



2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集

2018(平成30)年5月26日・27日／東京外国語大学

目 次

WEB 版プログラム…p.2-18

※p.6-11 の「発表一覧」にて各発表の予稿掲載ページをご確認いただけます。

パネルセッション…p.19

口頭発表：午前の部…p.80 ／午後の部…p.153

ポスター発表：第 1 部…p.194 ／第 2 部…p.245 ／第 3 部…p.297



公益社団法人

日本語教育学会

2018年度日本語教育学会春季大会

2018年5月26日（土）・5月27日（日）
東京外国語大学（東京都府中市）

日本語教員養成の新しい役割と可能性

公益社団法人日本語教育学会は、その使命として「人をつなぎ、社会をつくる」を掲げ、昨年5月の春季大会で学会像・全体目標・事業方針・組織方針・財政方針を2015-2019年度事業計画と共に、学会の理念体系として発表しました。

今回の大会では、2015-2019年度事業計画における社会的研究課題の一つ「日本語人材・複言語人材育成のための日本語教師養成・研修の理念と枠組みの再構築」を念頭に置き、「日本語教員養成の新しい役割と可能性」をテーマに据えました。このテーマを踏まえ、一般公開プログラムでは、「日本語指導が必要な子どもたちを取り巻く学習環境を手がかりとして」をサブテーマとし、国内外で多様化し続ける学習環境に対応できる日本語教員養成のあり方について考えることにしました。

特に、喫緊の課題として注目されている日本語指導が必要な子どもたちを取り巻く学習環境を切り口として、日本語教育の視点を持った人材の育成を担う日本語教員養成課程の今後の役割や可能性について、みなさまと議論していきたいと思います。当日共有される実践・研究事例、問題提起をきっかけに、あらためて日本語教育の日本国内及び海外における重要性とその社会的役割を問い直す機会となれば幸いです。

公益社団法人日本語教育学会会長 石井恵理子

目 次

開催のご挨拶	2
開催概要／目次	3
大会日程	4
一般公開プログラム	5
発表一覧：パネルセッション	6
発表一覧：口頭発表	7
発表一覧：ポスター発表	9
同時開催イベント	12
キャンパス案内図	16
会場配置図	17
会場への交通案内	18

- ◆主催：公益社団法人日本語教育学会
- ◆大会参加費：【事前登録※お支払い時に手数料がかかります】
 - 会員 3,500 円
 - 会員（学生証をお持ちの方）2,000 円
 - 会員でない方 5,000 円
 - 【当日受付】一律 5,000 円
- ◆懇親会費：【事前登録※お支払い時に手数料がかかります】
 - 一律 3,000 円
- ◆事前登録期間：2018 年 4 月 16 日（月）～ 5 月 15 日（火）
- ◆問合先：03-3262-4291/E-mail:taikai-office@nkg.or.jp(前日まで)
090-1999-3315(当日のみ)

◆大会日程◆

一般公開プログラム以外は、研究講義棟になります。
* 印のイベントの概要は、12～15ページをご覧ください。

5月26日(土)

9:00

10:00

11:00

12:00

13:00

14:00

15:00

16:00

17:00

18:00

10:00-12:00

アゴラ・グローバル

一般公開プログラム (無料)

12:10-

1階: 104

*わかばさん

13:00-13:50

1階: 101

開会式
授賞式

14:00-15:30

1階: 101, 115
2階: 227

パネルセッション 第1部

15:45-17:15

1階: 101, 115
2階: 227

パネルセッション 第2部

17:30-19:00

大学会館

懇親会

12:00-17:00

1階: ガレリア

受付 *わかば・コンシエルジュ (12:00-14:45) / * 賛助会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)

* 1日のイベントの概要は、12～15ページをご覧ください

5月27日(日)	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00
		9:30-12:00 1階：101, 115 2階：227 口頭発表 午前の部 (各発表30分)	10:50-12:20 1階：113, 114 ポスター発表 第1部	12:10-12:50 1階：101 * 委託事業 報告 1階：115 * 科研申請 セミナー	13:30-15:20 1階：101, 115 2階：227 口頭発表 午後の部 (各発表30分)	14:30-16:00 1階：113, 114 ポスター発表 第3部				
		9:00-11:00 1階：109 定時代議員総会	12:10-13:20 1階：110, 111 * NetJ (無料) 12:10-13:20 1階：104, 105 *ぶらさだわかば	12:40-14:10 1階：113, 114 ポスター発表 第2部						
			8:45-15:00 1階：ガレリア 受付 *わかば・コンシエルジュ (9:00-13:30) / * 賛助会員出展ブース (書籍展示・団体紹介等) (無料)							

パネルディスカッション

日本語教員養成の新しい役割と可能性

—日本語指導が必要な子どもたちを取り巻く学習環境を手がかりとして—

日本語教員養成課程は実際に日本語教師となる学生ばかりではなく、日本語教育の知識を活かした様々な分野で活躍する人材を輩出し、多文化共生社会の構築に貢献しています。本プログラムでは、そのような人材を「日本語教育の視点を持った人材」と捉えたいと思います。昨今喫緊の社会的課題として注目されている日本語指導が必要な子どもたちを取り巻く学校内外の学習環境を切り口として、その支援についての実践・研究に取り組まれている方々をパネリストに迎え、日本語教育の視点を持った人材の育成を担う日本語教員養成課程の今後の役割や可能性について議論します。

パネリスト：

「子どもの日本語教育分野に求められるアントレプレナーシップとは」

田中宝紀氏（NPO 法人青少年自立援助センター
定住外国人子弟支援事業部責任者）

「外国人の子どもの不就学「ゼロ」をめざして」

小島祥美氏（愛知淑徳大学准教授）

「多文化共生を担う人材育成と外国籍市民への日本語支援」

宮崎幸江氏（上智大学短期大学部教授）

「多様な子どもたちを豊かに育む社会の創成に向けて」

石井恵理子氏（東京女子大学教授）

進 行：

阿部新（公益社団法人日本語教育学会大会委員・
東京外国語大学）

本プログラムは、一般社団法人尚友倶楽部の助成を受けたものです。

パネルセッション

第1部〔14:00～15:30（90分）〕

第1会場	第2会場	第3会場
研究講義棟1階101 司会：ボイクマン総子 （東京大学） ①…p.20 日本語教育におけるこれからの 評価研究を考える 李在鎬（早稲田大学） 伊東祐郎（東京外国語大学） 島田めぐみ（日本大学） 近藤ブラウン妃美（米国・ハワイ大 学）	研究講義棟1階115 司会：古川嘉子 （国際交流基金） ②…p.30 人的・物的リソースを活用した 大学間連携ネットワークの形成 —教育関係共同利用拠点事業のさら なる活用に向けて— 工藤嘉名子（東京外国語大学） 伊藤秀明（筑波大学） 藤平愛美（大阪大学） 藤村知子（東京外国語大学）	研究講義棟2階227 司会：西谷まり （一橋大学） ③…p.40 日本語学校の質的保証—混乱か らの脱却— 佐々木倫子（桜美林大学名誉教授） 江副隆秀（新宿日本語学校） 加藤早苗（インターカルト日本語学 校） 山本弘子（カイ日本語スクール）

第2部〔15:45～17:15（90分）〕

第1会場	第2会場	第3会場
研究講義棟1階101 司会：浜田麻里 （京都教育大学） ④…p.50 DLAのダイナミック・アセスメン トとしての可能性—アセスを通じ て教師力を伸ばす— 菅長理恵（東京外国語大学） 高橋登（大阪教育大学） 真嶋潤子（大阪大学） 櫻井千穂（同志社大学） 小山幾子（豊田市教育委員会）	研究講義棟1階115 司会：由井紀久子 （京都外国語大学） ⑤…p.60 食べ物を通じた日本語教育—体 験を語る評価，オノマトペ，感覚表 現— ポリー・ザトラウスキー（米国・ミ ネソタ大学） 福留奈美（早稲田大学大学院生） 水藤新子（中央学院大学） 蓮沼昭子（創価大学）	研究講義棟2階227 司会：河野俊之 （横浜国立大学） ⑥…p.70 「生活者としての外国人」への 言語教育に携わる人材とはどう あるべきか—その人材像・育成方 法について再考する— 足立祐子（新潟大学） 松岡洋子（岩手大学） 安場淳（中国帰国者支援・交流セン ター） 西口光一（大阪大学） 宇佐美洋（東京大学）

口頭発表 午前の部〔9:30～12:00（各30分）〕

	第1会場	第2会場	第3会場
	1階 101 司会：川村よし子 （東京国際大学）	1階 115 司会：西口光一 （大阪大学）	研究講義棟 2階 227 司会：福田倫子 （文教大学）
9:30～10:00	①…p.81 学習者の発話を価値から捉えるか、意味から捉えるか—学習者が答える意義を持った問いかけという視座— 深江新太郎（NPO 多文化共生プロジェクト）	⑤…p.105 ブラジルの日系人の子どものたちの二言語作文に関する一考察—産出量に着目して— 伊澤明香（大阪大学大学院生）	⑨…p.129 韓国人日本語学習者による漢字語の音韻類似性に基づいた処理方略 金志宣（名古屋大学大学院生） 熊可欣（同） 玉岡賀津雄（名古屋大学）
10:10～10:40	②…p.87 表現活動における臨床性のある関係づくりの可能性 岡崎洋三（大阪大学）	⑥…p.111 多文化共生社会のビジネス日本語教育—目的別日本語教育におけるビジネス日本語の領域の再考からの一考— 栗飯原志宣（ベトナム・日越大学）	⑩…p.135 非漢字圏日本語学習者のワーキングメモリと日本語読解能力の相関—マレーシア人留学生を対象として— 吉川達（佐賀大学）
10:50～11:20	③…p.93 日本語教育における待遇コミュニケーション教育のあり方 平松友紀（早稲田大学大学院生） 任ジェヒ（同） 蒲谷宏（早稲田大学）	⑦…p.117 初級日本語学習者が共創型対話を成立させるために教師は何ができるのか—東南アジア5か国と日本の高校生によるプロジェクトワークの実践から— 中尾有岐（国際交流基金） 大船ちさと（同）	⑪…p.141 ルーブリックを用いた初中級日本語学習者のレポート活動—ルーブリック活用の可能性— 伊藤奈津美（早稲田大学） 木野緑（同）、山同丹々子（同） 安田励子（同）、山方純子（同）
11:30～12:00	④…p.99 中国人上級学習者の相手言語接触場面と第三者言語接触場面における発話の重なりについて 陳新（文教大学大学院生）	⑧…p.123 日能試・親密度で測る日本語非母語話者／子ども向け記事の語彙のやさしさ—NHK NEWS WEB EASY と朝日小学生新聞の比較— 近藤めぐみ（タイ・チュラーロンコーン大学）	⑫…p.147 DLA〈読む〉の構成概念妥当性の検証—テキストレベルの順位性をめぐって— 櫻井千穂（同志社大学） 真嶋潤子（大阪大学） 中島和子（カナダ・トロント大学名誉教授） 野口裕之（名古屋大学名誉教授）

口頭発表 午後の部〔13:30～15:20（各30分）〕

	第1会場	第2会場	第3会場
	1階 101 司会：木下直子 （早稲田大学）	1階 115 司会：ダニエル・ロング （首都大学東京）	研究講義棟 2階 227 司会：小川誉子美 （横浜国立大学）
13:30～14:00	⑬…p.154 電車の日本語は外国人にとってわかりやすいか—電車アナウンス録音調査から— 宿谷和子（にほんごの会企業組合） 天坊千明（同） 真殿直子（同）	⑯…p.172 介護の日本語教育における学びの場づくり—放射状の学びの効果— 奥村恵子（首都大学東京） 奥村匡子（同） 加藤真実子（同） 西郡仁朗（同） 野村愛（同）	⑲…p.188 従属節の「丁寧形+から」の使用実態と、その教育再考 前原かおる（東京大学） 増田真理子（同） 河内彩香（東京外国語大学） 猪股来未（東京大学） 菊地康人（同）
14:10～14:40	⑭…p.160 グローバル MOOCs における日本語オンライン講座の動画再生ログにみられる視聴実態 戸田貴子（早稲田大学） 大戸雄太郎（早稲田大学大学院生）	⑰…p.172 地域日本語教育におけるコーディネーター人材の「専門性」とその形成過程—国際交流協会等職員・日本語コーディネーターへのインタビュー分析から— 御館久里恵（鳥取大学） 神吉宇一（武蔵野大学） 柳田直美（一橋大学）	
14:50～15:20	⑮…p.166 用法依存モデルに基づいた電子教材ソフトウェアの開発と開発成果報告—理論に基づいたテクノロジーの活用に向けて— 久我瞳（名古屋外国語大学） 立部文崇（徳山大学）	⑱…p.182 「満洲国」建国大学学生に於ける日本語観と学習観の側面—第1期生を中心に— 酒井順一郎（九州産業大学）	

ポスター発表 第1部 [10:50 ~ 12:20 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第1会場

研究講義棟 1階 113

①…p.195

教育実習を通じて実習生が
認識する課題の変容—教育
実習前後の比較から—

柳田直美（一橋大学）
太田陽子（同）

③…p.207

教師向け素材提供型サイト
における課題遂行型授業実
践への支援—「みんなの教材
サイト」再構築での試み—

伊藤由希子（国際交流基金）
上原由美子（同）
長坂水晶（同）

⑤…p.219

外国人児童生徒等の指導を
行う教員・支援者の養成・
研修—育成する教師像を中心
に—

浜田麻里（京都教育大学）
和泉元千春（奈良教育大学）
川口直巳（愛知教育大学）

②…p.201

「同僚性」の構築を可能にす
るものとは—ツールとしての
学びの場を共有することを通し
て—

中村妙子（フリーランス）

④…p.213

大学の英語教育と連携した
日本語教師養成プログラムの
開発—初級日本語教育にお
ける媒介語としての英語使用—

嵐洋子（杏林大学）
阿部新（東京外国語大学）
田川恭識（日本大学）

⑥…p.221

日本語教員養成課程におけ
るアクティブラーニングの実
践と学習者の学び—社会と
結びついた問題意識の共有と
当事者意識の高まり—

小口悠紀子（首都大学東京）

第2会場

研究講義棟 1階 114

⑦…p.223

「JF にほんごeラーニング
みなと」の多言語化から見
えてきたこと—オンラインコー
スで学ぶ日本語学習者の分布と
傾向—

和栗夏海（国際交流基金）
廣利正代（同）

⑨…p.231

予備教育における理工系専
門科目語彙の音声韻律情報
付き補助教材の開発—基礎
数学—

伊達宏子（東京外国語大学）
伊東克洋（同）
渋谷博子（同）
藤村知子（同）

⑪…p.239

拡張現実を利用した教室と
教室外をつなげる実践

米本和弘（東京医科歯科大学）

⑧…p.229

経済連携協定（EPA）に基
づく外国人看護師候補者の
ための教材開発

加藤敬子（金沢大学大学院生）

⑩…p.237

言語景観を活用したビデオ
教材の制作における理論的
枠組みと内容について

磯野英治（名古屋商科大学）
西郡仁朗（首都大学東京）

ポスター発表 第2部 [12:40 ~ 14:10 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第1会場

研究講義棟 1階 113

⑫…p.246

日本国内の日本語を学ぶ高校生を対象にした「書くこと」のカリキュラム

河上加苗（早稲田大学大学院生）

⑭…p.257

外国人児童生徒等教育の現場は、担当教員の資質・能力として、何を重視しているのか

中川祐治（福島大学）
仲本康一郎（山梨大学）

⑯…p.265

あん摩マッサージ指圧師国家試験に見られる語彙の分析—用いられる語彙の傾向と学習優先度の検討—

河住有希子（日本工業大学）
藤田恵（立教大学）
浅野有里（日本国際教育支援協会）
北川幸子（神田外語大学）

⑬…p.251

定住外国人とともに働く職場支援のための Can-do statements の開発—レジ場面における CDS の開発と試用—

大平幸（立命館大学）
掛橋智佳子（関西学院大学）
佐野真弓（同）
森本郁代（同）

⑮…p.263

子どもの言語教育に関する親の選択・実践からことばの育ちを捉える—日系カナダ人家族の事例から—

秋山幸（早稲田大学大学院生）

第2会場

研究講義棟 1階 114

⑰…p.267

困り事を抱えた保護者と幼稚園・保育園とのやりとり—外国出身保護者支援に向けて—

薄井宏美（山形大学）
内海由美子（同）
澤恩嬉（東北文教大学短期大学部）
角南北斗（フリーランス）

⑲…p.279

日本人と外国人の日本語ビジネスコミュニケーションのための学習環境デザインの考察と提案—対話による「相互理解」と「より良い関係性構築」を目指す—

小林北洋（早稲田大学大学院生）

⑳…p.291

日本語学校の地域社会への貢献—小学校との交流プログラムを通して—

堂野崎梨紗（新宿日本語学校）

⑱…p.273

実際の生活場面での利用を目指した簡易型日本語能力評価テストの開発

立部文崇（徳山大学）
羽瀨由子（同）

㉑…p.285

広島市ホームページにおける「やさしい日本語」書き換えについての考察—特定分野の語についての分類と書き換え—

宮前純子（広島市立大学大学院生）

ポスター発表 第3部 [14:30 ~ 16:00 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第1会場

研究講義棟 1階 113

②②…p.298

受講生へのアンケート結果からみた短期ジャパスタディプログラムの意義—アクティブラーニングを中心とした実践から—

野村琴菜（お茶の水女子大学大学院生）

高橋桂子（国際日本語普及協会）

難波房枝（武蔵野大学）

矢野和歌子（国際日本語普及協会）

堀井恵子（武蔵野大学）

②③…p.304

日本語オンライン・プレースメント・テストの開発

柳澤絵美（明治大学）

小森和子（同）

李在鎬（早稲田大学）

長谷部陽一郎（同志社大学）

②④…p.310

語彙リスト生成システムの開発と日本語授業での活用

角南北斗（フリーランス）

野村愛（首都大学東京）

中川健司（横浜国立大学）

齊藤真美（豪州・国際交流基金）

布尾勝一郎（佐賀大学）

橋本洋輔（国際教養大学）

②⑤…p.315

教師・学生に低負担な継続的接触場面のデザイン—日本人大学生と日本語学校留学生を無料通話アプリで結ぶ—

近藤優美子（京都外国語大学）

②⑥…p.321

学校教員の意識変容を促す日本語指導研修—参加者の期待とビリーフの調査から—

齋藤ひろみ（東京学芸大学）

菅原雅枝（同）

②⑦…p.327

交流活動に対する教師間の評価—学習者のコミュニティ拡大を目的とした日韓共同理工学学部予備教育コースにおける試みを例に—

梶原彩子（名古屋大学大学院生）

千葉月香（同）

内山喜代成（同）

安藤郁美（同）

第2会場

研究講義棟 1階 114

②⑧…p.333

読解スキル習得過程の語り—プロセスと動機付けを焦点として—

藤井明子（上智大学）

③⑩…p.345

2字漢字語の音韻類似性・音韻的距離に関する日韓中越データベースのオンライン検索エンジンの構築

于劭賢（名古屋大学大学院生）

金志宣（同）

玉岡賀津雄（名古屋大学）

③⑫…p.356

漢字からの成り立ちを通してひらがな・カタカナを同時に教える教授法

三橋未幸（新宿日本語学校）

須田ちえ子（同）

②⑨…p.339

日本語学習者はどのような状況においてポジティブな感情を経験するのか—台湾人学習者のケーススタディー—

鈴木綾乃（横浜市立大学）

岩下智彦（早稲田大学）

伊藤奈津美（同）

③⑪…p.351

キャリア支援につながる短期ビジネス日本語プログラムの実践と学習者の学び—体験を重視した実践の検証と学習者へのインタビュー調査を通して—

寅丸真澄（早稲田大学）

作田奈苗（東京外国語大学）

饗場淳子（同）

賛助会員出展ブース

〔5月26日（土）12:00～17:00, 27日（日）8:45～15:00〕

会場：研究講義棟 1 階 ガレリア（奥）

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助会員団体

本会の会員種別には賛助会員という会員種別があります。現在 39 団体（2018 年 2 月現在）が入会しており、全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO 団体等、様々な分野で活躍されている団体です。賛助会員の皆様からは、日本語教育全体の発展と本会の運営の促進のために多大なご協力をいただいております。

本会では、昨年の秋季大会より「賛助会員出展ブース」を会場内に新設しています。春季大会での出展ブースは今回が初めてです。大会参加者との交流、参加者間のネットワーク作りの促進、日本語教育及び関連領域の情報提供、情報交流、広報等の一助になればと考えています。大会会場ならではのお話ができる可能性もあります。出展ブースでは各団体専用のブースを設け、各団体の紹介や最新情報の発信、書籍、教材のラインアップ展示等を行います。最新の書籍等が一同に手にとって見られる絶好の機会かと思えます。

参加者の皆様には是非足を運んでいただきますよう、ご案内申し上げます。

わかば・コンシェルジュ

〔5月26日（土）12:00～14:45, 27日（日）9:00～13:30〕

会場：研究講義棟 1 階 ガレリア（大会受付前）

主催：公益社団法人日本語教育学会チャレンジ支援委員会

大会に参加してみて、わからないことや聞いてみたいことがありましたら、「わかば・コンシェルジュ」にお越しください。「どこでどんな発表をしていますか」「〇〇に興味があるんですが、どの発表を聞きに行ったらいいのでしょうか。おすすめのコースを教えてください」など、大会プログラムに関する素朴な疑問や質問にお答えいたします。「わかばさんいらっしゃい」と連動しており、「わかばさんいらっしゃい」のチェックリストをコンプリートされた方に記念品を進呈いたします。大会へのご参加の記念にパネルを使った記念撮影のお手伝いもいたします。

また、他分野がご専門でこれから初めて日本語教育に関わるという方からのご質問やご相談にも可能な限り対応いたします。

2 日目（5 月 27 日）は、「ぶらさ da わかば」の申し込み受付も行います。黄色い帽子を着たスタッフがお待ちしておりますので、お気軽にお立ち寄りください。

同時開催イベント

わかばさんいらっしやい

〔5月26日（土）12:10～12:55〕

会場：研究講義棟 1 階 104

主催：公益社団法人日本語教育学会チャレンジ支援委員会

「わかばさん」とは、日本語教育を学ぶ学生・大学院生・日本語教育活動に関わり始めたばかりの方、教育経験は長くても研究活動を始めたばかりの方など、日本語教育学会ビギナーの方たちのことです。わかばさんが研究大会に参加するときは、「一人で大丈夫かな?」「どこへ行ったらいいんだろう?」と、少し不安だったり、ちょっと勇気が必要だったり…。学会のセンパイたちもみんなそんな経験をしてきました。

そんなわかばさんたちのために、「わかばさんいらっしやい」では、大会のしくみや聞きに行く発表の選び方、その他いろいろ、研究大会の楽しみ方をわかりやすくご説明します。もちろん、「こんな基本的なこと、今さら聞いてもいいのかな…」という隠れわかばさんも大歓迎。また、「自己紹介カード」を交わしながら、同じわかばさんどうしでつながる場も。仲間が増えれば、もっと大会が楽しくなるはずです。

「わかばさんいらっしやい」は食べ物・飲み物持参もOK！ランチを持って「わかばさんいらっしやい」の会場に是非いらっしやってください。

ぶらさ da わかば

〔5月27日（日）12:10～13:20〕

会場：研究講義棟 1 階 104・105

主催：公益社団法人日本語教育学会チャレンジ支援委員会

この学会に集うだれもが「わかば」マークをつけて日本語教育の実践や研究に関わり始めました。「わかば」の頃、日本語教育の世界で自分の先を歩いている「センパイ」と交流する機会を持てれば、ちょっとしたヒントをもらったり、悩みや疑問について相談したりできるかもしれません。それが、飛躍につながるきっかけになる可能性もあります。とは言え、自分からセンパイに話しかけたり、さらには、一対一で対話をする機会を持つたりすることは、なかなかむずかしいことではないでしょうか。

そんな「わかば」な人のための企画が、「ぶらさ da わかば」です。日本語教育の世界で皆さんの少し先を歩いているセンパイと、一対一で気楽に話してみませんか。研究や実践の話をしたり、キャリアの相談をしたり、夢を語り合ったり、センパイの経験談を聞いたり、自由な空間です。どうぞ奮ってご参加ください。当日の午前9時から大会受付に併設する「わかば・コンシェルジュ」で申込を受け付けます。参加するセンパイのプロフィールなど、詳細は学会ウェブサイトをご覧ください。

日本語教育研究実践ネットワーク (Net-J) 研究会紹介ブース

* 無料でご参加いただけます。

〔5月27日（日）12:10～13:20〕

会場：研究講義棟 1 階 110・111

主催：公益社団法人日本語教育学会学会連携委員会 Net-J 部会

日本語教育研究・実践ネットワーク（Net-J）は、アカデミック・ジャパニーズグループ研究会、多文化共生社会における日本語教育研究会、日本語音声コミュニケーション学会、多文化共生社会における日本語教育研究会、ビジネス日本語研究会、看護と介護の日本語教育研究会、日本語教育学会（事務局）の7団体で組織されたネットワークです。本ブースでは、これらの研究会が、各分野の最新情報や、各研究会の取り組みについてご紹介します。また、当該分野の研究・実践に興味のある方の、個別の相談に乗ることも可能です。ぜひ、関連分野の研究・実践に取り組んでいる方、また関連分野の興味のある方のご来場をお待ちしています。

また、Net-J では、新たな加盟団体を随時募集しています。興味のある団体は、日本語教育学会事務局までご相談ください。

科研申請アドバイスセミナー 「日本語教育学における科研の今とこれから」

〔5月27日（日）12:10～12:50〕

会場：研究講義棟 1 階 115

主催：公益社団法人日本語教育学会調査研究推進委員会

科学研究費助成事業として研究分野「日本語教育」で採択される研究を増やすことを目的とした企画です。「日本語教育学における科研の今とこれから」というテーマで、科研費採択経験者や審査委員経験者等から具体例を交えた情報を提供します。

科研費に採択されるためには、テーマの新規性や方法論の妥当性、申請書作成過程におけるルール遵守がきわめて重要です。この企画では、科研費申請のための注意事項、採択されるためのコツを解説し、参加者の理解を深めることを目指したいと思います。また、最近の日本語教育学の領域やテーマ、および、採択実績のある具体的なテーマを紹介します。これをもとに、参加者に研究テーマのブレインストーミングができる機会を提供します。

以上の説明の後、参加者からの質問を受け付ける時間を設け、参加者間での疑問点とそれへの解決例を共有します。

文部科学省委託事業：外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・ 研修モデルプログラム開発事業—初年度事業報告—

〔5月27日（日）12:10～12:50〕

会場：研究講義棟 1 階 101

主催：文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の
養成・研修モデルプログラム開発事業」調査研究部会

文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」
として、2017 年度は養成・研修の実態と求められる資質・能力に関する 3 つの調査を実施しま
した。①教員養成課程が認定されている大学・教職大学院，都道府県・市区町村教育委員会，国
際交流協会における外国人児童生徒等教育に関する養成・研修の実施状況（悉皆の質問紙調査），
②本教育領域に携わる教員・支援員の資質・能力に関する面接調査，③現職教員研修に関する面
接調査です。その結果，養成・研修の主体・対象，実施条件の多様性が浮き彫りとなりました。
この状況に対応するため，モチーフ型でコンパクトなプログラムをバリエーション豊かに用意す
ることにしました。目的・ニーズに応じてプログラムを選択し組み合わせることで，養成・研修
のカリキュラムを編成・実施できる仕組みです。2018 年 3 月には，これらの成果を報告書とし
てまとめ，現在，本学会ホームページで公開しています。会場では，調査①から浮かびあがる養
成・研修の実態とモデルプログラムの構造，及びモデルプログラム案について紹介します。

至 飛田給駅



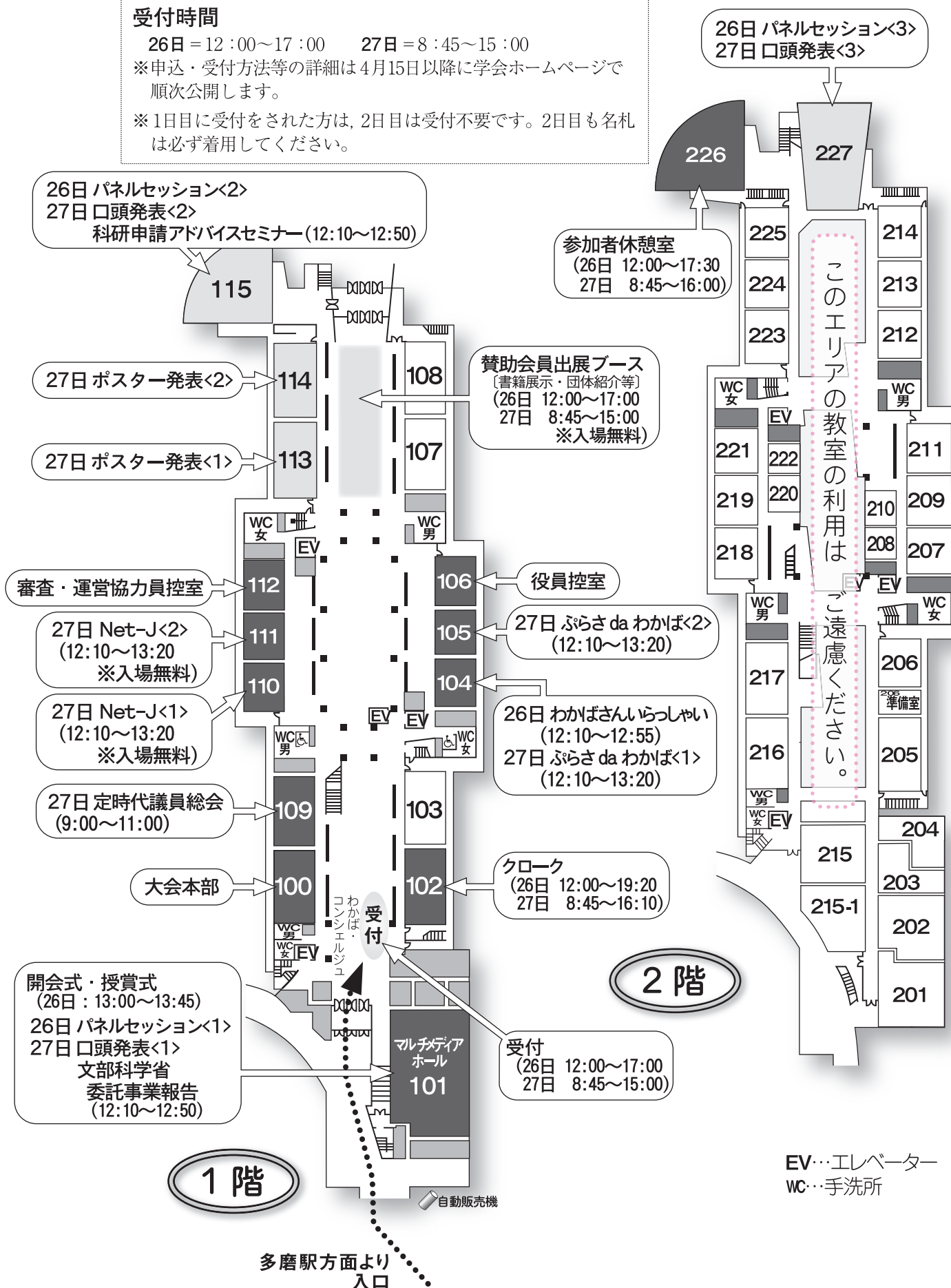
- ・ 下記の時間帯は、食堂が営業しています。26日(初日)は通常営業ですが、27日(2日目)は300食限定、事前チケット購入制(¥500-)です。(26日に販売いたします。) ぜひご利用ください。
26日11:30~13:30 / 27日11:30~13:30
- ・ お弁当等をご持参の方は、以下の会場・時間帯の飲食が可能です。ご利用の際は、ゴミの持ち帰りおよび教室の美化にご協力願います。
26日12:00~13:00 マルチメディアホール, 115, 226
27日12:00~13:30 マルチメディアホール, 115, 226, 227
- ・ 自動販売機は講義棟を出て左手にあります。
- ・ 一番近いコンビニエンスストアは正門の正面にあります。

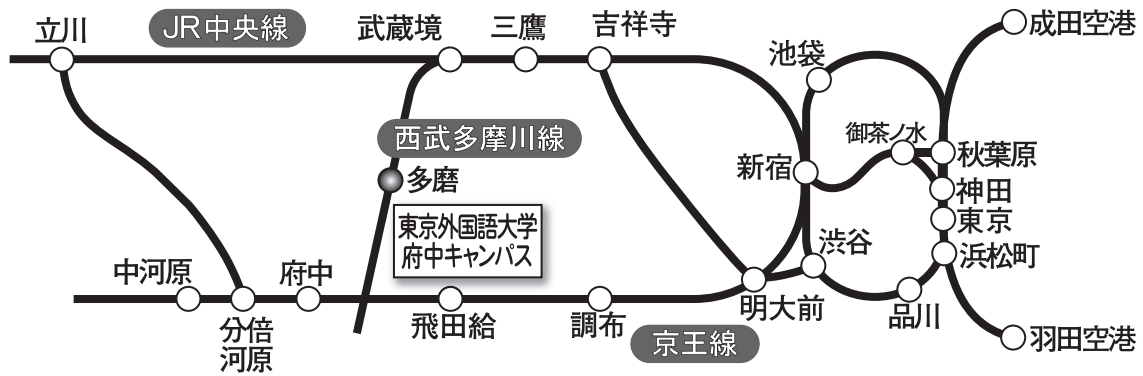
受付時間

26日 = 12:00~17:00 27日 = 8:45~15:00

※申込・受付方法等の詳細は4月15日以降に学会ホームページで順次公開します。

※1日目に受付をされた方は、2日目は受付不要です。2日目も名札は必ず着用してください。





所在地 東京都府中市朝日町 3-11-1

◆最寄駅・バス停留所

- ◇最寄駅：西武多摩川線「多磨」徒歩5分
- ◇バス停留所：「東京外国語大学前」すぐ

●成田空港からの経路

- 成田エクスプレス利用(所要時間：約2時間)
 - 成田空港《成田エクスプレス=80分》→新宿《JR中央線=36分》
 - 武蔵境《西武多摩川線=5分》→多磨
- 京成スカイライナー利用(所要時間：約2時間)
 - 成田空港《京成スカイライナー=36分》
 - 日暮里《JR山手線 新宿・渋谷方面=22分》
 - 新宿《JR中央線=36分》→武蔵境《西武多摩川線=5分》→多磨
- リムジンバス利用(所要時間：約2時間)
 - 成田空港《リムジンバス=120分》
 - 調布駅…北口バスターミナル12番乗り場
 - 《京王バス 調33多磨駅行=20分》→東京外国語大学前

●羽田空港(東京国際空港)からの経路

- 東京モノレール利用(所要時間：約1時間30分)
 - 羽田空港《東京モノレール=20分》→浜松町→《JR山手線 品川・渋谷方面=25分》
 - 新宿《JR中央線=36分》→武蔵境《西武多摩川線=5分》→多磨
- 京急空港線利用(所要時間：約1時間30分)
 - 羽田空港《京急空港線=36分》→品川→《JR山手線 渋谷・新宿方面=20分》
 - 新宿《JR中央線=36分》→武蔵境《西武多摩川線=5分》→多磨
- リムジンバス利用(所要時間：約1時間20分)
 - 羽田空港《リムジンバス=60分》→調布駅…北口バスターミナル12番乗り場
 - 《京王バス 調33多磨駅行=20分》→東京外国語大学前



◎所要時間は、おおよその目安として記載してあります。

◎詳細は、東京外国語大学公式サイト参照。

<http://www.tufs.ac.jp/access/>

◎自家用車でのご来場はご遠慮ください。

■タクシー会社

京王タクシー	042-382-9966	十全タクシー	042-362-6521
三和交通	042-364-6000	美善交通	042-483-4019

パネルセッション



日本語教育におけるこれからの評価研究を考える

李在鎬（早稲田大学）・伊東祐郎（東京外国語大学）

島田めぐみ（日本大学）・近藤ブラウン妃美（ハワイ大学マノア校）

1. 本パネルの狙いと発表概要

本パネルでは，言語教育における評価の重要性を確認した上で，これからの日本語教育における評価活動および研究の活性化のため，特に今後の日本語テスト開発や研究においてどのような視点が必要か検討する。

パネル全体は4つの発表で構成する。

発表①：評価研究を支える理論的視点について論じる。具体的には，評価研究の過去と現在をつなぐ視点としてコミュニケーション能力論から心理測定，第二言語習得理論の理論的展開にいたる枠組みを概観した上でテストと評価リテラシーについて考える。

発表③：テストの波及効果に注目し，テスト評価が学習者や社会に与える影響力を妥当性や実用性に関連付けて考察する。事例として，海外の日本語教育現場で最も影響力のある3つの日本語能力テストを取り上げ，今後の日本語能力テスト開発及び研究の課題も提示する。

発表②：テスト研究の実際を支える方法的視点および分析的視点について論じる。特にデータ科学の観点から，データに対して，どのような分析方法があるかを述べ，統計的手法を用いる意味と重要性を指摘する。

発表④：コンピュータやウェブを利用したテストに注目し，何を，どこまでできるかについて論じる。特に評価研究の新たな視点として，自然言語処理の技術を応用した評価研究の可能性について考える。

発表① 評価研究の理論的視点：テストと評価リテラシー

伊東祐郎（東京外国語大学）

1. 言語能力観とテストの史的変遷

Spolsky（1978）は，外国語テストの史的変遷を大きく3つに区分し説明している。

- ① 前科学的測定時代 (Pre-scientific era)
- ② 心理測定／構造言語学の時代 (The psychometric-structuralist era)
 - ・ (精神／心理)測定学の影響・構造言語学の影響
- ③ 心理／社会言語学の時代 (The psycholinguistic-sociolinguistic era)
 - ・ 心理言語学／社会言語学の影響・統合的言語能力の影響

①の時代は，テストの作成から評価，処理まですべて教師の手に委ねられていた時代である。問題項目の作成，実施，採点については，その言語に精通した教師の経験と勘に基づく出題内容や出題形式が重んじられ，外国語の教師はテストの専門家でもあったと考えられていた。この頃の外国語教育は文法訳読法が主流で，テスト法としては，文法，翻訳，

自由作文、論文という出題内容と記述式が代表的なものであった。出題内容も、文学を中心に文芸的な側面が強かった。教師は科学的な分析や評価にかかわる理論や原則に従う必要もなく、自由な視点から出題できた時代であったと言える。

②の時代は、教育測定学や言語学から科学的基盤を得て、テスト理論が独自の研究領域として発展した時代である。1900年代の米国での教育測定学から影響を受けたテスト理論は、テストの結果として得られる得点を真の値と誤差の和として捉え、記述統計学を基礎として「信頼性」の問題が論じられるようになった。その結果、記述、論述など①の時代のテスト法では、同一の答案であっても採点者が異なると点数に違いが生じたり、同一採点者でも1回目と2回目の採点で点数が異なったりという採点結果の「一貫性」「安定性」の低さに対する批判が生まれた。そこで、採点の客観性を重視する考え方が広まり、選択式が注目されるようになった。これにより、信頼性ととも実用性が高まった。

③の段階は、言語活動が文法や語彙知識に基づく訳読・翻訳という活動から人的交流の進展にともなってコミュニケーションを中心とした活動に拡大発展したことと関係がある。言語の構造・語彙についての知識、音識別、発音、音読、綴りなどの側面だけをテストしても、必ずしも本来の言語運用能力を十分に測ることはできないとし、コミュニケーションが達成できたかどうかという、統合的な言語能力を測定するテストの必要性が高まった時代である。全米外国語教育協会（The American Council on the Teaching of Foreign Languages: ACTFL）のインタビュー式口頭能力試験（Oral Proficiency Interview: OPI）をはじめスピーチやライティングなど「パフォーマンステスト」への注目が背景にある。②の時代で指摘された「信頼性」を確保しつつ、どれだけ「妥当性」が高められるかが追求される時代である。

2. 教師の評価リテラシー（Language Assessment Literacy : LAL）

評価リテラシー（LAL）とは、言語能力の評価にかかわる一連の手続きに必要なとなる技能的知識（knowledge skills）と言われている（Inbar-Lourie, 2016）。具体的には、①評価方法の設計、②評価の実施、③評価結果の解釈、④評価結果の活用、⑤評価の事後報告である。まず、「評価方法の設計」について考えてみると、評価という行為は幅広く存在する。主なものに観察による評価、自身を内省することによる自己評価、他者の働きかけによる他者評価などである。一般的なテストはこの他者評価となる。評価方法の設計の段階では、評価目標を明らかにした上で評価方法の検討と決定後の評価ツール（手段）の開発・作成が含まれる。「評価の実施」とは、設計の段階で開発したものを実施する段階である。テストの場合は、文字通りテストを実施することになる。「評価結果の解釈」では、実施後に得られた結果の意味づけ・解釈づけを行う段階である。評価目標を十分に達成していたかどうか妥当性の検証が行われる。その上で、「評価結果の活用」の段階では、可否、進級などの判定や決定がなされる。そして最後の「評価の事後報告」では、受験者や第三者に開示される内容とその方法を検討する段階である。ここでの重要事項は、テストの精度を示す信頼性と妥当性、並びに、統計情報を示すことになる。このように LAL とは、学習者の言語能力測定という作業にとどまらず、評価目標の達成度を確認するための方法論などを含むことになる。

教師がテスト項目を作成する段階で、測定しようとする運用能力と出題内容や形式の整

合性についてどれだけ意識して作問に臨んでいるかは各々の教師の LAL に頼る部分が少なくない。テストの信頼性や妥当性に対する認識や言語能力の捉え方などは教師によって異なることもあり、テストの設計や出題内容の検討などテスト開発の過程で調整・確認作業が加わってくる。言語能力観や信頼性の推定や妥当性の検証に対する認識の違いは検証作業を困難にすることもある。教師の LAL は個人差もあり、外国語テストの史的変遷の時代区分はそのまま、教師の評価に対する認識の違いとして解釈することも可能だろう。

3. テストにかかわる評価研究

Bachman (1990) はテスト得点は、測定しようとする知識や能力以外の以下の①から③の要因によって、テストの信頼性と妥当性に悪影響を及ぼすことになるので、可能な限り排除する努力が重要であると述べている。

①テスト方法の側面（言語能力を引き出すためのテスト方法にかかわる特性や諸相）：テスト環境、受験の指示、解答方法、課題に対する作業の特性、出題形式、課題への慣れ不慣れ、試験官の個性や特性など。

②個人的特性（測定したい言語能力の一部とは考えられない受験者の特性）：認知様式についての知識、特定の領域についての知識、年齢・性別・人種・民族・文化などの集団的特性、教育歴、社会背景、生活環境、テストにかかわる知恵（テスト準備・対策）など。

③ランダムな要因：予測不可能で一時的な状態、状況によって変化する環境、精神的緊張感、認知的特徴、テスト実施者の任務遂行の方法

テストはある状況において判断や決定をするために必要な情報を得るための測定道具のひとつである。道具から得られる情報が正確で公平であることが望ましいが、上記①から③の要因がテストの精度に影響を与えているかどうか検証することは常に問われることになる。したがって、テストにかかわる評価研究は、不確定要因を探ってさらに精度の高いテストを開発、実施、活用するために不可欠なものである。

4. 今後の課題

テストが受験者や第三者に対しても様々な影響力を及ぼす存在となってきた以上、テストに対する説明責任はおのずと出てくる。挑戦すべきことは、テストの内容・形式・実施方法が真に測定したい能力を測定しているかどうかの実証研究を行うことである。教師自らがその必要性を認識し、テストすることを科学的に捉えることによって評価リテラシーを向上させられるのである。

発表② 評価研究の方法論的視点：データ科学としてのテスト研究

島田めぐみ（日本大学）

1. データ分析の重要性

日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test: JLPT）が日本語能力の言語知識や受容能力を測定するテストとして評価を得ているのは、結果の分析を積み重ねてきているためだと言える。2009 年度までは、結果分析の内容を分析評価報告書としてまとめ公開してきており、学習者にとって困難な項目、学習者の能力を弁別できる項目にはどのような特徴があるのか、母語別にどのように結果が異なるかなど、日本語教育研究にとって貴重な資料が得られる。また、Can-do リストが昨今注目を集めているが、ヨーロッパ言語共通参

照枠（Common European Framework or Reference for Languages: CEFR）の能力記述文に関しては、質的妥当化に加えて、量的妥当化が行なわれている。野口・大隅（2014）によると、量的妥当化では、教師が学生について回答した能力記述文調査データに対して複数の量的分析を行い、能力記述文を易しい項目から難しい項目まで共通尺度に位置付けている。このように、JLPT や CEFR の能力記述文の質は統計分析の蓄積に支えられていると言えるだろう。

2. 分析の具体例

2-1. 項目に関する分析

どのようなテストデータに対してどのような分析が行われているか具体例を見ていく。まず、先述の JLPT の分析のように、古典的テスト理論や項目応答理論による各項目の困難度（あるいは正答率）や識別力を検討する項目分析があげられる。項目分析を行う最大の目的は、項目の良し悪しを見極めることである。困難度や識別力に問題がある項目は、項目に問題がある場合もあるが、教授したつもりが伝わっていなかったことが原因の可能性もある。前者の場合は該当項目を削除する必要が生じる可能性があり、同時に今後のテスト作成の参考にもなる。後者の場合は、今後の教授内容の指針を得ることができる。さらに進んだ研究として、特異項目機能（Differential Item Functioning: DIF）に関する分析も各項目について行うものとしてあげられる。項目の困難度や意味内容が測定対象となる集団によって異なる場合に、特異項目機能が生じていると言う（野口・大隅 2014）。例えば、母語は異なるが、対象となる能力においては同等と考えられる 2 つのグループを取り上げ、両者の間で困難度が異なるような項目のことを指す。手法は、Mantel-Haenszel 検定法や分散分析法がある（小野塚 2016）。日本語教育分野に関しては、小野塚（2016）では、BJT ビジネス日本語テストを対象とし、性別による DIF が検出された項目や居住地による DIF が検出された項目があることを報告している。また、野口ほか（2007）では、自己評価 Can-do statements 60 項目を分析し、中国語母語グループに有利な DIF がある項目、韓国語母語グループに有利な DIF がある項目を検出している。このような研究は、テスト項目の作成や Can-do statements 項目作成に貢献できる。

2-2. 形式に関する分析

次にテスト形式に関する分析をあげる。テストを作成する際、従来の方法や JLPT の方法を踏襲したり、作成のしやすさや採点のしやすさで形式を選んだりしていないだろうか。当然ながら形式が異なれば結果も異なる可能性があり、より適切に能力を測定するためにはいかなる方法がいいか科学的に検討する必要がある。例えば、多枝選択形式の場合、選択枝の数はどのように決めているだろうか。選択枝の数が多いほど偶然正答を選ぶ確率が低いと言われているが、Shizuka, Takeuchi, Yashima, and Yoshizawa (2006) では、英語の読解テストにおいて、4 枝の場合と 3 枝の場合を比較し、困難度や識別力に有意な差がないことを明らかにしている。また、日本語聴解テストでは、非漢字圏学習者への配慮もあり、選択枝を提示する方法は音声によるかイラストによるものが主流であり、2009 年度までの JLPT では選択枝を文字で示すことはほとんどなかった。しかし、島田（2006）では、 t 検

定の結果、非漢字圏学習者も漢字圏学習者も同様に、選択枝を文字で提示した場合の方が音声で提示した場合より有意に得点が高いという結果が得られている。同じく日本語聴解テストに関し、宮本（2004）では、設問を聴解テキストの前と後に提示する形式と、後のみ提示する形式とを比較し、 t 検定の結果、両者には有意差が観察されなかったとしている。これらは、テスト形式に関し、実証的に検討した例である。宮本（2004）では、さらに、受験者の自信の度合いを分析しており、 t 検定の結果、前と後に提示する形式の方が自信の度合いが高いという結果が得られている。このような、受験者の心理に着目する分析もテスト研究において重要な視点である。

2-3. パフォーマンステストに関する分析

最後に、パフォーマンステストの形式に関わるものを取り上げる。日本留学試験の記述問題では、受験者は、2つのテーマのうちから1つを選んで400字から500字で意見を書くように求められる。村田（2012）は日本留学試験の記述問題におけるトピックの影響を調べるため、選択したトピックと、選択しなかったトピックでは評定結果が異なるか分析を行った。その結果、選択テーマと非選択テーマとでは評定結果に有意差がないこと（ t 検定による）、ライティング能力の高い学習者は自分にとって有利なトピックを選択する可能性が高く、そうでない学習者は不利になる可能性が高いことなどを明らかにした。

3. 現状と課題

本田ほか（2014）によると、『日本語教育』101号（1999年7月）から150号（2012年2月）に掲載された236編の論文のうち、テストに関わるものはわずか8本だと言う。一方、英語教育分野では、DIFの分析やテスト形式に関する分析が多く行われている。聴解テストの形式を例にあげると、話す速度の影響、聴く回数の影響、場面を表す絵の有無の影響など、統計的手法により検討した研究があげられる。日本語教育においても、今後は、より客観的な根拠に基づいたテスト作成、能力評価が求められるであろう。

発表③ 評価研究の社会的視点：日本語能力テストの波及効果

近藤ブラウン妃美（ハワイ大学マノア校）

1. テストの妥当性と実用性：テスト評価の社会的影響の観点から

評価の目的は、学習者はもとより社会になるべくプラスの影響をもたらすことだ。テスト評価においても、その社会的影響は妥当性の一要素として捉えられている（Bachman & Palmer, 1996; Messick, 1988, 1989; McNamara & Roever, 2006）。プラスにもマイナスにもなりえるテスト評価の影響力は、「波及効果（washback effect）」と呼ばれ、テスト評価において最も大切な概念の一つだ（Cheng, Watanabe, & Curtis, 2004）。プラスの波及効果を高めるには、パフォーマンステスト評価など、意図する能力をできるだけ直接的に推測すべきである（Hughes, 1989）。しかし、実用性はすべてのテスト評価の根底にあり、経費などの実用性も常に考慮しながらテスト開発・実施に関する決定をしなければならない（Brown, 1996; Green, 2014）。本発表では、米国における日本語教育及び学習者に最も影響力のある3つの日本語能力テスト（JLPT, AP [Advanced Placement] 試験, ACTFL

OPI) に焦点を当て、テスト評価が学習者や社会に与える影響力を妥当性や実用性に関連付けて考察する。また今後の日本語能力テスト開発及び研究の課題も提示する。

2. 事例：米国で最も影響力のある 3 つの日本語能力テスト

2-1. 日本語能力試験 (JLPT)

国際交流基金の報告によると、2017 年度の JLPT 受験応募者は 100 万人を超え、その約 3 分の 2 は海外の学習者だ。JLPT はマークシート形式の大規模試験だが、「課題遂行のための言語コミュニケーション能力」の測定を意図すると説明されている。しかし、マークシート形式であるがゆえに、JLPT が推定する「言語コミュニケーション能力」とは何かという「構成概念的妥当性 (construct validity)」(Bachman, 1990) に関する問題がどうしても出てくる。パネル発表者の一人 (島田) が述べるように、JLPT はテスト結果分析を重ね、日本語の言語知識及び受容能力テストとしての評価を得ているが、同試験結果の解釈が当てはまる領域、つまり「一般化の領域 (domain of generalization)」は、聞く・読むなどの「受容能力」の領域に限られるのか。それとも「産出能力」や「やりとり能力」の領域の能力の目安として解釈できるのか。パネルでは、2-1 で述べる ACTFL OPI と JLPT の試験結果の関係性を示すデータを提示しながら、JLPT で測定を意図している「言語コミュニケーション能力」について考える。また、マークシート形式の JLPT が日本語学習者に与える影響についても述べる。例えば、JLPT 受験者は語彙力、文法力、そして読解力を伸ばすための学習を自主的に行うだろう。しかし、JLPT 受験のために作文や会話の練習をしたりすることは期待できない。このような JLPT の学習者への影響に関する大規模な研究が必要なのではないか。またコストの問題もあり、無理な提言なのかもしれないが、JLPT の意図する能力を測定するには、産出型・やりとり型テストの導入を検討していくべきではないだろうか。実際的な話として、JLPT のような大規模テストで産出型・やりとり型テスト導入が無理なのであれば、ACTFL OPI 試験のような国内外で受験可能なパフォーマンス・テストの結果が日本の大学や企業で認可されないものだろうか。

2-2. ACTFL OPI 試験

全米外国語教育協会 (ACTFL) が開発したインタビュー式口頭能力試験 (Oral Proficiency Interview: OPI) は、プログラム評価や資格認定の目的で米国で最も広域に使用されている第二言語口頭能力テストだ。ACTFL OPI は日本の日本語指導や教材開発にも多大な影響を与えてきた。しかし、日本語の ACTFL OPI 試験官の多くは日本にいるにもかかわらず、ACTFL OPI は日本の大学や企業で日本語能力認定として広く採用されていないようである (Hatasa & Watanabe, 2017)。ACTFL OPI は過去において言語テスト研究者から妥当性の面で、数々の厳しい評価を受けてきたが (詳しくは近藤ブラウン 2013, pp. 100-104 を参照)、米国における第二言語の口頭試験では、同試験よりも信頼性や妥当性の点でより優れたテストであると実証できる口頭テストは、まだ開発されていない。また ACTFL OPI は、今日 80 以上の言語で実施することができ、これだけの数の言語で試験ができる第二言語試験は他にはない。従って、今後米国における ACTFL OPI の使用や影響力は拡大していくと思われる。実際、ACTFL OPI 結果を大学卒業要件としたり、大学院入学条件にしたりしている米国の大学・大学院プログラムは増えている。また、全米

教員養成認定審議会（National Council for Accreditation of Teacher Education）は、第二言語教師候補者に ACTFL OPI 及び WPT (Writing Proficiency Test) の受験を義務付けており、候補者はテスト結果が認定能力基準（中級上）に達していなければならない。ACTFL OPI は以前は対人及び電話インタビュー形式が主であったが、その実用性を高めるためにオンライン化が進んでおり、今では日本語でもオンライン形式の OPIc が使用できるようになった。しかし、他言語を扱った研究においては、OPIc の結果が OPI の結果より高かったと報告されている (e.g., Thomson, Cox, & Knapp, 2016)。今後、日本語 OPIc の妥当性検証研究も行われるべきだろう。

2-3. 日本語 AP 試験

日本語 AP 試験とは、SAT (Scholastic Aptitude Test) などの大学進学適正試験を主管している「カレッジ・ボード (College Board)」が運営している「大学単位認定試験」のことだ。多枝選択式の設問と自由回答式の設問から成り立っており、試験結果は 1 点から 5 点の段階で評価される。受験者が大学単位を修得するには、通常 3 点以上を必要とする。どの点数でどれだけの大学単位が認められるかは、大学によって違う。発表者の勤務するハワイ大学マノア校でも、2017 年現在で最高 12 単位の日本語 AP 単位を認めている。日本語 AP 試験の受験者の多くは、大学レベルのカリキュラムに基づいた日本語 AP コースを修了した高校生だ。しかし、継承日本語話者であるなどの理由である程度の日本語能力のある高校生は、AP コースを履修しなくても、AP 試験を受けることができる。カレッジ・ボードが毎年提供している日本語 AP 試験データによると、2017 年度の総受験者数は 2,429 名だった。その過半数 (1,308 名) は、米国の高校で日本語 AP コース修了後に AP 試験を受けた「スタンダード・グループ」だった。スタンダード・グループのうち合格点 (3 点) もしくはそれ以上の点数を得た受験者は、全体の約 61% だった。一方の継承日本語話者など家庭で日本語を使用している学習者は、「スタンダード・グループ」と見なされない。このような「非スタンダード・グループ」の 96% は合格点を取得しているようだ。このように日本語 AP 試験は米国の日本語学習者に大きな影響を与えてきた。しかし、同テストに関する妥当性検証研究は殆どない。今後、日本語 AP 試験が様々な背景の日本語学習者にとって、よりプラスの波及効果をもたらすことができるように、AP 試験結果の妥当性を検証していくべきだろう。

3. まとめと課題

以上、米国の日本語教育現場で最も影響力のある 3 つの日本語能力テスト (JLPT, ACTFL OPI, AP) に焦点を当て、その社会的影響力を各テストの妥当性や実用性に関連付けながら述べてきた。これらのテスト評価の社会的影響力をよりポジティブなものにしていくために、これらのテスト評価でどのような妥当性や影響力に関する研究課題が必要かも述べた。

発表④ 評価研究の拡張的視点：コンピュータ工学と評価研究

李在鎬（早稲田大学）

1. コンピュータ工学の技術を利用したテスト

ICT は、私たちの生活のあらゆるところに変化をもたらしており、日本語教育もその例外ではない。とりわけ言語テストにおいては、CBT (Computer Based Testing) や WBT (Web Based Testing) という仕組みが導入されるようになり、紙とペンにかかわってコンピュータとウェブ空間でテストが実施されるケースが増えてきている。こうしたウェブテストに関しては採点業務が不要になるといった表面的な利点ばかりが注目されがちであるが、新たな研究の可能性が存在することを見落としてはならない。

例えば、李ほか (2015) ではウェブテスト TTBJ の運用によって得られる膨大な反応データを統計的に処理することで回答時間と項目難易度の関連性を検討している。また、小林 (2017) では機械学習の仕組みを利用した英語のライティング能力に関する現状と課題を紹介しており、外国語の自立的学習を支援するツールとして注目されていることを指摘している。さらに、李ほか (2017) では自然言語処理の技術を応用した作文評価システムを提案しており、より柔軟なパフォーマンス評価の仕組み構築を目指している。これらの研究は、そのいずれもコンピュータが評価研究においても不可欠なツールとして位置づけられていることを示すものである。

2. エデュケーショナルデータマイニングとパフォーマンステスト

従来の紙を用いて行うテストに対して、コンピュータを用いるメリットとして次の点が指摘されている (李 (編) 2015)。1) 得点の集計が自動的になされること、2) 多様なコンテンツが利用できること、3) 受験者の能力に合わせた問題提示ができること、4) 場所や時間の制約が少ないことがあげられる。こうしたメリットをいかすことで教育現場におけるテスト実施の負担軽減が期待される。一方、デメリットな部分としては、次のことが指摘されている。1) コンピュータ操作の慣れ具合が得点に影響を与えること、2) システム開発に巨大な費用がかかること、3) 受験環境が整ったところでしか実施できないこと、4) パフォーマンステストの場合、自動採点の誤差の幅が大きいことがあげられる。

本発表では、李 (編) (2015) などで指摘されているデメリットの部分为解决するものとして Web サービスとエデュケーショナルデータマイニング (Educational Data Mining: EDM) に注目する。まず、Web サービスとは、インターネットの裏側を支える通信技術を利用し、プログラム同士を相互運用する方法の総称である。次に、エデュケーショナルデータマイニングとは、教育機関が直面する課題をデータマイニングの方法で解決することを目指した枠組みである (Romero and Ventura (2013))。なお、データマイニングとは大量のデータから規則性や関連性など意味のあるパターンを自動抽出する手法の総称であるとされている (豊田 2008)。エデュケーショナルデータマイニングでは、いわゆる多変量解析などの統計的な手法を用いて、大規模なデータ処理を行い、結果として、教育上の課題を解決することを目指している。

さて、日本語教育における作文評価をエデュケーショナルデータマイニングの方法でアプローチした研究として、李ほか (2017) の試みがある。李ほか (2017) では、日本語学習者コーパス「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: I-JAS)」に含まれている 373 件の作文を定量的に分析し、初級、中級、

上級学習者の作文における言語的特徴を明らかにする。さらに、その言語的特徴をもとに、新しい文章に対しても作文力を測定する計算モデルを開発した。そして、この計算モデルを Web サービスとして「jWriter (<https://jreadability.net/>)」というシステムにおいて提供している。このシステムを使うことで新規作文に対して自動判定ができるが、Web サービスを利用しているため、いつ、誰が、どこから評価を行っても、瞬時に結果を出す。

3. コンピュータを用いたパフォーマンステストの現状と課題

コンピュータを利用したパフォーマンステストには、2点の課題が存在する。1つ目に現状として人の評価に対して、7～8割程度しか当てられないものになっている。この7～8割という分析精度を高いとみるか低いと見るかは、判断が難しい。1つの作文を複数の人が評価した場合も、一定頻度ですれが生じるということを考えると、この精度は決して低くない。とはいっても、システムとしての信頼度という意味では、まだまだ十分とは言えない精度であり、改善が必要と言えよう。

2つ目にコンピュータが行う自動判定の場合、コンピュータが理解できる指標しか使えない。例えば、平均語数や語種の比率といった情報を使うのであるが、現実の作文教育ではこうしたものについての指導を行っているわけではない。現実の作文教育で重視される内容や文章のまとまりや主張の妥当性といったことについて新たな指標が求められる。

参考文献

- (1) Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading. Cambridge Language Assessment Series*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (2) Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice : Designing and developing useful language tests*. Oxford, UK: Oxford University Press. (大友賢二他監訳 (2000)『実践言語テスト作成法』大修館書店)
- (3) Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, UK: Oxford University Press. (池田央・大友賢二監修 (1997)『言語テスト法の基礎』C.S.L.学習評価研究所)
- (4) Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Longman.
- (5) Brown, J. D. (1996). *Testing in language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. (和田稔訳 (1999)『言語テストの基礎知識』大修館書店)
- (6) Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (Eds.) (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum and Associates.
- (7) Davies, A. et al. (1999). *Dictionary of language testing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (8) Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. New York, NY: Routledge.
- (9) Hatasa, Y., & Watanabe, T. (2017). *Japanese as a second language assessment in Japan: Current issues and future directions. Language Assessment Quarterly*, 14 (3), 192-213.
- (10) Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers (2nd ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- (11) Inbar-Lourie, Ofra (2016) Language Assessment Literacy, *Language Testing and Assessment*, Living reference work, Springer. pp.257-270.
- (12) McNamara, T. F., & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Oxford, UK: Blackwell.
- (13) Messick, S. (1988). The once and future issues of validity: Assessing the meaning and consequences of measurement. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 33-45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (14) Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed.) (pp. 13-103). New York: Macmillan.
- (15) Romero, C., & Ventura, S. (2013). Data mining in education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery* 3(1), 12-27.
- (16) Shizuka, T., Takeuchi, O., Yashima, T., & Yoshizawa, K. (2006). A comparison of three- and four-option English tests for university entrance selection purposes in Japan. *Language Testing*, 23, 35-57.
- (17) Spolsky, B (1978). Introduction: Linguists and language testers. In B. Spolsky (Ed.), *Approaches to language testing*. [Advances in Language Testing Series: 2] (pp. v-x). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- (18) Thompson, G. L., Cox, T. L., & Knapp, N. (2016). Comparing the OPI and OPIc: The effect of test method on oral proficiency scores and student preference. *Foreign Language Annals*, 49, 75-92.
- (19) 小野塚若菜 (2016) 「ビジネス日本語テストにおける DIF の分析—性別および居住地を下位集団として—」『日本言語テスト学会誌』第 19 号, 86-108.
- (20) 小林雄一郎 (2017) 「英語の自動作文評価」『文章を科学する』ひつじ書房, 158-174.
- (21) 近藤ブラウン妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』くろしお出版.
- (22) 島田めぐみ (2006) 「日本語聴解テストにおいて難易度に影響を与える要因」『日本語教育』129 号, 1-10.
- (23) 豊田秀樹 (2008) 『データマイニング入門』東京図書.
- (24) 宮本典以子 (2004) 「日本語聴解試験における諸問題」(東京学芸大学教育学研究科修士論文, 未公開)
- (25) 野口裕之・大隅敦子 (2014) 『テストの基礎理論』研究社.
- (26) 野口裕之・熊谷龍一・脇田貴文・和田貴子 (2007) 「日本語 Can-do-statements における DIF 項目の検出」『日本言語テスト学会研究紀要』第 10 号, 106-118.
- (27) 村田香恵 (2012) 「トピックの選択は日本語学習者にとって有利となりえるか」『日本言語テスト学会誌』第 15 号, 173-184.
- (28) 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子 (2014) 『日本語教育学の歩き方 初学者のための研究ガイド』大阪大学出版会.
- (29) 李在鎬 (編) (2015) 『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.
- (30) 李在鎬・長谷部陽一郎・迫田久美子 (2017) 「人工知能の仕組みを利用した学習者作文評価システム『JWriter』: I-JAS を利用した試み」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 289-291.
- (31) 李在鎬・村田裕美子・小林典子・酒井たか子 (2015) 「日本語学習者の発話量と言語テストの得点の関連性について」『計量国語学会第五十九回大会予稿集』, 42-47.

人的・物的リソースを活用した大学間連携ネットワークの形成

—教育関係共同利用拠点のさらなる活用に向けて—

工藤嘉名子（東京外国語大学）・伊藤秀明（筑波大学）・
藤平愛美（大阪大学）・藤村知子（東京外国語大学）

1. 本パネルの趣旨（藤村）

留学生教育に大きな影響を及ぼす施策に、1983年に打ち出された「留学生10万人計画」、2008年7月に策定された「留学生30万人計画」がある。前者は、留学生受け入れ体制の整備に重点がおかれ、全国の国立大学に「留学生センター」が設置されたほか、帰国生のネットワークを形成しようとしたことからわかるように、留学生の定住化の視点はなく、知的国際貢献と日本の大学の国際化が謳われていた。それに対し、後者は、『『グローバル戦略』展開の一環として』『優れた留学生を戦略的に獲得』し、『大学等の教育研究の国際競争力を高め』る方針が明確に打ち出され、留学生の定住化につながる就職支援が図られたほか、双方向、つまり、外国人留学生の受け入れと同時に日本人学生の送り出しも重要視されるようになった。それにつれ、「留学生センター」の「国際センター」等への改組が相次ぎ、留学生教育を取り巻く環境は大きく変化した。

その中で、2009年に策定された「教育関係共同利用拠点制度」は、「質の高い教育を提供していくためには、個々の大学の取組だけでは限界があるため、他大学との連携を強化し、各大学の有する人的・物的資源の共同利用等の有効活用を推進」することを目的としているもので、練習船、農場、大学の職員の組織的な研修等の実施機関等を対象とし、拠点大学の施設や事業を他大学が利用できる仕組みとなっている。「留学生日本語教育センター」の分野では、2010年に筑波大学グローバルコミュニケーション教育センターの「日本語・日本事情遠隔教育拠点」が、2011年に大阪大学日本語・日本文化教育センターの「日本語・日本文化教育研修共同利用拠点」、2012年に東京外国語大学留学生日本語教育センターの「日本語教育・教材開発・実践教育研修共同利用拠点」の3拠点が文部科学省に認定されている。各拠点の事業概要は、拠点の名称を見ればわかるようになっている。拠点の認定期間は5年間であり、各拠点とも最初の5年間の認定を終え、いずれも2期目の認定に入っている。第1期には、日本語教育分野における拠点を周知のため、3拠点が連携して2014年5月開催の日本語教育春季大会のパネルセッションにおいて日本語教育・日本語教員養成での大学間連携について発表・討議を行った（藤村・今井・岩井・伊集院 2014）。

第2期に行う本パネルでは、大学間連携をネットワーク形成と捉え、それぞれの拠点での事業を通じて構築してきたネットワークをどのように展開すれば留学生教育の質の向上に貢献するのか、また、ネットワーク構築の効果や拠点事業のさらなる普及にはどのような課題があるのかということについて、議論を深めたい。

2. 筑波大学「日本語・日本事情遠隔教育拠点」(伊藤)

筑波大学「日本語・日本事情遠隔教育拠点」は、教育関係共同利用拠点制度の留学生日本語教育センターの分野として、全国初の認定を受け、2010年度から2014年度までの5年間の第1期を終えた。現在、第2期として2015年度から2019年度までの5年間の事業に取り組んでいる。本発表では、第2期で取り組んでいる①これまでに開発した日本語学習コンテンツ・学習支援システムの運用・保守、②新たなコンテンツの開発、③事業内容の発信としての広報の拡充、についての成果と課題について報告を行う。

2-1. 背景

日本語・日本事情遠隔教育拠点が教育関係共同利用拠点として認定を受けた背景には、ア) 筑波大学は1984年4月、留学生教育センター(1991年、2015年の組織改編に伴い「留学生センター」、「グローバルコミュニケーション教育センター 日本語教育部門」と改称)を設置して以来、留学生の日本語予備教育・日本語補講だけでなく、日本語教科書の作成、視聴覚教材の開発、eラーニングや衛星を使った遠隔教育の試みなど、日本語教育とその実践的研究に貢献していたこと(藤村・今井・岩井・伊集院 2014)、イ)「留学生30万人計画」に伴い、多様なニーズの留学生が増加し、eラーニング教材の必要性が叫ばれる社会的状況があったこと、ウ) それまでのeラーニング教材は個々の教育機関内に利用範囲が限定されており、誰もが利用できるインターネット上の日本語教育用リソースというのはそれほど多くなかったということがある。

そこで、「日本語・日本事情遠隔教育拠点」の第1期では、インターネットを介して誰でも利用できる日本語教育用リソースの開発・運用を手がけ、様々なコンテンツを開発してきた。そして、2015年度からの第2期では第1期で開発したコンテンツの運用・保守を行うとともに、新たなコンテンツ開発を目指した取り組みを続けている。

2-2. コンテンツの運用・保守

2018年3月現在、日本語・日本事情遠隔教育拠点では表1に示したコンテンツを運用している(各コンテンツの概要については、伊藤・関崎他 2017, 今井・加納他 2017を参照)。

表1 日本語・日本事情遠隔教育拠点のコンテンツ一覧(2018年3月)

主な使用想定場面	学習・教育	研究用
コンテンツ名	・筑波日本語eラーニング(Web) ・J-CAT(Web) ・TTBJ(Web) ・日本語学習者辞書(Web) ・場面・機能別日本語会話練習データベース(Web) ・にほんご123(Web,アプリ) ・Basic Kanji Plus(アプリ)	・筑波ウェブコーパス(Web) ・学習項目解析システム(Web)

第1期ではWebサイトベースのコンテンツ作りであったが、第2期ではアプリを中心としたコンテンツ作りを進めてきており、ネット環境が様々な現場に合わせたコンテンツ作りを行っている。これらのコンテンツは毎年、国内外の教育機関100機関以上、延べ5万人以上の方々に利用して頂いている。その一方でコンテンツの運用・保守という点では、第1期で開発を行ったWebコンテンツは開発から10年近い年月が経過しており、技術的な部分で大きな変化が現れてきている。その中でも特に大きな変化は2017年7月にAdobe Systems株式会社が2020年までにFlashのサポートを終了する計画を発表したことである^{注1}。日本語・日本事情遠隔教育拠点のコンテンツでは、「筑波日本語 e ラーニング」「J-CAT」「TTBJ」という特に利用者の多いコンテンツでFlashを利用した開発を行っており、今後、これらのコンテンツの運用を継続するのか、継続を諦め、新たなコンテンツ開発に注力していくのかを改めて検討する段階に来ている。

2-3. 新たなコンテンツの開発

第2期も前節のような状況がある中で、学習者ニーズおよび日本語教育としての利用価値を鑑み、積極的にコンテンツ開発を行ってきた。第2期で開発した「にほんご 123」や「Basic Kanji Plus」などもコンテンツの開発終了と同時に公開し、拠点の成果を学習者に即時に還元できている点で非常に意義のある取り組みであると考えている。しかし、このようなコンテンツ開発を行っている中で、常日頃感じることはドッグイヤー^{注2}と呼ばれるほどの技術・サービスの移り変わりの早さである。開発を開始したものが、公開時も新しい新鮮なものであるという保証はなく、すでにコンテンツとしての利用価値が薄くなっている可能性も常に想定しておかなければならない。

このような事情から、日本語・日本事情遠隔教育拠点では最新の研究成果を提供できるような情報収集や基礎データ作成も併せて行っている。特に近年は第3次人工知能ブームと言われており、将来的にArtificial Intelligence（以下、AI）を活用した日本語教育を提供できるようにコーパスを利用して、Deep Learning用のデータを作成するなどの準備を進めている。このようなコンテンツ開発は日本語教育関係者だけでは達成するのは難しく、また現状、誰も完成を見ていないコンテンツでもあるため、様々な企業・研究機関と情報交換を行いながら、学習者・日本語教育者への還元を目指して取り組んでいる。

2-4. 広報の拡充

これまで述べてきたように、日本語・日本事情遠隔教育拠点では第1期、第2期と着実にコンテンツ開発を行ってきたが、これらの取り組みも周知されていなければ意味を成さない。そのため、2017年度からはSNS等を通じた広報によって直接的に日本語・日本事情遠隔教育拠点の取り組みを周知するだけでなく、本拠点の取り組みに関わるシンポジウムや講演会を開催することで、日本語教育関係者を主体として共にICTの活用や日本語教育教材について考える機会を提供している（表2）。2017年に開催したいずれのイベントも参加者の満足度は高く、且つ有益な情報を得られたなどの感想を頂いている。コンテンツ配信は非常に大切な事業であるが、一方的にコンテンツを配信するだけでなく、日本語教育関係者と共に研鑽し合いながら、有益なコンテンツを開発していくというサイ

クルを今後も続けていく予定である。

表 2 2017 年度に主催として開催したイベント

日付	イベント名
2017 年 8 月 22 日	ハンズオンワークショップ「Word2Vec を中心とした機械学習の技術について」開催
2017 年 9 月 10 日	日本語・日本事情遠隔教育拠点シンポジウム『日本語の教科書が目指すもの-教科書執筆者・活用者と語る-』開催
2018 年 3 月 5 日	講演会「人工知能と言語研究」開催
2018 年 3 月 8 日	ワークショップ「型をマスターして、型破りになろう」開催

2-5. まとめ

ここまで述べてきたように、日本語・日本事情遠隔教育拠点では第 1 期、第 2 期と現在まで約 8 年間を通じて、様々なコンテンツの開発・運用・保守を行ってきた。しかし、これらのコンテンツを多くの方々に利用して頂いている一方で、技術の進歩により継続が難しくなっているコンテンツがあるのも事実である。ICT の活用を目指した事業は常に技術の進歩と劣化との狭間にあり、継続的運用と最新の研究推進の両輪のバランスを取りながら行わなければならない、まさに「言うは易く行うは難し」の事業である。そのため、2-3 節でも述べたが、一方的なコンテンツ配信に終始するのではなく、日本語教育にとって価値あるものを開発しながらも、共に新たな未来を考えることができる場の提供など、これからの教育関係共同利用拠点の姿について全体で議論したい。

3. 大阪大学「日本語・日本文化教育研修共同利用拠点」(藤平)

3-1. 目的と概要

大阪大学日本語日本文化教育センター（以下、本センター）は 2011 年に共同利用拠点として認定されて以来、以下の三事業を柱として展開している。

- (1) 日本語連携教育事業
- (2) 教育実習指導事業
- (3) 教員共同研修事業

(1)日本語連携教育事業では、他大学に在籍する留学生に対し、本センターの授業や学外行事を開放し、(2)教育実習指導事業においては、他大学で日本語教育学を学ぶ学部生・大学院生に対し、授業見学や教育実習の機会と場を提供してきた。そして、(3)教員共同研修事業では、他大学の教員と共同で授業研究や教育プログラムのあり方の検討などの活動を行っている。

このうち、教員共同研修事業では、1 期目は①「留学生プログラム充実のための情報共有」を目的とした意見交換会を中心に大学間の連携を模索する活動を続けてきたが、ここ

での議論をもとに、②「遠隔講義の試行実験」といった具体的なプロジェクトが立ち上がり、2期目を迎えることになった。現在では、①と平行して③「教育実習プログラムのあり方検討」のための意見交換会が開催され、それに伴って④「配信授業視聴方法の開発」というプロジェクトも始まっている。そういった中、教育連携ネットワーク構築のためには欠かすことができない②において、これまで国内外の大学と連携して14回にわたって、強い要望のあった日本文化科目の遠隔講義を試行し、Skypeやテレビ会議システム等の接続媒体を通して、よりインタラクティブに実施する方策を探求してきた。

本発表では、教員共同研修事業における①、③の意見交換会と②、④の構築系プロジェクトとの有機的な関わりについて概観した上で、②「遠隔講義の試行実験」のプロジェクトにおけるこれまでの成果について報告する。

3-2. 教員共同研修事業における4プロジェクトの概要

教員共同研修事業の中で運営されている4つのプロジェクトの概要と、それぞれのプロジェクトの関わり合いについて述べる。

① 留学生プログラム充実のための情報共有

「留学生プログラム充実のための情報共有」を目的とした意見交換会は、2012年度後期から開催している。ここでは、短期交換留学生プログラムの運営に携わる教員が集まり、さまざまな情報交換を行っている。はじめは、1大学1名の教員と本センターの教員2名の合計3名で始めた会であったが、2017年度時点で参加者は10大学13名となっている。意見交換会では、各大学からの交換留学生プログラム紹介により概要や現状を把握し、その中から出てきた共通課題について話し合いを重ねてきた。年4回のペースで、これまでに15回の会合を開催してきた。

② 遠隔講義の試行実験

遠隔講義配信システムの構築のための研究は、「留学生プログラム充実のための情報共有」を目的とした意見交換会の議論の中から派生したプロジェクトである。これは、授業聴講のために本センターに来校することが難しい遠隔地の大学の留学生に向けて、本センターの日本文化の授業を安定的に配信しようとするものである。遠隔講義は2014年度後期から試行し、2017年度までに国内外の大学に対して14回の講義を配信してきた。

③ 教育実習プログラムのあり方検討

「教育実習プログラムのあり方検討」のための意見交換会は2016年度から開催している。この検討会は、(2)教育実習指導事業において本センターで教育実習を行っている大学の教員を中心に構成されている。ここでは、大学における日本語教員養成課程の在り方や、本センターでの教育実習の実施方法について議論している。そして、その議論をさらに各大学における日本語教員養成課程や本センターでの教育実習の実践へ反映させていこうとするものである。2017年度時点での参加者は9大学11名である。

④ 配信授業視聴方法の開発

配信授業視聴方法の開発は「教育実習プログラムのあり方検討」のための意見交換会の開始と同時並行的に開始したものである。これは授業見学のために来校することが難しい大学に対して、本センターの日本語授業の様子を画面切り替えにより説明を加えながら実況しようとするものである。現在、必要な機器の整備や配信実験を行っているところで、2018年度からは相手側の教育実習生に対する配信を試行する予定である。

3-3. 遠隔講義の変遷

次に、これまで遠隔講義の成果について報告する。表3はこれまで配信してきた遠隔講義の概要である。

表3 遠隔講義試行の概要^{注3}

実施回	実施日	参加大学	受講生	接続方法
第1回	2015/1/15	A大学（私立）	7名	Skype
第2回	2015/7/2	A大学（私立）	24名	Skype
第3回	2015/12/9	B大学（国立）	16名	Skype
第4回	2015/12/16	A大学（私立） B大学（国立）	A大学：18名 B大学：16名	Skype
第5回	2016/1/14	A大学（私立）	34名	Skype
第6回	2016/7/8	A大学（私立）	A大学：16名 本学：13名	Skype
第7回	2016/8/27	C大学（海外）	12名	Skype
第8回	2016/12/14	B大学（国立）	30名	Skype
第9回	2017/1/11	B大学（国立）	30名	Skype
第10回	2017/6/8	C大学（海外）	16名	Zoom
第11回	2017/7/4	A大学（私立）	9名	テレビ会議
第12回	2017/12/12	B大学（国立）	23名	Skype
第13回	2018/1/9	B大学（国立）	23名	Skype
第14回	2017/1/9	A大学（私立）	9名	テレビ会議

当初は、①「留学生プログラム充実のための情報共有」を目的とした意見交換会に参加しているA大学・B大学とともに開発を進めてきた。試行を行う度に様々な接続方法や設定を調整し、どのような授業運営が望ましいかという検討を重ね、よりインタラクティブで安定的な配信方法を模索してきた。そして、通信の安定性や講義手法が確立するにつれ、海外のC大学への配信を行うようになった。このように14回の試行の中で、講義スタイルもコンテンツも充実し、プロジェクトとして拡大してきた。

2018年度現在、この遠隔講義は開発段階にあるため教員共同研修事業の一部として実施しているが、将来的には本センターの通常授業を配信できるようにし、日本語教育連携事業としての展開を目指している。

3-4. まとめ

教員共同研修事業の4プロジェクトは、大学間の情報共有、連携そして協力により、教育の質的向上を実現する具体的な道筋を模索するものである。しかし、これらのプロジェクトは本センターが枠組みを構築して提供したわけではなく、2つの意見交換会における参加大学の教員を中心とした活発な議論の中から新たな2つの構築系プロジェクトが派生し、それぞれ4つのプロジェクトとしてその中身を充実させてきたのである。また、それぞれのプロジェクトは個別に発展しながらも完全に独立しているわけではなく、プロジェクト間、さらには三事業間でも拠点事業参加大学の担当教員が部分的に重複することにより有機的に結びついている。このような大学間ネットワーク構築の場として活用されていることにこそ、共同利用拠点としてのさらなる発展の可能性を見ることができるのではないだろうか。

4. 東京外国語大学「日本語教育・教材開発・実践教育研修共同利用拠点」(工藤)

本学の留学生日本語教育センター(以下「JLC」)は、2012年7月に、筑波大学、大阪大学に次ぐ全国3番目の日本語教育関係共同利用拠点として第1期(2012年度～2016年度)の認定を受け、2017年度より第2期目(2017年度～2021年度)に入っている。本パネルでは、まず、本拠点事業の概要について簡単に説明する。そして、第2期の事業柱の一つである「日本語教材研究ネットワーク」に焦点を当て、本拠点における大学間連携ネットワーク構築のための新たな取り組みの内容と、これまでの成果・課題について報告する。

4-1. 本拠点事業の5つの柱

本拠点では、2012年度の認定以来、「日本語教育・教材開発・実践教育研修共同利用拠点」という名の通り、①日本語教育連携、②教材開発、③実践教育研修という3つの事業を中心に、国内外の諸大学との連携・協力のもと、JLCが有する人的・物的資源の共同利用を推進してきた。①日本語教育連携では、日本語教育機会の提供が難しい他大学の留学生を「委託留学生」としてJLCに受け入れ、留学生の日本語レベルやニーズに応じた日本語授業を提供している。②教材開発では、日本語教育共通評価指標(「AJ Can-do リスト^{註4)}」をはじめ、教科書やeラーニング教材等の開発と普及に取り組んでいる。③実践教育研修では、教育現場を持たない他大学の日本語教育専攻や日本語教員養成課程の学生に対して、授業見学・インターンシップ・教育実習といった研修の場を提供している。

第2期の拠点事業においては、これら3事業を連関させた発展的な事業形態として、④日本語自律学習支援と⑤日本語教材研究ネットワークの2つを加えた5つの柱を中心に事業の拡充を図ろうとしている(図1)。④日本語自律学習支援では、「日本語ラウンジ」を開設し、大学院生による日本語学習支援員のサポートのもと、学内外の留学生が自律的に学ぶための場の提供を目指している。⑤日本語教材研究ネットワークは、第1期の②教材開発事業において開発した教材の採用校教員とのネットワークを構築し、より良い教育実践の方法を協働で発信していくことを目的としている。教材開発のその先にある実践の「知」の蓄積・共有を目指した新たな取り組みである。

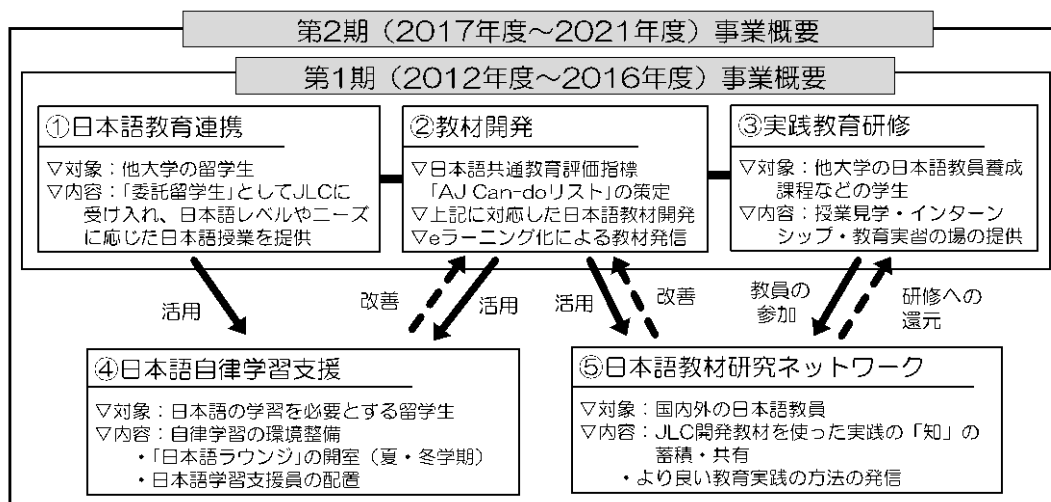


図1 日本語教育・教材開発・実践教育研修共同利用拠点事業の5つの柱

4-2. 日本語教材研究ネットワークにおける取り組みと成果

上述のように、日本語教材研究ネットワークは、JLICで開発した教材の採用校の教員とのネットワークを構築し、多様な教育現場における実践の「知」を蓄積・共有することで、他大学教員との連携のもと、より良い教育実践の方法を発信していくことを目指している。現在、第1期に開発した初級教科書『ともだち』と中級教科書『出会い』を通じたネットワーク形成を試みているが、ここでは、先行して進められている中級教科書の取り組みについて紹介する。

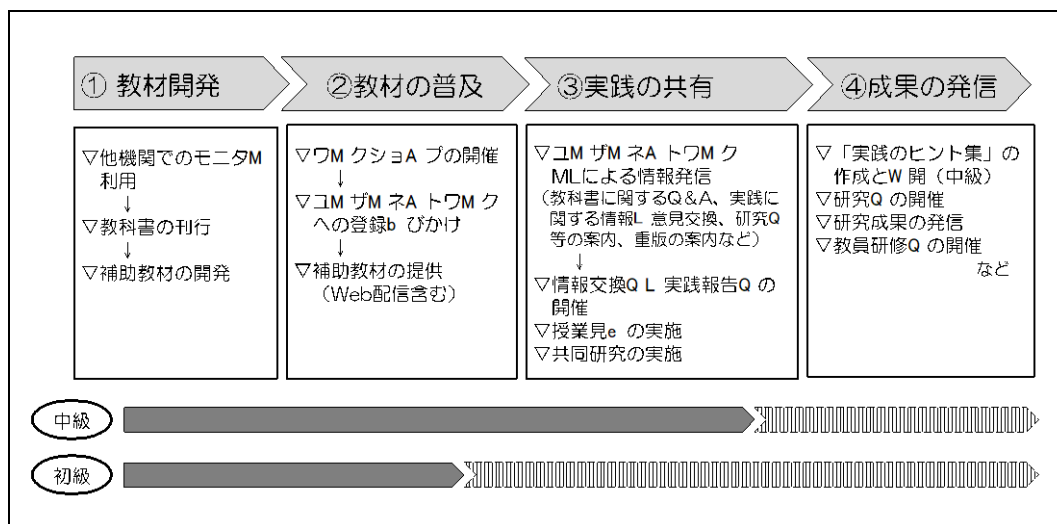


図2 日本語教材研究ネットワーク事業の構想と2017年度末現在の取り組み状況

本事業は、図2に見るように、①教材開発→②教材の普及→③実践の共有→④成果の発信という構想に従い、ネットワーク構築とその成果発信を目指している。中級教科書の場合、2015年に教科書の本冊を刊行したが、これまで、拠点事業主催の2回のワークショッ

プをはじめ、採用校に赴いてのワークショップも2回開催し、教科書を用いた教育実践について紹介してきた。同時に、ユーザーネットワーク ML（メーリングリスト）への登録を呼びかけ、ネットワーク作りを進めている。2017年度末現在で11機関の教員約50名が登録している。このMLでは、教科書に関するQ&Aをはじめ、実践に関する情報・意見交換や実践に役立つ研究会等に関する情報提供を行っている。しかし、MLでは一方的な情報提供で終わってしまいがちなため、ワークショップや研究会等の機会を利用して、ユーザー教員との情報交換会を実施している。また、事例としては1校だけであるが、互いの教育実践への理解を深める目的で、双方向での授業見学も行った。こうした教育実践交流から得られた知見やアイデアを取り入れながら、現在、中級教科書の「実践のヒント集」を他大学教員と共同で作成しており、将来的にはウェブ等で公開する予定である。

4-3. 課題と今後の取り組み

中級教科書のネットワーク形成においては、ワークショップやMLを通じての一方的な情報提供の形から、採用校の教員との情報交換会や「実践のヒント集」の共同作成など、ユーザー同士の情報共有へと発展してきている。しかし、現時点ではまだ本学教員と一部の採用校の教員との教育実践交流にとどまっており、複数の採用校の教員同士の交流には至っていない。今後は、合同で実践報告会を開催するなどして、それぞれの機関における教育実践について報告し合い、より良い教育実践のあり方について共に話し合う機会を持ちたい。また、本学での実践に基づく研究成果の発信は継続的に行っているが、今後は他大学の教員との共同研究の可能性を探り、研究成果を発信していきたいと考えている。そして、将来的には、こうした教育実践や実践研究の成果を教員研修にも役立てたい。初級教科書についても、同様に日本語教材研究ネットワークの構築を進めていく予定である。

4-4. まとめ

以上、日本語教材研究ネットワーク事業を中心に、本学の拠点事業における大学間連携ネットワークについて報告した。大学間連携ネットワークの核となるのは、結局のところ、人と人とのつながりである。拠点の認定期間は有限であるだけに、拠点の枠を超えた持続・発展可能な実践者同士の輪を広げていくことこそが第2期の拠点事業の使命であり、JLCの有する人的・物的リソースを日本語教育の質の向上のために活用していくことにつながるのではないかと考える。

注

- (1) Adobe Systems 株式会社による Flash のサポート終了についての詳細は <https://blogs.adobe.com/conversations/2017/07/adobe-flash-update.html> を参照。
- (2) 人間の1年は犬の7年に相当することから生まれた、技術の変化やスピードが速いことの喩え。
- (3) 第1回、第6回、第10回の受講生には1～2名の日本人が含まれている。
- (4) 「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」の略である。

参考文献

- (1) 伊藤秀明・今井新悟 (2018) 「日本語・日本事情遠隔教育拠点報告 2017」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』第 33 号, pp.141-149.
- (2) 伊藤秀明・関崎博紀・ヴァンバーレンルート・許明子・小野正樹・木戸光子・酒井たか子・加納千恵子 (2017) 「日本語・日本事情遠隔教育拠点が提供する日本語学習者／教師サポートコンテンツ」『日本語教育方法研究会誌』Vol.24 No.1, pp.76-77.
- (3) 今井新悟・加納千恵子・李文鑫・永井絢子 (2017) 「日本語・日本事情遠隔教育拠点報告 2016」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』第 32 号, pp.91-100.
- (4) 今井新悟・李在鎬 (2016) 「日本語・日本事情遠隔教育拠点報告 2015」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』第 31 号, pp.173-181.
- (5) 大阪大学日本語日本文化教育センター 日本語・日本文化教育研修共同利用拠点事業〈<http://www.juec.cjlc.osaka-u.ac.jp/>〉(2018 年 3 月 27 日)
- (6) 小森万里・岩井茂樹・三井久美子・今西利之・渡辺史央・竹中智美・中山亜紀子・布尾勝一郎 (2017) 「大学間連携による Skype を用いた日本文化遠隔講義の試み」『日本語教育と日本研究におけるイノベーション及び社会的インパクト 第 11 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集』pp.1-17.
- (7) 筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター 日本語・日本事情遠隔教育拠点〈<http://www.intersc.tsukuba.ac.jp/~kyoten>〉(2018 年 3 月 29 日)
- (8) 東京外国語大学留学生日本語教育センター 日本語教育・教材開発・実践教育研修 共同利用拠点〈<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/index.html>〉(2018 年 3 月 22 日)
- (9) 東京外国語大学留学生日本語教育センター「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」〈<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/>〉(2018 年 3 月 22 日)
- (10) 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2015) 『日本で学ぶ留学生のための中級日本語教科書 出会い [本冊：テーマ学習タスク活動編]』ひつじ書房
- (11) 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2017) 『大学の日本語 初級 ともだち』Vol.1・Vol.2, 東京外国語大学出版会
- (12) 藤平愛美 (2018) 「大学間連携による日本語教育実習のモデル形成の試み」『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』第 16 号, pp.23-40.
- (13) 藤村知子・今井新悟・岩井康雄・伊集院郁子 (2014) 「日本語教育・日本語教員養成における大学間連携のあり方」『2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.47-58.
- (14) 文部科学省高等教育局高等教育企画課高等教育政策室「教育関係共同利用拠点制度について」〈http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/siryo/attach/_icsFiles/afieldfile/2009/11/24/1287149_001.pdf〉(2018 年 3 月 24 日)
- (15) 文部科学省高等教育局学生・留学生課留学生交流室「留学生政策をめぐる現状と取組」(2018 年 3 月 16 日 平成 29 年度大阪大学日本語日本文化教育センター教育関係共同利用拠点事業実施報告会配付資料)
- (16) 「留学生 30 万人計画骨子」〈<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf>〉(2018 年 3 月 24 日)

日本語学校の質的保証

—混乱からの脱却—

佐々木倫子（桜美林大学名誉教授）・江副隆秀（新宿日本語学校）

加藤早苗（インターカルト日本語学校）・山本弘子（カイ日本語スクール）

本パネルは、国内の日本語学校を視野に置き、その質的保証を検討するものである。時代の波に翻弄され、本来の教育面とは異なる要因により、日本語学校は数の増減を繰り返してきた。現在は留学生 30 万人計画のもと、量的には隆盛ともいえる状況にあるが、質的には大きな不安期にある。本発表では、質的保証の 3 つの方略を俎上にあげ、検討を加える。そしてフロアとの討議を行い、日本語学校の今後に向けての方向性を追究したい。

日本語学校の過去・現在

佐々木倫子

1. 外国人留学生数の推移

以下のグラフは、在留外国人の中の留学生数の推移を示すものである。留学生 10 万人計画が発表された 1983 年当時、10,482 人に過ぎなかった留学生数を 2000 年までに 10 万人とする「留学生 10 万人計画」は、2003 年に達成された。その過程では受入れ体制が追いつかず、様々な混乱が生じた(寺倉 2009)。そして、2008 年に発表された「留学生 30 万人計画」は、2020 年に 30 万人の留学生受け入れという目標に向かい、数的には順調に進行している。しかし、その過程においても、日本語学校に様々な混乱が生じている。

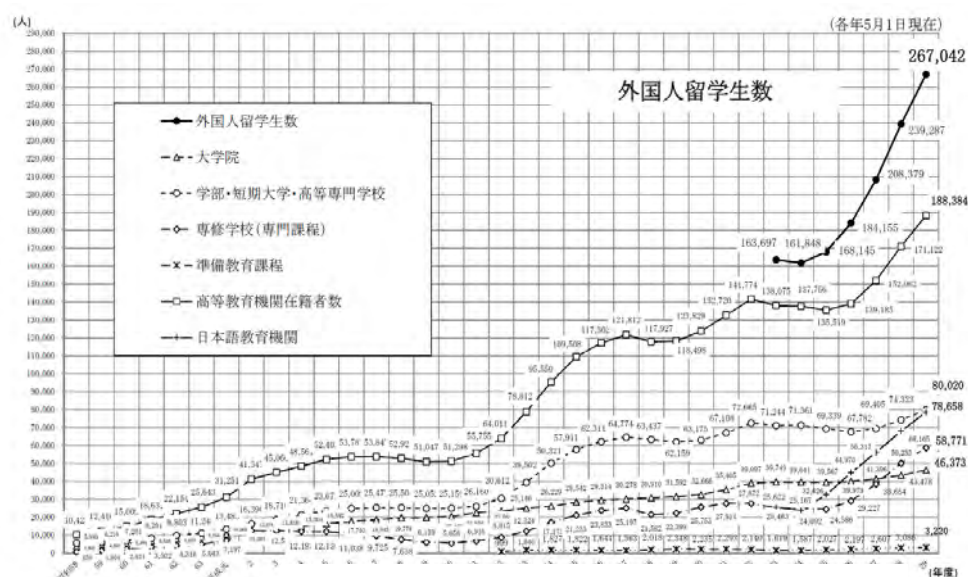


図1 留学生数の推移 (日本学生支援機構)

2012 年以後、在留外国人数は増加し続け、2017 年 12 月末の法務省発表の統計によれば、総数は約 256 万人、前年比 7.5%増の伸び率である。留学の 12.3%増は、高度専門職の 105.1%、技能実習の 20.0%、技術・人文知識・国際業務の 17.5%に比べると低く見えるかもしれない。また、すべての留学生が日本語学習者であるわけでもない。が、図 1 の右側の準備教育課程の留学生の鋭い伸び率にあるように、日本語学習を主たる目的とする留学生たちは、増加している。当然、日本語学校も増加する。

2. 日本語学校数の推移

1983 年から 1992 年までの 10 年間、漸増安定の留学生とは異なり、日本語学校は大混乱の時代にあった。バブル経済期にあった日本は、出稼ぎ労働力を必要とし、会社形態でも個人形態でも自由に作れた“日本語学校”は入学許可書を乱発した。しかし、申請書類の偽造に手を焼いた法務省はビザ発給を厳格化する。借金をして入学金や授業料を払い込んだ数百人の若者たちが、ビザ発給を要求して上海総領事館を取り囲んだのが 1988 年の上海事件である。その混乱を解決すべく、1989 年に設立されたのが一般財団法人日本語教育振興協会（以下、日振協）であった。図 2 は、日振協の会員校数の推移を示す。

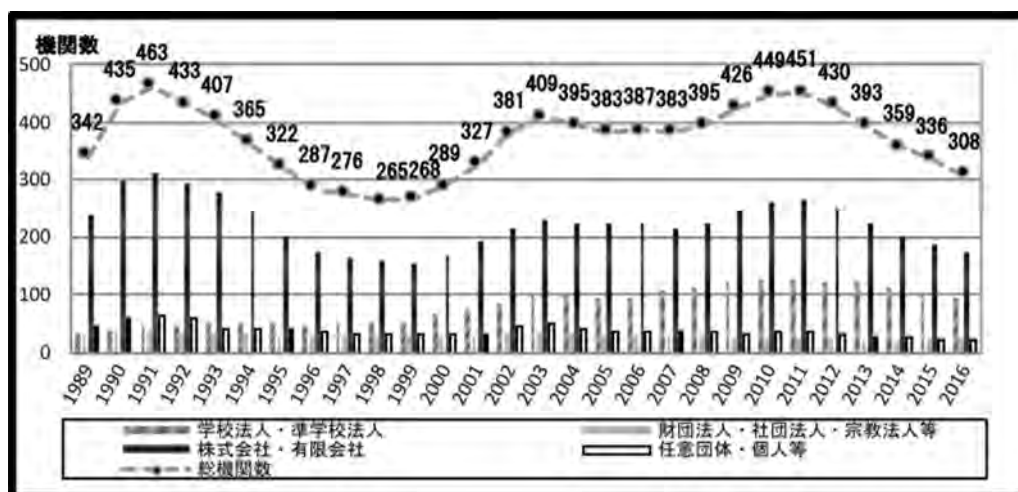


図 2 日本語学校数の推移 （日振協『日本語教育機関実態調査』）

上海事件後の法務省入管の厳しい審査は、1990 年代の右肩さがりの時代を引き起こした。しかし、その後は 2011 年まで、増減をしつつもゆるやかな回復をした。日本語学校は多様な設立形態をとりつつ、もっとも多いのは株式会社・有限会社であり続けている。そのような中で、2010 年 5 月にいわゆる事業仕分けがなされた。以後、日振協の審査認定は告示の参考とはしなくなったことから、新規校の参加減少は無論のこと、会員資格を更新しない学校が続く。会員校数は 2017 年末に 300 校を大きく割っている。

3. 事業仕分け後の日本語学校

事業仕分け以後、日本語教育機関の告示のための審査は法務省で直接行うこととなった。図 3 は 2011 年からの法務省告示校の推移である。

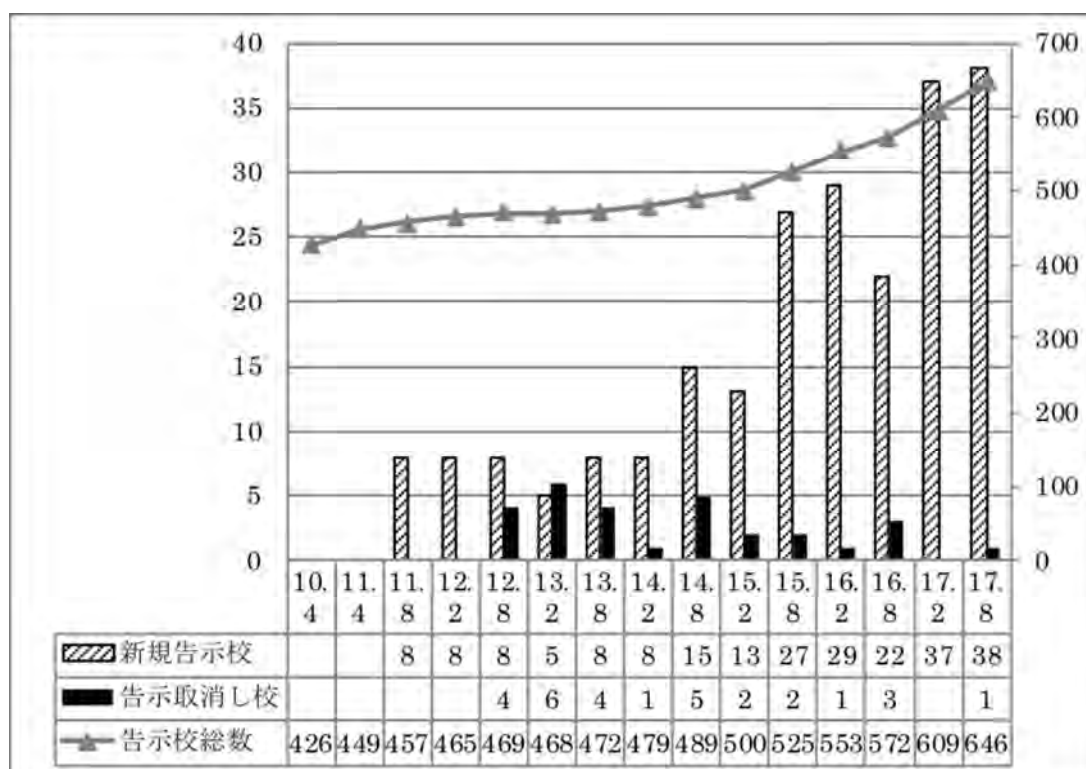


図3 法務省告示校数の推移（法務省告示より作成）

新規告示校が激増し、日振協の会員更新をしない日本語学校が増す中で、質的保証は「自己点検・評価」に任される。2017年10月現在、法務省により別表第一に記載された642（図3は別表第二の4校を含む）の告示校の中に、すでに教育の質が取り沙汰される日本語学校が存在している状況がある。2017年8月からの新基準の施行も混乱の解消には至っていない。

4. 日本語学校留学生の3類型

日本語学校の留学生たちは、ゆるやかに3つのグループに分けられる。第一に挙げられるのは「本来型留学生」である。ここには、日本の大学、大学院への進学を目指し進学コースに在籍する留学生だけでなく、自国の大学卒業後日本でのキャリア形成を視野にビジネス日本語コースに在籍する留学生や、日本語能力育成に集中し目標レベル達成後は帰国して自身のキャリアに役立てる留学生も含まれる。本来の留学目的にそった勉学生活をおくる留学生たちである。それと対照的なのが「出稼ぎ型留学生」で、日本語学校在籍の第一の理由が勉学にはない集団である。そして、両者の間に位置するのが「中間型留学生」である。彼らはアルバイトなどで生活費や学費を得つつ、日本語学習にもある程度の時間とエネルギーを注ぐ。日本滞在が順調に進めば、その後の大学・専門学校への進学も視野に入ってくる集団である。発表者らが提案する質的保証が目指すところは、本来型留学生が主力の日本語学校の増加を目指すことと、中間型留学生が主力の学校の質的レベルを引き上げることにある。以下、目標達成の方策として、まず、設立形態から検討を加えたい。

設置形態の整備による質的保証

江副隆秀

1. 学校教育法と日本語学校の位置づけ

日本では英語の専門学校（法的には「専修学校」だが、本稿では一般名称としての「専門学校」を使用。ただし、法律中では「専修学校」を使用）や中国語専門学校を設立することが出来る。しかし、我が国の言葉である日本語の専門学校を作ることはできない。専門学校の中に日本語学科を作ることは可能だが、東京の場合は語学系専門学校以外の専門学校の中に日本語学科を作ることはできない。地方によっては、結果的には学生の100%が日本語を学ぶ留学生である専門学校も存在するが、当初から日本語専門学校として設立されたわけではない。なぜ、このようなことになっているのか。その直接の理由は、学校教育法の中に見出せる。

「学校教育法 第十一章 専修学校（抄）

第二百二十四条 第一条に掲げるもの以外の教育施設で、職業若しくは実生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ることを目的として次の各号に該当する組織的な教育を行うもの（当該教育を行うにつき他の法律に特別の規定があるもの及び我が国に居住する外国人を専ら対象とするものを除く。）は専修学校とする。」（下線筆者）

この括弧書きの「外国人」という一言のために日本語を教えようとする学校は、「専修学校」になることができない。

では、専修学校になれない結果、何になるのか。それは、学校教育法 第十二章 第三十四条に書かれている。

「第三十四条 第一条に掲げるもの以外のもので、学校教育に類する教育を行うもの（当該教育を行うにつき他の法律に特別の規定があるもの及び第二百二十四条に規定する専修学校の教育を行うものを除く。）は各種学校とする。」

一方、外国人に教育を行う「外国人学校」は文科省の資料に以下のように書かれている。

「外国人学校（インターナショナルスクールを含む）について、法令上特段の規定はないが、外国人学校は主に外国人児童生徒を対象とする教育施設を指し、そのうちインターナショナルスクールとは、主に英語により授業が行われ、外国人児童生徒を対象とする教育施設であると捉えられている。」（外国人学校の現状について 平成17年）

外国人学校とは、児童生徒を対象にした学校であるとされる。「我が国に居住する外国人を専ら対象とするもの」の枠内にあり、初等中等教育の話なのである。そして、専門学校は高等教育に含まれ、各種学校は中等教育に含まれる。

2. 告示基準と日本語学校の位置づけ

日本語学校の学習者に関しては、平成28年7月に策定された法務省入国管理局の日本語教育機関の告示基準の中に、次のように書かれている。

「〔入学者選考〕（抄）

三十三 入学者の選考に当たり、入学希望者が仲介者その他の留学の準備に関与する

者（以下「仲介者」という。）に支払い又は支払うことを約束した金銭の名目及び額を適切な方法により把握し、記録することとしていること。」（下線筆者）

ここで言う「仲介者」とは海外在住者のことであり、「入学希望者が『我が国に居住』しておらず、『留学』のための査証を得る手続きを仲介する人」のことである。法務省は、「日本語学校の学習者は海外から来るのが普通で、そのために、告示を行なって査証発給をしているので、日本語学校は、我が国に居住する外国人を専ら対象としているわけではない」としているのではないだろうか。

なお、学校教育法で認可された学校法人立各種学校は、現在、約 60 校程度あり、告示校全体の数からすると、必ずしも多いとは言えない。そのため、声としても大きくはなりにくい。しかし、以下の混乱は日本語学校の質的向上を考えるうえで解決されるべき点であろう。

- (1) 日本語教育を学校教育法の中で行おうとすると「我が国に居住する外国人を専ら対象とする」学校のため専門学校にはなれず、各種学校となる。
- (2) 文科省が考える「外国人学校は、中等教育の枠内」にあり、日本語学校は一般的に含まれない。
- (3) 法務省入国管理局の文面からはもっぱら対象となる学習者は留学生であることになる。

3. 「日本語専門学校」という位置づけの必要性

2018 年現在の日本の経済は、製造業を中心に「風向きが変わった段階」（藤本隆宏「第五回ものづくりシニア塾」2018 年 1 月 20 日講義資料）で全体が上向いている。こうした状況を背景にして、来日留学生が急増し、出稼ぎ労働者ではないかと疑われる事案と、日本語学習者の線引きが困難な環境も生まれつつある。一昨年から、日本語教育推進議員連盟が発足し、日本語教育推進基本法が準備されることになり、期待する日本語学校関係者もいる。それとともに、学校教育法で規制されている上に、告示による規制があり、そこに都道府県の規制がかかるので、二重規制、三重規制の現状に、更に新たな規制が誕生するのではないかと不安に思う日本語学校もある。

これはすべて、最初のボタンのかけ違いにある。日本語が大切であるならば、他の外国語と同じように、日本語を専門に勉強できる環境を可能にする「日本語専門学校」が開設できる道が開かれるべきである。現状でも、法律の一つの文言も変えることなく、解釈の変更によって、日本語専門学校の設立は可能となるのではないだろうか。

告示基準から世界基準までの教育の質的保証

加藤早苗

1. 日本語学校に関わる様々な動き

2016 年から 2018 年にかけて、日本語教育を取り巻く環境には以下のような大きな動きがあった。

- ・ 日本語教育機関のための第三者評価の実施
 - 2 016 年 3 月，一般財団法人日本語教育振興協会が維持会員校を対象に認定開始
- ・ ISO29991 認証の開始
 - 2016 年 3 月，認証開始。ISO29991 は 2014 年 3 月 15 日発行の国際規格「公式教育外の語学学習サービス-要求事項」（原文：Language learning services outside formal education-Requirements）。
- ・ 新告示基準の制定
 - 2 016 年 7 月，法務省入国管理局「日本語教育機関の告示基準」公示 2 017 年 8 月施行
- ・ 日本語教員養成研修実施機関の文化庁国語課への届出
 - 2 016 年 11 月より受付開始。在留資格「留学」が付与される留学生を受け入れる日本語教育機関の教員養成研修機関の届出
- ・ 超党派の日本語教育推進議員連盟設立
 - 2 016 年 11 月，設立総会実施以降，2017 年 11 月まで計 9 回開催。第 5 回総会にて，日本語教育推進基本法立法チーム（仮称）設置の報告あり
- ・ 日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告書）
 - 2 018 年 3 月，日本語教育人材について，役割，段階，求められる資質・能力，養成・研修の在り方及び教育内容を整理

上記第三項に記した「日本語教育機関の告示基準」〔点検・評価〕に，教育水準の向上を図り日本語教育機関の目的を達成するために活動の状況についての自己点検・評価を行い，その結果を公表するということが義務付けられた。これは日本語学校の質的保証において大きな一歩であったが，日本語学校内部からの自助努力だけでは十分でないことは自明の理である。

一般財団法人日本語教育振興協会は，それに先んじて「日本語教育機関のための第三者評価」を実施，同時に「ISO29991 公式教育外の語学学習サービス - 要求事項」の関係機関と協議の上，同時受審を可能にし，自己点検・評価からさらなる本格的な質の保証へと歩を進めた。

2. 「自己点検・評価」から，「第三者評価」，「国際認証 ISO29991」へ

第三者評価と ISO29991 の評価項目は以下の通りである。

■ 「日本語教育機関の第三者評価基準項目に適合する機関」認定 (一般財団法人日本語教育振興協会)

【評価項目】

- | | | |
|-------------|----------|---------|
| ・ 組織 | ・ 財務 | ・ 教育環境 |
| ・ 安全・危機管理 | ・ 法令の遵守等 | ・ 運営方法等 |
| ・ 学生募集と入学選考 | ・ 教育活動 | ・ 学生支援 |
| ・ 教育成果 | | |

■IS029991:2014「公式教育外の語学学習サービス」認証

(JMOTe 認証サービス株式会社)

【要求事項】

- ・語学学習ニーズの明確化
- ・講師、語学学習教材の利用可能性
- ・語学学習サービスの評価
- ・入学した学習者及びスポンサーのための語学学習サービスに関する情報（授業料等の）請求等
- ・語学学習サービスの設計
- ・語学学習環境、語学学習のアセスメント
- ・語学学習サービスの販売促進及び広報宣伝

自校は2016年に受審を決め、校内に「自己点検・評価プロジェクト」を設置、そのメンバー全員がISOの内部監査員養成セミナーを受講、このメンバーが中心となり、学校全体で教育及び学生支援全般にわたる見直しを行い、最終的に上記二つの認定、認証を受けた。実は、この活動を通して得たものは非常に大きく、あるべき姿の認識、自校の現状との違いの認識、現行業務の検証、不足点・改善点の認識など、余りあるほどのものであった。学校として取り組んだ「点検・評価」のための一連の活動がもたらしたのは、「信用・信頼」「社会的評価」「自信・誇り」であり、それを教職員自らが体感できたことが、日本語学校を支える彼らの、質保証への理解につながったと考えられる。

なお、日振協は2016年の新告示基準において日本語教育機関の自己点検・評価、及びその公表が義務づけられたことを踏まえ、「日本語教育活動評価」の実施も開始した。

3. 文化庁、ほかの日本語教育を取り巻く動き

2018年3月、文化庁から「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」という報告書が出された。これは、平成12年に文化庁に設置された協力者会議で取りまとめられた「日本語教育のための教員養成について」に対して指摘された様々な課題を受けて、日本語教育人材の役割や、段階、求められる資質・能力、養成・研修の在り方及び教育内容を整理したものである。

これは日本語教育の質的保証を教員の質の側面から目指すものである。今、日本語学校のみならず、日本語教育全体への問いかけが行われ始めた。日本語教育推進議員連盟も「日本語教育推進基本法」の法制化を進めている。そういった中で日本語学校がどういう存在価値を示すか、そもそも示すことができるか否かが問われる時代に突入したといえよう。

語学教育産業の充実と質的保証

山本弘子

1. 近年の日本語学校を巡る状況の変化

来日する留学生が、2011年の震災後、震災や原発の影響を嫌って一気に減少した中国・韓国に替わり、ベトナム・ネパール出身者が激増し始めて5年以上が経つ。経済格差のある国から、夢を抱いて多くの若者が留学生として来日している。’80年代後半から’90年代初頭にかけても、似通った図式で多くの留学生（当時は“就学生”と呼ばれた）が中

国から流入した。いずれも、私費留学生というには経済的に苦しい国や地域からの出身者である点と、日本が労働力を必要としているタイミング、という点で一致している。30年前と現在で違う点は、日本の受け入れ姿勢である。

震災に先立つ2009年（平成21年）の通常国会で入管の改正法が可決され、日本は外国人受け入れに向けて大きく舵を切った。新たな入管法の下、それまで「就学」という在留資格だった日本語学校生も、「留学」資格に統一され、タブー視されていた日本語学校修了後の就職も解禁となった。その後、2012年の政権交代とともに円安に転じ株価が上昇し、景気が回復基調に振れた。しかし、景気回復は皮肉にも潜在的な人手不足問題を表面化させ、2014年12月に「人手不足関連倒産」数が発表されると、各メディアがそれを大きく取り上げた。図4は、倒産件数の推移を表した帝国データバンクの動向調査である。この頃から「人手不足」が国家的課題という認識が広まり、外国人労働者受け入れへの抵抗感が薄れ、昨今は「外国人に依存」と言われるほどの状況になりつつある。

他方、大学や専門学校では、18歳人口が数年来の横ばいから再び減少に向かう今年2018年（図5参照）を機に、各校の定員充足率を保つために留学生受け入れへの関心を一層高めている。さらに国内企業のホワイトカラー外国人採用も熱を帯びつつある。そうしたニーズに応えるかのように日本語学校の設立が各地で相次ぎ、すでに全国で700校にも迫る勢いである。加えて、日本語学校と対象者や内容が重なる学生別科設置も近年増加に転じている。

こうした状況の変化にあって、筆者自身は日本語学校の機能自体が知らず知らずのうちに変化させられていくような違和感を覚えている。ニーズ主体が学習者側にある分には問題ないが、日本側のニーズに強く引っ張られ、学習者の本来のニーズとのズレが生じていくのではないかという違和感である。

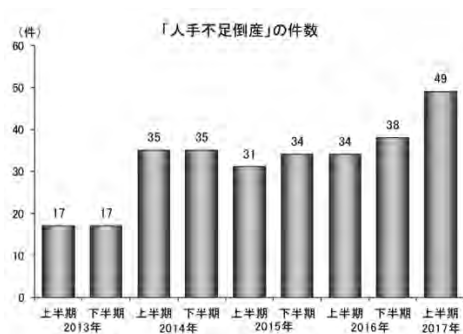


図4 人手不足倒産推移（帝国データバンク 2017）

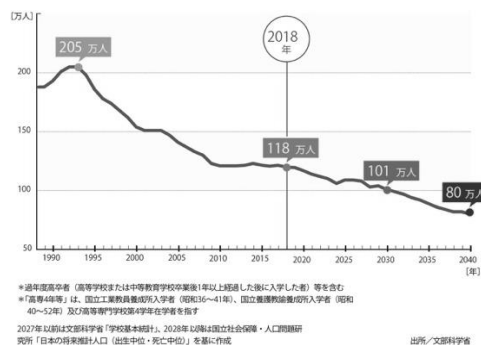


図5 入学定員充足率の分布（岩田 2017）

2. 語学教育産業としての日本語教育の可能性

英語圏では英語を輸出品目として捉え、英語教育自体が重要な産業となっていることはよく知られている。英国の留学業界情報誌 ST magazine 278号（2017年12月）の表紙に、”US\$9,327,524,195 The total value of the global English language travel market in 2016”という見出しが踊っていた。93億USドルというと、ほぼ1兆円規模である。英米以外も含む複数の国の総計とは言え、大きな産業と認識されて当然と言える。

表1は、各国を代表する語学学校協会の会員校数と学生数の比較（作成：星野達彦 2017）に、一般財団法人日本語教育振興協会（以下、日振協）の会員校数および平均在籍数（ST Magazine 278）データを加えたものである。参照データの集計方法や集計時期（2014-16）等は国毎に多少異なるが、学生数が少ない反面、学習期間が欧米に比べ圧倒的に長いという日本の語学留学の特徴が俯瞰できる。日本語学校在籍期間の平均を1.5年と想定し試算すると、意外にも留学大国である姿が浮かび上がる。しかし、さらに日振協加盟校以外にも合わせると700校近くに膨れ上がる現在の状況は尋常とは言えない。冷静に考えれば、700校の定員を満たせるほど多くの「本来型」私費留学生在校しているのか、という疑問が浮かぶ。市場原理で質が向上すればよいが、実際はより未成熟な市場に流れ、いわゆる「出稼ぎ型」留学生を増やすことにつながるのが容易に想像がつく。新規参入を拒むつもりはないが、まるで粗製乱造の様相を呈していると感じる。

国名	協会（組織）名	会員校数	学生数（人）	平均週数	学生数×週数
英国	English UK	450	535,000	3.8	2033000
日本	一財）日本語教育振興協会	315	52,000	57.0	2964000
カナダ	Language Canada	226	134,000	11.2	1500800
豪州	English Australia	120	170,000	5.3	901000
NZ	English New Zealand	26	21,000	14.1	296100
マルタ	felton	20	76,000	9.4	714400

表1 各国の語学協会の会員校数と学生数の比較（2014-16年）

星野 2017 および STmagazine278 号、日振協調査（2018）をもとに作成、学生数は概数
平均週数は、1年半を平均値と想定し計算（告示基準 760 時間/20*1.5）

入管の条件を満たす「本来型」留学生を10万人規模で誘致するには、「本気」で質を向上させ、効果的な発信をして市場にアピールする以外に方法はない。日本語留学を外国人受入れソリューション的位置付けで捉えるのではなく、国内の重要な輸出産業～いわゆる Education Export の一つに位置付け、しっかりと支援し質を上げることで、優れた輸出品目に育てる、という発想が必要ではないか。

