2019年度日本語教育学会春季大会予稿集

2019年5月25日・26日／つくば国際会議場

目　次

WEB 版プログラム…p.2–21

※p.6–13 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.22

口頭発表 ： 午前の部…p.73 ／午後の部…p.167

ポスター発表 ： 第 1 部…p.312 ／第 2 部…p.399 ／第 3 部…p.488

会場配置図へ　目次へ

公益社団法人
日本語教育学会

2019年度日本語教育学会春季大会

2019 年 5 月 25 日（土）・5 月 26 日（日）
つくば国際会議場（茨城県つくば市）
後援：つくば市教育委員会
協力：つくば市，一般社団法人つくば観光コンベンション協会

◆開会式　25 日（土）13 時　大ホール◆

開催都市挨拶：門脇厚司氏（つくば市教育委員会教育長）
会　長　挨　拶：石井恵理子（公益社団法人日本語教育学会会長）
司　　会：金孝卿（公益社団法人日本語教育学会大会委員長）

日本語が拓く多様なキャリア形成

公益社団法人日本語教育学会は，現中期事業計画における社会的研究課題の一つ「多様なキャリア形成のための日本語教育内容の体系的再編成」について，各委員会と連携して取り組んできました。2019 年度春季大会では「日本語が拓く多様なキャリア形成」を大会テーマに据え，一般公開プログラム，及び，大会発表において連動したプログラムが編成されました。一般公開プログラムでは，「『＋日本語』の人生をたずねて―境界を生き，境界をほぐす 4 人の物語―」というタイトルで，日本語をふくむ複数の言語を使いながら生き，豊かなキャリアを築いている 4 名の登壇者の語りを通じて，学会員，一般参加者とともに日本語教育の可能性を広げて考える場を設けました。

大会発表では，外国人材受け入れに関する制度の転換が図られる中，第二言語としての日本語使用者を取り巻く諸課題に関し，「キャリア」をキーワードとした各種発表を募集しました。一般応募と同様の厳正な審査を経た 34 件の発表が予定されています。

当日は，一般公開プログラム，大会発表で共有される視点，実践・研究事例，問題提起をきっかけに，日本語教育が拓く多様なキャリアについて，複数の観点から考える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

会場配置図へ　目次へ

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・・・・・・・・・・・・・・・・ 11
同時開催イベント ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 14
会場配置図・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 19
会場への交通案内 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 21

◆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（先着 80 名）※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：2019 年 4 月 16 日（火）～ 5 月 15 日（水）
◆問合先：03-3262-4291/E-mail:taikai-office@nkg.or.jp（前日まで）
090-1999-3315（当日のみ）

会場配置図へ　目次へ

◆大会日程◆

＊印のイベントの概要は，14 ～ 18 ページをご覧ください。

5 月 25 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	12:10–	13:00–13:50	14:00–15:30	15:45–17:15	17:30–19:00
2 階：大ホール	3 階：小 304	2 階：大ホール	1 階：大会議室 101–102 2 階：大ホール 3 階：中ホール 300	1 階：大会議室 101–102 2 階：大ホール 3 階：中ホール 300	レストラン「エスポワール」
一般公開プログラム（無料）	**＊わかばさん**	**開会式 授賞式**	**パネルセッション 第1部**	**パネルセッション 第2部**	**懇親会**

12:00–17:00
3 階：ロビー
＊ 賛助会員出展ブース〔書籍展示・団体紹介等〕（無料）
1 階：エントランスホール
受付 ＊わかば・コンシェルジュ（12:00–15:00）
＊「日本語教育グローバル人材奨励プログラム」説明ブース（12:00–15:00）

5 月 26 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：大会議室 101, 102
2 階：中会議室 201
3 階：中ホール 300
口頭発表 午前の部
（各発表 30 分）

12:10–12:50
1 階：大 101, 102
＊委託事業報告
2 階：中 201
＊科研申請セミナー

13:30–16:40
1 階：大会議室 101, 102
2 階：中会議室 201, 202
3 階：中ホール 300
口頭発表 午後の部
（各発表 30 分）

10:50–12:20
1 階：多目的ホール
ポスター発表 第 1 部

12:40–14:10
1 階：多目的ホール
ポスター発表 第 2 部

14:30–16:00
1 階：多目的ホール
ポスター発表 第 3 部

12:10–13:20
3 階：小会議室 304
＊ Net-J（無料）

12:10–13:20
4 階：小会議室 405
＊ぷらさ da わかば

8:45–15:00
3 階：ロビー
＊ 賛助会員出展ブース〔書籍展示・団体紹介等〕（無料）
1 階：エントランスホール
受付 ＊わかば・コンシェルジュ（8:45–14:00）
＊「日本語教育グローバル人材奨励プログラム」説明ブース（9:00–13:00）

会場配置図へ
目次へ

一般公開プログラム　25日(土)

トークセッション

＊無料でご参加いただけます。

「＋日本語」の人生をたずねて

―境界を生き、境界をほぐす４人の物語―

5 月 25 日（土）10:00 ～ 12:00　大ホール

就学や就業支援，看護，介護のための日本語教育など，近年，キャリアに結びつく日本語教育の社会的側面が，重視されるようになっています。もちろんこれは，きわめて重要な側面です。しかし，日本語教育の可能性は――日本語を＋（プラス）して複言語レパートリーを豊かにすることは，看護士・介護士・通訳者といった職業名でまとめることのできない，より個別的なキャリアに結びついていくこともあります。

今回の一般公開プログラムでは，ゲストに，日本語をふくむ複数の言語を使いながら生き，オリジナリティが光る仕事を自ら創りだしていらっしゃる４人の方を迎えます。それぞれの「私の来た道，私の行く道」を聞きましょう。登壇者の人となり，生き方，生きて来た道の一端を教わりましょう。そのことから，一般参加者に何よりも伝えたいのは，隣に複言語話者がいることへの理解と，彼らと共に生きることへの意志です。同時に，日本語教育関係者は，より多様なキャリア形成のための日本語教育はどのようにあり得るのかを考えるための，示唆を得ることができるのではないでしょうか。

スピーカー：

「二ヶ国語声優の仕事から見た考え方の違い」
劉セイラ氏（青二プロダクション所属　声優・漫画家）

「『柔道』と『日本語』が拓いてくれた道」
ライトナー・カトリン・ユミコ氏（立教大学　准教授）

「絵からことばが生まれ，ことばから絵が生まれる」
星野ルネ氏（漫画家・タレント）

「わたしの『国』・境界・仕事：若い人たちに伝えたいこと」
トラン・ゴック・フック（新田一福）氏
（株式会社メトラン会長　人工呼吸器開発，
在日ベトナム人協会会長）

司　　会：
松田真希子（公益社団法人日本語教育学会調査研究推進委員・金沢大学）
山本冴里（公益社団法人日本語教育学会調査研究推進委員・山口大学）

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。

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。
★印は，今大会のテーマ「日本語が拓く多様なキャリア形成」に関連した発表です。

パネルセッション

第 1 部〔14:00 ～ 15:30（90 分）〕

第 1 会場

2 階 大ホール
司会：古川嘉子
（国際交流基金）

①★…p.23

多文化・多言語化する学校・社会における「ことばの教育」を担う人材の養成―子どもの日本語教育人材に求められる資質・能力に焦点を合わせて―

河野俊之（横浜国立大学）
川口直巳（愛知教育大学）
浜田麻里（京都教育大学）
市瀬智紀（宮城教育大学）

第 2 会場

1 階 大会議室 101-102
司会：西口光一
（大阪大学）

②★…p.33

外国人受け入れ側のコミュニケーション課題―選ばれる国を目指して―

岡本能里子（東京国際大学）
森本郁代（関西学院大学）
柳田直美（一橋大学）
村田和代（龍谷大学）

第 3 会場

3 階 中ホール 300
司会：深澤のぞみ
（金沢大学）

③★…p.43

外国人介護人材のキャリア形成における現状と課題―よりよい受け入れの在り方とは―

西郡仁朗（首都大学東京）
小原寿美（広島文教大学）
平井辰也（EPA 看護師介護福祉士ネットワーク）
小平めぐみ（国際医療福祉大学）

第 2 部〔15:45 ～ 17:15（90 分）〕

第 1 会場

2 階 大ホール
司会：荻原稚佳子
（明海大学）

⑤★…p.53

企業関係者と日本語教育関係者の協働による外国人エンジニアのための環境整備―企業研修を中心に―

近藤彩（麗澤大学）
戸崎典子（アルプスビジネスクリエーション）
池田玲子（鳥取大学）
金子壮太郎（夢テクノロジー）

第 2 会場

1 階 大会議室 101-102
司会：由井紀久子
（京都外国語大学）

⑥★…p.63

大学における日本語ライティング教育の課題と可能性―言語スキル養成からライティング支援人材の育成まで―

村岡貴子（大阪大学）
鎌田美千子（宇都宮大学）
中島祥子（鹿児島大学）
石黒圭（国立国語研究所）
堀一成（大阪大学）

※パネルセッション④は，発表者の都合により中止となりました。

発表一覧

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。

口頭発表　午前の部〔9:30 ～ 12:00（各 30 分）〕

★印は，今大会のテーマ「日本語が拓く多様なキャリア形成」に関連した発表です。

	第 1 会場 1 階 大会議室 101 司会：神村初美 （国立国語研究所）	第 2 会場 1 階 大会議室 102 司会：金愛蘭 （日本大学）
9:30 ～ 10:00	①★…p.74 **専門用語と一般語のはざま** ―医師国家試験の語彙からの一考察― **山元一晃**（国際医療福祉大学） **稲田朋晃**（同） **品川なぎさ**（同）	⑤…p.98 **外国につながる児童の「時を表わす語」の習得研究**―カレンダー読み取り課題を通して― **中石ゆうこ**（県立広島大学）
10:10 ～ 10:40	②★…p.80 **介護分野で来日就労動機を持つベトナム人看護系学生のキャリア意識** **小原寿美**（広島文教大学）	⑥★…p.102 **課題作文「学校紹介」の学年別使用語彙の分析**―DLA「書く」評価参照枠精緻化のために― **菅長理恵**（東京外国語大学） **松田真希子**（金沢大学）
10:50 ～ 11:20	③★…p.86 **留学生のキャリア支援の実態と課題**―日本語教師と学習者の「ずれ」に着目して― **寅丸真澄**（早稲田大学） **家根橋伸子**（東亜大学） **松本明香**（東京立正短期大学） **佐藤正則**（山野美容芸術短期大学）	⑦…p.109 **アイデンティティを築く「わたしたちのことば」**―留学生の日本語使用における逸脱的実践に着目して― **井濃内歩**（筑波大学大学院生）
11:30 ～ 12:00	④★…p.92 **インドネシア中等教育日本語教師にとっての教師会への参加意義**―アンケート調査から見えてくるもの― **杉島夏子**（国際交流基金） **岡本拓**（同）	⑧…p.115 **ベトナム人日本語学習者による漢字語の翻訳における音韻類似性と使用頻度の影響** **Hoang Thi Lan Phuong**（名古屋大学大学院生） **玉岡賀津雄**（名古屋大学） **于劭贇**（名古屋大学大学院生）

発表一覧

26日 日

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。

★印は，今大会のテーマ「日本語が拓く多様なキャリア形成」に関連した発表です。

口頭発表　午前の部〔9:30 ～ 12:00（各 30 分）〕

	第 3 会場	第 4 会場
	3 階 中ホール 300 司会：ボイクマン総子 （東京大学）	2 階 中会議室 201 司会：川村よし子 （東京国際大学）
9:30 ～ 10:00	⑨★…p.121 **キャリアを拓く「5 つの質問」**—留学生が日本語で行う自己分析の一考察— **渡辺若菜**（立命館アジア太平洋大学） **加藤みゆき**（東京外国語大学） **石村文恵**立命館アジア太平洋大学）	⑬…p.144 **日本語教室コミュニティにおいて日本語ボランティアが経験する葛藤とその背景** **村田竜樹**（名古屋大学大学院生）
10:10 ～ 10:40	⑩★…p.127 **アクティブラーニング型授業に対する学習者の授業評価の変化**—同一授業を行った複数クラスの比較分析— **芹川佳子**（ボルドー・モンテーニュ大学）	⑭…p.150 **海外における日本語ボランティアの活動動機・意義・経験の活かし方**—ベトナム・ハノイを一例にして— **小西達也**（名古屋大学）
10:50 ～ 11:20	⑪★…p.133 **学習者の葛藤と成長**—日本語教育の対話型作文授業の中で— **霍沁宇**（一橋大学大学院生）	⑮…p.156 **ベトナムにおける日本語教育の商品化**—学校経営者及びプログラム主任へのインタビュー調査から— **瀬尾匡輝**（茨城大学）
11:30 ～ 12:00	⑫★…p.139 **ケースメソッド教授法を活用したキャリアデザインの授業設計** **鈴木秀明**（目白大学）	⑯…p.162 **日本語の発音に対するベトナムの学習者と教師の認識の相違** **サイティマイ**（ホーチミン市師範大学）

発表一覧

26日目

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。

口頭発表　午後の部〔13:30 ～ 16:40（各 30 分）〕

★印は，今大会のテーマ「日本語が拓く多様なキャリア形成」に関連した発表です。

	第 1 会場	第 2 会場
	1 階 大会議室 101 司会： 福田倫子（文教大学） 鈴木智美（東京外国語大学）	1 階 大会議室 102 司会： 李在鎬（早稲田大学） 住田哲郎（京都精華大学）
13:30 ～ 14:00	⑰…p.168 **日本語読解においてワーキングメモリ容量が習熟度を補償する現象**―漢字圏日本語学習者の事例― **吉川達**（佐賀大学）	㉒…p.197 **質問作りの実践が質問文作成に与える影響** **堀恵子**（東洋大学）
14:10 ～ 14:40	⑱…p.173 **韓国語を母語とする中級日本語学習者はどのように文章を読んでいるか**―ケーススタディーから習熟度別の特徴を探る― **山方純子**（早稲田大学） **李榮**（神田外語大学）	㉓…p.203 **宿題に意味はあるか**―日本語ゼロ初級クラスの行動・成績データ分析より― **古田梨乃**（国際教養大学） **三和秀平**（関西外国語大学） **樋渡康敬**（国際教養大学） **橋本洋輔**（同）
14:50 ～ 15:20	⑲…p.179 **説明文の書き換えが日本語学習者の内容理解に与える影響**―読解の処理レベルにおける簡素化・精緻化の効果と学習者の母語背景による影響― **和氣圭子**（上智大学）	㉔…p.208 **同一の判定基準を用いて異なる言語行動を判定することが可能か**―プレースメントのための日本語スピーキングテスト STAR の判定基準の検証― **ボイクマン総子**（東京大学） **根本愛子**（同） **松下達彦**（同）
15:30 ～ 16:00	⑳★…p.185 **意見文作文の流暢さ・複雑さ・正確さに語彙力がどのように関わるか** **堀場裕紀江**（神田外語大学） **李榮**（同）	㉕…p.214 **中国語を母語とする日本語学習者による擬音・擬態のオノマトペの軽動詞付加と副詞としての使用の習得** **馮亜静**（名古屋大学大学院生） **玉岡賀津雄**（名古屋大学） **楊艷萍**（中南林業科技大学）
16:10 ～ 16:40	㉑…p.191 **日本国外 (JFL) の日本語教室でのトランス・ランゲージング**―創造的な談話のケーススタディー― **花岡ベラ**（ハワイ大学大学院生）	㉖★…p.220 **自他動詞教育の実践とその効果**―授業，事前・事後テスト，遅延テストを通して― **江田すみれ**（聖心女子大学） **相澤早帆**（日本女子大学大学院生） **白鳥藍**（同）

発表一覧

口頭発表　午後の部〔13:30 ～ 16:40（各 30 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。
★印は，今大会のテーマ「日本語が拓く多様なキャリア形成」に関連した発表です。

	第 3 会場 3 階 中ホール 300 司会： 真嶋潤子（大阪大学） 河野俊之（横浜国立大学）	第 4 会場 2 階 中会議室 201 司会： 野田尚史（国立国語研究所） 木下直子（早稲田大学）	第 5 会場 2 階 中会議室 202 司会： 三宅和子（東洋大学） 水野晴美（国際日本語普及協会）
13:30 ～ 14:00	㉗★…p.226 **就労支援の日本語教育における阻害要因**―日本語教師のやりにくさとビリーフはどう関係するか― **渡部裕子**（長崎総合科学大学） **手島利恵**（日本国際協力センター） **大石寧子**（同）	㉜…p.255 **中国語母語話者における単漢字表記和語動詞の理解について**―言語間類似性の観点から― **孟盈**（首都大学東京大学院生）	㊲…p.283 **能動的な発話を促す聞き手のストラテジー**―自然会話にみるレジリエンス作用― **大塚明子**（専修大学）
14:10 ～ 14:40	㉘★…p.232 **日本語教師に求められるコミュニケーション能力の再定義**―日本語教師の固有性に着目した本質観取を通して― **深江新太郎**（NPO 多文化共生プロジェクト）	㉝…p.261 **副詞類義語分類への一考察** **本廣田鶴子**（大阪大学研究生）	㊳…p.289 **日本語学習者の教室外学習とモチベーションの変化に関する一考察**―ダイナミック・システムズ理論の観点から― **稲葉美穂**（カーディフ大学）
14:50 ～ 15:20	㉙★…p.238 **日本語教師の成長を支援する校内研修の方法に関する一考察**―授業観察制度に関わる指導者へのインタビュー調査から― **野瀬由季子**（大阪大学大学院生）	㉞…p.267 **「日本語だから言えた」**―第二言語としての日本語使用と自由の感覚― **山本冴里**（山口大学） **萩原秀樹**（インターカルト日本語学校）	㊴…p.295 **中国語を母語とする日本語学習者のナラティブにおける評価構造の使用実態**―評価構造の使用頻度と言語形式を中心に― **陳真**（広島大学大学院生）
15:30 ～ 16:00	㉚★…p.243 **移民的背景を持つ学習者に対応できる日本語教師の研修** **足立祐子**（新潟大学） **松岡洋子**（岩手大学）	㉟…p.273 **単語アクセントの習得は自然な韻律の習得にどう寄与しうるか**―アクセント型の組み合わせとディフレージング生起の関係― **布村猛**（東京外国語大学大学院生）	㊵…p.301 **留学生の西日本豪雨への対応から考える学校としての防災対策** **土屋理恵**（日本ウェルネススポーツ専門学校広島校）
16:10 ～ 16:40	㉛★…p.249 **日本語学校中堅日本語教師研修の開発・実践**―日本語学校の質向上とキャリア形成のために― **平岡憲人**（清風情報工科学院），**江副隆秀**（新宿日本語学校），**小島美智子**（長沼スクール東京日本語学校），**柳澤好昭**（同），**森恭子**（新宿日本語学校），**福田佳与**（メロス言語学院），**影嶋知香子**（横浜デザイン学院），**平岡佳梨加**（Creative Education）	㊱…p.277 **LTD 話し合い学習法の授業実践による協同作業認識への効果** **東寺祐亮**（日本文理大学）	㊶…p.307 **クルド人コミュニティにおける「わかりあえる日本語」に関する一考察**―支援者インタビュー調査から― **片山奈緒美**（筑波大学大学院生）

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。

★印は，今大会のテーマ「日本語が拓く多様なキャリア形成」に関連した発表です。

会場

1 階 多目的ホール

①…p.313

日越コミュニケーションの研究—看護師と患者の談話（採血場面）—

vu dinh sam（ケーワンテック）
西川寛之（明海大学）
柳澤好昭（長沼スクール東京日本語学校）

②★…p.319

外国人労働者の日本語能力に関する意識—茨城県の製造業従事者を事例として—

井上里鶴（つくばにほんごサポート）
小野塚若菜（ベネッセ教育総合研究所）
吉陽（筑波大学大学院生）

③★…p.325

多文化共生サポートアプリ「SuMo Japan」の開発

伊藤秀明（筑波大学）

④…p.331

「やさしい日本語」と初級文法の接点—日本人学生が選んだ「やさしい」形式—

中俣尚己（京都教育大学）

⑤…p.335

自律学習を促す学習ポートフォリオの使用の可能性—地域日本語教室の実践を例に—

杜長俊（学習院大学）
地引愛（同）

⑥…p.341

地域語によるコミュニケーションを支援する聞き取り学習システムの開発

馬場良二（熊本県立大学），**和田礼子**（鹿児島大学），**大庭理恵子**（熊本大学），**田川恭識**（清泉女子大学），**吉里さち子**（熊本大学），**嵐洋子**（杏林大学），**國澤里美**（群馬県立女子大学），**石山友之**（東京福祉大学）

⑦…p.346

ベトナム人技能実習生に対する漢字指導の新たな試み—学習者の負担を減らした指導法の実践—

田中真由美（日本福祉大学）

⑧★…p.352

ベトナム人「日本語使い」の母国でのキャリア構築に関する一考察—30 代～ 50 代女性の質的事例研究—

坪田珠里（京都外国語大学大学院生）

⑨…p.358

台湾の大学の日本語会話クラスにおける日本語会話への動機づけとビリーフの関連

三和秀平（関西外国語大学）
古田梨乃（国際教養大学）

⑩…p.364

日本語母語話者と日本語非母語話者による「キャラクタ」形成過程の解明と比較—SCAT を用いた質的研究—

荒井美咲（東北大学大学院生）

⑪…p.370

日系ペルー人留学生マリにとっての継承日本語学習の意味—マリへのライフストーリーインタビューをもとに—

佐々木ちひろ（名古屋大学大学院生）

⑫★…p.376

地域と連携した課題遂行型活動を通した社会人基礎力の育成—フリーペーパー作成プロジェクトから日本語学習者のキャリア支援を考える—

柳澤絵美（明治大学）

⑬…p.381

自己物語の作品を媒介とした対話の場の連鎖と広がり

矢部まゆみ（横浜国立大学）
池田恵子（教育活動総合サポートセンター）

⑭★…p.387

地域日本語教育における既存ボランティア団体の持続可能な活動に向けて—多様な活動のためのサポートメンバー制の導入—

山田野絵（日本語ボランティアグループ・オルビス）
上村洋美（同）

⑮…p.393

介護技能実習生を担当する日本語教師のためのパターン・ランゲージ—ミャンマー人介護技能実習生の事例をもとに—

森良太（北海学園大学）
井上みのり（同）
竜野征一郎（同）

発表一覧

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。

★印は，今大会のテーマ「日本語が拓く多様なキャリア形成」に関連した発表です。

会場

1 階 多目的ホール

⑯…p.400

ネイティブ日本語教師はノンネイティブ日本語教師による「いい教師」像の語りにどのように現れたか―タイ，中国，韓国人日本語教師への調査から―

八田直美（国際交流基金）
坪根由香里（大阪観光大学）
小澤伊久美（国際基督教大学）
嶽肩志江（横浜国立大学）

⑰…p.406

多読が作文に与える影響についての一考察―多読素材と看図作文に焦点をあてて―

横山りえこ（名古屋経済大学）

⑱…p.412

日本生育外国人児童の 1 年時の作文力―出来事作文の内容と構成の分析から―

三好大（東京学芸大学大学院生）
齋藤ひろみ（東京学芸大学）
菅原雅枝（同）

⑲…p.418

中等教育段階の日本語教育研究は何を論じてきたか―『日本語教育』および『国際交流基金日本語教育紀要』に見る研究の動向と変遷―

大舩ちさと（国際交流基金）

⑳★…p.424

ケース学習を用いた職場外での学びの場の意義―外国人社員参加者及び人事担当者へのインタビューから―

金孝卿（早稲田大学）

㉑…p.428

対話場面における中国人日本語学習者の「と思う」の習得過程―「と思う」につく終助詞と接続助詞の変化に着目して―

布施悠子（国立国語研究所）

㉒…p.434

日本留学で伸びる言語能力と伸びない言語能力―中国語母語話者のロールプレイ・データに基づいて―

細井陽子（国立国語研究所）
迫田久美子（広島大学）

㉓★…p.440

インドネシア人中等教育日本語教師のビリーフの変容―日本人ボランティアとの協働を通して―

二瓶知子（明治大学）
古内綾子（桜美林大学）

㉔…p.446

JSL 環境で学ぶブータン人学習者のビリーフと学習ストラテジーに関する質問紙調査
―BALLI と SILL を用いて―

加藤伸彦（立命館大学）
前野文康（KIJ 語学院南校）

㉕★…p.452

やさしい日本語を用いた介護専門語彙学習教材の開発

布尾勝一郎（佐賀大学）
中川健司（横浜国立大学）
野村愛（首都大学東京）
奥村匡子（同）

㉖★…p.458

外国人学生を就活成功に導く工夫―テンプル大学ジャパンキャンパスの実践―

山口麻子（テンプル大学ジャパンキャンパス）
髙橋桂子（同）

㉗★…p.464

学習者の自律学習に繋がる音声指導―ノンネイティブ日本語教師の指導例について―

小川都（国立国語研究所）

㉘…p.470

ラオス中等教育学校における日本語学習者の言語学習ビリーフ

吉川景子（国際交流基金）

㉙…p.476

拡張現実を取り入れた自助力育成のための防災学習活動改善の試み

米本和弘（東京医科歯科大学）

㉚…p.482

ベトナム語を母語とする日本語学習者による講義の配布資料への書き込みの分析―書き込む過程に見られる学習者の理解を中心に―

田中啓行（中央学院大学）

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。

★印は，今大会のテーマ「日本語が拓く多様なキャリア形成」に関連した発表です。

会場

1 階 多目的ホール

㉛…p.489
語彙・表現習得支援のためのコンテンツ開発に向けて
―留学生の日常トピックからのコロケーションの抽出と分類―
李文鑫（筑波大学大学院生）
近藤弘（同）
Alexander Tokarev（ケルン大学大学院生）
伊藤秀明（筑波大学），**小野正樹**（同）

㉜…p.494
読解基本語彙チェッカーの開発
本田ゆかり（東京外国語大学）
川村よし子（東京国際大学）

㉝…p.500
アカデミックライティングにおけるインターネット使用―アジア圏留学生を対象としたアンケート調査から―
副田恵理子（藤女子大学）
日野純子（帝京大学）
舩橋瑞貴（群馬大学）

㉞★…p.506
インドネシアにおける日本語教師対象オンライン会話会の実践報告
岡本拓（国際交流基金）
杉島夏子（同）

㉟…p.512
医療福祉系国家試験の漢字はどの程度共通しているか
稲田朋晃（国際医療福祉大学）
山元一晃（同）
品川なぎさ（同）
佐藤尚子（千葉大学）

㊱…p.518
上級日本語学習者の非制限的名詞修飾の使用実態―作文のジャンルによる違いに注目して―
徐乃馨（首都大学東京大学院生）

㊲★…p.524
東京国際大学 Japanese Plaza における会話パートナー（CP）の実践
稲垣みどり（東京国際大学）
鹿目葉子（同），**大橋真由美**（同）
横田賢司（同），**助川泰彦**（同）

㊳…p.529
デジタル・ストーリーテリング（DST）がつなぐ大学と地域の中学校―これまでの実践を通して見えてきたこと―
半沢千絵美（横浜国立大学），
樋口万喜子（同），
寺尾綾（同），**長嶺倫子**（同），
西山陽子（同），**矢部まゆみ**（同）

㊴…p.535
学習者は母語話者評価の何に気づけたか―誤解の釈明場面を用いた分析活動を通して―
濵田典子（秋田大学）

㊵…p.541
チーム基盤型学習（TBL）による日本語能力試験対策授業の実践―日本語能力試験 N3 文法を中心に―
藤田裕一郎（朝日大学）

㊶…p.547
CLIL 初中級クラスにおけるコースデザインの試み―言語・認知的負担への考慮―
奥野由紀子（首都大学東京）
呉佳頴（同）

㊷…p.553
「いいレポートの内容とはなにか」という問いを通した参加型評価の取り組み―学習としての評価を考える―
佐野香織（早稲田大学）

㊸…p.558
戦後南洋群島における日本語残存要因の考察―環境要因に着目して―
會田篤敬（岩手大学）

同時開催イベント

賛助会員出展ブース

〔5 月 25 日（土）12:00 ～ 17:00，26 日（日）8:45 ～ 15:00〕

会場：3 階 ロビー

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助会員団体

本会には賛助会員という会員種別があり，全国の出版社，書店，日本語学校，企業，NPO 団体等，43 団体が入会しています。(2019 年 3 月現在)

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います。

「賛助会員出展ブース」では，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。最新の書籍等を手にとって見られる絶好の機会かと思います。

また，賛助会員と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，広報等の場としてもお役立てください。

ブースは土日を通して設置していますので，会期中は何度でも，どうぞお気軽に足をお運びください。

日本語教育グローバル人材奨励プログラム紹介ブース

〔5 月 25 日（土）12:00 ～ 15:00，26 日（日）9:00 ～ 13:00〕

会場：1 階 エントランス

主催：公益社団法人日本語教育学会 国際連携委員会

国内で日本語教育の実践や研究に取り組む若手の皆さん，実際に海外の現場に行って，日本語教育の関係者と交流したり,研究成果を共有したりしてみませんか。本ブースでは，海外で活動したい若手実践者・研究者のための費用助成プログラムを紹介します。これからの日本語教師は，世界各国で行われている日本語教育のあり方に関心を持ち，グローバルな視点からさまざまな課題の解決を目指す姿勢が求められます。このプログラムは，そういった広い視野をもって世界各国の日本語教育関係者と協働できる人材育成を目的とする新しい企画です。これまで日本以外の日本語教育に触れる機会が少なかった若い実践者・研究者を対象とし，海外の教育機関や研究会・学会で活動するための費用を助成します。ブースでは，助成対象とする活動内容，資格や条件等，募集の概要についての説明を行い，質問や疑問にお答えします。ぜひお立ち寄りください。

同時開催イベント

わかば・コンシェルジュ

〔5 月 25 日（土）12:00 ～ 15:00，26 日（日）8:45 ～ 14:00〕

会場：1 階 エントランス

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」「○○に興味があるんですが，どの発表を聞きに行ったらいいでしょうか。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 26 日）は，「ぷらさ da わかば」の申し込み受付も行います。黄色いはっぴ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。

わかばさんいらっしゃい

〔5 月 25 日（土）12:10 ～ 12:55〕

会場：3 階 小会議室 304

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，「どんな人が参加してるんだろう？」「一人で大丈夫かな？」「どこへ行ったらいいんだろう？」など，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ゃい」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かな…」という隠れわかばさんも大歓迎ですよ。

「わかばさんいらっしゃい」は食べ物・飲み物持参 OK ！ランチを取りながらネットワークも作りましょう。きっともっと大会が楽しくなるはずです。

同時開催イベント

ぷらさ da わかば

〔5 月 26 日（日）12:10 ～ 13:20〕

会場：4 階 小会議室 405

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。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。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ったりすることは，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，「ぷらさ da わかば」です。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，センパイの経験談を聞いたり，自由な空間です。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。先着順ではなく、9 時に大会受付に集まった方で抽選を行い、優先順位順に話したいセンパイを選んでもらいます。9 時でセンパイ全員が埋まらない場合には引き続き申込みを受けつけます。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 26 日（日）12:10 ～ 13:20〕

会場：3 階 小会議室 304

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，JSL 漢字学習研究会，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。

同時開催イベント

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 26 日（日）12:10 ～ 12:50〕

会場：2 階 中会議室 201

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「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」2018年度事業報告

〔5 月 26 日（日）12:10 ～ 12:50〕

会場：1 階 大会議室 101

主催：公益社団法人日本語教育学会 文部科学省委託事業特別委員会

本事業では，2017 年度より 3 か年計画で，国内の外国人の子どもたちの教育・支援に携わる人材の養成・研修のためのモデルプログラムを開発しています。大学における教員養成・日本語教師養成，自治体等での現職教員の研修，地域の支援団体等における支援員の養成・研修での利用を想定したプログラムです。2018 年度は，モデルプログラム（2017 年度版）の検証，外国人児童生徒等教育・支援を担う人材に求められる資質・能力のモデル化，授業・研修の事例収集（事例集の発行），そして情報提供のための web サイトの構築を行いました。この報告では，モデルプログラムの検証事例とその結果，web サイトの構成とその利用方法を中心に紹介します。また，最終年度の 2019 年は，開発したモデルプログラムの普及のために，全国各地で研修講師養成の研修会やモデルプログラムに関するセミナー等を開催する予定です。その実施計画と参加申し込みの方法等について紹介します。学校教員・日本語教師の養成・研修に携わる方，是非ご参加ください。

同時開催イベント

BJTビジネス日本語能力テストCan-do statements 調査研究事業受託報告会

〔5 月 26 日（日）12:10 ～ 12:50〕

会場：1 階 大会議室 102

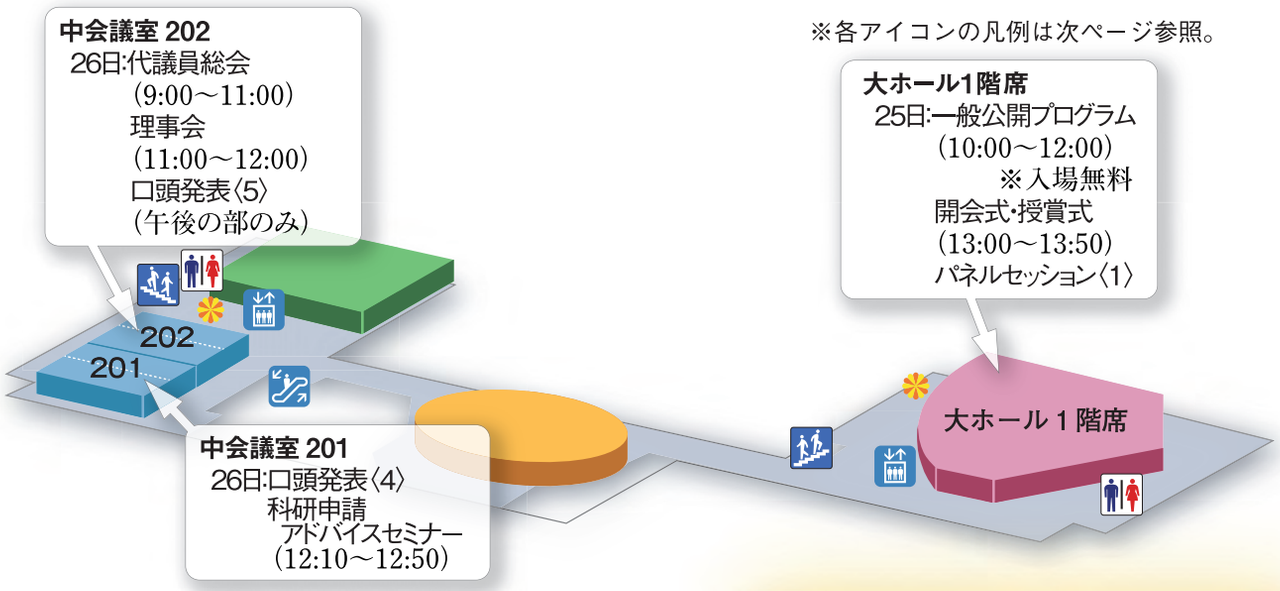
主催：公益社団法人日本語教育学会 BJT ビジネス日本語能力テスト特別委員会

本会は，2017 ～ 18 年度に，公益財団法人日本漢字能力検定協会から委託を受け，BJT ビジネス日本語能力テストに関する Can-Do Statements について調査研究を行いました。優秀な外国人人材が求められている昨今，日本のビジネス現場で必要となる日本語能力についての指標が強く求められています。本調査研究では，外国人人材がビジネス現場で具体的に何ができるのかを BJT のレベルと結びつけて具体的に示すことを目的に調査を行い，具体的な行動と BJT レベルの間の関係が明らかになりました。

当該調査研究について，2018 年 9 月に報告書をとりまとめ，学会および漢検協会ホームページで公開しました。また，調査結果について，2019 年 1 月に東京で，2 月に京都でそれぞれ成果報告会を開催いたしました。今般，春季大会の場を活用して，当該調査研究について，改めて会員および大会に参加する日本語教育関係者に説明する機会を設けます。

会場案内　会場配置図 ―つくば国際会議場

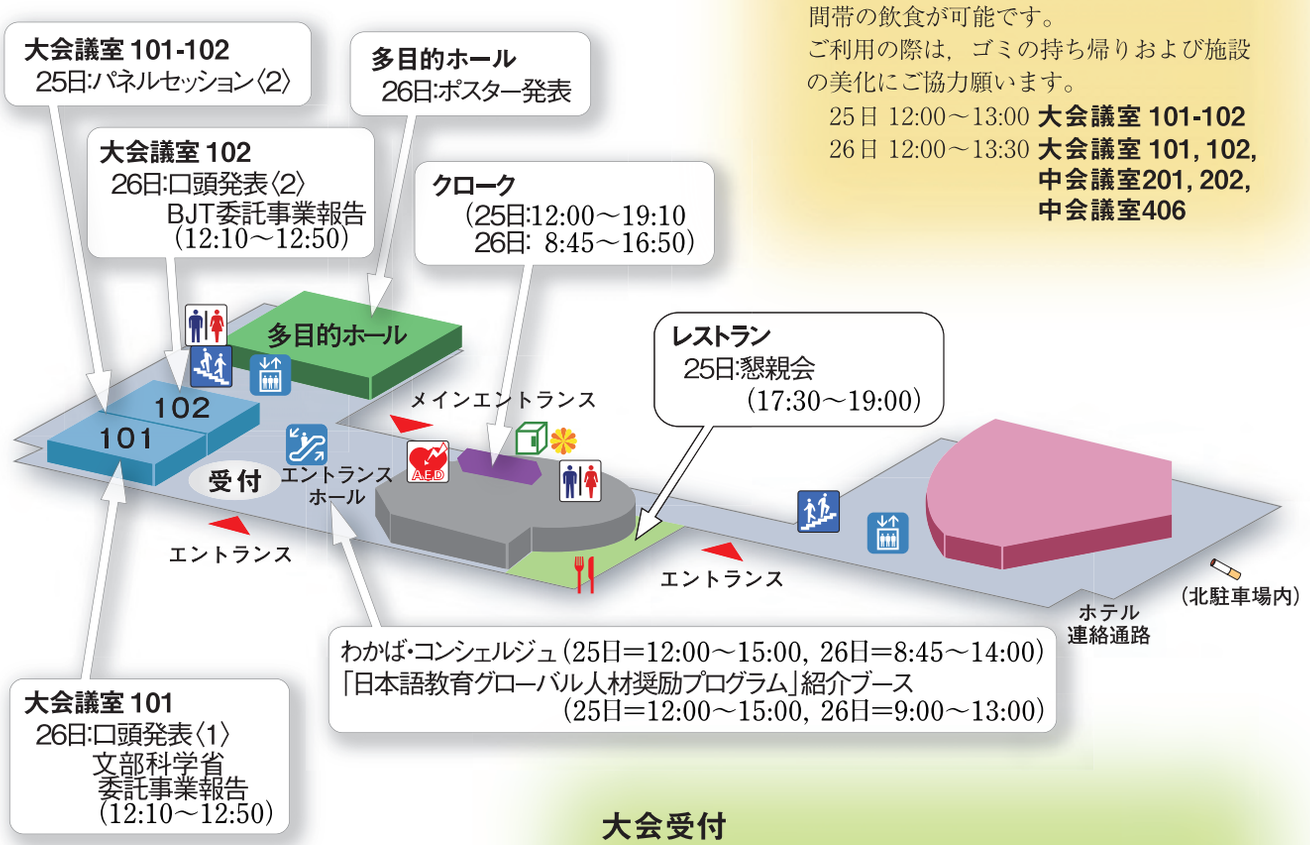
※各アイコンの凡例は次ページ参照。



２階

◎施設内には、以下の飲食店がございます。
レストランエスポワール（1F　席数：110席）
営業時間 11:00～14:00

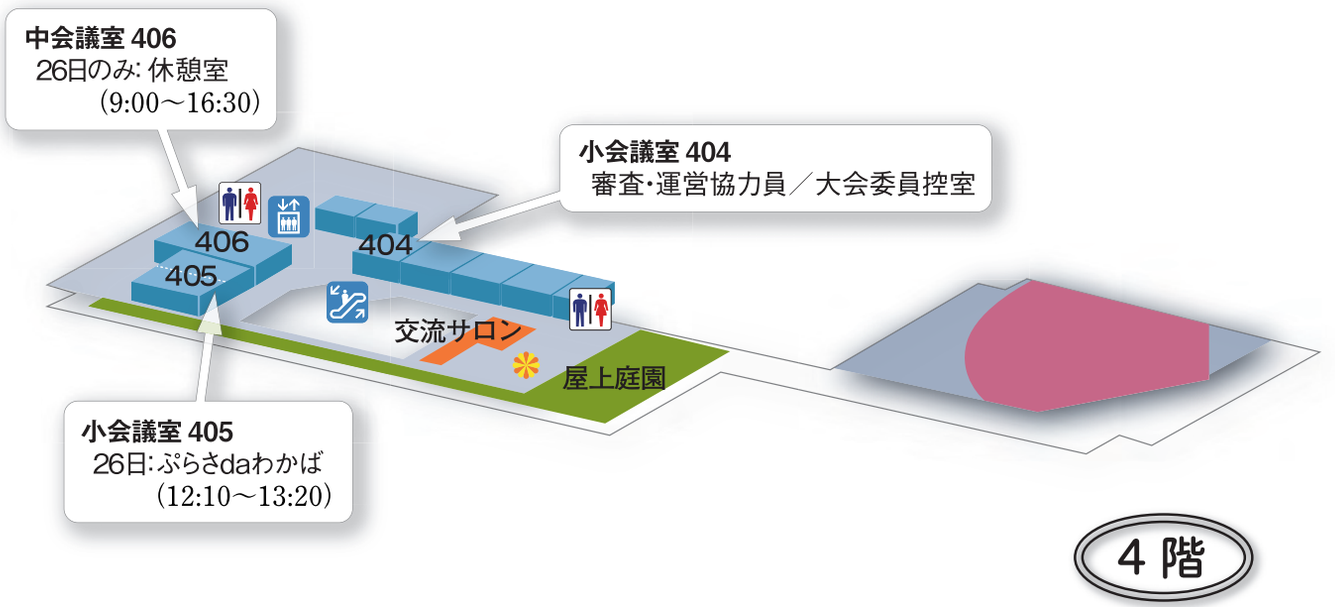
◎お弁当等をご持参の方は，以下の会場・時間帯の飲食が可能です。
ご利用の際は，ゴミの持ち帰りおよび施設の美化にご協力願います。
25日 12:00～13:00 **大会議室 101-102**
26日 12:00～13:30 **大会議室 101, 102, 中会議室201, 202, 中会議室406**

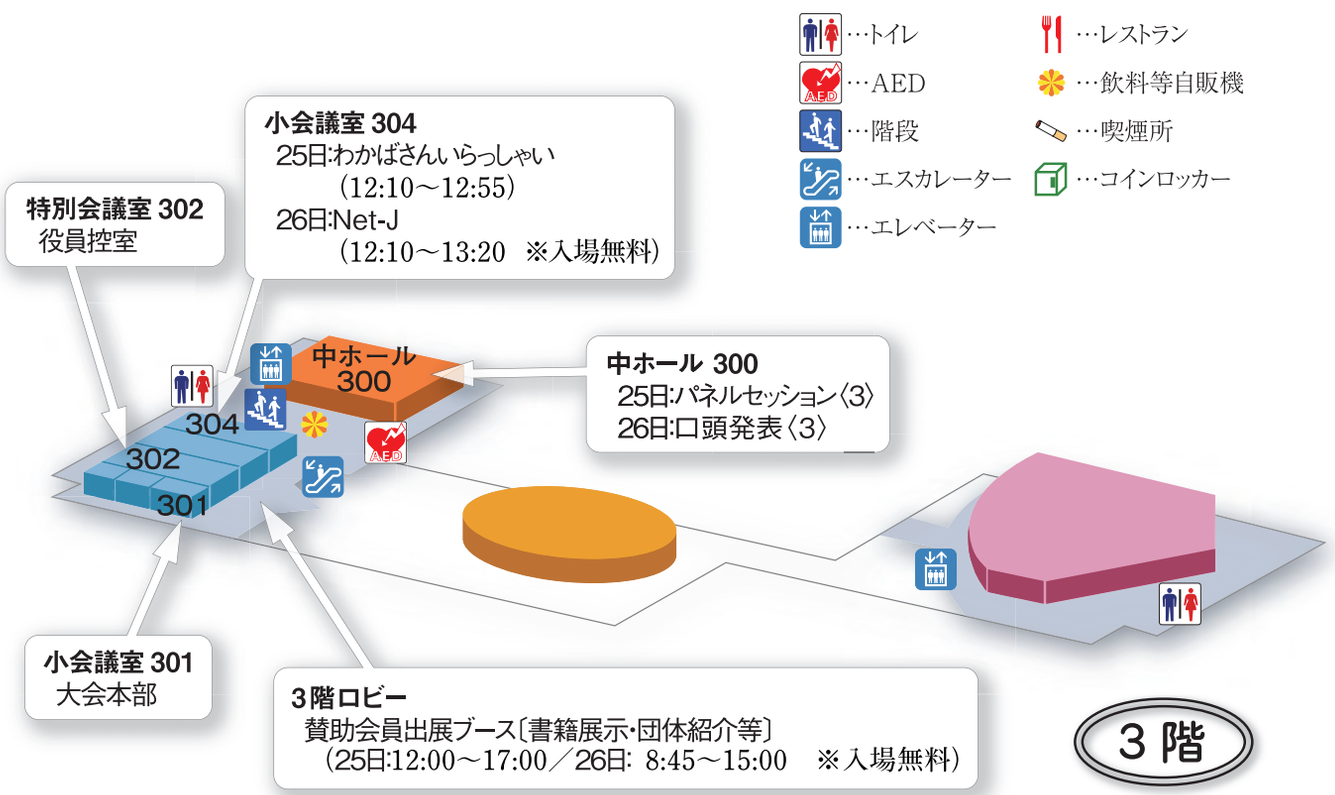


１階

大会受付
25日=12:00～17:00
26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。

会場配置図 ―つくば国際会議場





会場配置図へ 目次へ

会場案内　会場への交通案内

つくば駅では A3 出口から地上に出て，右手に進みます。花壇のある大きな階段を上がり，歩行者専用道路を直進します（……印）。

所在地
茨城県つくば市竹園 2-20-3

●各方面から会場まで

つくばエクスプレス

- 秋葉原駅 → つくば駅：快速 45 分（1,190 円）
- つくば駅 → つくば国際会議場：徒歩 10 分

JR＋バス

- 品川駅 → 土浦駅：常磐線（特急）約60分（2,320 円）
- 東京駅 → 土浦駅：常磐線（特急）約50分（2,140 円）
- 上野駅 → 土浦駅：常磐線（特急）約45分（2,140 円）
- 土浦駅 → つくばセンター：バス約25分（530 円）
- 東京駅 → ひたち野うしく駅：常磐線（特別快速）約50分（970 円）
- 品川駅 → ひたち野うしく駅：常磐線（特別快速）約55分（1,140 円）
- ひたち野うしく駅 → つくばセンター：バス約35分（520 円）
- つくばセンター → つくば国際会議場：徒歩 8 分

高速バス

- 茨城空港 → つくばセンター：約 60 分（1,030 円）
- 東京駅 → つくばセンター：つくば号（八重洲南口発）約 65 分（1,180 円）
- 羽田空港 → つくばセンター：約 100 分（1,850 円）
- 成田空港 → つくばセンター：エアポートライナー（NATT'S）約 55 分（2,200 円）

◎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,つくば国際会議場の公式ウェブサイトでのご案内をご参照ください。
https://epochal.or.jp/access/index.html

● タクシー会社

関鉄土浦タクシー　0120-630-590　　新興タクシー　0120-413-233　　松見タクシー　029-851-1432

パネルセッション

会場配置図へ　目次へ

多文化・多言語化する学校・社会における「ことばの教育」を担う人材の養成

―子どもの日本語教育人材に求められる資質・能力に焦点を合わせて―

河野俊之（横浜国立大学）
川口直巳（愛知教育大学）
浜田麻里（京都教育大学）
市瀬智紀（宮城教育大学）

本パネルセッションの趣旨

河野俊之

社会のグローバル化の進展を背景に，公立学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒数は急増している。外国人児童生徒等教育にあたっては，日本語能力に応じた日本語指導や教科指導，文化的背景や家庭環境等を踏まえた生活指導，背景の異なる児童生徒の状況に応じた指導計画の策定など多岐にわたっている。しかし，外国人児童生徒等教育に携わることになったすべての教員が，そのための教育・研修を受けている訳ではない。また，外国人児童生徒等教育を担う教員に求められる資質・能力や，養成のための科目等の在り方についての共通理解は必ずしも得られてはいない。したがって，当該教員に求められる専門的な資質・能力を身につけるための教員研修や養成の充実に取り組むことが喫緊の課題となっている。

本パネルでは，まず，全学生に対して外国人児童生徒等に関して学ぶ科目を必修として開設した教員養成大学での実践の報告を聞く。そこから浮かび上がった課題を踏まえ，発表者が策定した「外国人児童生徒等教育を担う教員に必要な資質・能力」一覧の有効性を検討する。その依って立つべき理念を ESD（持続可能な開発のための教育）に求め，外国人児童生徒等教育において日本語指導を担当する教員の養成・研修が目指す方向性について議論する。なお，本パネルは，平成 29～31 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」の研究成果の一部である。

本パネルセッション全体の参考文献

（1） 公益社団法人日本語教育学会(2019)『平成 30 年度文部科学省委託　外国人児童生徒教育を担う教員の養成･研修モデルプログラム開発事業　事例集　モデルプログラムの活用』（http://www.nkg.or.jp/pdf/2018momopro_hokoku.pdf　2019 年 3 月 30 日閲覧）

（2） 公益社団法人日本語教育学会(2019)『平成 29 年度文部科学省委託　外国人児童生徒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−』（http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf　2019 年 3 月 30 日閲覧）

愛知教育大学における「外国人児童生徒支援教育」科目の必修化

川口直巳

1. 「外国人児童生徒支援教育」科目必修化の背景

日本語指導が必要な児童生徒数 43,947 人のうち，9,275 人が愛知県の学校に在籍しており，愛知県は日本語指導が必要な児童生徒数が全国でも突出して多い県となっている。これは，人手不足が問題となっている現在，外国人が愛知県に集積する製造業を支えているという状況がある。このような状況から，日本語指導が必要な児童生徒数は増え続けており，子どもの転出や転入も非常に多い。2019 年 4 月から外国人材の受け入れ拡大が始まることも踏まえ，愛知県の教員，教育支援専門職員は，何らかの形で外国にルーツを持つ子ども達に関わる可能性が今後さらに高くなると考えられる。このような特徴のある愛知県にある教員養成大学として，外国にルーツを持つ子ども達に関わる仕事に就くすべての学生に，基本的な知識を提供し，自ら学び続ける教員，教育支援専門職に携わる者として自立させることを目的として，「外国人児童生徒支援教育」科目の必修化に踏み切った。

2. 受講形式と授業内容

愛知教育大学では，教員養成課程と教育支援専門職養成課程の二つの課程があり，1 学年約 900 人の約 86%が教員養成課程で残りの 14%が教育支援専門職養成課程である。教育支援専門職とは，スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー，学校事務職員等を指す。この 900 人全員が 2 年生の前期に「外国人児童生徒支援教育」科目を受講することになる。

受講形式としては，900 人を 1 クラス約 75 名の 12 クラスに分け，2018 年度においては，下記の 15 回の内容で実施した。教員一人が一つのクラスで 15 回を担当するのではなく，12 クラスすべてで共通した内容の授業を提供するため，ゲストティーチャーを含む 11 人の教員が，12 クラスすべてのクラスで同内容の授業をする形式をとっている。そのため，授業の順番がクラスによって異なることになる。また，ゲストティーチャーのご都合により，2 クラス合同で行ったり，講堂で 6 クラス合同（450 人）で行ったりすることもあった。

授業内容：①ガイダンスと基本事項　②第二言語習得、言語発達　③日本語教授法　④やさしい日本語　⑤教材作成、リライト教材　⑥NPO 団体の関わり方、支援の失敗例　⑦小学校現場での関わり方、その実態　⑧夜間定時制高校の現場の実態、指導例　⑨ブラジル人学校　⑩幼稚園保育園での関わり方　⑪保護者とのコミュニケーション　⑫市教委との連携、T 市の方式　⑬外国人児童生徒支援制度の変遷　⑭特別の教育課程　⑮まとめと試験について

授業を行う教員は，夜間定時制高校の教員，外国人園児が多い保育園の元園長，小学校日本語教室担当教員，学校教育課指導主事，ブラジル人学校教員，NPO 団体の代表者など，上記にあげた授業内容に日頃深く関わりのある教員に依頼している。

3. 授業における様々な問題

必修科目として「外国人児童生徒支援教育」を実施するにあたり，いくつかの問題が噴出した。出席の取り方や最終試験の方法などに関する事項を学生に周知する方法や，これらを担当教員全員に周知する必要がある。教員によって出席の扱いが違ったりすることを避けるためである。また，授業内容の重複が教員間で見られたことへの学生の不満も問題点としてあげられる。クラスによって授業の順番が違うため，これだけは先に抑えておいた上で本題に入りたいというものが何人かの教員で共通したために生じたと思われる。また、授業内容によっては，教員養成課程の学生に特化した言い回し（「教員となった際には・・・」）になってしまったため，教育支援専門職養成課程に在籍する学生は，自分たちには関係がない話と捉えてしまったこともあったようで，教員養成課程ではない学生への配慮に欠けたことも反省点である。

4. 学生アンケートから見えてくる今後の課題

表１に示した「外国人児童生徒支援教育」を受講した学生を対象に行ったアンケートの結果を見ると，この授業の目的や意義についての理解，外国人児童生徒の多様性に関する理解，指導・支援の方法につての理解，将来の仕事に活かすことができるかについては，「大いにそう思う」と「ある程度そう思う」を合計した肯定的評価が 90%以上を占めており，学生の満足度は高かったと想像できる。

表１　アンケート結果

質問内容	大いにそう思う	ある程度そう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない
・外国人児童生徒支援の目的や意義について理解することができたと思いますか。	30%	64%	5%	1%
・直面している困難さや支援のニーズの違いといった外国人児童生徒の多様性に関する理解は深まったと思いますか。	34%	61%	4%	1%
・外国人児童生徒に対する指導・支援の方法について理解することができたと思いますか。	25%	66%	8%	1%
・この学びは将来の仕事に活かすことができると思いますか。	35%	55%	9%	1%

アンケートの自由記述を見ても，出席の取り方や教員の話の重複などに対しては否定的な記述があったものの，授業内容に関しては，下記のような肯定的に捉える自由記述が多かった。

・「講義で取り上げられる話が具体的かつ実践的でためになった」
・「実際に話を聞いて、少し不安も出てきたけど有意義だった」
・「外国人に関する教育の取り決めや愛知県の外国人児童の実態を学ぶことで知識と実践の両面で理解を深めることができたと思います」

・「現場で活躍している人たちのリアルなお話を聞くことができたのでとても参考になったし，将来学校に入った際や学校サポート活動でもできる限り活用していきたいと思った」

また，次の学生アンケートの記述からもわかるように，必修化されたことで，外国にルーツを持つ子ども達への支援は他人ごとではないという意識を持つところまでは進められたと思われる。

・「この講義を受けるまで，外国人児童生徒が愛知県にたくさんいることさえ知りませんでした。知らない状態で学校の先生になっていたら，子供たちに大変な苦労をさせていたと思います。せっかくこの講義を受けたので，外国人の子供達の気持ちを理解したいです。」

今回必修化された「外国人児童生徒支援教育」科目は，座学にとどまるものである。愛知教育大学では，外国人児童生徒支援リソースルームから近隣市の小中学校に学生ボランティアを派遣している。興味のある学生は１年生からこのボランティアを始めている。ボランティア登録している学生は近年増え続けており 300 人を超えているが，今回の必修科目がきっかけでボランティアを始めたという学生はほとんどいなかった。必修科目になったことにより，ボランティア登録者数が増えることを見込んでいたが，予想と大きく異なった。下記は学生アンケートの自由記述である。知識を身につけただけでは不安だと感じているものの，得た知識の復習でその不安を解消しようとし，ボランティアで実際に子ども達と接してみようという選択はない。

・「知らなかった現状や知識をたくさん身につけられたけれど，現場に出て実際にできるかは不安である。しっかり現場でもできるよう復習していきたい」

実際に外国にルーツを持つ子ども達に関われるボランティアのシステムが大学にあるにもかかわらず，座学からボランティアに進む流れを作ることができなかった原因を分析する必要がある。座学での学びからボランティアで実際に子ども達と接することで，さらに多くの気づきが生まれ，その経験が子ども達への支援を人任せにせず自ら子ども達に何らかの支援ができる人材の育成につながると考えられる。学生達をボランティア現場に向かわせるための知識，技能，態度をこの座学中心の必修科目でどのように養っていけばいいかが今後の課題である。

多文化・多言語化する学校・地域で求められる教育者の資質・能力

浜田麻里

1. 外国人児童生徒等の教育を担う教育者に求められる資質・能力

日本全国で増加を続ける外国人児童生徒等に対する教育を充実させるためには，その担い手の育成が最大の課題の一つである。

平成 27(2016)年に公表された文部科学省有識者会議「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について（報告)」を受け，文部科学省は平成 29(2017)年度委託事業「外国人児童生徒等の教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」の募集を行い，公益社団法人日本語教育学会が受託した。2019 年度までの 3 ヶ年の事業である。

事業は次の二つを目標としている。

①外国人児童生徒等教育を担う教員・支援員に求められる資質・能力及び教育内容の明示

②教員養成系学部等の課程，現職教員研修を通じた体系的なモデルプログラムの開発

事業初年度の 2017 年には，全国的な質問紙調査およびインタビュー調査が実施された。

質問紙調査は，現在の大学や教育委員会等での養成・研修の現状を把握することを目的に実施された。回答数は，教員養成課程設置大学（通信課程及び二種免許を除く） 262 件，教職大学院 30 件（計 292 件)，全国の都道府県および市町村の教育委員会 805 件，国際交流協会 47 件である。（全体的な結果は，浜田・和泉・川口(2018)で報告されている)。

インタビュー調査では，実際に外国人児童生徒等に多様な立場で携わっている様々な関係者 20 名に対して外国人児童生徒等教育を担う教員に求められる資質・能力とは何かが問われた。結果として，日本語指導からキャリア支援まで，幅広い領域に関わる力が求められていることがわかった。この力は「教える」力をはじめとする７つの「する」力に整理された（公益社団法人日本語教育学会 2018，p.55-58)。

これらの調査に加え，森茂(2018)，中山(2018)の議論を加味して，教員に求められる資質・能力として「教える」「育む」「つなぐ」「拓く」「受け入れる」「みる」「捉える」「進む」の８つの力を抽出した。ただし，これらの力は抽象化されているので，実際の場面で具体的にどのような力が求められるか，求められる教師像をわかりやすく伝えるために，８つの力それぞれに「具体的に求められる力」を Can-do 叙述文として示した（公益社団法人日本語教育学会 2019，p.8-9。本文末表２に再録)。

なお，表の右端の欄には，求められる資質・能力に対応する内容の項目を掲げている。例えば，関連する組織や人々と連携するための「つなぐ力」を養うためには，学校の組織や受け入れ体制や学級経営のあり方に加え，外国人保護者や地域の支援ネットワーク等の内容について，学ぶ必要があることを示している。事業の目標の②では，学部学生や現職教員に対する養成や研修を行うためのモデルプログラムを開発することとなっているが，これらの内容の項目のそれぞれについて準備されたモデルプログラムを活用して，養成や研修をおこなうことができるようになっている。モデルプログラムには講義や活動などの様々な形態のものが用意されている。

2.　8 つの力の構造化

8 つの力が実際の実践現場でどのように働いているかを考えてみよう。8 つはけっしてそれぞればらばらにはたらいているわけではない。例えば 8 つの力は，外国人児童生徒等や課題に対する理解に関わる「受け入れる力」「みる力」「捉える力」の 3 つと，外国人児童生徒等や周囲に働きかける実践に関わる「教える力」「育む力」「つなぐ力」「拓く力」の 4 つの力，そして教師の成長に関わる「進む力」に分けることが可能である。最初の「受け入れる力」「みる力」「捉える力」の 3 つの力は外国人児童生徒等をまず理解することが重要であるという点で，直接このような子ども達に関わる機会は少なくとも，外国人児童生徒等が在籍する学校で働く教職員や地域で外国人に関わる人々には有していることが期待される力である。また「進む力」が教師の成長を担うが，教師の成長は「受け入れる力」「みる力」「捉える力」と「教える力」「育む力」「つなぐ力」「拓く力」が相互に影響を与えながら促されるものと考えられる。

文末に示した図は，暫定的に 8 つの力の構造化を試みたものである。図の矢印は「受け入れる力」「みる力」「捉える力」と「教える力」「育む力」つなぐ力」「拓く力」がそれぞれ別個に伸びていくのではなく，一つを使って実践の場に関わることで別の力が伸びていくことを示している。それが全体としては教師としての成長，すなわち「進む力」につながると考えられる。

今後，これら 8 つの力をその相互関係に留意しながらさらに精緻な構造化を行う必要がある。また，実際の養成・研修に当たっても，8 つの力の構造に留意しながらデザインする必要があるだろう。

3.　求められる力から見た愛知教育大学の実践

愛知教育大学「外国人児童生徒支援教育」は，将来教職あるいは教育支援専門職につき，学校現場で外国人児童生徒の教育や支援に関わる力を養成するために必要な専門性を身につけるために設置されている科目である。ただ，そういった専門性は，現場を離れた座学を中心とした学びだけで身につけることは難しい。そのため，愛知教育大学では，この科目を受講して関心を持った学生は，その後，学生ボランティアとして実際に学校現場での子ども達の支援を行いながらさらに力を伸ばしていくことが可能なカリキュラムを設置している。したがって，この科目は学生ボランティアとして現場に入るために必要な知識，技能，態度を育成する，つまりボランティア養成科目としての性質も兼ね備えている。

学生達が実際にボランティア現場に向かおうとするかは，様々な物理的条件やカリキュラムからのその他の要求との兼ね合いがある。実際の行動に結びついたかどうかでこの科目の成果を測ることはかならずしも適切ではない。ただ，アンケートの結果を見てみると，「知識・理解が深まってよかった」といった認識が目立つ。一方で「将来役に立つと思う」という回答のように，現在の自分自身と課題との関係性の認識が弱いことや，「子どもの気持ちを理解する」といった個々の子どもへの対応の重要性の理解に終始し，学校教育全体，あるいは「社会的公正性の実現」などの社会全体から見た外国人児童生徒教育の意義にまではなかなか目が向きにくい様子も見られる。

「外国人児童生徒支援教育」は，外国人児童生徒等の教育・支援の現状などについてリア

ルに伝えることで，この問題に関する理解を深めるという点においては，大きな成果を挙げている。一方で，子どもに関わる専門職を目指す自分の現在や将来の姿と，この課題との関わりが明確になっていない受講生も多い。外国人児童生徒等の課題の位置付けは「受け入れる力」の基礎をなす力であると考えられる。

なお，私見ではあるが，このような学生の傾向は，愛知教育大学だけでなく，多くの教員養成課程学生に共通するものと言えるかもしれない。

4. 教員養成カリキュラムと求められる力の養成

外国人児童生徒等の教育・支援の担い手を養成するためのカリキュラムにおいては，どの力をどの科目の学びを通じて養うのかというスコープと，どのような順序で学んでいくのかというシークエンスの問題を考える必要がある。例えば「教える力」「育む力」「つなぐ力」「拓く力」等は講義科目のみで育成することは難しく，現場での支援体験等を設定する必要がある。現場への参加が養成の教育課程で必修でない場合には，こういった力を自らに養うために現場に足を運ぶ必要があるということを，学生自身が認識し，行動する必要がある。また，現場に参加するだけでなく，体験の振り返り等によってさらに強化される。このような一連のプロセスに関わるのは，教員・支援者として成長を支える「進む力」であるが，問題は現場に参加する前の段階（多くは講義）でこの「進む力」をどのように育成するかである。

外国人児童生徒等の教育・支援に求められる力をどのようなカリキュラム構成によって養うのか，議論を進める必要がある。

参考文献

(1) 中山あおい(2018)「ドイツ・スイスにおける異文化間教育（多文化間教育）を担う教員の養成」浜田麻里他「多文化教育を担う教員の資質・能力の育成–アメリカ，ドイツ・スイス，そして日本の動向と展望—」第 39 回異文化間教育学会大会(2018.6.9　新潟大学)ケース・パネル発表

(2) 浜田麻里・和泉元千春・川口直巳（2018)「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—」2018 年度日本語教育学会春季大会（東京外国語大学，2018.5.27）発表・ポスター発表⑤

(3) 森茂岳雄(2018)「アメリカにおける多文化教師教育の展開と課題」浜田麻里他「多文化教育を担う教員の資質・能力の育成–アメリカ，ドイツ・スイス，そして日本の動向と展望—」第 39 回異文化間教育学会大会(2018.6.9　新潟大学)ケース・パネル発表

表２　外国人児童生徒等教育を担う教員・支援員の資質・能力（公益社団法人日本語教育学会 2018，p.8-9）

資質・能力		
	具体的に求められる力	対応する内容 No.
教える力	**〈外国人児童生徒等の実態を踏まえて日本語や教科等の教育を行うことができる。〉** ・外国人児童生徒等の学校内外の生活に配慮し，新しい環境への適応を支援することができる。 ・子どもの第二言語習得や教育方法に関する知識を活用して日本語指導ができる。 ・日本語に関する知識を活用して日本語指導ができる。 ・外国人児童生徒等教育に関する制度や状況を理解して指導に当たることができる。 ・外国人児童生徒等のニーズや能力に合わせた教科指導等を実施することができる。 ・特別の教育課程としての日本語指導の計画を作成し，実施することができる。 ・指導に必要な教材を選択したり，作成したりすることができる。	⑩認知発達と言語習得 ⑭現場での実践 ⑯日本語に関する内容 ⑰日本語指導の理論と方法 ⑱個別の指導計画の立て方 ⑲言語能力の把握 ⑳教科の内容 ㉑在籍学級での支援
育む力	**〈外国人児童生徒等と周囲の子どもとのやりとりを通して、双方に異文化間能力を育てることができる。〉** ・外国人児童生徒等の言語的，文化的多様性を周囲の子どもが学びとすることができるようにする。 ・母語，母文化やアイデンティティが尊重されていると感じられる学級経営をする。 ・母語，母文化や文化間移動を積極的に受け止めてキャリアを形成できるようにする。 ・外国人児童生徒等教育を人権教育，持続可能な開発のための教育，地球市民教育等と関連づけて行うことができる。	①外国人児童生徒教育の考え方 ②教育コミュニティのデザイン ⑪母語・母文化・アイデンティティ ⑫外国人児童生徒等の心理と適応 ⑬キャリア教育と社会参画 ㉑在籍学級での支援
つなぐ力	**〈よりよい学習環境を整備するために関連する組織や人々と連携することができる。〉** ・学校内の各組織と協力しながら日本語指導の体制を整えることができる。 ・保護者とのコミュニケーションの仕方等を工夫し，信頼関係を築くことができる。 ・国際交流協会，スクール・カウンセラー，スクール・ソーシャルワーカーを含む学校内外の様々な関係者が連携した支援体制を構築することができる。	②教育コミュニティのデザイン ④学校組織や教育行政 ⑤学校の受入体制 ⑦学級経営と多文化共生教育 ⑧保護者との連携 ⑨地域の支援ネットワーク
拓く力	**〈異なる立場の人々と協働しながら，外国人児童生徒等の教育を進め，多様性にひらかれた地域づくりに貢献することができる。〉** ・地域との交流を通し，多文化共生の拠点となる学校づくりを行うことができる。 ・自身の取り組みを広く発信し，社会的関心を高め，多文化共生社会を切り拓くことに貢献できる。	②教育コミュニティのデザイン ⑥社会的，歴史的背景 ⑮自己の成長，環境づくり
受け入れる力	**〈外国人児童生徒等と周囲の子どもとのやりとりを通して、双方に異文化間能力を育てることができる。〉** ・外国人児童生徒等の言語的，文化的多様性を周囲の子どもが学びとすることができるようにする。 ・母語，母文化やアイデンティティが尊重されていると感じられる学級経営をする。 ・母語，母文化や文化間移動を積極的に受け止めてキャリアを形成できるようにする。 ・外国人児童生徒等教育を人権教育，持続可能な開発のための教育，地球市民教育等と関連づけて行うことができる。	①外国人児童生徒教育の考え方 ②教育コミュニティのデザイン ⑪母語・母文化・アイデンティティ ⑫外国人児童生徒等の心理と適応 ⑬キャリア教育と社会参画 ㉑在籍学級での支援
みる力	**〈文化間移動と発達に関する知識を踏まえて，外国人児童生徒等の状況を見取ることができる。〉** ・日本語と母語の両方を視野に入れながらことばの力を把握することができる。 ・外国人児童生徒等の心理的状況を発達等の視点から多角的に把握することができる。 ・外国人児童生徒等が家庭や学校で直面する様々な困難を予測することができる。	①外国人児童生徒教育の考え方 ⑩認知発達と言語習得 ⑪母語・母文化・アイデンティティ ⑫外国人児童生徒等の心理と適応 ⑲言語能力の把握
捉える力	**〈社会的，歴史的文脈に外国人児童生徒等の背景や将来を位置付けることができる。〉** ・家族が置かれている状況をグローバル化の文脈の中で把握することができる。 ・外国人児童生徒等の多様性が学校や地域にもたらす影響を肯定的に捉えることができる。	②教育コミュニティのデザイン ③外国人児童生徒等受け入れの現状と施策 ⑥社会的，歴史的背景 ⑧保護者との連携
進む力	**〈自己の教育・支援活動を振り返り，外国人児童生徒等のことばと学びをより豊かにしようとすることができる。〉** ・新しい言語や文化に興味を持ち，異文化間能力を高めようとすることができる。 ・実践の質を向上させるために，研修会に参加する等の機会を求めることができる。 ・多様な文化背景を持つ人々との協働を通して，自らの見方を常に批判的に問い直す。	⑮自己の成長，環境づくり

図　外国人児童生徒等教育を担う教員・支援者の資質・能力

社会的公正性の実現に向けた教育を担う人材の育成

市瀬智紀

外国人児童生徒等の教育のための教員養成・研修では，人材育成のための専門性を身に着けることに焦点が当たり，現場に即応できるスキルや教材の提示が求められている。一方で，このように専門性を追求することによって，支援に向かうための理念の認識や態度の育成といった視点が欠落したり，学校全体での取組みや地域との協働といった視点が見失われがちになることが危惧される。本稿では、上述の教員養成大学での実践の報告と「外国人児童生徒等教育を担う教員に必要な資質・能力」一覧を踏まえ，外国人児童生徒等教育において日本語指導を担当する教員の養成・研修が目指す方向性について論述する。

1. 社会的公正性の実現

日本語指導が必要な子どもの支援に向かうための理念の認識や態度の育成という点で，2015 年から国際的な取組みとして国際連合が推進している Sustainable Development Goals(SDGs)（持続可能な開発目標）の目標 4 を取り上げたい。ここでは「すべての人々に包摂的かつ公平で質の高い教育を提供し，生涯学習の機会を促進する」ことが提唱されている。また，目標 4 の下位目標である 4.7 では「2030 年までに，教育におけるジェンダー格差を無くし，障害者，先住民および脆弱な立場にある子どもなど，脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする。」ことを究極の目標としている。この「脆弱な立場にある子ども」に「移民の子ども」が含まれていることはいうまでもない。

こうした国際的な取組の背景には，一貫して「社会的公正性(Social Justice)の実現」という考え方があることを認識すべきであろう。SDGs の目標達成の手段としての Education for Sustainable Development（持続可能な開発のための教育）（ESD）や Global Citizenship education（GCED）（世界市民教育）といった価値教育は，人権の尊重や平等が確保されない「社会的不公正」への問題意識が立脚点となっている。公益社団法人日本語教育学会（2019）が「外国人児童生徒等の教育を担う教育者に求められる資質・能力」を考案するにあたっても，森茂(2018)，中山(2018)の議論を踏まえて，教員に求められる資質・能力として，「【育む力】外国人児童生徒等教育を，人権教育，持続可能な開発のための教育，地球市民教育と関連付けて行うことができる。」,「【受け入れる力】社会的公正性を実現するために,マイノリティの立場を理解することができる（受け入れる力)。」といった力の育成について言及し、資質能力育成の価値的な基盤を「社会的公正性」の実現においている。

2. ホールスクールアプローチ

持続可能な開発のための教育(ESD)は，2005 年ごろから日本政府が主体的に推進し，その手法や考え方は，2020 年から全面的に施行される幼稚園，小学校，中学校，高等学校学習指導要領にも取り入れられている。ESD の手法として，ホールスクールアプローチがある。ホールスクールアプローチでは，社会的公正性などに代表される価値や理念を実現するために,「領域を超え，ホリスティックに，そして参加型で行われるとともに，分断され

た教科ではなく，すべてのカリキュラムで実践されるべきである」「児童生徒と教員，管理職，そのほかの職員に加えて保護者も，持続可能な開発の原則を導入すべきである」(UNESCO 2005，UNECE 2005)としている。

今日まで ESD を実践する学校では，学校教育目標における価値や目標の明示，ESD カレンダーなどクロスカリキュラムによる教科や領域をつらぬく価値や理念の浸透，委員会の設置による保護や地域との連携，地域のリソースの学校への導入と連携がおこなわれている。外国人児童生徒を多く抱える小中高等学校でも，多様性の確保や人権の尊重を学校の価値として前面に掲げ，すべての教科や活動の中から，外国人児童生徒教育や多様性，平等，人権などにかかわる要素を取り出し，国際交流協会や地域 NPO 等のリソースと積極的に連携しながら学校を方向付けていくことが可能ではないか。上述の資質能力育成における 8 つの力の中でも,「【拓く力】地域との交流を通し,多文化共生の拠点となる学校づくりを行うことができる。」について言及している。多様性の尊重や、外国人児童生徒教育の受入れを学校の特色として実践をおこなっているユネスコスクールの先行事例がみられる。

３.「個人変容と社会変容の学びの相関」の必要性

上述の川口による愛知教育大学の報告では，知識，技能の獲得から，ボランティアや児童生徒支援に向かう態度・行動への変化を狙いとした授業実践とその実践上の課題について報告があった。

個人的な成長と社会の変革との関係をどのようにとらえればよいのであろうか。UNESCO(2009)では、従来からの学習の 4 本柱に加え、新しい学習の柱として，個人変容と社会変容の学びの連関 “Learning to Transform Oneself and Society”を提唱している。これは，個人が新たな知識や技能を身に着けるとともに，行動を通して社会的な変容の実現に向かうべきであること，そしてそうした個人を育成するための教育のあり方を示したものである。

本事業では，上述の 8 つの力に示すように研修を通した個人的な変容を狙いとしているが，一方で，学校と社会全体で連携しながら，外国人児童生徒の教育に関する課題を解決していくことを目標としている。上述したように，こうした課題の解決のためには,「社会的公正性」の実現を理念として掲げ，学校全体や学校と地域を貫く価値や理念の共有が求められていると考えられる。

参考文献

（1） United Nations Economic Commission for Europe (2005) UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, Vilnius, UNECE.

（2） United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) International Implementation Scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), Paris,

（3） UNESCO (2009) Bonn Recommendation, UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, 31 March - 2 April 2009, UNESCO, Bonn Germany

外国人受け入れ側のコミュニケーション課題

―選ばれる国を目指して―

趣旨説明

岡本能里子（東京国際大学）

日本に在留する外国人は増加の一途を辿り、平成 30 年 6 月末には 264 万人(法務省 http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00076.html)、就労外国人は、平成 30 年 10 月末時点で、過去最高の 146 万人に達した(厚生労働省 https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_03337.html)。少子高齢化社会に伴う人手不足に対応すべく、国会では、昨年（平成 30 年）11 月に、改正入管法が可決された。続いて、政府は、同 12 月 25 日に「外国人材受入れ・共生のための総合的対応策」を取りまとめ、日本語教育など、外国人材の円滑な受け入れと外国人との共生社会に向けた環境整備に取り組む意志を示した。対応策の中には、受け入れ企業等による在留資格手続き体制の構築や行政窓口の多言語化や医療福祉現場での多言語翻訳システムの利用促進、生活者としての日本語教育の充実などの生活サービス環境の改善も盛り込まれている。その一方で、受け入れ側のコミュニケーションのあり方の捉え直しや研修の必要性の認識はまだ弱い印象を受ける。

本パネルでは、上述の問題意識をもとに、３つの発表において、それぞれ収集したデータを紹介し、受け入れ側の課題に迫る。１つめの発表では、定住外国人インターンの就労場面における日本人スタッフと外国人インターンの相互行為を録画したデータと、インターンを受け入れた日本人スタッフへのインタビューの分析を行い、職場の側に求められるコミュニケーション能力とは何かについて検討する。２つめの発表では、現在、外国人住民の増加により対応を迫られている地方自治体の窓口での談話と職員へのインタビューを分析する。さらに、自治体職員を対象として行っている外国人窓口対応研修の内容を紹介し、そこで自治体職員から聞かれる不安や課題について報告する。３つめの発表では、これまで外国人人材とは無縁であった中小企業に焦点を置き、実際のビジネスミーティングの分析と国内で働く外国人・海外で働く日本人へのインタビューを通して、外国人材の受け入れをめぐるコミュニケーション上の課題について考える。また、先進事例としてニュージーランドの大学で実施されている海外からの移住者向けの多様な教育プログラム、および受け入れ側の教育プログラムを紹介し、受け入れ側の意識改革や教育プログラムの必要性について議論する。

以上の発表をもとに、受け入れ側のコミュニケーション上の課題を「自分ゴト」として捉え直し、「選ばれる国」となるためには、受け入れ側がどのような準備や研修が必要かを検討し､外国人受け入れ･共生のための具体的な対応策の提言へと繋げる機会としたい。

職場の側に求められるコミュニケーション能力とは何か

―定住外国人インターンの就労場面と日本人スタッフのインタビューの分析から―

森本郁代（関西学院大学）

1. 問題意識と本報告の目的

近年、国内の労働力不足の深刻化に伴い外国人の就労状況は好転してきているが、就労先は製造業に偏ったままである。2018 年度の日本人の産業別就業者数(2)は卸売・小売業が 16.1%で、製造業が 15.9%であるのに対し、外国人の就労先は、2017 年 10 月末時点で製造業が 30%で、卸売・小売業 13%である (1)。人手不足が製造業において顕著であるためでもあるが、外国人の日本語能力に対する不安から、日本語でのコミュニケーションがより限定的な製造業で受け入れが進んでいる可能性もある。外国人労働者の日本語学習支援の試みはすでに始まっているものの、その多くは、まだ特定の職種・分野に限られている。

他方、定住外国人に対する就労のための日本語学習支援の遅れも課題である。平成 29 年度 10 月末時点で外国人全体の 41.7%を占める定住外国人（永住者、定住者、日本人の配偶者）は、職種に制限がないため、さまざまな場所で活躍することができる。幅広い職種・分野で外国人と日本人が共に働ける環境を作っていくためには、定住外国人の就労にもつながる「職場の日本語」の学習プログラムの開発が求められるが、職種ごとの学習プログラムの開発が理想ではあるものの現実的には不可能である。したがって、日本語学習支援だけでなく、職場の側が自分たちのコミュニケーションのあり方を見直し、外国人スタッフとのコミュニケーションのやり方を工夫していく必要がある。

以上の問題意識のもと、報告者は共同研究者らとともに、実際の職場でのコミュニケーション調査に基づいて、職場のスタッフが自分たちのコミュニケーションをふり返り工夫していくのに使えるツールとしての「職場の Can-do statement」（以下 Cds）を作成し、調査先のスタッフと検討しながら、各職場でカスタムメイド可能な Cds の開発を目指している（大平ほか, 2018a,b）。本報告では、調査先の日本人スタッフと外国人インターンの相互行為の録画データと、インターンを受け入れた日本人スタッフへのインタビューの分析から、日本人スタッフが、外国人の日本語能力だけでなく、職場における自分たちのコミュニケーションや行動のあり方をどのように認識しているかを分析し、受け入れる職場の側が外国人スタッフと円滑に意思疎通するために可能な工夫とは何かについて議論する。

2. 分析データ

衣類を販売するチャリティーショップにおいて 3 日間インターンとして働いた定住外国人 J さんと日本人スタッフとのやりとりの録画と、インターン終了後に行ったチャリティーショップのスタッフ 2 名に対するインタビューを分析した。J さんの日本語力は、会話は初級後半程度で、読み書きは初級前半レベルであった。

3. 分析

3-1. インタビューの分析

日本人スタッフは、J さんに対して「最初は日本語ができるか不安だった」と述べていた。しかし、実際にコミュニケーション上の問題があったかどうかについて尋ねると、「仕事上は全然問題なかった」「コミュニケーション上難しことはなかった」「日本語が上手で良かった」という評価であった。実際、指示が伝わらなくても、J さんが聞き返してくれたことで特に問題にならなかったということである。問題を感じたのは、J さんとの雑談で、J さんの発言をスタッフ側が時々理解できなかったということ、また、接客の際に敬語を話すのが難しそうだったという 2 点であった。この 2 点に関しては、スタッフ側が J さんに聞き返すなどの工夫をしたり、J さんにあらかじめ必要となる日本語の表現を教えておくなどの工夫が必要だろうということであった。

また、全体的な印象として、J さんの働きぶりに対する評価が高く、スタッフにとって、実際に働いてみると、日本語の問題よりも、相手のこれまでの職歴や経験、人柄などの方に関心が向くことが分かった。また、インタビューの最後に、店内の商品の POP が増えていることについて尋ねると、POP を増やすことで客から商品の場所を尋ねる質問が少なくなり、スタッフ自身も商品の置き場所が分かりやすくなったという話があった。

J さんの日本語能力が初級後半程度であっても、仕事上、おおむね支障はなかったということは、スタッフ側の指示の仕方が分かりやすく、また、わからない時は J さんが積極的に質問をしていたからであることが考えられる。接客の際に敬語がうまく使えないなどの問題はあったが、POP を増やすなどして店内の商品の配置を分かりやすくすることで、J さんが客にうまく説明できないなどの問題が生じる可能性を減らすといった工夫が効果を奏した可能性もある。こうした工夫はさまざまな職場で応用可能であろう。

3-2. 相互行為の分析

職場でのスタッフと J さんとの相互行為のどのような実態が、スタッフの評価に結びついたのかを検討するために、スタッフが J さんに指示を行っている場面に焦点を当てて分析を行った。以下がその事例の 1 つである。C はスタッフで、J さんに対し、商品を針金のハンガーからプラスチックのハンガーに掛け替える作業を指示している。

```
01  C:  これがねメンズのシャツ[なんですけど::,、
02  J:                        [あメンズ
03  C:  え:とメンズのね:
04  (1.1)       ((後ろにあるハンガーかけに行く。M はハンガー掛けを指差す))
05  J:   こ-これ[が::,
06  C:          [ハンガーは：：：(0.9) これなんです。 ((ハンガーを M に見せる))
07        この下に棒があるやつ↑で:: ((棒のあるハンガーの棒をさすりながら))
08        ほんでこれが:
09            (0.6)     ((次に棚から棒のないハンガーを取り出して見せる))
10  C:   レディースの.
11          (0.4)
12  J:   レイディース. ((ハンガーを指差す))
13  C:   [うん.ハンガーね.      ((レディースのハンガーを左手で棚に返す))
14  J:   [あこれも男の子（の)。
15  C:   でこれが男用で:((右手でテーブルの上の服を何度か叩く))
16  J:   はい
17  C:   これに::あの付け替えて欲しいんです↑よ:. ((付け替える作業を見せる))
```

17 行目に指示を行う前に、C は、付け替えるハンガーを示しながら、実際に付け替える作業をやってみせている。また、J さんも 2 行目、12 行目、14 行目で C の発話を繰り返し、自分が理解できていることを示している。こうした両者の工夫によって、C は指示を正確に伝え、J さんは指示通りに実行することができていた。

職場でのコミュニケーションを円滑に行う上で、実際にやってみせたり、対象となる商品や道具を示すなど、言葉以外にもさまざまなものがリソースとなる。こうしたリソースをうまく利用することの必要性をスタッフが認識し使えるようになることも、外国人スタッフとのコミュニケーションにおいて重要であると思われる。

4. まとめ

指示の伝え方や、外国人スタッフに対する日本語の表現リストの提示、コミュニケーション上の負担や難易度を減らすための職場環境の整備などの工夫によって、解決できる問題もかなりあることが予想される。しかし、実際にどのような工夫が必要なのかを職場側が事前に予測し準備することは難しい。報告者らが現在開発中の Cds は、職場のスタッフが外国人をメンバーとして受け入れるための効果的な支援ツールとなることを目指している。今回の調査はチャリティーショップという特定の職場を対象としているため、他の多くの職場にも当てはまるかどうかは、さらに調査先の職種・分野を広げる必要がある。職場の Cds を汎用的なツールにしていくためには、日本語教育関係者、外国人を支援している人々、そして人手不足に直面している職場の人々との間の連携が不可欠である。

注

(1) 厚生労働省「外国人雇用状況」の届け出状況のまとめ（平成 29 年 10 月末現在)。
(2) 独立行政法人 労働政策研究・研修機構ホームページ「産業別就業者数」。

謝辞 本研究は JSPS 科研費 17K02795 の助成を受けたものです。

参考文献

(1) 厚生労働省「外国人雇用状況」の届け出状況のまとめ（平成 29 年 10 月末現在）
https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000192073.html ＜2019 年 3 月 29 日アクセス＞
(2) 労働政策研究・研修機構「産業別就業者数（2018 年平均)」
https://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/chart/html/g0004.html＜2019 年 3 月 29 日アクセス＞
(3) 大平幸, 掛橋智佳子, 佐野真弓, 森本郁代 (2018a) 「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―」『2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集』251-256.
(4) 大平幸, 掛橋智佳子, 佐野真弓, 森本郁代 (2018b) 「メンバー間における課題共有のための職場の Can-do statements― 3 つの職場の人々との対話を通して見えてきたこと―」『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』462-467.

自治体の外国人に対する窓口対応への取り組みと課題

柳田直美(一橋大学)

1. 自治体の外国人に対する窓口対応の実態と本発表の目的

凸版印刷（2016）の調査によれば、自治体の窓口でのコミュニケーションは英語圏話者の 92.2%、中国語圏話者の 83.7%、ベトナム語圏話者の 82.8%と、在住外国人のほとんどが経験する日本語コミュニケーションである。通訳や音声翻訳などで対応する自治体もあり、窓口対応に特化した音声翻訳技術の開発も進んでいるが、ほとんどの自治体で人的、金銭的コストの負担から在住外国人の母語の多様化に追い付いていない現状がある。そのような背景から、否応なく日本語での対応が必要とされる自治体職員（以下、職員）が抱える課題は意識面、言語面ともに大きいといえる。

そこで本発表では、外国人窓口対応談話の分析や職員へのインタビューを通して、窓口対応における言語行動の特徴やコミュニケーション上の課題について検討する。さらに、職員を対象として行った外国人窓口対応研修後に行ったアンケート調査から、職員が外国人対応に抱える不安や課題について報告する。そのうえで、外国人受け入れの窓口ともいえる自治体や自治体の職員にとって必要な意識面、言語面、さらに制度面の取り組みについて議論したい。

2. 外国人窓口対応談話の特徴と課題解決のポイント

柳田（2015a）は、外国人窓口対応談話に関する縦断調査を行い、調査の途中段階で行ったふりかえり前後の談話を比較・分析した。その結果、外国人窓口対応談話の特徴と課題解決のポイントを以下のように指摘している。

表 1　外国人窓口対応談話の特徴と課題解決のポイント

(1)専門用語の言い換え・説明

職員は、外国人にとってわかりにくいと思われる専門用語を意識し、言い換えや丁寧な説明を行うようになるものの、意識された一部の語句に限られる。そのため、外国人にとってわかりにくいと思われる専門用語の抽出が必要である。

(2)一発話の長さの調整

職員は、説明において一発話が長いことに気づくものの、その長さを短くすることは難しい。そのため、短い文で表現するトレーニングの設計が必要である。

(3)指示の表現

職員は、指示の文脈で「～てください」などの直接的な指示の形式を使用せず、「～していただくような形になります」などを用いる傾向がある。敬語を使用しないことは職員にとって心理的な負担が大きいため、「～てください」の形式が使用できるよう、心理的な負担を取り除く工夫が必要がある。

(4)ふりかえり活動

職員は、ふりかえり活動を経験することで言語的調整の学習が進む。そのため、ふりかえり活動の設計が重要である。

上記(4)のポイントを受け、栁田（2015b）は、職員が自身の言語行動をふりかえる際に用いるツール開発を目的として、非母語話者が母語話者の「説明」を評価する際の観点を抽出した。また、栁田（2019）は評価観点を一般の母語話者向けに整理して職員向けの研修で使用している。表 2 に両者の対応を示す。

表 2　外国人の日本人の「説明」に対する評価の観点と相関

評価観点 （栁田 2015b）	一般の母語話者向けに整理した評価観点 （栁田 2019）
会話への参加態度	①　積極的な参加態度
非母語話者との会話への慣れ	②　落ち着いた態度
相手に合わせた適切な説明	③　相手に合わせた説明
言葉や文法の説明	―
非母語話者に対する調整された話し方	④　わかりやすい説明 ⑤　外国人向けの説明

3. 外国人窓口対応研修から見える職員が抱える不安や課題

2. で挙げた課題解決のポイントと、外国人が日本人の「説明」を評価する際の観点を用いて、発表者は職員に対する窓口対応研修を各地で行っている（栁田 2019）。研修では、窓口対応のビデオを視聴し、外国人の立場に立って窓口職員のコミュニケーションを評価したり、実際に外国人に対する窓口対応の練習を行うなどしている。本節では、研修後のアンケートから職員が外国人窓口対応に対して感じている不安や課題を分析する。

分析の対象とするのは、外国人集住地域で 2018 年 9 月から 2019 年 1 月にかけて月 1 回計 5 回、各 1 時間半行った「やさしい日本語研修」後に行ったアンケートである。研修の各回の構成は表 3 のとおりである。参加者は各回平均約 25～30 名で、研修後のアンケートには 22 名が回答した。

表 3　自治体職員対象「やさしい日本語研修」の概要

回	内容
1	やさしい日本語に必要なマインド／やさしい日本語の書き換え【基礎編】
2	やさしい日本語の書き換え【実践編】（外国人住民を交えての実践練習）
3	やさしい日本語で窓口対応【基礎編】（窓口対応のビデオについての評価活動）
4	やさしい日本語で窓口対応【実践編】（外国人住民を交えての実践練習）
5	他都市の事例紹介／研修のふりかえり

アンケートでは、研修に対する評価とその理由、「やさしい日本語」に対する考え方、「やさしい日本語」の活用の可能性などに加え、「やさしい日本語」を活用するにあたって不安に思っていることについて回答を求めた。以下、活用にあたっての不安や課題に焦点をあてて分析する。分析の結果、回答は以下の 6 つのカテゴリーに分類された。回答の結果を表 4 に示す。

表 4　職員が抱える不安や課題

①　外国人の日本語レベルに関する知識と対応方法	・日本にやってくる（訪日する）外国人の流れ、日本語習得レベルの検定内容などの情報を知ると、対応できるかも。 ・まったく日本語が理解できない方への対応。
②　やさしさの判定	・(やさしい日本語に書き換えた後に）添削できる場があれば良いと思う。 ・私の職場では電話での対応が多く、相手の顔が見えないことから、理解できているのか分かりにくいため、何度も同じことを確認してしまいます。
③　情報の取捨選択	・情報の取捨選択は外国人の立場に立ってしないと相手に伝わらないかもしれないと感じている。
⑥　内容に対する責任	・専門用語や提出書類等の文章をかってに書き替えることが良いか？ ・伝えた内容に対する責任。（特に、災害時の情報提供や指示など） ・やさしい日本語に翻訳した文章は、明確な正確さがないため、同じ内容であっても統一ができない。
⑦　時間・労力	・資料を 通常版・やさしい日本語版で作成するのに手間と時間がかかる。 ・習得するのに訓練が必要。
⑧　他の職員との意識の共有	・意識を共有するためにどんなことをすればいいかわからず不安です。 ・窓口業務を考えた時、職員によって接客の向き不向きや、年齢、性別で言い方が異なってくることがあり、職員全体に画一的に同じレベルでやさしい日本語を使ってもらうのに効果的な方法があれば良いと思います。 ・職員への周知、活用をどう広めていくかがこれからの課題です。

他のアンケート項目への回答からは、回答者らが研修を通じて「やさしい日本語」に対する認識が深まり、実践的な練習を経て「やさしい日本語が使えるようになった」と自信を持った様子がうかがえる。よって、表 4 にある不安や課題はそのような回答者がなお抱えているもの、あるいは研修を通して新たに生まれたものであり、今後、これらの不安や課題に焦点を当てて解決策を探っていく必要があることを示唆しているといえる。

謝辞　本研究は JSPS 科研費 17K13483 の助成を受けたものです。

参考文献

(1) 凸版印刷 (2016)『自治体音声翻訳システムに関する研究開発：自治体窓口における実態把握 (ウェブアンケート調査結果)』 国立研究開発法人情報通信研究機構委託調査
http://www.madoguchi-honyaku.jp/topics/pdf/report_jan17.pdf

(2) 栁田直美 (2015b)「外国人窓口対応に関する縦断調査―ふりかえり活動前後の変容の分析―」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』170-175

(3) 栁田直美 (2015b)「母語話者の「説明」に対する非母語話者の評価観点」『ことばと文字』4:46-54, くろしお出版

(4) 栁田直美 (2019)「やさしい日本語の使い手を養成する―自治体職員対象の「やさしい日本語研修」の実践から」庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・栁田直美編『〈やさしい日本語〉と多文化共生』145-159, ココ出版

受け入れ側に求められること

―職場談話研究からの示唆―

村田和代（龍谷大学）

1. はじめに

日本企業の国際化は、もはやグローバル企業や大企業の海外展開だけに限らない。国内の大企業のみならず中小企業においても、外国出身者の雇用によりその対応（内なる国際化）が喫緊の課題である。本発表では、国内で働く外国人・海外で働く日本人へのインタビューや実際の国内の職場談話の分析を通して、職場談話の特徴や企業の国際化を阻むコミュニケーション上の課題について考える。さらに、職場談話研究プロジェクトとして大規模展開しているLanguage in the Workplace Project（ビクトリア大学、ニュージーランド、以下LWP）を紹介する。LWPでは、研究成果の学術的発信は言うまでもなく、社会貢献にも積極的に取り組み、さまざまな方法で発信している。発表では、海外からの移住者向けの多様な教育プログラム、および、受け入れ側の教育プログラムについて紹介する。先進事例の考察をベースに、外国人材受け入れ側の意識改革や教育プログラムの必要性を議論する。

2. 職場談話研究について

1990年代から、自然談話に基づく職場談話研究が活発に行われるようになってきた。仕事を効率的に進めることが目的である職場の談話においては、情報の伝達に関わる談話(transactional talk)が重要な役割を担う。一方，効率性とは対極にある言語の対人関係機能を担う談話(relational talk)も同じように重要であることが職場の談話分析に基づいた多くの研究で指摘されている。また、職場談話にみられる談話行動は、職場文化(workplace culture)のみならず、国レベルの文化(national culture)からの影響を受ける点も指摘されている（Marra and Holmes 2009)。

3. フォーカスグループインタビュー調査の結果

村田ほか（2015－2018）[(1)]は、国内で働く（働いた経験のある）外国人および海外で働く日本人へのビジネスの場でのコミュニケーションについてのインタビューを実施した(フォーカスグループインタビュー14グループ、個人インタビュー3名、合計43名、トータル約11時間)。インタビューでは、「コミュニケーション上困ったことは何か」「コミュニケーションに関して日本の職場で特徴的な点は何か」等のテーマで自由に話してもらった。共通して指摘されたのが、日本における職場の上下関係が言語行動に反映されることや、対人関係機能面に関わる言語行動がミスコミュニケーションにつながる場合が多いということであった。

4. 日本のビジネスミーティングにみられるユーモアについて―ニュージーランドとの比較から考える

職場談話にみられる対人関係機能を担う代表的な談話ストラテジーがユーモアである。

職場のユーモアは、親しみを表し、チームワークや仲間意識を高め、メンバー間で共有できるユーモアは、共有知識や共有の規範を強める役割がある。職場談話においては、参加者間のパワーインバランスがあり、ユーモアにはチームメンバー間の権力の差(power difference)を弱めるという働きを担っている。欧米の研究に基づくと、ユーモアは使用することでお互いが平等であることを強調し、パワーインバランスを調整するためのストラテジーである(Holmes and Stubbe 2003)。

Murata (2015, 2018)は、ニュージーランドの職場と日本の職場のビジネスミーティング談話にみられるユーモアを考察した。

表 1　調査対象社

N 社(NZ)	J1 社	J2 社	J3 社
印刷関係 ウエリントン本社、 営業所国内	IT 系 関西本社・東京オフィス	IT 系 関西本社・東京オフィス	電子機器部品メーカー 関西本社・関西工場
約 80 名	約 100 名	約 180 名	約 80 名
マネージメント会議 3 回分 1.5 時間×3 10～11 名 営業担当者から進捗状況報告	経営戦略会議 3 回分 2.5 時間×3 15～20 名 営業担当者から進捗状況報告	マネージメント会議 3 回分 4 時間×3 20 名 各部（課）から進捗状況報告	生産会議 3 回分 1 時間×3 15 名 業務の進行状況レポート中心

4 社のビジネスミーティングにみられるユーモアの特徴は次のようにまとめられる。

- Company N:発言者が不特定。ミーティング参加者が協力して協働で構築するタイプのユーモアが目立って使用されていた。また、全体的なトーンも快活で、参加者が上司をからかうという例もみられた。
- Company J1,J2:特定の人物が率先してユーモアを発言していた。ユーモアのタイプについては、ユーモア→笑い（肯定的応答）で反応するというパターンであった。
- Company J2,J3:on stage, off stage (Cook 2008)

上記結果より、対人関係機能面に関わる談話ストラテジーの使用は、職場文化や言語文化の影響を受けていることがわかる。村田(2014)では、ニュージーランドの会社のビジネスミーティングにみられた特徴的なユーモアを、日本人ビジネスマンに見てもらいその印象を調査した。結果、印象（評価）のベースは自身の職場の言語行動規範にあり、それと同じ（よく似た）言語行動であれば肯定的評価をし、異なる場合は否定的評価をするという結果を得た。自分自身の言語行動が基準となっている（普通で unmarked）ので、他の文化圏出身者にとって普通ではない(marked)と認識されることに気づきにくいのである。こういったことからも、対人関係に関わる言語行動は、ミスコミュニケーションを生じる危険性が高いといえるだろう。

5. ビクトリア大学（ニュージーランド、ウエリントン）LWP の取り組み及び示唆

LWP は、1996 年に研究を開始し、現在までに 30 以上の異なる職場から、2000 以上の職場談話を収録してきた。そして、収録した談話の分析を通して、言語の情報伝達面のみならず、対人関係機能面の重要性を見出し、両方の談話ストラテジーについて多様な研究を行ってきた。研究テーマとしては、スモールトーク（雑談)、ユーモア、指示・命令談話、ビジネスミーティングにみられる情報伝達面・対人関係機能面からの考察、言語使用にみられる文化的アイデンティティ、言語使用を通したリーダーシップ等が含まれる。学術的アウトプットが多く行われてきたのは言うまでもないが、研究成果の社会貢献にも積極的に取り組み、移民向け教育プログラムの開発・実施にも注力してきた。特徴的な点として、移民向けの教育プログラムと同時に、受け入れ側の教育プログラムも開発してきたことがあげられる。そこには、ニュージーランド人の言語行動にはどのような特徴がみられるのかを、受け入れ側も意識していく必要があるというメッセージが込められている。

言語教育プログラム開発の際、語彙、文法、表現の習得はもちろん重要ではあるが、それらに加えて、言語行動（談話ストラテジー）の習得も重要である。さらに、移住者に対する教育と同様に、受け入れ側に対しても教育プログラムの構築が必要であろう。海外からの移住者も受け入れ側もともに学ぶ相互学習(reciprocal learning)が今後求められるのではないだろうか。

注

(1) 基盤研究 C「国内職場談話の社会言語学的研究：グローバル化に向けての新たなステップ」(15K02538) 研究代表：村田和代。

謝辞 本研究は JSPS 科研費 15K02538 の助成を受けたものです。

参考文献

(1) Cook, H. (2008) Style shifts in Japanese academic consultations. In Jones, Kimberly and Tsuyoshi Ono(eds.) *Style Shifting in Japanese*. Amsterdam: John Benjamins, 9-38.

(2) Holmes, J. and M. Stubbe. (2003) *Power and Politeness in the Workplace: A Sociolinguistic Analysis of Talk at Work*. London: Longman.

(3) Marra, M. and J. Holmes. (2007) Humour across cultures: Joking in the multicultural workplace. In Helga Kotthoff & Helen Spencer-Oatey (eds.), *Handbook of Intercultural Communication (HAL 7)*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 153-172.

(4) 村田和代 (2014) 「NZ ビジネスミーティングの特徴についての印象調査：日本人ビジネスマンの視点から」『国際ビジネスコミュニケーション学会研究年報』第 73 号, 35-43.

(5) Murata, K. (2015) *Relational Practice in Meeting Discourse in New Zealand and Japan*. Tokyo: Hituzi Shobo.

(6) Murata, K. (2018) Humor and laughter in Japanese business meetings. In Cook, Haruko Minegishi, Shibamoto-Smith, Janet S. (eds.), *Japanese at Work: Politeness, Power, and Personae in Japanese Workplace Discourse*, Palgrave Macmillan, 151-175.

外国人介護人材のキャリア形成における現状と課題

―よりよい受け入れの在り方とは―

西郡仁朗（首都大学東京）
小原寿美（広島文教大学）
平井辰也（EPA 看護師介護福祉士ネットワーク）
小平めぐみ（国際医療福祉大学大学院）

はじめに　パネルの目的

本パネルの目的は，様々な分野の関係者による実践・研究を題材とした報告をもとに，外国人介護人材のキャリア形成に資する望ましい受け入れ・教育・支援の在りかたについて，多面的に検討を加えることにある。

周知の通り，2008 年に経済連携協定（以後：EPA）による外国人介護人材受け入れが開始されて以降，日本で介護就労する外国人は質的にも量的にも拡大してきた。旧来から，在留資格に関わらない日本人配偶者などによる介護現場での就労は行われていたが，これに 2008 年以降，EPA，技能実習制度，留学から介護福祉士の資格を取得し就労するケースが追加となった。さらに 2019 年 4 月以降は，特定技能の枠組みにおける介護就労も追加となった。

このような複雑化した背景はあるものの，すでに介護分野の日本語教育について，必要と思われる支援を徐々に拡充しつつある。たとえば，試験対策や現場でのコミュニケーションに関する取り組み，支援の可能性という視点からの研究が数多く行われてきている。

しかしながら，外国人介護人材はどのようなキャリア意識を持っているのか，どのように教育・支援することが彼ら・彼女らの適応やキャリア形成を促進することになるのかという観点からの議論は，十分に蓄積されてきたとは言い難い。

そこで，本パネルでは，外国人介護人材の受け入れや育成に関わりの深い報告者 4 名による実践・研究を題材とした発題をもとに，外国人介護人材のキャリア形成に資する受け入れ・教育・支援の在りかたについて，フロアとの意見交換を行い，多面的な検討を加える。

外国人介護人材は，今後類を見ないほどの急増が予測されている。これに対応するためには，過去の研究・実践の知見を振り返りつつ，新たなフェーズに昇華させることが重要である。その一助として，本パネルでは外国人介護人材をとりまく多様な関係者が，「外国人介護人材のキャリア形成」に焦点を当て，これまでの本分野の知見を振り返りつつ，「キャリア」をテーマとして議論の種をまき，よりよい受け入れのあり方について全体討論を行いたい。

発表１　外国人介護人材受入制度の変遷とこれからの制度設計への提言

平井辰也（EPA 看護師介護福祉士ネットワーク）

1. 過去の介護人材受入制度について（EPA, 技能実習, 留学）

1-1.　EPA

EPA では 2008 年 8 月から 2018 年 9 月までに 3 国合わせて延べ約 4300 人の介護福祉士候補者が来日している。前職要件は,「看護師」「看護師養成機関卒業」「国による介護士認定者」等となっており,就労開始前に日本側の予算で 1 年間の日本語研修が実施されている。日本語要件についてはベトナムでは日本語能力試験 N3 が来日の条件で,インドネシアとフィリピンでは試験合格は条件にはなっていないが, 日本語研修機関の報告では約 9 割が N3 程度とされている。国家試験合格率を見ると 2018 年では EPA 全体では 50.7%と日本人も含めた全体の合格率 70.8%に比べて低いが,2010～2013 年入国候補者の累計合格率を見ると 66.3%と日本人と遜色のない合格率である。また初の国家試験受験となった 2014 年入国ベトナム人は 93.7%と驚異的な合格率を出した。

表 1　2014 年入国 EPA 介護福祉士候補者

	入国者	国家試験受験者	中途帰国者(1)	合格者	合格後帰国者(2)
インドネシア	146 人	125 人（85.6%）	21 人（14.4%）	54 人（43.2%）	9 人（16.7%）
フィリピン	147 人	125 人（85.0%）	22 人（15.0%）	48 人（38.4%）	6 人（12.5%）
ベトナム	117 人	95 人（81.2%）	22 人（18.8%）	89 人（93.7%）	24 人（30.0%）

注

(1) 中途帰国者数は入国者から国家試験受験者を引いたものである

(2) 合格後帰国者数は合格後に EPA 介護福祉士として雇用契約を結ばなかった者で国内において在留資格を変更した者等も含まれる（国際厚生事業団よりの聞き取り）

ベトナム人合格者の帰国が 30%と多くなっているので, 今後帰国者への調査で原因を明らかにしたい。

1-2.　留学

2017 年 9 月より介護福祉士免許を持つ者を対象に在留資格「介護」が新設され, 2022 年 3 月卒業生までは養成施設卒業で国家試験に不合格でも介護福祉士免許取得も可能になった。2017 年の介護福祉士養成施設の留学生は 591 人で, 2016 年の 257 人から 2 倍超に増えており, 2018 年には 1142 名の留学生が入学し入学生全体の 6 人に 1 人が留学生という結果になった。

1-3. 技能実習

2017 年 11 月に職種追加された介護技能実習における受入は 2018 年 10 月末までに 247 人（男性 34 人，女性 213 人），国別ではインドネシアが 77 人，中国が 68 人，カンボジア 29 人，ベトナム 23 人でフィリピンは 0 人だった。

また EPA 受入れ施設からのアンケートにより介護現場での就労開始時には日本語能力試験 N3 が必要だという結果が出ているが，技能実習では厚生労働省の検討会により入国時 N4 程度，入国 1 年後の 2 号移行時 N3 程度とハードルが下げられた。更に厚生労働省のパブリックコメント募集（2019 年 2 月 27 日締め切り）では「介護の技能実習生について入国 1 年後の日本語要件を満たさなかった場合にも引き続き在留を可能とする仕組みについて検討を進めるとされたことを踏まえ N3 程度に合格できなかった実習生を救済するという」という案が出ている。

2. 新たな介護人材受入制度「特定技能」の問題点

2019 年 4 月より施行予定の「特定技能」において厚生労働省は介護分野において 5 年間で最大 60000 人の受入れを見込んでいる（2019 年度は 5000 人）。法務省によれば 1 号特定技能は「相当期間の実務経験等を有する技能，特段の育成・訓練を受けることなく直ちに一定程度の業務を遂行できる。ある程度日常会話ができ，生活に支障がない程度の能力を有する。」となっている。この条件を満たす人材であることを確認する試験は以下になる。

１．技能水準

①「介護技能評価試験」

２．日本語能力水準

②「国際交流基金日本語基礎テスト」③「介護日本語評価試験」

現在（2019 年 3 月 10 日），試験の内容は明らかになっていない。現状のスキームでは，試験合格者は 18 歳以上であれば前職要件も学歴も問われず,実技試験や事前研修も実施されないこととなるが，そのような形の受入れで，日本の多様な介護現場において就労が問題なく進むかについては甚だ疑問である。また，特定技能 1 号は 5 年間家族帯同を許されず，その後継続して就労し家族帯同するには介護福祉士国家試験に合格し在留資格「介護」に変更するしか方法はないが，EPA とは違い国家試験への公的援助がない特定技能の外国人が 5 年間で国家試験に合格することは非常に困難であろう。

発表２　技能実習生の入国前における自立支援介護の導入の試み

小平めぐみ（国際医療福祉大学大学院）

2-1. 自立支援介護をめぐる現状

アセアン・東アジアが直面する課題の一つにこれから訪れる高齢化問題がある。このような背景から日本政府は,2016 年 7 月にアセアン諸国や東アジア諸国と協力し，地域的な高齢化の課題に取り組むために「アジア健康構想(AHWIN)に向けた基本方針」を発表した。このアジア健康構想の中で,日本の科学的介護として「自立支援」が取り上げられた。 日本的介護の重要な構成要素である自立支援に資する介護の内容が海外の介護人材に分かり

易く伝えられること，自立支援に資する介護を学びたい技能実習生がどの事業所に行けばよいのかが分かるようにすることは，自立支援に資する介護を実践する介護現場の活性化に繋がる。また,日本の介護分野に送出しを考えているアジア諸国の送出機関では,事前の日本語教育，及び介護教育が課題である。そこでアジア健康構想としては，事前の日本語学習や介護教育の教材の提供に支援等をおこなっている。アジア健康構想のメンバーである当学会（一般社団法人自立支援介護・パワーリハ学会）は，ベトナム人技能実習生に対する自立支援介護のテキスト作成と現地教育をスタートした。

2-2. 自立支援介護とは

日本の介護として，アジア健康構想の中で取り上げられた自立支援介護とは，高齢者の「身体的」「精神的」かつ「社会的」自立を達成し改善また維持するよう，介護という方法によって支援していくことである。これまでの介護は,目の前の高齢者ができないことをお世話することが中心であり，その結果，現場の労働環境も大変厳しい状況であった。それらを技能実習生に提供するのではなく，高齢者が自分でできるようになることを助ける自立支援の知識や技術を身につけた技能実習生を還流させることが将来のアジアの健康につながるのではないだろうか。

2-3. ベトナム人技能実習候補生に対する入国前教育

現在，ベトナムの技能実習候補生に，介護導入講習（入国後講習 42 時間）の一部を自立支援介護教育の内容も踏まえ入国前におこなっている。日本への入国前から高齢者の自立を支援する「自立支援介護」の基礎教育をおこない，日本の自立支援介護を実践している施設(1)で就労する試みをおこなっている。第１班は,2018 年 6 月（フォーチミン）7 月（ハノイ）で 26 名に入国前教育を実施した。第２班は 2019 年 4 月 26 名を予定している。対象者は看護短大卒業生が大方を占めている。授業は，連続５日間（8：15～16：45）である。カリキュラムの一部をいかに示す。授業の流れは,母国語で理解⇒母国語と日本語の意味を紐づけ⇒最後に身体を使ってアウトプットをおこない理解を深めた。技能実習生からは，自立支援介護を母国（出身地）に還元したいというポジティブな効果がみられた。

表１　入国前自立支援介護カリキュラム

時間	１日目	２日目	３日目	４日目	５日目
8：15～9：45	介護の基本 自立支援介護事例	自立支援介護のケアの骨格	排泄の介護・自立 排便のメカニズム	移動の意義と目的	おむつ記録から考える
10：00～11：30	自立支援介護とは	水分ケア	排尿のメカニズム	立つ・座る・寝る	衣類の着脱の介・自立
13：30～15：00	からだのしくみ	食の自立	おむつ体験	水分記録から振り返り	着脱の自立
15：15～16：45	コミュニケーションの意義・目的	咀嚼（食事形態） 食事介護	おむつ装着（声かけ）	水分ケアの実践（声かけ）	着脱の声掛け）

注

(1) 高齢者の自立性を達成するために施設全体の知識の浸透,技術の向上をおこない，高齢者のＡＤＬ向上に努めている施設である。入居者に昼間おむつを使用することなくトイレで排泄するなど，高齢者の要介護度改善に成果を上げている施設である。

発表３　外国人介護人材の組織適応とキャリア形成

小原寿美（広島文教大学）

3.1 外国人介護人材のキャリア意識

外国人介護人材はいったいどのようなキャリアを形成したいと考えているのであろうか。介護分野での仕事を全うするという希望が強い，いわゆる専門職志向であろうか。将来に向けて，どのような学習をどの程度行いたいと考え，どのように働き，人生を送りたいと考えているのだろうか。どのようなキャリア観を持っているのであろうか。

このような点を問題意識として，介護分野での就労を希望する来日前のベトナム人看護学生250名を対象として行われた調査（小原：印刷中）によると，多くの学生が来日就労を契機に，より積極的に自らの可能性を広げたり高めたりすることを望んでいる。将来的に日本に長くとどまり，介護という業界・雇用された唯一の組織でのみ働くといったキャリアを望むものはあまり多くない。学んだ日本語や生活を通して獲得するであろう日本の習慣や文化についての体験的理解を踏まえ，帰国後，よりキャリアを拡大しようと考えている。

このような，一つの会社や一つの組織で働くことにこだわらない，境界を越えた働き方は，近年「バウンダリーレス・キャリア（Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. ：2001)」と呼ばれている。国境を越えて就労しようとする学生たちはそもそもバウンダリーレスな背景を持ちあわせている。いわゆる「就社」をし，長く１つの企業で就労することをよしとしてきた日本の就労状況（個人の視点で見た場合は，キャリア意識）とは異なる。また，様々な境界を越えてより強くバウンダリーレス・キャリアを志向すること―すなわちここでは介護の仕事をいずれ離れること，あるいは職場を変更すること，帰国することなど―は，個人のキャリアをどう個人が築いていくのか，という観点で言えば何ら責められるべきことではない。人はそれぞれが職業をめぐる人間の自己実現の権利そのものである「キャリア権（諏訪：2017）」を持っており，これは我々同様，来日する学生たちも同様に持ち合わせているからである。

受け入れ側には「介護分野（わが国・わが職場）で長く就労してほしい」という願いや暗黙の期待がある。一方で，海外就労を希望する意欲的な学生たちは，来日後，獲得した知識や経験，能力をベースにより自分らしいキャリアを獲得し，未来をデザインしようとしている。このような相反する状況において，我々はどのような対応が可能であろうか。滞在が短期的であれば，「控えめに」「限られた範囲の」教育を行えばよいのであろうか。日本社会や日本の組織は，受け入れがメリットをもたらすと考えるのであればこれを是と

し，滞在期間中により適応的に就労が促進されるための方策を積極的に検討すべきであろう。なぜなら，主体的なキャリア観・学習観を持つ未来ある優秀な人材の来日・就労は，次節で述べるように，単に一定期間の人材充足というデメリットの解消として作用するのみでなく，介護現場における互いの学び合いや価値観のすり合わせによるダイバシティの促進（小原：2017）など，同僚・組織へのポジティブな影響をも，もたらすためである。

3.2 外国人介護人材の組織適応

外国人介護人材が日本の介護現場に適応するための要因は何であろうか。適応のために我々は何ができるのだろうか。介護現場への外国人介護人材の適応は組織にどのような影響をもたらすのであろうか。本節ではこのような問題意識のもとで行っている研究（小原：2017，2018）に触れながら外国人介護人材の日本の介護現場への適応要因と適応による影響について，受け入れ組織および個人の視座から検討を加える。

日本における日本人を対象とした組織適応に関する研究は経営学の分野において，多く行われてきた。これらのひとつに，組織社会化研究と呼ばれる研究群がある。組織社会化とは「組織への参入者が新たな役割・規範・価値を習得するという形で変化し，組織に適応していく過程（Wanous:1992）」である。組織社会化研究において，組織への新規参入者側の適応促進要因として，たとえば，入職前の情報収集や職業体験の充実による「予期的社会化」，指示待ちではなく自ら率先して行動する「プロアクティブ行動（古川・山口:2012）」，同僚や上司からの承認による「自己効力感の高まり」，仕事に対する満足度である「職務満足感」などが促進要因の一例として挙げられている。また，受け入れた組織側の組織社会化促進要因として，「情緒的サポート」や「教育研修の充実」などが指摘されている。介護分野ではないが，元留学生を対象とした組織社会化に関する研究である島田・中原（2014）では，適応には，上司による精神支援と文化面の支援が重要であることが指摘されている。

これらの日本人を対象とした組織適応要因や，元留学生を対象とした一般企業への適応要因は，介護の現場にも当てはまるのだろうか。小原（2018）では，2009 年秋に来日，日本の介護福祉士養成校を卒業し，2012 年に介護福祉士資格を取得後，2014 年から日本の介護現場で継続就労している A 氏および A 氏の同僚，上司，サービス利用者合計 10 名に対する調査において，外国人介護人材の組織社会化要因および組織社会化プロセスの検討を行っている。結果，予期的社会化，プロアクティブ行動，上司や同僚の承認による自己効力感の高まりなど，これまで経営学分野において指摘されてきた日本人を対象とした研究と類似する複数の要因が認められた。また，組織社会化プロセスとして，予期的社会化が基礎となり，プロアクティブ行動が同僚たちからの承認を引き起こし，承認によって A 氏の自己効力感が高まることでさらにプロアクティブ行動が活発化する，というポジティブなサイクルが連続的に起こっている状況が明らかになった。

さらに外国人介護人材の組織への適応によって，組織では単に日曜日や年末年始に働く人手が増えたとか，若者が介護現場にやってきたという表層的なダイバシティ（1）が起こっただけでなく，価値観の多様化や価値観の多様化を調整するための深いコミュニケーションが必要となり，深いコミュニケーションによって，職場の人間関係や雰囲気がよくなるという深層的ダイバシティによる効果もみられた。

3.3 日本語教育はこの課題に対し，何ができるのか

では，我々日本語教育関係者は，日本語を教えること以外において，本課題に対し，何ができるだろうか。適応のためのプロセスを，新規参入者である外国人介護人材個人に課し，個人が独力で頑張ってPDCAを回す，いわゆる自助の精神のみでは，来日した多くの人材は，目標とする状況あるいは望む状態にまで至らないであろう。そうならないために，あるいは好循環のサイクルを積極的に回すために，ここでは，以下の点を指摘したい。

一点目として，介護現場の働く場としての様相や適応の促進要因についての研究成果を踏まえ，予期的社会化など，組織社会化が促進されるよう来日前後の授業をデザインするとともに，不適応を予防することが重要である。二点目として，そのためにも受け入れた個人に対する教育だけでなく，受け入れる組織側に対する受け入れ準備のための研修を，上記を踏まえた上で日本語教育側から明示的に行うことが必要である。三点目として，繰り返し言われてきた通り，関連分野との連携が必要である。幅広い見地からのよりよい教育は，介護分野の日本語教育関係者のみでは行えない。介護教育の専門家との協働や，日本語教育における関連分野の研究会（例：協働実践研究会，ビジネス日本語研究会）との連携・協働，さらにはキャリア教育の知見の導入等を進め，相互の知見の共有と，連携による教育の深化を進めることが必要であろう（2）。加えて，国や地方自治体は，受け入れた人材を「人」として支援するための十分な体制を，未来に備えて，整える必要があろう。

注

（1）表層的ダイバシティ，深層的ダイバシティについては，谷口（2010）参照。

（2）看護と介護の日本語教育研究会は，介護教育の専門家（例：一般社団法人自立支援介護・パワーリハ学会）との協働や，日本語教育における関連分野の研究会（例：協働実践研究会，ビジネス日本語研究会など）との連携・協働を進め，相互の知見の共有を行い，本分野の教育支援を促進するために，共同での海外セミナーや国内研修会を行っている。2018年はインドネシア・バンドンにおいて共同セミナーが開催された。

発表４　介護福祉分野で求められる日本語能力と試験，研修

西郡仁朗（首都大学東京）

現在，外国人介護人材はさまざまな制度で来日している。介護現場では利用者や周囲の日本人スタッフとの間で，日本語のコミュニケーションが取れないと業務の遂行も日本での生活もままならない。現行の制度ではどのような日本語能力が求められ，研修を行えばいいのだろうか。

「技能実習」及び「特定技能」についての日本語要件と在留期間及び，介護の日本語Can-Doと日本語のテスト，受け入れ後研修について概説する。

介護分野の技能実習生の受け入れは2018年に開始された。日本語要件は，来日時に日本語能力試験（以下JLPT）N4必要であり，N3が望ましい。来日後の日本語講習も定め

られており，来日 2 年目の移行時に技能に関するN3 相当のレベルなどに合格していることが求められている。在留年限は，来日 2 年目の移行時の技能評価と日本語評価で 3 年在留可能（5 年まで延長可能の場合もある）だが，家族の呼び寄せは認められない。国家試験受験は任意だが，合格すれば在留資格「介護」で永続的に在住できる。

特定技能１号は 2019 年 4 月から１４の業種での受け入れ制度が始まっている。日本語要件は業種に共通した国際交流基金日本語基礎テスト(2019 年４月から実施されN4 程度と推定される)が来日時に課せられ,介護分野ではこれに加えて「介護日本語評価試験」がある。日本語研修内容や期間等に関する取り決めはない。在留年限は５年間で家族呼び寄せは認められない。技能実習３年経過後，特定技能１号に移行することもできる（合計８年。技能実習生には一時帰国して再来日し，２年間滞在する道もある)。また入国当初から特定技能１号として在留することも可能である。

先述の通り 2018 年より介護職種の技能実習生の受け入れが開始されているが，2 年目の技能実習に移行するためには「技能実習２号」の取得が必要であり JLPT Ｎ３レベル相当の日本語能力も要件の一つとなっている。しかし，JLPT 等の試験は一般の日本語能力を測るもので，介護職種で求められる日本語能力とは合致しない部分が多い。例えば，介護の現場では「共感的なやりとり」「傾聴」の重視，「オノマトペ」，及び一般には使われない介護の用語が多用される。

また，2016 年から内閣官房・健康医療戦略室が提唱している「アジア健康構想」のもとで効果的な介護職種の技術移転を図る計画が進行している。日本の介護には，制度面や組織面，教育面，さらに自立支援介護など，アジアの諸国に伝えていくべき優れた面があると考える。

実習生が意欲を持って学んでいくためにはコミュニケーションに重点をおき,介護の現場の実態に合致した「介護の日本語テスト（仮称)」の開発が必須であるとされている。このテストの開発には民間事業者の参入を促すこととなるが，テストの妥当性・信頼性については公的な基準が求められる。

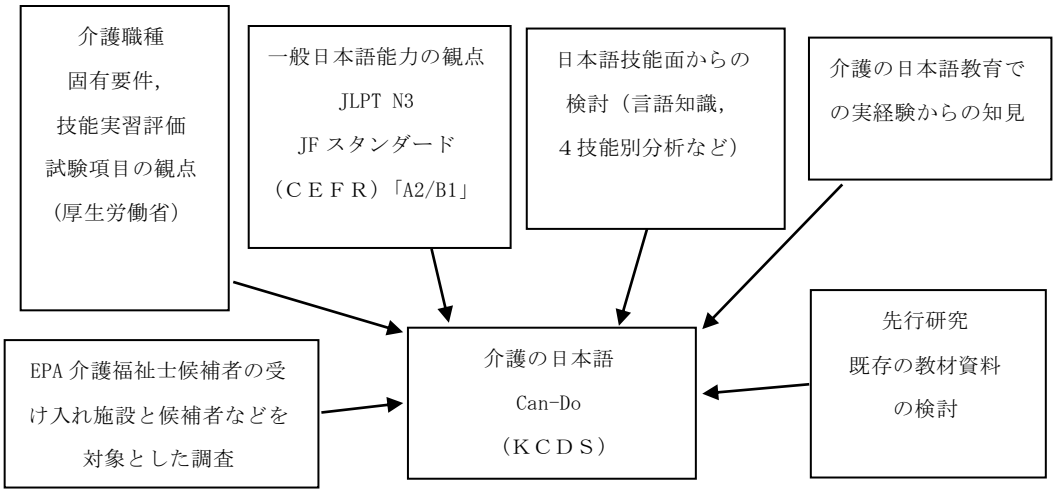


図１　ＫＣＤＳの作成プロセス

会場配置図へ　目次へ

その基準の一つとして筆者らのグループが『JF 日本語教育スタンダード参照 介護の日本語 Can-Do リスト（以下ＫＣＤＳ）』を東アジア・アセアン経済研究所(Economic Research Institute for ASEAN and East Asia；以下ＥＲＩＡ)からの委託研究として作成した。リストの作成には以下の図１の観点を総合的に判断し，詳細で網羅的な項目の集積ができる専門家集団（首都大学東京チームと国際交流基金チーム）が当たった（西郡,2019)。

特定技能１号の介護分野における「介護日本語評価試験」においては，ＫＣＤＳが部分的に参考とされている（三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング，2019)。ＫＣＤＳの具体的な項目やテストの内容についてはパネルセッションの際に例示するが，これは ERIA の WEB ページにも最終報告書として英語版と日本語版が掲載される。

特定技能１号介護分野では，受け入れのためのカリキュラムが明示されていない。技能と日本語の試験に合格すれば来日できる。これまでの経済連携協定(EPA)，在留資格「介護」，技能実習生と比べるともっとも「緩く」難易度も下がった制度であるように見える。特定技能の受け入れでは介護分野を含め外国人材が毎年万単位へ日本へとやってくる。ともすれば日本人と外国人材，また外国人材間の労働力としての差別化，上下二分化，日本人社会との軋轢などが危惧される。しかし，問題は受け入れ時の態勢と研修である。現在，省庁や自治体などでさまざまなプログラムが検討されているが，全国に入国後の教育学習センターを設立し，生活や技能に直接つながる日本語学習，日本人スタッフや地域住民とのコミュニケーション・ワークショップ，キャリア相談などを展開することが必須である。外国から，日本が働く場所として魅力的で，安心して受け入れてもらえる環境だと映るよう強調して行くべき時代になってきていると思われる。

参考文献

国際厚生事業団（2018)『2019 年度 EPA に基づく外国人看護師・介護福祉士候補者受入れパンフレット』

小原寿美（2017)「元留学生外国人介護福祉士の組織適応に関する事例研究－社会化エージェントに着目して－」『日本介護経営学会第13回学術大会　抄録集』p.20

小原寿美（2018)「外国人介護人材教育における日本語教育の役割拡張試案 ―経営学的視点からの組織適応研究をふまえて―」『インドネシア人の労働と定着促進のための連携・教育研究会in Bandung』予稿集　看護と介護の日本語教育研究会，ビジネス日本語研究会，協働実践研究会，インドネシア教育大学共催（於：インドネシア教育大学)

小原寿美（印刷中)「介護分野で来日就労動機を持つベトナム人看護系学生のキャリア意識」『2019　日本語教育学会春季大会予稿集』

島田徳子・中原淳（2014)「新卒外国人留学生の組織適応と日本人上司の支援に関する研究」異文化間教育　39号　pp.92-108.

諏訪康雄（2017)『雇用政策とキャリア権－キャリア法学への模索』弘文堂

谷口真美（2005)『ダイバシティ・マネジメント―多様性を生かす組織－』白桃書房

中川健司（2010)「介護福祉士候補者が国家試験を受験する上で必要な漢字知識の検証」『日本語教育 』147 号

西郡仁朗(2019)「介護福祉の日本語教育の現状と支援者の育成―介護の日本語 Can-do ステートメントを中心に―」『日本語教育』172 号（印刷中）
古川久敬・山口裕幸（2012)『先取り志向の組織心理学　プロアクティブ行動と組織』有斐閣
三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング（2019)『外国人介護人材の介護技能及び日本語能力の評価方法に関する調査研究事業』厚生労働省 平成 30 年度老人保健健康増進等事業報告書
Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (Eds.). (2001). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. Oxford University Press on Demand.
Wanous, J. P. (1992). *Organizational entry: Recruitment, selection, orientation, and socialization of newcomers*. Prentice Hall.

参考 URL

(1) 厚生労働省社会・援護局（2019)『介護職種について外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律施行規則に規定する特定の職種及び作業に特有の事情に鑑みて事業所管大臣が定める基準等の一部を改正する件（案）について（概要)』
＜https://search.e-gov.go.jp/servlet/PcmFileDownload?seqNo=0000182661＞（2019 年 3 月 10 日）
(2) 法務省入国管理局（2019)『「特定技能」に係る試験の方針について』
＜http://www.moj.go.jp/content/001286159.pdf＞（2019 年 3 月 10 日）
(3) 法務省入国管理局（2019)『新たな外国人材の受入れについて』
＜http://www.moj.go.jp/content/001285947.pdf＞（2019 年 3 月 10 日）
(4) 首相官邸ホームページ『アジア健康構想に向けた基本方針改定案』
＜http://p-search.kantei.go.jp/ja_kantei/search.x?q=%E3%82%A2%E3%82%B8%E3%82%A2%E5%81%A5%E5%BA%B7%E6%A7%8B%E6%83%B3&ie=UTF-8&page=1＞
(5)一般社団法人　日本自立支援介護・パワーリハ学会
＜https://jsfrc-powerreha.jp/care-for-independent-living/＞（2019 年 3 月 10 日）
(6)東アジア・アセアン経済研究所(ERIA)ホームページ
＜http://www.eria.org/＞　（2019 年 3 月 19 日）
(7)アジア健康構想の KCDS 該当ページ
＜https://www.ahwin.org/research-projects/development-of-new-japanese-proficiency-test-focusing-on-japanese-communication-in-carework?fbclid=IwAR15mEr8hYuvsSBc8CUAejhesc4G9zqLHPCVEoZeKvilameLyhjA2uxvoGM＞（2019 年 3 月 19 日）
(8)厚生労働省（2019)『介護分野における新たな外国人材の受入れ（在留資格「特定技能」）について』
＜https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_000117702.html＞（2019 年 3 月 20 日）

企業関係者と日本語教育関係者の協働による外国人エンジニアのための環境整備

―企業研修を中心に―

近藤彩（麗澤大学）・戸﨑典子（アルプスビジネスクリエーション）
池田玲子（鳥取大学）・金子壮太郎（夢テクノロジー）

本パネルセッションの背景と目的

近藤　彩（麗澤大学）

日本社会では人手不足が深刻化する中、2018 年 12 月に改正出入国管理法が国会で成立し、経済社会に活力をもたらす外国人を積極的に受け入れていく方針のもと、新制度が 2019 年 4 月より開始されることとなった。この結果、今後数年は著しい数の外国人が日本で就労することとなる。この決定に対しては賛否両論があるものの、人手不足が深刻な地方や後継者不足に悩む中小企業では歓迎の声もある。

確かに外国人を雇用すれば一時的な人手不足の解消となる。しかしながら、この考え方は受け入れ側の都合のいい理論上の推測にすぎない。受け入れが加速化する前に、この状況化での現実的課題を整理し、それへの対策を講じる必要がある。すなわち、外国人雇用における喫緊の課題は外国人が働きやすい環境整備にあるといえる。

本パネルセッションでは、企業関係者と日本語教育関係者が協働することで外国人エンジニアのための環境整備をどのように整えてきたかについて、環境整備に至る経緯や実践の報告を行う。また、立場の異なる発表者らの協働、日本人社員と外国人社員の協働、外国人社員に関わる日本人社員の協働などさまざまな協働の形も示す。本報告をもとに、外国人が働きやすい環境整備の取り組みについて議論したい。

発表 1 では、製造業であるアルプスアルパイン株式会社が、①外国人エンジニアの採用、②日本語研修（日本語教育）、③日本人社員との交流や企業としての工夫について述べる。アルプスアルパイン社は日本語力を採用要件としていない企業である。主に欧米で面接を行い、採用が決定したあと日本で入社前及び入社後の研修を行っている。もともとは日本語研修を外注していたが、社内で使用する日本語と、日本語学校で教えられる日本語の質に著しい乖離が見られたことから、日本語教師と直接契約を行い、日本語教師と会社側スタッフとが協働で日本語プログラム開発に関わっていく方法に変えていった。そのキーパーソンである戸﨑氏（アルプスビジネスクリエーション）は、単に企業側ステークホルダーとしてだけではなく 、日本語教育学会やビジネス日本語研究会への参加、インドネシア（バンドン）開催の「アジアと日本における外国人材の雇用と定着を考える」国際大会への参加等、日本語教育に深く関わり教師ネットワークの拡大や連携に積極的に貢献してい

会場配置図へ　目次へ

る。さらに、日本語教育関係者と共にベトナムの日本語教育を視察するなど精力的な活動も行うようになった。

発表 2 の「夢テクノロジー社」は、エンジニアを中心に日本企業に人材を派遣する会社である。副社長である金子氏から、外国人財の雇用について自身の考え方、企業研修を筆者（発題者）に依頼するまでの経緯、研修後の社内の変化について報告する。

研修当初（2015 年）は、日本人営業担当者からは、「外国人担当となると動機が下がる」という声が聞かれ、派遣先に外国人エンジニアを送ることや、そもそも外国人エンジニアを担当することに消極的な態度をとっているという状況であった。

筆者(近藤)が行った企業研修は、1 年目は中間管理職、2 年目は若手リーダー育成、3 年目は新人の研修として各研修とも年に 4 回（1 回 3 時間）実施した。研修のテーマは「外国籍社員と日本人との協働」であった。ここでいう日本人とは、営業担当者や総務担当者といった日本人社員、派遣先の日本人を意味している。本研修の特徴としては、外国人社員と日本人社員が一緒に受講することにあった。日本人社員は固定メンバー(15 名)とし、外国人社員は基本固定としたものの、業務の都合で一部のメンバーが変更されたこともあった。

研修で使用した教材は、自作教材の他、会社で起こっている問題やトラブルをケース教材とする『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習』『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』を適宜使用した。ケース学習では、日本人社員と外国人社員から構成されるグループで討論した後、全体討論やロールプレイを通じて問題解決を行う。さらに、「外国人エンジニアが活躍できるために営業担当者は何ができるか」「外国人社員にわかりやすい日本語のコミュニケーションとは」などのテーマでディスカッションやワークショップを行うこともあり、主体的な研修を実施した。研修の 1 週間前には、金子氏、金子氏の部下、戸﨑氏、筆者で研修のための打ち合わせを必ず行い、毎回研修の方向性や夢テクノロジー社の近況や人材派遣業界の動向等についての認識を共有した。

従来、外国人を雇用する企業研修は、概ね外国人社員が日本語を学ぶことに主眼が置かれてきた。つまり、受け入れ側の環境全体の改革を目指したものではなかった。一方、筆者らは、日本語研修に加え、日本人社員や企業側の意識の変容も必要と考えてきた。実際、3 年間の研修報告や研修後の調査、さらに異業者間の協働を通じて、受け入れ側の価値観や考え方を自ら問い直すことなしに環境整備はなされないことがわかった。

発表 3 では、上記の実践が協働の学びの理念からはどのように解釈できるかについて池田氏が述べる。外国人受け入れのために職場環境の整備のもっとも基盤となるのは人的環境整備であり、受け入れ側と外国人労働者側が協働することの認識を共有していける仕組みづくりだといえる。この取り組みを多文化共生社会のための協働の学びを追究してきた日本語教育関係者と、持続的発展的な運営を目指して外国人労働者を受け入れる企業側とが協働で取り組むことが重要と考える。

全体の議論としては 外国人受け入れ企業の環境整備に日本語教師ができることや、企業研修に日本語教師が企業関係者と協働して携わる可能性について意見交換を行いたい。

製造業における外国人エンジニアに関わる環境整備の事例

―日本語教育界との関わりを通じて―

戸﨑典子（アルプスビジネスクリエーション）

筆者（戸﨑）が所属する親会社にあたるアルプスアルパインは約 40,000 種類の電子部品を世界中の約 2,000 社の企業に供給している。この会社が外国人財を採用する方法はいくつかあるが、本発表では、採用時に日本語能力は一切求めず、海外の大学を卒業した新卒外国人を直接日本で採用している事例について扱う。

1. 外国人エンジニア採用の背景

1-1. 採用の経緯

弊社の外国人採用は 1989 年に開始された。アイルランド進出に伴い、アイルランド政府産業開発庁の新卒者海外派遣プログラムの紹介を受けたことが契機で、当時、多くの日系企業が当該プログラムに関心を示した。弊社はスポンサーとして参画し、毎年数名のアイルランドの大学もしくは大学院の新卒者を継続的に雇用してきた。しかしながら、徐々に社内がアイルランド人に偏ってきたため、2005 年からは、このアイルランドのプログラムだけでなく、欧州においてアルプス社の各現地法人が協力し各国（主にドイツ、チェコ）での新卒採用を企画し、IAP （International Associate Program）として展開した。その後、欧州から Global へ制度拡大し、欧州のみならず、米州、アジアへと採用を広げた。1989 年から現在に至るまで、累計 131 名の新卒学生を受け入れている。筆者は 1998 年から新卒者の受け入れに関わってきた。

1-2. 採用基準と採用者の国籍

海外の大学、大学院を卒業した新卒外国人は、主に理工学部系を専門としたエンジニアである。採用時に英語力を共通語として求めるものの、日本語能力を問わないことから、95％以上の新卒者は、初めて日本語を学ぶ（来日時はひらがな・カタカナが書けるかどうかの状態）。自分の名前もメモを見ないでは書けないことが多く、日本初来日が 90％以上を占めている。採用は書類選考と面接による人物評価で、国籍は次のとおりである。

〈採用数の多い順〉：アイルランド、チェコ、スロバキア、韓国、米国、ドイツ

〈各国 1 名程度〉：イギリス、ポーランド、フランス、スウェーデン、ポルトガル、スペイン、インド、マレーシア、ベトナム

2. 社内日本語研修に関わるようになった背景

筆者の属する部署の業務としては、来日時のスケジュール調整から出迎え、役所の手続き、銀行関係、健康診断手配等の生活立上げサポート、入社手続きのサポート等を行っている。筆者は上記に加え、日本語研修にも関わっている。日本語研修は来日後に開始され、約 1 年後に日本語能力試験の N4 取得を目標としている。この日本語研修は弊社（アルプス

ビジネスクリエーション社）が管理しており、2004 年までは外部のビジネス日本語学校に委託し、「日本語講師」として会社に派遣してもらう形式で対応していた。ビジネス日本語を教えに来られる教師の質は様々であった。ビジネス的な感覚が乏しい教師、ビジネスに対し固定的な考え方を持つ教師、企業側の担当者との関わりを好まない日本語教師もいた。筆者は、企業側担当者と会話のキャッチボールができない教師が「ビジネス日本語」をどうやって教えるのかが非常に疑問だった。会社に興味がない中で、企業が求めている「ビジネス日本語」が教えられるのか、単にテキストの日本語が分かればいいと考えているのか、日本の企業文化に関する知識も多少はないとできないのではないか、などさまざまな疑問が生まれた。このような疑問を持ち始めたのがきっかけで、自社では直接「日本語講師」として契約し、弊社独自の外国人社員の日本語研修を行うという方法に変更した。

日本語教師は日本語を教えるということでは専門家であるが、企業人に必要なビジネス日本語となると、当時はまだ日本語学校の間に溝があり、更に日本語教師と企業との間は更に乖離していたと考える。そうとはいえ、企業が日本語学校を飛び越えて、特定の日本語学校の教師と企画立案し、ビジネス日本語のカリキュラム作成等を協働で行うというのは現実性がなかった。それならば会社が直接契約書を交わし、会社側の要望を「日本語講師」にストレートに伝えて、お互いが近づけるような場で研修内容を考えようということになった。（会社と契約した日本語教師を「日本語講師」と呼んでいる。）

3. 日本語研修の概要

年間スケジュールや予算、入社（来日）時期等によっても異なるため、一例を示す。

表 1　日本語研修と日本語講師との関わり

カリキュラムの作成	来日後、翌年の日本語能力試験(N4)合格目標としたカリキュラム（10 月入社、翌年 12 月の試験）
日本語レベル確認	事前に日本語レベルを把握することはできない（履歴書の自己申告レベル）ため、来日後の確認
入社時集中研修	入社後、4.5h/日×3W　毎日行われる（4～5 名の日本語講師でチームを組みシフト）
1 クラス制（基本）	国籍もレベルもばらつきがあるが、1 クラスで一人の日本語講師が教える
テキストの選定	日本語講師が行う→弊社へ連絡→購入して外国人へ配布
課外授業	3W の授業の中で、1 日授業の一環として東京社会科見学を実施。講師がスケジュールを考え同行
報告書の作成	各自に対しての報告書を日本語講師が作成→弊社経由で関連部門（総務課、配属先上長）へ転送
配属後の日本語研修	日本語フォロー研修。2W1 回、2 時間（日本語能力試験を受験する 1 か月前まで会社がサポート）
その他	会社の行事（社外の方も参加できる夏祭り等）に講師も参加（任意）、社員食堂利用

4. 日本語講師との関係性

筆者は日本語講師でもなく企業人である。本研修担当となり、担当の日本語講師とはビジネス的で上辺だけのやり取りではなく、本気で意見を述べ合う関係ができたことで、そこでは意見の相違から度々ぶつかることもあった。しかし、そうした衝突を通じて、いつしか、お互いが相手のことに興味を持ち、互いに理解しようとする気持ちとなり、協働で何かをしようという考え方に変わってきた。

こうした協働は日本語研修だけでなく、以下の活動にも発展した。
・日本語講師のテキスト作りの協力で社内で聞こえる日本語収集とリソース作りをした。
・社内で使用した日本語教材等をベトナムの大学へ寄付した（企業としてもリユース活動や社員教育へとつながった)。
・2018 年にはベトナムの大学へ近藤教授と訪問し、日本語を学ぶ学生との交流を行った。
・筆者の個人的な自己啓発として、バンドンで開催された日本語研究会へも参加し、日本語教師側の考え方、現在の自分自身の活動について学術的視点からも認識する機会を持った。帰国後は、社内で大会の内容の報告や海外で日本語を学ぶ外国人財の現状について報告を行った。
・人財育成の観点から他社へ研修を提供している。夢テクノロジー社への研修を筆者が管理することになった。

こうした日本語教師と協働する実践活動を通じて、日本企業は企業、日本語教師は日本語教師、外国人は外国人、日本語学校は日本語学校という壁を作って互いが離れているのではなく､本当に外国人が日本で働きやすい環境､そして彼らの定着を考えるのであれば、彼らが関わることになる複数の側面の関係者がお互いに歩み寄り、一緒になって協働する活動が重要と考えている。

5. これからの活動

日本人並みの日本語力、日本人並みのビジネスの感覚を持っている外国人は別として、N4 程度では仕事をするというには難しく、一緒に働いていると自然と日本語での会話がなくなり、話さないと日本語能力（聞く・話す）も伸びずと悪循環となる。海外勤務経験者を除いては　もともと弊社の日本人は外国人と働くことに慣れていない者が多く、日本独特の基準、考え方をもったまま外国人を受け入れる傾向が強い。

本社の外国人社員の中には､2 年間で日本語が上手になり N3 や N2 を取得する者もいる。優秀な人材が日本語もできるようになると、中にはこれからというタイミングで日本の他社に転職される事例もある。残念ではあるが、広い心でみれば、本社での採用がきっかけを作り、日本国内の他社への転職につながったことになり、高度人財の定着ということに私たちは貢献できているのではないかと考えるようにしている。

日本の企業文化や日本の良き風土まで､全て日本人が大きく変えなければならないということではないが、日本人も歩み寄り、協働で働くということの意義を日本人社員が理解しなければ、上手くいかないと感じている。そのため、外国人が日本語を勉強する機会を作るだけでなく、日本人の理解にも変化が必要であると考え、日本人社員に対して、外国人は育ったバックグランドも違うことを今後も引き続き根気よく伝えていきたい。

人材派遣業における外国人エンジニアに関わる環境整備の事例

―外国人エンジニアと営業担当者の協働を目指した研修―

金子壮太郎（株式会社夢テクノロジー）・近藤彩（麗澤大学）

株式会社夢テクノロジーは人材派遣業を営み、製造業や情報通信産業向けに技術者の派遣を行っている。派遣先で行う業務は、設計や研究開発、IT ソリューションなどハイエンドの業務からテクニカルサポートとローエンドの業務までその業務領域は広い。また、厚生労働省が行う推奨事業として、優良派遣事業者に認定されている。これまでは弊社の正社員である日本人エンジニアを中心に派遣をしていた。主な派遣先企業は自動車、半導体、電子機器や IT 企業である。派遣期間は短期なものから長期のものまであり、その長さは個々の契約による。

本発表では外国人エンジニアと営業担当者について取り上げる。営業担当者の主な役割は、外国人エンジニアの派遣先を探し契約をすること（売上）と、派遣後何か問題が起こった時の対応をすることである。

1. 外国人エンジニア採用の背景と研修の依頼

1-1. 採用の経緯と研修の依頼

弊社の外国人採用は 2006 年に行われたが、このときは失敗に終わった。技術研修（半導体のデジタル回路設計及び組込みソフトウェア）と日本語を同時に教育し、最大年間 300 名の雇用を進めていたが、社会的情勢もさることながら、営業員の外国籍に対する耐性や社内の受け入れ態勢が整備されておらず、結果的に 300 名全員が辞めることとなった。社内では外国人社員をお荷物のように考え、日本人営業担当者が外国人社員の担当になるとモチベーションが下がるという現象がよく見られた。

その後、2015 年頃から外国人社員の雇用を再開し維持していくために何をすべきかを考えていたところに、アルプス社との出会いがあり、戸﨑氏を通して近藤教授に社員研修を依頼することとなった。取り組み当初、筆者（金子）から近藤氏に申し上げたことは、営業担当者が外国人社員のことを「扱いにくい」「やる気がない」と思い込んでいるので、この状況をなんとか変えてほしいということであった。

そして 1 年目（2016 年度）はリーダー研修（管理職研修）、2 年目（2017 年度）は若手リーダー研修、3 年目（2018 年度）は新人研修を依頼した。本年度も新人研修を依頼している。年間 4 回（各 3 時間）の実施で、参加者は日本人社員（営業担当者）15 名、外国人社員（エンジニア）5 名とした。日本人社員は固定とし、外国人社員は仕事の都合で入れ替わることがあった。毎回オブザーバー参加者として日本人社員が数名加わっていた。研修参加者には、研修後に毎回内省シートへの記入が課された。内省シートに書かれた内容を次回の研修で用いることで、自身の「わかりにくい、伝わらなかったコミュニケーション事例」の紹介や議論につながることもあった。最終回では、プレゼン形式で研修で得たこと、今後の業務にいかすことなどについて全員に発表してもらった。

2. 若手リーダー研修の概要

2-1. 研修の概要

研修目的は、他者と協働できる若手リーダーの育成を行うことであった。外国人社員と

どのように働けばいいのか、自身の仕事や行動を振りかえりながら、7 点を中心に行った。

①概論：グローバル社会における外国人労働者、コミュニケーション摩擦他
②リーダーの役割を理解し行動する
③問題発見解決力を身につける
④異文化理解力を身につける
⑤課題達成力を身につける
⑥行動目標を立てる
⑦外国人にわかりやすい日本語を身につける

回数に限りがあるため、年間を通じて日々を振り返り気づいたことや新しく発見したことを記述することも課した。主な教材は『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習　職場のダイバーシティで学び合う』(ココ出版)、参考図書として『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』が使用された。

2-2.　研修前の参加者の様子

研修が始まる会場では、営業担当者 4 名と外国人社員 1 名を 1 グループとして座っていたが、日本人同士が話すことはたまに見られたものの、営業担当者と外国人社員とはほとんど会話がなかった（新人研修を除く)。「なぜ外国人エンジニアを担当しなければならないのか。日本人エンジニア担当がいい。クレーム対応に追われるだけだ」「外国人社員は幼稚だ」ということがシートに書かれていた。当時は、日本人研修参加者は外国人社員の優秀さや必要性が理解されていないことが窺えた。

3. 研修前と研修後の変化（2017 年度）

1 年間の振りかえりシートの一部を紹介する。

・研修前の印象として、外国人社員は思ったことをすぐ口にする、自由だ、というもので、自分自身どう接していいかよくわからなかった。受講後は、外国人社員が日本で働くことに戸惑いを感じていることがわかった。母国では普通だったことが日本では普通ではないからだと考えるようになった。
・話す時の意識が変わった。話すスピード、わかりやすいことばに言い換える、ジェスチャーを使うようになった。
・言葉が詰まっているとき、催促せず待つようになった。ゆっくりでいいので話してくださいと伝えるようになった。
・電話ではなく対面式の面談をするようになった。不安な点をヒアリングし、理解を示せるようになった。そして不安を和らげるようなアドバイスをするようになった。

態度やことば(言語調整)の変化のみならず、社内の雰囲気や活動にも変化が見られた。自主企画で外国人を巻き込んだ交流型の催しがいくつも行われるようになった。また、サッカーをしたいという外国人社員の意見が研修で出たことにより、日本人有志によって競技場を借りることが検討され、結果的に会社が資金援助をするに至ったことがあった。餅つき大会や「日本人・外国人エンジニアの女子会」もできた。研修を受けた者の中から「電波役」が生まれた。

5. 課題、今後の展望

外国籍の待機日数（外国籍への研修が終了し、営業が開始される日から配属が始まるまでの営業活動期間）は平均で 31.27 日であり、全体の平均待機日数は 20.70 日であるので外国籍の営業推進は課題である。ただし、外国籍の派遣単価は全体平均値より 9%高くなり、社内的に見ても利益貢献度が良い。派遣単価は顧客評価と比例するため、外国籍に対する評価が高くなっていると考える。

また、研修受講者から弊社で定期的に行う顧客満足度調査(CS)と従業員満足度調査(ES)の外国籍に対する推移を計測したいと提案があった。弊社としては初めての試みとなる。研修取り組み当初は外国籍と営業員の関係性が一時的であったが、永続的な関係性が生まれていると感じている。

協働する組織環境づくりのために

池田玲子（鳥取大学）

1. 日本語教育の協働学習（ピア・ラーニング）

日本語教育では、協働の主要概念要素として、「対等」「対話」「プロセス」「創造」「互恵性」の 5 つを挙げた上で、協働学習（ピア・ラーニング）とは「ピア・ラーニングは、ピア（peer:仲間）と協力して学ぶ（learn）方法である。言葉を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していきます。」と定義した（池田・舘岡 2007・2015)。こうした学び合いの中で教室が一つの社会的コミュニティとして再構成されていくことの意義を強調した。日本語教育の協働学習は、当初は技能学習（作文・読解・スピーチ・内省・音声など）の実践が中心であったが、その後は、総合日本語、テーマ別日本語、専門日本語にも実践展開されてきた。専門日本語では、ビジネス日本語教育に「ケース学習」が考案され（近藤・金 2010 他)、これは後に看護介護の日本語教育へも応用されつつある。

日本語教育の協働学習の背景には、伝統的な教育は、教師主導の一斉授業の中、教師からの知識伝達、理解中心の学習で進められていた。しかし、現代のグローバル社会が、今後ますます多様な文化背景と価値観をもつ人同士の共生により成ることを鑑みるに、こうした時代の教育には「協働」の概念が非常に重要となってくる。日本語教育がこれまで外国人のみを対象としてきたあり方から、多文化共生社会では受け入れ側を含む、学び手同士がともに多文化共生社会の構成員となるためのあり方への変革が必要だからである（池田 2009)。

2. 日本語教育とグローバル企業

では、協働の学びは学校教育の範疇にとどまる議論なのかといえば、そうではなく、これまでにコミュニケーション学、認知科学、情報科学、地域政策、経営学など様々な分野で用いられてきた。この概念の定義も分野により多少の違いは見られるものの、共通する部分としては、協働する個々人や各チーム、何かの利益をめぐる各ステークホルダーのもつ能力や可能性の違いこそを重視し、協働することで新たなアイディアや仕組み、問題解

決を可能にするといった価値創造のプロセスを意味するところである。

経営学においては、支援基礎論研究会から打ち出された「支援学」（支援基礎論研究会 2000）や「利他性」（舘岡 2006）の理論には「協働」の概念が含まれる。これまで「管理システム」による目標達成、秩序の維持を推進してきたあり方に対する批判からなったものだという（上掲 2000：17)。管理に変わる新たな支援の考え方として、(1)管理崩しの戦略、(2)時勢的秩序の形成、(3)自在性の確保、(4)揺らぎの構造化、の 4 つがポイントとなった「管理から支援」への転換をはかろうとする考え方がある（上掲 2000：23)。

松丸（2000:104）は、古典的管理論と近代的管理論のイメージの対照表提示している。中でも古くは「上から下へ」のイメージは、「下から上へ」となる点や「支配と抑圧」に対しては「人々の協働」となっている点が注目される。

表１　伝統間理論と近代間理論の管理

古典的管理論	近代管理論
全体（組織）中心	個（個人）中心
仕事や構造を中心	人間行動を中心
上から下へ	下から上へ
全体から部分へ	部分から全体
支配と抑圧	人々の協働
権力集中	権限受容
縦ないし垂直	横ないし水平

松丸（2000：104 表 5－1）　＊表中の強調文字、アンダーラインは池田が付した

また、舘岡（2006）では、「管理」の経営と「支援」の経営とを対比させ、管理は「自分から出発して相手を変える行動様式」であったのに対し、「支援」は「相手から出発して自分を変える行動様式」だとし、今後の企業組織のあり方の変革を主張している。

このように、グローバル社会の企業の組織のあり方は、たとえ日本国内にあっても、海外現地の日系企業でも、多文化組織としての発展を目指すべきであり、その組織のあり方は「支援」的であること、そして協働する組織であることが最も重要ではないだろうか。そうなると、今後のグローバル企業では、異なる社会文化の中で育ち、伝統的な教育を経てきた構成員個々人の意識の中に、「支援」や「協働」の概念理解と、その理念にのっとった経営組織化と社員意識の変革にどう取り組むかが課題となってくることになる。

3. 企業研修のための協働の可能性

戸﨑氏の事例は、企業側研修担当者である氏が、外国人社員研修の中身が単に教科書日本語の修得であることへの疑問や外国人社員に日本人と同じような仕事を期待する日本人社員への疑問から、そもそも外国人社員は「日本人の代わり」の存在などではないことに気づいたことがきっかけとなっている。戸﨑氏と近藤氏の協働の取り組みにより、日本語研修をことばの教育だけでなく、文化社会という広い視野から捉えた上での研修へと大き

く改善した。このことが当該会社組織のグローバル化に貢献するだけでなく、他企業の研修へも応用展開することになった。また、ここでの協働は、戸﨑氏が企業人としての個人の学びの必要性に気付き、主体的に他分野の実践や研究の場に足を運び新たな学びを自己啓発、開発していく契機ともなっていた。

一方、金子氏の事例は、過去の失敗をもとに、外国人社員の受け入れをいかに効果的に維持可能なものとしていくかの課題に取り組んだものである。ここでの研修は、日本人営業担当者のもつ外国人社員への偏見やステレオタイプをいかに払拭し、その関係性の改善とその維持を目的としていた。金子氏は研修にあたり、企業側研修を同じ目線から取り組む戸﨑氏との協働と、日本語教育側の近藤氏とも協働することになる。ここで実施した研修では、外国人社員と日本人営業担当者とを同時に研修の場に参加してもらっている。まずは異文化の両者が個人としてお互いを理解し合い、異なりを認めた上で受け入れるよう促した。この研修での異文化協働への働きかけは、外国人社員の日本語力はもちろんのこと、日本人社員個々人の意識変化を可能にし、両者はやがて目に見える形の複数のコミュニティを形成していたという。

こうした2つの事例から見えてきたのは、企業における外国人の雇用定着のための課題とは、外国人社員が日本人とは異なる資質をいかにうまく発揮することができ、そのことが他の社員（日本人や他国人）にとっても有用かつ有意義なものとなる、あるいは「していける」職場環境づくりだと言えるのではないか。ならば、国内企業の場合には、日本語能力の上達だけでなく、また、雇用する外国人社員の異文化理解学習だけでなく、受け入れ組織のマジョリティ側の日本人社員の意識改革も重要であり、追求すべき大きな課題である。すなわち日本人社員、外国人社員という構成員同士の捉え方の変革にとどまらず、会社組織全体のあり方の転換につながる課題であるといえるであろう。

参考文献

(1) 池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門　創造的学びのデザインのために』ひつじ書房

(2) 池田玲子（2009）「教室の管理者から学習の支援者へ」『日本語教育の過去・現在・未来』水谷修監修 pp. 133 - 158.

(3) 池田玲子・舘岡洋子編著（2015）『日語協作学習　理論と教学実践』中国高等教育出版会

(4) 近藤彩・金孝卿（2010）「ケース活動」における学びの実態　ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて」『日本言語文化研究会論集』6巻　pp. 15 - 31.

(5) 近藤彩・金孝卿・池田玲子（2015）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習　職場のダイバーシティで学び合う（解説編）』ココ出版

(6) 支援基礎論研究会（2000）『支援学　管理社会をこえて』東方出版

(7) 舘岡康雄（2006）『利他性の経済学　支援が必然となる時代へ』新曜社.

(8) 松丸正延（2000）「第5章　管理と支援のシナジー　経営管理思想の転換」支援基礎論研究会編『支援学　管理社会をこえて』pp. 99-121 東方出版

付記：本発表は、科学研究補助金 基盤研究（B）「外国人労働者の定着と協働を目指す受け入れ環境の構築」課題番号 17H02534（研究代表者　近藤彩）の助成を得ています。

大学における日本語ライティング教育の課題と可能性

―言語スキル養成からライティング支援人材の育成まで―

村岡貴子（大阪大学）・鎌田美千子（宇都宮大学）・中島祥子（鹿児島大学）・
石黒圭（国立国語研究所）・堀一成（大阪大学）

1. 研究の目的と趣旨 （村岡 貴子）

本パネルセッションでは，大学における日本語ライティングの教育実践例を複数取り上げ，実践の課題と可能性について俯瞰的な考察を試みることを目的とする。また，本パネルセッションでのライティングは「アカデミック・ライティング」とする。

従来の日本語教育学における大学・大学院におけるライティング教育に関する研究は，村岡（2018:4-8）に示したように，大きく，1) 学習者が必要とする分野別の論文文章の言語学的分析，2) 学習者の作成した文章に対する分析，3) 「アカデミック・ジャパニーズ」の定義付けと教育方法の開発，4) 協働学習の影響を受けた学習活動や授業実践の方法に関する検討，5) ルーブリックの導入等による文章評価基準の構築，といった 5 分類が可能である。それらの研究はいずれも，特に 2000 年代以降に急速に発展を遂げてきた。こうしたライティング教育についてのさまざまな局面や方法論，あるいは関連テーマに特化した研究の進展は今後も期待される。同時に，2 点加えておきたい。まず，ライティングの学習過程を，在学段階の観点から観察・分析することも重要である。その場合，単なる言語知識の獲得を促す視点ではなく，論文とは何か，研究とは何かの概念の総体的知識である「論文スキーマ」（村岡 2014）の形成を支援することが肝要となる。さらに，大学内に閉じることなく，大学と社会をつなぐという視座（村岡 2018）からライティング教育を捉え直すことも，一層有意義になっていると考えられる。

以上のような問題意識から，本パネルセッションでは，4 つの発表を行い，今後の関連の議論を促す契機としたい。発表 1 では，ライティングにおけるパラフレーズと教育上の課題について，ピア・レスポンスの事例分析から考察する。発表 2 では，学部の初年次留学生向けライティング教育の実践とレポート作成を通した学習者の気づきについて議論する。発表 3 では，法学部初年次学生を対象とした Wikipedia の記事作成という学習活動を用いた授業の分析から，当該実践の効用と可能性について述べる。発表 4 では，大学院生向けのライティング支援者養成を目的とした授業実践の報告を行い，今後必要な課題に対する提言を行う。

参考文献

(1) 村岡貴子（2018）「大学と社会をつなぐライティング教育の視点」村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』第 1 章，くろしお出版，pp.3-13.
(2) 村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育』大阪大学出版会.

会場配置図へ 目次へ

2. 発表１：大学・大学院のライティングにおけるパラフレーズと教育上の課題
—ピア・レスポンスの事例からの考察—（鎌田 美千子）

2-1. 研究の背景と目的

大学・大学院でのライティングと言えば，レポート・論文が中心に位置づけられるのが一般的であるが，それを支える言語活動を見渡すと，「書く」ことのみにとどまらず，関連する文献を読んで引用したり，授業やインタビュー調査で聴いた内容を文章にまとめたりするなど，他の言語技能との関係も深い（鎌田 2018）。こうした言語活動では，主に文体や言語形式の違いに応じたパラフレーズ（言い換え）が必要となる。従来，このような言語活動に対して，学習の焦点は，主に話しことばと書きことば，和語と漢語，名詞化，指示詞などの言語スキルに当てられてきた。だが，言語スキル中心の学習のみで果たして十分と言えるだろうか。

本発表では，ライティングの学習方法の一つであるピア・レスポンスに注目し，推敲過程におけるパラフレーズの事例を検討する。日本語を第二言語とする留学生が文章中の表現をどのように言い換えて改善しようとしているのかを分析し，ライティング教育上の課題について考察する。

2-2. 推敲過程におけるパラフレーズの事例

以下に取り上げる事例は，国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」の学習者コーパス(1)によるものである（下線及び太字は筆者）。この中から留学生が書いた文章の一部とグループ・ディスカッション(2)の一部を示す。

まず，事例１は文体に関するものである。「だから」を「したがって」に言い換えてはいるものの，文章の中身に踏み込むことなくディスカッションを終えている。指摘する側も受ける側も「したがって」の前後のつながりに問題があることに気づいていないことがうかがえる。

事例１

表 1-1　事例１（S04）の文章の一部

グループ・ディスカッション前	グループ・ディスカッション後（最終版）
普通留学生は自分の国で日本語その言葉だけを勉強し、ゼミで論文を発表するチャンスがほとんどない。**だから**、日本の大学院に入って、ゼミでどのようにはっきりと意見を発表したり、発表者と議論したりするのか大変悩んでいる。	普通留学生は自分の国で日本語その言葉だけを勉強し、ゼミで論文を発表するチャンスがほとんどない。**したがって**、日本の大学院に入って、ゼミでどのようにはっきりと意見を発表したり、発表者と議論したりするのか大変悩んでいる。（中国，研究員）

表 1-2　事例１（S04）のグループ・ディスカッションの一部

発話文番号	発話文終	話者	発　話　内　容
31-1	/	S16	はい、問題というか、なんか、き、今まで気づいたのが一、こ、ここに、あの、『**だから**』一，って書いてあるんだけど、『**だから**』一はちょっと話し言葉で、なんかその代わりに『**したがって**』,,
32	*	S04	あ、『**したがって**』〈ですよね〉{く}。
31-2	*	S16	〈とか〉{う}、はい。
33-1	/	S16	そういうこと,,

一方，次の事例２では，最初に用いた語「批判」に対してグループ・ディスカッションで指摘を受けた後，自ら表現意図を説明しながら意味を明確にし，「『批判』というより（略）『反論』

で統一したほうがいい」（発話番号 359）と述べ，最終的に「反論」に統一している。

事例２

表 2-1　事例２（S16）の文章の一部

グループ・ディスカッション前	グループ・ディスカッション後（最終版）
発言の長さに大きな差がなければ、相手が**反論したり、批判したりする**ことがある。さらに、質問者 A4 は、発表者 A の答えを一回聞いた後に**批判も行った**。	発言の長さに大きな差がなければ、相手が**反論する**ことがある。さらに、質問者 A4 は、発表者 A の答えを一回聞いた後に**反論をした**。 （セルビア，修士）

表 2-2　事例２（S16）のグループ・ディスカッションの一部

発話文番号	発話文終	話者	発　話　内　容
333-4	*	S04	これは、『発表者 A の答えを 1 回聞いた後に、**批判**を行った』あまり『**批判**』は使わないですよね。
＜中略＞			
356	*	S16	]]えっと、ここで私が言いたいのは、えっと、なんか、指摘されてー、例えばこれがおかしいと指摘されて、でもなんかこう、失礼だから、や、じ、実はそれは違いますよって思ってるんですけど、あのー、こう、えっと、実は、なんか、それに**反論**しない。
357	*	S16	で、え、で、だけど、実際に**反論**するときと**反論**しないときがある、ということで、それを、えっと、なんかこう明らかにする、研究、なんですよね。
358	*	S04	〈はい〉{く}。
359	*	S16	〈なので〉{ン}、そういう、ふうに、たしかに、あの、『**批判**』というより、たしかに、あの、『**反論**』のほうが、『**反論**』で統一したほうがいいですよね。
360	*	S04	《少し間》はい。

2-3. 日本語ライティング教育の課題 —事例検討からの示唆—

紙幅の関係で二つの事例のみ挙げたが，全体として，文体や言語形式といった言語スキルとしてのパラフレーズと，意味をより明確にするためのパラフレーズがなされていた。前者に関しては，日本語の授業で扱われていても事例１のように語の置き換えにとどまるケースが少なくない。後者に関しては，協働学習や推敲の過程で対話や内省の契機となる一方で，実際に自身の論に立脚して考えることができる学生もいれば，そこまでに至らない学生もおり，授業設計の重要性が指摘される。今後，これらの問題にどのように取り組んでいくかが課題である。

注

(1) 使用した学習者コーパスは，都内の大学で行われた全 15 回の授業の第 13 回にあたる。受講学生は，あるゼミの様子を収録したビデオの会話を言語学的に分析して論文を書き，グループ・ディスカッションを経て推敲している。参加学生は，日本語で本格的な論文を書いたことがない留学生 17 名（日本語能力：N１以上，学年：学部２年５名，３年２名，交換留学生５名，修士１名，研究生３名，研究員１名，出身：中国・台湾，韓国，豪州，セルビア）である。

(2) 文字化は，宇佐美（2015）に基づいて，国立国語研究所プロジェクト非常勤研究員 烏日哲氏の研究グループによって行われた。

謝辞

本研究は，JSPS 科学研究費 JP16K02796（研究代表者：鎌田美千子）の成果である。また，国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）および JSPS 科学研究費 JP17K02878（研究代表者：烏日哲）より学

習者データをご提供いただきました。深く感謝申し上げます。

参考文献

(1) 鎌田美千子（2018）「大学教育から見たパラフレーズの諸相」村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』第 2 章，くろしお出版，pp.15-33.

