：そうなんだよね。なんかそこから，より女優を極める人と，文法説明にかける人と，自然体で接していく人ととか，色々分かれていく気がする。

ち：完全自然体だわ hh[5]　（2回目インタビュー）

教えられた「女優」という教師像について「今は一切やらん」と語り，今学習者とは「完全自然体」で接しているという。目指す教師像が変容した今，知花先生が面白いと感じる実践にも変化が生じている。

ち：知りたいってのもあるし。その国のこととか，その人のこととか。（略）あ，なんか…教えたいっての，あたしないかも。hhh

＊：あ～…。

ち：知りたい。

＊：あ～，（私も）そうかも。（略）

ち：そういうのができるクラスはほんと楽しい。　（2回目インタビュー）

知花先生は学習者に教えるのではなく，学習者を知ることができる実践を「ほんと楽しい」と語った。さらに日本語教師の仕事について次のように語っている。

ち：いい仕事がしたい。（略）将来のこと学生と一緒に考えて，金にはならんけど，みんなで考えるような。いいことがしたい。　（2回目インタビュー）

知花先生は「実生活にいない」にもかかわらず，大学時代に教えられた「女優」のように学習者と接することで予定調和に知識を教授する日本語教師像に疑問を持っている。今，学習者とは「自然体」で接し，学習者のことを知る実践や「みんなで考える」実践がしたいという。教えられた日本語教育を越えて，学習者との接し方や実践を模索し，自分なりの日本語教師を目指していると考えられる。

3-3. 排除性を孕む実践現場

S 日本語学校では，クラス毎に教科書だけが決まっており，授業内容や学習者との関わり方は教師の裁量に任されている。しかし，最近「新しく来た先生」の教育観に基づいて授業中に適用しなければならないルールが設けられた。

ち：最近ベルなったら教室から出すの一切禁止になってからよ。（略）トイレの時間も（遅刻として）記載する，みたいな。（略）もう「トイレ行きたい」って学生にお願いしてるもん。「お願い行かないで」って。もう怖い。怖くない？（略）何かさ，ビデオ見せるのも外に行かすのも禁止になってて。

＊：え，今まで OK だったじゃん。

ち：うん，もうできない。新しく来た先生が，すごいきっちりしてて。「こんな処分どんどんした方がいいです」って。（略）ルールはどんどん作ってるんだけどね…。
（2回目インタビュー）

---

[4] 『みんなの日本語初級Ⅰ（第2版）本冊』スリーエーネットワーク編著(2012)スリーエーネットワーク

[5] 「hh」は発話者の笑い声である。

S 日本語学校では，トイレを理由に授業中，教室を出ていく学習者が複数いた。この対応として「トイレの時間も」出席簿に「記載する」という「ルール」が設けられた。学習者全員へ適用する「ルール」が設けられたことで，教師全員の行為は制限された。さらにこれまで任されていた授業では「ビデオ」の使用を禁止され，「外へ行く」活動も禁止された。実践現場は，一部の声により学習者に「処分」をすることが推奨される場へと変化した。

ち：何かさ，［非常勤講師］先生も（略）もう学校もほとんど来なくて。懲罰することがほんともう嫌で。ひいてるわけ。（2 回目インタビュー）

学習者を「処分」することに反対する教師は学校に「ほとんど来なく」なった。安易な「ルール」を用いて教師の行為を決めたことで，異なる価値観が認められず，実践現場に排除性が生まれたのである。

ち：発言力がある人がいると話せないんだよね。（略）今そうなんだよ。講師会もさ。結局さ。（略）発言する先生が言ったもん勝ちになってて。良い意見ももちろん多いんだけど，こんなこと聞いちゃいけないんじゃないかってゆう…萎縮。

（1 回目インタビュー）

知花先生は新任期に同期の悩みを聞くことで，安心し日本語教師を継続することができた。知花先生にとって悩みを聞く場は日本語教師を継続するために大切な場となっている。しかし，今知花先生は「萎縮」し，声を挙げられなくなってしまった。

4. どのような実践現場で勤務しているか

実践現場では，教師同士の話す場はなく，教師全員が適用しなければならないルールは，一部の教師の声で決まっている。

知花先生が目標とする実践は，文法を上手に「教える」実践から，教師も学習者も「みんなで考える」実践へと変容し，学習者とは，新任期に目指した「女優」ではなく「自然体」で接している。しかし異なる教育観を持った教師によって決められたルールによって，知花先生の授業内での行為は決められ，声を挙げられないまま従わなければならなくなった。ルールに反対する教師は実践現場から離れていった。

話す場が設けられないまま「言ったもん勝ち」で教師全員の行為が統一されることで，多様な価値観が認められず排除性を孕んだ実践現場になっているといえるだろう。

5. 実践現場をどのように捉えているか

新任期の知花先生は，自信が持てず「みんなの中で自分が一番だめなんだ」と位置付けていた。しかし，同僚教師の悩みを聞くことで位置づけを変えることができた。9 年目となった今，日本語教師を続けてきたことについて次のように語っている。

ち：なんか，なんだろう。教育ってとこから一歩引いて，自分の人間形成にはほんといいなって思う。柔軟性もすごいあるし，日々何かしら起きて，何でも対応するし，強くなる。（略）なんか，何でもできるってゆう自信はつく。

＊：うん，あたしもこの仕事する前の自分と今の自分なら今の自分の方が好き。

ち：そうだよね。人間力とかつくし，寛容になるし。適応能力もつく。

（1 回目インタビュー）

知花先生は実践現場を「人間形成」ができる場として捉えている。教室だけでなく教室を越えた場でも日々生じる予想外の出来事に対応してきたことで「何でもできる」という自信を持ち,「柔軟性でできてる」という自己認識を持つことができた。飯野（2011）はアイデンティティとは「他者との交渉によって，多様に生産・再生産されている過程」(2011:2)と述べている。知花先生は，他者との接し方や自分なりの実践を模索し，位置づけを変えながらアイデンティティを更新してきたといえるだろう。

一方で，他に働ける日本語学校がないと捉えている知花先生にとってS日本語学校は職業としての日本語教育が行える唯一の場となっている。新任の頃，同僚教師の話を聞くことで安心し，自らの位置づけを変えることで日本語教師を続けられた経験がある。知花先生にとって話す場は，日本語教師を続けるための大切な場となっているが，今，実践現場には話ができる場がないと捉えている。

6. 実践現場の意味とは

知花先生にとって実践現場とは，自己を取り囲む多様な価値観を持った人々の中で，自分なりの実践を模索し，アイデンティティを更新してきた場であるといえよう。一方で，実践現場で他者が決めた行為に従わなければならない状況は，アイデンティティの抑圧に繋がり，排除性を孕んだ場となっていることが明らかになった。飯野（2012）は，教育実践について，状況的学習論の影響を受けた言語教育の立場では,「言語を使用して他者との関係性を構築する過程で，アイデンティティの形成や更新，自己実現することなど学習者の全人的変容を目指し，そのための環境を設定することを重視している」（2012：138）と述べている。実践現場を学習者だけでなく教師のアイデンティティの更新や自己実現をする場と捉えれば,設定すべき環境は教室だけでなく教務室や講師会にも拡大されるだろう。

本研究では，離職を個人の理由に還元せずに，教師が参加している実践現場を見たことで，離職の狭間で揺れる教師を取り巻く状況が明らかになった。離職という問題は個人に還元するのではなく，個人が参加している実践現場を社会と捉え，問題は個人と社会との相互作用により生じるという視点が必要ではないだろうか。今後は，知花先生とは異なる価値観を持った教師の語りも聞き，日本語教師の役割意識や実践現場の意味，そして目指す社会について読み解く必要がある。

参考文献

飯野令子（2011）「多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の『成長』とは―教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程」『早稲田日本語教育学』9，pp137-157

飯野令子（2012）「日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉―日本語教育コミュニティとの関係性から」『リテラシーズ』11，pp1-10

桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂

清水順子，小林浩明（2009）「日本語教師をやめるに至ったのはなぜか―M-GTAによる分析―」『北九州市立大学国際論集』7 北九州市立大学国際教育交流センター，pp15－22

新庄宏治編（2011）『月刊日本語 日本語教師アンケート2011』3 月号，pp.16-25 アルク

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉗〕【予稿集】

教育機関内において教師集団はどのようにして実践共同体となったか

―実践研究における教師の協働をとおして―

小畑美奈恵（早稲田大学大学院生）

1. 研究の背景

教師の成長において，内省による自律的な学習が重要であるという主張は日本語教育界において広く受容されている。しかし，日本語教師の自己成長モデルの議論は，個人の能力を向上させるという「個体能力主義」（石黒 1998）に偏る傾向がある。舘岡（2016）はこうした個体能力主義にもとづく個人限定的な学びから，他者との関係性構築による協働的な学びへと移行するために，「対話型教師研修」を行っている。「対話型教師研修」においては，「教師提供型」の研修から徐々に教師が不在になっていき，「研修」ではなく「研究会」の形で実践の「持ち寄り型」が出現し，「学び合いコミュニティ」が生まれていたという。では，コミュニティの中で教師が学ぶとはどういうことなのか。

教師によるコミュニティの形成は，教師による実践研究と関係している。三代他（2014）では，実践研究を「実践の参加者たちが協働で批判的省察を行い，その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」であると定義したうえで，実践研究の意義の一つとして実践共同体の構築を挙げている。しかし，実践研究をとおしてどのように実践共同体が構築されていったか，というプロセスを詳細に記述した研究は管見の限りない。

そこで，本研究では，所属する教育機関内で同僚教師たちが実践研究を行う過程において，古参教師と新参教師らがどのようなやりとりを経て関係性を構築し，実践共同体が構築されていったかというプロセスを分析する。教師集団が実践共同体になるプロセスを明らかにすることで教育機関内での学び合いコミュニティのあり方を提示する。

本研究において，「実践共同体」（Community of practice）とは，「人々がともに学ぶための単位」（レイヴ・ウェンガー1993）であり，「あるテーマに関する関心や問題，熱意などを共有し，その分野の知識や技能を，持続的な相互交流を通じて深めて行く人々の集団」（ウェンガー他 2002）である。また，教師の学びは，教師らの実践共同体への参加のプロセスの中で起こるという立場から教育機関内での学び合いコミュニティのあり方を論じる。

2. 調査概要

本研究が調査対象とする教育機関内の同僚間で行う実践研究は，発表者が以前勤務していたA日本語学校（仮名）で行われている。本実践研究は，個々の教師のクラス授業と定期的に行われる打ち合わせ会から成る。クラス授業は，テキストに拠らない内容重視の言語教育であり，日本語学校の２年間のコースの集大成として卒業前の半年間行われる。打ち合わせ会では，複数の教師が共通の授業目標のもとに授業を行うため，授業目標を確認

したり進度を合わせたりする。

表 1　授業概要

授業目標	自己発見・他者理解 自分の考えを聞き手に伝える過程をとおして，自分の考えを明確にすること
授業の流れ	①テーマを決める➡②グループメンバーを決める➡③取り上げるテーマの説明を考える➡④問題提起を考える➡⑤問題提起について意見と根拠を作文にまとめる➡⑥発表の方針を決める➡⑦発表準備と練習➡⑧発表

本研究で扱う実践研究は 2007 年度から継続して実施されているものであり，毎年，授業目標や方法は，その年度の教師集団により積み上げられ更新されている。実践研究に参加するメンバーは，その年に卒業を迎えるクラスを受け持つ担任教師らであり，その中には古くから実践研究に関わっている古参教師もいれば，初めて関わる新参教師もいる。したがって，これまで積み上げられてきた授業目標やその元となる言語教育理念，さらに方法などは最初から共有されているわけではなく，当該年度に実践研究を行う古参教師から新参教師へと伝えられる。よって，本研究では主に，打ち合わせ会における古参教師と新参教師のやりとりから，両者がどのように関係性を構築し実践共同体を構築していくか，に焦点を当てる。なお，ここでの言語教育理念とは，ことばとはどういうものか，そのことばを教えるとはどういうことなのかという，授業目標を支える自身の言語観，言語教育観であると定義する。

本研究では，2015 年 8 月から 2016 年 3 月までの間に行われた，打ち合わせ会全 12 回における教師らの語りを IC レコーダーに録音した。フリック(2007/2011)の分析方法を参考に，音声データからトランスクリプトの作成をし，次のような流れで分析を行った。①打ち合わせ会全 12 回分の読み込みを行ったのち,授業目標や各自の言語教育理念について語っている 6 回分を選択する。②打ち合わせ会の時系列に沿って並べ替える。③打ち合わせ会毎に，実践共同体構築に関わる部分を抜き出す。④③で抜き出した部分に解釈を付け加えていく。⑤全体をストーリー化する。

調査協力者は A 日本語学校に勤務し，実践研究に関わる日本語教師 4 名である。この中で古参教師とは，発表者とともに実践研究の立ち上げから携わっていた教師であり，新参教師とは 2015 年度から新たに実践研究に関わることになった教師のことである。

表 2　調査対象者概要（2015 年 8 月時）

教師の関係	教育機関内での立場	日本語教師歴	A 日本語学校への所属年数等
古参教師	教務主任	9 年	9 年　※実践研究立ち上げ者
新参教師 A	常勤講師	10 年	1 年 6 ヶ月
新参教師 B	常勤講師	4 年	1 年 3 ヶ月
新参教師 C	非常勤講師	1 年 2 ヶ月	1 年 2 ヶ月

3. 分析

分析の結果，次の表 3 に示すとおり，古参教師と新参教師らの実践共同体への参加のあり方に六つの段階があったことが明らかになった。なお，表 3 に示されている教師のやり

とりのデータの引用に際しては，内容が変わらない程度に発表者が要約を施した。

表 3　実践共同体への参加のあり方の変容のステップ

段階 打ち合わせ回数 日時	打ち合わせ会でのやりとりの要約 （「　」内は直接引用，波線部はクラス授業の共有が行われた箇所， 下線部は教師間で行われた問い）	古参教師の 参加のあり方	新参教師らの 参加のあり方
第 1 段階 1 回目 打ち合わせ 2015 年 8 月 3 日	**●前年度の授業を見学した感想や授業の意義について** 古参：「説明してもピンとこない」し，「1 回やってみてどういう感触かな，っていうところからスタートしていけたらな」。 古参：「この活動（授業）を**なぜするのか**」。「**どんな意義**を私たちは見つけていくのか」。 新Ａ：この授業は「義務」。「しなあかんから，とりあえずやってみよう」。 新Ｂ：意義を言語化できるほど「深いところまで考えられていなかった」。 **●教師として大切だと思うことについて** 古参：「今までの教授経験の中で**これが大切だと思ってやってたことって何ですか**」。 新Ａ：教えた日本語を学生が将来使えるようになること。 新Ｂ：教えた日本語を学生が今使えるようになること。 新Ｃ：人間関係において気配りができるようになること。 古参：学生の「生きづらさを解決するために，ことばを使って自分自身の思っていることを言語化していく」こと。	**前年度の授業を媒介に授業目標を伝える**	**自身の言語教育理念が不明確，漠然としている** **→古参教師に言われるがままに授業をする**
第 2 段階 2 回目 打ち合わせ 2015 年 8 月 28 日	**●授業での学生の問題について** 新Ａ：学生の発表は「もう 1 ステップ足りない」。「人に伝えるなら何かほしい」が，どうしたら深められるか。 古参：「学生をどう指導するか，っていうのを考える前に，自分たちが学生になったつもりでやってみましょう」。 **●教師自身の授業シミュレーション体験** 新Ｂ：自身が海外留学した際に「話せなかった」ことがある。 古参：「話せない」**とはどういうことか**？語学の問題か？ 新Ｂ：「間違ったら怖い，とか恥ずかしさ」。 新Ｃ：**なぜ？**人に興味があれば間違っていても話すはずでは？ 新Ｂ：私は人に興味がないのかもしれない。 古参：「人に興味がある**っていうことはどういうことなのか**」。	**授業体験を媒介に，授業目標を伝える**	
第 3 段階 5 回目 打ち合わせ 2015 年 11 月 10 日	**●授業での学生の問題について** 新Ａ：質疑応答の時に，学生から「質問が出ないんですよ」。 古参：質問が出ない**とはどういうことか**？**なぜ**質問するのか？ 新Ａ：「質問者としての姿勢」がない。 新Ｂ：日本語力が低くて理解できないのではないか。 古参：発表者側の問題。発表者が「熱のあるリアリティのある話」ができていないからではないか。 新Ｃ：学生は「シャイだから言いたがらない」のではないか。 **●授業についての教師間の捉え方の違い** 古参：授業で学生の話を聞いて面白いと思うことは？ 新Ｂ：面白いな，って思うことはあっても「あ，そっか。ふーん，で終わってしまう」。 古参：私は学生がなぜそう思うのか知って「意味づけ」をする。意味づけをして自分を納得させないと次に進めない。 新Ｂ：「こういうもんなんだ」って「割り切った方が楽」。 古参：あ，そうか。それは私の感覚なんだ。「こっち（私）にとって不可解なことを（相手に）言っていかないと，それが人（他人）にとって不可解なんだ，ってことがわかんないのか」。	**自身の言語教育理念を押しつけていたことに気づく**	
第 4 段階 8 回目 打ち合わせ 2015 年 12 月 22 日	**●各教師の授業に対する意見の主張** 新Ｂ：授業目標は「頭の中ではわかっているけど面倒臭い」，「自分自身ができていないから，学生に目的が伝わっていない」。 新Ａ：授業に「気持ちが入ってない。正直なところ面白くない」。 新Ｃ：意義はよくわからないが「やらないと卒業できないので，学生もあきらめて抵抗せずにやってくれてる」。 古参：「こんなに面白いこと（授業）はない」。 **●古参教師からの提案** 古参：「教師が道がわからないのに学生を道案内している」。教師自身が「自分の人生の範囲内で実感したり経験したりしたことしか（学生に）伝わらない」。「それまでの人生やパーソナリティーが全部教室で出る，ということを教師自身が自覚すべき」。	**言語教育理念の多様性に気づく** **→伝えることをあきらめ，教師一人一人が自身の言語教育理念にもとづいた授業を考えるべきだと提案する**	**授業に対して自己主張をする（不満の表明，抵抗）**
第 5 段階 9 回目 打ち合わせ 2016 年 1 月 25 日	**●授業体験について話す** 新Ｂ：在籍クラスの学生と「留学生とは何か」について問われ，学生と深い対話をした。 新Ｃ：「すごいなあ。自分だったら学生に返事できない」。 新Ａ：どうやったら学生と対話ができるのか。学生との「接し方」は？ 古参：「方」ではないのでは？「自分が何を聞きたいかじゃないか」。 新Ｂ：特別なことは「なんもないです，普通に」。「ここまで学生が考えてるんなら，じゃあそしたら真剣に答えんといけんな，自分のことを」と思った。 **●授業目標の再確認** 古参：これこそ（新参教師Ｂと学生との深い対話）が，授業目標そのもの。ことばを使って自分自身が思っていることを言語化していく活動。	**学生の変容と授業目標を意味づける** **→自身の言語教育理念を再確認する**	**自身の言語教育理念を模索する**

第 6 段階 12 回目 打ち合わせ 2016 年 3 月 23 日	**●実践研究を終えて授業をどのように意義づけたかについて** 古参：**この授業にどんな意義があったか？** 新Ｂ：あなたがいることで自分がわかる。 新Ｃ：チームワーク。 新Ａ：チームワーク。 古参：各自の共通点は「自己と他者の相対化」，そのためにはグループワークという装置が有効である。	**互いの言語教育理念の違いを認める**	**自身の言語教育理念を言語化し，互いの言語教育理念の違いに気づく**

4. 分析結果と考察

4.1　古参教師の実践共同体への参加のあり方

古参教師の実践共同体への参加のあり方は，古参教師自身が授業目標を新参教師らに伝えようとする行動と態度が変容していくプロセスであった。まず，第 1 段階では，授業目標を説明しながら伝えるのではなく，新参教師らに前年度の授業を見学した感想を聞きながら，そこからどのような意義を見出したのかを問うている。さらに，教師として大切にしていることを問い，教師自身のもつ言語教育理念を明確化させようとしている。次に，第 2 段階では，授業における学生の成果物発表を見て，新参教師らがそれをどのように捉えたかを聞いている。その新参教師らの返答から，教師自身がまず授業を体験してみることが必要だと考え，教師による授業シミュレーション体験を行い，授業体験を媒介にして授業目標を伝えようとした。さらに，第 3 段階では，新参教師らが持ち込んだ授業での学生の問題を媒介に授業目標を伝えようとしている。しかし，この段階で古参教師は次のような気づきを得る。授業において，違和感を表明し「なぜ？」とその理由を問うのは，自身が違和感に対して意味づけをし，納得するためであった。他教師は自身と異なり，そもそも違和感を覚えていない。「自分の考えを明確にする」という授業目標は，実は自身の言語教育理念だったのではないか。そして，「自分の考えを明確にする」という授業目標を伝えようとしていたことは，自身の言語教育理念の押しつけだったのではないか。そして，第 4 段階になって，新参教師らからの授業に対する自己主張を聞き，伝えても伝わるものではない，と伝えることをあきらめている。その代わりに，言語教育理念は教師個人の経験により形成されるものであり，それにもとづいて各自が授業をつくっていってはどうかと提案し，授業に対する裁量を教師個人に任せている。第 5 段階では，新参教師 B が持ち込んだ在籍クラスの学生との対話をもとに，学生の変容と授業目標とを照らし合わせながら意味づけた。さらに，ここで自身の言語教育理念を再確認している。実践研究終了後の第 6 段階では，新参教師らに授業体験をとおした意義づけを問うている。そして，各自の意義づけを聞きながら，授業目標やそれを支える言語教育理念というものは一方的に伝えるのではなく，各自の言語教育理念を持ち寄り検討し，交渉することが重要であるということに気づいた。

4.2　新参教師らの実践共同体への参加のあり方

第 1 段階から第 3 段階では，新参教師らはこれまでに A 日本語学校において構築され，蓄積されてきた授業目標についての古参教師の語りを聞いていた。ここではまだ自身のクラスでの授業も始まったばかりで右も左もわからない状態である。古参教師から伝え聞いたことをそのまま自身のクラスで行っていたと推測される。この段階の実践共同体への参加は「無関与」である。そして，授業体験も積み重なっていった第 4 段階になって新参教師らが授業を「やりたくない，意義が見いだせない」と主張し始めた。この段階では，打

ち合わせ会における古参教師の語りに対する理解も深まり，授業目標が古参教師自身の言語教育理念にもとづくものだということにも気づき始めた。そして新参教師ら自身の言語教育理念も徐々に明確になってきている。この段階まで来ると，古参教師から伝え聞いたことをそのまま自身のクラスで行うのではなく教師自身の言語教育理念のフィルターをとおすことになり，何らかの違和感を覚えるようになる。その違和感を打ち合わせ会において「やりたくない」,「意義が見いだせない」と表明している。違和感の表明は教師自身の言語教育理念の表明でもある。新参教師らが授業に対する違和感や自身の言語教育理念を主張する，つまり実践共同体の成員としてのアイデンティティを十分に発揮することで，実践共同体への参加の度合いが深まり，ここでようやく「周辺的参加」の状態になったということである。古参教師も新参教師らの言語教育理念の表明を聞き，ここで新参教師らの周辺的参加を認めた。第 5 段階から第 6 段階で新参教師ら自身も授業体験から自身の意義づけを語り，各自の授業に対する意義づけを持ち寄った。各自の意義づけからその定義とその理由を問う過程において，言語教育理念の重なりと異なりを明確にしていった。第 1 段階では不明確で漠然としていた言語教育理念が，第 6 段階ともなると明確に主張できるようになった。つまり，この段階ではメンバー全員が実践共同体への周辺的参加者になっている。

4.3　実践研究の仕組み

本研究で取り上げた実践研究の仕組みについてまとめる。個々の教師の授業体験を打ち合わせ会に持ち込むことにより，教師間で授業体験の共有が行われた。例えば，第 3 段階では，新参教師 A が持ち込んだ「学生から質問が出ない」という授業での問題についての発言に対して，古参教師が「質問が出ないとはどういうことか」と問いかけている。すると，新参教師 A は「質問者としての姿勢がない」ことが問題であると答え，新参教師 B は「日本語力が低いから質問できないのではないか」,新参教師 C は「シャイだから言いたがらないのではないか」,また古参教師は「問題は質問者にあるのではなく，発表者にあるのではないか」と答えている。このやりとりにより，各教師の言語教育理念の異なりが次のように明らかになった。新参教師 A も B も C も発表を聞く側に注目しており，それぞれ態度や姿勢，日本語力，情意面に問題があるという。古参教師は聞く側ではなく発表者側の思考不足に問題を感じている。

新参教師 A が持ち込んだ授業での問題についての発言から，新参教師 A は何を問題だと捉えているのか，それはなぜか，という教師自身の考えまでを問い合うやりとりが行われた。このように，授業体験を共有し検討する過程で，教師の発言や考えに対して「〜とはどういうことか」という定義と「なぜ〜か」という理由を問い合うやりとりによって，各自の言語教育理念が明確化するとともに，互いの重なりと異なりが明確になっていった。そして，このようなクラス授業と打ち合わせ会の往還により，教師同士が互いの言語教育理念を理解し，認め合っていった。

5. まとめと今後の課題

A 日本語学校において実践研究に関わる教師集団は次のようなプロセスを経て，実践共

同体になった。打ち合わせ会において，各教師が持ち込んだ授業体験を共有する中で，定義とその理由を問い合いながら各自の言語教育理念の多様性が明らかになっていった。そして古参教師は，既存の授業目標を新参教師らに伝えていくのをあきらめ，各教師が自身の言語教育理念にもとづいた授業をつくっていってはどうかと提案した。それに伴い新参教師らも自身の言語教育理念の主張を始めた。つまり，各教師が実践共同体の成員としてのアイデンティティを発揮し始めた。このように，実践共同体の中での教師の学びや成長は，実践研究をとおした教師同士のやりとりによって互いの言語教育理念を明確化させていくことであった。

以上より，教育機関内で実践共同体を構築するためには，同僚教師たちが①言語教育理念を一方的に押しつけるのではなく，②授業体験を共有する過程で各教師の発言や考えに対して「〜とはどういうことか」という定義と「なぜ〜か」という理由を問い合い，個々の言語教育理念を明確化していくとともに，③その多様性を認め，自身と他者の重なりと異なりを見つけていこうという意識をもつことが必要である。

上述した実践共同体を構築するために必要となる同僚教師の意識は，教師による学び合いコミュニティを構築するための条件となる。教師による学び合いコミュニティは「研修」や「研究会」のように教育機関の外部でつくられるだけでなく，所属する教育機関内で同僚教師が協働で継続的に実践研究に関わることによって構築され得ることが示唆された。

本研究で扱った実践研究は 2007 年度から約 10 年続いている。本研究での事例を歴史的にも振り返り，かつ教師個人が実践研究をどのように体験していたかを明らかにすることで，どのような現場でも同僚間での実践研究を行うことは可能なのか，という応用可能性を示すことが今後の課題である。

参考文献

石黒広昭（1998）「心理学を実践から遠ざけるもの-個体能力主義の興隆と破綻」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』pp.103-156. 東京大学出版会

ウェンガー，E.・マグダーモッド，R・スナイダー，W.M.（2002）『コミュニティ・オブ・プラクティス―ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』（櫻井祐子訳）翔泳社

舘岡洋子（2016）「「対話型教師研修」の可能性－「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ」『早稲田日本語教育学』21，pp.77-86.

フリック,ウヴェ（2011）『新装　質的研究入門―〈人間の科学〉のための方法論』春秋社

三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子（2014）「新しいパラダイムとしての実践研究―Action　Research の再解釈」細川英雄・三代純平（編）『実践研究は何をめざすか―日本語教育における実践研究の意味と可能性』pp.49-90. ココ出版

レイヴ,J.・ウェンガー,E.（1993）『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』（佐伯胖訳）産業図書

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉘〕【予稿集】

日本語教育の公共性とは何か

—「ことばの市民」への道—

細川英雄（言語文化教育研究所）

はじめに

1970 年代から 80 年代以降，いわゆるコミュニケーション能力育成が目的化されてきた言語教育に対して，90 年代後半からの世界的なポスト・モダンの潮流の中で生み出されたポスト･コミュニカティブ・アプローチの立場は，これまでの言語教育の範疇を超え，ことばと文化の教育を人間科学として捉えようとする，大きなムーブメントであるといえる．この中で，1990 年代の後半から指摘されてきた「公共性」という概念についての議論は，戦後の教育概念形成にとって重要な意味を持っている．本発表は，言語教育の公共性とは何かという観点から，日本語教育の実践活動と「専門性」との関係を改めて捉え直すことによって，日本語教育における公共性の意味と課題について検討し，その概念の位置づけから言語活動による市民性形成の課題すなわち「ことばの市民」へとつづく道程の重要性を主張し，開かれた社会における開かれた日本語教育のあり方についての提言を行う．

1　戦後の日本語教育の展開と教育方法技術主義の問題

「公共性」という概念について考える前に，まず戦後の言語教育，とくに日本語教育の推移と展開を概観し，そこでの実践活動と「専門性」との関係を捉え直すことにする．

戦後の言語教育の考え方や教育方法の大まかな推移として，以下，年代別に言語教育の特徴を項目として挙げてみよう（細川，2002）．

Ａ）1960～70 年代　構造言語学的（語彙･文型リスト，言語の構造・形式に関する知識，教師主導）

Ｂ）1970～80 年代　応用言語学的（言語の機能と場面の関係，コミュニカティブなタスク，コミュニケーション能力育成，学習者中心）

Ｃ）1990 年代後半以降　社会構成主義的（自己･他者･社会，活動型教育，学習者主体）

こうした動きは，教育方法にもそのまま反映されている．以下は，上記Ａ)Ｂ)Ｃ）の特徴を簡潔に記述したものである．

Ａ）オーディオリンガル(パタン・プラクティス)

Ｂ）コミュニカティブ・アプローチ（タスク，ペア・ワーク，ロール・プレイ CLT(Communicative Language Teaching)

Ｃ）ポスト・コミュニカティブ—「行動中心」アプローチ（タスク・ベース，リサーチ，内容重視，プロジェクト，総合活動）

これにともなって，言語教育の専門性というものも大きく変容してきている．Ａから Ｂへ，70 年代から 80 年代へという流れの中で，言語教育が技術的に研ぎ澄まされ洗練され

現在に至っているからである.

ここで問題となるのは，そうした専門性というものが教育の方法・技術にほぼ特化されていて，それが研ぎ澄まされればされるほど，今度は，それを扱える人間がどんどん限定されてきたということである.そのように限定されたものを専門性とする方向が言語教育，特に日本語教育で，これまでの発展の結果として主流になってきた.

こうした限定された専門性がなぜ問題なのかというと，一つは，その技術的な専門性への特化によって，他の分野との乖離あるいは離脱ということが起こってしまったことである．たとえば，多くの留学生は，大学に専門分野を学ぶために入学してくるのだから，本来，日本語の学習は，専門科目とともにあるはずであるが，日本語教育があまりに技術的に専門化してしまうために,他の分野の教員たちがその日本語教育から遠ざかってしまい，自らは日本語教育にかかわらないという意識を生んだことが挙げられよう．その結果，日本語習得は専門家に任せ,「日本語ができるようになってから専門を学んでほしい」という本末転倒の発想を持つようになった．この現象自体を，日本語教育自体が助長している面があるといえる.

２　「正解をめざす」という目的化意識の問題

もう一つ，この技術，職人性には,「正解をめざす」という目的化意識が存在する.

この目的化意識は，当然のこととして，教師による学習の空間を含めた所有・占有という観念と結びつく．その結果,「教えてあげる」というパターナリズムが生まれやすい土壌が醸成される．そこでは，その人の正しさ，規範，イメージ，そういうものが押しつけられる．仮に「自然な日本語」というように表現は変わっても，それは教師にとっての「自然さ」である．しかも多くは，教師自身の価値判断によっているにもかかわらず，あたかも外部の客観的な基準によっているかのように,「日本語では普通…」「一般的に日本人は…」といった集団類型によるすり替えが行われる．さらに，学習活動の中心は学習者だと言いつつ，そのたどり着くべき正解は教師が握っているわけであるから，その正解への効率性に教師の関心は集まっていく.

こうした技術・方法に特化した専門性を，ここでは「閉ざされた専門性」と呼ぶ．なぜなら，そうした専門性は，特定の人にだけ許される特権であり，その技能・方法を有する人だけがその分野の教育にかかわれるというイメージをつくりあげるからである. 70 年代から 80 年代にかけての日本語学習者の増大が，日本語教師の質の低下を招き，それをカバーするためにつくられた日本語教育能力検定試験や日本語学校での教師養成講座が上記の「閉ざされた専門性」へ向かって人々を駆り立てたということも指摘できよう.

日本語教育は，教室空間での技術的・方法的な練習に終始せず，ことばの使い手一人一人の日常と学習を結ぶこと，すなわち「状況に入れる」（ハーバーマス）役割を果たすことを考えなければなるまい.

３　学習者中心から学習者主体へ

では，なぜこのような教育の方法・技術化が進んだのだろうか.

その原因は，70 年代から 80 年代にかけて，一様に「コミュニケーション能力向上」を

めざしたことによる．この場合のコミュニケーション能力とは，言語知識＋場面運用と解釈できる．つまり，定められた語彙・文型を想定された場面でどのように使うかという訓練をすることによって，コミュニケーション能力が向上すると考えたわけである．

ここでは，前代の言語知識を一方的に教授するだけではコミュニケーションができないという反省が込められている．したがって，言語の形式と構造を想定される場面の中で運用する訓練が行われるのである．それも，学習者が中心になって活動しなければ意味がないという観点から，「学習者中心」という用語が使われるようになり，ロール・プレイ，ペア・ワーク，タスク，プロジェクトなどの方法が開発された．

この「学習者中心」は，教育活動の到達点である正解を教師が持ちつつも，その正解を得るためのプロセスとして学習者が中心的に活動することにより，正解への効率性や定着度を高めるという発想によるものであることは疑いがない．

これに対し，1995 年に新しい言語文化教育概念として提案された「学習者主体」は，学習の主体である学習者の認識は学習者自身のものであるという立場を取っている．それまで「学習者中心」が効率的・効果的に正解を学習者に体得させ，学習者自身のより高い言語能力習得の向上を目的とするものであったのに対して，「学習者主体」は，一つの正解をめざさない教育活動を行うことにより，教育そのものの質的転換を提案するものであった．

ここでの議論の要点は，教師が正解を握るか否かという点ではあるが，もう一つの論点は，言語教育の目的とは何かという議論であった．なぜなら，「学習者中心」における「言語能力の向上」という目的論をどのように超えるかが，学習者主体のめざすものであるといえるからである（細川，2012）．「学習者中心」の立場に決定的に欠如していたのは，コミュニケーション能力を向上させて，その次に何があるのかという問いだった．

しかも，この「学習者主体」という概念は，現在の教育状況の中では，わかりにくい性格を持っているため，たとえば，学習者が「主体的に（自分から進んで積極的に）」学習活動に参加することを「学習者主体」ととらえ，教師の持つ正解への問題性についてはほとんど話題にならなかった．学習者中心の正解主義と教育目的論の不在が，方法・技術主義への傾倒を強め，その専門性をきわめて閉ざされたものへと向かわせたといえるだろう．

４　言語によって活動する人間への関心から「開かれた専門性」へ

ここで，前述のＡＢＣの分類にもう一度戻ってみると，ＡＢＣではそれぞれ教育対象が変容しているということが見えてくるだろう．

Ａ）批判としてのＢ）が生まれ，それは構造から応用へという流れがあり，次に，これに対して，Ａ）Ｂ）批判としてＣ）が提起しているのは，教育対象の変容として，言語から人間へという流れである．Ａ）Ｂ）の構造から応用へという流れは，あくまでも，言語そのものへの関心から生まれたものであり，人間全体への関心ではない．

この点で，Ｃ）は，言語そのものへの関心ではなく，言語によって活動する人間全体の関心であり，教育方法は，その変容によって提起される方向性である．教育の対象が，人間に移ることによって，ここでは，個人のことばの活動を通して何が可能なのかという課題が問われ，人間を対象とする教育関心の深さが注目されるようになってくる．

これは，ポスト・モダンあるいはポスト・コロニアニズムといった世界的な思想の流れ

のなかで，いわゆる近代の発展のもとで私たちが追い求めてきたものをもう一度クリティカルに捉え直そうという動きである．C の立場はこれを象徴的に反映しているといえよう．

このように，その教育や研究の対象が，言語の構造・形式や機能から離れ，言語と人間の関係をホリスティック(全包括的)に見ていこうとすることによって，ことばを使って生活や仕事という活動をしているすべての人のために，言語教育ができることを考えなければならないということになるだろう．そうすると，ある言語の形式や構造についての知識を想定される場面で運用できるようにするという知識応用的な発想を超えて，人はことばを使って何をしようとするのかという根本的な問いと向き合うことになる．

学び手に正解を与えるためには，それなりの技術や方法が必要であることはまちがいないが，大切なことは，教師の持つ正解を学び手が得ることではなく，学び手自身が自らの納得解を得ることだとするならば，もはや正解を与えるための技術や方法はほとんど無用になる．というよりも，教室空間そのものを，知識・情報を与える場所から，思考・対話野辺へと転換することが必要だからである．この場合に，最低の知識・情報は，どこから手に入れるのかという疑念が起こるのは当然だが，それは，学び手それぞれが自分にとって必要なものを興味関心に沿ってさまざまに入手することになり，思考・対話の場としての教室空間では，そうした知識・情報の入手の仕方を学ぶ，すなわち＜学び方を学ぶ＞(門倉，2008)ための空間になるのである．

５　教師の役割とは何か

それならば，教師は何をするのかという問いが発せられるのは当然のことである．

一言でいえば，教師が正解を示し教えるのではなく，学び手自身が自らの納得解を得ることができるような状況あるいは環境をつくること，これが教師の仕事，すなわち教育の専門性だということになるだろう．

このような考え方に立てば，すべての人がことばを使って何ができるかということを考えなければいけない，だから，専門性という用語によって決してその世界を閉ざしてはいけないということになる．日本語母語話者に限らないという意味で，あえて「日本語人」という言い方をすると，すべての「日本語人」が日本語に関わることのできる「公共性」の可能性ということを構想すべきだろうということになる．教室は，仮想の空間としての「教室外」のための訓練や練習の場であってはならない．それは，すべて日本語の使い手の生活に向けて開かれなければならない．

このように，自らの専門性を開いていくことを，あえて「開かれた専門性」と呼ぶならば，この「開かれた専門性」というのは，ごく簡単に言えば，教育の原点に戻ろうということである．この人間を対象とする教育という発想で考えていくと，ある特別な人だけがその分野に関わり，後の人は手を触れなくていいということではないだろうというのがそもそもの発想の始まりである．

一つ付け加えておくと，人間の教育と言語の教育は目的が異なるのではないかという異論もここで存在することは事実である．ここでは，教育は何のためにあるのかという議論をするためには，このような二元論的解釈は意味がないと考える．教育はすべて人間のためのものであり，言語はその入り口あるいは切り口にすぎない．そして，言語はすべての

人間にとって不可欠のものであるから，言語による活動は，すべての人間の活動の基本的な要素・事柄の一つであると考える．したがって，言語の活動の活性化を考えることは，人間の教育について考えることと同義だといえるだろう．

教育内容の公共性という観点から考えると，日本語教育の世界を，定められた正解やそれを教授する技術・方法の問題に閉ざしてしまうのではなく，もっと広く誰でもが関わりそれを使える方向へ目を広げる必要があるというのが，本発表の趣旨でもある．

６　公共性につながる日本語教育とは何か

このように考えていくと,ことばの教育というものの目的は,決して言語習得ではない,ということに結びつくだろう．言語習得は必要ないというわけではなく,「言語習得が目的だ」と位置付ける必要がなくなるということなのだ．このことは，たとえば，ヨーロッパの CEFR でも主張されているように（欧州評議会，2003，2016），社会的行為者として言語活動主体を捉えること，そして多様な他者とのさまざまな関係性を考えていくこと，決して一つではない複数の自己アイデンティティについて考えていくこと，そのようなことが言語による対話的活動によってしだいに明らかになってくる．つまり，ことばの教育の場では，言語を習得して，たとえば，母語話者並みの能力をつける，というようなことが目的になるのではなく，対話的活動を軸にしつつ，自己・他者・そして社会を考えるということ自体が目的となり，動態的なアイデンティティのことも考慮の範疇に入るということなのである．

そうすると，教室は，一つの対話空間として成立することになるわけだが，その対話空間は，ほったらかしておいて自動的にできるというものではない，どのように空間と活動そのものを設計し組織化し，そして教育という側面からみれば，参加者一人一人にどのように対話できるかという環境づくりが重要になってくる．

もう少し具体的に言えば，対話を軸にして他者を受け止めていく．そしてテーマのある議論をする．そのテーマのある議論というのは，一人ひとりが持っている興味・関心，やや大げさに言うと，人生のテーマということになると思われるが，そうしたものについて議論していくというような，そういう場が必要になってくる．しかも，そのような場は，教室だけとは限らない．それぞれの，いろいろな「経験」を持って，さまざまな複数の社会に参加していく，というようなあり方．これがおそらく公共性の概念に結びついていくと考えることができる．

このような考え方には,「熟議（討議）」（ハーバーマス）という概念が参考になる．私たちの暮らす「社会的領域」（アレント）における「公共的領域」と「私的領域」の境界は,きわめて曖昧,かつ動態的である.「社会的領域」における「公共圏」を確保するためには,「活動」の内容そのものをいかに開いていくかが問われているのだと思う．

７　「ことばの市民」になる―ことばの教育における市民性形成の思想へ

このような検討を経て登場するのが,「ことばの市民」という概念である（細川，2012）．

まず，ここでの「市」とは，特定の場を想定するものではない．広くことばの活動として言語を使用するものにとって，公共的な場はすべて「市」であり，その公共の場におけ

る「個人」こそ「市民」である．この場合の「公共の場」は，たとえば「人が大勢集まるような場所」という意味ではない．他者に向けて言語を発すること自体がすでに「公共性」へ向けての発信であると捉えるならば，個人が言語によって他者に発信する場，これがすでに「公共の場」である．

ここで，市民というのは，自己と他者との関係において，自分が社会の一員であることを自覚することによって生じる個人の認識のあり方である．この場合の社会とは，決して一義的な国家や民族を指すのではない．いわば個人が同時に関わる，さまざまな複合的，重層的な複数のコミュニティの総体を指すものである．つまり，家族・地域・学校・会社などの日常生活の単位から，国家・民族・世界というように，複数コミュニティは重層的に広がっていくのである．

そこで，「ことばの市民」とは，言語活動によって自分自身が一人の市民であることを指し，「ことばの市民」になるとは，社会における言語活動によって「市民」としての意識，すなわち市民的態度を自覚するという意味である．

これを総じて，「市民性形成」（細川・尾辻・マリオッティ，2016）と呼ぶことになるが，以上のような立場は，ことばの教育における大きな変革の必要性，つまり人間のためのことばによる活動の役割を再検討する機会を与えることになる．それは，習得を目的化した技術方法論からの脱却を意味しているし，その脱却の向こうには，どのような民主的な社会をめざすのかという市民性形成の問いが待っている．このことは，言語教育という教育の営みが，いわゆる「教授法」の次元を超え，それぞれの理念によって支えられなければならないことを示すものである．

ことばは，決して個人の中で完結しない．その活動は，自己と他者との関係性として捉えられなければならないものである．社会に生じる，さまざまな課題を解決する鍵も，このことばの活動とその教育にあるはずである．

引用文献

門倉正美(2004).「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力」（門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房）pp. 5-14

細川英雄(2002).『日本語教育は何をめざすか』明石書店

細川英雄(2012).『「ことばの市民」になる』ココ出版

細川英雄・尾辻恵美・マルッチェラ・マリオッティ（編）(2016).『市民性形成とことばの教育―母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版.

欧州評議会（2004）吉島茂・大橋理枝 他(訳)『外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

欧州評議会(2016)　山本冴里(訳)『言語の多様性から複言語教育へ ―ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版

アレント，H(1994)．志水速雄訳『人間の条件』ちくま学芸文庫

ハーバーマス，J(1994)．山口晃訳『公共性の構造転換』未来社

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉙〕【予稿集】

中国人大学生の対日認識と日本語学習動機づけ

—L2 Motivational Self System の観点から—

王軼群（中国・嘉興学院）

1. はじめに

動機づけは「なぜ人が何かをやろうと決定するのか，どのくらい熱心に取り組むのか，そして，どのくらいの期間その活動に意欲的に取り組むことができるのか，を明らかにする概念である」と定義されている(Dörnyei, 2001)。外国語・第二言語(以下, L2)習得の長く退屈になりがちな過程では，学習者の情熱や学習意欲，そして粘り強さが成功や失敗の重要な決定要因となると述べている(Dörnyei, 2001)。それに加えて，学習動機づけは学習効力感・無力感や自己肯定感にも関わっており，自己の能力・努力観の認識や，その後の人生設計，社会生活への従事の仕方にも影響を与えると指摘された(竹口他, 2016)。動機づけ研究は言語学習における重要性により，理論的研究及び言語学習への応用研究が盛んな分野と言えよう。

中国の日本語学習者数は 953,283 人，全世界で第 1 位となった(国際交流基金, 2016)。その内では，高等教育段階の日本語学習者数が多く，全体の 65.6%を占める (国際交流基金, 2016)。しかし，複雑な日中関係により，日中両国民のお互いの印象は良くないという指摘もある。「日本の言論 NPO」と「中国国際出版集団」が 2015 年 8 月から 9 月にかけて行った「第 11 回日中共同世論調査」の結果によると，日本人の中国に対する印象は，「良くない」が 88.8%，中国人の日本に対する印象も，「良くない」が 78.3%である。このような環境における中国人学習者は，何のために日本語を学習し始めたのか，学習意欲がどのように維持されているのか，などの動機づけ研究は，一部分の研究者の関心を呼んでいる。

一方で，動機づけ研究の理論面に着目すると，L2 Motivational Self System(以下，L2MSS)という理論が Dörnyei(2005)によって提出されている。この理論は，社会心理学派および社会文化学派の利点を踏まえ，動機づけを動的な変化プロセスと捉えたモデルであり，動機づけに何がどのように影響を与えているのかをより詳細に検討することが可能な理論である。

本研究は, L2MSS の観点から大学生の対日認識が日本語学習動機づけにどのように影響しているかについて検討する。

2. 先行研究

2.1 L2MSS を理論基盤とした動機づけ研究

L2MSS は「L2 理想自己(Ideal L2 Self)」,「L2 義務自己(Ought-to L2 Self)」,「L2 学習経験(L2 Learning Experience)」(3 要素の和訳は大和・三上, 2012 に従う)という 3 要素から構成されている。「L2 理想自己」とは「個体の理想自己の中で L2 と関係する方面」である(Dörnyei, 2005, 2009 等)。例えば，海外に住み，外国語で討論している自分を想像できる，というような理想像である。「L2 義務自己」とは可能なマイナスの結果を避けるために，個体が所有する

べき特質(すなわち，様々な義務，または責任)である(Dörnyei, 2005, 2009 等)。例えば，外国語の勉強が重要だと思うのは，同僚･教師･家族･上司の承認を得たいというような感情をさす。「L2 学習経験」とは現在置かれた学習環境･状況や経験と関連する学習環境特有の動機である(Dörnyei, 2005, 2009 等)。具体的には，学習者が日々L2 を学ぶ際の諸要素，すなわち，授業の面白さ，成功体験などを含んでいる(大和･三上, 2012)。

Taguchi，Magid，& Papi (2009)では，L2 理想自己，L2 義務自己，家庭からの影響，道具的動機づけ(促進)，道具的動機づけ(予防)，英語学習への態度，文化への憧れ，L2 コミュニケーションへの態度と統合性の関連性について分析し，目標言語集団への認識は重要な情意面の要素であることが示唆された。しかし，どのように学習者の L2MSS を通して学習動機づけに影響しているかについてまだ検討されていない。

2.2　中国人大学生の対日認識と日本語学習動機づけ

中国人大学生の対日認識と日本語学習の関係を論じた先行研究は多く見られたが，対日認識と日本語学習動機づけとの関係を考察する研究は管見の限り 2 本しかない(夏, 2010；李･有元, 2011)。

夏(2010)は日本人へのイメージと学習動機づけとの関連を探るために，中国の日本語学科の大学生504名を対象に質問紙調査を行った。日本人へのイメージについて「開放性」，「勤勉性」，「先進性」などの6因子が得られた。学年によるイメージの差異については，「勤勉性」のイメージは差異が認められず，「開放性」，「先進性」のイメージは学年が高くなるにつれて低くなることが明らかになった。学習動機づけについては，「日本文化理解」，「日本語への興味」，「日本への憧れ」，「就職の有用性」，「日本と繋がりがある知人の存在」などの7因子が得られ，日本人へのイメージと学習動機づけとの関連については「日本への憧れ」と「日本と繋がりがある知人の存在」という動機は日本人へのイメージに正の影響を与えることが示された。李･有元(2011)は「日本学習の動機は何か」，「どのような対日認識は日本語学習動機と関連があるのか」を明らかにするために，中国の日本語専攻の大学生3名と日本語を第二外国語として学習する大学生3名に半構造化面接を実施した。主に日本語学習動機づけと日本や日本人に対するイメージという2点を手がかりとして，日本語学習ヒストリーについて尋ねた。結果として，日本語を学ぶ前に，日本についての情報が単に，学校の授業や戦争もののテレビドラマに限られていたが，日本語の学習，日本人教員との触れ合いや日本料理店でアルバイトした経験，インターネットで検索した動画などの情報源が一層拡大するにつれて，日本についてのイメージが変わったことが示された。

以上の2件の研究は日本語の学習，学習動機が与える日本･日本人のイメージへの影響を探るものであると言える。日本語学習を経て，日本･日本人へのイメージは大きく変容している点が共通している。しかし，対日認識は，学校教育，マスメディア，日本流行文化などにより，学習者が日本語学習を始める前または日本語を学習する時には既に存在しており，その影響について考察した研究は少ない。日本語学習に至るまでの動機づけを明らかにするために形成された対日認識はどのように学習動機づけに影響しているかを探る必要がある。

そこで，本研究は中国の大学で日本語を専攻している学習者を対象とし，対日認識を L2MSS と学習行動に影響を与える要因として取り上げ，対日認識がどのように日本語学習動機づけに影響を与えているかを明らかにすることを目的とする。

3. 方法

3.1 調査協力者と手続き

2016 年 3 月－同年 4 月は浙江省の中国人日本語学習者 69 名から半構造化インタビューと質問紙調査で予備調査を実施した。予備調査から日本に対する好感度の高い学習者は動機づけが強いということが明らかになった。本調査は中国の浙江省の 2 大学で，日本語専攻の 18 クラスのうち，調査概要を説明した後，同意が得られた 397 名を対象とした。1 年生－4 年生の人数は，103 名，105 名，97 名，92 名となった。本調査は 2016 年 11 月－同年 12 月に，無記名方式で，集団で行われた。データの収集は，主に調査者(筆者)が大学の授業に出席し，中国語で作成された質問紙を配り，その場で回収する形をとった。1 校の 4 年生は調査の実施時点に授業がないため，卒論の中間発表の前に，質問紙を配り，その場で回収する形をとった。欠損値が含まれた質問紙を除外した結果，386 名のデータが分析対象となった。男子学生の比率は 18.39%であり，日本滞在歴 3 ヶ月以上の協力者は 10 名であった。

3.2 調査内容

調査内容は，予備調査の結果をもとに対日認識，L2 理想自己，L2 義務自己，L2 学習経験，動機づけられた学習行動(学習動機づけの強さ)等について問うた。「対日認識」の項目は「日中共同世論調査」，「中央アジア地域における対日世論調査」，飯塚(2005) の質問項目を参考に，予備調査の結果と照合し，「日本へのイメージ」，「日本人へのイメージ」，「日本文化への憧れ」，「日本語への興味」の 4 つの観点から計 19 項目を作成した。L2 理想自己，L2 義務自己，L2 学習経験，動機づけられた学習行動等の質問項目は Taguchi et al. (2009) を参考に，中国人の日本語学習の状況に応じるために，修正を行った。なお，質問項目は全て 6 件法で問うこととした。

対日認識の α 係数は.859 であった。L2 理想自己，L2 義務自己，L2 学習経験の α 係数は.866，.772，.882 であった。動機づけられた学習行動の α 係数は.837 であった。

3.3 分析方法

まず, 質問紙の各個人の尺度内の項目得点を加算し, それを項目数で除した値を算出し，個人の尺度得点とした(値が高いほど，その性質が高いことを示す)。次に，全ての要因間の関連を検討するため相関係数を算出した。さらに，L2MSS 理論，及び日本に対する好感度の高い学習者は動機づけが強いという予備調査の結果に基づき，対日認識が日本語学習動機づけを直接的に(直接効果)，また L2 自己(理想･義務)と L2 学習経験を通して間接的に(間接効果)高めるモデルを構築し，パス解析で検証した(Amos 24)。

4. 結果

4.1 対日認識と L2MSS との相関分析

相関分析の結果を表 1 で示す。

対日認識は L2 学習経験，L2 理想自己と中程度の正の相関を示したが，L2 義務自己との相関は低かった。L2 理想自己と L2 義務自己との相関は有意でなかったが，L2 理想自己と L2 学習経験との間には中程度の正の相関, L2 義務自己と L2 学習経験との間には弱い正の相関が認められた。また，動機づけられた学習行動との関係では，対日認識と L2 学習経験，L2 理想自己は動機づけられた行動との間に，中程度の正の相関を示し，L2 義務自己は動機づけられた行動との間に低い正の相関を示した。

表１　各項目の記述統計量と項目間の相関行列(N＝386)

		M	SD	X1	X2	X3	X4
X1	対日認識	4.38	.539				
X2	L2 理想自己	4.47	.961	.485***			
X3	L2 義務自己	3.29	.828	.100*	.086		
X4	L2 学習経験	3.99	.875	.563***	.506***	.227***	
X5	動機づけられた学習行動	4.05	.873	.534***	.560***	.257***	.698***

注: * p ＜0.05; ** p ＜0.01; *** p ＜0.001.

4.2　対日認識と学習動機づけのモデル

修正したモデル(図 1)の適合度指標は GFI＝.999, AGFI＝.989, CFI＝1.000, RMSEA＝.000 であり，十分な値を示した。

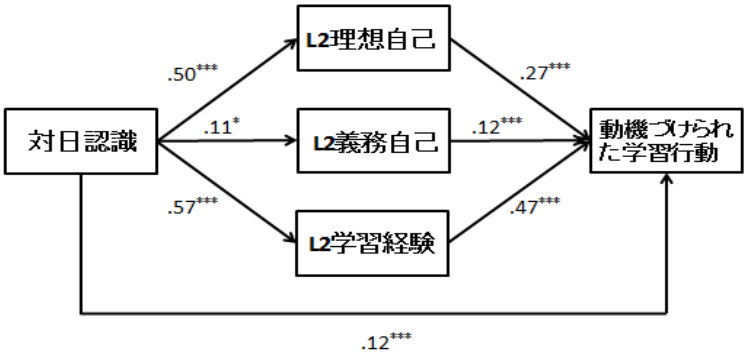


図１　対日認識と学習動機づけのモデル(N＝386)

注: * p ＜0.05; ** p ＜0.01; *** p ＜0.001.

パス解析の結果，対日認識から日本語学習動機づけへの直接効果は有意であった(β＝.14, p＜.001)。一方，対日認識から L2 理想自己，L2 義務自己，L2 学習経験への正の効果(それぞれ, β＝.48, p＜.001, β＝.10, p＜.05, β＝.56, p＜.001)，および，L2 理想自己，L2 義務自己，L2 学習経験から動機づけられた学習行動への正の効果(それぞれ, β＝.25, p＜.001, β＝.12, p＜.001, β＝.47, p＜.001)が有意であった。以上の結果から，肯定的な対日認識は L2MSS を高め，L2MSS の高さは動機づけられた学習行動を促進する関係にあると言える。

5. 考察

5.1　対日認識と L2MSS

対日認識と L2MSS との関連性の結果について述べる。まず，対日認識が L2 学習経験に正の影響を与えていることが明らかになった。質問紙では，日本，日本人，日本文化，日本語について良いイメージを持っていることについて主に尋ねたことから，日本文化，日本語に興味を持っている学習者は，日本語学習経験が良いと考えられる。これらの学習者は，日常生活で，積極的に色々なマスコミにより，日本の文化(雑誌，映画，アニメなど)との接触を求め，身に付ける日本語知識を活かせる楽しさを味わえるため，日本語学習経験が良くなるのではないだろうか。次に，肯定的な対日認識が L2 理想自己を高める働きをすることも示された。日本･日本文化へ親しみや，日本人に対する肯定的なイメージを持

つ学習者は，日本語と将来を結びつけるのが容易なのだろう。また，日本語の価値を認め，日本語が好きな学習者は「日本語が話せるようになっている自分を想像する」可能性が高くなる。さらに，肯定的な対日認識は L2 義務自己も高めていた。日本に対して肯定的なイメージを持っている学習者は日本語学習への抵抗感が低いため，周りからの要望による義務感が湧きやすいのではないだろうか。

5.2 L2MSS と動機づけられた学習行動

本研究では L2MSS は L2 学習行動の予測に有用であるということも明らかになった。まず，L2 学習経験は動機づけられた学習行動への影響が最も大きかった。Dörnyei & Ottó (1998)は動機づけの強さが外部の変動により動的に変化すると指摘した。本研究の結果は，L2MSS と英語成績との関連について研究した葛･金(2016)と一致している。プラスの学習経験や優秀な教師などの学習条件が将来の自己像より，動機づけられた学習行動を高めることができる。次に，L2 理想自己は動機づけられた学習行動への影響も大きかった。学習者が成功した日本語学習者という理想自己像を持っているならば，理想自己と現実自己の穴を埋めるため，より学習に力をいれた結果ではないかと考えられる。自己不一致理論によると，理想自己と現実自己が，一致しないために不甲斐なさが感じる。不快な感情が生まれないように，自己不一致の穴を埋めることが求められると言われており，同様の現象が本調査の結果においても見られたと考えられる。しかし，L2 義務自己は動機づけられた学習行動への影響力が小さかった。学習者が期待に応じるあるいはマイナスの結果を避けるため，日本語をより学習したい願望を持っているが，学習行動の価値がまだ自己に統合されていない(Dörnyei, 2009)と考えられる。L2MSS と自律学習行動との関連について研究した韦(2013)が指摘したように，学習者の L2 義務自己が日本語学習を責任，義務とみなし，日本語へある程度の抵抗感があるため，あまり積極的に自律的な学習ストラテジーを取らない。そのため，日本語学習への抵抗感が，学習意欲を発生させる責任感を相殺するため，L2 義務自己の動機づけられた学習行動への影響は弱くなると考えられる。

5.3 対日認識が動機づけられた学習行動への影響

パス解析の結果から，対日認識が L2MSS を介さず直接に日本語学習動機づけに及ぼす影響は小さいことが明らかとなった。最も大きな影響関係が見られたのは，対日認識から L2 学習経験を経由して動機づけられた学習行動につながるパスであった。日本･日本人へのイメージ，日本文化への関心，日本語への興味などの対日認識が，L2 を学ぶ環境，体験と関連する動機(L2 学習経験)につながり，そのことが動機づけられた行動を喚起させるプロセスが働いているのだと考えられる。同時に，肯定的な対日認識は，学習者がこうなりたいと願う理想的な自己の姿(L2 理想自己)を高めることを通して，日本語学習への動機づけを高めていると言える。

6. まとめ

本研究では，対日認識が動機づけられた学習行動への直接効果は小さく，対日認識は主に，L2 自己を介した間接効果によって動機づけに影響していることが明らかとなった。また，間接効果として介在する要因としては，L2 学習経験の影響が最も大きく，続いて L2 理想自己への影響であり，L2 義務自己の影響は最も小さいということが示された。

この結果から，対日認識を高めることによって，動機づけられた行動を強めることが可

能であることが示唆された。そのため，教師は学習者のために日本人との接触場面を作ったり，授業･講座などを通して，日本の事情とその良さを紹介することにより，日本への親しみを高める学習環境を作る工夫をし，日本語学習者が日本への好感度をより高めることが有効だと考えられる。

参考文献

飯塚往子(2005).「日本語学校に通う留学生の動機づけの要因―半年間のネットワークの変化から―」『小出記念日本語教育研究会論文集』13, pp. 39-56.

韦晓保(2013). 大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究. 外语与外语教学, 5, pp. 52-56.

王軼群･麻生迪子(2017).「L2MSS を理論的基盤とした動機づけに関する研究概観」『東亜大学紀要』24, pp. 77-88.

大和隆介・三上由香(2012).「日本人英語学習者の動機づけに関する調査と考察―L2 動機づけ自己システムの観点から―」『京都産業大学教職研究紀要』7, pp. 1-21.

葛娜娜, 金立鑫(2016). 二语动机自我系统与英语学习成效关系的实证研究. 外语学刊, 5, pp. 122-126.

夏素彦(2010).「中国における日本語専攻学習者の日本人イメージ:日本語学習動機との関連を中心に」『言語文化と日本語教育』39, pp. 112-121.

竹口智之, プシマキナ･アナスタシア, ノウィコワ･オリガ(2016).「日本語学習動機づけ分析のための学習課題価値尺度の作成―ロシア人大学生を対象に―」『APU 言語研究論叢』1, pp. 71-84.

李增, 有元典文(2011).「状況的学習論に基づく外国語学習デザイン 2:中国人大学生の日本語学習動機づけと対日イメージの関連について」『日本教育心理学会総会発表論文集』, 53, pp. 3-27.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom.* Ernst Klett Sprachen.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second lan-language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Dörnyei, Z., & Ushioda, E.(eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters. pp. 9-42.

Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London),* 4, pp. 43-69.

Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian Learners of English: A Comparative Study. In Dörnyei, Z., &Ushioda, E. (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.pp.44-65.

参考サイト

国際交流基金(2016). 2015 年度日本語教育機関調査結果.＜http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/anese/survey/area/country/2016/china.html＞2017 年 4 月 2 日閲覧

特定非営利活動法人言論 NPO(2015).「第 11 回日中共同世論調査」結果. ＜http://www.genron-npo.net/world/archives/6011.html＞2017 年 4 月 2 日閲覧

日本国外務省(2016). 中央アジア地域における対日世論調査. ＜http://www.mofa.go.jp/mofaj/press/release/press4_003216.html＞2017 年 4 月 2 日閲覧

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑳〕【予稿集】

日本語学習者のモチベーションの変化とその要因

―オーストラリアとスウェーデンの学生の事例から―

稲葉美穂（英国・カーディフ大学）
＜共同研究者＞倉田尚美（豪州・モナシュ大学）

1. 研究の背景

第二言語習得研究におけるモチベーション研究は、Gardner & Lambert (1972)が目標言語コミュニティーへの「統合的志向」、実用的な目的のために目標言語を学ぶ「道具的志向」というコンセプトを提唱して以来、学習への動機付けのタイプと到達度の関係を明らかにしようとする量的研究が中心に行われてきた(守谷, 2002)。しかし、近年、モチベーションの再定義が進み、「意志、目的、アイデンティティーを持ったエージェントとしての学習者と彼らを取り囲む様々な流動的な社会的要因(人間関係、コミュニティーでの学習者の活動・経験等を含む)の相互作用から生じるプロセス」(Ushioda, 2009)と捉えられるようになった。実際、長期にわたる言語学習過程では、様々な要因の影響を受けてモチベーションは変化し、学習の継続にはモチベーションの維持が課題の一つであると言える。

そこで本研究は、日本語学習のモチベーションの長期的な変化、特にどのような社会的・文脈的要因がモチベーションの変化に影響を与えているかを考察する。

2. 理論的枠組み

本研究は、Dörnyei (2005, 2009) が提唱した L2 Motivational Self System を分析の枠組みとして用いた。L2 Motivational Self System は Ideal L2 Self (将来なりたい自分の理想像)、Ought-to L2 Self (周囲からのプレッシャー等から将来そうなるべきと考える自分のイメージ)、L2 Learning Experience (学習経験や目標言語使用に関する体験などからの影響) という三つのコンセプトから構成されている。Dörnyei は現在の自分と Ideal L2 Self や Ought-to-L2 Self とのギャップが言語学習の推進力になり、また学習者が実際に取る行動は L2 Learning Experience に影響されていると論じている。本研究では、学習者がどのような L2 self を持っているか、どのような要因が L2 self の形成や変化に影響しているか、また L2 Learning Experience の学習行動への影響等を分析した。

3. 研究の方法

本研究では、各学習者の個人的文脈の中でモチベーションがどう変化するかを探るため、質的研究手法を用いた。日本語コース終了後を含む約 9 か月～2 年半にわたり 3～5 回のインタビューを行った。また、日本語学習・使用に関する 2 週間の学習ダイアリーも提出してもらい、それらの出来事や体験に関する学習者自身の解釈もインタビューで聞いた。調

査対象者はオーストラリアの大学とスウェーデンの大学の初級後半から中級コースの日本語学習者6名（オーストラリア- 3名、スウェーデン - 3名）であるが、より詳細な分析を報告するため、本発表では特に2名の学習者、アリス（オーストラリア）とイーダ（スウェーデン）に注目する。データ収集時点でのアリスとイーダに関する基本的な情報は以下の通りである。

名前	アリス	イーダ
性別	女	女
年齢	24	26
国籍	オーストラリア	スウェーデン
日本滞在経験	4週間（旅行） （JETプログラム参加中）	8週間（短期サマースクール）
日本語学習歴	3年（初級－中級、大学)、小学校	1年（初級、大学）

表1：調査対象者基本情報

なお、スウェーデンの調査対象者3名の第一言語はスウェーデン語であるが、オーストラリアの調査対象者と同様、学習ダイアリーとインタビューには、調査対象者と筆者の間の共通語である英語が使用された。

4. 調査結果

例１：イーダ

日本のポップカルチャーへの興味

イーダは、先ず日本のポップカルチャーに興味を持ち、ポップカルチャーに親しむうちに、日本語に惹かれていったとインタビュー答えている。スウェーデン側の調査対象者は全員ポップカルチャーへの興味を日本語学習の動機として挙げており、日本のソフトパワーの影響が強いことがうかがえる。

イーダのポップカルチャーへの興味は、大学で日本語を専攻するきっかけとなっただけでなく、調査期間中の日本語学習・実際使用場面にも大きく影響していたことが、学習ダイアリーの報告で分かった。また、インタビューではアニメを見ることで「自分の進歩がわかってうれしい（筆者訳)」と複数回述べている。特にイーダは、自分の専門科目の履修を終わらせるために一度日本語コースから離れた後に日本語学習を再開したことを考えると、こうした肯定的なL2 Learning Experience がモチベーション維持に好影響を与えていたのではないかと思われる。

日本での経験（短期サマースクールへの参加）

イーダは大学での日本語コース（1 年生）終了後に日本の大学で開講されたサマースクールに参加した。このサマースクール期間中、その大学の学生であるチューターたちと毎日日本語で会話をしたことで、日本語を話すことに自信を持ち、間違えることがはずかしくなくなったとインタビューで報告している。実際に、日本語コース在籍中はスピーキング能力を向上させたいという希望は持ちつつも、何も行動を起こさなかったが、帰国後は

オンライン・コミュニティーで日本人に日本語で話しかける等、積極的に自分で日本語を使おうとしていたことが学習ダイアリーで報告されている。

また、このサマースクール期間中、イーダの日本社会への理解を深める出来事があり、「スウェーデンと日本の架け橋（筆者訳)」になれるようなことがしたい、という目標ができた。イーダは調査期間中一貫して、仕事で日本語を使いたい、とインタビューで述べていたが、この経験を通して、より明確な Ideal L2 self を持つようになったと言える。更に、イーダは、この目標を達成するためには自分の日本語能力では不十分だと思い、日本の大学への交換留学を決めており、Ideal L2 Self が長期的な学習目標を決定する大きな要因となったと思われる。

例２：アリス

言語学習、日本文化への強い関心

アリスは言語学習一般に興味を持ち､「言葉の勉強はパズルに挑戦するのを楽しむような感じ（筆者訳)」と述べ、日本語だけでなく仏語や独語、ラテン語等の学習経験も持つ。小学校時代に教室で日本語を学んだ経験が少しあったが、大学に入って日本語専攻を決めた理由として、今まで彼女が勉強してきたヨーロッパ言語とは全く異なるものを学びたかったからだと答え、また伝統的な行事・文化の少ないオーストラリアと比べて、アニメや和菓子等も含めた豊かな日本文化や歴史へのあこがれもあったと報告した。

また、彼女の学習ダイアリーにマンガやアニメ・ドラマを「今週習った文法が出てくるかな」と考えながら鑑賞したとの記録があり、このような教室外活動を「趣味と学習の両方」と捉えていると語った。つまり、イーダ同様、ポップカルチャーも含めた日本文化、そして日本語への強い関心が彼女の日本語学習のモチベーションの基礎にあり、日本語専攻を決めた後、数年にわたる彼女のモチベーションの維持・伸長に良い影響を与えたと考えられる。(Kubota, 2011; Stebbins, 2007 参照)

日本での経験（一か月間の日本への旅行）

大学での日本語一年目のコースを終えた後、アリスは日本国内を周遊し、その旅行中の日本人とのインターアクションが彼女自身の日本語能力への認識を大きく変えたと述べている。日本語一年目の後半は家庭内が落ち着かない状況で学業に集中するのが難しく、日本語にも自信を持てないでいた。しかし､旅行中に日本語を使わざるを得ない状況になり、タクシーの運転手の話す日本語がほぼ理解できたり、それに対して片言でも日本語で答えられたりしたことに対して「本当にうれしくて、たった一年の勉強でこれだけできてすごいなって思えて､もっと流暢に話せるレベルを目指したいという気持ちになった(筆者訳)」と語った。この旅行中の日本語実際使用場面での経験が彼女に日本語使用者としての自信を与え、日本語学習へのモチベーションが強まるターニングポイントになったと言える。

L2 Self の変化

最初のインタビューでは｢日本語教師になりたい｣という夢を語ったアリスであったが、その将来のセルフイメージには具体的な計画は伴わず､漠然としたものにとどまっていた。その 2 年後の卒業間近のインタビューでは、日本語教師よりも自分の日本語力をより生かせる翻訳に興味を持ち始め、卒業後にまずは JET プログラムに参加して、日本で英語を教

えながら日本語を学び、帰国後に、翻訳の修士号を取得し、オーストラリアのテレビ局で日本映画の翻訳に携わるというより具体的なプランを語った。このプランの背後には「オーストラリアにもっと日本を広めたい」というより明確なビジョンがあることもわかった。

日本語使用コミュニティーへの参加の広がり

初期のインタビューでは、アリスは日本語のクラスで自分より日本語力の高い仲間から良い刺激を受け、彼らと同じレベルで関わりたいという気持ちが自分の学習意欲を高めると話していた。また教室外では、オンライン上の日本語学習者のコミュニティーに参加し、自分の書いた日本語を直してもらったり、役に立つ教材の情報を得たり等のサポートを得ていたことがダイアリーの記録によってわかった。さらに、大学内の日本クラブ、そしてメルボルンにおける日本人コミュニティーのイベントにもボランティアとして参加するなど、積極的に日本語使用コミュニティーへの参加を増やしていったことが判明した。

また、卒業後には、引き続き日本クラブの活動の企画・運営に携わり、他大学の日本人とも交流するようになり、日本人の友達が増えたと報告があった。このような日本語使用のネットーワークの広がりに関して、「日本語を話す人達が周囲にいることで、彼らとのコミュニケーションの必要に迫られたことが、何といっても、もっと日本語をがんばらなきゃという気持ちにさせたんです（筆者訳）」と述べた。

5. 考察と今後の課題

モチベーションの多面性と変化、影響を与えた要因

倉田・酒田（2015）でも指摘されているように、イーダとアリスのモチベーションはL2 Self、日本語・日本文化（ポップカルチャーなど）への強い関心、日本語使用コミュニティーの正当なメンバーの資格・地位など複数の側面を持ち、様々な出来事や経験の影響を受け、変化していた。例えば、イーダは一貫して日本のポップカルチャーへの興味が日本語学習を支えていたが、Ideal L2 Self は日本での経験により明確になり、また留学が決まってからは日本語能力の維持という目標も加わった。

一方のアリスも日本語・文化への興味は彼女のモチベーションの基礎を支え続け、それに加えて漠然とした Ideal L2 Self がより明確な翻訳家としてのイメージに変化して彼女のモチベーションが強まったと考えられる。さらに日本語使用コミュニティーも教室という限られたところから、徐々に教室外の複数のコミュニティーに参加するに至り、それらのコミュニティーのメンバーとしての役割、また実際にそこで経験したことが彼女の学習意欲の強化につながったと分析できる。

このようにアリスの在住していたメルボルンは、日本クラブや日本人コミュニティーなどが学習者にとって比較的身近にあるのに対し、スウェーデン側の調査対象者から報告されたのは日本からの交換留学生との交流のみであった。また、日本人留学生との交流は調査対象者が在籍していた日本語プログラムが中心になっているため、日本語コースを離れてしまうと交流が難しくなり、日本語学習のための仲間がいなくなってしまったことがモチベーションにも悪影響を及ぼしたと述べた調査対象者もいた。この調査対象者はイーダのようにオンライン・コミュニティーに参加したり、また JLPT 合格を目指す学習者のオンライン・コミュニティーに参加したりすることで学習意欲を取り戻しており、特に日本語

コース終了後は、日本語クラスに変わるようなコミュニティーへの参加がモチベーション維持にとってプラスの影響をもたらすのではないかと思われる。

Ideal L2 Self と L2 learning Experience の役割と重要性

イーダは日本語を使って「スウェーデンと日本の架け橋」になるようなことがしたい、アリスは翻訳の仕事を通して「オーストラリアでもっと日本を広めたい」というより明確な Ideal L2 Self を持ってから、日本語能力を向上させるために、具体的な行動を起こしており、Ideal L2 Self は彼女たちの長期的な学習の道筋に大きく影響を与えていたと言えるだろう。

一方、イーダ、アリスともに、実際使用場面で“日本語がわかった”“日本語が使えた”という肯定的な L2 learning Experience が日本語話者としての自信になり、それが日本語学習の継続につながっていた。特にアリスは日本での旅行中の経験が、彼女の学習意欲に大きく影響していたことを考えると、学習の継続には L2 learning Experience が重要な役割を担っていると言えるのではないだろうか。Ushioda(2009)は、モチベーションを学習者と社会的文脈との相互作用として生まれるものと捉える場合、L2 Learning Experience（学習者の目標言語に関する経験）が将来なりたい自分（Future Self）への取り組みにどう影響を与えるかを分析することが重要であると指摘している。イーダとアリスの例は、この Ushioda の主張を裏付けるものであると言えるだろう。

また、肯定的な L2 Learning Experience がイーダとアリスに与えた影響を考えると、L2 Learning Experience を意識した学習活動の設計等が学習者のモチベーション維持に有効なのではないかと思われる。そのためには、教室外活動の経験だけでなく、アクション・リサーチ等を通して、教室内学習活動への学習者の反応を知ることも必要となるだろう。さらに、日本語使用・日本人関連のコミュニティーへの参加をコース中から奨励し、コース終了後も学習者自身が日本語を実際に使用する環境作りができるようサポートしていく必要があると考えられる。

今後の課題－調査方法の再考

本研究は質的調査方法を用い、特に調査対象者の内省によるデータを分析した。この手法により、個々の学習者のモチベーションの多様性や流動的な側面を明らかにできたと思われる。しかし、内省的データからは学習者の解釈や受け取り方を知ることはできるが、学習者が認識していないことに関しては分析できない。Ushioda(2009)はモチベーション研究の新たな手法として、学習者の談話データ（例えば、学習者と学習言語話者との会話）を用い、その中に現れるモチベーションの要素を分析する方法を提案している。また、近年、縦断的研究において、調査への参加が調査対象者に与える影響も指摘されている(Lamb, 2016)。今後は、従来の質的調査に代わる調査方法の検討も必要であると思われる。

参考文献

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, Language Identity and the L2 Self (pp. 9-24). Bristol: Multilingual Matters.

Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption:

Enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14(4), 473-488.

倉田尚美・酒田美香(2015)「オーストラリアの大学における日本語学習者のモチベーションと L2 セルフ」『2015 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.237-238

Lamb, M. (2016). When motivation research motivates: issues in long-term investigations. Innovation in Language Learning and Teaching,1-14. http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2016.1251438

守谷智美 (2002)「第二言語教育における動機づけの研究動向 : 第二言語としての日本語の動機づけ研究を焦点として」『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』, pp. 315-329

Stebbins, R. A. (2007). Serious leisure: A perspective of our time. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Ushioda, E. (2009) A person-in context relational view of emergent motivation, Self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, Language Identities and the L2 Self (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉛〕【予稿集】

日本語の学習継続へとつながる動機と
複言語・複文化アイデンティティ構築

―フランスの大学で日本語を専攻する学生のプロフィール調査より―

小間井麗（フランス国立東洋言語文化大学）

1. 背景と目的

国際交流基金の 2012 年，2015 年の日本語教育機関調査によると，フランスの日本語学習者数は欧州最多で，高等教育機関における学習者が多く約半数を占める。フランス国立東洋言語文化大学 (INALCO) 日本学部にはその中でも約 1000 名の学生が登録している。

そうした背景のもと，日本語を専攻する学生のプロフィール調査の一環として学習者の教室内外の日本語習得のプロセスを探り，学習動機とアイデンティティの観点から，学習継続につながる要因について検証を行ってきている。

学習者の動機は「そうありたい，なりたい自分」に基づくアイデンティティ構築のプロセスとも関わっていることから (Norton Peirce 1995)，本研究では学習者の動機づけと複言語・複文化アイデンティティが日本語の習得，学習継続へとつながることを想定し，フィールドワークから得られたデータをもとに分析と考察を行う。

2. 先行研究

第二言語習得研究の分野では統合的動機と道具的動機 (Gardner& Lambert) をはじめとする様々な動機研究が行われてきており，教育心理学の分野でも多様な動機づけの種類の検証がなされてきている。しかし近年，個別の動機について研究するアプローチの限界が指摘されているように (Ushioda 2010), 学習者の動機づけは環境と共に動的に変化し, 様々な要因が複雑に影響しあうものだと考えられる。

また，Norton (2000) は学習動機という概念の代わりに，ブルデューの概念に基づき投資という概念を導入し，言語学習の動機づけを自らが獲得を試みるアイデンティティへの投資であるとした。Norton の研究や欧州での CEFR (2001) 導入以降，言語習得とアイデンティティの問題を考える研究が注目されてきている。また，Norton によれば「アイデンティティとは，常に他者との交渉の中で構成される，多元的，かつ多様で動態的な自己についての認識」であり，アイデンティティは社会における言説実践で構築されていくものと考えられる。状況的学習論 (Lave & Wenger)においても，社会の実践コミュニティへの参加を通して言語習得が行われることが提示されている。

そこで先行研究 (小間井 2015) において，学習者を取り巻く社会との相互作用，対話を通してなされる学習者の自己省察が，言語習得や自己の位置付け，すなわちアイデンティティ構築に影響があることを確認した。また, 学習者の社会的な対話を通した日本語学習，学習継続につながる動機づけ，学習動機や習得に影響する学習者の複言語・複文化アイデンティティにも着目した (小間井 2016)。

3. 研究方法と調査概要

学習者の環境や経験と結びついた学習動機や習得プロセスの変遷，また，それらがアイデンティティ構築に及ぼす影響にアプローチするにはインタビュー調査をもとにした質的ナラティブ研究が有効である。合わせて，量的アンケート調査も行なってきている。これらのデータをもとに，日本語の学習継続につながる動機づけと複言語・複文化アイデンティティ構築の観点から分析と考察を行う。本研究ではとりわけアンケート調査結果を扱う。

調査は 2014 年度からフランスの大学で日本語を専攻する学部生から大学院生までを対象に実施してきている。インタビュー調査では 30 名の日本語の習得プロセスについての語りと，WEB アンケート調査では 286 名からの回答が得られた。

4. 分析と考察

4.1. 日本語学習の目的と日本語話者との対話動機

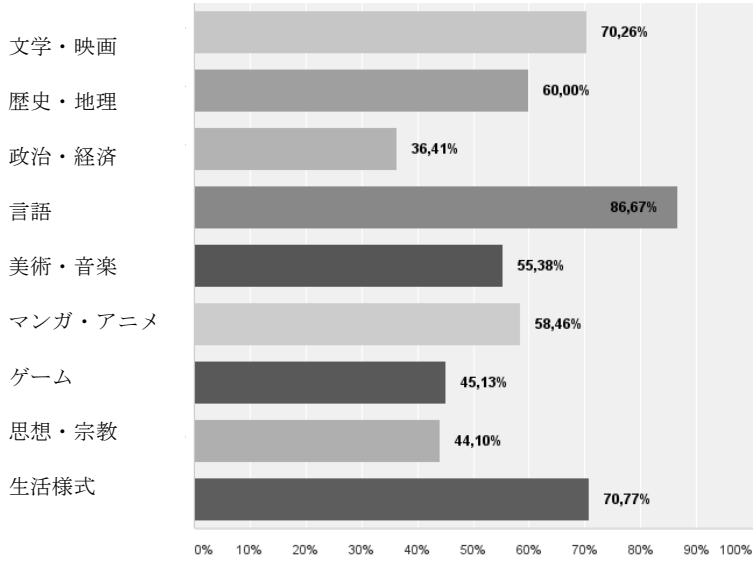


図 1　Q58: 日本の文化の何に興味があるか（複数回答可）

アンケート調査結果によると，大学入学前にすでに日本語を学習したことがあると回答した学生が半数以上で動機づけが高く，図 1 のように日本文化に関する興味も多様である。学生の今後の目標については，日本語を使ってフランスで働きたいという現実的な希望が最も多く，日本で働きたいという回答と国際的に仕事をしたいという回答がそれに続いた。今後のキャリアにおいても日本語を使っていきたいという希望を持っており，日本語と長く関わっていきたいと考えていることが分かる。実際，他大学あるいは同じ大学内で，他の専門課程にも登録して専攻している，あるいは以登録していたという学生が 4 分の 1，また，現在仕事をしている，あるいは以前仕事をしていたという学生も 4 分の 1 程いることから，それぞれの道筋に日本語もつなげているようだ。

そのためにも，図 2 のように，まずは日本語話者とのコミュニケーションができるようになることが日本語学習の目的のようだ。さらに，CEFR の 5 つの言語能力のうち，学生が伸ばしたいと思っている日本語能力を順位付けしてもらったところ，「口頭でのやり取り」そして「読解」の能力の優先順位が相対的に高かった。

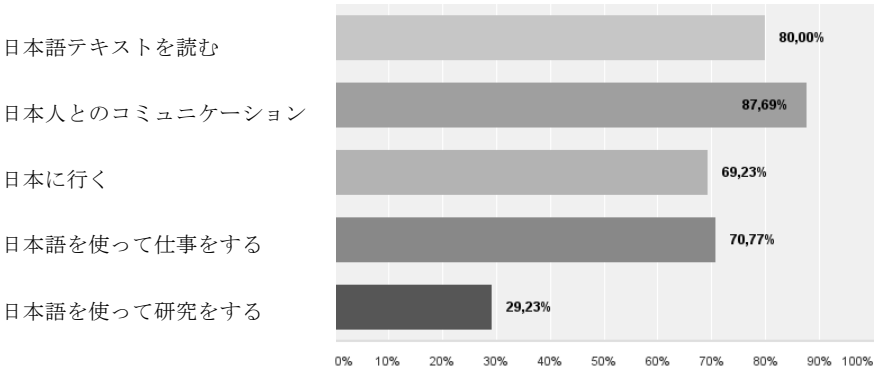


図 2　Q57: 日本語を学ぶ目的は何か（複数回答可）

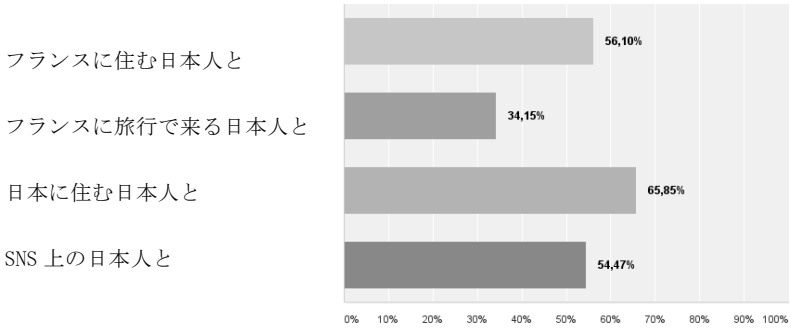


図 3　Q52: 授業以外で日本語を使う機会がある場合，誰と日本語を使用するか（複数回答可）

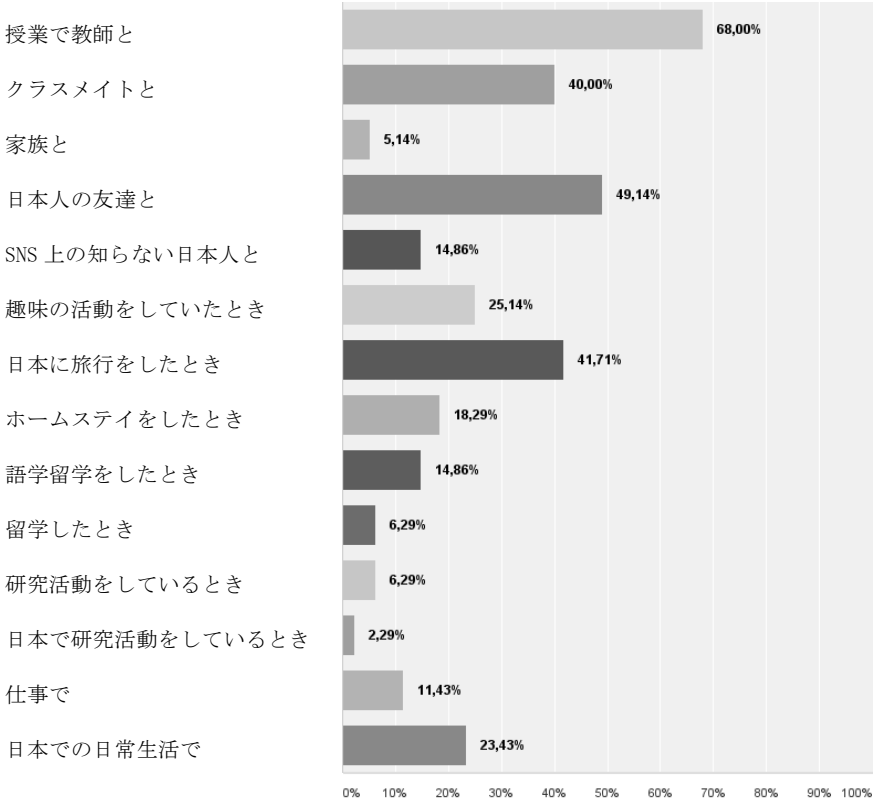


図 4　Q55: どのような機会に日本語の上達を感じたか（複数回答可）

すでに授業以外で日本語を使う機会があると回答している学生は半数以上 (63,5%) おり，誰と使うかについては，図 3 のようにフランスにいる，あるいはフランスに来る日本人とだけではなく，離れたところにいる日本語話者ともインターネット上でやりとりをしている。こうした日本語話者との接触がさらなる学習動機に結びついているようだ。

学生が実際に日本語の上達を感じたという経験については，図 4 にあるように，授業で教師とという回答の他にも，クラスメイトと，日本人の友達と，旅行した時等，人との対話を通したものを挙げている学生が多い。日本での日常生活体験，ホームステイ，語学留学等，日本に滞在した際の経験という回答も挙がっている。学生たちは，人とのコミュニケーションを通して，また実際に日本に行って滞在した際の経験を通して，日本語の上達を感じていることが分かった

アンケート調査結果を総合すると，彼らは日本語話者とのコミュニケーションを通した学習，インターネットや SNS なども活用した学習，趣味に関わるものを利用した学習などが自分たちの日本語能力を伸ばすのに有効だと考えている結果となった。

4.2. 学生の複言語・複文化アイデンティティと日本語習得

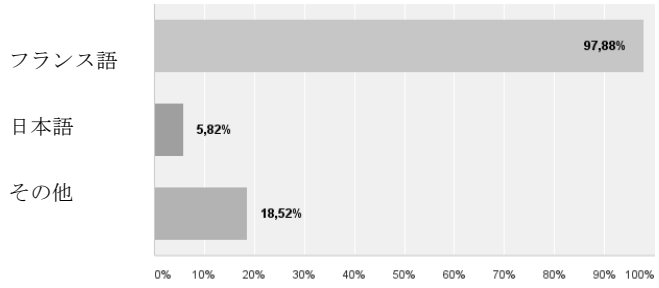


図 5　Q83: 家庭で使用している言語は何語か（複数回答可）

学生の複言語・複文化の背景に関し，アンケート調査結果によると，学生の現在の家庭言語については，図 5 のように日本語が 6%弱，その他の言語が 18,5%と，合わせて約 4 分の 1 の学生が複言語･複文化の家庭環境で暮らしている。また, 両親の言語について 90%以上はフランス語を話すが，父親の言語が他言語の学生は 17%，母親の言語が他言語の学生は 25%と, 生まれ育った家庭が複言語･複文化の環境だった学生が多いことも分かった。さらに，大学入学時までに海外滞在経験がある学生も少なくなかった。

また，現在日本語を専攻中の学生に自己の複言語能力について答えてもらうと，日本語はフランス語，英語に次ぐ第 3 言語だと答えた学生が多く，中等教育で多くが英語の次に第 2 外国語として学んだスペイン語やドイツ語などの EU 言語より日本語の方に興味を持ち，力を入れていることが分かった。

そして，すでに日本へ行ったことがある学生は 60,5%と日本は遠い国ではなく，そのうち半数以上が複数回日本に行っており，目的は様々だが旅行や滞在の経験を積み重ねていた。留学等で 1 年以上日本に住んだことがある学生も全体の約 11%に及ぶ。日本で実際に会話を重ね，自ら文化を体験し理解あるいは解釈をしながら，彼らの複言語・複文化アイデンティティは更新されてきている。次に引用する学生たちのアンケート回答（拙訳）からは，日本に旅行をして，あるいは住んでみて，日本の見方がどう変わったかが垣間見られる。

Q67：日本滞在により見方がどう変わったか【短期滞在】

- 日本に行くことで日本にとても良いイメージを持った。フランスのテレビで流れているステレオタイプなドキュメンタリーとはまったく正反対だった。
- 旅行では，現実からは遠く離れている本や練習問題を通してとは違い，日々の日本をとても自然に見ることができた。
- 見方は毎回変わった。1 回目の旅行では，フランスと比べ日本を理想化していた。2 度目は良い面と悪い面に気づいた。3 回目はどの点に惹かれていたのか気づいた。しかしきっと，日本で生活するのは無理だろう。
- 最初の旅行では気づかなかったが，いくつか暗い側面があるにもかかわらず，自分にとって日本はさらに魅力的になってきている。
- 日本滞在で日本語が身近になり，自分自身で日本を発見できるようになった。

Q64：日本滞在により見方がどう変わったか【長期滞在】

- 発見➡驚嘆➡適応➡失望（覚醒）➡成熟
- 日本は幻想ではなくなり，よりニュアンスのある見方が得られた。
- 住むことと旅行で行くことはとても違う。すべての欠点に対処していかなければならない。

日本語話者や日本社会との接触により，このように各自の日本語や社会・文化に関する考え方が変容してきている。こうして学習者の中に複言語・複文化アイデンティティが再構築されてゆき，日本語の学習動機にも影響を及ぼすこととなる。

さらに，インタビュー調査の結果を総合し，学生の様々な「余暇活動としての外国語学習」(久保田 2015，Stebbins 2007) を分類したもの(小間井 2016)を引用する。次のような活動で彼らは「社交，自己実現，自己達成」を通して言語を使い，とりわけ日本語や日本文化に関する側面から自己のアイデンティティ構築に影響を受け、それがまた日本語の習得にもつながってきていることが語りから証明された。

学生の余暇活動としての日本語学習

1) **シリアスな余暇活動**

Twitter 上でのマンガ・アニメ愛好家のコミュニティにおけるディスカッション，日本人留学生との三線や茶道のクラブ活動，ジャパン・エキスポでのアルバイト，日本の農村ボランティアへの参加

2) **カジュアルな余暇活動**

- **受身的エンターテインメント**：読書，WEB サイトを見ること・ビデオを見ること・音楽を聴くこと
- **能動的エンターテインメント**：日本人留学生たちとのお花見や食事会等のイベント，カードゲームのクラブ
- **社交的な会話**：勤務先のインフォメーションオフィスにやってくる日本人との世間話，旅行会話

5. 結論と今後の課題

調査結果の分析を通して，学習者の動機づけと複言語・複文化アイデンティティ構築が日本語の習得と学習継続につながる要因となっていることを確認した。日本語話者との対話や日本滞在の経験など，様々なかたちでの接触を通して，学習動機や複言語・複文化アイデンティティの構築に影響を受けつつ，学習者が日本語習得へと向かっている様子が窺われた。

CEFR の「一般能力」にある「学習能力」や「実存的能力」（動機やアイデンティティ）という視点からも，教室内に限らず対話環境における言語習得を支援し，学習者の自律的

な学習能力を伸ばすことが教育実践における課題と言える。SNS などを駆使して対話を実践している学生たちの「複合リテラシー」能力(モーア 2015)も検討し参考にしたい。

＜参考文献＞

Council of Europe (2001) Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Cambridge University Press.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972) Attitudes and motivation in second-language learning. Newbury House Publishers.