しかし、グローバル市場に出るためには、目線を外に向け、世界水準で競争しなければならない。日本語学校の質が必ずしも他国に劣るとは思わないが、共通のものさしで質が示せなければ相手にしてもらえないのも事実である。ヨーロッパには語学学校の国家認定以外にも、言語共通の質認定、質保証等があり、学校によっては複数取得して質をアピールし差別化を図っている。優秀な学習者やエージェントほどそうした学校を選択し、受け入れる機関はさらに質を上げる好循環が生まれる。

幸いなことに、2014年にISO29991という語学学校向けの国際基準ができ、初めてカリキュラムや教材、教員の質などを評価認定するものさしが日本にも入った。国レベルでこうした基準を推奨し、日本語教育を日本の誇る輸出産業の一つに育て上げる方向を向くことで、現状課題とされる問題の多くに解決の糸口が見出せはしないだろうか。

<参考文献>

- 寺倉憲一(2009.3)「留学生受入れの意義 ―諸外国の政策の動向と我が国への示唆―」『レファレンス』国立国会図書館調査及び立法考査局 5 1-72
(http://www.ndl.go.jp/jp/diet/publication/refer/200903_698/069803.pdf)
- 日本語教育振興協会(2017.3)『平成 28 年度 日本語教育機関実態調査 結果報告』一般財団法人日本語教育振興協会
- 日本語教育振興協会(2017.5)『日本語教育機関のための自己点検・評価項目(改訂版)』一般財団法人日本語教育振興協会
- 文化庁文化語部国語課(2016)『平成 28 年度国内の日本語教育の概要』
(http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h28/pdf/h28_zenbun.pdf)
- Bethan Norris(2017.12) *StudyTravel Magazine*. Issue 278. HotHouse Media, 24-29

<参考サイト>

- 岩田雅明 2017 年 12 月号広報会議「2018 年問題と『大学広報 3.0』」
<https://mag.sendenkaigi.com/kouhou/201712/kindai-maguro/011989.php>
- 人材育成と教育サービス協議会(JAMOTE)「ISO29991」
<http://jamote.jp/iso29991/index.html>
- 帝国データバンク「人手不足倒産」の動向調査(2013 年 1 月～2017 年 6 月)
<https://www.tdb.co.jp/report/watching/press/p170701.html>
- 日本学生支援機構(2017)「大学院・大学(学部)・短期大学・高等専門学校・専修学校(専門課程)・準備教育課程・日本語教育機関における留学生数の推移」
http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/_icsFiles/afieldfile/2017/12/22/data17_02.pdf
- 日本語教育学会社会啓発委員会報告
<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/03/20170315giinrenmei.pdf>
- 日本語教育振興協会「日本語教育機関のための第三者評価の実施について」
<http://www.nisshinkyo.org/member/daisan.html> (2017 年 12 月現在, 維持会員専用ページにて公開)
- 日本語教育推進議員連盟での情報発信サイト「日本語教育情報プラットフォーム」
<http://www.nihongoplat.org>
- 文化庁「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/
- 法務省「日本語教育機関の開設等に係る相談について」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00044.html
- 法務省「告示された日本語教育機関等」
<http://www.moj.go.jp/content/000107266.pdf>
- 法務省「日本語教育機関の告示基準」(法務省入国管理局 平成 28 年 7 月 22 日策定)
<http://www.moj.go.jp/content/001199295.pdf>
- 法務省「平成 21 年 入管法改正について」
<http://www.immi-moj.go.jp/newimmiact/newimmiact.html>
- 法務省「平成 29 年末現在における在留外国人数について(確定値)」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html

DLA のダイナミック・アセスメントとしての可能性

ーアセスを通じて教師力を伸ばすー

菅長理恵（東京外国語大学）・高橋登（大阪教育大学）・真嶋潤子（大阪大学）・
櫻井千穂（同志社大学）・小山幾子（豊田市教育委員会）
＜共同研究者＞石井恵理子（東京女子大学）・伊東祐郎（東京外国語大学）・
小林幸江（東京外国語大学名誉教授）・中島和子（トロント大学名誉教授）

1. はじめに

DLA（外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント）は、日本語支援を必要とする児童生徒の学習言語能力を測定するために開発されたアセスメントである^{注1)}。最も早く伸びる会話力^{注2)}を手がかりに、対話によって、子どもの持つ潜在的な力を引き出しつつ測定する点に特徴がある。一方、ダイナミック・アセスメント（以下 DA）は、ヴィゴツキーの「発達最近接領域」の概念を基盤に、アセスメントそのものが同時に学習の場として機能するものとして近年注目を浴びている。しかしながら、その理念を十分に実践に落とし込み実現させた日本のアセスメントはほとんどない。中島(2017)の指摘にあるように、DLA は、実施者が子どもに応じてタスクを調整し、適切な支援を行い、子どもの変容を促すという点で、DA として機能することが期待される。本発表では、DA の理論と形態を提示した上で、DLA のどのような点が DA 理論を実現しうるのかを、実践記録を分析しつつ検証する。さらに、DA としての特徴を最大限に活かすことで実現する教師側の教育力の伸長にも触れたい。

1-1. パネル全体の概要

発表者 1 により、DA の定義を確認し、枠組みについて共通理解の構築を図る。発表者 2 と 3 は、DLA の DA としての特徴を提示し、実践データにみられる教師介入と子どもの変容を探索的に分析する。発表者 4 は、学校教育現場で DLA を実施した際の気づき、および実施後の支援の取り組みの方向性について当事者の立場から報告する。

2. 各発表の内容

以下に、各発表者の内容を示す。

2-1. 第一発表 ダイナミック・アセスメント（DA）とは何か？

高橋登（大阪教育大学）

心理的アセスメントとは、対象者の心理的側面に関する情報を収集し、その情報を統合、対象者の心理的問題について総合的な査定を行う作業である。アセスメントを行うための

重要な道具に心理検査がある。心理検査の多くは、特定の状態における特性の査定を行うことをめざしている。それに対して、検査の実施過程における検査者とのやりとりを重視し、その過程での受検者の変化もアセスメントの対象とする手法が存在する。これをダイナミックアセスメント（Dynamic Assessment）と呼ぶ。わが国では紹介されることが少ないが、欧米では批判も含めて一定の蓄積がある手法である（Haywood & Lidz, 2007）。ダイナミックアセスメントでは、検査の結果ばかりでなく、その過程も重視する。そこでの検査者の役割は、対象者の静的な状況の把握だけでなく、教育的介入とトレーニングを行うことにある。検査結果を重視する従来型のアセスメントでは、検査者は対象者に影響を与えることを避け、あらかじめ決められた明確なフォーマットに従って検査を行うことが期待されるのに対して、ダイナミックアセスメントでは検査のプロセスが重視されるため、検査者は対象者との関係において重要な役割を果たすこととなる。

ダイナミックアセスメントと従来型のアセスメントの違いは次の3点にまとめられる（Grigorenko & Sternberg, 1998）。第1に、従来型の検査では、すでに獲得されたスキルの結果として形成された「産物」を重視するが、ダイナミックアセスメントでは、学習可能性といった心理学的プロセスを強調する。言い換えるならば、従来型テストが発達した状態に焦点を当てるのに対し、ダイナミックアセスメントでは発達するプロセスを探索するのである。第2に、検査時のフィードバックの役割の違いがある。従来型テストでは、検査者は検査課題を決まった順序で提示し、被検者はその課題に対して応答する。その質や正誤について、受検者は検査者からフィードバックを与えられることはない。一方、ダイナミックアセスメントでは、取り組む課題をめぐる相互作用を重視することから、明確な、あるいは潜在的なフィードバックが与えられる。第3の違いは、検査者と受検者との関係、役割の違いである。従来型の検査では、検査者は対象者に対してできる限り中立的で無関心な存在として関わるのが求められる。もちろん検査者は対象者との間で良好なラポールを形成することが必要とされるが、対象者との関係によって検査結果が変わることから、それ以上の存在であることは避けられる。一方、ダイナミックアセスメントにおける検査者は中立的な存在ではなく、対象者との相互作用を重視する能動的・積極的な存在であり、検査場面は対象者の反応を引き出すだけの場ではなく、教育的・援助の場なのである。

表1 ダイナミックアセスメントと従来型のアセスメントの違い

ダイナミックアセスメント	従来型のアセスメント
プロセスを重視	結果的「産物」を重視
検査者からのフィードバックあり	検査者からのフィードバックなし
検査者は能動的・積極的存在	検査者は中立的

ダイナミックアセスメントの理論的な背景には Vygotsky (1978) の発達の最近接領域の概念があるのは明らかであるが、もうひとつ重要なのは、イスラエルの教育学者である Feuerstein (1979) の認知構造変容理論 (Theory of Structural Cognitive Modifiability) である。1950年代、イスラエルでは、多様な社会的・文化的背景を持った子ども達が流入し、子ども達の学力の正確なアセスメントが社会的に要請されていた。従来検査では、検査結果

が社会的・文化的背景による知識の欠乏によるものなのか、知識を獲得する能力そのものの欠如を意味するのか、理論的にも実践的にも区別が行われず、得点の低さは能力の欠如と短絡的に解釈されてきた (Haywood, et al., 1990)。これに対して、Feuerstein は検査の過程で受検者に対して訓練を行い、学習過程での受検者の変化をアセスメントすることで、子どもの学習能力と環境の影響 (社会的・文化的背景) のもとでの現状とを区別して評価することを可能にしたのである。

一方、これとは別に、Vygotsky の発達の最近接領域そのものを定量的に査定しようとする試みも欧米を中心として行われてきた。段階的にヒントを与えることにより、発達の水準と最近接領域の両方を査定することを目指す検査 (Campione & Brown, 1987) や、同じ道具を訓練を通じて習得させ、その過程を査定する検査 (Budoff, 1987; Carlson & Wiedl, 1987) などが知られている。これらは、どちらかといえば標準化可能な検査をめざし、定量的な評価に重点が置かれている。一方で、Feuerstein の方法は、もともとは Vygotsky の理論とは直接関係せずに発展してきたにも関わらず、Vygotsky に本来あった対象者の発達可能性の質的評価という側面を発展させていると評価されることも多い (Kozulin & Falik, 1995)。

外国人児童・生徒のように多様な社会的・文化的背景を持った子ども達の日本語能力のアセスメントは、Feuerstein が 1950 年代にイスラエルで直面した課題と重なるものである。それは、発達の最近接領域の概念を操作化し、量的に把握しようという発想とは異なった動機づけに基づいている。近年の質的研究の進展に伴い、質的な分析・評価の手法についても整備が進む中で、ダイナミックアセスメントも、検査者と受検者の相互作用の質を評価する手法として整備が進んで行くものと思われる。

2-2. 第二発表 DLA の DA としての構造—子どもに応じた課題選択の重要性—

真嶋潤子 (大阪大学)

本発表では DLA の前身である OBC(Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children, カナダ日本語教育振興会, 2000)を含め、年齢や言語能力に合わせて課題を選択・実施するといったアセスメントの構造に焦点を当てる。DLA は、子どもたちの「日本語能力が限られる中で、最大の認知活動を引き出そう」とするもので、そのために子どもの「できること」の最大値を把握し、同時に子どもの能力を伸ばす機会ともなる。(DLA p.5) 子どもたちは、母語、年齢、入国年齢、滞在年数 (四大要因) が異なるために言語運用能力や思考力、学びの方法などが多様であり、それらは、従来型の紙筆テストには決して現れてこない。そのような潜在的な力を引き出して測るために、どのような「工夫」がしてあるのか、本発表ではその構造的な面に注目する。

図 1 は、DLA の〈はじめの一步〉から、〈話す〉を経て、〈読む〉〈書く〉〈聞く〉の技能のアセスメントを行う順序を示している。子どもの能力に応じて、全てをやる場合も、やらない場合もある。全ての技能を行う場合も、子どもの負担を考えて一度に全部はしない。子どもの日本語の会話力が低い場合は、〈はじめの一步〉で終わることもある。

DLAは従来型の紙筆テストとどこが異なるのか考えてみる。まず、子どもの年齢や能力に応じて、アセスメントの道具を実施者が変える点が挙げられる。例えばDLA<話す>のタスクに使うカードやその枚数を変える。DLA<読む>では何を読むかを、またDLA<書く>と<聴く>ではテーマ選択を丁寧に行う。

次に、取り組むカードや読むテキストや書くテーマが決まった後、実施者が心血を注ぐのは、子どもとのやりとりを通して反応を見ながら、できるだけ子どもの持てる力（潜在力）を引き出す事である。それは子どもにとって「一人でできること」「人のサポートを得てできること」「まだできないこと」を見極めるためである。その過程で、特に「人のサポートを得てできたこと」で、達成感を得たり自信をつけることにより、もっと学びたいような教育的効果が期待できるし、「まだできないこと」の見極めは、その子どもの次の課題として今後の指導に生かす事が可能である。

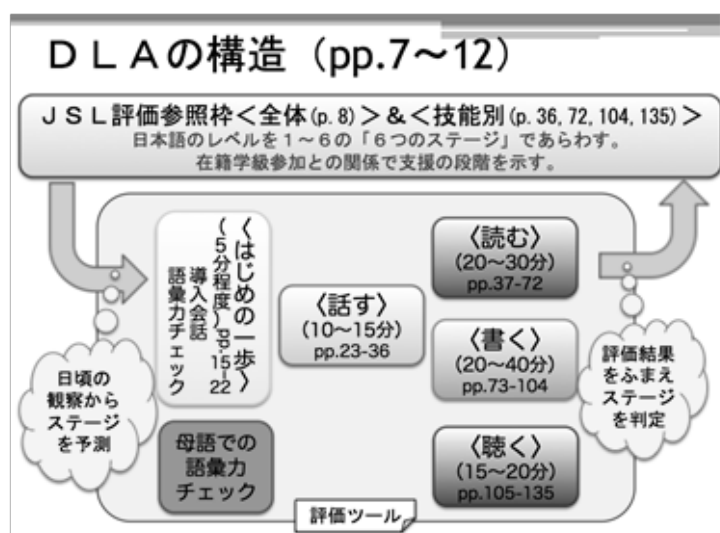


図1 DLAの構造

以下にこれらの点をDLAの流れに沿って、具体的に見ていく。

① DLA<はじめの一步>では、日本語能力の予測がつかない子どもに対して、<話す><読む><書く><聴く>の前に、導入として行う。日常接している子どもで会話力や語彙力が把握できている場合はスキップしても良い、また日本語の基礎的会話の遂行も難しい場合は終了して良い、という柔軟性はDLAに一貫した特徴とも言えよう。

② DLA<話す>は、「基礎タスク」「対話タスク」「認知タスク」から成る。「基礎タスク」は、基礎的な文型や語彙を使って場面依存型の会話面を見るために「教室」「スポーツ」「日課」の3枚の絵カードを使う。「対話タスク」は一对一のやりとりに参加してタスクをこなす運用力を「先生に質問」「新しい先生」「友達を誘う」「キャッチボール事件」という具体的な場面の絵カードを使う。「認知タスク」はまとまった話をしたり自分の考えや意見を述べる認知面を「お話」「環境問題」「地震」「蝶の一生」などの7枚のカードを、年齢に応じて(低学年の場合は2枚、という風に)使う。

カードの選択ではないが、子どもがタスクを選ぶこともある。例えば「認知タスク」の一つ、「お話タスク」カードでは、「赤ずきん」「ウサギとカメ」「三匹の子豚」の中から自

分の知っている、好きな、あるいは話せると言う話を子ども自身が選ぶ。それ以外の話でも良いとする。できないことよりもできることに焦点を当てるという姿勢が現れている。

③ DLA<読む>では、どの本を読むかという本の選択は、大切なポイントである。7つのテキストがあるので、子どもの年齢、滞在期間や入国年齢、興味や既有知識を考慮しつつ、それまでの<はじめの一步>や<話す>のアセスメントから日本語力も考えて、実施者はその子が学年相当の物が読めそうかどうか、見当をつけて最初の本を選ぶ。

その本が読めそうかどうか、その本を手渡し、挿絵を見たりテキストの最初の部分を読ませたりして最後まで読めそうか本人に尋ねて決める。難しいと言った場合には原則的に1つレベルを下げる。

使用テキストが選択できたら、「実施手順」に従って、「読む前に」「読みましょう」「話し合いましょう」「読んだあとで」と、読書過程を丁寧に踏んで、興味を持たせ、読書行動にも注視しながら、通読させる。

読み終わったら、あらすじの再生をさせる。物語ること、要旨を語ることに慣れていない場合でも、一人ではできなくても、実施者が促し、十分待ち、良い点を褒めることで、「できた」体験をさせるようにする。

DLAでは、このように本選びの段階から子どもが積極的に関わり、実施者がその判断を尊重し、また読む前にその内容について興味を喚起し、子どもたちのやる気が出るように設計されている。

アセスメントの結果として、「読む」の場合は子どもが本を一冊読み切ることで、達成感を得て、読書を肯定的に捉えられるよう、楽しい時間になるように心がけることが大切である。それが、DLAが評価のためだけのアセスメントでなく、その後の教育のためのアセスメントとなるとも言えよう。

④ DLA<書く>のアセスメントも上記と同様の姿勢で、子どもの日本語能力や書くことの慣れや態度に応じて、書くことに前向きに取り組めるよう、考えが深まるように対話を行う。書くテーマを決めるところが、書こうとする意欲を生むために、最も重要である。書く用紙のデザインといったことも年齢や子供によっては思いの外重要であり、選択肢を与えることは良いことである。

⑤ DLA<聴く>でも、聴く内容には選択肢が用意されていることが重要で、聴いた内容について話し合う際に、実施者が子どものZPDに意識的になることで、子どもの潜在力を引き出すことが可能である。

ダイナミック・アセスメントDAは、interventionist DAとinteractionist DAに大別されるようだが、前者は心理測定統計的手法により暗示的ヒントから明示的なものへとシフトさせながら介入を行うもので、後者はヴィゴツキー理論を遵守し、DA実施者が子どもの発達を促すことを目的に、個に応じた質的なやりとりを行う媒体者となるものである(Lantolf 2009 他)。ここで言う「介入」は計測志向であるが、子どもを理解するためにヴィゴツキーが主張していたのは、子どもを「測る」のではなく、やりとりと協力を通じて「解釈」することであり、DLAに通じるのではないかと考えられる。

2-3. 第三発表 「学習可能性」の評価とは—DLA のやりとりを通して見えてくること 櫻井千穂（同志社大学）

(1). はじめに

DLA は子どもの言語理解・産出過程を対話を通して質的に評価することにより、言語習得における「学習可能性」を探ることを目的としている。つまり、子どもが一人で「できること」「できないこと」だけではなく、「支援を得てできること」を探るといった点に DLA の重要な特徴がある。本発表では、DLA 実施者と子どもとのやり取りといったミクロ的視点から、理解促進や産出につながったり、子ども自身の学習に対する気づきが見られたりした実践記録を提示しつつ、実施者による支援と子どもの変容に関して質的な分析を試みる。そしてその双方のやりとりが、現実には子どもの「学習可能性」を測り、学習を促すことにつながっているのか、また、DLA が DA として機能するためには、実施者側にはどのような配慮が求められるのかといった点について議題を提供する。

DLA は第二発表で述べられた通り、子ども能力（年齢・入国期間・滞日期间・母語を含む）に応じて課題そのものを選択する。子どもに合った課題が与えられた上で初めて「支援を得てできること」を探ることが可能となる。DLA<読む>を例に挙げるとするならば、子どもが「読める」「挑戦したい」と思えるテキストを選択することがまず重要であり、その上で、子どもと DLA 実施者との相互作用が開始される。相互のやり取りは、予測、読み聞かせ、音読（レベルによっては黙読を含む）、あらすじ再生（retelling）、内容理解を深めるやり取り、読書傾向に関するやり取りといった一連の手続きの中で行われる。その過程で、子どもがどのように理解し、その理解したことをどのように産出するかを観察すると同時に、「できないこと」があった場合に、適宜 DLA 実施者が支援を行い、課題達成をサポートする。

櫻井（2017）では、実施者との相互作用が顕著となる「あらすじ再生」とその後の「内容理解を深めるやり取り」において、DLA 実施者のどのようなスキファールディング（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という研究課題について、365 本の対話型アセスメントの音声・文字化データから量的・質的に分析を行った。その結果、子どもの発話の引き出しにつながったもの・つながらなかったものを含め 9172 の Scf が見られ、Scf 必要度が高い低年齢児の場合、「登場人物確認」、「最初は？」などといった「促し」、子どもの発話を繰り返す「発話反復」と「絞り込み質問」の併用、子どもの発話の「言い換え・付け足し・要約」の後の「促し」が効果的に働く様子が確認された。また、情意面の「褒め」や「肯定・納得」「待ち」も以上の Scf と共に頻繁に用いられていた。高学年では、「詳しく説明してください」といった「詳細求め」や「意見求め」、「肯定」と「反論」の併用が効果的であった。また、総数は少ないが、わからなかった場合に「再度読む・読み聞かせをする」、「絵の該当箇所を示す」といった方法も 8～9 割の割合で子どもの発話につながる様子が確認できた。一方で、子どもから「未出の情報に基づく質問」や「他には？」といった促し、「思い出して・考えて」といった声かけ、一方的な「知識伝授」では半数以上の割合で失敗（「わからない」や子どもからの否定的応答）が見られた。

では次に事例を一つ紹介し、「学習可能性」の評価のあり方を質的に提示する。取り上げる児童 A は、暦年齢 8 歳 8 ヶ月(小学 2 年生 3 学期)、入国年齢 3 歳 3 ヶ月、滞日期间 5 年 5 ヶ月のブラジルにつながる児童である。外国につながる児童（おもにブラジル）が 6 割を占める公立小学校に通っている。家庭言語はポルトガル語で両親や兄弟との会話も 100% ポルトガル語とのことであった。学校で友達との日常会話もポルトガル語でなされることの方が多く、ポルトガル語での読みの力はまだ獲得できていない。学校からの事前評価では、発達に課題があり、10 分も座ってられないと言われた児童である。日本語の語彙力チェックは 60%，DLA<読む>では 1 年生前半レベルのテキスト B『ことりと木のは』を選択した。次の資料 DLA<読む>の A とのやり取りの一部を文字化し、注釈をいれたものである。

表 2 B レベル『ことりと木のは』のあらすじ再生の一部

001A: お母さんが、えさを、見つけて、で、大きな鳥を、見つけて、で、はっぱがいっぱい落ちて、で、大きな鳥が見つけないで、で逃げて、でー、お母さんに、戻ってで終わり。	002T: すごい、全部のところ、言ってくれたね。【褒め】
003A: はい。	004T: 上手。最初、誰が出てきたんだっけ？【褒め＋登場人物確認】
005A: お母さ、鳥。【言い直し】	006T: 鳥。
007A: 小さい鳥。	【中略】014T: お母さんも出てきた？ 【A からの既出情報の確認】
015A: でき、出てきた。いっこ、いっ一個だけ。	016T: じゃあさ、お母さん、どうしてた？ 【あらすじチェック項目の絞り込み質問】
017A: 悪いだった。で、小さい鳥がえさを見つけて、で、大きな鳥が、みつけてー、で、いっぱいはっぱが落ちて、で、みつけなかった。小さい鳥で、逃げた。で、小さい鳥が、お母さんに戻った。で、えさを。	【中略】031T: そっか。なんではっぱ、いっぱい落ちてきたの？ 【あらすじチェック項目の絞り込み質問】
032A: だってー、んー、わかんない。 【言いたいことがあるができてなくて断念する様子】	033T: すごい、わかってる。なんではっぱ、いっぱい落ちてきたのかな。【励まし＋絞り込み質問の繰り返し】
043A: だって、大きな、ええと。どうやって。 【言いたいことがあるがどうやって言うかわからない様子】	044T: 言うの難しいね。 【付け足し＋同意（共感）】
045A: 言えない。ふふ。	046T: 先生、もう一回ここ読んでみてあげようか。【該当箇所読み聞かせ】
【中略】049A: あー！だってー、大きな、大きな、っ言えなない。	050T: なんだろ。大きな、なんだろ。 ポルトガル語で言える？
051A: 言える。	052T: なになに？大きななに？
053A: 大きな Vento	054T: Vento。(観察者が「風」と通訳)
057A: 風、風。大きな風。えっときてー、はっぱが落ちたから。	【後略】

*紙幅の関係でフィラー、あいづち等削除

まず、日常会話、語彙力チェック、DLA<話す>の「日課」「先生に質問 A, B」「誘う」「お話」「消防車」DLA<読む>『ことりと木のは』を実施するのに計 35 分かかったが、最後まで一度も集中を切らさずに取り組むことができた。終始 DLA 実施者の発問に対して積極的な応答をし、指示が通らないことは一度もなかった。むしろ、発問の意図を解釈・先回りして答えるといったコミュニケーション能力の高さが垣間見えることもあった。一方で、日本語力の習得といった面では総合的にステージ 3 で、滞日期间の割にポルトガル語が知識・運用力ともに高いことが推察できる場面が幾度もあり、ポルトガル語でのアセスメントの必要性が感じられた児童であった。

表 2 の DLA<読む>のあらすじ再生からは、「一人でできること」として 001A から、起こった出来事をだまかに時系列でつなげて説明することができることがわかるが、動作主や目的語（及び助詞）が間違っていたり、不明であったりして、内容を間違えて理解しているとも解釈できる。しかし、004T から 016T で A の発話に続く形で絞り込み質問をしていくと、017A で「お母さんが病気だったために小鳥がえさを見つけないで、それを大き

な鳥が見つけたが、葉が落ちてきたことで（隠れることができ）、小鳥は逃げ切り、お母さんの元にえさを持って戻っていった」という内容を理解できていることがわかる。また、017A と 032A では、葉が落ちてきた理由（実際には、山の木たちが小鳥を助けるために自らの枝を揺すって葉を落とした）を説明しようとするが、言いたいことが言えずに断念する様子が音声から伝わってくる。その後、050T でポルトガル語での回答を確認すると、051A、053A で大変自信を持って「Vento」と答え、通訳者の助けを得て 057A で「大きな風が来て葉っぱが落ちた」と理由を説明できた。

つまり、1 年生前半レベルの時系列に沿ったテキストであれば、細部の理解は難しいところもあるが、意欲をもって課題に臨み、大まかな流れは理解できる段階であり、教師側が明確な発問、指示、説明をすれば、発話の産出にもつなげることができることがわかる。また、ポルトガル語による支援が有効であることも確認できた。このように、適切な（児童が「できる」と感じられる）課題を与え、まずは一人でできることを確認し、困難を示したところで励ましながら支援をしていくことで、「支援を得てできること」が何であるか、どのような支援（言葉かけ）が有効かということがわかるのではないだろうか。「学習可能性」といった形の見えないものを掴み、さらにそれを評価しようとする試みは容易いことではないが、一つ一つのやり取りを質的に分析し、そのやり取りの背景にあるものも合わせて考察することで、見えてくるものがあるのではないだろうか。

2-4. 第四発表 DLA 実施による気づきと支援の試み

小山幾子（豊田市教育委員会）

(1) DLA 実施による気づき

最初に DLA を知った時、これを学校現場で実施するのはかなり難しいと感じた。なぜなら、すべてが「対話」を通して評価するものであったからである。学校で行われている評価の多くは、記述によるものであり、こうした評価自体に慣れていない。実施の効果を考えるより、まず、どうやって行ったらよいか、ということに不安になった。また、一人一人に時間がかかることも戸惑いがあった。

実際に DLA を行って感じたことは、「対話」の重要性である。観点をもって対話をしてみて、初めて子どもの持っている力に気づいた。それは、普段の授業の様子や、学校生活の中では気づけなかったことであり、表面的に見えている子どもの能力と対話をして気付いた能力とに差があるケースが多く見られた。

また、日本語だけでなく、母語話者と DLA を行った時にも、気付いたことがあった。それは、日本語では分からなかったが母語だったら分かること、子どもが母語で持っている語彙やことばの概念、表現の方法などである。日本語で対話している時は小さな声で、単語だけで何とか質問に答えていた子どもが、母語話者と対話を始めたら、次第に表情が変わり、質問に対して自分が知っていることを付け加える等して雄弁に答えることがあった。もし、日本語の対話だけで終わっていたら、子どもの持っている豊かな語彙や表現力には気付けなかった。

指導者とのDLAに加え、母語話者とのDLAを行うことで、子どもの状況がよく分かり、今後、伸ばしていくべきことが明確になった。DLAで子どもが見せるさまざまな姿を指導者、支援者が共有することによって、子どもの現状の日本語が十分でなくても、知的好奇心を喚起し、学ぶ意欲を高める学習を行うことにつなげていけるのではないかと感じた。

(2) 今後の指導に向けての考察と課題

日本語支援を必要とする児童生徒への学習支援については、少しずつ認知がされてきたが、まだまだ現場の教員にとっては大きな課題である。見た目の日本語に翻弄されてしまったり、順序どおりに日本語習得を進めようとしてしまったりすることが往々にしてあると感じている。DLAを指導にどのように生かしていくかを考えることは、大きな鍵になると感じている。

日本語支援が必要な児童生徒の学習については、これまでもJSLの考え方で授業を行ってきたが、DLAを行ってみて、子どものもっている力を十分引き出せていなかったことが分かった。DLA「読む」の実施中、子どもにテキストの中で聞かれた言葉を教えると、すぐに、その言葉を説明に使おうとする様子が見られた。子どもが語彙を獲得するのは、知りたいと思った時に、よいタイミングで絵や動作等と共に教えることが効果的だと感じた。このように、対話を通して子どもが日本語の力を獲得していく様子を見たことで、効果的な指導、支援はどうあるべきかとあらためて試行錯誤をしている。

DLAの実施を通して、指導者自身が学ぶことが大きい。適切な学びの環境を与えられるかどうかによって日本語の伸びが大きく変わってくるということを、まずは指導者がしつかりと受け止めること、そして、そのためには、実施後の振り返りを充実させていくことも、子どもたちへの効果的な指導支援につながる。こうした一連の実施が、支援方法に困っている教員にとって、有効な手立てであると考えている。

3. ディスカッションの焦点と日本語教育への貢献

上記4つの発表後の討論においては、まず、発表者2, 3の示すDLAの特徴が、発表者1の枠組みにどのように位置づけられるかを、発表者相互の議論により確認する。その上で、DA理論を実現するために求められる実施者側の効果的な介入方法について、発表者3の実践例および、発表者4による学校教育現場での気づきや課題を土台に、フロアとの意見交換を行う。また、発表者4の気づきにあるように、DLAの実践を通して起こる教師側の学びと変容について、フロアとの共有を図りたい。

林・高橋(2105)の指摘にあるように、DAは、学校教育現場に、教育的介入により子どもが「なにを学ぶことができるのか」という情報を提供し、支援計画を立てることに有効性を持つ。本発表で、DLAのDAとしての機能を焦点化することにより、アセスメントと支援とのつながりを可視化し、教育現場での支援のあり方を考える一助となることが期待される。さらに、対話により子どもの潜在的な力を引き出すDLAの姿勢や、具体的な支援のあり方を詳しく検討することにより、現場の教師に、教育的介入の工夫の方向性を示すことも期待される。

注

- (1) DLA の本冊は文部科学省の HP からダウンロードできる。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
また、開発に携わった東京外国語大学 HP では、使い方の詳細を説明するビデオを視聴することができる。
<http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/news/jsl-dla.html>
- (2) Cummins(2001)では、言語能力を CF, DLS, ALP の 3 つの側面に分けて捉える必要性が述べられている。CF は会話の流暢度であり、3 側面のうち最も早く伸びると考えられる。

参考文献

- (1) 櫻井千穂 (2017) 「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—」『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.124-129 日本語教育学会
- (2) 中島和子 (2017) 「継承語ベースのマルチリテラシー教育—米国・カナダ・EU のこれまでの歩みと日本の現状」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 Vol.13, 1-32.
- (3) 林照子・高橋登 (2015) 「心理教育的援助サービスとしてのダイナミック・アセスメント—学校教育における Feuerstein 理論の展開の可能性と課題—」
『人間環境学研究』第 13 巻 2 号
- (4) Cummins (2001) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* 2 edition. California Assn for Bilingual
- (5) Feuerstein (1979) *The Ontogeny of Cognitive Modifiability - Applied Aspects of Mediated Learning Experience and Instrumental Enrichment* edited by Alex Kozulin, Feuerstein Institute (ICELP).
- (6) Haywood, H. C. & Lidz, C. S. (2007) *Dynamic Assessment in Practice: clinical and educational applications*. Cambridge University Press
- (7) Lantolf, J. P. (2009). Dynamic Assessment: the dialectical integration of instruction and assessment. "Language Teaching", 42 (3), 355-368, Cambridge University Press
- (8) Vygotsky, 1978. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

備考

本研究は JSPS 科研費基盤研究 (B) 16H03433 (代表 伊東祐郎) の助成を受けた。
なお、発表 3 は基盤研究 (C) 17K02875 (代表 櫻井千穂) の助成を受けた。

食べ物を通した日本語教育
—体験を語る評価，オノマトペ，感覚表現—

ポリー・ザトラウスキー（米国・ミネソタ大学）

福留奈美（早稲田大学大学院生）

水藤新子（中央学院大学）

蓮沼昭子（創価大学）

1. 本パネルの概要（ポリー・ザトラウスキー）

外国で真っ先に知りたいのはその国では何を食べるか，何が食べられるか，どのように料理するか等ではないだろうか。そして，日本は旅行，クイズの番組等で食べ物がよく取り上げられ，食べ物に対する関心度が高いことが窺われる。しかし，従来の日本語教育では，食べ物に関しては，「いただきます」「ご馳走様でした」の慣用句，注文の仕方，好き嫌い，味を表す表現（「甘い」「辛い」）を少しだけ教えることが多い。そこで，学習者は会話の流れの中で食べ物に対する感覚を表したり，相手の感覚を理解したりするのにオノマトペ，感覚表現等の知識や運用能力が必要となる。本パネルは，①食品科学，②会話分析，③表現・文体の観点から基礎研究と学習者に役立つ教授法について①では学習者が食べ物の食感を表すのに役立つオノマトペ，②では学習者が食べ物を評価するのに役立つオノマトペを含む発話連鎖，③では料理レシピを利用する学習者に役立つオノマトペを考察する。

2. 学習者が食べ物の食感を表すのに役立つオノマトペ（福留奈美）

2-1. 研究背景と目的

擬声語・擬音語・擬態語等（以下，オノマトペ）は，日本語学習者にとってわかりにくい語彙だとされる。オノマトペ研究は主に言語学・国語学分野で行われてきたが，日本語教育分野でも 1990 年代から増え始め（13），日本語学習者のための基本オノマトペ 70 語を選定した研究（三上 2006）等がある。小野（2009）では日本語のオノマトペは 4500 語以上あるとされるが，どのような切り口で抽出・分類し提示すれば学習者や教師の支援につながるのか。例えば，医療・看護の日本語では痛みを表すオノマトペの整理がなされ方言リストの例もある。本研究の目的は，身近な話題である食べ物を切り口とし，特に食感を表すオノマトペに焦点化し，日本語学習に役立てるための分類と提示法を示すことにある。

2-2. 方法

2-2-1. 食感を表すオノマトペの分類

早川ほか（2005）が選定した食べ物の食感を表すテクスチャー用語 445 語（内，消費者の語彙 135 語）からオノマトペを抽出して語基・語形による分類を行い，『日本語オノマトペ辞典』（小野 2009）への収録有無を調べた。

2-2-2. 市販菓子類の商品説明に使用される食感を表すオノマトペ

市販の菓子類には、食感を表すオノマトペが商品説明として付与されたものが多い。来日して学ぶ学習者にとって食感を表すオノマトペに触れる機会の多い食べ物だと考え、大手製菓メーカー10社のホームページに掲載されている商品名および商品説明データ1014件を収集し、計量テキスト分析ソフト Khcoder (<http://khc.sourceforge.net/>) を用いて頻度集計を行った。菓子カテゴリー4分類別に、合計出現頻度上位20語と頻度を示す。

2-2-3. 類似した食感を表すオノマトペの違いをとらえるための情報の整理

2-2-2. で出現頻度が高く、類似した食感を表すと考えられる8語(表1, ★印)に着目した。コーパス検索アプリケーション「中納言」を用い、『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)』において、オノマトペが分類されている品詞の大分類が副詞で形態素が8語各々を含む用例を抽出し、対象食物を調べた。また早川ほか(2011)による対象食物の情報と、食感表現以外の用法と類似オノマトペについても辞典を参考にまとめた。

2-3. 結果と考察

2-3-1. 食感を表すオノマトペの分類

食感を表すオノマトペの語基としては、[kara, kari, kunya, gunya, koro] 等のか/が行, [nyuru, nura, nuru] 等のな行, [bara, para, funya, bote, pote, boro, poro] 等のは/ば/ぱ行で始まるものが多く、語形は[ABAB][ABっ][ABり][ABん]型の順に多かった。消費者の語彙では[saku, tsuru, toro, doro, puri, mochi]の語基で3つ以上の語形があり身近な食感表現であることがわかった。早川(2005)のテクスチャー用語に含まれるオノマトペの中には辞典(小野2009)に未収録のものが20以上あり、実生活の中で使用されるオノマトペの意味や用例を辞書・辞典類を頼りに調べることの限界が示唆された。

2-3-2. 市販菓子類の商品説明に使用される食感を表すオノマトペ

結果を表1に示す。各菓子カテゴリーに共通して、[サクサク/カリッ/サクッ/ギュッ]

表1 市販菓子類の説明文で使用されるオノマトペ上位20語

食感を表す オノマトペ 上位20位		チョコレート・チョコレート菓子	スナック菓子・ポテトスナック	ビスケット・クッキー類	米菓・豆菓子	合計							
		462品	235品	229品	88品								
★ 1	サクサク	28	15	19	4	66	11	コロコロ	7	0	0	0	7
★ 2	カリッ	10	10	12	4	36	12	サクッサク	7	0	0	0	7
★ 3	サクッ	4	12	13	2	31	13	ぎゅっ	6	0	0	0	6
4	ギュッ/ぎゅっ	10	5	1	1	17	★ 14	ザクザク	2	1	2	1	6
★ 5	カリカリ	0	0	15	0	15	15	じわっ	0	0	6	0	6
6	しっとり	3	0	12	0	15	16	ほろっと	0	3	0	3	6
7	フワッ/ふわっ	8	1	5	0	14	17	ふわふわ	1	0	4	0	5
8	ふんわり	2	3	9	0	14	★ 18	ザクッ	0	4	0	0	4
★ 9	パリッ	2	4	7	1	11	★ 19	パリパリ	0	2	0	2	4
10	カラッと	0	4	0	4	8	20	ホクッ	0	4	0	0	4

等が多く登場し、〔ふんわり/ふわっ〕等が続いた。〔カリカリ〕はビスケット・クッキー類のみで使用されていたが、内8つは小麦粉の焼き菓子に米粉を使用しておかき食感を売りにしたもの、内2つは副材料のくるみの食感を表現したものだった。〔サクサク〕についても、チョコレートに組み合わせる別素材の食感を表していた。本報告では、使用頻度の高い語彙の把握に留まったが、食材・製法との関連を今後より詳細に分析する必要がある。

2-3-3. 類似した食感を表すオノマトペの違いをとらえるための情報の整理

用例数の割合（表2:A-1）と用法（表2:C）から、そのオノマトペが食感を表すために使われる程度がわかる。〔パリパリ/カリッ〕等は主に食感を表すが、〔サクサク/サクッ/カリカリ〕等は他にも用法があり、〔ザクザク/ザクッ〕は食感に使われる頻度は低いため他の用法の説明も必要になる。また、対象食物（表2:A-2,B）の重なりと異なりを比較することで、どの食べ物にどのオノマトペが使えるのかを概ね参照することができる。ただし、同

表2 食感を表すオノマトペ8種の対象食物

A-1	サクサク【153/262】	サクッ【47/110】
	天ぷら・天ぷらの衣、かき揚げ、カツ・フライ類、アップルパイ等のパイ・パイ生地、タルト生地、クッキー、ショートブレッド、クロワッサン、ワッフル、マカロン、長芋、漬物(白菜、大根キムチ、沢庵)等	クッキー、トースト、天ぷら・かき揚げ、カツ・フライ類、揚げパン、えびせん、チヂミ、さやいんげん、ドラゴンフルーツ等
B	クッキー(11)、パイ(11)、クラッカー(8)、スナック菓子(8)、せんべい(5)	
C	さっさっ、さらさら、すらすら、するする、すんなり[スムーズな進行]。さくっ、さくさり[やわらかな土や砂の質感]	ぼりぼり[軽い歯ごたえ]。さくさく、さくさり[砂を混ぜたり踏んだりする質感]。さくり、さつくり、すっぱり、すばっ、すばり[よく切れる刃物で切る感覚]。
A-1	ザクザク【10/ 65】	ザクッ【2/ 11】
	ひまわりの種やくるみが入った生地、メロンパンの外側、桃のコンポートの芯に近い部分、サブレみたいな歯ざわり、クランチボールチョコレート等	エビフライ、パイにミルクチョコレートをからめた台
B	かき氷(5)、コーンフレーク(5)、キャベツ(4)、スナック菓子(3)、ポテトチップス(3)	
C	ざくっ、ざくり、ざっくり[粗く大きく切る感覚]。じゃらじゃら[小判や金属がこすれる音や様子]。わさわさ、たっぶり、たんまり[数・量が多い様子]。	ざっくり、ざくざく[刃物で粗く大きく切る感覚]
A-1	カリカリ【71/168】	カリッ【103/111】
	ベーコン、カリカリ梅、ちりめんじゃこ、ナッツ入り等のクッキー、ごま、かりんとう、餃子の皮、フランスパン、漬物、焼き過ぎた生地等	ナッツ、ベーコン、揚げ物の表面、パン(フランスパン、トースト他)、焼いた肉の表面、焼き魚の皮目、焼いた生地等
B	カリカリ梅(11)、スナック菓子(9)、かりんとう(7)、ナッツ(7)、アーモンド(6)	
C	かりかり、がりがり、こりこり、ぼりぼり、ぼりぼり、ぼりぼり、ぼりぼり[連続的に噛み砕く感覚]。かつ、かつか、かつかつ、がみがみ[神経が高ぶり怒っている状態]。がりがり[かたいものを削ったり、砕く感覚]。かりっ、からから、がらがら[水分がなくなり乾いた状態]。	かりり、がりっ、がりり、こりっ[かたいものを一度、歯切れよく噛んだ感覚]。さっぱり、さらさら[好ましく乾いている状態]。
A-1	パリパリ【92/110】	パリッ【108/157】
	血うどん等の揚げた麺、ピザ等の焼いた生地、餃子の皮、海苔、漬物(福神漬、柴漬他)、揚げた生地、スナック菓子、焼いた肉の皮、生野菜、水菜、大学芋、最中の皮、チーズパン等	キャベツ等の葉野菜、せん切りにした野菜、もやし、海苔、鶏皮、焼いた肉、焼いた生地、揚げた生地、パイ生地、ソーセージ、チャーハン、焦がした砂糖等
B	せんべい(14)、ポテトチップス(11)、えびせんべい(8)、海苔(8)、きゅうり(7)、ギョーザ(5)、たくあん(5)、レタス(5)	
C	ぼりぼり[歯切れよく軽く噛む感覚]。ぱちぱち、ぱっぱっ、めらめら[乾燥した状態で強く燃えている様子]。パリパリ、びっ、びりっ[勢いよく引き裂いたり引き剥がす感覚]。ぶいぶい、ぎんぎん[勢いがある動き]。	べりっ、べりべり[薄いものが割れたり破れたり剥がれたりする様子]
注) A-1: 現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)における用例数 【食感に関する用例 / 全用例】		
A-2: 同コーパスの用例における代表的/特徴的な対象食物		
B: 早川(2011)で、訓練パネル(18名)が各用語に対して自由記述であげた対象食物		
C: 『日本語オノマトペ辞典』(小野2009)の同意味分類内の類似オノマトペ(筆者抜粋)と意味(筆者要約)		

じような食べ物を食べた経験がなければ食感覚を共有することはできないため、学習者の食体験や知識の有無についても確かめながら学習支援を行う必要があると考えられた。

2-4. まとめ

本研究では、オノマトペをひとつの意味や用例で説明するのではなく、類似した食感を表すというひとつの用法によってグループを作り、具体的な対象食物と意味分類によって比較する方法を提示した。今後はより広範囲のオノマトペについて適用し検討を重ねる。

3. 学習者が食べ物を評価するのに役立つオノマトペを含む発話連鎖（ザトラウスキー）

食べ物についての話では、アイデンティティ、価値感、信念が示され、互いにモニターしながら変わっていく生活世界を構築し、お互いの絆を強化すると考えられる。従来のオノマトペの研究や教材は、実際の会話の中でどのように用いられているかの考察が少なく、食べ物に関することも含めて過去の体験を語るストーリー（Karatsu 2012; Szatrowski 2010, 2014）や、試食会の接触場面におけるオノマトペの使用についての研究（ザトラウスキー2015）がほとんどである。本研究では、乳製品の試食会の会話コーパスを対象に相互作用の中で参加者がオノマトペをどのように用いるかを考察し、教授法を提案したい。

3-1. 乳製品の試食会の資料

資料は、録音・録画された乳製品の試食会の会話コーパスである（日本語 9 会話）。参加者は年齢（30 歳未満，30 歳以上）と性（fff, ffM, fMM, MMM）の組み合わせである。参加者を試食会に誘い、飲食物を食べながらどう思うかを話し合うようにお願いし、その会話を録音・録画した。試食会は7コース（ミルク，バター，ヨーグルト，チーズ，ホイップクリーム，アイスクリーム，クリーマー）からなり、それぞれのコースで3種類を出し、どの商品かは試食会が終わるまで教えなかった。

3-2. 母語話者の会話で見られるオノマトペの用い方

食べ物に関するオノマトペは描写，評価，特定の根拠等に用いられた。評価の場合知識だけではなく、五感から得られる感覚の所有の主張となる。それに対し、相手の同意（相づち，繰り返し等）と不同意（沈黙，確認要求，繰り返し，修復要求，名ばかりの同意，異なる評価）が見られるが，不同意のほかにもオノマトペを変えることもある。

【例1】JPN5 ghi (fff<30) バターのコース 12:08-12:18

1g	え、なんかこれもちよっと違う。 # これ＝バターのコース	
2i	なんか、ピンク、パリパリ。 # ピンク	オノマトペ1
3g	ピンクパリパリだね。 # ピンク	同意
4h	え、これパリパリなの。 # これ＝ピンク	不同意
5g	モサモサ、モサモサ。 # ピンク	オノマトペ2
6h	なんだろ。	
7h	グニャ [°] って感じ。° # ピンク	オノマトペ3

※文字化資料の表記方法：イントネーション（。＝下降，？＝上昇，↑＝やや上昇，＝＝継続），ー＝全音の伸ばし，-＝途切れた音，// ||＝発話の重なった部分の始まり（//）と終わり（||），（0.5）＝沈黙（秒単位），° °＝小さな声，（ ）＝記録上不明瞭，{カタカナ}＝笑い，～＝倒置，（（））＝発話間の食べ物行動等，#＝メモ。相づち的な発話は前の発話の終わりで始めるように右へずらしてある。

【例1】のように意味がかなり異なる場合（パサパサ→モサモサ→グニャ）と少しだけ異なる場合（ジャリジャリ→シャリシャリ）とがある。

食べ物を特定する際、その根拠をオノマトペで表すことがある。【例2】のように相手が特定した後、オノマトペによる根拠の確認等が見られる。

【例2】 JPN8 FGH (MMM<30) アイスcreamのコース WAS3(15:09-15:44)

1F	(4.5) これSSだな。 #緑 #SS=アイスcreamの商品名	特定
2H	(2.0) まじっすか↑。	
3F	う//ん。	
4H	//シャ リシャリしてる？	根拠の確認
...	((H:緑のアイスcreamを食べる)) 15:37	
16H	(2.0) あ、でも氷のシャリシャリ感みたいなのが、 #緑	根拠
17F	SSSSCCC? #緑 #SSSSCCC=アイスcreamの商品名	
18H	ん、シャリシャリ感はSSです。 #緑	根拠+特定

一人の参加者がオノマトペを用いるとほかの参加者も用い、複数のオノマトペを含む発話連鎖が見られた。【例3】の前半はホイップcreamの後味（サッパリ，コッテリ），後半は見た目の食感（ビチャビチャ，ビシャー，モッサリ）を評価している。

【例3】 JPN3 Def (Mff>30) ホイップcreamのコース 15:25-15:35; 23:02-23:19 (-23:45)

1f	(4.0) やっ(ば)これが一番食べれるね。 #これ=青	
2D	うん。	
3e	サッパリ//してる。 #青	オノマトペ1
4D	//これなら サッパリしてる。 #これ=青	同意
5D~	真ん中すごいコッテリだ本当。 #真ん中=緑	同意
6D	油。	
7e	うーん。	
...	15:25	
1f	でも一番(なんか)これが上品な、 #これ=青	
2e	てかこっちもう溶けてきた。 #こっち=ピンク	
3D	あー。	
4f	あっ本当だー=	
5f	ビチャビチャだー。 #ピンク	オノマトペ2
6e	ビチャビチャ。 #ピンク	同意
7e	(2.6) これは一体なにでできているのか。 #これ=ピンク	
8e	これが一番なんかモッサリしてさ、 #これ=緑	オノマトペ3
9f	うーん。	同意
10D	ね。	同意
...	22:29	
19D	ビシャー。	オノマトペ2
...	23:43	
30f	サッパリしたい。	オノマトペ4
31e	うん。	同意
32f	これモッタリで。 #これ=ホイップcreamのコース	オノマトペ5

【例4】でsは青のヨーグルトの食感を表すのにふさわしい言葉（オノマトペ）探しをするが、思いつかない。探している言葉をほかの参加者が出さないところでsがそれと対照させ、ピンクのヨーグルトの食感を「ネトリ」というオノマトペで評価（描写）する。この例からオノマトペのネットワーク性の存在が窺われる。

【例 4】JPN6 stu (FFF>30) ヨーグルトのコース WAS2(15:07-15:20)

33s	(要はこうなんかこう) パサパサっていう表現は//違う(けど)、 #青	オノマトベ1
34t	//ジャム入れ てみる。	
35s~	なんて言うんだっけこういうのって、 # こういうの=青の食感	
36s~	ボロボロでもないなたぶ//ん。 #青	オノマトベ2
37u	//う ーん。	
38s	なんだろう。	
39s	(1.5)言葉の表現が出てこないな。	
40s	まあこっちはネットリ。 #こっちは=ピンク	オノマトベ3

3-3. 日本語教育で応用できる教授法への提案

ザトラウスキー(2015)では母語話者2人と非母語話者1人の日本語による試食会でアメリカ人は使用するオノマトベ数が少なく、【例1~4】のような発話連鎖よりも食感を表す英語の単語の日本語訳を求めることが見られた。オノマトベの対象がその場にあればオノマトベの意味が実体験でき、習得しやすいが、単語の訳だけでは誤解が起こりやすい。

今後ほかの談話でのオノマトベの使用について考察する必要があるが、本研究の結果は、五感を表す複数のオノマトベ(特に見た目, 食感, 味)を語群の中から連続的に選択していく能力を身に着ける大切さを示唆する。オノマトベを教える際、オノマトベのリストを与えて規範的なものを単語か文レベルで教えるのではなく、日本人同士の会話で見られる、[飲食物の評価-同意/不同意/異なるオノマトベ]や、[飲食物の特定-根拠]等の発話連鎖の中で練習する必要がある。また、言葉(オノマトベ)探しの発話連鎖を習得することも、学習者が教室から離れた会話でオノマトベが独習できるようになるのでないだろうか。

表3 ホイップクリームとアイスクリームのコースで用いられるオノマトベ

青の乳製品	延	感覚A	感覚B	緑の乳製品	延	感覚A	感覚B	ピンクの乳製品	延	感覚A	感覚B	延
サッパリ feDs	4	後味/味	味・爽快	アツサリ K	1	後味/味	味・淡泊	コッテリ uj	2	見た目/匂い	味・濃厚	
タツプリ s	1	見た目(量)	量多い	コッテリ eD	2	後味	味・濃厚	シュワーツ t	1	食感	泡	
プシューツ n	1	動作	噴射・勢い強	シツカリ FF	2	見た目(形)	量多い・固	シュワシュワ f	1	口どけ	泡	
ホ フワツ T	1	食感	空気多	ファツファ b	1	見た目	空気多	タツプリ F	1	見た目(量)	量多い	
イ ベタ付いてる c	1	食感	粘性高	フワフワ cc	2	食感	空気多	トローン t	1	見た目(食感)	粘性高・水分多	
ツ				モツサリ e	1	見た目(食感)	量多い?	トロトロ s	1	食感	粘性高・水分多	
ブ								パツッ L	1	匂い	鮮明	
ク								ビシヤー D	1	見た目(食感)	水分多	
リ								ビチャビチャ ef	2	見た目(食感)	水分多	
丨								フワツ LuT	3	食感	空気多	
ム								フワツワ b	1	食感	空気多	
								ベチャツ L	1	食感	粘高・水分多	
								ベチョツ us	2	食感	水分多	
								ホワツ F	1	食感	空気多	
	異5	8			異6	9			異14	19		36
ネットリ nt	2	見た目/食感	粘性高	サッパリ fe	2	後味	味・爽快	コッテリ e	1	後味	味・濃厚	
ア フワツ m	1	舌触り(食感)	空気多	ザラザラ cS	2	食感	粒子粗い・重い	シャリシャリ i	1	食感	粒子細かい・軽い	
イ マッタリ n	1	味	味・濃厚	シャカシャカ H	1	音	勢いよく振る	シャリツ nn	2	食感	粒子細かい・軽い	
ス				シャキシャキ F	1	食感	粒子細かい・軽い	ツルツ ut	2	見た目	なめらか	
ク				シャリシャリ neeeHHH	8	食感	粒子細かい・軽い	ドロツ C	1	見た目	粘性高・塊	
リ				シャリツ ttss	4	食感	粒子細かい・軽い	フワツフワツ e	1	食感	空気多	
丨				ジョリ b	1	食感	粒子粗い・重い					
ム				フワツ e	1	食感	空気多					
	異3	4			異8	20			異6	8		32
		12				29				27		68

※延=延べ数・異=異なり数 ※感覚Aは談話中での観察による。感覚Bは早川(2013)の分類を考慮した。

※網掛けはそれぞれのコースの中で複数の試食品(青、緑、ピンク)に用いられたオノマトベを示す。※オノマトベの後のアルファベットはそれを用いた参加者を示し、

小文字は女性、大文字は男性。※発話の中でオノマトベが否定されたことを(パツッのように)~(否定記号not)で記す。

4. 料理レシピを利用する学習者に役立つオノマトペ（水藤新子）

4-1. はじめに

いわゆるレシピサイトでは、任意のキーワードを用いて多種多様なメニュー検索が可能である。オノマトペは有効なキーワードであり、例えばクックパッドで「こってり」と打ち込むと 10,641 のレシピが提案される中から、下記の例を用いて記載事項を確認する。

表4 レシピ：さっぱり？こってり？ササミのバターポン酢

【概 要】	ポン酢、梅干しのさっぱりさ、バター、目玉焼きの黄身のこってりさ、どこを取ってもおいしい丼。10 分くらいのスピード完成！（注：／は改行を表す）
【作り方】	①ササミは筋を取って酒をかけ、ラップにくるんでレンジで2分くらい <u>チン</u> する。 ②目玉焼きを作る。焼き加減はお好みでどうぞ笑／筆者は半熟派。 ③蒸したササミは一口サイズに割く。／フライパンにバターをいれて、ササミを入れ、ポン酢を入れて <u>さっ</u> と絡めるように炒める。 ④（お好みで）梅干しをたたく。／ご飯の上にササミと目玉焼きを乗せ、梅干しを乗けたら完成～！
【コツ・ポイント】	ササミは基本蒸してあるのでポン酢と炒める時は <u>サッ</u> とでいいですよー

【料理名】自体にオノマトペを含むものが非常に多いが、【作り方】①の「チン(する)」、③の「さっ(と)」、また【コツ・ポイント】にも「サッ(と)」があり、いずれも「味覚」「食感」＝調理の「結果」を示すものではなく、どのように調理するか＝作業「過程」を具体的に「指示」する。今回の調査はこれら「調理手順」に出現する語を採り上げる。

4-2. 調理手順に用いられるオノマトペの諸相

4-2-1. 調査対象

「料理本」として出版されている6冊を対象とした。用例は料理名、概要、調理手順（写真に付されたものも含める）、メモ（コツやポイント等）すべてから採取した。

表 5 使用した「料理本」と用例数

記号	資料名	出版社	発行年	総ページ数	総レシピ数	用例数
A	おそうざい十二月	暮しの手帖社	1969/1998	279	201	405
B	基本の和食 とりあえずこの料理 さえ作れば①	オレンジページ	2002	95	65	115
C	土井善晴さんちの 名もないおかずの手帖	講談社	2010/2016	143	69	123
D	おかず練習帳	朝日新聞社	2011	109	61	183
E	もてなしごはんの ネタ帖	講談社	2011	79	105	95
F※	スイーツ オノマトペ	筑摩書房	2005	127	30	87
合 計				832	531	1,008※

(注※：菓子のみを扱う。※：延べ語数，異なり語数は214)

4-2-2. 使用実態

採取した 1,008 例の使用順位及び各「料理本」ごとの出現状況は下記の通り。

表 6 オノマトペの出現順位と数

順位	オノマトペ	資料A	資料B	資料C	資料D	資料E	資料F	合計
1	たっぶり	81	17	4	14	2	8	126
2	さっ	69	14	11	13	10	2	119
3	しっかり	2	9	9	2	13	0	35
4	しんなり	3	14	5	4	2	0	28
5	こんがり	8	7	9	1	1	1	27
6	すっきり※	25	0	0	0	0	0	25
7	さっくり	0	3	2	9	0	10	24
8	ひたひた	7	3	1	3	8	0	22
9	ぐつぐつ※	11	0	0	0	6	0	17
10	しっとり	0	1	1	10	0	4	16
	とろり	2	0	4	4	2	4	16
12	ぎゅっ	2	1	6	3	2	0	14
	さっぱり	3	6	3	1	1	0	14
合 計		213	75	55	64	47	29	483

(注※：6位「すっきり」は資料A，9位「ぐつぐつ」は資料A・Eにのみ出現。)

4-2-3. 共起状況

表 7 に示したオノマトペは、調理過程においてどのような作業を指示するのか。

表 7 オノマトペと共起する N/V (抜粋)

	N : 名詞 (主語, 目的語)	V : 動詞 (述語)
さ っ つ	全体／まとまり：野菜全般, 肉, 魚, 加工食品 こんにゃく, にんじん [5] ねぎ, ほうれん草, じゃがいも, 油揚げ, いか [4] もやし, 椎茸, 大根 [3] 筍, ぶり, いわし, れんこん, 青とうがらし [2] ＊炒り卵, ゼリー型	ゆでる [32], ゆがく [22] 洗う [9], くぐらせる [8], 炒める [5], 火を通す [4], 揚げる [4], 熱湯を-とかける [3] 煮る [3], まぜる [3], かきまぜる [2], 焼く [2], あぶる, 煮立てる, さらす, 握る, 作れる, 変わる
こん がり	魚：まぐろ, ぶり, さんま, いわし, あなご, 平貝 肉：牛肉, 豚肉, 鶏肉, 手羽先, 鯨, ベーコン 野菜：さつまいも, 里芋, カリフラワー, アボカド 加工品：厚揚げ, 豆腐, はんぺん, つくね その他：パンケーキ	焼く [8], 焼き色がつく [8] 揚げる [3], 焼きつける。きつね色 [2] 焼き上げる, 素揚げする, する [1]
さっ くり	あえもの：白あえ, からしあえ 粉：小麦粉とベーキングパウダー, 衣 ご飯もの：すし飯	混ぜる [19], 混ぜ合わせる, 合わせる, あえる [2]
ぎ ゅ っ	野菜：きゅうり, レモン, 青じそ, 里芋 [2] パセリ, ねぎ 他：餃子の皮 [2], だし, ラップでくるんだすし飯	しぼる [5], 握る [4] ねじる, 力を入れる, おさえる, つかむ

12 位「ぎゅっ」は、対象に力を加えて水分を排出したり形を整えたりする指示である。

7 位「さっくり」はへらなどで練らず切りほぐすさまで、大半が「混ぜる」を指示した。

5 位「こんがり」は、ほどよく焼くさま, 香ばしく焼けるさま, ちょうどよい焼き色がつくさまをいい, 焼き色は「きつね色」に限定される。「焼く」他に「揚げる」も指示する。

2 位「さっ」は短時間で手早いさまをいうが, 大半は「ゆでる」「ゆがく」, 次いで「洗う」「くぐらせる」を指示し, 「焼く」「揚げる」等の火を用いた加工は下位であった。

4-3. まとめ

「さっとゆがく」と「さっと炒める」ではどちらが何秒長いのか, 「水でさっと流す」の水量や水圧はどの程度なのか。こうした語感是个々の場面と連動する。手順説明には多く時系列の写真が用いられ, 文中のオノマトペと照らし合わせることで意図の適切な伝達を図るが, 具体性の欠如は解消し切れない。滞りなく調理するには, 料理や食材, 味覚, 食感, 調理器具等に関する知識経験だけでなく, 豊富な言語の知識と経験も必要とされている。

料理に限らず, オノマトペはさまざまな手順説明の場面で頻出する。使用意図を正しく受け取れないがための失敗は, 日本語学習者だけでなく母語話者間でも起こり得る問題である。

咄嗟の混乱を回避するには、各オノマトペに共起する語を座学で辞書的に覚えるに留まらず、
1) 個別の場面と照会して意図を汲む理解力を養うこと、2) 具体的な作業映像を見たり、
実際に立ち合ったりする機会を多く持つこと、この2点が有力な方策となるだろう。

参考文献

- (1) 小野正弘 (編) (2007) 『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』 小学館
- (2) ザトラウスキー, ポリー (2015) 「試食会におけるオノマトペ」『ヨーロッパ日本語教育』
19号, 95-100
- (3) 高崎みどり (2015) 「食に関する日本語テキスト中におけるオノマトペの振る舞いについて」
『ヨーロッパ日本語教育』19号, 84-89
- (4) 早川文代 (2013) 「日本語テクスチャー用語の体系化と官能評価への利用」『日本食品科学
工学会誌』第60巻7号, 311-322
- (5) 早川文代・井奥加奈・阿久澤さゆり・齋藤昌義・西成勝好・山野 善正・神山かおる (2005)
「日本語テクスチャー用語の収集」『日本食品科学工学会誌』52号, 337-346
- (6) 早川文代・風見由香利・井奥加奈・阿久澤さゆり・西成 勝好・神山かおる (2011) 「日本語
テクスチャー用語の対象食物名の収集と解析」『日本食品科学工学会誌』58号, 359-374
- (7) 三上京子 (2006) 「日本語教育のための基本オノマトペの選定とその教材化」『ICU 日本語教
育研究』3号, 49-63
- (8) 山口仲美監修 (2003) 『暮らしのことば 擬音語・擬態語辞典』講談社
- (9) 渡辺知恵美・中村聡史 (2015) 「オノマトペロリ：味覚や食感を表すオノマトペによる料理
レシピのランキング」『人工知能学会論文誌』30-1号, 340-352
- (10) Karatsu, M. (2012) *Conversational storytelling among Japanese women: Conversational
circumstances, social circumstances and tellability of stories.* Amsterdam: John Benjamins.
- (11) Szatrowski, P. (ed.) (2010) *Storytelling across Japanese conversational genre.* Amsterdam: John
Benjamins.
- (12) Szatrowski, P. (ed.) (2014) *Language and food: Verbal and nonverbal experiences..* Amsterdam:
John Benjamins.
- (13) 日本語研究・日本語教育文献データベース<<https://bibdb.ninjal.ac.jp/bunken/data/>>
(2017年12月10日)

「生活者としての外国人」への言語教育に携わる人材とはどうあるべきか

—その人材像・育成方法について再考する—

足立祐子（新潟大学）松岡洋子（岩手大学）

安場淳（中国帰国者支援・交流センター）

西口光一（大阪大学）宇佐美洋（東京大学）

1. 背景と趣旨（足立）

文化審議会国語分科会は、日本語教育小委員会を設置し日本語教育人材の養成研修に関して活動分野や役割ごとに求められる資質・能力を整理し、それに応じた教育内容やモデルカリキュラム案（「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」平成30年3月；

http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html，以下，「報告」と略す）を示した。「報告」では，専門家としての日本語教師に求められる資質・能力を知識，技能，態度の3つに分類し，さらに具体的に3つの下位分類を行っている。本パネルでは，「報告」のなかの，「生活者としての外国人」の日本語教育に焦点をしばって議論を行う。「生活者としての外国人」の日本語教育に特化する理由は，日本社会に中長期にわたり在住する外国人が急増し，生活上必要な日本語の習得という点で日本語教育の果たす役割が大きくなってきているからである。パネルでは，そこで求められる日本語教師について，過去の教育実績や教授法，教材等について発表者それぞれの専門の立場から，「生活者としての外国人」の日本語教師養成の現状や問題点を批判的に指摘する。本パネルのゴールは，単なる話題提供でも「報告」に対するいわゆる「批判」でもない。パネリストたちが具体的な問題提起をフロアに投げ，全員で「生活者としての外国人」に対する日本語教育の「人材育成」について話し合うことに焦点を置く。

本パネルは，以下のような流れで進める。

(1) パネリストによる発表

発表1：「報告」で示されている日本語教育人材に求められる能力・資質を整理し，「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材の現状とその課題について述べる。

発表2：中国帰国者等の定住「外国人」への日本語学習支援の経験をもとに，具体的に「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材に求められる専門性とその教育内容を述べる。

発表3：従来の日本語教育の内容と方法の問題点について触れ，「生活者としての外国人」に対する日本語教育の新しい内容と方法について具体的に提案する。

発表4：「報告」では，現場における実践力に焦点を置き，【知識】以外に【技能】【態度】というキーワードのもと資質・能力の整理を行っている。ここでは，特に【態度】の研修について述べる。

(2) (1)の発表を題材にしてグループディスカッションを行い，全体でシェアする。

2. 発表1(松岡):「生活者としての外国人」と日本語教育人材に求められる能力・資質の整理

2-1. 「生活者としての外国人」とは

「報告」によると、「生活者としての外国人」とは、誰もが持っている「生活」という側面に着目して、日常的な生活を営む全ての外国人を指すもの、としている。

では、「生活者としての外国人」は、どのような日本語教育の対象者なのだろうか。日本政府は、経済連携協定(EPA)の枠組みで受け入れている介護士看護師候補生や、技能実習の介護職、難民、中国残留帰国者とその家族など一部を除いて、渡日・在留する外国人に対して日本語教育を義務、あるいは奨励をするという立場をとっていない。学業や仕事などで日本語能力が所属先で求められるのでなければ、日本語教育を受けるか否かは、本人の意思に任せられる。そのため、日本語教育の対象として把握しにくい存在であるとも言える。

文化庁が「生活者としての外国人」という用語を使うようになった背景には、地域の日本語教室の存在がある。1990年のいわゆる入管法改正を機に、日本各地で外国人が増え、日本語を理解しないために生活上、困難を抱えたり、周囲の日本人との摩擦が生じたりする外国人の存在が目立つようになった。これに対応するように、当時、設立された自治体国際化協会や市民ボランティアを中心に、在留外国人に対する日本語教室が開設されていた。このような地域の日本語教室は、自治体国際化協会のサービスとして、あるいは地域住民の国際交流活動や外国人支援活動として行われており、日本語学校や大学のような教育機関で実施される、なんらかの規則・規定で拘束されるような性格の教育ではない。このような地域の日本語教室の学習者の総称が「生活者としての外国人」である。

2-2. 「生活者としての外国人」を教える日本語教育の現状

日本語教育というと、教室で学習者が集合して教科書に沿って授業が進められるイメージが一般にはあるが、地域の日本語教室では、指導者とのマンツーマンの学習やごく少数のグループ学習などが多い。教育内容も多様で、市販の教科書に沿ったものから、生活に必要な日本語会話等を教えるもの、日本語能力試験対策を行うものもある。また、自動車免許取得支援、介護ヘルパー試験対策、ボランティアとのおしゃべりなど、一般に想像する日本語教育とは異なる活動も少なくない。各地でこのように展開される地域の日本語教育の役割は、外国人の日本語知識や運用力を高めることだけにとどまらない。地域の「多文化共生」に資する市民活動の場、外国人と日本人との交流の場、外国人に対する生活支援活動、あるいは、ボランティア自身の社会参加の場などが、その役割として見られる。

文化庁「報告」では、多様な背景を持つ「生活者としての外国人」に対する日本語教育を効果的に行うための人材を配置する必要性が指摘されているが、各自治体が日本語教育を実施する法的根拠も示されていない現状では、その指摘に対応する主体は明確ではない。

2-3. 文化庁が提示した「生活者としての外国人」の日本語教育における人材

社会のグローバル化の進展等を背景とした外国人住民（中長期在留外国人）の増加を受け、文化庁は平成 29 年（2017 年）に、改定「文化芸術基本法」第 19 条で、国は外国人に対する日本語教育の充実に努めること、特に日本語教育の水準の向上を図ることを示した。これを受け、先述の日本語教育人材についての報告が示されたわけである。

今回の「報告」では、まず、「日本語教師」（日本語学習者に直接指導する者）、「日本語教育コーディネーター」（プログラム策定、教室運営等担当者）、「日本語学習支援者」（日本語学習を支援する者）という 3 つの人材像（＝役割）に分類し、さらに、日本語教師について「養成」「初任」「中堅」という段階別（＝段階）、学習対象者別（＝活動分野）に人材の資質を整理したことが、これまでに見られない特徴である。

また、日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者という 3 つの役割を提示したのは、「生活者としての外国人」を対象とする地域の日本語教育の現場を意識したものと言える。それぞれに期待される資質の特徴は以下のとおりである。

- ① 初任段階の日本語教師：地域のリソース活用、地域での外国人の生活理解と学習ニーズ分析、多様な学びへの理解と対応、日本語教育人材間の連携、地域社会における学習成果の共有と公開といったものがあげられる。しかし、留学生に対応する人材であげられている「ICT の活用力」や「多様なクラス形態への対応」といった事項については触れられていない。
- ② 日本語教育コーディネーター：日本語教育の中堅レベルの知識、技能、態度に加え、地域社会（行政、外国人の就労先、近隣住民等）や日本語教育人材間のネットワーク形成力、教室マネジメント力といったことが特徴としてあげられる。
- ③ 日本語学習支援者：日本語学習の基本的な知識に加え、異文化コミュニケーション力、日本語調整力など外国人とのコミュニケーション基礎力や、教育現場での支援者としての役割認識、日本語教師やコーディネーターからの助言に沿った活動力、といった補助的役割に必要な資質が期待されている。

2-4. 「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材の在り方とは

先に述べたように「生活者としての外国人」に対する日本語教育の大半は、自由意思に基づき行われているという現状がある。このような教育の場では、文化庁が提示したような質を保障された人材をシステムティックに配置することは困難であるし、現行のボランティア教室はこのような責任を負う立場にはない。これは、現行の地域の日本語教室の教育機関としての公的責任の所在、制度設計の課題であり、人材の資質を問う以前の問題である。

しかし、労働力としての外国人は、産業界等の要請を受けて、なし崩し的に増大しており、日本社会に不可欠な存在になりつつあり、在留外国人と日本人とのコミュニケーション手段をどのように共有するかは、日本社会にとって早急に対応すべき課題である。これに対して現行の「生活者としての外国人」に対する日本語教育の在り方は、社会の責任として十分なものではないことは明白である。移民を受け入れた欧米諸国に倣い、第二言語能力習得の義務化、あるいは奨励を政府として進めることも、検討の余地があるだろう。社会の構成員の多言語化は近代日本にとって経験のないことであり、この変化に伴う言語

政策が必要とされている。このような制度の検討の中で、どのような人材が教育に関与すべきかという議論を進め、明示することも重要である。文化庁「報告」は、日本人なら誰でも日本語が教えられるという一般的な考えに対する問題提起の意味もある。

これらのことをふまえた上で、「生活者としての外国人」のための日本語教育人材の資質について、改めて議論を進めたい。文化庁「報告」の分類に従い、以下のような点を検討したい。

- ① 日本語教師：「生活者としての外国人」の実態を踏まえた具体的な資質について、その具体的な資質が不明確である。専門家として「生活者としての外国人」に対応する知識、能力に関する項目を、諸外国の第二言語教師のそれを参考にしながら検討が可能である。さらに、日本語学習支援者とコーディネーターを日本語教育の文脈でつなぐことは日本語教師こそ担えるものであり、その資質についても検討を要する。
- ② 日本語教育コーディネーター：「生活者としての外国人」を取り巻く様々な機関、人々と教育現場をつなぎ、また、教育現場で日本語教育を担う人材間をつなぐ資質が求められている。このような資質は日本語教育の領域を超え、ソーシャルコーディネーターとしての資質がより重視される。文化庁が示すような高度な日本語教育の知識や技能が不可欠か、また、多様な連携のハブとしてのコーディネーション資質とは何か、検討の余地がある。
- ③ 日本語学習支援者：教育現場で補助的な役割を担うことが期待されるが、文化庁が提示した「日本語学習を支援することができる」具体的要素、およびコーディネーター、日本語教師との具体的な連携力について、検討が求められる。

3. 発表2（安場）：「生活者としての外国人」に対する日本語教育に携わる者に求められる専門性とその教育内容

3-1. はじめに

「報告」では、専門家としての日本語教師に求められる資質・能力は、知識、技能、態度に分けられている。知識は、①言語や文化、②日本語の教授、③日本語教育の背景をなす事項、技能は、①教育実践、②学習者の学ぶ力の促進、③学習者の社会とつながる力の育成、態度は、①言語教育者として、②学習者に対して、③文化的多様性・社会性に対して、と示されている。「生活者としての外国人」に対する日本語教師については、日本語教師の有資格者であっても、地域日本語教室で日本語を教える際の姿勢や多文化共生に関する知識が不足していることがあると指摘されている。

ここでは、中国帰国者等の定住「外国人」への日本語学習支援の経験を通して感触を得た「生活者としての外国人」に対する日本語教育に携わる者の育成に必要と考えられる教育内容・方法について述べる。

なお、年少者や留学生と「生活者」の属性の大きな違いとして、生活者が言語・文化、母国及び日本での幅広い経歴や就学歴等の背景を持つことはつとに言及されている。しかし、生活者が「大人」であるということについては「報告」では改めての言及はない。おそらく、生活者と年少者・留学生との違いの中に含ませられていると考えられるが、年齢

層の上限が「生涯学習」として学び続ける在日コリアンや中国帰国孤児等の高齢者に及ぶこともあり、発達心理学的な視点は必要と考えられる。

3-2. 成人学習としての「日本語教育人材の学習」

振り返って、日本語教育人材の育成を成人学習として考えてみると、「自己概念」「学習の経験」「学習へのレディネス」「学習への指向性」「学習への動機付け」の各々においてこどもとは異なる特徴を有し、学習者と教育者の間に「対等性」「共感性」「協同性」「相互性」「啓発性」などの価値が自覚的に共有される必要があること、ペダゴジー(教える・教えられる関係を支える教授学)に対する概念であるアンドラゴジー(成人の「自己主導型学習」を支える技術と科学)が提唱されてきたこと(渡邊(2007))など、成人学習としての位置付けが有効である。また、生活者の場合と異なり、ニーズとレディネスが確立されていると考えられることから、生活者以上に成人学習としての特性が現れてくる。

ペダゴジーからアンドラゴジーへの表れとして日本の生涯学習の現場で「他者決定型学習」「自己主導型学習」「自己決定・相互変革型学習」の3つの形態が行なわれている。自己決定性や自己主導性へと成人学習の変革がなされていったことから、この3つは進化の段階とみなされ得るが、「講義はワークショップより遅れた学習(教育)形態だ」といった序列化は不毛であると前出の渡邊は慎重に断定を避けている。

3-3. 中国帰国者教育現場の教師育成の一例より

生活者の一サブグループであった中国帰国者教育の人材育成の経験上は、やはり「他者決定型学習」で身につけたものは結局、体験的な学習を経ないと「身にならない」。以下、中国帰国者のみという偏りを承知で体験的に一現場の日本語教師育成について述べると、学習者の特性については知識として伝達が可能であるし、必要なことでもある。しかし、年齢、出身地の違いによる生活様式の違い、就学歴(母語の識字力)、職歴、母語(帰国者では中国東北方言が主、少数民族や日本語残存の場合あり)等の学習者属性のあまりの幅広さに、新任の教師は他の対象者への教育経験のある者であっても立ちすくむ。この現場では、既習度や学習適性によるクラス編成が可能だったため、新任者は複数の学期間、最もカリキュラム作成負担の少ないと考えられた一タイプのクラスを続けて担当してから別のタイプを担当する形でOJTを組んでいた。

しかし、体験だけでこの多様性に対応できるようにしていくことはあまりに効率が悪い。ため、学習者のタイプ別の教育目標の構造化とそれに基づくプロトカリキュラムの開発が行われた(小林(2009))。これにより、教育の質の一定程度の担保がなされるようになり、また、開発過程に現場の教師が参加することはワークショップ形態のOJTとしてある程度有効だったと考えられる。

また、「報告」では態度面の問題が存在することが取り上げられている。しかし、成人の態度変容は容易ではない。異文化の尊重を謳ってきた上の現場でもある時、教師の同化主義的発言が明るみに出、それをきっかけに教師全員による話し合いの場を経て内省・意識化が目指された。疑似体験的な活動を通してある程度の態度変容は可能と考えられる。但

し、それには疑似体験と実体験とを結びつけて考えられる能力を前提となる。発表4と併せて考えたい。

参考文献

- (1) 小林悦夫 (2009) 「中国帰国者等に対する日本語教育の展開」 水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来』第1巻, 129-165, 凡人社.
- (2) 中国帰国者定着促進センター『中国帰国者定着促進センター紀要』各号。
http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/ronbun/kiyo/kiyo_top.htm にて閲覧可能。
- (3) 渡邊洋子(2007)「成人教育学の基本原理と提起 -職業人教育への示唆-」『医学教育』2007,38(3):151~160

4. 発表3（西口）：日本語交流活動と自己表現活動中心の基礎日本語教育

4-1. 地域日本語教室の悪循環

大阪には識字運動の伝統があり、生活者としての外国人の日本語習得支援についても、人権保障や言語保証の観点からの施策と運動がある。また、日本語習得支援のあり方についても「共に支え、共に生きる社会」という考えから、人と人の対等な関係に基づく社会作りのための活動として構想される。そうした精神に基づいて、日本語教室ではなく日本語交流教室、日本語ボランティアではなく日本語パートナーと呼ぶこともある。

容易に想像できるように識字の場合は学習者とパートナーの間でコミュニケーションが成立し、学習者の生活や気持ちをパートナーがしっかりと聞き届けながら、それをその人の語りとして書記ディスコースにまとめ上げるという形での活動が可能である。しかしながら、そのような状況は日本語初習の外国出身者等が教室に訪れてくると一変する。そもそもその口頭でのコミュニケーションさえほとんど成り立たないのである。そして、この時点で「この人は日本語の基礎の支援からしなければならない」となり、「では日本語の基礎の支援はどうすればいいのか」との問いが提出される。そして、「それは基礎日本語の指導だ!」となり、ここで一般に普及している日本語教科書が登場することとなり、それを教科書として「日本語指導」をするという活動が始まることとなる。

周知のように一般に普及している日本語教科書は、文型・文法の指導とその積み上げということが基本となっている。また、「媒介語を使わないで教えるのが日本語指導のプロ」ということをどこかで聞いてきて、多くのパートナーはそれをめざすようになる。結果として、オーソドックスな基礎日本語指導ができることが「日本語ボランティア」の資質の重要な部分と見なされるようになり、「日本語ボランティア入門講座」で言語保障や人権や生活支援などの観点を学習したとしても、結局実際の活動は日本語指導となってしまう、パートナーの関心も従来の基礎日本語教育のアプローチの枠組みでいかに有効に日本語指導を行うかに傾いてしまう。このような地域日本語活動の重要な課題の一つは、従来のオーソドックスな基礎日本語指導に代わる、学習者と支援者の交流を活性化しつつ日本語習得の成果も上げることができる日本語交流活動の提案であると思われた。

4-2. 自己表現活動中心の基礎日本語教育

留学生等を中心とする総合的な日本語教育においても従来のオーソドックスな「初級日本語教育」は課題があると見られた。そのような問題意識から、発表者はこれまでの「初級日本語教育」に代わる教育として、自己表現活動中心の基礎日本語教育（以降、自己表現の日本語教育と略す）を企画し、教材制作をし、教育を実践している（西口, 2012; 2013; 2015）。自己表現の日本語教育の内容と方法は、実は、先に言及した「日本語交流活動の創造」に直接に寄与できるものである。そのような脈絡から本発表では自己表現の日本語教育の企画と内容と方法の概略を報告する。

(1) 企画と内容

自己表現の日本語教育では、(a)さまざまな自己表現のテーマについて口頭での表現と解釈と相互行為の言語活動に従事できるようになることをねらいとし、併せて(b)文型・文法を実用的に習得することを目標とした。端的に言うと、文型・文法を教育の主要内容とするのではなく、自己表現活動を主要な内容とし、文型・文法を副次的な内容とするということである。

カリキュラムの策定においては、自己表現活動の日本語技量が無理なく段階的に育成されるように、ひじょうに限られた言葉だけで運営できるテーマから、より多くの言葉が必要とされるテーマへと徐々に移行するようにテーマを配列することを基本とし、文型・文法も学習するテーマと並行して系統的に学習できるようにテーマと文型・文法の間で調整をした。その結果が、自己表現の日本語教育のカリキュラムである。

(2) 方法

自己表現の日本語教育では、マスターテキスト・アプローチという方法を採用している。上で論じたように自己表現の日本語教育では各ユニットで自己表現のテーマが設定されている。そして、教材では、3人の人物（架空）が登場してユニットのテーマについて自身の話をする。これをマスターテキストと呼んでいる。学習者がすることの基本は、マスターテキストをまねて自身の話を作り上げることである。マスターテキストを活用した学習を詳しくいうと、1.理解活動、2.模倣活動、3.質疑応答活動、4.質問答え活動、そして、5.エッセイ作成活動と交換活動、となる。このような活動を通して、学習者はマスターテキストをモデルやテンプレートや言葉の「盗み取り」先として活用して容易に自身の話を作り上げることができるとともに、基礎日本語技量を構成する語彙力や文構成力も身につけることができる。

4-3. 自己表現の日本語教育と日本語交流活動

自己表現の日本語教育と日本語交流活動の関連の主要部を以下に箇条書きで挙げる。

- (1) 各ユニットの活動は一つの自己表現のテーマをめぐる言語活動となる。それは、そのまま基本として日本語交流活動となる。
- (2) 日本語交流活動ではパートナーも自身のことを話しシェアすることが期待される。パートナーは、マスターテキストを見本にしてやさしい日本語で自身の話をするができる。また、その話は学習者にとって日本語習得のもう一つのリソースとなる。

- (3) 自己表現の日本語教育の教材では学習者が自助努力できるように教材が整えられている。そのために教室での時間の多くを実際の日本語交流活動に使うことができる。

4-4. 結論

日本語教師の養成を検討する場合に、基礎日本語教育は従来の内容と方法を踏襲することを前提としている観がある。そして、従来の内容と方法は、ひじょうに高度で「秘技的な」教授技量を要求する。従来の方法を前提としていては、地域日本語活動の状況を打開することは困難ではないか。状況を打開するためには、地域日本語活動のコーディネータとなる人材には、従来の方法でない代替的な方法についての知識と認識も必要であろう。

参考文献

- (1)西口光一 (2012b) 『NE J : A New Approach to Elementary Japanese — テーマで学ぶ基礎日本語』 vol. 1 & vol. 2 くろしお出版
- (2)西口光一 (2012) 『NE J : テーマで学ぶ基礎日本語 指導参考書』くろしお出版
- (3)西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチンの視点 — 第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
- (4)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のアプローチ』くろしお出版

5. 発表4 (宇佐美): 「態度」の育成と研修について再考する

5-1. はじめに

2018年の「報告」には様々な新しい工夫が見られるが、本発表ではこの「報告」が、日本語教師に必要な資質・能力を、初めて【知識】【技能】【態度】の3分野に分けて示したことに特に着目したい。従来示されてきた「教育内容」は、要するに日本語教師になる前に「知っておくべき知識」を整理したものであり、それらの知識を持っていたからといって、教育現場における問題の解決に直接つながるわけではない。2018年「報告」では、現場における実践力に焦点を置き、【知識】以外に【技能】【態度】というキーワードのもと資質・能力の整理を行ったことは大きな進展であったといえる。

しかしながら「報告」においては、【知識】【技能】【態度】という3つの概念に対し明確な定義が与えられていず、このことが今後様々な混乱をもたらす可能性があるように思われる。

本発表では、特に【態度】という概念の意味について、ガニエの「学習成果の分類枠」等とも比較しつつ考察し、併せて今後の課題についても論じる。

5-2. 【技能】と【態度】はどう違う？

「報告」において【知識】【技能】【態度】の具体例は、それぞれ以下の形で記述されている。

- ★【知識】:「～を理解している」「～の知識を持っている」
- ★【技能】:「～ができる」
- ★【態度】:「～ようとする」

こうした記述から、【知識】が静的な状態であるのに対し、【技能】は動的な活動の根拠となる力を表しているらしいことは理解できるのであるが、ややわかりにくいのが【態度】である。

例えば、「別表 1：日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（「報告」 p.16）の【1. 言語教育者としての態度】として、「日本語そのものの知識だけでなく、歴史、文化、社会事象など、言語と切り離せない要素を合わせて理解し、教授活動に活かそうとする」という記述があるが、この文末を「活かすことができる」と変えれば、そのまま【技能】の記述としても成り立ちそうである。同じように、【技能】の例として挙げられている「学習者の日本能力等に応じて適切な教育内容・教授内容を選択することができる」も、文末を「選択しようとする」とすれば【態度】の記述となってしまう。ここで「技能」と「態度」とは、文末表現によってしか区別されていないように見え、ここでもう一步踏み込んだ説明が必要になるものと思われる。

5-3. ガニエの「学習成果の分類枠」

インストラクショナルデザイン (ID) の生みの親と言われるガニエは、学習によって得られる成果を〈言語情報〉〈知的技能〉〈認知的方略〉〈運動技能〉〈態度〉の 5 種類に分類し、それらに明確な定義を与えている。本稿では紙幅の関係上、それぞれの定義を詳細に挙げることはできないが、「報告」の 3 要素の実例と見比べてみると、「報告」の【知識】はガニエの〈言語情報〉と、【技能】は〈知的技能〉〈認知的方略〉〈運動技能〉と概略対応していると見てよさそうである。

一方、「報告」の【態度】と、ガニエの〈態度〉とは対応する概念と見ていいだろうか。

ガニエによれば〈態度〉とは、「個人の選択行動を方向づける恒常的な状態」であり、例えば「健康的であることに対する肯定的な態度を持つ学習者は、できる限り規則的に運動することを選択する傾向にある」（ガニエ他, 2007:63）という。つまり〈態度〉とは、「特定の行動の選択」によって操作的に定義され、ある個人に特定の具体的行動がどの程度頻繁に観察できるかによって、その行動と結びついた〈態度〉の存否が間接的に測定されることになるのである。

このように見ていくと「報告」の【態度】は、ガニエの〈態度〉よりやや広い概念を指しているように見える。例えば「日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心と鋭い言語感覚を持ち続けようとする」という【態度】（「報告」 p.16）などは、まさに心内の状態ではあるものの、それが何か決まった「目に見える行動」として表象されるとは限らず、その【態度】の存否を、明確なエビデンスにより立証することは困難であるように思われる。

5-4. 〈態度〉, 【態度】と「価値観」

IDとは、まずゴールを明確に設定し、そのゴールが最大限に達成できるよう各種資源を効果的にデザインしていくという思想である。このため「学習成果」を、その達成の可否が明確になるような形で定義するのは自然なことである。

一方、教師に対する「研修(training)」ではなく「教育(education)」という観点に立つならば、育成すべきものは具体的な行動によって確認できる〈態度〉だけでよいのか、という疑問も生じる。例えば「報告」にある「指導する立場にあることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする」(p.16)という【態度】の記述も、「ものの見方を問い直そうとする」としていかどうかを具体的な行動として確認することはできないため、IDでいう〈態度〉とは呼べないのであるが、こうした心の持ちようが、教育に携わる者として非常に大切であることは間違いない。

このように、具体的な行動の現れとして操作的に定義することはできないものの、しかしある個人の「生き方」を確かに方向づけている個人の内的状態のことを「価値観」と呼ぶことにするならば、「報告」の【態度】は、IDでいう〈態度〉に加え、「価値観」も含んだ概念となっているものと考えられるだろう。また5-2節で述べたように【技能】との違いも必ずしも分明でないところもあり、概念的に整理が不十分であることは否めない。

しかしながら【態度】を、IDの〈態度〉のように、具体的な行動によって操作的に定義できるものとはとらえなかったところに、発表者は逆に発展の可能性も感じている。「ものの見方を問い直そうとする」「(学習者と)ともに課題解決に当たろうとする」(「報告」p.20)などの【態度】には、「具体的にこういう行動を取るのがよい」という正解はなく、それでも教師は自らの価値観に照らし、何らかの行動を取っていかねばならないからである。

〈態度〉の研修方法は、すでにIDが提案してくれている。次は「価値観」についての概念整理を進め、「価値観」に働きかける研修のあり方を考察していくことが課題となるだろう。

参考文献

- (1)ガニエ, R. M. 他(2007)『インストラクショナルデザインの原理』, 鈴木克明・岩崎信 監訳, 北大路書房

口頭発表

(午前の部)



学習者の発話を価値から捉えるか，意味から捉えるか

—学習者が答える意義を持った問いかけという視座—

深江新太郎（NPO 多文化共生プロジェクト）

1. 問題

筆者は 2016 年度，2017 年度に文化庁委託事業「生活者としての外国人」のための日本語教育事業の企画と実施を通して地域の日本語教育に携わった。本発表はその実践に基づいて浮かび上がった問題意識に基づいている。その問題意識とは地域の日本語教育を支える言語観と教師の役割とは何かである。ここでまず地域の日本語教育を捉える言語観と教師の役割について先行研究を整理し，本研究が考察する問題を明確にする。

日本語教育研究において，留学生に対する学校型日本語教育と区別して地域社会で生活する人達を対象とした日本語教育を社会型日本語教育と名づけたのは石井(1997)である。尾崎(2004)は石井(1997)を受け，社会型日本語教育を地域型日本語教育と名づけ直した。地域型日本語教育は地域日本語教育という呼び名で現在，一般的に用いられている。石井(1997)と尾崎(2004)は，社会型日本語教育もしくは地域型日本語教育が学校型日本語教育とは異なる基軸を持った日本語教育であると捉え，その差異を論じるという点で共通の問題意識を有した研究である。

そして両者の相違を論じる基軸を言語観と教師の役割に置き，その本質的な相違を論じた研究に一二三(2002)がある。一二三(2002: 147-148)による学校型日本語教育と社会型日本語教育の区別を表 1 でまとめた。

表 1 一二三(2002:147-148)に基づいた学校型日本語教育と社会型日本語教育の区別

	社会型日本語教育	学校型日本語教育
言語観	共生言語としての日本語	母語場面の日本語
教師の役割	調整行動	正しい日本語の教授

「共生言語としての日本語」は岡崎(1994)により提唱された言語観である。岡崎(1994)にしたがえば「共生言語としての日本語」は，①母語話者と非母語話者の言語使用を対等なものとする，②母語話者と非母語話者が互いに意思疎通を図る協働過程である，③母語話者は非母語話者の発話の不備を不備と捉えない，という 3 点を特徴に持つ言語観である。一二三(2002)は社会型日本語教育を支える言語観に「共生言語としての日本語」を据え，その言語観に基づいた教師の役割を調整行動と捉えた。調整行動は一二三(2002)にしたがえば母語話者が非母語話者と対等な立場で意思疎通を図るために行う意識面と発話内容面の調整を含んだコミュニケーション方略である。一方で学校型日本語教育を一二三(2002: 145)は「従来の教育に見られたように，「正しい」言語運用の仕方を母語話者

同士の場面に求め、規範化し、それを非母語話者に押しつける教育」と説明している。

岡崎（2007）は一二三（2002）を発展させ、「共生言語としての日本語」に基づいた日本語教育を共生日本語教育と呼び、母語場面の日本語の習得を目標にした教師の役割について踏み込んで論じている。岡崎（2007）は母語場面の日本語の獲得を目標にした日本語教育を修理工場に喩え、学習者が欠陥を持った人と捉えられる日本語教育において教師は欠陥を修理して正常品とする役割を担うと説明した。このように一二三（2002）、岡崎（2007）が「共生言語としての日本語」の立場から批判的に検討した言語観は「正しい日本語」と呼ばれる。「正しい日本語」は酒井（1996：207-209）にしたがえば、日本人の国語という特権性と日本語の文法という体系性に立脚することで雑種的な語法や文法に合わない語法への不寛容が生まれ、非母語話者が母語話者のように話せなくても日本語を話してもよいことを忘れさせる言語観である。岡崎（2007）は「正しい日本語」に立脚した日本語教育における教師の役割を非母語話者の欠陥のある日本語を正常な日本語に直すことと捉えた。

以上の先行研究をまとめたものが表2である。表2内の学校型日本語教育において、岡崎（2007）によって示された教師の役割としての欠陥の修理という喩えは、教師の具体的な行為として学習者の誤用に対する訂正的フィードバックと捉え直した。

表2 社会型日本語教育（地域型日本語教育）と学校型日本語教育の相違の整理

	社会型日本語教育(地域型日本語教育)	学校型日本語教育
言語観	共生言語としての日本語	正しい日本語
教師の役割	調整行動	訂正的フィードバック

この社会型日本語教育（地域型日本語教育）における言語観である「共生言語としての日本語」と教師の役割である調整行動は多文化の共生という観点からその後の研究と実践において支持されてきた一方で、教師の役割が学習者の発話の不備を正さない調整行動であることで学習者の言語使用と実社会における言語使用の相違を生み学習者のエンパワメントにならないことが宮崎（2009）により指摘された。したがって社会型日本語教育（地域型日本語教育）において、学習者のエンパワメントにつながる言語観と教師の役割については、さらなる検討が必要となっている。これが本研究の問題である。

2. 目的

本研究は、社会型日本語教育（地域型日本語教育）において学習者のエンパワメントにつながる言語観と教師の役割を理論的に検討し提案することを目的とする。

3. 方法

本研究は、「共生言語としての日本語」という言語観と調整行動という教師の役割を吉本（1965）の言語論を基に批判的に考察する。吉本（1965）の言語論は、他者と意思疎通を図ること以前のことばの在り方を議論しているため、共生というコミュニケーションの問題を考察するにあたり、新たな視座を与えられることから理論的基礎として採用した。

4. 考察

4-1. 吉本（1965）の言語論

吉本（1965）の言語論は、何かに出会いその心の動きを表出させようと表現を探している自己の意識を自己表出、誰かに具体的な言語形式を持って伝えることを指示表出と捉え、自己表出がことばの原初であることを論じたものである。吉本（1965：23）では自己表出について（1）（2）のように述べられている。

（1）たとえば狩猟人が、ある日はじめて海岸に迷いでて、ひろびろと青い海をみたとする。人間の意識が現実的反射の段階にあったとしたら、海が視覚に反映したときある叫びを〈う〉なら〈う〉と発するはずである。

（2）他のための存在という面で言語の本質が拡張されることによって交通の手段、生活のための語り言葉や記号論理は発達してきたし、自己にたいする存在という面で言語の本質を拡張したとき言語の芸術（文学）が発生した。

そして吉本（1965）にしたがえば、ことばは自己表出において価値が生まれ、指示表出において意味が生まれる。吉本（1965：81）では（3）（4）のように述べられている。

（3）〈海〉という言葉は、意識の自己表出によってうちあげられた頂きで、海の象徴的な像をしめすものとしてみると、**価値**として〈海〉という言葉を見てゐる。逆に、〈海〉という言葉は、他にたいする訴え、対象的指示として、いいかえれば意識の指示表出のはてに、海の像をしめすものとしてみると、〈海〉という言葉は**意味**としてゐる。（ゴシック原典）

（4）言語の**価値**とは何か、と問われたら、ただつぎのようにこたえればよい。**意識の自己表出からみられた言語構造の全体の関係を価値とよぶ。**（ゴシック原典）

（4）内の「意識の自己表出からみられた言語構造の全体の関係」とは「意識の自己表出から生まれた言語構造の全体の関係」と読むことで理解が行いやすくなる。「言語構造の全体の関係」とは1つの文または1つの文章と考えることができる。つまり話し手、書き手の自己表出から生まれた文、文章がことばの価値である。そして吉本（1965：71）ではことばの意味と価値の関わりを（5）のように述べている。

（5）言語の**意味**をかんがえることは、指示性としての言語の客観的な関係をたどることにちがいないのだが、このように指示表出の関係をたどりながら、必然的に自己表出性をふくめた言語構造の関係をたどることになるのである。（ゴシック原典）

（5）内の「指示性としての言語の客観的な関係をたどる」とは「辞書に記載されている語彙と規範的な文法にしたがい話したり聞いたりする」と読むことができる。辞書に記載

されている語彙と規範的な文法にしたがうことでことばの意味は生まれる。そのことばの意味を通して、それを発した人の固有の意識をたどろうとする時にことばの価値が見えてくることが吉本（1965）の議論の中核をなしている。

4-2. 自己表出に基づいた「共生言語としての日本語」の批判的な検討

吉本（1965）の言語論を日本語教育の文脈に置くと、自己表出は学習者が固有の思いや考えを表出させようと表現を探していること、指示表出は学習者が言語形式にしたがい他者に内容を伝えることと定義することができる。そしてこの自己表出と指示表出を基に「共生言語としての日本語」を批判的に検討する。

「共生言語としての日本語」は伝達場面において学習者が規範的な言語形式にしたがわなくても他者に内容を伝えられることに着目した言語観である。一方で「正しい日本語」は伝達場面において学習者が規範的な言語形式にしたがうことで他者に内容を伝えることに着目した言語観である。それは教師の役割としての調整行動と訂正的フィードバックの相違として現れる。「共生言語としての日本語」は伝達場面において母語話者が母語話者の日本語使用を特権的な位置に置かず、非母語話者の日本語使用と母語話者の日本語使用を対等なものとして捉える。一方で「正しい日本語」は伝達場面において母語話者が母語話者の日本語使用を特権的な位置に置き、非母語話者の日本語使用を母語話者の日本語使用に比べ劣ったものと捉える。ただし両者はことばを伝達することから捉えている点で共通する。

確かに「共生言語としての日本語」が規範的な言語形式にしたがわなくても他者に内容を伝えられる言語観であることは、自己表出としてのことばを暗示的に示している。なぜなら言語形式にしたがわなくても伝わることを重視することは、言語形式以前の何かが伝わることを重視しているからである。しかし「共生言語としての日本語」が明示的に示していることは、規範的な言語形式にしたがわなくても他者に内容が伝わることであり、その内容がその人の固有の思いや考えを表出させようとした表現であるか問うものではない。

自己表出に立脚した言語観では学習者の固有の意識の表出を見ようとするため、伝達場面において問題となる言語形式の不備は自己表出の時点で問われることはない。問われてくるのは、その発話が学習者の固有の考えや思いを表出させようとした結果の表現であるかどうかである。「共生言語としての日本語」は、伝達場面における非母語話者または学習者の発話の不備を不備と捉えない言語観である。「共生言語としての日本語」に立脚する時、一二三（2002）、岡崎（2007）が「正しい日本語」に対し批判的検討を行ったように発話の不備にどう対するかが問われてくる。つまり「共生言語としての日本語」と「正しい日本語」は共に発話の不備をめぐる問題の内にある。一方で学習者の自己表出に立脚している時点において、学習者の発話の不備という概念が成り立たない。なぜなら不備とは意味伝達における言語形式の不備を示す概念だからである。

4-3. 自己表出に基づいた教師の役割

次に学習者が固有の考えや思いを表出させようと表現を探すことを支援するために教師は何ができるのかを検討する。この点に関連する先行研究としては、第二言語習得研究において示された教師による指示質問の効果が挙げられる。第二言語習得研究の成果を整理

した小柳（2004：100-101）によれば、教師が知らない新しい情報を求める指示質問を教室活動に多く取り入れることで教師と学習者の意味交渉が多くなる。意味交渉とは教師と学習者が互いに伝えようとすることを理解するために起きる会話的調整である（小柳 2004：95-98）。

ここで第二言語習得研究における意味交渉と「共生言語としての日本語」に基づいた調整行動の相違を整理すれば次の2点となる。①意味交渉は教師－学習者の関係性で起きるが、調整行動は教師－学習者という関係性を持たず互いが対等である、②意味交渉は教師による訂正的フィードバックを含むが、調整行動は訂正的フィードバックを含まない。一方で両者の共通点はことばを意味伝達から捉えていることである。

第二言語習得研究における意味交渉の研究は、意味交渉が起きていることに着目し、教師がどのように意味交渉を行っているかを明らかにする。指示質問は意味交渉を起こす手段として着目されている。ただし指示質問と意味交渉では、学習者が答えたその発話はその学習者の固有の思いや考えを表出させようとした結果であるかどうかは問われない。なぜなら意味交渉に関する研究は教師と学習者の意味交渉が起きていることと教師の指示質問によりどのような意味交渉が起きているかが考察対象であり、その学習者の発話の価値は問われないからである。

ことばの自己表出に立脚した場合、意味交渉が起きていることとどのように意味交渉が行われているか以前に、その発話は学習者の固有の思いや考えを表出させようとした結果であるかを問うことになる。そのためには教師が知らない新しい情報を求めるという指示質問は、ことばの自己表出という観点からは不十分な問いかけと言える。学習者が固有の思いや考えを表出させようと表現を探すためには、学習者にとって答える意義を持った問いかけが必要である。ことばの自己表出の観点においては、教師は学習者が答える意義を持った問いかけを行うことが必要となる。

5. むすび

冒頭に述べた実践において、筆者は日本語教室のコーディネーターと日本語ボランティアを対象とした研修の講師を主に務めた。実践を通して地域の日本語教室に通う学習者は日常生活の中で何を思い、何を考えているのかという問いを抱いていた。筆者が実践を行った福岡市及び近郊地域の日本語ボランティア教室の教室活動は主として文型を中心としたものと交流を中心としたもの分けられる。文型を中心としたものは「正しい日本語」に基づいた教室活動、交流を中心としたものは「共生言語としての日本語」に基づいた教室活動と考えることができる。その中で筆者は学習者一人ひとりが日常抱えているが語られることが少ない思い、考えにことばを通して触れることが、教室活動の中心になるのではないかと考えた。本研究はこのように筆者の実践を通して立ち現れた問題意識にそくし、それを言語観と教師の役割という観点から理論的に考察した。むすびとして本研究の議論を以下にまとめる。

本研究は社会型日本語教育（地域型日本語教育）において学習者のエンパワーメントにつながる言語観とその言語観に基づいた教師の役割を検討することを目的とした。先行研究で支持されてきた「共生言語としての日本語」は「正しい日本語」への反定立として、

文化的多様性の尊重，配慮的なコミュニケーション行動の必要性を明確にした。本研究はこの「共生言語としての日本語」の批判的な検討を基に新たな言語観と教師の役割を明確にしようと試みた。考察の結果，「共生言語としての日本語」は自己表出としてのことばが明示的に語られていないため，学習者が固有の考えや思いを表出するために表現を探す過程が捉えられていないことが分かった。また学習者が固有の考えや思いを表出するために表現を探す過程である自己表出に立脚している時点において，意味伝達上の問題である発話の不備という概念が成り立たないことを示した。最後に自己表出のことばに基づいた教師の役割として学習者が答える意義を持った問いかけを行うという視座について論じた。

参考文献

- (1) 石井恵理子 (1997) 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号，2-12.
- (2) 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論試案」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，295-310.
- (3) 岡崎敏雄 (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化－日本人と外国人の日本語－」『日本語学』第十三巻13号，60-73.
- (4) 岡崎眸 (2007) 「共生日本語教育はどんな日本語教育か」岡崎眸 (監)『共生日本語教育学－多言語多文化共生社会のために－』第12章，雄松堂出版，273-308.
- (5) 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
- (6) 酒井直樹 (1996)『死産される日本語・日本人－「日本」の歴史－地勢的配置－』新曜社
- (7) 一二三朋子 (2002)『接触場面における共生的学習の可能性－意識面と発話内容面からの考察－』風間書房
- (8) 宮崎里司 (2009) 「第二言語習得研究のパラダイムシフト－「共生言語」および「同化」に関する概念の再考察－」『日本言語文化研究会論集』第5号，17-30.
- (9) 吉本隆明 (1965)『言語にとって美とは何か 第I巻』勁草書房

表現活動における臨床性のある関係づくりの可能性

岡崎洋三（大阪大学）

はじめに

表現活動中心の日本語教育は，自己表現活動中心の基礎日本語教育（西口 2015）としてその理論的な展開と実践研究がつづけられている（岡崎 2018 など）。更なる展開として，日本語の活動を英語の **activity** がもつ語義として捉え直し，活動それ自身の発展性を中心とする教育の可能性が探られる。これはラーニングを通過点としてアクティビティを目指すものである。その際の教育方法および「学び」のための知のあり方として，臨床の知（中村 2000）と臨床心理学・臨床教育学（河合 2002a;2002b）における臨床性を取り入れた学びの関係づくりがある。

1. 3種類の言語活動

言語活動という用語は，本発表においては3種類のものとして捉えられる。一つは，日本語教育学会編（2005）にみられるもの，二つ目は西口（2015）における言語活動，そして三つ目が本発表でいう言語活動である。

1-1. 日本語教育における言語活動

一般に，日本語教育の授業においては，当該の学習事項を学習者に理解させる導入から始まり，次に反復を主たる方法とする練習過程があり，そして何らかの活動性のある練習をやってみるという流れがあると言える（日本語教育学会編 2005,pp.764-766）。これは，目標として想定されるコミュニケーション力等を育成する応用的な練習の過程に活動性のある練習があると解釈されるものである。学習および教育の中の手段性の強いものとして活動というものが捉えられているか，あるいは，日本語の辞書の語義にあるように，いきいきとしていたり活発である状態を表すものとして活動という用語が使われていると解釈される。

1-2. 自己表現活動中心の基礎日本語教育における言語活動

日本語教育の歴史における表現活動中心の日本語教育として，西口（2013,2015）が開発した自己表現活動中心の基礎日本語教育をあげることができる。理論書（西口 2013,2015 など）と市販教材（NEJ）と指導書があり，同教育は教育実践と実践研究についてのプラットフォーム性をもっている。

西口（2015）のいう自己表現活動とは，社交的な言語活動あるいは人と人の交流のための

言語活動であり、これに従事する能力は CEFR の A1A2 段階においても明確に記述されているとしている（同 pp.35・37）。西口はこの言語活動の理論的基盤として、ミハイル・バフチンの対話原理の視座と第二言語習得についての認識に基づいて、習得および習得支援の 4 つの基本原理が指針として導き出されるとしており（西口 2015,p.104）、言語活動というものについてこの 4 つの基本原理に基づく教育実践において理解を深めることができるだろう。その教室活動とは、上記 1-1 節でいうような「理解 → 練習 → 活動性のある練習」ではなく、「理解活動 → 模倣活動 → 質疑-応答活動 → 質問-答え活動」というふうに、最初から活動として展開されるものである（西口 2015,p.116）。

1-3. 本発表でいう言語活動

日本語の活動という用語の一般的な語義を確認してみると、それは「はたらき動くこと。いきいきと、また、積極的に行動すること。活動写真の略。」（広辞苑 第七版）というものである。日常的に行なわれる身近な活動としては、クラブ活動、就職活動、経済活動、研究活動といったものを思い浮かべることができるが、日本語ではそれがどのような活動であるかを具象化させる言葉を必要とするようである。

これに対して活動の英語に相当するものとしての activity の語義をみてみると、それには
“a situation in which something is happening or a lot of things are being done
a thing that you do for interest or pleasure, or in order to achieve a particular aim”
（Oxford Advanced Learner's Dictionary 9th edition より）というものがある。本発表において活動およびアクティビティと呼ぶものは、日本語の辞書の語義ではなく、上記の
a thing that you do for interest or pleasure, or in order to achieve a particular aim, すなわち「興味関心または楽しみによって行なうこと。あるいは、特定の目的を達成するために行なうこと」（発表者訳）と捉えるものである。このようなアクティビティとは、無限の広がりをもつ様々なものになるが、本発表でいう言語活動とは教育として行なうものであり、1-2 節でいう自己表現活動は教育における言語活動のうちの一つのものだといえる。そして、学習のための手段性のあるものではなく、言語活動それ自身の独立性のある発展性をもつものだと捉えるものである。

2. 活動らしさを示す活動性

学習とは質的に異なるものだとする活動について、その活動らしさを示す活動性は発表者のこの 8 年間の実践研究から帰納的に以下のように特性づけられる。

2-1. 活動性には捉えにくいものもある

活動には、それがどのような活動であるか、活動を行なっている当人以外には捉えにくいものもある。例えば、講義を聴くことは通常は活動とはみなされないが、知的感動をもって聴いていたり、能動的な理解者として聴いているという場合は内面において活発に知的活動が

行なわれており、そこには活動性が生じている。

2-2. 正統的周辺参加は活動として捉えることができる

レイヴ&ウェンガー（1993）の正統的周辺参加は学習論とされているが、実践共同体への正統的周辺参加なるものは実践の一つのものであり、活動として捉えることができるものである。正統的周辺参加という概念で捉えられる活動の中に「状況に埋め込まれた学習」がある、と言えるだろう。発表者はかつてこれを学習論として実践研究を行なったことがあるが（岡崎 1998）、現在は活動論として捉え直している。

2-3. 活動性をもつ「学び」がある

教育学の領域において、佐藤は学習という用語と「学び」という用語を峻別し、対話的学びの三位一体論を主張したが（佐藤 1995a）、佐藤のいう「学び」は、発表者のいう活動と質的に共有するものをもつと思われるものである。佐藤には、表現のための教育に対して表現者のための教育を求める論考もある（1995b）。

2-4. 一回性と個別性と多様性がある

活動を活動たらしめる活動性というものは、過程において「今、ここ、この私」という一回性があり、自問自答を含んだ他者とのインターアクションがあり、成果においても個別性や多様性をもつものというふうに捉えることができる。これに対して学習の核的性質としての学習性とは、知識が無から有へと変わることであり、客観知としての単一的な「正しさ」へと向かうという性向をもっている。

2-5. 活動を推進する潜在的諸力がある

日本語教育における入門、初級、中級、上級というものは学習段階であり、これに対応するような言語活動についての各段階はまだ存在していない。従来および現行の日本語教育が目標と想定する日本語力に対して、活動中心の教育が育成・涵養するのは活動を推進する人の潜在的諸力である。これは活動をやることで初めてわかることというものがあり、探求対象となるものである。

2-6. 動的につくられる内容というものが想定される

活動性のイメージを活性化するものとして、スポーツの試合や演劇がある。スポーツにおいては練習と試合は質的に異なるものだが、日本語教育において練習は十分にやっても試合に相当するものの質と量はどのようになっているかという問いがあるのである。内容重視の日本語教育の観点からこれについて言うと、あらかじめ準備されているものとしての内容（教材・カリキュラムを含む広義の学習環境を基盤とするもの）に対して、活動らしい活動が試合的に行なわれることによってのみ顕現してくる内容があるといえる。この後者を動

的につくられる内容と捉えることができる。教材については、このような動的な内容が生じる確率を高めるものという観点で検討することができる。

3. 活動における臨床性のある関係づくり

2 節で述べた活動性に関わる教育方法および「学び」のための知のあり方として、「臨床性のある関係づくり」の可能性を探る。

3-1. 近代科学の知に対する臨床の知

1980 年代において、近代科学批判としての「臨床の知」が哲学者の中村雄二郎によって提唱された。それは、「科学の知は、抽象的な普遍性によって、分析的に因果律に従う現実にかかわり、それを操作的に対象化するが、それに対して、臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」（中村 2000,p.118）ものである。その背景としては、臨床やフィールド・ワークを重要な要素として含む知のあり方は近代科学の知によって継子扱いされていたが、文化人類学、精神医学、臨床心理学、動物行動学という、物理学モデルの近代科学の基準からするとおよそ周辺部にあった諸学問に対する一般の関心も高まるなかで、ただ客観的にものを眺めて分析するのではなくて自分が現場にコミットして相手との関係のなかで考えるという知のあり方を示したというものであった。中村はこれをフィールド・ワークの知と命名しようかとも思ったが、臨床の知のほうが臨場感があるとしたものであった。（河合・中村 1984,pp.170-171）

3-2. 河合隼雄の臨床的方法

1987 年に京都大学において臨床教育学の講座が設置されたが、これはユング心理学の分析家として日本の臨床心理学における先駆者的仕事を行っていた河合隼雄によるものである。河合は、臨床の知の臨床家として、アカデミズムがその客観性と普遍性を重視する方法として研究する現象と研究者との間の関係を切断してきたことに対して、「現象の客観的観察者ではなく、現象のなかに自分はいりこんでいることを前提として、「学問」を構築することを考えねばならない。」（河合 2002b,p.124）とし、臨床教育学の特徴として筆頭にあげられることは、その発見的（heuristic）な性格であるとしている（同 p.133）。

河合は、臨床哲学を唱えた鷺田清一との対談において、臨床的な科学というものについては、アートとテクノロジーの間みたいなものになってくるとして、人間関係を入れないということで近代医学は成立して関係を切って現象を見ているから普遍性が出てくるが、看護であれ何であれ、臨床家は関係の中で生きているので、人間関係を根本にして考えるというところから臨床の価値が出てくるとしている（河合・鷺田 2003,pp.45-47）。

3-3. 日本語教育での言語活動における臨床性のある関係づくり

河合のいう発見的な関係づくりは日本語教育においてどのように応用がなされ得るか。

3-3-1. 授業者は言語活動の体現者となることができる

授業者は日本語教育の専門家であるだけでなく、自分自身の言語活動を行なう者でもある。それには研究活動を含む様々な活動（例 趣味や興味関心があること）があり、授業者は言語活動がどういうものであるかを学生に対して具体的に体現する存在となる。

3-3-2. 学生は活動らしい活動を行なうことが期待される

教室活動において活動らしい活動として観察されるものに、Show&Tell やプレゼンテーション課題などがある。これを学生が内実的に活動として取り組むか、あるいは学習として取り組むかという視点がある。学習として取り組むとは、例えば、教師からの拒否できない課題として受け入れ、成績のことを考えて実行するというものがある。活動として取り組むとは、例えば授業者による言語活動によって活性化されたものとして取り組むというものがある。

3-3-3. 学生の潜在的諸力の発見が求められる

自己表現活動中心の基礎日本語教育（1・2 節）においてはテキストの一連のテーマに関して学生は「私の話」としてのエッセイを書く。このエッセイを読み進めていくにつれて授業者は学生のことをより多くより深く知るようになっていく。人には誰かに話したいことや内言的に在るもので外言化したいとするもの、気になることで明確にしたいものがあるが、そういうものを感知し、外言化へと繋げることが指導者には求められている。また、エッセイの対面個別フィードバックを活動的に行なう必要性が高いと判断される場合もあり、これらのことについて河合の臨床家としての聴き方と在り方に応用可能なものがある（岡崎 2018）。

3-3-4. 学習が進まない学生をどのようにみるか

日本語学習が順調に進まないという者については、その理由や原因が当人において自覚されている場合とそうでない場合に大別され、後者に関しては、その学生がそのプログラムに「適性」的に合っているかどうかという観点もある。様々なプログラムにおいて、学力と受講資格等に加えて、そのプログラムが対象とする学生像がプログラム毎に「想定」されているともいえるのである。

3-3-5. 活動が社会的^{おおやけ}公性をもつことが期待される

言語活動が活性化されることによって活動の実践共同体の社会的な形成が意識されるようになる。学習が「私」のテストの点数や「私の成績」という個人競技性をもちやすい傾向をもつことに対して、活動は受け手・仲間・支援者・指導者というような他者を必要とし、

団体競技性がある。学校制度においてクラブ活動は既に社会的な公性をもっており、これに本発表でいう活動が社会的な認知を得ることが期待される。

4. 結びにかえて

なぜ学習よりも活動に注目するのか。社会的背景としては、第一にはグローバリゼーションの進行に伴う社会性の高い現実近づいていこうとしているということがある。臨床の知は科学的事実や科学的現実というものに対して、それによっては捉え切れない諸現実に向き合おうとするものである。例えば、フィールド・ワークの知は臨床の知に含まれるとされているが、フィールド・ワークをすることによってしか捉えられない知があるということである。そして、より良い個人の生活をより良い社会の中に位置づける立場においては、学習よりも活動の活性化のほうが社会的な価値が高いと思われるということである。

参考文献

- 岡崎洋三(1998)「正統的周辺参加としての日本語学習 研究留学生対象の入門クラスでの場合」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第2号
- 岡崎洋三・滝井未来(2017)「ヴォイスの獲得を活性化するエッセイの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
- 岡崎洋三(2018)「言語活動の活性化による学習の質的変革」『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22号
- 河合隼雄(2002a)『心理療法の展開』岩波書店
- 河合隼雄(2002b)『臨床教育学入門』岩波書店
- 河合隼雄・中村雄二郎(1984)『トポスの知 箱庭療法の世界』TBSブリタニカ
- 河合隼雄・鷲田清一(2003)『臨床とことば 心理学と哲学のあわいに探る臨床の知』TBSブリタニカ
- 佐藤学(1995a)「学びの対話的实践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編、『学びへの誘い』東京大学出版会
- 佐藤学(1995b)「「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、『表現者として育つ』東京大学出版会
- 中村雄二郎(2000)『臨床の知』岩波書店
- 西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチンの視点 第二言語教育学の基盤として』くろしお出版
- 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のアプローチ』くろしお出版
- 西口光一(2017)「コミュニケーション・アプローチの超克 基礎日本語教育のカリキュラムと教材開発の指針を求めて」『リテラシーズ』20.
- 日本語教育学会編(2005)『新版 日本語教育事典』大修館書店
- レイブ,ジーン&ウェンガー,エティエンヌ,佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書

日本語教育における待遇コミュニケーション教育のあり方

平松友紀（早稲田大学大学院生）

任ジェヒ（早稲田大学大学院生）

蒲谷宏（早稲田大学）

1. はじめに

本発表は、＜（1）日本語教育においてコミュニケーション教育が目指すもの＞を明らかにした上で、＜（2）待遇コミュニケーション教育の現状と課題＞との関連から、「日本語教育における待遇コミュニケーション教育のあり方」について考察することを目的としている。（1）、（2）については、それぞれ、関連する論文についての調査・分析と、その考察を行った。なお、待遇コミュニケーション教育とは、コミュニケーション主体の認識する「場面」（「人間関係」と「場」）、「意識」、「内容」、「形式」を連動させたコミュニケーション行為の能力を養い、高めることを目的とした教育である（蒲谷 2012、2013）。

2. 考察のための方法

2-1. 対象論文の選定方法

対象とした論文は、まず、国立国語研究所が公開している「日本語研究・日本語教育文献データベース」から、キーワードにより日本語教育関連の論文を選定した。キーワードは、コミュニケーションに関する論文を選定するため、「コミュニケーション、コミュニケーション、コミュニケーション、対話、伝え合、伝達、待遇、やりとり、インタラクション、インターアクション、会話」とした。次に、選定された論文 612 本から、3 本以上執筆している著者の論文 153 本に絞り、さらに、その中で、待遇コミュニケーション・待遇コミュニケーション教育について述べていることを条件に選定した 41 本の論文を（2）の対象とし、その他の 112 本を（1）のデータとしている。