(2) 宇佐美まゆみ（2015）「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2015 年改訂版」＜https://ninjal-usamilab.info/pdf/btsj/btsj2015.pdf＞（2019 年 3 月 17 日）

3. 発表 2：初年次教育におけるレポート作成に対する学部留学生の気づき（中島 祥子）

3-1. 研究の目的

発表者（中島）の所属する鹿児島大学では，2016 年度から初年次教育科目が導入され，大学における学び方や口頭発表・レポート作成等のアカデミック・スキルの習得を主な目的とする，初年次セミナーⅠ及び初年次セミナーⅡが開講されている（中島 2018）。学部留学生は初年次セミナーⅠ（大学での学び方や口頭発表が中心）を必修とする一方で，初年次セミナーⅡ（論証型レポートの作成が中心）は必修ではない。学士課程の「質保証」（中央教育審議会 2012）の観点から，学部留学生に対するレポート作成に必要なスキルは，初年次セミナーⅡの内容を踏まえつつ，留学生必修の日本語科目で取り上げ，学習項目を調整している（中島 2019）。本発表では，発表者が担当した日本語科目（論証型レポート作成）について授業実践を報告した中島（2019）に，その後のインタビュー調査の結果も加え，学習者の気づきを分析し，初年次学部留学生へのライティング教育の課題を検討する。

3-2. 学部留学生のライティング科目の概要と学習者の背景

学部留学生必修のアカデミック・ライティングにかかわる科目は日本語Ⅱ・日本語Ⅳである。1 年前期の日本語Ⅱでレポート作成に必要な語彙，文型，表現を中心に学ぶ。次に，1 年後期の日本語Ⅳでは 3000 字程度の論証型レポート作成を目的として，テーマの設定，論証型レポートの基本構成，レポートにふさわしい表現，パラグラフ・ライティング，資料収集，引用の方法，図表の説明，学術的文章における倫理等について学ぶ。紙幅の都合により，日本語Ⅳについてのみ各回（15 回＋予備日）の概要を，次ページの表 3 に示す。

学部留学生は 1 年前期の初年次セミナーⅠ受講時に，「現代社会が抱える諸問題」をテーマとしてグループで資料を収集し口頭発表を行っている。発表者のクラスでは，その口頭発表の内容を日本語Ⅱで学習した文型・表現等を活かし，3000 字程度の「課題レポート」として提出させている。そして 1 年後期の日本語Ⅳでは，第 1 回，第 3～5 回の授業で「課題レポート」の振り返りや修正を学習者自身に行わせている。本授業では，自作のプリントや初年次セミナーⅡで使用している『ワークブック』などを修正して使用し，練習問題やレポートの例を提示し，グループやペアで検討を行わせた。全 15 回の授業終了後に，「学習過程の振り返りと自己評価」を行った。

表 3 日本語Ⅳの各回の概要（2017 年度の場合）

回	各回の概要	回	各回の概要
1	オリエンテーション，「課題レポート」のチェック，自身の課題を把握する	9	アウトラインを見直す。序論の内容と表現を確認し序論を作成する。タイトルを再考する
2	課題意識を明確にする，「問い」の立て方	10	レポートの中で使用する図表をチェックし，適切な表現で説明する。
3	レポートの基本構成の理解，アウトラインを作成する，「課題レポート」の振り返り	11	適切な引用を行い，注をつける（1）
4	レポートにふさわしい表現で書く 「課題レポート」の見直し	12	適切な引用を行い，注をつける（2）
5	パラグラフ・ライティングで書く 「課題レポート」の見直し	13	適切な引用を行い，注をつける（3） 適切な接続表現を選ぶ
6	文献に基づく報告型レポートを作成する （読解と要約の仕方）	14	論証とは何かを理解し，レポートをより論理的にする
7	信頼できる情報を収集し，活用の仕方を理解する，引用の仕方・注の付け方を学ぶ	15	学術的文章の倫理について考える
8	レポートに必要なデータを探し，データから図表を作成する	予備日	学習過程を振り返り，自己評価する(振り返りシート・レポート提出)

発表者が担当した日本語Ⅳのクラスは 12 名（2 年生の 1 名は除く）で，このうち「学習過程の振り返りと自己評価」及び終了後アンケートを提出した 10 名（出身は中国, ベトナム, 韓国）のデータを分析対象とする。なお，インタビューは 2018 年 10 月～11 月にインタビューが可能であった 4 名の学習者に対して行った。

3-3.「学習過程の振り返りと自己評価」及びインタビュー調査から得られた学習者の気づき

授業終了後に行った学習過程の振り返りにおいて,「最も成長した点」として複数の学生に挙げられた項目は，①論証型レポートの基本構成や必要な内容への理解，②引用方法や③レポートの形式への理解，④信頼できる情報・資料の収集方法であった。①については，学習過程の中で「最も難しかった点」としても，レポートに必要な内容を資料の中から選別し，剽窃を避けて書くことの難しさが指摘されていた。①～④以外にも，レポートを繰り返し見直すことに対する効用や，自身の間違いから学ぶことについての気づきが得られた。レポートの見直しでは，前期・後期にわたり同じテーマに取り組み，レポートを見直すことで，テーマへの理解が深化したという指摘が得られた。

一方で「まだ成長していない点」として挙げられた項目は，⑤レポートにふさわしい表現，⑥自他の意見の書き分け，⑦図表の説明方法，⑧文献・資料の読解，⑨学術的文章における倫理等であった。⑤⑥⑦の言語スキルの中で，特に⑤⑦は日本語Ⅱの授業でも学習しているものの，今後も学習を継続する必要がある。また，⑧については，レポート執筆には学術的文章の読解力が必要で，より論理的に書くためにも読解量を増やす必要があるという指摘が見られ，学習者自身の今後の課題にも挙げられていた。

3-4. まとめと今後の課題

インタビュー調査からも，本授業によりレポートの基本を学習できたという指摘や，他の授業のレポート作成に役立ったという指摘が得られたことから，本授業が一定の効果があり，初年次に必要なレポート作成のスキルを身に付けることに有用であったことが示唆された。今後

は狭義のライティング・スキルにとどまらず，読解や研究倫理に関わる事項についても，さらに学習を深化させる余地があると考えられる。また，クラス分けによるレベル差への対応や，今後予定されている初年次セミナー2 科目のシラバス改訂に向けて，日本語科目間の再調整が必要である。

参考文献

(1) 中島祥子（2018）「初年次教育におけるライティング教育―組織的な取り組みと実践の一例―」村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』第 6 章，くろしお出版，pp.97-116.

(2) 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて―生涯学び続け，主体的に考える力を育成する大学へ―（答申）」<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm>（2019 年 3 月 21 日）

(3) 中島祥子（2019）「初年次学部留学生対象の日本語科目におけるアカデミック・ライティング教育の実践―初年次教育科目との関連から―」鹿児島大学法文学部紀要『人文科学論集』第 86 号，pp. 47-61.

4. 発表 3：Wikipedia の記事作成による作文授業　―法学部の初年次教育における ピア・レスポンスを用いたアカデミック・ライティング授業の実践―（石黒 圭）

4-1. Wikipedia の記事作成の意義

発表者は，学部初年次教育において Wikipedia の記事を書かせるという授業実践を行っている。このことを教師仲間に話すと，興味を示す者と，眉をひそめる者とに分かれる。眉をひそめる理由は，Wikipedia の評判が悪いからであろう。大学でレポートを書かせる場合，Wikipedia のみの引用が後を絶たない。Wikipedia を適当に引用して自分の思いつきを書いて終わりというレポートばかり見ていると，文献引用のためのトレーニングを Wikipedia が阻害していると感じるのはやむをえない面がある。また，Wikipedia の提供している情報の信頼性に疑問を感じ，授業での使用に違和感を持つ向きもあろう。

しかし，Wikipedia はそんなに悪いものだろうか。研究者や教育者である私たちも，じつは Wikipedia をふだん使っているのではないか。まさか Wikipedia を引用して論文を書く研究者はいないだろうが，専門外のことについて Wikipedia で当たりをつけることはするのではないか。Wikipedia の記事にはそのくらいの信頼性はある。Wikipedia にはボランティアの編集者がおり，つねに誤りの修正を行っているからである。また，Wikipedia には情報源が明記されているため，それによって情報の真偽を確認できるほか，当該の事項を深く学びたければ，元の情報源に当たることもできる。J-STAGE 上の学会誌論文や，各大学の機関リポジトリにある紀要論文ほどの信頼性はないだろうが，学術的な記事はそうした文献を引用して作られていることも多く，最低限の信頼性は備えていると思われる。

たしかに利用者の側からすると，Wikipedia の安易な利用は少なくないだろうが，少なくとも作成者の側からすれば，Wikipedia の安易な作成というのは少ないように思われる。それは，Wikipedia の作成にあたって，厳しいルールがあり，それに従って作らなければならないからで

ある。

こうした背景を踏まえ，本発表では，Wikipedia の記事を書かせるという筆者自身の授業実践を紹介し，ライティングの教育素材としての Wikipedia の可能性を検討する。対象とした授業は，都内の大学で行われた学部 1 年生対象のゼミであり，初年次から専門日本語の導入を意識した実践である。ゼミは法学部であり，参加者の大半は日本人学生であるが，Wikipedia を使った授業は専門を問わず，また，超級レベルならば留学生でも十分対応可能である。本発表は，当該授業の全体像を紹介した石黒（2018）および石黒・飯間・安部（2019）を参考にしつつ，Wikipedia を用いた実践に焦点を絞り，その効用を詳しく紹介する。

4-2. Wikipedia の記事作成の五つの効用

Wikipedia の作成は引用のトレーニングに役立つことは予想がつくが，ピア・レスポンスを用いたアカデミック・ライティングの授業実践を行った結果，予想よりも幅広いライティング技術に貢献することがわかった。以下，①テーマ選定，②文献収集，③引用作法，④文章構成，⑤文書校閲の五つの観点に分けて論じる。

①テーマ選定は，Wikipedia の記事執筆時に，どのようなテーマを選定するかを検討する作業を指す。学術的な内容の Wikipedia の記事を立項するには，まだ立項されていない，学術的に価値のあるテーマを選定する必要がある。こうしたテーマの選定をめぐって参加者がグループ・ディスカッションで議論をすることによって，テーマ選定の多様な着眼点を交換し，そのセンスをみがくことにつながる様子が観察された。

②文献収集は，当該の記事執筆時に，引用文献をインターネットや図書館で探す作業を指す。Wikipedia は独自研究は載せないことを原則としており，記事を書こうとすると必然的に引用文献を多数収集する必要がある。その過程で，CiNii や Google Scholar を使った検索によって J-STAGE や機関リポジトリにある文献を収集する方法や，図書館のリファレンス機能を活用し，紙の書籍や雑誌類に当たる方法を学んでいく様子が観察された。

③引用作法は，一定のルールに従って収集した文献を選定・引用する作業を指す。Wikipedia では，文献を引用する場合に決まったフォームがあり，それにそって引用することが求められる。②で集まった豊富な文献を比較・検討して当該の記事により関わりの深い記事を厳選し，その出典を明記しつつ，自己の意見ではなく引用であることが明確になるように互いに紹介しあうことで，学術レポートの執筆で適切な引用方法を身につけていく様子が観察された。

④文章構成は，執筆する記事の内容を，見出しや配列順を意識しながら整える作業を指す。Wikipedia は独自のスタイル・マニュアルを有しており，最初に概要を示し，次に目次，その後，背景，本論，まとめの順に説明されることが多い。こうしたスタイル・マニュアルに従うことで，読みやすい文章構成を意識して書けるようになる様子が観察された。

⑤文書校閲は，編集者によって指摘された表現・内容の問題点を修正する作業を指す。Wikipedia では，執筆者自身の校閲作業が甘い場合，「要出典」，「独自研究」，「検証可能性」，「特筆性」といったタグがボランティアの編集者によって容赦なく指摘され，著作権侵害の審議にかかったり，削除が検討されたり，実際に記事自体が削除されてしまったりもする。そうした厳しい校閲作業と向きあい，参加者が互いに励ましあうなかで，学術レポートを提出する前の校正作業の精度を高める意識が醸成される様子が観察された。

4-3. Wikipedia による授業実践のまとめ

以上，五つの観点にまたがる能力が身につくことで，ピア・レスポンスを用いた Wikipedia の記事立項という課題は，大学や社会で必要なライティング能力の基礎を築くことにつながる可能性があることを示した。今後は，留学生教育における Wikipedia の授業実践の可能性を模索したい。

付記

本研究は，国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の成果である。

参考文献

(1) 石黒圭（2018）「専門教員との連携を生かしたアカデミック・ライティング能力育成の試みー法学部新入生を対象にした導入ゼミナールを例にー」第 7 章, 村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』pp.117-135, くろしお出版.

(2) 石黒圭・飯間浩明・安部達雄（2019）「初年次教育における論文の書き方指導を考えるー日本語学の有効活用可能か」東谷護編著『表現と教養ースキル重視ではない表現教育の探求』pp.67-129, ナカニシヤ出版.

5. 発表 4：日本語ライティング支援者の養成
—大阪大学における大学院生科目での実践—（堀 一成）

本発表では，発表者（堀）が実践している，日本語学術的文章（以下「学術文」と呼ぶ）ライティング支援者養成の機能を持った大学院生対象教育の紹介を行う。

5-1. 教育実践の背景

まず，日本語ライティング支援者を養成する事例の報告にあたり，その需要が高まっている背景を説明する。

今後進行していく日本の初等・中等教育の新学習指導要領（小学校は 2020 年度，中学校は 2021 年度，高等学校は 2022 年度から年次進行）（文部科学省 2017）においては，教育内容の主な改善事項として「言語能力の確実な育成」がうたわれており，「情報を正確に理解し適切に表現する力の育成」に取り組むことが求められている。このような教育を効果的に行うためには，学術文の基本事項を教えることができる，ライティング支援者の補助が望まれる。

また，日本政府の推進する「留学生 30 万人計画」（文部科学省 2008）などにより，日本語を母語としない大学・大学院進学者数が増えている。留学生に対する日本語ライティング教育を充実させる必要があり，それに伴い専門的に支援する人材の需要も高まる。

このように，需要が増すことが予想される，日本語（特に学術文の）ライティング支援者は，2019 年時点で，組織的に養成する仕組みが整っているとは言えない。

以下に，今後のライティング支援者養成の参考となるよう，将来支援者になりうる大学院生を対象とした，支援力獲得も視野に入れた科目の提供について紹介する。

5-2. 大学院生科目の概要

支援者養成の取り組みの一つして，大阪大学では，発表者（堀）らが大学院生向け日本語学術文ライティング科目を開設している。この科目の大きな特徴は，大学院生のライティング能力向上を図るだけでなく，そのライティング支援力の向上も図る点にある。15 回の授業は 4 つのカテゴリーに分けることができる。授業内で扱うスキルのテーマを表 4 に示す。

表 4　「学術的文章の作法とその指導」授業内容リスト

授業内容カテゴリー	授業内容キーワードリスト
文章	外来語，一文一義，接続表現，語句の明確化
構成	全体の構想，抽象度の調節，パラグラフ・ライティング
形式	図表の扱い，引用法，文献提示法，表題
総合	課題レポート草稿の相互チェック，まとめ

各回の進行はおおむね次のとおりである。各回 90 分の授業時間の前半は，受講者同士の成果物を相互評価するグループワークを行う。後半は，各回の授業キーワードに関連する事項の紹介を担当教員が行う。受講者は各回のキーワードに関連する課題を授業時間外に作業し，次回のグループワーク材料とする。

5-3. 科目修了者のライティング支援活動における活躍

前節で紹介した科目を修了した者が，どのようなライティング支援力を得たかについて説明するため，修了者の活躍事例を 2 例紹介する（村岡・堀・坂尻 2018）。

(1) 高校生に対するライティング講習での支援

大阪大学では，様々な高大接続活動を行っているが，その一つとして，近隣高校の生徒に対する（半日程度の単発の）日本語学術文ライティング講習会を実施している。「学術的文章の作法とその指導」修了者の何名かには，このライティング講習会の補助者業務を担当してもらっている。ここでの補助者業務には，教材の準備や教室設営だけでなく，高校生がディスカッションする際のファシリテーター役や，作成した 1 パラグラフの学術文に対し，評価やアドバイスのためのコメントを記入する役割も含まれている。

(2) 図書館ラーニング・サポーターとしてのライティング支援

大阪大学附属図書館には，様々な学習支援を行う大学院生ティーチング・アシスタント（名称：ラーニング・サポーター）が配置されている。図書館の利用法や数学・物理といった専門科目の学習の支援も行うが，学部学生対象の学術文ライティング講習会を開くなど，ライティング支援活動も行っている。とくに，「学術的文章の作法とその指導」修了者の何名かは，ラーニング・サポーター担当年度中複数のライティング関連講習会を開き，教材作成や講師役担当を務めるなど，独立したライティング支援活動に従事している。

5-4. 日本語ライティング支援者養成進展への提言

ここまで報告した実践において，発表者が得た知見をもとに，日本語ライティング支援者養成を今後さらに進展させるための以下のような提言を行う。

① 初級教育段階からの連続性確保

背景説明でも紹介したように，初等・中等教育において，学術文日本語ライティングの基本事項を教える機会は，2019 年現在増大していると言える。本パネルセッションの話題は大学における事例が中心であるが，大学に所属する者の取り組みは，大学内への対応に限るべきではなく，初等・中等教育の担当者と連携し，支援活動が高等教育に至るまで円滑に接続されていくよう，配慮すべきである。また，日本語を母語としない学習者への教育においても，初級の段階から，学術文的要素の教育内容を意識したものにすべきであると考える。大学に所属する者は，そのような試みの発展に積極的に貢献していかなくてはならない。

② 日本語学術文ライティング支援者に対する研修の標準カリキュラム化

本発表で紹介した大学院科目も担当者の独自内容であることをはじめ，2019 年 3 月時点において，発表者の知る限り，学術文ライティング支援者養成のための標準的研修カリキュラムが整備され広範に活用されているとは言い難い。より多くの組織で，一定以上の質を備えた支援者を養成するためには，標準カリキュラムの整備が必要であろう。

③ 日本語学術文ライティング研修修了者を修了認定する仕組みの構築

日本語学術文ライティング支援者が増加するためには，支援可能な者に対するインセンティブの仕組みを確立することが重要であろうと考える。一定の研修を修了し，支援能力を獲得したことを，組織的に保証する活動を今後進めていく必要がある。

参考文献

(1) 文部科学省 (2017)「平成 29･30 年改訂 学習指導要領，解説等」
< http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm> （2019 年 3 月 20 日）

(2) 文部科学省 (2008)「『留学生 30 万人計画」骨子の策定について」
< http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm> （2019 年 3 月 20 日）

(3) 村岡貴子・堀一成・坂尻彰宏 (2018)「大阪大学における日本語ライティング教育の実践」『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，pp.23-32.

口頭発表

（午前の部）

会場配置図へ　目次へ

専門語と一般語のはざま

―医師国家試験の語彙からの一考察―

山元一晃・稲田朋晃・品川なぎさ（国際医療福祉大学）

1. 背景と目的

医師を目指す留学生のための語彙研究は、山元・稲田・品川 (2018) などがあり、医師国家試験に特徴的な名詞の大半は日本語教育で学習しない可能性が高いということが明らかにされている。しかし、どの語を優先して学習すればよいかについては、検討されておらず、語彙のリストを活用できる段階には至っていない。

医師国家試験の特徴語には、専門用語辞典に掲載されている専門用語とそうでない語が混在している。前者については、専門教育の過程で学習すると想定されるが、後者については学習する機会が少ない語であると考えられる。医学教育で学習する語であれば、あえて日本語教育で扱う必要は高くないと考えられるが、医学教育で学習されず、かつ、医師国家試験に特徴的な語であれば、日本語教育で取り上げる意義があるといえる。そこで、本研究では、医師国家試験に特徴的な語彙であるが、専門用語辞典には掲載されていない語彙、つまり「専門語と一般語のはざまの語彙」の抽出を試みた。

2. 先行研究

山元・稲田・品川 (2018) は、医師国家試験 6 回分に出現する語彙を分析した。対数尤度比に基づく特徴度を算出することで「現代書き言葉均衡コーパス」(BCCWJ) と対照させ、特徴的な語を抽出している。特徴度が有意に高い語については、72.8%が「日本語教育語彙表 Ver. 1.0」に含まれておらず、大半の語が日本語教育では学習しない語だと考えられると述べる。一方で、特徴度が有意に低い語については、96.6%が「日本語教育語彙表 Ver. 1.0」に含まれていたと述べる。しかしながら、日本語教育への応用については、抽出された各語彙の提示方法のみであり、どの語を優先的に学習すべきかなどについては述べていない。

その他、医師国家試験についての研究としては、山元 (2019) などがあるが、これらは、名詞以外の語について、医師国家試験での特徴的な使われ方を観察したに過ぎず、学習すべき語を明らかにしたわけではない。

3. 語の抽出方法

山元・稲田・品川 (2018) を参考に以下の方法により考察対象の名詞を抽出した。

1. 適切に処理した医師国家試験 6 回分を形態素解析し、各語の頻度を算出。
2. BCCWJ の全コーパスの各語彙の頻度と対照させ対数尤度比 (log-likelihood ratio) を算出。なお、BCCWJ における相対的な頻度がより高値となる語について、-1 を乗じ特徴度

とした[1]。
3. 特徴度が有意に高い語 (5%水準で 3.84) を抽出し、「日本語教育語彙表 Ver. 1.0」(Sunakawa et al. 2012) に含まれている語を除外。
4. 残った語について『日本医学会医学用語辞典 Web 版』(以下『医学用語辞典』)に掲載されているかを確認。(A) 「見出し語として掲載されている語」、(B) 「見出し語の構成要素になっている語」、(C) 「A および B のいずれにも該当しない語」、(D)「その他（誤解析等)」[2] の 4 分類を行った。
5. 上記(C)に該当する語について、文脈にあたりながら、どのように使用されているかを検討した。

4. 抽出結果

アルファベットを含む語および形態素解析により固有名詞に分類されたものを除外し、特徴度が 3.84 を上回る語は 3,026 語であった。さらに、「日本語教育語彙表 Ver.1.0」に含まれる語を除くと 2,177 語となった。図 1 に A〜D に何語が該当したのかを示す。

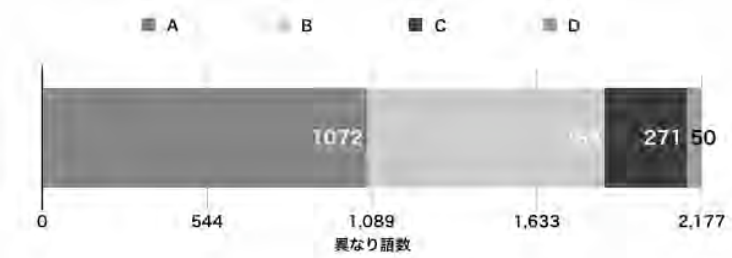


図 1 各カテゴリー毎の語数

(C)「A および B のいずれにも該当しない語」は、271 語であり、全体の 12.4%であった。特徴度の高い語は『医学用語辞典』に掲載されているものが大半を占めていることがわかる。

その一方で、高特徴度であっても専門用語辞典に掲載されていない語が一定数あることも分かる。これらの語について、次節以降で検討する。

5. 考察

上記(C)に該当する語それぞれについて概観したい。ここでは、実際の問題にあたりながら検討するため、頻度が 5 以上の語 (69 語) を対象とする。特徴度の高い順に以下に示す。

「特記」「搬入」「精査」「季肋」「リザーバー」「左目」「低値」「右目」「アンギオテンシン」
「患児」「ふらつき」「受傷」「赤沈」「右下」「生来」「左膝」「再診」「鶏卵」「右片」
「物忘れ」「右縁」「緊満」「左片」「左腎」「レボフロキサシン」「呼び掛け」「リンゲル」
「模式」「鉄剤」「右膝」「升」「二人暮らし」「右耳」「オセルタミビル」「便中」「日齢」
「歳時」「転院」「尿糖」「淡黄」「五入」「四捨」「透光」「創部」「伸側」「再検」「通所」
「筋注」「マンモグラフィー」「指頭」「術式」「腔内」「右中」「左肘」「ステート」「異状」

「僻地」「救護」「礼節」「辻褄」「隣家」「待ち合い」「入所」「当直」「改訂」「波形」「秒間」「的中」「健診」

まず、**1.「体の部位や位置を表す語」**、**2.「色を表す語」**、**3.「患者の状態を表す語」**、**4. 「大きさを表す語」**、**5. 「時期や時間を表す語」**に分けられる。上記 1〜5 にあてはまらない語は、**6.「医療福祉サービスに深く関わっている語」**、**7.「医療・福祉分野以外では使わない語」**、**8.「カタカナ語」**がある。上記の 8.までに含まれない語は、**9.「特定の文脈や特定の複合語にのみ現れる語」**として分類できる。7.「医療・福祉分野以外では使わない語」は、隠れた専門語といえる。9.「特定の文脈や特定の複合語にのみ現れる語」は出現する文脈が決まっており、比較的語義を推測しやすいものが多い。8.「カタカナ語」については稿を改めたい。

5-1 体の部位や位置を表す語

方向や場所を表す漢字のみから構成される語（「右下」、「右縁」など)や、方向を表す漢字と体の部位を表す語から構成される語（「左目」、「左肘」など)、語そのものが部位を表す語（「季肋」など）が該当する。その他に「創部」「伸側」などがある。おおむね、方向を表す語は「上」「下」「右」「左」など平易な漢字からなり、体の部位を表す漢字（「肘」「膝」「腎」など）が分かれば、意味の推測が容易だといえる。

ただし、「右中」のように、漢字の意味は分かっても、語義を推測することは容易でない語があり、「右中殿筋不全」「右中大脳動脈領域」「右中下肺野」のように様々な複合語に用いられている。専門用語辞典に載らない隠れた専門語の１つであるかもしれない。

なお、「左片」「右片」は「左片麻痺」「右片麻痺」のようにしか用いられない。

5-2 色を表す語

色を表す語は、「淡黄」のみであった。頻度 5 未満の語も含めると、「暗紫」「淡紅」「淡赤」などがある。「淡」の漢字の意味と、色を表す漢字（「紫」、「紅」、「赤」など）をそれぞれ覚えておけば、語義の推測は容易であると予想される。

5-3 患者の状態を表す語

病気に関わる患者の症状や生活の状態を表す語には、「ふらつき」「受傷」「物忘れ」「緊満」「呼び掛け」「２人暮らし」「礼節」「隣家」のような語がある[(2)]。「ふらつき」「受傷」「物忘れ」「２人ぐらし」「礼節」については、それぞれ(1)〜(5)のように用いられている。

(1) ３か月前からふらつきを自覚するようになった。(第 106 回 A 問題)
(2) 爆発事故現場で受傷したため搬入された。(第 106 回 E 問題)
(3) 1 年前から物忘れが多くなったことに妻が気付いた。(第 107 回 E 問題)
(4) 妻との 2 人暮らし。(第 109 回 B 問題)
(5) 礼節は保たれ、服装も整っている。(第 107 回 E 問題)

上記はいずれも医学用語であるとは言いがたいが、「受傷」「２人暮らし」以外は、漢字が構成要素から意味を推測することは難しいと考えられる。

5-4 大きさを表す語

「鶏卵」「指頭」は主に大きさを表すために用いられる。「鶏卵」は、食品として使われる例が１例のみで、それ以外は、(6)のように「鶏卵大」または「小鶏卵大」「超鶏卵大」のように腫瘍などの大きさを表すために用いられる。

(6) 直腸指診で小鶏卵大で弾性硬の前立腺を触知し、圧痛を認めない。(第 108 回 I 問題)

「指頭」は、(7)のように「母指頭大」「小指頭大」のように「鶏卵」と同様に大きさを表すために用いられる。

(7) 左鼠径管内に可動性のある小指頭大の柔らかい腫瘤を認める。(第 107 回 D 問題)

大きさを表す表現には、頻度は少ないものの「鵞卵」なども用いられる。

5-5 時期や時間を表す語

「日齢」「歳時」は、来院した時期を示す語である。「日齢 3」のように数字が後続し、「歳時」は数字が前接する。「日齢」は BCCWJ を参照すると生物学のテキストなどにも用いられているので、厳密に医学用語とはいえないかもしれないが、BCCWJ にも 11 件しかなく一般的とも言いがたい。「秒間」は時間を表す語で数字または「数」が前接する。

5-6 医療や福祉サービスに深く関わっている語

「待合」「通所」「入所」「当直」「健診」は、一般にも使われる語ではあるが、医療や福祉サービスに深く関わっている語である。それぞれ、「待合室」「介護保険施設への入所手続き」「当直中」「10 歳時の健診」のように用いられる。

5-7 医療・福祉分野以外では使わない語

「患児」「赤沈」、「緊満」、「鉄剤」、「便中」、「尿糖」、「透光」、「再検」、「筋注」、「術式」は、医療・福祉分野以外では使わない語であると思われる。「患児」は BCCWJ 全体で 115 例ある。また、「赤沈」は 9 例、「緊満」は 2 例、「鉄剤」35 例、「便中」11 例、「尿糖」13 例ある。そのうち「赤沈」「緊満」「便中」については、医学や看護学に関連した書籍のみで用いられている。「患児」も同様だが、社会学系の書籍の中で子どもの患者について言及した文脈で用いられる例が 1 件ある。「鉄剤」はブログや Yahoo!知恵袋等にも現れるが、いずれも医療や健康に関する質問やその回答で用いられている。「尿糖」も医学に関連した書籍か、健康診断についての広報誌の文章にのみ表れる。その他の語についても、「再検証」が「再検」「証」等と誤解析されたと考えられるものを除き医学に関連した書籍か医学的な文脈で用いられている。これらは、『医学用語辞典』にも掲載されておらず、隠れた専門語

の代表的なものであると考えられる。ただし、「赤沈」は「赤血球沈降速度」の略語で、「赤血球沈降速度」は『医学用語辞典』に掲載がある。また、1. に該当する語にも、同様の例がある。これらの語は(8)～(10)のように用いられる。

(8) 診察後、ベッドに仰臥していた患児が、突然けいれんし始めた。(第 106 回 B 問題)
(9) 赤沈　78㎜/1 時間。(第 106 回 A 問題)
(10) 乳房は緊満し乳頭刺激により乳汁の分泌を認める。(第 108 回 B 問題)

5-8 カタカナ語

カタカナ語には、「アンギオテンシン」のような物質名、「マンモグラフィー」のような機器の名称などがある。カタカナ語については稿を改めたい。

5-9 特定の文脈や特定の複合語にのみ現れる語

上記 1.～ 8.に該当しない語（「特記」「搬入」「精査」「低値」「四捨五入」など）は、特定の文脈に用いられる語である。これらの語は、一般的な文章でも用いられる語であると考えられる。

「特記」「搬入」「生来」「四捨五入」などは、医師国家試験においては、(11)～(13)のように特定の文脈でのみ出現する。そのうち、「特記」「搬入」「生来」は患者の基礎情報を説明するために用いられる。なお、(11)「特記（する)」は、「既往歴」または「家族歴」のみと共起する。(12)「搬入（する)」は、病院に搬入された際の状況を説明するために用いられ、「～ため」「～で」などのように、搬入された原因が明示されていることが多い。 (13)「生来」には「健康」のみが後続する。「精査」なども同様である。これらの語は、理解すべき具体的な内容は、その語の前に示されているか、後続する部分に示されており、かつ、同様の表現を頻繁に目にする機会があるため、大きな問題にはならないと思われる。

(11) 既往歴と家族歴とに特記すべきことはない。(第 111 回 I 問題)
(12) オートバイを運転中に転倒したため搬入された。(第 106 回 A 問題)
(13) 息子と娘がいるが、生来健康である。(第 106 回 D 問題)

「四捨五入（する)」は (14) のように選択肢の直前に用いられ、回答にあたっての指示としてのみ用いられている。これについても、「小数点第 1 位を」と必ず書かれていること、選択肢が四捨五入された値であることから、理解には問題は発生しにくいと考えられる。「低値」も同様に、指示文や選択肢に用いられることが多い。

(14) なお、小数点以下第 1 位を四捨五入すること。(第 106 回 G 問題)

一方で、「へき地」は (15) のように特定の文脈で用いられるものの、特別に取り上げて学習する必要があるかもしれない。「へき地」は 1 つの問題に複数回出ており、「へき地」

という言葉をしらないと推測は難しい。

(15) へき地医療支援機構はへき地を有する市町村に設置されている。(第 109 回 E 問題)

複合語の構成要素として用いられるものには「模式」「救護」「異状」などがあり、それぞれ、「模式図」「救護所」(ただし、「救護班」「医療救護」が 1 例ずつある。)「異状死 (体)」のような語に用いられている。「模式図」は、(16)のように問題文中の指示文の一部として以下のように用いられる。これについては、実際の図が示されることから、問題を回答する際には影響はないと考えられる。

(16) 妊娠 38 週である妊婦の腹部の模式図を示す。(第 106 回 E 問題)

6. まとめと今後の課題

以上、医師国家試験に用いられる専門用語辞典に掲載されない語について概観した。以下の点が明らかになった。

・医師国家試験に特徴的な語のうち『医学用語辞典』にない語は、12%程度であった。
・上記の語は、「体の部位や位置を表す語」、「色を表す語」、「患者の状態を表す語」などに分けられる。また、これらに含まれない語は「医療・福祉分野以外では使わない語」、「カタカナ語」、「特定の文脈や特定の複合語にのみ現れる語」に分類できる。
・医療分野以外では用いられないと考えられる語には、「患児」「赤沈」、「緊満」、「鉄剤」、「便中」、「尿糖」、「透光」、「再検」、「筋注」、「術式」があった。これらは、隠れた専門語の典型的なものといえ、優先的に指導する必要があると考えられる。

今回は医師国家試験の問題に限ったが、他の医療テキストや他分野においても同様であるのかを明らかにしていきたい。

注

(1) 対数尤度比 (Log-likelihood ratio) については Kilgarriff (2001)に詳しい。また、本稿での特徴度は、山元・稲田・品川 (2018) と同様の方法で算出した。
(2) 誤解析は、語の途中で形態素解析がなされてしまったもの等をさす。

参考文献

(1) Kilgarriff, A. (2001) Comparing Corpora, *International Journal of Corpus Linguistics*, 6(1), pp. 97–133.
(2) Sunakawa,Y., Lee,J.&Takahara,M (2012) The construction of a database to support the compilation of Japanese learners' dictionaries, *Acta Linguistica Asiatica*, 2(2), pp.97-115.
(3) 山元一晃・稲田朋晃・品川なぎさ (2018) 「医師国家試験の名詞語彙の対数尤度比に基づく分析と教材開発の可能性」『日本語／日本語教育研究』9, pp. 245-260.
(4) 山元一晃 (2019) 「医師国家試験に出現する特徴的な動詞の分析 ―教育への応用を視野に―」『社会言語科学会第 43 回大会発表論文集』pp. 114-117.

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・口頭発表②〕【予稿集】

介護分野で来日就労動機を持つベトナム人看護系学生のキャリア意識

小原寿美（広島文教大学）

1. 背景と目的

2008 年に経済連携協定（Economic Partnership Agreement：以後；EPA）による介護分野の外国人受け入れが開始されて以降，日本で介護就労する外国人は質的にも量的にも拡大してきた。旧来から，日本人配偶者などによる介護現場での就労は行われていたが，2008 年以降，EPA，技能実習，留学から介護福祉士の資格を取得し就労する「介護」による就労枠組みが追加となった。さらに 2019 年 4 月以降は，特定技能による介護就労も追加となった。このような複雑化した背景がある中，すでに介護分野の日本語教育について，必要と思われる教育や支援のための研究は徐々に拡充しつつある。

教育や支援に関する来日後の教育・支援を中心とした研究に加えて，来日前の日本語学習者や介護人材を対象とした来日就労動機に関する調査研究（牧田・青野・Pfam・Nguyen：2016，光山・原口：2015，椿：2018）なども行われるようになってきた。牧田他（2016）は，EPA 制度での来日希望の有無などを問う目的で行った研究において，医療短期大学の看護学科３年生を対象とした調査の中で，EPA で来日準備中の学生に対し，希望滞日年数などを尋ねている。来日準備中の学生で希望滞日年数に回答のあった学生（N=95）のうち，約 3 分の 2 が「5 年以内」の帰国を希望しているとしている。光山・原口（2015）では，外国人介護福祉士の円滑な受け入れのための方策構築を目的として行った研究において，日本とベトナムの介護・看護学生の学習意欲および労働価値観を比較している。この研究では，既存の尺度を用い，ベトナムと日本の学生の学習意欲や労働価値観を比較しており、ベトナム側では①社会的評価が学習意欲に正の影響を与えていること，②将来への迷いが学習動機に負の影響を与えていることとなどを明らかにしている（対象は EPA 看護・介護候補者。合計：N=148）。椿（2018）は，ベトナムの一般日本語学習者を対象として，就労意識を明らかにする目的で行った研究で，現業職との共通性が高いこと，転職や就職先の選択にあたり「高い賃金」の重要度が最も高いこと，次いで「スキルアップ機会の確保」が重要であることなどを明らかにしている。

このように，来日前の就労意識などを問う研究がいくつか認められるものの，介護分野で来日就労動機を持つ学生はどのようなキャリア意識を持っているのか，どのように教育・支援することが彼ら・彼女らのキャリア形成や来日を促進することになるのかという観点からの日本語教育分野における研究は，十分に蓄積されてきたとは言い難い。そこで今回，これらについて明らかにするために、ベトナムの看護系学生を対象として調査を行った。対象を選定したのは，予備調査において，日本の介護分野での就労者の背景として，看護の有資格者が多いことからである。また，ベトナムは来日する留学生数や技能実習生数を見ても多く，今後，本分野で重要な送り出し国となることが予想されるためである。

会場配置図へ　目次へ

本研究の目的は，来日就労動機を持つ看護系学生のキャリア意識を明らかにし，今後の受け入れや教育支援に対する示唆を得ることにある。得られた結果から，受け入れ国である日本社会がどのような受け入れを行うのか,という点に関して提言を行うとともに,我々日本語教育関係者が本分野の支援についてできることは何かを検討したい。

2. 調査の概要と研究方法

調査は2018年5月にベトナム・ハノイで行った。ハノイ近郊にある看護系大学・短期大学・専門学校合計4校の学生（N=250）を対象として，質問紙調査を行った。対象者はいずれも看護学を学習中であり，かつ介護分野で来日就労動機を持ち，すでに日本語学習を行っている（男性49名，女性200名，未記入1名)。年齢は18歳～28歳（19歳～21歳が計80.4%）である。日本語学習期間は，半年から1年の学生が7割，2年の学生が1割程度である。調査時点の日本語レベルは，N5以下が9割を超える。

調査票作成にあたっては，日本語で作成した調査票をベトナム語に翻訳し，ベトナム語での調査を行った。調査内容は，年齢，性別，日本語レベル，日本語学習期間，滞日予定年数，職業選択の際に重要視すること，仕事において大切なこと，日本の介護現場に対するイメージ，日本で介護を学ぼうとする理由，人生観など，学習，キャリアに関する現段階の考えを問う質問に加えて，就労やキャリアに関する標準化された複数の尺度を用いた調査を行い,多面的な評価を加えることとした。質問項目作成および分析方法については，椿（2018）などを参照した。統計解析には，HAD：Ver.16（清水：2016）を使用した。本稿ではこれらのうち，椿（2018）との比較も含め，介護分野で来日就労動を持つベトナム人看護系学生のキャリア意識を中心として，分析を行う。

ベトナム語への翻訳および通訳については，本分野の翻訳・通訳経験を持つ大学教員等を翻訳者として，ダブルチェックを行った。事前に研究依頼をし，承諾を得た４つの看護大学等に通訳者と訪問し，訪問前に各教育機関の担当者の指示のもとに回答された調査票を回収した。訪問時に担当者へのインタビューも行った。なお，本研究は広島文教女子大学倫理審査委員会の承認を得て行われた。

3. 結果

就労意識に関する質問紙調査において，以下のような結果が得られた（表１）。質問項目作成に際し参照した椿（2018）に準じ，No.3～7 については，選択肢の中から重要度によって1位～3位の順位付けをした回答を求め，順位で重み付けした総合的な重要度を示す値（加重値）を算出した。加重値の大きい順に第1位から第3位までを表1に示す。No.8～9についてのスコアは，順序尺度の加重平均値（強くそう思う：4点，ややそう思う：3点，あまりそう思わない：2点，全くそう思わない：1点）を示す。

表1のNo.1から,日本で介護就労する期間は約7割がおおむね6年以下と決して長くなく，そのうち半数以上は１～3年を選択している。「できるだけ長く」は約12%であった。No.2から，専門分野の通訳ができるまで，あるいはN2程度まで日本語能力を高めたいなど，高い日本語能力獲得を志向している。No.3から，日本で働きたい，日本が好きという動機が，学生が日本で介護就労をしようとする主な理由であることがわかる。No.4 から，

介護現場での就労後は，帰国して母国での資格を生かして看護師として働くか日本語を生かした仕事をしたいという希望が多い。No.5 および 6 より，仕事をする上ではスキルアップできる機会が与えられていることや仕事の内容が重視されていることが見てとれる。No.7 から 9 より，親や家族を大切にする価値観を持っていることがわかる。No.10 から，介護現場に対するイメージとして専門性を活かせる，スキルを学べる場だととらえていることがわかる。

表 1　就労に関する意識調査の結果概要（N=250）

		（回答　　高　⇒　低）			
No.	質問項目	第 1 位	第 2 位	第 3 位	参考データ
1	日本の介護現場でどれくらい働くか	1～3 年：87 人（35.1%）	4～6 年：82 人（33.1%）	できるだけ長く：32 人（12.65%）	
2	どのレベルまで日本語能力を高めたいか	専門分野の通訳ができるレベルまで（32.8%）	N2 レベルまで（30.0%）	N3 レベルまで（18.4%）	N1 レベルまで（14.8%）
3	来日し日本の介護を学ぶ理由	日本で働きたいから（加重値：255）	日本が好きだから（加重値：244）	たくさんお金を稼ぎたいから（加重値：209）	※「日本の介護は先進的だから」は第 4 位（加重値:197）
4	日本の介護現場で働いたあと，どう過ごすか	帰国して看護師として働く（加重値：442）	帰国して日本語を生かした仕事（加重値：338）	帰国して看病（加重値：193）	
5	職業選択の基準は何か	スキルアップできる機会が与えられている（加重値：296）	仕事の内容（加重値：290）	福利厚生（加重値：176）	
6	仕事をする上で大切なものは何か	スキルアップできる機会が与えられている（加重値：481）	希望する仕事内容（加重値：163）	明確なキャリアパス（加重値：146）	※「高い賃金」は第 6 位(加重値 96)
7	人生において大切なものは何か	家族（加重値：559）	健康（加重値：509）	仕事（加重値：107）	
8	就職先決定に影響を与えるもの	親（加重値：455）	海外留学（加重値：296）	就職活動（加重値：242）	
9	人生観	親兄弟の面倒を見るべき（加重平均：3.85）	将来，生活水準は今よりよくなる（加重平均：3.69）	子どもには親より高い教育を受けさせたい（加重平均：3.63）	
10	日本の介護現場に対するイメージ	専門性を活かせる（加重平均：3.89）	長期的な視野でスキルやノウハウを学べる（加重平均：3.88）	高齢者を大切にするよい仕事（加重平均：3.85）	

次に，何が予定就労年数に関連するのかを知るために，「どれくらい日本の介護現場で働きたいか」と年齢，性別，学歴，日本語学習期間，日本語レベル等，図 2 の各項目について，スピアマンの順位相関分析を行った（図 2）。分析の結果，「現在の日本語レベル」と「どれくらい日本の介護現場で働きたいか」にきわめて弱い正の相関が認められた（$\rho = .175, p < .05$）。「日本語学習時間」と「どれくらい日本の介護現場で働きたいか」にもき

わめて弱い正の相関が認められた（$\rho = .151, p < .05$）。

順位相関係数(スピアマン)

	どれくらい働く	年齢	性別	学歴	レベル	学習期間	難しいか	好きか	日本語学習時間	どのレベルまで
どれくらい働く	1.000									
年齢	.061	1.000								
性別	-.014	-.202**	1.000							
学歴	.071	-.014	-.155*	1.000						
レベル	.175*	.145*	.080	.036	1.000					
学習期間	.095	-.049	.161*	.041	.095	1.000				
難しいか	.010	-.021	-.031	-.114	.122+	-.038	1.000			
好きか	.118+	-.165*	.150*	-.014	-.109	.072	.086	1.000		
日本語学習時間	.151*	.084	.019	-.043	.168*	.123+	.289**	.288**	1.000	
どのレベルまで	.043	-.032	.213**	-.064	.054	.160*	.152*	-.028	.051	1.000

**$p < .01$, *$p < .05$, +$p < .10$

図１　相関分析結果

4.　考察

調査結果より，来日就労動機を持つベトナム人看護学生のキャリア意識の一部が明らかになった。学生たちは主に，日本で働きたいから，日本が好きだからという理由で来日する。来日後も高い日本語能力獲得を目指し，ステップアップも見据えた就労を希望しているが，同時に，多くの者が一定程度の期間が経ると帰国しようという考えを持っていることが，明らかになった。また，相関分析の結果からは，日本語レベルや日本語学習時間と来日後どのくらい介護現場で働こうとするかに弱いながら正の相関がみられた。以上の結果をふまえて，特に3点について考察する。

1点目として，先行研究と比較すると，以下の点が特に異なる。一般日本語学習者を対象とした椿（2018）では，「仕事をする上で大切だと思うもの」について，「高い賃金」の加重値が最も高くなっており，「スキルアップできる機会」がそれに続くが，本調査では「高い賃金」は上位にこなかった。ベトナム人を対象とした他の先行研究でも「高い賃金」は上位であることが指摘されている。本研究で対象とした看護系学生たちは，先行研究と異なり，就労する上で，スキルアップできることや希望する仕事内容であることを特に重視する特徴を有していることがわかる。これは賃金が低くてもいいということを意味しているのではなく，日本人と同等以上の処遇はもちろん必要であるが，それに加えて，スキルアップの機会を十分に設けることが本分野の受け入れには求められているということであろう。

スキルアップのための学習やよりよい就労のためには，専門分野の学びや就労現場でのコミュニケーションの基礎となる相応の日本語力が必要となる。介護福祉士国家試験合格率などを参照した場合，他国と比較してベトナムの合格率が高い（厚生労働省：2019）ことから見てとれるように，日本語力の高さは来日した学生たちのスキルアップに影響を及ぼす可能性があるためである。また，試験に関する日本語能力以外にも，来日した人々の日本語運用能力は，その個人の介護現場や地域社会における社会的評価にもつながる。光山・原口（2015）で示されたように，高い社会的評価は学習意欲に正の影響を与えることが予想される。適応的な就労についての研究である小原（2017, 2018）でも，周囲からの評価が来日した人材の自己効力感にポジティブな影響をもたらすことが示されている。よりよい就労であるためには，基礎となる十分な日本語能力を来日後にも継続的に受けられる

ことが必要であろう。

2点目として，スキルアップを視野に入れ，よりよく日本で働きたいと考える場合，スキルアップのために必要な日本語を、就労する地域で十分に学びたいと考えるであろうことはごく自然である。たとえ就労を継続しながらでも,学びたいと感じたときに十分に学び，日本語レベルを高め，長く，そして気持ちよく就労できる機会を提供することが，受け入れ側には必要である。そのためには，我々は，地域単位で必要な教育支援が十分に行えるように、たとえば、介護の日本語教育に関する研修を行うなど，教育のための専門人材育成に地域単位で取り組むことなどを早急に目指さなければならない。

3 点目として，先行研究でも指摘されてきたように，本調査の対象者も，親や家族を大切にする価値観を有している。家族の帯同などの課題をどうするのか，今後も議論を深める必要があるであろう。

4. まとめと今後の課題

以上の結果をふまえると，ベトナムの看護を背景とした調査対象者たちは，主体的に学習し，スキルアップを目指そうというキャリア意識を持ち，将来的な成長を希求する貴重な存在であるといえるであろう。しかし，長く日本で働くことを希望するものは決して多くなく，数年程度の期間で帰国または転職をすることが予想される。このような状況にはあるが，昨今の介護現場の状況を見ると，介護人材の不足が著しい。介護福祉士養成施設の定員充足率は44.2%（H30年）（日本介護福祉士養成施設協会）であり，人材不足の介護現場が海外の優秀な人材の来日就労を望む状況は,今後も継続あるいは加速するであろう。

スイスのビジネススクールの調査（IMD World Talent Report：2018）によると，日本の働く国としての魅力は世界63か国中50位と，低い。このような状況をも相対的かつ適切にとらえた上で，日本社会や地域・受け入れ施設は，来日した貴重な人材が必要な学習を十分に行える環境を整え，本人が望む期間，モチベーションを維持しながら就労する環境を提供することを，積極的に引き受ける覚悟が必要ではないか。我々は，日本で働きたいと希望する学生たちが，定められた期間，あるいは本人が望む期間の就労をしたのち，「あの施設はよかった」「あの地域は暮らしやすかった」「日本でたくさん学ぶことができた」といって帰国し，次に続く未来ある学生に将来に渡って持続的に来日してもらうために―つまり，人材還流のスキームを構築することを目指して―受け入れ体制を整えることに注力することが重要である。そのためには，来日する多様な介護人材が，現段階で想定される「自助（必要な学習等を自助努力で行う）」のみではなく，「共助・公助（必要な学習・支援を国・地方自治体や周囲のサポートを受けながら行う）」による教育・支援を受けられるよう，必要な体制を積極的に整えていく必要があろう。

今回の調査は対象者がベトナムの看護系学生という限定的なものであった。国や学習背景が異なる場合にも今回の結果が一般化できるかは不明である。今後は対象を拡大し，さらなる調査を行う必要がある。今回分析できなかったデータの分析も行い，より詳細にベトナム人看護系学生のキャリア意識について検討を加えることを課題としたい。加えて，今後加速する受け入れに対応する支援がどこでどのように行われ，その支援がどのような効果をもたらすのか，という点についても，検証を進めていく必要があるだろう。国や地

方自治体などからの支援を得るために，我々日本語教育関係者は，必要なエビデンスを提示できるようにしなければならない。

謝辞：調査にご協力いただきました場合ベトナム人看護系学生の方々，および大学等関係者の皆様，調査・翻訳協力をいただきましたVuong Thi Bich Lien氏，Nguyen Xuan Thuy Tien氏に感謝申し上げます。

参考文献

(1) 小原寿美（2017)「元留学生外国人介護福祉士の組織適応に関する事例研究－社会化エージェントに着目して－」『日本介護経営学会第13回学術大会　抄録集』p.20.
(2) 小原寿美（2018)「外国人介護人材教育における日本語教育の役割拡張試案 ―経営学的視点からの組織適応研究をふまえて―」『インドネシア人の労働と定着促進のための連携・教育研究会in Bandung』看護と介護の日本語教育研究会・ビジネス日本語研究会・協働実践研究会・インドネシア教育大学共催（於：インドネシア教育大学：ポスター発表）
(3) 島田徳子・中原淳（2014）「新卒外国人留学生の組織適応と日本人上司の支援に関する研究」異文化間教育　39号　pp.92-108.
(4) 清水裕士（2016)「フリーの統計分析ソフトHAD：機能の紹介と統計学習・教育，研究実践における利用方法の提案」　メディア・情報・コミュニケーション研究，1，pp.59-73.
(5) 椿康和（2018）「ホーチミン市における日本語学習者の就業意識」『広島大学マネジメント研究』 第19号，pp.3-24.
(6) 牧田光代・青野淳子・Pfam Quang Hoa・Nguyen Thanh Son（2016）「経済連携協定（EPA）に関するベトナム人看護大学生の意識」『第20回　バイオフィリア　リハビリテーション学会予稿集』pp.15-16.
(7) 光山誠・原口恭彦（2015)「介護福祉志望者の学習意欲に与える要因の日本・ベトナム比較―進路意思決定の困難さと労働価値観に着目して―」『介護経営』第10巻,第1号pp.43-52.
(8) IMD World Talent Report2018　(2018)
https://www.imd.org/globalassets/wcc/docs/release2018/talent-2018/talent_ranking_2018.pdf（2019年3月28日閲覧）
(9) 厚生労働省（2019）第30回介護福祉士国家試験の内訳・入国年度別候補者の累積合格率
https://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-12004000-Shakaiengokyoku-Shakai-Fukushikibanka/0000199738.pdf（2019年3月28日閲覧）

付記：本研究は，三菱財団 第48回三菱財団社会福祉事業・研究（研究テーマ：外国人介護看護人材の学習継続とキャリア形成に及ぼす影響に関する研究）の助成を受けて行われたものです。ここに記して感謝いたします。

留学生のキャリア支援の実態と課題

―日本語教師と学習者の意識の「ずれ」に着目して―

寅丸真澄（早稲田大学）・家根橋伸子（東亜大学）・
松本明香（東京立正短期大学）・佐藤正則（山野美容芸術短期大学）

1. はじめに

本研究の目的は，学生のキャリアに関する日本語教師と学習者の意識の「ずれ」という観点から，留学生のキャリア支援の実態と課題について検討することである。

近年，大学や日本語学校等における留学生の増加に伴い[(1)]，各教育機関では，留学生の進学や就職を支援するキャリア支援が喫緊の課題となっている。大学や日本語学校には，専門科目や日本語科目の教育を提供するだけでなく，教育課程修了後に留学生が適切な進路に進めるような支援を行うことが期待されていると言える。

そして，その支援者の一人として特に重視されているのが日本語教師であると考えられる。日本語教師は，留学生教育の最前線で，言語教育という「生きる」ことに密着した分野の教育を実践しているからである。しかし，そのような存在である日本語教師が必ずしも十全な支援を行えているというわけではない。日本語教師の立場や考え方，実践が多様である上，様々な背景を持つ留学生の考え方や期待を正確に理解することは困難であり，この両者の間には，キャリアをめぐる認識の「ずれ」が存在すると考えられるからである。

寅丸他(2019a)では，このような「ずれ」の存在を教育機関，日本語教師，留学生それぞれの関係性の観点から示唆した。また，佐藤他(2018)，家根橋他(2019)では日本語教師，松本他(2018)，寅丸他(2019b)では留学生のキャリア意識の実態について言及した。本研究では，これらの研究において重要課題の一つとして確認された日本語教師と留学生のキャリア意識の「ずれ」に着目する。具体的には，留学生の日本語教育に従事する日本語教師（以下，「教師」は日本語教師を示す）10 名と，卒業後に就職を希望し，インタビュー時点で就職活動を行っている留学生（以下，「学習者」と示す）10 名を対象に行ったキャリアに関するインタビューを M-GTA によって質的に分析し，その意識の実態を明らかにする。

２．分析方法

分析対象者は，留学生に対する日本語教育歴 10 年以上の日本語教師 10 名（30 歳代 2 名，40 歳代 3 名，50 歳代 4 名，60 歳代 1 名）と，首都圏または地方の大学に在籍しており，卒業後に日本での就職を希望し，就職活動を行っている学習者 10 名（中国 4 名，ベトナム 3 名，アメリカ 1 名，カナダ 1 名，イタリア 1 名）である。

筆者らは，まず，これら全 20 名に対して 1 時間から 1 時間半のインタビューを行った。教師に対しての質問項目は，キャリア観，キャリア教育観，キャリア教育における教師の役割，キャリア教育に関わる実践の実態，課題等である。また，学習者に対しては，留学

の目的から留学生活，自身の進路に対する考え，就職活動の実態，葛藤等である。次に，インタビューで得た音声データを文字化した。そして，作成された文字化資料をもとに，M-GTA(木下 2007)を用いて質的に分析した。具体的には，教師と学習者の語りに現れた概念を該当部分の具体的記述とともに抽出し，その定義を記述した。次に，諸概念をその定義と具体的記述に従って複数のカテゴリーに区分した。最後に，カテゴリーと諸概念の関係性を図示した。なお，本研究において，M-GTA を用いたのは，本分析手法が日本語教師と学習者のキャリア意識を社会環境や生活経験から生まれた他概念との関係性の中で明らかにすることができる手法だからである。本研究では，教師と学習者それぞれのキャリアに対する意識を比較検討することによって，教師と学習者の意識の「ずれ」を示唆する。

なお，本研究では，「キャリア支援」を教育機関の授業内外で行われるキャリアに関わる支援，「キャリア教育」を教育機関のキャリア専門科目，または他の専門科目で行われるキャリアに関わる教育と定義し，「キャリア教育」を「キャリア支援」の一部として捉える(2)。

３．分析結果

3-1　日本語教師

本分析で抽出された日本語教師の概念 22 の関係性を示したものが図 1 である。

教師のキャリア観としては，「キャリアは人生」「重要な選択の連続」「仕事を人生にとって意味のある重要なもの」として捉えるキャリア観と，「キャリアは職業である」と捉えるキャリア観がある。前者の考え方では社会人としての「人間形成を促すキャリア教育」，後者の考え方では就職に関わる「技能の向上を促すキャリア教育」が目指される傾向がある。しかし，いずれの場合も，「学習者のよりよい人生」を願い，「学習者の不安や不満を受け止め」つつ，「学習者の自律性を重視した学習者に寄り添うキャリア教育」を行うことが好ましいと捉えられている。また，どのようなキャリア教育であれ，「キャリア教育は教師の責任である」と捉える見方がある反面，「キャリア教育に対して自覚がない」場合もある。

キャリア教育に自覚的な教師は，「社会的な価値観や組織・機関による制約」を受けるとともに，「日本語教師への役割期待」に対する葛藤を感じている。そして，それらの制約の中でも「キャリア教育における役割を受容」し，学習者のキャリア意識を醸成したり，進路に必要な日本語能力を伸ばす「言語教師だからこそできる言語支援」を行ったりしている。このような状況で教師が課題と感じているのは，「学習者との認識や価値観のずれ」「学習者の多様性」「他の機関組織との連携」といった課題である。学習者の留学目的や背景の多様化が進む現在，すべての学習者に有効なキャリア教育を一様に実施することは困難である。また，学習者のキャリア意識やキャリアに対する価値観も，社会情勢や時代の流れとともに変化しており，教師が正確に把握しきれない状況にあると言える。

3-2　学習者

本分析で抽出された学習者の概念 31 の関係性を図示したものが図 2 である。

学習者は，「日本の言語文化に対する興味や関心」「日本での自己成長」「有利な就職を目的」として留学する。「日本の生活や日本人に対する愛着や安心感」を持つようになり，「留学生活に慣れ」てくると，「日本で生活や仕事がしたいという希望」を抱くようになる。一

方,「母国での就職の難しさ」や「母国での就職を有利にする」,あるいは「日本人との交流を深める」といった現実的な目的で,「職業選択に夢を持たずに」就職活動を始める場合もある。いずれも「大学のキャリア支援を選択的に利用」したり,「身近な他者からの情報収集」を行ったりして就職活動を進めるが,「自国とは異なる就職活動に関する情報不足」や「外国人としての限界」「母国における価値観との違い」「日本語能力の不足」等を実感し,「大学のキャリア支援や日本語教育を活かせていない」と感じることがある。

また,キャリアに対する意識としては,「日本で生活し仕事をしていくことの不安を克服」するとともに,「留学生としてのメリット」を活かし,「進路選択の優先順位の明確化」や「優先順位を踏まえた柔軟な進路変更」を行う「自律的な進路選択」を志向する考え方と,「自身の適性や志向に対する自覚の薄さ」から「消極的な進路選択」(「進路選択における困難さの回避」「安易な進路変更」)を行おうとする考え方がある。

なお,自律的な選択を行おうとしても,日本の生活の中で「違和感や疎外感」を感じることや,「在日母国人とのつながり」や「両親の価値観」から影響を受けることがある。また,その過程で,「自国の現状がわからなくなるという不安」や,「アイデンティティを保持しようという欲求」が生まれる場合もある。

4．まとめ

分析対象となった教師と学習者の間には,(1)キャリア観,(2)キャリア・スパン,(3)異文化理解,(4)コミュニケーションに関する4つのずれが生じていることが示唆できる。

(1)キャリア観

教師は,キャリアを人生の重要な選択の連続として捉え,仕事を人生にとって意味深い重要なものと位置づける人間教育的,理念的なキャリア観を持ち,学習者が自身の将来を意味づけ,「一生の仕事」を選択できるようなキャリア教育をすべきであると考える傾向があった。一方,学習者は,日本での生活や仕事に期待を抱く反面,母国での就職を有利にしたり,日本人と交流したりするために就職する,または,母国での就職が困難なため日本での就職を希望するという,現実的な観点からキャリアを捉える傾向があった。さらに,職業選択において困難を排除したり,容易に進路変更ができると考えたりするなど,短期的な実利を重視する,職業選択における「夢」の不在という実態も観察された。

(2)キャリア・スパン

(1)に示したキャリア観の相違からも明らかなように,教師がキャリアを人生という長いスパンで捉えているのに対し,学習者は自身のキャリアを短期的な視点から,目前の選択事項として捉える傾向があった。理想の将来像を見据えて一つ一つの選択を重ねていくというより,選択時点の価値基準に合わせて都度,臨機応変に選択するという姿勢である。

(3)異文化理解

1点目は,文化間の違いが顕著な就職活動に関する教師と学習者の情報量の違いである。学習者は情報不足から不安を感じたり,自信をなくしたりすることがある。また,2点目は,日本の社会文化に関して学習者の理解が不十分であるということである。さらに3点目は,学習者が日本語能力や制度的な制約等により外国人ゆえの限界を感じたり,在日母国人や両親から自国の価値観の影響を受けたりするということである。そして,そのよう

に異文化の問題で悩む学習者個々の実態を教師が十分に理解していない可能性がある。

（4）コミュニケーション

教師は「学生の認識・価値観との齟齬や葛藤」を課題の一つとして捉えているが，学習者は大学のキャリア支援・日本語教育が十分に役立っていないと感じている。しかし，そのような意識を相互に示し，「認識・価値観の齟齬」をなくしたり，「活用できていないキャリア支援」の実態を明らかにして改善したりする機会はほとんどないのが実状だろう。大局的に言えば，コミュニケーションの不足，またはコミュニケーションの「ずれ」であり，このような「ずれ」が上述（1）から（3）の「ずれ」を深刻化しているとも言える。

以上，教師と学習者の意識における 4 つの「ずれ」について概観した。これらの「ずれ」の背景には価値観や社会文化の差異があり，両者の意識の良し悪しを評価することはできない。このような「ずれ」の実態から考えられるのは，学習者が自身の将来について自律的，意識的に考え，柔軟に行動できるようになるための「自律的キャリア意識」の育成や，教師が留学生それぞれの個別性や社会文化的価値観を尊重し，留学生と目線を合わせて行う一対一の対話の必要性である。また，日本の社会習慣やルールを客観的，批判的に捉えつつ，それを留学生にわかるように可視化，言語化して伝えることのできる教師の省察力や説明力，組織的な支援体制が問われていると言えるのではないだろうか。

注

（1） 独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)による「平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査結果」によれば，大学院の前年度比増加率は 8.2%，大学(学部)は 9.4%，短期大学は 27.4%，日本語教育機関は 14.5%となっている。

（2） 本研究の分析対象が日本語教師であり，その担当科目内でキャリアの問題をどのように捉え，実践しているのかということを取り上げているため，「キャリア支援」の一部として，「キャリア教育」という用語を使用している。一方，大学のキャリアセンターなどの支援に言及する際は，「キャリア支援」という用語のみを用いている。

参考文献

（1） 木下康仁(2007)『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グランデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂.

（2） 佐藤正則・寅丸真澄・松本明香・家根橋伸子(2018)「日本語教師は留学生のキャリア形成をどのように捉えているか―日本語教師の相互インタビューから―」日本語教育学会秋季大会予稿集，pp.409-414

（3） 独立行政法人日本学生支援機能(JASSO)(2019)「平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.jasso.go.jp/sp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html

（4） 寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子(2019a)「留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える―日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから―」『言語文化教育研究』第 16 巻，pp.240-248

（5） 寅丸真澄・中山由佳・齊藤眞美(2019b)「留学生のキャリア意識調査報告―日本語学習者のキャリア支援に向けて―」『早稲田日本語教育実践研究』第 7 号，pp.23-30

(6) 松本明香・寅丸真澄・家根橋伸子(2018)「日本における留学生のキャリア意識形成をめぐる一考察―学の留学生・大学教員の語りから―」ヴェネツィア 2018 年日本語教育国際研究大会発表概要集，pp.382-383

(7) 家根橋伸子・佐藤正則・寅丸真澄・松本明香(2019)「留学生のキャリア形成に日本語教師・日本語教育はどのように関わっていくのか―多様な背景をもつ日本語教師の語りから―」言語文化教育研究学会第 5 回年次大会予稿集，pp.226-237

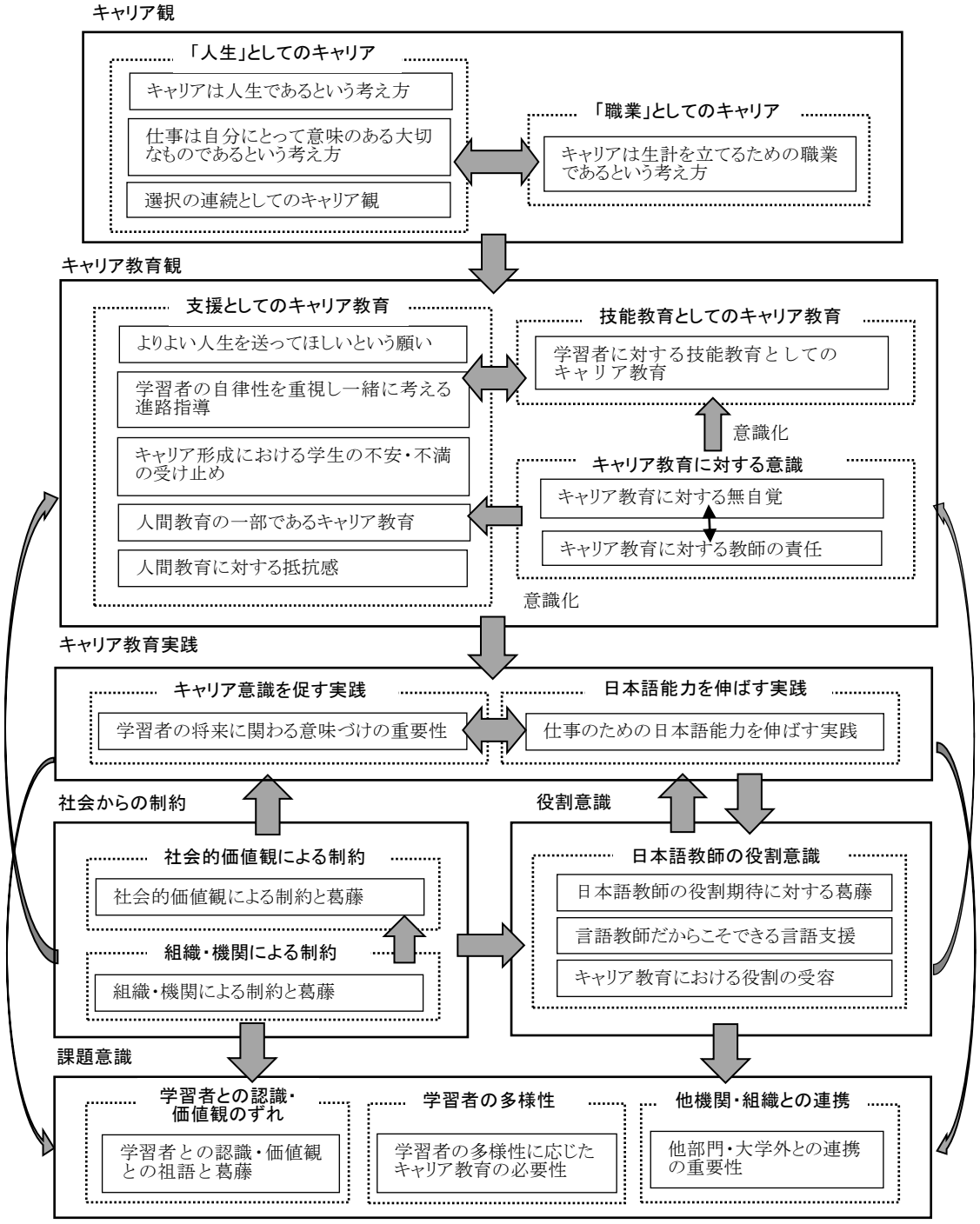


図 1　キャリアに関する教師の意識

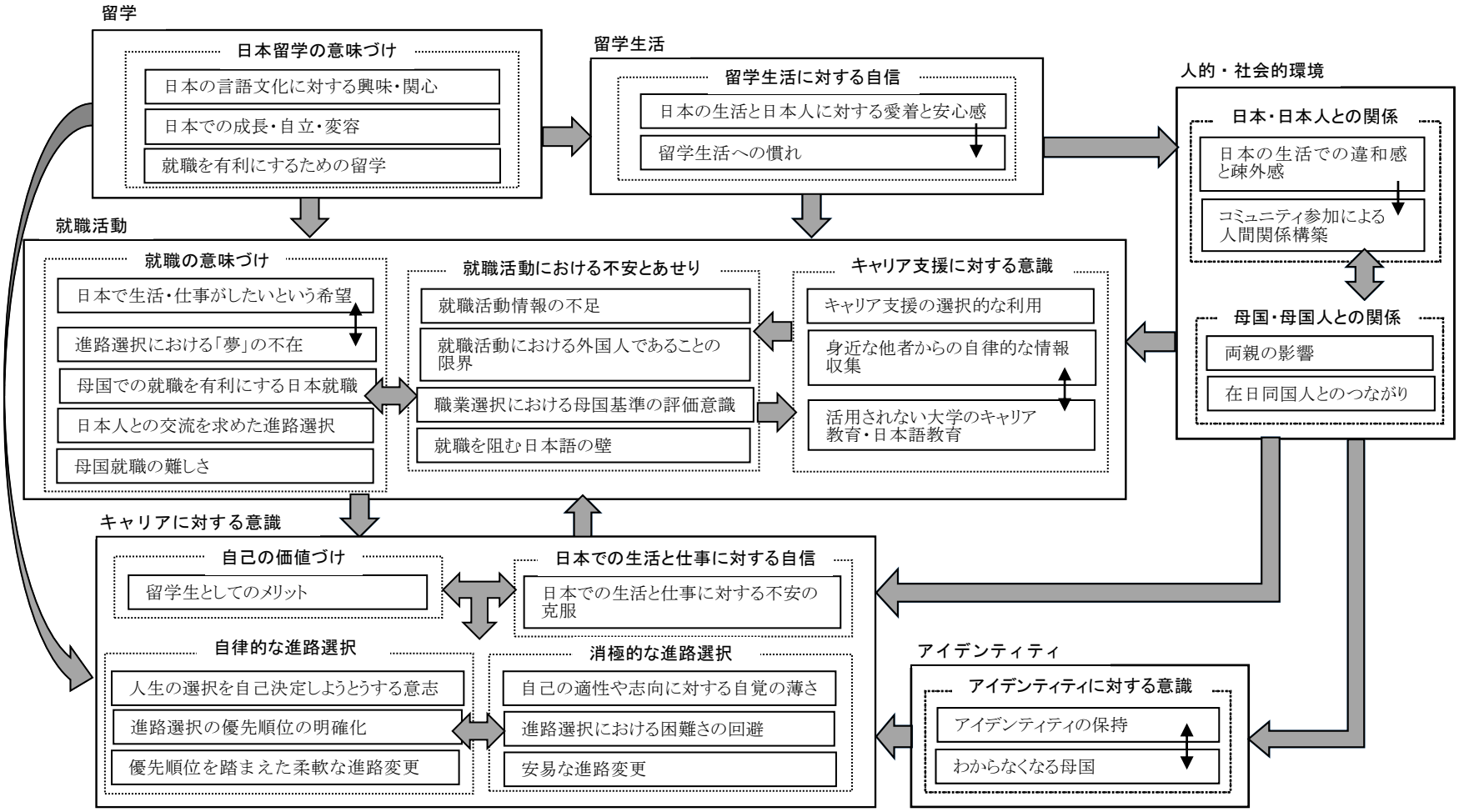


図２　キャリアに関する学生の意識

※⇒はカテゴリー間，→は概念間の関係を表す。
⇒は影響，⇔は対立的な関係である。

インドネシア中等教育日本語教師にとっての教師コミュニティへの参加意義

―アンケート調査から見えてくるもの―

杉島夏子・岡本拓（国際交流基金ジャカルタ日本文化センター）
＜共同研究者＞佐藤公美（同上）

1. 研究の背景と目的

国際交流基金（2017）によると，インドネシアにおける教師数は 4,540 名であり，その多くを中等教育の教師が占めている(1)。州や市などの地域ごとに中等日本語教師会(以下，教師会）が形成されており，定期的に勉強会や研修会等が開催される。発表者は国際交流基金ジャカルタ日本文化センター(以下,JFJA)の日本語専門家(Japanese Language Expert；以下，JLE）としてこれらの教師会への出講やオブザーバー・アドバイザーとしてのサポートをしている。

これまでのインドネシアにおける教師会支援に関連した先行研究では，ネットワーク支援を中心に議論されてきた（登里他 2007）。過去数年に渡って派遣された派遣専門家や日本語教育関係者による支援に加え，SNS 等のテクノロジーの発達を機に，教師同士の繋がりや場づくりという意味でのネットワークは大きな広がりを見せている一方で，教師らがネットワークに何を求め，そこでどんな学びを得ているのかということはこれまでのところ明らかになっていない。そこで本研究では,教師会を実践コミュニティ(ウェンガー2002)と捉え，教師会の活動参加意義に関するアンケート調査から教師会における学びを可視化し，JLE として今後のより良い支援のあり方を考えていきたい。

2. 実践コミュニティとしての日本語教師会と Value Creation

ウェンガー他（2002）は実践コミュニティを「あるテーマに関する関心や問題，熱意等を共有し，その分野の知識や技能を，持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団である（p.33）」と定義している。インドネシアにおける日本語教師会は，日本語教育というテーマに関する関心や問題を共有し，より良い教育実践に向け，相互交流を通じて知識や技術を深めていく場であることから,まさに実践コミュニティといえよう。本研究では，実践コミュニティにおける学びを分析する方法として,Wenger 他(2011)の Value Creation の枠組みを援用し，教師会における教師たちの学びとはどのようなものなのかという実態を調査した。

Wenger らは，実践コミュニティの活動やネットワークへの参加によって生み出される学びを価値（Value）ととらえ，それらを 5 つの Cycle に分けている（表 1）。これら各 Cycle における価値の繋がりを観察することで，コミュニティでの学びがどのように構成されているかが明らかになり，さらにコミュニティの活動を前進させていく指標になるとしている。なお，5 つの Cycle は緩やかに結びついているものの，コミュニティにおける学びは

会場配置図へ　目次へ

表 1　Value Creation Cycle　(Wenger 他 2011,Wenger&Tranyer2014 を元に作成)

	各 Cycle における Value	各 Value の内容
Cycle 1	Immediate Value	参加や交流そのものに意義がある活動や交流
Cycle 2	Potential Value	後に使われる可能性のある知的資源を生み出す活動や交流
Cycle 3	Applied Value	Cycle2 の知的資源をコミュニティ外の場面で応用すること
Cycle 4	Realized Value	知的資源の応用がもたらす自分や周囲のパフォーマンスの向上
Cycle 5	Transformative Value [(2)]	個々のメンバーの考え方やコミュニティのあり方の変容

必ずしも Cycle 1 から Cycle 5 に向かって段階的に進むものではなく，コミュニティにどういう立場で関わるかによって，目標とする Cycle も異なる（Wenger 他 2011:21）が，本研究においては，教師会の活動を通して学んだ知識がそれぞれのメンバーの教育現場でどのように応用され，取り巻く環境にどのような変容をもたらしているのかという学びの軌跡に焦点を当てたい。

また，実践コニュニティにおける学びは，講師やトレーナーによる一方向的なトレーニングによって起こるのではなく，メンバーたちが共通に抱えている問題意識を共有し，メンバー自らの力で前進させていくことで起こる（Wenger & Tranyer2014:3）。その学びの循環は Learning Loop（ibid.:4）と呼ばれ，実践の成果や反省を教師会で共有することでさらに深い学びへと繋げていくことができる。

3. 調査概要

上述した Value Creation Cycle を元に現在の教師会における学びを可視化するために，教師会の活動に関する自由記述式アンケートを作成し，インドネシア各地の教師会に参加する教師に協力を依頼した。調査項目[(3)]は①これまでで最も有意義だった活動について，②活動から得たアイディアを教育現場で応用しているかどうか，③実践による自分自身や周囲の変化があったかどうか，の大きく 3 点とした。各質問項目はインドネシア語に翻訳し，Google Form を用いてインドネシア語で回答してもらった。2018 年 12 月 24 日から 12 月 31 日にかけて SNS を通じてアンケートへの協力を依頼した結果，インドネシア各地（21 州 62 地域）で中等日本語教育に携わっている教師ら 523 名から回答を得た。

4. 分析

本研究では，現在のインドネシアにおける教師会の全体像を把握するため，回答結果から Value Creation Matrix（図 1）を作成して分析した。図の作成にあたっては，まず上記自由記述アンケート調査の回答を発表者らが翻訳してコードを割り振り，さらにカテゴリー分けした（各カテゴリーを indicator（Wenger 他 2011）と呼ぶ）。各 indicator を Cycle 別に配置し，回答数別に色分けをしたものが図 1 である。以下，各 Cycle における indicator について回答結果と照らし合わせながら説明する。

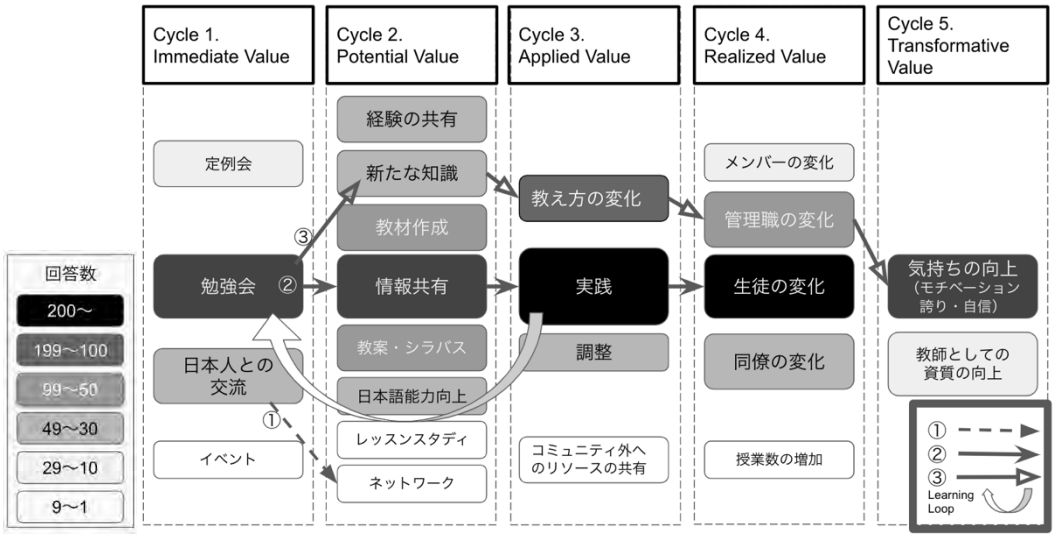


図 1 Value Creation Matrix

4-1. Cycle 1 Immediate Value

Immediate Value は，勉強会（133[4]）や定例会（25）で日本語教師仲間と定期的に会うこと，地域の日本人との交流（32），イベント（8）等，参加することそのものに意義を感じている活動を位置付けた。特に多数の回答があった勉強会だが，ここでいう勉強会とは，教師会が開催する日本語の指導法や学習法についての研鑽や，新カリキュラム[5]に基づいて作成された教科書の教え方ワークショップ，教育文化省が主催する小研修等を指す。教師会が主催する勉強会は定例会の一部として開催されることも多く，JLE が講師として出講することもある。

4-2. Cycle 2 Potential Value

勉強会や定例会等で得られたネットワーク（4）や新たな知識・スキル（36），奨学金や新しいカリキュラム・教材等の教育関連の情報（112），共に作成した教案・シラバス（67），教材（38），試験問題（4），レッスンスタディから得たフィードバック（8）等は，後々それぞれの文脈でメンバーによって用いられる可能性のある Potential Value となる。これらは，WhatsApp や Facebook のグループ内に記録に残るものもあれば，経験の共有のように口頭でやりとりされる情報もある。

4-3. Cycle 3 Applied Value

523 名の回答のうち 505 名から教師会で学んだことを何らかの形で「実際の教育現場で応用できている」との回答が得られた。多くの回答者が，学んだことを自分の生徒の状況に合わせた形で調整しながら実践したり，生徒や同僚に学んだリソースを共有したりして現場に適用させていることがうかがえる。一方で，学習者のレベルや学校の設備，予算等状況や環境は学校によって様々であり，必ずしも学んだことをそのまま現場に応用できるわけではないため，諦めてしまう教師も一定数いることも分かった。

4-4. Cycle 4 Realized Value

523名のうち483名の回答において，学んだことの応用により周囲が何かしら変化したと感じている記述があった。授業実践に直結する変化としては，生徒の学習意欲が高まった，生徒中心の活動ができるようになった等が挙げられた。また，教師たちはコミュニティでの学びの応用が生徒以外にも変化をもたらすと感じているようである。例えば「学校の同僚（教科外も含む）が教育方法に興味をもち，自分の授業でも模倣するようになった（35）」，「校長が生徒の変化を見て，日本語教育に対する理解をより示すようになった（50）」「自分に対する管理職からの評価が高くなった（3）」とあった。また，「教師会メンバーがより積極的に経験をシェアするようになった（17）」「日本語の授業数が増加した（4）」という回答もあった。このように教師会における学びの影響は教室での実践にとどまらないということがうかがえる。

4-5. Cycle 5 Transformative Value

Transformative Valueでは，教師会そのもののあり方や価値の変容は回答として得られなかったが，自分自身の気持ちの変化や教師としての資質の変化を活動への参加や実践を通して感じていた。気持ちの面では，「モチベーションが上がった（54）」「自信をもてるようになった（40）」「日本語教師としての満足度があがった（7）」「日本語教師という仕事に誇りを持てるようになった（3）」等の回答があり，教師としての資質のカテゴリーでは，「生徒に対する理解が深まった（11）」「よりクリエイティブになった（6）」「他の教師と意見交換をするようになった（2）」「自分の教え方の自己評価ができるようになった（1）」といった回答があった。

4-6. 教師会における学びのパターン例

ここで日本語教師の学びの軌跡をValue Creation Matrixに照らし合わせながら詳しく見ていく。アンケート分析から明らかになった3つのパターンを例として挙げ，学びの軌跡としてのindicator間の繋がりを図1の矢印①～③で示した[(6)]。

例えば，イベントや日本人との交流の場は，参加すること自体に意義があり，ネットワークが繋がったり広がったりすることで完結する活動と捉えることができる（①）。次に，勉強会については，多くの回答者が，そこで得た新しい知識や情報，教材等を活用し，自分の学校で実践することによって生徒の変化を感じ取っていた（②）。他には，教師自身の成長が周囲の変化を促すというパターンも見られた（③）。これは，教師会への積極的な参加や学んだことの実践から教師の成長や教室活動の変化を見た校長が日本語プログラムを再評価し，それが教師自身のやる気向上につながったというケースである。教師が教師会での学びを授業に活かし，それが生徒に影響を与えることは想像に難くなかったが，教え方や生徒の変化によって同僚に変容をもたらし，ひいては学校長等の管理職の日本語教育に対する意識によい影響を与えていることは新たな発見であった。日本語教師としての資質向上やモチベーション向上は，個人レベルの課題でなく，学校の管理職からの承認や教師会活動への参加によるメンバーとの交流等，様々な要因に支えられているとも言えるだろう。

ここで取り上げた3パターンはあくまで一例にすぎない。日本語教師の教師会という実践コミュニティにおける学びの軌跡は，コミュニティの性格やメンバーの態度や能力，活動の種類，実践のあり方等様々な要素に影響を受けながら形作られていくものであるということを補足しておきたい。

5. 考察

以上の分析結果およびValue Creation Matrixの作成から見えてくる，今後のJLEとしての教師会支援のあり方について，ここで考察を述べる。

5-2. 勉強会から実践のその先へ

教師会という実践コミュニティが発展していくためには，勉強会で新たな知識を得た先に現場での実践があることはもちろん，その実践から得た経験を再び教師会での学びに還元していくというプロセス，つまりLearning Loopsが必要である。これまでのJLEによる勉強会等のサポートは内容に主眼が置かれがちで，勉強会で得た知識を現場に応用して実践するところまでは見込めていたものの，それぞれの教育機関における実践の結果を，さらに教師会に還元できるような支援はあまりできていなかった。勉強会から得た知識・スキルを実践し，さらに実践から得た結果を教師会に共有するというプロセスの形成（図1のLearning Loopsの矢印）まで組み込んだ支援を今後計画していくことが求められるだろう。それにより，Cycle 5において，教師個人の変容だけではなく教師会のあり方そのものを持続的に変容させていけるようになるだろう。

5-3. リソースの蓄積・活用

Cycle 2では経験や新しい知識の共有等様々なPotential Valueが挙がったが，これらのリソースは蓄積・更新され継承されていく必要があり，さらにはメンバーがいつでもアクセスできるように管理されているのが理想である。しかし，そのような情報のプラットフォームを持つ地域はまだ少ない。JLEは，こうしたプラットフォームの紹介や運用方法などの面で支援することが可能であると考える。

また，リソースという意味では，人的リソースの活用を推し進めていくことも今後の新たな支援のあり方として一考の余地があるだろう。現状，教師会の活動には，教育省主催の研修に参加した教員がそこで得た情報を地域の教師会メンバーに広めたり，JLEが教師会における勉強会の講師を務めたりと，トップダウン型のものが多い。しかし，JLEが常駐しておらず，JFJAや教育省からの支援も限られている多くの地域においては，既存の人的リソースをうまく活用し，持続可能な学びを促していくことが求められる。例えば，各種研修（JFJA主催のワークショップや訪日研修，教育省主催の研修等）の参加者が地域教師会で共有できるように工夫したり，現地の日本人と協働したりする等，既存の縦または横の繋がりを生かしながら教師会での学びに繋げていくことが必要であろう。

6. 今後の課題

今回の調査では，様々な地域に所属する教師から広く意見を募るためにアンケート形式

を採ったが，今後の研究では，地域ごとの現状により即した形で教師会を把握していくため，インタビューなどの質的手法を用いて学びの軌跡を捉え直したり，地域別，或いは教師会の規模別に分析したりするなどの切り口が考えられる。それによって，今回の調査では見出せなかったメンバー一人ひとりの経験に裏付けられた外的・内的な変化や深い洞察が得られると期待する。また，Value Creation Matrix の分析や学びの Cycle のあり方については，実践コミュニティのメンバーに共有され，共に議論されて初めて意味のあるものになる。今回の研究から得た知見を今後地域の教師会に還元しながら支援に当たっていきたい。そこから教師たち自身が教師会での学びを捉え直し，教師会がより発展した学びの場になっていくことを期待したい。

注

(1) 学習者別に見ると，中等教育の占める割合は全体の 94.5%にのぼる。

(2) Wenger 他 (2011) では Reframing Value とされていたが，Wenger&Trainer (2014) では Transformative Value と改定されている。

(3) 調査項目の作成にあたっては Wenger 他 (2011:35) の“guiding questions”を参考にした。

(4) カッコ内の数字は回答数。

(5) 新カリキュラムとは，2006 年に発表されたカリキュラムから大きく改変され，2013 年に新たに発表された新しい全国教育カリキュラムのこと。インドネシアでは，約 10 年に一度教育カリキュラムが見直され，教育現場はその度に対応に追われる。

(6) この繋がりは，本来であればコミュニティ参加者のナラティブから人単位で記すものであるが，本研究は量的な調査であることと，インドネシア教師会の全体像を捉えることを目的とすることから，今回は回答の中で多かったパターンを抽出して記述している。

参考文献

(1) ウェンガー, E.， マクダーモット,R.，ε スナイダー,W.M. (2002)『コミュニティ・オブ・プラクティスーナレッジ社会の新たな知識形態の実践』Harvard Business School Press, 翔泳社

(2) 国際交流基金 (2017)「日本語教育国・地域別情報：インドネシア」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/indonesia.html>（2018 年 1 月 4 日）

(3) 登里民子・小原亜紀子・平岩桂子・齊藤真美・栗原明美 (2007)「インドネシアの中等教育における 日本語教育ネットワーク形成 ―現地化・自立化を目指す支援策として―」『国際交流基金日本語教育紀要 』第 3 号，29-44

(4) Wenger, E., Trayner, B. & de Laat, M. (2011) *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Amsterdam: Ruud de Moor Centrum.

(5) Wenger, E. & Tranyer, B (2014) World Bank report and recommendations : Learning partnerships in the program for capacity building to strengthen good financial governance in Southern and Eastern Africa 2010-2014.<https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2014/12/14-11-21-WB-report-SADCOPAC-EAAPAC.pdf>（2019 年 3 月 19 日）

外国につながる児童の「時を表わす語」の習得研究

―カレンダー読み取り課題を通して―

中石ゆうこ（県立広島大学）
＜共同研究者＞今井むつみ（慶應義塾大学）・佐治伸郎（鎌倉女子大学）

1. はじめに

日本語を母語としない児童（以下，JSL 児童）は教科学習でつまずく子どもが一定数いることが報告されている。具体的なつまずきとして中石・建石（2016）では，ある小学校で日本語指導 2 年分の授業記録（3 年生）を分析した結果から，(1) 教科に特有の抽象的な概念の語，(2) 日常生活の語，(3) 時を表わす語，(4) 方角・方向を表わす語，(5) オノマトペ，(6) 日本の年中行事の語は，語の意味を捉えることが難しい傾向があることが示された。

このうち，「3 日後」，「一週間前」などの時を表わす語は，田中（2015:56-57）でも，日本生まれ，あるいは小学校低学年までの来日であっても理解できない児童生徒が多いこと，時を表わす語を理解できないことが教科学習のつまずきにも関わることが指摘されている。

しかし，時を表わす語は JSL 児童にとって実際に理解が難しいかどうかについて，調査などを通して検証した研究はない。加えて，JSL 児童と同年代の日本人児童（以下，NS 児童）を対象とした研究も見られず，時を表わす語が，日本語が第二言語であることによる特有のつまずきなのか，それとも NS 児童にも共通する，認知能力の発達過程に見られるつまずきなのか分からない。時を表わす語の指す日付を，今日を基準として正確に理解することは日常生活にも必要な能力である。

そこで，時を表わす語の難しさが JSL 児童に実際に見られるのか，また，それは NS 児童にも見られる問題なのかを明らかにするために，本研究では JSL 児童と NS 児童を対象にして，時を表わす語を用いたカレンダー読み取り課題を実施した。

2. 方法

2-1. 手続き

2017 年度後期から 2018 年度にかけて，広島県，島根県の複数の小学校において調査を実施した。JSL 児童については，「来日後 1 年を超え，日常会話が日本語でできる児童」という説明をして，協力校に選定してもらった。回答者である児童は，まず，カレンダー読み取り課題として，短い文章を読んで，カレンダーからふさわしい日付を選ぶ問題に回答した。続いて，同じ調査用紙の最終ページに配置された 3 つの質問（一週間の日数，一日の時間数，一年間の月数）にも回答した。調査の前後には，背景情報シート（関係国，日本語以外の使用言語，来日年月，入学編入年月日など）を，児童自身，あるいは日本語担当の教諭に記入してもらった。調査はクラスごとに一斉に行うことが基本であったが，小

会場配置図へ　目次へ

学校の都合に合わせ，個別に実施される場合もあった。

2-2. 対象

JSL 児童（1 年生から 6 年生）84 名，および NS 児童 432 名（1 年生から 3 年生）が分析対象となった。JSL 児童，NS 児童の学年毎の人数は表 1 の通りである。

表 1　学年毎の協力者数

（人）

	1 年生	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生	総計
JSL	8	16	6	14	18	22	84
NS	165	143	146	–	–	–	432

JSL 児童の関係国および地域は 10 か国地域（中国 55 名，フィリピン 7 名，インドネシア 7 名，ネパール 2 名，台湾 1 名，韓国 1 名，ベトナム 1 名，バングラデシュ 1 名，インド 1 名，アメリカ合衆国 1 名，不明 7 名）であった。JSL 児童の滞日期間は，出生時（日本生まれ）よりが 46 名であったほか，8 年 0～11 カ月が 1 名，5 年 0～11 カ月が 3 名，4 年 0～11 カ月が 2 名，3 年 0～11 カ月が 5 名，2 年 0～11 カ月が 4 名，1 年 0～11 カ月が 6 名，0～11 カ月が 1 名，不明（「幼少期」という回答 4 名を含む）が 16 名であった（2018 年 9 月 1 日を基準として計算）。

2-3. 材料

カレンダー読み取り課題では，例えば「きょうは3月14日です。2日前は，なん月なん日ですか。カレンダーのすうじに○をしてください。」というルビ付きの短い文章を読んでもらい，各問題の下のカレンダー（図 1）の該当部分に丸をつけてもらった。

2018ねん

3がつ

月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日	日曜日
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

図 1　カレンダー読み取り課題（カレンダー部分）

各問題の基準日はいずれも 3 月 14 日（「きょうは 3 月 14 日」）であり，「2 日前」のような時を表わす語だけが異なっていた。問題数は 13 問であった。

3. 結果と考察

3-1. 平均正答率

採点では，正しい日付が一つだけ選択されている場合は 1 点，正しくない日付を選択している場合，および二つ以上の日付に丸をしている場合（但し，丸の一方が基準日の 14 日であるものは除く），および丸を記入していない場合は 0 点として集計した。

調査の結果，1 年生の平均正答率は JSL 児童で 21.2%，NS 児童 51.8%であった。2 年生の JSL 児童は 68.8%，NS 児童は 78.9%，3 年生の JSL 児童は 67.9%，NS 児童は 86.6%であった。JSL 児童は 4 年生での平均正答率が 72.5%，5 年生で 86.8%，6 年生 85.0%であった。NS 児童は 1 年生から 2 年生にかけて正答率が急激に上昇し，2 年生以降は約 8 割の正答率であった。一方，JSL 児童も 1 年生から 2 年生にかけて正答率が急激に伸びるが，4 年生までは約 7 割の正答率であった。3 年生の NS 児童の平均正答率に JSL 児童が平均して達するのは 5 年生であった。1 年生では JSL 児童は約 2 割の正答率だったが，NS 児童も約 5 割と正答率が低かった。1 年生は日本語テキストの読み取りに慣れておらず，それが正答率に影響している可能性がある。

3-2. 項目の分析

次に項目ごとに正答率を分析した。文字の読み取りに不慣れである可能性があった 1 年生は分析対象から除き，JSL 児童，NS 児童ともに 2 年生，3 年生の回答を分析した。分析の結果を表 2 に挙げる。

表 2　語毎の正答率（%）

学年	属性	前			後		
		2 日前	5 日前	ちょうど 1 週間前	2 日後	5 日後	ちょうど 1 週間後
2 年生	JSL	56.3	68.8	43.8	87.5	68.8	43.8
	NS	87.4	78.0	62.2	87.4	85.8	65.4
3 年生	JSL	83.3	66.7	66.7	66.7	50.0	83.3
	NS	90.7	95.7	76.4	92.1	82.1	75.7

学年	属性	先			その他			
		2 日先	5 日先	ちょうど 1 週間先	あした	きのう	先週の月曜日	来週の月曜日
2 年生	JSL	75.0	68.8	50.0	93.8	93.8	56.3	87.5
	NS	86.6	85.8	59.1	96.9	91.3	56.7	83.5
3 年生	JSL	66.7	66.7	66.7	100.0	100.0	33.3	33.3
	NS	92.9	91.4	72.9	97.9	97.1	75.7	85.0

表 2 の通り，NS 児童では， 3 年生でも正答率 100%の語はなかった。「1 週間前」，「1 週間後」，「1 週間先」，「先週の月曜日」は NS 3 年生児童でも正答率が 80%未満，JSL 児童ではこれらの語では，3 年生の「1 週間後」以外は 70%未満であり，NS 児童と JSL 児童に共通して難しい語であると分かる。その他の語で JSL 児童の正答率が 70%未満であったものは，「2 日前」(2 年生)，「5 日前」(2 年生，3 年生)，「2 日後」(3 年生)，「5 日後」(2 年生，3 年生)，「2 日先」(2 年生，3 年生)，「5 日先」(2 年生，3 年生)，「来週の月曜日」(3 年生)と多くの語が含まれていた。このうち「5 日前」に関しては，NS 2 年生児童でも正答率が 80%未満であった。

さらに，回答を詳しく分析した結果，「～日前」であれば未来（つまり 3 月 14 日以降)，「～日後」であれば過去（つまり 3 月 14 日以前）というように正答とは逆になっている誤答が，JSL 児童にも NS 児童にも見られることが分かった。

4. まとめと今後の課題

NS 児童では学年が上がると，正答率が伸びて行く様子が全体として見られた。一方，JSL 児童は個人差が大きかったが，3 年生の NS 児童の平均正答率に JSL 児童が平均して達するのは 5 年生であった。カレンダー読み取り課題では，児童は時間を表わす語の概念を理解するだけでなく，その概念をカレンダーの上に落とし込んで把握し，今日からの日数を数え，正しい数字にマークする必要があった。これは JSL 児童だけではなく，一部の NS 児童にとっても難しい課題であることが分かった。

時間の表現は，国語科だけではなく，算数科，生活科，理科，社会科などの教科においても，時間による変化を観察する際に出現する語彙であろう。また，「前」を未来，「後」を過去と捉える誤りがある場合は，小学校 2 年生の算数科での時刻の読み取りで「9 時の 10 分前は，何時何分ですか。」のような問いでは正答が難しいだろう。「1 週間後」というのが，具体的には今日から見てどれくらいの日数があるのか言い換えて示すことで， JSL 児童だけではなく，NS 児童にとっても，より分かりやすい指導につながる可能性がある。

本研究では JSL 児童の協力者数が限られていた。今後は数を増やし，児童の属性と回答の傾向に相関が見られるかどうかを明らかにしたい。

謝辞　本研究は JSPS 科学研究費基盤研究(C) 17K02859（研究代表者：中石ゆうこ）の助成を受けたものです。

引用文献

(1)　田中薫 (2015)『学習力を育てる日本語指導日本の未来を担う外国人児童・生徒のために』くろしお出版

(2)　中石ゆうこ・建石始（2016）「外国につながる子どもたちのための語彙シラバス」森篤嗣編『ニーズを踏まえた語彙シラバス』, pp. 231-251. くろしお出版

課題作文「学校紹介」の学年別使用語彙の分析

――DLA「書く」JSL 評価参照枠精緻化のために――

菅長 理恵（東京外国語大学）・松田 真希子（金沢大学）

1. はじめに

本研究の目的は、DLA（外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント）「書く」の JSL 評価参照枠の記述の精緻化の一階梯として、母語話者の作文力のうち語彙に焦点をあてて分析することである。

教科学習言語能力を測り、学習支援計画の立案に資するために開発された DLA「書く」においては、ステージ判定の拠り所となる評価参照枠の記述の精緻化が求められている。評価基準の精緻化のためには、大量の外国人児童生徒の作文データ収集が必須であり、その作業は途上である。特に、ステージ 6 の基準となる作文データは稀にしか見られず、データが圧倒的に不足している。したがって、まずは、日本語を母語とする児童生徒の作文力を測ることで、ステージ 6 の一つの指標とすることを考えた。評価基準の精緻化は、全項目において必要であるが、特に問題となっているのが、「語彙」の使用に関する項目である。現在の JSL 評価参照枠に記述されている「年齢枠相応の語彙」「テーマに見合った適切な語彙」とは何か、また、診断シートの語彙・漢字力の項目「語彙の多様性」における評価基準の「語彙が豊か」とはどの程度を指すのかといった点が焦点となる。したがって、本研究では、全学年の児童に同一の課題を課して作文を書いてもらい、学齢ごとの使用語彙の範囲および傾向を分析することとした。

ステージ	内容	構成	文の質・正確度	語彙・漢字力	書字力・表記ルール	書く態度
6	□内容に見合った長さの作文が書ける □内容が豊か □年齢相応の表現技術が使える	□まとまりのある作文が書ける □効果的な段落が作れる	□複雑な文が書ける □正しい文が書ける □文末の統一ができる	□テーマに見合った適切な語彙を使って書ける □年齢枠相応のさまざまな語彙や漢字が使える	□表記上、正確度の高い文章が書ける	□書くことに意欲的に取り組む □書く前に準備をする □書いた後読み返して修正しようとする
5	□内容がある程度豊か □表現上の工夫がある	□ある程度まとまりのある作文が書ける □段落が作れる	□複雑な文もある程度書ける □大体正確な文が書ける □ある程度文末の統一がとれる	□テーマに見合った語彙がある程度使える □年齢枠に近い語彙や漢字が使える	□表記上、誤用が少ない文章が書ける	□課題作文に積極的に取り組む □書く前の準備をある程度する □書いた後読み返しをする
4	□テーマに添った作文が書ける	□ 文と文をつなげて、流れのある作文が書ける	□誤用はあるが意味の通じる文が書ける	□日常語彙を使って作文が書ける □少し下の年齢枠の語彙や漢字が使える	□表記上の誤用はあるが、意味は通じる文が書ける	□課題作文に自分で取り組む
3	□テーマと関連がある文がいくつか書ける	□テーマと関連がある複数の文が書ける	□誤用が多いが、連文が書ける	□日常語彙をある程度使って文が書ける □少し下の年齢枠の語彙や漢字がある程度使える	□文字・表記上の誤用が多い	□支援を得て課題作文に取り組む
2	□使い慣れた表現を使って書こうとする	□文を書こうとする	□ひらがなとカタカナを使い分けて文を書こうとする	□既習語彙や漢字を使って文を書こうとする	□表記ルールをある程度理解して文を書こうとする	□支援者といっしょに考え、支援を受けながら書くことに取り組もうとする
1	□テーマに関連する単語が書ける	□いくつかの関連する単語を並べることができる	□ひらがなが書ける	□よく知っている単語が書ける	□表記ルールについての理解が始まる	□作文を書く指導を受け始める

104

図 1　JSL 評価参照枠「書く」（文部科学省 2014:104）

会場配置図へ　目次へ

2. 先行研究と本研究との関係

小学生の作文における使用語彙の研究には、国立国語研究所(1989)がある。これは、文集等に収められた 2 万 5 千にのぼる作品のうち、読書感想文や創作文を除いた生活文、記録・報告文、紹介文、紀行文、日記文、説得・論説文を対象に学年ごとの使用語彙を分析した大規模調査である。分析結果の要約として 7 点が挙げられている。以下にその抜粋を示す。①語彙量は学年とともに増加を見せ,停滞・逆転は見られない。②初出語は、1 年生で約 4,000 語あり,2 年生から 6 年生までのあいだに 3,000 から 4,000 まで増加する。初出 1 年の 4000 語が延べの 9 割近くを占める。④6 学年を通じて類似した品詞構成比が見られる。しかし初出については,初出の 7 割は名詞であり,語の増加を名詞が担うことが確認された。⑥和語名詞が学年とともに減少し,漢語名詞が増加する。また,和語動詞が減少し,混種語動詞が増加を見せる。

この研究結果からは、学年ごとの児童の持つ語彙の総量や品詞の傾向が得られるが、一つの課題作文評価における「語彙の豊かさ」の指標としての数値をそこから割り出すのは難しい。題材が多岐にわたる作文からデータ収集がされているためである。本研究では、全学年に同一の課題作文を課すこととし、同時に、一つの小学校の児童のみをデータ収集の対象とする。このことにより、学校名や学校独自に設定されている名詞等、扱われる可能性のある「固有名詞」の幅を限定でき、個々の児童による産出力の分析に焦点があてられると考える。

また、西川ほか(2015)では、日本生まれ・育ちの JSL の児童の産出語彙力を調査し、モノリンガルの児童と差があることを明らかにしている。このことから、今回の分析結果の数値的な面を直ちに JLS 評価参照枠に当てはめることはせず、参照値として扱っていくことを確認しておきたい。

3. 調査方法

本研究では、外国人児童が多く在籍する富士見小学校(仮名)において、全学年 1 クラスずつの児童に対し、DLA「書く」の課題のうち小学校 5 年生向けの課題として設定されている「学校紹介」を実施した。実施時期は 2017 年 11 月、作文のために与えた時間は 30 分である。調査者が口頭で「今日初めて富士見小学校に来ました。富士見小学校はどんな学校ですか。いいところ、楽しいところを教えてください」と課題提示を行い、作文用紙を 3 種類(400 字・300 字＋絵を描く欄・200 字＋絵を描く欄)から選ばせ、自由に書いてもらった。低学年で 400 字詰めを選ぶ子も、高学年で 200 字詰めを選ぶ子もいた。

対象児童の中には、日本語を母語とする児童（以下 JP 児）162 名と、日本生まれだが日本語が母語ではない児童 19 名と幼年から学齢期に来日した児童 14 名(滞日年数 9 カ月から 6 年 10 カ月まで)（以下 CLD 児）が含まれる。このうち、本研究では JP 児 162 名の作文に焦点を当て、学年ごとの語彙の使用傾向を分析した。語彙の産出量の分析にあたっては、CLD 児、JP 児とも学年ごとに分析し、使用傾向については J のみ学年ごとに分析した。分析にあたっては、フリーのテキスト分析ツール KH Coder version 3a16(形態素解析器は Chasen)と R version3.5.3 を用いた。

3. 結果と考察

3-1 産出量および漢字使用量の異なりについて

今回調査した作文データの概要を表 2、図 1 、図 2 に示す。総語数、総文字数の分布を見る限りでは、日本人児童は学年が進むにしたがって産出量が増えていることがわかる。漢字使用率にも段階的変化が見られた。5 年相応であれば、全体の 15%程度が漢字で書かれていることが明らかになった。CLD 児のデータも分析したが、作文数も少なく、滞日年数も異なるため、学年による産出量の段階的伸びは見られなかった。

表 2:　作文データ概要

	作文数	総抽出語数	異なり語数	一人あたり語彙数	一人あたり異なり語数	漢字使用率
1年	20	1,194	300	60	15	0.0%
2年	31	2,905	507	94	16	5.4%
3年	29	3,570	590	123	20	9.2%
4年	31	5,017	709	162	23	18.1%
5年	38	5,264	801	139	21	18.0%
6年	30	5,586	746	186	25	22.4%
CLD	33	2,594	530	79	16	10.1%

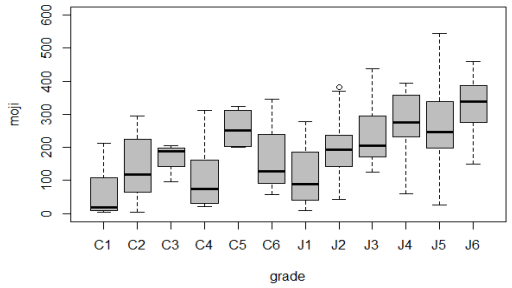


図 1:文字量の分布

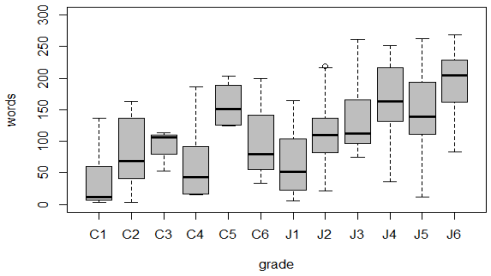


図 2:総語数（延べ語数）の分布

3-2　語彙の質の異なりについて

対応分析の結果を図 3，4 に示す。図 3 はすべての品詞の使用傾向、図 4 は名詞、サ変名詞の傾向である。対応分析では語彙の使用傾向が近い学年は近くにプロットされる。図 3 から、語彙の使用傾向として(1)1~2 年・CLD 児、(2)3 年、(3)4~6 年と 3 つのグループが分類された。また図 4 から 4 年が 5~6 年から分離された。図 4 をみると、5 年 6 年の付近には「活動」「地域」といった抽象度の高い名詞が見られる。また、「名詞」(KH-Coder)の異なり語数を比較すると（表 3)、学年が上がるにつれて異なり語数が増加しているのがわかる。そのため 4 年と 5~6 年の異なりは名詞のバリエーションの差と考えられる。

次に、学年の上昇によって語彙使用に質的な差が見られた語彙カテゴリーについて述べる。KH-Coder で品詞別語彙表を抽出した後、学年で傾向が異なる品詞を中心にコードを作成し、コーディング・クロス集計を行った（表 3、図 6)。その結果、全体的な傾向としては学年が上がるにつれて、抽象化、具体化、構造化、結束性にかかわる語彙使用が有意に

会場配置図へ　目次へ

増えることが明らかになった。具体的には以下の(1)～(5)のような傾向が見られた。

(1) 複合助詞（「では」「には」）、類型化（「など」「ばかり」）、概念化接辞（「化」「性」「的」）、抽象名詞（「人」）、順序・列挙の形式（「一つ目は、二つ目は」）、などの使用が高学年になると有意に多い。こうした傾向は 3 年以下には見られない。

（2）指示詞の使用頻度は最も学年での段階的増加が明確であった。また、「この・その＋名詞」で説明対象を示す用法が高学年、特に 5、6 年生で顕著にみられた。指示詞の文脈用法は結束装置の一つ（庵 2007）であり、結束性を示すと考えられる。

（3） 明示的な接続詞の使用は有意な増加は見られなかったが、増加傾向は確認された。

（4）「取り組む、思いやる」など動作の具体化につながる複合語の使用が高学年に顕著に見られた。

（5）「こと、もの」などの形式名詞の使用は 2 年生以降、サ変名詞の使用は 3 年生以降から顕著に増加した。

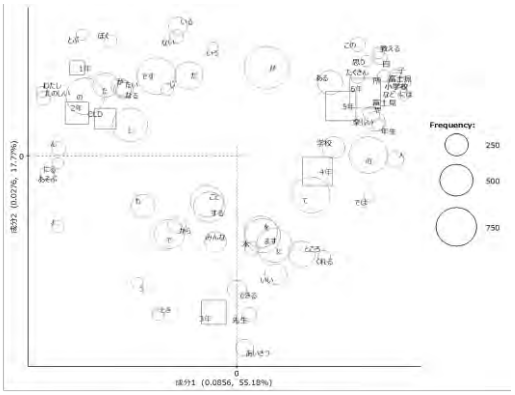


図 3：対応分析結果（KH-Coder，語彙全体，最大頻度 60，原点付近拡大）

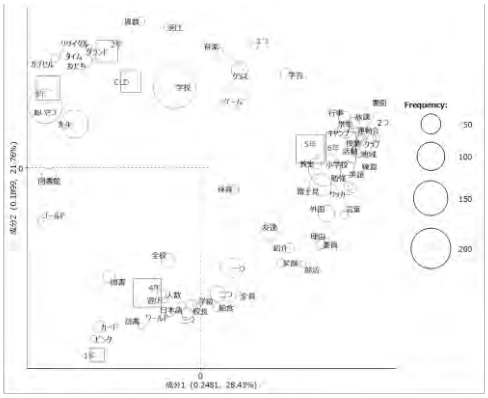


図 4：対応分析結果（KH-Coder，名詞/サ変名詞）最大頻度 5，原点付近拡大）

表 3：「名詞（一般）」カテゴリの学年別産出量（KH-Coder，（　）は延べ語数）

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
名詞	5(6)	26(76)	50(150)	92(357)	109(381)	121(456)

表 4：コーディングによるクロス集計結果（KH-Coder）

	概念化接辞	類型化	複合助詞	指示詞	順序列挙	明示的な接続	名詞非自立	サ変名詞	ケース数
例	化・性・的	など・ばかり	には・では	それ・これ	一つ・二つ	しかし・ところが	こと・もの	活動・練習	
CLD	15 (8.57%)	6 (3.43%)	3 (1.71%)	22 (12.57%)	6 (3.43%)	1 (0.57%)	61 (34.86%)	13 (7.43%)	175
1年	0 (0.00%)	1 (1.02%)	2 (2.04%)	2 (2.04%)	1 (1.02%)	1 (1.02%)	8 (8.16%)	2 (2.04%)	98
2年	5 (2.58%)	1 (0.52%)	5 (2.58%)	9 (4.64%)	3 (1.55%)	1 (0.52%)	59 (30.41%)	7 (3.61%)	194
3年	18 (7.14%)	6 (2.38%)	15 (5.95%)	15 (5.95%)	5 (1.98%)	3 (1.19%)	75 (29.76%)	60 (23.81%)	252
4年	40 (14.08%)	13 (4.58%)	19 (6.69%)	28 (9.86%)	51 (17.96%)	7 (2.46%)	102 (35.92%)	63 (22.18%)	284
5年	23 (6.76%)	20 (5.88%)	22 (6.47%)	50 (14.71%)	37 (10.88%)	7 (2.06%)	104 (30.59%)	57 (16.76%)	340
6年	55 (17.74%)	37 (11.94%)	54 (17.42%)	54 (17.42%)	24 (7.74%)	8 (2.58%)	106 (34.19%)	83 (26.77%)	310
合計	156 (9.44%)	84 (5.08%)	120 (7.26%)	180 (10.89%)	27 (7.68%)	28 (1.69%)	515 (31.16%)	285 (17.24%)	1653
カイ2乗値	57.633**	47.331**	66.894**	41.595**	79.618**	6.342	29.935**	85.226**	

* p ＜ .05, ** p ＜ .01

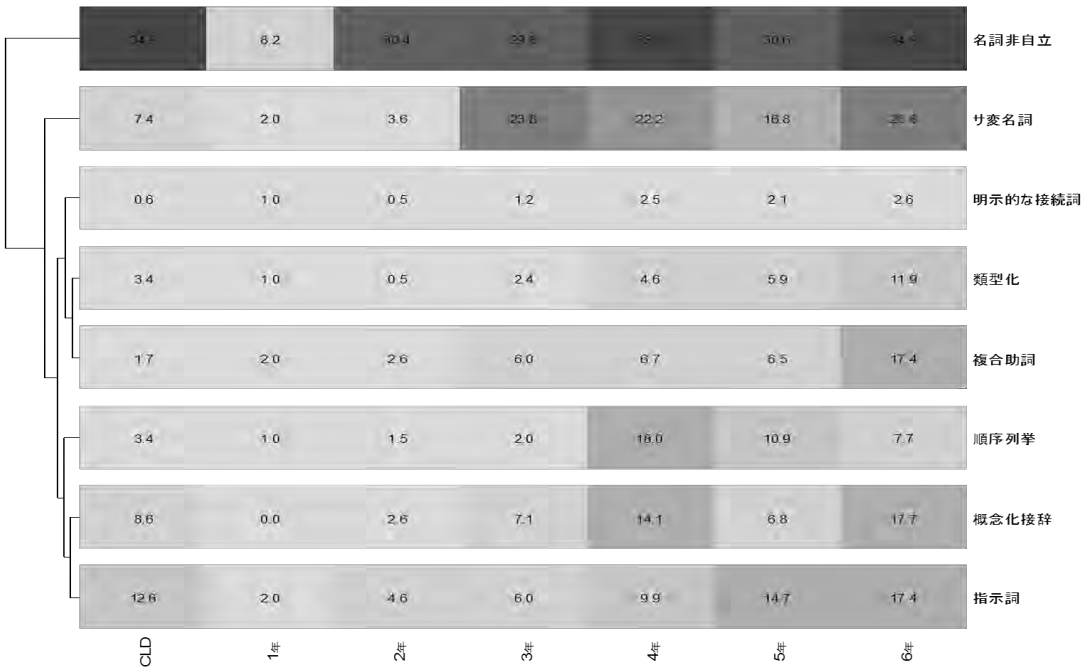


図 5：クロス集計結果のヒートマップ（数値は産出に占める割合（%））

3-3　学年別の特徴を示す作文例

例えば、[1]の 5 年生の作文には「協力性」「積極的」、「一つは「「二つ目は」「三つ目は」の使用など、上記の高学年の語彙特徴がよく表れている。

［1］　この富士見小学校のいい所は三つあります。一つは、この学校はみんな仲がよくて毎日元気です。二つ目は、協力性です。この学校はいざとなった時、連けいしてチームワークを深めることができます。三つ目は、何にでも積極的です。この学年のモットーの一つに「進んで行動する」というものがあります。これは社会に出ても役立つので、この学校のいい所の一つだと思います。次に、教えたい所が二つあります。一つは、たてわりという行事があります。たてわりはそれぞれの学年で集まって交流する行事です。他の学年と交流できるきちょうな時間です。二つ目に、通学班です。私の場合、通学班の子と仲良く安全に登校しています。これも他の学年の子とふれあいながら安全に登校できます。このようにこの富士見小学校は、笑顔であふれ、友達と楽しく過ごせます。みんなで協力し、学校をより良くしようと日々努力しています。私はこの学校通えるという事が本当に幸せと思います。

(J5 400 字詰め 脱字・無段落ママ)

また、上記のような語彙使用の特徴に加え、読み手を意識した作文が適切に書ける児童が増えるのも 5 年生以降である。[2]のように、「その＋名詞」で説明の対象を示して説明する表現を使い、具体的で情景のよくわかる作文も見られた。

[2] 富士見小学校のいいところは、「たてわり活動」という週に一回きゅうしょくの後に行われる活動です。色々な学年の子たちが、自分の決まった教室に行って、ちがう学年の子とふれあうことができます。

その活動は、6年生の人が遊びを考えてくれて、司会・進行をしてくれるのですが、一人でできる遊びではなくて、2人からじゃないとできない遊びにしてくれるので、ちがう学年とふれあえることが、一番のいいところです。ばくだんゲームや、新聞折りたたみゲームなど、ルールがかんたんなのに楽しいゲームで、とてももり上がります。

終わった後もみんな笑顔です。来年は私たちが司会・進行なので、とても楽しみです。 (J5 300字詰め 絵あり)

4. まとめ

「学校紹介」という課題は、情報を整理し構成を考えて書くことが要求されている。語彙的な観点からは、「テーマに見合った適切な語彙」が評価指標となる。今回の分析において、「紹介文」の特徴となる抽象化、具体化、構造化、結束性にかかわる語彙使用が、学年が上がるにつれ有意に増えることは、「学校紹介」が高学年にとって適切な課題設定であることを示唆すると考えられる。また、内容面・構成面にも関わるが、学校のことをよく知らない人に紹介するという目的に添って、わかりやすく伝えるための方法として効果的な「説明」の表現が使えるかという点が、語彙使用の「適切性」や「年齢枠相応」か否かの指標の一つになることが示唆された。

日本語を母語とする児童生徒の作文の使用語彙の傾向を、そのまま外国人児童生徒の作文評価基準として用いることはできないが、ステージ6の評価指標の目安の一つとすることで、参照枠全体の精緻化に一歩近づくことができると思われる。今後は、日本生まれの児童のデータ数を増やし、母語話者との比較を行うことで、参照枠の評価指標の記述を精緻化していきたいと考える。

注

(1) KH-Coder は助詞、代名詞等概念性が低い品詞を検索対象から除外しているが、本研究ではすべての品詞を検索できるようカスタマイズして分析を行っている。同時に「には、では、からは」などの助詞連続を抽出する際は形態素解析時に語彙登録し、強制抽出を行った。

(2) CLD児の学年内訳は1年生から順に8名、8名、3名、6名、4名、4名。

参考文献

(1) 国立国語研究所(1989)『児童の作文使用語彙』国立国語研究所報告98、東京書籍

(2) 西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子 (2015)「日本生まれ・育ちのJSLの子どもの日本語力-和語動詞の算出におけるモノリンガルとの差異-」『日本語教育』160号、pp. 64-78.

(3) 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』

(4) 庵功雄(2007) 『日本語におけるテキストの結束性の研究』くろしお出版

会場配置図へ 目次へ

アイデンティティを築く「わたしたちのことば」
―留学生の日本語使用における逸脱的実践に着目して―

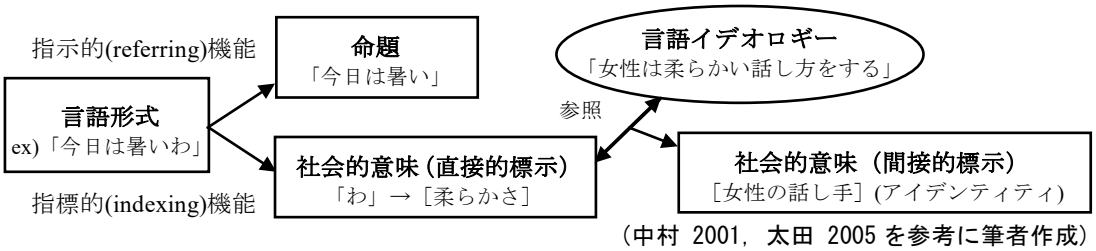
井濃内歩（筑波大学大学院生）

1. はじめに

学習を社会的・歴史的文脈において捉える社会文化的アプローチの展開と共に、日本語教育分野においても話者のアイデンティティ(1)とことばの関わりや、日常的な実践としてのコミュニケーションへの関心が高まっている(川上 2007 ほか)。しかし、アイデンティティ構築資源としての日本語学習者のことばに焦点を当てた研究は、未だ十分な蓄積があるとは言い難い。羽鳥(江頭)(2009)も指摘するように、先行研究ではインタビューや観察法が主に用いられているが、実際の会話データの収集・分析を組み合わせ、ミクロな相互行為における具体的なアイデンティティ構築過程を示したものは少ない。また調査対象は個人が多く、グループ、特に教室外のコミュニティを対象としたものは管見の限り見当たらない。本研究は以上の背景のもと、筆者の所属大学の短期留学生グループを対象とした言語人類学的エスノグラフィー調査から、教室外で日本語学習者が日本語をアイデンティティ構築資源として用いる実態の一側面を報告するものである。学習者の日常的な日本語使用をディスコース実践という視点から捉えることで、相互行為の中で特定のことばがコミュニティ独自の社会的意味を創造され、アイデンティティ資源として再構成される実態を明らかにすることを目指す。

2. 本研究のアプローチ

本研究は、社会的実践行為としてのディスコースを分析の中核に据える「ディスコース中心の文化へのアプローチ」(Sherzer, 1987)をとる。ディスコースが社会関係を作るとみなすこの立場では、ことばはファッション同様、話者がアイデンティティ構築に利用する記号論的「資源」と捉えられる。その仕組みは中村(2001)で次のように説明される(図 1)。



（中村 2001，太田 2005 を参考に筆者作成）

図 1　ことばの社会的意味と言語イデオロギーの関係性

言語形式は、指標的機能によって話者の属性や社会的地位を標示する。それは言語形式が直接的に標示する社会的意味が、人々の言語使用にまつわる信念の体系である「言語イ

会場配置図へ　目次へ

デオロギー」(Silverstein 1979: 193)に参照されることで、間接的に標示される社会的意味である(太田 2005)。言語イデオロギーは社会的な規範を反映しており、規範に沿った言語使用は支配的イデオロギーを再生産する一方、逸脱的な使用はこれを攪乱する可能性を持つ。Eckert(2000: 214)は話者がアイデンティティ資源として用いるあらゆる言語資源の総体をスタイルと呼び、スタイルの社会的意味はローカルな「実践コミュニティ」(Lave & Wenger 1991 佐伯訳 1993)において交渉される可変的なものであると論じている。本研究では留学生の日常的な日本語使用をディスコース実践と捉え、教室外でどのような言語資源が、日本語に付随するイデオロギーとの相克の中でどのような社会的意味を創出され、アイデンティティ構築の資源となっているのかを明らかにしたい。

3. 調査概要

調査対象としたのは、平成29年度筑波大学入学の日本語・日本文化研修留学生[(2)](以下、日研生)12名である。国籍別にブラジル・モンゴル各3名、ベトナム2名、ロシア・カンボジア・中国・韓国各1名からなる多国籍グループであり、日本語がリンガフランカとして使われていた。調査方法には、参与観察やインタビューと実際の会話データの分析を組み合わせる、言語人類学的エスノグラフィー調査を実施した。エスノグラフィーとは、文化人類学にルーツを持つ質的研究方法の一つであり、対象となる人々と活動を共にすることで、行動や状況に埋め込まれた行為者自身の意味世界の解釈を目指す方法論である(箕浦 1999)。またその特徴として、様々なデータ収集方法を組み合わせ、フィールドの包括的な理解を試みることが挙げられる。本研究で採用した具体的に方法は以下の3つである。調査期間は2018年4月4日から9月7日の約5か月間であった。

(1) 授業や放課後の食事会など日研生が集まる場面での参与観察・フィールドノーツ作成
(2) 日研生12名・日研生と親しい短期留学生1名に対する半構造化インタビュー
(3) 日研生4, 5名ずつを教室に招いての自由会話、また外食先での会話の録音・録画

4. 結果

4-1. 日本語で遊ぶ—逸脱的言語使用への「日研生の共通のことば」としての意味付け

調査の結果、日研生の間では逸脱的な日本語の使用を通して、強い仲間意識が共有されていることが明らかになった。彼らの会話においては、誤用や若者ことば、インポライトネス発話といった、規範的な日本語使用からの逸脱[(3)]という性質を持った言語資源が、グループ独自の意味を持ち「遊びのフレーミング」[(4)](高梨 2016: 105)を拡張させる「文脈化の合図」(Gumperz 1982: 131)として積極的に使われていた。次の会話はその一例である。

01　Q　で: (3.0) 何, しゃべってた? 私が来る前に¿　←――― 質問
02　N　あ:[:: ゜食事¥する¥゜.h haha
03　D　　[ま食べた, ばかりよ. [゜食べたのばかり.゜
04　Q　　[食事:した
05　D　そう.
06　N　¥食事のこと¥.hh.hh=
07　J　=((俯いたままぼそりと)) 悪口した.　←――― 遊びのフレーミングの合図

08　Q　>そうですか.<　←遊びのフレーミングへの参与
09　J　うん(.)Qさん.=　((Qを見てニヤリと笑う))　←さらなるフレーミングの合図
10　Q　=UHHAHAHAHAHA!　←遊びのフレーム構築の達成
11　D　AHAHAHAHA
12　J　[((Nに向かって))なんか(.)[いじめのやつがね-
13　Q　[Q,　[<さん>
14　D　[↑さん=
15　N　=((上を向いて))AHAHAHAHAHAhahaha ¥°さん，さん°¥
16　Q　さん，さん.[↑や(h)め(h)て(h)よ(h):::¥すごい¥
17　J　[(hahahahahahahhahaha)[hahahahahahaha
18　D　[>これは<すっごいひどいよ.

教室に遅れて来たQが、自分が来る前何を話していたか他の3人に尋ねる。DとNはものを食べていたと答えるが、7行目で突然Jが俯いたまま「悪口した」と発話する。Qが「そうですか」と敬体にスタイルシフトしてこれに応答していることは、QがJの発話を遊びのフレーム構築の合図と認識し、フレーミングに参与していることを示している。これを受けたJは9行目で、Qの名に「さん」という敬称を付加して呼びかけてニヤリと笑い、その途端Qが大声で笑い出す。Jefferson(1985)では、相互行為における笑いは何らかの理解の達成を示す行為であるとされており、ここで相互行為的に遊びのフレーム構築が達成されたとみることができる。このとき決定的な合図となっているのは、「さん」という敬称の使用だといえよう。Jは「Qの悪口をしていた」と明示的に冗談の意図を示す代わりに、「さん」付けで相手を呼び、それが会話参与者たちには適切に遊びの合図として理解されていたのである(これはその後「さん」が強調と共に繰り返されていることからも示される)。高梨(2016)では、笑いが遊びの対象を「可笑しいもの」と理解するベースとなる知識や価値観を伝達することが指摘されているが、実は日研生の間では「さん」付けをして他人行儀にふるまうことが、「いじめっ子」Jのお決まりの冗談とされていた(U, Rインタビュー)。つまり、日研生の間では「さん」付けの行為は教科書で習うような敬称としてではなく、グループ独自の意味を付与された遊びの資源として理解されていたのである。このような、独自の指標が結びついたことばを合図とした遊びが日研生の会話には頻繁に観察され、彼らはこの実践を自ら「日研生ジョーク」と呼んでいた。以下は誤用(例1)、若者ことば(例2)、皮肉・悪口といったインポライトネス(例3)による「日研生ジョーク」の例である。

(例1)　「間違ってる日本語を使ってるジョーク、いっぱいあります。前の、秋学期のことだけど、食堂で、他の日研生と食堂に行ったら、先生がいた。そしてまあ遠くから見たら、『ああ、なんか、どう言えば良いかな。』ってみんな話し合って、私言ったのは、『ああ、先生何食(く)っていらっしゃいますか。』((大笑いする))」(Bインタビュー)

(例2)　「BがQに『あざっす』と言うと、Qが声を上げて笑い、『あざっす』と繰り返した。向かいに座っていたRも笑って『あざっす』と言った。B、Q、Rがにやにや笑っている。Bは『まじやばいっす。』『だいじょうぶっす。』と繰り返し、Qは机をたたいて突っ伏すように笑った。」(5月25日のフィールドノーツ)

(例3)　「例えばなんかQはそのときはえっとー、みんなのそれぞれの最初の印象を述べてて、例えば『あ、あなたは優しい』とか『あなたは面白い』とかそういうコメントしているとき、私はQさんに『本音言えよ』と言ってる(*言った)。そしたらみんなは

すごくウケてー、みんな『うーんこれは日研生のことばにしよう！日研生の共通のことばにしよう！』となんかみんな話した。」(Jインタビュー)

インタビューで「日研生ジョーク」が紹介される際には、それが独自の意味を持つきっかけとなったエピソードが一緒に語られたが、「日研生ジョーク」が日常会話で行われるときにも、これらエピソードは毎回のように語られ、実際その場にいなかったメンバーにも積極的に意味の共有が行われた。(例3)でも言語化されている通り、「日研生ジョーク」の言語資源は、日研生の歴史性が織り込まれた「日研生の共通のことば」、すなわちコミュニティ独自の相互行為リソース(Hall 1995)として蓄積されていたといえる。

4-2. 「正しい日本語」イデオロギーと「日研生ジョーク」

「日研生ジョーク」は日研生自身のメタ語用においても「遊び」であると認識されていたが、それは「日本人には通じない」ものだという認識が共有されていた。「日研生ジョーク」ができるのは、彼らが学習者として、日本語に対して平等な立場にあるからだという。

「ここに来てる理由はみんな共通してるんですね。日本語を学んでるから。そして日本語に対する立場はみんな同じ、学習者。だから学習者の痛みとか悩みがみんな分かってるから、こういう学習者同士としてこういう遊びができる、かな。日本人にこういう冗談したらたぶん通じない。(中略)みんな外国人として勉強しているから、(日本語は)遊びの道具。」(Bインタビュー)

ここで学習者と対置されているのが「日本人」であることに注目したい。ここからは「日本人」が、日本語を巡り「学習者＝外国人」と対等な立場にないという認識が浮かび上がる。日研生たちは日研生同士で話す日本語について「絶対100点じゃないといけないって考えてなくて、間違って当たり前っていう考え方だから、間違ってもそこ全然怖くない」(Uインタビュー)と語ったが、「間違い」を規定する「正解」とされていたのは「日本人」の日本語である。

「普通は日本人と話してると、う、えー、んー、っていつもためらって。(中略)日本人とこういう間違いしたら、ちょっと、どういう風に考えられるのか。わからなくて。批判されるのが。いっぱい、考えて。」(Qインタビュー)

ここで語られる「日本人」は具体的な個人というよりも、メディアや個人的な体験等を通して形成された言語イデオロギーの反映されたカテゴリーだと考えられる。すなわち、日研生の間では「母語話者(日本人)の日本語＝正しい日本語」(三代・鄭 2006)という言語イデオロギーの存在が認識され、日本語使用にも影響を及ぼしていたのである。

「日研生ジョーク」に使用される言語資源は、「正しい日本語」に照らせば「間違い」「変」といった烙印を押されるものであり、日研生自身もそのことを認識していた。しかし、「日研生ジョーク」の中では、彼らは「間違い」で「失礼」な逸脱的な言語資源を選択的に用い、グループ独自の意味を創造することで、遊び、連帯していた。同時に「日研生ジョーク」の言語資源は「日本人にはわからない、日研生の共通のことば」という社会的意味が創造されることで、「日本語学習者」「同じ歴史を共有する仲間」「日本人のようにはふるまわない日本語話者」といった多層的なアイデンティティを構築する資源となっていたと考えられる。それは国籍も母語も異なる彼らの差異を埋め、居場所を創り、繋がるためのこ

とばでもあった。「日研生ジョーク」は、支配的イデオロギーに対抗し自らの位置取りを獲得する能動的なアイデンティティ構築実践であると同時に、日本語と日本人の強固な結びつきを攪乱する可能性を秘めたディスコース実践だったといえるのではないだろうか。

5. おわりに

本研究は、これまで取り上げられることの少なかった学習者の「遊び」としての逸脱的日本語使用に焦点を当て、そこに能動的なアイデンティティ構築実践があることを示した。日本語教育とイデオロギーの議論においては、学習者はイデオロギーに抑圧される受動的な存在であるように描かれることが多かったが、調査からはイデオロギーを逆手に取って遊び、連帯し、「わたしたちのことば」を構築していく、能動的なことばの使い手としての学習者の姿が示されたと言えるだろう。今後もディスコース中心のアプローチから様々な日常の日本語使用実践に迫り、ミクロな言語実践とマクロな社会の関係を探っていきたい。

注

(1) 本稿におけるアイデンティティとは、ディスコースにおいて間主観的に交渉されつつ能動的に構築される、可変的な「主体位置(subject position)」(中村 2001: 102)のことを指す。

(2) 「所定の日本の大学において 1 年間、日本語能力及び日本事情、日本文化の理解の向上のための教育を受ける外国人留学生」(文部科学省 2017: 1)のこと。

(3) 若者ことばは、「若い男女が仲間内で娯楽・会話促進・連帯・イメージ伝達・隠蔽・緩衝・浄化などのために使う、規範からの自由と遊びを特徴に持つ特有の語や言い回し」(米川 1998: 15)とされている。また、フェイス侵害行為であるインポライトネスも、相手のフェイスを侵害しないという社会的規範や、文脈における慣習的言語使用からの逸脱とされる(河 2014 ほか)。

(4) 「フレーム」とは、会話参与者が発話を理解するための示唆や補助を与えるメタコミュニカティブな枠組みのこと(Bateson 1972: 188)であり、これを示す(非)言語的シグナルを「コンテクスト化の合図(contextualization cues)」(Gumperz 1982: 131)という。高梨(2016)では「遊びのフレーミング」について「遊び心やふざけた心持ちで楽しむ相互行為」(p. 105)としている。

参考文献

（1） Bateson, G. (1972) “A Theory of Play and Fantasy”. In G. Bateson. *Step to an ecology of mind*, pp. 177-193. Chicago: The University of Chicago Press.

（2） Eckert, P. (2000) *Linguistic Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Malden, MA: Blackwell.

（3） Gumperz, J. J. (1982) “Contextualization conventions”. In J. J. Gumperz. *Discourse Strategies*, pp. 130-152. Cambridge: Cambridge University Press.

（4）河正一(2014)「インポライトネスにおけるフェイス侵害行為の考察」『地域政策研究』17(1): pp. 93-116.

（5） Hall, J. K. (1995)“(Re)creating our world with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction”. *Applied Linguistics* 16(2): pp. 206-232.

（6） 羽鳥(江頭)玲子(2009)「複合アイデンティティと日本語教育研究」『WEB 版リテラシーズ』6(2): pp. 21-26. <http://literacies.9640.jp/vol06.html> (2019 年 3 月 12 日最終閲覧).

（7） Jefferson, G. (1985) “An exercise in the transcription and analysis of laughter”. In T. A. VanDijk. (Ed.) Handbook of Discourse Analysis, Vol.3, pp. 25-34. London: Academic Press.
（8） ――――― (2004) “Glossary of transcript symbols with an introduction”. In G. Lerner. (Ed.) *Conversation analysis*, pp. 13-31. Philadelphia: John Benjamins.
（9） 川上郁雄(2007)「「ことばと文化」という課題―日本語教育学的語りと文化人類学的語りの節合」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20: pp. 1-17.
（10） Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習』産業図書.)
（11） 箕浦康子(1999)『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房.
（12） 三代純平・鄭京姫(2006)「「正しい日本語」を教えることの問題と「共生言語としての日本語」への展望」『言語文化教育研究』19(1): pp. 135-150.
（13） 文部科学省(2017)『2018 年度日本政府(文部科学省)奨学金留学生募集要項日本語・日本文化研修留学生』pp. 1-6. <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/12/05/1398176_1.pdf> (2019 年 1 月 9 日最終閲覧).
（14） 中村桃子(2001)『ことばとジェンダー』勁草書房.
（15） 太田一郎(2005)「言語変異の社会的意味と言語イデオロギー」『鹿児島大学法文学部紀要人文学科論集』61: pp. 45-58.
（16） Sherzer, J. (1987) “Discourse: Centered Approach to Language and Culture”. *American Anthropologist* 89(2): pp. 295-309.
（17） Silverstein, M. (1979) “Language structure and linguistic ideology”. In P. R. Clyne, W. F. Hanks and L. C. Hofbauer. (Eds.) *The elements: A parasession on linguistic units and levels*, pp. 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society, University of Chicago.
（18） 高梨博子(2016)「遊びのフレームにおける間主観的個性の形成に関する考察―スタンステーキングの視点から」『社会言語科学』19(1): pp. 103-117.
（19） 米川明彦(1998)『若者語を科学する』明治書院.

参考資料　文字化記号一覧（Jefferson 2004）

[	複数の発話の重なり始めた位置	=	前後の発話が切れ目なく続く
(0.0)	沈黙の秒数(1/10 秒単位)	(.)	0.1 秒程度のごく短い沈黙
:	直前の音の延び．数は相対的長さ	-	直前の語や発話の中断
.	尻下がりの抑揚	,	発話が続くように聞こえる抑揚
?	尻上がりの抑揚	¿	やや尻上がりの抑揚
!	声が弾んでいる	↑	直後の音が高くなっている
_	強く発話されている	°word°	弱く発話されている
hh	息を吐く音．数は相対的長さ	.hh	息を吸う音．数は相対的長さ
word(h)	笑いながら発話している	¥	笑っているような声音
><	速く発話されている	<>	ゆっくりと発話されている
WORD	他よりも音量が大きい発話	((word))	筆記者の補足的な注記

ベトナム人日本語学習者による漢字語の翻訳における音韻類似性と使用頻度の影響

Hoang Thi Lan Phuong（名古屋大学大学院生）
玉岡賀津雄（名古屋大学）
于劭贇（名古屋大学大学院生）

1. 研究の目的

語彙の書字，音韻，概念，統語情報へのアクセスは，2 言語間で言語非選択的（language non-selective）であるといわれる（Costa, Caramazza, & Sebastián-Gallés, 2000; De Groot, Delmaar, & Lupker, 2000; Dijkstra & van Heuven, 1998, 2002; Green, 1998; Levelt, Roelofs, & Meyer, 1999; van Heuven, Dijkstra, & Grainger, 1998; van Heuven, Schriefers, Dijkstra, & Hagoort, 2008 など)。中国人日本語学習者の場合，日中 2 言語間で書字が極めて類似しているので，書字を介して日本語の語彙の意味を理解すると考えられる。一方，ベトナム人日本語学習者の場合は，日越両言語間で漢語を共有しているものの，ベトナム語はアルファベット表記，日本語は仮名・漢字表記であるため，ベトナム語と日本語で音韻的に類似している場合は，音を介して日本語の語彙が理解されるのではないかと予想される。また，語彙処理において，最も強く影響するのは使用頻度であるといわれている。使用頻度の高い語彙は，低い語彙と比べて想起されやすい（Grainger and Jacobs, 1996; McClelland and Rumelhart, 1981; Morton, 1969; Norris, 1986; Solomon and Postman, 1952; 日本語では，玉岡・高橋, 1999 など)。そこで，日越間の語彙使用頻度を含んで，特に音韻類似性の効果を翻訳課題（oral translation task）の実験で検討した。

2. 日越 2 言語間の音韻類似性データベース

旧・日本語能力試験出題基準〔改訂版〕（国際交流基金・日本国際協会, 2007）の 4 級から 2 級までの同形の漢字 2 字語のリスト（朴・熊・玉岡, 2014a, 2014b; 熊・玉岡, 2014; 于・玉岡, 2015 のデータベースを使用）を基礎資料として，日越両言語に共通して使用される漢語 2 字語のベトナム語と日本語の発音を訓令式ローマ字表記で表記した。そして，日越 2 言語間の音韻類似性について，音韻的距離（phonological distance, Buchta & Hahsler, 2016）と音素類似性（phonemic similarity, 于，玉岡，2015）の 2 つの指標で計算した。日越で共通に使用されている漢字 2 字語 2,058 語中の 1, 485 語で 72.16%であり，語レベルの音韻的距離の平均は 6.06 で，標準偏差は 2.52 であった。語レベルの音素類似性の平均は 0.5 で，標準偏差は 0.2 であった。音韻的距離と音素類似性のピアソン積率相関係数は非常に高く，N=1, 485, r=-0.92, p<.001 であった。両指標は極めて類似した指標であるので，本研究では音韻的距離を使った。

会場配置図へ　目次へ

3. 刺激語

日越 2 言語間の音韻類似性データベース（kanjigodb.herokuapp.com/）から日本語能力試験の 4, 5 級と 2, 3 級の 50 語ずつを抽出した。合計 100 語を翻訳課題実験の刺激語として使用した。刺激語の日本語の語彙使用頻度は，「2,136 字の日本語常用漢字 Web 検索データベース（www.kanjidatabase.com, Tamaoka, Makika Sanders, Verdonschot, 2017）に掲載された毎日新聞の使用頻度を用い，ベトナム語の語彙使用頻度はベトナム新聞コーパスの Vietnam Lexicography Centre（vietlex.com/, Vietlex, 2000-2017）を用いて調べた。そして，100 語の語彙使用頻度の平均と標準偏差を参照して，日本語は高（32 語）・中（36 語）・低（32 語）に，ベトナム語は高（30 語）・中（40 語）・低（30 語）の 3 群に分けた。

4. 日本語学習者

ホーチミン市師範大学外国語学部日本語分野のベトナム語を母語とする日本語学習者 38 名（男性: 9 名，女性: 29 名）対象に実験を行った。この内，日本語能力試験の N3 を持っている学生は 5 名，N2 を持っている学生は 26 名，N1 を持っている学生は 7 名であった。平均年齢は 24 歳 3 ヶ月（標準偏差は 2 歳 2 ヶ月），日本語学習歴の平均は 5 年と 0 カ月（標準偏差は 1 年 6 ヶ月）であった。また，日本で滞在した経験があるのは 7 名（長期が 1 年 3 ヶ月で 4 名，短期が 6 ヶ月で 3 名）であった。

5. 語彙テスト

被験者の日本語の語彙の習熟度を測定するために，非漢字圏日本語学習者のための語彙テスト（大和・玉岡・茅本, 2016）を実施した。このテストは，和語と漢語および機能語の 3 語種または名詞，動詞，形容詞の 3 つの品詞で設定されており，各 12 問ずつの合計 36 問である。ターゲット語の語彙レベルは，旧日本語能力試験で 4 級から 2 級であり，本調査の日本語学習者の語彙力を測定するのに適したテストである。テスト形式は，短文の空所に適切な語を入れる四者択一形式で，1 問 1 点の 36 点満点である。フィリピン人日本語学習者 103 名にこのテストを実施した結果，クロンバックの信頼度係数は 0.74 で，ある程度高い信頼性が報告されている（大和・玉岡・茅本, 2016）。本実験では，ベトナム人日本語学習者 38 名にこの語彙テストを実施した。その結果，最低が 28 点，最高が満点の 36 点で，平均は 33.53 点，標準偏差 1.65 点であった。満点が 36 点であるため，本調査の日本語学習者の語彙力は高く，差が小さいことが分かる。得点の分布は，歪度が-1.24，尖度が 2.08 であり，得点が高いほうに偏り，低いほうに裾が広がっていることが分かる。この語彙テストで，平均が 34 点以上を上位群（24 名），未満を下位群（14 名）とした。

6. 手法

実験用ソフトの E-prime 2.0 professional を使用して実験プログラムを作成した。コンピュータ（Dell のラップトップコンピュータ）の中央に凝視点「＊」を 600 ミリ妙提示してから，100 語

の刺激語を（横書き）ランダムに提示した。漢字 2 字からなる語を視覚的に提示して，ベトナム人日本語学習者がマイクに向かって，できるだけ迅速かつ正確にベトナム語に翻訳するように教示した。5 秒を越えた刺激語は誤りとされ，次の課題に行く。本番前に 8 語の試行練習を行った。反応から次の刺激提示までの間隔は 3 秒であった。翻訳が正解かどうかは，実験者がその場で判断し入力した。この課題では，日本語の視覚提示からベトナム語の訳を発音するまでの翻訳潜時（translation latency time）と正答（accuracy）を測定した。

7. 決定木分析の結果

マイクに反応しなかった項目と，300 ミリ秒（ms）以内の潜時は誤りと判断した。また，日本語で読んでしまった場合（3,800 項目の中 129 項目で，全体の 3.39%）は分析から除外した。本実験で有効であった 3,671 項目のデータの正答率は 91.26%で，標準偏差は 28.25%であった。正答率が 90%以上になっていたので，翻訳潜時に焦点を当てて分析した。なお，日本語の漢字 2 字語をベトナム語に訳すための翻訳潜時（*N*=3,671 項目）の平均は 1,490 ㎳で，標準偏差は 759ms であった。SPSS Statistic 22.0 上で起動する決定木（回帰木）で解析した。決定木分析では，翻訳翻訳潜時を予測する変数として 5 つを設定した。それらは，（１）ベトナム人日本語学習者の語彙能力（上位群と下位群），（2）日本語の語彙使用頻度（高・中・低），（3）ベトナム語の語彙使用頻度（高・中・低），（4）日越 2 言語間の音韻類似性（高・中・低），（5）語彙の日本語能力試験でのレベル（日本語能力試験 4, 5 級レベルと 2, 3 級レベル），である。日本語をベトナム語に翻訳するにあたり，やはり日本語の語彙使用頻度が強い予測変数となった[$F(2, 3668)=50.37$, $p<.001$]。日本語の語彙使用頻度が高い場合（*M*=1,387ms, *SD*=687ms），中程度の場合（*M*=1,468ms, *SD*=732ms），低い場合（*M*=1, 626ms, *SD*=833ms）の順に処理速度が落ちた（図 1 を参照）。

さらに，日本語の語彙使用頻度の各グループについてそれぞれ異なる要因が影響した。日本語の語彙使用頻度が高い場合には，日越 2 言語の音韻類似性が促進的に影響した[$F(1,1147)=19.67$, $p<.00\ 1$]。音韻類似性が高・中の場合（*M*=1,328ms, *SD*=673ms）は，低い場合（*M*=1,538ms, *SD*=710ms）よりも翻訳潜時が短かった。さらに，音韻類似性が高・中の場合は，ベトナム語の語彙使用頻度の影響がみられた[$F(1,874)=14.43$, $p<.001$]。ベトナム語の語彙使用頻度が高い場合（*M*=1,236ms, *SD*=583ms）は，中・低の場合（*M*=1,408ms, *SD*=733ms）よりも翻訳潜時が短かった。つまり，日本語の語彙使用頻度が高い場合の日越 2 言語の音韻類似性が高く，ベトナム語の語彙使用頻が高い漢字 2 字語は，それらの語彙に対する翻訳潜時が最も短かった。

次に，日本語の語彙使用頻度が中程度の場合は，学習者の語彙力で翻訳潜時に違いがみられた[$F(1,1353)=23.52$, $p<.001$]。学習者の上位群（*M*=1,397ms, *SD*=661ms）のほうが下位群（*M*=1,595ms, *SD*=827ms）よりも翻訳潜時が短かった。上位群と下位群共に，語彙レベル（難易度）の要因が影響した。上位群の場合は[$F(1,863)=7.62$, $p<.01$]，語彙レベルの 4, 5 級の翻訳潜時が，2, 3 級よりも速かった。下位群の場合[$F(1,670)=9.29$, $p<.01$]も，4, 5 級のほうが 2, 3 級より翻訳潜時が短かった。はやり，簡単な語彙は，難しい語彙より短時間で翻訳される。

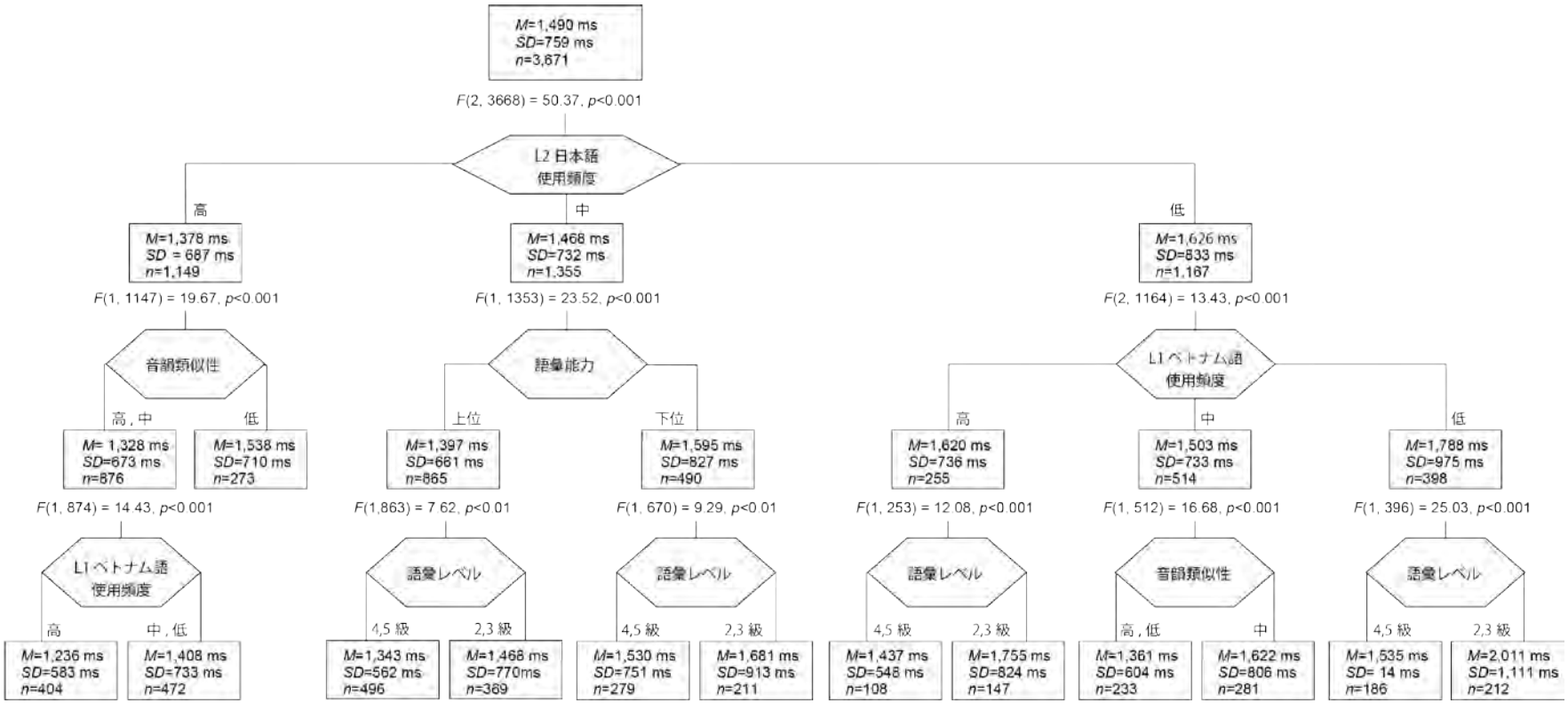


図 1. 日本語がからベトナム語への翻訳潜時を予測する決定木分析の結果（樹形図）

最後に，日本語の語彙使用頻度が低い場合には，ベトナム語の語彙使用頻度の効果がみられた[$F(2,1164)=13.34$, $p<.001$]。ベトナム語の語彙使用頻度が中程度の語彙（M=1,503ms, SD=733ms）は，高い語彙（M=1,620ms, SD=736ms）と低い語彙（M=1,788ms, SD=975ms）よりも翻訳潜時が短かった。おそらく，中程度の語彙に日越 2 言語の音韻類似性の促進効果があったのではないかと考えられる[$F(1,512)=16.68$, $p<.001$]。ただし，音韻類似性が高・低の語彙（M=1,361ms, SD=604ms）が中程度の語彙（M=1,622ms, SD=806ms）よりも翻訳潜時が短かった。また，ベトナム語の語彙使用頻度が高い場合は，語彙レベル（難易度）が影響した[$F(1,253)=12.08$, $p<.001$]。さらに，ベトナム語の語彙使用頻度が低い場合も，語彙レベル（難易度）が影響した[$F(1,369)=25.03$, $p<.001$]。それらの場合は，日本語能力試験 4, 5 級レベルの簡単な語彙の翻訳潜時が，難しい 2, 3 級レベルの語彙よりも短かった。

8. 考察

本研究では，ベトナム人日本語学習者の 38 名に翻訳課題を実施して，5 つの要因で学習対象の日本語から母語のベトナム語への翻訳に要する時間（翻訳潜時）を予測する決定木分析を行った。以下に，それらを要約する。

8-1. 日越の語彙使用頻度の影響

ベトナム人日本語学習者が，日本語の漢字 2 字語を翻訳する速度に最も強く影響したのは日本語の語彙使用頻度であった。つまり，日本語で頻繁に使用される語彙は，その語彙を知覚し易く，母語のベトナム語に翻訳するための意味・概念へのアクセスも短時間で行われたと考えられる。一方，ベトナム語の語彙使用頻度は，日本語の語彙使用頻度が高い場合と低い場合に影響した。図 1 に表示したように，日本語の語彙使用頻度が高い場合には，ベトナム語の語彙使用頻度も翻訳速度に促進的に影響した。たとえば，漢字 2 字語の「教員」は，ベトナム語では giáo viên である。この種の漢字語は，日越両言語の語彙使用頻度が高いため，翻訳潜時がさらに短かくなった。また，日本語の語彙使用頻度が低い場合にも，ベトナム語の語彙使用頻度が影響した。たとえば，漢字 2 字語の「会話」は，ベトナム語では hội thoại である。この語は，日越両言語で語彙使用頻度が低い。両方の使用頻度が低いことから，この種の漢字語の翻訳潜時の平均は 1,788ms と長くなった。日本語の漢字語を処理には，日本語の語彙使用頻度が強く影響するが，さらにベトナム語の語彙使用頻度も独自に影響した。

8-2. 日越間の音韻類似性の影響

漢字 2 字語の処理における日越両言語間の音韻類似性の効果も有意な予測変数となった。図 1 に示したように音韻類似性の効果は 2 か所でみられた。まず，日本語の語彙使頻度が高い語彙について，音韻類似性が高い語彙と中程度の語彙が低い語彙よりも翻訳速度が速かった。次に，日本語の語彙使用頻度が低い場合で，ベトナム語の語彙使用頻度が中程度の語彙にも影響した。ただし，この場合の音韻類似性の効果は，高い語彙と低い語彙が中程度の語彙より翻訳潜時が短かった。原則として，日越で発音が大きく異なる語彙については，翻訳潜時が長くなる傾向がうかがえるが，この点は今後の検討課題である。

8-3. ベトナム人日本語学習者の語彙能力の影響

実験に参加したベトナム人日本語学習者は，日本語能力試験の N3 から N1 までに相当する。非漢字圏のための語彙テスト（大和・玉岡・茅本, 2016）で，上位群と下位群に分けて比較した。基本的に，語彙力が上位群のほうが下位群よりも翻訳速度が速かったが，決定木分析では，日本語の語彙使用頻度が中程度の場合のみに影響がみられた。日本語の語彙使用頻度が中程度の語彙は，学習者の語彙力が強く反映されるようである。語彙力は日越両言語間の音韻類似性とベトナム語の語彙使用頻度が同じくらいの効果であった。

8-4. 語彙の難易度のレベル（2, 3 級レベルと 4, 5 級レベル）の影響

日本語能力試験の 2, 3 級と 4, 5 級の 2 つのグループに分けた語彙の難易度のレベルの効果は弱い予測変数になった。効果は限定的で，日本語の語彙使用頻度が中程度で，学習者の語彙力の上位群と下位群に影響した。また，日本語の語彙使用頻度が低く，ベトナム語の語彙使用頻度が高い場合と低い語彙に促進効果がみられた。基本定に，日本語能力試験における 4, 5 級の語彙のほうが 2, 3 級の語彙よりも翻訳速度が速かった。

参考文献（一部）

Buchta, C., & Hahsler, M.(2016). Cba: Clustering for business analytics. R package version 0.2-17. https://cran.r-project.org/package=cba .

Colomé. A. (2001). Lexical Activation in Bilinguals' Speech Production: Languade-Specific or Language-Independent? *Journal of Memory and Language.* **45(4)**. 721-736.

Caramazza, C. & Sebastián-Gallés, N. (2000). The cognate facilitation effect: implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition.* **26(5)**. 1283-96.

De Groot, A. M. B., Delmaar, P. & Lupker, S. J. (2000). The processing of interlexical homographs in a bilingual and a monolingual task: Support for non- selective access to bilingual memory. Quarterly Journal of Experimental Psychology, **53**, 397-428.

Dijkstra, A., & van Heuven, W. J. B., (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition,* **5 (3)**, 175–197.

Grainger, J. & Jacobs, A. M. (1996). Orthographic processing in visual word recognition: A multiple read-out model. Psychological Review, **103**, 518-565.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexicosemantic system. Bilingualism: Language and Cognition, **1**, 67-81.

国際交流基金・日本国際教育協会（2007）『日本語能力試験出題基準（改訂版）』（第 4 版）東京: 凡人社.

玉岡賀津雄・高橋登（1999）「漢字二字熟語の書字行動における語彙使用頻度および書字的複雑性の影響」『心理学研究』70, 45-50.

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.