Lave, J., & Wenger, E. (1991) Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Norton, B. (2000) Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. Longman.

Norton Peirce, B. (1995) Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29 (1).

Stebbins, R. A. (2007) Serious Leisure: A Perspective for Our Time. Transaction Publishers.

Ushioda, E. (2010) Motivation and SLA bridging the gap. *Eurosla Yearbook*, 10(1), 5–20.

久保田竜子 (2015)『グローバル化社会と言語教育－クリティカルな視点から』くろしお出版.

小間井麗 (2016)「学習者アイデンティティと日本語教育イデオロギーの関係－フランスの大学の日本語専攻の学生調査をもとに」『ヨーロッパ日本語教育』20, 310-316.

小間井麗 (2015)「複言語・複文化アイデンティティ構築過程における日本語習得の影響－フランスの大学の日本語学習者を対象に」『ヨーロッパ日本語教育』19, 309-315.

平高史也 (2011)「CEFR から見た育成すべき言語能力とは何か」『早稲田日本語教育学』9, 99-106.

三代純平 (2011)「言語教育とアイデンティティの問題を考えるために」細川英雄（編）『言語教育とアイデンティティーことばの教育実践とその可能性』春風社, 245-259.

モーア, D.(2015)「複言語能力の養成－大学の国際化の挑戦と課題」（大山万容訳）西山教行, 細川英雄, 大木充（編）『異文化間教育とは何かーグローバル人材育成のために』くろしお出版, 92-117.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉜〕【予稿集】

外国人介護人材のための持続可能な日本語教育

―EPA 介護士を起用した「日本語アシスタント」の試みを通して―

神村初美（東京福祉大学）

1. はじめに

2016 年度 EPA 介護福祉士候補者（以下候補者）の介護福祉士国家試験（以下国家試験）の全体合格率は 49.8%[1]と，昨年度の 50.9%をわずかに下回ったものの大きな変動はなく，依然として 50%ほどの合格率を保っている。急速な高齢化および介護人材不足という国内事情に鑑みた場合，これら合格者の日本社会への定着は自明の理であろう。一方，合格者の定着に向けた支援の在り方を日本語教育の視点から図った試みは極めて少ない。そこで，合格後の一支援策として図った「日本語アシスタント」の取り組みを，外国人介護人材が合格後も持続的に生き生きと日本社会に参画することができるよう支援する日本語教育（以下「外国人介護人材のための持続可能な日本語教育」）とは何であるのかという視点で省察することによって，その要件を探った。なお，本発表における「日本語アシスタント」とは，国家試験に合格した候補者（以下 EPA 介護士）で，候補者向けの日本語授業[2]（以下授業）及びその関連業務をサポートするために雇用された者を指す。

2. 「日本語アシスタント」の概要と方法

岡崎（2009）は，思考を進める「心理的領域」，及び他者との関係構築を図る「社会的領域」で，言語がその力を十分に発揮できる状態にあれば，人間としての活動もよい状態にあるという主張に基づく日本語教育へのアプローチを,「持続可能性日本語教育」と呼んだ。ここでは，所属するコミュニティの中で持続可能に生きていく人間として，自分の生活をよくする言語力を手に入れる言語学習が目指されるとしている。本発表で取り上げる「日本語アシスタント」においても，介護の日本語に関する業務を介すことによって，アシスタントを行う EPA 介護士（以下アシスタント）自身が，在住地域や所属施設といった日本社会の各コミュニティの中で，生き生きと持続可能な状態でよりよく生きるための言語力の獲得に繋がることを目指した。

本発表では 2015 年度-2016 年度の「日本語アシスタント」を取り上げる。アシスタントの起用にあたっては，①EPA 介護士自身の意思確認，②所属施設との話し合い，③所属施設長レベル決定権者からの許可，④資格外活動許可申請手続き，の順を経た。始動時の予定実働頻度は，6 月―2 月の年間 19 回，1 か月 2－3 回，1 回 3 時間程度であった。アシス

[1] 厚生労働省「第 29 回介護福祉士国家試験における EPA 介護福祉士候補者の試験結果」http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000155351.html　2017 年 4 月 1 日閲覧

[2] 東京都と首都大学東京による「アジアと日本の将来を担う看護・介護人材の育成」公学連携事業に基づく授業。授業の詳細は右記を参照されたい。http://epa.hs.tmu.ac.jp/

タントの対象は，授業輩出の EPA 介護士で，対象者通計 24 名中 6 名の協力を得た。これら 6 名はいずれもインドネシア人候補者で，雇用時 25 歳～30 歳である。実働は正規業務の休日を充て雇用するとし，一定の規定に沿った対価が支払われた。実働内容は，①授業での学習のサポート（以下実働①），②候補者向けメールマガジン（以下介護通信）の掲載記事の作成（以下実働②）である。実働①においては，サポート日の授業資料を 2 週間ほど前にメールで送り，授業内容への自学を課した。実働②では，別途そのための業務日を設けた。まず，トピックスに対するアシスタント同士の意見交換，次にそれらを全員でまとめ，そして最後に，教員がサポートしながら PC を用い記事を作成するという段を経た。

アシスタントは初回と最終回に「ライフ・キャリアプランニングシート」（以下 1)「シート 1・2」）を，各授業後に 2)「アシスタント報告」を，最終回には，振り返りシート（以下「シート 3」）を記入し，年 3 回 N1 レベルのテスト（以下 3)「N1 テスト」）を受けた。

「シート」は，合格後の自身の在り方を言語化させることで，自分の生活をより良くする意識化を促し，「思考を進める『心理的領域』（岡崎 2009)」に働きかけるために，また「N1 テスト」は「他者との関係構築を図る『社会的領域』（岡崎 2009)」，つまりアシスタントの日々の生活や仕事の中で言語がその力を十分に発揮できる状態にあるかを検証するために行った。担当教員は都度，振り返りのための 4)「アシスタントログ」を記した。考察には，実働②におけるやり取り（以下「実働②ログ」），及び上記 1)-4)を合わせ，複眼的に「外国人介護人材のための持続可能な日本語教育」への要件を探った。

3. 「日本語アシスタント」の実際

「日本語アシスタント」の実際については 2015 年度の実施例から取り上げ，以下に「2015 年度アシスタント実施日程一覧」を示す。アシスタント雇用へ向けた働きかけは，国家試験の合格発表直後に行われた。まず，雇用人数は当初の予想を下回り，対象 11 名中 4 名となった。その理由としては，EPA 介護士及び教育担当者が快諾であっても他機関での就労を認めないという施設規定に触れる場合や，施設側が快諾であっても EPA 介護士自身が望まない場合，また合格直後に帰国してしまう場合などが背景にあった。次に開始時期の一律化は困難であった。国家試験の合格に伴う査証の切り替えや資格外活動許可申請の一連の諸手続きに，各人 2-4 か月を要することとなったためである。

（表1） 2015年度 アシスタント実施日程一覧

回数	月	日	実働時間	時間数	参加者	業務
1	5月	27日（水）	10:30－16:00		4	オリエンテーション
2	6月	23日（火）	13:00－16:00	3	2	実働②介護通信作成
3	7月	7日（火）	12:30－17:30	5	2	実働②介護通信作成
4		14日（火）	12:30－16:30	4	3	実働①授業サポート
5		30日（木）	12:30－16:30	4	3	実働②介護通信作成
6	8月	5日（水）	13:00－17:00	4	2	実働①授業サポート
7		20日（木）	13:00－17:00	4	2	実働②介護通信作成
8		28日（金）	13:00－17:00	4	2	実働②介護通信作成
9	10月	6日（火）	12:30－16:30	4	3	実働①授業サポート
10		14日（水）	12:30－16:30	4	2	実働①授業サポート
11		23日（金）	10:00－14:00	3	4	実働②介護通信作成
12	11月	11日（水）	12:30－16:30	4	4	実働①授業サポート
13		19日（木）	12:30－16:30	4	2	実働①授業サポート
14		30日（月）	13:30－15:30	2	2	実働②介護通信作成
15	1月	6日（水）	12:30－16:30	4	1	実働①授業サポート
16		12日（火）	12:30－17:30	5	2	実働①授業サポート
17	2月	26日（金）	13:00－16:00	3	4	報告書作成

また実働頻度は，始動計画時の全 19 回から 2 回を中止とし，全員 1 か月 2−3 回から適宜の持ち回りで対応することとした。これは介護現場での人手不足から，予定していた「日本語アシスタント」日に急きょ仕事が入る，または連日夜勤の翌日に「日本語アシスタント」日となるといった就労実態から鑑み，変更したものである。そして勤務状態は，いずれも積極的に業務に携わり，むしろとても楽しみにしている様子も窺われた。しかし，年度後半に 1 名が私事で帰国，もう 1 名も体調不良で，結果 6 名中 2 名が中途退職した。

4.「日本語アシスタント」を通し探る「外国人介護人材のための持続可能な日本語教育」

省察は，2015 年度-2016 年度の「シート 1・2・3」および「N1 テスト」を用い行う。アシスタント名は匿名化し A〜F で，「シート 1」の日本語レベルは雇用時のおおよそのレベルで示す。表 2「シート 1」は，記述時点で 1 年後及び 5 年後の自分をイメージし，その時に居る国名とおおよその人生プランを，表 3「シート 2」は，「シート 1」を記した後で，「将来なりたい自分」についてそれぞれ記してもらったものである。「シート 3」は，最終回で書いた「日本語アシスタント」の振り返りから，具体例として C の記述を抜粋転記したものである。また「シート 1・2・3」はいずれも，問いに対する自己の答えを内省する時間を設け，その後アシスタント同士での自由闊達な意見交換を通し，各自記された。

（表 2）　ライフ・プランニングシート 1 （以下「シート 1」）

初回		「2015-2016 初回　ライフ・キャリアプランニングシート1　」					
アシスタント名		A	B	C	D	E	F
日本語レベル		N2中	N1初	N2後	N2中	N1初	N2初
1年後	場所	日本	日本	日本	日本	日本	分からない
	計画	自分の家族と日本国内旅行	バリバリ仕事/お金を貯めて海外旅行	N2を取得/結婚したい	いろんなところに行く/N1合格/結婚プランを立てる	翻訳や通訳をする/たくさんの知識を身に着ける	〇〇で通訳をしてみたい
5年後	場所	日本	日本	尼国	尼国	日本？尼国？他国？	尼国/日本
	計画	結婚相手とオリンピックを見る	結婚し子育てしながらキャリアウーマン	看護の大学院に進学するつもりです	結婚して子供を産む/日本で勉強したことを活かす	プロの通訳/いい母、いい妻になりたい	プロの通訳/英語の能力試験を受ける
最終回		「2015-2016 最終回　ライフ・キャリアプランニングシート1」					
アシスタント名		A	B	C	D	E	F
1年後	場所	日本	日本	尼国		日本	
	計画	介護の技術を向上させたい/ダメだったらほかの施設に勤めたい	結婚式をあげたいです。恋人がいるから	結婚するつもりです。(頑張っているのに認めてもらえないから)		EPA介護福祉士として働き続けながらN1を勉強する(N1不合格ならば)	
5年後	場所	尼国	日本	尼国		日本/尼国	
	計画	結婚して家族と一緒./日本語の先生か日本企業で働く/ツアーガイド	子育てしながら人材派遣会社で働く/子供がほしい	クリニックで働く/看護か介護か日本語の先生になる/マスターに入る		本業主婦で在宅翻訳のバイト/ｲﾝﾄﾞﾈｼｱの子供に教える	

（表 3）　ライフ・プランニングシート 2（以下「シート 2」）

初回	「2015-2016 初回　ライフ・キャリアプランニングシート2」					
アシスタント名	A	B	C	D	E	F
日本語レベル	N2中	N1初	N2後	N2中	N1初	N2初
将来なりたい自分	優しいお母さんになりたい	誰からも頼りにされる人間になりたい/今よりも素敵な人になりたい	看護師としてたくさんの人を助けられる/親や家族の世話をしたい	看護か介護の先生になりたい/日本で勉強していること（専門日本語）をインドネシアで活かしたい	通訳のプロ	プロの通訳になりたい/日本の会社で働きたい

最終回	「2015-2016 最終回　ライフ・キャリアプランニングシート2」					
アシスタント名	A	B	C	D	E	F
将来なりたい自分	尼の病院で本当は働きたい 理由：5年間、体と心が疲れる。あきらめの気持ち。	介護じゃない仕事　理由：5年間で体と心が疲れた。あきらめる気持ち。体がきついのに給料はあまり高くない。	インドネシアで看護師になる。 理由：4年間、頑張っているのに認めてもらえない。体がきついのに給料はあまり高くない。		翻訳者（家）になりたいと考えています。子供と関わる仕事がしたい（日本語の先生）。	

「シート 3」

アシスタント業務の振り返り（Cの記述のまま転記）
※実際にやってみた　よかったこと
・人に教えると色々と勉強になる
・先生や後輩に会うチャンスを得た（うれしい）
・いろいろな国の人との交流の機会になった
※反省点
・勉強不足
・学習会にもっと入りたかったのにあまり参加できなかった
・メールを見なかった/返事をしなかった

まず「シート 1」内の「初回」と「最終回」を比較する。

「初回：1 年後と 5 年後」では，日本で描く将来への希望が見られ，この時点では総じて，介護の仕事に前向きで，意欲的であったことがわかる。「実働②ログ」に，B は「いろんな介護の仕事をしてみたい」と，また C は 5 年後に尼国看護大学院進学と記しつつも「施設の人間関係がいいからずっと働きいた」とあり，その思いが知れる。

「最終回：1 年後と 5 年後」では，「結婚」という言葉が見られ，「本音」ともとれるコメントもある。「結婚」では，将来の家族を思いながら自分自身の可能性をも模索している様子が窺われる。例えば，「初回：1 年後」で，介護の仕事でバリバリ働くキャリアウーマンとしていた B は，「最終回：5 年後」で，日本で子育てをしながら人材派遣会社で働くとし，「初回：5 年後」で，尼国看護大学院進学と記しながら介護の仕事への思いも語っていた C は，「最終回：5 年後」で多様な人生の選択肢を記している。一方，A は介護技術の向上を望むが「ダメだったらほかの施設」と記し，C は「結婚」の理由に「頑張っても認めてもらえないから」と添え，彼らの「本音」が読み取れる。ここから，この時点では介護現場の理想と現実との間に何らかのギャップがあり，それを彼らは認識し，多少あきらめの気持ちでいることも窺われる。この「本音」について「シート 2」からさらに考察する。

「ダメだったらほかの施設」と記した A，および「認めてもらえない」と記した C のいずれも，「シート 2 最終回」で，本当はインドネシアで看護師になりたいと記している。また A，B，C，ともに，将来なりたい自分を，「介護じゃない仕事」と記し，その理由は「体と心が疲れてしまうからあきらめる気持ち」と添えている。「実働ログ②」には，介護現場での人手不足から過酷な就労状況となる日常に「努力しても大変になるだけ」とある。こ

こでは，疲弊し介護の仕事をあきらめる気持ちや，候補者時代に得ていた家賃補助が解かれたことが原因で生活費が圧迫され候補者時代よりも苦しい経済状況にあることなどを語る「本音」のやり取りがあった。

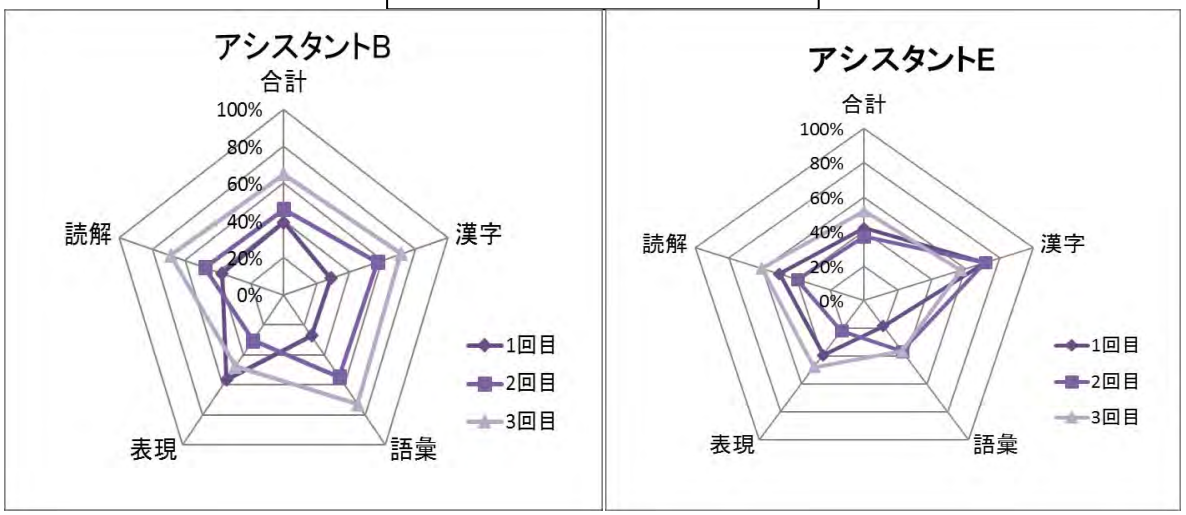
次にEの例を考察する。Eは,「シート1最終回：1年後」で介護福祉士として日本で働き続ける意思を記すも,「シート1最終回」以降で「結婚」「主婦」などが見られ，気持ちの揺れともとれる。しかし「実働ログ②」では，仕事は楽しく職場も働きやすいので田舎だけどずっと住みたいと笑顔で語るとある。ここからこの時点のEの場合，介護の仕事への意欲もあり現状に特段問題はないが，描く将来の理想は「いい母，いい妻」なので,「シート1最終回5年後」に「本業主婦で在宅翻訳」と記したと考えられた。「いい母やいい妻になる」「家族とともにある」といった，いわゆる「人はこうあるべき」というEの倫理観として「結婚」があるため記されたとも考えられる。この「倫理観」という視点でアシスタント全員の「シート1最終回：5年後」に頻出した「結婚」を捉えた場合，インドネシア人EPA介護士に関しては，結婚，出産，育児，という人生の諸事を踏まえずして，合格後の定着は図れないともいえよう。また「実働ログ②」で見られたあきらめの気持ちの「本音」や，その「本音」に相反するEの語りから，合格後の定着には，経済的，精神的に安定した生活基盤がまず必要であるといえよう。一方で，いずれの「シート1・2」にも，介護の仕事を通して自分がどのようにキャリアを形成し，生きていくのかといったキャリアビジョンが見られない。一般的に人がある社会の成員として就いている場合，より上を目指す気持ち，いわゆるキャリアアップを望み描くのは当然であろう。しかし，そのキャリアビジョンが描けないとした場合，彼らが抱く日本社会への閉塞感は想像に難くない。これらの閉塞感を解消するためには，外国人介護人材がどのようにキャリアを形成しそこからどのように将来を描くのか，について支援するような働きかけが必要であると考える。

最後に「シート3」と「N1のテスト」を取り上げる。まず「シート3」では，示したCのコメントにあるように,自身の学びに繋がったとした記述が多くみられ,C以外では,「人に教えると考えて勉強になる」「自分のためもサポートになっていろいろな知識が増えた」「過去問題を一緒に解いた時いっぱい間違えて勉強になりました」などが記された。また「シート3」から,「日本語アシスタント」が，アシスタント自身の自己肯定感を育くむ，能動的な学びを深める，という相乗効果をもたらしていたことが窺われた。以下に記述のまま記す。

・質問された時，ちゃんと答えられたらうれしかったし，達成感がある。
・アシスタントに選ばれた事に対してとても光栄ですし，とても感謝しています。
・「自分って意外とこんなことも出来るんだ」という新しい発見もあります。
・このような経験ができると次はこれをやってみようと自分の可能性を広げている。

「N1のテスト」では，通年で就いたアシスタント4名全員の各数値の伸びが見られ，能動的な学びという相乗効果を裏付ける一指標となった。具体的に雇用時ともにN1初レベルであったBとEの「N1テスト」をグラフ1に示す。アシスタントは,「日本語アシスタント」以外で日本語を学びなおす機会はなかったため,「日本語アシスタント」が日本語力の伸長に寄与したものと思われた。一方,「日本語アシスタント」にあたりアシスタン同士が助け合うような仕組みづくりが必要と記され，課題として示された。

グラフ１　N1 テスト結果



5. まとめ

本発表ではEPA 介護士を起用し試行した「日本語アシスタント」の取り組みに対する省察から,「外国人介護人材のための持続可能な日本語教育」について考察した。結果，まず「日本語アシスタント」は日本社会で生きることへの自己肯定感を育み，自主的かつ継続的に学んでいく意欲を促す機能となることが窺われた。一方，アシスタントの語りから，深刻な人材不足，体力を要する実働という介護業界事情が改めて示された。次に，外国人介護人材のための持続可能な日本語教育の要件として，(1)安定した生活基盤の構築，(2)介護分野における外国人のキャリア形成教育があげられた。具体的に(1)は，EPA 介護士になることで起こる経済的・精神的マイナス変容，外国人が地域に根差し生活すること（結婚，出産等）への意識化とその配慮が示され，(2)では，中長期的スパンでの外国人介護士に対するキャリアビジョンの構築である。またここから，日本語教育の視点で外国人介護人材のための持続可能性を図る場合，介護分野における外国人のキャリア形成を促し支援するような働きかけが望ましいと考えられた。

外国人介護人材に対する日本語教育は緒に就いたばかりであり，候補者は原則来日 4 年以内に国家試験の合格が課せられるという制度的枠組みから，合格を最終地点とする傾向もみられる。しかし，外国人介護人材にとって中庸な日本語教育という視点から，合格後をも含めた持続可能な支援のあり方を模索することによって，来る時代に貢献し得る，日本社会への知見の提示に繋がるものと考える。

参考文献

岡崎敏雄（2009)『言語生態学と言語教育』凡人社

神村初美・西郡仁朗（2016)「候補者にとって有効的な介護の日本語教育支援とは何か―集合研修でのアンケートとヒアリング調査を通して―」『2016 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp. 249-254, 日本語教育学会

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉝〕【予稿集】

反転授業の実践

―「ビデオ講義と対面授業内アクティブラーニング」の一例とその学習変容―

橋本拓郎（香港大学）

1. 背景と目的：

現在，大規模公開オンライン講座（MOOCs）が世界中で受講され学習方法として成功している。このことは，ビデオ講義は従来型対面授業と比べて学習成果に大きな違いを与えず（DELOZIER and RHODES 2016），基礎的な知識を獲得する目的としては，もはや従来型対面授業でなくてもいいことを示唆しているのかもしれない。しかし，学習や習得の強化という点から考えると， アクティブラーニングを実施すれば対面授業は学習成果をより高める可能性がある（DELOZIER and RHODES 2016）。また，反転授業を実施すると「アクティブ･ラーニングの時間の捻出につながる」（船守美穂 2014）ため，反転授業は従来型対面授業よりも学習効果が高くなる可能性が考えられる。本稿では，効果的に知識を得られるビデオ講義と，アクティブラーニングを中心とした対面授業，双方の利点を利用した反転授業の実践について報告する。

2. 実践方法：

本研究の反転授業は，2016 年に香港の大学で実施した日本語の語用論のコンテントコース内で行なった。授業は 1 週間に 1 回 100 分間で，日本語を専門とする中上級の学習者 20 名がこのコースを履修した。本研究の反転授業は以下の①～④の流れでデザインされた。①～③は教室外で予習として行なう。

①ビデオ講義を視聴する
②オンラインの確認問題を解く
③ハンドアウトに自分の考えや調べたことを書く
④授業内でのアクティブラーニング

①ビデオ講義を視聴する

Camtasia というビデオ作成ソフトとパワーポイントを使用し，筆者がビデオ講義を作成。学習者が飽きないようにビデオ講義は1本約3～7分の長さに留めたが，学習者は毎週3～4 本のビデオ講義を視聴する必要がある。そのビデオ講義を，当大学が採用している Moodle というオンライン上の学習管理システム（LMS：Learning Management System）にアップロードし，学習者はそのビデオ講義を予習として視聴する。Moodle を利用することで，教師は学習者の視聴履歴を確認することが可能になるが，視聴したかどうかは成績には関係がない。

②オンラインの確認問題を解く

ビデオ講義の内容を学習者がどのように理解したかを教師が把握するために，確認問題を Moodle 上に筆者が作成。学習者は解答後すぐ自動的に点数はわかるが，どこが間違えたかは提示されないように設定した。学習者は全問正答するまで何度も確認問題を解くことが可能である。このような設定をすることで，理解できていない部分のビデオ講義を再び視聴したり，より深く考えて確認問題を解くことを，学習者に促すことができる。また仮にビデオの再生ボタンを押すだけで，実際には視聴しない学習者が出てくる懸念，つまり視聴したふりをする学習者が出てくる懸念もあるが，この確認問題があることでそうし

た行為を防ぐことも期待できる。この確認問題の結果も成績に影響を与えない。

③ハンドアウトに自分の考えや調べたことを書く

授業の最後に翌週分のハンドアウトを配布し，学習者は①ビデオ講義と②確認問題の後に，そのハンドアウトのタスクを解く。授業に休んだ学習者は，翌週のハンドアウトをMoodleからダウンロードできる。ハンドアウトのタスクの例としては，母語と日本語でのあいさつや呼称，生活の中の様々な場面の発話をデータとして集めたり，それぞれの言語内に見えてくるルールを考えさせたりするものである。特に日本語のデータについては母語話者に聞いたり母語話者の実際の使用例から集めるように指示を出した。ここでの調査や産出活動は，④授業内でのアクティブラーニングに向けた準備として行なわれる。

④授業内でのアクティブラーニング

学習者が自分の意見を伝え，他者の意見を聞き，話し合う機会をできるだけ多く取るよう努めた。具体的にはグループディスカッションを中心とし，4名のグループを作り，③ハンドアウトで準備した内容をグループ内で順番に発表し合う。わからないことがあればグループ内で質問したり，コメントし合ったりしながら，話を進める。その後グループの代表者が話し合った内容をクラスで発表し，それに対して他のグループの学習者や筆者が質問やコメントをする。

またDELOZIER and RHODES（2016）では，学習に有益なアクティブラーニングの手段として，授業内でのclicker questionの使用が挙げられている。Clicker questionとは，教室内で教師が提示する質問に対して，ディバイスを持った学習者全員が答え，その全員の答えがグラフなどでスクリーンに即座に提示されるものである。本研究では，Mentimeter.comというウェブ・ツールを使い，学習者たちが所有しているスマートフォンをディバイスとして使用した。このclicker questionを使用している日本語初級のコースでの使用例を挙げると，スクリーンに「この公園（助詞）犬がいます。」が表示され，学習者の持つスマートフォン上には「で」「を」「に」「へ」などの選択肢が表示され，その中から学習者は適切だと考える助詞を答えとして選ぶことになる。この方法の利点は，学習者全員が答えることができる点である。通常の授業では教師が口頭で学習者全体に質問しても，多くの場合は活発で出来のいい特定の学習者だけが答えてしまう傾向があり，教師は学習者全体の理解度を把握しにくい。しかし，clicker questionを使用すると，その回答結果が即座にスクリーンに棒グラフで表示され，学習者全体の理解度をその場で把握することができる。そのため，教師は学習者がよく理解していない点に対してすぐに説明を補足することができる点も，このclicker questionの大きな利点である。また，学習者全員からの意見や例文を集めたいとき，それらに対するフィードバックを教室全体でシェアしたいときなども，mentimeter.comを使用する。学習者全員が投稿でき，学習者同士のみでなく，教師学習者間においてもインタラクティブな授業を展開した。学習者の投稿とそれらの投稿に対する教師の口頭コメント全てが，どの学習者にもシェアされることになり，それによる学習も期待できる。

3. 検証方法：

学習者が好きな他のコースと比べて，反転授業の学習効果や学習に取り組む姿勢について，学期終了時に匿名でオンラインアンケートに答えてもらった。リッカート尺度を使い「非常に同意できる」から「まったく同意できない」までの5段階の選択肢を準備した。

4. 結果：

履修者 20 名中 17 名が回答し，以下の結果が得られた。（ ）内の数字は，回答者 17 名を 100%とし，「非常に同意できる」と「やや同意できる」の合計値である。

1. ビデオ講義を視聴することで，予習に必要な知識を得た（100%）
2. ビデオ講義とハンドアウトは教室でのグループ･ディスカッションに役立った（94%）
3. 好きな他のコースと比べて，より責任を持って授業前の準備ができた（100%）
4. 好きな他のコースと比べて，自分の意見を言う機会がより多くあった（100%）
5. 好きな他のコースと比べて，より多くのアイデアをクラスメートから聞く機会があり，そこから学ぶ機会があった（94%）
6. 好きな他のコースと比べて，より多くの時間クラスメートとディスカッションできて，内容の理解がより深まった（94%）

5. 考察：

結果１と２から，対面授業で得るのと同じようにビデオ講義でも必要な知識を得られることが支持された。また結果３から，実践方法の①ビデオ講義，②オンライン上の確認問題，③ハンドアウトの３つを使用した予習を通して，学習者の学習に対する姿勢が向上して，より自立した学習者へと変化したことがうかがえる。

反転授業の一番大きな効果は，対面授業時間をアクティブラーニングのために有効に使うことができる点である。結果４～６を見ると，アクティブラーニングの時間増加による学習効果の向上を学習者自身が感じていることが示唆された。また，船守美穂（2014）では学習者が予習をしてこない可能性が懸念されているが，本研究においては，予習や授業態度を評価対象にしていないにもかかわらず，ほぼ全ての学習者が予習をしてきた。

以上見てきたように，本稿の反転授業の実践の中では，学習者はより自立した学習者として責任感を持って予習にあたり，授業内ではより積極的に学習し，その学習効果を感じていることが示唆された。

6. 参考文献：

DELOZIER, S. J. and RHODES, M. G. (2016). Flipped Classrooms: a Review of Key Ideas and Recommendations for Practice. Educational Psychology Review, 1-11.

船守美穂 (2014)「反転授業の可能性と課題：外国語教育において反転授業は有効か？」『外国語教育メディア学会関東支部第 133 回研究大会発表要項』p.46-51.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉞〕【予稿集】

学習方略研究と第二言語習得研究の知見に基づいた授業レシピの開発

―歴史を題材とした CBI の場合―

小山悟（九州大学）

1. 研究の目的と背景

本発表は中上級の短期留学生を対象とした CBI の実践報告である。CBI とは，言語習得と教科学習（本実践では「歴史」）の統合によって日本語の習得と共に批判的思考力の育成も目指す教授法で，近年日本語教育においても様々な実践が行われている。しかし，その成果を客観的なデータに基づいて検証したものはほとんどなく，実践知の段階に止まっているのが現状である。よって，本研究の最終目標は，中上級の学習者を対象とした CBI で学習者の批判的思考と日本語の習得を促す方法を学習方略研究と第二言語習得研究の知見に基づいて具体的に示し，様々な不確定要因が混在する実際の教育現場で想定どおり機能するかを検証した上で，その成果を授業デザインの「レシピ」としてまとめることにある。

2. 研究の方法

教育効果の検証には通常比較実験法が用いられるが，日本語の授業は少人数であることが多く，しかもそれが通常授業である場合，クラス内に実験群と統制群を設けることは倫理的にも難しい。そこで本研究では「学習モデル→授業デザイン→実践」というサイクルを繰り返す中で，授業デザインの原則（本発表で言う「レシピ」）の抽出を目指す**デザイン実験アプローチ**の手順に従うことにした。

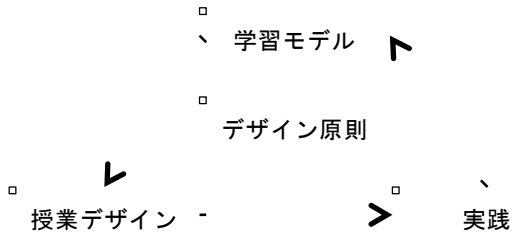


図 1 デザイン実験の研究方法（三宅・白水，2003）

3. 批判的思考をどう促すか（研究課題①）

本研究で用いたのは道田（2011）の「**質問作成**」で，これは既存の科目の中で批判的思考の一般原則は明示せず，何らかの方法で批判的思考を誘発していくイマージョンアプローチの 1 つである。学習した内容を無批判に受け入れないことが批判的思考の第一歩と考え，学習者に質問作成を意識させることで授業を聞く態度（**批判的思考態度**）を変えさせ，結果として**批判的思考力**も高めるという学習モデルを立てた。

4. これまでの研究結果

最初の実践（小山, 2014）では 16 名の受講者を 4 人ずつ 4 つのグループに分け，各グループ交代で学期中 2 回ずつ発表を行い，発表を聞いた学生に毎回 3 つずつ質問を考えさせた。しかし，学生たちが批判的に思考したことを裏付けるような質問はほとんど見られなかったため，翌年今度は日本人学生対象の集中講義で調査を行った（小山, 2015）。その結果，講義を聞く態度に変化は見られたものの，質問の多くはやはり低次のものであった。

この結果から日本語力の影響も否定できないが，それ以前に質問の書かせ方や授業設計の点で問題があったことが明らかになったため,翌年の集中講義では①授業内容の一部削減，②フィードバックの徹底，③モデリング活動の導入という 3 つの改善を行い，再度調査を行なった（小山, 2017)。その結果，質問の質を中位の「具体的・分析的質問」（生田・丸野, 2015）のレベルまで高めることができたため，中上級者対象の歴史の授業でも再度調査を行ったところ，質問の質を日本人学生と同じ「具体的・分析的質問」のレベルまで高めることができた（小山,2017)。しかし，講義を聞く態度には変化が見られず（むしろ数値は低下し），本授業が学生たちの批判的思考を促していないことが明らかになった。

5. 学習方略研究の知見に基づいた学習モデルの再構築

5.1. 教えて考えさせる授業（市川，2008）

湯澤（2009）は学習者の書く質問を，わからないところを聞く質問（タイプA），大事だと思うところを聞く質問（タイプB），学習した知識の応用について聞く質問（タイプC）の3つに分け，タイプCの質問は「質問作成を単に繰り返してもほとんど出てこない」と述べている。そして，その理由を市川（2008）の「教えて考えさせる授業」に照らし,「タイプAとタイプBの質問は習得サイクル内の質問であり，領域一般的な学習方略によって作成可能だが，タイプCは探求サイクルに関連した質問で,各教科に依存しているからだ」(筆者要約)と説明している。すなわち,タイプCは授業内容を十分に理解できて初めて出てくる質問ということである。

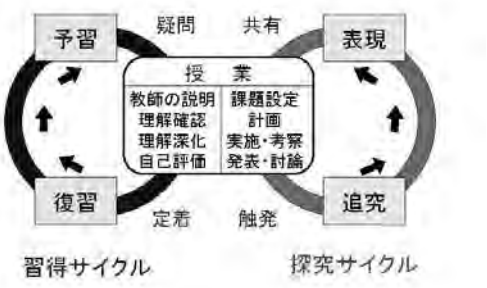


図 2　学習の習得サイクルと探求サイクル（市川, 2008）

5.2. 学習フェイズ関連付けモデル（篠ヶ谷，2008）

学習方略の観点から見ると，質問作成は深い処理の認知的方略である**精緻化方略**に相当する。精緻化方略とは学習内容を既有知識と関連づける学習方法で，「学習内容に関する既有知識」「方略の認知（知識・有効性・コスト)」「学習観」「動機付け」「授業の目標構造」「授業の評価構造」「課題」「補助リソース」などの要因によって影響を受けることが指摘されている（篠ヶ谷,2012など)。予習や復習の仕方もその１つで，篠ヶ谷（2008）は中学生対象の世界史の授業で，事前に教科書を読み,「いつ，どのような出来事が起こったか」などの知識を得ておくと,授業では背景因果の理解が促進されることを明らかにしている。そこで，本実践でも事前に配布資料を読んで予習させ，授業では資料に書かれていない背景因果について説明するという教授方略を採用した（表1)。また，これまで授業の最後に書かせていた質問は宿題にし，授業では池尻（2011）を参考に，その日の学習内容を「背景・問題・意図・選択・結果」の5つの観点から図式化する「まとめ」を行うことにした。

6. 本調査

本授業の対象者は中上級の短期留学生 13 名（漢字圏 10 名，非漢字圏 3 名）で，2016 年度のシラバスは表 2 の通りである。本発表では第 1 回から（投稿締切直前の）第 10 回までの調査結果を報告する。

6.1. 質問の質をどう高めるか

第2回の授業で予習なしに「参勤交代」について講義し，まとめをさせた後，宿題として

表1　授業の展開方法（第4週～第11週）

	学習フェイズ	教材	学習活動
自宅	事前学習 （予習）	資料 講義ノート[1]	✓資料を読み，講義ノートの左段の空欄を埋める（歴史的事実の学習） ✓自分が教師だったら，資料を読んだ学生にどんな質問をするかを書く
授業	本学習 （授業）		✓教員の背景因果説明を聞き，重要事項を講義ノートの右段にメモする
	事後学習 （復習）	まとめプリント[2]	✓○×問題で授業の理解度を確認する ✓「背景・問題・意図・方法・結果」の 5 項目からなるチャートを完成させ，授業内容の整理を行う
自宅		宿題	✓まとめプリントを参考にその日の授業内容を要約する ✓その日の授業内容について質問を書き，授業後 2 日以内に教員にメールで送付する

1 A4サイズ2段組。左側には年表や図表を記載し，予習時に配布資料を読んで空欄を埋めさせた。右側は空白で，授業で教員の説明を聞きながら重要だと思う点をメモさせた。なお，ノートの冒頭には「自分が教師だったら，資料を読んだ学生にどんな質問をするか」を記入する欄を設けた。

2 まとめプリント：A4サイズ1段組。上段には講義の理解度を確認する正誤問題（5問）を，下段にチャートを記載した。

表 2　2016 年度のシラバス（授業名「ドラマで学ぶ日本の歴史」）

回	月／日	知識学習	批判的思考	日本語の習得
1	10 月 12 日	**予備知識**	**学習者特性**	
2	10 月 19 日	講義	質問作成（練習：宿題）	**語彙①**
3	10 月 26 日	講義	**受講態度①**	**文末表現①・説明課題①**
4	11 月　2 日	資料Ａ＋講義	質問作成（教室）＋指導①	
5	11 月　9 日	資料Ｂ＋講義	質問作成（宿題）＋指導②	意識化課題（資料Ａ）
6	11 月 16 日	資料Ｃ＋講義		意識化課題（資料Ｂ）
7	11 月 30 日	資料Ｄ＋講義	質問作成（宿題）＋指導③	意識化課題（資料Ｃ）
8	12 月　7 日	資料Ｅ＋学生の発表 講義	質問作成（宿題） **受講態度②**	意識化課題（資料Ｄ）
9	12 月 14 日	資料Ｆ＋学生の発表 講義	質問作成（宿題）	**語彙②**
10	12 月 21 日	資料Ｇ＋学生の発表 講義	質問作成（宿題）	**文末表現②**
11	1 月 11 日	資料Ｈ＋学生の発表 講義	質問作成（宿題）	
12	1 月 18 日	ｸﾞﾙｰﾌﾟﾃﾞｨｽｶｯｼｮﾝ①		
13	1 月 25 日	ｸﾞﾙｰﾌﾟﾃﾞｨｽｶｯｼｮﾝ②		
14	2 月　1 日	現代への応用（発表）		**語彙③・文末表現③**
15	2 月　8 日	期末試験 授業評価	**受講態度③**	**説明課題②**

＊授業終了後に個別インタビュー（振り返り）を実施

配布資料一覧

資料Ａ「鎖国」（660 字中級後半／第４週）
資料Ｂ「黒船来航から通商条約締結まで」（638 字中級後半／第５週）
資料Ｃ「安政の大獄と攘夷運動」（642 字中級後半／第６週）
資料Ｄ「薩長同盟，そして討幕へ」（643 字中級後半／第７週）
資料Ｅ「廃藩置県：中央集権体制の確立」（630 字中級後半／第８週）
資料Ｆ「四民平等と徴兵制」（673 字中級後半／第９週）
資料Ｇ「地租改正と学制の公布」（636 字中級後半／第 10 週）
資料Ｈ「不平等条約の改正」（646 字中級後半／第 11 週）

＊難易度は李在鎬氏らの研究グループが開発した J.Readability による

質問を書かせた。そして，翌々週の授業で全員（無記名）の質問に回答と評価をつけたものを配布し，最初の質問作成指導を行った。その日の質問は前年度との比較のため授業中に書かせたが，翌週からは再び宿題とし，授業後にメールで提出させた。

指導①「質問だけでなく質問の背景も書く」
　　「講義のポイントを押さえて書く」
指導②「既有知識と関連付けて書く」
指導③「わからない点ではなく，わかった点について質問する」

変更点：①学生ではなく教師が質問に回答した，②全ての質問に評価をつけ，全員に開示した，③質問は宿題として書かせた，④明示的な質問作成指導を行った

6.2. 日本語の習得をどう促すか（研究課題②）

通常学習者は同時期に複数の授業を受講しており，事前・事後で日本語力に変化が見られたとしても，それを当該授業の成果とは見做せない。そこで本実践では，他の授業では深く学習しないであろう歴史教科特有の語彙と表現の習得に焦点を当てた。

A．**漢語の意味**：「条約」「侵略」「任命」「改革」「権威」「領地」「政策」など 48 語（意味を知っているかどうかを 4 段階で自己評価）
B．**漢語の読み**：「攘夷」「大名」「朝廷」「年貢」など 14 語（読み方をひらがなで書く）
C．**和語動詞**：「敗れる」「結ぶ」「命じる」「高まる」など 12 語（例．香港と条約を_____【締結;conclude】）
D．**文末表現**：受身，使役，「〜ていた」「〜ようになった」「〜ていった」「〜ようとした」など 10 表現（例．江戸時代，日本は長崎でオランダと貿易を_____【する】）

語彙については特別な指導は行わなかったが，文末表現については「まとめプリント」の中で間接的に使用を促した。また，前の週で学習済みの配布資料を Pica et al（2006）を参考に「意識化課題」として再利用し，最初は個人で，その後はグループで取り組ませた。なお，本調査の 2 ヶ月前に香港の日本語教育機関で行った 5 日間の予備調査（未発表）では，和語動詞には授業の効果が見られたが，漢語の読みには効果が見られなかった（漢語の意味は未調査）。また，文末表現では（特別な指導を行わなかったため）「〜ている」以外には授業の効果が見られなかった。

6.3. 結果

批判的思考態度の変化：8 週目にこれまでと同じ質問紙を使って調査したところ，小山（2017）では 15 項目中 14 項目で数値が下がったが，今回は 15 項目中 11 項目で数値が高まっていた（図 3）。

質問の質と量の変化：これまでの調査では，質問の平均文字数は中上級者が 46.2 字，日本人学生も 152.1 字であったが（小山，2017），今回の調査では 10 週目までの平均で 296.6 字であった（表 3）。

質問の質：これまでの調査では，中上級者・日本人学生ともに中位の「具体的・分析的質問」までは産出できたが，上位の「応用的質問」は産出できなかった。また，批判的思考を促さない質問（表 4 の編みかけ部分）

講義の聞き方（批判的思考態度）の質問内容
1. それはなぜか
2. それはどういう意味か
3. それは果たして本当か
4. そう言い切れる根拠は何か
5. なぜそれが重要なのか
6. 他の見方，考え方もあるのではないか
7. （今日の講義で）一番重要な点は何か
8. それは以前習ったこととどう関連しているか
9. ○○と△△の違いは何か／共通点は何か
10. それがもし本当なら，○○はどうなるのか
11. ○○の原因は何か
12. それは○○にどのような影響を与えるのか
13. 他にどんな例があるか
14. その問題はどうすれば解決できるか
15. それは何にどう応用できるか

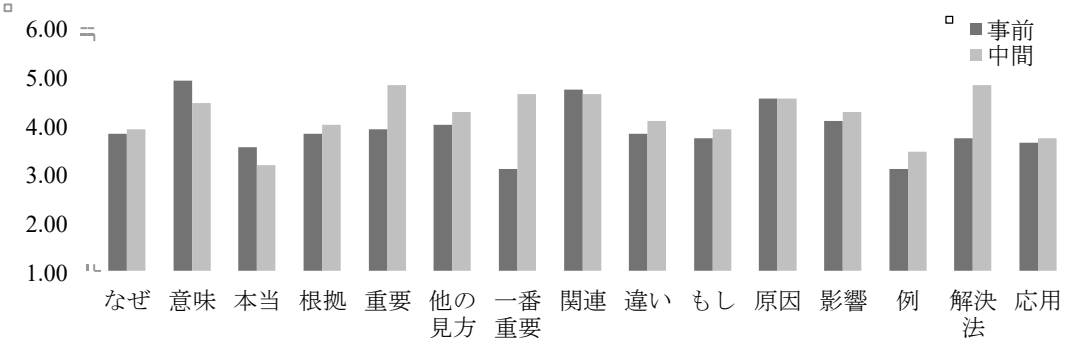


図 3　批判的思考態度の変化（事前・中間）

表 3　質問の文字数の変化

W2	指導	W4	指導	W5	指導	W6	W7	W8	W9	W10
109 字		283 字		304 字		283 字	337 字	423 字	349 字	372 字

＊第 2 週は練習。第 4 週は教室で書かせた。太線は質問指導。

が学期の前半には全質問の 80.0%，後半でも 42.6%を占めていた。しかし，本調査では第 2 週の練習でこそ「批判的思考を促さない質問」が多く見られたものの，1 回目の指導を受けた後はほとんどなくなり，これまで見られなかった「応用的質問」もわずかながら産出されるようになった。

表 4　質問の質の分析

	W2	W4	W7	W10
感想・コメント	0	0	0	0
無関係な質問	0	0	0	0
思考を促さない質問	10	1	0	0
漠然とした疑問	3	3	0	1
一般的・包括的質問	2	4	6	4
具体的・分析的質問	0	2	2	4
応用的質問	0	0	2	1

語彙の習得状況：漢語の意味については，非漢字圏の学習者も「◎」が 22.2%から 46.5%へと高まる一方，「×」は 39.6%から 15.3%へと減っていた（図 4）。また，漢語の読みについても「法度」や「石高」などの一部の語彙を除いて習得が進んでいた（表 5）。和語動詞も同様である（表 6）。

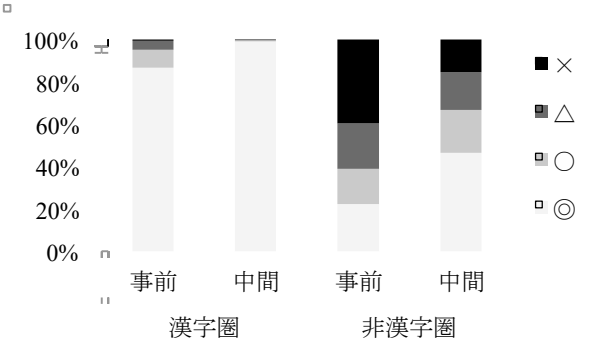


図 4　漢語の意味の習得状況
注．◎（100%自信がある），○（自信がある）
△（推測可能），×（推測不可能）

文末表現の習得状況：事前調査では低かった「〜ている」「〜ていく」「〜ようになる」「〜ようとする」の使用率(使うべき文脈で使えた率）が中間調査では大きく改善した（表 7）。

7. まとめ：授業レシピの抽出

本調査とこれまでの調査の結果から，中上級者対象の CBI（歴史）で学習者の批判的思考と日本語の習得を促す授業の「レシピ（デザイン原則)」を以下のようにまとめたい。

下地作り：①予習で歴史的事実を学ばせ，授業では背景因果を説明する、②講義には「背景・問題・意図・選択・結果」の 5 つの視点を盛り込む，③教材は生教材に拘らない【授業内容の理解が批判的思考の大前提】

質問作成：①十分な時間的猶予を与える，②全ての質問に回答と評価をつけ，全員に開示する，③明示的な指導によって学習者に「学びを広げる質問」ではなく，「学びを深める質

表 5　漢語の読みの習得状況

		◎	○	▲	×	◎	○	▲	×
1	身分	11	0	2	0	12	0	1	0
2	攘夷	4	1	3	5	11	1	0	1
3	大名	6	0	2	5	11	2	0	0
4	譜代	3	0	1	9	9	2	0	2
5	朝廷	10	0	1	2	13	0	0	0
6	外様	0	0	5	8	5	1	3	4
7	旗本	1	0	2	10	7	2	4	0
8	公家	1	0	1	11	5	1	4	3
9	家臣	1	5	2	5	6	5	0	2
10	年貢	0	1	10	2	2	1	8	2
11	一揆	1	0	1	11	3	0	4	6
12	奉行	0	0	0	13	1	0	1	11
13	法度	0	0	13	0	0	0	12	1
14	石高	0	0	4	9	0	0	7	6

注．◎（正解），○（促音や濁点などの間違い），▲（どちらか１字の完全な読み間違い），
×（２文字とも完全な読み間違い）

表 6　和語動詞の習得状況

		○	▲	×	○	▲	×
1	戦う	11	1	1	13	0	0
2	敗れる	2	0	11	3	1	9
3	結ぶ	5	0	8	11	0	2
4	求める	8	0	5	12	0	1
5	広まる	4	0	9	13	0	0
6	認める	4	0	9	10	0	3
7	命じる	1	0	12	11	0	2
8	高まる	3	1	9	10	1	2
9	定める	3	1	9	6	0	7
10	倒す	3	2	8	10	3	0
11	乱れる	3	0	10	8	0	5
12	まとめる	1	0	12	3	0	10

注．○（正解），▲（自他などの間違い），
×（完全な間違い）

問」を求めていることを伝える。

日本語学習：①教科と関連の深い表現を選び，学習済みの資料を再利用した意識化活動を行う，②宿題や教室課題でそれらの表現の使用を間接的に促す

表 7　文末表現の習得状況（使用率）

		事前		中間	
態	受身	51/72	70.8%	59/72	81.9%
	使役	36/48	75.0%	34/48	70.8%
相	～ている	14/48	29.2%	30/48	62.5%
	～ていく	1/24	4.2%	10/24	41.7%
変化	～ようになる	7/48	14.6%	31/48	64.6%
意思	～ようとする	10/48	20.8%	44/48	91.7%

参考文献

生田淳一・丸野俊一（2005）「質問作りを中心にした指導による児童の授業中の質問生成活動の変化」『日本教育工学会論文誌』29, 577-586.

池尻良平（2011）「歴史の因果関係を現代に応用する力を育成するカードゲーム教材のデザインと評価」『日本教育工学会論文誌』34(4), 375-386.

市川伸一（2008）『「教えて考えさせる授業」を創る―基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計』図書文化社.

小山悟（2014）「中上級学習者を対象としたCBIの実践報告―「歴史」の授業における学習者の質問の変化―」『日本学刊』第17号, 69-85.

小山悟（2015）「質問作成の活動は学部生の講義の聞き方に影響を与えたか？―批判的思考力の育成を目指した日本語教授法の開発に向けて―」『日本学刊』第18号.

小山悟（2017）「批判的思考を促す日本語の授業―母語話者対象の集中講義との比較―」『九州大学留学生センター紀要』25.

篠ヶ谷圭太（2008）「予習が授業の理解に与える影響とそのプロセスの検討―学習観の個人差に注目して―」『教育心理学研究』56, 256-267.

篠ヶ谷圭太（2012）「学習方略研究の展開と展望―学習フェイズの関連づけの視点から―」『教育心理学研究』60, 92-105.

道田泰司（2011）「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59, 193-205.

湯澤正通（2009）「自己質問作成による活用力の向上」吉田甫・エリックディコルテ（編）『子供の論理を活かす授業づくり―デザイン実験の教育実践心理学』北大路書房.

Pica, T., Kang, H.S., Sauro, S., 2006, Information gap tasks: Their Multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology, *Studies in Second language Acquisition*, **28**, 301–338.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㉟〕【予稿集】

学習者・教師双方から見た「理解が深まる日本語の授業」とは

―自由記述データによる共通点・相違点から―

高嶋幸太（立教大学）・佐々木藍子（国立国語研究所）・猪口綾奈（早稲田大学）

1. はじめに

これまで,より効果的な日本語の授業を目指し,多くの授業分析研究が進められてきた。しかし，授業は教師だけで行うものではなく，授業に参加する学習者の学習ビリーフや学習ストラテジーが日本語の習得に大きく影響する。そのため，教師側に視点を置いた研究だけでなく,学習者・教師双方の視点を明確にした研究が必要であると考える。本稿では，初級を中心とした日本国内の日本語学習者と日本語教師を対象に，双方が考える「理解が深まる日本語の授業」について調査を行った。そして，学習者・教師間ではどのような共通点および相違点があるのか，自由記述回答をもとに意識差を分析することで，より効果的な教育実践を行うための示唆を得ようと試みた。

2. 先行研究

学習者・教師双方を対象にし，日本語学習のビリーフに関して調査した研究には，以下のものがある。国内の日本語学校に所属する学習者と教師に対して，評価尺度を用いて自立学習のビリーフについて調査した齋藤（1996）では，自立学習に関して学習者は教師への依存傾向が強いことを報告している。一方，中国における学習者と教師を対象にした岡崎・清水・小山（2000）の評価尺度を用いたビリーフ研究では，教師の方が教師主導型で，学習者の方が独立独歩型であると述べており，日本と中国とで対照的な結果が出ている。また評価尺度を用いて海外の学習者やノンネイティブ教師，日本の教師における文法学習・語彙学習のビリーフをメタ分析した阿部（2014）では，文法学習と語彙学習の必要性について，国によってビリーフに差があることを述べている。さらに学習者と教師を対象にゲーム活動について質問紙調査した桑戸・岩下・夛田・松本（2016）では，6 段階評価から両者ともゲームに関して肯定的に捉えていることを報告している。これらの研究では，学習者・教師双方を対象に，評価尺度を用いて分析をしている。本調査では，調査者が想定しきれない多種多様な意見を，調査協力者の自由な記述から収集するために，学習者・教師双方が考える「理解が深まる日本語の授業」について自由記述回答を用いて調査した。

3. 調査方法

所属機関の研究倫理規定の審査を経て，調査を実施した。回答は，調査目的と情報の取り扱いについての説明を記載した Google フォームと紙媒体の 2 種類から得た。調査期間は 2016 年 4 月 1 日～2016 年 7 月 31 日であった。調査は，日本国内の入門～初中級レベルの

クラスに在籍する学習者 29 名と，当該レベルに関わったことのある国内の教師 23 名から調査趣旨への同意を得た上で行った。調査協力者を入門～初中級レベルの学習者にした理由は，日本語学習の初期段階である当該レベルにおいて「授業が理解しづらいので学習をやめたい」「日本語そのものが難しいからやめたい」と学習者が感じないためには何ができるか思案したところ，学習者・教師双方の意識差を明らかにすることで，実践を行う上での示唆が得られるのではないかと考えたからである。本調査では，学習者に対し「これまで日本で受けてきた入門レベルから初中級レベルの総合的な日本語の授業で,『理解が深まる授業』とはどのような授業だったか」という質問をし，教師に対しては「入門レベルから初中級レベルの総合的な日本語の授業において，どのような授業が『理解が深まる授業』だと考え，日々実践しているか」という質問をした。

3-1　調査協力者

学習者の学習経験は 0 年から 5 年まで（平均 1.87 年）で，所属機関，第一言語は表 1，表 2 のとおりである。また，教師の教授経験は 3 か月から 25 年まで（平均 12.32 年）で，所属機関は表 3 のとおりである。

表 1　学習者の所属機関（複数回答可）

高等教育機関	27 名	プライベート	2 名
日本語学校	1 名	公的機関	1 名

表 2　学習者の第一言語

英語	8 名	インドネシア語	3 名	中国語	3 名
ドイツ語	3 名	スペイン語	2 名	フランス語	2 名
ポーランド語	2 名	イタリア語	1 名	スウェーデン語	1 名
タイ語	1 名	朝鮮語	1 名	マレー語	1 名
ロシア語	1 名				

表 3　教師の所属機関（複数回答可）

高等教育機関	16 名	日本語学校	4 名
プライベート	4 名	公的機関	3 名
初中等教育機関	1 名	自営	1 名
専門学校	1 名	なし	1 名

3-2　分析方法

分析方法は，全部で 3 つの手順を踏んだ。第 1 に，筆者 3 名の合議のもと，学習者・教師から集まった自由記述回答に対し KJ 法（川喜田 1967）を用いて断片化を行った。

第 2 に，断片化された回答から，十分に回答が収集できているか，捕獲率の計算を行った。捕獲率とは，調査協力者から回答を収集し続け，大切な観点は出尽くしたと調査者が判断した段階において，総知見数に対してどの程度の知見が収集できているかを示した比率のことである（豊田・大橋・池原 2013）。この捕獲率は授業評価アンケートや企業のイメージ調査といった分野に多く応用されているのだが，日本語教育学分野で捕獲率を用いた研究事例としては海外の日本文化イベント・日本語イベントに関して調査した高嶋・内

山（2016）がある。この研究では，高い捕獲率から十分に回答が得られていることを確認した上で考察を行っている。本調査でもこれに倣い，捕獲率を適用することにした。捕獲率を用いることの利点は次の 3 点である。まず，質的なテキストデータに対して，量的分析による信頼性を付加できる点である。次に，限られた調査協力者の自由記述からでも十分に回答が得られていることを確認できる点である。最後に，データが十分に収集されたことを裏付けてから，考察に移れる点である。ただし捕獲率の適用事例が少ないこともあり，十分だといえる捕獲率の水準はまだ定まっていなく，70%以上とでも 80%以上とでも設定できるのだが（豊田・大橋・池原 2013），本調査では慎重を期し 80%以上を十分な捕獲率の水準として設定した。また結果では，いかなる順で調査協力者から回答が得られたとしても，平均的にこの程度の捕獲率が得られる，ということを示すために，協力者の回答を 1000 回ずつランダムに並べ替え，平均をとった捕獲率を記した。

捕獲率が高いことを確認したうえで第 3 に，教師・学習者のデータに有意差が存在するか確かめるため，カイ二乗検定を実施した。すなわち有意差検定を行うことで，学習者・教師双方から見た「理解が深まる授業」の統計的な意識差を確認しようと試みたのである。なお捕獲率の算出においては統計分析ソフトウェア R 3.2.3 を使用し，有意差検定においては IBM 社の SPSS Ver. 23 を用いた。

4. 調査結果

4-1 学習者の結果

「理解が深まる授業」として学習者が挙げた 21 の回答をのべ人数が多い方から順に並べたものが表 4 である。平均捕獲率は 81.6%であった。

表 4 学習者が考える理解が深まる授業

順位	要素	のべ数
1 位	会話などのインタラクションの機会	11
2 位	例文や説明などの文法指導	8
3 位	ゲーム・アクティビティ	6
4 位	アウトプットの機会	5
5 位	ワークシートなどによる文法練習	4
5 位	パターン・プラクティスなどの口頭練習	4
7 位	ビデオ・DVD などの映像教材	3
7 位	ディスカッション	3
9 位	プレゼンテーション	2
9 位	短文作成などの書く練習	2
9 位	語彙指導	2
9 位	絵や写真，レアリアなどの視覚教材	2
13 位	テスト・クイズおよびそのフィードバック	1
13 位	少人数クラス	1
13 位	個別指導	1
13 位	教師の教授技能	1
13 位	読解	1
13 位	CD・テープなどの音声教材	1
13 位	クラスメートや教師との心理的・物理的近さ	1
13 位	実用的な場面・状況の設定	1
13 位	トピックの設定	1

4-2　教師の結果

下の表 5 は教師が「理解が深まる授業」としてあげた 21 の回答をのべ人数が多い方から順に並べたものである。平均捕獲率は 85.3%であった。

表 5　教師が考える理解が深まる授業

順位	要素	のべ数
1 位	実用的な場面・状況の設定	9
2 位	会話などのインタラクションの機会	7
3 位	学習者による自己表現	6
4 位	雰囲気のよいクラス	5
5 位	アウトプットの機会	4
5 位	適切な学習項目の量と配分	4
5 位	ストラテジー，ニーズ，レディネスなどの把握	4
5 位	絵や写真，レアリアなどの視覚教材	4
5 位	トピックの設定	4
10 位	例文や説明などの文法指導	3
10 位	日本語に関する背景知識の導入	3
10 位	既習項目の繰り返し使用	3
13 位	学習者の既存知識の誘出	2
13 位	達成感が味わえる授業	2
15 位	ゴール設定	1
15 位	クラスメートや教師との心理的・物理的近さ	1
15 位	ビデオ・DVD などの映像教材	1
15 位	パターン・プラクティスなどの口頭練習	1
15 位	ゲーム・アクティビティ	1
15 位	教師による語彙・文法のコントロール	1
15 位	誤用訂正	1

4-3　学習者・教師双方の結果

それぞれ 80%以上もの捕獲率が算出され，3-2 の分析方法で意図を述べたとおり，限られた調査協力者からでも十分に回答が収集されていることが確認された。最後のステップとして，学習者・教師の観測データからカイ二乗検定を行い，どの回答に有意差があるか分析した。その結果が次ページの表 6 である。

5.　考察

結果を 1. 学習者・教師の共通点，2. 学習者の視点，3. 教師の視点という 3 つの観点から考察した。

まず，1. 学習者・教師の共通点である。＜会話などのインタラクションの機会＞が学習者では 1 位, 教師では 2 位となっている。また＜アウトプットの機会＞は学習者では 4 位, 教師では 5 位に位置している。このように，インタラクションとアウトプットに関する要素は双方から挙がり，学習者・教師共にこれらが理解を深める要素だと認識されていることが確認された。近年ではコミュニカティブな授業やインタラクションの重要性が強く推奨される傾向にあるが，これらについては今回の調査でも，学習者・教師共に，理解を深める要素だと認識されていることが確認された。

表 6　理解が深まる授業の有意差検定

No.	理解が深まる授業の要素	学習者	教師	*p*
1	会話などのインタラクションの機会	37.9%	30.4%	
2	例文や説明などの文法指導	27.6%	13.0%	
3	ゲーム・アクティビティ	20.7%	4.3%	
4	アウトプットの機会	17.2%	17.4%	
5	ワークシートなどによる文法練習	13.8%	0%	
6	パターン・プラクティスなどの口頭練習	13.8%	4.3%	
7	ビデオ・DVD などの映像教材	10.3%	4.3%	
8	ディスカッション	10.3%	0%	
9	プレゼンテーション	6.9%	0%	
10	短文作成などの書く練習	6.9%	0%	
11	語彙指導	6.9%	0%	
12	絵や写真，レアリアなどの視覚教材	6.9%	17.4%	
13	テスト・クイズおよびそのフィードバック	3.4%	0%	
14	少人数クラス	3.4%	0%	
15	個別指導	3.4%	0%	
16	教師の教授技能	3.4%	0%	
17	読解	3.4%	0%	
18	CD・テープなどの音声教材	3.4%	0%	
19	クラスメートや教師との心理的・物理的近さ	3.4%	4.3%	
20	実用的な場面・状況の設定	3.4%	39.1%	**
21	トピックの設定	3.4%	17.4%	
22	学習者による自己表現	0%	26.1%	*
23	雰囲気のよいクラス	0%	21.7%	*
24	日本語に関する背景知識の導入	0%	13.0%	
25	適切な学習項目の量と配分	0%	17.4%	†
26	ストラテジー，ニーズ，レディネスなどの把握	0%	17.4%	†
27	学習者の既存知識の誘出	0%	8.7%	
28	既習項目の繰り返し使用	0%	13.0%	
29	達成感が味わえる授業	0%	8.7%	
30	ゴール設定	0%	4.3%	
31	教師による語彙・文法のコントロール	0%	4.3%	
32	誤用訂正	0%	4.3%	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

次に 2. 学習者の視点では，表 4 の通り，ゲーム・アクティビティ，そして文法指導や文法練習，口頭練習が上位に挙がった。文法に注目してみると，文法の指導や練習など文法学習に関して回答した学習者は約半数の 48.3%，教師は 17.4%であり，有意差が認められた（$\chi^2(1)=4.13, p< .05, w= .28$）。したがって入門から初中級レベルの学習者にとって文法の指導や練習は理解を深めるために優先度の高い要素だと意識されていることがわかる。1. 学習者・教師の共通点とも合わせて考えると，文法学習とコミュニカティブな活動を併用することで，学習項目への理解がより深まると考えられる。これは，意味伝達を行う活動の中に，言語形式に適宜注意を向ける指導法“Focus on Form”の考えとも合致する。

最後に 3. 教師の視点では，＜実用的な場面・状況の設定＞（$\chi^2(1)=8.34, p< .01, w= .40$），＜学習者による自己表現＞（$\chi^2(1)=6.19, p< .05, w= .35$），＜雰囲気のよいクラス＞（$\chi^2(1)=4.70, p< .05, w= .30$）において有意差が見られた。また，＜適切な学習項目の量と配分＞（$\chi^2(1)=3.30, p< .10, w= .25$），＜ストラテジー，ニーズ，レディネスなどの把握＞（$\chi^2(1)=3.30,$

$p < .10$, $w = .25$）では有意傾向が見られた。このように，教師からは授業運営に関わる要素が多く回答されていた。教師と学習者は，授業を運営する側と，授業に参加する側とで立場が異なっている。そのため，教師が授業を運営する上で意識されやすい要素が上記の結果として挙がったと考えられる。言い換えれば，教師が挙げたこれらの要素は，学習者には想起されにくいものであったといえるだろう。そのため実践を行っていく上で，教師は学習者に授業運営や教室活動の意図を説明し，学習にどう結びつくかを伝えることも，日本語学習に対する認識を共有するという点で有意義だといえる。

今回の結果では，日本語の授業において，学習者と教師で部分的に異なる回答が見られた。共通する点については実践で継続し，異なる点については，教師のビリーフを学習者のそれとうまく調和させることで，学習者・教師双方にとって，よりよい授業になると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本調査で得られたデータから，①インタラクションやアウトプットなど学習者と教師の双方で共通する要素については実践で継続していくこと，②文法の指導や練習を，理解を深める方法として意識し授業に取りいれること，③教師が学習者に授業運営や教室活動の意図を伝え，学習に対する認識を共有することの重要性が示唆された。今後の課題として，インタラクション，ゲーム・アクティビティ，文法指導など授業の 1 つひとつの項目に焦点をあて，具体的にどのようなものが理解を深めるのかを明確にしていきたい。

参考文献

(1) 阿部新（2014）「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ：ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して」『国立国語研究所論集』8, 1-13

(2) 岡崎智己・清水百合・小山悟（2000）「中国における学習者と教師の日本語学習に対する意識の相違」『日本語教育方法研究会誌』7(1), 2-3

(3) 川喜田二郎（1967）『発想法：創造性開発のために』東京：中公新書

(4) 桑戸孝子・岩下真澄・夛田美有紀・松本一見（2016）「日本語教育におけるゲームの使用について：学習者と教師を対象とした質問紙調査から」『長崎総合科学大学紀要』55(2), 104-112

(5) 齋藤ひろみ（1996）「日本語学習者と教師のビリーフス：自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して」『言語文化と日本語教育』12, 58-69

(6) 高嶋幸太・内山聖未（2016）「海外で行われる日本文化イベント・日本語イベントに関する基礎研究：海外経験教師の自由記述データと捕獲率を用いた分析から」『海外日本語教育研究』3, 14-30

(7) 豊田秀樹・大橋洸太郎・池原一哉（2013）「自由記述のカテゴリ化に伴う観点の飽和度としての捕獲率」『データ分析の理論と応用』3, 1-13

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㊱〕【予稿集】

初級段階からの自己表現活動による CCBI の活性化の可能性

岡崎洋三（大阪大学）

１．はじめに

自己表現活動中心のマスターテクスト・アプローチ（self-expression-based mastertext approach，略称 SMT アプローチ）（西口 2015）と，内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction:CCBI）(佐藤・高見・神吉・熊谷編 2015)の両者が持ち得る相互作用的な関係性について，SMT アプローチは，Content-Based Instruction の一タイプのテーマ重視の言語教育であり,SMT アプローチで扱われるテーマである自己がクリティカルな姿勢によって構築・開示されるとすれば,「CCBI の初期段階の教育方法としてひじょうにふさわしいであろう。」と西口によって述べられている（佐藤・高見・神吉・熊谷編 2015:170)。これについて，本発表は SMT アプローチの教育実践から帰納的に得られる知見と成果をもとに両者が持ち得る相互作用の可能性についての考察を行なう。

SMT アプローチが対象とする学習段階は初習・初級段階であり，この学習段階を西口は基礎段階と捉えており，本発表においても基礎段階という用語を優先する。

２．SMT アプローチによる教育と学習の質の革新

SMT アプローチによる教育実践は 2010 年より開始され，さまざまな研究発表がなされてきた（岡崎 2014，岡崎・滝井 2017 など)。本発表は新たな知見として，ライティングとは質的に異なる書記言語学習の可能性と，表現活動による学習者の自律性の涵養の可能性を加えようとするものである。

同アプローチによる基礎段階の学習において，学習者はおよそ 24 相当のテーマについてのエッセイを書くが，これはナラティブ（語り）となるものであり，自己表現活動という概念的枠組みにおいて取り組まれるものである。このエッセイは，学習者自身の「声（ヴォイス)」の獲得を目指すものであることについて事例をあげて考察を行なう。

同アプローチの開発者の西口は，習得の指針となる４つの基本原理を導出しており，その第一原理は「第二言語習得の基本は学習者に自身のヴォイス（声）を獲得させることである。」（西口 2015:104)。このヴォイスとは，対話的交流という社会的出来事における「人格としての声，意識としての声」であり，存在のヴォイスというものであり（西口 2015:103)，同アプローチが目指す教育と学習の質の革新の中心となるものである。

３．SMT アプローチについての実践研究から

3-1　３週間の短期プログラム

SMT アプローチによるプログラムやコースについては,その授業日数と授業時間に注目すると，実質３週間の短期プログラム(27 コマ，約 40 時間)から，15 週間にわたる集中コ

ース(225 コマ，約 337 時間)までいくつかのものがある。これらは対象とする学生が異なるとは言えるが，同アプローチによる教育実践を行なうということにおいては表層的には同じような教育実践となる。発表者はこれらの全種類の授業担当経験を持ち，実践研究を続けてきたが，近年「３週間プログラム」への実践研究的な注目を高めてきている。これは短期間であることによって出され得る成果への注目度が相対的に高まり，授業においても成果へ向けての集中度や挑戦性が増しやすい状況からくるものである。

3-2　事例　2016 年夏季の「３週間プログラム」

学習段階は初級半ば程度で，NEJ のユニット８「わたしの家族」からユニット 14「わたしの楽しみ」までを学習した。文法事項は「て形」表現を中心に「た形」・辞書形も扱った。学習者は９人で，非漢字文化圏である。初日のプレイスメントを兼ねた筆記試験によって，学力的に３集団になると思われた。３週間で計７つのエッセイを課し，漢字クイズも実施した。

表現活動としては，授業時間内に組み込まれるものと独立性の高い活動があり，後者として，第１週目のエッセイスピーチ，第２週目の Show&Tell，第３週最終日のプレゼンテーションがある。エッセイスピーチとは，エッセイをヴォイス化しようとするものであり，Show&Tell は取り組みやすい発表活動を行なわせることによって表現活動に対しての参加者の可能性を知るという狙いも込められている。

最終成績は全員合格となり，最後の筆記試験は初日のテストでの学力差が劇的に縮まった。課題として，ヴォイスの獲得に関しての一定以上の評価が得られた学習者に対して今後の課題が顕在化した学習者がみられた。これは学習に関してのヴォイスは感知されたが，表現活動のヴォイスについてはその可能性が捉え難かったということである。

3-3　事例　2016 年夏季の「３週間プログラム」　学習者の A さん

A さんは，低めの評価でスタートした。初日の筆記試験，最初のエッセイ，第１週目のエッセイスピーチの評価は低めであった。授業中は目立たず，学習上の特徴もわかりにくい学習者であり，活発な学生の陰のようであった。ヴォイスについてもわからなかった。

第１週目のエッセイスピーチについての対面での個別フィードバックを契機に変化が見られるようになった。第２週目の Show&Tell は，第１週のエッセイスピーチでの音声的な不明瞭さと自信の乏しさが減りよくなっていた。それでも目立たない学習者であることは変わらなかった。

最後の発表は，今回の滞日中に行なった旧友（日本人）との再会旅行についてのもので，そういう友人がいたことがこの発表で開示された。この発表には高めの評価がつけられた。A さんは最後の筆記試験も高得点をとり，表現活動についての A さんの可能性を顕在化させた。A さんは着実に学習を行なっていたのだが，それは終始目立たないものであったということであった。A さんの最初のエッセイと最後のエッセイを以下に示す。

プロトコル１　最初のエッセイ　「わたしの家族」

うちは、4 人かぞくです。 ちちと ははと 弟とわたしです。
ちちは、びょういんに つとめています。ちちは いしゃです。ちちは あたまがよくて おもしろいです。ちちは 木が すきです。
ははは、こうむいんです。ははは やさしくて おもしろいです。ははは はなが すきです。
ちちもははも、りょうりが すきです。そして、りょうりが じょうずです。ちちと ははは いつも りょうりを つくります。
弟は、高校生です。弟は、いろいろな スポーツがじょうすです。弟は、明るくて元気です。

注　ゴシック表記で下線を付した箇所は，添削等で直される対象となるもの。

プロトコル２　最後のエッセイ　「わたしの楽しみ」

わたしは、りょうりを作くるのが大好きです。子どものときは、いつもうちでりょうしんといっしょにりょうりを作くっていました。父も母もりょうりを作くるのが大好きです。でも、弟はりょうりを作くるのはあまり好きではありません。スポーツをするのは大好きです。弟の趣味はスポーツをすることと、かんこくのドラマをみることです。わたしは、音楽を聞くのも好きです。わたしは、K ポップが好きです。子とものときは、日本のアニメをみるのが大好きでした。弟といっしょにうちで日本のアニメをみました。わたしも弟もドラえもんが大好きでした。そして、子とものときはわたしも弟もピアノを習っていました。大学生のときは、時間がありませんから、ピアノを習いません。でも、うちでピアノがありますから、ときどきピアノをします。でも、今わたしの趣味は日本語とかんこく語を勉強することです。わたしは日本語もかんこく語も好きです。父の趣味は本をよむこととコンピュータをすることです。母の趣味はテレビをみることとろうじと洗濯をすることです。

注　ゴシック表記で下線を付した箇所は添削等で直される対象となるもの。

この二つのエッセイは，最初と最後の違いを比べるということにおいてここに例示するものである。

3-4　学習のヴォイスと，表現活動のヴォイス

学習のヴォイスとは，授業者の学習者への問いかけや働きかけに反応する学習者のヴォイスであり，学習についての態度を示すものとなる。例えば，質問や，「〇〇を勉強したい」というような発言がある。

エッセイは作文ではなく，ヴォイスを準備するものだと言えるのだが，文法等の誤用は減点の対象となる。これを避けようとする学習者のエッセイが短くなることや表現のこと

ばが無難なものになることがある。これに対して，表現のことばとは，表現したいと思うものを言語化しようとするものであり，表現活動とは，表現することの喜びや達成感を内的に得ることによって活動に対しての主体性と内発性を養っていくものである。すなわち，表現したいと思うようになっていくものである。学習は客観性のある価値としての客観値が中心となるもので,表現活動は主観性のある価値としての主観値が問われるものである。

3-5　受容への注目

「３週間プログラム」は出され得る成果への注目を高める。上記事例のＡさんは，どのようにして成果を出せる方向に進んだのか。そして，学習のヴォイスは感知されたが表現活動のヴォイスはよくわからなかったという学習者については，どのように捉えたら良いのか。

筆者の実践においては，まず第一にエッセイと漢字テスト等の成績を見る。次に，授業中の観察を中心に学習者の学習上の特徴を捉えようとする。この結果，近年において受容という心的働きが注目されるようになってきている。受容は「受け入れて取り込むこと。（芸術などの）鑑賞・享受。」（広辞苑　第六版）と定義されるものだが，学習態度において感知・観察され，成績を向上させる契機になると推察されるものである。受容は学習のスイッチが内発的に入ることを準備するもので,質と強度において様々なものが考えられる。

Ａさんについては，エッセイスピーチへの対面個別フィードバックがスイッチを入れることになったという解釈がある。それだけで良い方向に進んだとするならば，Ａさんには「３週間プログラム」を受容するものがあった可能性が考えられる。「３週間プログラム」に歓迎される参加者というものを想定することができるのだが，それは３週間程度の期間内に達成可能な目標を内的に持つ学習者である。Ａさんの場合は旧友との再会旅行がこれに相当する。

表現活動は学習とは質的に異なる主観値が問われるものであり，このことの受容課題があると言える。エッセイを書くことはまずは書くことであり，書くことへの受容が求められ，そしてエッセイをヴォイス化することへの受容が求められる。このような受容には，人体における受容体（receptor）の心的なものという含意がある。

3-6　短期的な小成果と，成果の中の段階的な小成果

「３週間プログラム」が目指すのは，短期間で可能な成果であり，それは小さな成果である。これについて考究することは，15 週間の授業において可能となる成果に向けてのコースデザイン上の改善を方向づける可能性がある。例えば，短期的な小成果を，15 週間で可能となる成果の中の段階的な小成果というものに組み込むことの可能性がある。

４　CCBI の初級段階の実践事例についての考察

CCBI の定義については，佐藤・高見・神吉・熊谷編（2015:22-23）で述べられているが，端的に言うとするならば,「社会に存在する複雑で様々な力関係に注目し，より公正で平等な社会づくり」（p.19）を目指す日本語教育だと言えるだろう。その課題として，制度上・構造上の力関係の不均衡の解消，教師・機関のビリーフの変革，内容重視の批判的言

語教育をめざしたカリキュラムの構築があり（pp.24-29），「今後は初級レベルでの活動を言語教育における長期的なクリティカルな意識・視点・姿勢・態度の育成の第一段階として位置づけ，活動のデザインを行っていく必要がある。」（p.27）というものがある。本発表では，第 4 章の初級日本語の文字プロジェクト（pp.125-150）についての考察を行なう。

4-1　初級日本語の文字プロジェクトの概要

このプロジェクトワークは，2010 年の秋学期にアメリカの大学の初級日本語クラスの通常授業に上乗せの形で実施されたものである。上乗せというのは，通常の授業とは独立したプロジェクトということであり，通常の授業では，市販教科書の『みんなの日本語』が使用されて 14 課まで進められた。　（p.127 からの要約的引用）

この「文字プロジェクト」とは，カタカナ語について，初級教科書での用法・用例に対して，実際の実例に広くあたり，それらの使用法にどのようなカテゴリー化ができるかなどについてグループワークを行い，その分析結果を各自がブログに公開することと，そして，カタカナを使って俳句，川柳，詩，漫画，ショートストーリーなどの創作作品をつくる活動が中心になるものである。　（pp.129-130 からの要約的引用）

このプロジェクトによって，「学習者は文字使用についての内容学習をしながら，カタカナを意図的に使うという言語能力を習得し，そして自分の言いたいことをそのカタカナの意図的使用によって伝えるというコミュニケーション能力も得ている。」（p.141）Critical Content-Based Instruction:CCBI の教育理念「学習者自身が自分で考え，その内容に責任を持って外へ伝えていく力の育成，自律した生涯学習者の育成が十分可能であるであることを示した。」（p.144）とあるものである。

4-2　文字プロジェクトについてのクリティカルな問い

３点問いがある。第一点は，カタカナを用いた作品作りは創作活動であり，表現活動と呼べるものであるが，創作活動もしくは表現活動という活動の発展についての論を課題視するか。第二点は，通常授業は CCBI ではない，ということでよいか。つまりは，通常授業のあり方についてのクリティカルな取り組みを必要とするか。第三点は，自律した生涯学習者の育成について三度ふれられている（冒頭 p.125，半ば p.129，終わり p.144）が，これについての方法論を課題視するか。

4-3　SMT アプローチからの CCBI への働きかけ

西口は，CCBI に対して SMT アプローチについての理論と概要を述べ，次のように働きかけている。

SMT アプローチでは言語とコンテントを切り離しては考えない。SMT アプローチによる教育では，日本語による自己表現活動を通して多様な文化，宗教，専門分野，家族，興味・関心などが開示されるという側面がある。そうした多様性の中で個々の学習者は責任ある自己を開示する。それはしばしば多様な他者の中でクリティカルに自己を見直しながらの自己の（再）構築と開示となる。基礎段階の日本語学習を単なる言語事項の学習とするのではなく，そのようにクリティカルな姿勢でそれに取り組むことは，本書が提唱する

CCBI の初期段階の教育方法としてひじょうにふさわしいであろう。(p.170 からの要約的引用)

4-4　基礎段階における心的働きとしての受容への注目

発表者は,受容への注目を高めており(3-5 節),初習および初級としての基礎段階では,その志向が強まる。学習者が持ち得る非・受容的な心的態度として,「日本語は文字が多過ぎる！」「主語のことがよくわからなくて落ち着かない」「日本語は何かなじみにくい」「書くことは苦手」「表現活動は苦手」といったものが想定される。これに対して受容的なものとしては「私は日本語の学習に挑戦してみたい」「私は日本語ができるようになるんじゃないかと思う」「日本語に対して良い印象がある」「表現活動はおもしろそうだ」といったものが想定される。これは予感・予見としての受容である。その価値が感知されるのだが現時点ではそれについて具体的には捉えられないという未来の受容に向かう現在の受容というものである。これは可能性としての価値に関わる受容である。これにより，第一には，基礎段階においては，クリティカルであることよりも受容がより注目されるのではないか。第二には,クリティカルであることを準備するものとしての受容が求められるのではないか。

5　SMT アプローチの発展に向かって

SMT アプローチの発展として，理論的な展開と発展のみならず，実践研究から得られる知見と成果からの実践寄りの理論の構築という展開があり，本発表は後者である。

表現活動と呼べるものは表現活動についての実践者の「観」と「論」を必要とするものである。表現活動はこれを内的に推進する内発性の涵養が目指されるものであり，自律性も付随的に養われていくという展望がある。自律性よりも内発性が優先される。内発性の一つのものとして，細川（2012）が知的探検的に捉えた学習者主体を，学習者を表現者にしていくことによって「表現者主体」へと向かうという志向がある。

参考文献

岡崎洋三（2014）「自己表現活動中心のマスターテクスト・アプローチによる自己創作」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　第 18 号

岡崎洋三・滝井未来（2017）「ヴォイスの獲得を活性化するフィードバックについての一考察」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　第 21 号

佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理編（2015）『未来を創ることばの教育をめざして　内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』ココ出版

佐藤学（1995）「表現」の教育から「表現者」の教育へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編（1995）『表現者として育つ』 東京大学出版会　終章

西口光一（2015）『対話原理と第二言語の習得と教育―第二言語教育におけるバフチン的アプローチ』くろしお出版

細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる　言語文化教育学の思想と実践』ココ出版

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㊲〕【予稿集】

中級日本語学習者の漢字力

―プレースメントテストを用いた漢字圏・非漢字圏学習者の比較―

萩原章子（国際基督教大学）
岩下智彦（早稲田大学）
山本真理（関西学院大学）

１．はじめに

本研究では，中級日本語学習者の漢字力を非漢字圏と漢字圏に分けて分析し，それぞれの学習者の漢字学習における課題を示すことを目標とする。漢字力の分析には学習者を対象に行った漢字プレースメントテストの結果を用いる。漢字圏学習者は，母語の知識を活かすことができる点で非漢字圏学習者より有利である。しかし両者に共通した課題が存在するか，もし存在するなら漢字知識のどの部分であるか等は十分に検証されていない。また中級レベルに達すると,非漢字圏学習者の場合は特に個人により漢字力が大きく異なる。よって単純に学習歴や母語を基にした漢字熟達度の判断は不適切であり，漢字力別に具体的な課題を把握しない限り，効率的な学習・指導は望めない。

当研究では学習者の漢字力を生産的・受動的な知識に分けて分析することにより，非漢字圏と漢字圏それぞれの特徴を明らかにする。さらにそれぞれの群内の学習者の点数を習熟度別にわけて検証することにより，中級レベル相当の学習者の漢字習熟度別の課題を見出し，漢字指導に必要な項目を提案することを最終的な目標とする。

２．第二言語としての漢字

漢字は一般的に表語文字として考えられており，漢字を学ぶことは表記を学ぶだけでなく語彙を学ぶこととしてとらえることができる。Nation(2001)は，第二言語としての語彙学習を考える際，語彙を生産的知識と受容的知識に区別する必要があると述べている。漢字はアルファベットに比べ画数も種類も多いことを踏まえると,「生産はできないが読めば理解できる」段階が存在することは,非漢字圏学習者を評価・指導する際に重要である。Nation の語彙知

表１語彙の受容的・生産的知識の区別 （Nation 2001）

受容的知識	生産的知識
言葉を音声で認識できる	言葉を正しく発音できる
書きの形式を知っていて読める	正しい形式で書ける
一つの語彙を構成部位に分けることができる	語彙の構成部位を組み合わせて言葉を作ることができる
語彙特定の意味がわかる	特定の意味を持った語彙が産出できる
文脈の中で意味がとらえられる	様々な文脈で語彙を産出できる
関連語彙がわかる	同義語・反意語が産出できる
正しい使用法と間違った使用法が区別できる	状況に合わせ，適切な使用法で産出できる

識の定義は漢字圏学習者の評価・指導を考える上でも重要である。漢字圏学習者は明らかに漢字を書くという行為においては有利であるが，母語の知識だけですべての知識をまかなえるわけではない。Nation の定義に挙がっている能力は，漢字習熟度が上がるにつれ変化していくことが予想できるが，具体的にどの部分が先に習得され，逆にどの部分が課題として残るのかを知ることは，効率的な漢字学習を考える上で重要である。習得の段階を把握することは，非漢字圏と漢字圏の学習者を同一のクラスで教える場合，別のクラスに分ける場合においても,何を中心に漢字指導すればいいかを判断する際の手掛かりとなる。

非漢字圏学習者にとって漢字の表記を覚えるのが難しいのは明白であるが，先に述べたとおり文字産出は語彙の能力の中の一部にしかすぎない。過去の言語産出に関する研究においては，言葉は概念（例：語彙 X は生物であるか無生物であるか），見出語（lemma）（例：語彙 X の文における品詞は何か),語彙の各段階における処理を経て産出されると考えられている（Jescheniak & Levelt，1994)。頭に浮かんだ概念が見出し語から語彙へ移行する間に間違いが起こりやすいことは様々な研究で証明されている(Levelt，1989)。この「概念―見出し語―語彙」の三段階の産出モデルを踏まえると，平仮名から漢字または漢字から平仮名への変換は語彙レベル内で行われる処理で，繰り返し触れることで産出が容易になる(Jescheniak & Levelt，1994)ため，覚えている語彙であればタスク遂行時の負荷は高くない。一方，文脈に合った語彙を産出するようなタスクは漢字を書く前に見出し語を検索するという認知処理が要求され，負荷が高いタスクだと考えられる。

以上に述べた知識と認知的負担を踏まえ，当研究では習熟度が中級程度の第二言語学習者を対象に，以下を研究課題とした分析を行う。

課題 1. 非漢字圏と漢字圏それぞれの学習者の漢字力の差は,Nation(2001)が定義する語彙知識のどこに顕著に表れるか。

課題 2. 非漢字圏・漢字圏それぞれを習熟度別に分けた場合，どのような特徴が見られるか。また各習熟度における漢字学習の課題は何か。

３．研究に用いた漢字テスト

当該テストは，都内の大学で漢字クラスを受講する学習者の漢字力を測ることを目的として研究者が開発した。作成にあたっては，使用教科書を参考に問題形式を選定した。表 2 はテストの構成を示す。問題形式は，和語の漢字を平仮名へ変換，漢語の読みを平仮名へ変換，平仮名を漢字へ変換，反意語選択，類義語選択，漢字を組み合わせて適切な熟語を完成させる（以下語構成），全文平仮名で書かれた文章を読み，漢字に置き換えられる言葉のみ漢字へ変換（以下漢字かな交じり文）の７つに分類される。「産出」は学習者に正しい表記で書かせる設問で,「受容」は選択肢の中から選ばせる設問を示す。設問６は，漢字を組み合わせて新たな熟語を作るタスクで，Nation (2001)で定義されている生産的知識のうちの「特定の意味を持った語彙が産出できる」に近いが，漢字を書かせるタスクではないので本研究では受容的知識として扱った。

４.分析対象者と分析方法

分析対象者は，都内の大学で漢字コースの受講を希望する学習者のうち，母語が明らか

である 225 名が対象である。内訳は漢字圏 100 名，非漢字圏が 125 名で，非漢字圏学習者の母語は英語を中心とするヨーロッパ系言語が中心あった。中国語と英語のどちらも母語と申請した者並びに韓国語母語話者は調査対象外とした。さらに漢字圏・非漢字圏それぞれの群内の学習者の漢字力を総得点別に下位群 27%，中位群 46%，上位群 27%に分け，同じ得点群同士を Mann-Whitney 検定を用い比較した。

表２　プレースメントテストの構成と問題項目数

	設問種類		内容と例文	設問数
1	読み 和語	産出	下線部の漢字を平仮名で書く 例：事件の 詳 細 を知って，怒りを感じた。	10
2	読み 漢語	産出	下線部の漢字を平仮名で書く 例：表現方 法については，よく検 討するべきだ	20
3	書き 和語と 漢語	産出	下線部分を漢字で書く　送り仮名つき，なしそれぞれ 5 問。例：私のうちは，ここからちかいです	15
4	反意語 選択	受容	下線の言葉と意味が反対の言葉を一つ選ぶ 例：進む　1. 終わる　2．通る　3. 降りる 4.止まる	10
5	類義語 選択	受容	文を読んで，下線の言葉と意味が最も近いものを一つ選ぶ 例：数が少なくなった動物は国がほごするべきだ。 1.　守る　2. 防ぐ　3.買う　4.　増やす	10
6	語構成	受容	選択肢の漢字を組み合わせて，できるだけ多くの熟語を作成 今学期になって，彼女は成績が〔　〕上　昇 したそうだ。 例：1．急　2. 超　3.高　4.　最	10
7	漢字かな交じり文	産出	平仮名で書かれた文を文意に沿って漢字かな交じり文へ変換 例：コンピューターしつのプリンターがこわれていて，コピーしたかみは，ひどいじょうたいだった。そこで，コンピューターセンターにれんらくした。	17

５．結果

表３は語および習熟度別，問題形式ごとの平均得点を示す。図１-3 は，下位，中位，上位それぞれの群の題形式ごとの漢字圏・非漢字圏学習者の得点の比較を示す。

表３　母語および習熟度別，問題形式ごとの正答率の平均

	習熟度	人数	読み和語	読み漢語	書き和語漢語	反意語選択	類義語選択	語構成	漢字かな文	総得点平均	総得点標準偏差
漢字圏	L	7	0.34	0.34	0.40	0.90	0.53	0.71	0.30	0.46	0.07
	M	39	0.63	0.76	0.74	0.95	0.74	0.77	0.58	0.73	0.07
	H	54	0.79	0.93	0.93	0.97	0.86	0.87	0.81	0.88	0.04
非漢字圏	L	52	0.58	0.60	0.27	0.48	0.48	0.40	0.11	0.40	0.10
	M	66	0.71	0.88	0.54	0.75	0.72	0.68	0.29	0.64	0.08
	H	7	0.80	0.97	0.90	0.90	0.86	0.82	0.68	0.85	0.04

註：　L 習熟度下位群，M 習熟度中位群，H 習熟度上位群

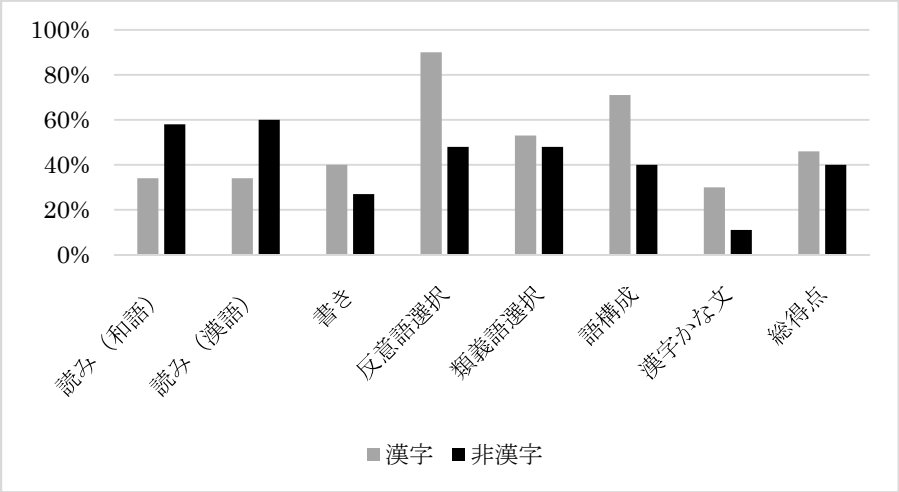


図１漢字圏学習者と非漢字圏学習者の問題形式別正答率比較　習熟度下位群

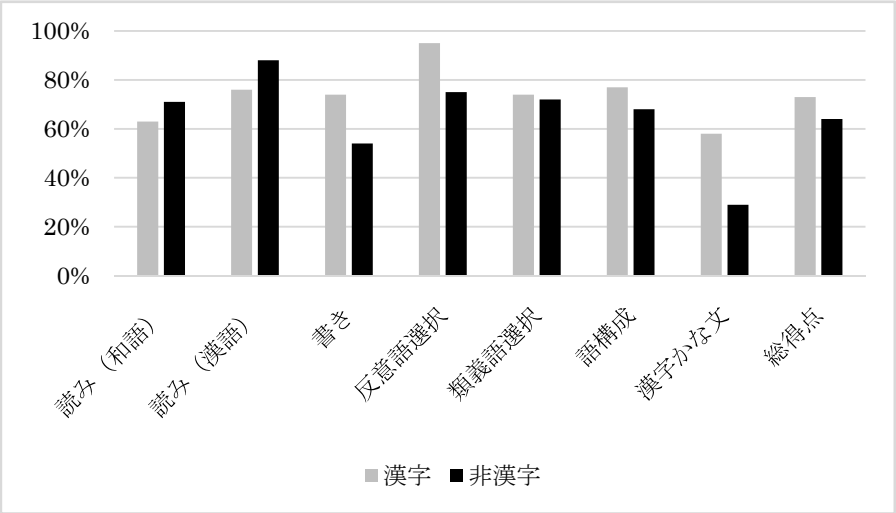


図２　漢字圏学習者と非漢字圏学習者の問題形式別正答率比較　習熟度中位群

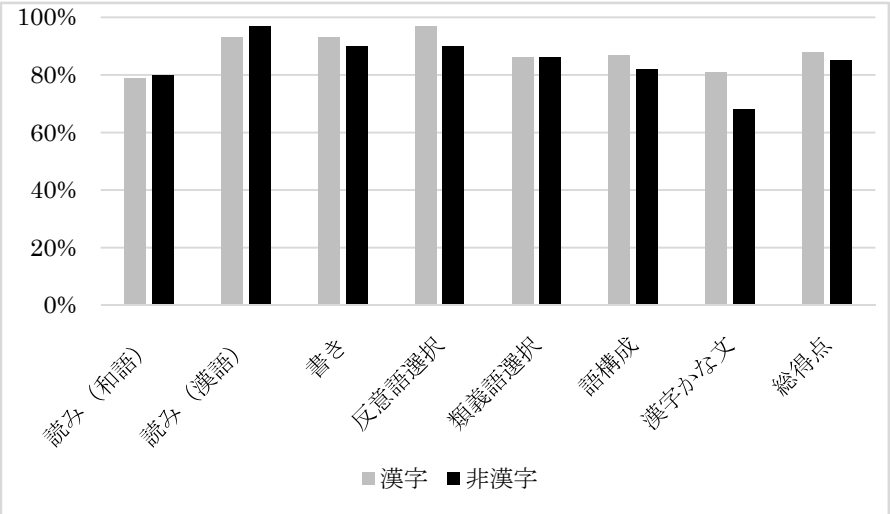


図３　漢字圏学習者と非漢字圏学習者の問題形式別正答率比較　習熟度上位群

非漢字圏学習者・漢字圏学習者の得点を Mann-Whitney 検定を用い比較した結果，下位群では以下の結果になった。類義語のみ両群の間に差は見られなかった(*U*=162，*p*=.65)。非漢字圏学習者の得点が漢字圏学習者の得点を有意に上回っていたのは読みで，和語の読みは *U* =25，*p*<.001,漢語の読みは *U* =52，*p*=.002 であった。その他の設問の得点は全て漢字圏学習者が非漢字圏学習者を有意に上回った（和語の書き *U*=96，*p*=.043，反意語選択 *U*=15.5，*p*<.001，語構成 *U*=39，*p*<.001，漢字かな交じり文 *U*=34.5，*p*<.001)。

中位群も下位群とほぼ同様の傾向が見られた。類義語のみ両群の間に差は見られなかった(*U*=1241.5，*p*=.757)。読みはいずれも非漢字圏学習者の得点が有意に上回り，和語の読みは *U* =817，*p*=.001,漢語の読みは *U* =648.5，*p*<.001 であった。その他の設問の得点は全て漢字圏学習者が非漢字圏学習者を有意に上回った（和語の書き *U*=530.5，*p*<.001，反意語選択 *U*=392.5，*p*<.001,語構成 *U*=935，*p*=.017,漢字かな交じり文 *U*= 277.5，*p*<.001)。

上位群においては，下位中位群と大きく異なる傾向が見られた。漢字圏非漢字圏両群間に有意な差が見られたのは７つの問題形式中，反意語選択（*U*=113，*p*=.036)と漢字かな交じり文（*U* =96.5，*p*=.034)の２つの形式のみで，他の項目については有意な差は見られなかった。

本研究から以下の傾向が明らかとなった。設問４の類義語選択は習熟度にかかわらず漢字圏学習者と非漢字圏学習者間の得点差が見られない。得点が中位並び下位群の学習者の得点は，設問１並び設問２の漢字の読み以外の項目で漢字圏学習者が非漢字圏学習者を上回るが，得点が上位群の学習者になると両群の差は反意語選択と漢字かな交じり文以外は解消される。習熟度が下位ならびに中位群の学習者は，漢字圏学習者・非漢字圏学習者共に設問１から３で問われている漢字―平仮名間の変換，つまり Nation(2001)の語彙知識の定義中の形式面の知識に課題を残している点で共通している。

６．考察

漢字の産出は非漢字圏学習者とって難しいと考えられているが，習熟度が上級の学習者にとっては，本研究で扱った漢字（多くが旧日本語能力試験の 2-3 級に相当）の産出に限れば漢字圏学習者と同等であることが判明した。これは，Nation(2001)が定義する語彙知識のうち形式部分は比較的習得が早いことを示している。形式部分の習得が比較的早い理由は，Jescheniak and Levelt(1994)の産出モデルにより説明できる。平仮名から漢字，漢字から平仮名への変換は文法処理を伴わない語彙レベル内で行われる処理で，繰り返し触れることで産出が容易になる。よって日本語の漢字に繰り返し触れたことがある学習者は，母語にかかわらず早い段階で形式面の知識を獲得できると考えられる。

習熟度が下位・中位群の漢字圏学習者の場合，漢字から平仮名への変換が大きな困難を伴うことが判明した。その要因としては，漢字を見るだけで意味が分かるため日本語の発音を知る必要性が低いことが考えられる。

非漢字圏学習者にとり産出の中で最も困難なのは運用で，特に文脈に応じた漢字語彙の産出は，上位群においても漢字圏学習者に後れを取っている。文脈に合った語彙を産出するためには，与えられた文章を文法的に処理する作業が求められる(Jescheniak & Levelt, 1994)。習熟度が高い漢字圏学習者の場合，文が適切に解析できれば比較的苦労なく漢字へ

変換できる。一方，非漢字圏学習者の場合，文の解析だけでなく漢字を記憶から呼び戻す作業も認知的負担が高いため，タスクを完遂することが困難になると考えられる。漢字テストにおいて，非漢字圏学習者にとっての過度の認知的負担を減らすにはどうすればいいか。Nation(2001)に従うと，漢字の産出を求める代わりに選択肢を与えて最も適切な語彙を選択させる方法が考えられる。

本研究では，類義語選択は漢字圏学習者と非漢字圏学習者間で統計的な差異が見られなかったが，これには次のような原因が考えられる。答えの選択肢が与えられているため，非漢字圏学習者の産出の負担が減った。設問中のターゲット語彙が平仮名で示されているため，漢字圏の学習者は母語の知識を活かすことが困難になった。漢字圏学習者も非漢字圏学習者と同様，日本語の類義語を習得するために母語とは異なる概念や規則を頭の中で構築していかなければならない。第二言語の語彙習得には，母語と異なる文法的な制約・分類を学ぶことが求められる。同じ概念を表す語でも，言語によって品詞が異なっていたり文法上の性が異なっていたりする場合が多々あるため，文法運用能力は語彙の産出に不可欠となる（Jescheniak & Levelt, 1994)。よって漢字習熟度が高い学習者でも，語彙の知識を高めるには運用能力の向上が欠かせないと考えられる。

７．まとめと教育的示唆

本研究の結果から，以下のような教育的示唆が得られた。まず漢字テストで非漢字圏学習者の負担を減らすためには，漢字を産出させる代わりに選択肢を与える。漢字力の向上に関しては，習熟度別に異なる目標を設定する。習熟度が低い学習者は形式面の向上を念頭に置き，漢字圏学習者は漢字の読み，非漢字圏学習者は漢字の書きの基本を押さえる。習熟度が高い学習者は，特定の語彙の意味や文法的制約を分析させる等の活動を取り入れ運用能力の向上を目指す。近年では，様々な漢字アプリケーションを用いることで，簡単に文字が変換できるようになった。しかし学習者の知識が不十分であれば，アプリケーションを用いても変換された文字が適切かどうかを判断することはできない。よってNation(2001)の定義で上げられている運用面での知識を伸ばすことが，漢字力向上ひいては日本語語彙力の向上に欠かせないと考えられる。

参考文献

Jescheniak J, & Levelt, W. (1994) Word frequency effects in speech production: retrieval of syntactic information and of phonological form. *Journal of Experimental Psychology:Learning, Memory, and Cognition*, 20, 824-843.

Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation.*Cambridge, MA: MIT Press.

Nation, P.（2001）. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㊳〕【予稿集】

ビジネス日本語テストにおける特異項目機能

―国外受験者に不利となる項目に着目して―

小野塚若菜（筑波大学大学院生）

1. 研究背景

ある特性を測定するテストにおいて，同じ能力水準を有するが異なる下位集団に属する受験者同士を比較したとき，その属する集団の違い，たとえば国籍や出身地，性別等によって特定のテスト項目の難易度に差異が認められる場合，そのテスト項目について特異項目機能（Differential Item Functioning : DIF）が生じていると言う（Angoff，1993）。我が国におけるテスト・スタンダード（日本テスト学会編，2007）の基本条項 6.2 では，「文化的な背景の違いなどにより，特定の受検者が著しく不利にならないように措置を講じるべきである」と記されており，DIF はテストの公平性にかかわる概念のひとつとして位置づけられている。

米国の非営利テスト開発機関である ETS（Educational Test Service）では，TOEIC（Test of English for International Communication）プログラムにおいて，「特定の国・地域独自の言い回しや文化的背景への理解がなければ解答できないような問題は出題せず，世界共通語としての英語能力を公平に評価できるよう配慮する」としている。また ETS では，1989 年以降，大学進学適性試験 SAT（Scholastic Assessment Test）のすべてのテスト項目において DIF の検証を行っているという（Burton & Burton，1993）。日本語能力を測定する大規模試験において DIF 分析を行っているものには酒井ほか（2007）や三枝（2008）などがあり，日本語能力試験の旧 2 級，3 級レベルのテスト項目において受験者の母語別の集団を比較した DIF 分析を行っている。しかし日本語のテストで母語以外の下位集団における DIF 分析の報告は管見の限りでは見当たらない。また，ビジネス日本語能力を測定対象とするテストのレベルでは，DIF 分析はまだ行われていない。そこで本研究では，実施団体よりテスト項目や項目データの使用許諾を得られた BJT ビジネス日本語能力テスト（以下，BJT）のテスト項目を資料とし，居住地（日本国内あるいは国外）を下位集団とした DIF 分析を行う。分析は，受験者の解答データによる統計的な分析とあわせて国外受験者に対してインタビュー調査を行うことによって，居住地による DIF が生じた原因を検証する。

2. 研究の目的と意義

先述したように，テスト項目の難易度は，受験者をその属性によって分類して得られる下位集団ごとに変化することがある。一般に，下位集団ごとに観測される項目特性の差異は DIF と呼ばれるが，ビジネス日本語テストにおいては居住地（日本国内・国外）による DIF は一部の受験者にとって不利益をこうむる DIF すなわちバイアスである可能性が高

く，テスト項目の作成者も配慮が必要である。そこで本研究はこのような下位集団に着目して DIF 分析を行う。具体的には，以下の 2 点を明らかにすることを目的とする。

1）ビジネス日本語テストのどのようなテスト項目で，国外受験者に不利となる DIF が検出されるか。（統計的 DIF 分析）

2）日本国内に居住した経験のない受験者は，1）のテスト項目のどのような点で正答を得にくい状況になっているか。（受験者調査）

日本企業による外国人材の採用が活発に行われている昨今において，ビジネス日本語テストの重要性はますます高まっている。孫ほか（1995）によると，DIF の検証によって，テストの利用目的や測定対象をテスト開発者に意識させ，それが厳しい妥当性検証を促す機会になっているという。本研究で得られる結果がビジネス日本語テストをはじめとする日本語大規模試験開発の現場に与える示唆は多い。また DIF の検証によって，日本国外のビジネス日本語学習の特徴を明らかにすることができ，ビジネス日本語教育の実践にも資すると考えられる。

3. 研究の方法

3.1 BJT の概要

BJT は，1996 年に日本貿易振興会（現・日本貿易振興機構：JETRO）が創設して開始され，2009 年より日本漢字能力検定協会が実施するテストで，ビジネス日本語能力を客観的に測定する大規模試験のひとつである。BJT は，日常のビジネス場面で日本語によるコミュニケーション能力がどの程度あるかを測ることを目的としており，2016 年現在，「聴解」「聴解・読解複合（聴読解）」「読解」の 3 つの部門に分かれ，各部門の下にはセクションが設けられている。出題項目に複問形式はなく，すべて四肢選択方式である。聴解，聴読解部門には音声情報があり，聴読解部門は視覚情報と音声情報を同時に処理する形式である（小野塚，2015）。BJT の得点は，項目応答理論（Item Response Theory: IRT）に基づいて統計処理により等化された尺度得点を採用している。

3.2 テストデザインと受験者の概要

本研究の調査に使用したビジネス日本語テストの項目は，BJT の項目プール（出題済みで項目特性が既知の項目群）から選定した（加藤，2010；小野塚ほか，2015）。表 1 に示す通り test1 と test2 があり，テスト項目数は，聴解，聴読解，読解の合計で 160 項目である。これら 2 つのテストを，国内外の日本語学習者計 2,444 名に対して実施した（表 2）。BJT と同様に，受験者のほとんどがビジネス経験の浅い学生である。

表 1　テストデザイン

	test1（item01-60）α=.849	test2（item61-160）α=.932
受験者群 1(1127)	60 項目 （聴解 21，聴読解 18，読解 21）	
受験者群 2(1317)		100 項目 （聴解 35，聴読解 30，読解 35）

表 2　受験者

総数	2,444（test1：1,127，test2：1,317）
居住地	test1：日本国内 440 名，国外 687 名 test2：日本国内 894 名，国外 423 名
所属	国内外の大学および日本語学校の日本語学習者
国籍	国内：中国（台湾含む）（936 名） 韓国（113 名） タイ（10 名） アメリカ，フランス，その他（275 名） 国外：中国（台湾含む）（522 名） 韓国（367 名） タイ（80 名） アメリカ，フランス，その他（141 名）

3.3　分析方法

統計的 DIF 分析の方法はいくつかある（熊谷ほか, 2003; 熊谷, 2012）。各方法・指標はそれぞれ異なる特徴を持っているものの DIF を検出する方法として決定的なものはなく，複数の方法・指標を併用することが望ましいとされている（渡辺ほか, 1999）。本研究では，1）Mantel-Haenszel 検定法，2）分散分析法，3）IRT 法の 3 つの手法を用い，どれかひとつで DIF が検出されたものを DIF 項目とした。日本国内の受験者を焦点集団（focal group），国外の受験者を参照集団（reference group）としてそれぞれの検定を行った。

統計的 DIF 分析を行った後，DIF が検出された原因の一端を探るため，日本国内に居住した経験のない日本語学習者計 9 名に対し，DIF が検出された項目のみで構成したテストを新たに実施した。具体的な居住地は，中国，ミャンマー，タイである。そして，それぞれのテスト項目でどのようなプロセスで解答に至ったかを探るため，各人に対し 30～40 分程度のインタビュー調査を日本語で行った。なお，調査協力者である日本語学習者には，調査の趣旨が DIF の要因の特定であることや，実施したテスト項目が DIF 項目である旨は伝えず，音声情報や視覚情報（写真，イラスト，文字情報）のどのような点を読み取って（聞き取って）自身の解答に至ったか，どのような点で解答に迷ったかについて質問した。インタビュー調査で得られたコメントは調査協力者の承諾を得て文字化資料とした。

4. 結果

居住地による DIF が統計的に検出された項目は全 160 項目中 67 項目であった。そのうち，国外受験者に不利な項目は 40 項目で，3 つの手法すべてで検出された項目は 14 項目である。このうち 2 項目について，その内容と IRT 項目特性曲線（Item Characteristic Curve：ICC）の比較，設問回答率分析図の比較，ならびに受験者調査で得られたコメントの抜粋を示す。

4.1　DIF 項目の例

（1）分析番号 71　聴解　セクション 2　表現力問題 2

【設問】（音声情報：女声）

同僚の奥さんから，電話がかかってきました。同僚は，病気で休むと言っています。何と答えますか。

【視覚情報】

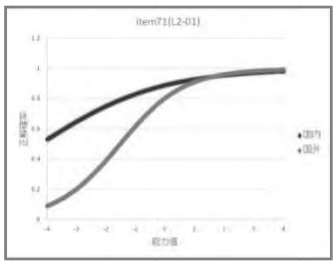
【選択肢】（音声情報：女声）

1. わかりました。お困りでしょうね。
2. わかりました。しょうがありませんね。
3. わかりました。お大事になさってください。
4. わかりました。お気をつけてください。

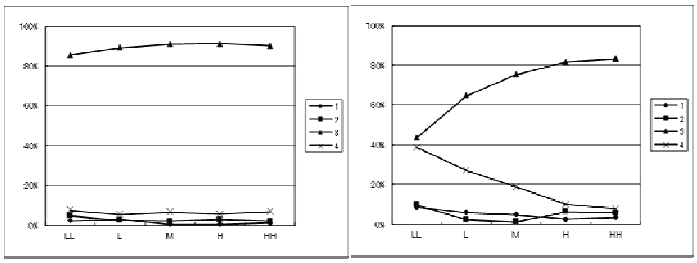
（正答：3）

統計的 DIF 分析

【ICC】



【設問回答率分析図】



（国内） **（国外）**

受験者調査で得られたコメント（抜粋）

・中国でも同じような言い方がある。使ったことも言われたこともある。初級段階で勉強した。（選択肢 3 と解答，中国）

・中国でもあるのでわかりやすい。大学のときに勉強した。初級。ただし使ったことも言われたこともない。（選択肢 3 と解答，中国）

・同僚だから，「しょうがありません」と。丁寧に言う必要がないと思った。「お大事に」という表現は映画で見たことがある。（選択肢 2 と解答，ミャンマー）

このテスト項目は，写真を見ながら音声を聴いて質問に答える形式で，解答時間が 5 秒と短いため，瞬時に状況を判断して適切な表現を選ぶ必要がある。設問回答率分析図を見ると，国内受験者はどの能力水準でも正答率が 80%を超えているが，国外受験者の潜在特性値の低い群で正答選択肢と誤答選択肢 4 の選択率が拮抗しており，相対的に国外のほうが正答率が低くなっている。ICC を見ても，潜在特性値が低い位置で正答確率に大きな乖離があることがわかる。日本国内の日本語学習者は，学校や会社を休む連絡をすると「お大事に」と声をかけられる経験があり，学習の早い段階から表現を聞いて知っている可能性が考えられる。

受験者調査では，9 名中 8 名が正答を得ていたが，誤答選択肢を選んだ一人のコメントからは，設問文にある「同僚の奥さんから電話がかかってきました」という状況設定を聞き逃していることがわかる。このことから，国外受験者は国内受験者と比べて「お大事に」という表現を使う頻度が少ないということとは別に，病気の社員に代わってその家族が会社に電話で連絡をしてくるという状況をイメージできていない可能性も示唆される。

（2）分析番号 106　聴読解　セクション 1　表現力問題 5

【設問】（音声情報：女声）

同僚と 2 人で，来月開催の見本市に行くことになりました。事前に入場券を買っておきます。2 人分でいくら必要ですか。

【視覚情報】

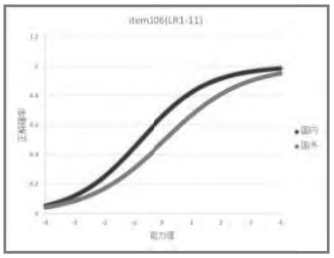
【選択肢】（文字情報）

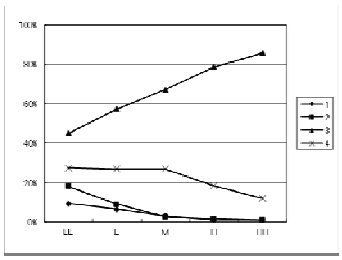
1. 1,000 円　　2. 1,200 円
3. 2,000 円　　4. 2,400 円

（正答：3）

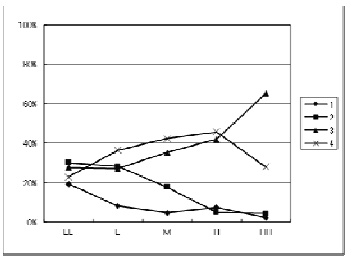
統計的 DIF 分析

【ICC】【設問回答率分析図】





（国内）



（国外）

受験者調査で得られたコメント（抜粋）

・同僚と行くので，小中学生（の料金）ではない。（選択肢 4 と解答，中国）
・同僚と二人だから。（選択肢 4 と解答，ミャンマー）
・“前売”は聞いたことがない。いつ予約したら前売ですか。（タイ）

このテスト項目は，視覚情報の文書を読みながら音声を聴いて質問に答える形式で，解答時間 16 秒間で音声情報と文字情報を処理するスキミングの能力を測るものである。ICC を見ると，全体的に項目特性曲線の乖離が見られ，国内受験者のほうが正答率が高いことがわかる。受験者調査で得られたコメントから，正答を得るためのキーワードとなる「前売」という語彙について，前売りチケットや前売り券の設定が一般的でない国もあり，普段目にすることの少ない国外受験者の中には設問文の「事前に入場券を買っておく」という情報と瞬時に結び付けられなかった可能性が考えられる。設問回答率分析図（国外）を見ると，誤答選択肢 4 の選択率が国内受験者と比べて高いことも，「事前に買っておく」という状況が理解できなかったことをうかがわせる。受験者の中には，「漢字を見れば何と

なく意味はわかるが，短い時間ですぐに判断できなかった」と回答した日本語学習者も数名いた。短い時間で音声と視覚情報を処理する形式では，前提知識があるほうが有利かもしれない。

4.2　国外受験者に不利となる項目の特徴

以上のような分析から 1）正答を得る上で重要なキーワードであったり，全体理解のための助けになったりするような語彙や表現が，国内にいるほうが耳にしたり目にしたりする機会が多いテスト項目，2）書式へのなじみ，日本国内では一般的な制度の知識が必要なテスト項目について国外受験者は国内受験者に比べ正答を得にくい可能性が示唆された。

5.　考察と今後の課題

本研究では，ビジネス日本語テストにおける DIF の分析を行い，同じ能力水準であるにもかかわらず，居住地によって難易度に差異がある項目を検出した。検出されたテスト項目の分析結果は，テスト項目のどのようなファクターが難易度の集団差に影響するのかという点を明らかにするための基礎資料となりうる。さらには，国外の日本語学習者へのビジネス日本語教育ではどのような点に配慮する必要があるかなど，教育上の留意点を把握することができる。ただし，本研究の受験者調査で指摘された点が DIF の原因であったかどうかを確かめるには，調査で得られたコメントを参考に DIF を取り除く形でテスト項目に修正を加え，それを再度受験者に実施して，DIF が克服されるかどうかの検証をする必要がある。今後はより公平性の高いテスト項目作成の具体的な方策を得るため，実験を通じた実証的な研究が必要であると考える。

参考文献

小野塚若菜(2015).「第 3 章　BJT ビジネス日本語能力テスト」, 李在鎬(編)『日本語教育のための言語テストガイドブック』, くろしお出版, 49-66.

小野塚若菜,加藤清方,梅木由美子,越前谷明子,前川眞一(2015).「測定の質の向上を目的としたテスト項目の修正―ビジネス日本語テストを資料とした実証的研究―」『日本テスト学会誌』, 11 号, 日本テスト学会, 111-130.

加藤清方(2010).『BJT ビジネス日本語能力テスト改訂版体験テストと解説』日本漢字能力検定協会

熊谷龍一(2012).「統合的 DIF 検出方法の提案-“Easy DIF”の開発」,心理学研究 2012 年,83(1),35-43.

熊谷龍一,脇田貴文(2003).「特異項目機能検出方法の比較―BILOG-MG と SIBTEST を用いた検討」, Bulletin of the Graduate School of Education and Human Development. Psychology and human developmental science, 50, 83-90.

三枝令子（2008）『DIF を用いた日本語テスト改善に向けての基盤的研究』平成 18 年度～20 年度科学研究費補助金研究成果報告書（課題番号 18320081　研究代表者：三枝令子）

酒井たか子,井上俊哉,浅見かおり,伊東祐郎,三枝令子,島田めぐみ,孫媛,野口裕之(2007).「日本語プレースメントテストにおける DIF 研究」,2007 年度日本語教育学会春季大会予稿集,201-206.

孫媛,井上俊哉(1995).「アメリカにおける差異項目機能(DIF)研究」学術情報センター紀要 7, 国立情報学研究所, 193-216.

日本テスト学会（編）(2007).『テスト・スタンダード―日本のテストの将来に向けて』金子書房

渡辺直登,野口裕之（編著）(1999).『組織心理測定論：項目反応理論のフロンティア』. 白桃書房.

Angoff, W.H. (1993). Perspective on differential item functioning methodology. In: P.W.Holland & H.Wainer(Eds.), *Differential item functioning*. Hillsdale, NJ:Erlbaum Associates. 3-23.

Burton, E.,& Burton, N.W. (1993). The effect of item screening on test scores and test characteristics. In: P.W.Holland & H.Wainer(Eds.), *Differential item functioning*. Hillsdale, NJ:Erlbaum Associates, 321-335.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表㊴〕【予稿集】

学習者はルーブリックをどう受け止めたか

―上級前半レベルのレポート課題での使用―

髙橋雅子・伊藤奈津美・安田励子・山同丹々子（早稲田大学）

1. 背景

発表者らが担当する留学生対象日本語クラス（上級前半レベル）は，同一シラバスで 4 つのクラスがあり，2 名の教員によるチームティーチングでクラスを運営している。クラスではレポート課題が 6 回あり成績で大きな割合を占めるため，評価の公平性と学習者への評価の説明が求められる。そこで，レポート課題で使用するルーブリックを作成した[1]。ルーブリックは，教師による到達目標の提示・評価・フィードバック，学習者の自己評価として使用した。本研究では，学習者のルーブリックに対する意見を知るために，アンケートとインタビュー調査を実施した。

2. 先行研究

ルーブリックについて，ダネル他（2014）では，ある課題についてできるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具としている。また，沖（2014）では，ルーブリックは評価の公平性・客観性・厳格性を増大させると述べている。池田・畔津（2012）は，複数の教員が評価を行うレポート課題においてルーブリックを導入し，教員間評価の合意形成ができたと述べている。さらに，池田・畔津（2012）ではルーブリックで到達目標を提示すことにより，教員と学生との間で評価の合意形成ができれば，学生が納得する評価ができ，それが結果として学生の自己管理力の向上による能動的な学びを促進する効果も期待できるとしている。ほかに，文章作成のルーブリックの活用例として，関西大学の「ライティングラボ」の取り組みが挙げられる。そこでは，ルーブリックは文章能力を伸ばすだけでなく，自律学習を促進するためにも活用されている。先行研究では，ルーブリックを使用する教師側の意見や，学習者のレポートの伸びなどについて述べられているものが多いが，本研究は，教師が作成したルーブリックについて学習者がどのような使用感・意見を持ったかを調査し，ルーブリックの活用の可能性を探った。

3. 調査概要

作成したルーブリックは，都内某私立大学の日本語教育機関で開講された上級前半のクラスで使用した。教師による評価やフィードバックで使用したほかに，学習者への到達目標の提示，学習者による自己評価でも活用した。学習者が教師の作成したルーブリックに対して，どのように考えているかを知るために，2016 年度春学期の学期終了時に 4 つのクラスで学習者を対象としたアンケート調査とインタビュー調査を実施した。調査協力の学

[1] ルーブリック作成の詳細は藤本他（2016），安田他（2016），山同他（2017）を参照。

習者には口頭及び文書で調査の説明をし，個人情報の保護・調査協力の任意性を周知した上で調査協力の同意を得，調査協力の同意書に署名をしてもらった。アンケートの質問項目は 12 項目設定した。回答の形式は「5：非常にそう思う」から「1：全然そう思わない」の 5 件法で回答するものと自由記述で回答するものを設定した。アンケート調査の有効回答は 54 名であった。インタビュー調査は 9 名の学習者（S1～S9）に対して 1 人につき 30 分程度行った。インタビューでは，学習者が回答したアンケート用紙を見ながら回答理由を詳しく説明してもらった。インタビューの内容は本人の了承を得て録音し，すべて文字化して分析データとした。

4. 調査結果と分析

4-1. レポート作成時のルーブリック使用について

4-1-1. レポート作成時のルーブリック使用についての調査結果

アンケートの質問項目「レポートⅠ[2]を書くとき，ルーブリックは役に立ったか」の回答を図 1 に示す。「非常にそう思う：5」と「4」が 29 名（60.5%）で 6 割の学習者が最初のレポートⅠを書くときにルーブリックは役に立ったと回答した。アンケートで回答理由を書く自由記述では以下のような意見が出た。

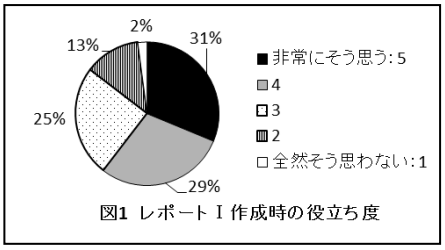


図1 レポートⅠ作成時の役立ち度

【役に立つ主な理由】

到達点・評価基準が理解できた。/レポートで何が大切かわかった。/初めて日本語でレポートを書いたので基礎的なことがわかった。/自分が意識していなかった点が理解できた。

【役に立たない主な理由】

詳細な内容がないのでわかりにくい。/項目数が多く読みにくい。/評価の判断基準がわからない。

【その他の意見】

どう書けばいいかわかっても実際に書くとそんなに簡単ではない。レポートⅠではまだ使い方がわからなかった。

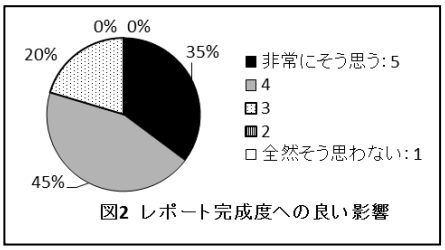


図2 レポート完成度への良い影響

次に，「今学期をとおして，ルーブリックはあなたのレポートの完成度に良い影響があったか」の回答を図 2 に示す。「非常にそう思う：5」と「4」が 43 名（79.6%）で 8 割を占める学習者がレポート作成でのルーブリックの使用に肯定的な意見を持っていた。

インタビューでは，ルーブリック使用に対する肯定的な意見が出た。

S2：評価がとても細かかったので，注意すべき点や努力すべき点がわかった。
S9：初めてルーブリックを見たとき，わかりやすいと思った。どのようなレポートを書くか大体わかった。

[2] このクラスでは，学期中に 3 つのテーマでレポートを作成する。それぞれのレポートに対し初稿と改訂稿の提出が課題となっており，計 6 回のレポートを作成する。第 1 回目のテーマのレポートを「レポートⅠ」と呼ぶ。

一方，インタビューでは以下のような意見も出た。

S3：レポートの内容が決まっていなくて，ルーブリックまで気が回らなかった。
S1：最初にレポートを書くときは，ルーブリックよりも授業で使用していた冊子を見て書いた。

4-1-2. レポート作成時のルーブリック使用についての分析

アンケートではルーブリックがレポートⅠの作成時に役に立ったという回答が 6 割，レポートの完成度によい影響があったという回答が 8 割を占めた。アンケートの自由記述の「到達点・評価基準が理解できた」，「レポートの大切な点・基礎的なこと・意識していなかったことがわかった」という意見より，ルーブリックは到達目標・評価基準を提示するツールとして有効であり，学習者がレポートを作成する際の具体的な指標となっていたことが示された。さらに，アンケートの自由記述での「自分が意識していなかった点が理解できた」やインタビューでの「注意すべき点や努力すべき点がわかった（S2）」という意見は，学習者が自身の不足点を意識化できたということであろう。これはルーブリックによって自律的にレポートが作成できる可能性を示唆しているといえよう。一方で，アンケートの自由記述で「詳細な内容がないのでわかりにくい」などの意見があり，ルーブリックの各項目に対する理解を促す方策が必要であることがわかった。

4-2. レポート修正時のルーブリック使用について

4-2-1. レポート修正時のルーブリック使用についての調査結果

アンケートの質問項目「レポートⅠの初稿に対してもらったルーブリックは，レポートⅠの修正稿を書くときに役に立ったか」の回答を図 3 に示す。「非常にそう思う：5」と「4」が 38 名（79.2%）で 8 割の学習者が最初のレポートⅠを修正する際にルーブリックが役に立ったと回答した。自由記述では以下のような意見が出た。

【役に立った理由】
自分の問題点がはっきり示されていた。/自分が気づかなかった点が理解できた。/同じ間違いをしないように参考にした。/詳細な点まで気を付けて書くようになった。

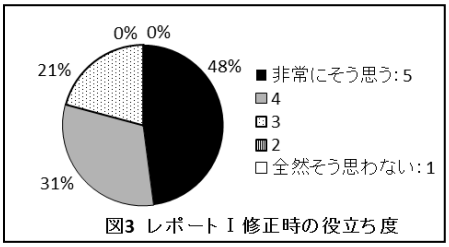


図3 レポートⅠ修正時の役立ち度

【役に立たなかった理由】
どこが悪いのか具体的に示してほしい。/修正例があれば理解しやすい。

次に，「今学期をとおして，ルーブリックにレポートの足りないところが示されていたので修正点がわかりやすかったか」の回答を図 4 に示す。「非常にそう：5」と「4」が 43 名（79.6%）でほとんどの学習者がルーブリックにより修正点がわかったと回答した。

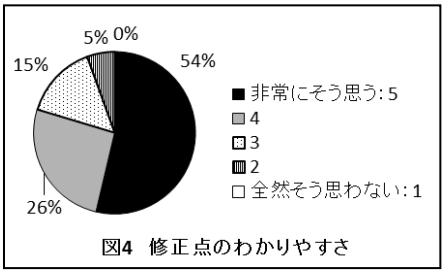


図4 修正点のわかりやすさ

インタビューでは，修正のしやすさについて以下のような意見が出た。

S3，S7，S9：自分の足りないところがはっきり見えた。
S2：ルーブリックを見て自分の欠点について書きなおすことができたので，回を重ねるごとにレポートの評価が良くなった。

また，ルーブリックだけではなくレポートに直接書き込まれていた教師のコメントも修正の助けになったという意見も出た。

S8：ルーブリックとレポートに直接書かれた先生からのコメントがあったのでわかりやすかった。

一方，修正のしにくさを挙げた学習者もいた。

S1：引用の分量や意見と引用のバランスなど，ルーブリックを見ても具体的な量がよくわからなかった。間違っているのがわかっていてもどうやって修正すればいいかわからない。

4-2-2. レポート修正時のルーブリック使用についての分析

アンケートでは，ルーブリックがレポートⅠの修正時に役に立った，レポートの修正点がわかりやすかったという回答がそれぞれ 8 割を占めた。この結果からルーブリックはレポートの修正に効果があることが示された。ルーブリックが修正点を明確に示すことができ，教員と学生の共有ツールであるルーブリックを用いて修正点を指摘することにより学生が納得できる指摘ができた。自由記述の「自分が気が付かなかった点が意識できた」,「詳細な点まで気を付けて書くようになった」という意見は，ルーブリックが次に作成するレポートをより良くするための意識を持たせたといえよう。このことはインタビューでの「ルーブリックを見て自分の欠点について書きなおすことができたので，回を重ねるごとにレポートの評価が良くなった（S2)」の意見でも示されている。さらに，「ルーブリックとレポートに直接書かれた先生からのコメントがあったのでわかりやすかった（S8)」というインタビューの意見から，ルーブリックだけではなく教師からの個別のコメントもレポート修正の支援になっていることがわかった。一方，アンケートの自由記述で「ルーブリックを見てもどのように修正すればいいかわからない」，「具体的な修正例がほしい」という意見があり，ルーブリックで指摘された点を学習者が修正できるようになる対応が必要であることがわかった。

4-3. ルーブリック使用によるレポートの客観視について

4-3-1. ルーブリック使用によるレポートの客観視についての調査結果

アンケートの質問項目「ルーブリックの使用によって自分のレポートを客観的に見られるようになったか」の回答を図 5 に示す。「非常にそう：5」と「4」が 41 名（75.9%）で多くの学習者がルーブリックにより自身のレポートを客観視できたと回答している。アンケートの自由記述では，以下のような意見が出た。

・自分が書いたレポートを客観的に判断するのは一人では難しい。/ルーブリックに具体的に書いてあったのでよかった。

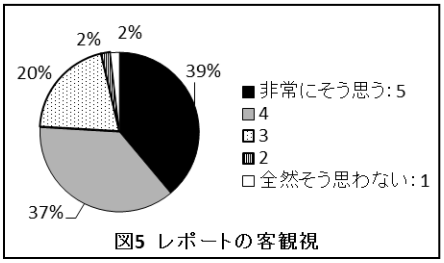


図5 レポートの客観視

また，インタビューでは次のような意見があった。

S3：自分の書いたものに満足してしまうと他の人の意見を聞かないときがあるが，ルーブリックに書いてあると客観的に見られる。
S7：自分が完璧・満足だと思っても，（ルーブリックの）評価をもらって見ると，目で見える形で足りない点が示されていた。

4-3-2 ルーブリック使用によるレポートの客観視についての分析

アンケート結果からルーブリックによって，8割の学習者が自身のレポートを客観視できたことがわかった。アンケートの自由記述の「自分のレポートを一人で客観的に判断するのは難しい。ルーブリックに具体的に書いてあってよかった」やインタビューの「自分の書いたものに満足してしまうと他の人の意見を聞かないときがあるが，ルーブリックに書いてあると客観的に見られる（S3)」という意見より，ルーブリックは学習者に客観的な評価の視点を提供する役割も担っているといえるであろう。ルーブリックで到達目標を明示し教員と学習者が目標を共有したことにより，評価者は教員だけではなく学習者自身も含まれ,「評価」の意義が向上したといえよう。また「自分が完璧・満足だと思っても，（ルーブリックの）評価をもらって見ると，目で見える形で足りない点が示されていた（S7)」という意見は，書き手である自分の印象だけでレポートの上手・下手を判断するのではなく，ルーブリックの具体的な項目と照らし合わせることによって自身のレポートを客観的に見ることができていたことを示唆している。これは自分が書いたレポートに対して自分でチェックをするメタ認知能力を働かせる支援をルーブリックがしていたといえよう。

4-4. ルーブリックの継続的な使用について

4-4-1. ルーブリックの継続的な使用についての調査結果

アンケートの質問項目「今後レポートを書く機会があった場合，ルーブリックを使用したいか」の回答を図6に示す。「非常にそう：5」と「4」が38名（70.4%）で半分以上の学習者が今後もルーブリックを使用したいと思っている。インタビューでは，ルーブリック継続使用について肯定的な意見もあったが，消極的なものもあった。

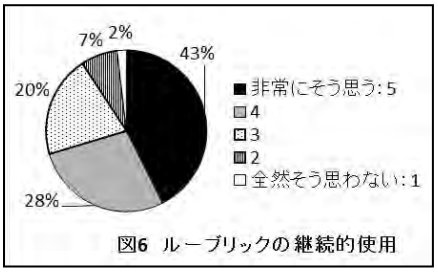


図6 ルーブリックの継続的使用

S4：やっぱりルーブリックはあったほうがずっといいと思う。目標がはっきり見えるから，自分が今どんなところでどうやってその目標を達成できるのかはっきりわかる。
S9：ルーブリックでは色々と決められているので自分の書きたいことが制限される。内容面や形式面でもっと自由に書きたかった。

4-4-2. ルーブリックの継続的な使用についての分析

アンケートでは7割の学習者が今後もレポートを書く際にルーブリックを継続して使用したいと思っていることが示された。本調査よりルーブリックの利点として「良いレポートの指標の明示」,「自身の不足点の意識化」,「レポートの客観視」を支援が示された。こ

の結果からルーブリックの使用によって教員がいなくても学習者は自分でルーブリックの項目とレポートを照らし合わせながらレポートが作成できるようになる可能性が見えた。このことは池田・畔津（2012）が学生の自己管理能力の向上による能動的な学びを促進する効果も期待できると述べているように，ルーブリックにより自律学習ができるようになることを示唆している。一方で，インタビューで「自分の書きたいことが制限される（S9）」という意見もあった。

5. まとめと今後の課題

調査から以下の 4 つが明らかになった。(1)ルーブリックはレポートの作成に貢献していた。(2)ルーブリックはレポートの修正に貢献していた。(3)ルーブリックの使用により学習者は自身のレポートを客観視できるようになった。(4)学習者は今後もルーブリックを使用したいと思っている。また，調査の結果からルーブリックはレポートの作成・修正の際に活用できるだけでなく，使用することによって客観的に自分のレポートを見るメタ認知の向上や，レポートを自己修正できる自律学習の促進の可能性もあることが示唆された。その一方で，課題と改善点も明らかになった。アンケート調査の自由記述やインタビュー調査で出た評価項目の分かりにくさに対する意見に対して，以下の 2 点で 2016 年秋学期に改善を行った。(1) レポート活動開始時から教員と学習者でルーブリックの評価項目の読み合わせを行い，教員が各項目の解説と具体例を示した。(2) レポート活動用の冊子とルーブリックの評価項目の対応を示した。今後はさらに学習者が自律的にレポート作成・修正ができるようにルーブリックの改定を行い，効果的な使用法について考えていきたい。

参考文献

池田史子・畔津忠博(2012)「複数教員によるレポート評価のためのルーブリック形式の評価導入に関する検証」『日本教育工学会論文誌』36, 日本教育工学会, pp. 153-156

沖裕貴(2014)「大学におけるルーブリック評価導入の実際―公平で客観的かつ厳格な成績評価を目指して―」『立命館高等教育研究』1，pp. 1-90

関西大学「ライティングラボ」，http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/.（2017 年 2 月 20 日検索）

山同丹々子・髙橋雅子・伊藤奈津美・安田励子(2017)「ルーブリック作成と評価観点の「ずれ」の分析―上級前半レベルのレポート課題―」『早稲田大学日本語教育実践研究』5，早稲田大学日本語教育研究センター，pp. 123-130

ダネル・スティーブンス，アントニア・レビ（2014）佐藤浩章・井上敏憲・俣野秀典（訳）『大学教員のためのルーブリック入門』玉川大学出版部

藤本朋美・安田励子・山同丹々子・髙橋雅子・伊藤奈津美(2016)「上級前半レベルにおけるレポート課題のためのルーブリック作成―より良い評価と目標達成に向けて―」『早稲田大学日本語教育学会 2016 年秋季大会予稿集』早稲田大学日本語教育学会，pp. 15-16

安田励子・山同丹々子・髙橋雅子・伊藤奈津美(2016)「上級前半レベルにおけるレポート課題のためのルーブリック作成と改善―評価観点の「ずれ」に着目して―」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 23，No1，日本語教育方法研究会，pp. 42-43

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・口頭発表⑩〕【予稿集】

非母語話者は母語話者の「説明」をどのように評価するか

―評価に影響を与える観点の分析―

柳田直美（一橋大学）

1. はじめに

近年，外国人住民の急増を背景として，非母語話者に情報をわかりやすく伝えるための母語話者側の言語的調整である「やさしい日本語」について，災害時における情報伝達（弘前大学人文学部社会言語学研究室 2006），市役所など公的機関が発行する公的文書の書き換え（庵他 2013）など，さまざまな提案が行われている。

しかし，それらの調整された日本語は情報を受け取る側である非母語話者からどのように評価されているのだろうか。非母語話者が母語話者の日本語運用をどのように評価しているかについての研究は少ないが，今後，「やさしい日本語」の有効性を検証していくためには，母語話者が用いる調整された日本語に対する非母語話者の評価を明らかにする必要がある。そこで本発表では，母語話者の「説明」に対する非母語話者の評価結果を検証し，非母語話者の評価に影響を与える観点について分析，考察する。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

2.1 会話の印象評価に関する研究

森本他（2006）は，日本人大学生のグループ・ディスカッションに対する評価尺度開発を目的として，①ディスカッションを大学院生に視聴してもらい，それを評価する単語や短文を書いてもらい，評定語を抽出，②①の結果から質問紙を作成し，別の大学生にディスカッションを視聴してもらい，印象評定調査を実施，③②のデータについて因子分析を行い，評価尺度を設定，という手順で調査・分析を行っている。

渡部（2003）は，日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価尺度開発を目的として，①日本語学習者と母語話者のペア自由会話を別の母語話者に視聴してもらってインタビューを行い，「全体的評価」項目と「評価の対象」項目を抽出，②①の結果から「全体的評価」と「評価の対象」の質問紙を作成し，他の母語話者にペア自由会話の一部を視聴してもらい，印象評定調査を実施，③②のデータについて因子分析を行い，「全体的評価」と「評価の対象」から評価尺度を設定，という手順で調査・分析を行っている。また，渡部（2005）は，渡部（2003）で設定した評価尺度にもとづいて質問紙調査を行い，共分散分析を用いて，評価基準間の関連を分析している。

2.2 母語話者の「説明」に対する非母語話者の評価観点

柳田（2015）は，母語話者 4 名の「説明」の映像に対する非母語話者（60 名）による印象評定調査を実施し，因子分析を行って非母語話者の母語話者の「説明」の評価因子を抽出した。抽出された評価の因子は，「全体の印象」を形成する因子として「会話への参加態

度」「非母語話者との会話への慣れ」の 2 因子，「評価の対象となる行為」を形成する因子として「相手に合わせた適切な説明」「言葉や文法の説明」「非母語話者に対する調整された話し方」の 3 因子，計 5 因子である。これらの因子の抽出のプロセスを以下に述べ，本発表では，この 5 つの因子のうち，どの因子が母語話者の「説明」に対する非母語話者の評価に影響を与えるかを明らかにする。

(1)「説明」会話の収録と印象評定で用いる評定語および評価対象の選定

印象評定調査に先立ち，母語話者の非母語話者に対する「説明」の会話の収録を行った。まず，非母語話者との接触経験が少ない母語話者，接触経験が多い母語話者，母語話者日本語教師経験者と非母語話者の同性・同年代の計 10 組の初対面ペア会話を収録した。収録した談話は，母語話者が非母語話者に対して単語・文・文章の説明を行うというものである。単語は各 3 分間，文は各 5 分間，文章は 10 分間両者に提示し，母語話者に時間内に説明してもらった。会話中の非母語話者からの質問等は自由とした。

母語話者に「説明」を受けた当事者である非母語話者に再生刺激法を用いたフォローアップ・インタビューを行い，インタビュー中に出現した母語話者の「説明」に対する評価語を抽出し，「全体の印象」に関する 18 対の評定語を選定した（表 1)。次に，母語話者の「説明」に対する評価語の対象を抽出し，KJ 法を参考に分類した。その結果，母語話者の「説明」において「評価の対象となる行為」を 20 項目抽出した（表 2)。

表 1　全体の印象に関する評定語対

1 わかりにくい	わかりやすい	10 嫌いな	好きな
2 不自然な	自然な	11 消極的な	積極的な
3 緊張している	リラックスしている	12 下手な	上手な
4 話したくない	話したい	13 慣れていない	慣れている
5 足りない	十分な	14 冷めた	熱心な
6 長い	簡潔な	15 疲れる	楽な
7 自信がない	自信がある	16 なれなれしい	礼儀正しい
8 失礼な	ていねいな	17 不正確な	正確な
9 非協力的な	協力的な	18 簡単な	詳しい

表 2　評価の対象となる行為

(1) ゆっくり話した	(11) 相手がわかっているかどうか注意していた
(2) ジェスチャーを使った	(12) 文法を説明した
(3) わからない言葉を他の日本語に言い換えた	(13) いろいろな方法を使って説明した
(4) 言葉や文法の使い方を説明した	(14) 質問に適切に答えた
(5) 全体的なことを話してから部分的なことを話した	(15) 相手がわからないときにすぐ助けた
(6) わからない言葉を翻訳した	(16) ことばを一つ一つ分けて説明した
(7) 簡単な言葉を使った	(17) はっきりイメージができるように話した
(8) 相手の話をよく聞いた	(18) わかったかどうか確認した
(9) 絵を描いたり，字を書いたりした	(19) 例を出した
(10) 言葉や文の背景的な知識を説明した	(20) 短い文や言葉で説明した

(2) 印象評定調査の実施

印象評定調査に使用したのは，同一の非母語話者（nnsA）に対する接触経験の少ない母

語話者（nsNA）と日本語教師経験者（nsTA），同一の非母語話者（nnsB）に対する接触経験の少ない母語話者（nsNB），日本語教師経験者（nsTB）の「説明」の計 4 つの映像資料である。各ペアの組み合わせを表 3 に示す。映像資料は母語話者が単語 2 つ，文 1 つ，文章 1 つ（表 4）を説明しているもので母語話者のみが映されているものを使用した。

表 3　印象評定調査の対象会話の協力者の属性と組み合わせ

非母語話者	母語話者	
	接触経験少	日本語教師経験者
nnsA（女）	nsNA（女）	nsTA（女）
nnsB（男）	nsNB（男）	nsTB（男）

表 4　印象評定調査で用いたデータ

単語	①公共の交通機関　②ゲリラ豪雨
文	この先，通行止めのため，迂回してください。
文章	【市役所からのお知らせ】11 月 11 日（月）から 15 日（金）までの 5 日間，インフルエンザの無料予防接種を実施します。 ★予防接種に当たっての注意事項 接種を判断する際に，疑問等があれば，あらかじめ，かかりつけ医や保健所，お住まいの市区町村の予防接種担当課に確認して，十分納得したうえでお申し込みください。

調査協力者は，非母語話者（留学生）60 名（母語：中国語 44 名，韓国語：8 名，ロシア語：4 名，タイ語，ドイツ語，ポルトガル語，ベトナム語：各 1 名）で，日本語レベルは上級（日本語能力試験 N1 取得）37 名，中級（日本語能力試験 N2 以下）23 名であった。

まず，表 4 にあげた印象評定調査の映像資料を非母語話者に視聴してもらい，4 名の母語話者の「説明」に対して，「評価の対象となる行為」について，「5＝とてもそう思う」から「1＝ぜんぜんそう思わない」の 5 段階で評定してもらった。次に，「全体の印象」の評定語対について，どちらの印象により近いかを 1～5 で評定してもらった。最後に，4 名の「説明」に順位をつけてもらい，その理由も記入してもらった。この作業を単語（2 回）・文・文章について繰り返した。

分析の対象とするデータは，単語①「公共の交通機関」を除外した単語②，文，文章に対する評定である。調査協力者 60 名から得られた 3 つの「説明」×4 名に対する評定を合計 720 データとみなし，そのうち「全体の印象」に対する評定の欠損値を含む 6 データを除いた 714 データと，「評価の対象となる行為」に対する評定の欠損値を含む 10 データを除いた 710 データを分析の対象とし，R3.1.1 for windows を使用して分析を行った。

(3) 抽出された因子と因子に含まれる項目

①「全体の印象」

「全体の印象」18 項目の因子分析の結果，以下の 2 因子が抽出された（表 5）。

表 5　「全体の印象」の因子と因子に含まれる項目

会話への参加態度		非母語話者との会話への慣れ	
熱心な	話したい	自信がある	上手な
協力的な	礼儀正しい	リラックスしている	簡潔な
積極的な	十分な	慣れている	楽な
ていねいな	正確な	自然な	
好きな	わかりやすい		
詳しい			

②「評価の対象となる行為」

「評価の対象となる行為」20 項目の因子分析の結果,以下の 3 因子が抽出された(表 6)。

表 6　「評価の対象となる行為」の因子と因子に含まれる項目

相手に合わせた適切な説明	言葉や文法の説明	非母語話者に対する調整された話し方
・例を出した ・はっきりイメージができるように話した ・質問に適切に答えた ・相手がわからないときにすぐ助けた ・短い文や言葉で説明した ・相手がわかっているかどうか注意していた ・わかったかどうか確認した ・相手の話をよく聞いた ・いろいろな方法を使って説明した ・ことばを一つ一つ分けて説明した	・文法を説明した ・言葉や文法の使い方を説明した ・わからない言葉を翻訳した ・言葉や文の背景的な知識を説明した ・全体的なことを話してから部分的なことを話した	・わからない言葉を他の日本語に言い換えた ・ゆっくり話した ・ジェスチャーを使った ・簡単な言葉を使った ・絵を描いたり，字を書いたりした

３．分析と考察

3.1　分析対象と分析の手順

今回，分析の対象とするデータは，栁田（2015）で扱った印象評定の評点と，母語話者 4 名による 3 種類の「説明」に対して非母語話者（60 名）が付した順位を得点換算したものである。

印象評定の評点とは，協力者が「全体の印象」および「評価の対象となる行為」の各項目それぞれに付した 1～5 の評点である。3 種類の「説明」とは単語 1，文 1，文章 1 の 3 つの「説明」である。順位とは，4 名の母語話者の「説明」に対して付した 1 位から 4 位までの順位を得点に換算（1 位＝4，2 位＝3，3 位＝2，4 位＝1）したものである。ただし，同順位が付与されているデータや順位が付与されていないデータなどを除外し，計 664 データを分析対象とした。

非母語話者が母語話者 4 名の 3 種類の「説明」に付した順位と栁田（2015）の評価因子との関連を次のような手順で分析した。

①4 名の母語話者別に 5 つの因子に含まれる各項目の評点を合計し，因子別に平均値を算出する。

②①で算出した因子別の平均値と，得点に換算した順位との相関係数を算出し，非母語話者の評価に影響を与える因子を検討する。

③因子間の相関係数を算出し，因子間の関連を検討する。

3.2　分析結果と考察

(1) 非母語話者の評価に影響を与える因子

各因子を構成する項目の平均値と，得点に換算した順位との分析の結果を表 7 に示す。

分析の結果,「全体の印象」を構成する因子である「会話への参加態度」(γ=.54) と「非母語話者との会話への慣れ」(γ=.42),「評価の対象となる行為」を構成する因子である「相手に合わせた適切な説明」(γ=.49) が母語話者の「説明」に対する順位と比較的強い相関があることがわかった。一方,「評価の対象となる行為」を構成する因子である「言葉や文法の説明」(γ=.38) と「非母語話者に対する調整された話し方」(γ=.33) に関しては，母語話者の「説明」の順位と弱い相関があることがわかった。

以上のことから，口頭での対面コミュニケーションの場合，非母語話者は母語話者が会話に積極的，誠実に参加しているか否か，非母語話者との会話に慣れているか否かという観点と，非母語話者に合わせて適切な説明が行われているかどうかという観点を重視する傾向があることがわかる。

「会話への参加態度」「非母語話者との会話への慣れ」という観点については，対面での口頭コミュニケーションの場合，必ずしも「やさしい日本語」が言語的調整という技術的な側面にとどまらないことを示唆しているといえる。また,「相手に合わせた適切な説明」という観点については，対面での口頭コミュニケーションの場合，一律に言語的調整を行うのではなく，会話の相手に寄り添った対応が必要であることを示しているといえよう。

表 7　各因子と順位との相関係数

	順位
会話への参加態度	.54
非母語話者との会話への慣れ	.42
相手に合わせた適切な説明	.49
言葉や文法の説明	.39
非母語話者に対する調整された話し方	.33

(2) 因子間の関連

各因子を構成する項目の平均値間の相関を表 8 に示す。

分析の結果，すべての因子間で正の相関があることがわかった。項目別にみると,「会話への参加態度」と「相手に合わせた適切な説明」(γ=.80),「相手に合わせた適切な説明」と「外国人に対する調整された話し方（γ=.70)」に特に強い相関があることがわかった。

一方,「言葉や文法の説明」と他の因子との相関については，比較的強い相関が認められるものの(γ=.44〜.61),他の因子間の相関と比べるとやや弱くなっていることがわかる。

表 8　各因子間の相関係数

	会話への参加態度	非母語話者との会話への慣れ	相手に合わせた適切な説明	言葉や文法の説明	外国人に対する調整された話し方
会話への参加態度	1				
非母語話者との会話への慣れ	.65	1			
相手に合わせた適切な説明	.80	.64	1		
言葉や文法の説明	.54	.44	.61	1	
外国人に対する調整された話し方	.65	.47	.70	.51	1

以上の結果から，母語話者の「説明」に対する非母語話者の評価には，「会話への参加態度」および「相手に合わせた適切な説明」が相互に作用しながら影響を与えていることが推察される。

本データからは，対面での口頭コミュニケーションの場合，これまで「やさしい日本語」が提案してきたような言語的調整という技術的な側面だけでなく，非母語話者の立場に立った調整と非母語話者への積極的な関与が必要であることが明らかになったといえよう。

これらの結果をもとに，今後は，非母語話者の評価に影響を与える因子が具体的にどのような言語・非言語行動に表れているかの検証を行っていきたい。

付記　本研究は，平成 26-28 年度科学研究費（若手研究(B)）「地方自治体の窓口における外国人対応支援のための研究」および平成 29-31 年度科学研究費（若手研究(B)）「外国人との接触場面における日本人の「説明」に対する評価指標の開発」の助成を受けている。

参考文献

庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編（2013）『「やさしい日本語」は何を目指すか』ココ出版

弘前大学人文学部社会言語学研究室（2006）『「やさしい日本語」の有効性と安全性検証実験解説書みんなで減災 2005in ひろさき～災害情報を「やさしい日本語」で～』 http://human.cc.hirosakiu.ac.jp/kokugo/kaisetsusyohtml/ kai-mokuji.html

森本郁代・水上悦雄・鈴木佳奈・大塚裕子・井佐原均（2006）「グループ・ディスカッションの相互行為過程の評価と分析のための指標－フォーカス・グループ・インタビューデータの分析から－」『ヒューマンインターフェイス学会論文誌』8（1）：117-128.

栁田直美（2015）「母語話者の「説明」に対する非母語話者の評価観点」『ことばと文字』4:46-54，くろしお出版

渡部倫子（2003）「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価－評価尺度開発の試み－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』2(52):175-183.

渡部倫子（2005）「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価－共分散構造分析による評価基準の解明－」『日本語教育』125:67-75

ポスター発表

（第１部）

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表①〕【予稿集】

留学生の進路選択プロセスのモデル化

－複線径路等至性モデル(TEM)を用いて－

山本晋也（徳山大学）

1. 研究の背景と目的

本研究では，日本の高等教育機関に在籍する外国人留学生(以下，留学生)を対象としたインタビュー調査を通じて，彼(女)らが卒業後の進路として日本国内でのキャリア形成を選択するまでのプロセス(＝進路選択プロセス)について明らかにすることを目指す。ここでいうキャリア形成とは，就労や進学を通じて新しい道へと進む選択が，個人の生き方の中でどのような意味を有しているのか，そして，その選択がいかになされているのかを捉えようとする視点である。

本研究では，特に留学生の就労に焦点をあて，大学卒業後の進路として，複数ある選択肢の中から「日本で就職する」という選択につながる，あるいは，その選択を妨げようとする留学中の経験や社会的背景について明らかにする。以上の成果を，留学生の進路選択プロセスとしてモデル化することで，留学生のより良い進路選択につながる日本語教育のあり方を検討することが，本研究の目的である。

1.1 留学生の就労を巡る現状と課題

法務省入国管理局の調査(2016 年 10 月発表)によれば，日本国内での就労を目的として在留資格変更の許可を受けた留学生の数は，平成 27 年度で約 15,700 人に上る。この数字は，前年の許可数(約 13,000 人)と比較しておよそ 20%もの増加を示しており，日本国内での就労を希望する，そして，実際に日本企業への就職を果たす留学生が急増していることが分かる。

こうした変化の背景には，1990 年代後半より始まる世界経済のグローバル化の影響がある。特に 2000 年代に入り，人・モノ・カネ・情報の国際的な移動が盛んになるにつれて，日本政府の留学生受け入れ方針は，大きな転換を迎えたと言われている。それは，留学生が日本で学んだ知識や技術を帰国後のキャリア形成に役立てることで，日本の国際貢献・国際交流を促進しようとするものから，直接的に日本の国益と結びつける形で，大学・大学院終了後の日本企業への就職を視野に入れた高度人材の獲得を目指す方向への転換である。2008 年に発表された「留学生 30 万人計画」の影響もあり，日本で学ぶ留学生の数は今後も増加傾向にあることが予想されている。加えて，日本社会の少子高齢化に伴う労働人口の急激な減少もあり，留学生の就職・就労支援は，いまや今後の日本社会全体のあり方を考える上で非常に重要な課題となっていると言えるだろう。

留学生の就職や就労支援を巡っては，近年，多くの高等教育機関で様々な調査がなされている(例えば，園田・俵山 2014,福岡 2015,古本 2010)。これらの調査に共通する点は，各大学に在籍する留学生の就職に対する意識や困難に感じる点などを明らかにすることで，更には，実際に留学生を受け入れた企業の声を聴くことで，留学生の就職につながる教育のあり方を考えようとする点である。特に，留学生受け入れの第一の窓口である日本語教育では，「ビジネス日本語」に代表される言語教育を通じた留学生の就職・就労支援のあり方を長年探ってきた。このような研究が数多く実施されることで，留学生・大学・企業間の連携促進へとつながる可能性が期待されるだろう。

しかし，ここで注意しなければならないことは，個人の言語能力育成を通じてその言語が用いられる社会への適応を促そうとする発想は，「準備主義的な言語教育観(細川,2007)」に基づいているという指摘である。準備主義的な言語教育観に基づく実践は，日本社会や

日本企業に流通する言語や文化を学ぶべき対象とし，とかく，その効率的な習得に実践の目的が偏りがちである。またそうでなくとも，こうした実践は無自覚のうちに留学生に対して日本社会側からの同化と強制の圧力として作用する可能性がある(牲川,2011)。日本企業とのマッチングを始めとして，留学生の就職を巡る問題は数多いが，一方で，日本社会全体として留学生をどう受け入れるかという議論は，未だ定着していないのが現状であると言える。

1.2　本研究の射程とその課題

外国人高度人材の受け入れとその課題について考察した論考には，福嶋(2016)がある。福嶋は，外国人留学生を採用した企業の担当者(10 名)，日本国内での就職を希望する留学生，又は既に日本の大学・大学院を卒業し日本で就職した元留学生(33 名)，そして，外国人留学生支援省庁(経済産業省・文部科学省)担当者(3 名)への聞き取り調査を実施し，留学生の就労を巡る政策と実態のギャップについて明らかにしている。そのギャップとは，高度人材としての留学生の採用を通じて，日本経済のイノベーションや大学のレベルアップにつなげようとする政策担当者側の思惑に対して，実際に留学生を受け入れる企業側はむしろ，国籍を問わない一社員として日本人と同等に活躍してくれることを留学生に求めているという点である。そして何よりも，当の外国人留学生もまた，必ずしも日本政府が期待するグローバル人材や，母国との懸け橋となるブリッジ人材へのキャリアアップを目的としているわけではなく，多くの場合，個人の幸せの追求の結果として日本国内での就労を選択しているのだという点を，見逃してはならない。

詳しくは後述するが，本研究で実施した調査においても，留学生が日本での就労を決意した背景には，在学中に出会った様々な人々との固有のストーリーがあり，その中で生じた経験と葛藤があった。つまり，日本での就労を巡る企業と留学生のすれ違いの解消に向けては，留学生の日本企業への「適応」を促そうとする準備主義的な発想のアプローチではなく，就労を巡る留学生個人のストーリーを収集し，それを共有可能な形で可視化することで，受け入れ側との相互理解を進めていく必要があるのだと考えられる。

以上の問題意識に基づき，本研究では，留学生が日本での就労を決意した経緯について調査する。そして，その質的分析を通じて，

1)留学生にとって，進路選択へとつながる/あるいは妨げる経験とはどのようなものか
2)留学生は，進路選択に至る過程で生じた葛藤をいかに乗り越えたか
3)上記 1)，2)にはどのような社会的背景があったのか

以上 3 点の課題について明らかにすることを目指していく。

2. 調査および分析の概要について

2.1　調査対象者と調査方法

本研究の調査対象者は，2013 年 4 月～2017 年 3 月までの 4 年間，学部生として某地方私立大学に在籍していた留学生のユキとサリー(共に仮名)である。2 人は，2017 年 3 月に所属大学を卒業し，卒業後は日本国内企業に就職した。本研究では，2 人が日本国内での就労を決意するまでの経緯と，その後の就職活動の詳細等について半構造化インタビューを実施した(1)。調査協力者 2 名の詳細は，以下の通りである。

表 1　調査協力者 2 名の詳細

協力者名（仮名）	国籍	性別	滞日歴（調査当時）	日本語能力の目安	業種
ユキ	韓国	女性	3 年 10 ヶ月	日本語能力試験 N1 取得	サービス業
サリー	韓国	女性	3 年 10 ヶ月	日本語能力試験 N2 取得	小売・飲食業

インタビューの実施に際して，調査者(山本)から調査協力者に共通して行った質問は，①就職を決意した時期，②就職を決意したきっかけ，③就職活動で感じた苦労や困難，④就職活動を通じて学んだこと，⑤後輩に伝えたいこと，の 5 点である。

インタビュー当日は，上記質問への回答に加え，日本に留学した当初から現在に至るまでの経験を振り返りながら，その都度話題に上がったことを自由に語ってもらう形式をとった。インタビューは一人 40 分～1 時間程度実施し，調査協力者の承諾を得た上で，内容をすべて IC レコーダーに録音した。本研究におけるデータは，この録音記録の文字化資料と，インタビューの様子などを記録したフィールド・ノートである。

2.2 分析手法

分析に際しては，インタビュー記録の文字化スクリプトを主なデータとし，「複線径路等至性アプローチ(TEA)」(安田・サトウ,2012)の手法を用いて分析を行った。そして，分析結果に基づき，2 名の進路選択プロセスを「複線径路等至性モデル(TEM)」(安田・サトウ，同上) として図式化した。

TEA は，研究者の興味・関心のある事象(＝等至点)に焦点を当て，事象が生じた構造(structure)よりも,そこに至るまでの過程(process)を理解しようとする研究法である(安田・滑田・福田・サトウ，2015)。具体的には，等至点に至るまでの時間軸の中で，ある経験をする際に必ず行き当たる出来事や行動選択となる「必須通過点」や，径路[(2)]が発生・分岐するポイントである「分岐点」を把握していく。そして，必須通過点や分岐点において，等至点に向かうことを後押しする力である「社会的助勢」と，反対にそれを妨げようとする力である「社会的方向づけ」について考察していく。

以下に示す図 1 は，本研究における TEM のイメージと，研究および分析の射程を示したものである。

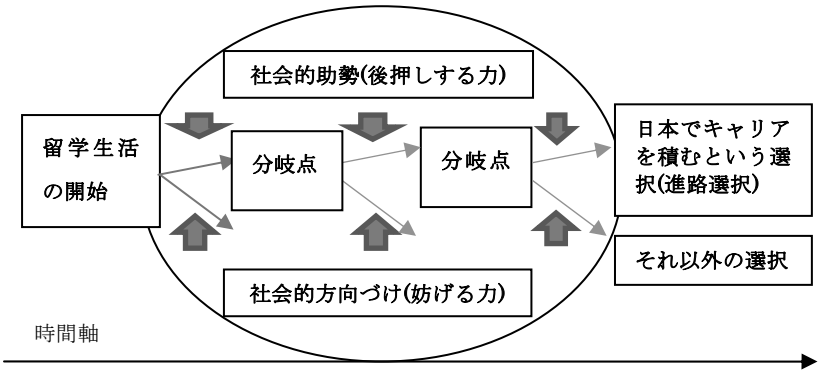


図 1　本研究における複線径路等至性モデル(TEM)のイメージ

本研究では，2 名の留学生が日本での就職を決意した時点を等至点として設定し，留学生活の開始から等至点に至るまでの径路を時間軸に沿って描き出した(図 1 楕円部分)。その際に，2 名それぞれの進路選択につながる経験を等至点につながる分岐点として設定し，その背景にある社会的な方向づけも含めて分析の対象とした。

分析手順としては，2.1 で述べた半構造化インタビューの終了後から，①インタビュー記録の文字化スクリプト作成,②文字化スクリプトに基づく TEM 図の作成,③作成した TEM 図に基づく再インタビューと内容の確認，④TEM 図の修正，⑤修正後の TEM 図の確認，という 5 段階を経た。なお，当日発表の際にポスターに記載するのは，⑤の修正後の TEM 図である。

3. 分析の結果と考察

分析では，前述の 5 段階の手順を辿り，2 名の調査協力者によって語られた内容をまとめて TEM 図を作成した。なお，紙幅の都合により本稿では TEM 図の掲載はせず，それぞれの進路選択プロセスについて，分析結果の概要のみを示している。

3.1　ユキの進路選択プロセス

ユキは，穏やかな性格の持ち主で，明るい笑顔の印象的な学生である。しかしながら，入学後に同級生との関係がうまくいかず，あまりの寂しさから2年生の終わりごろには大学を辞めて帰国するつもりだったと語る。そんな彼女が日本での就職を決意した背景には，アルバイト先の人々との交流と，大学ゼミの指導教員からの言葉があった。

元々，日本での就職は「全く考えていなかった」と語る彼女は，入学当初，母国にて国際貢献のできるNPOに入ることを将来の進路として希望していたという。しかし，1年生の後期より始めたアルバイトの経験と,様々な人々との出会いと交流を通じて,周囲の人々との関係性の中に身を置くことの意味を考え始める。そして，3年生になって所属したゼミで，ユキは「役割」と「居場所」を実感するようになったと語る。この頃から，次第に本来の明るさを取り戻し，論文作成などの活動を通じて，ゼミのメンバー・教員との関係性を少しずつ築いていく。そして，ゼミ教員の「(せっかくここまで学んだのだから)日本に残ってほしい」という一言をきっかけに，ユキは初めて自身の将来について真剣に考えるようになったという。結果として，3年生の3月に就職を通じて日本に残ることを決意した彼女は，少しずつ日本での就職活動を開始し，4年生の8月に，無事希望する企業からの内定を得ることとなった。

以上の語りから見出されたユキの進路選択プロセスにおける分岐点とその社会的背景は，次の通りである。

表2　ユキの進路選択プロセスに生じた分岐点とその背景

用語	本研究における意味づけ
分岐点1	同級生との関係がうまくいかず，悩む(→帰国を決意)
分岐点2	アルバイト先の人々との交流が始まる(→関係性の学び)
分岐点3	ゼミに所属する(→役割と居場所)(→教員からの一言)
社会的助勢 (後押しする力)	応援してくれる人々の存在(ゼミ・アルバイト先) 就職支援を行う大学の環境
社会的方向づけ (阻害しようとする力)	寂しさ・孤独感(→居場所のなさ)

3.2　サリーの進路選択プロセス

サリーは入学当初を振り返る中で，日本語能力の低さから，生活の全てにおいて自信がもてず,「本当は今すぐにでも帰国したかった」と打ち明ける。そんな彼女だが，1年次の日本語クラスにおけるクラスメイト達との交流を通じて，次第に「ことばが出来なくとも分かり合える」ことを実感し，彼(女)らとの関係性の構築と共に，日本語と日本での生活に対する自信が芽生えてきたと語る。そして，2年生に上がる前に始めたアルバイトを通じて，地域に暮らす人々の優しさに触れ，ことばと生きることへの自信を更に深めていったという。

彼女が卒業後に日本での就職を決意した背景にあったのは，自分が日本で出会った人々が「皆いい人ばかりで優しくしてくれた」という経験であり，同時に，そのように他人を気遣おうとする文化への強い共感であった。そして何よりも決め手となったのは，自身にとって大切な人々が住むこの地域に，今度は社会人として住んでみたいという思いであったという。そのことに気づいたのが，留学生活の折り返しである3年生の初め頃である。最終的に,彼女は1年弱の就職活動を経て,4年生の秋口に地元企業への就職を実現した。

以上の語りから見出されたサリーの進路選択プロセスにおける分岐点と社会的背景は，次の通りである。

表3　サリーの進路選択プロセスに生じた分岐点とその背景

用語	本研究における意味づけ
分岐点1	日本語能力の低さから，生活への自信を失う(→帰国を決意)

分岐点 2	クラスメイトとの交流(→コミュニケーションの自信)(→関係性を築く経験)
分岐点 3	アルバイト先の人々との出会いと交流(→コミュニケーションへの更なる手ごたえ)(→人・文化・地域への愛情)
社会的助勢 (後押しする力)	応援してくれる人々の存在(教員・友人・アルバイト) 母国に住む家族の支え
社会的方向づけ (阻害しようとする力)	アドバイス役がいない環境 金銭的不安

3.3 人間関係の構築過程に見る進路選択の意味

ユキ，サリー共に，「卒業後に日本で就職する」という進路の選択肢は，留学生活の中で築いた人間関係の中で生じていたと言える。それらの人間関係は，大学のクラスやゼミ，アルバイト先，地域の人々との交流など，多様なコミュニティにおいて育まれたものであった。特に，ユキはアルバイト先やゼミで出会った人々との交流の中で，サリーは，入学当初の日本語クラスで得た仲間たちや，アルバイト先で出会った地域の人々との交流の中で，豊かな人間関係を築いていった。1 年生から 2 年生，そして 3 年生へと時間が経過するにつれて，来日当初に感じていた言語や留学生活に対する不安，孤独感，自己のあり方などの葛藤を，人間関係の学びの中で乗り越えていく様子が見て取れた。

また，こうした二人の経験や葛藤の背景には，母国にいる家族の存在や，就労支援につながる環境へのアクセスのしやすさ(しにくさ)があった。そして，この点に関しては，ユキ・サリーの両者がそれぞれの背景について対極的な認識を持っていたことが TEM 図において示された。例えば，就職に関する大学の支援体制について，サリーはなかなか情報が得られず，もっと具体的な指導役が欲しかったと語っていたが，一方でユキは，ゼミ教員との二人三脚で就職活動を進めていった経験が，何よりも得難いものであったと語っており，大学の進路支援制度なども積極的に活用していた。TEM を用いた研究においては，ある経験が人によっては後押しする力になり，また妨げる力にもなり得るというが，この点については更に考察を加えていく必要があるだろう。

本稿の第 1 節では，留学生の就労支援を考える上で，日本社会・日本企業への「適応」を目指した準備主義的なアプローチに代わり，相互理解の促進へ向けて，留学生それぞれの進路選択プロセスの可視化と共有が必要であることを述べた。ユキ・サリーの二人の語りを踏まえて,日本語教育の立場から留学生の就労支援のあり方を考えるならば,まずは,実践を通じて豊かな人間関係の構築へとつながるようなコミュニケーションの場や経験を提供することが重要になるだろう。本研究で明らかになった二人の進路選択プロセスは，まさしくそのようなコミュニケーションと，それに基づく人間関係の構築という経験の積み重ねの先に描かれていたからである。本研究の成果からは，その具体的な実践デザインにまで言及することはできないが，例えばビジネス日本語の実践であれば，場面における言語や文化の習得よりもむしろ，その場にいる人々と実践の中でどのように関係を切り結んでいくかを考えていく必要があるのではないだろうか。

4. 本研究の意義と課題について

本研究では，留学生の進路選択プロセスについて調査し，その過程にある経験や葛藤，更にその社会的背景について考察した。最後に,本研究の意義と課題について考えたとき，本研究の調査対象者が，いわゆる「グローバル人材」と比較して，留学先や本人の背景など含めて非常に「ローカル」な留学生であったという点は注目すべき点であろう。例えば福嶋(2016)の調査でも，調査対象は首都圏（関東地方）に在籍する留学生であり，加えて，調査対象者の多くが大学院の修士課程，又は博士課程といった高い学歴を有していた。法務省の調査によれば，実際に，就労目的でのビザ変更者のほぼ半分(約 49%)が東京都で申請を行っており，周辺 6 県を含む関東地方で見れば，その数は全体の 6 割以上を占めている(法務省,2017)。

しかし，日本社会に急増する留学生の様相は，政府が想定するような高度人材のモデル

から，より一般的，かつ多様な個人へと移りつつある。また，地域の選択も首都圏に限らず，日本全国の各地方都市へというように，よりローカルな方向へと広がりつつある。このような現状の中で，留学生にとって「日本で就職する」という進路選択の持つ意味合いも多様化が進んでおり，今後は従来以上に地域や個人の生き方に密着した形での調査が必要となるだろう。本研究が扱ったのは，二人という非常に限られた事例であるが，より様々な事例を収集・分析する中で，留学生の進路選択という広大なテーマに接近していくことが可能になると考える。

また，本研究では，特に留学生の進路選択プロセスに焦点をあてたが，個人の生き方としてのキャリア形成を捉える視点からは，その先にある就職活動や、入社後の経験についても調査・分析を重ねていく必要があるだろう。更に長期的な視野に立った調査研究の実施については，今後の課題としたい。

注

(1) 本研究における全ての調査においては，調査者(山本)から調査協力者全員に調査趣旨を説明し，調査協力同意書を作成した上で実施した。

(2) ひとつのゴールや目標に対して，そこに至るまでには複数の異なる「径路」が想定されるとするTEMの理念に従い(安田・滑田・福田・サトウ,2015)，本稿では留学生の進路選択プロセスにおける分岐点の接続を「径路」という表現で統一する。

【参考文献】

牲川波都季(2012)『戦後日本語教育学とナショナリズム - 『思考様式言説』に見る包摂と差異化の論理』くろしお出版

園山智子,俵山雄司(2014)「留学生の就職活動とキャリアに関する意識調査――群馬大学留学生基本調査(2)からの報告」『群馬大学国際教育・研究センター論集』13,27 - 39

福岡昌子(2015)「留学生の就職に関する意識調査とビジネス日本語教育への示唆」『三重大学国際交流センター紀要』10,1－18

福嶋美佐子(2016)「外国人高度人材受け入れの現状と政策的課題：探索的調査研究」『公共政策志林』4,155 - 173，法政大学公共政策研究科

古本裕子 (2010)「日本企業への就職を目指す留学生の直面する問題について」『名古屋学院大学論集言語・文化編』22 号第 1 巻,83－96.

法務省入国管理局(2016)「平成 27 年における留学生の日本企業等への就職状況について」，http://www.moj.go.jp/content/001207275.pdf (2017 年 4 月 3 日閲覧)

細川英雄(2007)「日本語教育学のめざすもの-言語活動環境設計論による教育パラダイムの転換とその意味」『日本語教育』132,79-88

安田裕子,サトウタツヤ(2012)『TEM でわかる人生の経路 - 質的研究の新展開』誠信書房

安田裕子,滑田明暢,福田茉莉,サトウタツヤ(編)(2015)『ワードマップ TEA 理論編－複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表②〕【予稿集】

短期ビジネス日本語クラスにおける PBL（Project-Based Learning）を取り入れたコースデザイン

寅丸真澄（早稲田大学）・作田奈苗（東京外国語大学）・饗場淳子（東京外国語大学）

1. はじめに

本発表の目的は，Project-Based Learning（以下，「PBL」と示す）を取り入れた短期ビジネス日本語プログラムの実践について報告し，短期ビジネス日本語プログラムにおける PBL の有効性を検討することである。

世界のグローバル化を背景にして，日本企業や日本企業と関連する諸外国企業では，ブリッジ人材として活躍できる留学生を採用しようという動きがある。そして，このような社会状況を背景にして，企業や留学生のニーズに応えられるようなビジネス日本語プログラムやコースを設置する日本語教育機関も見られるようになった。

一方，このような状況にも関わらず，自分自身の日本語能力に対する不安や，日本企業や日本文化・社会に対する理解不足から，日本企業やそれらと関連する諸外国企業で仕事をすることに積極的になれない日本語学習者が少なくない。無論，日本語学習の目的は様々であり，日本語学習者全員が日本企業で働く必要は全くない。しかし，企業で期待されるブリッジ人材の育成のためには，日本語学習者の理解不足や不安を払拭する必要がある。

特に，それは長期的な日本語学習のきっかけとなりうる短期日本語プログラムにおいても重要である。そこで，本発表では，そのための手立ての一つとして行った，PBL を取り入れた短期ビジネス日本語プログラムのコースデザインを検討する。

2. 分析対象

本発表の分析対象は，21 日間にわたって実施された都内大学の短期ビジネス日本語クラスである。本実践の概要は，表 1 の通りである。

表 1　実践の概要

項目	内容
授業目的	(1) ビジネス日本語能力を向上させる。 (2) 日本の企業や企業文化等の社会文化的背景についての理解を深める。 (3) 仕事を遂行するための基礎的な能力となる自律性や協働性を育む。
目　　標	教科書学習によって日本語の知識や技能を深めるとともに，PBL 活動を通して興味のあるテーマについて調査分析を行い，それをもとに修了発表会においてグループ・プレゼンテーションを行う。
学 習 者	10 名（香港・上海等），中上級～上級レベル
授業内容	(1) 教科書学習：『ロールプレイで学ぶビジネス日本語―グローバル世界を構築する』を使用，表現・会話学習，ケース学習 (2) 技能学習：履歴書・メールの書き方

	(3) PBL 活動 :オリエンテーリング，企業訪問（2 社），スピーチ， スクリプト作成，プレゼンテーション (4) その他　：都内外の施設の見学等　※日本人学生によるサポートあり
評　　価	参加：30%　宿題・課題：40%　修了プレゼンテーション（準備含む）：30%

3. PBL を取り入れた実践のデザイン

ビジネス日本語や日本の企業文化に関わる不安や誤解をなくすには，実際にビジネスの場に身を置き，日本語を使った仕事に慣れるのが最もよいと考えられる。しかし，留学生，特に長期間滞在できない留学生が現実場面の仕事に従事することは困難である。そこで，本コースでは，PBL を取り入れることによって，学習者がビジネスの現実場面を想起したり，企業文化を実際に肌で感じたりできるような学習環境をデザインした。

PBL は，自律性や協働性を重視した「プロジェクト・メソッド」の影響を受けた学習活動である（佐藤 2004）。PBL では，脱文脈化された学習項目別の学習が批判され，教科と活動をプロジェクトとして統合することがめざされている。プロジェクトは，学習者自身の生に関わりのあること，またはそれに役立つことでなければならないとされ，学習者が自律的に社会に関わっていくための 1 つの経験の場であるとされている。知識や技能の習得に留まらない，学習者の人間形成という課題を視野に入れた学習形態であるといえる。

近年，アクティブラーニングが着目される中，PBL に関しては，ビジネス日本語教育においても財団法人海外産業人材育成協会（2011）による教材が開発され，それを利用した実践報告がなされている（太田他 2010 等）。また，高等教育機関のビジネス日本語コースにおいても PBL が採用され，その成果が報告されている（堀井 2010，2013 等）。但し，これらは長期的な学習を前提とした教材や教育プログラムであり，短期プログラム向けではない。自律的な経験から総合的で多様な学びを得ることを目的とする PBL は，短期プログラムにおいても有効であると考えられるが，管見の限り，そのような報告はなされていない。そこで，筆者らは，短期プログラムにおいて，PBL を取り入れたコースデザインを計画し実施した。まず，PBL を Stoller（2006：24）に基づき，資料 1 のように規定した。

資料 1　本実践における PBL の条件

(1) プロセスと成果物を重視する。(2) 学習者の主体性・自律性を重視する。(3) 一定期間にわたって実施する。(4) 複数の言語技能を統合する活動を行う。(5) 言語学習とともに内容学習ができる。(6) グループ及び個人で学習する。(7) 目標言語による情報収集等が自律的に行える。(8) 教師は教授者とファシリテーターの役割を柔軟に担う。(9) 具体的な成果物を産出する。(10) 学習のプロセスと成果について学習者自身が振り返りを行う。

次に，以下の点に留意して短期ビジネス日本語クラスのデザインを検討した。(1) 教科書学習で習得した日本語技能や企業文化に対する理解がより深められるようなプロジェクトを行う。(2) プロジェクトは複数の段階に区分し，必然性のある段階的な配置にする。(3) プロジェクトは前の段階の活動が次段階の活動の土台となるように配置する。(4) プロジェクトの各活動前に，活動目標は何か，取りかかろうとしている活動が活動目標を達成する上でどのように役立つのかを常に意識させ，個々の活動のモチベーションを上げる。(5) プロジェクトの内容は，ビジネス日本語学習に対するモチベーションを上げたり企業

文化についての理解を深めたりすると同時に，学習者が現実社会で役立てることができるものとする。(6) プロジェクトはグループで行うこととし，学習者がクラスメートやボランティアとの協働を学べる機会とする。

本実践では，以上のような留意点を踏まえ，修了プレゼンテーションを活動目標とするPBL を実施した。修了プレゼンテーションとは，短期プログラム修了時に学習の総まとめとして実施されたグループによるプレゼンテーションである。学習者が自由にグループをつくり，興味のあるテーマについて調査分析を行い，それをもとにプログラム参加者全員の前で発表するというものである。本発表の対象となったビジネス日本語クラスのプロジェクトの活動段階と内容は，以下の通りである。

表 2　プロジェクトの活動段階と活動内容

	段　　階		内　　容	
1	来日前のテーマ検討		日本滞在中に明らかにしたい疑問や調査分析をしたい事柄をプロジェクト・テーマとしてメールで提出する。	
2	プロジェクトの趣旨説明		プロジェクトの趣旨説明により意義と概要を共有する。	
3	グループ決め		プロジェクトの意義と概要を理解させた上で，テーマの類似性によりグループをつくる。	
4	テーマ決め		決定したグループでプロジェクト・テーマを決定する。	
5	待遇表現学習		授業において，教師が待遇表現の表現形式，機能等を導入・説明した後，練習する。表現形式のみならず，日本語母語話者が失礼であると感じる態度について話し合い，日本語母語話者の待遇ストラテジーについて理解する。※ここで得た知識や技能は，修了プレゼンテーションと「6 地域オリエンテーリング」において利用する。	
6	地域オリエンテーリング		①調査準備	地域商店街のオリエンテーリングの調査シートへの記入を通して，調査の趣旨を理解する。
			②調査	インタビューが円滑に進むように，教師やボランティアの日本人学生から言語面のサポートを随時受ける。
			③発表（スピーチ）	調査結果のスピーチを行う（3 分程度）。その後，言語面と内容面の両面において振り返りを行う。
7	プレゼンテーション・スピーチ学習		「6 地域オリエンテーリング」の反省を踏まえ，効果的なプレゼンテーション・スピーチについて話し合う。学習者全員の合意形成を図り，全員がめざす修了プレゼンテーションのあり方を共有する。	
8	企業訪問	調査計画	グループで調査計画書にプロジェクトの目的，課題，方法・手順等を記入する。	
		事前学習	①調査	プロジェクトに関わる事前学習を行う。例）企業概要，業界
			②発表（プレゼンテーション）	調査結果について PPT を用いてプレゼンテーションをする。その後，言語面と内容面の両面において振り返りを行う。
		実施	企業訪問を行い，インタビューを行う。インタビューや観察記	

			録をもとに，企業訪問でわかったことをまとめる。	
9	修了プレゼンテーション		①アウトライン	アウトライン用シートの項目に従って発表のアウトラインの作成を行う。この時，発表者を確定する。
			②ドラフト	①アウトラインを膨らませて記述し，全体の流れを調整する。
			③スクリプト	②ドラフトの記述を膨らませ，発表のスクリプトを作成する。
			④PPT	③スクリプトに合わせてPPTを作成する。
			⑤実施	グループ間で順番を決め，各自3分程度でプレゼンテーションを行う。
10	活動の振り返り		修了プレゼンテーション，PBL，本プログラム全体について振り返りを行う。	

4. 実践の結果

本ビジネス日本語クラスでは,企業における待遇表現について調査分析するグループと，和菓子の商品戦略を考える2つのグループがつくられた。学習者は必要に応じて授業やその他の場で話し合いを重ね，活動を進めた。活動の過程で，授業に参加していた日本人学生ボランティアが日本語や調査内容等に関するサポートを行った。

学習者は全員，教師と日本人学生ボランティアの支援を受けながら，活動を終えることができた。PBL に対する学習者の反応はおおむね好評価であった。学習者が評価したのは主に以下の点である。

・活動目標に関連づけて各活動の意義が説明されたため，意欲的に参加できた。
・活動が簡単なものから複雑なものへ進むように計画されており，取り組みやすかった。
・企業訪問等で現実のビジネス日本語を聞くことができ，今後の学習に役立った。
・教科書学習だけではイメージできない，ビジネスの現場に入るという経験ができた。
・日本人に対するインタビュー等を通して日本人と話し，その考えを聞くことができた。
・日本人学生ボランティアとの親密な交流を通して，日本人学生の生活を知るとともに，日本人と交流するという経験ができた。
・日本人学生ボランティアとの親密な交流を通して，自身の日本語学習や生活を充実させることができた。

以上の評価から，自律性・協働性を育む経験の場として，短期プログラムにPBLを取り入れ,それを意義あるものとするためには,次のような点が重要であることが示唆される。

(1) 学習者による活動目標の設定と意識化
(2) 活動の一貫性
(3) 必然性のある段階的な活動計画
(4) オリエンテーリングや企業見学等の実体験
(5) 教室外での日本人との現実場面での相互行為
(6) 日本人学生等による活動のサポート
(7) 日本人学生等との関係性の構築

5. 実践の課題

前章で示したような効果が観察される一方，PBL 実施上の課題も見いだされた。学習者のレベル差に起因する参加度と達成感の問題である。

学習者は中上級レベルから上級レベルであったため，活動上大きな支障をきたすことはなかった。しかし，日本語能力の差は話し合いへの参加度やスクリプトの完成度に影響していたといえる。学習者から不満は出なかったものの，日本語能力の高い学習者が活動を先導するという傾向が見られた。実際には，プロジェクトを遂行するためには総合的な日本語能力が求められるため，学習者全員があらゆる場面で十分な参加を果たせるような活動をデザインすることは困難である。また，十分な参加を果たせなかったという反省が学習者のそれ以降の学習意欲の向上につながるという効果が見られたことも，学習者に対するインタビューで明らかになっている。しかし，日本語能力に自信のない学習者が日本語能力の高い学習者に依存し続けるだけでは，活動を通して自律的に学習する力を育成していくという PBL の目的は果たせない。そこで，学習者がそれぞれのレベルに応じてグループの活動に積極的に関わり，達成感を得られるような活動を取り入れることが必要であるといえる。

また，本実践には，日本語支援を目的として日本人学生ボランティアが参加した。しかし，結果的に，このような日本人学生の参加は，学習者の日本語学習支援という目的以上に，学習者の留学生活支援や，短い留学経験をより充実させる重要な要素になりえたことが明らかになった。短期間に様々な学習と経験を重ねながら，特定のテーマについての調査分析と修了プレゼンテーションを行うという本件のようなプロジェクトは，学習者に大きな負担を強いることになる。学習意欲の高い学習者でも，容易に進まない場合もある。そのような場合でも，学習者が積極的に活動を進められるようにするには，言語面と生活面，精神面の支援について，教師によるもの以外のサポート体制も十分に整えることが望ましいと考える。

付記：本研究の一部は，科学研究費挑戦的萌芽研究　課題番号 16K13236「PBL による短期ビジネス日本語プログラムとその教材の開発」（代表：寅丸真澄）の助成を得て行ったものである。

【参考文献】

(1) 伊月知子（2013）「短期交流学生受け入れプログラムの整備と改善－『愛アイプログラムインターンシップから学ぶ日系企業文化・風土』の実施から－」『大学教育実践ジャーナル』第 11 号，53-59.