2-2. 分析方法

手順としては、（1）では、日本語教育分野におけるコミュニケーション教育に関する先行研究の 112 本の論考から、「コミュニケーション教育のあり方」という観点で選び取った記述について絞り込みを行い、計 100 のデータを抽出してコミュニケーション教育の現状の把握を試みた。次に、その結果を踏まえ、筆者らが検討した「日本語教育においてコミュニケーション教育が目指すもの」に関する 28 の記述を基礎データとして、その考察を行った。（2）では、待遇コミュニケーションに関する先行研究の 41 本の論考から「待遇コミュニケーション教育のあり方」という観点で選び取った記述について絞り込みを行い、計 151 のデータを抽出し、現状についての把握を行った。次に、その結果を踏まえ、筆者らが考える「待遇コミュニケーション教育のあり方、今後の課題」に関する 40 の記述を基

礎データとして、その考察を行った。分析・考察の方法としては、(1)、(2)ともにKJ法を用いた。グループ編成として、「ラベル拵げ→ラベル集め→表札づくり」という作業を繰り返す、最終的に、島（データ群）としてまとめ、図式化した。

3. 結果とその考察

3-1. コミュニケーション教育の現状

先行研究の論考からコミュニケーション教育がどのように捉えられてきたかを追求した結果、次の八つのデータ群にまとめられた。

＜1＞コミュニケーション教育の実現のための課題、＜2＞異文化間コミュニケーションの教育を考える、＜3＞学習者のニーズに応えるための教師の役割、＜4＞教室を社会とするための教師の役割、＜5＞動態的コミュニケーションによる「人材」の育成と豊かな共同体の構築、＜6＞気づきを促す活動と人間の情意的側面に着目する重要性、＜7＞他者との関わりによることばと人間関係の構築とその意味、＜8＞日本語教育が目指す今後の方向性

＜1＞においては、言語形式重視ではなく、言語の運用に関わる全ての能力（情報伝達能力や社会言語能力など）を含む四技能の育成が重要であり、技能別に教材を分けること、現実的な状況を細かく設定し、現実的な目的の達成を目標とすること、個別学習への対応などが必要であることが示された。さらに＜2＞においては、母語話者と非母語話者とのインターアクション、コミュニケーションの動態性、多様性について、異文化理解、異文化摩擦など、複数の視点を持って検討する必要があることが示された。その一方で、＜3＞においては、日本語母語話者と同じように日本語で楽しくやり取りをしたいと考える学習者に対して、教師は談話レベルの視点を持って一般性のある日本語コミュニケーションの特徴を示すこと、学習ストラテジーの使用などを通して、学習者が言語学習を自律的に遂行していけるように指導する必要があることも示された。＜4＞においては、次のような教室の捉え方が明らかとなった。日本語教室も多様で豊かな一つの社会となるが、教室空間をコミュニケーション共同体へと変質させるためには、「学習者を自立的で協働的な表現主体として育成する」ための「発動装置」が必要である。教師には、その空間の実現に向け主体的に考え、柔軟に変化していく力が問われる。そして、＜5＞においては、次のような学習者の捉え方が明らかとなった。固有の考えを持った主体的な存在である学習者は、動態的コミュニケーション活動を通じ、自分のテーマの発見・形成をし、自らが帰属する社会とは何かを考える一つの「人材」となりうる。それは、教室の中に個性豊かな共同体を構築するということにもつながる。＜6＞からは、気づきを促す重要性和「情意的側面への注目」の必要性が見えてきた。社会言語学的知識は、より現実的な状況とともに提示する必要があるなど、場面ごとに的確な判断と自発的発信を促し、互いのフィードバックを繰り返していくことで、円滑な会話能力が養われていく。そこでは、互いに発言をどう理解したかといった印象を語り合うことなどの気づきを促す活動が重要になるだろう。＜7＞からは、人間関係の構築と社会性に関して、次のことが示された。日本語教育実践が目指すのは、他者との関わりの中で、参加者が主体となり、考えを表現し、探り、互いに創り、創り直していくことである。この伝え合いにより、日本語のコミュニケーション能力が向上し、人間関係も築かれていくが、教育においても、自己や他者との関係から生じる変化、

人間関係の構築など様々な点に目を向け、支援や研究を進めていくことが重要である。さらに、このような関係構築の視点は、教師が社会性を失わずに教育へと向き合うという姿勢にもつながる。最後に、＜8＞今後の方向性としては、次のことが示された。コミュニケーション行為を客観的に捉える教育は、他者への理解や行為の背後にある国や立場を超えた多様な価値観への理解にもつながる。それゆえ、日本語教育には、日本語を通して社会へ参加する自己を更新していくといった人材育成という新たな方向性も求められているのではないだろうか。

3-2. 日本語教育においてコミュニケーション教育が目指すもの

コミュニケーション教育が目指すものに関する発表者らの記述を追究した結果、次の八つのデータ群にまとめられた。

＜1＞「人と人との関係」という観点、＜2＞学習者という存在と情意的側面、＜3＞教室空間の捉え方、＜4＞形式重視から人材育成の教育まで、＜5＞教育観／学習観への着目、＜6＞教育観の違いを乗り越える、＜7＞日本語教育と他分野とのつながり、＜8＞新たな方向性の提示と発信

コミュニケーション教育を考える上での重要な観点として＜1＞においては、次のことが明らかとなった。コミュニケーションを通じた学習者の主体的な他者との関わり、それによる人間関係の構築や、社会とのつながりといった「人と人との関係」がコミュニケーション教育における大きな課題になる。次に、そうした「人と人との関係」を学習者という視点で捉えた＜2＞においては、次のことが示された。人と人との関係によって生じるコミュニケーションの教育において中核をなすのは、コミュニケーション行為を行う学習者という人間であるため、学習者とは、どういう存在なのかについても議論を深めていく必要がある、それとともに、コミュニケーション行為に関わる情動的な側面についても明確にしていくことが必要である。＜3＞、＜4＞、＜5＞は、種々のコミュニケーション教育としてまとめられ、それぞれ次のことが明らかとなった。＜3＞教室の捉え方においては、「教室」を現実とは乖離した場と捉えるのか、「教室」も現実と同じように存在する一つの社会と捉えるのかという考え方の異なりがあるが、それぞれの視点に基づいた教育のアプローチや学習を明確に示す必要がある。＜4＞の教育アプローチに関しては、「形式的な点を重視した日本語学習としてのことばの教育」、「コミュニケーション主体の変容や人材育成というようなことばを通じた教育」など、段階の異なる様々なコミュニケーション教育のアプローチが存在することが述べられ、特に後者のような主体の成長に関わる教育においては、その特徴を教室活動や教材などの具体的な方策により示していく必要性が明らかになった。＜5＞においては、「教室・教師・学習者のあり方」は、教師と学習者双方のコミュニケーション教育観／学習観に左右されると言え、そうした「コミュニケーション教育観／学習観」に着目することも重要な課題であることが示された。＜6＞においては、上記のように、＜3＞、＜4＞、＜5＞といった教育などに対する様々な考え方が存在しているが、多様なコミュニケーション教育のアプローチは、互いに相容れないというわけではなく、むしろそうした教育観につながる考えを教師が持つことにより、自身のコミュニケーション教育における位置づけを示すことができ、互いに理解し合えるものになることが示唆さ

れた。今後のコミュニケーション教育の課題にもつながる<7>、<8>では、次のことが明らかとなった。<7>からは、教室空間や学習者を育成するための方策は、日本語教育に限らない他分野からも検討できることが挙げられ、そうした日本語教育以外の領域における視点を日本語教育にどのように取り込むか、それと同時に日本語教育独自の視点を他分野へどのように提供できるかが課題となることが示された。そして、<8>からは、日本語教育として新たな方向性を示し研究・実践していくとともに、日本語教育の必要性や関わりを広く発信していくことが今後の課題となることが示された。

3-3. 待遇コミュニケーションの現状

先行研究において、待遇コミュニケーション教育がどのように捉えられてきたのかを追究した結果、次の七つのデータ群としてまとめることができた。

<1>理念と実践の一体化、<2>場面、意識・内容・形式の連動、その総合的能力の向上、<3>個別性と一般性の関連・教室の文脈、<4>「伝え合い」と「積み重ね」、<5>学習者と教育者がなすべき要点、<6>ありたい自分・人としての成長、<7>主体の平等性

<1>からは、日本語教育においては、実践と理論が一体化していることが大切であり、待遇コミュニケーション教育においても、それは同様であるということが示された。加えて、その実践では、教師・学習者ともに、言語観・言語教育観を理解した上でコミュニケーション行為の力を付けていくための最適な方法を検討していく必要があると言える。<2>からは、待遇コミュニケーション教育において目指すべき能力として、次のことが示された。待遇コミュニケーション教育においては、学習者の場面に対する認識に重点を置いて、意識、内容、形式の的確な連動を目指した、非言語も含む表現行為・理解行為の総合的能力の向上を目指すべきである。<3>からは、そうした待遇コミュニケーション教育においては、個別性と一般性の関連・教室の文脈も重要な視点となることが示された。学習者の経験や個人化された理解などの個別性は、他者との話し合いにより一般性を持つことになる。「個別性」と「一般性」の関係性は、「教室の文脈」を意識して活用することで、可視化される。さらに<4>からは、学習者、教師を含めたすべての参加者が、コミュニケーション主体として「伝え合い」と、その「積み重ね」をすることが重要になること、そこでは、「参加者」として、主体の意識や気づきを得ること、「観察者」として、それらを客観的に捉えることの両面が求められることが明らかとなった。<5>においては、教育を実現するために学習者と教師がなすべき要点として、次のことが明らかとなった。学習者は、コミュニケーション主体として自分を認め、他者とのコミュニケーションを通して理解と内省を繰り返し、自身のコミュニケーションを創っていくこと、それに対する自覚や修正していく力を養うこと、その価値観には多様性があり、優劣や正解があるわけではないこと、主体の中でも多様性が生じることなどを認識することが重要である。また、教育者はその支援を行うこととなる。そして、待遇コミュニケーション教育の目指す方向性につながる<6>からは、次のことが明らかとなった。待遇コミュニケーション教育では、コミュニケーション主体同士の相互尊重に基づく、よりよい人間関係の構築を目指している。それは、コミュニケーション主体の生き方にも通じるものであり、主体が、ありたい自分

を描き、社会的・文化的な、人としての成長につなげていけるような方向性が求められるだろう。最後に、＜7＞からは、主体の平等性が示された。待遇コミュニケーションの立場に立てば、すべてのコミュニケーション主体は、日本語でコミュニケーションするという点において平等な関係に立ちうると言える。日本語が母語かどうかを問わないという考え方に立てば、今後の待遇コミュニケーション教育の可能性も、より広い視野で考えていくことができるのではないか。

3-4. 待遇コミュニケーション教育における今後の課題

待遇コミュニケーション教育における今後の課題とは何かを考察をした結果、以下の六つのデータ群としてまとまった。

＜1＞「教室」を通した明示的・暗示的な教育／学習の重要性、＜2＞一人のコミュニケーション主体としての教師に求められる姿勢、＜3＞教師に求められるコミュニケーション行為における「多様性」に対する理解、＜4＞学習者に求められる「言語教育」「人間教育」に対する理解、＜5＞ コミュニケーションの動態性に注目することの意味、＜6＞主体の平等性に対する教育上の意味

まず、＜1＞、＜2＞、＜3＞においては、教師に求められる課題として次のことが明らかとなった。＜1＞においては、まず、教師は、「教室」を通した明示的・暗示的な教育／学習の重要性」を自覚し、具体的な支援方法を工夫することが重要になる。また、教師は、＜2＞で示されたように「一人のコミュニケーション主体としての姿勢」も求められている。一人のコミュニケーション主体としての実践者であり、教育者であり、教育研究者である教師には、自身の言語観・言語教育／学習観の自覚および実践に基づいた学習者への支援と常によりよい教育を目指す姿勢を持つことが今後の課題となってくると言えるだろう。さらに、＜3＞コミュニケーション行為における「多様性」に対する理解が求められ、個々のコミュニケーション主体によるコミュニケーション行為の「個別性」「共通性」「一般性」の関係や、種々の「多様性」についての認識を学び、育てていくための、一つの正解に頼らない様々な教室活動、実践などの工夫が期待されると言える。次に、学習者においても、＜4＞「言語教育」「人間教育」に対する理解、要するに「〈言語＝行為〉観」に立てば「言語教育」「人間教育」は共に総合的な人間力を高めるための要因となる学びに繋がる、ということを理解してもらう必要がある。言い換えるならば、学習者も、言語力の向上が人間力の向上、他者との関係性およびよりよい社会の構築を意味することを理解する必要があるということになる。待遇コミュニケーションの実践において、教師や学習者は、＜1＞から＜4＞に示したような様々な点を考慮することが求められると言えるが、それは、教育において、コミュニケーションの動態性に着目しているということとも重なるだろう。そして、それは＜5＞に示されたようなコミュニケーションの動態性に着目することで、物事を相対的に捉えることができるということともつながる。それによって、教師と学習者は共に一人のコミュニケーション主体として総合的能力の向上を目指すことになり、「ありがたい自分」「人としての成長」といった共通の課題を持つことにもなると言える。また、こうした「主体」という捉え方に重点おくとことは、教師・学習者だけではない、主体としての平等性につながる。つまり、＜6＞で示されたような「全ての人は、日本語でコミ

コミュニケーションするという点において平等な関係に立ちうる」ということであり、その意義を日本語話者（非母語話者および母語話者）へ、日本語教育においてどのように認識させていくか、それに関する実践的な研究も課題となると言えるだろう。

4. 日本語教育における待遇コミュニケーション教育のあり方

「日本語教育においてコミュニケーション教育が目指すもの」からは、従来の「形式重視の教育」から「人材育成」という新しい方向性までコミュニケーション教育は多岐にわたり、そうした教室活動などの前提となる考え方／教育観の異なりの様相が浮き彫りとなった。しかしながら、日本語教育としては、「教育観の違いを乗り越える」必要があり、コミュニケーション教育の多様性を自覚することなどが求められると言える。一方、「待遇コミュニケーション教育」では、学習者の表現行為、理解行為、「やりとり」とその「くりかえし」というコミュニケーション行為のプロセスのすべてを対象とし、コミュニケーション主体の認識に基づいた「場面」、「意識」、「内容」、「形式」の全てが連動しているということ自体に着目することが重要となる。このような立場で捉えれば、コミュニケーション教育は、例えば、形式に関する教育が重要だ、人間教育が重要なのだといったこれまでの議論や論争、種々の考え方の異なりも、あまり意味をなさなくなる。コミュニケーション行為を「形式」か、「主体の認識」かといった点から捉えるのではなく、「形式」もコミュニケーション主体の認識に基づき選択されており、その連動の事実自体に着目することこそが重要だからである。そして、そのためには、必然的にコミュニケーション主体という「人」に目を向けることとなる。コミュニケーション教育においても、「人と人との関係」という観点の重要性が示されていたが、そうした「人」、コミュニケーション主体からコミュニケーション／コミュニケーション教育を捉えるという考え方こそ、待遇コミュニケーション教育において主眼の置かれていることそのものだと言えるだろう。

5. おわりに

今後は、日本語教育としてのコミュニケーション教育について検討しつつ、コミュニケーション教育としての待遇コミュニケーション教育のあり方や展望などについても考察を進め、その実践、実践研究へとつなげていきたいと考えている。

参考文献

- (1) 蒲谷宏 (2012) 「待遇コミュニケーション教育の構想 (Ⅱ)」『早稲田日本語教育学』11, pp. 1-19
- (2) 蒲谷宏 (2013) 『待遇コミュニケーション論』大修館書店
- (3) 蒲谷宏・任ジェヒ・平松友紀 (2017) 「待遇コミュニケーション教育のあり方」『待遇コミュニケーション研究』15, pp.168 - 201
- (4) 川喜田二郎 (1986) 『KJ 法—渾沌をして語らしめる—』中央公論社

中国人上級学習者の相手言語接触場面と第三者言語接触場面における発話の重なりについて

陳新（文教大学大学院生）

1. はじめに

実際の会話の中では、複数話者の発話が同時に現れる現象がしばしば起こる。このような現象は発話の重なりと呼ばれ、母語話者の会話においては、発話の重なりは必ずしも話者交替規則に違反するものではなく、会話参加者の同意や共感などを表し、相手と調和して会話を作り上げる効果もあるとされている（木暮 2002 など）。一方、日本語学習者による重なりは、先行話者の発話を妨害するなど、否定的に捉えられることが多く、学習者の言語能力不足を理由に結論付けられることが多かった（劉 2012 など）。しかし、言語習得を考える上で、話し相手が目標言語の母語話者か否かという要因が学習者内部に生じる日本語のバリエーションに影響を与える可能性は看過できないという報告がある（陳・川口 2012, 陳 2017 など）。そこで、本発表では、対話者が日本語母語話者であるか否かという違いが学習者の発話の重なりにどのように影響するかを明らかにすることを目的として、日本語母語話者との相手言語接触場面（以下「相手場面」）に加え、非母語話者との第三者言語接触場面（以下「第三者場面」）を設定し、比較分析を行う。

2. 調査概要と分析方法

本調査では、会話場면을親しい友人同士に設定し、会話参加者の社会的属性を統制するために、全データ協力者を大学に属する学部生と大学院生（すべて 20 代の女性）とした。更に、母語の要因を除くために、第三者場面における CNS の会話相手を韓国語上級学習者に統一し、中国人上級学習者（CNS）6 名と友人関係にある日本人（NS）5 名、韓国人上級学習者（KNS）4 名との 2 場面 10 組による自由会話、合計 220 分の会話を収録した。調査時期は 2010 年 10 月及び 2016 年 6 月である。会話の収録が全て終了した後、フォローアップインタビューを行った。表 1 に学習者のインフォーマント情報を示す。

表 1 日本語学習者のインフォーマント情報

参加者	日本語能力	出身地	性別	年齢	滞日期間	日本語学習歴
CNS1	上級	中国	女	25	2 年 7 ヶ月	5 年 6 ヶ月
CNS2	上級	中国	女	21	1 年	3 年 2 ヶ月
CNS3	上級	中国	女	21	1 年	3 年 2 ヶ月
CNS4	上級	中国	女	23	1 年 8 ヶ月	5 年 2 ヶ月
CNS5	上級	中国	女	22	6 年	3 年
CNS6	上級	中国	女	24	1 年 8 ヶ月	5 年 2 ヶ月
KNS1	上級	韓国	女	27	4 年	6 年 6 ヶ月

KNS2	上級	韓国	女	21	1年1ヶ月	7年
KNS3	上級	韓国	女	21	1年	4年
KNS4	上級	韓国	女	21	1年	4年

分析の手順として、まず相手場面と第三者場面における CNS による発話の重なりを分類し、その機能を考察する。次に、その出現頻度から両場面の特徴及び違いを明らかにする。

3. 分析結果と考察

3-1. 発話の重なりの分類

本発表では、サックス他（2010）の話者交替規則をもとに、重なりを「発話冒頭における同時発話」（以下「発話冒頭」）、「発話終了付近における同時発話」（以下「発話終了付近」）、「発話途中における同時発話」（以下「発話途中」）の3種類に分類した。具体的な会話例に基づいて、以上の重なりについて説明する。

3-1-1. 発話冒頭にける同時発話

これは、前の話者が発話権を渡した後、参加者2人が同時にターンを開始したために生じた重なりである。

例1（CNS2の送別会について）

80 NS2: わっち?。

81 CNS2: わっち《少し間》。

→82 NS2: [<いいね> { }]。

→83 CNS2: [<わっち> { }] と一緒に。

例1では、80NS2の「わっち?」（大学のサークル名）という質問に対し、CNS2は81で「わっち」と答えて、間を少し置いて、発話権を譲ってターンを終了したが、次の83で再びターンを取って「わっちと一緒に」と言い始めている。それと同時に、NS2は、CNS2から81「わっち」という応答をもらったために発話権を取得し、82で「いいね」と評価を表している。そのため、NS2とCNS2のターンが82と83で同時に開始され、発話冒頭で発話が重なっている。このような重なりは、二人の会話参加者がターン移行の適切な場（TRP）で同時にターンを開始したために起こったもの、つまり、話者交替規則を指向するために起こったものであると言える。

3-1-2. 発話終了付近にける同時発話

これは、先行発話が終了すると予測できる箇所（TRP）で、もう一人の話者がターンを開始したために生じた重なりである。

例2（CNS2の帰国に関する話題について）

→35 NS2: 中国に帰るんだよね, [<〇〇ちゃん> { }] (CNS2の名前)。

→36 CNS2: [<そうよ> { }], 一カ月しかないよ。

例2では、NS2の35「中国に帰るんだよね」という発話文は、形式上は終了している。そのため、NS2の発話のターンがここで終了すると予測したCNS2が36で「そうよ」と次の発話を始めているが、この時、NS2が「〇〇ちゃん」と主語を付け加えたために重なりが生じている。このような重なりは、木暮（2002）によれば、TRPが予測可能であることに基づくもので、CNSの積極的な参加姿勢の表れとして捉えられる場合が多い。

3-1-3. 発話途中における同時発話

これは、現話者のターン移行の適切な場（TRP）ではない箇所、もう一人の話者が発話を挿入するために生じた重なりである。本発表では、このような重なりを「割り込み発話」と呼ぶ。

例3 (中国映画の日本語訳について)

→317 NS2:だから, すごく難し[<いと思う>{<}<]。

→318 CNS2: 「くそう、だから>{>}意味もちよっと変わったみたいで。」

例3ではNS2が317で「だから、すごく難しいと思う」と話している途中で、CNS2が318で「そう、だから」と発話を開始したために重なりが生じている。このような割り込み発話は一見話者交替規則に違反するもののように見えるが、割り込んだ話者がその割り込みを通じて何らかの行動を達成しようとするのではないか。

本発表では劉（2012）を参考にし、「割り込み発話」の機能を大きく「協調的な割り込み」と「支配的な割り込み」の2つに分類した。更に「協調的な割り込み」は、「①評価・感想」「②情報付加・補足」「③共話作り」「④質問・確認」の4つに、「支配的な割り込み」は「⑤新情報提示」「⑥反論」の2つに下位分類された。各機能の特徴及び例文を表2に示す。

表 2 割り込み発話の機能の分類

機能		特徴	例文
協 調 的 な 割 り 込 み	①評価・感想	先行発話に対して 同意・共感・関心 などを表すコメン トや感想を挿入す る。	例 4 (KNS2 の沖縄旅行について) →136 KNS2:で、もともと、私はなんか、8 月に、なんか高校の友達 と沖縄行く予定だったけど、それは便がないことにな っちゃって、結局、なんか[. →137CNS2: [行きたい、行きたい。 138 KNS2:で、むしろ来年 2 月ぐらいに沖縄に行こうって、その ぐらいになっちゃった。
	②情報付加 ・補足	先行発話に関連す る情報を付け加え て、相手の発話を 補足する。	例 5 (KNS2 の大学の学科の名前変更について) →478 KNS2:それと、フランス語とドイツ語の学科 [。 →479 CNS2: [ヨーロッパ。 480 KNS2 そう、ヨーロッパ系言語。
	③共話作り	会話参加者が共同 で一つの発話を作 りあげていく。	例 6 : (KNS1 の出勤先の困ることについて) →198 KNS1:お婆さんがいると[. →199 CNS1: [絶対何か話しかける。 200 KNS1: 30 分ぐらいかかるね。
	④質問・確認	先行発話に対して 質問や確認を挿入 する。	例 7 (中国の中学校の恋愛禁止について) 498 NS2:でそれはずっと言ってた、確かに学校も恋愛禁止みたい。 499 CNS2:あー。 →500 NS2:中学校も[. →501 CNS2: [それはあるんだ、日本には?。 502 NS2:日本じゃない、中国、中国。
	⑤新情報の	先行話者の内容と	例 8 (中国の有名な小説『活着』の主人公の死について)

支配的な割り込み	提示	関連性が弱い情報や新たな話題を挿入する。	352-1 NS2:なんかさ、『活着』の,, 353 CNS2:ああ, <その人>{<}. →352-2 NS2:<主人公>{<}は饅頭, あ, お医者さん[<がさ>{<}. →354 CNS2: [<ああ>{<}], <u>それは水, 水のせいで。</u> 355 NS2:水のせい?あ, もう。
	⑥反論	相手の話や意見に対して反論を表すために, 相手の発話に割り込む。	例9 (ニュージーランドの友達について) 328 KNS2: うん, ニュージーランドだし, チケット高いじゃん。 →329 KNS2: ええと, でもまあね, Facebook とかで写真とか見ると, なんか “えっ” [。 →330 CNS2: <u>違うよ。</u> 331 CNS2: 本人に会いたいよ, 写真だけじゃなくて。

表2に示した①②③④のような「協調的な割り込み」は, 相手の発話権を取るわけではなく, 相手の発話への興味深さや関心を示したり, 相手の発話を補助したりして, 相手とともに会話を構築していこうという機能があると考えられる。一方, ⑤と⑥のような「支配的な割り込み」は, 自分の発話と意見を優先させるための, 相手に不快感を与える妨害的な言語行為と考えられる。このようなCNSによる重なり, 特に, 割り込み発話には, 相手場面と第三者場面においてどのような特徴や違いがあるのだろうか。

3-2. 両場面における発話の重なりの特徴

まず, 両場面におけるCNSによる「発話の重なり」について量的分析を行う。表3-1に示したように, CNSによる発話の重なりの合計は, 相手場面で162発話, 第三者場面で221発話で, χ^2 検定の結果, 相手場面より第三者場面の方が有意に多く起こっており ($\chi^2(2)=21.014$, $p<.001$), 重なりには相手が日本語母語話者であるか否かが影響することが把握された。更に, 重なりを分類すると, 両場面ともに「発話途中」の重なりが最も多く, 次いで「発話終了付近」「発話冒頭」の順に生じていた。表3-2に示した残差分析の結果, 「発話途中」の重なりの頻度は第三者場面で有意に高く, 「発話冒頭」の重なりは相手場面で有意に高いことが分かった。

表3-1 両場面における発話の重なり

談話数 (%)

	発話冒頭	発話終了付近	発話途中	合計
相手場面	41 (23.3)	46 (28.4)	75 (46.3)	162 (100)
第三者場面	23 (10.4)	49 (22.2)	149 (67.4)	221 (100)
合計	64 (16.7)	95 (24.8)	224 (58.5)	383 (100)

($\chi^2(2)=21.014$, $p<.001$)

表3-2 残差の一覧表

	発話冒頭	発話終了付近	発話途中
相手場面	3.9***	1.4 ns	-4.1***
第三者場面	-3.9***	-1.4 ns	4.1***

(ns: not significant, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$)

この両場面の差は何を物語っているのだろうか。「発話冒頭」は話者交替規則を指向する

ために起こるものである。このような重なりは相手場面で有意に高いことから、CNS は、相手場面では相手が母語話者であることを意識し、順番交代規則を指向しながら次の話し手になろうとしていることが窺える。一方、「発話途中」すなわち「割り込み発話」は、一見、話者交替規則に違反するようなものであり、このような重なりが第三者場面で有意に高いことから、CNS は、第三者場面では話者交替規則への配慮より、積極的な会話参加に意識が傾いていることが示唆される。

次に、「発話途中」すなわち「割り込み発話」を分類すると、表 4-1 に示したように、両場面ともに「協調的な割り込み」の方が「支配的な割り込み」より圧倒的に多かった。CNS は、両場面ともに相手の発話へ共感などを示しながら協調的に会話を進めようとしていることが窺える。

表 4-1 両場面における割り込み発話

談話数 (%)

	協調的な割り込み	支配的な割り込み	合計
相手場面	67 (89.3)	8 (10.7)	75 (100)
第三者場面	116 (77.9)	33 (22.1)	149 (100)
合計	183 (81.7)	41 (18.3)	224 (100)

($\chi^2(1) = 4.398$, $p < .05$)

また、表 4-2 に示した残差分析の結果、「協調的な割り込み」は相手場面で有意に高いのに対し、「支配的な割り込み」は第三者場面で有意に高いことが分かった。この結果から、「相手場面」において CNS は、友達同士であっても、反論のような意見の対立を避け、妨害的な割り込み発話を控える傾向があるのに対して、第三者場面では、割り込み発話の妨害的な側面への配慮が薄れ、反論の意見でも、明瞭に自分の意見を表現することを優先する傾向が推測される。

表 4-2 残差の一覧表

	協調的な割り込み	支配的な割り込み
相手場面	2.1*	-2.1*
第三者場面	-2.1*	2.1*

(ns: not significant, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

更に、「協調的な割り込み」と「支配的な割り込み」の談話を、3-1-3 に示した下位分類に従って分類した。その結果を表 5・表 6 に示す。表 5 の「協調的な割り込み」では、 χ^2 検定の結果、「①評価・感想」「②情報付加・補足」「③共話作り」「④質問・確認」の各分類は両場面には有意差がなかったが、興味深いのは、第三者場面の「①評価・感想」と「③共話作り」のための割り込みが相手場面の 2 倍近いということである。つまり、第三者場面では、CNS は、相手の発話に対する自己の感情を直ちに伝えようとし、また、相手の意図を察して先取りをすることが多いと考えられる。

表 5 両場面における「協調的な割り込み」

談話数 (%)

	①評価・感想	②情報付加・補足	③共話作り	④質問・確認	合計
相手場面	26 (38.8)	23 (34.3)	10 (14.9)	8 (11.9)	67 (100)
第三者場面	50 (43.1)	34 (29.3)	21 (18.1)	11 (9.5)	116 (100)
合計	76 (41.5)	57 (31.2)	31 (16.9)	19 (10.4)	183 (100)

($\chi^2(3) = 1.032$ ns)

一方、表 6 の「支配的な割り込み」では、 χ^2 検定の結果、各分類は両場面には有意差がなかったが、両場面ともに「⑤新情報の提示」が「⑥反論」の 3 倍の数値を示しており、

圧倒的に「⑤新情報の提示」のための割り込みが多いことが分かる。つまり、CNS は、どちらの場面においても、相手の発話に関する新しい情報を加えようとして「割り込む」のであり、それは積極的に会話に参加しようとする姿勢の現れと捉えられる。談話数として、第三者場面の「⑤新情報の提示」(25 談話)が相手場面(6 談話)の 4 倍以上になるということは、第三者場面で CNS は、緊張感が緩和され、より積極的に会話参加を志向するようになると考えられるだろう。

表 6 両場面における「支配的な割り込み」 談話数 (%)

	⑤新情報の提示	⑥反論	合計
相手場面	6 (75.0)	2 (25.0)	8 (100)
第三者場面	25 (75.8)	8 (24.2)	33 (100)
合計	31 (75.6)	10 (24.4)	41 (100)

($\chi^2(1) = .002ns$)

4. まとめ

以上のように、相手場面での重なりは「発話冒頭」と「協調的な割り込み」で生じやすいのに対し、第三者場面での重なりは「発話途中」に多く生じ、「支配的な割り込み」が有意に多かった。更に、「発話途中」の「協調的な割り込み」と「支配的な割り込み」を質的に分類した結果、「①評価・感想」「③共話作り」の「協調的な割り込み」、「⑤新情報の提示」の「支配的な割り込み」は、第三者場面の方が多く生じたということが分かった。この結果から、「相手場面」において CNS は、友達同士であっても、相手が母語話者であることを意識し、妨害的な割り込みを控えようする傾向が強いのに対して、「第三者場面」では、発話自体に意識が向けられ、積極的に相手の発話に共感を示し、明瞭に自分の感情を表現し、新情報を加えて、積極的な会話参加を志向することが推測される。以上のことから、学習者が参加する会話の様相には、「相手の母語」という言語外的要因が影響を及ぼす可能性が示唆される。

今後の課題として「疎」の場面の会話データを収集し、「親」の場面との比較分析を行いたい。

参考文献

- (1) H.サックス,E.A.シュグロフ,G.ジェファソン/西阪仰[訳] (2010)「会話のための順番交替の組織」『会話分析基本論集』世界思想社
- (2) 木暮律子 (2002)「話者交替における発話の重なり—母語場面と接触場面の会話について—」『日本語科学』11
- (3) 陳新・川口(2012)「中国語を母語とする日本語上級学習者の文末スタイルシフトに関する一考察」『言語と文化』25
- (4) 陳新 (2017)「中国語を母語とする日本語上級学習者の割り込み発話に関する一考察」『言語文化研究科紀要』3 文教大学大学院言語文化研究科
- (5) 劉佳琄(2012)「会話における割り込みについての分析:日本語母語話者と中国人日本語学習者との会話の特徴」『異文化コミュニケーション研究』24 神田外語大学異文化コミュニケーション研究所

ブラジルの日系人の子どもたちの二言語作文に関する一考察

—産出量に着目して—

伊澤明香（大阪大学大学院生）

1. はじめに

日本人がブラジルへ移民して 110 年目を迎えた。今日のブラジルでは日系人が約 150 万人と世界最大規模を誇る。しかし、異国の地で世代を超えて言語を継承することは非常に難しく、特に 3 世以降は継承語を喪失しやすいといわれており(中島 2016)，ブラジルの日系社会は日本語保持という課題を抱え続けている。

本発表はブラジル在住の主に日系 3・4 世の子どもたちへの「書く力」に焦点を当て、二言語作文調査を通して、日本語の「書く力」の実態把握及び日本語とポルトガル語の作文能力の間には関係があるかを産出量に着目して明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

多文化・多言語環境で育つ子どもたちの作文力を考える際には、モノリンガルの子どもや成人とは異なる視点が必要だと考えられている。

中島・佐野(2016)によると、多文化・多言語環境で育つ年少者の作文力の分析には、年齢、滞在年数、入国年数、母語力に留意する必要があるという。

カナダの日本語補習校で日英作文力を調査した中島(2013)は、「書く力」は会話力、読解力と異なり、一度身につくとなかなか落ちないという特徴を持っていること、また日本語の作文力は出国年齢や滞在年数の影響が非常に少なく、年齢の影響が強い領域であることを明らかにした。

日本在住の外国人児童については、齋藤ほか(2014)が日本で生まれ育った外国人児童を対象に日本語作文の発達に関する調査を行った。その結果、文字数に関しては低学年では低迷しているが中学年から高学年にかけて急速に増加傾向にあり、中学年以降は日本人児童と同等の長さの作文が書けるようになったという。また、文節数に関しては低学年から高学年にかけて 1 文当たりの文節数が段階的に増加すると述べている。

また、多文化・多言語環境で育つ子どもたちの特徴にも配慮する必要がある。カミンズ(2011)は二言語相互依存説を提唱し、多文化・多言語環境で育つ子どもの二言語能力は別々ではなく、相互に関係し合っている点に注目する必要があると述べている。在日ブラジル人中学生への日本語とポルトガル語の二言語作文調査を実施した生田(2002)では、作文能力が発達しているかどうかは、産出量に反映し、さらに二言語間での相関に関しては「産出量」「語彙の多様性」「構成と内容」について見られカミンズの提唱する二言語相互依存説を反映するものであると示唆している。

ブラジルでの日系人の日本語能力に関しては、自己評価に基づく質的研究(朴・森・工藤、

2014)が中心で、日系人の子どもたちへの二言語作文調査は管見の限り見当たらない。本発表でブラジルにおける二言語作文を考察することで、日系ブラジル人の子どもの「書く力」に関する研究の一助となることが期待される。

3. 調査概要

3-1. 調査地

2017年4月から5月にかけて、ブラジルの日本語学校4校で日本語とポルトガル語の作文調査を実施した。日系人人口一位のサンパウロ州ではC校、P校、I校の3校で、日系人人口三位のパラー州ではT校1校で調査協力を得た。

C校、P校は平日週に5日、半日授業がある。I校は週に1・2回、T校は週に2回授業を実施している。調査は、学校及び保護者への許可を得た上で実施した。

3-2. 調査協力者のプロフィール

調査協力者は、主にブラジルの日系3・4世の子どもたちで、日本語作文では50名、ポルトガル語作文では44名の協力を得ることができた。両言語での実施者は44名である。作文のテーマは、外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA(文部科学省2014以下DLA)「書く」の学年別テーマから、低・中学年には「大切なもの」、高学年・中学生には「学校紹介」を選択した。

日本語作文「大切なもの」の調査協力者は低・中学年の7名で平均年齢は9.1歳である。また、日本語作文「学校紹介」(小学校高学年・中学生用)の調査協力者は、43名で平均年齢は13.2歳である。

一方、ポルトガル語作文「大切なもの」の調査協力者は、7名で平均年齢は9.1歳である。また、ポルトガル語作文「学校紹介」の調査協力者は、37名で平均年齢は13.3歳である。

表1 調査協力者の属性

学校名	C校	P校	I校	T校	総計/平均/SD
場所	サンパウロ州			パラー州	4校・2州
日本語作文 合計	12名	28名	4名	6名	50名
テーマ「大切なもの」	3名	3名	1名	0名	7名
年齢	8～9歳	9～10歳	9歳	-	8～10歳
M	8.6歳	9.6歳	9歳	-	9.1歳
(SD)	(0.47)	(0.47)	(N/A)	-	(0.63)
テーマ「学校紹介」	9名	25名	3名	6名	43名
年齢	12～17歳	11～16歳	10～12歳	11～12歳	10～17歳
M	14.5歳	13.5歳	11歳	11.1歳	13.2歳
(SD)	(1.77)	(1.55)	(0.81)	(0.37)	(1.86)
ポルトガル語作文 合計	12名	23名	4名	5名	44名
テーマ「大切なもの」	3名	3名	1名	0名	7名
年齢	8～9歳	9～10歳	9歳	-	8～10歳

M (SD)	8.6 歳 (0.47)	9.6 歳 (0.47)	9 歳 (N/A)	- -	9.1 歳 (0.63)
テーマ「学校紹介」	9 名	20 名	3 名	5 名	37 名
M 平均 (SD)	12～17 歳 14.5 歳 (1.77)	11～16 歳 13.6 歳 (1.42)	10～12 歳 11 歳 (0.81)	11～12 歳 11.2 歳 (0.4)	10～17 歳 13.3 歳 (1.82)

3-3. 調査手順

まず日本語とポルトガル語の作文調査をした。作文用紙は、アイデアシートのスペースを設け、日本語に関しては横書きでも縦書きでも使用可能な作文用紙を独自に作成した。調査は授業の1コマを使って一斉に²実施し、制限時間は40分とした。実施に際しては、C校とP校では筆者が直接授業中に、I校とT校では筆者から直接実施要項について説明を受けた各学校の日本語教師が担当した。作文開始前には、筆者または担当の日本語教師が実施方法と作文用紙の使い方を説明した。アイデアシートの使用の有無は調査協力者の判断に任せられたが、開始から5分経った際には作文を開始するようにアナウンスをした。ポルトガル語と日本語の作文調査は同日には実施せず、1日に1作文ずつ時間を空けて後日行うように配慮した。

また、フォローアップ調査として協力を得ることができた保護者に家庭内言語環境に関するアンケートや調査協力者と保護者へのインタビュー及び教師へのインタビューを実施した。

4. 調査結果

分析の際には日本語作文は日本語リーダビリティ測定³を、ポルトガル語作文は Tests Document Readability⁴を使い、数量データに変換した。本発表では、特に産出量に着目して考察を行う。二言語作文の産出量を測るために、生田(2002)と同様に二言語間の単位の差が最も小さくなるように配慮し、日本語作文の文節数とポルトガル語作文の語数を数えた。

4-1. 各年齢における作文の産出量の推移

分析の結果、日本語作文においては8歳から11歳では一作文当たりの文節数(平均)が33.4であったのに対し、12歳以上になると文節数が94.1と増加傾向にあった。図1で示した通り、各年齢別の推移を見ると12歳から急速に文節数が大きくなっていることが分かる。これは中島(2013)において、「書く力」は出国年齢や滞在年数の影響が非常に少なく、年齢の影響が強い領域だと主張されていた点とも合致するといえる。

表2 各年齢における日本語作文の産出量(平均)

年齢	8 歳	9 歳	10 歳	11 歳	12 歳	13 歳	14 歳	15 歳	16 歳	17 歳
(N)	(1)	(4)	(3)	(8)	(9)	(6)	(5)	(8)	(5)	(1)
一作文当たりの文数	5	12.2	8.3	8.2	17.7	14.5	15.2	15.7	13.6	9
(SD)	(N/A)	(6.13)	(4.64)	(2.97)	(8.02)	(2.43)	(4.48)	(6.21)	(5.16)	(N/A)
一作文当たりの文節数	22	45.5	30	36.3	82.1	78.1	96.2	116.1	107.2	85
(SD)	(N/A)	(23)	(16.3)	(16.1)	(43.6)	(21)	(25.2)	(50.9)	(38.9)	(N/A)

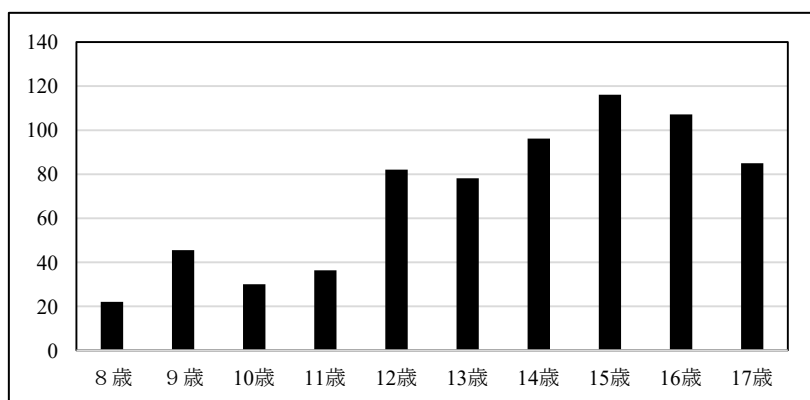


図1 年齢における日本語作文の一作文あたりの文節数（平均）の推移

次に、ポルトガル語作文の産出量(語数)を調べた所、8歳から11歳では一作文当たりの語数(平均)は122.3、12歳以上になると206.4となった。各年齢別にポルトガル語作文の産出量はおおむね日本語作文のように12歳以降に増加傾向にある。ただし、各年齢別の標準偏差も大きく、ポルトガル語の産出量には個人差があると分かった。

二言語の作文能力の関係に関しては、下記図2で示す通り、ポルトガル語で産出量が多い作文を書く生徒は、日本語においても同様に産出量が多いという傾向が見られた。国内の日系ブラジル人を対象とした生田(2002)の結果でも第一言語と第二言語の作文には量的な類似性があることを指摘している。本発表はブラジル在住の日系人の子どもたちを対象にしているが、日本語とポルトガル語の産出量に関しては類似性があるといえる。

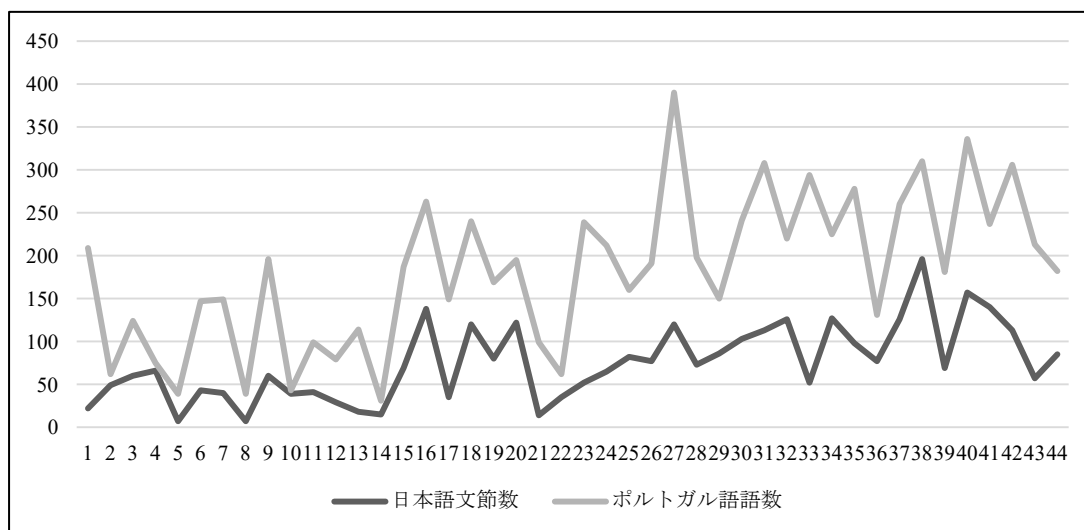


図2 個人別二言語作文の産出量

(*横軸は二言語作文の調査協力者の通し番号を示す。(N=44) 1:8歳, 2~5:9歳, 6~8:10歳, 9~14:11歳, 15~22:12歳, 23~28:13歳, 29~32:14歳, 33~38:15歳, 39~43:16歳, 44:17歳)

5. 考察

上記の量的調査の結果を考察するため、本調査ではさらにフォローアップ調査（アンケート・インタビュー）を実施し、上述の分析結果には、どのような背景があるのかを考察した。

調査協力者の家庭内言語は主にポルトガル語であり、親子間で日本語だけを使用している家庭はない。そのため、家庭内言語が日本語能力に影響を与えているとは考えにくい。また、家庭内の日本語のリソースについてはテレビ、雑誌、本、インターネット、音楽が挙げられる。一番活用されているのはテレビ、次にインターネットであった。特に、インターネットでは **youtube** を利用し、調査協力者の興味に応じて日本のドラマ、アニメ、テレビ番組を鑑賞していた。日本語のリソースの活用には個人差が見られたが、低学年や中学年ではこれらのリソースはあまり活用しておらず、主に活用しているのは高学年以上であった。教師へのインタビューによると、12・3 歳頃から家庭での自律学習が確立されていき、子どもたちが自ら望んで **youtube** や漫画など日本語のリソースに触れ、授業以外での自発的な日本語のインプット量が増えるという。そして家庭内で日本語のリソースに触れ出した子どもたちの日本語能力も伸びていくという声も聞かれた。そのため、日本語作文の産出量が一定の時期から伸びる要因の1つとして、家庭内での日本語のリソースの活用の影響が考えられる。また、同時期にポルトガル語の産出量も増えていることを踏まえると、カミンズ(2011)の二言語相互依存説で言われているように第一言語のポルトガル語での「書く力」の伸びが第二言語である日本語に転移している可能性も考えられる。

6. まとめと今後の課題

本調査において、ブラジルの日系人の子どもたちの日本語の「書く力」は、年齢に応じて産出量が増え、特に 12 歳以上になると急激に増加傾向にあることが分かった。その背景には同時期に家庭内での日本語のリソースの活用が増えることとポルトガル語の「書く力」の伸長の影響が考えられる。また、二言語作文間には産出量において類似性があることが明らかになった。本発表では、産出量に絞って分析をしたが、今後語彙の多様性など量的な他の側面や作文の内容や構成といった質的面にも着目し分析を進め、日系ブラジル人の子どもたちの二言語作文に関して多角的に明らかにしていきたい。

謝辞：本研究は H.28-33 年度科学研究費基礎研究(B)課題番号 16H05676「南米日系社会における複言語話者の日本語使用特性の研究」(代表：松田真希子准教授、金沢大学)の助成を受けたものである。

注

- (1) DLA の特徴はテストと子どもの 1 対 1 の対話型アセスメントであるが、菅長(2018)によると人数が多く 1 対 1 での実施が難しい場合、集団で作文調査を実施しても特に支援が必要な子の洗い出しができ、有効であるという。
- (2) 本来 DLA<書く>は、学年別に 8 テーマが準備されているが、本調査では低・中学年で 1 テーマ、高学年・中学生で 1 テーマとした。

- (3) URL:<http://readability.nagaokaut.ac.jp/readability> (2018/03/28 アクセス確認)
- (4) Tests Document Readability は英語をはじめ，他言語でも使用可能である。
URL:<https://www.online-utility.org/> (2018/03/28 アクセス確認)

参考文献

- (1) 生田裕子 (2002) 「在日ブラジル人中学生の作文能力におけるバイリンガルリズムに関する実証的研究」 名古屋大学大学院文学研究科博士論文
- (2) カミンズ ジム著・中島和子訳著 (2011) 『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会
- (3) 齋藤ひろみ・畠田陽子・菅原雅枝・森篤嗣・阿部志野歩・北澤尚 (2002) 「日本生育外国人児童の作文力に関する調査－小学 2-6 年生の「出来事作文」の計量的分析－」『国際教育評論』第 11 号 東京学芸大学 国際教育センター pp. 53-65
- (4) 菅長理恵 (2018) 「DLA<書く>に基づく集団作文力調査結果（中間報告）」2017 年度 DLA 科研公開研究会「JSL 評価参照枠の精緻化にむけて」於 東京外国語大学 配布資料
- (5) 中島和子 (2013) 「トロント補習授業校児童生徒の日英作文力の実態－バイリテラル育成の観点から」 The Japanese School of Toronto Shokokai Inc.
<http://torontohoshuko.ca/shiryo.htm> (2018/1/3 アクセス確認)
- (6) 中島和子 (2016) 『完全改定版バイリンガル教育の方法－12 歳までに親と教師ができること』アルク
- (7) 中島和子・佐野愛子(2016) 「多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析：プレライティングと文章の構成を中心に」『日本語教育』164 号 pp.17-33 日本語教育学会
- (8) 朴秀娟・森幸一・工藤真由美 (2014) 「沖縄系 2 世における言語生活史と日本語保持に関わる要因：ブラジルとボリビアの沖縄系移民社会の場合」『阪大日本語研究』第 26 号 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp.1-32
- (9) 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』

多文化共生社会におけるビジネス日本語

— 目的別日本語教育におけるビジネス日本語の領域の再考からの一考 —

栗飯原 志宣（日越大学）

1. 本研究の背景

「ビジネス日本語の教育の内容は何か」という疑問は、今でも多くのビジネス日本語教育担当者が抱き続けている課題である。また昨今、多文化共生社会へと変わりつつある日本社会の変容が、この疑問を複雑化している。変容する社会の中で、我々はビジネス日本語教育をどのように捉えていくべきであろうか。

栗飯原（2017）は、『応用言語学事典』（2003）にあるビジネス日本語の定義を、多文化共生社会にふさわしい定義にするための再考を行った。その際、ビジネス日本語のアクターの拡大や「社会人基礎日本語」という新しい分類概念を提唱し、市民リテラシーやリンガフランカという概念を取り入れて、「ビジネス日本語とは、日本社会における市民生活に必要な能力（市民リテラシー）のうち、その生を支える最も典型的な活動である経済活動（ビジネス）に関わる日本語」を意味し、それをモデルとした日本語教育分野がビジネス日本語教育である」と述べた。しかし、その定義が示す日本語教育の領域についての詳細な説明は割愛されている。「ビジネス日本語の教育の内容は何か」というビジネス日本語教育に携わる教員の疑問に答えるには、従来、「ビジネス日本語」という総称に取り残されていた多数の目的別日本語を、概念上、整理する必要がある。

以上の背景を踏まえ、まず、本稿 2. 「ビジネス日本語の領域に関する現状と問題点」では、教育現場、仕事の現場、研究の現場に見られる様々な混乱を列挙する。次に、3. 「本研究におけるビジネス日本語の領域」では、栗飯原（前掲）で提示された目的別日本語の分類図の詳細な説明を行う。その上で、4. 「検証」では、筆者の定義や分類図が 2 であげた混乱をどれだけ解決できるかを検証する。5. 「まとめ」では、本稿のまとめとともに、多文化共生社会のビジネス日本語教育とは、どのような領域にあるのかを提言する。

本発表は、ビジネス日本語の領域を、「ビジネス日本語」の上位概念である「目的別日本語」という大枠から、演繹的に探ろうという理論研究の試みであると同時に、多文化共生化が進む日本社会におけるビジネス日本語の役割に対する一考もその目的とする。

2. ビジネス日本語の領域に関する現状と問題点

ビジネス日本語教育に直接関わる者は、基本的に教員、学習者であるが、ビジネス日本語に関わる者は、それを社会で使用する市民である。市民がビジネス日本語を使用する時の立場はさまざまである。就労活動にある者だけに限定しても業種、職種、職責等の環境が多様である。教育現場で期待されるビジネス日本語教育の内容は、学習者の多様性に、大きく影響される。また、ビジネス日本語教育の内容として期待される内容は、学習

者、教育者、ビジネス関係者等の間で、明示的に確認されない限り「ずれ」が生じ、混乱を招く。本節では、混乱するビジネス日本語の領域の状況を、1) 教育現場における教師と学生の混乱、2) 職場における混乱、2) 研究現場における混乱という3つの場に探り、まずは項目として列挙し、4にて、誤解や混乱の解決を試みる。

1) 教育現場における混乱

教師側の混乱要素

- ① ビジネス経験は、ビジネス日本語教師の要件であるという誤解
- ② 就職活動のための日本語が、ビジネス日本語教育であるという誤解
- ③ ビジネス日本語教育は、企業側の要請に従うべきという誤解
- ④ ビジネス日本語教育は、上級レベルの学習者に対する教育であるという誤解
- ⑤ ビジネス日本語では、日本語文化圏の言語行動やマナーが正解であるという誤解

学生側の混乱

- ⑥ ビジネス日本語とビジネススキルの誤解
- ⑦ ビジネス日本語と専門日本語の誤解

2) 職場における混乱

- ⑧ 「グローバル」という用語の揺れ
- ⑨ 「日本語教育」と「ビジネス日本語教育」に対する誤解

3) ビジネス日本語教育の研究現場における混乱

- ⑩ アカデミック・ジャパニーズとビジネス・ジャパニーズの混乱

3. 本研究におけるビジネス日本語教育の領域

ビジネス日本語は、「目的別日本語（以下、JSPと略する）」の下位分類である。また、「ビジネス日本語」という用語が総称であるため、幾つかの下位分類はその中に混在している。栗飯原（前掲）では、それらを整理し、それぞれの位置を体系的に理解するために、ESP理論を参照したJSPの分類図（図1）を試作した。この図に基づいて、本研究におけるビジネス日本語の領域とその分類概念について、上位概念から下位概念へと順に説明を行う。

まず、3.1では、「目的別日本語」の大分類について、次に、3.2では、「社会人基礎日本語」について、3.3では、JOPの下位分類における「一般職」と「専門職」について述べる。

3.1 「目的別日本語」の大分類 — 「アカデミック」と「職業」と「生活」

本研究における「目的別日本語」の領域の特徴は、外国人生活者のための「生活日本語」や「地域の日本語」が、「職業のための日本語（JOP）」と「学術目的のための日本語（JAP）」と同階層の下位分類に入っていることと、「社会人基礎日本語」という新概念を、「生活日本語」や「地域の日本語」と「職業のための日本語」の基底部に配置したところにある。

ESP理論では、ESPの下位分類として、まず「職業のための日本語」（JOP）と「学術目的のための日本語」（JAP）の2つに大別するが、本研究では、そこに「生活日本語」を加え、3本柱とした。なぜなら、従来、日本語教育における目的別分類では、高等教育における「アカデミック」と、就職や技能実習を含めた多種多様な「職業」の2つであった。しかし、そこに「生活」を入れたのは、現代、外国人定住者は増加しつつあり、多文化共生社

会化が進めば、外国人が日本社会で生きるための「生活（あるいは地域）日本語」が、日本社会に与える影響はますます大きくなると予測されるからである。

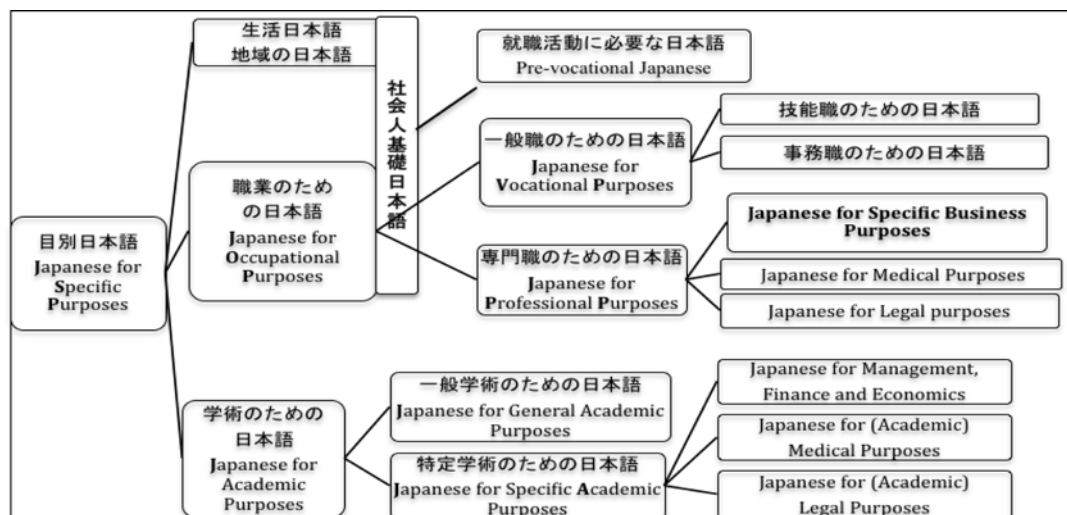


図1 JSP「目的別日本語」の分類（ESP理論を参考にした試案）

3.2 社会人基礎日本語の概要

「社会人基礎日本語」とは、「日本社会の一員としての市民生活に必要な基本的な日本語」であり、ビジネス日本語教育の領域を考えると、非常に重要である。この概念は領域に関わる2つの疑問に答えることができる。

まず、従来ビジネス日本語が市民の多種多様な経済活動で使われる日本語の総称として使われてきた理由である。それは、日本社会の一員としての多種多様な市民生活すべてに「社会人基礎日本語」が共通していたからである。「ビジネス日本語」は「社会人基礎日本語＋α」を基本構成とした多種多様な経済的目的を持った日本語教育の総称であると説明ができる。このように、「ビジネス日本語」という総称の中に放り込まれていたJOPの下位分類の構造を説明するために必要な概念である。

次に、3.1で述べた「生活日本語」をJSPの下位分類としてJOPと同階層にしたもう一つの理由である。「社会人基礎日本語」という新概念を、図1のJOPの全下位分類だけではなく、「生活日本語」にも共通する概念として配置したのは、「社会人基礎日本語」がビジネスを含んだ市民生活全般に関わる日本語だからである。栗飯原（前掲）の「ビジネス日本語の定義の再考」において、銀行員と顧客の会話を例に取り上げ、同一場面なのに、銀行員は「ビジネス日本語」、顧客は「生活日本語」で扱われていると述べた。確かに、銀行員はビジネス、顧客には生活と目的が異なる。しかし、同一場面で銀行員と顧客は、「社会人基礎日本語」を共有することで「ビジネス日本語」と「生活日本語」がつながるのである。よく「子供の買い物はビジネス日本語か」と聞かれるが、同一場面において銀行員と消費者である子供の社会人基礎日本語が共通しているだけである。

以上、ビジネス日本語教育の領域を考えると、日本社会の市民リテラシーを発揮する際に必要な言語能力を表す「社会人基礎日本語」の概念は重要である。

3.3 JOPの下位分類における「一般職」と「専門職」について

本節では、JOPの下位分類が「社会人基礎日本語+ α 」という基本構造からなり、 α 部分が、「ビジネス日本語」という総称から、JOPの下位分類を特徴づけ、分類足らしめる要素であることを示す。図1では、JOPは「一般職のための日本語（JVP）」と「専門職のための日本語（JPP）」の2つの下位分類に分かれる。これは、ある職業で、専門的で高度な知識や技術が必要とされるかどうかで分類した。

1) 「一般職のための日本語（JVP）」

「一般職のための日本語（JVP）」は、更に「事務職のための日本語」と「技能職のための日本語」に分類される。「事務職のための日本語」には、店員や営業などの一般的な職業人に必要な日本語である。「技能職のための日本語」は昨今よく取り上げられている。単純労働に着く人材不足を受け、技能実習生制度を利用し、来日する外国人が増えたからである。技能実習生候補生は、N5合格対策的な日本語学習の他に、工場や建設現場や作業場などで使われる多少専門的な語彙や表現を学んでいる。これらは「事務職のための日本語」とは異なるが、建築士や工場の機械設計のような専門職でもない。一般工員が必要とする日本語なので「技能職のための日本語」として「事務職のための日本語」と同じ階層の下位分類とした。「社会人基礎日本語+ α 」の「 α 部分」の専門性は、双方とも高くない。

2) 「専門職のための日本語（JPP）」

「専門職のための日本語（JPP）」は、専門的で高度な知識が必要とされる職種のための日本語教育である。図1は、まだ試案段階で、紙副の制限上全ての下位分類を網羅したものではないが、例として‘Japanese for specific Business Purposes’（JSBP：経営関連教務のための専門日本語）と‘Japanese for Medical Purposes’（JMP：医療関連業務のための専門日本語）と‘Japanese for Legal Purposes’（JLP：法律関連業務のための専門日本語）を記載した。更に、JSBPの下位分類として経営、金融、管理、人事等の専門日本語があり、JMPの下位分類として看護師、介護、医師等の専門日本語があると考えられる。JPPにおいて、「 α 部分」は学習内容としての重要性が高く、高度で専門的な知識そのものであるとも言える。

3.4 分類と教育内容

図1は、あくまでも「何を目的に日本語を学ぶのか」という視点からの分類である。担当しているコースが、このどれか一つの分類に当てはまるというような見方はしない。例えば、技能実習生なら、「社会人基礎日本語」+「技能実習生用の就活日本語」+「技能職のための日本語」の組み合わせが理想的な教育内容であるというように見ていただきたい。大学生への就活支援であれば、「社会人基礎日本語」+「大学生用の就職活動に必要な日本語」と、学生の専門によっては「専門職の日本語」も必要であろう。

これまで「ビジネス日本語」と言われてきたものは、「社会人基礎日本語」と、 α 部分である「就職に関する日本語」と「一般職のための日本語」のうちの「事務職のための日本語」と「専門職のための日本語」のうちの貿易や金融等の「ホワイトカラー」をイメージさせるJSBPであったと考えられる。今後、混乱を避けるため、研究等でJOPを語る際には、名称について配慮する必要があるだろう。ビジネス日本語教育の概念的な分類は、教員が

担当するビジネス日本語教育の領域の把握、教育内容の設定において重要である。

4. 検証

2 で上げた混乱や誤解は、本研究の定義や領域の分類により、解決されるのであろうか。

1) 教育現場における混乱

教師側の混乱要素

① ビジネス経験は、ビジネス日本語教師の要件であるという誤解

総称のビジネス日本語には様々な目的別日本語が含まれている。ビジネス経験は特に社会人基礎日本語の教育には寄与するが、限られた範囲のビジネス経験だけでは、各目的別日本語の特徴を形作る「+α」の部分のカバーすることは難しい。

② 就職活動のための日本語が、ビジネス日本語教育であるという誤解

就職活動を利用してビジネス日本語教育を行うことは、可能であるが、それ自体がビジネス日本語であるとは言えない。図 1 にも明記したように、就職活動はある業務を行うための日本語ではないが、市民が職を得るための目的別日本語の一つである。

③ ビジネス日本語教育は、企業側の要請に従うべきという誤解

ビジネス日本語は市民生活の最も典型的な活動である経済活動に直結する日本語である。企業も市民なしには成立しない。いかなる目的の日本語教育であろうとも、特定のコミュニティのみの要請ではなく、社会の要請を見据えた内容を心がける必要がある。

④ ビジネス日本語教育は、上級レベルの学習者に対する教育であるという誤解

市民の経済生活に関わる日本語は、全レベルの学習者にも必要な日本語であり、生活日本語では JSBP を学んだ銀行員と話す必要がある。すべての目的別日本語において、学習要件としてのレベル設定は正当化されない。

⑤ ビジネス日本語では、日本語文化圏の言語行動やマナーが正解であるという誤解

日本社会の市民リテラシーの行動規範が社会人基礎日本語と共にあるうちは、モデルとして知る価値は高い。しかし、将来、日本語リンガフランカが社会人基礎日本語に取って代わる時、行動規範も変わる。多文化共生社会において、ある言語文化圏の行動規範は正解ではなく、選択肢に過ぎない。

学生側の混乱要素

⑥ ビジネス日本語とビジネススキルの誤解

言語は様々なスキルを発揮する時に必要なコミュニケーションツールである。ツールとして学ぶことは可能であるが、スキルをそのものの習得度は、言語教育では測れないため、スキル教育自体は言語教育の内容にはなりえない。職場においても同じ誤解がある。

⑦ ビジネス日本語と専門日本語の誤解

経営等の高度な知識が必要となる専門性の高いビジネス日本語は専門日本語に分類される。しかし、総称としてのビジネス日本語は目的別日本語の下位分類であっても、専門日本語に分類しにくいものの方が多い。この誤解は ESP を利用して JSP という専門用語を作った時「目的別日本語」と「専門日本語」の 2 種類があったことに起因する。

2) 職場における混乱

⑧ 「グローバル」という用語の揺れ

日本企業の多くが、日本と母国の調整ができる「ブリッジ人材」を「グローバル人材」と呼んでいる。日本が多文化共生社会を目指すなら、ビジネス日本語教育が養成すべきは、複数国の中で調整ができる「グローバル人材」である。将来、日本社会の市民生活に必要な社会人基礎日本語には、異文化間調整能力が必要となる。日本母語話者も学習者も同等の立場で、これを習得する必要がある。出てこよう。

⑨ 「日本語教育」と「ビジネス日本語教育」に対する誤解

日本語母語話者は言語教育全般を言語形式の学習と誤解した上で、ビジネス日本語教育を⑥と同じように日本型ビジネススキルの養成と誤解しがちだが、ビジネス日本語の領域は経済活動に関わる言語行動全般を扱い、ビジネススキルだけに限ったものではない。

3) ビジネス日本語教育の研究現場における混乱

⑩ アカデミック・ジャパニーズ (JAP) とビジネス・ジャパニーズ (JBP) の混乱

JAPがJBPの基礎であると言われることがある。それは、大学でJAPの下位分類にあるJGAPを学び、それがJSAPの基礎となり、大学生が職についた時に、JOPの下位分類のJPPに直結する場合だけである。AGAPだけで、総称としての「ビジネス日本語」のカバーは難しい。

5. まとめと今後の課題

従来の多種多様なビジネスに関する日本語教育を明確にするために、目的別に日本語を分類した樹形図、図1の解説を行った上で、領域に関する様々な誤解や混乱に対する回答を試みた。本研究のビジネス日本語の定義や分類は、教員が担当することになったビジネス日本語教育の領域の把握や、教育内容の設定、研究の領域の確認、企業の要望に対応する際の指針の設定等を、十分ではないかもしれないが、示唆するものである。

しかし、特に「社会人基礎日本語」に関しては、現時点では共生日本語と同じように概念に過ぎない。教育内容として提示できなければ、教育現場では無用の長物である。今後の課題として、「社会人基礎日本語」の具体的な内容の提示が挙げられる。

最後に、多文化共生社会のビジネス日本語について述べる。ビジネス日本語は市民リテラシーを結びつく日本語教育であり「社会人基礎日本語+&」であると述べた。現在、「社会人基礎日本語」は日本語文化圏の言語行動を基礎とした日本語母語話者の日本語である。しかし、外国人定住者が増えれば、いずれ「日本語リングフランカ」にその地位を委ねることになるであろう。日本語母語話者が「日本語リングフランカ」を学ぶ時がくるのかもしれない。

参考文献

- (1) 栗飯原志宣 (2017) 「変容する社会における専門日本語教育-ビジネス日本語定義の再考から見える持続可能な専門日本語教育-」『グローバル化と言語政策』第11章明石出版
- (2) 佐野ひろみ (2009) 「目的別日本語教育再考」専門日本語教育研究 Vol. 11 pp. 9-14
- (3) 西尾珪子 (2003) 「XIII. 日本語のバリエーションと日本語教育」小池生夫 (編)『応用言語学事典』pp. 836
- (4) Tony Dudley-Evans and Maggie Jo St John. (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach* : Cambridge University Press.

初級日本語学習者が共創型対話を成立させるために教師は何ができるのか

—東南アジア 5 か国と日本の高校生によるプロジェクトワークの実践から—

中尾有岐・大船ちさと（国際交流基金）

1. はじめに

近年，中等教育においては，グローバル時代に必要とされる幅広い知識，柔軟で高度な思考力や判断力，問題解決力や協働力，創造力，コミュニケーション力といった「21 世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」と呼ばれる新たな資質・能力の育成が求められており，外国語科目の一つに位置づけられる日本語教育でもこれらの資質・能力を育成することが期待されている（国際交流基金日本語国際センター2015）。多田（2016）は，グローバル時代に対応した対話を「共創型対話」と名づけ，その基本理念を「多様性の容認と尊重」であるとして，「互いに，英知を出し合い語り合えば，むしろ異質なものの出会いによってこそ新たな世界が拓かれる」と主張する。そして，「対話の意義は，一つの結論に至るよりも，それによって参加した人々が思考を深めたり，広げたりし，その過程で，創造的な関係性を構築し，自己変革・成長していくことにある」と言う。このような単なるおしゃべりではない，共創を目的とした対話は，「21 世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」と呼ばれる資質・能力を向上させるために重要な役割を果たすと考えられよう。

では，共創型対話を生む活動とはどのようなものであろうか。プロジェクトワークや内容重視の学習活動が一つの解となろうが，これまでの初級レベルでの日本語教育実践では，内容の話し合いに積極的に母語使用を取り入れるか，初級でやりとり可能なテーマでデザインし，インタビュー調査の結果発表やレポートなどの文書作成で終わることが多く，社会問題のような初級では難しいとされるテーマを扱った実践報告は極めて少ないと言える。

では，多国籍の共通言語が初級日本語である学習者集団の場合，新たな知的世界への到達を目指した共創型対話を成立させることは不可能なのだろうか。成立させるために，教師は何ができるのか。本発表では，初級日本語学習者と日本語母語話者である高校生が 10 日間の合宿研修で臨んだプロジェクトワークの実践を基に検討する。

2. 初級レベルで共創型対話が困難になる要因

多田（2016）は，共創型対話の基本的な考え方として，《創造的な関係の構築》《少数者の意見と異質の尊重》《当事者意識・主体的参加意識》《変化への対応力・自己成長力》《共感・イメージ力》の 5 点を挙げている。これらは共創型対話を成立させる目的，資質・態度だと考えられるが，対話の参加者の共通言語が初級レベルで，国籍や背景が異なる学習者集団の場合，このような共創型対話を成立させることは容易ではない。その要因には，「語彙・表現の少なさ」「ローコンテクストな環境」「対話に対する恐れ」が考えられる。

初級レベルの学習者は「語彙・表現の少なさ」から，複雑な自身の思考のプロセスを丁

寧に説明することが非常に困難である。加えて国籍や背景の異なる集団である場合、「あれ」で通じあえるような共有された文脈が少ない「ローコンテキストな環境」になってしまい、それが対話を困難にする。その上、「語彙・表現力の少なさ」から、「ローコンテキストな環境」を補うだけの説明が十分にはできず、さらに対話が困難になる。また、共通言語のレベルが低いと、話すことに自信が持てず、言いたいことがあっても言えない、怖い、恥ずかしいという「対話に対する恐れ」が先行してしまい、意欲的に対話に参加できないという困難も加わる。初対面同士の場合、そのハードルはさらに上がる。

しかし、これらの困難を取り除くことができれば、多国籍の初級学習者集団であっても共創型対話が成立する可能性が高まるのではないかと考え、実践を試みた。

3. プロジェクトワークの実践概要

3-1. プロジェクトワークの概要

本発表で報告する合宿型の実践は「にほんご人フォーラム」と呼ばれるプログラムで、東南アジア 5 か国の教師と高校生を対象に、国際交流基金がかめのり財団と共催で実施する合宿型研修である。本研修は教師と生徒のプログラムに分かれており、2 つのプログラムが同時期に連携しながら実施されている。生徒プログラムには日本の高校生も参加する。本発表では、2017 年度の生徒プログラムについて取り上げる。

表 1 生徒プログラムの概要

目的	若い世代の相互理解の促進とグローバル人材の育成
対象者	高校生 20 名（インドネシア、タイ、フィリピン、ベトナム、マレーシア、日本各 4 名）
共通言語	日本語：初級レベル中心（東南アジアの高校生）およびネイティブスピーカー（日本人高校生） 英語：初級レベル～上級レベル
期間	2017 年 8 月 22 日～9 月 1 日（プロジェクトワークは 9 日間）*合宿型
開催地	国際交流基金日本語国際センター（埼玉県）
育む能力	日本語運用力、創造力、協働力、コミュニケーション能力

3-2. 共創型対話を成立させるための学習デザイン

プログラムのデザインの際には、「語彙・表現の少なさ」「ローコンテキストの環境」「対話に対する恐れ」を克服すべく、「体験」「ハイコンテキストな環境」「恐れ軽減」の 3 点を重視した。共創型対話が成立するには、テーマに関する知識・情報、テーマについて語るための語彙・表現が必須だが、初級レベルでは言語を介して得られる知識・情報には限りがあり、言語のみの情報から想像力を膨らませ、当事者意識を持つことも容易ではない。しかし、「体験」を重視することで、言語に頼らずとも知識や情報を得られる環境が作られ、《当事者意識・主体的参加意識》も持ちやすくなると考えた。また、アイスブレイクなどを多用することで、対話に参加する「恐れ軽減」を図ることにした。さらに、限られた語彙や表現でもお互いの意図を察しあうことができるよう「ハイコンテキストな環境」を作ることも重視した。一般的に「ハイコンテキスト」とは、「文化的背景や文脈の共通性が高い」と解釈される。本プログラムにおいて「文化的背景」の共通性を高めることは難

しいが、「文脈」の共通性を高めることは可能であると考えた。文脈の共通性を高めることで、話し手と聞き手との間に共通項が増え、ことばを尽くさずとも、わかりあえる環境を作ることを心掛けた。そして、これらの3点が作用するためには、「体験」が活かされるテーマを設定することが重要な鍵になると考えた。

そこで、プロジェクトの最終課題を「多様な人が共生する社会において自分たちにできる取り組みを創造する」とし、「体験」「ハイコンテクストの環境」「恐れ軽減」を意識してデザインした。最終課題を上記のテーマにしたのは、仲間で解決を目指す課題であること、生徒が国際社会の中の異文化間摩擦の問題を理解し、他者の尊重と自己の権利の主張の両方の面を考慮して場の改善を考える力を育むこと、多様な国籍の高校生らが集まるプログラムであるからこそ、本プログラムに参加している「体験」そのものが、多様な人が共生する利点や課題について、当事者意識を持って考えることに繋がると予測したからである。生徒プログラムのデザインを図1に示す。

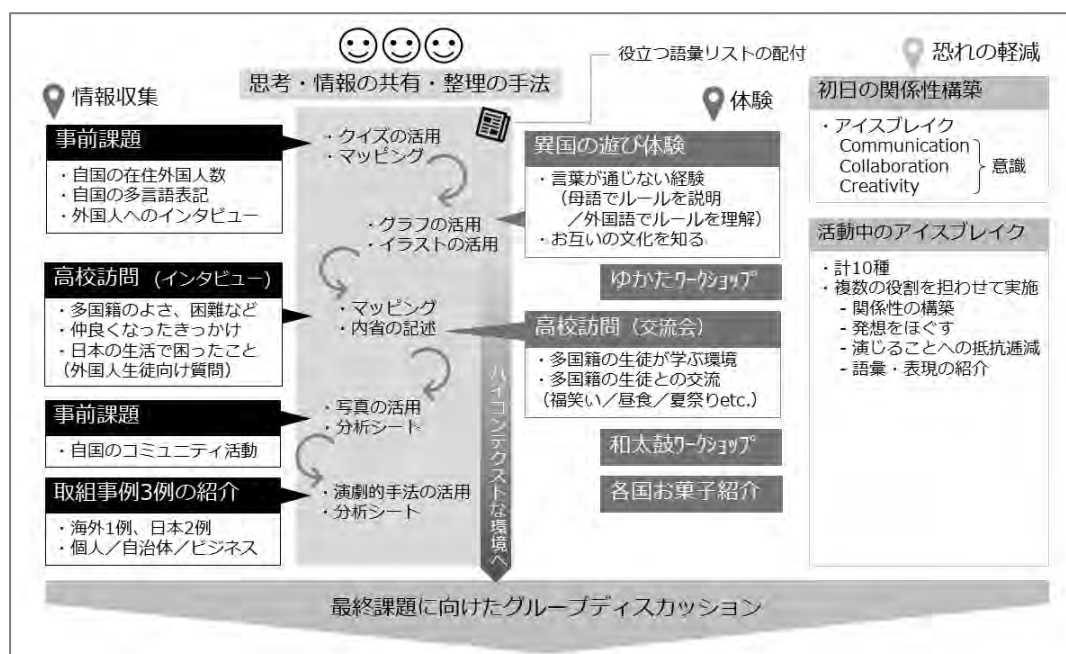


図1 生徒プログラムのデザイン

「恐れ軽減」としては、初日に関係性構築のための7つのアイスブレイクを実施した。また、プログラムを通して、関係性構築に加え、発想をほぐす、演じることへの抵抗軽減、語彙・表現の紹介を兼ねたアイスブレイクを午前や午後の授業開始時に行った。

「体験」としては、「異国の遊び体験」「ゆかたワークショップ」「高校訪問（交流会）」「和太鼓ワークショップ」「各国お菓子紹介」を取り入れた。「異国の遊び体験」は、自国の遊びを母語のみを使って、他国の生徒に紹介するという活動である。この活動は、ことばの通じない場、文化背景が共有されていない場でのルールの理解という、多様な人が共生する際の課題を、高校生の環境に置き換えて体験することを狙い実施した。また、ことばの制約がある中でのコミュニケーションの難しさ、楽しさを体験することも意識した。その他の「体験」は、教師は場を設定しただけであるが、プログラム中の全ての体験が最

終課題に向けたグループディスカッションに繋がるようデザインを組み立てた。

「ハイコンテクストな環境」は、上記のような「体験」の積み重ねに加え、「言語の負担の少ない形での文脈の共有」を重視することで実現しようとした。例えば、事前課題や教師の事例紹介などを通して得た知識・情報・感情は、グラフやマッピングなどで可視化し、視覚的に共有できるようにした。また、教師の事例紹介では、海外と国内の取り組み例計3件を、演劇的手法を用いて紹介した。演劇的手法を用いることで、共通言語が初級であっても、表面的な内容だけではなく、その事例が生まれた背景、軌道に乗せるまでの試行錯誤、実施後生じた課題とその解決方法、集客、運営、継続させる工夫など、参加者、運営者、スタッフそれぞれの視点を踏まえた内容を提示できると考えた。ここで得た知識・情報も表にまとめて共有し、ハイコンテクストな環境を作るようにした。

4. 生徒の対話や成果物への教師の取り組みの影響

生徒の対話や最終成果発表を撮影した動画、それを文字化した資料、発表で使ったPPTから、「体験」「ハイコンテクストな環境」「恐れの軽減」が共創型対話の成立に与えた影響とその成果について、一つのグループ(Aグループ)を取り上げて考察する。グループは、日本人(J)、インドネシア人(I)、マレーシア人(M)、タイ人(T)、フィリピン人(F)、ベトナム人(V)の6名で構成されている。

4-1. 最終成果発表

15分の発表時間で、Aグループは「国際祭り」を提案した。彼らの提案内容は、実施場所、集客方法、実施内容、スタッフや資金の確保など様々な側面をふまえ、現実的に考えられていた。実施場所は「学校」とし、多様な人が仲良くなる工夫として、「スタッフ同士が準備をしながら交流する」「参加者が食べ物、おもちゃ、ゲーム、お菓子の店、漢字の授業で交流し、自分の文化を共有しよう」「参加者同士がアイスブレイクをする」ことをあげていた。また、集客のために、「多言語で書かれたポスターを人が多いところに貼る」、「日本語も英語もできない人のために、簡単なことばのハンドアウトを配布する」という課題と解決方法を提案していた。発表の際には、音楽や照明をうまく活用し、お笑い芸人の芸を使いながら演劇的に演じて伝えるなどの工夫がされていた。

4-2. グループディスカッション時の対話

Aグループでは最終成果発表に向け、どのような対話が行われていたのかを、グループディスカッション時の対話を撮影した動画とその文字化した資料から分析する。

最終成果発表では上記の提案が示されたが、ディスカッション開始当初は、Jが「祭り」を提案し、各生徒が集客方法、実施内容、利益などの問題点やアイデアを話していたものの、アイデアがまとまらない状況であった。この状況から始まった対話を表2に示す。

これまでアイデアを積極的に出していたJが「アイデアがほしい」と言ったところ(1J)、Mが文化を取り入れることを提案し(2M)、さらに、「浴衣を着るワークショップ、和太鼓ワークショップ」と、より具体的な内容を提案している(8M, 10M)。その後、考えが止まっていたIが、Mの発言に触発され、「毎月町を移動する」という提案を加えている(14I)。

表2 最終課題に向けたグループディスカッションにおける対話

1J: なんか、アイデアがほしい。
 2M: 英語? OK? I think we do bunka, (シートに書かれた課題を指しながら) It is covered this aspect, make friends, communicate,
 3I: 文化は、文化をするときに、コミュニケーションする。そう。…でもない。
 4M: ワークショップ
 5T: ワークショップ…
 6M: ワークショップ
 7J: ワークショップ
 8M: 例えばは、浴衣を着るワークショップ,
 9T: あー、あー。
 10M: 和太鼓ワークショップ,
 11J: あー。
 12F: おー! はーい! (指をさす)
 13M: とか、アクティビティ。
 14I: (パチンと指をならす) インドネシアでバサマラムがあります。それは、カーニバル? 動く、動く。町から・・・町、町。じゃあ、外国人は、このフェスティバル…毎げつ, every month
 15J: まいつき?
 16I: あー、毎月、そう。

表2から、単純な表現であっても、グループで課題解決を目指し、英知を出し合い、新たな策を創造しており、《創造的な関係の構築》が実現していたと考えられる。そして、多数決ではなく、各々の発言に耳を傾け、理解し合おうという《少数者の意見と資質の尊重》の態度も窺えた。さらに、1人の意見を突き通すのではなく、相手の発言内容に納得できたら、自己の見解を再組織する《変化への対応力・自己成長力》も見られた。

また、「浴衣ワークショップ(8M)」「太鼓ワークショップ(10M)」とMが発言した時、J, Tに加え、日本語力が低く、議論についていくのが困難であったFも大きく反応しており(12F)、少ない語彙・表現でも、一語に含まれた言外の意味を理解しあっているようであった。動画データからは、文字や絵、図、ジェスチャーなど言語以外の多様なツールも使用し、工夫してお互いに理解しあい、対話を進めていく姿が観察された。また、文が作れなくても単語だけで発言する、間違いを恐れず発言するような対話に対する意欲的な態度は、多数のアイスブレイクで対話に対する恐れが軽減されていたからこそ生まれたと推測される。

これらの対話に、「体験」「ハイコンテクストな環境」はどのように影響していたのだろうか。「浴衣」や「和太鼓」ワークショップは、プログラム中に彼らが「体験」した活動であり、自身の楽しかった、仲が深まったという感情が、多様な人がいる利点を考える材料となっている。また、生徒全員がその雰囲気や楽しさを共有している「ハイコンテクストな環境」であるため、何がどのように効果的かといった具体的な説明をしなくとも、お互いがイメージすることがかけ離れることなく、対話を進めていくことが可能となっていた。つまり、教師が重視した「体験」と「ハイコンテクストな環境」作りが、《当事者意識・主体的参加意識》を持って対話に参加する態度を養成することに寄与したと考えられよう。

4-3. 最終成果発表に至るまでの対話のプロセス

次に、対話を撮影した動画と文字化資料、授業観察記録から、「国際祭り」の実施場所が「学校」に決定する過程に注目し、考察する。中間発表までの対話プロセスと中間発表時の提案内容を図2に示す。Aグループでは、取り組みを「祭り」に決めてからも、具体的

な実施内容や、集客、利益などについて対話を重ね、「経済的な困難を抱える外国人が利益

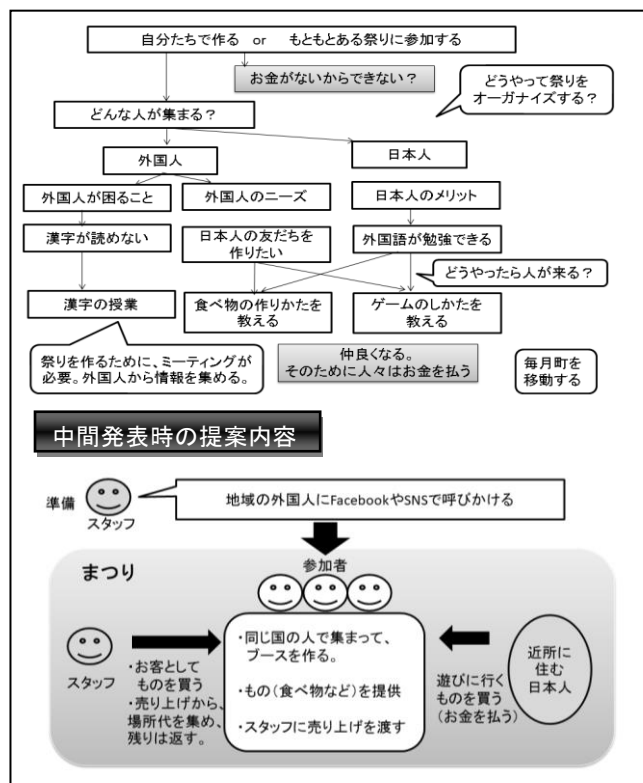


図2 A グループの対話のプロセス

を得られる」「地方在住の外国人も参加できる」システムを検討していた。そして、中間発表では、「参加を申し込んだ外国人が、同じ国同士でブースを作り、ものを売る。そこに近所に住む日本人が来て、ものを買う。スタッフはその売り上げから場所代をもらい、残りを返す。」という案を出した。その後も場所代が安く、全国各地で借りられる場所を思案し続け、「学校」というアイデアが生まれた。それにメンバー全員が納得し、実施場所が「学校」に決定した。生徒らはこのような内容を、表2のような単純なことばのやりとりで進めていた。それが可能になったのは、「体験」「ハイコンテクストな環境」「恐れ軽減」の効果だと考えられるのではないだろうか。

5. まとめと今後の課題

生徒の最終成果発表や対話からは、共創型対話の基本的な考え方である《創造的な関係の構築》《当事者意識・主体的参加意識》《少数者の意見と異質の尊重》《変化への対応力・自己成長力》が観察された。《共感・イメージ力》については、収集したデータからは見られなかったが、生徒がそれぞれの文化背景、日本語のレベル、その時の状態などを配慮しながら対話をする姿は観察された。以上のことから、生徒らの共創型対話は成立していたと言えるだろう。そして、そこには「体験」「ハイコンテクストな環境」「恐れ軽減」を重視したプログラムデザインが、効果的に作用していたことが示唆された。しかしながら、教師のどの取り組みが、どの程度生徒の共創型対話に影響を与えたかを検証するにはデータが十分とは言えない。今後は、教師の取り組みの影響の検証方法を検討し、データ収集、分析を課題としたい。

参考文献

- (1) 国際交流基金日本語国際センター (2015) 『21 世紀の人材育成をめざす東南アジア 5 カ国の中等教育における日本語教育—各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト—』 国際交流基金日本語国際センター
- (2) 多田孝志 (2016) 『グローバル時代の対話型授業の研究』 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

日能試・親密度で測る日本語非母語話者／子ども向け記事の語彙のやさしさ

—NHK NEWS WEB EASY と朝日小学生新聞の比較—

近藤めぐみ（タイ・チュラーロンコーン大学）

1. はじめに

時事を知る手段には、テレビニュース、ラジオニュースなどの音声情報を主とした視聴覚ニュース、文字情報からなる日刊紙等がある。最近では、SNS などで拡散されるインターネット上のニュースも多い一方で、学校新聞、壁紙新聞等もある。こうした媒体の違いのほか、スポーツ誌と農業新聞で読者層が異なるように、求められるニュースジャンル、読者層からもニュースの違いを捉えることができる。本発表では、「一般の」日本語母語話者向けのニュースや新聞から逸れる、人為的に語彙や文法などに制約を加えた日本語で書かれたニュース、新聞を扱う。ここではニュースや新聞を合わせて記事と呼ぶ。対象とする記事は、NHK NEWS WEB EASY ⁽¹⁾（以下、「NWE」）と朝日小学生新聞（以下、「朝小」）である。

本発表の目的は、NWE、日本語非母語話者向け記事と、朝小、日本語が母語の子ども向けの記事の語彙のやさしさを、旧日本語能力試験出題基準語彙表（以下、「日能試」）及び、単語親密度の観点から明らかにすることである。

母語話者向けに書かれた日本語の語彙や文法などに人為的に制約を加える試みは、『日本語教育のための基本語彙調査』（国立国語研究所 1984）などの基本語彙研究、「簡約日本語」（野元 1992）など長くなされてきた。現在では、そうした人為的に制約を加えられた、様々な読者に向けられた日本語が存在する。本稿で取り上げる NWE は元々は日本語非母語話者向けに制作されたものであり、朝小は小学生を対象とした新聞である。そして、対象者の異なる制約を加えた日本語の相違点を明らかにしようという研究も、打波ほか（2017）の知的障害者向け「ステージ」と外国人向け「NEWS WEB EASY」の比較のようになされてきている。

NWE については、製作者らによる公開実験前後の報告があり（田中ほか 2013 等）、国内に居住する外国人へニュースをわかりやすく伝える意義や、NHK NEWS WEB から NWE への書き換え基準などが詳述されている。具体的な書き換え基準としては、日能試 3-4 級の語彙・文法を原則とすること、文長に注意することなどが挙げられている。

NWE は日能試を基準として語彙に制限を加えて書かれた記事である一方、朝小は日本語母語話者である子どもを対象にしており、日能試とは無関係に書かれている記事である。しかし、それぞれの記事のやさしさを知る目的で、今回はやさしさの尺度として日能試、単語親密度を用いて、対象者の異なる、人為的に制約を加えられた日本語のやさしさを測り、その相違点と共通点をみていきたい。

2. 対象資料

対象とする記事は2016年6月～2017年3月の10か月間のNWEと朝小で、朝小はNWEと同様に短い記事がほぼ毎日複数本掲載される、一面の「ニュースあれこれ」を扱う。ただし、「ニュースあれこれ」内の「ことばなるほどね！」はことばの解説のため対象から除く。

記事の総数はNWEが計962本、朝小は552本である。文字数はNWE 312,449字、朝小 119,369字で、一本当たりの平均文字数はNWE 324.8字、朝小 216.2字で、NWEの平均的な記事の長さは朝小の約1.5倍である。なお、どちらの記事もデスマス体で書かれており、文体差が記事の長さに影響を及ぼしている可能性は小さいが、朝小はNWEと異なり、文中に体言止めも使用されている。

記事のジャンル別の内訳は、NWE〈国際〉233本、〈社会〉196本、〈科学・文化〉164本、〈ビジネス〉96本、〈暮らし〉94本、〈スポーツ〉92本、〈気象・災害〉46本、〈政治〉29本、ジャンル不明12本の計962本で、朝小〈社会〉213本、〈国際〉83本、〈スポーツ〉67本、〈話題〉56本、〈教育〉38本、〈科学〉37本、〈政治〉30本、〈経済〉11本、〈環境〉10本、〈文化〉7本の計552本である。なお、NWEのジャンルはやさしい日本語ニュースリンク先の書き換え前の「普通のニュース」から判断し、ジャンル不明とは掲載初日にサイト上に「普通のニュースを読む」のリンクがなかったものを指す。NWEと朝小で共通していたジャンルは、〈国際〉〈社会〉〈科学・文化〉〈スポーツ〉〈政治〉の5ジャンルである。〈科学・文化〉はNWEでは一つのジャンルだが、朝小では〈科学〉〈文化〉というそれぞれに独立したジャンルであるが、それぞれの記事のジャンルを比較する目的で、朝小の科学、文化のジャンルはNWEと同様に〈科学・文化〉という一つのジャンルとして捉えることとする。双方のニュースに共通する5ジャンルの記事全体に占める割合は図1に示すとおりである。

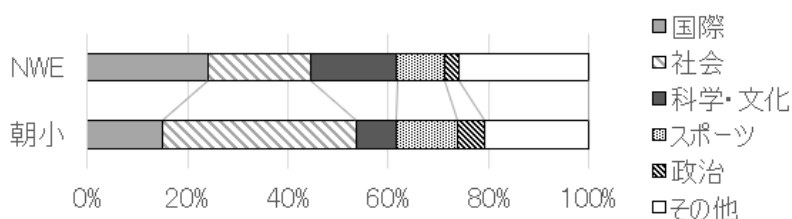


図1 NWE、朝小共通ジャンル記事のニュース全体に占める割合

NWEと朝小で共通する5ジャンルは、NWEでは全体の75%、朝小は80%程度の記事が該当する。NWEでは朝小と比べ、〈国際〉と〈科学・文化〉のジャンルが多く、朝小では〈社会〉と〈政治〉の記事の割合が高いという特徴がある。

3. 語彙分類手順

NWEはWeb上から取得し、朝小は海外電子版を打ち直したものを、unidic-mecab 2.1.2、茶まめ Ver.2.0 (2012.12.12) を用いて語彙の分類をした。

語彙のやさしさは、リーディング・チュウ太⁽²⁾ (以下、「チュウ太」) のレベル判定「語

彙」と、甲南大学のチュウ太α版「fami: 単語親密度に基づく分類」⁽³⁾（以下、「チュウ太fami」）で測定した。チュウ太は、日能試2級合格以上から見て、難度1～5までの5段階で、文章の難度が「とてもやさしい」「やさしい」「ふつう」「少し難しい」「難しい」に分類される（川村 2009）機能と、級外、N1, N2N3, N4, N5 の語数の計量を用いた。チュウ太fami では単語親密度を Level 1～4 の4段階で判定した。Level 1 が単語親密度が低く、Level 4 が単語親密度が高い語である。

4. 日能試で測るやさしさ

日能試基準の NWE と朝小の語彙の難易度は大きく異なる。チュウ太のレベル判定「語彙」では日能試2級合格以上から見て、難度1～5までの5段階で、文章の難度が分類されるが、NWE と朝小を比べると、図2に示すように、NWE では難度1-2の記事で90%を超える一方、朝小では難度4-5の記事が全体の90%近くを占めていた。

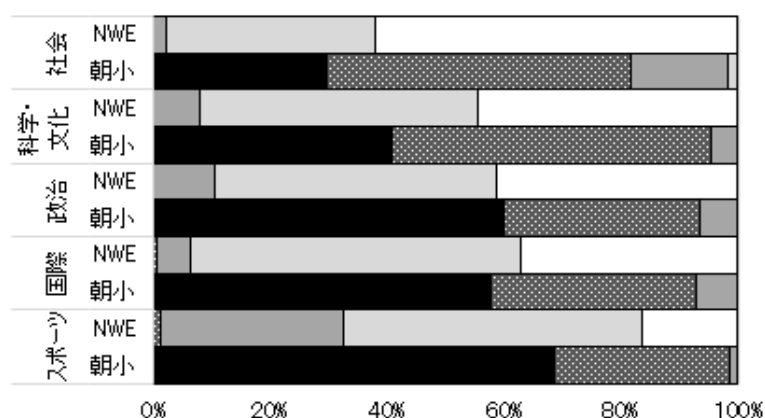


図2 NWE, 朝小共通ジャンル記事の文章の難度5レベル

しかし、ジャンル別にそれぞれの記事を見ると、NWE と朝小では、比較的難度が低いジャンルと高いジャンルに相関が見られた。図2にも示しているように、NWE では〈社会〉は最も難度1の記事が多いジャンルであり、朝小でも最も難度5の記事が少なく、唯一難度2が含まれる分類でもあることから、やさしいジャンルだと言える。逆にいずれのニュースでも難しいのは〈スポーツ〉で、NWE では難度1が20%を下回る一方で、朝小では70%近くの記事が難度5に該当している。

次に、NWE と朝小で共通する5ジャンルの語に着目し、級外、N1, N2N3, N4, N5 レベルの語彙の割合を表1に示す。日能試で測った語彙のやさしさは、ジャンル間の違いよりも、記事による違いのほうが大きい。しかし、ジャンル間の差も少なからず存在し、記事の違いを越えて、共通した特徴が見られる。〈社会〉の語彙を延べ語数でみると、NWE, 朝小ともに、5ジャンルの中でN5語彙の割合が最も高く、N2N3語彙と級外語彙の割合が最も低い。一方で、〈政治〉の級外語彙の異なり語数はNWE では5ジャンルで最も割合が低いが、朝小では延べ語数と同じく〈社会〉のほうが割合が低いといった違いも存在する。

表 1 日能試からみる NWE, 朝小共通ジャンル記事の語彙の難度

	NWE						朝小					
		級外	N1	N2N3	N4	N5		級外	N1	N2N3	N4	N5
延べ語数	社会	6.2%	1.6%	6.9%	12.4%	72.9%	社会	14.1%	5.4%	17.6%	9.1%	53.8%
	科学・文化	8.4%	1.4%	7.4%	12.1%	70.3%	科学・文化	15.7%	5.7%	19.2%	8.0%	51.4%
	政治	7.5%	1.5%	10.6%	11.5%	68.9%	政治	15.3%	5.9%	20.7%	8.1%	50.0%
	国際	8.3%	1.1%	8.3%	11.7%	70.6%	国際	16.2%	6.7%	19.2%	7.4%	50.5%
	スポーツ	10.8%	1.3%	10.6%	10.0%	67.3%	スポーツ	20.8%	3.8%	19.9%	7.7%	47.8%
異なり語数	社会	13.4%	2.9%	14.8%	22.4%	46.5%	社会	25.2%	9.4%	30.0%	12.4%	23.0%
	科学・文化	16.5%	3.1%	15.1%	21.8%	43.5%	科学・文化	27.4%	8.1%	29.6%	11.2%	23.7%
	政治	12.1%	3.9%	18.2%	21.5%	44.3%	政治	26.8%	9.9%	32.7%	11.3%	19.3%
	国際	15.9%	2.7%	16.6%	22.3%	42.5%	国際	26.9%	11.8%	31.1%	10.2%	20.0%
	スポーツ	20.9%	2.8%	15.4%	20.3%	40.6%	スポーツ	35.1%	7.3%	26.1%	10.7%	20.8%

しかし、級外から N5 までの語彙を順に 1～5 に数値化した上で語彙の分布を基に各ジャンルの語彙の難度を求めると（表 2）、記事の違いや延べ語数、異なり語数を問わず、〈社会〉が最もやさしい語彙で構成されるジャンルで、〈スポーツ〉が最もやさしくない語彙で構成されるジャンルだという結果が出た。そして、表 2 に示す数値から双方の記事の相関を求めると、延べ語数では 0.97、異なり語数では 0.79 の強い相関があった。

表 2 日能試からみた NWE, 朝小共通ジャンルのやさしさ順位

	NWE			朝小		
延べ語数	1	社会	4.4397	1	社会	3.8306
	2	国際	4.3513	2	科学・文化	3.7378
	3	科学・文化	4.3437	3	政治	3.7151
	4	政治	4.3275	4	国際	3.6904
	5	スポーツ	4.2181	5	スポーツ	3.5795
異なり語数	1	社会	3.8565	1	社会	2.9857
	2	国際	3.8190	2	科学・文化	2.9554
	3	政治	3.7263	3	国際	2.8651
	4	科学・文化	3.7259	4	政治	2.8481
	5	スポーツ	3.5711	5	スポーツ	2.7460

NWE は日能試語彙の制約の下に書かれている（田中ほか 2013）が、日能試の制約がない朝小記事でも、日能試基準での比較的やさしいジャンル、難しいジャンルは NWE と一致する。NWE, 朝小ともに相対的にやさしいのは〈社会〉であり、難しいのは〈スポーツ〉である。NWE で〈社会〉はチュウ太基準による難度 1 の記事が全体の 60%超に対し、〈ス

ポーツ〉は15%であり、朝小で〈社会〉は難度5が30%に対し、〈スポーツ〉は60%である。

5. 単語親密度で測るやさしさ

単語親密度では、NWEと朝小との差は日能試と比べ小さいが、記事によってそれぞれに語彙の分布が異なる。チュウ太 fami では親密度は4段階 Level 1～4 で判定され、Level 1 が低く、Level 4 が高い。共通したジャンルに限らず、すべてのジャンルの語彙を見た場合、NWE では、Level 4 から Level 1 の語彙が順に 39%, 28%, 16%, 17%あり、朝小では順に、23%, 29%, 30%, 18%ある。NWE では40%近い Level 4 の語彙が、朝小では20%強しかなく、親密度でやさしさを測っても、NWE 語彙のやさしさは朝小を上回る。しかし、表3に示すように、延べ語数ではNWEと朝小にはLevel 1とLevel 3の語彙の割合に大差はなく、違いが出るのはLevel 2とLevel 4の語彙である。異なり語数ではこの傾向は変化し、NWEは延べ語数と比べLevel 1の語彙の割合が半分以上で、Level 2の語彙の割合が大きい一方で、朝小では延べ語数と異なり語数との間にはNWEほどの親密度の高低の差は生じていない。

表3 単語親密度からみるNWE、朝小共通ジャンル記事の語彙の難度

		NWE				朝小			
		Level1	Level2	Level3	Level4	Level1	Level2	Level3	Level4
延べ語数	社会	17.27%	16.70%	27.03%	39.00%	社会	17.75%	29.73%	29.28%
	科学・文化	16.97%	18.49%	27.91%	36.63%	科学・文化	16.38%	32.12%	28.12%
	政治	18.16%	17.91%	29.05%	34.88%	政治	19.43%	34.62%	29.38%
	国際	17.25%	17.58%	25.91%	39.26%	国際	19.91%	30.52%	25.78%
	スポーツ	14.41%	13.49%	34.22%	37.88%	スポーツ	14.39%	26.14%	35.45%
異なり語数	社会	6.97%	28.73%	34.36%	29.94%	社会	17.14%	39.98%	27.05%
	科学・文化	7.96%	28.70%	34.38%	28.96%	科学・文化	15.28%	36.14%	28.28%
	政治	7.56%	23.63%	33.65%	35.16%	政治	17.01%	38.00%	27.03%
	国際	7.29%	29.92%	33.63%	29.16%	国際	18.84%	39.61%	26.43%
	スポーツ	6.16%	22.58%	36.26%	35.00%	スポーツ	14.22%	35.78%	31.62%

共通したジャンルでNWEと朝小の語彙を比べると、単語親密度でも日能試で測った場合と同じく、NWEと朝小とで親密度が高いジャンルが共通し、延べ語数については親密度が低いジャンルも共通していた。表4は親密度Level 4からLevel 1までの語彙をそれぞれ4から1に数値化して使われている語彙の親密度の平均を出したものである。延べ語数、異なり語数ともに5つのジャンルで比較的親密度が高い語彙で構成されているのは〈スポーツ〉で、延べ語数で比較的親密度が低いのは〈政治〉である。5つの共通するジャンルでの親密度の高さは、延べ語数で0.90の強い相関が、異なり語数は0.45で相関が見られた。

表 4 単語親密度からみた NWE, 朝小共通ジャンルのやさしさ順位

NWE			朝小			
延べ語数	1	スポーツ	2.9558	1	スポーツ	2.6910
	2	社会	2.8776	2	科学・文化	2.5850
	3	国際	2.8718	3	社会	2.5800
	4	科学・文化	2.8421	4	国際	2.5346
	5	政治	2.8066	5	政治	2.4309
異なり語数	1	スポーツ	3.0011	1	スポーツ	2.5417
	2	政治	2.9641	2	科学・文化	2.5359
	3	社会	2.8727	3	政治	2.4595
	4	国際	2.8465	4	社会	2.4156
	5	科学・文化	2.8435	5	国際	2.3783

6. 日能試と親密度からみる NWE と朝小の語彙のやさしさ

NWE 語彙は朝小語彙と比べ、日能試基準での難度が低く、単語親密度高いことから、相対的なやさしさが認められる。また、NWE と朝小は、媒体を越えて、同一ジャンル語彙の日能試、親密度で測ったやさしさに相関があった。加えて、NWE, 朝小ともに、〈スポーツ〉は日能試基準の語彙の難度は共通した 5 つのジャンルで最も高いと同時に、単語親密度が高い語彙で書かれたジャンルであることがわかった。こうしたことから、やさしさを捉えるためには、複数の尺度で多角的にとらえていく必要があることがわかった。

注

- (1) NHK NEWS WEB EASY <<http://www3.nhk.or.jp/news/easy/>>
- (2) リーディング・チュウ太 <<http://language.tiu.ac.jp/>>
- (3) 甲南大学 チュウ太 α 版 チュウ太のレベルチェッカー「fami: 単語親密度に基づく分類」
<<http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/level/>>

参考文献

- (1) 打浪文子・岩田一成・熊野 正・後藤功雄・田中英輝・大塚裕子 (2017) 「知的障害者向け『わかりやすい』情報提供と外国人向け『やさしい日本語』の相違—『ステージ』と『NEWSWEB EASY』の語彙に着目した比較分析から」『社会言語科学』20(1), pp.29-41
- (2) 川村よし子 (2009) 『チュウ太虎の巻 日本語教育のためのインターネット活用術』くろしお出版
- (3) 国立国語研究所 (1984) 「日本語教育のための基本語彙調査」『国立国語研究所報告』78, 秀英出版
- (4) 田中英輝・美野秀弥・越智慎司・柴田元也 (2013) 「3 章 『やさしい日本語』による情報提供」『『やさしい日本語』は何を指すか—多文化共生社会を実現するために』 pp.31-57, ココ出版
- (5) 野元菊雄 (1992). 簡約日本語 文林, 26, pp.1-36, 松蔭女子学院大学

韓国人日本語学習者による漢字語の音韻類似性に基づいた処理方略

金志宣（名古屋大学大学院生）・熊可欣（同）・玉岡賀津雄（名古屋大学）

1. はじめに

韓国語は日本語と同様に，中国語から借用した漢字語が多数存在する。日中バイリンガルの研究では，2 言語間で漢字の書字がきわめて類似しているため，第 2 言語である日本語を理解する条件であっても，書字レベルで第 1 言語である中国語の簡体字の漢字が言語に関係なく強く活性化される「言語非選択的活性化 (language non-selective activation)」(熊・玉岡・マンスブリッジ, 2016; Tamaoka et al., 2016 など) が見られる。しかし，現代韓国語では音節表記のハングルが使用されており，語彙の音韻的な文字表記は日韓で異なっているが，音声的には類似している (金, 2010)。たとえば，2 字漢字語の「無理」は，/mu ri/ と日韓両言語で同じように発音される。したがって，言語非選択的活性化は日韓両言語で音韻類似性によって生じるのではないかと予想される。そこで，本研究では，日韓両言語での語彙情報の活性化が，音韻的な類似性の違いによってどのように起こるかを検討した。

2. 研究方法

2-1. 日韓中データベースへの韓国語語彙使用頻度の追加

日韓中データベース (朴・熊・玉岡, 2014; <http://kanjigodb.herokuapp.com/>, Web 上での検索エンジンについては，于・玉岡, 2015 を参照) には，2 字漢字語 2,058 語についての情報が掲載されている。これに，韓国の SJ-RIKS (Sejong - Research Institute of Korean Studies) Corpus を使って韓国語の語彙使用頻度を追加した。SJ-RIKS Corpus は，「21 世紀世宗計画」により構築されたコーパスを修正したもので，約 1,500 万語 (14,708,028 語) が収録されている。小規模であるが，KMAT (Korean Morphological Analyzer & Part of Speech Tagger) で形態素解析が行われており，同音異義語の区別がされているのでこのコーパスで頻度を検索した。

2-2. 日韓両言語の 2 つの音韻類似性の指標

本研究ではローマ字表記 (擬似音素表記) を基に，日韓の音韻的類似性の指標を計算した。まず，日本語の読みは，訓令式ローマ字で示した。摩擦音の「し」は/si/，「じ」は/zi/と表記し，破擦音の「ち」は/ti/，「つ」は/tu/と表記した。また，長音は，例えば「公園」は/koo en/のように同じ音素を重複表記した。促音は，「一致」であれば，前項の漢字の基本的な子音を残す形で/it ti/と表記した。漢字 2 字については，前半と後半の漢字の発音および両方の発音をローマ字で表記した。韓国語の読みは，韓国で広く使われている「国語のローマ字表記法」で，2,058 語を第 1 音節と第 2 音節に分けて表記した。例えば「雑音」の韓国語の読みは/chab-eum/になるが，韓国語の連音法則を考慮し，/cha/と/beum/と表記した。

日韓両言語のローマ字表記を基に、音韻的類似性の2つの指標を算出した。まず、音素に基づいた音韻類似性である。たとえば、「新聞」であれば、日本語では/sin bun/であり、韓国語では/sin mun/となる。両言語で共通するのは6つの音素中で5つである。両言語の共通音素をL1とL2の総音素数で割って百分率にして、 $\{5 \times 2 / (6+6)\} \times 100 = 83.33\%$ とする。もう1つはRのcbaパッケージで提供されるsdists関数（Buchta & Hahsler, 2016）で計算した音韻的距離である。sdists関数を用いて、これら日韓2字漢字語における日韓音韻類似性の客観的指標を算出した。このsdists関数は、ローマ字で表記された2つの語の一般化レーベンシュタイン距離（generalized Levenshtein distance）を計算する。一般化レーベンシュタイン距離とは、重み付け編集距離（operation-weight edit distance）とも呼ばれ、1つの文字配列をもう1つの文字配列に変形するための挿入・削除・置換操作に重みを付け、編集操作のコストの合計が最小の時の値を指す計算法である（Gusfield, 1997; Boytsov, 2011）。sdists関数のデフォルトとしては、挿入は1、削除は1、置換は2と、それぞれの操作に重みがつけられており、本研究ではこのデフォルトの重み付けを使用した。例えば、「家族」の韓国語の読みの/ka jok/と日本語の読みの/ka zoku/について、jをzで置換し、uを削除するということによって一般化レーベンシュタイン距離は3となる。音素類似性は類似しているほど値が大きくなり、音韻的距離は類似しているほど小さくなる（負の相関を予想）。両指標の分布は図1に示した。韓両言語で対応している1,864語のピアソンの積率相関係数は、 $r = -0.89$ ($p < .001$)で、サンプル数が多いこともあり、非常に高い負の相関を示した。このように、説明変数間で相関係数が高い場合には、同じものを測定している可能性があり、さらに多重共線性が発生する可能性もある。そこで、本研究では、音素類似性だけを音韻類似性の指標とした。以下、音韻類似性は、音素類似性の指標を示す。

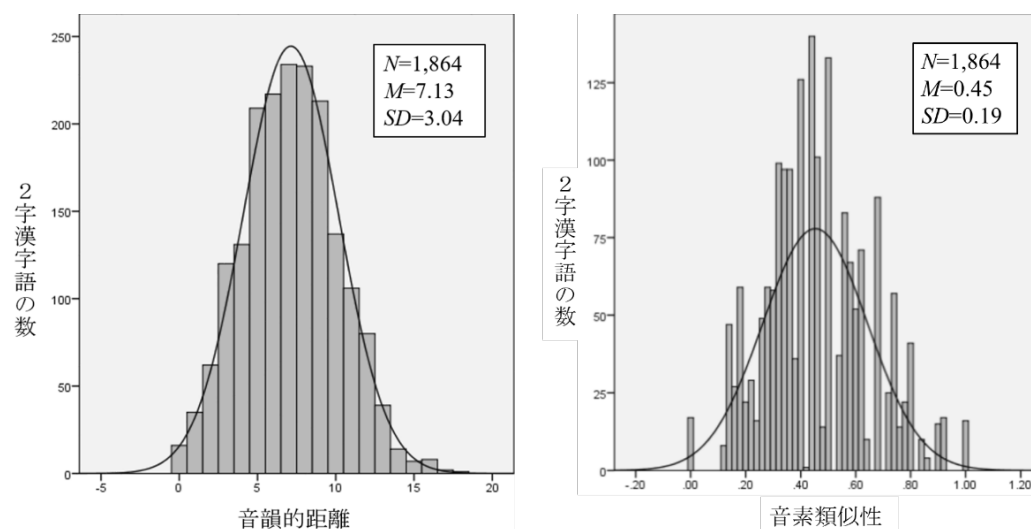


図1 2つの音韻類似性指標の分布

2-2. 韓国人日本語学習者のための漢字読み取りテストの作成

韓国人日本語学習者のための漢字テストを実施する。現代韓国語は、基本的に音節表記のハングルで表記されているため、若い世代の韓国人は、漢字を学習する機会がほとんど

ない。そこで、本研究では韓国人日本語学習者の L2 日本語の漢字読み取りテストを行うことにした。本研究で使用したテストは、大和・玉岡・熊・金（2017）の一部である。このテストのターゲット 24 語は、国際交流基金・日本国際教育支援協会（2007）の旧 JLPT 出題基準級を参照しており、1 級が 3 語、2 級が 9 語、3 級が 5 語、4 級が 7 語を選定されている。テストでは被験者にターゲット語を含む設問文を提示し、ターゲット語の漢字読みを平仮名で書くよう指示した。1 問 1 点で、24 点満点である。このテストのクロンバックの信頼度係数は ($N=31, \alpha=0.87$) 高い（大和他, 2017）。

3. 実験の手続きと結果

3-1. 被験者

本研究の被験者は、韓国の大学に在学している日本語能力試験で 2 級相当の能力の韓国人日本語学習者 28 名（全員が女性）であった。被験者の平均年齢は 22 歳 4 か月で、標準偏差は 1 歳 8 か月で、全員が大学で日本語を学習した経験があった。また、留学等で日本に長期滞在した経験があったのは 11 名（最長滞在期間は 3 年、最短滞在期間は 10 ヶ月）であった。本研究では、漢字の読み取りテストの結果は、平均が 15.52 点で、標準偏差は 4.38 点であった。

3-2. 語彙性判断課題

音声提示による日本語の語彙性判断課題（lexical decision task）を行った。この課題では刺激語を音声提示し、それが正しい日本語かどうかを判断するまでの反応時間（reaction time）と正答率（accuracy）を測定した。実験では、日韓同形 2 字漢字語の 1,864 語の中からランダムに抽出した 250 語を肯定反応、漢字 2 つの組み合わせで作成した無意味語（例：官秋）250 語を否定反応とし、合わせて 500 語の刺激語を使用した。これが 500 語をランダムに被験者に提示して語彙性判断課題を課した。

表 1. 語彙性判断の正答率のLMEによる分析結果

固定変数	推定値	標準誤差	z 値	p 値
漢字の読み能力	0.23	0.11	2.03	*
音声の長さ	0.33	0.08	4.07	***
日本語での使用頻度	0.40	0.11	3.63	***
韓国語での使用頻度	0.26	0.11	2.32	*
音韻類似性	0.14	0.08	1.78	
試行順序	-0.11	0.03	-3.31	***
音韻類似性*試行順序	0.08	0.03	2.59	*

注: 固定変数はすべて中心化している。* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

3-3. 分析

R の LME パッケージ（lmer4）を使って、正答率は混合効果ロジスティック回帰分析で、反応時間は線形混合効果モデリングで分析した（以下、LME とのみ記す）。正答率と反応時間を従属変数として、被験者と刺激項目をランダム変数とし、漢字の読み能力、音声の長さ、日本語での使用頻度、韓国語での使用頻度、音韻類似性、試行順序の 6 つを固定変数として分析した。なお、固定変数はすべて中心化した（平均 0 で標準偏差 1 の変数に変

換, つまり, z 値)。また, 日本語と韓国語の頻度は自然対数に変換して分析した。赤池情報量で比較して最終的なモデルを決めて分析した。

3-3-1. 正答率

LME 被験者数 28 名の正しい 250 項目で観察数が 7,000 回 (28×250 ; 欠損値無し) である。正答率 ($M=75.44\%$, $SD=43.05\%$) についての結果は表 1 に示した。LME の分析の結果,

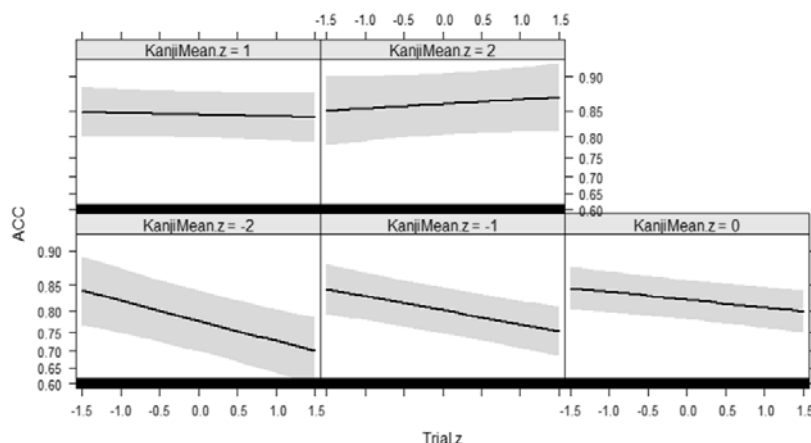


図 2 音韻類似性に沿った試行順序による正答率の変化

漢字の読み能力, 音声の長さ, 日本語での使用頻度, 韓国語での使用頻度の主効果がすべて有意であった。韓国人日本語学習者の読み能力が高いほど正答率が高くなり, 漢字 2 字語の日本語と韓国語での使用頻度が高いほど正答率が高くなった。また, 実験中の刺激の試行順序とともに正答率は低くなった。さらに, 音韻類似性と試行順序の相互作用が見られた。音韻類似性の高い漢字語の場合 (z 値が 1 と 2 の場合) には, 正答率が高く, 試行順序に影響されず安定していた。一方, 音韻類似性の低い語彙の場合 (z 値が -1 と -2 の場合) は, 初めは日本語としてある程度正確に判断することができるが, 試行回数を重ねると共に正答率が低くなった。

3-3-2. 反応時間

反応時間については, 正しく判断された項目だけを分析に使用した。また, 平均 ± 2.5 標準偏差の境界値より外れた反応時間はこれらの値で置き換えた。

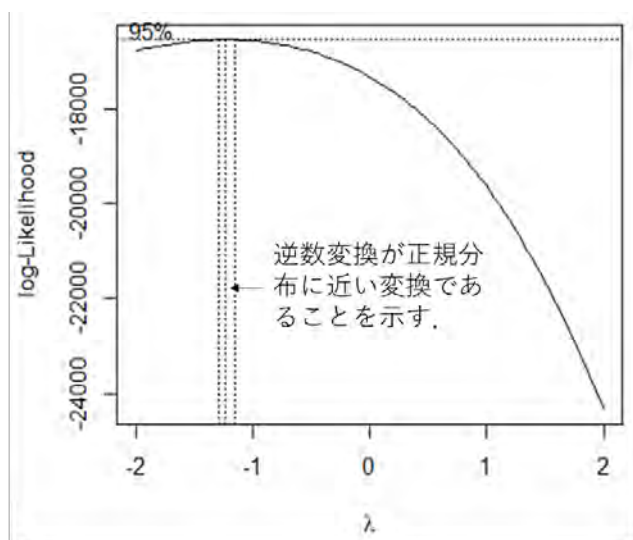


図 3 反応時間のBox-cox power transformationの結果

この結果, 105 の観測数が編集対象となったのは, 全体の 7,000 回の 1.50% であった。最終的に, LME の分析の対象となったのは, 被験者数 28 名の正しい 250 項目で観察数が 5,175 回で行った。さらに, 反応時間 (RT) を Box-cox power transformation (Box & Cox, 1964; Venables & Ripley, 2002) で検討した結果 (図 3 を参照), ラムダ (λ) の値が -1 に近かったので, 逆数に変換したから分析した。その際に, ミリ秒単位で測定しているので, $-1000/RT$ の逆数変換を

採用した。

表2. 語彙性判断の反応時間のLMEによる分析結果

固定変数	推定値	標準誤差	自由度	t 値	p 値
漢字の読み能力	0.00	0.02	26	0.05	
音声の長さ	3.29	0.01	242	4.78	***
日本語での使用頻度	-0.03	0.01	247	-3.38	***
韓国語での使用頻度	-0.02	0.01	241	-1.86	
音韻類似性	0.00	0.01	244	-0.35	
試行順序	-0.03	0.00	4980	-9.36	***
音韻類似性*試行順序	-0.01	0.00	4985	-2.31	*

注: 固定変数はすべて中心化している. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

反応時間 ($M=1,315\text{ms}$, $SD=600\text{ms}$) の分析結果は、表 2 に示した。反応時間については、音声の長さの主効果が有意であり、音声が長くなるほど反応時間が長くなった。日本語での使用頻度の主効果は有意であるが韓国語での使用頻度は有意ではなかった。そのため、処理時間は、日本語での頻度のみが促進的に影響した。音韻類似性の主効果は有意で

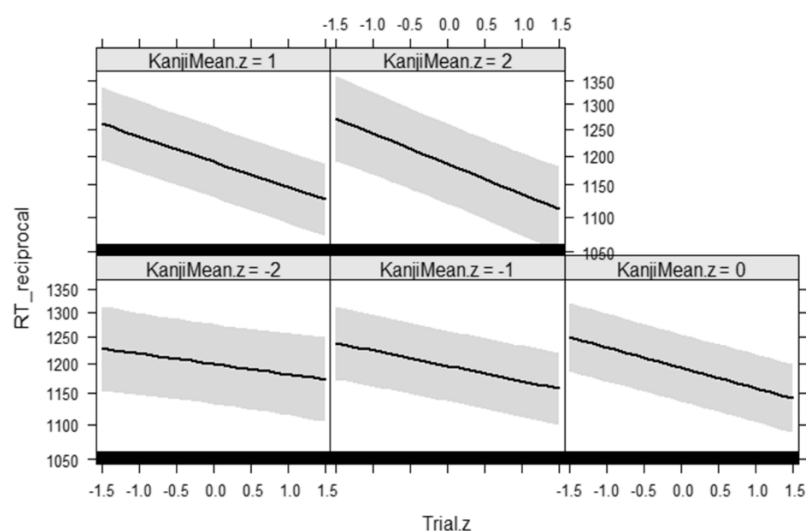


図4 音韻類似性に沿った試行順序による反応時間の変化

はなかった。試行順序は促進的に影響した。さらに、音韻類似性と試行順序の交互作用が有意であった。そこで、音韻類似性と試行順序の関係を図 2 に描いた。図 2 から分かるように、音韻類似性の高い漢字語の場合 (z 値が 1 か 2 の場合) は、試行を重ねると共に反応時間が速く

4. 考察

本研究は、韓国人日本語学習者による漢字 2 字語の語彙性判断の正答・誤答判断と反応時間の LME によって分析した。その結果、漢字の読み取り能力が高いほど、正しく判断されたかどうかの結果を示す正答率が高くなった。しかし、処理時間には影響しなかった。また、使用頻度については、日本語での使用頻度は、正答率を高くし、反応時間を速くするように影響した (促進効果)。しかし、韓国語での使用頻度は、正答率を高くするようには影響したが、反応時間には影響しなかった。音韻類似性の主効果は正答率でも反応時間

でも有意な主効果にはならなかったが、提示順序との交互作用が有意であった。つまり、音韻的類似性の高い漢字語は、正答率が高く、処理速度も試行を重ねると共に速くなった。母語（L1）の韓国語の音韻情報が言語非選択的に活性化され、それが L2 の日本語の語彙の発音を誘発して、音声提示による日本語の語彙性判断に援用されたのであろう。さらに、試行を重ねると共に音韻類似性に準拠した処理方略が採られ、課題遂行に強く影響したことを示唆した。一方、音声的類似性の低い漢字語の処理では、試行回数を重ねると共に、処理速度が速くなり、正答率が落ちた。課題遂行中に、韓国人日本語学習者は L1 の韓国語の音韻情報を手掛かりに判断するという方略を使うようになるため、音韻類似性の低い語を L2 の日本語に存在しないと判断する傾向が生じ、正答率が低くなったと考えられる。つまり、課題遂行方略による正答率の低下に繋がったと思われる。

参考文献

- (1) 金珉秀 (2010)「日韓漢字音の対照研究—子音（初声と終声）の対応を中心に—」『筑波学院大学紀要』5, 55-6.
- (2) 熊可欣, 玉岡賀津雄, マイケル・パトリック・マンスブリッジ (2016)「2 言語間の非選択的活性化は統語情報の処理においてもおこるか—日中同形同義語漢語動詞の受動態の処理を例に—」『認知科学』23, 395-409.
- (3) 国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2007)『日本語能力試験出題基準—改訂版』凡人社.
- (4) 朴善嫻・熊可欣・玉岡賀津雄 (2014)「同形二字漢字語の品詞性に関する日韓中データベース」『ことばの科学』27, 53-111.
- (5) 于劭贇・玉岡賀津雄 (2015)「日韓中同形二字漢字語の品詞性ウェブ検索エンジン」『ことばの科学』29, 43-61.
- (6) 大和祐子・玉岡賀津雄・熊可欣・金志宣 (2017)「韓国人日本語学習者の語彙知識と漢字の読み書き能力との因果関係の検討」『ことばの科学』31, 21-38.
- (7) Box, G. E. P., & Cox, D. R. (1964). An analysis of transformations (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society B*, 26, 211–252.
- (8) Buchta, C., & Hahsler, M.(2016). cba : Clustering for business analytics. R package version 0.2-17. <https://cran.r-project.org/package=cba>.
- (9) Tamaoka, K., Miyatani, M., Zhang, C., Shiraishi, M., & Yoshimura, N. (2016). Language-non-selective lexical activation without its use for sentential interpretation: An event-related potential (ERP) study on the processing of L1 Chinese and L2 Japanese sentences. *Open Journal of Modern Linguistics*, 6, 148-159.
- (10) Gusfield, D. (1997). *Algorithms on Strings, Trees, and Sequences : Computer Science and Computational Biology*. New York : Cambridge University Press.
- (11) Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2002). *Modern applied statistics with S* (4th ed.). New York: Springer.