キャリアを拓く「5 つの質問」

―留学生が日本語で行う「自己分析」の一考察―

渡辺若菜（立命館アジア太平洋大学）
加藤みゆき（東京外国語大学）・石村文恵（立命館アジア太平洋大学）

1. はじめに

本研究の目的は，文系学部留学生が日本企業への就職活動を行う際，自己の就業力(1)を企業に伝えるために，どのようにして日本語能力を高め，自己分析を深められるかを，明らかにすることである。近年，日本での就業を希望する留学生と外国籍人材を採用する企業が増加している（株式会社ディスコ，2018)。そして，採用選考は，新卒採用の日本人学生と変わることなく行われ,留学生は日本人と同様の日本語運用能力が求められる(守屋，2012)。しかし，留学生にとって面接の場で，自らの就業力を企業側に伝えることは大変難しい。日本語能力に加え，十分な自己分析のもと,何を,どのように話せばいいか考えなければならないからだ。

本研究は,留学生が日本語で自己分析を行う「5 つの質問」という活動の結果を分析したものである。活動では，1 学期を通じて，留学生に継続的かつ自発的に自己の特性やキャリアプランについて考えさせることをねらいとした。

2. 企業の採用基準

留学生の採用面接では，日本語能力や，業務に必要な専門的能力だけでなく，コミュニケーション能力や異文化対応力など企業が求める資質（株式会社ディスコ，2018）について問われる。しかし，留学生は自分らしい答えを探すことよりも，内定がもらえる答えを求める傾向があるように感じる。そして，模範解答を一言一句間違えずに，面接の場面で再現することが最良だという認識が強い。しかし，回答を丸暗記し，それをアウトプットするだけでは対応できない。質問の意図を把握し,自分の言葉で答えることが大切である。海老原（2015）は,「企業は演技を評価しているのじゃありません。間違えるのも，言葉につまるのもまったく気にしていない。ただ，話の中身を聞いているのです」と述べ，面接で企業が見ているポイントを「自社の仕事がきちんとできるか」「自社の仲間とうまくやれるか」の 2 つだけだとし，学生が面接の場でやるべきことは「その判断材料を示すこと」としている。また，廣瀬（2016）は，面接でよく聞かれる質問を 90 個あげ，実際の面接では，質問に学生が答えた後，その答えに対して「どうしてそう感じたのか，捉えたのか，もしくはそのように行動したのか」や「他の捉え方や行動の可能性についてどう考えるか」について質問されるので，準備をしておく必要があると述べている。また，志望理由を明確にし，入社後にやりたい仕事や夢，キャリアのイメージを固めておくことも重要だと述べている。

会場配置図へ　目次へ

3.「5 つの質問」の設定

留学生に模範解答ではなく,自分らしい答えを考えさせるため,面接でよく聞かれる質問から 5 つを選び,「5 つの質問」の活動に使用した。それは,①なぜ日本に留学したか ②自己 PR ③学生時代に力を入れたこと ④得意な科目 ⑤キャリアプラン である。

以下に選定の理由を示す。まず,留学生の場合,「そもそもなぜ日本に留学したのか」と問われることが多い。どのように意思決定がされたのかを聞いておくことは、「なぜこの会社を選び,なぜ日本で働きたいのか」という志望動機にまでつながるからであると考えられる。次に,久保田（2018）によると,企業が「自己 PR」を聞くことは、学生のポテンシャルの有無を確認するためであるとし,そして,「学生時代に力を入れたこと」を聞くのは,行動特性を通して,学生の本質を知ることだとしている。「自己 PR」や「学生時代に力を入れたこと」を聞くことによって,学生の資質を探り,企業は入社後のふるまいを予測しようとしているのではないかと考えられる。また「得意な科目」や専門を問うことで,日本の大学で何を学んだのかを探り,「キャリアプラン」を聞くことで,企業とのミスマッチを防ぎ,働くことに対する価値観を見極めようとしていることが推測されるため，この 5 つの質問を設定した。

4. 対象者と方法

立命館アジア太平洋大学では，日本での就職を目指す留学生を対象として自己のキャリアについて日本語で表現するための「キャリア日本語」が正規科目として開講されており，1 コマ 95 分の授業が週 4 回行われている。本研究では，2018 年春学期と 2018 年秋学期の 2 学期にわたり開講された計 4 クラスの受講生 92 名を対象にした。

「キャリア日本語」では，自分史の作成や，自分の強みや働く価値観を考えるワークなどの自己分析を行う。この自己分析の一環として「5 つの質問」を授業に取り入れることにした。「5 つの質問」は，1 学期の開始時（1 回目）と中間時（2 回目），そして終了時（3 回目）の 3 回行った。まず，教員は受講生に「5 つの質問」を提示し，順番に答えるように指示する。その際，回答の長さや内容については指示しない。受講生たちは指定された期間内に，IC レコーダーなどの録音機器を使用して回答を録音し，大学の LMS 上にアップロードし保存する。録音内容は留学生自らが文字化し,その文字化されたデータを使って,活動の振り返りを行う。

本研究では,92 名分の文字化されたデータのうち,3 回すべてを行っていた 83 名分を分析に有効なデータとし，用いることにした。文字化されたデータ（「5 つの質問」データ）を，1 回目，2 回目，3 回目の時系列に沿って，文字数の量的な面と内容の面から研究者 3 名で分析した。さらに,1 回目と 2･3 回目の内容の変化が顕著に表れた 6 名の学生に対し,1 人 30 分のフォローアップインタビューを実施した。

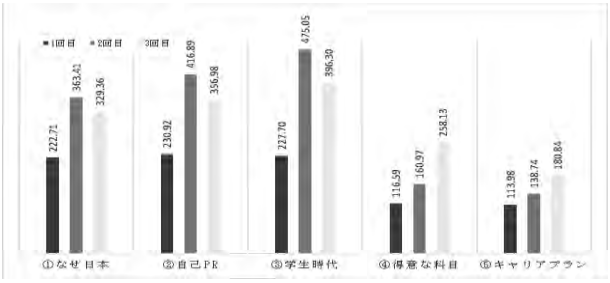
5. 結果

得られた「5 つの質問」データを，文字数の量的な面と構成，内容の面から分析した。

5-1.「5 つの質問」回答文字数

表 1 は、学生が「5 つの質問」について，どのぐらい答えたか（量）の平均である。

表 1　「5 つの質問」の回答文字数の平均



質問①，質問②，質問③の 1 回目は，それぞれ①222.71 字 ②230.92 字 ③227.70 字と最も少なく，2 回目は①363.41 字 ②416.89 字 ③475.05 字と最も多く，3 回目は①329.36 字 ②356.98 字 ③396.30 字とやや少なくなっている。そして，質問④得意な科目と質問⑤キャリアプランは，回を重ねるごとに文字数が増えている。

5-2. 構成の変化と説明の簡潔化

表 2　「5 つの質問」／自己 PR の一例

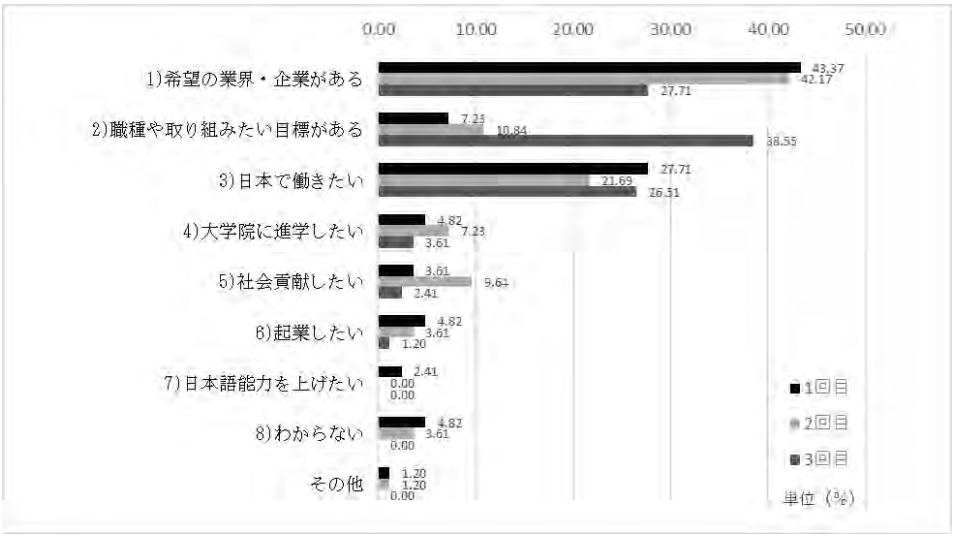
自己PR・1回目	自己PR・2回目	自己PR・3回目
私は責任感が強いです。自分がする仕事は何があっても自分でするという考え方を持っています。そして,他人への理解があって,人によって違うアプローチをすることが私の強みだと思います。（88字）	私は状況を冷静に把握して,その改善策を提案や実施することが出来ます。私は韓国で2年間兵役を勤めました。警察の重要な仕事はデモンストレーションに行って,人々を保護することでした。デモの管理のために隊員がレシーバーを使用して,警察上部から指示を受けて動きます。だが,私たちが使っていたレシーバーがあまりできなくて,上部からの指示がよく聞き取れないでした。デモに対して正確な対処ができないことで,人々の安全も脅かされました。そこで,毎回のデモごとに危険な状況を把握して,部隊全体がレシーバーがなくても正確な情報共有ができる協力体制を作ろうと考えました。私はグループの隊長として各グループのリーダーと相談を行って,部隊全体で伝達訓練を行いました。その結果としてはレシーバーが使えなくても,部隊全体が正確な情報を共有することができ,どんなデモが起こったとしても危険を回避できるようになりました。この経験から問題に気付くだけではなくて,解決策も生み出すことの大切さを学びました。（433字）	私は冷静に状況を把握し,解決策の立案かつ実行ができます。1年9か月間,韓国で義務警察として兵役を務めました。警察の重要な仕事はデモンストレーション（デモ）に行き,人々を保護することでした。デモでは隊員がレシーバーを使用し,警察上部から指示を受け動きます。しかし,私たちが使っていたレシーバーは誤作動が多く,指示がよく聞き取れないことで人々の安全が脅かされました。そこで,私は部隊全体がレシーバーがなくても正確な情報共有ができる協力体制を作ろうと考えました。私はグループのリーダーとして部隊全体で伝達訓練を行いました。伝達訓練ではレシーバーを持っている隊員から持っていない隊員に積極的に指示を伝達し,情報共有を行う練習をしました。その結果,レシーバーが使えなくても、デモで部隊全体が正確な情報を共有することができました。この経験から問題に気付き,解決策を生み出すことの大切さを学びました。（393字）

表 2 は，ある 1 名の学生の質問④自己 PR に対する回答である。1 回目から 2・3 回目にはトピックセンテンスの変更がある。1 回目は，自己の特性が複数述べられているが，その特性の根拠となる説明はない。2 回目は，特性を 1 つに絞り，自分が取り組んだことの具体的な説明，そしてそこから学んだことについての記述がみられる。3 回目は，特性，具体的な説明，そこからの学びという構成は，2 回目と同じだが，全体的な分量が削減され、説明が簡潔になっている。また，文法的なミスも修正されている。

5-3. 受講生のキャリアプランの変化

質問⑤キャリアプランに対する回答を分析すると 8 つのカテゴリーに分けられた。1)希望の業界･企業がある 2)職種や取り組みたい目標がある 3)日本で働きたい 4)大学院に進学したい 5)社会貢献したい 6) 起業したい 7)日本語能力を上げたい 8)わからない である。1・2・3 回目別にグラフで示す（表 3)。

表 3　キャリアプラン 1・2・3 回目の変化



「○○業界で働きたい」や「○○株式会社で働きたい」のように，キャリアプランに 1)「希望の業界・企業がある」学生は，1 回目 43.37%，2 回目 42.17%，3 回目 27.71%だった。次に，希望の企業だけではなく，2)「職種や取り組みたい目標がある」学生は，1 回目は 7.23%，2 回目は，10.84%，3 回目に 38.55%だった。3)「日本で働きたい」と答えた学生は，1 回目 27.71%，2 回目 21.69%，3 回目 26.51%だった。4)「大学院に進学したい」と答えた学生は，1 回目 4.82%，2 回目 7.23%，3 回目 3.61%だった。5)「社会貢献したい」と答えた学生は，1 回目 3.61%，2 回目 9.64%，3 回目 2.41%だった。6)「起業したい」と答えた学生は，1 回目 4.82%，2 回目 3.61%，3 回目 1.20%だった。7)「日本語能力を上げたい」と答えた学生は，1 回目 2.41%だったが，2・3 回目は 0.00%だった。8)「わからない」と答えた学生は，1 回目 4.82%，2 回目 3.61%であり，3 回目は 0.00%だった。1)から 8)までのカテゴリーに入らない回答は，1 回目 1.20%，2 回目 1.20%であり，3 回目 0.00%だった。

5-4. フォローアップインタビュー

インタビュー結果を一部抜粋し，表 4 に示す。インタビューでは，主に 3 つの質問をした。1)1・2・3 回目の回答の変化とその理由 2)回答を考えるうえで役立ったこと 3)「5 つの質問」の振り返りについて聞いた。

その結果，「1 回目は何を話していいかわからなかった」しかし「2 回目はもうちょっと詳しく，相手にわかりやすくしようとした」そのために「具体的なエピソードを入れた」ことがわかった。そして，内容の改善には「先生・先輩たち・友だち」からのアドバイスが活用されていることがわかった。また，就職活動をしている現在，「5 つの質問」を行ったことについて「質問に慣れるようになった」や教室活動として「5 つの質問」を行うことで，先生やクラスメートからのフィードバックがもらえ「どう書けばいいのかのアドバイスももらえる」と効果を述べていた。そして「最初は自分らしく言えなくて，今は，変わった」，「会社に合わせて履歴書の内容を変えようと思うようになった」，「履歴書を書くとき，いつも同じ内容ではなくてレベルアップすることが大切」という感想が得られた。

表 4　フォローアップインタビュー（一部抜粋）

インタビュアー（教員）	学生の答え
1回目,2回目,3回目と内容がかなり変わっていますが,何か理由がありますか。	・3回目のほうが本当に自分が言いたいことを言った。（学生1） ・1回目のときは,何もわからなかったので,どう書けばいいかわからなかった。（学生2） ・そもそも自己PRはどういうことかとか,どういうことって全然わからなかった。（学生3） ・自己PRは自分の長所と短所と,何を書けばいいのかわからなくてそのまま置いといた。（学生3） ・書き直したほうが,私のしたい仕事とつながりやすいと思いましたので…（学生2） ・長いと面接する人にもわかりにくいかなと思いまして,もっとわかりやすいエピソードにしようと…（学生2） ・もっと具体的なストーリーを入れました。（学生4） ・そのほうが他の人に私がもっとわかって,人柄もわかるようになると思います。（学生4） ・変わったっていうか,増やしていってるんですね。（学生5） ・2回目はもうちょっと詳しく教えたくて,3回目はまだ足りないかなと思いまして（学生5）
内容を考えるうえで,役に立ったことがありますか。	・先生からもいろいろ言われまして（学生5） ・先輩たちからアドバイスをもらったうえで（学生6） ・友だちから教えてもらって,ビジネス場面で使える言葉とかを使っておりますので（学生6）
現在「5つの質問」の活動を振り返って,気づいた点があれば教えてください。	・質問に慣れるようになった。繰り返して,頭に付けているって感じです。（学生1） ・希望の業界,履歴書を出す会社に合わせて履歴書の内容を変えようと思うようになった。（学生1） ・インターネットで調べるだけだったらフィードバックがもらえない。他の人と勉強したら,どう書けばいいかのアドバイスももらえる。（学生1） ・最初は自分らしく言えなくて,今は,変わったかなと思っています。（学生5） ・履歴書を書くとき,いつも同じ内容じゃなくてレベルアップすることが大切。（学生6）

6. 考察

「5 つの質問」に対する回答文字数の量的な変化と構成，内容変化，およびフォローアップインタビューにより，3 つの特徴が見られた。それは，1)自己理解の深まり 2）説明の簡潔さ・わかりやすさの向上 3)キャリアプランの明確化である。

回答文字数に変化があるのは，質問の回答を自ら文字化し視覚化したことにより,「言いたいことが言えていない」という説明不足の認識や，物足りなさを感じたことから回答の再作成が行われたと推測される。そして，2・3 回目には，教師やクラスメートからのフィードバックを受け，文法ミスを減らし，冗長でまわりくどい言い回しが削除され，より伝わりやすく改善されたのだろう。

質問①～③の 3 回目の回答は，およそ 350 字程度で作成されているが，これは，1 分間程度で話そうと意識したことにより，適切な文字数に近づけようとしていることの現れではないだろうか。そして，質問④得意な科目では，専門の説明が増え，質問⑤キャリアプランでは，その会社で自分が何をしたいのかが具体的に述べられるようになったため，文字数が増えたようだ。

また,1 回目に質問⑤キャリアプランに答えるときは「敬語やビジネス用語がわからないから，日本の会社で働けるとは思えない」という理由で，就職活動に対する自信がなく,「JLPT の合格」や「日本語能力の向上」をキャリアプランとしてあげた学生もいたが，3 回目は,全員が自分なりのキャリアプランを思い描き,説明できるようになった。これは,受講生に， 自分が今後どのような人生を歩むかを想定し，その目標達成のために「今，何をすればいいのか」と計画を立てようとする意識ができてきたからだと推測される。

このように,「5 つの質問」を定期的に行ったことで「キャリア日本語」受講の 4 か月間に，学生たちは，それまであまり意識しなかった自分たちの特性や将来の姿を考え，徐々にそれらが詳細に思い描けるようになってきたといえる。また，学期終了後も自分の特性が，より自分らしく魅力あるものに聞こえるように検討を続けていることがわかった。

7. まとめと今後の課題

「5 つの質問」の活動を 1 学期間に 3 回行うことにより，受講生はそれぞれの質問に対する答えを継続して考えることとなった。そして「5 つの質問」に答えるごとに文字化をし，内容および文法や発音のミスを可視化したことにより，より相手に伝わる回答へと変化させようという自覚がもたらされた。クラスメートや教員などからのフィードバックを得て 2 回目と 3 回目が行われ，より面接者＝話を聞く側の視点に立つことで，話す長さも調整されるようになり，回答の簡潔化につながった。

課題として，1 学期間に，キャリアプランを固めつつある学生が増えた一方，まだ自分が何に向いているのかはっきり決められない学生も残った。「考えを固めるのが難しい」というコメントもあり，自分の考えを日本語で表現することの難しさが解決されたとは言えない。引き続き，日本語能力の向上と同時に自己分析を深めさせる取り組みの検討が必要である。

近年、日本で就職を希望する学生の増加とともに,模擬面接を行う授業やキャリアセンターの取り組みも増えている。そこでは，採用選考でよく聞かれる質問やどのように答えればいいかなどの指導が行われていると思うが，回数を重ねることができずその場限りの練習で終わってしまうと，今回の「5 つの質問」の 1 回目のような回答になってしまう可能性がある。採用面接には「必ずこれが聞かれる」という質問があるわけではない。しかしながら，自己の特性を自覚し，その根拠を示すエピソードが説明でき，キャリアプランが語れるようになっておくことで，どのような質問をされても対応できるようになると思われる。今後とも留学生が日本語で自己分析を行う方法について追究し，キャリアを拓くための支援につなげたい。

注

(1) 2010 年 2 月に改正され，11 年度から施行されている大学設置基準では，「学生が卒業後自らの素質を向上させ，社会的・職業的自立を図るために必要な能力」を就業力と定義している。

参考文献

(1) 海老原嗣生（2015)『なぜ 7 割のエントリーシートは，読まずに捨てられるのか？人気企業の「手口」を知れば，就活の悩みは 9 割なくなる』東洋経済新報社

(2) 久保田学（2018)『留学生のための就職内定ワークブック』日本能率協会マネジメントセンター

(3) 株式会社ディスコ（2018)『外国人留学生／高度外国人材採用に関する企業調査』

(4) 廣瀬泰幸（2016)『新卒採用基準』東洋経済新報社

(5) 守屋貴司（2012)「日本企業の留学生などの外国人採用への一考察」『日本労働研究雑誌』N.623，29-36.

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・口頭発表⑩〕【予稿集】

アクティブラーニング型授業に対する学習者の授業評価の変化

―同一授業を行った複数クラスの比較分析―

芹川佳子（ボルドー・モンテーニュ大学）

1. 研究背景・研究目的

本研究の目的は、同一のアクティブラーニング型授業を複数のクラスに行い、授業内容に関する構造調査の結果から学習者の変化を分析し、アクティブラーニング型授業の成否を考察することである。

アクティブラーニング型授業は、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う（溝上,2014,p.7）」授業だけではなく、「学生が授業を熱心に受ける、学習に熱心に取り組むだけでは済まず、それ以上のものーたとえば、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）を育てている（溝上,2014,p.46）」授業のことでもある。

フランスの大学（université）は、ほとんどが国立大学であり、高等教育入学基礎資格であるバカロレア（baccalauréat）を取得していれば、大学入学選抜試験を受験することなく、誰でも入学することができる。しかし、1980 年代後半からバカロレア合格者増加に伴い、大学進学者が急速に増加している。そのため、大学は進級や卒業を厳しくすることで、学位の質を保っているが、結果として、毎年、多くの留年者や退学者を生み出している。大場（2005）によると「2001 年の一年次終了時の試験に合格した前年入学者は 44.8%に留まり、28.2%は留年し、残る 27.0%は他に進路変更したり、学業を放棄するなどして中退することとなった（p.78）」とされ、山内（2015）によると「フランスの大学においては、新年度に大量の新入生が入学し、その半数以上が留年あるいは中途退学するというサイクルが常態化している（p.28）」とされる。筆者の勤務校でも毎年 150～200 人の学習者が退学や転学を選択し、日本語学習から離れていく。日本語の知識を学習するだけでは、途中で日本語学習に挫折した学習者にとって、大学での日本語学習経験が将来に役立たないものになるが、アクティブラーニング型授業を通して、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）を育てることができれば、日本語学習経験が学習者の将来に有意義な経験になることが期待できる。そこで、筆者は教師主導型の要素が強かった会話の授業をアクティブラーニング型授業に変え、実践研究を行った。勤務校は日本語学習者が多いため、複数の教師が複数のクラスを担当して授業を行っており、筆者は授業のコーディネートと実践の二役を担い、他の教師が担当するクラスを含めた全クラスで調査を行った。

一つのクラスを丁寧に観察した研究は多いが、複数クラスを量的に比較する研究はまだ少ない。本研究は、実践研究において先行研究が少ない部分を補完することを目指す研究である。

2. 調査方法

フランスの大学で日本語を専攻する学生を対象に、2017 年度の 1 学期（2017 年 9 月から 12 月まで、2 年生 6 クラス、1 年生 16 クラス）と 2 学期（2018 年 1 月から 4 月まで、2 年生 6 クラス、1 年生 14 クラス）に、アクティブラーニング型の会話の授業を行った。研究対象授業は、週の後半に 60 分あり、授業の目的は、会話を通して、その週の学習内容の復習や応用練習を行うことである。1 学期、2 学期ともに週一回で全 12 回[1]あり、その週の学習内容にあわせて、学習者主体の割合が異なる一回完結型の活動[2]を行った。2 年生を担当する教師は 3 人で、2 学期後半からは 2 人になった。1 年生を担当する教師は 4 人で、2 学期後半からは 3 人になった。

調査は、質問紙を使い、学期途中と学期末に学習者に授業内容を評価させる構造調査を行った。なお、学習者は本研究対象授業を受講するまでに、『みんなの日本語』を主教材とした文型の理解を目的にした授業やフランス語での文法や文章構造の授業を履修している。文型理解や文法の授業は大教室での講義型授業となっており、1 年生

表 1　調査協力者（2 年生）

クラス	教師	1 学期		2 学期	
		調査 1 回目	調査 2 回目	調査 1 回目	調査 2 回目
1	B→A※1	18	18	16	17
2	A	17	19	12	15
3	A	20	21	10	14
4	C	19	18	11	13
5	B→C※2	27	22	18	22
6	B→C※2	18	18	12	11
合計		119	116	79	92

※1：2 学期 1 週目に教師変更。※2：2 学期 6 週目に教師変更。

表 2-1　調査協力者（1 年生 1 学期）

クラス[3]	教師	1 学期
1,2	B	24
3,4	B	18
5,6	D	20
7,8	D	22
9,10	A	42
11,12	A	41
13,14	E	34
15,16	E	22
合計		223

表 2-2　調査協力者（1 年生 2 学期）

クラス[3]	教師	2 学期	
		調査 1 回目	調査 2 回目
1,2	B→D※	26	46
3,4	D	14	
5,6	D	18	16
7,8	A	28	26
9,10	A	16	19
11,12	E	30	18
13,14	E	12	15
合計		144	140

※：2 学期 6 週目に教師変更。

では約 300 人が一緒に講義を受ける授業も多い。一方、研究対象授業は一クラス 30 人以下になっており、他の授業に比べてアクティブラーニング型授業を行いやすい。

質問紙は、授業終了時に各クラスの担当教師が配布し、その場で記入してもらい、回収した。調査では、無記名で、活動内容ごとに「面白かった」「少し面白かった」「少しつまらなかった」「つまらなかった」「欠席」から 1 つを選んでもらった。2 年生は 1 学期調査 1 回目 119 人、1 学期調査 2 回目 116 人、2 学期調査 1 回目 79 人、2 学期調査 2 回目 92 人、1 年生は 1 学期 223 人、2 学期調査 1 回目 144 人、2 学期調査 2 回目 140 人から回答を得た（表 1、表 2-1,2-22）[3]。

3. 結果・考察

1 学期の調査終了後、回収した質問紙を整理すると、「面白かった」と「少し面白かった」の肯定的な評価ばかりを選択している回答（肯定偏向）と、肯定的な評価と批判的な評価のどちらも選択している回答（分散傾向）があった。全てのクラスに同じような割合で肯定偏向の回答と分散傾向の回答があれば、回答傾向は個人の性格の問題になるが、回答傾向で分類した結果、クラスごとに回答傾向が似ており、同一の教師が担当したクラスの回答傾向が似ていることがわかった。そこで、カイ二乗検定でクラスと回答傾向に関連があるかどうかと、担当教師と回答傾向に関連があるかどうかを分析すると、有意差があり、関連があることが明らかになった[4]。さらに、1 学期の活動を回答傾向ごとに「面白かった」の評価が多い順に並べると、分散傾向の回答をした学習者のほうが、肯定偏向の回答をした学習者に比べ、学習者主体型の割合が高い活動を面白かったと評価する傾向が高いことがわかった。

しかし、質問紙への回答傾向は、調査を重ねるごとにその比率が変化し、担当教師ごとに異なっていた比率は、2 学期末の調査では 1 年生、2 年生共に学年全体の平均値に近づいていった。分散傾向の学習者の比率は、2 年生は減少と増加を経て、最終的に 50.0%になったが、1 年生は減少を続けて 15.7%になった（表 3、表 4）。この変動に伴い、カイ二乗検定で 1 学期に見られたクラスと回答傾向、担当教師と回答傾向の有意差がなくなっていった[5]。

2 学期の活動を回答傾向ごとに「面白かった」の評価が多い順に並べると、1 学期と同じく、評価が分散傾向にある学習者は、肯定偏向の学習者に比べ、学習者主体の割合が高く、他者とのやり取りが重要になる活動を面白かったと評価する点は変わらなかった。このことから、授業への評価で肯定的な評価だけではなく、批判的な評価も下す学習者が、学習者主体の割合が高い活動を面白かったと評価する特徴は変化しないが、学習者が授業評価に対して、肯定的な態度を示すか、肯定と批判のどちらの態度も示すかという回答傾向は変化することが明らかになった。

1 年生の分散傾向の学習者が減少した理由は、様々な要因が関係していると推測されるが、主な理由として 2 点挙げることができる。理由の一つ目は、2 学期のクラス変更によって、単一教師の影響が薄れたことである。クラス分けは、大学の事務によって日本語能力に関係なく行われており、各学期の各科目に登録した学生のリストを元に振り分ける方法がとられており、1 学期と 2 学期では異なる教師、異なるクラスメ

表 3　2 年生「肯定偏向」と「分散傾向」の人数と割合

調査時期	教師	肯定偏向		分散傾向		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
1 学期 1 回目	A	15	40.5	22	59.5	37	100.0
	B	45	71.4	18	28.6	63	100.0
	C	12	63.2	7	36.8	19	100.0
	計	72	60.5	47	39.5	119	100.0
1 学期 2 回目	A	31	77.5	9	22.5	40	100.0
	B	56	96.6	2	3.4	58	100.0
	C	12	66.7	6	33.3	18	100.0
	計	99	85.3	17	14.7	116	100.0
2 学期 1 回目	A	21	55.3	17	44.7	38	100.0
	B	24	80.0	6	20.0	30	100.0
	C	7	63.6	4	36.4	11	100.0
	計	52	65.8	27	34.2	79	100.0
2 学期 2 回目	A	22	47.8	24	52.2	46	100.0
	B→C	17	51.5	16	48.5	33	100.0
	C	7	53.8	6	46.2	13	100.0
	計	46	50.0	46	50.0	92	100.0

表 4　2 年生「肯定偏向」と「分散傾向」の人数と割合

調査時期	教師	肯定偏向		分散傾向		合計	
		人数	%	人数	%	人数	%
1 学期	B	35	83.3	7	16.7	42	100.0
	D	31	73.8	11	26.2	42	100.0
	A	47	56.6	36	43.4	83	100.0
	E	44	78.6	12	21.4	56	100.0
	計	157	70.4	66	29.6	223	100.0
2 学期 1 回目	B	23	88.5	3	11.5	26	100.0
	D	26	81.3	6	18.8	32	100.0
	A	28	63.6	16	36.4	44	100.0
	E	30	71.4	12	28.6	42	100.0
	計	107	74.3	37	25.7	144	100.0
2 学期 2 回目	B→D	38	82.6	8	17.4	46	100.0
	D	13	81.3	3	18.8	16	100.0
	A	37	82.2	8	17.8	45	100.0
	E	30	90.9	3	9.1	33	100.0
	計	118	84.3	22	15.7	140	100.0

イトになってしまった学習者が多かった。教師 A が担当するクラスは、1 年生、2 年生ともに他のクラスに比べて分散傾向の学習者が多かった。しかし、1 年生の他の担当教師のクラスは肯定偏向の学習者が多く、クラス変更によって学習者の間に肯定偏向の雰囲気が広がっていった。2 年生は肯定偏向の学習者は教師 B のクラスに多かったが、2 学期開始時に教師 B が担当するクラスが減り、最終的に教師 B が本研究対象授業から外れたため、肯定偏向の雰囲気が広まらなかったと考えられる。

理由の二つ目として、1 年生は大教室での教師主導型の講義型授業が多く、本研究対象授業で学習者主体型に適応する学習観を得ても、他の授業の影響で教師主導型の学習観へと戻されてしまったと考えられる。松坂（1999）は、「近年、学生数が急激に増加したことなどから、この段階（筆者注：大学一年目）での授業は大教室を中心とした講義が中心となっており、このことが各学生が十分な指導を受けられない、などの不満を生む要因ともなっている（p.19)」と指摘しているが、20 年経った現在でも、教員や教室の不足はあまり解消していない。

4. 結論

同一のアクティブラーニング型授業を複数のクラスに行い、授業内容について構造調査を行ったところ、1 学期の最初の調査では、授業に対して肯定的な評価ばかりを選択する調査協力者が多いクラスと、肯定的な評価と批判的な評価のどちらも選択する調査協力者が多いクラスがあった。また、同じ教師のクラスでは、回答傾向が似ていることがわかった。さらに、回答傾向によって「面白かった」と評価する活動が異なり、批判的な評価も選択する学習者の方が、学習者主体の割合が高い活動を「面白かった」と評価することも明らかになった。アクティブラーニング型授業の目的は、卒業後の仕事や人生に適応していくための技能・態度（能力）を育てることであり、授業を批判的に捉え、質問紙への回答を通して意見を表明することは批判的思考力の表れとすると、授業に対して肯定と批判のどちらも行う学習者は、アクティブラーニング型授業が成功した学習者である。しかし、2 学期の最後の調査では、クラスごとや担当教師ごとの回答傾向の違いがなくなり、全てのクラスは、各学年の平均値に近づいていった。

質問紙調査に対しての学習者の回答傾向をアクティブラーニング型授業の成否の一つの指標とすると、2 年生は半数が成功したが、残りの半数は成功しているかどうかは不明である。1 年生は、2 割以下しか成功しなかった。アクティブラーニング型授業で育てる技能・態度（能力）は、学習者個人に帰属する能力であるが、アクティブラーニング型授業が成功して能力が育つかどうかには、クラスや教育機関、教師の在り方が関わってくることがわかった。一人の教師がアクティブラーニング型授業に取り組み、成功させたとしても、学習者達は他の授業の講義形式や他の教師の授業の進め方の影響も受けるため、学習者は教師主導型と学習者主体型の二つのパラダイムの間を揺れ動くことになり、学習者主体型のパラダイムに向かった学習者も教師主導型のパラダイムに戻ってしまうこともある。アクティブラーニング型授業の成功を一人の教師や一つの授業だけで成し得ることが、非常に困難であるということが明らかにな

った。

今後は、本研究対象授業の二年目のデータを詳しく分析することで、より長期的な学習者の変化を研究していき、一つのクラスを質的研究するだけでは見えなかったアクティブラーニング型授業の利点と欠点を明らかにしていく。

注

（1） 1 学期、2 学期ともに 12 回目は試験のため、研究対象活動を行ったのは、11 回である。

（2） 一回完結型の活動として「ロールプレイ」「聴解」「アンケート（指定文型で質問を作り、クラス全員に質問をして、結果をまとめ、発表する)」「ゲーム（ビンゴやカルタなど)」を行った。

（3） 1 年生は、出席者が 10 人以下のクラスがあり、カイ二乗検定をするにはデータ数が少ないため、同じ教師が担当し、授業時間が前後しているクラスのデータをまとめた。

（4） クラスと回答傾向に関連があるかどうか。2 年生 1 学期調査 1 回目：χ^2=18.754, 自由度=5, p=0.002, 2 年生 1 学期調査 2 回目：χ^2=13.491, 自由度=5, p=0.019, 1 年生 1 学期：χ^2=15.857, 自由度=7, p=0.026

担当教師と回答傾向に関連があるかどうか。2 年生 1 学期調査 1 回目：χ^2=9.373, 自由度=2, p=0.009, 2 年生 1 学期調査 2 回目：χ^2=12.813, 自由度=2, p=0.002, 1 年生 1 学期：χ^2=12.957, 自由度=3, p=0.005

（5） クラスと回答傾向に関連があるかどうか。2 年生 2 学期調査 1 回目：χ^2=4.990, 自由度=5, p=0.417, 2 年生 2 学期調査 2 回目：χ^2=6.778, 自由度=5, p=0.238, 1 年生 2 学期調査 1 回目：χ^2=12.060, 自由度=6, p=0.061, 1 年生 2 学期調査 2 回目：χ^2=1.835, 自由度＝5, p=0.871

担当教師と回答傾向に関連があるかどうか。2 年生 2 学期調査 1 回目：χ^2=4.587, 自由度=2, p=0.101, 2 年生 2 学期調査 2 回目：χ^2=0.194, 自由度=2, p=0.907, 1 年生 2 学期調査 1 回目：χ^2=6.343, 自由度=3, p=0.096, 1 年生 2 学期調査 2 回目：χ^2=1.447, 自由度＝3, p=0.695

参考文献

（1）大場淳（2005）「第 5 章 フランス ：フランスのバカロレアと高等教育質保証に関する一考察 （高等教育の質的保証に関する国際比研究 ：II.欧州大陸編)」『COE 研究シリーズ 』16、pp.69-94、広島大学

（2）松坂浩史著、石村雅雄監修（1999）「フランス高等教育制度の概要 ： 多様な高等教育機関とその課程」『RIHE』59, p.1-153, 広島大学

（3）溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習のパラダイム転換』東信堂

（4）山内薫（2015）「生涯学習/教育としての日本語教育を目指して ：フランスの大学における日本語学習の離脱者の事例から」『日本語教育実践研究 = Journal of the study of Japanese language education practice』(2), pp.28-44, 立教日本語教育実践学会

学習者の葛藤と成長

―日本語教育の対話型作文授業の中で―

霍　沁宇（一橋大学大学院生）

1. はじめに

今より百数年前には，ある若い中国人女性が家人に見送られて渡日し，留学生として勉学していた。そこで意気投合の留学生，日本人の友人を作り，彼らとの交流で，「女子は無才が徳」に代表される男尊女卑の考え方を批判し，女性の自立を唱えていた。その女性は中国人革命家の秋瑾である。百年の歴史変遷を経た現在では，自由と自立のために社会へ進出し，海外留学にも出かける女性がますます増えてきている。本研究で語る内容はそのような女性の一人，Q さんをめぐる物語である。中国から日本へ，新米留学生だった時期にどのようにもがいていたのか，その葛藤と成長をテーマに Q さんとの対話が行われる。そこから，学習者ならではの声を描き出し，その心象風景を言葉の教育者に届けていく。

2. 先行研究

本研究は，日本語教育の対話型授業における学習者の学びに焦点を当てるものである。

まず，対話について先行研究を挙げる。対話とは，人間同士，または人間が自己に向き合う際に，価値観や理念が対立する場合に起こるものであり，対話を通して他者理解と自己理解を図り，新たな価値観の創造が期待されるという（鎌田・嶋田他 2012）。「初期の母と子の間の相互作用に代表されるような情念を伝達する」（佐藤 2007：14）ように，対話は人間同士のつながりや信頼関係の構築のためでもあると考えている。これまで日本社会は「察し合う文化」を醸成してきたが，多文化共生社会の渦のただ中に，自分が何者で，何を愛し何を憎み，どのような能力を持って社会に貢献できるかを他者と「説明し合う文化」の「対話力」も求められている（鎌田・嶋田他 2012）。対話型の日本語教育について，読解教育ではピア・リーディング（舘岡 2005）（石黒他 2018），作文教育ではピア・レスポンス（池田・舘岡 2007）が提唱されてきた。

次に，対話における学習者の学びについて先行研究を挙げる。霍（2017）は，学習姿勢が前向きではないと教師に評価された女性学習者 D さんの振る舞いを多角的に分析し，真摯に学ぶ彼女の本当の姿を解明してみせた。研究結果より，対話型授業で生じやすい日本語教師の盲点を明らかにし，個としての学習者を尊重する必要性を唱えた。黄他（2018）では，女性学習者 I さんを対象に，中国の大学から日本の大学院へ，複数の学術コミュニティを跨っての成長ぶりを，共通体験を有する研究者視点を応用して記述した。その結果，I さんの学習姿勢が能動的になり，多層なアイデンティティの獲得が確認された。黄（2015）は日本人学生と中国人留学生を対照に，コメント活動に参加する際の意識変容を分析し，「『日本的』なコメントへの固執から『私的』なコメントへの回帰」という，日本人学生と

会場配置図へ　目次へ

は異なる留学生ならではの変容が見えてきた。

そして，日本語教育の在り方について，次の考え方に巡り会えた。日本語教育の目指す可能性について，「自然な日本語」（劉 2009）（宇佐美まゆみ 2012）（石黒他 2012）（陳 2017）（石黒他 2017），「やさしい日本語」（庵・イ・森他 2013），「豊かな日本語」（石黒 2018），「説得力のある日本語」（鎌田・嶋田他 2012）（石黒他 2017），「Native-like から自由になる」（庵 2013）「自分らしい日本語」（石黒他 2012），「人間が教え，人間が共に学ぶ日本語」（五味・石黒他 2016）など，様々な立場がある。Neustupny（2000）は日本語教育の将来は，人文主義と合理主義が共存し，多様で動態的であると述べている。本田他（2019）も日本語教育の多様性を言及し，様々な言語的，文化的背景を持った人々の出会いを「他には決してない魅力」と捉えている。日本語学や言語学の「植民地」ではなく，日本語教育は「独立国」として一歩を踏み出すべきだと主張されてきている（野田他 2012）（本田他 2019）。

本研究は，日本語教育の対話型授業をフィールドに，中国出身の女性学習者 Q さんの学びに光を当てて研究していく。学習者の個性に関心を寄せる点では霍（2017）と共通し，過去の学習経験にも注目する点，共通体験を持つ研究者視点を用いる点では黄他（2018）と同様な立場をとるが，日本語授業を切口に，学習者の内面心理とその背景を深く広く掘っていきたい。さらに，日本語教育の有り様について引き続き考察したい。

3. 研究方法

研究対象者 Q さんとは，2015 年秋に都内の大学で行われた，多国籍の上級者が集まる日本語授業（表 1 を参照）で出会った。Q さんは 20 代の中国人女性であり，当時は来日したばかりで，大学院入学試験を控えている研究生であった。授業では「参照，言及表現」をテーマに選択し，大学院ゼミでは「日本の公園の管理」について研究していた。発表者を含む授業の TA ら（以下，I）は Q さんに対し，1 年間に渡って半構造化インタビュー（表 2 を参照）をした。インタビューデータを基に，また，授業活動の録音データや成果物を補足資料とし，大谷（2007）の Steps for Coding and Theorization（SCAT）を参照にしてストーリーの再現を試みた。4 節では，分析で生成したカテゴリーを【　】，その下位概念を〈　〉，インタビューで取得した語りを「　」に入れて提示する。

表 1　論文執筆を目指した対話型授業

授業シラバス（2015 年秋冬学期）		
1	9 月 29 日	ガイダンス
2	10 月 6 日	担当分野を決定する
3	10 月 13 日	先行研究を読む
4	10 月 20 日	先行研究を読む
5	10 月 27 日	研究テーマを決める
6	11 月 10 日	先行研究をまとめる
7	11 月 17 日	調査課題と方法をまとめる
8	11 月 24 日	データベースを作る
9	12 月 1 日	分析結果を集計する
10	12 月 8 日	分析を表現する
11	12 月 15 日	考察を表現する
12	12 月 22 日	論文にまとめる
13	1 月 12 日	要約を表現する
14	1 月 19 日	成果発表の準備をする
15	1 月 26 日	成果を発表する

研究内容
研究対象（教師が決める）：
日本の大学院における日本人・留学生混成のゼミの録音・録画資料
研究観点（学習者が選ぶ）：
1　あいづち
2　配慮表現
3　応答表現
4　視線配布
5　多重的節連鎖構造
6　接続表現
7　参照，言及表現
8　言いさし
9　スピーチレベルシフト

授業活動（90 分/回）
毎回の授業の流れ：
教師が課題を解説する（約 10 分）
↓
学習者各自が課題をする（約 30 分）
↓
学習者同士で対話する（約 30 分）
↓
教室全体で討論する（約 20 分）

表 2　インタビューの概要

調査時期（1 時間程度/回）	質問内容	使用言語
1 回目：授業開始時(2015 年 10 月 10 日) 2 回目：授業中盤時(2015 年 11 月 28 日) 3 回目：授業終了時（2016 年 1 月 28 日） 4 回目：授業終了後（2016 年 7 月 22 日） 5 回目：授業終了後(2016 年 12 月 14 日) 追加調査：データ分析に際して随時実施	1. 授業への期待，感想 2. 研究へのイメージ，ビリーフ 3. 文章作成時の不安や解決方法 4. 発表・質問・コメントの方法や悩み 5. 授業を通じた自身の変化，成長 6. 過去の学習経験	インタビュー時： 語りやすい言葉で行い， 中国語の使用も認めた データ分析時： 中国語の語り：日本語に翻訳 日本語の語り：適宜調整

研究の実施に際し，学習者に事前に研究協力を依頼し，研究の目的，データの使用範囲，個人情報の保護などについて口頭と文章で説明し，書面で同意を得た。

4. 研究結果－Q さんのストーリー

新米留学生 Q さんにとって，日本語授業は，留学してから出会った様々な〈悩みを考える居場所〉であった。何があるかと言えば，〈伝わる言葉への当惑〉が最初に思い浮かび，頭がいっぱいになったようだ。「自分の言うことは相手が理解できますか？話が進みますか？という感じ，そして私やはり，なんというか，恥ずかしがり屋の感じ，みんなの前で話す時は，大変緊張して，びくびくすることもあって，それはちょっと怖い，でもやはり頑張って…」。授業では，自らの専門とも異なる〈心外な研究内容〉が教師に与えられ，Q さんは〈楽な道への妥協〉をして研究方向を決めた。授業内容について，実は独自の発想で予測をしたのだが，期待外れだった。「私が思ったのは，多分，これからの授業は，毎週ゼミの形で，あの，そして，自分が選んだ，例えば，私は『引用と参照表現』を選んだが，多分，これから授業の中でこの役割を果たす…」「遠慮表現を選んだ人は，多分，遠慮して話すのかな（大笑）。最初は語学の論文を書くとは全然思わなかった」。

授業は教師ではなく，〈学生が主役〉を担うもので，Q さんは心細いながら【未知なる領域への船出】をした。その先にあるのは，【研究という孤独な旅】を味わいながら【対話への葛藤・格闘】をする日々だった。論文作成に当たり，〈文章秩序の混乱〉〈研究意義は何か？〉〈誰のための研究か？〉などの疑問で頭を悩ませ，研究内容について納得していないようだ。「あの，この研究は本当にうまく進められるかなあって，自分も自信がないですが，相手が見ているし，自分もドキドキして，どうしようって」。「（I：文章を書いてみて，どうですか？）Q：死にたいよ～切腹したいよ（大笑）」。「みんな自然に，あまり気づかないうちに，言葉を使うことが多いですね」。「データも少ないし，科学的な研究とは言えないと思います」。挫折を前に，Q さんは〈暗闇の中の右往左往〉をし，〈放棄の寸前〉にもなったものの，〈思考方法の転換〉をし，研究は〈自分との勝負〉と捉え，〈言葉の推敲〉を重ねていた。「文章作成は任務なので，自分がどんどん強くならないと（大笑）」。「書いてみたら，チェックします。それから直します」。

一方，仲間との対話では，〈経験不足による落胆〉や〈人間関係への過剰意識〉などで〈その場凌ぎの対話〉になってしまい，教師による〈知識伝授への欲求不満〉が高まってきた。「先生が教えるのがちょっと，足りないかなと思います」。「みんなは同じ留学生同士ですから，多分相手の言葉の中で，間違いがあっても，お互い気づくことが難しい」。「自分も，自分の文章がおかしいと思いますが，でも，みんなに『面白い研究ですね』と褒められた。ちょっと，そう言わなくてもいいよ」。「お互い褒め合うことになっちゃった」。このように

Q さんは悩みつつ，その一方，〈他山の石〉など，母国で身に付いた知恵を念頭に置き，〈発信への恐怖心と挑戦〉をし，〈虚心坦懐な意見表明〉を行っていた。「ペアの人が私の間違いを指摘してくれた。相手の文章を読んで，ミスがあったら，自分が同じようなミスを犯さないほうがいいと感じた」。「論文は，特定の分野の人に見せるじゃなくて，門外漢にも素人にも，たくさんの人に見せないといけないと思います。まあ他人が読みたくないかもしれませんが（笑）。それでたくさんの，いわゆる一般の読者から意見をもらえます」。

苦労を経て，〈異なる方角・多彩な風景〉が現れ，視野が広がった。「相手の研究について，これも，こんなアイディアもあるんだ（笑），みんなえらいなあと思った。だからいろいろな人とペアして，みんなの発想が見えるようになって，自分も励まされた感じです。頭も鍛えられた（笑）」。その上，授業を通じて〈研究プロセスの習得〉，また，〈日本的コミュニケーションへの吟味〉〈研究成果の応用〉もでき，【日々の試練は成長の機会】と Q さんは捉えるようになった。「みんないろんな前置きを加えてから意見を言うことに気づきました。『私の浅い考えですが』，『質問ではなくて，コメントですが』などと（笑）」。「みんな優しいですね（笑）。以前の私なら直接聞きましたよ。『これ，分からないんだけど，どういう意味？』（笑）みたいに」。

Q さんの学習姿勢の源には，学部時代の【厳格な教育背景】がある。中国の大学で日本語を専門とし，〈多様な「罰」の体験〉など，たくさんの思い出ができたようだ。「単語を書き間違えたら罰があって，数千回数万回書き写さなければならなかった（笑）」。「そのノートは永遠の記念だ（笑）」。また，大学では「罰」だけでなく，〈沈黙・拍手・思考停止〉をした経験もあった。「階級制でした。ゼミで先生がよくしゃべりました」。「『みんなどう思う？』『はい，先生のおっしゃった通りです。頑張ります！』」「他人の発表にそんなに興味ないから，みんな質問したことも大体ありません。みんな黙って，聞いて，終わったよ，じゃ，拍手（笑）！」そして，「日本人に相手にされなかった」という当時の教員の留学経験を耳にし，記憶に留め，〈日本語学習の意味は何か？〉疑問が芽生えた。「先生は，自分の勉強した日本語を使って，その日本人たちを，ぐうの音も出ない状態にまで言い返したと言っていました。『私のレベルになりたい？だったら日本語を勉強しなさい』と」。

学部時代の教育により，〈謙虚が第一〉〈正しさへの追求〉〈不屈の姿勢〉が鍛えられた。こうした【私の学習姿勢】は過去と現在を結び，授業終了後の大学院入学試験にも生かされた。「今月は自分の身長ぐらい本を読んできました（笑）」。「先生にダメ出しされたら，すぐにテーマを変えるから…新しいテーマについてまたいっぱい読んで…今の読解スピードはとんでもないレベルになっています（笑）」。「大変だなあ私は。生きるために（笑）」。「（I：試験の時はどうでした？）Q：爆発したよ。かっこよかったのよ私（笑）」。

念願の大学院に進学した Q さんは，半年前の様子とは異なり，【自信の確立】に至った。「去年は，話せば話すほど，弱みがばれちゃうかなあと思いました。今学期はそうじゃなくて，話せないと思うことを敢えて話してみるようになりました」。さらに，指導教員の助言で，研究生時代から何回も修正してきた研究テーマについて，Q さんはまた語ってくれた。「Q：結婚してから恋することってあるよね？まあ，とにかくテーマを決めた。それから本を読みながら，うん，面白いねって思うようになった，それから恋に落ちた（笑）。（I：恋がうまく進んでいますか？）Q：しょうがない。ほかに道ないし（笑）」。「（I：どん

な修論を書きたいですか？）Q：まずは，誰が読んでも，私の研究に意義があると感じてくれること」，「次に，みんなが『うん，これが新しい，この考えが有意義だ，ここが正しい』と思ってくれるような箇所があればいいなあと思います。修論は完璧に書けないかもしれませんが，中でやった調査や取得したデータなどは，誰かの参考になることを願います」。このように，自分の力を信じるようになったQさんは，【予想外の「恋」の展開】に巡り会え，【人間に役立ち，独創性のある修論】を目標にしていることが明らかになった。物静かな外見とは異なり，彼女の声は，キャンバスに躍動する色彩のように，時と共に褪せることなく生き生きとし，青空と相まって咲き誇っている。その過去，現在，未来を眺めてきた私は，女性は【笑顔が永遠の名札】と感じている。

5. 研究結果－日本語教育への提言

前述より，日本語授業は学習者の多角的視点，批判的思考及び社会貢献意識を育てるのに効果があることが分かった。その上で，日本語教育に対して，三点の示唆を提示したい。

1．**母文化への尊重**：多様な背景を備えた学習者の中には，異なる人格の教師には知りようのない世界が潜み，彼らの現在，未来を支えている。そこで，日本語の知識伝授だけではなく，学習者の個性も育成すべく，教室内で異文化の共生が尊重され，安心して自由に発信できるための土壌が必要となる。学習者も日本人も，人間の母文化を尊重する第一歩は，過去の歴史の真実を念頭に置き，誠実で対等な姿勢で向き合うことである。

2．**女性への応援**：Qさんの事例から，自愛・自信・自立・自由を追求する現代女性の姿も看取できる。一方，特にアジア・アフリカ諸国の多くの女性は，留学するどころか人権すら尊重されず，貧困，差別，暴力，やまいなどで息苦しい人生に縛られている。日本語教育は，女性のキャリアと夢を応援することで，分野自体の成長も期待できると言える。

3．**美しい言葉の伝授**：以上を踏まえ，日本語教育は，学習者の「知識の蓄積」を根本に，「思考力の上達」を目指し，「信頼関係の構築」「多様性の共鳴」を満喫させ，「自分らしさの開花」「実りある学びの実感」へと見守ってあげることが望まれる。そのために，言葉の教育者には，強くも優しく，人間の心に届く「美しい言葉」を注いでいただきたい。

注

本研究は，国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。

参考文献

（1）池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門　創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

（2）庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編著　岩田一成・田中英輝・美野秀弥・越智慎司・柴田元也・尾﨑明人・栁田直美・石黒圭・児玉茂昭・山本和英・杢真奈見・川村よし子・宇佐美洋・あべやすし・岡典栄・安田敏朗著（2013）『「やさしい日本語」は何を目指すか　多文化共生社会を実現するために』ココ出版

（3）庵功雄（2013）『日本語教育・日本語学の「次の一手」』くろしお出版

(4) 石黒圭編著 安部達雄・新城直樹・有田佳代子・植松容子・渋谷実希・志村ゆかり・筒井千絵著（2012)『会話の授業を楽しくするコミュニケーションのためのクラス活動 40－初級後半から上級の日本語クラス対象』スリーエーネットワーク
(5) 石黒圭編著　庵功雄・岩崎拓也・金井勇人・黄明侠・新城直樹・末繁美和・俵山雄司・張志剛・永谷直子・宮澤太聡・宮部真由美・劉洋著（2017)『現場に役立つ日本語教育研究 3 わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版
(6) 石黒圭編著　胡方方・志賀玲子・田中啓行・布施悠子・楊秀娥著（2018)『どうすれば協働学習がうまくいくか　失敗から学ぶピア・リーディング授業の科学』ココ出版
(7) 石黒圭（2018)『豊かな語彙力を育てる「言葉の感度を高める教育」へのヒント』ココ出版
(8) 大谷尚（2007)「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学)』54（2)，27-44
(9) 霍沁宇（2017)「『三つの対話』を用いた読解授業に関する一考察－ある学習者の事例から見えるピア・ラーニングの盲点－」『一橋大学国際教育センター紀要』8，41-55
(10) 鎌田修・嶋田和子編著　平田オリザ・牧野成一・野山広・川村宏明・伊東祐郎著（2012)『対話とプロフィシェンシーーコミュニケーション能力の広がりと高まりをめざしてープロフィシェンシーを育てる 2』凡人社
(11) 黄均鈞（2015)「コメント活動における評価者の成長の様相についてーコメントを伝える際，及び受けた際の意識変容から見るー」『一橋大学国際教育センター紀要』6，79-93
(12) 黄均鈞・霍沁宇・田佳月・胡芸群（2018)「中国人日本語専攻生の学術コミュニティへの参加過程の分析－中国の大学から日本の大学院へー」『国立国語研究所論集』14，29-54
(13) 五味政信・石黒圭編著　有田佳代子・尾崎由美子・迫田久美子・渋谷実希・志村ゆかり・筒井千絵・戸田淑子・古川敦子著（2016)『心ときめくオキテ破りの日本語教授法』くろしお出版
(14) 佐藤公治（2007)『対話の中の学びと成長』金子書房
(15) 舘岡洋子（2005)『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
(16) 陳林柯（2017)「話し言葉に見られる視点制約理論の妥当性：名大会話コーパスを分析対象に」『一橋大学国際教育センター紀要』8，107-118
(17) 野田尚史編著　カノックワン・ラオハブラナキット・片桐・清ルミ・宇佐美まゆみ・奥野由紀子・迫田久美子・山内博之・品田潤子・徳井厚子・嶋田和子著（2012)『日本語教育研究のためのコミュニケーション研究』第 1 部　宇佐美まゆみ「母語話者には意識できない日本語会話のコミュニケーション」くろしお出版
(18) 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子（2019)『「改訂版」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
(19) 劉時珍（2009)「中国の日本語教科書の副詞的な表現に関する一考察：『新編日語』の中の副詞の例文を通して」『一橋大学留学生センター紀要』12，59-71
(20) J.V. Neustupny（2000)『今日と明日の日本語教育—21 世紀のあけぼのに』アルク

ケースメソッド教授法を活用したキャリアデザインの授業設計

鈴木秀明（目白大学）

1. はじめに

日本語学習者に対するキャリア支援の指導は，正規の授業科目に組み込まれている機関もあるが，授業時間外に専任教員等が個別指導しているところも少なくない。進路指導の範囲も多岐に渡り，学習者の背景や目的も多様であるため，指導時間も長くなり，教員や職員等にかかる負担も大きい。こうした現場の負担を軽減するには，学習者が主体的に進学や就職準備に取り組み，学習者自身で意思決定ができるようなキャリア支援の指導の整備が必要である。

本発表では，国内の私立大学留学生別科に在籍する上級学習者対象に実施しているキャリアデザインの授業実践を報告する。また，教師による観察，学習者の振り返りシートの記述，コース終了時の学習者インタビューの回答を通して，ケースメソッド教授法を用いたキャリアデザインの授業設計について検討する。

2. 先行研究

2-1. ケースメソッド教育とケース教材

ケースメソッド教育とは，ハーバード・ビジネススクールで 1930 年代に開発された討論を中核とした教育活動の一連の体系を表すもので,参加者の討論で進む教育活動である。竹内（2010）は，ケースメソッド教育では，学習の主体は教師ではなく参加者であることや，講師の役割は「ディスカッションリード」という討議による参加者間の相互学習を支援することとしている。また，学習プロセスは，個人予習，グループ討議，クラス討議という形で進んでいく。さらに，実際の事例を内包したケース教材が教材として使用され，このケース教材は，事実を内包している事例の記述および議論を誘発するような設問で構成されていると述べている。

さらに，竹内（2010）では，ケースメソッド教育の学習のゴールは既存の知識・理解の獲得ではなく，双方向の討議を通して，考え抜いて編み出す能力や態度の獲得であるとしている。そして，参加者が相互の議論を通して，協働的な態度を重視し，多様な視点からの考えを受け入れ，最終的に「学びの共同体」を構築していくものであるとしている。

2-2. 日本語教育におけるケース学習

ケース教材を用いた教育実践や，経営学，医療，福祉，教育などの分野で積極的に取り入れられているが，近年，日本語教育分野においても，ケース教材の開発やケース学習を用いた教育実践が数多く見られ，ケース学習に対する関心が高まってきている。

ビジネス場面で必要な各種能力の育成を目的として開発された近藤他（2012）や，留学

会場配置図へ 目次へ

生が日常生活の中で直面する身近な場面での課題発見解決能力の向上目的で作られた宮崎他（2016）では．いずれも現実に起きている事例をケース教材として文章化し，その中に解決策を導き出すための設問を提示している。

ケース教材を用いた教育実践では，上級学習者の問題発見・課題解決のための能力の育成を目的とした宮﨑（2012），中級学習者のジェネリックスキルの育成を目的とした授業実践を報告した山口他（2017）などがみられる。

2-3. 日本語教育機関における進学・就職指導

日本語教育機関内での大学院進学指導や就職支援に関する研究としては，吉村（2010），小山他（2018）などがある。吉村（2010）は，大学院進学希望の留学生の研究計画書のテーマが適切に見つからない学生の支援策として，キャリアデザイン教育の概念を取り入れた教育実践を報告している。小山他（2018）では，日本語学校および専門学校において，キャリアコンサルタントの資格を持つ日本語教師がその専門性を生かしたキャリア支援の取り組みについて述べている。

3. 本実践

3-1. 科目概要

本実践は、2018 年の 9 月から 2019 年 1 月にかけて行われた。「キャリアデザイン」は，国内の私立大学の留学生別科の大学院進学研究コースの選択必修科目として設置されている。対象学習者は，日本語能力試験 N1 に合格している上級レベルの日本語学習者 5 名（中国 4 名，ベトナム 1 名）で，全員日本国内の大学院進学を希望している。

週 1 回（60 分×2 コマ）の授業では，進学に必要な知識の習得，受験校の選択基準，受験までの時間管理，各種課題（メールの書き方，電話のかけ方，志望理由書，自己ＰＲ文，面接，出願書類，指導教官との連絡など），幅広い内容を扱っている。評価方法は，授業で課した課題の達成度，発表，クラス討議での発言，授業貢献度等を総合的に加味して評価している。

3-2. 使用したケース

本実践のクラス討議で使用したケースは，市販のケース教材ではなく，在籍する学習者に大学院進学や就職等で直面している課題（専門分野の選択，大学分析，受験校選択，志望理由書，指導教官へのメールの書き方，面接準備）を学習者からの了承を得て提供してもらった。これらのケースは，文章化された形で提供される場合，学習者の口頭によって説明される場合の二種類があった。

3-3. クラス討議

毎回の授業では，教師による講義（60 分）に加え，クラス討議（60 分）を実施している。クラス討議の参加者は，クラスに在籍する学習者で行われているが，学期中に 3 回，大学院進学コースの修了生（研究生・修士課程学生等）を授業にゲストとして招き，クラス討議に加わってもらった。

クラス討議は，1）ケースの提示，2）クラス討議，3）教師によるクラス討議の振り返りの順に進み．一つのケースは（60 分×1 コマ）内で完結するように実施された。まず，ケースの提示では，文章あるいは口頭でクラスの学習者に説明した。その後，学習者間の理解にずれがないように，教師と学習者でケースの内容を確認した。続いて，グループ討議では，教師がケースに含まれる問題の所在を明らかにするような設問や発問を提示し，学習者からの意見を引き出した。その後，ケースの問題点の解決策を出させる質問や発問に移り，引き続きクラスの学習者全員での意見を共有した。最後に，教師による振り返りでは，ケースの含む問題の所在を確認するとともに，解決に向けて討議の中で出た様々な視点からの意見を整理した。

3-4. ディスカッションリードの留意点

教師はディスカッションリード役として，クラス討議の進行役を担当した。その際に，竹内（2010）を参考にして，参加者が自発的に，また協働的な態度で討議できるように，教師は討議の舵取りを行う役割として参加した。さらに，自説を講義しないことを念頭に置いて，設問および発問を提示した。

また，ケースメソッド教授法では，授業準備として「授業計画書」を作成しているが，その中に「設問・発問の設定」という項目がある。そこで，本実践においても，「設問・発問の設定」に関しては，丁寧に取り扱い，クラス討議の進行の際に反映させた。具体的に設問の提示では，ケースで学習者の抱えている問題の所在を洗い出すものや，解決のための行動を促すものを提示した。さらに，発問の提示では，学習者から様々な視点で意見を引き出すように細かい問いかけを行った。

4. 結果と考察

4-1. 教師による観察

担当教師の観察を通して，毎回，学習者間で活発な意見交換や質疑応答が行われ，講義の際より学習者が主体的に課題解決に向けて取り組む様子が見られた。特に，同様のケースを経験している学習者は，自身の体験に基づいた発言や，課題解決策を具体的に提案していた。一方，授業外で教師との個別指導では，あまり積極的に発言していなかった学習者も，クラス討議では主体的に自身の課題に向き合い，解決に向けて多く発言していた。

4-2. 学習者の振り返りシート

課題として与えたシートには,クラス討議の中で学習者が互いの立場を尊重し,自身の問題としてケースを捉えてアドバイスしてくれたことが，ケースを提示した学習者に勇気を与え，その後の意思決定に役に立ったという旨の記述が複数みられた。

4-3. 学習者へのインタビュー結果と考察

コース終了時には．キャリアデザインの授業に対する学習者の意識を探ることを目的として，インタビューを実施した。クラス討議の感想に対する学習者の回答を表 1 に記す。

表 1　学習者インタビューの回答

学習者	学習者の回答
A	受験前に先輩たちから受験の経験を教えていただいた。これは，受験生にとって，気持ちが落ち着く。一人では不安だが，学生同士の同じ立場としての安心感を得られる。みんなは味方だと思う。
B	進路に関する問題を討論したケース学習では「一貫性」を学んだ。自分の進路を準備するときには，何が大切かを早めに決めることが必要。しかし，いろいろな選択があるから，どれを選択するかを決定する上で，ちゃんと一貫性を考えておくことが重要。
C	面接準備を自分一人でしていた時には，自分のストーリーを入れずにいたが，それでは自分の魅力が見えなくなり，一般的な人になることに気付かされた。やっぱり，自分の魅力を見せた方がいいことを，他の人の意見から気づいた。今までは，あまり構成を考えずに、自身の意見も出さなかったが，自分のストーリーを考えたり，構成を考えたりして，面接に臨むことが大切なことを感じた。
D	みんなの意見を聞くことは，それぞれの立場からの意見は異なっているが，面白いと思う。教師との対話ではなく，学習者間の対話は学ぶところは多い。 みんなは大人だから，今学期のクラスはとてもいいクラスだ。授業内外でもよいコミュニケーションがとれていたと感じた。 大学の先生からメールが来た時に，とても丁寧でいい先生だと思ったが，なぜ，こんなに丁寧なのかはよく理解できなかった。しかし，クラス討議の結果，他の人からの様々な意見を聞いて，先生の丁寧なメールの意図がよくわかった。
E	みんなのいろいろな視点からアドバイスをもらえるので，それが役に立つところだと思う。最後の決め手はやはり自分だが，いろいろな視点で意見を聞くのは，嫌ではない。

5 名の学習者の回答からは，いずれもクラス討議を肯定的に捉えていることや，クラス討議を通して新たな学びを得ていたことがわかった。クラス討議が学習者に肯定的に受け入れられた理由として，本実践と通常の口頭表現授業との相違点が挙げられる。本実践では，課題発見および課題解決に向けて意見を出し合う際に，学習者に主導権が一任されていたことが非常に重要であったと考える。教師はディスカッションリードに徹し，討議を管理しなかった。また，教師の価値観や私的な意見を学習者に提示しなかった。このことが学習者の討議参加意欲を一層高め，学習者を積極的にクラス討議に取り組ませていたと考える。

また，毎回のクラス討議において，十分に時間をかけて話し合い，他者の視点を認識するということを繰り返していくうちに，学習者間の人間関係ができあがっていったことも学習者インタビューの回答から窺えた。これは竹内（2010）で述べられている「学びの共同体」が一学期間のクラス討議を通して，徐々に構築されていったことを意味しているだろう。

4-4. 考察

本実践では，学習者が提示した課題について，クラスの学習者で課題の所在を分析し，課題解決に向けて学習者間で積極的に意見を出し合った。これらの一連の過程において，学習者には「課題発見能力」「課題解決能力」「コミュニケーション能力」などが鍛えられ

ていった。さらに，クラスの学習者が直面する課題を解決するために「チームワーク力」も向上していったと考えられる。さらに、国籍の違う学生とコミュニケーションを重ねることによって、「異文化理解力」も進んだと考えてよいだろう。

以上の点は，ケース教材を使用し，討論を通して他者の観点や立場に気づき，意見を受け入れ，よりよい解決策を導き出したことを報告している宮﨑（2012)、山口他（2017）の結果を支持している。

5. おわりに

本発表では，留学生対象のキャリアデザインの教育実践を報告したが，ケースメソッド教授法を活用したクラス討議を通して，学習者は課題を発見し，課題解決に向け学習者間で多様な視点に基づいた様々な意見を受け入れていく過程を経て,「学びの共同体」を構築していったと思われる。また，他者の意見を踏まえた上で，最終的には自身での意思決定の重要性に気づいたという点でも，学習者主体のクラス討議が，学習者の主体性を掘り起こし，学習者自身に意思決定の意識を促していたと言えるだろう。

今後の課題としては，より質の高い授業設計に向けた準備が挙げられる。今回の実践では，ケースメソッド教授法の中でも，ケースの選定とディスカッションリードの際の教師の設問・発問に重きが置かれたが，いずれの点でも十分ではなかった。本実践でのケースは学習者の口頭による説明で提示されたものも複数あったが，やはりケース教材は文章化した形で提示することが適切である。ケース教材を事前に学習者に配布し，事前学習の時間を十分に確保することで，クラス討議の際に，活発な意見交換につながると思われる。もう一点は，教師のディスカッションリード技術の向上を挙げる。これには豊富な経験値が必要なため，今後もより多くのクラス討議を実施して，学習者から様々な意見を数多く引き出せるように，ディスカッションリード技術の研鑽に努めることも重要である。

参考文献

(1)小山シアノ・桑原里菜（2018）「留学生の就職状況の変化と日本語教育機関におけるキャリア支援の試み」『日本語教育国際大会予稿集』p60

(2) 近藤彩・金孝卿・ムグダ ヤルディー・福永由佳・池田玲子 （2012）『ビジネスコミニケーションのためのケース学習　職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版

(3) 竹内伸一（2010）高木晴夫監修『ケースメソッド教授法入門』慶應義塾大学出版会

(4) 宮﨑七湖（2012）「ケース教材を用いた討論活動から学習者は何を学んだのか」『2012 年度日本育学会秋季大会予稿集』p 82−187.

(5) 宮崎七湖編著（2016)『留学生のためのケースで学ぶ日本語』ココ出版

(6) 山口惠子・鈴木秀明・中嶋めぐみ（2017）「ケース教材が日本語学習者のジェネリックスキルの涵養の及ぼす影響 - 中級学習者を対象として - 」『AJJ 第 9 号』p10-p18

(7)吉村淳代（2010）「大学院進学クラスにおけるキャリアデザイン教育の必要性 - 研究計画書にいかすために - 」『日本学生支援機構日本語教育センター紀要』第 6 号　p290-294

日本語教室コミュニティにおいて日本語ボランティアが経験する葛藤とその背景

村田竜樹（名古屋大学大学院生）

1. 研究の背景と目的

文化審議会国語分科会(2016)は、地方公共団体が直接実施している日本語教室の課題として、ボランティアの高齢化や、若い世代の人材の確保といった長期間安定して参加できる人材の確保を挙げている。このように、地域日本語教育の現場では、いかに講師やボランティアを安定的に確保するかといったことが大きな課題となっていることがわかる。このような問題は、筆者が一ボランティアとして参加している三重県の A 市で開催されている地域の日本語教室(以下、B 日本語教室)においても同様にあてはまるものである。しかし、星(2017)は、地域日本語教育にボランティアとして関わる人について、「人とのつながりの体験が原点となっているボランティアは、人とのつながりを得ることが原動力となるが、それが、所属するボランティア団体の方針と異なるとき、大きな困難を生み出している」と述べている。つまり、日本語ボランティアの有するビリーフと教室の方針が異なると、日本語ボランティアは自身のビリーフを活動に反映することが難しくなる。そしてそのような状況が、教室参加に関する困難につながるといえる。日本語ボランティアの同一教室への継続参加を妨げる要因は、参加する時間が確保できなくなったなど、必ずしも教室内に原因があるとは言えない。しかし、教室に参加する中で、教室の方針や自身の活動など、教室内の諸要素が葛藤を生み出している場合があり、さらにそのような葛藤が継続参加を妨げていることも十分に考えられる。また尾崎(2002)は、ある日本語教室の研修会に参加したボランティア 23 名に対して、教室や自身の抱える問題や悩みを自由記述で書いてもらい、その結果を大きく 8 つの項目に分類している。その中には、教室の理念がはっきりしていないといったボランティア教室のあり方に関するものや、長年の経験を有する人や有資格者に比べて、活動内容に自信が持てないといった日本語教師としての能力に関わるもの、受講者のレベルのばらつきといった授業実施上の問題に関わるものなどが挙げられている。このことから、地域の日本語教室に参加するボランティアの抱える問題や悩みは、教室そのもののあり方や自身の活動上で生じるもの、学習者の状況など、様々なレベルで生じていることがわかる。

そこで本研究では、B 日本語教室に新参ボランティアとして参加する筆者＝「私」が B 日本語教室へ参加する中で経験する葛藤とその葛藤が生じる背景を自身のダイアリーの分析を通して明らかにすることで、ボランティアの日本語教室コミュニティへの継続参加に対する示唆を行うことを目的とする。

2. 研究方法

2-1. フィールド

本研究で対象とする日本語教室は、三重県 A 市の国際交流協会が開催している B 日本語教室である。B 日本語教室は基本的に日曜日の午後 1 時から午後 4 時までの 3 時間、市内の公民館の部屋を借りて活動を行っている。B 日本語教室の現在の主な学習者[1]は近隣の企業で働く技能実習生であるが、その他にも日本人の夫を持つ配偶者や近隣大学の留学生なども参加している。なお学習者は中国や、ベトナムなどの東南アジアの人がほとんどである。活動に関して、学期などは設けられておらず、一年を通して開催されている。現在の参加人数は、学習者は多い週で 20 人程度、日本語ボランティアは多い週で 5、6 人程度である。参加者は週によって異なり、その都度グループを決めて活動を行っている。グループは一人のボランティアに複数の学習者という構成である。基本的に一人のボランティアが 2～3 人の学習者を担当するなど少人数で行われるが、参加するボランティアの人数によっては、一人のボランティアが 6～8 人程度の学習者を一度に担当する場合もある。筆者は B 日本語教室に一ボランティアとして参加している。

2-2. データ収集・分析方法

本研究では、新参ボランティアとして B 日本語教室に参加する筆者＝「私」が記述した、参加当初からのダイアリーをデータとし、分析の対象とする。ダイアリーは、観察が困難な事象にアクセスしやすくすることができ、さらに記憶に由来する歪みを小さくすることができる(アラシェフスカ 2010)。また、「私」が教室に参加する過程で経験する出来事や感情、思考についての詳細で縦断的なデータを集めることができるため、本研究課題を明らかにするために適切な手法であると考えた。ダイアリーは毎回の活動終了後、できるだけ早く記憶が鮮明なうちに記述した。記述する内容について特に制限はなく、その日の日本語教室で行ったこと、活動内容、感じたこと考えたことなどを B5 サイズのノートに手書きで記録した。記録は 1 回につき 1 ページ程度であった。分析対象とするダイアリーは以下の表 1 の通りである。

表 1　ダイアリー資料

1 回目	2018/3/18	2 回目	2018/3/25	3 回目	2018/4/1	4 回目	2018/4/8
5 回目	2018/4/29	6 回目	2018/5/13	7 回目	2018/5/20	8 回目	2018/5/27
9 回目	2018/6/3	10 回目	2018/6/10	11 回目	2018/6/17	12 回目	2018/7/8
13 回目	2018/7/22	14 回目	2018/9/2	15 回目	2018/9/9	16 回目	2018/9/16
17 回目	2018/9/23	18 回目	2018/10/7				

以上のように教室参加 1 回目から 18 回目までのダイアリーを分析対象とする。なお、ダイアリーは紙媒体のノートに記述していたため、分析に際して再度 Excel に打ち込んだ。その際に、内容を変化させない範囲で、誤字脱字や文章の修正などを行った。

本研究では葛藤を「その人が持つビリーフやビリーフに基づく望みと現状の認識との間

に矛盾が生じ、否定的な感情や態度を抱いている状態」と定義した。その定義を大きな枠組みとし、収集したデータからビリーフ、望み、現状の認識、矛盾が生じた際の感情や態度を含むデータを抽出し、分類する。具体的には、以下の手順で分析する。

(1)収集したデータを文字化し内容のまとまりごとに切片化する

(2)切片化したデータを内容の類似性によって抽出、分類する

「私」のダイアリーから得られた「クラスは全体的にテキスト(みん日[2]？[3])を使って進められていた」という記述は、日本語教室の活動についての現状の認識を表していると考えられる。そのため現状の認識として抽出する。

(3)抽出、分類したまとまりをさらに内容の類似性によって分類し、ラベル名をつける

(2)で分類したまとまりを内容の類似性によってさらに分類する。例えば、現状の認識の中に「クラスは全体的にテキスト(みん日？)を使って進められていた」と「他の人が何をしているかはあいかわらず具体的にはわからないが、みん日を使っているようだ」といったデータを分類した。これらは当該教室が特定の教科書を用いて活動を行っていると認識していることを表しているため、≪特定の教科書に沿って教室が進められている≫というラベル名をつける。

(4)手順(2)と(3)を繰り返し、分類を精緻化し、ラベルの定義づけを行う

(2)と(3)の手順を繰り返しながら、最終的なラベル名を決定する。そしてラベルの定義づけを行う。≪特定の教科書に沿って教室が進められている≫という「私」の現状の認識は、[参加する教室では、特定の教科書に沿って活動が進められている]という定義とする。

(5)最終的なカテゴリー名と定義を決定する

分類したラベルを基に、カテゴリー名と定義を決定する。ビリーフ、望み、現状の認識、矛盾が生じた際の感情や態度とその下位にまとめたラベルを相互に見比べ、当初のビリーフ、望み、現状の認識、矛盾が生じた際の感情や態度といった枠組みの名称を変更する必要がなければそのままにし、変更する必要があれば変更する。そして最終決定したものをカテゴリーと呼ぶこととし、定義づけを行う。なおこの段階であっても、必要があれば手順(2)(3)に戻って分析を行うこともある。

3. 結果

上記の手順で分析を行った結果、ダイアリーの記述は【ビリーフ】【活動方針・内容】【教室・ボランティア・学習者についての現状認識】【否定的態度・感情】【肯定感】の5つのカテゴリーにまとめられた。そしてラベルは31得られた。以下、カテゴリーを【】で、ラベルを≪≫で、ダイアリー中の具体的な記述を「」で表記する。

分析の結果、「私」の参加過程は活動に対するビリーフの異なりによって大きく3つの時期にまとめることができた。一つ目のまとまりは“試験対策の学習者Ⅰ期”である。この時期は、「私」がB日本語教室に参加し始めた時期であり、主に日本語能力試験N1の合格を目指す中国語母語話者Yさんと Lさんを担当している。二つ目のまとまりは“試験対策の学習者Ⅱ期”である。この時期は、Ⅰ期と変わらず、主にYさんを担当しているが、活動の方針や方法、それに伴う活動に対する態度や感情がⅠ期とは異なっている。そのためこの時期を“試験対策の学習者Ⅱ期”とした。三つ目のまとまりは“多様な目的を持つ人

たちを担当する時期”である。この時期では、これまで担当していたYさんの帰国に伴い、担当する人に変化が見られた。また、ボランティアが少ないにもかかわらず学習者が増えたため、一人で複数人を担当することとなった。「私」がこの時期に担当した人は、多い週で8人にのぼり、その中には、参加目的の異なる人が含まれるといった状況であった。そのため、この時期を“多様な目的を持つ人たちを担当する時期”とした。以下では、それぞれのまとまりごとにどのような葛藤とその背景が見られたのかについて記述することとする。

①試験対策の学習者Ⅰ期

教室に参加し始めたばかりの「私」は日本語能力試験N1の合格を目指す中国語母語話者YさんとLさんを担当することになる。他のボランティアから何も言われずにいきなり活動に入ったため、≪引き継ぐ前の活動方法がわからない≫と感じる。そのような状況の中で活動を行っていた「私」だが、ある日、≪他ボランティアからの指摘≫という【出来事】を経験する。それは、「日本人なんだからしっかり(発音の間違いを)見落とさずに指摘」することを求めるものであった。そのような指摘は、「私」の≪意味が通じれば問題ない≫という【ビリーフ】とは対立するものであったため、「私」は≪他ボランティアとの価値観の相違による否定的感情≫を抱くこととなる。そしてそのような感情は、「とりあえず、その人が少し偉い人なのはわかってたから、「わかりました」とだけ言っておいた」といった≪活動に対する暫定的対応≫をすることにつながっている。また、「私」は≪テストのための繰り返し練習の必要性≫を感じているが、CDプレイヤーが教室にしかない、時間がないなど、≪環境要因による繰り返し練習の難しさ≫によって繰り返し練習ができない状況であった。そのような状況は「テストのために問題を解いて少しだけ復習というやりかたが本当に2人に合っているのだろうか」といった≪適切な学習方法についての疑問≫を「私」に抱かせることとなる。

②試験対策の学習者Ⅱ期

試験対策の学習者Ⅰ期において、≪適切な学習方法についての疑問≫を感じていた「私」だったが、この時期では、【肯定感】を感じることとなる。

Ⅰ期において葛藤を感じたことにより、「私」は問題を解くための≪テクニックよりも意味の解釈と理解が大切である≫≪話すことが理解と表現につながる≫という【ビリーフ】を顕在化させる。そしてⅠ期に抱えていた≪適切な学習方法についての疑問≫への対処として、加えて≪N1文法説明の難しさと不安感≫という【否定的態度・感情】を持ったことへの対処として≪まず学習者自身に考えてもらい、どのように解釈したのかを話してもらう≫といった【活動方針・内容】で活動を行い始める。このような【活動方針・内容】で活動を行う中で、「私」は、≪生きたやりとりが自分のしたいこと≫であるという気づきや≪レベルの異なる者同士の相互援助≫への【肯定感】を感じることとなる。そしてこの【肯定感】は≪伝えたいことを伝え、知りたいことを知ることが大切である≫という【ビリーフ】を顕在化させることにつながる。一方で、教室の中での自身の立ち位置について、自身を傍観者と認識しており、「僕はまだYさんしか任せてもらえていない」といった≪1人だけ担当していることのもどかしさ≫を感じてもいる。

③多様な目的を持つ人たちを担当する時期

試験対策の学習者Ⅱ期まで、日本語能力試験の N1 の合格を目指す人を担当していた「私」だが、この時期は、主に N3 の合格を目指す人と、試験を目指さず日常生活に必要な日本語の学習を望む初級レベルの人をまとめて担当することとなった。また、担当する人数もこれまでの 1、2 人から、この時期では多い週で 8 人を担当するなど、状況に大きな変化が見られた。上述のように、【肯定感】を感じはじめていた「私」だが、結果としてそのような【肯定感】は続くことがなかった。≪生きたやりとりが自分のしたいこと≫、≪レベルの異なる者同士の相互援助≫に対する【肯定感】から、≪伝えたいことを伝え、知りたいことを知ることが大切である≫という【ビリーフ】が顕在化した「私」は、状況が変化したものの、同様の【ビリーフ】を持ち続けている。またこの時期には、≪日本語を使わなくてもいい≫という【ビリーフ】も顕在化している。しかし、実際に「私」が行う活動内容は、日常生活の日本語を学習したい人たちに対しては≪教科書をこなす The 勉強≫であり、日本語能力試験 N3 の合格を目指す人たちに対しては≪試験問題の疑問点に対する説明的活動≫であった。それは、担当するグループが≪特定の母語が飛び交う≫状況であることが関わっている。「私」の担当する人たちは中国語が母語の人が 8〜9 割を占めており、その人たちが日本語ではなく、母語で話をする状況の中で、≪日本語を使わなくてもいい≫と考えてはいるものの、≪特定の母語が飛び交うことによる疎外感≫を感じることとなる。そのような疎外感は「会話を中心にすると母語が飛び交い取り残される人が出てくる」という思いとなり、≪教科書をこなす The 勉強≫を行うことにつながっている。また、≪その場で教材・学習内容を合わせる≫必要がある状況に対して、≪その場で教材・学習内容を合わせる困難≫を感じている「私」は、≪原田さん[4]の意向に沿う≫という対応を行う。このことも「私」が≪教科書をこなす The 勉強≫を行う要因の一つとなっている。しかし、≪伝えたいことを伝え、知りたいことを知ることが大切である≫という【ビリーフ】を持つ「私」にとって、≪教科書をこなす The 勉強≫は【ビリーフ】と矛盾する活動である。そのため、≪教科書をこなす The 勉強への抵抗感≫を感じることとなる。さらに、日本語能力試験 N3 の合格を目指す人たちに対して≪試験問題の疑問点に対する説明的活動≫を行っている「私」は、この活動に対しても否定的な態度を持っている。「私」は、これまで一緒に活動を行ってきた N1 試験の合格を目指す Y さんとの活動の中で、≪まず学習者自身に考えてもらい、どのように解釈したのかを話してもらう≫という活動を行い、【肯定感】を得た。しかし、それによって顕在化した≪伝えたいことを伝え、知りたいことを知ることが大切である≫という【ビリーフ】は≪試験問題の疑問点に対する説明的活動≫とは矛盾するものである。そのため、≪学習目的の異なる人を一度に担当することによる十分に見られない思い≫という【否定的態度・感情】を抱くことにつながっている。そして「私」はこれらの葛藤を抱えながらも解消できずに≪中途半端な活動≫を継続している。

以上のように、「私」の教室への参加過程は大きく三つのまとまりとして記述することができる。教室への参加当初、「私」は活動目的や方針、活動方法がわからない状況の中で、他のボランティアとの価値観の相違や日本語教室の環境などとの間に葛藤を感じつつも、そのような状況の中で葛藤を解消するための方策を立て、活動を行い、肯定感を感じるまでに至っている。しかし、担当する相手が大きく変化したために、肯定感を感じ続けるこ

とができず、教科書の内容を遵守する活動や試験対策のための説明的な活動といった自身のビリーフとは矛盾する活動を行っていることに葛藤を感じ、そのような活動を否定的に捉えるようになる。一方で、そのような葛藤を解消できずにいる。

4. おわりに

以上のように、新参ボランティアは参加当初、教室の方針がわからない状況の中で、他のボランティアの価値観や活動内容などについて葛藤を抱えながらも、それに対処しながら活動を行う。そして、自分なりのやり方で活動を行うことができるようになっていく。しかし、学習者の入れ替わりやそれに伴うペアの変更が多い日本語教室において、そのような肯定感を感じられるやり方を継続することは難しく、結果として、自身のビリーフとは異なる活動を行わざるを得ないことがわかった。日本語教室の活動形態は様々ではあるが、B 日本語教室のように、特定のカリキュラムを定めずに活動を行っている教室も多いだろう。そのような教室では、常に相手に合わせてその場その場でやり方を変えていくことが求められるが､新参ボランティアがそれを自らの力で行っていくことは容易ではない。そのため、新参ボランティアが継続参加するためには、各人の認識する教室の目的や方針を明確にし、教室の目的や方針などをあらかじめ共有したうえで、抱えている葛藤を他のボランティアと共に解消する姿勢が必要であろう。

今後、B 日本語教室に参加する他のボランティアがどのように活動を行っているのか、その中でどのような葛藤を抱え、どのように解消しているのかについて調査を行い、「私」が経験した葛藤との関連についても分析を行いたい。

注

(1) 本稿では便宜的に「学習者」と「日本語ボランティア」という用語を使用する
(2) ダイアリー中の記述のままである
(3) 『みんなの日本語』を指す
(4) B 日本語教室に 10 年程度参加しているボランティア(仮名)である。

参考文献

(1) アンディ・アラシェフスカ.川浦康至・田中敦訳(2011)『日記とはなにか 質的研究への応用』誠信書房
(2) 尾崎明人(2002)「地域日本語教育のかかえる課題」新海英行,加藤良治,松本一子(編)『新版 在日外国人の教育保障―愛知のブラジル人を中心に―』pp34-40,大学教育出版
(3) 文化審議会国語分科会(2016)「地域における日本語教育の推進に向けて―地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用事項について―」http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/hokoku_160229.pdf (2019 年 1 月 8 日閲覧)
(4) 星摩美(2017)「日本語教師のビリーフ研究」金沢大学大学院人間社会環境研究科人間社会環境学専攻 博士論文

海外における日本語ボランティアの活動動機・意義・経験の活かし方
―ベトナム・ハノイを一例にして―

小西　達也（名古屋大学日本法教育研究センター（ベトナム））

1. はじめに

日本国内であるか海外であるかに関わらず，日本語教育において，日本語学習者は教室内で日本語教師に教えられるだけではなく，様々なリソースを使って，学習者自身が自分で学んでいく力をつけていかなければならない。しかし，人的リソースという点に着目すると，海外では，学習者が日本語を使う環境と言えば，教室だけというような環境のところも少なくない。学習者オートノミーを育てるという意味では，様々なリソースを教師側が用意する必要があると考えられるが，人的リソースに限ったとしても,「日本語学習者が日本語教師以外の種々の日本人と接すること自体が，当然大きな意義のあること」（トムソン 1999）である。本研究では，このような人的リソースに注目し，海外における日本語ボランティアに着目したい。

2. ベトナムにおける日本語ボランティアの一例

本研究では，筆者の勤務先であるベトナム・ハノイをとり上げる。ハノイにある日本語学部あるいは日本語学科が設置されている高等教育機関のほとんどが，ベトナム人教師が学部長，学科長であり，ベトナム人が主体となって，コース運営がされている。日本語母語話者教師は，会話や作文等の授業を担当することが多く，他にスピーチ大会の発音指導や日本語サークルなどに一部参加するといった具合である。一方，日本語母語話者教師（日本人）が主体となり運営を行っている機関では，一概には言えないが，他の高等教育機関よりも，外部の日本語ネイティブのボランティア等を招きやすいという点があろう。

筆者の勤務先も学習者は大学生であり，平日は，毎日日本語で行われる授業がある。さらに，現地在住の日本語母語話者にボランティアとして来てもらっている。ボランティアの活動内容は，主に授業外で学生とおしゃべりや交流することである。学生が日常生活の日本語を話す機会としてこのような場を設けているが，授業で出されたタスクを一緒に行ったり，イベントなどにも参加したりしている。ボランティアは無償で，交通費等の手当てもない。このような条件の中で，ボランティアの人たちは，日本へ帰国するまでの間，継続して来る。本研究では，このような主に授業外で日本語学習者と日本語でおしゃべりや交流することを目的に活動をしているボランティアを日本語ボランティアとする。

3. 先行研究と研究目的

日本語ボランティア制度を継続するために，ボランティアをする人の視点から，活動動

会場配置図へ　目次へ

機を把握し，また活動意義を認識し，今後どのようにこのボランティア活動を活かそうとしているのかという過程を十分に理解しておく必要がある。それはリソースを用意するためには，そのリソースの特徴をコーディネート側が把握しておく必要があるからである。

日本語ボランティアに関する従来の研究では，主に日本国内の「地域日本語教育」における日本語ボランティアの研究が多数見られる。星（2015）では，「地域日本語教育」に関わる人々，特に日本語ボランティアからの視点で，活動の在り方と意識とビリーフを明らかにしている。また，富川・大束（2005）は，日本国内で日本語教育ボランティア活動を行っている人が抱くボランティアのイメージと，従来からのボランティアの定義を比較し，ボランティア活動を行う動機を明らかにしようとしている。ボランティアの活動意義に関しては，金久保（2014）が，日本語ボランティアの活動は，日本語ボランティアにとって，どのような効果や意味合いがあるのかという観点から考察し，日本語教師養成コースの受講生にとっては，日本語教師と教育の現場を体験させるという大きな意義を持っていることに言及した。また，髙﨑（2002）では，ボランティア日本語教師を「日本語学習を必要とする人々を自発的に支援する人々」とし，シニア世代の人々を取り上げて，個人の活動と成長を追う調査をしている。さらに，水野（2012）では，日本語ボランティア活動で大学生は何を学んだのかを学生の書いた活動報告の分析から明らかにしている。このようにボランティアの活動形態や，ボランティアをしている人の年齢や立場などの違いなどはあるものの，日本国内における日本語ボランティアに関する研究は少なくない。これは日本国内において，「地域日本語教育」が盛んに行われることと関係しているであろう。

一方，海外における日本語ボランティアに関しては，トムソン（1999）では，「日本人協力者」という名称で，その必要性に言及している。また，齋藤（1999）では，海外で日本語支援ボランティアを行っている人の活動を通して見られた意識の変化を調査報告している。しかしながら，海外で日本語ボランティアを行っている人たちの活動動機から活動意義,そしてその経験の活かし方を全体的な時間の流れとともに明らかにしているものは，所見の限りない。そこで，本研究では，ベトナムにおける日本語ボランティアに関して，日本語ボランティアの視点から，ボランティア活動の動機，活動意義，そして，ボランティア活動の活かし方を，全体的に捉えるために，時間の流れとともに明らかにしたい。

4. 研究方法と研究対象者

本研究では，ベトナム・ハノイで日本語ボランティアをしている人を対象に，半構造化インタビューを行った。私見ではあるが，ベトナム・ハノイで最も日本語ボランティアとして活動している，あるいは活動できる可能性が高いのは現地日本企業の駐在員の配偶者である。一方で年齢は様々であるため，本研究ではできる限り年代の異なる駐在員の配偶者 4 名を抽出し，それぞれインタビューを行うこととした。通常，駐在員は 2，3 年で日本へ帰国することが多く，配偶者もそれに伴い帰国する。したがって，本研究では，研究目的から鑑み，ボランティアに十分慣れていて，かつインタビュー調査時にボランティア活動をしている人ということで，ボランティアの開始から 1，2 年経っている人を選んだ。インタビューは時間制限を設けなかったが，一人当たり 30 分～40 分程度で行い，調査対象者の許可のもと，録音した。

表１　インタビュー調査対象者

	A さん	B さん	C さん	D さん
年齢	30 代前半	30 代後半	40 代後半	50 代前半
開始時期	2017 年 11 月～	2017 年 10 月～	2016 年 10 月～	2017 年 11 月～
参加頻度	週 1 回	週 1 回	週 1 回	2 週間に 1 回

主な質問項目は，①日本語ボランティアをしようと思ったきっかけ，②ボランティアをする前に期待していたこと，③実際に活動でしていること，④活動する前と今で変わったこと，⑤活動経験を何か活かしたいか，⑥活動の改善点，であった。ただし，すべての質問をするわけではなく，話の流れにあわせて，インタビュー内容を構成していった。

5. 分析方法

録音データを全て文字化し，その後，TEA（複線径路等至性アプローチ）を適用して，ボランティアをしている人の視点で活動の過程を分析することにした。TEA は時間を捨象せずに人生の理解を可能にしようとするアプローチであり，構造ではなく，過程を理解しようとするアプローチである（安田・滑田・福田・サトウ 2015）。本研究の目的はボランティア活動の動機，活動意義，ボランティア活動の活かし方を，時間の流れとともに全体的に捉えるようとするものであるため，TEA による分析が適当であると判断した。本稿では，ひとつのゴールや目標（等至点）に対して，複数の異なる径路を想定しうることに注目し，その等至点に至る複数径路を描いた TEM 図を用いて分析を行った。

6. 分析結果・考察

本稿では，紙数に限りがあるため，A さんと B さんの TEM 図を示すこととする。

6-1.　「動機」が強い A さんの TEM 図

まず，日本語ボランティアの経験を通じて，日本へ帰国後もボランティアを継続して行いたいと検討していることを，現在の「ゴール点」であると捉え，等至点（EFP）とし，対極の意味を持つ両極化した等至点（P - EFP）は日本へ帰国後は，ボランティアに携わることを全く考えていないこととした。A さんは，ベトナムに来る以前から国際協力や途上国の人たちに興味があり専門であった。そして，夫の赴任に伴い，ベトナム生活が始まった（必須通過点＝OPP①）が，ボランティアをして役に立ちたいと考えた。日本語を教える資格や経験もなく自分に合うところがないように感じていた（社会的方向づけ＝SD）が，分岐点（BFP）は口コミで友人の紹介を受けて，高等教育機関の一部で日本語ボランティアを始めたことであった。学生の興味やベトナムでできることにつながるという期待から日本語ボランティアを本格的に始めた（必須通過点＝OPP②）。学生は日本のことに興味があり，さらに，日本人でも知らないことも話してくれて（社会的助勢＝SG），ボランティア活動を楽しいと感じるようになっていった。そして，学生たちの一生懸命さや国際的感覚に気づいた（分岐点＝BFP②）。この分岐点を通り，日本に帰国してからも学生

たちの役に立ちたいという気持ちになり，日本語ノンネイティブへの話し方もわかり，等至点「日本へ帰国後,『地域日本語教育』のようなところに携わりたい」に至っている。

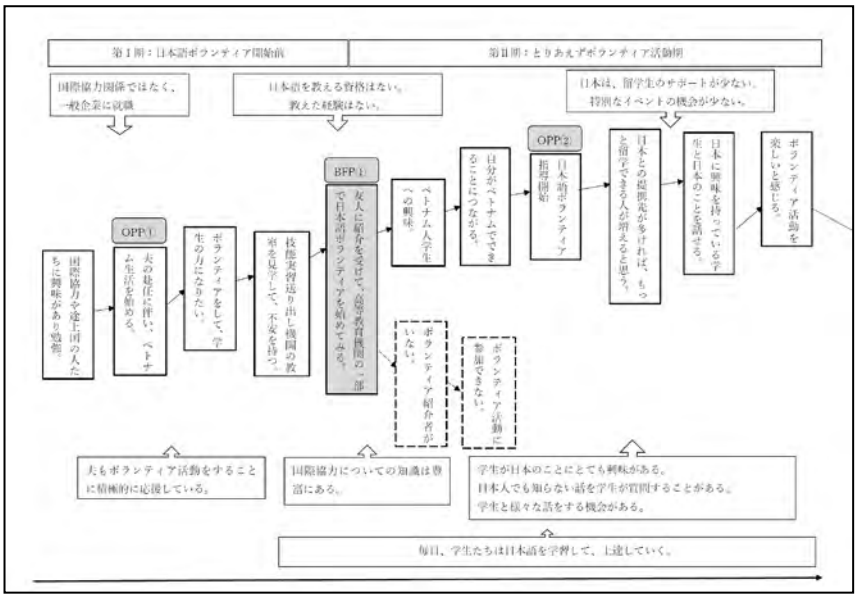


図 1　A さんの TEM 図①

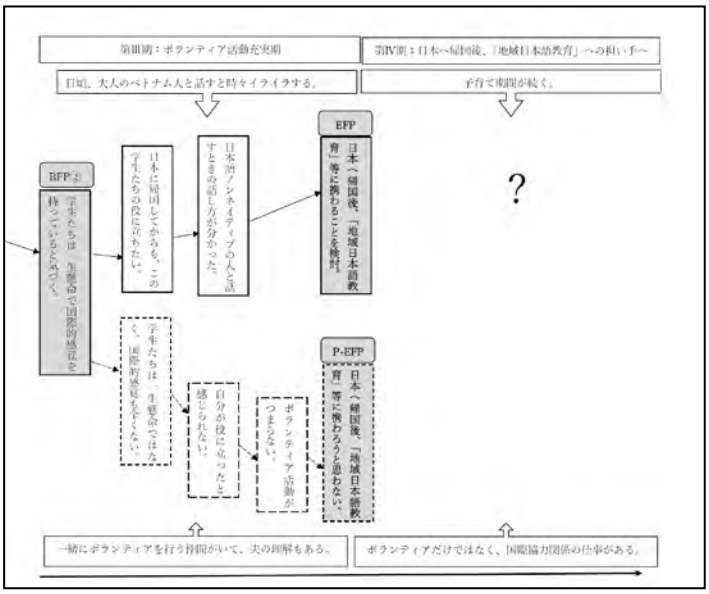


図 2　A さんの TEM 図②（①の続き）

6-2.　「動機」が弱い B さんの TEM 図

B さんも A さんと同様の等至点を設定することができた。しかし，夫の赴任に伴いベトナム生活を始めた（必須通過点＝OPP①）が，特に強い動機を持ってボランティアをしようと考えていたわけではなく，友人に誘われ，日本語ボランティアの説明会に行って（分岐点＝BFP)，とりあえず始めてみようという軽い気持ちで始めた。ボランティアの活動は 1 週間に 1 回でよく,日本で働いていたが,ハノイには夫の転勤で来ているだけのため,

会場配置図へ　目次へ

何もすることがない状況（社会的助勢＝SG）も手伝って，本格的に開始することになった（必須通過点＝OPP②）。ボランティア活動を始めてからも，「何か学生の役に立てればいいかなぐらいの気持ち」「余計なことはしないでおこう」と語った通り，気軽な気持ちで日本語ボランティア活動に取り組んだ。そのあと，活動がルーティン化されていき，楽しいと感じるようになっていった。そして，特別な授業に参加する機会なども得て，学生の日本語の上達，一生懸命さと成長した姿に気づいた（分岐点＝BFP②）ことから，日越の関係に関心を持つようになり，日本に来るベトナム人が多いことを知り，日本でも日本語ボランティアをやりたいと思うようになった（等至点）。

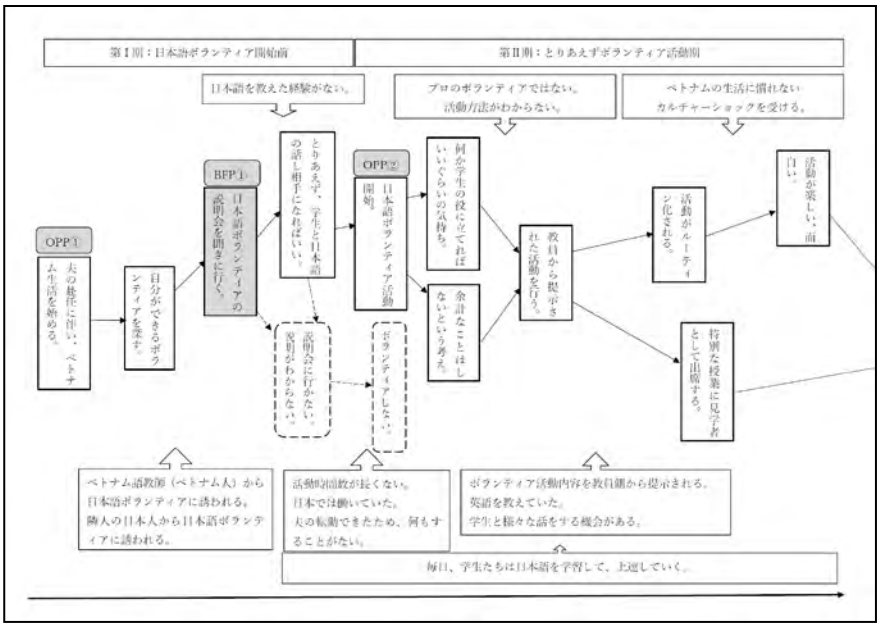


図 3　B さんの TEM 図①

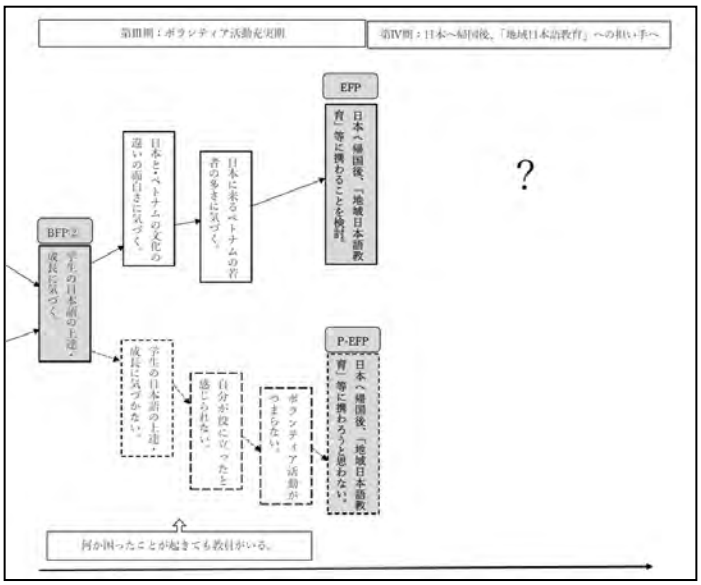


図 4　B さんの TEM 図②（①の続き）

6-3. A さんと B さんの共通点

A さんと B さん，また他の C さん，D さんも同様に日本に帰国後も日本語ボランティアに関連することに携わることを検討していた。本研究ではそこを等至点とし，様々な分岐点や社会的助勢，社会的方向づけがあって，到達するものであることを示した。一方，共通点として着目できるのは，①口コミでボランティア活動を知ったあと，②日常生活にはない特別な空間で活動でき，気軽に支援できるという機会があり，③学生の一生懸命さ，成長を感じるようになってから，日本へ帰国後もボランティア活動の経験を活かしたいという思いが出たこと，である。いずれも教育機関や日本語教師が環境づくりに着目することによって，そのような状況が作り出しやすくなるのではないだろうか。

7. 今後の課題

本研究では，海外における日本語ボランティアの活動動機・意義・活動の活かし方について，ベトナム・ハノイを一例にして，TEM 図を描きながら，明らかにした。最も注目すべき点は，海外で日本語ボランティアを経験した人が，日本の地域日本語教育等で日本語ボランティアに携わる可能性を秘めていることであろう。海外で異文化体験をした人が日本に帰国後，地域日本語教育等で活躍できることは想像に難くない。とすれば，海外における日本語ボランティアの制度も，日本語ボランティアからの視点も含めて設計するべきであろう。

参考文献

(1) 金久保紀子（2004）「日本語ボランティア参加者に日本ボランティア活動がもたらす影響と効果」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第 19 号, pp21－29.

(2) 齋藤伸子（1999）「海外における日本語支援ボランティアー活動を通して見られた意識の変化に関する調査報告－」『日本語教育方法研究会誌』vol.6 No.1, pp38-39.

(3) 髙﨑三千代（2002）「ボランティア日本語教師の異文化適応と成長－シニア世代の地域ボランティアの場合－」『言語と日本語教育』第 24 号，pp28－29.

(4) 富川拓，大束貢生（2005）「日本語教育ボランティアにおけるボランティアイメージと動機について」『佛大社会学』第 29 号，pp51-59.

(5) トムソン木下千尋（1999）「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者－その問題点と教師の役割―」『世界の日本語教育』第 9 号，pp15－28.

(6) 星摩美（2015）「「地域日本語教育」にかかわる人々の活動を形作る意識とビリーフ『人間社会環境研究』第 29 号，pp17－34.

(7) 水野かほる（2012）「日本語ボランティア活動を通じて大学生は何を学ぶのかー活動報告の分析からー」『国際関係・比較文化研究』第 10 巻第 2 号, pp194－207.

(8) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編（2015）『ワードマップ TEA 理論編　複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』.

ベトナムにおける日本語教育の商品化

―学校経営者及びプログラム主任へのインタビュー調査から―

瀬尾匡輝（茨城大学）

1. はじめに

新自由主義的競争原理が広がる現代社会において各教育機関は他の教育機関との競争に晒され，消費者である学習者を獲得するためにかれらの要求に応え，学習内容等に反映させる必要に迫られている（Kelly & Jones, 2003）。そして，情報技術が発達し多くの情報に接することができるようになったことで，学習者はどの教育機関で学ぶかという選択肢が広がった。その結果，教育機関の間での競争はさらに激化している。だが，これまで教育と経済的行為を結び付けることはタブー視され，言語教育サービスの商品化について十分な議論が行われてこなかった。日本語教育において瀬尾他（2015）は日本語を余暇活動として学ぶ学習者が多い香港の民間日本語学校の商品化の現状を考察してはいるものの，余暇活動的学習以外が主な場合の実情については未だ明らかにされていない。そこで，本発表では，就職や昇給・昇進のためなど人的資本増大を目的とする日本語学習者が多いベトナムで，日本語教育がどのように商品化されているのか探った結果を報告する。

2. 調査の概要

本調査はベトナムをフィールドとした。国際交流基金（2017）によると，ベトナムの日本語学習者数は 64,836 人であり，世界で８番目に多い。そのうちの５割強が「学校教育以外の教育機関（社会人を対象とした教育機関，従業員の企業内教育を行う企業等）」で日本語を学んでいる。そして，多くの学習者は「日系企業への求職や転職，職場での昇給のために」日本語を学んでいると言われている。

ベトナムの日本語学習者数はここ数年で急増し，2015 年に実施された国際交流基金（2017）による調査では，2012 年の同調査から３年間に 38.7%も増加している。また，日本学生支援機構（2019）の調査では，日本国内のベトナムからの留学生は前年度の同調査から 17.3%増の 72,354 人と，中国に次いで２番目に多いことが報告されている。このようにベトナムの日本語学習者数は増大しており，それにともなってベトナム国内の日本語教育機関数も増えている。発表者が 2018 年夏に調査のためにベトナムを訪れた際にも，教育とは関係のない日本企業が技能実習生の送り出し機関として日本語教育部門を設立したり，日本語能力試験Ｎ４やＮ３に合格したベトナム人日本語学習者が日本語センター[1]を設立したりしていることを耳にした。だが，これらの教育機関では十分な日本語学習者を確保することができず，経営の継続を断念しているところも多いという。では，日本語教育機関が乱立するベトナムにおいて，安定した経営を行っている日本語教育機関はどのように言語教育サービスの商品化を行っているのだろうか。本発表では，安定して学習者を確保

会場配置図へ　目次へ

することができている日本語教育機関２校の学校運営者およびプログラム主任にインタビュー調査を行った結果を報告する。調査では，ベトナムの民間日本語学校２校の学校運営者２名及びプログラム主任２名にインタビューを行い，どのように言語教育サービスの商品化を試みているのかを探った。各教育機関の概要は以下の通りである（表１参照)。

表１　各教育機関の概要

教育機関Ａ	調査協力者：学校運営者１[2]（日本語母語話者)， プログラム主任１（日本語母語話者）　※2018 年 8 月 25 日にインタビュー実施 日本から進出した日本語学校である。主に社会人を対象にした教育プログラムを提供している。教育機関Ａで行われる授業のほかに，ベトナム国内の企業への日本語教師の派遣も行っている。教育機関Ａにおけるベトナム人教師の割合は全体の３分の２である。
教育機関Ｂ	調査協力者：学校運営者２（日本語非母語話者）　※2018 年 9 月 11 日にインタビュー実施， プログラム主任２（日本語非母語話者）※2018 年 8 月 28 日にインタビュー実施 自らを「研究所」と位置づけ，主に教材開発を行っている。日本語の授業は開発した教材を試験的に試す「実践の場」としている。対面式の日本語の授業に加え，オンラインによる授業も提供している。教育機関Ｂの教師は全員日本語非母語話者のベトナム人である。

分析では，インタビューを書き起こしたものを読み込み，調査協力者の言語教育サービスの商品化に対する意識と行動についてカテゴリーを生成し，それらの関係を分析した。

3. 分析

3-1. 教育機関Ａの言語教育サービスの商品化

教育機関Ａはベトナムの日本語教育界の「リーディングカンパニー」になりたいと考えており，質の高い授業を提供しようとしていた。そのため，学習者や日本語教師の派遣を行っている企業に「迎合」することなく，「品質」を高めることを重視していた。

運１：　（私達が大切にしているのは）相手に迎合しないっていうこと。品質は絶対大事なので。まあ，価格【＝授業料】も下げないですし，指導のやり方は（学習者に）アンケートを年に４回とって，ニーズとか，こういうこともしたいっていうのは（学習者に）聞きますけど，やっぱり質重視。

提供するプログラムの質を保つため，派遣先企業から値段を交渉されても下げることはせず，なぜ他の教育機関と比べて値段が高いのかという説明を以下のようにしていた。

主１：　我々もお金を下げることはできませんが，まあクオリティーで勝負ということをしてます。【中略】（他の日本語学校との）お金の差というのは，もうそこの会社さんの価値観で考えてもらうしかないかなと思ってます。私達は情報提供だけ，「こんなんです」って言って，もう選んでください。「【他の日本語学校】はこうです」（って言われても)，「安いですね。いいですね」っていうような。「私達には無理です。でもその代わりに，こういうふうなここはこうこうです」って（説明して)，もう選んでいただく。

価格が高い理由は，単に教科書に沿って授業を行うのではなく，各企業の要望を考慮し，学習者や企業が求めるものを提供しようとしていたからである。近年，ベトナム国内の日系企業ではベトナム人社員だけで運営ができるようにと，特にマネージャー候補のベトナム人社員に対する教育が重視されている。企業に派遣される教師には，そのような社員に日本語だけではなく日本の企業文化を教えることも求められていた。

主１：　できればもう日本人は（ベトナムの会社から）撤退して，現地のベトナム人だけで運営してほしい。大

手さんは，特にそうです。日本人（の社員を雇用するの）はお金がかかるんで。【中略】で，そういうふうなマネージャーさんをつくる。だから私半分，日本語を教えますが，半分コンサルみたいです。

教育機関Aは提供するプログラムの質に自信を持っており，他の日本語教育機関の増加については「脅威に（は）思っていな」かった。

瀬尾： 【教育機関A】としては，他の学校と差別化しようっていうところがあるんですか。

運1： まあ，そもそも（他の学校を）鼻にかけてないんで。脅威に思っていないですし。【中略】やっぱりスタッフ，学生ともに，ハイレベルな方が（教育機関Aには）来ています。

プログラムの質を高めるうえで最も重視していたのは，学校全体の教師の質を高めることである。教師の質を高めるために，教師が授業の「予習」をしたり，教材開発などの「商品開発」を行ったりする時間を勤務時間内に設け，教師の自己研鑽が義務付けられていた。

瀬尾： 授業ってどれぐらい【＝何時間ぐらい】先生は持つんですか。

運1： 1週間21時間と決めています。1日で言うと，8時間勤務の中，4.5時間まで。残りの3.5時間は予習したり，商品開発したり。【中略】他のセンター（の話を）聞くと8時間勤務して7時間授業だった。これ，生徒のためじゃないですよ。予習できてない。だって，自分の知識で自分がおしゃべりしに行っているようなもんだもん。

そして，教師の自己研鑽を促すだけではなく，教師に対するトレーニングを積極的に行い，教師の質を「底上げ」していた。

運1： やっぱり質重視。なので，その質で言ったらば，一番大事なのはテキストでも何でもなくて，教師，生の教師なんです。そっちのトレーニングに時間をかけてますね。

新人教師は週に1回模擬授業をし，指導的立場にある教師達によって授業を教える能力があると判断された段階でそのレベルの授業を担当できるようになる。学習者が増え，特に上級レベルの授業の開講が求められてはいるが，質を保つために「合格」していない教師を現場に出すことはない。

主1： もったいない話なんですけど，N2を教えていただきたいですって（企業から依頼が）来るんですが，N2を教えられる先生っていうのは限られてるので，お断りしています。【中略】で，我々もN2を教えられる先生を育てることを，今強化してて。（ベトナム人の先生も）もうN2持ってるんで。でも持ってるのと教えられるのは違うんで，そこはクオリティーを下げたくないので，N2指導の教育をしてOKってなれば（現場に）出します。

また，教育機関Aでは，40歳未満の教師を戦略的に採用している。その理由は経験のある教師は，「持論」を持っているからだという。

運1： （教師の採用を）年齢で切ってます。40歳を超えた方がたくさんいたときっていうのは，まあ持論をぶつけて一つにならないんですよ。日本語教師っていうのはすごいなと思ったんですけど。【中略】そのプライドを（他の）ベトナム人だとか，日本人（の教師）におろすわけでもなく，「私，すごいでしょ」って突っ走ってしまう。

以前雇用していた日本語教育経験年数が長い教師との経験がネガティブなものであったことから，ベトナム人の感情や日本式の管理の仕方を柔軟に理解できる「若い」人を積極的に採用するようになっていた。

運1： （30歳前後の教師が）一番動けるというか，ベトナム人の感情もしっかり純粋に取り入れながら，日本式の管理の仕方を理解すると。2つのバランスよくやれるのはやっぱりそこで【＝そこの年代で】。

3-2. 教育機関Ｂの言語教育サービスの商品化

教育機関Ｂはベトナムに日本語書籍の図書館を造るという活動をきっかけにして，ベトナム国内で日本語の授業を提供し始めた。寄付を受けた 1,000 冊の本をもとに図書館を造り，そこで参加者同士が本を読むことを通して日本語を学ぶ「クラブ」のような形態で当初は日本語の授業を行っていた。

運２： 言語学習の中で一番大事なのは，読むことなんですね。【中略】最初は日本語書籍図書館を造ろうっていう運動で，たくさんの人の力をいただいて，本の寄付を呼びかけたんですね。それで，1 カ月間で 1,000 冊くらいの本が届いて，それを全部ベトナムに持って行って，日本語書籍図書館っていうふうに造ったんですね。【中略】で，たくさん本があるなかで，みんなで一緒に日本語を勉強したり，一緒に本を読んだり。最初の学生は全員，漢字を勉強して，本を読むっていう。ずっとそれを繰り返すっていう。

このような経緯から日本語の教室が設立されたこともあり，学習者が自律的に日本語を学ぶことが推奨されていた。そのため，教育機関Ｂには「先生」と呼ばれる者はいない。その代わりに「先輩」が「後輩」に指導をする形で授業が行われていた。

主２： 【教育機関Ｂ】には，先生はいないんです。先輩と後輩です。

瀬尾： どういうことですか。

主２： 最初はクラブじゃないですか。で，そういうクラブの精神で，後輩と先輩がいますが，先生ではありません。先輩は前に勉強した，自分の身につけたものを後輩たちに教えるみたいな，そういう後輩と先輩の精神を持っていますね。

このような先輩-後輩という関係性のもと，学習者である「後輩」達は自律的に日本語を学ぶことが推奨されている。

運２： 例えば普通の日本語センターとかは，先生が授業の活動を全部ほとんど，８割くらいか全部やるものなんですね。教えたりとか，そういう，全部，先生がやるっていうことがもともと伝統的なやり方なんですけど，【教育機関Ｂ】の考え方では，先生は３割以下しかできないっていうことなんですね。【中略】先輩は知識を教える，与えるじゃなくて，かれらと一緒に勉強の計画を立てたり，勉強する前に全体像を見せたりして，どうやって自分自身で自律して勉強できるような環境をつくるっていうことなので。

そして，運営者２によると，ベトナムの学習者の多くは自律的に学習する素養を持っているため，SNS 上でのビデオ広告などの宣伝を通して，このような学習者のやる気に「火をつけ」る形で学習者の獲得を目指していた。

運２： ベトナムの５割くらいは夢を持って行動する人が多いんですけど，途中であきらめたりする人は多いので，そういう人は火をつけないといけない。【中略】マーケティングとかで説得しないといけない。

瀬尾： どういうふうに説得するんですか。

運２： 例えば，僕の考えとかを入れたビデオを撮って Facebook にアップして，説得します。

SNS を使って積極的に宣伝を行ってはいるが，他の教育機関を「競争相手」とは考えてはおらず，自分達の「やっていることだけ（を）考え」るようにしていた。

運２： 僕はあんまり他（の教育機関）を競争相手と見ないでビジネスしてるんで，自分のやってることだけ考えて，あんまり競争っていうこと気にならないですね。調べもしないですね。

先輩達は後輩達の自律的な学習を支援するための教材の開発を行っている。そして，様々な学習者に合わせられるように，教材のなかに様々な学習方法を掲載するようにしていた。

運２： 今まで（の教材で）は，一つの本に一つの学習方法しか載っていなかった。でも，僕らの学習法は，例

えば漢字の本だと，５種類の覚え方，５種類の勉強の仕方があります。人によって違うんですね。例えば文系の人はこのやり方，理系の人はこのやり方って。だから全員が勉強できるっていう。あと，段階的にも違ってて。このやり方は，この段階で。で，もう少し勉強したら他のやり方でっていうふうに。

教育機関Ｂが収益を得ているのは授業からではなく，教材の販売からである。教室は「自分が考えた学習法がうまく」いくかを確認する「実践の場」となっていた。

運２： つまり研究所なので，僕らは先生と言わなくて，先輩っていうので。彼ら【＝先輩達】の第一の仕事っていうのは，新しい方法，学習，教授法を考えることなんですね。だからあの，例えば 1 日 8 時間の勤務時間で，半分くらいは一緒に本を書いたり，そういう勉強のための絵を描いたり。そういうことが一番で，他の時間は自分が考えた教授法で，クラスでどうやってうまく，あの，応用できるかっていうの，実践の場ですね。

先輩達の多くは教育機関Ｂで学んだことのある元後輩達であり，教育機関Ｂの方針に共感している。そして，先輩達は後輩であったときと同様に自律的に教師として学び続けることが求められていた。

運２： （私達の）企業文化っていうのは，勉強なので。もう，勉強して，勉強して，みたいな。

瀬尾： なるほど。でも，勉強ばかりだと，スタッフがプレッシャーに感じたりすることはありませんか。

運２： まあ，普通の勉強っていうのは，あの，座って教わるっていうことが多いんですけど。まあ，【教育機関Ｂ】では，スタッフも学生と同じように，そういう自律的な勉強なので。まあ，それについていけない人は会社に合わないっていうことで，出て【＝やめて】もらいますね。

このような自律的な学習を重視しているため，従来の日本語教育観を持つ日本語母語話者教師を雇用することは難しく，ベトナム人教師だけで運営をしていた。

瀬尾： 日本人の先生と一緒にやるのは難しかったりしますか。

運２： 難しいです。やっぱり話していくと，違うんですね。例えば，読解だけで見ると，日本人の先生っていうのは，ほとんどその，テクニックを使って読ませるっていうことが多いので。僕らはそういう方法は学生を駄目にするかもしれないと思っているんで。つまり，あの，文の意味をきちんと把握しないで，テクニックで解いちゃおうとか，そういう習慣，癖にさせるっていうのがちょっとよくないので。【中略】日本人の先生とは仕事できないですね。今までいろいろとやってみたんですけど。

4. 考察

近年のベトナムでは日本語学習熱が高まり，民間の日本語教育機関が乱立するようになった。しかしながら，調査を行った２校は，他の日本語教育機関を「脅威に（は）思」わない（教育機関Ａ），「競争相手と見ない」（教育機関Ｂ）と述べるように，他の教育機関を意識していなかった。それよりも，自分達の教育プログラムをどのようによりよくするのかという点に目を向けていたのである。そしてその中で，質の高い授業を提供する（教育機関Ａ），自律的に学ぶ学習者を育てる（教育機関Ｂ）というような，日本語教育を通して何をしたいのかという自分達の学校の方針を明確に打ち出し，それに基づいた教育プログラムを提供しようと努力していたのである。

そして，自分達の方針を打ち出すなかでは，学校経営者やプログラム主任は学習者や企業，教師に対して自身の教育観・価値観を一方的に押し付けていたわけではない。むしろ，他の教師や学習者，企業の担当者の声にも耳を傾け，ともによりよいものを創り出そうと

していた。例えば，教育機関Ａの企業への日本語教師の派遣では，派遣先の企業と連携しながらコースの内容を深めることで教育の質を高めようとしていた。また，教育機関Ｂの教材開発でも，学習者が自律的に学ぶことを基本としながらも，一冊の本に多様な学習方法を掲載することで，様々な学習者に対応しようとしていた。

瀬尾他（2015）は，言語教育サービスの商品化では，学習者の満足度を高めることが最優先され，学習者の表面的/一時的な興味・関心に偏った教育実践が生み出されてしまうことを商品化の弊害として指摘している。だが，本調査では，調査協力者達は学習者の満足度ばかりに目を向けるのではなく，教育機関の教育の指針や目的，企業の要望等を考慮しながら，かれらが目指す教育のありかたを強く打ち出して商品化を行おうとしていた。そして，それは顧客である学習者や企業の担当者にも受け入れられ，口コミをもとに学習者数は増えていたのである。つまり，本調査では瀬尾他（2015）で指摘されていた商品化の弊害に陥ることなく，教育の商品化と質の向上が両立可能であることが示されたと言える。

また，調査を行った２校では，教師の「自己研鑽」（教育機関Ａ）や「自律的に学び続けること」（教育機関Ｂ）が推奨され，勤務時間の半分を教師個人の学びのために使っていた。そうすることで，教育機関全体の質が向上するだけではなく，教育機関の方針に基づいた教育実践が生み出されやすい環境となっていたと言える。だが，その一方で「持論」を持ったり（教育機関Ａ），言語スキルの育成を目指したり（教育機関Ｂ）する日本語教師との軋轢が浮き彫りになった。これらの教師は言語を教えるということはこうあるべきだという固定的な考えを持っている傾向があり，そのことに対してプログラム運営者達は苦労をしていたようである。言語教育サービスの商品化が行われる教育現場では，従来型の日本語教育では十分に対応することができないこともあることを考慮すると，教師達はこれまでの日本語教育像を超えた実践をする必要に迫られているのではないだろうか。

注

（1） ベトナムでは，「学校」というと小中高校のような公的な教育機関を指すことが多く，民間の日本語教育機関を「センター」と称することが多いようである。

（2） 以下，運営者を「運」，主任を「主」と記す。

参考文献

（1） 国際交流基金（2017）「ベトナム（2017 年度）」
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/vietnam.html（2019 年 3 月 28 日）

（2） 瀬尾匡輝・瀬尾悠希子・米本和弘（2015）「日本語教師はどのように教育の商品化を経験しているのか」『言語文化教育研究』13, pp. 83-96.

（3） Kelly, M., & Jones, D. (2003). *A new landscape for languages.* London; Nuffield Foundation.

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP17K13481 の助成を受けたものです。

日本語の発音に対するベトナムの学習者と教師の認識の相違

サイ ティ マイ（ホーチミン市師範大学）

1. はじめに

日本語教育における発音指導が体系的に行われるのではなく教師は、学習者が苦手だとされる発音や授業中に学習者が間違った発音をその都度指導することが多いと思われる。特に先行研究と日本語教育の現場でよく指摘されている発音を取り上げ、それらの発音に対する指導を行うことが一般的なようである。しかし、学習者は、教師が指導を行った発音を問題視して、それを直そうとするのか先行研究では明らかになっていない。また、日本語の発音に対する学習者と教師の認識が違うと、発音指導の効果も異なるだろう。そのため、本研究は、ベトナムの日本語教育を例として日本語の発音に対する学習者と教師の認識の相違点を調べ、今後のベトナムの日本語教育における発音指導を考察する。

2. 研究目的

本研究の目的は、日本語の発音に対するベトナムの学習者と教師の認識を調べ、学習者と教師の認識の相違を明らかにすることである。その上、それらの相違点による今後のベトナムの日本語学習者への発音指導について考察する。

研究目的を達成するためにベトナムの学習者と教師を対象に下記の 3 つの内容について意識調査を行った。

① 日本語の発音の重要性に対する認識
② 日本語の発音学習に対する認識
③ 日本語の発音問題点に対する認識

3. 研究方法

本研究の目的を達成するために、日本語の発音に対する認識に関する二つのアンケート調査を実施した。一つ目は、ベトナム国内の大学で日本語を学習している学習者 391 名を対象にした調査である。二つ目は、ベトナム国内で日本語を教えている日本語教師 77 名を対象にした調査である。学習者と教師のアンケート調査で得られたデータの分析（SPSS とエクセル）を行い、日本語の発音に対するベトナムの学習者と教師の認識の相違点を明らかにした。

4. 分析結果

アンケート調査を分析したうえで、下記の結果が見られた。

1-1. 日本語の発音の重要性に対する認識の相違

表 1 のように日本語の発音の重要性に対する学習者と教師の認識が非常に高いという共通点が見られたが、日本語の発音に対する意識と要求においては相違点が見られた。

表 1 日本語の発音の重要性に対する学習者と教師の認識

順	質問項目	賛成の回答率（%）	
		教師	学習者
1	日本語の発音は、重要です。	98.7	96
2	学習者は、日本語の発音を間違えたら、教師が指摘すべきです。	97.4	97
3	日本語の発音を正しく発音したら、日本人とのコミュニケーションがスムーズに行えます。	94.8	95
4	奨学金や就職等の面接を受けたとき、日本語の発音が上手だったら、採用されやすいです。	84.4	90
5	自分が教えているまたは、教えたベトナム人学習者は、日本語を話すとき、発音を意識しています。(教師用) 日本語で話すとき、いつも発音のことを意識して話します。(学習者用)	62.3	90
6	外国人の場合、発音が悪くても話す内容の意味が通じればいいです。	37.7	51.2

ほとんどの学習者と教師は、日本語の発音が重要で学習者が日本語の発音を間違えたとき、教師が指摘すべきだと考えている。また、正しい日本語の発音をしたら、コミュニケーションがスムーズに行えるというメリットがあると認識している。

一方、学習者の 90%は、「日本語で話すとき、いつも発音のことを意識して話します」と認識しているが、教師は、「日本語を話すとき、発音のことを意識している」学習者が 62.3%しかないと認識している。要するに、学習者は、日本語の発音に対する意識が高いにも関わらず、教師は、あまりそれを感じないと考えられる。また、日本語の発音に対する要求（「外国人の場合、発音が悪くても話す内容の意味が通じればいいです」という質問に対する回答）は、教師が学習者より少し高い。これは、様々な学習者の中で日本語の発音に対する学習目標設定が高い学習者もいれば、そうでない学習者もいるからである。教師の場合、ある程度基準が設定されるため、学習者より要求が高いと考えられる。

1-2. 日本語の発音学習に対する認識の相違

表 2 で分かるように多くの学習者と教師は、日本語の発音学習が簡単ではないという風に認識している。また、長音と撥音の学習に対しても同じ認識を持っている。一方、促音、拗音、「ツ」、「ザ」行、「ヤ」行、「ジョ」行の発音においては認識の相違が見られた。日本語の発音学習の可能性について共通点と相違点が両方見られた。

表 2 日本語の発音学習に対する学習者と教師の認識

順	質問項目	賛成の回答率（%）	
		教師	学習者
1	日本語の発音学習は、(ベトナム人学習者にとって) 簡単です。	33.8	36
2	自分が教えているまたは、教えたベトナム人学習者は、発音を指摘されたら、その発音の直し方が分かります。 (教師用) 指摘された発音の直し方が分かります。(学習者用)	70.1	69.6
3	長音は、ベトナム人学習者にとって簡単です。	44.2	44.3

4	撥音は、ベトナム人学習者にとって簡単です。	68.8	71
5	母語の影響により学習者は、直すことができない発音があります。(教師用) 母語の影響があっても、発音を直すことができます。(学習者用)	64.9	92
6	日本に滞在しないかぎり、発音が上手になれません。	22.1	53
7	促音は、ベトナム人学習者にとって簡単です。	46.8	63.4
8	拗音は、ベトナム人学習者にとって簡単です。	41.6	64
9	「ツ」の発音は、ベトナム人学習者にとって簡単です。	28.6	71.5
10	「ザ」行の発音は、ベトナム人学習者にとって簡単です。	44.2	70.1

「ツ」と「ジャ」行の発音に対する学習者と教師の認識が最も大きく異なる。半数以上の学習者は、「ツ」と「ジャ」行の発音が簡単だと認識しているにも関わらず多くの教師は、それが簡単ではないというふうに認識している。「ツ」と「ジャ」行は、先行研究では、ベトナム人学習者の発音問題点としてよく取り上げられているため、教師もこの二つの発音の問題がよく認識していると思われる。反対に調査結果では、それに対する学習者の認識が薄いということが分かった。

一方、日本語の発音学習の可能性について、学習者が指摘された日本語の発音の直し方が分かるという点においては、教師も学習者も同じ認識を持っている。だが、母語の干渉を受ける日本語の発音を直す可能性について学習者と教師の認識の相違が見られた。ほとんどの学習者は、「母語の影響があっても、発音を直すことができます。」と認識しているが、多くの教師は、「母語の影響により学習者は、直すことができない発音があります。」と認識している。つまり、学習者は、教師より日本語の発音学習の可能性をポジティブに捉えている。しかし、「日本に滞在しないかぎり、発音が上手になれません」という発音が上手になる条件について、半分以上の学習者は、日本滞在が必要だと認識しているが、そう思わない教師が多い。

1-3. 日本語の発音問題点に対する認識の相違

日本語の発音問題点に対する学習者と教師の認識は、以下の表 3 で表される。

表 3 日本語の発音問題点に対する学習者と教師の認識

順	質問項目	賛成の回答率（%）	
		教師	学習者
1	ベトナム人学習者は、「ダ」と「ラ」を混同します。	29.9	31.7
2	ベトナム人学習者は、「ラ」行と「ナ」行を混同します。	32.5	23.8
3	ベトナム人学習者は、「ラ」行と 「ガ」行を混同します。	28.6	28.5
4	ベトナム人学習者は、「バ」と「パ」を混同します。	58.4	44.8
5	ベトナム人学習者は、促音（っ）の発音に問題があります。	33.8	48.2
6	ベトナム人学習者は、撥音（ん）の発音に問題があります。	27.3	38.9
7	ベトナム人学習者は、拗音の発音に問題があります。	35.1	43.6
8	ベトナム人学習者は、「ます」と「です」の「す」を脱落します。	64.9	39
9	ベトナム人学習者は、「ザ」行、「ヤ」行、「ジャ」行を混同します。	88.3	52.2
10	ベトナム人学習者は、長音の発音に問題があります。	42.9	68.2

以下の日本語の発音問題点に対して、学習者と教師は、同じ認識を持っている。

① 「ダ」と「ラ」の混同
② 「ラ」行と「ナ」行の混同
③ 「ラ」行と 「ガ」行の混同
④ 「バ」と「パ」の混同
⑤ 促音（っ）の発音問題
⑥ 撥音（ん）の発音問題
⑦ 拗音の発音問題

以下の 3 点で学習者と教師の認識が異なる。

① 「ます」と「です」の「す」の脱落、②「ザ」行、「ヤ」行、「ジャ」行の混同
① と②は、教師は、学習者より問題視している。

③長音の発音問題
学習者は、教師より問題視している。

また、五十音の中で難しいと思われる発音についても、学習者と教師の認識の相違も見られた。

表 4 ベトナム人学習者にとっての難しい発音

順	学習者		教師	
	単音	%	単音	%
1	**じゃ**	**30**	**つ**	**65**
2	**づ**	**29**	**じゃ**	**51**
3	**じゅ**	**23**	**や**	**36**
4	じょ	21	ふ	35
5	ぴゃ	21	**じょ**	35

順	学習者		教師	
	単音	%	単音	%
6	りゃ	19	じゅ	34
7	つ	19	ざ	31
8	りゅ	17	りゃ	31
9	びゃ	17	りょ	29
10	ぴょ	17	ゆ	27

全体的に学習者と教師が難しいと認識している発音は、拗音に関するものが多かった。ベトナム学習者にとって最も難しい発音が「じゃ」であり、難しい発音の 10 位の中で拗音に関するものが 80%である。教師の場合、ベトナム学習者にとっての最も難しい発音が「つ」でり、拗音に関するものが 50%を占めている。「つ」と「じゃ」は、ベトナム人学習者の困難の発音として今までの先行研究でもよく指摘されている。

上記の結果を踏まえ、日本語の発音に対する教師と学習者の認識の相違により学習者が望む発音指導と教師が効果的だとされる発音指導を見直すべきだと思われる。また、日本語の発音指導における教師の教育観と学習者の学習観を調べる必要があると考えられる。

5. 結論

二つのアンケート調査のデータを分析して、以下の点が明らかになった。

① 日本語の発音の重要性に対する認識
学習者も教師も日本語の発音が重要だと認識している。しかし、日本語の発音に対する意識の面において学習者は、いつも発音のことを意識していると思うが、教師は、そうではないと思っている。

② 日本語の発音学習に対する認識
多くの学習者と教師は、日本語の発音学習が簡単ではないと認識している。日本語

の発音学習の可能性について学習者と教師の認識は、それぞれ違った。

③ 日本語の発音問題点に対する認識

今までの先行研究でよく指摘されているベトナム学習者の発音問題点について学習者と教師は、同じ認識を持っている発音が多くて、「ます」と「です」の「す」の脱落、ザ」行、「ヤ」行、「ジャ」行の混同、長音の発音問題といった 3 点で認識の相違が見られた。

6. おわりに

日本語の発音に対するベトナムの学習者と教師の認識は、様々な共通点と相違点が見られた。教師が行った発音指導は、必ず学習者が望むものではないこともあるが、今後より効果的な発音指導を行うために、学習者と教師は、互いに認識していることを共有したほうがいいと思われる。互いに相手が認識していることが分かれば、発音指導の項目や発音指導法等様々な工夫ができ、学習者の日本語の発音レベルの向上と発音に対する意識の強化につながるだろう。

参考文献

(1) サイ ティ マイ（2018 年 12 月 20 日).「ベトナム人学習者の日本語の発音に対する日本語教師の認識」2018 年度日本語・日本語教育学会主催ワークショップ第一回日本研究・日本語教育ワークショップ（ホーチミン市国家大学人文社会科学大学).

(2) 戸田貴子, サイ ティ マイ(2018 年 12 月 20 日).「グローバル MOOCs における日本語発音オンライン講座の使用調査ーベトナムで学ぶ学習者を対象としてー」2018 年度日本語・日本語教育学会主催ワークショップ第一回日本研究・日本語教育ワークショップ（ホーチミン市国家大学人文社会科学大学).

(3) サイ ティ マイ（2018 年 12 月 09 日)「日本語教育における発音指導の現状ーベトナムの日本語教師のインタビューを中心に」第 12 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム（香港理工大學).

(4) サイ ティ マイ（2017 年 11 月 10 日).「ベトナム人日本語学習者の発音学習に対する捉え方」国際シンポジウム 2017 ベトナムにおける日本語教育と日本研究－人材育成のための連携可能性を巡って（ハノイ国家大学外国語大学).

口頭発表

（午後の部）

会場配置図へ　目次へ

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26 発表・口頭発表⑰〕【予稿集】

日本語読解においてワーキングメモリ容量が習熟度を補償する現象

―漢字圏日本語学習者の事例―

吉川達（佐賀大学）
yo4kawa@cc.saga-u.ac.jp
＜共同研究者＞蔡穎心（香港中文大学）

1. はじめに

本発表においては、漢字圏日本語学習者に見られた、ワーキングメモリ（Working Memory: WM）容量の大きい学習者が、日本語習熟度がより高い学習者と同程度の読解能力を発揮した事例を報告する。

脳の記憶システムの一つである WM と読解能力の関係性は多くの研究で指摘されている（Daneman & Carpenter, 1980; Daneman & Merikle, 1996）。日本語学習者を対象とした WM と日本語読解能力の関係性についての研究は、吉川・蔡（2018）、二口（2014）、向山（2013）などがあるが、母語での研究や英語を第二言語とした研究に比べて事例が少ない。Jeon & Yamashita（2014）が指摘するように、WM が持つ読解能力に対する予測力は文法知識などの他の要因に比べて相対的に大きくはないが、WM が人間の高次の認知活動に関わる（バドリー, 2012）ものであることから考えると、日本語学習者の WM 容量の個人差が日本語読解能力にどのように関わるか明らかにすることは、読解指導の一助となると思われる。

これまでの研究では、WM と読解能力の関係性が相関によって示されることが多く（Wen, 2016）、第二言語を対象とした研究では、第二言語の習熟が進んだ学習者においてそれらの相関が報告される事例が多い（吉川・蔡, 2018; Joh & Plakans, 2017; Harrington & Sawyer, 1992）。本発表においては、漢字圏日本語学習者を対象に、WM 容量と日本語習熟度を変数としてクラスター分析を行い、学習者を群分けする。その上で群間の読解能力の差を比較することで、日本語習熟度をふまえた WM と日本語読解能力の関係性を明らかにする。

2. 調査と分析方法

本研究で対象とした調査協力者、調査に用いたテスト類、分析方法について説明する。

2-1. 調査協力者

調査協力者（「協力者」）は、香港の A 大学に所属し日本語を学習する大学生 59 名で、香港か香港以外の中国の出身である。全員が A 大学の日本語初級、初中級クラスを修了し、中級クラスか日本語能力試験 N2 対策クラスを受講している。

本発表で扱う日本語読解は、新書の文章のように日本留学試験や日本語能力試験 N2 レベル程度の文章を読むことを想定している。そのため、いわゆる初級を修了した学習者を対象とする。

会場配置図へ　目次へ

2-2. 調査方法

協力者に WM 容量測定のためのリーディングスパンテスト（Reading Span Test: RST）、日本語習熟度測定のための SPOT（Simple Performance-Oriented Test）、日本語読解能力測定のための読解テストを実施し、その結果を分析する。

RST は、Daneman & Carpenter（1980）で開発された言語性の WM 容量を測定するテストで、文の音読と単語の保持という二重課題が課せられるところが特徴である。第二言語を研究対象とした場合、RST を協力者の母語で行うか第二言語で行うかは研究目的によって変わるが、本発表では協力者の母語である中国語版 RST を使用する。2 文条件から 5 文条件まで各 3 回行う全 42 文構成で、得点化は総正再生数（満点 42）を用いる（吉川・蔡, 2018）。

日本語習熟度測定に用いる SPOT は、音声を聞きながら穴抜きになっている文の一部をひらがなで答えるテストで、簡易的に総合的な日本語能力を判定することができ、プレースメントテストとの相関が非常に強いテストである（小林・フォード, 1992; 小林, 2015）。本発表で用いた SPOT はバージョン 2 と呼ばれる紙媒体のもので、65 問からなる（満点 65）。

日本語読解能力の測定には、新たに作成した読解テストを用いる。この読解テストは、200-400 字程度の説明文や論説文、意見文を読み、内容と合っているものを 3 肢から選ぶものである。一般的な多肢選択式テストで使用されることのあるテストスキルを排除するために、選択肢の選択中に本文が見返せないようになっている。全 20 問からなり、解答時間に制限はない（満点 20）。

2-3. 分析方法

RST と SPOT の結果を変数とし、階層的クラスター分析によって協力者を群分けして、群間の読解テストの結果を比較する。距離計算には「ユークリッドの距離」を、クラスターの結合法については「ウォード法」を用いる。

クラスターに分けたのち、各クラスターの特徴を記述し、クラスター間で読解テストの結果に有意な差があるか検定を用いて調べる。検定を行う前に各テストの正規性を確認し、正規性が確認された場合は分散分析を、正規性が疑われた場合は順位に基づくノンパラメトリック検定であるクラスカル・ウォリス検定を用いる。統計処理には Bellcurve 社のエクセル統計 ver3.0 を用いる。

3. 結果と分析

クラスター分析を行い、図 1 のような樹形図を得た。ここからまず 4 つのクラスターに分けて各テストの記述統計量を求めたところ、習熟度下位層の 2 つのクラスターに特徴的な差異が見られなかった。そのため、下位の 2 つのクラスターを分けずに全体を 3 つのクラスターに分類し分析を行うこととした。各クラスターの特徴、記述統計量を示す。

【各クラスターの特徴】

クラスター1　日本語習熟度　高　／　ワーキングメモリ容量　中
クラスター2　日本語習熟度　中　／　ワーキングメモリ容量　大
クラスター3　日本語習熟度　低　／　ワーキングメモリ容量　中

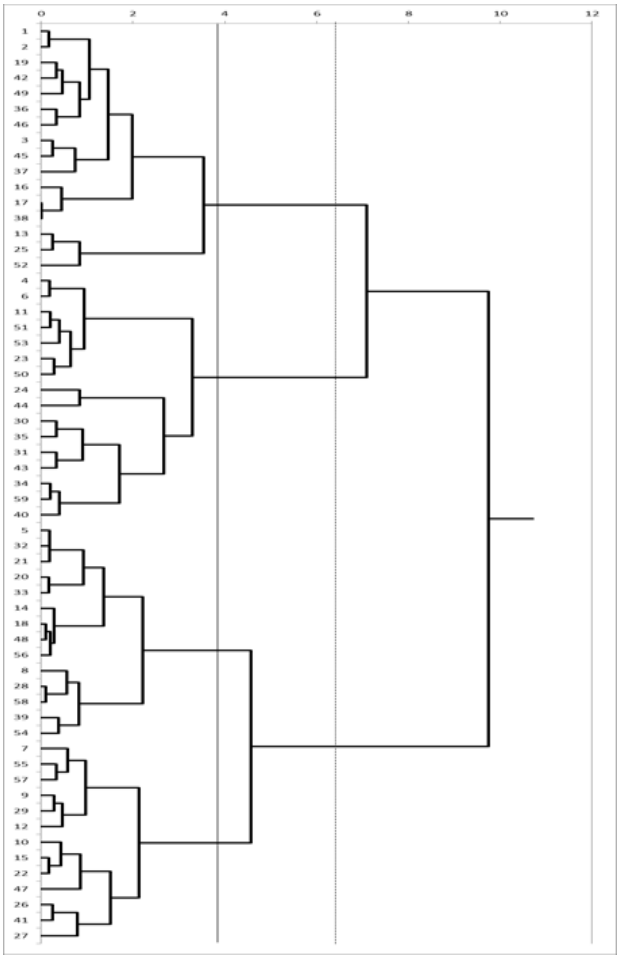


図 1　樹形図

表 1　クラスター1 記述統計量

	SPOT	RST	読解
n	16	16	16
平　均	49.6	22.7	16.7
標準偏差	5.4	4.3	2.1
最小値	42	17	12
最大値	59	31	19
中央値	48	22.5	17

表 2　クラスター2 記述統計量

	SPOT	RST	読解
n	16	16	16
平　均	40.8	32.4	16.2
標準偏差	6.2	4.2	3.3
最小値	25	27	9
最大値	51	39	20
中央値	41	32.5	17

表 3　クラスター3 記述統計量

	SPOT	RST	読解
n	27	27	27
平　均	28.7	22.2	13.6
標準偏差	5.1	4.5	2.7
最小値	18	13	6
最大値	37	29	18
中央値	29	23.0	14

SPOT と RST はクラスター分析に用いた変数であるが、これらを含めてクラスター間で各テストの結果に有意差があるか調べる。平均値差の検定に先立ち各テストの正規性をシャピロ・ウィルク検定を用いて調べた結果、クラスター1、クラスター2 の読解テストにおいて正規性が疑われた。そのため、各群間のテスト結果の有意差をクラスカル・ウォリス検定を用いて調べる。なお、本発表においては結果の解釈のしやすさから、中央値に加えて平均値と標準偏差を記載する。

検定の結果、いずれのテストにおいても群間の有意差が認められた（SPOT: $H(2) = 43.30$, $p < .001$、RST: $H(2) = 28.23$, $p < .001$、読解テスト: $H(2) = 15.06$, $p < .001$）。Steel-Dwass 法によって多重比較を行ったところ、SPOT については全てのクラスター間に有意な差がみられた（$p < .001$）。RST ではクラスター1 とクラスター2 の間（$p < .001$）と、クラスター2 とクラスター3 の間（$p < .001$）に有意な差が見られ、読解テストにおいてはクラスター1 とクラスター3 の間（$p < .001$）、クラスター2 とクラスター3 の間（$p = .014$）に有意な差がみられた。

クラスター1 とクラスター3 は、RST に有意差はないが、SPOT に差がある。読解テストはクラスター1 の得点が、クラスター3 に比べて高い。習熟度による差が読解テスト得点に

表れたものと考えられる。

クラスター2 とクラスター3 を比べると、SPOT、RST ともにクラスター2 がクラスター3 に比べて高く、読解テストもクラスター2 の方が高い。この差は習熟度によるものか、WM によるものかの判断はつかない。

注目すべきは、クラスター1 とクラスター2 の比較である。両者ともに、クラスター3 に比べて読解テストの結果が有意に高いが、この両者を比較すると、クラスター1 はクラスター2 に比べて SPOT が高く、反対にクラスター2 はクラスター1 に比べて RST が高い。そして、この 2 つのクラスター間に読解テストに差がない。

記述統計量を見ると、クラスター2 の SPOT 平均値はクラスター1 より 9 点近く低いにもかかわらず、読解テストの平均値が 16 点程度で、満点に対して 8 割の高得点である。これは、クラスター2 の WM 大きさが読解テストに対して有利に働いているという興味深い可能性を示唆する。

しかし、ここで一つの可能性として考えなければならないのが、SPOT 得点がクラスター2 程度、つまり 40 点程度あれば日本語習熟度として十分に読解テストで高得点を取れるレベルなのではないかということである。この可能性を検討するため、追加の検証を行った。手順は次の通りである。

まず、協力者全員の中で SPOT 得点がクラスター2 の平均値の 40 点を超える協力者を抽出する。抽出した協力者を RST の結果によって上位、下位群に分けて、上位群、下位群の間で読解テストの結果に差があるか検定を行う。RST 上位群、下位群の間で SPOT 得点に差がなく、かつ読解テストの結果に有意差があれば、WM 容量が大きいことが読解テストにおいて習熟度を補償する可能性が高いことを意味する。

SPOT 得点 40 点以上は協力者 59 名中 26 名いた。これを RST の結果によって上位群、下位群に分けた結果、WM 上位群が 12 名、下位群が 14 名となった。各群の記述統計量を調べたところ、WM 上位群の SPOT 平均値は 46.5（*S.D.* =6.3）、RST は 32.0（*S.D.* =4.2）、読解テストは 18.2（*S.D.* =1.2）であった。一方、WM 下位群の SPOT 平均値は 48.4（*S.D.* =4.6）、RST は 21.6（*S.D.* =3.2）、読解テストは 16.5（*S.D.* =2.2）であった。シャピロ・ウィルク検定の結果、各群の各テストの正規性が確認されたため、群間の平均値差を *t* 検定を用いて調べたところ、RST（$t(24) = 7.134, p < .001$）と読解テスト（$t(24) = 2.633, p = .027$）の間に有意差が認められた。SPOT については有意差は認められなかった。

WM 上位群、下位群ともに習熟度については有意差がない 2 群であったが、WM 容量の大小により読解テストに有意な差が見られる結果となった。

ワーキングメモリ容量が大きいことが日本語習熟度の足りない部分を補償して、読解テストにおいて有利に働く可能性が強く示唆される結果となった。

4. 考察

漢字圏日本語学習者は、文章中に現れる漢字語彙に対して、意味の推測が働きやすい。同形異義の漢字語彙については誤読が起こることも予測されるが、それを差し引いても文章全体の理解に対する漢字語彙の意味推測の優位性は高い。WM の働きに関して考えると、漢字圏日本語学習者にとって漢字語彙の認知処理は WM 資源の過度な消費を起こさず、逆

に文処理の自動化に貢献していると考えられる。

漢字の認知処理に WM を余計に消費しないという前提に立って考えると、WM 容量が大きいことは、そのまま、読んでいる文の内容保持や既読文章の内容保持、文章全体の命題の保持などの内容理解に対する認知処理に多くの資源を割り当てられるということである。母語ではない日本語で文章を読む限り文字認識などの言語下位処理に一定程度 WM を消費することは前提としてあるが、ある一定の習熟度を超える、本発表の場合では少なくとも SPOT 得点 40 点程度を超えると、WM が大きい学習者は WM 資源を下位処理に配分しても、内容理解の処理に割り当てられる資源が十分残り、状況モデルを構築しながらトップダウンの読みができて、読解を有利に進められるものと考えられる。

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）　アラン・バドリー（2012）井関龍太・齊藤智・川﨑惠理子訳『ワーキングメモリ―思考と行為の心理学的基盤』誠信書房.

（2）　小林典子（2015）「第 6 章　SPOT」李在鎬編『日本語教育のための言語ガイドブック』くろしお出版.

（3）　小林典子・フォード順子（1992）「文法項目の音声聴取に関する実証的研究」『日本語教育』78, 167-177.

（4）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』22, 53-76.

（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（2018）「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日本語読解能力の関係」『第二言語としての日本語の習得研究』21, 43-60.

（7）Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980). Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19*, 450-466.

（8）Daneman, M. & Merikle, P.M. (1996). Working memory and language comprehension: A mete-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*(4), 422-433.

（9）Harrington, M. & Sawyer, M. (1992). L2 Working Memory Capacity and L2 Reading Skill. *Studies in Second Language Acquisition,14*, 25-38.

（10）Jeon, E. H. & Yamashita, J. (2014). L2 Reading Comprehension and Its Correlation: A Meta-Analysis. *Language Learning 64*(1), 160-212.

（11）Joh, J. & Plakans, L. (2017). Working memory in L2 reading comprehension: The influence of prior knowledge. *System 70*, 107-120.

（12）Wen, Z. (2016). *Working Memory and Second Language Learning; Towards an Integrated Approach*. Bristol: Multilingual Matters.

韓国語を母語とする中級日本語学習者はどのように文章を読んでいるか

―ケーススタディーから習熟度別の特徴を探る―

山方純子（早稲田大学）・李榮（神田外語大学）

1. 背景

まとまった文章の読解は，教科学習や研究において重要な活動である。特にレポートや論文の作成では，文章中の複数情報の構造や重要度を把握し，情報間の統合や関連付けを行う必要がある。この非常に高度で能動的な認知活動は，第二言語（以下 L2）の知識が発達途上の学習者にとっては負荷が高い。

日本語教育の現場でも，効果的な読解指導法を確立するための試行錯誤が続けられているが，そのためには，L2 学習者の読みの実態を理解し，その特徴を把握する必要がある。その場合，何を，どのように読んでいるのか，何が読めていないのかという質的側面の分析も有用であると考える。しかし，L2 日本語学習者の読みを質的に分析した先行研究はそれほど多くないうえに（高橋, 2013, 2014），分析基準が多岐に渡るため，提出された知見の蓄積や一般化が難しい面がある。

こうした背景を踏まえ，本調査ではケーススタディーとして，韓国語を母語とする中級日本語学習者 4 名の読みを量・質の両側面から分析し，その特徴と問題点を探る。また，上級学習者や母語話者の読み（李・山方, 2017）を参照することで，L2 言語習熟度の発達に応じた読みの変容について説明を試みる。

2. 研究課題

本調査のために，以下の研究課題を設定した。

韓国語を母語とする中級日本語学習者の読みについて，

研究課題 1）文章を構成する情報の重要度の観点から，量的に観察する。

研究課題 2）文章を構成する情報の重要度の観点から，質的に観察する。

3. 調査概要

3-1. 調査協力者

調査協力者は，日本国内の交換留学生 4 名で，全員母語が韓国語の女性である。平均年齢は 20.8（19～22）歳で，韓国の大学では，学部 2～3 年に在籍中であった。日本での所属校では，中級レベルの日本語クラスを履修していた。

3-2. 材料文

調査では，大学の一般教養科目の教材から選定した説明文を使用した。説明文は，教科学習を目的とした教室活動で用いられる機会が多いことから，日本語学習者の読みの特徴

を調べるのに適切であると判断した。トピックは，「インプリンティング」に関するもので，鳥の行動メカニズムの概念について記述し，その習得には臨界期があることを説明している（梅本・大山編，1992）。文末表現や表記に修正を加えた結果，総文数 18，一文の平均語数 23.8，全 704 字の文章となった。調査協力者全員がトピックに関する専門的な知識は有していないことを，質問紙調査を用いて確認している。

また，調査協力者の読みの量的・質的な分析に使用するべく，材料文を命題の単位で分割して，命題リストを作成した（Kintsch, 1998）。さらに，材料文を構成する全 110 命題を論理的なまとまりに分けたうえ，その重要度によって，上位情報・中位情報・下位情報に階層化した（図 1 ）。情報の階層化は，Meyer（1985）の階層構造モデルを参考とした。

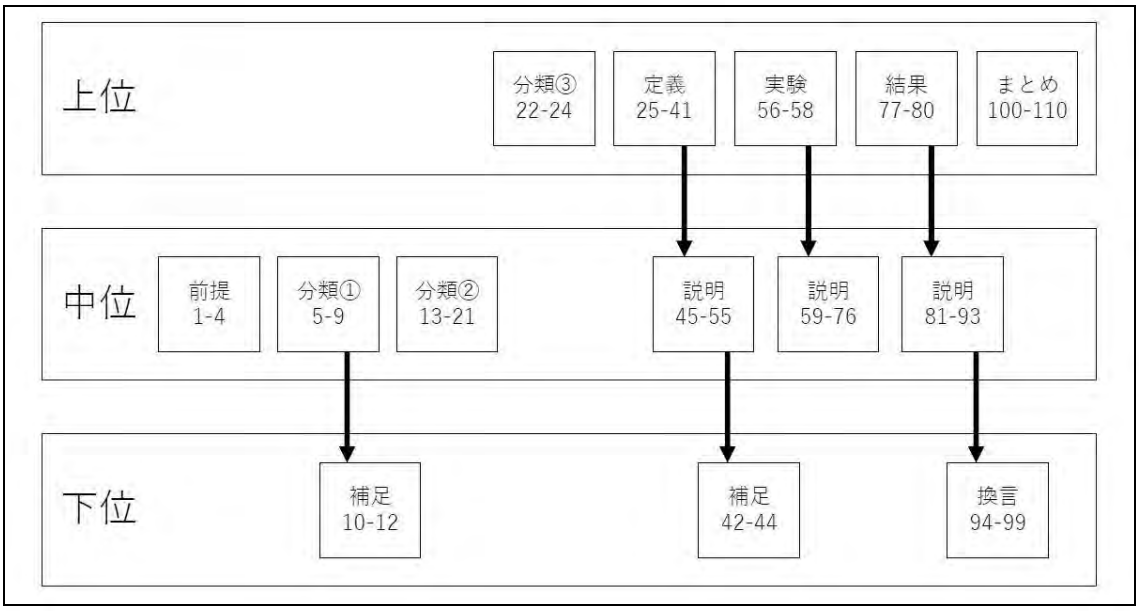


図 1　材料文を構成する情報の階層構造

図 1 のひとつの四角は，ひとつの論理的なまとまりを意味する。それぞれの四角に，内容を表すラベルを付けた。ラベルの下の数字は，材料文の命題番号である。例えば，上位階層の「結果」の四角は，インプリンティングを検証するための実験から得られた結果について書かれている部分であり，材料文の命題番号 77～80 に相当する。矢印の先にある中位階層の「説明」の四角は，その実験の詳細であり，命題番号 81～93 に当たる。さらに，その下に続く下位階層の「換言」は，中位階層で記述された内容を別の表現で言い換えたもので，命題番号 94～99 である。

3-3. 内容再生タスク

調査協力者の読みについて調べるため，内容再生タスクを課した。材料文を自分のペースで読み進め，その後，読んだ文章や辞書を見ずに理解した内容を母語で筆記再生するものである。その際には，内容を知らない他者に説明するつもりで，出来るだけ詳細な記述を求めた。再生文はすべて和訳し，分析に当てた。

3-4. 言語知識テスト

調査協力者の日本語の言語知識を測定するため，語彙テスト 2 種と文法テスト 2 種を使用した。これらのテストの正答率をもって，日本語の言語知識の指標とした。

語彙テストは，語彙知識の量的側面と質的側面に着目して作成したもので，語の基本的な意味に関する知識を測るための広さテストと，語と語の意味関係に関する知識を測るための深さテストであった。これらは，堀場他(2011)で使用したテストの一部抜粋である。一方，文法テストは，文法形式に関する知識を問うテストと，統語知識を問うテストを実施した。日本語能力試験の問題集（N1～N3）から抜粋したものである。

なお，すべてのテストは，選択肢から正解を選ぶ形式であった。

3-5. 調査手順

調査は，まず，調査目的の説明や同意書への署名の後，語彙知識の広さテスト（15 分），材料文の読み（3 分），文法形式テスト・統語知識テスト（20 分），調査協力者の背景に関する質問紙調査の記入を行った。その後，語彙知識の深さテスト（30 分），内容再生タスク（20 分），材料文のトピックに関する既有知識を問う質問紙調査の記入，謝金の支払いを順に実施した。

4. 結果と考察

4-1. 調査協力者の日本語の言語知識

調査協力者が受けた語彙テスト 2 種と文法テスト 2 種の結果は，各々正答率を出した。

語彙テストの平均正答率は，協力者 A，B，C，D の順に各々，64.4%，60.9%，67.8%，69.7%であった。また，文法テストの平均正答率は，協力者 A, B, C, D の順に各々，42.0%，54.0%，60.0%，70.0%という結果であった。

4-2. 読みの量的側面

文章の内容理解度の指標として，命題リストに基づく評定によって再生率を出した。命題の評定は，内容再生タスクの筆記再生データに材料文の命題がどれくらい含まれているかを調べたものである。これは調査者 2 名が独立して行い，不一致の場合は協議によって最終決定した（評定者間の一致率 90.4%）。評定の結果得られた命題再生率は，協力者 A が 7.3%，協力者 B が 8.2%，協力者 C が 19.1%，協力者 D が 22.7%であった。

さらに，命題再生率だけではなく，調査協力者が文章のどの部分を理解して再生したのかに明らかにするため，各調査協力者の再生文の質的分析を試みた。次節にて，再生率が低かった A・B と，より高かった C・D の 2 群に分けて説明する。

4-3. 読みの質的側面

上述した通り，文章に含まれる命題は，情報の重要度によって上位・中位・下位の階層に分けた(図 1)。その情報の階層構造に基づき，各調査協力者が再生した命題を図示する。命題が再生された部分とその多寡は，網掛けで示した。

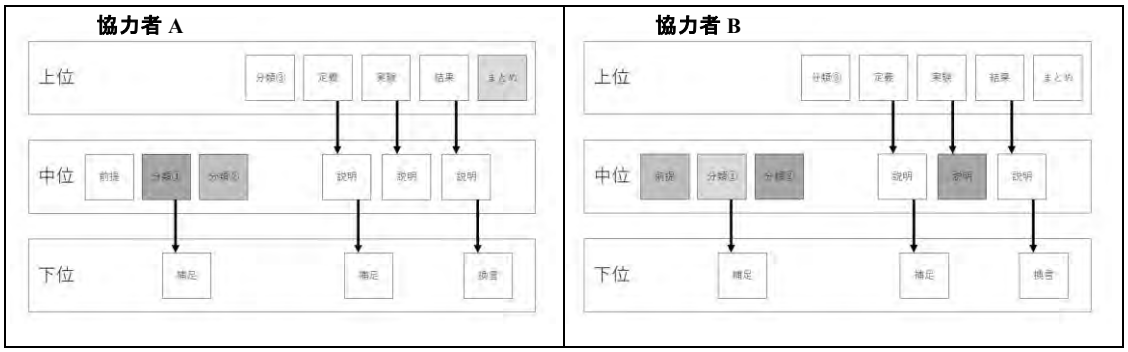


図 2　テクスト情報の階層構造：再生率の低い協力者（A・B）による再生

まず，再生率が低かった協力者 A と協力者 B の再生を図 2 に示す。両者とも，文章の冒頭の「前提」「分類①」「分類②」（インプリンティングの位置づけを説明するための前提情報）の再生が主で，トピックである「インプリンティング」についてはほとんど触れていなかった。協力者 A・B は言語知識テストの結果も協力者 C・D に比べて低く，特に文法形式テストの正答率が 5 割に満たなかった。言語知識の低さにより，文章中の語や表現の意味を正しくつかむことが難しかったのではないだろうか。そのため，冒頭部分の内容を理解することに認知資源の多くを割いたことで，その後の内容については言及できなかった可能性がある。また，「先天的」「後天的」という漢語の再生が共通して見られており，語や表現を 1 つずつ積み重ねていくようなボトムアップ中心の読み方をしていた様子がうかがえる。

それ以外の部分については，両者とも後半部分の再生がわずかに見られた。しかし，再生文を見る限り，前後の情報との関連付けは見られないことから，文章の全体像の把握には至っていないと推察される。

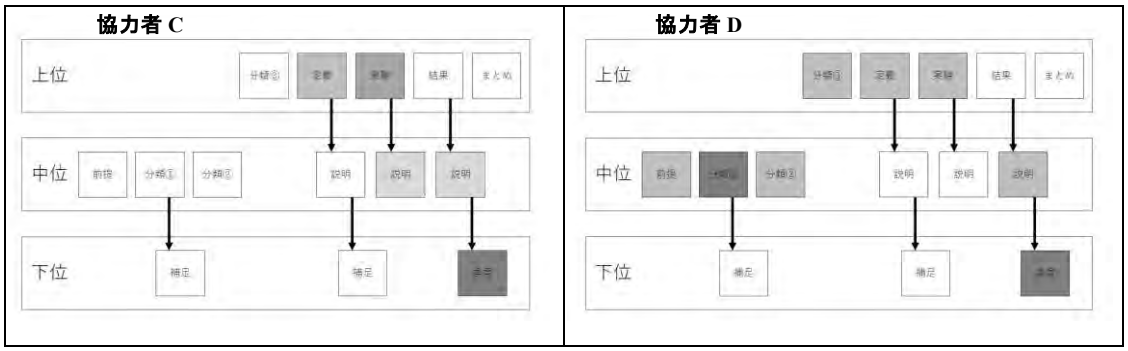


図 3　テクスト情報の階層構造：再生率の高い協力者（C・D）による再生

続いて，再生率が比較的高かった協力者 C と協力者 D の再生を図 3 に示す。この両者は，「インプリンティング」の定義，若しくは位置づけについて一応触れており，文章のトピックはある程度把握できているように思われる。しかし，再生文に含まれる情報は詳細さに欠け，やや断片的である。例えば，インプリンティングを検証するための実験結果の「説明」に含まれる内容（インプリンティングが最もよく成立するのが，孵化後 13 時間の鳥のヒナであること）には触れているものの，その結果から導き出される意義（インプリンテ

会場配置図へ　目次へ

ィングに臨界期が存在すること）に関する言及は見られない。即ち，文章の骨組みを成す，より重要度の高い情報の再生は少なく，文章全体の情報の流れや関連付けへの意識は薄いことから，結果として，まとまりに欠ける理解表象になったと推察する。

また，調査協力者全員の再生文では，中位階層の情報の再生が全体の半数以上を占め（56.5%），上位階層，及び下位階層の情報の再生は少なかった。このことから，中級学習者は，より具体的でわかりやすい内容を含む中位階層の情報を中心に文章の内容理解を進めており，かつ情報の重要度に対する意識も芽生えているのではないかと考えられる。

このように，中級学習者の読みの特徴を，情報の重要度とその取捨選択という観点から分析した。次節では，L2 言語習熟度の発達に応じた学習者の読みの変容を明らかにするために，命題再生率が比較的高かった協力者 C・D を取り上げて，上級学習者と母語話者の読みと対照しながら分析する。

4-4. 上級日本語学習者・母語話者との比較

李・山方（2017）では，本調査と同様の材料文や調査・分析手法を用いて，上級学習者と母語話者の読みの特徴を挙げている。L2 言語習熟度別の特徴を探るために，この調査で得られた各々の再生文と，本調査の中級学習者（協力者 C・D）の再生文を比較分析した。

文章の後半で，インプリンティングを検証するための実験結果について述べられた部分の再生を例に挙げて説明する。この部分は，「実験の結果」（命題番号 77～80），「その説明」（命題 81～93），「その換言」（命題 94～99）という内容を描写している。実験によって臨界期の詳細な分析が行われたという事実が上位階層に，実験手順の具体的な説明が中位階層に，それを受けて別の表現で言い変えた部分が下位階層に位置付けられている。

この部分について，中級学習者は，実験内容の説明はあるが，実験の目的や意義，得られた結果などについては再生されていなかった。即ち，上位階層の情報には言及せず，中位・下位階層に注意を向けていたと言える。一方，上級学習者の再生文では，実験手順に関する説明はあまり詳細でないものの，インプリンティングの「臨界期」について言及し，全ての階層の情報に触れていた。即ち，習熟度の発達に伴い，文章の骨組みを成す本質的な部分を把握し，情報間の関連付けが出来ていく様子がうかがえた。

中級と上級の学習者に共通していたのは，下位階層の情報（命題 94～99）を再生していることである。この部分は，中位階層の情報（命題番号 81～93）で説明されているインプリンティングを検証するための実験結果を受けて，別の表現で言い換えたものであり，そのために重要度が低い情報に位置付けられている。にもかかわらず，中級・上級の学習者によって再生されている。それは，新たな情報を提供する命題ではないが，繰り返しによって中位階層の情報を再度確認・検証することとなり，その分理解が深まって，再生時に想起されやすくなったためではないだろうか。また，その中に含まれる「13 時間」という具体的な数字が，理解の手がかりとして活用されていた可能性も考えられる。

一方，母語話者は，上位階層と中位階層の情報を再生しており，実験で確認されたこと，及び調査の材料や手順，そして「臨界期」について言及していた。しかし，中級と上級の学習者ともに見られていた下位階層の再生はなく，重要度によって情報を取捨選択して，理解を進めている様子がうかがえた。

このように，学習者の読みは母語話者のそれとは異なるが，中級から上級へという言語習熟度の発達に応じて，読んだ文章内の情報の重要度とその取捨選択という点で，読みの質も変容していく可能性が見られる。

5. まとめ

本調査は，中級日本語学習者の読みの特徴を探る目的で，母語による筆記再生タスクを用いて実施された。上級学習者・母語話者の読みと比較対照し，以下のような結果が得られた。(1) 中級学習者は，より具体的で分かりやすい中位階層の情報を中心に読みを進めている。また，情報の繰り返しや数字など特定の語や表現を手がかりにしている。(2) 中級学習者の上位階層の情報の再生は母語話者・上級学習者よりも少なく，文章全体の骨組みを成す重要な情報の把握が難しいと思われる。(3) しかし中級学習者は，下位情報の再生も少なく，薄いながらも情報の重要度に基づく取捨選択への意識が芽生えていることが観察された。

このように本調査の結果から，中級学習者の読みは上級学習者や母語話者とは異なる特徴を持ち，言語習熟度の発達と応じて変容していく可能性が明らかにされた。L2 読解指導においては，各習熟段階の L2 学習者が出来ることと出来ないことを整理し，次の段階にスムーズに進めるような手助けが必要だと考えられる。ただし，ケーススタディーである本調査の結果は限定的なものであるため，調査協力者数を増やし，より精緻なデータを収集・分析して，一般化可能で詳細な結果を導き出すことが今後の課題である。また，様々な情報構造やトピックを扱った材料文を複数使用するなど，調査に用いる材料や手法を再考・改善したうえで，有効な読解指導へとつなげていきたい。

参考文献

(1) Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for congnition*. New York: Cambridge University Press.

(2) Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton., & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 269-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

(3) 李榮・山方純子 (2017).「韓国語を母語とする上級日本語学習者の読みの特徴―日本語母語話者との比較によるケース・スタディー―」,『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 231-236.

(4) 梅本堯夫・大山正（編）(1992).『心理学への招待』, サイエンス社

(5) 高橋亜紀子 (2013).「上級日本語学習者と母語話者の読解過程の比較」,『2013 CAJLE Annual Conference Proceedings』, 269-279.

(6) 高橋亜紀子 (2014).「筆記再生課題に見られる日本語学習者の読みの特徴」,『文化』78, 47-71.

(7) 堀場裕紀江・西菜穂子・松本順子・鈴木英明・李榮・山方純子 (2011).「日本語学習者の語彙知識の多面性―中国語母語話者の場合―」, *Scientific Approaches to Language, 10*, 49-83.