(2) 太田亨・今井武・島弘子（2010）「アジア人材資金構想・金沢大学コンソーシアムにおける短期集中型ビジネス日本語教育とその評価・課題」『金沢大学留学生センター紀要』13 号，1-10.

(3) 財団法人海外産業人材育成協会（2011）『留学生のためのビジネス日本語シリーズ －人財－』

(4) 佐藤隆之（2004）『キルパトリック教育思想の研究－アメリカにおけるプロジェクト・

メソッド論の形成と展開－』風間書房.
(5) 堀井惠子 (2010)「プロジェクト型ビジネス日本語教育の意義と課題」『武蔵野大学文学部紀要』11, 47-57.
(6) 堀井惠子 (2013)「ビジネス日本語教育におけるシニアサポーター活動の意義と課題」『Global Communication』2, 77-87.
(7) Stoller,F. (2006) Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In Gulbahar H. Beckett & Paul Chamness Miller(eds.), *Project-based second and foreign language education：past, present, and future*. Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing. 19-40.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表③〕【予稿集】

「パターン・ランゲージ」を用いた短期交換留学生の問題発見解決のための試み

森良太（北海学園大学大学院生）

１．はじめに

本研究は，短期留学生の日常生活における問題発見解決のコツを「パターン・ランゲージ（pattern language）」（以下 PL）を用いて記述し，留学生自らが自律的な問題発見解決に向けて相互に支援しあうシステムの構築を試みたものである。PL とは，建築家の C・アレグザンダーによって考案された建築・デザインに関する知識の記述形式であり，現在では建築の分野のみならず，コンピュータのソフトウェア開発や企業研修，大学の初年時ガイダンスなど，様々な場面で広く活用されている。アレグザンダーは「デザインは問題発見解決である」（アレグザンダー・2013）とし，生き生きとして多様性がありながら，それでいて調和がとれている街づくりはいかにして可能かという問題意識のもと，街や建物など，デザインの対象となるものの基本構造に内在する 253 にも及ぶ関係性のパターンを見出した。そして，それらが生成されるプロセスを，建物をデザインする建築家や施工者のみならず，実際にそこに住む人々も共に街づくりに参加できるよう，それらに関する知識を共有できる形式（ランゲージ）で記述することを試みた。それが「パターン・ランゲージ」である。

森（2013）ではこのような「街づくり」に関する問題発見解決の志向を「留学生活」に応用し，そのための知識の記述形式である「パターン・ランゲージ」を留学生自らが作成することで，生き生きとした留学生活のコツを明示化することを試みた。本発表は，それを活用することによって留学生が直面する様々な問題を,彼ら自身がより効果的に解決し，そのためのコツを集合知として蓄積，発展させていくことを目指したものである。

２．留学生活におけるパターン・ランゲージの応用可能性

本研究が対象とするような短期留学生の場合，留学時期などの問題から前年度に在籍していた学生との情報交換が困難な場合が多く，また，時間的な制約などもあって，実際に問題が起こった場合でも，それを解決するための試行錯誤の機会はごく限られたものとなってしまう。そのため，与えられた留学期間を充実したものにするためには，学生個々の経験や問題発見解決のコツを集合知として蓄積し，それを通時的に共有することが必要となる。PL ではある問題（Problem）がどのような背景，文脈（Context）によって引き起こされ，そこにはどのような解決法（Solution）が考えられるかということが示されており，環境に不慣れな短期留学生であっても問題解決に有効な経験知の伝達が通時的に可能となる。また，個人での使用のみならず，他者との協働や創造的活動，教師および周囲の他者との相互支援のためのツールとして活用することも可能である。PL を共有すること

によって個人ではなかなか解決することが困難な問題であっても，それを他者と共有することによって個人的な「問題」が共通の「話題」へと転化し，解決へのプロセスがより明確化されるという効果も期待できる。なお，作成された PL は学生個々の経験や学習環境の変化に応じて書き換え，修正することも可能であり，また，複数のパターンを組み合わせて使用するなど，状況に応じて様々な活用法が考えられる。

このように，PL を自身の問題発見解決に活用することで，短期留学生であっても抱える問題の本質的な文脈，要素を発見することが容易となり，問題解決にかかる負担の軽減とともに，より自律的で充実した留学生活の実現可能性が高まるのである。

３．パターンの作成手順

本研究における実践では「日本語学習」「学内生活」「私生活（学校外生活）」の三つをテーマにパターンを作成した。本発表ではこのうちの「私生活（学校外生活）」を取り上げる。

作成に参加した留学生は６名で，国籍は中国２名，韓国４名，母国での日本語学習歴は２年から４年程度で，日本語運用能力はいずれの学生も日本語能力試験Ｎ１取得かそれに準ずるレベルである。作成には２日間，合計６時間程度を要した。

具体的な PL の作成手順は，以下の通りとなっている。

①テーマの選定
②ブレイン・ストーミングによる日常的な問題や生活のコツの抽出
③抽出された要素についての過不足の確認
④KJ 法による要素同士の関係付け
⑤PL の形式を用いての記述
⑥パターン名の付与と全体の構成

今回作成されたパターンは No.0～No.15 まで全部で 16（表 1）あり，それぞれについて，①パターンが活用される状況，②問題と解決案，③得られる結果，が記述されている。これらの記述文が PL である。パターンの記述形式には様々なものがあるが，今回は（井庭ら・2013）の形式を参考に作成した[1]。また，作成時における学生同士の会話や筆記は全て日本語で行った。以下に上記①～⑥までの具体的な手順と内容を示す。

No.0　生き生きとした留学生活
No.1　体験の獲得
No.2　わかる喜び
No.3　未来へのステップ
No.4　足で学ぶ
No.5　依存からの脱却
No.6　活動の足あと
No.7　季節の味わい
No.8　エネルギーの補充
No.9　理解の橋渡し
No.10　「ちょっと」の気づかい
No.11　「うち」からの理解
No.12　地産“知”消
No.13　つながりをつくる
No.14　世間を広める
No.15　自分を見つめる

（表１　16 のパターン）

①テーマの選定

今回の実践では参加した留学生全員がパターン作成の経験がなかったため，上記三つのテーマ（「日本語学習」「学内生活」「私生活（学校外生活）」は教師から提案した。テーマを複数に設定したのは，思考の幅を広げ，アイデア

[1] 井庭ほか（2013）参照

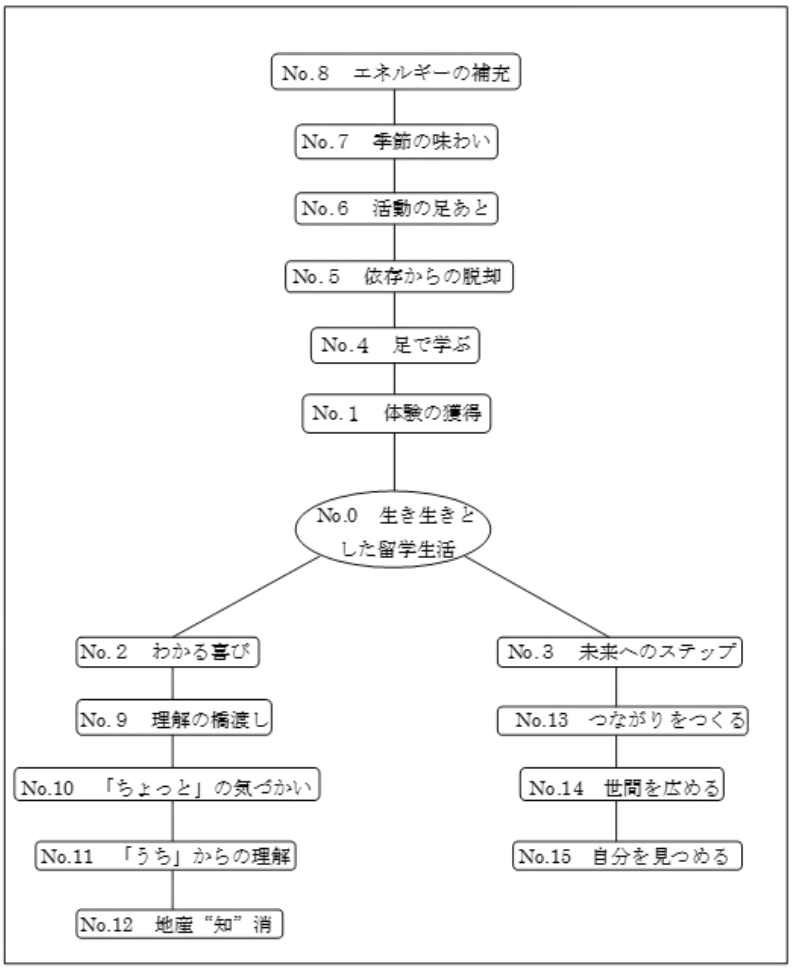
の創出や分類の負担を軽減するためである。

②ブレイン・ストーミングによる日常的な問題や生活のコツの抽出

テーマ決定後，参加者全員でブレイン・ストーミングを行い，自身が抱える日常的な問題や生活に関するアイデアなどを出していく。そこで出されたものを一つひとつの要素に分類して付箋に書き出し，別途用意された各テーマの用紙に貼り付けていく。この時点では思考の拡散を妨げないように出されたものについての詳細な検討は行わず，少しでも多くのアイデアを出すことを心がける。

③抽出された要素についての過不足の確認

ブレイン・ストーミングによって出された個々の要素について，重複やテーマとの整合性などを検討する。内容的に重複しているものや，テーマから乖離し，分類が困難なものなどは取り除く。また，必要なものがあれば要素の追加を行う場合もある。



（図１　パターンの全体図）

④KJ 法による要素同士の関係付け

抽出された要素同士の関係性を検討し，KJ 法を用いて収束させる。川喜田（2000）にもあるように,「内容の上で親近感を覚える紙切れ同士」を集める。それにより，既存の枠組みにとらわれない，参加者独自の発想法による関係性の構築を目指す。

⑤PL の形式を用いての記述

KJ 法によって関係づけられた要素のまとまりを元にパターンを記述する。前述のようにパターンの記述形式には様々なものがあり，使用される分野や目的によって異なる。今回は作成過程のわかりやすさなどから井庭ら（2013）の形式を参考にした。また，個々のパターンに対してアレグザンダーは写真を，井庭らはイラストを付帯させているが，本実

践では学生の時間的な問題や負担の軽減などを考慮し省略した。

⑥パターン名の付与と全体の構成

上記⑤によって作成された個々のパターンに象徴的に指示内容を表現しているパターン名をつけ，つながりを意識しながら全体を構成する（図１）。パターン名は端的に，かつ象徴的に指示内容を表現していなければならないが，今回のように使用する対象が外国人留学生の場合，使用可能な日本語表現が限られているため,特別な配慮が必要となる場合がある。

４．パターンの活用例

次に，実際に作成されたパターンをどのような形で読み解き，活用するのかを考察する。本発表ではパターンとその具体例として「No. 5　依存からの脱却」（図２）を挙げ,「どのような背景，文脈（Context)」によって,「どのような問題（Problem）が引き起こされ」,それには「どのような解決法（Solution）が考えられるか」という活用例を示す。

留学生の場合，来日当初は日本語によるコミュニケーションが不十分なため，しばしば日常的なトラブルに遭遇することがある。しかし，徐々に大学や地域環境にも慣れ，順調な留学生活を送れるようになってくると,それまでとは異なり，自分自身，日々成長への実感がつかめなくなってくるという場合がある。そのような状況になると，留学期間は限られているのでもっと多様な経験を積み，自分自身を成長させていきたいという希望をもつ留学生も出てくる。そのときに「No.5　依存からの脱却」を参照する。ここには「日常生活における友人関係や学びの環境が整ってきた」という「状況」において起こりやすい問題として,「相変わらずいろいろな場面で友人に助けてもらってお

No. 5　依存からの脱却

他者依存的ではなく、自立的行動ができるようにする。

日常生活における友人関係や学びの環境が整ってきた。

▼　その状況で

相変わらずいろいろな場面で友人に助けてもらっており、自分自身、なかなか成長の実感がつかめない。

▼　そこで

自分の意志で判断したり、コミュニケーションをとったりしなければならない状況を作る。

美術館やスポーツ施設など、知り合い以外の人が大勢いる公共の施設を利用してみる。また、一人で買い物やイベントに出かけたりして、知らない人とも会話する機会を積極的に作る。そのときに必要な情報もできるだけ他人に聞かず、自分で調べてみるとよい。

▼　その結果

今まで周囲がやってくれていたことを自分の力でやらなければならず、「No.15 自分を見つめる」ことで現在の自分に足りないものが見えてくる。また、学外の人とも知り合いになることによって活動の幅も広がり、「No.6 活動の足あと」も残しやすくなる。「No.5　依存からの脱却」でそのような自立的活動が増えれば「No.3　未来へのステップ」へとつながる。

（図２）

り，自分自身，なかなか成長の実感がつかめない」ということが記述されている。そして，このような問題に対して「自分の意志で判断したり，コミュニケーションをとったりしなければならない状況を作る」という解決案が示されている。さらにその後には，公共施設の利用などの具体例と，それに関係する補足的アイデアが提案されている。最後にこの解決法を実践した場合に得られる結果と，それに関係する他のパターンが記述されており，自らが抱えている他の問題や日常的な活動との関係性がわかるようになっている。ここで取り上げた例は留学生の経験や成長に関するものであるが，同様に様々な文脈や問題を考えながらパターンを選択し，組み合わせることによって，個人の生き生きとした留学生活の実現へ向けた一つの可能性や方向性を思索することができる。

５．パターン・ランゲージを媒介とした教師の支援

PL はこれまで述べてきたような留学生自らが自律的な問題発見解決を行うためのツールのみならず，他者に対する助言や相談，様々な協働場面などにおけるお互いの意識の方向づけなどにも効果をもたらす。これらに教師が関与する場合，その支援方法は主に二通り考えられる。

一つは実際にパターンを作成する場合である。このときの支援とは活動を円滑に行うための教育的配慮が中心であり，留学生個々人が相互に協働的行為の中で創造的学びを実践できるよう，問題発見解決の基礎となる場づくりを促進する役割を担うものである。彼らの自主的・自立的学びを促進させるための発展的サポートがその中心であり，知識を教授するような主導的アプローチは行わない。今回の実践においても教師（筆者）がパターンの作成に携わっているが，内容的な関与は行っていない。作成手順や漢字，日本語表現に関する質問などに答えることはあっても，それ以外は基本的に参加者が自立的に活動している。

もう一つは，既成のパターンを活用して，留学生とコミュニケーションをとる場合である。考えられる主なケースとしては，自律的問題解決へ向けた気づきへの足がかりや場面，状況から想定される問題に対する事前の意識付け，日常生活や学習活動に関する相談の応対などが挙げられる。既成のパターンはすでに他者の経験をくぐらせたものであるため，より学生の立場に近い目線でコミュニケーションをとることが可能となる。

しかし，ここで注意が必要なのは，PL は問題発見解決のための秘訣などを表してはいるが，それ自体が必ずしも「答え」ではないということである。つまり，パターンに記載されている内容を教師が「しなければならないこと」として学生に提示したり，また，問題の本質的要素を見ずにパターンだけを用いたりしても，学生自らの問題発見解決を効果的に促進するとは限らない。このような行為は建築家が自身のデザインを住人の意思とは無関係に与えているに等しく，アレグザンダーが目指していた問題発見解決の本来的なあり方とは異なるものである。PL は留学生個々人が自らの留学生活をデザインし，自律的な問題発見解決に向けて相互に支援しあうことを目的としたものであり，教師はそのための活動支援者として共通言語としての PL を共有し，共に活用していく役割を担うのである。

６．本研究の成果と今後の課題

本研究では，留学生個々人が持つ経験を通じた問題発見解決に関する知の体系を PL という形式を用いて記述した。作成にあたって留学生自らが問題の背景に潜む様々な要素を明示化し，それを他者と共有することで，相互作用的に問題発見解決への基礎を構築できる可能性は示せたのではないかと考える。

PL は多くの留学生がもつ経験知を言語化することによって，より効果的な問題発見解決のためのツールとなる。そのためには PL がより多くの留学生に認知され，活用される必要がある。さらに，留学生のみならず，教師や日本人学生をはじめとする周囲の人々ともパターンを共有することで，より多様で円滑な問題発見解決へとその可能性が高まると考えられる。すでに述べたように，本研究が対象としている短期留学生は新しい環境の中で問題発見解決を行うためのリソースが限られている。PL がそれを作成，あるいは活用する留学生の「実践知」であり，「集合知」である以上，彼らが生き生きとした留学生活や問題発見解決を実践するための共通言語としての利用可能性は十分にあると考えられる。今後は作成したパターンがより多くの人々の集合知として発展していくよう，継続的に効果検証を行っていきたい。

主要参考文献

・井庭崇[編著]（2011）『社会システム理論』慶應義塾大学出版会
・井庭崇[編著]（2013）『パターン・ランゲージ』慶應義塾大学出版会
・井庭崇＋井庭研究室（2013）『プレゼンテーション・パターン』　慶應義塾大学出版会
・江渡浩一郎（2009）『パターン、Wiki、XP - 時を超えた創造の原則』技術評論社
・川喜田二郎（2000）『発想法』中央公論新社
・森良太（2013）「留学生活を支援するためのパターン・ランゲージ」『新人文学』vol.10 北海学園大学大学院文学研究科
・C・アレグザンダー他著　平田翰那訳　（1984）『パタン・ランゲージ』鹿島出版会
・C・アレグザンダー著　平田翰那訳　（2009）『時を超えた建設の道』鹿島出版会
・C・アレグザンダー他著　難波和彦監訳（2010）『まちづくりの新しい理論』鹿島出版会
・クリストファー・アレグザンダー著　稲葉武司・押野見邦英訳（2013）『形の合成に関するノート／都市はツリーではない』鹿島出版会
・スティーブン・グラボー著　吉田朗＋長塚正美＋辰野智子訳（1989）『クリストファー・アレグザンダー』工作舎

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表④〕【予稿集】

漢字の提示法の違いによる学習効果の検証

—ひらがなを用いた語彙先行学習と漢字語彙同時学習の比較—

谷口美穂（日本外国語専門学校）・岩下智彦（早稲田大学）・ローズ平田昌子（第一工業大学）

１．研究の背景

年々増加する非漢字系学習者にとって，漢字習得は，字形，読み，意味などの多くの情報を一度に処理する必要があるため,日本語学習における大きな課題の１つとなっている。加納（2010）は，非漢字系学習者の漢字学習の困難点について，字形，表意・表語性，多読性，表記システムの４つを挙げているが，学習者はこのような複数の要素を全て習得しなければならない。その点を考慮し，初級段階においては，象形文字の特徴を活用する，語彙の学習の後に漢字を導入するなど段階的な指導が行われているものの，中級以降は，学習する語彙数が急激に増えることにより，語彙の意味，字形，読みの同時学習が求められる。これが漢字知識の蓄積が十分でない非漢字系学習者にとっては,大きな負担となり，漢字に対する苦手意識を増強する要因となっていることは想像に難くない。非漢字系学習者の漢字学習についてはこれまで多くの調査，研究が行われてきているが，未だ具体的な学習方法の効果の検証は少なく，教育現場では教師の経験則や推測に基づいた方法で授業が行われていることが多い。非漢字系学習者を対象とした中級以降の新たな漢字教授法の再考が求められているといえよう。

そこで，本研究では，非漢字系学習者に対する効果的な漢字の教授法を探ることを目的とし，語彙を先行して学ぶことで漢字学習の負担が軽減し，習得が促進されるという仮説に基づいた研究を計画した。具体的には，非漢字系学習者を対象に，漢字の字形，意味，読みを同時に学習するアプローチと，ひらがなを用いた語彙先行学習を行った後に漢字を学習するアプローチを比較し，漢字の提示法の違いによる学習効果の違いを検証する。

２．先行研究

漢字の知識の構成要素と，その知識をいかに測定するかについては，様々な議論がされている。加納（2001）によると，漢字は,「形態（字形)」「音声（読み)」「意味」「用法」の４つの情報を合わせ持ち，処理するべき情報が非常に多い文字であり，単に「形態－音声－意味」を結びつければいいというものではなく,「用法」と関連付けて覚えていかなければならない。それゆえ，漢字学習には,「読みテスト」や「書きテスト」では測りきれない，いくつものプロセスが考えられると言われている。

測定方法に目を向けると，加納（2001）は，漢字の持つ「形態」「読み」「意味」「用法」という４つの情報に注目し，漢字・漢字語彙の情報処理技能として，19 のテスト項目を提案し，更に，加納（2003）では，初級前半終了程度の非漢字系学習者を対象とした 14 のテスト項目を提案している (1)。

また，英語の語彙研究の分野では，Nation（2001）が，語彙知識には，“receptive”と

“productive”の２つ観点があると述べていることから，漢字についての知識を語彙の知識の１つとして捉えるならば，漢字知識についても，この２つの観点を考慮して測定する必要があると考える。

本研究では上述の漢字の知識の中から「形態（字形)」「読み」「意味」に焦点を当て，受容（receptive）と産出（productive）の観点を取り入れながら，複数の側面から漢字知識の定着について測定することを目指し，５種の受容テストと２種の産出テストを実施することにした。加納（2003）のテスト項目の中から C.字形・語形と英語による意味の連合問題・E.字形・語形と読みの連合問題・G.読みと字形・語形の連合問題の 3 形式を取り入れて作成した。

３．実験の概要

3-1 調査協力者

実験は，2015 年８月にマレーシアの大学の予備教育機関で学ぶ 17 歳から 18 歳，日本語学習歴１年２ヶ月の中級マレー人学習者 100 名に対して実施した。全ての調査協力者には，母語で調査概要と匿名性，任意性に関する説明が書かれた研究同意書を配布し，署名による同意を得た。協力者は，定期試験の結果に基づいて能力差が出ないように２群に分割した。漢字の学習方法として，漢字語彙同時提示群（以下，同時群）とひらがなを用いた語彙先行提示群（以下，語彙先行群）の２種を設け，事前に分割された A 群を同時群，B 群を語彙先行群に振り分けた。

3-2 装置

学習する漢字の提示には，Microsoft PowerPoint2010 とプロジェクターを使用した。実験の際には，全ての調査協力者が内容を視認できることを確認した。漢字学習セッション時においては，同時群には，１枚のスライドに１つの漢字の字形・読み・母語での意味が書かれたスライドを 10 秒間提示し，それを全 15 漢字分１セットとしたものを繰り返し７回提示した。同時群の総提示時間は 1050 秒であった。一方，語彙先行群には，２つのパターンのスライドを順に提示した。まず母語での意味と読みの情報のみが書かれたスライドを，１語あたり４秒間提示し，全 15 語分１セットとしたものを繰り返し７回提示した。次に，初めに見せたスライドに漢字が追加表示される仕様のスライドを１漢字あたり５秒間提示し，全 15 漢字を１セットとして繰り返し７回提示した。語彙先行群の母語での意味と読みの総提示時間は 525 秒，字形の総提示時間は 525 秒であり，合計すると 1050 秒であった。両群の総提示時間は同じとした。実験材料に使用する漢字数および提示時間は，調査協力者への負担を考慮して確定した。漢字の提示に使用した各スライドの間には，スライドの切り替えを伝えるチャイム音と注視点を示すためのスライドを挿入した。各セットの漢字の提示順は，乱数を用いてランダム化した。

3-3 実験材料

実験に使用する漢字は，漢字１文字で１つの意味を表すことができる具象名詞の漢字から以下の条件を考慮し選定した。１）画数，２）モーラ数，３）部首，４）漢字授業で導入されていない。使用した 15 の漢字を表１に示す。本研究の目的は，未知の漢字の学習時における提示方法による学習効果の違いについて検証することであるため，実験材料の漢字の選定においては，意味の解釈に対する齟齬を最小限にすることを考慮した。そのた

め，具象名詞を使用し，モーラ数が短すぎる，長すぎるということを避けて，漢字を選択した。

表１　実験材料

	漢字	マレー語	画数	モーラ	部首	カテゴリー
1	蜂（はち）	lebah	13	2	虫	生物
2	蝿（はえ）	lalat	15	2		生物
3	蟹（かに）	ketam	19	2		生物
4	蟻（あり）	semut	19	2		生物
5	蛙（かえる）	katak	12	3		生物
6	脇（わき）	ketiak	10	2	月	身体
7	脛（すね）	tulang kering	11	2		身体
8	臍（へそ）	pusat	18	2		身体
9	肝（きも）	hati	7	2		身体
10	肺（はい）	paru-paru	9	2		身体
11	釘（くぎ）(2)	paku	10	2	金	道具
12	錫（すず）	timah	16	2		素材
13	鎖（くさり）	rantai	18	3		道具
14	鎌（かま）	sabit	18	2		道具
15	銃（じゅう）	senjata api	14	2		道具

3-4 手順

調査は，海外の教育機関の教室で実施した。調査協力者を各群約 50 名の２群に分割し，各教室に 25 名ずつの４教室に配置した上で，全ての施行は同時に行った。実験に先立ち，実験概要の説明と選択式テストの解答に用いるマークシートが配布された。施行の手順は以下のとおりである。１）事前テスト，２）漢字学習セッション，３）２種（読み・字形）の記述テスト，４）事後テスト（５種の選択式テスト)。１週間後，遅延テストを実施し，事後インタビューを行った。

3-5 使用したテスト

事前テストは，２段階の解答形式を採用した。字形と読みを提示し，まず，「見たことがない」，「見たことはあるが意味は分からない」，「意味が分かる」の３つのうち１つを選択し，３つ目を選択した場合には，母語で意味を記述することを求めた。

事後および遅延テストは，学習した漢字の知識の定着を複数の観点から確認するため，記述式と選択式の２つの形式を採用した。まず産出の観点に基づく問題形式として，母語を刺激とし，対応する漢字の字形と読みを書く記述式テストを作成した。次に，受容の観点に基づく問題形式として５種の選択式テストを作成した。選択式テストは，全て４肢選択式で，誤答選択肢は，実験で使用した他の漢字の意味，読み，字形を用いた。５種のテストは，それぞれ刺激と選択肢に使用される情報の組み合わせが異なり，例えば，読みから字形を問うテストでは，ひらがなで提示された刺激を見て，適当な字形を選び，事前に

配付されたシートにマークすることを求めた。各テストは，字形，読み，母語での意味の３種の情報の組み合わせを変えて構成されている。学習効果を最小限にすることを考慮し，記述式から選択式の順で行った。記述テストは，紙テストで，事後と遅延の２回実施された。使用する項目は同一で各項目の提示順は変更した。選択式テストは，問題を１問ずつパワーポイントのスライドによって教室内に照射し，調査協力者にはマークシートによる解答を求めた。選択肢に使う語彙は，乱数を用いてランダム化した。使用したテストの概要を表２に示す。

表２　使用したテストの概要

	時期	形式	テスト名	計測される漢字の知識	提示刺激と解答	加納（2003）との対応
1	事前	記述	事前テスト	字形・読み→意味	鎌（かま）→Lebah	
2	事後	記述	読み字形	意味→読み	Lebah→かま	
3	遅延		テスト	意味→字形	→鎌	≒C
4		選択	選択式テスト	読み→意味	かま→Lebah	
5		選択		字形→読み	鎌→かま	E
6		選択		字形→意味	鎌→Lebah	C
7		選択		意味→字形	Lebah→鎌	≒C
8		選択		読み→字形	かま→鎌	G

４．結果

分析にはデータに欠損のなかった 68 名の 14 漢字に対する解答を使用した。事前テストにおいて「見たことがない」と回答した項目の解答のみを抜粋し，テスト得点を集計した結果，選択式テストの正答率が 90%以上と高く正規性が認められなかったため，ノンパラメトリックの手法を用いて漢字の提示法（同時・語彙先行）による差とテストの実施時期（事後・遅延）による差をテスト得点から検討した(3)。記述式テストの採点は，約 20 名の調査協力者の採点を２名で行い，採点規則を統一した上で，残りの約 80 名をそれぞれ採点した。５種の選択式テストの得点は，全てを合計し選択式テストの平均点とし，別途各選択式テスト別の得点も集計した。テストの結果を表３に示す。

（1）漢字の提示法によるテスト得点の違い

直後と遅延の各時期，各テストの得点について，漢字の提示法による違いを要因とした Wilcoxon rank sum test を行った。その結果，読み，字形の記述テストでは，直後，遅延いずれの時期においても統計的な有意差は見られなかった（(直後）読み：W=546.5，p=.61，*n.s.*，字形：W=507，p=.39，*n.s.*：(遅延）読み：W=460.5，p=.16，*n.s.*：字形：W=528，p=.56，*n.s.*)。ただし，正答率を見ると，いずれも時期においても読み，字形共に語彙先行群の正答率が高かった。選択式テストの結果もまた，直後，遅延いずれに時期においても統計的な有意差は見られなかった（(直後)：W=637.5，p=.43，*n.s.*：(遅延)：W=482.5，p=.25，*n.s.*)。

(2)実施時期による記述式テストの得点の違い

記述式テストの得点について，実施時期による違いを要因とした Wilcoxon signed rank test を行った。その結果，読み，字形の記述テストでは，同時群，語彙先行群のいずれの提示法においても，実施時期による統計的な有意差が見られた（(読み) 同時：V = 554，p<.001：語彙先行：V = 351，p<.001)（字形) 同時：V = 527，p<.001：語彙先行：V = 554，p<.001)。

表 3　事後および遅延テストの平均値

	直後	遅延	Wilcoxon signed rank test
記述式（意味→字形）			
同時	0.77	0.39	p<.001**
語彙先行	0.80	0.44	p<.001**
Wilcoxon rank sum test	p = .39	p = .56	
記述式（意味→読み）			
同時	0.95	0.57	p<.001**
語彙先行	0.98	0.67	p<.001**
Wilcoxon rank sum test	p = .61	p = .16	
選択式　平均			
同時	0.98	0.93	p<.001**
語彙先行	0.94	0.93	p=0.12
Wilcoxon rank sum test	p = .43	p = .25	

(3) 実施時期による選択式テストの得点の違い

選択式テストの得点について，実施時期による違いを要因とした Wilcoxon signed rank test を行った。その結果，同時群では，実施時期による有意な差が見られた一方，語彙先行群では，実施時期による有意な差が見られなかった（同時：V = 501，p<.001：語彙先行：V =271.5，p = .12，*n.s.*)。

表 4　選択式テストの平均値と検定結果

	直後	遅延	Wilcoxon signed rank test
読み→意味			
同時	0.99	0.92	p<.001**
語彙先行	0.98	0.95	p<.05*
Wilcoxon rank sum test	p = .58	p = .054	
字形→読み			
同時	0.98	0.93	p<.001**
語彙先行	0.89	0.91	p=.068
Wilcoxon rank sum test	p<.05*	p = .89	
字形→意味			
同時	0.98	0.93	p<.001**
語彙先行	0.95	0.91	p=.077
Wilcoxon rank sum test	p = .44	p = .86	
意味→字形			
同時	0.99	0.95	p<.05*
語彙先行	0.95	0.95	p=.79
Wilcoxon rank sum test	p = .32	p = .48	
読み→字形			
同時	0.97	0.93	p<.05*
語彙先行	0.94	0.92	p=.22
Wilcoxon rank sum test	p = .42	p = .87	

５．考察

上述の結果に基づき，提示法によるテスト得点への影響について考察する。

まず，語彙を先行して学ぶことで漢字学習の負担が軽減し，習得が促進されるという仮説は棄却され，提示法による学習効果の違いは見られないことが示された。しかし，語彙先行群のみ選択式テストにおいて，テストの実施時期による差が見られなかったことから，語彙先行学習は，受容的知識の観点からは学習した知識の定着が強い可能性が示唆された。

事後インタビューでは，語彙先行アプローチによって学習した調査協力者から「見るところが少ない方が覚えやすい」，「負担が小さかった」といった声も聞かれ，語彙を先行して学習することによって心理的負担が軽減される可能性も考えられる。

漢字には様々な要素があり，そのプロセスも複雑である。そのため，漢字が「書けた」

「読めた」だけではそのプロセスを明らかにできず，漢字学習を総合的にみることはできない。だからこそ，「字形」「読み」「意味」「用法」という複数の要素を受容と産出の両面から評価できるようなテストが求められる。

本研究では，漢字の教授場面を想定し，量的調査を行った。本研究の意義は２種類の漢字の提示法と複数のテストを使用することにより，漢字学習時の情報の提示法とテスト結果を統計的手法により分析し，その関連性の一端を示したことである。

６．今後の課題

本研究では，未習語彙を実験材料として選定したが，結果として，事前の想定以上にテストの点数が高く，特に選択式テストについては，天井効果が見られた。今後，実験材料として使用する漢字の項目数を増やすことで，更なる検証の可能性があるのではないかと考える。

また，今回は，漢字知識のうち，読みについては，ひらがなと意味との連合にのみ焦点を当てたが,音声と意味の連合の観点からも検証を行う余地があるのではないかと考える。測定の対象とする漢字の要素についても，本研究では，漢字の字形，意味，読みに焦点をあてたため，用法に関しては対象としなかったが，今後，用法も含めた検証も必要になってくるのではないだろうか。

注

(1) 加納（2003）では，以下の 14 項目を提案している。下線の項目が本研究で使用したテストと関連するテスト項目である。A.漢字の字形識別問題・B.字形構造パターン・C.字形・語形と英語による意味の連合問題・D.対義字・対義語の識別問題・E.字形・語形と読みの連合問題・F.同音字の識別問題・G.読みと字形・語形の連合問題・H.構成要素の識別問題・I.漢字の音声による処理問題・J.音声による漢字語の意味処理問題・K.漢字の送り仮名の用法問題 L.漢字語の品詞の識別問題・M.文脈（文法的共起性）による漢字語の選択問題・N.文脈（意味的な連語知識）による漢字語の選択問題。

(2) 事前テスト時に漢字の表記に問題があったため，分析対象から除外した。

(3) この理由から本研究では，検定の多重性について考慮しなかった。

参考文献

(1) 加納千恵子（2001）「外国人学習者による漢字の情報処理過程について−漢字処理技能の測定・評価に向けて−」『文藝言語研究 言語篇』39 号，45-60.

(2) 加納千恵子（2003）「漢字処理能力測定テストの開発」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』18 号，59-80.

(3) 加納千恵子（2010）「コラム１漢字学習の困難点―母語や文化圏による違い―」濱川祐紀代編『日本語教師のための実戦・漢字指導』くろしお出版 171-174.

(4) Nation, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

熊本地震での外国人被災者支援活動から考える多文化共生社会の拠点としての日本語教室の可能性について

八木浩光（熊本市国際交流振興事業団）

はじめに

２０１６年４月１４日午後９時２６分，１６日午前１時２５分に発生した最大震度７の２回の大地震と４，０００回を超える震度１以上の余震が熊本地震の特徴である。（４，２７９回，２０１７年３月２７日現在，気象庁発表値）熊本県内の被災状況は，死亡５０人，震災関連死１６３人，負傷者２，６７６人，住宅被害１８８，８２６棟，仮設住宅４，３０３棟。（２０１７年３月２９日，熊本日日新聞まとめ）

熊本県内の在留外国人数は，１０，８５９人で，国籍は中国，ベトナム，フィリピン，在留資格は，技能自習，永住者が多い。（２０１６年６月，法務省入国管理局発表値）総人口約１８０万人に対する在留外国人が占める割合は０．6%，在留外国人散在地域である。

熊本市国際交流振興事業団（以下，事業団という）では，前震後１５日午前１時から午後１０時まで，本震後１６日午前４時から４月３０日の間は２４時間連続で，熊本市国際交流会館（以下，会館という，住所：熊本市中央区花畑町４−１８）で外国人避難対応施設の運営を行った。また，４月２０日から九州地区の地域国際化協会のスタッフと多文化共生マネージャーの外部協力で，災害多言語支援センターを立ち上げ，災害支援情報の多言語化（英語・中国語・韓国語）と外国人被災者の安否確認のための避難所巡回を行なった。（外部協力での災害多言語支援センターの運営は５月５日まで（フェーズ 1），その後事業団で１１月３０日まで単独運営（フェーズ２），現在は事業団の多文化共生まちづくり推進事業の一環で個別対応）さらに，外国人被災者への生活相談会や外国人コミュニティ会議を開催した。一方，熊本県立大学，大阪大学，横浜国立大学と，外国人被災者の状況について共同調査を実施した。（ＫＥＱＰ：Kumamoto Erath Quake Project）

本稿は，これらの外国人被災者への支援活動と状況調査を下に，日本人・外国人住民が，先生（教える）・生徒（学ぶ）という関係でなく，対等な関係で日本語コミュニケーションを楽しみながらお互いに学び合い，助け合える関係を構築できる多文化共生社会の拠点となりうる日本語教室活動の可能性について考察するものである。

外国人被災者の不安について

会館に避難宿泊した外国人被災者は述べ３５６人，国籍は，中国，バングラデシュ，フィリピン，韓国，スリランカ等１７カ国（日本国籍含む）であった。避難宿泊者数の推移は図１のとおり（４月３０日午後１０時に避難対応施設を閉鎖した後３日間，新居への引越し日や飛行機出発日等の諸事情を持つ外国人被災者が宿泊した）。

※毎朝0時時点で前夜からの宿泊者数をカウントしたもの

	国籍	在留資格	4月17日	4月18日	4月19日	4月20日	4月21日	4月22日	4月23日	4月24日	4月25日	4月26日	4月27日	4月28日	4月29日	4月30日	5月1日	5月2日	5月3日	5月4日	5月5日	5月6日
1	日本		109	63	42	38	29	24	20	23	19	19	11	9	10	1	5	0	0	0	0	0
2	カナダ	(旅行者)	1	1																		
3	バングラデシュ	留学・家族滞在	12	10	10	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5		3					
4	中国	技能実習	13	14	10	9	11	15	10	2	2	2	2		1							
5	タンザニア	留学・家族滞在	3	3	3	3	3	3	3													
6	韓国	特定活動	6	3	2	1	2		1										1			
7	台湾	留学	2																			
8	ロシア	興行	1	3																		
9	イギリス	不明																				
10	フランス	(旅行者)		2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1						
11	エジプト	人文・知識・国際業務		1		1		1	1	1		1	1	1	1	1		1				
12	フィリピン	永住者		3	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	8	4					
13	スリランカ	留学・家族滞在			5	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1	3					
14	アメリカ	人文・知識・国際業務			1							1	1	1	1	1		1				
15	NZ	人文・知識・国際業務			1																	
16	アイルランド	人文・知識・国際業務			1																	
17	マレーシア	不明					1	1														
外国人計			38	40	39	26	28	34	29	16	15	17	18	15	16	12	10	2	1	0	0	0
合計			147	103	81	64	57	58	55	39	34	36	29	24	26	13	15	2	1	0	0	0

図１（会館避難宿泊者数の推移）

外国人被災者が１日も早く普段の生活を取り戻すことができることを目的に，本震の翌日４月１７日に聞き取り調査を行い，次のケースを確認したのである。

ケース１　日常生活で殆ど日本語を使用しない外国人被災者：

大学や同国籍コミュニティ内での英語や母語でのコミュニケーションが大半を占め，買い物等限られた範囲の日本語会話で日常生活に問題がなかったバングラデシュ人やタンザニア人の留学生とその家族は，テレビやラジオの災害情報がすべて日本語であったことから，今後の地震状況がわからず底知れぬ恐怖を感じた。また、母国で大きな地震を体験したことがない彼らは，どのように行動して良いかが分からず，大きな不安を抱えた。日本の学校で実施されるような防災訓練の経験もなかった。彼らが会館へたどり着くまでの過程は次のとおり：

前震後，コミュニティ内ＬＩＮＥで連絡を取り合いスーパーの駐車場へ避難

⇩

最寄りの避難所（小学校）へ避難，日本語のみの情報と人の多さにストレスを感じ，
再び駐車場へ避難

⇩

夜が明け，他留学生からの情報で大学の講堂へ避難，就寝しようとした時に本震発生
母国に帰れないとこの世の最後を感じたという。

⇩

野外へ，夜が明け会館へ避難

⇩

熊本－福岡（博多）間のＪＲ線が再開した日に彼らの多くが熊本を出て行った。
（バングラデシュ人には妊婦がいた，タンザニア人には８ヶ月の子供がいた。）

ケース２　日常生活で日本人家族と日本語で会話，同国籍コミュニティ内では母語を話す外国人被災者：

熊本在住のフィリピン人の多くは日本人男性の配偶者で，日常生活での日本語には不自由しなかった。ところが、夫が夜勤で不在時に被災したフィリピン人の多くは，学校や公民館等，公の施設が避難所となることを知らず，教会へ避難した。その後，夫と一緒に指定避難所に行ったが，夫が夜勤の時は車中泊あるいは自宅に帰ることが多かったという。避難所に貼り出される漢字が使用された文章や「給水所」・「配給時間」等の日常会話に出てこない単語に戸惑い，素早く反応して行動する日本人を見て不安とストレスを感じたのである。実際に，震災後９月に八代市で開催されたフィリピン人約２０人が集まった「地震の備え」に関する研修会で，口頭及び漢字を書いて「給水」について尋ねてみたが，１人もその意味を知らなかった。

上記ケース１とケース２より，日本語能力が十分でない外国人被災者に加え，日常会話での日本語能力に問題ない外国人被災者も，震災時に使用される特別な単語が理解できず，また日本人が話すスピードに着いて行けなかったのである。余震が続く不安や母国で大きな地震を体験したことがないことが不安を増幅し，日本語への理解力をさらに減退させたと思われる。「やさしいにほんご」に関しては，避難者管理者に知識がなく使用されなかった。

外国人被災者を支援した地域の力

外国人被災者の課題として，言葉や文化の違い、地震の体験がなかったことに加え，近所付き合いの希薄さが想定される。前述の相談会や共同調査時の外国人被災者への聞き取り調査で，震災発生前は同じアパートの日本人住民と交流する機会がなく，挨拶を交わすことも少なかったことが分かった。日本人への聞き取り調査で国際交流に関して，「興味・関心があるが，外国人へは英語で話しかけないといけないと思うと躊躇してしまう」という回答が多くあった。

ところが，実際には，外国人被災者から次のようなことをよく聞いた。

・日本人が手を引っ張って避難所へ連れて行ってくれた。（パプアニューギニア・留学生）
・家や財産を失い自分たちより深刻な日本人が，助けてくれたことは驚きと感謝でいっぱいである。（バングラデシュ・留学生）
・道で誰もが「大丈夫ね！」と声をかけてくれるので嬉しい。（イギリス，ミャンマー，グアテマラ等・留学生）
・孤立感でいっぱいになった。避難所で長女の友達が声をかけてくれた時、心から安心できた。（スリランカ・教授）
・震災後，道ですれ違う人が挨拶をしてくれるようになった！（フィリピン・日本人の配偶者，パプアニューギニア，ナイジェリア，イギリス等・留学生）

熊本県では，地震前に外国人被災者を念頭とした災害ボランティアを育成していなかったし，災害多言語支援センターの運営訓練もしていなかった。しかしながら，外国人被災

者の救いとなったのは，頻繁な交流はなくても困っている人があれば助け合い，多様な人を受け入れようとする素地が地域の力として潜在していたのである。

多文化パワーの支援活動

熊本地震では、外国人被災者や県外の外国人による被災者支援活動が地域を助けた。

・熊本イスラミックセンター：国内のムスリムの方々から水・米の食料や毛布・テッシュまで多くの支援物資が届いた。彼らは，当該コミュニティメンバー間の共助だけでなく，被害が大きかった益城町や大津町等へ物資を配布する活動を行なった。

・熊本大学留学生：熊本大学黒髪キャンパスの体育館が避難所となり，その運営を留学生が行なった。受付での多言語対応に加え，ゲーム・英会話活動や映画上映等を企画，被災者支援を行なった。また，彼らは震災体験をブックレットにまとめ,今後の外国人対応の公共政策に活かしてもらおうとＫＥＥＰ：Kumamoto Earthquake Experience Project というプロジェクトを立ち上げた。(URL https://kumadaiquake.wordpress.com)

その他，熊本フィリピン人会やスリランカ人の料理店が，会館や多くの避難所で母国料理の炊き出し支援を行なった。また，熊本県外のブラジルやペルー等日系人，ネパール人やフィリピン人，ムスリムの方々の民間組織等からも支援に来られたり，物資が届いたり多文化パワーに助けられたのだ。

多文化共生社会の拠点としての日本語教室の可能性

事業団では、会館でゼロ初級及び日本語を学習したことがない外国人を対象にした初級日本集中語講座と日本語支援ボランティアによる「くらしのにほんご」クラブを開催している。また，外国人が比較的集住している熊本市北区の武蔵ケ丘地区と東区の健軍地区で地域日本語教室を開催している。生活者としての外国人を対象とし，会館開催分には市外からの参加もある。一方，地域日本語教室は，子育てや家庭の事情等で会館まで来られない外国人を対象に開始した。

熊本地震時に武蔵ケ丘地区の地域日本語教室では，次のような支援活動が行われたのである。

「１６日の本震後直ぐに学習言語グループごとに連絡を取り合い安否確認や情報交換を行った。事業団から連絡した際には、既に参加者の安否確認ができていた。元々，参加者間のＬＩＮＥグループがあり，避難所や給水所の情報に加え，営業している食品店・ガソリンスタンド・温泉等の生活情報を，日本語能力の高い者が母語へ翻訳，全員が分かるよう伝えた。情報は，日本語支援ボランティアに加え，日本人と結婚している外国人も積極的に提供してくれた。日頃から教室室外のイベントに一緒に参加したり，生活情報の交換をしたりと，災害時に外国人を孤立させないつながりが活かされた。」

武蔵ケ丘地区の日本語教室の他でも，外国人とボランティア間の助け合いが行われた。例えば，外国人がどこに避難すれば良いかわからず，不安な思いをしていた時，同じ地域に住む日本語支援ボランティアと連絡を取り合い，一緒に車中泊したケースがあった。

日本人も外国人も同じ地域の住民として助け合い協力することで，震災という非常事態を乗り越えることができ，地域日本語教室の存在意義，そして顔の見えるつながりの重要性を再認識できたのである。

もう１つの健軍地区の地域日本語教室は，熊本地震で会場が被災し閉鎖に追い込まれた。東区での日本語教育が空白となる中，文化庁の２０１６年度日本語教育スタートアッププログラムを活用して，再開への取り組みを開始した。再開する教室は，外国人・日本人が生徒・先生の関係でなく，同じ地域で暮らし支え合うパートナーとしての関係づくりをめざし，２０１７年６月スタートの予定である。（名称：東区くらしのにほんごクラブ）この東区くらしのにほんごクラブを地域の多文化共生の拠点となる日本語教室として，次のとおりの内容での開催を計画している。この開催過程を評価し，現在日本語教育が空白である南区と西区での外国人の実情を調査検討しながら，当該日本語教室を増設しながら，多文化共生社会づくりの推進を図っていきたいと考える。

- 同じ地域の外国人・日本人が共に集い，やさしい日本語での交流活動を基本とする。
- 交流のテーマは，暮らしに密着した子育て，地域ルール（ゴミ捨て，駐車等），公共施設（図書館等）の使い方，夏祭りや防災訓練等の行事
- 日本語で積極的に話すことを重視する。（手法：プレゼンテーション＆インタビュー（以下，プレインという），手法開発者：定永祐子氏/熊本大学グローバル教育カレッジ日本語日本文化センター非常勤講師）
- 教室コーディネーターが，交流テーマを示し，グループに分かれた外国人・日本人のおしゃべりをファシリテートしながら，交流活動が行われる。（1 時間程度）
- 教室内活動に加え，公園・バス停等の外国人もよく活用する場所，また運動会やバザー等の行事が活動現場となる。
- 日本人が，「外国人が理解できる日本語や話し方」を学ぶ機会とする。（やさしい日本語，異文化・習慣，地震を経験したことがない等の情報量の違いを知ることで，コミュニケーションの円滑化を図る。）
- 当該教室で活動する日本人には，３回の日本語交流サポーター養成講座を受講してもらう。養成講座の内容：「やさしい日本語」について，外国語としての日本語，プレイン実践練習

上記の日本語教育活動をとおして，災害が起きても、外国人を含め誰一人置き去りにしない地域づくりをめざす。外国人・日本人がパートーナーとなることで，外国人側が高齢者や障がい者等弱者を支える地域づくりの担い手となりうる可能性を大いに秘めている。当該活動の進捗状況を評価分析しながら、この可能性をさらに発展させていきたい。

学習者コーパスの構築に関するケーススタディ

—調査計画のプロセスから学ぶ—

迫田久美子・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子（国立国語研究所）

1. はじめに

本発表の目的は，多言語母語の日本語学習者横断コーパス(International Corpus of Japanese as a Second Language， 以下 I-JAS)の構築に関わる過程をとりあげ，以下の疑問を明らかにすることである。

(1) コーパス構築全体の計画立案において重要な点は何か。
(2) コーパスのデータの内容選定において重要な点は何か。
(3) コーパスのデータ収集調査の実施において重要な点は何か。

これまで公開された日本語学習者の発話コーパスの一部を表 1 にまとめる。

表 1　日本語学習者の発話コーパス一覧（迫田他 2016 に基づき作成， 一部修正）

名称	データ	母語	A	B	C	D	E
KY コーパス	90 本 (30 分/1 本)	中国語，韓国語，英語話者各 30 名	横断	—	OPI	OPI	○
会話 DB（横断編）	339 本 (30 分/1 本)	韓国語，中国語，英語，ｲﾝﾄﾞﾈｼｱ語，その他	横断	○	OPI	OPI	—
会話 DB（縦断編）	25 本　(約 30 分/1 本)	ﾀｶﾞﾛｸﾞ語，韓国語，中国語，ﾛｼｱ語，ﾏﾚｰ語等	縦断 約 5 年	—	OPI	OPI	—
BTSJ	294 本 (約 66 時間)	韓国語，中国語，ﾌﾗﾝｽ語	横断	—	多様な対話他	—	—
発話対照 DB	190 名	中国語，韓国語，ﾀｲ語	横断	○	ﾛｰﾙﾌﾟﾚｲ ｽﾋﾟｰﾁ	SPOT (一部)	—
LARP	37 本 (20 分/月 1)	中国語	縦断 3.5 年	○	作文後の FB	SPOT	—
C-JAS	47 本　(約 60 分/1 本)	中国語，韓国語	縦断 3 年	△	対話	—	○

A: 調査方法・年数　B: 学習者の背景情報の有無　○有　—無　△多少有
C: データ収集方法　D: 能力判定方法　E: 検索システムの有無　○有　—無

表 1 から上記の発話コーパスに関して，以下の問題点が挙げられる。（迫田他 2016: 96）

a. 母語別・学習環境別のデータ数が少なく，データに言語の偏りがある
b. 学習者の背景情報が不足している，または詳細ではない
c. レベル判定が，日本語能力の客観テストとしては不十分
d. タスクのバリエーションが乏しい
e. 同一の学習者による発話と作文を備えたデータが少ない
f. 検索システムを備えたものが少ない

そこで，新たなコーパス構築を目的として，2012 年，様々な母語の異なる日本語学習者の大規模コーパスのプロジェクトを開始した。本発表では，データ収集のための調査実施までの過程をふり返り，学習者コーパスの構築に関わる重要な点を明らかにする。

２．新たな学習者コーパスのグランドプラン

I-JAS のグランドプランを策定するにあたり，2 点を心がけた。1 つには，前節で検討した従来の学習者コーパスの問題点を踏まえること，もう 1 つは，目的および特徴を明確にすることであった。従来の発話コーパスの最も大きな問題点は，学習者の母語が中国語，韓国語，英語に偏っており，データ数も英語学習者のコーパスと比べると少ない点にある。そこで，母語の種類とデータ量を増やすことを目的とし，言語類型の観点から異なった語族（印欧語族，オーストロネシア語族，アルタイ語族，モン・クメール語族，シナ・チベット語族，ウラル語族他）を選び，英語，フランス語，ドイツ語，スペイン語，ロシア語，インドネシア語，トルコ語，ベトナム語，中国語，ハンガリー語，韓国語，タイ語の 12 言語のそれぞれを母語とする海外の大学の学習者を対象とした。また，環境の違いによる日本語の習得を検討するために，日本国内での教室環境学習者と自然環境学習者，さらに日本語母語話者（50 名）も加え，完成時にはコーパス全体で 1050 名のデータが揃う。調査は，海外 17 ヵ国 20 地域，国内 3 地域で行った。

コーパス構築で最も重要な点は，そのコーパスの利用目的の設定である。漠然と学習者のデータを大量に集めただけでは，利用しやすいコーパスにはならない。誰でも使えるようにと考え，統制していなければ，結果的に誰にとっても使いにくいコーパスになっていることもある。そこで，I-JAS は，学習者の日本語習得，特に文法能力，談話能力，運用能力を研究する際に役立つことを念頭においてグランドプランを策定した。言い換えると，音声・音韻や言いよどみ，相づちの研究には利用しにくいコーパスである。音韻・音声の研究に利用するためのデータ収集には，録音などの調査環境を整える必要性が生じること，言いよどみや相づちを正確に記述するためには，タイムカウントなど詳細な記述が求められ，文字化作業に時間がかかることから排除した。

３．データ内容の選定と準備

３．１　多様なデータの収集と流れ

I-JAS のコーパスは，複数のタスクによる発話データと作文データが含まれる。作文デ

ータは，任意参加者のみの 600 字程度のエッセイ（課題「ファーストフードと家庭料理」）と 3 課題のメールの作文および全員参加のストーリーライティングが含まれている。

発話データには，数コマの一続きの絵を見せて物語を作成するストーリーテリングが 2 課題（「ピクニック」と「鍵」），日本人母語話者とのある程度構成された 30 分の対話，日本料理店の店長（日本人母語話者）とアルバイト生（学習者）を想定した「依頼」と「断り」のロールプレイ，1 枚の絵を日本語で描写するタスクが含まれている。そして，対面調査最後に，最初に見せた一続きの絵を見せて，ある程度時間を与え，考えながらパソコンにその物語を入力するというストーリーライティングのタスクがある。

表 2　調査の流れ（185 分）

【対面調査】85 分	
5 分	調査の趣旨と内容の説明・同意書の署名
5 分	学習者の背景情報の確認と加筆
10 分	ストーリーテリング 2 課題 「ピクニック」（図 1 参照）「鍵」
30 分	対話（調査者によるインタビューが中心であるが，学習者との雑談とする）
10 分	ロールプレイ 2 課題　「依頼」「断り」
5 分	絵描写タスク 1 課題
20 分	ストーリーライティング 2 課題 ストーリーテリングと同一の内容
【非対面調査：日本語能力テスト】	
30 分	テストと PC の使用の説明・SPOT
60 分	J-CAT
10 分	終了後，謝礼・領収書の署名

図 1　「ピクニック」

３．２　共通の日本語能力テストによるレベル判定

調査では，全ての学習者が共通の日本語能力測定のためのテストを受ける。海外の調査地によっては，インターネット環境が不安定な地域もあることから，10 台の PC に 2 つのテストを搭載し，1 回の調査で 4～5 台の PC を持参して行った。

SPOT(Simple Performance-Oriented Test)は，運用力を測るテストで自然な速度の日本語文 1 文ずつを聞き，画面に示された日本語文の抜かれたひらがな 1 字を選択する方法である。TTBJ (Tsukuba Test Battery of Japanese)の 1 つで，90 問を 15 分程度で回答する。

もう 1 つは，J-CAT (Japanese Computer Adaptive Test)で，簡単な Can-do Test に続き，語彙・読解・文法・聴解の問題を解いていく。項目応答理論に基づいており，学習者のレベルに応じて出題される問題が変わっていくため，テストの所要時間が 60 分～90 分と幅がある。終了した段階で希望が出れば，その場で J-CAT のテスト結果を見せる。

国内の自然環境学習者では，日本語が話せても，読み書きのレベルが著しく低い場合は，

調査の対象にできなかった。改めて，自然環境の学習者の日本語能力の問題を痛感した。

３．３　新しいコーパス（I-JAS）の特徴

新しいコーパス，多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）の特徴を以下，6点にまとめる（迫田他 2016: 96-106）。

(ⅰ) 12 言語を母語とする日本語学習者および環境の異なった日本語学習者を合わせて1000 人というこれまでにない大きな規模のコーパスとなる。
(ⅱ) 学習者全員が同一の日本語能力テストを受け，その結果も登録されている。
(ⅲ) 学習者の学習歴，家族の言語など，背景情報も登録されている。
(ⅳ) 対話データおよび一部の作文データも含め，タスクのバリエーションが多い。
(ⅴ) 音声データも公開している。
(ⅵ) 対話データは，スクリプトの公開だけでなく，検索システムを備えている。

(ⅰ) に関しては既に２．節で述べたが，従来の学習者コーパスでは，中国語，英語，韓国語が中心で，それ以外の言語話者のデータが少なかった。そこで，言語類型論の観点から多様な言語を 12 言語選出し，それらを母語とする日本語学習者を 850 名（中国語 200 名，英語 100 名，韓国語 100 名，それ以外の 9 つの言語話者各 50 名），加えて日本国内の教室環境学習者 100 名，自然環境学習者 50 名，合計 1000 名の日本語学習者のコーパス構築を進めている。現在は，2016 年 225 名，2017 年 225 名，合計 450 名のデータを公開しており，2020 年春に全データの一般公開を目指している。
(ⅱ) の統一テストについての説明は，3.2 で述べているので，ここでは割愛する。
(ⅲ) の学習者の背景情報については，入力システムを作成し，実際の調査の 1 ヵ月前に学習者に電子メールでその URL とログイン ID， PW を送り，個々人が入力するという方法で収集した。内容に曖昧な点等があった場合は，調査時に確認をするという二段階のプロセスを設けた。調査項目は，学習者の属性 7 項目，学習者の現在の言語環境に関する質問 7 項目，学習開始から現在までの日本語とのかかわり 6 項目，計 20 項目である。これらの項目は学習者の母語等で回答できるように全 10 種類（インドネシア語，英語，韓国語，スペイン語，タイ語，中国語[簡体字版・繁体字版]，ハンガリー語，フランス語，ベトナム語）の翻訳版を用意した。
(ⅳ) についても，3.1 で説明しているので内容の説明は割愛するが，それぞれのタスクを設定した意図を示す。ストーリーテリングは，独話であり，特定の文法項目や談話展開などの能力を中心に測定することを意図としている。対話は，調査者とのやりとりによる会話であり，それぞれのインタビュー項目に対応する文法項目の習得状況，談話構成や談話展開などの能力，説明や反論する能力などを測定することを意図としている。ロールプレイは，さらに課題が与えられているので，対話よりさらに問題解決能力を含む運用能力や社会言語学的な能力が観察できる。絵描写タスクは，対話やロールプレイでは出現しにくい文法項目を抽出するためと対話やロールプレイでは上手に話せなかった学習者でも自分のレベルで言える発話を引き出すための 2 つの意図を含んでいる。ストーリーライティン

グは，最初に行ったストーリーテリングと同じ題材を用いて，時間を与えて書かせることで，即時処理による口頭能力と考えながら行う統制的処理の作文能力の違いを調査することを意図としている。また，有志による作文調査では，エッセイとメール文を課題としたが，前者ではテーマに関する学習者の論述，談話の展開や構成などを，後者はメールによる「依頼」や「断り」の文章の表現などを観察することを意図としている。
(v) は，発話スクリプトだけでなく，音声データを公開することとした。それは，より発話場面の状況理解を深めることにも役立ち，音声・音韻，相づちや言いよどみなどに関心がある研究者も活用できることを考えたからである。
(vi) I-JAS はより多くの研究目的に沿うコーパスを目指しており，そのためには検索システムの付与が不可欠と考えたため，備えることにした。

４．データ収集のための調査計画と実施

I-JAS のデータ収集調査にあたっては，事前に多くの準備と手続きを踏んだ。この節では，それらの準備について述べる。

４．１　パイロット調査

2013 年春から本調査を実施したが，事前に海外（韓国と台湾）と国内（広島と浜松他）でパイロット調査を実施した。それは，所用時間が一人につき 3 時間の調査であり，共通の日本語能力のテストがパソコン操作であることにより実施が可能かどうか，各タスクの内容や実施方法に問題があるかどうかを確かめることであった。

このパイロット調査により，「調査全体のマニュアルの必要性」「パソコンによるテストの操作マニュアルの必要性」「対面調査の調査者と学習者の位置の設定」「対面調査での調査者の話す内容の統一」「対話の内容の質問内容の検討」「ロールプレイでの対応の統一」「学習者から質問を受けた場合の調査者側の対応の統一」「各タスクの指示の与え方の統一」など，さまざまな問題が浮上し，本調査までに準備することができた。これらの点でも，パイロット調査の必要性は大きい。調査は，調査地の先生一人の担当では負担が大きく，調査補助の院生や同僚の先生方の協力を得て行った。その院生や同僚の先生方にもこの調査内容を理解していただくためには，調査全体のマニュアルを事前に送信し，調査前日に打合せを入念に行うことが求められた。

４．２　倫理申請と審査手続き

I-JAS のデータ収集調査を実施する際，人を対象とする研究であるため，事前に研究倫理審査の申請を必要とする国があり，国によっても期間や手続きは異なるものの，予測以上の時間や労力を費やした。倫理審査の申請を必要としたのは，17 ヵ国中の英語圏 4 ヵ国（イギリス：以下「英」，アメリカ：以下「米」，オーストラリア：以下「豪」，ニュージーランド：以下「新」とする）であり，いずれも規定や内容が異なり，審査結果がおりるまでには 1.5～2 ヵ月の時間を要した。

申請手続きの用紙は 6～12 ページに及び，4 ヵ国に共通して必要なものは，以下の項目に関する回答を英訳するものであった。
①調査内容（背景調査，対話や質問内容）　②調査スケジュール　③募集用ポスター　④

同意書　⑤プライバシーの配慮・保護　⑥調査方法（録音・録画・対象）　⑦財源の確保（謝礼）と法令遵守　⑧データ公開（時期・保管・期間）
さらに，個別の国で必要な事項は，以下のとおりであった。
⑨機関長への協力依頼状の提出（新，豪）　⑩オンラインで申請書の提出（新，米）
⑪情報漏えいを防止する同意書（新）　⑫調査者の研究履歴書の提出（英）
⑬公開までのプロセスの提出（英）

準備段階で特に困難だったのは，上記以外にいろいろな制約があったことである。「教師が直接，学習者に募集を依頼してはいけない（豪，新，英)」「長時間の調査拘束を禁止（英)」であった。このため，学習者を募集する方法に苦慮し，募集のポスターチラシを貼ったり，院生にクチコミで紹介してもらったりして集めた。また，調査への謝礼は現金や図書券は不可で領収書の署名も禁止されたり，現地担当者がそのデータを使用する場合は，数日間の研修を義務付けられたり，その調査が学習者にどのようなメリットがあるかの提示が要求されたりなど，データ収集の難しさを痛感した。

４．３　調査者の事前研修

本コーパスのプロジェクトに調査者としてかかわった日本人母語話者は 17 名で，日本の大学教員や日本語教師，研究員であった。日本側から 2 名の調査担当者，現地の調査協力の先生およびアシスタント 1〜3 名が 1 チームとなり，前日の打合せを含め 1 ヵ所につき 6 日間の日程で調査を行った。調査担当者の日本人母語話者 17 名の対話における話し方や尋ね方については OPI を参考に，OPI のテスターの資格を持っていない者は事前に OPI のトレーナーから全員 OPI のインタビューの方法の研修を受け，本調査が近づいた段階で，調査全体や機器の取り扱いの説明などのオリエンテーションを受けた。

５．まとめ

本発表で明らかにしたことを目的に沿ってまとめる。

(1) コーパス構築全体の計画立案において重要な点は何か。

「コーパス利用の目的を明確にする」ことである。何のためにコーパスを構築するのかが明確でなければ，調査対象や調査内容は決まらない。無計画でデータを収集しようとすると，結果的に誰にも使えないコーパスになってしまう可能性が高くなる。

(2) コーパスのデータの内容選定において重要な点は何か。

「複数のタスクを用いて，それぞれのタスクの意図を明確にし，同時に日本語能力のレベルを明確にしておく」ことである。

(3) コーパスのデータ収集調査の実施において重要な点は何か。

「パイロット調査」と「倫理審査の申請」に時間をかけることである。

IT の発達により，今後，さまざまなコーパスが構築されることが予測されるが，完成までの道のりは長く，準備に時間をかけて用意周到にのぞむことが求められる。

【引用文献】

迫田久美子・小西円・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子（2016）「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」『国語研プロジェクトレビュー』第 6 巻，93-110. 国立国語研究所

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑦〕【予稿集】

多言語背景の児童を対象とした日本語診断テストの開発研究

酒井たか子（筑波大学）

1.はじめに

多言語背景の子どもたちの日本語力は，それぞれの生育環境，学習環境により大きく異なる。グローバル化の時代とともに子どもたちは横の移動も多く，アーティキュレーションの面からも，日本語力を示す指標の必要性がますます高まってきている。教育現場からは，対面式の調査・テストは利用したくても時間がかかり，またテスターの事前訓練など実施上の負担が大きくて活用しにくいという意見も多い。そこで国内外のインターナショナルスクール，海外の日本語補習校，日本の学校の取り出し学級などで学ぶ多言語背景にある日本語支援の必要な子どもたちに対し，短時間で客観的に測定可能なテストの開発研究を,年少者日本語評価研究グループ[1)]で進めてきた。各テスト班に分かれて初めにデータ収集などの基礎調査研究を行い，次にテスト作成と試行とその結果を利用しての改訂作業という流れで行ってきている。本発表では，TTBJ for Kids（年少者用日本語力診断テスト集)の中から，日本語力診断として年少者用 SPOT と漢字力を診断するためのテストの開発経緯を中心に紹介する。調査は 2013 年から 2016 年にかけて以下の教育機関において実施した。

日本の公立Ｎ小学校（小学校１年～6 年），日本の私立 K 中学校（中学１年～3 年），アメリカ中西部の日本語補習校（小学校１年～中学 3 年），日本のインターナショナルスクール（小学校１年～中学 3 年），インドネシアの高校（高等学校 2 年～3 年），シンガポールの中等学校（中学１年）

2. TTBJ for Kids について

筆者らは日本語の各種テストを開発し現在オンライン上で公開している（後述）が，その開発において得た知見を利用して年少者対象のテスト作成を行った。TTBJ for Kids は，多言語背景で日本語を学習している子どもの日本語力を診断し，学習支援に役立つ情報を提供することを目的とするテスト集である。

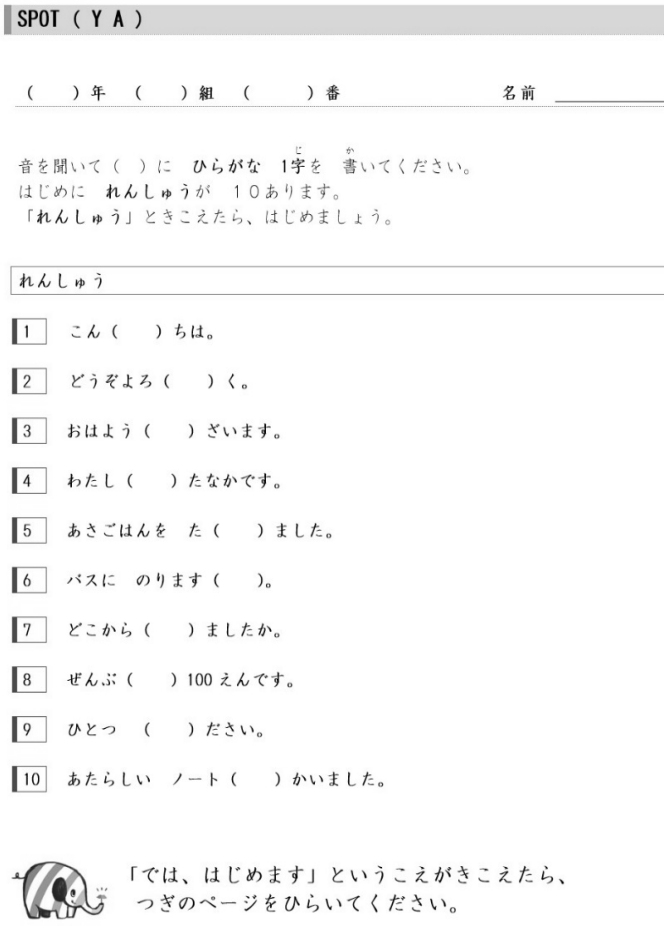
受験者の必要に応じてテストを選択できること，専門的な訓練なしに実施でき採点も簡単なためテスト実施者の負担が少ないこと，実施時間が短く受験者の負担が少ないことが特徴である。

主な利用目的は，1）海外からの帰国生が日本の学校に入るときの「めやす」を知る 2）国内外のインターナショナルスクールなどにおける子どもの日本語力を知る　3）海外の中等教育の日本語学習者の日本語力を知る　4）学期単位，年単位などで日本語力の伸びを見る　5）個々の子どもの各テスト間の結果を比較し診断する，などである。

3. 年少者用日本語力診断テストのコンテンツと作成の経緯

3.1　年少者用 SPOT

SPOT は，自然な発話速度の音声を聞きながら同じ問題文の（　）にひらがな 1 文字を入れる形式のテストである。即時処理を要求し，得点には言語処理の自動化の度合いが反映するため，運用力を推定できるテストとして，成人日本語学習者を対象に広く利用されており（小林 2014, Kobayashi 2016）現在，TTBJ[2] においてオンライン版を提供している。図 1 に年少者用 SPOT（YA）の練習ページを示す。


SPOT（ Y A ）

（　）年　（　）組　（　）番　　名前 _____

音を聞いて（ ）に　ひらがな　1字を　書いてください。
はじめに　れんしゅうが　１０あります。
「れんしゅう」ときこえたら、はじめましょう。

れんしゅう

1　こん（　）ちは。
2　どうぞよろ（　）く。
3　おはよう（　）ざいます。
4　わたし（　）たなかです。
5　あさごはんを　た（　）ました。
6　バスに　のります（　）。
7　どこから（　）ましたか。
8　ぜんぶ（　）100 えんです。
9　ひとつ　（　）ださい。
10　あたらしい　ノート（　）かいました。

「では、はじめます」というこえがきこえたら、
つぎのページをひらいてください。

図 1　SPOT（YA）の練習ページ

年少者用 SPOT は，JFL と JSL の学習者を対象に，異なる狙いで問題を作成した。JFL 対象の SPOT（YA）は，海外初等・中等教育機関で 1 年から 2 年半程度日本語を学んでいる児童・生徒が対象であり，明示的に学習したと考えられる文法項目を問う問題 30 問（JFL 教科書日本語）と，自然習得で非明示的に学んだと考えられる文法項目を問う問題 30 問（生活日本語）から構成されている。JFL 教科書日本語の問題は，「まるごと」（国際交流基金 2013, 2014, 2015）等を参考に問題を作成し，インドネシアの現職高校教員 58 名にテストで使っている文法項目を教えているかについてのアンケート調査と高校生 155 名を対象に SPOT（YA）を行った。（バンバン・井上・酒井 2016，酒井・バンバン 2016）これらの結果を利用して問題を改訂した。問題のサンプルを以下に示す。

<SPOT（YA）>　JFL 教科書日本語・問題例

これは　わたしのほん(　)は　ありません。（音声　これは私の本ではありません）

あしたは　6 時(　)　おきます。（音声　あしたは 6 時におきます）

<SPOT（YA）>　JFL 生活日本語・問題例

いま　なん(　)　いったの。（音声　今なんて言ったの？）

ああ，おもしろ(　)った。（音声　ああ，面白かった）

JSL 対象の SPOT（YB）・SPOT（YC）は，日本の小・中学校における学習言語能力評価を目的としたものである。SPOT（YB）は日本の小学校の国語教科書（1 年生から 6 年生）の中から特に「学習言語」として学ぶと考えられる文法項目を取り出して作成したものである。当初は 32 問で，日本のインターナショナルスクール（酒井・河野・小林 2015）や日本の公立小学校（酒井 2015）で試行し大量のデータ収集を行った。その結果を利用して項目分析を行い，難易度，識別度から問題を検討し，改訂を進めた。最終的には，問題数を小学校低学年の教科書から 30 問，高学年の教科書から 30 問になるよう問題数を増やした。また公立小学校の 4 年生以上で天井効果が見られたため高得点者向けに SPOT(YC)を，中学の国語教科書から文法項目を取り出して問題を作成した。初めに 72 問を日本の私立中学において試行し，その結果を利用して項目分析を行い，難易度，識別度を参考に改訂し，易しい問題 30 問，難しい問題 30 問の計 60 問とした。以下に SPOT（YC）の問題サンプルを示す。

<SPOT（YC）> JSL 中学教科書より作成・問題例

いずれの仕事も長時間に(　)よぶ厳しい仕事です。

（音声：いずれの仕事も長時間に及ぶ厳しい仕事です）

話しことばの速さはどのように量的(　)表わしたらよいのだろうか。

（音声：話しことばの速さはどのように量的に表したらよいのだろうか）

3.2　年少者用漢字力診断テスト

漢字に関わる多面的な能力を捉えるために，年少者用漢字テストと年少者用漢字 SPOT を開発した。日本の小学校 1 年生から 6 年生相当の学習者が対象レベルであり，文部科学省の学年別漢字配当表に合わせている。

年少者用漢字テスト

「形態-読み情報処理問題」以外に，「意味情報処理問題」として，絵が意味する語を選ぶ問題，対義語を選ぶ問題，同じグループに属する語を判断する問題，「総合的処理問題」として文中の（　）に合う語彙を選ぶ問題から構成されている。図 2 に練習ページを示す。問題の構成は 1 年生から 6 年生まで同数となっている。

問題数は当初 1 学年 16 問，合計 96 問を作成した（酒井・清水 2016）が，その後，他の問題と合

図 2　漢字テストの練習ページ

わせるために試行結果を参照し，各学年 15 問を 2 学年ずつセットにして，30 問の 3 セットとした。

〈漢字テスト〉　同じグループに属する語を判断する問題　小学校 1 年・問題例

ちがうのは？

1.三　2.一　3.川　4.二

〈漢字テスト〉　総合的処理問題　小学校 1 年・問題例

あの(　)に　のってください。

1.車　2.水　3.文　4.カ

〈漢字テスト〉　総合的処理問題　小学校 6 年・問題例

道を(　)するときは，左右を確認しよう。

1. 移動　2.通行　3.横断　4. 通過

年少者用漢字 SPOT

自然な速さの音声を聞きながら文中にある 1 か所の空欄に，「漢字」を 1 字入れる形式であり， SPOT と同じように文を読みながら音声を聞き，そこで使われている字を選択するテストである。音声を聞き取る力と漢字語彙の知識の両方がないと答えられない問題となっている。1 年生～2 年生用は一般および算数を中心に，3 年生～6 年生用は理科，社会の教科書で使われている学習語彙を中心に問題を作成した。問題数は漢字テストと同様に，各学年 15 問を 2 学年ずつセットにして，30 問の 3 セットとした。

〈漢字 SPOT テスト〉　小学校 1 年・問題例

はこの(　)に　あります。(音声：箱の上にあります)

1.下　2.中　3.上　4.右

〈漢字 SPOT テスト〉　算数小学校 2 年・問題例

ものの(　)さをはかる。(音声：物の重さをはかる。)

1.重　2.長　3.太　4.大

〈漢字 SPOT テスト〉　社会小学校 5 年・問題例

工業のさかんな地域を中心に各地で（　　)がおきました。

(音声：工業のさかんな地域を中心に各地で公害が起きました。)

1.郊外　2 公害　3.校外　4.鉱害

4. 今後の課題

現在，場所や時間に関わりなく利用可能なオンラインのコンピュータテストの開発を進めている。今回紹介した年少者用 SPOT 用紙版では解答方法が一文字記入する形式であったものが，コンピュータ版では 4 肢択一の形式へと変わり，タッチパネルを利用した回答形式を開発中である。これにより，ゲーム感覚で楽しく実施でき、低年齢の子どもや文字を書くことが難しい子どもにも利用の可能性が広がると考える。

また，本テストの妥当性を調べるために，指導者へのインタビュー調査や，他の対面式調査・テストなどとの関連を明らかにしたい。さらに，教科（算数，理科，社会）の学習に必要な日本語力の実態を調べるための研究を進めているが，教科別テストの作成によりテスト集の充実および相互のテスト間の関連も明らかにすることが可能になる。

本研究は日本学術振興会科学研究費補助金による基盤研究（B)「多言語背景の児童を対象とした多層分岐適応型日本語力診断オンラインテストの開発」（課題番号 25284092）の助成を受けている。

注)

1. 年少者日本語評価研究グループ：URL　http://ttbj.jp/kodomo/　（2017 年 4 月）
   酒井たか子（代表），加納千恵子，加藤あさぎ，小林典子，関裕子（筑波大学）　甲斐晶子（桜美林大学）　河野あかね（つくばインターナショナルスクール）　清水秀子（嘉悦大学）　田中裕祐(マレーシア工科大学マレーシア日本国際工科院）　李在鎬（早稲田大学）
2. 筑波日本語テスト集（Tsukuba Test-Battery of Japanese：TTBJ）の URL　http://ttbj.jp/（2017 年 4 月）

参考文献

Kobayashi, Noriko (2016) Japanese language proficiency assessment with the Simple Performance-Oriented Test(SPOT) as a primary focus. In Masahiko Minami (ed.), *Handbook of Japanese Applied Linguistics*. (Handbooks of Japanese Language and Linguistics 10　NINJAL) 175-198. Berlin/Boston. De Gruyter Mouton.

国際交流基金（2013)『まるごと－日本のことばと文化』(入門 A1 りかい）三修社

国際交流基金（2014)『まるごと－日本のことばと文化』(初級 1 A2 りかい）三修社

国際交流基金（2015)『まるごと－日本のことばと文化』(初中級 A2/B1 りかい）三修社

小林典子(2014)「SPOT について」『日本語学』10 月号，vol.33-12.明治書院.42-51

酒井たか子・河野あかね・小林典子(2015)「年少者用 SPOT の開発―問題作成とインターナショナルスクールにおける試行―」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』30 号.21-33

酒井たか子(2015)「日本語支援の必要な児童・生徒に対する年少者用 SPOT の開発－日本語母語話者への実施結果から見えてくること－」.2015 年度日本語教育学会秋季大会　予稿集.381-382

酒井たか子・清水秀子(2016)「多言語背景の年少者用漢字テストの作成」『 JSL 漢字学習研究会誌』第 8 号.63-68

酒井たか子・バンバン・エコ・スギハルタディ(2016)「JFL 中等教育学習者のための日本語力テストの開　―インドネシアにおける年少者用 SPOT 実施結果からみえること－」2016 年日本語教育国際研究大会予稿集

バンバン・エコ・スギハルタディ・井上里鶴・酒井たか子(2016)「インドネシア国内の高等学校で教えている日本語文型の再考」2016 年日本語教育国際研究大会予稿集

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑧〕【予稿集】

生き続ける日本語

―日本統治時代を過ごした台湾系カナダ移民の語りから―

佐藤貴仁（慶應義塾大学）

1. 研究の目的

1945 年の終戦に至るまで，50 年間続いた日本統治時代の台湾には，「日本人」として日本語で教育を受け，生活においても日本語の環境に身を置いていた人々がいる。元来，植民地における国策の一環として推進されていた日本語普及政策だが，その過程で自らの意志に関わらず，自分のことばとして日本語を身につけた者も多い。しかし，1949 年に施行された戒厳令により，公的な日本語使用は原則的に全面禁止となり，代わって中国語が公用語になったことに加え，日本出自のものは社会から排除されるに至った。また同時に，民衆に対する厳格な監視と政治的な抑圧が常態化し，政権に敵対的である人物に対する粛清が行われるなど，いわゆる「白色テロ」の時代も続いた（五十嵐 三尾 2006, p.325）。そうした戦後の社会体制から逃れるため，移民として海外に活路を求めた台湾人も多数存在する。

本研究は，移民法が改正された 1967 年に，カナダに渡ったある台湾系移民のインタビューから，幼少時に身につけた日本語が，その後の人生にどのような影響を与えてきたのかをライフストーリー法（桜井，2012）を用いて考察する。特に，第三国であるカナダにおいて，日本語で他者とつながることでコミュニティに参与し，日本語によるコーラスグループを主宰してきたその人生の語りを通して，ことばが個人，空間，文化をつなげ，一つの社会を形成していく姿を描きつつ，語り手にとっての日本語がどのような意味を持つのかを考えることを目的とする。

2. 調査概要

インタビュイーであるハンナ山本（仮名）氏は，日本統治下の台湾で生まれた。出自が台湾でありながら，家庭内においても家族全員が日本語を話す模範的な家庭として，政府から「国語家庭」の認定を受けた環境で育った。しかし，小学校 3 年生で迎えた終戦後は家庭での日本語使用機会は徐々になくなり，代わって元々の家庭内言語であった台湾語で家族と話すようになった。戦後は中国語による教育を受け，高校を卒業したが，のちに日本生まれ日本育ちの台湾人と結婚したため，夫婦間においては，互いの共通言語である日本語での生活に戻っている。台湾で家庭を築いていたが，その後，カナダへの移住を決意し，1967 年に一家でカナダに移った。移民として今年で 50 年目を迎えるという人生を送っている。

インタビューは，2016 年 9 月と 2017 年 3 月に計 2 回行った。それぞれ時間は 1 時間半程度であった。ハンナ氏を考察の対象とした理由は，幼少時に身につけた日本語が，日常

的に使用しなくなったその後の人生において，節目となる場面で日本語によって誰かとつながり，コミュニティに参与し，メンバーシップを獲得してきたことが，語りから分かったからである。単なる一言語を超えたとも言うべき，ハンナ氏にとっての日本語を考察することで，ことばの持つ意味を理解する一助になるのではないかと思われる。

3. ハンナ氏のライフストーリー

3.1 結婚と移住

ハンナ氏が「日本語ができたから，交際ができたんです」と話した結婚相手は，日本生まれ日本育ちで，中国語も台湾語も理解しない台湾人であった。当時の台湾は，公には日本語使用が禁止されていた時代であったが，のちのご主人と知り合ってからは，「恐らく潜在的に，日本語を続けて使えるのが，やっぱり楽しみだったんだと思う」と自身の気持ちを語っている。一方，結婚後も「自分はあくまでも日本人」だという意識が強かったご主人は，台湾の生活にどこか馴染めず，日本に戻ることも考えたが，日本と台湾双方の国籍法に阻まれ，それも叶わなかったという。

その頃に，第三国であるカナダへの移住が具体性を帯びてきた。カナダ移民法が大きく改正し，「ポイント制」が導入された 1967 年に移民申請をしたところ，6 ヶ月後に許可が下り，同年に一家でカナダへと渡った。

3.2 移住後の生活

カナダ移住後は，日本語を使用する日本人コミュニティに身を置くことになった。それはご主人の影響が強いという。「主人はやっぱり日本人という気持ちが。それですから，ここに来ても，日本人の社会に…日本人の一世二世の方とね。日本人の社会に入っ」たというが，ハンナ氏自身は「わたくしは主人に付いてね。わたくしは全然，何も。その点は比較的イージーですね。ですから，わたくしはアダプタブルって，自分でも分かるのね。適応性がある」と語ったとおり，日本人コミュニティに属することになったのは，自分の意志ではなかったが，結果的にハンナ氏自身も日本語で人とつながり，その後の人間関係を広げることになるのである。

3.3 日本語コーラスグループ主宰

ハンナ氏自身が日本語を使用し，人間関係の広がりを見せたというのは，自身が属していた音楽集団で知り合ったメンバーとの出会いが大きい。そのメンバーはヨーロッパの出身であったが，日本育ちのため日本語を理解したという。「それで，とてもいい友達になってね。ですから，あの方とは日本語ですよ」と語るそのメンバーの日本人の知り合いである Z さんとの出会いから，日本語で歌を歌うことに興味がある人々とつながった。元々声楽をしていたハンナ氏が接触したことで，「Z さんが『ハンナさんがリードできるから』という訳で，私にアプローチしてコーラスグループでも作りましょうということで」有志が集まり，1970 年にグループが誕生した。ハンナ氏はその主宰者として団員の指導の傍ら，主体的に集団をまとめることになったのである。なお，メンバーが入れ替わりながらも，このグループの活動は 2017 年の現在も続いている。

4. 考察

グローバル化が進んだ現在において，尾辻（2016，p21）は「ことばや文化の境界線が複雑化し，単純に近代国家的な「民族＝国家＝言語」というイデオロギーでは，日常の言語・文化にまつわる行為や市民性を説明するのは困難になってきている」と述べている。

ハンナ氏のライフストーリーからも，「民族=国家＝言語」を超え，台湾出自のハンナ氏が日本以外の場所で，自身のことばとして日本語を用いて，他者とつながっていることが分かる。それは，台湾国籍であるが日本語が母語であるという結婚相手に対するものであったり，第三国であるカナダで結成された日本語のコーラスグループというコミュニティに働きかけるための手段であったりもする。このコーラスグループのメンバーは日本人や日系人ばかりではなく,「日本語に興味を持っている方です。今,中国人も 6 人位いますね。そして，一時は韓国の方もいましたね。ですから，日本語で繋がっている訳です」と述べていることからも，それが分かるだろう。

このように自らが主体となり，ことばを駆使して個人，空間，文化をつなげ，一つの社会を形成していくハンナ氏の姿は，「ことばの市民」と重なるだろう。細川（2012，pp. 260-261）は「ことばの市民」を「国籍や母語の別を問わず，ことばによって自らを表し，他者との対話によって協働のコミュニティを形成し，そのコミュニティを含む社会そのものに働きかけていく，ことばの行為者としての個人であることが前提となる」と定義している。ハンナ氏も国籍や母語といった概念を超越し，柔軟かつ動的にことばを使用しながら，自身の市民性を獲得してきた。それには，彼女の中で生き続ける日本語が，その実現を可能にしてきたと言えるのではないだろうか。

参考文献

五十嵐真子 三尾裕子（2006）『戦後台湾における〈日本〉植民地経験の連続・変貌・利用』風響社

尾辻恵美（2016）「レパートリー，ことばの教育と市民性形成」細川英雄・尾辻恵美・マルチェラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育：母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版

桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂

細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる-言語文化教育学の思想と実践』ココ出版

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑨〕【予稿集】

21 世紀型スキル育成を標榜する日本語教育実践において，学習者らは何を学びと認識したのか

今井なをみ（早稲田大学日本語教育研究センター）
大戸雄太郎（早稲田大学日本語教育研究科大学院生）

1. はじめに―本研究に至る経緯と問題意識―

本研究は，日本の私立大学で 2015 年春学期から新規に開講した日本語科目「商品開発企画プロジェクト 4-5」（以下，本科目）を対象に，発表者 2 名[1]が共同で行う生成型の教育研究（舘岡 2008，細川 2008）で，学びを観点として実践の在り方を探究するものである。

本発表では，上述，教育研究の一環として，2016 年秋学期（以下，本実践）を対象とし，学習者らが認識した学びとその体験を質的に分析し，その内実を明らかにすることで，本研究に接近することを目的とする。

本発表に至る経緯は，2015 年春学期の 4 月初旬に遡る。開講初回の第 1 週の時点で，履修希望者は予想を上回り定員数の 35 名を超え，最終的に確定した履修者数は 30 名，日本語のレベルは，初中級から超級と幅広く，国籍・学習歴・所属学部・習熟度・知識経験等，レディネスも異なる多様多層的な混成クラスであった。このような対象者に対して， 当初予定していた活動では十分な学習を提供できないと判断し，グループ活動を中心に据えた「プロジェクトワーク型」のデザインに変更した。それに伴い，本科目の活動と親和性の高い先行研究を参照しながら，各活動・評価の設定の妥当性を図ろうとした。しかしこの方法は，教師にとって，動的で不安定な状況下で，自身の教育観や教育理念を一度他の文脈に移し替え自らの実践知を再構築しながら，実現可能な実践を目指すことを意味する難易度の高いものであった。そうであっても実行する決断を後押ししたのは，実践を基盤とした先行研究による。まず瀬尾（2013）は海外の実践から Kumaravadivelu（2003，2006）を引用し「Kumaravadivelu は，現地の学習者や教師の経験・知識などのローカルノレッジを重視することの重要性を説いてはいるが，それだけで果たして現地にとって有益な日本語教育実践を生み出すことができるのであろうか。（略）参加者自身の教育観や現地の社会的文脈などのローカルノレッジだけではなく，外部からもたらされた新しい言語教育の理念や実践が双方向的に影響し合う実践の再構築」が求められるとし，どちらか一方に偏らないことの重要性を説く。では，不安定で動的な実践において適切な運営を図りながら，自らの実践知を再構築できるだろうか。

そこで，ショーン（2002，2007）に代表される「省察」と「実践」を念頭に置く教育研究を基盤とした，発表者 2 名の共同による実践研究を行うことにした。

まず，2015 年春・秋学期の 2 期では，筆頭発表者がデザインした実践の「学び」を教師・デザイン側の視点から，本実践が提供した学びの意味を，授業活動の様子・学習者・教師・共同研究者各記録を参照しながら，本実践で展開されるだろう諸活動を Innovative Teaching and Learning Research （2014）「21CLD Learning Activity Rubrics」（以下，21CLDLAR）と対照した。結果，21CLDLAR と本科目の学びと学習活動は親和性が高いことを確認した。しかし，この検証は教師自身の教育理念と行為やデザイン・プロデュースした活動との一貫性やその枠組みの妥当性を図るといった教師の自己評価には有効といえるだろう。だが，学習者自身が認識する学びではない。特に，学習者の主体的な学びを前提とする 21 世紀型スキル育成を標榜するのであれば，学習者の学習力とその拡張を視野に入れた学習環境のデザインが必要であろう。そこで，本発表では次の 2 点を課題とする。問 1：

学習者は，本実践の何を学びと認識しているのか。問 2：学びと認識したのは，いかなる体験だったのか。これらの問いを探求することによって，本実践の学びについて再検討する。そのことによって，21 世紀を標榜する実践の学びの論点を提供できると考える。

尚，本研究に至るまでのプロセスを図式化し，図 1 に示す。

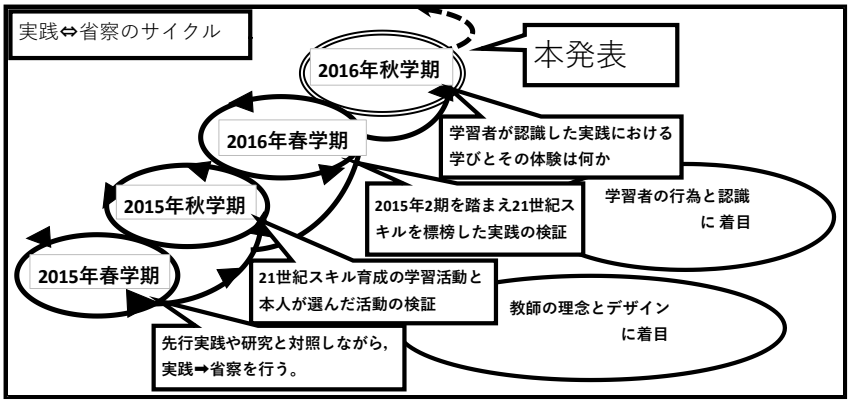


図 1　本研究に至るプロセス

2. 2016 年秋学期「商品開発企画プロジェクト」科目について

2-1. 実施概要

●期間：2016 年 9 月 28 日～2017 年 1 月 25 日　（週 1 回 90 分×15 週＝計 22.5 時間）
●参加者：全 32 名（履修者 30 名，TA 1 名ボランティア 1 名）
●目的・目標：商品を開発企画のシステムやプロセスに沿って，日本語やビジュアルを用いて他の人にわかりやすく説得性をもって表現する。その過程では，他のクラスメイトの知識や ICT 等を活用し，適切にコミュニケーションを取り，考えを整理しながら深めていく自身の学習スタイルの得手・不得手を意識し，クラスメイトと協力し合い，学び合いながら，ワンステップ上の学習にチャレンジすることを目標とする。

●本実践のスケジュールと状況（実施ベース）

実施スケジュールは表 1 のとおりである。進め方は，商品企画案のプレゼンテーションのプロセスと商品を生み出したティームや企画した商品が誰に対しどんな有益性をもたらすのかといった優位性を観点として，発表を求めた。本実践では，大きく 4 つの局面で進めた。

第一週	9月28日	授業ガイダンス	↑
第二週	10月5日	グループ決め	導入期
第三週	10月12日	グループ決め・グループ話し合い	↓
第四週	10月19日	グループ話し合い（内容例：商品アイデア出し）	↑
第五週	10月26日	グループ話し合い（内容例：商品企画案作成）	
第六週	11月9日	グループ話し合い（内容例：発表準備）	
第七週	11月16日	企画案発表・グループ作業	活動期
第八週	11月23日	企画案発表（2グループ）	
第九週	11月30日	企画案発表・グループ作業	
第十週	12月7日	企画案発表・グループ作業	
第十一週	12月14日	企画案発表・グループ作業	↓
第十二週	12月21日	EXPO型発表準備	↑
第十三週	1月11日	EXPO型発表準備	発表期 ↓
第十四週	1月18日	EXPO型発表	↑
第十五週	1月25日	振り返り	評価 振り返り期 ↓