非漢字圏日本語学習者のワーキングメモリと日本語読解能力の相関

—マレーシア人留学生を対象として—

吉川達（佐賀大学）

<共同研究者>Mustafa, Z. (Islamic Science University of Malaysia)

1. はじめに

本研究は、日本語学習者の日本語読解に関わる多くの要因のうち、ワーキングメモリに注目し、それが読解能力にどのように関わるか明らかにしようとするものである。本発表は、非漢字圏日本語学習者のワーキングメモリと日本語読解能力との相関関係を、日本語習熟度を考慮しながら検証するものである。

2. 先行研究

ワーキングメモリ（以下「WM」）は課題遂行のために一時的に情報を保持しておく容量制限のある作業スペースで、読解などの高次な認知処理に対して大きな働きを担うことが想定されている（Baddeley & Hitch 1974, 荻阪・荻阪 2009）。

WM と読解能力の間に相関関係があることを示した研究に、Daneman & Carpenter (1980) がある。Daneman & Carpenter (1980) は、リーディングスパンテスト（以下「RST」）という情報の処理と保持の二重課題を課すテストで WM を測定し、その結果が読解能力との間に強い相関関係があることを示している。Daneman & Carpenter (1980) は、英語母語話者に対して、英語での RST と読解テストを実施した研究であるが、WM と第二言語における読解能力の相関関係を示した研究もある。

Harrington & Sawyer (1992) は、日本人英語上級学習者を対象にして、英語での RST と TOEFL の文法分野、読解分野の成績、並びにクローズテストとの相関を求めている。その結果、RST と TOEFL の文法分野 ($r=.57, p<.001$)、読解分野 ($r=.54, p<.001$) の間に有意な相関が見られ、RST の高得点者は L2 読解でも高得点を取るとことを示している。ただし Harrington & Sawyer (1992) で行われた RST は、対象者の L2 である英語でのものであり、RST 自体が英語習熟度の影響を受けている可能性があるが、それについての言及はない。

それに対して Miyake & Friedman (1998) は、日本人成人英語学習者を対象にして、WM を L1、L2 両方のリスニングスパンテストで測定し、双方の結果と、聞き取りによって行った文理解のタスクとの間に中程度の有意な相関があることを示している (L1 $r=.49, p<.01$, L2 $r=.54, p<.01$)。

日本語教育においても WM 研究は見られ（松見他 2009, Watanabe 2012）、中でも向山 (2013)、二口 (2014)、吉川・ムスタファ (2017)、吉川・蔡 (2017) は、日本語学習者の WM と日本語読解能力に関連した研究である。

向山（2013）は、日本語学習者を対象とした言語習得適性の縦断的調査において WM と読解能力との関係を調べている。学習開始 9 か月後に RST と読解テストの間に有意な相関が見られる ($r=.42, p<.05$) もの、読解能力を予測する適性としては WM よりも言語分析能力の方が有効であるとしている。

二口（2014）は、日本語学習者向けの日本語版 RST を作成し、その妥当性検証のために RST と読解テストをベトナム人日本語学習者に実施し、それらの結果の相関を求めている。その結果、弱い相関が見られたとしている ($r=.299, p<.01$)。

吉川・ムスタファ（2017）は、マレーシア人中級日本語学習者を対象にし、WM と日本語読解能力の関係を調査している。WM の測定には、マレー語版 RST を用い、日本語読解能力の測定には日本語能力試験の過去の実験問題から引用して作成した読解テストの結果と、日本留学試験の実験分野の結果を用いている。しかし、いずれの実験テストにおいても RST との間に相関は見られなかったとしている。

さらに吉川・蔡（2017）は、香港在住の漢字圏日本語学習者に中国語版 RST と 3 種類の日本語読解テスト、日本語習熟度測定のための SPOT (Simple Performance-Oriented Test) を実施し、習熟度別に WM と読解能力の相関を求めている。その結果、中級後半以上の習熟度において RST と読解テストの一つと中程度の相関があるとしている ($r=.430$)。中程度の相関が見られた読解テストは、200-400 字程度の文章を読んで内容が理解できているか問う形式のテストである。

以上のように、日本語学習者を対象にした RST と日本語読解テストとの相関関係は、いくつかの研究で示されているが、WM と日本語読解能力の関係は学習者の日本語習熟度や読解の方法によって変わる。どのような条件で WM と読解能力の相関関係が強く表われるのかということは、明らかでない部分が多い。

本研究は、習熟度を測定しながら複数の読解テストを実施した吉川・蔡（2017）と同様の調査を、非漢字圏学習者を対象に行った。本発表では、非漢字圏学習者におけるその結果を報告する。

3. 検証仮説

日本語で読解を行う際に、非漢字圏学習者は漢字圏学習者に比べて、漢字による意味の類推が働きにくい。読解の際に漢字を中心とする単語の認知処理に負荷がかかると、読んだ内容全体の理解に費やせる WM の残量が少なくなると考えられる。WM が大きい学習者は文章全体の内容理解にまで WM 容量が配分できるが、小さい学習者は WM 容量が不足することが予測され、WM の個人差が読解処理にも大きく表れると考えられる。このため、非漢字圏学習者においては、同一習熟度の漢字圏学習者に比べ、WM の個人差と日本語での読解能力との間に、より強い相関が表われると予測される。特にその関係性は、短い文章の読解よりも長い文章の読解で強く表れると考えられる。

4. 対象者

本発表で分析の対象とするのは日本の大学に留学中のマレーシア人留学生で、日本語習熟度判定テスト SPOT によって中級後半以上と判断された 69 名である。SPOT は、「自然

な速度の音声テープを聞きながら、解答用紙に書かれた同じ文を目で追っていき、文中の（ ）に聞こえた音（ひらがな1字）を書き込ませるテスト法」(小林他, 1996)で、総合的な日本語能力を測定していると考えられている。本調査で使用した SPOT は、紙媒体で実施する 65 問からなる、バージョン 2 と呼ばれるものである。吉川・蔡 (2017) で上位群として扱われている 65 点満点中 40 点以上を本発表の分析対象者とした。

5. 方法

対象者に、対象者の母語であるマレー語版 RST、日本語読解能力測定のための 3 種類の読解テスト、SPOT の全てを実施し、RST と各読解テストの結果の積率相関を求めた。また、WM の大小によって、RST と読解テストの間の相関が異なるのか調べるため、RST の上位 20%、中位 40%、下位 20%をそれぞれ WM 上位群、中位群、下位群として群内で RST と読解テストの相関を求めた。また、WM 群間で各読解テストの結果に有意差があるか、分散分析による検定を行って調べた。

本研究で用いた RST、および 3 種類の読解テストの詳細は、以下の通りである。

「リーディングスパンテスト」

リーディングスパンテストは、Daneman & Carpenter (1980) で開発された言語性の WM を測定するテストである。このテストの特徴は、文の音読と単語の記憶という 2 つの認知処理を並行して行う点にある。RST の一般的な手続きは次の通りである。調査協力者は、紙やパソコンの画面に提示された文を音読し、同時に文中の指定の語を記憶する。文は 1 画面に 1 文が提示される。1 文の音読が終わると新たな 1 文が提示されるので、再び音読と単語の記憶を行う。それを繰り返して予め決められた文数の音読が終わるとキューが提示されるので、記憶した単語を再生する。本研究の RST では、2 文を読んで 2 単語を記憶する 2 文条件から、5 文を読んで 5 単語を記憶する 5 文条件までを各 3 回行う。得点化は、正しく再生できた単語数を単純に加算する総正再生単語数 (Total words) を採用する。本発表の調査対象者はマレーシア人留学生であるので、吉川・Mustafa (2015) のマレー語版リーディングスパンテストを改編したものを使用した。

「内容理解」読解テスト

200-400 字程度の説明文や論説文、意見文を読んで、本文の内容と合っているものを三肢から選択するテストで、ある程度まとまりのある文章の理解力を測定する。選択肢と本文を照応させるなどのテストスキルを排除するために、本文と選択肢は別ページに記載され、選択肢を選ぶ際には本文を見返せないようになっている。全 20 問で制限時間はない。予備調査での信頼性としての α 係数は 0.89 であった。

「連文予測」読解テスト

完全な 1 文 + 不完全な文が提示され、その文の続きを三肢から選択するテストで、ごく短い文 (章) の理解力と先の推測力を測定する。選択肢を選ぶ際は本文が見返せない。全 20 問で、制限時間はない。予備調査での α 係数は 0.79 であった。

「一般テスト形式」読解テスト

300-500 字程度の説明文や論説文、意見文を読んで、各問題の質問に四肢選択で答えるテストである。大規模日本語試験でも見られる一般的な形式で、スキミング能力を測定する。全 20 問で、制限時間は 30 分とする。予備調査での α 係数は 0.82 であった。

6. 結果

受験者全体の各テストの結果は以下の通りである。括弧内は満点。

表 1 各テストの基本統計量 (n =69)

	SPOT (65)	RST (42)	読解テスト		
			内容理解 (20)	連文予測 (20)	一般テスト形式(20)
平均	51.8	20.7	12.7	14.6	10.7
標準偏差	6.1	5.4	3.3	2.1	3.0
最大	64.0	33.0	20.0	19.0	16.0
最小	40.0	4.0	5.0	8.0	4.0

また、リーディングスパンテストと各読解テストの相関は、以下の通りであった。いずれも有意な相関は見られなかった。

表 2 リーディングスパンテストと各読解テストとの相関 (n =69)

内容理解	連文予測	一般テスト形式
0.180	0.141	-0.079

吉川・蔡 (2017) の対象者の RST 平均値は 25.7 であった。それと比べると、本発表の対象者は RST の平均値が低い。そこで、WM の大小、つまり RST の結果の上下によって、読解テストとの相関関係が異なるのか調べるため、RST の結果の上位 20% (n =16)、中位 60% (n =38)、下位 20% (n =15) をそれぞれ WM 上位群、中位、下位群とし、各群内での読解テストとの相関を求めた。各群の各テストの平均値は以下の通りである。平均値横の括弧内に示した数値は標準偏差である。

表 3 ワーキングメモリ群別各テストの基本統計量

	SPOT (65)	RST (42)	内容理解 (20)	連文予測 (20)	一般テスト形式 (20)
WM 上位群	50.8 (6.1)	27.1 (2.4)	13.9 (3.1)	14.6 (2.0)	10.9 (3.2)
WM 中位群	52.7 (6.2)	20.9 (1.9)	12.8 (3.4)	15.0 (2.4)	10.6 (3.2)
WM 下位群	50.7 (5.8)	13.2 (4.2)	11.3 (2.7)	13.6 (1.1)	10.8 (2.3)

各群間で、3 種類の読解の結果に有意差があるか分散分析を用いて調べたところ、いずれも有意差は見られなかった。

次に各群内で、RST と読解テストの間に相関があるか調べたところ、WM 上位群において RST と連文予測テストの間に中程度の有意な相関が見られたが、その他は有意な相関は見られなかった。

表 4 ワーキングメモリ群内におけるリーディングスパンテストと各読解テストとの相関

	内容理解	連文予測	一般テスト形式
WM 上位群	0.238	0.540*	0.054
WM 中位群	-0.179	-0.043	-0.212
WM 下位群	-0.123	-0.271	-0.214

* $p < .05$

7. 考察

本研究では、まず対象者全員の RST と各読解テストの結果の相関を求めたが、吉川・蔡 (2017) で示されているような「内容理解」読解テストとの相関、およびその他 2 つの読解テストとの相関は見られなかった。

本発表で分析対象としたのは、SPOT 得点が 40 以上の学習者である。比較のため、吉川・蔡 (2017) における SPOT40 以上の漢字圏学習者の各テストの平均値を以下に示す。

表 5 吉川・蔡 (2017) の SPOT 得点 40 以上漢字圏学習者の平均値 (n=21)

SPOT (65)	RST* (42)	内容理解 (20)	連文予測 (20)	一般テスト形式 (20)
48.2	25.7	17.2	17.0	16.7

*中国語版リーディングスパンテストの値

表 1 と表 5 を比較すると吉川・蔡 (2017) の漢字圏学習者の方が本発表の非漢字圏学習者より習熟度の平均値は低い但他的テスト結果は上回っている。漢字圏学習者の読解における優位さが確認される結果である。また、吉川・蔡 (2017) で使用した RST と本発表で使用した RST は、対象者の母語が異なるため内容は同一のものではないが、両者に共通の日本語版 RST の結果を比較した場合も吉川・蔡 (2017) の漢字圏の方が高い。

吉川・蔡 (2017) で RST と中程度の相関があったのは、ある程度まとまった文章を読む「内容理解」テストである。ある程度まとまった内容の文章を理解していくには、一つ一つの文を読む認知処理に加え、読んだ内容を蓄積し、統合していく処理も加わる。WM の個人差が読解テストの結果により強く関係すると考えられたのであるが、本研究の非漢字圏学習者ではその仮説が該当しなかった。その理由の一つとして考えられるのは、本対象者の RST の結果の低さである。

本発表の非漢字圏学習者の RST 平均値は、吉川・蔡 (2017) と比べ、5 ポイント低い。全体として WM の低い集団に、内容理解のようなより WM への負荷がかかる読解課題を与えた場合、課題が達成できない学習者が頻出する可能性がある。さらに非漢字圏学習者の場合には、漢字処理の負荷が加わる。そのため、WM 上位群であっても、内容理解の平均値は伸びず、RST と強い相関を示さなかったのではないだろうか。より負荷の小さい

連文予測においては、ある程度課題が達成され、RST との間に相関が見られたのではないかと推測される。

一般テスト形式については、時間制限がありテストスキルが使用できる、もしくはテストスキルを使用しなければ時間内に全ての問題に解答することができない可能性があるものである。このような能力は、WM との関係が薄いものと思われる。

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

- (1) 荳阪直行・荳阪満里子 (2009) .「記憶とことばの理解をつなぐワーキングメモリ」『言語』第 38 巻第 11 号,46-53.
- (2) 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996). 「日本語能力の新しい測定法 [SPOT]」『世界の日本語教育』6,201-208.
- (3) 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.
- (4) 松見法男・福田倫子・古本裕美・邱俞瑗 (2009) .「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発－台湾人日本語学習者を対象とした信頼性と妥当性の検討－」『日本語教育』141 号,68-78.
- (5) 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.
- (6) 吉川達・蔡穎心 (2017)「習熟度別に見た漢字圏日本語学習者のワーキングメモリと読解能力の相関」『第 28 回第二言語習得研究会 (JASLA) 全国大会予稿集』pp.52-57
- (7) 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.
- (8) 吉川・Mustafa, Z. (2015)「マレー語版リーディングスパンテストの作成手順と実施結果の報告」『佐賀大学全学教育機構紀要』第 3 号,99-110.
- (9) Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, 8, 47-89. New York: Academic Press.
- (10) 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.
- (11) Harrington, M. & Sawyer, M. (1992). L2 Working Memory Capacity and L2 Reading Skill. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 25-38.
- (12) Miyake, A. & Friedman, N.P. (1998). Individual Differences in Second Language Proficiency: Working Memory as Language Aptitude. In A.F. Healey and L.E.J. Bourne (ed.) *Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention* (pp.339-364). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- (13) Watanabe, F. (2012). Reading Span Test for Japanese Language Learners: Measuring Working Memory Capacity. 慶應義塾大学日本語・日本文化教育センター紀要『日本語と日本語教育』40,113-119.

ループリックを用いた初中級日本語学習者のレポート活動

—ループリック活用の可能性—

伊藤奈津美・木野緑・山同丹々子・
安田励子・山方純子（早稲田大学）

1. はじめに

発表者らが担当する日本語教育機関の初中級レベルのクラスは同一シラバスで 12 クラスあり、複数の教員が授業を行っている。このような状況のもと授業でレポート活動を行う際、ループリックを使用し、教員間・クラス間での評価の公平性を確保するとともに、学習者に対してどのようなレポートが求められているのか、評価はどのようになされるのかという説明を明確に行うことを目指した。作成したループリックは、教員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使用した。当該教育機関には、初級から上級まで複数のレベルがあるが、初中級レベルで初めてレポートを作成する授業を実施している。一般的に初級レベルでは書きことばは扱われないものと思われる。初級レベルの授業ではレポートに関する指導はなされていないため、初中級レベルに在籍する学習者は構成等を意識し、書き言葉を使用した作文作成にも不慣れな学習者が多いと推察された。そこで、レポート活動を始める前から行う 400 字程度の作文を書く際にも、ループリックを意識したチェックリストを使用し、レポート活動の準備を行った。チェックリストの活用やループリックのさらなる改善・活用を目指し、学習者が教員の作成したループリックに対して、どのように考えているかを知るために、学習者を対象としたアンケート調査を実施した。

本研究の目的は、初めて本格的なレポートを書く初中級レベルの学習者が、教員が作成したループリックについてどのような使用感・意見を持ったかを明らかにし、ループリックの活用の可能性を探ることである。

2. 先行研究

ループリックとは、「目標に準拠した評価」のための「基準」つくりの方法論であり、学生が何を学習するのかを示す評価規準と学生が学習到達しているレベルを示す具体的な評価基準をマトリクス形式で示す評価指標であるという^(注1)。沖（2014）はループリックについて、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プリックを導入し、教員間評価の合意形成ができたと報告し、さらにループリックで到達目標を提示することにより、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。先行研究では、ループリックを使用する教員側の意見や、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（池田・畔津 2012 など）。また、ルーブリックに対する上級前半レベルの学習者への調査は高橋他（2017）、安田他（2017）で行われているが、本研究では初めてレポートを書く初中級レベルの学習者への調査であること、またレポートに先立って実施した作文執筆時のチェックリストとの関係を考察した点に意義がある。

3. 調査の概要と分析方法

都内私立大学の日本語教育機関で学ぶ初中級レベルの学習者に対し、アンケート調査を2017年7月に実施した。有効回答は154名であった。調査協力の学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。アンケート調査では主に、学習者がルーブリックに対してどのような使用感、意見を持ったかを聞いた。質問項目は「作文のチェックリストを参考にしたか」「ルーブリックの説明は理解しやすかった」「ルーブリックはレポートの完成度により影響を与えた」など10項目で、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。アンケート調査票の質問文については日本語と英語を併記した。

アンケート調査の分析は、まず、アンケート調査の質問項目のうち、表1に記載の5項目についての5件法での回答を概観する。次に、それらの項目に関わる自由記述の回答をみる。最後に、ルーブリックを使用する前、作文を書く際に使用したチェックリストがルーブリックの使用に影響を与えていたのか検証する。

表1 アンケート質問項目

項目	質問項目
1	ルーブリックを使うことで、自分のレポートの完成度により影響がありましたか。
2	ルーブリックを使って、レポートをどのように書けばいいのかわかりましたか。
3	レポートの足りないところがルーブリックに示されていたので、修正点がわかりやすかったですか。
4	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りましたか。
5	今後レポートを書く機会があった場合、ルーブリックを使いたいですか。

4. 調査結果と考察

4-1. アンケート調査結果

4-1-1. ルーブリックに関する回答結果（5件法）

表1に挙げた質問項目に対する回答結果を表2に示す。まず、項目1「完成度へのよい影響」については、ルーブリックの使用が学習者自身のレポートの完成度に良い影響があったかどうかをたずねた。結果は、「5：非常にそう思う」68名（44.2%）、「4」50名（32.5%）、「3」24名（15.6%）、「2」9名（5.8%）、「1」3名（1.9%）だった。「5」と「4」に回答した学習者は118名（76.7%）を占めた。項目2はルーブリックによりレポートの書き方が理解できたかどうかを問うたもので、「5：非常にそう思う」58名（37.7%）、「4」62名（40.3%）、「3」25名（16.2%）、「2」6名（3.9%）、「1」3名（1.9%）で、「5」と「4」に回答した学

習者は 120 名（78%）であった。項目 3 は、ルーブリックにより修正点がわかりやすかったかどうかを問うた。「5；非常にそう思う」76 名（49.4%）、「4」52 名（33.8%）、「3」19 名（16.2%）、「2」5 名（3.2%）、「1」1 名（0.6%）、未回答者が 1 名（0.6%）で、「5」と「4」に回答した学習者は 128 名（83.2%）となった。項目 4 は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どうかたずね、「5；非常にそう思う」57 名（37%）、「4」63 名（40.9%）、「3」26 名（16.9%）、「2」6 名（3.9%）、「1」1 名（0.6%）、未回答者 1 名（0.6%）で、「5」と「4」に回答した学習者は 120 名（77.9%）という結果であった。最後に、項目 5 は今後レポートを書く機会があった場合のルーブリック使用の継続を聞いた。その結果、「5；非常にそう思う」69 名（44.8%）、「4」43 名（27.9%）、「3」26 名（16.9%）、「2」9 名（5.8%）、「1」5 名（3.2%）、未回答者 2 名（1.3%）で、「5」と「4」に回答した学習者は 112 名（72.7%）であった。

表 2 アンケート質問項目に対する回答（N=154）

項目	質問項目	5 件法（5;非常にそう思う, 1;全然そう思わない）, 単位%					
		5	4	3	2	1	未回答
1	完成度へのよい影響	44.2	32.5	15.6	5.8	1.9	0.0
2	レポートの書き方の把握	37.7	40.3	16.2	3.9	1.9	0.0
3	修正点のわかりやすさ	49.4	33.8	12.3	3.2	0.6	0.6
4	レポートの客観視	37.0	40.9	16.9	3.9	0.6	0.6
5	今後の使用	44.8	27.9	16.9	5.8	3.2	1.3

4-1-2. ルーブリックに関する回答結果（自由記述）

アンケートの質問項目の中で「レポート第 1 稿を書くとき、ルーブリックが役に立ったか」たずね、その理由を自由記述で書いてもらった。全体としては「わかりやすかった」「何に注意すべきか分かった」という肯定的な意見が多数を占めた。以下、学習者を S、学習者の異なりを数字で示す。

S1：ルーブリックがあるから、なにを書くべきかわかります。

S4：評価基準がわかるのは必要だと思います。

S5：Rubric gave me guideline to write well.

〈ルーブリックは上手に書くためのガイドラインを示した（筆者訳）〉

このように、第 1 稿を書く際、どのようなレポートが求められているのかがルーブリックにより提示されていたことが学習者に支持されていたことがわかる。調査対象者の在籍するクラスは初中級レベルで多くの学習者が初めて書きことばでレポートを書く。そのため、レポートに必要な要素や形式等、基本的なルールを学ぶうえでも、ルーブリックは有用であったと推察される。しかしながら、否定的な意見も見受けられた。

S6：ルーブリックはちょっとわかりにくい。

S7：自分の理解で使いましたから、違ったことがあります。

否定的な意見では、ルーブリックの項目に書かれていることの理解に関することが多くを占めている。

次に、第2稿執筆時のルーブリックの使用についての自由記述を見てみる。第2稿執筆時には第1稿のフィードバックとしてルーブリックに☑を入れたものを学習者に返却している。☑は学習者ができているところまでを示している。このルーブリックが第2稿執筆に役に立ったかどうかを問い、その理由をたずねた。傾向としては、良くないところがはっきりわかり修正に役に立ったと言えるだろう。

S9：文章表現の活動として、FBから自分がどこがもっと注意しないとだめだとよく分かるからだ。

S13：何が足りなかったかをわかるようになったからです。

しかしながら、教員からのフィードバックのほうが良いという意見や、個別の文法の間違いについてはルーブリックでは示すことができないため、文法の説明を求める意見もあった。

S14：第2稿を書く時にはせんせいのFBの方がやくになった。

S15：文法のほうの説明を教えてくれたら、もっといいと思います。

4-1-3. 作文のチェックリストとルーブリックの関係

調査対象者が在籍するクラスでは、書く活動として400字程度の作文を取り入れている。作文は全6回で、基本的に書きことばを使い、3部構成で書く。作文は学期の初めから適宜スケジュールに入っている。レポート執筆は学期終盤にあるため、作文を書くことで書きことばに慣れることも目的の一つである。また、レポート執筆時のルーブリック使用の足場かけとして、作文シートには簡単なチェックリスト（図1参照）を用意した。

書く人、読む人 作文を書き終わったら、自分でほしよう！		先生用		先生用	
自分	先生	自分	先生	自分	先生
① 3部構成で書かれている。	☐	☐	できている	☐	もう少し
② テーマがよくわかる。	☐	☐	できている	☐	もう少し
③ 自分の意見や感想が書かれている。	☐	☐	できている	☐	もう少し
④ 書きことばで書かれている。	☐	☐	できている	☐	もう少し
⑤ 文法に間違いがほとんどない。	☐	☐	できている	☐	もう少し
⑥ 習った文法が積極的に使われている。	☐	☐	できている	☐	もう少し

図1 作文のチェックリスト

このチェックリストは、作文を書く際に必要なことを提示するとともに、作文を書き終えたのち学習者自身が自己評価で☑を入れ、提出後は教員も教員の判断で☑を入れてフィードバックすることを目的として取り入れた。

アンケートでは、「作文を書くときに参考にしたか」についてたずねた。その結果、「5；非常にそう思う」64名（41.6%）、「4」54名（35.1%）、「3」27名（17.5%）、「1」0名、未回答者2名（1.3%）となり、「5」と「4」に回答した学習者は118名（76.7%）であった。そして、この作文課題時にチェックリストを参考にしたかという回答とレポートの第1稿執筆時にループリックを参考にしたかという回答の間に関係が見られるかどうかを調べるために、スピアマンの順位相関係数^(注2)を用い分析を行った。その結果、作文課題時のチェックリスト参照と第1稿執筆時のループリックの参照には、正の相関が認められた（ $r_s = .52, p < .001$ ）。

4-2. 考察

本発表で取り上げた5つのアンケート項目のうち、項目1～4「完成度へのよい影響」「レポートの書き方の把握」「修正点のわかりやすさ」「レポートの客観視」については、ループリックを使用する際の大きな利点であると考えられる。それらに関して80%前後の学習者が評価している。特に、項目3「修正点のわかりやすさ」に関しては83.2%の学習者が「5」あるいは「4」に回答し「3」～「1」とした学習者も他の項目と比較して最も少ない。第2稿執筆時のループリックについての自由記述でも、自分の弱いポイントが分かるという意見が散見される。ダネルほか（2014：16）によれば、ループリックにより「学生は自らの弱点を発見することができ、自分自身で改善計画を立てることができるようになる」という。第1稿フィードバック時にループリックによって示された未到達箇所は学習者にとっては、弱点と修正箇所の把握になる。修正すべき点がわかれば、学習者は、自己修正したり、教員の支援を得て修正したりすることが容易になるであろう。

第1稿執筆時にループリックを参照した学習者は、その理由としてループリックにより何を書くべきか理解できたと述べている。最も高い評価を受ける到達目標を掲げておくことは、学習者にすべきことを明らかにするとともに学習者と教員が課題や評価に対して共通理解を持つことにつながる。特に本研究の調査対象者が在籍するクラスでは、初めて書きことばでレポートを書く学習者が多い。また、序論・本論・結論という三部構成やパラグラフの内容などレポートに求められることを意識化して書くことに不慣れな学習者も多いと推察される。そのため、レポートに求められるものをあらかじめ示しておくことは、より有益ではないだろうか。

本研究ではレポート執筆時のループリック使用への足場かけとして作文のチェックリストの参照についても調査を行い、作文のチェックリストを参照している学習者はループリックも参照していることが明らかとなった。作文のチェックリストが到達目標や評価に対する学習者の意識化を図るうえで機能していたと思われる。レポート作成の際にループリックを有効に活用できるようになるためには、前段階として、チェックリストに触れることが有効であること、早いうちから到達目標や評価を意識させることでそれ以降のレポート作成への取り組みに影響することが示唆される。

5. まとめと今後の課題

アンケート調査結果から、ループリックは初中級レベルの学習者においても、レポート作成・修正に貢献していたこと、学習者は今後もループリックを使用したいと思っていること、ループ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ことが明らかになった。ループリックは評価や到達目標の提示として活用できる（ダネルほか2014）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。さらに、ループリック使用前に学習者が使用した作文のチェックリストがレポート執筆前に、チェックリストにあることは注意すべき点であること、書いたあとに自分の作文を振り返って見ることがループリックの活用やレポート作成に寄与する可能性を示した。

しかし、ループリックに書かれていることを理解することが難しいと感じる学習者やフィードバックに関して、教員からのレポートに書き込まれるような添削・コメントを歓迎する学習者がいることも事実である。ループリックの各項目が何を示しているのかについては教員からの提示をより詳細にする必要があるだろう。特に、初中級レベルでは、本発表で提示したような作文チェックリストなど、ループリック評価の前段階として有効な手立てを提示しながらループリックを活用していくことが求められるのではないだろうか。

注

- (1) 中教審大学教育部会（2011年12月9日）説明資料；
www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1314260.htm（2018/03/05 参照）
- (2) スピアマンの順位相関；Mizumoto, Atsushi. Code for "Correlation". <http://langtest.jp/shiny/cor/>（2017/12/01 参照）

参考文献

- (1) 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プ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
- (2) 沖裕貴（2014）「大学におけるループ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
- (3) 高橋雅子・伊藤奈津美・安田励子・山同丹々子（2017）「学習者はループ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—」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』，pp.284-289
- (4) 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プリック入門』玉川大学出版部
- (5) 安田励子・山同丹々子・伊藤奈津美・高橋雅子（2017）「学習者のループリックの理解度と有効性に対する評価—レポート作成における教師の役割—」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.208-213

DLA<読む>の構成概念妥当性の検証

—テキストレベルの順位性をめぐって—

櫻井千穂（同志社大学）・真嶋潤子（大阪大学）

中島和子（トロント大学名誉教授）・野口裕之（名古屋大学名誉教授）

1. はじめに

DLA は 2010 年度から 2012 年度の文部科学省委託事業により開発された言語能力測定ツールであり，文化言語の多様な子ども（Culturally Linguistically Diverse Students; 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。文部科学省（2017）の調査では，2016 年 5 月 1 日現在，日本語指導が必要かどうかの判断に「DLA や類似の日本語能力測定方法により判定」している学校が 1751 校あり，発行から 2 年余りで一定程度の普及が見られる。一方で「DLA の課題が達成できる」イコール「年齢相応の教科学習言語能力（Cummins, 2003）がある」と言えるかどうかといった点に関しては，立証されているとは言い難い。例えば，DLA<読む>で選定されている 7 つのレベル別テキストを「読んで理解できる」ことが，その年齢に求められる読書力を反映しているものであるかについては十分な検証がなされていない。これらのテキストが以前光村図書の国語教科書に所収されていたという点に依拠し，難易度が年齢相応レベルと想定されているのみである。さらに，DLA<読む>の 7 つのテキストだけでは経年測定等での使用が難しくなることから市販のテキストによる代用も認められている（文部科学省 2014: 41）にもかかわらず，管見の限りでは，英語の非母語話者や母語話者の子どもの多読プログラムで用いられるような読書力判定のためのレベル別テキストは，日本語では DLA<読む>を除いては見られない。

そこで本研究では，代替テキストによる読書力評価の可能性も視野に入れつつ，構成概念妥当性の内容的側面（Messick 1996）にあたる難易度の検証の第一段階として，DLA のレベル別テキストと任意に選定した市販の学年準拠の国語副読本のテキスト¹のレベルおよびその順位性を明らかにすることを目的に，3 に述べる調査を実施した。

2. 妥当性とは

野口・大隅（2014）によれば，テストの妥当性は以前は 3 つの側面から捉えられていたが，Messick（1989）前後に捉え方が変わり，現在では「構成概念妥当性」という単一概念とされるのが一般的であるとのことである。Messick（1996）によると構成概念妥当性は内容的側面，実質的側面，構造的側面，一般化可能性の側面，外的側面，結果的側面の 6 つに区別可能であり，そのうちの内容的側面とは，「テストに含まれる内容が想定された構成概念の測定領域を適切に代表しているか，また，設問の指示や形式，解（回）答形式などが技術的に適切な質的水準を保持しているかを問題にする」（野口・大隅 2014: 41）といった側

面である。DLA<読む>に関して言えば、「子どもに与えるテキストレベル及び設問が年齢相応の読書力を適切に測定しうるか」という問題であると言えるだろう。

3. 調査概要

以上を踏まえ、本調査の研究課題を次の通り設定した。

1. 選定テキストは年齢相応のテキスト（読書力測定課題）であるといえるか。
2. 選定テキストの難易度の順位性はどうか。

研究方法としては、文化的バイアスに配慮して選定した学年準拠の国語副読本 12 冊と DLA<読む>のテキスト 4 冊について、まず文章の読みやすさ・読みにくさの指標として活用されている「リーダビリティ」を測定するため、柴崎（2014）のリーダビリティ・リサーチ・ラボ（<http://readability.nagaokaut.ac.jp/readability/>）を援用した。それを参照値とした上で、ある市で学力上位校とされる公立小学校において、2016 年度の学年末に 1 年生から 6 年生の日本語母語児童 219 名（最終的に分析対象となったのは 213 名）の協力を得て DLA<読む>を実施し、各児童に在籍学年レベルと近接するレベルの 2 冊のテキストを読んでもらった。読解には、テキスト要因の他に、文字の符号化とその処理の自動化、心的辞書（語彙・知識）、作動記憶、推論、読解ストラテジーとメタ認知、命題的テキストベースの構築と状況モデルへの統合（Kintsch 1998）などといった読み手側の要因が大きく影響する（櫻井 2018）。つまり「年齢相応のテキスト」であるかどうかを検討するには、該当年齢の児童が「読めるかどうか」の検証が不可欠となる。また、本研究は本来、CLD 児童生徒の読書力評価ツールの検討を目的として行っているが、日本語モノリンガル環境において、比較的良い読書習慣を有する母語話者集団が各年齢で達成可能な読書力測定課題がどのようなものであるかという点を把握することは、CLD 児童生徒の教育にも参考になると考えたためである。子どもの発達段階において、モノリンガル環境にいる母語話者の日本語能力を構成する要素を個別に取り上げて CLD 児童生徒の目標と考えるのは避けるべきであるが、包括的に見てどのようなパフォーマンスを示すのかということを知っておくことは役に立つ。本調査を DLA と同じやり方で実施するの、DLA 自体が包括的な力を評価できるツールだからである。

調査は本発表の第一発表者（櫻井）、第二発表者（真嶋）および、日本語教育を専攻とする大学院生等の計 17 名で、全員 DLA 実施のための訓練を受けた上で実施した。そして、各テキストにおける課題達成度を分析するために、第一発表者（櫻井）と大学院生 1 名の計 2 名で、その録音データ 426 サンプル（213 名×2 冊）について「読解力」の 4 項目および「音読行動」の 2 項目²から 5 件法のリッカート評定により評価し、得点を算出した。

テキストの順位性については、上記の読解力・音読行動得点を基礎データとして、同一児童から i) 在籍学年レベルのテキストと ii) 近接するレベル（同学年か、上もしくは下の学年）のテキスト、という難易度が異なると想定される 2 つのテキストに対応して算出される得点を利用して、すべてのテキストの難易度を相互に比較可能な共通得点尺度上に変換して表わす、という操作を行なうことにより検討した。これは、例えばリッカート評定尺度で「4」という得点が与えられたとしても、難易度の低いテキストで「4」であるのと、難易度の高いテキストで「4」であるのとでは、後者の方がその評点を得た児童の能

力が高いことは明らかである。そうすると、難易度の低いテキストにおける「4」は難易度の高いテキストにおける「3」よりも低い得点に相当する能力レベルを表わしている可能性がある。このとき両方のテキストを読んだ複数の児童の読解力得点のペアをデータとして、難易度の低いテキストの得点を難易度の高いテキストの得点尺度上に変換する式を求めることができる。隣接するテキスト間の変換式を使って、最終的にはすべてのテキストに対する得点を共通尺度上に変換して表し、テキストの難易度の順位性について検討することが可能となる。なお、これはテスト理論で云う「得点等化の方法」のひとつを援用していると言えるが、あくまでテキストの順位性を明らかにすることが目的であるため、通常のテスト得点の等化のような精度は本調査では要求していない。

以上の分析に加え、フォローアップインタビューで得られた難易度に対する児童の印象および理由と、成績との関係等からも難易度規定要因を探索的に考察した。

4. 結果

表1は日本語リーダビリティ測定（柴崎 2014）により算出した各テキストのリーダビリティと、本調査のうち、そのテキストの該当学年の児童の読解力と音読行動の評定値平均と音読速度平均を記したものである。柴崎（2014）によると、リーダビリティ値は学年を表す（例えば、表1のG1A1のリーダビリティは2.82であるため、小学2年生相当を意味する）とのことであるが、この値は文字種の割合、漢字の出現確率、文の長さ（1文の平均文字数及び平均文節数）、文法の複雑さ（1文の平均述語数）といったテキストの構成要素の量的分析により算出されたものであり、上述の読み手側の要因は考慮されていない。柴崎（2014）でも、この数値が絶対的な真値ではないと述べられている。

表1 テキストのリーダビリティとDLAステージの割合

該当学年	説明語文 (A) (B)	DLA 副読本・ A	テキストタイトル	リーダビリティ測定							該当学年児童の 読解力・音読行動評定値 ³					
				文 数	文 節 数	文 節 数 平均	述 語 数 平均	カ タ カ ナ	漢 字	リー ダ ビ リ ティ	人 数	平 均	評 定 値	標 準 差	度 平 均	音 読 速 度
G1	A1	副	ついてくる子ねこ	76	309	4.07	1.86	77	18	2.82	17	3.99	0.73	228.4	62.6	
G1/G2	A2	DLA	花いっぱいになあれ	72	401	5.57	1.97	49	ルビ	2.89	25	3.91	0.81	226.0	66.8	
G1	B	副	うみがめのあかちゃん	42	243	5.78	2.38	18	ルビ	1.61	22	4.16	0.66	257.8	70.5	
G2	A	副	ケーキ食べたのだあれ	77	354	4.60	1.50	182	30	4.52	25	3.97	0.70	295.3	58.6	
G2	B1	副	あなたのおへそ	54	325	6.01	1.98	51	73	3.03	17	4.15	0.84	316.6	60.3	
G2	B2	副	ザリガニ大きくなあれ	94	455	4.84	1.86	173	124	4.83	4	4.33	0.62	324.7	50.6	
G3	A1	副	ギョエーッ！	142	852	6.0	2.27	47	246	3.70	21	4.08	0.68	291.3	68.7	
G3/G4	A2	DLA	貝がら	73	517	7.08	2.56	18	200	4.33	27	4.21	0.72	305.7	78.4	
G3	B	副	植物が旅をするとき	118	1060	8.98	3.43	416	382	5.04	26	3.77	0.65	286.6	49.6	
G4	A	副	友達	225	1173	5.21	2.04	203	573	5.24	29	4.50	0.44	335.5	47.4	
G4	B	副	カラスは天才	183	1320	7.21	2.72	675	848	6.94	19	4.37	0.53	319.7	71.2	
G5	A	副	モモちゃんとあかね	178	1416	7.96	2.97	370	747	5.28	9	4.36	0.35	345.4	36.6	
G5/G6	B	副 DLA	アニメーションとわたし	106	820	7.73	2.89	294	689	7.40	19	4.42	0.64	384.0	66.8	
G6	A	副	ある夜の物語	286	1418	4.95	1.82	342	745	5.78	13	4.35	0.55	373.9	41.1	
G6	B1	副	生きている地球のひみつ	172	1708	9.93	3.48	422	1491	6.58	13	3.82	0.57	382.0	46.8	
G6	B2	DLA	自然を守る	84	929	11.05	4.79	176	760	6.20	13	4.07	0.68	331.8	43.0	

本調査で使用した 16 テキストのうち 10 冊で、出版元が想定した学年よりも高いレベルの値が算出され、テキストの順位も逆転しているものがある（〔G2 と G3A〕, 〔G4B, G5/G6B と G6B〕）が、参照値として記載するに留めた。

調査では、いずれのテキストも読解力・音読行動の評定平均が 3.77～4.50 と高く、標準偏差からもわかる通り、3.0 を下回るケースはほとんどなかった。すなわち、本調査の日本語母語話者集団にとってこれらの学年相当テキストはおおむね理解できるか、よく理解できるテキストであることが確認された。冒頭にも述べた通り、本調査対象校はその市における成績上位校であり、4 分の 1 の児童が中学受験をする学校である。インタビューの結果からも、対象児童らは良い読書習慣が身につけていることが確認できた。読書力は環境要因に大きく左右される力である（櫻井 2018）ため、この結果を一般化することには慎重になるべきだが、本調査での選定テキストは各年齢で読書習慣が身につけている児童たちにとっては概ね理解できると言ってよいだろう。インタビューの結果からも、特に G2 のテキストは本調査の児童たちには易しかった様子がうかがえた。リーダビリティは G2A が 4.52, G2B2 が 4.83 と 4 年生レベルという結果となったが、G3A1, G3/G4A2 のテキストの方が難しいとコメントしており、調査結果からも実態に即していないように思われた。そこで、他の近接レベルのテキストと比較して数値が突出しているカタカナ（主人公の名前やトピックがカタカナ表記のため頻出する）をひらがなに変換してみたところ、それぞれ 2.77, 3.34 という値を得た。本調査の対象児童のように、文字の符号化処理の自動化が進んでいる（つまり、音読の流暢さをすでに獲得している）児童にとって、カタカナの符号化も読書力の規定要因にはならないし、むしろその他の要因が影響することが如実に現れた結果だろう。

テキスト難易度の順位性に関して、隣接する 2 つのテキストを読んだ児童数は 5 名から 10 名であった。これらの児童の 2 つの読解力・音読行動得点をもとに隣接するテキスト間の変換式を算出し、最終的にはすべてのテキストに対する得点を基準となる共通尺度上に変換し、換算点を求めたところ、表 2 の結果を得た。基準には G3A1 を採用した。これは、変換式の適用が全体としてできるだけ少なくなるように、かつ、基準が中程度の難易度のテキストになるように配慮したものである。

表 2 各テキストの評定値（得点）(1, 2, 3, 4, 5) を共通得点尺度 G3A1 に換算した表

評定値	G1A1	G1-2 A2	G1B	G2A	G2B1	G2B2	G3A1	G3-4 A2	G3B1	G4A1	G4B	G5A	G5-6 B	G6A	G6B1	G6B2
1	0.09	-0.96	-2.18	-0.96	-4.07	-4.72	1.00	1.91	1.67	2.58	1.99	2.58	1.97	1.13	2.85	2.80
2	1.25	0.38	-0.63	0.38	-2.08	-2.55	2.00	2.66	2.59	3.19	2.82	3.19	2.90	2.31	3.70	3.58
3	2.40	1.71	0.92	1.71	-0.10	-0.38	3.00	3.42	3.52	3.81	3.65	3.81	3.83	3.48	4.54	4.36
4	3.56	3.05	2.47	3.05	1.89	1.79	4.00	4.17	4.44	4.42	4.47	4.42	4.76	4.66	5.39	5.13
5	4.72	4.39	4.01	4.39	3.87	3.96	5.00	4.93	5.36	5.03	5.30	5.03	5.69	5.84	6.23	5.91

G1A1 から G6B2 までの 16 テキストで評定値（読解力・音読行動得点）が 1,2,3,4,5 であるときに、共通得点尺度の G3A1 上に換算した得点の値が入っている。例えば G1A1 で評定得点が 3.00 の場合、共通得点尺度の G3A1 では 2.40 と換算して表わされ、G5A で評定値

が 4.00 の場合、共通得点尺度の G3A1 では 4.42 になる⁴。すなわち、G1A1 は G3A1 よりも難易度が低く（易しい）、G5A は G3A1 よりも難易度が高い（難しい）ということになる。まず、DLA のテキストである G1-2A2, G3-4A2, G5-6B, G6B2 の 4 冊を比較すると、はっきりとした順位性が確認された。G3A1 より左の低学年（G1-G2）用テキストでは、G2B2 が最も易しく、 $G2B2 < G2B1 < G1B < G1-2A2 = G2A < G1A1$ となっている。本調査の対象児童は、表 1 の音読速度平均からも推測できるように、1 年生の段階ですでに文節以上のまとまりで区切って読めるようになっている子どもたちである⁵。G2B2 については読んだ児童数が非常に限られていたため、結果の再検討が必要となる可能性があるが、リーダビリティや文字の大きさ・量でははるかに G2B2 の方が難しく見えるにもかかわらず、G1A1, G1-2A2, G2A の難易度がこの 6 冊の中で比較的高かったのは、文字の符号化が進んでいる本調査の対象児童にとっては、G1, G2A の物語文のテキストが持つ行間の解釈といった構造（物語文法）が、テキストの量的側面よりも理解に強く影響したためと考えられる。低学年児は読書力発達の初歩期にあたり、より多くの個人内要因が影響するため、テキスト難易度の順位性を厳密に設けるより、複数の代替えテキストを用意する方が指導に有益である可能性も指摘できるだろう。G3 から G6 では、学年の隣り合う物語文（A）同士、説明文（B）同士を比較すると概ね順位性が確認されたが、6 年生の物語文用のテキスト G6A のみ難易度が低い可能性が示された。G6 の説明文（B）の評定値を鑑みても、もう少し難易度の高めのテキストを選ぶべきだった可能性もある。

また、一方で、個々の音声データを探索的に分析したところ、児童のテキストに対する親和性（トピック、絵、テキストタイプ等をその児童が好むかどうか）、アセスメント実施時の体調や集中力（どちらのテキストを先に実施したか）、DLA 実施者の支援と発問調整（DLA 実施者が掘り下げて理解を確認しなかった場合は、児童はテキストが易しかったとコメントするが、読解力得点は下がる傾向にある）の影響なども確認でき、テキストの難易度を画一的な方法で確定することの危険性も示唆された。

5. まとめ

本研究では、DLA<読む>によって把握される読書力の構成概念妥当化の一端として、選定テキストが年齢相応の読書力を測定しうるか、テキスト難易度の順位性はどうかという課題を挙げた。本調査の対象児童にとって、という制限はあるが、選定テキストが概ね年齢相応であること、また、その順位性も一定程度認められた。しかしながら、こうして課題の妥当性がある程度示されたとしても、課題が達成できた（もしくはできなかった）ことの解釈は、慎重に行うべきだろう。それは、繰り返しになるが、課題達成にはテキストおよび個人内要因が複雑に絡み合うためである。その結果よりも、むしろ、どのように課題に取り組むかという点も合わせて、その児童の読書力を観察することが、教育につながるのではないかと考える。

注

- (1) 学年準拠の国語副読本は、株式会社文溪堂の協力を得て、同社が発行している『てのひら文庫』（小学 1-6 年の各学年 18 冊ずつの副読本を所収）から、著作権の問題がクリア

できるテキストとして、各学年物語文 1 冊、説明文 1 冊(2 年生のみ 2 冊)を選定した。また、DLA<読む>のテキストのうち、レベル A『えんそくのおとしもの』とレベル B『ことりと木のは』は本調査の対象児童には易しすぎたため使用できず、レベル C2『あつまれ楽器』は元々高学年以上で滞日期間が短い CLD 児童生徒のために用意したテキストであったため、本調査では使用しなかった。

- (2) DLA<読む>の前身である『対話型読書力評価』(中島・櫻井 2012)を参考に、「読解力」の評価項目を低学年が「理解の正確さ、あらすじの順序、人物場面描写、感想」、中学年が「理解の正確さ、あらすじの因果関係、人物場面描写、感想解釈」、高学年が「理解の正確さ、あらすじの要約、解釈、意見」の 4 項目、「音読行動」の評価項目を「音読速度」と「区切り方」の 2 項目とした。
- (3) ここでの分析対象は、該当学年のテキストを読んだ 299 データである。副読本は出版元が示す学年を該当学年とし、DLA のうち 3 冊のテキスト(「花いっぱいになあれ」「貝がら」「アニメーションとわたし」)については、DLA のレベル分けに従い、2 つの学年の児童のデータを採用している。
- (4) 評定値「1」「2」はデータ数が少なく、数値の妥当性が十分に確保されているとはいえないため、参考値としての扱いである。また、厳密にはこの値が完全な難易度を示す間隔尺度ではないことも断っておく。
- (5) 文節で区切る読み方に移行する音読速度の目安は 120～130 拍/分(櫻井 2018)。

参考文献

- (1) 櫻井千穂 (2018)『外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会
- (2) 柴崎秀子 (2014)「リーダビリティ研究と「やさしい日本語」」『日本語教育』158 号、pp.49-65.日本語教育学会
- (3) 中島和子・櫻井千穂 (2012)『対話型読書力評価』科研費基盤研究(B)21320096 報告書
- (4) 野口裕之・大隅敦子 (2014)『テストの基礎理論』研究社
- (5) 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』
- (6) 文部科学省 (2017)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 28 年度)」
- (7) Cummins, J. (2003). Reading and the ESL student. *Orbit*, 33(1),19-22.
- (8) Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- (9) Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York:American Council on Education and Macmillan.
- (10) Messick,S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13, 241-256.

付記 本研究は JSPS 科研費基盤研究 (C)17K02875 (代表 櫻井千穂) および、基盤研究 (B)16H03433 (代表 伊東祐郎) の助成を受けた。

口頭発表

(午後の部)



電車の日本語は外国人にとってわかりやすいか

—電車アナウンス録音調査から—

宿谷 和子（にほんごの会企業組合）・天坊 千明（同）・真殿 直子（同）
＜共同研究者＞遠藤織枝（にほんごの会企業組合）・小林みどり（同）
三井昭子（同）・富澤眞実（無所属）

はじめに

2020 年の東京オリンピック、パラリンピックを前にし、年々増えている観光客をさらに受け入れるために、各自治体でも、大阪府・京都府・横浜市など「やさしい日本語」を導入するところが増えてきている。新聞、テレビも「やさしい日本語」を積極的に紹介している。（毎日新聞 2017 年 10 月 26 日夕刊、朝日新聞 10 月 30 日、NHK 11 月 1 日など）

こうした「やさしい日本語」が推進される中で、多くの外国人が利用する交通機関の日本語が「やさしい」ものであるかどうかを知り、当事者である外国人はどのように受け止めているかを知りたいと考えた。そこで、以下の 2 つの調査を行った。

I．首都圏を走る電車でどのようなアナウンスが聞かれるか。

II．それを外国人はどのように受け止めているか。

I では、電車内で聞かれるアナウンスを録音してそれを文字化して分析する。II は、いろいろな日本語レベルの外国人に、実際の車内アナウンスの録音を聞いてもらう調査と、電車のアナウンスに対する意識を問う調査である。

1. I 電車アナウンス調査

録音の対象：首都圏を走る電車と東京発着の新幹線

調査方法：上記対象の電車に乗り、車内で聞こえるアナウンスを録音して文字化する

調査期間：2016 年 10 月～2017 年 7 月

調査者：本発表者を含む 7 名

録音時間：28 時間 11 分

路線数：23 路線（京王線、小田急線、丸ノ内線、JR 山手線、東海道新幹線など）

（以下路線名は K0、OH などの略号で示す）

1-1. アナウンスの例

電車の中で聞こえるアナウンスには、車内のものと構内のものがある。またどちらにも、録音されたアナウンスと、その時々車掌や構内の駅員が話すものがある。そのため、構内録音男声/女声、構内ナマ男声/女声、車内録音男声/女声、車内ナマ男声/女声の 8 種類に分けられる。（8 種類をそれぞれ頭文字を使い記号で表す。構内:Home 車内:Train 録音:Recording ナマ:Voice 男性:Male 女性:Female とし、例えば「車内ナマ女声」

は「TVF」のように記す。)

表 1 文字化資料の例

路線名	録音区間	調査日時	区別	アナウンス内容
J0	錦糸町－ 千葉	20170316 12:24-12:55	TVF	4分少々停車いたします。ご乗車になりましてお待ちください。お待ちせいたしました。この列車は12時24分発快速列車成田空港行きです。まもなく発車します。ご乗車になりましてお待ちください。
SI	飯能－ 池袋	20170226 17:00-18:03	HRF	次は池袋、池袋終点です。JR線、地下鉄丸ノ内線、有楽町線、副都心線、東武東上線はお乗り換えです。

1-2. アナウンスされる情報の内容

アナウンス内容は、通勤列車とされるものと、新幹線のような長距離を走るものとの違いはあるが、共通部分も多いので、全部をまとめて整理してみると、以下の5項目になる。

1. あいさつ
2. 列車の運行に関するアナウンス
3. 注意事項
4. 車内の案内
5. 宣伝 ダイヤ改正のお知らせ

1-3. 「やさしい日本語」の観点から見る電車アナウンス

以下では、電車アナウンスが「やさしい日本語」であるかどうか調べていく。

「やさしい日本語」は表記・文法・話し方など広範囲にわたって検討されているが、本稿では、弘前大学社会言語学研究室（2013）の「ガイドライン」を参照しながら文の長さ・わかりやすさについて見ていく。

1-3-1. やさしい日本語のルールと電車アナウンス

《ルール1》 難しいことばを避け、簡単な語彙を使う。

表 2

		アナウンス内容	路線	区別
漢語が続いて難しいもの	①	<u>運転間隔調整</u> のため2分ほど停車いたします。	M	TVF
	②	当駅は <u>終日全面禁煙</u> となっております。	IN	HRF
長い複合語で難しくなっているもの	③	戸袋への <u>巻き込まれ事故防止</u> にご協力ください。	IN	TVM
和語で難しいもの	④	当駅にて <u>運転を見合わせて</u> おります。	JY	HVM
	⑤	停車後 <u>すみやかに</u> 発車いたします。	TS	TRF
やさしい語と言い換えている例があるもの	⑥	右側の <u>扉</u> は乗車専用です。	TM	TRF
	⑦	⇒ <u>ドア</u> が開きましたらお近くの <u>ドア</u> からお降りください。	SI	TVM
	⑧	列車に5分から8分 <u>遅延が生じて</u> おりますので	SI	TVM
	⑨	⇒ <u>ただいま電車は遅れて</u> 運転を行っております。	JY	TVM
わかりやすい例	⑩	本日 <u>強風</u> によります、 <u>風</u> によります安全確認のため速度を通常より落として運転いたしております	JM	TVM

《ルール2》 文を短くする（1文の長さは24拍程度）

電車アナウンスの文の長さを調べた。まず、表1に示したような文字化資料を基に、路線ごとのアナウンスの拍数を計算した。それを文の数で割って、1文あたりの平均拍数を出した。その結果、1文が24拍以下であるのが11路線で、24拍以上が12路線であった。つまり半数以上の路線で、平均拍数がやさしい日本語の基準より長い文でアナウンスされていることがわかる。一方で24拍以下の路線が11あるということは、電車アナウンスの文も、意識すればやさしい日本語のルール内に収めることができることを示している。

《ルール3》 連体修飾節（名詞を説明している部分）の構造を単純にする

表3

連体修飾節のある複雑なもの	⑪	次の停まる駅は石神井公園です。	SI	TVM
	⑫	浦安西船橋へお急ぎのお客様は <u>後から来ます</u> 快速東陽勝田台行をご利用ください	T	TVM
わかりやすい例	⑬	次は中野坂上です。この電車は池袋行きです。方南町方面と都営大江戸線はお乗り換えです。	M	TVM

⑪は、「次は石神井公園に停まります」とすれば同じ内容でもわかりやすいし、⑬のように、短い文がそれぞれ、簡単な構造の文で続けられているのは聞いてわかりやすい。やさしくしようとすればできる例である。

1-3-2. 乗り換えの案内

「やさしい日本語」では指摘されていないが、電車アナウンスで分かりにくい表現がある。

表4

たくさんの路線名が列挙され、最後に乗り換えの路線名と分かる案内	⑭	まもなく大宮です。東北新幹線、京浜東北線、宇都宮線、埼京線、川越線、東武野田線、ニューシャトルはお乗り換えです。	H	TRM
わかりやすい例	⑮	次は高田の馬場です。乗換えのご案内です。JR 山手線と西武新宿線はお乗換えです。	T	TRF
敬語のために難しくなっているもの	⑯	<u>ご乗車になりました</u> お待ちください。	JO	TVF
	⑰	切符を <u>拝見させていただきます</u> 。	TS	TVM

⑭は、路線名が6つも並べられた後に「お乗り換えです」と言っている。同じ乗り換えのアナウンスでも⑮は、多くの路線名が何であるか最初に言われているからわかりやすい。

2. II 外国人に対する調査

実際に外国人が電車のアナウンスをどのくらい理解しているか、また電車のアナウンスをどのように受け止めているかを探るため、以下のような調査を行った。

対象者—日本での滞在1年以上、または日本語学習歴が6か月以上の首都圏に住む外国人21名。出身国は中国が9名で一番多く、台湾、ペルーなど11か国、滞在年数は、1年未満6名 1年～3年未満4名 3年～5年未満2名 5年以上9名
調査期間—2017年11月～12月

調査 A—電車アナウンスを聞いてもらい、主要な情報や指示の把握状況を確認する。
 調査 B—電車アナウンスを通じて知りたいことや、電車アナウンスに対する意見や感想をきく。

2-1. 調査 A のテスト内容と結果

テストに使ったアナウンスは、調査 I で録音した中から車内アナウンスにしぼって、長さや情報量の違うもの、内容の異なるものを 10 件選んだ。種類別では「(RF (録音女声))」が 3 件、「VF (ナマ女声)」2 件、「VM (ナマ男声)」5 件となっている。

話す速度も聞き取りに影響があると考え、アナウンスの拍数をかかった秒数で割り、それを 1 分あたりの拍数に換算した。これは弘前大学社会言語学研究室 (2015) の「災害時の外国人に情報が的確に伝わる「やさしい日本語」での読み方スピード」を参考にしたが、そこでは 360 拍/分のスピードが情報を的確に伝える上で効果的としている。

実際のテストでは、アナウンスがどのくらい聞き取れたかをチェックするために、チェック項目をあらかじめ設定し、インタビュー方式でその理解を確認した。理解できたかどうかの判断としては、正確な駅名などは問わず、何についてのアナウンスであるか、また「各駅」「特急」「事故」などのことばの聞き取りができたかなどを、その基準とした。

調査の結果から、ここではほとんどの被験者が聞き取れたものと、ほとんどの被験者が聞き取れなかったものに分けて検証する。

表 5 ほとんどの被験者が聞き取れたアナウンス

	アナウンス内容	路線	区別	速さ	質問項目	21 人中理解した人数
1	まもなく南阿佐ヶ谷です。出口は左側です。	M	TRF	288	次の駅	20
					出口	19
2	次は浅草橋、浅草橋。お出口は左側です。都営地下鉄浅草線はお乗り換えです。	M	TRF	300	次の駅	19
					出口	19
					乗り換え	17

ほとんどの被験者が聞き取れたこの 2 つは女声で録音のものだが、電車のアナウンスとしてよく聞かれるパターンで「次の駅」「出口案内」「乗り換え」などの内容が予測可能である。また、話す速度はゆっくりめである。

表 6 ほとんどの被験者が聞き取れなかったアナウンス

4	電車遅れまして、申し訳ございません。なお危ないので電車の外には絶対に出ないようお願いいたします。	JK	TVF	402	電車が遅れた	8
					外に出ないように	2
8	赤羽駅にて人身事故が発生しております。安全確認を行っていた京浜東北線は運転を再開し、遅れが出ております。	JY	TVM	630	人身事故	3
					運転再開	3
					遅れ	2

この 2 つは事故関連のアナウンスである。4 は、女声でナマのもので、「外に出ないように」という指示がほとんど聞き取れていない。8 は、男声のナマのもので、すべての質問

項目で聞き取れた人数が非常に少ない。2 つとも非常事態であること、また話すスピードが速いことがその要因と考えられる。8 のアナウンスは、特にスピードが速く、また「人身事故」「安全確認」「運転を再開」などの漢語が多用されていることも聞き取りが難しい要因のひとつであろう。「人身事故」が聞き取れなかった被験者の中には、後から行ったインタビューで、語彙としては知っていたという人もいた。

このほかにも、情報量の多い、長いアナウンスの聞き取りができていなかった。携帯電話関連の注意はよく耳にするせいか、半数以上が理解していたが、「不審物を発見したときの注意」や「声掛けサポートの協力をお願い」などはほとんどが聞き取れていなかった。

2-2. 調査 B とインタビュー結果

調査 B では、1. 電車のアナウンスが役に立つか 2. 乗り換えについてアナウンスが役に立つか 3. 携帯電話のマナー、忘れ物注意などについてどう思うか 4. 電車のアナウンスで知りたいこと 5. 日本の電車のアナウンスについてどう思うか などについて聞いた。口頭で聞いたものと、アンケート用紙に記入してもらった場合とがある。

これらのインタビューから、以下のようなことが浮かび上がってきた。

1. 電車のアナウンスは、役に立つと言う人が 85% を占めた。役に立つ内容としては、停まる駅（現在停まっている駅や次の駅、終点駅）、出口、乗り換えの路線名やホーム、急行（快速）かどうか、到着時刻などである。
2. 「乗り換え」情報が役に立つと答えた人は 70% いるが、同時にほとんどが「スマホなどのアプリを使う」と答えている。また、「駅の窓口やホームにいる駅員に直接聞く」「ホームや車内の案内表示を見る」などの答えも複数あり、「乗り換え」情報が役に立つと言いつつも、ほとんどがアナウンス以外の方法に頼っていることがわかる。
3. 車内のマナーや忘れ物の注意に関しては、80% 近くが「必要だ」「親切だと思う」と答えており、比較的好意的に受け止められていることがわかる。否定的な意見の中には「長すぎる」というものもあった。
4. 電車のアナウンスで知りたいことについて、一番多かったのが「事故、地震、電車が遅れたときの情報や指示」であった。「どうして電車が遅れているのか、どうすればいいのか知りたい」という声が多く、また実際の事故のアナウンスは「情報を知りたいのに、よくわからない」「聞き取りにくい」「速くてわからない」とのことであった。電車が長時間停まって不安だったことを興奮気味に話す人もおり、実際に経験した人は特に事故情報の必要性を感じていることがわかる。
5. 日本の電車のアナウンスについて自由に述べてもらったところ、様々な意見があった。

以下は特に多かったものである。

- ・録音のアナウンスは分かりやすいが、ナマは分かりにくい。
- ・ナマのアナウンスは速くてわかりにくい。一部がわからないと全体がわからなくなる。
- ・敬語が多くて、丁寧すぎる。あまり使われない敬語は難しい。
- ・簡単な日本語を使ってほしい。短いセンテンスで話してほしい。「出口は左です」などはわかりやすい。
- ・中国語や英語のアナウンスは便利。

まとめ

調査Ⅰでは「やさしい日本語」の観点から電車のアナウンスを検証し、語彙や文の長さ、文の構造などの点で問題のあるものが多いことがわかった。調査Ⅱからはそのようなアナウンスがわかりにくいという結果が得られたと同時に、外国人にとってのわかりやすさとわかりにくさがより具体的に見えてきた。電車のアナウンスのわかりやすさ、わかりにくさを以下 1. 速さ、長さ、情報量 2. 敬語 3. 事故情報 に分けて分析する。

1. 速さ、長さ、情報量

録音のアナウンスは、センテンスが短く情報量も制限されているため、比較的わかりやすい。長いナマのアナウンスで、話す速度が速いものがわかりにくい。

調査Ⅱから携帯電話や忘れ物などについての注意については、好意的な受け止め方がされていることが分かった。しかしながら調査Ⅰの「不審物を発見したときの対処」「声掛けサポート」などはほとんど聞き取れていない。これらの案内は、1 文の長さも 50 拍前後と長く、情報量の多さと言う点でもわかりにくさの一因となると考えられる。

2. 敬語

外国人にとって敬語の多いアナウンスはわかりにくい。長いアナウンス、車内マナーについてのお願いや注意、事故情報のアナウンスには敬語が多用されており、それがわかりにくさの一因となっている。

3. 事故情報

事故情報のアナウンスが特に聞きづらい原因として以下のことが考えられる。

ことばの難しさ：人身事故、安全確認、運転再開

速さ：録音に比べ、1.4～1.8 倍の速さとなっている。

敬語：他のアナウンスに比べ、謝罪も含め、敬語が多用されている。

その他、周囲の雑音などもわかりにくい原因のひとつと考えられる。

録音された短いアナウンスがわかりやすいことは明らかである。またアナウンスの中には、敬語を使わないもの（「出口」など）、やさしく言い換えているもの（「強風」を「風」に）もいくつかある。こうした例を見れば電車のアナウンスを「やさしい日本語」にすることも、決して不可能ではないことがわかる。そのためには 1. 短く単純な構文のセンテンス 2. 速度を抑えた話し方 3. 情報量を制限し、情報をわかりやすく提示する工夫、4. 敬語の軽減、5. 言い換えなどによる事故情報を伝える工夫 が必要である。2020 年を前にして、今後のアナウンスに、以上のような点を考慮した改善を強く望みたい。

参考文献

- (1) 弘前大学社会言語学研究室（2013）〈増補版〉「やさしい日本語」作成のためのガイドライン <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ej-gaidorain.pdf> (20180320 閲覧)
- (2) 弘前大学社会言語学研究室（2015）「災害時の外国人に情報が的確に伝わる「やさしい日本語」での読み方スピード」 <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/onnseikennsyoukekka-bunki.html> (20190320 閲覧)

グローバル MOOCs における日本語オンライン講座の 動画再生ログにみられる視聴実態

戸田 貴子（早稲田大学）・大戸雄太郎（早稲田大学大学院生）

1. はじめに

近年の ICT 技術の革新により，学習のあり方は大きく変化し，新たな学びの扉が開かれている。決められた時間内に教室空間の中で行う従来型の対面授業から，時間や空間の制約を取り払い，いつでもどこでも学習を行うことが可能になった。筆者らは 2016 年 11 月に，ハーバード大学とマサチューセッツ工科大学の共同開発によるグローバル MOOCs（Massive Open Online Courses：大規模公開オンライン講座）の edX (<https://www.edx.org/>) において，Japanese Pronunciation for Communication（以下，JPC）を開講した。本講座は，世界中の日本語学習者・日本語教育関係者に向けて無料配信されており，現在までに 170 の国や地域から，登録した受講者総数は 3 万人を突破している（2018 年 3 月 26 日現在）。JPC は，グローバル MOOCs¹ による世界初の日本語講座で，2019 年 3 月までの期間，半年ごとに再開講を継続することが決定しており，今後も引き続き公共的に開かれた公開教育資源としての役割を担うことになっている。

JPC は「伝えたい気持ちや内容が伝わる発音で日本語が話せるようになること」を最終的な到達目標とし，そのために必要不可欠な音韻知識の獲得，発音の意識化，音声化した発音学習の実践と継続を目指すオンライン講座である。それゆえ，講師による一方向的な講義にとどまらず，受講者が主体的に学習に関わり，発音練習を継続することができる機能が充実している。JPC の基本的な学習コンテンツについては，戸田（2016）で紹介されている。

また，JPC は「開かれた学びの場」において，世界中の学ぶ意欲のある人々に，教育の機会を提供するのみならず，希望者には修了書を発行する点に教育的意義がある。大学 ICT 推進協議会による報告書で述べられているように，高等教育機関での学習経験が得られなかった多くの社会人にとって，「修了証が得られるオンライン講座」という枠組みが，就職力（employability）の向上という価値を提供し，MOOCs が社会的に認知された背景として存在する[文部省 [online:1357548.htm](https://www.mext.go.jp/online/1357548.htm)]。JPC 開発における問題意識と教育的意義については，戸田（2017）を参照されたい。

JPC の各回の構成は次のとおりである。

- 1.本編講義：講師による講義映像・ゲストによるインタビュー映像
- 2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー：音声を焦点化した会話教材
- 3.シャドーイング練習用教材：シャドーイング練習に使う音声教材
- 4.世界の日本語音声教育：各地の日本語学習者の発音上の問題点と学習法・指導法
- 5.発音チェック：受講者が会話を録音した音声ファイルを提出し，相互評価を行う機能

6.発音フォーラム：受講者による質問・意見交換の場

7.クイズ（第1回～第4回）および最終テスト（第5回）

学習コンテンツの理解を促すために、JPC には 4 言語の字幕（日本語、英語、中国語、韓国語）と 7 言語の音声翻訳ファイル（日本語、英語、中国語、韓国語、ベトナム語、タイ語、インドネシア語）を提供した。

JPC の研究成果について、石井ほか（2017）は、JPC の修了率と動画再生の関連性を分析し、コース修了者は動画の視聴率が高いことを示している。しかし、視聴率には動画をただ再生しているだけできちんと見ていない受講者が含まれる可能性があり、実際に受講者が能動的に動画を視聴しているかについては明らかになっていなかった。

2. 研究内容

本研究は、オンライン講座にみられる「学習行動」の分析であり、動画の視聴実態に着目した研究である。JPC から得られたビッグデータを分析することにより、受講者がどのように行動し、どのような学びを得ているのかを明らかにし、教育を改善していくことを最終的な到達目標としている。本研究では、2017 年 4 月に Self-paced²で再開講された JPC にて提供されている動画のうち、「1.本編講義」と、「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」の 2 点を研究対象とし、動画再生ログ³をもとに分析を行った。視聴者数、視聴完了率⁴、リプレイ数⁵の分析により、受講者が動画視聴をとおして主体的な学習を行っているかを明らかにすることを研究目的とした。本研究のリサーチクエスション（RQ）は次の 2 点である。

RQ1：受講者は、動画を能動的に視聴しているのか。

RQ2：受講者は、動画視聴によって主体的に学習しているか。

本研究が分析の対象としたのは、全 5 回の講義コンテンツに含まれる動画である。「1.本編講義」の各回は、複数の動画で構成されている。例えば、第 2 回には、「イントロダクション」「聞いてみよう」「発音してみよう」「声に出して練習しよう」「応用練習 1」「応用練習 2」「人名のアクセント」の計 7 つの動画が存在する。そのうち、「イントロダクション」「発音の達人インタビュー」は、情報提供や動機づけの目的で設けられており、受講者自身は発音練習を行わないため分析の対象外とし、計 26 件となった。また、「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」は、各回に 1 つずつ含まれており、計 5 件となった。そのため、合わせて 31 件が分析対象となった。

視聴者数は回が進むに従って減少する傾向が見られたが、視聴完了率は回によってばらつきが見られる一方、平均して約 80%という高い数値を記録した。表 1 に視聴完了率の基本統計量を示す。

表 1 視聴完了率の基本統計量

平均 (%)	標準偏差	最小	最大	標本数
79.6	6.345	66.1	90.8	31

以下、「1.本編講義」と、「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」のそれぞれの動画分析の結果を示したうえで、1.と2.の関連性について述べる。

2-1. 「1. 本編講義」の分析

26 件のいずれの動画においても、リプレイ数には増減が見られ、受講者がリプレイを行っていることが分かった。26 件のうち、視聴完了率が 90%を超えた第 4 回「聞いてみよう」(90.2%) の再生数の増減を図 1 に、リプレイ数上位 10 区間を表 2 にそれぞれ示す。図 1 の上部（濃い色）はリプレイ数を、下部（薄い色）は視聴者数を表している。

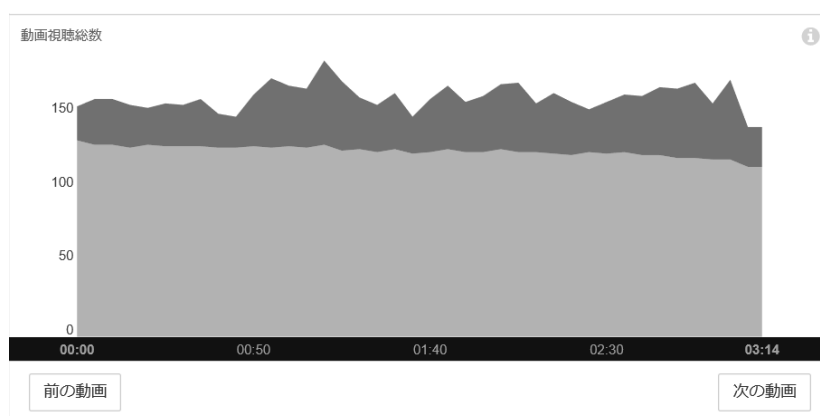


図 1 第 4 回「聞いてみよう」のリプレイ数の増減

表 2 第 4 回「聞いてみよう」のリプレイ数上位 10 区間

第 4 回 本編講義—聞いてみよう			
動画開始時視聴者数：133 人 動画終了時視聴者数：120 人 視聴完了率：90.2%			
時間	リプレイ（回）	内容	音声
1:10	57	聞き取り練習	「飲まなければ」（原形解答表示）
3:05	54	聞き取り練習	「買ってあげる」（原形解答表示）
2:55	51	聞き取り練習	「買ったげる」（音声）
0:55	47	聞き取り練習	「飲まなきゃ」（音声）
1:15	47	聞き取り練習	「買っとく」（音声）
2:05	47	聞き取り練習	「持ってって」（音声解答表示）
2:50	47	聞き取り練習	（インターバル）
2:45	46	聞き取り練習	「食べてしまおう」（原形解答表示）
2:00	44	聞き取り練習	「持ってって」（音声）
1:45	43	聞き取り練習	「持ってて」（音声）

第 4 回は、「話しことばの発音」をテーマとしており、話しことばの音変化について学習する回である。その中でも、「聞いてみよう」は、「イントロダクション」の次の動画に位

置し、話しことばの発音の聞き分け練習を行うことを目的としている動画であり、90%を超える非常に高い視聴完了率を記録している。この動画では、受講者の主体的な学習を促す工夫として、聞き取り練習と併せて、話しことばの音声から原形を考える練習問題を設けている。再生数の上位には、音声による問題とその表記の表示、原形の解答表示など、練習問題にあたる部分が並び、受講者が問題や解答を何度も確認したことが伺える。また、問題の中でも、「飲まなきゃ→飲まなければ」、「買ったげる→買ってあげる」のように複雑な音変化は、「持ってて→持っていて」のように単純な「い」の脱落よりもリプレイ数が多かった。このことから、受講者にとってより難しい項目が、多くリプレイされていることが示唆される。

以上の分析から、受講者は練習問題の問題・解答や、より難しい項目などをリプレイしていることが分かった。したがって、受講者は能動的に動画を視聴していると言える。

2-2. 「2. 会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」の分析

5件のいずれの動画においても、「1.本編講義」と同様に、受講者がリプレイを行っていることが分かった。例として、高い視聴完了率を記録した「第4回」(82.4%)のリプレイ数の増減を図2に、リプレイ数上位10区間を表3にそれぞれ示す。

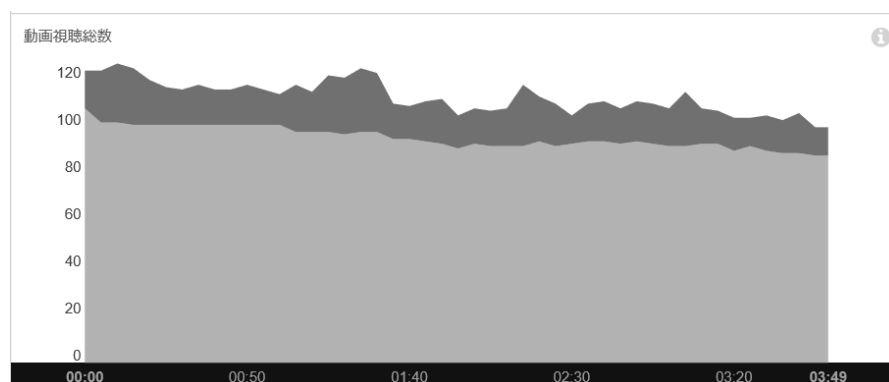


図2 第4回「会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」のリプレイ数の増減

表3 第4回「会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」のリプレイ数上位10区間

第4回 会話で学ぶ日本語発音とカルチャー			
動画開始時視聴者数：108人 動画終了時視聴者数：89人 視聴完了率：82.4%			
時間	リプレイ(回)	内容	音声
1:25	27	講師ホッアップ	「なければ」が「なきゃ」になっています。
2:15	26	講師ホッアップ	人名も同じで、「木村拓哉」が「キムタク」になります。
0:10	25	会話	「えっ、新幹線乗り遅れちゃうよ。」
1:30	25	会話(2回目)	「えっ、新幹線乗り遅れちゃうよ。」
0:15	24	会話	「新幹線の中で買おうよ。」
1:15	24	講師ホッアップ	「買っとかなきゃ」には、ふたつの発音の変化が含まれています。

1:20	24	講師ポップアップ	「買っておく」が「買っとく」,
3:05	23	画像表示	(牛たん弁当)
0:05	22	会話	「なんか食べるもん、買っとかなきゃ。」
1:05	20	タイトル表示	(ポイント解説)

第4回は、「出張」をテーマに、新幹線のホームで、会社の同僚が「話しことばの発音」における縮約形や「駅弁」などの短縮語を使う会話場面を設定した。この動画は、80%を超える高い視聴完了率を記録している。会話場面は2回流れ、2回目には画面下に会話表現の解説が「講師ポップアップ」として表示される。再生数の上位には、話しことばの発音が登場した会話場面や、講師ポップアップによる説明が挙げられている。また、カルチャー紹介として表示した画像のうち、「牛たん弁当」が表示された箇所では再生数が上がっている点もユニークである。

以上のように、受講者は話しことばの発音が使用された会話場面と、講師ポップアップによる説明をリプレイすることで、学習項目の理解を深めていることが分かった。また、カルチャー紹介のための画像もリプレイされており、受講者の関心を引き付けていることが示唆された。

2-3. 「1.本編講義」と「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」の関連性

以上、「1.本編講義」と「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」の再生数の上位を見ると、受講者がリプレイしている箇所には関連性があることが分かる。

第4回では、話しことばの発音が「1.本編講義」で紹介されており、「買ったげる」「買ってあげる」「飲まなきゃ」「飲まなければ」などの話しことばと対応する原形が、表2から分かるとおり再生数上位に現れている。「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」においても、「とく」「なきゃ」が登場する会話場面や講師ポップアップが、表3から分かるとおり再生数上位である。

したがって、受講者は動画を視聴する際に、「1.本編講義」で扱われた項目に注意を払っており、「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」でもその項目を意識してリプレイを行っていることが示唆された。

3. 研究結果と考察

「1.本編講義」では、音声の聞き分け練習である「聞いてみよう」の視聴者数・視聴完了率が、他の動画と比較して高くなっていることが分かった。また、リプレイ数を見ると、同じ動画の中でも、練習問題の問題や解答が示される箇所、受講者にとって難しいと考えられる箇所などでリプレイが増えていることが分かった。また、「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」でも、同様の繰り返し再生が行われており、「1.本編講義」で扱われた項目が会話場面で用いられた箇所の再生数が高いことが分かった。

したがって、受講者は講義動画を能動的に視聴していることが明らかになった (RQ1)。また、受講者は「1.本編講義」で学習した項目を意識しつつ「2.会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」を視聴し、主体的に学習していることが示唆された (RQ2)。

対面授業のように教師介入がないオンライン講座においては、受講者自ら学習を管理し継続することが課題である。この問題を踏まえたうえで、JPC では、講師の一方向的な講義に留まらず、受講者の主体的な学びを促す工夫をし、実際の会話場面に近い会話動画やカルチャー紹介などを盛り込んでいる。本研究の分析を通じて明らかになった特定箇所の繰り返しや、視聴完了率の高さは、これらの工夫が有効に機能していることを裏付けていると言えよう。

また、リプレイ数の上位には受講者にとって難しいと考えられる学習項目が並んだ点も興味深い。このように、ビッグデータの分析をとおして受講者の学習行動を把握することにより、問題点が浮き彫りになり、教育の改善への示唆を与えてくれることには教育的意義がある。

以上、本調査の結果から、JPC の受講者が能動的に動画を視聴し、主体的な学習を行っていることが分かった。なお、本研究では分析の対象外であるが、リプレイ数が多かった学習項目と、「5.発音チェック」との関連性を調べることを今後の課題としたい。

注

- (1) グローバル MOOCs は、日本での JMOOC に代表される国・地域規模のローカル MOOCs とは異なり、世界規模の MOOCs である。他にも、スタンフォード大学の Coursera が挙げられる。
- (2) JPC 初回開講時には、講義コンテンツが毎週 1 回ずつ追加されたが、再開講時はあらかじめ全ての講義内容が表示されており (Self-paced)、学習の進度は受講者の主体性に委ねられた。
- (3) 動画再生ログは、edX 独自の分析機能であり、Coursera には存在しない。
- (4) 視聴完了率は、動画を最後まで見ていた視聴者÷動画をスタートした視聴者×100 (%) にて計算している。
- (5) リプレイ数は、5 秒ごとにサンプリングした再生数－視聴者数 (回) にて計算している。

参考文献

- (1) 石井雄隆・アダムゴードン・平賀純・永間広宣・森田裕介・山名早人 (2017) 「グローバル MOOC における修了率と動画再生ログの分析」『日本教育工学会研究報告集』JSET17-5, pp.151-154
- (2) 戸田貴子 (2016) 「MOOCs (Massive Open Online Courses) による日本語発音講座－発音の意識化を促す工夫と試み－」『早稲田日本語教育学』21, pp.87-91
- (3) ——— (2017) 「グローバル MOOCs における世界初の日本語講座」川上郁雄編『公共日本語教育学－社会をつくる日本語教育』第 9 章第 3 節, pp.193-198, くろしお出版
- (4) 戸田貴子・大久保雅子・千仙永・趙氷清 (2017) 「グローバル MOOCs における日本語発音オンライン講座－相互評価と個別フィードバック」『CASTEL/J2017 IN WASEDA 予稿集』pp.22-29

、年度日本語教育学会春季大会（東京外国語大学、））発表・口頭発表⑮】【予稿集】

p

) I)

久我瞳（名古屋外国語大学）・立部文崇（徳山大学）

1. 問題提起

1-1. 日本語学習における - の活用

1-1-1. 【背景 1】タッチ端末の普及と外国語学習

- ・ iPad、iPhone 等の普及により、ツールアプリや学習アプリを授業や自習に活用する事

II

- 自習用教材：学習者が辞書や単語帳アプリを自習用に活用する事例の増加
- 指導用教材：絵カードの提示やプレゼンテーションソフトを使った文法の指導な

L

1-1-2. 【課題 1】授業におけるタッチ端末活用の課題

- I

議論や実践の報告が見られない。

1-2. 言語習得理論の実践への応用

1-2-1. 【背景 2】言語習得の認知的プロセス解明の進展

- ・ M.Tomasello (2003) らによる心理言語学的な研究の成果から言語習得の認知的プロセ

0

- ・ 8

つ構文と捉え、その習得を説明する用法依存モデルの研究が進んでいる。

- ・ L2 I

1-2-2. 【課題 2p

- ・ 2

LI

（従来の紙と黒板を使

った教材でそれに対応するのは困難だからか？）

2. 目的

- ・ T （活用を結びつけることで、理論に裏付けされた

（ T

- ・ タッチ端末上で動作する、用法依存モデルに基づいた教室指導用の教師用教材を作成する。

3. 理論

3-1. p

- ・ M.Tomasello (2003) I
- ・ I
IT
- ・ , I
結びつきを重視する。

3-2. p . 習得への貢献の可能性

- ・ L2 I,
い。学習者がタスクに取り組んでいる時、意味を考えずに文法的な正確さを気に
I
- ・ I
2

3-3. p

- A. I 「構文」の習得である(トマセロ , 00 - 108)
- ・ 規則：それ自体では意味に関与しない。記号と記号を結びつける代数学的な手続き。
 - ・ 構文：それ自体が意味をもつ言語記号。
- B. 構文の習得はアナロジー(構造的写像)の認知能力に依っている(トマセロ , 00, -186)
- ・ 構文は同じ構文に属する文同士のアナロジーの認識により、形成される。
 - ・ 構文に対応する事象間のアナロジーも同様に認識される。
- C. IT
- ・ スロット(変数) 2
(変数) I 2 0

3-(p

6 【構文学習】

, 8 ,
I

7 【スロットと抽象化】

I 8 I

8 【事象とのマッピング】

文の間のアナロジーと事象の間のアナロジーをマッピングさせることで、構文の意味を習得できる教材

(教材の開発・成果

(-1. p

ア. I

替え可能にする。

イ. I 2

ウ. 2

エ. 2 I

II 2

メリットと制約のため)

オ. II 2

2 。

(教室 L2 習得の

(-2. 開発成果

(-2-1. 画面構成

(-2-1-1. 導入画面

【発話内容イラスト】

発話内容を表す画像。操作によって画像の一部が切り替わる。

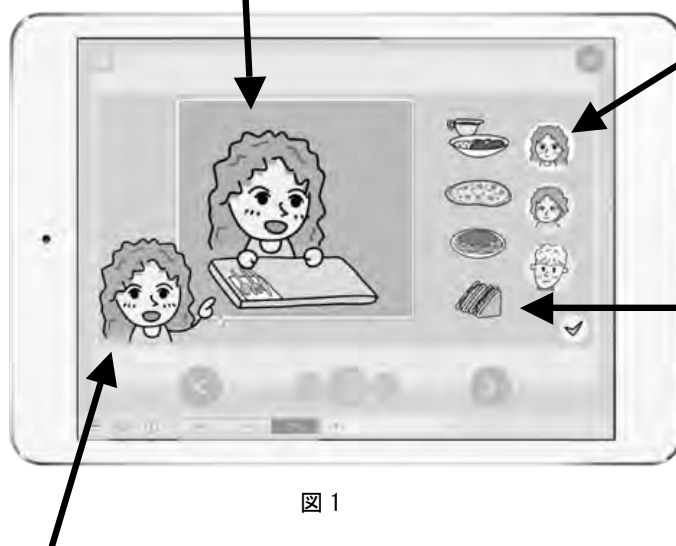


図 1

【主語イラスト】

タップすると、画像内の動作の主語部分を切り替える。

【対象イラスト】

タップすると、画像内の動作の対象部分を切り替える。

【話者イラスト】

タップすると、画像の構成に従って文を音声で提示する。

(-2-1-2. 解説画面)

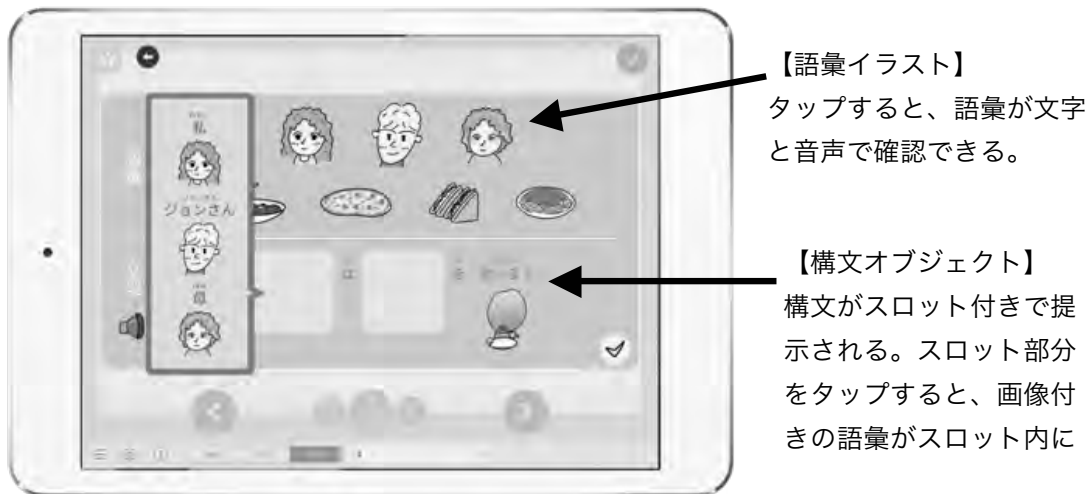


図 2

(使用手順

1. 主語を固定したまま、ドラッグ操作で対象を切り替えていく (上記 ア を実現)

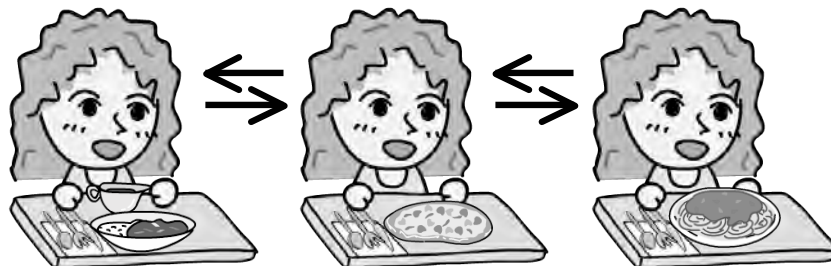


図 3

2. 対象を切り替えたタイミングで文章を再生する (上記 イ を実現)



図 4

3. 対象の切り替え提示が終わったら、主語をタップ操作で切り替えていく（上記 ウ を実現）

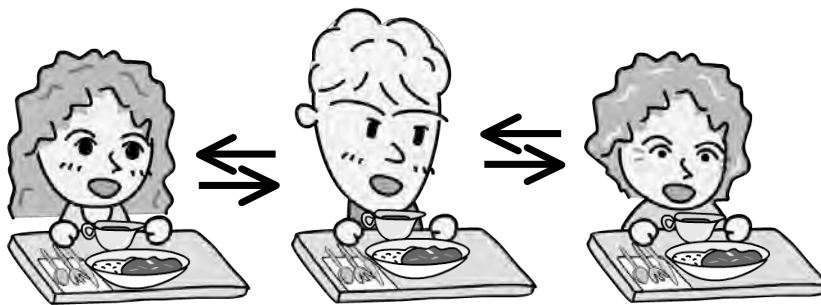


図 5

4. T
に確認していく（上記 エ を実現）



図 6

スロット内の項目を切り替えていける。

5. L (上記 オ を実現)



図 7



図 8

【その他の構文例 1】「～時に...」構文
スロットが「～時」と動詞(「寝る/起きる」)になっている。

【その他の構文例 2】「～ないでください」構文
スロット部分には単語でなく動詞句が入るようになっている。解説画面では活用(マス形からナイ形への変換)も示されるようになっている。

) 展望と課題

- 8
I 8
2 I
- I は80 I 0
I I L20 I
L I I

参考文献

- (1) Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*.
Cambridge, MA: Harvard University Press. (辻幸夫, 野村益寛, 出原健一, 菅井三実 訳 2008
. 8 一言語習得の認知言語学的アプローチ』, 慶応義塾大学出版会.)

介護の日本語教育における学びの場づくり

—放射状の学びの効果—

奥村恵子（首都大学東京）・奥村匡子（首都大学東京）・
加藤真実子（首都大学東京）・西郡仁朗（首都大学東京）・
野村愛（首都大学東京）

1. 研究の目的

本研究の目的は、介護の日本語教育における筆者らの学びの場づくりの実践から、介護の日本語教育および専門日本語教育の今後の新たな取り組みに示唆を与えることである。具体的には、異なる分野の専門性を持つ複数の教師と、さまざまな背景を持つ外国人介護職である学習者が一つの学びの場を共有し、同時に影響し合うことで起こった、「放射状の学び」の現象について報告する。

2. 実践コミュニティにおける学び合い

従来の教育機関における一般的な日本語教育では、教師から学習者への知識や技術の一方的な伝達行動が中心となり、主に学習者の言語知識の獲得を重視してきた。しかし、近年このような教育の見方は退廃し、経験と人のつながりを重視する社会文化的アプローチが主流となってきた。佐藤（1999、p.29）は、「学びは、『世界づくり』、『仲間づくり』、『自分づくり』の実践」であり、「言葉との出会いを構成する教育は、言葉を『道具』や『技能』としてではなく、『経験』と『絆』として再認識する事を出発点としている」と述べている。また、ウェンガーらは、グループの構成員があるテーマへの関心を共有し、相互交流を行うことで各自の専門性を向上させる集団を「実践コミュニティ」と呼んでいる（Wenger, et al., 2002）。学習者がそれぞれの現場を持ち、それぞれの分野における専門性や経験を深めていくことが求められているこのような時代の日本語教育は、まさに「実践コミュニティ」として機能することが望ましく、「仲間づくり」、「自分づくり」の場となるべきなのである。

3. 実践場面と参加者

今回実践の対象となった場面は、経済連携協定（Economic Partnership Agreement 以下 EPA）介護福祉士候補者（以下候補者）65 名を対象として 10 ヶ月間行われた全 19 回の対面型集合研修会である。研修会の参加者は、介護福祉施設で就労しながら日本語を学習している来日 2 年目の候補者であった。候補者は関東圏の各地の介護および福祉施設で就労しており、勤務地の近隣に居住していた。研修のために 2 週間に 1 度都内の教室に集合した。候補者の就労施設の種別、勤務形態、担当する業務は多様であり、候補者が施設で経験する業務内容、担当する利用者の状態についても多様であった。

研修担当教員として、日本語教師 4 名と介護の専門家 2 名が配属された。また、EPA で来日して就労、学習を行った後に介護福祉士国家試験に合格し、現在介護施設に勤務している 2 名の外国人介護福祉士がアシスタントとなり、合計 8 名の協働により実践が行われた。

研修会は、事前の日本語レベル分けテストで分けられた候補者によって構成される A 日程（比較的日本語能力が高いと考えられる候補者からなるグループ）と B 日程（A 日程の参加者よりも日本語能力が低いと考えられる候補者からなるグループ）それぞれ 2 クラス、計 4 クラスに分かれ、隔週で行われた。学習時間は午前 2 時間、午後 3 時間の 1 日 5 時間であった。

午前中 2 時間の学習内容は、主に介護の日本語であり、国家試験問題を読み、理解するための専門的な背景と知識の整理をふまえた読解に必要な語彙の学習を行うとともに、介護現場や国家試験に頻出する文型等を学習した。各日程とも、各クラスを日本語教師 1 名が担当した。

午後の 3 時間は、介護の専門家から介護の専門知識を講義形式で学んだ後に、学習内容を確認し、整理した。その後、グループで国家試験問題を解き、実際に自分たちが配属されている施設ではどのような対応をしているか等についてディスカッションを行った。

この介護の専門知識の授業には、A 日程では日本語教師 3 名、B 日程では日本語教師 3 名と外国人介護福祉士 2 名もアシスタントとして教室に入り、ともに学びの場に参加した。

4. 実践から見た学び合い

EPA 介護福祉士候補者は、現在、インドネシア、フィリピン、ベトナムの 3 つの国から受け入れられている。国による言葉や文化の違いがあることは言うまでもないが、候補者一人一人の経験や、経験に基づいて培われた信念もさまざまである。また、各候補者が来日してから配属された受け入れ施設にも、それぞれの作り上げてきた仕事への取り組み方や文化があり、その違いや共通性について知ることは、日本の介護を知るうえで大変意義深いものであったと考えられる。

たとえば、国家試験問題で、認知症がある施設利用者への対応で適切なものについて解答するときにも、単に一つの正解を答えるだけでなく、それぞれの経験から議論が沸き起こった。一つの例として、「夜間徘徊し、他の利用者の部屋に入ろうとする利用者に対してどのような対応が適切か」という問題があった際、国家試験で正解とされていた「職員の部屋に連れていきお茶を飲んで落ち着かせる」という解答に対して異論を唱える者がいた。その理由として、「夜間は人手が足りないため、一人一人に対応して部屋でお茶を飲むということは現実的に難しい」、「お茶はカフェインが強いため、夜間の摂取は望ましくなく、逆効果となり得る」「利用者を職員の部屋に入れることを禁じている」などが挙げられた。

また、財布を取られたという訴えに代表される「ものとり妄想」に対する適切な対応としては、『「一緒に探しましょう。』と声掛けをして探してみる』が正解とされていたが、実際には、「利用者は、盗んだと思っている職員が対応すると余計に興奮するので、すぐに他の職員に対応を変わってもらおうほうがよい。」ということを経験していた者もいた。このように、候補者は、専門分野の異なる教師だけでなく、背景の異なる候補者同士の協

働から新たな知識を得るとともに自らの経験を語り、共有する貴重な機会を得た。

日本語教師も、同じ時間に候補者やアシスタント、介護の専門家からさまざまなことを学んだ。たとえば、認知症の高齢者への対応について専門家の講義を聴き、「中核症状」、「周辺症状」などの介護の専門知識を学ぶことができた。また、実際に家族の介護をする立場にある日本語教師の疑問や質問に対して、専門家や候補者が最も望ましいと考えられる対応についてアドバイスをするという場面もあった。

このように、日本語教師も、専門家や候補者から介護の専門知識を得るとともに、介護現場の実情を知ることができた。教師同志は、他の教師の動きをつぶさにとらえることで、他の教師の特性だけでなく、自らの教師としての特性を深く知るための内省の機会を得た。さらに、教師という立場ではなく、要介護者を支える家族として、自己の介護経験を共有したり、疑問を解消したりする機会をも得た。

介護の専門家は、候補者の日本語レベルがさまざまであることや、候補者の出身国による介護に対する考え方と日本の介護事情とのギャップなどについて知り、日本語教育の一端に触れる機会を得た。

このように様々な背景を持った参加者が集まり、一つの学習の場を形成するという特殊な形態で、参加者の相互交流は活性化し、「仲間づくり」、「自分づくり」の場となった。教師は各自の視点の違いを尊重し、違いを生かした協働により、自己の特性と限界を知り、各人の強みを生かしたチーム作りを行うことができた。

5. 「放射状の学び」の意義

上述の学びの場を支えていたものは、介護職・介護の専門家・日本語教育の専門家といった参加者の立場と視点の多様性であった。各々が、参加者の相互交流から自然発生し、参加者を通して変化していく事象を見逃さず、受容することで新たな気づきを得た。筆者らはこれを「放射状の学び」と名付けた（図1）。

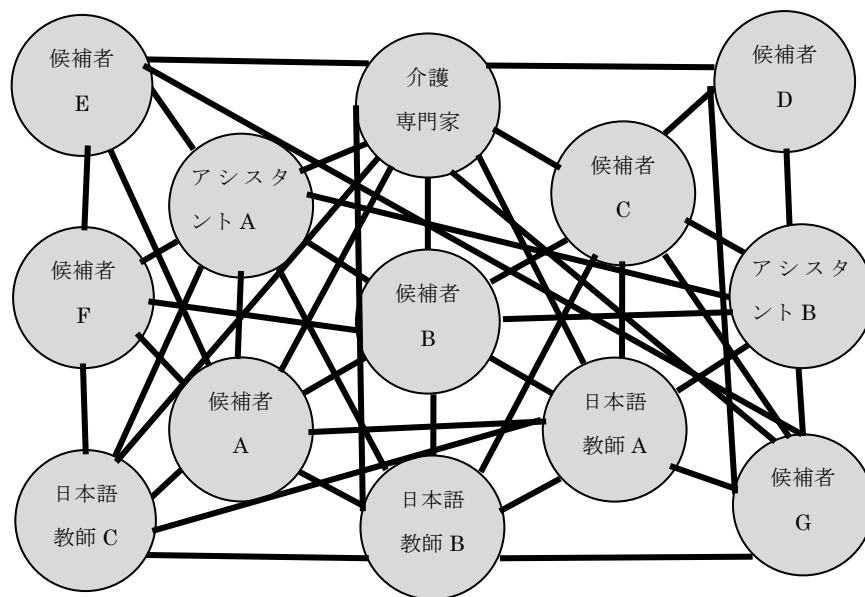


図1 放射状の学び

「放射状の学び」の場は、教師と学習者、異なる考えや経験を持った同僚、先輩と後輩、異なる分野の専門家たちが一同に会し、その関係性の垣根を取り払ってそれぞれが個人として参加し、交流したことで生まれたと言えるのではないだろうか。「放射状の学び」の場で、各人が中心となり、そこからあらゆる方向につながりが生まれていった。また、その場でそれぞれの経験を共有することで、学びが深まった。このような特殊な場での縦横無尽な交わりと高い自由度こそが協働を高め、構成メンバー同士の信頼関係の深まりが、より深い学びを生んだのである。

介護の現場経験と新しく得た知識を結び付けることで専門的な日本語を習得するという特徴を持つ外国人介護職への日本語教育は、従来の日本語教育とは異なる点が多く、問題も山積している。しかしながら、その教育方法に関する実証研究はまだ数少なく、全体に共有されていないことが大きな課題である。超高齢社会の日本において、介護の日本語教育の充実喫緊の課題であることは言うまでもないが、介護分野だけでなく、今後あらゆる分野で、優良な多文化共生の取り組みにおける日本語教育の役割が大きくなっていくことが推測される。本研究から得られた介護の日本語教育における「放射状の学び」の効果は、今後さまざまな専門日本語教育においても参考となり得るであろう。

参考文献

- (1) 佐藤学 (1999) 『学びの快楽—ダイアログへ』 世織出版
- (2) Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business Press.