説明文の書き換えが日本語学習者の内容理解に与える影響
―読解の処理レベルにおける簡素化・精緻化の効果と学習者の母語背景による影響―

和氣圭子（上智大学）

1. 背景

第二言語（L2）習得の場面では，学習者向けにテクストの言語的特徴や内容を変更した文章，つまりインプット調整が施された書き換え文がしばしば用いられる（e.g., Kim & Snow, 2009）。先行研究では，よりテクスト理解を促進する書き換え方法が模索され（e.g., Crossley & McNamara, 2016; Keshavarz, Atai, & Ahmadi, 2007; Oh, 2001; Yano, Long, & Ross, 1994），主に簡素化と精緻化という手法の違いによって，効果が異なる（字義的理解あるいは推論理解の促進）ことが示されている。しかし，各研究で書き換え対象とする要素が異なり，結果は一致していない。また，書き換えが読み手の処理プロセスに与える影響を論じた研究は非常に少なく，書き換えがどのように作用するのかは明らかにされていない。

テクスト読解の認知プロセスにおいては，語の認識や統語解析という下位レベル処理と，読み取った情報を関連づけて統合する上位レベル処理が同時駆動的に遂行される（e.g., Bernhardt, 2011）。書き換えにおいては，どちらの処理に関わる要素を書き換えるかによって，読み手の認知処理が受ける影響，さらに理解が受ける影響も異なると考えられる。そこで本研究では，日本語の説明文について，下位レベル処理に関わる要素（語彙・文の統語構造）と上位レベル処理に関わる要素（テクストの結束性）を別個に操作し，その効果を検証した。操作手法には従来議論されてきた簡素化と精緻化を用い，その影響も調べた。

また，学習者の母語背景による影響を探るべく，中国語母語話者と非中国語母語話者との比較分析を行った。L2 読解においては，母語の影響が見られ（e.g., Jeon & Yamashita, 2014），特に L2 日本語読解においては，母語で漢字を用いる学習者と用いない学習者とで，語の認識や説明文の理解，読解時間等に違いがあることが示されている（e.g., Koda, 1989; Matsunaga, 1999）。書き換えによる効果も母語背景によって異なることが予想される。

2. 研究課題

本研究では， L2 日本語学習者の説明文理解について，以下の質問を設定した。

質問 1. 下位レベル処理に関わる要素（語彙・文の統語構造）を書き換えた場合，理解促進の効果は学習者の母語背景（中国語，非中国語）によって異なるか。

質問 2. 上位レベル処理に関わる要素（テクストの結束性）を書き換えた場合，理解促進の効果は学習者の母語背景（中国語，非中国語）によって異なるか。

質問 3. 下位レベル要素の書き換え効果と上位レベル要素の書き換え効果の関係は，学習者の母語背景（中国語，非中国語）によって異なるか。

3. 研究方法

3-1. 協力者

協力者は，日本および中国の大学・大学院で学ぶ日本語学習者 142 名（男性 43・女性 99）で，平均年齢 23.2 歳，平均日本語学習歴 37.7 か月である。うち，中国語母語話者（以下，中国語群）が 93 名，非中国語母語話者（非中国語群；出身はウクライナ，韓国，インドネシア，ベトナム等）が 49 名で，いずれも日本語は中級中期から後期のクラスで学んでいた。

3-2. 材料と測定

読み材料は，約 670 字の生物環境に関する説明文的エッセイ 2 編（「アレロパシー」と「プラスチックのクラゲ」）を原文（A）とし，各編に 5 種類の書き換え版を作成した。すなわち，下位レベル要素（語彙と文の統語構造；以下，下位要素と記す）を簡素化した版（B），精緻化した版（C），上位レベル要素（テクストの結束性；以下，上位要素と記す）を書き換えた版（D），そして下位要素を簡素化した上で上位要素も書き換えた版（E），下位要素を精緻化した上で上位要素も書き換えた版（F）である。

書き換え対象の要素は，川村（2011）及び Ozuru, Dempsey, and McNamara（2009）を参考に選定した。下位要素（語彙・統語）の簡素化は，低頻度語（旧日本語能力試験出題基準で 1 級以上）を高頻度語（同 2 級以下）で置き換え，埋込節 2 つ以上の複雑な構造の文を埋込節が 1 つ以下になるよう書き換えた。精緻化版では，まず原文表現をそのまま提示し，直後に簡素化版で用いた表現を書き加えて内容的に繰り返すようにした。上位要素（結束性）の書き換えは，指示語句による指示対象，および省略されている主語・主格を明示し，接続語句を追加した。書き換え対象となった命題（後述）数は，2 編で下位要素 62（全命題の 31.2%），上位要素 27（13.6%），計 89（44.8%）であった。表 1 に書き換え操作例を，表 2 と表 3 には書き換え条件別のテクストの言語的特徴（2 編の平均値）を示す。

各協力者は 2 編のテクストを異なる版（例：「アレロパシー」を B 版，「プラスチックのクラゲ」を D 版）で読解した。版の組み合わせと読解順序は協力者間でカウンターバランスをとった。

表 1　書き換え操作例（「プラスチックのクラゲ」から抜粋）

〈A 原文〉：…プラスチック製のゴミが大量に 出現し，それが海に流れていく。それらの多くは，……そして食べてしまうと，今回のように命取りになる。
〈B 下位・簡素化〉版：…プラスチック製のゴミがたくさん 出て，それが海に流れていく。それらの多くは，……そして食べてしまうと，今回のように死ぬ原因になる。
〈C 下位・精緻化〉版：…プラスチック製のゴミが大量に出現し，それが海に流れていく。たくさんのゴミが出て，海に流れていく。それらの多くは，……そして食べてしまうと，今回のように命取り，つまり死ぬ原因になる。
〈D 上位・結束性〉版：…プラスチック製のゴミが大量に出現し，そのゴミが海に流れていく。プラスチック製のゴミの多くは，……そしてウミガメがゴミを食べてしまうと，徳島のアカウミガメの赤ちゃんのように命取りになる。

注：直線の下線部は下位要素の，波線は上位要素の操作部を示す。調査では提示していない。

表 2　下位要素の書き換え条件別のテクストの言語的特徴（2 編の平均値）

書き換え条件	文数	文字数	1 文あたり節数	低頻度語の割合（%）
書き換えなし（A, D）	17.5	708.5	2.7	25.1
簡素化（B, E）	18.5	718.5	2.5	11.7
精緻化（C, F）	21.0	924.0	3.0	21.8

表 3　上位要素の書き換え条件別のテクストの言語的特徴（2 編の平均値）

書き換え条件	文数	文字数	1 文あたり節数	低頻度語の割合（%）
書き換えなし（A, B, C）	19.0	744.2	2.7	19.5
書き換えあり（D, E, F）	19.0	823.2	2.8	19.5

注：低頻度語は旧日本語能力試験の基準で 1 級以上の語である。

理解測定のため，各文章の読解後に，読んだ文章を見ずにテクスト内容を日本語で記述する再生タスクと，多肢選択式の理解テストを課した。本稿では再生タスクの結果について報告する。読み時間は各テクストにつき 12 分に制限した。再生タスクにかかった時間は 1 編平均約 20 分であった。また，日本語の習熟度を測定するため，過去の日本語能力試験問題から文法 15 問と語彙 15 問の計 30 問で構成した習熟度テスト（約 20 分）を課した。

3-3. 調査手順

調査は，まず調査の目的と手順の説明を行い，同意書と協力者アンケートの記入に続いて，習熟度テスト，1 編目の読解，再生タスク，理解テスト，2 編目の読解，再生タスク，理解テスト，読み材料についてのアンケートの順に行った。

3-4. 分析

習熟度テストは 1 問 1 点の 30 点満点で採点した。再生データは，書き換え条件による差異を検証するため，すべての読解条件で原文 A を基準とし，命題単位で内容再生率を算出した。命題分析は Bovair and Kieras（1985）を基に行った。命題は，一つの述語と一つ以上の項を含む単位で，言語の表層的な表現にとらわれない意味概念を表す。再生率は，大局的な効果と部分的な効果を検証するため，テクスト全体の再生率と，前半・後半部分に分けたものを算出した。

算出したデータは材料 2 編分を統合し，習熟度を共変量としてその影響を取り除き，書き換え条件（下位：語彙・統語の書き換えなし／簡素化／精緻化，上位：結束性の書き換えなし／あり）を独立変数，再生率を従属変数として，対応なし 2 元配置共分散分析を行った。不備データを除外し，2 群で人数と習熟度がほぼ同等になるよう，中国語群 45 名，非中国語群 41 名分を分析対象とした。以後，この 86 名の結果について報告する。

4. 結果

4-1. 習熟度テスト

習熟度テスト（30 点）の正答率（%）と標準偏差は，中国語群 58.8（10.6），非中国語

群 59.4（12.9）で，2 群間に有意差はなかった（t (84) = 0.24, p = .809）。中国語群・非中国語群とも，旧日本語能力試験出題基準で 2 級問題の正答率が約 70%，1 級問題の正答率は約 50%であった。また，両群ともに 6 つの読解テクスト条件間で有意差はなかった（中国語群 F (5, 39) = 1.22, p = .317，非中国語群 F (5, 35) = 1.21, p = .323）。

4-2. 下位要素（語彙・統語構造）の書き換えによるテクスト理解への効果

内容再生率について，下位要素の書き換え条件別の結果を表 4 に示す。条件による差があるかを母語背景別に分析したところ，中国語群は条件間で差が認められなかった（全体 F (2, 83) = 0.44，p = .646）。一方，非中国語群は条件による差が見られ，全体再生率では（F (2, 75) = 2.38, p = .099），簡素化条件のほうが書き換えなし条件より高い有意傾向があった（p = .097）。また，後半部分では（F (2, 75) = 3.21, p = .046），簡素化条件が書き換えなし条件よりも有意に高かった（p = .046）。精緻化条件は他の条件と差がなかった。

表 4　下位要素の書き換え条件別の平均再生率（%）と標準偏差

書き換え条件	中国語群				非中国語群			
	n	テクスト全体	前半部分	後半部分	*n*	テクスト全体	前半部分	後半部分
書き換え無（A, D）	29	36.4 (18.6)	40.4 (21.7)	32.4 (19.3)	28	27.1 (13.6)	31.4 (16.6)	22.6 (14.5)
簡素化（B, E）	31	38.9 (14.9)	39.1 (18.7)	38.4 (16.8)	27	34.5 (16.9)	35.9 (19.8)	32.9 (18.6)
精緻化（C, F）	30	35.1 (16.9)	40.4 (20.2)	29.7 (17.3)	27	30.8 (11.5)	34.1 (14.9)	27.2 (14.8)

4-3. 上位要素（結束性）の書き換えによるテクスト理解への効果

再生率について，上位要素の書き換え条件別の結果を表 5 に示す。中国語群は全体および前半部分で，書き換えあり条件のほうが高い有意傾向が見られた（全体 F (1, 83) = 3.03, p = .086，前半 F (1, 83) = 2.97, p = .089）。また，非中国語群も，全体再生率において書き換えあり条件のほうが高い有意傾向があった（F (1, 75) = 2.96, p = .090）。

表 5　上位要素の書き換え条件別の平均再生率（%）と標準偏差

書き換え条件	中国語群				非中国語群			
	n	テクスト全体	前半部分	後半部分	*n*	テクスト全体	前半部分	後半部分
書き換え無（A, B, C）	47	34.1 (16.8)	36.6 (19.8)	31.4 (17.8)	41	28.1 (13.1)	30.8 (15.7)	25.1 (16.2)
あり（D, E, F）	43	39.8 (16.4)	43.7 (19.7)	35.9 (18.1)	41	33.4 (15.1)	36.7 (18.2)	30.0 (16.5)

4-4. 下位要素の書き換え効果と上位要素の書き換え効果の関係

中国語群の全体および後半部分の再生率には，下位要素の書き換えと上位要素の書き換えに交互作用が認められた（全体 F(2, 83) = 3.27, p = .043, 後半 F(2, 83) = 4.15, p = .019）。その後の検定で，下位要素の書き換えなし条件においてのみ，上位要素の書き換えによって再生率が向上していた（全体 p = .006，後半 p = .008）。また，上位要素の書き換えなし条件においてのみ，下位要素の簡素化によって理解が向上していた（p = .046）。一方，非中国語群には交互作用が認められなかった（全体 F(2, 75) = 0.28, p = .758）。

5. 考察

非中国語群は，下位要素の簡素化およびに上位要素の書き換えによって理解が向上する傾向があり，2 種の書き換えに交互作用はなかった。習熟度テストの結果から見るに，低頻度語の割合が高い書き換えなし条件では未知語が多く，読みの困難があったものと推察される。簡素化によって既知語率が高くなり，文章の理解度も上がったのであろう。統語処理の能力も発展途上にあり，文構造の簡素化も負荷を減少させる効果を持ったと考えられる。また以上のことから，下位レベル処理の負荷が大きいために上位レベル処理が妨げられるという，L2 読解に一般的に見られる傾向（e.g., Bernhardt, 2011; Horiba, 2000）が当てはまったのではないかと推察される。上位要素の書き換えは，不十分になりがちな情報の関連づけ・統合処理の助けとなり，文章全体の理解が促進されたのであろう。そして，下位要素・上位要素の書き換えに交互作用はなく，併用が相乗的な効果をもたらしていた。6 つのテクスト条件の再生率を見ると，原文（A: 24.9%）に対し，下位要素の簡素化によって向上し（B: 30.4%），さらに上位要素の書き換えの併用で向上（E : 38.9%）している。

それに対し中国語群は，上位要素の書き換えによって理解が促進される傾向があったが，その効果は下位要素を書き換えない場合のみに限られていた。また，下位要素の簡素化による効果が，上位要素の書き換えなし条件でのみ認められた。すなわち，下位要素の簡素化と上位要素の書き換えは，いずれも単独の限定的な効果のみ観察され，併用による相乗効果はなかった。

中国語母語話者の持つ漢字知識は，特に漢語の多い説明文読解において理解に貢献することが示されている（Matsunaga, 1999）。本研究でも，書き換え対象となった語句は多くが漢字熟語あるいは漢字を含むものであった。語彙の面では，原文表現でも理解に大きな支障がなく，書き換えの効果が小さかったのではないかと推察される。しかし，情報の関連づけ・統合という上位レベル処理の能力は，非中国語群と同様，発展途上の段階にあったため，限定的ではあるが書き換えの効果が現れたのではないだろうか。また，下位要素の簡素化による部分的な効果は，文構造の書き換えが有効だったのではないかと考えられる。

各効果が限定的であったことについて，先行研究では過度な書き換え（簡素化）がかえって理解を妨げたという結果が示されている（Keshavarz et al., 2007）。漢字知識を活用できる中国語話者にとっては，上位要素の書き換え，または下位要素（文構造）の簡素化のいずれかの手助けがあれば十分であり，併用は過度であった可能性が考えられる。

最後に，いずれの母語背景群においても，下位要素の精緻化には効果が見られなかった。言い換え表現が理解の助けとなったものの，文章中に残されていた原文表現やテクスト量の増加による処理負担が大きく，有意な効果に至らなかったのだろうと考えられる。

5. 結論

本研究の結果から以下の結論が導き出された。1）非中国語話者の理解は下位要素の簡素化によって促進されるが，中国語話者にはその効果は非常に限定的である。また，下位要素の精緻化は母語背景に関わらず効果がない。2）上位レベル処理要素の書き換えは，非中国語話者の理解を促進する傾向があるが，中国語話者には効果は限定的である。3）非中国

語話者の理解は，下位要素・上位要素の書き換えの併用で相乗的に促進されるが，中国語話者にはそれぞれ単独で限定的な効果のみ持つ。以上のように，習熟度が同等であっても，母語背景によって書き換えの効果は異なっていた。今後，読み手の読解プロセスの直接的な測定・検証を行うことで，母語背景の影響をさらに明らかにすることが課題である。

謝辞　本稿は神田外語大学に提出した博士論文，和氣（2018）の一部に加筆・修正したものである。指導教官としてご指導くださった堀場裕紀江先生に心より感謝の意を表したい。

参考文献

（1） 川村よし子 (2011). 「文章の難易度判定システム構築のための基礎調査」『ヨーロッパ日本語教育』15, 171-178.

（2）和氣圭子 (2018).「説明文の書き換えが日本語学習者の理解に与える影響―読解の処理レベルにおける簡素化・精緻化の効果―」博士論文, 神田外語大学

（3） Bernhardt, E. (2011). *Understanding advanced second-language reading.* New York: Routledge.

（4） Bovair, S., & Kieras, D. E. (1985) . A guide to propositional analysis for research on technical prose. In B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text* (pp. 315–362). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

（5） Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Text-based recall and extra-textual generations resulting from simplified and authentic texts. *Reading in a Foreign Language, 28,* 1–19.

（6） Horiba, Y. (2000). Reader control in reading: Effects of language competence, text type, and task. *Discourse Processes, 29,* 223-267.

（7） Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 Reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning, 64*, 160-212.

（8） Keshavarz, M. H., Atai, R. M., & Ahmadi, H. (2007). Content schemata, linguistic simplification, and EFL readers' comprehension and recall. *Reading in a Foreign Language, 19,* 19-33.

（9） Kim, Y.-S., & Snow, C. (2009). Text modification: Enhancing English language learners' reading comprehension. In E. H. Hiebert (Ed.), *Finding the right texts: what works for beginning and struggling readers* (pp. 129-146). New York, NY: Guilford Press.

（10） Koda, K. (1989). The effects of transferred vocabulary knowledge on the development of L2 reading proficiency. *Foreign Language Annals, 22,* 529-540.

（11） Matsunaga, S. (1999). The role of kanji knowledge transfer in acquisition of Japanese as a foreign language. 『世界の日本語教育』第 9 号, 国際交流基金, 87-100.

（12） Oh, S. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension. *TESOL Quarterly, 35,* 69-96.

（13） Ozuru, Y, Dempsey K. and McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction, 19,* 228-242.

（14） Yano, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning, 44,* 189-219.

意見文作文の流暢さ・複雑さ・正確さに語彙力がどのように関わるか

堀場裕紀江・李榮（神田外語大学）

1. 背景

読み書き能力は社会生活で必要不可欠なコミニュケーションスキルであり学習スキルである。コミュニケーションスキルの育成を目指す教室内外国語・第二言語（L2）指導では，「文を読んで意見を述べる」といった真正性の高い複技能タスクもよく使われる。読み書きを効果的に行うためには，基本的な言語知識と一般世界知識に加えて，状況や目的に合わせた柔軟なストラテジー使用も求められる。言語知識の構成要素の中で語彙は特に重要であり，語彙知識の多面性が読み書きにどのように関わるかについて，応用言語学・L2 習得研究分野で関心が高まってきている（Byrnes & Manchón, 2014; Coady & Huckin, 1997）。しかし，L2 日本語の習得・教育研究は未だ歴史が浅く，読み書きと言語知識の関係についてもタスクと言語習得の関係についても殆ど検証されていない。そこで，本研究では，国内の留学生を対象に短い文を読んでそのテーマについて意見文を書くというタスクを課し，産出作文の流暢さ・複雑さ・正確さ・全体的質に語彙力がどのように関わるかを実証的に調査した。

応用言語学・L2 習得研究分野では，L2 での理解と産出には学習者やテクストやタスクに関わる様々な要因が影響することが明らかにされている。学習者要因の中でとりわけ影響力の大きいものとして L2 言語知識，中でも語彙が挙げられる。語彙知識は多面的で語の形式，意味，使用に関する様々な知識が含まれる（Nation, 2001）。語彙知識の広さ（量，すなわち，どのくらい多くの異なる語を知っているか）と深さ（質，すなわち，1 つの語についてどのくらいの情報・知識を持っているか），受容語彙（聴解や読解で意味が分かる語）と産出語彙（発話や作文で使用できる語）といった識別も有用である（Nation, 2001; Read, 2000）。

L1，L2 ともに読み書き能力の発達は語彙力の発達と密接に関係している（Albrechtsen, Haastrup, & Henriksen, 2008; Anderson & Freebody, 1981; Coady & Huckin, 1997; Koda, 2005; Stanovich, 2000）。L2 読解では多くの場合（L1 経験にもとづく）読解力による影響よりもむしろ L2 言語知識（とくに語彙知識）の不足による影響が大きい（Bernhardt, 2000）。L2 読解における語彙知識の多面性の関わり（Horiba, 2012; Qian, 2002）や付随的語彙学習にはテクスト・学習者・タスクに関する様々な要因が影響する（Horiba & Fukaya, 2015; Hulstjin & Laufer, 2001; Pulido, 2007）。L2 作文には既知語の多さ（すわなち，語彙知識の広さ）が重要で，L2 作文を産出する際に語彙に関する問題が頻繁に発生する（Leki & Carson, 1994; Murphy & Roca de Larios, 2010）。L2 習熟度が高い学習者はより多様な語彙を作文で使用し，より多様な語彙を含む作文は高く評価される（Engber, 1995; Laufer & Nation, 1995）。流暢な文生成とトピック展開には語彙知識の深さが関与すると考えられる（Schneider & Connor,

会場配置図へ　目次へ

1990; Reynolds, 1995)。L2 日本語を対象とした語彙と読み書きの関係に関する研究はまだ数が少ない。

一方, コミュニケーション能力の育成を目指す教室内 L2 指導ではタスク活動が広まり, タスクが L2 運用・L2 習得に及ぼす影響についての実証研究も注目されるようになった（Robinson, 2005; Skehan 2001, 2003)。この研究ではタスク遂行によって産出された L2 作文・発話を流暢さ・複雑さ・正確さの観点から言語的に分析するという方法がよく用いられる（Housen, Kuiken, & Vedder, 2012; Wolfe-Quintero, Inagaki, & Kim, 1998)。日本語教育においても真正性の高いタスクを用いた指導が広まりつつあるが，タスクと L2 運用の関係についてはまだ殆ど検証されていない。本研究では，L2 日本語学習者が短い文を読んでそのテーマについて意見文を書く際にどのような L2 作文を産出するかを多角的に分析して語彙力による影響を検討する。

本研究の課題質問として，L2 学習者は語彙力が上がれば，(1）全体的によりよい，流暢さ・複雑さ・正確さの点でより優れた意見文を書くことができるか，(2）母語話者と同じような意見文を書くことができるか，を設定した。

2. 研究方法

参加者は，国内に在住する中上級レベルの日本語学習者 58 名（韓国語母語，男性 20 名・女性 38 名，平均年齢 22.6 歳，平均日本語学習歴 49.3 か月）および日本語母語話者 13 名（学部 1 年生）である。タスクでは，短い文を読んでそのテーマ（「重病の子どもの治療法は誰が決めるべきか」）について日本語で意見文を書いてもらった（所用時間 50 分)。L2 学習者には 2 種類の受容語彙テスト（広さ：語義，深さ：語連想，共に多肢選択式）を実施に, 総合得点をもとに上位群 28 名 (M = 82.6, SD = 5.1)・下位群 28 名 (M = 70.9, SD = 3.9) に分けた（広さ：$F = 41.36$, 深さ：$F = 37.08$, 共に $p < .0001$)。

作文データの分析は，流暢さ（述べ語･異なり語・T-unit・節の数，T-unit・節あたりの語数)，複雑さ（語彙的複雑さ：述べ語数に対する異なり語数の割合，述べ語 x2 の√あたりの異なり語数，統語的複雑さ：従属節の数と割合)，正確さ（誤用あり節数，誤用なし節の数と割合)，使用語彙（読解文中外の異なり語の数と割合)，および，全体評価（5 点満点）の観点から採点した。言語分析評価は採点者 2 名が行なった（一致率 90%以上，不一致部分は協議により決定)。全体評価は採点者 4 名（母語話者データは 2 名）の平均得点を算出した。

3. 結果

作文の流暢さ・複雑さ・正確さ・使用語彙・全体評価の分析による記述統計を表 1 に示す。まず，L2 学習者の語彙力上位群と下位群を比較したところ，全体評価では上位群が下位群より有意に高かった（$F = 4.0$, $p = .05$)。流暢さについては，上位群は下位群に比べて，異なり語数（$F = 4.28$, $p = .04$）と節数（$F = 3.8$, $p = .06$）では有意に上回っていたが，他の指標（述べ語数，T-unit 数，T-unit・節あたりの語数）では同等であった。しかし，誤用なし節あたりの語数では，下位群が上位群を上回っていた（$F = 6.09$, $p = .02$)。語彙的複雑さについては, 上位群は下位群に比べて, 述べ語 x2 の√に対する異なり語数（$F = 45.0$, $p = .03$）

では有意に高かったが，述べ語に対する異なり語の割合では同等であった。統語的複雑さについては，上位群は下位群に比べて，従属節数（$F = 5.8, p = .02$）では有意に高かったが，割合的には同等であった。正確さについては，上位群は下位群に比べて，誤用なし節の数（$F = 11.95, p = .001$）でも割合（$F = 7.70, p = .008$）でも有意に高かったが，誤用あり節数では同等であった。使用語彙については，上位群は下位群よりも読解文中・文外とも異なり語数が多い傾向にあった（$F = 3.5/3.4, p = .06/.07$）。

表 1　作文の流暢さ・複雑さ・正確さ・使用語彙・全体評価の分析結果

領域	指標	L2 上位群		L2 下位群		母語話者		ANOVA, Student-t test ($p < .05$)
		M	SD	M	SD	M	SD	
流暢さ	述べ語数	147.7	43.8	130.8	35.8	111.8	23.8	$F = 4.27, p = .017$; L2hi > L1
	異なり語数	76.8	20.7	66.2	17.9	65.9	14.7	$F = 2.79, p = .068$
	T-unit 数	11.7	4.7	11.1	5.2	10.0	3.5	$F = .57, p = .56$
	節数	51.3	13.7	44.9	11.3	42.2	8.7	$F = 3.37, p = .04$; L2hi > L2lo&L1
	T-unit あたりの語数	13.7	4.4	13.0	3.6	12.0	3.3	$F = .82, p = .44$
	節あたりの語数	2.9	.3	2.9	.4	2.7	.3	$F = 2.75, p = .071$
	誤用なし節あたりの語数	3.8	.7	4.6	1.6	2.8	.4	$F = 11.60, p < .0001$; L2lo > L2hi > L1
語彙的複雑さ	述べ語に対する異なり語の割合	.528	.063	.511	.059	.590	.039	$F = 8.36, p = .0006$; L1 > L2hi&L2lo
	述べ語 x2 の√に対する異なり語	4.45	.64	4.07	.63	4.39	.54	$F = 2.84, p = .065$
使用語彙	読解文中の異なり語数	34.8	7.5	31.3	6.6	29.4	4.8	$F = 3.58, p = .033$; L2hi > L1
	読解文外の異なり語数	41.9	15.9	34.9	13.0	36.5	11.6	$F = 1.91, p = .15$
	読解文外の異なり語の割合	.534	.079	.515	.073	.545	.072	$F = .81, p = .44$
統語的複雑さ	従属節数	39.0	10.6	33.3	7.8	32.2	8.5	$F = 3.85, p = .026$; L2hi > L2lo&L1
	T-unit あたりの節数	4.8	1.5	4.5	1.3	4.6	1.4	$F = .31, p = .72$
	従属節の割合	.761	.059	.748	.073	.757	.091	$F = .27, p = .75$
正確さ	誤用あり節数	11.2	7.3	14.6	7.5	1.5	1.6	$F = 17.00, p < .0001$; L2lo&L2hi > L1
	誤用なし節数	40.2	12.7	30.4	8.5	40.8	9.4	$F = 7.68, p = .001$; L1&L2hi > L2lo
	誤用なし節の割合	.782	.126	.681	.151	.961	.043	$F = 21.73, p < .0001$; L1 > L2hi > L2lo
全体評価		3.62	.73	3.18	.97	3.85	.80	$F = 3.49, p = .036$; L1&L2hi > L2lo

続いて，母語話者を含めて比較分析したところ（表 1 参照），全体評価では上位群は母語話者と同等であった。上位群は，母語話者に比べて，流暢さについては 3 つの指標（述べ語数，節数，誤用なし節あたりの語数）で高く，統語的複雑さについては従属節数で母語話者を上回っていた。しかし，上位群は母語話者と比べて，語彙的複雑さについては述べ語に対する異なり語の割合で，正確さについては誤用あり節数と誤用なし節の割合で低かった。使用語彙については，上位群は母語話者に比べて，読解文中の異なり語数が多かった。一方，下位群は，流暢さについては母語話者と上位群より，節あたりの語数，誤用なし節あたりの語数で上回っていた。下位群は，統語的複雑さについては母語話者と同等であったが，語彙的複雑さについては上位群と同様，述べ語に対する異なり語の割合では母語話者より低かった。正確さについては全ての指標で母語話者より低かった。

4. 考察

以上の結果から，(1) L2 学習者は，語彙力の向上につれて，作文の流暢さ，語彙的複雑さ・統語的複雑さ，正確さが向上し，全体的により高く評価される作文を書くようになること，(2) 語彙力の高い L2 学習者は全体評価では母語話者と同程度に評価される作文を書くことができるが，正確さの領域では明らかに異なること，が示唆される。

さらに，L2 作文の流暢さ・複雑さ・正確さはそれぞれ発達のしやすさが異なる様子が観察される。流暢さについては，L2 上位群は，母語話者よりも述べ語数・節数が多く，L2 下位群も母語話者と同等であった。興味深いことに，誤用なし節あたりの語数では下位群が上位群・母語話者を上回っており，母語話者が最も低かった。統語的複雑さについては，上位群は下位群・母語話者よりも従属節数が多かったが，その他の指標では下位群・母語話者と同等であった。語彙的複雑さについては，L2 学習者は語彙力があがるにつれて述べ語数・異なり語数が増すが，母語話者と比べると，異なり語の割合は低い。正確さについても，語彙力向上とともに誤用なし節は増えるが，誤用あり節は母語話者と比べて多い。

よって，成人の L2 学習者は，より多くの語を含む長い節・文を生成すること（流暢さ）が比較的早い段階でできるようになり，語彙力の向上とともに，従属節を含む統語的により複雑な文を生成して意見を述べるようになる。さらに語彙力が増すとより少ない語を含む節・文を生成するようになるが，母語話者と比べると，統語的には「より複雑な節・文を産出し，同時に語彙的複雑さの点では低い傾向にあることから，L2 学習者はアイデアや意見を簡潔な文で表現することが難しいために，必要以上に統語的に複雑な文を作っていると推察される。L2 産出において最も発達しにくいのは正確さの領域である。語彙力が向上しても，より多様な語を使って文を生成する限り誤用につながる可能性がある。誤用のない節も増えるが誤用のある節も増えるため，作文全体の正確さを向上させることは難しい。

また，使用語彙分析の結果，L2 学習者は母語話者と比べて，異なり語数，および，読解文外（すなわち自己の知識に基づく）異なり語彙数では同程度であったが，読解文中の異なり語数が上位群で多かった。L2 学習者は文章（インプット）を読んで理解したり生成したりしたアイデアを活かして L2 意見文を作成しようとしており，そのストラテジー使用にも語彙力が関与していると考えられる。

5. 結論

成人の L2 学習者が文を読んでそのテーマについて意見文を書くというタスクを遂行する際，L2 学習者は語彙力が高いほど，流暢さ，語彙的複雑さ・統語的複雑さ，正確さ，および，全体評価の点で優れた作文を産出することができる。語彙力の高い L2 学習者が書いた意見文は，全体的には母語話者と同程度に評価される場合でも正確さの点では大きな差がある。L2 作文産出はその下位領域（流暢さ・語彙的複雑さ・統語的複雑さ・正確さ）によって発達のしやすさが異なる。L2 学習者は読解を活かして意見文を産出しようとする。

本研究の結果とその考察を踏まえ，コミュニケーションスキル育成を目指す L2 日本語教育への示唆（特に語彙と読み書きの指導，技能統合型タスクの設計と使用，評価について）を導き出したい。

参考文献

（1） Albrechtsen, D., Haastrup, K., & Henriksen, B. (2008). *Vocabulary and writing in a first and second language: Processes and development*. Basingstoke: Palgrave/Macmillan.

（2） Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.

（3） Bernhardt, E. B. (2000). Second-Language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. In M. L. Kamil., P. B. Mosenthal., P. D. Pearson., & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 791-811). Mahwah, N: Erlbaum.

（4） Byrnes, H., & Manchón, R. M. (2014). *Task-based language learning: Insights to and from writing*. Amsterdam: John Benjamins.

（5） Coady, J., & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. New York: Cambridge University Press.

（6） Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing, 4(2),* 139-155.

（7） Horiba, Y. (2012). Word knowledge and its relation to text comprehension: A comparative study of Chinese- and Korean-speaking L2 learners and L1 speakers of Japanese, *Modern Language Journal, 96(1),* 108-121

（8） Horiba, Y., & Fukaya, K. (2015). Reading and learning from L2 text: Effects of reading goal, topic familiarity, and language proficiency. *Reading in a Foreign Language, 27(1),* 22-46.

（9） Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (2012). Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA. Amstredam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.

（10） Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning, 51(3),* 539-558.

（11） Koda, K. (2005). *Insights into second language reading.* New York: Cambridge University Press.

（12） Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics, 16(3),* 307-322.

（13） Leki, I., & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the discipline. *TESOL Quarterly, 28(1),* 81-101.

（14） Murphy, L., & Roca de Larios, J. (2010). Searching for words: One strategic use of the mother tongue by advanced Spanish EFL writers. *Journal of Second Language Writing, 19(2),* 61-81.

（15） Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language.* New York: Cambridge University Press.

（16） Pulido, D. (2007). The effects of topic familiarity and passage sight vocabulary on L2 lexical inferencing and retention through reading. *Applied Linguistics, 28(1),* 66-86.

（17） Qian, D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning, 52(3),* 513-536.

（18） Read, J. (2000). *Assessing vocabulary.* New York: Cambridge University Press.

（19） Reynolds, D. W. (1995). Repetition in non-native writing. *Studies in Second Language Acquisition, 17(2),* 185-209.

（20） Robinson, P. (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics, 43(1),* 1-32.

（21） Schneider, M., & Connor, U. (1990). Analyzing topical structure in ESL essays: Not all topics are equal. *Studies in Second Language Acquisition, 12(4),* 411-427.

（22） Skehan, P. (2001). Task and language performance assessment. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 167-185). Harlow: Pearson Education.

（23） Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching, 36(1),* 1-14.

（24） Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers.* New York: Guilford Press.

（25） Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H-Y (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity.* Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

日本語国外(JFL)の日本語教室でのトランス・ランゲージング
―創造的な談話のケーススタディ―

花岡ベラ（ハワイ大学大学院生）

1. はじめに

外国語（FL）教室では授業内容やタスクによって教師と学習者が第二言語（L2）を使用したり、学習者の母語（L1）を使用したりする。このように、言語を変えることはコードスイッチング（CS）と呼ばれてきたが、近年の教授法の研究ではCSよりもっと包括的で環境上(Lewis, Jones, & Baker, 2012)の「トランス・ランゲージング」ということばが導入されている。トランス・ランゲージングというのは「マルチリンガル（多言語話者）がもつ全ての言語資源を、言語の境界線を超越してひとつのつながったレパートリーとしてとらえた概念である」(加納，2016：3)。以前のCSの考えでは多言語使用は多数の言語システムの間を移ることだと考えられてきたが、トランス・ランゲージングの概念は一つの言語システムの中で言語の間の動的な動きが起こると考えられている。

トランス・ランゲージングの研究ではL1とL2の使用を調査するものが多いが、L1にもL2にも完全に当てはまらない現象はどうだろうか。本研究はL1の語彙がL2の発音の影響を受けるという珍しい現象を扱う。外来語ではない「トランスレーション」(翻訳)のような日本語発音化された英語いわゆる「日本語っぽいことば」の使用の機能を探るために談話分析を利用し、アメリカの大学の中級（六学期目）の50分の授業での日本語教師と学習者の録音された発話の調査を行った。FL教室での言語使用を調査することでそのバイリンガル環境の言語使用規範の作成状況を明らかにする。

2. 研究の背景

2-1. CSからトランス・ランゲージングへ：FL教室環境を考え直す

教師と学習者はFL教室での言語使用をL2に制限せず、バイリンガル環境として扱ったらどうだろうか。Simon(2001)はFL教室は多言語環境だと主張し、学生が単一言語環境で外国語でのコミュニケーションを取ることを学んでいるのではなく、多言語コミュニケーションの規範、いわゆるバイリンガルでの接し方を学んでいると指摘する。

FL教室をバイリンガル環境として扱うとトランス・ランゲージングという「バイリンガルの話者が自分のバイリンガルの世界を理解するため従事する多数の談話的な実践」(García, 2009：45)が見られるのは当然なことである。トランス・ランゲージングはバイリンガルの経験に合致するので、効果的な教授法だと考えられている (加納，2016)。

2-2. JFL教室でのトランス・ランゲージングの先行研究

トランス・ランゲージング理論を援用しなかったが、JFL教室でのL2（日本語）と

L1（英語）の使用を扱った Hobbs, Matsui, と Payne (2010)の JFL 教師の研究では日本語母語話者の教師は英語母語話者の教師より多く英語を利用したことがわかった。英語母語話者が英語の使用量が少ない教師に日本語を学んできたので、自分の学生も日本語での指示を理解できるという自信があるということを以上の現象の原因とする。

2-3. 「日本語っぽいことば」の定義

日本語っぽいことばの意味を理解するために外国語の影響を受けたことばを外来語、和製英語、日本語っぽいことばの三種類に分類することにする。西欧語から来る外来語は元のことばとの発音も意味も似ている。例えば、英語の jacket からジャケットという外来語が出来た。次に和製英語というのは元の英語と言い方が異なる外来語である。例えば、英語の night game はナイターという和製英語になり、nighter という英語は存在しない。日本語っぽいことばは元の英語が日本語の発音化されたものであり、正式な日本語ではない。例えば、英語の translation（翻訳）が「トランスレーション」という日本語っぽいことばに変わる。日本語っぽいことばは日本語会話の中に派遣され、話者が持っている言語資源を生かし、日本語のように話すための道具である。

2-4. FL 教室での日本語っぽいことば使用の機能

Lin (2013)は教室での CS を選択体系機能言語学(Halliday, 1994)を基にして主に三つのカテゴリーに分けた 1) *ideational* functions「内容伝達機能」、2) *textual* functions「テキスト的機能」3) *interpersonal* functions「相互関係性機能」。Lin(2013) は CS を扱うが、選択体系機能言語学を応用するトランス・ランゲージングの研究に従い、本研究にも日本語っぽいことばの使用機能を分析するために援用する。内容伝達機能は L1 を利用し、翻訳、説明、例えなどの仕組みを L2 の意味を伝える媒体になる。例えば、「わかりますか。Understand?」という発話はこの機能を果たす。テキスト的機能は話題変化を示すなどの働きがある。例えば、教師が新しいタスクを導入する時に L1 を使用することである。相互関係性機能は話者との社会的な距離や関係性を変化させる機能である。FL 教室ではこの機能はよく学生の緊張をほぐしたり、親近感を与えたりするために使われている。

3. 分析結果

まず本研究のデータからの日本語っぽいことばを取り上げ、次に内容伝達機能も相互関係性機能も分析する。最後に、JFL 教室での日本語っぽいことばの使用規範の共同作成の例を上げる。

表 1 に本研究のデータにある日本語っぽいことばが載っている。各言葉の一番上には日本語っぽいことばのカタカタ表記、その下は英語、一番下は和訳である。日本語っぽいことばと外来語の境目が曖昧であり、連続体で考えれば良いかと思うが、表 1 の日本語っぽいことばは 1994 年から 2003 年までの毎日新聞によく載っていた外来語のリスト（中山・桐生・山口，2008)にも『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（BCCWJ）にも入っていないので、外来語から遠いものだと判断した。

表 1　データにあった日本語っぽいことば

エクスプレッション expression 表現	エクスペクテーション expectation 期待	オーラリー orally 口頭で	オリジナリー originally 元々	シーアーチン sea urchin うに
スケジュールド scheduled 予定されている	ソサイエティ society 社会	パーレンツ parents 両親	トランスレーション translation 翻訳	ハズバンド husband 夫
フレンチフライ French fry フライドポテト	ハイエデュケーション higher education 高等教育	リスケジュール reschedule 予定を組み直す		

中山・桐生・山口(2008)ではオリジナルとスケジュールという語源はあるが、表 1 にある語形変化されたオリジナリー、リスケジュールとスケジュールドは入っていなかった。この日本語っぽいことばはよくある外来語の英語の語形変化から作られている。日本語っぽいことばは共通の音声的や品詞的な特徴がみられなかった。

3-1. 内容伝達機能

以上述べた通り、言語使用の内容伝達機能は日本語っぽいことばなどの言語使用を通じて L2 内容を学生にとってより分かりやすくする。日本語っぽいことばが一番多く使用されたのは教師のメタ言語的な説明の場面であった。事例 1 に教師はタスクのメタ言語的な指導で、「オーラリー」（口頭で）という日本語っぽいことばを使用した。

事例 1[1]

1　T:　1分だけ.(0.5)３つ作ってくださいね.
2　S1:　hhhh(0.6)u:::h yeah (0.7) u::h, （(紙をめくる音)）
　　え：：と　うん　え：：と,
3　S1:　oh are we supposed to write one?
　　えっ，1つを書かないといけない？
4　S2:　we write three?
　　3つを書く？
5　S1:　write three things? (2.1) are we-　uh oh　write three
　　何かを3つ書く？　私たちはー　え　あっ　例文を3つ
6　　sentences. or?
　　書く．か？
7　T:　ううん．オーラリー，オーラリーでいいよ.
　　口頭で　口頭で
8　S1:　orally? oh cool.
　　口頭で？あ良かった.
9　T:　えっ?みんな書きたい?
10　S1:　no:.
　　いい：え.

5 行目の S1 の質問に 7 行目に教師は「ううん．オーラリー，オーラリーでいいよ」と日本語っぽいことばを使用しながら、返答した。これでタスクの指導が途切れず進んだ。

本研究のデータの中では日本語っぽいことばの使用が圧倒的に多かったのは教師だっ

たが、学習者は 4 つ（1 回ずつ）の日本語っぽいことばの内容伝達機能を果たし、使用した。以下の事例 2 は学習者が教師の真似をした唯一のケースである。S8 が事例 1 の指導を聞き、その直後自分も「オーラリーで」という日本語っぽいことばを使用した。

事例 2

1 S7: oh=
2 S8: =o[:h]
3 S7: [okay][なかなか]
オッケー
4 S8: [じゃ：]オーラリーで,
口頭で
5 (0.3)
6 S7: う：ん.

4 行目に S8 は「オーラリー」という日本語っぽいことばを使用する。

3-2. 相互関係性機能

データの中で日本語っぽいことばの相互関係性機能も見られた。学生に親近感を与えるために日本語っぽいことばを利用した。教師とのインタビューで、日本語っぽいことばを使ったのは六学期目の授業なのでできるだけ授業を日本語で進めるために利用したと説明した。そのぐらいのレベルになると日本語のみの授業が期待されているし、学生もそれを好むと言った。日本語のみで授業をするという目標があるが、無意識的に英語を使ってしまったり、日本語っぽいことばを使ったりすることもあると説明した。

事例 3 に日本語っぽいことばの相互関係性機能が見られる。授業中、日本語の文を英語に訳させる時にほとんど「訳してください」という表現を使った。しかし、以下「トランスレーション」という日本語っぽいことばを利用した。

事例 3

1 T: パートナーさんと,(0.4)一緒に読みながら,(0.7)チェックしてください. (2.6)みんな:,や
2 って来ましたね家で
3 S1: all of it?
全部？
4 T: 家でトランスレーションしましたね(1.4)もちろん
翻訳
5 S3: ない
6 T: だから,え：と，三分で終えてください. (1.4)うん.

この時、教師が学生にペアで教科書の読み物を復習させ、クラスメートの前で訳を説明できるように指示した(1 行目と 2 行目)。この作業をするために三分を与え(6 行目)、家で訳して来たはずだということも言っておいた（4 行目)。家での予習は宿題なのでするべきことだが、2 行目の質問の返事がなかった後の 4 行目の教師の皮肉の「もちろん」と発話のイントネーションからわかるように教師が学生がやってこなかったのを予想している。S3 が 5 行目にしなかったことも正直に認める。教師がトランスレーションとい

う日本語っぽいことばを利用し、学生をからかう。日本語っぽいことばを使うことで厳しさを軽減し、軽い冗談っぽいスタイルになる(Coupland, 2001)。

3-3. 日本語っぽいことばの使用規範の共同作成

本研究で扱った日本語教師と学習者は日本語っぽいことばをよく使用した。この現象は他の JFL 教室にも(Hobbs, Matsui, & Payne, 2010; Nakamura, 2005)見られた。

日本語教室での日本語っぽいことばの使用は学習者の学びに悪影響がないかということも考えなければならない。もしこういう言葉を日本語の授業で聞いて、日本語しか話せない話者に言ったら混乱するのではないか。データではこの日本語っぽいことばを使う時の困難については一回しか触れられなかった　(事例 4)。

事例 4

1	S4:	ええ一方でS2さんはum,(0.8)French friesを食べます.
		フライドポテト
2	T:	うんうんとてもね,オリジナルだね。
3	S4:	はい。
4	T:	まあでもいいねいいね,ね,S1さんハンバーグを(0.6)食べた一方ねS2さんは
5		フレンチフライを食べました。あの、日本語ではね,フレンチフライじゃなくて,
6		なんというんだっけ?
7		(1.2)
8	S1:	ポテト
9	R:	ポテト
10	T:	ポテトよね. ポテトええ

この時、教師が学生に日本語っぽいことばを指摘したのは英語の発音で言ったので（1 行目)、直すべきだと思っていた可能性がある。6 行目の「なんというんだっけ」で教師が日本語っぽいことばではなく正式な外来語を探している。この事例から教室内の言語使用規範の教師と学習者の共同作成状況のプロセスが明らかになる。

4. 観察とまとめ

本研究では教師と学習者の発話の分析を通して、日本語っぽいことばの使用には内容伝達機能と相互関係性機能が多く見られた。内容伝達機能が直接的な説明や文型の復習の場合に使用されていた。その日本語っぽいことばの使用の原因は日本語語彙の難度か授業の時間を節約するための工夫かその両方である。タスクを説明する時や語彙以外の訂正の時、つまり語彙が焦点ではない時に日本語っぽいことばの使用があった。それから、日本語っぽいことばは日本語の単語の語用論的な雰囲気が異なる時にも使われていた。このデータでは教師の発話が親近感を与える冗談っぽくスタイル化される(Coupland, 2001)という相互関係性機能が見られる。この話し方は特に、宿題をしなかったことを忠告する時などの学生のフェイス侵害行為を和らげるために使用されていた。

教師が日本語っぽいことばを使用することでよく見られる言語的な現象を教室に導入しながら、「日本語のみ」の環境を保とうとしている。日本語っぽいことばのトランス・ランゲージングが意図的な教授法として利用されていなかったにも拘わらず教師にも学

生にもJFL教室というバイリンガル環境の言語使用規範を作成しなら､使用されている。

日本語っぽいことばの使用の役割を検討する時に日本語学習者の日本語を使用する環境を広い範囲で考えなければならない。JFL 教室は自分の共同に作成された規範がある一つのバイリンガル環境であるが、教室外の様々な場面は教室での規範と重なる点も異なる点もあるので、日本語話者と話す日本語学習者がその場での言語使用規範を把握しながら日本語っぽいことを使用しなければならい。英語の知識が浅く、日本語しか話せない相手と話す場合、日本語っぽいことばは通用しない。日本語学習者が日本語っぽいことばを使用する場合、伝わる可能性が相手の英語の理解度によるからであろう。

今後の課題は日本語っぽいことばが使用される状況や使用者それから言語変化の影響を調べることである。国外の日本語教室と国内の日本語教室での日本語っぽいことばを比較する研究もすれば環境への影響がもっと探られるであろう。

注

(1) トランスクリプト記号：(0.5) 間合い，：音が長くなる，は－音が途切れている，＝異なる話者の発話に続いて途切れなく発話が始まる，［　　］発話の重なり

参考文献

(1) 加納なおみ（2016）.「トランス・ランゲージングを考える：多言語使用の実態に差した教授法の確立のために」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12, 1-22.

(2) 中山恵利子・桐生りか・山口昌也(2008). 「第３章：新聞に見る基幹外来語」.『国立国語研究所報告 126「外来語」』. 最終アクセス 2019 年 2 月 7 日. http://www2.ninjal.ac.jp/gairaigo/Report126/houkoku3-3.pdf

(3) Coupland, N. (2001). Dialect stylization in radio talk. *Language in Society, 30,* 345-375.

(4) García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Oxford: Wiley-Blackwell.

(5) Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.

(6) Hobbs, V., Matsui, A., & Payne, M. (2010). Code-switching in Japanese language classrooms: An exploratory investigation of native vs. non-native speaker teacher practice. *Linguistics and Education, 21,* 44-59.

(7) Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualization and contextualization. *Education Research and Evaluation, 18*(7), 655-670.

(8) Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review, 4*(1), 195-218.

(9) Nakamura, E. J. (2005). *Language use in the Japanese as a foreign language classroom* (Unpublished master's thesis). University of British Columbia, British Columbia, Canada.

(10) Simon, D. L. (2001). Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom. In R. Jacobson (Ed.), *Codeswitching Worldwide II.* Berlin and New York: Mouton de Gruyter. 311-342.

質問作りの実践が質問文作成に与える影響

堀恵子（東洋大学）

1. 研究の背景と目的

高等教育機関で身につけるべき能力（学士力）の構成要素として，複雑な事柄を問題と理解し，「答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力」が挙げられている（文部科学省 2012)。答えのない問題に取り組むには，まず自ら課題を作り出す能力を持つ必要がある。そこで，批判的思考力の第一歩は疑問を持つことであり，質問をすることによって高められると指摘されている（Gray 1993，King 1995)。特に King は，一般的な疑問文をより深い内容を聞く質問に使えるとして質問のリストを示している。道田（2011）はそれを日本語に訳して，「事実を問う質問」と，「思考を刺激する質問」とに分類している。また，授業中に質問を促し，質問力の向上が見られたと報告している。第二言語話者に関して，小山（2019）は，上級学習者対象の歴史の授業において，授業前に内容理解を深め，質問には背景を書かせ，分かった点について質問を作らせるなどの指導によって，高次の応用的質問が産出されたと指摘している。

堀ほか(2018)，堀（2019)，世良（2019）は，中級読解や初級口頭発表のクラスなどに「質問づくり」(後述）を取り入れており，そのうち堀ほか(2018)では中級読解クラスでの学習者へのアンケートから，メタ認知を促進させ，文章理解が深まったと指摘している。しかし一方で，１，2 度の実践では検証したとは言えないとの批判もある(白水 2016)。

そこで本発表では，2 学期にわたり 5 回の質問づくりを実践し，学習者の質問の種類を道田（2011）に倣って分類し，質問づくりを繰り返し行うことによって質問の質が深まるかを検証することを目的とする。

2. 質問づくりとは

質問づくりは，ロススタインとサンタナ（2015）に基づき，下記の 7 つの手順で質問を作らせるもので，学習者の発散思考，収束思考，メタ認知思考を高めることを通じて，学力の向上，自立性，主体性を養うことができるとされている。

① 質問の焦点の提示：質問を作るきっかけを教師が与える。言葉，文章，絵など。
② 4 ルールの提示と困難さについての話し合い：質問づくりの 4 ルールとは，a.できるかぎり質問をする，b.質問に関する相談，評価，回答の禁止，c.そのまま書き出す，d.意見や主張は疑問文に直す，である。発散思考とメタ認知思考を促す。
③ 質問づくり：グループで 4 ルールに沿って質問を出す。発散思考を促す。
④ 質問の改善：「閉じた質問」と「開いた質問」について話し合い，1 つか 2 つを選んで一方から他方へ質問を書き換える。メタ認知思考と収束思考を促す。

会場配置図へ 目次へ

⑤ 質問に優先順位を付ける：質問を分析，比較，評価し，3 問を選び，優先順位を付け，その理由も述べる。収束思考を促す。
⑥ 質問を使った教室活動：学習目標に沿って質問を使用する。収束思考を促す。
⑦ 振り返り：学んだこと，考えたことを振り返る。メタ認知思考と収束思考を促す。

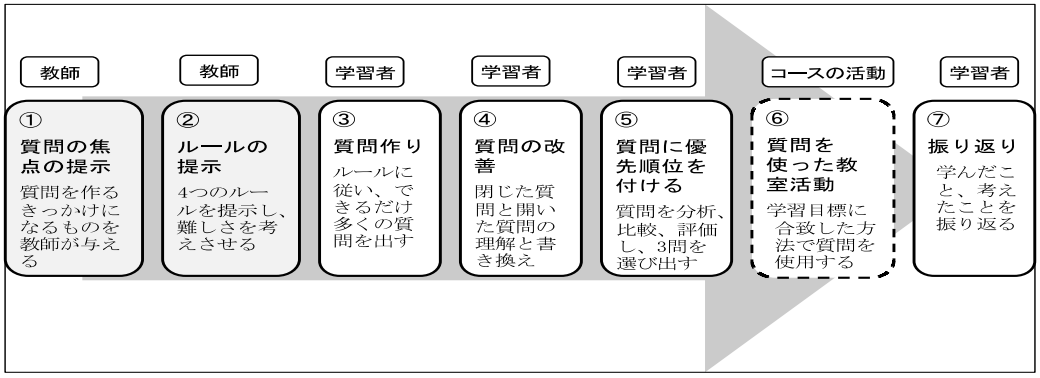


図 1　ロススタインとサンタナ（2015）による質問作りの 7 つの段階（堀（2019）より）

3. 本実践のコースの概要と質問づくりの実践

3-1. コースの概要

本コースは文系学部 1 年生の留学生対象クラスで，授業の目標は，自ら課題を発見し，解決する力を養うため，テキストを批判的に読み，自らの意見を述べたり，書いたりできる日本語能力を養うことである。

人数は，2 クラス合計 39 名。授業は週 1 回 90 分を 15 回行った。実施期間は，2018 年 4 月から 2019 年 1 月までである。

教材は『読む力　中上級』を用い，そのうち質問づくりを行った 5 つの教材を研究対象とする。各教材に関するまとまった授業を以下，「単元」と呼ぶ。

3-2. 授業の進め方とより深く質問するためのリストの導入

各単元の授業は 4 コマ程度で，グループ活動を中心に表 1 のように進められた。

表 1　1 単元の授業のおおよその進め方

授業	LMS(1)による授業前課題	授業中の取り組み	LMS による授業後課題
1	語彙・文法・表現の問題	グループによる読解（語彙・文法・内容の確認） 問題がある文法項目等に関する練習問題など	
2		質問づくり	
3	教材付属の読解課題	グループによる教材付属の読解課題確認など	
4	段落の要約	要約，質問づくりを利用した課題	質問づくり振り返り

質問づくりを行った教材は『価値の一様性』『言葉の起源をもとめて』（以下，『言葉の起源』）『思いやり』『住まい方の思想』（以下，『住まい方』）『決まった道はない。ただ行き先

があるのみだ』(以下,『決まった道』) の 5 単元であり，1 回目の『価値の一様性』での質問づくりの導入は 7 つの手順をスライドで見せながら進めた。各手順にかける時間はロスタインとサンタナ（2015）を参考に決定した。

2 回目の質問づくり（『言葉の起源』）の前に道田（2011）に基づく「事実を問う質問」と「内容を深く聞く質問」のカテゴリー分けと表現のリスト(以下,「質問リスト」)（表 2）[(2)] を示し,『言葉の起源』を例に質問を 1 つずつ作成させた。「事実を問う質問」とは，単純な説明や読解教材に書かれていることを確認するような質問であり,「内容を深く聞く質問」とは，事実関係を問うが推論を働かせる必要がある問いや，著者の主張に対する反論を問うようなものである。授業後リストは LMS に載せ，随時参照できる状態にした。

表 2　質問の 2 つのカテゴリーと質問の型の例　（道田（2011）に基づく）

大カテゴリー	小カテゴリー	質問型の例
1．事実を問う質問	1.1　説明を求める	～とは何か。／～の意味は、なにか。
	1.2　例を聞く	～の例には、｛何／どのようなもの｝があるか。
	1.3　事実を確認する	｛本文中の言葉｝か？
2．内容を深く聞く質問	2.1　事実をより深く問う：具体的な質問	～とあるのは、～ということか。／～は、～と考えられるが、適切か。
	2.2　事実をより深く問う：関係・影響を問う	それは、～とどのような関係にあるのか。／～は～にどのような影響を与えるか。
	2.3　理由・原因を聞く	なぜ～なのか。／～の｛理由／原因｝は何か。
	2.4　目的を聞く	何のために～をするのか。／～はどのような必要性があるのか。
	2.5　結果・効果を聞く	～は｛どのぐらい／どのような｝｛効果／意味｝があるのか
	2.6　特徴を聞く	～の特徴は何か。／～の｛メリット／デメリット｝は何か。
	2.7　方法を確認する	～は～のようにしてよいのか。
	2.8　比較を聞く	～と～の違いは何か。／～と～はどこが似ているのか。
	2.9　他の仮定を聞く	もし～なら、どうなるのか。／～ということは生じないのか。
	2.10　可能性を聞く	～という可能性はないか。
	2.11　他の場合を聞く	～のような｛時／場合｝はどうなるのか。
	2.12　批判的に可能性を聞く	～という考え方は適切か。／～に対する反論は何か。

3-3. 学習者の質問例と改良

授業では質問づくりで出た質問文の語彙・文法・文体による誤りに対して，質問づくりの翌週に修正を行った。これは第二言語学習であることから形式面での指導が必要であることと，発散思考，収束思考，メタ認知思考を発揮するという活動の流れを止めないことの 2 点に配慮したものである。学習者の質問と修正文には下記のような例があった。

(1)価値はなぜ多様性ではない？　（表記は学習者が書いたまま示し,「ママ」と振る）

(1)’（修正例）　価値はなぜ多様性ではないのか。

(2) 価値があるかどうかどうやって決まってるんですか。　『価値の一様性』
(2)’（修正例）　価値があるかどうかはどのように決まるのか。

4. 調査対象と結果

4-1. 調査対象と調査方法

調査対象は，質問づくりを行った 5 単元で出された全 405 文の質問を対象とする。

調査方法は,表 2 の大カテゴリーと小カテゴリーのどれに当てはまるか分類した。また，文意が不明な質問や質問ではない文は「不明」とした。

分類に当たって,2 名の調査協力者に質問の 1 割に当たる 40 文を個別に分類してもらい，異なる点は協議を行った。その結果，大カテゴリーにおける筆者との一致率は 95%であった。残りの 9 割は，協議の観点を参考に筆者が単独で分類した。

4-2. 調査結果

405 文の質問の分類を図 2 に示す。1 回目の質問づくりでは,「事実を問う質問」と「内容を深く聞く質問」が同数で，不明な質問は 8 文であったが，質問リストを示した 2 回目以降では,「内容を深く聞く質問」の割合が 64%から 81%と大幅に増えた。また，不明な文はほぼ見られなくなった。図 2 の四角枠で囲んだ棒グラフは，質問リスト導入後の結果を示す。また，棒グラフの数字は各単元に出た質問に対する割合を%で示している。

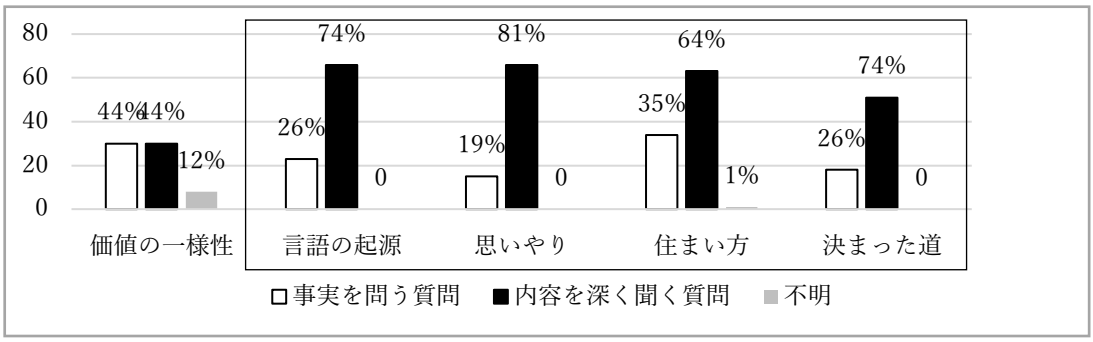


図 2　5 単元の質問文の分類

5. 考察

調査の結果について，3 つの観点①質問リストの効果，②質問分類の問題点，③質問づくりを通して日本語教育が果たせる役割，から考察する。

5-1. 質問リストの効果

調査の結果，1 回目に比べて，質問リストを示した 2 回目以降は内容を深く聞く質問の割合が大きく増加したことから，リストの効果が見られた。その理由として，リスト項目が,何も見ない時には思いつかない観点に気づきを与え,深い思考を促したと考えられる。特に，リスト中最も批判的思考が働くと考えられる「2.12　批判的に可能性を聞く」質問が『思いやり』『住まい方』ではそれぞれ 5 問と 6 問見られた。『思いやり』では，日本語の「思いやり」には日本人の相手に対する配慮が見られ，欧米の文脈に頼らない文化とは

異なるという主旨に対する批判的な態度が見られた。『住まい方』では食器を使い分ける豊かな生活を「幻影」にたとえて展開される論に対する批判的な態度が見られた。

(3)親切すぎると　逆に相手に負担をかけるのではないか。　『思いやり』

(4)欧米でも相手の気持ちを推し量り気配りする人もあるではないか。　『思いやり』

(5)筆者は多数の人が幻影を消えたなら生活に残るものが少ないと思うけど、そういう考え方は浅はかな考えではないか? 『住まい方』

(6)本文は食器を例として合理なのか。『住まい方』

読解の教材では筆者の意図を読み取ったり，要約したりするだけでなく，批判的な読みの態度が求められるが，質問リストを利用することで促された可能性がある。

5-2. 質問分類の問題点

本稿では，2 名の 10 年以上の教育経験がある日本語教師を調査協力者として，質問文の分類を行った。その際，特に小カテゴリーの分類に関して，迷いが生じ意見の不一致が見られた。例えば，質問リストの「2.9　他の仮定を聞く」「2.10　可能性を聞く」「2.11　他の場合を聞く」はどのように区別すべきか迷うことが多かった。また，読解の場合，内容だけでなく，読み手について尋ねる質問文（7）があるが，当てはまるカテゴリーがない。

(7)あなたの国も文脈に頼る言語の文化があるのか?　『思いやり』

そこで，いろいろなタイプの授業で使えるようリストを作り直す必要があるのではないかと考える。King（1995）が示す質問の意図に立ち返り，第二言語学習の種々の授業に使えるリストを作成し，検証を行っていくべきであろう。

5-3. 質問づくりを通して日本語教育が果たせる役割

前節に関連して，質問文の解釈に迷うことが多くあった。質問文（8）は，「単に～だけか」という表現から，本文の文意を問うているとも，著者の主張に対する反論とも取れる。

(8)思いやりは単に他人の気持ちを推し測るだけですか。　『思いやり』

そこで日本語教育に求められるのは，質問者の意図を明確に示す質問が作れ，他の場面への応用ができるようにすることであろう。例（8）は(8)’にすると文意が明確になる。

(8)’筆者は日本語の「思いやり」には他人の気持ちを推し測る意味があると述べているが，単に推し測るだけでなく，相手の気持ちに合わせて行動しようという積極的な意味があるのではないか。

このように，質問の意図を明確に示す質問文が作れるようになれば，日本語能力の向上とともに，より内容を深く聞く質問を自在に作ることができ，他の学習にも転移できるであろう。本実践では，グループでの協働を質問づくりだけでなく，常に取り入れている。堀(2019)は，学習者が質問づくりを通して協働の重要性に気づき，活動を前向きに捉えたと報告している。そこで今後は，出た質問を分析，評価するステップ⑤などで，形式に注目させ，質問意図を明確に表しているか，いない場合はどう直せばいいかを討議する段階を設けて，協働による明確な質問づくりをさせ，効果を検証すること等が必要であろう。

6. まとめと今後の課題

中級学習者対象の読解授業に質問づくりを取り入れ，さらに質問の観点を与える質問リストを使うことで，「内容を深く聞く質問」が増加したことを示した。

今後の課題として，質問リストを改良して観点を明確にし，学習者には質問意図が明確になるよう形式にも注目させ，協働で質問文を再構築するなどの授業改善が必要である。

質問づくりは，ロススタインとサンタナ（2015）の長年の実践によって手順が練り上げられているため，授業にすぐに取り入れられ，学士力に謳われているコミュニケーションや協働のスキルを向上させることにも貢献できる。小山（2019）の対象とする上級者でなくとも，初級・中級から取り入れることが可能である。今後は，本稿で明らかになった点を取り入れた授業改善を行って，効果を検証していきたい。

注

（1） LMS とは学習管理システム：Learning Management System の略である。

（2） 学習者であることを考慮し，道田（2011）とは順序や質問例の表現を一部変えている。

参考文献

（1） 奥田純子（監修），竹田悦子ほか（2013）『読む力　中上級』くろしお出版

（2） 小山悟（2019）「歴史を題材としたＣＢＩで学習者の批判的思考をどう促すか―デザイン実験による指導法の開発―」『日本語教育』169，78-92.

（3） 白水始(2016)「学習科学を『学びの科学』にするために」大島純・益川弘如編著『学びのデザイン：学習科学』ミネルヴァ書房

（4） 世良時子（2019）「『質問づくり』を用いた口頭発表の授業」『日本語教育方法研究会誌』

（5） 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための 大学教育の質的転換に向けて ～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」『文部科学省』<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm>（2019 年 3 月 26 日閲覧）

（6） 堀恵子（2019）「質問づくりを取り入れた読解活動―グループ活動に対する学習者の捉え方を焦点に―」『日本語教育連絡会議論文集 Vol.31』<http://renrakukaigi.kenkenpa.net/ronbun/2018020.pdf>（2019 年 3 月 26 日閲覧）

（7） 堀恵子・大隅紀子・世良時子(2018)「質問作りの手法を取り入れた読解授業」『日本語教育方法研究会誌』24(2),58-59.

（8） 道田泰司（2011）「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59，193-205.

（9） ロススタイン，ダン.サンタナ，ルース著，吉田新一郎訳(2015)『たった一つを変えるだけ』新評論

（10） Gray, P. (1993) Engaging Students' Intellects: The Immersion Approach to Critical Thinking in Psychology Instruction. *Teaching of Psychology*,20(2).68-74.

（11） King, A. (1995) Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking. *Teaching of Psychology*,22(1).13-17.

宿題に意味はあるか

―日本語ゼロ初級クラスの行動・成績データ分析より―

古田梨乃（国際教養大学）
三和秀平（関西外国語大学）・樋渡康敬（国際教養大学）・橋本洋輔（国際教養大学）

1. はじめに

クラスについていくことが難しくなってしまう学習者をどうするかは，いつも教師を悩ませる課題である。Responsibility to Intervention model（RTI モデル）とは，学習者の学習障害・困難に対し，教師が対応策を考え，様子をモニターし，その効果がない場合に更なる対応策を考え，それでも効果が現れない時，専門家の診断や特別な評価を行うというモデルである（Fuchs, 2003）。この RTI モデルによれば，学習者の学習困難に早期の段階から対応でき，学習障害・困難を抱える学習者であっても，通常の努力で他の学習者とともに学んでいくことができる可能性を高めることが期待できる。ここ数年，日本語教育においても，学習障害や発達障害への関心が高まっている。しかしながら，学習の困難は本人であっても気づきにくいという特徴があり，教師はもとより学習者当人も困難に気づかず，授業が進んでいってしまうことも少なくない。学習上の困難が，気が付かれないまま放置され，顕著になって取り返しがつかなくなることを防ぐため，RTI モデルの考え方に基づき，学習者の学習上の困難をコースの早い段階で見つけ出すことは重要である。このことにより困難を抱える学習者への早期ケアが可能になり，当該学習者の日本語学習に資するはずである。

2. 先行研究

向山（2010）は，言語適性テストにより，日本語学習者の会話能力を予測する研究を行い，会話能力の高い学習者とそうでない学習者は音韻処理能力によって弁別されることを明らかにした。また，学習の困難を見つけ出すということに関しては，日本国内の就学前の日本人児童に対し，学習上の言語的な困難を見つけるためのテストが実施される場合がある（金子 2012，明石 2013 など）。しかし，これまで，日本語教育において困難を見つけ出したり，特定したりするテストはなく，学習者の困難を早期に発見するための指標について言及している研究もない。日本語教育においてもスクリーニングテストや専門家の診断等を通して学習の困難を見つけ出すことも重要であり，理想ではあるが，学習者や教師の負担の大きさや専門家の数の少なさから考えて，すべての教育機関，すべての日本語コースでできることは，期待しがたい。

そこで，本研究では，高等教育機関や専門学校で行われている日本語ゼロ初級コースの中で早期に入手しうる情報により，学習者の今後の困難を予測できるか検討したい。

3. 研究課題

研究課題は，ゼロ初級日本語コースにおいて早期に入手しうるどの情報が学習の成功／不成功を予測するかである。

4. 研究方法

4-1. 調査対象

調査は日本国内の高等教育機関のゼロ初級日本語コースを受講する留学生 36 名を対象とした。当該留学生の出身は漢字圏・非漢字圏含み多岐にわたっていた。調査期間は 2018 年 4 月から 7 月であった。当該ゼロ初級日本語コースは教科書として『初級げんき 1』を使用し，コース終了時点でその第 7 課までを学び終えることになっている。読む・書く・話す・聞く，の 4 技能を総合的に向上させることを目的としたコースである。

4-2. 使用する情報

学習の成否は期末テストの点数を使用する。この期末テストはコース内で学んだ内容を総合的に問うものであり，聴解，文法，漢字，読解，作文の問題を含む。

本コースでは，出席やほぼ毎回課される宿題の提出に点数をつけた。この宿題は使用教科書（『初級げんき 1』）付属のワークブックに書き込む形式の宿題である。各課開始前には単語の小テストを，各文法を学習した後には文法小テストを行い，各課終了時にはレッスンテストを行った。また，本コースでは，ひらがな導入後には「ひらがなテスト」も行った。「ひらがなテスト」とはひらがな 50 音表を書いて埋める問題と，教師がある単語を口頭で述べ，それをひらがなで書きとる問題を含むものである。

そこで，授業開始から早期の段階で入手しうる情報として，「ひらがなテスト」，コース開始 1 か月（使用教科書第 2 課終了時点）までの出席点及び単語・文法の小テストの点数，第 1 課のレッスンテストの点数，宿題を提出することで得られた点数を使用することとする。

5. 結果と考察

5-1. 記述統計及び相関分析

まず，各変数の相関係数を算出した（表 1）。その結果，コース開始 1 か月までの出席点と期末テストに相関はみられなかったものの（$r = .205, p = .230$），第 1 課のレッスンテストの点数（$r = .530, p = .001$），「ひらがなテスト」（$r = .420, p = .011$）と期末テストの点数に有意な正の相関が確認された。また，学期を通した宿題の総合点と期末テストの点数との間にも有意な正の相関がみられた（$r = .391, p = .019$）（表 1）。

これは，第 1 課レッスンテストの点数が悪い場合，今後点数が良くなることはない可能性を示唆する。また，ひらがなは日本語学習の基礎である。学習の大前提とならざるを得ないひらがなを習得することが困難であった場合，今後その困難が他の項目にまで拡大していくことが推測される。

以上のことから，コース開始から間もない段階で行う第 1 課のレッスンテストの点数が低い場合，および「ひらがなテスト」の点数が低い場合，学習の困難を抱えることが予想

されるため，早期にケアを行う必要があるといえることがわかった。

表 1　記述統計および相関係数

	min	max	*M*	*SD*	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
Ⅰ　ひらがなテスト	23	100	88.264	19.862	.249	.787 **	.181	.420 *
Ⅱ　出席点	42	51	49.361	2.440	—	.162	.504 **	.205
Ⅲ　レッスンテスト	60	100	95.097	9.181		—	.242	.530 **
Ⅳ　宿題	6.830	10.000	8.729	0.845			—	.391 *
Ⅴ　期末テスト	35	98	77.881	17.054				—

注1) $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

5-2.　「ひらがなテスト」についての追加調査

「ひらがなテスト」が学習の成否を予測する可能性があることが示唆されたことにつき，さらに「ひらがなテスト」の影響を検討するために，階層的重回帰分析を行った。まず Step 1 において，ひらがなテストと宿題の提出率を投入した。そして step2 においてひらがなテストと宿題の提出率の交互作用項を投入した。なお，分析にあたりそれぞれの変数を中心化（各変数に対して，その変数の平均値を引く）した。その結果，step1 の回帰モデルが有意となり（R2＝.280, F (2, 35)＝6.407, p＝.004），ひらがなテスト（β ＝.361, p＝.022）と宿題（β ＝.326, p＝.037）が期末テストの点数に正の関連を示していた。続く step2 においてひらがなテストと宿題の交互作用項を投入したところ，決定係数の増加分（Δ R2＝.067, p＝.079）および交互作用項（β ＝.360, p＝.079）が有意傾向となった。そこで，下位検定を行った結果（図 1），「ひらがなテスト」で高得点であった学習者は宿題の提出率が高いほど期末テストの点数が高い傾向がみられた（β ＝.645, p＝.008）。一方で，「ひらがなテスト」で低い得点であった学習者は，宿題の提出率と期末テストの点数とは関連がみられないことが確認された（β ＝－.272, p＝.457）。

宿題は多くの場合，学習者にクラス内で学習した内容を復習したり応用したりする目的で行われるものであり（Becker & Epstein, 1982），学習した内容を直後に定着させる効果をねらって行われれる（Cooper, 2006）。本コースで行っていたワークブックに書き込む形式の宿題も，その日に学習した文法項目を復習・応用することにより，日本語の文字に親しみながら，当該文法項目を定着させたりすることを目的として行った。この宿題と「ひらがなテスト」と期末テストの点数の分析の結果は，「ひらがなテスト」が高得点であった学習者は，宿題の内容を理解し，宿題の本来の目的通り，宿題を学習内容の定着に結びつけられていた可能性を，「ひらがなテスト」で低い得点であった学習者は，ひらがなを書くことが目的となってしまい，宿題の内容を理解せず，ただ書き写すだけのような状態になっていた可能性を示唆するであろう。

表 2 階層的重回帰分析の結果

説明変数	ステップ1	ステップ2
	β	β
ひらがなテスト	.361 **	.596 **
宿題	.326 **	.187
ひらがなテスト×宿題		.360 †
R^2	.280 **	.347 **
ΔR^2		.067 †

注1) $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$, $^{\dagger}p < .10$

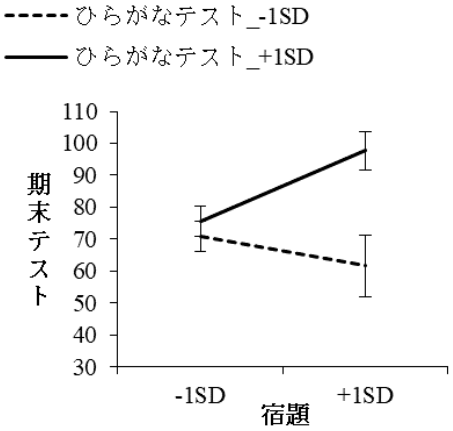


図1 ひらがなテストと宿題の交互作用

6. まとめと今後の課題

以上のことから，コース開始から間もない段階で行う第 1 課のレッスンテストの点数が低い場合，および「ひらがなテスト」の点数が低い場合，学習の困難を抱えることが予想されるため，早期にケアを行う必要があるといえる。そして，ひらがなの習得が不十分なまま宿題をしてもその効果はなく，期末テストで低い得点である可能性があるため，ひらがな習得に十分な支援を行う必要があるのではないかと考える。加えて，困難を予想する重要な手がかりになりうることから，ひらがな導入後に「ひらがなテスト」をスクリーニングの指標として使用することが有益であることを提言したい。

本研究では，専門的なテストや専門家の診断を通さずとも，コース内の初期の段階で得られるような情報を通して，学習者の今後の困難を予測する指標を得ることができた。これは他の教育機関でも容易に使用できる結果であり，広く活用されることが期待できる。

本研究で明らかになった学習上の困難を早期発見するための指標や学習者の困難の本質が日本語教育において活用・応用，共有されることにより，困難を抱えうる学習者が通常の努力でコースをパスすること，教師が困難を生じる学習者を取りこぼすことなくコースを順調に運営することに役立つのではないだろうか。

本研究では，学習者の困難を早期に発見するための指標を得ることができたが，その困難を来す原因や，その結果，具体的にどのような問題が生ずるか検討できていない。困難の早期発見に加え，その困難がどうして生じているのか，またその困難の結果，具体的にどのような問題が生ずるのか，特に宿題の取り組み方について，学習者の行動から考察することを今後の課題としたい。

付記：本発表は，科学研究費補助金若手研究（B）「日本語格助詞を処理・習得する学習者の内的プロセス解明を目指した基礎的研究」（課題番号：15K16784）の研究成果の一部である。

参考文献

（1） 明石 法子・宇野 彰・春原 則子・金子 真人・WYDELL Taeko N.・粟屋 徳子・狐塚 順子・後藤 多可志（2013）「発達性読み書き障害児における漢字単語音読の特徴 : 小学生の読み書きスクリーニング検査（STRAW）を用いて」『音声言語医学』 54 号(1), 1-7.

（2） 金子 真人・宇野 彰・春原 則子・粟屋 徳子（2012）「就学前年長児における就学後の読み困難を予測する確率とその限界 : スクリーニング検査としての Rapid Automatized Naming の有用性」『脳と発達』 44 号(1), 29-34.

（3） 向山陽子（2010）「言語絵適性と第二言語の会話能力との関連―会話能力を予測する適性要素は何か―」『言語文化と日本語教育』39 号, 60-69.

（4） Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982) Parent involvement: A survey of teacher practice. Elementary School Journal, 83, pp. 85-102.

（5）Cooper, H, Robinson, J. C., & Patall E. A. (2006) Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. Review of Educational Research, 76(1). Pp. 1-62.

（6）Fuchs, D. & Mock, D. (2003) Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the learning Disabilities Construct. Learning Disabilities Research & Practice, 18(3). pp.157-171.

（7） 坂野永理, 池田庸子, 大野裕, 品川恭子, 渡嘉敷恭子編 (2011).『初級日本語げんきⅠ（第二版）』The Japan Times.

（8） 坂野永理, 池田庸子, 大野裕, 品川恭子, 渡嘉敷恭子編 (2011).『初級日本語げんきⅠワークブック（第二版）』The Japan Times.

同一の判定基準を用いて異なる言語行動を判定することが可能か
―プレースメントのための日本語スピーキングテスト STAR の判定基準の検証―

ボイクマン総子・根本愛子・松下達彦（東京大学）

1. 背景と目的

プレースメントテスト(PT)は，大勢が一度に短時間で受験でき，実施が簡便で，判定の信頼性の高いことが理想である。しかしながら，現行の日本語のスピーキングテスト(OPI，OJAE，JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテストなど)にこれらの要件をすべて満たすものは管見の限りない。また，そもそも PT 時にスピーキングテストを実施している機関数は文法や漢字テストを実施している機関数と比べて少ないのが現状であろう。これは，実現可能性(小泉 2018)の高いスピーキングテストが開発されていないためであろうと考え，筆者らは妥当性，信頼性および実現可能性の高い PT のためのスピーキングテスト STAR (Speaking Test of Active Reaction)の開発を始めた[1]。

本研究では，STAR の一部である，働きかけの言語行動の３つのタスク―断り，勧誘，依頼―を同一の判定基準を用いて判定することができるかについて検証する。同一の判定基準を用いて異なる言語行動の発話を判定したときに同様の結果が出ることが証明できれば，断りや勧誘や依頼など，受験者が働きかけの言語行動に関するいくつものタスクを受験する必要はなく，極端に言えば１つの言語行動の１タスクでもレベル判定が可能となり省力化できる。加えて，似たような状況のタスクであれば受験ごと，実施機関ごとにタスクを作りかえてテストを実施できる可能性が開け，STAR の簡便な利用につながる。

2. STAR: Speaking Test of Active Reaction の概要

STAR は，予め録音された出題タスク(①状況対応３種(断り，勧誘，依頼)，②絵を見てストーリー描写，③話を聞いてストーリー再現)に回答する反応型テストである。現在まで筆者らの所属機関で，「タイプ A：①状況対応と②ストーリー描写」と「タイプ B：①状況対応と③ストーリー再現」の２タイプを実施している。２タイプ実施の理由は，1) 複数の種類のタスクを組み合わせることで構成概念妥当性(Bachman & Palmar 1996)を高める，2) ①状況対応のみだと天井効果が出る，ことである。②や③のみだと下のほうのレベル判定が正確にできないため，①と②または①と③を組み合わせたほうがいいと判断した。

STAR の判定については，「ルーブリック」と「音声サンプル」からなる「評価ツール」を開発した。例えば，「①状況対応」のタスクを判定するためのルーブリックと音声サンプルはそれぞれ表１，表２である。表１のルーブリックは，CEFR と ACTFL-OPI を参考に開発した。「課題達成，テキストの型，文法・表現の正確さ」という概念は ACTFL-OPI を参考にし，各レベルの表現は，ACTFL-OPI と CEFR の記述を参考にしている。表２の音声サンプルは「①状況対応」を代表するものとして「断り」の場面から得たものである。評価者は，

これら２種類の評価ツールを用いて，６レベル(1:初級前半，2:初級後半，3:中級前期，4:中級中期，5:中級後期，6:上級)で判定する[2]。この６レベルに設定した理由は，当該の実施機関のレベル分けに対応させたためでもあるが，一般的に中級は初級より習得に時間がかかりレベルにも幅があると考え，３レベルにした。上級は１レベルだけでなく，さらに分けることも可能であるが，PT でさらに分けるニーズが当該の実施機関においてもまた一般的にも低いと判断し，１レベルとした。

表 1　働きかけの発話の STAR における判定基準

	レベル 1	レベル 2	レベル 3	レベル 4	レベル 5	レベル 6
課題達成	できるが直接的		簡単に理由や状況を述べたうえで直接的な表現で課題を達成できる	理由や状況を述べたうえで直接的な表現で課題を達成できる	理由や状況を述べたうえで間接的な表現も交えて課題が達成できる	
対人配慮	配慮ができない，または，「すみません」や「ちょっと」を使った配慮ができる		課題達成のための最低限の配慮ができる	課題達成のためにそれなりの配慮ができる	課題達成のための十分な配慮ができる	
テキストの型	単語レベルだが，いくつか単文が出てくる	文レベルだが，単文が多い	複文を使って話ができる。一部で段落が見られる	ほぼ段落レベルで話すことができる	段落レベルで話すことができる	
文法・表現の正確さ	基本は単語，文は定型的なもののみ	定型的な文，表現のみ	間違いがあり，聞き手の理解を妨げることがある	間違いがあるものの，聞き手の理解を妨げることはほとんどない	間違いはあるが，あまり目立たたない	ネイティブレベルでほとんど間違いはない
文法・表現の豊かさ	決まったもののみ	日常的に必要な最低限の表現が使える	日常的な表現が十分にできる	さまざまな表現を使おうとする努力がみられる	さまざまな表現を問題なく使うことができる	慣用句や比喩なども交えて話すことができる
流暢さと言い直し	定型的な文が長い休止を伴ったり，言い直ししたりしながら言える	言い直しが多い	流暢さがみられるが発音の悪さでわからない部分がある。言い直しも多い	流暢だが，ときどき言い直しがみられる。発音は気になるが，わからないことはない	言い直しを多少交えながら，流暢に話すことができる。少々発音が気になる	流暢で，言い直しがあっても気にならず，発音もよい

表 2　STAR 実施時の異なるレベルの音声サンプルの文字化資料

レベル 1	ぜんぜん，大丈夫です。わたし日本語をクラスは，あー，きー，(沈黙) あー，(沈黙) でも私は日本語のクラスではありま，あのーあー，ちょっと少しんーてつだまずいから。
レベル 2	ん，ありがとうございます。でもあー日本語の，クラスが，あー，さんじゅうーに，あ，さんじゅうにあります。ん。一番クラスです。が，わたしは行きます。あー，あー，またね。
レベル 3	あすみません今はちょっとあー，わたしの日本語が下手ですから，んー，日本語のクラス，行かなければなりません。
レベル 4	へーあのわたしの好きなバンドもうコンサートがありますな，ありますか。えー本当に行きたいんけど，そのコンサートはだだその時間だけありますか。んーでもわたし今から 10 分以内授業にありますから，なんか考えちゃうね。日本語のクラスだから行きたいんだ，行きたいと思っていますだから。先生の授業は本当に面白いからなんかさぼって，ほしくないね。次またありますから，せひわたしに教えてくださいね。それじゃまたね。
レベル 5	えっまじで。もう今始めるの。あーでも日本語の授業あるのね。あと 10 分後で。授業は 2 時間だけなので，そのバンドはそのあとまだいるのかな。ま，授業の後すぐに行くので今はこの授業をさぼるのはだめですよ。私は留学生なのでこの授業をさぼったら単位が取れなくて卒業できないんですよ。ですからこのバンドの音楽は大好き，でも卒業できないのはちょっと厳しいなので。うん授業後必ず行きますから。えっとこのバンド終わったら他のクラブでも行くので大丈夫ですよ。それに先生に授業が来なくて叱られたら私も単位もちょっと取れなくなっちゃったのでそれもまずいですね。授業んあとすぐ行くので大丈夫です。すみません。

レベル6	まそれはちょっと無理かな。まなんか神社(?)さえも無理かなと思って。なんかあのー，アテンダンスレートっていうものがあって，外国人学生にとってめっちゃ大事なルールなんで，まちょっとそうっすねー，でも来週の渋谷のクラブでなんかじゅんちゃんの演出があるので，ま一緒に見に行かない？ん，はい，じゃ私クラスねー，はーい。

3. 方法

3-1. STAR の実施手順

STAR の実施手順は以下の通りである。

①受験生にヘッドセットおよびマイクのついたコンピュータを 1 人 1 台準備する。

②受験生に画面上で「書かれた状況(下記(1)参照)を読み，自分ならどういうか想像してみて下さい。相手の発話を聞き終わったら，各自録音を始めて，その相手の発話に対して返事をしてください。発話は，それぞれの状況で自分が必要だと考え得る十分な発話を 1 分以内で行ってください」という指示，および，タスクに関わる状況文を提示する。

③受験生が各自のタイミングで画面上のスタートボタンをクリックすると，相手の発話となる日本語の音声キュー(下記(2))が流れる。

④日本語の音声キューを聞き終わると同時に自動的に録音がスタートされるので，相手の発話に対して 1 分以内で返事をする。

今回の実験では，受験者には，断り，依頼，および，勧誘の 3 タスクのテストを受けてもらっている。上記②～④までの所要時間は 5 分程度である。なお，状況文を英語で提示するのは，受験者は英語能力が高いことが条件とされているプログラムに在籍する学生であるためである。また，本研究では実施に際しコンピュータを使用したが，指示文および状況文を一斉に提示すれば，携帯電話や IC レコーダーでの音声録音でも実施可能である。

(1) 受験者に提示した状況―断りの場合―

You are having lunch alone at the university cafeteria half an hour before your Japanese class. While eating, another student from the music club which you belong to, came to join you at your table. You are a third-year student and she is a fourth-year student of the same university. You and she have gone out together occasionally, and are good friends. Over lunch you began to discuss different types of music and realized that you both have similar taste. After about 20 minutes, you finished eating. She suggests skipping the Japanese class and going to a club down the street to hear a new band, but you don't want to go.

(2)（日本語の音声キュー）ねえ，下北にあるクラブでさっき話してたバンドがこれから演奏するんだけど，授業行くのやめて，一緒に聞きに行かない？

3-2. 本研究の手順

日本語教育に関する特段の知識のない日本語を母語とする学部生 30 名（以下，非日本語教師評価者または評価者）に，評価ツール（表 1 のルーブリックと表 2 の音声サンプル）を用いて日本語レベルの異なる学習者 26 名分の判定をしてもらった。音声サンプルについて，評価者には表 2 の文字化資料は示さず，音声のみを提供した。

実験の際，評価者 30 名を 10 名ずつの 3 グループに分け，断り，勧誘，依頼の 3 タスクのうち 2 種（断りと勧誘，断りと依頼，勧誘と依頼）を判定してもらい，グループ間でカウンターバランスをとった。評価者には，ルーブリックと音声サンプル 2 種の評価ツール

を用いて判定を行ってもらうだけでなく，判定基準に用いた評価ツールの有効性について問う質問にも答えてもらった。

4. 結果

4-1. 結果 1：評価者による評価

非日本語教師評価者が判定にかかった所用時間は，判定基準の把握から判定終了まで含め 1 時間〜1 時間 45 分で，26 名×2 種のタスクの判定時間としては十分に短いと言える。

非教師評価が，断りと勧誘，断りと依頼，勧誘と依頼のデータセットごとに，評価者間で一貫した評価となっているかを検証するために，タスクの組み合わせグループごとにクロンバックαを計算したところ，3 グループ（それぞれ n=20）いずれもα=.99 （平均測定値）と高い内的一貫性を示した。級内相関係数 ICC(3,1)（相対一致に基づく評価者間信頼性の指標）も .99 と極めて高かった。内的一貫性の低い（いい加減な）評価者はほとんどおらず，評価者間の相対的な一致度も高いということである。

非教師評価が評価者ごとに，タスク・受験者の組みあわせ間で一貫した評価となっているかについては，クロンバックα （n=77）がα=.85 と高い内的一貫性を示し，級内相関係数 ICC(3,1)も.85 と極めて高いので，内的一貫性の低い（いい加減な）受験者は少なく，タスク間の相関も高いということである。

断り，勧誘，依頼の各タスクの評価値はそれぞれ平均 3.99（標準偏差 1.46），3.74（同 1.56），3.77（同 1.64)で，タスクによる差はなく（$F(2, 75)=.21$, n.s.），本評価ツールを使う限り，断り，勧誘，依頼のどのタスクでも同様に評価できると言える。

ただし，平均＋2s（標準偏差 2 倍分）で満点を超えてしまうため，十分な弁別力があるとは言えない可能性がある。つまり，タスクが易しかった，受験者の口頭表現力が高すぎた，ルーブリックの上級レベルに不足がある，評価者が甘すぎた，などの可能性がある。

また，詳細に見ると，評価者全員の判定が一致したケース(3 タスク×26 名分=78）は 2 ケースで，隣接する 2 レベルに判定がわかれたものが 10，他は 3 レベル以上に分かれた。

4-2. 結果 2：アンケートのコメント分析

実験後の判定基準に用いた評価ツールの有効性を問うアンケート結果について述べる。

まず，評価ツールのルーブリックと音声サンプルについて，それぞれどの程度役に立ったかを「とても役に立った(=5)」「役に立った(=4)」「どちらとも言えない(=3)」「あまり役に立たなかった(=2)」「役に立たなかった(=1)」で評価してもらった。その結果，ルーブリックは平均 4.17(標準偏差 0.91)，音声サンプルは平均 4.67(標準偏差 0.66)であり，いずれも役に立つが音声サンプルのほうがより役に立つと評価されていた。

次に，判定のために各データをどの程度聞いたかについては，「ほとんどのデータを最後まで聞いた(=4)」が 12 名(40.0%),「最後まで聞いたデータが多かった(=3)」が 8 名(26.7%)，「最後まで聞く必要がないデータが多かった(=2)」 が 9 名 (30.0%)，「ほとんどのデータを最後まで聞かなかった(=1)」が 0 名 (0.0%) であった (平均 2.37，標準偏差 0.85)。つまり，半数以上の評価者がすべてのデータを最後まで聞かずとも判定できたことになる。

さらに，すべてのデータのうち判定に迷ったデータはどの程度かについては，「ほとんど

(=5)」が 0 名（0.0%),「7 割程度(=2)」が 3 名（10.0%),「半分程度(=3)」が 9 名（30.0%),「2 割程度(=2)」が 14 名（46.75%),「ほとんどない（=1)」が 4 名（13.3%),であった（平均 3.03, 標準偏差 0.93)。したがって，9 割の評価者が半分以上のデータで迷うことなくレベルを判定できていたことがわかった。

また，判定に迷ったところの自由記述 30 件を KH Coder 3(樋口 2014)を用いて分析したところ，ルーブリックに示された判断基準の項目に関しては,「内容(1 位，9 回)」,「流暢(2 位，7 回)」「発音(3 位，6 回)」が頻出語としてあがっていた。また，その使用文脈をみると，これら 3 項目のレベルが一致しないときに判定に迷うとされていることがわかった。

4. 考察

ここでは，本タスクの構成概念妥当性（妥当性）について議論したい。Celce-Murcia (2007)によると包括的なコミュニケーション能力とは，①文法，語彙，発音などの「言語能力」，②２文以上を理解・産出できる「談話能力」，③問題を解決したり計画・評価したりできる「方略的能力」，④状況に合わせた表現の使用ができる「社会文化的能力」，⑤「定型表現に関する能力」，⑥やりとりの中での言語使用ができる「対話能力」を満たすものである[3]という。断り，勧誘，依頼を達成するには，①～⑥を満たさなければならないため，本タスクはスピーキング能力を測っている，すなわち妥当性のあるテストだといえよう。

では，申し出や提案などのほかの働きかけの言語行動を本評価ツールで測ることは可能だろうか。まず，本実験の結果，断り，勧誘，依頼のどのタスクでも評価者間で一貫した評価が行われていること，また，受験者の内的一貫性は高く，タスク間の相関も高ことから，本評価ツールを使う限り，断り，勧誘，依頼のどのタスクでも同様に評価ことをおさえておきたい。申し出や提案などのほかの働きかけの言語行動は，上述の Celce-Murcia (2007)の包括的なコミュニケーションの①～⑥の能力が求められ，相手に働きかけて当該の言語行動を達成するという点で，断り，勧誘，依頼などと同様の言語行動である。したがって，これらについてもタスクを設定して本評価ツールを用いて判定することができる可能性が高い。さらに言えば，本実験の結果から，実施機関や実施時期によってタスクの状況を書き換えたいときに，似たような働きかけの言語行動であれば，書き換えたとしても本評価ツールを使ってレベル判定をすることが可能であると推測できる。

ただし，本実験では，評価者間のレベル判定の相対的な一致度は高かったが絶対的な一致度は低いという結果から，特に中級レベルの評価について評価基準の調整が必要である。また，判定に迷った自由記述の結果をもとにルーブリックの記述をさらに精緻化する必要もある。

5. まとめと今後の課題

本研究によって,同一の判定基準を用いて異なる言語行動のレベルを判定することが可能であることが一定程度証明できた。これにより，断り，依頼，勧誘，申し出，提案などの状況対応型のタスクであれば,筆者らが開発した評価ツールであるルーブリック(表１)と音声サンプル(表２）を用いて，判定することが可能となる。このことは，各機関で異なる状況

を設定してスピーキングテストを実施することや,同一の機関で異なる時期に異なる状況でテスト実施をすることが可能であることを意味する。

そして,非日本語教師評価者であっても,本評価ツールを使用すれば短時間であまり迷うことなく判定が可能であることが証明されたことから,STAR の判定基準に用いた評価ツールの有効性は高いといえる。ただし,信頼性の高さについて判断するには,スピーキングテスト判定について経験のある日本語教師と経験のあまりない日本語教師,そして,今回の非日本語教師評価者の判定結果を比較することが必要である。

また,現在は,状況対応のタスクに対する評価ツールのみ開発できているが,今後は,ストーリー描写やストーリー再現のタスクに関する評価ツールも開発したい。

注

(1) STAR の妥当性と信頼性については,ボイクマン総子他(2019)で述べた。

(2) 表１と表２の評価ツールは「①状況対応」を判定するためのもので,「②ストーリー描写」や「③ストーリー再現」の判定基準は開発中である。

(3) 「やりとり」については本テストが対面式ではないため,十分に達成できているとは言い難い。ただし,受験者に相手の発話に対する反応を課しているという点で,やりとりの一端を測っているということができるだろう。

参考文献

(1) 国際交流基金(2017)『JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテスト テスター用マニュアル（第二版第一刷改訂版)』独立行政法人国際交流基金

(2) 小泉利恵(2018)『英語 4 技能テストの選び方と使い方–妥当性の観点から–』アルク

(3) 牧野成一・鎌田修・齋藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子(2001)『ACTFL-OPI 入門』アルク

(4) 山田ボヒネック頼子 (2011)「OJAE (Oral Japanese Assessment Europe)テスト・評価の実際–学習・教授・評価活動の統合へ向けて–」第十二回フランス日本語教育シンポジウム aejf.asso.fr/files/symposium_actes/2010_actes/2010P80Yamada-Hagihara.pdf

(5) 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

(6) ボイクマン総子・根本愛子・松下達彦(2019)「プレースメントテストのための日本語スピーキングテスト STAR の開発」『日本語教育方法研究会誌』vol.25 No.2, p.2-3.

(7) Bachman, L. and Palmar, A. S. (1996) Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press.

(8) Celce-Murcia, M. (2007) Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. Alcón Soler & M. P.Safont Jordà(Eds.), *Intercultural language use and language learning.* 41-57. Heidelberg, Germany: Springer Netherlands.

(9) Council of Europe (2018) CEFR Companion Volume with New Descriptors. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

中国語を母語とする日本語学習者による擬音・擬態のオノマトペの軽動詞付加と副詞としての使用の習得

馮亜静（名古屋大学大学院生）・玉岡賀津雄（名古屋大学）・楊艶萍（中南林業科技大学）

1. 研究目的

日本語を母語とする幼児において，オノマトペの統語習得プロセスは，軽動詞付加（以下, スル動詞）から副詞への「品詞転換」が起こるといわれている（Nagumo, Imai, Kita, Haryu and Kajikawa, 2006; 佐治・今井, 2013; 鈴木, 2013）。日本人の幼児は日本語オノマトペをスル動詞（e.g.,くしゃくしゃしている）として使用しているが，日本語を母語とする成人は日本語オノマトペを主に副詞（e.g., くしゃくしゃ丸めている）として使用する傾向がある。第 1 言語習得において，幼児は周りの言語環境からのインプット（Toda, Fogel and Kawai, 1990）と音象徴への感受性（Asano, Imai, Kita, Kitajo, Okada and Thierry, 2015）によりオノマトペを容易に習得し，そして「オノマトペ＋する」で表現された概念・対象と一致させながら動作の言語化を実現し，さらにオノマトペと新しい一般動詞との組み合わせで一般動詞の習得を促進する流れがあるとされている（Imai, Kita, Nagumo and Okada, 2008; 鈴木, 2013）。この主張によれば，一般動詞の獲得により，オノマトペはスル動詞から副詞としての使用へと変わっていくことになる。その結果，オノマトペ（擬音語と擬態語）は副詞として一般動詞と共に使用されることが多くなる（Kakehi, 1983; 田守・スコウラップ, 1999）。

日本人の幼児には簡単に身につけられるといわれている日本語のオノマトペであるが，日本語を第 2 言語または外国語とする学習者には，非常に難しいといわれている（馮・玉岡, 2018a）。日本語教育のカリキュラムは，一般語彙と基本文法が主要であり，オノマトペはほとんど含まれていない（阿刀田・星野, 1989; 金, 1989）。その結果，第 2 言語習得の場合は，日本語を母語とする幼児のようなオノマトペから一般動詞への言語獲得プロセスに従わず，むしろ一般動詞の習得が逆に日本語オノマトペの意味理解を促進するとされている（馮・玉岡, 2018b）。したがって，第 1 言語としてのオノマトペ習得にみられたスル動詞から副詞への品詞転換のプロセスが第 2 言語習得では存在しないと予想される。

本研究では，第 2 言語習得において，日本語オノマトペの習得プロセスにはスル動詞から副詞への品詞転換が存在するかどうかを明らかにするために，中国語を母語とする日本語学習者を対象としてオノマトペの意味理解課題を課し，同一のオノマトペがスル動詞と副詞として使用される条件で，擬音語，擬態語の統語習得を検討する。同時に，文法テストを実施し，文法力がオノマトペの習得にどのように影響を及ぼすかを検討する。

2. 被験者

2018 年 9 月から 10 月までの期間に中国の華中地域にある大学でオノマトペ調査を実施した。調査対象は大学で日本語を主専攻とする中国人大学生 88 名（男性：21 名，女性：

67 名）である。そのうち，大学の 1 年課程修了の 2 年生が 4 名，2 年課程修了の 3 年生が 37 名，3 年課程修了の 4 年生が 49 名であった。被験者の平均年齢は 21 歳 2 カ月，標準偏差は 11 カ月であった。最年少者は 19 歳 1 カ月，最年長者は 23 歳 4 カ月であった。全員，日本に留学経験のない日本語学習者であった。

3. 研究方法

オノマトペの意味理解課題では，擬音語と擬態語の各 10 語につき，副詞（「松田さんはにやにや笑っている」）とスル動詞（「吉田さんは近藤さんを見ながら，にやにやしている」）としての使用を各 2 問ずつ設定し，合計 40 問の四者択一のテストを作成した。まず，中国語を母語とする日本語学習者に実験を実施する直前，日本の東海地方にある大学で 20 名（男性：9 名，女性：11 名；*M*＝20 歳 1 カ月，*SD*＝7 カ月）の日本人大学生にオノマトペのテストを実施した。その結果，平均正答率は 99.75%であった。したがって，オノマトペテストの問題文と選択肢の妥当性が高いと考えられる。そして 88 名の中国語を母語とする日本語学習者にオノマトペのテストを実施し，擬音語と擬態語の副詞とスル動詞としての使用の理解を考察した。

また，日本語学習者の日本語の文法知識を測定するために，早川・玉岡（2015）の開発した調査・実験用の 36 問の文法テストを使用した。88 名の日本語学習者にこの文法テストを実施したところ，クロンバックの信頼度係数は α=.80 と高かった。文法テストの得点分布にしたがって，88 名の日本語学習者を上位群（*M*=27.00, *SD*=2.75, *n*=25 名），中位群（*M*=20.82, *SD*=2.02, *n*=33 名），下位群（*M*=13.73, *SD*=2.80, *n*=30 名）の 3 群に分け，文法力がどのようにオノマトペの理解に影響するかを検討した。

4. データ分析

4-1. 対応のある 2 要因の分散分析によるスル動詞と副詞としての使用の得点の比較

テスト得点を従属変数とし，オノマトペのテストの正誤（正答は 1，誤答は 0）について対応のある 2 要因（オノマトペの擬音語と擬態語の 2 種類×オノマトペのスル動詞と副詞の 2 種類）の分散分析を行った。表 1 は分析結果である。

表 1 からわかるように，オノマトペの品詞性の主効果が有意であった[$F(1, 87)=77.26$, $p<.001$, $\eta_p^2=.47$]。オノマトペの全体得点からみると，副詞（*M*=5.88, *SD*=2.15）のほうがスル動詞（*M*=4.57, *SD*=1.98）よりも有意に得点が高かった。オノマトペのタイプの主効果は有意ではなく[$F(1, 87)=0.20$, *ns*, $\eta_p^2=.002$]，全体には擬音語（*M*=5.27, *SD*=2.20）と擬態語（*M*=5.18, *SD*=2.13）の得点に違いはなかった。また，2 要因の相互作用が有意であったため[$F(1, 87)=22.59$, $p<.001$, $\eta_p^2=.21$]，単純主効果の検定を行なった。その結果，すべての水準間で有意差が見られた。擬音語の場合，副詞（*M*=6.30, *SD*=2.11）がスル動詞（*M*=4.24, *SD*=1.77）よりも有意に高かった[$F(1, 87)=71.54$, $p<.001$, $\eta_p^2=0.45$]。擬態語も同様で，副詞（*M*=5.45, *SD*=2.11）とスル動詞（*M*=4.91, *SD*=2.12）に有意な違いがみられた[$F(1, 87)=8.44$, $p<.01$, $\eta_p^2=.09$]。また，オノマトペが副詞としての使用の場合は擬音語の得点が擬態語より有意に高かった[$F(1, 87)=10.03$, $p<.01$, $\eta_p^2=.10$]。それに対して，スル動詞としての使用の場合は擬態語の得点が擬音語よりも有意に高かった[$F(1, 87)=8.75$, $p<.01$, $\eta_p^2=0.09$]。

表 1　対応のある 2 要因の分散分析によるスル動詞と副詞としての使用の得点の比較

	副詞		スル動詞	
	M	*SD*	*M*	*SD*
擬音語	6.30	2.11	4.24	1.77
擬態語	5.45	2.11	4.91	2.12
分散分析の結果				
タイプの主効果：　擬音語＝擬態語　[$F(1, 87)=0.20$, *ns*, $\eta_p^2=.002$]				
品詞性の主効果：　副詞＞スル動詞　[$F(1, 87)=77.26$, $p<.001$, $\eta_p^2=.47$]				
タイプと品詞性の交互作用：　[$F(1, 87)=22.59$, $p<.001$, $\eta_p^2=.21$]。				
単純主効果の結果				
擬音語の品詞性：　副詞＞スル動詞　[$F(1, 87)=71.54$, $p<.001$, $\eta_p^2=.45$]				
擬態語の品詞性：　副詞＞スル動詞　[$F(1, 87)=8.44$, $p<.01$, $\eta_p^2=.09$]				
副詞：　擬音語＞擬態語　[$F(1, 87)=10.03$, $p<.01$, $\eta_p^2=.10$]				
スル動詞：　擬態語＞擬音語　[$F(1, 87)=8.75$, $p<.01$, $\eta_p^2=.09$]				

4-2.　決定木分析によるオノマトペの意味理解に影響する要因の検討

オノマトペの品詞性，日本語学習者の文法力，オノマトペのタイプの 3 要因がどのようにオノマトペの習得に影響を及ぼすかを検討するために，オノマトペの正答率に貢献するオノマトペの品詞性（スル動詞, 副詞），日本語学習者の文法力（上位群, 中位群, 下位群），オノマトペのタイプ（擬音語，擬態語）の 3 つを独立変数とし，オノマトペの正誤を従属変数として予測する決定木（回帰木）分析を行った。決定木分析の樹形図は図 1 に示した。

文法力がオノマトペの意味理解を予測する最も強い要因となった[$F(2, 3517)=52.53$, $p<.001$]。「上位群（*M*=63.7%, ノード 1）＞中位群（*M*=51.7%, ノード 2）＞下位群（*M*=42.1%, ノード 3）」の順でオノマトペの正答率が有意に高くなった。日本語学習者は文法力が高ければ高いほどオノマトペをよりよく習得したことが示された。次に，上位・中位・下位群の 3 群では, いずれもオノマトペの品詞性がオノマトペの正答率を予測した。上位群では，副詞としての使用（*M*=70.0%，ノード 4）の正答率がスル動詞（*M*=57.4%，ノード 5）よりも有意に高かった[$F(1, 998)=17.43$, $p<.001$]。さらに，上位群のスル動詞としての使用では，オノマトペのタイプの影響もみられた[$F(1, 498)=4.35$, $p<.05$]。擬態語（*M*=62.0%，ノード 10）のほうが擬音語（*M*=52.8%，ノード 11）より有意に正答率が高かった。中位群では，副詞としての使用（*M*=58.0%，ノード 6）の正答率がスル動詞（*M*=45.3%，ノード 7）としての使用よりも有意に高かった[$F(1, 1318)=21.73$, $p<.001$]。しかし，オノマトペのタイプの影響はなかった。下位群でも，副詞（*M*=48.7%，ノード 8）としての使用の正答率がスル動詞（*M*=35.5%，ノード 9）よりも有意に高かった[$F(1, 1198)=21.69$, $p<.001$]。それに，オノマトペが副詞として使用される場合はオノマトペのタイプの影響がみられた[$F(1, 598)=6.89$, $p<.01$]。上位群と異なり，下位群は擬音語（*M*=54.0%，ノード 12）の正答率が擬態語（*M*=43.4%，ノード 13）よりも有意に高かった。

図 1　決定木分析によるオノマトペの意味理解に影響する諸要因

以上のように，文法力の高低に関わらず，日本語学習者の 88 名全員がオノマトペのスル動詞としての使用に比べ，副詞としての使用のほうを正しく理解していた。上位群が擬音語よりも擬態語をよりよく習得していたのに対して，下位群が擬態語よりも擬音語をよりよく習得していたことが明らかになった。馮・玉岡（2018a）では，日中音韻類似性の影響で擬音語の習得難易度が擬態語よりも低いので，中国語を母語とする日本語学習者は日本語母語話者と同様に，擬態語よりも擬音語を理解しやすい側面もあると報告している。これにより，第 2 言語習得の初級段階では，母語（中国語）の正の転移は第 2 言語としての擬音語の習得を促進することが示唆される。日本語知識の増加とともに，母語の影響が弱くなりつつあり，上級段階では中国語を母語とする日本語学習者は日本語の知識を運用し，オノマトペを習得していると考えられる。そのため，上位群の日本語学習者は母語（中国語）の知識を借用しなくても，母語に存在しない擬態語を一般語彙と見なしてよりよく習得している。

5. 結論と日本語教育への示唆

本研究では，中国語を母語とする日本語学習者の 88 名にオノマトペの意味理解課題を課し，第 2 言語としてのオノマトペの統語習得プロセスを明らかにした。対応のある 2 要因の分散分析の結果により，中国語を母語とする日本語学習者は日本語母語話者のように，同一のオノマトペの副詞とスル動詞としての使用の両方を同程度に身につけていないことがわかった。日本語学習者のオノマトペの品詞習得のプロセスは日本語を母語とする幼児と異なり，第 1 言語習得におけるオノマトペの品詞転換過程が第 2 言語習得に存在しないことが実証された。統語範疇からみると，中国語を母語とする日本語学習者は日本語を母語とする成人のオノマトペ使用と類似している。したがって，第 2 言語の言語環境からのインプットの影響で，中国語を母語とする日本語学習者が日本語を母語とする成人の文法システムを適用し，オノマトペの副詞としての使用をよりよく習得できると考えられる。

また，決定木分析の結果では，上位群・中位群・下位群の 3 群では，いずれもスル動詞としての使用の正答率が副詞より低かったことが示された。さらに，オノマトペ理解の 3 要因には，オノマトペのタイプ（意味）が文法力とオノマトペの品詞性（統語）に比べて弱い要因となった。本研究では，四者択一の形式で唯一の正答を導きだすように設定しているので，もし日本語学習者がオノマトペその語彙の意味を完全に理解できれば，日本語を母語とする成人のように 4 つの選択肢から同一オノマトペの副詞としての使用またはスル動詞としての使用を正しく選ぶことができると思われる。これにより，日本語オノマトペの音象徴への感覚を養う幼児期のない日本語学習者は，一般動詞からオノマトペの意味を理解しようとするものの，オノマトペそのものの意味を完全に身につけていることはできないと考えられる。

したがって，日本語を母語とする幼児のオノマトペの自然獲得プロセスを参考にしてみれば，オノマトペを具体的な使用場面にマッピングし，日本語を第 2 言語として習得する日本語学習者にオノマトペそのものの意味を理解させるのは重要だと考えられる。単に「オノマトペ＋動詞」のようなコロケーション形式でオノマトペを指導すれば，日本語学習者のオノマトペへの理解はあくまで表面形式にとどまるおそれがある。なお，本研究の研究

結果からわかるように，第 2 言語の日本語教育においてあまり重視されないオノマトペが日本語を第 2 言語として習得する日本語学習者にとって非常に難しいといえよう。ここで，日本語教育において，オノマトペの指導の重要性と必要性を改めて強調したい。

参考文献

（1） 阿刀田稔子・星野和子 (1989).「日本語教材としての音象徴語」『日本語教育』***68***, 30-44.

（2） 金慕箴 (1989).「中国における日本語の擬音語・擬態語の教育について」『日本語教育』***68***, 83-98.

（3） 佐治伸郎・今井むつみ (2013).「語意習得における類像性の効果の検討：親の発話と子どもの理解の観点から」篠原和子・宇野良子 (編) 『オノマトペ研究の射程：近づく音と意味』(pp. 151-166). 東京：ひつじ書房.

（4） 鈴木陽子 (2013).「インタラクションのなかで使われる「オノマトペ＋する」動詞：親子談話の分析から」篠原和子・宇野良子 (編) 『オノマトペ研究の射程：近づく音と意味』(pp. 167-181). 東京：ひつじ書房.

（5） 玉岡賀津雄 (2017).「音象徴語と動詞の共起パターンに関する新聞コーパスの共起頻度と母語話者の産出との類似性の検討」『計量国語学』***31***(1), 20-35.

（6） 早川杏子・玉岡賀津雄 (2015)「改訂版・構造分類による日本語文法知識テストの開発：中国人日本語学習者のデータによるテスト評価」『ことばの科学』***29***, 5-24.

（7） 田守育啓・ローレンス スコウラップ (1999).『オノマトペ：形態と意味』東京：くろしお出版.

（8） 馮亜静・玉岡賀津雄 (2018 a). 「中国人日本語学習者による擬音語と擬態語の習得に影響する要因」『中国語話者のための日本語教育研究』***9***, 35-51.

（9） 馮亜静・玉岡賀津雄 (2018 b). 「中国人日本語学習者の「触覚から触覚以外へ」の意味拡張によるオノマトペの習得の連続性に関する検討」『第二言語としての日本語の習得研究』***21***, 7-24.

（10） Asano, M., Imai, M., Kita, S., Kitajo, K., Okada, H., & Thierry, G. (2015). Sound symbolism scaffolds language development in preverbal infants. *Cortex*, ***63***, 196-205.

（11） Imai, M., Kita, S., Nagumo,M., & Okada, H. (2008). Sound symbolism facilitates early verb learning. *Cognition*, ***109***(1), 54-65.

（12） Kakehi, H. (1983). Onomatopoeic Expressions in Japanese and English. *Proceedings of the XIIIth International Congress of Linguists*, 913-918.

（13） Nagumo, M., Imai, M., Kita, S., Haryu, E., & Kajikawa, S. (2006). Sound iconicity bootstraps verb meaning acquisition. *XVth International Conference of Infant Studies*, Kyoto, Japan.

（14） Toda, S., Fogel, A., & Kawai, M. (1990). Maternal speech to three-month-old infants in the United States and Japan. *Journal of Child Language*, ***17***, 279-294.

自他動詞教育の実践とその効果
―授業，事前・事後テスト，遅延テストを通じて―

江田すみれ（聖心女子大学）・相澤早帆（日本女子大学大学院生）・白鳥藍（同大学院生）

1. はじめに

本発表は中級学習者を対象に自他動詞について教室で指導し、その結果、自他動詞が使い分けられるようになったかどうかを、事前テスト、実践授業、事後テスト、質問紙調査、遅延テストを通して調査したものである。事前・事後テスト、質問紙調査の結果については江田・相澤・白鳥（2018）で発表しており、これを 2018 調査と呼ぶ。本発表は 2018 調査の内容を簡単にまとめ、その後、事前・事後・遅延テストの結果を比較し、一定の期間をおいた後で自他動詞についての教育がどのように効果を維持しているかについて述べる。

2. 先行研究

小林・直井（1993）は初級で自他動詞の教育をした 8 か月後の学習者の習得状況を調査し、日本語力は伸びているのに、自他動詞の点数は下っていると報告している。

自他動詞の違いについては奥津（1967）寺村（1982）早津（1987）など、数多くの研究がある。寺村（1982）は自動詞他動詞の両者がある動詞を有対自他動詞、対のない動詞を無対自動詞あるいは無対他動詞とした。しかし、一見対があるように見える動詞であっても、その意味の中には無対のものが含まれる場合があると指摘した。自他動詞の意味の対応については、和語動詞の多義性と切り離して議論できない。また、森山(2015)は和語動詞の多義性について、それが学習者の和語動詞産出の困難点の原因の一つであるとしている。本研究は、動詞の意味にも着目し、学習者に、多義動詞の意味の中で、中級段階で学ぶべきものを示すことにした。また、形式的には有対であるように見える動詞の中で、意味的に無対になる場合には学習者に注意を促した。

小林（1996）は、学習者は他動詞より自動詞に困難を感じるようであると述べている。

中石（2017）は、自他動詞の教育には、①自動詞他動詞があるということ、②自他動詞を両方知っていること、③自他の区別があっていること、の 3 点の認識が必要と述べた。本研究はこの考えに基づき、授業にあたり、上記の 3 点を明確にして授業を行った。

3. 調査概要

3-1. 2018 調査／2019 調査

日本語学校で学ぶ中級の中国語母語話者 39 名を対象に、［1］事前テスト(以下 事前)［2］自他動詞授業（8 回）、［3］復習プリント、［4］事後テスト(以下 事後)、[5］質問紙調査の順で実践授業およびテストを行った。そしてその 8 か月後に[6]遅延テスト(以下 遅延)を行い、記憶がどの程度維持されているかを調べた。2018 調査は、［1］～［5］

会場配置図へ　目次へ

までとし、2019 調査では［1］［4］［6］を中心としている。

なお、本研究と小林・直井（1993）との違いは 3 点ある。小林・直井（1993）が初級において自他動詞の教育を行ったのに対し、本研究では、中級学習者に自他動詞の両方を知らせ、どちらが自動詞で、どちらが他動詞であるかを認識させた。さらに、多義語の多い自他動詞のどの語義に注目すべきかを提示した。どのような文法形式に着目して自他を選択するか、教材を作成してヒントを与える授業を中級で行ったことも相違点である。

3-2. 文法事項及び語義の選出

学習者が自他動詞と文法事項を関連付けて考えられるように教材を作成した。例えば、他動詞は動作・作用に重点があるのに対し、自動詞は結果に重点がある。他動詞に「ている」がつくと動作・作用の進行を意味するのに対し、自動詞では結果の状態になる。また、人を主語とする相対自動詞がある、などということを取り上げた。取り上げた内容は表 1 に示す。これらの文法事項の多くは初級で学ぶ項目である。しかし、中級学習者にこれらの文法事項と自他動詞とを関連させた教育を行うことで、単語として自他動詞を記憶するだけでなく、語と文法を関連付けて理解し、使えるようになってもらいたいと考えた。

また、語義の選出においては 1 対の自他動詞に対して優先順位の高いものを 2～4 種類ほど紹介した。語義の選択には、辞書で語義数および内容を検討し(1)、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を用いて簡単な頻度調査を行った。自他動詞間で対にならない語義も取り上げた。

表1 授業内容

授業	動詞（他／自）	授業のポイント
事前テスト/オリエンテーション		
1	返す-返る／始める-始まる／消す-消える	①自他動詞の基本的意味 ②助詞の区別
2	かける-かかる／出す-出る／伝える-伝わる	①自他動詞＋ている ②他動詞を使う表現（例～てください・～たいです）
3	あける-あく／入れる-入る／直す-直る	①自他動詞それぞれの重点が置かれるところ ②自動詞は物が主語が多いが、人主語もある（入る） ③他動詞を使う表現（意向形）
4	入れる-入る／つける-つく／流す-流れる	①「ように」の前は自動詞をよく使う 「ために」の前は他動詞をよく使う ②「～と…」の後件は自動詞を使うことが多い
5	片付ける-片付く／増やす-増える／並べる-並ぶ／通す-通る	①自他の語義の対応 ②自他でよく使う意味が異なる場合がある
6	決める-決まる／気をつける-気がつく／にする-になる／並べる-並ぶ	①人主語の自動詞（並ぶ） ②可能表現には意志動詞を使う＝意志動詞には他動詞が多い
7	見つける-見つかる／ 入れる-入る（可能）	①可能を意味する自動詞がある ②「～て、～」連続動作を表すときは意志動詞＝他動詞の使用が多い
8	隠す-隠れる／ 見つける-見つかる（受身）	受身を意味する自動詞がある
事後テスト／質問紙調査		

3-3. 教材作成

前述の中石（2017）の①から③を基本的事項として学習者に認識させた上で、自他動詞についての文法事項や各動詞の語義を提示し、選択形式の練習問題を行った。また、自他動詞を使う状況が明確になるよう、4 コマ漫画を練習に用い、文脈に合わせて自他動詞を選択できるか確認した。取り上げた動詞は 4 コマ漫画を言葉で表現する時に必要な動詞である。

3-4. テスト内容

事前から遅延まで、テストは同一問題を使用した。テストは大問 3 題によって構成されている。事前では、大問 3 題のうちの、問題Ⅰのみを使用し、事後・遅延では問題Ⅰ～Ⅲの全ての問題を使用した。問題Ⅰは、授業で取り扱った自他動詞の 33 題の選択問題である。自動詞問題が 20 題、他動詞問題が 13 題であった。自動詞問題は、可能の意味を持つもの、受身の意味を持つもの、人を主語とするものなど、自動詞特有の内容を授業で取り上げた

ため、問題数が他動詞より多くなった。問題Ⅱは、授業で取り扱わなかった動詞だが、自他の区別のみを提示した上で答えを選択させる問題で、全15問である。問題Ⅲは、授業で取り扱った動詞と取り扱わなかった動詞の両方を問題とし、自他の区別は示さずに、4 コマ漫画の状況に合わせて自他動詞を選ばせる問題で、全6問である。

問題Ⅰは授業で学んだことが定着したかどうか、問題Ⅱは自他の区別が示されていれば文の中で自他の選択ができるか、問題Ⅲは自他の区別を示さず文脈に合わせて適切に選択ができるか、をそれぞれ意図した。

3-5. 質問紙調査

全8回の授業後に質問紙調査を行い、自他動詞学習に対するイメージや、教材内で提示した文法知識を授業前から知っていたかどうかということも調査した。その結果、今回作成した教材に取り上げた自他動詞に関連する文法事項では、10項目中7項目で半数の学習者が「知らなかった」と答えた。

4. 2018 調査

2018 調査は、事前、授業、事後、質問紙調査までを指す。問題Ⅰ事前・事後テストの結果をまとめ、2019 調査の参考とする。なお、問題Ⅱは 2019 調査で扱うこととする。

事前・事後の問題Ⅰのクラス平均点は、事前 71.5 点から事後 86.7 点と上昇し、有意差が見られた（t（37）＝-5.467, p=.000）。全 33 問のうち 32 問は正答率が上昇し、1 問は変化がなかった。自・他動詞間で正答率に差が出たかを調べたが、事前でも事後でも正答率はほぼ同じで、自動詞の方が点数が低いという結果にはならなかった（表 2）。

表2 自・他問題　正答率

	事前	事後
自動詞	71.3%	86.9%
他動詞	71.8%	86.4%

5. 2019 調査

2019 調査は基本的に事後と遅延を指すが、問題Ⅰに関しては事前の結果も取り上げる。また、テストは問題Ⅰ～Ⅲまで全て行ったが、今回の分析は問題Ⅰ・Ⅱを対象とする。学習者はクラス変更等があり、分析対象者は 11 名となる。

表3　問題Ⅰ平均点の変化

	事前	事後	遅延
平均点	69.9	90.2	76.0

表４ 問題Ⅰ自・他問題　正答率

	事前	事後	遅延
自動詞	71.7%	90.4%	74.6%
他動詞	71.8%	89.7%	78.2%

5-1. 問題Ⅰの比較（事前・事後・遅延）

事前・事後・遅延テストの平均点（100 点換算したもの）を比較した（表 3）。遅延は、事後と比べ大きく下がってしまったが、事前よりは点数が高いという結果となった。

次に、問題ごとに正答率を比較する。自・他動詞間での結果を比較すると、事前・事後ではほぼ同程度であったのに対し、遅延ではやや他動詞の結果のほうがよかった(表 4)。

33 項目中、事前より遅延のほうが正答率の高い項目は 17 項目、低い項目は 9 項目であった。遅延のほうが正答率が低い 9 項目のうち、7 項目は自動詞であり、自動詞が定着しにくいことが示唆された。

問題 6・7・26 は、事前・事後・遅延のすべてのテストで正答率が 60%以下、もしくは事後では正答率が上がったが事前・遅延では 60%以下だった。これらの問題は学習者の理解・定着に結び付きにくいものであったと考えることができる（表 5）。以下に問題文と事前、遅延の結果をあげる。

表5　問題Ⅰ事前・遅延で正答率が低かったもの

問題番号	事前	事後	遅延
6	25.0%	58.3%	33.3%
7	58.3%	91.7%	41.7%
26	58.3%	50.0%	41.7%

問題Ⅰ(6) 田中さんは娘をプロのピアニストに（する・なる）のが夢だ。(25%→33.3%)
問題Ⅰ(7) たくさん人を使うと仕事は早く（片付ける・片付く）。(58.3%→41.7%)
問題Ⅰ(26)今、あのお店に行けば限定品が手に（入れる・入る）らしい。(58.3%→41.7%)

(6) は「娘をピアニストにする」という使役的な意味の他動詞である。(7) は「と」の後件の自動詞が使えるかどうかという問題である。授業では自動詞が結果を表すという説明をしたが、(7)はそれに十分当てはまると学習者が理解しにくかったのであろう。また、授業内で可能の意味を持つ自動詞があるとも説明した。(26)「手に入る」がそれに該当する動詞であったが、これも理解にまで至らなかったのであろう。

5-2. 問題Ⅱの比較（事後・遅延）

問題Ⅱでは、授業で取り扱わなかった自・他動詞で出題した（揺らす／揺れる（6 問)、回す／回る（3 問)、減らす／減る（6 問))。どちらが自動詞か他動詞かは問題文の前に明示したが、それぞれの語についての説明はせずにテストをした。授業で扱った文法事項を用いた文を問題文とし、文法事項をヒントとして学習者が正答を選べるかどうかに注目した。それぞれの平均点を見ると、事後テストは 88.3 点、遅延テストは 86.7 点となり、遅延テストは若干下がったが、比較的良い結果となった（表 6）。

表６　問題Ⅱ平均点

	事後	遅延
平均点	88.3	86.7

語ごとに遅延テストの正答率を見てみると、「揺らす・揺れる／減らす・減る」は正答率 80%以上の問題が 12 問中 11 問であったのに対し、「回す・回る」は正答率 80%以上が 1 問もなかった。そして事後から遅延で正答率が低下したものが 1 問、事後でも遅延でも非常に正答率が低いものが 1 問と、「回す・回る」が難しい語であることがわかった（表 7）。

表7　問題Ⅱ出題動詞ごとの正答率傾向

	事後・遅延どちらも80%以上	事後→遅延正答率低下	事後・遅延どちらも75%以下
揺らす／揺れる	5問／6問	1問／6問（75%→58%）	
回す／回る		1問／3問（100%→50%）	2問／3問（75%→75%）（17%→33%）
減らす／減る	6問／6問		

正答率が低い問題、下がった問題を以下に示す。

問題Ⅱ(4) 高層ビルは地震のエネルギーを吸収するため、（ゆらす・ゆれる）ように作られている。（75%→58%）
問題Ⅱ(7) 部屋の扇風機はこのボタンを押すと、（まわす・まわる）。（100%→50%）
問題Ⅱ(8) 月は地球の周りを（まわして・まわって）いる。（17%→33%）

これらをみると、自他の区別が分かっていれば自他の選択ができるものと、区別が分かっていても選択できないものがあることがわかる。

「回る」に関しては、問題Ⅱ（7）は「と」の後件を問う問題である。問題Ⅱ(8）は自動詞を使っているが動作・作用の継続を表現している。問題Ⅱ（4）の「ように」、(7）の「と」は、問題Ⅰと同様に正答率が低い傾向が見られる。

6. 考察

以上の結果から以下の点が導かれる。

まず、語による難易度の違いがあるようである。例えば、「減らす・減る」などはやさしく、「回す・回る」「する・なる」は難しい。「する・なる」などのように、学習者が触れる機会が多いにもかかわらず、正解できない語もある。

次に、自・他動詞の全般的な傾向を見ると、他動詞は比較的やさしいのに対し、自動詞は導入直後は理解するようだが、時間がたつと定着しにくい傾向があることが、事後と遅延テストの結果わかった。

自動詞の難しさの原因はいくつかの点が考えられる。第一に、結果の概念が理解しにくいことである。それは、テンスの問題、文型の問題と関わる。本実践では、自動詞は結果を示す場合に用いると説明した。しかし、結果の概念は実はそれほど簡単に理解できるとは言えないことが学習者の誤用を分析する中で見えてきた。テンスについては、自動詞は過去形で使えば結果を表現すると理解しやすいが、「たくさん人を使うと仕事は早く片付く」のように非過去形で用いる場合は、結果は表面化しているとは必ずしも言えず、結果という概念は分かりにくくなる。

文型については、必然的な結果を表す「と」があげられる。初級では、「必ず起こる」と教えられることが多い（市川:409)。しかし、学習者にすれば、「必ず起こることが結果なのか」、と疑問に思うかもしれない。

第二に、自動詞を用いる文法形式の中に、学習者に定着しにくいものがある可能性がある。「ように」と「と」について述べる。「ように」の前件には自動詞が使われやすいと説明したが、母語話者も、目的を「ように」より「ために」で表現する傾向があり、従って学習者も「ように」に触れる機会が少ないと言えよう(2)。また、「と」の後件に自動詞を使う事が多い、と示したが、これについても、学習者は「て」で前件と後件をつなぐ傾向があり、自他で「て」と「と」を使い分ける意識は定着しにくい(吉田 1994､江田 2014)。

第三に、筆者らに、自動詞関連の文法知識で理解が不十分な点があったことである。相対自動詞は結果に重点があり､「ている」がつくと結果状態を表すと授業で説明した｡また、その中には人の行為を表す語がある（例「並ぶ」）ことに触れた。しかし、相対自動詞の中には運動や作用を表し、「ている」がついて動作継続になる語もあるが、これらに対する教師の説明がなかったため正答率が低かった。「月は地球の周りを回っている」などである。教師側もこのような自動詞があることを認識する必要がある。

先行研究においても、小林（1996）は「自動詞による行為の結果の表現は（1）文化的に好まない、母語の表現形式と矛盾する、(2）他の表現でもその事態は表現できる」という点から習得が困難なものとなっていると述べている（p. 54)。文法の問題と表現の仕方の問

題の両者が関わるのが自動詞表現であると言えよう。

以上、他動詞より自動詞のほうに理解や定着が難しい文法項目や語があり、その結果、自動詞の方がやや難しい傾向が見られたと言えよう。

7. まとめと今後の課題

遅延テストは、事後テストと比較すると点数が下がったが、事前テストより良かった。小林・直井（1993）では遅延テストはかなり点数が下がったと述べているが、今回の結果はそれとは異なる結果になり、本実践は 11 名という少人数による結果ではあるが、ある程度効果があったと言えよう。

テストの問題数が少ないので一般化は難しいが、他動詞に比べ自動詞の方が長期的には定着しにくい可能性が示唆され、その点では先行研究の結果を支持する結果となった。

自他動詞は初級で導入され、その後は 2018 調査の質問紙調査で示されたように、自学に任されている傾向がある。しかし、本実践のように、中級の、学習者が説明を理解できる時期に適切な教育をすることにより、効果を上げることができるということが分かった。つまり、時期を考え、暗記させるのでなく理解を促す適切な指導をすれば、学習者は自他の識別が可能であり、定着する項目も初級時より多い。今後、このような実践をさらに続けた場合に自動詞においても効果が上がるかどうかを調べてみたい。

注

(1)『明鏡国語大辞典　第二版』では、「かかる」は 47、「かける」は 48 の語義が示されている。

(2) 森 (2011) による『現代日本語書き言葉均衡コーパス』の調査によると、全体の結果として「ために」は 0.050‰、「ように」は 0.017‰とのことである。

参考文献

(1) 市川保子（2005)『初級日本語文法と教え方のポイント』スリーエーネットワーク

(2) 北原保雄（2010)『明鏡国語辞典　第二版』大修館書店

(3) 江田すみれ・相澤早帆・白鳥藍（2018)「中級クラスにおける自動詞・他動詞の実験授業の報告―語彙教育・文法理解と状況理解を目的として―」小出記念日本語教育研究会

(4) 江田すみれ（2014)「「て」による節の結合と「と」による節の結合の異同について―継起・必然的な結果・発見・時の用法―」『日本女子大学紀要文学部』64　pp. 1-12

(5) 小林典子・直井恵理子 (1993)「相対自・他動詞の習得は可能か―スペイン語話者の場合―」『筑波大学留学生センター紀要』pp. 83-98

(6) 小林典子（1996)「相対自動詞による結果・状態の表現ー日本語学習者の習得状況ー」『文藝言語研究. 言語篇』29　筑波大学文藝・言語学系　pp. 41-56

(7) 中石ゆうこ(2017)「日本語の自動詞、他動詞習得ルートとそれに適した指導方法」日本女子大学主催　公開シンポジウム『日本語の自動詞・他動詞を考える』

(8) 森篤嗣（2011)「『現代日本語書き言葉均衡コーパス』コアデータにおける初級文法項目の出現頻度」森篤嗣・庵功雄編『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房　pp. 57-78

(9) 森山仁美(2015)「文脈における和語動詞語彙の産出」『日本語教育』161 号　pp. 2-14

(10) 吉田妙子(1994)「台湾人学習者における「て」形接続の誤用分析―「原因・理由」の用法の誤用を焦点として―」『日本語教育』84 号　pp. 92-103

就労支援の日本語教育における阻害要因

―日本語教師のやりにくさとビリーフはどう関係するか―

渡部裕子（長崎総合科学大学）・手島利恵（日本国際協力センター）・
大石寧子（日本国際協力センター）

1. 研究の背景と目的

国内の人手不足を背景にした産業界からの要請により、外国人材活用の様々な施策が検討され、それに伴い、日本語教育人材の養成・育成は喫緊の課題となっている。

外国人材の受け入れ・共生に関する関係閣僚会議（平成 30 年 7 月）の「外国人の受け入れ・共生のための総合的対応策（検討の方向性）」によると、国内で働く外国人は平成 29 年に 128 万人となり、過去 5 年間で 2 倍に増えている。しかしながら、中小企業等の人手不足は深刻であり、新たな在留資格「特定技能」が創設され、2019 年 4 月から受入れが始まる。これにより国内で働く外国人の数は急増すると見込まれ、生活者としての外国人への支援として「日本語教育の充実、日本語教育機関の適正な管理及び質の向上」が挙げられている。中でも日本語教育人材の育成が急務で、人材の養成・研修プログラムの改善・充実を図ることを述べている。

また、文化審議会国語分科会の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」（平成 30 年 3 月）でも、中長期的に日本に暮らす「生活者としての外国人」も増え、「子育てや就学・就労、介護など、ライフステージに沿った日本語教育が求められている」としている。そのため、日本語教育人材に求められる資質・能力は多様化しているが、その資質・能力が整理されていないことを指摘している。

定住外国人への就労支援事業である厚生労働省の「外国人就労・定着支援事業」では、2018 年度の 4250 名から、2019 年度はさらに規模を拡大しての実施を見込んでいる。

これらの状況を踏まえ､本稿では定住外国人への就労支援の日本語教育を行うにあたり、日本語教師はその指導においてどんな点でやりにくさを感じるのか、そのやりにくさは教師のビリーフにどう関係しているかを質問紙とインタビューによって調査した。これにより、指導する上での阻害要因を考察し、今後ますます増えるであろうと考えられる就労支援の日本語プログラムに携わる教師研修の内容を検討する一助とすることを目的とした。

2. 就労支援の日本語教育プログラム

就労支援の日本語教育においては、就労場面で使用する日本語や就職活動のノウハウだけでなく、自身の方向性を検討し、行動計画を考えるキャリアプランニングの必要性が指摘されている（渡部 2016)。「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」でも、生活者としての外国人に対する日本語教師研修の内容として､「生活者のライフステージに合わせたキャリアプランと日本語学習」が盛り込まれている。

そこで、就労支援の日本語教育プログラムでは「就労場面での日本語対応」部分と「キャリアマネジメントにおける日本語支援」部分の 2 つの側面が必要になると考え、「職業探索段階」「職業特定段階」「就労時」の３つの各段階での内容を下記の表に示した。

表 1　就労支援の日本語教育プログラムに求められる内容

段階	就労場面での日本語対応	キャリアマネジメントにおける日本語支援
職業探索段階 （求職、在職）	・どの業種・職種・企業にもある程度共通する就労場面でのやりとり	・自己分析による職業探索 ・職業研究、業界研究 ・キャリアプランニング ・就職活動（求人応募、面接など）
職業特定段階 （求職）	・特定職業や業界において就労場面でのやりとり	・自己分析による職業特定の確認 ・業界研究 ・キャリアプランニング ・就職活動（求人応募、面接など）
就労時 （在職）	・特定の企業、部署内での実践的な就労場面でのやりとり	・自己分析によるキャリアパスの検討 ・キャリアプランニング

「キャリアマネジメントにおける日本語支援」部分については、それぞれのプロセスにおいて、検討に必要な情報収集や他者への発信に必要な日本語支援が必要となる。筆者らが関わる定住外国人向けの就労日本語プログラムでは、これらの一連のプロセスを「キャリアプランニング」と称して、具体的に下記の 10 の学習項目の内容で実施している

しかし、実際に現場でキャリアプランニングの授業を担当する日本語教師からは、不安や自信のなさの声を聞くことも多い。そこで、具体的にやりにくさを感じるのはどんな点か、さらに教師のビリーフがやりにくさに関係している可能性もあると考え、関連するビリーフについて質問紙とインタビューにより調査した。

表 2　「キャリアプランニング」の授業内容

目的	学習項目	ワーク
自己分析	①自己の振り返りによるやりがい（価値観・興味・関心）の検討	ライフラインチャートで過去の自身の満足度を測ることにより、振り返りを行う
	②学歴の整理	学歴を日本の形式で整理し、記載する
	③職歴の整理	職歴を日本の形式で整理し、記載する
職業探索	④様々な仕事について知る	様々な仕事について、日本語レベルや有利な資格と共に知り、自身の興味・関心、または強みを活かせる職業を吟味する
キャリアプランニング	⑤やりたい仕事とできる仕事両方を吟味し、目標を設定する	自己分析と職業情報から目標の職業を設定し、実現のための行動計画を考える。

	⑥行動計画を立てる	
就職活動	⑦日本における就職活動の流れやポイント理解 ⑧求人情報を探す ⑨応募書類作成 ⑩面接準備	・ハローワークや求人サイトなど求職時の行動の流れとポイントの理解 ・自分の希望する職業の求人を適切な情報リソースから探す ・履歴書など応募書類の作成 ・日本の企業における一般的な面接時のポイント理解と実践練習

◇対象：初級レベルで行うが、初級前半レベルでは扱わない項目もある。
◇テキスト：英語、ポルトガル語、スペイン語、中国語、ベトナム語の翻訳付き

3. 調査内容と方法

◇調査対象者：定住外国人を対象とした就労支援の日本語教育に携わる日本語教師 34 名
◇調査方法：以下の２つの内容について質問紙にて調査し、うち 5 名にはアンケートの回答を基にインタビューを実施した。
◇調査内容：
①キャリアプランニングの授業のどの学習項目でやりにくさを感じるか
②「学習者の個人的な事情の扱い」「他の専門領域との連携」に関わるビリーフについて

4. 調査結果

調査の結果、キャリアプランニングの 10 の学習項目のうち、授業を担当した半数以上がやりにくいと答えたのは『自己の振返り』を筆頭に、『学歴の整理』『仕事を知る』『目標設定』『行動計画』『求人情報を探す』であった。

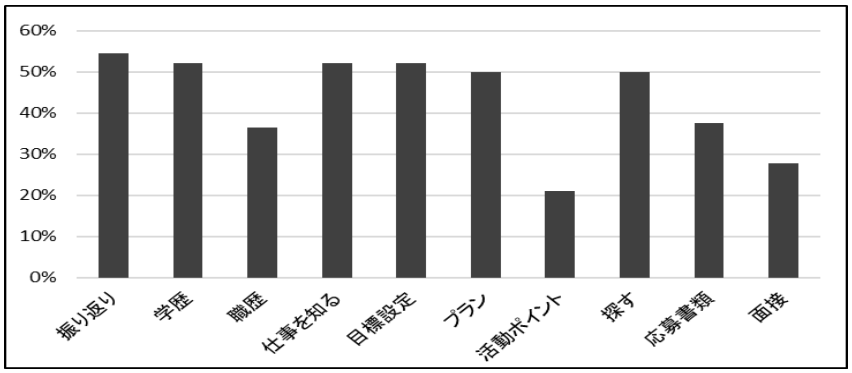


図１　授業を担当して「やりにくい」と答えた割合

コメントを見ると、「説明が多いので読むのに時間がかかる」「個人差があるためクラスワークが難しい」など、学習者主体の授業の組み立てをどうするかを検討することで改善が図れると思われるものもあったが、ここでは最も「やりにくい」と答えた割合が多かった『自己の振り返り』のコメントに注目したい。いずれも「過去の辛い経験もあって、振り返らすのに躊躇した」「過去を振り返りたくない学習者がいた」「教師が踏み込めない」

など、授業で個人的な事情に触れる活動をすることへの躊躇や抵抗を示すものであった。

この学習項目では[注(1)]「ライフラインチャート」と呼ばれるキャリアにおける質的アセスメント法の一つを使い、過去の自分の満足度を振り返ることによって自己分析を行うプログラムを取り入れている。これは今後のキャリアプランを考える上で、仕事だけを考えるのではなく、今後どんな人生を送っていきたいのかというライフプランの中で仕事をどう考えていくかを検討するための前段階として、自身のこれまでを振り返るという目的がある。そのため、学習者によっては過去の辛い経験に向き合わざるを得ない場合がある。教師にとっても、専門外であるキャリアマネジメントの領域に踏み込む内容となっており、これまで経験してきた多くの日本語の授業における学習者との関わり方とは異なるものだったと思われる。

この「学習者の個人的な事情に触れる」ことに関して、ビリーフ調査では『授業で学習者の個人的な事情に触れるのは好ましくない』に「賛成・どちらかといえば賛成」と「どちらともいえない」は半々であった。しかし、『振り返り』の授業を「やりにくい」と答えた人に限定して見ると、『好ましくない』に「賛成・どちらかといえば賛成」が3割だったのに対し、「どちらとも言えない」と答えた人は約6割いた。「どちらとも言えない」の理由は、インタビューにより、「個人的な事情に触れざるを得ない」が、「学習者によってはやりたがらない」「教師が踏み込めない」「どこまで共有していいかわからない」などが挙げられ、それらの葛藤が授業でのやりにくさと、ビリーフでの「どちらとも言えない」という回答につながったと考えられる。

また『他の専門領域との連携』については、「必要」が6割なのに対し、『他の専門領域に踏み込むのは実際には難しい』では「どちらとも言えない」が半数を超えており、インタビューにより、「効率が悪く効果的でないのではないか」「知識が不十分で答えられない」などの理由がその背景にあることがわかった。

5. 考察

調査結果によって、「キャリアプランニング」の授業を実施する上で、日本語教師及びプログラムコーディネーターに対応が必要と考えられる課題として以下の２つを捉えた。

5-1. 「振り返り」の目的

先に述べたように、就労支援の日本語教育プログラムのキャリアマネジメント支援においては、学習者のどの段階でも最初のプロセスとなるのが、「自己分析」であり、「自己分析」では自身の興味、価値観、経験を「振り返り」によって整理・検討することが欠かせない。

目標設定や学習において「振り返り」が重要であることは、これまでも多くの指摘がある。Dewey(1916)は「熟慮的な(reflective)経験」は「我々がなすことと生ずる結果の間の特定の関連を発見して、両者が連続的になるよう意図的な努力、つまり思考によって目的に向かって行動することが可能となり、目標を持つために必要である」と述べている。また、Moon(2004)は「振り返り」の役割として「質の高い学習プロセスの一端を担い、学習行動自体にも影響を及ぼす」とし、「感情も振り返りの対象となり、振り返りによって感情

の働きを把握できる」としている。和栗（2010）はイギリスの高等教育における PDP(Personal Development Planning)導入について、「PDP における目標設定、計画作り、モニタリングの全てにおいて必要となる自己分析、学びの抽出はふりかえりと深く関連する」と述べている。

このように、目標設定において自己分析における「振り返り」は不可欠であるものの、調査結果からは何のために、どのように「振り返り」をするのかという学習項目に対する認識が十分でないと思われる回答が複数見られた。これは、これまで日本語教育の領域とされてこなかった内容がプログラムに求められているにも関わらず、教師に対する研修が不十分であったこと、また、それが授業を担当する上での「やりにくさ」につながっていることが考えられる。

5-2. ファシリテーターとしての関わり

キャリアプランニングは個人にとって重要な学習項目であり、それは経歴や興味・関心・価値観、生活状況によって様々で、その検討に費やされる時間も個々によって異なる。そのため、これまでの日本語教育の中で、教室内の複数の学習者に対して同一の到達目標と学習項目の下、インストラクターとして一斉授業を行ってきた場合は、この学習項目の授業を担当した際、達成に不十分さを感じたり、授業の実施に戸惑いや躊躇を感じる可能性がある。

星野(2013)は「ファシリテーターはコンテントではなく、プロセスに関わっていく人」であり、ファシリテーションは「その人やグループの気づきを援助すること。気づくのは自身であって、ファシリテーターが気づかせるのではない。」と述べている。本プログラムの「振り返り」の授業は、まさに教師がプロセスに関わるファシリテーターであることが求められるものであろう。また、星野(2013)は、ファシリテーターは「場を提供することがあっても、その場をどう活用していくかは相手に任せるだけの心づもりが必要」としており、これらのファシリテーターとしての姿勢や対応のポイントが、就労支援の日本語教育におけるキャリアプランニングの指導においては、具体的にどのような考え方や姿勢、行動になるのかを、プログラムコーディネーターは担当する教師に示す必要がある。

今回の調査で明らかになった「授業で個人的な事情を扱うことへの躊躇や抵抗」もファシリテーターとしての対応について、例えば、以下の２つを教師が認識するだけでも、躊躇や抵抗からくるやりにくさは軽減される可能性がある。

①「振り返り」の目的と、その際の教師の役割はファシリテーターであること
②自身の今後を検討するために振り返りのワークをする場合、教師は場を提供するのであって、それを目的に合わせてどう活用するかは学習者自身に任せること

では、具体的に「振り返り」の授業において、ファシリテーターとしての教師は、どのような役割を果たすのかを表３に示した。

表 3　「振り返り」授業時の教師と学習者の役割

	目的	目標設定	振り返り（一次的）	対話を通じた振り返り（二次的）	評価
教師	説明		やり方の説明	やり方の説明	
個々の学習者	理解	設定 ※内面での活動	個人作業で振り返り ※内面での活動だけでもＯＫ	他者への発信 ※どこまでするか自分で判断 対話を通じて、個人の内面でより深い検討	自己評価
学習者同士				他者理解を通じて、自己理解をより促進するための対話を行う	

これまで多くの教師が経験してきた日本語教育の授業で求められてきたことと異なり、目的は明確に伝えても、到達目標の設定や評価は個々の学習者に委ねること、また対話をベースに授業を進めても、自己開示をどの程度するかは学習者自身が決めることで、その多寡で評価されるものでないということである。

今後は上記の内容を含め、教師のやりにくさをできるだけ軽減していける効果的な教師研修の形を検討し、就労支援の日本語教育の充実を図りたい。

注（1）　横軸に年齢などの時系列、縦軸にプラス・マイナスを記し、過去を振り返って浮き沈みを線で描くもので「自覚していなかった自身のキャリアの傾向を知ったり、過去の出来事を思い出すことによって洞察が得られるなど、大きなインパクトをもつと位置づけられている」(下村 2009)

参考文献

（1）　外国人材の受け入れ・共生に関する関係閣僚会議（平成 30 年 7 月）「外国人の受け入れ・共生のための総合的対応策（検討の方向性）」

（2）　文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」（平成 30 年 3 月）

（3）　渡部裕子(2016)「定住外国人の求職・就労に関わる意識調査－外国人就労・定着支援研修の受講者を対象に－」『日本語教育学会春季大会予稿集』pp.255-260

（4）　Dewey,John(1916)Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, New York: Free Press(1975 松野安男訳,『民主主義と教育(上)』岩波書店)

（5）　Moon,Jennifer(2004) A Handbook of reflective and Experiential Learning: Theory and Practice, London: Routledge

（6）　和栗百恵(2010)「「ふりかえり」と学習－大学教育におけるふりかえり支援のために－」『国立教育政策研究所紀要題 139 集』pp.85-100

（7）　星野欣生(2013)「ファシリテーターは援助促進者である」『ファシリテートレーニング　自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ第 2 版』ナカニシヤ出版

（8）　下村英雄(2009)「成人キャリア発達とキャリアガンダンスーライフライン法の予備的分析を中心とした検討」『JILPT Discussion Paper Series 09-04』

日本語教師に求められるコミュニケーション能力の再定義

―日本語教師の固有性に着目した本質観取を通して―

深江新太郎（NPO 多文化共生プロジェクト）

人が驚けば，その驚きはひきつゞき何かを想はす筈だが，そして描写の労を採らせるに然るべき動機はそのひきつゞいた想ひであるべきなのだが。(中原中也「小詩論 小林秀雄に」)

1. 問題

文化庁は 2018 年 3 月に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」（以下，2018 年教育内容）を公表した。2018 年教育内容は，文化庁が 2000 年 3 月に公表した「日本語教育のための教員養成について」（以下，2000 年教育内容）を改善したものである。2018 年教育内容が 2000 年教育内容を改善して示したことを整理すると次の 2 点になる。1 点目は，日本語教育に携わる人材を日本語教師に限定せず日本語教師，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 つの役割で捉え包括的に日本語教育人材と名づけたことである。2 点目は，日本語教育人材である 3 つの役割それぞれに応じた資質，能力を知識，技能，態度の面から整理し，その育成に必要な教育内容を示したことである。

一方で 2018 年教育内容は,日本語教育人材に求められる中核能力であるコミュニケーション能力を 2000 年教育内容の定義である教師と学習者が相互に学び,教え合うコミュニケーション活動が行える能力と捉えることは踏襲している。しかし 2000 年教育内容が定義した日本語教師に求められるコミュニケーション能力は,教師一般に求められるものであり,日本語教師の固有性を十分に表現できていない。

2. 目的

本研究は，日本語教師に求められるコミュニケーション能力を日本語教師のコミュニケーション能力の固有性に基づき再定義することを目的とする。

3. 方法

日本語教師に求められる固有のコミュニケーション能力に対し竹田（2015），西（2015）を基に本質観取を行った。竹田（2015），西（2015）に基づけば本質観取は，問いに対して考える誰もが自分の意識を省みれば合意できる価値を見出すことである。この本質観取を行うために，2016 年 7 月から 2018 年 10 月まで，佐藤先生（2016 年 7 月時点の日本語教師の経験年数 23 年，仮名）の約 168 時間（1 回 2 時間×84 回）の授業に同席して IC レコーダーで記録をとりながら観察を行い，筆者の意識を省みる参考資料を作成した。表 1 において，観察を行った教室活動の概要を整理した。

表 1　観察を行った教室活動の概要

	2016 年度	2017 年度	2018 年度
期間	7 月 29 日～11 月 1 日	7 月 12 日～1 月 24 日	6 月 21 日～10 月 2 日
時間・回数	1 回 2 時間×28 回	1 回 2 時間×28 回	1 回 2 時間×28 回
場所	T 日本語学校	T 日本語学校	T 日本語学校
教師	佐藤先生	佐藤先生	佐藤先生
学習者数	2～6 名	2～5 名	2～6 名
学習者の国籍	インドネシア，エジプト，中国，パキスタン，ベトナム，モロッコ	インドネシア，エジプト，中国，ネパール，フランス，ベトナム	インドネシア，エジプト，シリア，タンザニア，ネパール，パレスチナ
内容	日常の話題と場面を基にした佐藤先生の自作教材を使用	日常の話題と場面を基にした佐藤先生の自作教材を使用	日常の話題と場面を基にした佐藤先生の自作教材を使用

筆者の意識を省みる参考資料は，表 1 で示した教室活動の観察を通して気づいたことについて鯨岡（2013）のエピソード記述を基にまとめ，必要に応じて當眞（2001）を基に談話分析を行うことで作成した。また談話分析の過程で，教室活動における佐藤先生の意識を振り返るインタビューを実施した。

4. 考察

4-1. 先行研究であるティーチャートーク研究の意義と限界

日本語教師に求められる固有のコミュニケーション能力は，教室活動において日本語の語法が限定的である学習者と意思疎通を図りながら学習者の日本語能力を伸ばす支援を行うことから捉えることができる。これまで岡崎（1990），西原（1999）などのティーチャートーク研究は，日本語の語法が限定的である学習者に意味内容や言語知識を日本語で伝える方法を明らかにしている。一方でティーチャートーク研究では，学習者が自分の思いや考えを限定的な日本語の語法で表現するための支援が捉えられていない。学習者は自分の思いや考えを限定的な日本語の語法を通して他者に伝えることが求められ，日本語教師はその支援が求められる。

4-2. エピソード記述と談話分析に基づいた考察

学習者は自分の思いや考えを限定的な日本語の語法の中で表現しなければならないので，自分の思いや考えを十分に表現することが困難である。したがって日本語教師は，学習者の限定的な日本語の語法をたどりその人の思いや考えにいたろうとする。このことを考察する過程で作成した参考資料の中で中心となったものを 4-2-1～4-2-3 で提示する。

4-2-1. 教室活動の基礎情報

2016 年 9 月 13 日の 18 時 30 分～20 時 30 分に行われた教室活動の記述である。教師は佐藤先生 1 名である。学習者は 3 名であり，カンさん（仮名），チンさん（仮名），イザさん（仮名）である。学習者の国籍はカンさんが中国，チンさんが中国，イザさんがインドネ

シアである。座席位置は図 1 である。

図 1　2016 年 9 月 13 日の教室活動における座席位置

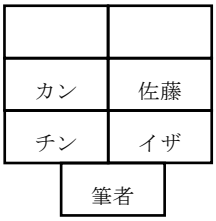


図 1 において，佐藤先生とカンさん，イザさんとチンさんがそれぞれ向かい合わせに座り，筆者はチンさんとイザさんの方を向いて座った。

4-2-2. 教室活動の背景とエピソード

次に鯨岡（2013）のエピソード記述に倣い，教室活動の背景とエピソードを提示する。

【背景】

その日の教室活動の話題は子どもの習い事であった。佐藤先生は教室活動の話題と場面を学習者自身の関心と必要性に基づいて決めていた。学習者であるカンさん，チンさん，イザさんの来日は順に，2009 年 3 月，2012 年 10 月，2004 年 7 月である。イザさんは 2004 年 7 月に来日後，6 年日本で生活した後 2010 年にインドネシアに帰国し，2016 年 7 月に再来日した。カンさん，チンさん，イザさんの日本語の会話能力には差があり，チンさんとイザさんは簡単な日本語でやりとりが行える。ただカンさんは日本語でのやりとりがほとんど行えず，表現できる日本語はアルバイトで使う決まり文句だけである。カンさん，チンさん，イザさんにはそれぞれ小さなお子さんが 1 人ずついる。カンさんの息子さんは 5 歳，チンさんの娘さんは 4 歳，イザさんの娘さんは 7 歳である。カンさんの息子さんとチンさんの娘さんは幼稚園に通い，イザさんの娘さんは小学校に通っている。佐藤先生は前回の教室活動（2016 年 9 月 9 日）でカンさんの息子さんとチンさんの娘さんが習い事をしていないことを聞いていた。イザさんは前回の教室活動を欠席していたため，イザさんの娘さんが習い事をしているかどうか佐藤先生はまだ知らない。

以上が教室活動の背景の記述である。続いて「子どもに合気道させたい（イザさん)」というエピソードを提示する。

【エピソード「子どもに合気道させたい（イザさん)」】

佐藤先生はイザさんに「イザさんの子どもは習い事をしていますか？」と尋ねた。イザさんは「しない。」と答えた後，「でも私は一番したいのは合気道。」と続けた。佐藤先生が「したい？誰がしたい？」と尋ねると，イザさんは一度「私が，」と答えたが，佐藤先生が改めて「イザさんがしたい？」と尋ねると，「いやいや。子ども。でも私は子どもは合気道したい・・・。」と言った。佐藤先生はさらに「うん。子どもが合気道したい？」と尋ねる

会場配置図へ　目次へ

と，イザさんは「いや。何も分からない。」と答えた。すると佐藤先生は「イザさんが子どもに合気道させたい？」と問いかけ，イザさんは「ああ。させたい。」とうなずいた。

このやりとりを聞いていたチンさんはカンさんに「させたい」の意味を中国語で説明し，「させたい，させたい。」とゆっくりと口にした。イザさんはノートに「させたい＝want(2nd person)，おかさんはこどもにあいきどうさせたい」とメモをした。チンさんはノートに「母は子供に合気道をさせたい，母亲想让孩子学合气道」とメモをした。カンさんはノートに「母亲想让孩子学 ，孩子不知道，させたい，させます」とメモをした。

以上がエピソードの記述である。

4-2-3. 談話分析

トランスクリプト作成は當眞（2001）に基づいた。當眞（2001）は，談話分析のためのトランスクリプトはトランスクリプトそのものが分析者の解釈が含まれたものであり，分析の目的に応じて表現の方法を工夫する必要があるという立場である。トランスクリプト作成の手順は次の通りである。

【トランスクリプト作成の手順】

①発話が交替するターンごとに通し番号を振った。
②発話が継続する短い切れ目は「,」で記した。
③発話が閉じる切れ目は「。」で記した。
④相手への問いかけは「？」で記した。
⑤文は終わっているが話し手の言いたいことが言い切れてない未完了は「/」で記した。
⑥学習者の発話において発話内容以外の特徴的な発話の様子を「[]」で記した。

以上の手順を基にエピソード「子どもに合気道させたい（イザさん）」における佐藤先生とイザさんのやりとりについてトランスクリプトを作成した結果を示す。トランスクリプト作成は，IC レコーダーの記録を基に佐藤先生と行った。

【佐藤先生とイザさんのやりとりのトランスクリプト】

01 佐藤先生：イザさんの子供は習い事をしていますか？
02 イザさん：しない。
03 佐藤先生：しない。
04 イザさん：でも私は一番したいは合気道/したい/［確認するように「したい」と言う］
05 佐藤先生：したい。誰がしたい？
06 イザさん：え，私が，［発話を途中で止め，困ったように笑う］
07 佐藤先生：イザさんがしたい？
08 イザさん：いやいや子供でも私は子供は合気道したい/
09 佐藤先生：子供が合気道したい？
10 イザさん：いや，［発話を途中で止め，困ったように笑う］

11 佐藤先生：ちがう？子供は合気道したくない。
12 イザさん：何も，
13 佐藤先生：分からない。
14 イザさん：分からない。［13 に重なるように言う］
15 佐藤先生：イザさんがじゃあ子供に合気道をさせたい 。
16 イザさん：ああさせたい。

以上が佐藤先生とイザさんのやりとりのトランスクリプトである。このトランスクリプトで筆者が着目したのは，03 佐藤先生の「しない」である。03 佐藤先生の「しない」はエピソード作成時点では気づかなかったものであり，トランスクリプト作成により記述を行うことができた。01 佐藤先生の「イザさんの子どもは習い事をしていますか？」に対し 02 イザさんの「しない」という答えは，「していない」と答えていないため一見すると文法的に正しくない。したがって 03 佐藤先生の「しない」は，イザさんに自己修正を促す誤用訂正であると考えることができ，その訂正行動は 04 イザさんの発話から見れば失敗に終わったと考えることができる。

しかしトランスクリプトを作成する過程で行った佐藤先生に対するインタビューから次の 3 点が分かった。①佐藤先生が「していない」と訂正を行わず「しない」とイザさんのことばを繰り返したのは，イザさんの本当に言いたいことがはっきりしてないためである，②本当に言いたいこととは，例えば「子どもは習い事をしたことがない」や「子どもは習い事をしたくない」など幾つもの可能性がある，③佐藤先生はイザさんの「しない」ということばを繰り返すことで，イザさんの本当に言おうとすることをたどろうとしている。つまり 03 で，佐藤先生はイザさんが言おうとすることに対し判断を急がす判断を留保している。そして 04～14 でイザさんが本当に言おうとすることをイザさんと共にたどっている。結果として，15，16 でイザさんの子どもは習い事をしていないことだけでなく，イザさんは子どもに習い事をさせたいということが表現された。

4-3. 日本語教師に求められるコミュニケーション能力の再定義

学習者は自分の思いや考えを限定的な日本語の語法の中で表現しなければならないので，自分の思いや考えを十分に表現することが困難である。したがって日本語教師は，学習者の限定的な日本語の語法をたどりその人の思いや考えにいたろうとする。その時，日本語教師は学習者が表現した意味内容に対し，いったん判断を留保する必要がある。なぜなら学習者が表現した意味内容は学習者が限定的な日本語の語法の中で表現したものであるがゆえに，その人の思いや考えを十分に反映できていないことが多いからである。学習者は日本語の語法が限定的であるため，日本語教師は学習者が表現した意味内容に対し判断を留保しながらその人の思いや考えをたどり，学習者が思いや考えを忠実に表現しようとする行為を支えるコミュニケーション能力が必要である。

5. まとめ

日本語教師に求められるコミュニケーション能力に関する先行研究を整理した黒﨑

（2012）は，日本語教師に求められるコミュニケーション能力が他者と信頼関係を築く人間力という社会人一般に求められるコミュニケーション能力の観点から説明されてきたことを指摘し，日本語教師に特に求められるコミュニケーション能力を明確にすることが課題であることを示した。したがって本研究は黒﨑（2012）が提示した課題に対する応答と位置づけることができる。

本研究では日本語教師に求められるコミュニケーション能力の固有性を捉えるためにネウストプニー（1995 : 187）が外国人を「日本語コミュニケーション限定能力者」と捉えたことに立ち返った。外国人である学習者は日本語の語法が限定的であり，日本語教師はその学習者と日本語を通して意思疎通を成り立たせる。日本語の語法が限定的である学習者に対しどのように意味内容を伝えるかを明らかにしたティーチャートーク研究は，日本語教師に求められる固有のコミュニケーション能力についての先駆的研究として位置づけることができる一方で，コミュニケーションを教師から学習者への情報伝達として捉えている点で限界を持っている。

また本研究は現象学的態度に基づいて行われた。現象学的態度について加藤（1996）は現象学の態度と中原中也の詩作の態度が重なり合うことを指摘した。現象学的態度とは，驚きを受けた意識の内実を忠実にことばにするために，驚きを与えた対象を正確に描写しようとするものであるというのが筆者の理解である。本研究で行われたエピソード記述と談話分析は対象を正確に描写するためではなく，対象を正確に描写することを通して筆者の驚きを忠実にことばにするためのものである。ゆえに参考資料と名づけた。

参考文献

(1) 岡崎敏雄（1990）「日本語教育のティーチャートーク」『広島大学日本語教育学科紀要』創刊号，9-17.

(2) 加藤典洋（1996）「中原について」『中原中也研究』創刊号，48-59.

(3) 黒﨑佐仁子（2012）「日本語教師に求められるコミュニケーション能力」『聖学院大学論叢』24（2），1-15.

(4) 鯨岡峻（2013）『なぜエピソード記述なのかー「接面」の心理学のためにー』東京大学出版会

(5) 竹田青嗣（2015）「人文科学の本質学的展開」小林隆児・西研（編）『人間科学におけるエヴィデンスとは何かー現象学と実践をつなぐー』第 1 章，新曜社，1-60.

(6) 當眞千賀子（2001）「教室の談話分析」やまだようこ・サトウタツヤ・南博文（編）『カタログ現場（フィールド）心理学――表現の冒険』第 3 章，金子書房，20-27.

(7) 中原中也（著）・大岡昇平・中村稔・吉田熙生・宇佐美斉・佐々木幹郎（編）（2003）『新編中原中也全集第四巻 評論・小説　本文篇』角川書店

(8) 西研（2015）「人間科学と本質観取」小林隆児・西研（編）『人間科学におけるエヴィデンスとは何かー現象学と実践をつなぐー』第 3 章，新曜社，119-185.

(9) 西原鈴子（1999）「日本語非母語話者とのコミュニケーションー日本語教師の話はなぜ通じるのかー」『日本語学』第 18 巻第 7 号，62-69.