表 1　2016 秋スケジュール（実施ベース）

①導入期：アイデア出しとグループづくり
②活動期：アイデアを具体的な形にする。それをもとに企画案を作成しプレゼンテーションを行う。プレゼンテーションにおいてクラスメイトからアドバイスをもらい，セールスポイントを絞ったり，より詳細な販売企画等を作成したりし，③の準備をする。
③発表期：②の企画開発した商品またはその過程で開発したこと等ティームが有意な点をアピールする EXPO 型発表を行う。
④振り返り評価期：授業全般を振り返る。

尚，毎週ワークシート・企画書・発表用の資料の作成と提出と話し合いや活動を行った場合記録の提出を求めた。第 1 週～第 3 週では，自己紹介活動から，任意に 6 グループ（5～6 名）に分かれた。以降は，各グループの企画案の進度や進め方が異なっていった。企画案がある程度完成したグループから発表を行い，発表時には，他の学習者らから「良かった点」「もっと工夫したら良い点」「質問」の三点を観点としたフィードバックや疑問点や質問を受け，それらを参考に商品の完成度をより高めた。第十四週では，全グループが同一

教室内で同時に発表を行う「EXPO 型発表」を行ったのち，お互いに発表・評価をし合った。尚，企画案発表・EXPO 型発表では，PPT やレジュメの使用，自主製作 PV や CM や実際に商品を作成しており，ティームの活動は，授業外でも対面・ネット上問わず頻繁に行われていた。

3. 調査

3-1，調査①

3-1-1. 方法

調査①は，履修者 30 名のうち，異なるグループに所属する調査協力者 6 名に，次の手順で行った。1)協力者が記述した記録やメモ，学期中に作成した資料と記述を収集し，第 1 週から第 12 週までのクラス活動・グループの活動について記載されている箇所を抽出した。2)1)をもとに，質問項目を設定した上で，協力者 6 名にインタビュー調査を行った。調査では，授業や諸活動の体験・具体的な内容，それに対する印象，活動中の気持ちなどを質問した。3）2）の語りをデータとして，次の観点で分析した。①具体的にどのような行為・体験か。②それはどう意識されているか。この観点からカテゴリーに弁別した上で，21CLDLAR を援用し，行為や体験との相関性を確認した。具体的な方法は，結果とともに示す。

3-1-2. 結果

まず，分析Ⅰで，学習者自身が，意識した行為や体験を，1）セグメント 50 に分類した。2）それをさらに上位概念項目 18 とした。この結果，行為や体験は，多様で多岐であることは確認できたが，複数の項目が重複しており，この分析Ⅰでは，内実には接近できないと判断した。そこで，分析Ⅱを次の手順で行った。3）分析Ⅰの 18 項目を，21CLDLAR の 6 項目，①コラボレーション②自律的な学習③知識構築④現実社会の課題解決と革新的な取り組み⑤熟達したコミュニケーション⑥学習のための ICT の活用，に照らし合わせた。その結果，18 項目には 6 項目が含有していることを確認した。そして， 4）セグメント 50 を再度時間軸に沿って，いかなる活動や体験かを確認した。5）分析Ⅰの 18 項目同士の相関性から見直したところ，グループ内の協働性と他の項目の程度には，密接な相関性が確認できた。以上の分析内容は発表時に掲載することとし，本稿では，確認できた結果の概要を記す。

ティームメンバーとの協働性を尺度に，協働性が進展すれば，メンバー同士の教え合いや学び合いが頻繁に行われる。また，グループ内の連絡や話し合いは，対面のみならず ICT の利用が高頻度で活用され，作業は，ソフトウェアを使用し，分担や共有も進むといった ICT の利用と知識構築が相互に活性化されるといったような動きが確認できた。特に，ワークの役割分担，分業と共有度は，達成度や完成度の高さと一致し，グループ内でのやり取りによってさらに現実的な企画案の作成や知識構築が図られるといった連鎖的な動きが見られた。また，メンバーの一人がワークや課題を責任もって実行すると他の学生もまた呼応し，さらに活動が促進されることも確認できた。

以上から，本実践における学習者らの体験と学びの意味を項目別とその指標とした[ii]。しかし，この結果だけでは，個人の学び，即ち 1）認識した学びと体験の内実，2）いかなるプロセスを経てその認識に至ったのかは確認できなかった。そこで，調査②を実施し，学習者らのプロセスを追うことにした。

3-2. 調査②

3-2-1. 方法

調査②は，調査①と同じ協力者 6 名に，次の手順で行った。1)振り返り期「振り返り作文」に記述された学びと体験が表れている箇所を抽出し，その学びの意味を調査①の分析Ⅱと同様に一度借定した。2)1）をもとに，インタビュー調査を行った。調査では，授業全般を問う設問，印象的だった出来事と気持ち，自分の役割や努力したこと等，その体験が具体的に語れるよう質問を行った。3)1）2)で得られた回答をもとに，学びを指標とした体験のタイムラインを作成した。4）語りをデータとして，次の 2 つの観点で分析した。①協力者は如何なるプロセスを経たと実感していたか，②その認識はどのように形成されたと

解釈できるか。分析にあたって質的データから潜在的プロセスを構造的に見出す分析手法である SCAT(大谷 2011)を援用した。尚,実施日は 2017 年 2 月初旬～3 月末の某日である。

3-1-2. 結果

以下，A ティームに所属していた華さん（仮名）の語りを「学びのタイムライン」としてプロセスを時間軸にしたものを提示する。尚，その語りは，発表時に掲載し，本稿では華さんと確認が得られたタイムラインを図 2 に示す。

華さんの属したAティームは総勢5名であり,開発の経験者や創造力の高い学生が揃い,当初から突出してよく「できる」ティームとしてクラスメイトから認識されていた。商品は現実社会の問題解決を図るもので,実現性や着眼点で有意性が高く,5 週目以後，企業に売り込む検討までしていた。だが，企画案発表前後から失速し，最終発表は当初の活気も進展もないまま終了した。

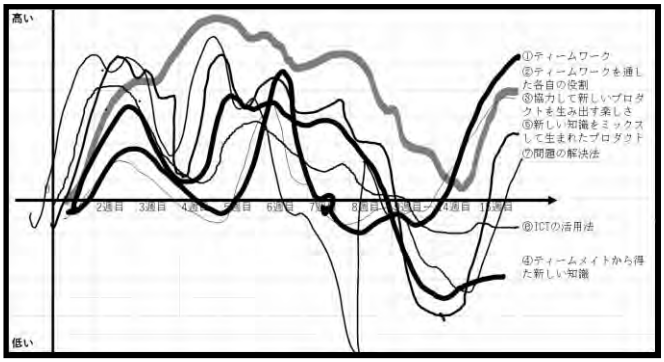


図 2　華さんの学びのタイムライン

華さんの振り返りの作文には，学んだこととして「①（とにかく）ティームワーク，②ティームワークを通した各自の役割，③協力して新しいプロダクトを生み出す楽しさ，④ティームメイトから得た新しい知識，⑤新しい知識をミックスして生まれたプロダクト，⑥ICT の活用法，⑦問題の解決法」と多岐に渡っていた。だが華さんは，インタビューを通して，最も学んだことは「今まで自分の知らない自分を知ったこと」だと述べた。華さんは，この授業を受講するまで「何でも自分一人で進めていくのが好きだし，アイデアや提案等意見を述べるタイプ」だったが，ティームの活動を通して,「すべきことが何かを考えて整理したりティーム内の人間関係を調整したり統合したりして進める調整役」になり，結果「グループワークの意味とティームワークの重要性を，身をもって知」り,「結局コモンランゲージ，日本語は，本当に重要，声をかける・考える・考えを言う・相手がわかるように伝え直す・励ます…とにかくコミュニケーションの連続」だったとのことだった。さらに,調査終了時,「本活動を振り返る機会を多く持つことができて,本当によかった。」と述べている。その理由として「自分たちが何をやってきたのか，どんな意味があったのかを振り返ることがで」き,「振り返りを先生と話す機会があって,何よりもグループメンバーをバディとして認めることができたから」だと述べた。華さんは,授業終了後，ティームの解散パーティーを企画し，メンバーやティームのいい点を共有し合ったとのことであった。

華さんの語りと学びのプロセスは如何に形成されたのか，次のような 4 つの局面があったことを確認した。1) ティームになってすることと協働する意義に気づき，2) 協働性の意義や重要性を，ワークとともに体験することによって分かり，そしてその体験に意味が生じ，3) 協働を通して,今までと違う自分を知ったことが学びだと意味づけた。さらに，4) 自分たちがこの 3 か月行ったことを授業外でティームメンバーと共有し，メンバーとこの活動を認め合った。そして 3)の認識に至ったのは，インタビュー調査によって，自身の体験を振り返ったことにより得ることができた。

以上の局面の整理によって，発表者らが着目したのは，華さんの 3)の振り返りの観点と 4) の行為である。華さんは，発表段階で失速した「うまくいかなかったティーム」と結論づけず,これまでやってきたことから得られた点に着目して,行為や体験をとらえ返して,学びを意味づけている。以上調査②の結果を調査①とともに考察し，以下 4 に示す。

4. 考察

以上，本実践の学習者らが意識した学びとその体験を，21 世紀型スキルの育成において提唱する学びとその学習活動項目を参照し，一度はカテゴリー項目として借定した上で,

いかなるプロセスを辿り，どのように形成されたのかを確認した。調査①では内実の特定が困難だったが，調査②を経て，印象的な出来事や行為や状況の確認を契機とし，協力者らの語りから学びの認識とそれに至った過程を時間軸で整理することによって，順を追って体験や状況の変化からその形成過程の確認に接近することができた。以上から，得られた結果を次の 5 点の項目に整理し，考察する。

1）基盤となる協働：本実践において認識された体験において，協働以外の 5 つの上位カテゴリー，②自律的な学習③知識構築④現実社会の課題解決と革新的な取り組み⑤熟達したコミュニケーション⑥学習のための ICT の活用は，活動の展開とティーム内の協働性にともなって出現する。

2）行為・体験：ティームづくりのための自己紹介の行為からスタートし，ティームで商品開発のアイデア・企画プレゼンテーション・EXPO 型発表といった一連の課題に向け，何を，どのように，どうやってなすか等を考え，メンバー同士で合意を形成していく過程で生じる状況を体験し，メンバー同士の承認・責任が行為とともに指向/施行/試行され，3）で述べる発展や深化がみられる。

3）協働性と体験との相乗効果：体験は，協働性の発展とともに拡張・深化する。一方で，協働性が停滞すれば他の活動も停滞し，体験の頻度も減少する。つまり，協働性と体験には強い結びつきが存在し，高い相乗効果が見られる。

4）言語を含む「基礎知識」の位置づけ： 21 世紀型スキル育成において基礎知識に位置づけられている言語・数学・情報等は，企画プレゼンテーション，EXPO 型発表といったゴールまで，作業や課題を完成させる過程で，教え合ったり，学び合ったりしながら用いられる。教える側は，相手にわかるように教える必然性が生じる。一方，教えられる aa 側にとっては新しい知識の獲得の可能性を得る。共有や合意の過程で，相手にわかるようように教えるという行為には，既有の知識やスキル・日本語等への「まなびほぐし」や深い理解を伴う。また教えられる側は，新しい問いや知識を得る機会を得たり，それらから新たな創造がなされたりする可能性をもつ。この一連の流れも，また 1）の協働性によって生じ，2）3）と同様に進展していく。

5）行為と省察をつなぐ対話：本実践のデザインでは，3）で述べた体験を毎回活動の記録や最終発表形式と評価において振り返る機会が提供されていた。華さんが示した通り，うまくいかなかった行為であっても本人が体験を捉え直し，批判的な省察を加えることで意味づけられる学びがある。華さんの語りに対し傾聴しながら意味構築を促進できる対話者の役割を担う相手がその促進させる可能性をもつ。

21 世紀型スキル育成のキー概念でもある 1）の協働は，調査①を分析した時点では，他の項目との結びつきが強く，単独で弁別できなかった。その後の調査と結果によって，その他の項目も協働に基づいていることが明らかになった。この結果は至極当然であるともいえる。しかし，学習者の体験と活動内容とプロセスから協働の重要性を位置づけることができたことによって，その実態から確認することができた。

5. まとめ—意義と課題—

以上，21 世紀型スキル育成を標榜した日本語教育実践における学びの一端を示した。しかし，これらの結果は，目新しく卓越した結果を導いたわけでも，21 世紀スキル育成を包含したすべての学びを検証した結果を示したわけでもない。しかし，本発表では，いかに実践の中で学びが生起し，どのような過程の中で学びが形成されるのかを示すことはできたといえるあろう。以下，21 世紀を標榜する実践における学びの論点を整理する。

1）学習者らの具体的な行為とその体験：本実践では，あらゆる学びが，学習者らの行為と体験から始まる。教師が枠組みを規定した場合，学習者らの行為と体験も枠組みの中に収まってしまい，学びの可能性が制限されかねない。教師は方向性を示し，その上で学習者らの具体的な行為や体験に目を向け，意義を見出していく必要がある。

2）「知識」と日本語の意味：協働性を志向したクラスでは一連の活動プロセスにおける行為の中で，日本語のみならず他分野で培ってきた知識も媒介の一つとなる。協働で行わ

れた行為や体験の過程で，言語活動とその知識は活性化し，その意味性が自覚化される。

3）学びの意味づけや行為に対する省察の作用：本実践では，評価・振り返り活動期の「学習活動」の評価と「自己評価」において，体験を省察し学びの観点に還元することで，学習者の行為を評価しやすくしようとした。だが，それだけでは不十分で，省察によるとらえ返しや批判的な視点に加え，他者との合意と承認，それを生み出す対話的な相互行為が生み出す可能性を視野に入れ，省察を確保できる適切な方法とそのタイミングが重要である。なぜならば，学びを最終的に定義するのは学習者個々人だからである。省察の時期・回数・視点や観点・その方法・必要性や必然性，その決定法に至るまで，学習者が学びの状況を生み出しやすく，新たな学びの概念として生じる可能性をもてる機会をデザインするのもまた教師の役割である。

つまりは,教師の学びに対するとらえ方やあり方が問われているのである。とはいえ，教師が独りよがりにならず，授業で生起する問題や学生らをめぐる学習環境・教育現場の状況と教師の理念との位相を即座に捉えることは困難である。さらに，適切な教育のあり方や方法を見出し，適切な評価をも包含する実践を，教師一個人または一教室で完結できるはずはない。だからこそ,教師自らの理念を体現した実践とその行為の省察のみならず，学習者が体現する学びに着目した実践研究が必要であると言えるだろう。以上を本稿に記載したことを本研究の意義と今後の課題とし，2017 年度春学期からも引き続き，学びを焦点とした教育研究を実践基盤として実施し，実践に還元しながら「よりよい実践」を構築しつづけていく。

参考文献

大谷尚（2011）「SCAT: Steps for Coding and Theorization―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―」『感性工学』10(3)，p.155-160

苅宿俊文（2012）「まなびほぐしのデザイン」『ワークショップと学び』3，東京大学出版社

瀬尾匡輝（2013）「ポストメソッド時代における教師研修―香港の大学院での「日本語教育」コースを事例として―」2013 年 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2017 年 1 月 1 日アクセス，http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2013_SG_seo.pdf 2013_SG_seo%20(1).pdf

ショーン，ドナルド（2007）『省察的実践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪健二　監訳，鳳書房

ショーン，ドナルド（2002）（ジョン・ベネットによるインタビュー）「素材との自省的対話」ウィノグラード，テリー『ソフトウェアの達人 たち：認知科学からのアプローチ』p.165-178，瀧口範子訳，東京：ピアソン・エデュケーション

舘岡洋子(2008)「協働による学びのデザイン―協働的学習における実践から立ちあがる理論」『ことばの教育を実践する・探求する―活動型日本語教育の広がり』p.41-56，凡人社

細川英雄(2008)「日本語教育学における「実践研究」の意味と課題」『早稲田日本語教育学』第 3 号，1-9

Innovative Teaching and Learning Research （2014）『21CLD Learning Activity Rubric』2017 年 1 月 1 日アクセス，http://www.kasc.net/2010/21CLD%20Learning%20Activity%20Rubrics%202012.pdf

Ｐ．グリフィン・Ｂ．マクゴー・Ｅ．ケア編(2014)『21 世紀型スキル―学びと評価の新たなかたち―』三宅なほみ・益川弘如・望月俊男訳，北大路書房

[i] 筆頭発表者は,本科目の担当教員で,共同発表者は，本科目において，2015 年度はボランティアとして，2016 年度は TA としての業務を遂行しながら 4 期にわたり観察を続けた。

[ii] それらを第 13 週以後の評価・振り返り活動に還元した。具体的には,評価項目と指標を基に評価方法について履修者らと共有し,自己評価を目的とする記述式の「振り返り作文」内の評価の観点とした。それにより,さらに明瞭な観点と評価が可能となった。この結果と意味は別論に譲る。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑩〕【予稿集】

言語教育の社会的役割とは何か

―欧州の複言語・複文化主義からの問題提起―

西島順子（同志社大学）

1. はじめに

2001 年に欧州評議会が CEFR を刊行してから，15 年が経過した。その間，日本では日本語教育に限らず，外国語教育全般において，CEFR を教育的ツールとして捉え，実践する動きがみられている。日本における CEFR の着眼点の多くは能力記述文による評価であり，ポートフォリオによる学習者の自律である。一方，ヨーロッパでは，その刊行以降，その複雑な政治的状況から，言語教育の本質的な役割について議論が深化している。その議論の根底にある言語教育の理念が「複言語・複文化主義」である。本稿ではこの複言語・複文化主義の過去と現在に着目し，言語教育の社会的役割を考える。

2. 欧州における複言語・複文化主義の動向

近年，排外的傾向にある欧州ではあるが，言語政策の上では，多様性を認める寛容な社会を目指すため，複言語・複文化主義の育成をどのように言語教育の中で具現化するかという議論が進んでいる。例えば，国を超えたアイデンティティを促進するため，外国語教育を通して，いかに相互文化的能力を育成するかという具体的な枠組みの提案(Byram, 2008)や，学習者(社会的行為者)が流動し，他者性と出会うことの重要性を説き，複言語主義の中での学校の媒介的役割の実践例(Coste&Cavalli,2015)などがあげられる。

このように CEFR が複言語・複文化主義を唱えて以来，言語教育は何を目指すべきか，また社会のためにどうあるべきか議論は進められている。しかし，言語教育を通してよりよい社会を目指すという動きは，今に始まったことではない。ヨーロッパには移民への言語教育に長い歴史がある。その一つの例として，1970 年代にイタリアで生まれた「民主的言語教育(Educazione linguistica democratica)」という運動があげられる。

3. 1970 年代イタリアにおける「民主的言語教育」

この民主的言語教育は，De Mauro が想起した概念であり，運動である。De Mauro は憲法第 3 条の言葉を借り，全ての市民は「言語の違いに差別されることなく平等である」と強調している。その動機は 1973 年，北イタリアの町で，南イタリアからの移民の少年が，イタリア語ができないために落第させられ，それを苦に自殺した事件からであった(De Mauro, 1983)。イタリアは 1861 年の国家統一以降，イタリア語(フィレンツェ語) を共通語とし，言語統一が進められていた。しかし，意志疎通ができないほどかけ離れた方言がイタリアには存在していた (De Mauro,1963) ため，移民，ことに学校教育を受ける生徒

たちは厳しい状況であった。

そのような背景から，T. De Mauro や教育者たちが中心となり，それまでの伝統的言語教育を見直す動きが高まった。議論の結果，1975 年に言語教師のグループである G.I.C.E.L.(Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica)より Dieci tesi(10 の論文)[1]が提唱された。その内容は，Ⅰ～Ⅳは口述言語を中心と考えることの重要性，Ⅴ～Ⅶは伝統的言語教育への批判，Ⅷは Educazione linguistica democratica(民主的言語教育)の提案，Ⅸ～Ⅹは学校改革，教育編成への提案で成り立っている。この理念は，1977 年に中等教育に関する法律第 348 条に"Educazione linguistica"という言葉とともに加えられた。また，当時の教育に不満を感じていた教育者たちは協議を進め，Dieci tesi は 70 年代から 80 年代にかけて，教授法の開発と学校教育の自治という 2 つの効果をイタリアの言語教育にもたらした(Lo Duca，2010)。

それは，「イタリア語」以外を許さなかった厳格な言語教育に異議を唱え，方言や外国語，家庭で使用されている言語などの口述言語に光を当てたものであった。また，言語の差別なく，全ての市民は平等であるというイタリアの憲法のもと，新たな言語教育を構築してゆこうという動きであり，国の言語教育の方針を変えた一例である。近年になり，Costanzo(2005)は，このイタリアにおける民主的言語教育が欧州評議会の述べる複言語主義と親和性があるとし，ヨーロッパの現状に照らし合わせて，議論できると述べている。

4.「民主的言語教育」にみる複言語的視点

近年の欧州の言語政策は，複言語・複文化主義の下，ヨーロッパで話されている言語の文化的価値に目覚め，その違いを尊重した教育を促進し，移民の言語を含めた多言語主義をマネージメントする(Beacco,2001)ことを目指している。Costanzo(2005)はこれに関連付けて，70 年代に始まったイタリアの民主的言語教育は，人権の尊重，表現の自由の尊重，国内でのマイナー言語の尊重，人権を守るために国家語の教育を弱めるという点で，今日のヨーロッパの多言語社会の参考になると考えている。ここで Costanzo の述べる複言語主義との親和性を見るため，Dieci tesi の中でも民主的言語教育の原則を記したⅧの項目を要約し，複言語主義の視点で考察する。

Ⅷ. 民主的言語教育の原則

1) 口述能力の成長は適切な社会化，また精神成長との密接な関係の中で促進される。
2) 言語能力の成長や訓練は他者から指示されるものではない。
3) 言語能力は個々人，家庭，環境などの文化的背景といった各自のものに由来するべきである。
4) 同グループ間で言語背景の違いを発見することは，より経験を深め，広げる。
5) 言語を生産する側としてだけでなく，受け取る側としての成長も必要である。
6) 生産する側，受け取る側の両面から，話す，書く能力を高める。
7) 地域的，日常的，直接的でインフォーマルな形成過程を経て能力を刺激し，その能力

[1] http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica (2017 年 3 月 25 日閲覧)

を発展させる必要がある。

8) それらを前提として，一般的な使用言語を考慮した練習方法が必要である。

9) 学校教育の初段階から，口述言語を用いて自身で決定し，宣言し，分析する能力を育成する

10) 伝統的言語教育を排除し，メジャーな言語，メジャーではない言語に関わらず，それぞれの言語感覚を高める必要がある

この内容から，当時のイタリアでは学校教育において日常的に使用される口述言語が認められていなかったことが伺える。イタリア語(フィレンツェ語)はダンテの時代から偉大な文学を残してきた高尚な言語ではあるが，国内にある言語のバリエーションの一つに過ぎない。学校の教師たちは物々しい気取ったイタリア語(フィレンツェ語)を使用していた(Lo Duca,2013)という状況は，イタリアの言語の多様性から考えると，生徒には外国語を学習しているような感覚だったのではないか。そのような状況を変えるべく，G.I.C.E.L.の民主的言語教育の原則では口述言語の重要性を主張している。ここでいう口述言語とは家庭言語，方言，外国語(イタリア国内にはフランス語，ドイツ語，ユーゴスラビア語圏などが存在)のことである。これらを認めるということは，個々人の持つ言語の権利を保障し，それらの言語能力を高めるということは複言語主義が目指すところでもある。また，項目4)には，同グループ間で言語背景の違いを認めることが言及されいてるが，言語背景の違いとは 3)でも述べられているように言語と密接にかかわった文化の違いであり，この視点は複文化的視点ともいえる。このことから，70 年代イタリアではすでに複言語・複文化主義的な言語教育観が芽生えていたと考えられる。

5. 欧州の複言語・複文化主義から見る言語教育の社会的役割

過去のイタリアでの民主的言語教育や，現在の欧州における言語政策のように，言語教育が社会に与える影響は大きい。では，言語教師はこれからの社会でどのような役割を果たすべきか。

Byram(2008)は，国語教師には特定の(自国の)社会や文化への愛着の増進や国民アイデンティティの形成に影響力を持つことが期待されているが，外国語教師にはある言語(自国語)とそれが体現している当然とされる現実との違いを意識的に促進することや，ほかの言語を話す社会集団との一体化を促進することが期待されると述べている。ひいては，外国語教師は国際人アイデンティティを育成し，国際社会への帰属意識を促進することが役割となるかもしれないとしている。しかし，いずれの言語教師も，学習者が持つすべての言語，将来身につけるかもしれない言語レパートリーに対する意識，つまり複言語意識を育成するべきであるということが，ヨーロッパでは以前から認識されているとも言及している。つまり，言語教師は，教室において学習者の持つ多様な言語，文化的背景を考慮し，それら言語を平等に扱い，その上で学習者の国を超えたアイデンティティ形成に努めることが求められているといえる。

ヨーロッパの言語政策を進める欧州評議会(2007)は複言語主義と複言語教育の目的は，共に生きて行く形としての複言語能力と間文化的な教育を発達させることであると述べて

いる。今日，多言語，多文化社会はヨーロッパだけのことではなく，日本においても同様である。日本においても言語教育が社会に果たす役割を，このような理念を持つ複言語・複文化主義から捉えなおす必要があるのではないか。

6. 今後の課題

1970 年代にイタリアで発生した民主的言語教育は，当時のイタリアの多言語社会と言語教育との不適合から生まれた言語教育の動きである。この過去の事実は，現在の多言語・多文化社会と類似した点も多い。今後，この民主的言語教育の歴史的背景，また展開を追うことで，言語教育の革新が人々に与えた影響や限界を明らかにし，CEFR の複言語・複文化主義と比較・考察することで，現代の多言語・多文化社会への示唆を得たいと考えている。

参考文献

Costanzo, E. (2005). “L’educazione linguistia in Italia: un’esperienza per l’Europa?” (p.1, p.10): Lend, XXXIV, n.5: http://storico.cidi.it/curricolo/linguistica_riflessioni/Costanzo.pdf

Council of Europe (2007). “GUIDE FOR THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION POLICIES IN EUROPE, Language Policy Division”: Council of Europe(山本冴里訳(2016)『言語の多様性から複言語教育へ――ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』(p.20)くろしお出版)

Coste, D. & Cavalli, M. (2015) “Education, mobility, otherness, The mediation functions of schools”: Council of Europe

Byram, M. (2008) “From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections”: Multilingual Matters (細川英雄監修 (2015)『相互文化的能力を育む外国語教育――グローバル時代の市民形成をめざして』(p.104), 大修館書店)

De Mauro, T. (1963) “Storia linguistica dell’Italia unita” (pp.43-44), Editori Leterza

De Mauro, T. (1983) “Sette lezioni sul linguaggio” (p.74), Franco Angeli Editore

Beacco, J.-C. (2001), “Les ideologies linguistiques et le plurilinguisme” (p.25), Le Frazcais dans le Monde n. 314, CLE International

Lo Duca, M. G. (2013) “Lingua italiana ed educazione linguistica—Tra storia, ricerca e didattica” (p.24), Carocci editore,

Lo Duca, M. G. (2010) “Educazione linguistica”, Enciclopedia dell’Italiano: http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/ (2017 年 3 月 25 日閲覧)

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑪〕【予稿集】

プレゼンテーションソフトを利用した
入門者向け『日本語手ほどき動画』の試作

定永祐子（熊本大学）

1. 動画作成の背景と目的

初級授業開始時の理想的姿は学習者が概ね日本語に関する概略的知識（A）を有し，「かな」の読み書き（B）ができることだが，実際には未習・既習が混在し，時に円滑な授業に支障がある。特に地域の外国語話者を対象にした講座や，大学での日本語以外を専門とする学部生，大学院生を対象とした授業ではレベルやニーズもまちまちの中，限られた時間で個々人の日本語力を向上させるために何等か工夫が必要である。（A）理解のためには各入門者向けテキストに学習者の理解可能と思われる言語で書かれた「ミニ日本語概論部分」がある。外国語入門者・初心者にとって学ぼうとする言語の概要は非常に有用な情報と考えられるが，日本語以外で書かれていることから当該部分を教師が授業時間内に説明することはためらわれる。自習の指示を出しても実際にはこの部分を読み込む学習者は少ない。その理由としては，外国語学習未経験の者も多く母語自体も客観的に捉えたことがないこと，それゆえ未知の言語の概要を知るのは文字だけからではたとえ母語であっても困難であること，その困難さから概要理解を有益だと感じられないこと，などがあげられよう。結果として役立つ情報が生かされていない現状がある。（B）は適切な導入と個々人による一定のトレーニングを要するものの，教師が個別対応できる機会や時間は少ない。一方，地域日本語教室ではゼロビギナーへの対応や説明が困難だというボランティアの声を聞く。そこで，抽象的な内容であってもイラスト・アニメーションによりイメージしやすくデザインされ学習者に理解可能な言語のナレーション付きの動画があれば，学習者にも指導者にも負担の小さい形で概論理解や文字導入ができ，有用な情報が学習に生かされるようになると考えた。さらに動画をインターネット上で公開すればいつでも自由に視聴できることから，学習者自らが日本語学習の態勢作りに取り組むことを期待し，『日本語手ほどき動画』―「ミニ概論・A」と「音とかな導入動画・B群」を試作した。

2. 先行類似動画とその課題

インターネット上には既に数多くの入門者向け動画や英語による解説ページが存在する。中でも（参考）の①②はテキストやその中のスキットに準拠した説明を，動画と共に文字とナレーションで視聴することができる。ただ，①は英語のみ，②は英語とスペイン語のみであり多言語化が待たれる。このように多くの動画は英語による解説だが，学習者の出身地域は多岐にわたり，必ずしも全員が英語を理解するわけではない。また，指導する側が理解できない言語の動画の場合，学習者に適切な解説動画を選ぶのは困難である。学習者が理解でき指導者もその内容を共有するためには日本語や英語を含む多言語の解説動画

が同一内容でセットになっていることが望まれる。

3. 作成動画の概要

3-1 動画および関連教材の構成と作成

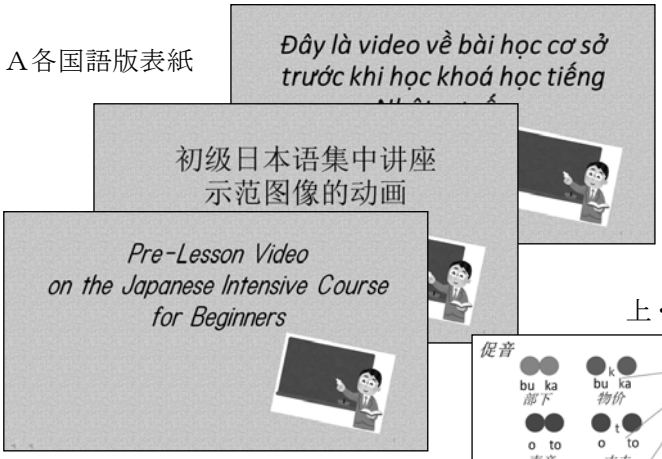
動画は概ね１本５分程度，１言語につきA1 本とＢ群６本（内訳は表１の通り）の計７本である。(参考）の③－⑬を参照して作成し，多言語化（日・英・中・ベトナム語）した。Ａでは抽象的な内容をイラストや模式図で分かりやすく提示し，Ｂ群では音声と視覚的効果の同調により，弁別に重要な役割を担う音を体得しながら「かな」を学べるようにした。さらに，Ａの内容をA4 版１枚にした言語別資料，Ｂ群内の五十音図と同形式の携帯用カード，Ｂ群と同じ流れで進むワークブックを作成し動画と連動する学習を可能にした。

		日本語	英語	中国語	ベトナム語
ミニ概論Ａ		４’２０”	５’０８”	４’２０”	４’２７”
かなＢ群	音とひらがな（１）清音	４’５０”	６’４０”	６’０８”	５’００”
	音とひらがな（２）濁音・拗音	３’３０”	５’１０”	４’４５”	４’１２”
	音とひらがな（３）長音・促音	４’４０”	５’２０”	４’５０”	４’５０”
	音とひらがな（４）ｱｸｾﾝﾄと無声化	２’２０”	２’４５”	２’４５”	２’３５”
	文とアプリ紹介（＋リンク先２’５１）	２’１０”	２’３０”	２’３０”	２’１６”
	カタカナ（＋リンク先２’１７”）	３’３５”	４’００”	５’１０”	４’００”

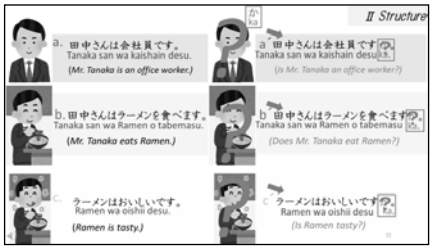
表１

動画は全て著作権フリーのイラストや音楽と市販の音声編集ソフトを利用し，プレゼンテーションソフトで作成した。以下に簡単な作成手順を述べる。

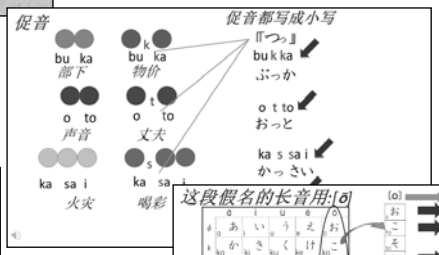
まず，ミニ概論Ａでは，参考資料（③－⑨）に掲げたテキストの「日本語概論」部分で説明されている項目をリストアップ，比較し，動画に取り込むものを検討。採用基準は，5分程度という制限内で入門者に最低限伝えたいこと，日本語概論として網羅するのではなく動画の視聴は「授業を受けること」を前提として「授業前に知っておくと役立つこと」，とした。採用項目は地域の学習者を対象とする初級集中日本語講座の教師チームにも諮り決定した。その結果，（１）名詞文，（２）動詞文，（３）形容詞文とそれらの（４）疑問文，（５）否定文の紹介，（６）助詞の紹介，（７）時制（過去と非過去），（８）基本的語順と会話における自由さ，（９）文の要素の省略可能性，（１０）丁寧さのレベルが複数あることの紹介，とした。例文は必要最低限とし，（１）－（６）と（９）で提示する。次に説明のシナリオを書き，イラストや模式図を使ってスライドをデザインした。英語，中国語，ベトナム語への翻訳およびナレーション録音は自治体の国際交流員や日本語学校職員に協力を求めた。動画では当該項目の説明に加え，学習者が難しいと感じそうな部分で励ましのことばを挿入する，視聴しながらいっしょに発音するよう呼びかける，など学習者を飽きさせない工夫を加えた。Ｂ群は資料（⑩－⑬）を参考に五十音図に従ってローマ字とかなを順次紹介。例外的な音についてはメディア特性を生かし，音声と視覚的効果を連動させて分かりやすく表現した。各動画の表紙で動画が複数あることを示し，最後に次の動画の視聴を促すことばを入れた。以下は動画画面の一部である。



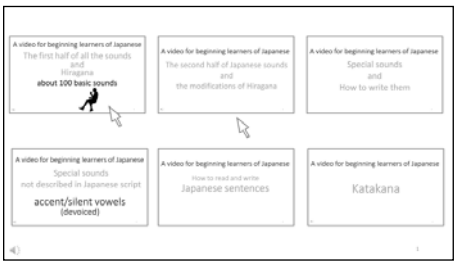
A各国語版表紙



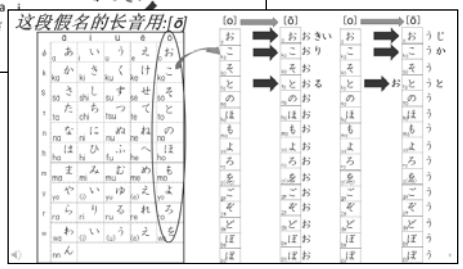
上・肯定文を疑問文にする（A英語版）



左・促音
B（3）
中国語版



上・B群英語版共通表紙



右・長音
B（3）
中国語版

3-2 動画の使用と学習者・視聴者の反応

これまで学習者向けの動画を試聴したのは，生活に必要なため日本語学習を始める学習者 40 名と翻訳協力者３名である。大学でのサバイバルクラス，国際交流事業団の開催する「生活者を対象とした初級集中講座」の申し込み時，同様の入門講座の授業内といった指導者が介在する場での視聴だった。学習者のうち２名は日本滞在１年以上で学習経験はないが日常会話が可能であった。動画Ａは全員が視聴したが，ＡとＢ群のすべてを試聴したのは学習者のうち 12 名と翻訳協力者である（表２参照）。コース終了時に口頭を含め回答を得ることができたのはＡで 28 名，Ｂ群で 15 名であった。とても/少し役に立った，あまり/全然役に立たなかった，の４つの選択肢から選び，自由感想を述べてもらった。なお回答・感想は個々の動画に対してではなく，視聴した動画全体に対してのものである。

各動画視聴者数と アンケート回答者数		英語版 カッコ内は 既習者	中国語版 カッコ内は 既習者	ベトナム語版 カッコ内は 既習者	合計 カッコ内は 回答者数	日本語版 カッコ内は 回答者数
ミニ概論Ａ		38（1）	4（3）	1（1）	43（28）	10（10）
かなＢ群	音とひらがな（1）	28（1）	1（1）	1（1）	30（15）	－
	音とひらがな（2）	28（1）	1（1）	1（1）	30（15）	－
	音とひらがな（3）	28（1）	1（1）	1（1）	30（15）	－
	音とひらがな（4）	13（1）	1（1）	1（1）	15（15）	－
	文とアプリ紹介	13（1）	1（1）	1（1）	15（15）	－
	カタカナ	13（1）	1（1）	1（1）	15（15）	－

表２

入門期の学習者 23 名のうち 21 名がとても役に立った，２名が少し役に立ったと回答した。特に，英語指導者や複数の外国語学習経験のある者は強い支持を寄せた。ゼロビギナー向けに実施した入門講座において全ての動画を組み込んだ授業を受けた４名は，その後 5 日間の初級集中講座終了後，全員がとても役に立ったと回答した。また，少し話せる学習者２名からは「とても分かりやすい」「ぼんやりしていたことがはっきり分かった」「自分で何度も視聴したい」という感想を得た。３名の翻訳協力者も「初心者にとても役に立つと思う」「自分も最初にこれを試聴したかった」「ぜひ多くの学習者に視聴してほしい」と述べた。

一方，日本語支援ボランティアの勉強会において「日本語を学習者の視点から見る」と題して日本語版Ａを使用した。感想を得られた 10 名のうち８名から「目から鱗だった」「映像と音声を使用することで分かりやすかった」「日本語を客観的にみることが必要だと思った」などの好意的な回答を得た。

動画は当初，作成者のパソコンかＣＤでの視聴だったが，順次動画投稿サイトで公開，平成 29 年 5 月中には熊本市国際交流事業団のホームページにもリンクが張られる。

4. 今後の展開および課題

紹介した動画は特別なソフトや技術，専門技術者の協力なしに日本語教師が自力で作成し，身近な翻訳協力者を得ることで比較的簡単に多言語化することができた。今後はさらなる多言語化を予定している。

動画の視聴後，カードとワークブックを使って自ら「かな」の練習を始めた非漢字圏の学習者複数名は，その後も自主的な練習を継続した。多言語話者混在クラスでの指導は直接法が主流だが，学習者は少なからず忍耐を強いられている。母語や理解可能な言語による動画の視聴は負担が少ないため，モチベーションを失わず集中して学習を継続することに寄与できると感じた。また，インターネット上にアップされたことでニーズも個人差も多様な学習者が各々のペースで視聴できるようになった。学習者は自分のスマートフォンやタブレット端末を用いて，時間や場所を選ばず納得のいくまで何度でも視聴したり，途中で動画を止めて調べたり確かめたりすることができる。教師の直接的関与がなくても授業前の準備を各自ができるようになる。学習者の足並みが一定程度そろえば，以後の学習効果を左右する入門・初級の授業をより効果的にできるものと考える。ただし，視聴を全て学習者の自主性に任せるか否かはさらに検討が必要であろう。

近年，教師が予め動画を作成し学習者が授業前に視聴する「反転授業」「反転学習」の有用性が論じられている（バーグマン・サムズ，2014，2015）。日本語教育においても報告がなされている（古川・手塚，2016）。導入・説明部分を事前に個人学習し，練習・実践部分をクラスで行えれば反転授業は日本語教育において大変効果的な方法となり得る。反転授業におけるこれまでの動画は教師自身がカメラの前で語り，板書する方式が一般的だったが，イラストを用いプレゼンテーションソフトのアニメーション機能を活用することで，より分かりやすく汎用性のある動画を作れることを示したい。今回試作した「ミニ概論」「音とかな」だけでなく初級文法の項目説明も順次動画化していけば，それらを反転授業に利用でき，日本語をさらに効率的に学べるようになるものと思われる。

動画は各地で実施されている「日本語教室」での活用も考えられる。日本語教室の担い手には日本語教育に関する資格や実践経験の少ないボランティアも多く，特に入門者に対する日本語指導に困難を感じていることが多い。そこで，ボランティアが説明しづらい部分については学習者が動画を視聴して概要を理解した後，トレーニング部分をボランティアが確認するという方法を取れば「導入と説明」「定着のための練習」という教師との連携・役割分担がうまく機能すると考えられる。また，動画の内容をまとめた資料は学習者と共有することにより，後日関連する学習項目において日本語では直接説明しにくい部分に遭遇した場合でも，「ここで説明を聞きましたね」と指し示すことで学習者に学んだことを想起させ，理解を促すことができる。これは教師による通常の授業でも同様である。

さらに，ボランティア自身日本語版を視聴することで日本語の特徴を客観視でき，学習者の理解の過程を知る機会となり，それがその後の日本語学習支援に活かされることも期待できる。日本語版動画はボランティアの養成・研修への利用も可能と考える。

作成した動画の内容や今後の動画内容，使用方法や視聴のタイミング，視聴したことの確認など検討すべき課題は多いが，より効果的な日本語学習に資するツールの一つとして動画の可能性を探っていきたい。

（参考）

①http://dev.chilos.jp/book/uncompress/?cb00501,
http://dev.chilos.jp/book/uncompress/?cb00502
②http://a1.marugotoweb.jp/intro_to_jp.php?p=g
③『みんなの日本語初級Ⅰ翻訳・文法解説各国語版』(2000) スリーエーネットワーク
④『Crash Course Japanese for Business』(1994) ＡＬＣpress
⑤『はかせ１』(2002) スリーエーネットワーク
⑥『Japanese for Busy PeopleⅠ』(1995)講談社
⑦『Nihongo Fun & Easy』(2012) アスク出版
⑧『NIHONGO Breakthrough』(2012) アスク出版
⑨『日本語基本文法辞典』(1998) The Japan Times
⑩『日本語はつおん英語版』(1988) 凡人社
⑪『げんきⅠ』(2011) The Japan Times
⑫『日本語の基礎　かな練習帳英語版』(1991) スリーエーネットワーク
⑬『KANA CAN BE EASY』(1996) The Japan Times

（参考文献）

ジョナサン・バーグマン，アーロン・サムズ（2014)『反転授業』上原裕美子（訳)，オデッセイコミュニケーションズ
ジョナサン・バーグマン，アーロン・サムズ（2015)『反転学習』上原裕美子（訳)，オデッセイコミュニケーションズ
古川智樹，手塚まゆ子（2015)「日本語教育における反転授業実践」,『日本語教育』164, pp.126-141，日本語教育学会

インタラクティブに学ぶかなのオンラインコースの開発

石井容子・笠井陽介・千葉朋美（国際交流基金関西国際センター）

1.はじめに

国際交流基金関西国際センター（以下，関西センター）では，2016年7月より日本語学習のためのプラットフォーム「JFにほんごeラーニング　みなと（以下，「みなと」）」の運用を開始した。「みなと」では，ユーザー登録を行うだけで，「みなと」で開講している各種日本語オンラインコースを受講することができる。

本稿では，「みなと」で開講している「ひらがなA1自習コース（以下，ひらがなコース）」，「カタカナA1自習コース（以下，カタカナコース）」の開発について報告を行う。

2.インターネット上のかな教材と本コースの開発方針

インターネット上には日本語学習者を対象とするかな教材が数多く存在する。本コース開発のため，かな教材を提供するウェブサイトを調査したところ，五十音図に従ってかなをひとつずつ学習するものが多くあった。これらのウェブサイトは，一文字ずつの音声が聞ける，書き順が動画で確認できる，という２点を基本として，そのかなを含むことばが確認できる，クイズやゲームで理解を確認できるなどの各種コンテンツが提供されていた（表１）。関西センターが運営するウェブサイト「まるごと＋（まるごとプラス）入門（A1）」（http://a1.marugotoweb.jp/）内のかなコンテンツも同様に，五十音図に沿って，音声，書き順，ことばなどを学習し，クイズで確認ができるものである。

また，この他，かなのカードが作成できる（「Kana cards to print and practice!」），歌で覚える（「Genki!Japan」）など，かなを覚えるためのコンテンツを提供するウェブサイトには様々なものがある。

表１　かな教材を提供するウェブサイトの例

ウェブサイト名	扱っている範囲	主なコンテンツ
わいわい日本語	清濁音・拗音	音声，書き順
TUFS 言語モジュール	清濁音・拗音	音声，書き順，ことば
Meiji University e-Learning System	清濁音・拗音	音声，書き順，ことば
Online Nihongo	清音	音声，書き順，聞き取りクイズ
富山大学日本語学習支援サイト RAICHO	清濁音・拗音・促音・長音	音声，書き順，漢字からの成り立ち，ローマ字との選択クイズ，タイピング
初級日本語げんきオンライン（元気な自習室）	清濁音・拗音	音声，書き順，ｲﾗｽﾄﾑｰﾋﾞｰ，ローマ字読み方/聞き取りクイズ，神経衰弱
まるごとプラス入門（A1）	清濁音・拗音	音声，書き順，ことば 聞き取りクイズ，タイピング

一方，コースの形式でかなを学習するものもあり，ウェブサイト「ジャパニーズ・レッスン・ドットコム」が，動画を視聴して課毎に学習を進める形式のものである。LMSを使うコースには，「HIDAにほんごe-learning」があるほか，「ALC Net Academy2」の日本語コースの１ユニットとして提供するもの，アテイン社によるかなの授業動画を視聴するコースなど企業によるものが数種見られるが，これらはいずれも有料のものである。

また，近年スマートフォン向けのアプリも増加しており，ウェブサイトと同様の学習だけでなく，その特性を活かしてなぞり書きができるものがあるなど学習方法には広がりが見られる。関西センターでも，かなをアソシエーション法（連想法）で学べる「HIRAGANA Memory Hint」「KATAKANA Memory Hint」アプリを開発し提供している（熊野ほか2016)。

このように様々なネット上のかな教材が存在する中，今回のオンラインコースの開発に当たっては，１）かなをほぼひととおり学習できるものにすること，２）それでいて学習者にできるだけ負担のないものにすることの２点を大きな方針とした。上述の通り既存の各ウェブサイトは，扱う範囲も様々であり，教室でも学習することが前提の予復習用のものもあるが，本開発のような，完全に自学自習で，且つ，様々な目的の学習者を対象とするオンラインコースとしては，かなを一部だけではなくほぼひととおり学習できることがその後のオンラインでの継続学習のためにも必要であると考えた。また，オンラインで自律学習を継続していくためには，学習者の負担軽減も欠かせないポイントである。そのため，本開発に当たっては，インプットを重視するのではなく，主体的でインタラクティブな学びができるコースを目指した。

3. コースの概要と教材

本コースは，「みなと」で受講登録後，オンライン上で教材を自学自習し，全回の学習を終えた後に「テスト」を受け，修了要件を満たせば「みなと」から修了証が発行されるものである。各コースの学習部分（コースアンケートなどを除く）はひらがなコースが12回，カタカナコースが13回で，各回は教材１～３つから成る。概要は表２の通りである。

表２　ひらがなコース，カタカナコース学習部分の各回の概要

回	ひらがなコース	カタカナコース
①	使い方，イントロダクション（日本語の文字，かなに慣れる等）	
②	1. あ行，2. か/が行，3. クイズ	1. ア行，2. カ/ガ行(以下長音含む)，3. クイズ
③	4. さ/ざ行，5. た/だ行，6. クイズ	4. サ/ザ行，5. タ/ダ行，促音，6. クイズ
④	7. な行，8. 復習1	7. ナ行，8. 復習1
⑤	9. は/ば/ぱ行，10. ま行，11. クイズ	9. タイピング1，（ﾀｲﾋﾟﾝｸﾞﾁｬｰﾄﾀﾞｳﾝﾛｰﾄﾞ）
⑥	12. や行，13. ら行，14. クイズ	10. ハ/パ/バ行，11. マ行，12. クイズ
⑦	15. わをん，16. 復習2	13. ヤ行，拗音，14. ラ行，15. クイズ
⑧	17. タイピング1，（ﾀｲﾋﾟﾝｸﾞﾁｬｰﾄﾀﾞｳﾝﾛｰﾄﾞ）	16. ワヲン，17. 復習2
⑨	18. 拗音，19. 促音，20. 長音	18. タイピング2
⑩	21. タイピング2	19. 拗音，20. 特殊音
⑪	22. ひらがなのことば	21. タイピング3
⑫	23. 書き教材，（練習用教材ﾀﾞｳﾝﾛｰﾄﾞ）（任意）	22. カタカナのことば
⑬		23. 書き教材，（練習用教材ﾀﾞｳﾝﾛｰﾄﾞ）（任意）

そして，行ごとの教材の学習の流れは以下のようなもので，クイズ教材や復習教材では複数種のクイズで理解を確認できる。

STEP0　字形を見ながら音を聞き，学習する行のかなに触れる

STEP1　メモリーヒントを用いて音声と字形を覚える

STEP2　字形と音声を覚えたか確認する

STEP3　学習した音を含むことばを目で確認しながら音声で聞く

STEP4　音を聞いてことばを作る

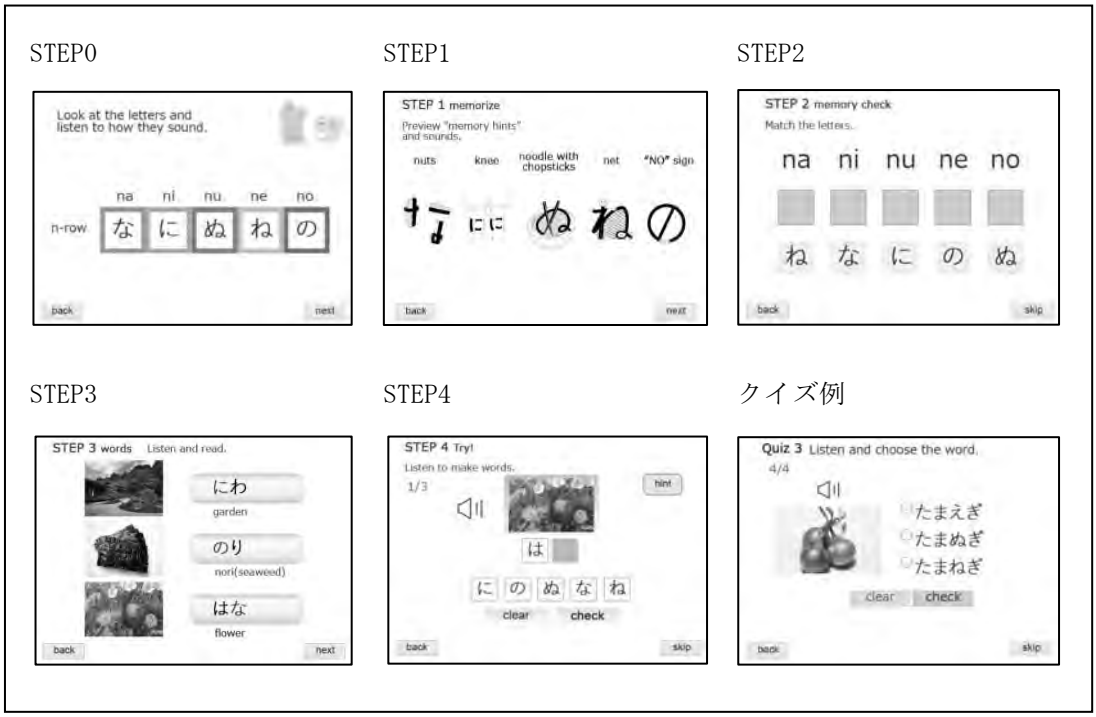


図１　コース教材のページ例１

なお，コース教材は，「まるごと＋」のコンテンツや「HIRAGANA Memory Hint」「KATAKANA Memory Hint」アプリの連想イラストなどの素材を活用しながら，Adobe社の「Adobe Captivate 9」を使用して発表者らが自主制作した。語学学習に限らない一般的なオンラインのコースといえば，動画を視聴したりスライドを読んだりして学習し，その後確認問題に答えるという流れで一回の学習が構成されていることが少なくないが，そのような学習は受け身になりがちである。学習者が自身の手と口を動かして確認をしながら進められる学習教材の開発にCaptivateが適していると考えたためである。

4. コースの特徴

２で述べたコースの開発方針として，１）かなをひととおり学習できること，２）学習者の負担をできるだけ軽減することの２点があった。それが実際にどのように実現されたのか，本コースの特徴を以下に確認する。

4-1.かな学習をひととおり

本コースは，表２で示した通り，歴史や文字の成り立ちといった日本語の文字のイントロダクションから始まり，清濁音，拗音，カタカナの特殊音，特殊拍などの全ての範囲を学習する。また，清音・濁音や拗音，特殊拍だけでなく，ことばやタイピングまでを学習範囲とした。

タイピングを範囲としたのは，本コースがインターネットで学ぶ人を対象としているため，今後の継続学習で必要になると思われたためである。一方，完全な自習コースであることから，手書きについては任意での学習としたが，動画による書き順や，フォントと手書きによる異なり，よくある間違いポイントなどが確認できる教材と，書く練習を行うためのシートをコース内で提供しており，学習者が学習したいと思えば容易に学習が可能である。

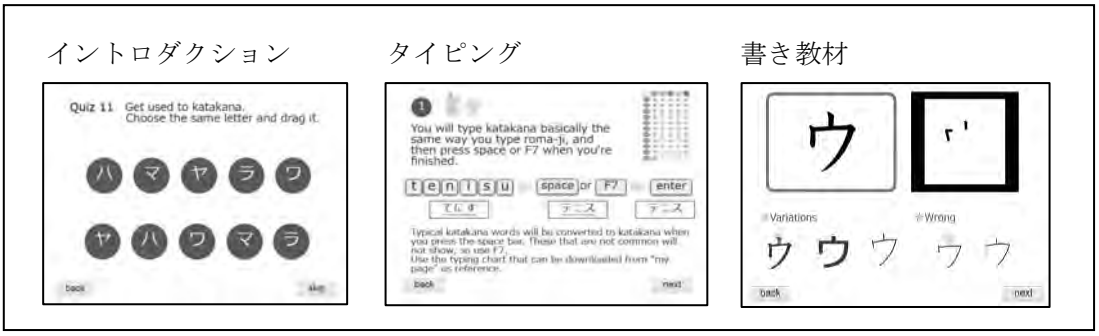


図２　コース教材のページ例２

このようにかな学習を広くカバーしているため，例えば，清音を楽しく気軽に学習できるアプリ「HIRAGANA/KATAKANA Memory Hint」で学んだ学習者がよりしっかりとかなを学習したいと思った際にコースで学習するといったことも可能である。イントロダクションからことばまでひととおり，そしてタイピングも学習できる，というのは本コースの特徴である。

4－2．学習者の負担の軽減

かながほぼひととおり学べるということは学習範囲が広くなるということであるため，学習者の負担をできるだけ軽減させることが必要であった。教材の制作過程においては，学習者への試行と改良を繰り返し，自学自習で学ぶ学習者の負担を軽減しモチベーションを継続させるために必要なことを探った（石井ほか2016)。

その結果，まず，１回当たりの想定学習時間を15分程度に設定し，毎回の負担が大きくならないようにした。また，学習範囲が広くても流れに沿っていけば無理なくコースが修了できるように教材の配置にも配慮した。ウェブサイトでも五十音表を目にしてかなの数に圧倒され，どこからどう学習してよいかわからないといった声を学習者から聞くことがあるが，表２のように文字のイントロダクションから入って少しずつ学習が進められるようにすることで負担の軽減を図った。クイズや復習を設けているのもそのひとつであるが，他にもタイピングが複数回に分けられていること，濁音だけをまとめて学習しないことなどもそのためである。タイピングを例に取ると，全てのかなを学習してからタイピングだ

けをまとめて学習するのが一般的かもしれないが，分割して練習の機会を設けることで，１回当たりの負担感を軽減させると共に，学習の過程で飽きが来ずに常に新しい挑戦や学びに接していくことができる形としている。この視点は，クイズや復習教材の展開も同様で，それらの教材ではいつも同じ練習が繰り返されるわけではなく，既習の事項が増えるにしたがって新しい形式や見た目のクイズが現れることで，学習者の飽きを防ぎ，できるようになったことが実感できるように配慮している。

また，教材は受け身なものではなくできるだけ学習者が自分のペースで操作ができるようにしている。具体的には，自動で次のページへ進むのではなく学習者が自分のペースで進められる，音声や参照などのボタン類は自由に何度でも押せる，解説は参照したい場合にだけ参照できる，困難なときはヒントが参照できる，タイピングを含む複数種のクイズで理解を確認できる，などを実現した。関連して，解説を読むだけといった学習者の能動的な動作を伴わないページを極力排除し，主体的に学ぶモチベーションを維持させるために，導入や説明とクイズを分割してしまうのではなく，そのふたつを繰り返しながら進んでいく展開とした。このように，流れに沿って無理なく，インタラクティブに主体的に学べることもこのコースの特徴である。

5. 受講生の反応と今後の課題

本稿では，主体的に継続して学べること，インタラクティブであることを重視したかなのオンラインコースの開発について報告を行った。インターネット上にかなを学べる教材は数多くあるが，このように広範囲のものを無料で，コース形式で学べるような教材はこれまでなかったと思われる。またそれがインタラクティブに学べるというのもなかったものではないだろうか。

本コースは，コースを開講した2016年７月から2017年３月末時点までの約８か月で，ひらがなコースは約3200人，カタカナコースは約1900人の受講登録があった。任意のコースアンケートでは，「ビギナーでもとても易しく学習できた」「文字を覚えるのに本当に役に立った」「コースはとても面白かった。教材はstep by stepで進むので，学びやすかった」「教材が本当にインタラクティブだ」「様々なクイズで楽しく勉強できた」といった好意的なコメントを得ている。また，海外のある大学の日本語コースでは，ひらがなとカタカナを本コースのみで導入したという報告も受けている。かなの授業時間は設けず，学習者は自宅で本コースを自習し，教師は教室の板書や配布物でひらがな，カタカナを自然に使っていくという方法で，読みについてはかなり高い割合でできるようになったとのことである。

これらからも，本コース開発において目指したものはある程度達成でき，満足度の高いコースを提供できたものと思われる。しかし，オンライン上では見えてこない部分，例えばコース修了まで学習を継続できなかった場合の要因などを検証していく必要があるだろう。また，かなの書きなど本コースではオプション教材として学習が任意になっている部分をフォローできるような教師のサポート付きのコースの開講といった新たな展開も考えられる。今後もコース運用を通して得られたデータや学習者の反応をもとに，教材の改良や新たなコースの開発を行っていきたい。

【参考文献】

石井容子・千葉朋美・武田素子・笠井陽介・北口信幸(2016)「インタラクティブな日本語eラーニング教材の開発―学習者への試行を通して―」『日本教育工学会第32回大会予稿集』pp.233-234, 日本教育工学会

熊野七絵・川島恵子(2016)「アソシエーション法を使った仮名学習アプリ「HIRAGANA/KATAKANA Memory Hint」」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp.321-322, 日本語教育学会

信岡麻理・和栗夏海・伊藤秀明・山下悠貴乃・川嶋恵子・三浦多佳史 (2017)「「JF にほんご e ラーニング　みなと」の構成と今後の展望」『国際交流基金日本語教育紀要』13号, pp.125-132, 国際交流基金

【参考ウェブサイト】　いずれも2017年3月31日参照

わいわい日本語　http://www.yynihongo.jp/

TUFS言語モジュール　http://www.coelang.tufs.ac.jp/mt/ja/basic/index.html

Meiji University e-Learning System　http://10ct.co.jp/e_learning_new/system/

Online Nihongo　http://www.onlinenihongo.com/

富山大学日本語学習支援サイトRAICHO
http://raicho.ier.u-toyama.ac.jp/raicho-cgi-bin/quiz/quiz.cgi?mode=list_tests

初級日本語げんきオンライン　http://genki.japantimes.co.jp/

まるごとプラス入門(A1)　http://a1.marugotoweb.jp/

Kana cards to print and practice!　http://www.unckel.de/kanacards/index-en.html

Genki Japan!　http://www.genkienglish.net/genkijapan/hiraganasong.htm

ジャパニーズ・レッスン・ドットコム　http://japanese-lesson.com/index.html

HIDAにほんごe-learning　http://e-learning.hidajapan.or.jp/SITE/

ALC Net Academy2　http://alc1.alcna2.jp/trial/course/c_jp2.html

アテイン社　外国人のための日本語コース
http://www.attainj.co.jp/online-nihongo/landing/sharewis.html

ポスター発表

（第２部）

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑬〕【予稿集】

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！」

中川健司(横浜国立大学)
角南北斗(フリーランス)
齊藤真美(早稲田大学大学院生)
布尾勝一郎(佐賀大学)
橋本洋輔(国際教養大学)
野村愛(首都大学東京)

1. はじめに

EPA（経済連携協定）に基づく，外国人介護福祉士候補者（以下，候補者）は，日本で介護従事者として継続して就労するために，介護福祉士国家試験（以下，国家試験）に合格することを求められている。大場（2016）が国家試験受験に向けた日本語学習に関して，「文法は限られた項目を学習し，専門語彙を計画的に導入するのが効率的である」と主張しているように，国家試験受験に向けた日本語学習においては，文法よりも介護分野の専門語彙，言い換えると，介護用語の習得がより重要であり，そのための学習ウェブサイトや教材も複数開発されてきた(中川他　2012，2014 等)。

2. 候補者の介護用語学習について

介護用語学習の大部分は,候補者が日本語研修を終え高齢者福祉施設等に配置された後,行われるが,介護福祉士候補者の受け入れ調整機関である国際厚生事業団(以下,JICWELS)は，施設配置後の学習について「候補者の自己学習が基本 [1]」とし，候補者の自律学習を前提としている。しかし，そのための環境は必ずしも整っているとは言えず，国家試験の受験に向けた介護用語の習得のための学習支援の仕組みが必要である。

3. 本研究で開発した学習支援ウェブサイト「かいごのご！」の概要

そこで，発表者は，学習手段の提供だけでなく，候補者の学習設計や学習管理までを機能に含んだ，学習支援ウェブサイト「かいごのご！」を開発した。本ウェブサイトでは，主に以下の内容を提供する。

(A) 国家試験に頻出する介護用語の訳語
(B) 解答結果に応じて出題内容が変化する [2] 理解度確認クイズ
(C) 解答記録を保存しグラフ化することによる学習状況の可視化
(D) 解学習支援者(以下，支援者）や他の候補者等との学習状況の共有

以下に本ウェブサイトの使用方法を述べる。

3.1　サービスの登録

本ウェブサイトの利用には，候補者の所属する施設単位での利用者登録を前提としている。施設単位とするのは，候補者が支援者と学習状況を共有することが，本サービスが提供する学習支援の枠組みの中心となるからである。なお，学習状況のうちどの要素（後述するクイズの挑戦回数，進捗率，到達レベル等）を共有するか，施設外の他の候補者も含め誰と共有するかは，利用者が個別に設定できる。

3.2　介護用語検索機能

齊藤他(2013)では，国家試験に向けた学習支援のニーズは，①国家試験受験に向け介護用語を習得する段階，②ワークブックや国家試験の過去の問題の内容理解のため精読をする段階，③国家試験直前に集中的に過去の問題をこなす段階と学習段階により異なると指摘している。本ウェブサイトは，②の段階の学習を助けるために介護用語を検索できる機能を有している。候補者が様々な手がかりから用語を検索できるように，漢字，ひらがな，カタカナ，英語，インドネシア語から検索できるように設計されているため，複数の道筋で目指す語にたどり着くことができるようになっている。

例えば，ワークブック中に意味も読み方もわからない語がある場合には，スマートフォンの手書き入力機能を使って入力，それを「かいごのご！」に貼り付けて検索すれば，漢字が読めなくても，その語の意味を調べることができる。また，介護現場で聞いた，音（読み方）は分かるが意味が分からないという語の場合にはひらがなで，母語ではわかる語の日本語での言い方を知りたいときには英語やインドネシア語で検索すれば，その語にたどりつきやすくなる。

図 1 は「介護」というキーワードで検索した結果の画面である。任意の語をタップすることで，その語の読み，意味，関連語，出現科目といった詳細情報が表示される（図 2 は「介護支援専門員」の詳細情報）。なお，本ウェブサイトでは先行研究により選定した介護用語 2485 語を扱っている。

図 1　「介護」での検索結果

図 2　語の詳細情報

3.3　介護用語学習機能

本ウェブサイトで学習対象となっているのは,介護用語および二漢字語の 2 種類である。ここで言う二漢字語とは,「誤嚥性肺炎」中の「誤嚥」や「肺炎」のように介護用語の構成要素となっている漢字二字からなる熟語を指す。ここでは本ウェブサイトにおける二漢字語学習について述べる。

本ウェブサイトにおいて学習対象となっている二漢字語は，重要度により以下の３つのグループに分かれている。

グループ１：国家試験 12 科目中５科目以上に出現する 199 語
グループ２：国家試験 12 科目中４科目以上に出現する 302 語
グループ３：国家試験 12 科目中３科目以上に出現する 462 語

介護用語の学習に取り組む前に，二漢字語をある程度理解しておくことが効果的だと考え，特にグループ１の 199 語を学習対象としている。二漢字語の学習を終えた後は，国家試験の科目別に介護用語の学習に入るという流れである。

二漢字語学習は，図 3 のように，二漢字語の意味を英語（またはインドネシア語）で答える４択の理解度確認クイズに繰り返し挑戦する，という方法で行なわれる。一定の問題数に挑戦した，あるいは指定の範囲の問題すべてに正答した，といった学習の区切りに到達した際には，各都道府県の名産品・名所をイラストにしたアイテムが贈られるようになっている（図 4)。

図 3　クイズの画面

図 4　アイテムの獲得画面

このようなアイテムを用意することは，候補者の学習のモチベーションの向上を狙う目的があるが，学習が進むにつれ日本全国の名産品・名所を知っていくことが，介護施設利用者や他の施設職員との会話のきっかけになるという考えも背景にはある。

3.4　学習状況の記録および共有

候補者は，こうしたクイズに繰り返し継続して挑戦していくことで，二漢字語や介護用語を学んでいくのであるが，そうした学習の履歴や進捗状況はグラフ等の分かりやすい形で表示される(図 5 は日別の学習の記録の画面)。また，学習した介護用語の科目ごとの分布なども確認できるようになっている。これにより，候補者は毎日の学習ペースを意識でき，科目や難易度ごとの学習の進捗状況を把握しながら学習に取り組みやすくなる。

加えて，こうしたデータを施設の支援者や他の候補者とも共有可能なため，周囲から学習状況を気にかけてもらいやすくなる。支援者は候補者に簡単なメッセージを送る機能も備えており，それぞれの現場に合った支援が行いやすくなるような仕組みを備えている。

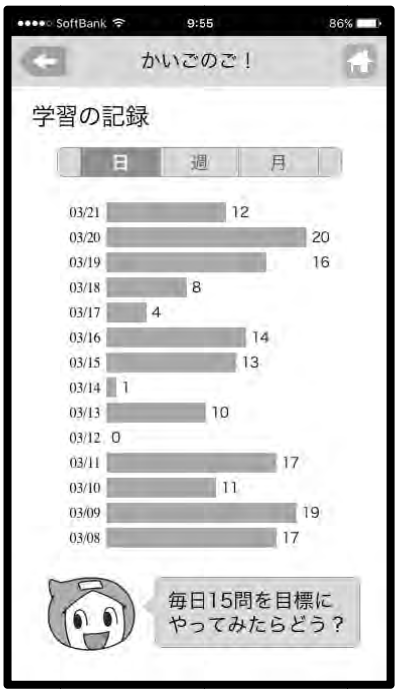


図 5　学習の記録の画面

4. 期待される効果

前述のように，候補者は自律学習することを求められているが，本ウェブサイトは基本的に一人でも介護用語を学べるように設計されているので，継続的な自律学習の中心とすることができる。橋本他（2016）が指摘しているように，候補者が学習を進めていくうえで，支援者によるフィードバック及び支援者や他の候補者とのネットワークの形成が重要となるが，本ウェブサイトの前述の (B)の理解度確認ウェブクイズによって，候補者は自身の学習状況に合わせた学習が可能となり，その学習の進捗は(C)の学習状況の可視化機能によってわかりやすく示され，学習設計に対する簡易的なアドバイスも表示される。これは，ウェブサイトに支援者の役割の一部を担わせるという狙いである。また，(D)の学習状況の共有機能により，(ア)支援者が候補者の学習状況を知り，実態に合わせた支援を行ないやすくなる，(イ)候補者が他の候補者と学習状況を共有することにより，候補者間での情報交換を活発にし，それがモチベーションの維持につながる，といった効果が期待できるが，これは上記の支援者や他の候補者とのネットワークの形成を促進することにも寄与すると考えられる。

2016 年 11 月の入管法改正[3]により，前述の EPA スキームだけではなく，介護専門学校で学び介護福祉士の国家資格を得る外国人介護人材の増加が見込まれるが，本ウェブサイトはそのような学習者の介護用語学習にも利用可能である。本発表では，ウェブサイトの実物やその開発の経緯を紹介し，参加者と議論することで，さらなる開発のためのフィードバックを得たいと考えている。

付記

本発表は，科学研究費補助金基盤研究（B）「EPA 介護福祉士候補者に対する専門用語学習の支援体制の構築」（課題番号：15H03215）の研究成果の一部である。

注

1. 『平成 29 年度版　EPA に基づく介護福祉士候補者受入れの手引き』p. 41 ＜http://jicwels.or.jp/files/EPA_H29_C.pdf＞（2017 年 1 月 21 日閲覧）
2. 例えば過去に間違った語はその後も繰り返し出題されるほか，正解した語についても時間を置いて出題される。
3. この改正により，在留資格「介護」が創設され，介護福祉士養成施設を修了して介護福祉士の国家資格を得た外国人が日本国内で就労することが可能になった。　入局管理局ホームページ＜http://www.immi-moj.go.jp/hourei/h28_kaisei.html＞（2017 年 3 月 23 日閲覧）

大場美和子（2016）「介護福祉士国家試験の筆記試験で使用された文法・語彙項目の特徴の分析」『社会言語科学会　第 37 回大会発表論文集』pp. 178-181

齊藤真美・中川健司・角南北斗・布尾勝一郎（2013）「EPA 介護福祉士候補者学習支援で求められるものー実践報告および今後の課題ー」『2013 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 251-256

中川健司・角南 北斗・齊藤 真美・布尾勝一郎(2012)「介護福祉士国家試験向け漢字学習ウェブサイト　介護の漢字サポーター」2012 年度日本語教育学会春季大会予稿集 p. 9

中川健司・角南 北斗・齊藤 真美・布尾勝一郎(2014)「介護専門用語検索ウェブサイト『介護のことばサーチ』試行版」2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp. 377-378

布尾勝一郎（2013）「看護師・介護福祉士候補者に対する専門日本語教育―初級からの取り組み―」『専門日本語教育研究』15(1) pp .23-26

橋本洋輔・佐野ひろみ・中川健司・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎・野村愛　(2016)「EPA 看護師・介護福祉士候補生を対象とした遠隔教育におけるコメントの役割」『2016 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 243-248

EPA に基づく外国人介護人材と共に働く日本人職員の声

武内博子（首都大学東京大学院生）

1. 調査背景

EPA に基づく外国人介護福祉士候補者と日本人職員との関係性構築を目指した場作りの必要性が主張されている武内（2016a）をふまえ，その場の形態としてワークショップが妥当ではないかという考えのもと，ワークショッププログラムを検討するための調査を行っている。調査の一つである武内（2016b）では，国家試験合格後に所属施設を変えた EPA に基づく外国人介護福祉士に，職場で「コミュニケーションがうまくいかなかったことは何か」について内省を促し，うまくいかなかった要因をどう捉えたか探っている。しかしコミュニケーション場面は相手が存在し，日本人職員側の視点も必要であろう。したがって，本調査では EPA に基づく外国人介護人材（合格者・候補者を含む，以下外国人介護人材）が在籍する介護施設において参与観察とインタビューから成るフィールドワークを行い日本人職員の声を上げることとした。現在も調査を重ねており，本発表では結果の一部を挙げる。

2. 調査目的

介護現場を踏まえたプログラム内容を検討するため，⑴介護現場における参与観察を通し，業務中いつ，どのようにコミュニケーションが行われているのかその実態をできるだけ明らかにすること，⑵日本人職員にインタビューを行い，外国人介護人材とコミュニケーションについてどう捉えているかその声を挙げることである。

3. フィールドとフィールドワークの概要

フィールドは，ある地方に位置する特別養護老人ホームである。豊かな自然に囲まれた閑静なところで，主要駅からバスを乗り継ぎ 1 時間半ほどかかる場所に立地する。外国人介護人材はインドネシア人（第 1 期生・介護福祉士）・ベトナム人(第 1 期生・介護福祉士候補者)が在籍している。こちらでの運営形態は，従来型，ユニット型，ショートスティ，ディサービスである。外国人介護人材は従来型とユニット型に各々配属されている。

今回はフィールドへ 7 日出向いた。フィールドワークを行う時間的制約と外国人介護人材の出勤日を考慮し，一日あたり 3 時間から 6.5 時間の参与観察を実施した。参与観察では，介護現場での一日の流れを把握するとともに，外国人介護人材と日本人職員とのやり取りに注目しつつ，業務中のコミュニケーションの実態を探っていくことに努めた。非構造化インタビューは業務が滞らない範囲で行った。この限られた参与観察と非構造化インタビューから見えてきた実情をふまえ，後日半構造化インタビューを日本人職員 1 名に実施した。

4. 結果

4.1　介護現場の現場とコミュニケーションの実態

今回は主に従来型エリアを対象に参与観察を行った。ユニット型はベトナム人介護福祉士候補者の出勤日と筆者が施設に赴く時間がうまく合わず 2 時間ほどとなったためである。よって従来型エリア（2 箇所あり，本稿ではエリア 1，エリア 2 とする）における参与観察結果を報告する。エリア 1 にはインドネシア人介護福祉士が，エリア 2 にはベトナム人介護福祉士候補者が従事している。参与観察の場所はディルームと言って，ご飯を食べたりテレビが設置された利用者の共有のスペースの一角，もしくはそこから少し離れた場所で行った。仕事の妨げになるような行動は慎み，利用者へ配慮し行った。

まず，従来型エリア 2 箇所における一日の流れ，及び職員の動きとコミュニケーションに関する概要を以下図 1 に示す。エリアにより時間が前後することもある。

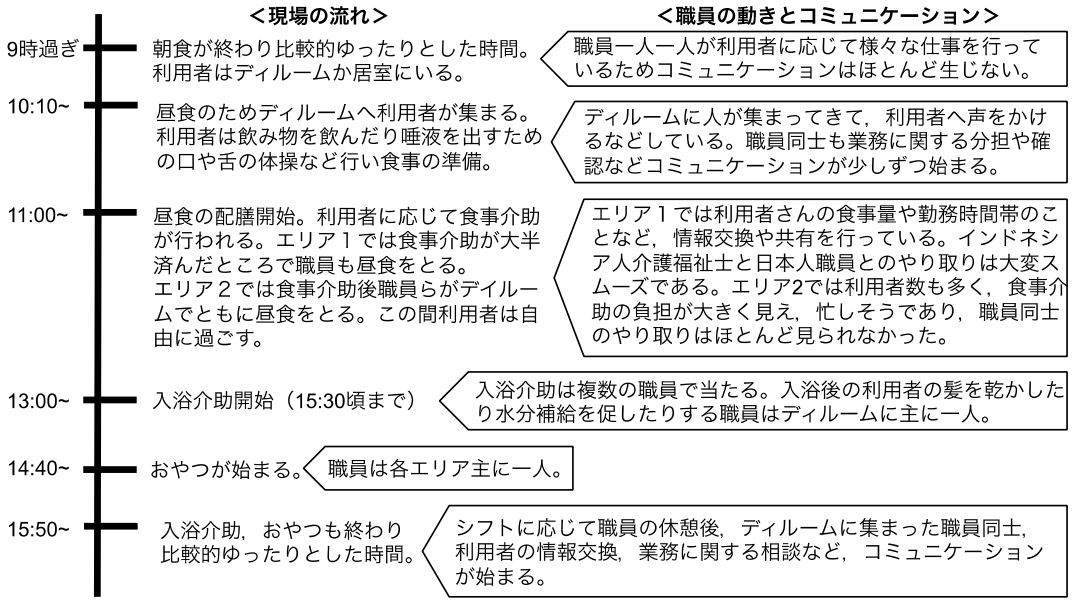


図 1　一日の流れ（午前 9 時頃～午後 4 時半頃）と職員の動き・コミュニケーション

図示のとおり，職員同士が同じ業務に当たるのが食事介助と入浴介助である。その他は利用者の応対など個別の業務にあたっておりほとんど職員間のコミュニケーションは見られなかった。業務中のコミュニケーションは少なく，休憩時に話すことが多いとインタビューの時に伺っている。エリア 1 では食事介助時に利用者さんへ応対をしながら，食事量や業務における連絡など，情報交換及び共有を行っていた。インドネシア人介護福祉士が利用者に行う声掛けや日本人職員のやり取りも聞こえたが大変スムーズで，内容の聞き返しなど一切なく方言交じりの日本語で応対していた。インドネシア人介護福祉士と共に働く職員からも，「言葉の意味が時折はっきりとわからないこともあるが，コミュニケーションついて何の違和感もない」・「コミュニケーションはしっかり取れている」との声が聞かれ，観察者である筆者の目から見ても良好な関係が伺える。一方エリア 2 では利用者も 35 名と多く，食事介助に集中せざるを得ず，職員同士のやり取りはほとんど見られなかっ

た。食事介助後，服薬や口腔ケアなど行ってから，職員がともにディルームで昼食をとっていた。遠巻きの観察であったが，情報交換等行っている様子である。

入浴介助時，ディルームを担当する職員は主に一人である。利用者の応対や，摂取水分量・食事量の記録をしたりと複数の業務に対応している。

15 時半には入浴介助も終わり，16 時ごろまでにはおやつの片付けも終わり比較的ゆったりとした時間となる。職員もシフトに応じて休憩をとったりし，ディルームにいる職員同士，コミュニケーションが行われている。

エリア 1, エリア 2 とも一日の流れは同じだが, 利用者数や食事介助の必要性に応じて，それぞれの業務に当たる時間などはエリアに応じて異なってくる。利用者の容態により業務も変わってくるため，常に全体に気を配り，忙しい現場である。業務に関する必要なコミュニケーションは行われるものの, 必要最低限, 時間の許す限りといった印象を受けた。コミュニケーション機会は多くないと感じるものの，食膳を載せたカートを持ってきた職員に対して「ありがとう」など声に出して伝えるなど，職員同士のコミュニケーションから関係性の良さが伺われた。

4.2　インタビューから

参与観察からは職員同士コミュニケーション機会は多くないものの，関係性の良さが伺われ，コミュニケーションがスムーズに行われていると感じた。また，インドネシア人介護福祉士，ベトナム人介護福祉士候補者共に，現場に溶け込んでいる印象を受けた。同僚である日本人職員からも,「何の違和感もなくやってこれた」・「仕事で困ったことはない」・「早い段階で(日本に)染まっていた」・「なじんでいる」などと声が聞かれ，すっかり一員として受け入れられているようである。一生懸命働く姿や，何回も聞き返してわからないことをわからないままにしない姿勢など，仕事ぶりも評価が高い。関係性の良さについてある職員からは,「一応シフトによる担当の業務はあるが，手が空いたらほかの仕事もフォローするスタイルができており，‘お互い様の精神’でやっている。これがスムーズな関係につながるのではないか」と言われていた。

続いて，外国人介護人材とのコミュニケーションに関する日本人職員の視点について，非構造化インタビューの結果と半構造化インタビューの結果に分け，各々述べる。

4.2.1　非構造化インタビューから

筆者が,「外国人介護人材との日本語・コミュニケーションについてどうか・何か思ったことなどあるか」という質問を投げかけた結果，下記の声が挙がった。

［外国人介護人材に対して］

➢この地方の方言を話せないこと。(利用者との距離が近づかない)東京方言は口調が強めでありきつい印象を与える。

➢JLPT の N〇と言われても現場のスタッフにはどのくらい日本語が話せるのかというのはわからない。スタッフにすれば，(外国人等関係なしに)新しいスタッフが来たという目で見るから。

➢パラ言語的問題：利用者への「ごはんたべた？」と確認する時や「ごはんたべて」と促す時のイントネーションが上昇調出ないことから，怒っていたり命令されているように聞こえる。また，職員に依頼するイントネーションが上昇調でなかったことにより，聞いた日本人職員が「人に頼む言い方ではない」と感じ，誤解が生じた。

［ベトナム人介護福祉士候補者に対して］
➢着任当初は専門用語が理解できず業務遂行レベルの日本語ではなかった。
➢日本人職員：「これお願いします」
　　候補者：「はっ？」
上記のようなやりとりが着任当初は続き，日本語で会話が成り立たなかった。
➢うまく日本語が浮かばなくて説明しにくかったり，表現できなかったりしたため，業務で使用する言葉がわからずはじめは通じなかった。
➢日本人スタッフから話しかけたとき「わかりません」と言われ，そこでコミュニケーションの流れが遮断されてしまったこと。(もっと他に言い方はあるのでは？というニュアンスを含んだ発言。)

以上が非構造化インタビューから得られた日本人の声である。インタビュー時点では，ベトナム人介護福祉士候補者は施設在籍 2 年目，インドネシア人介護福祉士は施設在籍 8 年目であり，どの職員も開口一番に「コミュニケーションについて問題はない」と言われた。ただし日本語に関して話が及ぶと，着任当初，口頭で日本語がなかなか通じなかった場面は多々見受けられ,特にパラ言語の一つであるイントネーションへの指摘が多かった。中にはうまく表現できなかったことにより日本人職員に誤解を与えていたようである。加えて，方言などが話せることは現場に溶け込むうえで大切であることを強調されていた。

4.2.2　半構造化インタビューから

参与観察と，非構造化インタビューから，半構造化インタビューの質問項目を決めた。

半構造化インタビューの質問項目は①日々忙しく動く介護現場で，職員同士ゆっくり話をする時間はあるか，②外国人介護人材の施設着任当初のコミュニケーションはどうだったか，③業務上，コミュニケーションを行う上で，うまく伝わらないとか，やり取りが通じてないなと感じたことがあるか，ある場合はその状況とその原因をどう捉えているか，一方コミュニケーションがうまくいったと感じたことはあるか，の 3 点である。今回はベトナム人介護福祉士候補者と同じエリアで働いてこられた日本人職員 1 名の声である。

初めに現場におけるコミュニケーション機会について伺ったところ，業務中のコミュニケーションはもともと少なく休憩時間に話すことが多いという。また利用者に応じて現場での応対も変わってくるため，忙しいときはベトナム人介護福祉士候補者に対し説明を繰り返す余裕などないとのことだった。非構造化インタビューにおいて，彼らの着任当初の仕事で使う言葉について，意見が出たため，専門用語など足りていなかったかという質問を投げかけると間違えることはあるもののそうでもないとのことだったが，イントネーションについては同様な意見を持たれていた。

コミュニケーションに関することでは（ⅰ）外国人だからと構えてしまうこと（ⅱ）話したことが伝わっていないのではないかという不安（ⅲ）言葉で理解しようとする意識から抜け出せないという点に思いを巡らせていることがわかった。以下，具体例を挙げる。

（ⅰ）外国人だからと構えてしまうことについて，「もうほんっとに，外国の人っていうだけでもう，こうね，本当に昭和の人間なんでアレですけど，一歩引いちゃうんですよ，（そういう声は職員からよく聞くかという問いに対し）うん，最初は特にありましたよね，どう接していいかがわからない」や，「これは日本人同士でも同じですけどね，知らない人同士だとどうしても，構えちゃうのはあるんですけど，特に外国の方ってなると構える部分が」という発言が挙がり，外国人という括りで見ていることが伺える。またこの括りは，外国人介護人材の日本語についても言及されており，「（言葉や表現など間違えた時に）どっかでこっちは，仕方ないよ，外国人だからっていうところがあって」や，「他の職員にもそれを，ま，日本語も習いには来てるんでちゃんと違ってることは教えてくださいって言うんだけどもやっぱり，こう，なんか，悪いこと言っているような，いじめてるように聞こえちゃうんですかね，こう，間違ったこと指摘するとなんかバカにしてるように，自分がバカにしたように言ってるという思いになるって子も結構言ってた子もいたので」などが挙げられた。日本語の訂正に抵抗があることがわかり，日本語の間違いにどう接していけばよいかわからないことが伺える。

（ⅱ）話したことが伝わっていないのではないかという不安については，外国人介護人材が「はいわかりました，はい」と返事するものの通じていないことがあったり，パラ言語的要素でもあるが，彼らに注意した時笑顔で「はい」と言い返されると，気をつけるべきこととして受け止められていないのではないかという不安，利用者さんが何かをお願いされたとき，彼らが利用者さんから怒られたと解釈したりした場面が挙がった。日本人職員側から出す指示を理解しているかどうか，確認できる媒介語（例えば英語など）が必要だと考えられている。

（ⅲ）言葉で理解しようとする意識から抜け出せないでは，「（外国人だと構えてしまうのはなぜかという問いに対し）言葉で多分喋っても通じないのかなって，うーん，理解させるのが大変かなって考えてしまうと，ま，仕事以外のことやとなかなか喋らない，聞かれれば喋るけれども，こっちからは，っていうのはやっぱ少なかったような気がします」や「外国の方言葉が不十分，最初は不十分だったりすると，やっぱり，遠のいちゃいますかね」など，忙しい現場であることも起因し，コミュニケーション不足に陥ったことを挙げている。コミュニケーション不足を解消する方法として「日本人だったら例えば変な形交換日記みたいな形でこう，やりとりはできるのかもしれないですけど，やっぱり外国の方になってくるとなかなかそういうのも，できないこと，ないかもしれないけどもやっぱり難しく感じてしまったり」と，日本語母語話者から見て言語能力が不十分である場合，どうコミュニケーションをとっていくか考えあぐねている様子が伺われた。またインタビューの中で，認知症の方を例に挙げ，認知症の方は言葉でコミュニケーションが取れないと言う前提があるため，言語に頼らず関わっていこうとするものの，日本語学習者である外国人介護人材には言葉による解決策を求めていることが挙げられた。

その他，日々外国人介護人材と接しながら試行錯誤し接し方を学んできたと言われてお

り，外国人介護人材を受け入れる前に施設職員に向けて，外国人と共に働くことに関する勉強会が必要だと認識されている。

6. 考察

参与観察時の非構造化インタビューと半構造化インタビューの結果を踏まえ，ワークショップ内容の検討を視野に入れた考察を以下箇条書きで示す。

イ）パラ言語情報への指摘から，日本人職員には，日本語母語話者が日本語を用いるように，日本語学習者である外国人介護人材も日本語が使えるものだと言った無意識の前提があるのではないか。現場に入る外国人介護人材の日本語力がどの程度か，共に働く職員に認識されていない可能性がある。また，外国語でコミュニケーションを取ることがどのようなものか，日本人職員が体験し外国人介護人材の立場を知るきっかけとなるような，前提への気づきを促す機会が必要ではないか。

ロ)「外国人」という構え，括りが外れるような働きかけが必要である。外国人として一括りに捉える見方から，私と私以外といった，個人レベルで他者と向き合う姿勢を促せるとよいのではないか。

ハ）ロ）とも関連するが，言葉の壁が心理的な壁も生み出している可能性があり，また，言葉で理解しようとする意識から抜け出せない様子も伺われた。言葉が主流コミュニケーション手段の現場ではあるが，認知症の方への対応への気づきや，パラ言語情報が誤って伝わった例からも，言葉以外の様々な形態で私たちはコミュニケーションをとっていること，取れることに意識を向けていくことにより，外国人介護人材とのコミュニケーションに対する日本人職員のハードルを下げられるのではないか。

本調査は現在も継続して行われており，結果の一部ではあるものの，上述したイ）～ハ）はワークショップの内容を検討する上で考慮する必要があると現段階では考えている。引き続きはインタビューを進めていきながら内容を検討する所存である。

謝辞

お忙しいのに関わらず，調査協力を引き受けてくださいました施設関係者の皆様，本当にありがとうございました。現場の実情に合わせて調査結果を還元できるよう取り組んでまいります。

参考文献

武内博子（2016a)「EPA に基づく介護福祉士候補者は国家試験受験に至る体験過程をどう捉えたか」『2016 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 301-302.