地域日本語教育におけるコーディネーター人材の「専門性」とその形成過程

—国際交流協会等職員・日本語コーディネーターへのインタビュー分析から—⁽¹⁾

御館久里恵（鳥取大学）・神吉宇一（武蔵野大学）・柳田直美（一橋大学）

1. 研究の背景と目的

地域における日本語支援の多くがボランティアによって支えられていることの問題性が指摘され、活動を十全に機能させるためのコーディネーターの必要性が主張されている。日本語教育学会(2011)は地域日本語教育に関わるコーディネーターを「システム・コーディネーター」と「地域日本語コーディネーター」の2種類に分け、それぞれに必要とされる資質・能力をまとめている。東京外国語大学の「協働実践研究」では、「多文化社会コーディネーター」の役割と専門性について研究が行われ、その中で地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性についても論じられている（杉澤 2012 他）。さらに文化審議会国語分科会日本語教育小委員会が 2018 年に発表した『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』においても、地域日本語教育コーディネーターに求められる資質・能力及び研修における教育内容が提示されている。本研究は、これまで議論されているコーディネーター人材の「専門性」（資質・能力）について検証を行うため、コーディネーター自身の経験の語りから、「専門性」とその形成過程を明らかにするものである。

2. 調査の概要

外国籍住民が比較的多い 6 地域（3 県・3 市）の国際交流協会等に調査を依頼し、日本語事業を担当する職員（以下「職員」）7 名と、日本語事業を担当する有償のコーディネーター等（以下「日本語コーディネーター」）3 名に協力を得た。インタビューは 2016 年 11 月から 2017 年 1 月にかけて実施し、半構造化形式で、経歴や職務内容、印象に残っていることや変化のきっかけになった出来事、仕事上大切にしていること等を聞いた。

表 1 調査協力者の概要

調査地	調査協力者属性（調査時点）	本文中の表記
A 県	A 県国際交流協会 ⁽²⁾ 職員	A 県職員
B 県	B 県国際交流協会職員	B 県職員
	B 県国際交流協会日本語講師（元 Y 市日本語コーディネーター）	B 県コーディネ
C 県	C 県国際交流協会元職員	C 県職員 1
	C 県国際交流協会職員	C 県職員 2
D 市	X 県(D 市がある県)国際交流協会元職員	X 県職員
E 市	E 市国際交流協会職員	E 市職員
F 市	F 市国際交流協会職員	F 市職員
	F 市国際交流協会日本語コーディネーター	F 市コーディネ 1
	F 市国際交流協会日本語講師兼コーディネーター	F 市コーディネ 2

3. 分析方法

インタビューデータを文字化し、佐藤(2008)に基づいて、質的データ分析ソフト「MAX QDA」を用いて分析した。まず文字化データを断片（セグメント）化し、セグメントごとに要約するコードをつけ（「オープンコーディング」）、次にコード化したものを相互に関連づけ、より抽象度の高い概念的カテゴリーに相応するコードをつけた（「焦点的コーディング」）。そしてデータと概念的カテゴリー、あるいは概念的カテゴリー間の比較を続け（「継続的比較法」）、概念的カテゴリーの妥当性を検討し、確定した。

4. コーディネーター人材の職務内容

各コーディネーター人材の職務内容の範囲を表2に示す。概して、県の職員は他の事業も職務としながら日本語事業のシステム・コーディネーターとして働き、日本語コーディネーターは具体的な教室活動の開発やコーディネートが主である。市の職員はその双方を担っていることがわかる。職員の日本語事業以外の業務としては、相談事業、通訳・翻訳事業、国際理解・多文化共生事業等があり、杉澤(2012)が言うように、地域日本語教育を中核としつつも、多文化社会に関わる他の分野にも広く実践領域を持っている。

表2 コーディネーター人材の職務内容

	日本語 以外	関係機関 との連携	教室立 ち上げ	養成・フォ ローアップ	教室開催 ・運営	教材・活 動開発	教室 コーディ	直接支 援
A 県職員	○	○	○	○				
B 県職員		○	○	○+講師	○初期	○		○一部
C 県職員1	○	○	○	○				
C 県職員2	○	○	○	○				
X 県職員	○	○	○	○	○就職	○企画		
E 市職員	○	○		○	○	○	○	○
F 市職員	○	○	○	○+講師	○	○	○	○
B 県コーディ				○講師			○	○
F 市コーディ1		○	○	○講師		○	○	○
F 市コーディ2						○	○	○

5. コーディネーター人材の「専門性」

以下では、地域日本語教育のコーディネーター人材がその仕事において重要視していることの語りの中から浮かび上がった概念カテゴリーを通して、コーディネーター人材の「専門性」と呼べる資質や能力、態度がどのようなものかを探る。

5-1. 地域に必要な日本語支援を企画・実施する

コーディネーター人材は、地域の日本語教室は外国人が地域で人と出会い、地域につながっていくための場であるという理念を持っている。また、外国人も支援者（ボランティア）もいつでも来られて楽しめる居場所であると考えている。したがってそこで行われる日本語支援は、地域社会での生活に密着した内容を扱い、社会生活における言語行動やコミュニケーションの達成を目的とするのが良いと考えている。そして、教室の立ち上げや運営、支援者の養成・研修、教材や活動の開発、教室活動のコーディネートにおいて、こ

これらの理念を具現化しようとしている。

【C県職員1】地域のライフラインじゃなくて…、言葉が思い出せないですけど、外国人と地域をつなぐ役割をしているから、そのつなぎの役割をやっていくためには、教えるというだけでは足りないんじゃないかなと自分でもずっと思っていて。そこはずっと続けて言っていけないといけないなとは思っていますし。

【B県コーディネィ】ほんと生活者だから、きちんと積み上がっていかないのを前提で、やってもいいかなって。そうじゃなくって、きちんと積み上がらなくても、コミュニケーションがちゃんととれたりすればいいのかな、っていうのは最近感じるので、＜中略＞ちょっとでも日本語でお互いしゃべれて、通じたっていうようなことを、大事にするほうがいいんじゃないかな、っていうふうに思います。

5-2. 制度や地域全体を俯瞰する

コーディネーター人材（特にシステム・コーディネーターとしての職員）は、事業や地域の全体を見通し、まだ支援が行き届いていない人（散在地域に住む人、外国ルーツの高校生、企業で働いている人、読み書きが必要な人等）に対する支援や、他事業・他機関等との連携についても考え、提案・実現しようとしている。さらに、外国人に対する言語保障をボランティアベースで行っていることに対する制度上の矛盾を感じている人もいる。

5-3. 媒介役・調整役になる

5-2 と関連して、特にシステム・コーディネーターとしての職員は、人（外国人、支援者、一般市民）、地域の団体や機関、行政等を様々に結びつけ、つなぐこと、またその両者の間を調整することが自身の重要な役割の一つであると考えている。

【X県職員】国際交流協会っていうのは県からの意向を受けた事業をやりますよね、＜中略＞と、ボランティアさんですね、この間の媒介役というか、媒体というか。こっちの言いたいこと、こっちの言いたいことありますよね。で、ここの言いたいことそのままこっちに伝えても、逆もまた絶対理解し合えないですから、こっちで受け止めて、それなりに伝わる言葉にして、こっちからの言葉もそれなりに伝わる言葉にして。

5-4. 声をかける・声を聴く

日本語支援事業においては、外国人、支援者、その他多くの人に関わる。それらの人々と積極的にコミュニケーションをとり、話を聴き、関係性を築くことが重要視されており、そこから課題やニーズをくみ取ろうとする姿勢が見られる。「とにかく笑顔」、「まず日本語で話しかける」、「一回で名前を覚える」など、具体的な心がけをしている人もいる。

5-5. 受け入れる・尊重する

協会や日本語支援事業は外国人と地域社会との接点であるため、間口を広くし多くの人を受け入れることが重要であると考えられている。そして継続して関わりを持てるよう、相手の意思を尊重し、性急な判断を控えること（「エポケー」）が重要視されている。

【A県職員】相談の電話を受けて「こういうこと言われた」とか言っても、私はきっとそれは本当なんだなっていう気持ちで、もちろんたまにね、それ考え過ぎって思ってるのありますけど、基本は事実だろうなと思って聞きますね。やっぱりそれこそ本当に「や、そうじゃないだろう」ってちょっと思いながら聞いているのと、それは違うと思うので、うん、そう思いますね。＜中略＞その人の立場に必ず立ってというところですね。

5-6. 人を活かす

コーディネーター人材は、日本語支援事業に対する理念を方向性を心に持ちながらも、それを押し付けたり、全て自らやってしまったりするのではなく、事業に関わる人々の個性を活かし、任せることが重要であると考えている。

【F市コーディネーター1】比較的によく来てくれるボランティアさんは、まあ困った人もいるんだけど、でも、その中でも、こうやってくれたらその人の良さが出るなとかそういう部分が、多少とも最近少しは見えてきた部分もある。
＜中略＞なるべくその人の能力が活きるような感じに持っていけるのがいいかな。

6. コーディネーター人材の「専門性」の形成過程

上に挙げたコーディネーター人材の「専門性」はどのように形成されたのであろうか。「印象に残っている出来事」、「変化のきっかけ」についての語りから、「専門性」の形成に関わる概念カテゴリーを以下に挙げる。

6-1. 地域日本語支援の実情の理解

今回インタビューしたコーディネーター人材は皆、教育機関での日本語教師経験あるいは日本語教育を学んだ経験を持っているが、地域日本語教室に関わることで、継続参加や積み上げが難しい、生活支援に直結している、外国人の居場所になっている、地域によって環境（外国人の環境・日本語支援の環境）の違いが大きいといった、地域日本語支援の実情や特殊性に気づき、それをもとに「5-1. 地域に必要な日本語支援」とは何か、それをどのように実現するかを考えるようになり、「5-2. 制度や地域全体を俯瞰する」ことの必要性を感じている。

【B県職員】地域ってこんな人が本当は住んでて、学習者さんも住んでて、こういう事情があるからなかなか日本語を覚えられないとか、でもそれには事情があったりするんだとか。そういうのを見たり聞いたりってことで、それでかなり変わってきたかなとは思いますが。＜中略＞地域ってこういう形で、まずはできることからやっていって、それぞれがあまり「学習者さん」とか「支援者さん」という立場じゃなくて、なんか皆が楽しめるって、その形を作っていってるんだな。

【X県職員】私の中で、300 時間とか集中的に使ってやる、この教科書を週に 1 回使って、いったい何の役に立つのかしらというような思いが出てきて。＜中略＞その時に***さん(X県にある日本語教育機関)に、「私、こんな思いがあるんだけど」という話をしたんですね。そしたら、ちょうどその頃かどうかわかりませんが、何か相互学習型というようなそういう考え方が、日本語教育関係の中にも出てきたんですね。それだったら、こういう考え方のもできるかもしれないというので。

6-2. 外国人が直面する課題の認識

特にシステム・コーディネーターとしての職員は、その職務を通して、災害時の孤立、地域社会における差別、労働環境、精神衛生面の問題、日本語の読み書きができない人がいること等、外国人が直面している課題を認識する。そのことも「5-1. 地域に必要な日本語支援」とは何かを考え、「5-2. 制度や地域全体を俯瞰する」きっかけとなっている。またこういった課題の解決のために、「5-3. 媒介役・調整役」となって関係機関等に働きかけを行っている。

6-3. 外国人や支援者等との対話・関係性の構築

日本語支援事業を通して、外国人や支援者、その他の関係者等との信頼関係ができたり、その人たちが変わっていく様子を見たり、見解の相違を対話を通して埋めていく過程を通して、「5-3. 媒介役・調整役になる」、「5-4. 声をかける・声を聴く」、「5-5. 受け入れる・尊重する」、「5-6. 人を活かす」といった姿勢・態度が形成され、また逆にそういった姿勢・態度によって関係性の構築や人の変化が生まれている。特に支援者との見解の相違については多く語られ、それによって「伝え方」の工夫が意識されている。

【E市職員】サポーターの中でも気持ちがわかる関係ができると、教室にも何回も来てくださると、一緒に授業しているので「行動体験型の授業がいいよね」と、わかってくださり始めた方が増えつつあるので、そうなるとやりやすいです。＜中略＞自分がやろうとして思ったことを「こうやったらどうですか」と言うけど、伝わっていないから、それをどう見せていって伝えていか。

6-4. コーディネーターとしての役割認識

コーディネーター人材は、日々の職務経験を通して、またそれらをふり返って、自らの役割や立ち位置を改めて認識・意識化しており、それが5-1～5-6の強化につながっている。

【F市職員】すごいいい人がいたとしても、結局一人の人がやってちゃだめなんだなっていうのは**
*（以前勤務していた国際交流機関）にいた時思ったんですね。みんながいろいろやってみて、少しずつ直していく方がいいものができるっていうのが一つと、一人のパフォーマンスがいくら優れててもすべった人ばかりいるよりは、平均的な人がいっぱいいて協力できるほうがもっといいものができるんですよ。

7. 地域日本語教育におけるコーディネーター人材の「専門性」とその形成過程

以上に挙げた地域日本語教育におけるコーディネーター人材の「専門性」とその形成過程を以下の図に示す。

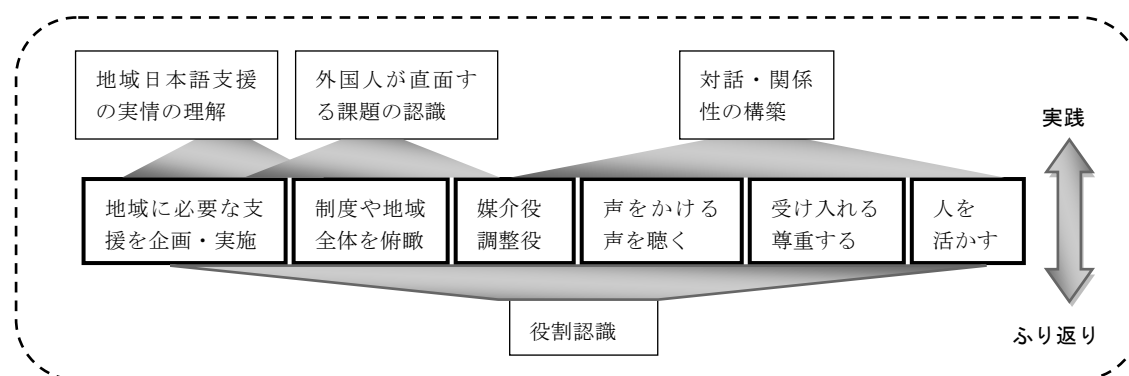


図1 地域日本語教育におけるコーディネーター人材の専門性と形成過程

概念カテゴリーとして浮かび上がった6つの「専門性」を、先行研究で提示されたものと比較検討する。日本語教育学会(2011)が提示したコーディネーター（システム・コーディネーターと地域日本語コーディネーター）に求められる知識・能力は、A:日本語教育に関する知識・能力、B:日本語教育に関する実践能力、C:“その地域社会”を理解し生きる力、D:企画立案能力、E:人をつなぎ動かす力、F:対人関係を築く力であり、ほぼ共通していると言える。ただし、特に地域日本語コーディネーターに求められるAとBについては、今

回の協力者全員が、地域における日本語支援の特殊性について語っていることから考えても、あくまでも「地域」日本語教育の知識と実践能力が必要であると言える。また、文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(2018)は、地域日本語教育コーディネーターに求められる資質・能力として、知識6項目、技能8項目、態度5項目を提示している。これらは、(1)地域日本語教育の体制整備(現状把握・課題設定・実施)、(2)日本語教育プログラムの策定・実施・点検・改善、(3)日本語教育人材の育成・研修の実施、(4)関係機関等との連携・協力体制の構築の4つについて、それぞれに必要な知識・技能・態度が提示されている。この一覧は、表2に示したようなコーディネーターの職務内容を中心に据えて、それに必要な能力を細分化して作られたと予想されるが、今回の調査結果と比較すると、コーディネーターとして必要な対人能力に関する記述の比重がやや軽いように思われる。

また今回の調査ではコーディネーターの専門性の形成過程も見したが、図1に示したように、コーディネーターとしての日々の実践における課題の認識と事業を通してそれを解決していくプロセスや、そこで関わる人々との対話や関係性の構築を通して、コーディネーターとしての能力や態度が形成されていることがわかる。また、実践を積み重ねそれを繰り返すことで、改めてコーディネーターとしての役割や位置づけを認識していた。この役割の認識は、インタビュー時までには自ら振り返って言語化できていたものもあれば、インタビューのその場で気づきが得られたものもあった。杉澤(2011)は、有能な実践者とは自らの暗黙知を意識的に言語化していける人であり、そのこと自体が実践者自身の現場の問題解決に寄与し、そのプロセスを通してコーディネーターの専門性が形成されていくと述べている。したがって、コーディネーターの養成や研修等において、自らの実践について省察し、それを言語化する場を設けることが、専門性の形成に有効であると考えられる。

注

- (1) 本研究はJSPS 科研費 16H03435(研究代表者:義永美央子)の助成を受けたものである。
- (2) 「国際交流センター」、「国際センター」等の名称もあるが、匿名性担保のため全て「国際交流協会」と記す。

参考文献

- (1) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- (2) 杉澤経子(2011)「実践者が行う「実践研究」の意義とあり方」『多文化社会コーディネーターの専門性をどう形成するか』シリーズ多言語・多文化協働実践研究 14, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- (3) 杉澤経子(2012)「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性—多文化社会コーディネーターの視座から—」『地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性』同シリーズ 15, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- (4) 日本語教育学会(2011)『平成 22 年度文化庁日本語教育研究委託「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」—報告書—』
- (5) 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会(2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html

「満洲国」建国大学学生に於ける日本語観と学習観の一側面

—第 1 期生を中心に—

酒井順一郎(九州産業大学)

1. 序言

今年は建国大学の開学式と入学式が開催されてから、80 周年という節目に当たる。建国大学に関して多くの先行研究があるが、日本帝国主義の角度から論じたものや、教育・研究活動、教育思想、武道教育に特化したもの等がある。建国大学の日本語教育については、祝利「在満白系ロシア人に対する日本語教育 - 1938 年建国大学の事例を中心に -」『ことばと文字』（日本のローマ字社 2014 年）があるが、在満白系ロシア人に特化したものであり、また、彼らの日本語観と学習観についての研究は管見の限りない。

以上から本研究発表では、1939 年の一次史料である建国大学学生（第 1 期生 17 名）の作文「日本語について」を分析し、彼らの日本語観と学習観の一側面を明らかにする。また、これらに至った背景が「満洲国」の言語体制とどのような関係にあるのかを考察する。

2. 建国大学とは

周知の通り、「満洲国」は 1932 年 3 月 1 日に建国宣言をし、溥儀が執政に就任した。翌年、『日満議定書』に基づく『満洲国指導方針要綱』が閣議決定され、駐満全権大使である関東軍司令官、日本政府から派遣された日系官吏が「満洲国」の国家組織・国防・外交・治安・経済等に関する重要事項を決定することとなった。

1934 年、執政であった溥儀が皇帝となり「満洲国」は君主制国家となった。翌年には溥儀は第一回訪日後、『回鑾訓民詔書』を発し「日本天皇陛下と精神一体の如し」と宣明した (1)。これを契機に「満洲国」では「天皇陛下の御誠心と一体であらせらる以上、両帝国はすべてにおいて一体であり、日満は一徳一心である」という論調が溢れ出ることとなった (2)。これは日本側からの強制ではなく溥儀の戦略であった。溥儀は天皇と一体化していることを示すことで日系官吏や関東軍を牽制し、自らへの忠誠を求めたのであった。しかし、溥儀の思惑は功を奏することではなく、日系官吏と関東軍は「満洲国」を日本の天皇制の類似形と見なし、皇帝溥儀はあくまでも天皇の下位に立つものであるとした。そして、「満洲国」建国五周年である 1937 年以降、組織改革、新学制、第一次産業開発五ヶ年計画、開拓国策計画等、次々と新たな施策が進められることとなった。この一連の「満洲国」の新国家計画の中で建国大学創設が浮上してきたのであった。

1937 年 8 月、「満洲国」勅令として「建国大学令」が公布させられた。その第一条に「建国大学ハ建国精神ノ神髓ヲ体得シ学問ノ蘊奥ヲ究メ身ヲ以テ之ヲ実践シ道義世界建設ノ先覚的指導者タル人材ヲ養成スルヲ目的トス (3)」とし、國務総理大臣の管理に属することとなった。この「建国精神」とは日本と「一徳一心」になり「民族協和」を実施するものである。ただ、「民族

協和」に関しては世界の民族が日本文化を中核として融合することを意味している (4)。日本文化を中核ということは天皇、つまり皇道を中心としたものともいえる。宮沢恵理子も指摘しているが、建国大学は単なる満洲国の管理養成学校ではなく「皇道連邦指導者養成学校」として構想された大学だったのである (5)。そして、「建国精神」を共産主義に対抗できるイデオロギーとするために、科学的学問的に研究する機関として建国大学研究院の設置に至るのである。

1938 年 5 月 1 日、「満洲国」宣詔記念日に建国大学の開学式と入学式が開催されたわけであるが、文字通り「民族協和」を実践するため日本人、満洲人（漢族・満族）、朝鮮人、モンゴル人、白系ロシア人、合計 150 名の第一期生が選抜され入学した。

3. 建国大学に於ける日本語

表 - 1. 前期訓練及び学科科目の時間数

科目	精神訓練	軍事訓練	武道訓練	作業訓練	精神講話	自然科学 数学	人文科学
時間数	80	430	260	330	95	365	120
科目	歴史	地理	日文	漢文	第一語学	第二語学	
時間数	330	220	300	300	535	295	

【出典】「建國大學學則」伊藤猷典『鮮滿の興亜教育』目黒書店 1942 年 96 頁

建国大学の修業年限は、予科教育にあたる前期 3 年、本科にあたる後期 3 年の計 6 年制である。語学教育は前期で行われる。表 - 1 を見てみよう。時間数から見ても語学が最も多い。第一外国語と第二外国語を合わせて 830 時間であり、日文と漢文を加えると 1430 時間となる。いかに語学教育に力を入れていたかわかる。

第一外国語が日本語と中国語、第二外国語はモンゴル語、ロシア語、英語、フランス語、イタリア語であり、それぞれ一つの言語を課すこととなっている。当然、第一外国語は国籍上日本人以外の者は日本語を選択することとなる。4 期生の聶長林によれば建国大学の共通語は自然に日本語となっていたということからも、日本語習得は重要なものであったといえよう (6)。その要因は所謂「新学制」が 1937 年に公布され、日本語の地位が突出することになったこと、建国大学の教員の多くは日本人であり日本語で授業を行うこと、学生生活を指導する塾頭が全員日本人であったことが考えられる。

資料の関係上、建国大学でどのような日本語教育が行われていたかは不明であるが、宮沢恵理子によれば、日本語習得は目覚ましかったという (7)。ただ、建国大学を受験する条件として上位 10 番以内の成績が求められ、日本人教官による面接試験もあるため、建国大学入学前の時点で既に相当な日本語能力を有していたと考えられる。

4. 第一期生から見た日本語観と学習観

建国大学の日本国籍以外の学生は日本語をどのように見ていたのであろうか。侵略されたという意識がある以上、日本語は自分たちの言語を奪った憎き存在であると推測はできるが、知識人である彼等が果たして単純にそれだけの日本語観であらうか疑問が残る。ましてや高度の日

本語能力を有していることから積極的に日本語を学習していたことから客観的に日本語を見ていたのではないだろうか。そこで、1939年に第一期生第三班（12名）・第四班（5名）が書いた作文「日本語について」から彼等の日本語観と学習観を検証してみる。その内容は主に「日本語学習の困難な箇所」「学習法」「文化史との関係」「日本語を学ぶ意義と留意点」の4つに分けられる。紙幅の関係上全て論じることができないが、それぞれ見てみよう。尚、個人情報の関係から氏名は無記名とする。

まず、「日本語学習の困難な箇所」を見てみよう。例えば第一期生三班のモンゴル族の学生は文法がモンゴル語と似ている点が多いので中国語よりも日本語の方が学習し易いが、漢字の同音意義が多いことが難しいと述べている。また、同期同班の他のモンゴル族の学生は以下のように述べている。

例へば「日」といふ字はジツ、ニチ、ヒ、カと讀まれるからに一文字が三個の音をもって居って、いついかに讀んでよいか判断が難しくてまた語の変化の規則があまり複雑であり書く言葉と話す言葉とかあまりに異なっている、また同じ内容をいひ表すのに五六種類よりも多くのいひ方がある（中略）

清朝末期から内モンゴル内に漢民族の移住が急増し中国語化が急速に進んでいることから、この学生が日頃使用している言語がモンゴル語なのか中国語なのかは不明である。しかし、建国大学に入学できた俊英ということから中国語能力はある程度高いと考えられる。たとえ日頃、モンゴル語を使用していたとしても日本の漢字の読み方の煩雑さや書き言葉や話し言葉、後述する敬語表現等の多彩な表現の難しさを感じずにはいられないだろう。

漢民族の学生を見てみよう。例えば、第一期生第四班の学生は「日本語の文法は大変複雑で品詞語尾の変化は多い熱心に研究しなければ言葉の品詞の変化は良く間違ふ」と述べている。母語に語尾変化のない者にとって語尾変化は煩わしいといえる。これについてモンゴル族の学生も日本語の一番難しい箇所を「『し、する、すれ』と尾の動詞変化と四段活用である」と指摘している。他にも第一期生三班の漢民族の学生は「日本は近來西洋語をも澤山混雑する為、吾等は日本語を習ふ時この船來語に對して非常に不便を感じた」、「最も困難なのは日本の俗語と敬稱動詞である」という。外来語と敬語の難しさは現場で日本語教育に携わっている者にとって理解できよう。特に敬語についてモンゴル族の学生は以下のように述べている。

世界各國中に一番多く敬語遣ふのは日本國である。その敬語と不敬語は學ぶ時も非常に難い。話す時にも非常に面倒である。（中略）例へば春だ春です春である春であります春でございます。同じ物を表すのに澤山いひ方がある。これらの敬語をといふように使ふか困難である。先づ熟練しなければならぬ。間違いも易いその上に色々可笑しい事も出来る。先輩先生等に不敬語で話すのは誠に失礼である。

種類が多い日本語、敬語をどのような場面でどのように表現するのか悩んでいる様子がわかる。

次に「学習法」を見てみよう。第一期生三班の漢民族の学生は自身の一番適当な学習法を、予習復習や筆記すること等を挙げながら以下の点も述べている。

多讀することであります。殊に日本に現はれた大小説家の小説を讀むべきであります。例へば漱石の小説とか子規の歌とか日本の古典とかを讀むべきであります。一度日本語の基礎が出来上がったら、世界に有名な翻訳小説を讀むべきであります。何となれば、始めから翻訳小説を讀むと、日本人でない人が書いた小説を翻訳してゐたものを讀むと、本当の日本語の感じが出ないだと思います。又出来得る限り、朝一時間なり、三十分なりで音讀すべきであります。さうすれば日本語の調子も分るし発音の練習にもなります。

具体的に学習法を述べており、特に翻訳小説を讀む際の留意点や音讀の重要性と学習時間まで紹介している点は注目に値する。おそらくこの学生は色々と学習法を試したからこそ、このような結論に至ったのであろう。また、この学生は書くことの重要性を指摘し「それは唯日本語の練習ばかりでなく、又自分の思想を發表するちゃんすであります。何となれば若い時分に作品を書かないと成年になってからはもう若い時分の氣分が出ないからであります。それから日誌を書くのも一つの方法であります」と述べており、「満洲国」で生きていく限り、日本語で自分の思想を發する必要性があった。「満洲国」との関係でこの学生は以下の学習方法も述べている。

日本人と多くしゃべることであります。之は會話の練習にもなるし、又日本人と話をしてみると中に自然に日本人の氣持ちが分ります。又向ふも自分の氣持を理解し得るやうになります。そこに心と心との結びによって、始めて眞の民族協和が出来ると思ひます。

単なる伝達手段の日本語とは捉えていないといえる。「満洲国」が謳っている「民族協和」を実践するためには、異民族、この場合は漢民族と日本人であるが、互いに心の結びつきが大切であることを指摘し、その懸け橋となるのが日本語であるといえよう。

次に「文化史との関係」を見てみよう。第一期生第三班の漢民族の学生は、日本語の起源を万葉仮名とし、以下のように述べている。

日本は支那文化を輸入する前に文化がある否かは史實はないからわかりませんが併し若しあるとすれば恐らく只不純の萌芽文化と相互の言語のみがあるに過ぎないだらう。率直に言へば支那文化の發展期の以前にまだ日本に文化と稱するものはなからうと言っても差支へないと思ひます。併しながら日本は自分の文化が無くにも拘はらず隣邦支那の文化を盛んに入れて漢字をよく使って國民の素質を向上せしめてゐることは今日日本文化を為す基である言ふを俟たない事実である。

つまり日本語も日本文化も純粹なものでなく、中国文化及び漢字を取り入れたからこそ日本は發展し日本文化の基礎を構築したと見ている。この点は第四期生の聶長林は「西方帝国の言語は植民地の言語よりも優れているのが一般的だったが、しかし漢語は日本語の母と言われ、日本語が漢語よりも優れているとは言えない点だけ違っている」と中国語よりも日本語の方が劣っていると述べているが、多かれ少なかれ漢民族の学生はこのような日本語・日本文化觀を有していたのではないだろうか (8)。もちろん全ての漢民族の学生がこのような考えを有していた明けでは

ない。同期同班の別の漢民族の学生は「語學は各國の祖先から傳へられ來^マった國民共有の貴い遺産である」とし以下のように述べている。

日本の祖先が単に支那文化を攝取して模倣しただけでなく、之を同化して、我物とした。支那文化の輸入によって始めて文字を知った日本の祖先は之を摘要して、國語を記録する萬葉假名を案出し、更に進んで片假名平假名を發明し、假名と漢字とをまじへ用ひて、國文字の發達を促進せしめた。(中略)日本は外來文化を攝取したが、之に屈伏しなかった。一旦、外侮を受け、外患に直面すると、毅然として之を排撃した。

ここから見えて來た日本の包容性、同化力と判断力と自尊心とは、實に日本精神の中核をなすもの(後略)

前者の学生と正反対の日本語・日本文化觀を有しているが、日本語は中国語が基礎となっている点は共通であり、それを単に模倣したのでなく仮名という形で發展させたとし、外來文化を攝取することの負の要素を退けたことこそ、日本精神の中核とまで述べ評価している。この学生はさらに「大陸民族の新東洋文化の建設に志ある者は日本の國語を探討すべきあらうと信じて居る」と結んでおり、当時、日本が構築しようとしていた「大東亜共榮圈」を強く意識しているからこそこのような「結論を下したといえよう。

最後に「日本語を学ぶ意義と留意点」を見てみよう。第一期生第四班の漢民族の学生は「日本は世界の強國で政治經濟教育産業所有文化が優れてゐる。東亜第一文化國、第一模倣國であり東亜に他の國は政治や文化や各業は皆幼稚時代で日本を模範をとして學ぶ必要があると思ふ。そしたら日本と接近したら日本語を研究しなければならぬ」と日本の先進性を理由に日本語學習の意義を述べている。第一期生第三班の漢民族の学生は将来日本と「共同戦線に立つ時或いは建設の大業に向って進む時言葉が通じないと何が出来るでせう。」とし日本語習得が「日滿不可分關係に基いてゐる民族協和の第一歩であります」と述べている。当時の日本と「滿洲国」の大義名分の關係から導いたものといえよう。第一期生第四班の漢民族の学生は「現在の状態より見れば日本人が日一日に滿洲に來り又會社官公署に於ても半數以上もあるのでどうしても日本語が出来なければ職を求めることさへ困難の状態に至った」と述べ社会状況の変化、特に就職等の經濟の關係から日本語學習の必要性を述べ、「一般インテリの日本語に没頭するのも無理でもない」としている。ただこの学生は以下のように述べている。

かやうにして一般が日本語に学び殊に指導者達はその傾向が甚しくて稍もすると滿洲語を忘れ勝ちである。その顯著なる例として建國大學の滿人学生から求め得られるでせう。勿論全部ではありませんが中には作文を書くのに日文が比較的うまく出來ますが滿文がちっとも書けないのも又會話にして滿語よりも日語の方が遙かに流暢である者が実に少なくないのがあります。殊に我等をして寒心ならしめるのは少々ばかり日本語が出来てゐて同種族である同志を輕視するものである。

日本語學習を拒否しているのではないが、母語の喪失強いてはアイデンティティの危機感を感じ

じている。おそらく特に漢民族は多かれ少なかれこの気持ちが強かったと推測できよう。在来の説では「満洲国」の国語は日本語であるとされているが、建国大学教授の丸山林平が指摘している通り国語の法的根拠があるならば1937年以降の『學制要綱』『學校規定』だけである。よって、中国語は日本語と対等でなければならぬと考えるのも自然であろう。そして、この学生は日本語能力の高い者が同族を軽視することについて「民族協和ならしめるには同族互助しなければ助からんだと思います」と述べている。おそらく皇道を軸とした日本文化を中核として融合することが「民族協和」であるとは考えておらず、文字通りの全て平等な「民族協和」「五族協和」に振り回されていたといえよう。

5. 結語

建国大生は客観的に日本語とその学習法を分析しており、現在の教育現場でも参考になるだろう。漢民族側から見た日本語・日本文化観は必ずしも同等に捉えておらず中国文化の影響が強く、日本語・日本文化は劣っているという点もある。一方では、日本の外来文化摂取の方法を評価している点も無視できない。さらに、日本の先進性を学ぶため、そして時局の関係から社会的にも経済的にも日本語を学ばなければならぬと考え、「満洲国」及び日本語教育が「大東亜共栄圏」に組み込まれていることがわかる。ただ特に漢民族の学生の中には、日本語能力の高い者が同族を軽視することを憂い、母語の喪失強いてはアイデンティティの危機感を感じている点は注目に値する。そして、日本語は唯一の国語でなく中国語もそれであり、日本語と対等であると考えていたといえよう。しかし、政治的にも経済的にも強い言語の前での無力感が漂っており、単純には比較できないが英語教育熱が高まっている現在に於いてもいえるのではないだろうか。

注

- (1) JACAR (アジア歴史資料センター) Ref. C12120837000、関東憲兵隊教習隊研究室編纂『満洲帝國日訳警察關係法規』大學書房 出版年不明(防衛省防衛研究所)
- (2) 山室信一『キメラ 満洲国の肖像』中公新書 1993 年 230 頁
- (3) 湯治万蔵編『建国大學年表』建国大学同窓会建大史編纂委員会 1981 年 51 頁
- (4) 宮沢恵理子『建国大学と民族協和』風間書房 1997 年 18 頁
- (5) 同上書 26 頁
- (6) 岩崎宏他編『建国大学 4 期生会誌 楊柳別冊 幻の学園・建国大学 - 一中国人学生の証言 - 』1997 年 44 頁
- (7) 前掲注 (4) 書 119 頁
- (8) 前掲注 (6) 書 44 頁

参考文献

- (1) 「日本語について」建国大学『日語作文』第一冊第一期生第二期生 1939 年
- (2) 湯治万蔵編『建国大學年表』建国大学同窓会建大史編纂委員会 1981 年
- (3) 宮沢恵理子『建国大学と民族協和』風間書房 1997 年
- (4) 岩崎宏他編『建国大学 4 期生会誌 楊柳別冊 幻の学園・建国大学 - 一中国人学生の証言 - 』1997 年

従属節の「丁寧形＋から」の使用実態と，その教育再考

前原かおる*・増田真理子*・河内彩香**・猪股来未*・菊地康人*
(*—東京大学，**—東京外国語大学)

1. 問題意識

日本語教育では「から」が理由表現の代表形として教えられている。特に，丁寧形に直接接続できる複文形式として，初級の早い段階から扱われることが一般的であり，学習者による従属節の「丁寧形＋から」の使用頻度も少なくない。表1は，母語話者と学習者とが同条件で会話を行っている I-JAS の発話データ（ストーリーテリング，対話，ロールプレイ，絵描写）の従属節の「丁寧形＋から」の使用を比較したものであるが，使用人数，用例数ともに，学習者は母語話者より多く「丁寧形＋から」を使用している様子が窺える。

表1 I-JAS の発話データにおける母語話者と学習者の「丁寧形＋から」使用の比較

	母語話者	学習者（国内教室環境）
対象者数	50 人	40 人
「丁寧形＋から」の使用者数	11 人 (22%)	21 人 (52.5%)
「丁寧形＋から」の用例数	33 例 (0.67 回/1 人)	114 例 (2.85 回/1 人)

では，なぜ母語話者と学習者とで，使用状況にこのような乖離が生じているのだろうか。考えられる原因の1つは，日本語教科書をはじめとする教育の影響である。教科書には初級の早い段階から「丁寧形＋から」の例が提示され，学習者はそれに触れることになる。

- (1) お金がありませんから，カメラを買いません。（『みんなの日本語』，13 課）
- (2) 今忙しいですから，またあとで来てください。（同上，14 課）

谷部（1999）は，母語話者の職場談話での「から」使用の約8割が普通形接続であることを指摘しているが，教科書では「丁寧形＋から」のほうを多く見せ，練習していることになる。さらに，教室環境では，教師もまた教科書に沿った例を提示しているであろうから，結果として学習者は多くの「丁寧形＋から」のインプットに触れていると推察される。

このことが，学習者の「丁寧形＋から」の（母語話者の比べての）使用過多に繋がっていると想像されるが，もちろん，学習者と母語話者の使用頻度に差があっても，それ自体は問題はない。だが，学習者の使用する「丁寧形＋から」が，母語話者のそれと質的にも異なっている可能性はないだろうか。こうした問題意識から，本発表では，まず母語話者コーパスをもとに，母語話者が「丁寧形＋から」を実際にどのように使っているかを分析し（2 節），一方では学習者が「丁寧形＋から」をどのように使っているかを観察して，両者の質的な違いを炙り出す（3 節）。さらに，日本語教科書における「丁寧形＋から」についても観察し（4 節），「丁寧形＋から」の指導について改善の方向を提案する（5 節）。

2. 母語話者による「丁寧形＋から」の使用

では、母語話者は「丁寧形＋から」をどのように使っているのだろうか。この点を明らかにするために、母語話者コーパス（「名大」、「職場」、「日常」、「BTSJ（うち、母語話者の発話）」、「I-JAS（同）」に出てくる従属節の「丁寧形（～ます/ません/ましょう/ました/です/でした/でしょう）＋から」の用例を抽出した。このうち、ここでは、ひとまず後件が「働きかけ」である場合に絞り、いくつかの具体例に即して見て行こう⁽¹⁾⁽²⁾。

(3)（「地方への旅行は、方言がわからない」と言う日本語学習者に対して）もう、そういう、そう
なってしまうと、日本人同士でも分からないですから、あの、気にしないで十分、
大丈夫ですよ。 [BTSJ, NSF05]

(4)（「出版社の人と話すと、値踏みされているようで怖い」と言う教員に対して出版社の人が）あー、
大丈夫です。（略）そういうの【＝値踏み】ないですから、##【＝安心】してくだ
さい。 [BTSJ, SF01]

(3)(4)は、後件が、行為要求というよりは、「気にしないで」「安心して」のように
相手を気遣う内容であり、前件が「大丈夫である理由」を述べているケースである。

一方、後件が、相手に対して何らかの行為を要求する場合ももちろんあるが、そ
れらを多少丁寧に見ると、母語話者が「丁寧形＋から＋行為要求」という表現を使う場合
に共通して見られる「傾向」が見えてくるように思われる。

(5)（不動産屋から大家に）大家さんの目でもしっかり、どうゆう人が入るのか、見ておい
たほうがいいと思いますから、来れるんだったら来てください。 [職場, 17D]

(6)（昔の飛行機での体験を話している）台風のとですから、あの、どうぞ、揺れますから、
おやすみくださいとか言われて。（略） [名大, F098]

まず、(5)(6)は、後件は相手への行為要求だが、前件から後件へは「そうするほうが、
相手にとってよいから」というロジックで繋がっていると見られるケースである。

(7)（印刷業者が依頼者に対して）これ【＝書類】、オリジナルはきょう、郵便でも、なんで
もいいですから、いただけますか。 [職場, 11A]

(8)（アルバイトに週三日来てほしいと望む店長役に対して、週二日にとどめたい学生役が）【すごく忙
しい週は、調整がつく場合は】都合つけますから、基本的には二日でお願いします。
[I-JAS, JJJ51-RP1]

(7)(8)は、話し手の都合から相手に要求することであるが〔(7)の場合は「きょうほ
しい」という点が話し手の都合〕、(7)では「届ける方法は問わないこと」、(8)では
「特別な場合は相手の意向に沿うこと」—より一般的に言えば、要求を受け入れてもらい
やすい材料—を前件で示し、「だからこうしてほしい」と述べることで、相手がその要求
を受け入れやすくなるように配慮している、というケースである。

このように見てくると、母語話者が使う「丁寧形＋から＋働きかけ」は、何らかの点で、
「相手の目線に立った捉え方」を伴うケースが多い、という傾向が見えてくる。

ただし、少し異なるものもあった。例えば、

(9) (大学事務員が、窓口で、提出すべき書類の説明をする場面) はい、これが、こちらが〔財団名〕で、こちらが〔財団名〕で、こちらは学校にあてて、推薦決めますからこれも一緒に出してください。〔職場、14H〕

(10) (受講者の少ない授業を、先生の部屋で受けたときの話) (略) 私の方が最初に着いたんだけど、先生の部屋に。【先生は】あともう1人は必ず来るはずですから、もうちょっと待ちましょうとか言って (略) 〔名大、F033〕

これらは、後件が「しなければならないこと」や「そうするほうが全体の益になること」として要請されていて、前件は、それが要請されるだけの妥当性のある理由として述べられている、というケースである。「そうするほうが、相手にとってよいから」と述べる先程の(5)(6)と同一視まではできないが、相手を説得できるだけの相応しい理由の提示という意味では、繋がっているとも見られよう。

(11) (美容院で、美容師が客に対して)

乾かしますから、熱かったらおっしゃってください。〔職場、14A〕

この例は、前件と後件の「時間的な連続性」と「結び付きの強さ」を具えているケースである。(11)自体は、内容的にたまたま相手を気遣ったものとなっているが、実は、この種のものの場合、

(12) そこのATMでお金をおろしてきますから、ちょっとお待ちください。(作例)

のように、必ずしも「相手の目線に立った」といえない例もあるかと思う。

以上、母語話者の使う「丁寧形+から+働きかけ」について、個別に具体例を見て、どのような場合に使われるかについての「傾向」を観察し、相手への配慮を示すケースでの使用頻度が高いのではないかと、という観察がある程度引き出せたかと思う。「丁寧形+から+働きかけ」の例は、コーパスで18例観察されたが、うち16例が、本節の観察に収まる例であった⁽³⁾。

3. 学習者による「丁寧形+から」の使用

一方、学習者の産出を見ると、2節で見た母語話者の使用とは異なることが観察される。それが窺われる例として、母語話者と学習者が同条件で行った会話が比較できるI-JASのデータ(ロールプレイ1: アルバイト先の店長に、出勤日数を現状の三日から二日に減らしてもらおうべく依頼をする)を見よう。(13)は母語話者、(14)は学習者の産出である。

(13) 【すごく忙しい週は、調整がつく場合は】都合つけますから、基本的には二日でお願いします。(再掲= (8))

(14) 最近はちょっと忙しいですから、(略) 二日でもいいですか? 〔I-JAS, JJE45-RP1〕

ともに、自分としては週二日にとどめたいという要請(許可求め)をしている状況だが、その「理由」として、(13)の母語話者は、先に(8)でも見た通り「特別な場合は相手の移行

に沿うから」と相手への配慮を示すのに対し、(14)の学習者は「忙しい」という専ら自分の事情を持ち出している。実は、この例がたまたまそうだったわけではなく、学習者の「丁寧形＋から＋働きかけ」の産出には、(14)のように「専ら自分の事情を持ち出して自分の要望を受け入れてほしいとする使い方」がしばしば見られる、という印象を発表者らは持っている。(15) (16) は、発表者らの所属機関での学習者の産出例である。

(15) (日本語の担当教師のところに学習者が来て) あのう、すみません。実は、○月○日に、
私の専門の有名な先生の大切なセミナーがありますから、そのとき日本語のクラス
を休ませていただけませんか。[アメリカ・中級後期]

(16) (予約していた研修旅行に参加できなくなったことを伝えるタスク) 実は、大切な友だちの大切な手術がありますから、明日の研修旅行、休ませていただけないでしょうか。
[トルコ・中級後期]

日本語教授者の多くが、おそらくこの種の産出例にしばしば接しているのではなかろうか。あまりにも慣れてしまっていて違和感を感じない教授者もいようが、改めて向き合うと、ある種の違和感— フォード (2005) が指摘する「当然の理由」の押し付けを受けている感じ— があることは否めない。それは、自分の要望を受け入れてもらおうとする場面で、専ら自分の事情を、「丁寧形＋から」を使って「理由」として押し出していることが関係していよう。この点、(14)も同種の使い方である。一方、母語話者のコーパスには、このような使い方の「丁寧形＋から＋働きかけ」は、基本的には観察されない模様であり、後件が自分の希望を受け入れてほしいという内容なら、前件の「丁寧形＋から」は、(13) = (8) のように「相手が受け入れやすくなるような配慮」を示すのが一般的な傾向である。

4. 日本語教科書における「丁寧形＋から」 — 『みんなの日本語 (第2版)』を例に

学習者のこのような産出には、1 節で少し触れた初級日本語教科書における「丁寧形＋から」のインプットが関係している可能性がある。ここで、改めて初級教科書に目を向けてみよう。一例として『みんなの日本語 (第2版)』を見てみると、まず、後件が働きかけのものは、「から」の導入される9課以降（「復習」を除く）、69例あった。

そこに挙げられている例の中には、

(17) 大丈夫ですから、心配しないでください。 (17 課・練習 B2)

(18) (図書館の注意書き) コピーは受付でしますから、本を受付へ持って来てください。
(18 課・問題 7)

のように、2 節で見た母語話者コーパスで観察されたような使い方も見られるが、大半は、むしろ、そうではない使い方、具体的には次の (19) (20) のような使い方である。

(19) 今忙しいですから、またあとで来てください。 (再掲 = (2))

(20) 窓を開けましょうか。…寒いですから、閉めておいてください。 (29 課・練習 B2)

(19) (20) は、後件は、自分の要望を受け入れることを求める働きかけ、前件は、その理由として自分の事情を述べるというケースであり、先に見た学習者の産出例 (14) (15)

(16) と同様のものである。母語話者コーパスには観察されないタイプのものであり、こうした教科書の例が、学習者のこの種の文の産出に繋がっていると考えられる。問題は、この種の文の場合、話し手（学習者）の意図しない「強引」感を聞き手に与えてしまいがちなことで、こうした学習者の不利益を招きかねないように、教育改善が必要であろう。

ここで、後件が働きかけでないものについても簡単に触れておくと、これらについても、同様の状況が見てとれそうである。

まず、次の (21) (22) を見よう。

(21) ミラーさん、行き方がわかりますか。

…ええ、一度行ったことがありますから、大丈夫です。 (19 課, 問題 4)

(22) 荷物はあした着きますか。

…けさ宅配便で送りましたから、着くはずですよ。 (46 課, 練習 B8)

(21) (22) で第二話者が発している「丁寧形＋から」の文は、文全体が相手の心配を払拭しようとする働きをもち、前件はその理由を説得的に述べているというケースである。

一方、次の各文を、見てみよう。

(23) お金がありませんから、カメラを買いません。 (再掲＝ (1))

(24) おなかがすきましたから、レストランに食事に行きます。 (13 課, 問題 5)

(25) 4 時間しか寝ませんでしたから、眠いです。 (27 課, 練習 B6)

これらは、自分のことについて、「こうだからこう」と述べているものである。(21) (22) に比して (23) (24) (25) は日本語としてやや不自然な感じをもつことが否めないが、その差は、今触れたような違いに拠るものなのではないかと考えられる。(23) (24) (25) のような例を示すことがはたして適切なのか、という疑いは、持ってよいように思われる。

5. 教育提案に向けて

以上のように、「丁寧形＋から」の文は、後件が「働きかけ」の場合も、そうでない場合も、それぞれ、なじみやすい文脈／なじみにくい文脈というものがあると考えられる。だが、このことが、これまで意識されずにきたと思われる。

また、実際は、このように文脈を意識して使用する（それ以前に、文脈を意識して学習する）必要があるのに、そもそも日本語教科書の例文は、「から」の文がその一文だけで示されているものが多いため、それがどのような文脈での発話なのかを推測することが難しい例も少なくない。おそらくこのことが、学習者の目に、「から」が文脈と関係なく使える万能な理由表現として映り、使用を拡大させていく原因を作っているものと思われる。

以上の議論をふまえるならば、日本語教育で「丁寧形＋から」を扱う場合、単に一文レベルのロジックの表現としてではなく、相手への配慮を示す場合になじむ表現として、その状況のわかりやすい文脈とともに見せる必要がある。また、「丁寧形＋から」の典型例がこのような性質を持つのだとすれば、自分の事情を述べて自分の要望を受け入れてほしいと働きかけるような使い方の「丁寧形＋から」を学習者に（とりわけ初級学習者に）提示するのはいかなるものか、という考えにも行きつく。「丁寧形＋から」を、円滑なコミュニ

ケーションのツールとして使えるように導くことを、日本語教育の一つの課題としていく必要があると考えられる⁽⁴⁾。

注

- (1) 紙幅の関係で前後の文脈を省略して掲載するが、必要に応じて【 】で状況等を補う。
- (2) 以下で挙げる用例の中には、白川(1995)が「理由を表さない『カラ』」と呼び、その後、鈴木(2000)などで目指されている体系的な整理の中で扱われている用法とも一部重なる。ただし、本発表の目的は、母語話者コーパスの実例をもとに「丁寧形+から」の使用の傾向を抽出することであることから、特に既存の用法とは対応付けはせずに考察を行う。
- (3) 残り2例のうち1例は、日本語学習者の発話を引用したもの、1例は、カジュアルに話せる間柄で、相手のすることを強くたしなめるという、やや特別なケースと認められた。
- (4) なお、自分自身の事情を述べるツールとしては「～んですけど」がふさわしいと、発表者らは考えている(増田2017, 河内他2017)。

調査データ(下線は略記)

名大会話コーパス：<http://mmsrv.ninjal.ac.jp/nucc/> (2018年4月1日確認)

職場談話：現代日本語研究会(2002)に付属のCD-ROMデータ(男性談話/女性談話)

日常生活のことば：同上(2016)に付属のCD-ROMデータ

BTSJによる日本語話し言葉コーパス2011年版：宇佐美まゆみ監修(2011)

多言語母語の日本語学習者横断コーパス(I-JAS)：迫田久美子他(2016)

参考文献

- (1) 宇佐美まゆみ監修(2011)「BTSJによる日本語話し言葉コーパス(トランスクリプト・音声)2011年版」『人間の相互作用研究のための多言語会話コーパスの構築とその語用論的分析方法の開発』平成20-22年度科学研究費補助金基盤研究(B)(課題番号20320072)
- (2) 河内彩香・猪股来未・藤田朋世・中原なおみ・前原かおる・増田真理子(2017)「初級学習者による『んですけど』の使用」日本語/日本語教育研究会第9回大会ポスター発表.
- (3) 現代日本語研究会(2002)『男性のことば・職場編』ひつじ書房.
- (4) 現代日本語研究会(2016)『談話資料 日常生活のことば』ひつじ書房.
- (5) 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』6(3), 国立国語研究所.
- (6) 白川博之(1995)「理由を表さない『カラ』」『複文の研究(上)』くろしお出版.
- (7) 鈴木義和(2000)「いわゆる『理由を表さないカラ』について」『神戸大学文学部紀要』27.
- (8) フォード丹羽順子(2005)「コミュニケーション能力を高める日本語教育文法」『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版.
- (9) 増田真理子(2017)「日本語教育における『んですけど。』の扱い」江田すみれ・堀恵子(編著)『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版.
- (10) 谷部弘子(1999)「『のつけちゃうからね』から『申しておりますので』まで」『女性のことば・職場編』ひつじ書房.

ポスター発表

(第1部)



教育実習を通じて認識される課題の変容

—教育実習前後の比較から—

柳田直美（一橋大学）・太田陽子（一橋大学）

1. はじめに

平成 30 年 3 月，文化庁により「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」が発表され，平成 12 年以來の日本語教育人材の養成内容が見直された。その特徴的な変更点として，日本語教育人材を「日本語教師」「日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」の 3 つの役割に整理し，養成・研修のための教育内容及びモデルカリキュラムを，役割・段階ごとに提示したことが挙げられる。特に，「日本語教師」については，養成，初任，中堅の 3 段階に区分され，養成の段階から教育実習が「必須の教育内容」とされることとなった。それぞれの段階における課題や，研修を通じた学びは，当然異なることが予想され，効果的な養成や研修のためには，各段階の学びの過程を丁寧にとらえていく必要がある。

文化庁「平成 28 年度国内の日本語教育の概要」によると，日本国内の日本語教師養成等を実施している機関・施設 582 機関のうち大学等機関は 194（33.3%）でもっとも多く，大学等機関が日本語教員養成に果たしている役割は大きいといえる。大学等機関では，日本語学習者や教育現場に接する経験の浅い養成段階の受講生の学びの特徴を把握し，それをふまえてより効果的なカリキュラムを実施していくことが求められよう。

そこで本研究では，日本語教員の実践力を養うために養成段階でも必修化されることとなった教育実習に焦点をあて，発表者の実践を例に，大学等機関の養成プログラム受講生（以下，受講生）は何を学び，初任段階に向けて何を課題として認識していくのかを考察する。大学院修士課程に設置された日本語教員養成プログラム（以下，本プログラム）の受講生が実習を通じてどのような意識変容を見せるのかを明らかにし，養成段階における教育実習が受講生の意識面に果たす役割を検討する。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

これまでも教育実習については，さまざまな角度から研究が行われてきている（柳田 2010）。特に，岡崎・岡崎（1997）が従来の教授技術を獲得する「教師トレーニング型」の養成プログラムの手法から，自己教育力を持ち，自らの実践と内省を繰り返しつつ，自律的に成長していく「教師成長型」プログラムへのパラダイムシフトの必要性を指摘して以来，実習生の内省に着目した研究は，数多く報告されている。

本研究は，その中でも個人の内省に加え，実習生どうしの内省の共有と議論に着目する。実習における教師の意思決定プロセスを考察した池田（2006）においても，実習生間の課題の共有や議論により，「実習生らの内省が高められ，前提を捉え直すというプロセスに影

響を及ぼし (p. 17)」たことが報告されているように、教育実習の意義のひとつには、協働的に学び合うことがあると考えるためである。

また、本研究と同様に実習を通した受講生の内省の観点に着目する研究に小原・稲葉 (2016) がある。小原・稲葉 (2016) では、個々の受講生の講義 1 回目と講義最終回の 2 種類のエッセイに対し、SCAT (Steps for Cording and Theorization) を用いて、①専門性、②人間性、③授業実践力、④動機付け、⑤理解度への配慮、⑥向上心、⑦準備、⑧学習者との協働という 8 つの観点を設け、新たな観点の追加や各観点の内容記述の変化を追った。その結果、実践後の言語教育観は、教室内のミクロな視点については観点を増やし、視野が広がったと言えるものの、実習内容に集中しており、広がりがないと指摘している (p. 182)。「広く内省できるようになるためには経験年数が必要とするのか、実習の方法如何では短期間で可能なのか (p. 182)」という問題提起は本研究とも重なるが、データをレポートに限っており、かつ、個々の受講生の変容を見ている点、観察の観点をあらかじめ設定して分析している点が本研究とは異なっている。

本研究では、内省の観点自体を議論の中から実習生どうしで見出していく過程に着目し、実習前後の変容を考察することとする。

3. 本プログラムの教育実習の概要

本プログラムにおける教育実習は以下のように構成される。

- ①受講生は文化庁の「日本語教育のための教員養成について」(平成 12 年)に示された五つの区分の授業科目(講義)を 2 年かけて 26 単位(実習 2 単位を含む)以上履修する。
- ②受講生は国内の大学の入門日本語コース(105 分×週 3 コマ、14 週間)において、1 年次後期の 1 学期間、教室入り込み型の教育実習を行う。
- ③コースはティームティーチングによって行われ、受講生はそれぞれ 50 分×3 回、105 分×1 回、授業を担当する。学習者は全員、日本語ゼロ初級レベルの学生である。

使用教科書：『Nihongo Fun & Easy』(2009) アスク出版

入門日本語コースの学習者：8 名(イタリア、フランス、スイス、オーストリア、ポーランド、スウェーデン、フィンランド、台湾)

4. 分析対象と分析方法

本プログラムを 2017 年 4 月から履修する受講生 6 名(中国人 4 名、ベトナム人 1 名、日本人 1 名)に対し、実習準備およびふりかえりの一環として、実習前の「実習にあたって抱えている不安や疑問・課題」と、実習後の「実習の成果／今後の不安や疑問・課題」について受講生全員で共有・議論する活動を行った。受講生は、日本語教育経験者が 2 名、未経験者が 4 名である。

活動は、まず各自が付箋に前述のテーマについて思ったことを 10～30 程度書き出し、それらを受講生どうしで分類・整理しながら議論するという方法で行った。教育実習に関する研究では実習生個人の内省に着目し、「ダイアリー」「ふりかえりレポート」などを用いるものが多いが、池田(2006)の指摘にもあるようにこの方法を採用することで個人の内省に加えて、受講生の意見の共有と議論によってさらなる内省が促されると考えたからである。

本研究の分析の対象は、上記の活動で受講生が分類・整理した概念図と議論の音声資料である。分析は、受講生が実習前に生成した概念図と実習後に生成した概念図を構成するカテゴリー及びカテゴリー内の具体的な記述の変容について、実習後の「実習の成果／今後の不安や疑問・課題」の概念図生成時の受講生の議論を照らし合わせながら行った。

5. 分析結果と考察

5.1 受講生が生成した概念図

受講生が生成した概念図を以下の図1～3に示す。

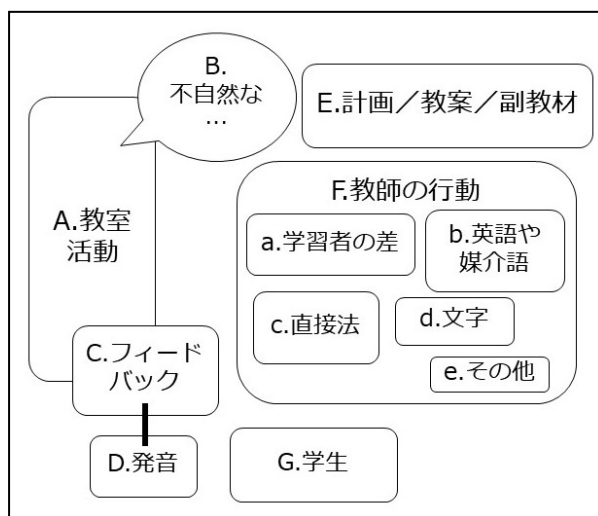


図1 実習前「実習にあたって抱えている不安や疑問・課題」

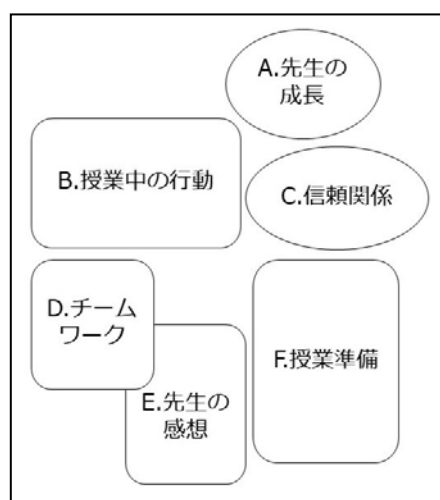


図2 実習後「実習の成果」

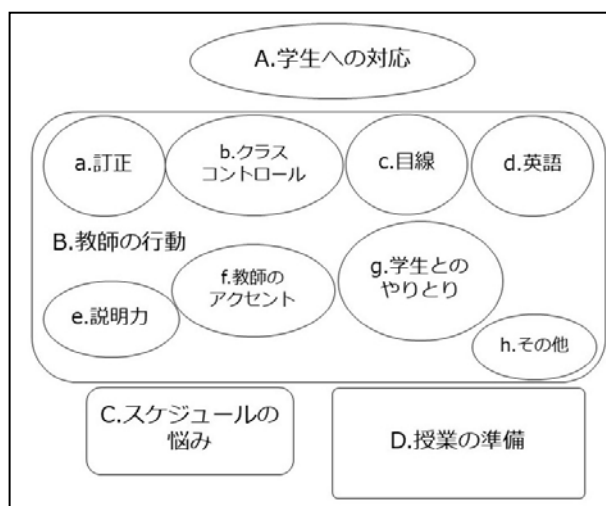


図3 実習後「今後の不安や疑問・課題」

図1は実習前に受講生が生成した「実習にあたって抱えている不安や疑問・課題」(以下、「実習前・不安」)の概念図、図2は実習後に「実習の成果」(以下、「実習後・成果」)と

して、図3は「今後の不安や疑問・課題」（以下、「実習後・不安」）として受講生が生成した概念図である。実習前の「実習前・不安」では、A. 教室活動、B. 不自然な（表現・教科書・ロールプレイ）、C. フィードバック、D. 発音、E. 計画／教案／副教材、F. 教師の行動、G. 学生の7カテゴリーが生成された。一方、実習後の「実習後・成果」ではA. 先生の成長、B. 授業中の行動、C. 信頼関係、D. チームワーク、E. 先生の感想、F. 授業準備の6カテゴリーが、「実習後・不安」ではA. 学生への対応、B. 教師の行動、C. スケジュールの悩み、D. 授業の準備の4カテゴリーが生成された。

5.2 概念図の分析結果と考察

実習後の概念図と実習前の概念図を比較した結果を述べる。以下、カテゴリー名はゴシック、カテゴリー内の付箋に書かれた文言は下線、受講生の議論での語りは斜体で示す。

(1) 実習後に新たに追加されたカテゴリー

①実習後・成果：A. 先生の成長/B. 授業中の行動/C. （学生との）信頼関係/D. チームワーク/E. 先生の感想
②実習後・不安：C. スケジュールの悩み

実習後に新たに追加されたカテゴリーは上掲の6つである。特に実習後・成果に多くのカテゴリーが追加され、A. 先生の成長では、「学習スタイルが「十人十色」と認識した」「板書計画ができるようになった」「雑談（力）！」など、個々が成長した点を挙げていた。B. 授業中の行動では、「学生の性格や学習スタイルを配慮して、クラスのコントロールをする」「先生の臨機応変」など、学生への対応に関する言及があった。また、「最終目標があって教室活動が定まる」という項目も挙げられ、以下のようなやりとりが受講生どうしで行われたことから、この項目が実習を通して体感した学びであったことが示唆される。

A: 文法的に、発音がちゃんときれいにできていれば、それが、最終目標？というようなものに、設定しがちなんですけれども、実際、その、みなさんにとっての目標というのは、これを覚えて、ただクラスで覚えればOKっていう話ではなくて、覚えてどこで使うみたいなの、それ使ってよかった、楽しかったとか言えたような、その達成感みたいなものをちゃんと見つけないと、結局つまらないかなあっていうようなものがありました。

B: それを、自分たちでこう、理解できたっていうのはすごいですね。たぶん先生たちは最初からずっと同じことを言っているんです。だけど、私たちはたぶん本では勉強したはずですね。

A: あります、あります。

B: でも、たぶん、実感としてはわからないから、同じことを何度言われても、ピンと来ないですね。

A: ピンと来ないっていう感じですね。

そして、C. 信頼関係については「信頼関係、信頼関係をど真ん中に置きたいな」という発言があり、受講生にとって学生との関係が大きかったことがうかがえる。さらに、D. チームワークでは、受講生どうしの助け合いや報告等の重要性について述べられ、E. 先生の感想では「先生」という役割を経験したことに対する肯定的な感想が述べられた。実習後・不安のC. スケジュールではスケジュール管理の難しさへの言及があった。

(2) 実習後に見られなくなったカテゴリー

① 実習前・不安：A. 教室活動/B. 不自然な（表現・教科書・ロールプレイ）

実習前に存在したこのカテゴリーからは、あらゆる項目に対する受講生の「何が正しいのか」「どうすればいいのか」という「ごちゃまぜの漠然とした不安」がうかがえる。例えば、「繰り返し&代入練習という「決まり」に学習者は飽きないかな？」（練習方法）、「二人しかいないクラスで一人休んでしまったら授業はどうやって進む？」（クラスコントロール）、「学習者を指名するには基準がある？」（学習者の指名）、「直接法のクラスではノートを取らせるべき？」（直接法の方法）、「教材にある不自然な例文について学習者に「不自然な文だ」と説明する必要があるか？」（教材の不自然さ）などである。このことから、実習前に受講生は自分たちの不安や課題をうまく整理できないまま、「決まり・べき・基準・必要」といった表現で何か決まった「やり方」があるととらえ、「A. 教室活動」とひとくくりにしていたのが、実習後にはそうした記述がなくなり、「B. 教師の行動」として a～h に細分化して具体的に把握できるようになったと考えられる。

(3) 変容したカテゴリー

① 実習前・不安：F. 教師の行動	→ 実習後・不安：B. 教師の行動
② 実習前・不安：E. 計画／教案／副教材	→ 実習後・不安：D. 授業の準備

①について、**教師の行動**は実習前・実習後のどちらにも不安として入っているが、図1と図3から、カテゴリーを構成する項目が拡充していることがわかる。追加されたのはb. クラスコントロール、c. 目線、e. 説明力、g. 学生とのやりとり、であるが、b. クラスコントロールについては以下のようなやりとりが行われ、実習を通して、学習者を単純にひとくくりにはできないことを実感したことがうかがえる。

B: あのーやっぱり、予測はするんだけど、実際にやってみると、すごく時間がかかる活動だったり、この人だけすごく遅れてたりとか、そういうときに、常に、どうするかを、なんかこう、決断していかなきゃいけないって、それがすごくやっぱりむずかしいなあ、と思いました。その、遅れてる人を、100%は、なんかその人に合わせることはできなかったりとか

C: そうそう

B: 笑…でも、ね、やっぱり待ちたい、気持ちもあるし、とか…はい

D: ま、5分ぐらいならいいんだけど…それ以上だったら、もう、ちょっとケアもできない…

B: うーん・・・だ、そういうときに…なんか、ね、たとえば休み時間に声をかける、とか、わかんないけど、なんかちょっとケアが…あんま出来てなかったかなあ、と自分でも…はい

D: わたしも…あんまりできなかった

また、**英語（や媒介語）**については次のようなやりとりが見られ、英語（媒介語）の使用の是非やバランスは、いくら事前に英語（媒介語）使用に限界があることを知っていたとしても、実際に授業を行うまでその限界を実感しにくい項目であることが示唆された。

A: 実際やってみて、あたしは最初、英語で説明してたらわかるでしょう、っていうようなその思い込みがあったので、最初からその思いの中で頼りがちっていうのがあったので、それをやったんですよ、実習で。で、やっていて逆に、あ、英語はダメだ、直接法のほうが実はこのクラスには向いているっていうような…あの感想がすごいあるんです。教科書の訳にもあるように、たとえばよろしく、ってどういう風に

訳せばいいのかっていうのをそもそも英語に訳すのがちょっと大変。訳したとて、じゃあこれいつ使
うんだっていう、ニュアンスが伝わらないし、

C: よろしく願います、今年もよろしく願います、とか

B: 文の意味を直訳しても、そのシチュエーションゼーンぶこみの、意味なんだよね、言葉っていうのはね

C・A: そうそうそう

②については、実習前は「適切な副教材をどうやって探せばいいですか」など、副教材に関するものが多かったのに対し、実習後・不安では「教科書選び」への以下のような言及があり、教科書を絶対視する態度に変容があったことがわかった。

A: その準備期間…あの…みんなで探してきて、そのときはもう完全にもうこの教科書はいちおしだ、って
いう風に、考えていたので、なんかそのときは本当に、なんか深く考えていなかった、っていうような。
でもなんかどの教科書を選んだとしても、これじゃあ完璧、っていうようなものが絶対ないので、これ
はなんか自分のその、気づきとといいますか、絶対どんな教科書を選んだとしても。(中略) 思い込みでし
た。なんか自分の思い込みに気づくような

6. まとめと今後の課題

以上、本プログラムの受講生が実習を通じてどのような意識変容を見せるのかを明らかにし、養成段階における教育実習が受講生の意識面に果たす役割を検討した。

分析の結果、実習前には教え方の正解を求めるような不安が見られたのに対し、実習後には学生個々への配慮や柔軟な対応、チームワーク、目標設定などの重要性を認識し、教師のふるまいに関する課題が具体的に把握できるようになったことがわかった。また、目標設定や媒介語使用など、指導者側が事前に伝えたつもりであっても未経験者には十分に理解されておらず、実習を経て初めて実感される事柄があることもわかった。一方で、「学習者の自律や協働」にかかわる指摘は見られなかったことから、学習者内・学習者間の課題を認識するのは次の段階であることが示唆される。

本研究の成果は限られたものではあるが、今後の教育実習における受講生の意識変容プロセスの一端を明らかにしたものであり、教育実習における段階的な指導の必要性和養成段階の実習の限界を示唆するものである。今後は他の受講生にも同様の変容プロセスがみられるのかを検討し、教育実習プログラムを構築していく必要がある。

参考文献

- (1) 池田広子 (2006) 「「内省モデルに基づく日本語教育実習プログラム」における教師の成長の可能性：問題解決型決定プロセスの観点から」『言語文化と日本語教育』32:10-19
- (2) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- (3) 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』4:177-183
- (4) 柳田直美 (2010) 「日本語教育実習に関する研究の動向と展望」『平成 20～22 年度大学院教育改革支援プログラム国際基準に基づく先端的语言教育者養成平成 21 年度報告書』603-611

「同僚性」の構築を可能にするものとは —ツールとしての学びの場を共有することを通して—

中村妙子（フリーランス）

＜共同研究者＞内田優美（フリーランス）

1. 研究の背景と目的

本発表は「教師の成長」を支援するべく行ったワークショップ型教師研修（以下 WS）が、「同僚性」の構築に寄与しうるかを考察するものである。本発表における「教師の成長」とは 90 年代以降の内省モデルを援用し、書物や他者との関係性の中で教師として学び続けようとする過程という意味で用いる。また、「同僚性」という概念は多義的に用いられている（例えば石田,2011、後藤,2016 など）が、一般的には同じ職場において「自律的な専門家として成長を達成する目的で連帯する同志的關係」（佐藤,1997）とされている。本発表においてはそれを職場の異同に関わらない「ゆるやかな同僚性」として広義にとらえることを試みる。

奥田(2010)は民間日本語教育機関における教師の成長は「教師の自助努力に依存すべきものではなく、機関が存続をかけてその責務を負うべきもの」とした。牛窪(2015)もまた教師の成長を「暗黙の了解」として個人に委ねるべきではないとし、「同僚性コミュニティ」の中でとらえることの有効性を主張した。しかし、日本語教育の現場の大部分を占める日本語学校の多くでは、「教師の成長」という概念そのものが十分には認知されていないのではないだろうか。機関が主導する取り組みは初任者研修という形での「トレーニング型」教師研修である場合が多く、継続的に「教師の成長」を支援するような取り組みは限定的であると思われる。

古川(2016)は、異なる教育機関に所属する教師が対話により「ゆるくつながる」ことが各教育機関での教育実践にも作用する可能性を指摘した。古川(2016)は主に悩みを共有するための対話を重視したが、そこに「学び」があればさらに深い気づきや内省が得られ、広義の「同僚性」の中で「教師の成長」が促されるのではないだろうか。

そこで発表者は、共同研究者とともに日本語学校の教職員を対象に学びのツールとしての WS を企画、開催した。WS のあり方はさまざまであるが、そのエッセンスは「非日常性」「民主性」「協同性」「実験性」であり「固定観念を揺さぶり『変化』を作り出すための手段」として活用できるとされる（安斎,2017）。「参加者同士のコミュニケーションの中から生まれる意味や発見を重視する（＝民主性）」WS という形式は、民主主義的であるべき「同僚性」を考察する上でも有効であると考えた。そして参加者へのアンケート調査を実施するとともにファシリテーターとしての振り返りを行った。

本発表では、学びを共有する場としての WS を事例として、ファシリテーターとしての教師の内省と参加者との関り、アンケート結果を報告する。そこから WS という場や教師

間の関りが、「教師の成長」に寄与する広義の「同僚性」の構築を可能にするかを考察する。

2. 研究方法

2017年8月から12月にかけて4回にわたり行ったWS参加者のアンケート結果及び参加者とのメールでのやりとり、ファシリテーター2名の振り返りの記録を質的に分析する。

アンケートでは、テーマや施設などに関する5段階の選択肢調査のほかに、毎回参加者に「WSについての意見・感想」「今後取り上げてほしい話題や内容」の2項目について自由記述で回答してもらった。その結果を、小規模データの分析方法であるSCAT（大谷2008）を用いて抽象化・概念化し分析した¹⁾。また、ファシリテーターはグループでの話し合いの様子や自身が目指した方向性とWSの結果に関して対面及びメールで報告し合い記録した。

WSの概要は表1のとおりである。参加者は日本語教育関係サイトなどで告知し、募った。年代は20代～60代まで、経験年数も1年未満～16年以上と多様であった。テーマに関してはまず第1回目を発表者が設定し、第2回目以降はアンケートの「今後取り上げてほしい話題や内容」を考慮しつつ共同研究者との間で話し合いながら決定した。第1回目と第2回目は参加者を無作為にグループ分けし、ケースメソッドを用いた第3回目と第4回目は事前に出された課題から興味のあるものを一つ選んでもらい、当日グループ分けした。アンケートの回収率は100%であったが、自由記述部分が空白であったものが全体を通して2件あった。

表1 WSの概要

時間	テーマ	主な進行役	参加者数 (専/非/他)
第1回 (4H)	楽しく達成感のある授業って？－教師としての自分を知り、成長するために	発表者	14名 (6/7/1)
第2回 (2.5H)	夢をかなえる進路指導って？－進路進学指導 情報意見交換会	共同研究者	17名 (8/7/2)
第3回 (3.5H)	ケースで考える「教室」を生かす授業って？	発表者	7名 (2/4/1)
第4回 (3.5H)	ケースで具体的に考える 進路指導で教師ができることって？	共同研究者	8名 (6/2/0)

* 専＝日本語学校専任講師、非＝日本語学校非常勤講師、他＝その他

3. 分析結果

アンケート調査の結果、表2、表3のような結果が得られた。

参加後の参加者からのメールの中には「悩んでいたことを話すことができ、その後の学生への対応の仕方が変わった」など、実際に現場での行動にフィードバックされたという報告もあった。また、「無意識のうちに凝り固まっている自分に気づき、新たな発見があった」など「より深い内省と今後の展望」を示唆する内容、「時間を忘れるほど有意義な時間」

など「WSの有効性」を示唆する内容が見られた。

ファシリテーターの振り返りとしては、WSの運営上の問題や構成、今後の改善点が挙げられた。特に、内容面で当初想定していた参加者の気づきに至らない部分をどうするか、思いもよらない方向に議論が進んで行きそうになったときどこまで介入するか、という点について話し合った。WS運営者としての力量が求められる部分でもあるが、ファシリテーターは両名とも大学等の研究者ではない。その立場を最大限に生かして、参加者と同じ一教師としての体験(失敗例も含む)や文献、研修会などから得た情報は、共有するという立場から適宜WSの中で提示していくこととした。

表2 WSについての意見・感想

抽象化された概念	代表的なテキストデータ	のべ数 ⁽²⁾
内省や振り返りの有効性	普段できない自分の授業を振り返ることができてよかった 改めて自分の指導の仕方を考えるきっかけになった	9
より深い内省と今後の展望	自分の問題点が見え、今からでも変えていこうと思った	9
他教師からの示唆	自分では気づけない視点の話を聞くことができた	5
情報交換・問題共有の有効性	同じ悩みをもっている教師がいることがわかり安心した 事例やさまざまな情報を知ることができた	10
WSの有効性	WSは自学のきっかけになる／楽しかった ケースメソッドは実際の学生をイメージしやすい	19
WSへの要望	もっと具体的なやり方やアドバイスがほしかった もっと自由にたくさん話したかった	14
その他	待遇の問題が解決されないと前に進めない	1

表3 今後取り上げてほしい話題や内容

抽象化された概念	代表的なテキストデータ	のべ数
授業・教え方	非漢字圏の学生への漢字の教え方、文法指導の方法、ピアラーニング、実践もちより	17
進路指導	進路指導に関する情報交換	4
学生への働きかけ・対応	クラスコントロール、モチベーションの低下した学生への対応 理解が遅い学生について勉強したい	7
同僚との関係	専任・非常勤、横並びの教師との連携の取り方、モチベーションの共有 クラスづくりへの協力	7
その他	教師の待遇問題、職場環境	5

4. 結果の考察と今後の課題

参加者の大部分はWSについて肯定的な評価をしており、他機関の教師との意見交換が「楽しさ」や「学び」につながったことが示唆された。他機関の教師とWSの課題について話し合ったり、自身の体験を語りあったりすることは、振り返りや内省には非常に有効

であり、「教師の成長」の一助となると考えられる。さらに問題や情報の共有は「安心感」や「癒し」にもつながり、教師が孤立せず他教師との関係の中で自身をとらえなおすきっかけにもなると考える。

一方で、ファシリテーターに具体的な方法やアドバイスを求めるのは、教師としての経験年数が浅い参加者に顕著であることがわかった。発表者、共同研究者共に、WSは「具体的な方法を示すのではなく、自分自身を振り返ったり自身で考えたりする機会を持つことが目的」と冒頭で述べたにも関わらず、このような感想があったことに戸惑いを感じた。しかしこれは、裏を返せば勤務校ではそのようなことを話し合う場がないことを示している。また、「もっと話したい」という要望も同様である。

今後取り上げてほしい話題や内容に、「同僚との関係」に関する記述が一定数見られることから、できれば同じ職場の同僚と考えや方法などを共有できる関係を築きたいが、現状ではそれができていないことが伺える。

「同僚性」とは従来の学校教育の文脈において、同じ職場の教師が共通の展望を持ち相互に成長するための関係性を指している。しかし、その機能は必ずしもポジティブではない。特に日本においては「共同歩調志向」することにより、「教師の専門的自律性を阻害する機能」があることも指摘されている(石田,2011)。さらに石田(2011)は「学校外のような人たちを、広義の同僚として認めて関係を結び、新しいものを得たり、情報を交換したりする」ことで「同僚の拡大」が進展していることにも触れている。

アンケート結果においても、「他教師からの示唆」を受けてそれが「今後の展望」につながっているケースが見られた。このことから、同じ職場で問題や考えを共有できる場がない、あるいは同じ職場の「同僚との調和」を意識するあまりなかなか思うことが言えないような場合でも、様々な機関や立場の教師が集まる「学びの場」があれば、各教師が日本語教育という共通の基盤に立ち「共通の展望を持ち相互に成長するための関係性」は築いていける可能性が示されていると言える。

牛窪(2015)は「同僚性」を構築する上での教育機関におけるコーディネーターの重要性に言及し、後藤(2016)は「チームとしての学校」という観点から、リーダーが教師間の「同僚性」を考え、方策を講じる必要があるとした。一方、石田(2011)は「真の同僚性は自然発生的、自発的であり、予測はできず、インフォーマルなものであり、教師の専門性開発に適合するものである」というA・ハーグリーブスの主張を紹介している。これは、行政などによる「仕組まれた同僚性」ではないという趣旨であり、組織内での調整やリーダーシップに期待する牛窪(2015)や後藤(2016)の主張と矛盾するものではない。発表者も、むしろ、本来はしかるべき立場にある者がしかるべき方策を講じることで積極的な意味での「同僚性」は高まると考えている。しかし、現場はその実現を待つてはいられない状況にある。学会誌『日本語教育』で「今、日本語教師に求められるもの—教師教育の課題と展望—」が特集されたのは2010年であった。それから8年を経た現在、学習者の多様化や増加は一層進んでいるが、「教師の成長」支援はどれくらい進んでいるだろうか。また、飯野(2011)が指摘するように日本語教育には多様な立場の教育実践が存在し、教師が「移動」すること、発表者や共同研究者のように個人が同時に複数の教育機関に所属したり教育実践を行っていたりする場合があることを考慮すれば、様々な機関で様々な立場にある教師

によって構成される「ゆるやかな同僚性」を構築していくことは意味があると考える。

発表者と共同研究者は WS の企画にあたり、単発で終わらないことを最初に確認していた。それは当初から教師間の関係作りを目標にしていたためで、今回の 4 回の WS にも複数回参加してくれた参加者は多かった。また、ワークショップ型教師研修の特徴は、齋藤・池田・池上・河野(2007)も指摘している通り、参加者との関わりの中でファシリテーター自身も内省し自身を更新できることである。参加者からの問いかけやグループの活動観察などから、ファシリテーター自身も自らの立場を明確化しつつ「ゆるやかな同僚性」の中に自らを位置づけることができる。

今後、学びの場を共有することで作られる「ゆるやかな同僚性」が個々の職場にも広がるにはどのような方法があるのか、継続的に追求していきたい。

注

- (1) 参考文献 (5) 中で紹介されている福士・名郷(2011)の手法を用い、EXCEL 上で行った。
- (2) テキストデータに複数の概念が含まれている場合は、それぞれの概念としてカウントした。

参考文献

- (1) 安斎祐樹(2017)「ワークショップデザイン・ファシリテーション—レベルアップのための 7 つのポイント」<http://a15.hm-f.jp/cc.php?t=S12155&c=1074&d=0899> (2017 年 12 月 18 日取得)
- (2) 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』9pp.137-157
- (3) 石田真理子(2011)「教育リーダーシップにおける『同僚性』の理論とその実践的意義」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』60(1)pp.419-436
- (4) 牛窪隆太(2015)「日本語教育における『教師の成長』の批判的再検討—自己成長論からの逸脱としての『同僚性』構築へ—」『言語文化研究』pp.13-26
- (5) 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)pp.27-44
- (6) 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方法—」『日本感性工学会論文誌』10(3), pp.155-160
- (7) 奥田純子(2010)「民間日本語教育機関での現職者研修」『日本語教育』pp.49-60
- (8) 河野俊之・金田智子編集(2009)『教師』(水谷修監修—日本語教育の過去・現在・未来) 凡人社
- (9) 後藤壮史(2016)「学校現場における同僚性の構成概念についての検討—教員間の関係性に着目して—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』8pp.19-28
- (10) 齋藤ひろみ・池田玲子・池上摩希子・河野俊之(2007)「ワークショップ型日本語教師研修におけるコーディネーターの学び—研修参加者との場の共有化と対話を通して—」『WEB 版リ

テラシーズ』4(2)pp. 10-18

(11) 福士元春・名郷直樹(2011)「研修医は医師臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない—指導医講習会における指導医のニーズ調査から—」『医学研究』42(2), pp. 65-73

(12) 古川由美子(2016)「日本語教師の悩みとその変容—他機関に所属する教師同士の対話の効果—」『2016 年日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 265-266

教師向け素材提供型サイトにおける課題遂行型授業実践への支援

—「みんなの教材サイト」再構築での試み—

伊藤由希子（国際交流基金）・上原由美子（同）・長坂水晶（同）

1. はじめに

「みんなの教材サイト」（以下、教材サイト <https://minnanokyozaai.jp>）は、2002 年に国際交流基金日本語国際センターが開発した、日本語教師支援のための素材提供型サイトである。本発表では、2018 年春のリニューアルに向けたサイトの再構築の中で、主に課題遂行型授業実践の支援に関して、その方針と概要を報告する。

2. 教材サイトについて

国際交流基金では、教材が不足しがちな海外の日本語教育支援の一環として、1970 年代より教材の開発を行ってきたが、学習者の多様化やメディアの発達にともない、開発する教材の内容や形態も変化してきた。具体的には、内容面では、完成した教材から個々の現場のニーズに合わせて利用できる素材へ、形態面では、紙媒体からビデオや CD-ROM、DVD 等の固定メディアを経てインターネットの利用へと推移してきた。教材サイトは、この流れの中で、2002 年に素材提供型のサイトとしてオープンした。開発当初に掲げた教材サイトの以下の 4 つの基本方針は、現在まで受け継がれている。

- ①世界のいかなる地域の日本語教師でも容易に活用できること
 - ②著作権許諾の手続きを必要とせず、自由に活用できる日本語教育用素材を提供すること
 - ③利用者が素材・情報を受容するだけでなく発信もできる双方向性を確保すること
 - ④教材に関する日本語教師間の相互交流を促進させ、教師の専門性発達に寄与すること
- （島田ほか 2003：7）

オープンから 6 年後の 2008 年には、素材の追加拡充、素材検索の利便性の向上、コミュニティ機能の拡充を重点としたリニューアルが実施された（赤澤ほか 2009）。

教材サイトの主な対象ユーザーは、情報やリソースが入手しにくい海外の現場で教える日本語教師であり、特に日本語の運用力が高くないノンネイティブの教師、日本語教育の経験が少ない教師、中等教育機関で教える教師などを念頭においている。ただし、登録者数で見ると、後述するように「日本」のユーザーがもっとも多いこともあり、国内で教えている教師、ボランティア教師・支援者、養成講座受講生などにも使いやすいサイト作りを目指している。

サイトのリニューアルオープン前の 2018 年 2 月時点での主なコンテンツは、教室活動用素材、イラスト、写真、読解素材、教師用の文法解説、ユーザーが自作の教材を投稿できる「みんなの広場」などであった。また素材へのコメントを通してユーザー同士が交流で

きる機能もあった。

2018 年 2 月末日時点での登録者数は 91,891 人である。国・地域別の割合で、もっとも多いのは「日本」(48.5%)であり、ついで「中国」(6.5%)、「韓国」(5.7%)、「米国」(5.6%)の順となっている。所属機関別では、「その他」(38.8%)を除くと、多いのは「大学・大学院の教師」(11.3%)、「大学・大学院の教員養成課程・教員養成講座の学生」(7.7%)、「中学・高校の教師」(7.4%)、「ボランティア教師」(7.3%)、「民間日本語学校の教師」(7.2%)などである。

3. 再構築で重視したこと

サイトの開始から 16 年、前回の改修から 10 年を経て、素材や画面のデザイン、機能（検索機能、サイト速度など）を時代に合った新しいものにする必要が出てきた。

また、インターネットの発達により、一般的なイラスト、写真、動画などを無料で利用できるサイトが増えたため、教材サイトには、一般のサイトで扱っていない素材や、日本語教育の現場で使いやすい素材が求められるようになってきた。

このような状況を踏まえ、教材サイトの再構築が決定し、方向性や方針についての検討が始まった。方針を立てるにあたり、ユーザーのニーズを反映することと、国際交流基金が 2010 年より公開している JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）の考え方を活用していくことを重視した。

3-1. ユーザーのニーズ

再構築前の教材サイトの問題点や、求められていること、貢献できることを明らかにするため、以下の方法で、ユーザー（現在は教材サイトを使っていない潜在ユーザーを含む）のニーズを調査した。

①ユーザーアンケート

サイト運営に活かすことを目的に毎年実施しているユーザーアンケートの結果から、特に直近の 2015 年度分 337 件および 2016 年度分 291 件を参照した。

②研修参加者⁽¹⁾へのアンケートとインタビュー

国際交流基金日本語国際センターで研修中の、海外で教えるノンネイティブを中心とした日本語教師に対して、アンケート（116 人）およびインタビュー（10 人）を行い、教材サイトに対する意見や要望、他サイトの使用状況などを聞いた。

③研修参加者の作文

国際交流基金日本語国際センターで研修中の、海外で教えるノンネイティブの日本語教師のうち、比較的若手で教授年数が短い「長期研修」⁽²⁾の参加者 50 名が書いた研修応募時の作文⁽³⁾から、彼らが自らの教授活動において困っていること、課題として捉えていることを抽出した。

以上の調査からわかったことは、以下のようにまとめられる。

A. 現サイトの問題点、新しいサイトへの要望（①②より）

- ・サイト自体が使いにくい（検索機能等に問題があり、素材が探しにくく、サイト速度も遅い等）

- ・素材が古い、種類が少ない（動画、新しい写真、中上級用教材や、コミュニケーション能力、実際に使える日本語運用力を重視した、新しい教え方に役立つ素材が欲しい等）
- ・日本語教育に関する情報や知識が欲しい（授業でそのまま使える素材だけでなく、授業の幅を広げるための情報や、新しい教授法の知識等も欲しい）

B. ユーザーが抱える、教授活動における自らの課題（②③より）

- ・自信を持って教えられるようになりたい（日本語運用力、教授法知識）
- ・学習者の質問に答えられるようになりたい（日本語および、日本文化・社会について）
- ・楽しい授業、おもしろい授業、学習者が興味を持てる授業がしたい

3-2. JF スタンドールの活用

今回の再構築で活用する JF スタンドールは、ヨーロッパの言語教育の基盤である Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment（以下、CEFR）の考え方を基礎に、国際交流基金が開発した日本語教育の枠組みである（国際交流基金 2017）。言語によるコミュニケーションを通じて相互理解を深めていくことを重視し、そのためには、言語を使って何がどのようにできるかという課題遂行能力と、さまざまな文化に触れることで、いかに視野を広げ、他者の文化を理解し尊重するかという異文化理解能力の育成が必要であるとしている。課題遂行能力による熟達度をレベル指標とし、CEFR と共通の A1、A2、B1、B2、C1、C2 の 6 段階を採用している。熟達度は、日本語で何がどのくらいできるかを「～できる」という文で記述した Can-do で示す。JF スタンドールでは、この Can-do を学習目標とした、現実場面でのコミュニケーション能力の育成（課題遂行能力育成）を図る学習デザインを提案している。

再構築前の教材サイトには、この JF スタンドールを活用して作成した素材は、2015 年末より月 1 本のペースで追加していた「A1/A2 活動集（読解）」一種類のみであった。

4. 再構築の方針

以上を踏まえ、再構築の方針を以下のように決定した。

①サイトの自体の使いやすさの改善

機能面を中心とした改善を図る。具体的には、「素材が探しやすいサイトデザイン」「素材のキーワードを付けなおすなど検索機能の改善」「文型やトピックから横断的に素材を探せるリストの追加」「サイト速度の改善」「フォルダの公開、SNS へのシェアなどを通じた他ユーザーとの交流・協働を促進する機能」等である。

②コンテンツの充実

- ②-1. 要望が多かった、動画や新しい写真、文法や教え方の解説などを、国際交流基金の他サイトへのリンク等により充実させ、教材サイトから検索できるようにする。
- ②-2. 現ユーザーおよび潜在ユーザーが抱える課題解決に向け、コミュニケーション能力や実際に使える日本語運用力を育成する授業や楽しい授業、新しい教え方への対応として、JF スタンドールの考え方に基づいた課題遂行能力の育成を目指した授業（以下、課題遂行型授業）実践のための支援を行う。

以下、第 5 章では、②-2 の課題遂行型の授業実践への支援について詳述する。

5. 課題遂行型の授業実践への支援

課題遂行型の授業⁽⁴⁾とは、Can-do によって現実場面での課題達成を目標に設定し、その目標 Can-do が達成できたかどうかを評価の対象とするものである。現実味のある、または将来出会う可能性の高い場面設定での課題に日本語を使って取り組むことは、海外で学ぶ日本語学習者の学習動機を高め、目的意識を持った学習へとつながることが期待できる。

今回の再構築では、課題遂行型の授業実践のための支援として次のことを行った。

- 1) 課題遂行型素材と情報の拡充
- 2) Can-do の活用を促す機能の設定

以下に詳しく述べる。

5-1. 課題遂行型素材と情報の拡充

課題遂行型の活動や教材作成、評価の実施を支援できるよう、今回の再構築では、現実場面での言語活動を目標とした課題遂行型の素材を追加するとともに、これまで提供してきた課題遂行型の素材も利用者の目に触れやすいように整理した。

5-1-1. 課題遂行を目標とした素材の追加・整理

3-2 で述べたとおり、教材サイトでは、2015 年以来、JF Can-do⁽⁵⁾によって現実場面での言語活動の目標を設定し、テキストもタスクもオーセンティシティーを追求した「A1/A2 活動集（読解）」を作成し提供してきたが、これらの素材はアクセス数も多く、ユーザーアンケートでは「町の看板やメニューなど、日本に行ったことのない学習者にも好評だ」などの声があがっている。「A1/A2 活動集（読解）」のような、授業でそのまま使える素材であれば、手軽に課題遂行型の活動を授業に取り入れることができると考え、再構築では、新たに B2 レベルの Can-do で到達目標を明示した課題遂行型素材（大船ほか 2017）を提供することにした。教材サイトでは、これまで上級向けの素材提供が少なく、ユーザーからの要望が多かったことを考慮した。そして、これらの課題遂行型の素材に「JFS 教材」と名前をつけ、Can-do のレベルやトピックからの検索ができるようにした。

5-1-2. 既存素材への JF Can-do による目標設定

これまで教材サイトで提供してきた教室活動のための一部の素材の中から、現実場面での課題遂行が目標となっていると考えられるものに、JF Can-do を到達目標として表示した。例えば、動詞や形容詞の過去形が学習項目となっている「ペアで、休みにしたこととその感想をたずねる、答える」という活動には、目標として「友人や近所の人に、休みの日にどこへ行ったかたずねたり、「楽しかったです」などの簡単な感想を交えながら、答えたりすることができる」という JF Can-do (A1 社会的なやりとり) を示した。これは、ユーザーや学習者が、現実場面の言語活動を到達目標として授業や学習がしやすくなることを期待したものである。JF Can-do は、日本語での言語活動の例示であり、レベルのほかトピックも付与されているため、課題遂行型の活動や Can-do になじみのないユーザーにも分かりやすく、日々の授業の目標や評価タスクを考えやすい。文型シラバスなどのコース

ブックを使用しているユーザーにとって、JF Can-do で目標が設定された既存素材が、課題遂行を目標とした授業を展開するためのヒントとなることも期待した。

5-1-3. 課題遂行型授業実施のための情報提供

ユーザーが Can-do で目標設定された素材を活用できるように、Can-do や課題遂行型授業についての解説ページを新たに設けた。

また「JFS 授業案」を追加した。この素材は、目標を Can-do で設定した授業のサンプルである。「JFS 授業案」には、授業に必要な教材、授業の流れと解説、評価のためのタスクやループリック、また Can-do 達成に必要な言語知識を例示している。ユーザーが課題遂行型授業をイメージしたり、授業の枠組みを考えるテンプレートとして利用したりすることを意図した。

5-2. Can-do の活用を促す機能の設定

5-1 で述べた課題遂行型素材には、目標となる JF Can-do を設定したが、これらの Can-do には、「みんなの Can-do サイト」⁽⁶⁾ (<https://jfstandard.jp/cando>) へのリンクを貼った。

「みんなの Can-do サイト」は、Can-do のデータベースで、CEFR Can-do と JF Can-do をレベル、カテゴリー等の条件から検索でき、保存や編集もできる。リンクが貼られた Can-do をクリックして「みんなの Can-do サイト」に遷移すれば、Can-do 達成に必要な言語項目や評価基準作成の参考となる、関連する Can-do が見られる。

また、素材と目標となる Can-do を自分で関連付け、セットでフォルダに保存できる「マイページ」を新たに設けた。フォルダは、公開や限定公開設定ができる。Can-do になじみのないユーザーが、公開されたフォルダを見て、課題遂行型の授業や学習デザインに興味、関心を持つようになるという波及効果にも期待した。

6. 今後の課題

今回の再構築では、課題遂行型授業実践を支援することを方針の一つとし、素材や情報の拡充と、新しい機能の設定をした。教材サイトの充実に向けて、今後も、リニューアルした教材サイトが、どのようにユーザーを支援できているか検討する必要がある。そのためには、課題遂行型素材に対するコメントや活用状況、「マイページ」の利用状況、特に素材と Can-do の関連付けがどのようにされているかに注意する必要がある。また、新たな教材サイトの影響が、ユーザーへのアンケート結果や、投稿素材の内容に、どの程度現れるか注視し、今後の対応を検討したい。

注

- (1) 国際交流基金日本語国際センターでは、海外のノンネイティブ日本語教師を主な対象とした研修事業を実施している。
- (2) 「長期研修」は、日本語教授年数の短い（6 か月以上 5 年未満）若手のノンネイティブ日本語教師（36 歳未満）を対象に、日本語運用力の向上、基礎的な日本語教授法の習得及び日本理解の深化を目的としている。この研修参加者は、教材サイトの主な対象ユーザーと重な

る。

- (3) この作文は、研修内容に対する参加者のニーズと日本語能力を把握するため、研修参加の申請時に提出されるもので、自身の授業の問題点と研修で学びたいことが 400 字程度でまとめられている。
- (4) ここで言う課題遂行型授業実践には、課題遂行型の教材の作成も含む。
- (5) JF スタンドアードが提供する Can-do には、CEFR Can-do と JF Can-do の 2 種類がある。CEFR Can-do は汎言語的で抽象的な記述であるのに対して、JF Can-do は日本語の使用場面を想定し、具体的な言語活動を例示するものである。
- (6) 「みんなの Can-do サイト」も、教材サイトと同時にリニューアルされた。

参考文献

- (1) 赤澤幸・高野千恵子・磯村一弘・三原龍志（2009）「日本語教師のための素材提供型サイト「みんなの教材サイト」の運用と再構築」『国際交流基金日本語教育紀要』第 5 号 119-134
- (2) 大船ちさと・篠崎摂子・清水まさ子（2017）「B2（上級）レベルの課題遂行をめざした教材開発ー新たな教材像模索の試みー」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 402-407
- (3) 国際交流基金（2017）『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』国際交流基金
- (4) 島田徳子・古川嘉子・麦谷真理子（2003）「インターネットを利用した日本語教師に対する教材制作支援ー「みんなの教材サイト」<http://www.jpf.go.jp/kyozai/>の構築と運用ー」『国際交流基金日本語国際センター紀要』第 13 号 1-18
- (5) Council of Europe（2008）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』初版第 2 刷 吉島茂・大橋理枝（訳、編）朝日出版社

大学の英語教育と連携した日本語教師養成プログラムの開発

—初級日本語教育における媒介語としての英語使用—⁽¹⁾

嵐洋子（杏林大学）・阿部新（東京外国語大学）・田川恭識（日本大学）

＜共同研究者＞倉林秀男（杏林大学）・ワー由紀（テキサス A&M 大学）

ジョージアダムス（テキサス A&M 大学）

1. はじめに

日本国内の日本語教育機関で行われている入門・初級の教育（以後、初級教育）では、媒介語⁽²⁾を使用しないことを前提としたいわゆる「直接法」（以後、直接法）が多く取り入れられている（西口 2017）。そのため、日本語教師養成課程においても、直接法による指導法を教えるのが一般的である。一方、海外の日本語教育機関の初級教育では、学習者の母語を使用するケースも多いほか、最近では日本国内でも、特に大学機関において、英語を媒介語として教えるコースも少なくない。横溝（1992）は、初級で媒介語を使用する有効なケースとして「学習者の理解を深めるために、文法、語源、社会的・文化的背景等を学習者の母語で説明」するケースを挙げている。また、顔（2001）は台湾人日本語教師が学習者の母語をどのように使用しているか調べ、その内容を分類している。しかし、媒介語の有効性に関する研究や実践、日本語教師養成プログラムの開発は十分に行われているとは言えず、媒介語の使用方法については現場の教師に任されていることも多い。実際に教壇に立った際に、今まで学んだ指導法が通用せず、戸惑うこともあるだろう。多様化する日本語教育の現場に対応するための一つの指導法として、日本語教師養成課程において、場面や学習者に応じた効果的な媒介語の使用方法を教えることはできないだろうか。

そこで筆者らは、初級日本語教育において、直接法に加え、媒介語を柔軟に用いて日本語指導ができる日本語教師の養成を目指した教師養成プログラムの開発を目指す。前述の通り、英語を媒介語として日本語を教えるコースが少なくないことや、大学で英語を学ぶ大学生が多いことなどから、本研究は、媒介語の中でも英語に注目し、日本語教育の知識や実践能力に加え、教えるために必要な英語力や英語に関する知識を同時に高めることができる日本語教師養成プログラムの開発を目指す。本稿では開発プロジェクトの概要とプロジェクトの一環として実施している英語使用に関するアンケート調査の中間報告を行う。

2. プロジェクトの概要

本プロジェクトの目的は、日本語の初級教育において、学習者や、授業の場面・内容に応じて、柔軟かつ効果的に媒介語を用いることができる日本語教師の養成を行うことである。プロジェクトでは、1) 現状の把握（学生・教師を対象とした英語使用に関するアンケート調査）、2) 媒介語の機能・表現の分析（授業の録画）を行い、その結果をふまえて 3) 英語教育と連携した日本語教師養成プログラムの開発を行う。

3. アンケート調査

3-1. 対象

国内外の日本語教師を対象に調査協力依頼を行い、Web上に設置したフォームを通じてアンケートに回答してもらった。回答期間は2017年12月5日から2018年1月16日の約1ヶ月間であった。36名から回答を得たが、日本語を母語とし、日本国内で教える現職日本語教師のデータ32名分を分析対象とする。32名の概要は以下の表1の通りである。

表1 分析対象者の概要

年代	20代1名, 30代9名, 40代13名, 50代7名, 60代2名
教育機関・種別	大学・高専28名, 大学・高専以外4名
日本語教育歴	2年～10年11名 11年～20年16名 21年～30年5名

3-2. 内容

本アンケートは、英語使用の現状把握及び英語使用に対する考えを明らかにすることを目的に実施した。アンケート調査の内容は(a)学生の英語使用(教室での使用頻度, 使用場面, 使用に対する意見), (b)教師の英語使用(教室での使用頻度, 使用場面, 使用時の工夫, 使用に対する意見, 困難点)14項目, (c)フェイスシート(上記表1で示した項目の他, 性別, 担当学生の出身国, 担当授業の技能別の種類, 担当授業のレベル, 担当授業の学生の年代, 教師養成を受けた機関, (回答者自身の)英語レベル)である。

3-3. 結果と考察

3-3-1. 学生の英語使用(全体の結果及び使用に対する意見・コメント)

授業中に学生が教師に対して英語を使用するかどうかについて、「よくある」、「時々ある」、「めったにない」、「まったくない」の4択で回答を求めた。その結果、「よくある」(16名)、「時々ある」(10名)を合わせると使用するという回答が全体の約8割であった。使用場面について複数選択で回答を求めたところ、「授業内容に関する質問」(28名)が最も多く、「雑談」(18名)、「授業内容に関係ない質問」(17名)がそれに続いた。

学生が授業中に教師に対して英語を使うことに関して賛成か反対か尋ねたところ、「賛成でも反対でもない」(22名)が最も多く、次に賛成寄りの意見として「賛成する」(9名)、「強く賛成する」(1名)が続いた。「反対する」という回答は見られなかった。また、授業中の学生同士の英語使用についても、同じく「賛成でも反対でもない」(18名)が最も多く、賛成寄りの意見として「賛成する」(7名)、「強く賛成する」(1名)が続いた。「反対する」は6名の回答があり、教師に対する英語使用に比べ、やや反対が目立った。

これらの回答理由(教師に対する英語使用及び学生同士の英語使用)について自由回答で尋ねたところ、まず、どちらにおいても「賛成でも反対でもない」(15名)を選択した理由として、「条件」(レベル, 理解促進, タスク, クラスの他のメンバーの英語理解等)によるという記述が12名からもたらされた。どちらかといえば「賛成」寄りの意見として、「語彙の質問や指示の確認など媒介語を使うことで授業が円滑にすすむこともある」とい

った回答がある一方、「日本語で言えることまで、英語で話すのはあまり賛成ではない」というように、英語使用についてどちらかといえば「反対」寄りの回答も見られた。また、どちらも「賛成」寄りの回答（7名）をした理由としては、「賛成でも反対でもない」理由と同様、「条件」付きの理由の他に、英語を使用した方が誤解も生じにくいという回答や、学生同士で教えあったり、解決できることがあるといった回答が見られた。前者は効率性の点から、後者は協働的な学びという観点から、教室内での英語使用に賛成していることが窺える。他にもコミュニケーションは自由に行われるべきだという意見も見られた。学生同士の英語使用に対して「反対」を選択した教師の理由を見ると、「会話力の上達に影響があるから」、「日本語で理解する姿勢を身につけてほしい」といった日本語の習得や学習姿勢に影響を与えることを懸念する回答が見られた。

さらに、最後の質問として、学生の英語使用についてのその他の意見・コメントを求めた。上記の理由と同じく、条件によるといった回答の他、「入門や初級レベルの学習者に短時間で理解をすすめるには有効」、「初級レベルの学習者にとっては英語使用が時には精神的な助けにもなっている」といった英語使用に積極的な回答と、「初級で英語を用いないと質問できないのであれば、仕方ない」、「あまり好ましくないが仕方ない場合もある」といった消極的容認の両方が見られた。また、学生の英語使用には「賛成」だが、「授業に関係ないおしゃべりは認めない」という回答も見られた。

以上の結果から学生の英語使用について、教師に対しても学生同士でもレベルなどの条件によるという考えが多いが、その考えの根底には、どちらかといえば英語使用に肯定的な考えを持つ教師と、どちらかといえば消極的な教師の両方が混在することが示唆された。

3-3-2. 教師の英語使用（全体の結果）

授業中、教師が学生に対して英語を使用するかどうかについて、(1)と同様に回答を求めたところ、「時々ある」(15名)、「よくある」(9名)を合わせると使用するという回答が全体の約7割であった。使用場面について複数選択で回答を求めたところ(図1)⁽³⁾、文法、語彙や表現の説明(各20名)や、学生からの質問への返答(授業に関する質問(16名)、授業以外に関する質問(14名))が多かった。一方、学生への注意や励まし、雑談など、授業に関係しないことに関しては、使用数は少ない傾向が見られた。その他としては、文法の内容を入れる時や専門用語を教える時といった回答が見られた。



図1 教師の学生に対する英語使用の場面（複数回答）

続いて、英語を使用するとき気を付けている点や工夫している点について複数選択で回答を求めたところ、「レベルが上がるにつれて、英語を使用する量を減らす」(24名)が最も多く、次に「最初から英語で説明するのではなく、先に日本語で説明してから英語を使用する」(19名)が多かった。「その他」として、「どうしてもわからないとき、個人的に説明する」といった工夫も見られた。英語を使用するにあたり、困っている点があるか自由記述で尋ねたところ、英語力の不足や不安を挙げる回答が多く見られた(10名)。具体的には、英語力が不足しているために十分に説明できない点や、自分の英語の文法や表現が合っているか不安になることが挙げられていた。

3-3-3. 教師の英語使用（使用に対する意見・コメント）

教師が授業中に英語を使うことに関して賛成か反対か尋ねたところ、「賛成でも反対でもない」(20名)が最も多く、賛成寄りの意見として「賛成する」(7名)、「強く賛成する」(1名)、反対寄りの意見として、「どちらかという反対である」が4名見られた。

これらの回答理由について自由回答で尋ねたところ、まず、「賛成でも反対でもない」理由として、「条件」(個人の資質、レベル、場面、クラス、状況、カリキュラム、学習環境など)によるという記述が13名からもたらされた。「賛成」寄りの理由として、ある状況では英語使用が効果的だという記述も多く見られた。例えば、英語を使用したほうが教育効果がある、指示や質問への説明の理解が進む、入門や初級の学生や時間が足りないときは効果的である、というような回答であった。一方、「反対」寄りの理由として、「常に英語の説明を求めるのはよくない」「一部の学生は英語に頼りがちになる」「学生が日本語を聞く機会、新しい語彙・表現などを知る機会を奪う」といった理由も見られた。

また、「賛成である」「強く賛成である」理由としては、「賛成でも反対でもない」理由と同様、「条件」付きの理由が多かった。例えば、英語を使用する条件として、学習者の英語力(全受講者が英語を理解する場合)、教師の英語力(教師に英語力がある場合)、英語使用による効率(英語使用が自然で合理的な場合、日本語で説明すると時間がかかる場合、意図が伝えやすい場合)、学習者の日本語力(クラス全体の理解に問題がある場合)、クラスコントロール(学習意欲を上げる場合、厳しめの対応する場合)といったものであった。

「どちらかという反対である」理由としては、学生にとって良くないという理由(常に英語で考えることになってしまう、甘えにもなり、聞き取り練習も阻害する)や、教師側の理由(英語による文法説明に自信がない)が見られた。

賛成寄りでも反対寄りでも、教師の英語使用に関する考え方に大きな違いはないようである。ただ、「賛成である」「強く賛成である」という回答を選んだ回答者8名のうち6名は英語使用が「よくある」と答えており、「どちらかという反対」という回答者4名のうち3名は英語使用が「めったにない」と答えていた。英語使用への賛否は自身の英語使用を反映しているものの、その賛否の理由には大差がないと言えよう。

さらに、最後の質問として、教師の英語使用についてのその他の意見・コメントを求めた。その回答を見ると、教師の英語使用に対する賛否の理由に比べて、英語使用に対してやや否定的なコメントが増えた印象がある。教師の英語使用について「賛成でも反対でもない」と答えた回答者からは、ある条件下(ニーズ、必要性、レベル、学生の理解、学生

の母語、使用量・使用場面のコントロール)での使用を許容したり、配慮やコントロールが必要という意見があった。一方で、否定的な意見として、できる限り直接法で授業すべき、日本人が教育に携わる意味を考えると、極力日本語を使うべき、といった意見もあった。他に、それなりの英語力や、英語使用の必要性に対する判断力が教師に必要という意見も見られた。

教師の英語使用について「賛成である」「強く賛成である」という回答者からは、上述のような意見のほか、「仕方なく英語を使ってしまう」というような消極的使用に関する意見が見られた。例えば、「学生の日本語レベルが低いので、結局英語になってしまう」、「説明のための時間が少なく、練習時間を確保するには、英語使用も仕方ない」といったものであった。

教師の英語使用について「どちらかというと反対」という回答者からは、日本語を学生に聞かせる重要性を認識すべき、指示以外は英語を使わないことが理想、教師の英語レベルが低いなら英語は使わないほうがいい、英語使用が多い教師に対して不満を表明する学生が多い、といった否定的なコメントが得られた。

以上から、自由にコメントを求めると、英語使用には否定的な意見がある程度見られ、さらには、教師の英語使用に賛成の回答者でも消極的容認を示唆するコメントが見られた。学生の英語使用同様、教師の英語使用も条件によるという考えが多いが、学生の英語使用より、どちらかといえば消極的な考えを持つ教師がさらに多いことが示唆された。その背景には、教師の英語使用が日本語学習に及ぼす影響への懸念や、教師自身の英語力や適切な使用に関する懸念が窺われた。

4. おわりに

以上、本稿では、開発プロジェクトの概要と、プロジェクトの一環として実施している日本語教師を対象とした英語使用に関するアンケート調査の中間報告を行った。人数が少ないことや教育機関に限られていることなどから十分な現状や教師の考えの把握はできていないが、特に教師の英語使用に関しては消極的な使用や不安が窺われた。今後、さらに人数を増やしてアンケートを行うとともに、どのような場面、クラス内容において英語を使用すると有効か、また、日本語指導のために必要な英語力を明らかにしていきたい。

資料

アンケート質問項目（{ }は選択肢、< >は入力（記述）による回答を意味する。）

(a) フェイスシート（詳細は省略）

(b) 学生の英語使用について

1. 授業中に学生があなたに英語を使用することはありますか。

{ よくある, 時々ある, めったにない, 全くない }

2. 学生はどのような場面であなたに英語を使用しますか。

{ 授業内容に関する質問をする時, 授業内容に関係ない質問をする時, 雑談, その他< > }

3. 学生が授業中に先生に対して英語で話すことについて賛成ですか、反対ですか。

{ 強く賛成する, 賛成する, 賛成でも反対でもない, 反対する, 強く反対する }

4. 学生が授業中に学生同士で英語を話すことについて賛成ですか、反対ですか。
{ 強く賛成する, 賛成する, 賛成でも反対でもない, 反対する, 強く反対する }
 5. 上記の質問（先生に対する英語使用・学生同士の英語使用）で、そう答えた理由を具体的にお答えください。＜自由回答＞
 6. その他授業中の学生の英語使用についてご意見やコメントをご記入下さい。＜自由回答＞
- (c) 教師の英語使用について
7. 授業中、あなたは学生に対して、英語を使用することはありますか。
{ よくある, 時々ある, めったにない, 全くない }
 8. あなたは学生に対して、どのような場面で英語を使用しますか。
{ 文法の説明, 語彙や表現の説明, 発音の説明や指導, 日本文化の説明, その日の授業の予定の説明, 授業運営に関する説明（課題, 試験, 予定の変更等）, 練習やタスクの指示, 授業に関係する質問への返答, 授業以外に関する質問への返答, 授業に関する質問をする時, 授業以外のことに関する質問をする時, 学生の間違いの指摘やその説明, 雑談する時, 学生をほめたり励ましたりする時, 学生に注意する時, その他< > }
 9. 英語を使用するとき気を付けている点や工夫している点がありますか。
{ レベルが上がるにつれて, 英語の使用量を減らす, 最初から英語で説明するのではなく, 先に日本語で説明してから英語を使用する, 練習中は使用しない, 配布物に英語を書いておき, 口頭での英語説明は最小限にする, 教科書や補助教材の英語による説明や英訳部分を使って説明する, 特に工夫していない, その他< > }
 10. 英語を使用するにあたり、困っている点がありますか。＜自由回答＞
 11. どうして授業中に英語を使用しませんか。＜自由回答＞
 12. 授業中に教師が英語を使用することに対して、賛成ですか。反対ですか。
{ 強く賛成する, 賛成する, 賛成でも反対でもない, 反対する, 強く反対する }
 13. 上記の質問で、そう答えた理由を具体的にお答えください。＜自由回答＞
 14. その他、授業中の教師の英語使用についてご意見やコメントご記入下さい。＜自由回答＞

注

- (1) 本研究は、JSPS 科研費（JP 15K21363）の助成を受けたものである。
- (2) 学習者の母語も含め、学習者と教師両者が共通して理解できる言語のことをさす。
- (3) 願（2001）の調査結果を参考に選択項目を作成した。

参考文献

- (1) 西口光一（2017）「コミュニケーション・アプローチの超克 基礎日本語教育のカリキュラムと教材開発の指針を求めて」『リテラシーズ』20：12-23.
- (2) 横溝紳一郎（1992）「クラスで使う英語：学習者の母語をどの程度用いるか」『月刊日本語』9月号:13-15.
- (3) 顔幸月（2001）「台湾人日本語教師の母語使用に関する基礎的研究：会話授業の分析を通して」『世界の日本語教育』第11号, 17-37.

外国人児童生徒等の指導を行う教員・支援者の養成・研修

—育成する教師像を中心に—

浜田麻里（京都教育大学）・和泉元千春（奈良教育大学）・川口直巳（愛知教育大学）

<共同研究者>中山あおい（大阪教育大学）

1. 研究の目的

80年代から日本の公立学校に日本語を母語としない児童生徒が多く編入するようになり、各学校に日本語教室・国際教室が設置されてきた。また日本語指導の方法、日本語能力の評価の方法について多くの研究と開発が行われてきた。平成26年度からは日本語指導を「特別的教育課程」として実施することも可能になり、日本語指導が学校教育における正規の課程として認められるに至った。しかしながら、編入する児童生徒の国籍が日本国籍も含めてますます多様化してきていること、分散地域での受け入れが増えていること等もあいまって、受入れ体制整備にはまだ多くの課題が残されている。

ことに大きな課題は、外国人児童生徒等の指導を行う教員・支援員の養成・研修である。定住化が進む中、子どものキャリアを見通した指導・支援を可能にするためには、日本語教室担当者だけでなく、学校全体の連携や児童生徒を支援する地域の支援者との協働の体制が求められる。ことに分散地域では、日本語教室専任教員を確保することが困難であるため、一人一人の学校教員の力量にたのむところが大きい。

すでにいくつかの教員養成課程では外国人児童生徒教育に関する科目の提供や専門家を育成するコースの設置が進んでいるが、2017年に「国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議」で示された調査結果では、その数は全体の半数にも満たない。また現職教員対象の研修についても、今後は外国人児童生徒等教育に求められる資質・能力の全体像に基づき、教員のキャリアに対応して養成から研修までの一貫したカリキュラムを構築していく必要がある。さらに、協働の一端を担う地域の支援者の養成・研修についてはこれまであまりそのあり方が議論されてこなかったが、今後は教員と同様にその養成・研修プログラムを検討していくことが求められる。

発表者らは、これまでの先行研究の知見を元に外国人児童生徒等の教育・支援を行う教員・支援員に求められる資質・能力を「内容構成一覧」にまとめた（日本語教育学会2018）。しかしながら、内容構成一覧に基づいて今後実際に養成・研修が実施される場合、往々にしてその分野の専門家がコースデザインや教育の場に立ち会えないことが予想される。そのような状況下でも養成・研修の目標が広く共有され、適切な学習がデザインされるようにするためには、項目一覧だけではなく、到達目標となるべき「教師像」を具体的に示すことが有用だと考えられる。そこで本研究では、外国人児童生徒等教育に携わる教員、支援員の養成、研修を担う機関を対象とした悉皆調査を実施し、養成、研修の実態とニーズ（求められる教師像）を明らかにすることとした。

2. 方法

分析の対象となったデータは、前述の実態調査における「外国人児童生徒等に対する教育」を行うために、どのような専門性を持つ人が必要だと思いますか。」という問いに対する回答である（自由記述）。調査の対象は以下の通りである。

- （１）全国の教員養成課程をもつ大学または教職大学院を持つ大学院（この間の有効回答数：89）：以下，大学。
- （２）全国の都道府県，市町村教育委員会で「外国人児童生徒等に対する教育」に関連する研修を行っているところ（この間の有効回答数 118 件）：以下，教育委員会。
- （３）全国の国際交流協会等で「外国人児童生徒等に対する教育」に関連する研修を行っている団体（この間の有効回答数 29）：以下，国際交流協会。

分析に際しては、まず回答の記述から教員・支援者に求められる資質・能力を表していると考えられる部分を順に抽出し、それぞれに資質・能力を端的に表すコードを付した（第 1 次コード）。さらにその中心概念を抽出し，第 2 次コードを付し，教員像を構築した。

3. 結果と考察

（１）～（３）の各機関で共通した教員像は「外国人児童生徒等教育を担う教員・支援者像」は「児童生徒の日本語能力の適切な評価に基づき，教科との統合指導（JSL カリキュラム）を含む日本語の指導ができること」「関係者と連携し，保護者と教員をつなぐ役割が果たせること」であった。また現場での経験が重要だという点も共通していた。

3 種の養成・研修機関の抱く教員像には異なる点も見られた。教育委員会では，外国人児童生徒等の母語や母文化に精通していることが強く期待されていた。支援者は必ずしも学校教員である必要はなく，日本の教育制度を理解している外国人を想定している機関もあった。また DLA 等によって日本語能力を適性に評価できることの必要性が強調されているが，評価結果に基づいて日本語指導を展開する技能の育成には言及が少なかった。

一方，大学では，「異文化間教育」「アンチバイアス教育」「言語習得」などの学術的な専門性を身につけること，社会的文脈や「公正性」を背景としながら外国人児童生徒等の実態を分析することが重要だと考えられていた。反面，子どものキャリアや発達を視野に入れた見通しの重要性については，教育委員会ほど言及が多くなかった。

国際交流協会等では，外国人児童生徒等の個性，文化背景，置かれた状況等の特性に応じて柔軟に対応できることが重視されていた。また，入試制度や奨学金等，外国人児童生徒や保護者の生活実態を踏まえ，実際的な情報を有していることが必要だとされていた。

各機関による養成・研修ニーズの異なりは，各機関が養成に果たす機能だけでなく，それぞれの関係者が捉える外国人児童生徒等の教育ニーズの違いを反映している。多様な関係者の教員・支援者像を交差させながら養成・研修のあり方を考えていく必要がある。

参考文献

- （1）日本語教育学会(2018)『平成 29 年度文部科学省委託外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業報告書』（www.nkg.or.jp よりダウンロード可）

日本語教員養成課程におけるアクティブラーニングの実践と学習者の学び

—社会と結びついた問題意識の共有と当事者意識の高まり—

小口悠紀子（首都大学東京）

ykoguchi@tmu.ac.jp

1. 本研究の背景と目的

現在，大学授業改善の中でアクティブラーニング（以下 AL）への関心が高まっている。この現状をふまえ，能動的学修への参加が受講生にどのような学びをもたらすのかを把握することは喫緊の課題である（須田 2017）。AL は「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり，学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（文部科学省）とされ，教室内でのディスカッション，グループワークのような対話型活動もこれに含まれる。しかし，日本語教員養成課程で行われた AL の実践報告や学習者（ここでは，学修者、受講生、学生と同義のものとする）の学びに関する報告は十分でない。

須田（2017）は，学習者の学びを把握するのに有効なツールとして，学習者が授業後などに一言、疑問や感想などを記すリアクションペーパー（以下，RP）を紹介している。RP は通常、教師が授業毎の学習者の反応を確認するためにさっと目を通す程度にしか活用されていない場合が多い。しかし，PR には学習者自身が授業内容をどう受け止め何を思考したのかという実態や，自身の行動の変化などが記されており，継続的・体系的に分析を行うことで，授業毎の学びの深さや方向性だけでなく，学習者の意識の変化や何が学生の学びを促したのかを把握することも可能となり得る。

そこで本研究では，RP の記述をもとに，日本語教員養成課程におけるアクティブラーニングの実践を受講生が (1)どのように捉え、授業に参加していたのか，(2)何を学び、どのような意識の変化があったのかという過程について明らかにし，学びの実態を把握することで，今後の授業改善に生かすことを目的とする。

2. データと分析方法

分析対象は，日本国内の大学で選択科目として開講された第二言語習得論の授業における学習者（大学 2～4 年生、日本語母語話者）と講師間で交わされた双方向リアクションペーパー 14 回分（資料①）と講義の振り返りシート（資料②）のうち，研究資料として使用する承諾が得られたデータである。これに加え，授業初回と最終回に行った当事者意識の変化に関する課題（資料③）も参考にした。RP は A4 カラーペーパー両面一枚に 14 回分のコメントと講師からの返信が記入できるようになっており，配布、返却は授業開始直後に，回収は授業終了後に行った。学習者には，疑問、感想だけでなく，Twitter のように自由につぶやきを記すように指示し，白紙で提出したものはなかった。

本研究では，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2007、以下

M-GTA)の枠組みを用い、日本語教員養成課程の学習者が授業をどのように捉え、何を学び、どのような意識の変化があったのかという点について分析した。

3. 結果と考察

分析の結果、まず学習者はALという授業形態を当初、＜戸惑い＞、＜期待＞として両極端に捉えていたが、学びの成果を体感することで＜好意的評価＞へと向かうことがわかった。具体的には、「座学でない授業は初めてで不安」「人見知りなので話し合いがうまくできるか不安」「2年生が思った以上に若くてテンションについていけない」という個人の性格や異質な他者とのギャップから戸惑いが表出されていた。しかし、授業が進むにつれ、＜人に話しかけられるようになった＞という変化だけでなく、＜参加型だと能動的に疑問が湧く＞＜クラスメイトが出した事例は絶対忘れない＞＜多くの意見が聞ける。大学での授業の楽しさに、(ALという)新たな概念が生まれた＞など、学習者自身が授業を能動的学習の場と捉え、学びを振り返り、自身の積極的授業参加を評価する姿勢が見られた。

授業からの学びや意識に関しては、自己の見つめ直し、他者とのかかわり、社会との結びつきという項目において変化が見られた。具体的には、「子供と触れ合う機会や英語を使用する機会が多いアルバイトの経験が、自身の外国語教育のビリーフスに与える影響に気づいた」など、授業内容を通して過去、現在、今後の自分の経験、希望について言及するようになった。また、「親戚の子どもの言語を観察しているだけであったのが、分析するようになった」「バイト先の外国人にやさしい日本語を使うようになった」という他者とのかかわりの変化、「第二言語を獲得する気もないし、使うこともないと勝手に思っていたが、授業を受けて言葉に対する姿勢が変わった」「自身も言語習得者であったという気づきから、留学生に話しかけ、悩みを聞くようになった」という当事者意識の高まりが見られるようになった。

本研究の意義は、先行研究が少ない日本語教員養成課程におけるALの実践を行い、当事者意識の高まりという受講生に見られた変化の過程を示した点である。また、従来の教育実践において、「当事者意識」という用語は教室内におけるものとして語られることが多かったが、本研究では、授業内に留まらず、社会と結びついた問題を把握し自身の意識や行動が変化することという文脈において観察された点で大変興味深い。今後は、聞き取り調査なども踏まえ、理論の精緻化を行うことで教育への還元を目指す。

参考文献

- (1) 木下康仁 (2007)『ライブ講義 M-GTA 実質的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- (2) 須田昂宏 (2017)「リアクションペーパーの記述内容に基づく学生の学びの可視化—大学授業の実態把握のために—」『日本教育工学会論文誌』41(1), 13-28, 日本教育工学会
- (3) 中井好男・古川智樹・毛利貴美 (2017)「交換留学生の講義理解に関する一考察—M—GTAを用いた理解構築のプロセスの分析から—」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』320-325, 日本語教育学会

「JF にほんご e ラーニング みなと」の多言語化から見てきたこと

—オンラインコースで学ぶ日本語学習者の分布と傾向—

和栗夏海（国際交流基金）・廣利正代（同）

<共同研究者> 東健太郎（同）・魏娜（同）

1. 「みなと」多言語化の背景

国際交流基金関西国際センターでは、2016 年 7 月、LMS（学習管理システム）を備えた日本語学習プラットフォーム「JF にほんご e ラーニング みなと」（<https://minato-jf.jp> 以下「みなと」）を公開した。「みなと」は、世界の誰もが無料でユーザー登録でき、オンラインコースで日本語が学べ、コミュニティで世界中の人と交流できる。近くに日本語学習機関がない、忙しくて日本語学習を開始、継続できないといった地理的、時間的制約のある人を主な対象とし、「みなと」が日本語学習の一つの拠り所となることを目指して運用している（信岡ほか 2017）。

公開時には、「みなと」で表示されるボタンや説明文の表示言語は日本語と英語、日本語コースの解説言語は英語であった。世界中の人が対象のため、より多くの人々が理解できる英語で運用を開始した。しかし、オンラインで自学自習したいと願う人が必ずしも英語を十分に理解できるとは限らない。実際、英語が分からず新規登録がうまくできない人からの問合せや、教育現場から英語以外の言語を求める声も届いている。日本語学習以外の要因で離脱することなく、これまで学習機会がなかった人に「みなと」を学習の拠り所にしてもらうためには、理解できる言語でユーザー登録やコース受講が可能な環境を整備することは重要である。

そこで、「みなと」の表示言語、および、日本語未習者対象の自習コースである「まるごとコース」「アニメ・マンガの日本語コース」の解説言語の多言語化に着手することになった。言語は、スペイン語、中国語、インドネシア語、タイ語、ベトナム語である（注 1）。先んじて、2017 年 5 月に「まるごとコース」の解説言語にスペイン語、インドネシア語、タイ語を、「アニメ・マンガの日本語コース」の解説言語にスペイン語、中国語を追加した。そして、2018 年 1 月、「みなと」の表示言語に先の 5 言語を、「まるごとコース」「アニメ・マンガの日本語コース」に残りの言語を追加した。

本発表では、「みなと」の全登録者の居住地や理解できる言語、日本語レベル別の分布を



図1 「みなと」トップページ

踏まえつつ、「まるごとコース」「アニメ・マンガの日本語コース」を例に、各解説言語の受講者数や居住地、十分に理解できる言語を紹介し、どのような人がオンラインで学習を進めているのか、英語が十分に理解できない人が学習機会を得ることができているか等を報告する。

2. 「みなと」の登録者

本章では、「みなと」の全登録者の居住地、十分に理解できる言語、日本語レベルの観点から、オンラインで学ぶ学習者の分布と傾向を紹介する。

まず、居住地について取り上げる。「みなと」の全登録者数は、2018年3月12日現在、167カ国・地域、32,043名である。国際交流基金が2015年に実施した海外の日本語教育機関調査によると、日本語教育の実施が確認できたのは137カ国・地域であり、「みなと」の登録者と比較すると少ない。自国に日本語教育機関がない国・地域の人で、日本語を学びたいと望む人が「みなと」で学習機会を得ていることが分かる。以下の図2は、「みなと」の登録者数を左縦軸に、日本語学習者数（国際交流基金 2015、文化庁 H28 年度）を右縦軸に取ったものである。「みなと」の登録者数の上位は、マレーシア、メキシコ、アメリカ、オーストラリア、イギリスとなっている。一方、日本語学習者数は、中国やインドネシアが多い。日本語教育機関で学ぶ学習者数が多いからといって、「みなと」の登録者数が多いとは限らないことが分かる（注2）。

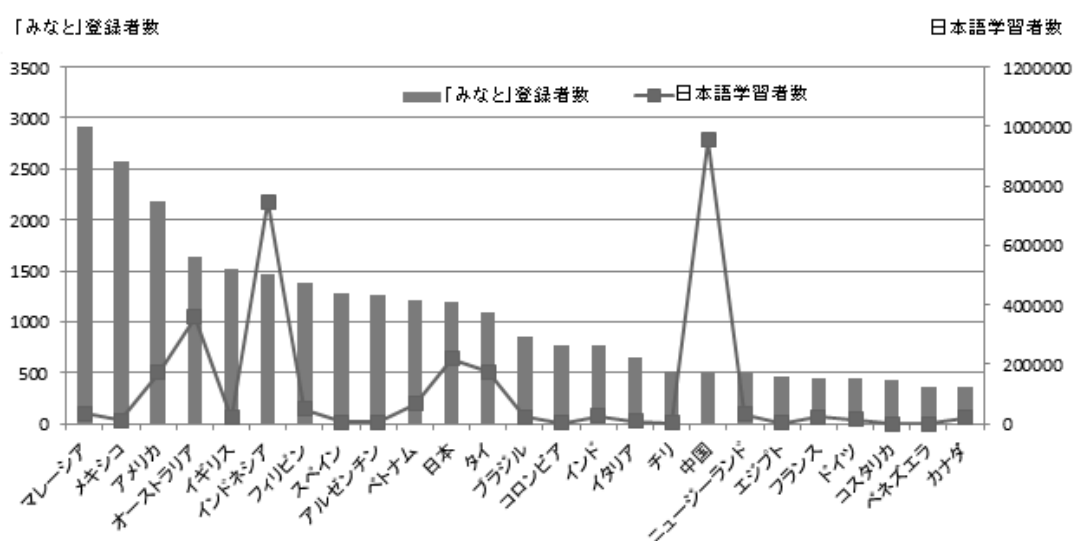


図2 「みなと」の登録者数上位25カ国・地域と日本語学習者数

また、図3の折れ線グラフは、機関調査における日本語学習者数と比較した「みなと」の登録者数の比率を示している。ベネズエラが約90%（日本語学習者数399名、「みなと」登録者数360名）、コスタリカが約80%（日本語学習者数522名、「みなと」登録者数424名）と非常に高い割合である。続いて、エジプト、コロンビアも50%を超え、チリ、アルゼンチン、メキシコ、スペインも比率が高い。これからの国・地域では、潜在的な日本語学習のニーズはあるが、近くに日本語が学べる学校がない、時間がなくて学校に通えない等、様々な理由から学習機会をオンラインに求めていることがうかがえる。

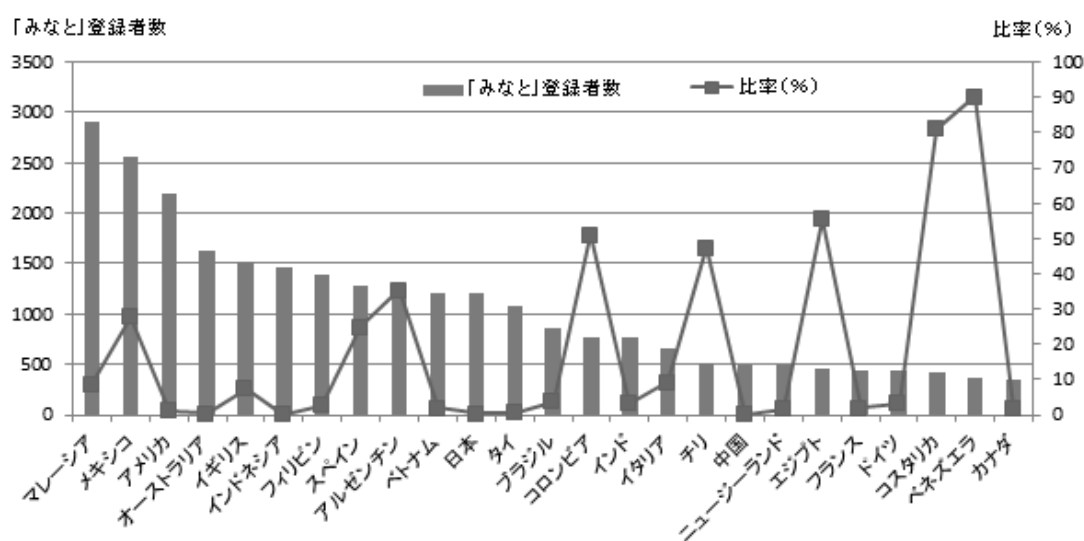


図3 日本語学習者数と比較した「みなと」登録者数の比率

次に、「みなと」の登録者が十分に理解できる言語について紹介する。「みなと」に登録する際、自分が十分に理解できる言語を選択する。選択肢は、国際交流基金の海外事務所がある国・地域で話されている言語を中心に17言語と「その他（自由記述）」から、5つまで選択できる。表1は、2018年3月12日現在、選択者が多い上位10言語を示している（注3）。英語が圧倒的に多く、続いてスペイン語が3位以下を大きく上回っている。また、「みなと」にはないフランス語が4位となっており、フランス語版開発のニーズが感じられる。英語が24,510名と圧倒的に多いが、全登録者数が32,043名であることを考えると2割強の7,500名程度が英語が十分に理解できないと感じており、英語以外の言語にも対応することの意義がうかがえる。また、「みなと」の多言語版を公開する直前の2018年1月17日の全登録者数と公開後の2018年3月12日の全登録者数を比較し、増加率を算出したところ、中国語、ベトナム語、マレー語、イタリア語、タイ語、スペイン語、英語、韓国語、フランス語、ドイツ語の順に高くなっており、インドネシア語は15位に留まっている。多言語版を公開して間もないことから、一概に論じることはいないが、中国語やベトナム語、タイ語のようにアルファベット言語ではない言語の増加率が高いことは興味深い。