(10) ネウストプニー,J.V.（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店

日本語教師の成長を支援する校内研修の方法に関する一考察
―授業観察制度に関わる指導者へのインタビュー調査から―

野瀬　由季子（大阪大学大学院言語文化研究科）

1. はじめに

平成 30 年 6 月末時点で、在留外国人数は 260 万人に達した（法務省 2018）。また、「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が成立したため、今後は就労を目的とする外国人の増加も予想される。こうした社会状況において、日本語教師の養成および現職日本語教師に対する研修の充実は喫緊の課題である。日本語教師が備えるべき力量・専門性としては、目標言語の専門的知識や技能・理論への理解・授業実践能力・集団維持機能などが挙げられている（縫部 2010）。しかし、養成段階の教育内容が異なることに加えて、各教育機関が個別に実施する研修自体が非恒常的であること、また、非常勤日本語教師が教員全体の 61～70%（日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議 2012）と半数以上を占める大学等機関および日振教認定機関をはじめとする日本語教育現場では、同僚性構築が容易でない現場も存在するなどの課題がある。今後、日本語教師同士が同僚性を構築・維持しながら成長しあう、日本語教師コミュニティ形成支援をおこなう上では、現状の環境下で、日本語教師らが、研修をどのように受け止めており、どのような工夫をしながら関わりあっているのかを明らかにする必要がある。そこで本研究では、日本語教育機関（以下 N 校）で校内研修として実施されている授業観察制度を取り上げ、専任日本語教師（以下 指導者）を対象としたインタビュー調査の実施と分析から、指導者が自分を客観視して、非常勤日本語教師（以下 授業者）との関係維持に努めながら授業観察制度に関わっていくプロセスを明らかにする。

2. 日本語教育における教師教育

1980 年以前の教師教育は、Teacher Training のアプローチに基づき、教授法・文法説明等の諸技術が伝達されてきたが、学習者の多様化に伴って、1980 年以降は、Teacher Development のアプローチから自己研修型教師、内省的実践家の育成が目指されるようになってきた（岡崎・岡崎 1997）。様々な方法があるなかで、実習生や現職日本語教師同士による授業観察は、同僚性の構築、実践-観察-改善のサイクル、実践共有などの観点からその有効性が指摘されている（岡崎・岡崎 1997, Velez-Rendon 2002）。しかし、現職日本語教師に対する研修は非恒常的であったり、中核人材に対する研修機会が不足しているなど（文化審議会国語分科会日本語教育小委員会 2017）、授業観察に限らず、教師教育の機会が十分でないのが現状である。加えて、非常勤日本語教師を対象とした研究からは、非常勤日本語教師が専任日本語教師による授業観察時だけ普段と違う行動を意識的・無意識的にとったり、フィードバックに異論があっても表面的に受容する装いをすることが報告されて

会場配置図へ　目次へ

いる（野瀬 2019）。今後は、日本語教師が相互に成長しあう日本語教師コミュニティ形成・維持を可能とするような研修機会が提供される必要があり、そのためには、日本語教師らの相互行為を質的に分析することが、効果的な支援を提案する上で重要である。そこで本研究は、野瀬（2019）では研究対象となっていなかった、専任日本語教師を対象として、研修をどのように受け止めており、どのような工夫をしながら日本語教師同士が関わりあっているのかを明らかにする。

3. 研究方法

3-1. 授業観察制度の概要と研究協力者

本研究で取り上げる授業観察制度の実施手順は、授業者の授業実践を 90〜225 分間観察して、授業後にフィードバック（以下 FB）するという流れでおこなれており、実際の授業実践を通して日本語教師同士が関わる点が特徴である。本研究では、授業観察制度に関わる指導者 7 名にインタビューを実施した。授業観察時から FB までの活動の中で、指導者が授業者とどのように関わりながら関係維持に努めているのかを明らかにするため、インタビュー項目ではフェイスシート（養成段階に受けた教育内容・日本語教育歴・授業観察歴）に関する情報を聞き取った。また、観察点と目的意識の関連性、そして関係維持のための具体的な言動について分析するために、(1) 本制度の目的、(2) 授業の観察点、(3) 日本語学習者および授業者から自身の存在はどのように見られていると感じるか、(4) FB 時の授業者とのやりとり、の 4 点について尋ねた。表 1 はインタビュー協力者である指導者 7 名の情報 (1) である。

表 1　指導者の情報

指導者	インタビュー実施日	日本語教育歴	授業観察歴（N 校のみ）	これまで観察&FB した人数
A	2018/09/21	約 14 年半	約 9 年	約 360 人
B	2018/11/02	約 16 年	約 3 年	約 120 人
C	2018/11/02	約 5 年	約 1 年	約 15 人
D	2018/11/27	約 4 年	約 1 年半	約 60 人
E	2018/11/30	約 10 年	約 2 年半	約 70 人
F	2018/12/07	約 12 年	約 9 ヶ月	約 15 人
G	2019/01/18	約 6 年	約 9 ヶ月	約 10 人

3-2. 分析方法

インタビューデータは文字化して、M-GTA（木下 2003, 2007, 2014）により分析する。M-GTA を用いる目的は、本分析方法が持つ 3 点の特徴と関連している。1 点目に、M-GTA は実践的な領域（ヒューマン・サービス領域）の分析に適しており、研究結果がその解決や改善に向けた実践的な活用を期待している点が挙げられる。本研究は、日本語教師コミュニティ形成支援に向けた知見の導出を目指している点から、M-GTA による分析が適している。また、M-GTA は、「研究対象がプロセス的特性を持っている場合」の分析に適して

いる（木下 2007）。本研究の分析焦点者である指導者は、授業観察時に、授業者・日本語学習者との相互作用を通して自分の存在を客観視し、相互作用の中で指導者としての関わり方を変容させていくことが考えられる。加えて、FB は授業者と指導者の対面状況における相互行為を通しておこなわれるものであり、指導者の FB における関わり方も、授業者からの影響を受けながら変容していくと考えられる。M-GTA の 3 点目の特徴は、研究する人間の問題関心を反映した構成主義の立場をとっている点である。データから導き出されるものは、限定された範囲内における一般化可能な知識であることから、本研究の知見は多様な日本語教育現場における日本語教師が教師コミュニティを維持するために取る言動の説明と予測のための理論生成が可能となる。そこで本研究では、分析焦点者と分析テーマを以下のように設定し、インタビューデータを分析する。

分析焦点者：授業観察してフィードバックをおこなう専任日本語教師（指導者）

分析テーマ：指導者が日本語学習者・授業者から見た自分を客観視して、授業者との関係維持に努めながら授業観察制度に関わっていくプロセス

4. 分析結果と考察

M-GTA による分析結果の結果図（図 1 参照）とストーリーラインを以下に述べる。図 1 に示された概念名末尾の数字は具体例の数を示している。なお、以下の本文中では、カテゴリーを【】、概念を[]で示す。

4-1. 結果図とストーリーライン

指導者は、授業観察制度に対して、【授業観察の目的意識】をもって関わっていく。本制度は、授業者の［授業実践の改善］だけではなく、新しく N 校に入学した[学生のケアと様子把握]のための機会でもある。また、教室に入ることで、自分たちの作成する[カリキュラムの適切性の検討]をおこなったり、[授業者の適材適所の判断]をしながら変更を加えていく目的もある。現状は指導者が授業者の授業をみる一方的な形態ではあるが、実践を通して指導者側も授業者側もリフレクションすること（[教師同士にとってのリフレクション]）も理想としている。授業観察に入る時には、専任である[自分の存在が与えるプレッシャーの自覚]があり、授業者・学習者に申し訳なさを感じている。実際に教室に入った際は、授業者が緊張していたり学習者が自分に意識を向けるなどしていることを察知する（[授業者・学習者の変化察知]）。教室空間において、自分の存在は異質であることを実感しながら（【異質性の実感】）、その異質性をなくそうと、出来るだけ目立たないように後ろに座ったり（[授業観察時の意識的な装い]）、緊張している授業者に声をかけたりするなど（[授業者への直接的な声かけ]）、【意識的な言動】をとるよう努める。FB では、各授業者に対して、どんな伝え方をすべきかについて、普段の[業務の中でキャパシティを把握して伝え方を調整]しながら FB をおこなう形で授業者に配慮する。指導者は、様々な授業者に FB をする中で FB が伝わったり伝わらなかったりする経験を積んでいく（[伝わる/伝わらない FB の経験]）。授業者を観察して FB をおこなう立場として本制度に関わっている指導者は、授業実践に問題があったとしても、それが必ずしも授業者の問題によるものではなく、学校側の体制にも問題がある点を自覚している（[学校側の責任に対する自覚]）。指

導者集団を含め、学校側に責任があることを自覚しながらも授業観察の目的を達成するために授業者と関わっていく指導者であるが、多忙な業務と増加し続ける非常勤日本語教師の成長を継続的に追うことのできていない現状に対して、[制度形骸化への危機感]を感じている。【形骸化への問題意識】をもちながらも、授業観察の本来の目的を達成できるように指導者として授業者と関わる中で、制度の意義を実感する感触を得ていく。

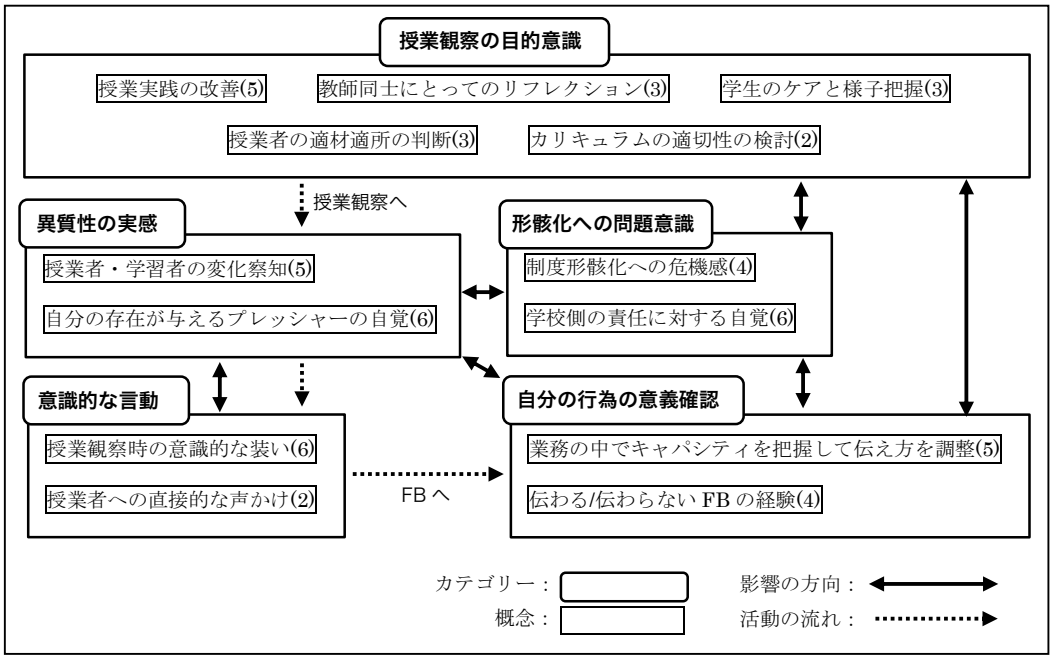


図 1 指導者が日本語学習者・授業者から見た自分を客観視して、
授業者との関係維持に努めながら授業観察制度に関わっていくプロセス

4-2. 考察

以上の分析結果から、以下では、今後、日本語教師コミュニティ形成支援をおこなう上で重要であると考えられる点を考察する。まず、日本語教師コミュニティの活動を主導する組織が、日本語教師が成長し合うことのできる環境をデザインする必要性が考えられる。指導者は学校側の問題点、自分の存在が授業者にとってプレッシャーになっている点に、自覚的である。[教師同士にとってのリフレクション]が理想的な目的として言及されながらも実際にはトップダウン的な関わり方になってしまう現状を解決するためには、日本語教師が成長し合うことのできる制度設計を含めた教師環境が整備されねばならないだろう。また、その際、日本語教師コミュニティで活用できる支援ツールの検討も有効だと考えられる。非常勤日本語教師が半数以上を占める日本語教育現場では、社会的立場の異なる日本語教師が教師コミュニティの構成員となる。それぞれの日本語教師コミュニティで、各活動が本来持つ目的を共有して、成員同士が活動しつづけるためには、ICT などのツール活用を視野に入れることは意義があると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、指導者として授業観察制度に関わる専任日本語教師が、非常勤日本語教師である授業者と関係維持を努めながら授業観察制度に関わっていくプロセスを明らかにした。本研究の知見は、多様な日本語教育現場における日本語教師が教師コミュニティを維持するために取る言動の予測と理解としての応用可能性を持つだろう。今後は、結果図の概念間およびカテゴリー間の関連性を精緻化するとともに、教師コミュニティの維持と発展に応用可能なツールの導入を検討したい。

注

(1) 養成段階に受けた教育内容とインタビュー実施日の指導者の日本語の担当レベルについては、個人情報保護の観点から非公開とする。

参考文献

(1) 法務省入国管理局（2018）平成 30 年 6 月末現在における在留外国人数について（速報値）（http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00076.html）（2019 年 4 月 1 日閲覧）

(2) 縫部義憲（2010）日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か，日本語教育，144：4-14

(3) 日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議（2012）日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について（http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/hokokusyo.pdf）（2019 年 4 月 1 日閲覧）

(4) 木下康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践―質的研究への誘い，弘文堂

(5) 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

(6) 木下康仁（2014）グラウンデッド・セオリー論（現代社会学ライブラリー 17），弘文堂

(7) 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）日本語教育の実習 理論と実践，アルク

(8) Velez-Rendon, Gloria（2002）Second language teacher education：A review of the literature, *Foreign Language Annuals*, 35(4)：457-467

(9) 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2017）日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告案）（http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/pdf/r1399774_01.pdf）（2019 年 4 月 1 日閲覧）

(10) 野瀬由季子（2019）日本語教育の授業観察制度において指導者が授業者に与える影響―現職日本語教師へのインタビュー調査から―，第 25 回大学教育研究フォーラム発表論文集 p.231

移民的背景を持つ学習者に対応できる日本語教師の研修

足立祐子（新潟大学）・松岡洋子（岩手大学）

1. はじめに

2019 年 4 月に出入国管理及び難民認定法改定により，日本国内に定住する移民的背景を持つ人々のさらなる増加が予想される。移民的背景を持つ人にとってコミュニケーション（または仕事）のための基礎日本語力獲得は、日本社会での「暮らしやすさ」と直結する。視点を変えれば，彼らの基礎日本語力定着促進は，コミュニティづくりや労働力確保等の社会的な要請として日本語教育に求められるものである。この変化は，留学生やビジネスパーソンなど従来の比較的均質な学習者に比べ，学歴や滞在理由等の背景，日本語学習の目的・目標，学習環境などが多様な学習者の増加を意味する。学習そのものに慣れていない，あるいは日本語学習への意欲が低い，さらには政治的・社会的に複雑な事情を抱える精神的に不安定な学習者の存在も想定しなければならないだろう。このような学習者に十分に対応できる日本語教師の育成とその方法の構築が喫緊の課題となっている。

本発表では，移民的背景を持つ学習者に対応できる日本語教師の研修の内容・方法について教育設計学（Insutructional Design；以下，ID と略す）の方法にもとづきその内容設計について述べる。また，2018 年 3 月に示された文化審議会国語分科会の報告書(p.21)の「日本語教師【初任】（生活者としての外国人）に求められる資質・能力」（以下，「資質・能力」と略す）を目標として設定する。

2. 文化審議会国語分科会の報告書の「資質・能力」について

文化審議会国語分科会日本語小委員会は，2007 年 7 月から在留外国人の増加，在留目的の多様化に対応し「生活者としての外国人に対する日本語教育」について議論を重ねてきている。その流れのなかで，日本語教育人材に求められる資質・能力について検討された報告書が「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」（平成 30 年 3 月 2 日　文化審議会国語分科会）である。「資質・能力」は，「日本語教師【初任】（生活者としての外国人）に求められる資質・能力」（p.21）である。「資質・能力」では，「知識」【1.「生活者としての外国人」に対する指導の前提となる知識，2.日本語の教授に関する知識】，「技能」【1.教育実践のための技能，2.成長する日本語教師になるための技能，3.社会とつながる力を育てる技能】，「態度」【1.言語教育者としての態度，2.学習者に対する態度，3.文化的多様性・社会性に対する態度】に分けられ，さらに下位カテゴリーの項目が示されている。

2018 年の報告書に先立ち 2012 年 3 月，文化庁の委託を受け，社団法人日本語教育学会（当時),公益社団法人国際日本語普及協会,財団法人日本国際教育支援協会がそれぞれ「生活日本語の指導力の評価に関する調査研究」（注)の報告書を出している（注 1）。日本語

教育学会の調査報告では，定住者のために「来日初期に集中的に日本語を学習する初期集中日本語教育が必要である」（p. 16）とし，「専門性を備えた教授者による教育の必要性」が「生活者としての外国人の日本語教育」が提言の一つとして挙げられている。専門性を備えた教授者の資質として，次のような項目を挙げている（p. 17）

①各学習者に対応した学習デザイン，目標設定能力

・学習者の将来を考えてそれぞれの学習者に必要な学習をデザインできる。

・習得が順調に進まない学習者にも対応した学習目標を設定する。

・日本語習得に拘泥せず日本社会への参加を重視する。

②日本語学習のプロセスやよくある誤用や習得の問題点の理解及び高度な教授技術

・学習者の質問の意図を的確に理解し，わかるように説明できる。

・誤用の原因を把握し適切に訂正する。

・教室で学習者が集中して楽しく学習できる環境づくりができる。

・自然習得を経た学習者の日本語能力を正確に把握し，化石化しつつある誤用の訂正を根気強く行う。

これらの専門性を備えた教師は，「単に日本語教師の有資格者であるとか，日本語学校や大学での教授経験がある，というものではない」とし（p. 24），求められる専門性は，「学校型日本語教育」とは異なるとしている。具体的には，日本語教育に関する専門的な知識・能力に加え，多様な現場で臨機応変に対応できる実践力や企画立案能力や計画を実行する能力が必要であると述べている。また，その人材育成のための研修システム構築について，次のように提案している。

その１：【研修のコンセプト】

知識注入研修ではなく，自ら考え，課題解決力の涵養につながる研修を実施する。

その２：【研修会の実施方法】

場当たり的，対症療法的に行うのではなく「何がどのように求められるのか」が明確になる目標設定を提示し，他との連携のもとで研修を実施する。

その３：【実践現場における自己研鑽】

各種研修会の企画・実施と同時に，実践現場の文脈・状況に相即不離な研修を促進する。

その４：【研修を支えるネットワークの構築】

自己研鑽・自己成長を支えるネットワークの構築を図る。（p. 140-p. 141）

国際日本語普及協会の調査報告書では，生活者のための外国人に対する日本語教育を実践するために必要な能力を①対話中心の活動を通して学習者の日本語によるコミュニケーション力を高めて行くことができる能力,②生活上の行為を日本語学習の課題として捉え，その課題達成のプロセスを学習活動としてデザインすることができる能力，③①と②の活動を学習者の日本語力に合わせて段階性を踏まえてデザインすることができる能力，④①～③の能力を駆使して，適切な学習環境のデザインをする能力，⑤活動の成果を社会型日本語教育の観点から評価できる能力，の５つに分け，さらに下位項目として具体的な 92 項目の内容を示している（指導者 Can-Do リスト，pp. 53-62）。

3. IDに基づいた研修設計

3-1. 研修とＩＤ理論

中原（2014）は，「組織のかかげる目標のために，仕事現場を離れた場所で，メンバーの学習を組織化し，個人の行動変化・現場の変化を導くこと」を学問的な研修の定義としている。さらに，「研修で学んだことが現場で実践される，成果が生み出されること」が研修転移（Transfer of training）であるとし，「研修で学んだことが現場で適用され，現場に適用された内容の効果性が持続すること」を強調している。ここで取り上げる教師研修においても「研修参加者が学びを深め，各参加者の実践現場で，学んだことを実際に活用し学習者の日本語学習促進につながる」ことが研修成果として求められる。研修は，前述の研修システム構築の提案に従い，「伝える」という視点ではなく，参加者が「学び，実践する」という点に主軸がおかれている。

ガニエら（2007）によると，IDは「学習のプロセスを支援することに焦点化するという立場をと」り，IDを行う基本的な理由は「教育や研修の一連のゴールを達成可能にすることにある」としている。そのうえで，IDの基本的な考え方は，現状（入口）と目標（出口）のギャップを埋めるために改善を重ねていくシステムアプローチであるという。本発表で提案する研修設計もこの考えに従い，①研修の理念，②研修参加者の現状（入口）と目標・評価（出口），③研修方法，④具体的な研修内容，の順に示す。

3-2. 研修理念ー理想としてのTOTEモデルー

鈴木（2015/2017）は，従来型の研修とTOTEモデル（Test-Operate-Test-Exit）型の研修を提示し、従来型の研修との違いを以下のように示している。

表１　TOTEモデルに基づく研修の変化　（鈴木2015/2017より）

TOTEモデル型研修	従来型研修
比喩：診断してから必要があれば治療を始め，完治するまで続けるようなもの	比喩：診断せずにとにかく治療を始め，完治しなくても途中で止めるようなもの
すでにできる人は事前テストで合格・修了とし，職場に戻るか次のレベルの研修に進むため，研修受講者全員の時間の無駄が生じない。	すでにできる人が混在しているので，退屈したり，時間のむだになったりする。研修がやりにくく，「落ちこぼし」や「浮きこぼし」が不可避。
事後テストで不合格の場合は修了を認定しないが，できるまで再チャレンジの機会が与えられる。認定までの所要時間に個人差が生じるのは，学ぶペースが個人によって異なるため不可避だと考える。	時間がくれば，できていてもできていなくても（あるいは，そのどちらかすらもわからない場合でも）全員研修修了とみなして認定する。」
条件：身につけるべきことが十全に判定できる事前・事後テストの存在が不可欠。	条件：情報提供が研修担当者の主たる役割であり，習得するかどうかは個々の受講者に委ねてよいと考えること。
背景にある考え方：習得主義（プロセスよりも結果を重んじて，できるようになったらその場で修了，できるまでは修了とみなさない）。	背景にある考えた方：履修主義（結果よりもプロセスを重んじて，できるようになってもならなくても一定の研修時間が経過したら修了とみなす）。

本研修もTOTEモデル型の研修が望ましいが，現実には，研修時間，それに係る経済的，人的コストの問題があるため折衷案的なモデルを取ることになる。また，以下で述べる研

修の評価から考えても出口として事後テストを作成することは困難であると考える。

3-3. 研修の入口と出口

今回取り上げる研修は初任研修の位置づけであるが，TOTE モデル型研修の発想を取り入れ，研修中に目標が達成できている受講者がいれば研修講師側の視点を加えた研修課題を与える等工夫が必要になる（注 2）。出口の具体的な設定は国際日本語普及協会の調査報告書の指導者 Can-Do リストをもとに策定できる。

ドナルド･カークパトリックは研修の評価について 4 つのレベルの評価モデルを提案し，この評価モデルが現在も支持されている（鈴木 2015/2017）。レベル１の評価項目は，「反応：参加者がどのような反応を示したか」で受講者アンケートでデータが収集できる。レベル２は「学習：どのような知識とスキルが身についたか」で，事後テストやパフォーマンステストで評価する。レベル３は「行動：参加者はどのように知識とスキルを仕事に生かしたか」で，フォローアップ調査や上長アンケートで評価する。レベル４は「結果：研修は組織と組織の目標にどのような効果をもたらしか」で効果測定チェックリストなどを活用する。ここで課題となるのは，教師研修の場合，レベル３についてどのような評価を行うのかということである。日本語教師研修の目標は「研修参加者が，自ら考え，課題解決力の涵養につながる」ものであり，結果として「移民的背景を持つ日本語学習者の日本語定着につながる」ことである。研修の評価は，事後テストを採用したとしてもそれはレベル２どまりの評価である。レベル３に関しては長期的に研修参加者を観察したり参加者の教育実践の場における学習者の学習結果や授業感想アンケートに委ねることになり，数値的な評価は難しい。

3-4. 研修の方法

ID では M. デイビッド. メリルが提唱した以下の方略が注目され多くの場面で採用されている。

①問題：現実に起りそうな問題を示し，提示された問題が自分の現場でどのように応用できるか，全員で話しあったり考えたりする。
②活性化：参加者がすでに知っている知識や経験を動員し問題の解決を試みる。不足している点を参加者が意識化する。すでに持っている知識や経験で解決できる場合は研修は必要なくなる（TOTE モデル）。
③例示：講師はヒントとして問題解決につながる具体的な例を示す。
④応用：参加者に実際に問題解決にあたらせる。日本語教師の研修の場合，唯一無二の正解などはないので，参加者全員で十分な話し合いをおこない，それぞれの解決策の長所・短所をまとめる。示された解決策で問題があればその原因について考える。
⑤統合：研修で得たことを振り返り，各自の教育現場にどのように活用するか，考える。

教師研修もメリルの方略が適していると考える。メリルの方略に従いながら②の活性化や④の応用ではさまざまなアプローチを採用し，研修講師が教えるのではなく，双方向で、研修参加者中心の形式で運営することが望ましいと考える。研修参加者が中心となって学

ぶことが教育実践に応用できることにつながる。また，この方法が前述の 2012 年の調査報告で示されている研修戦略にも適している方法である。

3-5. 具体的な研修内容

「資質・能力」は「知識」，「技能」，「態度」に分けられているが，「知識」については集合研修で行う必要はないと考える。「知識」としてまとめた資料を事前に研修対象者に配布し，その後確認試験を実施する方法が可能である。研修対象者が知っておくべき事項としては，【指導の前提となる知識】（地域の外国人の背景・状況・特徴，外国人を取り巻く地域の実情や課題，地域リソースの活用方法，外国人の多様な学びと支援者との連携等）である。【日本語の教授に関する知識】（該当する外国人に対する日本語教育の目的・目標・内容・方法，授業計画作成上必要な知識，生涯教育・キャリア支援の観点から見た日本語教育の知識等）は個別的で具体的なケーススタディとして示すことで参加者の理解が深化する。よって研修のための事例集が必要になるだろう。これらをオンライン教育システムとして構築し，事前学習として活用することで，研修受講者各自の学習の進捗状況や理解度等が把握しやすくなるだろう。

集合研修では，「技能」，「態度」の研修に限定して行う。メリルの方略に沿って，問題提起をシミュレーション方式で行うのか，または各研修参加者の教育実践の現場事項を全体で扱うのか，研修参加者の状況に沿って担当講師が内容を設定しなければならない。各研修の目標設定から実際の研修計画の設計が研修の効果に影響する。問題の抽出や成果設計が不十分であると研修そのものが失敗に終わる可能性もある。

このため、研修設計支援として，講師に対する注意事項も含めた具体的な研修内容を記述したリストの作成を提案する。研修内容は唯一無二のものではなく，講師が状況に合わせて適切に選べるように，項目リストと具体的なモデル例の一覧が望ましいと考える。また具体的な内容や方法は，国際日本語普及協会の調査報告書でトヤマヤポニカが関わったワークショップの内容がヒントになる。「技能」のなかで【教育実践のための技能】の一部は実習もしくは模擬授業として扱うことも可能である。その他の「技能」，「態度」ついては，繰り返しになるが評価が難しい。一時的な評価はあまり意味をなさないので，長期的・継続的な観察が求められる。研修の時間制約がある場合は研修講師の役割はさらに重要性が増す。例えば、参加者の現状分析から研修内容の優先順位を決めなければならないこともある。移民的背景を有する学習者を対象とする教師研修では，日本語教育の目的が学習者の社会参加の促進にある。これを勘案すると，研修で優先すべき項目は【社会とつながる力を育てる技能】の「(7)学習者が地域社会とつながり，ネットワークを構築する力を育てる教育実践を行うことができる」や【文化的多様性・社会に対する態度】の「（５）地域社会や多様な機関と連携・協力し『生活者としての外国人』が自立的に生活するための，エンパワーメントとしての日本語教育を実践しようとする」，等が挙げられる。

4. 今後の課題－研修講師の役割の重要性－

ドナルド・A・ショーン（2017/2018）は専門職として学んだことが，複雑で不確定な要

素を多く含む現実の場面であまり役に立たないことを示し，実践と教育が乖離している現状とその課題を指摘している。ショーンは解決策として実践能力と専門知の関係を根本的に転換させデューイの主張するように「行為を通して学ぶ」ことを主張している。

日本語教育における研修においても,「行為を通して学ぶ」ことを念頭に，研修参加者である現職教師の実践現場を通して学べるような研修を設計することが求められる。そのために，研修講師はさまざまな移民的背景を持つ学習者がいる日本語教室を熟知しなければならない。また，研修を形式通りに行っているだけでは研修受講者の熟達化を支援できないことを自覚し、研修講師自身が講師として成長していくことも求められる。今後は研修講師の養成について分析・考察を進めていきたい。

注

(1) 公益社団法人国際日本語普及協会の報告は「生活者日本語の指導力の評価に関する調査研究」というタイトルである。

(2) 本来ならば目的が達成できている研修受講者はその時点で研修を修了することができる。しかし,研修者養成の観点からそのまま研修を継続することが合理的であると考えている。

参考文献

(1) ｶﾞﾆｪ･ｳｪｲｼﾞｬｰ･ｺﾞﾗｽ･ｹﾗｰ（2007）『ｲﾝｽﾄﾗｸｼｮﾅﾙﾃﾞｻﾞｲﾝの原理（第 5 版)』(北大路書房)

(2) 鈴木克明（2015/2017）『研修設計ﾏﾆｭｱﾙ－人材育成のためのｲﾝｽﾄﾗｸｼｮﾅﾙﾃﾞｻﾞｲﾝ』(北大路書房)

(3) ﾄﾞﾅﾙﾄﾞ.A.ｼｮｰﾝ（2017/2018）『省察的実践者の教育-ﾌﾟﾛﾌｪｯｼｮﾅﾙ・ｽｸｰﾙの実践と理論』(鳳書房)

(4) 中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰（2018）『研修転移の理論と実践』(ﾀﾞｲﾔﾓﾝﾄﾞ社)

(5) 文化審議会国語分科会（2018）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告)」

(6) 文化庁（2011）「平成 22 年度生活日本語の指導力の評価に関する調査研究報告」(社団法人日本語教育学会)(公益社団法人国際日本語普及協会)(財団法人日本国際教育支援協会)
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongo_shidoryoku_hyoka/index.html

日本語学校の質向上とキャリア形成のための中堅日本語教師研修の開発・実践

平岡憲人（清風情報工科学院　日本語科）・江副隆秀（新宿日本語学校）・小島美智子（長沼スクール）・柳澤好昭（同）・森恭子（新宿日本語学校）・福田佳与（メロス言語学院）・影嶋知香子（横浜デザイン学院）・平岡佳梨加（Creative Education）

1. 背景

1-1. 全学日協とは

全日本学校法人日本語教育協議会（以下、全学日協）は、「日本語学校に求められる責任の自覚と、日本語教育の質の確保、社会の要請に応える日本語教育体制の構築を目指す優良な日本語学校の集まった団体」（注１）である。この度、文化庁の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」（以下、報告書）を踏まえ、今後の様々な日本語教育機関における現実的かつモデルとなる中堅研修を確立･普及するため本事業に取り組んだ。

1-2. 日本語学校にとっての中堅教師の重要性

報告書では、中堅教師は「日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験を有するもの」(p.16)と定義されている。同報告書の「求められる資質・能力」(p.24)から考えると、「十分な経験」の内容は、教育プログラムの調整ができ、学習者の分析や指導ができ、初任への指導もできることを指している。現場においてそのような人材は、学校行事の切り回しや他の専任・非常勤のマネジメントなどにも長けている人材である。言い方を変えると、主任の右腕となってコースをまかせ、初任を育てられる人材である。

このような人材は現場で「頼りになる専任」と呼ばれ、日本語教育機関の組織の要であり、高度化、永続化をめざす日本語教育機関にとってその育成は欠かせない。そこで、本プロジェクトでは中堅教師として、各校にいる「頼りになる専任」をイメージして、どうすればそのように成長するか、さらにレベルアップするにはどうすればいいか、ということを追求することとした。

1-3. 中堅研修の目的と特徴

研修の具体的な目的は、日本語教育プログラムの策定や初任の育成、学習者のマネジメントや教師のマネジメントなど中堅教師に必要な広い視野と能力を育成することである。

本研修は多忙な中堅教師が実務に従事しながら成長できるよう、３つの特徴がある。

①教育（教務）と教育マネジメント（学務）に関わる技能・能力・知識の面で高い成長を目指す研修

②様々な気づき・課題発見・課題解決によりリーダーとしての資質を磨く研修

③集合研修と e-Learning を併用した高密度で短期間の研修

2. 教育課程

2-1. 教育課程編成の方針

報告書において、初任と主任については日本語学校向けの具体的な研修カリキュラムが示されたが、中堅は示されなかった。中堅教師の重要性を鑑み、初任研修と主任研修の間にあたる、日本語学校の現場に直接役立つ研修内容をめざした。表１に、日本語学校における日本語教育と大学（主に本科）における日本語教育との違いを示した。進路指導や生活指導などにおいて、大学よりも幅広いスキルが求められていることがわかる。

検討にあたっては、日振協の主任研修でつながったカイ日本語スクールなどのベテラン教師の経験を元に、各自が「頼りになる専任」をイメージして、中堅教師に求められる能力・業務を整理し、それと報告書に提示された中堅教師の資質・能力・教育内容を突き合わせた。次に、現実的に研修に費やせる時間や研修として実施可能なことを勘案して、カリキュラム原案を作成した。これを元に現場のニーズとすり合わせ、教育課程を整理した。

教育課程は、全学日協の会員校の他、日頃から共同で研修などを行っている全専日協（全国専修学校日本語教育協会）、及び学識経験者により最終的に編成した。

表１　日本語学校と大学における中堅教師に求められるものの違い

中堅教師に必要なこと	種別	日本語学校	大学
進学について			
学生の日本語能力を理解し進学指導をする能力	知識	○	✖
進学先の学校のレベルを知っている	知識	○	✖
学生を出口へと確実に導く力	知・技・態	○	△
出口とやり取りをする力	技・態	○	△
授業運営			
授業の単位を取得させる	知識	○	✖
学生をドロップアウトさせない	知・技・態	○	✖
課外授業への取り組み	知・技・態	○	△
教室運営			
整理整頓の指導	技・態	○	✖
生活について			
アルバイトをする学生へのアドバイス	技・態	○	✖
遅刻や欠席のとき、学生を指導する	技・態	○	✖

2-2. 教育課程（カリキュラム）

結果として、表 2 のカリキュラムとなった。対象は、2400 時間以上の経験があり初級から上級までの指導経験がある教師とし、専任教師を想定した。目標レベルは、主任の右腕となってコースをまかせ、初任を育てられる人材、つまり「頼りになる専任」である。

研修時間は、現場の状況から 2 回の日帰り集合研修プラス α が限界と見て、21 単位時間とした。集合研修は各 6 単位時間、プラス α 分は、eLearning とレポートなどで 7 単位時間分である。中堅教師の多忙さと、研修に投下できる直接・間接のコストを勘案した。

研修内容は、授業法など教務的なものを約半分の 11 単位時間、進路指導や学習者マネジメントなど学務的なものを約半分の 8 単位時間とした。加えて、多様なニーズに応えられるよう、外部の研修を単位認定することとし、それが 2 単位時間分である。合計 21 単位時間の内、16 単位時間以上の習得で研修修了を認定する。

表 2 中堅研修のカリキュラム

No.	科目名	種別	時間	概要
1	授業の指導法	教	3	初任の授業への改善指導
2	カリキュラムデザイン	教	3	初任のつくったカリキュラムの改善指導
3	特別な授業法	教	3	日本語能力試験対策や様々なメソッドの理解などニーズに応じた内容
4	試験法	教	2	テストの分析・改善・運用
5	進路指導	学	2	進路指導の要点を理解し初任を指導
6	学習者マネジメント	学	3	生活指導を含む学習者の学習支援
7	マネジメント	学	3	中間管理職として自身のマネジメント能力に気づき改善
8	外部研修	学/教	2	教育研究、著作権理解、入管業務、国の政策、ICT活用、介護等の専門理解などニーズに応じた内容
	計		21	

3. 科目内容と教材

3-1. 開発メンバー

科目内容と研修教材は委員会を組織して開発した。委員は、初任・中堅・主任などの育成に関わったり教師養成講座などに関わった日本語教育歴１０年以上のベテラン主任（若手からシニアまで）及び日本語学校の校長・経営者である。具体的には、老舗校である長沼スクール、新宿日本語学校、メロス言語学院、中堅校である清風情報工科学院、東京国際大学付属日本語学校、国際ことば学院、横浜デザイン学院、久留米ゼミナール、新規校である富士山日本語学校や共立日語学院からの委員および新規校設立中の日本語教師が開発した。eLearning の併用方法については、国際交流基金と別府大学の日本語オンライン研修の先駆者から助言を得た。初回でもあり、開発した委員で研修を実施した。

3-2. 研修科目の重点、形態、及び内容と教材

科目の内容の重点は、現場経験の共有を重視するもの、理論を重視するもの、より教務を重視するもの、より校務を重視するもの、発見・気づきを重視するもの、ハウツーを重視するもの等、様々な議論があった。各校・各委員の「頼りになる専任像」をたよりに、アイディアを出しては議論を加え､科目イメージをすり合わせ､発見的に内容を見出した。

初年度は、20 単位の内 18 単位分を開発した（表 3)。その内外部研修の 2 単位について既存の外部講座について調べ､中堅にとって価値の高いと委員で判断したものを選定した。

科目内容を詰めただけでなく、次の形態を検討して、教材を開発した。

(1) 研修形態・・・ 資料の提示、講義、講義に基づく演習、実技演習、課題の持ち寄り型演習、事例研究など

(2) 学習形態・・・ 集合しての研修､オンラインでの研修､反転ビデオを使っての研修、OJT での研修、課題の自律学習など

3-3. eLearning 化

理論的なものや講義形式のものは、反転ビデオ化することを試みた。逆に、インタラク

ティブなグループワークを伴うものは集合研修での実施を原則とした。集合研修についても、研修風景をビデオ収録し、収録したビデオから研修ビデオ化を試みた。

特に、試験法については、理論編とその PC 上の実践について反転ビデオを作成した。PC 実践のためのデータも整備した。学習者マネジメントについては Zoom 上で事前講習を行い、それをビデオ化した。さらに、GoogleClassroom 上にも研修の環境を整えた。

表 3　開発した科目と教材の内容

No.	科目名	重点	形態	科目の内容・教材
1	授業の指導法	経験的、きづき	持ち寄り、ワークショップ、資料提示	初任教師の授業チェックの際のチェックポイントを確認する研修プログラム。チェックリストも開発した。
2	カリキュラムデザイン	理論的・経験的	講義、ワークショップ、事例、課題の学習	カリキュラムデザインの理論を再確認した上で、初任教師が作成したカリキュラムを指導する研修プログラム。指導対象のカリキュラムも開発した。
3	特別な授業法			未開発。日本語能力試験対策およびICTを活用した授業法を中心に情報収集を行った。
4	試験法	理論的、ハウツー	講義、演習、事例、反転ビデオ、PC演習	プレースメントテストを例に、テスト結果を分析する理論とそのPC上での実践ならびに分析結果をもとに試験問題を改善する研修プログラム。事前学習のための反転研修ビデオも開発した。
5	進路指導	経験的	持ち寄り、講義、ワークショップ、レポート、資料提示	進路指導のCAN-DOリストを元に経験を交換する研修プログラムと、進路指導経験のない教師に進路指導の基礎知識を導入するプログラムを開発した。CAN-DOリストも開発した。
6	学習者マネジメント	理論的・経験的	講義、持ち寄り、ワークショップ、オンライン、反転ビデオ、レポート	金沢工業大学のポートフォリオシステムについてオンライン講義を受け、自校のデータを活用して学習者の指導を行う方法について考える研修プログラム。事前学習のための反転研修ビデオも開発した。
7	マネジメント	経験的、きづき	ワークショップ、漫談型講義、資料提示、レポート	マネジメントのCAN-DOリストを元にマネジメントを自己チェックする研修プログラム。CAN-DOリストも開発した。
8	外部研修	理論的・経験的	研修参加、レポート	認定可能な外部研修のリストを作成し、単位認定方法を整理した。研究会への参加、学会での発表、日振協のセミナーへの参加、取次申請などを認定することとした。

4. 研修の実施

4-1. 日程

第１回集合研修　　平成３０年１０月２７日（土）　　場所　東京・山野美容学校
第２回集合研修　　平成３０年１２月１５日（土）　　場所　同上
オンライン研修　　第１回集合研修修了以後、GoogleClassroom および Zoom 上にて
外部研修　　平成３１年１月までで過去１年半に受講したものを対象とした

4-2. 参加状況

全学日協の会員校を中心に、7 校 19 名の教師が参加した。全員専任教師であった。

研修内のワークショップは、３から４人のグループに分けて実施した。

集合研修については、各科目で出欠をとった。オンライン研修については、オンライン上にて出欠をとった。ビデオ視聴となったものについては自己申告にて出欠をとった。課

題は全員提出した。但し、「外部研修」については選択で、課題提出したのは 9 名である。

参加者 19 名の全員が修了要件（16 単位時間以上の履修）を満たし、修了認定された。

5. 評価

5-1. 評価結果

研修実施後に受講者に対するアンケート、研修終了１カ月後に受講者が所属する機関の上司に対するアンケートを行った。

(1) 受講生の評価

受講生からは、全科目とも有意義であったとの反応があった（表 4)。実施時期と課題の提示が間際になったことは問題であった。これを除くと、非常に肯定的な反応であった。実施時期については、６月・８月・１０月の希望が多かった。次年度については、８月と１０月に開講することとした。経験の交換を中心にした科目について、理論的なものを学びたいとの声があった。研修項目の希望アンケート（複数回答）の結果を表 5 に示した。eLearning については、予想外に肯定的であった（表 6)。

表 4　受講生による主な感想や要望

No.	科目名	受講生による主な感想や要望
1	授業の指導法	・初級・中級・上級レベルの到達目標を見つめ直せた。 ・どのような視点で授業見学をするか、フィードバックすればよいか学べた。
2	カリキュラムデザイン	・新任の先生のカリキュラムを見ることによって、自分が立てているカリキュラムについても見直せた。 ・お互いのカリキュラムを見せ合い、考えていくことが大切だと思った。
4	試験法	・テスト問題へのフィードバックを、理論的に見ることの必要性を感じた ・テスト分析の仕方もわかりやすく、データの活用や改善など、学ぶところ多かった。
5	進路指導	・今まで進路指導に携わったことがなかったので、どのような流れなのかがわかった。 ・進路指導を担当しなくても、日頃の授業で卒業後の進路を意識した取り組みをすることができるとわかった。
6	学習者マネジメント	・学習者マネジメントについて他校の先生と話し合うことによって、課題点などをもう一度見つけることができた。 ・実際にやっていたもの（スケジュールなど）の改善点などが見えた。
7	マネジメント	・ワークショップで中堅教員としての業務の大変さや中間管理職的悩みを共有できた。 ・今まで意識できていなかったマネジメントが分かり、今後の課題を見つけられた。
8	外部研修	・なるべく月1で外部の研修に参加するように心がけた。今、たくさんの研修や勉強会があるのでありがたいと思う。 ・普段忙しくてなかなか考えられないことや今更聞きにくいことなど、改めて考え話し合うことができ、有意義な研修だった。今後に活かしたい。

(2) 上司の評価

受講生の上司からは、受講生が研修を通じて中堅教師としての知識を獲得した他、日頃の経験を棚卸ししてその価値を改めて自覚していることが報告された。また、他校の教師との交流を経て自らのスキルに自信を深めたり、新たなキャリアアップの目標を自覚して行動をはじめていることもわかった。なお、教師はどうしても教え込む傾向が強くなるので、コーチングやファシリテーションの技術を学ばせたいとの希望があった。次年度の外部研修などで対処する予定である。

5-2. 今後の課題

授業の指導法、カリキュラムデザイン、進路指導では、学校と教師により経験の有無・粗密の差が大きいことがわかった。今後対象を拡大すると、対処が難しくなる可能性がある。他団体が開発している初任研修の内容を一部取り入れるなどの対策が必要かもしれない。

全国からの受講を考え、eLearning 化をさらに進めたいが、開発費用が課題である。

開講時期は、教師の繁忙期を避ける必要がある。年度の後半は学生数が多く、進路指導が本格化するので避けるべきである。

日本語学校を対象として研修の目的を達するには、最低限今回の内容が必要である。分野横断的な内容を増やすには、時間数の大幅な拡大や内容の絞り込みが必要となり、研修の実現性や効果に問題が生じる可能性がある。また、科目の選択により、必ずしも報告書に示された教育内容(p.46)のすべてが網羅されないことがあり得る。教育内容の項目の概ね８割程度の履修により、中堅研修の受講認定が行われることが望ましいのではないか。

表 5　受講生による研修項目の希望

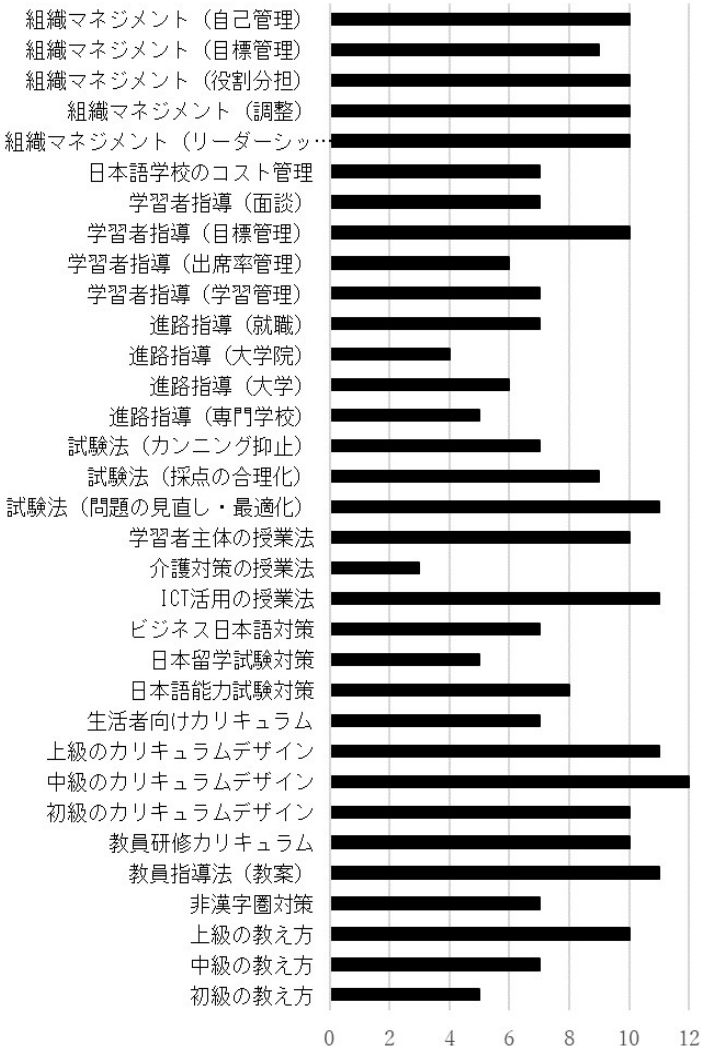
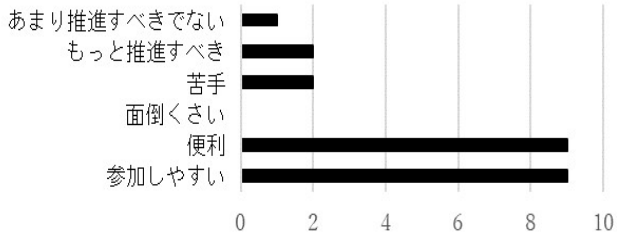


表 6　eLearning による研修についての希望



注

(1) 全日本学校法人日本語教育協議会協議会ホームページ(http://zengakunikkyo.org/, 2018/5)

参考文献

(1) 文化庁(2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・口頭発表㉜〕【予稿集】

中国語母語話者における単漢字表記和語動詞の理解について

―言語間類似性の観点から―

孟盈（首都大学東京大学院生）

1. 背景と目的

中国語と日本語は漢字という共通の文字表記体系を利用している。日本語においては，漢語のほか，和語でも漢字一字で表記される語が多い（例えば，植える）。一方，中国語における漢字表記は表形態素音節文字（morpho-syllabogram）と呼ばれ（DeFrancis,1984），単独で一文字を使用できなくても，意味は表せる。そのため，中国語母語話者（以下，CNS）は漢字一字で表記された和語を理解する際，中国語の漢字知識に影響される可能性があると考えられる。そこで，本調査は，アルファベット表記のマレー語母語話者（以下，MNS）との比較を通して，CNS における単漢字表記の和語動詞の理解において，漢字知識がどう影響するかを明らかにすることを目的にする。

2. 先行研究

中国語と日本語には漢語の他，漢字という共通の文字表記体系が存在する。中国語においては，個々の音節が独立し，音節ごとに漢字で表されているため，CNS にとって，漢字は単位として見分けやすい。現代中国語の漢字は形態素と語に対応し，連綿字 (1) 以外，漢字には意味がある（沈，2018）。陳（2009）において，日本語にしかない語（N 語）に当たる「既婚」について，「既婚」は漢字の「既」（すでに起こっていること）と「婚」（夫婦になる）から，CNS にとって，「すでに結婚している」という意味を推測することは易しい（陳，2009:109）」と述べられ，CNS は漢字知識を手かがりにして，日本語の語を漢字に分解してから理解していることが分かる。このことから，CNS は単漢字で表記される日本語語彙を学習する際，中国語の漢字知識を利用している可能性が高いと考えられる。しかし，CNS の日本語単漢字表記の語彙習得において，中国語の漢字知識による影響を実証的に検討した習得研究は，管見の限り，見当たらない。漢字知識による影響に言及している研究として小森他（2012），森山（2015）が挙げられる。小森他（2012）では，正誤判断テストで CNS における同形同義語（「整理する」）と一字共通の和語（「整える」）の共起語知識について調査を行っている。その結果，CNS は日中同形語と一字共通する和語を類似していると判断する傾向があった。すなわち，CNS は単漢字表記和語においても，中国語の漢字知識を用いていることが窺える。また，森山（2015）は CNS による和語動詞の産出を調査し，誤用の原因の一つとして，文脈に合う中国語を連想し，その漢字表記の一部を和語動詞に変換していることを挙げている。

以上は，CNS の単漢字表記の語彙習得に，中国語の漢字知識が影響する可能性を示唆し

会場配置図へ　目次へ

ている。また，中国語の漢字は語レベルだけでなく，単独で使用できない形態素としても働いているため，日本語の単漢字表記語彙習得への影響は漢語と異なる可能性がある。

3. 研究課題

本調査では，CNS の漢字知識が日本語単漢字表記語彙の習得にいかに影響するかを検討する。CNS における二字漢字語彙の習得に影響を及ぼす要因として，日中同形語の意味関係や日本語学習者の日本語習熟度が挙げられる（加藤,2005)。そこで，本調査においても，二字漢字語彙の習得研究に倣い，日中同形漢字の意味関係と CNS の日本語習熟度という 2 要因を設定した。また，小森（2010）は理解における中国語知識の影響は誤用として認識されにくいため，化石化が起こりやすいと述べている。そのため，本調査は産出の前提となる理解に焦点を当てる。さらに，品詞の違いによる理解への影響を抑えるため，本調査では単漢字表記語彙を和語動詞に絞る。

具体的には，(1) 同形同義漢字の理解において，CNS では中国語の知識による正の転移が起き，MNS より高い理解度を示すか。(2) 同形異義漢字において，CNS では中国語の知識による負の転移が起き，MNS より，低い理解度となるか。(3) 課題 (1) (2) は日本語の習熟度により異なるか，という 3 点を研究課題とする。

4. 調査方法

本調査は CNS の単漢字表記和語の理解における漢字知識の影響を解明するため，協力者の授業時間を利用し，日本語を母語に翻訳する翻訳問題を用いて，CNS，MNS それぞれ一斉に調査を行った。時間的な制限は特に設けなかった。

4-1. 調査協力者

本調査の協力者は，CNS は中国の大学の日本語学科に在籍している大学生 27 名，MNS はマレーシアの国家留学教育機関日本留学プログラムに在籍している学生 26 名である。加藤（2005）では，母語の影響を明らかにするためには，他言語母語話者との比較が必要だと指摘されている。つまり，調査結果が母語の影響なのか，語の難易度によるものなのかを区別するには，他言語母語話者の統制群が必要である。また，本調査では出題語彙の品詞を動詞に絞っている。そのため，アルファベット表記で，なおかつ中国語と同様，動詞の活用を持たないマレー語を統制群として設けた。

群分けをするため，オンラインテスト SPOT（Simple Performance-Oriented Test）90[(2)] を用いて，協力者の日本語能力を測定した。具体的には，CNS の SPOT90 の得点の外れ値（平均±2*SD*）3 名を対象外とし，中央値の 68 点を基準に群分けをし，中央値に当たる 3 名のデータを除き，69 点以上（10 名）を上位群，67 点以下（10 名）を下位群とした。上位群と下位群の得点差を t 検定により検討したところ，0.1%水準で有意であった（$t(18)=7.147$, $p<.001$）。また，MNS の群分けについては，CNS の上位群と下位群の得点区間を基準とし，69～75 点からランダムに 10 名を抽出したものを上位，55～67 点からランダムに 10 名を抽出したものを下位群とした。MNS の上位群と下位群の得点差も t 検定により検討した。結果，上位群と下位群の間には有意な差が認められた（$t(18)=7.010$, $p<.001$）。さらに，上

位群の CNS と MNS，下位群の CNS と MNS で t 検定を行った結果，有意差が見られなかったため,CNS と MNS の上位群,CNS と MNS の下位群ではそれぞれ同じ習熟度だと考えられる(上位 $t(18)=0.638, ns$；下位 $t(18)=0.063, ns$)。

4-2. 調査項目の作成

本調査は調査協力者の既習語彙のみを出題語彙とした。さらに，既習語彙においても，既習の意味のみを調査する。具体的には，調査協力校で使用されている教科書の語彙リストに共通の単漢字表記和語動詞を抽出した。単漢字表記和語と同形中国語漢字の意味関係の判定については,『岩波国語辞典（第七版)』と『现代汉语词典（第七版)』に記載されている語義を参考にし，同形同義語（S 語）と同形異義語（D 語）に分類した上で，それぞれ 7 語を選出した。S 語と D 語は旧日本語能力試験 2 級を中心に選定した。また，選定された和語の表記は中国語においても，常用漢字である。協力校の教科書に記載されている調査用語彙の意味のみを用いて，調査文を作成した。

調査文は『筑波ウェブコーパス』(Tsukuba Web Corpus: TWC)[(3)] を参考に，学習者にとって難しいと思われる語彙や文法を易しく書き換えたものである。ただし，一方の教科書にしか記載されていない語彙については，問題の直後に中国語訳やマレー語訳をつけた。また，漢字表記語彙にはルビをつけた。調査文は全て日本語教育に携わる日本語母語話者 3 名の確認を受けた。調査用語彙と調査文リストを表 1 に示す。調査文の例は次の通りである。

子供(こども)がおばあちゃんを助(たす)けています。　　**帮助**／menolong nenek（回答例）

表 1　調査用語彙と調査文

S 語	調査文	D 語	調査文
守る	お子さんの歯を守ることはお母さんの役目ですよ。	割る	バイト中に，お皿を割ってしまった。
助ける	子供がおばあちゃんを助けています。	寄る	田中さんの家に寄ってから，学校に行きます。
植える	みんな一生懸命になって木を植えています。	直す	故障した車を直してくれました。
避ける	テレビに出ることを避けています。	外す	窓から古いガラスを外します。
握る	交通事故にあって，彼はペンを握ることさえできません。	届く	子供の手の届かないところに置いてください。
建てる	町の子供のために，学校を建てました。	連れる	娘を病院に連れて行きます。
燃える	テレビで，自分の家が燃えているニュースを見ました。	当たる	車のドアが隣の車に当たってしまいました。

5. 調査結果

理解テストは 1 問 1 点で，14 点満点で採点した。CNS のテストの採点は筆者が行い，MNS のテストの採点はマレー語母語話者の日本語教師が行った。平均点と標準偏差は表 2 に示す。MNS の統制群と比較しながら，CNS の単漢字表記和語動詞の意味理解に及ぼす日中漢字の対応関係と日本語習熟度の影響を検討するために，母語要因（中国語・マレー語）×日本語習熟度要因（上位群・下位群）×語彙要因（S 語・D 語）の 2×2×2 の 3 要因混合計画の分散分析を行った。分析の結果，語彙要因（$F(1,36)=13.57, p<.01$）の主効果は有意であったが，母語要因（$F(1,36)=1.95, ns$）と習熟度要因（$F(1,36)=2.81, ns$）の主効果は有

意ではなかった。さらに，母語要因×語彙要因の 1 次交互作用が有意であったため（$F(1,36)=4.62, p<.05$），単純主効果の検定を行った。

表 2　母語別と習熟度別における S 語と D 語の得点

母語	群	S 語		D 語	
		M	*SD*	*M*	*SD*
CNS	上位群（*N*=10）	6.70	0.46	6.00	1.10
	下位群（*N*=10）	6.70	0.46	5.50	1.03
MNS	上位群（*N*=10）	6.90	0.30	6.40	0.66
	下位群（*N*=10）	6.30	0.90	6.30	0.46
全体（*N*=40）		6.65	0.53	6.05	0.81

その結果，S 語では，母語要因の単純主効果が有意ではなかった（$F(1,36)=0.27, ns$）が，D 語では，母語要因が有意であった（$F(1,36)=4.47, p<.05$）。つまり，異なる語彙カテゴリーによって，CNS と MNS の理解テストの得点も異なってくることが分かった。S 語では，CNS，MNS 間，理解の得点に差がないが，D 語では，CNS は MNS より理解の得点が低い。一方，CNS では，語彙要因の単純主効果が有意であった（$F(1,36)=17.01, p<.01$）が，MNS では，語彙要因が有意でなかった（$F(1,36)=1.18, ns$）。すなわち，CNS では，語彙カテゴリーの違いによって，単漢字表記和語動詞の得点も異なり，S 語の得点は D 語より高い一方，MNS では，S 語と D 語の得点に差がなかったことが示された。

なお，母語×習熟度の 1 次交互作用（$F(1,36)=0.08, ns$），習熟度×語彙の 1 次交互作用（$F(1,36)=0.00, ns$），母語×習熟度×語彙の 2 次交互作用（$F(1,36)=2.36, ns$）は，いずれも有意ではなかった。習熟度の主効果も見られなかったため，本調査においては，習熟度が CNS と MNS の単漢字表記和語動詞の理解に影響を及ぼしていないことが分かった。

6. 考察

まず，課題（1）「同形同義漢字の理解において，CNS では中国語の知識による正の転移が起き，MNS より高い理解度を示すか。」について考える。S 語の理解では，CNS と MNS の間に有意差が見られなかったため，CNS の中国語知識による正の転移が観察されなかった。その理由は 2 つ考えられる。まず，CNS は漢字表記を手掛かりとして意味を理解するとされている。CNS は日中漢字の形式的類似性が容易に認識でき，S 語における日中漢字の同義関係が認識できる。中国語の漢字には，語として単独で使えるものと形態素として単独では使えないものの 2 種がある。そのため，中国語の漢字が形態素に対応する場合は，「L2 単語＝L1 単語」という語単位での対連合学習ではなく，「L2 単語＝L1 形態素」のような対応関係で語彙を覚えている可能性がある。しかし，形態素は中国語では言語の使用単位ではないため，日本語の S 語を理解する際，その形態素を含む複合語と対応させていると考えられる。今回の調査において，CNS が S 語の「守る」の意味を〈守口如瓶〉（瓶の口を封じたように，秘密を厳守する）と理解している誤答例がある。これは，日本語の「守る」と中国語漢字の〈守〉で形式上の類似性に気づき，「歯を守る」を理解する際，〈守〉が含まれる語彙〈守口如瓶〉のような複合語を想起し，正解にたどりつけなかったと考えられる。ま

た,「避ける」の誤答からも，漢字「避」を複合語〈避让〉（待避する）で解釈し，日本語の「避ける」も〈避让〉で理解し，不適切な理解を行ったと考えられる。つまり，日本語の単漢字表記和語の漢字と中国語の漢字において，表記や意味が客観的に類似しているにもかかわらず，CNS が想起した中国語の複合語によって，負の転移が起こり，必ずしも正しい理解に至らない場合があることを示している。また，S 語において，CNS と MNS に有意差が見られなかったことについては，本調査の出題語彙が全て既習語彙であるという理由が考えられる。既習語彙であるため，MNS も学習を通して，S 語の意味を既に理解していることから，CNS の語彙理解と大きな差が見られず，CNS における中国語知識による正の転移が起こる影響は今回の結果に反映されていない可能性がある。

次に，課題 (2)「同形異義漢字において，CNS では中国語の知識による負の転移が起き，MNS より，低い理解度となるか」について考察を行う。目標言語の理解において，学習者は通常，言語間の形式的類似性を探し，形式的類似性を持っている言語項目に意味的類似性があると想定する（Ringbom, 2007)。「false friend（偽りの友)」と呼ばれる D 語は形式が類似しているが，意味が異なるため，学習の落とし穴となる可能性が高い。今回の調査において，S 語では，CNS と MNS で理解に差がない一方，D 語では，CNS が MNS ほど理解できていなかったという結果が得られた。本調査の調査語彙は既習語であるため，この結果は，共に語彙学習の結果の反映でもあると考えられる。つまり，語彙の学習過程において，CNS にとっては中国語知識の影響で D 語の方が意味の定着が難しい可能性が高い。これは，D 語の習得は既存の漢字知識に新たな日本語の意味を当てるという，S 語より複雑な過程であるためだと考えられる。また，CNS の誤答から,「寄る」を〈寄到〉(郵送する),「外す」を〈放到外面〉（外に置く),「連れる」を〈连着去〉（行き続ける）のような，MNS にない独自な誤答も観察された。これは，単漢字表記の形式上の類似性に気づき，意味の上でも類似しているとみなしてしまい，中国語漢字知識による負の転移が起こったことがその理由であると考えられる。

最後に課題 (3)「習熟度による違いがあるか」について考察を行う。本研究において，習熟度は学習者の語彙理解に影響を及ぼさないという結果が得られた。ただし，今回は t 検定を用いて，SPOT90 の成績を上位と下位に群分けした。協力者全体の成績は SPOT90 の中級レベルに相当する。その中級をさらに上位群と下位群に分けたため，実際の習熟度にはそれほど大きな差がなく，習熟度による影響はわずかであったと思われる。

7. まとめと今後の課題

本調査において，MNS との比較を通して，CNS は S 語か D 語かによって単漢字表記語彙の意味理解も異なる傾向が見られた。S 語は D 語より理解できているが，中国語知識による正の転移は見られなかった。それは， CNS が「L2 単語＝L1 形態素」の対連合学習を行い，日本語の単語と中国語の形態素を対応させ，日本語での正確な意味を習得していないことが原因であると示唆された。一方，D 語においては，CNS の語彙学習に中国語知識による負の転移が見られた。D 語の習得は，新たな連合を構築する過程であるため，中国語知識の影響を克服するには，意識的な語彙学習が必要である。しかし，単漢字表記和語は，CNS が漢字語と同様に,「知っている」ものとして認知することが多い（大和・玉岡, 2009)。

そのため，その単漢字表記和語を学習する際に，語彙学習を疎かにする傾向が見られる。

本研究ではSPOT90の中級学習者をさらに群分けしたが,学習者の習熟度にそれほど大きな差がなかったため，習熟度による影響は見られなかった。加藤（2005）によると，D語は初中級で負の転移が多く，上級ではほとんど残らないため，今後の課題として，習熟度の高い学習者を対象に調査する必要がある。

注

(1) 中国語学においては，〈匍匐〉のような漢字一字で独立して使用できず，二字か二字以上に依存して意味を表す語彙を連綿語という。その語に使用する漢字は連綿字と呼ぶ。

(2) オンラインテストSPOT90については,http://ttbj-tsukuba.org/p1.html#SPOTを参照。

(3) 筑波ウェブコーパスについては，http://nlt.tsukuba.lagoinst.info/を参照。

参考文献

(1) 秋元美晴（2002)『よくわかる語彙』アルク.

(2) 加藤稔人（2005)「中国語母語話者による日本語の漢語習得―他言語話者との習得過程の違い」『日本語教育』125:96-105.

(3) 小森和子（2010)『中国語を第一言語とする日本語学習者の同形語の認知処理』風間書房.

(4) 小森和子・三國純子・徐一平・近藤安月子（2012)「中国語を第一言語とする日本語学習者の漢語連語と和語連語の習得―中国語と同じ共起語を用いる場合と用いない場合の比較」『小出記念日本語教育研究会論集』20:49-60.

(5) 陳毓敏（2009)「中国語母語学習者の日本語の漢字語習得研究のための新たな枠組みの提案－意味使用の一般性と意味推測可能性を考慮して」『日本語科学』25:105-115.

(6) 森山仁美（2015)「文脈における和語動詞語彙の産出―中国語母語話者のケース」『日本語教育』161:2-14.

(7) 大和祐子・玉岡賀津雄（2009)「中国人日本語学習者の日本語漢字語の処理と母語の影響」『ことばの科学』22:117-135.

(8) DeFrancis, John. (1984). *The Chinese Language: Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press.

(9) Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.

(10) 沈国威. 汉字的字义及其获得[J]. 日语研究, 2018, (10):60-74.

参考辞書

(1) 西尾実・岩淵悦太郎・水谷静夫（2011)『岩波国語辞典』第七版，岩波書店.

(2) 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第7版)[J], 商务印书馆.

副詞類義語分類への一考察

本廣田鶴子（大阪大学研究生）

1. はじめに

副詞の習得は日本語学習者が困難を感じるものの一つであり，王冲（2005）は，辞書で意味を確認しても，正しく使用できない場合がみられることを指摘している。これは，副詞の意味の理解だけでは十分でなく，使用される文の言語環境や場面にふさわしい用法の習得が必要であることを示している。『日本語学習者作文コーパス』(1)で使用された副詞を検討すると，「きっと」「必ず」「絶対」「ぜひ」の 4 語はそれぞれの語が誤用例で他の 3 語のいずれかに置き換えられるという点で，日本語学習者にとって使い分けが困難な類義語であると考えられる。

本研究では，先行研究での分類法を検討し，「きっと」「必ず」「絶対」「ぜひ」を使い分けるために有効な分類指標について考察することを目的とする。そのために BCCWJ 非 Num　Trans 版(2)を対象にそれぞれの語の用例を無作為に抽出し，使用されている言語環境を調べ，表現意図の点から 4 語を整理・分類する。

2. 先行研究

副詞類義語に関して，前坊（2014）は、「きっと」「必ず」「絶対」の 3 語について，コーパスでの出現傾向，文章の文体，かかり先の述語のモダリティなど「語の文体的特徴」の観点から使用傾向をまとめた。モダリティとの共起に関して，「必ず」は指示・依頼，「絶対」は意志，「きっと」は推量が最も多いことを示した。

牛山（2008）は，フランスでの日本語教育で類義語の使い分けについて，「きっと」と「必ず」を対象に分析を行った。「代入による類義語分析表」（試案）を作成し，収集した用例を代入して中心義を検証していくという方法をとっている。中心義の検証は置き換えの適否を内省によって行い，中心義と共通義(3)を示した。共通義は「話し手の確信や強い意志・希望・決意など」であり，中心義は「きっと」が「主観的・直観的な視点から自分で判断・決定・決断」を，「かならず」が「客観的・具体的な事実に基づいて事実の反復性・恒常性・規則性」を描写するとした。

本研究では類義語の用例の分析に，言語環境と表現意図の 2 つの観点を用いる。言語環境は前坊（2014）の「掛かり先、レジスターの分析」や，牛山（2008）の分析表の「コメント部分のカテゴリー」に相当するものである。

3. 調査の概要

3-1. 調査の手順

1）BCCWJ 非 Num Trans 版の「きっと」「必ず」「絶対」「ぜひ」4 語の用例から不適

切例[4]を取り除き，系統抽出法[5]によって，用例を抽出する。

2）用例の前後文脈から副詞のかかり先を選定し，表現意図別に分類した上で使用頻度を出す。

3）「きっと」「必ず」「絶対」「ぜひ」4 語の表現意図について検討する。

3-2. 用語について

本研究で使用している「表現意図」の分類は市川（2018）に基づいている。対象とした分類とかかり先表現例は次のとおりである。かかり先表現は普通体で統一した。

①意志（話し手の意志，決定）・・・普通形[6]，「だ」

②願望（話し手の願望，他者への願望）・・・「たい」「てほしい」

③義務（義務，必然・運命）・・・「なければならない」「べきだ」

④推量（可能性，根拠に基づく推定，推量判断、納得）・・・「だろう」「はずだ」「ちがいない」

⑤許可，許可求め・・・「ていい」「せてほしい」

⑥助言・・・「たらいい」「べきだ」

⑦誘い，申し出，依頼・お願い・・・「ない？」「よう」「てくれ」

⑧指示，命令，禁止・・・「こと」「せよ」「てくれ」「てはならない」

かかり先がないもの，名詞のみのもの，判定不能なものは⑨その他として分類した。検討する 4 語は語そのものの意味に加えて，文脈中のかかり先などの表現で意味合いが定まる場合が多いため，副詞の意味分類には表現意図を用いることがふさわしいと考えられる。言語環境とはその語が使用されている前後文脈でのかかり先とその特徴を指すものとする。

また「類義語」は『広辞苑第七版』では「意義の類似する単語。【おこる】と【いかる】、【両親】と【父母】など。類語。」と定義されている。その使い分けの理由について『国語学大辞典』は「①意味のずれ，②語感の相違，③同音語による紛れをさけるためや字数節約などの形態的要因，④文法機能の違い」を挙げている。本研究では①と④に着目して検討を進める。

4. 結果と考察

4-1. 結果と分析

それぞれの語をかかり先の表現で分類し，掛かり先表現別頻度（用例数）をそれぞれの表現意図別頻度にまとめたものが表 1 である。⑤許可・許可求めに関して，「お安くしますので、ぜひうちに工事させてください。」の例などを検討したが，文脈から⑦誘い，申し出、依頼・お願いに分類した結果，⑤許可・許可求めは該当例なしとなった。

4 語に共通している表現意図は③義務，必然・運命，⑦誘い，申し出，依頼・お願いが挙げられる。⑨その他に分類した名詞のみのものも 4 語に共通して出現している。「絶対無理！」や「きっと大丈夫」などで，会話中の表現やインターネットの書き込みに現れていることが特徴として挙げられる。前後関係から意味が判断される場合もあるが，使いやすく便利な反面，誤解が生じることが懸念される。日本語学習者の習得において，このような表現にも留意が必要である。

表１　表現意図別頻度（用例数）（BCCWJ 非 Num Trans 版より抽出）

表現 意図	意志	願望	義務	推量	許可	助言	誘い・ お願い	指示・ 禁止	その他	計
きっと	77	2	20	86	0	0	1	0	3	189
必ず	138	0	10	13	0	0	14	4	5	184
絶対	60	5	2	3	0	1	3	5	14	93
ぜひ		77	3	0	0	2	70	3	13	168

それぞれの語別に見ると，「きっと」の表現意図は④推量が 46%，意志が 41%を占め，「必ず」は意志が 75%，「絶対」は意志が 65%，「ぜひ」は誘い・お願いが 42%，願望が 46%と表現意図に特徴があることがわかる。

また，使用されていないか使用が極めて少ない例として，「きっと」は⑥助言⑧指示・禁止，「必ず」は②願望⑥助言の意味には使用されてない。「絶対」は⑥助言が 1 例で使用が少ない。「ぜひ」は①意志④推量には使用されていない。

これらを表 2 にまとめた。

表 2　副詞の表現意図の頻度別特徴

	高頻度表現意図（かかり先例）	低頻度表現意図（かかり先例）
きっと	推量（「だろう」「違いない」「はずだ」） 意志（「参加する（参加します)」など辞書形・ます形、）	助言（「べきだ」「たらいい」） 指示・禁止（命令形） 誘い（「ましょう」
必ず	意志（辞書形・ます形）	願望（「たい」） 助言（「べきだ」「たらいい」）
絶対	意志（～ない）	助言（「たらいい」）
ぜひ	誘い（「てください」） 願望（「たい」）	意志（辞書形・ます形） 推量（「だろう」「はずだ」）

4-2. 考察

前節の結果から，「きっと」「必ず」「絶対」「ぜひ」にはかかり先から判断し得る表現意図にそれぞれ特徴があり，適不適がみられることがわかる。作文などの産出においてこのような表現意図の特徴を知っておくことは，副詞の原則的運用に効果的であると考えられる。また、⑨その他に分類したかかかり先のない用例や名詞にかかる用例において，その意味を理解する場合に高頻度の表現意図を判断材料とすることでニュアンスの理解に役立つ可能性がある。

図 1 では，表現意図別に 4 語のそれぞれの使用パーセンテージを比較している。意志・決定や推量には「ぜひ」は使用されていないこと，推量には「きっと」が使用されていることなどが視覚的に把握できるように，表 1 を図にしたものである。

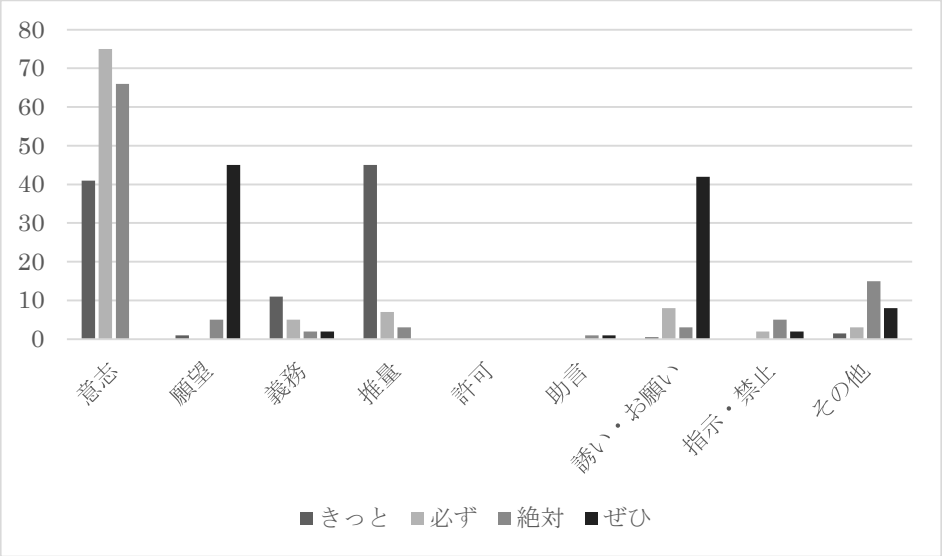


図 1　表現意図別比較（%）

日本語学習者は，産出の際に表現意図を意識することで適切な副詞を選択し，併せて適合するかかり先の後続句を選ぶことが可能になる。BCCWJ での用例からの表現意図別分類を一つのモデルとして，日本語学習者の副詞運用の分類指標を探ろうと試みた。これらの結果を副詞の使い分けにあたってすべての場合に機械的に当てはめることは妥当ではないと考えられるが，日本語学習者が副詞を使用する際の一つの判断材料とはなり得るだろう。

BCCWJ からの用例採取の過程で，表現意図をかかり先から判定する場合，いくつか迷うものがあり内省により判断したが，判断のつかないものは⑨その他に分類した。判断のつかないものの一例をあげると，「ぜひ一度食べてみるのもいいかもしれないです」という用例で，かかり先の特定が困難なため，その他とした。また，普通形で意志に分類する際，「きっと合格する」などは意志表現に適しているが，「ぜひ知っておく必要がある」では義務に分類することが妥当と判断した。

本研究は，主としてかかり先の意味から判断される陳述副詞を対象としたため，いくつか迷うものはあったが，言語環境からの表現意図を指標とすることが可能であった。程度副詞や情態副詞と呼ばれる多様な副詞に関しては今回の手法とは異なるアプローチが必要であろう。対象とした「きっと」「必ず」「ぜひ」は初級(7)，「絶対」は中級の語彙とされるが，『日本語学習者作文コーパス』での使用状況を見ると，初級の副詞の使用において中上級レベルの学習者にも運用に課題があることがわかる。学習が進むにつれて副詞の習得が進んでいるとは言えないことに，副詞習得の困難さがみられるのである。

5. まとめ

本研究では「きっと」「必ず」「絶対」「ぜひ」という使い分けが困難な副詞を分類するため，かかり先の言語環境を表現意図別に整理し，表現意図とかかり先を指標とする分類を

試みた。明示的指標により，日本語学習者が「表現意図から出発して適切に副詞を使用して産出ができること」を企図したが，BCCWJ の用例のかかり先が多様であり、複数の表現意図に対応する場合があるため，かかり先に関しては典型的な例を示すにとどめた。副詞習得のための効果的な分類指標作成へ，さらに精密な調査が望まれる。データの収集に関して，本研究ではそれぞれの副詞の傾向を把握するために，全数調査は行わず、ランダムに抽出した用例を使用した。不適切例を除いた全数調査で今回の調査結果を検討し，精密化を図りたい。

また，母語話者の使用状況がわかる作文コーパスなど他のコーパスとの比較を行うことにより，副詞習得上の課題がより明らかになると思われる。学習段階が進むにつれて副詞の運用能力も向上するような習得のための研究をさらにすすめていきたい。

注

(1) 2013 年公開の日本語学習者の作文データをコーパス化したもの。304 名の作文データ収録。『日本語学習者作文コーパス』http://sakubun.jpn.org

(2) 国立国語研究所開発のコーパス『現代書き言葉均衡コーパス』

(3) 中心義には派生義に対して基本義を指す場合があるが，ここでは語に特有の意味を指す。共通義は対象の語に共通した意味を指している。

(4) 不適切例として「きっとにらむ」「絶対知」を除外した。また、「必ずや」「必ずしも」「ぜひとも」「ぜひに」なども本調査の対象外とした。

(5) 無作為抽出法の一つ。母集団の成員に一連の番号をつけて、初めの一つのサンプルだけをランダムに選び、あとは等間隔に決定する。(『日本大百科全書』電子版より)

(6) 丁寧形に対して使われる。かかり先表現には「てちょうだい」「てください」「てくれ」などが混在しているため，以下の表現意図分類整理の際，普通体で統一することとした。意志表現で普通形としたのは，「ます形」「辞書形」「た形」などである。

	意志・決定		願望		義務・必然・運命			推量・推定				許可・許可求め	
	普通形	だ	たい	てほしい	なければな	なのだ	べきだ	そうだ	だろう	はずだ	ちがいない	ていい	てほしい
きっと	63	14	2			20		1	54	18	13		
必ず	132	6			9		1		4	7	2		
絶対	53	7	3	2	1	1		1	1	1			
ぜひ			34	43	3								

	助言		誘い・お願い		指示・禁止					その他	計
	たらいい	べきだ	ない？	よう	てくれ	こと	せよ	てくれ	な	ない		
きっと					1						3	189
必ず					6	8	3	1			5	184
絶対	1					3		1			4	14	93
ぜひ		2	1		69		3				13	168

(7)『日本語能力試験出題基準（改訂版)』3 級 4 級相当。『リーデイングチュウ太』の語彙レベル判定では N4 相当。

参考文献

(1) 市川保子（2018)『日本語類義表現の使い方のポイント―表現意図から考える―』スリーエーネットワーク

(2) 牛山和子（2008)「類義語の使い分け　中心義理解のプロセスと訳語選択に関する一考察―「きっと」・「かならず」を例に―」第十回フランス日本語教育シンポジウム研究発表 120－131

（3）王冲（2005）「中国の大学の日本語教育における副詞の指導の考え―「きっと」と「必ず」の場合―」『人間科学論叢』第 8 巻　250－266
（4）国語学会編（1980）『国語学大辞典』東京堂出版　912
（5）国際交流基金（2002）『日本語能力試験出題基準（改訂版）』凡人社 14－33
（6）新村出編（2018）『広辞苑』第 7 版（電子版）　岩波書店
（7）前坊香菜子（2014）「『必ず』『絶対』『きっと』の文体的特長『現代日本語書き言葉均衡コーパス』の調査から」一橋大学国際教育センター紀要 5：93－104

参考資料

（1）国立国語研究所 web コーパス中納言『BCCWJ 非 Num　Trans 版』
（2）『日本語学習者作文コーパス』http://sakubun.jpn.org
（3）日本語読解学習支援システム『リーデイングチュウ太』language.tiu.ac.jp

「日本語だから言えた」
―第二言語としての日本語使用と自由の感覚―

山本冴里（山口大学）
萩原秀樹（インターカルト日本語学校）

1. はじめに

発表者らは，これまで，それぞれの日本語教室で「センシティブなトピック」について議論する活動を行ってきた。そうした経験のなかで，「日本語だから言えた」（母語であれば言えなかった）という趣旨の発言を学生から聞くことがしばしばあった。同様の事象について述べる先行研究には，英語教育の例において Kalnberzina（2000）があり，その報告は，ある程度は，発表者らが体感している例と重なる。しかし，なぜ，人が「第二言語だからこそ言えた」という感覚を持つ（ことがある）のか，という点については，Kalnberzina, V.（2000）も，管見のかぎり他の先行研究も明らかにしてはいない。そこで本研究は，この点に――すなわち，「人が，センシティブなトピックについて議論する際に，第二言語だからこそ言えた，という感覚を持つことがあるのはなぜか」という問いに取り組む。

2. 「センシティブなトピック」とは

先行研究の検討に入る前に，本研究において，「センシティブなトピック」とはどのようなトピックを指すのか，ということについて明確にしておきたい。本研究では，「センシティブなトピック」という用語によって，先行研究・報告において「センシティブなトピック（sensitive topics）」「タブーのトピック（taboo topics）」「論争上にある問題（controversial issues）」といった用語で示されうるもの全般を広く示す。

3. 先行研究

3-1. 第二言語教育実践で「センシティブなトピック」を扱う価値

現在，第二言語教師の多くは，教室で「センシティブなトピック」を扱うことに対して積極的であるとは言えない（Tekin, 2011）。しかし，このようなトピックを扱うことの重要性は，近年，様々な角度から主張されている。

Byram and Zarate（1997），Byram（2008）などは，成功した言語学習者像を，単純な意味で言語能力が高い人としてではなく，高い「間文化能力」を持つ，効果的で思慮深い「媒介者（mediator）」として提示した。その流れを受けて，欧州評議会（2016: 58）は，この「間文化能力」を「互いに異なる集団が相互理解を深めていくために必須」のものと位置づけている。「センシティブなトピック」は，取り扱いには細心の注意が必要であるが，センシティブであるということ自体のために，つまり教室内での衝突や強い感情的否定の種となりうるがゆえに，「互いに異なる集団」の「媒介者」を育てていくためには，

会場配置図へ　目次へ

格好の素材になる。慎重に扱えば，そうしたトピックは，学習者が「他者とインターアクションすることによって『外なる』視点を獲得したり，他者の態度やその根底にある価値観や信念を分析したり，場合によってはそうした態度を自分のものとしたり（Byram, 2008:69）」するきっかけを作ることができる。

一方，より実践的に，動機付けの観点から，こうしたトピックの有用性を主張する先行研究もある。Pennycook（1997）の指摘によれば，言語教科書や言語教室で言及される社会問題は，たいてい，差しさわりのない，時代遅れのものだ。しかし学習者らは全般には，タブーとされがちな現在のセンシティブなトピックを教室で扱うことについて，肯定的であるという（Tekin, 2011）。したがって，「センシティブなトピック」は，第二言語の教室に，学習者らの自発的な関わりと，活発で多くの発話をともなう議論を巻き起こす潜在的な可能性を持っている（Dalby 2007, Tekin 2011）。

3-2. 第二言語使用時の能力が第一言語使用時にまさる時

第二言語使用時の能力が第一言語使用時にまさるのはどのような場合なのか。本節ではこれまでに指摘されている内容を，四つの場合に整理して論じる。

第一は，長期的かつ密度の高い使用の結果，第二言語能力が全般的に母語能力を超えたという場合であり，これはとりわけ年少時からの移民を対象とした研究などにおいて報告されている。こうした事例においては，しばしば母語能力は減退し，あるいは十分に発達せず，結果的に第二言語が，それまで母語の持っていた（時間的順序としてはじめに習得した，という意味ではなく，当人の言語レパートリーの中でもっとも発達しているという意味での）第一言語としての地位に取ってかわる。

第二は，言語使用の領域によって優勢言語が異なるために，領域によっては第二言語能力が第一言語能力を超えるという場合である。たとえば，仕事では第二言語たる＜言語 A＞のほうが充実した活動が可能だが，くつろいだおしゃべりの場では母語である＜言語 B＞のほうが使いやすい，といった状況は，多くの複言語話者が経験する。個人のなかでのダイクロシアとでも呼ぶべきこの状況について，グロジャン（2018）は「相補性の原理（The complementarity principle）」という用語で説明している。つまり，第一言語と第二言語（時にはさらに多くの言語）が，互いを補いつつ，全体として個人の言語使用領域をカバーしているという考え方である。

第三は，合理的判断が必要となる場合である。これは，第一および第二の場合とは異なって，直観的・経験的には認識されにくいものであり，近年になってから，Keysar, B.ら（2012）が実証実験の結果として報告した。Keysar, B.ら（2012）は，4 つの大規模な実証実験から，合理的な決断が必要となる場面での第二言語の使用は，母語の使用時よりもバイアスを減らすという報告を行い，大きな反響を呼び起こした。Keysar らの論文は心理学の分野におけるものであり，実験参加者らの第二言語能力レベルは，それほど明確には記されてはいない（第二言語習得研究や言語教育研究の分野で用いられる CEFR などのスケールで記されてはいない）が，中級程度であると推察される記述がある。

第四は，おそらく第三の場合と深い関係があるが，「センシティブなトピック」について議論する場合である。Kalnberzina, V.（2000）は，「センシティブなトピック」について議

論する際に，用いる言語を対立する両サイドのいずれの母語でもなく，双方にとって第二言語である英語を用いることで，より理性的な議論が可能になったという実践を報告している。しかし，なぜ第二言語（Kalnberzina の場合には英語）の使用が理性的な議論を可能にしたか，という点についての考察は，行われていない。

4. 方法

4-1. リサーチクエスチョン

前項までに述べた先行研究を踏まえ，本研究では，「人が，センシティブなトピックについて議論する際に，（中級レベルの）第二言語だからこそ言えた，という感覚を持つことがあるのはなぜか」というリサーチクエスチョンを設定する。「（中級レベルの）」という限定を入れたのは，3-2 項で言う第一および第二の場合を，本研究の射程外とするためである。

4-2. 分析対象のデータと分析方法

本研究では，「センシティブなトピック」を扱う日本語教育実践に参加した学習者へのインタビューデータを分析対象とした。当該実践は，2018 年 7 月から 9 月にかけて，東京都内の日本語学校において実施された。時間数は，各回 2 時間で全 9 回，合計 18 時間であった。参加者は各回平均して約 20 名で，男女比はほぼ 2:1 である。出身国・地域はアジア圏を中心に 9 か国に上り，実践参加時の日本語レベルは，CEFR でおおよそ B1 ないしは B2 に相当した。この実践におけるトピックと活動を表 1 に示す。

表 1　実践でのトピックと活動

第1回	「生」「死」「命」の字源，「生」「死」のイメージ〈記述〉，「死に接した経験」〈意見交換〉，「他者の死を考える」〈アンケート〉，「自分の人生における現在位置」〈図作成，意見交換〉
第2回	「自分の死を考える」〈アンケート〉，「手に入れたもの，失ったもの」〈グラフ作成，意見交換〉，「何／だれのために生きているのか」〈記述，意見交換〉
第3回	相模原障害者施設殺人事件，障害／健常（者）とは〈記述，意見交換〉，優生思想〈記述，意見交換〉，アウシュビッツ強制収容所
第4回	「生きていてよかったこと」〈意見交換〉，「天国」「地獄」のイメージ〈描画，記述，意見交換〉
第5回	事故（日航機墜落，犠牲者の遺書），災害（木曾御岳山噴火），「本当にしたいこと」〈記述，意見交換〉
第6回	ライフヒストリー図〈図作成，意見交換〉
第7回	死因（日本と世界の現状），癌，告知の有無〈記述，意見交換〉
第8回	人工妊娠中絶（その意味，日本と世界の現状）〈記述，意見交換〉
第9回	自殺（日本と世界の現状）〈意見交換〉，自殺への誤解と迷信〈意見交換〉，予防法〈記述〉

実践に参加した学習者のうち，研究協力への同意を得られた 16 名に対して，半構造化インタビューを行った。インタビュー時の使用言語は日本語であり，実施形態は，1 対 1 または 1 対 2 の形であった。16 名のうち，第一言語であれば言えなかっただろう内容が，教室のなかで「日本語だからこそ言えた」という記憶を持つ者は，6 名にのぼる。この 6 名へのインタビューデータの概要は表 2 に示す。6 名それぞれに対して，（A）具体的にどの

トピックについてのどの場面で，どういった内容についてそう感じたのか，（B）そのように感じた理由は何だと思うかを尋ねた。その後，（B）への答をカテゴリ化し，例証となる発言を選択して，リサーチクエスチョンへの妥当性を持つ答を探した。カテゴリ化の妥当性については，共同発表者 2 名で相互にチェックを行った。

表２　インタビューデータの概要

名前（仮名）	性	年齢	出身	日本語以外の使用言語	CEFR	録音時間	日本語だから言えたこと
トウ	男	22	中国	北京語	B1	15:26	あり
ケリー	女	22	香港	広東語，英語	C1	17:03	あり
ミエ	女	21	香港	広東語	B2		あり
ライアン	男	23	香港	広東語，英語	C1	21:02	あり
ヒロシ	男	23	香港	広東語	B2		あり
ハリスン	男	22	台湾	北京語，英語	B2	3:39	あり

4-3.　分析結果とその考察

分析の結果から，「人が，センシティブなトピックについて議論する際に，（中級レベルの）第二言語だからこそ言えた，という感覚を持つことがあるのはなぜか」というリサーチクエスチョンに対して，三つの仮説的な答が浮上した。

(1) トピックそのものの母文化における位置づけに関連して

トウは，ある種のトピックについては，日本語のほうが話しやすく，「（母語で）言ったら違和感がある」と説明している。というのも，もし母語で言ったら，周りと「気まずく」なるからだ。「ちょっと恐怖な感じ」なので，「みんな知ってるけど，みんな言えない」トピックが，今回の実践で扱ったものの中に含まれていたという。これに呼応するのがケリーの語りであり，トピックによっては「自分の言葉で，逆に話しにくい」「逆に日本語の場合は，話しやすくなった」と述べている。たとえば，「自殺」「中絶」といったトピックがこれに相当する。ケリーは，その母文化の環境で「自殺とか，中絶とかを話さない環境で育てられたから，話しあうと，マイナスな感じ」であるという。ライアンもまた，母文化では，とくに年長者は「死に関する言葉だけでもけっこう避けてる。（中略）単なる死に関する言葉だけでなく，単なる発音が似てる（だけの）言葉もけっこう触れないように」するという「習慣が染みている」と説明した。

したがって，ある種のトピックについては，「小さいころから，触れないような習慣（ライアン）」があり，「そういう環境で育てられた（ケリー）」から，母語では話した経験も少なく，また話しにくいということになる。一方，そうした幼少時からの制約を受けてこなかった日本語を使う際は，ライアンには「ほんと言いやすい」「日本語の影響（下）で（なら）こういう話題は大丈夫」さらには「ふだん（母語では）遠慮して」いて「話せないから，（中略）全部言っちゃう」という感覚が生まれていた。

以上より，リサーチクエスチョンへの答の第一として，「議論の焦点となっているトピックが母文化においては忌避されるものである場合，母語使用時にはトピックの忌避感が先

に立つ。そのため，そうしたトピックについては，母語でよりも第二言語でのほうが話しやすいと感じる」というものを挙げる。

(2) 母文化における支配的言説への同調圧力に関連して

（1）に挙げたトピック例に「死」があるが，忌避されるのは，そうした，「どのような文化においても，あらゆる人間に訪れる」事柄だけではない。とくに「センシティブなトピック」に関しては，母文化の支配的言説において圧倒的な「正解」が決まっていれば，母語では「正解」を問い返す議論をすることは難しい。この状況はまた，しばしば，そうしたトピックの忌避にも結び付く。忌避のストラテジーは，「正解」以外の考えを持つ人があぶり出されてしまうことや，そのことから生じ得る対立を回避する。

インタビューのなかで，ハリスンは歴史に触れたトピックの際，「ふだん（母語で）友だちと話すなら，その……中国と台湾の複雑な歴史はあまり話せない」と述べている。これは「ずいぶん敏感な話」であるからだ。だが，「（日本語であれば）なんか，なんか……なんか別の立場で話すような感じです。話しやすい。（中略）ただ日本語の勉強として，このこと（中台関係）について話すような感じ」が生まれる，と述べている。

以上より，リサーチクエスチョンへの答の第二としては，「第二言語使用の際には，母語使用の場合よりも，母文化における支配言説への同調圧力を感じることが少ない。そのため，支配言説とは異なる意見であっても，表明しやすいと感じる」というものを挙げる。

（1）・（2）から共通して，母語を使用するという行為そのものが，必然的に母文化を共有する聞き手を想起させるということが言えよう。それは，母文化の価値基準に，ある程度従わざるを得ない，という感覚をも呼びおこす。母語・母文化は自らを育ててくれたものではあるが，同時に，自らの思考や他者とのやりとりに制約を課す。第二言語の使用は，ある意味でその制約を外すのだ。

(3) 第二言語使用における直接性・明示性に関連して

ライアンは，母語を使う場合には，また「日本人」が「日本語」を使う場合にも，「後半言わなくてもわかる」ものだ，という。人は，十全に熟達している言語を用いる際には，すべてを明示的に言語化せずとも，相手に意図を察してもらえるだけの言語表現を持っているということになる。しかしライアンは，自分にとって第二言語である日本語を使う場合には，「私はこういう（間接的に伝えるような）日本語の使い方わかんない」ので，「あえて詳しく説明するから，案外話が書きやすい」という。さらにライアンは「（国だと）言わなくてもわかってくれるから，あんまりことばが出てこない」し，「（あえて）言葉にしなくてもいいんじゃないか」と考えている。

「日本語は思っていることを全部言うべき」「全部言わないと他の人はたぶんわかってくれない」とライアンは続ける。ヒロシの発言も，これと軌を一にする。「（日本語では）うまく隠すことができないので……ぜんぶまっすぐ日本語だしちゃう」「機会があったら（日本語で）全部言っちゃう」という。とヒロシは述べる。こうした状況が（1）・（2）とあいまって，タイガーは，「ほんと日本語のほうが（母語より，「センシティブなトピック」に関して），多くを言っている」し，ヒロシの「日本語の場合のほうが素直」という感覚に結

びついているものと思われる。

以上より，リサーチクエスチョンへの答の第三として「日本語は第二言語であるからこそ,授業の参加者らにとっては,母語に比して語彙や話法に関する知識が限定されている。そのため，母語であれば婉曲に非明示的に伝えていただろう内容が，日本語（第二言語）使用時には，より直接的になる。それは時には，母語でならば表現していただろう内容よりも，より踏み込んだ部分にまで切りこむという結果に結びつく」というものを挙げる。

こうした結果（とくに（1)・(2)）から示唆されるものは，第二言語使用による母語・母文化からの解放と自由の感覚である。発表者らは，その先に，第二言語教育・学習が開明性の涵養に結びつく可能性を見る。

5. 今後の課題

本研究は,「人が，センシティブなトピックについて議論する際に,（中級レベルの）第二言語だからこそ言えた，という感覚を持つことがあるのはなぜか」というリサーチクエスチョンに対して，前項に挙げた 3 点の答を得た。しかし今回分析対象としたインタビューの対象者は少人数にとどまり,その意味でこの答が十分な検証を経ているとは言えない。そこで,今回形成された仮説的な答を検証していくことを,今後の課題の最優先としたい。

参考文献

（1） Byram M (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Bristol: Multilingual Matters.

（2） Byram M, Zarate G (1997) *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence, in Council of Europe, Sociocutural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg. Council of Europe.

（3） Dalby T (2007) Using taboos to bring cultural issues into the classroom. Retrieved March 13, 2018, from http://timoteacher.googlepages.com/usingtaboostobringculturalissuesintothec

（4） Kalnberzina V (2000) Latvian module: understanding ‘social identity’. In: Byram M and Tost M (eds) *Social Identity and European Dimension: Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Council of Europe.

（5） Keysar B, Hayakawa SL, An SG (2012) The Foreign-Language Effect: Thinking in a Foreign Tongue Reduces Decision Biases. *Psychological Science* 23(6): 1-8.

（6） Pennycook A (1997) Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP. *English for Specific Purposes* 16: 253-269.

（7） Tekin M (2011) Discussing the unspeakable: a study on the use of taboo topics in EFL speaking classes. *Journal of Theory and Practice in Education* 7(1): 79–110.

（8） 欧州評議会言語政策局（2016）山本冴里訳『言語の多様性から複言語教育へーヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』くろしお出版.

（9） フランソワ・グロジャン（2018）石丸久美子・大山万容・杉山香織訳『バイリンガルの世界へようこそー複数の言語を話すということ』勁草書房.

単語アクセントの習得は自然な韻律の習得にどう寄与しうるか

―アクセント型の組み合わせとディフレージング生起の関係―

布村猛（東京外国語大学大学院生）

1. 問題と研究の目的

本発表の目的は、中国語母語話者と日本語母語話者の日本語の発話を対象に、隣接する複数の文節が１つのアクセント句にまとまるディフレージングという現象および、その現象の生起率に注目し、単語アクセントの正確性がディフレージングの生起にどう関わるかを考察することである。

1-1. 本調査の教育的意義

音声指導をする際､学習者に適切なまとまりを作った上で発話できるよう指導することが重要であると中川・中村・許（2009）において指摘されているが、まとまりの作り方は母語話者の中でも揺れがあることが全（2017）において報告されている。母語話者において揺れがあるということは、学習者が自身のパフォーマンスを評価する際の明確なガイドラインが存在しないものを学習しなければならないということであり学習者にとって大きな負担となることになるが、その一方で母語話者のディフレージング生起については特定の環境下で高まることが全(2017)の中で指摘されている。そこで、母語話者と学習者の発話について特定の環境下におけるディフレージング生起の傾向を明らかにすることは、先に上げた教育的問題を解決する上で重要であると考える。

1-2. 先行研究

中国語母語話者の日本語韻律について調査を行った平野 et al.（2009）では、中国語母語話者の日本語発話においてディフレージングが生起しにくいこと、またディフレージングの生起率が低いと日本語として不自然に聞こえることを示唆している。また、アクセント型とディフレージング生起の関係について日本語母語話者を対象に調査を行った全（2017）では、「無核＋無核」と「有核＋無核」の組み合わせで「無核＋有核」「有核＋有核」よりもディフレージングが生起率が高くなると報告されている。これは無核が後続する文節においてディフレージングが生起しやすいことを示唆している。そして､布村 et al.（2018）において中国語母語話者は無核の語を有核で発音する傾向にあると指摘されている。全（2017）と布村 et al.（2018）の結果を総合すると、平野 et al.（2009）で指摘された､「中国母語話者のディフレージング生起率が低い」という特徴の要因として「無核語を有核語で発音してしまう」という単語アクセントの誤用があると仮説を立てることができる。

会場配置図へ　目次へ

2. 方法論

資料は、日本語母語話者（５名）と中国語母語話者（上級５名）の実験文朗読音声を用いる。実験文は全(2017)で用いられているもので、全て 4 文節からなり、「有核＋有核」「有核＋無核」「無核＋有核」「無核＋無核」の４つの環境（以下、４環境）を 1・2 文節目に含むものそれぞれ 5 文、2・3 文節目に含むものそれぞれ 5 文、計 40 文からなる。一人あたりの発話数は日本語母語話者、中国語母語話者それぞれ 40 文を 3 回繰り返し、計 120 回である。

ディフレージングの認定については、①句頭第１モーラから第２モーラ付近にかけての F0 の上昇を持つ②そのアクセント句が２分節にまたがっている③アクセント核によるピッチの下降を複数持たないの３つの条件を満たすものを、音声分析ソフト Praat 上の波形、ピッチカーブ、スペクトログラムを参考にしながら手作業で行った。

その上で本研究では、先に挙げた仮説を検証するために以下の３つの実験を行った。

〈実験 1〉

「有核＋有核」「有核＋無核」「無核＋有核」「無核＋無核」の４つの環境（以下、４環境）におけるディフレージング率を算出し、母語話者と学習者の差を welch の t 検定で観察

〈実験 2〉

母語話者内、学習者内それぞれについて、４環境におけるディフレージング率の差に有意差が見られるかをクラスカルウォリスの検定で観察した後、Scheffe 法による多重比較により有意差がある箇所を検討

〈実験 3〉

中国語母語話者について単語アクセントの正しく発音されていることと､ディフレージング率に関連があるかについて観察

3. 結果

実験の結果、以下の３つの結果が得られた。

〈結果 1〉

4 環境の中で母語話者と学習者についてディフレージング率に有意差が観察されない

〈結果 2〉

中国語母語話者においても日本語母語話者同様「無核＋無核」「有核＋無核」において「無核＋有核」「有核＋有核」よりも有意にディフレージング率が高まる

〈結果 3〉

中国語母語話者について、無核の単語を有核で発音している例が多く観察される

まず、〈実験１〉を行った結果を表１に示す。表１は、JN と CN のディフレージング率を４環境ごとに算出したものである。表中の N はサンプル数、日本語母語話者・中国母語話者の列はそれぞれのディフレージング率の平均である。４環境それぞれに注目し、JN と CN でディフレージング率に違いがあるかをウェルチの t 検定で検討した。その結果、す

べての環境においてディフレージング率に有意差が見られなかった(p>.01)。

表１　日本語母語話者と中国語母語話者のディフレージング率

アクセント型組み合わせ	N	日本語母語話者	中国語母語話者
有核＋有核	5	0.18 *(SD=0.04)*	0.12 *(SD=0.03)*
有核＋無核	5	0.71 *(SD=0.07)*	0.73 *(SD=0.04)*
無核＋有核	5	0.33 *(SD=0.09)*	0.33 *(SD=0.08)*
無核＋無核	5	0.84 *(SD=0.06)*	0.77 *(SD=0.07)*

つぎに〈実験 2〉について、クラスカルウォリスの検定を行った結果、日本語母語話者・中国語母語話者ともにアクセント型の組み合わせによるディフレージング率に有意差が認められた。その上で Scheffe 法による多重比較を行ったところ、日本語母語話者・中国語母語話者ともに「無核＋無核」と「有核＋有核」の間を除く全ての水準で有意差が見られた(p<.01)。つまり日本語母語話者・中国語母語話者ともに「無核＋無核」「有核＋無核」＜「無核＋有核」＜「有核＋有核」の順でディフレージングが生起しやすいことが明らかとなった。

〈結果１〉と〈結果２〉を見ると、ディフレージングの生起についてアクセント型の組み合わせに注目したとき、中国語母語話者は日本語母語話者と同様の傾向・割合でディフレージングをすることができ、平野 et al.（2009）で指摘された、「中国母語話者のディフレージング生起率が低い」という報告と異なる結果が得られているように見ることができる。

しかしながら実際にディフレージングが生起している標本数に注目すると日本語母語話者と比較して中国語母語話者の発話ではディフレージングが生起している標本が少ないことがわかる。表２は日本語母語話者と中国語母語話者について「アクセント型組み合わせ」の列で示したアクセント型の組み合わせで実際に発話されている標本数を示したものである（丸括弧内はそのうちディフレージングが生起していた標本の数である)。これを見るとわかるように、中国語母語話者は無核語を有核語で発音してしまう傾向にあり、その結果ディフレージングが生起しやすい「無核＋無核」や「有核＋無核」の組み合わせの発話の数が減り、ディフレージングが生起しやすい「有核＋有核」の組み合わせの発話の数が増えていることがわかる〈結果 3〉。

表２　アクセント型の組み合わせ別標本数とディフレージングの生起頻度

アクセント型組み合わせ	日本語母語話者	中国語母語話者
有核＋有核(AA)	150(27)	273(38)
有核＋無核(AU)	150(107)	72(51)
無核＋有核(UA)	150(49)	61(20)
無核＋無核(UU)	150(126)	94(72)
計	600(309)	600(181)

以上の〈結果 1〉～〈結果 3〉から、中国語母語話者のディフレージング生起率が低い要因として、単語アクセントの誤用が大きく関わっていることが示唆された。本発表はこの結果をもとに、無核アクセント語の指導を重点的に行うことで、中国語母語話者についてディフレージングが母語話者に近い割合で生起できるようになることを主張する。

参考文献

（1） 全美炷(2017)『東京語におけるアクセント句の形成−実験及びコーパスによる dephrasing の分析−』くろしお出版

（2） 中川千恵子・許舜貞・中村則子(2009)『さらに進んだスピーチ・プレゼンのための日本語発音練習帳』ひつじ書房

（3） 平野宏子・広瀬啓吉・河合剛・峯松信明(2009)「母語話者と中国語話者の日本語朗読音声の基本周波数パター ンの比較」『日本音響学会誌』65(2): 69–80.日本音響学会

（4） 布村猛・海野多枝(2018)「上級学習者と初級学習者の日本語音声―ディフレージングの生起に注目して―」『外国語教育学研究』(21):91−104 外国語教育学会

LTD 話し合い学習法の授業実践による協同作業認識への効果(1)

東寺祐亮（日本文理大学）

1. 背景と目的

さまざまな背景を持った人々が協力して課題を解決することが期待される現在、積極的に他者と協力しつつ挑むことのできる人材が求められている。しかし、多くの学生は受験や就職活動など厳しい競争の中に身を置かざるを得ず、必ずしも協同的認識を十分に持っているとは限らない。そのため、他者と協同できる人材の育成には、学習においても他者と協力して助け合うことに対する肯定的な認識や態度を養うことが不可欠である。その協同的認識を育成できることが指摘されている学習法の 1 つとして LTD（Learning Through Discussion）が挙げられる。

LTD は、William. F. Hill 博士により考案された、協同学習を背景にした学習法で、表 1 の過程プランに基づいた予習と小グループのディスカッションを中心としている(2)。LTD の技法を紹介した安永・須藤(2014)は、話し合いを通して学習仲間に対する認識が変化し、協同作業に対する否定的な見解が改善されると述べている。また、富岡(2011)は日本語母語話者を対象に LTD を実施した結果、協同作業認識が改善されたことを報告している。

表 1　LTD 過程プラン

授業内容	配時（分）
1 導入	4
2 言葉の理解	5
3 主張の理解	7
4 論拠の理解	10
5 知識との関連付け	8
6 自己との関連付け	8
7 課題文の評価	8
8 振り返り	8

しかし、協同作業認識の実践研究の多くが日本語母語話者対象であり、日本語学習者を対象にした実践研究は管見の限りない。LTD を取り入れた森山(2014, 2015, 2016)は、活発なディスカッションが行われ、学習者が考えを深めることができたと報告している。しかしながら、LTD の実施が学習者の協同作業に対する認識にどのような影響を与えたのかは不明である。また、阿部 (2018) は LTD を基盤にした口頭発表授業モデルを検討しているが、協同作業認識にどのような影響を与えるのかについての議論はなされていない。LTD に取り組む学生が日本語学習者である場合、話者の日本語力によっては意思疎通、意見交換が正確になされていないこともあり、話し合いを通した学習仲間への認識改善が日本語母語話者対象と同じようにあらわれるとは限らない。そこで、本研究では、表 1 の過程プランに基づいた LTD を、日本語学習者対象に実施した場合に、どの程度協同作業認識に影響を与えるのかを検討した。

2. 方法

・予習の手続き

LTD は予習と授業時のディスカッションが中心となる。予習は、課題の文章を読み、過程プランに基づいた「予習ノート」を埋めることである。各過程の具体的予習内容は表 1 である。予習ノート（図 1）と課題文は実施の 1 週間前に学生に配布する。

会場配置図へ　目次へ

step2,3,4 では課題文の知識・内容を正しく理解し、記憶することが期待される。単語の意味を確認し、著者の主張や論拠を可能な限り客観的に把握する段階である。step5,6,7 では step2,3,4 で得た知識・内容を基に思考し、評価することが期待される。既有知識や自分自身と関連付けることで、得た知識・内容への理解を深め、広げる段階である。

表 2　予習のステップ（安永・須藤 2014：20-36 より）

ステップ		内容
step1	全体像の把握	課題文を読み、課題文にどのようなことが書いてあるのか全体像を把握する。
step2	言葉の理解	分からない言葉を調べるなど、課題文で著者が使っている言葉の意味を理解する。
step3	主張の理解	著者の主張を著者の立場から客観的に理解し、自分の言葉でまとめる。
step4	論拠の理解	主張の論拠を理解して、著者の主張を的確かつ詳細に理解する。
step5	知識との関連づけ	課題文の内容と、これまでの授業や新聞などを通して自分が知っていることを関連付け、理解を深める。類似点や相違点など。
step6	自己との関連づけ	課題文の内容と、自分や周囲の人間関係を関連づけ、自分にとっての価値を見出す。
step7	課題文の評価	著者の主張を建設的に評価し、課題文をより良いものに改善する。

・ディスカッション

ディスカッションは基本的に表 2 の予習の順番に従って行われるが、ディスカッションに合わせて step1 が「雰囲気づくり」に変更され、step8「振り返り」が追加される（表 3）。最初のディスカッションやメンバーチェンジをした際は step1 で自己紹介を行い、ディスカッションに入るために緊張や空気をほぐす。

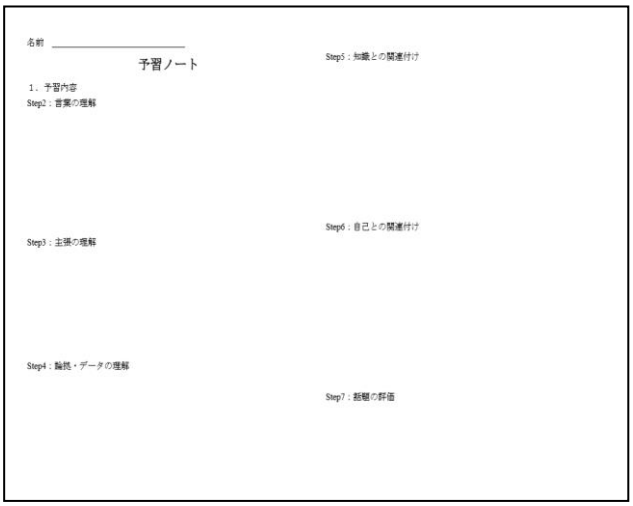


図 1　予習ノート（安永ら 2014：150-151 を基に作成）

各ステップのディスカッションでは、ラウンドロビンを用いた。ラウンドロビンとはグループ内で一人ずつ順番に一つのアイディアを出していく手法のことである（図 2）。すべての項目で必ず一度は発言しなければならないため、参加するために予習ノートを埋めることが必須になる。

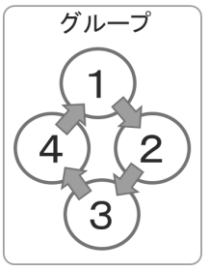


図 2　ラウンドロビン

また、安永・須藤（2014）は、発言者の自己効力感や聞き手の理解の深化のために、話し合いの基本スキルとして傾聴とミラーリングの導入を推奨している。本実践では、LTD の導入段階で、「相手の目を見て話すこと」「話している相手の目を見て聞くこと」「話している相手に体を向けること」「うなずいたり、相槌をうったり、相手の言ったことを繰り返すこと」をするように指導した。

表 3　ディスカッションのステップ（安永・須藤 2014：42-57 より）

step		内容
step1	雰囲気づくり	意識を話し合いに向けて切り替え、仲間の意気込みや予習の程度を把握する。
…	…	…
step8	振り返り	今回のディスカッションにおける良い行為や悪い行為をチェックするなどして、より望ましい集団を創るために話し合う。

・対象

対象は、九州外国語学院の N1 を持つ学生 17 名（女性：12 名，男性：5 名，全員中国

会場配置図へ　目次へ

語母語話者）である。学生は、日本の大学院への進学を目指しており、新聞などの一般的な文章だけでなく、論文のような専門性が高い文章にも取り組んでいる。全ての学生が中国の大学の日本語専攻 4 年生であるが、大学院進学を目指して、それぞれの志望に合わせて日本語学、日本語教育学、社会学、経済学、文学を学んでいる。

・グループ

ディスカッションでは、3〜4 人の 4 グループに分けた。異質グループの方が、より精緻な思考、より頻繁な説明のやり取り、より広い視野に立った議論が期待できる（ジョンソン・ジョンソン・ホルベック 2010:37）。そのため、異なる志望の学生がグループ（例：日本語学・日本語教育学 1 人、社会学 1 人、経済学 1 人、文学 1 人の計 4 人）になるように編成した [3]。

・授業構成

授業は「論文読解」の授業を用いた。論文のような専門性が高い文章を評価できるように読み解くことが目標である。2018 年 2-3 月の期間に週 1 回の 90 分授業が計 4 回行われた。2/14 の授業で LTD の導入を行った。LTD の進め方、目的、効果を説明し、アンケート調査を行った。また、実施第 1 回の課題文と予習ノートの配布を行った。2/21-3/7 で LTD を実施した。課題文は、実施第 1〜2 回でエッセイを、第 3 回で論文を題材にした。

表 4　授業構成

授業	内容	資料
1 (2/14)	LTD の導入	LTD 導入配布プリント
2 (2/21)	LTD 第 1 回目の実施	野矢茂樹(2005)「日本語は非論理的か」
3 (2/28)	LTD 第 2 回目の実施	今井むつみ(2010)『言葉と思考』pp.59-100 を抜粋
4 (3/7)	LTD 第 3 回目の実施	長谷川翔平・照井伸彦(2011)「消費者先行の動的変化の可視化と消費者ポジショニング」

・調査方法

本研究では、長濱・安永・関田・甲原 (2009)の協同作業認識尺度（3 因子 18 項目 5 件法）を実施前と実施後に用いて調査した。協同作業認識尺度とは、協同作業場面をどのように捉えているかを測定する尺度である。第 1 因子（13 項目）は仲間と共に作業することによる有効性を示す「協同効用」因子、第 2 因子（9 項目）は仲間との協同を回避し、一人での作業を好む傾向を示す「個人志向」因子、第 3 因子（3 項目）は協同作業から得られる恩恵が人によって異なることを示す「互恵懸念」因子である。各質問項目の詳細は表 7 を参照してほしい。

また、予習、理解度、貢献度に対する実感を調査するためのアンケートと、感じたことを自由に記述する自由記述欄を載せた「記録紙」で毎回の活動の様子を記録した。アンケートは、8 つの質問項目に対して「全く認めない(0)〜とても認める(10)」の 11 段階である。各質問項目の詳細は表 5 を参照してほしい。

3. 結果と考察

・3 回の実施における学生の様子

表 5 は各実施における、記録紙への回答の平均値を示したものである。実施前に注目すると、予習（項目 1）と課題内容の理解（項目 2）について他の項目より低く評価する傾向がある。予習ノートに一切記入がない学生は全ての実施でみられなかったが、各ステップで 1 行しか記入していない学生もいれば、隙間なく記入している学生もいた。要因の一

つとして、課題文の難しさが考えられる。ディスカッション記録紙の自由記述欄では、実施 1 回目の課題文に対して明確に難しいと述べた学習者はいなかったが、実施 2 回目は「話題が面白いが内容が少し難しい」「長くて難しい」など、7 人に内容の難しさを指摘する記述が見られた。実施 3 回目でも 4 人に難しさを指摘する記述が見られた。内容の理解度（項目 2）が低いのも、この点が関係していると考えられる。しかし、理解度については、事後の「今日の話し合いで、課題文に対する理解が深くなった」（項目 6）かという問いに対する回答が平均 7.7 となっており、学生が話し合いを通して課題が理解できるようになったという実感を得ていることがわかる。自由記述にも「自分は予習していた時、あまり理解できなかったけど、グループで話し合ったらよく理解できた！」というコメントが見られた。

仲間に貢献したいという精神は協同の重要な要素であるが、その貢献度については実施前の項目 3 は平均 6.6 であり、実施後の項目 7 も平均 7.0 で大きな差はない。学生が予想した通りのある程度の貢献がグループに対してできたという実感をもって活動していたと考えられる。自由記述欄では「A さんと B さんは素晴らしい発言を貢献し、よく勉強になりました。」（名前のみ著者により変更）というコメントが見られた。話し合いの各ステップの進め方についても、実施前の項目 4 が平均 7.3 であり、実施後の項目 8 も 7.6 で大きな差はない。貢献度と同様に、各ステップである程度円滑な議論をすることができたということであろう。

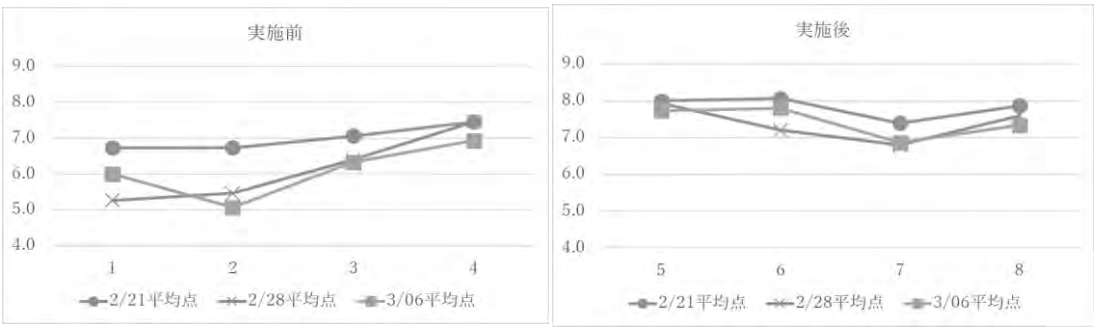


表 5　記録紙による授業ごとの変化（質問項目は安永・須藤 2014:157 を基に作成）

前後	番号	質問項目	2 (2/21)	3 (2/28)	4 (3/06)	平均
実施前	1	私は予習ができている	6.7	5.3	6.0	6.0
	2	私は課題文の内容を理解できている	6.7	5.5	5.1	5.8
	3	私は今日の話し合いに貢献できると思う	7.1	6.4	6.3	6.6
	4	今日のミーティングでは、グループ全体として各ステップをうまくやれると思う。	7.5	7.5	6.9	7.3
実施後	5	このグループで、また話し合いをやりたい。	8.0	7.9	7.7	7.9
	6	今日の話し合いで、課題文に対する理解が深くなった	8.1	7.2	7.8	7.7
	7	今日の話し合いに貢献することができた。	7.4	6.8	6.9	7.0
	8	今日の話し合いでは、グループで各ステップをうまくできた。	7.9	7.6	7.3	7.6

・協同作業認識に対する効果

18 項目中 14 項目で実施前の平均点より実施後の平均点に改善が見られ、そのうち 6 項目において有意差が見られた。仲間と共に作業することが有効であると考えていることを示す協同効用因子は 9 項目中 6 項目で平均点の向上が見られ、協同効用因子で

表 6　協同作業認識尺度の調査結果

		平均	SD	有意差
協同効用	前	4.02	0.39	*
	後	4.21	0.28	
個人志向	前	3.09	0.40	**
	後	2.46	0.33	
互恵懸念	前	2.22	0.19	n.s.
	後	1.84	0.14	

は有意差が見られた。仲間との協同を回避し、個人の作業を好む傾向を示す個人志向因子は 5 項目すべての項目で実施後に抑制され、3 項目に有意差が見られた。個人志向因子としても有意差が見られた。協同作業から得られる互恵関係に対する不安感を表す互恵懸念因子は 3 項目中 2 項目で抑制されたが、互恵懸念因子としては有意差が見られなかった。

協同効用因子は実施前の平均が 4 を越えており、実施前から協同することの重要性を認識していたことがわかるが、さらにその認識が高まった。仲間と話し合いながら理解を進めていくことで、自分が理解できていなかった情報が仲間からもたらされる経験を積んだことがうかがえる。上述の自由記述以外にも「予習をするとき、理解できないところがいくつかあったが、グループで話し合った後、理解を深めた。役に立ったと思う。」や「話題が面白いが内容が少し難しいと思う。しかし、グループで話し合った後、内容を深く理解できる。」という記述も見られた。

また、個人志向因子が抑制されたことから、個人作業を好む傾向が LTD を実施することで弱まったことが分かる。前述の仲間の学びが自分の学びになったという実感だけでなく、「ディスカッションも前回よりスムーズに進めた。この授業の意義と面白さが感じた。」や「みんなが積極的に参加し、意見を交換する。各ステップをうまくできた。」という記述に見られるように、仲間との円滑な協同作業を経験したことで、「個人のほうがいい」と考えなくなったのではないだろうか。

表 7　協同作業認識尺度全項目（長濱ら 2009、安永ら 2014:173-174 を基に作成）

協同効用	1	グループのために自分の力（才能や技術）を使うのは楽しい。
	2	一人でやるよりも協同した方が良い成果を得られる。
	3	協同はチームメートへの信頼が基本だ。
	4	みんなでいろいろな意見を出し合うことは有益である。
	5	能力が高くない人たちでも団結すればよい成果を出せる。
	6	グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができるので自分の知識も増える。
	7	個性は多様な人間関係の中で磨かれていく。
	8	協同することで、優秀な人はより優秀な成績を得ることができる。
	9	たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやればできる気がする。
個人志向	10	みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。
	11	グループでやると必ず手抜きをする人がいる。
	12	周りに気遣いしながらやるより一人でやる方が、やりがいがある。
	13	みんなで話し合っていると時間がかかる。
	14	人に指図されて仕事はしたくない。
	15	失敗したときに連帯責任を問われるくらいなら、一人でやる方が良い。
互恵懸念	16	弱い人は群れて助け合うが、強い人にはその必要はない。
	17	協同は仕事のできない人たちのためにある。
	18	優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。

4. まとめと課題

LTD は協同して課題文を読み解くようにプログラムされている。LTD のステップと話し合い手順を踏襲した本実践によって、日本語学習者対象に実施した場合であっても、協同効用因子と個人志向因子に対して効果が見られることが明らかになった。ただし、本実践は少数事例であり、決定的な結果ではない。今後は数においても、期間においてもより豊かな検証が必要である。

注

(1)　2018 年 2-3 月の実践は、ディスカッションスキルに対する認識と協同作業に対する認識の 2 つの観点から分析を行った。東寺(2018)はディスカッションの観点から LTD の効果

を検討したものである。一方、本発表は協同作業に対する認識の観点から検討したものである。

（2） 本研究では、「協同学習」を「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解･習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動（関田・安永 2005:13)」と定義する。

（3） 異質グループの効果が指摘されている一方で、同質グループの効果も指摘されている。たとえば、藤田 (2002) は、LTD でディスカッションスキルが高い者同士、低い者同士の等質群でグループを組んだ場合、異質群より貢献度の自己評価・他者評価が高いことを報告している。

参考文献

（1） ジョンソン, D. W.，ジョンソン, R. T.，ホルベック, E. J. (2010) 『学習の輪―学び合いの協同教育入門―』石田裕久，梅原巳代子(訳)，二瓶社.

（2） 関田一彦･安永悟 (2005) 「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1 号，10-17.

（3） 富岡比呂子 (2011) 「大学生における LTD 学習法の効果について―共通基礎演習のケーススタディを通して―」『創大教育研究』20 号，51-64.

（4） 東寺祐亮 (2018) 「上級日本語学習者を対象にした LTD 学習法の授業実践 ―ディスカッションスキルに着目して―」『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，185-190.

（5） 藤田文 (2007) 「LTD 話し合い学習法におけるグルーピングの効果」『協同と教育』3 号，22-31.

（6） 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009) 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57 号，24-37.

（7） 森山仁美 (2014) 「中級日本語学習者への『LTD 話し合い学習法』の適用－活動性を高める授業実践－」『日本語教育方法研究会誌』21-1, 6-7.

（8） 森山仁美 (2015) 「『LTD 話し合い学習法』にもとづく授業実践－上級日本語学習者を対象に－」『日本語教育方法研究会誌』22-1, 80-81.

（9） 森山仁美 (2016) 「上級日本語学習者への『LTD 話し合い学習法』の適用－新聞記事を利用した読解授業－」『日本語教育方法研究会誌』23-1, 18-19.

（10）安永悟・須藤文 (2014) 『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版.

授業資料

（1） 野矢茂樹 (2005)「日本語は非論理的か」『言語』第 34 巻第 12 号.

（2） 今井むつみ (2010)『言葉と思考』岩波書店.

（3） 長谷川翔平・照井伸彦 (2011)「消費者先行の動的変化の可視化と消費者ポジショニング」『日本統計学会誌』第 41 巻第 1 号, 201-217.

能動的な発話を促す聞き手のストラテジー
―自然会話にみるレジリエンス作用―

大塚明子（専修大学大学院生）
mayko@msc.biglobe.ne.jp

1. はじめに

現実的なコミュニケーション実態に即した日本語教育が必要だと言われて久しいが、未だ実現されているとは言い難い。宇佐美（2012）は、その理由として「自然なコミュニケーション」の実態が明らかにされていないことを挙げ、日本語教育という視点で語用論やコミュニケーション論、社会言語学の分野における研究成果を捉えていくことの必要性を提言している。また、日本語教育の現場では、会話を習得する際に話し手に比べて聞き手の言語行為への注目が低いといわれている。しかし、共話を特徴とする日本語の会話では、聞き方によって話し手のナラティブは変わり、会話は聞き手の言語形式が鍵となっている（水谷 1993）。そこで、聞き手のストラテジーに着目し、日本語の会話コミュニケーションの実態を明らかにすることを試みた。

２．先行研究

調査手法としてインタビューを用いた研究は、心理学をはじめ研究ジャンルを問わず多く行われている。しかし、どのように聞くかによってインタビュイーの話を引き出すことに成功するか、失敗するかが変わってくるというインタビュアーのストラテジーとして報告した先行研究は管見の限りない。ただし、インタビュアーとインタビュイーのやり取りをインタラクティブな言語行為として捉えた場合、社会言語学の調査手法やポライトネス理論、語用論が挙げられる。

３．研究方法

本研究では実際に雑誌の誌面作成のために行われたインタビューの記録を観察・分析の対象としている。インタビュアーは筆者である。筆者は約 30 年にわたり全国誌に掲載する記事のためのインタビューを行っており、その際の音声データおよび音声の書き起こしデータを観察･分析の対象としている。本研究で対象としたのはデータの概要は以下である。

3-1.　インタビューを行った雑誌の概要

部数：20万6875部（2018年4月、日本雑誌協会印刷証明付部数）
読者層：女性ミドルエイジ（30代～50代）
カテゴリー：ライフスタイル総合（日本雑誌協会分類）
コンセプト：美容、ファッション、食、インテリア、旅、家事など、生活全般をテーマ

に、30歳後半から40代の、知的好奇心旺盛な女性に向けて、生活スタイルを提案する。年齢にしばられない“いい女になる”ことを指向する女性のための雑誌。（媒体資料より）

3-2. 観察・分析の対象

筆者が行ったインタビューのなかから以下のデータを対象とした。

①観察・分析対象：a.録音されたインタビュー28 本分の音声データ（計約 3000 時間）
b.録音されたインタビュー127 本分の書き起こしデータ
（うち 28 本は録音された 28 本分の音声データ。99 本分の書き起こしデータの音声データは書き起こし後、破棄された）

②データ収集期間：2007 年 3 月～2018 年 7 月

③インタビュイー：著名人（女優、作家、歌手、美容ジャーナリスト、アナウンサー、アスリート、DJ、脚本家）および専門職（研究者など）

④行われたインタビュー記事のテーマ
：使用した化粧品の使用感、暮らしぶり、仕事への取り組み、理想の女性像、女性の生き方

⑤インタビュー所要時間：50 分～90 分（1 回）

⑥収録方法：インタビューの録音はＩＣレコーダーによって行い、
書き起こしデータはそれを再生して文字で記録

3-3. 分析方法

音声データは、極端にあいづちの回数が多い、インタビュイーが饒舌になった、など特徴的な部分、およびインタビューに失敗している、もしくは成功していると思われる部分を探す。そのデータを、言語行動を分析するソフト ELAN 上でアノテーションする、もしくは会話分析手法で表記する。音声データがある場合でも、会話分析手法で表記したほうが、特徴が明確になるものに関しては、会話分析手法で表記する。

音声データが失われ、書き起こしデータのみが残っているものに関しては、特徴的な部分を探し、分析し、会話分析手法で表記する。

3-4. 雑誌インタビューの会話の内容・構造

雑誌のインタビューでは、初対面で、しかも短時間で打ち解けて話しをする雰囲気をつくるためにインタビュイーの情報を事前に収集し、それらから得た情報で話題の糸口を作るなどラポールを獲得するための会話や､写真撮影のためのヘア＆メイクアップ中の会話、昼食中に交わす会話なども記事に盛り込まれることもある。それらの会話も記事に使われることもあり、本研究でも、それらの会話もインタビューの内容に含む。

インタビューは図1　インタビューの会話の構造で示したような流れで展開される｡すなわち、①から始まり、⑤までいったら新しい質問項目に移り、再び①から同様の行為が行われる。③⇔④は複数回数繰り返すこともある。

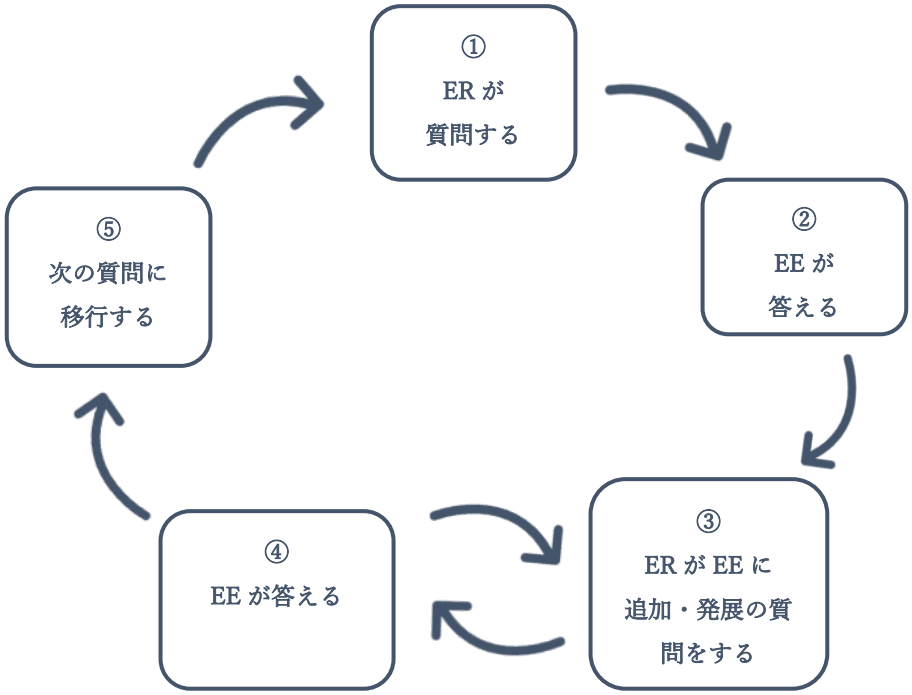


図１　インタビューの会話の構造

４．ストラテジーの分析

データの観察から抽出されたストラテジーのなかで、特に能動的な発話を促すレジリエンス作用を用いたストラテジーとして３つのストラテジーが抽出された。以下は各ストラテジーの詳細である。

4-1. 中途終了型発話によるレジリエンス効果

レジリエンス（Resilience)とは、ラテン語の resilire（跳ね返る）に由来し、精神回復力、復元力、立ち直る力、などの日本語訳がある。本研究では岡田（2015）で、人と「弱いロボット」の関係性を表すのに使われた「補完する」という意味で用いる。

本研究のインタビューでは、インタビュアーがインタビュイーからさらなるナラティブを引き出すことを狙いとして用いた中途終了型発話の言語行為に対し、インタビュイーが補完義務を感じて能動的に発話をするという相互行為を観察した。これを「中途終了型発話によるレジリエンス効果」と名付け、インタビュアーのストラテジーのひとつとした。

このストラテジーは、次の３つの目的で使われていた。

①緩和的限定：聞きたいナラティブの内容を予め緩和的に絞り込む

②共同想起　:インタビュイーと自己同一化をはかり、前述の内容の発想を広げたり、思い出したりすることで詳細に話すことを促す

③ガイダンス：前述を具体的に、または、その先を話すことを促す

会話例）ER:インタビュアー、EE:インタビュイー

01　ER:　人の目もちゃんと行き届いて。①

02　EE:　やっぱりその３時に閉めてきれいにしてるんだろうなーというのが一

瞬にして感じたという感じですかね、やはり。
03 個人的には傷があってもいいんですけどね、ボトルには。
04 中身さえよければ、わたしなんかいいんですけど、あそこちゃんと１つづつチェックしてる、なんて見てました。
05 ER: ちょっとあると万事がそう思われちゃうと。②
06 EE: そうなんですねー。
07 大変だなあと思って。
08 覚悟とかそういうものを感じました。

4-2. インタビュアーの自己開示

自己開示**には、**一方がそれを行うと受けた者が同程度の自己開示を“お返し”をするという「自己開示の返報性」と呼ばれる行動パタンがみられ、会話の回数が増えると自己開示の返報性が増加することが岡本（2007）によって確認されている。

雑誌のためのインタビューでは、インタビュアーは同程度以上の返報性を自己開示に期待し、デリケートな話題の詳細や具体的な内容を引き出すためのストラテジーとして用いていた。また、その際、インタビュアーは必ず自分を低く見積もって発言をしていた。自分を低く見積もるというネガティブな発話行為によってインタビュイーの能動的な発話を促す引き出すレジリエンス効果といえる。

会話例）
01 ER: でも、大人になるほど自分を変えるのが怖くなるんですよね。
02 EE: 変わることを絶対に恐れちゃだめ。
03 50過ぎて54になった時、思うのは、まだまだ面白いことってあるんじゃないか、と思うんですよね。
08 人生のゴールに近づいていきますでしょ。
09 その時にやり残した面白いことって何だろう、他にもあるんじゃないか、そう思うともっとチャレンジしたい。
10 今年の私のテーマは、勇敢に、痛快に、挑戦と開拓。
11 絶対に足を止めない。
12 前へ、前へ。

4-3. 疑問・反論で刺激する

インタビュアーがインタビュイーの発話内容に疑いや否定などを投げかけ、インタビュイーを刺激することによってナラティブを引き出す会話が観察された。インタビュイーは疑いや疑問に反論をするために具体例や背景、詳細などを語る必要性が生じる。否定を肯定にするためのレジリエンスといえよう。また、インタビュイーが意図的にハイコンテクストな言語行為を行った場合に、インタビュアーは内容の確認のために、このストラテジーを用いるケースもみられた。

会話例）
01 EE: まず、自分をハッピーにしてやるべきで、その責任は自分が背負うべ

きですね。

02 ER: でも、自分が幸せになるためには、まず人を幸せにする、とよく言われますが。

03 最初は自分だと思います。それを人に、誰かに幸せにして欲しいとか思いをまず、勇気はいるけれど、捨ててみるべきだと思います。

04 自分のことは、自分でまずやる、という。

05 自分で自分をまず愛して愛して愛して、愛してしまったときに、本当にいい恋愛はできると思うし、自立した人間になったときに初めて、異性と向き合えるんじゃないでしょうかね。

4-4. 常套句の回避

雑誌インタビューでは、一般論や読者を意識した内容ではなく、率直な気持ちや考え、具体的な内容を聞き出すことが求められる。Labov（1972）は社会言語学の調査において、人は観察されていると自覚することで言語行動が変わると指摘し、これを「観察者のパラドックス」とした。雑誌のインタビューでは、インタビュイーは雑誌に掲載されることを意識し、人からよく思われたい、誤解されたくないという意識が働くことが予測される。そこで、インタビュアーはインタビュイーがそれらをなるべく意識せず、日常の会話のように話すように工夫をする。そのために事前に得た情報を引き合いにして質問をする発話行為が観察された。以下の会話は、常套句を回避せずに失敗した例と、回避するためのストラテジーを用いた例である。

回避しなかった会話例）

01 ER: どうやって年齢と向き合っていきたいと思いますか。

02 EE: 美しく年を重ねていきたいけれど、その年齢なりの美しさを重ねていきたい。

03 シワも必要なものとして受け入れつつ。

04 ER: シワなんか気にすることない。

05 ER: でも、やっぱりシワはできると嫌ですし、できることはケアしたい。

回避した会話例）

01 ER: 以前、明日世界が終わっても悔いないって、そのくらい毎日を全力で生きてるって。

02 EE: 精神的にはそうですね。

03 明日万が一世の中が終わっても悔いない人生を過ごそうみたいな。

04 基本そこですね。

05 ER: でも、ご家族とかいらっしゃるし、年齢的なことも考えなきゃいけなくなるじゃないですか。

06 EE: でもね、子供とかは産んじゃったんで、そこは責任感でも、やりますが、これは 20 歳とか過ぎたらもうちょっとのんびり楽しく。

08 ER: じゃあアンチエイジングとかエイジングケアとかあまり気にしない。

09 EE: しますよー、やっぱりね、します、します。

10　40代くらいになって。
11　昔っていろんな無茶がきくんですよ。
12　30代くらいまでどんなに食事が偏っても前の日飲んでもとか、だけどやっぱりその辺は体もやっぱり出てくるので、やっぱりそこは甘やかしてあげていいと思います。
13　だから、化粧品も1万円とかするじゃないですか。
14　でも、そこはいく、とか。
15　自分の中で決めて素肌につけるものはとか飲むもの食べるものとかは、私はこだわっていきたいなと思いますね、外の飾り物よりも。
16　なんかそういう女性が素敵だなと思うんですよね。

５．まとめ

本稿では能動的な発話を引き出すことに成功した例を多く挙げているが、同じストラテジーを用いても能動的な発話を引き出せなかった例もあり、インタビュアー（聞き手）の聞き方（発話行為）によって、会話コミュニケーションの様相は変わることが改めて明らかになった。レジリエンス効果を期待したインタビュアーの発話行為は、中途終了型発話など非流暢であることやあからさまに相手のフェイスを侵害するケースもあり、学習しにくい一面がある。しかし、このような発話行為は実際の会話コミュニケーションでもみられ、言葉の意味を知っているだけでは理解しにくく、共話を特徴とする日本語の会話ならではのストラテジーであると思われる。会話コミュニケーションのストラテジーとして、学習しやすいように体系化することを考えたい。

参考文献

(1) 宇佐美まゆみ(2012)「母語話者の日本語会話」『コミュニケーションのための日本語教育研究』国立国語研究所 日本語教育研究・情報センター:13-20

(2) 岡田美智男、西脇祐作（2017）「＜不完結な発話＞の備える対話性について 」『2017年度日本認知科学会第34回大会』pp435-441.

(3) 岡本真一郎編(2007)『ことばのコミュニケーション―対人関係のレトリック―』ナカニシヤ出版

(4) 水谷信子(1993)「「共話」から「対話」へ」『日本語学』4月号,Vol.12.pp.5-10.

(5) ペネロピ・ブラウン、スティーヴン・C・レヴィンソン(1978)『ポライトネス　言語使用における、ある普遍現象』(田中典子・斎藤早智子・津留﨑毅、日野壽憲・山下早代子)研究社

(6) Labov ,William（1972）*Sociolinguistic Patterns*,Philadelphia,PA:University of Pennsylvania Press.

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・口頭発表㊳〕【予稿集】

日本語学習者の教室外学習とモチベーションの変化に関する一考察
―ダイナミック・システムズ理論の観点から―

稲葉美穂（カーディフ大学）

1. 研究の背景

第二言語習得研究におけるモチベーション研究では、近年、アイデンティティーや自己像（Self）に基づいたモチベーションの再定義が進んだ。その中で Dörnyei （2009）により提唱されたのが L2 Motivational Self System（L2MSS）である。L2MSS は、現在の自分と、学習言語に関連した達成したい理想の自己像（Ideal L2 Self）あるいは達成すべきと考えられる自己像（Ought-to L2 Self）とのギャップが学習の推進力になり、また学習者が実際に取る行動は過去や現在の学習経験（L2 Learning Experiences）にも影響されるとしている。このように、L2MSS はモチベーションの学習行動への影響という側面を含んでいるが、多くの研究は量的研究手法を用い、動機付けのタイプの分類と学習達成度との相関関係を考察したもので、モチベーションと学習行動の動的な側面に注目した質的研究は未だ少ない。そこで本研究は、ダイナミック・システムズ理論（Larsen-Freeman & Cameron, 2008）を援用し、スウェーデン人大学生日本語学習者のモチベーション、特に Ideal L2 self が実際の言語学習や言語使用、学習環境とどのように影響し合い、変化していくかを考察する。

２．理論的枠組み

ダイナミック・システムズ理論では、発達を一つのシステムと捉え、システム内の様々な構成要素の相互作用の結果として発達が起こると考える。このような観点から学習者のモチベーションを捉えると、モチベーションは学習者が持つ特性、興味や関心、学習環境、現在と過去の学習活動等の要素から成り、これらの要素が変化し相互に影響を与えることで発達していく動的なシステムと捉えることができる。また、Ideal L2 Self は学習者が長期的に達成したい自己像で、容易に変わることがない安定した状態である。ダイナミック・システムズ理論では、このような安定的な状態を attractor state と呼んでいるが、日々の学習行動を通して現在の自分と Ideal L2 Self との距離を測り、調整も行われる（Henry, 2015）。本稿では、L2MSS に加えてダイナミック・システムズ理論を用いることで、Ideal L2 Self を含めたモチベーションの変化を学習行動や学習環境との関連から分析を行った。

３．研究の方法

本研究では、学習者の学習行動とモチベーションの相互作用と変化を探るため、質的研

会場配置図へ　目次へ

究手法を用いた。データ収集期間は 2014 年 4 月から 2015 年 1 月で、日本語コース終了後を含む約 10 か月である。この期間に、学習者の言語学習歴等に関する半構造化インタビュー、日本語学習・使用に関する 2 週間の学習ダイアリーを 2 回提出してもらい、学習ダイアリーに関するインタビューも行った。インタビューでは、ダイアリーで報告された出来事や体験に関する学習者自身の解釈、そしてモチベーションの変化についても聞いた。調査対象者はスウェーデンの大学で日本語を学ぶ初級後半の学習者で、本発表では特にイーダとフレデリック（いずれも、仮名）の 2 名の学習者に注目する。データ収集時点でのイーダとフレデリックに関する基本的な情報は以下の通りである。

表 1　調査対象者基本情報イトル

名前	ィーダ	フレデリック
性別	女	男
日本語学習歴（大学入学前）	なし	独学
日本語学習期間（大学）	6 か月	11 か月
学習レベル	初級後半	初級後半
専攻	心理学（行動科学）	工学
家庭内言語	スウェーデン語	スウェーデン語、中国語

調査対象者の第一言語はスウェーデン語であるが､学習ダイアリーとインタビューには、調査対象者と筆者の間の共通語である英語が使用された。なお、以下に引用されているインタビューは引用部分のみ筆者が英語から日本語に翻訳した。

４．調査結果

４-1.　ケース１：イーダ

アニメへの興味：趣味、勉強、日本語能力の自己評価の機会

イーダは 10 代の頃に友達の影響でアニメを見るようになり、日本語に触れ、興味を持つようになった。アニメを通して培った日本語への興味が、大学で日本語を専攻するきっかけになったとインタビューで答えている。

イーダのアニメへの興味は､調査期間中の日本語学習･使用行動に大きく影響しており、アニメを見る活動は学習ダイアリーで最も多く報告された。また、アニメを見る活動について、イーダは「(アニメの中の日本語が）理解できると、もっと分かるようになりたいと思うし、それがもっと（日本語を）知りいという気持ちになっていると思う」と述べており、アニメを見ることは、自分の興味を満たすだけでなく、日本語の練習、そして自分の学習の進歩を確認する機会になっており、それが日本語学習へのモチベーションを高めていたことが窺える。

キャリアに関連した Ideal L2 Self とサマースクールでの経験

調査開始時のインタビューで、イーダは「私の夢は仕事で日本語を使うことです。国際的な会社で働きたいからです。」と述べており、将来のキャリアに関連する Ideal L2 Self

を持っていたと言えるが、この時点では曖昧であった。しかし、日本語コース終了後にサマースクールに参加し、そこでのカルチャーショックとも言える経験を通し、スウェーデン人と日本人のコミュニケーションを助けるようなこと、例えば「日本の会社の代表者と日本語で話ができるようになりたい」という明確な目標を持つに至った。更に、現在の自分の日本語能力では、この目標を達成できないと考え、日本の大学への交換留学を決めた。

Ideal L2 Self、L2 Learning Experiences とサマースクール後の日本語学習

サマースクール後、イーダは交換留学に備えるために独学で日本語学習を続けており、学習ダイアリーではオンラインでの活動（アニメを見る、facebook の利用等）が報告された。その中に、アバターゲームでの日本人との会話も報告されており、サマースクール前は日本語で話すという報告が全くなかったことを考えると、これは大きな変化と言える。

この変化についてイーダは「以前より、ずっと自信をもって日本語を使えるようになりました。それは、サマースクールで毎日日本人学生チューターたちと日本語で話していたからだと思います。」と述べている。また、日本語コースを離れたことで、オンラインの活動が日本語を使う主な機会になっていたことを考慮すると、サマースクールでの日本語使用の経験（L2 Learning Experiences）によって得た自信と、キャリアに関連する Ideal L2 Self を達成するための交換留学という目標、そして学習環境という要素全てがアバターゲームで日本語を使うという新しい活動を引き起こしたと言える。ダイナミック・システムズ理論が主張するように、各要素が相互に影響し合い、変化が起こっていたと考えられる。

４−２．　ケース２：フレデリック

日本人留学生との交流：日本語能力の自己評価の機会、Ideal L2 Self の視覚化

フレデリックも、イーダと同様に日本のポップカルチャーを通して日本語に興味を持ち、調査期間中も日本のドラマを見る等の活動も報告された。しかし、フレデリックの教室外日本語学習の特徴として日本人留学生との活発な交流を挙げることができる。フレデリックは大学が主催するランゲージ・カフェ（留学生とスウェーデン人学生がお互いの言語を練習し合う場所）や日本人留学生との会話練習会、日本人留学生との集まりや行事にもよく参加していた。このような日本人留学生とのコミュニケーションについて、フレデリックは「交換留学生と会うたびに、日本語が話せないと感じる。そして、もっと日本語が上手になって、次はもっとちゃんと話せるように頑張ろうと思う。」と述べている。イーダのアニメのように、日本人留学生とのコミュニケーションは、フレデリックにとって自分の日本語能力を評価する機会となり、それがモチベーションを高めることにつながっていたと言える。

また、フレデリックは日本人留学生のスウェーデン語の上達に触れ、「僕はいつも日本人は勤勉で、熱心で、向上心がある人たちだと思っている。そして、自分もそういう人になりたいと思っている。」と述べている。フレデリックは調査開始時のインタビューでも「日本に旅行した時、“自分がもともといた場所にもどってきた”と感じた」「いずれは日本に移住したい」と述べており、アジア系スウェーデン人としてのアイデンティティーに基づく Ideal L2 Self を持っていたことが窺える。フレデリックは、この Ideal L2 Self を日本人留学生の中に見出していたと言える。Ideal L2 Self を明確化、強化するためには視覚化が重要であると言われているが（Dörnyei, 2009; Dörnyei & Kubanyiova, 2014）、日

本人留学生とのコミュニケーションはこの視覚化を促し、フレデリックの日本語学習のモチベーションを高めていたと考えられる。フレデリックが日本人留学生との交流に積極的に参加していたことを考えると、視覚化が継続して行われていた可能性も高く、モチベーションを維持する要因の一つであったのではないだろうか。

サマースクールでの経験とその後の日本語学習：attractor state としての Ideal L2 Self

イーダと同様、フレデリックも日本の大学でのサマースクールに参加した。サマースクールでの経験について、フレデリックは「本当に楽しい経験だった」「本当に（将来）日本に行きたい」と述べた一方、サマースクールで日本人学生が既に就職活動の準備をしていたのを見て「自分が何をしなくちゃいけないのか本当の意味で分かって、今はそれを結構重荷に感じている」とも述べている。このようにサマースクールでの経験は、フレデリックの将来日本に住みたいという気持ちを強くした一方、その目標を実現するための課題を理解する機会、つまり現在の自分と Ideal L2 Self の距離を確認する機会になったと言えるだろう。

その後フレデリックは専門の工学の勉強に集中するために日本語コースを離れた。そして、サマーコース終了後約 6 か月目に行われたインタビューで「モチベーションを維持すること」が最も難しいと述べている。しかし、携帯のアプリを使って日本語の勉強を続け、日本語能力試験 N2 合格を目指す世界中の学習者が参加しているオンライン・学習者コミュニティーへの参加も始めていた。フレデリックは、その中の特に積極的に参加している学習者たちとツイッターで繋がり「たくさんチャットして、お互いに助け合っている」と報告している。

イーダと違い、フレデリックは Ideal L2 Self を達成するための具体的なプランを持たないまま日本語コースを離れ、またサマースクールでの経験は彼のモチベーションにマイナスに影響した可能性もある。しかし、このような学習行動の報告は、彼の Ideal L2 Self は具体的なプランや日本語の授業がなくても独学で日本語学習を続けられるほど安定的な状態、つまり attractor state だったとことを示唆している。実際、サマースクール後のインタビューでも「この目標（日本に住みたいという目標）のために今でも勉強している」と述べており、この強い動機付けがあったからこそ、日本語クラスに代わる新しい学習者コミュニティーへ参加するようになったのではないだろうか。

５．考察：ダイナミック・システムズ理論から見た教室外学習とモチベーションの変化

５-1．日本語能力の自己評価の機会とモチベーション

イーダ、フレデリック共に、日本語の実際使用場面が、日本語の練習の機会としてだけでなく、自分の日本語能力を評価する機会となっていた。イーダは自分の能力の伸びに注目し、それがモチベーションを高めることになっていたが、フレデリックは自分ができないことを把握することがモチベーションを高めていた。このように、二人の視点に違いはあるものの、実際の言語使用場面がモチベーションの向上につながっていた点は共通している。更に二人が同じタイプの活動を継続して行っていたことを考えると、モチベーションが学習行動に影響を及ぼしていたことも窺え、ダイナミック・システムズ理論が主張するように、すべての要素は相互に影響し合っていることを示唆していた。

また、ダイナミック・システムズ理論の観点から Ideal L2 Self の変化を考察した Henry (2015)は、言語学習や言語使用を通した成功体験は Ideal L2 Self を強化し、失敗の体験は Ideal L2 Self の下方修正を促す可能性があると主張している。イーダのアニメへの興味を Ideal L2 Self の一部を構成する要素と考えると、イーダにとってアニメを通して自分の進歩を確認することは、Ideal L2 Self の強化につながっていたと言えるだろう。一方で、フレデリックの例は Ideal L2 Self にマイナスに働いて下方修正が起こる可能性もあるが、現在の自分と目標とする自己像の距離を確認することが、フレデリックのモチベーションを高めていた。

このような言語の実際使用場面を通して自分の学習の成果や課題に気づかせるような活動は、日本語教育の現場でも取り入れることができるだろう。しかし、学習者は、アニメや映画の中に自分が学習した日本語がどの程度含まれているか気づかないことも多く（Inaba, 2014)、教師の適切なサポートは必須である。

５－２． Ideal L2 Self の明確化、強化

約 10 カ月に渡る調査期間中、二人の Ideal L2 Self が全く違うものに変化することはなく、比較的安定した状態、つまり attractor state であったと言える。しかし、それぞれ違うタイプの経験を通して、Ideal L2 Self がより明確になったり、強化されたりしていた。例えばイーダの場合は、サマースクールでの異文化理解に関する出来事が、イーダの漠然としていたキャリア関連の Ideal L2 Self をより具体的な達成目標とし、その後の長期にわたる学習行動、学習環境の変化を決定づけた。ダイナミック・システムズ理論では、このようなたった一度の（時には小さな）出来事が大きな変化を引き起こすのは、それぞれの要素が相互に関連しているからであり、またその変化は予測不可能であるとしているが、イーダの例はこの主張を裏付けるものであると言える。

フレデリックは、イーダのようなインパクトのある出来事ではないが、日本人留学生との交流を通して、自分の理想像を具体的にイメージし、それがモチベーションを高めていた。Henry (2015)は、Ideal L2 Self は多層的で、学習環境やその時々の状況によって違う self が活性化されると主張しているが、フレデリックの日本人留学生との交流という文脈は、フレデリックのアイデンティティーに関係する Ideal L2 Self を活性化していたと捉えることもできる。

このように、二人の Ideal L2 Self が明確化、強化された要因はそれぞれ異なるが、学学習活動や言語使用場面での経験を通して Ideal L2 Self の明確化や強化が促されることを示唆している。実際の教育現場では、例えば、学生に学習経験と自分の Ideal L2 Self の関連性を見出すような活動や、自分が理想とする人物を具体的に考えさせたりする活動(Dörnyei & Kubanyiova, 2014)を取り入れることが可能であろう。こういった活動を行うことで、教師は学習者のモチベーションを高め、維持することをサポートできるのではないだろうか。

６．今後の課題

以上述べてきたように、ダイナミック・システムズ理論を援用することで、学習者のモチベーションと教室外学習の関連、変化の分析が可能になったと思われる。しかし、ダイ

ナミック・システムズ理論を用いてモチベーションの動的分析を行った質的、実証的研究は未だ少なく、分析手法が確立されているとは言い難い。言語学習モチベーションの質的研究を前進させていくためにも、このようなケース・スタディーを重ね、モデルとなるような分析方法を確立していく必要があると思われる。

参考文献

(1)Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, Language Identity and the L2 Self (pp. 9-24). Bristol: Multilingual Matters.

(2) Dörnyei, Z. and Kubanyiova, M. (2014). Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

(3) Henry, A. (2015). The dynamics of possible selves, In Z. Dörneyi, P.D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), Motivational Dynamics in Language Learning (pp.83-94). Bristol: Multilingual Matters.

(4) Inaba, M. (2014). Pop culture and second language learning: utilizing visual and audio materials in Japanese classes. Proceedings of the Fourth Pedagogical Conference (Utvecklingskonferens), pp.21-31, Lund University, Sweden.

(5) Larsen-Freeman, D. and Cameron, L. (2008) Complex Systems and Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・口頭発表㊴〕【予稿集】

中国語を母語とする日本語学習者のナラティブにおける評価構造の使用実態

―評価構造の使用頻度と言語形式を中心に―

陳真（広島大学大学院生）

1. はじめに

学習者は一つのまとまった談話を語る際，自分の気持ちや観点を適切に伝えることが難しいと感じている（Kang，2003）。一つのまとまった談話の典型例として，ナラティブが挙げられる。ナラティブとは，過去の経験を時間的，空間的連続体として，その流れに沿って再現したものである（Labov，1972；南，2005：56）。その中で，評価構造はナラティブの出来事に対して話し手の態度，立場，観点や感想を表すもの（Hunston & Thompson，2000）として，ナラティブの理解では欠かせない部分と言われている。

しかし，現時点では，学習者のナラティブにおける評価構造の使用実態は十分に解明されていない。本稿は，使用頻度と言語形式の特徴という二つの側面から，日本語母語話者と比較しながら，中国語を母語とする学習者によって産出されたナラティブにおける評価構造の使用実態を究明することを目的とする。

2. 先行研究

2-1 学習者のナラティブにおける評価構造の使用頻度に関する研究

学習者のナラティブにおける評価構造の使用頻度は，評価構造の全体と，評価構造の各分類という 2 つの側面から分析されている。

評価構造の全体について，Kang（2003）は上級韓国人英語学習者と英語母語話者のナラティブにおける評価構造の使用頻度を比較した。その結果，学習者は母語話者と比べ，評価構造の使用頻度が低かった。また，Minami（2004）は，日本語母語話者は評価構造が含まれている背景情報を多く提供したのに対して，上級アメリカ人日本語学習者は出来事が含まれている前景情報を多く提供したと述べた。評価構造の各分類について，Kang（2003）は「ヘッジ」と「人物描写」という評価構造について，学習者は母語話者より使用頻度が低かったと述べた。

2-2 学習者のナラティブにおける評価構造の言語形式の特徴に関する研究

学習者のナラティブにおける評価構造の言語形式の特徴に関する研究は，具体的な場面や気持ちに限定し，それを表す言語形式を分析したものが多い。

烏（2012）は悲惨なことや事件に遭う場面を描写する際に，日本語母語話者と上級中国人日本語学習者が使用した言語形式を比較した。その結果，日本語母語話者は「そう」という可能性を表すモダリティ表現，「〜てしまう」という補助動詞を使用して，外側から登場人物の心理を描いたが，上級中国人日本語学習者は登場人物になりきって，「悲しい」と

いう感情形容詞・形容動詞，「〜と思う」という思考動詞を使用した。

これらのことから，同じ場面を描写するにしても，母語話者は外側から描写するのに対して，学習者は登場人物になりきって描写するという傾向が明らかになった。また，評価構造の各分類の使用頻度と言語形式については，母語話者と学習者の違いはまだ解明されていない。そこで，本稿は Bamberg & Damrad-Frye（1991）で挙げられた評価構造の種類(1)に基づき，日本語母語話者と比較しながら，中国語を母語とする日本語学習者によって産出されたナラティブにおける評価構造の使用実態を究明することを目的とし，以下の 2 つの研究課題を設定する。

研究課題 1　評価構造の使用頻度に学習者と母語話者で違いがあるか。

研究課題 2　評価構造の言語形式の特徴に学習者と母語話者で違いがあるか。

3. 研究方法

3-1 調査協力者

調査協力者は 20 代の大学生・大学院生である日本語母語話者（以下，JNS）と中国で日本語を勉強している学習者（以下，JFL）それぞれ 18 名であった。SPOT90 によって測定した結果，学習者の点数は 69 点から 84 点（平均点数 76.3 点）であり，レベルが中上級であった。

3-2 調査過程

本稿は“Frog, where are you?”（Mayer, 1969）という絵本を調査材料として用いた。調査の過程として，まずは話し手に 18 分程度絵本の絵を見させた。その後は静かな環境で，絵本を見たことがない聞き手に対して，自分が理解した絵本の内容を伝えさせた。調査の過程は IC レコーダーで録音された。

3-3 評価構造の分類

本稿は，Bamberg & Damrad-Frye（1991）で挙げられた評価構造の種類をコーディングの枠組みとした。評価構造の各分類の定義と具体例は以下である。

① 心的状態，話し手の感情状態または認知状態を表すもの。例えば，「悲しい」，「驚く」という感情状態を表す表現，「思う」，「考える」という認知状態を表す表現がある。

② ヘッジ，命題の不確実さを表すもの。例えば，「ようだ」という可能性を表すモダリティ表現がある。

③ 否定，命題の真偽性を表すもの。例えば，「ない」，「ではない」という否定形がある。

④ 因果関係，原因と結果の関係を表すもの。例えば，「だから」，「それで」という接続詞がある。

⑤ 豊かさを増やす表現，命題の内容に対する補足的な説明を加えるもの。例えば，「突然」という情態副詞，「とても」という程度副詞がある。

データの処理として，録音された音声データは文字化された後，「節」という単位に区切られた。その上で，評価構造のコーディングは行った。なお，20%のデータに対して 2 名の協力者で一致率を求めた結果，文字化は 96%，節の区分は 93%，そして，コーディング

は 91%であった。一致していないところは話し合いによって解決した。

4. 結果と考察

4-1 評価構造の使用頻度

表 1 は JNS と JFL によって産出されたナラティブにおいて，評価構造の各種類の平均使用頻度と標準偏差を示したものである。この表から，JNS と JFL のナラティブでは，よく使用された評価構造は「豊かさを増やす表現」と「心的状態」であることがわかる。また，カイ二乗検定（χ^2）を用いて分析した結果，JFL の使用頻度が全体的に JNS より有意に低かった（χ^2 （5）= 12.395，p<.05，φ＝.10）。さらに，評価構造の各種類では，ヘッジと豊かさを増やす表現に関して，JFL の使用頻度が JNS より有意に低かった。

以上の結果より，先行研究で見られたような，母語話者と比べ学習者の評価構造の使用頻度が全体的に低いという傾向が，本研究でも見られた。また，ヘッジは命題の不確かさを表す表現として，「より正確な情報を伝達したいという意思表示機能」と「人間関係を向上させる機能」（入戸野，2004）を持っているが，本稿では調査参加者に，絵本に基づいてナラティブを伝えさせたため，ヘッジは主に情報を伝達する際に使われていると考える。つまり，JFL では「より正確な情報を伝達したいという意思表示機能」を果たすヘッジの使用も含め，評価構造の使用が限られていると推察できる。

表 1　日本語母語話者と学習者における評価構造の平均使用頻度と標準偏差

	JNS（*N*=18）	JFL（*N*=18）
	Mean *(SD)*	Mean *(SD)*
心的状態	11.72（5.36）	6.55（5.97）
	0.795	-0.795
ヘッジ	6.56（4.04）	2.50（3.66）
	2.939**	-2.939**
否定	2.17（1.80）	1.70（1.56）
	-1.164	1.164
因果関係	4.17（3.20）	2.40（3.70）
	0.256	-0.256
豊かさを増やす表現	16.72（8.88）	11.75（7.80）
	-2.348*	2.348*
χ^2（5）	12.395*	

+p<.10　*p<.05　**p<.01

4-2 評価構造の言語形式の特徴

4-2-1 心的状態

心的状態の言語形式には,「感情状態を表す表現や動詞句」,「心理活動や認知状態を表す表現や動詞句」,「残念な気持ちを表す補助動詞」,「感動詞」と「意向形」がある。言語形式のバラエティについて,「心理活動や認知状態を表す表現や動詞句」と「感動詞」では,JFL と比べ,JNS の種類が多かった。

具体的な言語形式について,JFL は「一目惚れ,悩む,感動する」などの感情状態を表す表現が多かったが,JNS のデータではこれらの表現は見つからなかった。また,「〜てしまう」という残念な気持ちを表す補助動詞に関して,JFL と比べ,JNS は「ちゃう,じゃう」というような,話し言葉でよく使われる形式を好む傾向がある。

4-2-2 ヘッジ

ヘッジの言語形式には,「陳述副詞」,「名詞＋モダリティ表現・副助詞」,「形容詞・形容動詞＋モダリティ表現・副助詞」,そして「動詞＋モダリティ表現・副助詞」がある。言語形式のバラエティについて,JNS と JFL の種類が基本的に同じであった。

具体的な言語形式について,JFL は「ような」というモダリティ表現に偏っていることがわかった。例えば,「でも,手は,なん,なんか,え,木の枝のような(2)ものを握って。(JFL F10：42)」がある。また,「動詞＋モダリティ表現・副助詞」という言語形式に関して,JNS は絵本に書かれている内容を述べる際に,「みたい」というモダリティ表現を使用する傾向がある。

4-2-3 否定

否定の言語形式には,「動詞の否定形」,「形容詞の否定形」,「ない」,「ではない（じゃない)」がある。言語形式のバラエティについて,JNS と JFL は種類が同じであった。

具体的な言語形式について,「ではない（じゃない)」という表現に関しては,JNS は場所,感情,事実,登場人物や物を否定する際に使用することがわかった。例えば,「ここじゃなかった（JNS-F15)」,「嫌そうな感じじゃない（JNS-F05)」,「飼ってるじゃなくて（JNS-M04)」,「蛙ではなく（JNS-F12)」がある。一方,JFL は物の否定だけに使用する傾向がある。例えば,「木ではなくて（JFL-F10)」がある。

4-2-4 因果関係

因果関係を表す言語形式には,「から」という接続詞と「だから」という接続助詞がある。言語形式のバラエティについて,JFL と比べ,JNS の種類が多かった。

具体的な言語形式について,JNS は,心的状態や価値判断が理由となる場合,「から」という表現を選択する傾向がある。例えば,「で,びっくりしたから。(JNS-F06：47)」がある。一方,事実などの具体的な情報が理由となる場合,「ので」という表現を選択する傾向が見られた。例えば,「夜の間,蛙は,その瓶に蓋がしてなかったので。(JNS-F15：7)」がある。しかし,JFL は心的状態や価値判断が理由となる場合であっても,「から」という表現を使用することがある。例えば,「彼は“その蛙さんはきっとその穴にいる”と思いますから。(JFL-M08：34)」がある。

4-2-5 豊かさを増やす表現

豊かさを増やす表現には，「程度副詞」，「情態副詞」，「取り立て助詞」，「数量詞」，「オノマトペ」，「誇張またはメタファーの意味を持つ表現」と「繰り返し」がある。言語形式のバラエティについて，「程度副詞」，「オノマトペ」，「誇張またはメタファーの意味を持つ表現」では，JNS は JFL より種類が多かった。一方，「情態副詞」，「取り立て助詞」，「繰り返し」では，JFL は JNS より種類が多かった。

具体的な言語形式について，程度副詞として，JNS では「少し，そんなに，もう少し」という控え目に程度を表す表現の使用が多かったが，JFL では「ずいぶん，大変」という強烈に程度を表す表現がよく使用された。また，JFL では「さえも，には，までも」という取り立て助詞の使用が見られた。

以上の結果を踏まえ，言語形式のバラエティについて，全体的に，JFL と比べ，JNS の種類が多かった。しかしながら，感情状態を表す表現や動詞句，情態副詞，取り立て助詞と繰り返しという言語形式では，JFL の種類が多かった。次に，具体的な言語形式について，烏（2012）で主張されたように，JNS では絵本に描かれている環境に基づき，気持ちや観点を客観的に描写する傾向がある。一方，JFL では感情状態や程度などを強烈に描く表現を使って，気持ちや観点を自分の立場から描写する傾向が明らかになった。

注

（1） Bamberg & Damrad-Frye（1991）は「話法」を評価構造の分類として挙げた。しかし，「話法」は評価構造であるかどうかについて，先行研究では一致した結果が得られていない。本稿は「話法」の代わりに，「豊かさを増やす表現」（Küntay & Nakamura，2004）をコーディングの枠組みに加えた。

（2） 評価構造の言語形式は下線で示した。

参考文献

（1） 入戸野みはる（2004）「ヘッジの形とその機能―友人間の会話に見る―」南雅彦・浅野真紀子（編）『言語学と日本語教育 III』，東京：くろしお出版，pp.287-304.

（2） 烏日哲（2012）「中国語を母語とする日本語学習者の語りの談話における表現と構造―日本語母語話者との比較を通して―」一橋大学，博士論文.

（3） 南雅彦（2005）「談話（ディスコース）構造の発達」岩立志津夫・小椋たみ子（編）『よくわかる言語発達』第 II 章，ミネルヴァ書房，pp.54-57.

（4） Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.

（5） Hunston, S., & Thompson, G. (Eds.) (2000) *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse: Authorial stance and the construction of discourse*. UK: Oxford University Press.