武内博子（2016b)「外国人介護福祉士が捉えたうまくいかなかったコミュニケーションの要因は何か」2016 年日本語教育国際研究大会，バリ，2016 年 9 月 10 日.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑮〕【予稿集】

大学初年次留学生のためのアカデミックジャパニーズ総合教材の開発

深澤のぞみ（金沢大学），札野寛子（金沢工業大学）
濱田美和（富山大学），深川美帆（金沢大学）

1. はじめに

日本の大学で学ぶ学部正規留学生（以下，正規留学生）は，単位を取得し卒業するのに必要な幅広い日本語力が求められており，この日本語力養成のために，留学生対象のアカデミックジャパニーズ（以下，AJ）の教材がこれまで種々開発されてきている。しかし昨今，大学教育自体が新しい時代の要請に応えられることが重視され，教育の内容が変わりつつある中で，AJ の内容も再検討が必要となっている。そこで筆者らは，従来の AJ 教材ではカバーできていない事項を検討し，さらにこれからの時代に適合する日本語教材を開発することにした。本発表ではこの開発理念と内容について報告する。

2. 先行研究

平成 17 年中央教育審議会答申「我が国の高等教育将来像」によると，まず 21 世紀というのは，新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域で重要な役割を果たす「知識基盤型社会」（knowledge-based society）である。この「知識基盤社会」を生きるためには，人が単に情報を得るだけでなく，修得した知識や技能を駆使して，自分自身で，または他者と協働して課題発見および解決ができる力である「ジェネリックスキル(汎用的な能力)」が重要である[注1]。その技能を具体的に示したものとして，「21 世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」，「社会人基礎力」などが挙げられる。そしてこのような理念を背景にして，現在日本の大学での教育は変革が迫られている。たとえば授業方法も，これまでの知識伝授型からアクティブラーニング型[注2]へと，学生主体でより実践的な学びを重視したスタイルに移行している。また，上述の「ジェネリックスキル」育成に向けて，どのような学びが必要なのかの検討も進められている[注3]。

このような状況のもと，現在，留学生の受入れ数が増加し多様化しており[注4]，今後受入れ数が増える可能性がある正規留学生への指導にも，AJ 教育を中心に，上述のような大学教育の変化を考慮した早急な対応が必要になっている。もちろん，日本の大学で学ぶ外国人留学生を対象にした AJ に関する研究や教材開発は，上述したように多く行われている。脇田（2015）は，初年次教育を終えた学部２年次～３年次の学生が専門的なレポートや論文を書くための橋渡しとなる教育方法として，１つのテーマでレポートの字数を増やし，たとえば「調査型」から「賛否型」，そして「問題解決型」へと最終的に長文レポートを完成させる「段階的アカデミック・ライティング」指導法を開発した。藤浦・中川（2013）も留学生がレポートを書けないのは適切な指導が行われていないからだという問題点に着目し，論証型レポートの構造でのレポート作成技能を段階的にトレーニングする教材を提

案した。だがこれらの研究では，ジェネリックスキル育成よりも，レポートという規定のスタイルで表現することのトレーニングにより重点が置かれていると見受けられる。

それに対し，札野他（2014）は，まず過去の AJ に関する研究成果を調査し，AJ と呼ばれているものがどのような要素から構成されているのかを分析した。その結果，キャンパスで必要な日本語表現や専門語彙から成る「大学専門知識」，論理的・知的に情報を操作する「問題発見解決能力」，IT 技能も用い日本語情報を理解し自ら表現する能力「日本語理解/表現力」の３つの要素を抽出した。そしてこれらの要素と，「知識基盤型社会」で必要となる具体的な能力を示したジェネリックスキルの構成要素の観点から，現行の留学生教育用および初年次教育用教材を分析したところ，特に留学生用中上級教材では，内容理解に重点を置くものが多く，論理構造を指導するものが少ないこと，書く能力の指導では「問題発見解決能力」のうちの表現力向上には対応ができているが，情報収集力や情報分析力の指導は限定的であり，課題発見力と構想力に対応した指導はあまりないという特徴を明らかにした。

そこでこれらの指摘を踏まえて筆者らは，現状の AJ 教材で対応できていない部分を補い，新しい時代の必要性に応じて変革がなされつつある日本の大学教育に正規留学生がついていけるようにするために，正規留学生の初年次教育に使用できる新たな教材（以下，新 AJ 教材）が必要だと判断し，開発に取り組むことにした。

3. 新 AJ 教材の開発理念

新 AJ 教材の内容は，これまでの AJ 教材で取り上げられ，かつ大学で必要とされている能力に，上述した「21 世紀型スキル」など新しい教育の理念を適用したものである。この新 AJ 教材は，「アカデミック文章の特徴」「ノートを取る・コメントシートを書く」「情報検索をする」「情報を読み解く」「要約する・引用する」「論理構成を考える」「レジュメを作る」「プレゼンテーションをする」「レポートを書く」の９課から成る。大学初年次において正規留学生が遭遇する，実際の講義に近い形・内容の聴解教材や，教養科目や学部の授業で使うテキストや配布資料を想定した読解資料を素材として使い，言語表現理解レベルでの読解だけでなく，既得知識との関連付けや類推，比較対照，論旨抽出，要約，批判など，資料から得た情報を知的に分析し新たな課題の発見解決に結びつけるまでを，１つの教材の中で総合的に行い，学習者自身が能動的に課題に取り組むことでこれらのスキルを身に付けることをねらいとしている。対象とする学習者の日本語レベルは，日本の大学で学ぶ正規留学生を中心に据えており，日本語能力試験のレベルでいうと，N2 以上，CEFR でいうと，B1 以上を想定している。自分の日本語レベルと学びたい内容を選んで学習できるよう，教材の難易度とジャンルをモジュール形式で構成している。新 AJ 教材の全体像を表１に示す。

4. 新 AJ 教材の内容

新 AJ 教材は，上述したように大学初年次において正規留学生に求められる様々なスキルを，実際に大学の授業で経験するような聴解あるいは読解の資料を用いて，言語表現レベルの理解だけでなく，資料から得た情報を知的に分析し新たな課題の発見解決に結びつ

表１　新 AJ 教材の概要

	課	タイトル	スキルの種類
基礎スキル	1	アカデミック文章の特徴	1) 文章のジャンルについて知る 2) アカデミックな文章の特徴を理解する
	2	ノートを取る・ コメントシートを書く	1) ノートの取り方を理解する 2) 講義を聞いて，ノートを取る 3) コメントシートについて理解する 4) コメントシートを書く
	3	情報検索をする	1) 情報源とその特徴を理解する 2) 情報検索の方法について知る 3) 情報検索をする
	4	情報を読み解く	1) 図表からのデータの読み取り方を理解する 2) 情報を解釈する
	5	要約する・引用する	1) 要約について理解する 2) 要約に使われる表現を理解し，要約文を書く 3) 引用について理解する 4) 引用に使われる表現を理解し，引用文を書く
	6	論理構成を考える	1) 様々な情報を整理，統合する 2) 論理を組み立てる
応用スキル	7	レジュメを作る	1) レジュメの構成・形式を理解する 2) レジュメを作成する 3) レジュメにそって説明する
	8	プレゼンテーションをする	1) プレゼンテーションの構成・形式を理解する 2) プレゼンテーションのスライドを作成する 3) プレゼンテーションをする
	9	レポートを書く	1) レポートの構成・形式を理解する 2) レポートで使われる表現を理解する 3) レポートを書く

けるまでを，１つの教材の中で行うことで養成しようとするものである。そのためには，学習者が自ら能動的に学習に関わり，かつ，他の学習者との協働的な活動を行うことも必要になる。

新 AJ 教材にはこれらが実現できるような内容を盛り込んであり，事前課題，その課で取り上げるスキルの説明，大学の学びに関連した内容の聴解・読解資料でのインプット，取り上げられたスキル演習の要素で構成されている。

第２課の「ノートを取る・コメントシートを書く」の構成を例に挙げて説明する。まず，事前課題として，これまでの経験や困難点などを思い起こし，その内容を他の学習者と共有するタスクを行う。この課で取り上げるスキル，すなわち第２課では大学の講義でノートを取ることやコメントシートを書くことについて，その必要性と方法を説明する。次に，実際の講義を模した聴解資料を聞きながら，ノートを取る。またその後，同内容の読解資料を読んで理解し，コメントシートを書く練習を行う。各タスクの合間には，学習者同士，自身のノートを見せ合ったり，項目を確認し合ったりする活動も行う。

これらの一連のプロセスは，ただスキルを養成するための練習をするだけではない。他の学習者と共に確認作業をすることや，自分が理解できないことや，実世界の課題との関連を認識すること，そしてそれをコメントとして文字化すること，新たに理解できたことをノートに書き加えることなど，将来的に課題の発見や解決につなげられるようなタスク

を行えるような内容になっている。

本教材を実際に初年次授業で２学期に渡り試用した結果,留学生が戸惑いを感じやすい,教養科目などの授業での頻繁なコメントシートの提出や，収集した情報を分析した上でのプレゼンテーション実施など，この新 AJ 教材の学習が役立ったという意見が得られた。

5. まとめと今後の展望

本教材は，ジェネリックスキル育成に向け改革が進む大学教育に，正規留学生もついていけるようにすることを目指すものであるが，以前と比べ，日本人学生もその背景や大学入学までに身につけた能力が多様になってきている。正規留学生の日本語学習ニーズにも配慮しながら，能動的な問題発見解決のための演習教材として活用できるという特徴を持つ本教材は，正規留学生はもとより，日本人学生の初年次教育も含め，広く利用可能な教材であると考える。今後は大学教育の変化を注視しつつ，正規留学生と日本人学生との混成の初年次教育授業における活用も視野に入れて，様々なクラスで試用を行うことでニーズを探り，改訂を重ね，教材としての汎用性を高めていく計画である。

付記

本発表は，平成 25～28 年度科学研究費補助金基盤研究(C)「アカデミック Can-Do グリッド基づく日本語教材モデルの設計」（課題番号 25370586　研究代表者：深川美帆，研究分担者：札野寛子，濱田美和，深澤のぞみ）の助成を受けて行われた。

注

注１　新しい時代を生き抜くために必要な能力は，どのような場合にも対応できる汎用的なジェネリックスキルであり，それを具体化した概念には様々ある。たとえば「キー・コンピテンシー」は OECD（経済協力開発機構）の，グローバル化が進む 21 世紀を生きる人材に必要な能力を定義しようとするプロジェクトから出された概念であり，「社会人基礎力」は経済産業省が 2008 年に職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力を定義したものである。そして最近よく言われるようになってきた「21 世紀型スキル」は，2009 年にオーストラリアやフィンランドなど数カ国と企業も参加した ATC21S（Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills Project）というプロジェクトで具体的に定義された概念である。

注２　アクティブラーニングとは，高等教育質保証関係用語集（大学改革支援・学位授与機構）によると「一方向性による知識伝達型の学修方法ではなく，学修者が能動的に学修する方法やそのプロセス。問題解決能力，批判的思考力，コミュニケーション能力といった汎用的能力の育成を図ることが期待される」とあり，大学教育でも近年盛んに取り入れられるようになった。

注３　例：河合塾「ジェネリックスキル講座」や「ジェネリックスキル育成の考え方」に詳しい。
http://www.kawai-juku.ac.jp/generic-skills/　（2017 年 3 月 30 日アクセス）
http://www.kawai-juku.ac.jp/prog/traning.html（2017 年 3 月 30 日アクセス）

注４　独立行政法人日本学生支援機構（JASS0）では，毎年，大学などの高等教育における外国人留学生数の調査を行っている。
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/data2015.html
（2017 年 3 月 30 日アクセス）

参考文献・参考 Web サイト

グリフィン，P. ・マクゴー，B. & ケア，E.（三宅なほみ監訳）（2014）『21 世紀型スキル　学びと評価の新たなかたち』北大路書房
藤浦さつき・中川祐香（2013）「初年次アカデミック・ライティングクラスのための構造積み上げ型教材の開発と学習者評価」『日本語教育方法研究会誌』Vol.20, No.2, pp.14-15
札野寛子・深川美帆・深澤のぞみ・濱田美和（2014）「アカデミック・ジャパニーズイメージモデルと新規教材開発に向けての既存教材の特性分析」『2014 年度日本語教育学会秋季大会（富山）予稿集』pp.225-226
脇田里子（2015）「学部留学生を対象にした『段階的アカデミック・ライティング』の導入」『コミュニカーレ』No.4, pp.35-61

河合塾「ジェネリックスキル講座」
http://www.kawai-juku.ac.jp/generic-skills/　（2017 年 3 月 30 日アクセス）
河合塾「ジェネリックスキル育成の考え方
http://www.kawai-juku.ac.jp/prog/traning.html　（2017 年 3 月 30 日アクセス）
河合塾・リアセック「ジェネリックスキル」http://www.riasec.co.jp/progtest/skill/
（2017 年 3 月 30 日アクセス）
独立行政法人日本学生支援機構（JASS0）
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student/data2015.html
（2017 年 3 月 30 日アクセス）
平成 17 年中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像（答申）文部科学省 WEB サイト
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm
（2017 年 3 月 30 日アクセス）

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑯〕【予稿集】

「理解の生成」に着目した読解活動の提案

牛窪隆太（関西学院大学）
高村めぐみ（愛知大学）

1. はじめに

教科書を用いた中級日本語コースにおいて，理解の把握を目的とした視覚資料作成と資料をもとにした再話活動を実施した。本発表は，その理論的背景と活動の実際，また再話プロトコルの分析結果を示すことから，「理解の生成」の着目した読解活動の意義と可能性について検討するものである。近年の協働学習への注目を背景に，読解教育においてもピア・リーディング（舘岡 2007）が提案され，一斉授業から学生がより能動的にかかわれる活動型授業への転換が主張されている。一方で，学生をペアにして読ませても理解できたのか不安であるという教師側の声も根強く，協働学習を推進していくうえでは，データに基づいた具体的な方法論についての議論も必要である。以下，理論的背景，活動の手順，学生の反応，再話プロトコルの分析結果の順で示す。

2.「理解の生成」への着目と活動の枠組み

読解研究において提案された理解モデルにキンチュ（Kintsch）によって提唱された「状況モデル」がある。これは，テキストの文字情報の理解を，単語や語句の表層的記憶から，文章構造の意味内容理解（テキストベース）を経て，既有知識などと統合した表象の構築へと至るものとしてとらえたものである。再話研究においては，テキスト内容の再生（再話）に注目することで，理解の構築的なあり方が明らかにされており，第二言語環境においては，再話タスクそのものが，表象の構築をうながす可能性も指摘されている（白石 1999）。一方，再話研究においては，テキスト通りに再生されれば理解しているとみなされるため，教室活動として考えた場合，教科書を丸暗記すればよいということになってしまう。そこで，テキスト本文から，内容を説明するための視覚資料を作成し，その資料を説明する活動に再話を位置づけることで，理解を可視化するという方法を考えた。つまり，理解モデルにおいて言われる「表象の構築＝理解」をさらに推し進め，テキストから視覚資料を作成することによって「理解が生成される」という考えに立った読解活動の可能性である。活動に用いたのは，『「大学生」になるための日本語①』（ひつじ書房）の第 7 課（言語と文化）のテキスト本文である。授業で実施した活動の手順を以下に示す。1）本文を一人で読み，大意把握の確認のための正誤問題に答える。2）ペアで本文を音読し，自分の言葉で説明したうえで，意味段落にわける。3）それぞれの段落からキーワードを抜き出し，視覚資料を作成する[1]。4）資料を用い，本文の内容について説明する活動をポスター発表形式で実施する。以上の活動について，参加学生の発表時の発話を IC レコーダーで録音し，

[1] 工藤・山田（2011）では，読解テキストの図解活動が，要約文を書くためのステップとして報告されている。

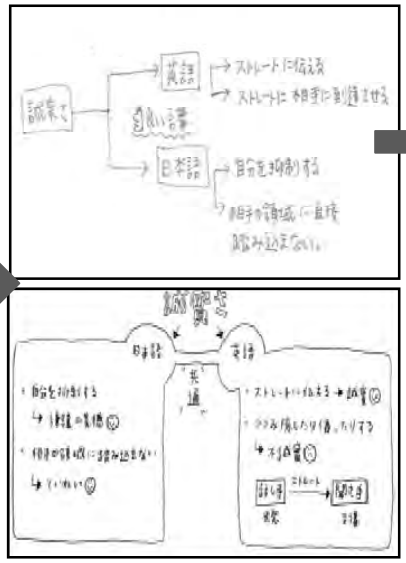
コース終了時に活動についてのアンケート調査を実施した[2]。

3. 活動の実際

活動で使用した読解テキストは，日本語文化と英語文化における言語表現の違いについて書かれた論説文（1553 字）である。テーブルの上に置かれた瓶ビールに対するアメリカ人と日本人の認識の違いをめぐるエピソードから，日本語表現と英語表現における自己と他者の領域について論じられている。テキスト本文は，一般書から一部を抜粋したものではあるが，比較対照型のテキストであるため，全体としては大意を把握しやすい文章構造になっている。ペアで音読したあと，意味段落にわけ，話し合いながら全体の内容を説明するための資料を作成した。資料作成の際には，あらかじめキーワードを付箋紙に抜き書きし，論理関係と配置を考えたうえで書き始めるよう指示した。以下に本文テキストと学生たちが作成した視覚資料，発表時の再話の例を示す。

誠実さ（sincerity）という言葉は、日本語にも英語にも共通していて、どちらも良い響きの言葉であるが、その中身が日本語文化と英語文化では多少ズレている。英語文化では、自分の考えをストレートに伝えるのが誠実であり、自分をつつみ隠したり偽ったりするのは不誠実であると考えられている。会話において、話し手が話をし、聞き手はそれを聞くわけであるから、話し手は出発点、聞き手は到達点と見なすことができる。英語では、話し手は自分の考えをストレートに聞き手（つまり、会話における目標、目的地）に到達させるのが誠実なのである。他方、日本語文化では自分を抑制するのが謙譲の美徳であり、自己を主張することは相手に失礼である…

本文テキスト（第 7 課 p. 116）



作成された視覚資料例

あー、誠実さについて、英語は、英語と日本語も、んー、どっちでも、その言葉があります。英語は、ストレートに相手に伝えたい、あ、伝えることは大切だと、思って、います〈笑い〉。日本語文化は、んー、自分を抑制することは、大切です、かな[↑]〈笑いながら〉。んー、筆者の結論は、英語文化と日本語文化は、もちろん、違いがあります。それは、言葉の問題だけでなく、文化と言語、行動様式と、いろいろな関係があります・・・

発表時の発話（再話）

学期終了後に実施したアンケート調査においては，「絵を描くのに時間がかかった」「何度も説明するのは大変だった」など活動を否定的に評価する声も一部にはあったが，「話す能力に役に立った」という点については，ほとんどの学生が肯定的に言及しており，また，「本文の理解に役に立つ」「文章をもっと納得できる」「日本語で考えることが役に立つ」など，活動を通してテキストの日本語での理解が進んだことを示唆する声も聞かれた。では，本活動によってテキストの理解が進む背景には何があるのか。発表時の発話から学生の理解のあり方を探るため，再話プロトコルを対象にした分析を実施した。

4. 分析と考察

発表時の再話の音声データを文字化し[3]，邑本（1992）の「アイディアユニット」（以下，

[2] 音声の録音とアンケートは協力者の許可を得て実施・公開している。

[3] 文字化は宇佐美（2007）のルールを参照に行った。

IU）の分類を用いて分析した。日本語教育の再話研究においては，一般的に Carrel（1992）の分類が用いられている（例えば白石 1999，菊地 1999，小河原他 2015 など）。しかし文章をまとめ，説明する形式で再話を実施していることから，本活動における再話は，要約の側面が強いと考えられる。このことから，分析枠組みとして文章要約についての邑本の単位定義を一部改変して採用することにした[4]。邑本（1992）の IU 分類を以下に示す。なお，発表時のメタ的発話は「物語外 IU」に算入した。

表 1．アイディアユニット分類定義（邑本，1992）

IU 分類	定義	IU 分類	定義
①同一表現 IU	もとのテキスト中の表現とまったく同一の表現が用いられている IU。	⑦合成 IU	もとのテキスト中に存在する複数の IU を，それぞれの具体的意味を保持したまま１つの IU にまとめて表現したもの。
②類似表現 IU	もとのテキスト中の表現とは，用いられている述語自体は同じだが，態の変化や様相的な違いが見られる IU。	⑧統一 IU	もとのテキスト中に存在する複数の IU の具体的意味を保持せず多かれ少なかれ抽象化して１つの IU にまとめて表現したもの。
③言い換え IU	もとのテキスト中の IU と意味的にはほぼ同じと考えられるが，用いられている述語が異なる IU。	⑨推論 IU	もとのテキスト中には明示されてはいないが，テキストより容易に推論可能な IU。
④脱特定化 IU	もとのテキスト中ではかなり特定化されている IU が，その特定情報を欠いて表現されているもの。	⑩個性的 IU	もとのテキスト中に明示されておらず，テキストの内容と矛盾はしていないが容易には推論できないと思われる IU。
⑤抽象化 IU	もとのテキスト中にある IU に対し，その述語が抽象化され，もとの IU のもつ具体的意味をもはや伝えていないもの。	⑪物語外 IU	物語の筋そのものではなく，要約者の物語や登場人物に対する評価やコメントを表す IU。
⑥具体化 IU	もとのテキスト中にある IU よりも具体性が増している IU。	⑫誤り IU	物語の内容と明らかに矛盾する IU。

分析手順を以下に示す。1)テキスト本文と文字化データをそれぞれ IU 単位に区切る，2)テキスト本文 IU（59IU）と再話 IU の対応を学生ごとに確認し，再生率を算出する，3）再話 IU について，IU 分類をもとにラベリングを行い集計する。なお，IU の単位認定と分類認定は一人分のデータについて共同研究者それぞれが実施したのちに対面で擦り合わせを行い，認定方法を再検討したうえで，研究代表者が残りのデータについて実施した。結果を以下に示す。

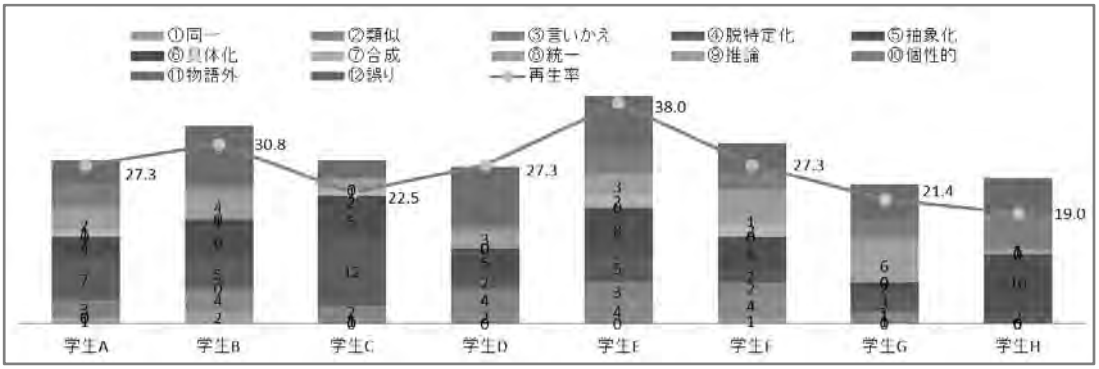


図 1．再話におけるアイディアユニット数と再生率

[4] 邑本（1992）の分類のうち，「原因，目的，手段を表す名詞はそれ自体を独立の IU とする」について，口頭再生では名詞化されない場合が多いと判断し「原因，目的，手段を表す従属節」とした。

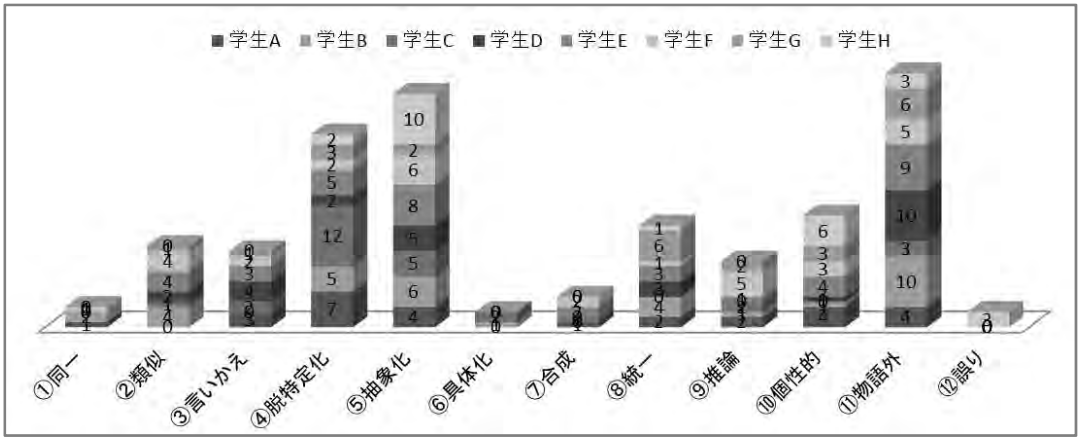


図２. 再話におけるアイディアユニットの出現数

図 1 は学生別に IU 数と再生率を示したものであり,図 2 は各学生の再話において出現した IU を種類別にまとめたものである。

まず,「推論」「個性的」など，テキストからの推測を示す IU の出現率を見ると,「個性的」に分類されるものが多く出現している（図 2)。つまり，学生たちは，本文から推測できることだけではなく，独自の視点から内容を拡張して説明しているということである。これは，本文テキストに書かれた「テーブルの上でアメリカ人は境界を意識するのに対し日本人はしない」,「英語文化でははっきり情報を伝え，日本語文化では配慮に任せる」などを自身の既有知識に引きつけて解釈し，説明しているためであると考えられる。このことは，既有知識に新規のテキスト情報を組み込むことで表象を構築するという「状況モデル」のあり方と合致するものであると考えられ，活動によってその表象の生成が可能になっていることを示していると考えられる。次に,「物語外」に注目すると,「物語外」IU 数と再生率はある程度の関連が認められる（図 1)。これは，端的に言えば，発表時の発話が多い方が再生率も高い傾向があることを示している。仮にテキストの「再生」を「テキストを見ずに，元の形を保ったまま生成すること」と定義するのであれば，IU 分類項目の中で「物語外」が多い場合，再生率は低くなると予想できる。だが，図 2 を見ると「物語外」の出現度数に比してテキスト再生率も高くなっている（図 1：学生 E，B の⑪再生（棒グラフの一番上）参照)。つまり，テキストにはない，いわば自分だけの言葉を使ってテキストを語ることが出来る学生は，テキストに書かれた文章の再現も忠実に出来る傾向があると考えられる。ただし，このことは IU 数がさほど多くない学生 D についても該当する。そのため，IU 数と物語外の出現度数の関係については，本論ではこれ以上の言及はしない。

最後に，図 2 を見ると「脱特定化」「抽象化」などテキストに書かれた内容の再生を意味する IU が,「同一」「類似」「言い換え」といったテキスト本文の表現の再生を示す IU よりも，多く出現していることが目につく。また，複数の IU の結合については,「具体化」や「合成」よりも「統一」が多くなっている。つまり，学生たちは文章の枝葉にあたる不必要な部分を切り捨てて説明しており，情報を並列的につなげるというよりも，内容を統合させて説明しているということである。さらに,「誤り」に分類された IU は 3 つのみであり，いずれも同じ学生の発話であった。そのため,「誤り」については個別的特徴と考えて

問題ないと言える。以上のことから，学生たちは本文テキストの意味内容を適切に把握しており，必要な情報を中心にまとめられていると考えられる。つまり，内容的に重要な部分を把握できているからこそ，抽象化が可能になっているということである。

5. 今後の課題

アンケートの結果には，少数ではあるが「活動を何度も繰り返すうちに作業として単調化してしまう」というものや,「読解面ではあまり活動の意義を感じていない」と判断される意見も散見された。しかし，再話活動が読解の内容理解に役立つことは，本研究である程度示唆されたと言える。今後は，学生自身に活動の意義を十分説明する，単調にならない方法を考える等の工夫をしながら，今以上に積極的に再話活動を読解の授業に取り入れていきたい。また，研究面の課題としては，再話を具体的に見ていくことがある。今後，再話の内容を質的に検討することで,「物語外」IU と再生率の関係など，学生の理解のあり方がより明確になると考える。さらに，視覚資料を分析対象とすることで，活動における理解の全体像が明らかになるだろう。今後の課題としたい。

参考文献

宇佐美まゆみ（2007）「改訂版 :基本的な文字化の原則(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj070331.pdf より取得（取得日 2016 年 10 月 5 日）

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論文集』23, pp.5-17.

菊地民子（1999)「日本語の読解評価における再生言語の問題」『言語文化と日本語教育』Vol.17, pp.14-24.

工藤嘉名子・山田しげみ（2011)「専門書読解授業における《図解活動》の試み―論理構造を読み解く力を養うために」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』37, pp.63-76.

白石知代（1999)「日本語記事文の読解における再話の効果―再話プロトコルの観察を通して」『日本語教育』101 号, pp.11-20.

邑本俊亮（1992)「要約文章の多様性―要約産出方略と要約文章の良さについての検討」『教育心理学研究』第 40 巻 2 号, pp.93-103.

舘岡洋子（2007）「ピア・リーディング」『ピア・ラーニング入門　創造的な学びのデザインのために』池田玲子・舘岡洋子（編著）ひつじ書房, pp.111-145.

堤良一・長谷川哲子（2009）『大学生になるための日本語１』ひつじ書房.

Carre, P.L. (1992) Awareness of text structure : Effects on recall, *Language Learning 42*, 1-20.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑰〕【予稿集】

TAE による教育実践の振り返り

—教師成長の端緒—

得丸智子（開智国際大学）
小山貴之（創価大学）

1. 研究の背景

発表者１は，哲学者 Gendlin が開発した内省法 Focusing を応用した思考法 TAE（Thinking At the Edge）を日本語教師が活用できるようアレンジした TAE シートを開発し，ウェブサイト「TAE リフレクション」（http://taejapan.org）で提供している。理論的には，教師が TAE を実施すると内省が進み，内省による成長が促進されるが，実例はまだ乏しい。これまで取り組まれた例もあるが，TAE を文章表現教育に応用する等，TAE に対する予備知識のある日本語教師によるものがほとんどである。そこで，TAE が未経験の研究協力者を募り，「TAE シートを活用した教育実践の振り返り」により教師がどのように成長するのかを検証することにした。

発表者２は，勤務形態が変化するなど，教師としてのキャリアの節目の時期にあたっていた。そこで，発表者１の呼びかけに応じ，自身の教育実践を振り返ってみることにした。

2. 研究の過程

発表者２は，担当した2016年度前期の日本語文章表現科目，全15回４クラスの授業を，授業終了時点で振り返り，TAE を実施した。まず，15 回の授業を思い起こし，印象に残っている場面を TAE リフレクションの「2.実例シート」に書き出した。55 場面が得られた。それら全体を繰り返し読んだり感じ直したりし，直後の全体印象を見失わないよう，一文（マイセンテンスと呼ばれる）で捉えた。「3.把握シート」「4.深化シート」「5.再把握シート」を用いておこなった。マイセンテンス「わいわいがやがやが渦を巻いていつのまにか一つになる」が得られた。

次に，記入した「2.実例シート」を切り離して,55 枚の 場面カードとし，これを「類似していると感じられるものを１グループにする」という方針で「6.パターン抽出シート」にグループ分けし，10 個の場面グループを得た。さらに，場面グループ内の類似性の要点を一文（パターンと呼ばれる）で表現し，「7.パターン一覧シート」に記入した。これで，10 個の場面グループに分類された 55 場面全体が，10 個のパターンによって捉えられたことになる。

パターン一覧シート

パターン1	前もって動機づける
パターン2	問いかけて気づかせる
パターン3	メリハリのある授業設計をする
パターン4	段階的に指導する
パターン5	振り返りにより理解を深め定着させる
パターン6	フレームを意識して読み書きを連携させる
パターン7	「書くこと」には多様な技能が絡む
パターン8	学生一人一人にアナログに働きかける
パターン9	表面的なことだけで決めつけない
パターン 10	調査等により実態を把握する

次に，ある場面グループのパターン中のキーワードで，別の場面グループを検討するという方法（交差と呼ばれる）で，場面グループ間の関係を検討した。具体的には，パターン１の前半部分を，パターン２から 10 の後半部分につなげて９つの文を作り，その文を，パターン２から 10 それぞれの場面グループを構成する場面カードに即して検討し，気づいたことをメモしていくという方法でおこなった。まず，直感的に場面グループに関連があるかどうかを判定して記号（◯，△，×）を記入し，その後，気づいたことをメモしていった。交差はすべてのパターンの組み合わせを総当たりでおこなったため 90 回に及んだ。パターン１をパターン２から 10 に交差した作業の一部分を例示する。

パターン１の交差シート（部分）

	前半部	後半部	交差から気づくこと
2	前もって	気づかせる	△新鮮。考えことがない。今まではあまりやっていない。あったのかなあという感じ。気づかせるために課題を与える事はあった。具体的に思い浮かばない。
3	前もって	授業設計をする	◯当たり前のこと
4	前もって	指導する	×あまりしない。まずはやってもらう。（なぜ？）例えば、パラグラフライティングを短く説明し（知識を伝え）、とにかく、やってみてもらう。泳いでみてもらう、弾いてみてもらう。やってみて初めて理解させたかどうかわかる。→出て来たものがあって初めて、指導が始まる。◯
5	前もって	理解を深め定着させる	×無理。そこまで望んではいない。それを望んではいない。結果としてできればよい。前もって完成形を期待しているわけではない。 →できない人が来るから、できなくて当たり前である◯
6	前もって	読み書きを連携させる	×できない。物理的に不可能。学生が一人ではできない作業である。教師の専門性が発揮される箇所である →読み書きの連携は、学生が一人ではできないプロセスである◯

3. 研究結果

交差作業により全体を検討し得られた気づきをまとめ，結果とした。まず，「9. 用語選定シート」を用いてキーワードを選定し，「10. 用語関連シート」「11. 用語探索シート」「12. 用語組込シート」を用い TAE の手順をふみながら，キーワードを矛盾がないよう組み合わせていき，10 場面グループを構成する 55 場面の全体を表現する文章としてふさわしく，かつ，論理的な，結果を表現する文章（骨格文と呼ばれる）を作成した。

さらに，骨格文を文単位に分割し，第一文をまとめ文とし，第二文以下を４つの文（結果パターンと呼ばれる）にした。55 場面を，４つの結果パターンに分類しなおす作業をおこない，これらの文が 55 場面の全体を表現する文章としてふさわしいことを確認した。骨格文は以下のとおりである。

4. まとめ

骨格文

> 自分らしい授業は、学生に、意味と形式の「関係性」に気づかせる授業である。学生たちは、多様な「見方」の組み合わせのなかから「試行錯誤」して、意味と形式の「関係性」を見出していくのである。その「関係性」に気づいたとき、それは、その学生の「見方」になる。これらのプロセスは、人との「誠実」な「関わり」のなかで進行する。

発表者２は，TAE 実施後のインタビューで，「骨格文は時間をおいて見直しても，自分にとって変わらないもの」であり，「自分の実践の芯になるようなものができた」と語っている。発表者２は，この後，この骨格文をもとに，引き続く 2016 年度後期の教育実践を分析し研究会で発表するなど，振り返り活動を継続している。発表者２の姿に，TAE 実施による教師の成長の端緒をみてとることができるだろう。詳細は，ポスター発表として報告する予定である。

<参考発表>小山貴之（2016）TAE による授業改善の試み　第 41 回アカデミック・ジャパニーズ・グループ（AJG）研究会

ケース教材を用いた日本語教員研修の成果報告と今後の課題

宮﨑七湖（新潟県立大学）・江森悦子（早稲田大学大学院修了生）
高山幸巳（城西大学）・田中敦子（慶應義塾大学）・寅丸真澄（早稲田大学）

1. はじめに

発表者らは，日本語教員を対象としたケース教材を作成し，それを用いたワークショップを実施した。ケース教材とは，問題発生の経緯が当事者の視点で書かれたものとその内容を討論するための設問からなる教材である（竹内 2010）。

このようなケース教材を用いた日本語教員向けワークショップを開催することには，次の 3 つの狙いがある。第 1 に，参加者である教員が自らの実践を振り返り，他者との討論によって教育観や学習観を確認・更新するといった，教員が主体的に考え，成長するための機会を提供することにある。第 2 に，このようなワークショップを経験した教員が，自己の職場で同様の教員研修を開催することによって，教員間の相互理解や問題の共有が可能になり，教育機関が抱える問題の発見・解決につながるといった効果も期待できるだろう。第 3 に，参加者がケース教材を用いたディスカッションを経験することによって，自らの現場や対象者に合ったケース教材を開発し，それを運用するといった，他の対象への展開も期待できる。

日本語教員のためのケース教材を使用した，実験的な討論を調査・分析したものには，宮﨑他(2016)，宮﨑（2016）があるが，実際に行われた研修やワークショップの報告は，管見の限りない。そこで，本発表は，ワークショップの概要を報告し，終了後に参加者に記入してもらったアンケート調査，ならびにファシリテーターの記録から，ケース教材を用いた研修の有効性と実施の際の留意点を考察する。

2. ワークショップの概要

2.1 参加者と使用ケース教材

ワークショップは，日本語教育に関わる研究会の定例会として行われた。参加者は，研究会の会員・非会員 50 名で，その他，発表者 5 名を含む 8 名がファシリテーターとして参加した。参加者の所属機関は，大学が 34 名，日本語学校が 8 名，公益社団法人が 2 名，専門学校が 1 名，大学院学生が 4 名，所属なしが 1 名であった。日本語教育経験は，10 年以上が 33 名，3 年以上 10 年未満が 14 名，3 年未満が 3 名であった。

ワークショップでは，3 つのケース教材を使用した。使用するケース教材の選定にあたっては，どの現場であっても，想定しやすく，教員が関心を持てる内容であることを基準とした。参加者は事前に公開された 3 つのケース教材を読み，申し込み時に討論したいものを 1 つ選択した。使用したケース教材のあらすじを以下に示す。

＜ケース 1＞ディスカッションがうまくいかない

田中さんは，中級レベルの口頭表現クラスで，社会的な問題をトピックにしたディスカッションの活動をしている。しかし,ディスカッションは盛り上がりも深まりも見られず，この活動がうまく行っていないと感じている。ディスカッションをより活発に，意味のある活動にするにはどうしたらいいのだろうか。

＜ケース 2＞授業外グループ活動：頑張った人も頑張らなかった人も同じ点数？＞

野村さんは中級のクラスで，４週間にわたって行うプロジェクトワークをした。プロジ

ェクトワークはグループで行い，最後にグループ発表をした。無事に最後の授業が終わったところで，学生が 2 人やって来て，実はこの 2 人以外のグループメンバーは，グループ活動にほとんど参加していなかったので，同じ評価を得るのは不公平だと主張した。どうすれば，このような問題を防ぐことができたのだろうか。

＜ケース３＞ゲームやタスクは何のためにするの？

小川さんは初級後半のクラスでできるだけ学生が楽しめて，学生のやる気が出せるようゲームやタスクをふんだんに取り入れた授業を心がけている。しかし，チームティーチングをしている同僚から，それが原因で基礎練習が疎かになり，復習テストの点数が悪くなっていると注意される。学生が楽しく授業に参加できることは重要なことだと思っているが，その同僚は違うようだ。小川さんはこれからどうしたらいいのだろうか。

参加者が選択したケースは，ケース 1 が 29 名，ケース 2 が 11 名，ケース 3 が 10 名であった。

2.2 ワークショップの進め方

希望するケース教材にしたがって参加者を，3，4 名の 13 グループに分けた。グループ分けは，できる限り所属機関，日本語教育経験年数が異なる参加者で構成されるよう配慮した。

ワークショップは，以下の手順で進めた。（　）内の数字はおおよその時間を示す。

(1) ケースメソッド教授法に関する簡単な説明，日本語教育・日本語教育学への応用例，グループ討議の際の留意点に関する短い講義を聞く(25 分)。
(2) グループに分かれ，自己紹介する（10 分。）
(3) ケース教材の設問に沿って，ケースの問題や解決策に関する意見を交換し，話し合った内容をポスターにまとめる(55 分)。
(4) (3)を用いて，同じケース教材で話し合った他のグループに対して発表する（10 分×4 グループ)。
(5) (4)で発表した内容をファシリテーターがまとめ，全体で共有する(20 分)。
(6) ケース教材を用いた活動の自己の実践への応用を考え，グループで共有する(15 分)。
(7) グループ内，および全体で，ワークショップで学んだことを振り返る(10 分)。

なお，(3)のディスカッションとポスターの作成には，模造紙と付箋紙を利用した。

3. 調査の概要

ワークショップ終了後に，承諾を得た 42 名に対して「ケースを用いた話し合いに参加した感想」,「その他の意見，感想」の 2 項目について自由記述のアンケート調査を実施した。また，ファシリテーターは，自分が担当したグループの話し合いの様子，ならびにグループ間の共有で提示された内容とワークショップ運営に関すること，その他気づいたことについて報告し合い，記録した。本発表では，以上のアンケート調査の結果，ならびにファシリテーターの記録から,ケース教材を用いた日本語教員研修の効果とケース教材の作成，およびワークショップ運営上の留意点を考察する。

4. 調査の結果と考察

本節では，まず，ワークショップの全体的な評価についてアンケート結果を報告する。次に,「はじめに」で述べた第 1 の目的である,「参加者の教員としての学び」と第 2，第 3 の目的である,「ケース教材を用いた活動の応用」の 2 つの面からアンケート結果を報告し，考察を述べる。

アンケートの結果，ワークショップが「有意義であった」,「勉強になった」等，参加者にとって有意義であったことを示すコメントが 14 名の参加者から，また,「おもしろかった」,「楽しかった」といったコメントが 5 名の参加者から，さらに,「また参加したい」と

いった再参加の意志を表すコメントが 5 名の参加者から得られた。これらのコメントからワークショップが概ね肯定的に評価されたことがわかる。

4.1 参加者の教員としての学び

4.1.1 他者との協働による学び

では，このような肯定的評価はどのようなところから得られたのであろうか。まず，今後の授業に活かせるような実践的なアイディアや新たな視点が得られたことが挙げられよう。これは,「具体的なアイディアが聞けた」,「日本語教師の経験からの具体的なディスカッションができたので,実際に今後の授業にそのまま活かせそうなこともあり,よかった」,「実践のアイディアや現場で感じている悩みの解消のヒントなども得ることができた」,「すぐに授業がしたくなった」といったコメント（9 件）からわかる。

さらに，様々な意見や異なる視点に触れることの意義やおもしろさに関するコメントが 16 名から得られた。例えば,「話し合いによってさまざまな意見を聞くことができて，新たな観点を持つことができた」,「様々な意見，アイディアが出て，多角的に考える大切さを改めて感じることができた」,「課題解決の方法はいろいろあり，他者の方法を知ることで考えの幅が広がった」といったコメントである。また，この中には,「それぞれ所属している教育機関や対象者が異なっていたこともあって，異なる観点からの意見が出て，大変おもしろかった」,「違う現場で教えている先生方の考え方，経験談を知ることができ，興味深かった」といった，異なる教育現場の教員とのディスカッションであるが故に得られた学びや観点についての言及もあった,

一方で,「いつも自分が考えていることを他の人も考えているんだということがわかった」,「ワークショップ参加者がほとんど大学教員で，日本語学校とは学生の質が異なると思っていた。それが，感じている問題は同じなんだと思った」といった，現場が異なる教員と悩みや考えが共通していることへの気づきに関する言及もあり，問題意識や課題を他者と共有することの意義も確認できた。

さらに,「自分の授業の振り返りになった」,「いろいろな具体的なアイディアを聞くことができ，またいくつかの発表を聞いて考えを整理でき，とてもよかった」,「いろいろ考えるきっかけになった」といったコメントからは，本ワークショップの活動が，参加者が実践を振り返ったり，自己の考えを整理したりする機会となっていることがわかる。また,「話し合いをすることで，自分に固定観念があることに気づけた」,「自分の教育観を再認識できるとともにさまざまな方の意見もわかり,参考になった」といったコメントからは，本活動が，自己の学習観や教育観の気づきや再認識にもつながったことが確認された。

さらに，ケース 1 について話し合った参加者から「(日本語の授業で) ディスカッションする意義を改めて考えることができ，意義深かった」,「何のためにするのか，意義目的を明確にし，学生と共有することが必要だと感じた」というコメントが，また，ケース 3 について話し合った参加者からは「目的をしっかり持つことが大切だと改めて思った」といったコメントがあり，自己の実践を振り返る上で重要となる「何のための活動か」を明確にすることの必要性への気づきにもつながっている。

以上，見てきたように，他者との討論を通じて達成される協働的な学びが，ケース教材をめぐる討論を通じて促進されたことがうかがえる。

4.1.2 参加を活性化させるしかけとしてのケース教材

協働的な学びには，活発な討論が不可欠であるが，ケース教材が参加者の参加を活性化させるしかけとして，うまく機能していたと考える。これは,「ケースを用いたディスカッションは教師同志の情報共有のたたき台となり，活発な議論ができたと思う」,「自分に引き寄せて考えられるのでディスカッションがしやすい」,「ありそうなケースで話し合いがしやすかった」,「文脈を共有していない教師が 1 つのケースをめぐって話し合うことは教師研修として有効」といったコメントから考察できる。

また,「自分のケースに置き換えて考えることができた」,「普段自分が直面しているケー

スで，ヒントをもらうつもりで来たが，自分では考えつかなかったことや問題点も見えてきて，非常に有意義だった」というコメントからは，参加者が自己の実践や問題，悩みと結びつけながら活動に参加していたことがわかる。

以上の結果は，安藤（2009）の主張，ケース教材を用いた討論を通じて，小学校，中学校の教員が現場の問題の解決策を自らの経験に照らし合わせ，他者と話し合い，自らを振り返ることができ，教師の学びが促されるとする主張と一致し，このような研修が日本語教員への研修としても有効であることが示唆された。

4.2 ケース教材を用いた活動の応用に関して

アンケートの記述には，第 2 の目的，教育機関における教員間の相互理解や問題の共有・解決に関するものもあった。例えば，「このような会だけでなく，職場内でやっていただけたらいいかもしれない」，「問題が起こったとき，個人個人での努力だけではなく，機関全体で考えていく必要があるという議論が印象に残った」というコメントが得られている。

さらに，ケース教材を用いた活動を自らの現場や対象者に応用，発展させるという第 3 の目的に関しては，「（ケース教材を用いた活動を）必ず利用しようと思った」，「今後の授業に活かしていきたい」といった，ケース教材を用いた活動を自身の実践に取り入れたいというコメントが 6 名より得られた。さらに，より具体的に対象者を想定して，活用例を述べるコメントも見られた。例えば，「ケーススタディは，疑似体験できるので，就活前の留学生にやると効果的」，「日本人と留学生の交流を促すために（ケース教材を用いた）ディスカッションを企画したい」，「教師養成，就活や留学前を控えた大学生といった対象者にはとても向いていると思う」といったアイディアが出されている。

4.3 ケース教材作成やワークショップ運営に関する検討事項

最後に，参加者のコメントとファシリテーターの振り返り記録から，ケース教材の作成，研修の運営に関して，今後検討していくべき課題を述べる。

まず，1 名の参加者から得られた「私たちのグループでは，話し合いの前にまず事実確認をした。読み落としもあり，それがとても後の話し合いに役立ったと思う」というコメントがあった。このコメントから，ケース内容の読み落としや解釈の違いが生じた場合に，後のディスカッションが噛み合わなくなるという可能性が示唆された。話し合いの前にケースの内容の確認をする時間を設けるといった対応策を検討する必要があるだろう。

これに関連して，「読解をしたような気がする。あえて，いろいろな可能性が考えられるような形をケースにするのだろうかと思った」というコメントも得られ，ケースの内容に関して，参加者の解釈の余地があったことがうかがえる。宮﨑他(2016)は，ケース教材に解釈の余地があることに対して，討論の参加者から否定的な評価と肯定的な評価の双方があり，教育経験の有無によって，必要な情報量に差があるのではないかと考察している。今回のワークショップにおいても，この点が参加者により留意されており，どの程度の情報をケース教材に記述していくかは，今後ケース教材を作成していく上での重要な検討事項であることが再確認できた。

最後に，ファシリテーターがグループ活動にどのように関与していったらよいのかという点について考えたい。今回は，ファシリテーターはグループのメンバーとして討論には参加しなかった。そのため，グループでの討論に問題が生じていると感じながらも，途中からの関与は難しく，問題を解決するには至らなかった。ファシリテーターの振り返り記録には，「1 人で長々と話す人がいて気になった」，「自分の意見を押し通してしまいがちな参加者がいた」という振り返りがあり，すべてのグループ活動がうまく進んだわけではないことがわかる。また，討論の深まりに関しても，「いつまでも核心の話に行かないと，見ていて気になったグループがあった」，「ファシリテーターが切り込んでいけば，（授業のアイディアを話すことに終始せず）ディスカッションをもっと深められたかもしれない」という振り返りもあり，表面上は滞りなく進んでいる討論でも，より深められる可能性があると感じていることがわかる。

今回のワークショップは，参加者が自由に発言できる雰囲気を重視したため，ファシリテーターがグループ討論に関与しにくい設計になっていたが，「(学生ではなく）教師が参加するケース教材の討論では，どの程度介入すべきか迷う」,「(グループの活動に問題が生じた場合に）ファシリテーターとして関与すべきか」といったファシリテーターの迷いが報告されたことからも，今後ワークショップを運営していく上で，検討すべき事項であると考える。

5. まとめと今後の課題

以上，見てきたように，日本語教員を対象としたケース教材を用いたワークショップを多くの参加者が有意義であったと感じていることがわかった。これは，他の参加者と実践的，具体的なアイディアや異なる観点や意見を共有，討論したことによる成果である。また，このような共有や討論は，参加者が自己の実践を振り返り，授業活動の意義や自己の教育観を考えたり，確認したりする機会にもなっていた。

一方，ケース教材を作成する上での留意点や，今後ワークショップを運営する上で検討していくべき課題も明確になった。今後もさらなる教材の改善・開発を行い，ケース教材を用いた研修を実施していきたい。

＜引用文献＞

安藤輝次(2009)『学校ケースメソッドで参加・体験型の教員研修』図書文化社

竹内伸一(2010)『ケースメソッド教授法入門－理論・技法・ココロ』慶應義塾大学出版会

宮﨑七湖(2016)「日本語教師を対象としたケース教材を用いた話し合いの分析
―参加者の教育経験の違いがどのように話し合いに影響を与えたのか―」『2016 年日本語教育国際研究大会発表予稿集』

宮﨑七湖・江後千香子・高山幸巳・田中敦子・寅丸真澄・中山由佳・江森悦子(2016)「日本語教員を対象としたケース教材の開発―話し合いを活性化させる要因の分析―」『2016 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp. 291-292.

付記：

本研究は，平成 25 年度～平成 28 年度科学研究費助成金事業，基盤 C(課題番号:25370604，代表：宮﨑七湖)「ケースメソッド教授法の日本語教育学への応用―ケース教材の開発と教員研修―」の助成を受けて行った。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑲〕【予稿集】

内省的実践家を育てる教員養成課程を修了した日本語教師の自己研修力

杉山朗子・左治木敦子・堀内仁（国際教養大学）

1. 本研究の目的

近年，教員養成の流れは従来の行動主義的アプローチから，構成主義的アプローチへと方向を変え，教員養成プログラム参加者の認知面・行動面の変化やビリーフの変容に焦点があてられるようになった（Freeman & Johnson 1998）。特定の教授技術だけを習得させるのではなく，教員の成長のプロセスにも目が向けられるようになり，生涯成長を続けられる自律的，内省的実践家としての教員の資質育成にも関心が集まっている。日本語教育においても内省的実践家の養成を目指した教員養成が試みられるようになり，そのような教育プログラムの参加者の成長・変容についての研究も見られるようになった（池田 2006，小原・稲葉 2016，杉山・左治木 2015，横溝他 2004，　等）。しかしながら，Wright（2010）が指摘するように，教員養成プログラムの評価のためには，在学中の履修者を対象にした研究だけでは不十分で，卒業後，修了生が実際の教育現場でどのように成長を続けているのか，その実践に教員養成の影響がどれほどみられるのか，といった長期的観点からの検証が重要であり，その面での研究・検証は未だ十分とは言えないようである。そこで，本研究では，教員養成プログラムの教育内容が教員の実践にどのような影響を与えているかを検証するために，筆者らが勤務する，内省的実践家としての日本語教員育成を目指した教員養成課程の修了者で日本語教育に携わっている４名を対象にインタビュー調査を実施し，質的分析を行った。

2. 本研究の背景

調査対象者が在籍した日本語教員養成課程は，2008 年に開設された大学院修士プログラムである。院１年目に日本語教育に関係する基礎的科目を開講し，２年目には３期にわたる国内外での教育実習を実施している。実習は，１）1 学期間にわたる初級レベル留学生に対する日本語指導，２）海外提携大学からの参加者を招いての２週間の集中プログラム運営全般と日本語指導，３）海外提携校での２週間のタスクベース授業実践，というように段階を追うごとに教科書ベースからタスクベースへと内容が変わり，授業運営における実習生の責任が増していくように組まれている。毎回の実習授業後には，教員や他の実習生との事後講評を実施し，自身の指導技術，学習者とのインターアクション，フィードバックなどについて振り返る機会を設け，各学期末には振り返りレポート，修士課程修了時には３回の実習の総まとめとなるアクションリサーチペーパーの提出を義務付けている。教員が自己の授業について振り返り，改善を続けるためのツールとなるアクションリサーチは，近年，教員養成課程における重要な要素として注目されている（Burns 2009, Richards & Lockhart 1994, Wallace 1991, 等）。当該プログラムでは，上記のようにア

クションリサーチをカリキュラムの中心に据えて，実習生の自己研修力育成を目指している。

3. データ収集方法

当該プログラム修了生の中で，修了後から現在まで日本語教育に携わっている４人に現在の実践，大学院の影響などについて各１時間程度の半構造化インタビューを行った。インタビュー期間は 2016 年３月から７月の間である。

表１．インタビュー参加者

氏名（仮名）	教育経験（本研究実施時）
みか	国内大学の日本語教員。現職の前に東アジアの大学の日本語教員として１年の経験あり。日本語教育経験歴４年。
ゆみ	国内大学の日本語教員。プログラム入学前に東アジアの大学の日本語教員として5年の教授経験。日本語教育経験歴６年。
れい子	東南アジアの初等・中等教育レベルの学校で日本語教育に従事。事務的業務も担当。日本語教育経験歴５年。
ひとみ	国内日本語学校の日本語教育及び教員養成部門の事務担当。現職の前に東アジアの大学で日本語教員として１年の経験あり。

インタビューはすべて録音し，書き起こした。書き起こしデータを詳細に検討し，質的研究の手法（Seidman 1991，Spradley 1979）に従ってコーディング，分析した。

以下，１）アクションリサーチの経験が現在の自身の日本語指導にどのように影響を与えているか，２）養成課程を通して培った内省力は現在も維持できているか，について修了生のコメントをまとめる。

4. データ分析と考察

4.1 アクションリサーチが現在の日本語指導にどのように影響を与えているか

参加者全員が，アクションリサーチの経験，あるいは教育実習の経験が現在の実践に肯定的な影響を与えていると述べた。以下，インタビューから関連するコメントを引用する。

れい子のアクションリサーチのトピックは，「教師の質問行動について」，みかのトピックは「学習者中心の授業実践」である。

> （学習者の）ニーズを理解して，それぞれ自分の目標に合わせて学んで行けるようにということは意識しています。（みか）

> あのトピック（教師の質問行動）でよかったなと思うことがあって。やっぱり，本当に直接，今やっていることと関わっていることなので，日々教えている中で，この質問にしようか，あの質問にしようか，ってなったときに，［中略］そういった意味では，あれ（「教師の質問行動」をトピックに選んだアクションリサーチ）があったから，今，意識があるんじゃないかなと。（れい子）

私たちの実習内容はただ授業をやるだけの実習ではなかったと思う。全体的にどういう人がどう関わっていて連絡はどうしなければいけないとか，わかりやすく報告，もれないように，などなど気にする力，多方面から考えて一つのことを動かす力みたいなものはついたものだなと感じています。(ひとみ)

自分で自己評価を続けたいとか，学生から評価もらいたいっていうのはやっぱりアクションリサーチをしていた時に，こうやれば何かコメントがもらえるってことがあって，そうかそうかって考えられるのを続けたいなと思って。[中略] その自己評価だのフィードバックだのって考えるようになったのも実習の時が大きなきっかけだったと思います。(ゆみ)

以上のように,アクションリサーチに選んだトピックそのものが現在の実践に影響を与えているケース，またトピックそのものには限らないが，職場での人間関係，仕事のコーディネーション，自己評価を続ける姿勢など，実習経験全体から影響を受けたケースがあることが分かった。

4.2 養成課程を通して培った内省力は現在も維持できているか

4名全員から，何らかの形で実践の振り返りを続けているというコメントがあった。

（今の）毎回の授業はビデオには収めないですが，ああ，今日はだめだったな，と思う時に，だめだったな，で終わってるんじゃなくて，あ，だめだったから，こうこうこうしたらいいんじゃないかな，と職員室まで帰りながら，こうしたほうがよかったのかな，あの子だったからこうしたらいいんだよなとか，では，次はこうしてみようかな，とか思い返しているのが，実習でやってきてたからそれができるのかなと。(れい子)

(振り返りを)書き出して,というところまでできればいいなとは思うんですが，常に自分の中で，それこそ自分のビリーフに関わるような感じで，こういうことがあったら誰に相談して，こういうふうに取り入れて，どっかそのプロセスの中で組み込まれて。(みか)

いちばん活かされてると思うのは[中略]自分の授業を客観的に見れるようになったかな。それがその結果がどうなったかって言う事はさておき，授業しているときにも常にここに第２の自分がいて，冷静な自分と言ったら変ですけど，今うまくいかなかったかなとか，今うまくいったのはこういう聞き方をすればうまくいくんだなとか，そういう風に自分の授業を見れるようになったかな，それが１番です。(ゆみ)

（振り返りの習慣形勢が）できたのではないかと思います。(実習のとき)辛かっ

たですけど，自分のどうしょうもないビデオを見るのは。[中略]大学院に行くまで，自分がやったことに関して客観的に見て考えるということは，あまり私自身したことがなかったので，そういう目を忘れちゃいけないというか，あったほうがいいということを学べたと思います。(ひとみ)

また，れい子の場合，現場で自分が後輩教師の育成に携わるようになり，その指導を通して自身のメタ意識が促進されたと報告している。

(仕事を始めて)最初の２年とかは，何も覚えてなくて，思い返す暇もなかった。で，今，３年目ぐらいになって，実習生を受け入れてるんです。日本の大学の学生さんたちを教えたりとか，学生さん達の授業を見たりとかして，そういえば，こういうふうに言われてたなあ，と自分の実習の時を思いだして。ああ，そういえば，自分もこういうふうに言われてたなあ [中略]そういうのをすごく思い返すようになったんじゃないかなと思います。(れい子)

さらに，れい子は，同僚とのミーティングにおいて，以下のような発見があったと述べている。

言い方は失礼になりますが，(同僚は)「ああ，できませんでした」で終わるんですよ。[中略]「学生が，定着がよくなくて」(という反省のコメントで終わる)。いや，定着がよくなかったから，どうするの？(と自分は思う。)人の振り見て，ですけど。自分が，じゃあ，いつもいつもではないけれど，できているのは，そういった，振り返るって言うのも練習が必要，振り返るトレーニングみたいなのをしてたから，自分は，授業が終わったあとも，こうこうこうしたほうがいいのかなあと，今ちょっとでも深く考えられるようになっているんじゃないかなと思います。(れい子)

以上のように，それぞれ違う形ではあるが，教員養成課程で培われた内省に対する意識が今も維持され，現在の実践に有効に働いていることが分かった。

5. おわりに

教員養成プログラムの教育内容が修了生の実践の中でどのように活かされているかを検証することは教員養成・教育のあり方に関する研究，また教師の成長に関する研究の観点から非常に重要な課題である。本研究では，当該プログラム卒業後，実践経験５年までの修了生４名のコメントから，少なくとも現段階では，養成課程の経験が現在の実践にポジティブな影響を与えていることが分かった。カリキュラムの中に，実習やアクションリサーチが含まれているというだけではなく，Kagan（1992）が提唱するように，授業実習がある程度長期にわたること，それにともない授業を振り返りそれをピアと共有するために言語化する機会が頻繁にあったこと，アクションリサーチにより，その振り返りをさらに

発展させ，理論を教室実践と結びつけシステマティックに考察する機会を得たことなどがその理由と考えられるのではないだろうか。しかし，その一方で，本稿では詳しく取り上げなかったが，外国語として日本語を学ぶ学習者のモティベーション維持の難しさ，所属組織のポリシーや同僚と自身のビリーフの不一致，時間的制約など，養成プログラムでは教えることができない様々な現実に対応しなければならないというコメントがあった。今後も，修了生の追跡調査を継続し，彼らが職場の現実と向き合ったときに，教員養成課程での経験のどのような要素が維持され，あるいは維持されないのか，また，現場での様々な問題に対応する力を養成するために教員養成プログラムには何ができるのかなどを検証し続けることが，教員養成に関わる者にとって重要な課題であると考える。

当該プログラムはまだ歴史も浅く，このような研究をもとに様々な改善を加えていく必要があると痛感しているが，同時に，この研究が教員養成あり方に，一つの例として示唆を与えることができれば幸いである。

参考文献

Burns, A. (2009) Action Research in Second Language Teacher Education. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education,* 289-297. Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, D., & K. Johnson. (1998) Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly, 32* (3), 397-417.

Kagan, D.M. (1992) Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 62* (2), 129-169.

Richards, J. C., & C. Lockhart. (1994) *Reflective teaching in second language classrooms*. NY: Cambridge University Press.

Seidman, I. E. (1991) *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Spradley, J. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: Wadsworth.

Wallace, M.J. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. *A reflective approach.* NY: Cambridge University Press.

Wright, T. (2010) Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Language Teaching, 43* (3), 259-296.

小原亜紀子・稲葉みどり(2016)「教師トレーニング型日本語教育実習における実習生の言語教育観の変容−SCAT による記録分析から読み取れるもの−」『教科開発学論集』4, 177-184. <http://hdl.handle.net/10424/6629> （2017年3月31日）

杉山朗子・左治木敦子（2015）「大学院日本語教員養成プログラムにおける教育実習とアクション・リサーチが実習生のビリーフに与える影響」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』*383-384*

横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛（2004）「日本語教育実習におけるアクション・リサーチの役割」*JALT Journal 26-2,* 207-222.

横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表⑳〕【予稿集】

複数言語環境に育つ高校生への日本語教育カリキュラム開発の試み

―主体育成の視点から―

河上加苗（早稲田大学大学院生）

1．研究の背景と目的

日本国内において，日本語指導が必要な小中学生の教育は社会的・教育的課題として広く認識されており，教材開発，カリキュラム，評価方法など，一定の研究成果が見られるようになってきている。しかし，義務教育を修了した高校生への日本語教育においては，日本語支援の内容を始め，生徒の学びの実態やそこでの課題などは十分に明らかになっていない。日本語支援においては，その多くが日本語の補充・補強のためや在籍学級等のメインストリームへ戻るために行われるものとして捉えられ，入学から卒業までの長期的な見通しの中で語られる事はほとんどない。高等学校（以下，高校）での日本語教育はその対応が遅れていると指摘されており（広崎 2002，齋藤 2006，川上 2006），10 年以上経つ今日においても，高校レベルのカリキュラムに関する議論はほとんど進んでいない。

さらに，文部科学省の調査（2014）をみても，国内の公立の小・中学校で日本語を学ぶ子どもたちの滞在が長期化，定住化する中で，高校への進学を選択する生徒が年々増加傾向にある。文部科学省によると，平成 26 年 5 月 1 日現在，日本語指導が必要な外国人児童生徒は 29,198 人，日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒は 7,897 人であり，この内，「日本語指導が必要な高校生」は，外国籍が 2,272 人，日本国籍が 332 人となり，過去最高となっている。このような現状を鑑みると，高校レベルのカリキュラム開発は喫緊の課題と言える。

発表者はこれまで私立女子高校（以下，当該校）の教員として 3 年間に渡り日本語教育を担当してきた。当該校は，特別な入試枠を設け，複数言語環境に育つ生徒を積極的に受け入れており，2014 年度より日本語クラスを正規科目として設置した。発表者は，その正規科目の実践を通じて，高校に在籍する 3 年間を見通した日本語教育カリキュラム（以下，カリキュラム）を開発してきた。

複数言語環境に育つ子どもを軸にした教育支援には，長期的な視点を持ったカリキュラムが必要であるという問題意識から，本発表では複数言語環境に育つ高校生へのカリキュラムの開発について論じることを目的とする。具体的には入学から卒業までの 3 年間のカリキュラム開発の視点を提示し，主体育成を目指したカリキュラムのあり方を論じる。

２．実践の概要

実践校は神奈川県にある全日制の私立白鵬女子高等学校（以下，本校）である。2014 年に早稲田大学日本語教育研究科と協定を結び，複数言語環境で育つ子どもたちを対象とした３年間のカリキュラム開発に向けて取り組んできた。発表者はコーディネーターとし

てカリキュラム開発を担っている。正規科目として設置されている「教科日本語」の授業で日本語を学ぶ生徒を対象に,「学校教育的観点」「日本語教育的観点」「キャリア教育的観点」の３つの観点をカリキュラムに組み込んで実践を行った（河上，2016)。本発表では,カリキュラム開発の３年次にあたる 2016 年度の実践概要を報告する。授業と教材は,「ユニット教材」（人見・河上 2015）という授業案を研究開発し，実施した。2016 年度は，14 のユニット教材とアカデミック・ライティング授業の二本柱でカリキュラムを構築した。

３．分析と考察

３年間の実践の結果，カリキュラムには次の６つの視点が重要であることがわかった。①「日本人のように日本語を使う」ことを目標としないこと，②対話を中心にした活動を軸にすること，③自分を含めた他者，社会との対話のプロセスを経験する場を設定すること，④社会とつながる内容を授業で扱うこと，⑤自分の複言語環境を肯定的に捉え，自分の過去・現在を意味付けること，⑥自分は何を考える人で自分はどう生きるかという問いを３年間考え続けるということ。

これらの視点を踏まえると，複数言語環境に育つ高校生を軸にしたカリキュラムとは,「補完教育」「補償教育」としての日本語教育ではなく，高校という学校教育の文脈を踏まえ，日本語力を育て，進路選択を見据えた目標達成型のカリキュラムとなることが重要である。同時に，過去の経験を踏まえて自分の複数言語環境を肯定的に捉え，ことばを使った対話を通じて，自己を含む「社会」をさらに拡大し，再構築していくという，子どもの主体育成を目指したホリスティックなカリキュラムとなることを提案したい。

４．まとめと今後の課題

複数言語環境に育つ高校生への日本語教育は，小中学校の日本語教育と連携しつつ，高校卒業後の進路と個の生き方を踏まえて議論されるべき課題である。入学から卒業までを見据えた横断的かつ縦断的カリキュラムは管見の限り存在しておらず，本研究はその布石となりえる点で意義がある。カリキュラムは一度作成すれば終わるものでもなく，また，複数言語環境に育つ高校生が在籍する全ての高校でそのまま使えるものでもない。なぜなら，高校生という成長段階は，一人ひとりが高校卒業後の進路と個の生き方を主体的に選択し、その選択に責任を持って、自分の生を切り開いていく存在であるからである。加えて，複数言語環境に育つ高校生は，自分の過去を肯定的に意味付け、過去の自分の生と、将来の自分の生を常に往還しながら，自分の進む道を探し求めるものであるからである。こう考えると，主体育成を目指す高校生への日本語教育カリキュラムは，むしろ，一回性と非汎用性を持つものである。重要なのは,本研究で明らかにした観点と視点を踏まえて,毎年入学する生徒一人ひとりの実情に合わせた実践をどう構想するかという問題意識で,カリキュラムを毎年作り換え、考えていくことである。これが，高校におけるカリキュラム開発研究ではないだろうか。

参考文献

川上郁雄（2006）「高校レベルのJSL生徒の日本語教育を考えるーJSLバンドスケールに『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』第19号，13-31よる日本語能力調査を踏まえて-」

河上加苗（2016）「高校での日本語教育におけるカリキュラム構築の観点-私立女子高等学校での取り組みを例に-」『早稲田大学日本語教育学会2016年秋季大会予稿集』，17-18

齋藤昭子（2006）「日本語を母語としない高校生に対する支援-ある高等学校の事例を通じて-」『東北公益文科大学総合研究論集』第11号

人見美佳・河上加苗（2015）初等中等教育レベルの「教材」を捉え直す-「ユニット教材」の提案『ジャーナル「移動する子どもたち」-ことばの教育を創発する-』6,1-26 http://gsjal.jp/childforum/journal_06.htm（2016年9月15日）

広崎純子（2002）「都立高校におけるニューカマーの生徒への対応」『早稲田大学大学院教育研究科紀要』別冊，9-2

文部科学省(2014)「日本語指導が必要な児童生徒受入状況等に関する調査(平成 26 年度)」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/__icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉑〕【予稿集】

日本人学校における日本語教育実践を考える

―複数言語環境で育つ子どもが自らの移動の経験を意味づける試みから―

本間祥子（早稲田大学大学院生）

1. 研究の背景と目的

現在，約 4 万人に上る日本の子どもたちが日本人学校等の在外教育施設で学んでいる。かつて在外教育施設で学ぶのは日本人駐在家庭の子どもが中心であったが，1990 年代以降，国際結婚家庭や日本人永住家庭の子どもなど，多様な背景をもつ子どもたちが著しく増加している。日本語による教育を行う全日制の日本人学校であっても，日本語指導を必要とする子どもたちが増加し，従来のように日本への帰国を前提とした教育を行うだけでは十分に対応できないことが指摘されている（佐藤 2008）。しかし，日本語能力を含む多様な背景をもつ子どもたちの教育をどう展開していくべきなのかという具体的な指針が未だ示されておらず，手探りのまま実践が行われているというのが現状である。そこで本発表では，発表者が日本人学校で行った授業実践の分析をもとに，日本人学校における日本語教育実践の展開に向けた示唆を提示する。

2. 実践の概要

近年の年少者日本語教育研究では，幼少期より複数言語環境で育つ子どもが自らの生をメタ的に捉える力を育成することが重要であるといわれている（川上 2013）。複数の言語を学んだり使ったりした経験や記憶をどう意味づけるのかが，子どもたちのアイデンティティ形成と密接に関わるからである。日本人学校で学ぶ子どもたちは，自らの意思とは関係なく，複数の国や言語の間を移動しながら生きている。それゆえ，移動の中で成長する自分を知り，受け入れ，自分らしく生きていってほしいという教員としての願いから，この実践を行うにいたった。子どもたちが自らの生をメタ的に捉える「ことばの力」を育成するにあたり，着目したのが子どもたちの「書く力」を育てることである。子どもにとって書くこととは，他者や自己を含む身の回りの理解を促進させ，それらとのより深い関係を作り出す行為であるといわれる（石黒 2016）。そこで，子どもたちが移動に伴う出来事や，日本語を含む複数言語についての思いを作文にまとめる活動を通して，書く力を育成し，経験や記憶を意味づけることへつなげようと試みた。検討するデータは，日本人学校教員であった発表者と，同僚教員 1 名が 2015 年度に行った授業実践の記録と，児童 51 名の成果物（作文）である。授業に参加した児童は，小学校 3 年生 28 名と 6 年生 23 名である。なお，本実践はカリキュラムに組み込まれているものではなかったため，近いテーマのある道徳（国際理解）と予備の時数を用いて実施した。本発表では，3 年生の学級担任であった発表者の授業実践から得られたデータを中心に，子どもたちが移動に伴う経験や記憶をどのように意味づけながら，書くことに取り組んだのかを分析した。

【授業実践の大まかな流れ（3 年生)】

時数	内容	具体的な活動
1	道徳(1)	・「国際理解」に関する授業を実施する。
2	道徳(2)	・6 年生の作文を読み聞かせ，クラスで意見交流をする。
3	作文(1)	・感じたことや考えたことを作文にまとめる。
4	作文(2)	・作文を完成させ，作品の交流をする。

3. 分析と考察

分析と考察の結果，以下の二点が明らかになった。一点目は，移動に伴う様々な経験を振り返り，今いる場所を自分にとって意味ある居場所として捉え直す様子である。子どもたちは，国や言語など様々なカテゴリーの間を移動しながら成長する中で，悩み葛藤しながら生きている。その中で自分自身の経験を振り返ることにより，移動の中で関わる人や場所は，たとえ一時的な関わりしかもてなかったとしても，自分にとってどんな意味があるのかを見出そうとしていた。二点目は，日本語を含む複数の言語を学ぶ環境や自分自身を見つめ直す様子である。日本語能力の低い子どもであっても，支援を受けながら作文を書く中で，複数の言語を学ぶ楽しさや学習への意欲などを語るようになった。今後，子どもたちが日本語能力を含む複言語能力を伸長し，学んでいくための素地が育成できたと考えられる。このように，子どもたちは移動しながら生きる自分の世界を，ことばを通して見つめ直し，それを意味づけ，語ることばの力を獲得していったといえるだろう。

4. まとめ

以上から，子どもたちが移動の中で関わる人や場所，日本語を含む複数の言語について語ることばの力を育みながら，日本人学校における日本語教育実践を展開することが重要であると主張する。このことばの力とは，海外で育つ子どもの日本語能力を日本国内の子どもに近づけるためのものではなく，流動的な言語環境で育つ子どもたちが自らの多様な言語資源を認め，自分らしく生きていくためのものである。コストら（2011）は「複雑で不均質だとしても全体としてひとつのもの」であると複言語能力を説明しているが,今後，このような観点から子どもたちのことばを育てることを検討する必要があるだろう。

参考文献

石黒広昭（2016)『子どもたちは教室で何を学ぶのか―教育実践論から学習実践論へ』東京大学出版会

川上郁雄（2013)「ことばとアイデンティティ―複数言語環境で成長する子どもたちの生を考える」宮崎幸江（編)『日本に住む多文化の子どもと教育―ことばと文化のはざまで生きる』(pp.117-144）上智大学出版

コスト・D，ムーア・D，ザラト・G（2011)「複言語複文化能力とは何か」(姫田麻利子訳)『大東文化大学紀要人文科学編』第 49 号，pp.249-268

佐藤郡衛（2008)「トランスナショナル下における日本人学校の現状と課題―台湾の日本人学校を事例にして」『国際教育評論』第 5 号，pp.53-61

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉒〕【予稿集】

物語発話における既出の対象の省略と母語話者評価

―習熟度が異なる中国語母語話者による日本語談話を対象に―

小口悠紀子（首都大学東京）

1. 先行研究と問題の所在

下記の例のように，物語において新しい人物を導入する場合には「が」が使用されるが，既に登場した対象や主人公に言及する際には，主題を提示する機能を持つ「は」または省略形式（以下，「φ」）を用いることが多い（野田　1996，日本語記述文法研究会 2009）。

（例）男の子が瓶の中で蛙を飼っています/で，(φ 男の子は)夜に，ペットの犬と一緒に，
瓶の中の蛙を見ています　（日本語母語話者による物語発話）

談話において重複する要素，つまり聞き手にとって再現可能な既出の要素を省略すると，冗長性を下げ，発話に高い経済性と結束性を持たせることができる（久野 1978，日本語記述文法研究会 2009）。つまり，ある程度の長さがある談話を産出するレベルの日本語学習者にとって，効率的な伝達を行うために省略の習得は重要である。

しかし，学習者の発話を対象にした先行研究では，日本語学習者にとって省略形の使用が容易でないことが報告されている。Yanagimachi（2000），Nakahama（2011）らは，英語，または韓国語を母語とする初級修了レベルの学習者の発話において，省略形式の使用が母語話者ほど多く見られないと指摘し，中級以上になってようやく母語話者と同程度使用できるようになると報告している。しかし小口（2017）では，中国語を母語とする学習者の省略形式の使用が上級レベルであっても母語話者や英語母語話者と比べ顕著に低かったことや，登場人物の役割の重要性に応じて省略するか否かの使い分けができていないことを指摘している。柴田（2013）では，中国語母語話者が日本語における省略形をあまり使用しない原因として，時制標識がなく接続形式が乏しいために省略形を多用しにくいという中国語の影響である可能性を指摘しているが，省略形式の習得の難しさに関して学習者が持つ要因の検討はまだ進んでいない。こうした問題を検討するにあたっては，まず学習者の省略形式の使用実態と特徴を明らかにすることが必要である。

そこで，本研究では中国語を母語とする日本語学習者の談話を，絵本を用いた発話産出課題により収集し，登場人物への省略形式の使用について調査した。研究課題は，（１）習熟度別の主格の省略割合が母語話者と異なるか，（２）物語における役割の重要度により省略に違いがあるか，（３）省略される要素は談話レベルか複文レベルか，（４）母語話者は学習者の省略形不使用をいかに評価するか，である。具体的には，８種類の登場人物が物語に導入された後，連続して主語位置で言及される場合にどのような形式で表されるか、該当箇所を抽出し，比較を行った。また，学習者の省略形式の使用割合を母語話者の使用

と比較するだけでなく，その事例について母語話者による評価も加えて検討した。

2. 調査対象

対象とした学習者は中国語母語話者 30 名，日本語母語話者 20 名であり，評価者は日本語母語話者 10 名であった。中国語母語話者は SPOT Ver. A により，51 点 64 点の 20 名（平均 60.0 点）を上位群として，42 点から 49 点の 10 名（平均 45.5 点）を下位群とした。

分析対象とする談話の収集には，文字がなく，24 枚の連続した絵が描かれた『かえるくん，どこにいるの？』（メイヤー1969, 2006）という絵本を使用した。調査はいずれも静かな環境で調査者（筆者）と調査対象者の対面形式で行い，録音したものを，後日筆者が文字化した。いずれの調査対象者にも，絵本の内容を知らない聞き手（調査者）にできるだけ分かりやすく物語を描写するよう教示した。

3. 結果と考察

日本語母語話者は既出の対象に言及する場合，52%が省略形式を使用していた。これに対し，中国語話者は上位群であっても 11%しか使用せず，代わりに「名詞＋は/が」の形で言及することが多かった。習熟度別に見ても省略割合はほとんど変わらず，中国語母語話者の省略形式の不使用の実態が明らかとなった。本発表で対象とする学習者のうち上位群は SPOT の点数から上級だと考えられるが，まだ省略の習得が進んでいないと見られ，Yanagimachi（2000），Nakahama（2011）で対象とされた英語、韓国語母語話者とは異なる結果となった。この背景に対象者の母語の影響があるかどうかは，さらなる調査をして検証する必要がある。

また Clancy（1992）では，母語話者の場合、物語の主役に対して省略形式をよく用いると報告している。本稿で対象とした母語話者も，主人公に言及する場合は省略形式を 77%も使用しており先行研究に沿う傾向が見られた。一方，学習者は上位群であっても 18%の使用しかなく，母語話者のように物語の登場人物の役割の重要度に応じて省略の使用を使い分ける様子は見られなかった。

さらに，談話レベルにおける省略が学習者にとって難しいと指摘する先行研究もあるが，本稿の学習者は下位群であっても談話レベルでの省略の使用が見られた。ただし，母語話者に省略しても復元可能であると判断される場合にも省略を用いず，冗長な印象を与える事例が見られたほか，主格と共に目的格を省略してしまい，文意が取りにくくなる事例が見られた。このような省略形式の不使用や多用は，読み手の評価にマイナスの影響を与える可能性があることから特に重点的に指導すべきだと考える。

4. 今後の課題

本稿で得られた中国語母語話者の省略形式の不使用の実例をもとに，今後は他の母語話者の結果や対照言語学の知見をもとに母語の影響があるのかどうかの検討を行う。

また本稿の結果を今後，談話における既出の対象がどのような場合に省略されやすいかという傾向や受容度の測定，母語話者評価を踏まえた基準の提示につなげることで，日本語教育における談話の省略に関する具体的な指導・学習の提案につなげていきたい。

参考文献

大神智春（2005）「中国人学習者の発話における反復と省略の問題」『九州大学留学生センター紀要』,第 14 号,1-10.

久野暲（1978）『談話の文法』大修館書店

小口悠紀子（2017）「上級日本語学習者の談話における「は」と「が」の知識と運用−未出か既出かによる使い分けに着目して−」『日本語教育』,166 号,77-92.

柴田奈津美（2013）「日中対照実験からみる代名詞主語とその省略」『言語情報科学』,11, 37-53.

日本語記述文法研究会（2009）『現代日本語文法 5』くろしお出版

野田尚史（1996）『「は」と「が」』くろしお出版

Clancy, P. (1992). Referential strategies in narratives of Japanese Children. *Discourse Process,* 15, 441-467.

Nakahama,Y.(2011). *Referent markings in L2 narratives: Effects of task complexity, learners' L1 and proficiency level.* Hituzi Publisher.

Yanagimachi,T.(2000). JFL learners' referential-form choice in first-through third-person narratives. *Japanese Language Education around the Grobe, 10*, 109-128.

資料

マーサー・メイヤー（1969,2006）『かえるくん，どこにいるの』ほるぷ出版

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉓〕【予稿集】

目標指向型の話し合い活動における日本語非母語話者･母語話者の相互行為

—3 人会話における非母語話者による他者開始修復に着目して—

山田明子（九州大学）

1. はじめに

会話分析では，会話における発話の産出・聞き取り・理解に関わる問題に対処する一連の手続きを「修復（repair)」と呼ぶ（Schegloff, et al., 1977)。本研究では，日本語母語話者（以下，NS）と非母語話者（以下，NNS）の会話をデータとし，この修復という一連の手続きについて，NNS により修復が開始された事例を抽出して，分析を行った。

NNS による修復開始は，接触場面をデータとした先行研究において，コミュニケーションストラテジー，特に「聞き返し」という言語行動と重なる部分がある（尾崎，1983）。しかし先行研究では，主に NNS・NS いずれか一方の言語行動・表現形式に焦点を当てた分析が行われており，また，表現形式からだけでは「聞き返し」の発話意図の認定が難しいことも指摘されている（林，2009）。そこで，本研究では会話分析の手法を用い，表現形式や特定の参加者の言語行動に焦点を当てるのではなく，そこに参加する NNS・NS 双方の志向にもとづき，参加者の視点から「聞き取り・理解の問題」のやり取りの分析を試みる。

2. 会話分析における他者開始修復

修復連鎖において，修復されるべき対象である「問題源（trouble source)」は，会話に参与する者たちに修復のターゲットであることが志向されて初めて，問題が顕在化する。したがって，「正しい」ものに置き換えられる「間違い」「誤り」だけに限らず，「言葉探し(word search)」や一見何も問題がなさそうに見える発話も，会話分析の修復の対象になりうる。そして，修復には，修復を開始する者と，修復を実行する者がいる。修復の開始には，問題源の話し手が自分で気づいて修復を開始する「自己開始修復（self-initiated repair)」と，問題源を含む発話をした者以外の人によって開始される「他者開始修復(other-initiated repair)」がある。このうち，本研究で取り扱うのは，「他者開始修復(other-initiated repair)」である。他者開始修復は，「問題源」・「修復の開始（repair initiation)」・「修復候補の実行（candidate repair solution)」の 3 つの発話ターンから構成される(Schegloff, 2007)。

【例】[20160614⑨_01:13:33]((奨学金制度を充実させれば，留学生を呼び込めるのではないかという会話の後，留学生 G の奨学金事情について確認要求を行っている))
01　NS(M):　あれ（0.4）>あれは< 今は今. 【問題源を含むターン】
02　　（1.4）
03　NNS(G):　今? 【修復の開始】
04　NS(M):　今もらっとる¿ 【修復候補の実行】
05　NNS(G):　あ, 今はもらってる.

本研究では，「問題源を含む発話をした者＝NS」，「修復連鎖を開始した者＝NNS」と，発話

ターンを産出した者を特定し，分析を行う。

NNS と NS の日本語を使用言語とする接触場面をデータとした会話分析の先行研究では，2 人会話を対象としたものは見られるが（Hosoda, 2006），3 人会話を分析したもの（初鹿野・山﨑, 2013），NNS により開始された他者開始修復連鎖に着目して分析を行ったもの，また，目標指向型の話し合い活動をデータとしたものは，管見の限りまだあまりない。本研究では，目標指向型の話し合い活動における NNS・NS の 3 人会話をデータとし，NNS により始められた他者開始修復に焦点を当て，分析を行う。

3. 本研究の目的と分析データ

3.1. 本研究の目的

本研究では，以下の 2 つを研究課題として設定した。

・NNS による他者開始修復は，どのような NS の発話に対して起きるのか，また，NS は NNS の他者修復開始をどのように理解し応答を行っているのかを明らかにする。

・NNS と NS を参加者とする目標指向型の 3 人会話において，修復連鎖を通してどのように language expertise への志向がディスプレイされるのかを明らかにする。

3.2. 分析データ

本研究で用いたデータは，NNS1 名・NS2 名から成る 3 人 1 グループ，計 4 組の会話である。NNS の日本語レベルはいずれも中上級レベルであり，NS 同士は以前からの知り合いであるが，NNS と NS は初対面である。各グループのデータ収集日は異なるが，どのグループに対しても，課題に取り組む前に，アイスブレーキングとして自己紹介を行わせ，課題の内容説明と手順について指示を与えた。課題は，「九州大学に学生を呼び込むための提案を行う」「訪日外国人を増やすための提案を行う」の 2 つであり，いずれもアイディアを出し合って最終的に 1 つの提案に絞るというものである。本研究では，自由な意見交換を通して意見を 1 つにまとめるまでの話し合いプロセスを録音・録画したもの（1 グループにつき 30〜40 分程度）を詳細に文字化し，データとした。なお，画像・録音に際し，調査協力者に使用許可を得た上でデータ収集を行った。

4. 分析結果

今回収集したデータから，本研究で分析対象とする会話連鎖は 14 例抽出された。14 例を見ると，NNS による他者修復開始は，大きく「NS によるコメント・意見提示後または提示途中の位置」・「NS による質問の後の位置」・「NNS の質問に対して NS が応答を行った後の位置」において見られた。「NS によるコメント・意見提示後または提示途中の位置」が最も多く 8 例であった。そして，NNS による他者開始修復は，先行する NS の発話にある発話要素の一部を繰り返す方法，「ん？」「はい？」といった問題源を特定しない方法，NS の発話の内容をまとめた上で理解候補として提示する方法，「何を増やす？」のように NS の発話要素の一部を使って問題源を特定して確認要求を行う方法で行われていた。特に，今回抽出した 14 例の中では，先行する NS の発話にある発話要素の一部を繰り返す方法が 8 例と最も多かった。ただし，他者修復開始の位置と方法に一致は見られなかった。

本研究では，抽出した事例が多かった位置と方法の組み合わせの中から，①「NS によるコメント・意見提示後の位置＋先行する NS の発話の部分的繰り返し」および，②「NS による質問の後の位置＋先行する NS の発話の部分的繰り返し」の 2 つの事例をもとに，以下分析結果を示す。西阪（2007）でも指摘されているように，先行発話の部分的繰り返しによる修復開始が取り扱っているトラブルは多様であり，修復の行われ方も様々である。本研究では特に，「NS の発話要素の一部を繰り返す」という NNS による修復開始が，NS にどのように対処されていくかを見ていく。

4.1. 事例①:「NS によるコメント・意見提示後の位置＋NS の発話の部分的繰り返し」

[20160614⑨_01:22:10]((課題『九州大学に学生を呼び込むための提案』;留学生 G(男性)・日本人学生 I(女性)・日本人学生 M(男性)の 3 人グループの会話。出たアイディアの中から提案を 1 つまとめている場面で，日本人学生 M が奨学金制度を整えるというアイディアがよいのではないかと提案し，それを受けて，日本人学生 I が留学生 G に留学には奨学金がないと厳しいという見解を示すとともに同意を求めた後の場面))

01 I: え, でも:(0.2) 国内: 学生も↓ね
02 (0.5)
03 M: うん.
04 (0.8)
05 I: うちも借りてるし ((I:G を見ながら))
06 (0.6)
07 I: 留学:じゃないけど. ((I:G を見ながら))
08 (2.6) ((G:視線が左右に泳ぐ, I:前方を見た後,再び G を見る))
09 G: 借りてる？ ((G:首を傾げながら))
10 (0.9)
11 I: 奨学金: 日本↓は,
12 (0.8)
13 I: 奨学金借り-(0.1) 国から借りてるか↓ら
14 (0.1)
15 G: んああ ((G:うなずきながら椅子に座り直す, 視線は下や右に泳いでいる))
16 (0.6)
17 I: 働き出したら返さないといけない.
18 G: あ (0.2) 返す.
19 I: うん.
20 (1.8)
21 I: あ [°(違う)°]
22 G: [へえ]::

この事例で修復を開始している発話は，09 行目である。09 行目では，留学生 G が 05 行目の日本人学生 I の発話の一部である「借りてる」を，「借りてる？」と上昇イントネーションで首を傾げながら繰り返している。この修復開始を行った位置は，日本人学生 I が留学生 G に「留学は奨学金がないと厳しい」ことを確認し，留学生 G から承認を得た後，日本人学生 I が，日本人学生も奨学金をもらっている現状があることを補足意見あるいはコメントとして提示しており，留学生 G になんらかの応答が期待される位置である。

では，留学生 G の「借りてる？」という部分的繰り返しによる修復開始に対して，日本人学生 I はどのような振る舞いを見せ，修復が達成されていくのか。10 行目で 0.9 秒の沈黙が生じた後，11～13 行目で日本人学生 I が修復を行っている。11・13 行目の発話の組み立て方を見ると，まず「奨学金」という「借りてる」の目的語を補足し，その後「日本↓は」と「留学生の奨学金制度」と対比させる形で，「日本人学生の奨学金制度」について語り始めることを予示する。そして，13 行目で再度「奨学金借り-」と目的語と述語を並べた形で発話をやり直すことを試み，「借り-」と一旦言いかけてから，「日本は奨学金を借り

る」という情報に，さらに「国から」を補足している。そして，「国から借りてるか↓ら」と，さらに「借りてる」ことが理由でどのような状況が生じているかを説明することが期待されるような発話のデザインを行う。この修復に対し，15 行目で留学生 G は「んああ」と反応を示すも，視線が下や右の空間をさまよっている。16 行目で 0.6 秒の沈黙が生じた後，17 行目で日本人学生 I は，13 行目に統語的につながる形で発話を続け，「から」の後件を完了させている。このことから，15 行目の留学生 G の反応が弱く，日本人学生 I は 13 行目に続く形で，17 行目で修復の実行を完了させたと分析できる。留学生 G は，18 行目で「あ」という気づきを示す語を発し，「返す」と繰り返すことにより，「借りてる」＝「返す」であると理解したことを示している。19 行目で日本人学生 I が「返す」に対して，「うん」という承認を与え，22 行目で留学生 G が「へえ::」と 01・05・07 行目の日本人学生 I の発話に反応を示して元の会話に復帰していることから，19 行目がこの修復連鎖の終わりであると分析できる。

以上より，留学生 G による部分的繰り返し「借りてる？」に対して，問題源の産出者である日本人学生 I は，そのトラブルを「借りている」という語彙そのものではなく，「その表現を含む発話全体の意味の不確かさ」（西阪,2007）として処理し，「借りる」という動詞を中心に様々な句・節を足し，「借りている＝返す」という意味の部分まで補足を行っていることが分かる。日本人学生 I が「発話全体の意味の不確かさ」として自分の発話を慎重に修復を行ったのは，01・05・07 行目の発話が前出の話題に関連する形で文脈依存的に組み立てられており，さらに 01 行目で日本人学生 M に同意要求を行うなど，発話のデザインにも行為にも曖昧さがあったことが原因である可能性も考えられる。

4.2. 事例②：「NS による質問の後の位置＋NS の発話の部分的繰り返し」

[20150508②_00:36:00]((課題『訪日外国人数を増やすための提案』;留学生 Z･日本人学生 S･日本人学生 E の 3 人グループの会話。留学生 Z が「中国には旅行者が自分の経験を書き込む掲示板のようなサイトがあり，そこで海外の観光情報を得る」と発言した後の場面))

01 S: [にちょ- 日本の書き込み]どうですか¿
02 (1.1)
03 Z: あい,(0.2) にほんの書き込み.
04 S: うん.
05 (0.8)
06 S: 日本の,
07 (0.5)
08 Z: ((咳))
09 (0.2)
10 S: 記載. ((S:発話の前に E に視線を向ける))
11 (0.4)
12 S: 記述. え:: [::] ((S:E を見たまま))
13 E: [(で)>いっ]ぱい< アメリカとかある[中]↓で, ((E:視線は S, S:視線は E))
14 S: [うん] ((S:発話後, Z に視線を向ける))
15 (0.2)
16 Z: ん [↓:::]
17 S: [日本][って ど-]どれぐらい:[:]
18 E: [日本↑の] [ス] ケール.
19 (0.1)
20 S: [s::] ケール:_
21 Z: [あ↑::]
22 (0.3)
23 Z: 日本↓は,(0.2) たぶん:_
24 (1.3)
25 Z: <アメリカの以外>(0.3) いちばん_

この事例で修復を開始している発話は，03 行目である。修復開始の位置は，01 行目で日本人学生 S が，留学生 Z に情報要求の質問を行った後である。1.1 秒の沈黙の後，03 行目で「あぃ」と反応を示した後，「にほんの書き込み」と 01 行目の日本人学生 S の発話要素の一部を繰り返す。それに対して 04 行目で，日本人学生 S は「うん」と応答することにより，「聞き取り」もしくは「話の主眼」に対して確認を与える形で修復を行っていると分析できる。

この事例が興味深いのは，その後の会話連鎖である。04 行目で修復連鎖が終了し，トラブルが解決されたように見えることから，04 行目の後は留学生 Z による 01 行目の回答が来る位置であると予測される。しかし，その位置で沈黙が生じている。そして，沈黙の後，06・10・12 行目で日本人学生 S は「日本の」「記載.」「記述.」と，「書き込み」を他の日本語で言い換えている。つまり，日本人学生 S は留学生 Z の応答が不在であったことから，自分が発した質問に対する理解がまだ不十分であると判断し，「書き込み」ということばをトラブルとして捉え，他のことばへの言い換えをすることにより修復を試みているという解釈ができる。Hosoda（2006）では，日本語 NS と NNS の会話における NS による他者修復について分析を行っているが，語彙に関する理解確認は，母語話者同士の会話においてはめったに起きず，NNS による NS への語彙チェックを通して，日本語の novice と expert が志向されることを指摘している。本研究は，NS による自己修復を主に取り扱っており，Hosoda（2006）とは分析の対象が異なるが，語彙に関する修復を行うことにより，日本人学生 S は Language expertise を示している可能性がある。

さらに会話連鎖を見ていくと，12 行目で日本人学生 S は視線を日本人学生 E に向けたまま，「え::::」と言葉探しをする。日本人学生 E は，日本人学生 S の「え::::」にオーヴァーラップする形で，「(で) >いっぱい<アメリカとかある中で」という発話を産出する。日本人学生 S は，オーヴァーラップする日本人学生 E の発話を認めた上で，17 行目で 13 行目の日本人学生 E の発話に統語的に接続する形で「日本って(.)ど(.)どれぐらい::」という発話を産出する。そして，18 行目で日本人学生 E が産出した，「どれぐらい」の意味を特定させる「スケール」という言葉を用いて，20 行目で日本人学生 S は「s::ケール:_」と繰り返す。この 06～20 行目の一連の修復連鎖は，日本人学生 S が「書き込み」という言い換えの他の候補を探すにあたり，NS である日本人学生 E に助けを求め，日本人学生 E もそれに応じて「書き込み」の言い換えの候補を示す以外の解決方法を提示しながら協働で修復を完了させているように見える。Egbert（1997）では，参加者が 3 人以上の多人数会話の場合，問題源を含むターンを発した者ではない，他の参与者が修復開始に応答することができると指摘している。そして，そのやり方として，問題源を含むターンを産出した話し手の応答の次の順序で，修復開始に対して更なる応答を生むことが報告されており，本研究の事例②もこの視点からの解釈が可能である。ただし，事例②を見ると，13 行目で日本人学生 E が日本人学生 S に続いて修復開始に応答を始めた後，統語的に続く形で発話を開始したのは日本人学生 S である。さらに，日本人学生 S は，20 行目で 18 行目の日本人学生 E が産出した「スケール」を「s::ケール:_」とアップグレードさせた形で繰り返す。このことから，日本人学生同士が一見協働して修復を達成しているように見えるが，Egbert（1997）でも指摘されているように，そこには修復の優先性や権限といった秩序があるこ

とが，本研究からも分かる。

事例②の修復連鎖は,23 行目で 01 行目の情報提供要求に対する応答を留学生 Z が始め，元の会話連鎖に戻ることから，21 行目で終了する。この修復連鎖を全体的に見ると，まず「にほんの書き込み:」という音声的な聞き取りの問題に対する承認，「書き込み」という言語的な理解の問題に対する言葉の言い換え,「日本の書き込みどうですか」という発話全体の明確化といったように，留学生 Z の反応を見ながら，且つ日本人学生 S・E が協働し，問題源を特定するために巧みに様々な修復のやり方を試みていることが分かる。

4.3. 結果のまとめ

事例①②の結果を，以下にまとめる。

・問題源を含むターンを産出した NS は,NNS による部分的繰り返しによる修復開始に対し，聞き取りや語彙力に関わるトラブルとしてだけでなく，発話全体の意味の不確かさまでもトラブルとして射程に入れて，修復を実行している。

・部分的繰り返しによる修復開始は，そのトラブルとして様々な可能性が考えられるが，NS による修復は，修復を開始した NNS の反応や日本語の novice であることなどを踏まえながら，間主観的に達成される。

・NS2 名，NNS1 名の 3 人会話における修復では，問題源が語彙に関わる日本語のトラブルとして扱われた場合，NS 同士がチームとして修復連鎖に取り組むきっかけとなりうる。

5. おわりに

これまで「聞き返し」という言語行動に関して，その形式や機能について固定的・分析者の外的視点からの分析が行われてきたが，会話分析の手法を用いることにより,「聞き返し」とその解決の一連のプロセスが，修復を開始した者と修復を実行する者との社会的な相互行為により達成されていることが分かった。そして，参与者の志向をもとに分析することにより，より詳細で豊かなコミュニケーションの実態解明に迫ることができた。他者開始修復連鎖は，相互理解を構築するために，参与者同士が歩み寄るスペースであると言える。本研究の結果は，14 例と数も少なく，目標指向型の話し合い活動であることがどのように会話連鎖において志向されているかまでは検討することができなかった。今後もデータ数及び事例数を増やしつつ，引き続き包括的な記述・分析を目指していきたい。

【参考文献】

尾崎明人(1993)「接触場面の訂正ストラテジーー「聞き返し」の発話交換をめぐってー」『日本語教育』81, 19-30.