表1 十分に理解できる言語

順位	言語	人数
1位	英語	24,510
2位	スペイン語	8,554
3位	中国語	2,401
4位	フランス語	1,873
5位	日本語	1,860
6位	マレー語	1,685
7位	インドネシア語	1,489
8位	ポルトガル語	1,337
9位	ベトナム語	1,106
10位	イタリア語	1,101

最後に、日本語レベルの分布について紹介する。日本語レベルは、「みなと」に登録する際、JF日本語教育スタンダードのA1～C2の6レベルから選択する。2018年3月12日現在、A1が80%、A2が8%、B1が4%、B2が2%、C1が1%、C2が5%（注4）となっており、A1が圧倒的に多い。これは、一般的に初級の学習者が最も多いことに加え、「みなと」の日本語コースは潜在的学習者の掘り起こしを目的としたA1レベルのコースが他のレベルより充実していることが関係していると思われる。また、2017年3月1日以降の登録者を対象とした調査になるが、A1選択者の61.2%が「みなと」で初めて日本語学習を開始した

と回答している。オンラインで学習機会を提供することで、これまで様々な要因で学習を開始できなかった人にとって、気軽に日本語の世界に入るきっかけになっていることがうかがえる。

3. 「まるごとコース」「アニメ・マンガの日本語コース」の受講者

本章では、「まるごとコース」「アニメ・マンガの日本語コース」の受講者について、受講者数、居住地、十分に理解できる言語の観点から紹介する。対象とするのは、2017年5月に開講した「まるごとコース」（注5）のスペイン語、インドネシア語、タイ語、「アニメ・マンガの日本語コース」のスペイン語、中国語のコース、および、同時期の2017年4月に開講した英語のコースで、開講後からデータ抽出日

（2018年3月12日）までに受講登録をした受講者である。

表2 各解説言語受講者数

コース	解説言語	受講者(人)
まるごと	英語	5,709
	スペイン語	2,250
	タイ語	264
	インドネシア語	196
アニメ・マンガの日本語	英語	1,131
	スペイン語	428
	中国語	117

まず、受講者数について取り上げる。表2は、「まるごとコース」「アニメ・マンガの日本語コース」の受講者数を示している。両者の受講者数を比較すると「まるごとコース」のほうが多い。解説言語別にみると、「まるごとコース」は、英語、スペイン語、タイ語、インドネシア語の順に、「アニメ・マンガの日本語コース」は、英語、スペイン語、中国語の順に受講者が多く、英語に次いでスペイン語のコースのニーズが高いことが分かる。

次に、居住地の内訳を紹介する。インドネシア語、タイ語のコースは、インドネシア、タイ在住の受講者が9割を超えている一方で、英語、スペイン語、中国語のコースは、様々な国・地域で受講されている（図4、5、6）。英語のコースは、「まるごとコース」「アニメ・マンガの日本語コース」共に英語圏在住者が多いが、メキシコ、ベトナム、インドネシア、タイ、ブラジル等の英語圏以外の在住者の受講もある。一方、スペイン語のコースは、ほとんどがスペイン語圏在住者である。特にメキシコの受講者が多く、2～3割弱を占めている。

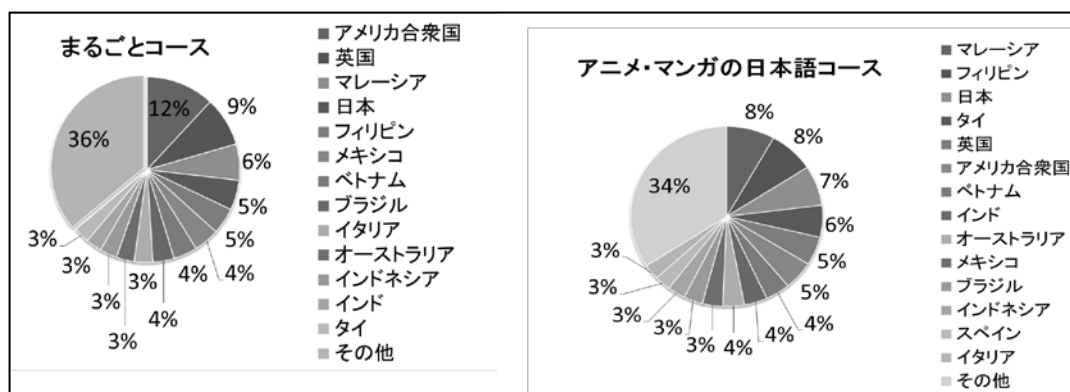


図4 解説言語が英語の受講者の居住地

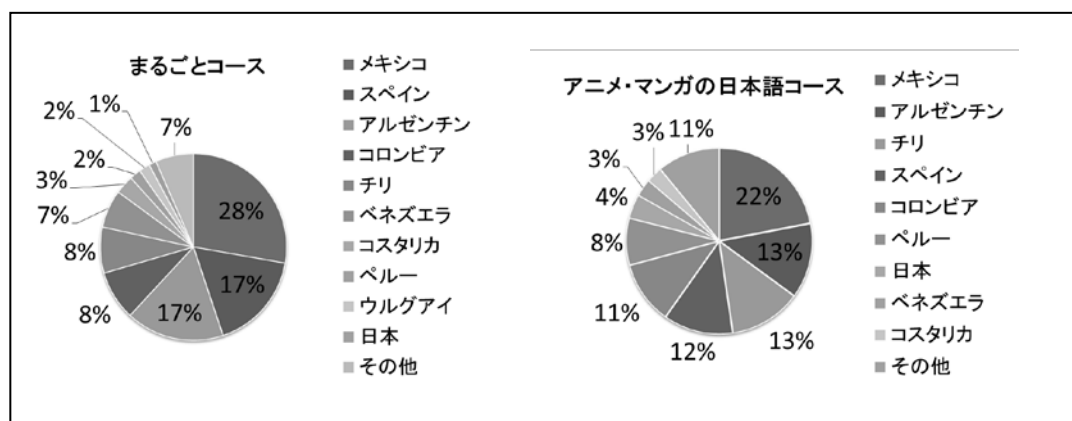


図5 解説言語がスペイン語の受講者の居住地

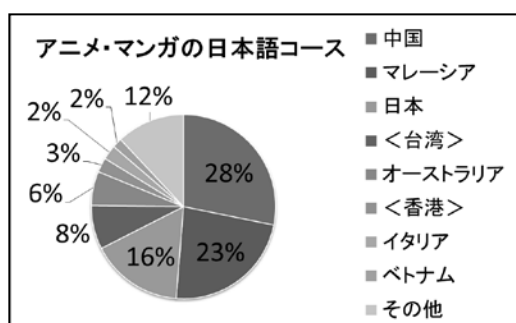


図6 解説言語が中国語の受講者の居住地

また、「アニメ・マンガの日本語コース」の中国語では、マレーシアの受講者が中国に次いで多い。マレーシアは英語のコースでも受講者が多いことから、アニメ・マンガへの関心の高さがうかがえる。

続いて、十分に理解できる言語に着目する。表3は、それぞれのコースの全受講者数（表2）と照らし合わせて、英語を十分に理解できる言語として登録していない受

講者の割合を示したものである。「まるごとコース」の英語には14.64%、「アニメ・マンガの日本語コース」の英語には21.13%存在し、英語が十分に分からないけれど日本語学習の機会を求めている人たちがいることが分かる。また、他の解説言語では、両コース共に、英語が十分に理解できない受講者の割合が40%を超えている。特に、「まるごとコース」のインドネシア語が58.67%、タイ語が54.55%と高い値を示している。このことから、コースの多言語化によって、英語が学習の障壁になり得る人に学習の機会を提供できたことがうかがえる。

表3 英語が十分に理解できない割合

コース	解説言語	割合 (%)
まるごと	英語	14.64
	スペイン語	41.20
	タイ語	58.67
	インドネシア語	54.55
アニメ・マンガの日本語	英語	21.13
	スペイン語	41.59
	中国語	44.44

4. おわりに

「みなと」の表示言語、および日本語コースが多言語化され、これまで以上に多くの人々が新規ユーザー登録から日本語コース受講までを自分が十分に理解できる言語で行えていることが分かった。様々な理由からオンラインに日本語学習の機会を求めている多くの人たちに、今後「みなと」が更に活用されていくことを願っている。

注

- (1) 多言語化する言語は、「みなと」登録者の居住地，教育機関で学ぶ日本語学習者の国・地域別の数，各言語の母語話者数，インターネット上での使用言語順位に加え，発表者の所属機関の方針に鑑みて決定した。
- (2) 羽吹ほか（2013）では，日本語学習サイトであるWEB版「エリン」のアクセス数と日本語学習者数の比較を行っており，上位の国・地域の様相が異なっていることを報告している。
- (3) 「その他」を除く11位以下の順位は，タイ語，アラビア語，ドイツ語，ロシア語，ヒンディー語，韓国語，ハンガリー語である。
- (4) C2が5%になっているのは，日本語母語話者教師の登録や，JF日本語教育スタンダードレベルが理解できずに誤ってC2を選択してしまった者がいること等が考えられる。
- (5) 2017年5月に開講した「まるごとコース」は，A1-1，A1-2レベルの「かつどう」コースと「かつどう・りかい」コースの4種類である。本稿では，最も受講者の多いA1-1レベルの「かつどう・りかい」コースを分析対象としている。

参考文献

- (1) 国際交流基金「2015年度 海外日本語教育機関調査 集計表」
<<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>> 2018年3月18日参照
- (2) 羽吹幸・長田優子・磯村一弘（2013）「WEB版「エリン」は世界の日本語学習者からどのように受け入れられたかーアンケート調査に見るユーザー評価ー」『国際交流基金日本語教育紀要』第9号，59-72
- (3) 文化庁「H28年度 国内の日本語教育の概要」
<http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h28/pdf/h28_zenbun.pdf> 2018年3月18日参照
- (4) 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』第13号，125-131

経済連携協定（EPA）に基づく外国人看護師候補者のための教材開発

加藤敬子（金沢大学大学院生）

1. 背景と目的

本発表は、経済連携協定（以下、EPA）に基づく外国人看護師候補者（以下、看護師候補者）に対する看護師国家試験合格、および合格後の就労も視野に入れた支援を目的とした教材開発についてである。2008 年の看護師候補者の来日以来、看護師国家試験に関する研究には、コーパスに基づく語彙や文法の研究、看護師候補者に対する受験支援に関する研究、就労後の困難点に関する研究などがある。その中で、看護師候補者に対する受験支援に関する研究において、加藤（2017）は日本語面からは語彙や文法以外にも、省略された語や、誰から誰にした行為かという動作主と行為の受け手のような日本語の文章の読み取りによるものや、日本社会に関する知識不足を指摘している。そして、看護師国家試験の内容をきちんと理解した上で正答が選べるようにするためには、看護の専門知識以外に日本語教師の視点が必要であると述べ、医療関係の症例を扱った記事などが有益であると考えたと述べている。しかし、外国人向けの日本語力の向上を目的とした医療関係の症例を扱った教材はまだ見受けられない。そこで、新たな教材開発に取り組んだ。本教材開発の目的は、(1)医療に関する投稿記事を読み、医療現場で使われる語彙を増やす、(2)省略されている語や、動作主と行為の受け手を意識し、内容を正確に理解する読解力をつける、(3)日本社会に関する知識を学び、患者の心情を考慮し、内容について日本語教師と会話することにより医療現場で役立つ日本語力の向上を目指すことである。

2. 教材開発理念

本教材の対象者は、EPA で来日後、配属先の受け入れ施設で就労を始めた看護師候補者である。外国人が日本で看護師として就労するためには、専門知識の習得はもとより、日本社会を熟知し、病を持つ患者に寄り添うことが要求されるが、これまでの看護師候補者に対する支援では、看護師国家試験合格を目標としたものであった。布尾（2016）は、「難解な国家試験問題は解けても、通常のやりとりに使う日本語が流ちょうに話せない、という候補者は多い。」と述べている。そこで、日本語力全般の向上を図り、看護師候補者が看護師国家試験合格はもちろん、合格後も医師および看護師の指示を理解し、また患者および医療従事者と適切なコミュニケーションがとれることを目指し、医療に関するテーマを扱った読解教材を開発した。

3. 教材内容

本教材は、患者、家族および医療従事者からの投稿記事⁽¹⁾を用いた読解教材であり、医療現場での出来事を通して、看護師としてどのように考え、どう振舞うかを日本語教師と

ともに話し合うものである。投稿記事の内容に基づき「老老介護」「介護疲れ」「患者の目」「検査の不安」「医師の説明」「医師の言葉」「看護師の対応」「自立支援」「看護師のため口」「みとり」の全 10 課から成る。各課は、概ね次の 5 項目で構成されている。「1. 学習の前に」、「2. 読みましょう」「3. 話しましょう」「4. やってみましょう」「5. 復習しましょう」である。第 4 課の「検査の不安」の構成を例に説明する。第 4 課は 55 歳の女性からの投稿である。子宮体がんの検査後、陽性の疑いがあると診断され、セカンドオピニオンを受ける目的で総合病院を受診する。この課では、まずセカンドオピニオンの概念について学ぶ。セカンドオピニオンは看護師国家試験でも出題される用語であるため、この概念を学習することは看護師国家試験対策として有益である。次に、筆者はなぜ投稿しようと思ったのかを考えながら、「2. 読みましょう」に進む。「2. 読みましょう」では、言葉の意味を学習し、投稿記事を読み、内容把握の設問を解く。また、「3. 話しましょう」では、患者の心情が表れている文章を取り上げ、患者の気持ちを慮り、筆者はなぜ投稿しようとしたのかについて日本語教師と会話する。ここでの会話を通して、投稿記事について言語表現理解レベルを超えた読解へと進むことになる。さらに、「4. やってみましょう」では、ロールプレイを行い、ここでの疑似体験を通し投稿記事の内容や患者の心情をより正確に把握するとともに、実世界の就労現場においても実践可能な看護師としての対応力や会話力を習得させる。最後に、「5. 復習しましょう」では、投稿記事の中に出現する文型などを学習する。これらのプロセスを通して、看護師国家試験の学習はもとより、知識として理解している日本の看護を、徐々に体得させていく内容となっている。

4. まとめと今後の課題

本教材は、病状を含むケースを扱った新聞の投稿記事を用い、日本語教師とともに学習することにより、就労後の看護師候補者の日本語力を伸ばすことを目的とした読解教材である。投稿記事の内容把握のみならず、実際に投稿記事に書かれた場面をロールプレイで疑似体験し、患者の心情を考えさせ、看護師としての対応力をつけさせるまでを 1 つの教材の中に取り入れており、本教材は看護師としての経験がない日本の看護専門学校(大学、短大を含む)に在籍する外国人看護学生にも有益であると言える。さらに、介護分野へも広く適応させることも可能であり、対象者を広げ試用することで、教材の困難点を探り改訂を重ねていくのが今後の課題である。

注

- (1) 中日新聞 CHUNICHI WEB 「ホンネ外来」、つなごう医療 中日メディカルサイト
<http://iryuu.chunichi.co.jp/article/detail/20160419140029713>

参考文献

- (1) 加藤敬子 (2017) 「なぜ経済連携協定 (EPA) 看護師候補者たちは看護師国家試験で誤答を選んだのか ―日本語教育からのアプローチ―」『人間社会環境研究』第 33 号 (金沢大学大学院人間社会環境研究科紀要), pp31-46
(2) 布尾勝一郎 (2016) 『迷走する外国人看護・介護人材の受け入れ』ひつじ書房

予備教育における理工系専門科目語彙の音声韻律情報付き補助教材の開発 —基礎数学—

伊達宏子・伊東克洋・渋谷博子・藤村知子（東京外国語大学）
＜共同研究者＞甕隆博（東京外国語大学）

1. 背景

筆者らの所属機関では，学部進学予定の国費留学生に対して，1 年間の集中予備教育を行っている。学習者は初級から上級までの日本語と共に，理工系，人文系，各専攻に応じた数学，物理，化学，歴史，政治経済などの専門科目を学び，本コース修了後には，全国の国立大学へ進学していく。年々既習者の入学も多くなっているが，本コースの基本とするカリキュラムは，平仮名の読み書きから始めるゼロ初級者が1年間で大学の講義が聞け，レポートが書けるレベルに達することを目標にしている。

日本語の授業では1年間で非常に多くの語彙を学習することになるが，同様に専門科目の授業でも多数の語彙を学習していく必要がある。日本語の授業は週5日開講されるため，既習語彙を教師が意識的に発話したり，学習者の練習やクイズ等に繰り返し取り入れたりしながら学習が進められるのに対し，専門科目授業はそれぞれ週1回程度しか開講されない上，内容が中心の授業となっている。そのため，専門科目における語彙学習は，授業前後の自律学習に委ねられる部分が非常に大きい。

しかし，現状としては継続的に自律学習を行うための教材が整っておらず，学習者は専門語彙が未定着のまま授業に臨むこともある。その結果，内容把握に支障をきたし，成績不振に陥る場合もある。また，学習者が自律学習のための語彙練習用の教材作成等に多大な時間を費やすというように，学習時間を非効率に使う場合も見られる。特に，理工系学習者は来日時に日本語未習の者が多く，理工系科目の内容の理解を深めると同時に語彙の学習も進める必要があるため，効果的な語彙習得の促進が教育的課題となっている。

そのため，本コースでは日本語教員と専門科目教員が連携し，専門科目に特化した語彙学習教材の開発に着手した。本稿では，その中でも数学の語彙教材の作成に関して報告する。

2. 数学の語彙教材の作成

予備教育において基礎数学を扱うことの重要性については，佐藤（2005）が指摘している。日本の大学に進学するために予備教育を受ける留学生は，基本的に自分の母語で数学の教育を受けてきているため，語彙に関しては日本人学生との差が非常に大きいと言える。特に理工系学生は大学入学後に数学履修が必須であることから，本研究では，予備教育で

学ぶ専門科目の中で、まず数学の自律的な語彙学習を支援する教材を作成することを目的とした。

理工系留学生に必要な数学の専門語彙に関しては小宮（2006, 2016, 2017）が一連の研究を行っており、小宮（2017）では、中学と高校で使用される数学教科書 90 種の索引を基に専門語 328 語を選定している。ただし、学習や指導への活用法については今後の課題としている。

本教材の作成にあたっては、本コースの数学の授業で使用される教科書、『理工系留学生のための基礎数学』において、ページごとに下部に提示されている英訳付きの語彙リストを使用した。本教材の語彙は、現段階で小宮（2017）との比較は行っていないが、教科書に書かれた文脈に沿って語彙習得が進むように設計されており、学習者にとって実用的なものとなっている。

ここからは具体的な教材の作成方法について述べる。教材は、アニメーション機能とページの自動切り換え機能を使用した PPT を用いて作成した（図 1）。1 枚のスライドに 1) 図形記号＋音声→2) 仮名文字＋韻律描画＋音声→3) 英訳（意味）→4) 漢字の 4 段階で要素が現われるようになっており、さらに自動切り換え機能を使うことでフラッシュカード形式となる。

例えば、図 1 に示すように、語彙として「長方形」を提示する場合、1) 「チョウホウケイ」という 1 回目の音声とともに長方形の図形が示され、続けて 2) 韻律記号が付与された仮名文字とともに 2 回目の音声を出力することで、図形イメージ・音声・仮名表記の 3 者を認知的に結合させる。その後 3) 英訳「rectangle」を示すことで語彙の意味を再確認させ、最後に 4) 認知的負荷の大きい漢字表記「長方形」を示すことで、図形イメージ・音声・仮名表記・意味・漢字表記を統合させた 1 つの語彙学習を完成させる。

音声は OJAD (<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>, オンライン日本語アクセント辞書) の一機能として提供されている韻律読み上げチュータスズキクンが生成する合成音声を用いた。また、スズキクンで描画される視覚的な韻律情報を取得し、その画像を合成音声とともに PPT に貼り付けた。本教材は、学習者が授業中に講義を聞いて耳から知覚する語彙のアクセントを、予習段階で視覚情報とともに事前に意識づけさせることによって、講義下での知覚効率を高め、習得を促進させることを意図している。図形は、授業との関連性を高めるために教科書に掲載されているものを使用した。また、PPT 左上には、当該語彙リストが掲載されている教科書の章、頁、リストの番付情報を付記し、教科書との対応が図れるようにした。

また、作成した PPT は mp4 ビデオ形式で保存し、学習管理システム Glexa にアップロードした (<https://ver2.jp/>)。そのため、インターネット環境があれば場所や時間に制限されずに PC やスマートフォンを通して自律学習ができるようになっている。

本教材は、2018 年度 4 月からの数学の授業において、数学教員と連携し自律学習課題として使用する予定であるため、評価は今後の課題となるが、2017 年度に在籍していた 2 名の学習者にインタビューを行って感想を聞いた。結果を次節で述べる。

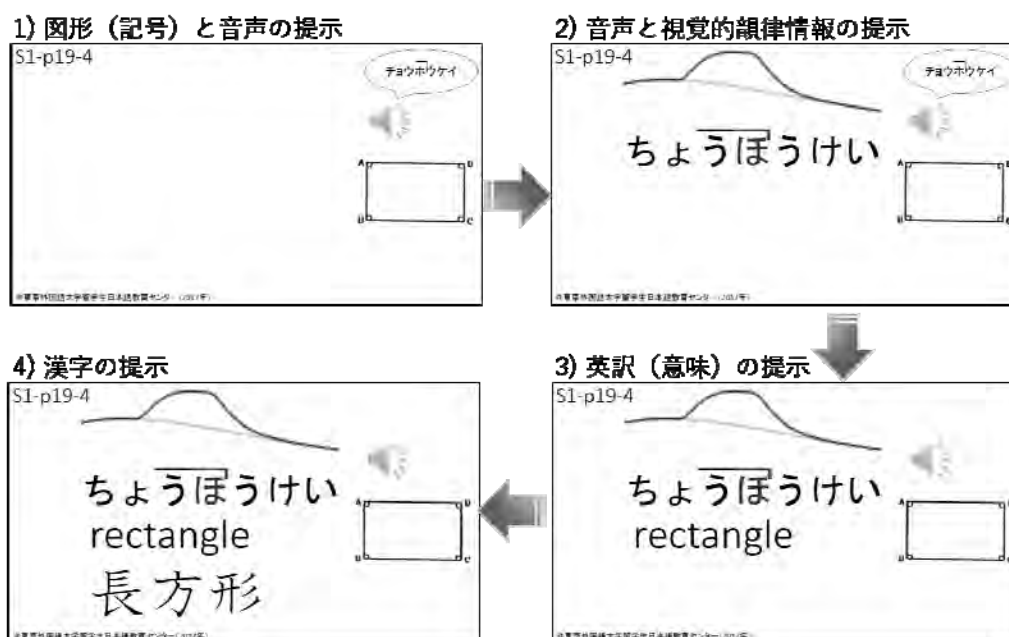


図1 作成した語彙学習のPPTスライド1ページ内の自動再生機能による4段階提示

3. 学生へのインタビュー結果から見る教材の有用性

本教材の有用性について、2017年度の授業終了後、ゼロ初級から1年間日本語学習を行った数学履修者2名を対象にインタビュー調査を実施した。まず、数学の授業や学習を通して大変だったことを尋ね、その後、開発した教材を使用してもらい、感想を聞いた。なお、2名の学習者は本教材をこれまで利用していない。インタビューは2名同時に行い、所要時間は合わせて30分程度であった。ここでは、学習者の発話を録音し、文字起こしを行って得られたデータから、数学の授業内容とPPT教材の提示要素に関連すると考えられるコメントを、7つの観点からまとめて以下に記す。

1) 図形や記号の提示に関連するコメント

- ・教科書の下部のリストには単語と意味が書いてあるが、数学の記号はリストにないので記号と意味がつながりにくかった。
- ・音と記号と意味のコネクションが難しかった。
(例： $\cap$ (かつ)・ $\cup$ (または)、 $1/3$ (3分の1, 1割る3))

2) 音声・視覚的韻律情報の提示／3) 英訳（意味）提示に関連するコメント

- ・数学のクラスでは読み方の練習のために一文ずつみんなで読んだりした。
- ・クラスで指名されて読み上げるとき、読み方がわからなかったのが、大変だった。
- ・同音異義語（例：チカン）やアクセントで意味がちがうのは難しかった。

4) 漢字の提示に関連するコメント

- ・1学期はまだ漢字がそんなにわからないから数学の漢字が大変だった。
- ・このPPT教材は、スライドの再生を途中でストップして、漢字の練習もできるのがいい。

5) PPT 全体に関連するコメント

- ・ 1 学期の内容はそれほど難しくないが、やはり言葉が難しいので大変だった。
- ・ 専門用語の PPT があると便利だと思っていた。
- ・ 専門科目は自分でフラッシュカードを作って練習していたので、この PPT 教材のようなものが最初からあると非常に役に立つ。

6) 認知的な流れの良さ

- ・ この PPT 教材は、表示（アニメーション）の順番も非常に良い。

7) 今後の検討事項

- ・ 教科書に出ているが、リストにはなくて、読み方がわからないものがあった。
(例: $P \Rightarrow Q$ の「 $\Rightarrow$ (ならば)」)
- ・ 記号（サイン、コサインなど）、数字の読み方もあるとよい。
- ・ 日本語と数学の授業での漢字・語彙のリンクがなかったので、オーバーラップするものもあった。

インタビューのコメントから、学習者が専門語彙の学習に苦勞していることが明らかになった。また、本教材の有用性が述べられ、教材に対する評価も高かった。一方で、教科書の語彙リストに掲載されていない語彙に関しても自律的に学習するための支援が必要であることが示唆された。また、日本語の授業と数学の授業を効率的に連携させていく必要性も提示された。

滝口（2017）では、数学講義動画視聴で留学生が困難と感じた点として、専門用語とともに、式や記号の読み方や専門連語なども挙げられており、小宮（2016）でも専門連語の選定が行われている。本教材においてもリストに含まれていない連語について検討の余地がある。また、佐藤・花園（2009, 2010, 2011, 2012）、佐藤（2013, 2014）にも「気づかない」専門日本語語彙として一連の論考があり、専門科目教員と日本語教員との授業連携も試みられている（佐藤・花薊 2008, 佐藤・藤村 2011）。これらを踏まえた教材開発の継続改良、専門科目教員とのさらなる連携実践を今後の課題とする。

4. まとめ

本稿では、大学進学に向けた予備教育の一環として本コースで開講される専門科目の一つ、数学の語彙学習を支援する教材作成について報告した。本教材の新規性、独自性としては 1) 既存の専門語彙リストが特定の教材とは独立して設計されているのに対し、本教材は専門科目授業において使用される教科書に沿って語彙習得が進むように設計された実用的なものであること、2) 音声や意味表記の提示順が認知負荷を考慮したものになっていて日本語初学者でも学習しやすいこと、3) 学習者が音声情報にも注目しやすいようにアクセントやイントネーション提示も行っていること、4) 教材は学習管理システム上に載せられ、インターネットを経由すれば場所、時間を問わず学習できること、5) 専門科目と日本語の教員との協働によって開発されたものであること、が挙げられる。

また、上述したように 2017 年度在籍の学習者に試用してもらったところ、1) 記号と音、

表記、意味のつながりが作りやすい、2) 語彙をまとめて学習できるので便利、3) 同音異義語の理解などに韻律情報が役に立つ、といった評価が得られた。今後は、コース全体での使用を実施し、学習者へのアンケートやインタビュー調査結果を分析することで、教材の改善を重ねたい。また、数学以外の語彙に関しても、自律学習促進のための教材開発を行う予定である。

付記

本研究は科研費(16K13237「OJAD と総合日本語教科書を用いた体系的な音声指導法の確立」)の助成を受けた。

参考文献

- (1) 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』 早稲田大学日本語研究教育センター紀要 (19), 45-62
- (2) 小宮千鶴子 (2016) 『理工系留学生のための数学の専門連語の選定 : 数学用語の運用力の向上をめざして』 早稲田日本語教育実践研究(4), 25-44
- (3) 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
- (4) 佐藤宏孝 (2005) 『数学における専門日本語語彙の分類-留学生への数学教育の立場から』 専門日本語教育研究 (7), 13-20
- (5) 佐藤宏孝, 花菫悟 (2008) 『2007 年度春学期理系数学科授業報告-数学科教員と日本語科教員による連携の試み』 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 (34), 133-143
- (6) 佐藤宏孝, 花菫悟 (2009) 『数学における動詞「従う」の意味・用法-「気づかない」専門日本語語彙の研究に向けて』 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 (35), 17-29
- (7) 佐藤宏孝, 花菫悟 (2010) 『数学における動詞「おく」の意味・用法-「気づかない」専門日本語語彙の研究にむけて(2)』 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 (36), 45-55
- (8) 佐藤宏孝, 花菫悟 (2011) 『数学における動詞「得る」の意味・用法-「気づかない」専門日本語語彙(3)』 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 (37), 1-13
- (9) 佐藤宏孝, 花菫悟 (2012) 『数学における動詞「おさえる」の意味・用法-「気づかない」専門日本語語彙(4)』 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集(38), 57-72
- (10) 佐藤宏孝, 藤村知子 (2011) 『留学生の数学受講時のノートテイキングと理解度の関係について』 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 (37), 89-103, 2011
- (11) 佐藤宏孝 (2013) 『数学における動詞「出る」の意味・用法-「気づかない」専門日本語語彙 (5)』 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集(39), 49-63
- (12) 佐藤宏孝 (2014) 『数学において特別な意味を有する動詞について』 東京外国語大学留学生日本語教育センター論集 (40), 153-160
- (13) 滝口浩由 (2017) 『日本語による表現に起因する数学講義動画視聴の困難点』 日本語教育方法研究会誌 23(2), 50-51

- (14) 東京外国語大学留学生日本語教育センター編 (1990) 『理工系留学生のための基礎数学』
三省堂

言語景観を活用したビデオ教材の制作における 理論的枠組みと内容について

磯野英治（名古屋商科大学）・西郡仁朗（首都大学東京）

1. はじめに

街中にある看板やポスター、ラベルやステッカーといった言語景観が社会言語学の分野だけではなく、日本語学習のための素材として有用であることが指摘され、実際の教材制作やカリキュラム開発、授業実践が行われている（磯野 2011, 2015、鎌田 2014、西郡 2016、磯野・西郡 2017）。本発表では、言語景観を活用した内容重視の日本語教育（Content-based Instruction: CBI）のためのビデオ教材の制作について、その理論的背景と教材制作に向けたビデオコンテンツの開発を報告する。

2. 制作の背景と理論的枠組み

身近に存在する言語景観が内容を伴った日本語学習のための素材として有用だとされながらも、日本語教育に活用し教材開発を行った事例はかなり限られており、本発表のように科目としてまとめた議論を行ったものはほとんどない。現在、言語景観を活用した既存のビデオ教材は、多言語状況から何が分かるか、民間表示からどのような地域の特徴や社会的背景、問題が読み解けるのか、といった「観点の習得」に主眼が置かれ、視聴覚教材ならではの身近な言語景観への「気づき」の向上も期待されている（磯野・西郡 2017）。本ビデオ教材の制作は、言語景観を活用した日本語教育を「1 科目」として位置づけるための手段であり、学期中の毎回の授業で使えるようなものを目指している。具体的には「毎回の授業の冒頭でその日のテーマに沿ったショートビデオ（3-5 分）×全 15 回」を 1 本のビデオとしてまとめた教材を制作予定であり、本発表では考案したビデオ教材のコンテンツ、すなわち計 15 回の内容についてコンテンツの情報を共有するとともに「どのような学習項目をいつ提示するのか」など、実際の授業での活用を事例的に論じ、その観点や方法論を議論していきたい。

3. これまでの研究成果と教材のイメージ

本ビデオ教材の制作に先駆けて、これまでの研究成果（制作物）と本ビデオ教材のイメージを以下に端的にまとめる。

表 1 研究成果と当該テーマの関連性

先行ビデオ教材	『東京の言語景観－現在・未来－』、2014 年 11 月、西郡仁朗・磯野英治 監修、東京都アジア人材育成基金 https://www.youtube.com/watch?v=NHV338g_NBo
本ビデオ教材のイメージ	毎回の授業の冒頭でその日のテーマに沿ったショートビデオ（3-5 分）×全 15 回、1 本の教材ビデオとして 45-75 分程度を制作予定

4. 各回の授業テーマとコンテンツ

研究成果を踏まえて、考案したビデオ教材のコンテンツ、すなわち計 15 回の内容についてまとめると、以下の表 2 のようになる、

表 2 各回授業のビデオコンテンツ

第 1 回	第 2 回	第 3 回	第 4 回	第 5 回
言語景観の概論 (定義・対象・観点)	公共表示と 民間表示の違い	音声と表記	使用文字の多様性 とその効果	使用語彙の多様性 とその効果
第 6 回	第 7 回	第 8 回	第 9 回	第 10 回
ピクトグラム・記号	正用と誤用	適切性・自然さ	役割と多様性	言語と経済
第 11 回	第 12 回	第 13 回	第 14 回	第 15 回
方言使用と 都市・地方	外国人集住地域と 国際化・多民族化	電気・サブカルチャー など特定分野に おける街の表記	社会的背景や 使用意図	語用論的使用

5. 今後の展望

表 2 の第 1 回から 15 回のテーマは「易→難」となっている。今後は当該テーマに関連する言語景観データの収集を継続し、実際のビデオ教材の制作に役立てるとともに (1) 開発したカリキュラムと制作したビデオ教材を使用した教育実践と分析・検証、修正と評価、(2) 開発したカリキュラム、授業実践例、制作したビデオ教材を Web 上に公開、の二点を行っていく予定である。

付記：本研究は、平成 29 年度～平成 31 年度科学研究費若手研究(B)研究課題番号 17K13490「言語景観を教材とした社会文化的理解を目指す内容重視型日本語教育の研究」(研究代表者：磯野英治)の成果の一部である。

参考文献

- (1) 磯野英治 (2011)「韓国における日本語の言語景観－各都市の現状分析と日本語教育への応用可能性について－」『世界の言語景観 日本の言語景観－景色のなかのことば－』、内山純蔵 監修・中井精一・ダニエル ロング 編、桂書房、pp. 74-95.
- (2) 磯野英治 (2015)「身近にある言語景観を素材とした多文化クラスにおける教育実践」『日本語研究』第 35 号、首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会、pp. 193-200.
- (3) 鎌田美千子 (2014)「言語景観に着目した漢字テキスト作成の実践と課題－PBL の手法に基づいて－」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 21. No2、日本語教育方法研究会、pp. 50-51.
- (4) 磯野英治・西郡仁朗 (2017)「ビデオ教材『東京の言語景観－現在・未来－』の公開と教育実践」、『日本語教育』166 号、日本語教育学会、pp. 108-114.
- (5) 西郡仁朗 (2016)「2020 年東京オリンピック・パラリンピックに向けて 東京の言語景観と留学生から見た多言語対応状況」、台湾日本語文学会・輔仁大学外国語学部・輔仁大学日本語文学科 2016 年度台湾日本語文学国際学術研討会 一「日本語文学研究と社会との連携」一、基調講演、台湾新北市.

拡張現実を利用した教室と教室外をつなげる実践

米本和弘（東京医科歯科大学）

1. 実践の背景

本発表では，日本の大学における大学院留学生を対象とした日本語コースで行った拡張現実（Augmented Reality；AR）を利用した実践について，特に教室と教室外とをつなぐという点で，言語学習でどのような可能性と課題があるのかを共有，議論することを目的とする。

AR を利用した実践を行ったのは，1）レストラン紹介，2）博物館見学，3）研修旅行，4）速読の前作業という4つの活動である。これらの活動は，日本語の学習に加え，日本の社会文化的側面の理解に対する学習者の興味や関心，必要性を反映し，コースに取り入れているものである。これらの活動は従来から学習者には肯定的に捉えられていたが，教員である筆者の内省として，教室外のリソースが十分に学習に使えておらず，教室外の活動と教室内の学習が切り離されてしまっていること，また，教室外の活動においては，時間的，言語的制約などから，筆者からの一方向的な知識，情報の伝達になりがちであることが課題として挙げられた。

このような筆者自身の実践に対する問題意識は，近年の学習という行為の捉え方の再考にも影響を受けている。特に1990年代以降，教育者や研究者の注目を集めてきた社会構築主義の立場では，学習においては従来のように知識の蓄積や能力の習得が過度に焦点化されるのではなく，どのようにその知識が他者との関係性の中で構築されていくのかといったことが重要となるとされている。また，学習者自身が学習というものをより主体的に捉え，考え，形作っていくことが求められている。

2. 拡張現実技術（AR）の学習への応用

かつては教育におけるテクノロジーの応用も，効率的な知識の伝達や能力の向上が目的とされたが，上記のような学習観の変遷や情報技術の発展に伴って，自律的な学習の支援や学習の動機付けといった効果が広く認識されるようになってきた（Kim, Song, Lockee, & Burton, 2018；Lee, 2015）。

現実の世界に存在している事物に対して情報を付加することができるARも同様に学習への効果が期待され，積極的に学習に取り入れられるようになってきた。特に第二言語教育における応用例としては，下浦・田代・畑佐（2015）が外国語学習環境下でのタスク遂行やコミュニケーション促進に焦点を当て，位置情報を用いることで，教室外でも楽しみながら学習ができる点を利点として挙げている。また，サイクス（2012）は第二言語環境を利用した語用論能力という言語能力の発達に着目し，状況にあった言語活動や言語形式を学習者が自律的に選択する能力を育成できた点を暫定的な結論として挙げている。

このように AR を取り入れる目的は他のテクノロジーと同様、指導上の目的や学習環境によって異なる（畑佐，2012）。無料のアプリの開発や使用できる技術の向上に伴い、このような実践や調査研究をもとにした効果が示されつつある。今後は、より様々な活用方法を提示、共有し、AR の言語学習における利用について広く議論していくことで、さらに使いやすく、また新たな可能性の発見にもつながると考えられる。

3. 実践の概要

本節では、筆者の勤務校で従来から行われていた、1) レストラン紹介、2) 博物館見学、3) 研修旅行、4) 速読の前作業という 4 つの活動について、どのように AR を用いたのかを述べると同時に、これらの活動を行った教員である筆者の視点からの AR 応用の効果について述べる。

これらの全ての活動で使用したのはウィスコンシン大学で開発されたゲームエディターである ARIS (<https://fielddaylab.org/make/aris/>) である。ARIS では位置情報や現実にある事物を利用した AR ゲームを作成することができる（Godwin-Jones, 2016；下浦他，2015）。ゲームの作成はパソコンでのみ可能で、ゲームのプレイはスマートフォンやタブレットなどのモバイル機器で行う。ゲーム作成、管理、プレイには個人のアカウントの作成が必要となるが、全て無料である。活動の前に ARIS を各自のモバイル機器にインストールし、筆者が作成したデモゲームで使い方を練習した。

3-1. レストラン紹介

レベル：初級前半

内容：大学の近隣にある好きなレストランの紹介とレストランにおける実際の会話をもとにした会話ゲームの作成

目的：1) 場所の表現や形容詞を使い、他者にレストランを紹介する

2) 実際の体験を通して、レストランでの会話を学ぶ

手順：1) グループで大学の近隣にあるおすすめできるレストランを一つ選ぶ

2) レストランに行き、実際に食事をし、店員との会話を録音する

3) 教室で録音を聞き直し、会話の内容や流れを確認する

4) 3) をもとにした当該のレストランでの会話のゲームを作成するとともに、レストランの紹介文を書く

5) 他のグループのゲームをプレイする

成果物：レストランでの会話をもとにしたゲーム

効果：単なるレストラン紹介や教科書内の定型の会話ではなく、現実やそこで実際に起こる言語活動と結びつけたレストランの紹介の活動が可能となった

3-2. 博物館見学

レベル：初級前半

内容：博物館の展示に関するクイズゲームのプレイとその作成

目的：1) 博物館の展示について理解をする

- 2) 展示の理解を通して、新しい語彙を学ぶ

手順：1) 博物館に行き、筆者が作成したクイズゲームをプレイする

- 2) 1) を行うと同時に、グループで新しいクイズの案を考える
- 3) クイズの問題を作る

成果物：次学期の学生に使用可能なクイズ問題

効果：ゲームを手掛かりに、博物館の展示を理解するとともに、その過程で日本語を学ぶことができた。

3-3. 研修旅行

レベル：初級後半

内容：研修旅行中に訪れる各所でのタスクやゲームのプレイ

目的：1) 各所の地理や歴史、特徴などについて学ぶ

- 2) 1) にまつわる語彙や表現などを学ぶ

手順：1) 各所でグループでタスクやクイズゲームをプレイする

- 2) 1) と同時に、グループで新しいクイズの案を考える
- 3) クイズの問題を作る

成果物：次学期の学生に使用可能なクイズ問題

効果：各所にある情報を使いながら、その「場」の情報を得たり、主体的に情報を収集したりすることが可能となった

3-4. 速読の前作業（石川・米本，2017）

レベル：中級

実践：読解活動の前作業としての読解題材に関するゲームのプレイ

目的：1) 読み物に登場する語彙や地名などを予習する

- 2) 読み物の背景知識を得る

手順：1) ARIS で読み物に関するゲームをプレイする

- 2) 読み物を読む

成果物：特になし

効果：読み物の背景知識・語彙知識の補充が可能となるとともに、読み物を越えたディスカッションの展開と深化が可能となった

4. 実践の振り返り

本節では、実践後に学習者に依頼した自由記述式のアンケートを通して、AR を利用した活動が学習者にどのように評価されていたのかを考察する。上記の4つの活動は概ね学習者には肯定的に捉えられていたが、そこには大きく3つの要因があると考えられる。まず1点目は、現実にある世界を教材として使えることから、「it's a very good program to combine the knowledge and real world. (知識と現実を結びつけるとてもよいプログラムだ。)」というコメントにも見られるように、教室内で学んだ知識や学習者が持つ既有知識を、レストランでの会話や博物館での展示の理解といった、実際の言語活動や情報と結びつける

ことができる点であった。また、教室外だけではなく、教室内の活動である速読の前作業においても、ARIS を用いた前作業を行うことで、内容と関係がある他のトピックや過去の自身の経験と結びつけ、ディスカッションを行う様子が見られた。

2 点目は、「All designed questions are involved in the places, so people have to consider in details. (すべての質問がその場所と関係があるので、詳しく考えさせられた。)」 「Most of the questions are regarding all the places visited and integrated everything to facilitate learning. (ほとんどの質問は訪れた場所についてで、全てが学びを促進するために結びつけられている。)」 というコメントにも述べられているように、拡張現実を使用することによって、学習が行われる場が教室内に限定されず、教室外においても、特にその場と関連する学びを生み出すことができていた。また、その学びも ARIS からの一方向の学びではなく、「ARIS allows us to explore the tour spot on our own. (ARIS のおかげで自分たちでツアースポットを探索することができた。)」と述べるように、自律的な活動を実現するとともに、「Doing with group can share knowledge each other. (グループですることによって知識をお互いに共有できた。)」と指摘されているように、グループ内での学びも生み出していた。

そして 3 点目は、「The mission in ARIS promotes player to find more place in museum. (ARIS のゲームは博物館の中でプレイヤーにより多くの場所に気づかせてくれた。)」 「It brings your attention to the facts you may otherwise miss and/or gives you a simple take home message.

(ともすれば見落としとしてしまいそうなものに気づかせてくれたり、記憶に残るものが得られたりした。)」というコメントに見られるように、例えば、博物館の中の展示であったり、旅行中に訪れる歴史的な史跡であったり、特に初級の学習者など、言語的手がかりを得るのが難しい学習者にとって、何を見るのかという焦点化ができた。そしてさらに、「So, I know more things in the museum. (博物館のいろいろなことを知っている。)」 「Aside from language improvement, culture, history, and geography is introduced in an exiting manner. (言語の上達だけではなく、文化、歴史、地理が面白い方法で取り入れられていた。)」と述べられているような深い学びの感覚や多面的な学びにつながり、それが ARIS への肯定的評価にも現れたと考えられる。

また、これらの効果と同時に、ARIS を用いた活動は、これらの効果を支える面白さ、楽しさも同時に提供することができていた。この点は多くの学生が「I feel motivated a lot! (すごくやる気にさせられた!)」 「It was really exciting and very educative. (すごく楽しくて教育的だった。)」 「Ideal for fun way of learning. (楽しく学ぶ理想的な方法だ。)」と述べていたことからわかる。このような面白さ、楽しさは先行研究においてもテクノロジー応用の利点として挙げられており(下浦他, 2015 ; Kim *et al.*, 2018), 学習そのものではないが、学習を促進するものとして、非常に重要であると言える。本活動における面白さ、楽しさの一つには、「It was such a joyful, fun time to hang out with friends and had something in common to focus on while travelling. (旅行中に友達と一緒に活動をするのはとても楽しかったし、共通のものに集中できるのもよかった。)」 「Improvement the relationship between friends. We can talk more than the past for the success of the game. (友達との関係がよくなる。ゲームで勝つために前よりもっと話すことができる。)」というコメントに見られるように、ARIS の活動を通して他者との共同の学びが生まれたことによるのではないかと考えられる。

さらにこのような活動形態に加え、「You can also play games which are created and shared by the other players. (他のグループが作って、共有したゲームもプレイすることができる)」と述べられているように、同じ教室内の違うグループ、もしくは次学期に学ぶ学習者たちという時と場所を超えたつながりが意識されたことも理由として挙げられる。

また、面白さ、楽しさの要因は学習形態によるものもあれば、「Studying should be fun and motivated. ARIS is an interesting application providing interactive method of learning to encourage learning with joy and motivation. (学習は楽しく、やる気が起きるものでないといけない。ARIS は楽しく、やる気が起きるような学習を促進させるために、インタラクティブな学習の方法を提供するアプリである。)」 「In my pinion, this application is good for learning. It creates a good, natural way for learning. (このアプリは学習にいいと思う。自然でいい学び方を生み出した。)」というように、ARIS のゲーム性によるものもあった。上記で述べた拡張現実を言語学習に用いる効果は、テクノロジーを用いなくても得られる可能性はある。しかし、拡張現実を用いることにより、その効果をより高めることができていたのではないかと考えられる。

このように従来は教室内の活動と切り離されていたり、受身的に行ってきた点を課題としていた活動であったが、拡張現実を使用することで、その場における学習を生み出したり、焦点化させたり、また主体的に行動したりすることにつなげることができた点が学習への応用の効果として挙げられる。さらには、拡張現実の使用は教室にとどまりがちである学習を教室外へとつなげ、さらに教室外での主体的な学習を促進することができる点が、拡張現実の言語学習への応用における可能性であると考えられる。

5. 今後の課題

これらの可能性に対し、学習者から指摘された課題の多くは、モバイル機器に関するものやゲーム内の動作に関わるもので事前の対処が可能なものであった。上記の言語教育における応用可能性も考慮すると、実践を積み重ね、共有していくことで、課題への対処が可能になるとともに、より多くの現場で使いやすいものが生み出すことができると考えられる。この点において、聞き手との共有、議論を通して、本発表をその起点とし、より多くの実践が生み出されることにつながればと考えている。

謝辞

本活動の実施にあたり、ARIS の使用に関して、パデュー大学の畑佐一味先生よりご指導・ご助言をいただきましたこと、感謝申し上げます。なお、3-4. 速読の前作業の実践はボストン大学の石川智先生と共同で行いました（石川・米本、2017）ことを申し添えておきます。

参考文献

- (1) 畑佐一味 (2012) 「第5部 テクノロジーと習得 総論」畑佐一味・畑佐由紀子・百済正和・清水崇文 (編) 『第二言語習得研究と言語教育』 (pp. 260-274) くろしお出版
- (2) 下浦伸治・田代優美子・畑佐一味 (2015) 「GPS ゲーム開発環境『ARIS』を利用した教室外日本語学習」『2015 CAJLE Annual Conference Proceedings』 310-319.

- (3) ジュリー・サイクス (2012) 「デジタルゲームと第二言語語用論的能力」 畑佐一味・畑佐由紀子・百済正和・清水崇文 (編) 『第二言語習得研究と言語教育』 (pp. 275-289) くろしお出版
- (4) 石川智・米本和弘 (2017) 「Augmented reality を使った効果的な速読の指導」 全米日本語教育学会年次大会発表資料, トロント
- (5) Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology*, 20(3): 9–19.
- (6) Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and Education: Enjoy Learning like Gaming*. Cham, Switzerland: Springer.
- (7) Lee, V. R. (Ed.). (2015). *Learning Technologies and the Body: Integration and Implementation in Formal and Informal Learning Environments*. New York, NY: Routledge.

ポスター発表

(第2部)



日本国内の日本語を学ぶ高校生を対象にした「書くこと」のカリキュラム

河上加苗（早稲田大学大学院生）

1. 研究の背景と目的

日本国内で「日本語指導が必要な高校生」は年々増加傾向にある。外国籍が 2,915 人、日本国籍が 457 人（文部科学省 2016）と過去最高となっている。大学では複数言語環境で育った経験を持つ大学生が増加し、言語能力の不足から日本語や英語を用いた授業に十分に参加できない学生が報告されている（川上・尾関・太田 2011，中川・中山 2005）。これらの現状を鑑みると高大連携に向けた日本語教育のあり方の議論を深める必要があり、同時に、高校段階の日本語教育カリキュラム開発は喫緊の課題と言える（河上 2017a）。高校生に対する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、高校段階の「書くこと」の議論は管見の限りない。本発表では、高校段階における「書くこと」の実践にどのような示唆を提示できるのか考察することを目的とする。本研究は国内の私立女子高校での 3 年間の取り組みをもとにした実践研究である。

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。年少者に対する日本語教育では、学校文化への同化や適応教育、言語形式を教え込むという従来の教育が批判され、近年では、アイデンティティを支える支援として「過去の体験を自分のことばで語る」ことや「自分の思いを表す」ことへの視点が重視されてきた。しかし、高校生という発達の段階においては、「過去の体験を自分のことばで語る」ことや「自分の思いを書く」と同時に、自分の意見を述べ、その意見がなぜ正しいのかを客観的な根拠や理由を挙げて論理的に述べることばの力も必要と考えられる。そこで、本発表では、3 年間の実践を踏まえ、高校生の「書くこと」の実践にどのような示唆が提供できるのかを探っていききたい。

2. 先行研究

高校へ進学した日本語を学ぶ高校生の中には、大学進学を目指す生徒が多い。一方、将来に漠然とした不安を抱えて入学してきた生徒もいる。高校二年次以降には高校卒業後の進路が明確か不明確かに関わらず一斉に進路選択を迫られ、進路選択に沿った学校生活が展開される。特に、高校三年次で要求される小論文を書くことと面接は、言語的にも文化

的にも弱者となりやすい複数言語環境に育つ生徒たちにとって大きな課題となる。

2014年度、2015年度の学年度末に、日本語の授業を受けている生徒へ行なった授業アンケートでは、8割の生徒が「小論文が書けるようになりたい」と答える。高校生にとって小論文は、大学等の入試の際に書く文章のスタイルという認識が強い。与えられた課題に対して自分の答え（＝意見）を述べ、その意見がなぜ正しいのかを客観的な根拠や理由を挙げて論理的に述べるものと一般的に言われている。文体や表現構成などが通常の日常生活の中では見る書き方とは異なり、より学術的な「書くこと」が要求される。

近年、大学入試では、学力偏差値重視の一般入試に弊害が生じ、推薦入試、AO入試が盛んに行なわれるようになってきている。このような入試改革によって、入試試験では、出願書類、エントリーシート、面接、小論文などを重視する流れがある。特に、小論文は、「人間偏差値」「精神（心の）偏差値」「将来・晩成偏差値」などの判定・評価の絶好の科目として中心を成しており（堰免，2013）、小論文・作文は専門学校の入試、就職試験でも重要な科目として重視されている。

このような現状を受け、多くの高校では、進路指導の一貫として「小論文」の指導が実施されている。しかし、そこでの指導は、「学習者自身の生活感から乖離した国際情勢や社会問題などをマスコミの論調の受け売りですませてしまえるような作文に仕上げることを「小論文」と称して指導している」（石塚，2005）という批判や、「生徒・学生が書いたものを教師が添削するか、またはあらかじめ用意されたマニュアルにはめ込んで書く練習」（堰免，2013）という批判もあり、形式等の表現力に焦点をあてざるを得ない「小論文指導」の限界性がうかがえる。小論文で重要なことは、あるテーマについて自分の考えたことを読者に分かり易く伝えることであり、読者に分かり易く伝えるためには、考える力である思考力を身につけることである。自分の思考を整理し、論理的に説明する力の育成が必要なのである。

また、「小論文」指導は、対象となる学生の日本語力は議論されることがなく、日本語での読み書きに支障のない、高い日本語力を有していることが暗黙の条件となっている。本研究で対象としているような高校生が「小論文指導」の対象として議論されることはほとんどない。しかし、高校進学をはたす複数言語環境で育つ子どもが増加する今日において、彼ら一人ひとりが充実した人生を生き、グローバル化した社会の一員として社会参加していくことを考慮すると、高校生への「小論文指導」についての議論を深めることは重要な研究課題であると言えるだろう。

一方、日本語教育では、大学に入学した外国人留学生などを対象とした上級レベルのライティングは「アカデミック・ライティング」（以下、AW）と呼ばれる。近年、大学では初年次教育としてアカデミック・スキルの養成を行なう大学が増えている。大学で必要となる日本語力は、「一般的な日本語能力」と「アカデミック・スキル」⁽¹⁾を合わせた総合的な日本語力であるとされている（舘岡，2002）。また、二通他（2004）では、AWとは「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章およびその作成を指し」、「アカデミック・ライティングで目指す論理的な思考及び論理的な文章の書き方は、学術分野のみならず、学生の将来の社会生活や就業生活にも役立つものである。」（p. 285）としており、必ずしも大学レベルに限った力ではないと言える。

また、大学進学を目指した日本語学校や大学教育機関においては、アカデミック・ジャーナリズム（以下、AJ）として取り上げられる事が多い。山本（2004）は、AJ は、「大学・大学院等での学術分野のみならず、卒業後の就職生活や社会生活で営まれる知的活動を通して使用される高度な日本語」と定義し、門倉（2006）は、AJ は「教養教育」として、「自己を表現し、他者と出会い、他者とつながる」力の育成が必要であると論じている。三宅（2006）は『『自律的市民』につながることばの教育』など様々な解釈がある。AW より AJ がより広い文脈で使用される用語ではあるようだが、AW や AJ の定義も大学レベルに限定していない。論理的な思考及び論理的な文章を書く力は、大学レベルのみで育成するものではなく、高校レベルでも議論されるべき課題である。重要なことは、発達段階に応じたアカデミック・スキルを育成することであろう。

また、AW の例にはレポートや論文などがあるが、「作文」と区別されることもある（脇田、2012）なぜなら、「作文」は、自分が思ったことや感じたことを書くことで、そこには裏付けがなくても問題がないからである。しかし、裏付けが必要かどうかは論じ方のスタイルであり、自分の意見や主張を持つことは「作文」「小論文」「AW」「AJ」に共通する点であると言えるのではないか。高校生には、この共通点である自分の意見や主張を持つことを軸に、「書くこと」の支援体制を構築することが可能ではないだろうか。

以上のことを踏まえると、高校生にも論理的な思考及び論理的な文章を書く力となるアカデミック・スキルの育成が重要となる。筆者は、移動により母語・日本語共にアカデミック・スキルが十分に育成されてこなかった高校生を多く見てきた。彼らは大学進学後には、一般の学生と同様に大学の授業を受けるようになる。彼ら自身が、「書くこと」の支援を意識的に探さない限り、大学レベルでの特別な支援は受ける可能性は少ない。また、高校生は、様々な進路選択をすることから、日本語学校や大学における AJ/AW とは、その理念と内容は一線を画すと考えられる。したがって、高校生への「書くこと」は「小論文指導」「AW」「AJ」など既存の枠では語ることに限界がある。

よって、本研究では、高校生の「書くこと」を、「小論文指導」「AW」「AJ」とは違う概念として使用したい。本発表における高校生を対象とした「書くこと」とは、今後の社会に広がる「論理的思考」をもった他者と、論理的な思考をもった主体としてつながり、新しい社会を構築するために必要な思考する力を用いて「書く」行為であると定義する。本稿では、論理的な思考と論理的な書き方で書かれたものを「学術的文章」とし、「書くこと」の中に含まれる概念とする。

3. 実践の概要

実践校は神奈川県にある全日制の私立女子高等学校である。2014 年からカリキュラム開発に向けて取り組んできた。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。カリキュラムは、ユニット教材と学術的文章の授業の二本柱で構築した。本発表では、日本語を学ぶ高校生 10 名を対象とした学術的文章の実践に注目し報告する。入学から卒業までを見据えた 3 年間の「書くこと」の段階的プロセスおよび、ジャンル・アプローチを取り入れたカリキュラムを報告する。

ジャンル・アプローチとは、スキヤフォールディングを通じて、物語テキスト(narrative),

動植物などについて項目に分けて説明するテキスト (information report), 出来事について順を追って説明するテキスト (recount), 作り方や実験の手順を説明するテキスト (procedure), 意見や考えを説得的に述べるテキスト (argument) といったジャンルについて, ジャンルの役割や目的 (何のために使われるか), テキスト全体の構成, 特徴的な接続表現, 言語的特徴 (時制や語法などの文法的特徴, 語彙的な特徴) を実際のテキストを用いて教授する教授法である (齋藤 2004)。

データは, 2014 年度から 2016 年度までのカリキュラム, 年次毎の授業アンケート, 実践者のフィールドノート, 研究発表の資料等とする。

4. 考察とまとめ

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 (河上 2017b)。その上で, 高校生への「書くこと」の実践には, 小論文を書くという準備的教育に特化しない教育のあり方が必要であり, かつ「体験を自分のことばで語る」「自分の思いを書く」ことを超え, 教師と子どもたちが相互作用の中でものの見方を築き, 同時に思考力を育成し, アイデンティティ構築を支えるものであることを提示したい。

従来の日本語を学ぶ子どもを対象とした「書く」指導では, 国語科の指導法に基づいた作文指導や日本語教育で行われてきた言語形式や書き方のテクニックを教える作文指導が主流であった。子どもの主体的な書く力に結びつかないばかりか, 書くことへの苦手意識をもたらすこともある。さらに, 言語的にも認知的にも発達の上にある子どもたちの生への関わりもなく, 子どもが自らの世界観を批判的に再構築したり, 他者とやり取りをするという能動的な姿勢へも繋がらないのではないだろうか。本発表では, 今まで十分に議論されてこなかった高校生の「書くこと」の実践について, 一つの実践のかたちを示すが, 今後も引き続き, 複数言語環境で育つ高校生にどのような実践が創出できるかを検討していきたい。

注

(1) 舘岡 (2002) では, 大学での勉学に対応するために必要なスキルとして日本語の言語知識や日本語の運用力といった「一般的な日本語能力」だけでなく, 資料収集力, 分析力, 思考力, 判断力, 発表力, 論文記述力などを挙げこれらを「アカデミック・スキル」と読んでいる。

参考文献

- (1) 石塚修 (2005) 「『生活』と『書くこと』の関係の重要性-大学生への指導を中心として-」『人文科教育研究』32, 101-116
- (2) 門倉正美 (2006) 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力 アカデミック・ジャパニー

- ズからの発信」門倉正美他編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房、3-20
- (3) 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2011) 「『移動する子どもたち』は大学で日本語をどのように学んでいるのかー複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに」『早稲田教育評論』25, 57-69
- (4) 河上加苗 (2017a) 「高校生のための日本語カリキュラム」川上郁雄編著『公共日本語教育学ー社会をつくる日本語教育』6章3節, くろしお出版, 129-134
- (5) 河上加苗 (2017b) 「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ー主体育成の視点からー」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 395-397
- (6) 齋藤恵 (2004) 「学びと成長を支援する年少者日本語教育実践に向けてーオーストラリアの年少者ESL教育におけるスキャフォールディングの分析からー」『早稲田大学日本語教育研究』5, 93-111
- (7) 堰免善夫 (2013) 『誰にでも書ける 小論文学習の決定版 最も効果的な指導・学習法』大学新聞社
- (8) 舘岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律学習」『東海大学紀要留学教育センター』22, pp. 1-20
- (9) 中川千恵子・中山由佳 (2005) 「ある接触場面における一考察-インターナショナルスクール出身の日本語母語話者クラス報告-」『早稲田大学日本語教育センター紀要』19, 99-130
- (10) 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子 (2004) 「アカデミック・ライティング教育の課題」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』285-296
- (11) 人見美佳・河上加苗 (2015) 初等中等教育レベルの「教材」を捉え直すー「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)
- (12) 三宅和子 (2006) 「『ことばの教育』は何をめざすのかーアカデミック・ジャパニーズの地平から見えてきたもの」門倉正美他編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, 189-204
- (13) 文部科学省 (2016) 「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 28 年度)」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf
- (14) 山本富美子 (2004) 「アカデミック・ジャパニーズに求められる能力とはー論理的・分析的・批判的思考と語彙知識をめぐって」『移転記念シンポジウムーアカデミック・ジャパニーズを考えるー報告書』東京外国語大学留学生日本語教育センター, 1-6
- (15) 脇田里子 (2012) 「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』4, 35-61

定住外国人とともに働く職場支援のための Can-do statements の開発

—レジ場面における CDS の開発と試用—

大平幸（立命館大学）・掛橋智佳子（関西学院大学）・
佐野真弓（関西学院大学）・森本郁代（関西学院大学）

1. はじめに

近年、就労の現場において、外国人の受け入れが急速に進んでいる。2018 年現在までに海外からの看護・介護人材の受け入れは拡大し、複数の業種において技能実習制度の適用が検討されている。

このような状況にあって、すでに日本で暮らしている定住外国人の就労機会も増えてはいるが、仕事が特定の業種に限られるなど、その状況は十分改善されているとは言えない。原因の 1 つに職場で求められるコミュニケーション能力が不明瞭なため、雇用する側が外国人の採用に積極的な態度で臨めない、反対に外国人に必要以上に高度な日本語能力を求めるあまり雇用に踏み切れないなどの現状がある。

本研究が目指すのは、地域に住む外国人が働きやすい職場環境を作ることである。そのために、各職場の関係者が日本語コミュニケーションのあり方を自身で検討することができる日本語能力指標「職場の Can-do Statements（以下 Cds）」の開発とその利用の仕方を提案する。本発表では、販売店のレジ場面における Cds に焦点をあて、その開発と試用について発表する。

2. 職場の Can-do statements

職場における日本語コミュニケーション能力の指標として、ビジネス日本語の Can-do statements が開発されている（島田ほか 2009, 葦原・小野塚 2014 など）。これらは留学生に期待されるビジネス日本語能力の目安を示し企業の留学生採用を促すことや、大学など高等教育機関におけるビジネス日本語教育の到達目標レベルを示し教育実践に活用することなどを旨とするものである。したがって、留学生のビジネス日本語教育や、企業の雇用促進に資するものとして期待される。しかし、これらの Cds は必ずしも就労現場における調査データに基づいて作成されたものではない。また、主には教育現場における活用を目指したものであり、就労現場での活用を志向したものではない。

他方、就労現場での活用を目的とした Cds としては、国際厚生事業団(2013)「看護場面の Cds」などがある。看護場面の Cds は、現場で働く人の視点をより強く反映したものであり、現場での使用に配慮したものと言える。しかし、適用が看護分野に限られており、様々な就労現場をカバーするものではない。

これらを踏まえ、本研究では、現場での調査データに基づいて Cds を作成し、同僚に求める日本語コミュニケーション能力の可視化を試みる。そして、より広い就労現場において使

用可能な Cds の作成を目指す。反面、適用範囲の広い Cds の作成を目指すだけでは、個々の職場の現状に合わないものになってしまうというジレンマがある。したがって、適用範囲の広さを担保すると同時に、個々の職場の実情に合わせて改編し、職場の個別性に対応できる Cds の開発を行う。そのため、①職場における日本語コミュニケーション調査、②Cds の開発、③職場における試用と改編を、一連のサイクルとして研究を行う方法をとる。就労の現場と研究の場を往還し、その過程において行われる対話を通して Cds を完成させていく。

3. 調査の概要

職場における日本語コミュニケーションの実相を明らかにするため、販売店において調査を行った。対象としたのは、衣料品を扱うチャリティーショップ、コンビニエンスストア、大学生協である。調査は就労場面のビデオ収録と観察によって行った。このうちチャリティーショップ F とコンビニエンスストアでは外国人スタッフの就労場面の調査も行った。

表 1 調査の概要

調査協力者	調査期間	データ収録時間
衣料品チャリティーショップ	2016 年 2 月～2018 年 3 月の間の 21 日間	76 時間
コンビニエンスストア	2017 年 12 月～2018 年 2 月の間の 4 日間	80 時間
大学生協	2014 年 12 月の 2 週間	28 時間

4. レジ場面における CDS 試案の作成

本研究では、まずレジ場面の Cds 試案の作成を行った。レジ作業は多くの販売店において共通する作業であり、顧客と最も高い頻度で接する場面でもあるからである。分析はチャリティーショップ F でのデータをもとに行った。レジ作業のあり方は、店のシステムや使用する機器によって多様性があるが、この店舗におけるレジ作業は、どの販売店でも共通して見られる基本的な動作によって成り立っていたからである。分析と Cds 作成は以下の通り行った。

① レジ分析場面の選定

映像データの中から、レジ場面を選定し、文字化資料を作成する。

② 発話と行動・行為の抽出

映像データを見ながら、レジ場面における店員と客の発話と行動・行為を切り出し、記述する。「行動」とは店員と客の発話や身体的ふるまいを指し、「行為」とは「挨拶」や「依頼」「感謝」など行動を通して遂行されることがらを指す。

③ 発話と行動・行為のカテゴリー化と、カテゴリーをもとにした Cds 項目の作成

抽出した発話と行動・行為をまとめ、毎にカテゴリー化し、Cds の項目を作成する。

④ 他の販売店におけるレジ場面との照合

コンビニエンスストア、大学生協のレジ場面と照合を行い、項目の削除や追加を行う。これにより Cds の汎用性を高め、様々な職場で参照可能なものにする。

表 2 は「発話と行動・行為のカテゴリー化と、それをもとに作成した Cds 項目の一部である。そして、この手順にそって作成したのが表 3 レジ場面の Cds の 10 項目である。

表 2 分析：発話と行動・行為のカテゴリー化と Cds 項目作成（一部）

行動	行為	CDS 項目
客が近づく		客に気づき,気づいたことを伝えることができる
はいと言う	客に気づいたことを表示する	
今までやっていた作業に区切りをつける		
いらっしゃいませと言う	あいさつ	レジ作業を開始するためのあいさつができる
カウンター内に移動する		
レジができる態勢を整える		
商品を受け取る		
「ありがとうございます」と言う	あいさつ／「これを買うんですね」という理解の表示／購入することに対する感謝	
商品をたたむ		商品の確認をし, 確認内容を適切に伝えることができる
確認（価格, 数, 痛みの有無）		
タグを切る		

表 3 レジ場面の Cds 項目

1	客に気づき,気づいたことを伝えることができる
2	レジ作業を開始するためのあいさつができる
3	商品の確認をし,確認内容を適切に伝えることができる
4	商品を手渡し可能な状態に整えることができる 例) 衣料品をたたむ商品の大きさや種類ごとに分類するなど
5	レジを正確に操作することができる
6	代金を適切に伝えることができる
7	包装の方法について質問し,適切に包装することができる
8	客から適切に代金を受け取り,確認し,おつりを渡すができる
9	感謝を伝え,適切にレジ作業を終えることができる
10	支払い関連事項について,適切に提案・説明し対応できる (ポイントカード／クレジットカード払い その他)

表 4 は,各レベルにおける行動と言語の目安を示したものである。それぞれの項目の評価は,レベル 1～3 の 3 段階で示す。また,評価は「行動」と「言語」に分けて提示する。なぜなら,仕事を求める人の中には,行動としてできることと日本語能力の間に乖離がある場合があるからである。

表 4 職場の Cds のレベルと目安

	レベル 1	レベル 2	レベル 3
行動	限られた状況で,その作業ができる	問題がない状況で,ある程度その作業ができる	想定外の状況でも,ある程度その作業ができる
言語	簡単な表現を使って,対応できる	定型表現を使って対応できる	ある程度適切な語彙や表現を使って状況にあわせた対応ができる

このように「行動」と「言語」を区別して提示することにより,それぞれにおいて求められる能力を明確に示すことができ,行動と言語のレベルに偏りがある場合でも仕事の能力

全体が過小評価されるといったことが起きにくくすることができる。次の表5は項目1のCdsを一例として示したものである。

表5 例：項目1 「客に気づき、気づいたことを伝えることができる」

			レベル1	レベル2	レベル3
1	客に気づき、気づいたことを伝えることができる	行動	□明らかにレジ対応を求めている客に気づいて対応することができる	□行動では明確に示していないが、レジ対応を求めている客に気づき、対応することができる	□客の行動から予測して、レジ対応を求めている客に気づき、対応することができる
		言語	□簡単な表現を使って対応できる 例)「はい」「どうぞ」「ちょっと待ってください」	□定型表現を使って対応できる 例)「こちらへどうぞ」「次のお客様どうぞ」「お会計はこちらになります」	

各項目ごとにどのような行動や言語がどのレベルにあたるのかを具体的に示し、現場で働く人たちが容易にイメージできるようにしている。なお、例として示す表現の選定にあたっては、接客場面における表現を扱った文献（水谷ほか 2016 など）も参照した。

5. Cds の試用と特定の職場にあわせた改編

作成した Cds をもとに現場において試用と改編を行った。協力を依頼したのは、先述のチャリティーショップ F の2人のスタッフ Y と I である。

5.1 CDS の試用とヒアリング

Y と I に、実際にレジ場面の Cds を使って評価をしてもらい、フィードバックを得た。Cds の試用とヒアリングは1人につき 60 分程度実施した。まず、①Cds 全体を見てもらい、全体的な印象についてヒアリングを行う。②一緒に働いたことがある外国人スタッフをイメージしながら評価をしてもらう。③項目ごとに詳細なヒアリングを行うという手順で実施した。以下ヒアリングの結果である。

<全体についてのコメント>

いかに示すように、レジ場面の Cds 全体については概ね理解できるものであるという回答を得た。また、項目数や Cds の流れについても肯定的なコメントが得られた。

例があるので、わかりやすい。例えば、項目3の「確認する」が何を確認するのかわかりにくかったが、（行動や言語の）例があるのでわかった。	I
10項目は最初多いかなと思ったが、ステップアップを考えた時には細かく項目が決まっているほうが良いと思った。	I
レジでこんなにたくさんのことをしていると思うと自分でも感心する。流れとしてはこのように進んでいると思う。	Y

<項目をまとめることについての提案>

10 項目中、いくつかの項目はまとめてもよいのではないかというコメントが聞かれた。具体的には、項目1（開始のあいさつ）と項目9（感謝）／項目6（代金を伝える）と項目7（包装）／項目9（感謝）と項目8（代金受け取り）の統合である。項目については今後検討が必要である。

項目1と項目9は言葉として難しいところはない。開始と終わりは「あいさつができる」でまとめてもいいのではないかと。	I
--	---

<レベル設定についての提案>

いくつかの項目について、レベルの再設定の必要性について提案があった。コメントにあ

るように、日常的にレジをこなしている現場の店員の経験や実感から、レベル設定の必要性が明らかになった。このことは Cds の作成と改編を現場の人と協働で行うことの重要性をあらためて示すものである。

項目 5 の返品の取り消しなどは、自分たちでも一人ではできないことがある。取り消しはレベル 3 は低い気がした。もっと上のレベルですることだと思う。レジが合わないときは日本人でも大変という時がある。	Y
---	---

その他、Cds の文言について、表現の変更の提案があった。これらは現場で働く人からの見方を示すものであり、このようなフィードバックが得られることが、現場の人と協働することの意義と言える。今後フィードバックの検討を行い、より現場に即した Cds 開発を進めたい。

5.2 特定の職場にあわせた CDS の改編

次に、調査者らが作成した汎用性の高い Cds をもとにチャリティーショップ F にあわせて改編を行った。改編の話し合いに要した時間は約 60 分である。まず、スタッフ間の話し合いにより、項目の追加・削除を実施し、次に職場で働く外国人スタッフに求める能力のレベルの設定を行い職場に適合する Cds を作成した。

1) 項目

当該職場のレジ作業において、追加あるいは削除の必要がある項目について話し合ってもらった。その結果、項目 1～9 は必要であり、特に金銭の授受に関わる項目（5, 6, 8）が重要という結論が得られた。一方、項目 10「支払い関連事項について、適切に提案・説明し対応できる（ポイントカード／クレジットカード払い その他）」については、当該職場がポイント制やクレジット払いを導入していない一方で、チャリティーショップとして、収益の一部を社会活動支援にあてているため、寄付金受け取りを証明する領収書の発行を行っているなどの独自の事情から、項目 10 の差し替えが必要であることが明らかになった。これもまた Cds の作成と改編を現場の人と協働で行うことによって得られた視点と言える。

2) レベル設定

次に一緒に働く外国人スタッフに求める職場の能力について話し合い、「行動」と「言語」についてレベル設定をしてもらった。表 6 が話し合いの結果設定されたレベルである。

表 6 チャリティーショップ F の仕事にあわせたレベル設定

開始時	行動	レベル 2「問題がない状況で、ある程度その作業ができる」
	言語	レベル 1「簡単な表現を使って、対応できる」 ただし、接客を希望する場合は、レベル 2「定型表現を使って対応できる」
6 か月後	行動	レベル 3「想定外の状況でも、ある程度その作業ができる」 ただし、対応が難しいクレーム対応等は別項を設け、ここには含まない
	言語	レベル 3「ある程度適切な語彙や表現を使って状況にあわせた対応ができる」 ただし、複雑な敬語の使用は、ここには含まない

ここで注目したいのは、スタッフ間の話し合いによってレベル設定ができ、最終的な合意に至っていること、また、Cds によって 2 人に共有された基準がその合意形成に一定程度寄与していると考えられることである。次の I の発話は、仕事開始時のレベル設定の合意に影響を与えたと思われる発話である。

ええ、私、たぶん、 <u>行動</u> が 2 できてれば、 <u>言語</u> はレベル 1 でも働けるかなと思います。わりと <u>行動</u> さえできればいけるかなと思うんですけど、6 か月で 2 のレベルまでくればいいかなと思うけど、うん、ま、でも最悪 <u>行動</u> さえできてれば、働けるかなと思います。 <u>言語</u> があれでも、裏にこもってアイロンするっていう作業 <u>うち</u> の場合はあるじゃないですか。だから、必ずしもお客様の前にでなきゃいけないっていうわけでもないの、まずは <u>行動</u> がある程度意思疎通ができて、ちゃんと仕事ができるんやったら、私はま	I
--	---

ある程度レベルに応じて「言語」はそんなに、とも思うけど、お客さんの前に出るってなったら2はほしいかな。裏の作業とか、そういうやつだったら全然1でも働いてもらえるとは思いますが。店に出て接客は2ほしいですね、「言語」だったら。	文字囲み, 傍線は筆者による
---	-----------------------

発話を見てみると、まず「行動」と「言語」が明確に区別して語られていることがわかる。また、「レベル1」「レベル2」のように、Cdsによって共有された基準を、当該職場における具体的な仕事と関連付けるかたちでレベル設定が行われている。例えば、下線.....を見ると、言語のレベル1と2をわける判断基準として「アイロンがけ」と「客の前に出る仕事」のように接客ができるかどうか挙げられている。このように話し合いはCdsを通じて2人に共有された基準と、具体的な仕事の性質や難易度を関連付けつつ、それらを根拠にして行われている。吉岡(2018)は、職場において必要な能力として語られるものの定義が曖昧で、往々にして漠然としたものであることを指摘している。そのためその内実は不明確で具体的に言語化することが困難なものと言える。YとIのように基準や根拠を示しながらの話し合いが可能となっていることには、Cdsによって職場において求められる能力が分節化され、視覚化されて提示されていることが影響を及ぼしていると考えられる。これは、Cdsを活用することにより、個々の職場において求められる職場の能力のあり方について関係者間で言語化し、共有することが可能であることを示していると言える。

6. まとめ

就労現場における調査データに基づいたCdsを開発し、そのCdsを実際の職場で試用し、当該職場にあわせた改編を行った。これにより本Cds試案が概ね現場で働く人にも理解可能なものになっていることを確認し、今後のCdsの改善につながるフィードバックを得た。また本Cdsを使い、個々の職場において求められる職場の能力のあり方について関係者間で確認し、共有することが可能であることを確認した。このように就労の現場と研究の場を往還し、対話を通してCdsを完成させることは、より現場に即したCds開発を可能にするものである。今後、調査によって得られたフィードバックを検討し、地域に住む外国人の就労機会を増やし、働きやすい職場環境を作るためのCdsの開発を進めたい。

付記：本研究はJSPS 科研費課題番号 17K02795 の助成を受けたものです。

参考文献

- 葦原恭子, 小野塚若菜 (2014) 「高度外国人材のビジネス日本語能力を評価するシステムとしてのビジネス日本語 Can-do statements の開発」『日本語教育』157, 1-16
- 国際厚生事業団(2013) 「EPA 看護師のための「看護の場面」日本語 Can-do リスト」『経済連携協定 (EPA) に基づく看護師の指導者ガイドブック』国際厚生事業団
- 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, 90-100
- 水谷信子, 高橋尚子, スーザン・マスト, 有田聡子, 寺田則子(2016)『すぐに使える接客日本語 会話決まり文句 700』Jリサーチ出版
- 吉岡洋介(2018) 「大卒就職機会における学校歴仮説とコミュニケーション能力—インターネット・パネル調査による計量分析の試み—」『ソシオロジ』191, 3-20

外国人児童生徒等教育の現場は、担当教員の資質・能力として、 何を重視しているのか

中川祐治（福島大学）・仲本康一郎（山梨大学）

1. はじめに

近年の外国人児童生徒等の増加，多様化に伴い，日本の学校では外国人児童生徒等の背景やニーズに応じた，きめ細かな日本語指導が求められるようになっている。こうした背景のもと，外国人につながる子どもの教育に携わる教員の養成・研修は，日本の教育における喫緊の課題となっている⁽¹⁾。そこで本研究では，外国人児童生徒等教育に携わる関係者に聞き取り調査を実施することで，外国人児童生徒等教育の現場は担当教員の資質・能力として何を重視しているのかを提案する。

2. 調査の概要

2-1. 本調査の特徴

先行研究には，これまでに外国人児童生徒等教育を目的とした教員研修の参加者に対する質問紙調査から資質・能力について整理したもの（齋藤編 2011），また海外研修を経験した教員の語りから外国人児童生徒等教育能力をまとめたもの（橋本 2016）がある。本調査も，これらの研究につながるものであるが，従来までの研究よりも包括的な調査と実施している点，また教育学的観点から理論的な考察を行っている点が特徴として挙げられる。

第一に，本研究は，外国人集住・分散地域を問わず全国規模で調査を実施した。また調査対象として，日本語指導員だけでなく，教育委員会の指導主事，学校管理職（校長），外国人児童生徒等教育コーディネーター，地域の NPO 等が派遣する支援員といった，本教育課題への取り組みの中心的立場にいる幅広い領域の人々にあたることで，従来までの研究よりも幅広く意見を収集した。

次に，本研究では，外国人児童生徒等教育を担当する教員の資質・能力を分析するための指針として，Byram（1997）が提唱する「異文化間能力（intercultural competence）」，また教員としての成長のプロセスを分析するための指針として，Brofenbrenner（1979）の「人間発達の生態学（ecology of human development）」を援用することで，理論的な考察を行っているという特色がある。

2-2. 調査の内容と方法

本研究では，外国人児童生徒等の教育に携わる関係者 20 名に対して半構造化インタビューによる聞き取り調査を実施し⁽²⁾，そこから得たデータをもとに，外国人児童生徒等教育を担当する教員に必要な資質・能力を析出した。実施時期は 2017 年 9 月～12 月であり，インタ

ビュー時間は調査に関する説明や承諾書の記入などの時間も含め 1～2 時間をかけて行った。本調査の協力者の属性は、表 1 のとおりである。またインタビュー内容は下記のとおりである。

- 1) 外国人児童生徒等教育にどのような立場でどのように関わっているか
- 2) 外国人児童生徒等教育にどのようなやりがいや困難を感じているか
- 3) 外国人児童生徒にどのような力を身につけさせたいか
- 4) 外国人児童生徒教育・日本語指導を担当する教員に求められる資質・能力は何か
- 5) 日本語支援者や母語支援者に求められる資質・能力とは何か
- 6) 教員と日本語指導員・支援者が協働して教育・支援を行うために必要なことは何か

表 1 調査協力者（インタビュー対象者）の属性

立 場	分散地域	集住地域
教 諭	3	3
管理職（校長）	1	1
指導主事	1	1
非常勤講師		1
教育委員会等派遣の指導員	4	
支援団体派遣の支援者	1	
地域ボランティア	1	
その他	2	1
計	13	7

2-3. 調査の結果

本研究では、これらの調査から得たデータを切片化し、コーディング、カテゴリー化を行った。その結果、〔洞察力〕〔想像力〕〔多角的・複眼的視点〕〔言語的スキル〕〔日本語学習指導力〕〔教科学習指導力〕〔情報の共有・伝達能力〕〔ネットワーク形成・構築能力〕〔コーディネート・マネジメント能力〕、の 9 つの概念を生成することができた。

それぞれの概念の代表的な語りは次のようなものである。

〔洞察力〕

- ・その子の強み、弱みを見抜く力
- ・子どもをきちんと見て、子どもの困り感や躓きに気づく力

〔想像力〕

- ・子どもが何を求めているかを想像する力
- ・子どもの抱えている課題を把握する力

〔多角的・複眼的視点〕

- ・つまづきの原因を多角的に考えられる資質
- ・メタ的に、その子やその子の周りの状況を見る力

〔言語的スキル〕

- ・一般の教員は海外経験や外国語運用能力がないことが多いので、それでは難しいのではないかと思う

- ・英語力（語学力）、コミュニケーション能力

〔日本語学習指導力〕

- ・第二言語として日本語を教える知識、技能、異文化間能力が必要
- ・特に入門・初級レベルでは、日本語を調整する、コントロールする力が必要

〔教科学習指導力〕

- ・教科学習の知識を積み上げていくための知識や技能
- ・日本語支援者や支援者は、教材の選択の仕方や使い方を身に着けることが必要。教材活用能力

〔情報の共有・伝達能力〕

- ・それぞれの立場の人が自身の専門分野における情報を収集し、それを関係者と共有する

〔ネットワーク形成・構築能力〕

- ・地域・行政、関係機関と連携し、力を借りながら教育活動を行う力

〔コーディネート・マネジメント能力〕

- ・日本語支援者、母語支援者、ボランティアとの協力体制をつくる。日本語指導をコーディネートしていく能力

以下、「異文化間能力」（Byram 1997）と「人間発達の生態学」（Bronfenbrenner 1979）という2つの理論的見地に立ち、これらの調査結果を吟味する。

3. 異文化間能力からみた教員の資質・能力

3-1. 異文化間能力

異文化間能力（intercultural competence）とは、山岸（1995）によれば、「異文化環境下で仕事や勉学の目標を達成し、文化的・言語的背景の異なる人びとと好ましい関係をもち、個人にとって意味のある生活を可能にするための能力や資質」とされ、Byram（1997）、バイラム（2011）によると、知識・スキル・態度の構成要素からなるものであって、言語教育においては、言語能力と等しく重要な能力であるとされる。

異文化間能力のモデルは、下記の3つの要素から構成される（Byram 1997）。

知識：自己と他者に関する知識／相互交流に関する知識／個人や社会に関する知識

スキル：解釈と関連づけのスキル／発見と相互交流のスキル

態度：自己を相対化する態度／他者を評価する態度

バイラム（2011）によれば、言語教育とは、外国語学習にとどまらない、他者との共生の学びであり、そのためには異文化対話が必要とされる。また、そうした対話を成立させるための「異文化間能力」の育成が不可欠となるという。バイラムは、「異文化間能力を教えることには、知識を教えることも含まれるが、何よりもスキル、態度、そして自身の、及び他者の文化と社会に関する批判的思考について教えることが含まれる（ibid.:147）」と主張している。

以下、これらに即して先述の概念・カテゴリーの捉え直しを行う。

3-2. 概念・カテゴリーの分析

まず、知識の側面からは、日本語の知識や教科学習の知識に加えて、「来日経緯、学習歴につ

いての知識（集住・管理職）」、「高学年児童には第二言語として日本語を教える知識、低学年は発達段階に配慮して特別支援に共通する支援の知識が必要（分散・その他）」といった、外国人の子どもの学習歴や発達段階への配慮、及びそうした個別の状況に対して適切な日本語指導を行うための【言語と教育に関する知識】が求められている。

また、「異文化に対する理解（分散・派遣指導員）」を中心に、「外国人受け入れ等に関する基礎知識（分散・教員）」といった日本の教育制度に関する知識、「日系人の歴史や社会的な状況、法律上の基礎知識など（分散・教員）」といった日本で生活する外国人をめぐる社会的状況への関心、また日本や他国の教育制度や学校文化などを含む、【異文化理解に関する知識】が求められている。

次に、**スキル**の側面からは、「第二言語として日本語を学ぶ場合の課題を理解して日本語の力を伸ばす力（集住・その他）」、「日本語は日本語というのではなく、その学年の教科の学習にどのようにつなげていくかが必要（分散・指導主事）」、「専門的知識、学問的な知識、個人情報や背景をもとに支援に活用する力（分散・支援者）」のように、専門知識を活用し状況を分析するための【知識・情報活用スキル】が指摘されている。

また、他者との協働という観点から言えば、「対人関係をうまく築くことができる能力。例えば、担任とチームティーチングする力や管理職との折衝能力、他の教科の教員と円滑にコミュニケーションする力（分散・派遣指導員）」、また「地域独自の課題を発見し、予算獲得など意欲をもって問題解決していく力（分散・教諭）」が必要とされるなど、積極的に他者と交渉し、課題を解決するための【社会関係構築スキル】の必要性も指摘されている。

最後に、**態度**の側面からは、「子どもの言語や背景文化を否定するのではなく、受け入れる力。子どもが母国で大切にしてきたことは何のか興味を持つ力。子どもは母文化と日本文化を統合しながら成長している。教員も双方の文化に興味関心を持ち、理解できないといけない（分散・指導員）」、「保護者や子どもたちの背景についても関心を持つ（集住・教員）」など、好奇心・開放性・判断保留に基づく【他者／異文化への受容的態度】を挙げることができる。

次に、より広く教員の資質を、教員の成長と環境の拡張という観点から見ていく。

4. 教員の成長と環境の拡張

4-1. 人間発達の生態学

Brofenbrenner（1979）によれば、人間の発達は、環境から独立した個体の成長というよりも、特定の社会的役割をもった存在が、家庭・学校・地域といった周囲の複雑な生態学的環境への関わりを有機的に拡張させていくプロセスとして描写される。言い換えると、人は周囲の人々との対面的な相互作用といったミクロの関係性の段階から、ある特定の行動や場面を生み出す文化的な規範や社会制度といったマクロの視座を獲得していくといえるだろう。

生態学的環境の中心にあるのは、私たちが特定の場面において直接に他者と対面的に関わる相互作用——**ミクロシステム**である。そしてその外側に、個別の行動場面をこえ、複数の行動場面を相互に結びつける連関——**メゾシステム**がある。さらに、人が直接その環境に関与していなくても、特定の行動や場面に影響を与える環境——**エクソシステム**がある。最後に、これら全体を外側から支えている文化規範や社会制度、イデオロギーを橋渡しする**マクロシステム**がある。

という構成になっている。

4-2. 外国人児童生徒等教育を担当する教員の資質・能力

まず、外国人児童生徒等教育にはじめて携わることになった教員が最初に出会うのは、目の前の外国人の子どもである。また、外国人の子どもからみれば、日本の学校というシステムのなかで最初に出会い、親密圏を形成する人間ということになる。このような**ミクロシステム**において強調された資質・能力は【**「個」として関わる力**】であり、そのさい外国人の子どもの困り感を「見抜く力」が重視されるという意見が多く提出された。

外国人の子どもは、日本語の能力、文化的背景、来日の経緯だけでなく、家庭環境や学習経験、発達段階など、さまざまな違いによる特別のニーズを持っている。担当教員にとって最も重要なのは、こうした子どもの困り感を見抜く力と態度——**カウンセリング・マインド**（傾聴）ということになる。ここで重視されているのは、一斉授業で学級を統合する力というよりも、個別指導への適性といえるだろう。

次に、担当教員は、外国人の子どもに合った学習環境を整備する必要がある。具体的には、年間の指導計画を立てること、日本語教室の学習環境を整備すること、また日本語教室と在籍学級、家庭学習という複数の場面を相互に切り結ぶ**メゾシステム**を構築することなどである。最後の項目を指導という観点から言えば、日本語指導、教科指導、進路指導など、複数の環境で実践されている【**指導・学習をコーディネーターとする力**】ということになる。

またこのとき、現場の声で重視されたのは、外国人の子どもの生活全体を見渡したうえでの指導、さらにいえば「指導」よりも「支援」という姿勢である。また、そのさい必要となるのは、外国人の子どもが自律的に学習する態度と能力を身につけられるよう支援すること、そして子どもが夢や希望を抱くことができるようにすることである。そのためには、担当教員が子どもに対して長期的展望や見通しを持つことが肝要であるという意見が提出された。

外国人の子どもの学びは日本語教室だけで行なわれるわけではない。かれらが学校で過ごす時間のほとんどは在籍学級であり、さらに子どもの生活の中心は家庭や地域にある。担当教員は、最初は目の前の子どもしか見えないが、経験を積むにしたがって次第に子どもを取り巻く環境——**エクソシステム**へも注意を向けることができるようになる。このとき重要なのが、情報発信や人間関係づくりなど、【**連携協働・体制づくりをファシリテートする力**】である。

具体的には、まず学校現場における管理職、在籍学級担任、支援員との相互連携が必要であり、学校全体で外国人の子どもの支援するチーム学校づくりが求められる。また教育委員会が主催する研究会などでは、指導主事や他の指導員、支援員と相互に学び合う能力が不可欠である。さらに、外国人の子どもの保護者や国際交流協会など地域の**NPO**団体など、外部と積極的に切り結ぶスキルも必要とされるといった意見が提出された。

最後に、外国人児童生徒等教育という実践が、どのような背景のなかで生まれてくるのかという**マクロシステム**への視座を指摘した教員があったことを付言しておく。この教員は、外国人の子どもやその家族と関わるなかで、外国人の子どもを取り巻く環境——子どもの人権、日系人の歴史、外国人施策などへと関心を広げていった。こうした社会への積極的かつ批判的態度も教員の資質・能力を構成しているものといえよう。

5. まとめと今後の展望

以上の分析から、外国人児童生徒等教育の課題の最前線にいる関係者の多くが、眼前の問題解決のための知識・スキル・態度を重視した資質・能力観を抱いており、そこには現場の切実な状況が反映されていることがわかる。一方で、本研究の分析結果は、インタビューをとおして語られたものから帰納された結果である点には留意する必要がある。これらはいわば「言説化された資質・能力（観）」といえるもので、将来的には語られていない暗黙知としての資質・能力についても考慮していく必要がある。

例えば、今回のインタビューでは（明示的には）語られなかったものの、「変容する学習」「省察的实践家」「学習する組織」といった観点は、教員の資質・能力を語るうえでは不可欠の要素といえる。またバイラム（2011）が主張するように、言語教育はアイデンティティと密接に結びついており、外国語教育は市民性教育の重要な役割を担う。今回のインタビューからはそうした市民性を育む教師像が見られないという問題が潜んでいる。今後は、外国人児童生徒等教育の文脈でも、これらのマクロの視点をどう育んでいくべきかが課題となるだろう。

※本研究は、「公益社団法人日本語教育学会 文部科学省委託事業『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業（2017年度）』」の成果の一部である。

注

- (1) 教員に求められる資質・能力はこれまでも幅広く論じられてきたが、現在は2012年（平成24年）の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」を受け、主体的に「学び続ける教員」像の確立を求めている。
- (2) 本調査を実施するにあたり、以下の方々に、調査協力者としてインタビュー調査へのご協力をたまわった。あらためて感謝申し上げます。和泉元千春（奈良教育大学）、市瀬智紀（宮城教育大学）、河野俊之（横浜国立大学）、齋藤ひろみ（東京学芸大学）、菅原雅枝（宮城教育大学）、中山あおい（大阪教育大学）、浜田麻里（京都教育大学）。

参考文献

- (1) 齋藤ひろみ編（2011）『学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究』平成19-22年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書。
- (2) マイケル・バイラム(2011)「外国語教育から異文化市民の教育へ」『異文化コミュニケーション学への招待』みすず書房。
- (3) 橋本ゆかり（2016）「年少者「多文化教員」に必要な能力とは何か―小中高等学校現職教員の海外派遣研修1年後の追跡調査から―」日本語教育国際研究大会ポスター発表。
- (3) 山岸みどり（1995）「異文化間能力とその育成」渡辺文夫編著『異文化接触の心理学』川島書店。
- (4) Brofenbrenner（1979）*The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. The Ecology of Human Development.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (5) Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

子どもの言語教育に関する親の選択・実践からことばの育ちを捉える

—日系カナダ人の事例から—

秋山 幸（早稲田大学大学院生）

1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、カナダの日系家族において、子どもの言語教育に関する親の選択や実践、およびその背景にある親の経験や状況を探り、家族の営みの中から子どものことばの育ちを考察することである。

カナダは1971年の二言語多文化主義提唱後、先住民やヨーロッパ以外からの移民も視野に入れた多文化主義に方向を修正し、1988年には日系人に対する第二次世界大戦時の処遇への謝罪を行った。こうした背景のもと、日本語はカナダの言語資源に位置づけられた。

しかし、新移民の親は生活基盤形成と同時進行で、少ない経験や情報から子どもの言語教育の選択をする存在である（石井 2007）ことを踏まえると、家庭の言語管理は必ずしも言語資源育成を目指すものとは限らないであろう。本研究は、子どもの発達是他者との関係性において「育てられ—育つ」（鯨岡 2001：24）こと、および、ことばの発達理解のために他者存在を前提としたことばの質的転換を重視する（岡本 1985）という視座に基づき、親が子どものことばをどのように捉えて言語教育の選択をするかに焦点を当てる。

2. 調査概要と分析方法

調査対象は、カナダのブリティッシュ・コロンビア州に居住する日系の一家族（父：日系二世[自分の父の代を起点とする本人の「名乗り」] 50代，母：在留邦人 40代，子ども：14歳）である。研究方法は、半構造化インタビューによる面接調査を2回（1回目母対象，2回目両親対象）日本語で実施し、子どもの言語教育の選択の機会・理由、日常の言語教育実践について話を聞いた。音声（約180分）は、調査協力者の同意を得て録音し、文字起こし（約41,800字）した。分析には、佐藤（2008）の定性的コーディングを用いた。まず、言語教育に関する選択や実践を抽出して要約し、概念名を付した。次に選択や実践の理由を抽出し、親の経験、家族や親しい他者の経験、当時の状況、に分類した。

3. 分析結果と考察

3-1. 誰とどこで何をするための言語なのか—家族の言語に関する選択

子どもが生まれてから、家族の言語について両親は話し合いをしている。父は、自分の言語体験、および、母（妻）の言語能力を考慮して日本語を選択した。また、母は、義母と知人（日本語話者）の過去の経験、父（夫）の言語能力をもとに、日本語を選択した。

集団生活に備えた英語使用よりも、特定の親しい相手とのやりとりを重視する実践によって子どもの「一次のことば」（岡本 1985）の育成をしたと考えられる。

3-2. 教育機関決定時の言語選択

就学準備の教育には、子どもが3歳のときに英語のプリスクールと日本語学校が選択された。どちらも家庭の言語使用とは異なる、一对多の「二次的ことば」（岡本 1985）の特徴を持つ学校ディスコースを子どもがそれぞれの言語で体験したと考えられる。

義務教育開始は公用語使用領域への参入であり、英語とフレンチイマージョンから選択をする。母は知人から情報を得て、父は子どもの言語習得の状況をもとにして話し合い、英語を選択した。母には、日本語で子育てをする親しい仲間と異なる選択となった。

3-3. 実践を通して親が気づくことばの育ちに基づく見直し

領域を横断する読み書き実践では、家族とプリスクールを横断する読み聞かせにより子どもの『語りことば』の語り手」（岡本 1985：194）への成長があった。また、学校の作文（英語）と日本語学校の絵日記には、母が「文の組み立て」を考える共通点に気づいた支援を行い、子どもにとっては「必要な最小限の語を採択して、それらを一つのことばの文脈に構成」（岡本 1985：55）する実践となった。高学年になって母は英語が思考を支える言語だと認識し、父も子どもに対して「二次的ことばとしての話しことば」（岡本 1985：68）となる英語使用を意識した。他方、子どもが日本のテレビ番組から習得した語や表現をほかの文脈で体験して再認識するなど、読み書きに直結させないことばの中にある実践にことばの育ちが捉えられていた。

親の気づきには、子どもの一次的ことばの拡充と二次的ことばの発達がかがえる。これらの実践で、母は他者の経験よりも状況や自分の経験から判断することが多かった。父の経験では困難であったことも、母の経験や当時の状況から可能になった実践もあった。

4. まとめと課題

制度で規定された年齢における言語選択に際して、新移民は自分の経験を参照することが難しく、将来的見通しを伴う他者の経験を必要とした。一方、家族の実践では、両親が子どものことばの質的転換を捉え、父母の個々の経験や状況から判断して言語教育の見直しをする機会があった。

本発表は、日本語使用家族の一事例である。今後は、異なる言語背景を持つ家族の言語教育に関する選択・実践からも子どものことばの育ちを探っていきたい。

参考文献

- (1) 石井恵理子 (2007) 「JSL の子どもの言語教育に関する親の意識—ポルトガル語及び中国語母語家庭の言語選択—」『異文化間教育』27 号, 27-39.
- (2) 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』岩波書店
- (3) 鯨岡峻 (2001) 「個体能力論的発達観と関係論的発達観：関係性という視点から保育をとらえる」『発達』86 号, 17-24.
- (4) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社

あん摩マッサージ指圧師国家試験に見られる語彙の分析

—用いられる語彙の傾向と学習優先度の検討—

河住有希子（日本工業大学）・藤田恵（立教大学）

浅野有里（日本国際教育支援協会）・北川幸子（神田外語大学）

1. 本研究の背景と目的

本研究は、あん摩マッサージ指圧師国家試験（以下、あま指師国家試験）第1～5回の問題文と選択肢文を分析し、用いられる語彙の傾向と学習優先度を考察するものである。

あま指師国家試験は、日本語学習者の受験が少ないことから、これまで日本語教育の観点からの研究は行われてこなかった。しかし、同試験を受験する日本語学習者の多くは視覚に障害があり、同試験に合格することが就業し社会参画するための重要な通過点となるため、日本語教育の分野でも議論を進めるべきであると考え。そこで、同試験に向けた効果的な学習方略を検討するための基礎資料として、語彙調査を行うこととした。

2. 語彙の分析

1-1. 分析対象

本研究で用いた資料は、あま指師国家試験第1～5回（1993～1997年）の試験問題である。1回の試験で160問の問題が出題されており、5年分で合計800の問題文と3200の選択肢を分析対象とした。同試験は、専門基礎分野9科目（解剖学、生理学、病理学概論、臨床医学総論、臨床医学各論、リハビリテーション医学、衛生学・公衆衛生学、関係法規、医療概論）、専門分野4科目（東洋医学概論、経絡経穴概論、あん摩マッサージ指圧理論、東洋医学臨床論）で構成されている。

1-2. 分析方法

まず、調査対象となる試験問題を Microsoft Excel に入力し、デジタルデータにした。そして「Web 茶まめ」で形態素解析し、解析結果のデータから自立語の語彙素を抽出した。その後、語彙素ごとに出現頻度を数え、出現頻度の数値を加えたうえで、重なりデータを削除し、出現した自立語（語彙素）の一意のデータを作成した。

この中から、本研究では動詞類〔動詞、名詞（サ変）〕、形容詞類〔形容詞、形状詞、名詞（形状）、名詞（形状、サ変）〕、副詞類〔副詞、名詞（副詞）〕、接続詞を調査対象とし、品詞ごとに出現頻度と、『日本語能力試験出題基準改訂版』（以下、出題基準）の語彙レベル情報を付したデータを作成した。名詞類〔名詞、数詞等〕を対象外としたのは、名詞には専門語が多いためである。あま指師国家試験合格を目指す学習者の多くは、同分野の専門教育機関に在籍し、そこで専門語を学んでいる。そのため、本研究では、日本語教育の立場から範囲を限定し、名詞類以外を調査対象とすることとした。

1-3. 分析結果

一意の語彙のデータから、調査対象の試験問題に出現した語彙の、品詞別異なり語数、出題基準レベル別語数を算出し、表 1 にまとめた。「級外」は出題基準に掲載されていない語を数えた数値である。

表 1 あん摩マッサージ指圧師国家試験（第 1～5 回）出現語彙の概況

	総数	級外語数	1 級語数	2 級語数	3 級語数	4 級語数
動詞類	652	251	131	199	37	34
形容詞類	141	45	19	36	12	29
副詞類	52	5	4	21	10	12
接続詞	4	0	2	0	0	2

調査の結果、動詞類の 62%、形容詞類の 68%、副詞類の 90%、接続詞は 100%が出題基準に掲載されている語であった。動詞類で級外と判定された語（251 語）の 92%はサ変動詞として用いられる漢語名詞である。ここには、医療福祉分野の語彙が多く含まれている。

出現頻度で見ると、頻度 2 以上の語の割合は、動詞類 371 語(57%)、形容詞類 70 語(50%)、副詞類 27 語 (52%)、接続詞 2 語 (100%) であった。特に頻度の高い 10 語を頻度順に示すと、動詞類は「誤る・記述・運動・施術・行う・反射・障害・因る・麻痺・マッサージ」、形容詞類は「正しい・無い・適切・多い・健康・高い・異常・安静・必要・三角」、副詞類は「内・後・最も・時・前・中・場合・直接・以上・以内」であった。

3. 考察

本調査により、動詞類、形容詞類の 6 割以上、副詞類、接続詞の 9 割以上が、出題基準内の語であることが分かった。また、名詞類を除く各品詞の、出題頻度 2 以上の語彙 470 語のリストを作成することができた。この 470 語のうち、319 語は出題基準内の語である。これらの語を、まずは重点的に学習することによって、あま指師国家試験の問題文及び選択肢の理解度の向上が期待される。

4. まとめと今後の課題

専門性の高い語が多く含まれるデータベースの作成は、語構成の観点から課題が多い。その課題は特に名詞類に顕著にみられる。今後は名詞類の分析方法を検討することに加え、第 6 回以降のデータも追加し、より精度の高い分析を行い、教材開発につなげたい。

参考文献

- (1) 国際交流基金、日本国際教育支援協会（2002）『日本語能力試験出題基準改訂版』凡人社
- (2) Web 茶まめ <http://chamame.ninjal.ac.jp/> 2018 年 3 月 22 日閲覧
- (3) 明治東洋医学院編集委員会（2001）『〈改訂版〉第 1 回～第 5 回 詳細・国家試験問題集－あん摩マッサージ指圧師・はり師・きゅう師用』医道の日本社

本研究は JSPS 科研費 JP16K02819 の助成を受けたものである。

困り事を抱えた保護者と幼稚園・保育園とのやりとり

—外国出身保護者支援に向けて—

薄井宏美（山形大学）・内海由美子（同）・
澤恩嬉（東北文教大学短期大学部）・角南北斗（フリーランス）

1. はじめに

筆者らは家庭と幼稚園・保育園（以下、「園」との間を往復する「連絡帳」の重要性に注目し、外国出身保護者が自分で記入できることを目指した支援サイト「幼稚園・保育園の連絡帳を書こう！」⁽¹⁾を制作・公開した。サイトでは、場面・トピックごとに保護者と園とのやりとり例、表現、注意点を示している。しかし、困ったことや悩んだことを「相談する」場面は、収集した事例が少なく、頻出のトピックや表現を網羅しているとは言えない。そこで、子どもを園に通わせる保護者が困ったことや悩んだこと、その相談のやりとり、そこでの連絡帳の役割を明らかにするために、日本人と外国出身の保護者を対象に調査を開始した。本発表は、日本人保護者を対象としたアンケート調査結果の分析である。調査結果から導き出された仮説を、外国出身保護者支援に向けてどのように連絡帳支援サイトに取り入れられるか検討したい。

2. 調査について

調査は、ウェブでアンケートを作成し、山形県と仙台市の幼稚園と保育園 614 か所に URL を送る等して実施した。調査の期間は 2017 年 9 月～11 月の約 2 か月である。選択式の部分では、【園生活】、【子どもの発育・発達】、【子育て】の 3 つのカテゴリー合計 40 項目から、回答者が「困ったこと／悩んだこと」と「園に相談したこと」を選択してもらった（項目は表 1 を参照）。自由記述の部分では、「園に相談したこと」や「園に相談しない理由」を具体的に記してもらった。

3. 結果の分析と考察

回答者 95 人のうち、子どもを園に通わせたことがない 7 人と外国出身者 3 人を除いた 85 人の回答を分析対象とした。

分析では、「困ったこと／悩んだこと」（以下、「困り事」）、「相談したこと」（以下、「相談事」）の項目を集計するとともに、自由記述 165 件から、困り事の内容、相談した結果、相談しない理由を抜き出して考察を加えた。

表 1 の「困り事・相談事」は、いずれかもしくはその両方を選択した人の総数⁽²⁾とその割合で、園に相談したか否かに関わらず、それを問題として捉えた回答者を表す。また、「相談事」のみ、または「困り事」と「相談事」の両方を選択した人を「相談した人」、「困り事」のみを選択した人を「相談しなかった人」とし、それぞれの値とその差を示した。

表1 子育てにおける困り事・相談事

カテゴリー		(下線は本文中の表記) 選択項目	(選択した人の総数(%)) 困り事・相談事	相談した人(A)	相談しなかった人(B)	(A) - (B)
園の生活	①	園の一日のスケジュールについて(お昼寝、登園降園の時間、送り迎えなど)	17 (20.0%)	9	8	1
	②	給食、お弁当、おやつについて	22 (25.9%)	13	9	4
	③	園の方針と合わない(おむつ、持ち物、ビデオの視聴、外遊び、プールなど)	10 (11.8%)	4	6	-2
	④	園の先生とのコミュニケーションがうまくいかない	7 (8.2%)	0	7	-7
	⑤	配布物(お便り)や連絡帳について	11 (12.9%)	5	6	-1
	⑥	体調不良(病気・けが)のとき(登園するかどうか、園の対応など)	24 (28.2%)	13	11	2
	⑦	子ども同士のトラブル(けんか、叩かれたり蹴られたりした、いじめなど)	23 (27.1%)	18	5	13
	⑧	準備する物の負担が大きい(持ち物、お遊戯会の衣装・小物など)	4 (4.7%)	0	4	-4
	⑨	行事について(日程・頻度・保護者の手伝いなど)	19 (22.4%)	6	13	-7
	⑩	保護者会、役員、ほかの保護者との付き合いについて	17 (20.0%)	4	13	-9
	⑪	園の施設や設備について(園バス、園庭、教室、給食室、周辺の環境など)	9 (10.6%)	4	5	-1
	⑫	そのほか	12 (14.1%)	7	5	2
子どもの発育・発達	①	ことばが遅れている	7 (8.2%)	4	3	1
	②	他の子に比べて体が小さい	10 (11.8%)	3	7	-4
	③	トイレが上手にできない	11 (12.9%)	9	2	7
	④	おねしょがなおらない	7 (8.2%)	2	5	-3
	⑤	食べ物の好き嫌いがある	27 (31.8%)	15	12	3
	⑥	少食	16 (18.8%)	9	7	2
	⑦	早寝早起きができない	14 (16.5%)	4	10	-6
	⑧	片付けができない	13 (15.3%)	2	11	-9
	⑨	行儀が悪い	5 (5.9%)	2	3	-1
	⑩	かんしゃくを起こす	18 (21.2%)	10	8	2
	⑪	わがまま	12 (14.1%)	3	9	-6
	⑫	親の言うことを聞かない	9 (10.6%)	3	6	-3

	⑬	小さい子（弟や妹）をいじめる	3 (3.5%)	1	2	-1
	⑭	友達とのトラブルやいじめ	8 (9.4%)	6	2	4
	⑮	ひとりであることが多い	8 (9.4%)	1	7	-6
	⑯	気になる癖がある	17 (20.0%)	9	8	1
	⑰	体が弱い・持病がある	7 (8.2%)	6	1	5
	⑱	よくけがをする	0 (0.0%)	0	0	0
	⑲	そのほか	16 (18.8%)	9	7	2
子育て	①	どうやってしつけをしたらいいかわからない	23 (27.1%)	5	18	-13
	②	ほめ方、叱り方がわからない	18 (21.2%)	3	15	-12
	③	叱るとき、感情的になる	39 (45.9%)	4	35	-31
	④	叱るとき、叩いてしまう	12 (14.1%)	0	12	-12
	⑤	仕事と両立が難しい	15 (17.6%)	2	13	-11
	⑥	家族間で子育てについて考え方が違う	9 (10.6%)	0	9	-9
	⑦	子育ての悩みや困りごとを相談できる人がいない	6 (7.1%)	1	5	-4
	⑧	子育てに自信が持てない	9 (10.6%)	2	7	-5
	⑨	そのほか	8 (9.4%)	4	4	0

3-1. 困り事の項目について

3-1-1. 子育てにおける困り事

「困り事」または「相談事」もしくはその両方を選択した人の割合を見ると、【子育て】③「感情的になる」(45.9%)をはじめ、【子育て】①「どうやってしつけをしたらいいか」(27.1%)、【子育て】②「ほめ方、叱り方」(21.2%)、【子育て】④「叩いてしまう」(14.1%)など、しつけに関する項目が目立つ。自由記述では、「叱り方がむずかしい」、「しつけがきちんとしていないと不安になる」などの記述が見られた。①～④は園に相談しない人が圧倒的に多い。これについては、3-2 で詳しく説明する。

3-1-2. 園生活における困り事

【園生活】⑦「子ども同士のトラブル」(27.1%)は相談する人の方が多い項目である。自由記述には、からかわれる、暴力を振るわれる、相性が合わないなどのトラブルがあった。また、相談することで、子どもの様子や園の対応を教えてもらったという記述が3件、配慮してもらったという記述が3件あった。その結果、状況が改善されたとする記述が4件、保護者自身の気持ちが落ち着いたとする記述が2件あった。子ども同士のトラブルは、すでに公開しているサイトでも連絡帳の書き方の例を提示しているが、保護者にとって重要な相談事であるとともに、解決には園との連携が不可欠であることが確認された。

【園生活】⑥「体調不良」(28.2%)も割合が高く、相談した人としない人がほぼ同数である。自由記述に見られる相談内容は、食物アレルギー、水分補給、急に元気がなくなった、怪我をして帰ってきた等があった。また、体調不良の際に登園させるかどうかを「最近判断できるようになってきた」とあり、親としての経験が蓄積されることで、園に相談する必要がなくなる困り事もあることがわかる。

【園生活】①「一日のスケジュール」(20.0%)では、園の昼寝によって家庭での就寝時間が遅くなるという記述が3件あり、いずれも園に相談している。一方、送迎バスの遅れ(2件)については、「他の家も同じ」、「我慢すればいい」という理由で相談していない。

【園生活】⑨「行事」(22.4%)は、行事の多さ、準備の大変さについて、【園生活】⑩「保護者会」(20.0%)では、役員の選出の方法や他の保護者との付き合いがうまくできないことについての記述があったが、相談しない人が多い。詳しくは3-2で説明する。

3-1-3. 子どもの発育・発達における困り事

【子どもの発育・発達】⑩「かんしゃく」(21.2%)、⑫「気になる癖」(20.0%)の割合が高かった。気になる癖では、指しゃぶり、爪噛み、あいさつできないこと、食事の際に道具を使わないことを相談したという記述が5件ある。一方で、他の専門家に相談した(1件)、園では問題ない(2件)、問題行動かどうか判断できない(1件)等の理由で相談しなかったという記述も見られた。

【子どもの発育・発達】③「トイレ」(12.9%)は、割合は高くないものの11人中9人が園に相談している。反対に、④「おねしょ」(8.2%)は7人中5人が相談していない。子どもの発育・発達に関わる困り事でも、園生活との関連の度合いで相談するかどうかを決めているものと思われる。

3-1-4. 食事に関する困り事

食事に関する項目も高い割合を示している。【子どもの発育・発達】⑤「食べ物の好き嫌い」(31.8%)、【子どもの発育・発達】⑥「少食」(18.8%)、【園生活】②「給食」(25.9%)である。自由記述を見ると、好き嫌いや少食については16件と他の項目より多く、保護者の関心が高い。園に相談した人も多く、園での様子を聞いたという記述が8件、それにより安心できたという記述が3件、園でも対応してもらったという記述が3件あった。【園生活】②「給食」は、「相談した」との回答が13件あったものの、具体的な記述はなかった。

3-1-5. 相談している困り事

以上、困り事となっている項目について結果を考察した。このうち、3-1-2の【園生活】⑦「子ども同士のトラブル」や3-1-4の食事、【子どもの発育・発達】③「トイレ」は比較的高い割合で相談事にもなっている。つまり、保護者は園に相談することで連携して困り事を解決しようとしており、園とのやりとりに対する支援が特に望まれる。

3-2. 相談しない困り事の項目について

相談した人としなかった人の差が6以上(表1では-6以下)で、相談しない人が比較的多いと解釈できる項目は、【園生活】④「先生とのコミュニケーション」、⑨「行事」、⑩「保護者会」、【子どもの発育・発達】⑦「早寝早起き」、⑧「片付け」、⑪「わがまま」、⑮「ひとりでいる」、【子育て】①「どうやってしつけをしたらいいか」、②「ほめ方、叱り方」、③「感情的になる」、④「叩いてしまう」、⑤「仕事と両立」、⑥「子育てについて考え方が違う」である。

3-2-1. 相談しにくい困り事

【園生活】④「先生とのコミュニケーション」は、全体の 8.2%と困り事として選択をした人はそれほど多くはないが、困り事として選んだ7人中、相談した人は0人であることに注目したい。相談しない理由としては、先生の子どもに対する発言や態度に関わる内容だったため言えなかったなど、相談することで園とぶつかる可能性があり、子どもと直接関わりがあるから相談しにくいことが考えられる。

同様に、【園生活】③「園の方針と合わない」でも、親の考えと園の方針が合わなくても、「モンペ(=モンスターペアレント)と思われると悪いのであまり口には出さない」など、相談することを我慢しているという記述が見られた。しかし、④「先生とのコミュニケーション」の場合は、相談した人は0人だったのに対し、③「園の方針と合わない」では、「テレビやビデオを見せている」「エアコンを使用せず熱中症の症状(が見られた)」など、子どもの生活や健康に直接関わることだからこそ、我慢せずに要望を伝えている人もいることが分かった。

これらはリスクを回避しながら相談することには高度なコミュニケーション能力が求められるため、日本人でも相談をためらう項目である。また、「自分だけが気にしているのかもしれない」、「面倒な親だと思われたくない」、「先生達も忙しい」など、相談したい気持ちがありながらも遠慮から相談していないと解釈できる困り事もある。外国出身保護者の場合、これに「自分の日本語は不十分だから」という理由が加わることは容易に想像できる。実際、直接的な言い方をしてトラブルに発展することを恐れ、先生に何も言えなくなる保護者もいる(内海・澤 2013)。こうした気持ちを抱え相談できずにいる保護者に対する支援は重要な検討課題である。

さらに、外国出身保護者の場合は、文化の違いなどで園生活については疑問や違和感を抱くことが多いと考えられる。従って、外国出身保護者に向けては、行動の選択肢とそれぞれのリスク、園への相談以外の解決・改善方法を具体的に提示することが支援につながると考える。

3-2-2. 相談する必要のない困り事

【園生活】⑨「行事」や⑩「保護者会」は相談しない傾向がある。自由記述によると、「行事参加の負担が大きい」「行事の説明が直前」といった保護者の都合に関する場合は相談していない。「(自分の問題であり)相談するまでもない」という記述からもわかるように、保護者が都合を合わせたりやり方を変えたりすれば解決できると考えているようだ。

【子どもの発育・発達】⑦「早寝早起き」では「基本的に家庭の生活習慣の問題」、⑮「ひとりである」では「(子どもに)話を聞く」、「特に気にしていない」(2件)とあるように、家庭の問題、相談するまでもないと判断できる困り事は相談しない傾向がみられる。

【子育て】①～④のしつけに関する項目は相談しない人が圧倒的に多い。自分の問題、家庭の問題と捉え相談しないという記述が3件、専門家や友達等、園以外に相談するという記述が4件あり、園生活と切り離して考えている保護者がいる。

つまり、保護者が対応できる、家庭の問題として捉える、他に相談する相手がいる場合

には相談事にならない。その一方で、「クラス懇談会」「保育行事」を利用するという記述が2件あり、他の家庭の状況を聞いたり、他の事例に対する先生のコメントを聞いたりすることが、相談の代わりになっていることがわかる。このような、園への相談以外の方法と、そこで必要となる表現例を提示することで支援につながれると思われる。

4. まとめ

ここまで、日本人保護者を対象としたアンケート調査結果の分析をもとに、外国出身保護者への支援の在り方について考察した。子ども同士のトラブル、体調、食事、トイレなど、子どもの発育・発達に直接関わり園生活にも関係することは、園に相談することで、園と連携して解決しようとしている。このような困り事については、園とのやりとりの流れや表現、具体的な行動の選択肢を提示することが支援につながる。一方、先生とのコミュニケーション、園の方針と合わない等、園や先生との対立を引き起こす可能性のある困り事、家庭のしつけに関する困り事の場合は、園に相談しない傾向が強い。これらの困り事に関しては、園への相談以外の解決・改善方法を示すことが支援につながると考えられる。

5. 外国出身保護者の場合

本稿では取り上げられなかった、日本人保護者には困り事でも相談事でもないが外国出身保護者には困り事になり得る項目として【園生活】⑤「配布物や連絡帳」⑧「準備する物」【子どもの発育・発達】①「ことばの遅れ」が考えられる。いずれも日本語を母語としない、もしくは日本の文化に馴染みがない外国出身保護者特有の困り事として、園が外国出身保護者の困り感を理解できない、相談に対する対応の仕方がわからない可能性が高い。本発表で明らかになった日本人保護者の困り事・相談事に加え、外国出身保護者が抱えそのような困り事には、日本語教育の領域から園への働きかけと連携が必要であると考えられる。

6. 今後の課題

今後は、日本人保護者に対する聞き取り調査によって園とのやりとりの詳細を明らかにするとともに、外国出身保護者にもアンケート調査を実施する。それらの結果をサイトに反映させ内容の充実を図る予定である。

注

- (1) 外国出身保護者のための支援サイト「幼稚園・保育園の連絡帳を書こう！」

<http://www.renrakucho.net/>

- (2) アンケートは、困り事として選択した項目の中から相談した項目を選択するように意図して作成したが、実際には、困り事ではなく相談事のみを選択した回答者もいた。

参考文献

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

実際の生活場面での利用を目指した 簡易型日本語会話能力評価テストの開発

立部文崇（徳山大学）・羽渕由子（徳山大学）

1. 問題と目的

近年、非日本語母語話者が実際の生活場面で日本語を使ってどのようなことができるのかを端的に評価・判定する必要性が高まっている。たとえば、「電話で遅刻や欠席の連絡ができるか否か」、「相手や状況に応じて、丁寧な言い方とくだけた言い方が使い分けられるか否か」といった評価・判定は、学校での授業の受講の可否判定や企業等での採用を判断する際に有益な目安となる。