（6） Kang, J. Y. (2003). On the ability to tell good stories in another language: Analysis of Korean EFL learners' oral “Frog story” narratives. *Narrative Inquiry*, 13, 127-149.

（7） Küntay, A. C., & Nakamura, K. (2004) Linguistic strategies serving evaluative functions: A comparison between Japanese and Turkish narratives. *Relating events in narrative: Typological and contextual perspective*, 2, 329-358.
（8） Labov, W. (1972) *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular.* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
（9） Mayer, M. (1969) *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
（10） Minami, M. (2004). The development of narrative in second language acquisition: Frog stories. *Studies in Language Sciences*, 3, 123-138.

謝辞 本稿は，中国国家留学基金の助成を受けたものである。

留学生の西日本豪雨への対応から考える学校としての防災対策

土屋理恵（日本ウェルネススポーツ専門学校広島校）

1. 問題意識

2018 年 7 月の西日本豪雨では，学校周辺が冠水し，留学生の中にも床上浸水や孤立の被害に遭った者がいた。降り続く豪雨により刻一刻と状況が変化する中，次々と対応や判断が迫られる事態となり，学校として，また一教員として自然災害への備えや想定が不十分であったことが浮き彫りとなった。学校の備蓄品等物理的な側面以外に次のような課題が挙げられる。まず，連絡手段の確立である。留学生個人との連絡手段，学校から留学生への一斉連絡手段，教員間の連絡手段と方針の決定方法等について日頃から確保・運用しておくことが求められる。そして，災害時に教員が留学生と必ずしも連絡がとれるとは限らないことに対する想定だ。仮に連絡がとれたとしても，予測不能の状況の中，離れた場所にいて的確な助言ができるとは限らない。留学生一人ひとりが災害について知識を持ち，自分の身を守るためにはどうすべきかを判断し行動できるようにすることが肝要であるといえる。

2. 豪雨災害時の経緯

2018 年 7 月 6 日，広島市に大雨警報に加え洪水警報が発令されたことを受けて，当該校では 1 限目のみ授業を実施し以降休講とした。大雨に対する注意事項を伝え，アルバイトは休ませてもらうよう指導して留学生を帰途につかせた。

広島市をはじめ在籍生の居住地域に大雨特別警報が発令されたのは同日 19 時 40 分のことである（気象庁，2018）。ほどなくして学生寮 1 階駐車場に濁流が押し寄せる中，留学生数名が自転車を死守する様子が Facebook にアップされた。筆者はすぐに投稿した留学生に連絡をとり，寮生の無事を確認し 4 階以上の部屋に退避して安全を確保するよう伝えた。その後学校周辺地域に居住している留学生への個別連絡を始めた。すると，学生寮の 1 つが床上まで浸水していること，学校付近の道路が冠水したこと，学校のそばを流れる川が今にも氾濫しそうな状態であること等がわかった。中には冠水した中を友人の部屋まで避難したという留学生もいた。状況の確認，当該地域の避難所の開設状況の確認や場所の案内など明け方まで留学生たちとのやりとりは続いたが，幸い人的被害はなかった。

翌 7 月 7 日は専任教員で手分けして全留学生・教職員の安否と被害状況の確認，学校周辺の状況確認を行った。校舎の被害は殆どなかったが，学校周辺には最大 1 メートル近く冠水した場所もあり，水がひいても大量に土砂や汚泥が堆積するなど甚大な被害を受けていた。そのため当該校では 1 週間の休講を決め，学校周辺地域の復旧作業にあたることと

した。教職員に連絡し，学校の Facebook ページで留学生にもボランティアを募った。翌 7 月 8 日は，機転を利かせた非常勤教員の申し出により復旧作業に必要なショベル等の物品購入を済ませた。7 月 9 日は鉄道が運休しており道路も所々寸断されていたため，出勤可能な専任教員が出勤し，学校の設備確認，ボランティアに必要な物品の準備，地域住民との打ち合わせ等にあたり，孤立した地域に住んでいた留学生たちに食料を届けた。

学校周辺地域の復旧作業は 7 月 10 日から 13 日までの 4 日間，いずれも 10 時から 12 時まで行った。学校付近を通る鉄道は上りのみ運行していたが，当該校最寄り駅の 1 つ手前の駅までの運行に制限されていたため，そこから学校までは教員が手分けして参加学生の送迎を行った。

その後週末と祝日をはさみ，7 月 17 日より授業を再開することとしたが，鉄道は依然として復旧の目途が立っていなかった。登校できない留学生もいる中，来られる者だけで当面教員が駅まで送迎を行いながら授業を続けるか，早めに夏季休業に入るかの判断が求められた。そのような状況の中，7 月 17 日に登校してきた留学生を対象に 7 月 6 日の夜以降の行動や状況等についてアンケート調査を実施したところ多くの課題が浮かんだ。それにより，記憶の鮮明なうちにまたいつ起こるかわからない自然災害に備えることが急務であるとの判断に至った。夏季休業に入る時期を延期し，鉄道が運行している駅から徒歩で行ける会場を借りて，専門課程の留学生を対象に 3 日間の集中防災学習を実施することとした。その間日本語教育課程の授業は学校で行い，学生を分散することで駅から学校までの送迎の負担軽減を図った。元々日本語教育課程は専門課程よりも 2 週間遅く夏季休業に入る予定だったため，日本語教育課程の留学生に対する防災学習は専門課程で行った内容をアレンジして実施した。

3. 留学生の被災状況

当該校には当時，専門課程 49 名，日本語教育課程 46 名の留学生が在籍していた。幸い人的被害はなかったが，28 名が自宅建物の冠水，床下浸水，床上浸水，鉄道や道路の寸断による孤立等を経験した。そのうち 17 名が学生寮に住んでいた。5 か所ある学生寮のうち 1 か所で駐車場部分が冠水し，2 か所で床上浸水の被害が起きた。また，鉄道および道路の寸断が原因で，4 名が居住地域の孤立により食料調達が困難になり，別の 2 名は居住地域の孤立は免れたものの学校への交通手段が絶たれ通学が困難になった。（表 1 参照）

その他，自宅周辺冠水や床上浸水に遭った留学生からは，自転車が流された，電化製品が壊れたといった被害の報告も少なくなかった。

表 1　在籍留学生の被災状況

自宅建物の冠水（集合住宅 2 階以上に居住の場合）	8 名　（うち寮生 7 名）
床下浸水	2 名　（うち寮生　0 名）
床上浸水	12 名（うち寮生 10 名）
居住地域の孤立（鉄道・道路の寸断により食料の調達も不可）	4 名　（うち寮生　0 名）
通学困難（鉄道・道路の寸断による／孤立はしていない）	2 名　（うち寮生　0 名）

4. 学校周辺地域の復旧作業

当該校の所在地域は，河川の氾濫と山からの濁流で一帯が冠水した。水が引いた後には道路や家屋床下部分に大量の汚泥が残り，早急に生活道路を通れる状態に復旧し，家を住める状態に戻すことが求められた。当該校も学校の Facebook で留学生にボランティアを募り，教職員有志とともに復旧作業に加わった。作業は 7 月 10 日から 13 日の 4 日間，10 時から 12 時までの 2 時間とした。Facebook での呼びかけにどれだけの留学生が反応するか見当がつかなかったが，結果として在籍する留学生の 70%が 1 日は参加し，35%が 2 日以上参加した。期間中の参加人数は表 2 のとおりである。2 日目の参加者が少ないのは，1 日目の作業が思いの外大変だったためだと考えられる。水を含んだ堆積物は非常に重く，暑さの中マスクをして行う作業は体力を消耗するものだった。多くの留学生がその時期も夜勤を含むアルバイトを継続していた。復旧作業に加わったのは 1 日 2 時間であったが，道路の堆積物撤去をはじめ，求めに応じて一般家庭の家具や畳を運び出し室内を洗い流してから床下の泥の撤去までを行ったことは地域住民にとって大きな助けとなったようだ。多くの住民から感謝の言葉や留学生の人柄を褒める声が聞かれた。学校周辺地域ではこれまで学生寮をめぐってゴミの出し方や騒音等で迷惑をかけることが多かったが，地域住民が留学生を「外国人」という集合体ではなく，個人として見る機会となったことは大きい。

5. 留学生へのアンケート調査

7 月 17 日の授業再開時に通学してきた留学生 54 名を対象に，豪雨当時の状況や考え等について調査を行った。

回答者の 85%が大雨になることを事前に把握していたが，そのうち 26%はアルバイトを休むことができなかったと回答している。33%が自宅等 7 月 6 日の夜にいた場所に危険を感じながらもその場にとどまったと回答した。67%は避難所の存在を知らず，32%は知っていながらも避難所には行かなかったことが明らかとなった。しかしながら，再び豪雨や大地震が起きたら避難所に行こうと思うかという問いに対しては，81%が「行く」または「行くかもしれない」と回答していた。

また，学校の Facebook ページの存在を知っていて確認した留学生は 78%だった。心配なときに質問できる日本人がいないと回答した人が 61%に上ったこと，モバイル端末を持ちながらも電話番号を有していない人が 40%を占めることは特筆すべき事項である。

自然災害に関することで知りたいこととして挙げられていたのは，携帯に届くお知らせの意味，自分の身の守り方，大雨・洪水・地震についての情報の入手方法，近くの避難所の場所，困った時にどうしたら助けてもらえるか等であった。また，希望として学校や先生から連絡がほしいという意見もいくつか見られた。

表 2　地域復旧ボランティア参加人数

	7月 10 日(火)	7月 11 日(水)	7月 12 日(木)	7月 13 日(金)
参加人数（留学生）	41 名	18 名	33 名	30 名
参加人数（教職員）	8 名	9 名	7 名	6 名

6. 留学生に対する防災学習

留学生のアンケート結果からは，自然災害に対する心構え，防災知識，状況の把握，情報の入手方法，情報の理解等において課題があることが浮かび上がった。本来なら専門課程は7月20日までで夏季休業に入る予定であったが,またいつ起きるともわからない自然災害に備え,留学生が自分で考え必要な行動がとれるよう,早急な対策が求められた。尚,日本語教育課程については8月3日から夏季休業に入る予定となっていた。

6-1. 集中防災学習の企画

夏季休業に入る時期を延期し，専門課程の留学生を対象に7月23日から25日の3日間で集中防災学習の実施を企画した。当時鉄道は復旧しておらず，運休部分については専任教員が登下校時に何往復もして送迎を行っていた。その負担を軽減するために鉄道が運行している駅から徒歩圏内の貸会場を探し，集中防災学習を実施することとした。学生および非常勤教員の送迎，学校で行う日本語教育課程の授業，貸会場で行う専門課程の集中防災学習を，専任教員4名で分担した。集中防災学習は筆者が担当し，他に非常勤教員3名に協力を求めて準備を進めた。留学生への告知は登校時に直接伝える以外に，Facebookと電話連絡とで行った。

6-2. 集中防災学習の実施内容

集中防災学習は各日とも9時半から12時半までとし,①豪雨災害の振り返りと経験共有,②学校が発信する情報の受け取り方，③災害時の情報の得方，④ボランティア活動の意義確認，⑤ハザードマップによる地域の特徴と避難所の確認，⑥災害時の日本語，⑦災害別注意事項と日頃の備え,⑧確認とふり返り,⑨意見発表を含む内容で実施した(表3参照)。

表3　集中防災学習実施内容

	7月25日（月）	7月26日（火）	7月27日（水）
学習目標	✔豪雨災害をふり返り,大雨のこわさを実感する ✔ボランティアの意義を感じ,参加しようと思える ✔災害に備えて用意しておくことが言える	✔自分の学校,自宅周辺の危険度と避難所の場所がわかる ✔災害関連のことばを見て,意味が理解できる ✔災害発生時に自分がどうすべきかイメージできる	✔2日間で学んだことを整理し,自分の実生活で行動に移すプランが立てられる ✔みんなの前で発表することで,災害に対して心構えができる
内容	◆豪雨災害ふり返り① 写真と動画による状況共有 被災体験者による発表 学校Facebook確認② ◆ボランティアふり返り④ 写真と動画による共有 グループワーク:ボランティアの意義→全体共有 ◆多言語防災サイトの案内③ ◆備蓄品を考える⑦ 非常持ち出し品リスト作成 個人→グループワーク ◆災害時ケーススタディ⑦	◆学校･自宅周辺地域を知る⑤ ハザードマップで危険性と避難所の確認 多言語災害時マニュアルを参照しながら防災メモを作成 ◆災害時の日本語⑥ 母語版災害時マニュアルを見ながらワークシートを埋める ◆災害別注意事項クイズ⑦ 備蓄品リストアップ競争	◆防災確認テスト⑧ テスト→答え合わせとフィードバック ◆防災学習レポート⑧ 備蓄品として買うもの,非常用持ち出し袋に入れるもの,次回大雨･台風時に注意すること，後輩へのアドバイスを各自記入 ◆全体成果発表⑨ レポート概要 豪雨経験，防災学習の感想 今後の心構え
参加人数	38名	29名	37名

6-3. 集中防災学習の考察

集中防災学習の参加者は，1 日目 38 名，2 日目 29 名，3 日目 37 名であった（表 3 参照）。当時の専門課程所属留学生 49 名のうち，3 日全て出席したのは 21 名，2 日出席したのは 17 名，1 日のみ出席したのは 8 名，帰国により全て欠席した学生は 3 名であった。集中防災学習を実施した期間は本来なら夏季休業に入っていた時期であり，多くがアルバイトや帰国の予定を入れていたため出席者は比較的少なかった。しかしながら，参加者の最後の成果発表では次への行動を具体的にイメージする内容が述べられていたことから，記憶に新しいうちに学校や自宅周辺地域の危険度や避難所を確認し，防災知識や災害時にとるべき行動，情報の入手方法，用語等について学んだことは一定の効果があったものといえる。夏季休業明けに留学生がそろったところで再度防災の要点確認を行った。定期的かつ継続的に防災学習を実施していくことで，日頃の備えに反映できる状況をつくっていくことが肝要であると考える。

6-4. 日本語教育課程に対する防災学習と考察

日本語教育課程の留学生に対しては，①豪雨災害の振り返りと経験共有，②学校が発信する情報の受け取り方，③災害時の情報の得方，④ボランティア活動の意義確認，⑤ハザードマップで自分の住んでいる地域の特徴と避難所の確認，⑥災害時の日本語，⑦災害別注意事項と日頃の備えについて，学年ごとに防災学習の時間を設けた。専門課程で行った内容をもとに，日本語レベルを調整して取り組んだものである。防災確認テストについては，表現の調整が難しかったため実施していない。どこまで理解できたかの確認方法も含め，イラストや多言語による資料・サイト等をうまく活用しながら防災学習を継続していく必要がある。

7. 豪雨災害から半年後の取り組み

豪雨災害からおよそ半年後の 2018 年 12 月 14 日，改めて専門課程の留学生に放課後任意で防災確認テストに取り組んでもらった。テストは 25 点満点で，前回 2018 年 7 月 27 日の集中防災学習時に実施したものと全く同じ内容である。1 回目のテストは受験者 37 名で最高 24 点，最低 8 点，平均 17.15 点，2 回目のテストは受験者 32 名で最高 25 点，最低 12 点，平均 19.47 点という結果であった。受験者 32 人名のうち前回も受験していたのは 24 名で，前回よりも得点が高くなったのは 17 名，低くなったのは 7 名であった。また，前回未受験だった留学生 8 名の平均は 18.38 点だった。この 2 回のテスト結果については，受験者にバラつきがあり単純に比較することはできないが，12 月のテスト実施時に留学生たちが「それならもうできます。」「簡単です。」とテストに臨んだことは印象的であった。

8. 問題意識への対応状況

冒頭で挙げた問題意識に関する当該校での状況について以下に整理する。

まず，学校から留学生個人への連絡手段については，電話だけでなく SNS を活用している。専任教員が自由意志で個人のアカウントを用いて留学生と連絡をとることも含む。これに対しては賛否あると考えられるが，40％の留学生が電話番号を有さず Wi-Fi 環境での

み通信可能な状態でモバイル端末を利用している現状（5 項参照）に対応したものである。

次に，学校から留学生への一斉連絡については，学校の Facebook ページを用いている。豪雨以前は Facebook ページがあることを紹介する程度であったが，豪雨を機に，Facebook は学校からの情報発信の場でもあることを強調し，積極的に確認するよう周知した。

教員間の連絡については，Google アプリの中のグループとドライブを運用している。これらは 2017 年 3 月より日常的に活用しているため，豪雨による非常時も一斉連絡やそれに対する返信，意見収集，写真や動画の共有による状況把握等が容易にでき，不透明な状況の中，教員間で連携をとる上で非常に役立った。

最後に，留学生一人ひとりが災害についての知識を持ち状況に応じて自分の身を守るための行動がとれるようにすることについては，そのための施策として防災学習を実施した。

9. 今後の課題

時間の経過とともに記憶も防災意識も薄れていくことから，防災学習については学期開始時に必ず組み込むなど定期的かつ継続的な取り組みが求められる。学校として，所属する留学生が日本人と同様に自分たちの住んでいる地域の特性を知り，起こり得る事態を可能な限り想定することで実生活での備えと心構えにつなげる状況をつくり続けなければならない。専門課程・日本語教育課程ともにテストによる定期的な防災意識喚起も取り入れる計画であるが，出題内容の見直しとともに，日本語能力が低い留学生でも取り組めるよう日本語の表現および出題形式について再検討する必要性を感じている。

豪雨後は見通しが立たないことが多く，急遽決断したり変更したりということも多かった。そのような状況で非常勤教員の柔軟な対応，積極的な提案や協力は非常に大きな助けとなった。非常時の対応には日頃の関係性が大いに影響するものと考えられる。今後も組織として教職員間で自由に意見交換ができる関係性構築に努めていきたい。

また，今回の災害では留学生が地域社会に大きく貢献した面も見えた。復旧作業では高齢化の進んだ地域で若い力が大きな戦力となり，アルバイト先企業等においては出勤できない日本人に代わって留学生が出勤したケースが散見された。日本社会に適応し活躍できるよう留学生を指導するのと同時に，地域社会と連携し留学生に対する理解を求めていくことも留学生を預かる教育機関としての重要な役割であることを改めて認識した。

10. おわりに

2018 年 7 月の豪雨は台風接近に伴うものではなかった。近年は日本でも異常気象が頻発し，いつどこで被害があってもおかしくない。本稿は，一連の経験を共有することで留学生を抱える教育機関等においてより具体的に自然災害を想定し備えを進める一助となり，多くの留学生が防災意識・防災知識を身につけることにつながればと願うものである。

参考文献

（1） 国土交通省（2018）「「平成 30 年 7 月豪雨」及び 7 月中旬以降の記録的な高温の特徴と要因について」気象庁報道発表
https://www.jma.go.jp/jma/press/1808/10c/h30goukouon20180810.html（2018 年 3 月 31 日）

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・口頭発表㊶〕【予稿集】

クルド人コミュニティにおける「わかりあえる日本語」に関する一考察
―支援者インタビュー調査から―

片山奈緒美（筑波大学大学院生）

1. はじめに
1-1. 研究の背景

蕭ほか（2017）は外国人集住都市が多文化共生を進めるうえで抱える課題について，コミュニケーションや外国人住民の社会参加の支援，多文化共生のコーディネーター育成に関する提言を行っている。また，Gehrtz 三隅（2017）は「生活者としての外国人」を意識した日本語教育と同時に，受け入れ側の日本人住民を対象にした外国人住民とのコミュニケーションのための「新しい教育」の必要性について述べている。このように今後は日本国内の少子高齢化による人手不足を背景に，ますます在留外国人が増加すると見込まれるが，それと同時に地域における多文化共生のための方策が重要になると言えるだろう。

法務省「（別表）在留外国人総数上位 100 自治体」（2018）によると，埼玉県川口市は 1 位の東京都新宿区，2 位の江戸川区に次いで在留外国人が多い。その川口市には外国人が集住している地域が存在し，そのひとつが隣の蕨市との市境に近い JR 蕨駅周辺（通称：ワラビスタン）で，約 1,200～1,500 人のトルコ系クルド人が居住する。

ワラビスタンのクルド人は 1990 年代以降来日し，母国での迫害などを理由に難民申請するがいまだ認定されておらず，多くが就労と居住地外への移動を禁じられた不法滞在者として長期間在留を続けている（中川 2001,ロイター2016）。彼らは在留資格を持たないため公的支援が受けられず，日本語支援や子どもたちの学習支援はボランティアなどに頼っているのが実情である。また，地域住民とのコミュニケーション形成も進んでいない。

1-2. 研究の目的

本研究は，この地域のクルド人に長期間の生活実態がある以上，日本人住民との何らかのコミュニケーション形成を促す必要があるのではないかという視点に立つ。その実現にはクルド人が自分の意志で日本語を習得し，日本人と交流する動機付けと，日本人がクルド人を地域社会に受け入れる姿勢という双方向の要素が欠かせないと思われる。本研究では接触場面の増加，日本語習得の動機付け，双方が理解できる言語コミュニケーションの確立のサイクルが相互理解を生むという「わかりあえる日本語」（片山 2018）の概念に基づき，クルド人支援者へのインタビューを通してクルド人の日本語習得の動機付けや，言語コミュニケーションの実態を探ることを研究の目的とする。

2. 調査内容
2.1 調査方法と対象

ワラビスタン周辺のクルド人への支援を行っている支援者 2 名を対象に非構造化インタ

会場配置図へ　目次へ

ビュー調査を行った。インタビュー対象者のうち，1 名はクルド人への日本語支援とクルド人の子どもの学習支援を中心に活動しており，もう 1 名はクルド人を講師役にした刺繍教室や料理教室の開催を通して支援を行っている。

2.2 調査内容

支援者へのインタビューはワラビスタンにおける「わかりあえる日本語」（片山 2018）を明らかにするために行った。「わかりあえる日本語」を図示すると次のようになる。

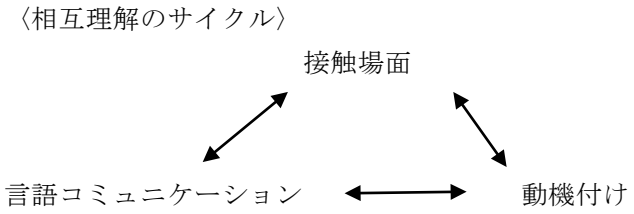


図 1 「わかりあえる日本語」の相互理解のサイクル

片山（2018）では，日本人と外国人の相互理解が進み，多文化共生社会を形成するには，3 つの要素が必要だとした。すなわち，両者が交流するチャンス（接触場面），交流の手段（言語コミュニケーション），交流の意欲（動機付け）である。

本研究では，刺繍教室や料理教室で日本人とクルド人の接触場面を形成して，双方に交流の動機付けを促したり，クルド人が日本語環境での言語コミュニケーション力を高めるための日本語教室を運営する支援者にインタビューをすることで，ワラビスタンにおける「わかりあえる日本語」を記述する。

3. 調査結果

インタビューはいずれも 2018 年 12 月に川口市内で行った。インタビュー時間は日本語教室支援者（女性，60 代）が 51 分，刺繍教室支援者（女性，60 代）が 79 分である。本項目では支援者の語りを要約し，KJ 法を援用して各項目ごとにまとめた。

3.1 日本語教室支援者インタビュー

(1) 日本語教室について

〈日本語教室は毎週土曜日の午後，川口市内の公民館を会場にして開かれている。参加するクルド人の一家庭あたり 100 円程度の参加費で運営されており，行政の支援は受けていない。参加者は日本語を学ぶ成人女性のほか，学習支援を受ける子どもたちである。先生役の支援ボランティアには，川口市内外から主婦や学生等が加わっている。〉

(2) 日本語教室開設のきっかけとこれまでの経緯

〈支援者は市内にクルド人を多く見かけることから彼らの文化や言語に関心を持ち，日本語教師の勉強をはじめていたこともあり，クルド人向けの日本語教室を開設した。

教室に参加するクルド人の多くが在留資格を持たず，経済的に厳しい環境で暮らしているため，日本語学習の手段は限られている。日本語教室には日本語の勉強をしにくるというよりも，役所の書類や子どもの学校のおたよりの内容を教えてほしくて参加する人も多い。〉

(3)支援者から見たクルド人

〈教室には成人女性と子どもが通ってくる。クルド人家庭は昔の日本の保守的な家庭と似ていて，男性は外で働き，女性は家の中の仕事をするスタイル。だから，日本語教室もクルド人男性が外出している昼間に開催している。

迫害や差別などさまざまな事情で母国で小学校までしか行っていない人も少なくなく，学習経験に乏しいため，とくに女性は言語を学習する意欲が低い。外出の機会が多い男性はある程度日本語を話せるようになるため，これまでは男性の日本語会話力をあてにして女性はあまり熱心に勉強しない傾向が見られた。しかし，ここ数カ月は女性のなかにも「日本語の文法を勉強したい」と訴える人が増えてきた。おそらく学校のおたよりが読めないなどで困るケースが増えてきて，日本語習得の必要性を感じているのだろう。日本生まれの子どもも増えており，彼らは地域の小中学校に受け入れられている。親も日本語を学び，日本に住み続けようという意志の表れではないか。〉

(4)支援者から見て心配なことや課題

〈いまはとにかくクルド人の子どもたちの将来が心配。家庭内で日本語を使うことが少なく，日本の子どものように幼いうちから日本語の読み書きを経験することがない。そのため地域の小中学校に通ってはいるものの，なかなか学力がつかない子どもが多い。たとえば算数で計算問題はできても，文章問題になると問題文が理解できなくて解けないというケースがある。

ビザの問題など法律面をすぐに変更するのは難しいと思うが，日本で生まれ育ったり，幼少期に親に連れられて来日したクルド人の子どもたちをどうにかして救う方法はないだろうかと思う。彼らが中学校を卒業したあと，高校や大学で学びたいと思っても学習の機会が限られているのが現状だ。〉

(5)日本語教室の課題

〈教室の利用者が増えており，先生となってくれるボランティアがもっと必要だ。子どもたちの将来のために，少しでも学力をつける助けとなってくれるとありがたい。とくに周辺地域の住民のなかにボランティアが増えることで，身近にいるものの交流がないクルド人について日本人側も理解するきっかけになる。〉

3.2 刺繍教室支援者インタビュー

(1)刺繍教室について

〈月 1〜2 回，川口市内のブックカフェなどを会場にクルド人の伝統刺繍「オヤ」を教える教室を開いている。講師はクルド人の成人女性で，インターネットなどを通じて参加者を募集する。道具や材料は教室側ですべて用意し，参加者にはクルドのお菓子を食べてもらったりする〉

(2)クルド人支援をはじめたきっかけ

〈以前，娘がクルド人男性に声をかけられ，怖がっていたことがあった。そのとき，地域にたくさんクルド人が住んでいるのに，自分は彼らについて何も知らないことに気づいた。以来，まずは彼らがどんな人たちなのか理解しようと思い，彼らの文化や日本にいる理由などを勉強するようになった。その結果，彼らを地域に共に住む人たちとして見るように

なった。〉
(3)刺繍教室をはじめて感じたこと
〈「オヤ」はきれいなので，日本人の参加者は「オヤ」をきっかけにクルド人に関心を持つ人もいる。講師役のクルド人女性は，もともと日本語をほとんど話せない人たちだったが，講師をするうちに日本語で教える必要性を感じたようで，自ら日本語を勉強するようになった。いまは刺繍に関係のある日本語はある程度話したり，理解したりできるようになっている〉
(4)今後の課題
〈刺繍教室のほかに料理教室での支援も行っているが，もっと地域住民に参加してもらえるようにしたい。ふだんつきあいがなければ「見えない」かもしれないが，クルド人たちは地域に住んでいる。お互いに交流して暮らしていくことで共生できるのではないか。〉

4. 考察とまとめ

2 名の支援者インタビューから見えてきたことは，ワラビスタン周辺地域に多数のクルド人が住んでいるにも関わらず，彼らが抱える特殊な事情もあって地域の日本人住民との交流が進んでいない現実である。それは，地域住民のボランティアや刺繍教室などへの参加者がなかなか広がらないという話から読み取れる。支援者たちが交流のチャンスとなる接触場面を増やそうとしても，新しいボランティアや教室参加者があまり増えないため接触場面が固定化している現状が推察される。「わかりあえる日本語」の相互理解のサイクルを生むには，日本人側のクルド人との交流の動機付けを見つけることが必要になるだろう。

クルド人側については，支援者の語りのなかに小さい変化が観察された。日本語教室に通う女性たちのなかに，日本語文法を勉強して日本語力を向上させようと考える動きが出てきた点である。これは，日本語力が低いために書類の読み書きでつねに他人に頼らなければならない現状を自覚し，この状況を打破したいという動機付けが生まれたと考えられる。また，刺繍教室の講師をしている女性たちにも，刺繍の技術を日本人参加者に伝えたいという動機付けが生まれ，日本語学習へとつながった。彼らがこのまま日本語学習を続けて日本語力を向上させることができれば，教室の外でも地域や子どもの学校などで日本人との接触場面が増える可能性が期待できるのではないだろうか。

今回の調査から，ワラビスタンでクルド人住民と日本人住民の多文化共生社会を築くには，刺繍教室のような交流の機会を継続的に設けて接触場面を増やし，日本人住民の参加者を広げていくことが欠かせないとわかった。

ワラビスタンで「わかりあえる日本語」を構築し，相互理解のサイクルを生む鍵になるのは，クルド人と日本人双方の動機付けと言えるだろう。クルド人側には日本語で書かれた書類やおたよりを理解したいとか，刺繍教室の参加者に自分の口で説明したいといった動機が生まれていた。今後は日本人側の動機付けに視点を向けた支援活動が必要になると考えられる。

参考文献

(1) 片山奈緒美（2018）「『やさしい日本語』から『わかりあえる日本語』へ：クルド人住民の

接触場面形成の可能性と日本語教育が果たす役割」『多言語社会と言語問題シンポジウム 2018 予稿集』35-36, 言語管理研究会, https://lmtjapan.files.wordpress.com/2018/12/proceedings1.pdf（2019 年 1 月 5 日閲覧）
（2）Gehrtz 三隅, 友子（2017）「多文化共生のまちづくり：文化庁「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業」2017」『国際センター紀要・年報』徳島大学国際センター，pp.14-19
（3）蕭閎偉・城所哲夫・瀬田史彦・佐藤遼・李度潤（2017）「外国人集住都市における多文化共生のまちづくりの現状と課題に関する一考察―愛知県豊橋市の南米系外国人市民向けの行政と市民団体による多文化共生事業を中心に―」『都市計画論文集』52(1)，日本都市計画学会，pp.55-62
（4）中川喜与志（2001）『クルド人とクルディスタン――拒絶される民族――』南方新社
（5）法務省（2018）「（別表）在留外国人総数上位 100 自治体」，https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=12040606&tclass1=000001060399（2019 年 3 月 30 日閲覧）
（6）ロイター（2016）「特別リポート：明日見えぬ難民申請者,広がる不法就労の闇市場」,2016 年 8 月 9 日　https://jp.reuters.com/article/special-report-jp-refugee-idJPKCN10J2JY（2019 年 1 月 5 日閲覧）

ポスター発表

（第１部）

会場配置図へ　目次へ

日越コミュニケーションの研究

—看護師と患者の談話（採血場面）—

vu dinh sam（ケーワンテック）・西川寛之（明海大学）・
柳澤好昭（長沼スクール東京日本語学校）　＜共同研究者＞住谷妙子

1. 研究の目的

本研究では、日本とベトナムの医療現場（臨床場面）におけるコミュニケーションの共通点や相違点を明らかにすることを目的とする。日本で今後増えるであろうベトナム人看護師が日本の現場でスムーズに仕事ができるよう臨床場面で使われる表現を集めることを目指し、日越の臨床場面の動画資料を基にコミュニケーションの相違について研究する。この研究が今後日本で働くベトナム人看護師の日本人の患者への対応や、今後増加すると予想される日本在住のベトナム人患者に対する日本人看護師の対応方法に役立つことを期待するものである。

2. 研究の方法

研究の資料として、実際の医療場面（臨床場面）において録画した動画資料を用いる。本研究の特徴として、録画場面がロールプレイ等ではなく、実際に病院等医療施設を訪れた患者と当該医療施設に勤務する医師もしくは看護師が実際に医療行為を行う臨床場面を録画したものであることが挙げられる。

研究に際しては、言語研究や日本語教育の観点のみならず、医療従事者の視点を取り入れるために、共同研究者として看護師経験者の協力を得る。臨床場面の日越のコミュニケーションに関して、現時点の量が限られた資料から一般化して相違について言及するにあたり、インタビュー調査と教材の分析も行なう。ここでは、言語行動に関して看護師養成の教育に起因するものとそうでないものを区別することも考えている。看護師養成に関わる教育機関での聞き取り調査、教材の分析の結果についても資料とするが、今回の発表においては、相違点を明らかにすることに主眼を置く。

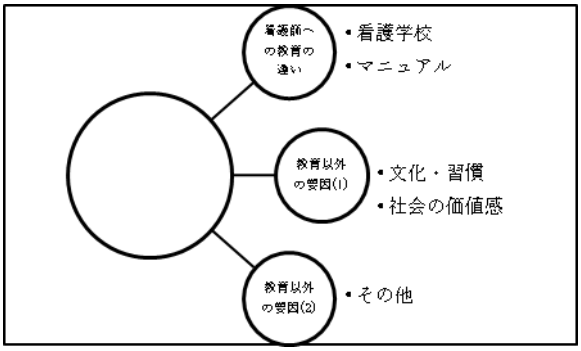


図 1　臨床場面における日越相違の要因

3. 調査について

研究のための調査として、録画データの収集・分析と看護師養成のための教育に関する調査を行う。

会場配置図へ　目次へ

3-1. 臨床場面録画データ

日本とベトナムの比較を行うため、日本とベトナム、それぞれの医療機関長の協力を得て録画を行う。日本では、看護師の経験を持つ住谷氏の協力を得てデータ収集を行う。ベトナムについては、研究者自身が看護師教育を受けた教育機関で知り合った現職の看護師2名（VUONG TRUNG HIEU氏とNGUYEN THI HANG氏）の協力の下、データ収集を行う。

いずれも、医療機関長に研究についての説明および録画に際しての倫理上の配慮及び手続き、録画の方法についての説明を行い、了承を得たうえで録画作業を実施する。録画に際し、医療機関長の承諾の他、録画対象となる患者、看護師、患者を担当する医師の承諾を得る。承諾を得る内容は、「採血場面に関する研究のための録画であること」と「録画データを研究の資料として公開すること」についてである。

日本での録画については、本研究の筆頭発表者および共同研究者の住谷氏が現場に出向き、録画の対象者への説明と承諾書の受け取りを済ませた上で、録画作業を行った。

ベトナムでは、医療機関長への説明は筆頭発表者がメールにて行い、医療機関長からから承諾を得た。録画に際しては、協力者として筆頭発表者が過去に通っていたベトナム国内にある看護学校の同窓生に協力を依頼し、日本国内において行う録画作業と同様に、録画対象となる医師及び看護師と患者に説明を行い、研究への協力の承諾を得た上で、協力者が録画器材の操作を行い録画した。

動画資料の数は、ベトナムの医療機関における採血場面の動画4本、日本の医療機関における採血場面の動画5本がデータである。

3-2. 看護師養成教育に関する調査

看護師の養成に関わる教育機関で働く指導者・教育者に対する聞き取り調査と、教材の分析を行なう。教材では、今回録画対象とする場面である採血に関する記述を取り上げる。医療現場での看護師の言語行動は、教材における記述と教育者の考えや指導内容が、臨床場面での言語行動に影響を与えている部分とそうでないものとがある。特に、患者への対応では、患者の側の言語行動への臨機応変な対応が求められる。教育の中で、患者への対応について原則や予想されることに対しての指針などが示される可能性がある一方で、社会文化的な共通認識として理解され、説明されるまでもないいわゆる「常識的な対応」として期待される対応があることも考えられる。国、もしくは文化圏の異なる地域で育った者にとって、この「常識的な対応」を適切に行うことは容易ではない。具体的な対応方法が明示的に示されないことにより、現場に出た際に医療従事者と患者との間でミスコミュニケーションが発生することもあり得る。

これらのミスコミュニケーション予防策として、教育の現場でどのような内容が取り扱われているか、教育者がどのように示しているかについて聞き取り調査を行う。また、同様の視点で教科書等教材に示されるものについて分析を行なう。インタビューは、日本国内においては、共同研究者の住谷氏を通じて、2018年8月14日に東邦大学基礎看護学研究室にて基礎教育看護学部教授の菊池麻由美先生に協力を得た。8月27日には中野駅辺にて一般財団法人　自警会　東京警察病院看護専門学校の専任教員である舛本圭子先生にインタビューを行った。

ベトナムにおいては、ハノイ医療短期大学で教わった NGUYEN THANH PHONG 教授、ハノイ医療短期大学の DOAN THI VAN 氏、バクマイ医療短期大学の NGUYEN DAT 氏にメールを介して質問を行い回答を得た。

4. 分析

動画資料の数は、ベトナムの医療機関での採血場面の動画４本、日本での採血場面の動画５本がデータである。前述の「　看護師養成教育に関する調査」からの考察も含めるが、今回の発表では、この動画データを基にした分析結果について取り上げる。

コミュニケーションの構成を区分する上で、採血に伴う行為を時間的な基準として用い、「穿刺」「抜針」を基準に、「穿刺前」、穿刺後から抜針までを「採血中」、抜針後を「採血後」と３つに区分し、それぞれの日越の比較・分析を行う。

全体を通して、日越の差として、日本で撮影された動画資料中の発話量が、ベトナムで撮影された動画資料中の発話量に比べて多い。日越の比較として、特徴的な点を具体例とともに紹介する。

4-1. 穿刺前

日本は穿刺する前に看護師から患者に対して穿刺行為を予告する表現「チクっとしますよ」や、謝罪の表現ともなる「失礼します」などの表現が用いられているが、ベトナムでは穿刺行為を予告する表現も、謝罪となり得る表現も用いられていない。

今回の資料中、日本では次のような会話が行われ、穿刺直前となる「穿刺前」の最後の部分に該当する表現が用いられている。

以下、音声スクリプトを示す際に、発話の意図が伝わるよう（　　）内に、意味の補足、〈　　〉内に場面の補足を記す。

データ１

看護師：A さん病院にも行ったばっかりなのかしら？心臓の所？(心臓の病院)

患者：(病院に行ったのは)19 日でした。

看護師：あっそうですか！

患者：あっ違う 19 日は〈お花習っている〉お花の日だから、12 日でした。

看護師：はい！では、採血しますから、確認のために、お名前を言ってもらっていいですか？

患者：A です。

看護師：はい。ありがとうございます。縛りますよ。そのままで大丈夫。うん。はい、親指中に入れて軽く握って、そのままねー、待ってください。〈アルコール消毒をしながら〉かぶれないかな？大丈夫ですねー、消毒ね

患者：大丈夫です。

看護師：はい、分かりました。

看護師：今日はね、ここ失礼しますね。チクッとしますよ。

ベトナムのデータでは穿刺に向けた手順として、患者に対する指示が行われているが、穿刺を明示的に予告する表現や、謝罪に用いることが可能な表現は用いられていない。今

回の動画データにおいてこの点は共通であり、ベトナムでの生活経験およびベトナムで医療に関する実習の経験を通して振り返っても、穿刺に際してベトナムで日本語の「チクっとしますよ」のような予告や「失礼します」のような謝罪に用いることが可能な表現を看護師が用いることはない。

一方日本では、穿刺をすることに対しての謝罪ともなり得る表現や「チクっとしますよ」という予告の表現を使うことは、看護学校等の養成・教育の現場での指導でも行われていることがインタビューから見えた。穿刺前のコミュニケーション上の違いとして、日本においては穿刺予告と謝罪が行われるが、ベトナムでは行われない傾向がある。

4-2. 採血中

採血中のコミュニケーションにおいて、今回の動画資料の比較では、発話量に大きな違いがみられた。発話内容についても、日本では、採血という医療行為に直接関わる発話だけでなく、様々な情報のやり取りが行われている。ベトナムにおいては、採血中にしびれや痛みなど、体の異常がないかを問いかける発話があるが、それ以外の機能を持つ会話は見られなかった。

日本では、次に示すように、日常生活に関する問いかけなども行われている。

さらに、ベトナムの動画資料に見られなかった事象として、患者側から看護師に対する問いかけや冗談を言う場面もみられた。

採血中であるが、採血に関わる話題ではなく、患者にとっては自身の日常生活の一部についての「雑談」のような話である。ベトナムの動画資料には、どうようの例は見られなかった。

これらの会話の日越の違いについて明らかにするために、「看護師養成教育に関する調査」では、採血に際してこの例のような雑談に見えるような会話を行うよう教育することがあるかどうかという質問を行った。これに対して、「日本では雑談のような会話をすることで、患者の生活や病状について確認すること」が教育の場でも職場での指導でも推奨されているという回答があった。

ベトナムにおける今回の動画資料では、腕のしびれの確認など、採血に直接かかわる確認を行う言語行動があるものの、それ以外の発話は見られなかった。

ベトナムにおける本研究の協力者から、医療従事者としての感想として、「現在のベトナムは病院数が少なく、患者の人数が多いため、一人一人の患者への対応にはスピードが要求されるという現状がある。患者から雑談をしているように見られることは望ましくないために、雑談に見えるようなコミュニケーションは避ける。」というコメントが得られた。

雑談のように見える例として分析を行なったが、看護師養成教育に関する調査の中で、これらの会話も臨床場面においては重要な情報収集活動であり、「声かけ」として意図的に行なわれている行為であるとの回答があった。

4-3. 採血後

採血後のコミュニケーションでは、患者からの感謝と、その言葉に対する看護師の発話に違いがみられた。

日本の動画資料では、看護師と患者の会話として患者から感謝の言葉を述べ、看護師がそれに応答する（患者：「ありがとうございました」、看護師「お疲れ様でした」など）やり取りが、すべての動画資料に見られた。一方、ベトナムの資料では、患者から看護師に感謝を意味する言葉を発する例も見られたが、何も言わない患者の例もあり、さらに、看護師側は、患者からの発言があってもなくても、止血の作業に関する行動のみで、感謝の言葉に対して反応することやいたわりの言葉をかけることなく採血を終えていた。

看護師養成教育に関する調査の中で、ベトナムでも声かけをするよう指導するところもあるという回答があることから、調査対象とする医療機関を広げ、検証を進める必要もあるが、患者側についても、日本ではすべての患者が感謝の言葉を発するのに対し、ベトナムでは患者側からも感謝の言葉を発さない可能性が高いことは特筆に値するものである。感謝の言葉を述べることについては、ベトナムで患者が感謝の言葉を述べる機会がないわけではなく、医療従事者からの聞き取りでは、病気が完治したことが明らかになったタイミングで感謝の言葉を口にするという回答もあった。

日越の文化・習慣による違いとして、さらに検証を進めたい。

4-4. 採血場面全体を通して

敬語の使用に関する日越の違いがみられた。4.2 と関連する部分が大きいものであるが、ベトナムの医療現場での「声かけ」については、看護師養成教育に関する調査において、「看護師が患者に声かけをする際には、常に敬語を使うよう指導する」という回答があった。今回の動画資料を敬語の使用についての観点から分析すると、敬語の使用にも日越の違いがあることがわかる。

声かけとして「雑談」のようなやり取りを用いる日本では、敬語と常体語の混用が見られる。このことについて、日本における聞き取り調査では、「患者が看護師に言いづらいことも言える環境を作るために普通語（常体の言葉）を使うが、普通語ばかりだと、患者に対して失礼な印象を与えるため、敬語と普通語を混ぜて話す」という説明があった。

ベトナムでは採血中の状態についての確認などで常体の言葉が用いられることはなく、看護師の発話は敬語である。さらに、患者の応答も敬体である。

ベトナム人看護師が日本で働く場合には、この違いについて明示的な教育や説明が必要である。日本人看護師がベトナム人の患者に対して対応する際にも、この違いについて知ることは大きな意味があるものと考える。

5. まとめ

日越の臨床場面、特に採血場面におけるコミュニケーションを、実際の動画資料から分析すると、以下の点で異なる傾向がみられた。

(1)　穿刺前については、日本においては穿刺予告と謝罪が行われるが、ベトナムでは行われない傾向がある。

(2)　採血中については、日本においては「雑談」のような形態で声かけが行われるが、ベトナムでは行われない傾向がある。

(3)　採血後については、日本では患者からの感謝そして看護師からそれに対する応答が見

られるが、ベトナムで「感謝・応答」という対になる発話は見られない。
(4)　看護師と患者のコミュニケーション上用いられる表現は、ベトナムでは敬語を用いた敬体によるコミュニケーションが標準とされるが、日本では意図的に敬体を避けた表現を織り交ぜたコミュニケーションが行われる傾向がある。

これらの違いが、看護師と患者、双方が持つ臨床場面で期待されるコミュニケーションスタイルの違いによるものであれば、双方に誤解を与える要因となり得るものである。

日本の医療機関で働いた経験がある看護師がベトナム人患者を対象とした場合や、ベトナムの医療機関で働いた経験がある看護師が日本人患者を対象とした場合に、看護師に対する印象・評価として、不快感を抱かせる可能性がある。

6. 今後の課題

現在日本が進める「外国人材」の受入れが進むとするならば、本研究が指摘する日越の相違のような研究をさらに進め、看護師受け入れ時の研修を含む看護師養成教育に活かすことを勧めるべきであろう。0JT として臨床現場での経験の中から患者が期待するコミュニケーションスタイルを身に付けるよりも明示的な指導により、誤解を回避することが望ましいと考える。外国人材受入れの先には、ベトナム人の患者が日本の医療機関にかかることも考えられる。患者と看護師の組み合わせとして、「日・越」「越・日」いずれの場合においても有効であるとするならば、これらの研究成果は、日本の看護師養成教育においても必要なものとなる。

研究については、対象とする臨床場面、医療機関を増やすほかに、対照研究として、他の国・地域においても同様の研究を進める必要がある。

今回の研究では、臨床場面を対象とした日越の動画データによる分析の可能性とその必要性を指摘した。今回の研究を、今後、詳細な研究を進める足掛かりとして位置づけ、研究を進めていきたい。

最後に、本研究における研究協力者並びにデータ提供者に感謝する。

参考文献

(1)　坪井良子、松田たみ子(2006)『考える基礎看護技術Ⅱ　看護技術の実際　第 3 版』　ヌーベルヒロカワ

(2)　深井喜代子、前田ひとみ（2015)『基礎看護学テキスト　EBN 志向の看護実践　改訂第 2 版』、南江堂

外国人労働者の日本語能力に関する意識

―茨城県の製造業従事者を事例として―

井上里鶴（つくばにほんごサポート）・小野塚若菜（ベネッセ教育総合研究所）
吉陽（筑波大学大学院生）

1. 研究背景と目的

本研究は，ビジネス日本語 Can-do statements（以下，ビジネス日本語 Cds）を用いて，外国人労働者の仕事に対する日本語能力に関する意識を探ることによって，当該者に今後必要とされる日本語支援は何かを考えるための資料を得ることを目的とする。

茨城労働局によると，2018 年 10 月末時点の茨城県内の外国人労働者数は 3 万 5,062 人（前年比 11.8%増，全国 9 位）であり，2007 年の届け出義務化以降，事業所数・労働者数ともに過去最高を更新している。産業別では，「製造業」が 43.4%と最も多く，「農業，林業」18.9%，「サービス業（他に分類されないもの）」10.3%，「卸売業，小売業」5.4%「教育，学習支援業」4.9%と続く。さらに茨城県は，農業分野の外国人技能実習生の受け入れ数において全国 1 位であり，今後もさらなる外国人労働者の増加が見込まれる。しかし，彼らが現場でどのような日本語能力を求められるのか，また，それに対してどのような日本語支援が必要となるのかといったことに関する議論は不十分なままである。

外国人労働者を対象とした論考には，外国人材拡大法案の可決以降，政策や制度に関するものが散見される。また，特定の地域における受け入れの実態や彼らの生活状況を明らかにしようとするもの（e.g.金ほか 2016，前田ほか 2016，佐伯 2018）では，主に彼らの生活場面における日本語の関わりに焦点を当てた調査を行っている。労働場面における日本語の関わりに焦点を当てたものには，見崎（2019）が挙げられる。見崎は，建設産業に雇用されている外国人労働者について独自にアンケート調査を実施し，建設技能および日本語能力に影響を与える要因について実証分析を行った。その結果，技能習得を向上させるためには日本語能力を伸ばすことが効率的であること，外国人労働者の日本語能力に影響を与える要因として，日本語教育の質や時間を含めた教育方法と，雇用主の日本語指導意欲の重要性を明らかにしている。ただし，これらの調査は，業種や地域の特性，労働環境，あるいは個々の事業所によって異なることも考えられ，一様な結論を導き出すことは難しい。

そこで本研究では，近年外国人労働者が増加傾向にある茨城県内の製造業従事者を対象に日本語能力に関する意識を探るための調査を行い，それを手掛かりとして，日本語教育関係者が外国人労働者の日本語支援にどのような形で貢献できるのかを考察する。

2. 研究方法

2-1. ビジネス日本語 Cds 調査

会場配置図へ　目次へ

葦原・小野塚（2014）で開発されたビジネス日本語 Cds を使用した。このビジネス日本語 Cds は，「聴く」「聴きながら読む／読みながら聴く」「読む」「話す」「書く」「聴いて話す」「聴いて書く」「読んで書く」の 8 技能，計 51 項目で構成されている[注2)]。本調査では，各項目（能力記述文）に関して，①現在の自身にはどの程度の能力があるか（自己評価），②現在の自身の仕事に必要な能力か，③今後身につけたい能力か，という質問のアンケート調査を行った。回答は，①は「まったくできない」から「問題なくできる」までの 5 段階，②は「A：そう思う，B：わからない，C：そう思わない」，③については「A：そう思う，B：どちらでもない，C：そう思わない」という選択肢の中から，自分の考えと合うものを選択するというものだった。この調査には外国人労働者 32 名から回答を得た。

2-2. インタビュー調査

2-2-1. 外国人労働者に対するインタビュー調査

次に，ビジネス日本語 Cds 項目の回答内容とその理由，およびビジネス日本語 Cds の項目以外で身につけたい日本語能力を探るため，ビジネス日本語 Cds 調査の回答者の中から被調査者 4 名を抽出し，インタビュー調査を実施した。被調査者 4 名はいずれも，茨城県内の製造業に従事する外国人（ブラジル人および中国人）であり，それぞれ個別に半構造化インタビューによる調査を行った。インタビューは，主にビジネス日本語 Cds の回答に沿って行い，被調査者の母語（ポルトガル語もしくは中国語）を使用した。インタビュー調査の被調査者の詳細は表 1 の通りである。

表 1　インタビュー調査の被調査者の概要

被調査者	国籍	在留資格	年代	日本滞在期間（Cds 回答時）	現在の仕事の勤続年数（Cds 回答時）
H さん	ブラジル	日本人の配偶者等	30 代	12 年	2 年
Y さん	ブラジル	永住者	30 代	23 年	4 年
L さん	中国	技術	20 代	7 ヶ月	6 年
M さん	中国	技術	30 代	1 年 6 ヶ月	2 年 6 ヶ月

2-2-2. 日本人事業主に対するインタビュー調査

さらに，外国人労働者を雇用する側の日本人事業主（以下，T さん）に対して，ビジネス日本語 Cds の中で外国人従業員に身につけてほしいと考える項目とその理由についてインタビュー調査を実施した。

T さんは，茨城県常総市にある製造業（プラスチック製造）の会社の常務であり，実際に外国人従業員を複数名雇用している方である。T さんには事前にビジネス日本語 Cds の項目リストを渡し，「身につけてほしいと思う」項目を選んでもらい，後日，半構造化インタビューによる調査を行った。インタビューは，主に「身につけてほしいと思う」項目について掘り下げて質問した。

3. 結果と考察

3-1. ビジネス日本語 Cds 調査の分析

全体の傾向として，①現在の自身にはどの程度の能力があるか（自己評価）の回答では，「書く」「聴いて書く」の項目において，「まったくできない」もしくは「あまりできない」を選択している。また，敬語に関する項目（31－a， 31－c，33－c，34）に対する自己評価の低さも顕著であった。

②現在の自身の仕事に必要な能力か，③今後身につけたい能力か，という質問に対する回答は，項目 5「会議のときに，議論の内容を聞きながら，賛成や反対などの主張が分かる」において，回答者全員が「A：そう思う」を選択していた。一方で，自己評価の低かった「書く」項目 25 から項目 28（メールや報告書，宣伝のための文書，プレゼンテーションのための資料などの作成を含むもの）においては，「C：そう思わない」を選択している者が複数いた。

3-2. インタビュー調査による分析：外国人労働者

3-2-1. H さん（国籍：ブラジル，回答言語：ポルトガル語）

H さんは，①現在の自身にはどの程度の能力があるか（自己評価），について，ほぼすべての項目において「まったくできない」を選択していた。H さんが自己評価で唯一「だいたいできる」を選択したのは項目 22「敬語に注意しながら上司や先輩に依頼ができる」であり，日本語では敬語が大事だという認識の下，自分で勉強を進め，事前によく準備してから話すようにしているとのことであった。②現在の自身の仕事に必要な能力か，③今後身につけたい能力か，という質問に対する回答は，すべての項目において「A：そう思う」を選択していた。特に，実際の仕事の場面で必要になる即時的な「聴く」「聴いて書く」能力への要望が高かった。

ビジネス日本語 Cds の項目以外で身につけたい日本語能力については，特に【朝礼】の場面を挙げている。

> 問： ビジネス日本語 Cds の項目以外で身につけたい日本語能力を教えてください。
> 答： 朝礼で話されている内容が分かるようになりたいです。朝礼では，一日の目標や注意事項，今日の作業について確認します。でも，私は今，それが全く聴き取れません。いつも，グループのリーダーなどがしていることを見て，自分も同じようにします。でも，時々違えて，クレームが来ることがあります。いつも，ごめんなさい，と言ってます。そして，クレームがあっても，私はそれに対応することはありません。日本人の先輩が日本語で対応します。それも，ごめんなさい，と思います。

3-2-2. Y さん（国籍：ブラジル，回答言語：ポルトガル語）

Y さんは，日本滞在 24 年であり，日本語能力への自己評価が高く，「書く」「読んで書く」の項目については「あまりできない」を選択していたが，それ以外の項目については，「問題なくできる」「だいたいできる」を選択していた。「書く」項目 25 から項目 28 までのメールや報告書，宣伝のための文書，プレゼンテーションのための資料などの作成については，

Y さん自身にその機会自体がなく，日本人がその業務を担っているとのことであった。質問②および③に対する回答は，すべての項目において「A：そう思う」を選択していた。特に「聴く」「聴いて話す」項目への要望が高かった。

ビジネス日本語 Cds の項目以外で身につけたい日本語能力については，特に自身の将来のステップアップのための【免許取得】を挙げており，そのために必要な溶接やフォークリフトなどの専門用語を日本語で身につけることを目指している。

問： 質問②と③は，すべての項目で「A:そう思う」を選択していますが，この中で特に，今後身につけたい能力はありますか。

答： そうですね。「聴く」「聴いて話す」です。今は，朝の会議（＝朝礼）で，上司が指示を出しますが，同じブラジル人のグループリーダーが聴いて，それを私たちにポルトガル語で伝えます。会議（＝朝礼）で意見を言う時も，そのリーダーが言います。上司の指示には専門用語が多くて，難しいので…。それが理解できるようになれば，私もリーダーになれるかもしれません。そうなりたいです。

3-2-3. L さん（国籍：中国，回答言語：中国語）

L さんは来日してから 1 年も経っておらず，日本語学習歴もないため，日本語能力への自己評価が低く，ほとんどの項目について，「まったくできない」「ほとんどできない」を選択していた。一方，「読む」「読んで書く」の項目に対する自己評価は比較的高く，日本語における技術専門用語はほとんど漢字語彙であるため，漢字が分かる中国人には部品の取扱書や報告書などを特に問題なく理解できるとのことである。質問②および③の回答について，「書く」の項目 27－28 に対して「C：そう思わない」を選択していた。自身が従事している業務は技術関係のため，宣伝のための文書，プレゼンテーションのための資料などを作成する必要がなく，要望もないとのことである。

最も身につけたい日本語能力については，将来帰国しても使えるため，【電話やメール対応】を挙げている。

問： 一番身につけたい日本語能力を教えてください。

答： とにかく日本人の同僚が何を話しているのかを理解し，会話できるようになりたいです。あと，自分は電話もメールの対応も 1 人でできないです。いつも英語でメールの文面を書いて，日本人の上司に翻訳をお願いしています。1 年後，2 年後中国に帰っても，日本側との業務のやりとりが続くから，やはり日本語で電話やメールのやりとりができるようになりたい。

3-2-4. M さん（国籍：中国，回答言語：中国語）

M さんは中国の日系企業で 6 年間勤務していたため，日本語能力への自己評価が高く，「問題なくできる」「だいたいできる」を選択していた項目が大半であるが，「敬語」に関連する項目（項目 26，31，33－c，37，40）について「ある程度できる」とやや低い自己評価をし

ている。長年日本語を使って仕事をしているが，敬語の習得がやはり難しいとのことである。質問②および③の回答については，項目 9「テレビの経済やビジネスに関するニュースの内容を理解することができる」以外，すべての項目において「A：そう思う」を選択していた。日本のテレビをあまり見ておらず，経済やビジネスのニュースにも特に興味を持っていないとのことで，質問③の回答は「B：どちらでもない」であった。一方，「敬語」に関する項目への要望が高かった。日本人とコミュニケーションすること自体は問題がないが，日本人のように敬語を使いこなして，丁寧に自分の考えを伝えられるようになりたいとのことである。

ビジネス日本語 Cds の項目以外で身につけたい日本語能力については，【会議における話題転換】の場面を挙げている。

> 問：ビジネス日本語 Cds の項目はほとんどできているようですが，ほかに何か身につけたい日本語能力がありますか。あるいは仕事場面で日本語を使う時，難しいと感じているところがありますか。
>
> 答：会議の場面では，日本人の話のスピードが早いため，急な話題転換に追いつかないです。自分が詳しい業務内容ならなんとか理解できますけど，例えば，自分の予測外の内容，背景知識を持っていない内容や会議資料にない内容にはすぐ反応できなくて，聞き取りとれない時も多くあります。全ての会議を 100 パーセント理解する必要がないですが，自分は今チームリーダーなので，会議の内容を細部まで把握したい時があります。

3-2. インタビュー調査による分析：日本人事業主（T さん）

T さんは，ビジネス日本語 Cds のすべての項目について「身につけてほしいと思う」を選択しており，全項目に関する印象として，「これがすべてできたら国籍に関係なく仕事を任せられる」と感じたと述べている。中でも「聴く」，「聴きながら読む／読みながら聴く」の項目を重要視しており，特に，項目 1「上司から出された自分の担当業務に関する指示が理解できる」が最重要項目であると繰り返し述べている。

現場における外国人従業員の現状では，彼らは「話す」ことはある程度できており，こちらの指示を聞いて「わかりました」と言うが，実際には理解していなかったりすることがあったという。

> 問：今いる外国人の方々に，特にこれは身につけてほしいというのはありますか。
>
> 答：朝礼は大事。毎日の朝礼では現場ごとにリーダーが指示をしたりします。それを理解できているかどうかがキーになるので。理解ができていない，伝わっていないこともあって，（作業に）ずれが出てきたりします。

4. まとめと今後の課題

今回の調査では，まず，ビジネス日本語 Cds を用いて，外国人労働者の仕事に対する日本語能力に関する意識を探った。その後，回答者のうち 4 名を対象にインタビュー調査を実施

した。これらの調査の結果，外国人労働者および日本人事業主は，いずれも「聴く」能力を最優先に考えており，そこから「話す」「書く」「読む」につなげていきたいと考えていることが明らかになった。そのため，製造業に従事する外国人労働者に対する日本語指導として，「聴く」ことに比重を置くことが望ましいと考えられる。

今回の調査で得られた結果は，外国人労働者に必要な日本語能力の一端を示しただけでなく，日本語支援の内容に有効にフィードバックされることが期待できる。特に，外国人労働者，および日本人事業主の双方から挙げられた【朝礼】については，その内実を明らかにしていくことで，より具体的な日本語支援の提案が可能になる。

一方で，今回の調査は，回答者の国籍に偏りがあり，回答者も少なかったため，この結果をもって外国人労働者の日本語能力を一般化することは難しい。また，現行のビジネス日本語 Cds では，項目内容が示す機会自体が現在の仕事内容にはなく，外国人労働者の職場に即していない項目があることがわかった。そのため，より彼らの現場に即した日本語能力を明らかにすべく，今後はビジネス日本語 Cds 項目の精査も行いつつ調査を続けていきたい。

注

詳細はビジネス日本語 Can-do statements の Web サイト（http://business-japanese-cando.jp/）を参照されたい。

参考文献

（1）葦原恭子，小野塚若菜（2014）「高度外国人材の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―BJT ビジネス日本語能力テストの測定対象能力に基づいて―」『日本語教育』157 号，pp1－16，日本語教育学会

（2）茨城労働局「茨城県の外国人雇用届出状況」https://jsite.mhlw.go.jp/ibaraki-roudoukyoku/content/contents/taisaku_press_h310125_gaikoku_worker.pdf（2019 年 3 月 31 日最終アクセス）

（3）金延景，栗林慶，川口志のぶ，包慧穎，池田真利子，山下清海（2016）「茨城県大洗町における日系インドネシア人の定住化要因－水産加工業における外国人労働者の受け入れ変遷の分析を中心に－」『地域研究年報』38，pp 31－59

（4）佐伯奈津子（2018）「東海圏に暮らす日系インドネシア人」『名古屋学院大学論集 社会科学篇 55』1 号，pp119－129

（5）前田弘隆，武田和子，王文娟，穆盛林，桑田明広，上杉鉛一（2016）「外国人労働者の日本語事情」『広島商船高等専門学校紀要』38 号，pp237－240

（6）見崎要（2019）「外国人労働者の 日本語能力が技習得に与える影響－建設産業を事例として－」政策研究大学院大学まちづくりプログラム

多文化共生サポートアプリ「SuMo Japan」の開発

伊藤秀明（筑波大学）

1. はじめに

法務省（2018）の統計によると 2018 年 6 月現在、日本の在留外国人数は約 263 万人であり、近年の技能実習生の資格変更などの動向を踏まえると、今後も在留外国人数が増加していくことは想像に難くない。しかし、在留外国人は日本の生活で必要とされる日本語力や日本社会の習慣・風習等に対して多くの不安があり、その不安を起因として情報を得られないなどの不利益を被ったり、受け入れ社会側との誤解や衝突を抱えたりすることもある（松岡 2017)。そして、自身の問題だけではなく、子供の教育場面などでは転入の形で日本の学校に入ってきた場合は、子どもの同級生の親たちはすでに相談しあうグループが形成されており、その中で情報を得ていくことは人間関係上、非常に難しい。また、行政や学校からのお知らせについても、日本語母語話者との国際結婚の場合には配偶者に頼ることも可能ではあるが、夫婦ともに日本語非母語話者の場合には相談相手が少なく困難が生じやすい。さらに神吉（2016）は、労働者として在留している外国人について日本人・日本社会との接点がないため、どこで何をしており、何を考えているのかが把握しづらい状況にあり、日本社会において「不可視化」されていると指摘しており、いずれの立場であれ、生活者である外国人は様々な問題を抱えていることが推察される。このような現状を改善するためには、在留外国人が困難を抱えている課題について気軽に相談でき、その相談に対して日本人や他の在留外国人にサポートしてもらいやすい環境が整っていることが望ましい。また、このような環境が整備されることで日本の多文化共生社会はより意義のある形で実現していくことができると考える。そこで本稿では、このような課題を解決する一手段として開発したモバイルアプリケーション「SuMo Japan」の機能とその活用について述べる。

2. 「SuMo Japan」とは

「SuMo Japan」（読みは「すもうジャパン」）は、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が開発し、2019 年 3 月 25 日に Google Play 上で公開した Android 用モバイルアプリケーション（以下、アプリ）である。「SuMo Japan」は様々な質問を自由に登録ユーザーに投げかけ、投げかけられた質問を他の登録ユーザーが自由に答える質問掲示板型のアプリである。具体的には、日本語が少しできる人であれば、「『上ばき』は何ですか」のように日本語テキストで質問を他のユーザーに投げかけることができ、日本語を書くことが苦手な人は、母語や簡単な日本語で発話を録音した音声、またはわからないものを写真として添付するなどして、他のユーザーに質問を投げかけることができる。そして、この質問に対して日本人や他の在留外国人がそれぞれ回答を寄せ

ることで在留外国人が抱えている課題の解決を目指すというものである。また、他の人にも役に立ちそうな質問や回答に対して「いいね」と表明したりすることで、ポイントが付与され、獲得ポイントごとにユーザーのステータスが変わり、各ユーザーの回答の信頼性が視覚的に分かるように工夫もされている。３節では「SuMo Japan」の機能について詳しく述べる。

3.　「SuMo Japan」の機能

「SuMo Japan」には、主に「質問する」「質問に答える」「質問の回答を確認する」「ステータスアップ制」の機能がある。次項からこの機能に沿って機能を説明していく。

3-1.　質問する

「Sumo Japan」は日本の生活において疑問に思っていること、わからないことを全ユーザーに投げかけることから、コミュニケーションが開始される。本アプリの利用対象者は日本語が十分に使いこなせる人ばかりではないため、日本語以外での言語を使用した質問の投げかけも想定している。また、書記言語だけではなく、音声、動画での質問の投稿に加え、言語的な説明だけでは難しい場合には写真を添付することで、質問投稿における言語的課題をサポートできるようにしている(1)。そして、質問にはカテゴリーを設定することができ、「教育」「仕事」「社会」「個人」の中から質問のカテゴリーを選択することができる。この４つの「教育」「仕事」「社会」「個人」は Common European Framework of Reference for Languages（CEFR）の領域を参考にしたもので、社会生活を組織している領域を表している。質問一覧画面では、このカテゴリーに合わせて質問をソートすることができ、領域ごとの特徴を意識した回答を集めることができる。そのほかにも、回答期限を設定することで提示した質問が回答受付中の質問であるのか、すでに回答を締め切っている質問であるのか、など質問ステータスを明示的に示すことができ、質問者が現在、質問の回答を求

図１　投稿一覧画面と質問投稿画面

会場配置図へ　目次へ

めているかを他のユーザーに知らせることができる(2)。

3-2. 質問に答える

質問に答えるには、質問一覧画面から質問者が居住している地域、質問カテゴリー、質問のステータスなどのソートを利用しながら、回答したい質問を選ぶことで回答期限内の質問であれば、どの質問に対しても誰でも回答することができる。質問の回答においても質問の投稿時と同様に、テキスト入力のほか、音声、写真、動画で回答をサポートしている。また、質問を見ていて、他の人にも役に立ちそうな質問には「いいね」という気持ちを表明したり、今後も役に立ちそうな質問をブックマークしたりすることもできる。さらに、質問に答えたいが自分自身は提供できる情報を持ち合わせていないという場合には、Facebook、Twitter、LINE のアプリをインストールした端末であれば、それぞれの SNS 上に該当の質問をシェアすることで、自分の知り合いに情報の提供を求めることもできる。この機能により、登録ユーザーの周りの人にも在留外国人の困っている状況・場面を伝えることができ、さらにはサポートしてくれるユーザーを増やしていくことにつながる。

図 2　質問回答画面と質問シェア画面

3-3. 質問の回答を確認

ユーザーが質問に回答すると、質問を投稿したユーザーには質問にコメントがなされた旨が通知され、投稿した質問を確認することで、他のユーザーの回答を見ることができる。さらに、質問回答時と同様に、役に立つと思う回答には「いいね」という気持ちを表明することもできる。さらに、回答期限が終了すると回答の中からベストアンサーを選ぶことができ、今後、この質問を閲覧する人にとっての有益な情報となる。

そして、質問の回答が届いたけれども言語的な課題によって回答が読めないというユーザーのために、本アプリではテキストを長押ししてテキストを選択することで、「辞書」「翻訳」「検索」のサブメニューが表示される。「辞書」は日本語学習者用の辞書サイト「Jisho」

[3]につながっており、学校で使われる言葉、若者言葉や方言を含めた様々な言葉に加え、漢字や例文を検索することができる。「翻訳」は Google 翻訳につながっており、様々な言語で投稿・回答された内容の概要がつかむことができる。そして、「検索」は Google 検索とつながっているため、画像検索などを利用して該当の言葉が名詞などの場合は視覚的に確認することもできる。

図 3　質問回答通知画面とテキストサブメニュー画面

3-4.　ステータスアップ制

「SuMo Japan」はユーザーの質問の投げかけに対する、他のユーザーの回答によって構成されており、その回答の信頼性については判断が難しいという側面もある。そのため、

図 3　獲得ポイント表示画面

「SuMo Japan」ではポイント獲得による各ユーザーのステータスアップ制を取り入れている。本アプリ内で「いいね」の表明を受けたり、ベストアンサーに選ばれたりすることでポイントが付与され、そのポイントの獲得数に応じて各ユーザーは「ブロンズ」「ゴールド」「シルバー」「プラチナ」のステータスとなる。各ステータスにおけるユーザー特典は現段階では用意されていないが、自身の行動が人・社会に貢献していることを示すことで、さらなる行動への動機づけを強くすると考える。また、ユーザーのステータスは他のユーザーにも見えるため、回答の信頼性などの参考情報としても機能する。

4. 「SuMo Japan」の活用

前節では、基本的な使用の流れ、そして利用にあたってのステータスアップ制について述べたが、本アプリは使用者の立場によって様々な活用法が考えられる。そこで、①質問者の立場、②回答者の立場、③第三者の立場の順に具体的な活用法について以下に述べる。

4-1. 質問者の立場としての活用

質問者はすでに何かしらの不安、悩みを抱えていることを前提としているため、直接的に質問を投げかけることが一番の活用法である。その際に、本アプリのユーザー名は任意であるため、現実に関わる友人には聞きにくい質問についても自由に投げかけ、詳しく聞くなどのやり取りをおこなうこともできる。また、質問はすべてのユーザーに公開されているため、自分自身で質問を投げかけることに躊躇する場合は、他のユーザーが投げかけている質問を眺めることも活用法の一つである。

4-2. 回答者の立場としての活用

回答は日本人に限らず、日本に住む在留外国人が悩みに答えるなど、様々な人が回答者となることが想定される。その際に、自分自身の知っている情報を直接的に伝えるだけではなく、その背景にまで思いを巡らし、どのように答えるべきか、なぜそのような不安・悩みを抱えるのかを質問者に寄り添い、共に考えることが本アプリの一つの活用法となる。また、同じような経験をした在留外国人が回答者であったとしても、「日本社会は〜だ」というような単なるステレオタイプとならないように、その地域、その場に合った解決方法とは何であるのかを共に導き出していくことも大切である。そして、本アプリでは３節で述べたようにシェア機能もあることから、一対一で解決方法を共に考えるという捉え方から、複数人で一つの不安・悩みについて共に考えるという意識を持つことで解決方法も複数の選択肢を提供できるようになり、より質問者に寄り添った活用法になるであろう。

4-3. 第三者の立場としての活用

第三者の立場とは、直接的に質問をしたり、回答をしたりする以外の場面を想定したものである。本アプリでは、在留外国人の直接的な悩みが投稿される。その際に、回答者として必要な情報を直接的に提供していくことも意義のあることであるが、もう一方でそのような悩みを俯瞰的に捉えていくことも重要である。特に将来的に日本語教育に関わっていく予定の大学生や大学院生にとって、大学等では日本語教育についての知識を身につけ

ることができるが、実際の現場で何が起こっており、どのような課題があるのかを知ることは難しい。そこで、本アプリで挙げられた不安や悩みについてプロジェクトベースで解決方法を探ったり、自分たちが住んでいる地域でも同様の課題はあるのかなどをフィールドワークをしたりすることなども本アプリを出発点とした活用法となると考えられる。

5. まとめと今後の課題

本稿では、多文化共生サポートアプリ「SuMo Japan」の基本的な機能と活用法について述べた。本稿では、多くの活用法に触れることはできなかったが、本アプリは日本語学習が主目的ではないため、質問を多言語で行うことで、質問で使われた言語の話者やその言語を学習中の日本人が答えることなどができ、バーチャルに多言語環境を作り出すことができる。そのため「SuMo Japan」を通して、現実での多文化共生社会への理解を促すことができると考えている。さらに、回答者となる人も在留外国人の悩みに日々触れることで、在留外国人の方々がどのような場面で困難を生じやすいのかを理解し、第二外国語を学びながら社会貢献をおこなうことができる。これは在留外国人に対する理解者を増やすなど日本語教育のアドボカシー活動にもつながるものとなる。また、「SuMo Japan」という名称はユーザー同士が助け合い、課題を乗り越えていく持続可能なモデル（**Su**stainable **Mo**del）をめざしたことと、在留外国人が「日本に住もう」と考えた時の気持ちを大切にしたコンテンツ作りを意図したことから名付けられている。そのため、本アプリをベースとした「SuMo ○○（地域名）」など各地域に根ざしたコンテンツの開発も考えられる。今後はこのような地域性を生かしたコンテンツ作りへの協力も考えていきたい。

注

（1） ユーザーのさまざまな言語的状況を考慮し、添付ファイルのみでも投稿は可能となっている。

（2） 回答期限の設定はデフォルトでは３ヶ月となっている。

（3） Jisho で使用されている辞書データは Jim Breen 氏によって作成され、現在もボランティアグループの協力を得ながらデータは更新されている。詳細については、https://jisho.org/ （accessed 2019-03-28）を参照。

参考文献

（1） 神吉宇一（2016）「日本国内における地域日本語教育・外国人支援の現状と課題」本田弘之・松田真希子（編）『複言語・複文化時代の日本語教育』 pp.85-111. 凡人社

（2） 法務省（2018）「在留外国人統計」http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html （accessed 2019-03-28）

（3） 松岡洋子（2017）「社会を支える外国人移住者と受入れ社会とのコミュニケーション構築－多文化社会の持続可能性を支える仕組み」宮崎里司・杉野俊子（編）『グローバル化と言語政策 －サスティナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』 pp.32-47. 明石書店

「やさしい日本語」と初級文法の接点

―日本人学生が選んだ「やさしい」形式―

中俣尚己（京都教育大学）

1. はじめに

初級コースでとりあげる文型について見なおすという試みが庵・山内編(2015)などで行われている。その多くは議論に客観性を持たせるために母語話者のコーパスや OPI コーパスを利用している。しかしながら，学習者が日本語を使用する場面は基本的には接触場面である。接触場面において，母語話者は，母語場面とは異なる話し方（フォーリナー・トーク）を選択する可能性がある。特に，「やさしい日本語」(庵ほか編 2013)が今後広がっていけば，非母語話者に対しては「やさしい日本語」を選択する母語話者も増えることが予想される。すると，初級学習者が日本語を理解する際には日本語話者が接触場面で選択する「やさしい日本語」を理解することがまず重要になると考えられる。さらに、非日本語教師が考える「やさしい」形式は、日本語教育関係者が考える「初級」項目とは異なっている可能性もある。

本研究はいくつかの文機能ごとに，非日本語教師が，どのような形式を「やさしい」と考え，使用する可能性があるのかを、書き換えテスト調査を元に明らかにすることを目的とする。

2. 方法

教員養成の授業で「やさしい日本語」に関する講義を１コマ行った。その後，その授業の期末テストで，文を「やさしい日本語」に書き替える問題を出した。該当の問題の回答を分析対象とする。調査は 2016 年度(a-d, N=85)と 2017 年度(e-f, N=66)に行った。

3. 結果と考察

各年度ごとに２問を出題したので合計で４問である。以下、初めに改変前の例文を示し、下線部の回答パターンを帯グラフで示すことにする。

（１）【必要と条件】

保健所で予防接種を受ける[a]場合は、保護者が同伴する[b]必要があります。

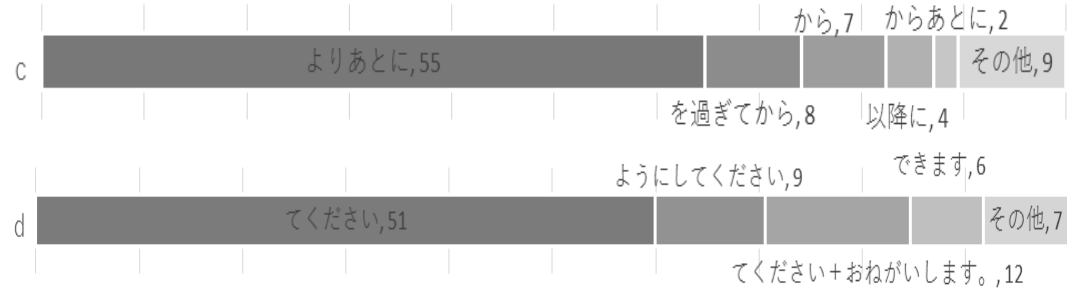
会場配置図へ　目次へ

まず、「場合は」は「ときは」に言い換える回答が大多数を占めた。初級教科書では、「～とき、～します」という文型が導入されることが多いが、「ときは」という形が学習者に対して使われることも多いと考えられる。ただし、同時に導入するべきではない。

必要・義務表現については、今回の問題文が相手が主体の文であったため、「てください」という形が多く選ばれた。一方で、義務のモダリティ形式の回答も一定数あったが、その中では後半部が「～いけません」という形のもの多かった。岩田・小西(2015)は名大会話コーパスにおいて「なければならない」は１例しか出現しないと報告している。

（２）【以降と依頼】

八時三十分 c<u>以降に</u>、ご来場 d<u>くださいますようお願い申し上げます</u>。



「以降に」の言い換えとしては「よりあとに」が多数を占めた。「八時三十分からあとに」のように日本語としてややなじまない例も見られた。

依頼表現は６割が「てください」である。一方で、「てください。お願いします。」「てくださるようお願いします」「てくださいますようお願いします。」のように元の「お願いします。」を活かした表現も一定数見られた。また、「その他」７例のうち６例が、「ようにお願いします」など「お願いします」を含んだ形式である。これは、「やさしい日本語」に変換した際に課題となる「品位保証」(宇佐美 2013)のためであると考えられる。この表現を聞けば、「依頼されている」とわかる必要がある。「ようにしてください」「ようにお願いします」など、「ように」を含む形式も一定見られ、学習者が接触する表現であるといえる。

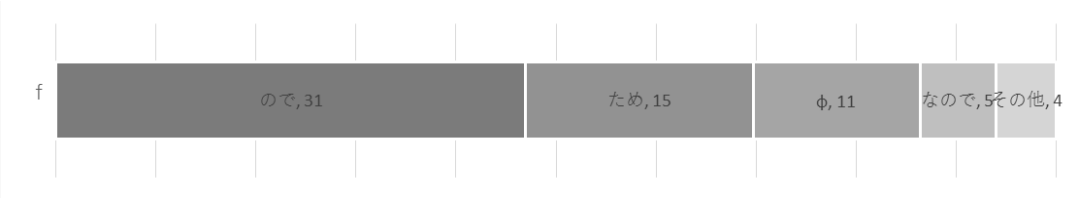
（３）【禁止】

お車でのご来場は e<u>ご遠慮願います</u>。

禁止表現については清(2004,2006)などで教師の直観と現実の乖離が議論されており、母語話者は「ないでください」を使用しないという主張がある。さらに、書き言葉コーパスを調査した中俣(2014)も「ないでください」の使用は「てください」の 1/17 と非常に少ないことを示し、「やめてください」で代用することを主張している。今回の調査もそれらを裏付けるように、「やめてください」は「ないでください」の２倍出現した。「てはいけません」はほとんど選ばれなかった。「やめてください」が最も品位を保てるということであろう。また、この表現は学習者の行動を制止する際にとっさに使われることもあろう。

（４）【理由】

7 月 20 日から 23 日は、短縮授業期間 f のため、給食は実施しません。



理由表現の言い換えは「ので」が最も多かった。また、約４人に１人は「ため」を選択していることも見逃せない。「ため」はやや硬い理由表現であるということは日本語教師にとっては常識であるが、非日本語教師にとっては常識ではないということである。「あなたのため」などとの混同もあろう。さらに特筆すべきは「から」が１例も見られないということである。ここでも品位を保とうとする意識が伺われる。「から」と「ので」は同じ機能を持つ表現ではあるが、特に初対面での接触場面では「ので」が選好され、「から」が回避される可能性が高く、そうであるならば、初級で「ので」を導入する重要な根拠となる。また、「ため」もそれに次ぐ重要度があると言えるが、その重要度は「ないでください」と同程度かもしれない。「なので」は文をいったん切り、接続詞として使用したものである。ここでも対応する「だから」は出現しない。

4. おわりに

本研究では「やさしい日本語」への書き換え調査を通して、接触場面で日本人大学生が選好する「やさしい」形式を調査した。まとめると、「やさしく、ある程度丁寧な」形式が好まれることがわかる。このような形式は初級から必要になると思われる。

今回の調査は母語話者の会話コーパスを用いた調査とは異なる点も見られた。「から」の回避や少数とは言え「なければなりません」の使用などである。これは文体差によるものであると考えられる。今回はテスト問題として敢えて硬い文章を書き換えさせたため、原文には書き言葉特有の表現が多く含まれていた。

しかしながら、今回の調査が会話コーパスとは異なる傾向を示したということは、このような調査が引き続き必要であるということを示している。日本で生活する上で必要になるのはくだけた話し言葉だけではない。硬い言葉にも対応していかないといけないが、学習者が理解できていないと判断された場合、同じ内容が「やさしい日本語」に言い換えられる可能性は高い。この母語話者が考える「やさしい日本語」さえ理解できれば、最低限

の意思疎通ができる。すなわち、初級段階では母語話者が考える「やさしい日本語」こそを優先すべきである。

そして、母語話者が考える「やさしい日本語」は日本語教師が考える「初級日本語」とズレがある可能性がある。本研究はパイロット的な調査であるが、今後もこの部分に焦点を当て、様々な文機能について、「母語話者が接触場面でどの形式を選ぶのか」という観点からの調査を行う必要がある。接触場面会話コーパスの構築という手も考えられるが、文体の問題や、文機能をまんべんなく誘出するという観点からは「やさしい日本語」への書き換え課題のほうが有効かもしれない。

参考文献

(1) 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣(編)(2013)『「やさしい日本語」は何を目指すか』ココ出版

(2) 庵功雄・山内博之(編)(2015)『データに基づく文法シラバス』くろしお出版

(3) 岩田一成・小西円(2015)「出現頻度から見た文法シラバス」庵・山内(2015)に収録

(4) 宇佐美洋(2013)「「やさしい日本語」を書く際の配慮・工夫の多用なあり方」庵ほか編(2013)に収録

(5) 清ルミ(2004)「コミュニケーション能力育成の視座から見た日本語教科書文例と教師の“刷り込み”考」『異文化コミュニケーション研究』16

(6) 清ルミ(2006)「禁止の場面における現実の言語表現」『世界の日本語教育』16

(7) 中俣尚己(2014)『日本語教育のための文法コロケーションハンドブック』くろしお出版

自律学習を促す学習ポートフォリオの使用の可能性

―地域日本語教室の実践を例に―

杜長俊（学習院大学）・地引愛（学習院大学）

1. はじめに

ポートフォリオとは、もともと書類入れのことを指しているが、近年、教育の世界では「学習ポートフォリオ」と呼ばれ、「学習の記録」「学習の成果の総体」等、学習者の学びの過程を記録・共有するツールとして用いられている。

日本語教育の分野では、学習成果を評価する方法として、学習者の変化や成長が見えるポートフォリオ評価が注目されるようになってきた。例えば、西岡(2003)は、ポートフォリオ評価を用いる意義は、学習者自身が学習の実態・課題を自覚し、自律的に学習を進める力を身につける第一歩となることだと述べている。小玉他(2007)は、ポートフォリオ評価を外国人日本語教師研修で用い、研修生それぞれの学習成果を尊重できるという利点があったとしている。また、松本(2009)は、学部生を対象とした日本語の授業で、ポートフォリオ評価を用い、学習者の成長や変化のプロセスを可視化する重要性を述べている。

以上のように、学習ポートフォリオは学習者の自律的な学習を促進する方法として有効性が示されつつあるが、学習ポートフォリオの使用を通して、自律的な学習が実際にどのように促進されているか、決して明らかになっているわけではない。金田(2012)は、学習ポートフォリオの機能として、(1)個々の学習成果や、そこに至る過程や思考を示す機能、(2)学習に関する自己管理を促す機能を挙げている。本発表では、学習者が「学びの過程や思考を表示する」という機能に焦点を当て、学習ポートフォリオの定期的な記入を通して、学びへの省察を学習者がどのように行っているのか、その過程を明らかにする。そして解明した過程を踏まえて、学習ポートフォリオを使用することで、自律学習の支援にどんな可能性があるかを探ることにする。

2. 研究背景

本発表の分析対象は、東京都豊島区内のある地域日本語教室[(1)]で開発した学習ポートフォリオ[(2)]の一部である。金田(2016)は、地域日本語教室で学ぶ学習者は、経済的・時間的な事情等により学習する時間の確保が困難・十分でない人が多く、限られた時間しかない学習者の学習を支援するには、日本語学習に対する意欲や動機を維持する機能、教室外で

(1) 当教室は、2013 年度から文化庁「『生活者としての外国人』のための日本語教育事業」を受託し、「学習院大学わくわくとしま日本語教室」を開設した。以来、地域に根差した日本語教室、日本語教育を専攻する学生の専門性を生かした教室を運営している。

(2) 本教室の学習ポートフォリオは、金田智子(当日本語教室の責任者)、張文宜、王丹、牟田綾らが開発・作成に携わり、随時、教室の実践を踏まえて改良を重ねている。

の学びを推進する機能を持たせる必要があることを述べている。また、その具体的な方法として、学習ポートフォリオを提案している。例えば、分析対象の日本語教室では、日本語学習に対する意欲・動機を維持・促進するために、日本語能力を自己評価するページや、各授業の達成度の振り返りを目的にピア評価するページ等が開発・使用されている。

本発表で分析対象とするのは、「教室外の振り返り」という、教室外での学びを促進することを目的に開発されたものである。これは、教室の外にある学びに関しても日本語学習を計画・管理し、継続的な学習が積極的に行えるよう、運営 2 年目より導入された。教材の構成としては、一番上に目標記入欄があり、その下に、その目標の達成度合いとその理由を自由に記入する欄が 10 回分ある。使い方としては、学習者は、授業の初日に、教室の外で日本語の上達のためにする・したい努力を自ら考え、目標を設定し記入する。その後、授業毎に前週から当日までの 1 週間を振り返り、その目標の達成をパーセンテージで自己評価した上で、その理由や進捗状況について記入する。このように、学びの目標とその達成を自身で計画・管理することで、自律学習を行うことが可能となると考える。記述の言語は問わず、授業内で記入する時間を約 15 分設けている。

3. 分析方法

本データは、2017 年度実施した日本語教室(2017 年 7 月から 2018 年 2 月の 30 回)で収集したものである。その中で、15 回以上の記入があった学習者(5 名)を対象に、目標の達成とその理由についての自由回答欄に記入したものを分析した。自己評価のパーセンテージは、学びの中身を記述するものではないため、分析対象としなかった。記述は、学習者の母語で書かれた場合もあるが、本発表では日本語に訳されたものを使用する。

分析方法は、自由回答欄の記述が、(A)学習者が立てた「教室外の目標」に関連する記述か、(B)学習者が立てた「教室外の目標」に関連しない記述に分類した。「目標」を分類の基準とした理由は、学習者が立てた目標は、日本語を上達にするために行う努力を書くものであり、記入時点での学びの対象・方法に関する学習者の認識を反映するものと考えるからである。(B)の記述については、記述した内容や行為の主旨・種類に応じて更に分類を行い、主旨・種類が分かるように名前をつけた。最後に、当初の「教室外の目標」と照らし合わせ、自由回答欄の記述に見られた変化を明らかにする。

次は、学習者 A の記述の一部(5 回分)である。分類方法の例示として提示する。

表 1　学習者 A の記述

目標	0	・　毎日同僚と日本語で会話をする。 ・　単語を 5 つと、文型を 1 つ覚える ・　声を出して話す
振り返り	1	①　単語を 20 個、文型を 4 個覚えた ②　声を出して話すのはまだなれない。簡単な挨拶だけ
	2	①　単語を 20 個、文型を 4 個覚えた ②　会場の時に、頭を振ったり、頷いたりだけではなく、声を出して話すことができた

	3	① 単語・文型を覚えた ② 料理教室で授業をした ③ 美容室に行った
	4	① 文型を練習した ② 花火を見に行った ③ 料理教室の資料を準備した
	5	① 料理教室で授業した ② 六本木へケーキを食べに行った ③ 仕事した ④ 文型を勉強した

表 2　分類の例示

(A)目標に関連する記述		1①、1②、2①、2②、3①、4①、
(B)目標に関連しない記述	料理教室	3②、4③、5①
	生活	3③、4②、5②
	仕事	5③

4. 分析結果

記述を分類し､各分類を当初の目標と照らし合わせた結果､｢学びが深化するパターン」と「学びの対象が拡大するパターン」が観察された。以下は、それぞれのパターンについて事例を用いて提示する。

4.1 学びが深化する事例

まずは、学びが深化する事例を見ていく。以下は学習者 B の記述である。

表 3　学習者 B の記述

目標	0	・ 同僚と 1 日で少なくとも 1 回話す ・ 授業の内容を予習する
振り返り	1	① 会社のパーティで同僚と少し日本語を話した ② 義理のお母さんが来たときに、レストランに一緒に行って、食べ物の話をしたり、来週のスケジュールを話したりした
	2	① 会社のパーティで同僚と日本語で話した ② 歯医者の予約をした ③ 同僚と週末の予定を話した
	3	① 歯医者さんと日本語で話した ② 日本語で同僚に販売結果を話した ③ 咳止めの薬を買った
	4	① 会議の時に、日本語を話した。プレゼンをどうしたらいいか、同僚にアドバイスをした。

		② お客さんにイベントの感想を聞いて、自分の国について何を知っているかを聞いた。
	5	① 本部との来週の会議について同僚と話した ② 販売の会議で同僚と話した
	6	① コスト削減と、仕事の効率改善について、同僚と話す時に、少し日本語を使った ② 隣人に天気の話をした
	7	① 社長が来日した時、社長と店舗に行った。日本語の看板を読んで意味を翻訳したり、スタッフの話を日本語から英語に通訳したりした。 ② 義理のお母さんと夕食の献立について話した

表 4　学習者 B の記述の分類

(A)目標に関連する記述		1①、2①、2③、3②、4①、5①、5②、6①
(B)目標に関連しない記述	家族	1②、7②
	生活	2②、3①、3③、6②、
	仕事	4②、7①

学習者 B の「目標に関連する記述」は、16 個のうちに 8 個を占めている。内容を見ていくと、「週末の予定」の世間話から、「プレゼンの仕方」や「コスト削減・仕事の効率改善」についての専門的な話まで、会話の内容も広がりを見せている。場面においても「パーティ」から「会議」へと一定の広がりが見えた。これに対して当初の目標は、「同僚と 1 日で少なくとも 1 回話す」というように、内容及び場面について言及がなかった。このことから、学習者 B は、設定した目標を定期的な振り返りを行うことで、その目標からより深い学びを見出そうとしていると言えよう。

「仕事」の記述は、同僚との会話ではないことから、目標に関連しない記述と分類されている。しかし、これらの記述は、社長や顧客とのやりとりであることから、目標の延長になっていると言える。つまり、当初の目標と比べて、会話の対象者も広がっている。このように、学習者 B は目標を目指し続けることで、会話の場面・対象者・内容が焦点化し、学びが深化していると考えられる。

また、義理の母親との会話や、歯医者とのやりとりが記入されている。これは、日本人と結婚したり、生活の拠点を日本に移したりすることに生じたやりとりであると思われる。こうして当初の目標で想定しなかったが、自身の生活の様式や事情をきっかけに、新たな学びの対象になりうるものへの意識が生まれているのではないだろうか。これは、学びの対象が拡大するパターンであると考える。4.2 で詳述することにする。

4.2 学びの対象が拡大する事例

次は、学びの対象が拡大する事例を見ていく。以下は学習者 C の記述である。

表 5　学習者 C の記述

目標	0	・　授業の内容を復習・予習する ・　習った日本語を使って人と交流する
振り返り	1	①　帰国したので、習った日本語を復習できなかった
	2	①　18 課の内容を復習した ②　19 課の内容を予習した ③　テレビを見ること、聞くことを続ける
	3	①　上野へ行った。美術館を見た ②　新宿御苑に行った
	4	①　新宿御苑へ行った。大温室の熱帯植物を見学した
	5	①　デパートに行った。チョコレートを買った
	6	①　22 課「休みの日は何しますか」を予習した
	7	①　夫と一緒に大阪に行った ②　友達と会いました。韓国のレストランで一緒に食べた ③　新幹線に乗った
	8	①　友達とデパートに行った
	9	①　私の家の近くで視覚的な饗宴を楽しんだ（2018 年 1 月 31 日の夜）

表 6　学習者 C の記述の分類

(A)目標に関連する記述		1①、2①、2②、6①、
(B)目標に関連しない記述	施設使用	2③、3①、3②、4①、5①、7③、9①
	夫・友人	7①、7②、8①、

学習者 C の「目標に関連する記述」は、14 個のうちに 4 個を占めており、それ以外の記述と比較しても記入回数は少ない。さらに、復習・予習したか否かという、当初の目標と基本的に一致した内容であり、学習者 B のように広がりが見えなかった。

それに対し、「施設使用」に関する記述は、7 個と、目標に関連する記述より多かった。さらに、「テレビ」のマスメディア、「美術館・植物園」等の公共施設や、「新幹線」の交通施設、「デパート」「レストラン」の商業施設等、「施設使用」の幅が徐々に拡大していることが分かる内容になっている。施設使用に関するこれらの記述は、目標に関連する記述と同様に、自由回答欄に記入されている。このことから、学習者 C が「施設使用」を日本語の学習に関連があるものとして理解・認識していると言える。以上のことから、当初立てた目標になかったものが学びの対象になりつつあるという過程が、学習ポートフォリオの記入によって可視化されていると言えるだろう。

このパターンは、他の学習者にも見られているものである。例えば、例示例の学習者 A の記述にも見られたように、「予習・復習」等のような言語学習に関わる目標を立てていたが、「料理教室」に関する記述が繰り返し出現している。学習者 A は料理人を目指している。このことから、料理教室に関する記述の増加は、本人が認識した「典型的な学習対象・方法」に加えて、自身の生活の中で学びを見つけている過程において、新たな学びの対象・

方法として見え始めているという心象が反映したものであると思われる。

5. まとめと考察

自律学習の過程には様々な形態やパターンがあると思われるが、本発表では、「学びの対象や方法」だと認識しているものを継続的に実践し学びが深化する場合と、新たな学びの対象・方法を発見し、学びの対象・方法が拡大する場合について、それぞれの過程を明らかにしている。これらの過程は、学習者自身の努力・意識による成果である。その一方で、教室外の学びの対象や方法について、定期的な学習ポートフォリオの記入を通して、「毎回同じもの」ではなく、「何か進歩・展開を目指すべきだ」と思わせる仕掛けによって、教室外の学びが広く・深くなるように努力・意識を向けることができた結果ではないであろうか。

また、学びの対象・方法を認識したものを継続的に実践することで、学びが深化する可能性は学習者 B の事例によって示されている。このことを踏まえ、学習者 C の「施設の使用」の場合は、現時点では学習と関連があるものとして認識されている段階であり、学びの対象・方法として認識されることによって、学びとして確立・深化していく可能性を潜めるものであると言えよう。実際に、学びの対象が拡大しているパターンが観察されている学習者は、美術館のパンフレットを日本語教室のメンバーに見せる行動や、料理教室の話を日本語教室のメンバーと共有する行動が、ポートフォリオ記入の時間に見られた。こうした行動を分析し、学びの確立・深化に向かう過程を明らかにすることで、ポートフォリオの使用を通して教室外の学びを支援するあり方を探ることができると思われるが、今後の課題としたい。

参考文献

(1) 西岡加名恵(2003)『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法―新たな評価基準の創出に向けて』図書文化社
(2) 小玉安恵・木山登茂子・有馬淳一(2007)「外国人日本語教師教育へのポートフォリオ評価導入の試み―１７年度長期研修Ｂコース教授法クラスにおける実施報告―」『国際交流基金日本語教育紀要』第 3 号 pp. 95-111
(3) 松本順子(2009)「上級日本語クラスにおけるポートフォリオ評価の試み―学びのプロセスを評価する―」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会
(4) 金田智子(2012)「「日本語教育」について学ぶ科目にポートフォリオを取り入れる」『言語教育実践―イマ×ココ―』創刊準備号 pp.31-36
(5) 金田智子(2016)「学習につながる自己評価」『「評価」を持って街に出よう』くろしお出版 pp. 140-154

地域語によるコミュニケーションを支援する聞き取り学習システムの開発

馬場良二（熊本県立大学）・和田礼子（鹿児島大学）・大庭理恵子（熊本大学）
田川恭識（清泉女子大学）・吉里さち子（熊本大学）・嵐洋子（杏林大学）
國澤里美（群馬県立女子大学）・石山友之（元東京福祉大学）
＜共同研究者＞飯村伊智郎・島本智美（熊本県立大学）・村島美弥（熊本 YMCA）

1. はじめに

本研究グループは地方在住の外国人がその地域社会により順応できるようになるための地域語教材の開発とその方法論の構築を目指し、これまでに印刷テキスト、web テキスト、電子書籍テキスト、アプリ教材と、様々な媒体を利用した教材を開発してきた [1]。今回発表する聞き取り学習アプリ「聞いてみらんね！　おもさん熊本弁」[2]はスマートフォンに対応しており「地域に暮らす外国人のための方言理解支援」につながるものである。

方言を多用する地域では標準語とその地域の方言が混じり合った「地域共通語」が用いられている。吉里・和田（2016）は方言多用地域である熊本市在住外国人（126 人）を対象に日常生活でどの程度方言に接触しているか調査している。調査では、55.6%が「方言で話しかけられる」、52.4%が「方言は共通語より難しい」、56.9%が「熊本方言を勉強したい」と回答しており、このことから「熊本市に在住する日本語学習者はアルバイト等の職場で熊本方言に接することが多く、熊本で生活していくためには熊本方言は必要なものだという認識がある」と指摘している。

日本語をある程度学習した外国人が方言多用地域でまず感じる困難は、地域共通語話者の発話が聞き取れないという点にある。これは外国人に限ったことではなく、他地域からの転入者（日本人）からも同様の声を聞く。コミュニケーションを成立させるためには、何より、相手が何を言っているのかを聞き取る能力が必要である。相手が質問しているのか、同意を求めているのか、説明しているのかがわからなければ、コミュニケーションは成り立たない。聞き取ることさえできれば、それに対する応答は共通語でもかまわない。つまり、外国人の地域方言の学習において、最も重視すべきことは方言を聞き取る能力の養成である。

地域方言が聞き取れるようになるには、その音声的特徴や標準語と異なる文法形式、語彙を整理し、繰り返し聞くことが重要である。そこで、本研究グループは方言多用地域である熊本県熊本市で話されている地域共通語に慣れ、聞き取る力を身につけるための聞き取りアプリ教材を新たに作成した。本発表では教材の概要、試用版の検証結果について報告する。

2. 教材の概要

聞き取りアプリ教材は①熊本方言特有の音声、文法、語彙を学ぶ解説編と、②会話を聞

会場配置図へ　目次へ

き、問題に答える本編とで構成される（表 1）。

表 1　聞き取りアプリ教材の構成

	カテゴリ	項目数	方言要素例	会話例
①解説編（はじめて）	発音	7	あっもん （あるもん）	ハナ：新しいスーパーができて良かったですね。 女性：ほんとねー。なんでんあっもんね。 （なんでもあるもんね）
	文法	21	～なん （～なければならない）	A：ご飯食べて、薬飲まなんよ。 （ご飯食べて、薬を飲まなければならないよ） B：うん、わかった。
	ことば	21	なおす（片づける）	女性：この皿、なおして。（この皿、片づけて） ハナ：はい、わかりました。
	レベル	問題数	方言要素例	会話例
②本編（問題）	かんたん	20	～けん（から） よかしこ（好きなだけ）	女性：畑で、たくさん取れたけん、よかしこ持って行って。 （たくさん取れたから、好きなだけ持って行って） ハナ：ありがとうございます。
	まあまあ	18	ばってん（だけど） いっちょん（全然） とたいね（んだよね）	女性：うちの子、肉は好きばってん、野菜はいっちょん食べんとたいね。 （肉は好きだけど、野菜は全然食べないんだよね）
	むずかしい	23	～ば（を） ～て言いよらした （～と言っていた） ～てです（そうです） とです（んです）	女性：店長が封筒ばどっかに置いとくよて言いよらしたてですけど、ようとわからんとですよ。 （店長が封筒をどこかに置いておくよって言っていたそうですけど、よくわからないんですよ。）

①解説編は「発音・文法・ことば」の三つのカテゴリから成る。解説編の「発音」は「これが→こっが」「あつい→あちー」のように熊本方言でよくみられる音変化の規則と会話例を提示する。「文法」は図 1 に示したように方言形式の意味（標準語訳）、作り方、活用例、会話例を提示する。「ことば」は熊本方言特有の指示詞や接続詞、相槌などを取り上げて会話例を提示、問題に答えるという形式をとった。

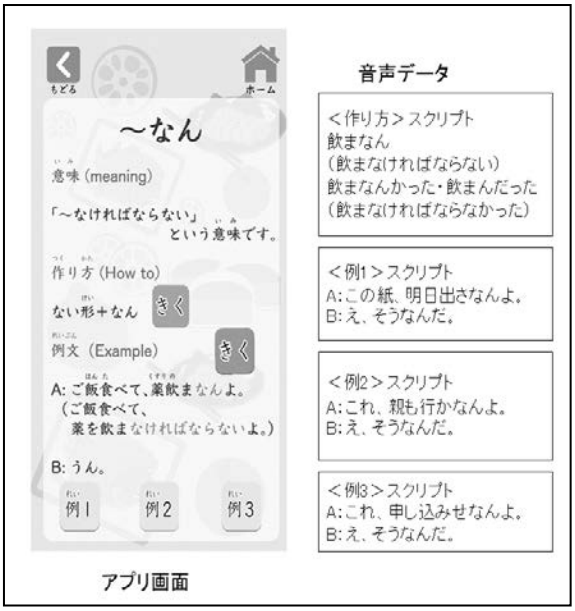


図 1　解説編“はじめて”「文法」イメージ

また、学習者が、耳にした方言の意味や使い方を調べ、会話例を聞くことができるよう、解説編には検索用の項目リストを掲載した。熊本方言に関する知識のない学習者も、解説編で基本的な熊本方言を学ぶことができる。

問題に答える②本編は、会話文を聞いて即時応答、課題理解などの設問に答えるものである。会話文には「かんたん・まあまあ・むずかしい」といったレベルを設定するタグと、「発音・文法・ことば」といったカテゴリを設定するタグをつけている。

「発音・文法・ことば」のカテゴリタグに関しては、一つの会話に「文法」と「発音」のように複数のカテゴリ要素が含まれる場合には複数のタグをつけ、「文法」カテゴリにも「発音」カテゴリにも紐づけた。本編には 61 の会話例と問題がストックされており、段階ごとに、またはカテゴリごとに学習を進めることができる。レベルは会話例に出現する方言要素の多さによって設定した。

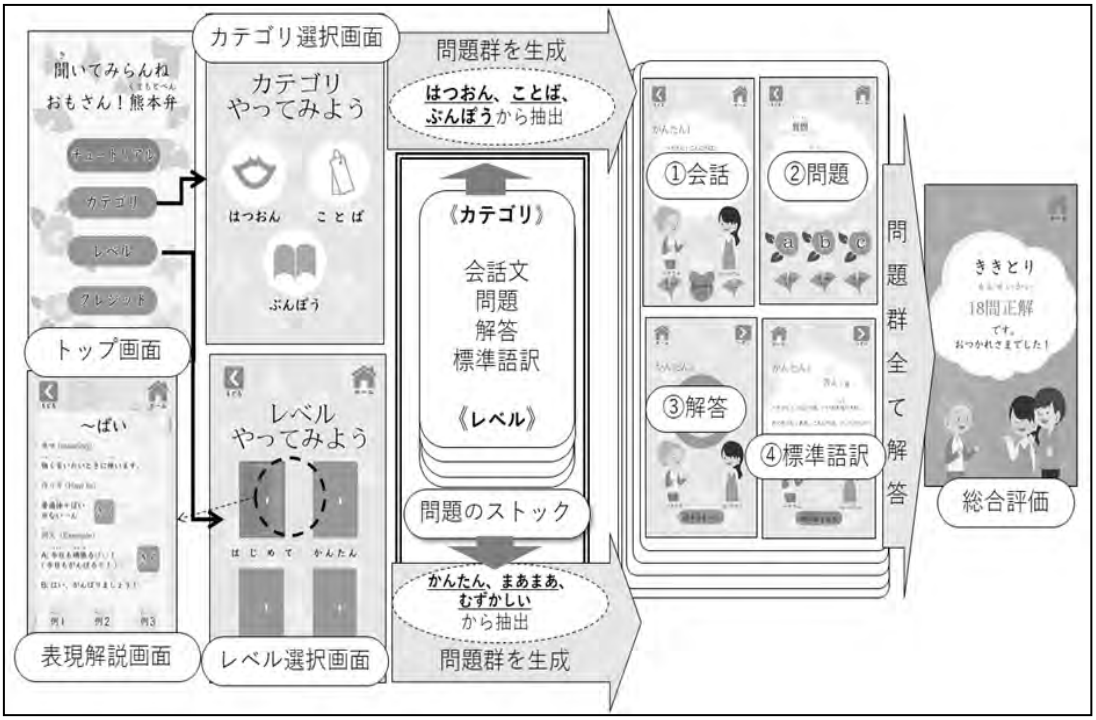


図 2　熊本方言聞き取り教材アプリによる学習イメージ

会話文、問題文画面には「会話文を聞く」「問題を聞く」「熊本弁を見る」「問題文を見る」「標準語を見る」というボタンを置いた。音声を繰り返し聞いて、文字で確認、また、問題に答え、正解を確認した後は会話文の標準語訳を見ることができる（図 3）。

会話文はすべて、「子供を持つ外国人女性が、友だち、会社や近所の人、市役所の人等と話す場面を想定して作成した。外国人女性は標準語、それ以外は熊本方言交じりの地域共通語で話している。スピーチスタイルは、場面に応じて、フォーマルまたはカジュアルを使い分けている。問題文の読み上げは標準語で行った。

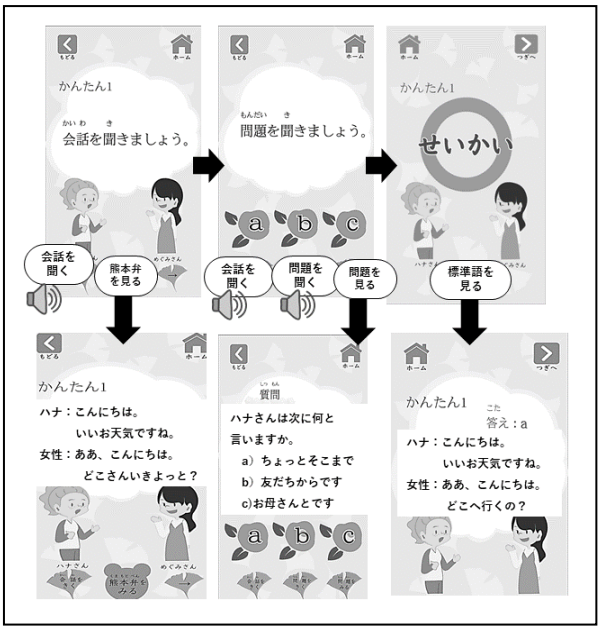


図 3　本編“かんたん”問題イメージ

会場配置図へ　目次へ

3. 試用調査

教材作成にあたり、熊本に住む留学生 7 名と、日本人で他県から転入した主婦 6 名に方言聞き取りアプリ教材デモ版を試用してもらった。デモ版に解説編は含まれておらず、会話例を聞いて問題に答える本編の一部を試用した。ここではタブレットの画面記録からユーザーの行動を「会話文をきく」、「会話文をみる」などの 10 項目に分類して分析を行う（表 2）。分析の対象としたのは、会話文を聞き、問題に答えるまでの連続した動作を行っているもので、会話を聞いても、問題に答えるといった動きに至っていないものは、分析対象から除外している。

表 2 行動分析の項目

1	会話文を聞く
2	会話文を見る
3	問題を聞く
4	問題を見る
5	問題に答える
6	標準語を見る
7	総合結果表示を見る
8	その他
9	正解
10	不正解

表 3 の試用調査の結果を見ると、留学生の正答率は日本人よりも低いことがわかる。ユーザー行動を見ると、連続する二つの動作では留学生・日本人に共通して、熊本方言を含む会話文を聞いたあと、文字で確認するという傾向がみられた。留学生にも日本人転入者にも、地域方言を含む会話文の聞き取りが難しく、文字で確認しているようだ。

問題文について日本人は問題文を聞き、文字で確認してから答える傾向がみられるが、留学生は問題を聞き、文字で確認せずに答える者が多い。これは、留学生が日常的に日本語能力試験の問題を解く練習を行っており、問題の形式に慣れていることが理由ではないだろうか。

表 3　試用調査の結果

	データ数	正解	不正解	正答率	会話文 聞く→見る	問題 聞く→見る	会話文標準語訳を見る
日本人転入者(6 名)	21	14	7	66.7%	17	12	8
留学生(7 名)	30	14	16	46.6%	23	5	21

留学生のユーザー行動で特徴的なものとして、問題に答えたあと、正解・不正解に関わらず、「会話文の共通語訳を見る」傾向があげられる。詳しくみると、不正解の場合 87.5%が共通語訳を見ており、正解の場合でも 50%が共通語訳を見ている。日本人転入者も 38.6%が問題に答えたあと会話文の共通語訳を見ているが、その割合は留学生ほど高くない。留学生は地域方言を含む会話文を聞き、文字で確認しても、その内容を十分に理解できていないため共通語訳を見て確認していると考えられる。

聞き取りアプリ教材の全体の構成、会話文・問題作成は本研究グループが行っているが、アプリのシステム開発は熊本県立大学総合管理学部総合管理学科知能情報学研究室が担当した [3]。同研究室の江角（2019）はアプリ作成段階で試用調査を行い、試用した外国人へのアンケートを実施している。アンケートでは 17 名中 14 名（複数選択可、無回答 2 名）がこのアプリで独習できると回答している他、「熊本方言の聞き取り練習ができる」(11 名)、「会話文が見られる」(11 名)、「標準語訳が見られる」(6 名) 点を評価する回答が多かった。

以上、試用調査の分析から日本人転入者と留学生とではユーザー行動に違いがあり、本

教材がターゲットにしている外国人にとって、会話文の共通語訳は必須の項目であることがわかった。全体的には、会話文においても問題文においても、まず「きく」それから「みる」という行動が最も多くみられ、想定した学習行動が実践されていた。

4. まとめ

本聞き取りアプリ教材作成に先立ち､熊本に住む日本語学習者と日本人ボランティアが、これまでに作成した方言教材を使用して学習する場面を撮影して分析したところ、日本人が母方言を適切な標準語に訳せなかったり、方言の用法を説明できないといった場面が多くみられた。これを踏まえて、本聞き取りアプリでは 2 節に示したような解説編を加え、熊本方言に関する知識がなくても学習を進めることができるよう設計した。①解説編と②本編（問題）を組み合わせ、繰り返し聞くことで独習用として使用するだけでなく、ボランディア日本語教室や、国際交流活動の際、地域に住む日本人と交流するためのツールとしても活用することができる。

生活者として長期間滞在する外国人が、地域とつながり、信頼関係を構築するためには日常的なコミュニケーションが欠かせないが、そこで使われる言語は方言を含む「地域共通語」である。しかしこのような地域共通語について学習する機会も、学ぶための教材も少ない。今後はさらに多様な場面、多様な人物が使用する会話を収録し、質、量ともに充実した教材へと進化させていきたい。

注

（1） 本研究は以下の成果の一部である。
平成 27 年度科学研究費補助金（基盤研究(B)(一般)）研究課題　平成 27 年度―平成 30 年度「地域語によるコミュニケーションを支援する聞き取り学習システムの開発と方法論の構築」課題番号：15H03218〔研究代表者：馬場良二〕

（2） 「おもさん」は「たくさん」を意味する熊本方言である。本アプリは Apple Store からダウンロードすることができる。

（3） 熊本県立大学総合管理学部総合管理学科知能情報学研究室の代表飯村は本研究の共同研究者で、本アプリの研究開発、保守管理等の技術面を担当している。

参考文献

（1） 吉里さち子、和田礼子 2016「熊本市における在住外国人の方言使用の実態―方言聞き取り教材作成に向けて」日本語教育学会 2016 年度第 1 回研究集会（九州・沖縄地区）予稿集、p34－35

（2） 江角佳菜 2019「熊本方言学習者を対象とした聞き取り能力向上を目的とするスマホ向けアプリの開発」熊本県立大学総合管理学部未公開卒業論文（指導教員：飯村伊智郎）

ベトナム人技能実習生に対する漢字指導の新たな試み

―学習者の負担を減らした指導法の実践―

田中真由美（日本福祉大学）

1. はじめに

2018 年 6 月の総務省統計局のデータによると、現在日本では約 28.5 万人の外国人が「技能実習」の在留資格の下で働いている。技能実習生の受け入れは年々増加しており、今後は新たな在留資格「特定技能」の新設を受け、更なる増加が予想される。技能実習生は技能実習法において一定期間の日本語教育が義務付けられているが、近年その送出し国が、中国からベトナムを中心とした東南アジアの国々に急激にシフトしてきており、日本語教育の現場では、特に漢字教育において従来取ってきたような指導法では効果が出にくくなっており、指導法の再考が急務となっている。

母語において漢字を使用する中国人学習者と違い、非漢字圏出身の学習者にとって漢字は日本語学習において非常に大きな負担であることは多くの先行研究で指摘されている（ウラムバヤル 2009；海保・Haththotuwa 2001；ヴェントーラ 2007；Mikesell 2017；渡部 2015 他）。筆者が日本語研修を担当しているベトナム人技能実習生のクラスでも、漢字に対する苦手意識は非常に強く、漢字学習自体を諦めてしまう学習者が少なくない。しかし Mikesell(2017:86)が「漢字は日本社会の一部となっており、交通標識やレストランのメニュー、新聞、電車の駅など至るところで使われているため、日本社会に参加するためには漢字のマスターは必要不可欠である」と述べているように、日本で生活する技能実習生にとって、漢字の知識は必要不可欠である。技能実習生が日本語教育を受けられる期間は一般的に短く、限られた時間の中でより使用実態に則した効率的な指導が求められる。そこで本研究では愛知県内の機械製造業に勤務するベトナム人技能実習生を対象に漢字使用実態について調査を行い、その結果をもとに学習者の負担を減らすため漢字の「書き」をせず意味の理解に特化した漢字指導を試み、その効果を検証した。

2. 先行研究

2-1. 非漢字圏学習者のための漢字指導法

非漢字圏学習者を対象とした指導法については、漢字の音符に着目したもの(カイザー 1996；ヌル 2016)、漢字を部首などのパーツに分解して覚えるもの(浅岡 2010；トリーニ 1992；Heisig 1977；山田 2008 他)、漢字を覚えるストーリーを使用したもの(ボイクマン他 2007；渡辺 2010)、中国語の語源を利用したもの(富沢 1994；善如寺 2012)、協働学習を使用したもの(池原 2014)など、様々な方法が検討されている。しかしながら、未だ効果的な指導法が確立されていないのが現状である。

一方、一般的な日本語教育現場では漢字の「形」「意味」「読み」「書き」を同時に教え書

き練習で定着を図るという方法が広く行われており、この方法は日本人教師が子供のころに受けたやり方をそのまま踏襲しているという報告(Shimizu & Green 2002; 山田 2008 他)があり、またこのような母語話者を対象とした指導法は非漢字圏の成人学習者にとっては障害になると指摘するもの(ハイジック 2013; 山田 2008 他)もある。筆者の担当するクラスでもまさにこうした方法が取られており、これまで大半を占めていた中国人学習者には通用しても、非漢字圏学習者を対象としたクラスでは障害になっている可能性がある。

2-2. 学習者の漢字使用実態

日本に滞在する技能実習生の漢字使用実態を調査したものには、加藤(2018)、助川・吹原(2017)がある。

インドネシア人技能実習生の受け入れと日本語教育の現状をまとめた助川・吹原(2017)は、茨城県の技能実習生に対して職場内・外での日本語使用の実態を聞き取り調査した。漢字に関しては、公共交通機関の利用が多いため「水戸」「大洗」「茨木」などの乗り継ぎに必要な地名の漢字の知識が必要なこと、研修生の多くは「Kanji Lookup」という手書き文字認識機能のあるスマートフォンアプリを使用していること、職場内の重要な注意書きについてはインドネシア語の張り紙がしてある職場もある、といった言及があった。

ベトナム人技能実習生の漢字学習方法と意識について調査を行った加藤(2018)は、在日1年程度の技能実習生10名にインタビューしており、「仕事で漢字を使うことがありますか」の問いに、全体的に「少ない/ほとんど使わない/使わない」と回答していたとし、漢字を書くのは新しい現場で名前と住所を書く時くらいだと報告している。しかしながら、「漢字の勉強は必要だと思いますか」の問いには、実習生の過半数が「必要だ」と答えており、「生活ではどこへ行っても漢字が多くてあきらめる。あの店が何を売っているのか、おいしいのか？全然わからない。ここから駅までどうやって歩けばいいのかも」「漢字が読めないと何もわからないことに気づいた」という回答を紹介している。

これらの先行研究から、日本で働く技能実習生達は漢字を書く機会はあまりないが、漢字を読む知識は必要だと感じていることが窺える。

3. 調査と結果

3-1. 調査１　技能実習生の漢字使用実態調査

筆者が日本語研修を担当する企業（機械製造業）の協力を得て、来日 3 か月～3 年のベトナム人技能実習生 149 名（男性 121 名、女性 28 名）を対象に、日常生活や仕事の中で、漢字を手書きする場面があるか、あるとすればいつ・誰に向けて、どんな漢字を書くのかなどの漢字使用実態について質問紙調査を行った。企業担当者や教師への忖度を避けるため回答は無記名とし、また質問紙はすべてベトナム語で作成した。

その結果、漢字を手書きする頻度については、「全くない」「たまにある」「よくある」「その他」の４つから選んでもらう選択式の質問であったが、「全くない」46.3%、「たまにある」38.9%、「よくある」2.7%、「その他」0.7%という結果であった。この「たまにある」「よくある」について、具体的に誰に向けて書くのかの回答を見ると、「たまにある」の回答のうちの 49.2%、「よくある」のうちの 75.0% は他の誰かに向けてではなく「自

分の勉強のため」であった。それらの回答を除くと、「仕事で漢字をよく書く」のが全体の 0.6%、「仕事や役所などでたまに書く」のは全体の 9.0%という結果になった。しかし住所は在留カードを見て書くことができ、また他の事項についてもスマートフォンが普及している現在、漢字を調べながら書くことができる。したがって何も見ないで漢字を手書きしなければいけない場面は非常に限られると考えられる。

また、どんな漢字を書くのかについては、最も回答が多かった漢字は「月」で、以下「日」「日本」「大」「中」「一」「二」「三」「万」「下」「先生」と続く。これらの漢字を見る限り、日常生活で書くというより自分の勉強のためではないかと考えられる。この「自分の勉強」の目的の主なものとして、日本語能力試験の合格がある(1)が、この試験は現在、全問選択式であり漢字を書かせる問題は無く、選択肢から正しい漢字や読み方を選ぶことができれば正解することができる。一方で問題文に関してはレベルに応じた漢字に対しては読み仮名がついていないため、「漢字が読めなくて、問題の意味が分からなかった」という声は、非漢字圏学習者から毎年のように聞く。以上のことを考えると、試験のために漢字を何度も書いて書き方を覚えるよりも、漢字を見て質問の意味が分かるような学習をしたほうが効率的であろう。

3-2. 調査２「書き」の負担をなくした指導法の実践

調査１の結果から、技能実習生が漢字を手書きする場面は非常に少ないことが分かった。そこで技能実習生の約３か月の来日時日本語講習クラス(9 名)において「漢字を見て、意味を理解できる」ことを目標に据え、漢字の「書き」を指導項目から外し学習者の負担を減らした漢字指導法による授業を試みた。漢字の導入にはフラッシュカードを使用し、板書して書き方を教えたり、何度も書かせたりといった「書き」指導は一切行わない。また学習者の負担を減らすため、導入時に「読み」の指導はせず、まず漢字の意味を学習者の母語であるベトナム語で覚えさせ、日本語学習が進み語彙が増えてきたところで、意味から推測して、漢字とその読み方をマッチングさせる方法を採った。1 日 200 分×週約４回の日本語授業のうち、50 分×週２回を漢字指導に充て、最終テストとそのフィードバックを含め、計 16 回(総計 800 分)の漢字指導を行った。１回の授業で導入する字数は、10 字程度とした。

学習効果については学習した 111 字についてテストを行い、漢字の「形」「意味」「読み」「書き」を同時に教える従来式の指導法を取っている日本語学校で学んでいる学習者(2)と比べて、漢字の「意味」と「読み」の習得について統計的に差があるかを調査した。その結果、漢字の「意味」の習得については「書き」を行わなかったグループのほうが平均点が 10%も高く、統計的にも U 検定片側検定５%水準で有意な差が認められた。「読み」の習得については平均点は僅差であり、統計的にも差は見られなかった。漢字を教えるときに「読み」を教えていなくても、「読み」を教わった学習者と同じくらい読めていたことから、「読み」にも同程度の効果があることが明らかになった。

また学習意識について授業終了後にアンケートを行った。これもベトナム語版で作成し無記名とした。表２の各質問について、「全然そう思わない」「あまりそう思わない」「どちらとも言えない」「少しそう思う」「とてもそう思う」のいずれかに○をつけてもらい、

これをそれぞれ１、２、３、４、５として、各質問項目の評価点の合計を計算した。この点数を従来式の指導法による授業を受けた技能実習生と比較した。表１はその結果である。

表１　指導法による漢字学習意識の差　検定結果

	新指導法		従来指導法		*U*検定 *p*値 有意水準５％ (両側検定)	効果量	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差			
漢字は簡単だ	2.65	0.95	2.19	1.17	0.099	0.214	小
漢字の勉強は楽しい	4.06	0.89	3.43	1.16	**0.039**	0.267	小
漢字が好きだ	3.71	0.91	3.05	1.28	**0.040**	0.267	小
漢字をもっと勉強したい	3.71	1.00	3.00	1.52	0.086	0.225	小
漢字は必要だ	4.18	0.83	4.10	1.22	0.787	0.034	ほとんどなし
日本語を勉強するのが好きだ	3.76	0.96	2.71	1.31	**0.002**	0.396	中
漢字が読める	2.88	0.77	3.24	1.51	0.417	0.106	小

まず「書き」をしない指導法による授業を受けた実習生は、従来通りの指導法の授業を受けた実習生に比べ、漢字の勉強を楽しいと感じており、また漢字や日本語学習そのものについても好感を持っていることが分かった。

また従来式の授業を受けた実習生の漢字学習意識にはバラつきがあることもわかった。これについて個別に回答を見ていくと、「漢字の勉強は楽しい」「漢字が好きだ」「漢字をもっと勉強したい」「漢字は必要だ」「日本語を勉強するのが好きだ」の質問について、「書き」をしないグループでは、１、すなわち「全然そう思わない」と回答した者は一人もいなかったのに対し、従来式の指導を受けたグループではそれぞれ何人か見られた。これはつまり、従来指導法を受けた者の中には「漢字の勉強は楽しい」「漢字が好きだ」と感じている者もいる一方、「全然楽しくない」と感じている者も一定数存在しているということを意味している。ヨーロッパ諸国の高等教育機関における漢字教育の実際についてアンケート調査を行った川口(2010)は、「教師の助けなしで生き残れる「優れた学習者」のみしか残らないプログラムは、多くの学習者に漢字学習の困難さを克服させるものとしては、適切でないであろう」(p. 56)と述べている。「漢字が好き」「勉強が好き」という学習者は教師がどのような指導をしようとも自分で伸びていくものである。この指導法は、優れた学習者だけでなく、日本語学習者全体にやさしい指導法と言えるであろう。

その理由としてまず考えられるのは、この指導法では書きの指導を行わない分、たくさんの漢字を短時間で習うことができるため、学習当初からいろいろな漢字を見て意味が分かるようになることである。非漢字圏学習者の漢字学習意識と使用ストラテジーを調査した坂野・池田(2009:19)は、漢字が好きな理由の自由記述に、「役に立った」という回答が多かったと報告しており、「看板が読めた」、「日本語のサイトを見て見覚えのある漢字から意味を推測できた」といった「役に立った」という経験をもつことも漢字に対する好意的な感情を持つ一つの要素になると述べている。本調査中にもこのようなことがあった。「休憩(きゅうけい)」という言葉は、テキストには出て来ないため授業内で学習する語彙ではないのだ

が、実習生たちが好んで使う語彙であったので、授業の合間の小休憩に入る前に、口には出さずに「休けいは十時から十時十分まで」と板書しておいた。実習生たちがそれに気づくと、一瞬考え込み、そして自分の知っている「きゅうけい」だ、と気づくと、歓喜の声を上げていた。まさに「漢字が読めた」と実感した瞬間であったように思う。坂野・池田は、「学習者が漢字に対して興味を持ち、「漢字が役に立った」と実感できるような漢字指導を心がけることが重要である」(p.20)と述べているが、今回の指導法では短期間のうちに多くの漢字の意味を覚えることができるため、「漢字が読めた」という経験を教室内外で得ることができる。「役に立った」という経験が漢字を好きになる主な要因の一つであるならば、漢字に苦手意識を持つ非漢字圏学習者にとって、この指導法は漢字の苦手意識を軽減する画期的な方法と言えるであろう。

注

(1) 今回の調査対象者 149 名のうち JLPT を受けた経験のある者が 16 名おり、またこれから受けようとしている者もいる。

(2) 被験者グループの能力差については、それぞれのクラスで漢字指導の第 1 回目の授業が始まる前に同じ事前テストを受けてもらった。その結果をマン・ホイットニの *U* 検定にかけたところ、両グループは同じ母集団に属す、つまり能力差は無いという結果になった。

参考文献

(1) 浅岡信義(2010)「書道と組み合わせての漢字のストラタジーの導入の試み」*Proceeding in the 17th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 38-51, Department of East Asian Studies, Princeton University.

(2) 池原明子(2014)「効果的な漢字の指導―協働学習による非漢字圏初級学習者への漢字の指導―」『日本経大論集』43(2), 335-363, 日本経済大学経済研究会

(3) ウラムバヤル・ツェツェグドラム(2009)「漢字学習ストラテジーに関する研究の現状と課題―非漢字圏日本語学習者にとっての効果的な学習ストラテジーとは―」『日本言語文化研究会論集』5, 43-52, 日本言語文化研究会

(4) カイザー・シュテファン(1996)「漢字学習と押韻：非漢字圏学習者に対する漢字教育を考える」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』11, 99-112, 筑波大学留学生センター

(5) 海保博之 & Haththotuwa G.G.G.(2001)「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」『筑波大学心理学研究』23, 53-57, 筑波大学心理学系

(6) 加藤登紀(2018)「ベトナム人技能実習生を対象にした漢字学習の方法と意識に関する質問紙－事後調査報告―」 JSL 漢字学習研究会　第 72 回発表資料(1 月 13 日於大阪)

(7) 川口さちこ(2010)「ヨーロッパにおける漢字の教育と学習－自立学習の可能性―」『JSL 漢字学習研究会誌』2, 52-58, JSL 漢字学習研究会

(8) 助川泰彦 & 吹原豊(2017)「インドネシア人技能実習生の受け入れと日本語教育」田

尻英三(編)『外国人労働者受け入れと日本語教育』111-133, ひつじ書房
(9) 善如寺俊幸(2012)「漢字系統樹と漢字イメージトレーニング」『JSL 漢字学習研究会誌』4, 1-8, JSL 漢字学習研究会
(10) 総務省統計局(2018)「在留外国人統計（旧登録外国人統計－国籍・地域別　在留資格（在留目的）別在留外国人」(https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=12040606&tclass1=000001060399&result_back=1&second=1&second2=1　2019 年 3 月 20 日閲覧)
(11) 富沢定利(1994)「日本語における漢字の存在とその教え方の考察」*24th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ24) Proceedings,* Department of World Languages, Eastern Michigan University.
(12) トリーニ・アルド(1992)「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『世界の日本語教育』2, 65-76, 国際交流基金日本語国際センター
(13) ヌル・アリファ・ビンティ・マッド・ユヌス(2016)「音符に焦点を当てた漢字学習ストラテジー指導―日本留学予備教育での非漢字系学習者を対象として―」『日本言語文化研究会論集』12, 83-110, 日本言語文化研究会
(14) ハイジック・ジェームズ・ウォレス(2013)「漢字の書き方を独学でより速く身につけることについて」『JSL 漢字学習研究会誌』5, 25-35, JSL 漢字学習研究会
(15) 坂野永理 & 池田庸子(2009)「非漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用」『留学生教育』14, 13-21, 留学生教育学会
(16) ヴェントゥーラ・フランチェスカ(2007)「フィリピン人日本語学習者と教師の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用―漢字教育の改善のために―」『日本言語文化研究会論集』3, 141-168, 日本言語文化研究会
(17) ボイクマン総子, 渡辺陽子 & 倉持和菜(2007)『ストーリーで覚える漢字 300』くろしお出版
(18) 山田ボヒネック頼子(2008)「KK2.0(KanjiKreativ)E ラーニング：1945 常用漢文字学習プロフラム―体系的・増分式「識字力育成」が日本語教育に齎すインパクト―」『ヨーロッパ日本語教育報告・発表論文集』12, 169-175, ヨーロッパ日本語教師会
(19) 渡辺裕司(2010)「非漢字圏(非中国語圏)の児童・生徒が恐れずに漢字を学習していく漢字指導法」『JSL 漢字学習研究会誌』2, 50-51, JSL 漢字学習研究会
(20) 渡部倫子(2015)「非漢字圏学習者のための漢字語彙学習ストラテジー尺度の開発」『漢字・日本語教育研究』4, 30-64, 日本漢字能力検定協会
(21) Heisig, J. W. (1977) *Remembering the Kanji,* 1, Japan Publications Trading Co., Ltd.
(22) Mikesell, A. (2017) What does it take to learn a language? Strategies for teaching ESL and Japanese, *All Graduate Plan B and other Reports, 934*, Utah State University.
(23) Shimizu, H. & Green K. (2002) Japanese language educators' strategies for and attitudes toward teaching *Kanji*, *Modern Language Journal,86* Summer, 227-241.

ベトナム人「日本語使い」の母国でのキャリア構築に関する一考察

—30 代～50 代女性の質的事例研究—

坪田珠里（京都外国語大学大学院生）

1. 研究の背景

ベトナムの日本語学習者は近年増加の一途を辿っており，2015 年時点では約 6.5 万人と，東南アジア地域ではインドネシア，タイについで多い(1)。ハノイ市，ホーチミン市，ダナン市といった大都市圏のみならず，地方都市においても高等教育レベルを中心に日本語教育が普及しており，また中等教育レベルの日本語教育の拡大も日本語学習者増加の要因の一端を担っている。ベトナムの日本語教育の特徴の 1 つとしては，教える側にとっても，学ぶ側にとっても，経済的誘因と大きく結びついていることが挙げられる。一般的には外国語を習得することで収入や報酬は上がると言われているが(2)，ベトナムでは日本語ができると一般職でもマネージャーでも 200～300 米ドル程度収入が多くなると推測される(3)。さらに，現状では N3 レベルの日本語能力があれば多くの求人を見つけることが可能であることから（坪田 2019），日本語に関わる仕事をすること，つまり日本語学校（小規模の日本語クラスを含む）を経営したり，日本語を使う何らかの仕事に就くことは，経済的なメリットを少なからず享受することにつながっていると言える。

2. 研究課題の設定

上述のように，ブームともいえる現状の日本語教育であるが，実際にはその本格的実施の歴史はまだ浅く，日本語学習者はその数から言ってもベトナム社会全体においては少数派である。また，高等教育機関や民間日本語学校を出たとしても，卒業生のすべてが日本語を使う職業に就くわけではなく，またその後のキャリアにおいて日本とは無関係の仕事に就くことで結果的に日本語を使わなくなる場合もある。しかし着目すべきは，社会に出たら様々なキャリアの選択肢がある元日本語学習者の中でも，卒業後もずっと日本語を使う仕事をし続けている人たちがいることである。国際語である英語とは異なり，汎用性の少ない日本語を外国語として学んだ学生達が，学校を卒業して社会人になった後の職業生活において，日本語を利用したキャリアを継続している理由はどこにあるのだろうか。なぜ英語のような国際語ではなく日本語なのか，そしてなぜ「日本語使い」を辞めないのか。そこには経済的メリット以外の非経済的なメリットが何か存在しているのだろうか。

3. 先行研究

「日本語教育とキャリア」は近年大きな研究テーマの 1 つとなっている。本件テーマに関する研究は，対象となる日本語学習者の居住地によって，(1)国内日本語教育を対象と

したものと（留学生に対するもの），(2)海外日本語教育を対象としたもの（JFL としての日本語学習者に対するもの)に大きく分けられる。そして研究の主眼別に分類すると，(a)学習者のキャリア意識の形成を助けるための日本語学習実践の取り組みやプログラム開発，(b)現役学習者のキャリアに対する意識調査，(c)学校を卒業した元日本語学習者の就職後の実態調査，に分けられよう。先行研究を見てみると，このテーマに関する調査研究は，その圧倒的多くが日本国内に居住する留学生を対象としたものとなっている。

本研究は海外の元日本語学習者の就職後の実態調査に関わるもの(上記分類によれば(2)の(c)) であり，さらに母国で就職しているケースを研究対象としている。この分野での先行研究を整理すると，まず，元理系国費留学生のベトナム人の就職状況をベトナム人 2 人に対して聞き取り（2 人のうち 1 人が母国で就職），彼らの職業意識をグローバル人材の資質から考察した菅長他（2015）の研究がある。次に，母国に帰国した元技能実習生の就職状況についてインタビュー調査をしたものとしては，インドネシア人を対象とした木元他（2018）およびベトナム人を対象とした坪田（2019）の研究がある(4)。これらの研究に共通しているのは，就職後 1〜3 年というまだ年齢的にも若い世代を対象としている点であり，これまでのところ，元日本学習者が母国で就職し，中長期的に日本語を使い続けているケースを対象とした調査研究はまだほとんど行われていない。

4. 研究の目的と対象

本研究は，元日本語学習者であり，社会人となってからも日本語を使うキャリアを続けている「日本語使い」の職業径路の多様な事例を把握し，キャリアの選択と継続の局面における日本語の役割について明らかにすることを目的とする。海外に住む「日本語使い」のキャリアを探求することで，海外日本語教育のキャリア教育実践への知見を提供し，また海外日本語教育の意味を再考するための議論への示唆を得ることを目指す。

本研究では，「日本語使い」の中でも，30 歳代から 50 歳代の女性を研究対象とした。その理由は，(1)大学卒業後約 10 年程度経っておりある程度のキャリアを経験している世代であり，現行の女性の定年である 55 歳までの長期間のプロセスを追うことができること，また(2)女性は結婚や出産などのライフイベントによりキャリアの道筋をつど考え直すことを余儀なくされる場合があるため，女性ならではのキャリアの選択・継続に影響を与える要因にも焦点を当てられること，である。

5. 研究のフレームワーク

キャリア開発の研究者であるダグラス・ホール（Douglas T. Hall）によれば，キャリアの成否は他人によって判断されるものではなく，自らのキャリアをどう認識するかは本人の心理的満足の問題であるという。その上で，「キャリアとは，人の生涯に渡る仕事(work)に関する経験や活動に関連した，個人的に知覚された態度と行動の連続である」と定義した（Hall, 2002:12）。またホールは，伝統的で硬直的な職業契約に代わる新しい心理的契約として，プロティアンキャリア（変幻自在なキャリア）という概念を提唱した。キャリアは個人の欲求に合うようにつど方向転換されるものであり，個人が自由で主体的なキャリアを営むためには，アイデンティティ（価値観や一生を通した自己概念）とアダプタビ

リティー（変化への適応性とそのモチベーション）という両方のコンピテンシーが必要であるとしている（Hall, 1996）。

キャリアにおいて何を重視し，選択・行動し，自己のどの部分を発揮しようと考えるのかは人それぞれ異なるが，その個々人の異なるプロセスにおいて，ホールが重視しているのは個人の欲求と主体性である。ベトナムでは一般的に離職率が高く，伝統的な職業倫理観に縛られずに比較的自由かつ自分本位に転職がくり返される傾向にあることから(5)，本研究ではホールのキャリア概念をフレームワークとして分析・考察を進める。

6. 研究方法

6-1. データ採取と倫理的配慮

本研究は，探求的かつ個人の特定の状況における経験を理解しそれを解釈する作業を要するため，質的調査を行うことが適当である。質的インタビューデータを得るため，ベトナムでの現地調査を 2018 年 9 月から 2019 年 1 月にかけて行った。インタビュー使用言語は，外国人である筆者の調査のために話をしなければならないということから来る身構えをできるだけ除き，インタビュー協力者の自己の内面に関する深い考えを思うとおりに発話してもらうため，協力者の母語であるベトナム語を使用した。ただし，チャンさんとリンさん（表 1）は，インタビュー序盤から発話言語を日本語にスイッチした。インタビューに先立ち，本研究の目的，データの管理，プライバシーの保護等に関して説明し同意を得た。音声データは筆者自身でテキスト化した。

聞き取り内容は日本語学習時代および社会人時代の両方をテーマとして半構造化インタビューを行った。学習者時代に関しては，日本語を選んだ理由，本人にとって重要と思われる出来事・人の影響など，そして社会人時代に関しては，転職のきっかけや現在の仕事に対する思いの他,フレームワークに沿って(1)キャリアの選択と継続の意思決定の局面において，最も優先された個人的欲求は何か，(2)日本語を使う仕事を続けることは，仕事という収入手段を得る他に何か価値がもたらされたか，等が引き出せるように試みた。

6-2. データの分析

データの分析には，大谷（2007）が提案する SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いた。分析の手順はここでは割愛するが，コーディング作業から浮かび上がる構成概念を紡いでストーリーラインを記述し理論化に至る分析方法である。この質的データ分析の方法は，小規模のデータを分析するにあたり一定の有効性が検証されているものであり（大谷 2011），手順が明確で従い易いため本研究の分析手法として採用した。なお，今回の発表は現地調査の途中経過報告として位置付けており，研究の目的に鑑み分析データを 1960 年代生まれ 2 名，70 年代生まれ 3 名，80 年代生まれ 3 名の計 8 名とした。扱うデータはまだ小規模であるため理論化まではせず，ストーリーラインの記述までに留めている。

7. 分析の結果概要と考察

インタビュー協力者の年齢，大学卒業以降の職業歴，日本語能力と留学・訪日経験は以下表 1 のとおりである。なお，名前は全て仮名である。また，スペースの関係上，人によ

っては職歴を一部省いている場合もある。日本語能力は，自己申告に基づいた JLPT レベルである。

表 1　インタビュー協力者の職歴，年齢，日本語能力と留学・訪日経験

名前	職歴	生まれ年	JLPT	留学/訪日
ホア	K 大学ベトナム語講師→K 大学日本語講師→H 大学日本語学部長→F 大学日本語学部長	1960 年	1 級	あり
ハン	日系企業会社員→日系企業会社員→在ベトナム日本国公館職員→日本研究者	1967 年	N2 相当	あり
チャン	日系企業会社員→日系企業会社員→在ベトナム日本国公館職員	1972 年	1 級	あり
ガー	英語通訳・K 大学英語講師→N 日本語センター講師→会社経営→高校日本語教師	1972 年	N2	あり
ヴァン	P 大学日本語講師→ベトナム企業会社員→中学校日本語教師	1974 年	N2 相当	あり
リン	民間日本語学校講師→日本企業会社員→留学斡旋機関起業→民間日本語学校教講師	1981 年	2 級	あり
ガン	日系企業会社員→日本食レストラン起業・経営	1988 年	N3	なし
トゥイ	米系企業勤務→日系公的団体勤務→日系企業勤務→日系企業勤務	1988 年	N2	なし

以上 8 名のテキスト・データを 6-2. の方法で 4 ステップ目までコーディング作業を行った結果をストーリーライン化した。ストーリーラインとは，データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を，主に 4 ステップ目に記述した構成概念を紡ぎ合わせて書き表したものである（大谷 2007）。本論では紙面の関係上，表 1 のインタビュー協力者のうち，チャンさんを例として挙げる。

8. チャンさんのキャリアにおける日本語の役割

8-1. 日本語学習者時代の個人史

チャンさんはハノイ出身の 46 歳（インタビュー当時）の女性である。高校ではロシア語を勉強し，高校を卒業した 1990 年に，自然科学系の大学にバイオテクノロジー専攻で入学した。高卒・入学統一試験の成績が優秀であったため，本来であれば政府の奨学金で旧ソ連や東欧諸国に留学できるはずであったが，ソ連崩壊により留学が不可能になってしまった。当時はベトナムの社会経済改革がようやく始まったばかりの頃であり，「家に電話がないほど貧しかった」が，成績優秀であればどこか海外に行くチャンスができ財政的な支援が受けられると考え，どこでもよいから留学したいと考えていた。翌年以降日本への国費留学のチャンスがあり，日本語はおろか，日本のことは「テレビとかバイクとか工業製品

からしか知らない」ような状態であったが，成績をクリアしたため合格。ホテルマネジメントの専修学校に留学した。レストランでアルバイトをするうちに,「日本の社会はきついからサービス業は性格に合わない」と思うようになり，しかし将来に関しては,「せっかく勉強したから日本語を使えるところがあれば」と思い始めるようになった。2 年半の留学の後帰国，3 年次に編入したが，その 1 週間後には日本で知り合った日本語の先生の紹介により，日系企業の駐在員事務所でアルバイトを始めた。他にも通訳・翻訳のアルバイトを掛け持ちするなど，チャンさんのキャリアは早くも学部生時代から始まった。

8-2. キャリアに関するストーリーライン

日本語人材は当時まだ希少であったため，学生だったにも関わらず大きな稼ぎが得られていた。ベトナムに商談に来る日本人のとある社長に気に入られよく使ってもらったが，自分が重宝がられるのは,日本語能力が高く意思疎通がよくできるということだけでなく，日本での勤務経験を有するため日本の職場文化やマナーを知っていたからだと自己評価する。つまりキャリアにおける日本語の役割とは，自分自身の市場価値のアップや収入増のみならず，人脈の形成，そして自己の能力の発揮にもあった。

日系の会社は 5 社を渡り歩いた。日本語人材は少なかったためすぐにいろんな人と繋がり，仕事のチャンスがあった。ある時通訳をしていた日本人社長の商談を結果的に助けることができなかった苦い経験，そして小さな会社で大きな投資案件に関わった成功体験などお金に振り回される目まぐるしい経験を重ねるうちに,出産･子育ての時期とも重なり，より大きな組織で安定した仕事をしたい気持ちが起きた。公的機関の職員に応募したことを知った社長からは強い慰留や魅力的な金銭的オファーを受けたが，それにも関わらず職場の安定性の方を重視した。昇給は望めないが当時の選択に後悔はない。同僚との競争がない現在の職場は自分の性格にも適しており，仲間と仕事を楽しめる職場に心理的な満足を得ている。つまり，キャリアの選択（不選択）・継続には，昇格や昇給面よりも好ましい職場環境・居心地を求める欲求が優先されていたことが分かる。

「日本語使い」としての自分を客観的に見たとき，自分の外国語能力は高いとは評価していない。たまたま日本に留学する縁があったため日本語を使う仕事をすることができた。日本語を話す自分は特別なものではなく，日本語を話す自分とベトナム語を話す自分は同一のものと認識している。自分は日本人の考え方に似ているという同一意識がある。現職場には強い愛着と働き続ける意思はあるが，しかし一方では，日本留学の経験を活かし，高校生以上の日本語学習者が日本文化や日本のマナーを学べるような場を作りたいとも願っている。「日本語使い」としてのキャリアは，自分のアイデンティティ対する気づきをもたらし，また自己能力の発揮を支えるものとなっている。

9. 結論とまとめ

本論では，インタビュー調査をした「日本語使い」としてのキャリアを生きる 30 代～50 代のベトナム人女性のうち，チャンさんのストーリーラインを提示した。キャリアそのものは百人百様であるため一般化には適さないが，彼女達から語られた内容に注目すると重複する語り（概念）があることに気づく。例えば，キャリアの選択は合理的な意思決定に

よるものばかりではなく，その時々で目の前に現れたチャンスをとりあえず掴むケースも多いが，キャリアを重ねるにつれ自分のやりたいことが明確になって行き，キャリアを紡ぐにあたり日本語が常にパートナーとなって存在している，というようなストーリーにつなぎ合わされる。インタビュー協力者の個別のストーリーラインを合わせると，より大きなストーリーラインが浮かび上がってくるのである。今後はデータの分析を進め，より大きなストーリーラインの考察にもつなげていきたい。

注

(1) 国際交流基金「2015 年度　海外日本語教育機関調査」

(2) ロバート・ロドリゲス＝チャムシー，ルイス・F.ロペス＝カルバ，宮本晃司（2015）「第 4 章　言語習得の経済的誘因」OECD 教育研究革新センター編著，本名信行監訳『グローバル化と言語能力　自己と他者，そして世界をどうみるか』

(3) JETRO「2017 年度アジア・オセアニア進出日系企業実態調査」および SMBC「三井住友銀行ハノイ支店・ホーチミン支店実施 ベトナムにおける日系企業景況感調査レポート（2018 年 3 月）」を参考にした。

(4) 元技能実習生は留学生ではないが，訪日のために日本語を勉強した元日本語学習者であり，そして日本語を使って生活・仕事をした経験があるという点で，「日本語教育とキャリア」というテーマでも扱えると考える。

(5) 厚生労働省「2014 年海外情勢報告　第 4 章ベトナム」

参考文献

(1) Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. Academy of Management Perspectives, 10(4):8-16.

(2) Hall, D. T. (2002). Careers In and Out of Organizations, Sage Publications, Inc.

(3) 大谷尚（2007）「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案--着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学』54(2):27-44.

(4) 大谷尚（2011）「質的研究シリーズ SCAT: Steps for Coding and Theorization－明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』10(3):155-160.

(5) 木元茜，東弘子，藤倉哲郎（2018）「「日本語教師」になる元技能実習生の現状：インドネシア人技能実習生の帰国後のキャリアから問う技能実習制度」『愛知県立大学外国語学部編紀要　地域研究・国際学編』50：105-129.

(6) 菅長理恵，中井陽子（2015）「理科系ベトナム人国費留学生のキャリア形成－グローバル人材に必要な資質－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41:29-45.

(7) 坪田珠里(2018)「ベトナム外国語教育政策における日本語教育の位置付け－政府の「主観的現実」の観点から－」『海外日本語教育研究』7:21-37.

(8) 坪田珠里（2019）「ベトナム人帰国技能実習生の職業生活に関わる一考察－「転ばぬ先の杖」としての日本語の役割－」『国際言語文化学会日本語学研究』4:25-44.

台湾の大学の日本語会話クラスにおける
日本語会話への動機づけとビリーフの関連

三和秀平（関西外国語大学）
古田梨乃（国際教養大学）

1. はじめに

Horwitz（1987）が Belief about Learning Inventory（以下, BALLI）を開発し，外国語学習の学習者のビリーフに関する研究が盛んに行われるようになった。このようなビリーフは学習者の成果に強く関わるため，指導者は学習者のビリーフを把握し，それを踏まえて適切な教授法を提供することが，学習者の自律的な学習を促進するために重要となる（中山, 2010）。そこで，各地域において学習者がどのようなビリーフを有しているかを把握することが求められる。このような研究は各国で行われているが，台湾の大学ではどうだろうか。台湾の大学生のビリーフを研究したものとして佐藤（2007）がある。この調査では，台湾人の学習者の特徴として，a. 日本語の難易度を中程度ととらえており，話す･聞くに比べ，読み書きの方が容易であると感じていること，b. コミュニケーション志向が強く，コミュニケーション能力が重視される活動や教授法を好むこと，c. 音声を非常に重要視し，語彙もやや重視すること，d. 非言語的な要素や文化の理解を重要視していることなどを挙げている。佐藤（2007）の結果は先行研究（e.g., 水田・黄・張・伊藤・細田, 1995；服部, 2002）と類似した結果が出ているものの，台湾人の日本語学習に関するビリーフを詳細に検討するためには，更なるデータの蓄積が重要となるであろう。

また，ビリーフは学習者の学習行動や成果にも関連する。英語学習をはじめとする語学教育の研究では，学習者のビリーフや学習観と学習方略や成果との関連が盛んに検討されている。例えば，中山（2005）は日本人大学生を対象に BALLI を用いて学習観が学習方略の選択と関連することを示した。加えて，BALLI を用いた調査ではないが赤松（2017）は英語学習に対する学習観と学習方略そして学業成績との関連を検討している。この他にも，学習観と学業成績との関連を検討した研究も多くみられ（e.g., 伊古田, 2004），語学学習の成果を規定する要因として，学習者の持つ学習観やビリーフは重要な要因となるであろう。

また，学習者の持っているビリーフは学習者の自律的な学習を促進するために重要となるように（中山, 2010），学習方略の選択だけではなく学習内容に対する自律的な動機づけの側面にも関連することが考えられる。本研究では特に，日本語の学習に対して好きだ，楽しいなどの内発的な動機づけの側面に着目し，より高い動機づけを有している学生がどのようなビリーフを持っているのかを検討する。そのために，本研究では，台湾の大学の会話能力の向上を主たる目標とする日本語クラスを対象に 2 時点において質問紙調査を行い，後半の時点で日本語会話への動機づけが高かったもの，中程度だったもの，低かったものが，それぞれ学期のはじめに有しているビリーフに着目し，その違いを検討する。

さらに，補足的にパーソナリティとの交互作用も検討する。外国語学習において，外向性のような性格傾向は日常言語能力と相関がみられるという研究結果が多くられている（白井, 2008）。ただし，その一方で，外向性は言語能力と関連しないまたは発音の性格さなどと負の関連がみられる（e.g., Busch, 1982）といったことも報告されている。結果が一貫しない理由として，白井（2008）はこの研究が行われた 1980 年ごろは日本ではあまり会話練習が行われていなかったため，外向性のメリットがなかったと考えている。このように，外向性そのものが外国語学習と関わるのではなく，外向性を発揮しやすいその他の要因との交互作用が重要となることが考えられる。例えば，外向性の高い学習者が“Q13. I enjoy practicing Japanese with the Japanese I met.”や“Q32. I would like to have a Japanese friend.”というビリーフを持っていた場合には積極的に相手と関わり学習者にポジティブな影響を与えるかもしれないが，“Q9. You shouldn't say anything in Japanese until you can say it correctly.” といったビリーフを持っていた場合にはそのような効果はみられないだろう。もちろん，このような交互作用はビリーフだけではなく，社会，文化的な要因が関連するものの, その要因の 1 つとして本研究ではパーソナリティとビリーフとの交互作用をみた。

2. 方法

本研究では，台湾の大学に通う大学生を対象に質問紙調査を実施した。調査を行ったクラスは，日本語の会話を中心的に学ぶクラスであり，授業内での会話のワークなどが多い講義であった。

2-1. 対象者

対象者は，台湾の大学に通う日本語を主専攻とする大学生 86 名（男性 32 名，女性 64 名）であった。大学の講義の前後を利用して，質問紙調査を実施した。調査は 2 回にわたり実施し，1 回目の調査（2017 年 9 月）では下記の質問内容の①②について，2 回目の調査（2017 年 11 月）では③について回答を求めた。

2-2. 質問内容

①BALLI（Horwitz,1987）の中国語版を日本語教育の文脈に合わせて修正したもの，②Ten Item Personality Inventory（Gosling, Rentfrow, & Swann, 2003）の中国語訳，③“日本語を学ぶことは楽しい”など 7 項目の日本語学習に対する動機づけ指標について回答を求めた。①，③は 1＝強く賛成する～5＝強く反対する，の 5 件法で，②は 1＝強く賛成する～7＝強く反対する，の 7 件法で回答を求めた。なお，本要旨においては理解しやすいよう，得点を逆転させ，得点が高いほど，強く賛成していることを表すように記した。また質問紙ではすべて中国語で尋ねたが，本要旨では日本語または英語で表記した。

3. 結果と考察

本研究では，動機づけの違いによるビリーフの違い，全体的なビリーフの特徴，ビリーフとパーソナリティの交互作用について分析を行った。

3-1. 動機づけによる群分け

分析にあたりまず，動機づけの指標として使用した項目の分析を行った。使用した 7 項目に対し，MAP 分析を行ったところ 1 因子構造が推奨された。そこで，主成分分析を行ったところ，いずれも第 1 主成分に十分な負荷量を示した（Table 1）。

また，α係数も.91 であり十分な値を示したため，合計得点を動機づけの指標として用いた。11 月の動機づけ得点をもとに，$M+1/2SD$ よりも得点が高かったものを動機づけ高群（$N=30$），$M-1/2SD$ よりも低かったものを低群（$N=26$），その間を動機づけ中群（$N=30$）とした。各群の得点の平均値は動機づけ高群（$M=34.17$, $SD=1.02$），中群（$M=29.59$, $SD=1.25$），低群（$M=24.54$，$SD=3.40$）であり，それぞれの群で有意な差がみられた（$F(2.\ 82)=143.83$, $p=.00$，$\eta^2=.78$）。よって，動機づけによる群分けは適切に行われたと考えられる。

Table 1　動機づけの項目

	範囲	*M*	*SD*	負荷量	h^2
日本語が好きだ	1～5	4.37	0.73	0.82	0.68
日本語を勉強するのは楽しい	1～5	4.11	0.78	0.87	0.77
日本語で会話するのは楽しい	1～5	4.35	0.77	0.87	0.75
日本語会話を勉強するのは楽しい	1～5	4.12	0.80	0.84	0.71
日本語会話のクラスに行くのが楽しみだ	1～5	4.36	0.76	0.80	0.65
日本語を使って、日本人と話したい	1～5	4.35	0.82	0.75	0.56
将来日本語を使って仕事をしたい	1～5	4.00	0.91	0.69	0.48

注3) 質問紙上では1. とてもあてはまる～5. まったくあてはまらないで尋ねていいるが，
直観的に理解しやすくするために逆転した。よって得点が高いほどあてはまることを表す。

3-2. 各群におけるビリーフの違い

次に，それぞれの群の BALLI 得点の差を比較するために各項目において 1 要因分散分析を実施した（Table 2）。その結果，“Q5. I will learn to speak Japanese very well（$F(85, 2)=3.34$, $p=.04$，$\eta^2=.08$; 高群 / 中群 / 低群：$M=3.90$ / $M=3.57$ / $M=3.27$”，“Q13. I enjoy practicing Japanese with the Japanese people I meet（$F(85, 2)=8.41$ $p=.00$，$\eta^2=.17$; $M=3.90$ / $M=3.57$ / $M=2.88$）”，“Q16. I have a special ability for learning foreign language（$F(85, 2)=3.45$ $p=.04$，$\eta^2=.08$; $M=3.17$ / $M=2.93$ / $M=2.58$）”，“Q31. I want to learn to speak Japanese well（$F(85, 2)=3.40$ $p=.04$，$\eta^2=.08$; $M=4.57$ / $M=4.67$ / $M=4.00$）”において，いずれも 5%水準で有意となった。下位検定の結果，Q5，Q13 においては高群＞低群，Q13 においては高群・中群＞低群，Q31 においては中群＞低群となった。

Deci & Ryan（2002）は自らが行動の主体でありたいといった“自律性への欲求”，自らの能力を表現したいといった“有能さへの欲求”，周囲の社会と結びついていたいといった“関係性への欲求”の充足が，自律的な学習動機づけにつながると述べている。本研究で動機づけ高群または中群の得点が高かったビリーフは自律性への欲求（Q31），有能さへの欲求（Q5, Q16，Q31），関係性への欲求（Q13）と類似した部分がみられる。学習者の動機づけにおいては，上記の欲求に関わるような信念を持つことが望ましいと考えられる。指導者は，学習者のビリーフを把握したうえで，上記のビリーフに関わるような働きかけをすることが必要となるだろう。

Table 2　動機づけの違いによる得点の差

	項目例	動機づけによる群 高群 *M (SD)*	中群 *M (SD)*	低群 *M (SD)*	全体 *M (SD)*
1	It is easier for children than adults to learn a foreign language.	4.00 (0.95)	4.33 (1.03)	3.85 (1.01)	4.07 (1.00)
2	Some people have a special ability for lerning foreign lamguage.	4.13 (0.97)	4.47 (0.73)	4.27 (0.96)	4.29 (0.89)
3	Some languages are easier to learn than others.	4.10 (0.92)	4.00 (0.87)	3.96 (0.82)	4.02 (0.87)
4	Japanese is (very difficult language ~ very easy language).	2.93 (0.74)	3.20 (0.81)	3.19 (0.75)	3.10 (0.77)
5	I believe that I will learn to speak Japanese very well.	3.90 (0.92)	3.57 (0.73)	3.27 (1.08)	3.59 (0.94)
6	People from my country are good at learning foreign languages.	3.27 (0.58)	3.27 (0.87)	3.08 (0.80)	3.21 (0.75)
7	It is important to speak Japanese with an excellent pronunciation.	4.43 (1.07)	4.33 (0.88)	4.27 (0.92)	4.35 (0.96)
8	It is necessary to know about Japanese- speaking cultures in order to speak Japanese.	4.17 (1.18)	4.23 (0.90)	3.92 (1.09)	4.12 (1.06)
9	You shouldn't say anything in Japanese until you can say it correctly.	2.67 (1.03)	2.57 (0.82)	2.77 (0.91)	2.66 (0.92)
10	It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.	3.07 (0.74)	3.00 (0.69)	3.15 (0.83)	3.07 (0.75)
11	People who are good at mathematics of science are not good at learning foreign languages.	2.23 (0.94)	2.40 (1.10)	2.35 (0.94)	2.33 (0.99)
12	It is best learn Japanese in a Japanese-speaking country.	4.03 (1.03)	3.93 (0.91)	3.85 (1.05)	3.94 (0.99)
13	I enjoy practicing Japanese with the Japanese I met.	3.90 (1.12)	3.57 (0.86)	2.88 (0.77)	3.48 (1.01)
14	IT's OK to guess if you don't know a word in Japanese.	3.83 (1.02)	3.80 (0.71)	3.73 (0.72)	3.79 (0.83)
15	If someone spend one hour a day learning language, how long whould it take them to speak the language very well.	3.10 (1.32)	2.63 (1.47)	2.69 (1.44)	2.81 (1.41)
16	I have a spcial ability for learning foreign lamguage.	3.17 (0.79)	2.93 (0.74)	2.58 (0.99)	2.91 (0.86)
17	The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words.	4.27 (1.01)	4.03 (0.89)	4.12 (0.77)	4.14 (0.90)
18	It is important to repeat and practice a lot.	4.43 (1.10)	4.50 (0.90)	4.31 (0.97)	4.42 (0.99)
19	Women are better than men at learning foreign language.	2.77 (1.01)	3.07 (0.78)	2.73 (1.08)	2.86 (0.96)
20	People in my country feel that it is important to speak Japanese.	2.93 (0.58)	2.97 (0.85)	3.08 (0.84)	2.99 (0.76)
21	I feel timid speaking with other people.	3.20 (1.13)	3.63 (0.85)	3.62 (1.02)	3.48 (1.01)
22	If beginning students are permittied to make errors in Japanese, it will be difficult for them to speak correctly later on.	2.83 (1.18)	2.67 (1.09)	3.00 (0.98)	2.83 (1.09)
23	The most important part of learning a foreign lamguage is learning grammar.	3.80 (0.89)	3.77 (1.07)	3.62 (0.98)	3.73 (0.98)
24	I would like to learn Japanese so that I ca get to know Japan better.	3.87 (1.22)	3.80 (0.89)	3.54 (1.10)	3.74 (1.08)
25	It is easier to speak than undewrstand a foreign lamguage.	3.27 (0.78)	3.50 (0.94)	3.27 (0.87)	3.35 (0.86)
26	It is important to practice with audio.	3.67 (0.99)	3.93 (0.83)	4.04 (1.00)	3.87 (0.94)
27	Leaning a foreign language is different than learning other academic subject.	3.77 (1.04)	3.47 (0.86)	3.50 (0.76)	3.58 (0.90)
28	The most important part of learning Japanese is learning how to translate from my native language.	3.57 (1.01)	3.37 (1.13)	3.81 (0.90)	3.57 (1.02)
29	If I learn Japanese very well, I will have better opportunities for a good job.	4.17 (1.09)	4.10 (0.84)	3.96 (1.08)	4.08 (1.00)
30	People who speak more than one language are very intelligent.	3.47 (1.04)	3.63 (0.96)	3.88 (1.07)	3.65 (1.03)
31	I want to learn to speak a foreign language.	4.57 (1.14)	4.67 (0.80)	4.00 (1.10)	4.43 (1.05)
32	I would like to have a Japanese friend.	4.30 (1.15)	4.27 (0.94)	3.88 (1.14)	4.16 (1.08)
33	Everyone can learn to speak a foreign language.	3.50 (1.17)	3.70 (1.09)	3.58 (1.03)	3.59 (1.09)
34	It is easier to read and write Japanese than to speak and understand it.	3.33 (1.18)	3.23 (1.28)	3.00 (1.30)	3.20 (1.24)

注1) 質問紙では中国語版を用いた
注2) 上記の項目例はHorwitz (1987)を日本語教育の文脈に修正したものである
注3) 質問紙上では1. とてもあてはまる～5. まったくあてはまらないで尋ねていいるが, 直観的に理解しやすくするために逆転した。
よって得点が高いほどあてはまることを表す。

3-3. 台湾の学生のビリーフ

全体的な傾向の得点は Table 2 に記載した通りであった。全体的なビリーフの得点の傾向としては，日本語の難易度を中程度ととらえていること，発音や語彙を重要視することなどにおいては，先行研究と類似した傾向がみられた。日本語の難易度を中程度ととらえていることについては，“Q4. Japanese is (very difficult language ~ very easy language)”の平均値が 3.10（*SD*＝0.77）であり，理論的中央値である 3 を基準とした 1 サンプルの *t* 検定を実施したところ有意な差はみられなかったこと（*t* (85)＝1.26, *p*＝.21），効果量 *r* も.14 であり小さかったことからもうかがえる（効果量について詳しくは水本・竹内, 2008 を参照）。発音や語彙を重要視することなどにおいては“Q7. It is important to speak Japanese with an excellent pronunciation”および“The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary words”の平均値がそれぞれ 4.35（*SD*＝0.96），4.14（*SD*＝0.90）であり，中央値との差の効果量 *r* もそれぞれ.82，.79 で大きな効果量が得られたことなどからもうかがえる。その他の特徴については，一貫している点や異なる点もあるため，台湾の学生のビリーフを明らかにするために，更なるデータの蓄積が必要であろう。

3-4. ビリーフとパーソナリティの交互作用

まず，Ten Item Personality Inventory のうち外向性に関する 2 項目「活発で，外向的だと思う」「ひかえめで，おとなしいと思う（逆転項目）」の相関係数は *r*＝－.41（*p*＝.00）であった。中程度の相関がみられたため，先行研究に倣い「活発で，外向的だと思う」の得点に「ひかえめで，おとなしいと思う」の得点を逆転させ，足し合わせたものを外向性得点とした。

次に，外向性と動機づけとの関連をみていくと *r*＝.15 (*p*＝.17)で有意な相関はみられなかった。さらに，ビリーフとパーソナリティとの交互作用をみていく。本研究では外向性と交互作用が想定される Q9, Q13, Q32 について，動機づけ得点を従属変数とした階層的重回帰分析を行った。ステップ 1 では外向性とビリーフを，ステップ 2 では交互作用項を追加で投入した。しかし，いずれも交互作用は有意とはならなかった（順に β ＝－.04, *p*＝.75; β ＝－.09，*p*＝.42; β ＝.19, *p*＝.10）。パーソナリティと動機づけとの関連は，本研究で扱ったようなビリーフではなくその他の社会的な要因が重要となるのかもしれない。

4. まとめ

本研究では，台湾の大学において日本語学習における動機づけが高かった学生がどのようなビリーフを持っているのかを検討した。そして，授業の後半において高い動機づけを示していた学生は，授業開始時のビリーフとして，自分には能力がある，日本語を習得できるといった信念や，日本人と会ったら会話を楽しむといった信念，日本語が上手くなりたいといった信念を有していることを明らかにした。 Horwitz（1987）は学生のビリーフは教師の介入により影響を受けやすいと指摘している。本研究の知見をもとに，学生の動機づけを高めるようなビリーフを支える教育が必要となるだろう。例えば，指導の中で適切なフィードバックを与えるなどして有能感を育んだり，選択の機会を与えたりするなどして自分から進んで自律的に日本語を学んでいる，自己決定している，と思わせるような

働きかけをすることが求められるだろう。

また, 本研究で動機づけとの関連が見いだされたビリーフは, 自己決定理論（Deci & Ryan, 2002）の知見と類似していた。このような心理学などの分野で実証されている理論的な背景をもとに，なぜ，そのようなビリーフを持つ学生の動機づけが高いのかといったメカニズムについても，検討する必要があるだろう。

最後に，本研究は台湾の 1 つの大学にて行った調査であり，本結果を一般化することは注意が必要である。加えて，本研究の結果だけでは，ビリーフと動機づけの因果関係に言及することはできない。今後は，他の大学においてデータを収集したり，より長期的な縦断的な研究や実験的な操作を加えた研究を行い，さらに多くの知見を積み重ねていくことが求められる。

参考文献

(1) 赤松大輔（2017）「高校生の英語の学習観と学習方略, 学業成績との関連―学習観内, 学習方略内の規定関係に着目して―」『教育心理学研究』65 巻, 265-280.