西阪仰(2007)「繰り返して問うことと繰り返して答えることー次の順番における修復開始の一側面ー」『研究所年報』37, 133-143.

初鹿野阿れ・山﨑けい子(2013)「3 人会話における母語話者により始められた他者開始修復ー母語話者が非母語話者に配慮を示すやり取りの再考ー」『CAJLE 2013 Annual Conference Proceedings』, 71-81.

林里香(2009)「聞き返しのストラテジーと問題解決ー日本語非母語話者による調整計画段階の機能と表現形式の選択ー」『千葉大学人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書』218, 1-17.

Egbert, M. M. (1997) Some interactional achievements of other-initiated repair in multiperson conversation, *Journal of Pragmatics*, 27, 611-634.

Hosoda, Yuri. (2006) Repair and Relevance of Differential Language Expertise in Second Language Conversations, *Applied Linguistics*, 27(1), 25-50.

Schegloff, E. A. (2007) *Sequence Organization in Interaction: A primer in Conversation Analysis Volume 1.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., Sacks, H. (1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, *Language*, 53(2), 361-382.

連想イラストとゲームで楽しく漢字を学べるアプリ「KANJI Memory Hint」

熊野七絵・笠井陽介（国際交流基金関西国際センター）
＜共同研究者＞前田純子（同上）

1. 開発の背景

日本語学習において，漢字学習は，字形，意味，読み，使い方など覚えることが幅広く，字数も多いため，「一度覚えてもすぐ忘れてしまう」，「終わりが見えない」など，学習の達成感を感じにくく，日本語学習の大きな壁となっている。また，教室では漢字の導入や練習に十分な時間を割くことが難しく，定着には繰り返し練習が必要なため，宿題や自習などで補われることが多い。熊野・川嶋（2016）では，「コツコツ勉強するのに向いている仮名学習はアプリ向き」（p.321）と指摘されているが，一度ダウンロードすれば時間や場所を選ばずにオフラインで利用できるというスマートフォン用アプリは仮名学習だけでなく，漢字学習にも向いていると考えた。

開発にあたり，既存の漢字学習アプリを調べたところ，漢字についての辞書的な情報（字形，意味，筆順，漢字語彙）を読むページとクイズを組み合わせたアプリが多く，漢字を楽しく覚え，練習することを中心としたアプリはあまりないことがわかった（表 1 参照）。

表1　既存の漢字アプリの例※

アプリ名	対応 OS	主なコンテンツ
Benji 便辞－日本語学ぼう	iOS，Android	辞書，クイズ（読み，手書き）
Kanji Monster Defense	iOS，Android	ゲーム
Japanese JLPT N5 (Vocabulary & Kanji Flashcards)	iOS	フラッシュカード
常用漢字筆順辞典 FREE	iOS，Android	辞書，クイズ（筆順）
Learn Japanese Phrases FREE	iOS	フラッシュカード，クイズ（意味）
Imiwa?	iOS	辞書，筆順アニメーション
Kanji Quiz	Android	クイズ（意味，手書き）
Obenkyo	Android	筆順アニメーション，クイズ（意味，手書き）
makimono	Android	辞書，筆順アニメーション

※関西国際センター運用のウェブサイト，「NIHONGO e な」（http://nihongo-e-na.com）で記事を掲載済みのもの

そこで，アプリの利点を生かし，1）隙間時間などを活用し，気軽に「楽しく」漢字を学べる，2）連想イラストを活用し，漢字を「楽しく」学べる，3）ゲーム要素を活用し，「楽しく」繰り返し漢字を練習することで，達成感を感じられる，をコンセプトとし，漢字学習アプリを開発した。

2. 「KANJI Memory Hint」の特徴

2016年11月公開の『KANJI Memory Hint 1』，2017年2月公開の『KANJI Memory Hint 2』（表2参照。iOS，Androidに対応。英語版。無料で全世界からダウンロード可能。）は，連想イラストとゲームで楽しく漢字を学べるスマートフォン用アプリである。メインコンテンツは【Memory Hints】と【Game】のシンプルな2構成とした（図1参照）。

表２　アプリ一覧

KANJI Memory Hint 1		KANJI Memory Hint 2
2016年11月11日公開		2017年2月13日公開
各ストアのURL	[iOS: App Store]	https://goo.gl/PHB5qK
	[Android: Google Play]	https://goo.gl/tVkEM1
	[Android: Amazon]	http://goo.gl/M3h0Ga

図1　トップ画面

漢字の連想イラストは，国際交流基金が開発したコースブック『まるごと　日本のことばと文化　入門（A1）りかい』,『同，初級１（A2)』に基づき，関西国際センターで開発したWebサイト「まるごと＋」用に，漢字を覚える助けとして作成したものを活用し，漢字のことばや例文等のデータも同サイトの漢字コンテンツ（例：http://a1.marugotoweb.jp/basic_training.php?p=kn）を活用した。『KANJI Memory Hint 1』は入門（A1）レベルの学習者を対象とし，漢字数59字，『KANJI Memory Hint 2』は初級（A2）レベルの学習者を対象とし，漢字数182字を掲載している。『まるごと』で学習している学習者もそうでない学習者もトピックごとに漢字を楽しく学べるアプリである。

【Memory Hints】では，トピックごとの漢字の字形や意味を連想イラスト（Memory Hint，図２参照）から漢字に変化するアニメーションで楽しく覚えることができる。また，各漢字から「Kanji Words」（図３参照）のページを開くと，漢字語彙の意味，読み，筆順，例文内での使い方など漢字に関する情報を確認できる。さらに，「Kanji Check」（図４参照）では，漢字一覧から意味，読み，イラストを表示・非表示でチェックし，覚えた項目を確認できるようにした。また，トップページ左下から「Kanji Table」（図５参照）を開くと，学習する全ての漢字を一覧で確認することができ，漢字をタップすると，該当する「Kanji Words」のページを見ることができる。また，日本語の表記体系，漢字の成り立ち，漢字についてのQ&A形式での簡単な説明も読めるようにした。

図 2　Memory Hint

図 3　Kanji Words

図 4　Kanji Check

図 5　Kanji Table

【Game】では，2種類の異なるアプローチのゲーム「Kanji Memory」（漢字の字形，意味，読みを神経衰弱のようにマッチングするゲーム，図6参照），「Kanji Catch」（漢字に合った正しい意味やことばの読みをキャッチするゲーム，図7参照）で漢字を繰り返し楽しく練習できるようにした。漢字の範囲や練習内容を自分で選択してゲームを始めることができ，「Kanji Memory」では表向きと裏返しで難易度をつける，「Kanji Catch」ではスピードを選べるなど，自分で範囲，内容，難易度，ペースを選んで繰り返し飽きずに練習できるようにした（図8参照）。また，達成度に応じて正解数や励ましの言葉などを表示することで達成感を感じられるようにするとともに，継続の動機づけのため，達成度に応じてごほうびにチャレンジできる「Reward Challenge」（図9参照）という仕掛けも設けた。ユーザーは，すごろくで日本地図を制覇していき，チェックポイントに到達すると，SNSのスタンプに利用できるフレーズ付きの漢字画像がダウンロードできる。

図 6　Kanji Memory

図 7　Kanji Catch

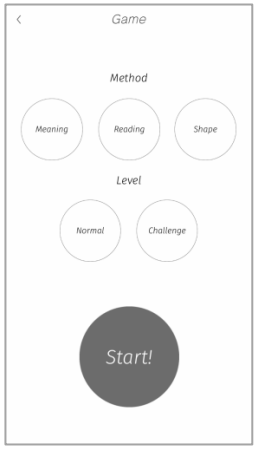


図 8　Game Menu

図 9　Reward Challenge

3. ユーザーの反応

「KANJI Memory Hint 1,2」は，累計で3万ダウンロードを超えており，漢字を楽しく学習できるアプリに対する高い期待やニーズがあることが確認できた。ユーザーからは「漢

字が無理なく学べる」,「楽しく学べて，シンプルでとても使いやすい」,「これまで，漢字を何度見ても覚えられなくて困っていたが，このアプリはとても助けになる。」,「漢字に変化していくイラストで簡単に覚えられる。ゲームで意味，読み，字形を自分で選び，マッチングできるのは驚くほど役に立つ。」,「ゲームを通して漢字のすべてを学べ，とても楽しい。」など好意的なコメントが寄せられており，ユーザーの声からも開発のねらいが実現できたと評価できる。一方,「漢字数がもっと多いといい」,「続くレベルも作ってほしい」との声も多数あったため，続く「KANJI Memory Hint 2」の制作に着手し，公開したが，今後もユーザーの声を反映しながら，続くレベルの制作も検討したいと考えている。

発表時には，ポスターとともに実際に開発したアプリを紹介しながら，聴衆と意見交換したい。

【参考文献】

熊野七絵，川嶋恵子（2016）「アソシエーション法を使った仮名学習アプリ『HIRAGANA/KATAKANA Memory Hint』」『2016年度日本語教育学会春季大会予稿集』,321-322,日本語教育学会

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉕〕【予稿集】

問題解決モデルに基づく日本語作文指導を行う e-Learning 教材の開発

竹村徳倫（東京大学）
松田稔樹（東京工業大学）

1. 研究の背景

留学生への日本語作文指導は，「日本留学試験」対策に重点を置いた書き方のパターンに特化したものになりがちで，大学入学後に要求される多様な文章に対処できないとの指摘がある(村上 2005)．また，因ほか（2007）は，理系分野の中でも日本語が使用されていることを指摘した上で，分野によって書き方は異なり，理系的な書き方やテンプレートを提示することは難しいこと，それ故，「論文構造スキーマ」の認識の必要性があることを指摘している．ここで挙げられている「論文構造スキーマ」は研究論文とはどのようなものかという概念知識であり，このスキーマの有無によって言語知識を有効に利用できる程度に差が出ると考えられている．

スキーマは，認知心理学において「対象や状況の理解のための型となる，一定程度まで抽象化された知識」と定義されており（鈴木 2010），記憶，言語理解，問題解決など，人間のさまざまな活動を説明する鍵とされる．上述の文章作成における書き方のパターンやテンプレートの提示は，ある意味で，スキーマの形成と活用を促すための働きかけとも解釈できる．書き方やテンプレートの提示は，具体的で明示的であり，学習者に分かりやすいが状況依存性が強く，転移させることが難しいのだと解釈することもできる．

スキーマ形成の支援に関する研究としては，因ほか（2008）や，村岡ほか（2010）による「論文作成支援リソースの開発と評価」の研究がある．これらの研究では，大学に在学する留学生を対象に，「論文構造スキーマ」を形成させることを目指し，学生が提出した作文の一部を抜粋・編集した模範作文などを用いて，それを学生に分析させる「テキスト分析タスク」を実施した．コース終了時に実施した半構造化インタビューと，同じトピックについて，異なる文体・構成の 3 つの文章を提示して学生に評価させ，そのコメントから学習者のスキーマ形成の度合いを検証した．

ただし，因ほか（2007）が指摘する通り，スキーマ形成を支援する活動は，時間がかかる上に必ずしも成功するわけではない．時間的制約のある留学生に対しては，より有効な手法をさまざまに検討する必要がある．その際に重視すべきなのは，学習科学の分野で言われているインフォームドな（明示的で転移可能な）指導の実現（Bruer 1993）である．

2. 研究の目的

竹村・松田(2015, 2016)は, 文章産出過程を問題解決過程だと捉え，Hayes & Flower（1980)の文章産出過程モデルを参考に, 松田（2015a，b）の「問題解決の縦糸・横糸モデル」(以下，縦糸・横糸モデル）を転用して，日本語作文教育用の縦糸・横糸モデルの試案(図1参照)を示している. 当該モデルでは，宮崎(2004)などで報告されている文章産出過程における学習者の個別性を考慮して, 学習者に Rhetorical Problem（以下，RP）を自主的に設定させて文章作成をさせることを念頭に置いている．

本研究では，上述の背景をふまえてこれを発展させ，スキーマを構成主義的学習観

でとらえ，文脈に応じた知識の転用方法を明示的に指導することを企図し，実際の文章作成を行いながら，日本語による文章作成に共通する「文章作成スキーマ」を扱う e-Learning 教材の開発をおこなう．

3. 縦糸・横糸モデル

縦糸・横糸モデルは，「汎用的方略，メタ認知技能，領域固有知識の３つが人間の知能と熟達した活動の全要素である」という Bruer（1993）の指摘に対応するように，①問題解決手順に関するスクリプト的知識，②手順の中で活用すべき見方・考え方（図１の吹き出し部分），③それを使って活性化すべき領域固有の内部知識（図１の雲形部分）と内部知識を用いて参照すべき外部知識（図１の円柱部分）を明示したものである．当該モデルは様々な分野に応用されおり，スキーマとの関連で言えば，岡田・松田（2016）がソーシャルスキル教育において，社会的スキーマが当該モデルに対応するとし，3 つの構成要素に対応づけることで，社会的スキーマのインフォームドな指導が可能になるとの考察を行っている．文章作成スキーマも当該モデルを用いてインフォームドに指導できる可能性がある．

当該モデルの問題解決の手順は，「問題の明確化（目標設定）→発散的思考と収束的思考の繰り返しによる代替案の発想と洗練→より良い案の選択」という縦糸の手順毎に，「情報の収集→処理→まとめ」という横糸の手順を実行する形をとる．これは汎用的方略に対応するため，分野によらず共通の枠組みであるが，横糸は，活用すべき見方・考え方や領域固有知識との関連づけを分かりやすくするために，分野によって「収集・処理・まとめ」の内容をより具体的に示すものとしている．このモデルに基づく指導は，考え方を明示的に指導しつつ，各要素を柔軟に活用させるように指導する点がポイントであり，それを可能にする方法として，e-learning 型のゲーミング教材を開発することを前提としている．

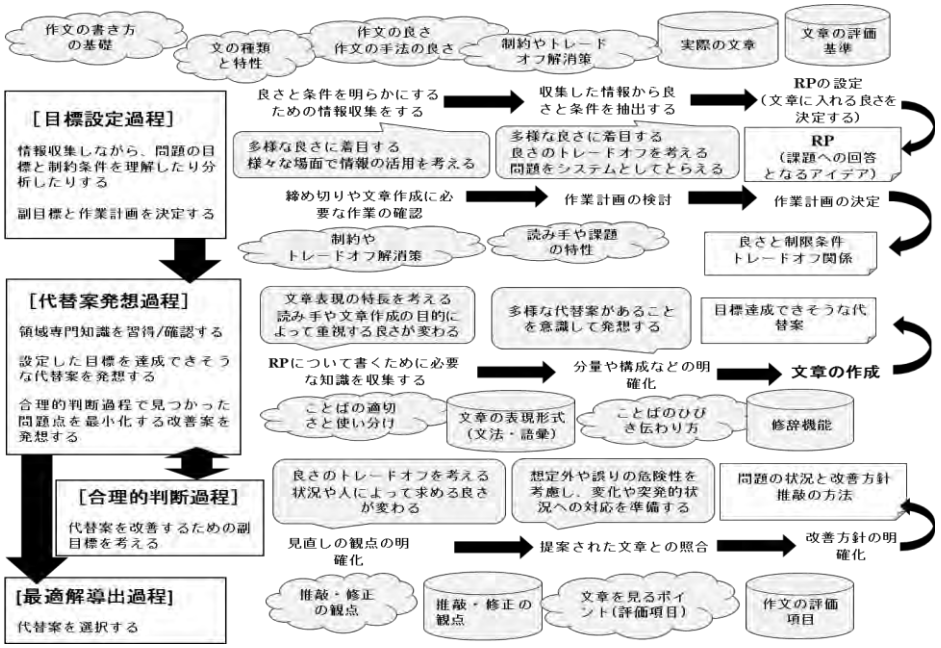


図１　作文の問題解決の縦糸・横糸モデル案

4. 日本語作文指導用 e-Learning 教材の開発

本研究でも，モデルに即したインフォームドな指導を実現するために，e-learning

教材を開発する．教材の構成については竹村・松田(2016)でも検討しているが，以下では，縦糸・横糸モデルに沿いつつ，先行研究から改良を加えた点に焦点を当てながら説明する．

4-1　目標設定過程

松田（2015a，b）のモデルでも，本過程は２つのタスクで構成される．第１タスクの目的は作文課題についての情報を収集した上で，文章作成に必要な内部知識を確認・獲得した上で，RP を設定することである．

各過程は仮想体験フェーズと実践フェーズとで構成し，まず，仮想体験フェーズでは，学習者がこれから書く種類のサンプルテキストを提示し，その作者が想定した「文章の良さ」を「新規性，了解性，信頼性，有効性」という４つの観点から検討させる（図２参照）．この４つは，教育工学や認知科学の論文評価観点を参考に松田（2015a）が採用したものであり，一定程度，多様な作文ジャンルに使えると想定している．この 4 つの観点を実現する方法を考えるのが，後述する代替案発想過程であるが，その準備作業として，ここでは 4 つの観点について言い換えをして，作文の手法へとつなげる支援をする．例えば，意見を求めるレポートなら，「ユニークさ（希少性)」「オリジナリティ（独創性)」や「課題との適合性」「評価項目の達成度」を重視し，実験レポートなら「理論的な根拠」「厳密性」を重視しつつ「独創性」を加える，などと言い換える．

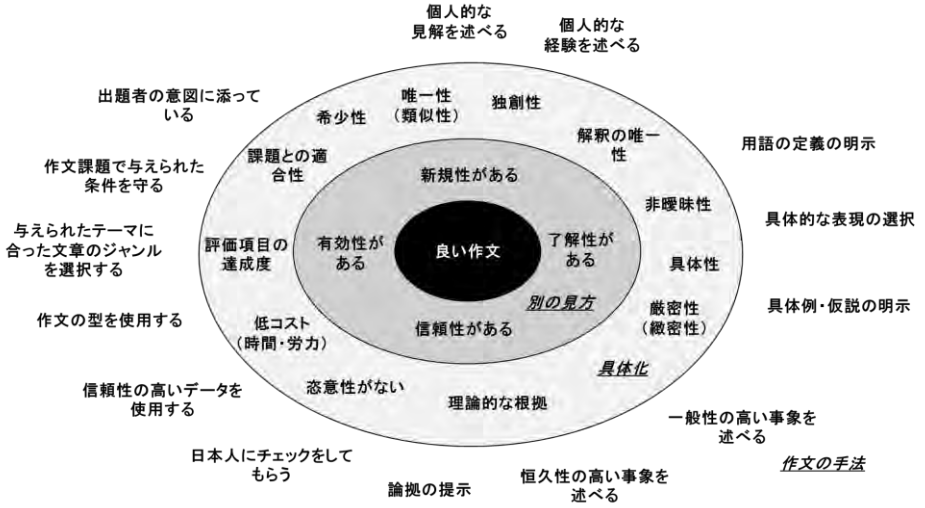


図 2　作文の「良さ」の 4 つの観点と言い換え

教材上での対話としては，まず，複数の例文を提示し，それが採用している作文手法を解説しつつ，言い換えを使いながら「４つの良さの観点」を導入する．教材では，図３のように環境問題に関する文をいくつか提示し，各例文にどの作文手法レベルの良さが含まれているか，いないかを考えさせ，それが４つの良さの観点のどれに近いかを提示する． また，「授業で森林破壊について学んだあとに書くレポートの文章」，「環境についての論文で使う文章」，「環境についてのゼミの発表で使うメモ」といった特定の状況においては，どの例文が良いかを順位づけさせ，状況によって求められる良さが異なることや，ある良さが他の良さと対立すること（トレードオフ関係にあること）などを確認させる．

その後，課題にまつわる状況とサンプルテキストとを提示し，その良さを考えさせて RP を表現させる．教材では，国際理解の授業の作文課題として，「環境問題につ

いて自分の考えを書きましょう」という課題が出された状況とその状況で書かれたサンプルテキストを提示し，図４のようにどのような良さがテキストで実現されているかを確認する．その際，良さは，松田(2016)の知識のフレーム構造と関連付けの枠組みに倣い，その種類や実現方法などのスロット値を記載したうえで良さ同士を関連付けて提示する．その後，サンプルテキストの目指す良さを１文の RP に変換して見せる（図５参照）．

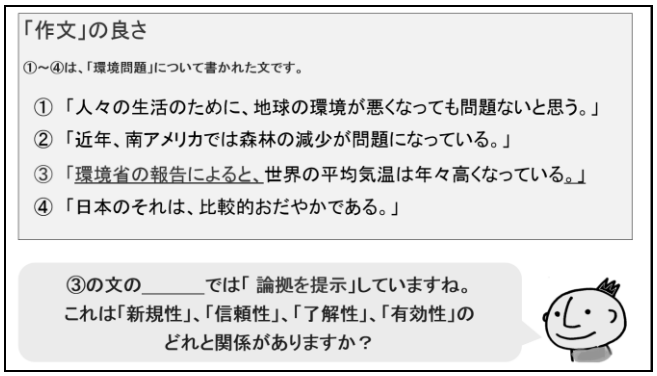


図 3　良さの観点の提示

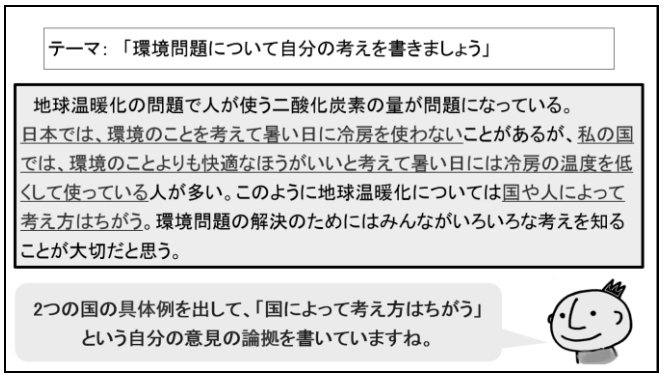


図 4　サンプルテキストと良さ

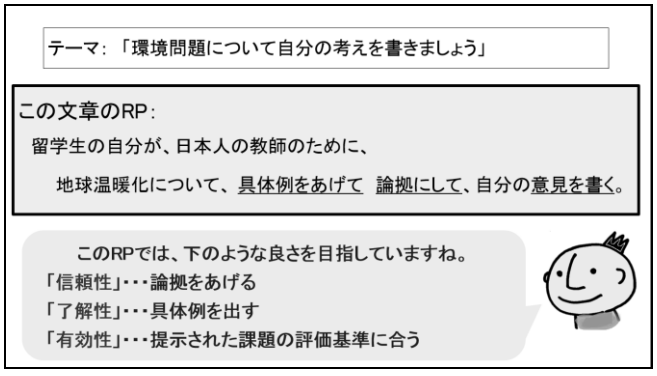


図 5　良さの観点と RP の設定

仮想体験フェーズをふまえ，実践フェーズでは，学習者が実際に遭遇しうる作文課題を提示し，今度は逆手順，すなわち，「テキストで実現したい良さの検討→その言い換え→RP の設定」の順に作業を行わせる．RP の設定は，知識のフレーム構造と関連づけの枠組みを用い，作文の書き手である教材使用者が求める良さの４つの観点と

その実現方法を参照させながら行う．RP の設定は基本的に，使用者の自由な発想で行わせるが，「求める良さと実現方法に破たんがないか」という確認を促す問いかけを教材側から行う．文章作成スキーマについては，仮想体験フェーズから RP の設定まで「読み手や文章作成の目的によって重視する良さが変わる」といった「作文の見方・考え方」として随時提示し，必要があれば外部知識の参照を促す．目標設定過程の第２タスクでは代替案発想過程以降の作業計画を立案するが，教材では，第１タスクで設定した作文課題に基づき，どのような構成・分量にするのかを設定する．

4-2　代替案発想過程

代替案発想過程では目標設定過程のアウトプットである RP に基づき文章を作成する．具体的には RP を実現する表現手法を検討し，妥当な修辞機能を選択するという手順で作業を進める．修辞機能の文章作成支援への利用については，佐野（2010）が専門性の高い作文指導に対して修辞ユニット分析による「脱文脈化指数」の利用を提唱しており，本教材でもこの「脱文脈化指数」を利用する．佐野は，修辞ユニットの中核要素（基本的に主語で表される），現象定位（基本的にテンスや時間を表す副詞句で表される），修辞機能の分析によって，文章の専門性を脱文脈化の程度として表せるとしており，本研究では，これを信頼性や新規性といった良さと関連させて使用する．

本過程の仮想体験フェーズでは，ある１つのトピックに関して，良さの観点に合わせた異なる修辞機能と表現形式を用いた複数のサンプル文を用いて，その違いを示し，良さの観点と表現形式および修辞機能の関係を学ばせる．例えば，図６のように，「環境問題の授業レポート」に求められる良さに対して，適切な表現を考えさせることによって，良さの観点と表現との関係について学習させる．

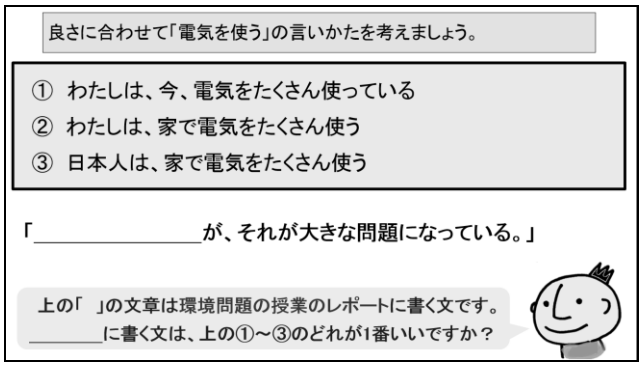


図 6　良さの観点と表現の確認

その後，実践フェーズでは，RP に基づいて表現形式と修辞機能から文章候補を検討する．なお，現時点では学習者の自由記述によるテキストの修辞機能の選択を自動で特定することができないため，本教材ではあらかじめ文章表現ごとに修辞機能と良さの４つの観点を結び付けた文章候補を準備しておき，学習者はこれを選択する形式で文章作成を行う．文章作成スキーマについては，作業中に「読み手や文章作成の目的によって使用すべき語彙が異なる」「言葉を使う際には，前後の構造に注意する」といった作文の見方・考え方として随時提示し，必要があれば外部知識の参照を促す．

4-3　合理的判断過程

合理的判断過程では，文章を推敲・修正するための判断基準を明確化したうえで，代替案発想過程で産出した文章の見直しを行わせる．

教材上での作業としては，文章を推敲・修正するための判断基準などに関する情報

を収集，分析，まとめさせたうえで，代替案発想過程で発想した文章案を再検討させ，良さの観点から文章案の組み合わせの中で最適なものを選択し，最終的に自分で設定した RP に適合する文章を仕上げさせることを想定している．

5. まとめと今後の課題

本稿では，学習者のスキーマ形成と主体的に RP を設定させることを企図した日本語作文指導のための e-Learning 教材の開発について述べた．今後は，①学習者に明示的に示すために日本語の表現と良さの関連付けを行う，②作文の見方・考え方の検討を行う，③修辞機能と良さの関連付けを行うといったことを行う予定である．

また，今回開発した教材を使った予備調査を行い，その効果を検証し，将来的には留学生の文章作成に求められる能力の基準と，評価方法を提案することへと発展させていく予定である．

参考文献

（1）岡田佳子・松田稔樹（2016）「ソーシャルスキル教育の指導・評価法とゲーミング教材の可能性」『日本教育工学会第 32 回全国大会講演論文集』，103-106.

（2）佐野大樹(2010)「選択体系機能言語理論を基底とする特定目的のための作文指導方法について －修辞ユニットの概念から見たテクストの専門性－」『専門日本語教育研究』12 号，19-26.

（3）鈴木宏昭（2010）「問題解決」楠見孝（編）『思考と言語』北大路書房，pp.30-58.

（4）竹村徳倫・松田稔樹（2015）「問題解決の枠組に基づく日本語学習支援のモデル」『日本シミュレーション&ゲーミング学会全国大会報告集,2015 年度秋号』，84-87.

（5）竹村徳倫・松田稔樹（2016）「日本語作文能力育成・評価のための問題解決モデルとゲーミング教材の開発」『日本シミュレーション&ゲーミング学会全国大会報告集,2016 年度秋号』，84-87.

（6）因京子・村岡貴子・米田由喜代・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也（2007） 「日本語専門文書作成支援の方向-理系専門日本語教育の観点から-」『専門日本語教育研究』9 号，55-60.

（7）因京子・村岡貴子・仁科喜久子・米田由喜代（2008） 「日本語専門テキスト分析タスクの論文構造スキーマ形成誘導効果」『専門日本語教育研究』10 号，29-34.

（8）宮崎七湖（2004）「留学生の文章産出過程における言語管理」,『接触場面の言語管理研究 vol.3』，107-132.

（9）村上京子（2005）「作文評価における分の種類の影響-意見文と説明文の比較-」＜http://academicjapanese.jp/dl/publications02/02/43-51.pdf＞（2017 年 4 月 3 日）

（10）村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2010） 「専門文章作成支援方法の開発に向けて－スキーマ形成を中心に－」『専門日本語教育研究』11 号，23-30.

（11）松田稔樹（2015a）「問題解決の枠組みに基づく教育実践研究用 e-portfolio システム－目標設定過程に焦点をあてて－」『日本教育工学会研究報告集』15 巻 2 号, 37-44.

（12）松田稔樹（2015b）「問題解決の枠組みに基づく教育実践研究用 e-portfolio システム - 目標設定過程のレビューに基づく代替案発想過程・合理的判断過程の設計 - 」『日本教育工学会研究会報告集』15 巻 3 号，127-134.

（13）松田稔樹（2016）「縦糸・横糸モデルに基づくカリキュラム設計方法論構築の試み－SIG-10 活動の中間まとめに向けて－」,『日本教育工学会研究会報告集』16 巻 3 号，83-90.

（14）Bruer, J.T. (1993) Schools for Thought: A Science of Learning in the classroom. The MIT Press.

（15）Hayes，J and Flower，L. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg，& E. Steinberg, (eds.), Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach, 3-30.

ポスター発表

（第３部）

学部段階の「数学」講義聴解力を伸ばすための総合的ビデオ教材試作

毛利貴美（早稲田大学）・太田亨（金沢大学）・佐藤尚子（千葉大学）・深川美帆（金沢大学）
＜共同研究者＞菊池和徳（大阪大学大学院理学研究科）

1. 本発表の目的

本発表の目的は，学部段階の「数学」講義聴解力を伸ばすための総合的ビデオ教材試作過程を公表し，試作された YouTube ビデオ 2 本（課題 1：三角不等式の適用，課題 2：数学的帰納法の枠組み）のデモストレーションを行うことである。また，試作後に行った教材の有効性を検証するためのパイロット調査の分析結果報告もあわせて行う。

2. 先行研究

日本語教育の領域で，「講義聴解」に特化した教材と言えば，産能短期大学日本語教育研究室編（1988，1990）と深尾・水田（1994）の 3 冊に限定されてきた。それが 2010 年代に入って，名古屋大学によるオンライン教材「留学生のための専門講義の日本語」（名古屋大学国際言語センター，2011）の提供が始まり，状況がいくぶん改善しつつある。

このような「講義聴解」教材の開発研究環境にあって，発表者らのうちの太田は，数学の微分位相幾何学を専門とする共同研究者・菊池和徳氏（大阪大学大学院理学研究科）の監修の下，学部段階の「数学」講義聴解力を伸ばすためのビデオ映像「数学動画素材（YouTube 版）」3 課題分を制作した（太田 2015：187，表 1）。しかしながら，それらの映像には日本語字幕が付けられたものの，フィラーや言い間違いが字幕に現れた，問題集

表1　数学動画素材（YouTube 版）

映像番号	課題名	部分名	内容	YouTube URL	時間
1−1	課題1：2次関数の値域の制限に関する問題	問題部分		https://www.youtube.com/watch?v=Re3MuH0AtwE	1'14"
1−2		問題のヒント		https://www.youtube.com/watch?v=yuL17Js05v4	2'30"
1−3−1		解答解説・その1	q(x)を関数の和に変形	https://www.youtube.com/watch?v=v1e641Yg8iw	12'47"
1−3−2		解答解説・その2	1次以下の関数で上下から挟む	https://www.youtube.com/watch?v=6MgLcOU4m_o	13'35"
1−4−1		補足・その1	ニュートンの補間公式	https://www.youtube.com/watch?v=wl9n0ZG2NVY	30'56"
1−4−2		補足・その2	シンプソンの公式	https://www.youtube.com/watch?v=01sbjh0hsRY	16'20"
2−1	課題2：微積分の数学的帰納法に関する問題	問題部分		https://www.youtube.com/watch?v=pJgQUC0HTRw	1'50"
2−2−1		問題のヒント・その1	問題・前半部分について	https://www.youtube.com/watch?v=0rfX-2Iw8DE	3'53"
2−2−2		問題のヒント・その2	問題・後半部分について	https://www.youtube.com/watch?v=y-ewoasWHis	0'50"
2−3−1		解答解説・その1	数学的帰納法	https://www.youtube.com/watch?v=Z0s4y8a9L6A	23'45"
2−3−2		解答解説・その2	増減表	https://www.youtube.com/watch?v=BwBaeYicPo4	10'08"
2−4		補足	微分方程式系	https://www.youtube.com/watch?v=JxnCEABiAAU	21'50"
3−1	課題3：平面幾何の三角形と円に関する問題	問題部分		https://www.youtube.com/watch?v=nt5IkJ4R69s	2'10"
3−2		問題のヒント		https://www.youtube.com/watch?v=kDpHJznOtek	2'53"
3−3−1		解答解説・その1	ベクトルの内積計算	https://www.youtube.com/watch?v=RiEmo5TI6dM	6'07"
3−3−2		解答解説・その2	3組の辺・線分・交点	https://www.youtube.com/watch?v=qFhzmxdU1Aw	9'51"
3−4−1		補足・その1	九点円	https://www.youtube.com/watch?v=muK4ARez980	5'14"
3−4−2		補足・その2	オイラー線	https://www.youtube.com/watch?v=4foPQtgwdfM	4'00"
3−4−3		補足・その3	シュタイナーの定理	https://www.youtube.com/watch?v=dovFUQ2miCs	4'38"
3−4−4		補足・その4	フォイエルバッハの定理	https://www.youtube.com/watch?v=WxXa42k_bN8	5'16"

もない，いわば未編集状態に近い映像素材だった。

3. YouTube 版「数学講義聴解」ビデオクリップ試作版制作

今回，引き続き菊池氏の協力を得て，上記の数学動画素材のうち課題 1 と 2（図 1）から，各解答解説部分を 5 分程度の YouTube ビデオクリップに編集し直した（表 2）。今回の字幕からはフィラーや言い間違い部分を取り除き，日本語字幕に加えて統語構造がほぼ同じ韓国語に翻訳した字幕も試作した（図 2・3）。また，内容理解を深めるため，課題 2 の補足的な解説ビデオ「数学的帰納法で証明すべき関数列の予想」（表 2 および次ページ・図 4）を YouTube のアノテーション機能により付けるとともに，聴解練習用のキーワード補充問題と内容理解確認問題を付した（資料 1・2）。

[課題 1]　a, b, c は実数で $a \geqq 0, b \geqq 0$ とする．

$$p(x) = ax^2 + bx + c, \qquad q(x) = cx^2 + bx + a$$

とおく．$-1 \leqq x \leqq 1$ を満たすすべての x に対して $|p(x)| \leqq 1$ が成り立つとき，$-1 \leqq x \leqq 1$ を満たすすべての x に対して $|q(x)| \leqq 2$ が成り立つことを示せ．　[1995 京都大学（後期・理系）]

[課題2].　λを正の定数とする. 条件

(a) $X_0(0) = 1,$

(b) $\dfrac{d}{dt} X_0(t) = -\lambda X_0(t),$

(c) $X_n(0) = 0 \ (n = 1, 2, 3, \dots),$

(d) $\dfrac{d}{dt} X_n(t) = \lambda X_{n-1}(t) - \lambda X_n(t) \ (n = 1, 2, 3, \dots),$

を満たす, $t \geqq 0$ を変数とする関数 $X_n(t) \ (n = 0, 1, 2, \dots)$ を求めよ．また，関数 $X_n(t) \ (n = 1, 2, 3, \dots)$ の最大値とそれを与える t の値を求めよ.

図1　課題1・2の問題部分

表2　YouTube 版「数学講義聴解」ビデオクリップ試作版

課題名	クリップ内容	クリップ時間	クリップ YouTube URL
課題1：2次関数の値域の制限に関する問題	三角不等式の適用	0:04:02	https://www.youtube.com/watch?v=MsFaWoS_LVw
課題2：微積分の数学的帰納法に関する問題	数学的帰納法の枠組み	0:04:49	https://www.youtube.com/watch?v=D3_vQWZ43EE
（補足部）	数学的帰納法で証明すべき関数列（☆）の予想［ウラの仕事］	0:04:39	https://www.youtube.com/watch?v=_YqnZLABdxs

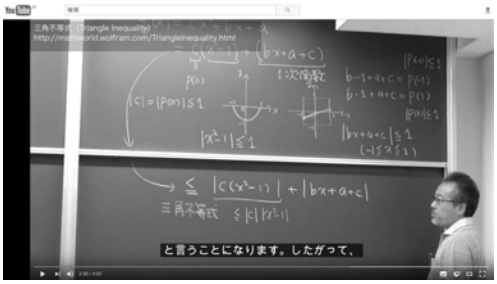


図2　日本語字幕版（課題1）

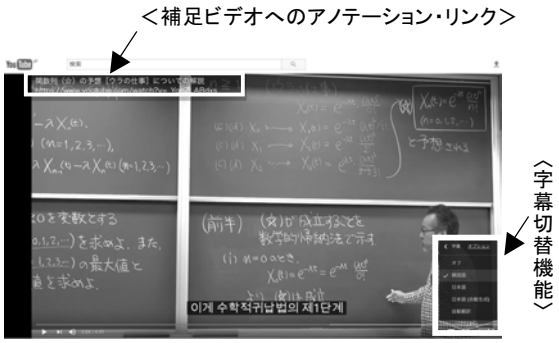


図3　韓国語字幕版（課題2）

4.「数学講義聴解」ビデオクリップ試作版制作に対する考察

毛利（2014）によれば，「学習者の専門分野に特化した知識および語彙の導入を可能とする教材の作成」が，「留学前の予備教育や初年次教育における日本語学習において，（中略）現実的な支援策となる」（p.447）が，「DVD などの動画による映像を用いた講義理解能力育成のための教材は，日本語教育の領域では未だ出版されていない」（p.442）という。管見の限りでも，本ビデオクリップのように，数学に特化した講義聴解用の総合的ビデオ教材が日本語教育の教材として制作された例は非常に少なく，近年のものでは上述の名古屋大学によるオンライン教材を知るのみである。その意味において，本ビデオクリップは理工系専門の留学生にとっての「支援策」となりうる可能性を持つと言える。しかし，ビデオクリップがどの程度学部段階の「数学」講義聴解力を伸ばすのに貢献できるかは，まだ未知数であると考える。

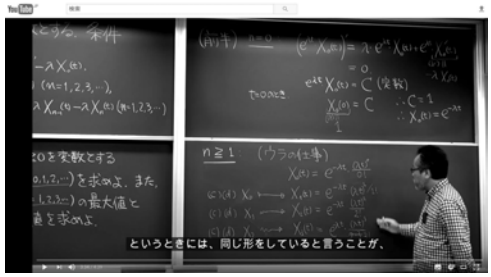


図4　課題2補足解説ビデオ

5.「数学講義聴解」ビデオクリップ試作版の有効性を検証するためのパイロット調査

5.1.　パイロット調査実施方法

そこで試作後に，本ビデオクリップの有効性を検証するため，パイロット調査として理工系留学生 11 人（JS1～11，表 3）に教材を視聴させ，上述の 2 種の問題，「キーワード補充問題」（資料 1）と「内容理解確認問題」（資料 2）を解答してもらった。調査に使用したビデオクリップは，1 回目は字幕なしで，2 回目は日本語字幕付きのものを用いた。解答後，再度ビデオクリップを視聴させながらインタビューを行い，視聴時に感じたことや問題を解答しての感想について自由に発言してもらった。そして，これら 2 種の問題解答の結果，ならびにインタビューの録音データをもとに分析を行った。

表３　調査協力者(JS)の詳細

	国籍	年齢	専門	所属	日本語能力	日本語学習歴
JS1	韓国	18	都市環境システム	予備教育生(次年度に工学部入学)	N2	11か月
JS2	韓国	19	画像科学	予備教育生(次年度に工学部入学)	資格なし(中級前半レベル)	11か月
JS3	韓国	19	電気電子工学	予備教育生(次年度に工学部入学)	N1	8か月
JS4	韓国	18	数学	予備教育生(次年度に理学部入学)	N1	1年11か月
JS5	韓国	20	共生応用化学	予備教育生(次年度に工学部入学)	資格なし(中級前半レベル)	11か月
JS6	中国	21	材料化学	交換留学生(中国の大学4年)	N2	3年
JS7	中国	25	industrial design engineering	日本語プログラム生(中国の大学卒業)	資格なし(中級前半レベル)	独学で1年3か月
JS8	中国	21	材料化学	交換留学生(中国の大学4年)	資格なし(初級後半レベル)	3か月
JS9	マレーシア	20	自然システム	正規学部生(大学1年)	N2	2年7ヶ月
JS10	マレーシア	22	自然システム	正規学部生(大学1年)	N2相当	2年7ヶ月
JS11	マレーシア	21	電子情報	正規学部生(大学1年)	N2相当	2年7ヶ月

5.2.　パイロット調査の結果，および考察

(1)「キーワード補充問題」と「内容理解確認問題」の結果

ビデオクリップ内の数学に関連する日本語および数式についての理解度を測るため，「キーワード補充問題」（資料 1）と「内容理解確認問題」（資料 2）を実施した結果，2 つの課題とも字幕がない 1 回目の正答率がそれぞれ，10 点満点で平均 1.64 点（課題 1），7 点満

点で平均 1.74 点（課題 2）と低く，数学関連用語の聴き取りに問題があることが確認された。それが日本語字幕付きの 2 回目の視聴では，正答率平均がそれぞれ 5.45 点（課題 1），4.82 点（課題 2）と共に有意に上昇し（両側，$p<.01$），字幕補助の視聴により一定の効果がもたらされることがわかった。

次に「内容理解確認問題」では，課題作成者でもある共同研究者の菊池氏による添削の結果，問 1 の「ウラの仕事」，すなわち「数学的帰納法で証明すべき関数列（☆）の予想」（表 2，図 4）が指す内容について，「ウラ（裏）」という言葉がわからないことが解説全体の意味理解を困難にしていたケースと，「ウラの仕事」という名称と「数学的帰納法で証明すべき関数列の予想」とがなかなかつながらなかったケースの 2 つに大きく分かれていた。また問 2 の数式は，11 人中 8 人が正答（10 点満点）またはほぼ正答（8 点）であった一方，0 点が 2 人おり，日本語で書かれた数式の読みとその理解が数式そのものへとつながるか否かが鍵となっていることがわかった。

これらの考察から，数学講義で使われる日本語表現の理解が，数式や証明内容全体の理解に関わっていることが示唆された。

(2) 調査協力者へのインタビューの結果

続いて，理工系留学生 11 人（JS1～11，前ページ・表 3）に対してインタビューを行った結果，日本語や専門知識を補完する形でビデオ映像の多様な情報の利用が行われていたことがわかった。

A. 字幕の利用による理解の促進

【事例 1】JS11 は，ビデオ画像の字幕の提示によって専門知識の補完を行っていた。

(Q：字幕を見て助けになったのはどの部分か覚えてるところがありますか)
JS11：例えば，これの階乗の部分。漢字見て。(Q：漢字見た）確認できた。
(Q：耳で聞いたときは，はっきり漢字，頭に浮かばなかった？)。
JS11：文だけある。階乗はちょっと（漢字が思い浮かばなかった)。

B. 板書された数式の利用

【事例 2】JS7 は，板書された数式から数学用語の意味を推測していた。

(Q：今，先生が言った「2 乗」はわかりましたか)
JS7：ニジョウ（2 乗）はちょっとわからない。でも，これ(数式)を見たら，あー分かった。中国ではこれはジボ。

【事例 3】内容理解確認問題 1 は，講義者が述べた「ウラの仕事」が指す数式の意味内容を記述するものだったが，JS6 は 1 回目の視聴時の「キーワード補充問題」では「うえの仕事」と答え，日本語として聞き取れていなかった。だが，板書された数式にもとづき，省略された部分を指すことを推測し，内容理解に至っていた。

(Q：ビデオを見ているときに「ウラの仕事をやっている」ってわかりましたか)

JS6：見てわかりました。何か直接，たぶんやることはちょっと省略されていた気がしましたから，まずは必ず，たぶんウラの仕事として何かやりました（と思った)。 (Q：最初「うえの仕事」って書いて何かわからなかったけどビデオを見たらわかった) JS6：はい，たぶん，何か省略されました。省略の部分がウラの仕事になるはずだと。

C. 文字情報と音声の処理プロセスを同時に行うことによる理解の促進

【事例 4】JS2 および JS6 が述べているように，板書と対話による「Talk & chalk」方式の説明により，文字情報と音声の処理が同時に行われることで，理解が促進したと考えられる。

JS2：式を見ながら先生が説明するのはいいです。
JS6：はい。やっぱり書きながら話して，そういうやり方がもっと理解しやすい。

D. 非言語情報の利用

【事例 5】JS2 と JS4 は，講義者の身振り等の非言語情報を利用していた。

JS2：(Q：他に何か役に立ったことは？)先生のバディーレンゲージ。
JS4：今言ってるところ一つ一つ指しているから，今どんなことを言ってるのか分かりやすいところはありました。

以上の事例が示すように，視聴した留学生は日本語による解説で聞き取れない部分を字幕や板書された数式等で補う方略を採ることが分かり，試作されたビデオクリップが講義理解へと導くのに一定程度の効果がある様子が看取された。今後はより多くの被験者により有効性を確認した上で，総合的な「数学」ビデオ教材としての完成度を高めていきたい。

6. 本試作教材開発研究の今後，およびその課題

上述の名古屋大学オンライン教材の出現により，教材不足の状況は少し改善されたとは言え，それでもなお専門講義能力を養成するための教材は不足した状態である。「留学生に対する日本語教育への現実的な支援策については，試験や教材開発も含め，新たな研究領域として，日本語教育ならびに留学生教育に関わる教育者が研究の枠を取り払い，問題を共有し，協同で取り組むべきときにある」（毛利 2014：450-1）と言えるだろう。このような教材開発研究の状況下において，本研究は日本語教育学の研究者が数学の専門家と協働して実際に「数学」の題材を取り上げ，総合的ビデオ教材試作を目指そうという点で大きなチャレンジ性を有する試みであると自己評価する。しかしながら，本発表で明らかなように，開発はまだ端緒についたばかりである。今後より多くの被験者から得られる知見を教材にフィードバックして，本「数学ビデオ教材」の総合的な完成度を高めていきたい。

付記　本発表は，科学研究費補助金（16K13239，研究代表者：太田亨）の助成を受け，その成果の一部を公表するものである。

参考文献

太田亨（2015）『日韓プログラム予備教育における「日韓共同（協働）教育」を目指す実践的研究（科学研究費補助金）研究成果報告書』

産能短期大学日本語教育研究室編（1988）『講義を聞く技術』，産能大学出版部

産能短期大学日本語教育研究室編（1990）『大学生のための日本語−効果的学習のために−』，産能大学出版部

名古屋大学国際言語センター（2011）『留学生のための専門講義の日本語』，URL: http://lecvideo.ecis.nagoya-u.ac.jp〔2017/3/31 最終参照〕

深尾百合子・水田澄子（1994）『講義・講演を聴く（本冊・スクリプト）』，くろしお出版

毛利貴美（2014）『講義理解過程におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究−留学生の視線行動から考えるグローバル化時代の大学教育』，ココ出版

資料１　聴解練習用のキーワード補充問題例（課題1）

⑴ここまでの考察をもとにして，c 倍の x の 2 乗マイナス 1，プラス，カッコの bx プラス a プラス c と言うところから，（三角不等式）と言うのが使えます。

⑵二つに分かれていたものの足し算の（　絶対値　）と言うことは，一個一個の絶対値の，それぞれの絶対値の（　　和　　）で上から（押さえられ）ている，と言えます。

⑶それからこちら側〔$|c(x^2-1)|$〕は，二つのものの（　　積　　）になっていますから，同じようにして，c の絶対値と x の 2 乗マイナス 1 の絶対値で上から（押さえられ）ていると言うことになります。

⑷したがって，（三角不等式）は両方に使っているわけですけれども，c の絶対値，x の 2 乗マイナス 1 の絶対値，プラス，bx プラス a プラス c の絶対値と言うことで，今，c の絶対値というのは 1 で上から押さえられていました。x の 2 乗マイナス 1 というものの絶対値も，上から 1 で（押さえられ）ていました。

⑸それから，bx プラス a プラス c の絶対値というのも 1 で（押さえられ）ていました。 と言うことは，$|c|$が最大のところが 1 で，$|x^2-1|$が最大のところが 1 で，$|bx+a+c|$が最大のところが 1 である，と言うことは，2 で（押さえられる）と，言うことがわかります。

資料２　内容理解確認問題例（課題2）

１．「ウラの仕事」とはどういうことですか。書いてください。

２．「e のマイナス λt 乗倍の 0 の階乗分の λt の 0 乗」を表す数式を書いてください。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉗〕【予稿集】

留学生のための基礎的専門語の分野比較

―経済・物理・化学・生物・数学を対象に―

小宮千鶴子（早稲田大学）

1. はじめに

専門語とは専門分野で専門の概念を表すために用いられる語で，一般に知られている用語と知られていない用語がある（石井 2007）。高校教科書の語彙は大学の専門教育の基礎をなし（土屋 1989），一般成人の通常の理解語彙（窪田 1989）ともいわれ，一般に知られている専門語の目安は，高校卒業程度の専門語といえよう。

学部留学生には学部入学前に専攻に関する高校卒業程度の専門語を習得することが期待されている（札野・辻村 2006）が，その期待はまだ実現されていない。大学学部入学前の一般的な日本語教育で留学生が学ぶのは，「価格，細胞」など二字漢語中心の一部の専門語である。そのため，留学生は学部入学後に，高校卒業程度の専門語とそれによって説明される大学初出の専門語とを同時に学習しなければならず，専門語学習の負担が重い。

その負担の軽減には，まず高校卒業程度の専門語を明らかにして留学生のための学習語彙を定める必要がある。本研究は，小宮（2009, 2014a, 2014b, 2014d, 2017）により選定された，生物・化学・経済・物理・数学の「基礎的専門語」の比較を通じて，高校卒業程度の専門語の分野間の関係を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

留学生のための専門語は，留学生用の専門語辞典や分野別教科書によって示されることが多いが，専門語学習が大学入学後に本格化するためか，高校卒業程度の専門語に焦点を当てた学習語彙の研究は少ない。複数の分野について同じ方法で選定された高校卒業程度の専門語の学習語彙は，管見では小宮（前掲）のみである。

小宮（前掲）は，各分野の該当科目の中学・高校教科書を資料とし，使用年度のすべての教科書の索引にある用語のうち半数以上の索引に掲載された用語を学習語彙に選定した。該当科目のすべての教科書索引を資料とすることにより，高校全入時代の「高校卒業程度の専門語」を明らかにした。なお，小宮（2014a, 2014d, 2017）は，高校教科書索引による調査結果（小宮 2005b, 2005a, 2006）に中学教科書索引の調査結果を加えたものである。

「経済の基礎的専門語」（小宮 2014b）は，2006 年度使用の中学「公民」8 種，2005 年度使用の高校「現代社会」16 種，2008 年度使用の高校「政治経済」16 種の各教科書索引を資料に，「公民」118 語，「現代社会」98 語，「政治経済」102 語の計 318 語を選定した。

「物理の基礎的専門語」（小宮 2014ｄ）は，2007 年度使用の中学「理科（一分野）」5 種，2002 年度使用の高校「物理ⅠB」14 種，および，「物理Ⅱ」7 種の各教科書索引を資料に，「理科（一分野）」97 語，「物理ⅠB」254 語，「物理Ⅱ」125 語の計 476 語を選定した。

「化学の基礎的専門語」（小宮 2014a）は，2007 年度使用の中学「理科（一分野）5 種，2002 年度使用の高校「化学ⅠB」15 種，および，「化学Ⅱ」10 種の各教科書索引を資料に，「理科（一分野)」74 語，「化学ⅠB」529 語，「化学Ⅱ」125 語の計 774 語を選定した。

「生物の基礎的専門語」（小宮 2009）は，2007 年度使用の中学「理科（二分野)」5 種，2006 年度使用の高校「生物Ⅰ」12 種，および，「生物Ⅱ」8 種の各教科書索引を資料に，「理科（二分野)」101 語，「生物Ⅰ」449 語，「生物Ⅱ」427 語の計 881 語を選定した。

「数学の基礎的専門語」（小宮 2017）は，2002 年度使用の，中学「数学 1」「数学 2」「数学 3」各 6 種と高校「数学Ⅰ」「数学Ⅱ」各 26 種，「数学Ⅲ」20 種の教科書索引を資料に，中学数学 171 語，「数学Ⅰ」55 語，「数学Ⅱ」58 語，「数学Ⅲ」44 語の計 328 語を選定した。

3. 調査方法

小宮（2014b，2014d，2014a， 2009，2017）で選定された，高校卒業程度の専門語の学習語彙である「基礎的専門語」について，経済・物理・化学・生物・数学の 5 分野の用語を①語彙量と中学用語，②1 級語彙，③語種，④漢語の漢字数の観点から比較する。

4. 基礎的専門語の語彙量と中学用語

基礎的専門語の語彙量は，最少は経済の 318 語，最多は生物の 881 語で（表 2），約 2.8 倍の開きがあった。語彙量の多い生物や化学は，学習の負担が重い。

同一分野内の科目別の用語数は，上から順に科目間の重複を除いた（表 1，表 2)。中学の数学は 3 科目をまとめて示した。表 3 は基礎的専門語のうち中学教科書の索引から選定された中学用語の数と割合を示す。

表 1　数学の基礎的専門語

	数学	
中学	数学1-3	171
高校	数学Ⅰ	55
高校	数学Ⅱ	58
高校	数学Ⅲ	44
		328語

表 2　経済・物理・化学・生物の基礎的専門語

	経済		物理		化学		生物	
中学	公　民	118	理科1分野	97	理科1分野	74	理科2分野	101
高校	現代社会	98	物理ⅠB	254	化学ⅠB	529	生物Ⅰ	402
高校	政治経済	102	物理Ⅱ	125	化学Ⅱ	171	生物Ⅱ	378
計		318語		476語		774語		881語

中学用語は，高校教科書の索引から初めて選定された高校用語と比べると，より基本的な概念を表す。中学用語は数学が最多の 171 語，化学が最少の 74 語だった。中学用語が基礎的専門語の 1 割前後の生物と化学は，他分野と比べて難しい。数学は高校の「数学 A」「同 B」「同 C」が未調査なので[(1)]，今後の調査結果によっては 5 割を切る可能性がある。

表 4 は基礎的専門語における中学用語と高校用語の語例を示す。中学用語は基本概念中の基本概念を表すもので，文系出身者が多い日本語教師でも知っている

表 3 中学用語の割合

	中学用語
数学	171（52.1%）
経済	118（37.1%）
物理	97（20.4%）
生物	101（11.5%）
化学	74語（9.6%）
平均	112.2語(26.1%)

表 4　基礎的専門語における中学用語と高校用語の例

経済	中学）インフレ　円高　卸売業　外国人労働者　介護保険　価格　拡大再生産
	高校）赤字国債　育児介護休業法　一般会計　イノベーション　外部不経済
数学	中学）移項　1次関数　因数分解　鋭角　円周率　解　回転体　拡大図　確率　傾き
	高校）一般角　上に凸　ｎ乗根　円順列　開区間　逆関数　極限値　区分求積法
物理	中学）圧力　アンペア　位置エネルギー　音源　回路　慣性の法則　磁界　重力
	高校）アルファ崩壊　宇宙線　運動方程式　ｎ型半導体　エネルギー準位　回析格子
化学	中学）アルカリ性　塩　化学式　化学反応　化合物　火力発電　還元　結晶　酸化
	高校）アセチルサリチル酸　アボガドロ定数　アミラーゼ　安息香酸　化学平衡
生物	中学）維管束　遺伝子　花粉管　減数分裂　光合成　細胞分裂　子房　種子植物
	高校）アセチルコリン　アデニン　アルカプトン尿症　暗順応　黄斑　一次遷移

用語が多い。それに対し，高校用語には関心のない人には難しそうな語が多く，中学用語と高校用語には難しさの違いが感じられる[(2)]。

5. 基礎的専門語における 1 級語彙

基礎的専門語には，旧日本語能力試験の 1 級語彙が少なかった。表 5 によれば，5 分野の平均は約 8%で，最高は数学の約 14%，最低は生物の約 3%だった。

表 6 によれば，1 級語彙の用語は，中学用語にも高校用語にもあり，2 字漢語が大半を占めた。数学と経済では中学用語のほうが 1 級語彙の用語より多く，物理では両者が同数で，化学と生物では，高校用語のほうが多かった。

表 5　1 級語彙の割合

分野	基礎的専門語	1 級語彙	割合
数学	328	45	13.7
経済	318	37	11.6
物理	476	34	7.1
化学	774	47	6.1
生物	881	29	3.3
平均	555語	38語	8.4%

表 6　基礎的専門語における 1 級語彙の例

数学	中学30　円　角　拡大　確率　仮定　逆　距離　結論　原点　座標　縮小　消去
45	高校15　加速度　区間　組合せ　グラフ　軸　周期　集合　振動する　速度　楕円
経済	中学32　価格　家計　株式　企業　供給　銀行　金融　景気　経済　公害　好況
37	高校5　政府　／　斡旋　貨幣　調停　予算
物理	中学17　圧力　エネルギー　カロリー　気圧　重力　焦点　像　抵抗　電池　電流
34	高校17　温度　加速度　干渉　共鳴　交流　作用　仕事　周期　速度　力　電子
化学	中学21　アルカリ　化合　還元　金属　結晶　原子　酸　酸化　酸性　酸素　水素
47	高校26　圧力　アルコール　液体　拡散　ガラス　気体　銀　元素　固体　ゴム
生物	中学14　核　果実　花粉　呼吸　細胞　視覚　消化　進化　心臓　聴覚　脳　発生
29	高校15　化石　競争　系統　血液　興奮　砂漠　作用　森林　組織　適応　伝達

6. 基礎的専門語の語種

5 分野の基礎的専門語の語種について，基礎的専門語から句・人名・単位などの接辞を除いた用語を対象に調査した。除外する用語の基準を統一するなど小宮（前掲）のデータの一部を修正してまとめたのが表 7 である。

表 7　基礎的専門語の語種構成　　( )内は語数

分野	和語	漢語	外来語	混種語	計
数学	2.8%（8）	89.6%（260）	2.8%（8）	4.8%（14）	100.0%（290）
生物	0.7%（6）	79.3%（670）	11.6%（98）	8.4%（71）	100.0%（845）
物理	3.5%（13）	72.7%（272）	5.9%（22）	17.9%（67）	100.0%（374）
経済	0.3%（1）	72.0%（211）	12.3%（36）	15.4%（45）	100.0%（293）
化学	0.7%（5）	54.8%（398）	22.8%（166）	21.7%（158）	100.0%（727）
平均	1.6%	73.7%	11.1%	13.6%	100.0%

専門語には漢語が多いが，表 7 によると，平均では漢語が約 74%を占め，基礎的専門語においても同様の傾向が確認された。漢語・混種語・外来語の割合を合計すると 98%以上に達し，和語は 1.6%のみで非常に少なかった。

分野別にみると，数学（図 1）では，漢語が約 90%を占めて他の語種を圧倒している。それに対し，化学（図 3）では，漢語が約 55%を占め，残りを外来語と混種語がほぼ等分している。生物・物理・経済は両者の中間で，例として経済（図 2）をあげる。

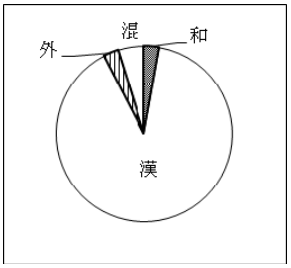


図 1 数学の語種構成

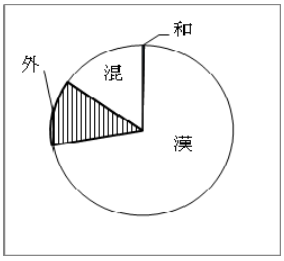


図 2 経済の語種構成

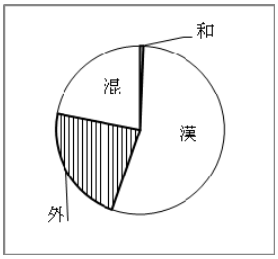


図 3 化学の語種構成

表 8 は 5 分野の，漢語・混種語・外来語・和語の例を示したものである。

表 8　基礎的専門語における各語種の例

数学	解　確率　座標　方程式　因数分解 ／ x 座標　接する ／サイン／ 傾き
生物	核　花粉　光合成　消化酵素 ／ T 細胞　リンパ液 ／ クローン ／ 群れ
物理	圧力　核分裂　可視光線　／ ジュール熱　電場 ／ エネルギー ／ うなり
経済	市場　大企業　有効需要 ／ 卸売業　為替レート ／ サービス ／ 株主
化学	酸　塩素　高分子　絶対温度 ／ アミノ酸　陰イオン ／ オゾン ／ 硫黄

日本国内の日本語学習者の多くを占める中国人日本語学習者にとって，漢語の基礎的専門語は習得しやすいが外来語の専門語は難しく（重田他 2016），非漢字圏学習者の場合は，それとは異なる可能性が高い。

7. 基礎的専門語における漢語の漢字数

日本語の専門語には単語，なかでも「景気循環，運動量」などの合成語が多い（野村・石井 1989）。合成語の理解には語構成の知識が必要なため，漢語の漢字数を調査した。語構成の調査には造語成分の組合わせに関する分析が必要だが，本調査は複雑な語構成をとる合成語の分布状況の把握が目的なので，漢語の漢字数という簡便な方法で調査した。

表 9 によれば，5 分野の基礎的専門語における漢語の最多の漢字数は，経済が四字，物理が三字，生物・化学・数学が二字だった。三字以上の漢語の割合は，数学が 53.8%，化学が 67.3%，生物が 70.2%，物理が 74.3%，経済が 78.1%で，語構成が複雑な三字以上の漢語の割合は，経済が最高で，数学が最低だった。

表 9　基礎的専門語における漢語の長さ　　上段は%，( )内は語数

分野	一字	二字	三字	四字	五字	六字	七字	八字	九字	
経済	0.5	21.4	9.5	**33.1**	14.7	12.8	3.8	3.3	0.9	100.0
	(1)	(45)	(20)	(70)	(31)	(27)	(8)	(7)	(2)	(211)
物理	0.7	25.0	**35.3**	28.3	6.6	3.3	0.4	0.4		100.0
	(2)	(68)	(96)	(77)	(18)	(9)	(1)	(1)		(272)
生物	1.2	**28.6**	28.2	27.2	10.9	3.1	0.7	0.1		100.0
	(8)	(191)	(189)	(182)	(73)	(21)	(5)	(1)		(670)
化学	1.8	**30.9**	26.6	21.6	12.8	5.0	0.8	0.5		100.0
	(7)	(123)	(106)	(86)	(51)	(20)	(3)	(2)		(398)
数学	3.8	**42.4**	29.6	16.9	4.2	2.7	0.4			100.0
	(10)	(110)	(77)	(44)	(11)	(7)	(1)			(260)

表 10　基礎的専門語における三字以上の漢語の例

経済	消費税　産業革命　多国籍企業　高度経済成長　育児介護休業法　北米貿易自由協定
物理	核分裂　万有引力　電気抵抗　原子力発電　自由落下運動　完全非弾性衝突
生物	遺伝子　恒温動物　副交感神経　直立二足歩行　染色体突然変異　鎌状赤血球貧血症
化学	化学式　理想気体　一酸化炭素　酸化還元反応　芳香族炭化水素　無機高分子化合物
数学	絶対値　底面積　正多面体　比例定数　連立方程式　中点連結定理　二元一次方程式

8. おわりに

本研究では，小宮（2014b，2014d，2014a，　2009，2017）を資料に，学部留学生が入学前に習得を期待される 5 分野の「基礎的専門語」を，語彙量と中学用語，1 級語彙，語種，漢語の漢字数の観点から比較した。その結果，①語彙量は経済が最少で，数学，物理，化学，生物の順だった。②中学用語の割合は数学が最高で，経済，物理，生物，化学の順だった。③1 級語彙の割合は数学が最高で，経済，物理，化学，生物の順だった。④語種は 5 分野とも漢語の割合が最高だったが，三字以上の漢語の割合は数学が最低で，化学，生物，物理，経済の順だった。①～③から「経済・数学」が最も易しく，「物理」「化学・生物」の順に難しいと予想される。④は学習者の母語によって難しさが異なるであろう。

中学用語は高校用語よりも基本的な概念を表し，大学教科書での使用頻度も高い（小宮2014c）ため，日本語教育による学習支援に適しているが，その割合の違いから経済や数学では効果が上がりやすく，化学では限定的と予想される。5分野の基礎的専門語は，日本人学生も含めた大学学部の初年次教育の参考にもなるが，学習方法は今後の課題である。

注

(1) 「数学A」「数学B」「数学C」は，本研究の資料と同じ2002年度の必修科目名。

(2) 林（1982）は，日本語を使う日本人の頭の中にある語彙を同心円状の7種類に分類し，第6種の方面別基本語と第7種の方面別発展語を専門語に充てている。林は方面別基本語を基本概念中の基本概念を表す第一段階の用語と，やや高度な第二段階の用語に分けている。

参考文献

石井正彦（2007）「専門語」『日本語学研究事典』明治書院，p. 534

窪田富男（1989）「基本語・基礎語」『講座日本語と日本語教育6』明治書院，141-166.

小宮千鶴子（2005a）「理工系留学生のための物理の専門語―高校教科書の索引調査に基づく選定―」『講座日本語教育』41，18-40.

小宮千鶴子（2005b）「理工系留学生のための化学の専門語―高校教科書の索引調査に基づく選定―」『専門日本語教育研究』7，29-34.

小宮千鶴子（2006）「理工系留学生のための数学の専門語―高校教科書の索引調査に基づく選定―」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』19，45-62.

小宮千鶴子（2009）「理系学部留学生のための生物の基本的な専門語」『第11回専門日本語教育学会研究討論会資料』

小宮千鶴子（2014a）「理工系留学生のための化学の基礎的専門語」『日本語教育方法研究会誌』21(1)，96-97.

小宮千鶴子（2014b）「留学生のための経済の基礎的専門語」『早稲田日本語研究』23，1-12.

小宮千鶴子（2014c）「留学生のための「経済の基礎的専門語」の有効性」『日本語教育』157，47-62.

小宮千鶴子（2014d）「理工系留学生のための物理の基礎的専門語」『日本語教育方法研究会誌』21(2)，48-49.

小宮千鶴子（2017）「理工系留学生のための数学の基礎的専門語」『日本語教育方法研究会誌』23(2)，4-5.

重田美咲・中原郷子・森邦恵（2016）「「留学生のための経済の基礎的専門語」習得に関する一考察」『下関市立大学論集』59(3)，127-138.

土屋信一（1989）「語彙調査―全体的な見通しとねらい―」『国立国語研究所報告99　高校・中学校教科書の語彙調査 分析編』秀英出版，1-5.

野村雅昭・石井正彦（1989）「学術用語の量的構造」『日本語学』8(4)，明治書院，52-65.

札野寛子・辻村まち子（2006）「大学生に期待される日本語コミュニケーション能力に関する調査について」『日本語教育の新たな文脈』アルク，221-257.

林　四郎（1982）「日常語・専門語および表現語」『講座日本語学1総論』明治書院，40-58.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉘〕【予稿集】

会話練習をやる気にさせる授業設計の改善とその実践

―『できる日本語 初級』を使って―

藤田裕一郎（朝日大学）

１．はじめに

主教材を使った自身の日本語初級クラスの授業を振り返ったとき,学習者は文型導入時やドリル練習時は元気よく声を出しているものの,文型を運用する会話練習になると,元気がなくなったり,だれてしまったりするように感じられることがあった。そこで,会話練習がより活気に溢れたものになるように授業設計を改善し,実践することにした。

２．授業設計の改善

２．１授業デザイン

主教材を使用した従来の授業では,各回の授業で３つ程度の文型を扱かっていたが,それぞれの文型項目につながりがなく,別々の３項目として扱っていた（図１左〈従来型〉）。また,学習成果を確かめる復習テストは後日筆記テストによって行っていた。しかし,この授業設計では学習者にとって日々の学習目標が見えにくいこと。一生懸命口頭練習をしても,筆記テストでは練習の成果が発揮できないことなどの問題点があるように思われた。

そこで,優れた教師の具体的指導を真似することによって自身の授業をデザインした横溝（2011; 2014）に倣い,「動機付けをし,目標にたどり着けるための small steps を組んであげる」,「学習者一人ひとりに向き合うために,生徒が教師の目の前でできることを証明する」という田尻の実践（田尻, 2009）を取り入れ,図１右〈改善型〉のように授業をデザインした。

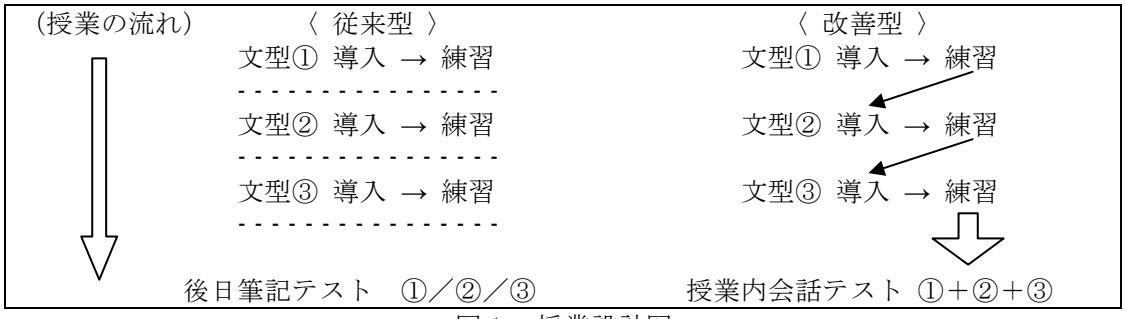


図１　授業設計図

〈改善型〉では『できる日本語 初級』の各課の構成に則り,「病院で簡単に症状を話す」「医者の指示を聞く」「薬局で薬の飲み方を聞く」のように,扱う文型項目を一連の場面としてつなげ,それぞれの文型項目の練習までをワンステップとし,授業の最後にペアで３つ程度のステップの積み重ねの会話を会話テストとして発表することで授業の目標を達成するという形にした。毎回の授業で扱う文型を一連の場面としてつなげることで一つひとつの文型をスモールステップとし,授業の最後に会話テストをすることで,学習者が教師の目の前でできるようになったことを証明するようにしようと考えたわけである。会話テストは,ペアで教師の前で絵を見ながら会話を発表するというもので,課題の遂行度やその日の

学習文型の正確な使用などによって合否をつけた。会話テストの前には各ステップの会話を復習する時間を与え,復習が終わったペアから教師のところに来るよう指示した。会話テストに不合格だった場合は席に戻ってもう一度練習をした後,再度会話テストに挑戦し,合格できたらプリントをもらい,まとめ練習を行うようにした。授業内にプリントのまとめ練習ができれば提出し,できなければ宿題とした。

２．２学習者と教室のレイアウト

本授業実践を行ったクラスの学習者は 12 名でベトナム人が８名,その他,中国,ミャンマー,ニュージーランド,トンガの学習者がそれぞれ１名ずつだった。学習者の日本語レベルは初級で,日本語学習歴は０から６か月程度だった。本授業実践を行った授業科目は文型・文法で,月曜日から金曜日までの各日に 90 分の授業があり,使用教材は『できる日本語 初級』だった。

教室は学習者がペアやグループで練習がしやすいよう図２のようにレイアウトし,１週間ごとにグループのメンバーをシャッフルした。テストのペアは隣または正面に座っている学習者だった。

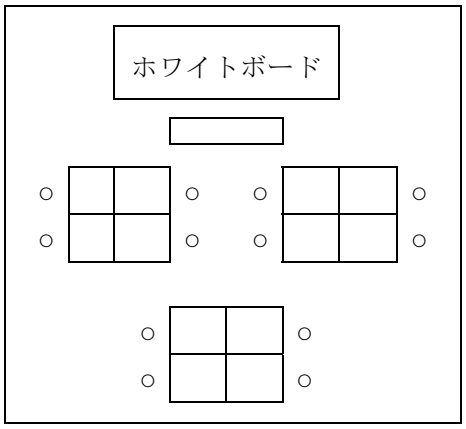


図２　教室のレイアウト

３．授業の実践

〈改善型〉による授業実践を１学期間（約４ヵ月）行った。おおよその時間配分は各文型に 20 分ずつ,会話テストに 15 分だった。上述のように,主教材を使った本授業は各日 90 分で,実践者である筆者が週２回,他の教師３名がそれぞれ週１回ずつ担当した。他の教師はこのような授業デザインよる授業実践は行わなかった。

４．結果

この授業実践を,教師自身の振り返り,機関が実施する学習者による授業改善アンケート,この授業設計について直接学習者に聞いたアンケートの３点によって評価した。

教師自身の振り返りは学期終了後に〈従来型〉と比較する形で振り返った。教師の振り返りでは,会話テストで学習者と個別に向き合う機会ができ,学習者それぞれの学習状況がよく見えるようになった。会話テストを見据え各ステップにおいて学習者が必死に会話練習に取り組むようになった。学習者同士に助け合いが生まれたと振り返った。

機関が実施する学習者アンケートでは,本授業実践に関係があると思われる,「教員は,学生が興味が持てるような工夫をしていたか」,「教員は,学生に対して熱心に,そして丁寧に

対応していたか」の項目について,〈改善型〉の授業実践を行った実践者と同クラスを担当した他の教師と比較した。その結果,〈改善型〉の授業実践を行った実践者の評価はどちらも５点満点中 4.91 点だったのに対し,同クラスの他教師はどちらの項目も平均 4.81 点（いずれも最低 4.75 点,最高 4.9 点）だった。

この授業設計について直接学習者に聞いたアンケートでは,毎回の授業の最後にペアで教師の前で発表したことについてどう思うか,日本語または母語か英語で自由記述してもらった。その結果が表１である。

表１　学習者に直接聞いたアンケートの結果

a.日本語がだんだん上手になりました。
b.私はいいと思います。そのときに私は大好きです,間違えたとき先生が直します。みんなが上手になると思います。
c.私にとって授業はいいです。みんなは日本語で話せます。
d.文法がよく覚えられます。話すことで聞く練習にもなります。
e.会話テストのために話した会話はよく覚えられます。
f.みんなは練習できるし,自分で話せるし,勉強したところを使えます。
g.とてもいいですが,ちょっと遅いと思います。早く終わるほうがいいと思います。
h.発表するのがいいと思う。話すことが上手になります。
i.時々遅く終わった。

表１によると,会話テストのために一生懸命覚えようとすることで,学習が進んでいると感じ,肯定的に捉えている学習者が多いようである。一方,授業終了時間を過ぎてもテストが終わらず長かったという否定的な意見も見られた。

５．考察

機関が実施する学習者アンケートでは実践者と他教師との差がほとんどなかったこと（５点満点で,それぞれ 4.91 点,4.81 点）から,本授業実践は授業全体にインパクトを与えるような影響はなかったのではないかと考えられる。

一方で,学習者に直接聞いたアンケートの中に「会話テストのために話した会話…」（表１e）,「みんなは練習できるし,自分で話せるし,勉強したところを使えます」（表１f）のように,練習において会話テストを意識しているような記述が見られること。教師の振り返りにも,「会話テストを見据え各ステップにおいて学習者が必死に会話練習に取り組むようになった」との記述があることから,授業の最後のテストを見据え,各ステップにおける会話練習を前向きに取り組んでいる様子が窺える。これは,毎回の授業の最後にテストがあることが分かっていること。早くテストに合格して,プリント練習を授業内に終え,宿題を減らしたいとの気持ちがあること。各ステップの会話練習をしっかりやればテストに合格できるという成功体験や達成感を積み重ねていることなどが動機になっているのではないかと考えられる。

また,教師の振り返りにおいて,「学習者同士に助け合いが生まれた」との記述がある。実践者である筆者の観察では,各ステップの会話練習時に,いわゆるできる学習者からできない学習者に対するフィードバックに限らず,できない学習者からできる学習者に対してもフィードバックが行われていた。学習者に直接聞いたアンケートの中にも,「みんなが上手になる」（表１b）のように,他者を意識したコメントがいくつか見られる（表１c, f)。これは,授業の最後に行われる会話テストで,ペアの一方がうまくできてももう一方がうまくできなければ不合格になるというシステムから,ペア同士のチェック機能が働いたこと。協力して他のペアよりも早く会話テストに合格したいという競争意識が働いたことなどがその要因ではないかと考えられる。

これらのことから,〈改善型〉による授業のデザインによって目標が明確になり,ステップを積み重ねて目標に到達しようとする中にペア同士の協力関係が生まれ,協働やペア間の競争意識などが会話練習のやる気を一定程度喚起したのではないかと考えられる。

他方,学習者に直接聞いたアンケートの中に「終わるのが遅かった」との記述が見られた（表 1 g, i)。本授業実践を行ったクラスの学習者は 12 名で毎回 6 つのペアに会話テストを行っていた。すべてがスムーズに進むときは授業時間内に全員の会話テストが終われたが,各ステップでの練習が長引いたり,会話テストで再テストを受ける学習者が多くなると,授業時間内には終われず,時間を延長して会話テストを行うこともしばしばあった。この点について,各ステップにおける会話練習の内容やその時間配分などを再考する必要があるだろう。また,田尻（2010）や横溝（2014）などは自宅学習の必要性と重要性を述べ,自宅学習と授業をうまく結びつけることで,学習者のやる気や学習効果を相乗的に高めようとしている。本授業実践では教科書の各課の新出語を覚えてくることを予習とし,『できる日本語 わたしの文法ノート 初級』を宿題としていた。今後は自宅学習の内容を再考し,自宅学習と授業を有機的に結び付け,〈改善型〉による授業がより効果的,またスムーズに進むように改善していく必要があるだろう。

この他,このような実践をどのように定期テストに結びつけていくか,また学習者が増えた場合どのように対応するかといったことも今後の課題であると思われる。

６．まとめ

本稿では，会話練習がより活気に溢れたものになるよう,文型項目を一連の場面としてつなげたり,授業の最後にペアで会話テストを行うなどの授業デザインを改善し，実践した。

その結果,ペアで目標を達成しようとする取り組みの中に協働やペア間の競争意識が生まれ，それが会話練習のやる気を一定程度喚起したのではないかと思われた。一方で,授業終了時間を過ぎても,テストが終わらないとの意見もあり,授業全体の時間調整や時間配分,また自宅学習との連携など,更なる授業改善が必要であると思われた。

参考文献

田尻悟郎（2009)『(英語）授業改革論』 教育出版

できる日本語教材開発プロジェクト(2011)『できる日本語 初級』アルク

できる日本語教材開発プロジェクト(2011)『できる日本語 わたしの文法ノート初級』凡人社

横溝紳一郎・大津由紀雄・柳瀬陽介・田尻悟郎（2010)『生徒の心に火をつける -英語教師田尻悟郎の挑戦-』 教育出版

横溝紳一郎（2011)「教師開眼物語‼ 私が腕を上げたとき」『月間日本語』 1 月号, p.16. アルク

横溝紳一郎（2014)「優れた教師からの学びを,自分自身の実践にどう活かすのか –上級学習者への発音指導で,授業と家庭学習のつながりを求めて-」『言語教育実践 イマ×ココ 一現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』2, pp.96-106.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉙〕【予稿集】

自己表現ができる会話教材作成と授業実践

酒井彩（九州大学）

1. はじめに

日本語上級話者の中には丁寧体を基調とした「ですますことば」を使用しているときは滑らかに話しているにもかかわらず，普通体を基調とした「友だちことば」に切り替えた途端，不自然さを露見させることがある。その多くは場や相手との関係性に適さないですますことばの使用，身近な特定の日本語話者など他者の影響による話者のイメージに合わない友だちことばの使用に起因する。

友だちことばを使用する際に,それが話者のイメージに合うかどうかが重要であるのは,友だちことばにはその人らしさ，いわゆるキャラクタが色濃く表れるからであろう。日本語社会ではキャラクタは「本当は変えられるが，変わらない，変えられないことになっているもの。それが変わっていることが露見すると，見られたほうだけでなく，見たほうも，それが何事であるかわかるものの，気まずいもの」（定延，2011）とされている。つまり，日本語社会，特に話者のキャラクタが如実に現れる友人の前で自己を表現する際にはキャラクタの選択が必要となるといえる。

自分らしさを表現しやすい，その反面使い方によっては「キャラ変わり」以上の誤解を招く恐れのある友だちことばこそ，体系的な学習が必要である。しかしながら，友だちことばは自然に習得されると考えられ(柴崎ら，2007)，現行の会話の教科書では扱いが断片的である(石川，2014)。また，授業で取り扱うことも積極的に行われてこなかった。

このような現状を踏まえ，各自のセルフイメージに合ったその人らしい日本語が選択できる，友人同士の場面に限定した会話教材を作成し，授業を実施した。話者のセルフイメージに合う日本語でコミュニケーションを行うことは，話者が何者であるか友人に示す自己表現の手段のひとつになる。

本発表では教材を作成する際の登場人物設定と，授業実践の成果について報告することを目的とする。

2. 教材作成と授業実践

2-1. 登場人物設定と「役割語」

ある特定の言葉づかい(語彙・語法・言い回し・イントネーション等)を聞くと特定の人物像(年齢，性別，職業，階層，時代，容姿・風貌，性格等)を思い浮かべることができ，ある特定の人物像が提示されると，その人物がいかにも使用しそうな言葉づかいを思い浮かべることができる(金水，2003)。それは「役割語」と呼ばれている。

友人同士の場面に限定し,「役割語」の観点から現行の教科書を見てみると，同年齢と思われる登場人物が会話を繰り広げている。性別は名前やイラストから明らかであり，職業も場合によっては明らかにされている。しかしながら，その登場人物の性格や特徴などに関しては不明であり，特定の人物を思い描くことは困難である。

役割語は日本語母語話者の一般的知識(金水，2000)であるが，多くの日本語学習者には体系的に提示しない限り，習得や理解は困難を極める。

そのためには無個性な登場人物を設定した会話教材ではなく，全員のイメージに合った登場人物を設定することは困難でも，ある程度個性のある登場人物を設定することが必要である。そこで,今回はある都内の女子大学で使用することを前提とし,登場人物の年代，性別，職業，性格を設定した役割語の観点を取り入れた会話教材を作成することにした。

2-2. 登場人物の特徴

今回は女子大学で使用することから，登場人物は 10 代後半から 20 代前半の大学生とした。教材を使用する授業の受講者は全員女性であったが，アルバイト先，サークルなどで同年代の男性と交流することもあり，男性の話し方も理解できるように，登場人物は男性 3 名，女性 3 名とした。

登場人物の中で花ちゃん(女)とタロー君(男)がプロトタイプであり，花ちゃんの友人として桜さん(女)を登場させた。対照を考え，明るく元気なギャル子(女)，強気なキング君(男)を設定した。また，相手が友だちことばで話しかけてきても，それが先輩の場合はですますことばで話すこともあることから，ヤマダ先輩(男)を登場させることにした。

このような登場人物を設定したことで,「おいしい」だけではなく，「うまい」「うめー」，「昼ごはん」だけではなく，「昼めし」「ランチ」などこれまでの会話教材で取り上げられることが少なかった友だちことばの語彙を取り入れることが可能になった。

教材ではモデル会話を中心に据えた。下記に 7 課「友だちをほめて，近況を話す」のモデル会話を 2 例示す。

＜花ちゃん・ギャル子＞
ギャル子：何ー，その髪型ー，超いいじゃん！
花ちゃん：ほんとー？ちょっとイメチェンしてみたの。
ギャル子：まじ，似合(にあ)ってる。
花ちゃん：ありがと！
ギャル子：あっ，あのさ…。
花ちゃん：うん？何？
ギャル子：あのさ，来週アルバイトの面接に行くことになったんだ。
花ちゃん：えー，うそー？この間書類で落ちた感じと言っていたよね？
ギャル子：そうそう。

＜キング君・花ちゃん＞
花ちゃん：あれ，その髪型，すごくいいね！
キング君：まじー？ちょいイメチェンしてみた。
花ちゃん：本当に似合っているね。
キング君：サンキュ！
花ちゃん：あっ，あのね…。
キング君；うん？何だよー。
花ちゃん：あのね，来週アルバイトの面接に行くことになったんだよ。
キング君：えー，まじで？こないだ書類で落ちた感じって言っていたやつ？
花ちゃん：そう。

モデル会話では登場人物による語形のくずれや転音，省略，語彙の違い，語感が明らかになるように，会話の内容は統一した。上記の例ではたとえば,「超」と「すごく」,「まじ」と「本当に」,「じゃん」と「ね」,「さ」と「ね」が挙げられる。

2-3. 授業の概要

上記に示したようなモデル会話を中心とした教材(13 課)を用いた授業を 2015 年 4 月から 7 月まで，2015 年 10 月から 2016 年 1 月まで，2016 年 4 月から 7 月までの計 3 学期間，都内の女子大学で中級から上級レベルの外国人留学生対象の日本語選択科目として実施した。各学期のコマ数は 15 回前後で，1 コマ 90 分であった。

初回と 2 回目の授業では基本的な友だちことばの使い方として，主語や助詞の省略，男ことばと女ことばの違い，登場人物について説明した。登場人物は学習者がイメージしやすいようにモデルとなる人物の写真を見せ，特徴について説明をした。写真はイメージであり，ある外見の人物が必ずしもそのような話し方をするわけではないことを確認し，ス

テレオタイプ化する可能性を可能な限り排除した。また，受講者は性別に関係なく，登場人物の選択が可能であること，必ずしも登場人物と同じ話し方をする必要はなく，セルフイメージにあった話し方を加えていいことを確認した。受講者は女性であったことから，課によって異なるが，概ね花ちゃんや桜さんの話し方を選択していたが，タロー君やキング君の話し方を好む受講者もいた。また，自分自身が使用するかどうかに関係なく，ギャル子の話し方を学びたい受講者が多かった。

3 回目以降は基本的に各課の目標を確認し，モデル会話を用いた話し方の練習をした。各授業の最後にはその課の目標に即した内容のロールプレイを行った。

3. 授業実践の成果

受講者に友だちことばについてどう思っているか，友だちことばを使用した際の受講者の周囲の反応がどのようなものであったかについて尋ねる質問紙を事前，事後に配布した。事前，事後ともに回答した有効回答は 26 名分であった。そのデータを内容の類似性や関連性によって親近性を見出し，グループ化する KJ 法(川喜田，1967)の手法を用い，整理した。

まず，友だちことばに関する認識について尋ねた結果(複数回答)を表 1 に示す。

事前(初回の授業)は使用が自然であると感じる「自然体」7 例，省略した形式など丁寧体とは異なる形式を用いる「独自の形式」7 例，使用することで楽しくなる「愉快」6 例，使用が困難だと感じる「困難」6 例，使用することで親密になれる「親密」4 例，使用が容易だと感じる「容易」3 例，友だちことばに温かさを感じる「温かさ」1 例，友だちことばが便利だと思う「便利」1 例，計 35 例，8 つの大カテゴリーが抽出された。

事後(最終回の授業)は「愉快」8 例，「親密」7 例，「便利」6 例，使用することで相手に好感を抱いてもらえる「好感」5 例，さらに練習をすることが必要だと感じる「練習の必要性」5 例，「容易」4 例，「温かさ」3 例，「自然体」2 例，「独自の形式」2 例，「困難」1 例，計 43 例，10 の大カテゴリーが抽出された。

事前と事後とでほぼ同数の受講者に友だちことばは使用することが「愉快」だと認識されていた。これは授業に関係なく，実際に受講者が使用し，テレビ番組，マンガなどからもその楽しさを実感していたからだと考えられる。

また，事前には「独自の形式」を用いることから，使用に対して「困難」だと感じていた受講者がいたが，事後には「独自の形式」への着目と「困難」が減り，「容易」「便利」が増えた。これは授業や生活で実際に使用することで，友だちことば使用に対する「困難」が軽減したためだと考えられる。また，「困難」は授業を経て，もっと練習したい「練習の必要性」に転じた。

さらに，事前より事後には「親密」「温かさ」が約 2 倍に増え，「好感」が新たに抽出された。これは受講者が友だちことばを実際に使用することによる周囲の反応の影響だと考えられる。

次に，事前(受講前)と事後(受講後)の友だちことば使用に対する周囲の反応について尋ねた結果(複数回答)を表 2 に示す。

事前は使用することで周囲が喜ぶなど「好感触」8 例，特に反応がなかった「無反応」7 例，使用したことで驚かれた「驚き」6 例，周囲に自然に受け入れられた「受け入れ」4 例，まだ使用したことがない「未使用」2 例，外国人だから使用することが期待されていない「期待感のなさ」1 例，使用したら面白い反応があった「面白さ」1 例，計 29 例，7 つの大カテゴリーが抽出された。事後は「好感触」8 例，「受け入れ」8 例，「驚き」6 例，「感心」3 例，「親密な関係性」3 例，「未使用」3 例，計 29 例，6 つの大カテゴリーが抽出された。

事前，事後に共通して周囲は「好感触」を示すと同時に「驚き」を持っていることが分かる。これは受講前の「期待感のなさ」「面白さ」からも明らかであるように周囲が日本語非母語話者は友だちことばを使用しないであろうという前提を持っていると同時に，だからこそ使用することで好感を持つためだと考えられる。

また，事前には「無反応」「期待感のなさ」など周囲の否定的な反応が見られたものの，

事後にはそれらを受講者が感じることはなく，新たに「感心」「親密な関係性」が抽出された。周囲の反応は受講者の主観ではあるものの，受講者が自信を持って友だちことばで自己表現が可能になったことで，周囲の反応の受け止め方が変化した可能性もある。

さらに，セルフイメージに合った友だちことばが選択できるようになったことで，周囲は受講者が友だちことばを使用することに対して，○○さんらしい，とてもぴったりなど「受け入れ」歓迎するようになった。これは個性のある登場人物を設定した成果だといえる。

表 1　友だちことばに関する認識

＜事前＞

自然体	7
独自の形式	7
愉快	6
困難	6
親密	4
容易	3
温かさ	1
便利	1

35

＜事後＞

愉快	8
親密	7
便利	6
好感	5
練習の必要性	5
容易	4
温かさ	3
自然体	2
独自の形式	2
困難	1

43

表 2　友だちことば使用に対する周囲の反応

＜事前＞

好感触	8
無反応	7
驚き	6
受け入れ	4
未使用	2
期待感のなさ	1
面白さ	1

29

＜事後＞

好感触	8
受け入れ	8
驚き	6
感心	3
親密な関係性	3
未使用	1

29

この結果から，本教材はその人らしさを友だちことばで表すことで親密な関係性を築ける自己表現の一助となる会話教材であり，授業実践は成功したといえるだろう。

今後はデータ数を増やし，量的な分析を行い，セルフイメージと友だちことば使用の関係性について緻密な調査を行う必要がある。

＜引用文献＞

石川 朋子（2014）「日韓の日本語教科書における普通体基調会話の扱い―普通体基調会話の教育方法開発に向けて―」『北九州市立大学国際論集』12，163-185.