本研究がねらいとするのは、通訳や他者からの手助けがない状況でも、自力で主な時制の枠組みを用いて、アスペクトもコントロールしながら、他者に出来事を正確に叙述したり、詳細に描写したりして内容を伝達できるか否か、それが予期していなかった出来事であったり、複雑な状況であってもできるか否か、非日本語母語話者の日本語会話能力がその能力に達しているか否かを簡便に判定する方法を開発することである。そして、このレベルの能力が、ACTFL-OPI の会話能力基準では上級レベル以上となる。

特定の分野で必要となる日本語能力に関するテストについては、BJT ビジネス日本語能力テスト、日本留学試験などのテストが開発されている。しかし、検定試験であるために、必要に応じて実施するような用途での利用は難しい。

既存の会話能力の判定テスト（たとえば ACTFL-OPI や Japanese Standard Speaking Test）は、必要に応じて実施が可能な点において、利便性が高いテストであるといえる。しかし、汎用を考えた場合、テスト時間が 30 分以上かかる点、テストをおこなうためには訓練を受ける必要がある点において、課題があると思われる。

そこで、本研究では、日本語会話能力レベルが上級以上か否かの判定について、ピンポイントに、かつ簡便に、誰でも判定を行える簡易型日本語会話能力評価テストを開発することを目的とし、検討をおこなった。本発表ではその結果について報告する。調査 1 では、日本語会話能力レベルが上級以上か否かの判定をおこなうためのテスト項目を選定することを目的として評価項目について検討をおこなう。調査 2 では、誰でも使える判定テストを目指すために、評価について訓練経験のない判定者が調査 1 と同様の手続きで判定をおこなった結果について検討をおこなう。

2. 調査 1

目的

日本語の会話能力が上級以上か否かについて判定をおこなうためのテスト項目を選定することを目的とした。

方法

材料 『ACTFL-OPI 試験官養成マニュアル改訂版』（牧野，1999）を参考に，ACTFL-OPI の各会話能力のレベルに応じたタスクから，場面や前後の質問項目の文脈に依存しないように 39 項目（初級レベル 16 項目，中級レベル 9 項目，上級レベル 9 項目，超級レベル 5 項目）の質問を選定した（資料参照）。

参加者 日本で生活する日本語学習者 38 名（初級 15 名，中級 18 名，上級 5 名），国籍（ネパール，イエメン，中国，インドネシア，タイ，韓国，インド，中国，スリランカ，ベトナム，アメリカ），男性 25 名，女性 13 名，年齢は 20 代から 30 代前半であった。

判定者 会話能力判定テスト（ACTFL-OPI）のテスト資格をもつ日本語教師 1 名（男性，39 歳，日本語教師歴約 15 年）。

手続き 選定した 39 項目の質問を用いて，ACTFL-OPI のテストの資格をもつ面接者が日本語学習者に，日本語による会話能力判定テストを行った。調査参加者の回答は質問項目ごとに，よい（3 点），ふつう（2 点），悪い（1 点）の 3 段階で評価され，合計点が算出された。会話能力判定テスト終了後，参加者は筑波日本語テスト集の日本語能力テスト（TTBJ SPOT90）を受け，スコアを提出した。

結果と考察

参加者 38 名の会話能力判定テストの得点の範囲は 43 点から 103 点で，平均点は 77.1 点であった。信頼性を示すクロンバックの α 係数を算出したところ $\alpha = .95$ で，標準誤差は 12.6 であった。会話能力判定テストの平均時間は約 18 分であった（最短 7 分，最長 38 分）。会話能力判定テストの得点と SPOT90 の得点の分布を図 1 に示す。両テストの得点について相関係数を求めた結果，両者の間に高い相関が認められた（ $r = .79$ ， $p < .05$ ）。

会話能力判定テストの分布を見ると，SPOT90 の上級者群の会話能力判定テストは 83 点から 103 点に分布しており中央値が 93 点，中級者群は 65 点から 98 点に分布しており中央値が 79 点，初級者 43 点から 73 点に分布しており中央値が 66 点であった。

会話能力判定テストの得点と SPOT90 の得点の分布からは，上級者群の分布の範囲と中級者群の分布の範囲が重なっており，明確に 2 群を分ける値は得られなかった。

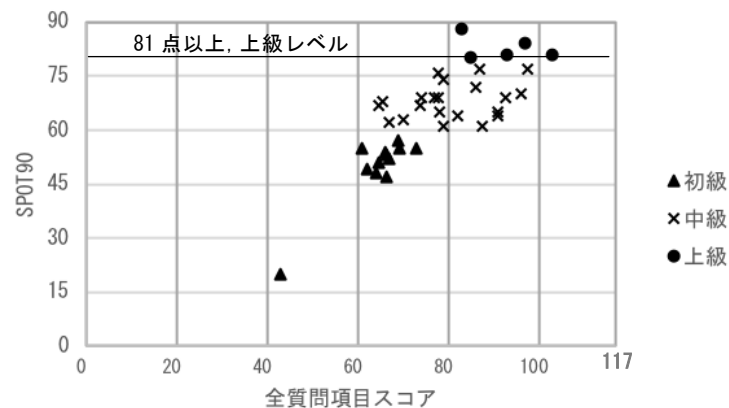


図 1 会話能力判定テストの得点と SPOT90 の得点の分布

次に、より弁別力が高いテスト項目の抽出を行ない、結果の再分析をおこなった。会話能力判定テストの得点が高い方から 25% を上位群、低い方から 25% を下位群、その間を中位群として、各参加者群の平均値を用いて G-P 分析をおこない、各群の差が 0.6 以上になる質問項目を抽出した。分析の結果、条件を満たす質問項目として 6 項目が抽出された（資料の番号に○がついている項目を参照）。6 項目のテストの信頼性についてクロンバックの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .91$ で、標準誤差は 2.8 であった。6 項目の会話能力判定テストの合計得点と SPOT90 の得点の分布を図 2 に示す。両スコアの相関係数を求めたところ、高い相関が認められた ($r = .74$, $p < .05$)。

会話能力判定テストの得点の分布を見ると、SPOT90 の上級者群の得点は 10 点～15 点に分布しており中央値は 13 点であった。中級者群は 5 点から 14 点に分布しており中央値は 6 点であった。弁別力の高い項目においても、上級者と中級者を明確に分ける値を設定するのは難しく、両群が混在する結果となった。

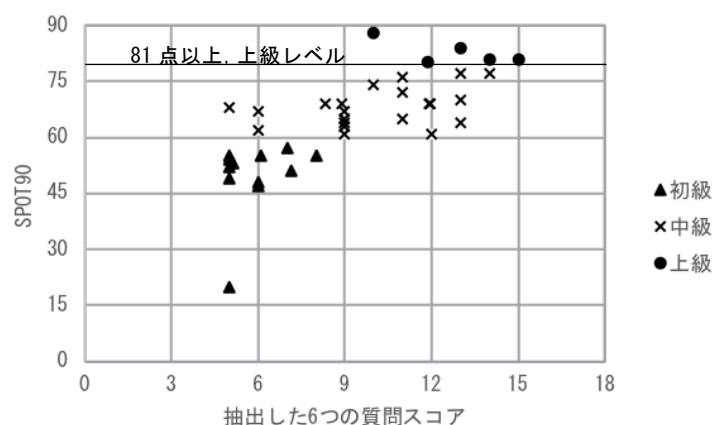


図 2 抽出した 6 つの質問による判定テストの得点と SPOT90 の得点の分布

3. 調査 2

目的

調査 2 では、誰でも使える判定テストを目指すために、会話能力判定に慣れていない判定者であっても、訓練を受けた判定者と同様の判定が出来るか否かを確認することを目的とした。

方法

材料 調査 1 で用いた 39 の質問項目。

参加者 調査 1 に参加していない日本語学習者 13 名（初級 8 名，中級 5，上級 0 名），男性 9 名，女性 4 名，全員が 20 代であった。

判定者 ACTFL-OPI のテスト資格のない日本語教師 1 名（30 代，女性，教師歴約 10 年）。

方法 調査 1 と同様の手続きで会話能力判定テストをおこなった。会話能力判定テストと平行して、すべての参加者は、会話能力判定テスト終了後に SPOT90 を受験し、得点に基づ

いてレベル判定が行われた。

結果と考察

会話能力判定テストの平均時間は約 17 分であった（最短 11 分，最長 22 分）。参加者 13 名の 39 項目の会話能力判定テストの得点は 48 点から 71 点で，平均点は 60.9 点であった。クロンバックの α 係数を求めたところ， $\alpha = .81$ で，標準誤差は 7.4 であった。

調査 2 では SPOT90 で上級以上と判定された者はいなかった。会話能力判定テストの分布を見ると，SPOT90 の中級者群の会話能力判定テストは 64 点から 69 点に分布しており，中央値は 65 点で，初級者群は 48 点から 71 点に分布しており，中央値は 56 点であった。

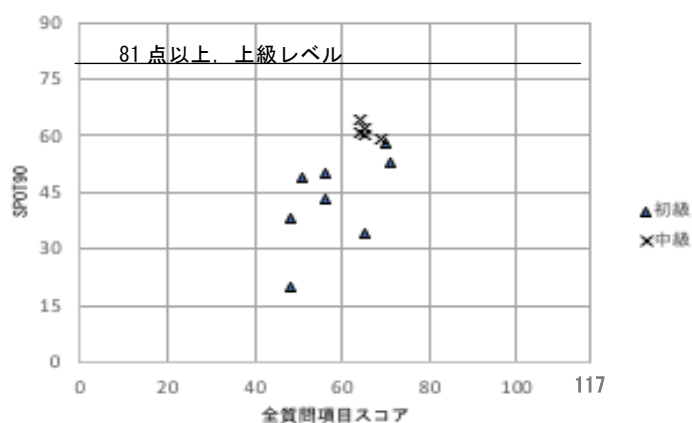


図3 会話能力判定テストの得点と SPOT90 の得点の分布

調査 1 と同様に，選定された 6 つの質問項目について得点を算出し，ACTFL-OPI のテスト資格のない判定者がおこなった会話能力判定テストの得点と SPOT90 との得点の分布図を図 4 に示す。中級者群の 6 項目のテストの得点の分布は 8 点から 9 点に分布しており，中央値は 8 点で，初級者群は 4 点から 9 点に分布しており，中央値は 6 点であった。両スコアについて相関係数を求めたところ，相関が認められた ($r = .67$, $p < .05$)。6 つの質問項目からなる判定テストのクロンバックの α 係数は $\alpha = .43$ で，標準誤差は 2.1 であった。

会話能力評価訓練の有無による評価の違いを検討するために，SPOT90 の得点が同程度の対象者を 8 名（中級 4 名，初級 4 名）ずつ選び，上記の 39 項目および 6 つの質問による判定テストの得点について，テスト資格のある判定者と訓練経験のない判定者の判定について相関を求めたところ，39 項目の判定テストでは高い相関がみられ ($r = .87$, $p < .05$)，6 項目の判定テストでも比較的高い相関がみられた ($r = .69$, $p < .05$)。以上の結果から，訓練経験のない判定者であってもテスト資格のある判定者と同様の判定がおこなえる可能性が示された。

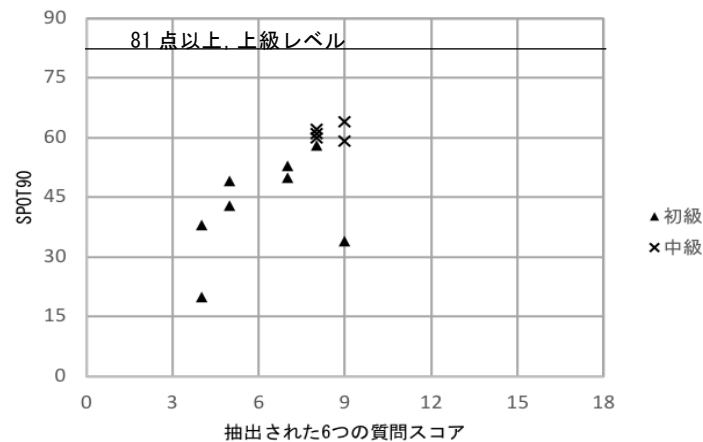


図4 抽出した6つの質問による判定テストの得点と SPOT90 の得点の分布

4. 総合考察

調査1の結果から、39項目の会話能力判定テストおよび、39項目から抽出された6項目の質問項目は、SPOT90の得点との間にそれぞれ高い相関が示された。しかしながら、上級と中級を明確に区別することはできなかった。

調査2の結果から、訓練経験のない判定者であっても、テスト資格のある判定者と同様の判定がおこなえる可能性が示された。しかし、日本語教師歴が比較的長い判定者であったので、経験に基づく知識を利用して判定がおこなわれた可能性も考えられる。

今回の調査では、判定者および参加者の数が少なく、結果の一般化をおこなうにはさらに多くの判定データを蓄積して精度を確認していく必要がある。また、ACTFL-OPIなどの会話能力判定テストの得点との比較、複数の判定者による得点の比較、日本語教師経験のない判定者による判定結果との比較などについても検討していく必要があるだろう。

参考文献

- (1) TTBJ SPOT90 筑波大学留学生センター <<http://ttbj-tsukuba.org/index.html/>> (2018年3月31日)
- (2) 牧野成一監修・日本語 OPI 研究会翻訳プロジェクトチーム翻訳(1999)『ACTFL-OPI 試験官養成用マニュアル(1999年改訂版)』アルク

※本研究は、JST RISTEX「安全な暮らしをつくる新しい公／私空間の構築」研究開発領域「多専門連携による司法面接の実施を促進する研修プログラムの開発と実装」研究プロジェクト(代表:仲 真紀子)の一部である。

【資料】

表 1 39 項目質問項目

レベル	No.	質問内容	No.	質問内容
初級	1	名前を教えてください	9	アルバイトをしていますか
	2	どこに住んでいますか	10	どこでアルバイトしていますか
	3	留学生ですか	11	1週間に何回アルバイトをしていますか
	4	在留カードはありますか	12	国（相手の国を言う）のどこから来ましたか
	5	どこで勉強していますか	13	日本の食べ物で何が好きですか
	6	何曜日と何曜日、学校で勉強しますか	14	今日はこれまで何をしましたか
	7	いつ日本に来ましたか	15	今日はこれから何をしますか
	8	国（相手の国を言う）でも、日本語を勉強しましたか	16	いつも何時頃寝ますか
中級	1	ここからうちまでどうやって帰りますか？詳しく教えてください		
	2	今日、ここに来るまで何をしていたか、朝から今まで教えてください		
	3	学校では寮に住んでいるんですか？どんな部屋か教えてください		
	④	どんな学校で勉強しているんですか？勉強しているところがどんなところか教えてください		
	5	学校に行く日は、朝からどんなことをするんですか？起きてから、学校が終わるまで教えてください		
	6	学校が終わってから、寝るまではどんなことをしますか		
	7	アルバイトでは、どんなことをしますか？詳しく教えてください		
	8	家族は、何人ですか？家族のことを詳しく教えてください		
	9	よく作る料理はありますか？どうやって作るか、詳しく教えてください		
上級	1	これまで大学で困ったことがありましたか。どんなことで困ったか、そのときのことを詳しく教えてください		
	2	アルバイトで、店長に怒られたことがありますか。どんなことで怒られたか、そのときのことを詳しく教えてください		
	3	アルバイトの仕事の中で、何が一番大変ですか？どんなところが大変か教えてください		
	4	日本の学校と、国の学校と違うところがあつたらどんなところが違うか教えてください		
	5	日本に来るとき、家族とどんなことを話しましたか？そのときどんなことを考えましたか		
	⑥	日本に来てから、国へ帰りたいと思ったことはあつたらそのときどんなことを考えましたか		
	⑦	日本のレストランと国のレストランとどんなところが違いますか？それぞれのいいところ、悪いところを教えてください		
	⑧	あなたの国でおすすめの場所はあつたらどうしてその場所がおすすめなのか説明してください		
	9	日本で病気やケガをしたことがありますか。そのときのことを教えてください		
超級	①	日本に住んでいる外国人がもっと住みやすくなるには、どうすればいいと思いますか		
	2	日本にいる外国人が気をつけたほうがいいことはなんですか。そして、それは、どうしてですか		
	3	日本に住んでいる外国人の交通事故が多いのですがどうすれば少なくなるといいますか		
	4	日本にいる留学生は1週間に28時間アルバイトができることになっていますが、そのことについてどう思いますか		
	⑤	日本にいる外国人は、つねに在留カードを持っていなければならないことになっていますが、そのことについて、どう思いますか		

日本人と外国人の日本語ビジネスコミュニケーションのための 学習環境デザインの考察と提案

—対話による「相互理解」と「より良い関係性構築」を目指す—

小林北洋（早稲田大学大学院生）

1. 研究の背景

労働人口減少と企業のグローバル化により、国内外の日本企業で働く外国人人材が増加している。厚労省によると、2017 年 10 月時点で日本国内で働く外国人労働者数は 128 万人、3 年前と比較し 50 万人増加し、日本の就業者数の 2% 近い水準に達している。

こうした趨勢の中、国内外の日本企業で働く外国人人材と日本人人材の仕事の接触場面では、「外国人人材にどう接してよいかわからない。」「外国人人材は定着しない。」「日本企業は働きづらい。」等、相互の不満感や摩擦が問題として指摘され続けている。こうした問題を軽減、解消するうえでは、外国人人材の日本語言語能力もさることながら、それにもまして、共に働く外国人人材と日本人人材が、仕事に対する考え方や価値観の多様性、人間関係や組織に対する考え方の相違について、対話を通じ相互に理解を深め、より良い関係性を構築しようとするお互いの姿勢がより重要である。この考えは、企業人として長期にわたる海外勤務で外国人人材と共に働いた発表者自らの体験に基づいている。

2. 研究の目的

現在、一般に行われている日本語ビジネスコミュニケーション学習は日本の企業ニーズに応える日本語言語能力と日本の企業文化への適応を求める一方向的学習であるとする。

本研究の目的は、日本や国内外の日本企業で働く外国人人材（以下“外国人ビジネス関係者”）と日本人人材（以下“日本人ビジネス関係者”）を対象に、日本語ビジネスコミュニケーション学習の場をお互いの双方向的学習の場として、「日本語を用いた対話による問題発見解決を通じて相互理解と良好な関係性構築に繋がる学びを得るための学習環境デザイン」を考察し提案することである。

3. 研究方法

3-1. 研究方法の枠組み

本研究は、ケース学習の考え方を研究方法の枠組みとしている。ケース学習は現実起きた事例（ケース）を題材に、学習者同士が討論をしながら問題発見解決を目指す活動であり、ハーバードビジネススクールで使用されている「ケースメソッド」を日本語学習に援用している。日本語ビジネスコミュニケーション学習におけるケース学習は、仕事の接触場面で起きた問題事例を題材として実践されている（近藤・金・池田ほか／2013、2015）。

3-2. 3つのケース学習の実践研究

本研究は、3つのケース学習の実践研究より構成される。発表者はまず、2つのケース学習の実践研究①「大学内日本語センターにおける留学生対象の日本語ケースメソッド授業」および②「地域企業連合会主催の外国人社員交流会ケース学習」への参加を通じ、ケース学習の問題発見解決における学習者の学びの実態および学びを得るうえでの重要な学習環境、課題について分析と考察を行った。さらに、2つの実践研究の結果を参考に、発表者は3つ目の実践研究として③「外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者合同のケース学習パイロット実践」を行った。そして、3つの実践研究の結果を踏まえ、結論として、ケース学習の考え方を枠組みとした場合の、「外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が共に学ぶ場」における学習環境デザインについての考え方を纏めた。

4. 実践研究

4-1. 大学内日本語センターにおける留学生の日本語ケースメソッド授業

本授業は大学内の留学生（以下“履修生”）を対象に、身近な事例（ケース）についてクラスで討論しながら問題発見解決力と日本語表現力を高めることを目標としている。

発表者は2017年4月～7月、Teaching Assistantとして本授業に参加し、29名の履修生が授業毎に提出するリフレクションノートと学期末レポート、および履修生7名に対して行った学期末授業感想インタビューについて定性的コーディングによる整理と分析を行い、ケース学習の学びの実態と課題について基本的理解を得た。

履修生は、人と人との「相互理解」や「より良い関係性構築」に繋がる問題発見解決に必要な基本的考え方や姿勢についての学びを得ていた。具体的には、「人により考え方、価値観は異なる。」「自分の考えをきちんと相手に伝え、相手の考えをよく聞く。」「自分の考えや立場だけでなく、相手や関係する全ての人の考え方や立場から問題を考え、解決方法を探す。」そして「人の考えを聞くことで、自分の考えが更新される。」という学びである。

一方で、学期末授業感想インタビューより、履修生の学びの深さはそれぞれに様ではなく相違が有ると思われた。相違の要因は問題発見解決における「問題を自分に引きつけて考える」思考の深さにあると考えられた。履修生が問題を自分自身の既存の経験に関連づけが出来れば出来るほど、関心や切実性が高ければ高いほど思考は深まり、学びも深くなると推察出来た。ここでの「学びの深さ」は「学びの段階の程度」と考える。

また、リフレクションノートおよび学期末授業感想インタビューより、履修生が「問題を自分に引きつけて考える」うえでの学習環境の仕組みとして、ケースが自分にとり身近な問題、つまり既存の経験に繋げて考えられる問題であること、特に、履修生が自分の体験をもとに作る「自作ケース」が最も有効であるという認識を得ることが出来た。自作ケースは他人事ではなく自分の事或いは目の前の相手の事である。そして、問題事例の状況を想像ではなく、直接に確かめ合いながら考え、議論することが出来る。

4-2. 地域企業連合会主催の外国人社員交流会ケース学習

2つ目の実践研究の目的は、最初の実践研究である留学生対象のケースメソッド授業を通じて理解を得た問題発見解決における学びの実態および学びを得るうえでの重要な要素

や学習環境の仕組みをもとに、外国人ビジネス関係者対象のケース学習の学びの実態および学びを得るうえでの重要な要素や学習環境の仕組みについて理解を深めることである。

発表者は、2017年1月～10月、地域企業連合会主催の外国人社員交流会ケース学習（以下“交流会”）に参加した。そして、交流会に参加した会員企業の外国人社員（以下“参加者”）にどのような学びが生まれているか、また、「学びの深さ」に繋がる「問題を自分に引きつけて考える」思考が交流会でも行われているか、更には、参加者の学びは実際の行動に結びついているか、について、4名の参加者に対するフォローアップインタビューをデータとして、定性的コーディングによる整理と分析を行った。

交流会の参加者は、実際に仕事の接触場面における日本人ビジネス関係者との「相互理解」や「より良い関係性構築」に繋がる学びを得ていた。具体的には、「職場や仕事の場面における日本語コミュニケーション力が高まった。」「日本の企業や同じ職場で働く日本人と対話を通じお互いにもっと理解を深め合いたいという意識が強くなった。」という学びである。更に詳細に言えば、「職場で自分の意見を日本語で積極的に発言する自信を得た。」

「職場で自分の意見をきちんと伝え、相手の意見もしっかり理解することを心がけるようになった。」「職場で外国人社員と日本人社員との意見交流の場を自ら企画し実行するヒントを得た。」など、学びが日頃の仕事と実際に関連していることが特徴的である。その特徴から、参加者が問題発見解決における「学びの深さ」に繋がる重要な要素である「問題を自分に引きつけて考える」思考を行っており、交流会の場を非常にポジティブに捉えていると推測出来た。その要因として、交流会で使用するケースが自作ケースも含め、参加者に身近な仕事上の問題事例であることに加え、参加者の交流会への参加目的が「日本でより良く働くヒントを得たい」という点でほぼ共通していると考えることが出来た。

また、インタビューを受けた4名の参加者は、交流会で得た学びをそれぞれの仕事の場面で実際に行動に結びつけていた。そして、インタビューから、参加者が学びを実際の行動に結びつけるに際しては、参加者本人の積極性や努力や能力だけでなく、周囲の環境、すなわち日本人上司や職場の同僚の励ましや理解、サポートが重要な要素であることが推察された。つまり、参加者が「職場で自分の意見を日本語で積極的に発信する自信を得た。」という学びは、交流会で日本語で議論する力を養えたということに加え、職場の上司からの「間違ってもいい。勇気をもって会議で発言するように。」という励ましが実際の行動に結びつくうえでの力ともなっていた。また、参加者が「職場で外国人社員と日本人社員の意見交流の場を自ら企画し実行するヒントを得た。」という学びも、参加者が職場で外国人社員と日本人社員との交流の場を提案した際に、職場の上司より積極的な後押しを受けたこと、また、会社全体がグローバル化に向け職場活動を奨励していたという環境が提案が実現に結びつく要因の一部になっていることがわかった。

交流会における参加者の学びは、仕事の場における日本語によるコミュニケーション力の向上であり、日本人ビジネス関係者との相互理解を深めたいという意識の喚起である。また、問題発見解決で議論するケースは外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者との間に生じる問題事例である。そして、参加者の学びが実際の行動に結びつくうえでは、職場の日本人上司や同僚の励まし理解、サポートが重要な要素となっている。これらの点より、「日本人ビジネス関係者も共に問題発見解決の活動を行う場に参加することにより、

お互いに学びを共有でき、また、学びが更に広がる可能性もあるのではないかと考えられた。以上を踏まえ、3つ目の実践研究である「外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者合同のケース学習パイロット実践」のデザインを行った。

4-3. 外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者合同のケース学習パイロット実践

本研究の3つ目の実践研究として、発表者は2017年8月～10月、東京都内で働く外国人ビジネス関係者（以下“外国人参加者”）6名と日本人ビジネス関係者（以下“日本人参加者”）5名を対象に、ワークショップ形式でケース学習パイロット実践（以下“WS”）を3回にわたり実施した。外国人参加者は年齢20代～30代で日本での仕事歴は1～5年、日本人参加者は年齢20代～60歳であった。毎回、外国人参加者と日本人参加者合せて5～8名が参加し、ケースは外国人社員交流会ケース学習と同じテキストを使用した。

WSの目的は、先の2つの実践研究を通して理解を深めた学びの実態および学習環境の仕組みの考え方をもとに、外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が共に参加するケース学習を行い、どのような学びが生まれるか、学びに更なる拡がりの可能性があるか、を確認することであった。WSの活動音声記録と参加者アンケートおよび全WS終了後のフォローアップインタビュー（外国人参加者3名と日本人参加者2名）をデータとして、定性的コーディングによる整理と分析を行った。

WSにおける参加者の学びは、外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が共に問題発見解決を行うことでお互いに対する理解が進んだという「相互理解」と「より良い関係性構築」の促進に繋がる学びである。具体的には、外国人参加者は「日本人とディスカッションを通じ日本人の考え方に対する理解がより深まった。」という学びであり、日本人参加者は「日本で働く外国人が日本人について想像以上に理解していることを知った。」そして「日本人だけでは出てこない発想や考え方を知った。」という学びである。

但し、外国人参加者の学びと日本人参加者の学びとでは、学びが生じた背景が異なるのではないと思われる。外国人参加者の学びは、日本で働く彼らが日頃から「日本人の考え方をよく理解したい。」と思っている気持ちを背景として生まれた学びである。一方、日本人参加者の学びは、見方を変えたと、「日本で働く外国人が日本人の考え方や行動を知っている割には、日本人は日本で働いている外国人の考え方や行動を知らない。」という状況を背景に生まれた学びであると考えられないだろうか。この背景の相違は、日本や日本企業という場におけるゲスト（外国人）とホスト（日本人）の立場の相違とも言える。ゲストとホストの立場とは、端的に言えば、どちらがどちらに歩み寄るか、合わせるか、という意味合いである。外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が共により良く働くために相互理解や良好な関係性構築を目指すうえで、両者の立場の相違は重要な問題である。

また、WSでは、外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が共に問題発見解決に参加することによる学びの更なる拡がりの可能性について確認することも、目的の1つであった。外国人参加者は、日本人参加者とのディスカッションがあったからこそ、日本人の考え方や行動に対する理解が深まる学びを得た。インタビューを受けた3名の外国人参加者は「日本人とface to faceで話すことで深く考えることが出来る。」「日本人の考えを直接聞くことでより深く理解することが出来る。」「ケースは日本人に関する事例が多い。日

本人がいないと想像が多くなる。日本人がいると考えを直接聞ける。」と感想を述べている。また日本人参加者も、「日本人だけでは出てこない発想や考え方を知った。」という学びを得ることが出来た。「外国人参加者に『“空気を読む”』という意味が分かるか?』と聞いたら、『意味は分かるが、ケースのこの場面で“空気を読む”と日本人が考える理由が分からない。』と言われたのがとても新鮮だった。」という日本人参加者の感想が象徴的である。お互いに自分達だけでは出てこない発想や意見に出遭うことは学びの拡がりに繋がる。特に、日本や日本企業で共に働くという状況や場面に焦点を当てた場合は、日本人が参加したほうが、お互いの学びは広がる可能性がある、と考えられる。

5. 結論

3つのケース学習の実践研究のいずれにおいても、本質的には、本研究の目的である『外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が対話により「相互理解」と「より良い関係性構築」に繋がる学びを共に目指す』に通底する学びが得られていると考える。そして、3つの実践研究のプロセスと結果をもとに、結論として、ケース学習の考え方を枠組みとした場合の「外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が共に学ぶ場」における学習環境のデザインについて、以下のとおり、発表者の考え方を述べる。

(1) 学習の目的

外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が、ケースを題材に日本語による対話を通じた問題発見解決活動に共に参加し、双方向的にお互いの考え方や価値観について理解を深め、「相互理解」と「より良い関係性構築」に繋がる学びを得る。

(2) ケースの選定と形態

ケースの選定で基本的且つ唯一重要なことは、学習者が「問題を自分に引きつけて考える」思考が出来ることである。日本や日本企業での仕事の接触場面で起きる問題事例が外国人ビジネス関係者も日本人ビジネス関係者も問題を自分に引きつけて考えやすい。特に、学習者自身の体験に基づく自作ケースが有効である。テキストでなくとも、DVDやニュースの一部、或いは学習者がその場で自分の体験に基づく問題を提起し合ってもよい。

(3) 学習の場のデザインと運営

日本人教師とボランティア的立場の日本人ビジネス関係者の協働が適している。日本語教師が学習の場の全体的枠組みや環境設定および活動を円滑に進めるうえでのコーディネーターおよびファシリテーターの役割を担い、ボランティア的立場の日本人ビジネス関係者は学習の場の目的と内容を日本語教師と共有し、参加者と共に活動に参加する。

(4) 学習の場に対しニーズを有する主な学習者

〔外国人ビジネス関係者〕

①日本や日本企業での職務歴1～5年で、日本の企業文化や日本人の考え方に戸惑いを感じている。②仕事や職場で悩みやプレッシャーを感じており、周囲に相談する相手がいない。③仕事の場面での日本語のコミュニケーションやディスカッションに自信が無い。

〔日本人ビジネス関係者〕

①仕事や職場で外国人ビジネス関係者や外国人社員と日常的にコミュニケーションをとりながら一緒に働く環境にある。②部下に外国人社員（含む新入社員）がおり、どのよう

に接してよいのか、どのように指導や育成をしてよいのか迷っている。

但し、現時点では、日本人ビジネス関係者は外国人ビジネス関係者ほどにニーズをニーズとしてまだ真剣に捉えていない。日本企業ではゲスト的立場の外国人ビジネス関係者がホスト的立場の日本人ビジネス関係者の考え方や行動に合せている場合が多いからである。

6. まとめと今後の課題

現在行われているビジネスコミュニケーション学習は、仕事の場面で使用する日本語能力や日本の企業文化や仕事の実務に適応する考え方を学ぶ、という一方向的な学習である。しかし、根本的に、外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者の間に相互理解や良好な関係性構築が生まれなければ、外国人ビジネス関係者は日本の社会や企業で持続的に能力を発揮し良い仕事をする事が出来ないし定着も難しい。日本の企業もまた、外国人ビジネス関係者の能力を真に活かしてダイバーシティを実現し、企業としての活力を高めることは出来ない。これからの日本は、本研究で提案する「外国人ビジネス関係者と日本人ビジネス関係者が共に学ぶ」双方向的学習の場が重要である。事実、一部の日本企業や日本人ビジネス関係者は既にその重要性に気づきつつある。労働人口減少、グローバル化、それに伴う働き方改革が急務となっている日本の社会にあって、双方向的学習の重要性と必要性は更に高まっていく。日本の社会は徐々にではあるが必ず変わる。今後の課題は、日本の社会の変化を捉えつつ、本研究で提案する双方向的学習の具体的実践を、実際に企業内や日本語ビジネスコミュニケーション学習の場に拡げていくことである。

【追記】本研究の一部（4-2）は科研(C)「外国人社員の異業種協働型ビジネスコミュニケーション研修プログラムの開発研究」（代表：金孝卿）(17K02851)の助成を得て行われた。

参考文献

1. 舘岡洋子（2008）「第1部/第4章 協働による学びのデザイン」、細川英雄（編）『ことばの教育を実践する・探究する』、凡人社、47-55.
2. 金孝卿（2018）「元留学生社会人交流会「サロン・デ・ゼクスパット」におけるケース学習の実践：企業と大学の協働による学びの場の構築に向けて」『多文化社会と留学生交流』第22号、大阪大学国際教育交流センター、57-65.
3. 江後千香子・武一美・田中敦子・中山由佳・村上まさみ（2016）、宮崎七湖（編）「留学生のためのケース学習で学ぶ日本語」、ココ出版、6-9.
4. 金孝卿・池田玲子（2015）、近藤彩（編）「ビジネスコミュニケーションのためのケース学習（解説編）」、ココ出版、1-40、45-69、77-100.
5. 近藤彩（2007）「日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究」、ひつじ書房、5-36.
6. 池田玲子・舘岡洋子（2007）「ピア・ラーニング入門」、ひつじ書房、21-24、27-29.
7. 三代純平（2015）「「ことば」「文化」、そして「教育」を問い直す」、神吉宇一（編）『日本語教育学のデザイン』、凡人社、78-94.
8. 松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニング」、勁草書房、1-19.

広島市ホームページにおける「やさしい日本語」書き換えについての考察 —特定分野の語についての分類と書き換え—

宮前純子（広島市立大学大学院生）

1. 研究の背景

総務省の統計によると、2016 年末の在留外国人数は約 238 万 2800 人で、前年末に比べて 6.7%増加している。東日本大震災、リーマンショックによる減少はあったものの再び増加の一途をたどっており、行政でも多言語対応による情報提供が進んでいる。しかし、在留外国人への情報伝達効率は日本語のほうが高いという研究結果もあり（岩田 2010）、日本語での情報伝達も有効であることが分かっている。

このような背景を踏まえ、阪神震災をきっかけに考案された「やさしい日本語」を多言語による対応と併行し、平時の情報提供を行う動きが全国各地で広がっている。

1-1. 広島市の取り組みについて

近年、広島市に住む外国人¹数も同様に増加している。広島市が 2012 年に行った「広島市外国人市民生活・意識実態調査(図 1)」の「市役所や区役所の窓口で困ったこと」という質問項目では、言葉について不便さや困難さを感じているという結果が出ており、改善の必要があると考える。

言語の問題を解消するために、広島市のホームページでは外国人市民に必要であると考えられる情報を 6 言語で翻訳し、4 言語でホームページ全体の内容を機械翻訳するという 2 つの方法で情報を発信している。しかし、外国人市民の出身国の多様さや国籍別人口の割合が変化にあるため、すべての言語に翻訳し、情報提供することは多くの課題があると考えられる。そうした状況を受けて、広島市でも 2015 年から教育や税金、防災などの一部の情報をやさしい日本語に書き換えて発信している。

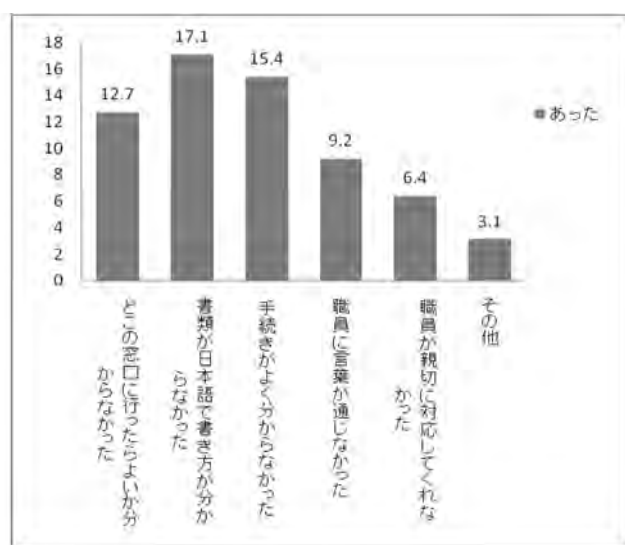


図 1 市役所や区役所の窓口で困ったこと (%)

出典：広島市外国人市民生活・意識実態調査

<http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1372901336835/files/004chousa.pdf>

2. 研究目的

庵ほか(2011)が「公的文書の伝達目的は、「書き言葉で過不足なく情報を伝達すること」と考えられる。その意味で、語彙制限を厳しくした結果、過不足のない情報伝達が不十分ということになってしまうと本末転倒である」と指摘しているように、やさしい日本語への書き換えは「文書が分かりやすくなること」と「正確な情報伝達」を両立させなければならない。

語の書き換えについては、弘前大学 社会言語学研究室(2017)によって「難しいことばを避け、簡単な語彙を使ってください。語彙は2級²相当まで」という基準が作成されているが、具体的な書き換え語の選択はそれを行う人の判断による部分が多い。そうした中、湯浅(2014)の調査では、元の文とやさしい日本語文を比較すると、漢語から和語への書き換えが最も多いということが分かっており、日本語母語話者の中には和語へ書き換えることにより文章がやさしくなると感じている人が多くいると考えられる。

一方で、湯浅(2014)は「漢語を用いることで、詳細に事態を表し分けることができる。そうした漢語が有する、イメージの膨らむ、広がりのある部分を切り捨て、在住外国人向けに和語で単純化させて伝える場合、受け手側の外国人の間で受け取る情報量に差が生じることがある」と指摘している。また、田中ほか(2013)も『『しく』は『広げる』という意味です。これが『布団をしく』となると寝る準備の意味になります。これを『布団を広げる』としたのではそういう意味が感じられません』としており、書き換えにより元の文書から情報量が減少したり、元の文書が意図していた内容が変わったりするという問題が懸念される。

そういった問題を解決する目的で、森(2013)が提案している「やさしい日本語文への書き換えが具体的にどのような語彙を使用するかを示した語彙表の作成」は重要であると考ええる。また、書き換え前と書き換え後で文章の内容に変化が出ないようにするためには、それぞれの語を同じ意味分野で属するものを選択することが解決策の一つであると考ええる。

そこで、本発表は広島市ホームページで実際に書き換えられた語を意味分野の観点から分析し、分かりやすさと情報伝達効率の高さを両立する文章について考察する。

3. 分析資料・分析方法

3-1. 分析資料

資料は、広島市ホームページに掲載されている「放課後児童クラブ」に関する文書とそのやさしい日本語に書き換え文書を対象に選んだ。分析資料の文字数等は表1に示す。

表1 分析資料の概要

	広島市 OR	広島市 EJ
文字数	1236	1014
文数	41	45

3-2. 分析方法

本発表では大きく分けて2種類の分析を行った。はじめに、学童保育に関する文書(以下OR文とする)とやさしい日本語書き換え文書(以下EJ文とする)を意味分野の観点から考察するために、「KH Coder」で頻出語彙を抽出し、それぞれの語彙を品詞・語種・難易度別に分類した。次に、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/>)を使用し、頻出語彙を意味分野別構造分析法³により分類した。

4. 結果

4-1. 語種について

広島市のOR文に現れる語は、旧日本語能力試験の1級もしくは2級、かつ漢語が多いが、EJ文では3級の和語が増えており、語の難易度を下げるとともに漢語を和語に開くという特徴がみられた。

4-2. 意味分野について

次に、日本語学習辞書支援グループ(2015)「日本語教育語彙表 Ver1.0」(<http://jisho.jpn.org/>)を使用し、意味分野ごとにまとめたものが、表2,3である。

表2 OR文の意味分野別分類

OR	関係	主体	活動	生産物	自然
外	15	1	8	0	0
1級	2	2	10	0	0
2級	22	3	15	0	1
3級	3	1	10	0	0
4級	8	5	3	0	0

表3 EJ文の意味分野別分類

EJ	関係	主体	活動	生産物	自然
外	1	0	0	0	0
1級	0	0	0	0	0
2級	2	2	0	0	0
3級	2	1	4	0	0
4級	15	8	10	4	3

OR文では、「12月」や「教室」といった抽象的關係(人間活動の枠組みに関する 時間、空間、数量)、「利用」や「就労」などのサ変動詞を多く含む人間活動(交わりや経済)に分類される語が多く見られた。一方で、EJ文では書き換えにより「子ども」や「家族」など動作主をはっきりさせるための語が多く加えられたため、主体に分類される語の割合が高くなっていた。

級別にみると、ORでは2級以上の関係に分類される語が39に対し、EJでは3になって

いる。これは、抽象的で分かりにくい内容が具体的に例を示すことなどで分かりやすく書き換えられているため、EJ 文では消滅している。

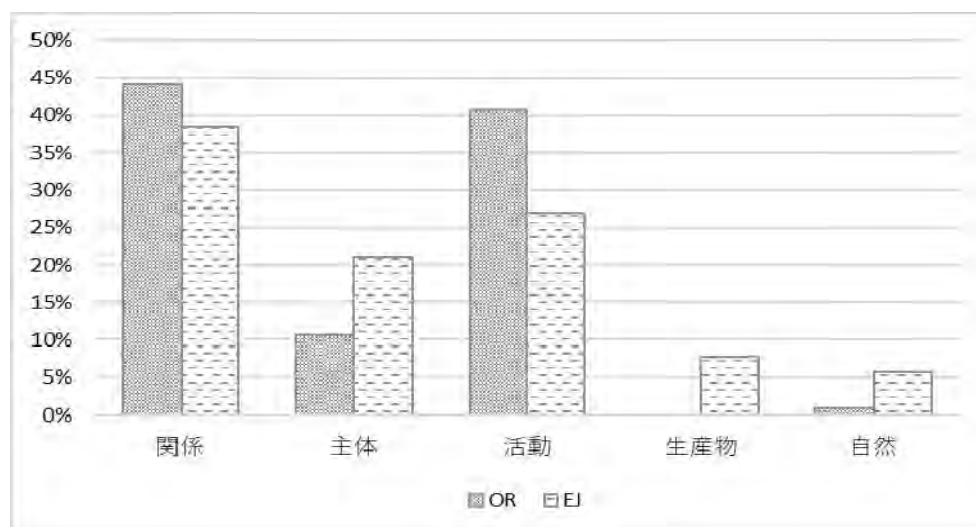


図 2 OR 文 EJ 文の意味分野別分類割合

OR 文と EJ 文について意味分野別の割合が図 2 である。書き換えにより EJ 文は書き換えにより語数が減っているが、OR 文の関係、活動の割合が減少し、EJ 文の主体の割合が増加したことが分かる。

4-3. 「活動」に分類された語の書き換えについて

OR 文で「活動」に分類された語彙は表 4 の通りである。

表 4 「活動」に分類された語 (OR 文)

級外…	受付、会費、ご覧、一覧、就労、春休み、冬休み、直営
1 級…	受け付ける、提供、徴収、設定、原則、選考、専用、事業、掲載、受入
2 級…	無料、預かる、申込、情報、申し込み、問い合わせ、実施、活動、希望、 区分、休業、行事、指導
3 級…	必要、連絡、予定、利用、生活、遊び、説明会、お迎え、出席
4 級…	楽しい、夏休み、お話し

この表の中で、OR 文から書き換えられずに EJ 文でも使用されていた語は「夏休み」と「迎え」だけであり、あとは書き換えられていた。以下(a)～(d)に実際の書き換え例を示す。

(a) 下校後、午後 5 時頃まで、①就労などにより、保護者が家庭にいないことが常態(週 4 日以上、保護者が就労している場合など)である小学校 1～6 年生の児童が②利用できます。

(元 放児 4)

(b)小学校1年生から6年生までの子どもがいて、家の人がみんな働いているとき、学校のあと、子どもが家で一人になります。心配ですね。そんなとき、子どもは放課後児童クラブに行くことができます。(や 放児 5-7)

(c)保護者会がおやつ③提供などのために会費を④徴収する場合があります。
(元 放児 23)

(d)子どもの家の人がお菓子を準備します。そのお金を払うことがあります。
(や 放児 23-24)

①「就労」を「働いている」と書き換えている。「就労」も「働いている」も{活動 | 生活 | 労働、休暇}に分類され、同じ意味分野に属しているため内容に差異はないと考えられる。

②「利用」は{活動 | 事業 | 使用}に分類されている。「利用」は「行くこと」と書き換えられており、同じ意味分野に属している。ただし、EJ文では「行く」という語が、「児童クラブに行く」という文でも使われており、こちらは文脈から{関係 | 作用 | 往復}に分類される。つまり、同じ意味分野に属する語への書き換えはできているが、書き換えた語と同じ語で、別の意味分野に分類される語が同時に使われている。

③「提供」は「準備」と書き換えられている。「提供」は{活動 | 経済 | 教授}、「準備」は{活動 | 心 | 計画、案}に分類され、同じ意味分野に分類されていない。また、同様に④の書き換えも「徴収」は「払う」と書き換えられているが、「徴収」は{活動 | 経済 | 取得}、「払う」は{活動 | 経済 | 経済、収支}に分類されているため小分類での意味分野が異なる。

5. 結論

今回の分析では、広島市ホームページの学童保育に関する文書でも湯浅(2010)の指摘と同様の傾向があることが分かった。すなわち、OR文からEJ文へ書き換える際に難易度の高い漢語から、難易度の低い和語へ書き換えを行うという点と、和語に書き換えられていたことにより多義的になっていた点である。

また、書き換え前後の語を意味分野別構造分析法により分類することで、意味分野の観点から3つの書き換えパターンがあることが分かった。

①OR文→EJ文で同じ意味分野に分類されている語で書き換えられている

②OR文→EJ文で異なる意味分野に分類されている語で書き換えられている

③EJ文で書き換えられた語が複数の意味分野に分類される

③の例では、書き換えられた語が文脈によって意味が変わるため、読み手の負担が大きくなると考える。

現在のやさしい日本語への書き換えは、旧日本語能力検定試験の級を指標に語を選定し書き換えが行われているが、それに加え意味分野で同一分類に属する語で書き換えを行うことで読み手の負担は小さくなり、結果的に文章の分かりやすさと情報伝達率の高さが保持できると考える。

今後は資料の種類を増やし、意味分野別構造分析法を用いて語の書き換えについてさら

に検討することが重要であると考える。

注

- (1) 本発表では第一言語が日本語でない人を外国人とする
- (2) 本発表で 2 級、3 級などを使用した場合は、旧日本語能力試験相当級の語彙であるということを目指す。
- (3) 田島毓堂(2007)「意味分野別構造分析法―語彙研究法としての―」(名古屋大学文学部研究論集 文学 46・pp83-97)

参考文献

- (1) 庵功雄・岩田一成・森篤嗣(2011)「『やさしい日本語』を用いた公用文の書き換え-多文化共生と日本語教育文法の接点を求めて」人文・自然研究 5, pp. 115-139 一橋大学
- (2) 岩田一成(2010)「言語サービスにおける英語志向:『生活のための日本語:全国調査』結果と広島事例から(〈特集〉日本社会の変容と言語問題)」社会言語科学 13(1), 81-94
- (3) 国立国語研究所編(2004)「国立国語研究所資料集 14『分類語彙表 増補改訂版-』」大日本図書刊
- (4) 田島毓堂(2000)「意味分野別構造分析法―語彙研究法としての―」名古屋大学文学部研究論集 文学 46, pp83-97
- (5) 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, pp. 31-57, ココ出版
- (6) 弘前大学人文社会科学部 社会言語学研究室(2017)生活情報誌作成のための「やさしい日本語」ガイドライン〜街の外国人に生活情報を伝えるためのカテゴリーⅡ〜
- (7) 樋口耕一(2014)「社会調査のための計量テキスト分析―内容分析の継承と発展を目指して―」ナカニシヤ出版
- (8) 宮前純子(2018)「広島市における『やさしい日本語』の取り組みについて」沖縄県日本語教育研究会第 15 回大会, 沖縄, 2018 年 3 月
- (9) 森篤嗣(2013)「語彙から見た『やさしい日本語』」「やさしい日本語」は何を目指すか, pp. 99-115, ココ出版
- (10) 湯浅千映子(2014)「『やさしい日本語』に見る言い換え操作:語句交替の形式に着目して」神奈川大学国際経営論集(48), 145-155, 神奈川大学経営学部

参考 URL

- (1) 広島市外国人市民生活・意識実態調査
(<http://www.city.hiroshima.lg.jp/www/contents/1372901336835/files/004chousa.pdf>)
- (2) 日本語学習支援グループ(2015)「日本語教育語彙表 Ver1.0」(<http://jisho.jpn.org/>)

日本語学校の地域社会への貢献 —小学校との交流プログラムを通して—

堂野崎 梨紗（新宿日本語学校）
＜共同研究者＞森 恭子（新宿日本語学校）

1. はじめに

昨今、社会が急激に変化し、子供たちのコミュニケーション能力育成の必要性が叫ばれている。また、多文化共生社会を担う一員として、他者の文化への理解を深めていかなければならない。「日本語の将来に向けて-自己を発見し、他者を理解するための言葉-」（2008 年 日本学術会議 言語・文化委員会）では、異文化理解を「異文化と邂逅し、異質性と向き合いながら、他者との対話を成立させること」としている。それぞれの文化は、世代、国籍、ジェンダー、障がいの有無など様々な場で生まれるが、本研究では、日本語学校の留学生と小学校との児童との異文化交流について述べる。

2. ワールドデイについて

2-1. 交流の経緯

学校法人江副学園新宿日本語学校（以下、本校）では、地域社会との交流を行ってきた。その一環として、地域の小学校の職場体験受け入れや交流の場を持っている。本校は新宿区立戸塚第一小学校（以下、戸塚第一小）から声をかけていただいた。そして、3 年前より、戸塚第一小学校主催のワールドデイという行事に参加している。

2-2. ワールドデイ概要

方法については毎年試行錯誤を重ねてきている。ここでは平成 29 年 11 月 30 日のワールドデイの交流活動を紹介する。全体を以下、表 1 のような 4 つの構成に分けて行った。

表 1 ワールドデイ構成

		内容
1	歓迎会 (全校児童) 45 分	体育館に全校児童が集まり、留学生を迎えてくれた。 1. 戸塚第一小校長先生ごあいさつ 2. 児童によるウェルカムスピーチ 日本語でスピーチの後、外国人児童による英語、中国語、ベトナム語の通訳。 3. 留学生自己紹介。国、名前の紹介とそれぞれの自国語で「こんにちは」や「ありがとう」を紹介した。 4. 4 年生によるエイサー。 5. 歓迎会終了、各クラスへ移動。

2	質問 (各クラス) 20分程度	各クラスに留学生が2～3名ずつ計25名入り、事前に小学校側からもらっていた質問に日本語で答える。 質問例)・有名な観光地はどこですか。 ・ベトナムの小学生に人気の遊びはなんですか。
3	文化紹介・ゲーム (各クラス) 20分程度	各学年が考えた日本の文化紹介や日本の小学校でよくするレクリエーションを行った。 1年生：フルーツバスケット 2年生：折り紙、留学生に質問「日本の〇〇を知っていますか。」 3年生：和太鼓、道着を着て空手や剣道の演武。 4年生：おはじき、かるたなどの昔遊び紹介。 5年生：福笑い、フルーツバスケット 6年生：落語、はないちもんめ など
4	給食 (各クラス)	各クラスで自由に会話をしながら給食を食べる。留学生は配膳等を手伝わず、待っている児童と交流をする。

また、表2のように各クラスに留学生を割り当てた。割り当ての際は、留学生の国籍なるべくまとめ、一つの国に焦点をあてることによって、児童からの質問を受けやすくした。更に、事前に打ち合わせしやすいように友人同士を同じチームにした。それから、留学生の性格や希望を元に担当する学年を決めた。

表2 各クラスの割り当て

クラス	国籍(人数)	日本語能力
1年1組	中国(1) インドネシア(1)	2人共 N2 相当
1年2組	香港(2)	2人共 N2 相当
2年1組	香港(3)	3人共 N1 相当
2年2組	ベトナム(1)	N1 相当
2年3組	フランス(2)	2人共 N3 相当
3年1組	中国(1) ポルトガル(1)	2人共 N2 相当
3年2組	香港(2)	2人共 N2 相当
4年1組	ベトナム(2)	2人共 N2 相当
4年2組	ベトナム(1)	N3 相当
5年1組	香港(1) マレーシア(1)	2人共 N1 相当
5年2組	中国(1) 台湾(2)	N2 相当
6年1組	ベトナム(1)	N1 相当
6年2組	ネパール(1) 日本/フィリピンハーフ(1)	N2 相当 ネイティブレベル

2-3. 事前準備

本校と戸塚第一小の先生と打ち合わせを行った。その際、ワールドデイの内容等の他に、機材や給食のハラル対応について話し合った。その後、留学生を募集し、各クラスに割り当て、児童から各クラスに入る留学生への質問を考えてもらった。

3. 研究と当初の目的

3-1. 当初の目的

当初の目的として、本校は、1) 日本の小学校を見学することで日本について知識を深める。2) 日本人の日本語に触れることで、日本語の能力の向上を図る。の二点を挙げていた。また、戸塚第一小は1) 留学生の話に興味、関心を持ち、日本と共通するところや異なるところを感じ取る。2) 外国語や日本語を使って留学生と交流する。の二点を挙げていた。

3-2. 研究の経緯

当初の目的として以上の4点を掲げていたが、実際に交流を持つと当初の目的以上の成果が得られた。日常では言語接触が少ないと思われる外部のコミュニティとの自発的、自律的なコミュニケーションを見ることができた。本研究では、自発的、自律的なコミュニケーションを次項の3点のようにまとめた。

4. ワールドデイで見られたコミュニケーション

ワールドデイを通して、児童、留学生の相互理解が生まれる過程で、1)伝えたいことの伝え方、2)伝えたいことが伝わらなかった時の伝え方、3)自由な会話をする時のコミュニケーションの取り方、など様々な観察を行うことができた。

4-1. 伝えたいことの伝え方

児童が留学生に、また、留学生が児童に何かを伝える時、お互いに自らが考えるわかりやすい日本語を使う、児童が留学生に知っている英語で話してみる、など言語を媒介にしたコミュニケーションがなされていた。4年生のある教室では、昔の遊び紹介として、おはじきや坊主めくりをしていた。坊主めくりの説明は、まず児童がして見せ、その後留学生が試す、という方法が取られていた。その方法も児童が自分たちでどのように説明すれば伝わるか相談していた。

4-2. 伝えたいことが伝わらなかった時の伝え方

絵やジェスチャーを用いていた。また、児童同士で留学生への効果的な伝え方を話している場面も多く見られた。2年2組では、ベトナム人留学生に「日本の〇〇を知っていますか。」という質問大会をしていた。その際、「レスリング」という言葉がベトナム人留学生に伝わらなかった。児童達は工夫をして一音ずつ区切ったり、英語の発音に似せて話していた。

4-3. 自由な会話をするときのコミュニケーションの取り方

留学生や高学年は相手への質問などの言語コミュニケーションが多かったが、低学年は留学生に笑いかける、触るなどの非言語コミュニケーションが目立った。

5. 双方にとっての利点

5-1. 留学生にとっての利点

当初の目的として掲げていた 1)日本の小学校を見学することで日本について知識を深める。2)日本人の日本語に触れることで、日本語の能力の向上を図る。の他にも利点があった。留学生は児童に何かを伝えとき、一生懸命に片言の日本語で話しかけていた。児童はその片言の日本語(中間言語)を一生懸命に聴き、理解しようとしていた。片言の日本語にはたくさんの文法的な間違いはあるが、コミュニケーションをとる上では全く問題になっていなかった。留学生のオーセンティックではない中間言語は、日本語学校の教室内外では注意を受けるものである。しかし、児童と話す時は中間言語として成り立ち、コミュニケーションの重要な文化的経験となっていた。

また、児童は皆、留学生の国の文化や言語に対して興味津々であった。6年2組では、ネパール人留学生がクイズに正解した男子児童へのご褒美として、彼の名前をネパール語で書いてあげていた。すると、児童みんなが自分の名前はネパール語でどうやって書くのか知りたがり、ネパール語の文字の法則を見つけようとしている児童もいた。自国の文化や言語に素直な気持ちで興味を持ってもらうことにより、留学生の自尊感情を満たすことができたと考えられる。

5-2. 児童にとっての利点

児童にとっての利点として、アクティブラーニングの視点の一つである、「対話的な学び」ができたことがあげられる。「対話的な学び」は、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」と「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(2016 中央教育審議会)で示されている。児童は留学生との交流、対話によって、相手の国や自国の文化、言語に対する考えを深めることができたと思われる。それだけではなく、「通じない」という経験をするによって、自分の伝えたいことをどのようにして相手に伝えるか、また、相手が伝えたいことをどのようにしてくみ取るかということを考える(思考する)ことができた。そして、2018年から小学校での英語義務化が始まる。新学習指導要領(2017年 文部科学省)では「3.異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めることを指導する。」ことを掲げており、ワールドデイにおいて少しでも達成できたものと思われる。ここでの異なる文化とは、もちろん英語圏の文化だけではない。また、文化だけでなく、異なる言語に触れることにより、英語だけではなく多言語に開かれた言語の意識教育に少しでも関わることができたと思う。そして、日本人児童の、異なる他者への対人関係能力や異文化調整能力の育成にも役立っているといえる。

6. まとめと今後の課題

中間言語としての日本語がコミュニケーションの重要なツールとなる点、「対話的な学び」を行うことができた点が双方の利点となった。また、ただ円滑なコミュニケーションの環境作りに気をつかうのではなく、互いに少し不自由な面を持つことによって、双方にとって有効なコミュニケーション手段が生み出されていた。当初はワールドデイに参加することによって、留学生へのいい影響をもらえればと思っていた。しかし、本校の留学生にいい影響をもらえただけではなく、少しばかりでも戸塚第一小の児童の「学び」のお手伝いできたのではないかと思う。この経験が、多様な言語に開かれた児童ひとり一人の言語意識の育成に少しでも貢献できたのであれば幸いである。

今後は、外国人留学生と児童との交流の機会を広げ、留学生及び児童だけでなく教師や保護者とも、どのような形で地域に根差した交流が可能か検討を加えていきたい。

参考文献

- (1) 国連持続可能な開発のための教育の10年促進事業(2009)「未来をつくる学びをはじめよう 地域から学ぶつなぐ39のヒント」環境省総合環境政策局環境教育推進室, 内閣官房 HP, URL: <https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/kokuren/esd/torikumi.html>, (参照日 2018. 3. 23)
- (2) Corder, S. Pit (1981) *Error Analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- (3) コーダー, S. ピット(1988) 玉川大学応用言語学研究会訳『中間言語入門—誤用分析を超えて—』三修社。
- (4) コミュニケーション教育推進会議(2010)「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために ～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～」, 文部科学省 HP, URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1310607.htm, (参照日 2017. 12. 09)
- (5) 佐藤学(2012)「協同的な学び」で英語の学びの質を変える」ラボ教育センター編『佐藤学・内田伸子・大津雄紀男が語る ことばの学び、英語の学び』ラボ教育センター。
- (6) 志賀淑子(2004)「フランス語圏スイスのEOLEアプローチジュネーヴ「多言語に開かれた学校」での実践一」吉島茂・長谷川弘基編『外国語教育Ⅲ—幼稚園から小学校篇—』朝日出版, pp. 98-116。
- (7) 中央教育審議会(2016)幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申), 文部科学省 HP, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (参照日 2018. 3. 23)
- (8) 中央教育審議会(2016)言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ, 文部科学省 HP, URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/__icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377098.pdf, (参照日 2018. 3. 23)
- (9) 日本学術会議言語・文学委員会編(2008)「日本語の将来に向けて—自己を発見し、他者を理解するための言葉」, 日本学術会議 HP, URL: http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-h_60-5.pdf, 参照日(2017. 12. 09)

- (10) ノールズ, マルカム (2002) 堀薫夫・三輪健二監訳『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房。
- (11) 福田浩子 (2007) 「複言語主義における言語意識教育—イギリスの言語意識教育における新たな可能性—」『異文化コミュニケーション研究』第 19 号, pp. 101~119
- (12) 文化庁中央教育審議会 (2018) 日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf, 参照日 2018.3.31
- (13) Hawkins, Eric (1984) *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (14) 文部科学省教育課程部会 (2016) 「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ」, 文部科学省 HP, URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/index.htm, (参照日 2017.12.09)

ポスター発表

(第3部)



受講生へのアンケート結果からみた 短期ジャパニスタディプログラムの意義 —アクティブラーニングを中心とした実践から—

野村琴菜（お茶の水女子大学大学院生）・高橋桂子（国際日本語普及協会）
難波房枝（武蔵野大学）・矢野和歌子（国際日本語普及協会）・堀井恵子（武蔵野大学）

1. 研究の背景と目的

日本学生支援機構(2018)によると、平成 29 年 5 月 1 日現在の外国人留学生数は 267, 042 人で前年比 27, 755 人(11. 6%)増、平成 24 年の 161, 848 人と比較するとこの 5 年間でほぼ 10 万人が増加している。また、日本学生支援機構(2011)(2018)によれば、1 カ月未満⁽¹⁾の留学生は、平成 21 年度の 2, 818 人から平成 28 年度には、13, 420 人と大幅に増加している。政府が 2020 年度を目処に 30 万人の留学生受け入れを目指す「留学生 30 万人計画」を掲げていることから、短期間に多くの学生を受け入れることができる短期プログラム⁽²⁾は、今後も増加が予想される。

短期プログラムの多くは外国語学習と文化体験で構成される数週間のプログラムであるが、短期間であることをどのように活かすか工夫が必要であろう。武蔵野大学においても「日本に興味を持つ海外の人々に日本をより理解してもらうために日本でしかできない学びを提供する」という目的のもと MUSASHINO JAPAN SUMMER PROGRAM(以下 MJSP)が企画運営されてきた。MJSP は地域の NPO ボランティア団体と連携し学外での課外授業と学内での日本語コミュニケーションの授業をつなぐ、つまり、教室外の活動・体験から得られる学びと教室内の学びが有機的相互作用となることを目指した短期の日本学習プログラムという点に特徴がある。2016 年度はプログラムの意義を図り、次年度の改善を目的とし、参加受講生の意識変容を調査分析した研究を行った。その結果、①学習理由の具体化、②自己有能感、③自律性というカテゴリーに受講生の変化が見られ、また、改善点として、日本人学生との接点の場をより効果的に設置し双方の学びとすることや、課外活動とのより強い連携、そして、調査の質問項目の検討などが挙げられた(野村他 2017)。

短期プログラムについて、これまでの研究の多くは、プログラムの枠組みに関する報告(磯野他 2016)や実施内容とその課題の報告(藤森他 2013)にとどまっている。本研究と同じく学習者の意識の変容に着目した調査としては、古屋他(2016)があり、4 名を対象としたアンケート調査とインタビュー調査の結果を質的に分析し、短期プログラムの意義を「日本語の学習者から日本語の使用者へ」という学習者自身の意識の変容がその後の人生の糧となるようなサポートをすることであると捉え、それを念頭ににした対話の場のコーディネート必要性を論じていて、本研究への示唆ともなっている。

本研究では、前年度の調査の課題を踏まえたプログラム運営と質問項目を再検討して実施、36 名を対象とした調査結果の量的、質的両面から、短期プログラムならではの意義を

問い直し、プログラムのさらなる改善につなげることを研究目的とする。

2. 研究方法

2-1. プログラムの概要

2017 年度は 7 月の 18 日間、香港の短期大学生のための A コースと、複数の国と地域からの学生のための B コースの 2 つのコースが、平日の午前にレベル別の日本語学習、午後には課外の体験学習という内容で実施された。J-CAT のスコアによる受講生のレベルは、A コース：210 以下 9 名、211 以上 12 名、B コース：120 以下 4 名、131～200：3 名、201～260：8 名の合計 36 名で、5 クラスが開講された。

午前の日本語コミュニケーションのクラスではタスクベースの授業とともに前年度同様「フォトランゲージ⁽³⁾」を応用したアクティブラーニングを主軸に取り入れた。また、毎週水曜日には学部 2 年生による文化体験のワークショップが行われた。午後は地元ボランティア団体によるホームビジットをはじめとする日本文化体験で最終日にはプログラムの集大成として全員がポスター発表を行った。

フォトランゲージでは、受講生が日本に来てから個人のスマートフォンやデジタルカメラで撮影した写真を題材とした発表を行った。「びっくりした食べ物」「今週のベストショット」「ホームビジット報告」などのテーマで写真を撮ることを促し、一人数分程度の発表をし、受講生同士で質疑をした。これは初級から上級までのそれぞれの日本語能力に応じて画像をリソースに、自己の経験を他者と日本語で共有する双方向型の場となり、受講生の能動的な学習を促す活動である。

2-2. 調査方法

プログラムの開始時と修了時に、受講生 36 名を対象に質問票による調査を実施した。質問票は、受講生の日本語学習の目的などを 5 段階のリッカード法で回答する項目 18 問と、日本語学習法やプログラムに対する不安(事前)やプログラム後の成果(事後)を記述式で行う項目(事前 4 問、事後 5 問)から構成されている。初級学習者のため中国語英語訳も付けている。選択肢回答は統計的手法を用いて受講生全体に見られる変化の傾向を量的に分析、記述回答は個々人の意識の変容の有無および変化の内容を複数の調査者により KJ 法で分析し、総合的に考察した。本研究では、質問 3、質問 4 の分析を中心に述べる。

3. 結果

質問 3 は、これまでの日本語学習法(事前)とこれから行いたい日本語学習法(事後)を問う設問であった。表 1 のように、「オーセンティック」をはじめ「授業」、「教科書」、「実際使用」、「留学」、「インターネット」、「自習」の 7 つのカテゴリーが得られた。

・事前調査で 23 見られた「教科書」が事後では 1 と著しく減少し、「留学」「実際使用」が増加している。

・日本語のアニメや小説を学習素材とする「オーセンティック」のカテゴリーは事後の回答を見ると 23 と一番多く挙げられているが、事前でも 26 と多いことから、受講生は教室学習だけでなく、自国でも教室外での日本語学習をしていることがわかる。

カテゴリー「実際使用」では、

- ・日本人とたくさん話します/日本人と話します
- ・大学は勿論仕事の中でも学習できたらいいと思います

- ・仕事をしながら、日本語を勉強したいです
のような、自らがコミュニケーションの主体となることで双方向性のある日本語学習を進めるという記述がある。
- ・カテゴリー「インターネット」は、何のためにインターネットを使用するのか、今回のアンケートでは明確な回答が得られなかったため、分析の対象から除外した。これは次回以降の調査方法の課題と考える。
- 自習については学習素材が明記されていないため分析の対象から除外したが
- ・授業のない時間を使って勉強する(原文中国語)
という自律学習を表す記述があったことを付記したい。

表1 (記述式質問2) どうやって日本語学習をするか

双方向性	カテゴリー	事前	事後
少ない	教科書	23	1
	授業	29	10
	オーセンティック (アニメ, 小説, 日本のテレビ など)	26	23
多い	実際使用	3	8
	留学	0	5
要精査	インターネット	16	2
	自習	0	3
	総数	97	52

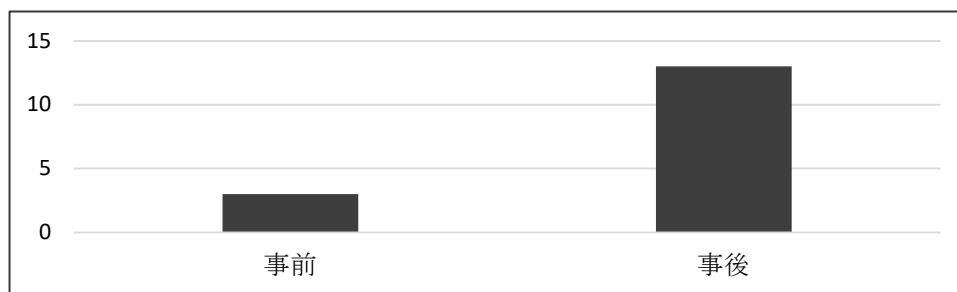


図1 日本語学習法 双方向性の割合の増加

質問4は、コースに対する心配や不安(事前)と自信がついたこと(事後)を問う設問であった。事前では当然のことながら、「日本語で話すことは自信がありません」「日本人の話した内容がわかりません(ママ)」「日本語の勉強をあまりしてないのでクラスの授業についていけるか心配です」といった日本語使用に対する不安が多かった(図2)。それに対し事後の回答では、「人と交流すること、知らない人と交流することが怖くなくなった」「コミュニケーションにも自信が増えてきました」「日本人と会話する時は、昔と比べて、もっと自信があると思います」「メモを見ずに日本語で3分以上話すことにたんたん(ママ)自信を持ってきた」「日本語で話して自信が持て(ママ)います」など、日本語を使用したコミュニケーションに対する自信を挙げた回答が多かった(図3)。

また少数ではあるが、

- ・むしろ自分の日本語がとても下手だと気づき、自信がなくなった
- ・やはり発音と文法とときどき間違ったことがあります、自分が伝えたいことを言って、やりとりの正しい言い方を勉強するのは重要です。

という記述もあり、自己認識の場・気づきの場という、内省の機会の創出の場にもなっていることがうかがえた。

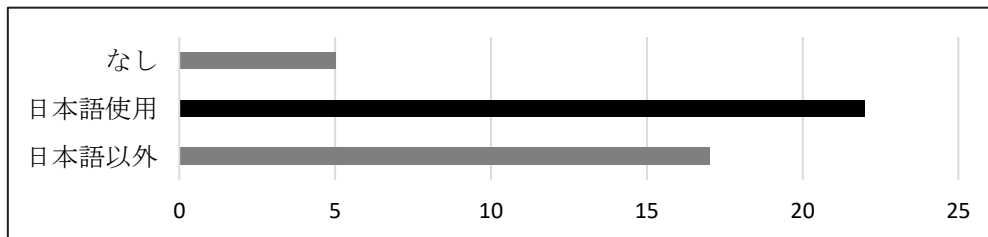


図2 (事前)不安なこと(総数 44)

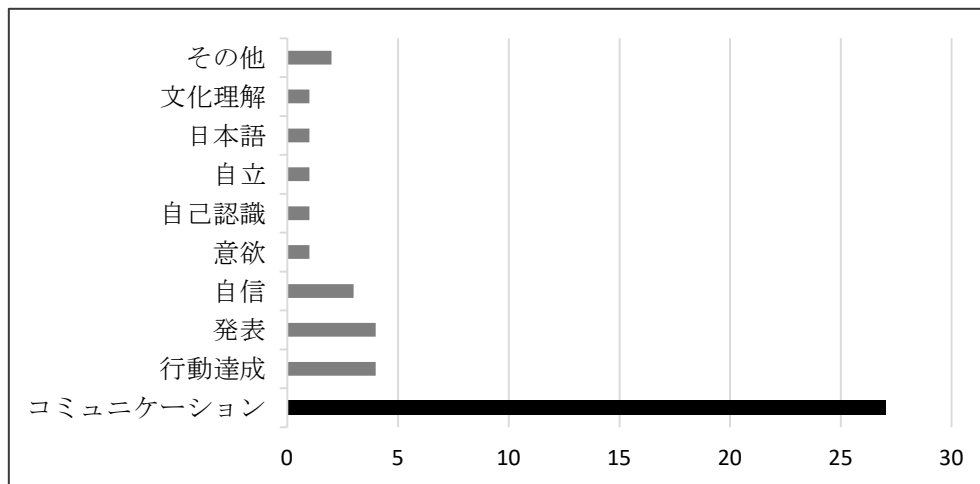


図3 (事後)自信がついたこと(総数 45)

その他プログラムへの意気込み、目標、期待することなど(事前)、プログラムの良かった点と悪かった点(事後)を聞いた。その結果、主に文化体験への期待である「日本語以外」への期待と、「もっと上手に日本語で自分伝えたいこと(ママ)を話せます」「期待することは自分がもっと自信を持って日本語を使を(ママ)ことです」「プログラムが終わったあと、自信を持ってほかの人(日本人)と意思の疎通をしたい」「日本語を流暢に話せるようになりたい」「とくに会話の能力だ」「本から習ばない日本語を知りたい」など日本語使用や日本語能力向上への期待があった。事後の自由記述から得られた MJSP への評価には、「いいところは、ボランティアのもとでいろいろな話ができる」など地元ボランティア団体による文化体験、「MJSP の授業でよかった点は、発表の時間があります」などフォトランゲージやポスターをはじめとした発表を含む授業内容などが評価されている反面、

- ・大学の日本人学生との交流が少ないです/日本人との交流が少ない/大学生との交流が

足りないと思います

- ・もし授業の時間と内容はもっと多いほうがいいと思います/授業の時間が少なすぎる
- ・話すチャンスが増えたのはよかったが、もし先生達がもっとコメントをくださいなら、うれしい

と、前年度の反省からワークショップを取り入れたにもかかわらず、日本人学生との交流不足についてや、授業時間、フィードバックについての記述があり、今後の課題も明らかになった。

4. 考察

図1のように、質問3の回答の「教科書」や「授業」などの双方向性の少ない日本語学習から、実際使用による双方向性のある学習方法志向の増加は、教科書によらないアクティブラーニングをとるコミュニケーション重視のMJSP参加によっての変化であり、結果的にMJSPが受講生の「自律性」を高めたものと言えるのではないだろうか。

また、質問4の回答より、受講生は受講前に主にヒアリング、スピーキングなどの日本語使用に対する不安を持っていたが、事後では話すことについて自信がついたという記述が増え、課外での交流についても怖くなくなった等の記述があることから、短期プログラムであってもコミュニケーション能力の向上を実感し、達成感を得ていることが分かる。

MJSPへの期待として挙げられていたスピーキング、流暢さ、自然さなどを中心とした日本語コミュニケーション力養成への期待は、母国ではできなかった目標言語環境での、課外活動との連携によるフォトランゲージや発表のなどのコミュニケーションの機会を通じ、コミュニケーションへの自信となり、そして「自己有能感」へとつながっている。

また、文化体験など受講生が期待していた事項は、ボランティアの協力のもと達成され、評価されている。しかし、授業内の発表や授業外でのボランティアとの交流には満足していても、それだけでは十分とは言えず、日本人学生との交流や授業内容についてはマイナス評価の記述もされており、今後の課題への大きな示唆となった。

5. まとめと今後の課題

本研究では、「日本に興味を持つ海外の人々に日本をより理解してもらうために日本でしかできない学びを提供する」という目的を持つ短期プログラムならではの意義を問い直し、プログラムのさらなる改善につなげることを研究目的とし、受講生へのアンケート調査を行った。

その結果、受講生の多くは、双方向性のある学習方法志向への変化と、コミュニケーション力に自信を得たと認識していることが確認された。これは、野村他(2017)の、自律性の獲得、自己有能感にもつながるが、具体的なコミュニケーション力獲得の意識化と言えるのではないだろうか。

目標言語環境での課外活動との連携を含めた、アクティブラーニングが短期プログラムにおいても受講生に日本語コミュニケーション力を核に自律性や自己有能感を得られる機会となったことが示唆され、ここにプログラムの意義があると言えよう。

一方、日本人学生との交流、授業時間、フィードバックの方法が次年度の具体的な改善

点として挙げられる。

また、研究としては質問項目の再検討、課外活動との連携の成果を図る方法を考えたい。

短期プログラムのコースデザインには社会や学生、そして、プログラムを支える関係機関の変化などもあり、常に、振り返りと改善が重要と考える。2018年度のプログラムもその過程にあるものとしてプログラムのミッションをより達成できるものに向け実施していきたい。

注

(1) 平成 21 年度、平成 28 年度の数值共、「2 週間未満」と「2 週間以上 1 カ月」の留学生数を合計した。

(2) 教育、研究、異文化体験、語学の実地習得等を目的として、大学等における学則上の設置科目の受講に伴って実施する、または学則上の設置科目ではないもののサーティフィケート(受講証明証)等の発行を伴って実施する、6 か月未満の学位取得を目的としない短期教育プログラム。『日本学生支援機構ホームページ』による。

(3) 写真やイラスト等を使って行うアクティビティ(学習活動)。開発教育国際理解教育などで活用されているがそこでは提示された資料をよく観察し背景となっている状況に共感するとともにその資料に籠められた意味を探り出し参加者相互で自らの気づきや発見を分かちあうもの。『開発教育・国際理解教育ハンドブック』による。

参考文献

(1) 磯野英治・近藤佐知彦・宮原啓造(2016)「2015 年度短期日本語教育プログラムの実施と新たなプログラムの構築」『多文化社会と留学生交流:大阪大学国際教育交流センター研究論集』20, pp. 19-40

(2) 野村琴菜・ケッチャム千香子・高橋桂子・難波房枝・堀井恵子(2017)「短期ジャパニスタディプログラムにおける受講生の意識の変容」日本語教育学会中部支部集会予稿集 pp. 2-6

(3) 藤森弘子・宮城徹・中村彰・荒川洋平(2013)「異文化体験型シラバスに基づいたショートステイプログラム 2012 の実践と課題」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第 39 号, pp. 137-152

(4) 古屋憲章・加藤駿・山口友里恵(2016)「対話の場としての日本語の教室—短期留学プログラムにおける日本語の教室の位置づけを考える—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』8, pp. 10-18

(5) 日本学生機構(2011)『平成 21 年度短期教育プログラムによる外国人受け入れ状況調査結果』独立行政法人日本学生支援機構 http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_p/data10.html (最終閲覧日 2018 年 3 月 10 日)

(6) 日本学生機構(2018)『平成 28 年度短期教育プログラムによる外国人受け入れ状況調査結果』独立行政法人日本学生支援機構 http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_p/data17.html (最終閲覧日 2018 年 3 月 10 日)

日本語オンライン・プレイスメント・テストの開発

柳澤絵美（明治大学）・小森和子（明治大学）・
李在鎬（早稲田大学）・長谷部陽一郎（同志社大学）

1. はじめに

近年，大学の国際化が進められている。その一環として，明治大学国際日本学部（以下，本学部）では，2011 年度から入学時の日本語能力を問わず，英語で開講されている科目の履修のみで学士の学位が取得できる English Track（以下，ET）を開設した。それに伴い，これまで開講されていた上級（N1 合格レベル）の日本語科目に加えて，入門，初級，中級入門，中級，中上級，上級入門を増設し，上級を含め，現在では全 7 レベルで日本語教育を行っている（柳澤他 2017, 2018）。ここでは，この 7 レベルのうち，ET 開設以降に設置された入門～上級入門の 6 レベルを「ET 日本語」と呼ぶこととする。

ET 日本語では，年に 2 回，各学期の開始前に学習者のレベル配置を決めるプレイスメント・テスト（以下，プレテ）を実施している。2016 年度までは，テスト問題を紙に印刷した紙媒体でプレテを実施してきた。しかし，ET 日本語の履修者が増加傾向にあり，採点作業の長時間化やマンパワー不足，採点ミスなどの人的ミスが課題として顕在化してきた。そこで，各種作業の省力化，人的ミスの回避，および，テスト分析の効率化を目的として，2016 年度秋学期から紙媒体で実施してきたプレテ（以下，紙プレテ）に代わるオンライン・プレイスメント・テスト（以下，OPT）の開発に着手し，2017 年度春学期から OPT の運用を開始した。

本稿では，本学部で実施した OPT 開発に関する情報提供を行い，同様の取り組みを計画・実施している日本語教育関係者とプレテのあり方について議論・検討していく際の一助となることを目指す。

2. プレテ科目

ET 日本語のプレテは，「文字語彙」，「文法」，「読解」の 3 科目で構成されている。難易度は初級前半から上級程度までを網羅しており，解答方式は全て 4 肢選択式である。

文字語彙の問題数と問う知識は，漢字の読み 12 問（漢字表記の出題語の読みの知識），漢字の書き 12 問（出題語の漢字表記の知識），語彙・文脈規定 20 問（文脈によって規定される概念を表象する語の知識），語彙・用法 6 問（出題語の選択制限，共起語，位相性などの用法に関する知識）で，計 50 問である。文法が問うのは，提示された設問文において，文法的に，または，語用論的に適切な語の活用形や文法形式，複合辞や文末表現等に関する知識で，初級レベルの問題 13 問，中級入門～中級レベルの問題 12 問，中上級～上級入門レベルの問題 13 問の計 38 問である。ただし，語の活用形が正しく習得できているか否かは，初級レベルの学習状況を確認する上で特に重要であるため，OPT とは別に，記述式の問題を 12 問出題し，測定している。読解は，日本語能力試験 N3 程度の問題 2 問，

N2 レベルの問題 3 問の計 5 問である。それぞれについて、内容理解を測る問題を 3, 4 つ出題している。これまで紙媒体で実施してきたこれらのプレテのコンテンツをオンラインで実施できるようにするために、OPT の開発に着手した。

3. OPT の構成

OPT の構成の概略は、図 1 の概念図のとおりである。

まず、①受験者の属性（正規生/交換留学生）や母語などの学習者情報を入力する画面を提示した。受験者には事前に OPT 用の便宜的な Personal code（個人番号）をシステム上で発生させ、一人ひとりに割り当ててある。ここで入力した学習者情報や、その後のプレテの点数などは、この Personal code によって紐付け・管理できるようになっている。このように便宜的な Personal code によって受験の管理を行うのは、OPT 受験時の段階では学生証がまだ発行、配布されていないためである。次に、②言語選択画面を表示し、OPT の説明に使う言語（受験者の

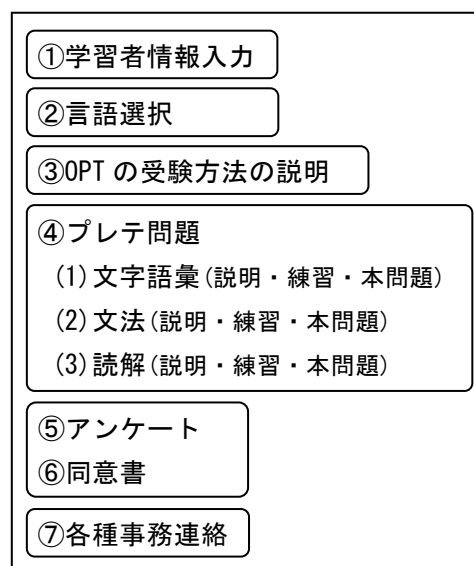


図 1 OPT の構成

母語、または一番よくわかる言語）を受験者が選択し、③選択された言語で、OPT の受験方法が文章やアニメーションで表示されるようにした。そして、④プレテの 3 科目を「文字語彙」、「文法」、「読解」の順で実施した。それぞれの科目は、解答方法などの説明、練習問題、本問題で構成されている。プレテ問題終了後は、⑤受験者の日本語学習歴などについて確認するためのアンケートと、⑥プレテで得られた情報などを今後の研究に使うことに関する同意書を示した。最後に、⑦後日実施される面接などに関する各種事務連絡を提示した。

4. プレテ開発に伴う工夫

OPT 開発においては、母語やレベルの異なる受験者にとって分かりやすいプレテとなるように、また、OPT 実施者の教員にとって管理がしやすく、テスト分析が効率的に行えるようにするために、さまざまな工夫をした。

4-1. 複数言語での説明

これまでに OPT を受験した学生は、32 の国と地域の日本語学習者である（なお、日本国籍を他方に持つ二重国籍者も含まれる）。レベルも日本語未習者から上級までと幅広く、日本語での説明が理解できない学習者も少なくない。そこで、異なる母語・レベルの学習者に同じ情報を正確に伝えるために、テストの受験方法や各種説明を複数言語（日本語（ルビ付き）、英語、中国語、韓国語）で示し、受験者自身がいずれかの言語を選択するようにしている。（図 1-②参照）。なお、プレテの各科目の問題自体は日本語のみで提示されるように設計したため、説明部分と問題部分では、言語が自動的に切り替わる。

4-2. OPT の画面構成

OPT の画面は科目によって異なる。「文字語彙」と「文法」は、画面構成が同じであるため、まずは、図 2 に「文法」の画面を例として示し、画面の構成について説明する。

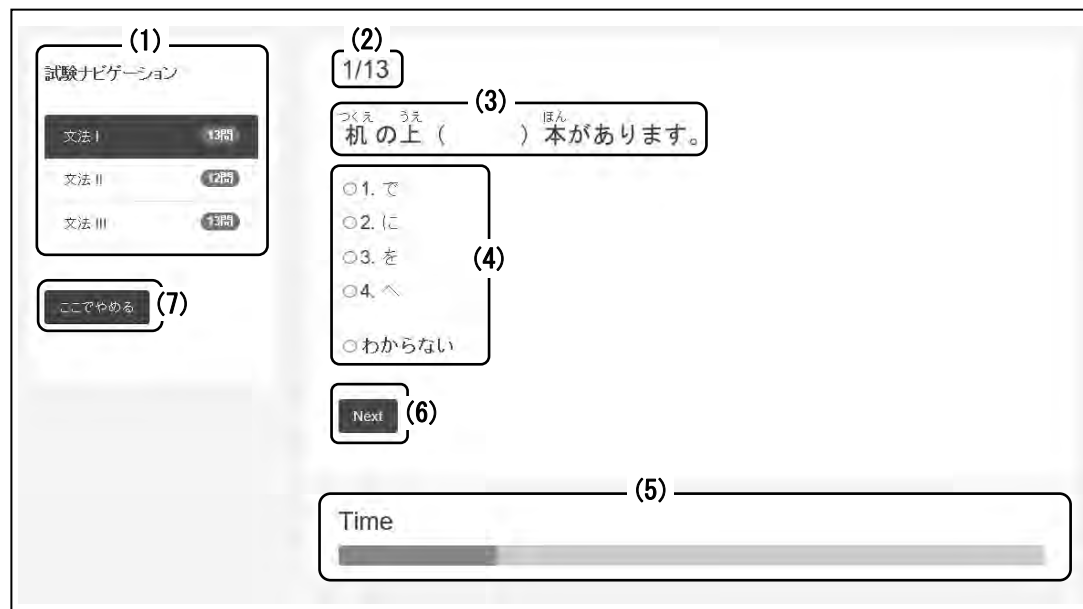


図 2 OPT の画面構成（文法）

まず、(1)に、各科目に大問がいくつあり、その大問中に何問の問題があるかを示したナビゲーションを設置した。このナビゲーションでは、現在解いている大問がハイライトされるようになっている。そして、(2)に、現在、大問中の何問目を解いているのかを数字で示した。図 2 では、13 問中の 1 問目であるため「1/13」となっている。(1)と(2)があることで、受験者は、自分がその科目中のどこまで進んでいて、今、何問目を解答しているかを確認することができる。

次に、(3)に問題を示し、(4)に解答の選択肢を配置した。解答の選択については、4 つの選択肢に加えて、「わからない」というボタンも加えた。この OPT では、選択肢を選ばなくても、次の問題項目に進むことができるように設計されているが、受験者が「この問題はわからないから、飛ばしたい」と思っても、何も選択せずに次の問題に進めるかどうかわからず、躊躇してしまう受験者がいるため、「わからない」を設置することとした。これにより、解答がわからない場合には、制限時間いっぱいまで待たずに、次の問題に進みやすくなっている。なお、多肢選択式の欠点として、正答がわからなくても、当て推量で正答する可能性があるという点がある。しかし、今回、「わからない」を加えたことで、受験者のレベル以上の問題項目については、「わからない」を選ぶ受験者が多数いることが、後のテスト分析により明らかになった。このことから、「わからない」の設置は有用であったと言える。

そして、(5)に OPT の試験時間を統制するための制限時間を示した。制限時間の表示方法については、受験者の心理的負担に配慮し、数字でのカウントダウンではなく、時間の経過を色の変化で表すバーを用いた。制限時間は 1 問ごとに設定されており、当該問題が制限時間内に解答できなかった場合は、画面が自動的に切り替わって、次の問題へと移行

するようにした。さらに、(6)に「Next」ボタンを設置し、制限時間内に解答できた場合には、受験者の意思で次の問題に進めるようにした。なお、「Back」ボタンは問題画面には配置しておらず、前の問題に戻ることはできないようになっている。

最後に、(7)に「ここでやめる」というボタンを設置した。これは、初級レベルなどの日本語能力が低い学習者が途中でプレテの受験がやめられるようにするためである。受験者には、問題項目が進むにつれて、難易度が高くなっているということを説明してあるため、受験者は、自分の能力以上の問題であると判断した場合に、「ここでやめる」があれば、適切にテストを終えることができる。なお、このボタンをクリックすると、残りの問題項目を全てスキップし、次の科目に進むことになる。最後の科目の受験中に「ここでやめる」を押した場合には、アンケートと同意書に進むことになる。

次に、図3に「読解」の画面を示す。前述の「文法」の画面構成で述べた(1)～(7)に加えて、読解では、(8)本文が画面中央に示されている。読解では、1つの本文に3～4問の問題があるため、同一大問中は、本文は同じものを提示させたまま、画面右側の問題と解答選択肢の部分のみが切り替わるように設定した。その際、問題が次のものに進んでも、本文は同じであることが分かるように、2問目以降の画面では、(9)「本文は変わっていません。」という文言を本文の上に示した。さらに、本文が長い場合には、(10)本文の右側にスクロールバーを表示し、それを使って受験者が読みたい部分を自由に見られるようにした。

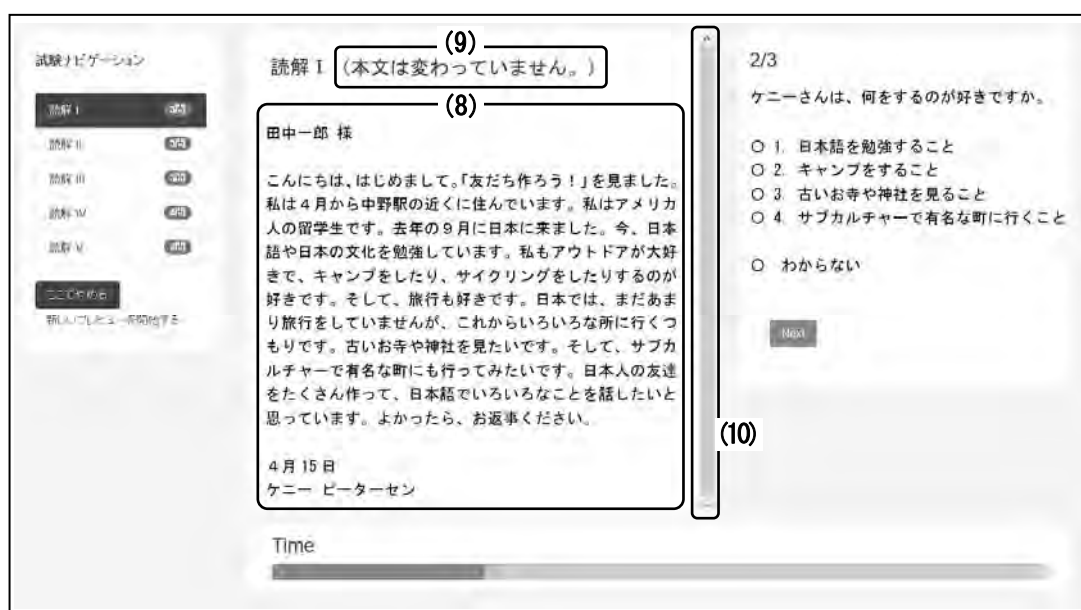


図3 OPTの画面構成(読解)

4-3. アニメーションでの解答方法の説明

上記4-2で述べたようなOPT画面の構成や問題の解答方法を文字だけで説明するのは困難であったため、解答方法の説明にはアニメーションを用い、一連のPC操作手順を視覚的に示した。アニメーションでは、吹き出しを用いてOPTの画面構成や各パーツが示す意味、解答する際の手順・手続きなどについて説明した。このアニメーションは、受験者が希望すれば、何度でも再生することができるよう設定し、受験者が解答方法を十分に理解した上で、次のステップに進めるようにした。

4-4. 練習問題の挿入

アニメーションでの説明の後、OPT の本問題に入る前に、全ての科目で練習問題を挿入した。受験者には、この練習問題で問題の形式や解答の方法に慣れてもらい、その後、本問題へと進んでもらった。練習問題も受験者が希望すれば、何回でも繰り返し受けられるように設定した。

5. OPT の実験と実施

OPT の試行版が完成した段階で、日本語学習者を対象とした実験を複数回実施した。実験では、システムの動作確認、画面の見やすさ、説明のわかりやすさ、問題の解きやすさなどについてコメントをしてもらい、その部分を修正した上で、2017 年度春学期から OPT の運用を開始した。これまでに 2 回 OPT を実施しているが、特にシステム上の問題などもなく、テストの実施とデータの収集ができています。なお、OPT で収集されたデータは、CSV 形式で出力できるように設定されている。CSV ファイルには、受験者の学習者情報、OPT の解答結果と点数、アンケートと同意書の回答結果が一覧になって示されている。OPT 実施者は、この CSV ファイルを Excel ファイルに変換し、OPT の点数によってソートをしたり、アンケートの回答結果を参照したりして、当該学習者のプレイスレベルを暫定的に決めた。さらに、後日実施される面接において、設定した暫定レベルが適切であったかを確認し、最終的なプレイスレベルを確定した。

6. OPT のシステム構成

本システムは Moodle 3.2.1（開発時点での最新の安定版）をカスタマイズし、機能を追加することで実現した。Moodle（Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment）とは、Learning Management System（LMS）と呼ばれるタイプの学習支援システムの一つで、インターネットを経由して Web ブラウザで閲覧可能なオンライン授業用のコンテンツページを作成することが可能なものである。オープンソースソフトウェアであり、ソースコードも一般に広く公開されている。OPT 用に開発した Moodle の拡張機能は、アニメーションによる画面操作方法の教示、問題項目ごとの時間制限機能、解答選択肢に「わからない」を追加した多肢選択問題などである。また、Personal code やログイン情報の生成・管理、印刷用の帳票、テスト結果の集計などの機能を持った Excel シートを開発し、OPT の実施準備や実施後の評価などで活用した。なお、Moodle を稼働させるサーバーには Amazon 社が提供するクラウドプラットフォームの Amazon Web Service（AWS）を利用している。

7. OPT の成果と今後の課題

OPT 開発・実施の成果として、採点作業の省力化、人的ミスの回避、作業時間の削減、テスト分析の効率化などが挙げられる。さまざまなレベルの日本語学習者を受け入れる教育機関にとって、プレテは時間と労力のかかる業務の一つであるが、OPT の導入によって、その負担を軽減することができたと言える。また、テスト分析の結果から、OPT の 3 科目の信頼性係数は 0.87~0.91 と十分な値を示しており（小森 2018）、さらに紙プレテと同程度以上の識別力の高い問題が多いこともわかった。特に、画面の設計が最も困難であった読解において、識別力平均が 0.61 と非常に高いことが確認された。

なお、現在、OPT の科目に「作文」を追加するべく、学習者作文評価システム「jWriter」(<https://jreadability.net/jwriter/>) の OPT への組み込みを進めている。なお、「作文」のような産出課題は、中級以上の受験者をより精緻にプレイスするために有効な科目であると考えている。そのため、「文字語彙」、「文法」で一定得点以上を取った受験者のみが受験できるような仕組みを構築し、「読解」終了後に実施するように設計しているところである。「jWriter」を組み込んだ OPT は、2018 年度からの開始を予定しており、本発表時には進捗状況について紹介できる見通しである。ただし、詳細な研究開発の過程や工夫などについては、別稿にて公開、発表する予定である。

今後は、プレテにおける作文評価の位置づけを検討していきたい。また、今回の OPT 開発で得られた知見を他の教育機関と共有し、プレテ実施者の負担を軽減しつつ、識別力の高いプレテを実施する方法や、情報漏えいの問題を回避しながら、来日前に学習者の国・地域でプレテを実施する方法などについて議論していくことで、より充実した日本語教育の実践につなげていきたい。

付記

OPT の開発は (株) ピコラボに委託して行っております。また、研究開発は、主として、同社の鈴木泰山氏とともに進めており、本研究も、鈴木氏を含めた成果であることをここに記します。なお、本研究は明治大学 2016 年度教育研究振興基金の助成、および JSPS 科研費 16K02794 の助成を受けています。

参考文献

- (1) 小森和子 (2018) 「日本語オンライン・プレイスメント・テストの分析—紙版テストとの比較を通して—」『明治大学国際日本学研究』, 10-1, pp.1-27.
- (2) 日本テスト学会 (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
- (3) 柳澤絵美・小森和子・菊池富美子・渡辺晴世・岩元隆一・安高紀子・奥原淳子 (2018) 「English Track 日本語プログラムにおけるレベル妥当性の検証—日本語能力試験模擬試験と Can-do statements 調査の結果から—」『明治大学国際日本学研究』, 10-1, pp.139-167.
- (4) 柳澤絵美・渡辺晴世・岩元隆一・菊池富美子・奥原淳子・小森和子 (2017) 「ET 日本語コースにおける中級レベルの開設を今後の展望—国際日本学部における取り組み—」『明治大学国際日本学研究』, 9-1, pp.121-154.
- (5) 李在鎬・長谷部陽一郎・迫田久美子 (2017) 「人工知能の仕組みを利用した学習者作文評価システム『jWriter』——I-JAS を利用した試み」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.289-291.
- (6) L.F. バックマン・A.S. パーマー (2000) 『実践 言語テスト作成法』大修館書店.

語彙リスト生成システムの開発と日本語授業での活用

角南北斗（フリーランス）

野村愛（首都大学東京）

中川健司（横浜国立大学）

齊藤真美（国際交流基金シドニー日本文化センター）

布尾勝一郎（佐賀大学）

橋本洋輔（国際教養大学）

1. 分類方法としてのカテゴリーとラベル

語彙教材において、対象となる語彙を特定のルールで分類して一覧にした「語彙リスト」を活用することは、学習を効率的に行なう手法としてごく一般的に行われている。その分類ルールとして代表的なものに「いくつか箱を用意して、語をいずれかの箱に入れていく」という方法があり、本稿ではこの分類方法を「カテゴリー」と呼ぶことにする。具体的な実例としては、語彙を「動詞」や「名詞」といった「品詞」の箱（カテゴリー名）で分類し、「動詞だけを集めたリスト」を作って学習する，というようなものだ。

それとは別の分類方法として、語を箱に入れて分類していくのではなく、語に属性の名前（ラベル）を必要なだけ付けていくという方法がある。本稿ではこの分類方法を「ラベル」と呼ぶ。例えば「りんご」という語に「赤」「くだもの」「青森」といったラベル名を付ける。このラベル名を使って、例えば「赤・くだもの に関する語彙のリスト」を作って学習することが考えられる。

ラベルがカテゴリーとは考え方が異なるのが、ラベル名同士で名付けの方向性を揃えたり、語彙すべてをカバーしようとしたりする必要は必ずしもなく、ラベル単体で自由に名前を決めて構わないという点である。「りんご」に「赤」というラベル名を付けた場合、「レモン」には「黄」を付けられるとしても、そうした色のラベル名を付けられない名詞は数多くある。動詞など他の品詞であればなおさらだろう。その場合は無理にラベル名を考えたり付けたりする必要はない。ラベル名同士の統一感あまり考えず，どんな切り口で語彙が抽出できればよいか，どんな属性の組み合わせによる語彙リストを作ることができれば学習に役立つかを考え，語の属性をラベルという形で明示化していくという方法である。

2. ラベルによる語彙リストの活用事例

発表者らは，介護福祉士国家試験に対応した語彙学習の日本語教材を開発しているが，この教材における語彙リストを作成する際に，カテゴリーだけでなくラベルの分類も採用した。国家試験の受験者は，その中の全 13 科目で用いられる多くの多様な介護用語を学ぶ必要がある。科目や重要度といったカテゴリーの設定だけでは語彙が絞り切れず，一気に学ぶのは

効率的とは言えない量になってしまう。そこで、野村ほか（2017）でも述べたように、それぞれの語に対して意味的な属性に応じたラベル名を付ける試みを行なった。具体的には「多臓器不全」という語に対して「疾病」と「障害」というラベル名を付ける、といった具合である。ラベルは必要に応じていくつ付けてもよく、ラベルの種類も作業のなかで自由に増やしてよいことにした。こうしたラベル名を抽出条件とすることで、任意の学習トピックに即した語彙リストを作成でき、特定の科目に集中して学習を進めていても科目横断的な視点で語彙を確認しやすくなった。

3. 語彙リストの生成コストの問題

このような利点のある語彙リストであるが、当初はその作成作業にかかるコストが問題となっていた。語彙データには、カテゴリーやラベルだけでなく「ひらがな」「漢字」「英語訳」といった表記別のデータなどが含まれる。こうしたデータを扱うには、行に語を、列に項目を割り当てるような表形式が適していると考え、発表者らは Excel を作業用アプリケーションとして利用した。データの作成まではスムーズに行なえたが、いざ任意のラベルを指定して語彙を抽出する作業、すなわち語彙リストを作る段階になると、煩雑な作業が発生してしまうのである。

例えば「重要度」のようなカテゴリーであれば、種類は固定（3/2/1/0 の 4 種類）で、1 つの語には 1 種類しか設定されないため、Excel のフィルタ機能を使えば対象の語彙は容易に抽出できる（図 1）。

しかし意味的な属性によるラベルは、1 語に複数付けることがむしろ望ましいため、1 つのセルに 1 つのラベル名を収めるとすると、ラベル数の数だけ列を増やす必要が出てくる。そうになると、増やしたセルの分だけフィルタ操作を繰り返す手間がかかるうえ、抽出条件に複数のラベル名を指定する（AND 検索）ことができないため、結局は検索などを駆使して手作業で行なうことが多くなってしまう。

また、抽出した語彙を語彙リストとして他のファイル、あるいは Word など他のアプリケーションにデータをコピーしてレイアウトしてしまったあと、元の語彙データのラベルの付け具合を変更・追加すると、それまでに作った語彙リストの内容にも影響が出るため、もう一度作り直す必要が出てくるかもしれない。こうした状況では、気軽に語彙リストを作ろうという気にならず、積極的な運用が期待しにくい。また、ラベルの適切さの検証・再指定も躊躇しがちになってしまうため、運用しながら教材の質を高めていくことも難しい。

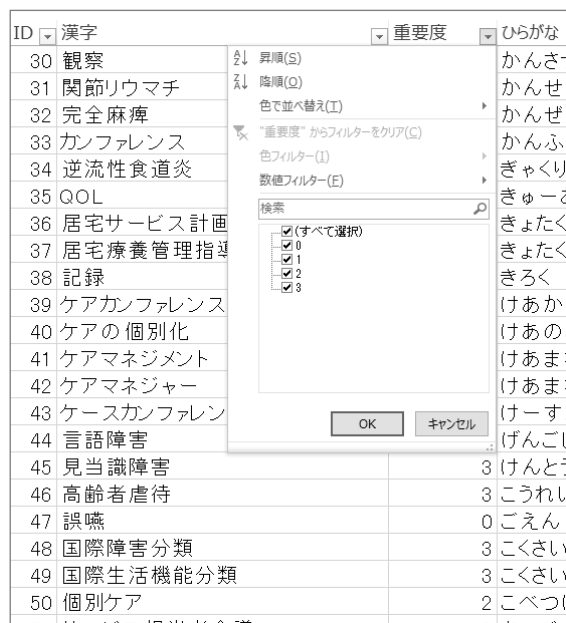


図 1 Excel のフィルタ機能の使用例

4. 語彙リスト生成システムの概要

そこで発表者らは、語彙リストの作成とラベルの変更をスムーズに行なえるよう、専用のウェブシステムを開発した。このシステムは、Excel 形式の語彙データをシステムに読み込ませ、画面からカテゴリーやラベルを指定するだけで、条件に合った語彙をリスト形式で表示できる。

発表者らの教材開発上の理由から、重要度と出題科目を指定してキーワード検索する方法と、意味的な属性（ラベル）を複数指定できる検索方法（図 2）を実装した。

図 3 は、科目「こころとからだのしくみ」の重要度 3 の語彙を対象に、キーワード「骨折」で検索した結果を示す画面である。図 4 は、科目や重要度は指定せず、「疾病」と「排泄」の両方のラベルが付けられた語彙を検索した結果を示す画面である。

図 2 語彙リスト生成システムのデザイン

図 3 キーワード検索の例

図 4 ラベルでの検索の例

また、このシステム上でデータの各項目の編集も可能である。ラベルを増やす、あるいは減らすことで語彙リストがどう変化するかをリアルタイムに確認できるため、ラベルの適切さの検証が簡単に行なえる。さらに編集したデータを書き出して、もう一度 Excel 形式に戻

して確認できるような機能も持たせた。これにより語彙データの俯瞰的な分析がしやすくなり、試行錯誤をためらうことなく、運用しながら語彙リストの質を向上させていくことが可能になった。

5. 通常の日本語授業での活用方法

介護用語の語彙教材の開発のために作られた本システムであるが、語彙データの内容を変えることで、通常の日本語授業においても活用できる。

例えば、教科書で扱う語彙を Excel データにまとめ、そこに「初出の課」「品詞」などのカテゴリーを設定する。さらに、例えば動詞に「動詞グループ」を表すラベル名を付与しておく。こうすることで「教科書の 10 課から 19 課の I グループの動詞で活用練習をする」といった際に便利な語彙リストをすぐに作ることができる。

あるいは「カタカナ表記」と「国名」のラベルを付与しておけば、カタカナの練習に役立つ「カタカナ表記の国名の一覧」という語彙リストを作ることも容易で、授業準備の時間も短縮できるだろう。

同様に、本システムを特定のテーマでの会話練習に使うことも考えられる。例えば「料理をする」というテーマでの会話練習の際、関連する名詞に「食材」「調味料」「調理器具」といったラベル名を、関連する動詞には「調理」といったラベル名を事前に付与しておく。そうすることで、焦点となる表現に応じた語彙リストを学習者に提示しやすい。

ラベルを付与する際、あるいは授業中の活動の中で、この場面では必要だが教科書で扱われていない、といった語が見つかることもあるだろう。その場合は、システムにその都度追加しておくことで、後に復習教材を作る際にも収録漏れが起きない。

本システムを使えば、関係者で 1 つの語彙データを随時更新・活用していくことができる。オリジナルの学習資源が運用しながら手軽に構築できる、という観点からも有用性は高いと言えるだろう。

6. 授業時や授業外でのシステムの活用方法

また、本システムは教師が授業準備の際だけに使うのではなく、授業中に使うことも可能である。語彙リストというと、これまでは紙に印刷して配布する用途が一般的であったが、授業中に本システムの画面をプロジェクターで投影する形式を取ることができる。授業中にカテゴリーやラベルを指定しなせば、語彙リストをリアルタイムに作り替えて提示することもできる。この方式であれば、学習者との話の流れで柔軟な対応ができるうえ、いったんラベル付けをしていれば、語彙リストの種類が多くなっても準備や印刷のコストがかさむことはない。

加えて、本システムを学習者が直接活用する方法もあるだろう。学習者に閲覧用の URL を伝えることで、学習者が自身のスマートフォンで語彙リストを作成することができる。スマートフォンでも操作しやすいよう、極力余計な要素は排した画面デザインにしているので、授業外での会話や作文の際に手元に置いて役立てることができるだろう。

さらに本システムには、リストとして表示中の語彙を使った簡易的なクイズ機能も備えている(図5・6)。これは、英語訳に対応する語を考える一問一答式のクイズである。授業中に教師が語彙の導入に使ってもよいし、授業後に学習者が復習目的で自分のスマートフォンを使って行うのもよいだろう。

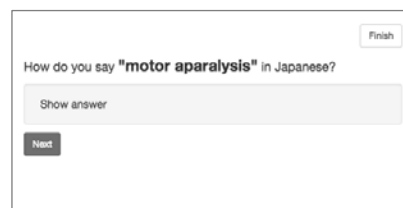


図5 クイズの出題表示

7. おわりに

本システムの語彙リストの教材としての有用性はもちろんであるが、リストそのものを Word などのアプリケーションで逐一作成する形では、様々な切り口のリストを用意するのは作業コストの面で難しく、関係者での共有・アップデートもしにくい。本システムを利用することで、教材研究から日々の授業準備、授業中の教材提示、学習者向けの自主学習教材の用意に必要なコストが軽減され、複数の教師が担当する場合でも語彙データの一元管理が可能になる。その結果、教師は授業内容により注力することができるだろう。

今後は、それぞれの現場で本システムをどう活用できるかについて関係者と意見交換し、より使いやすく汎用性のあるシステムにデザインしていきたい。



図6 クイズの解答表示

参考文献

(1) 野村愛ほか (2017)「専門用語の属性に着目した介護分野の語彙に関する分析—学習支援サイト『かいごのご! (仮称)』の開発に向けた調査—」『第 19 回専門日本語教育学会研究討論会誌』 pp.28-29

教師・学生に低負担な継続的接触場面のデザイン

—日本人大学生と日本語学校留学生を無料通話アプリで結ぶ—

近藤優美子（京都外国語大学）

1. はじめに

在留外国人が 260 万人に迫る現在⁽¹⁾、社会全体で日本語非母語話者に対するコミュニケーション方略を身につける必要性が高まっている。接触経験はコミュニケーション方略の学習に役立ち（柳田 2015）、外国人受け入れ意識を高める（大槻 2006）とされ、将来様々な分野に進む大学生が在学中に接触経験を積む意義は大きい。だが、そのデザインが学生や教師にとって高負担であれば、参加者の確保や活動の長期継続が困難になる。その一方で、教師による活動の管理や指導の少ない低負担なデザインでは、学生が自律的に活動を継続できるか、コミュニケーション方略の学習・外国人受け入れ意識の向上に繋がりうるかという成果面が不安視される。そこで本発表は、実践結果に基づき、教師と学生に低負担な接触場面のデザインでも活動の継続が可能であり、一定の成果が得られることを示す。

2. 活動概要

まず活動の概要だが、本発表の対象は 2017 年度春学期と秋学期に実施した活動である。

- A1) 日本人大学生と日本語学校初中級の学生各 35 人（春各 20 人、秋各 15 人）が 1 対 1 の固定ペアを組む。
- A2) 参加者は授業・サークル活動等とは無関係に、本活動のために全学から募った。
- A3) 各ペアは週に 1 度、30 分程度無料通話アプリを用いて日本語で会話する。
- A4) 活動期間は春・秋それぞれ約 8 週間である。

A1 の参加人数は、日本語学校側が設定した募集人数の上限である。A3 の活動時間は、両校の昼休みが重なる時間帯に初回の活動を実施できるよう 30 分とした。A4 の活動期間は、日本語学校の新学期開始後から大学の学期末試験前の期間で設定した。

3. 低負担なデザインのための工夫

まず学生負担を軽減することで参加希望者の増加と継続率の向上につなげる工夫を記す。

- B1) 無料通話アプリのビデオ機能を用いる。
- B2) 活動時間・場所は各ペアが自由に決める。
- B3) 日本語教育系の授業履修やボランティア経験を求めない。

B1 は、移動の負担がなく、対面交流には及ばずとも映像が意思疎通や相手との関係性の構築を助けるからである。B2 は、教師が活動の実施を確認できる時間・場所に限定しては、多忙な学生には継続が困難だからである。本活動以前に時間・場所を昼休みに教室でと固定して同様の活動を行っていたが（以下「旧管理活動」と記す）、大学の昼休みは各種説明

会が多いため、毎週の活動が困難になる学生が多かった。夜の自宅が一番活動しやすいという声を受けて、時間・場所は自由とした結果、変更後も昼休みに大学の教室で活動した学生は1名のみであった。B3は、多様な学生の参加を促すためである。日本語教育と関わりのない専門の学生が国際交流への興味から本活動に参加し、日本語非母語話者に対するコミュニケーション方略を意識するように導くことも、この活動の狙いの1つである。

次に教師の負担軽減のための工夫を記す。

- C1) 参加学生の募集には SNS を利用する。
- C2) 毎週の活動を実施したかについて教師は確認・管理をしない。
- C3) 活動時間の調整は各ペアに委ねる。
- C4) コミュニケーション方略の指導はしない。

C1は多様な学生に幅広く情報が拡散することを狙った。結果、日本語学科以外の学生が約4割を占めるという成果を得た。C2、C3は、旧管理活動では学生が教師の存在に依存し、都合による休みの連絡や活動日時自体を忘れることが多数あった経験と、突然の連絡に両校の教師が対応しきれなかった経験による。毎週15-20ペアの時間調整・活動管理は教師の負担が大きすぎるため、このような管理なしで学生の自律により活動が継続されるかどうかは今回の実践の重要な問いの1つである。C4の理由は2つある。1つ目は指導のために学年・学部異なる学生達が集まることのできる時間を調整することが非常に困難だからである。2つ目は、特定の時間に指導を受けるために集まるという義務があることを知ると、特に日本語教育に関心のない学生の参加希望が減少するからである。

ただし、活動継続のための最低限の仕掛けとして、次に示す準備活動の中で「パートナーからの期待の明示（下線部）と約束（破線部）による責任の意識化」を行った。

- D1) 活動についての10分程度の事前活動説明会を行った。（内容はE1-E5に記す）
- D2) 事前活動説明会は同じ内容のものを昼休みに4日間連続して行った。
- D3) 活動初回のみ3-4人ずつ日時を指定して教師が活動を見守り、意思確認をした。

D2は、大学では連日昼休みに各種説明会が行われていることに配慮し、参加学生を増やすために行った。春・秋とも、4日目最終日に申込が募集人数上限に達した。D3は、初回活動後にパートナーと話した感想を聞き、継続を約束できるかを1対1で確認した。

次に、D1に述べた10分程度の事前説明会の内容を記す。

- E1) 活動目的は同年代の日本人との日本語会話を希望している近隣日本語学校の学習者との国際交流であり、活動を継続することは「大人同士の約束」であると説明。
- E2) 「日本人は約束を守る」といういいイメージを多くの留学生が抱いていると紹介。
- E3) 活動の改善のための事後アンケートに必ず回答すると約束できるか確認。
- E4) 相手が話しやすくなる会話展開にはオープンクエスチョンが役立つこと紹介し、状況に即した質問例を多数記したプリントを配付。
- E5) ペアが直接対面しての交流は自由だが、個人の責任の下に行うことを確認。

事前説明会では留学生の活動への期待を明確に伝え、意識的に「約束」という言葉を用いて学生に責任を意識させた（E1-E3）。E4は、話題に困ったときはこの質問をすれば会話が続けられると示し、初めて話す相手と30分雑談を続けることへの不安を軽減するためである。活動初日はほとんどの学生がこの質問例を話題のきっかけに用いていた。

4. 活動の結果と考察

活動終了後に日本人学生にアンケートを行い、33人から回答を得た（春19人、秋14人）。以下、活動の自律的継続の可否、コミュニケーション方略の自発的な試み、外国人受け入れ意識の向上に繋がりうる気づきという3点についてアンケート結果を見ていく。

4-1. 活動の自律的継続の可否

活動継続の可否については、8週間活動を継続できたか、活動回数、累積活動時間を調査した。回答結果をまとめたものを表1に示す。事前説明会の説明どおりに活動を実施していれば、活動回数は8回、累積活動時間は240分になる。このどちらかの条件を満たしている箇所に網かけを施した。

表1 活動回数・累積活動時間

	活動回数	人数	人数(%)	累積活動時間(分)	人数	人数(%)
毎週実施	8	20	21 (63.6)	予定時間超過	7	23 (69.7)
最後まで継続	5*	1		予定時間通り	14	
回数減少 最後まで継続	6	1	7 (21.2)	予定時間超過	1	
				予定時間通り	1	10 (30.3)
	4	3		180	3	
	3	3		120	2	
途中終了	3	1	5 (15.2)	180	1	
	2	1		120	1	
	不明	3		—	3	
合計	—	33	33(100.0)	—	33	33(100.0)

*相手学生が途中帰国したため、5週で終了

最後まで毎週活動していた学生は約64%で、試験等の都合で回数は減少したが活動自体は最後まで継続した学生は約21%であった。活動回数が減少した学生は全員が1回あたりの活動時間を伸ばしており、結果的に全体の約70%が累積で予定時間以上活動していた。

途中終了した5名（春3名、秋2名）に簡単な聞き取り調査を行った。途中終了の理由は①お互いに忙しく何度も予定変更しているうちに互いに調整を諦めてしまった（1名）、②活動時間設定のための連絡に対して相手からの返事が途絶えた（2名）、③相手から活動時間設定のための連絡をしてこなかった（2名）というものだった。この3つ目の理由については、学習言語である日本語で自分から連絡をすることの大変さを事前説明会で説明し、日本人学生側から日時を提案することを勧めることで改善の可能性があると考えた。

なお、設定された活動以外にも、18人（約55%）がSNSや、直接会う等の交流を行っていた。学生の自主性により本活動が更なる接触経験のきっかけにもなっているといえる。

4-2. コミュニケーション方略の自発的な試み

指導なしでもコミュニケーション方略が自発的に試みられ、学習に繋がるかについては、学生が明確に意識した内容を回答するよう複数回答が可能な自由記述式にした。質問は「パートナーの日本語レベルに気を遣うことができましたか。パートナーの日本語が上達するようにと意識することがありましたか。そんなときはどうしましたか。」である。1名（途中終了者）のみ特になしと回答した以外は、全員が何らかの配慮を独自に行っていた。類似の回答はまとめた上で「試みられた配慮」として表2に示す。カテゴリは学生の配慮の狙いの観点から発表者が独自に設定した。割合の母数はアンケート回答者数の33である。

表2 日本語会話における日本人学生から相手方への配慮

カテゴリ		試みられた配慮	人数(%)	人数(%)
聞きとりやすさ		a. ゆっくり話す	9 (27.3)	13 (39.4)
		b. はっきり話す	3 (9.1)	
		c. 大きな声で話す	1 (3.0)	
理解しやすさ	事前調整	d. 簡単な言葉を使う	6 (18.2)	11 (33.3)
		e. 標準語で話す	3 (9.1)	
		f. 正確に話す	1 (3.0)	
		g. よく使う表現を使う	1 (3.0)	
	事後補正	h. 伝わらない表現は言い換えて説明する	3 (9.1)	12 (36.4)
		i. 伝わらない表現は漢字を使って説明する	3 (9.1)	
		j. 伝わらない表現は絵を描いて説明する	2 (6.1)	
		k. わかっているか確認する	2 (6.1)	
		l. 伝わらないときは身振りで説明する	1 (3.0)	
		m. 伝わらないときはもう一度繰り返す	1 (3.0)	
話す機会を与える		<u>n. 相手が話せるよう聞き手に回る・質問する</u>	7 (21.2)	9 (27.3)
		<u>o. 相手が言葉に詰まっても笑顔で待つ</u>	2 (6.1)	
正確な知識を与える		p. リキャストで訂正する	4 (12.1)	8 (24.2)
		<u>q. 相手が表現したい適切な表現を教える</u>	2 (6.1)	
		r. 相手からの質問には調べてから答える	1 (3.0)	
		s. 言葉の使い方を例文で説明する	1 (3.0)	
ニーズに対応		t. 友達として自然に話す	1 (3.0)	2 (6.1)
		u. アルバイトの練習になるように調整しない	1 (3.0)	
なし		v. 特になかった	1 (3.0)	1 (3.0)

日本人学生の約40%が、項目a-cからなる音声の「聞き取りやすさ」に配慮しており、約70%が項目d-mからなる「理解しやすさ」を配慮していた。また、相手の日本語の練習や上達に繋げるための配慮としては、約27%が項目n-oからなる「話す機会を与える」、約24%が項目p-sからなる「正確な知識を与える」という配慮をしていた。

この結果から2つのことがわかる。1つ目は、学生達の配慮の種類に偏りがある点であ

る。柳田（2015）は、母語話者が情報を提供する場面で用いる「情報やり方略」と情報を受け取る場面で用いる「情報とり方略」を整理し、それぞれの場面で母語話者自身がどのような方略を用いたと意識しているかについて各 12 の質問項目でアンケート調査を行っている。表 2 の内、網かけ部は「情報やり方略」の質問項目に、二重下線部は「情報とり方略」の質問項目に該当するものである⁽²⁾。柳田の各 12 の質問項目の内、学生の言及があった「情報やり方略」は 6 項目だが、「情報とり方略」は 3 項目と半数である。また「情報やり方略」は述べ 34 人が用いたと言及したのに対し、「情報とり方略」は 11 人に過ぎない。以上の点から、日本人学生は自発的にコミュニケーション方略を意識し試みることができるが、それは「情報やり方略」に偏り、「情報とり方略」には気づきにくいことがわかる。

2 つ目は事前説明会の効果の点である。「情報とり方略」のうち「n.相手が話せるよう聞き手に回る・質問する」に言及した学生は 21.2%と「ゆっくり話す」に次いで高いが、この項目は「a.ゆっくり話す」(27.3%)や「d.簡単な言葉を使う」(18.2%)ほどには自発的に用いられやすい方略ではないと考えられる。このことから、E4 に示した事前説明会でオープンクエスチョンが会話展開に有効だと紹介したことの効果が表れていると考える。

以上 2 つの点から、次のことが導かれる。10 分程度の事前説明会でも紹介した方略は学生に意識される傾向がある。そうであるのなら、自発的には用いられにくい「情報とり方略」を事前説明会で説明することで、学生達が「情報とり方略」を用い、学習していく方向へ導くことができる可能性があると考ええる。

4-3. 外国人受け入れ意識の向上に繋がりうる気づき

外国人受け入れ意識の向上に繋がりうる気づきが得られるかについても複数の回答が可能な自由記述式で調査した。質問は「パートナーの出身国や、留学生について印象が何か変わりましたか。変わった場合はどのように変わりましたか。」である。類似の回答はまとめた上で「学生の気づき」として表 3 に示す。カテゴリは発表者が独自に設定した。

表 3 相手国・留学生についての気づき

カテゴリ	学生の気づき	人数 (%)	人数 (%)
相手国への 気づき	a. 文化・宗教・気候・政治を知った	10 (30.3)	17 (51.5)
	b. 思い込みに気づいた	7 (21.2)	
留学生への 気づき	c. 一生懸命勉強していると知った	9 (27.3)	15 (45.5)
	d. 日本で暮らす外国人の視点を知った	3 (9.1)	
	e. アルバイトが大変だが頑張っていると知った	2 (6.1)	
	f. 母語により日本語の苦手な点が異なると知った	1 (3.0)	
相手国への 興味	g. 相手の国に行きたくなくなった	4 (12.1)	6 (18.2)
	h. 相手の国の言葉を学びたいと思った	1 (3.0)	
	i. 相手の国を知らねばと思った	1 (3.0)	
なし	j. 特に変わらない	5 (15.2)	5 (15.2)

延べ 33 人中 5 人が特にないと回答したが、それ以外の約 85%の学生からは様々な回答が得られた。「相手国への気づき」の「b.思い込みに気づいた」ことの具体的な回答としては、「世間でいうネガティブなイメージと違い、気さくで一生懸命だった」「気を遣わないイメージがあったが、親切で相手思いの人だった」「時間に正確だった」などがあった。共通するのは、個人的な交流をすることで出身国のイメージがステレオタイプの的であり、個人を表すものではないと実体験から認識した点である。

「留学生への気づき」というカテゴリでは、「自分たち以上に一生懸命勉強している」と知り、その努力から刺激を受けたという回答も多かった。また、「留学生も自分たちのように勉強しながらアルバイトをしていると知った」「留学生が日本で不便・不思議に思う点を知った」などの回答からは、学校の中だけでなく「日本社会の中で暮らす外国人」という存在や、日本社会で外国人である留学生が生活する苦労が意識化されたことが伺える。

5. まとめと今後の課題

本発表では、多様な学生が大学において接触経験を積んでいくことができるよう、教師と学生に低負担な継続的接触場面のデザインを示した。そして、そのような学生の自律に依拠する部分が大きいデザインであっても一定の成果が得られるという実践結果を示した。活動の成果を次に示す。①「パートナーからの期待の明示と約束による責任の意識化」をした学生の 7 割は、約束された活動時間を達成できた。②教師の指導がなくとも学生は「情報やり方略」を自発的に用いようとする。③事前説明会で 1 回だけでも紹介した方略は、他の方略と比して学生が意識的に用いる可能性が高い。④教師の働きかけがなくとも学生は相手国や留学生という存在をより具体的に認識するに至る気づきを得ることができる。

次に、本活動から得られた次回の活動改良のための工夫を示す。①学習言語でテキストメッセージを送る困難さを知らせ、活動時間調整のための連絡を日本人学生から取ることを促す。②学生が自発的に用いにくい「情報とり方略」を事前活動説明会で紹介する。

この低負担な継続的接触場面のデザインは、近隣に接触場面を持たない日本人学生や留学生にもその機会を提供し、大学にとっても接触場面を通じて地域社会に貢献することに繋がる可能性を持つと考える。そのためにもデザインの改良を続けることを課題としたい。

注

- (1) 法務省によれば平成 30 年 3 月 27 日の在留外国人数は 256 万 1,848 人、前年比 7.5%増である。<http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html> (2018 年 3 月 28 日閲覧)
- (2) 表 2 の b-c は a の、i,j,l は h のヴァリエーションとして扱った。

参考文献

- (1) 大槻茂実 (2006) 「外国人接触と外国人意識—JGSS-2003 データによる接触仮説の再検討」『日本版 General Social Surveys 研究論文集』5, pp.149-159.
- (2) 柳田直美 (2015) 『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略：情報やりとり方略の学習に着目して』ココ出版.