(2) Busch, D. (1982) 「Introversion‐extraversion and the EFL proficiency of Japanese students」『Language Learning』32, 109-132.

(3) Deci, E, L. & Ryan, R, M.（2002）「Handbook of self-determination research」Rochester, NY : University of Rochester Press.

(4) Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003) 「A very brief measure of the Big-Five personality domains」『Journal of Research in Personality』37, 504‐528.

(5) 服部美貴 (2002)「台湾の日本語学習者の言語学習の「確信」について―台湾大学の学習者の場合―」『東京家政学院筑波女子大学紀要』6 集, 169-183.

(6) Horwitz, K. E. (1987) 「Surveying student beliefs about language learning」『In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), Learner strategies in language learning』Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(7) 伊古田絵里（2004）「成績上位者は学習開始直後にどのようなビリーフスをもっているか」 『日本語教育方法研究会誌』 11 号, 38-39.

(8) 水本篤・竹内理（2008）「研究論文における効果量の報告のために」『英語教育研究』31 号, 57-66.

(9) 水田直美・黄其正・張金塗・伊藤克浩・細田和雅（1995）「日本語学習に関するビリーフ -台湾とオーストラリアの大学生日本語学習者の比較」『広島大学日本語教育学科紀要』5 号, 61-66.

(10) 中山晃 (2005) 「日本人大学生の英語学習における目標志向性と学習観および学習方略の関係のモデル化とその検討」『教育心理学研究』53 号, 320-330.

(11) 中山誠一（2010）「言語学習に対する学習者のビリーフと大学英語教育への期待－BALLI 調査を中心として－」『国際文化研究所紀要』15 号, 12-24.

(12) 佐藤紀美子（2007）「台湾入日本語学習者のビリーフス」『留学生教育』 12 号, 119-129

(13) 白井恭弘 (2008)「外国語学習の科学―第二言語習得論とは何か」 岩波新書

日本語母語話者と日本語非母語話者による「キャラクタ」形成過程の解明と比較

―SCAT を用いた質的研究―

荒井 美咲（東北大学大学院生）

1. 研究背景・目的

本発表では，日本語母語話者（以下 NS）による自身の「キャラクタ」[(1)]形成過程と，日本語非母語話者及び日本語学習者（以下 NNS）に対する「キャラクタ」付与過程，ならびに NNS による自身の「キャラクタ」形成過程に関しての考察を述べる。そして，「キャラクタ」を日本語教育に導入する必要性を主張する。

近年の日本社会では，「キャラクタ」を介したコミュニケーションが一般化している。例えば，タレントの丸山桂里奈氏は「おバカキャラ」として人気がある。身近な例では，学校生活において「いじられキャラ」が「いじりキャラ」にからかわれることによって，その場を盛り上げている。このように NS は自他共に「キャラ化」してコミュニケーションをとっている（瀬沼, 2007）。中川・澤田（2007）は, NS が発話音声を聞くと，発話者の容姿・性格などの具体的人物像，つまり「キャラクタ」を想起することを音声実験で明らかにした。しかし，どのような過程を経て「キャラクタ」を形成しているのか，他者に対して「キャラクタ」を付与しているのかを明らかにした研究はない。

NNS を対象とした「キャラクタ」研究は管見の限り少ない。山元（2013）・山元（2017）は NNS の「キャラクタ」形成過程を SCAT 分析によって記述したが, NNS の「キャラクター」の模倣あるいは同化の過程を記述したものであり, NS が使用している「キャラクタ」と同等とは言い難い。

本研究の目的は, NS による自身ならびに NNS の「キャラクタ」形成過程を明らかにすること，そして NNS による「キャラクタ」形成過程を明らかにし, NS によるものと比較して，相違点を明らかにすることである。本研究では, NS と NNS の各 6 名に対してインタビュー調査を実施し，その音声データの BTSJ（Basic Transcription System for Japanese）によって逐語化したデータを, SCAT によって分析した。

2. 「キャラクタ」の定義

2-1. 先行研究における「キャラクタ」

定延（2011）は，「人格」と「スタイル」の中間に位置するものとし，「キャラクタ」を「本当は意図的に変えることができるが，変わらない，変えられないことになっているもの。それが変わっていることが露見すると，見られた方も，見た方もそれが何事であるかすぐにわかり，気まずい思いをするもの」（p. 192）と定義している。

「キャラクタ」は，「役割」と「自分らしさ」の観点から捉えられている。斎藤（2011）

会場配置図へ 目次へ

は，「キャラクタ」は関係性を前提として生成する対人関係のためのインターフェイスであると捉えており，向井（2009）は表面的な役割演技と捉えている。これらの研究は，「キャラクタ」を「役割」の観点から捉え，対人関係性と演技性に言及している。浅野（2013）は「キャラクタ」は場の期待に合わせた，わかりやすい自己表現の仕方であるとし，斎藤（2012）はある種のコミュニケーション・モードが凝集された擬似人格であると捉えられている。これらの研究は、「キャラ」を「自分らしさ」の観点から捉えている。千島・村上（2015）は，これらの先行研究における定義を折衷して，「小集団内での個人に割り振られた役割や、関係依存的な仮の自分らしさ」（p. 25）と定義した。

以上の先行研究から，（1）意図的な操作性，（2）対人関係性，（3）コントロールの困難性が「キャラクタ」の性質であることが分かる。

2-2. 本研究における「キャラクタ」

2 章 1 節で挙げた先行研究による定義と性質を受けて，本研究では以下のように「キャラクタ」を定義した。

> 「キャラクタ」とは，言語スタイルや非言語行動によって，本来は意図的に変えることができるが，変更・上書き・新規追加は他者からの許可がなければ認められない，または変更・上書き・新規追加が他者から認められなかった場合，人間関係構築・維持に問題が生じうる，他者依存的な役割や擬似人格のことである。

3. 調査概要と分析方法

調査対象者は NS・NNS 各 6 名（男女各 6 名）である。

インタビュー調査では，NS と NNS に対して，（1）自分のパーソナリティ・「キャラクタ」について，（2）自分の日本語使用について，（3）接触する NS あるいは NNS のパーソナリティ・「キャラクタ」について質問した。加えて，NS には（4a）接触する NNS の日本語使用について，NNS には（4b）自分の母語使用について質問した。

インタビュー調査の音声は音声レコーダーを使用して録音した。録音データは BTSJ に従って逐語化した。逐語化データは，SCAT 分析を行った。その後，NS と NNS が生成した「キャラクタ」を分類して，「キャラクタ」形成過程を図式化した。

4. 考察

4-1.「キャラクタ」の種類

「キャラクタ」は，（1）生成する人物（話し手か聞き手か），（2）意図性，（3）常用性，（4）ヴァーチャル性（現実的か理想的か）によって，（A）**実質的キャラクタ**，（B）**主観的キャラクタ**，（C）**理想的キャラクタ**，（D）**臨時的キャラクタ**，（E）**社会的キャラクタ**，（F）**印象キャラクタ**，（G）**理想キャラクタ**，（H）**客観的キャラクタ**に分類される（表 1 参照）。

表１　「キャラクタ」の分類

キャラクタ名	生成者	意図性	常用性	ヴァーチャル性
実質的キャラクタ	話し手		✔	
理想的キャラクタ	話し手	✔	✔	✔
主観的キャラクタ	話し手	✔	✔	
社会的キャラクタ	話し手	✔		
臨時的キャラクタ	話し手	✔		✔
印象キャラクタ	聞き手	-	-	
理想キャラクタ	聞き手	-	-	✔
客観的キャラクタ	聞き手	-	✔	

「実質的キャラクタ」とは，話し手の人格やコミュニケーション言語能力が投影された「キャラクタ」である。これは，話し手が無意識的に生成する。

「主観的キャラクタ」とは，話し手が自分の「キャラクタ」を自己分析した結果，自分自身に付与した「キャラクタ」である。これは，話し手が意識的に生成する。「実質的キャラクタ」と一致する場合もあるが，異なる場合もある。

「理想的キャラクタ」とは，話し手の「自分はこうあるべき」という義務自己や，「自分はこうありたい」という理想自己を反映して，話し手が意図的に生成する「キャラクタ」である。「キャラクタ言語」を使用して，演出することができる。

「臨時的キャラクタ」とは，ある会話中に，そのコミュニケーションが得意な「キャラクタ」を発動させるなどの効果を期待して，一時的になりきる「キャラクタ」のことである。

「社会的キャラクタ」とは，ある場面や社会的・文化的関係において求められている，特定の場面で使用される一時的な「キャラクタ」である。

「理想キャラクタ」とは，話し手に対して，「話し手はこうあるべきである」「話し手はこうであってほしい」と期待して創造した「キャラクタ」である。

「印象キャラクタ」とは，話し手の性別，国籍や出身地，職業などの社会的属性や外見，性格，言語・非言語的特徴などから決定した，仮の「その人らしさ」である。

「客観的キャラクタ」とは，聞き手（他者）が実際に話し手と対面して決定した「キャラクタ」のことである。話し手と聞き手が生成する「キャラクタ」を総合的に評価することで，「客観的キャラクタ」が形成される。「客観的キャラクタ」が，話し手と聞き手が所属する言語共同体の中で広く認知された場合，その話し手の「キャラクタ」は「確定キャラクタ」として，より定着する。

4-2.「キャラクタ」形成過程の種類

本調査によって，NS は「キャラクタ」の形成過程に一定の順序性が見られることが分かった。この一定の順序性を持つ「キャラクタ」形成過程を「**キャラクタ形成モデル**」（図 1 参照）と名付けた。

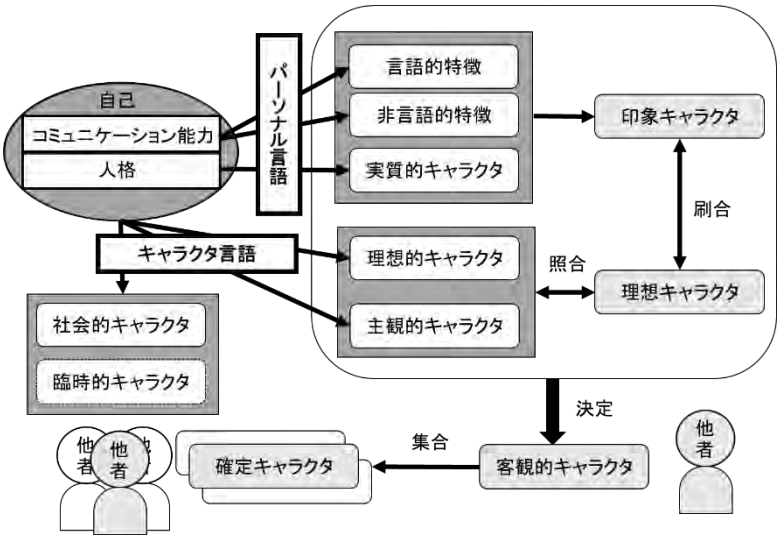


図1　「キャラクタ形成モデル」

「キャラクタ形成モデル」は①**完全受動形成型キャラクタ形成モデル**，②**受動的修正型キャラクタ形成モデル**，③**能動的維持型キャラクタ形成モデル**，④**能動的修正型キャラクタ形成モデル**，⑤**理想追求型キャラクタ形成モデル**，⑥**自己分析型キャラクタ形成モデル**の6種類に分けられる。

「完全受動形成型キャラクタ形成モデル」とは，自分自身の「キャラクタ」の決定権を他者に完全に委ねた形成過程のことである。また，聞き手は自分自身が話者に対して生成した「印象キャラクタ」や「理想キャラクタ」を基にして「客観的キャラクタ」を形成するが，話し手はそれを受け入れることで，自分自身の「キャラクタ」を確立させる。

本調査における全てのNNSが「完全受動形成型キャラクタ形成モデル」の「キャラクタ」形成を行っている。これは，「キャラクタ言語」のような言語スタイルによる「キャラクタ」運用能力が備わっていないため，「完全受動形成型」の「キャラクタ」形成しか行うことができないことが原因として挙げられる。

NSにもJS03のような「完全受動形成型」の「キャラクタ」形成が見られる。「完全受動形成型」のNSは，「キャラクタ」の存在は認めているが，自分自身で「キャラクタ」を形成しておらず，他者が自分自身を「(呼称) キャラ」と呼んでいても気にかけない。しかし，「主観的キャラクタ」のような自己分析による具体的な自己像の形成も行っていない。

「受動的修正型キャラクタ形成モデル」とは，他者に自分自身の「キャラクタ」の決定権を委ねるが，話し手が接する人物が求める「理想キャラクタ」によって話し手の「理想的キャラクタ」が変化して，その理想とされる「キャラクタ」の形成を行う形成過程のことである。つまり，話し手の「理想的キャラクタ」が聞き手の「理想キャラクタ」であり，それを「客観的キャラクタ」として確立させる形成過程を指す。

現代青年において，「受動的修正型キャラクタ形成モデル」が多く見られる。本調査では，JS05が該当した。自分が所属するコミュニティの中で必要とされる「理想キャラクタ」を察知して，自分自身が形成しなければならない「キャラクタ」，つまり「理想的キャラ

クタ」を形成する。所属コミュニティが変われば，その「キャラクタ」も変化する。

「能動的維持型キャラクタ形成モデル」とは，他者に自分自身の「キャラクタ」の決定権を委ねた結果，他者が生成した「キャラクタ」が話し手の「理想的キャラクタ」や「主観的キャラクタ」と一致したため，あるいはその「キャラクタ」を付与されることを受け入れたため，その「キャラクタ」を形成，維持しようとする形成過程のことである。本調査では，JS02 がこの形成過程で自身の「キャラ作り」を行っていた。

「能動修正型キャラクタ形成モデル」とは 他者に自分自身の「キャラクタ」の決定権を委ねたが，他者が生成した「キャラクタ」が話し手の「理想的キャラクタ」や「主観的キャラクタ」と一致しなかったため，あるいはその「キャラクタ」を付与されることを受け入れられなったため，その「キャラクタ」を変更あるいは上書きしたり，新しい「キャラクタ」を生成したりする形成過程のことである。

NS において，「受動的修正型キャラクタ形成モデル」に従っていたが，漸次的に「能動修正型キャラクタ形成モデル」に移行する場合が見られ，JS04 において観察できた。

「理想追求型キャラクタ形成モデル」とは，話し手が「理想的キャラクタ」を生成するために「キャラクタ言語」を使用することで，主体的かつ能動的に「キャラクタ」を形成していく形成過程である。本調査では，JS06 が理想として「意識高い系」を追求していた。

「自己分析型キャラクタ形成モデル」とは，話し手が「主観的キャラクタ」を分析して，その「主観的キャラクタ」に合った「キャラクタ言語」を使用することによって，主体的かつ能動的に「主体的キャラクタ」の発動を実現する形成過程である。

4-3. NS と NNS の相違点

NS による「キャラクタ」形成過程において一定の順序性が見られた。一方，NNS による「キャラクタ」形成過程の順序性は見られなかった。

また，NS に比べて，NNS は主体的な「キャラクタ」形成を行っていない。NS 者は，自己像または理想像を反映した「キャラクタ」，社会的役割やコミュニケーションの役割に合わせた「キャラクタ」など，多様な「キャラクタ」を形成する傾向がある一方で，NNS は，NS に対して好印象を与えるための「キャラクタ」形成を行う傾向はあるが，NS に比べて形成する「キャラクタ」のバリエーションが少ない。NNS の日本語能力やその特徴（言語形式，音声など），NNS の性格や NNS の国籍や人種に対するイメージなどから，NS が NNS の「キャラクタ」を一方的に付与している可能性がある。

更に，NS は「キャラクタ」を表現するために言語スタイルを選択しているが，NNS は文語／口語，フォーマル／インフォーマルの使い分けにおいて言語スタイルを選択している。NNS が使用している言語スタイルは，自身のリソース（TV 番組、日本語教材など）に依存しており，そのリソース中で使用されている言語スタイルが与える「キャラクタ」について考えず，使用可能な日本語素材としてそのまま使用してしまう。したがって，NNS は自身が意図していない「キャラクタ」を受動的に形成している可能性がある。

NS と NNS の「キャラクタ」形成に関する相違点は，（1）「キャラクタ」形成過程の順序性の有無，（2）「キャラクタ」のバリエーション，（3）能動的／受動的な「キャラクタ」形成，（4）〔キャラクター言語スタイル〕に関する知識の有無である。

5. 日本語教育への提言

日本語教育において，日本語学習者が日本語教材や教室活動によって「キャラクタ」形成能力を制限されている可能性がある。その原因の一つに，日本語教材における例文の「ですます調」の多用や，文語と口語の使い分けに関する記述の不十分さが挙げられる。性差による言語スタイルの違いが導入されている一方で，例えば「ですます調」や終助詞の使い分けによる話し手の印象の違いなど，「キャラクタ」の扱い方に関する記述がほとんどない。日本語学習者の能動的な「キャラクタ」形成を支援するため，「キャラクタ」概念の導入，「キャラクタ」観察の実施など，更なる「キャラクタ」研究が必要である。

謝辞　本稿は平成 30 年度東北大学卒業論文を基に執筆した。本研究にあたってご指導くださった才田いずみ先生，田中重人先生，小河原義朗先生，島崎薫先生に謝意を表す。

注

（1）　本稿では，表記を「キャラクタ」に統一する。ただし，「天然キャラ」や「いじられキャラ」など，具体的人物像や属性などを表す名詞あるいは固有名詞に後続する場合，「キャラ」と略す。また，「キャラクタ」と「キャラクター」は区別して使用し，「キャラクター」はアニメ・マンガ等に登場する人物・動物等のことを指すものとする。

参考文献

（1）　浅野智彦（2013）『”若者”とは誰か：アイデンティティの 30 年』河出書房新社.
（2）　定延利之（2011）『日本語社会 のぞきキャラくり：顔つき・カラダつき・ことばつき』三省堂.
（3）　斎藤環（2012）「「アイデンティティ」から「キャラ」へ」『臨床精神病理』第 33 巻 2 号, 233-241.
（4）　瀬沼文彰（2007）『キャラ論』STUDIO CELLO.
（5）　千島雄太・村上達也（2015）「現代青年における”キャラ”を介した友人関係の実態と友人関係満足度の関連―”キャラ”に対する考え方を中心に―」『青年心理学研究』第 26 巻, 129-146.
（6）　中川明子・澤田浩子（2007）「音声コミュニケーションにみられる発話キャラクタ」定延利之・中川正之（編）『シリーズ言語対照＜外から見る日本語＞第 1 巻音声文法の対照』くろしお出版, pp. 149-168..
（7）　向井学（2009）「“いじめの社会理論“の射程と変容するコミュニケーション」『社会学批評』第 3 巻, 3-12.
（8）　山元淑乃（2013）「日本語学習者の発話キャラクタに関する研究―日本語学習者の語りの分析によるその獲得過程，機能，意義の探索―」『言語文化研究紀要　琉球大学法文学部国際言語文化学科欧米系編』第 22 巻, 57-73.
（9）　山元淑乃（2017）「アニメ視聴を契機とした日本語習得を通した発話キャラクタの獲得過程に関する事例研究―フランス移民二世 C の語りの質的分析から―」『言語文化教育研究』第 15 巻, 129-152.

日系ペルー人留学生マリにとっての継承日本語学習の意味
―マリへのライフストーリーインタビューをもとに―

佐々木ちひろ（名古屋大学大学院生）

1. はじめに

井川（1999）は、継承日本語教育における課題の一つは、「なぜ日本語を習うのか」という問いに納得のいく返答ができるか否かであると述べる。中島（2003）も、継承語教育実践上の問題の一つとして、学習に対する動機づけが極端に低いとことを挙げる。また、近年、中島ら（中島 1998 等）によって、カナダの継承語教育を理論的基盤として、中南米を含む世界各国の日系社会における日本語教育を「継承語としての日本語教育」（Japanese as a Heritage Language）として見直す動きが出ている。しかしながら、カナダとは異なり、中南米には継承語を言語資源であるととらえる社会的・政治的・歴史的文脈がない（平岩 2016）。そのために、「なぜ日本語を習うのか」は中南米の継承日本語教育ではより重要な課題となると考えられる。また、一般に日本語継承は社会的要因やアイデンティティと結びついていることが知られている（中島 2003、平岩 2016 等）。中澤（2019）は、親の就労にともない幼少期に日本に移動しその後帰国した日系ブラジル人の子どもの語りを取り上げ、子どもの移動と日本語学習を日系コミュニティとの関わりから論じている。しかし、日本語を学び継承することの意味と、それと社会的要因やアイデンティティとの関わりについて明らかにし、「なぜ日本語を習うのか」という中南米の継承日本語教育の課題について、親の就労にともなう移動経験のない日系学習者の視点から論じた研究は極めて少ない。

本研究は、日本語を学び継承することの意味を、社会から独立した個人的なものではなく、個人と社会の相互作用により構成されるものであるととらえる。その上で、日系ペルー人留学生マリ（仮名）の視点から日本語学習に対する意味づけとその変容を明らかにし、それが他者との相互作用やその中で形成されるアイデンティティとどのように関わっているのかを考察する。そして、そこからマリにとっての継承日本語学習の意味を描き出すことを目的とする。

2. 研究方法

本研究では、研究協力者であるマリにライフストーリーインタビューを行った。本研究の協力者であるマリは、日系ペルー人四世の 21 歳の女性である。インタビュー実施時、マリは、ペルーの大学を休学し、文部科学省の日本語日本文化研修プログラムで日本の大学に一年間の予定で留学していた。

なお、国際交流基金（2017）によると、ペルーには約 4,000 人の日本語学習者がいる。日本語学習者は初級レベルが多く、日系人・非日系人・老若男女を問わない。マンガやアニメなど、日本のポップ・カルチャーへの関心から学習を開始する若年層が増加している。

マリを研究協力者としたのは、筆者が留学生チューターとしてマリの日本語学習をサポートし、またそれ以外にも、友人として日本での成人式に参加するマリに付き添って美容院に行ったりし、マリとラポールを築いてきたからである。そして、そのような筆者であればマリの率直な語りを引き出すことができるだろうと考えたからである。本研究は、マリの視点に着目し、マリにとっての日本語を学び継承することの意味が他者との関係性の中でどのように変容していったのかを明らかにしようとするものであり、それにはマリ自身の語りを取り上げるのが最適であると考えた。そして、ライフストーリー法では、当事者が自らの経験をどのように解釈しているのか、すなわち経験をどのように意味づけているのかを当事者の語りを聞くことで明らかにしていく（桜井 2005、やまだ 2000)。以上の理由から、本研究ではライフストーリー法を採用した。なお、本研究はマリの語りから生まれたローカルな理論を帰納的に生成することをめざすものであるため、研究協力者は一名とする。

調査に際して、2018 年 7 月に約二時間の対面での半構造化インタビューを行った。インタビューでは、マリが日本語の学習を始めたきっかけや日本語学習の経歴、現在の生活についての語りを得た。インタビューはマリの許可を受けて録音し、文字化した。また、2019 年 12 月には記述式インタビューを行い、一回目のインタビューで語られたことについて部分的に詳しい語りを得た。インタビューはどちらも日本語で行った。そして、それらのデータを質的に分析した。まず、マリの語りを、JICA の研修で日本に行く前（Ⅰ期)、研修からペルーに帰国した後（Ⅱ期)、日本の大学に留学中（Ⅲ期）の三期に分けた。次に、それぞれのデータを次の二つの視点から分析した。1. マリにとって日本語を学び継承することはどのようなことなのか。2. そこに他者との関係性や日系ペルー人という自らのアイデンティティへのまなざしがどのように関わっているのか。

3. マリのライフストーリー

3-1. Ⅰ期：～JICA の研修で日本に行く

マリはペルーの首都リマで生まれ育った。マリの父親はペルー人であるが、マリは日系人である母親と二人暮らしであった。マリは母親の家族とだけ過ごしてきた。母方の祖母はマリが幼い時に亡くなった。マリにとって母方の祖父や親戚は家族同様の存在であったとマリは語る。近所にはマリやマリの家族以外に日系人の知り合いはいなかった。マリの家庭では日本語が話されたり日本の文化が取り入れられたりすることはなかった。マリの祖父は日本語がネイティブレベルでできたと思うとマリは言う。マリの母親は日本語が話せなかったが、聞いて理解することはできた。マリは日本語の学習を始めるまでは日本語ができなかった。マリは幼いころから毎週のように祖父のところに遊びに行っていた。そして、そこで祖父から日本の話を聞いて育った。マリは、祖父から祖父の友だちの一世の人についての話や祖父が日本にいた時の話を何度も聞き、それにより日本を身近に感じるようになったと思うと言う。

マリの祖父は弁護士であり、母親も最初は会計士で後に弁護士になった。祖父も母親も仕事や勉強を頑張る人であったとマリは言う。祖父は愛情をことばで伝えるよりも、勉強や仕事を頑張り人生を真面目に生きる人間に育てることで、家族に愛情を伝えようとして

いたと思うとマリは語る。そのために、マリは、他のペルー人の親が努力することを教えずに､子どもが怠けることを許しているのを見て､あまりよくないなと思っていたと語る。その一方で、他のペルー人の家族のように、ことばやスキンシップで愛情を伝えることは少なかったとマリは言う。そのようなこともあり、幼いころから自分たちの家族は他の家族とは何かが違うとわかっていたとマリは語る。

マリは幼いころから日本に行きたいと思っていた。そして、JICA の研修で日本に行くことをめざして、12 歳の時に日本人補習授業校（以下、補習校）で日本語の勉強を始めた。祖父はマリが日本語を学ぶことを喜び、応援してくれた。補習校の費用も出してくれた。マリはそこで初めて日系人の友だちを作った。

マリは最初は普通のペルー人の学校に通っていた。その学校では日系人はマリだけであった。しかし、マリにもマリの家族にもその学校が合わなかったとマリは言う。具体的には、マリの母親は正しくない、納得できないと思ったことに対してはっきり意見を言い、マリ自身もいろいろなことに対して努力して真面目に取り組もうとしていたが、マリたちのそのような姿勢が学校では疎んじられたとマリは述べる。そこで、マリは 14 歳の時に日系人学校に転校した。祖父はマリが日系人学校に転校したことを喜んだ。日系人学校は楽しかったとマリは言う。そこで、日本に住んだことがある日系人の生徒から日本の話を聞いたり、日系人学校の生徒として日系人のための様々なイベントに参加したりした。

3-2.　Ⅱ期：研修からペルーに帰国後～

マリは、17 歳の時に JICA の研修で約一か月間日本に行き、日系人の移住の歴史や南米の国々の日系社会について学んだ。また、他国の日系人と知り合い、ネットワークを構築した。

ペルーに戻ったマリは、日本語が上達しており、その日本語を忘れたくないと思い、高校を卒業するころまで補習校で日本語の学習を続けた。マリは、母親と話をする際、金銭の話や恥ずかしい話など、周りの人に聞かれたくない話をするときには、スペイン語に日本語のことばを入れる形で日本語を用いるようになった。

マリは大学ではサービス経営学を専攻した。大学生になったマリは、英語も日本語も中級までしか勉強してこなかったので、どちらかを最後まで勉強したいと思い、日本語を勉強することにした。日本語であれば、日系人であるマリには、研修で日本に行ったり奨学金をもらって日本に留学したりするチャンスがあるからである。さらに、日本に留学して日本語を勉強すれば、亡くなった祖父も喜んでくれると考えたからである。こうして、マリは、日本語を上級まで勉強することをめざして、文部科学省のプログラムで日本の大学に留学した。

3-3.　Ⅲ期：日本の大学に留学中

インタビュー実施時、マリは、間近に迫った日本語能力試験 N1 の合格をめざして懸命に勉強している時期であった。マリは、ペルーでは日本語を必要とする仕事自体が少ないために日本語ができるからといって就職に有利になるわけではないし、日本のアニメやマンガにすごく興味があるわけではないと言う。それに対して、日本の大学で出会った他の留学生は、日系企業で働きたいという希望や日本のアニメへの興味などから日本語の勉強をし、また大学で日本語を専攻している人が多く、自分とは違うと感じるとマリは語る。

マリの七人のいとこたちは、以前は日本や日本語との関係はあまりなかった。しかし、マリが日本に留学したことにより、いとこたちが日本や日本語に関心をもつようになり、現在は二人のいとこが日本に留学する予定である。このように自分がペルーと日本の懸け橋になれたことを嬉しく思うとマリは語る。

帰国後は大学に復学し専攻科目の学習を再開する。ペルーの大学には今のマリの日本語力より上の日本語のクラスはないために、日本語の勉強は続けない。しかし、アルバイトとして日系人のための学校で日系人の子どもたちに日本語を教えたいとマリは言う。日系人の子どもたちに日本語を教えたいのは、自分が日系人のための補習校で日本語を習ったからであるとマリは言う。また、他のペルー人は日本のアニメやマンガが好きになって日本の文化に興味をもつようになり、それから日本語の勉強を始める人が多いので、その人たちにはその興味関心を活かした教え方をしなくてはならない。しかし、日系人は日本に行くチャンスがあるから、アニメやマンガとは関係なく日本語の勉強を始める人が少なくないし、家庭の中で日本のことばを用いたり、日系人のための学校に通った経験があったり、自分のように祖父母から日本の話を聞いて日本を身近に感じていたりする。日系人のための学校で日本語を教えることで、そのような日系人の子どもたちに、日本のやり方や日本人の考え方などについて、自分の経験を伝えたいとマリは語る。そして、チャンスがあれば、自分のように研修で日本に行ったり奨学金をもらって日本に留学したりしてほしい、日本と関係をもってほしいとマリは語る。

日本語を勉強し、日本語を大切にしたり日本のことを知ろうとしたりしていることで、ペルーの他の日系人よりもいいことをしていると思うとマリは言う。日系ペルー人には二つのルーツがあるので、真面目に努力することや相手の気持ちを考えることなど、日本のよいところを学んでそれを取り入れ、ペルーに帰ってからそれを実践すれば、それをしていない他の日系人よりもいいことをしていることになると思うとマリは語る。

4. 考察

マリの語りから、マリが他者との相互作用の中で日系ペルー人であるという自らのアイデンティティをまなざすようになる過程、その中で日本語を学び継承することに対する意味づけがなされ、さらにそれが変容していく過程が明らかになった。

まず、Ⅰ期では、日系人である母親の側の家族とだけ過ごしてきたこと、近所に他に日系人の知り合いがいなかったこと､最初に通っていた学校で日系人はマリだけだったこと、そのような生活の中でマリが引き継いだハビトゥスがペルー人によって構成される場に適合しなかったことなどから、マリは周囲のペルー人と日系人である自分や自分たち家族との違いを意識したと考えられる。また、マリは、祖父の話や補習校や日系人学校での他の日系ペルー人との交流を通して、日本を身近に感じるようになった。そして、これらのことが、マリの意識を自らのルーツがある国である日本に向かわせたのではないかと考えられる。そのようなマリにとって、日本語を学び研修で日本に行くことは、自らがルーツをもつ日本に行き、自らが日本と、ひいては自らが祖父や母親とつながることであった。

次に、Ⅱ期のマリは、研修での学びや他国の日系人との出会いやネットワークの構築を通して、自らと日本のつながりを意識し、自らが日系人であるという意識を深めたと考え

られる。そのマリにとって、日本語を学び続けることは、Ⅰ期で築いた自らと日本のつながりを絶たないようにするためのものであり、アカデミックな達成を得ることで、努力することを是とする祖父や母親のハビトゥスを引き継ぐためのものであり、また、母親や今は亡き祖父とのつながりを保つためのものでもあった。

そして、Ⅲ期のマリは、他の留学生と自分の日本語学習の動機の違いから、日系人である自分にとっての日本語学習の意味を意識したと思われる。そのマリにとって、日本に留学し日本語を学ぶことは、重要な他者であるいとこたちを意味ある国である日本とつなぐことであり、自らと同じように日本とペルーの双方にルーツをもつ子どもたちを日本とつなぐことであった。また、日本語を学ぶことは、ただことばや文字を学ぶだけではなく、日本のよいところを学んで取り入れ、ペルーで実践するという意味ももっている。マリは、こうして、自らにとって意味ある国である日本とペルーをつなごうとしているのではないだろうか。

日本語学習経験の積み重ねの中で、何のために日本語を学び継承するのかというマリの継承日本語学習に対する意味づけは、次のように変容している。

Ⅰ期：自らが意味ある国である日本や重要な他者である祖父や母親とつながる。
Ⅱ期：そのつながりを維持する。
Ⅲ期：重要な他者であるいとこたちや、自らと同じルーツをもつ子どもたちを意味ある国である日本とつなげる。
　　日本ともう一つの意味ある国であるペルーをつなげる。

マリは、他者との関係がうまくいったりいかなかったりする中で、日系ペルー人であるという自らのアイデンティティをまなざすようになっている。そして、マリの日本語を学び継承することに対する意味づけは、そのまなざしのもとで変容している。アイデンティティの観点からマリにとっての継承日本語学習の意味とその変容について述べると、次のようになる。

Ⅰ期：自らのアイデンティティを継承する。
Ⅱ期：継承したアイデンティティを維持する。
Ⅲ期：アイデンティティを再生産する。

また、マリは、研修や留学でペルーと日本の間を移動し、それにともないスペイン語でコミュニケーションをとったり日本語でコミュニケーションをとったりしている。さらに、補習校では継承語として日本語を学び、日本の大学では外国語として日本語を学ぶ留学生と一緒に日本語を学んでいる。このように、マリは、空間の移動、言語間の移動、言語教育カテゴリー間（つまり、言語学習場面）の移動（川上、2011）を行いながら、周囲と関わり、その中で日本語を学び継承することの意味を構築し、それを変容させている。マリの日本語の学びや継承は、グローバル化の時代に国境を越えて移動することによりなされた、新しい時代の日本語学習のあり方であると言える。

5. おわりに

本研究ではマリの事例について述べたが、佐々木（2010）が日本語継承の負の要因の一つとして「日系」への帰属意識の欠如・反発を挙げるように、社会との相互作用の中で日

系人であるというアイデンティティをまなざし、日本語を学び継承するマリの事例は、平均的な例ではないかもしれない。しかし、南米の日系社会は、国や地域によって異なり、世代交代やアイデンティティのハイブリッド化も進んでいる（平岩 2016 等）。今後、学習者のアイデンティティやニーズの多様性に沿った継承日本語教育が求められることが予測される。また、南米の日系社会では日本語の維持は個人の選択にかかっている（平岩 2016 等）。マリの事例は、1. 継承日本語学習者の多様性の具体的な一例を示した点、2.「なぜ日本語を習うのか」という中南米における継承日本語教育の課題を、個人と社会との関わりから考察した点に意義があり、今後の南米における継承日本語教育を考える際に示唆を与えるものとなると思われる。

本研究では、他者との関係性の中で自らのアイデンティティをまなざし、日本語を学び継承する学習者の視点が明らかになった。このように、日本語を学び継承することの意味を考える際には、学習者のみならず、学習者のアイデンティティと深く関わる家族や学校や地域など、学習者を取り巻く環境のあり方も視野に入れ、どのような社会的文脈の中で学習者のアイデンティティが形成され、学習者がそれをどのようにまなざしているのかを考える必要があるのではないだろうか。

今後は、マリとは異なる背景をもった南米の継承日本語学習者の語りも聞き、その学習者にとっての日本語を学び継承することの意味と社会との関係を明らかにすることにより、引き続き「なぜ日本語を習うのか」という南米の日本語継承の課題に向き合っていく必要がある。

参考文献

（1） 井川齋（1999）「全米継承日本語教育会議開催」『海外日系人』45，84-86.

（2） 川上郁雄（2011）『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版

（3） 桜井厚・小林多寿（2005）『ライフストーリー・インタビュー―質的研究入門』せりか書房

（4） 佐々木倫子（2010）「3 代で消えない JHL とは？―日系移民の日本語継承」『母語・継承語バイリンガル教育（MHB）研究』プレ創刊，16-25.

（5） 中澤英利子（2018）「ブラジルに帰国した日系人の子どもが語る移動の経験と日本語学習―日系コミュニティとの関係性に着目して」『言語文化教育研究』16，198-218.

（6） 中島和子（1998）『バイリンガル教育の方法―地球時代の日本人育成を目指して』アルク

（7） 中島和子（2003）「JHL の枠組みと課題―JSL/JFL とどう違うか」『母語・継承語バイリンガル教育（MHB）研究』プレ創刊，1-15.

（8） 平岩佐江子（2016）「日系社会における継承語教育の課題と展望―「継承語」概念の比較検討を通して」『JICA 横浜海外移住資料館研究紀要』11，17-37.

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

（10） 国際交流基金（2017）「日本語教育国・地域別情報　ペルー（2017 年度）」
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/peru.html

地域と連携した課題遂行型活動を通した社会人基礎力の育成

―フリーペーパー作成プロジェクトから日本語学習者のキャリア支援を考える―

柳澤絵美（明治大学）

１．はじめに

近年，日本国内の大学において，グローバル人材の育成や国際競争力の向上，留学生の受け入れの拡大などを目的とした大学の国際化が積極的に進められている。明治大学国際日本学部（以下，本学部）でも大学の国際化の一環として，2011 年度に英語で開講される科目の履修のみで学士の学位を取得できる English Track（以下，ET）を開設した。ET 所属の学生（以下，ET 生）は，英語で行われている講義科目や演習科目などを中心に履修することが多く,大学の事務室や国際交流ラウンジなどでも英語での対応が受けられるため，授業やキャンパスライフにおいては必ずしも日本語を必要としない。また，学外でも最低限の日常会話ができれば生活をしていくことができるため，時間と労力を要する日本語科目の履修を初級～中級程度でやめてしてしまうケースも散見される。その結果，ET 生は，日本語運用能力が低いことに加え，日本語でアクセスできる情報やリソース，日本社会との接触の機会などが限られてしまうこととなり，特に就職活動において苦戦する傾向にある。これからは，留学生の受け入れだけでなく，卒業後の進路も視野に入れたキャリア形成のための適切な教育と支援の実施が大学における大きな課題になると考えられる。本稿では，日本語運用能力の向上とキャリア支援の一環として実施した地域社会と連携した課題遂行型活動を通した社会人基礎力の育成の取り組みについて報告する。

２．社会人基礎力

経済産業省は，2006 年に「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として，「前に踏み出す力（主体性・働きかけ力・実行力)」，「考え抜く力（課題発見力・計画力・創造力)」，「チームで働く力（発信力・傾聴力・柔軟性・情況把握能力・規律性・ストレスコントロール力)」の 3 つの能力（12 の能力要素）で構成される「社会人基礎力」を提唱した。そして，2018 年には，「人生 100 年時代」を見据えた新たな切り口として，既存の社会人基礎力に「なにを学ぶか」,「どのように学ぶか」,「どう活躍するか」という 3 つの視点を加えた「人生 100 年時代の社会人基礎力」についてまとめている。「人生 100 年時代の社会人基礎力」においても，上述の「社会人基礎力（3 つの能力／12 の能力要素)」はその重要性を増していると述べられており，大学在学中にこの能力を養成することができれば，卒業後のキャリア形成において非常に有用であると考えられる。社会人基礎力を養成するためには，座学での学びではなく，実際に何かの課題に取り組み，その過程で他者や社会と関わり，時に壁に直面しながらも問題を解決していく経験を積むことが重要であるといえる。そこで，日本語の運用や地域社会との接触の機会

会場配置図へ　目次へ

が限られている留学生を対象に，日本社会と関わる機会を得ると共に就職活動や実社会で役に立つ知識やスキルを身に付ける目的で，地域の観光協会と連携した課題遂行型の活動である「フリーペーパー作成プロジェクト」を実施した。

３．フリーペーパー作成プロジェクトの概要と流れ

フリーペーパー作成プロジェクトは，本学部の所在地である東京都中野区の観光協会との共同プロジェクトとして 2017 年度から継続して実施している活動である。本稿では，2018 年度春学期の取り組みについて報告する。

2018 年度春学期にフリーペーパー作成プロジェクトを実施した授業の履修者は，日本語能力試験 N3～N2 程度の日本語能力を持つ日本語学習者 6 名である。履修者の母語は，英語 3 名，中国語 2 名，中国語・韓国語 1 名であった。フリーペーパー作成プロジェクトの流れを表 1 に示す。

表１：フリーペーパー作成プロジェクトの流れ

順番	内容
（1）	フリーペーパーのコンセプトの決定
（2）	実際に街を歩き，コンセプトにあった観光スポットをリストアップ
（3）	取材の質問項目を検討・決定
（4）	アポイントの取り方や取材の仕方，挨拶やお礼の仕方について学習・練習
（5）	各施設や店舗にアポイントを取り，取材を実施
（6）	フリーペーパーのデザインを考えて観光協会に提案・検討・決定
（7）	日本語版の取材記事を執筆
（8）	日本語版のゲラ完成後，取材先の施設や店舗に掲載内容に間違いや問題がないか確認
（9）	日本語版の取材記事を英語と中国語に翻訳
(10)	本印刷を行い，完成後は取材先や観光案内所などで配布

まず，どのようなフリーペーパーにするかクラスでアイデアを出し合い（1）フリーペーパーのコンセプトを決めた。2018 年度春学期は，2 つのグループに分かれて中野区を訪れる外国人観光客向けに「中野 1 日観光ツアー」を提案することとし，1 つのグループは中野区の癒しのスポットや伝統的な場所を巡る「Healing & Traditional tour」を，もう１つのグループはサブカルチャーなどの現代的な観光スポットを紹介する「Active & Modern tour」を企画することに決定した。次に，各グループのテーマにあった観光スポットを見つけるために，(2) 実際に街を歩き，留学生の目で見た魅力的だと思う場所をリストアップしていった。各自が集めてきた観光スポットの情報は授業で共有し，最終的にどのお店や施設をフリーペーパーに掲載するか検討した。紹介したい場所が決まった後は，フリーペーパーにどのような情報を掲載すると外国人観光客の役に立つかを考え，各施設や店舗などに取材に行く際の (3) 取材の質問項目を検討・決定した。具体的には，住所，電話番号，営業時間，定休日，HP や Web サイトの URL は全ての施設に共通して情報を集めることに決め，その他，対応できる言語やお勧めの商品や料理，そのお店や施設ならではの特徴などについて取材することとした。フリーペーパー作成プロジェクトに取り組んだ学習者の日本語能力は，日本語能力試験 N3～N2 程度であり，大学の教職員や友達などとの

日常会話では日本語を使う機会はあっても，学外の一般の日本語母語話者に対して，敬語などの待遇表現を用いて何かを依頼したり質問したりする経験はほとんどしたことがない学生が多かった。そのため，フリーペーパーに掲載したいと思っている施設や店舗に取材のアポイントを取りに行ったり，実際に取材をしたりする際の話し方や立ち居振る舞いについても学ぶ必要があった。そこで，まずは教員が話し方や使用する表現，話す時の姿勢などについてレクチャーを行い，その後，ロールプレイ形式で（4）アポイントの取り方や取材の仕方，挨拶やお礼の仕方について学習・練習をした。そして，十分に練習をした後，実際に（5）各店舗や施設にアポイントを取りに行き，指定された日時に取材を実施した。なお，当科目の履修者は，中野区観光協会から「留学生記者」という肩書の名刺を作成してもらっていたため，取材の際にはその名刺を提示して身分や目的を伝えるようにしていた。取材が終わり，必要なデータが揃ったところで，（6）フリーペーパーのデザインを考えて中野区観光協会に提案した。その際，中野区観光協会からフリーペーパーのデザイン担当者が本学部に足を運び，直接学生と意見交換や議論をして最終的なデザインを決定した。デザインが決まると，紙面の関係で１つの施設や店舗の紹介に使える文字数が決まるため，指定された文字数内に収まる（7）日本語版の取材記事を各グループで執筆した。日本語版の原稿が出来上がったところでその文言を中野区観光協会のデザイン担当者に入稿し，日本語版フリーペーパーのゲラを作成してもらった。そして，ゲラが完成したところで，（8）取材先の施設や店舗を回って掲載内容に間違いや問題がないか確認してもらい，必要があれば，記事の加筆・修正を行った。日本版の掲載内容に了承が得られた段階で，その内容を（9）英語と中国語に翻訳した。2018 年度春学期は，各グループに英語母語話者と中国語母語話者がバランスよく配置されていたため，それぞれのグループで自分たちが書いた記事を 2 言語に翻訳し，確認を行った。そして，英語版と中国語版の取材記事を中野区観光協会の担当者に入稿し（10）本印刷を行った。完成したフリーペーパーは，現在，取材先の施設や店舗，および，中野区の観光案内所などで無料配布されている。

本プロジェクトで作成したフリーペーパー（日本語版）を図１に示す。

図１　フリーペーパー「留学生おすすめの中野１日観光ツアー」（日本語版）

会場配置図へ　目次へ

４．フリーペーパー作成プロジェクトを通して育成された社会人基礎力

フリーペーパー作成プロジェクトは，多くの議論や検討を重ねて進められ，学習者が自分達で考え，行動することによって成果物の完成に至った。その過程では，自ら主体性を持ってプロジェクトに取り組む力や新しいことにチャレンジして最後までやりぬく力(「前に踏み出す力」)，フリーペーパーの質の向上のために創意工夫をし，計画的にプロジェクトを進めていく力（「考え抜く力」），時には衝突しながらも，他者を理解・尊重し，グループで協働していく力（「チームで働く力」）が養成されたと考えられる。学期終了後に履修者に実施したアンケートにおいても「ブレーンストーミングの力がついた」,「実践的な場面で積極的に課題に取り組むことができた」,「いろいろなことを考える発想力や思考力が鍛えられた」,「予定通りにプロジェクトが進まなかった時の対応能力がついた」,「グループで協力し合う力がついた」,「グループ内・グループ間でたくさん話し合うことで，コミュニケーション能力が向上した」といった声が聞かれた。

また，フリーペーパー作成プロジェクトは，学外の機関である中野区観光協会と連携して進めていく必要があり，決められた期限までに必ず成果物を完成させなければならないという大きな責任を伴うものであった。さらに，取材をする相手も地域の飲食店や小売店の経営者，企業の広報担当者や役所職員などであったため，学習者には，大学の名前を背負った一人の大人としての責任ある言動・行動が求められた。この点については，アンケートにおいて,「緊張したが，社会人との接し方について学べた」,「一人の社会人として依頼をしたり交渉したりする力がついた」,「名刺の渡し方や，挨拶・お礼の仕方などは就職してからも役に立つと思う」といった感想が聞かれた。

留学生向けの日本語の授業でもプロジェクトを実施することはあるが,それらの多くは,学内の学生同士や学外の知り合いなどを対象としたインタビュー調査やアンケート調査などであり，プロジェクトの成果もクラス中での口頭発表やレポート執筆などに留まることが多い。しかし，今回実施したフリーペーパー作成プロジェクトでは，それまで全く接点のなかった地域の観光協会や役所職員，小売店の経営者や企業の広報担当者と日本語で交渉ややり取りをする必要があったため，学習者は，授業内で学生同士で行う活動では得られない実践的な日本語の運用能力やコミュニケーション能力，実社会で役に立つ知識やスキルが身に付いたと感じたようである。また，完成した成果物は，フリーペーパーという目に見える形で残り，中野区を訪れる多くの観光客に配布されることになるため，学生たちは責任感を持って最後までこのプロジェクトに取り組むことができたと思われる。

日本の大学で学ぶ留学生のためのキャリア支援の一環として，ビジネス日本語の授業や就活セミナーなどにおいて待遇表現やビジネス場面での日本語の運用，社会人としての立ち居振る舞いについて学ぶ機会は増えつつあるといえる。しかし，日本語の運用能力や実社会に出てから役に立つ知識・スキル，一人の責任ある大人として物事に取り組む姿勢や心構えなどを身に付けるためには，実際の場面で日本語を使い，課題に取り組むことが最も効果的であるといえよう。日本語能力がまだ十分ではない留学生は，インターンなどに参加することも難しく，日本社会との接点も限られている。しかし，本プロジェクトのように，地域社会からの支援や協力を得て，実際の場面で課題遂行型のプロジェクトに取り

組む機会が得られれば，留学生の社会人基礎力を養成し，実社会で活躍していける人材を育成する一助となるのではないだろうか。

５．今後の課題

今回のフリーペーパー作成プロジェクトを通して，日本語能力がまだ十分ではなく，日本語運用の機会や日本社会との接点が限られていた留学生を対象に,実社会で役に立つ「社会人基礎力」の一端を養成することができたと考えられる。しかし，この取り組みは１学期間のみの単発プロジェクトであるため，当該学期終了後は，学習者と地域社会との接点や実践的な日本語運用の機会が失われてしまう傾向にある。今後は，学習者が継続して地域社会と関わっていける仕組み作りや，留学生の卒業後の進路やキャリア形成のための教育・支援体制の整備と強化に努めていきたい。

謝辞

今回のフリーペーパー作成プロジェクトでは，中野区観光協会理事長の宮島茂明様，事務局長の鈴木秋穂様に大変お世話になり，多くのご支援とご協力をいただいた。また，お忙しいなか留学生の取材に快く協力してくださった東京都中野区内のお店や施設管理者の皆様に心よりお礼申し上げる。

参考文献

(1) 淺野昭入(2010)「外国人留学生を対象としたキャリア形成支援　特別プログラムの設計・開発・運用に関する中間報告」『日本教育情報学会』年会論文集 26, pp.110-113.

(2) 経済産業省・社会人基礎力に関する研究会（2006)『社会人基礎力に関する研究会－「中間とりまとめ」－』
(2018年12月10日閲覧　http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/gaiyou.pdf)

(3) 経済産業省産業人材政策室（2018)『人生100年時代の社会人基礎力について』
(2018年12月10日閲覧
https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf)

(4) 渋谷博子・中井陽子・菅長理恵（2017)「キャリア形成支援に関する基礎調査―留学生のための教材開発に向けて―」『日本語教育方法研究会誌』23-2, pp.26-27.

(5) 中村純子（2008)「留学生の就職意識とキャリア形成支援」『地域総合研究』8, pp.67-81.

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・ポスター発表⑬〕【予稿集】

自己物語の作品を媒介とした対話の場の連鎖と広がり

矢部まゆみ（横浜国立大学）
池田恵子（認定 NPO 法人教育活動総合サポートセンター）

1. はじめに（本発表の目的）

多文化化が進む日本社会の中で，共生社会の実現のために日本語教育が取り組んでいくべき課題は数多い。在住外国人がことばの壁によって想いや経験を表現することができないとき，その思いに言葉を与え声として形にする手助けをすること，その声や語りに周囲が耳を傾けて聴くようにつなげること，そこから自分らしさを確認し，人とつながり，力を発揮していけるようにすることは，その一つであろう。このような課題を踏まえ，本発表では，来日 20 余年の日系ブラジル人の A さんが，自らの経験や思いを語った「自己物語」のデジタル・ストーリーテリング（以下 DST）の作品が媒介となって，新たな対話の場が生まれ連鎖していった事例について報告し，自己物語の作品が，制作者の社会参加にどのような影響をもたらしたかを考察する。

2. デジタル・ストーリーテリング(DST)と対話

DST は，人々が対話を通して想いや経験などを物語に紡ぎ，写真と自分の声でスライドショー形式の短い動画をつくって表現する活動である。1994 年にカリフォルニアで設立された The Center for Digital Storytelling（2015 年に Story Center に改称）では，「誰にでも語るべき物語がある」という理念に基づき，マイノリティのエンパワメント，医療福祉など幅広い領域で活動を展開している（Lambert 2013）。小川(2016，2019)は DST 活動の特徴として，①対話によって物語が構築されていくこと，②デジタル技術の活用により，語りがひとつの作品として提示され，多くの人々とも共有でき視聴可能となること，を挙げている。DST は制作のプロセスでも対話が重要な役割を果たすが，作り上げられた作品が媒介となって新たな出会いと対話の場を生み出す点に，本発表では注目する。

3. 本発表で扱う事例と発表者の立場

A さんは，2013 年から 2015 年の間に 3 つの DST 作品を制作している。1 作目は，P 市国際交流協会運営の施設において行われた DST ワークショップ(1)において，A さんの子育ての経験をテーマに制作された作品である（4.1.節）。発表者らは，この 1 作を視聴したことを出発点に，それぞれに A さんの物語と関わり対話を重ねていくことになった。矢部（発表者）は，P 市国際交流協会での地域日本語教育関連事業に携わっていた中で，協会職員を通じて DST 作品を視聴する機会を得た。A さんの物語に心を揺さぶられ，その作品に込められた声をより多くの人に届け，分かち合いたいという思いを抱き，A さんとのインタビュー（5.1.2.節）後，日本語学校での教師養成講座，中学校の出前授業などで A さんの作品を上映し話し合う場を作ることに取り組むようになった。

長年地域の日本語教室や多文化子育ての活動に携わってきた池田（発表者）は，地域活動を通じて，DST 研究所の研究員から，DST 作品を視聴する機会を得た。A さんの 1 作目の DST 作品を小学校の出前授業に活用（5.1.1 節）することを企画後，A さんにとって 2 作目・3 作目となる DST 作品を制作する活動（4.2 節，4.3 節）や，それらの作品を保育士対象の研修会などで上映し対話をする活動（5.2 節）にも広げていった。

当初，二人の発表者の活動は，直接の接点はない中で個々に動き出すが，A さんの物語を基軸につながり関わり合っていくようになる。そしてこのような活動を通して A さんは社会の様々場に参加する機会を広げ，新たな出会いと対話の中で A さんが自身の語りを再構築し，新たな視点や行動が生まれていくことが観察された。この様相について，活動の企画・実施の記録，打合せの録音記録，インタビュー記録，アンケート，活動にかかわった発表者らの振り返りの記録などの資料に基づいて捉えることを試みる。

4. A さんの自己物語の DST 作品

1 作目の作品をきっかけに,A さんが自分のことを語る場は個人から教育機関など社会的な場へ広がっていった。それぞれの場への参加が 2・3 作目の DST 作品制作につながった。本節で 1 作目から 3 作目までの作品の内容を示し,次節で各作品からの場の広がりを示す。

4.1. 1 作目の DST 作品制作（2013 年 3 月）

A さんは，上述の DST ワークショップに，日系ブラジル人の知人に誘われて参加し，初めて DST 制作を経験した。ポルトガル語で書いた原稿を娘に日本語に翻訳してもらい，自分で選んだ写真と自分の声で「子育ての孤独」という自己物語のビデオ作品（約 5 分）を完成させた。作品は「私は 18 歳のとき，ブラジルから日本に来ました。はじめは出稼ぎでブラジルに帰る予定でした」という語りから始まる。二人の娘の子育てに孤軍奮闘したこと，娘が中学校でつらい経験をした時に学校にうまく相談できなかったことが語られる。そのような状況中でポルトガル語の母語教室での支援者 B さんが相談に乗ってくれ，力になってくれたこと，その後，子育て仲間を作るためにも自分から子供会などの活動にも積極的に参加しようとしたこと，一方で，子供会で外国人が役員になることを反対する人もいたことも述べられ，最後に，日本で安心して子育てしていけたらという願いで結ばれている。

4.2. 2 作目の DST 作品制作（2014 年 6～8 月）

池田は A さんの 1 作目の DST を活用した小学校の出前授業にかかわったことから，DST 活動を日本語学習活動に取り入れたいと考え，翌年，NPO 法人 R とともに企画した。第 1 期は「私のふるさと」，第 2 期は「教育」をテーマに日本語学習の一環として DST 制作のワークショップを実施し，A さんを誘うと，A さんは 2 期とも参加し，2・3 作目となる作品を制作した。

A さんは第 1 期で 2 作目となる「私の子供時代」という作品を制作した。作品は「私の子供時代のことを紹介します」と始まり，祖母との懐かしい思い出や日本語の学校にも通い，「にほんご」で日記を書いたら，日本から来た先生は理解できなかったと語っている。

A さんが「にほんご」だと思っていたのが「沖縄語」だったというくだりである。最後は「日本の文化も一緒に伝えてくれた家族,特におばあちゃんに感謝します」と結んでいる。ふりかえりでは「ブラジルでのことはこれまで日本人に話したことがなかった」「自国と日本の文化・習慣の違いが伝えられるようになった」と述べている。

A さんは，活動のふりかえりで，この 2 作目を「私の宝物」と述べ，自分のことばで表現できた喜びを語っていた。このことは，中学校講演会（5.1.3 節）で A さんが自分の言語文化についての語りを支えることになった可能性がある。

4.3. 3 作目の DST 作品制作（2014 年 11 月～2015 年 2 月）

「DST で学ぶ日本語」の第 2 期には，3 作目となる「私と子供の DREAM」という作品を制作した。制作初日，A さんは「子どもたちは将来のため，夢をもてるように」というメッセージを込めたいと語る。そして，マインドマップは中心に「子どものゆめ」と書き，「おやのゆめ」「子ども・ゆめがない」などのキーワードを書き込み，自ら線で結んでいった。

中学校講演会の準備段階で「子どもたちに夢がない」「夢をもって」と矢部と話し合う中で意識化された想いが，自分のことばとして表現されたものではないかと思われる。そして，「私の子どもだけでなく，南米から来た子どもも，日本の子どもも夢をもってほしい」「町内会に外国人も入るべき」と語気を強めており，自分の意見として主張していた。

DST 作品は「娘たちがよい大人になるため，夢，叶うようにするため，彼女たちが何度道を間違えても戻します。彼女たちが何度泣いても慰めます。彼女たちが何度くじけても立ち上がるための力になります。これが私，親としてのやるべきことです。夢をみて，叶えてほしいです。娘たちはすばらしい未来があります」という語りで結ばれている。

A さんは，アンケートで「マインドマップで自分の考えや思いが整理できた」「人前で話すことに自信がついた」「日本語を間違えてもやり直す勇気ができた」と述べている。

5. 作品を媒介とした対話の場と連鎖

5.1. 1 作目の DST 作品を媒体とした事例

5.1.1 小学校出前授業参加（2013 年 12 月）（池田）

毎年，市内の小学校から総合的な学習の時間の出前事業を依頼されていた池田は， DST 作品を活用することを提案し，A さんの 1 作目の作品制作ワークショップに携わったスタッフの協力のもと，出前授業を行った。A さんが自己紹介とともにブラジルのことを紹介後，DST 作品が上映され，児童は学習カードに視聴して感じたことを書いた。それをもとに班で交流しあう活動の間，A さんも各班をまわり，児童と始終笑顔でやりとりをしていた。これは，A さんが「ゲストティーチャー」として学校に招かれる初めての経験となった。

5.1.2. 日本語教師養成講座での作品活用にあたってのインタビュー（2014 年 6 月）（矢部）

矢部は，日本語学校の日本語教員養成講座の授業において，在住外国人の状況や思いへの理解を促すために，A さんの DST 作品が有効ではないかと考え，A さんの思いや経験を授業で忠実に伝えるため，A さんにインタビューを依頼した。これが A さんとの最初の出会

いであった。インタビューのにあたって，矢部は作品を視聴した感想として，言葉や文化の違いの中で懸命に子育てをしたAさんへの尊敬と，同じ母親としての共感の気持ちを伝えた。インタビューは，DST 作品を一緒に視聴しながら，そこで語られている内容に沿って，関連する事柄を尋ねる形で進めた。映像の助けもあり，来日の経緯や動機，子育ての中での思いなど，詳細の状況や思いをさらに具体的に聴かせてもらうことができた。最後に「A さん自身のこれからの夢は？」と問いかけると，「自分の子どもたち，よい人になってほしい。よい心。心について日本人とブラジルと，混ぜてよい心。明るく前向き。1 人でも生きるように」と，ことばを探すように考えながら述べた。日本語学校の教師養成講座の受講者には，このビデオを観て考えた感想を，A さんあてのメッセージとしてやさしい日本語で書いてもらい，それを後日，A さんに渡した。

5.1.3. 中学校出前授業の参加とその準備プロセスでの対話（2016 年 10 月～11 月）（矢部）

Q 国際交流協会職員より，市内の中学校からの出前授業（人権講演会）で，DST 作品を上映しながら A さんと矢部との対談形式での授業ができないかという打診があった。授業のねらいは「市内在住外国人から直接メッセージを受け取ることで外国人の方々への理解を深める」「日々の生活の中で接する友達や地域社会の人々に対するあり方などについても改めて考えさせ， 人権意識を高める機会とする」と示されていた。全校生徒 500 人を前にしての授業のため，対談の進め方について 4 回の打合せ（合計約 9 時間）を重ねた。中学生に対して「伝えたいこと」を A さんと話し合いながら， 5.1.2 のインタビュー内容を下敷きに，矢部が対談の進行台本案を作成し，それを元に対話を重ねて内容を改編していった。1 作目の DST 作品の視聴を含め 50 分の対談では次の内容を語る形となった。

⑴【ことばと文化】祖父母が沖縄からブラジルに渡った移民であったため，A さんは家庭内では「沖縄語」で生活し学校ではポルトガル語を話していた。継承語として日本語を学ぶ学校にも通ったが，そこで話される「日本語」は家庭内の「沖縄語」とは全く異なるものだった。18 歳で来日したとき，ブラジルの学校で学んだ日本語も実際に日本の社会で使われているものと異なり衝撃を受けた。日本での生活は，ほぼ「日本語ゼロからのスタート」であった。文化の違いにも戸惑った。

⑵【日本に来ようと思った理由】①日本は親のふるさとで，小さい頃から，親から日本の話を聞いていて，行ってみたいという気持ちがあった。②自分はずっとブラジルで育ったので，外の世界，違う国での生活をしてみたかった。③日本で働いて大学に行くためのお金を貯えたかった。

⑶【助けてくれる人の存在の大きさ】子どもが学校でつらい目にあったとき，相談に乗って助けてくれた B さんは，気持ちをよく理解して，一緒に考えてくれる人。自分が，人に助けてもらったので，自分も人の役に立つことができるように，がんばりたいと思うようになった。それで子ども会や PTA の役員もやってみようと思った。被災地にボランティアに行き，ブラジル料理の炊き出しをした。被災地の人と話して心が通じる気がした。

⑷【やさしさがやさしさを生む】ポルトガル語には“Gentileza gera gentileza”（やさしさが，やさしさを生む）ということばがある。人にやさしくすれば，その人も他の人にやさしくし，やさしさが広がってよい社会ができる。

（1）で

本対談の準備過程で，A さんと矢部の間で話題になったことの一つは「夢を持つこと」であった。A さんの来日の動機の一つが「別の国に行ってみたいと思ったから」という話が出

た時に，A さんから「今の子どもたちには夢がないよね」という発言があり，「どうしたら夢を持たせられるのか」ということについて話し合った。また，「子供会」「PTA」に外国人が参加することの意義についても，話が白熱した。授業（講演会）の後，生徒から「好きな日本語は何ですか」質問されたり，「文化を理解することで交流がしやすくなると感じた。国際交流センターのようなところもあるかも知れないけれど,近くにいる人たちからも交流しやすくなるようにしたい」「勇気を持ちたい」「『やさしさがやさしさを生む』ということばが印象的に残った」というコメントがあった。事後のインタビューで，A さんは，「すごくよかった。500 人の生徒の前で話すのは初めてで緊張したし，最初に会場に入った時はみんな下を向いていたのに，私たちが，明るく楽しく話をするようにしたら，こっちを見て楽しそうな顔になった」「最後に，ひとりずつが「オブリガード」って声をかけてくれた」「私や私の子どもの気持ちがわかってもらえていたみたいで嬉しい」と述べていた。

5.2. 2 作目・3 作目の DST 作品を媒体とした事例

5.2.1. 多文化共生保育研修会に参加（2018 年 10 月）（池田）

保育士の有志が外国にルーツをもつ子どもたちの保育について考え，自ら学習の機会をつくろうと立ち上げた多文化共生保育研修会から，来日する外国人がどのようなルーツをもつのか，どのような経緯で来日するのかを学びたいという依頼があった。池田は，A さんとともに参加し，A さんの 2 作目の「子供時代」を上映後，子どもの頃の話やブラジルの習慣，来日後の自身の子育て，保育園・学校で困ったこと，娘の変化などを話してもらった。DST 作品を視聴した保育士から，保育士を始めた頃，方言と標準語の違いに戸惑ったこと，A さんはことばだけではなく，文化や習慣の違いの中で子育てして大変だっただろうと共感されると，A さんの目には涙が潤んでいた。また，「今みたいにスマホがないから，保育園からの 1 枚のお手紙を読むのに何時間もかかった」と，当時の子育て事情は現在とは異なることを A さんは語った。当日の参加者のアンケートには「文化・ことばがわからない中の子育ての大変さ」「母語の大切さ」「つながりの大切さ」「友だちがキーワード」という気づきや「保護者の方に一歩も二歩も近づいて，ともによりよい関係でありたい」「子どもたちを一緒に育てるためにはお互いの文化を大事にしながら，声をかけていけるようにしたいと思った」など，A さんの語りを受けた感想が書かれていた。

5. 考察

A さんの自己物語の DST 作品は， A さんがそれまで参加したことがなかった様々な新たな場に参加する機会を創出する媒体となった。そして，そこで自分の経験や思いを伝え，承認や反応，新たな問いかけを得る経験をもたらしてきた。池田（2019）では DST 制作の過程で語りが共感的に受け止められることにより，自己肯定感が高まる効果を論じているが，制作中だけでなく，制作後に自己物語を媒介とした対話の中で「受け止められる」経験をすることで，力づけされる側面もあることが本発表での事例から示唆される。例えば，言葉や文化が異なる環境の中での子育ての苦労，子供会や PTA に参加しようとした努力などについての物語が受け止められる事によって，それまで自分がやってきたことを肯定的に捉え，母親として自信をもって生きていこう

という意気込みが語られるようになった。これは，より多くの人と出会い，対話をする中で，自分の声を発するとともに，他者の新たな声とも向き合い，そこから自分なりの新たな視点を獲得していくことでもある。矢部（2007）は，フレイレやバフチンの論考を拠り所に，「対話」を〈自身の「声」（視点）を発する〉〈他者の「声」（視点）と向き合う〉〈新たな意味を編成する（新たな視点を獲得する，自分なりの意味付けをする）〉というプロセスを含んだものと捉えている。このプロセスが，DST 作品が媒介となって展開していったといえるだろう。

ここでいえるのは，作品があれば本人不在でもよいかというと，そうではなく，むしろ，制作者本人が作品上映の場に主体的に参加し，参加者と共に作品を視聴し，参加者から質問に答えたり自分自身の思いを述べたりすることにこそ作品活用の意味があるということである。同じ経験についても，改めて語る機会があることで本人の捉え方は変わってくるため，作品を拠所に「今の自分」を語ってもらうことが必要である。また，自己物語の作品を仲介するファシリテーターの役割を担う者の視点や行動のしかたは，物語の伝わり方や対話の展開にプラスにもマイナスにも影響を及ぼす可能性があることにも留意が必要である。「こうであるべきだ」という支配的な価値に縛られた「ドミナント・ストーリー」（野口 2002）に絡めとられるのではなく，多様なオルタナティブを提示しながら対話を開いていくこともファシリテーターの重要な役割であろう。

注

（1）由衛（2013）に説明がある。

参考文献

（1）池田恵子（2019）『池田恵子（2019）『幼少期に来日する文化間移動する子どもの自己肯定感―フィリピンルーツの子どものデジタル・ストーリーテリング活動からー』平成 30 年東京学芸大学大学院修士論文

（2）小川明子（2016）『デジタル・ストーリーテリング―声なき想いに物語をー』リベルタ出版

（3）小川明子(2019)「デジタル・ストーリーテリングの可能性ーメディアで編み上げる協働的ナラティヴ実践」『言語文化教育研究学会　第４回年次大会予稿集』言語文化教育研究学会

（4）野口裕二（2002）『物語としてのケアーナラティヴ・アプローチの世界へ』医学書院

（5）由衛英樹(2013)「映像による「物語」制作と対話による自立支援ー「共感」から「行動の変化」へー」『自治体国際化フォーラム』288 号，自治体国際化協会

（6）矢部まゆみ(2007)「日本語学習者はどのように「第三の場所」を実現するかー声を発し響き合わせる対話の中でー」小川貴士編著『日本語教育のフロンティア』くろしお出版

（7）Lambert,　Joe.（2013）Digital Storytelling: Capturing Lives,　Creating community 4th edition. New York: Routledge

地域日本語教育における既存ボランティア団体の持続可能な活動に向けて

―多様な活動のためのサポートメンバー制の導入―

山田野絵・上村洋美（日本語ボランティアグループ・オルビス）
orbismito95@yahoo.co.jp

1. 背景と問題の所在

本発表は，地域日本語教育において大きな役割を担ってきた既存の日本語ボランティア団体が，持続可能な活動を目指すための方法を提案するものである。

2018 年 12 月の出入国管理法改正により新設された在留資格を持つ外国人材の受け入れが 2019 年４月から開始することとなり，生活者としての外国人の急増が見込まれる。そのため，地域日本語教育環境の強化は喫緊の課題である。重要な取り組みの１つとして，長年にわたり活動し，すでに組織化され地域に根付いている既存の日本語ボランティア団体（以下，既存団体）とその人材を生かすことが挙げられる。以下の問題を解決することで，既存団体とその人材を生かすことができる。

〔１〕多くの既存団体の活動が「地域型日本語教育（以下，地域型）」でなく「学校型日本語教育（以下，学校型）」で行われている(1)（尾崎 2004）

〔２〕多くの既存団体は，高齢化と人材不足に直面している(1)（文化庁文化審議会国語分科会 2016：11）

〔１〕の問題は，多くの既存団体で行われている文型シラバスの教材を使用した「学校型」活動が，地域日本語教育の現場には不適当であるということ(2)である。それに代わり，「地域型」といわれる「教える－教えられる」関係ではない相互学習を目指した活動が適しているとされている（米勢 2002, 2006, 尾崎 2004, むさしの参加型学習実践研究会 2005, 御舘 2013 など）。「地域型」活動として「対話型」「交流型」「参加型」などと呼ばれる活動を行う取り組みも増えており，このための教材も出版，公開されている。しかし，米勢(2006)では，地域日本語教育の現場で「学校型」活動が行われ続けていることによって，相互学習が起こりにくい状況が固定化されていると指摘している。固定化とは活動しているボランティアが活動方法を規定し，その活動方法に合った学習者が増えることで学習者の質が規定され，更に新たなボランティア人材も規定されて，日本語教室を巡る状況全体が固定化することである。米勢（2006）が指摘するように，多くの既存団体が現在でも固定化し「学校型」活動を行っている。

〔２〕の人材不足の要因の１つとして，活動の負担が大きいことがある。そのために新しい人材が増えず，現在活動しているボランティアが高齢化している。負担の要因として，「学校型」の文型シラバスによる活動が挙げられる。日本語教育の専門的な知識と技術の習得や教室活動の準備のためには多くの労力と時間を割かねばならない。

本実践では，サポートメンバー制を取り入れることで〔１〕〔２〕の問題を解決に導く。

サポートメンバー制は「学校型」活動を行っているボランティア団体が無理なく「地域型」活動を取り入れることができ（〔１〕の問題の解決策),「学校型」活動の負担を軽減することで，人材確保につながり人材不足の解消が期待できる（〔２〕の問題の解決策)。

2. 実践の内容

本実践を行った団体は外国人散在地域にて 90 年代半ばから活動を開始し,文型シラバスで小人数クラス制の活動形態をとった日本語教室（成人外国人対象）を開催している任意団体である。2015 年４月にサポートメンバー制を導入した。

2-1. サポートメンバー制

サポートメンバー制（表１）では，活動内容別に４つのサポートメンバー（以下，SM）A，B，C，D を設定し，その中からボランティアが自分に適した活動方法を選び，無理なく活動できるようにした。多様な活動内容は,外国人参加者(3)にとっても有益であると言える。

表１　サポートメンバー制

サポートメンバー	支援活動の内容
サポートメンバーA	文字学習（ひらがな・カタカナ・漢字）／会話
サポートメンバーB	文法学習（入門期後半）
サポートメンバーC	文法学習（入門期～初級前半）
サポートメンバーD	文法学習（初級）／中級・上級

SM-A では，文字学習，会話の支援活動を行う。文字学習は指導方法等が Web 上に無料公開されている既成の教材を使用することで，ボランティアの負担を軽減している。使用教材は，仮名学習では Web 上に無料公開されている「技能実習生のひらがな・カタカナ」，漢字学習では『漢字たまご初級』である。会話では「地域型」活動のための教材『にほんごこれだけ１』『日本語おしゃべりのたね第２版』等を使用している。SM の中では会話活動が「地域型」活動である。

文法学習では初級を簡略化した文型シラバス(4)を基準にして SM を設定している。SM-B では入門期後半(5)を担当する。負担を軽減するために日本語教育の専門的な知識と技術が最小限でできる活動を設計した。具体的には完成した教案と教材を配布し，それを使用して練習をした後に実際にクラス担当するという流れである。SM-B を設定した理由は，外国人参加者のおしゃべりだけでなく勉強したいという要望(御舘 2013:11)に応えるために，文法学習支援をするボランティア人材を確保することである。生活者としての外国人の言語保障の役割がボランティアに担わされている現状では，文法学習支援がある程度必要だと思われる。今後，公的な言語保障が実施される場合には，日本語教室での文法学習支援は必要なくなり，完全な「地域型」活動に移行できると考えられる。また，これまで「学校型」活動を行ってきたボランティアと新規加入者の活動を関連付けることで，現在活動しているボランティアが SM 制を受け入れやすくなると考えられる。

SM-C は入門期から初級前半(6)まで，D は入門期から上級までの学習を支援し，どちらも教案と教材は担当するボランティア自身で全て作成する。また，当該団体ではボランティ

ア全員で「やさしい日本語コミュニケーション」[7]の勉強会を行っている。

SM 制ではボランティアは SM の種類を自由に変更できる。また，現在活動しているボランティアの「学校型」の活動方法は変える必要がない。したがって，現在活動中のボランティアの活動に大きな変化を強いることがないため，SM 制導入に対する精神的なハードルが低いことが予想される。さらに，「地域型」活動のよさを目の当たりにして実感することにより，「学校型」活動をしているボランティアの意識の変容が期待できる。

SM 制の課題としては，研修を担当するボランティアの負担が挙げられる。特に SM 制導入初期における研修用教材等の作成や研修にかかる時間など，様々な労力を要する。しかし，ボランティアの人数が増えることで研修を担当する人数も増えることから，この負担も次第に軽減していくと考えられる。

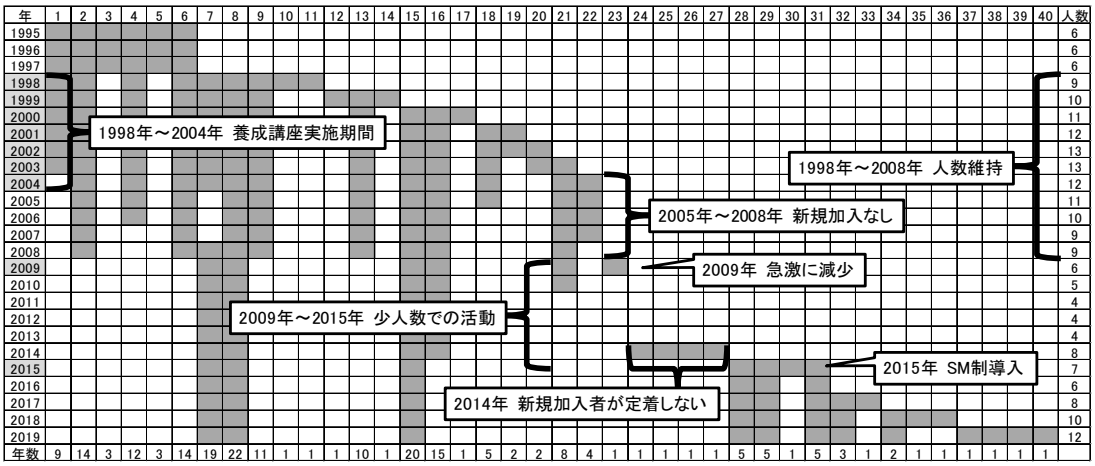
3. 実践の結果

当該団体のボランティア人材について見てみる。まず，3-1. でボランティア人数の推移について，3-2. でボランティアに対するインタビュー調査について見ていく。

3-1. ボランティア人数の推移

当該団体で活動した個々のボランティアの活動期間を表２に示した。縦軸は活動年，横軸の数字は個別のボランティアである。活動期間 25 年間に 40 名のボランティアが活動に参加した。縦軸右端は各年の活動人数（その年の最多人数），横軸下段は各個人の活動年数である（１は１年未満となる）。1998 年から 2004 年にかけて団体主催のボランティア養成講座を頻繁に実施していた期間には，活動人数が増加し 10 名前後であった。その後数年間は新規加入者がなく同じボランティアが活動を継続し人数を維持していたが，2009 年になり介護や就職など家庭の事情で多くのボランティアが退会し，人数が激減した。2008 年リーマンショックや 2011 年東日本大震災などの影響により外国人参加者が減少し，数年間はボランティアも少人数で活動可能であった。2013 年頃から外国人参加者が増え始めたため，団体のブログを開設するなど新規ボランティア募集を開始した。しかし，新規加入者が短期間でやめていくケースが続き（2014 年），2015 年１月には３名にまで落ち込んだ（年間に人数の増減があるため，表３では 2015 年は７名となっている）。SM 制導入以前は「学校

表２　当該団体で活動した／しているボランティアの活動期間



会場配置図へ　目次へ

型」活動のみを行っており，文型シラバスの教授法を習得するのに半年から１年を要したため，実際に日本語教室で支援活動を行わないまま断念して去っていたボランティアも多かった。2015 年２月に SM 制を前提とした団体主催の養成講座を実施し，その際の新規加入者は現在も SM-A,B として継続して活動している。SM 制を導入したことにより人材が増加傾向に転じ，人数を維持している。当該団体のボランティアは 2019 年３月現在 12 名となった（2018 年度実施の養成講座受講者４名が 2019 年３月に新規加入した)。

表２を見ると，活動期間が１年未満のボランティアが４割近くいる（2019 年３月に新規加入したばかりのボランティアを除く 36 名中 14 名 38.9%)。SM 制では日本語ボランティア未経験でも新規加入後１か月程度でクラス担当ができるため，活動期間が短くても十分活躍することができ，人材確保につながる。また，活動に参加するハードルが低くなったことで様々な人が参加可能となるため，ボランティア人材の多様性にもつながる。以上のことから，SM 制導入は人材不足の解消につながると言える。

3-2. インタビュー調査結果

SM 制導入以降に加入し,SM-A,B として活動を継続しているボランティア４名に対する半構造化インタビュー調査を 2018 年 11 月から 12 月に実施した。「SM 制がなく『学校型』活動のみでも活動を続けていたか」という質問では，全員が「続けていなかった」という主旨の回答をした。以下の回答からも,「学校型」活動の負担が大きいこと，SM 制があるため活動を続けていけることが分かる。

> 【活動歴４年 50 代女性】(SM-) ABC なかったら無理だし，(文法学習支援を）全部（自分で）やりなさいってなったら，(ボランティア活動を）初めでやめてしまったなと。

> 【活動歴１年 60 代男性】(支援方法の研修で）日本語（文法学習支援のこと）だけどんどん進んでいたとしたら，ついていけないんじゃないかなという気がします。

SM 制については「支援者として活動の幅が広がる」「段階を追って様々な活動の支援方法を学んでいける」など肯定的な意見が多かった。一方で,「SM-A の活動内容が多いため更に２つに分けたほうがよい」「各 SM の中にもっと具体的で細かい段階を設けたほうがよい」などの改善点を指摘する意見もあった。「SM-B では支援方法の習得がなかなか先に進まない」という意見からは，文型シラバスの教授法の習得の難しさが伺える。今後はこれら新規加入者の意見を取り入れて改善していくことが,SM 制をより有用なシステムにすることにつながるであろう。

以上のことから，SM 制は改善すべき点はあるものの，日本語ボランティアが活動を継続していくことに大きな役割を果たしていると言える。

4. まとめと今後の課題

今後の地域日本語教育では，すでに組織化され地域に根付いている既存団体のボランティア人材を生かすことが重要となるだろう。本実践では，既存団体の次の２つの問題を解決することで,ボランティア人材を生かし,活動を持続可能なものにすることを目指した。

問題とは〔１〕多くの既存団体の活動が「地域型」でなく「学校型」であること,〔２〕多くの既存団体は高齢化と人材不足に直面していることである。本実践のSM制は「学校型」活動を行っている既存団体が「地域型」活動を無理なく取り入れることができるため,〔１〕の改善が期待できる。〔２〕の解決策として，活動内容別にSM-A,B,C,Dの４つに分類されたSM制を導入する。４つの中からボランティアが自分に適した無理のない活動を選択することにより活動の負担が軽減され，活動しやすい環境が整う。SM制を導入した当該団体ではボランティアが顕著に増加している。導入以降に加入したボランティアに対するアンケート調査においても全員から，SM制の必要性と有効性に関して肯定的な回答が得られた。このことから，SM制導入は人材不足の解消につながると考えられる。今回はボランティアに焦点を当てて実践を見てきたが,今後は外国人参加者の視点からSM制について考えていく必要があるだろう。

本実践のSM制は改善すべき点も多くある。しかし，これは固定されたものではなく，導入する環境や団体に合わせて調整，変更していくことが重要である。そうすることで，SM制が有効に機能し，導入した既存団体の活動をより持続可能なものにしていくことができる。実際の地域日本語教育のかたちは多様であるため，様々な取り組みを考えることは有益であろう。本実践もその１つとして提示するものである。

注

(1) 東京で活動する日本語ボランティアの実態調査（東京日本語ボランティア・ネットワーク2018）によると，教材を決めている団体・教室は40%で，そのうち82%が文型シラバスの教材を使用している。ボランティアの世代別調査結果は70歳以上が24%,60代が40%,40代・50代が25%で，60代以上が全体の６割以上を占めている。ボランティアの人数が10人以下の団体が約40%で,課題としてボランティアの人材不足と高齢化を挙げている。

(2)「学校型」は教師と学習者が最善を尽くして教育・学習することを前提（契約）として成り立っている。「学校型」で学習成果を上げられるのは「学校型」の学習者である。地域の日本語教室の学習者は学習目的や学習環境の点で「学校型」の学習者と異なる。地域の日本語教室における「学校型」活動は日本語教師ではないボランティアに教授法習得の負担がかかる。また，「学校型」では「教えるー教えられる」関係が固定化されるため，多文化共生を目指す「地域型」日本語教室にはふさわしくない。（尾崎 2004:302）

(3) ここでは便宜的に「外国人参加者」としたが，日本国籍で日本語非母語話者の参加者も珍しくない。

(4) 簡略化した文型シラバス（「簡略化シラバス」と呼ぶ）とは，時間的な制約が大きいボランティアの日本語教室で使用することを想定し，2013 年に当該団体でコーディネーター（無償）を兼任する筆者（山田）が考案し導入したものである。簡略化シラバスでは一般的な初級文法の項目を絞って少なくし，大きく３つに分割した。それぞれ，語彙を覚えることが中心となる＜Ⅰ基本語彙段階＞，動詞の活用など基本的な文法を学習する＜Ⅱ基礎文法段階＞，文法よりも表現を豊かにしていくことを重視した＜Ⅲ表現を増やす段階＞の３段階である。初級を３つの段階に分けたことで，外国人参加者，ボランティア双方にとって短期的な達成目標ができる。分類や各文法項目は，考案者の地域日本語教育の知識と

経験による知見から選出されたものである。

(5) SM-B の入門期後半の文法項目とは，基本的な他動詞（「食べます」「飲みます」等），形容詞から始まり，所在文，位置詞，助数詞，「ほしい」「～たい」などである。基本的な他動詞と形容詞は文法学習の難易度が低く，語彙を覚えることが中心となるため，ボランティアが最初に取り組む項目となっている。

(6) SM-C では入門期ゼロビギナーから初級前半までを担当する。初級前半の文法項目とは，主に動詞の活用（テ形，タ形，辞書形，ナイ形，普通形）である。

(7) 多くのボランティアにとって「やさしい日本語」は学習と経験によって身につけることができるが，「やさしい日本語」を使って自分ばかり話してしまう例が多い。このことから，外国人参加者の話をじっくり聴くことを「やさしい傾聴」と名付け，勉強会を行っている。「やさしい日本語」と「やさしい傾聴」を合わせて「やさしい日本語コミュニケーション」と名付けた。

参考文献

(1) 庵功雄監修（2010）『にほんごこれだけ１』ココ出版

(2) 尾崎明人(2004)「地域日本語教育の方法論試案」『言語と教育－日本語を対象として－』くろしお出版,295－310

(3) 御舘久里恵（2013）「地域日本語教室における『対話中心の活動』の意義と効果に関する研究」平成 23～24 年度科学研究費助成事業若手研究 B 研究成果報告書

(4) （公財）国際研修協力機構「技能実習生のひらがな・カタカナ」https://hiroba.jitco.or.jp/categories/index/2（2019 年３月 29 日閲覧確認）

(5) 嶋田和子監修，有山優樹，落合知春，立原雅子，林英子，山口知才子（2012）『漢字たまご　初級』凡人社

(6) 東京日本語ボランティア・ネットワーク（2018）「調査報告書　日本語ボランティア活動実態調査」http://www.tnvn.jp/information/pdf/report_2018.pdf（2019 年３月 29 日閲覧確認）

(7) 西口光一監修，澤田幸子，武田みゆき，福家枝里，三輪香織（2011）『日本語　おしゃべりのたね　第２版』スリーエーネットワーク

(8) 文化庁文化審議会国語分科会（2016）「地域における日本語教育の推進に向けて－地域における日本語教育の実施体制及び日本語教育に関する調査の共通利用項目について－」http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/（2019 年３月 29 日閲覧確認）

(9) むさしの参加型学習実践研究会（2005）『やってみよう「参加型学習」！日本語教室のための４つの手法～理念と実践～』スリーエーネットワーク

(10) 米勢治子（2002）「地域社会における日本語習得支援－愛知県における活動－」『日本語学』21－5 明治書院,36－48

(11) 米勢治子（2006）「『地域日本語教室』の現状と相互学習の可能性－愛知県の活動を通して見えてきたこと－」『人間文化研究』第 6 号名古屋市立大学大学院人間文化研究科,105－119

介護技能実習生を担当する日本語教師のためのパターン・ランゲージ

―ミャンマー人介護実習生の事例をもとに―

森良太・井上みのり・竜野征一郎（北海学園大学）

1. はじめに

本研究は，介護技能実習生を担当する教師の教育実践のコツを「パターン・ランゲージ」（pattern language)」（以下 PL）を用いて記述し，実践にあたり教師が抱える不安や問題とその解消のための知見を共有しあうシステムの構築を試みたものである。近年，介護分野に関する日本語教育が注目されつつあるが，移住者や留学生に対する教育とは異なり，教師自身が介護の実践的言語運用における文脈を経験している，あるいはその分野に関して十分な知見を有しているとは限らない。そこで，教師同士，あるいは教師と介護福祉士との間で共通の知識，情報を共有できる形式（ランゲージ）が必要になってくる。

本研究で用いる PL とは，上記のような知の共有を可能にする記述形式であり，建築家の C・アレグザンダーによって考案されたものである。現在ではコンピュータのソフトウェア開発や企業研修，短期留学生教育など，建築以外の分野でも応用されており，その広汎性や多様性をもって広く認知されてきている。

本研究は今後益々必要とされてくるであろう介護技能実習に関する日本語教師の不安や問題の志向を，ミャンマー人実習生への教育に携わった教師の実践を基に明示化し，そこから介護技能実習生教育のための「パターン・ランゲージ」を作成した。そして，それを活用することによって実践における様々な問題や不安を，教師や介護福祉士との集合知をもって合理的に解決していくための基礎を構築していくことを目指したものである。

2. 技能実習制度の概要と現状

外国人技能実習制度は，「出入国管理及び難民認定法」とその省令を根拠法令として実施され，「外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律」（以下「技能実習法」）が平成 28 年 11 月 28 日に公布，平成 29 年 11 月 1 日に施行され，現在に至っている[1]。介護職種については，技能実習法の施行にあわせ，外国人技能実習制度の対象職種に追加された。技能実習生の数も平成 19 年末には 89,033 人だったのが，平成 29 年末には 274,233 人と約 3 倍に増加している。また，技能実習に関する大まかな流れとしては，技能実習 1 号（1 年目）修了までに「基礎級」技能検定を，技能実習 2 号（2～3 年目）修了までに「随時 3 級」技能検定の受験が必須となっており，技能実習 2 号の在留資格の取得には「基礎級」相当の，技能実習 3 号の在留資格の取得には「随時 3 級」相当の試験の合格が条件の一つとなっている。平成 29 年度は上記実習生のうち技能実習 2 号へ移行できたのが 86,583 名と，約 3 割しか移行できていないのが現状である[2]。

介護職種の技能実習生は，入国後に「日本語」「介護導入講習」「法的保護等に必要な情

報」「生活一般」についての講習 320 時間（日本語 240 時間，介護導入講習 42 時間）を標準として受講する必要があるとされている。また，平成 29 年 9 月に固有の要件および技能実習評価試験が告示されており，日本語能力に関する要件としては，技能実習 1 号（1 年目）では「日本語能力試験の N4 に合格している者その他これと同等以上の能力を有すると認められる者」（「N3」程度が望ましい水準），技能実習 2 号（2 年目）では「日本語能力試験の N3 に合格している者その他これと同等以上の能力を有すると認められる者」とされている[3]。今回来日したミャンマー人実習生 3 名のうち 1 名が来日前にすでに N3 に合格しており，残りの 2 名も N4 を取得している。その意味では上記要件を満たしてはいるものの，介護現場での日本語コミュニケーションに対応できるまでの運用能力には至っておらず，120 時間の日本語講習の中では基礎的な文法や語彙の確認も必要であった。その上，「介護導入講習」として食事や排泄，入浴などに関する専門的な知識をそれぞれ 6 時間程度で学ばなければならず，上記要件の日本語レベルでの対応は非常に困難な印象がある。

これらについて布尾（2018）は，「外国人介護人材受入れの在り方に関する検討会」に日本語教育関係者が含まれていないこと，介護の日本語能力を示すわけではない日本語能力試験が事実上唯一の尺度として使われていること，課題遂行能力ではなく，レベルの数字だけが一人歩きした状態で議論されていること，根拠に基づかない議論で物事が決まっていることを問題点として指摘している。また，介護職種の技能実習全般の課題として，伊藤（2018）は，日本語によるコミュニケーションおよび識字能力が不十分な職員によるサービス提供は，利用者の安心・安全の低下につながりかねないこと，技能実習制度が安上がりの労働力確保手段として活用され続けるのであれば，低賃金であるとされる介護分野の処遇が改善されず，介護人材の確保が深刻な自体となること，実習生による従前の介護職員の代替と現場の多忙化が進むこと（同 pp. 22-23）を懸念している。これらの問題提起は全体のごく一部であり，とりわけ介護職種に関してはまだ制度自体が緒についたばかりであるため，今後実践を重ねることでより多様で具体的な問題が浮き彫りになると考えられる。教師個々人もそれらの問題に対応すべく，具体的な方略が求められることになる。

3. 介護分野の日本語教育におけるパターン・ランゲージの応用可能性

前述のように，介護分野における日本語教育はまだ緒についたばかりであり，専門的な知識等に関しては，まだ十分な蓄積がなされていない。とりわけ，本研究が対象としたミャンマー人研修生の場合は，ミャンマー人に対する言語教育の実践研究もそれほど多くなく，現場では一層の困難が伴うと考えられる。また，カリキュラムを遂行していく中で日本語教師が実際の介護現場に関わったり，介護福祉士との密な打ち合わせを行ったりすることが難しく，実際に問題が起こっても，それを解決するための情報はごく限られたものしかない場合も少なくない。そのため，介護現場に関する経験や知識の少なさを補い，かつ十分な教育実践を行うためには，教師個々の経験や問題発見解決のコツを集合知として蓄積し，それを通時的に共有することが必要となる。PL ではある問題（Problem）がどのような背景，文脈（Context）によって起こり，それに対してどのような解決法（Solution）が考えられるかということが示されており，介護に関する経験や知識に乏しい教師であっても問題解決に有効な経験知の伝達が通時的に可能となる。また，PL は個人での使用に留

まらず，他の教師との協働や創造的活動，介護福祉士および周囲の他者との相互支援のためのツールとして共時的に活用することも可能である。蓄積された情報を共有することによって個人レベルでは解決が困難な問題であっても，それを他者と共有することによって解決へのプロセスがより明確になるという効果も期待できる。なお，一度作成された PL は個人の経験や現場状況に応じて加筆，修正，削除なども可能であり，また，既存のパターンを複数組み合わせて使用するなど，目的や状況に応じて多様な活用法が考えられる。

このように，PL を実践的に活用することで，知識や経験の不足によって生じる問題の本質的な文脈，要素を発見することが容易となり，より自律的で充実した教育実践の実現へ近づくことが可能となるのである。

4. PL の作成とその手順

本研究ではミャンマー人実習生のクラスを担当した教師と，事前に行われた教材検討会に参加した介護福祉士の意見を基にパターンを作成した。実践を行った教師は 2 名で，日本語教育歴は共に 1 年から 2 年程度であり，また，ミャンマー人学習者に対する日本語教育経験もほとんどない。一方の介護福祉士も 2 名の参加で，札幌市内や近郊の介護施設に勤務している。それぞれ所長，指導主事と重責のある役職についており，10 年超の豊富な職歴を持っている。PL の作成は日本語クラスを担当した教師と作成経験のある発表者で行った。具体的な手順は①テーマの選定，②ブレイン・ストーミングによる要素の抽出，③抽出された要素についての過不足の確認，④KJ 法による要素同士の関係付け，⑤PL の形式を用いての記述，⑥パターン名の付与と全体の構成，となっている。今回作成されたパターンは No. 0～No. 16 まで全部で 17（表 1）あり，それぞれについて，①パターンが活用される状況，②問題と解決案，③得られる結果，が記述されている。これら一連の記述文が PL である。パターンの記述形式には様々なものがあるが，今回は（井庭ら・2013）の形式を参考に作成した。以下に具体的な手順と内容を示す。

表 1　パターン名

No. 0　介護の日本語
No. 1　自分への問い
No. 2　学びの準備
No. 3　みんなの力
No. 4　未知の現場
No. 5　未知のことば
No. 6　いつものことば
No. 7　新たな知識
No. 8　「場」のイメージ
No. 9　はじめの日本語
No. 10　学びの順位
No. 11　ことばの組み立て
No. 12　学びの総て
No. 13　ことばのバトン
No. 14　ことばの橋渡し
No. 15　ハコのこころ
No. 16　未来の日本語

① テーマの選定

今回の実践では現場に携わる教師の不安と介護福祉士の意見を元に，パターンの作成を行った。担当教師は実践経験が浅く，また，介護現場に関する知識も豊富ではないため，実践時の心的負担を軽減することを目的とした。

② ブレイン・ストーミングによる要素の抽出

教材検討会などが行われた後，教師がブレイン・ストーミングを行い，自身が抱える不安や実践に関する問題を抽出していく。そこで出された一つひとつの要素を紙に書き出し，カテゴリーごとに分類していく。この時点では思考の拡散を第一と考え，個々の要素に関

しての詳細な検討は行わない。

③抽出された要素の検討と確認

②によって出された要素について重複やテーマとの整合性を確認する。テーマに合わないものや内容が重複しているものは取り除く。また，必要なものや不足しているものがあれば追加を行う。

④KJ 法による要素同士の関係付け

③で整理した要素同士の関係性を検討し，KJ 法を用いて収束させる。ここでは「内容の上で親近感を覚える紙切れ同士」を集める（川喜田・2000）ことが重要となる。それにより，既存の枠組みにとらわれない，教師独自の視点による関係性の構築が可能となる。

⑤PL の形式を用いての記述

④によって関係づけられたそれぞれの要素を元にパターンを作成する。

⑥パターン名の付与と全体の構成

上記⑤によって作成されたパターンにそれぞれパターン名をつけ，個々の関係性を意識しながら全体を構成する。パターン名は端的に，かつ象徴的に指示内容を表現していることが望ましく，今回も数度の検討を重ねた後，最も適切と思われるものに決定した。

5. パターンの活用例

次に，実際に作成されたパターンの活用例であるが，本発表では「No.7 新たな知識」（図 1）を活用例として取り上げる。すでに述べた通り，介護分野における日本語教育では，教師がその分野に関する経験や専門知識に乏しい場合が少なくなく，使用教材や学習項目に聞きなれない用語が出てくることも珍しくない。そのため，そのような用語やその使用場面などをイメージするのが難しく，苦手意識や授業での扱い方の不安が

No.7 新たな知識

介護用語，知識不足による不安を払拭したい。

介護現場，介護の日本語の教材には「廃用症候群」「左片麻痺」「患側・健側」など聞き慣れない語彙が出てくる。

▼ その状況で

言葉の意味や使用場面がはっきりとイメージしにくく，授業で提示する用例や練習場面が浮かばない。また，医療用語は難しいというイメージがあって苦手意識や不安が生じる。

▼ そこで

介護の専門用語を理解できるよう，調べる習慣をつける。また，その言葉が実際の介護現場でどのように使用されているかを介護福祉士に確認する。

研修生に医療用語は難しいという苦手意識を持たれないように，易しい日本語に言い換えるとよい。実習生だけではなく，自分にとっても新しい知識なので，学び方を工夫してみるとよい。

▼ その結果

言葉の意味や用法が明確になり，また実習生の立場に立って学び方も考えられるようになる。語彙の意味が分かると，No.8『「場」のイメージ』の介護現場，介護福祉士の仕事をイメージするヒントになる。また，No.3「ことばのバトン」で，介護の専門的な話が理解しやすくなり，スムーズなやり取りができる。

図 1　パターンの活用例

生じてくることがある。そこで，専門用語に関しては調べる習慣をつけ，さらに介護福祉士に現場での使用状況を確認することが有効となる。教師にとって新しい知識は研修生にとっても新しい知識であることが多いので，自分でも学び方を工夫し，教育実践にも応用するとよい。その結果，「No.7 新たな知識」を参照することによって，上記のような問題や不安に対する解決，軽減の可能性や方向性を思索することができるのである。

6. 今後の課題

PL は多くの教師がもつ経験知を言語化することによって，より効果的な不安解消，問題発見解決のためのツールとなる。そのためにはより多くの教師に認知され，現場で活用される必要がある。さらに，介護福祉士をはじめとする他者とも共有することで，より多様で創造的な使用へとその可能性が広がると考えられる。すでに述べたように，現段階では介護分野に関する日本語教育はまだ緒についたばかりであり，実習生に携わる日本語教師がその分野に関する専門知識や経験に乏しい場合が少なくない。そのような場合に PL を活用することにより，現場の「実践知」や多数の教師の「集合知」が蓄積され，共通言語として機能していく可能性は十分にあると考えられる。今後は作成したパターンがより多くの教師に使用され，発展していくよう，継続的に効果検証を行っていきたい。

注

(1) 厚生労働省 HP「外国人技能実習制度について」参照
(2) 法務省入国管理局「新たな外国人技能実習制度について」参照
(3) 厚生労働省　社会・援護局「技能実習『介護』における固有要件について」参照

参考文献

(1) 伊藤彰久 (2018)「多くの課題をはらむ技能実習『介護』」『DIO : data information opinion : 連合総研レポート』vol.337 pp.20-24
(2) 井庭崇［編著］(2013)『パターン・ランゲージ』慶應義塾大学出版会
(3) 井庭崇＋井庭研究室 (2013)『プレゼンテーション・パターン』 慶應義塾大学出版会
(4) 川喜田二郎 (2000)『発想法』中央公論新社
(5) 布尾勝一郎 (2018)「介護分野の外国人技能実習生に求められる日本語能力はいかに議論されたか−厚生労働省有識者検討会を題材に−」『佐賀大学全学教育機構紀要』vol.6
(6) 森良太 (2013)「留学生活を支援するためのパターン・ランゲージ」『新人文学』vol.10 北海学園大学大学院文学研究科
(7) C・アレグザンダー他著 平田翰那訳 (1984)『パタン・ランゲージ』鹿島出版会
(8) 厚生労働省 HP「外国人技能実習制度について」
(https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/jinzaikaihatsu/global_cooperation/index.html)　2019 年 3 月 29 日　参照
(9) 厚生労働省　社会・援護局「技能実習『介護』における固有要件について」
(https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou/0000182392.pdf)　2019 年 3 月 29 日参照

(10) 法務省入国管理局　厚生労働省人材開発統括官「新たな外国人技能実習制度について」
（http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri05_00014.html）
2019年3月29日　参照

ポスター発表

（第２部）

会場配置図へ　目次へ

ネイティブ日本語教師はノンネイティブ日本語教師による「いい教師」像の語りにどのように現れたか

―タイ，中国，韓国人日本語教師への調査から―

八田直美（国際交流基金）・坪根由香里（大阪観光大学）・
小澤伊久美（国際基督教大学）・嶽肩志江（横浜国立大学）

1. 研究背景と目的

国際交流基金（2017）によると，2015 年実施の調査では，海外の大学等の高等教育機関で教える日本語教師の 7 割強が日本語を母語としないノンネイティブ日本語教師（以下，NNT）だが，一方で高等教育機関の約 7 割には日本語を母語とするネイティブ教師（以下，NT）が在籍しているという。これらの教育現場では，NNT と NT が何らかの形で協働をしながら教えていると想像される。また，NNT が自国での学生時代や日本留学中に NT の指導を受けたり，NT が講師を務める教師研修等に NNT が参加したり，さらに両者の教え子の移動を通して間接的に接触したりすることも含めると，様々な接点があると推測される。

このような背景から,筆者らはNTがNNTのビリーフを知ることは意義があると考え,2009 年からタイ，中国，韓国の 3 か国を対象に大学で日本語を教える NNT の「いい日本語教師」像の語りを元にしたビリーフを探る研究を行ってきた（坪根他 2010 等）。この 3 か国の高等教育における日本語教師と機関の現状は表 1 の通りである。教師数は，世界全体で多い順に順位をつけると,タイは 6 位，中国は 1 位，韓国は 2 位，NT の数は同様に，それぞれ 6 位，1 位，3 位となっている。

表 1　研究対象国の高等教育における日本語教師と機関の現状

	教師数（人）	NT（人）	NT の割合（%）	機関数	NT 在籍機関の割合（%）
タイ	444	167	37.6	91	65.9
中国	11,347	1,565	13.8	1,216	62.3
韓国	1,850	485	26.2	332	72.0

国際交流基金（2017）より

前述の調査は PAC（Personal Attitude Construct）分析を用いて行った。そこで語られた内容は，協力者の NNT 自身の経験が中心であったが，時折，NT について言及されることもあった。そこで，NNT の NT 観や両者の協働について明示的には尋ねない，バイアスの入らない状況で語られる NT 像は先行研究に見られるものと同じか,もし異なる部分があるとしたら，どう異なっているのかを見ることに意味があるのではないかと考えた。本発表では，上で述べた 3 か国の大学で教える NNT28 名の「いい日本語教師」像に関するインタビューデータから，NT に関する語りを抽出し，NT が NNT にとってどのような存在かを探った結果を報告する。

2. 先行研究

海外で求められるNT像についての論考には，佐久間（2005），平畑（2014）がある。佐久間（2005）は，日本語を含めた日本関連リソースの少なさや学習意欲の維持の難しさ，日本語のノンネイティブ・スピーカーと仕事をすることが多いこと等，海外の日本語教育環境の特徴を日本国内のそれと比較しつつ指摘し，その特徴を理解した上で日本語教師としての知識・技能を駆使して可能な限りの努力を継続することが求められるとしている。また，現地の文化や人を尊重し，寛容，誠実，謙虚であることを強調している。平畑（2014）は26か国，41名のNNT，NTを対象にインタビュー調査を行い，分析した。海外で教えるNTには，現地に合わせた日本語教育を実現する教育能力，現地の文化や価値観を尊重する人間性，現地のシステムを受け入れた職務能力の3つの資質が求められ，その中でも教育能力と人間性についてその必要性が強く主張されたと報告している。

海外全体ではなく，タイに焦点を絞った研究には片桐他（2011）がある。片桐他（2011）は，タイの大学で教えるNNTに対してNTとの協働についてインタビューを行い，質的に分析した結果から，仕事の仕方や価値観の相違から来る葛藤や内省を明らかにした。そして，その経験から指導内容・方法の内省が起こり，NNTの教師としての成長につながる可能性を示している。

しかし，求められるNT像やNNTとNTの協働に特化せずにNNTに日本語教師観を尋ねた時に，NTが意識されたり，影響を与えていたりする様子が見て取れるかを探った研究は見当たらない。

3. 研究方法

3-1. 協力者

協力者は，タイ，中国，韓国の大学で教えるNNT28名である。タイ8名，中国10名，韓国10名で，教授経験1年程度までの新人教師と15年以上の経験を持つ教師を半数ずつとした。協力者の背景をまとめると，表2のようになる。

表2　調査協力者の概要

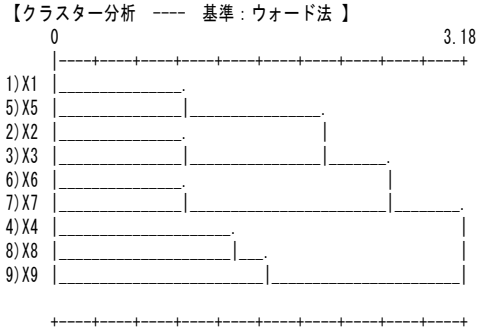
	新人教師					経験教師				
	協力者	年齢（歳）	性別	日本語教育歴	日本留学歴	協力者	年齢（歳）	性別	日本語教育歴	日本留学歴
タイ	T-A	21-25	女	1年	2.5年	T-E	36-40	女	15年6か月	3年
	T-B	21-25	男	1年	なし	T-F	46-50	女	17年	12年
	T-C	26-30	男	1年	1年	T-G	46-50	男	17年6か月	5年
	T-D	26-30	女	6か月	1年	T-H	46-50	女	20年	6年
中国	C-A	26-30	女	7か月	4年4か月	C-F	46-50	女	16年5か月	7年6か月
	C-B	26-30	女	6か月	5年6か月	C-G	56-60	女	32年	3年
	C-C	36-40	女	6か月	6年	C-H	51-55	男	24年	5年
	C-D	26-30	女	6か月	1年	C-I	51-55	女	29年	6か月
	C-E	31-35	女	1年	8年4か月	C-J	46-50	女	25年	2か月
韓国	K-A	36-40	男	11か月	8年	K-F	46-50	男	16年6か月	5年
	K-B	31-35	女	6か月	6年	K-G	46-50	男	20年	2年
	K-C	31-35	女	1年	6年	K-H	56-60	男	15年	6年6か月
	K-D	36-40	女	1年	6年	K-I	51-55	女	20年	10年
	K-E	36-40	男	11か月	9年	K-J	60-	男	20年10か月	6年

3-2. 研究方法

調査は，2009 年から 2012 年にかけて実施した。内藤（2002）に従い，「いい日本語教師」に関する PAC 分析を行った。PAC 分析を採用したのは，協力者が刺激文からイメージする連想語を基にしてインタビューを行うため，通常のインタビューよりも個人の内面に迫りやすく，本人にも無意識の事象を引き出し，その意識の背後にあるものも引き出せる可能性があると考えたためである。協力者に自由連想を促すために一連の研究で筆者らが使用した刺激文（日本語）は次の通りである。

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

協力者が刺激文を読んで書き出した連想語について，連想語同士のイメージの近さを自身に評定してもらい，クラスター分析で得られたデンドログラムを示して，インタビューを行った(図 1 はデンドログラムの例。クラスター名はインタビュー後に筆者らが付けた)。インタビューは，協力者の許可を得て録音し，文字化した。なお，連想語の書き出しに際しては辞書の使用を認め，希望する協力者には通訳を介してインタビューを実施した。



連想語	クラスター名	距離
学習者の能力が分かる 学習者へのフィードバックを行う	CL1：学習者を把握し、評価する	1 2.12
教え方が上手 教室内の活動をうまくコントロールできる	CL2：うまくコントロールされた能力	1 2.61
練習の機会を与える 日本人とのコミュニケーションの場を提供する	CL3：使える日本語につなげる努力	1 3.18
日本語能力が高い 授業内容に合った教材が選べる 常に日本の新情報を持つ	CL4：教師に求められる能力と情報収集能力	1.41 1.63 3.18

図 1　デンドログラムの例（T-H）

4. 結果

1 で述べたように，NT との関わりに特化せず行った調査であるため，全ての協力者が NT について言及していたわけではないが，28 人中，19 人が NT について言及していた。NNT の語りにおける NT に関する内容は，(1) NT への期待，NT の存在意義，(2) 目標や理想の教師像としての NT，(3) ともに働く存在としての NT，の 3 点にまとめられる。

4-1. NT への期待，NT の存在意義

教授項目について，日本語が母語である NT が会話や作文の産出科目担当や例文作成，発音指導などを行うことを期待しているという発言がしばしば聞かれた。また， NT が日本の文化や社会についての広い知識や体験に基づく情報を提供することや NNT にはない多様

会場配置図へ　目次へ

な教え方の実践，NNT へのサポートを期待する発言も聞かれた。個別の発話内容をまとめると以下のようになる。(　) は表 2 の協力者を示す。

＜会話＞

- 聞く練習と話す練習はローテーションで全ての学生が NT と会えるようにしている（T-C）
- 日本語の違いを説明したり，間違いを指摘したりできるのは NT。感覚的にわかる。だから会話の授業をお願いしている。しかし，NT は間違いの理由を聞かれても答えられないことがある。学術レベルの高い NNT は説明できる（C-F）
- 初級は NNT が教えた方がいい。作文は NNT も担当し，NT は会話を担当する（K-E）
- （所属の）X 大学は，作文と文法は NNT が，会話は NT が教えている。音声学は NNT が教える（K-H）
- 会話の授業は NNT にはあまり任せない。全て NT が担当する。NNT は（初級の場合）母語で説明する授業が多い。中級以上になると NNT も NT もいる（K-I）

＜発音＞

- (発音指導は)最初は NNT よりも NT にしっかり指導してほしい。高校にはほとんど NT はいないので大学へ入ってから矯正するのが難しい（K-H）

＜作文＞

- この国の大学では NNT が作文を教えることは少ない（T-D）
- NT に上級作文の添削のチェックを頼む（T-F）
- 日本に留学して博士号を取って帰国した NNT が担当授業の作文で学生と問題を起こしたことがあり，作文は NT に任せてきた（C-J）
- 学生の誤解，学生が作った誤用は NT に見てもらって直す（C-D）
- 中級作文の担当の時，NT に添削を相談した（C-I）

＜その他＞

- 類義語の違いは NT に聞いて確認した（C-D）
- NT から日本の新情報を得る（T-H）
- 日本語を教えていて，NNT として足りないところがたくさんあると思うので，日本語全般についてコメントとか，ネイティブスピーカーとして手伝ってくれる人がいた方が，授業の面でも研究の面でもプラスになる（K-B）

4-2. 目標や理想の教師像としての NT

NT は，日本語能力の理想，日本語使用者として到達したい目標としても語られた。留学時代に，学習者を理解しようと努力する NT に出会ったり，NT（指導教官）の知識の広さにあこがれたりした経験を語る NNT もいた。

＜日本語能力＞

- NT は間違いがはっきり言える。NNT も授業を繰り返し，日本語に敏感になれば，気づくようになる（C-F）
- NT は文法に気をつけなくても自然な日本語が話せるが，NNT は文法を身につけて正しい日本語が使えるようになる（C-H）
- 日本語教師にとって例文の挙げ方は重要，NT は有利，臨機応変にできる（C-C）

・ 教師の発音がきれいだったら学習者はうれしい（C-G）

＜教え方＞

・ NT にあこがれる。難しいことを面白いことに変えてくれる教師（T-D）
・ 印象に残る NT，楽しい，面白い，印象に残る教え方（T-D）
・ 授業を受けてよかったと思える教師の留学中の NT の授業の例。サザエさんを使ってヒアリングと日本社会，日本人の家庭や人間関係が理解できた（C-A）
・ NNT は一人でしゃべる授業。遊びのように気楽な雰囲気作りをする NT の授業は覚えやすい（C-F）

＜専門性・人柄＞

・ 心に残る教師は，学生のことを理解しようと頑張る先生だったから，そういう面も大事じゃないかと思った。日本留学時代の指導教官のことを思い出した（K-B）
・ 留学する前に語学研修で日本に行った時の日本語学校の先生が，日本語を教えるのが好き，学生を教えるのが好きだと口癖のように言っていた。いい印象だった（K-B）
・ 日本での指導教官はきれいな方，男性だが。背が高く，度量というか心が広い。お話しされる時も留学生を配慮してゆっくりしてくださった。ああいう先生になりたい（K-H）
・ 留学した学校のある先生は，語学を専門になさっているが，哲学とか文学も何でも，ウォーキングディクショナリみたいに教えてくれて，何を聞いても断片的な知識じゃなくて話がストーリーになって出てくる。私もその先生みたいになれればいいなとあこがれた時期があった（K-B）

4-3. ともに働く NT

上司・同僚として， NNT を指導したり助けてくれたりする存在としての NT について語る NNT もいた。また，経験の長い NNT は，後輩・部下としての NT を助ける経験もしている。

・ 上司だった NT は，新人だった自分にアドバイスしてくれた。立ち方，黒板の使い方，視線などにコメントしたり，どうしたらいいか方法を考えさせたりした（T-E）
・ NT が行った学生へのフィードバックのフォローをする。言葉の問題，考え方の問題があって伝わらないことがある（T-H）
・ NT は，通訳など事務の補助が必要（T-E）
・ NT が辞める時の後任探しは大変（T-F）

5. 考察

平畑（2014）や片桐他（2011）は，NNT と NT の社会的背景や価値観の違いから起こる衝突や葛藤も指摘しているが，本研究ではそのような衝突や葛藤はほとんど語られなかった。

本研究の結果を先行研究と比較してみると，平畑（2014）が述べている NT に求められる 3 つの資質（教育能力，人間性，職務能力）は，本研究の結果の中では，教育能力は会話と作文指導，多様な指導方法として語られ，人間性は目標や理想とする教師の人柄や上司・同僚としての行動の中に見られた。

片桐他（2011）が明らかにした NT との協働による NNT の学びと比べると，本研究で語られた NT 像は，より広い範囲に及んでいた。本研究の NNT は，自分が体験した日本語教育の

文脈，つまり学習者の時期を経て教師になり，そして教えるという長い期間の中で， NTとの関わりを語っていた。また，自国で出会うNTだけでなく，日本留学で接したNTや指導教官の印象が強く残っていることも明らかになった。NTはNNTにとって目標や理想となる一方，NNTの経験やキャリアの変化とともにNNTがNTに教わり支えられる側から，NTを教え支える側に移るというように関係性が変化する可能性がうかがえた。

6. 今後の課題

今後，社会のグローバル化に伴って，教師も学習者も今まで以上に移動することが多くなり,日本国内でも,国を超えた多様な背景を持つ日本語教師が増えることが予想される。そして，NNTとNTの関係や役割もさらに広がりを見せるようになるであろう。キャリアの段階や活動場所を超えたNNTのNTに対する意識の一端を明らかにした本研究は,両者が相互を理解する一助になるのではないかと考える。

筆者らは，本研究の元になった調査研究に続き，タイ人日本語教師を対象に，学習者の時代から調査時までを通した聞き取りによって，NNTのビリーフの形成と変容を探る研究を行っている。今後は，こちらのデータでも，NTに関する言及を詳しく調べてみたい。それによって,考察で述べたNNTとNTの関係性の変化が一人のNNTの中で具体的に見られるかどうかを確認したいと考えている。

注

「○○人教師」は，協力者が目指すいい教師像，自身が行う日本語教育に関するビリーフを引き出すために協力者の国の出身の教師であることを明記した。

付記

本研究は,科学研究費補助金の助成を受けた研究の一部である(課題番号25370608,21520549)。

参考文献

(1) 片桐準二・Kanokwan L. KATAGIRI・池谷清美・中山英治（2011）「タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8，35-44

(2) 国際交流基金（2017）『「海外の日本語教育の現状2015年度日本語教育機関調査より」集計表』[CD-ROM]国際交流基金

(3) 佐久間勝彦（2005）「海外に派遣される日本語教師」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店，819-821

(4) 坪根由香里・嶽肩志江・八田直美・小澤伊久美（2010）「PAC分析によるタイ人新人・経験日本語教師の『いい日本語教師』像の比較」『2010世界日語教育大會（論文集・予稿集)』大新書局

(5) 内藤哲雄（2002）『PAC分析実施法入門[改訂版]』ナカニシヤ出版

(6) 平畑奈美（2014）『「ネイティブ」とよばれる日本語教師』春風社

多読が作文に与える影響についての一考察

―多読素材と看図作文に焦点をあてて―

横山りえこ（名古屋経済大学）

1. はじめに

近年日本語多読においても実践報告が増えつつある。日本語多読の効果としては、速読・語彙認識・文法力の向上(福本 2004、熊田 2011、二宮・川上 2012、松井他 2012、熊田・鈴木 2013、渡邊 2016、熊田 2016)に加え、満足感が得られるという報告(松井他 2012、二宮・川上 2012、熊田・鈴木 2015、渡邊 2016)もあるが、授業内に多読を行った結果、学習者の産出にどのような変化があったのか報告されたものは少ない。横山(2018a)は、多読・読書レポート・話し合い・発表を行う「多読活動」の授業を実践し、多読導入前後に同一の看図作文を行って学習者の文節数の変化を報告しているものの、文節数以外の産出要素にどのような変化が生じたのか分析するに至っていない。また横山(2018b)においては、上記同様の多読活動中に行った読書レポート内に確認された誤用が授業回数を重ねるごとにどの程度減少したのかを述べているが、学習者が読んだ書籍の種類は明らかになっておらず、読書レポートへの影響についても述べられていない。

そこで本稿では横山(2018a、2018b)同様の多読活動を行い、その結果、多読導入前後で扱った看図作文中の形態素数(延べ・異なり)と品詞構成を日本語文章難易度判別システム jReadability（http://jreadability.net/）を用いて分析し、変化の大きかった上位 4 名が期間中にどのような読み物を選んでいたのか、そしてそれが産出にどう影響しているのかを考察する。

2. 授業概要

2-1. 対象者と実施期間

対象者は中級日本語学習者 13 名(非漢字圏 11 名・漢字圏 2 名)で、2018 年度前期(4～7 月)週 1 回 90 分×15 週の読み書きを中心とするアカデミック科目において初回と最終回に同様の看図作文を行い、2～14 週目の 13 回で多読・読書レポート・ブックトーク・発表(以下これらをまとめて「多読活動」と称す)を実施した。時間的内訳は多読約 35 分、読書レポート作成約 30 分、ブックトーク約 20 分、発表約 5 分(1～2 名)だった。

2-2. 看図作文

伊藤他(2011)で挙げられた看図作文のイラストから「郵便うさちゃん」の一枚を使用した。「絵を見て思いつくことをそのまま書く」よう指示し、初回と最終回の授業で 10 分以内に辞書の使用をせずに行った。日本語文章難易度判別システム jReadability を用い、事前事後(以下、初回を「事前」、最終回を「事後」とする。)の看図作文中の形態素数(延べ・

異なり)と品詞構成について分析を行った。結果は 4 章で述べる。

2-3. 読み物の種類

にほんごよむよむ文庫、日本語多読ブックス、絵本、漫画、雑誌などに加え、ニュース記事をリライトしたものなど合計 45 冊程度(2 週に 1 度入れ換え)を教室に準備した。この他、各自読みたいものがあれば持参してもらい、図書館で授業を行った(4 週に 1 度の割合で期間中合計 3 回実施)際は館内の書籍や資料を使用した。

2-4. 多読活動実践内容

2-4-1. 多読

①やさしいレベルから読む、②辞書を引かないで読む、③わからないところは飛ばして読む、④進まなくなったら他の本を読む、という 4 つのルール(粟野他 2012)を周知し取り組んだ。

2-4-2. 読書レポート作成

学習者は授業内に読んだ物の中から 1 つを選び、それについてのレポートを分量指定せずに毎回書いた。前半 7 回の授業では①本の内容要約、②読んだ感想、③その理由の 3 点についてまとめられるよう進めたが、後半 6 回では④読んでいて疑問に思ったこと、⑤④に対する自分の考え、の 2 点を上記 3 点に追加し“考えながら読む”習慣づけができるよう工夫した。

2-4-3. ブックトーク

書き上げた読書レポートをもとに、ペアやグループで読んだ物について 1〜2 回相手を変えて聞き手に伝わりやすい話し方を心がけながら話した。

2-4-4. 発表

毎週立候補制で発表者はクラス全員に向けて本の内容や感想、おすすめしたいポイントなどを紹介した。発表時間は特に定めず、ブックトーク同様聞き手にわかりやすく、興味を持ってもらえる話し方ができるよう意識して取り組んだ。

3. 調査方法

本稿では日本語文章難易度判別システム jReadability を用い、事前事後の看図作文中の形態素数(延べ・異なり)と品詞構成について分析を行い、産出の変化を示した。さらに、期間中 13 回行った多読活動で、毎回の読書レポートをどの種類の読み物で書き上げたのかまとめ、それらが事後看図作文にどう影響したか可能性を探った。

4. 結果

4-1. 事前看図作文

4-1-1. 学習者の様子

絵を見てもしばらく何も書けない、もしくは何とか書き出したものの数行程度で時間を持て余す学習者が 4 名いた。ほかの学習者は制限時間内に A4 1 枚を埋める程度の分量で書けていたが、その多くが描写文で、箇条書きのような短文のものもあった。

4-1-2. 構成要素

学習者 13 名の延べ形態素数は平均 70(最小 24、最多 119)で、異なり形態素数では平均 41(最小 19、最多 64)だった。使用されていた品詞ごとの総数は、助詞 246、その他の品詞 194、名詞 178、助動詞 101 の順だった(表 1)。接続詞と感動詞については各 1 名が文中に 1 回使用しているのみだった。

表 1　品詞の使用総数(事前・事後)

品詞	助詞	その他	名詞	助動詞	動詞	形容詞	副詞	代名詞	連体詞	感動詞	接続詞
事前使用総数	246	194	178	101	65	18	14	9	4	1	1
事後使用総数	325	231	235	162	76	12	19	29	9	1	3
事前事後の差	79	37	57	61	11	▲6	5	20	5	0	2

4-2. 事後看図作文

4-2-1. 学習者の様子

事前同様の条件で実施した。事前の時とは違い、なかなか書き出せない者や、時間を持て余す者はいなかった。また分量も A4 用紙いっぱいに文章が書けている学習者がほとんどで、絵の中のウサギ目線で文章を書いているものもみられた。

4-2-2. 構成要素

延べ形態素数は平均 99(最小 60、最多 140)で、異なり形態素数では平均 54(最小 42、最多 69) で、学習者全員が延べ・異なり双方で増加した。使用されていた品詞ごとの総数は、助詞 325、その他の品詞 231、名詞 235、助動詞 162 と続き、形容詞と感動詞を除いた品詞で事前よりも増加していた(表 1)。事前で各 1 名が 1 つ使用していた接続詞と感動詞においては、接続詞は 3 名が 1 つずつ使用、感動詞は事前と異なる学習者 1 名が文中で 1 回使用しているのみだった。

5. 考察

学習者が多読活動で読んだものを「多読教材」「ニュース」「絵本」「雑誌」「物語」「漫画」「その他(料理・歴史・経済など)」7つに分類し(表2)、彼らが期間中に読書レポ―トで使用した読み物が事後看図作文に与えた影響を探るため、事前と事後の形態素数(延べ・異なり)差で学習者を上位中位下位に分け、上位4名(述べ前後差39増以上・異なり前後差18増以上)に注目し考察する。

表2　多読素材分類

多読教材　(よむよむ文庫・多読ブックス)
ニュース　(NEWS WEB EASY その他筆者がリライトしたもの)
絵本
雑誌　(ファッション・メイク・旅行・スポーツ・地域情報誌など)
物語　(ライトノベル・文庫など)
漫画
その他　(料理レシピ・歴史・経済など)

上位4名の共通点は、①「読書レポート実施回数全体の4割以上で多読教材もしくは絵本を読んでいた」、そして、②「ニュースや漫画、その他幅広い分野の素材を読んでいた」の2点だった。また、上位4名が事前事後の看図作文で使用した品詞の総数差平均は、事後が事前に比べ名詞11.7、助詞10.5、その他10.0、助動詞7.3、代名詞3.5、動詞3.5、副詞0.5増加しており、連体詞と接続詞を除く品詞で中下位9名の総数差平均を上回っていることがわかった(表3)。

表3　事前事後看図作文の品詞使用総数差平均

品詞		名詞	助詞	その他	助動詞	代名詞	動詞	副詞	動詞	副詞	感動詞	形容詞	連体詞	接続詞
使用総数差平均	上位4名	11.7	10.5	10.0	7.25	3.5	3.5	0.5	3.5	0.5	0	0	0	0
	中下位9名	1.0	5.0	▲0.33	3.56	1.0	0.67	0.33	0.67	0.33	0	▲0.67	0.56	0.22

中下位9名の中にも上記①に該当する者が5名いたが、5名中4名は読んだ物の種類が

少なく偏っていたため上記②に該当しなかった。残り 1 名は上位 4 名同様②にも該当していたが、「多読教材」だけに注目すると、上位 4 名に比べて少なく、「多読教材」よりも「絵本」を多く読んでいた。中下位 9 名中 7 名は「多読教材」「ニュース」「絵本」のうちの 1 種類だけに偏って読んでいることが多く、幅広い分野の読み物を読めていなかった。

以上のことから、上位 4 名の共通点である①「読書レポート実施回数全体の 4 割以上で多読教材もしくは絵本を読んでいた」そして、②「ニュースや漫画、その他幅広い分野の素材を読んでいた」の 2 点は事後看図作文に影響を与えた可能性があることが窺えた。

5. おわりに

本稿では多読活動を行い、その結果、多読導入前後で行った看図作文中の形態素数(延べ・異なり)と品詞構成を日本語文章難易度判別システム jReadability を用いて分析した。事後の看図作文では形態素数(延べ・異なり)だけでなく、形容詞と感動詞以外の品詞使用総数が増加していた。また事前事後で変化の見られた上位 4 名には①「読書レポート実施回数全体の 4 割以上で多読教材もしくは絵本を読んでいた」そして、②「ニュースや漫画、その他幅広い分野の素材を読んでいた」の 2 点で共通していた。事前事後の品詞使用総数差をみると、上位 4 名は連体詞と接続詞以外の品詞で中下位 9 名よりも差が大きく、事後看図作文では形態素・品詞のいずれにおいても産出量が増えたことがわかった。

このことから、多読活動を通して「書く」産出を養うためには、幅広い分野の読み物を読むことが大切であり、「多読教材」で日本語の構文を理解し、「絵本」で語彙や表現を増やすという方法は産出力向上にむけた 1 つの方法として考え得るのではないだろうか。

本稿での分析データは少数であるため一般化することはできないが、学習者の「書く」産出力向上に繋げられるような講師の提案や声がけの参考にしたい。そして今後は学習者が期間中に読んだ全ての素材を集計し、それらが「書く」産出力にどのような影響を与えるのかという点や、「話す」産出力への影響についても同様に検討していきたい。

参考文献

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

(2) 伊藤公紀・石田ゆき・渡辺聡・田籠千夏・伊藤裕康・鹿内信善(2011)「看図作文授業の新たな展開 (II) ―作文能力が高い学習者に対する継続的支援の試み―」『札幌大学総合論叢』第 31 号, 147-177

(3) 熊田道子(2011)「初級から初中級の学習者における読みの変容」『2011 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 287-288

(4) 熊田道子・鈴木美加(2013)「中級初めの日本語レベルにおける Extensive Reading の効果」『2013 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 137-142

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

(6) 熊田道子(2016)「Extensive Reading(多読)の実践-「語り」から捉える読みの変化-」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 111-122

(7) 二宮理佳・川上麻理(2012)「多読授業が情意面に及ぼす影響～動機づけの保持・促進に焦点をあてて～」『一橋大学国際教育センター紀要』第 3 号, 53-65
(8) 福本亜紀(2004)「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』30, 41-59
(9) 松井咲子・三上京子・金山泰子(2012)「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU 日本語教育研究 9』, 47-59
(10) 横山理恵子(2018a)「中級アカデミッククラスにおける多読活動の試み ―看図作文を用いた産出量の変化―」『日本語教育方法研究会誌』vol.25 No.1, 12-13
(11) 横山理恵子(2018b)「日本語学習者対象の多読授業における評価の試み―評価を通してわかった産出力の変化―」『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』359-363
(12) 渡邊奈緒子(2016)「外国語学習における絵本多読の効果― 絵本多読の経験がある学習者へのインタビュー ― 」『一橋大学国際教育センター紀要』7, 71-82

日本生育外国人児童の１年時の作文力

―出来事作文の内容と構成の分析から―

三好大（東京学芸大学大学院生）・齋藤ひろみ・菅原雅枝（東京学芸大学）

1. はじめに

日本で生まれ育つ外国人の子ども（以下，日本生育外国人児童）が増加しつつあり，その言語教育については学齢期来日の子どもたちのそれとは質的に異なるものが求められている。そのための基礎的な研究として，かれらの言語習得・発達の実際の調査が必要である。本研究は，体系化した内容が組織的に教育される学校での学習が始まる，小学校１年時の日本生育外国人児童の「書く力」に焦点をあて，その言語発達の状況を把握し，かれらへの言語教育の内容・方法の検討のための示唆を得ることを目的とする。

2. 日本生まれの外国人の子どもたちの言語能力

日本生育外国人児童は，日本人児童や母国生まれの外国人児童と異なる課題を抱えていることが指摘されてきたが，近年，各地で更なる調査が進められている（齋藤他 2013, 2014，菅原・齋藤 2016，西川 2016，櫻井 2018，真嶋 2019）。西川（前掲）は語彙力に関し，和語動詞の習得状況を調査し日本生まれの児童も伸びが見られるが，日本語へ接触する「場面と頻度」や「母語の影響」により，日本人児童との間の差が埋まらないという結果を示している。また，櫻井（前掲）は，母語と日本語の二言語の読書力調査の結果から，テキストの読解過程における認知的な処理能力だけなく，読み聞かせの有無などの読書の質や量といった環境の要因が発達に影響を与えているとする。

齋藤他（2016）では，日本生育外国人児童 48 名の作文に関し縦断調査が行われている。本調査でも利用しているルーブリックを用いて評価を行い，作文の内容の記述と文章構成の力が，小学２年～6 年にかけてどのように発達するかを分析している。その結果，外国人児童は高学年になっても，内容・構成両側面で，日本人児童以上の評価を得ることはなかった。また，6 年時に評価の低い児童は低学年での伸びが小さく，低学年での発達状況が，その後の「書く力」を決定づける可能性に言及している。

本調査では，学校での意図的・計画的なことばの教育が始まる時点の「書く力」を把握するため，小学１年時に書いた「出来事作文」について，内容と構成の分析を行う。また，これまでは，同じ学校（外国人児童が半数を占める学校，本調査の A 校）で共に過ごしている日本人児童の作文との比較を通して特徴を描いてきたが，本調査では，異なる学校（B 校）環境で学ぶ日本人児童の作文との比較を通して，日本生育外国人児童の作文の発達を捉えようと試みるものである。その結果から，日本生育外国人児童が小学校の低学年で「書く力」を発達させるために，どのような側面での教育・指導が必要かを探る。

3. 研究方法

3-1. 分析の対象

表1　作文数

	F	J	計
A校	51	42	93
B校	0	89	89

作文はA校，B校，二つの小学校の協力を得て収集した。A校は外国人が集住する地域にあり，外国人児童が50%強である。B校は外国人児童の在籍はほとんどなく，入学選抜があり，広域から児童が通学している。

分析した作文は，仮名学習終了後の1年生の後半に，「全校遠足(1)」をテーマとして書いた出来事作文，計182編である(表1)。協力を得たA校の外国人児童51名中日本生育(以下，日F)は35名，母国生まれ(以下，母F)は16名である。Fの文化的背景は，ベトナム24，中国15，カンボジア5，ブラジル2，フィリピン2，ラオス3である。母Fの来日年齢は，6歳4名，5歳2名，4歳1名，3歳2名，2歳4名，1歳以下が3名である。日本人児童は，A校が42名(以下，JA)で，B校が89名(以下，JB)である。なお，B校には海外生活経験児童が2名いたが，その作文は分析対象数には含めていない。

表2　作文の産出量

	文字数	有効文数	平均文節数
日F(35)	124.94	5.82	4.00
母F(16)	94.56	4.25	4.73
JA（42）	125.31	5.23	4.71
JB（89）	306.45	10.51	6.96

日F，母F，JA，JBの4群の作文の基礎データとして，表2(2)に文字数，文数，1文平均文節数を示す。

3-2. 分析の方法

表3　ルーブリックの観点

構成の観点	①文と文のつながり
	②段落と文章構成
内容の観点	③出来事
	④状況描写
	⑤心情
総合的観点	⑥バランス

本調査では，ルーブリックによる評価と，内容の分析を行った。作文の評価は，表3に示す6観点からなるルーブリックを利用した。出来事作文は，「記録文」の一種と考えられ，「観察・体験した経過」「したこと見たこと」「感じたこと」をその子なりにとらえていることが評価される（日本国語教育学会編 2001)。これを踏まえ，さらに学習指導要領（2008）の「書くこと」の目標と言語活動，日系ブラジル人の小中学生の作文分析を行っている生田(2006)，海外在住の日本人児童生徒の作文分析を行った佐野他(2012)を参考に，観点を設定した。この6観点を，1〜5点の5段階で評定した。1作文につき，日本語教育・支援経験者 3 名が評価に当たった。結果の分析では，それぞれの観点に加え，6観点の平均値を「総合」として算出し，日F，母F，JA，JBの4群間で比較した。

続いて，内容の分析を試みた。次期学習指導要領(文部科学省 2017年3月告示)においては，第1・2学年の「書くこと」で「経験したことや想像したことなどから書くことを見付け，必要な事柄を集めたり，確かめたりして，伝えたいことを明確にすること」や「自分の思いや考えが明確になるように，事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること」が目標として示されている。小学校低学年の発達段階においては，経験や想像を踏まえ「考え」や「思い」を明確にして書き表すことが主要な目標となっている。

そこで，内容の分析では「伝えたいことの明確化」に注目し，児童が書きたい事柄が複数の文で叙述されている場合，それを「トピック」と呼び，「トピック」の有無と，「トピック」となった事柄を分類した。加えて，「トピック」部分が，事柄の順序，観察や体験の

経過，感じたことなどの内容から構成され，「考え」や「思い」が明確に表れているかどうか，つまり，「トピック」内の構成に「まとまり」があるかどうかを分析した。

4. 結果

4-1. ルーブリック評価

結果を表 4 に示す（丸囲み数字は表 3 に対応）。各観点で，最も評価の高い群を太字に，最も低い群を下線で示す。

全観点で F と J には差が見られる。4 群に分けて見ると，総合は，JB>JA>日 F>母 F の順である。日 F・母 F・JA それぞれと，JB の平均値の差は大きい。一方，同じ学校に通う日 F・母 F・JA との間の差は小さい。F 群では，日 F は，母 F より高く，JA 寄りの数値となっている。

表 4　ルーブリック評価の結果（評定点と標準偏差）

		①	②	③	④	⑤	⑥	総合
F	平均	1.20	1.16	1.12	1.22	1.76	1.20	1.28
日 F	平均	1.23	1.19	1.14	1.22	1.82	1.23	1.30
	SD	0.34	0.28	0.23	0.32	0.29	0.24	0.19
母 F	平均	1.17	1.10	1.06	1.23	1.65	1.17	1.23
	SD	0.29	0.19	0.13	0.35	0.38	0.20	0.18
J	平均	1.79	1.58	1.56	1.81	2.03	1.71	1.75
J A	平均	1.31	1.19	1.18	1.24	1.82	1.32	1.35
	SD	0.41	0.31	0.29	0.33	0.41	0.36	0.25
J B	平均	**2.01**	**1.75**	**1.74**	**2.08**	**2.14**	**1.88**	**1.93**
	SD	0.63	0.61	0.67	0.64	0.60	0.47	0.41

※総合は 6 観点の平均

観点別では，全観点で JB が他 3 群より高い。また，④状況描写は日 F が最も低いが，それ以外は母 F が低い。日 F・母 F は，①文と文のつながりで，JB との間に差が大きく見られる。

この結果は，日本人か外国人か以上に，A 校・B 校による違いが大きいが，小学 1 年生であることを考えると，要因には，就学前の家庭教育や居住地域の言語環境の影響が推論される。

4-2. トピックの分析

「トピック」数,「トピック内のまとまり」の有無を表 5 に示す。A 校では，日 F の 49%に「トピック」が見られ，JA の 43%，母 F の 31%より高い割合である（但し，母 F は母数が少ないため，参考数値程度に扱う）。一方，JB は 88%の作文に「トピック」が認められ，書きたいことに焦点化して作文を書く力がついていると考えられる。

表 5　トピックの分析の結果

(a)人数	(b)トピック有の作文数（b/a）	(c)トピック数	(d)1 作文当たりトピック数(c/b)	(e)まとまりの有無(e/b)
日 F(35)	17(48.57%)	18	1.06	6(35.29%)
母 F(16)	5(31.25%)	5	1.00	1(20.00%)
JA(42)	18(42.86%)	24	1.28	9(50.00%)
JB(89)	78(87.64%)	179	2.29	53(67.95%)

「トピック内のまとまり」は，JB では，トピックが把握できる作文の 68%に，JA は 50%に見られる一方，日 F は 35%である。「トピック」のある作文 1 編あたりの「トピック」

数を見ると，日 F・母 F・JA は，平均が 1～1.3 であり，トピック数は多い作文でも 2 つであった。一方，JB の平均は，2.3 であるが，多いものは 7 つ（1 編），6 つ（2 編）のものもあった。以上より，JB の多くは遠足という出来事の中で書きたい事柄がはっきりしており，思いや考えが明確に伝わる構成で表現できていると考えられる。但し，「トピック内のまとまり」が弱い作文は，産出量が多く「トピック」もあるものの，見たこと・したことが，冗長に連ねられた作文も少なくなかった。このことから，単に産出量が多いことが内容の豊かさを意味している訳ではないことが示唆される。

JA については，書きたいことを明確化できれば，「トピック」内部もまとまりのある構成で書ける児童が半数はいる。一方，日 F・母 F に共通して，事実や気持ちのみを挙げ連ねるだけで，「トピック」として構成できない児童が多いようである。

次に，「トピック」となった事柄を分類した結果を表 7 に示す。A 校・B 校で遠足の目的地・活動内容が異なるために比較しにくいところもあるが，A 校（日 F，母 F，JA）の「アスレチック等の楽しさ」と B 校（JB）の「山登りの行程の大変さ」が，遠足の中心的な事柄である。

A 校の 3 群（日 F・母 F・JA）は，全体に遠足の主な活動である「アスレチック等の楽しさ」と，他学年や同級生との交流に関わる「他者との交流」が多い。総数が少ないのではっきりした傾向とは言いにくいが，JA に 7 種類の「トピック」が見られ，様々な視点から全校遠足を捉えているのに対し，日 F では 4 種類と少ない。JB では，遠足の中心的な事柄である「山登りの行程の大変さ」の他，「自然に触れて感じたこと」「活動の達成感」「遠足への思い」等の思い・考えが「トピック」となっている作文が少なくなく，「トピック」の事柄は多様である。

表 6　学校別　トピック集計　一覧

	内容	母 F	日 F	JA	計	内容	JB
①	アスレチック等の楽しさ	1	8	5	14	お弁当の時の出来事	37
②	他者との交流	1	5	6	12	遠足の状況	37
③	お弁当時の出来事	0	4	6	10	山登りの行程の大変さ	33
④	行き帰りの電車	2	0	3	5	他者との交流	26
⑤	活動の達成感	0	1	2	3	自然に触れて感じたこと	14
⑥	遠足への思い	0	0	1	1	活動の達成感	13
⑦	遠足の状況	1	0	0	1	遠足への思い	8
⑧	自然に触れて感じたこと	0	0	1	1	行き帰りの電車	6
⑨	自由遊びの楽しさ	0	0	0	0	自由あそびの楽しさ	5
⑩	その他	0	0	0	0	その他	3
	計	5	18	24	47	計	182

4-3　作文の分析例

児童の作文を例示し，分析の結果を具体的に示す。

作文例①【JB 児童(一部抜粋)　総文字数：358　文数:12 文節数：5.83】

きのう，●●●●えきにある，●●●●山に，ぜんこうえんそくで，行きました。いきは，A コースで，かえりは，C コースでした。さいしょいきに，1 回みちをまちがえて，またもどりました。それで，ほんとうにここ

会場配置図へ　目次へ

でいいの？っていうところをのぼっていきました。まえの日が，たいふうだったので，水たまりや，土がぬかるんで，いたので，ジャンプをしたりしながら，ころんだりも，しました。でもやっと，みんなとあえたのでうれしかったです。（中略）2年生になったらもっとがんばりたいです!!

ルーブリック評価では，①文と文のつながり 2.67，②段落・文章構成 2.67，③出来事の記述 2.33，④状況描写 3.00，⑤心情 2.67，バランス 2.33，平均 2.61 であった。冒頭で，全校遠足に関する作文であることが明示されており，時系列に出来事が述べられていく。下線部が，「山道の大変さ」が「トピック」となっている部分であり，行動，観察したこと，そして気持ちが叙述され，仲間とともに山を登り切った達成感が，この児童の思いとして明確に伝わる構成となっている。

次に，日 F の児童に多く見られた，定型化された文で構成されている作文の例を示す。

作文例②【日 F 児童　文字数:120 文数:5 文節数 3.80)】

わたしは，はんのみんなでおべんとうをたべたのがたのしかたです。わたしは，さくらやまでおにこっこしたのがたのしがたです。わたしは，とりでもりであそんだびました。わたしは，すべりだいであそびました。でんしゃをのるのがたのしみでした。　（表記は，児童の書いた作文のまま）

ルーブリック評価では，①文と文のつながり 1.00，②段落・文章構成 1.00，③出来事の記述 1.00，④状況描写 1.00，⑤心情 2.00，バランス 1.33，平均 1.22 であった。

「～たことが（楽しかった）です」という定型化した表現で，異なる事柄についての 1 文の叙述が連ねられており，「トピック」化されていない。書きたいことはあるのであろうが，経験の経過や，感じたこと，見たことなどが添えられておらず，その思いや考えがはっきりとは伝わってこない。

5. 考察

外国人児童か日本人児童かの違い以上に，学校間の差異が大きかった。齋藤他(2016)他で示された，産出量やルーブリックによる内容評価の結果に照応すれば，B 校 1 年生の作文は，A 校の日本人児童の 3 年生に相当する。数値のみで単純に結論付けてはならないが，この差は外国人が集住する地域の言語環境の影響と考えざるを得ない。

また，「トピック」と「トピック内のまとまり」の分析の結果，B 校の児童には，一連の出来事から関心のある出来事に注目して主題化し，それをまとまりのある構成で述べる力を発達させている者がいたが，A 校の児童には多くはみられなかった。

同じ地域・学校の環境で育ち，学んでいる場合，作文学習の経験が浅い 1 年生の段階では，作文の内容と構成に関しては，日本生育外国人児童と日本人児童との間の違いは大きくは見えてこない。しかし，先行研究が指摘しているように，日本生育外国人児童は，日本生育でも母語話者の日本人児童とは異なる発達状態にある。JB の標準偏差からは，学年が上がるに従い力の差が広がることが推測され，今回であれば，JA と日 F の間にも，また，JB との間でも，今後，その差はさらに広がる可能性がある。

学齢期に編入してくる外国人児童のみならず日本生育児童にも，書字力や話型を利用して文づくりの力を高めるための学習に加え，低学年から，書きたい事柄を決め，見聞きしたことや感じたことなどで構成して書く力を高める支援が求められる。それは，同じ環境で育つ日本人児童の書く力の発達にとっても効果的に機能すると考えられる。

注

(1) A 校の全校遠足は近隣の公園で学年混合のペアやグループでスタンプラリー等の活動するものである。また，B 校は，学年混合の班で山登りをするというものである。

(2) 工藤聖子・三好大・齋藤ひろみ（2019）「日本生育外国人児童の小学 1 時作文の計量的分析―日本人児童との比較を通して―」『子どもの日本語教育研究会第 4 回大会発表抄録』において，これらの作文の基礎量に関する分析結果を発表している。

付記　発表者の他，共同研究者である工藤聖子（早稲田文化館）が本調査の分析を行っている。

参考文献

(1) 生田裕子(2006)「ブラジル人中学生の「書く力」の発達－第 1 言語と第 2 言語による作文の観察から」『日本語教育』128 pp.70-79 日本語教育学会

(2) 日本国語教育学会編(2001)『国語教育辞典』朝倉出版

(3) 齋藤ひろみ・嶌田陽子・菅原雅枝・森篤嗣・阿部志野歩・北澤尚(2014)「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』 11 pp.53-65 東京学芸大学国際教育センター

(4) 齋藤ひろみ・菅原雅枝・李佳耀・三好大(2016)「外国人児童の作文の内容に関する縦断研究―日本人児童との比較を通して―」『異文化間教育学会第 37 回大会抄録』pp.192-193

(5) 齋藤ひろみ・森篤嗣・北澤尚・菅原雅枝・嶌田陽子・工藤聖子・阿部志野歩(2014)「日本生育外国人児童のリテラシー発達を追う-作文縦断調査の多面的分析」 『社会言語科学』16(2) pp.90-98 社会言語科学会

(6) 菅原雅枝・齋藤ひろみ(2016)「日本生育外国人児童の 「表記の力」 に関する縦断調査－作文の分析を通して―」『国際教育評論』 13 pp.19-36 東京学芸大学国際教育センター

(7) 櫻井千穂(2018)『外国にルーツをもと子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会

(8) 佐野愛子・中島和子・生田裕子・中野智子・福川美佐(2012)「海外在住小中学生のバイリンガル作文力―言語高度発達型と二言語低迷型の質的分析―」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会 2012 年大会』pp.5-7　母語・継承語・バイリンガル(MHB)教育研究会

(9) 西川朋美・細野尚子・青木由香(2016)「日本生まれ・育ちの JSL の子どもの和語動詞の産出－横断調査から示唆される語彙力の『伸び』－」『日本語教育』163 pp.1-16 日本語教育学会

(10) 真嶋潤子編著『母語をなくさない日本語教育は可能か　定住二世児の二言語能力』大阪大学出版会

(11) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説　国語編』東洋館出版社

(12) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成 29 年告示)』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1413522_001.pdf（2019 年 3 月 31 日最終アクセス）

中等教育段階の日本語教育研究は何を論じてきたか

—『日本語教育』および『国際交流基金日本語教育紀要』に見る研究の動向と変遷—

大舩ちさと（国際交流基金）

1. 研究の目的

海外における日本語教育は中等教育段階が機関数，学習者数共に最多である。この傾向は国際交流基金（以下，JF）が教育段階別の統計を取り始めた 1990 年以来，一貫している。にもかかわらず，日本国内では海外の中等教育段階における日本語教育（以下，海外の中等日本語教育）に関する研究が蓄積されてきたとは言い難い。李（2003）は日本国内で海外の中等日本語教育(1)に関する研究が乏しいことを指摘し，「日本式学習スタイルに合わせて養成された多くの日本語教師たちは，世界のあらゆる地域に送り出されるわけであるが，世界の多様な学習スタイルと多様な学習環境に置かれている学習者に対してどれほどの応用力を持って適応できるか，疑問である」として，学習者中心の中でも「海外の年少者中心」の教授理論の必要性を説いた。

現在，文化庁において「日本語教育人材の養成・研修の在り方」についての課題整理が進められているが，活動分野の一つには【海外】も挙げられている (2)。海外の日本語教育に携わる教員の資質・能力について検討していく場合には，最大の層である中等日本語教育のこれまでの研究の蓄積を概観することが極めて重要であるといえよう。

本研究では，学会誌および JF 発行の雑誌 3 種に掲載された論考・報告の中から海外の中等日本語教育に焦点を当てたものを抽出し，その研究の動向と変遷を考察することを目的とする。

2. 先行研究：年少者日本語教育の理論化の試みと海外の中等日本語教育

学会誌『日本語教育』において海外の中等日本語教育は「年少者」のカテゴリーに分類される。上述した通り，海外の年少者中心の教授理論の必要性を李（2003）が説いているが，「年少者」カテゴリーの中ではどのような理論化の試みが行われてきただろうか。

岡崎（1995）は年少者言語教育研究の蓄積を年少者日本語教育の視点から再構成することを試みている。考察の視点は二言語併用の状態にある年少者の認知への影響や第一言語発達と第二言語発達の相互関係，言語能力と学習能力の関係などの言語を中心としたもので，明示的に言及はされていないものの日本国内の年少者が想定されているといえる。海外の中等日本語教育は外国語として日本語を学んでいるため，岡崎（1996）が挙げている課題は該当しない。

石井（2006）は海外の年少者に対する日本語教育にも触れながら，年少者日本語教育を捉える視点として①発達をとらえる視点，②言語生活を捉える視点，③言語能力を捉える視点，④言語能力の評価を考える視点を挙げて論じている。しかし，このうち②～④は日

本国内の日本語学習を必要とする児童・生徒を対象とした日本語教育に顕著にみられるものといえる。

「年少者」は年齢で境界を引いたカテゴリーである。その年齢の学習者を対象とした日本語教育全てが含まれるため，学習目的もニーズも大きく異なる教育が同一カテゴリーの下に論じられている。近年,「年少者」カテゴリーでは日本国内の学校に在籍する「日本語指導の必要な児童・生徒」に対する日本語教育について論じられることが多く，上述の岡崎(1995)や石井（2006）のように，年少者日本語教育の理論化を試みる際にも，海外の中等日本語教育の特性は考慮されているとは言いがたい。つまり，海外の中等日本語教育の特徴は,学習者数が多いにも関わらず,可視化されにくい状態にあるといえよう。李(2003)の指摘に応え，学校教育の一環である海外の中等日本語教育研究でこれまでに蓄積された実践を包括的にとらえて理論化を試みることは，意義があるといえる。

3. 調査概要

3-1. 調査対象と分析方法

本研究では学会誌『日本語教育』およびJFが発行した雑誌3種を対象とし，海外の中等日本語教育に関わるもの（報告含む）を抽出してデータとした。JF発行雑誌を対象としたのは，海外の日本語教育支援を担う公的機関の発行であり，最も多くの中等日本語教育に関わる論考が掲載されていると考えられるためである。対象とした雑誌の巻号は以下の通りである。

学会誌	『日本語教育』1号（1962）～171号（2018）* 86号別冊（1995）含む
国際交流基金	『日本語教育論集　世界の日本語教育』1号（1991）～19号（2009）
	『日本語教育事情報告編　世界の日本語教育』1号（1994）～6号（2004）
	『国際交流基金日本語教育紀要』1号（2005）～14号（2018）

データとする論文の抽出は，以下の手順で行った。

①対象雑誌に掲載された論文，研究ノート，実践報告，調査報告，寄稿，報告のタイトル・要旨・本文を確認し，海外の中等日本語教育に関わるものを抽出，書誌情報（キーワード，章構成を含む）を抜き出した。その際，国・地域の日本語教育事情を報告する中で中等教育についての状況に紙幅を割いているもの，および高等教育段階の実践であっても中等教育段階の教員養成を研究主題としているものは，本研究の対象として抽出した。一方，初等教育および継承語教育中心のものは対象から除外した。

②上記①の作業で抽出した書誌情報に，研究対象地域，研究対象，研究主題，研究の成果と課題をコード化し，付与した。

3-2. 調査対象論文数

3-1に示した手順で抽出された論文数は149本であった（表1）。①学会誌『日本語教育』および②『日本語教育論集　世界の日本語教育』は掲載率が低く，③『日本語教育事情報告編　世界の日本語教育』と④『国際交流基金日本語教育紀要』は比較的掲載率が高い。

表 1　論文数

雑誌タイトル	発刊年	論文総数	中等関連論文数	掲載率
①『日本語教育』	1962～	1742	43	2.5%
②『日本語教育論集 世界の日本語教育』	1991～2009	266	9	3.4%
③『日本語教育事情報告編　世界の日本語教育』	1994～2004	130	50	38.5%
④『国際交流基金日本語教育紀要』	2004～	165	47	28.5%
合計		2303	149	6.5%

4. 考察

4-1.　掲載論文の概観

①『日本語教育』からは 43 本が抽出されたが，そのうちの 24 本が特集号への掲載であり，自由投稿が少ない。海外中等日本語教育の論考が掲載されている特集には 3 タイプあり，(1)「年少者日本語教育」を特集したもの，(2) 大洋州や ASEAN のように国・地域別日本語教育事情を特集したもの，(3) 多様化する日本語教育を展望するものに分類することができる。(3) のタイプの特集の中での言及のされ方を見ると，急激に拡大した中等日本語教育は日本語教育の多様化を象徴する分野の一つとして捉えられてきたことが分かる。

JF 発行雑誌においても，②『日本語教育論集　世界の日本語教育』および②『日本語教育事情報告編　世界の日本語教育』の多くは特集への寄稿であり，自由投稿で採用されているものは少ない。④『国際交流基金日本語教育紀要』は特集の企画がないため，全て自由投稿であるが，研究論文や研究ノートカテゴリーへの投稿は少なく，実践報告，報告カテゴリーへの投稿が 8 割を超える。

ここから言えることは，中等日本語教育の多くは教育事情報告と実践報告であり，理論を構築していくような研究が少ないということである。

4-2.　中等日本語教育の研究対象と研究主題

本節では，研究対象とする 149 本の研究対象と研究主題の変遷について，分析する。なお紙幅の都合上，該当する論文の引用は最小限にとどめていることを申し添える。

(1) 1970～80 年代

中等日本語教育に関する論考が初めて掲載されたのは，『日本語教育』19 号（1973）の特集「海外における日本語教育の問題点」に掲載されたニュージーランドの報告，次いで第 30 号（1976）の特集「初等中等教育における日本語教育」である。30 号の特集ではオーストラリア，ニュージーランド，韓国，インドネシアに加え，日本国内の 2 校のインターナショナルスクールが取り上げられた。この特集を皮切りに 1980 年代は，少しずつ地域を広げながら，各国・地域の中等日本語教育事情の報告が続いていく。1970 年代から 80 年代の 20 年間に中等教育にかかわる論考は 24 本のうち，13 本が日本語教育事情の報告である。これまで大学等で行われていた教育をそのまま，前倒しで高校に取り入れたがために文法学習が中心となり，学習者の学習意欲の低下を招いていること，そしてコース途中

で履修を放棄する等，継続して学習する生徒数が伸びないこと，実践も模索状態で行われていたことなどが報告されている。この時期は，急激に数を増やしてきた中等日本語教育について，まずは何が起きているのかを可視化することに重きが置かれ，その中で中高生を対象とした日本語教育のあり方の模索をしていた時代であったといえる。さらに規模の拡大に伴い，教師の量的課題，すなわち教員不足の解消と，質的課題，すなわち十分な訓練を受けないまま教師として教育に従事している状態の改善，さらに教育目標に応じた教材開発が課題として挙げられていた。ネウストゥプニー（1976）はオーストラリアの高校において日本語教育の規模が拡大していく中で，量的な拡大のみに集中することなく「新しい audio-lingual 以降のパラダイムを作る」ことができるのか，その岐路に立たされていると論じているが，この指摘はその後の中等日本語教育を予見するものであったといえよう。

（2）1990 年代

1990 年代に入ると JF からも雑誌が発行され，より多くの国・地域の中等日本語教育事情が報告されるようになる。政策として高校の教育課程に第二外国語を導入する国が増え，それらの新たに始まった中等日本語教育の状況が報告された。1990 年代に発表された 48 本のうち，23 本が日本語教育事情を報告するものである。また，教師養成の取り組みや教師研修プログラムのデザイン，教師の抱える課題を調査したものなど，教師を研究対象としたものが増加する。これは，1980 年代後半から挙げられていた教師の課題への対応が進んだ結果であるといえよう。また，学習者のビリーフや学習スタイルなど，学習者の心理面に注目した研究が見られるようになるのもこの時期からである。また，中等教育と高等教育の連携（アーティキュレーション）の必要性を指摘するものが 1990 年代半ばには見られるようになる。宮岸（1997）はスリランカでの日本語教育の経験を踏まえ，国全体の日本語教育を包括的・体系的にとらえた解決策の必要性を論じている。学習者の学びを中長期的な視点で捉えることの重要性の指摘がされ始めた時代であるといえる。

（3）2000 年代

2000 年代に入ると，各国・地域の言語政策，シラバス，カリキュラム，スタンダードなど，教育政策に関わる報告が増える。②『日本語教育事情報告編　世界の日本語教育』で特集が組まれたことも影響するが，この時期に発表された 40 本のうち，22 本が政策に関わるものであった。いずれの国でもコミュニケーション能力の向上を志向する動きが強まり，言語だけでなく文化理解が外国語教育の重要な柱として位置付けられるようになった。「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」が発表されたのもこの時期で，言語能力のとらえ方にも変化が生まれ始める。こういった各地の教育政策の動きに伴い，これらの政策をどう解釈し，どんな実践を行ったのか，あるいはその政策に準じてどんな教材開発を行った，もしくは行うべきかという報告が増加する。理想の教育を掲げる政策に対し，その理想をどのように実現していくのかに関心が集まっていたといえよう。教師を研究対象とする論考では，教師研修のためのさまざまなコースデザインの事例が報告されると同時に，ネットワーク形成をめざした試みの報告が見られるようになる。教師間で自律的に学びあう環境づくりへと，研究主題の広がりがここには見られる。その他，アメリカやオーストラリアでは，遠隔地教育のための教材開発や，実践の報告がされるようになる。

（4）2010 年代

2010 年代は，38 本のうち 13 本が教材開発に関わるもので最多となった。これまでの教材開発と異なる点は，言語によるコミュニケーション能力や日本事情の紹介のみならず，「21 世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」に代表される，いわゆる「新しい資質・能力」の育成をめざした試みが報告されている点である。これは 2000 年を過ぎた頃から，批判的思考・創造的思考などの高度思考，リーダーシップ，コラボレーションなどが各国・地域の教育課程で共通して重視されるようになってきたことに由来する。これらの教材開発に関する論考で共通して課題とされているのが，現場で教育を担う教師の教育観の問題である。教育理念に合わせて教材が変わっても，教師の教育観がそれらを受入れ，変容していなければ，結果として旧態依然とした教育が提供されてしまう。そこで，教師研修においても，新しい教育理念に基づく教育実践を教師自身が体験するもの，複数の学校から学習者が集まる合宿型のプロジェクトワークを引率教員が観察するもの，研究授業（レッスン・スタディ）の手法を取り入れることにより教師研修の自立化をめざすもの，資質・能力評価のためのルーブリックを協働で作成するものなど，新しい試みの報告が増える。また，政策の改訂に伴い外国語教育の目的や役割が変容していく中で，教師がどのような苦悩や困難点を抱えているかを調査した研究も見られる。これらの教材開発や教師研修の実践に共通しているのは，先を行く教育政策の理念をどのように具現化することができるのかが論点となっている点であろう。

（4）その他の研究主題

数として多いわけではないが，中等日本語教育ならではの研究主題といえるのが，アドボカシー活動や保護者のビリーフであろう。中等日本語教育は上述の通り，政策の影響を大きく受ける。選択科目群から日本語が外れることもあれば，選択科目群の一つに日本語が含まれていても学校長が日本語科目を開設しなければ開講されないという，不安定な状態にある。また，常に他の選択群と比較され，魅力がなければ履修者が集まらず，閉鎖の可能性をはらむ。また，生徒の選択する外国語の判断には，保護者の意向が影響を与えると想定される。そのため，政策立案者，校長，保護者を対象としたアドボカシー活動をどのようにプログラムするか，また，保護者の外国語教育観や学習観，個々の外国語のイメージなどについて調査した研究が見られる。

4-3. 中等日本語教育の特徴と課題

JF が発行する雑誌を対象としたため，偏りがあることは否めないが，ここまで概観してきた通り，海外の中等日本語教育は，学習者の言語習得や個々の教室内の実践よりも，社会的な視点でとらえた論考が多い。そして，学校教育の一環であることがその所以であるが，政策が先行し，その政策を実現するために実践が試行錯誤されるという状況が続いてきたといえる。そのような状況下，課題として挙げられてきたのは，政策が理想とする教育に現場が追い付いていないということであった。また，政策を実現しようと試行錯誤の実践を行う中で，教育シラバスと試験シラバスの不一致やアーティキュレーションの問題など，政策やシステムそのものの課題が浮き彫りにされ，政策提言がされることもあった。いずれにしても，海外の中等日本語教育は，政策に誘導される形で発展してきたといえよ

う。日本国内の年少者を対象とする日本語教育が，課題が先行する中で対応策を試行錯誤し，政策による対応を働きかけるように発展してきたのとは性質が異なる。日本国内の年少者日本語教育が「課題対応型」で発展してきたとすれば，海外の中等日本語教育は「政策誘導型」で発展してきたのである。

しかし，このように政策に焦点が当たっているがゆえに，多くの論考が当該地域の政策について言及した上で実践を報告し，当該地域の範囲内での課題と展望を論じるにとどまってしまっている。また，どのような実践をなぜめざすのかという，実践の方向性を決める根拠には政策が挙げられることが多く，実践者である教師には政策理念を理解し，政策に根差した実践を生み出す力を求める傾向が強い。そのため，政策に基づいて開発された教材の理念を理解するための研修や，政策で推奨されている学習方法を教師自身が体験するための研修などが実施される傾向にある。しかし，これらは政策の実現のための実践である。149 本の論考の中には，学び手である個々の中高生の学びやライフコースを視野に入れ，中長期的な視点で個々の成長や発達を捉えて実践を創り出そうというものが非常に少ない。中等日本語教育は学校教育の一環として行われるため，政策から外れた実践を推奨することはできないが，政策以外にも，自分の目の前の学び手のために，どのような実践をなぜ作るのかを教師自身が考えるための枠組みや理論が必要ではないだろうか。

5. 今後の展望

ここまで見てきた通り，海外の中等日本語教育は政策誘導型で発展を遂げ，さまざまな実践が試みられてきたが，その実践の成果と課題を国・地域を越えて理論的・包括的に捉えて論じることはされてこなかったといえる。教育政策は定期的に改訂される。その改訂に毎回振り回されるのではなく，教師がより長期的・俯瞰的に学習者の学びと成長を捉え，実践を創出していけるようになるための理論の構築が必要であろう。2010 年代には多くの試みが報告されている。これらの個々の実践を体系的に整理し，理論化を試みたい。

注

（1） 李（2003）では海外の「年少学習者」という語が用いられている。

（2） 文化庁のウェブサイトによると，「日本語教師【初任】（活動分野：就労者，難民等，海外）」に求められる資質・能力，教育内容，教育課程編成の目安の検討が進んでいる。＜http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/ikenboshu/nihongoiken_kyoshi/index.html＞2019 年 3 月 25 日閲覧

参考文献

（1）石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けてー子どもの成長を支える言語教育としてー」『日本語教育』128 号，3-12

（2）岡崎敏雄（1995）「年少者言語教育研究の再構成ー年少者日本語教育の視点からー」『日本語教育』86 号，1-11

（3）J.V.ネウストゥプニー（1976）「オーストラリアの中等教育における日本語教育の現状と問題点」『日本語教育』30 号 1-12.

（4）宮岸哲也（1997）「海外の日本語教育への援助に関する一考察ースリランカの学校教育における日本語教育の改善を通してー」『日本語教育』95 号，97-108.

（5）李徳奉（2003）「転換期を迎えた日本語教育に求められるもの」『日本語教育』119 号，1-10.