金水敏(2000)「役割語の提案」(佐藤喜代治編『国語史の新視点　国語論究』明治書院)

定延利行(2011)『日本語社会のぞきキャラクリ―顔つき・カラダつき・コトバつき―』三省堂

金水敏(2003)『ヴァーチャル日本語　役割語の謎』岩波書店

川喜田二郎(1967)『発想法―創造性開発のために―』中央公論社

柴崎秀子・玉岡賀津雄・毋育新（2007）「自然習得の恩恵」『レキシコンフォーラム』3，335-350.

＜謝辞＞

本教材の第一版は一橋大学・高木氏をはじめ友人，学生の協力を得，授業ではそれをもとに筆者が作成し直した版を使用した。ご協力に心より感謝を申し上げる。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉚〕【予稿集】

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

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉛〕【予稿集】

初対面会話活動における初級日本語学習者の意識

―学習者の気づきを促すために―

武田誠（早稲田大学），岩崎浩与司（同），伊吹香織（同），
藤本恭子（同），杉本美穂（同），玉石知佳（同）

1. はじめに

会話教育，とりわけ初級の会話授業では，学習者によるモデル会話の暗記をベースにした授業が行われることが多い。正確さや流暢さの向上，表現のレパートリーを増やすという点においてはモデル会話に基づく会話練習には一定の効果が期待できよう。

しかし，学習者は課の最初に提示されたモデル会話に固執してしまい，状況を把握した上で柔軟に会話を進めることができず，その重要さにも気づかないという弊害が指摘されている（小池ほか 2005）。小池ほか（2005）は，この問題を解消するため，学習者が会話の当事者として状況を意識し，聞き手，または話し手として発話を考えるプロセスを重視した教材を開発して授業実践を行った。その結果，学習者は状況や場面を意識して使用可能な表現を考え，その適切さを判断できるようになったという。小池ほか（2005）は，学習者が当事者として会話に参加することの重要性を指摘している点で示唆的であるが，表現や談話などの言語面に重きが置かれている。

中井（2012）は，ネウストプニー（1995）の分析枠組みを援用し，会話能力を「会話相手と協力して会話空間を作って参加していくためのインターアクションが適切に行えるようなインターアクション能力（言語能力，社会言語能力，社会文化能力）」（p.12）だとしている。ここで言う言語能力とは，主に文レベルの言語産出能力である。また，社会言語能力は，場面や状況に応じて主に談話レベルで適切に運用する能力を，社会文化能力は言語を用いた実質的な行動を行う能力をそれぞれ指す。この中井（2012）の定義は，会話を単に言語だけの問題に留めず，人間の行動一般に埋め込まれたものとして捉えている点が優れている。

さらに，中井（2012: 8）は，Hymes (1972)の SPEAKING モデル（Setting：状況設定，Participant：参加者，Ends：目的，Act sequence：行為連続，Key：表現特徴，Instrumentalities：媒介，Norms of interaction and interpretation：相互行為，Genre：ジャンル）に触れ，こうした要素[1]（以下「コミュニケーション要素」と呼ぶ。）は，特に談話レベルで会話を進める能力として考慮すべき重要な概念だと述べている。

以上のことから，効果的な会話教育を行うためには，学習者が会話参加者としてコミュニケーション要素に注意を払いながら，当事者意識を持って会話に参加できるような仕掛けが必要だと言えるのではないだろうか。とりわけ，中井（2012）のように社会文化行動まで会話の範疇に入れ，会話の授業活動をデザインすることは，授業活動の真正性を高め，

[1] Hymes (1972)は，これらを発話行為（speech act）の構成要素としている。

学習者の会話参加者としての当事者意識を醸成するために重要だと考えられる。

また，具体的な会話教育の方法を考える上では，学習者同士が参加者となる「第三者言語接触場面」の活用が期待できる。その理由は，次の 2 点である。第一に，学習者は第三者言語接触場面のほうが，対日本人の相手言語接触場面よりも会話時の不安や緊張が緩和されると感じており，これが積極的な言語行動につながる可能性がある（赤羽 2014）ためである。第二に，会話活動のために日本人ゲストを招く必要がないことが挙げられる。部外者の日本人を教室に招くことができない教育機関は多く，可能だとしても学習者の人数に見合う十分な数の日本人ゲストの確保は難しい。こうした制約を考えると，より現実に近い状況設定を行うなどすれば，日本人相手の会話にこだわらずとも，学習者同士で効果的な会話活動が行える可能性がある。

本発表では，上記のような問題意識に基づき，第三者言語接触場面を活用した現実に近い会話活動の実践を報告し，その意義を述べる。

2. 実践の概要

この会話活動は某私立大学の初級日本語科目（全 5 クラス）のカリキュラムの一部で，他クラスの同科目履修者と知り合うことを目的とした。学習者の母語は様々で，活動実施時点で初級前半の学習内容を終了していた。活動は事前活動，会話活動，事後活動から成り，以下のような方法で初対面会話における会話の開始部，終結部，話題選択，相手と自分の印象の 4 点（以下「4 要素」）に学習者の意識を向け，気づきを誘発するようデザインした。事前活動ではモデル会話を提示せず，4 要素に関してどんな行動をとるか，クラスごとに話し合いを行った。会話活動は全 5 クラスの合同授業で，時間内に 2 名以上の初対面の学習者と会話するものである。事後活動では，学習者は所属クラスに戻り，話した相手や内容についての短い発表の後，自分の会話を自己評価する「振り返りシート」を記入した。

3. データ分析

上記初級科目の総履修者 75 名中，同意を得られた 49 名分の「振り返りシート」の記述，同じく同意を得られた 15 名分の半構造化インタビュー結果を分析対象とした。分析は，学習者が会話活動時，自らの会話の 4 要素をめぐり，何を意識したり，どんな気づきを得たりしているのかを明らかにするために行った。なお，インタビューは日本語，または英語でクラス担当教員が行った。

まず，「振り返りシート」の内省コメント（4 要素について 1〜4 点で自己評価し，その点をつけた理由の自由記述），および，同シートの記載内容を中心に行った半構造化インタビューの文字化から学習者の気づきを内容のまとまりによって切片化，コーディングした。

4. 結果

4 要素と直接的，間接的に関連する気づきを分析したところ，表 1 の通り 11 のコードとその上位概念である 6 つのカテゴリが生成された。

表 1.　学習者の気づきに関するカテゴリとコード

カテゴリ	コード
【言語】	＜適切な表現＞＜会話相手との日本語力の差＞
【非言語】	＜自分や相手の態度＞
【話題】	＜話題への規範意識とコントロール＞＜話題の展開＞
【活動】	＜会話活動の前提＞＜準備と実際の比較＞
【自分】	＜自分の特性＞＜自分の会話活動への評価＞
【相手】	＜会話相手との関係維持＞＜会話相手との目的意識の違い＞

以下，各カテゴリについての詳細を記す。

4.1　言語

【言語】カテゴリには＜適切な表現＞と＜会話相手との日本語力の差＞の 2 つのコードが抽出された。

＜適切な表現＞では，相手や場面に合わせた適切な日本語表現を意識した語りが見られた。例えば，ある学生は会話の終わり方について「最後に『わたしはあなたと会って，相談してよかった。また今度一緒に会話しよう』と言った。いい印象を残したと思う。」と語り，別の学習者も，場に配慮し「じゃまた」「ほかの人と話に行きます」等は避け礼儀正しくしたと語った。初対面会話ということを意識し，失礼にならない表現を探していることが分かる。また，他の人が使った適切な表現を自分の会話にもすぐに取り入れたと語る学習者もいた。その学習者は会話を始める際，相手から「初めまして」ではなく，「あなたと話してもいいですか[2]」と言われたことで自分が尊重されていると感じ，その後自分でも「あなたと話してもいいですか」という表現を使ったと語った。

＜会話相手との日本語力の差＞では，「相手が同じレベルの学生だから，会話の最初では“formal”ではなく，“casual”言葉を使った方がいいと思った。」など，相手に合わせて使用する日本語をコントロールしようとする意識が見られた。他方，相手がわからない言葉などを質問してこなかったため，話が続かず，違うトピックに移ってしまったと語る学習者など，日本語力の差のために会話を発展させられなかったと感じる学習者もいた。

4.2　非言語

【非言語】カテゴリの＜相手や自分の態度＞では，自分や相手の態度に対する気づきや振り返りが見られた。まず，「礼儀正しく会話を始めることができた。日本で自分の国でも礼儀正しいことが大切。」という母語文化と日本語文化との異同への言及が見られた。「顔で相手のリアクションを考えます」「最初の人と話したとき，少し緊張していたので，アイコンタクトを続けることができなかった」などの語りに見られるように，非言語行動の有無による印象の違いについての気づきもあった。また，「相手に質問したいことがたくさんある時は，自分のトピックは使わない」と語る学習者など，自分と相手の発話量について意識し，調整しようとする語りも見られた。

[2]このコメントは，学習者の振り返りシートの記述のままである。

4.3　話題

【話題】カテゴリでは＜話題への規範意識とコントロール＞，＜話題の展開＞の 2 つのコードが抽出された。

＜話題への規範意識とコントロール＞では，会話の相手と場面にふさわしい話題を考え，コントロールしようとする意識が見られた。誰とでも話せる「普通の話題」から入り，共通の話題を見つけて会話を発展させようとする学習者がいる一方，初対面でプライベートな話題について話すべきではないという語りもあった。同じ初対面会話であっても，母語文化での話題と本会話活動での話題の規範の違いについて意識している学習者もいた。例えば，「(この会話活動では相手に失礼にならないようお金のトピックを避けたが）出身国では自分は学生のため，お金が失礼なトピックかどうかは考えたことがない」という語りがあった。別の学習者は，自分の文化については誰もが話したいので，相手の文化について聞くと楽しい会話になって自分も相手の文化には興味が持てると語った。

＜話題の展開＞では，会話を続けるために，話題をどのように展開させたのかについての語りが見られた。話題の展開のために，新しいトピックが出るように工夫をしたという語りも見られた一方，頻繁な話題の転換を好ましくないことだと考え，一つの話題で長く話せた相手との会話を高く評価する語りも見られた。

4.4　活動

【活動】カテゴリでは＜会話活動の前提＞と＜準備と実際の比較＞の 2 つのコードが抽出された。

＜会話活動の前提＞として，学習者は本会話活動での初対面会話と，実際の初対面会話とのギャップを意識していた。この会話活動では話すべき人数や時間が決まっていたため，会話を終える際，相手に対して実際の初対面対話では使わないような表現を使ったなど，授業活動としての制約を指摘した学習者がいた。また，そうした制約が原因で思いどおりの会話ができなかったという振り返りも見られた。

＜準備と実際の比較＞では，準備と実際の会話活動を比較した語りが見られた。「事前活動として会話活動のための表現や話題などについて準備を行ったが，準備していたことが実際の場面でできなかった」と語る例もあった。また，「話題などを予め準備しておいたことにより，会話活動の実際の会話では却って話題が制限されてしまった」と語った学習者もいた。しかし，「準備通りにできた」「準備していたからこそ実際の会話活動で上手く話すことが出来た」と，準備に対して肯定的にとらえる例も見られた。

4.5　自分

【自分】カテゴリでは＜自分の特性＞と＜自分の会話活動への評価＞の 2 つのコードが抽出された。

＜自分の特性＞では，会話活動に関連して，自分の特性についての気づきや振り返りが見られた。「人見知り」「話しかけられやすいタイプ」などの自分の性格や，外見に関するコンプレックスなど，様々な自分の特性について振り返っていた。また，「今回は日本語の会話だったが，英語や中国語でもいつも同じスタイルで話す」と語るなど，自分の会話の

スタイルについての意識も見られた。

＜自分の会話活動への評価＞について，学習者は会話活動を振り返り，肯定的な評価をしたり，否定的な評価をしたりしていた。「自然に会話が始まった」などと肯定的に捉える学習者もいたが，「会話がうまくいかなかった」と捉える学習者もいた。

4.6 相手

【相手】カテゴリでは＜会話相手との関係維持＞と＜会話相手との目的意識の違い＞の2つのコードが抽出された。

＜会話相手との関係維持＞では，会話活動終了後の関係維持を意識したコメントが見られた。LINE のアドレスを交換して関係維持ができたことを肯定的に捉えている学習者がいた。一方，関係維持を意識した会話の終え方の難しさを実感した学習者もいた。本会話活動では制限時間が来たとき，会話を終えるよう教員が合図を送った。これを否定的に捉える学習者が多かった。しかし，「担当教員の合図がなくても，どうしたらいいか分からない。一般社会でも（相手との関係が維持できるよう会話を終えることは）難しい。」と語った学習者もいた。

＜会話相手との目的意識の違い＞については，会話相手との活動に対する目的意識の違いが，関係構築の難しさに繋がったと感じる学習者もいた。例えば，本会話活動をリアルな関係構築の場であると捉えた学習者は，活動をあくまでも授業であると捉えた学習者との間にギャップを感じていた。

5. 考察

分析結果から，学習者のコミュニケーション要素への気づきが明らかになった。本会話活動において焦点化した4要素（会話の開始部，終結部，話題選択，相手と自分の印象）以外にも，日本語の表現，非言語行動の調整，会話スタイルの選択などにも学習者の意識が及んでいた。さらに，今回の分析結果からは，コミュニケーション要素への気づきにとどまらず，日本語で初対面の相手と交流する中での自身のあり方，相手に配慮した関係構築に関する学習者の意識が働いていることが明らかになった。

こうした学習者の意識，および会話活動を通しての気づきは本実践の一連の活動デザインによってもたらされたと言える。第一に，事前活動，会話活動，事後活動それぞれの段階において，学習者一人一人が自分の会話のあり方を考え，自らの判断に基づいて行動し，振り返る機会が与えられたことによる効果が考えられる。第二に，学習者の心理的負担が低いと言われる第三者言語接触場面を活用したことにより，学習者の様々な気づきを誘発できた可能性が挙げられる。最後に，初対面場面という現実に近い状況設定をし，初対面の他の学習者と知り合いになるという実質的な目的を掲げたことにより，会話活動の真正性を高めたことの効果が挙げられる。現実に近い状況設定，実質的な目的の提示は，学習者の気づきを促し，現実の社会生活で，日本語でのインターアクションをどのように進めていけばよいかという意識の活性化に，とりわけ寄与したと言えよう。

本会話活動のデザインは，1 で述べた，学習者が会話参加者としてコミュニケーション要素に注意を払いながら，当事者意識を持って会話に参加できるような仕掛けを内包する

ものであった。一言でいえば，本実践の活動デザインは日本語や日本語でのインターアクションに対するオーナーシップ（当事者意識）を育てるものだと言えよう。このようなオーナーシップの醸成は，旧来型のモデル会話ベースの会話練習では難しい。そして，そこにこそ本活動の意義が見出される。

6. まとめと今後の課題

既述のように，「日本人」との接触場面にこだわらずとも，学習者同士という今そこにあるリソースを最大限に活かしたインターアクション教育を積極的に行っていく本活動の意義が見出された。

しかし，中には，授業の一環として行ったこの会話活動の評価を気にするあまり，相手からなるべく多くの情報を聞きだすことに専念したり，2 人以上と話すというノルマを達成したため会話を途中で切り上げてしまったりする学習者もいた。つまり，教師による評価が学習者との会話活動の目的と趣旨を正確に共有することを妨げ，結果として授業の中でよい評価を得るために活動を行うことに終始してしまった学習者もいたと思われる。Fan（2008）は，インターアクションのための日本語教育では，インターアクションに参加する学習者本人が主観的に本物（real）であると感じられるような活動が必要だと述べている。本実践の会話活動は，学習者が主観的に本物であると感じられる要素を多分に含みながらも，一部の学習者にとっては依然として日本語の授業活動の一部だという認識にとどまっていたということである。今後は，話す相手のノルマを廃止するなど，活動デザインの改善を図ると共に，会話活動の目的と趣旨を事前に学生と十分共有していく必要がある。

参考文献

赤羽優子（2014）「日本語非母語話者の日本語接触場面における心理面の調節―アジア系留学生の相手言語接触場面と第三者言語接触場面を対象に―」『計量国語学』29 巻 5 号，131-153.

小池真理，宮崎聡子，中川道子，平塚真理（2005）「インターアクションを意識し考えて学ぶ初級会話：『考える活動』の実践報告」『北海道大学留学生センター紀要』第 9 号，53-68.

中井陽子（2012）『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房

ネウストプニー，V．J．（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店

ネウストプニー, V. J.（1999）「コミュニケーションとは何か」『日本語学』第 18 巻 6 号,4-16.

Hymes, D. (1972) “Models of interaction of language and social life,”In J. Gumperz & D. Hymes (eds.) Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston., pp.35-71.

Fan, S. K. (2008) “Teaching Japanese interaction as a process of language management”. In P. Heinrich and Y. Sugito (eds.) Japanese as Foreign Language in the Age of Globalization. DIJ, Munchen: IUDICIUM Verlag GmbH, pp. 139-163.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉜〕【予稿集】

年少者日本語教育における教材開発の在り方を問う

―教材開発者・実践者・子どもの協働的実践の視点から―

人見美佳（目黒区教育委員会）
河上加苗（早稲田大学大学院生）

1. 教材開発の背景及び本発表の目的

2014 年度より学校教育法の改正によって，公立の小学校・中学校・中等教育学校前期課程・特別支援学校小学部もしくは中学部に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」（以下，JSL の子どもとする。）への日本語指導が「特別の教育課程」に位置付けられるようになった。その背景には，過去 20 年に渡り，日本の公立小・中学校に在籍する外国人児童生徒が急増していること，そしてその数が 2015 年度に 7 万人を超え，かつその多くは日本語指導が必要と見なされ，「帰国」を含む日本国籍の約 7,900 人の児童生徒たちにも日本語教育が必要とされていることという現状があるからである（文部科学省，2015）。

「特別の教育課程」が施行された一方で，その教育内容については学校現場に任されており，未構築な部分が多い制度の中で翻弄される現場の様子がうかがえる。加えて，教員や指導時間の確保等のようなハード面での課題を解決しながら，同時に必要になってくるのは，「児童生徒一人一人に応じた日本語指導計画の作成・評価の実施」・「日本語指導担当教員の指導力の向上」・「日本語指導に必要な教材等の充実」というソフト面での課題に向けての取り組みである。これら両面の課題に取り組まなければならないという意識を持った教育委員会も少なくない（前掲，文部科学省）。しかし，現状としては十分に JSL の子どもたちの課題を見据え，教材を活用しながら指導を進められているかというとそうとはいえない。さらに，来日 3 年以内の特別な入試枠が設置され，昨今，JSL の子どもたちの進学率は高まり，高校に在籍する JSL の子どもも増えている。義務教育ではなくなり，日本語指導が「特別の教育課程」に位置付けられない高校においては，行政からの一定の指針や支援は得難く，JSL の子どもたちへの教育はより深刻な課題であるといえよう。このように，学校現場ではどのような理念と教育方法により日本語教育を行うかについて依然として手探り状態なのである。

このような小・中・高の現状を踏まえ注目すべきは初等中等教育レベル全体を視野に入れた議論を深めることである。川上ら（2014）は，心身及び認知的発達段階を鑑みた，「ホリスティック」で「ボーダレス」な「年少者日本語教育学」の必要性を指摘する。つまり小学生から高校生までを視野に入れ，JSL の子どもたちの自己形成を支える年少者日本語教育実践をデザインしていく必要がある。以上を踏まえ，発表者らは「ユニット教材」を提案した（人見・河上 2015）。なお，「ユニット教材」については後述する。

一方で，教材に関わる先行研究では，多様化する学習者の実態に合わせて実践者が教材を変化させることの重要性は既に指摘されており（岡崎，1989），年少者対象の教材研究では実態に合わせた授業作りが提案されている（佐藤ら，2005）。だが，JSL の子どもたちの教育現場では教材と実践者の間は分断される傾向がある。つまり教材開発者は教材を提供するだけで，教材を手にした実践者がどのように実践を展開しているのかは見えにくい。しかし年少者日本語教育において，目の前の JSL の子どもたちにその「教材」がどのように結び付くのかを明らかにすることは，子ども理解を促進し，且つ，有効な指導方法の開発や実践者の資質向上をするために非常に重要である。そこで発表者らは，教材開発者・実践者・子どもの三者による協働的実践の観点から，教材開発から実践，振り返りの一連のプロセスを検討することを試みた。

発表者らが開発中の「ユニット教材」を，実践者がどのように解釈し，目の前の JSL の子どもたちに合わせて加工して授業実践を行ったのかを提示する。これを基に本教材の成果と課題を示し，年少者日本語教育の教材開発の在り方を巡る議論を一歩進めたい。

2.「ユニット教材」の概要

「ユニット教材」とは，「実践的教材論」（川上，2008；2011）を理論的な背景とし，開発者らの「年少者に対する日本語教育的観点」・「キャリア教育的観点―社会の広がり―」・「学校教育的観点―「生きる力」を育むための各教科との関連―」という理念的な３つの観点を支柱として開発された教材である。「活動の中で日本語を学び，文脈の中でことばを使う体験をする」・「複数回の授業で，学びの文脈をつくる」・「子どもが他者との関係性を考えて，インタラクションをつくる」ことを重視する教材を指し，それによって，この教材は子どもが主体的に日本語を学べる文脈を持ち，他者とインタラクションを通して学び合う複数回の授業を可能にする素材となるのである。

このような背景を根底に，開発者らが募った教材作成者らが，それぞれのアイデアを出して「ユニット教材」を作る。そのように作られた複数回の授業が一つのまとまりを持つ「ユニット」として実践の場に提供される。そして「ユニット教材」は，実践者にとってシラバスになり，それを実践者の教育機関の実態に合わせてカリキュラムに組み込み，実践者が実践を行うことができるように道筋を作っている。「ユニット教材」は同じテーマで，学校種・学年・認知発達段階・キャリア発達を考慮して四期に分割している。【一期】は小学校低学年，【二期】は小学校中高学年と中学１年，【三期】は中学２年から高校２年，【四期】は高校３年である。それぞれユニットの大枠の目指すことばの力を見据えて計画している。

「ユニット教材」という名称ではあるが，ユニットのねらい，目指すことばの力，日本語レベル別の指導重点ポイント，準備するもの，展開案，指導上の留意点，日本語の表現例，評価の観点等の項目がそれぞれ網羅されている。すなわち，年少者日本語教育における授業実践の下支えとなる総合的な素材となっている。

2015 年度より開発者らが中心となって理念を立ち上げ，教材作成者を募り，「ユニット教材」を作成していった。2015 年度には８ユニット，計 23 期分が完成している。2016 年 8 月に『ユニット教材　2015・試行版』という冊子にまとめ，協力を申し出てくださった実践協力者に提供した。

なお，詳しくは人見・河上（2015）並びに早稲田大学大学院日本語教育研究科ユニット教材研究プロジェクト編（2016）を参考にされたい。

3. 調査の概要

2016 年，『ユニット教材　2015・試行版』（2015 年度に作成した「ユニット教材」をまとめた冊子）を，実践協力者（以下，実践者とする。）に提供した。授業実践は公立小・中学校２校ずつと私立高校２校で行われた。実践を行うに当たり，実践者に対して自由回答形式の質問紙調査を依頼した。そのうち，了解を得られた小学校２校と中学校１校（実践者は合計３名）を本発表の対象とする。

学校	ユニット　タイトル	期と対象児童生徒数
A 小	≪７「物語を楽しもう」≫	二期：２名 一期：１名
B 小	≪１「私の夢マップ」≫	一期：３名
C 中	≪５「複数言語と私」≫	三期：１名

（表１　「ユニット教材」実施状況）

質問紙には，表２の通り，①～⑩までの質問項目を設定していた。本発表においては，

回答者の背景が分かるような②は避け，回答のあった③，⑤，⑨の３つの項目を中心に定性的コーディング（佐藤，2008）を用いて分析し，実践者が「ユニット教材」をどのように解釈し，目の前の JSL の子どもたちに合わせて加工して授業実践を行ったのかということを明らかにしようと試みた。なお，B 小の実践者からは質問紙調査の回答と同時に口頭でのフィードバックも得られた。そのため，分析の解釈においてはそのときの語りぶりが反映されていることを付け加える。

番号	質問内容
①	使った教材と対象の期
②	あなたの教室について教えてください。（何年生，何人，子どもの様子　など）
③	【加工した場合】この教材をあなたの教室で利用するときに，どこを変更しましたか。あるいは，何を工夫しましたか。
④	加工した資料があればどのような点を加工しましたか。
⑤	加工して使用した結果，子どもたちのどのような反応が得られましたか。
⑥	【加工しなかった場合】加工しなかった理由を教えてください。
⑦	加工しなかった結果，子どもたちのどのような反応が得られましたか。
⑧	【使用しなかった場合】使用しなかった理由を教えてください。
⑨	【４期構成について】４期の分け方とユニット教材の関係は，分かりやすかったですか。
⑩	ユニット教材の例を４期の枠を越えて使ったことはありましたか。
0	その他，何か気になったことや感じたことがあれば，お書きください。

（表２　質問紙調査の設問一覧）

4. 分析の結果

自由回答式の質問紙調査での記述では，「ユニット教材」の可変性を活かし，目の前にいる JSL の子どもたちの「ことばの力」を見立てた上で，実践者と子どもが共に実践を作り上げていることがわかった。

そして，「ユニット教材」が，目の前にいる子どもと共に実践を作り上げていくことに対して，（１）子どもの実態に合わせて実践が作り上げられていくヒントになったこと，（２）実践者が各回におけるスキャフォールディングを考えられるような教材を提供していたこと，（３）各回の実践の中では「豊かなことばのやりとり」が行われたことが認められた。これは本教材の成果である。一方で本教材の課題としては，（４）ワークシート等の印刷方法などの指示を明記すること，（５）教材の綴じ方をより工夫すること，さらに（６）認知的な発達段階に対する再検討の必要性が挙げられた。表にまとめると以下の通りである。

コード	番号	内容
（１）	③－Ⅰ	紙芝居→絵本（読み聞かせ）　教材がなかったため。
	③－Ⅱ	第２時カット　織り（ママ）紙による場面の再現に必要性を感じなかったため。

	③－Ⅶ	ワークシート①，②を，在籍級のものにおきかえて使用した。（質問内容が同じだったため）
	③－Ⅷ	職場体験のまとめをリンクさせて使用した。
	⑤－Ⅳ	在籍級で取り組むときも，混乱することなく一緒に活動できていた。
（２）	③－Ⅲ	言葉カードを準備・意味を確認しSVOの文章づくりをした。
	③－Ⅴ	ワークシートにイラストを多様（ママ）してあったことは，イメージはつきやすかった
	③－Ⅵ	展開案が略案すぎて，もう少し１回の展開例があった方がよい。自分なりに考えた。
（３）	⑤－Ⅰ	絵本にしたことで，文を一緒に読むことができた。
	⑤－Ⅱ	言葉の意味について，他の言葉に変えたり，動作化したりすることで確認。その後，言葉カードの言葉を含むSVOの文章づくりをした。身近な経験などをいかして，だれが，どのように，どうしたという文をいっしょうけんめいつくっていた。
	⑤－Ⅲ	児童の短所・長所を家族からきいてきたのはよかった 授業にふくらみができた
（４）	③－Ⅴ	が，自由記述らんが少なく，板書をしてまとめてからワークシートに記入させた
	③－Ⅳ	ワークシートに記名欄がなかった
（５）	⑨－Ⅰ	分かりやすかったが，ユニット教材のとじ方を４期のレベルごとにあると使うときにすぐ選べると思った。
（６）	⑨－Ⅱ	第２期について，小学校中学年～中学１年までででは，発達段階に差がありすぎるように思いました。

（表３　分析結果）

5. 総合考察

分析の結果から，「ユニット教材」が，目の前にいる子どもと共に実践を作り上げていくことに対して，（１）子どもの実態に合わせて実践が作り上げられていくヒントになったこと，（２）実践者が各回におけるスキャフォールディングを考えられるような教材を提供していたこと，（３）各回の実践の中では「豊かなことばのやりとり」が行われるという点で，「ユニット教材」が実践において有用であったといえる。

言い換えれば，「教材ありき」ではなく，主体的に実践を作り上げていく実践者の様子が記述から読み取れる。加えて，在籍学級との繋がりも意識し，ホリスティックな観点で実践を作っている様子が見られる。その意味で実践が目の前のJSLの子どもと共に作り上げられていることが物語られていたといえる。

また本発表において重要なのは，教材が実際にどのように実践者に解釈されて活用され，子どもたちからどのような反応が得られたのかを明らかにしようとしている点である。「ユニット教材」は，教材開発のみに焦点化しているのではなく，一人一人の実践者が目の前

の子どもに合わせて教材を作り変えられる「自律的な実践者」となる道筋を提供しているといえるということである。これは,「ユニット教材」が,「実践的教材論」に依拠し，目の前の JSL の子どもと実践を作り上げていくという理念を重要視していることからもいえる。それが，授業実践を通しても，やはり確認されたということである。つまり年少者日本語教育における日本語教育教材開発の在り方が，教材開発者・実践者・子どもが密接に関連する協働的実践であることを主張し得ると考える。

6. 参考文献

岡崎敏雄（1989)『日本語教育の教材―分析・使用・作成―』アルク.

佐藤郡衛・高木光太郎・齋藤ひろみ（2005)『小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク.

佐藤郁哉（2008)『質的データ分析法―原理・方法・実践―』新曜社.

川上郁雄（2008)「実践と「教材」はどう結びつくのか―年少者日本語教育における「実践的教材論」の試み―」『WEB 版リテラシーズ』5(2)，10-19.

川上郁雄（2011)『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.

川上郁雄（2016)「初等・中等教育レベルにおける日本語教育カリキュラム・デザイン研究」早稲田大学教育総合研究所『教育総合研究所所報』24，34-35.

川上郁雄（2016)「初等・中等教育レベルにおける日本語教育カリキュラム・デザイン研究」早稲田大学教育総合研究所『教育総合研究所所報』25，6-7.

川上郁雄・野山広・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ（2014)「「特別の教育課程」化は子どもたちのことばの教育に何をもたらすのか―年少者日本語教育のこれまでの成果と教育実践から考える―」『2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集』35-46.

人見美佳・河上加苗（2015)「初等中等教育レベルの「教材」を捉え直す―「ユニット教材」の提案―」『ジャーナル「移動する子どもたち」―ことばの教育を創発する―』6，1-26.
http://gsjal.jp/childforum/journal_06.html（2017.3.29 取得）

文部科学省（2015)『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 26 年度)」の結果について』.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf（2015.8.4 取得）

早稲田大学大学院日本語教育研究科ユニット教材研究プロジェクト編 (2016)『ユニット教材 2015・試行版』

【付記】本研究は 2015 年度早稲田大学教育総合研究所公募研究助成費による研究成果の一部である（研究代表：川上郁雄・池上摩希子・人見美佳・河上加苗)。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉝〕【予稿集】

子どもが「ありたい自分」として参加できる日本語活動

―小中学校での日本語支援実践から―

唐木澤みどり（学習院大学）

1. はじめに

1.1 問題の背景

年少者日本語教育においては，子どもたちがことばを含めて発達過程にあることから，日本語による日常会話能力だけでなく，学習に参加するための言語能力の育成の必要性が認識されている(文部科学省 2015)。また，日本語能力のみならず，母語の重要性も指摘され，さらには，日本語以外の言語も含めた複数言語能力を「どう『自己認識』し，『自己評価』するかという『主体性の言語学習実践』となる言語教育」(川上 2011)も目指されている。そして，特に外国人児童生徒が多数在籍する学校やその地域において，学習参加を促すための支援に関するさまざまな授業実践や研究が行われてきている（齋藤・池上・近田 2015 他）。しかし，「日本語指導が必要な児童生徒」が在籍する学校の 8 割超が在籍数 5 人未満となっている(文部科学省 2015)ことから，多くの子どもが，学校において日本語という言語を使って活動に参加することに困難をもつ仲間がほとんどいない環境で，個別に支援を受けている。

1.2　本発表の目的

このような状況の中で日本語支援を行う際に，その子どもがことばの学び手，ことばの使い手としてどうありたいのかに目を向けることが必要である。なぜなら，これまで日本語支援の現場においては日本語能力の育成への注目が中心となり，複数言語環境に育ち，学びの主体であるはずの子どもたちのこのような思いを必ずしも十分に受けとめてこなかったのではないかと考えるからである。言語的な支援を受ける子どもたちは，日常生活のさまざまな場面においても「ありたい自分」としていられない現状を抱えることになると推察される。そして，これから自分はどうなりたいのかを考え，未来につながる「なりたい自分」を見いだすことにも困難を感じているのではないか。子どもが「なりたい自分」へと向かうための日本語支援をしていくには，まず「子どもがどのように『今ありたい自分』を思い描いているのか」に気づくことの重要性が指摘されている（唐木澤 2013）。したがって，まず，日本語支援ということばを学ぶ場において，子どもたちが「ありたい自分」として参加できる活動をつくっていくことが必要ではないだろうか。

そこで，本発表では，小中学校において発表者が実践した日本語支援を基に，日本語支援が必要とされる子どもたちが「ありたい自分」として参加できる日本語活動とは何かを検討し，明らかにすることを目的とする。

2. 研究の概要

2.1 分析

発表者が外国人散在地域にある小中学校において個別に行った 4 名の子どもへの日本語支援の実践記録をデータとして使用し，以下の 3 点を明らかにすることを目的として分析を行った。

(1)子どもは日本語支援の場や在籍学級において，ことばの学び手として，使い手としてどのようにありたいのか―「ありたい自分」をどのように思い描いているのか。

(2) 子どもが「ありたい自分」として参加する活動の中でどのような変容があったか。

(3) 子どもが「ありたい自分」として日本語活動に参加するためにどのような支援があり，どのような意味をもっていたのか。

2.2 日本語支援の概要

日本語支援は，各支援対象の子どもの在籍する学校で 1 回 2 時間程度，週 1～2 回行った。4 名の子どもへの日本語支援の概要は以下の表 1 のとおりである。

表 1　支援対象の子どもへの日本語支援の概要

名前（仮名）〈性別〉 来日前滞在国	来日時期	発表者による日本語支援期間 ［学年］＊支援開始時期（支援回数）
ガラ　〈女子〉 フィリピン	就学前	2009 年 4 月～2010 年 3 月 ［小学 4 年生］＊来日 3 年目（34 回）
リン　〈男子〉 中国	就学前	2012 年 4 月～10 月 ［小学 4 年生］＊幼少期来日（15 回）
ダイ　〈男子〉 中国	中学 1 年	2010 年 9 月～2013 年 3 月 ［中学 1～3 年生］＊来日初期（103 回）
アミ　〈女子〉 中国	中学 2 年	2013 年 4 月～10 月 ［中学 2 年生］＊来日半年後（16 回）

小学生 2 名は就学前に来日しているため，支援開始時点で日本語による日常会話は可能であったが，学習に参加する力としての日本語能力に課題があり，特に書くことに対して強い苦手意識を持っていた。また，中学生 2 名は来日前にも中学校に通っており，日本語以外の言語による学習に参加する力を十分にもっていた。

3. 分析結果

3.1 子どもはことばの学び手・使い手としてどうありたいか

在籍学級や日本語支援の場において，子どもたちはそれぞれが学習に参加するための日本語能力の獲得の必要性を感じ，ことばの学び手として「できる自分」でありたいと努力していた。しかし，困難を感じることも多いため，意欲を失い，表面的な参加や参加そのものを回避することもあった。例えば，小学生 2 名とも書くことに対して苦手意識を持っていたが，そこには文字を書くことへの負担感があり，伝えたいことが書ける体験の少なさもその一因として考えられた。

一方で，子どもたちは自分が伝えたいことが伝えられることばの使い手としてありたいと思っており，日本語支援の場において「ありたい自分」として参加できることを目指した活動では，主体的に活動に取り組み，必要に応じた援助要請，他者との協働などさまざまなやりとりを通して参加し，そのプロセスでことばも同時に学んでいた。特に中学生は複数言語話者として，自身の母語以外にも学校教育で学んだ言語も用いながら参加することにより，自分で考えたことや伝えたいことを日本語で伝えることが可能となっていた。

さらに，ことばの使い手としての「ありたい自分」として参加できる活動を体験することによって，日本語支援の場で何がしたいかを自律的に考え，発言するようになっていった。同時にことばの学び手としての意欲や自信も育んでいることがわかった。例えば，これまで避けがちだった苦手な教科や言語活動にも意欲的に取り組むようになる，わからないことを積極的に聞くようになるというような変化も見られた。このような変化は日本語支援の場以外でも見られるようになることもあった。

3.2 子どもが「ありたい自分」として参加するための支援

子どもが「ありたい自分」として参加できる活動をつくっていくための支援としては，主に①日本語支援の場でどのような活動をしたいのかという支援者からの問いかけと対話，②活動に応じた教材やリソース，③協働する他者，④「ありたい自分」として参加できない要因の検討，⑤参加できない要因を解決していくための新たな言語活動への取り組み，⑥次の活動へとつながる振り返りの 6 点が挙げられる。

これらの支援は，子ども自身が学びの主体であることへの自覚，自らの力についての自己評価，自分なりの参加の仕方の工夫や複数言語使用等を促し，参加への負担感を軽減し，参加できそうだという見通しがもてる自己効力感をもたらすことにつながっていたと考えられる。

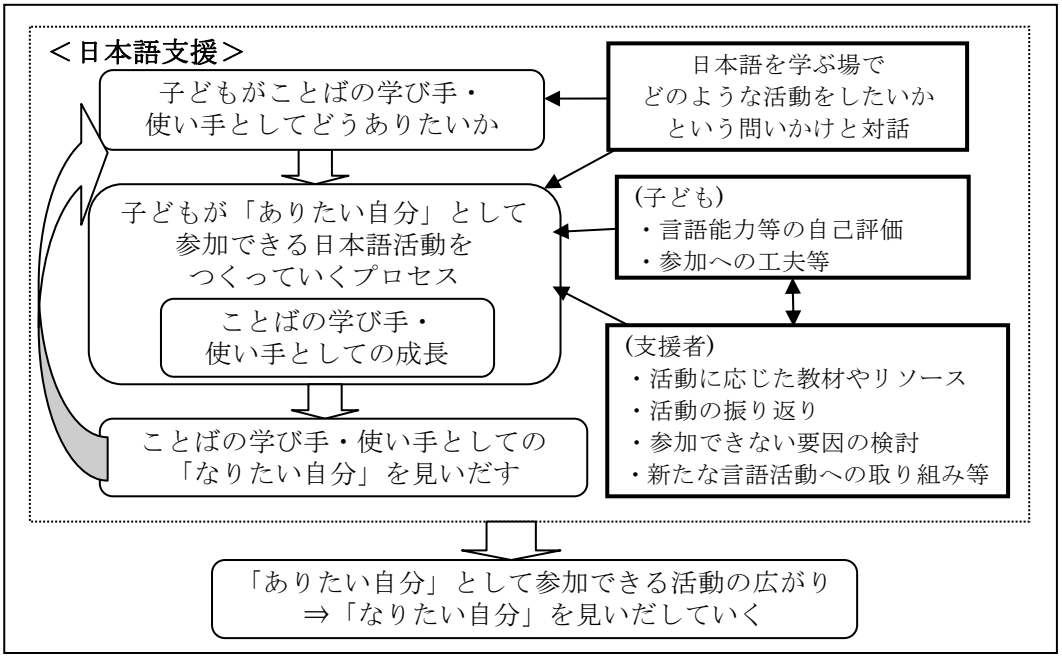
4. 考察

分析結果を基に，子どもが「ありたい自分」として参加できる日本語活動とは何かを検討する。「ありたい自分」として参加できる日本語活動とは，単に子どもが好きなこと，やりたいことを子どもの日本語能力に応じて支援者がデザインし，活動にすればよいわけではない。支援者から学びの主体である子どもへの問いかけに応じて，子ども自身がことばの使い手としてどうありたいのかを考え，「ありたい自分」として参加したいと思うがゆえに，自身の言語能力を自己評価し，方法を工夫したり，援助を要請したり，協働的に活動をするなど，他者とやりとりしながら自らも考えていくことによって活動がつくられていく。無論，支援者自身も子どもがどうありたいのかに気づき，参加を支援しながら活動をつくっていく役割を担っており，共構築される活動であると考えられる。

そのプロセスにおいて，「日本語の使い手」としての意味を見いだすことがことばの学び手としての変化，成長をもたらし，さらに，これからの自分がどうなりたいのかという「なりたい自分」を見いだすことにもつながると考えられる。つまり，日本の学校で学ぶ自分はどうありたいのかを意識化することを通して，今は困難を感じていても，活動を通して培った力を活かし，「いずれこうなりたい」という未来につながる「なりたい自分」を見いだしているからこそ，学ぶ意欲を取り戻すことが可能となるのではないか。だからこそ，子どもがそれまで向き合うことを避けていた自分自身の複数言語能力や置かれている状況，課題を認識し，解決策を検討することへと向かうことができる力にもなる。そして，その力が日本語支援の場の外でも「ありたい自分」として参加していくことへとつながるものとしてデザインしていくことがより重要であると考える。

以上の検討を図 1 にまとめる。

図１　子どもが「ありたい自分」として参加できる日本語活動



5. おわりに

子どもが「ありたい自分」として参加できる日本語活動をつくるためには，まず，子どもが「ありたい自分」としていられる場なのかを振り返り，ことばの学び手としてだけでなく，ことばの使い手としてどうありたいかという視点から考えることが重要となる。それは，誰に何を伝えたいのか，そのためにはどのような学びが必要かを，対話を通して子どもも支援者も互いに気づき，活動としてデザインしていくことだと考えられる。

なお，子どもが「ありたい自分」として参加できる活動を日本語支援の場の外へと広げていくためにどのようにデザインしていけばよいかについてはさらなる検討が必要だと考える。今後の課題としたい。

参考文献

唐木澤みどり（2013）「JSL の子どもが『なりたい自分』に向かうための日本語支援」川上郁雄編『「移動する子ども」という記憶と力―ことばとアイデンティティ―』くろしお出版，pp. 239-265

川上郁雄（2011）『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版

齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子（2015）『外国人児童生徒の学びを創る授業実践―「ことばと教科の力」を育む浜松の取組―』くろしお出版

文部科学省（2015）『「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（平成 26 年度）」の結果について』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm（2017 年 3 月 31 日閲覧）

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉞〕【予稿集】

韓国語を母語とする日本語学習者の日本語漢字単語の聴覚的認知

―プライミング法による意味一致判断課題を用いた実験的検討―

柳本大地（広島大学）

1. 問題と目的

韓国語を母語（以下，L1）とする日本語学習者（以下，韓国人学習者）が，耳で聞いた日本語漢字単語を処理する時，韓国語と日本語（以下，韓日）の類似性はどのような影響を及ぼすのであろうか。韓国語は，漢字語彙が 7 割程度を占める。他方，書記体系に表音文字であるハングル文字を使用している。すなわち，L１において漢字単語の意味処理を音韻情報により行っている。このような韓国人学習者が日本語漢字単語を処理する時，日本語の音韻表象あるいは，L1 である韓国語の音韻表象を活性化させて意味処理することが考えられる。その時，漢字単語の形態情報はどのようなかかわりを持つのであろうか。柳本（2015）は，日本留学中の上級の韓国人学習者を対象とし聴覚呈示の語彙判断課題を用いた検討を行った。その結果，①形態情報と音韻情報が相互に拘ること，②異形の単語において，音韻類似性の高い単語の方が低い単語よりも反応時間が長く，音韻類似性の抑制効果がみられること，③音韻類似性の低い単語において，同形の単語よりも異形の単語の方が処理が速いこと，が報告された。これらの結果から，聴覚呈示された日本語漢字単語は，日本語の音韻表象から日本語の形態表象を経由し，韓国語の音韻表象を介して意味処理されること，類似する韓国語の音韻表象の活性化が干渉の効果をもたらすこと，が示唆された。では，韓国語の音韻表象の活性化を先行的に行った場合，同様の効果がみられるのであろうか。柳本・Babalola（2016）は，類似する韓国語の音韻表象の活性化が干渉の効果を与えるという点について，プライミング法により先行的に韓国語の音韻表象が活性化した状態での日本語漢字単語の聴覚的処理について検討した。具体的には，プライム呈示からターゲット呈示までの時間間隔（Stimulus Onset Asynchrony：以下，SOA）を操作し，SOA300ms における意味一致判断課題を用いた。その結果，音韻類似性による抑制効果がみられ，類似する L1 の音韻表象の活性化が日本語漢字単語の処理に干渉の効果をもたらすことが追証された。では，SOA を長く設定し先行的に韓国語の音韻表象の活性化と意味処理が行われた後に日本語漢字単語を処理する場合，どのような影響がみられるのであろうか。本研究では，柳本・Babalola（2016）と同様の実験方法を用いて SOA を 800ms とし， L1 の音韻表象の活性化が日本語漢字単語の処理に及ぼす影響について検討する。

2. 方法

【実験参加者】日本の大学または大学院に在籍する上級の韓国人学習者 18 名を対象とした。全員が日本語能力試験 1 級を取得し，日本滞在暦が 1 年以上であった。【実験計画】2×2 の 2 要因計画を用いた。第 1 の要因は韓日 2 言語間の形態異同性であり，漢字単語の形態が同形か異形かの 2 水準であった。第 2 の要因は，韓日 2 言語間の音韻類似性であ

り，韓日の漢字音の類似性が高いか低いかの 2 水準であった。【実験材料】形態異同性と音韻類似性の高低に基づいた 4 条件について，それぞれ 12 単語，計 48 単語がターゲット単語として選定され，これらの単語の翻訳同義語を，先行呈示する刺激語とした。【手続き】個別実験であり，練習試行を経て本試行が行われた。コンピュータ画面に L1 である韓国語の単語がハングル文字で 200ms 呈示された後，消えて，600ms 後に日本語漢字単語が聴覚呈示された。参加者は，先行的に視覚呈示された韓国語の単語と，後から聴覚呈示された日本語漢字単語の意味が一致するか否かをできるだけ速く正確に判断するように教示された。意味が一致する場合は Yes キーを，異なる場合は N0 キーを押すように教示された。日本語漢字単語が聴覚呈示されてからキーを押すまでの時間が反応時間としてコンピュータにより自動計測された。

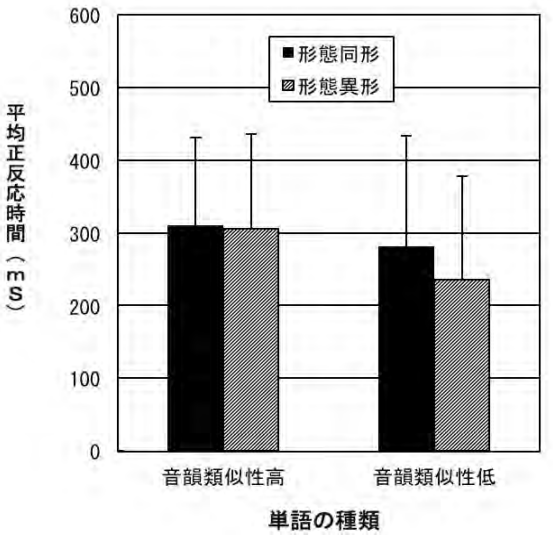


図 1　意味一致判断課題の各条件における平均正反応時間及び標準偏差

3. 結果と考察

正反応時間について 2×2 の 2 要因分散分析を行った結果，形態異同性の主効果が有意であり，同形の単語よりも異形の単語の方が，反応時間が短かった（F (1, 17) = 15.19, p =.001, η^2=.008)。音韻類似性の主効果が有意であり，音韻類似性の高い単語が低い単語よりも反応時間が長かった（F (1, 17) = 19.20, p<.001, η^2=.031)。また，形態異同性の音韻類似性の交互作用が有意であり（F (1, 17) = 8.63, p =.009, η^2=.005)，音韻類似性の低い条件において，同形の単語が異形の単語よりも反応時間が長かった（F (1, 34) = 23.22, p<.001, η^2=.013)。形態同形の条件において，音韻類似性の高い単語が低い単語よりも反応時間が長く（F (1, 34) = 5.01, p=.003, η^2=.005)，形態異形の条件においても，音韻類似性の高い単語が低い単語よりも反応時間が長かった(F(1, 34) = 27.76, p<.001, η^2=.031)。本実験の結果により，日本留学中の韓国人学習者が日本語漢字単語を聴覚的処理する際，①類似する韓国語の音韻表象の活性化が抑制の効果をもたらすこと，②異形の単語と日本語の音韻表象の連結が強いこと，③音韻類似性の低い単語は，日本語の形態表象から韓国語の音韻表象を経由して意味処理すること，が頑健な現象であることがわかった。

＜引用文献＞

柳本大地 (2015).「日本留学中の韓国人上級日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知－韓日 2 言語間の形態異同性と音韻類似性を操作した実験的検討－」『留学生教育』*20*, 9-17.

柳本大地・Babalola, M. A. (2016).「韓国人日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知―韓国語の先行呈示による意味一致判断課題を用いた実験的検討―」『第 21 回留学生教育学会（JAISE）研究大会プログラム・要旨集』, 33-34.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㉟〕【予稿集】

日本語学習者のワーキングメモリと３つの読解テスト

吉川達（佐賀大学）

1. はじめに

ワーキングメモリは「注意制御のもとでの一時的な貯蔵システムであり，われわれの複雑な思考のための能力（capacity：容量）を支えるもの（バドリー　2012）」と仮定される。ワーキングメモリは読解をはじめとする言語の認知処理にも大きく関わっていると考えられ，Daneman& Carpenter(1980)をはじめ，多くの研究でワーキングメモリと読解能力の間に相関があることが示されている。しかし，これらの研究の中心は英語母語話者，もしくは英語学習者であり，日本語学習者のワーキングメモリと日本語読解能力の関係については，向山（2013），二口（2014），吉川・ゾライダ（2017）などがあるが，英語での研究ほど強い相関関係は示されていない。

そこで本研究では，非漢字圏，漢字圏それぞれの日本語学習者に，日本語習熟度測定のための SPOT（Simple Performance-Oriented Test），読解能力測定のための３つの読解テスト，ワーキングメモリ測定のためのリーディングスパンテストを実施し，以下の３つの点について検証した。

①日本語学習者の日本語読解能力にワーキングメモリの個人差が大きく影響するのか
②影響するのであれば，どのような読解活動において影響が大きいのか
③非漢字圏学習者と漢字圏学習者では，その傾向は異なるのか

これらのテストを実施し，テスト間の積率相関を求めた結果，３つの読解テストのうち非漢字圏学習者のリーディングスパンテストと「即時理解」テストの間においてのみ中程度の正の相関が見られた。

2. 調査方法

調査対象となる日本語学習者の日本語習熟度を測定するために，本研究では，小林他（1992）の SPOT を使用した。現在 SPOT はインターネット上でも受験できるが，本研究では調査対象者の日本語レベルを中級以上と想定していることと，実施環境に制約があることから，紙媒体で行う中級以上向けの 65 問からなるバージョンを使用した。

読解については，どのような能力を読解能力とするのか議論の必要があるが，本研究では，「書かれた文，文章を文字通りに理解する能力」とした。また，読解の場として，大学での専門に特化しない教養教育，あるいは大学入学を目指す予備教育を想定し，主に説明文を用いて読解テストを構成した。読解能力を多面的に分析するために次の３種類のテストを作成した。

「一般テスト形式」：300-500 字程度の文章を読んで，質問に四肢選択で答えるテスト。項目数 20，制限時間 30 分。
「即時理解」：200-400 字程度の文章を読んで内容と合っているものを三肢から選択するテスト。選択肢から答えを選ぶ際は本文が見返せない。項目数 20，時間制限なし。
「連文予測」：完結した一文＋未完成の文が提示され，その先を三肢から選択するテスト。選択肢から答えを選ぶ際は本文が見返せない。項目数 20，時間制限なし。

「一般テスト形式」は，先に質問が提示され，次に本文，その後選択肢が示されるとい

う，大規模日本語試験でも用いられている形式である。決められた時間内にある程度の分量を読まなければならず，また質問によって読み方が限定されるため，スキミング能力を測定するテストとして実施する。「即時理解」はある程度まとまった分量を読む点は「一般テスト形式」と同様であるが，テストスキルを排し，内容理解に集中させるため，時間制限を設けず，選択肢を本文と同時に示さなかった。このテストでは，まとまった分量の文章を読んで内容を理解する能力を測定する。「連文予測」は，完結した一文と未完成の文が提示され，それに続くものを選択肢から選ぶものである。「即時理解」と同様に選択肢を本文と同時に示さず，文の先を予測しながら読むことを促す。文の続きを正しく選択するためには提示された文を正確に読む必要があり，ごく短い文章を理解する能力を測定するものとする。これらの３つの読解テストを紙媒体で実施した。

ワーキングメモリの測定には，日本語学習者版リーディングスパンテストを作成し，使用した。リーディングスパンテストは Daneman& Carpenter (1980)においてワーキングメモリ測定のために開発されたテストで，提示された文を音読しながら指定の語を記憶しておき，いくつかの文を音読したあとで記憶した語を口頭で再生するテストである。日本語学習者版の作成に際しては，文長が 22 から 26 拍の文を旧日本語能力試験３，４級の過去問題から引用した。それを２級以下の漢字を使用して漢字仮名交じり文に変換し，全ての漢字にルビを振った。提示される文は互いに内容が関連しないようにした。２文を音読して，記憶した２単語を再生する２文試行から５文を音読して５単語を再生する５文試行まで各３回実施し，記憶したターゲット語の正しい再生数を得点とした。全部で 42 文あり，満点は 42 点である。英語のリーディングスパンテストでは，記憶するターゲット語を文末の語とする場合が多いが，日本語は文構造の特徴から文末の語をターゲット語にすると述部に偏る。これを避けるため，Osaka・Osaka（1992）を参考に文中の任意の語をターゲット語とした。リーディングスパンテストは，個別に，13 インチのコンピュータを用いて行った。

SPOT，３つの読解テスト，リーディングスパンテストを国内Ａ大学に留学している非漢字圏学習者 13 名，漢字圏学習者 14 名の日本語学習者 27 名に実施し，その結果を *t* 検定，積率相関を用いて分析した。

3. 結果

SPOT の結果は，非漢字圏学習者の平均値が 41.2（満点 65），標準偏差が 6.69 で，漢字圏学習者の平均値が 45.1，標準偏差が 9.11 であった。非漢字圏学習者と漢字圏学習者の平均値の間に差があるか *t* 検定を用いて分析したところ，有意な差は見られなかった。

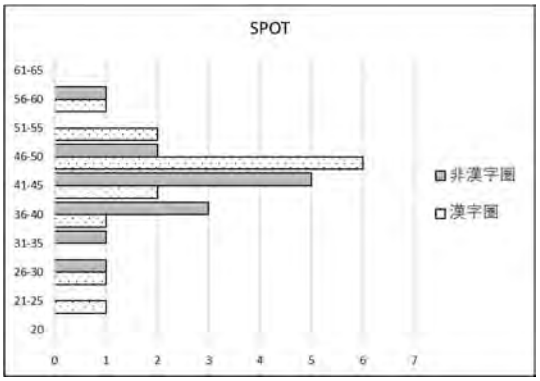


図１．SPOT ヒストグラム

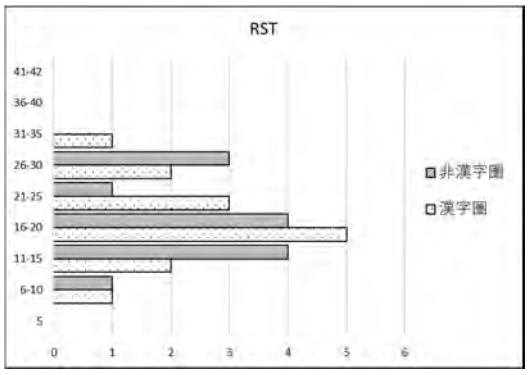


図２．リーディングスパンテストヒストグラム

リーディングスパンテストの結果は，非漢字圏学習者の平均値が 18.0（満点 42），標準偏差 6.44 で，漢字圏学習者の平均値が 19.8，標準偏差 6.47 であった。非漢字圏学習者と漢字圏学習者の平均値の間に差があるか，*t* 検定を用いて分析したところ，こちらも有意な差は見られなかった。この結果から，習熟度，ワーキングメモリともに，両者に差がな

いことが示された。

続いて３つの読解テストの結果は，表１の通りである。

非漢字圏学習者と漢字圏学習者の平均値の間に差があるか t 検定を用いて分析したところ，いずれの読解テストにおいても，漢字圏学習者の方が有意に高かった（「一般テスト形式」 $t(25)=-3.361, p=.002$，「即時理解」 $t(25)=-3.759, p=.001$，「連文予測」 $t(25)=-3.505, p=.003$，いずれも両側検定）。

表１．３つの読解テスト結果

	一般テスト形式		即時理解		連文予測	
α係数	α=0.830		α=0.918		α=0.800	
	非漢字圏	漢字圏	非漢字圏	漢字圏	非漢字圏	漢字圏
平均値	7.2	12.4	8.5	15.6	11.4	15.9
標準偏差	4.6	3.5	6.0	3.4	4.3	1.6
最大値	18.0	19.0	17.0	20.0	20.0	18.0
最小値	1.0	8.0	13.0	14.0	4.0	13.0

非漢字圏学習者，漢字圏学習者ともに習熟度，ワーキングメモリについては同程度であったが，３つの読解テストについては，いずれも漢字圏学習者の方が高かった。本研究の前提として読解テストにおける漢字圏学習者の優位性が確認された。

次にリーディングスパンテストと各テスト間の積率相関を求めた。その結果を以下に示す。

表２．非漢字圏学習者（13名）のリーディングスパンテストと各テスト間の積率相関

SPOT	一般テスト形式	即時理解	連文予測
0.062	-0.240	0.443	0.143

表３．漢字圏学習者（14名）のリーディングスパンテストと各テスト間の積率相関

SPOT	一般テスト形式	即時理解	連文予測
-0.464	-0.348	-0.551	0.100

本研究ではリーディングスパンテストを日本語で行ったため，リーディングスパンテストの結果に日本語習熟度が大きく影響され，SPOTとリーディングスパンテストの相関が高くなるのではないかということが懸念された。しかし，結果的には両者の相関は低く，それぞれ異なる能力を測定していると判断できる結果となった。

続いて，リーディングスパンテストと各読解テストの散布図を示す。

（●非漢字圏　×漢字圏）

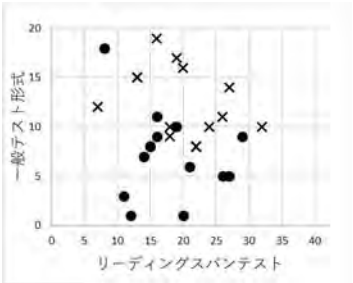


図３．一般テスト形式相関

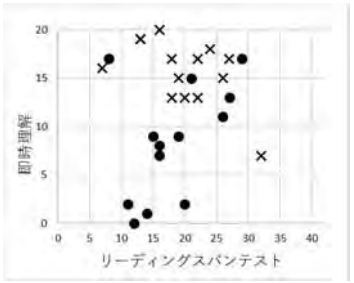


図４．即時理解相関

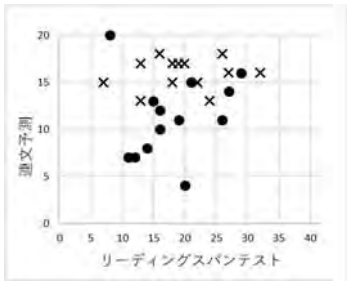


図５．連文予測相関

リーディングスパンテストと３つの読解テストの相関を求めたところ，非漢字圏学習者の即時理解において中程度の相関（$r=0.443$）が見られた。一方，漢字圏学習者においては，いずれの読解テストとも強い正の相関は見られず，一般テスト形式と即時理解においては

中程度の負の相関が見られた。

4. 考察と今後の課題

冒頭に挙げた３つの論点を明らかにするために，非漢字圏学習者と漢字圏学習者に SPOT，リーディングスパンテスト，３つの読解テストを行った。その結果，SPOT，リーディングスパンテストにおいては，非漢字圏学習者と漢字圏学習者の間に有意な差はなかったが，３つの読解テストにおいては，いずれも漢字圏学習者の方が有意に高かった。また，リーディングスパンテストと各テストの相関を求めたところ，非漢字圏学習者の即時理解においてのみ中程度の正の相関が見られた。漢字圏学習者については，SPOT，一般テスト形式，即時理解において中程度の負の相関が見られた。

非漢字圏学習者の即時理解において中程度の正の相関が見られた理由は，次のように考えられる。即時理解では，本文を読む際に選択肢が示されず，選択肢を選ぶ際には本文を見返せない。200-400 字程度のまとまった文章を読んで内容を理解し，その内容を記憶しておかなければならないが，非漢字圏学習者の場合，文章に漢字が出現したとき，その漢字の意味理解や推測などの処理にワーキングメモリの資源が大きく消費される。それと同時に，読み進めていった内容を理解しながら，頭の中にスキーマを構築していく必要がある。そこにもワーキングメモリが消費される。さらに，選択肢を選ぶ際は本文が見返せないので，読んだ内容を保持しつつ，選択肢を読みながら頭の中の内容と選択肢を照応させる処理を行う。この処理にもワーキングメモリを費やす。このように，非漢字圏学習者は，漢字圏学習者よりも少なくとも漢字の処理という面において多くのワーキングメモリを費やすため，即時理解においてワーキングメモリの個人差が表れやすくなったのではないかと考えられる。

一方，一般テスト形式と連文予測においては，リーディングスパンテストとの間に強い正の相関は見られなかった。

一般テスト形式は，質問と選択肢が本文と同時に示されているので，選択肢と本文を同時に見ながら選択肢の正誤判断をすることができる。そのため，本文の内容をまとめて記憶しておく必要はなく，答えを選択する際にワーキングメモリにかかる負荷が即時理解より少ないと考えられる。

連文予測は，提示される文が短く，保持しておくべき内容も少ない。また，次の文がどのように続くか，言い換えれば正答選択肢を予測しながら本文を読むので，解答を選ぶ際に記憶しておいた本文の内容と選択肢を照応させる処理の負担が少ない。そのためにワーキングメモリの個人差は表れにくいと考えられる。

これら非漢字圏学習者に対して，漢字圏学習者においては，一般テスト形式と即時理解，さらに SPOT においてリーディングスパンテストと中程度の負の相関が見られた。この理由については，ワーキングメモリが大きいから陥ってしまう障害が読解テストにあるのか，読解テストにワーキングメモリがそれほど影響しないのか，単にサンプル数が少なかったのか，判断できなかった。今後，調査対象者を増やし，同一習熟度内でリーディングスパンテスト上位群と下位群と分けて分析をするなど，追加の調査を行いたい。

まとめとして本研究で挙げた論点について答えを出すとすると，以下のようになる。

①日本語学習者の日本語読解能力にワーキングメモリの個人差が大きく影響するのか

→影響する場合がある。

②影響するのであれば，どのような読解活動において影響が大きいのか

③非漢字圏学習者と漢字圏学習者では，その傾向は異なるのか

→スキミングのように文章から情報を部分的に探し出すような，スキル読みにおいてはあまりワーキングメモリの個人差が表れず，時間をかけて文章全体の内容を理解するような読みにワーキングメモリは影響する。また，読む分量が少なくてもワーキングメモリの影響は表れにくい。ただし，漢字圏学習者については，ワーキングメモリがどう影響するか今後の詳しい調査が必要である。

さらに今後は，調査対象者を増やし，本研究で示されたことが確かなものか検証する。

また，習熟度とワーキングメモリの要因が，読解にどのように関わってくるのか，文章中の漢字の処理にワーキングメモリの個人差がどれほど影響されるのか，より詳しく調査していきたい。

謝辞　本研究は JSPS 科研費 16K16861 の助成を受けたものです。

参考文献

アランバドリー著，井関龍太・齊藤智・川﨑惠理子訳（2012）『ワーキングメモリー思考と行為の心理学的基盤』誠信書房

小林典子・フォード順子（1992）「文法項目の音声聴取に関する実証的研究」『日本語教育』78 号, 167-177

二口和紀子（2014）「第二言語としての日本語版リーディングスパンテストの開発」『名古屋大学日本語・日本文化論集』第 22 号, 53-76.

向山陽子（2013）『第二言語習得における言語適性の役割』ココ出版

吉川達・ゾライダムスタファ（2017）「マレーシア人中級日本語のワーキングメモリと日本語読解能力の関係について」『佐賀大学全学教育機構紀要』第５号, 77-87

Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading span test. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 19, 450-466.

Osaka, M & Osaka, N. (1994). Language-independent working memory as measured by Japanese and English reading span tests. *Bulletin of Psychonomic Society*, 30(4), 287-289.

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㊱〕【予稿集】

日本語オノマトペの暗黙的ニュアンスの学習支援システム

—パ行 ABAB 型の感性記述データベースの構築—

李暁燕（九州大学）＜共同研究者＞橋本敬（北陸先端科学技術大学院大学）

1. はじめに

日本語教育においては，会話能力の高い学習者でもオノマトペの理解が難しいとされる（Ivanona, 2006）。オノマトペには，文化及び言葉のニュアンスに基づく性質があり，数の膨大さや意味推測の困難などに原因があると考えられる。この問題に対し，楊ら（2015）は明示的及び暗黙的なニュアンスを両方とも習得する学習方法を提案した。それは，オノマトペの形式的ルールを学習し，それを用いて学習者が自らオノマトペを創作し，それに対して母語話者の暗黙的ニュアンスを含んだデータベースからのフィードバックを得るプロセスを繰り返すという方法で，オノマトペの習得が改善されることを示している。さらに李ら（2015）は，フィードバックのためのデータベースを感性記述を含める形へと改善する方法を提案した。本研究では，学習システムが備えるオノマトペの種類をさらに拡充し、この学習方法がより高い有効性を持っていることを示すために、パ行 ABAB 型の感性記述データベースを構築した。本発表は、現段階における学習システム構築の進捗状況報告である。

今回対象とするのはパ行 ABAB 型のオノマトペである。オノマトペの体系の中で，パ行のオノマトペは量的にもかなりの比重を占める。日本語では，無声両唇破裂音/p/は，外来語を除いてはオノマトペにしか現れない（浜野，2014）。浅野（1978）の辞書では約 6 分 1，Kakehi et al. (1996)の辞書では約 7 分の 1 の単語が/p/を語頭に持つ。そして，2 つの文字が 2 回繰り返された語形「ABAB」型（「ばりばり」「さらさら」等）は日本語オノマトペの中でもっとも典型的な形である。

2. データベースの構築

2.1 オノマトペのニュアンスの特徴

オノマトペのニュアンスには個人によるゆれもあるが母語話者に共有されているニュアンスもあり，特に共有されている部分は意思疎通に不可欠で，学習者にとって大事なポイントである。これは、言語に変換し、他者に伝えることが可能な暗黙的ニュアンスの部分である。それに対して、使用を通じてしか体得できない非常に暗黙的なニュアンスから，音の印象など明示的に言表できる部分まで様々な段階があり，その中には個人の暗黙的ニュアンスであり、意識的に言語化できる部分がある。学習者にこの部分の記述を与えることで，例文や辞書記述を覚えるよりも，オノマトペの体得の効果が上がると考えられる。

2.2 データベースの構築

語形成ルール[1]に従い、理論的に可能なオノマトペをすべてプログラムによって出力をさせた。その結果，A が「ぱぴぷぺぽ」の 5 通り，B が清音(44 通り)と拗音(21 通り)の 65 通りであるため，合計 5×65=325 通りのオノマトペが出力された。この出力結果を Excel にまとめる。

次に、複数の母語話者に共有されているニュアンスを学習者に提供するために，パ行 ABAB 型の文字列がどの程度適切かを日本語母語話者 3 名が 5 段階で評価した。対象とする文字列（オノマトペを含む）は上記の 325 通りである。五段階評価を行った結果，評価の平均値が 2 以上のオノマトペ（今回は 99 語）をデータベースに格納し，感性記述の対象とする。

さらに，別の 5 名の日本語母語話者を集めて，5 段評価平均値 2 以上の 99 語に対して，ニュアンスの感性記述をしてもらった。ステップ 1 として，各協力者にランダムにオノマトペを割り振り（1 人あたり 20 語を担当させる），「留学生に伝わるようにできるだけ具体的に，わかりやすく書いてもらいたい」と明確的に指示したうえで感性記述をつけてもらった。ステップ 2 として，感性記述されたニュアンスをサイトで共有し，5 名全員で賛成かどうか投票してもらう。投票は同時ではなくてもよく，期間内して自分の書いたものも含めて全 99 語に対して投票してもらうようにした。なお，既存の感性記述に対して賛成できない場合は，新たに感性記述をしてもらうように指示した（図 1 を参照）。

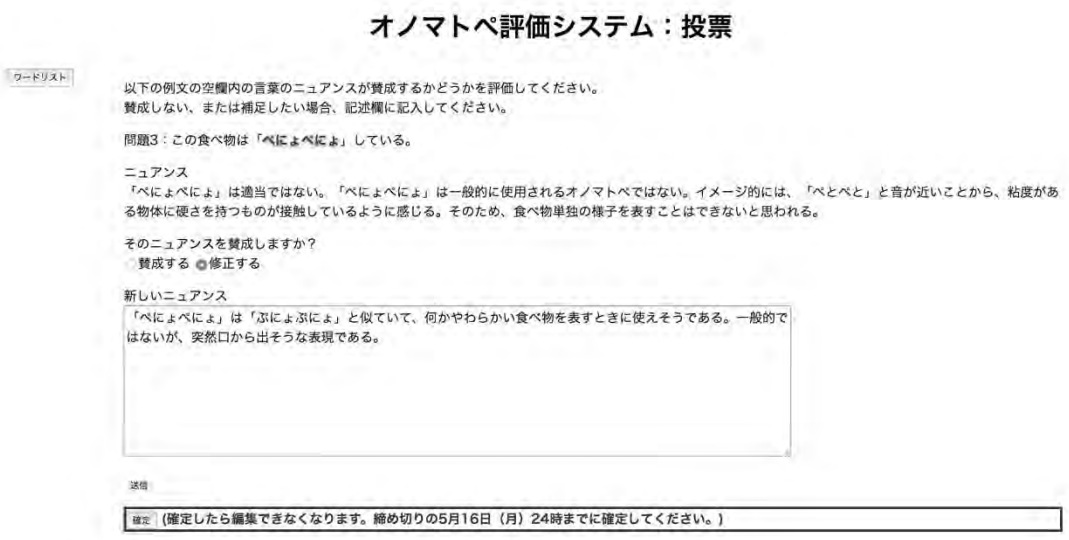


図 1　一つの投稿がある場合の投票画面

2.3　学習システムの実装

ステップ 1，2 で取得したオノマトペの感性記述及びその評価を用いて，例文に対しオノマトペを入力するとそのオノマトペに対して評価を行うシステムに実装した。オノマトペ自体の評価はステップ 1 で行ったものに従い，感性記述については，ステップ 1 で記述

[1] 語形成ルールは毎回の創作タスクによって違うものに設定されているが，今回は ABAB 型で A はパ行（ぱ，ぴ，ぷ，ぺ，ぽ），B は清音か拗音のように設定されている。

した感性記述に対してどれくらいの割合の母語話者が賛成をしているか，また，反対をしている場合代わりにどのようなニュアンスが考えられるかを表示する。また，システムは単純にオノマトペの評価のみを行うものと，その感性記述及び感性記述の賛成割合と他のニュアンスを表示するものの 2 種類を作成した。

3. 本学習システムの流れとオノマトペの習得

本学習システムでは，以下の流れで学習してもらうことになっている。

1) プリテストを行い，実験参加者のオノマトペのレベルを測る。
2) 実装したE-learningシステムにより，語形成ルールを学習し，オノマトペを創作し，感性記述データベースからフィードバックを与えるプロセスを繰り返す（図2を参照）。

図2　本学習システムの流れ

3) ポストテストを行う。

オノマトペのニュアンスには、言語に変換し，習得できる範囲の暗黙的な部分と、言語にも変換できないし，習得も難しい部分もある。まず，オノマトペの語形的ルールと音韻的ルールを語形成ルール（明示的知識）として学習者に提示する。次に，フィードバックのデータベースを感性記述（ニュアンスの言語化）に発展させることで，言語に変換できる暗黙的ニュアンスを学習者に習得してもらう。さらに、体験・実践によってしか習得できない暗黙的ニュアンスは，「オノマトペのアウトプット（創作）」—「感性記述のフィードバック」—「仮説修正およびニュアンスの内面化」を繰り返すプロセスを通じて習得される。低い評点のオノマトペを作った場合，なぜ適切ではないか，どんな文脈に適切であるかを，感性記述から読み取るように学習者に指示する。フィードバックから学んだニュアンスを内省したり咀嚼したりしながら次のオノマトペを創る体験・実践に臨む。さらに，学習者は学習—内省—創作のプロセスにおいて，自分の言い方と正しい言い方の間のギャップに気づくことができる。つまり，母語話者が言語に変換できなかったニュアンスにも学習者は気づく。これは，自分の知識に基づいて「仮説」を立て，アウトプットにより妥当性を検証し，フィードバックに応じて仮説修正を行うプロセスであり，母語話者の言語習得過程と重なる。

4. まとめ

本発表は学習システム構築についての進捗状況の報告だが、今後の課題はオノマトペの暗黙的ニュアンスを学習する E-learning システムを完成させ、検証実験を通じてその有効性を明らかにすることである。

外国語を学習することは明示的知識と暗黙的知識を獲得することである（Ellis, 2009）。しかし、教科書や教室において言語で説明される文型や文法などの明示的知識と違って，言外の意味を推測するしかないニュアンスや，人間の価値観や思考パターンなど無意識的に駆使されるものに関わっている言語文化の暗黙的知識を言葉にして学習者と共有することは非常に難しい。これは，教室日本語と実社会での日本語のギャップが生じる根本的な

原因である（李，2016）。本研究が貢献するように、オノマトペの暗黙的ニュアンスの習得の促進は，今後オノマトペ以外の暗黙知の習得メカニズム解明に役立つ。第二言語習得の新しいあり方の提案に繋がる。

【参考文献】

Ellis, R. (2009) Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. In Ellis, R. (et al) (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Eraut, M. (1985) Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10-2, 117-133.

Ivanona, G. (2006) Sound-symbolic approach to Japanese mimetic words. *Toronto working Papers in Linguistics* 26, pp.103-114.

Kakehi, I., Tamori, I., & Schourup, L. (Eds.) (1996) *Dictionary of iconic expressions in Japanese*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Xiaoyan Li, Takashi Hashimoto, Guanhong Li, Shuo Yang (2015) Teaching the Tacit Nuances of Japanese Onomatopoeia through an E-Learning System: An Evaluation Approach of Narrative Interpretation, *ICES 2015 : XIII International Conference on Educational Sciences*, Holiday Inn Paris, France, Jan 23-24, 2015

浅野千鶴子（編）（1978）『オノマトペ事典』角川書店

田守育啓 (2002) 『オノマトペ擬音・擬態語をたのしむ』, 岩波書店

浜野祥子（2014）『日本語のオノマトペ―音象徴と構造』くろしお出版

楊碩・橋本敬・李冠宏・李暁燕 (2015)「創作タスクによる日本語オノマトペのニュアンス学習システム」,『人工知能学会論文誌』30-1, 331-339.

李暁燕（2016）第 7 章「教材を使う授業の意義」吉岡英幸・本田弘之（編著）『日本語教材研究の視点』くろしお出版

李暁燕・橋本敬・楊碩・李冠宏 (2014)「日本語学習者のための自主学習用 E-Learning システムの改善に向けて―楊ら(2014)の提案方法を改善するコアとなるポイント―」日本語教育国際研究大会，シドニー工科大学, 2014 年 7 月

【付記】本研究は JSPS 科研費若手研究（B）15K1678 の助成を受けたものです。

〔2017 年度日本語教育学会春季大会（早稲田大学，2017.5.21）発表・ポスター発表㊲〕【予稿集】

「やさしい日本語地域ニュース」と NEWS WEB EASY の比較分析
―名詞と動詞の頻度に焦点をあてて―

細井陽子（国立国語研究所）・世良時子（成蹊大学）・根本愛子（東京大学）

1. はじめに

在住外国人・訪日外国人の増加やその多様化に伴い，減災や公文書，報道等の分野で「やさしい日本語」が注目される(庵他 2013，栗又他 2013 等)と同時に，近年では「やさしい日本語」とは何かが問われている。この問いについては，個別のルールや書き手の経験によって書き換えられた「やさしい日本語」を横断的に検証する必要があり，これまで概念的な検討(庵 2014 等)や，それぞれの「やさしい日本語」の比較検証(湯浅 2014 等)がみられる。

世良他(2016)は，報道目的の FM 栃木「やさしい日本語地域ニュース」(以下，地域 N)と NHK NEWS WEB EASY(以下，NWE)のテキストを対象に語彙構成に焦点をあて，統計的な比較・検証を行っており，いずれも旧 JLPT レベルの 4 級の割合が最も高く，3 級，2 級，1 級と続くが，NWE のほうが語彙の使用範囲について，より統制が取られていると指摘している。また，ラジオ放送である地域 N は，談話構造を明示する語彙の使用頻度が高いことを明らかにしている。しかし，「やさしい日本語」のやさしさは JLPT のレベルによるものと結論づけてよいかどうかは疑問である。そこで本研究では，同データの名詞と動詞の頻度に焦点をあて，その高頻度語と「日本語教育語彙表」の情報との比較，および統計的な比較・検証を行った。

2. 分析データ

本研究では，世良他(2016)と同様に，地域 N の全データ(34 週分 67 本)を基準とし，NWE からその話題に合わせた 17 本のニュースを選び，分析対象とした。それぞれのデータサイズ(形態素数・延べ)は，地域 N が 10281，NWE が 3619 である。

地域 N は，地域在住外国人及び日本人向けに放送された FM 栃木のラジオニュースのテキストである。ニュース選定会議には日本語教師と在住外国人，「やさしい日本語」への書き換えには日本語教師と FM 栃木が参加している(栗又他 2013)。

一方，NWE は，NHK が小中学生および日本在住外国人を対象に，ウェブ上で提供しているニュースのテキストである。ニュース作成には書き換え規則があり，作成は，日本語教師，記者(経験者)，デスク(記者)，技術スタッフ等が参加し，行っている(田中他 2013)。

3. 方法

地域 N と NWE のテキストを「日本語文章難易度判別システム」(jreadability)を用いて解析した。まず，高頻度の名詞と動詞をみるに当たり，元のデータサイズが異なるため，

どちらにおいても使用率が 0.50%以上の普通名詞(以下，名詞)と，3.00%以上の動詞一般(以下，動詞)を抽出した。それらを日本語学習辞書支援グループ(2015)「日本語教育語彙表 Ver1.0」の語彙の重要度スケール(以下，重要度)，および旧 JLPT レベルの情報と照らし，分析を行った。また，使用頻度の差の要因を探るべく，地域 N と NWE のいずれかが頻度 10 以上の名詞，および頻度 5 以上の動詞の使用頻度を比較し，統計的有意差がみられた項目の使用実態から要因を考察した。

4. 結果と考察

4-1. 高頻度語と「日本語教育語彙表」の重要度・旧 JLPT レベルとの比較

まず，地域 N，NWE いずれにおいても使用率が 0.50%以上の名詞(表 1)，3.00%以上の動詞(表 2)は以下の通りである。また，「日本語教育語彙表」(http://jreadability.net/jev)の旧 JLPT レベルや語彙の重要度も合わせて記載した。この重要度は，「『現代日本語書き言葉均衡コーパス』での使用頻度を統計的に処理し，5 段階のスケールとして表現」（日本語学習辞書支援グループ(2015)）したものである(数値が大きいほど重要)。

表 1．地域 N・NWE で使用率 0.50%以上の名詞における日本語教育語彙表の情報

jreadability					日本語教育語彙表	
普通名詞	地域N抽出数(延べ2597)	使用率	NWE抽出数(延べ898)	使用率	重要度スケール(0～5)	旧JLPTレベル
こと	88	3.39%	32	3.56%	0	3
人（ひと）	78	3.00%	22	2.45%	0	4
市（し）	75	2.89%	15	1.67%	3	3
月（がつ）	56	2.16%	15	1.67%	4	4
県	41	1.58%	19	2.12%	3	3
円	22	0.85%	10	1.11%	4	2
接種	14	0.54%	12	1.34%	4	級外
ため	13	0.50%	18	2.00%	0	3
予防	13	0.50%	12	1.34%	4	2

表 2．地域 N・NWE で使用率 3.00%以上の動詞における日本語教育語彙表の情報

地域N					NWE				
jreadability			日本語教育語彙表		jreadability			日本語教育語彙表	
動詞一般	抽出数(延べ480中)	使用率	重要度スケール(0～5)	旧JLPTレベル	動詞一般	抽出数(延べ214中)	使用率	重要度スケール(0～5)	旧JLPTレベル
言う(いう)	65	13.54%	0	4	言う(いう)	27	12.62%	0	4
乗る(のる)	24	5.00%	2	4	使う	14	6.54%	1	4
払う(はらう)	18	3.75%	2	3	出る	11	5.14%	1	4
作る(つくる)	15	3.13%	1	4	よる	10	4.67%	4	2
					調べる	9	4.21%	2	3
					受ける	8	3.74%	1	3
					話す	8	3.74%	1	4

名詞(表 1)では，地域 N，NWE 双方で最も高頻度の「こと」「人（ひと)」，そして，「た

め」の 3 つは，重要度が 0 であったが，旧 JLPT レベルではいずれも 3・4 級であり，「やさしい日本語」のやさしい目安とされるレベル（弘前大学人文学部社会言語学研究室）であった。それ以外は重要度が 3，4 と高めだが，「円」「予防」が 2 級，「接種」が級外であった。動詞(表 2)では，NWE の「よる」が 2 級であり，重要度は 4 となっている。「よる」単独では，やさしい目安とされる 3・4 級からは外れるが，機能語としての「～によると」としてみると，「日本語能力試験出題基準[改訂版]」では 3 級の範囲である。それ以外は重要度が 0～2 と低いものの，3・4 級となっている。ここから，報道分野における名詞と動詞のやさしさは，重要度と比例しないことがわかった。名詞については，語彙によってレベルと重要度にばらつきが認められ，レベルと重要度は必ずしも一致しないが，動詞については，概ね 3･4 級のレベルの重要度が低いことから，やさしく書き換えられた結果，重要度の低い語彙が選択されたと考えられる。

4-2. 統計的比較および考察

地域 N または NWE の双方，またはいずれかが頻度 10 以上の名詞と，頻度 5 以上の動詞について，カイ二乗検定行った(表 3)。トピックの数に差がある場合は，考察から除外した。

表 3. 地域 N・NWE の使用語彙の頻度比較

名詞（普通名詞）			動詞（動詞一般）		
基本形	カイ二乗値	頻度の高いコーパス	基本形	カイ二乗値	頻度の高いコーパス
話	19.45**	地域N	乗る(のる)	5.22*	地域N
時	7.16**	地域N	出る	15.07**	NWE
次(つぎ)	5.53*	地域N	話す(はなす)	8.29**	NWE
はじめ	5.21*	地域N	調べる	15.01**	NWE
語	8.22**	地域N	行う	7.47**	NWE
高校	3.90*	地域N	よる	24.72**	NWE
勉強	4.37*	地域N			
税金	4.02*	地域N			
接種	4.48*	NWE			
ため	14.93**	NWE			
予防	5.18*	NWE			
自転	17.28**	NWE			

(p<0,01**, p<0.05*)　　(p<0,01**, p<0.05*)

名詞については，地域 N において頻度が高かったものとして「話」「次」「はじめ」があるが，これらは世良他(2016)同様，聞き手への配慮から談話構造を明示するためであると考えられる。また，「時」「語」は，外国人向けの講習や公共施設の利用時間案内の話題等が取り上げられているという，視聴者の性質が要因となっていると考えられる。続いて，NWE において頻度が高かった「自転」は，「自転車」として使用されており，例 1 のように省略や言い換えが可能なものを含め，1 文中に 2 回使用されている事例が複数あることが影響していると考えられる。

例 1：来年 1 月には全部の自転車を電気の力を利用する自転車に変えて，お年寄りや女

性にも使いやすくする予定です。【NWE】(以下，例文内の下線は筆者が加筆)

続いて，動詞のうち，「話す」(例 2)，「行う」(例 3)についてみていく。

例 2 : 厚生労働省は「ワールドカップのすぐ前は，検疫所などが混む可能性があるので，できるだけ早く予防接種を受けてください」と話しています。【NWE】

例 3 : 弘前公園では 23 日から「弘前さくらまつり」を行っていて，大勢の人が桜を見に来ています。【NWE】

「話す」は両者において引用表現として使用されている。地域 N では抽出数 4 つのうち 3 つが引用文で，出現形が「～ように話します」「～と話しました」「～と話していました」と多様なのに対して，NWE は抽出された 8 つ全てが引用文であり，出現形は「～と話してい(ます／ました)」で統制がとられている(例 2)。また，「行う」については，NWE においてイベントの開催を伝えるのに徹底して使用されており(例 3), ニュースの書き方に統制がとられている。一方，地域 N では，「行う」は 1 件だったが，代替えとして「ある(動詞一般ではなく，動詞-非自立可能に分類)」が 16 件抽出されたことから，地域 N ではイベントの開催には「ある」が主に使用されていることがわかった。 NWE では「ある」を使用した事例はなかった。

4-2-1. 名詞「ため」

次に，「ため」について使用実態をみると，地域 N と NWE では目的・利益，原因・理由，接続詞の 3 種類の用法がみられた(表 4)。

表 4. 地域 N と NWE に現れた名詞「ため」の使用実態

	用法（抽出数）	出現形	抽出文(実例)
地域N	目的(11)	～ために(は)	宇都宮市は、「市役所の窓口時間を知ってもらう**ために**、これからもたくさんＰＲ、宣伝をしていきたい」と話しました
		～ための	高校生や大学生に、勉強する**ための**お金を貸してくれる団体などがあります
	原因・理由(2)	～ため(に)	一緒に乗っていた19歳の少年も、うそをついた**ため**逮捕されました
	接続詞(0)	—	—
NWE	目的・利益(3)	～ために	「最低賃金」は、働く人の生活を守る**ために**会社などが払わなければならない賃金です
		～ための	「ピジョン」という会社は、去年2月から12月まで「野菜deらくがきペースト(トマト・にんじん・えだまめ)」というベビーフード(＝赤ちゃんの**ための**食べ物)を売っていました
	原因・理由(9)	～ため	明治時代は大きいひな人形が人気だった**ため**、この中には高さが50cmの人形もあります
	接続詞(6)	このため	**このため**、国などがお金を出して、県や市などがワクチンの予防接種を行うことにしました

これらについて fisher の正確確立検定を行ったところ，「目的」について有意差がみられた($p<0.05$)。これは，目的の「ため」は代表的な初級教科書の学習項目となっていることが要因だと考えられる。地域 N においては，元のニュース（複数の場合あり）から書き換えをしている日本語教師によるティーチャートーク的な要素の反映がみられ，初級レベルのものは積極的に使用し，それ以外のものは使用しないという調

整が働いた結果だと考えられる。一方，文頭に現れる「このため」という接続詞的な用法はNWEのみに6つみられる。これについては，地域NよりNWEのほうが，書きことば的な「ニュースの文体」にするための統制が強くとられているためだと考えられる。

4-2-2. 動詞「よる」

続いて，「よる」の使用実態(表 5)をみると，NWE では，情報源を明示する表現は「によると」をほぼ徹底して使用しており(例 4)，そうではない例は 1 つ(例 5)のみであった。

表 5. NWE に現れた動詞「よる」の使用実態

用法（抽出数）	出現形	抽出文(実例)
情報源(9)	～によると	警察によると、熊は1m50cmぐらいの大きさで、男性をひっかいたあと山へ逃げて行きました
それぞれ(1)	～によって	最低賃金の基準は場所によって違います

例 4 : NITE によると，エアコンや扇風機の事故が 1 年に 100 ぐらいあります。【NWE】

例 5 : 会社は，今までに体の具合が悪くなったという相談は来ていないと言っています。【NWE】

一方，地域 N では「～によると」は一度も使用されず，代わりに「と言って（います／いました)」という文型を用いて情報源を明示し，引用している。「(情報源）は～と言っています」(例 6)と「～と（情報源）が／は言っています」(例 7)の文型がそれぞれ 5 件ずつ，合計 10 件抽出された。

例 6 : 警察庁は，ルール違反に厳しくできるように，法律を直していきたいと言っています。【地域 N】

例 7 :「駅のすぐそばなので，おいしいビールを飲んで，すぐに電車にのることができますよ」と，栃木市観光協会が言っています。【地域 N】

地域 N で，このように「～と言っています」が使用され，「～によると」が使用されないのは，「～によると」が日本語教師の持つやさしさの基準から外れると判断され，調整が行われたためだと考えられる。また，例 7 のように，会話体の引用が用いられたのは，聞き手への配慮として調整が行われた結果であると考えられる。

以上のような要因から，動詞「よる」が NWE において頻度が高く，地域 N において頻度が低いと考えられる。

5. まとめ

本研究は，語彙構成を JLPT レベルで分析した世良他(2016)の追研究として，個別のルールや書き手の経験によって書き換えられた「やさしい日本語」の言語的特徴について，さらなる検証を試みたものである。名詞と動詞の頻度に焦点をあてて統計的な比較・検証を行い，有意差のある項目についてその要因を検討した結果，世良他(2016)と同様に，報道の性質やニュース作成過程を反映した共通点や相違点の特徴がより明らかになった。

謝辞

本研究では，日本語学習辞書支援グループ（2015）「日本語教育語彙表 Ver 1.0」（http://jisho.jpn.org/），ならびに，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。

【参考文献】

庵功雄(2014)「『やさしい日本語』研究の現状と今後の課題」『一橋日本語教育研究 2』

栗又由利子・世良時子・神山英子・松浦真理子(2013)「『やさしい日本語地域ニュース』の発信とその活用　―多文化共生環境を目指す試みとして―」『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』

世良時子・根本愛子・細井陽子(2016)「『やさしい日本語』によるニュースのテキスト分析 ―「やさしい日本語地域ニュース」と NEWS WEB EASY の語彙に注目して―」『2016 年度日本語教育学会春季大会予稿集』

田中英輝･美野秀弥･越智慎司･柴田元也(2013)「『やさしい日本語』による情報提供　NHK の NEWS WEB EASY の場合」『「やさしい日本語」は何を目指すか多文化共生社会を実現するために』ココ出版

湯浅千映子(2014)「『やさしい日本語』に見る言い換え操作―語句交代の形式に着目して」『神奈川大学国際経営論集 48』

国際交流基金・日本国際教育協会 著･編(2002)『日本語能力試験 出題基準［改訂版］』凡人社

日本語学習辞書支援グループ（2015)「日本語教育語彙表 Ver 1.0」〈http://jisho.jpn.org/〉(最終アクセス 2017 年 3 月 28 日)

日本語文章難易度判別システム 〈http://jreadability.net/〉(最終アクセス 2017 年 3 月 28 日)

弘前大学人文学部社会科学研究室「減災のための『やさしい日本語』」
〈http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/EJ1a.htm〉(最終アクセス 2017 年 4 月 03 日)

2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集

発　行　2017 年 4 月 27 日
発行者　公益社団法人日本語教育学会
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F
TEL 03-3262-4291　FAX 03-5216-7552　E-mail　office@nkg.or.jp
URL　http://www.nkg.or.jp

公益社団法人
日本語教育学会