学校教員の意識変容を促す日本語指導研修

—参加者の期待とビリーフの調査から—

齋藤ひろみ・菅原雅枝（東京学芸大学）

1. はじめに

現在，学校教育においても，「特別の教育課程」としての日本語指導の編成・実施が可能となったことを背景に，日本語指導に関する養成・研修の必要性が認識され，担当者対象の専門的な研修のほか，一般教員向けの基礎的な研修も行われるようになった。しかし，全体的には，その研修の内容・方法は担当者任せであり見直しが迫られている。

「意識変容学習（Transformative Learning）」（メジロー2012）では，成人の学習を，内容・プロセス・想定の省察を通じて，経験に新しい意味を生成することと捉え，信念，態度，意見，情緒的反応等の問い直しと変容が伴うとする。それには，学び手の自己決定，自己省察，理性的な議論を支援し，それが促される対話コミュニティが重要となるという。

後述するが，体系化して一律に研修を行うことが困難である現状に鑑みれば，日本語指導関連の研修を，意識変容学習の場として設計し，参加教員が経験の意味を生成し，前提を問い返す（意識変容の）力を養成することが重要だと考えられる。本発表では，学校教員を対象とする日本語指導関連研修会（発表者が講師を務めた）参加者の，研修への期待と日本語指導に関するビリーフを調査し，その分析を通して，「意識変容学習」を促す研修に必要な構成要素を議論する。なお，本研究では，意識を「日本語習得・指導に関わるビリーフ」によって捉えることとし，研修前後のビリーフの変容を，研修への期待と指導経験，研修内容との関係から考察し，研修設計の要点を検討する。

2. 外国人児童生徒等教育を担う教員の研修の実態

日本語教育学会（2018）によれば，日本語指導が必要な児童生徒が在籍する自治体の教育委員会で現職教員研修を実施しているのは，都道府県教委で半数程度，市町村教委では20%強と低かった。しかも，研修の必要性に関する認識は低く，今後も実施予定がない教委が大半を占めていた。課題には，研修講師の確保が困難であること，内容が明確でない上にマンネリ化していること，担当者の頻繁な交替などにより基礎的な研修に終始し，深まらないことが挙げられ，受講する教員の経験年数の違い，学校現場の多様なニーズに応じられていない。効果的な研修としては，経験者による事例紹介や授業参観など，直に見聞きして学ぶことや，課題を共有しながら解決策を検討するケース会議などが求められている。また，情報交換や協議をする場とネットワークを形成する機会の必要性も指摘されている。

関わる教員の意識の変容が必要であること，また，現場の状況，受講者の立場や専門性の多様性に応じて，それぞれの経験を省察的に学び合う場として，現職教員研修を設計・実施することが課題になっている。

3. 方法

3-1. 研修参加者

調査を実施した研修は、首都圏で行われた教員免許状更新講習の選択科目 6 時間（以下、「更新講習」と、外国人が集住する県の教育委員会主催研修 3 時間（以下、「県教委研修」）である。それぞれの研修の調査協力者は、更新講習が 46 名、県教委研修は 38 名であった。協力者の教員経験、担当経験を表 1～2 に示す。両研修とも多様な経験を持つ教師集団を対象とした研修と言える。

表 1 教員経験年数

教員歴	更新講習	県教委研修
5 年未満	8 人	16 人
5 年以上 10 年未満	13 人	7 人
10 年以上 20 年未満	15 人	9 人
20 年以上 30 年未満	8 人	2 人
30 年以上	2 人	4 人

表 2 外国人児童生徒教育経験年数

指導経験	更新講習	県教委研修
なし	30 人	19 人
1-2 年	8 人	12 人
3 年以上	8 人	6 人
不明	0 人	1 人

3-2. 研修内容

更新講習では外国人児童生徒等の背景、教育の現状・制度、日本語指導プログラム等の内容が全般的に取り上げられ、外国語体験、事例分析、言語獲得等に関するクイズ、実践事例及び教科の支援方法の話し合い活動が配置された（表 3）。県教委研修は、子どものライフコースと社会参加、ことばの教育の役割と実践事例、教育コミュニティに関し、講義を中心に、短時間のペア・グループでの話し合い活動で構成されている（表 4）。

表 3 更新講習の内容と展開

展開	内容	活動形態	時間
①カンボジアの小学校の様子	・カンボジアの小学校の授業 ・活動を通して感じたことを話し合う	クメール語の教室の疑似体験 グループディスカッション	0.5
②外国人児童生徒教育の現状	・国の施策・外国人児童生徒等の数を知る ・本教育の現状と課題を知る ・事例から子どもが直面する困難（適応、日本語、アイデンティティ）を理解する ・学習言語能力獲得の困難さを知る	講義（ペアでのクイズを含む） 事例についてのグループでの話し合い 子どもの作文の分析	2.0
③外国語学習体験	・クメール語講座（直接法による指導）	体験学習	0.5
④日本語指導の考え方と方法	・日本語指導の考え方・プログラムを知る ・日本語のコースを設計する ・実践事例から具体的な授業について学ぶ	講義（ペアでのクイズを含む） 実践事例に関する話し合い 教科の支援方法を話し合う	2.5
⑤まとめ	・学びの連続性の重要性を知る	講義	0.5

表 4 県教委研修の内容と展開

展開	内容	活動形態	時間
①文化間移動とライフコース	・ケースからライフコースの概念を知る ・学習の連続性の保障の重要性を知る	講義 自校の子どもについて話し合う	0.5
②外国人児童生徒教育の現状と課題	・統計資料から児童生徒数を知る ・外国人児童生徒教育の現状・課題を知る	講義（ペアでのクイズを含む）	0.5
③ことばの教育の役割	・日本語指導を社会参加の視点で捉える ・エピソードからことばの役割を考える ・関連するバイリンガリズムの理論を知る	講義 グループでエピソードに関する話し合い	1.0
④日本語学習支援の実際	・実践事例から支援の方法についてヒントを得る	講義 グループでの事例分析	0.5
⑤まとめ（教育コミュニティ）	・外国人児童生徒の支援におけるコミュニティの重要性を知る	講義	0.5

3-3. 調査内容と実施方法⁽¹⁾

参加者の同意を得た上で質問紙調査を実施した。項目は次のとおりである。

①研修への期待：内容 10 項目（表 5）から期待するものを全て選択する（事前）。選択者の割合を各項目の「期待値」として数値化した。

②研修の満足度：上記 10 項目について参考になった度合いを 5 段階で評定する（事後）。

「1：参考にならなかった」から「5：非常に参考になった」の 5 段階評定とし、平均値を各項目の満足度とした。

③日本語指導に関するビリーフ：16 項目（表 6）に関し「全くそう思う：6」から「全くそう思わない：1」の 6 段階の評定尺度とした（事前・事後）。各項目の平均値を事前事後で比較した。変化を「事後の値-事前の値」として分析した。

④効果的な研修形態：講義・話し合い・事例報告・ワークショップ・研究授業から選択（複数回答可）（事後）

⑤もっとも参考になったこと・今後受ける研修：自由記述（事後）

4. 結果

4-1. 更新講習の結果

(1) 期待値と満足度

更新講習における期待値と満足度の結果は表 7 のとおりである。期待値が 60% を超えたものを網掛け、満足度が 4.5 以上のものを太字で示した（表 9 も同様）。

「9 保護者との関係・連絡」は全体の期待値が高く、特に担当経験のないグループでは 73% 強がこの項目を選択した。一方で担当経験が 3 年以上の教員の 75% が「4 外国人児童生徒の適応・社会参加」を選択している。満足度はほとんどの項目で 4 点を超え、高く、期待値とは関連がなさそうである。また、担当経験が長いほど期待値、満足度が高くなる傾向が見られる。

(2) ビリーフの変容

更新講習前後のビリーフの変容を表 8 に示した（網掛け：0.7 ポイント以上の変化、太字：2 点以下、5 点以上の強いビリーフ、表 10 も同様）。研修後の全体のビリーフは「学校

表 5 研修内容 10 項目

1	日本語教育の現状と課題（制度を含む）
2	外国人児童生徒の学校での受け入れ体制
3	外国人児童生徒の言語・文化、社会的歴史的背景
4	外国人児童生徒の適応・社会参加
5	日本語能力の捉え方
6	日本語指導計画の立て方
7	日本語の特徴と日本語指導の方法
8	母語・母文化やアイデンティティ（心理）
9	保護者との関係・連絡
10	地域との連携

表 6 ビリーフ調査内容 16 項目

1	日本語で日常の会話ができれば、教科内容が理解できる。
2	日本語学習で最も重要なことは、母語と日本語の訳の練習をすることだ。
3	日本人の子どもも、外国人の子どもの母語を知る機会を設けるべきだ。
4	日本で生活していれば、自然に日本語を身に付けられる。
5	母語ができないと、民族的なアイデンティティが安定しない。
6	母語で読み書きを学んだことがあると、日本語の読み書きを学ぶときにプラスになる。
7	家族とは母語で話した方がよい。
8	日本語が話せない子どもでも、視覚的な補助やジェスチャーなどで、簡単な意思疎通はできる。
9	誤りを訂正しなければ、日本語は上達しない。
10	日本語を話さなくても、言われたことを理解できている期間がある。
11	日本語学習で最も重要なことは、何度も繰り返し、話したり書いたりして練習することだ。
12	年齢によって、日本語の学び方は異なる。
13	日本語学習で最も重要なことは、模倣することだ。
14	日本語の力で最も大事なことは、語彙量を増やすことだ。
15	授業などで、外国人の子どもの文化や言語に関する内容に触れるべきだ。
16	しゃべれるのに教科内容が理解できないのは、学力の問題だ。

で周囲の子どもと共に母語・母文化に触れる機会を設け（項目 3, 15），母語の読み書き経験を活かし（6），年齢による学び方（12）に応じた日本語指導が重要」である。事前・事後の変容は経験年数によって項目も度合いも異なる。「経験なし」・経験「1-2 年」のグループは、「6 母語の読み書き学習経験がプラスに作用」では、共通して正の方向に変化して

表 7 外国人児童生徒等教育経験年数別 期待値・満足度【更新講習】

	経験なし		1-2 年		3 年以上		全体	
	期待値	満足度	期待値	満足度	期待値	満足度	期待値	満足度
1	66.7%	4.35	50.0%	4.60	37.5%	4.83	58.7%	4.47
2	56.7%	4.14	25.0%	4.20	37.5%	4.50	47.8%	4.21
3	46.7%	4.22	25.0%	4.50	37.5%	4.60	41.3%	4.33
4	50.0%	4.00	37.5%	4.40	75.0%	4.43	52.2%	4.16
5	43.3%	3.85	37.5%	4.25	62.5%	4.67	45.7%	4.07
6	36.7%	3.74	62.5%	4.40	37.5%	4.50	41.3%	4.00
7	43.3%	4.00	37.5%	4.50	50.0%	4.67	43.5%	4.21
8	53.3%	4.16	62.5%	5.00	62.5%	4.33	56.5%	4.31
9	73.3%	3.23	50.0%	4.00	62.5%	4.00	67.4%	3.50
10	30.0%	3.32	25.0%	4.25	25.0%	3.20	28.3%	3.43

いる。一方、「1 日常会話で教科理解は可能」は「経験なし」グループ，「7 家族とは母語で話すべき」は「1-2 年」，「9 訂正が必要」が「3 年以上」で大きく変容している。期待の高かった「言語能力の捉え方」と「母文化・アイデンティティ」に関しケースが示されたこと，話し合いの時間が十分にあったこと，外国語体験などにより当事者として感じる機会があったことが変容に結び付いたと考えられる。

(3)「参考になったこと」と「今後受けた研修」

全体としてはクメール語体験が，担当経験のない参加者を中心に外国人児童生徒等教育の現状や支援体制の知識等が，参考になったものとして挙げられていた。受けた研修としては，実践事例や日本語指導の方法を考えるワークショップ型の研修が望まれていた。

表 8 外国人児童生徒等教育経験年数別 ビリーフの変容【更新講習】

	経験なし			1-2 年			3 年以上			全体		
	事前	事後	変化	事前	事後	変化	事前	事後	変化	事前	事後	変化
1	3.27	2.27	-1.00	2.13	2.50	0.38	1.38	1.38	0.00	2.74	2.15	-0.59
2	2.87	2.40	-0.47	2.75	2.50	-0.25	1.63	1.63	0.00	2.63	2.28	-0.35
3	4.80	5.03	0.23	5.25	5.50	0.25	5.25	5.00	-0.25	4.96	5.11	0.15
4	3.07	2.83	-0.23	2.88	3.00	0.13	1.75	1.38	-0.38	2.80	2.61	-0.20
5	4.07	4.60	0.53	5.00	5.13	0.13	4.75	5.00	0.25	4.35	4.76	0.41
6	4.23	4.97	0.73	5.00	5.75	0.75	5.50	5.38	-0.13	4.59	5.17	0.59
7	4.50	4.47	-0.03	5.50	4.25	-1.25	5.00	5.13	0.13	4.76	4.54	-0.22
8	4.63	5.13	0.50	5.13	5.88	0.75	4.63	4.88	0.25	4.72	5.22	0.50
9	3.40	3.50	0.10	3.75	3.25	-0.50	3.00	3.75	0.75	3.39	3.50	0.11
10	4.43	4.97	0.53	4.38	5.00	0.63	5.13	4.88	-0.25	4.54	4.96	0.41
11	4.03	4.47	0.43	4.13	4.50	0.38	4.38	4.38	0.00	4.11	4.46	0.35
12	4.67	5.47	0.80	4.88	5.88	1.00	5.00	5.38	0.38	4.76	5.52	0.76
13	3.83	4.33	0.50	4.13	4.75	0.63	4.25	4.38	0.13	3.96	4.41	0.46
14	3.90	4.03	0.13	4.00	4.25	0.25	3.88	4.13	0.25	3.91	4.09	0.17
15	4.90	5.23	0.33	5.75	5.63	-0.13	5.50	5.13	-0.38	5.15	5.28	0.13
16	2.27	1.83	-0.43	2.63	2.25	-0.38	2.25	2.13	-0.13	2.33	1.96	-0.37

4-2. 県教委研修の結果

(1) 期待値と満足度 (表 9)

県教委研修では担当経験を問わず「1 日本語教育の現状と課題」に対する期待値が高く、研修内容とズレが見られる。経験年数別では「1-2

年」グループの期待値が高く「7 日本語の特徴と日本語指導の方法」では期待値が 90%を超えた。満足度では、4 点を超える項目が、「経験なし」では「5 日本語能力の捉え方」1 項目にとどまったが、「1-2 年」では 10 項目中 8 項目、「3 年以上」では 6 項目となっており、経験のある参加者の満足度が高い傾向が見られた。

(2) ビリーフの変容 (表 10)

表 9 外国人児童生徒等教育経験年数別 期待値・満足度【県教委研修】

	経験なし		1-2 年		3 年以上		全体	
	期待値	満足度	期待値	満足度	期待値	満足度	期待値	満足度
1	63.2%	3.80	66.7%	4.22	66.7%	4.60	63.2%	4.20
2	31.6%	3.08	41.7%	4.00	33.3%	3.75	34.2%	3.65
3	36.8%	3.58	50.0%	4.00	16.7%	4.25	36.8%	4.00
4	31.6%	3.83	66.7%	3.89	50.0%	4.00	44.7%	4.07
5	47.4%	4.33	66.7%	4.60	33.3%	4.00	50.0%	4.21
6	21.1%	3.42	41.7%	4.13	50.0%	4.25	31.6%	3.96
7	36.8%	3.60	91.7%	4.40	33.3%	3.75	52.6%	4.03
8	26.3%	3.67	50.0%	4.33	50.0%	3.75	36.8%	4.08
9	78.9%	3.29	58.3%	4.22	50.0%	4.20	65.8%	3.90
10	10.5%	3.00	16.7%	3.13	33.3%	3.40	15.8%	3.44

表 10 外国人児童生徒等教育経験年数別 ビリーフの変容【県教委研修】

	経験なし			1-2 年			3 年以上			全体		
	事前	事後	変化	事前	事後	変化	事前	事後	変化	事前	事後	変化
1	3.18	2.53	-0.65	2.82	2.45	-0.36	2.50	2.17	-0.33	2.89	2.40	-0.49
2	3.47	3.06	-0.41	3.00	2.64	-0.36	3.17	3.17	0.00	3.29	2.94	-0.34
3	4.59	4.65	0.06	5.09	4.91	-0.18	4.50	4.67	0.17	4.74	4.71	-0.02
4	3.12	3.00	-0.12	3.09	2.73	-0.36	2.83	3.00	0.17	3.09	2.91	-0.18
5	3.38	3.35	-0.02	3.91	3.91	0.00	3.67	3.83	0.17	3.53	3.60	0.07
6	4.24	4.76	0.53	4.82	5.27	0.45	4.00	5.17	1.17	4.43	4.94	0.51
7	3.82	3.50	-0.32	3.82	3.91	0.09	3.67	4.17	0.50	3.86	3.74	-0.12
8	4.29	4.65	0.35	5.09	4.91	-0.18	5.00	5.00	0.00	4.71	4.74	0.03
9	3.65	3.76	0.12	3.55	3.50	-0.05	3.67	3.83	0.17	3.69	3.68	-0.01
10	3.76	4.18	0.41	4.91	5.00	0.09	3.67	4.17	0.50	4.09	4.40	0.31
11	4.41	4.07	-0.35	4.91	4.30	-0.61	4.67	4.50	-0.17	4.62	4.28	-0.34
12	4.71	5.00	0.29	5.00	5.55	0.55	5.17	5.33	0.17	4.91	5.26	0.34
13	4.00	3.94	-0.06	4.64	4.55	-0.09	4.17	4.50	0.33	4.29	4.29	0.01
14	4.35	4.35	0.00	4.36	4.18	-0.18	4.17	4.50	0.33	4.37	4.37	0.00
15	4.94	5.12	0.18	5.18	5.55	0.36	5.33	5.17	-0.17	5.11	5.29	0.17
16	3.06	2.50	-0.56	2.64	2.91	0.27	2.33	2.17	-0.17	2.89	2.68	-0.21

研修後のビリーフは、「学校で母語母文化に触れる機会を設け（項目 15）、年齢による学び方に応じた(12)日本語指導をすることが重要」となる。変容は全体的には小さく、大きく変化した項目は、「3 年以上」グループの「6 母語での読み書き学習経験がプラスに作用」のみであったが、0.5 の変化まで取り出すと、「経験なし」では、「1 日常会話で教科学習は可能」、「16 学力の問題」、「1-2 年」では「12 年齢による学び方の違い」、「3 年以上」は「7

家族とは母語で話す」「10 沈黙期」で変化が見られ、経験による違いが見られる。変容の小ささは、強い期待のある日本語指導の内容が少なかったこと、得た情報をもとに自身の経験を捉え直す活動がなかったことが影響していると考えられる。

(3)「参考になったこと」と「今後受けた研修」

県教委研修で参考になったこととして、「ライフコースという視点」を挙げる参加者が多くみられた。また「ペアで考えを共有することがためになった」という研修形態への言及も見られた。今後受けた研修としては事例報告を挙げる参加者が多かった。

5. 考察－研修参加者の意識変容－

いずれの研修でも、日本語指導経験の有無により期待する項目には違いが見られ、経験のある者の満足度は全体的に高い傾向があった。ビリーフにおいては、経験の長い者は賛否に明確な立場をとっていた。その変容に関しては、県教委研修に比べ更新講習で大きく見られた。時間の違いに加え、外国語体験による当事者としての経験、事例分析や支援方法に関する話し合いなど、自己の経験や前提を相対化する活動の有無が影響したものと考えられる。また、更新講習では経験の長い教員にはあまり変容がないのに対し、集住地域で行われた県教委研修では、経験者にも一定の変容が見られた。言語的文化的に多様化している地域社会で、暮らし教えた経験の意味が、問い直されたものと思われる。

多文化化状況の異なる地域で、専門性・経験の異なる教員を対象に実施される現職研修では、参加者のニーズと経験の違いを把握して研修内容を構成することが重要であることが改めて確認された。さらに、経験者にはその経験を語る場を創り、未経験者には具体的な資料とともに、対話を通して解釈のための視点を得られるプロセスを保障することが必要であると考えられる。経験者と非経験者が、話し合いを通じてそれぞれが前提とする価値観を対象化するための仕掛けと、教員キャリアにおける「外国人児童生徒等教育担当者」経験の価値づけという視点を、いかに組み入れるかが課題になる。

付記

本発表は、文部科学省委託事業「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」（日本語教育学会）の調査結果の一部である。

注

(1) 本調査の研修項目は齋藤他（2011）『科学研究費補助金基盤研究(c) 20520461 学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究』を、ビリーフの項目は河野俊之他（2017）「現職教員の「日本語指導」に関する認識－「多文化教員研修」の検討に向けて－」『異文化間教育学会第38回大会発表抄録』p.148－149を参考にした。

参考文献

- (1) ジャック・メジロー（2012）『おとなの学びと変容』鳳書房
- (2) 日本語教育学会（2018）「文部科学省委託『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業』報告書」

交流活動に対する教師間の評価

—学習者のコミュニティ拡大を目的とした日韓共同理工学学部予備教育コースにおける試みを例に—

梶原彩子・千葉月香・内山喜代成・安藤郁美（名古屋大学大学院生）

1. はじめに

日韓共同理工系学部予備教育コース（以下、日韓プログラム）において、例年、日韓予備教育生（以下、日韓生）から、日韓プログラム以外の人間関係の乏しさなどによる学習へのモチベーションの低下¹が語られることがあった。そこで、2017 年度は、同世代とのつながり拡大を目的として、同時期に大学入学を控えた高校 3 年生を中心とした日本人高校生（以下、高校生）との交流活動を企画、実施した。企画、実施は交流活動の趣旨に賛同した 4 名の教師によって行うこととした。

交流活動の実施後、交流活動に対する教師のふりかえりを行ったところ、実施した交流活動の様子、状況は共通の認識をしていたものの、それに対する評価や科目における交流活動の位置づけについては教師間に差があることが明らかになった。そこで、本研究では、この教師間の差を生んだ要因を探った。

2. 交流活動の概要

交流活動の目的は、日韓生、高校生双方²の同年代のコミュニティの拡大である。日韓生は、日韓プログラム内に、日韓生の先輩と接する機会が設けられている。また、理工系学部の日本人学部生とはチューター制度を通して、やりとりの機会がある。そのため、今回の交流活動の対象は、普段、日韓生が接する機会の少ない高校生とした。参加者は、日韓生 6 名（男子 4 名、女子 2 名）と高校生 5 名（1 年生男子 1 名、2 年生女子 1 名、3 年生女子 3 名）である。特に 3 年生 3 名は、交流活動の時には既に進路が決定しており、日韓生と近い立場であると考えた。

2-1. 交流活動の流れ

交流活動の 1 か月程前に、交流活動の主旨を日韓生に伝え、交流活動に向け教師間で連携を取り、各担当科目内で、この交流活動において高校生と話したいことや聞きたいことなどを具体化するために、マインドマップの作成などを行う機会を設けた。また、高校生への案内状を作成するなど、交流活動に向けて意識を高める活動を行った。

当日は、高校生を 3 名ずつに分け、1 グループ 5、6 名（日韓生 3 名と高校生 2、3 名）で交流活動を行った。前後半（各 45 分）で高校生は交代し、日韓生が高校生 6 名全員と話せるようにした。教師側は、開始時と終了時の挨拶、アイスブレイク、タイムキーパーを

担当し、交流活動中は話し合いに介入しなかった。交流活動終了後、交流活動に対するふりかえりを行った。

2-2. 教師のふりかえり

交流活動の実施後、交流活動について教師間で交流活動の様子、印象を話し合う「教師間のふりかえり」を行った。その結果、交流活動に対して成功・失敗とその評価が分かれた。加えて、各教師で担当科目における交流活動の位置づけが異なっていたことが明らかになった。そこで、これらの交流活動に対する各教師における認識の差を把握する必要性を感じ、教師個人で交流活動の企画、実施に関して内省文を書く「個人のふりかえり」（観点は3-2. に記載する）を実施した。

本研究ではこの「個人のふりかえり」から、教師の連携による交流活動実施過程の構造を明らかにし、共通認識が持てた部分と差が生まれた部分の解明（研究課題1）を試みた。さらに、「個人のふりかえり」の記述の分析から、最終的な認識に差が生まれた要因（研究課題2）を探ろうと考えた。

以下に、教師4名の語学学習場面における交流活動への参加経験と企画、実施経験を表1として示す。

表1 教師の交流活動の経験

教師	交流活動への参加経験、及び、企画、実施経験
A	国内外で、日本語母語話者（ゲスト）として、参加経験がある。国外でのみ、英語学習者として参加経験がある。国内で、日本語教師として交流活動を企画、実施の経験がある。
B	国内で、日本語母語話者（ゲスト）として、参加経験がある。学習者としての参加経験はない。国内で、日本語教師として交流活動を企画、実施の経験がある。
C	日本語母語話者（ゲスト）としての参加経験はない。海外で、韓国語学習者としての参加経験はある。国内で、日本語教師として交流活動を企画、実施した経験がある。
D	海外で、日本語母語話者（ゲスト）として、参加経験がある。学習者としての参加経験はない。国内外で、日本語教師として交流活動の企画、実施の経験がある。

3. 分析方法

本研究の研究課題1では、より文脈に沿った理論の抽出を目的とするため、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下M-GTA）を分析方法に採用した。

3-1. 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

M-GTAは切片化していないデータから概念を生成し、概念同士の関連を記述する質的データ分析法である。分析の初めはデータに基づいたオープンコーディングから始め、データを加えて分析を進める過程で収束させる選択コーディングを行っていき、理論的飽和化を目指す。また、データを切片化しないことで分析者の課題意識を遮断せずに分析に反映させることができる（木下，2003）。分析は木下（2003，2007）及び福島（2016）に従い、データの通読、分析焦点者の決定、分析ワークシートに具体例を書き込んで概念を生成、関連する概念同士をまとめてカテゴリーを生成という手順で行った。分析過程においては

オープンコーディングの手順において M-GTA の分析経験者と議論しながら分析課題の決定及び分析の視点の設定を行った。本研究の分析対象者は A 大学の 2017 年度日韓プログラムの日本語科目担当教員 4 名である。また、分析焦点者は「日韓プログラムにおいて日本語の授業を担当し、日韓生と高校生の交流活動の企画、実施に参画した経験のある日本語教師」と設定した。

3-2. 分析資料

本研究の分析資料は、交流活動に対する内省文である。内省の観点は、以下 7 点である。

- ① いい交流活動とは（過去、思っていた／現在、思っている）
- ② 自分の担当科目内での位置づけ
- ③ 交流活動のために準備したこと、及び、その意図と評価
- ④ 交流活動全体としての印象
- ⑤ 日韓生と高校生それぞれに対する印象
- ⑥ 日韓生と高校生がそれぞれ交流活動に望んでいたものは何だと思うか
- ⑦ 次回、このような交流活動をするとしたら、改善すること

交流活動終了後 2 週間以内に、各教師が独立で上記の観点から個人の内省文を記述し、メールで共有した。また、項目 4～6 については、基準や根拠を示して書くこととした。

4. 結果

4-1. M-GTA による分析

M-GTA により、教師の連携による交流活動実施過程の構造に関する 23 個の〈概念〉と 12 つの《サブカテゴリー》、5 つの【カテゴリー】が生成された（次頁表 2）。

以下、全体のストーリーラインを示す。

教師は、自身の経験から形成された【理想の交流活動像】に基づいて、活動を企画していた。教師は、〈参加者間で対話が起ころ〉ことによって、〈参加者の視野の拡大〉につながることに《交流活動の価値》を置き、〈参加者がその場で楽しいと感じる〉、〈参加者が価値を感じる〉ことができる《いい交流活動》の実現を目指していた。同時に、教師は、交流活動の準備段階では、次のような【実施する交流活動に対する思い】を持っていた。教師は、交流活動を通して〈参加者が外の世界とつながる〉ことや交流活動での体験が教師自身の〈担当科目に活かせる〉ことを《期待》していた。しかし、その一方で、教師自身が過去に参加した交流活動での経験から、〈参加者の苦痛〉や〈参加者の疲弊〉、参加者が〇〇人としての〈ステレオタイプの役割を求められる〉ことに《不安》を感じていた。

事前準備の段階で、教師は、【参加者への配慮】を重視して、準備を進めていた。相手に合わせたことばの選択が難しい〈日韓生の難しい言葉の使用〉や教師の意図を汲んで教育活動に協力的であろうとする〈日韓生の優等生であろうとする姿勢〉のような《日韓生の個人的特性の認識》、及び、〈高校生の多様な価値観との接触経験の少なさ〉という《高校生の個人的特性の認識》に基づく配慮である。これを踏まえて、各教師は参加者双方にとっての〈円滑な交流活動を目指す〉《場作り》を意識していた。

表2 生成されたカテゴリー、サブカテゴリー、概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
【理想の交流活動像】	《交流活動の価値》	〈参加者間で対話が起ころ〉
		〈参加者の視野の拡大〉
	《いい交流活動》	〈参加者がその場で楽しいと感じる〉
		〈参加者が価値を感じる〉
【実施する交流活動に対する思い】	《期待》	〈参加者が外の世界とつながる〉
		〈担当科目に活かせる〉
	《不安》	〈参加者の苦痛〉
		〈参加者の疲弊〉
【参加者への配慮】	《日韓生の個人的特性の認識》	〈日韓生の難しい言葉の使用〉
		〈日韓生の優等生であろうとする姿勢〉
	《高校生の個人的特性の認識》	〈高校生の多様な価値観との接触経験の少なさ〉
		《場作り》
【交流活動】	《グループ活動の様子》	〈話題の偏り〉
		〈聞き手・話し手の固定化〉
	《参加者の様子》	〈リラックスした雰囲気〉
		〈日韓生は不完全燃焼〉
【交流活動に対する教師の評価】	《不安の的中》	〈高校生は満足〉
		〈興味・関心分野のズレ〉
	《想定内》	〈参加者の交流活動に対する評価の差〉
		〈交流活動の科目内での位置づけ〉
	《想定外》	〈高校生の視野の拡大〉
		〈授業では見たことがない日韓生の一面〉

交流活動の当日、教師は、各参加者の反応と各グループ活動の進行状況に注目しながら、【交流活動】を観察していた。教師が注目したのは、〈話題の偏り〉があり、〈聞き手・話し手の固定化〉が起きた《グループ活動の様子》と、〈リラックスした雰囲気〉ではあったが、〈日韓生は不完全燃焼〉で〈高校生は満足〉している《参加者の様子》である。

活動後の振り返りにおいて、教師は次のような【交流活動に対する教師の評価】を行っていた。まず、日韓生と高校生の間の〈興味・関心分野のズレ〉に起因する〈参加者の交流活動に対する評価の差〉があり、これは交流活動前に抱いた《不安の的中》であった。同様に、〈交流活動の科目内での位置づけ〉や〈高校生の視野の拡大〉が実現したことは交流活動実施前から《想定内》の事象であったが、一方で〈授業では見たことがない日韓生の一面〉が見られたことは《想定外》の事象であった。

4-2. 教師の内省文の解釈

今回の交流活動は参加者のコミュニティ拡大という目的を共有して、教師間での協働が行われた。しかし、交流活動の意味づけの異なりから、各教師が実際に進めた事前準備や交流活動に対する評価の捉え方が各教師で違っていた。

4-2-1. 交流活動自体の意味づけ

作文を担当していた教師 A は、担当科目について、「教室内で学習活動の一環として」行くと、「読み手のバリエーションが少なく、自分の作文をモニターする強い動機がない」という思いがあった。そこで、交流活動は「普段の授業に生かせる経験リソース」であり、「リアルな読み手の想定への貢献」になると考えるとともに、「今回の交流会を通して感じたことをリアルな体験として、実体験をもとにオリジナリティある作文を書く授業につながられれば」と位置づけていた。一方で、教師 D は「準備したものを交流会でというほうが達成感や印象に残るのではないか」と考えており、「(コースの) 流れの中でのひとつのゴール」と交流活動を到達点として捉えていた。

このことから、〈交流活動の科目内での位置づけ〉として、交流活動を〈担当科目に活かせる〉リソースとして捉えるのか、到達点として捉えるのかが教師間で異なっていたことがわかった。

4-2-2. 交流活動に向けた教師の協働

高校生と面識があり、協力を依頼した教師 A は「(参加者) 両方に接している中で、いろいろな面での違いを感じた」ことから、「一つ共通の話題を作る」ために、教師 A、B の担当科目内で、高校生の情報を日韓生に伝えたり、日韓の高校の制度など、当日話題に上がりそうなことを授業内で質問したりし、高校生が日韓生とは「違う面を持っている人である」ため、「前提としがちな情報が共有できないかもしれない相手であることを意識」するための活動を進めた。

教師 C は、韓国語学習者として交流活動に参加した経験から、「何もない状態で話すのは苦痛や不安を感じることもある」という思いがあった。そこで、担当科目である「テーマ別学習」において、「(高校生に対して)『なぜそれを聞きたいのか』深めていく」活動を実施し、話題の具体化、明確化を行った。続いて、教師 D は「学生の不安を解消することと、話題を明確化するという意図」から、「曖昧な部分についてはどのように相手に聞くのか、個人への聞き取り」を行っていた。

このように、共通目的に基づいた交流活動の実施に向けて教師間の協働が進行しながらも、各教師が自身の経験から感じる《不安》は異なっており、〈円滑な交流活動を目指す〉《場作り》は教師間で異なっていたことがわかった。

4-2-3. 交流活動に対する評価の捉え方

当日の交流活動に関して、教師 A は「聞きたかったことに踏み込んで聞けていない印象」、教師 B は「一方的な感じがした」、教師 C は「日韓生はややしんどかったのかなという印象」、教師 D は「不完全燃焼で終わったところもあったよう」などと全体としてあまりうまくいかなかったという共通認識を持っていた。しかし、【交流活動】の《グループ活動の様子》《参加者の様子》を肯定的に捉えるか、否定的に捉えるかは、教師によって異なっていた。

肯定的に捉えた教師 A は、「あとの授業で付加価値をつけるのが重要」になると考えていた。否定的に捉えた教師 D は、「イベントが終わった後の振り返りが重要」であるとしながらも、「しんどかったビジュアセッションや交流会の感想を求められて、気を遣って話した

ような経験」があったために、交流活動実施後の担当科目内での日韓生の反応から、交流活動のふりかえりを最小限に留め、すぐに担当科目の内容に戻ったと述べていた。

前述したように、教師 A にとって、〈交流活動の科目内での位置づけ〉は〈担当科目に活かせる〉リソースであったが、教師 D にとっては到達点であった。以上のことから、〈交流活動の科目内での位置づけ〉の違いと、過去の教師自身の交流活動での経験が、交流活動実施後の授業デザインに影響を与えていたことがわかった。

5. まとめと今後の課題

各教師の過去の経験や担当科目における交流活動の位置づけによって、交流活動実施後のデザインが異なっており、交流活動の実態の認識は共通していたとしても、それに対する評価は異なることが確認された。

今回は、交流活動での日韓生の体験を担当する各科目内でどのように位置づけ、授業内でどのように取り入れるかは、各教師の判断に任せ、交流活動実施前は実施の目的と留意事項の共有にとどめた。各科目内での位置づけまで詳細にすり合わせる必要があるのか、必要があるとしたらどこまで行うべきなのかは、今後検討すべき課題である。

また、4 名の教師は交流活動の実態をどのように評価するかが教師間で異なっていた点について、交流活動を企画、実施するに当たり、多様な価値観を理解するという面において、障害ではなく、むしろ有効ではないかと考えている。今回の協働、ふりかえりを通して、教師らが多様な価値観に触れ、どのように意識を変容させたか、今後の授業デザインなどにどのような影響を与えたかについても、考察していきたい。

注

(1) 日韓プログラムにおける、日本語学習のモチベーションに関するアンケートを行ったところ、「心境に変化を与えられるような事が起きなかった」「半年間、日本人となかなか会えなくてモチベーションがなかった」など、生活や人間関係の問題によるモチベーションの低下についての回答が確認された。

(2) 日本で大学進学を控えた日韓生とつながることは高校生にとってのコミュニティ拡大でもあると考えた。また、高校生側もコミュニティの拡大を望んでいたため、双方の目的とした。

参考文献

- (1) 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』 弘文堂
- (2) 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂
- (3) 木下康仁 (2014) 『グラウンデッド・セオリー論』 弘文堂
- (4) 福島哲夫 (2016) 「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ——ミクロな実践プロセスの分析・記述」 福島哲夫 (編) 『臨床現場で役立つ質的研究法——臨床心理学の卒論・修論から投稿論文まで』 第 3 章, 新曜社, pp. 35-49.

読解スキル習得過程の語り

—プロセスと動機付けを焦点として—

藤井明子（上智大学）

1. 目的

本発表の目的は、中級後半レベルの日本語学習者に日本語習得過程を振り返ってもらい、読解スキル習得過程を学習者自身がどのように捉えているかを明らかにすることにある。また、読みの動機付けは何かを明らかにすることも目的とする。

2. 先行研究

Larsen-Freeman & Cameron (2008) は、complex systems (複雑系) の考え方にに基づき、学習者はコンテキストから切り離すことが不可能でコンテキストの一部であり、学習者とコンテキストは互いに影響を与え合うと指摘した (pp.34)。Ushioda (2015) は、学習者はインタラクションを通じて、コンテキストに影響を与えコンテキストを形成すると述べている。コンテキストをそこにあるものとしてではなく、学習者とお互いに影響し合うものとして捉えた場合、どのような習得過程が見えてくるのか、本発表では、学習者とコンテキストを関連させて協力者の語ったストーリーを記述することにした。

また、Larsen-Freeman & Cameron (2008) は、complex systems (複雑系) とはランダムに物事が起こるシステムではないものの、物事が直線上に起こるようなシステムでもない、行動の予測はできないがそれを記述することはできると指摘している (pp.72)。Yashima & Arano (2015) では、complex systems (複雑系) を記述する方法として TEM⁽¹⁾ を用いて、日本人英語学習者の動機付けを記述している。言語を習得する過程に流れる時間を非可逆的時間として捉え、習得経路を描くためである。更に、TEM を発展させた TEA⁽²⁾ について田垣 (2015) は「経験のプロセスを丁寧に可視化する」(pp.156) 仕組みであると述べている。そこで、本発表では、TEM の発展形である TEA を用いて習得過程を分析することにした。

3. 調査方法

調査協力者に日本語学習を振り返ってもらうために、半構造化インタビューを行った。質問項目は、2013 年 9 月に実施した別の協力者への半構造化インタビューの質問項目を修正して用いた。

2 時間の半構造化インタビューは、2014 年 4 月、協力者の大学近くで実施した。調査開始時に、調査協力者に調査の目的と方法を説明し、データ使用の許可を求め、書面へのサインによって確認した。文字化した録音データの長さは 1 時間 40 分 26 秒であった。データ分析では、ケーススタディ分析に適している SCAT 手法 (大谷, 2011) を用いてストーリーラインを取り出し、更に TEA を用い、分岐点となった出来事、動機付けを明らかにした。

4. 調査協力者

調査協力者王さん(仮名)は20代の中国語母語話者である。中国の大学において3年間日本語専攻で学んだ後、日本に留学、2年間日本語学校で学び、その後日本の大学の3年生に編入した。調査時の日本語学習歴は6年間、大学4年生に進級したばかりであった。日本語能力試験2級(当時)に合格しており、調査時にはN1受験準備を進めていた。母語で読書習慣があり、子供の頃から濫読傾向で、大学生の頃には携帯小説などもよく読んだ。黙読で読み、母語で読む速度は速いほうである。

5. 結果

5-1. データ分析

SCATによる分析の抜粋をサンプルとして表に示す。インタビュー結果は、質問と協力者の回答が絡み合い混在している場面が多かったため、協力者の回答だけを切り出すのではなく、質問と回答を合わせて分析している部分もある。

TEA分析では、SCATによる分析で注目した語句を用いて、TEM図を描いた。図に示したのは、TEM図の抜粋である。

5-2. 理想的な第二言語話者としての自己像(ideal L2 self)と成功体験

Larsen-Freeman(2015)は、動機付けは変化するものであると指摘している。調査協力者王さんの日本語学習に対する動機付けも変化していることがうかがえる。インタビューでは彼女は日本留学の動機を振り返って、次のように述べている。

友達は中国で3年日本語を勉強したんですけど、全然話せないのので就職したんですけど日本語と全然関係ない仕事をして、私:もし日本にいなかったらたぶんそういうふうになるかなと思いました。そしたら大学で勉強した3年の日本語は無駄になるので、私は嫌ですので、実際に日本にいたほうがいいかなと思いました。⁽³⁾

王さんは、中国の大学で3年間日本語を学習し、日本語能力試験2級(当時)に合格したが、学習成果に満足していなかった。周囲にいた日本人は大学の講師1人だけだったので会話練習の機会が少なく、授業も文法教科書中心だったため、日本語が話せるようにならなかったという。道具として役に立たないというのは英語学習の結果についても同様で、大学時代、地元の観光地を訪れた外国人旅行者に話しかけても英語が通じなかった経験を語っている。英語学習では挫折感を味わっていたが、日本語学習では、夢を追求し、日本語が話せるようになりたいと留学を決意したという。夢を叶えたいと、王さんはインタビューで繰り返し語っているが、留学当初から積極的な態度だったわけではない。

大学編入後は、地域のスピーチコンテストに参加したり、地域の日本人と留学生の交流事業に参加したりして、夢が一つ一つ叶っていると感じているというが、このようなイベント参加も大学編入後いろいろな情報を入手できるようになったからで、日本語学校時代には情報は得られなかったと語っている。また、もしそのような情報があっても、来日当初は「勇気」⁽⁴⁾がなかったので学外の活動に参加できなかっただろうと振り返る。

王さんは、調査時、日本に留学して夢を叶えている自分、日本語を話す自分という理想的な第二言語話者としての自己像(ideal L2 self)を強く抱いていたが、そのような理想像を

来日時から変わらず持っていたとしても、日本語学習、日本語でのコミュニケーションに対しての動機付けを同じような強さで持っていなかったことは「勇気」がなかったと語っていることからうかがえる。スピーチコンテストの他の参加者は日本語レベルが必ずしも高いわけではないのに、果敢に挑戦しているのに驚くと感想を話している。

王さんの場合、「成功が成功を呼ぶ」(Murphey, Chen & Chen, 2004; 94) にあてはまり、成功体験の積み重ねによって動機付けが変化したと思われる。しかしながら、彼女の成功体験は、Murphey, Chen & Chen (2004) が指摘するような言語的なコミュニケーションの成功体験ばかりではない。王さんによると、日本で最初に自信を与えられた肯定的な体験は、まだあまり日本語が話せなかった頃、アルバイト先で「あまり話さないけど、結構仕事はできるので」「みんなに認められ」たという経験で、その時の日本人上司にはアパートを契約するときの保証人になってもらうなどさまざまな支援を受けているという。調査時のアルバイト先では勤勉だけでなく、日本語コミュニケーション能力が認められていて、「一番信頼できる」と言われていると語っている。

第二言語でのコミュニケーションの成功体験は多くは教室外で起こると、Murphey, Chen & Chen (2004) は指摘しているが、大学編入後の彼女のコミュニケーション上の成功体験も教室外で起こっており、それにより更に自信を与えられて学習の動機付けになっている。

王さんの成功体験は自身の勤勉さによるものであるが、それを認めてくれる人々が周囲にいたからということでもある。いくら勤勉であっても彼女を理解し認めてくれる人々がいなかったら、成功体験はなかったことは TEM 図を描いて、あり得たものの実際にはたどらなかった経路を考えてみると明らかになる。彼女のこの経験はたまたま彼女がこのような環境にいたからということもできよう。

日本語を話す動機付けについて、更に分析から、協力者が、コミュニケーションしたいという意志(willing to communicate)を調査時点で強く持っていたこともわかる。大学ではランチはできるだけ日本人の友人達ととるようにし、留学生仲間とも日本語で話すよう心がけているという。また、日本人の友達からは日本語で話すよう励まされ、アルバイトでは日本語ができる人だけが欲しいのだと言われると語っている。そして、「いきなりこういうふうにでき」るようになったわけではなく、「毎日練習して練習して繰り返し」た結果、日本語でコミュニケーションできるようになったのだとしている。目標に向かって努力する意志の強さも「努力」「挑戦」ということばを繰り返し使っていることからもうかがえる。

5-3. 日本語で読む

中国の大学時代には日本語の書籍の入手は困難だったので、日本語の書籍を読むことはなかった協力者だが、日本語で読むことに関して中国の大学時代の特筆すべき体験として日本語能力試験対策を挙げている。それまでは漢字の拾い読みで内容を理解していて、仮名は漢字と漢字の間を埋めるものでしかないと思っていたが、日本語能力試験 2 級の受験対策で文法の勉強をして仮名で表記される文法的重要性に気づき、その後は仮名も読むようになったと語っている。

日本語の書籍を手にするようになったのは日本に留学後、日本語学校時代だというのが、王さんが日本語の文章が読めるようになったプロセスとして重要だったと捉えているのは、日本語の口語がわかるようになったことである。口語がわかるようになり、その結果口語

体で書かれたエッセイなどが読めるようになったと語っている。大学4年生になってからも、大学の教科書以外で読むのは、日本の文化や習慣に関するエッセイや口語体で書かれた小説などが中心である。

口語が理解できるようになったのは、教室外、特にアルバイト先だったという。

はい。とにかく日本人の話をよく聞いてまねしてよく自分のものにします。なんかよく聞いてみると、日本人の毎日の話はほとんど同じです。((笑)) (中略) そう、1回聞いて、100回聞いて同じ、同じです。

日本語学校での学習は書き言葉ばかりだったので中国の大学での勉強と変わらないと感じていたが、アルバイト先では話し言葉を聞き、その話し方をまねして覚えるうちに、「小説も日本人の日常の会話と同じ」だと発見したと語っている。

来日後、本当の日本の姿が知りたいという欲求から、日本の習慣などに関する、挿絵のある簡単な読み物を手に取るようになった。非言語的の手掛かりを使う「補償ストラテジー」(オックスフォード, 1994; 93) も用いて、最初は自分一人で読めるものをたくさん読もうと努めたという。

それでも、最初の内は小説は難しくてやめようと思ったが、大学編入後、教師から励まされて読み続けることができたと報告している。

先生は:::小説とか紹介してくれたし、この本読んだほうがいいと思うよ、この本読んで感想書いてくださいとかそういうふうに学校で結構ありました。

教師に励まされて小説を何冊か読むうち内容が理解できるようになり、作家のメッセージを知りたいという動機からもっと読みたいと意欲もわいてきたと語っている。

日本語能力試験受験は大学で義務付けられていたことで、王さんはそれに従ったに過ぎないが、試験勉強が彼女の日本語読解に対する考え方を变えることになった。口語を覚えた結果口語体の文章が読めるようになったが、口語がわかるようになれば口語体の小説が読めるようになると考えていたとは語っていない。日本留学後、日本語でやさしく書かれた本を手に入るようになって読み続けたのは彼女自身の意志によるものだが、難しく感じられた小説をなんとか読み続けて理解できるようになったのは、教師の励ましがあったからだ。日本語で読めるようになったと王さんが振り返ってくれた過程には、彼女自身の選択の結果だけでなく、彼女を取り巻く周囲の環境が影響を与えていることがわかる。同時に、彼女が日本語の本を読むという行為を積極的に行っていなければ大学での教師の励ましも意味あるものになっていたかどうかかわからないと考えると、励まされたから読み続けられたという因果関係だけでは描き切れない複雑さがあると言えよう。

5-4. 日常的に読むものと読まなければならないもの、読みの流暢さ

王さんは、大学ではコンピュータによるデータ処理に関連する科目を主に履修しているが、日本語の教科書だけでは理解できず、中国語、英語の参考書を参照しているという。チューターセッションや教科担当教師の配慮(提出物の締切の延長)などに助けられながら学習しているが、教科書は概要だけわかればいいと割り切らなければ準備が追い付かず、日本語 OS の入ったコンピュータと中国語 OS の入ったコンピュータを見比べながら、操作を学んでいると語っている。大学の教科書を読むときにはスキミング、スキニングを用い、日本語能力試験の勉強の時だけは徹底的に調べあげるといふ。化粧品、調味料、地名

など日常生活でも読み方、意味が分からない漢字や語彙は多く、携帯電話の辞書機能は常に使用していると語っている。

日本語では読む速度が遅いので、時間がかかることを自覚しており、速く読もうとしても最初のほうを忘れて戻って読まなければならないという。ストーリーに没頭すると先を知りたいと速度を上げて読むことがあるが、母語である中国語と日本語での読書は別のものであると捉えている。そして、たとえ今後日本に長く滞在したとしても、日本語で読む速度は今後もあまり速くならないだろうと思っている。母語では読むのは速い方だと自覚している一方、日本語での読みの流暢さに関しては母語で読む速度を基に、理想的な第二言語話者としての自己像 (ideal L2 self) を持つことはなく、また流暢に読まなければならないと、なるべき L2 自己像 (ought-to L2 self) を持つこともない。

6. まとめ

本発表では、インタビューを通じて学習者自身に習得過程を振り返ってもらい、読解スキル習得の過程を記述した。協力者は日本留学、アルバイト、大学編入等のコンテキストの一部であり、これらから影響を受けていると同時に、これらのコンテキストに協力者は影響を与えていた。また、動機付けは時間の経過とともに変化しており、言語学習のすべての面で同様の動機付けがなされているわけでもないことも記述した。

表 SCAT による分析の抜粋 (125・126 行目)

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
125	協力者	それ、なんで違うかなあ、あ::やっぱり実際に行ってみないと日本人は毎日どんな生活しているとか全然わからないので私は自分は日本に来てよかったと思いました。	実際に行ってみないと全然わからない 私は日本に来てよかったと思いました	実際に留学して日本のことが正確に理解できよかったと思う	留学の成果 日本理解の深まり	留学の肯定的な受けとめ方	肯定的な日本観の背景に何が存在しているのか
126	協力者	実際に中国でえ日本語を勉強するときはあクラス全員で37人いてえみんな口でゆったんですけど、私日本に行きたい行きたい、結局私一人しか来てなかったんです	結局私一人しか来てなかった	クラスメートたちは留学せず、自分だけ留学してきた	留学を実現できた幸福	留学の肯定的な受けとめ方	留学しない選択の意味は

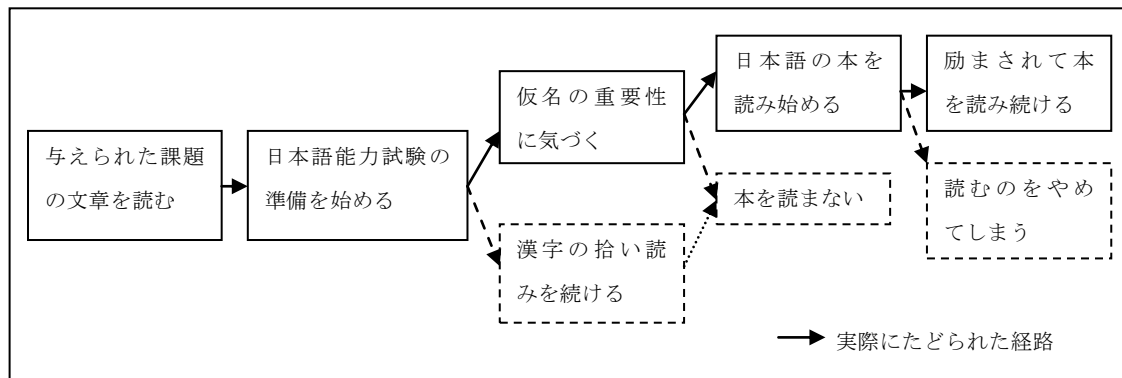


図 「日本語を読む」に関する TEA による分析の抜粋

注

- (1) 複線経路等至性モデル (サトウ,2009)
- (2) 複線経路等至性アプローチ
- (3) 調査協力者の語りを文字化したデータからの抜粋。以下同様。
- (4) 本文中のカギカッコ内は調査協力者の語りを文字化したデータからの抜粋。以下同様。

参考文献

- (1) Larsen-Freeman & Cameron (2008) 『Complex Systems and Applied Linguistics』 OUP
- (2) Larsen-Freeman (2015) 「Ten ‘Lessons’ from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer」 Dörnyei, MacIntyre & Henry 編『Motivational Dynamics in Language Learning』 Multilingual Matters
- (3) Murphey, Chen & Chen (2004) 「Learners’ constructions of identities and imagined communities」 Benson & Nunan 編『Learners’ Stories Difference and Diversity in Language Learning』 CUP
- (4) 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』 Vol.10, No.3
- (5) オックスフォード：宍戸・伴訳 (1994) 『言語学習ストラテジー』 凡人社
- (6) サトウタツヤ編著 (2009) 『TEM で始める質的研究-時間とプロセスを扱う研究をめざして-』 誠信書房
- (7) 田垣正晋 (2015) 「ライフコースと TEA」 安田・滑田・福田・サトウ編『TEA 理論編』 新曜社
- (8) Ushioda (2015) 「Context and Complex Dynamic Systems Theory」 Dörnyei, MacIntyre & Henry 編『Motivational Dynamics in Language Learning』 Multilingual Matters
- (9) Yashima & Arano (2015) 「Understanding EFL Learners’ Motivational Dynamics: A Three-level Model from a Dynamic」 Dörnyei, MacIntyre & Henry 編『Motivational Dynamics in Language Learning』 Multilingual Matters

日本語学習者はどのような状況においてポジティブな感情を経験するのか

—台湾人学習者のケーススタディー—

鈴木綾乃（横浜市立大学）・岩下智彦（早稲田大学）・伊藤奈津美（早稲田大学）

1. はじめに

本研究では、外国語として日本語を学ぶ学習者が、日本語に触れる中で経験したポジティブな感情（好き、楽しい、など）について、①どのようなときにその感情を抱き、②その感情を抱く前後にどのような行動があったのか、明らかにする。近年、日本語学習者の多様化に伴い、日本国内の学習機関においても動機づけが低い学習者の存在が報告されている。こうした学習者は、日本語学習に対して「つまらない」などネガティブな感情を抱き、学習に能動的に向かうことができていないと考えられる。そこで、日本語学習を継続し、今後も続けたいと考えている学習者を対象に、どのようなときにポジティブな感情を抱き、それが日本語学習にどのような影響を与えているのか、分析する。そして、学習者が日本語学習に前向きに取り組めるようになるために何が必要か、考察する。

2. 先行研究

言語に限らず、学習を継続し、成果をあげるためには動機づけが重要である。動機づけは、報酬や賞罰といった外発的動機づけと、学習が楽しい、学習対象に興味がある、など学習それ自体が目的である内発的動機づけとに分けることができる。教育心理学においては、後者は前者に比べ外部からの影響を受けにくく安定して持ち続けることができるため、主体的な学習という観点からも、内発的に動機づけられることが重要である、とされる。

「興味」は、内発的動機づけにおける重要な概念であり、ポジティブな感情を伴うと考えられる。そのため、「興味」やポジティブな感情に焦点を当てることは、内発的動機づけの分析につながりうるが、日本語教育においてはあまり分析が行われていない。鈴木他（2017）では、日本語教育における動機づけ研究を概観し、日本語学習者の動機づけを捉えるキーワードとして「有益性」と「興味」を挙げた（図1）。

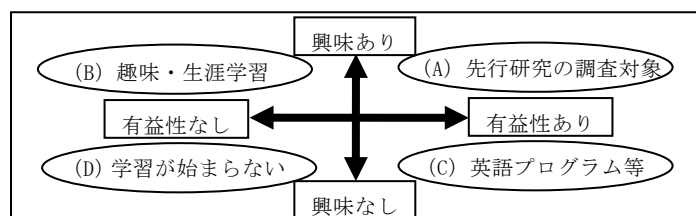


図1 興味と有益性による学習者の分類（鈴木他 2017：51）

「有益性」とは、日本で就職・進学したい、いい成績を取りたいなど、日本語が学習者に

とって有益だということで、多くの研究で言及され、成績や学習の継続性との関連も指摘がある。一方「興味」は、日本や日本文化、日本語学習への興味などで、多くの学習者に見られる要素として複数の研究で報告されていたが、詳細な分析はほとんど見られない。

一方言語学習における感情について鈴木（2017）では、ポジティブな感情が学習にプラスの影響を与える可能性がある、と述べられている。しかし不安などネガティブな感情と言語学習の関連性については様々な報告があるものの、ポジティブな感情に焦点を当てた研究は管見の限り見られない。そこで本研究では、日本語学習を促進し、継続させるエネルギーとしてのポジティブな感情に焦点を当てて学習者へインタビューを行い、分析する。

3. 本研究の概要

3-1. 研究設問

本研究では、外国語として日本語を学ぶ学習者が、日本語に触れる中で経験したポジティブな感情（好き、楽しい、など）について、①どのようなときにその感情を抱き、②その感情を抱く前後にどのような行動があったのか、明らかにする。

3-2. データ収集と分析の方法

データ収集は、台湾で高校や大学から日本語を継続して学ぶ中級～上級レベルの学習者 17 名を対象に、発表者（鈴木）が 2017 年 4～5 月に実施した^{（注 1）}。17 名は大学 2～4 年生で、全員、発表者（鈴木）が会話の授業を担当していた。なお、本研究の分析は、17 名の中から特にポップカルチャーをきっかけに学習を始めた 5 名（ナベ、オウ、シン、ウタ、ケイ^{（注 2）}）を対象にする。この 5 名は全員大学 4 年生で、母語は中国語である。

データ収集は、事前アンケートと、アンケートに基づいた半構造化インタビューという 2 段階で、すべて日本語で行った。

事前アンケートは、インタビュー依頼に応じてくれた学習者に、「日本語学習の楽しさ」について Google Forms を用いて尋ねた。図 2 にアンケートの設問を示す。分析は、「楽しいと思った場面・経験」の記述をコーディングし分類した。そして、ポジティブな感情に関するキーワードとして「対象への興味」「成長の実感」「楽しさの創出」を設定した。

1. 「楽しさ」と関係があることと、その具体的な場面・経験（3 つ）

(1) 日本語に関係することで、あなたが感じる「楽しさ」と関係があると思うことは何ですか。1 つ選んでください。

（日本のアニメ／日本のドラマ／日本の映画／日本のアイドル／日本の音楽（J-POP）／日本の伝統文化／日本語そのもの／日本への旅行／日本人との交流／その他）

(2) (1) で選んだことについて、特に楽しいと思った場面や経験を、具体的に詳しく書いてください。

2. 日本語の授業で楽しいことについて、具体的な場面・経験

日本語の授業について、どんなとき楽しいと感じますか。特に楽しいと思った場面や経験を、具体的に詳しく書いてください。

図 2 事前アンケート

インタビューは、主にアンケートの回答について詳しく聞く、半構造化インタビューである。インタビュアーの研究室や大学近隣のカフェで 30～60 分行き、対象者の許可を得た

上で録音した。分析はまず、インタビュー中に表れた「感情」について、「楽しい」「おもしろい」「好き」「～たい」などを「ポジティブな感情」、「つまらない」「嫌い」「～たくない」などを「ネガティブな感情」として抽出した。そして、その感情を抱いたときの状況と、前後の行動を分析した。

4. 結果

4-1. アンケートの分析

「楽しいと思った場面・経験」の記述から、ポジティブな感情に関するキーワードとして「対象への興味」「成長の実感」「楽しさの創出」という3つを設定した（表1）。「対象への興味」と「成長の実感」は、アンケートの設問1「楽しさと関係があること」と設問2「日本語の授業で楽しいこと」双方に対する回答で見られたが、「楽しさの創出」は設問2「日本語の授業で楽しいこと」に対する回答においてのみ挙げられた。

表1 楽しいと思った場面・経験

キーワード	記述
対象への興味	おいしい食べ物を紹介する（オウ：テレビ番組）、おもしろくて変な日本語も勉強できる（シン：アニメ）、人と話すことが好き（ウタ：日本人との交流）、コメントを見る（ケイ：アニメ）
成長の実感	アイドルと会話ができた（ナベ：アイドル）、理解できた（ナベ：お笑い、ウタ：ゲーム）、プレゼンを日本人が聞きながら聞いてくれた（ナベ：授業）
楽しさの創出	会話作りで自由にできる（シン：授業）、いっぱい考えて日本語で話す（ケイ：授業）、おもしろい例文を作る・教科書の文をおもしろい感じで読む（ウタ：授業）

4-2 では、「対象への興味」「成長の実感」「楽しさの創出」という3つのキーワードから、インタビューデータを分析していく。

4-2. インタビューの分析

4-2-1. 対象への興味

まず、「対象への興味」について、インタビューから「日本語で触れる方がおもしろい」「日本語が上手になると深く理解できる」と感じることの重要性が明らかになった。

アイドルが好きなナベは「好きな人をもっとまあ知りたくて知りたくて^(注3)」日本語を学習していると語った。そしてアイドルについて、「やっぱ、この身で、ちょ、直接に」読んだり聞いたりしたいので、翻訳ではなく日本語で情報に触れているという。

また、複数の学習者によって、興味の対象を翻訳や字幕つきではなく日本語で楽しむおもしろさが語られた。例えばナベは、お笑いを日本語で見るのは「一味が違いますね（笑）」「ニュアンスとかがやっぱちょっとあれですね」と述べ、シンはあるアニメについて、日本語で見ればおもしろいが、「中国語になったら、あんまり意味がわからない」と述べた。またケイは、インターネットでアニメを見る際、画面に出る日本語のコメント（ツッコミ）を一緒に見ることでより楽しめ、さらに、日本語が上手になることで興味の対象についてもっと理解することができるため、学習を楽しく感じる、と述べた。

以上のことから、分析対象の学習者は、興味を持っていることについて、日本語で触れ

るからこそ味わえる楽しさを体感していたと言える。そして、日本語学習が、興味の対象を深く理解するのに役立つと感ずることで、学習そのものを楽しく感じていたという結果も示された。

4-2-2. 成長の実感

次に、「成長の実感」について見て行く。アンケートの記述からは、自分の日本語能力に対する成長を実感したときポジティブな感情を抱いていたことがうかがわれたが、インタビューの分析の結果、成長を実感し、さらに「もっと上手になりたい」など成長の欲求をも抱えていることがわかった。

ケイは、インタビュアーの「日本語の勉強は楽しいか」という質問に「はい、楽しいです」と答え、その理由を「よくなる、か、え、交流できて、日本人の YouTuber とか生放送してる、人の、日本語、きき、わかる、から。何、なにが、話すのは、わかる、はい」と述べた。さらに、「自分の日本語はまだまだですな、え、もっと、よくなり、たい」から「どうすればその意味を、日本語で話す、え、一生懸命考えてのは、楽しい。」と述べている。このようにケイは、YouTuber の日本語が理解できるという形で成長を実感して学習を楽しく感じ、さらに、成長への欲求から「考えて話すこと」を楽しんでいると感じていた。

一方オウは、大学に入学して好きなことが勉強できるようになり、そのことを楽しいと感じたという。さらに、大学の夜間部の日本語クラスでロールモデルとなる年上の友人に出会い、「自分のことをもっと、なんていうか、うーん、うーん、充実させ、したい。」と思うようになった。このことは、「もっと、もっともっともっと勉強したい」という感情を抱き、映像と日本語というダブルディグリーの達成、留学という行動につながっていた。

ケイとオウの語りから、「成長」とポジティブな感情の関係は、次のようにまとめることができる。彼らが成長を実感するときは、まず、興味の対象などが理解できたという場面（経験）があり、それが楽しさというポジティブな感情につながっている。その経験は学習者に「もっと上手になりたい」「もっと勉強したい」という、新たな成長を望む感情を生じさせ、ポジティブな感情を生む好循環を生じさせていると考えられる。

4-2-3. 楽しさの創出

「楽しさの創出」は授業特有のもので、状況に能動的に働きかけ、楽しさを創出する様子が、シンとウタによって詳細に語られた。

シンは、あるアニメで聞いた「変な日本語」を授業で使い、授業における楽しさを創出していた。この「変な日本語」とは、「例えば、あの一『おかえり』、『おかえりんご』」のような、そのアニメに特有のダジャレのような日本語のことである。シンはこうした「変な日本語」が「ネタとして」好きで、「おもしろいから」授業で会話を作るときに使っているという。しかし、「変な日本語」を使うのは授業中だけであり、「変な人かなーと思われたくない(笑)」から、実際の友達との会話で使うことはない。授業で使うのは、授業が「現実じゃない」からだという。

授業が現実とは違う、ということは否定的に捉えられがちで、いかに授業を現実場面に近づけるかが重視されることが多い。しかしシンは、授業が現実ではないという状況を肯

定的に利用し、自ら学習を楽しめるよう、能動的に行動していた。こうした行動は、高校では教師に禁止されていた（「NG 言葉…使っちゃいけないの、罰、100 回くらい。」）が、大学の授業では許されていた。つまり、教師が授業に「学習者自らが主体的に内容や関わり方を決定する『余白』」（伊藤他 2018）を設けることにより、学習者が状況を肯定的に利用し、自ら学習を楽しめるよう、能動的に行動することができるようになると考えられる。

授業における「余白」とポジティブな感情の関わりは、ウタの発言からも見ることができる。ウタは 1, 2 年生のとき、授業の内容が理解できず、また自由に話すことができなかったため、つまらないと感じていた。しかし 3 年生のクラスでは、自分で例文や会話を考えて話すことができたため、おもしろかったという（「(3 年生のときは) 自分で、うーん、会話考えても、できるですから (おもしろい)、1 年生と 2 年生の時はいつも例文を見ながら話しました。つまらない。」)。このウタの語りから、ポジティブな感情のためには「余白」が重要であると読み取れる。

さらにウタは、インタビューを行った 4 年生の時点では、より能動的に「余白」を利用し、楽しさを創出していた。「授業の時おもしろくないなら、みんな眠いから」と、ネガティブな状況を想定し、「みんなにも見せたい」から文法の宿題等で「おもしろい文」を作るという。そのおもしろい文をみんなが聞いて、「笑い、見たらうれしい」と語った。

このようにウタは、ネガティブな状況を想定し、それをみんなが楽しめる、ポジティブな状況に転換するよう、能動的に働きかけていた。教師が、学習者が自由に考え、表出できる「余白」を提供すると同時に、それをクラスメートと共有できる環境があることによって、学習者自ら楽しさを創出し始め、その行動を継続すると考えられる。

5. 考察

分析対象の学習者を、鈴木他（2017）の「興味と有益性による学習者の分類」（図 1）に当てはめたところ、(A) と (B) のグループに分けることができた（図 3）。

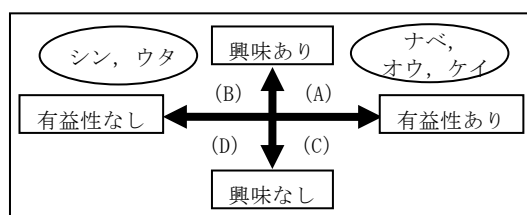


図 3：興味と有益性による分析対象者の分類

まずナベ、オウ、ケイは、アニメやアイドルに対する興味を持ち、その対象を日本語で理解することに有益性を実感していたことから、図 3 では (A) にあたる。彼らは、有益性を実感することで日本語学習を楽しんでいると感じるようになったり、「もっと上手になりたい」「もっと勉強したい」という成長への欲求を抱いたりしていた。このように、アニメやドラマなどへの興味と有益性が一致している学習者は、それにより日本語学習の楽しさを感じ、さらに、成長への欲求をも抱きうるということがうかがわれた。

一方シン、ウタは、ナベ、オウ、ケイに比べ、ゲームやアニメなど興味の対象を日本語で理解したいという動機づけが低く、興味と有益性は一致していなかった(図3(B))。しかし授業においては、教師が提供した「余白」を利用して、「*変な日本語*」を使う、おもしろい文を作るなどのように状況に能動的に働きかけ、楽しさを創出していた。中でもウタは、1, 2年生のときは授業で自由に考え、表現する「余白」がなく「つまらない」と感じていたが、3年生になって自由にできるようになったため楽しさを感じ、4年生ではより能動的に「余白」を利用し、楽しさを創出していた。つまりウタは、教師に「余白」を与えられることによってポジティブな感情を抱き、学習に前向きに取り組めるようになっていたと考えられる。シン、ウタの語りから、興味の対象に関する日本語学習の有益性を実感していなくても、学習者は自身の日本語学習への興味を維持し、学習を楽しむために状況に能動的に働きかけることがあり、そのためには「余白」が重要であると示唆される。

6. おわりに

本研究では、台湾で日本語を学ぶ5名の学習者へのインタビューを通して、日本語学習者が抱くポジティブな感情とその前後の行動について分析を行った。その結果、学習者のポジティブな感情を捉えるキーワードとして「対象への興味」「成長の実感」「楽しさの創出」があげられた。対象への興味を持ち、それを日本語で理解する有益性を実感したときポジティブな感情を抱き、さらに成長の実感と欲求を抱くことにつながる。一方、「対象への興味」と有益性が一致していない学習者の場合でも、授業を楽しめるよう能動的に行動し、日本語学習に対する興味と楽しさを維持しようとしていた。

以上のことから、学習者がポジティブな感情を抱くことについて、教師の役割は次のような示唆が得られる。まず、興味の対象について、有益性を実感させる、すなわち、日本語で理解するおもしろさを示すことである。さらに、授業に「余白」を設けることにより、学習者が主体的・能動的に授業に関わり、楽しさを創造できるようになると考えられる。

注

- (1) データ収集にあたっては、調査の目的と内容について説明し、協力への同意を得た。
- (2) これらの名前はすべて仮名である。
- (3) 斜字体はすべて、インタビューからの引用を表す。

参考文献

- (1) 伊藤奈津美・江原美恵子・小笠恵美子・神村初美・鈴木綾乃・中尾桂子(2018)「学習者とともにつくる実践の「ともにつくる」とはなにか」『アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会会員発表配布資料』p. 8.
- (2) 鈴木綾乃・伊藤奈津美・岩下智彦(2017)「日本語教育における動機づけ研究—学会誌『日本語教育』の分析から—」『外国語教育研究』20, pp. 38-56.
- (3) 鈴木栄(2017)「感情が語学学習に与える影響：置き去りにされた課題」『湘南工科大学紀要』51-1, pp. 105-114.

2 字漢字語の音韻類似性・音韻的距離に関する日韓中越データベースの オンライン検索エンジンの構築

于劭贊（名古屋大学院生）・金志宣（同）・玉岡賀津雄（名古屋大学）
＜共同研究者＞Hoang Thi Lan Phuong（名古屋大学院生）・張婧禕（名古屋大学）

1. はじめに

中国語を起源とした漢字表記の語彙は，周辺の日本語，韓国語，ベトナム語にも広く借用されている。日本では，幕末以降に，西欧の概念を表すための翻訳借用として新しい漢字語が造られ，広くアジア圏に波及した。韓国語では，漢字表記が非常に限定された場面でしか使われないものの，漢字語由来の語彙は全体の 60% に上る（Sohn, 2001）。ベトナム語では，アルファベット表記（クオック・グー）が使われているが，漢字由来の漢越語は語彙全体のおよそ 3 分の 1 を占めている（DeFrancis, 1977）。そのため，韓国語，中国語，またはベトナム語を母語とする日本語学習者は，日本語を学習する際に，母語の漢字語の知識を活用することができると予想される。しかし，日韓中越の間で漢字語の発音は多様である。L1 と L2 の間の音韻的な類似性のばらつきは，日本語学習者の漢字語の習得に強く影響すると予想される。こうした音韻的な研究を可能にするために，日韓中越 4 言語で共通した漢字語の言語間の音韻的な類似性に関する基礎データが不可欠である。

2. データベース

日本語では 2 字漢字語が非常に頻繁に使われており，これらの語彙が日本語の国語辞書の見出し語の約 70% を占めると報告されている（Yokosawa & Umeda, 1988）。本研究では，旧・『日本語能力試験出題基準』（2007，改訂版）4～2 級の 2 字漢字語 2,058 語（朴・熊・玉岡，2014）を対象とする。日韓中越のそれぞれの言語において，対象となる 2 字漢字語のローマ字による音素表記の正規化を試みた（日本語の場合は音読みのある漢字語に限定した）。正規化された音素表記に基づき，日中，日韓，日越，中韓，中越，韓越の計 6 つのペアで，2 字漢字語の言語間の「音韻的距離」および「音素類似性」の指標を計算した。現在，本検索エンジンのデータベースは，日中で共通した 2 字漢字語 1,491 語，日韓で共通した 1,491 語，日越で共通した 1,475 語，中韓で共通した 1,509 語，中越で共通した 1,487 語，韓越で共通した 1,487 語の音韻的距離および音素類似性の情報を収録している。

2-1. 音韻的距離と音素類似性の計算方法

2 言語間の音韻類似性を示す客観的基準として，①音韻的距離と②音素類似性を計算した。以下，音韻類似性という表現は，この 2 つの指標を示す。

2-1-1. 音韻的距離

英語などのアルファベット表記の言語を中心とした研究では、客観的な音韻類似性の指標として、一般化レーベンシュタイン距離（generalized Levenshtein distance）がよく使われている（Miwa, Dijkstra, Bolger, & Baayen, 2014; Schepens, Dijkstra, & Grootjen, 2011; Gooskens, Heeringa, 2004）。早川・于・初・玉岡（2017）は、日本語のへボン式ローマ字表記と中国語のピンイン表記で、日中両言語間の一般化レーベンシュタイン距離を計算し、被験者による主観的な音韻類似性の判定結果と比較した。その結果、日中両言語の音素表記の対応付けが行われていないにも関わらず、客観的な音韻類似性の指標と主観的な音韻類似性の間に、中程度の相関が確認された（ $r = -0.49, p < .01$ ）。本研究では、訓令式のローマ字表記に長母音を区別して（例えば、「公園」は/koo en/）、より正規化された音素表記に基づき、日韓中越 4 言語の全てのペアについて、R の cba パッケージの sdists 関数（Buchta & Hahsler, 2017）で一般化レーベンシュタイン距離を計算し、言語間の「音韻的距離」とした。

表 1 音韻的距離の算出の例

日本語	中国語	編集操作	コスト
D	d	-	0
-	i	挿入	1
E	a	置換	2
N	n	-	0
-	h	挿入	1
W	-	削除	1
-	u	挿入	1
A	a	-	0
合計（音韻的距離）			6

一般化レーベンシュタイン距離の計算は、1 つの文字配列をもう 1 つの文字配列に変形する際の挿入、削除、置換といった編集操作に重みを付けて、編集操作のコストが最小になるように 2 つの文字配列を整列させ、この最適整列（optimal alignment）のもとで編集コストを求める。本研究では編集操作の重み付けに、sdists のデフォルト値を使用した（挿入：1、削除：1、置換：2）。例えば、sdists で求められた日本語の「denwa（電話）」と中国語の「dianhua（电话）」の最適整列および音韻的距離は表 1 に示すとおりである。

2-1-2. 音素類似性

一般化レーベンシュタイン距離に基づく音韻的距離の指標は、2 つの文字配列の相違点を数値化しているが、文字列の長さに大きく影響されるという欠点がある。極端な例を挙げると、2 つの文字列に共通点がなく、類似性が常にゼロの場合でも、文字列が長ければ長いほど、音韻的距離の値が大きくなる。そこで、2 つの文字配列の相違した部分ではなく、共通した部分に注目した「音素類似性」という指標を考案した。音素類似性の計算方法は、まず前述の最適整列に基づいて、2 つの文字配列の共通した文字数、つまり編集操

作が不要な文字数を求める。そして、音素類似性の値が最小 0、最大 1 になるように、共通した文字数の値を 2 倍にして、その結果を 2 つの文字列の文字数の和で標準化する（式 1）。音素類似性の実際の計算は、筆者が開発した R パッケージ phonosim（Version 0.1; Yu, 2016）で行われた。

$$\frac{\text{文字列 A と B で共通した文字数} \times 2}{\text{文字列 A の文字数} + \text{文字列 B の文字数}} \quad (\text{式 1})$$

図 1 は、日韓中越 4 言語の全てのペアで、本検索エンジンに収録されている 2 字漢字語の言語間の音素類似性の分布をカーネル推定したものである。図 1 から分かるように、日中、日韓、日越、中韓、中越、韓越の 2 字漢字語の音素類似性は、近似した分布に従っており、ほとんどが 0.4～0.5 の値をピークとして、高低で裾野が広がるようにほぼ対称的に分布していた。つまり、日韓中越 4 言語の全てのペアにおいて、音素類似性が中程度の 2 字漢字語が最も多く、類似性が高くまたは低くなるにつれて、語の数が少なくなっていくというパターンであることが共通している。

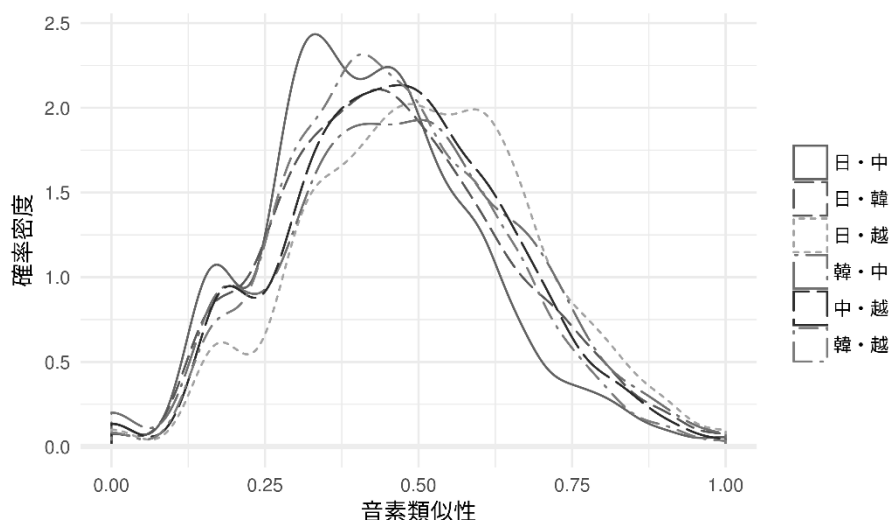


図 1 日韓中越 4 言語間における 2 字漢字語の音素類似性の分布

3. 検索エンジンの開発

本検索エンジン（<http://kanjigodb.herokuapp.com/>）は、既存の検索エンジン「同形二字漢字語の品詞性に関する日韓中データベース」（于・玉岡, 2015）の内容と機能を拡張したものである。「同形二字漢字語の品詞性に関する日韓中データベース」は、日韓中 3 言語の同形二字漢字語の書字、音韻、意味関係、品詞性の情報および日本語の使用頻度と難易度の情報をウェブ上で公開しており、詳細な検索オプションを提供している。

本研究では、この検索エンジンをベースとして、4 点の新しい機能を開発した。第 1 に、ベトナム語による検索を可能にし、従来の検索結果の画面にベトナム語の音韻情報を追加した（図 2）。

改善

JLPT : 2 級

朝日新聞頻度 : 35095

毎日新聞頻度 : 31534

日本語
改善
かいぜん

中国語
改善
gaishan

韓国語
改善
개선 kaysen

ベトナム語
改善
cải thiện

図2 ベトナム語の音韻情報の追加

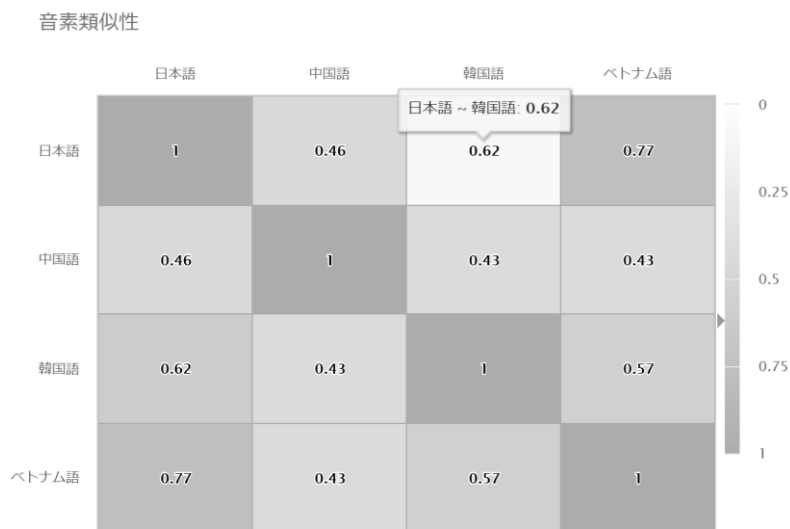


図3 音素類似性の行列

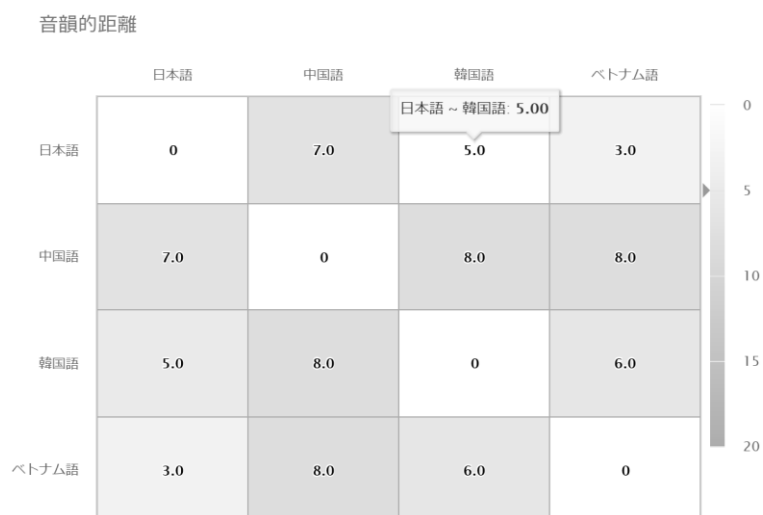


図4 音韻的距離の行列

第2に、検索結果に、日韓中越4言語の全てのペアにおける音素類似性と音韻的距離の値を行列の形で表示するようにした(図2, 3)。これらの行列は、インタラクティブなものであり、マウスを個々のセルに移動すると、現在のセルが表している言語ペアが表示される。そのほか、行列の右端に、現在のセルの音素類似性または音韻的距離の値の全スケールにおける位置も表示される。これらの行列で、個々の漢字語について、日韓中越4言語間の音素類似性と音韻的距離を直感的に確認し、比較できる。

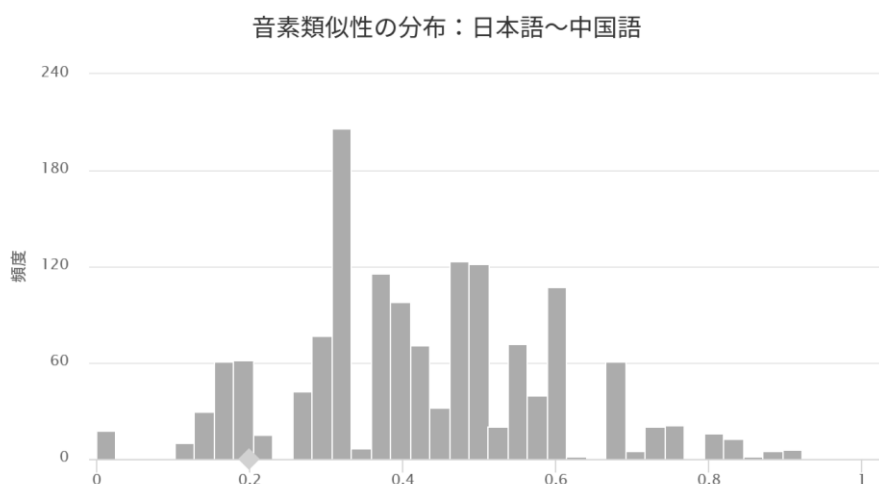


図5 日中の音素類似性の全分布における個別の漢字語の位置(菱形のポイント)

音素類似性／音韻的距離

日本語～中国語

類似性下限	類似性上限	距離下限	距離上限

日本語～韓国語

類似性下限	類似性上限	距離下限	距離上限
0.4	0.6	×	

日本語～ベトナム語

類似性下限	類似性上限	距離下限	距離上限

中国語～韓国語

類似性下限	類似性上限	距離下限	距離上限

中国語～ベトナム語

リセット 検索

図6 音素類似性と音韻的距離による検索機能

第3に、音素類似性または音韻的距離の全体の分布における個別の漢字語の位置を示す機能を開発した(図5)。音素類似性または音韻的距離の行列のセルの数値をクリックすると、現在のセルが表している言語ペアの2言語間の音素類似性または音韻的距離の全分布を表すヒストグラムが現れ、セルの数値の全分布における位置も表示される。第4に、音素類似性と音韻的距離による検索機能をもとの検索エンジンの「詳細検索」の画面に追加した(図6)。日中、日韓、日越、中韓、中越、韓越の6つのペアで、音素類似性と音韻的距離の下限值と上限値をそれぞれ細かく指定でき、指定した範囲内の漢字語を検索することができる。

本検索エンジンは、日韓中越4言語の間の2字漢字語の音素類似性と音韻的距離の2つの客観的な音韻類似性の指標を、アクセスしやすく分かりやすい形で公開した。これらの2つの音韻類似性の指標は、日本語学習者が日本語の学習と共に形成する複数の言語のメンタルレキシコンでの音韻的な結合関係を研究するための基本的な情報となるであろう。

参考文献

- (1) Sohn, H.-M. (2001). *The Korean Language*. Cambridge University Press.
- (2) DeFrancis, J. (1977). *Colonialism and language policy in Viet Nam*. Mouton De Gruyter.
- (3) Yokosawa, K., & Umeda, M. (1988). Processes in human Kanji-word recognition. *Proceedings of the 1988 IEEE international conference on systems, man, and cybernetics* (pp. 377-380). August 8-12, 1988, Beijing and Shenyang, China.
- (4) 朴善嫻・熊可欣・玉岡賀津雄 (2014)「同形二字漢字語の品詞性に関する日韓中データベース」『ことばの科学』第27号(特集号), 53-111.
- (5) Miwa, K., Dijkstra, T., Bolger, P., & Baayen, R. H. (2014). Reading English with Japanese in mind: Effects of frequency, phonology, and meaning in different-script bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(3), 445-463.
- (6) Schepens, J., Dijkstra, T., & Grootjen, F. (2011). Distributions of cognates in Europe as based on Levenshtein distance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 157-166.
- (7) Gooskens, C., & Heeringa, W. (2004). Perceptive evaluation of Levenshtein dialect distance measurements using Norwegian dialect data. *Language Variation and Change*, 16(3), 189-207.
- (8) 早川杏子・于劭賛・初相娟・玉岡賀津雄 (2017)「日中二字漢字語における客観的音韻類似性指標 —主観的音韻類似性指標との比較—」『関西学院大学日本語教育センター紀要』(6), 21-34.
- (9) Buchta, C., & Hahsler, M. (2017). cba: Clustering for business analytics. *R Package Version 0.2-19*. <https://CRAN.R-project.org/package=cba>
- (10) Yu, S. (2016). phonosim: An experimental R package for calculating phonological similarity. <https://github.com/rongmu/phonosim>
- (11) 于劭賛・玉岡賀津雄 (2015)「日韓中同形二字漢字語の品詞性ウェブ検索エンジン」『ことばの科学』第29号, 43-61.

キャリア支援につながる短期ビジネス日本語プログラムの 実践と学習者の学び

—体験を重視した実践の検証と学習者へのインタビュー調査を通して—

寅丸真澄（早稲田大学）・作田奈苗・饗場淳子（東京外国語大学）

1. はじめに

本研究の目的は、体験を重視した短期日本語プログラムにおけるキャリア支援の可能性について検討することである。近年、高等教育機関では多様な留学生を受け入れつつあり、そのため様々なプログラムが実施されるようになってきた。短期日本語プログラムもその一つである。一般的に、短期プログラムの目的は、日本で日本語を使うという言語体験と、日本文化に触れるという異文化体験である。そのような体験は、一時的な体験に終わることもあろうが、日本への長期留学や日本での就職につながるきっかけになる例もある。短期プログラムが短期間の言語体験や異文化体験の場としてのみならず、長期的な興味や深い学びを引き出し、さらに、学習者の将来のキャリアに影響を与える場となる可能性があると考えられる。本研究では、このような短期プログラムの可能性に着目し、キャリア支援の観点から、一時的な言語体験や異文化体験に留まらない、体験を重視した短期プログラムにおける学びを検証する。

2. 留学生のキャリア支援と短期プログラムの可能性

大学では、日本人学生に対するキャリア支援の重要性が増している。留学生に対しても、従来の学習支援や生活支援だけでなく、日本での就業を望む学生へのキャリア支援が求められるようになってきた。このようなキャリア支援では、人を育て社会に送り出す役割を担う教育機関として、学習者の自己形成や社会での自己実現（寅丸 2017）を踏まえた、長期的な視点が必要である。留学生の中には、自身の将来像が曖昧なまま留学したため日本語学習に対する目的意識を失う者や、留学し日本語を習得しさえすれば条件のよい仕事に就けると期待している者、日本で就職しても想像していた生活との違いに悩み、離職したり帰国したりする者がいるからである。

一般的に、各大学では、学部生や大学院生等、正規の長期留学生に対しては日本人学生と同様の支援がなされている。一方、短期日本語プログラムは、言語体験と異文化体験が第一目的であることが多く、これまでは学習者のキャリア支援という観点から捉えられてこなかった。無論、短期留学における言語体験や異文化体験は、学習者の日本語学習に対する動機を高め、日本人との相互理解を深める上で重要である。しかし、短期留学における言語体験や異文化体験は、学習者の将来の生活、すなわちキャリアにつながることもある。よって、キャリア支援の観点から、短期日本語プログラムにおいても、その可能性を検討する必要があると考える。

3. キャリア支援につながる実践とその学び

「キャリア」という用語は、「職業」を表す場合と、人生の時間的経過の中で経験していく役割や学習、仕事、職業等の全体、すなわち「ライフ・キャリア」を表す場合がある。本研究では、生涯発達の観点から「キャリア」を「ライフ・キャリア」と捉える。生涯発達の観点では、人はそれぞれの発達段階において様々な役割を担いながら、他者や環境、経験との相互関係の中で人生を構築していくとされている（サビカス 2015）。このような人の発達過程において、その個人にふさわしいよりよいキャリアを構築していけるようにすることが教育の重要な役割の一つであると考えられるからである。

また、このようなライフ・キャリアの支援には、就業に必要な実践的スキルを向上させる支援と、自身がどこで何をしたいのか、どのような仕事に就いてどのような人生を歩みたいのかというキャリア意識を明確にさせていく支援がある。いずれも重要であるが、特に本研究では、後者に着目する。2章に示した通り、目的や動機づけが曖昧なまま留学したり就職したりした結果、不本意にも離職したり帰国したりする学習者がいるからである。

このような支援は、すでに様々な場で行われていると考えられるが、正規授業のみならず、短期日本語プログラムにおいても可能であろう。短期間とはいえ、プログラムの体験による学びを通して、学習者のキャリア形成の過程に関われるのではないかと考える。

4. 研究概要

本研究の対象は、都内大学において、21 日間にわたって実施された短期ビジネス日本語プログラムの中の企業訪問である。本プログラムでは、従来の形態の語学授業と並行して PBL（Project-Based Learning）を行っており、企業訪問（キャラクター商品の企画販売会社とホテル運営会社の 2 社）はその中心であった。また、本 PBL では、企業訪問で明らかにしたい課題を見つけるため、訪問前に身近な商店街を観察して接客方法や商品を観察する商店調査や、訪問先の企業について調べる一連の活動も行った。

本プログラムの体験学習の基礎となっている PBL とは、アクティブ・ラーニングの一つである。学習者は、自律的な体験を通して、知識を越えた深い学びを得ることが期待される。PBL は、「自己の在り方や生き方を考える、自己理解のきっかけになることが珍しくない」（溝上・成田 2016）とされ、本プログラムにおいても、短期とはいえ、学習者が活動体験や生活体験を通して持続可能な学びを得るための重要な仕掛けになったと言える。

本報告では、参加学習者 10 名のうち、プログラム参加後半年以内に長期交換留学プログラムで再来日した女子学生 2 名、メイとステラを取り上げる。両名ともプログラム終了直後に感想を聞くとともに、その 1 年後に本プログラムに関するライフストーリー・インタビュー（桜井 2012, 各 1 時間 30 分程度）を行った。本研究では、これらの文字化資料（注¹⁾）と当時の授業記録により分析を行う。PBL による企業体験とその一連の活動から彼女たちは何を学んだのか、そして、それらの学びが彼女たちそれぞれのキャリア形成の過程において、どのように意味づけられていったのかを検討する。

5. 研究結果

5-1. メイの学び

メイは、日本の映画に興味を持ち、小学生の頃から日本語を学んでいた。学習目的は、「吹き替えなし」で映画が見られるようになることであり、将来の仕事に役立てようとは思っていなかった。本プログラム開始時に、日本で仕事がしたいかと尋ねた教師に「敬語が難しいので」難しいだろうと答えている。日本企業では敬語は必須であると考えていた。

しかし、敬語に対する苦手意識から日本での就職に否定的だったメイは、活動体験を通して意識を変えていく。商店調査では、店員の敬語使用やおじぎ、お客への声かけ等の接遇態度、上司への対応等が自国で「想像した以上」であり、日本での生活に不安を感じた。しかし、その後に行ったキャラクター商品の企画販売会社の企業訪問では、業種や社内外の別によって待遇表現の軽重や使用頻度に差があることや、「意外に敬語を使っていない」という、自国で「想像していなかった」ことがわかり、「安心した」。そして、メイにとって重要だったのは、日本と自国の社会文化や人間関係の違いが実感できたことと、自国で想像するだけであった「日本の本当がわかった」ことである。日本での生活を現実に体験したメイは、日本で働きたいかと再び尋ねた教師に、東京の生活は「居心地がいい」し、「いろいろな会社がある」から「面白いかもしれない」と答えている。

メイは、半年後、1年間の長期留学で再来日した。短期留学によって日本の生活に慣れ、「生活の不安が少なく」なり、「本当の日本の生活がわかって自信ができた」ので、長期留学を決意したという。しかし、次第に、そのまま日本に住もうとは思わなくなった。短期留学では、「意外に敬語を使っていない」企業等「いろいろな会社がある」こと、さらに東京は「居心地がいい」ことがわかり、日本での就職を考えた。しかし、長期留学では、日本人が「身近になった」半面、「長い間ここに住んでいたら、ちょっと、やはり自分はこの社会になんか、その社会の人ではない、っていう感じ」がしてきたので、自国での大学院進学を検討していると述べた。そして、短期留学中に「仕事のための武器」になるかもしれないと思った日本語は、長期留学の過程で「好きなもの（映画）を見るための言葉」になった。メイは、インタビューの最後に次のように語っている（資料1）。

資料1 メイ1年後インタビュー

- | |
|---|
| T: もう忘れちゃったかもしれないけど、何が一番印象的でしたか？ |
| M: えーと、たぶん一番印象的なのは、企業訪問だと思います。あの一、大学のプログラムに入って、そういう大企業に行って、企業訪問ができてよかったと思います。 |
| T: 企業訪問の何が面白かった？ |
| M: 普通、そういうことは知らないけど、本当の経験ができました。そして、いろいろな会社があることがわかりました。 |
| T: でも、将来、日本で仕事をするわけじゃないですね。 |
| M: はい、たぶん。でも・・・個人的な考えですけども、なんか、無駄なことはないと思う。すごくいろいろ（経験を）重ねて、そういう、今は役に立たなくても、将来役に立つ、そういうこともあると実感しました。 |
| T: なるほど。確かに、短期で「居心地がいい」って感じたから、あまり不安なく長期留学ができたのかもしれないしね。 |
| M: はい。そして、長く住まなければわからなかった。私に合う、合わない、日本で（大学院に）進学するしない、仕事するしない、わからなかったと思います。 |

メイにとって、短期留学は自身の進路と日本での将来を考えるきっかけになった。結果的に、自国で進学し仕事をするというキャリアを選択したが、短期留学での現実の活動体験や生活体験がなければ、長期留学を決意したり、将来について考え、自国での生活を決

めたりすることも難しかったかもしれない。自分自身を振り返り、自身にとっての日本語学習の意味を再確認すると同時に、自国と日本での将来を比較して、自身がどこで何をしたいのかを選択する機会になりえたことに、短期留学の意味があったと考えられる。

5-2. ステラの学び

ステラは、日本文化に興味を持ち、高校時代から日本語の学習を始めていた。日本が好きで、両親とよく観光旅行に来ていた。その際宿泊した地方のホテルでの「おもてなし」に感動して日本にますます興味を持ち、日本で働きたいと思うようになった。ステラは、企業訪問の事前学習でホテルの接客について報告し、日本の「接客」は対価を求める「サービス」とは異なることを指摘した。その根底にあるのが「おもてなし」の心だという。

ホテル運営会社の企業訪問では、実際に接客の様子を観察し、さらに日本式接客のすばらしさに気づいたという。また、ステラは「ホテルはみんな同じ「おもてなし」をしていると思っていた」が、社員の話から「ビジネスホテルや高級ホテル等の種類によって違う」ことや、「お客の宿泊目的、ニーズ、好み等に合わせて接客方法を変える」ことがわかって面白かったと語った。企業訪問の報告プレゼンテーション終了後、「ホテルで働きたくなりましたか」という教師の冗談に「日本人の心がわかれば、いいと思う」と答えている。さらに、学習サポートとして参加していた日本人学生の一人と特に親しくなったことがステラの日本に対する印象や興味を高めた。日本人学生とは個人的に連絡を取り合って食事に行ったり、遊びに行ったりしており、プログラム終了後も関係が続いているという。

短期プログラムの修了パーティーで「帰りたくない」と繰り返していたステラは、帰国後半年で関西の大学の長期留学生として再来日する。この留学中に行ったインタビューにおいても、日本に対する好印象は変わらず、「(日本に来て) 3 日で国に帰りたくなかった」と語った。自国では、短大から難関大学に編入していたが、そこでは優秀な学生に囲まれ、競争の厳しい学習環境や冷めた友人関係に不全感を抱いていたという。将来についても、自国で仕事をするには完璧な英語を使用しなければならないため、英語が苦手なステラにとっては苦痛でしかない。日本でそれらから解放され居場所を得たステラは、「とても満足な生活」を送っており、「日本が(自分に)合っている」と語った。

「病身の両親がいるので実現するかどうかはわからない」が、日本のほうが自国より「自由」で「楽しい」ので、日本で仕事をしながら生活したいと語った。そのような希望は短期プログラムで日本に滞在して以来抱いており、実際、インタビューの少し前に、「試しに」就職活動をして「就職試験みたいな試験」を受けた。ステラにとって日本の生活は、長い間見てきた「夢」であったという(資料2)。

資料2 ステラ1年後インタビュー

T: ステラさんにとって日本での生活にはどんな意味があるの?
S: 私の「夢」。
T: 夢?
S: うん、「夢」。夢みたい。ずっと住みたいです。
T: どうして夢なんですか?
S: 友達がたくさんいるし、安心できるし、毎日が楽しい。

自国の生活環境に対する不全感から日本での生活を夢見たステラにとって、短期留学の活動体験や生活体験は、自身の将来の夢を実現する一歩になりえたと言える。ステラは、

生きやすそうな日本で日本語を使った仕事をするというキャリアを選択しようとしていた。興味で学習し始めた日本語は、趣味の対象から友人を作るための道具になり、将来の仕事に必須のものとして意味づけられていった。自身の志向性や学習目的、キャリアについて振り返り、進路を選択するきっかけとなった点に、短期留学の意味があったと考えられる。

6. まとめ

本研究では、体験を重視した短期日本語プログラムにおけるキャリア支援の可能性について検討した。そのため、PBLを用いた活動の観察とインタビュー調査により、学習者が活動体験や生活体験を通して自身の志向性や学習目的を振り返り、それぞれのキャリア意識を明確にしていくありようを明らかにした。短期留学の体験で得られたキャリア形成に関わる学びは、次の3点にまとめられる。①将来の希望や適性等、自分自身についての気づきを得るきっかけになった、②将来の進路や将来像について考える機会になった、③自身の将来にとっての日本語学習の意味を確認するきっかけになった。

メイとステラは言語的、文化的興味から日本語学習を始めた。しかし、メイが日本語を趣味として捉え、自国での進学を選択したのに対し、ステラは日本語を仕事の道具として捉え、日本での就職を模索している。2名のキャリアは別の方向へと進み、興味で始めた日本語学習の意味も異なってきた。本研究で取り上げた短期プログラムは、①学習者自身、②学習者の将来、③日本語学習の意味という3点について学習者に様々な気づきをもたらすと同時に、それぞれのキャリア形成にわずかながら寄与していたと言える。

以上のことから、体験を重視した短期日本語プログラムがキャリア支援の場になりうる可能性が示唆されたと言える。学習者のキャリア形成の支援という観点から短期プログラムを捉えることが必要であろう。また、教師の重要な役割の一つは学習者環境をつくり提供することであるが、このような短期プログラムの可能性を踏まえた上で、そこでどのような学びを創出していくのか、また、本研究で言及したPBL等の体験を重視した活動をどのように設計し運営していくべきか、引き続き考えていく必要があると考える。

【付記】本研究は、平成28-30年度科学研究費補助金(挑戦的萌芽研究, 課題番号16K13236)による研究成果の一部である。

注

(1) メイとステラには研究倫理上必要な説明を行い、データの使用について同意を得ている。

参考文献

- (1) 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂
- (2) サビカス (2015) 『キャリア・カウンセリング理論 〈自己構成〉によるライフデザインアプローチ』 福村出版
- (3) 寅丸真澄 (2017) 『学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育』 ココ出版
- (4) 溝上慎一・成田秀夫 (2016) 『アクティブラーニングとしてのPBLと探求的な学習』 東信堂

漢字からの成り立ちを通してひらがな・カタカナを同時に教える教授法

三橋未幸・須田ちえ子（新宿日本語学校）

＜共同研究者＞江副隆秀（同上）

1. はじめに

日本語学習者にとって、「ひらがな・カタカナ」の学習は最初の関門である。特に、「ひらがな」を学習し終わってから「カタカナ」の学習を始めると「またたくさん覚えなければならない」と感じ、「カタカナ」の学習がなおざりになることもある。そのため、「カタカナ」の学習が難しいという印象を与えてしまうこともある。

従来、ひらがなを教えてからカタカナを教える二段構えの教授法が一般的だが、江副隆秀は、同時に教えた方がカタカナの定着がはかれるのではないかという仮説を元に、拡張現実などを利用した新たな教授法を開発した。

本発表では、教材と教授法を利用した授業実践とその結果を報告する。

2. 前例がない教材

ひらがな・カタカナの成り立ちに着目すると、ひらがなは 46 文字中、カタカナと同じ漢字からできているものが 31 文字で約 67%、異なる漢字から誕生したものが 15 文字で約 33%となっている。（図 1）

教材は紙媒体ではあるが、漢字からひらがな、カタカナへと徐々に変化するモーフィングという動画が見られる拡張現実(Augmented Reality、以下 AR)を使うことで成り立ちを視覚的に訴える。

これまでに開発された教材をみても、ひらがなを教えてからカタカナを学習するものが多く、スリーエーネットワークの『Self-study Kana Workbook』や、凡人社の『日本語かな入門』といった紙教材もこの順番である。紙媒体としては、絵と字を結びつけるもの・発音と形を一致させるものはあるが、ひらがな・カタカナを同時に学習する教材は管見の限り存在しない。

小学生向けの教材をみても、なぞり書きといった書き順や絵と言葉を結びつけるものが多い。

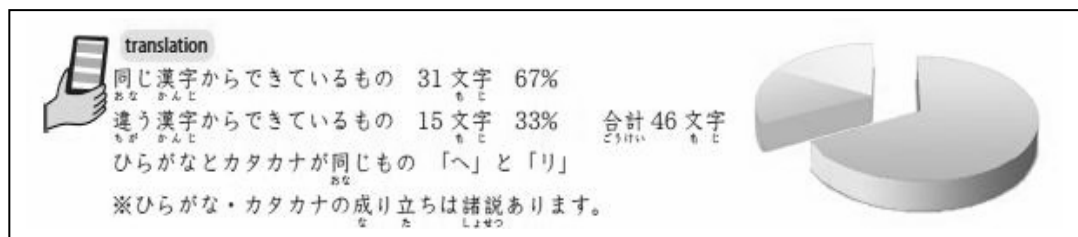


図 1 ひらがな・カタカナの成り立ち

3. ひらがな・カタカナ練習帳の概要

本教材には拡張現実の技術を利用して、漢字からひらがな・カタカナの成り立ちや書き順をモーフィングで示し、可視化させることで記憶に残りやすいような仕組みを備えている。例えば、図2のスマートフォンのマークがある箇所、ARのアプリケーションが入った自身のスマートフォンをかざすと動画が表示される。

また、練習帳の下に表示されている表は、学習者がどこまで学習したかがわかるようになっている。

更に、記憶の補助となるように替え歌を適度に入れ、学習の手助けとなるように編集している。

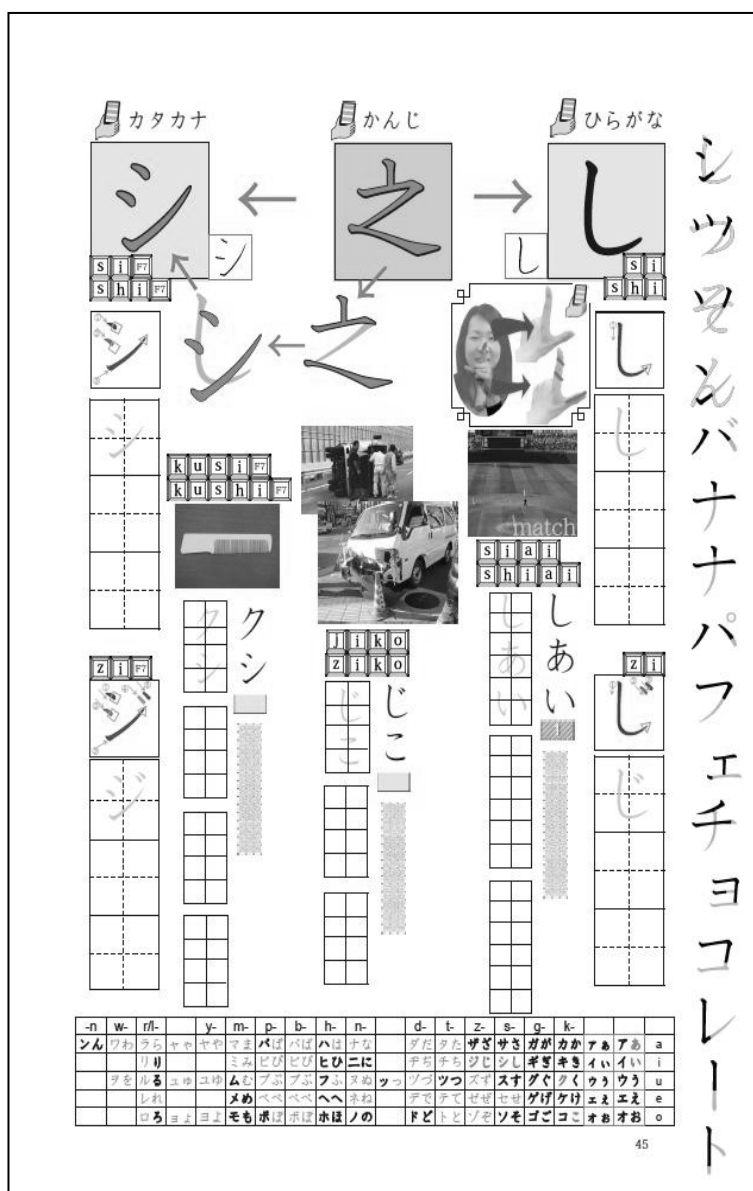


図2 ひらがな・カタカナ練習帳の例

4. 授業実践

実際に 2017 年 10 月から 3 ヶ月の間に、本教材を使用した授業を行った。レベルは入門、基本的にはひらがな・カタカナを学習したことがないゼロスタートの学習者が対象である。なかには母国等で教科書や学校でひらがな・カタカナに触れたことがある学習者も含まれるが、本格的に学習したことがある学生はいない。対象者は 38 名、学習者の国籍は表 1 の通りである。

3 ヶ月後の 12 月に 50 点満点のひらがな・カタカナの試験を行った。この時、38 名中、ひらがな・カタカナの試験を受けたのは 35 名である。

試験問題はひらがな・カタカナの五十音表を埋めるものである。結果、35 名中 29 名は、ひらがな・カタカナ両文字ともほぼ満点で、点数にほとんど差はみられなかった。

表 1 学習者の国籍（2017 年 12 月当時）

国籍	人数	国籍	人数
アメリカ合衆国	3 名	バミューダ諸島	1 名
イタリア	2 名	フィリピン諸島	5 名
カナダ	2 名	フランス	3 名
グアテマラ	2 名	ペルー	1 名
コロンビア	1 名	マレーシア	1 名
ジンバブエ	1 名	台湾	2 名
スウェーデン	4 名	中華人民共和国	4 名
スペイン	2 名	香港	1 名
ドイツ	2 名	澳門	1 名

5. 学習者の反応

学習を始めて 6 ヶ月後に本教材を使用した学習者に口頭でインタビューを行った。インタビューは日本語で行い、質問事項は日本語と英語で紙に書いて示した。学期末に回答を得られたのは 14 カ国、18 名であった。女性 8 名、男性 10 名、年齢は 18 歳～29 歳。漢字圏学習者が 6 名、非漢字圏学習者が 12 名である。

日本に来る前にひらがな・カタカナを学習したことがある学生は 18 名中、10 名。8 名が未学習だった。(図 3)



図 3 来日前のひらがな・カタカナ学習歴

「ある」と答えた学習者のうち、4名が教科書、3名がアプリ・インターネットで調べて学んだ、2名が学校、1名がアニメで学習したと回答した。いずれも本格的にひらがな・カタカナを学習するのは初めてである。

次に、「ひらがな・カタカナを同時に勉強してどうでしたか。」という質問に対して、18名中14名が肯定的な回答であった。（図4）
具体的な回答については表2に記した。

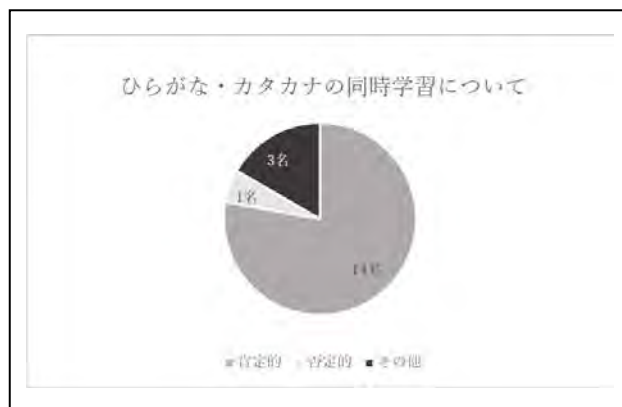


図4 ひらがな・カタカナの同時学習について

表2 ひらがな・カタカナの同時学習について

漢字圏学習者	・かんたん。大丈夫（中国） ・よかった。ひらがなはそんなに難しくないから、一緒に勉強するともっと早くなる。（澳門） ・ひらがな・カタカナが同時にあるからつくりがわかる。（台湾） ・たくさん絵があるから面白い。（中国）
非漢字圏学習者	・やさしい（アメリカ・グアテマラ・コロンビア：各1名、スウェーデン：2名） ・とても難しい。でも、ひらがな・カタカナが一緒でも大丈夫。（ジンバブエ） ・もう勉強したことがあるから大丈夫。（イタリア）

その他の意見として、「ひらがなはわかるけどカタカナはちょっと。音が難しい。『キーキ』と書いてあったときの読み方が難しい。ひらがなは読める。」と中国の学生が回答したが、今回のインタビューの趣旨からはずれているため、分析対象から除外した。

また、既にひらがな・カタカナに触れたことがある学生は、当然のことながら「つまらない」と感じたようだった。

なかには、「先生が良い」との意見もあり、教材だけでなく、教師の力量によっても左右されるようだった。

一方で、ディスレクシアの学生が1名おり、「ひらがなとカタカナは別がいい。たくさん情報があって覚えられない。」と否定的な意見もあった。

6. 担当教師の反応

担当教師にも聞き取り調査を行ったところ、「定着の練習ではひらがな・カタカナを同時に進めていくので、別々に教えていた時よりもカタカナに対する苦手意識がなくなった。」

「漢字に触れる機会が増えたので、漢字に対する抵抗がなくなった。」「ひらがなとカタカナを混同する学生は今のところみられない」「ひらがなのし・つ、カタカナのシ・ツのように間違えやすいものは同時に教える方が効率的だった」という肯定的な意見が多かった。

一方で、初めて本教材を使用した教師からは、ひらがなを教えてからカタカナという従来の方法に慣れており、同時に教える新しい試みには若干の抵抗があったようだ。

7. まとめと今後の課題

ひらがな・カタカナを一文字一文字覚えることには効果がある一方、ディクテーションの練習で、カタカナで書くところをひらがなで書いてしまう学生もいた。ひらがな・カタカナ練習帳にもカタカナを使用する例を説明しているが、今までにない新しい教材に対して使い方を周知しきれていない部分もあったため、今後もさらなる教材の改善や開発を行っていく。

今回の調査から、ひらがな・カタカナを同時に勉強することに対してほとんどの学習者が「やさしい」と答えたことから、同時に教えることによる混乱はみられないと思われる。

また、ひらがな・カタカナの試験結果とインタビューからも、特別カタカナに対して苦手意識があるということはなく、むしろカタカナの定着を促進させたと考えられる。

参考文献

- (1) 江副隆秀 (1993) 『ぬりえ一、二、三、カタカナでよみましょうかきましょう』
日本語普及センター
- (2) 江守賢治 (1967) 『字と書の歴史』 日本習字普及協会
- (3) 国際交流基金 日本語国際センター (1979) 『日本語 かな入門 中国語版』
凡人社
- (4) 小松茂美 (1968) 『かな その成立と変遷』 岩波新書
- (5) 財団法人海外技術者研修協会 (AOTS) (2005) 『英語版 一人で学べるひらがな
かたかな』 スリーエーネットワーク

2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集

発 行 2018 年 4 月 16 日
発行者 公益社団法人日本語教育学会
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F
TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp
URL <http://www.nkg.or.jp>