ケース学習を用いた職場外での学びの場の意義

―外国人社員参加者及び人事担当者へのインタビューから―

金　孝卿（早稲田大学）

1. 研究の目的

近年、日本企業における外国人材の雇用と定着を支援するための研修や環境整備の必要性が取り上げられるようになった（経産省 2015）。横澤・森島（2018）、金（2018）では、企業と日本語教育機関との協働による研修の開発、企業と大学の協働による学びの場の構築について報告されている。しかし、現役の外国人材が社内外での研修などでの学びを仕事にどう結び付けたかについては明らかにされていない。

本研究では、職場外での「ケース学習」の経験と職場での実践とのつながりに焦点を当て、外国人社員参加者（以下、参加者）と人事担当者へのインタビューの内容から、ケース学習を用いた職場外での学びの場の意義を探る。

2. 先行研究

2-1. ケース学習

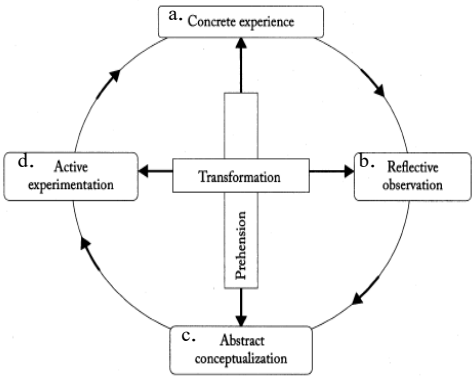
「ケース学習」とは、仕事の場面でのトラブル事例を題材に設問に沿って討論し、時に疑似体験をしながら問題解決のための方策を探り、一連の学びの過程を振り返るまでの学習活動を指す（近藤・金 2010）。近藤（2018：180-181）は、ケース学習について、経営学や開発教育におけるケースメソッドを援用したことを明らかにしながらも、その違いについて述べている。具体的に、「ケース学習で扱うケース教材は日本人と外国人の接触場面に特化したものである」こと、「学びの概念として内省のプロセスに見られる自己の成長や他者との関係構築を目指している」ことをその特徴として挙げている。

本研究におけるケース学習の実践は、業種・職種の異なる参加者が、職場で起きる問題を職場外での学びの場で共有しながら各々の実践を対象化し、その問題を捉えなおし新たな視点を獲得する場として位置付けることができる。金（2018）は、この考えに立ち、外国人材及び企業の人事担当者など、背景の異なる参加者間での対話の内容に焦点を当て、ケース学習での学びの実態を示すとともに、参加者の職場との関わりを含んだ組織的な取り組みとしての研修の必要性を示唆した。しかしながら、参加者が社外でのケース学習の経験を職場の実践にどう結び付けているかという点は今後の課題として残された。

2-2. 経験学習の枠組み

本研究では、ケース学習を用いた職場外での実践を、他者との対話のプロセスを通して個々人が自らの問題と向き合う学びの場と捉える。また、職場と社外での学びの場を往還する実践は、成人の学び手と組織の両方の進化に資するものと考える。この観点を踏まえ、本実践を人材開発における Kolb の経験学習モデルから考えてみたい。図 1 は、経験学習の

モデルを言語学習に適用したKohonen（2001）から引用したものである（金2008）。



＜経験学習の4つのプロセス＞

a. 具体的な実践経験（Concrete experience）
b. 経験の省察・観察（Reflective observation）
c.経験の抽象化・概念化（Abstract conceptualization）
d. 発見を実践現場で試す（Active experimentation）

図1. Kolb（1984）の経験学習モデルKohonen（2001）（金2008）より一部変更

このモデルでは、「a.具体的な実践経験」「b.経験の省察・観察」「c.経験の抽象化」「d.発見を実践現場で試す」の4つのプロセスが、省察による発見を促し学びの持続的開発を可能にするという。では、こうした経験学習の枠組みから、参加者の内的変化をどのように捉えることができるか。伊東・河崎（2014）は、大手製造会社の部署横断のプロジェクトマネージャーの能力開発を目的としたケースメソッド研修を実施した。内的変化の評価項目として、①省察：「良き振り返り」「自身の行動の客観視」、②発見：「新たな視野」「挑むべき方向性」、③動機付け：「将来への志気向上」を立てている。さらに、それぞれに関して、行動面、認知面、動機づけの面から、議論からの学びと気づきを質的に分析した。

金（2018）のケース学習の実践では、他者との対話の中で促される学びの実態を、①異文化間コンフリクトマネジメントの方略（「前提を共有する」「他者の視点や立場に立つ」「共通のところを見つけて話し合うことの重要性」）、②組織と個人の関係においての問題解決のための行動や視点の発見、この2つの観点から示している。伊東らの分析観点に照らせば、行動面、認知面での学びに重なるものと考えられる。本研究では、参加者はこうした一連の経験をどう捉えているか、また職場での実践に持ち帰って活かそうとしたかという観点から分析を行う。

3. 研究の方法

3-1. 分析の対象

分析の対象は、2016年から2017年の2年間（月1回）に渡って行った、元留学生社会人交流会におけるケース学習の実践（金2018）に継続的に参加した参加者（4名、参加者A～D）と、参加者Aの人事担当者へのインタビュー（各1時間）の内容である。

3-2. 分析方法

参加者4名に対する半構造的インタビューを行った。インタビューの質問は、①現在の仕事、②働く中で困ったり工夫していること、③ケース学習の実践について、④今後研修などで必要だと思うこと、⑤今後3年または5年後の計画、の5つである。本研究では、

③ケース学習の実践についての質問（その経験をどう評価するか、職場に持ち帰って活かそうとしたかなど）への回答として語った内容を主な分析対象とし、その他の質問への回答の内容を補助的に用いた。まず、インタビューの文字化資料をもとに「省察」「発見」「動機づけ」と判断される部分を同定した。「省察」「発見」「動機づけ」については、伊東ら（同上）の下位項目を参考に分析を行った。

4. 分析の結果

4-1. 参加者の学び（参加者 A の事例）

分析の結果、参加者の語りから、「日本語についての自信の向上と職場での発信力へのつながり（参加者 A)」「職場でのコミュニケーションへの意識の向上（参加者 B/C)」「自分の経験への振り返りと異文化で働くことへの理解の深まり（参加者 D)」の学びの気づきが浮かび上がった。ここでは、参加者 A の学びと気づきの分析結果を例示する（表 1)。

表 1　参加者 A のケース学習の実践からの学びと気づき（一部変更）

発言内容例	カテゴリー	概念
日常的に過ごしていても「自分の考え方は実はこうですよ」「みんなちゃんと分かりますか」という思いがあったが、何をどうすればいいかなと思っていた。	【省察】 ふりかえり	コミュニケーションの不全感
今いる海外事業部にはある活動があって、ボーダーを越える、外国人社員とダイバーシティの一環として「アジアカフェ」というのを提案した。交流会を見て、本当にできるんじゃないかって持ち帰って PPT や案を作って部長に提案した。一歩足を踏み出せばドアが開く。ドアが開いたら何か発見できると思った。	【発見】 挑むべき方向性 【動機づけ】 将来への志気向上	企画の提案 踏み出す勇気
交流会で話し合ったケースの中に、「できます」という回答について、外国人社員と日本人社員の捉え方が違うという話があったので、アジアカフェでも社内で共有したら、みんな「できます」より「がんばります」「はい、やってみます」と言うようになって、変化したと思う。	【発見】 新たな視野	コミュニケーションの実践
最初は、会議のとき、すごく緊張して、手を挙げて意見を出さなかった。行動が大きいとか、そういう反応が嫌で。一応、自分の意見では賛成だが、手を挙げて「こういうことやったらどう？」というのは、失礼かなと、わざと意地悪な質問をする人もいないなと思って、あまりしなかった。	【省察】 行動の客観化	会議での日本語使用
この交流会ですごく役に立ったのは、自分が勇気をもてるようになったことだ。前はあまり会議で発言しなかった。失礼かな、自分の日本語どうかなあ、わかるかな、不安がいっぱいありました。でも、交流会に参加して、日本語で他の参加者とディスカッションするようになってから自信がついた。	【発見】 挑むべき方向性	日本語使用への不安と意識の変化
積極的に「私は何もまだ分からないので、もし間違いや気づいた方がいいことがあれば教えてください」とポジティブに言えば、日本人の社員にもいいと思う。人はそれぞれのやり方があるので、私も自分なりに成	【発見】 挑むべき方向性 【省察】	コミュニケーションの

功することも、失敗することもあると思うけど、何とか乗り越えたかなと思う。	行動の客観化	実践

まず、参加者 A にとって、ケース学習の実践で話し合われたことは、職場でのコミュニケーションの不全感や自身の行動を客観視するなどの省察を促すきっかけとなっていたようである。そこから、職場で自分から企画の提案をし、本実践での学びを職場での実践に結び付けるなど、意識と行動の変化を見せていた。また、普段の職場では日本語の間違いに対する不安があり、会議などで日本語での発言を控えていたが、本実践に参加したことによって職場で自分の意見を日本語で発信していく自信を得たことを示していた。こうした参加者 A の意識と行動の変化には、職場の上司や人事担当者の理解が関わっていることが分かった。人事担当者は、インタビューで、参加者 A の行動の変化について、入社 3 年目にして社内のプロジェクトリーダーを務めるまでに至ったことからその変化を認めていた。また職場外での交流について肯定的に捉えており、外国人材の持つものの見方やマインドを企業内の「多様性」として捉えて活かしたいという姿勢を示していた。

発表では、参加者 B～D の語りの分析結果も合わせて示し、ケース学習を用いた職場外での学びの場の意義について考察を行う。最後に、本実践を企業向け研修プログラムとして発展させる上での示唆を述べる。

付記　本研究は、JSPS 基盤研究（C）17K02851（代表者：金孝卿）及び早稲田大学特定課題研究助成費（2018S-195）の助成を受けて行ったものである。

参考文献

(1) 伊東昌子・河崎宜史（2014）「若手マネジャーの省察的学びを促すペルソナ導入型ケースメソッド」『プロジェクトマネジメント学会誌』,16（2），3-8.
(2) 金孝卿（2008）『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房.
(3) 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.
(4) 経済産業省（2015）『H26 経済産業省委託事業　外国人留学生の就職及び定着支援に関する調査報告書』
(5) 近藤彩（2018）「職場につながるライティング教育－相互理解・問題解決・協働を可能にするケース学習」，村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子（編著）『大学と社会をつなぐライティング教育』，くろしお出版，177-195.
(6) 近藤彩・金孝卿（2010）「「ケース活動」における学びの実態―ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて」『日本言語文化研究会論集』6，国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学，15-31.
(7) 横澤徳一・森島聡（2018）「企業と日本語教育機関の協働による海外日本語研修プログラムの構築―CEFR に準拠した課題遂行能力育成を目指して―」『2018 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，266-271.

対話場面における中国人日本語学習者の「と思う」の習得過程

―「と思う」につく終助詞と接続助詞の変化に着目して―

布施悠子（国立国語研究所）

1. はじめに

「と思う」は自らの意見を述べる際に使用することが多く，対話中にもよく見られる。筆者は現在，中国国内の大学で学ぶ日本語学習者の 4 年にわたる縦断対話コーパスの構築に携わっているが，日本人調査者との日本語での対話場面において自らの意見を述べる際に，実際「と思う」が表れている。また，学年が進むにつれて使用頻度が変動するだけでなく，1 年生で「簡単と思います」，2 年生で「大切だと思いますね」，3 年生で「一緒に行けばいいかなと思いましたけど」のように前後につく終助詞や接続助詞が変化する例が見受けられた。こうしたことから，時間軸にそって学習者の「と思う」の使用実態を追うことで，学習者の「と思う」の習得過程を明らかにできる可能性がある。

森山（1992）は「と思う」の用法に不確実表示用法と主観明示方法があるとする。前者は聞き手に対して，自分が提示する情報が不確実であること，後者は情報内容が個人的な意見など主観的なものであることを聞き手に明示するものである。いずれの用法においても，学習者が「と思う」を対話内で適切に使用できれば，会話の聞き手に対して，自分の持つ情報や意見を的確に提示することができ，コミュニケーションが円滑になると思われる。

一方，日本語母語話者が「と思う」を使用する際，「と思う」や「と思います」という単独の形で使用することはそれほど多くはない。実際，多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）を用いて日本語母語話者の対話場面での使用状況を調べてみると，「と思います」の文末での出現例が 457 例，うち，前に接続助詞および終助詞がつくものが 141 例，後ろに接続助詞および終助詞がつくものが 179 例，前後ともにつくものが 66 例，単独使用が 71 例となっており，「時間が欲しいなと思いますね（JJJ25-I）」「行ってみたいかなーと思いますけど（JJJ09-I）」といった，「と思う」の前後に終助詞や接続助詞がついた形で使う例が見られた。学習者が母語話者のようにいつ「と思う」と終助詞および接続助詞をともに使うようになるか，どういった助詞とともに使うのかがわかれば，「と思う」の習得過程をより理解することができると考える。

そこで，本研究は，日本語での対話場面における中国人日本語学習者の「と思う」の使用について，中国国内で日本語を学習する大学生を対象に，終助詞と接続助詞の変化に着目し，4 年間の「と思う」の使用状況の変化および習得過程を明らかにしたい。

2. 先行研究

「と思う」の日本語学習者の使用実態の変化および習得過程の研究として，李（2007）

がある。中国人学習者の作文におけるモダリティ表現について使用法や使用率を分析し，「と思う」などの主観的表現が多く表れていることを明らかにすると同時に，作文における習得過程についても分析し，日本語母語話者と同じ習得過程をたどる結果が表れたという。しかし，李（2007）は作文の中での「と思う」について研究しており，本研究の対象の対話場面とは研究対象が異なる。そのため,「と思う」の習得過程も異なると考えられる。

ここで，日本語学習者の対話場面での「と思う」の使用状況と習得過程に関する先行研究に，林（2007）や迫田ら（2018）がある。林（2007）は，自然発話の OPI データを用いて中国人学習者 30 名を対象に，9 つの意味に分類した「と思う」の各用法についての横断的な習得研究を行った。確かに，本研究の目的と重なる部分はあるが，初級・中級・上級という横断的な各段階から習得過程を研究しており，特定の学習者の時間軸に沿った習得過程を研究対象とする本研究とは対象が異なる。また,「と思う」の用法別の習得についても本研究の対象とするところではなく，この点も異なる。一方，迫田ら（2018）は，先述の I-JAS と中国語・韓国語母語の日本語学習者縦断発話コーパス（C-JAS）を用いて,「と思う」の対話場面での中国人および韓国人学習者の習得過程を分析している。本研究が分析対象とする構築中のコーパスも，学習者の経年での習得過程を検討するものであり，その点は共通するが，C-JAS の母数は中・韓の言語話者 6 名の 3 年間のデータで，学習者の母数も調査年数も少ない。また,「かなと思う」に着目した学習者の習得過程と，母語別の対照研究となっており，本研究と研究の焦点が異なる。

以上より，本研究は，対話場面を前提とし,「と思う」の使用状況，および「と思う」の前後で用いられる終助詞と接続助詞の使用の変化に着目して，中国人日本語学習者の 4 年間の習得過程の縦断的な分析を試みるという点で新たな研究としての視座を有すると考える。

3. 分析方法

まず，本研究の分析対象は，現在構築中の中国人日本語学習者の縦断コーパスにおける対話部分[1]とした。中国国内の大学で日本語を主専攻として学ぶ学習者 17 名（16 名がゼロ初級，1 名が初級後半から）に対して，1 年次から 3 年次は前･後半 2 回ずつ，4 年次は前半のみ（後半は 2019 年 4 月末実施予定）の計 7 回インタビュー調査を行った。このうち，対話部分に関しては OPI に準拠する対話形式をとり，1 回約 30 分の調査者とのやり取りを行っている。この対話部分の音声データ約 3,570 分（約 59.5 時間）を文字化したデータを利用した[2]。

つぎに，この文字化データから「と思う」が表れた箇所を抽出し,「と思う」自体の使用状況と前後に接続する終助詞と接続助詞について，日本語教師経験のある母語話者 2 名で判定した。その後，学習者の学年次ごとに習得過程を検討した。同時に，学習者の個別の使用実態の変容も学年次にそって確認した。

4. 分析結果と考察

4-1. 「と思う」の全体的な使用状況の変容

まず,「と思う」の使用状況の変容について，修業年次ごとにまとめた表が次頁の表 1 である。なお，今回の分析では，文末思考表現として表れるもの（句点および接続助詞をと

もなって言いさしで終わる形）に限ったため，文中に表れる「と思って,」「と思いますが／けど,」は対象外とした。また，その他は，判定者が誤用と認めるもの（「と思い。」「と思うです。」など）や,「と思われます。」「と思うんです。」など，文末には表れたが他のモダリティをともなったものとした。

また，学習者の日本語レベルにかんしては，J-CAT の試験で測定しており，1 年次前半が 135（中級前半、JLPT3 相当)、2 年次前半が 192（中級)、3 年次前半が 225（中級後半、JLPT2 相当)、4 年次前半が 263（上級前半、JLPT1 相当）となっていた。

表 1　「と思う」の学習者全体の使用状況

		1 年次前半	1 年次後半	2 年次前半	2 年次後半	3 年次前半	3 年次後半	4 年次前半
と思います。		24	84	187	226	219	189	206
と思っています。		2	1	5	21	3	10	21
たいと思います。		1	1	12	13	23	16	29
接続助詞	と思いまして／って。	0	0	1	13	7	20	14
	と思いますが／けど。	0	0	1	13	1	14	27
	と思いますから。	0	0	1	7	4	1	7
	と思う／思いますので。	0	0	0	2	5	7	6
終助詞	か／な／よと思います。	0	0	0	0	5	6	8
	かなと思います。	0	0	0	0	2	22	25
	かなと思って／思いますけど。	0	0	0	0	1	4	16
	と思いますね。	1	0	4	6	4	8	14
その他		4	4	5	6	11	15	2
計		32	90	216	307	285	312	375

結果として，1 年次前半は 17 人中 7 人が「と思う」を全く使用しておらず，使用している場合も一人ずつの使用状況はそれほど多くはなかった。1 年次後半になると，「と思います。」の形で多く使われるようになった。1 年次前半に学習した「と思います。」の用法が，1 年次後半になって定着してきたことによると思われる。

つぎに，2 年次前半から「と思います。」の通常の用法に加え,「たいと思います。」も使用されはじめた。2 年次後半には,「と思って。」や「と思いますが／けど。」など言い切りを避ける表現，また，理由を述べる際の「と思いますから。」や「と思う／思いますので。」のように，接続助詞とともに使用される形も表れだした。また,「と思いますね。」の形で終助詞も使われはじめた。なお，2 年次から「と思います。」の使用数が急増しているが，これは一部の学生に「と思う」の過剰使用が起こった結果である。短い文を発話する中で，その一文ごとに「と思います。」を文末につけるということが繰り返されていた。

そして，3 年次になると今までの用法に加え,「と思います。」に前接する形で終助詞が使われだした。3 年次前半に「か／なと思います。」が，3 年次後半に「かなと思います。」「かなと思って／思いますけど。」が表れはじめた。これは，3 年次から 4 技能別の授業が

始まり，会話の授業が設けられるようになったこと，また，3 年次から始まった留学経験で，母語話者が会話の中でよく使用する表現に触れる機会が増えたこと，このような機会に母語話者らしい会話表現を知り，母語話者を真似て使ってみようとしている可能性があることが，理由として推察される。

最後に，4 年次前半では，3 年次前半から使用されてきた言いさし表現や，3 年次後半から使用されてきた「かなと思います。」も引き続き表れていた。相手との対話の中で，「と思います。」を使う文脈において，適切なものを選び出し，「と思います。」の表現のバリエーションをつけて発話できている様子も見受けられた。前述の日本文化との接触や留学経験の効果が表れているようである。また，一部の学生による「と思います。」の過剰使用もなくなった。これは，一文の短い中での発話から，複文での発話へと長くなった結果，文末の意見を表明する箇所にのみ「と思います。」をつけたことによるものと考えられる。

4-2. 学習者個別の使用状況の変容

つぎに，学習者個別の使用状況の変容について，経年の結果を示す。今回は紙幅の関係上，学習者（CCB04）の例を一例として示す。下記表 2 は，CCB04 の「と思う」の使用状況である。なお，CCB04 は男性で，入学時は日本語を学習期間で勉強した経験がなかった。また、3 年次に 1 年間日本の大学へ交換留学に行っている。日本語レベルにかんしては，1 年次前半が 157（初中級、JLPT3 相当）、2 年次前半が 237（中級後半、JLPT2 相当）、3 年次前半が 257（上級前半、JLPT1 相当）、4 年次前半が 328（上級）である。

表 2　「と思う」の CCB04 の使用状況

		1 年次前半	1 年次後半	2 年次前半	2 年次後半	3 年次前半	3 年次後半	4 年次前半
と思います。		4	1	25	28	23	18	5
と思っています。		0	0	0	0	0	0	3
たいと思います。		0	0	0	0	1	1	1
接続助詞	と思いまして／って。	0	0	0	1	0	0	0
	と思いますが／けど。	0	0	0	9	1	0	0
	と思いますから。	0	0	0	2	2	0	0
	と思う／思いますので。	0	0	0	0	1	0	0
終助詞	か／な／よと思います。	0	0	0	0	0	2	4
	かなと思います。	0	0	0	0	0	7	4
	かなと思って／思いますけど。	0	0	0	0	0	0	2
	と思いますね。	0	0	4	1	0	0	0
その他		0	0	0	0	0	2	0
計		4	1	29	41	28	30	19

つづいて，CCB04 が実際，対話内で「と思う」について発話していた例を時間軸に沿って示す。なお，学習者が発話した誤用，フィラー，語の断片などはそのまま記載している。

(1)　そう，そうと思います。（CCB04_1 年次前半）
(2)　でも私はただ，ただ先生の役を，た，立つ，と思います。（CCB04_1 年次後半）
(3)　とて，うーん，に賑やかすぎーると思いますね，都会。（CCB04_2 年次前半）
(4)　うーん，まあ，なんか，実はー，あんー，私のー，あのー，両親はあのー，あのーそのー，サラリーとか，そのー，お金ーん，をあのー，もうあのー，それほど，高くないと思いが，ですけど，はい，その平均，平均にもあの，及ばない，と思いますけど｛笑｝。（CCB04_2 年次後半）
(5)　やはり，え，これから，えー，これから，あのー，えー，一つ一つのことを，あの，えー，えー，あの，ん，あの，あの，一つ一つ，え，あの，たくさんのことを一つ一つをして，あのー，ま，わた，今のわた，私には，あのー自分の力を尽くして，あのー，やっては，あの，いいだだと思うので。（CCB04_3 年次前半）
(6)　だ，だってあの日本に来たら，まあ全然あの寿司屋さんに一回も行ったこともないし，ちょっともったいないなと思います。（CCB04_3 年次後半）
(7)　でやっぱり子供に何かさせたり，まそれは所詮子供のために自分が悪い悪い気がしないので，自分のこどものために何（なにかを勉強させたり，将来のためになんですよね，するとせめて一つか二つかのあのあのスキルを身につけた，ほうがいいかなと私は思います。（CCB04_4 年次前半）

以上の結果から，CCB04 は 1 年次ではほぼ使用が見られず，2 年次に入って「と思います。」の過剰使用が見られた。その後徐々に，発話文の複文化，文法面での精度の向上，適切な文脈での使用が行われるようになり，4 年次には使用数が安定した。また，2 年次後半から，言い切りを避ける表現を使いだし，3 年次後半では終助詞，特に「かなと思います。」を使いはじめた。学習者全体の習得過程と傾向が類似しており，今後細かい分析は必要となるが，学習者の対話における「と思います」のバリエーションの典型的な習得過程をたどっているのではないかと推察される。

5. おわりに

本研究では，構築中の中国国内の中国人大学生の 4 年間にわたる縦断対話コーパスをもとに，終助詞と接続助詞の変化に着目し，「と思う」の使用状況と習得過程を明らかにすることを試みた。その結果，「と思う」とそれに接続する助詞の習得過程は，①「と思う」の単独使用は 2 年次（中級前半）以降に急激に使用が増え，3 年次（中級後半）以降に使用状況が安定する，②「と思う」の後ろに終助詞がつく形が 2 年次前半から表れ，一定数を保つ，③「と思う」の後ろに接続助詞がつく形が 2 年次後半から表れ，その後徐々に増える，④「と思う」の前に終助詞がつく形が 3 年次前半から表れ，その後徐々に増える傾向があった。この結果から仮定した「と思う」の習得過程の予想曲線が次頁の図 1 である。

一方，「と思う」の用法別の習得過程の分析や，学習者個別の習得過程の差異，接続助詞や終助詞のついた「と思う」をどのような場面で使うかといった学習者の意識，学習者の習得過程に影響を及ぼす外的要因など，「と思う」の習得過程全体を明らかにはできておらず，より詳細な習得過程の検討が必要となる。これらの点を今後の課題としたい。

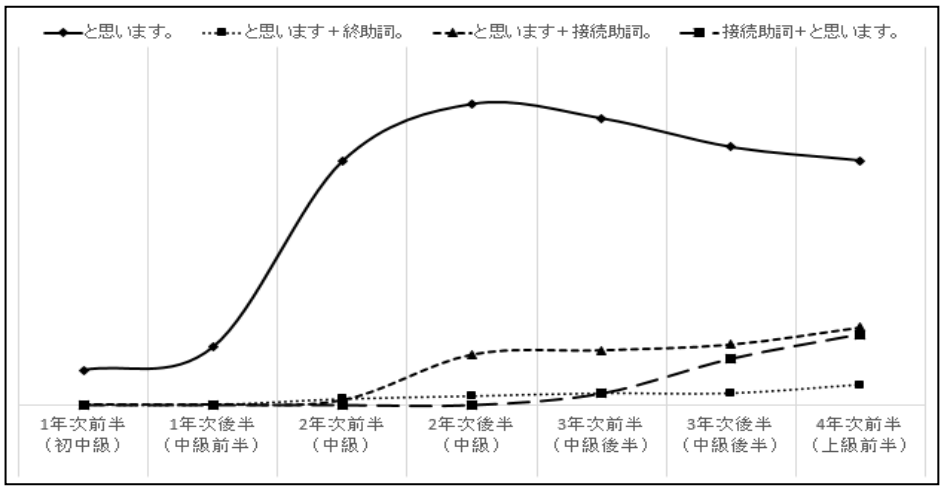


図 1　「と思う」の習得過程の予想曲線

注

（1）当該コーパスは，上述の I-JAS のサブコーパスとして構築されており，調査項目は I-JAS ほぼ同じである。そのため，今回分析対象とした対話（Interview）部分のデータのほか，ストーリーテリング（ST）が 2 種類，ロールプレイ（RP）が 2 種類，描写（D）が 1 種類の計 6 種類のインタビューを各 17 名に計 7 回行っている。

（2）この文字化データには，I-JAS と同様，学習者の誤用やフィラーなどアノテーションが施されているが，今回の分析ではプレーンテキストを利用した。

付記

本研究は国立国語研究所機関拠点型機関研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。また，本研究は JSPS 科研費 JP18K00731「中国人日本語学習者の言語習得過程の実証的研究と教育的資源の提供」（研究代表者：布施悠子）の助成を受けている。

参考文献

（1） 迫田久美子・佐々木藍子・須賀和香子・細井陽子（2018）「学習者コーパスを活用したモダリティ研究の可能性」，NINJAL シンポジウム「データに基づく日本語研究」ワークショップ「コーパスとモダリティ」，東京，2018 年 12 月.

（2） 多言語母語の学習者横断コーパス＜http://lsaj.ninjal.ac.jp/＞，国立国語研究所

（3） 森山卓郎（1992）「文末思考動詞『思う』をめぐって―文の意味としての主観性・客観性―」『日本語学』11（9），105-116.

（4） 李晨（2007）「中国語母語話者の日本語作文におけるモダリティ表現について」『語学教育研究論叢』24，239-249.

（5） 林佩怡（2007）「中国語母語話者による『ト思う』の習得研究」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』2，97-111.

日本留学で伸びる言語能力と伸びない言語能力

―中国語母語話者のロールプレイ・データに基づいて―

細井陽子（国立国語研究所）
迫田久美子（広島大学）

1. はじめに

学習環境に焦点を当てた日本語の習得研究では，学習環境の違いが習得に影響を与えるとする研究(許 1997 他)や，習得には影響しなかったという研究(稲葉 1991)があり，明確な結論は出ていない。また，先行研究では，研究対象が「テイル」や条件表現などの文法・統語項目であるため，「依頼」や「断り」などの語用論的能力についてはどうかという疑問も生じる。語用論的指導においては，規範や傾向，発話行為の談話構造や丁寧度の調整の仕方に関する明示的な説明を与えることに留意すべきである(清水 2018)とされている。筆者らは，場面別の言語使用の実態や傾向は学習環境別に異なり，それらを明らかにすることで，より進んだ語用論的指導に生かせるのではないかと考えた。そこで，本研究では「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(International Corpus of Japanese as a Second Language：以下 I-JAS) の「依頼」のロールプレイ・データを用いて，中国語母語話者の JFL 学習者(海外の学習者)と JSL 教室環境学習者(日本留学中の学習者)における語用論的な言語使用を日本語母語話者の使用と比較，分析する。その結果から，日本留学で伸びる言語能力と伸びない言語能力を明らかにし，あわせて使用教科書等から要因を考察する。

2. リサーチデザイン

2-1. リサーチクエスチョン

本研究では以下のリサーチクエスチョンを設定する。

RQ1. 日本留学で伸びる言語能力は何か。

RQ2. 日本に留学しても伸びない言語能力は何か。

RQ3. 言語能力が日本留学で伸びる，または伸びない要因は何か。

2-2. データ

調査資料は I-JAS の第一次，第二次データ[1]の「依頼」のロールプレイ・データ(テキストデータ)である。調査協力者がアルバイト役になり，勤務先の店長に「忙しくなったので勤務日数を減らしてほしい」と依頼する内容で，I-JAS 関連資料として公開されているものである(迫田他 2016)。中国語母語話者の 2 つの学習環境グループ(JFL と JSL)を比較するため，日本語能力の客観テストである Japanese Computerized Adaptive Test(J-CAT)の成績情報を基に，同程度のレベルとなるよう，海外の学習者(JFL)25 名と日本留学中の学習者（JSL）20 名を抽出した。２つのグループの J-CAT の平均点の差が統計的に有意かを

会場配置図へ　目次へ

確かめるために，有意水準 5%で t 検定を行ったところ，$t(43)=0.48$, $p=.63$ であり，平均点の差に有意差は見られなかった。学習者との比較群として日本語母語話者 50 名のデータを用いる。

2-3. 分析対象

分析対象は「～ていただけませんか」のような直接的な「依頼」の発話ではなく，その周辺の「依頼」に関する補助的な役割を果たしていると考えられる発話とした。清水(2018)はそれを「補助ストラテジー」と呼んでおり，依頼部のコア発話の前後に補助的な発話を付け加えることによって，相手への配慮を示したり，説得をしたりして，発話行為をスムーズに実現するための方略的な働きをする発話のことであると述べている。本研究では，清水(2018)の「『許可を求める』の補助ストラテジー」を参考に，「依頼」の補助ストラテジーを設定した。以下に用例を I-JAS より抜粋して示す。*NS1, NNS* はアルバイト役の協力者，*NS2* は店長役の調査者の発話である。(JJJ46：日本語母語話者 ID46 番，CCM45：中国語母語話者の JFL 学習者 ID45 番，下線および注：筆者)

a) 開始(対話に入る際)の前置き（JJJ46）
NS1:あ，はい，お忙しいところすみませんが　NS2:あ大丈夫大丈夫

b) 開始部の言いさし（JJJ46）
NS1:実はあのちょっと，お願いといいますかお話がございまして　NS2:んー

c) 本題の前置き（JJJ46）
NS1:今，週に三回入らせていただいて　NS2：そうですね

d) 理由（JJJ46）
NS1:あの勉強ですとかその他のことがちょっと忙しくなってきましたので,

e) 押しつけを弱める表現：「できれば」や「よろしければ」等（JJJ46）
NS2：いつから　NS1:ま、できれば　NS2：ん，ん　NS1：早めに

f) 依頼部の言いさし（JJJ46）
NS1:調整をしていただけたらなーと思っておりまして今日　NS2:そうですかー

g) 依頼の念押し（CCM45）
NNS:にか（注：「にか」は「二日」のこと）になりたいです，いいですか？

h) 謝罪表現（JJJ46）
NS1：そこをあの，ちょっと，お店も忙しいところで申し訳ないんですけど

i) 感謝表現（JJJ46）
NS1：有難いです（中略）あ，ありがとうございました

2-4. 分析方法

設定した a)～i)の使用人数や割合を調べ，使用実態を明らかにする。また，２つのグループの学習者と日本語母語話者との間に有意な差があるかどうかを調べるため，フィッシャーの正確確率検定を行う。その結果から，特に日本語母語話者の使用傾向に近づく，すなわち，日本留学で伸びる可能性が高い項目や，逆に日本に留学しても伸びない可能性が

ある項目を明らかにする。また，学んだ教科書の内容が影響を与えているかどうかを調べるため，学習者の背景情報を基に，主な初中級レベルの教科書を対象として，依頼場面に登場する表現の分析を行う。

3. 結果と考察

3-1. 「依頼」の補助ストラテジーの使用実態

I-JAS のロールプレイ 1（依頼）における 9 項目の「依頼」の補助ストラテジーの使用頻度を調査した結果を表 1(海外 以降 JFL とする), 2(日本留学中 以降 JSL とする)に示す。

表 1　海外の学習者(JFL)と日本語母語話者における「依頼」の補助ストラテジーの使用人数

	「依頼」の補助ストラテジー	海外の学習者 25 名	%	日本語母語話者 50 名	%	学習者が日本語母語話者に対して過剰／過少使用
a	開始の前置き	15/25	60 %	29/50	58 %	(p=1)
b	***開始部の言いさし***	***4/25***	***16 %***	***22/50***	***44 %***	***(−)　(p<.05)***
c	***本題の前置き***	***12/25***	***48 %***	***47/50***	***94 %***	***(−)　(p<.001)***
d	理由	23/25	92 %	38/50	76 %	(p=.12)
e	***押しつけを弱める表現***	***3/25***	***12 %***	***25/50***	***50 %***	***(−)　(p<.01)***
f	***依頼部の言いさし***	***0/25***	***0 %***	***27/50***	***54 %***	***(−)　(p<.001)***
g	***依頼の念押し***	***7/25***	***28 %***	***0/50***	***0 %***	***(+)　(p<.001)***
h	***謝罪表現***	***6/25***	***24 %***	***33/50***	***66 %***	***(−)　(p<.01)***
i	***感謝表現***	***18/25***	***72 %***	***20/50***	***40 %***	***(+)　(p<.05)***

表 2　日本留学中の学習者(JSL)と日本語母語話者における「依頼」の補助ストラテジーの使用人数

	「依頼」の補助ストラテジー	日本留学中の学習者 20 名	%	日本語母語話者 50 名	%	学習者が日本語母語話者に対して過剰／過少使用
a	***開始の前置き***	***17/20***	***85 %***	***29/50***	***58 %***	***(+)　(p<.05)***
b	**開始部の言いさし**	**6/20**	**30 %**	**22/50**	**44 %**	**(p=.41)**
c	**本題の前置き**	**16/20**	**80 %**	**47/50**	**94 %**	**(p=.09)**
d	理由	18/20	90 %	38/50	76 %	(p=.32)
e	***押しつけを弱める表現***	***2/20***	***10 %***	***25/50***	***50 %***	***(−)　(p<.01)***
f	***依頼部の言いさし***	***3/20***	***15 %***	***27/50***	***54 %***	***(−)　(p<.01)***
g	**依頼の念押し**	**2/20**	**10 %**	**0/50**	**0 %**	**(p=.07)**
h	**謝罪表現**	**11/20**	**55 %**	**33/50**	**66 %**	**(p=.42)**
i	***感謝表現***	***14/20***	***70 %***	***20/50***	***40 %***	***(+)　(p<.05)***

表内に，学習者と日本語母語話者が各項目を使用した実度数と，それに基づいて行ったフィッシャーの正確確率検定の結果を示し，学習者の使用人数が日本語母語話者に対して

p<.05 の水準で有意な差が認められた場合は，過剰使用(＋)，過少使用(－)の情報も示している。表 1(JFL)，表 2(JSL)で斜字太字体になっている項目は，日本語母語話者との有意な差が認められる項目である。表 2(JSL)で網掛けになっているのは，表 1 (JFL)で日本語母語話者との間で有意に差があったが，表 2(JSL)で差がなくなった項目である。また，枠で囲んだストラテジー項目は，表 1(JFL)で日本語母語話者と有意な差が認められた項目が依然として有意な差を示しているものである。

表 1 と 2 から，日本語母語話者との比較を含めてわかることを表 3 にまとめる。網掛け部分は表 1 で有意な差が認められたが,表 2 で差がなくなった項目を示し,斜字太字体は,表 1 でも表 2 でも有意な差が認められた項目および表 2 で新たに有意な差が認められた項目を示す。

表 3　学習者と日本語母語話者との「依頼」の補助ストラテジーの使用の差

「依頼」の補助ストラテジー項目	日本語母語話者との使用の差 海外　→　日本留学中	日本留学の結果
a(開始の前置き)	**無し　→　過剰**	**(＋)の差が生まれる**
d(理由)	無し　→　無し	変化なし
b(開始部の言いさし) c(本題の前置き) h(謝罪表現)	過少　→　無し	(＋)(－)の差が無くなる
g(依頼の念押し)	過剰　→　無し	
e(押しつけを弱める表現) ***f(依頼部の言いさし)***	***過少　→　過少***	***(＋)(－)の差が残る***
i(感謝表現)	***過剰　→　過剰***	

表 3 から明らかなように，日本留学によって日本語母語話者と差が無くなり，日本語母語話者の使用傾向に近づくのは，b(開始部の言いさし)や c(本題の前置き)，h(謝罪表現)が使えること，g(依頼の念押し)が減少することであった。これらは学習環境の差が影響していると推察される。一方，日本に留学していても，日本語母語話者と差があるのは，e(押しつけを弱める表現)や f(依頼部の言いさし)が使えないこと，i(感謝表現)が過剰に使われることであった。e(押しつけを弱める表現)は JFL も JSL も使用が少なく，学習環境の差が影響しているとは考えにくい。また，同じ言いさしでも，b(開始部の言いさし)が日本留学で日本語母語話者と差が無くなるのに対して，f(依頼部の言いさし)は留学しても JFL と同様に差が残る結果になったのはなぜだろうか。日本留学で h(謝罪表現)の使用は伸びるが,i(感謝表現)の過剰使用が改善されないことも学習環境以外の要因があると思われる。

次節では，学習者が使用した教科書で「依頼」の補助ストラテジーが扱われているかどうかを調べ，その結果から，日本留学で伸びる項目と伸びない項目の要因を考察する。

3-2. 学習環境別の使用教科書調査

学習者の背景情報を参照したところ， JFL は『新編日語』(以下 『新編』)，JSL は『で

きる日本語初級・初中級』(以下 『できる』),『みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ』(以下 『みんな』)の使用が相対的に多かったため，分析対象とした。これらの教科書で「依頼」場面の発話において，「依頼」のストラテジーがどのように扱われているかを個別に見ていく。表 4 に，それぞれの教科書で「依頼」の補助ストラテジーが扱われる頻度を調査した結果を示す。あわせて，JFL，JSL の日本語母語話者との使用の差も示す。

表４　学習者の使用教科書の「依頼」場面における補助ストラテジーの出現回数および使用の差

	『依頼』の補助ストラテジー	NS との使用の差 JFL → JSL	海外(JFL)の教科書	日本留学中(JSL)の教科書	
			『新編日語』	『できる』	『みんな』
a	開始の前置き	0 →(+)	2	4	10
b	開始部の言いさし	(−) → 0	0	0	2
c	本題の前置き	(−) → 0	1	2	3
d	理由	0 → 0	2	0	4
e	***押しつけを弱める表現***	***(−) → (−)***	***1***	***2***	***0***
f	***依頼部の言いさし***	***(−) → (−)***	***0***	***0***	***3***
g	依頼の念押し	(+) → 0	0	0	0
h	謝罪表現	(−) → 0	0	1	0
i	***感謝表現***	***(+) → (+)***	***0***	***0***	***0***

*表内の(+)は過剰使用，(−)は過少使用，0 は使用の差が無いことを表す

a(開始の前置き)については JFL，JSL，双方の教科書で扱っているが，JSL のほうが『できる』で 4 回，『みんな』で 10 回と，どちらの教科書を使っても学習者の目に触れ練習する機会が多いことが推察でき，JSL の過剰使用に使用教科書が影響している可能性が考えられる。b(開始部の言いさし)と c(本題の前置き)については，出現回数に顕著な差は認められず，使用教科書が影響しているとは言えない。b と c のストラテジーが改善された要因には，教科書ではなく，学習環境の影響が関わっている可能性が高い。d(理由)は『できる』には出ていないが，『みんな』では 4 回，『新編』でも 2 回出ている。だが，JFL，JSL のどちらの学習者も使用率が 90%以上であることから，教科書や学習環境以外の影響も排除できないと思われる。e(押しつけを弱める表現)は『できる』で 2 回，『新編』で 1 回扱っているが，日本に留学しても過少使用が残ることから学習環境による差は考えにくい。また，f(依頼部の言いさし)は，『みんな』のみだが 3 回扱っているので，日本に留学すれば習得が進むかと思われるが，これも過少使用のままであることから，教科書や学習環境以外の要因の存在が示唆される。g(依頼の念押し)については，どの教科書にも出てこないにもかかわらず，留学によって過剰使用が改善され，差がなくなったことから，学習環境の影響が推察される。h(謝罪表現)は，『できる』で 1 回出てくるだけだが，留学によって過少使用が改善されている。これも教科書の要因というよりは学習環境の影響が考えられる。i(感謝表現)は，どの教科書にも出てこないが，日本に留学しても過剰使用が残ることから教科書や学習環境以外の要因が考えられた。

4. まとめと課題

本研究は，I-JAS を使って中国語母語話者の海外と日本留学中の学習者における「依頼」の補助ストラテジーの使用を日本語母語話者と比較して分析した。その結果，

RQ1.日本留学で伸びる言語能力は，b 開始部で言いさしを使用する，c 本題に入る段階で前置きを述べる，g 依頼の念押しが減少する，h 謝罪表現を使用することだとわかった。

RQ2.日本に留学しても伸びない言語能力は，e 押しつけを弱める表現が少ない，f 依頼部の言いさしが少ない，i 感謝表現を多用することだとわかった。

RQ3.言語能力が日本留学で伸びる，または伸びない要因については，教科書の影響が考えられるのは a 開始の前置きの使用である。一方，学習環境の影響が考えられるのは b 開始部の言いさし，c 本題の前置きの使用，g 依頼の念押しの減少と，h 謝罪表現の使用である。e 押しつけを弱める表現と f 依頼部の言いさし，i 感謝表現については，教科書や学習環境以外の影響が示唆された。これらは教師が特に意識を持って指導する必要があるだろう。

課題もある。今後，対象者を増やし，データ数を揃えて検証を行いたい。また，学習環境と教科書以外の，たとえば母語や文化的な要因についても今後の課題としたい。

謝辞

本研究は，国立国語研究所のプロジェクト『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』および科研基盤研究（A）『海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究』（16H01934 代表者 迫田久美子）の支援を受けて行った。

注

(1) 第一次データ:言語環境ごとに各 15 名。日本語能力が同程度（中級程度）となるようサンプリングしたデータ
第二次データ:中国語・韓国語・英語・トルコ語の母語話者（各 35 名），国内教室環境・自然環境（各 25 名），日本語母語話者（35 名）のデータ

参考文献

(1) 稲葉みどり(1991)「日本語条件文の意味領域と中間言語構造－英語話者の第二言語習得過程を中心に－」『日本語教育』75 号，pp.87-99.
(2) 許風珮(1997)「中上級台湾日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断研究」『日本語教育』95 号，pp.37-48.
(3) 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』Vol.6. No.3. pp93-110.
(4) 清水崇文(2018)『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり－日本語教師のための語用論的指導の手引き－』スリーエーネットワーク

インドネシア人中等教育日本語教師のビリーフの変容

―日本人ボランティアとの協働を通して―

二瓶知子（明治大学）・古内綾子（桜美林大学）

1. はじめに

インドネシアでは2013年に新たな教育カリキュラム（以下、K2013）が施行された。このカリキュラムは、教育の責務は「学習者自身が社会の構成員として積極的に学習に参加し、自主的・創造的・自律的に自身の才能や関心を高め、身体的・精神的発達を促せるようにすること」とし、各教科や科目で学習される内容に加え、21 世紀を生きていくための新しい能力、即ち創造性、自律性、協調性、寛容さ、生活能力といった資質を育てることも目標としている（国際交流基金日本語国際センター2015）。中等教育機関で行われる日本語教育においてもK2013による教育が求められており、教育文化省による教員研修や日本語教科書の発行等、K2013に沿った日本語教育環境が徐々に整いつつある（古内他2017）。

国際交流基金アジアセンター（注 1）では 2014 年度より、日本と ASEAN を中心とするアジアとの文化交流を促進、強化する事業の一環として「日本語パートナーズ」派遣事業を実施している。これは主に ASEAN 諸国の中等教育機関へ日本語パートナーズ（以下、NP）（注 2）を派遣するプログラムで、NP は約 1 週間～10 カ月間、現地の日本語教師（以下、CP）のティーチングアシスタントとして一緒に教室に入り、日本語授業や日本文化紹介を行う。NP は日本語教育経験の有無は問われないが、約 1 ヶ月間の派遣前研修への参加が義務付けられており、現地語や現地事情、CP との協力の方法等、現地での生活や NP としての活動に必要な知識を学習する機会が設けられている（登里 2016）。また CP に対しても現地でのワークショップや訪日研修において、NP とのティームティーチング（以下、TT）の方法や日本人・日本文化について考える機会がある（中尾他 2017）。インドネシアについても、2018 年までに 500 人を超える NP が派遣され、CP と協力しながら活動を行っている。

「日本語パートナーズ」派遣事業が始まってから５年が経過し、研修内容や活動支援の方法と成果についてはいくつか報告がなされている。しかしNPやCP自身にどのような影響を及ぼしたのかについては未だ報告が少ない。そこで筆者らは今回インドネシア人 CP を対象にインタビューとアンケート調査を行い、NP との協働が CP にどのような影響を及ぼしたのか、特に日本語教師としての CP の教授観にどのような影響を及ぼしているかを探った。

2. 先行研究

ノンネイティブ日本語教師のビリーフに関する研究は久保田（2006、2017）に詳しい。久保田は「日本語教師が言語学習や言語教授について抱いている信念や考え方を指すもの」として「ビリーフ」という用語を用いている。本研究においても「ビリーフ」という用語を用いる。久保田（2006）はノンネイティブ日本語教師を対象にアンケート調査を行

会場配置図へ　目次へ

い、ノンネイティブ日本語教師のビリーフには、「正確さ志向」と「豊かさ志向」の2つの因子があることを示した。「正確さ志向」とは「言語の構造や発音の面での「正確な」産出をめざし、そのために授業では文法の詳しい知識を与え、練習においても正確さを求め、学習量を重視し、教師自身にもできるだけネイティブに近い「正確さ」を求める傾向を意味する」という。久保田（2017）では、10 年の間をおいて同様の方法で調査を行い、その結果インドネシアにおいては、10 年前と変わらず「正確さ志向」が高いこと、その一方で「豊かさ志向」も高まっていること等が報告されている。

海外の日本語教育現場におけるノンネイティブ教師とネイティブ教師によるTT（2人が同じ教室に入り一緒に授業を行うものを指す）に関しては、百瀬（1996）や澤邉・金（2005）等による報告がある。百瀬（1996）は、インドネシアの大学において行われた授業を観察し、TT がインドネシア人教師にもたらしたこととして、日本語力の向上や対象言語学的視点の拡大、自己の教授活動の内省、教授技術の向上、教師としての自信の深まり等を挙げている。澤邉・金（2005）は、韓国の高校で行われた TT について報告し、韓国人教師の教室内外での日本語使用や教授方法の変化等を挙げ、さらにその変化を教師自身が自覚し、ネイティブ教師との協働を肯定的に捉えていることを報告している。また生徒への効果として、日本や日本人に対する関心の高まりと深化、日本語学習への意欲の向上などを挙げ、このような効果を得るためには、TT を行う目的を明確にし、協同で年間計画や授業の教案を作る必要性を述べている。

本研究における NP は、上述の通り、日本語教師ではなくティーチングアシスタントである。本稿では、日本語教師ではない日本語ネイティブとの協働が、果たして CP にどのような影響を及ぼすのか、CP の視点から探ってみたい。

3. 調査・分析方法

3-1. 調査対象と調査方法

NP との協働が CP にどのような影響をもたらしたのかを探るため、複数年にわたって NP を受け入れている CP2 名と、NP を初めて受け入れた CP2 名の計 4 名を対象に、記述式アンケート及び半構造化インタビューを行った。

3-2. アンケート調査と分析方法

アンケート調査は、2018 年 10 月に日本語または母語による自由記述で行った。母語で記述されたものについては後日筆者らで翻訳し、それを分析対象とした。アンケートの項目は、1. NP 派遣前と後の授業内容、2. NP 派遣前と後の生徒の様子、3. 生徒にことばや文化を教える上で大切にしていることの 3 点である。今回は 3. の項目に書かれた記述をコーディングし、内容別にカテゴリー化して分析した。

3-3. インタビュー調査と分析方法

インタビュー調査は 2018 年 11 月に、インタビュアーである筆者ら 2 名、インドネシア語通訳者 1 名、CP2 名のグループで実施した。インタビュー時間は 1 グループ約 45 分間で、質問項目は「NP が派遣される前と後で日本語や日本文化の授業は変わったか。変わった場

合どう変わったか」「NP との協働経験を通して、日本語を教えることに対して考え方は変わったか」で、収集したデータは SCAT（注 3）で分析した。SCAT は比較的小規模の質的データの分析にも有効な質的分析手法の一つで、理論化までの分析の過程が明示的に残るため、協同で行う分析にも適している（大谷 2011）。本研究は 4 名という少人数のデータを対象とし、2名で分析を進めることから、SCATによる分析が適していると考えた。さらに、理論記述で得られた内容について、データを統合する手法である KJ 法を用いて整理し、カテゴリー化した。

4. 分析結果と考察

4-1. アンケートに見られたインドネシア人教師の教育観

アンケート項目のうち、教師の教育観に関わる質問（3. 生徒にことばや文化を教える上で大切にしていることは何か）で得られた結果について報告する。記述内容は大きく「教える内容」「教え方」「意識」の 3 つに分けられた（表 1）。

表 1 アンケートで得られた結果のまとめ

カテゴリー	記述例（抜粋）
教える内容	・文字、文法、発音を教える ・書道、茶道、折り紙、料理などの日本文化を教える ・日本人の生活パターンや責任感を教える ・日本の最新情報を教える
教え方	・主題を与える→新しい語彙→文章を書く→グループで考える ・体験型の文化の授業をする ・インドネシア文化と比較して考えさせる
意識	・日本語、日本を好きになってもらいたい ・生徒が「楽しく」勉強できるようにしたい ・教師は生徒を「助ける」存在 ・知識を与えるだけではなく、生徒に自分の気持ちや経験を話してもらうことも大切 ・教える内容について、そこにどのような学びやメッセージがあるかを考えている

「教える内容」については、ことばと文化に関する記述がみられた。文化はいわゆる伝統的な文化の他に日本人の生活習慣や考え方なども挙げられた。「教え方」については、グループで考える、体験型の授業をする、比較して考えさせる等、K2013 を強く意識していることがわかる記述が見られた。また、そのような「教え方」を行う背景にあるであろう教師の「意識」としては、生徒が日本語の授業を楽しみ、日本語・日本を好きになってもらいたいと考えていること、教師の役割は「生徒を助ける」ことであること、知識を一方的に与えるだけでなく、生徒に自分の気持ちや経験を話してもらうことが大切であると考えていることがわかった。ここにも、K2013 を意識している様子が伺えた。

4-2. インタビュー調査結果と分析

次に、インタビューで得られたデータを SCAT で分析し、KJ 法で整理した。NP の派遣に伴い教師が感じている影響をまとめると、以下の 9 つのカテゴリーに分類された（表 2）。また、これらのカテゴリー間の関係性を分析すると、「影響・変化を感じているもの」「影響を受けにくいもの」にまとめられた（図 1）。

表 2　NP の派遣に伴いインドネシア人教師が感じている影響

カテゴリー	理論記述の内容（抜粋）
生徒の日本語学習への動機付けの向上	・生徒の授業参加態度の変化 ・生徒のパフォーマンスの向上 ・授業外での日本語使用
環境が整う	・自律学習の難しさ ・NP がいることで学習環境が整い、本当の日本語学習が可能になる ・日本語が「話せる」「使える」ことを実感 ・日本語の運用環境がすぐそばにあることに対する満足感
日本語運用能力の向上と教師としての自信	・コミュニケーションの成功体験により日本語能力の向上を実感 ・「使える日本語」への意識 ・生徒らのロールモデルとしての自覚 ・教師としての自信が高まる
NP から得られる新しい知識への価値	・新しい知識の獲得に対する満足感、充実感 ・NP との協働が日本語、日本文化の知識学習につながる
NP の協力があっての授業の変化	・人的リソース／物的リソースの入手が容易になる ・言語形式中心の授業から新たな授業実践への意識の高まり ・生徒がアクティブになるおもしろい授業ができる可能性
正確さ重視の教授観	・NP がいると正しい発音、正しい文法が教えられる
本物志向	・本物の道具をつかった文化体験 ・NP は本物の日本人 ・本物を見せる／教えることは良い
NP への過度な信頼	・NP から提供されるリソース（発音、日本文化等）は正しい ・NP からの正しい情報を知ることは生徒にとって良いことである
経験の有無	・自分が経験したことのあるものは自信をもって教えられる ・自身の教育体験から逸脱しない授業

(1)影響・変化を感じているもの

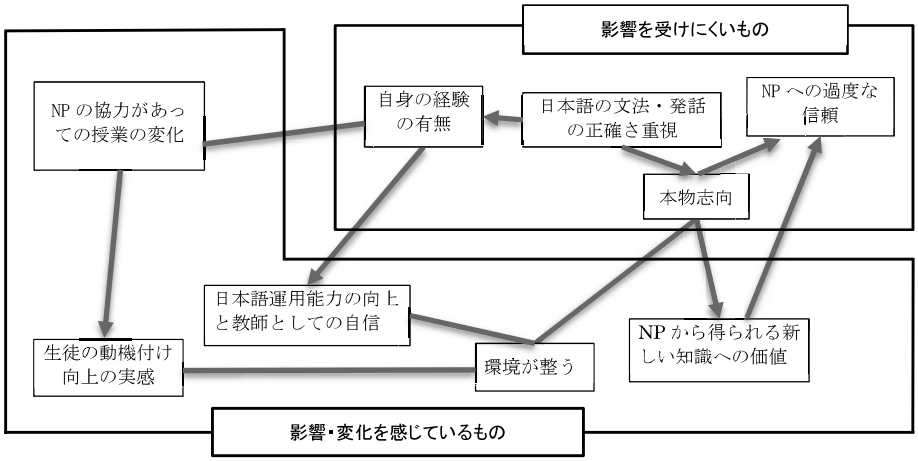
まず、CP は、生徒の授業参加態度の変化や生徒の日本語のパフォーマンスの向上について述べ、NP の存在が〔生徒の日本語学習への動機付けの向上〕を促したと考えていた。また、日本語をすぐに使えるような〔環境が整う〕ことで、生徒の動機付けだけでなく、教師にも影響がある。CP と NP は、教室内外で行動を共にすることが多く、CP は NP との日々のコミュニケーションの成功体験により、自身の〔日本語運用能力の向上〕も実感していた。また、教室等で NP と日本語でやりとりを生徒に見せることが、日本語使用者の先輩としての自分を見せることになり、その経験が〔教師としての自信〕に繋がっていた。さらに、日々のコミュニケーションや授業準備等を通して、CP は NP から新たな日本の情報を学べるため、知識が増えていると感じ、それに満足感や充実感を感じている。

そして、CP は授業も変化したと述べている。CP は NP がいることによって、インドネシア語による文法・語彙の説明や文型練習だけの言語形式中心の授業から、K2013 を意識した新たな授業ができるように変わったと考えている。授業が変わった背景には、CP と NP がともに K2013 の教育観に沿った TT のやり方を研修で学んでいて、その形で授業ができるようになったことや、NP が授業で使う日本や日本語の情報を提供し、発音や会話のモデルを授業で行い、教師の仕事をサポートしていることがある。その結果、CP は今までできなかった、K2013 に沿った教え方で、かつ、日本語の口頭練習を取り入れた生徒がアクティブになるおもしろい授業ができるように変化した。K2013 に沿った授業は、教師らにとって難しく、準備の負担を伴うものだったが、一緒に取り組んでくれる NP の存在でその負担が軽減され、授業方法の変更にも積極的であった。教師らにとって NP は自分の授業実践を助けてくれる協力者とみなされていると考えられた。

(2)影響を受けにくいもの

NP の派遣に伴う変化としては、NP がいることで正しい発音、正しい文法を教えられる、本物の道具を使った文化体験ができるなどがあり、〔正確さ重視の教授観〕〔本物志向〕の認識がみられる。さらに、この認識が、時に本物の日本人である NP から提供されるリソースは常に正しいなど〔NP への過度な信頼〕となる場合もある。NP が派遣され、多様な日本語・日本文化に触れる機会ができているが、これらの意識にはその影響が見られないことから、NP の影響を受けにくいものと考えられる。さらに、自分が経験したことのあるものは自信をもって教えられるが、経験していないことは正しいかわからないから教えられないという〔経験の有無〕を重視する意識もあり、これは授業に大きく影響している様子がみられた。CP が経験したことのない日本の新しい文化や、正確ではない発音練習はさけられていたが、NP がその部分を補填してくれるため、新しい教え方や情報を取り入れた授業が行われるようになっている。

図１　（NP が派遣された）教師らの意識



5. まとめと考察

CP のビリーフへの影響について、アンケート及びインタビュー結果から考察する〔正確さ重視の教授観〕〔本物志向〕などの意識は、分析において他の認識との関係性の強さが示されたことから、CP の中心的なビリーフだと考えられる。この〔正確さ重視〕のビリーフは久保田（2006）の「正確さ志向」と共通した特徴を持っており、NP の影響を見られず、NP を協力者として認識する要因となっていた。他方、教授に関わるビリーフの変化がある教師も 1 名いた。この教師は、複数年 NP を受け入れている教師であったため、協働年数とビリーフの変化には関係があるのか今後検討が必要である。

また、本研究で見られたインドネシア人教師への影響と先行研究とを比較すると、教師の言語運用能力の向上や教師としての自信獲得については、インドネシア人教師と日本人教師の TT を調査した百瀬（1996）と、また、言語使用の環境整備については、教室内外での日本語使用の変化として澤邉・金（2005）と結果が共通していた。一方で、百瀬（1996）にある「対象言語学的視点の拡大」や「自己の教授活動の内省」は見られず、これは、百瀬（1996）が日本人教師とインドネシア人教師の TT の影響をまとめているのに対

会場配置図へ　目次へ

し、本研究は教師ではなくボランティアであるNPとのTTであることに違いがあるのではないかと考えられる。この点についても、今後の検討していきたい。

注

(1)　国際交流基金アジアセンター（https://jfac.jp/）は、2013年12月に日・ASEAN特別首脳会議で表明された新しいアジア文化交流政策である「文化のWA（和・環・輪）プロジェクト～知り合うアジア～」の業務推進を担う機関として2014年4月に設立された。「芸術・文化の双方向交流」と「日本語学習支援」の2つの事業を行っている。

(2)　日本国籍であれば、満20歳から満69歳まで応募が可能。一方的に日本語・日本文化を紹介するのではなく、派遣国の言語や文化も学ぶ「相互交流」を目的としている。

(3)　SCAT(Steps for Coding and Theorization)は、文字化したデータを4ステップでコーディングし、そこで考えられたテーマや構成概念をつなぎあわせてストーリーラインを記述し、それを基に理論記述を行うという手順で分析を行っていく。

参考文献

(1)　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:日本感性工学会論文誌』10巻、3号、p155-160.

(2)　久保田美子(2017)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験　ー2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較ー」『国際交流基金日本語教育紀要』第13号、p7-22.

(3)　久保田美子(2006)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフー因子分析に見る「正確さ志向」と「豊かさ志向」ー」『日本語教育』第130号、90－99.

(4)　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.

(5)　澤邉裕子・金姫謙(2005)「韓国の中等教育段階における日本語母語話者参加の実際とその意義」『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、p115-129.

(6)　中尾有岐・尾関史・二瓶知子(2017)「インドネシア中等教育日本語教員研修における文化の授業を考えるプロジェクトワークの試み-学習者の主体的な学びを促すための活動デザインと教師の役割」『言語教育実践イマ×ココ』No.5、ココ出版、pp74-84.

(7)　登里民子(2016)「「日本語パートナーズ」派遣事業の概況」『国際交流基金日本語教育紀要』第12号、p113-120.

(8)　古内綾子・三本智哉・五十嵐裕佳・八田直美・エフィ　ルシアナ(2017)「インドネシア国家カリキュラム準拠高校教科書『にほんご☆キラキラ』の開発　ー態度面のコンピテンシーの育成と日本語学習の統合を目指してー」『国際交流基金日本語教育紀要』第13号、p87-100.

(9)　百瀬　侑子(1996)「海外における若手non-native教師養成のための日本語Team Teaching」『日本語国際センター紀要』第6号.

JSL 環境で学ぶブータン人学習者のビリーフと学習ストラテジーに関する質問紙調査
—BALLI と SILL を用いて—

加藤伸彦（立命館大学）
前野文康（KIJ 語学院南校）

1. はじめに

本発表は,国内の日本語学校で学ぶブータン人学習者の日本語学習に関するビリーフと，学習ストラテジーの予備的調査の報告である。ビリーフと学習ストラテジーを調査する理由は，学習者たちの学習方法の違いを理解することで彼らへの指導に活かせるからである（Horwitz 2007 : 14）。この理由により，カリキュラム作成や教室活動の基礎とするため，様々な国の学習者のビリーフや学習ストラテジーの調査が行われてきた。だが，ブータン人学習者は 2017 年のブータンの国策「Learn and Earn Program」の開始により受入が始められたばかりで，彼らへの日本語教育の基礎となるビリーフと学習ストラテジーの調査は未だなされていない。本発表は，彼らが持つビリーフと学習ストラテジーを明らかにし，ブータン人学習者へのカリキュラム作成や教室活動の基礎とすることを目的とする。

2. 先行研究と研究課題

ビリーフは「学習者や教師が言語や言語学習に関して抱いている個人的な信念や見解（近藤・小森 2012：93）」とされ，「授業における期待，貢献，成功，満足度と関係（Horwitz 1988：283）」があり，学習ストラテジーとの一貫性が見られるとされる（Horwitz 2007：14）。学習ストラテジーは「外国語・第二言語を学ぶための取り組みを制御・管理する意図的かつ目標指向的な試み（Oxford 2011：295」とされ，「適切な言語学習ストラテジーは上達と自信をもたらす（Oxford 1990：1）」ため，現段階で学習者が有する学習ストラテジーを調査することが，今後の適切な第二言語教育のために重要であるとされる。

第二言語教育には様々な習熟度の学習者が存在するが，ビリーフと学習ストラテジーは習熟度により違いが見られるとされる（工藤・志田・楠木 2008，Griffiths 2013）。そうであるなら，ブータン人学習者も日本語の習熟度により違いが見られるはずであり，その違いを理解し指導につなげることが教育上有益であると考える。以上より，ブータン人学習者のビリーフと学習ストラテジーの傾向を調査するとともに，日本語の習熟度によりビリーフと学習ストラテジーで違いが見られるかを本発表の研究課題とする。

3. 調査

調査方法は質問紙調査である。使用言語は英語で[(1)]，内容は Horwitz（1988）の BALLI と Oxford（1990）の SILL 及び Yang（1999）の ELQ[(2)] を基に作成した 86 の質問と 5 段階

会場配置図へ　目次へ

の選択肢からなる。調査協力者は国内の日本語学校のブータン人学習者で中級学習者が13名，初級学習者が10名である。中級と初級は調査協力者が在籍する日本語学校での区分で，中級は『中級へ行こう』と日本語能力試験対策 N3 対策教材を，初級では『みんなの日本語』を用いている。調査期間は2018年6月中旬から下旬，回答方法は筆記である。

4. 結果と考察

ビリーフの結果を表1，学習ストラテジーの結果を表2に示す。賛成の割合が高い項目(3)と中級と初級学習者間の平均の差が大きい上位3項目に網掛けをして示す。

表1　ビリーフの調査結果(4)

BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) 項目　質問	全体の平均	中級 N=13							初級 N=10							中級と初級の平均の差
		1 強く反対	2 反対	3. 賛成でも反対でもない	4 賛成	5 強く賛成	平均	標準偏差	1 強く反対	2 反対	3. 賛成でも反対でもない	4 賛成	5 強く賛成	平均	標準偏差	
言語学習の困難さ																
3. ある言語は他の言語に比べてやさしい。	4.01	1	1	0	7	4	3.92	1.19	0	0	1	7	2	4.10	0.57	-0.18
4. 日本語は，(1) とても難しい言語，(2) 難しい言語，(3) 中間の難しさ，(4) 簡単な言語，(5) とても簡単な言語 ((1) - 5)の中から選んでください)	2.57	0	7	5	1	0	2.54	0.66	0	6	2	2	0	2.60	0.84	-0.06
6. 私は日本語が上手に話せるようになると信じている。	4.45	0	0	1	7	5	4.31	0.63	0	0	0	4	6	4.60	0.52	-0.29
14. 一日一時間の外国語学習で，流暢に話せるようになるまでに要する期間はどのくらいだるか。1) 1年以下，2) 1-2年，3) 3-5年，4) 5-10年，5) 1日1時間では無理である。((1) – 5)の中から選んでください)	2.88	0	6	4	3	0	2.77	0.83	1	2	4	2	1	3.00	1.15	-0.23
24. 外国語は理解するより話すほうが簡単だ。	3.03	1	3	3	5	1	3.15	1.14	0	3	5	2	0	2.90	0.74	0.25
28. 日本語は書いたり読んだりするほうが話したり理解したりするより簡単だ。	3.14	1	3	4	4	1	3.08	1.12	0	3	3	3	1	3.20	1.03	-0.12
外国語適性																
1. 子どものほうが大人より外国語を学ぶのが容易である。	3.78	1	0	3	6	3	3.77	1.09	0	0	2	8	0	3.80	0.42	-0.03
2. 外国語学習の才能を持っている人がいる。	4.24	0	0	1	10	2	4.08	0.49	0	0	0	6	4	4.40	0.52	-0.32
10. すでに外国語が一つできる人は，もう一つの外国語を学ぶのは簡単だ。	3.19	0	3	7	2	1	3.08	0.86	0	2	3	5	0	3.30	0.82	-0.22
15. 私は外国語学習について特別な才能を持っている。	2.85	0	5	3	5	0	3.00	0.91	0	4	5	1	0	2.70	0.67	0.30
22. 女性は男性より外国語学習に適している。	2.57	1	6	4	2	0	2.54	0.88	1	2	7	0	0	2.60	0.70	-0.06
29. 数学や科学が得意な人は，外国語学習が得意ではない。	1.90	5	3	5	0	0	2.00	0.91	3	6	1	0	0	1.80	0.63	0.20
32. 2つ以上言語が話せる人はとても知的だ。	3.13	1	3	2	7	0	3.15	1.07	0	2	5	3	0	3.10	0.74	0.05
33. ブータン人は外国語学習が得意である。	3.68	0	0	4	8	1	3.77	0.60	0	0	5	4	1	3.60	0.70	0.17
34. 全ての人が外国語を習得できる。	4.39	0	0	2	4	7	4.38	0.77	0	0	1	4	5	4.40	0.70	-0.02
言語学習の本質																
8. 日本語を話すためには日本文化を知る必要がある。	3.96	0	1	2	7	3	3.92	0.86	0	0	3	4	3	4.00	0.82	-0.08
11. 日本で日本語を学ぶほうが良い。	4.63	0	0	1	5	7	4.46	0.66	0	0	0	2	8	4.80	0.42	-0.34
16. 外国語学習で大切なことは語彙の学習である。	4.55	0	0	0	9	4	4.31	0.48	0	0	0	2	8	4.80	0.42	-0.49
20. 外国語学習で大切なことは文法規則を学ぶことである。	4.06	0	1	1	9	2	3.92	0.76	0	0	1	6	3	4.20	0.63	-0.28
25. 外国語学習の方法は他の分野の学習とは異なる。	3.61	0	2	2	8	1	3.62	0.87	0	1	2	7	0	3.60	0.70	0.02
26. 外国語学習で大切なことは母語からの翻訳である。	3.32	1	4	4	4	0	2.85	0.99	0	0	2	8	0	3.80	0.42	-0.95
35. 外国語学習はたくさん記憶することが必要である。	4.02	0	1	3	6	3	3.85	0.90	0	0	0	8	2	4.20	0.42	-0.35
学習とコミュニケーションストラテジー																
7. きれいな発音で日本語を話すことは重要だ。	4.38	0	1	1	6	5	4.15	0.90	0	0	0	4	6	4.60	0.52	-0.45
9. 日本語で正しく言えるようになるまで，日本語で何も話すべきではない。	2.46	3	3	3	4	0	2.62	1.19	1	6	2	1	0	2.30	0.82	0.32
12. 誰かが日本語を話すのを聞いたら，私は日本語の練習のために彼らに近づきたい。	3.67	1	0	3	9	0	3.54	0.88	0	1	2	5	2	3.80	0.92	-0.26
13. 日本語の意味を知らなかったら推測してもいい。	3.73	0	2	2	6	3	3.77	1.01	0	1	1	8	0	3.70	0.67	0.07
17. たくさん繰り返し練習することが重要だ。	4.72	0	0	0	6	7	4.54	0.52	0	0	0	1	9	4.90	0.32	-0.36
18. 他の人と日本語で話すとき，臆病になることがある。	3.32	1	2	4	5	1	3.23	1.09	0	2	2	6	0	3.40	0.84	-0.17
19. 外国語学習の誤りは初期の段階で訂正しなければ，後で訂正するのは難しい。	3.33	2	3	1	5	2	3.15	1.41	1	1	1	6	1	3.50	1.18	-0.35
21. LL教室で練習することは重要である。	3.49	0	2	5	5	1	3.38	0.87	1	0	2	6	1	3.60	1.07	-0.22
動機と期待																
5. 私は日本人の友人を作りたい。	4.52	0	0	1	4	8	4.54	0.66	0	0	0	5	5	4.50	0.53	0.04
23. 日本語が上手になったら，使う機会が増えるだろう。	4.49	0	0	1	6	6	4.38	0.65	0	0	0	4	6	4.60	0.52	-0.22
27. 日本語が上手だったら，就職時に役に立つだろう。	4.42	0	0	2	6	5	4.23	0.73	0	0	0	4	6	4.60	0.52	-0.37
30. ブータン人は外国語を話すことが重要だと感じている。	3.52	0	3	4	6	0	3.23	0.83	0	2	0	6	2	3.80	1.03	-0.57
31. 私は日本人をよく知るために日本語を勉強したい。	3.77	0	1	0	12	0	3.85	0.55	0	1	2	6	1	3.70	0.82	0.15
36. 日本人との日本語の練習は楽しい。	4.35	0	0	0	9	4	4.31	0.48	0	0	0	6	4	4.40	0.52	-0.09
平均	3.67						3.59	0.85						3.75	0.69	-0.15

表２　学習ストラテジーの調査結果 (5)

SILL (Strategy Inventory for Language Learning) 項目　質問	全体の平均	中級 N=13							初級 N=10							中級と初級の平均の差
		1 全く使わない	2 ほとんど使わない	3 時々使う	4 たいてい使う	5 いつも使う	平均	標準偏差	1 全く使わない	2 ほとんど使わない	3 時々使う	4 たいてい使う	5 いつも使う	平均	標準偏差	
記憶ストラテジー																
1. 日本語ですでに知っていることと新しく学習したこととの関係を考える。	3.72	1	0	4	7	1	3.54	0.97	0	0	3	5	2	3.90	0.74	-0.36
2. 覚えやすいように文の中で新語を使う。	4.06	0	1	3	5	4	3.92	0.95	0	0	2	4	4	4.20	0.79	-0.28
3. 単語を覚えるために新語の音とその単語のイメージや絵を結びつける。	3.58	0	1	3	7	2	3.77	0.83	0	3	2	3	2	3.40	1.17	0.37
4. 単語が使われる場を心に描いて新語を覚える。	3.38	0	1	6	5	1	3.46	0.78	0	3	3	2	2	3.30	1.16	0.16
5. 新語を覚えるために韻を使う。	3.30	0	2	5	6	0	3.31	0.75	0	2	3	5	0	3.30	0.82	0.01
6. 新語を覚えるためにフラッシュカードを使う。	2.20	3	5	3	2	0	2.31	1.03	4	1	5	0	0	2.10	0.99	0.21
7. 新語を身体で表現して覚える。	2.93	1	4	5	3	0	2.77	0.93	1	1	5	2	1	3.10	1.10	-0.33
8. 授業の復習をよくする。	3.24	1	1	6	2	3	3.38	1.19	0	2	5	3	0	3.10	0.74	0.28
9. 新語を覚えるためにその語があった本のページ，黒板，標識などの位置を記憶しておく。	2.91	2	2	4	5	0	2.92	1.12	1	3	3	2	1	2.90	1.20	0.02
認知ストラテジー																
10. 新語を数回書いたり言ったりする。	3.53	0	2	5	4	2	3.46	0.97	0	2	3	2	3	3.60	1.17	-0.14
11. 日本語のネイティブスピーカーのように話すようにする。	3.32	0	2	5	3	3	3.54	1.05	0	3	5	0	2	3.10	1.10	0.44
13. 知っている単語をいろいろな方法で使う。	3.16	3	1	4	4	1	2.92	1.32	1	1	2	5	1	3.40	1.17	-0.48
14. 日本語で会話を始める。	3.49	0	3	5	2	3	3.38	1.12	0	1	4	3	2	3.60	0.97	-0.22
15. 日本語のTV番組や日本語の映画を見る。	3.71	0	1	2	7	3	3.92	0.86	0	0	6	3	1	3.50	0.71	0.42
16. 楽しみのために日本語で読む。	3.19	1	3	5	2	2	3.08	1.19	2	1	2	2	3	3.30	1.57	-0.22
17. 日本語でメモ，メッセージ，手紙，報告を書く。	2.46	3	3	1	4	2	2.92	1.50	4	3	2	1	0	2.00	1.05	0.92
18. 日本語の文章をスキミング(ざっと読む)し，再び戻って注意深く読む。	2.59	0	3	7	2	1	3.08	0.86	2	5	3	0	0	2.10	0.74	0.98
19. 日本語の新語に似た語を母語の中に探す。	2.92	0	0	6	7	0	3.54	0.52	3	3	3	0	1	2.30	1.25	1.24
20. 日本語の中にパターンを見つけようとする。	3.66	0	1	3	5	4	3.92	0.95	0	2	2	6	0	3.40	0.84	0.52
21. 難しい日本語の単語を分解して意味を知ろうとする。	2.97	1	1	5	6	0	3.23	0.93	1	4	3	1	1	2.70	1.16	0.53
22. 逐語訳はしないように心がける。	3.59	0	2	5	5	1	3.38	0.87	0	0	5	2	3	3.80	0.92	-0.42
23. 読んだり聞いたりしたことを英語で要約する。	3.05	0	3	7	3	0	3.00	0.71	0	5	1	2	2	3.10	1.29	-0.10
補償ストラテジー																
24. 知らない語を理解しようと推測する。	3.24	2	0	6	5	0	3.08	1.04	0	3	3	1	3	3.40	1.26	-0.32
25. 日本語での会話中適切な語が思いつかないとき，ジェスチャーを使う。	4.09	0	0	1	6	6	4.38	0.65	0	1	2	5	2	3.80	0.92	0.58
26. 日本語で適切な語がわからないとき，新語を作る。	2.87	2	1	7	3	0	2.85	0.99	3	0	3	3	1	2.90	1.45	-0.05
27. 一語一語調べないで読む。	2.60	1	2	6	4	0	3.00	0.91	4	2	3	0	1	2.20	1.32	0.80
29. 日本語の単語が思いつかないとき，同じ意味を持つ語や句を使う。	3.72	0	1	2	8	2	3.85	0.80	0	2	3	2	3	3.60	1.17	0.25
メタ認知ストラテジー																
30. いろいろな方法を見つけて日本語を使うように心がける。	3.88	0	0	5	6	2	3.77	0.73	0	0	2	6	2	4.00	0.67	-0.23
31. 自分の日本語の間違いに気づき，それを自身の上達のために使う。	4.14	0	0	2	8	3	4.08	0.64	0	0	1	6	3	4.20	0.63	-0.12
32. 誰かが日本語で話しているとき集中する。	4.49	0	0	1	6	6	4.38	0.65	0	0	1	2	7	4.60	0.70	-0.22
33. 日本語が上達するための方法を探そうとする。	4.32	0	1	0	7	5	4.23	0.83	0	0	1	4	5	4.40	0.70	-0.17
34. スケジュールを立て，日本語の学習に十分時間を当てる。	2.90	1	3	5	3	1	3.00	1.08	0	4	4	2	0	2.80	0.79	0.20
35. 日本語で話せる人を探す。	3.60	0	1	3	8	1	3.69	0.75	0	2	4	1	3	3.50	1.18	0.19
36. できるだけ日本語で読む機会を増やす。	3.22	0	3	5	4	1	3.23	0.93	0	2	5	2	1	3.20	0.92	0.03
37. 日本語の技能を高めるための明確な目標がある。	4.03	0	1	1	6	5	4.15	0.90	0	1	2	4	3	3.90	0.99	0.25
38. 自分の日本語学習の進歩について考える。	3.86	0	0	5	4	4	3.92	0.86	0	1	2	5	2	3.80	0.92	0.12
情意ストラテジー																
39. 日本語を使うのに自信がないときは，いつもリラックスするようにする。	3.12	0	5	5	3	0	2.85	0.80	0	2	4	2	2	3.40	1.07	-0.55
40. 間違いを恐れず日本語を話すように自分を励ます。	4.23	0	0	2	7	4	4.15	0.69	0	0	1	5	4	4.30	0.67	-0.15
41. うまくいったとき，自分を褒めたりご褒美をあげたりする。	2.09	5	2	2	4	0	2.38	1.33	6	1	2	1	0	1.80	1.14	0.58
42. 日本語の勉強時や使用時に，緊張していること・神経質になっていることに気づく。	3.35	1	1	8	3	0	3.00	0.82	0	2	1	5	2	3.70	1.06	-0.70
43. ノートや日記に自分の感情を書く。	1.95	4	3	4	2	0	2.31	1.11	6	2	2	0	0	1.60	0.84	0.71
44. 日本語を勉強しているとき，自分がどう感じているかを他の人に話す。	2.96	2	5	2	4	0	2.62	1.12	0	2	4	3	1	3.30	0.95	-0.68
社会的ストラテジー																
45. 日本語がわからないとき，ゆっくり話してもらうか，もう一度言ってもらう。	4.42	1	0	0	6	6	4.23	1.09	0	0	0	4	6	4.60	0.52	-0.37
46. 話しているとき，ネイティブスピーカーに間違いを直してもらうように頼む。	4.06	0	0	4	6	3	3.92	0.76	0	0	2	4	4	4.20	0.79	-0.28
47. 他の学生と日本語を練習する。	4.28	0	0	1	5	7	4.46	0.66	0	0	2	5	3	4.10	0.74	0.36
48. 日本語の話者に助けを求める。	4.10	0	0	2	5	6	4.31	0.75	0	1	2	4	3	3.90	0.99	0.41
49. 日本語で質問をする。	3.62	0	0	7	5	1	3.54	0.66	0	0	5	3	2	3.70	0.82	-0.16
50. 日本語話者の文化を学ぶようにする。	3.73	0	1	4	5	3	3.77	0.93	0	1	3	4	2	3.70	0.95	0.07
平均	3.41						3.46	0.91						3.37	0.98	0.09

4.1 ビリーフの結果と考察

ビリーフで賛成の割合が高い項目は 9 項目であった。まず「7.きれいな発音で日本語を話すことは重要だ」と「16.外国語学習で大切なことは語彙の学習である」から，学習項目については発音と語彙を重視していると考える。次に，「4.私は日本語が上手に話せるようになると信じている」と「34.全ての人が外国語を習得できる」から，ブータン人学習者の多くは日本語が習得できるようになるという強い信念を有し，「5.私は日本人の友人を作りたい」と「11.日本で日本語を学ぶほうが良い」から，日本で学び日本人の友人を作ることへの期待を有していると考える。同様に，「23.日本語が上手になったら，使う機会が増えるだろう」と「27.日本語が上手だったら，就職時に役に立つだろう」から，日本語学習に高い動機づけがあると考える。最後に，「17.たくさん繰り返し練習することが重要だ」は全ての項目中最も高く，強い信念と期待，高い動機づけから生み出されていると考える。

全ビリーフの中級学習者と初級学習者の平均の差は 0.15 で，僅かに初級学習者のほうが賛成の割合が高い傾向が見られた。中級学習者が初級学習者より賛成する割合が高い 3 項目は，「9.日本語で正しく言えるようになるまで，日本語で何も話すべきではない」「15. 私は外国語学習について特別な才能を持っている」「24.話すことは理解することより簡単である」であった。この中で，15.は中級まで学習が進んだことへの自信が，24 も中級まで進んだことで話す能力が上達したことへの実感が反映されているものと考える。一方，初級学習者の回答で中級学習者より賛成の割合が高い 3 項目は「26.外国語学習で重要なのは母語から翻訳することである」「30.ブータン人は外国語を話すことが重要だと感じている」「16.外国語学習で大切なことは語彙の学習である」となった。26.は特にその他の項目と比べて初級学習者と中級学習者の平均の差が大きく，これは外国語学習の能力が上がるにつれて翻訳することが重要であるという信念が変化することを示唆していると考える。30.は，他の動機づけに関する項目でも初級学習者のほうが賛成の項目が多いことから，初級学習者のほうが動機づけが高く，それが反映されていると考える。16.は初級レベルでは語彙の学習が非常に重要で，中級になるにつれ，複雑な構文や談話構成などの学習が増えることが一因ではないかと考える。

4.2 学習ストラテジーの結果と考察

学習ストラテジーで使用する割合が高い項目は 11 項目であった。その中の 5 つはメタ認知ストラテジーで，4 つは社会的ストラテジーであることから，全体の傾向としてブータン人学習者はその両者を多く使用していると考える。以下，上位 3 項目について考察を行う。まず，「32.誰かが日本語で話しているとき集中する」と「45.日本語がわからないとき，ゆっくり話してもらうか，もう一度言ってもらう」は，日本語で聞く，もしくは話す機会が自国より多い日本という学習環境が影響していると考える。「33.日本語が上達するための方法を探そうとする」はビリーフの結果で示された学習者の高い動機づけに起因し，様々な方法を使って上達しようと考えている心理が反映されていると考える。

全学習ストラテジーの中級学習者と初級学習者の平均の差は 0.01 と大きな差は見られなかった。ここから中級学習者と初級学習者の学習ストラテジーの使用頻度はほぼ同程度であることが明らかとなった。続いて，中級学習者が初級学習者より使用する割合が高い

上位 3 項目は，全て認知ストラテジーで「19. 日本語の新語に似た語を母語の中に探す」，「18.日本語の文章をスキミング（ざっと読む）し，再び戻って注意深く読む」，「17. 日本語でメモ，メッセージ，手紙，報告を書く」であった。19.は語彙学習が進むに連れて，母語の語彙と日本語の語彙との間に意味や使用法の類似性を見出した学習者が多いことを示唆しているものと考える。ただし，当項目は日本語と母語の語彙の意味や使用法が一致せず誤用を犯す可能性がある（Oxford 1990 : 85-86）。18.は授業で指導できる学習ストラテジーであり，その指導の結果が反映されているものと考える。17.は日本語で書くという初級学習者にとり難易度が高い項目であるため，その差が表れていると考える。一方，初級学習者の使用割合が高い上位 3 項目は，全て情意ストラテジーで，「42.日本語の勉強時や使用時に，緊張していること・神経質になっていることに気づく」，「44.日本語を勉強しているとき，自分がどう感じているかを他の人に話す」，「39.日本語を使うのに自信がないときは，いつもリラックスするようにする」であった。ここから初級学習者は日本語の学習時や使用時に緊張していたり神経質になったりしていて，それを軽減させるために，他者に気持ちを話したり，リラックスするよう心がけたりしていると考える。

4.3　カリキュラム案の提言

最後に，ビリーフと学習ストラテジーの結果から，カリキュラム案を提言する。まず，日本で日本語を勉強し日本人の友人を作りたいという期待から，日本人との交流が学習意欲を高められると考える。その際，交流のための練習段階として適宜語彙と発音の指導を入れると更に彼らの学習意欲を高められると考える。次に，学習ストラテジーの結果から，第一に各自が使用している日本語が上達するための方法を教室で共有する活動が有益だと考える。第二に対話者に聞き返すことや日本語話者に助けを求めることが多いことから，より的確に聞き返したり助けを求めたりする方法を，語用論の観点から指導することが効果的だと考える。第三に初級学習者には読みと書きのストラテジーを教えるとともに，日本語使用の不安を軽減し自信をつけさせるような活動が有益だと考える。上記を踏まえたカリキュラムの一例として，教師が設定したタスクを日本人大学生と解決する活動や，祭りなどの地域行事のボランティアスタッフとの交流など，学習者と日本語母語話者が協働で行う活動を学期後半に設定し，学期開始時にその課題達成のための到達目標の説明と学習者がよく使用する学習ストラテジーの共有を行った上で，目標達成のために必要な言語指導と学習ストラテジーの指導を段階的に設けるカリキュラムが考えられる。

5. おわりに

本発表では，JSL 環境下で学ぶブータン人学習者のビリーフと学習ストラテジーの全体的な傾向と，中級学習者と初級学習者の回答結果の違いを報告した。また，調査結果を基にブータン人学習者に対するカリキュラム案を提言した。

今後は調査協力者を増やし量的調査を行い，本発表では考察するに留まったブータン人学習者のビリーフと学習ストラテジーの関係について統計的分析を行いたい。また，談話心理学（discursive psychology）や社会文化理論（socio-cultural theory），対話主義（dialogism）に基づくビリーフ研究（Kalaja, Barcelos, Aro and Rouhotie-Lyhty 2016）や，自己調整学習

（self-regulated learning）に基づくストラテジー研究（Oxford 2011,）と，新たな理論による研究も行われており，この観点からの研究も今後行いたい。

注

（1） 使用言語を英語にした理由は，ブータンでは英語が教育言語であり（Wangyal 2001），英語の理解度が高いと判断したためである。また，当調査前に試験的な調査を行い，使用言語が英語でも問題ないことを確認した。

（2） BALLI は Beliefs About Language Learning Inventory, SILL は Strategy Inventory for Language Learning，ELQ は English Learning Questionnaire の略である。

（3） 本発表での賛成の割合が高い項目とは，「平均≧全体の平均＋平均の標準偏差」の条件を満たす項目とした。BALLI の全体の平均が 3.67，平均の標準偏差が 0.70 であったため，4.37 以上の数値の項目に，SILL の全体の平均が 3.41，平均の標準偏差が 0.61 であったため，4.02 以上の数値の項目に網掛けをした。

（4） BALLI の項目 4 と項目 14 の回答数は 1)が「強く反対」，2)が「反対」，3)が「賛成でも反対でもない」，4)が「賛成」，5)が「強く賛成」に当たる。

（5） SILL の項目 12 と項目 28 の英語の質問文に誤りがあったため，結果から除外した。

参考文献

（1） 近藤安月子・小森和子編（2012）『研究社日本語教育辞典』研究社

（2） 工藤多恵・志田あゆみ・楠木理香（2008）「外国語教師に対する学習者の習熟度別ビリーフ」『金城学院大学論集人文科学編』第 5 巻，第 1 号，pp.27-39.

（3） Griffiths, C. (2013) *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol, UK. Multilingual Matters.

（4） Horwitz, E. (1988) The belief about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*. 72, 283-294.

（5） Horwitz, E. (2007) *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Boston, MA. Pearson Education.

（6） Kalaja, P., Barcelos, A.M.F., Aro, M., Rouhotie-Lyhty, M. (2016) *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. London, UK. Palgrave Macmillan.

（7） Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA. Heinle & Heinle.

（8） Oxford, R. (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow, UK. Pearson Education Limited.

（9） Wangyal, T. (2001) Ensuring social sustainability: Can Bhutan's education system ensure intergenerational transmission of values? *Journal of Bhutan studies*. 5, No.1, 106-131.

（10） Yang, N.D. (1999) The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*. 37, 515-535.

やさしい日本語を用いた介護専門語彙学習教材の開発

布尾勝一郎（佐賀大学）・中川健司（横浜国立大学）・
野村愛（首都大学東京）・奥村匡子（首都大学東京）

1. はじめに

2008 年以降，EPA（経済連携協定）に基づき，インドネシア，フィリピン，ベトナムから介護福祉士候補者（以下，「候補者」）の受け入れが行われている。候補者は，日本の介護施設で就労しながら学習を進めて介護福祉士国家試験（以下，「国家試験」）を受験し，合格すれば介護福祉士として日本で働き続けることが可能になる。そのため，国家試験合格が大きな目標の一つとなっている。また，2017 年に在留資格「介護」が創設されたことにより，日本の介護福祉専門学校等に留学し，卒業後に国家試験を受験する外国人留学生が増えることが想定されている(1)。

大場（2016）が国家試験受験に向けた日本語学習に関して，「文法は限られた項目を学習し，専門語彙を計画的に導入するのが効率的である」と指摘しているように，国家試験受験に向けた日本語学習においては，文法よりも介護分野の専門語彙の習得がより重要となる。しかし，日本語を母語としない学習者にとってのハードルは高い。日常生活で接する機会のない漢字語彙（例：「筋萎縮性側索硬化症」）や，介護専門用語に多用されるカタカナ語，母国に存在しない介護の概念や日本特有の法制度に関わる語彙（例：「ユニット型特別養護老人ホーム」）など，様々な要因が存在するためである。

三橋ほか（2017）や遠藤ほか（2018）など，介護業務に関する日本語教材や用語集，中川ほか（2012，2017）などの学習用ウェブサイトは近年増加しているものの，国家試験に特化した語彙教材は十分とは言えない。

そこで発表者らは，介護専門用語にやさしい日本語による説明を付与した語彙学習教材を開発した。

本発表では，教材作成の方法の詳細やその過程で明らかになった課題について報告したうえで，候補者向けの「介護の専門日本語講座」における試用の実践例を紹介し，教材の活用方法の可能性や，今後の課題について述べたい。

2. なぜ「やさしい日本語」か

やさしい日本語を用いる利点として，まず，学習者の母語を問わず，ある程度の日本語能力さえあれば，専門用語の学習が可能になる，という点が挙げられる。

それに，日本語の介護専門用語からそれぞれの学習者の母語に直訳しただけでは理解しがたい場合もある。例えば，「特定疾病」という用語をそのまま訳しただけでは，日本の介護保険法における位置づけまでは理解できないが，平易な日本語による説明があれば理解が容易になる。

会場配置図へ　目次へ

さらに，学習支援者にとっても有益であると思われる。介護施設等で候補者の学習支援を担当する介護関係者（介護福祉士，社会福祉士，ケアマネジャー等）は日本語非母語話者に対する支援の経験がなく，試行錯誤を強いられている場合が多い（齊藤ほか 2013）。さらに，来日前の日本語学習歴の有無や，施設での学習段階により，候補者の日本語レベルや，介護の専門知識のレベルがさまざまであることも，支援を困難にしている。平易な日本語による教材は，多様な学習者への支援の助けになると考えられる。

以上の理由から，本教材では，やさしい日本語で説明を付し，その後，必要に応じて翻訳するという方法を取ることにした。

3. 作成の手順

3-1. 語彙の選定

教材の開発にあたって，まず，国家試験対策のための漢字語彙学習ウェブサイト『介護の漢字サポーター』（http://kaigo-kanji.com/，以下『サポーター』）の収録語彙 2,485 語を，候補者が学習すべき語彙と位置づけた。『サポーター』は，候補者の介護福祉士国家試験を目指す候補者向けに開発された漢字語彙学習サイトである。介護福祉用語事典と，介護福祉士養成テキストの索引から見出し語を抽出し，福祉専門家との語彙分析を行い，候補者が優先して学習すべき専門用語を選択したものである。すでに英語・インドネシア語による訳語がついており，一般に公開されている(2)。それらの語から，訳語を見ただけでは理解が難しいもの，すなわち，何らかの解説が付されていることが望ましいと思われるものを挙げ，358 語を選定した（図 1）。その際，『サポーター』の語彙の英訳を担当した英語翻訳者の意見を参考にした。日本特有の制度名や，法律名などが多い。また，日本の介護技術に特有の名称なども挙がった。その後，首都大学東京で開講されている介護の専門日本語講座における試用を経て，解説が必要と思われる語彙を 260 語追加し，現時点では合計 618 語となっている。

医学モデル　介護過程　介護予防支援　国際障害分類　国際生活機能分類
サービス担当者会議　受容　生活モデル　尖足　日内変動　マズローの欲求段階説
要介護認定　老老介護　介護予防サービス　介護予防通所介護
介護予防認知症対応型共同生活介護　共感　共同生活援助　共同生活介護
軽費老人ホーム　更生施設　高齢者保健福祉推進 10 か年戦略

図 1　説明を付す語の例

3-2. 「やさしい日本語」による説明

語彙を選定した後，福祉の専門家に依頼し，できるだけ平易な日本語で説明を付けた。その際，日本語教育を専門としない作業者が作業の目安として，介護の語彙の難易度を調べる web ツール「チュウ太のレベルチェッカー」（http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/level/）等を用いた。同ツールは，「入力文の各形態素を旧日本語能力試験出題基準(3)などに基づいて難易度判定する」システム（北村 2013）であり，同ツールに文章を入力すると，一般的な日本語の難易度のほか，介護用語に関しても最低限学習すべき語が明示されるため，説

明を付す際の参考となる。その後，②他の福祉専門家による内容のチェックや，③発表者による日本語の難易度の検証を経て，説明文を確定する作業を行っている。

説明に用いる日本語は，概ね日本語能力試験 N3～N2 レベルまでの日本語能力で理解できる語彙を用いている。旧日本語能力試験出題基準において 2 級（N2 相当）以上の語彙に関しては，可能であれば書き換える方針としたが，一方で，介護福祉士を目指す候補者にとって学習の優先度が高い専門用語（例：「認知症」（1 級語彙），「着替え」「手術」「我慢する」「ウイルス」（いずれも 2 級語彙））については，あえて書き換えずにそのまま残すこととした。

図 1 は「特定疾病」という語に付した説明の例である。英語の直訳では日本における文脈が理解しづらいため，説明を加えている。なお，下線部は，一般的な日本語の語彙としては難しいものもあるが，チュウ太のレベルチェッカーで，優先して学習すべき介護の専門用語と判定された 808 語である（選定基準は野村ほか 2011 を参照）。「見出し語」は，『サポーター』に収録されている語彙である。優先して学習するべき語であることを示す。同時に，学習者や学習支援者が，わからない語の意味を調べる際の参考になると思われる。

特定疾病　　specific disease, specified disease
介護保険における**第２号被保険者**の**サービス適用条件**と**なる病気**。16 の**病気**が、**その対象**と**なっている**。
見出し語：介護保険、第２号被保険者

図 2 説明の例

現在，首都大学東京において行われている EPA 候補者向けの「介護の専門日本語講座」の授業で，本教材の一部の試行を行っている。「高齢者虐待防止法」，「介護保険」といった法制度の説明や，高齢者がかかりやすい感染症などを学習する際に，授業活動や宿題に用いている。また，その過程で，やさしい日本語による説明の必要があると思われる「介護保険サービス」などの制度や法律を中心とした 260 語を追加して選定し，やさしい日本語による説明対象語彙を計 618 語とした。次節以降では，開発中の教材を用いて試行中の実践について述べる。

4. 実践での使用

発表者らのうち 2 名（野村・奥村）は，現在，首都大学東京オープンユニバーシティが開講している「介護の専門日本語講座（介護の専門日本語 2）」を担当している。当講座は，次年度に国家試験を受験する候補者を対象に，介護の専門的な語彙や読解の学習を行っている。2018 年度の講座の中で本教材の活用を試みた。本節では，「授業での説明提示」「確認問題の作成」「自己学習」での活用について報告する。

4-1. 授業での説明提示

まず，授業のテーマに関連する内容を紹介する際に試用した。図 3 は，「高齢者虐待」の授業で「高齢者虐待法」を紹介したものである。法律の正式名称と法律の制定年と施行年

を法律の内容の説明と併せて提示した。図 4 は，感染症の授業の中で，高齢者が罹患しやすい感染症の例として，「腸管出血性大腸菌感染症（O-157)」を紹介したものである。教材の解説部分を「感染症」「英語・母語」「読み方」「説明」に分けて，表にして提示した。宿題では，自らの施設で高齢者が罹患しやすい感染症について調べ，図 2 と同じ表に記入するというタスクを課した。候補者らは，ノロウイルス，疥癬など，さまざまな感染症について調べて，報告をした。日本語の授業と候補者の現場が関連付けられるため，介護現場での文脈に合わせた学びが深まったと言える。

法律名：高齢者虐待の防止、高齢者の養護者に対する支援等に関する法律（高齢者虐待防止法）

制定：2005 年　施行：2006 年

概要：高齢者への虐待を「身体的虐待」「介護・世話の 放棄・放任」「心理的虐待」「性的虐待」「経済的虐待」の 5 つに分けた。家庭内や高齢者施設で虐待が疑われる事例を発見した場合は、速やかに市町村に知らせなければならない。

図 3　「高齢者虐待防止法」の紹介

感染症名	**腸管出血性大腸菌感染症**
英語・母語	enterohemorrhagic Escherichia coli infection (EHEC)
読み方	＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
説　明	O-157 が代表的な菌で下痢や腹痛などの症状を引き起こす。口からの感染が多い。 病原菌に感染してから症状が現れるまで、通常の感染症よりも長いことが特徴である。

図 4　「腸管出血性大腸菌感染症」の紹介

4-2. 問題形式での活用

次に，学習した内容の理解を確認するために，本教材の解説部分を問題形式に編集して活用した例を紹介する。図 5 は，一問一答形式に編集したものである。授業で介護保険サービスについて学習した後，サービス内容を理解できたかどうかを確認した。図 6 は，選択式の問題に編集したものである。介護保険サービスは複数あり，類似するサービスもあるため，混同せずに理解できているかを確認した。これらの問題は，授業内のクイズなどで学習内容の理解度を測るときだけでなく，定期テストなどで学習内容の定着度を測るときにも活用できる。

次の文を読み正しいものに〇、間違っているものに×を書きましょう。

小規模多機能型居宅介護は、介護が必要な高齢者が、「通所」、「訪問」、「泊まり」を利用することができるサービスである。(　　)

図 5　一問一答形式による内容の理解確認

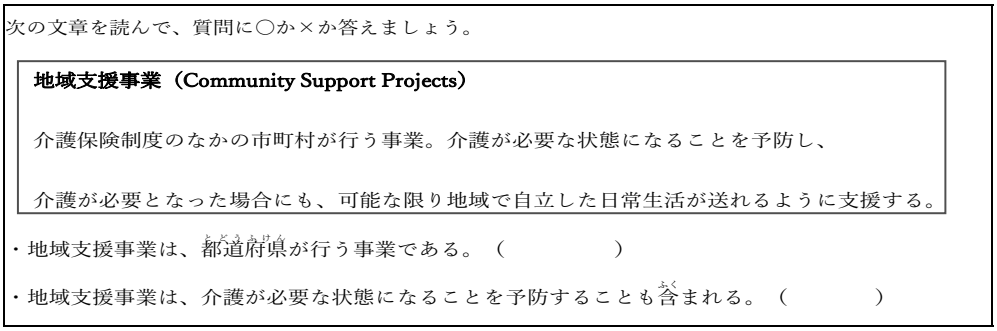
原則、要介護3 以上で、在宅での生活が難しい要介護者が入所し、主に生活上の介助を受ける。介護老人福祉施設とも呼ばれる。

①特別養護老人ホーム　　②介護老人保健施設　　③小規模多機能型居宅介護　　答え：＿＿

図 6　選択形式による内容の理解確認

4-3. 自己学習での活用

最後に，宿題として自己学習の際に試用した例を紹介する。国家試験の出題範囲は広いため，全ての学習内容を専門日本語の授業で扱うことは難しい。そこで，授業で扱うことはできないが，知っておいたほうが良い専門語彙について宿題の中で取り上げた。図 7 は，「介護保険」の授業での宿題である。自分で介護保険に関連する専門語彙の説明を読み，内容を理解できたかを一問一答形式で確認するというタスクである。図 8 は，宿題の中に設けたコーナーで，授業に関連する専門語彙を知っているかどうか自分で確認してチェックするというものである。□の中にチェックをしている候補者が多く見られ，自己学習にも活用できると言える。


次の文章を読んで、質問に○か×か答えましょう。

地域支援事業（Community Support Projects）

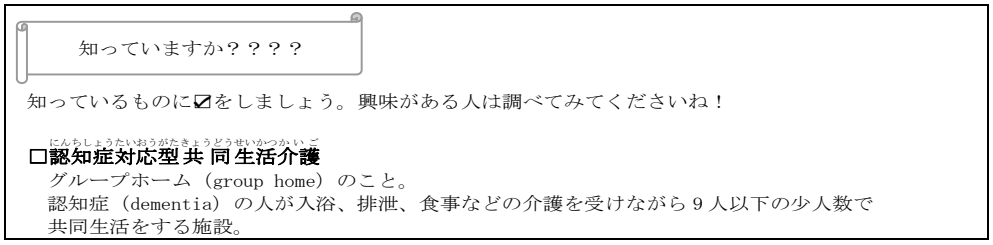
介護保険制度のなかの市町村が行う事業。介護が必要な状態になることを予防し、

介護が必要となった場合にも、可能な限り地域で自立した日常生活が送れるように支援する。

・地域支援事業は、都道府県が行う事業である。（　　）

・地域支援事業は、介護が必要な状態になることを予防することも含まれる。（　　）

図 7　自己学習用の問題


知っていますか？？？？

知っているものに☑をしましょう。興味がある人は調べてみてくださいね！

□**認知症対応型共同生活介護**

グループホーム（group home）のこと。
認知症（dementia）の人が入浴、排泄、食事などの介護を受けながら 9 人以下の少人数で
共同生活をする施設。

図 8　専門語彙のセルフチェック

以上のように，本教材を実際に試用してみたところ，教材に編集を加えることで，学習形態や学習目的に応じて，さまざまな形で活用できることがわかった。実際に候補者が提出した宿題を通して，自己学習にも有効であることが明らかになった。

5. 今後の課題・展望

今回の試用を通して，実際に現場で活用してもらうために検討すべき事項も明らかになった。候補者が専門的な語彙や内容を体系的に学ぶために，専門語彙を「認知症の症状」「介護保険サービス」といったカテゴリーや，「障害」「法律」などのように複数のキーワードで検索できるなどの工夫が必要である。法律に関する専門語彙の解説部分には，正式名称や制定年，目的などの情報が含まれていると授業で活用しやすい。また，法律や制度などは改正されることがあるため，定期的な更新が必要となる。

本稿では，教師が授業で活用した例を報告したが，実際には候補者自身が本教材を自分なりに編集して学習に活用することも可能である。

今後は，試行を踏まえて用語の説明を改良し，それが確定した段階で英語やインドネシア語の翻訳を付す方針である。また，上述の実践に基づき，使い方の参考となるような事例集を作成したいと考えている。

付記

本発表は，科学研究費補助金基盤研究（C）「EPA 介護福祉士候補者のためのやさしい日本語を用いた専門語彙学習教材の開発」（課題番号：17K02854）の研究成果の一部である。

注

（1） 在留資格「介護」については、現在は卒業後に国家試験に合格しなくても引き続き就労できるが、2022 年度以降の卒業生は国家試験に合格することが必須となる。

（2） 『サポーター』の語彙選定の方法や教材作成の手順については中川（2016）を参照。

（3） 2010 年以前の日本語能力試験（旧試験）においては、各レベルの試験に出題される語彙のリストが公表されていた。それに代わる有力な基準が存在しないため、現在でも研究や教材作成の際に参照されることが多い。旧試験の 1 級が現行試験の N1、2 級が N2、3 級が N4 に相当する。

参考文献

（1） 遠藤織絵・是枝祥子・三枝令子編著（2018）『５か国語でわかる介護用語集　英語・中国語・インドネシア語・ベトナム語・日本語』ミネルヴァ書房

（2） 大場美和子（2016）「介護福祉士国家試験の筆記試験で使用された文法・語彙項目の特徴の分析」『社会言語科学会　第 37 回大会発表論文集』pp.178-181

（3） 北村達也（2013）「日本語読解学習支援システム「リーディング・チュウ太」」甲南大学紀要，知能情報学編，6 巻 2 号 pp.243-253

（4） 齊藤真美・中川健司・角南北斗・布尾勝一郎（2013）「EPA 介護福祉士候補者学習支援で求められるもの」『2013 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.251-256

（5） 中川健司・角南北斗・齊藤 真美・布尾勝一郎（2012）「介護福祉士国家試験向け漢字学習ウェブサイト　介護の漢字サポーター」『2012 年度日本語教育学会春季大会予稿集』p.9

（6） 中川健司・角南北斗・齊藤 真美・布尾勝一郎・橋本洋輔・野村愛（2017）「介護福祉士候補者のための介護用語学習支援ウェブサイト『かいごのご！』」『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.362-366

（7） 中川健司（2016）「漢字学習ウェブサイト「介護の漢字サポーター」で扱う介護専門用語の有効性の検証」『ときわの杜論叢』第 3 号 pp.41-53

（8） 野村愛・川村よし子・斉木美紀・金庭久美子（2011）「単語難易度と出題頻度に配慮した介護福祉士候補生のための語彙リスト作成」『日本語教育方法研究会誌』vol.18 No.2 pp.12-13

（9） 三橋麻子・丸山真貴子・堀内貴子・西己加子（2017）『はじめて学ぶ介護の日本語　基本のことば』スリーエーネットワーク

外国人学生を就活成功に導く工夫
―テンプル大学ジャパンキャンパスの実践―

山口麻子・髙橋桂子(テンプル大学ジャパンキャンパス)

1. はじめに

本稿は,テンプル大学ジャパンキャンパスという米国大学の日本キャンパスにおける，外国人学生に対する就職活動(以下就活とする)の実践報告である。本学では，就活準備のために、単位認定科目と短期集中講座という二つの機会を提供し，外国人学生の就活に一定の成果を上げ始めている。その要因となった本学での工夫について，概要を交えながら述べていきたい。

2. 実践の背景

2-1. 外国人留学生の採用状況

政府により外国人材の活用が決まり，法務省は留学生の就職先の業種拡大の意向を発表した(朝日新聞 2019 年 2 月 18 日)。その一方で、外国人が活躍できる環境が整っていない，現場の受入れが整っていないとして，外国人採用に消極的な企業が多く，2018 年に外国人を採用した企業は，全体の 11.7%に過ぎない(2019 年卒マイナビ企業新卒内定状況調査)。

2-2. テンプル大学ジャパンキャンパスの概況

本学は,1982 年に日本で初めての海外大学として開校し，2005 年に文部科学省より外国大学の日本校として認定を受けた。学部課程では約 1200 人のうち，約 4 割が米国籍，約 2 割がその他約 60 か国から集まるという国際的なキャンパスである。 カリキュラムは米国ペンシルベニア州にあるテンプル大学と同等で，3 学期制を取っている。入学試験はなく，AO(Admission Office)入試であるが，成績不振者は退学処分となるという厳しさで，卒業することは容易ではない。短期留学生の数は少なく，大多数の学生は１年次から入学，または他大学から途中年次で編入し，４年次に卒業する。つまり、本学の学生の多くは外国籍の正規の学生である。そのため，本稿では対象を「留学生」ではなく，「外国人学生」と記載している。テンプル大学ジャパンキャンパスでは，2010 年秋に日本語専攻が始まり，現在は 77 人が日本語を専攻している。その多くは，卒業後も日本に残って日本で就職する希望ことを希望している。

3.上級日本語口頭演習コース(Advanced Oral)について

3-1. コースの概要

本学の日本語プログラムには，初級・中級・上級の 3 つの日本語口頭演習コースがある。

初級では，日常生活の会話ができるようになること，中級では生の日本語に慣れることを目標としている。本稿で取り上げる上級日本語口頭演習コース(Advanced Oral Japanese Course，以下 Advanced Ora コースとする)は，社会に出る前に準備コースとして位置づけられている。本コースは大学の正規の単位認定科目の一つで，週 3 回 1 時間で 14 週間にわたる。毎年春学期の 1 月から 4 月までの期間、就職活動準備を中心としたコースとして 2013 年より開講してきたが，今回のキャリアオフィスと学外の就職情報会社との連携の実践として，2017 年 2018 年の概要を主に報告する。

受講生は，2017 年度が 11 名，2018 年度が 7 名で，米国人を中心とした欧米系の学生と，数人のアジア系の学生で構成されている。全員が本学の上級 2 コースを履修済みであるが，『上級へのとびら』を約半分終えたレベルであるため，日本語レベルは中級程度と言える。ほぼ全員が日本語専攻で，日本での就職を希望して本コースを受講した学生が大半である。一般の日本の大学の留学生が N1 取得後に入学することを考えると，卒業前に中級レベルであるのは，就職活動を始めるにあたって不利な状況にある。また，本学が日本にある米国の大学という位置づけで，筆者や就職部スタッフが「テンプル村」と呼ぶ，英語が通じ外国の文化習慣が尊重される快適な環境の外へ，なかなか一歩を踏み出せない課題があった。そのため，本コースは，言語を含めて実践的に就職活動の準備ができることと，就職部と就職情報会社の協力で積極的に外部と繋がることを目標とした。

3-2. コースの工夫

まず，言語面では、『1 日 10 分のシャドーイング！就活・仕事のにほんご会話』を授業で用い，繰り返し練習することで，就活で使う表現を体で覚えることを目指した。就職活動の実践的準備としては，①自己分析②企業業界研究③グループディスカッション④模擬面接を授業で行うこととした。①自己分析については，学生たちにはそれぞれ自分の人生を振り返り，今まで成功したこと，他人に感謝されたエピソードを 15 個以上書き出し，それをもとに自分の強みを導き出していった。②企業業界研究については，就職部の所長に依頼し，どのように希望業界や企業を探していくか，レクチャーをしてもらった。また，就職情報会社，株式会社マイナビには学期始めから関わってもらい，「適職診断 MATCH」という就活サイトのオンラインパーソナリティ診断を行うことで，仕事をする上での自分の特徴や能力について，いわゆる他己分析情報を得る機会を持った。そして，「適職診断 MATCH」から診断された「職種ランキング」と「業界ランキング」により，学生が自分に向いている仕事がわかり社会にある様々な職種や業界を知ることができた。マイナビ社員のガイダンスにより，会社訪問解禁日の 3 月 1 日には実際に志望企業へのエントリーも行った。③グループディスカッションでは，マイナビ社員にオリエンテーション，そしてその後の評価も行ってもらった。さらに④の模擬面接は、面接官を務めてもらった。このような外部との連携に加えて，日本語講師は，学生が提出した「エピソード」「自己ＰＲ」「志望動機」「履歴書」を丁寧に添削し，それぞれ紙面と口頭でフィードバックすることで，学生と一緒に話し合いながら，実際の就職活動で使える「自己ＰＲ」と「志望動機」を一緒に作っていくことを心掛けた。また，グループディスカッションの事前準備として，『留学生のためのケースで学ぶ日本語』を用いてケースを通して話し合いをする機会を重ね，

自分の思うことを話せる環境づくりを行った。(表１「Advanced Oral コースの流れ」参照)中級レベルの学生にとって上級レベルの内容のタスクは時に困難を生じるが，英訳付のシャドーイングのテキストと適職診断MATCHの設問以外に，媒介語である英語を使うことはなかった。就職後の環境に備えて，あえて学生自身が生の日本語に取り組むことを勧めた。

3-3. コースの成果

以上のように，コースの全体にわたる就職部と就職情報会社との連携によって，本コースは常に学外と繋がり，また，就活に使われる表現に慣れ，面接で言うべきことを繰り返し練習し準備できたことで、学生は大学の外で活動することへの抵抗感が減り、自ら積極的に企業にエントリーしたり，説明会に参加したりするなど就職活動を行うことができるようになった。中には２０社以上の会社に申し込み，内定を獲得した学生も現れた。以前は，日本語専攻の学生が就職を希望しても，英会話学校以外に就職することは難しかったが，近年では，ゲーム会社，人材コンサルティング会社，旅行会社などへの就職する学生も増え，2016 年は 10 名中 5 名，2017 年は 11 名中 4 名，2018 年は 7 名中 4 名，一般企業への就職を果たしている。

表１　Advanced Oral コースの流れ（14 週間　月水金、各 60 分）

言語活動	**就活準備**
敬語の復習	就職活動全体、自己分析についてレクチャー
シャドーイング（学期を通して）	エピソード（初稿・推敲）
シャドーイング　口頭試験	適職診断 MATCH
話し合い（ケース①～⑥）	自己分析（初稿・推敲）
	志望動機（初稿・推敲）
	企業へエントリー（3 月 1 日）
自己ＰＲと志望動機の発表	インタビュー報告（卒業生、目上の日本人）
グループディスカッション（練習と評価）	外部セミナー報告（キャリアフェアなど）
模擬面接（練習と評価）	
模擬面接　振り返りと今後の計画（日本語講師＋就職部＋学生）	

4. Japanese Language Boot Camp について

4.1　講座の概要

本項では，2017 年と 2018 年 5 月に実施された就職面接対策講座―Japanese Language Boot Camp-（以下 Boot Camp）の実践について述べる。Boot Camp は単位認定科目である Advance Oral コースと異なり，受講料が奨学金扱いの無料で開講される就職部主催の 3 週間，全 9 回 36 時間の短期講座である。

受講生の選考は英語で受講した科目（一部日本語科目も含む）の GPA と，英語による志望動機書であり，日本語力は選考基準の第一要件ではない。本講座期間中，就職指導は就職部が英語で実施し，就職部と連携を取りながら日本語講師が面接指導を進めた。

受講者は 2017 年度 9 名，2018 年度 7 名，JCAT のスコア分布は両年度とも 220 から 150

の間であり，いわゆる初級後半から中級相当の日本語学習者であるが，ネイティブもしくはネイティブレベルの英語力を持つ。

本講座の目標は「日本語だけで就職面接のやり取りができる」である。受講生の志望先は英語での業務遂行を期待される企業であり，求められる日本語は社内外での関係構築のために限定されていた。しかし，日本語使用経験の少ない受講生が援助なしに面接の準備を進めることは非常に困難であり，話す内容の準備から話すことの練習へと段階的に指導する工夫が必要であった。

4-2. 講座の工夫

本講座の特色は①短期（3 週間）②初級後半から中級の日本語力③コンテンツ理解のための英語使用が挙げられる。本項ではその特色を生かした教材開発，学習環境デザインについて述べる。

4-2-1. 教材開発　電子化したワークブック

日本語就職面接では質問内容がある程度決まっており，日本人留学生を問わず，焦点を合わせ準備する。高い日本語力を持つ留学生であれば，自力で就活サイトにアクセスし準備ができる。しかし本講座では受講生が表現可能な日本語と，求められる日本語間のギャップを埋めることが求められた。

そこで，日本学生支援機構（JASSO）の外国人留学生のための就活ガイド 2019 をもとにワークブックを開発した。あえて漢字にルビをつけず，冊子版と電子版を配布し，不明の語彙はすぐにコピー＆ペーストをすれば WEB 上で効率的に調べられるようにした。質問項目（表２「Boot Camp 講座で準備した面接で話す話題」参照）に対する話す内容を一日当たり，1 項目ずつ自力で書くことを事前課題とし，原稿をもとに受講生と講師の「学習支援システムポータルサイト・Canvas」（以下 Canvas とする）上のやりとりで，原稿なしでも話せ，且つ本当に話したいことと乖離しない日本語を協働して推敲し原稿を完成させた。

完成原稿をもとに，クラスで話す活動，模擬面接活動，ビデオ撮影視聴後の振り返り活動を実施し，一つずつ話せることを増やし，ワークブックに提出された話題について話す準備をした。このように話題導入→原稿準備→個人化した作業と指導→口頭練習をスパイラルに繰り返し，最終日の模擬就職面接を目指した。（表 3「Boot Camp 講座の流れ」参照）

4-2-2. ポータルサイトを利用した　学習進度の「見える化」と「共有」

本学は Canvas を採用している。本講座も支援サイト上での指導を大きく取り入れた。話す内容の原稿は，ポータルサイトへのアップロードでの提出とし，講師のフィードバックもサイト上で返却した。

この方法を用いたことで，Canvas を閲覧すれば、就職部と担当講師は全員の進捗状況がリアルタイムで確認することができる。短期間での成果を目指すため，就職部と日本語講師が指導を同時に遂行することに大きな助けとなった。

4-3. 成果

コース最終日に，本学渉外担当の職員を面接官とし，模擬面接を実施した。全員が日本語のみで志望動機，自己アピール，将来の展望を述べることができた。その後，就職部の指導と支援を得て 2017 年度は受講生全員が日本で就職，2018 年（2019 年 3 月現在）は 7 名のうち 3 名が就職内定を獲得した。

表 2　Boot Camp 講座で準備した面接で話す話題

①	2 分間で自己紹介
②	自己 PR
③	学生時代がんばったこと
④	長所・強み
⑤	日本で困った経験について
⑥	志望理由

表 3　Boot Camp 講座の流れ：授業→CANVAS による個別学習と指導→話す練習をスパイラルに実施

午前（2 時間）	**シャドーイングによる発音指導** **完成原稿を使用した口頭練習（グループ、ペア活動、模擬面接）**
午後（2 時間）	**講師による話題導入** **個人作業話す原稿作成**
Canvas 上の指導	**受講生：原稿提出、推敲、原稿完成　授業での口頭練習準備へ** **講師：原稿をもとに、添削**

5. まとめと今後の課題

今回報告したのは，テンプル大学ジャパンキャンパスにおける，単位認定科目である 14 週間の日本語コース（Advanced Oral コース）と 3 週間の短期の就職面接対策講座（Boot Camp）の 2 種類の実践である。日本にある米国大学という特殊な環境で，試行錯誤を繰り返しながら少しずつ成果を上げることができてきた。今回のテーマである「外国人学生を就活成功に導く工夫」のヒントをまとめると以下の二点となる。

第一に，日本語教師と外部との協働である。Boot Camp 講座では，3 週間という短期講座の中，ポータルサイトを活用することで就職部と講師がリアルタイムで進捗状況を確認し，就職指導については就職部，面接指導については日本語講師と役割分担し，中級レベルの日本語話者でも 30 分の就職面接を日本語で遂行する自信をつけさせることができた。Advanced Oral コースでは，就職部だけでなく外部の就職情報会社と連携し，オンライン適性診断，企業へのエントリー，グループディスカッション，模擬面接を就職情報会社社員の協力のもと行った。結果的に外国人学生たちは「テンプル村」と筆者や就職部が呼ぶ快適な英語空間から，自然と抜け出すことができ，コース終了後も恐れずに積極的に就職活動を行うことができるようになった。

第二に，的確なタイミングで学生に就職活動の準備ができる機会を複数提供することである。前述したように，米国の大学は成績不振学生は退学処分となるほど学業が厳しく，通常の授業を取りながら就活の準備をすることは容易ではない。単位認定科目の中で就活準備ができるようにしたのが，Advanced Oral コースである。また，日本語専攻以外の学生でも日本語能力が中級程度でも就活準備ができるように，春休み中に奨学金付で開講したのが，Boot Camp 講座である。学生は，自分の都合や希望に合わせてこの二つの中から自由に選択し，就活準備をすることができた。

以上の二つの工夫によって本学では一定の効果が見られているが，依然として就職先が見つからない学生もいる。成功できない要因を分析しながら，就職を希望する外国人学生が全員就職できるよう，改善を重ねていきたい。また Boot Camp で３０分の就職面接が遂行できるようになっても，使用語彙や待遇表現等の日本語力の課題が残る。今後は日本語力の向上を３週間でどのように図っていくか，検討していきたい。

参考文献

(1) 朝日新聞 2019 年 2 月 18 日「留学生の就職、業種拡大へ」

(2) 株式会社マイナビ（2018)「2019 年卒マイナビ企業新卒内定状況調査」

(3) 公益社団法人　国際日本語普及協会（AJALT）(2015)『1 日 10 分のシャドーイング　就活・仕事のにほんご会話』

(4) 自己分析ツール　マイナビ適職診断 MATCH https://job.mynavi.jp/20/pc/forward/forwardMatch/index　（最終アクセス 2019 年 3 月 30 日）

(5) 日本学生支援機構（2018）外国人留学生のための就活ガイド 2019　英語版、　日本語版

(6) 宮﨑七湖　編著（2016)『留学生のためのケースで学ぶ日本語　問題発見解決能力を伸ばす』

(7) 山口麻子　「キャリアオフィスとの協働による上級口頭演習コースの実践」　『2014 年日本語教育学会春季大会　予稿集』

(8) Canvas LMS　https://www.bownet.co.jp/solutions/e-learning/canvas/　（最終アクセス 2019 年 3 月 23 日）

学習者の自律学習に繋がる音声指導

―ノンネイティブ日本語教師の指導例について―

小川都（国立国語研究所）

日本語の音声理解力の養成について，理論的・実践的研究が数多く行われている。音声理解力については，まず，正確に音声を聞き取る能力，次に，聞き取った音声から正しい語彙や表現を連想し，意味内容を理解する能力，さらに，明白に音声で表現されていない不足情報などを文脈から推測する能力等の養成が必要とされる。玉井(1992)や茅野(2006)では，ディクテーションやシャドーイングが有効な指導法であることを検証した。また，小川（2018）では，ディクテーションやシャドーイングのそれぞれの指導が留学生の聴解力の伸長に有効であること，さらに，ディクテーションとシャドーイングを組み合わせた指導が聴解力の伸長に有効であることを検証した。

様々な先行研究を踏まえて，本研究では大学の日本語教育における「音声理解」教室活動の事例研究を行い，ディクテーションやシャドーイングに加えて，オーバーラッピングを導入し，留学生の日本語の音声理解力の養成と自然な日本語の発音の習得に繋がる指導方法の改善を図り，その効果について分析した。

1. 具体的な音声理解の指導方法

1-1. ディクテーション(dictation)

ディクテーションとは，音声口頭言語を文字表記言語に変える作業である（日本語教育ハンドブック p.332)。本研究では，聴解練習の際，正確に音声を聞き取れているかどうかを確認することに重点を置き，授業内容を留学生のレベルに合わせて最初は簡単なものから徐々にレベルアップしていくように設定した。

1-2. オーバーラッピング(Overlapping)

小野寺（2015）は,オーバーラッピングについて「音声に合わせて同時に声を出して読む方法で，アクセントや息継ぎに注意しながら読む。また同時にネイティブの話すスピードに慣れる必要もある。」と解釈している。また，パラレルリーディングとも呼ばれるトレーニング法の一つである。本研究では，聴解練習の際，最初からネイティブスピードで音声を再生するが，聞く回数を多めに設定し，練習の回数を重ねた後で徐々に音声を聞く回数を減らすように授業内容を設定した。

1-3. シャドーイング(shadowing)

玉井（2005）では,「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に，あるいは一定の間をお

いてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為,またはリスニング訓練法」と定義し,さらに,「ぶつぶつ言ったり,心の中で相手の言うことを繰り返してみたりする」ような「内語発声」 こそが,現在通訳やその他の語学トレーニングで用いられているシャドーイングの原型だと解釈している。本研究では,留学生が日本語のアクセントやイントネーション,およびリズムについての日本語の音声的知覚を持つように「内語発声」に重点を置きながら練習を行った。

2. 実践授業の内容

本研究は，日本の大学に在学する留学生を対象に，15 回の「音声理解」教室活動の内容について記録した実践研究である。

2-1. 研究対象者

研究対象者は,日本の大学に在籍する 1 年生の留学生 10 名である。全員は上級日本語学習者である。

表 1 JLPT の N1 を取得した上級日本語学習者である

	中国	韓国	ベトナム	（単位：名）
男性	3	1	0	4
女性	4	1	1	6
合計	7	2	1	10

2-2. 使用機材

使用機材は，主に大学の CALL 教室に常設されている音声学習ツール「Moive Teleco」を使用した。

2-3. 使用教材

【音声教材 a】『日本語話し方トレーニング』（中川千恵子・木原郁子・赤木浩文・篠原亜紀）

【音声教材 b】『ニュースの日本語聴解 50』（瀬川由美・紙谷幸子・北村貞幸）

【音声教材 c】『シャドーイング日本語を話そう中～上級編』（斎藤仁志・深澤道子・酒井理恵子・中村雅子・吉本惠子）

2-4. 授業の構成

本研究は，留学生 1 年生の「音声理解」の 15 回の授業において，A・B・C の三つの学習段階に分けて，日本語聴解力を養成するトレーニングを行った。

表 2　15 回の授業内容

学習段階	授業回数	学習内容	使用教材
	①	ディクテーション・オーバーラッピング・シャドーイングについての説明	
A	②～⑤	日本語の音声的知識（アクセント・イントネーション・リズム）について説明し、実践を行う	【音声教材 a】
B	⑥～⑩	文法や語彙に注目し、実践を行う	【音声教材 b】
C	⑪～⑮	日本語自然会話の語彙や表現、アクセント・イントネーション等に注目し、実践を行う	【音声教材 c】

2-5.　具体的なクラス活動の流れ

学習段階 A は，日本語の音声的知識への知覚を養成する学習の段階である。

まず，教師が日本語の名詞・複合名詞・動詞・形容詞・外来語・オノマトペ等のアクセント・イントネーション・リズムについて説明する。次に，大学の CALL 教室の音声学習ツール「Moive Teleco」を利用し，音声教材に従ってオーバーラッピングを行う。最後に，「Moive Teleco」の機能により，モデル音声のピッチ曲線を描き出して視覚的に確認した上で，音声教材に従ってシャドーイングを行い，録音したデータを提出する。

学習段階 B は，ニュース教材を使用し日本語の文法や語彙への正確な理解を深める学習の段階である。

まず,教師によってニュースの音声教材の内容に関するキーワードを留学生に提示する。留学生がキーワードを理解した上で，音声学習ツール「Moive Teleco」を利用し，ディクテーションを行う。練習の回数が重ねた後に提示するキーワードの数を減らしていく。次に，留学生がディクテーションした原稿を用いて，ニュース教材に従ってオーバーラッピングを行いながら，原稿の確認，修正を行う。さらに，修正後のディクテーション原稿を用いて，ニュース教材に付属する正解の原稿と比較して自己点検を行う。自己点検で見つかった間違いに印を付け最終修正を行う。最後に,「Moive Teleco」の機能により，モデル音声のピッチ曲線を描き出し視覚的に確認した上で，ニュース教材に従ってシャドーイングを行い，録音したデータを提出する。

学習段階 C は，日本語自然会話の語彙・表現・音声的特徴への理解を深める学習の段階である。

まず，音声学習ツール「Moive Teleco」を利用し，自然会話教材の音声を各自で聞き，ディクテーションを行う。次に，ディクテーションした原稿を用いて，自然会話教材に従ってオーバーラッピングを行いながら，原稿の確認・修正を行う。さらに，ディクテーションした原稿を用いて，自然会話教材に付属する正解の原稿と比較して自己点検を行う。自己点検で見つかった間違いに印を付け修正し，その間違いの原因について自己分析した上で，口頭で報告する。最後に,「Moive Teleco」の機能により，モデル音声のピッチ曲線

を描き出して視覚的に確認した上で，自然会話教材に従ってシャドーイングを行い，録音したデータを提出する。

2-6. 自律的な学習活動の内容

本研究では，留学生の自律的な学習活動を促すために，聴解内容の可視化や日本語のアクセント・イントネーション・リズム等の音声的特徴の可視化を図った。

2-6-1. 聴解内容の可視化

①聴解内容について，文脈から推測した語彙や表現をディクテーションすることにより文字化され，その内容が視覚的に確認できるようになり，聴解内容への理解度が高くなった。また，うろ覚えになっていた語彙や表現について，その発音や表記，意味，用法などを再確認することができた。

例１：新聞の勧誘を断る時，**何で言たら**いいですか？（注１）

新聞の勧誘を断る時，なんて言ったらいいですか。(正解)

②各自でディクテーションした原稿を用いて，音声教材に従ってオーバーラッピングすることにより，自分の聞き取った原稿の間違いに気づくことができた。

例２：A 関係修復は難しい？

B うん，実は，もう別れようって，メールが来ました。

A じゃ，ちょっとね。

B やっぱり**そう思いますが・・・** ⇒ B やっぱりそう思いますか・・・(正解)

③ディクテーションおよびオーバーラッピングを行い,聴解内容を十分に理解した上で,シャドーイングを行ったため，シャドーイングに対する不安や抵抗を軽減することができた。また，聴解教材の内容理解以外に，日本語自然会話のアクセントやイントネーション，およびリズムにも気を配ることができた。

留学生のコメント:「シャドーイングが難しいから嫌いだったが,内容が分かったからやれる（シャドーイングを行える)。」(注２)

④オーバーラッピングを実施する段階で，ディクテーションした原稿を自己点検し，間違いの原因を自己分析してクラス範囲で口頭による報告を行った。自己分析や報告の作業は自分自身のフィードバックになり，また，他者が自己分析した報告を聞くことにより,他者の経験を参考にして自分の注意項目として知覚することができた。(注 3)

例 3:「単語の量をもっと増やした方がいいと思います。」

例 4:「長音の所が聞こえなかったため,（渡航先をとこさき）に間違いました。」

例 5:「(そう）と（しょ）の音が判断しにくいため,（書面）を（そうめん）に間違いました。」

2-6-2. 音声特徴の可視化

⑤授業中に「Moive Teleco」に備えられているピッチ曲線の描画機能を利用し，教材のモデル音声,および留学生自身が音読し録音した音声のピッチ曲線を視覚的に比較し，確認した。以下は「海が見える」というフレーズの発音の可視化の例である。

図 1 「海が見える」の波形

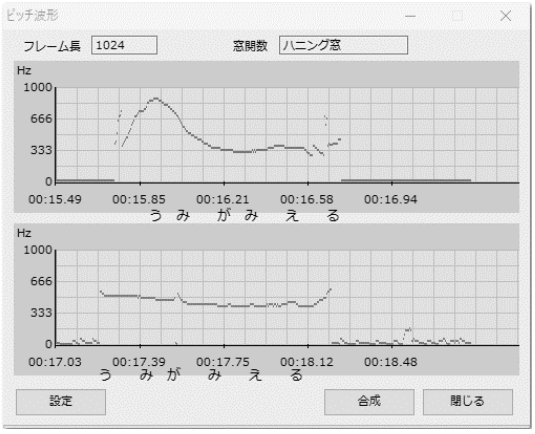


図 2「海が見える」のピッチ曲線

（上段はモデル音声，下段は留学生の音声。図 1，図 2 共通）

⑥授業で行った活動以外に，自宅でも自律学習を促した。留学生が興味を持つ生のニュースを利用し，ディクテーション原稿作りから最後のシャドーイング練習まで一連の学習活動を促した。授業中に使用した「Moive Teleco」は Windows にしか対応していないため，自宅でもアクセスできるような無料のソフトを紹介した。自宅での自律学習に関する報告は別稿に譲る。

3. 終わりに

一連の指導過程における，留学生の個人的な授業に対する取り組み姿を観察した結果，課題解決に対する意識や意欲の変化が見られた。本事例研究における留学生の自律学習に繋がる音声理解力を養成するための指導方法の有効性を確認できたことで，海外にいる日本語学習者を指導する際，ノンネイティブ教師による指導にも適用できると思われる。また，「Moive Teleco」などの ICT を利用し，アクセント・イントネーション・リズム等の日本語の音声特徴を波形やピッチ曲線で可視化したことやオーバーラッピング，シャドーイングを組み合わせて導入したことも新たな試みである。

しかし，教材内容の選別や自宅での自律学習に使用する生教材の適切な利用法について，更に検討すべきである。また，自然会話の音声的特徴だけではなく，会話の内容をより理解するために，語用的ポライトネスの視点からのアプローチも検討し，国立国語研究所宇佐美研究室が開発中の「自然会話リソースバンク（Natural Conversation Resource Bank: *NCRB*）」との併用も今後の研究課題としたい。今回の事例研究から得られた知見を，日本国内にいる留学生だけではなく，海外にいる日本語学習者の自律学習やノンネイティブ教師による音声指導法の一つとして提案できれば幸いである。

謝辞：

本研究を進めるに当たり，必要なデータを提供してくれた留学生の方々に感謝の意を表します。

注

(1) 留学生がディクテーションした文からの抜粋である。

(2) 授業後のフォローアップインタビューより留学生のコメントからの抜粋である。

(3) 例 3、例 4、例 5 は留学生の自己分析の内容からの抜粋である。

参考文献

(1) 小川 (2018) 聴解指導におけるディクテーションとシャドーイングの効果について―「音声理解」教室活動の事例研究を通して―」『専修大学外国語教育論集』第46号　77-91　専修大学LL 研究室.

(2) 小野寺進 (2015)「英語コミュニケーションのためのスキルアップ法」『21 世紀教育フォーラム』第 10 号　49-56　弘前大学 21 世紀教育センター

(3) 茅野潤一郎 (2006)「ディクテーションとシャドーイングによる指導法が聴解力に与える効果」『Language Education and Technology』第 43 号　95-109　外国語教育メディア学会

(4) 国立国語研究所宇佐美研究室構築中『自然会話リソースバンク (Natural Conversation Resource Bank: *NCRB*)』http://ncrb.ninjal.ac.jp/

(5) 玉井　健 (1992)「follow-up の聴解力向上に及ぼす効果および follow-up 能力と聴解力の関係」『STEP BULLETIN』Vol.4 日本英語検定協会

(6) 玉井　健 (2005)『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究.』風間書房, 東京

(7) 日本語教育学会 (編集) (1990)『日本語教育ハンドブック』332　大修館書店

ラオス中等教育学校における日本語学習者の言語学習ビリーフ

吉川景子（国際交流基金ジャカルタ日本文化センター）

1. はじめに

国際交流基金（以下、JF）が行った日本語教育機関調査によると、ラオスの日本語学習者数は、2009 年度は 540 名、うち中等教育の学習者は 0 名、2012 年度は 464 名、うち中等教育の学習者は 69 名（14.9%）、2015 年度は 1,046 名、うち中等教育の学習者数は 202 名（19.3%）であり、近年学習者数が増えつつある。ラオスではカリキュラム改革により新たに、2010 年に前期中等教育カリキュラム、2011 年に後期中等教育カリキュラムが施行され、日本語が第二外国語の一つとして位置づけられた。それにより、2015 年 9 月にビエンチャン特別市にある公立中等教育学校 1 校において、正式に日本語科目が開講され、2016 年 9 月に新たに 2 校を加え、現在、3 校で日本語授業が行われており、今後、中等教育段階の学習者数がさらに増えていくと予想される。ラオス教育スポーツ省教育科学研究所が JF と協力し、前期中等教育 4 年、後期中等教育 3 年、合計 7 年間の日本語科目のカリキュラムと教科書の開発、教師養成を担っている。

前期中等教育のためのカリキュラムは、2017 年 12 月と 2018 年 6 月に検討会議が開かれ、教育スポーツ省に承認された。カリキュラムには 21 世紀型スキルを踏まえ、学習者中心の授業を通して、問題解決能力、協働する力、異文化理解の態度などを養うことが目標として掲げられている。教科書は毎年 1 学年 1 冊分の試行版作成と前年度の試行版の改訂が行われており、現在、中学 3 年生は試行版を、中学 1～2 年生は正規版を使って学習している。一方、カリキュラム検討会議では、教師が新しい概念を取り入れた教材に対応して教えられるようになるのか、また生徒はそのような授業になじむのかという懸念の声も聞かれた。そこで、日本語を学習している生徒たちが言語学習についてどのようなビリーフを持っているかを調査し、教科書開発や教師研修で考慮すべき点を検討する材料にすることとした。

2. 研究の目的

ラオス中等教育学校の日本語学習者を対象に言語学習ビリーフについての質問紙調査を行い、今後の教科書開発、教師研修のデザインに生かすため、その特性を明らかにすることを目的とする。

3. 先行研究

ビリーフとは学習における信念、確信などと訳されており、言語学習ビリーフは言語（外国語）学習とは何か、どうあるべきかについての考え方を表したものである。Horwitz(1987)は授業や教室活動が、学習者のビリーフと異なる場合、習得が制限されたり、ビリーフが学習ストラテジーに影響したりすることを指摘し、教師が学習者のビリーフを把握する重

要性について述べている。そして、「外国語学習の適性（Foreign Language Aptitude)」、「言語学習の難易度（The Difficulty of Language Learning)」、「言語学習の本質（The Nature of Language Learning)」、「学習とコミュニケーションストラテジー（Learning and Communication Strategies)」、「動機（Motivations)」の 5 領域 34 項目から成る Beliefs About Language Learning Inventory （BALLI）を開発した。その後、多くのビリーフ調査が BALLI をもとに行われている。

海外で学ぶ日本語学習者のビリーフ調査の多くは大学生を対象としているが、中等教育段階の学習者を対象とした調査には、横林・ウールブライト(2006)、Jitbantao(2010)がある。横林・ウールブライト(2006)は、オーストラリアの私立校 4 校の 7 年生から 12 年生の日本語学習者 669 名に調査を行った。その結果、日本語学習の動機づけと期待について肯定的で、国際・異文化理解、日本との交流促進を目標とする授業を支持するビリーフであることを示した。Jitbantao(2010)はタイの国立高校 16 校の日本語専攻の高校 3 年生 505 名および日本語教師 30 名を対象に調査を行った。その結果、日本語授業において動機付けを高く維持することが重要であること、高校生は大学入試に必要な単語、漢字、文法を重視していることを明らかにした。

4. 調査の概要

本調査では、Horwitz(1987)の BALLI を中心に、片桐（2005)、高崎（2014）から項目を加え、「外国語学習の適性（６項目)」、「言語学習の本質（11 項目)」、「学習とコミュニケーションストラテジー（10 項目)」、「動機（7 項目)」、「教師の役割と学習者の自律性（6 項目)」の 5 領域 40 項目から成る質問紙を使用した。各質問には「(1) 強く賛成」、「(2) 賛成」、「(3) 賛成でも反対でもない」、「(4) 反対」、「(5) 強く反対」の 5 件法で回答してもらった。質問紙はラオス人の翻訳協力者に中学 1、2 年生でも理解できるようなラオス語を心がけて翻訳してもらった。

ラオスの中等教育学校では 9 月から新学期が始まるため、クラスの状態が落ち着いたと考えられる 2017 年 10 月から 11 月にかけて質問紙調査を実施した。対象者はビエンチャン特別市にある公立中等教育学校 3 校における中学 1、2 年生の日本語学習者 258 名である。

5. 結果と考察

質問紙調査に協力してくれた 3 校の生徒 258 名（中学 1 年生 4 クラス 152 名、中学 2 年生 3 クラス 106 名）のうち、すべての項目に回答し、不備がなかった 179 名（中学 1 年生 101 名、中学 2 年生 78 名）を分析の対象とした。5 領域の調査結果を各表に示す。各回答の平均値と標準偏差（SD)、強く賛成、賛成の 2 つを合わせて賛成派とし、その割合を%で示した。平均値の小さい項目から大きい項目の順に上から下へ並べており、平均値が小さいほど、賛成寄りのビリーフになる。

また、学年に差はあるものの、同じ中等教育段階の学習者を対象としたタイ(Jitbantao 2010)とオーストラリア(横林・ウールブライト 2006)の調査結果の中で、本調査と共通する項目について回答値を併記し、比較した。調査紙の質問項目によっては、外国語学習と日本語学習の違いがあるが、同じ趣旨の項目として扱った。Jitbantao(2010)では 5 件法の

スケールの数値が逆（5 が強く賛成）のため、反転させた数値を、横林・ウールブライト(2006)からは、賛成派の数値を示した。本調査では有意差があるかどうか検定するためのデータが得られないため、数値の比較にとどまることをあらかじめ断っておく。

5-1. 外国語学習の適性

表 1 外国語学習の適性についてのビリーフ

		ラオス			タイ		AUS
	質問項目	平均	SD	賛成派	平均	SD	賛成派
20	すべての人が外国語を習得できる。	1.40	0.99	96%	1.85	0.86	78.4%
13	私は日本語が習得できると思っている。	2.01	0.80	79%	3.03	0.87	58.6%
1	大人より子供の方が外国語を学びやすい。	2.17	0.99	74%	2.37	0.88	56.5%
6	ラオス人は外国語学習が得意だ。	2.37	0.97	57%	2.45	0.81	21.7%
25	ある言語はほかの言語に比べてやさしい。	2.62	1.04	50%	1.78	0.77	80.3%
26	日本語は(1)とても難しい言語(2)難しい言語(3)難しさは普通の言語(4)簡単な言語(5)とても簡単な言語	2.80	0.88	28%	3.46	1.07	-

ラオスの生徒はすべての人が外国語を習得できると考えており、自分自身も日本語が習得できると自信を持つ学習者が多い（項目 20、13)。また、日本語は難しさが普通だと感じている人が多い（項目 26)。タイの生徒も同じ傾向であるが、ラオスの生徒の方が日本語学習により自信を持っていると言えよう（項目 13)。オーストラリアの生徒は、オーストラリア人は外国語学習が得意だという項目への賛成派率が低く、日本語が習得できると自信を持っている人がラオスの生徒に比べると割合が低いことがわかった（項目 6、13)。ラオスの生徒は中学 1、2 年生で、進度はそれほど進んでおらず、学習内容が簡単なため、学年差が要因かもしれない。今後、後期中等教育段階に進んだ時点で検証する必要がある。

5-2. 言語学習の本質

表 2 言語学習の本質についてのビリーフ

		ラオス			タイ		AUS
	質問項目	平均	SD	賛成派	平均	SD	賛成派
30	外国語学習の中で一番重要なのは単語を覚えることだ。	1.44	0.61	95%	1.72	0.79	46.6%
21	外国語を学習するとき、その国の文化だけではなく、ラオスの文化についてももっと理解できるようになる。	1.65	0.75	91%	-	-	-
36	日本語の文字学習は、話すことを学習するのと同じぐらい重要だ。	1.84	0.82	82%	-	-	-
28	外国語を習得するためには、その国の文化を知ることが必要だ。	1.94	0.90	80%	2.19	0.83	41.4%
14	外国語学習の中で一番重要なのは、文法の学習だ。	1.95	0.81	83%	2.16	0.89	38.1%
15	外国語学習の方法はほかの科目を学習するのとは違う。	1.97	0.84	80%	2.22	0.85	72.1%
33	外国語学習の中で一番重要なのは、ラオス語からどうやって翻訳するかだ。	2.10	0.87	74%	1.97	0.88	39.8%

8	外国語学習はその外国語が話されている国で学習するのが一番いい。	2.14	1.16	67%	2.46	0.01	48.5%
34	外国語を聞いて理解するよりも、話すほうがやさしい。	2.39	1.04	60%	2.65	0.94	40.7%
7	外国語を話す・聞くより、読む・書くほうがやさしい。	2.79	1.10	46%	2.44	0.95	36.1%

ラオスの生徒は、外国語を学習する上で、語彙を覚えることが一番重要だと考えていることがわかった（項目 30)。また、賛成派が 82%であり、反対と回答した人が 8 名しかいないことから文字学習を重要視していると言える(項目 36)。中学 1､2 年生の教科書には、ローマ字が併記されている。しかし、授業見学の際、生徒たちは教員の発音を聞いて、ラオス文字で読み方を書いており、ほとんどの生徒はローマ字が読めないことがわかった。そのため、日本語の文字が読めるようにならないと、教科書が読めず、学習が難しくなると感じていると思われる。文法､翻訳についても重要だと考える傾向にある(項目 14､33)。

外国語学習の際、言葉だけでなく、その国の文化を知ること、そして自国の文化についても見直すことが大切だと考えている（項目 21、28)。教科書には日本、アセアンを中心としたほかの国の情報について、適宜ラオスと比較しながら考える機会を設け、異文化理解の態度育成につながるようにしているが、そのような活動は受け入れられやすいと考えられる。タイの生徒もだいたい同じ傾向にあり、特に、語彙、翻訳が重要だと考えていることが示されている。一方、オーストラリアの生徒は、7 割が外国語学習はほかの科目の学習方法とは違うと捉えているが（項目 15)、ほかに決まった傾向は見られず、ラオス、タイの生徒に比べると､語彙や文法などの言語知識を特には重要視していないようである。

5-3. 学習とコミュニケーションストラテジー

表 3 学習とコミュニケーションストラテジーについてのビリーフ

		ラオス			タイ		AUS
	質問項目	平均	SD	賛成派	平均	SD	賛成派
2	きれいな発音で話すことが大切だ。	1.5	0.72	94%	1.89	0.75	36.2%
39	日本人と日本語を練習するのは楽しい。	1.54	0.74	93%	2.61	1.11	65.6%
11	私はペアーワークやグループワークの活動が好きだ。	1.59	0.75	92%	-	-	-
38	一般的に外国語学習の目的はその言語でほかの人とコミュニケーションがとれるようになることだ。	1.68	0.71	92%	-	-	-
16	学習者が積極的に教室活動に参加するような授業は良い授業だ。	1.70	0.81	88%	2.12	0.85	-
12	繰り返し練習することが重要だ。	1.85	0.96	80%	1.52	0.71	87%
29	外国語学習の誤りは初期の段階で訂正しなければ､後で訂正するのは難しい。	2.22	1.02	67%	1.93	0.88	53.5%
22	CD（カセットテープ）で練習することは重要だ。	2.37	0.94	59%	2.27	0.91	29%
19	正しく言えるようになるまでは日本語を話すべきではない。	2.74	1.30	50%	4.09	1.11	25.2%
24	日本語の単語がわからない時は意味を推測すればいい。	3.22	1.06	26%	2.88	0.1	41.7%
27	教室で、ラオス人同士で日本語を話しても、学習の役に	3.58	1.31	19%	-	-	-

	立たない。						
3	他の人と日本語で話すのは、はずかしい。	4.16	1.01	9%	-	-	33.3%

ラオスの生徒は発音を重視し、コミュニケーションのために日本語を学習していると考えている（項目 2、38）。93%の生徒が日本人と日本語を練習するのは楽しいと感じており、タイ、オーストラリアの生徒に比べて高い数値を示している（項目 39）。2016 年度に 1 校、2017 年度からは 3 校ともに日本語パートナーズという日本語アシスタントが派遣されており、ラオス人教員とチームティーチングを行っている。生徒たちは日本人と接する機会が多く、それがいい影響を与えていると考えられる。ペアやグループワークなどの教室活動も好み、日本語で話すことに恥ずかしさを感じる人も少ない（項目 11、16、27、3）。教科書には学習者中心の授業になるよう、協働作業を取り入れた活動が多く取り入れられているが、生徒はそのような活動を通して学習することに肯定的であることがわかった。

3 か国の生徒は、繰り返し練習することが重要だと考えている（項目 12）。一方、オーストラリアの生徒は発音の正確さへのこだわりは少ない（項目 2）。ラオスの生徒は、「正しく言えるようになるまでは日本語を話すべきではない」（項目 19）について意見が分かれたが、タイ、オーストラリアの生徒は賛成派が少なかった。

5-4. 動機

表 4　動機についてのビリーフ

		ラオス			タイ		AUS
	質問項目	平均	SD	賛成派	平均	SD	賛成派
17	私は日本語が上手に話せるようになりたい。	1.28	0.50	98%	1.55	0.94	80.3%
4	私は日本人のことをもっと理解するために日本語を学習したい。	1.51	0.74	95%	2.69	1.1	72.9%
9	私は言語の背景にある文化も習いたい。	1.77	0.85	88%	-	-	-
31	私は日本人の友達がほしい。	1.88	0.90	77%	1.9	0.97	76.1%
23	もし日本語ができれば、いい仕事が得られるだろう。	1.91	0.85	79%	1.86	0.91	58.4%
35	ラオス人は日本語や日本文化を知ることは重要だと考えている。	1.93	0.78	79%	-	-	-

ラオスの生徒は、日本語が話せるようになりたい、日本人や日本文化についても知りたいと考えている（項目 17、4、9、31、35）。まだ中学 1、2 年生ではあるが、日本語が将来の就職に結びつくと期待していることもわかった（項目 23）。学習動機は統合的、道具的の両方の傾向があると言える。タイの生徒にも同様の傾向が見られるが、オーストラリアの生徒の学習動機はより統合的である。

5-5. 教師の役割と学習者の自律性

表 5　教師の役割と学習者の自律性についてのビリーフ

		ラオス			タイ		AUS
	質問項目	平均	SD	賛成派	平均	SD	賛成派
18	外国語学習に成功するにはいい教師が必要だ。	1.53	0.78	91%	-	-	-

10	教師は学習者を一生懸命学習させなければならない。	1.57	0.69	94%	-	-	-
5	教師の言う通り勉強すれば外国語の上達が早くなる。	1.87	0.82	86%	-	-	-
37	教師は宿題を出すべきだ。	2.12	1.15	73%	-	-	-
32	自分の間違いを自分でチェックするとき、一番学習できる。	2.30	0.90	60%	1.95	0.83	-
40	学習者の評価は教師からされるべきだ。	2.50	1.23	55%	-	-	-

ラオスの中学1、2年生の生徒にとって、学校の教室で行われる授業が学習の中心の場であるため、いい教師が必要であり、教師のもとで勉強していれば上手になると考えるのは自然なことである（項目18、10、5)。そのため、教師の役割は大きく、カリキュラムの方針を踏まえた授業が行える教師を育成する研修が必要である。

6. おわりに

以上、ラオス中等教育学校の中学1、2年生の日本語学習者がもつ言語学習ビリーフについて考察した。彼らの言語学習ビリーフの傾向は以下のとおりである。

(1)すべての人が外国語を習得でき、自分自身も日本語が習得できると自信を持っている。日本語の難しさは普通だと感じている学習者が多い。

(2)語彙学習、文字学習を重視している。

(3)外国語学習には、言葉だけでなく、その国の文化を知り、自国の文化についても比較しながら考えることが大切だと考えている。

(4)ペアーワークやグループワークなど協働作業に肯定的である。

(5)日本、日本語、日本人に興味を持っており、日本語が上手になりたいと考えている。

(6)いい教師といっしょに勉強すれば上達すると考えている。

本稿では、具体的に今後の教科書開発、教師研修のデザインへの提案までは行っていないため、今後検討していきたい。また、ラオス人教員と学習者のビリーフの比較、現在の学習者が後期中等教育に進む段階でビリーフ調査を行うことも今後の課題としたい。

参考文献

(1) 片桐準二（2005)「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs」『国際交流基金日本語教育紀要』1、85-101

(2) 高崎美千代（2014)「メキシコにおける日本語学習者の特性―ビリーフ調査結果を中心に―」『国際交流基金日本語教育紀要』10、23-38

(3) 横林宙世・L. デニス・ウールブライト（2006)「オーストラリア初等・中等教育学習者の日本語学習に関する BELIEF」『西南女学院大学紀要』10、107-120

(4) Jitbantao, Supornpan（2010)「タイの高校における日本語学習者の日本語学習に対するビリーフ―バンコクにある国立高校の日本語学習者を対象に―」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』7、21-30

(5) Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In Wenden, A. & Rubin, J. (ed.), Learner Strategies in Language Learning, pp. 119-129. London: Prentice-Hall.

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・ポスター発表㉙〕【予稿集】

拡張現実を取り入れた自助力育成のための防災学習活動改善の試み

米本和弘（東京医科歯科大学）

1. 問題意識

2018 年は日本各地で豪雨，台風，地震と多くの自然災害が発生し，防災学習の必要性を痛感させられる一年であった。留学生に対する防災学習に関しては，特に 2011 年の東日本大震災を契機として学習機会の提供の必要性が認識され，防災のための実践が見られるようになった（近藤・川崎，2015，2016；松本，2014；宮城・花園・中井，2014 など）。それらの実践に共通する目的の一つに災害時の「自助力」育成が挙げられている。

本学でも留学生を対象として，大学の近隣にある防災館の体験学習に参加するという活動を行ってきたが，あくまでも日本語コースの中の一つの課外活動として行われており，自助力の育成という観点からは不十分ではないかと考えられた。そこで，従来の防災学習に拡張現実を取り入れた実践などを行うことで，自助力育成という観点からの改善を試みた。現実の世界にすでに存在している事物に対し情報を付加することができるという拡張現実の特徴（畑佐，2018；米本，2018）を利用することで，現実の世界や身近な環境と学習とのつながりを作り，主体的な行動へと結びつけることができるのではないかと考えた。本発表では活動についての報告を行うとともに，留学生と実践者の振り返りをもとに留学生がどのような経験をし，何を得たのかを分析する。

2. 防災学習

1995 年の阪神・淡路大震災を契機として「やさしい日本語」（弘前大学人文学部社会言語学研究室 減災のための「やさしい日本語」研究会，2016）に代表される災害時の外国人への情報提供が見直され始め，また，2011 年の東日本大震災以降，留学生を対象とした防災学習の必要性に対する認識が高まり，防災について学ぶ機会が各地で提供されるようになった（近藤・川崎，2015，2016；松本，2014；宮城・花園・中井，2014 など）。これらの実践では，災害時に情報弱者となりがちな留学生が行う主体的なフィールドワークなどを通して，自助力の育成が目的として挙げられている点が共通している。さらに，これらの防災学習の機会を通して，留学生だけではなく，留学生を取り巻く人々との関わりを考えたり，それらの人々に働きかけていったりする機会とする必要性も指摘されている（近藤・川崎，2015，2016；宮城ほか，2014）。ただ，自然災害に遭遇した経験の有無や被災地からの地理的，心理的な距離，また災害の記憶の風化などを要因として，近藤・川崎（2016）や松本（2014）でも述べられているような，自然災害は自分自身にも起こりうるものと考える態度が弱まり，防災学習への動機づけや主体的な参加へとつなげていくことが難しいのではないかと考えられる。

このような課題をどのように乗り越えていくのかを考えた際に，近年多く提供されるよ

会場配置図へ　目次へ

うになったICT技術やサービスについて検討しておくことが有効ではないだろうか。例えば,「東京都防災アプリ」といった災害時に役立つアプリや池尻・小林・黄・地引・大原・田中・吉川・藤本・山内（2015）が検討しているようなSNSの活用など，ICTを防災学習に取り入れる方法は様々である。前者の場合は，それらのアプリを実際の災害時に使用することができるようになるためにはどのような活動が必要か，また後者の場合は，どのように使用することで防災学習への主体的な参加を促すことができるのかといった点を検討しておく必要がある。

3. 実践の概要

本発表では，日本の大学の大学院留学生を対象とした初級集中日本語コースで行った一連の防災に関する活動を取り上げる。従来から，防災に関しては，渡日直後のオリエンテーションにおける自然災害への備えに関する情報提供に加え，日本語コースにおいても，防災館での体験学習を取り入れていた。これらの活動は，留学生に自然災害に対する備えの必要性を意識化させるという点では意味のあるものであったが，自助力の育成という観点から考えると不十分ではないかと考えられた。その理由として，1）防災館での体験学習はほとんどが日本語で行われ，英語への通訳を通しての理解となること，2）一般的な状況というものが活動の中心となることで，それが現実的なものであると受け取られていない可能性があることという2点が挙げられ，結果として，受身で活動に参加することにつながり，自助力の育成まで到達できていなかったのではないかと考えられる。

そこで，本実践では，拡張現実を取り入れた活動などを行うことで，1）初級レベルの学習者が自然災害やそれに関する備えについての理解を深め，2）現実的なものとして自然災害を捉えることにより，自助力育成につなげることを目的とした。

具体的には日本語学習開始から約3ヶ月後，初級前半の授業がほぼ終わる時期に，約1週間程度の時間をかけ，表1のような流れで実践を行なった。

表1　実践の流れ

活動	内容
1)　東日本大震災のドキュメンタリー視聴	震災後に行われたインタビューをもとにしたドキュメンタリー映画（英語字幕つき）を各自視聴
2)　日本の自然災害についての読解活動	1）のドキュメンタリーの内容と日本の自然災害についての読解活動
3)　キャンパス内のフィールドワーク	キャンパス内の防災設備等に関してのグループでのフィールドワークと情報の共有
4)　キャンパス外のフィールドワーク	避難所を中心としたキャンパス外でのグループでのフィールドワーク，および防災マップの作成と発表
5)　防災館における体験学習	大学の近隣の防災館において，消火，煙，地震の体験学習と東日本大震災のビデオ視聴
6)　報告書による活動の振り返り	クラス内での振り返りと報告書の執筆

この中で拡張現実は 2）読解活動，3）キャンパス内のフィールドワークにおいて取り入れた。2）読解活動では東日本大震災や 2018 年に日本各地で起きた自然災害の被害や影響について知ることを目的に，3）キャンパス内のフィールドワークではキャンパスにある防災関連の表示や設備に関して情報を得るということを目的に拡張現実を取り入れた活動を行った（図 1）。

図 1　使用した AR ゲーム（左：読解活動，右：フィールドワーク）

本活動で使用したのはアメリカのウィスコンシン大学で開発された拡張現実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拡張現実ゲームを作成することができ，特に学習活動への主体的な参加の促進や参加に対する動機づけの向上が期待できる（畑佐，2018；米本，2018）。また，すでに留学生の周りに存在しているものを活動の中に取り入れることができると考え，使用することとした。

4. 実践の振り返り

本実践では，活動中の実践者のフィールドノートと留学生の活動後の振り返り（日本語），活動後に留学生に依頼した自由記述式のアンケート（英語）からデータを得た。そして，本実践を通して留学生がどのような経験をし，何を得たのかという観点からそれらのデータを分析した。データ収集に際しては事前に留学生に承諾を得ている。

本実践においては従来の防災館における体験学習に加え，様々なリソースを使いながら，多角的視野から自然災害への対応について考えられるよう設計をした。そのため，自然災害や防災に関して，より理解が深まったことがデータ分析から窺われた。

本実践を通して留学生が得たものとして，具体的には，まず，単語や表現など，自然災害に関連する日本語が挙げられる。従来の活動とは異なり，複数の活動で同一の単語に繰り返し触れることができたことにより，単語や表現が定着している様子がうかがわれた。さらに，防災館での体験学習のより深い理解にもつながっていたと考えられる。

- Learning the words which are associated to natural disaster.（自然災害に関する単語を学ぶこと。）
- マグニチュードと震度の違いを知っています。
- 火事がおきたら「火事だー」とさけんでください，そして，消火器を使ってください。
- 防災館で教えてもらった“ピン，ホース，レバー”も覚えています。

また，拡張現実ゲームを用いることにより，キャンパスといった具体的かつ自身の周辺にある状況を実際に使用したり，また，その場で追加の情報を与えたりといったことが可能となった。これに加え，身近な状況に置き換え調べるタスクなどを課すことができたことも単語や表現の定着によい影響を与えたと考えられる。

- Interesting and useful websites for disasters-related information. Disasters-related terminology.（自然災害に関連する情報のためのおもしろくて，役に立つウェブサイト。自然災害関連の語彙。）
- The on-campus fieldwork gave me a rare chance of exploring and knowing the campus well and how/where to move in case of disaster.（キャンパスでのフィールドワークはキャンパスを探索し，キャンパスとともに，災害時，どのように，またどこに行くのかを知るまたとない機会となった。）

データからは，防災に関連する日本語に加え，知識についても理解が深まっていることがうかがわれた。特に，活動内で与えられた状況だけではなく，活動外でそれぞれの状況に置き換えて防災について考え始めていることが振り返りから見受けられた。この点で本活動において単に防災に関する知識を得ただけではなく，主体的に考えていくことにもつながっていたのではないかと考えられる。

- I knew some facilities I have never realized before.（前まで知らなかったいくつかの設備を知った。）
- It helped us to know for the first time where to access emergency response items and where to converge during emergency situations.（どこへ行けば非常時の設備にアクセスできたり，集まったりするかを初めて知ることができた。）
- It's quite useful to know the route from our campus to the nearest shelter.（私たちのキャンパスから一番近い避難所までのルートを知ることができてとても役に立った。）
- 今，私の家と学校に近い防災施設のところと避難所と避難経路を知っています。
- つくえの下は安全な所です。まくらでほごします。とてもべんりです。〇〇さん（学生名）はまくらをかいたいと言っていました。

このような主体的に考える姿勢には自然災害がより現実的なもの，自分自身にも起こりうるものとして捉えられていることが関係していると思われる。本実践では様々な活動を行ったため，その効果を切り離して考えることは難しいが，拡張現実ゲームで身近にすでに存在しているものを題材としたり，自然災害に関する記録とそれが起こった場所を結びつけて提示したりすることにより，災害をリアルなものとして想像することができたのではないかと考えられる。

- My attention was drawn to reality of experiencing a natural disaster while in Japan.（日本にいる間に自然災害を経験するという現実に引きつけられた。）
- 私の人生の中でこれまで災害について気にしたことがありませんが，今私は集中するべきです。
- 僕は前よりじしんがこわくなりました。僕はじしんのじゅんびはじゅうようだと思います。

最後に，本活動が意図するものではなかったが，グループ活動などを用いることにより，宮城ほか（2014）が指摘しているように協働することへの必要性に対する気づきも生み出すことができていた。

- It fostered team spirit among the group members and helped us to bring our creative skills to bear.（グループメンバー間の団結力を育成し，必要となる創造的能力を持つ手助けとなった。）

この点において，本実践では特に自助力の育成という観点から従来の実践の改善を試みたが，さらに改善できる可能性があることが示唆された。また，実践後の留学生に対するアンケートでは，自然災害に関する単語の難しさや実践全体の時間の短さが指摘されており，この点でも改善することができると考えている。

5. まとめと今後の課題

防災学習に拡張現実を利用した効果をまとめると，1）写真・動画などの記録と場所とを関連づけることにより，リアルな理解につなげることができた点，2）現実にある表示や設備をその場と結びつけながら学習に使用できたことで，自然災害に関連する単語や表現の定着につながった点，また，3）自身の周囲の環境における防災関連の情報について認識を深めることができた点が挙げられる。この点において，自助力の育成という点から考えると，学習した内容をもとに周囲の環境について自身で情報を探し，考えていく機会になったと考えられる。これらの活動で得られた情報は非常時の行動にもつながっていくものであると期待される。

本実践の焦点は自然災害の影響と平時における準備について知るという部分にあった。上記の通り，自助力の育成には一定の効果があったと考えられるが，先行研究（近藤・川崎，2015）では情報の提供側の持つ外国人へのイメージがコミュニケーションの難しさを生み出していることが指摘されており，この点に関しては，本活動では対策することができなかった。今後は，より包括的に自然災害時の対応を活動に取り入れていく必要があると言える。

注

（1） 本実践は，福本亜希，野澤ふみ，今村圭介，西川玲子，佐藤史子，室田真由見とともに行なったものである。

参考文献

（1） 池尻良平・小林秀行・黄欣悦・地引泰人・大原美保・田中淳・吉川肇子・藤本徹・山

内祐平(2015)「Facebook を利用した防災学習手法の提案」『地域安全学会論文集』No.25，35-44
(2) 近藤有美・川崎加奈子（2015）「留学生を情報弱者たらしめるものの実態―留学生による防災情報蒐集活動での事例の分析―」『言語文化教育研究』13，118-133
(3) 近藤有美・川崎加奈子（2016）「外国人留学生による『防災マニュアル』づくり―防災自助力育成のための教育実践―」『留学交流』64，10-19
(4) 畑佐一味（2018）「ARIS コンテンツの実践と評価：初級，中級，上級から」『The 24th Princeton Japanese Pedagogy Forum Proceedings』393-417
(5) 松本明香（2014）「『防災を考えよう』の実践報告―日本事情クラスで行う意義と可能性―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6，39-47
(6) 宮城徹・花薗悟・中井陽子（2014）「協働による防災学習―留学生に対する 4 つの実践からの考察―」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』40，201-217
(7) 弘前大学人文学部社会言語学研究室 減災のための「やさしい日本語」研究会（2016）「『やさしい日本語』が外国人被災者の命を救います」，http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ejpamphlet2.pdf（2018 年 12 月 1 日参照）
(8) 米本和弘（2018）「ARCS 動機づけモデルに基づく拡張現実技術を応用したゲーミフィケーションの評価」『カナダ日本語教育振興会 2018 年度年次大会予稿集』356-363
(9) 東京都防災ホームページ「『東京都防災アプリ』とは」，http://www.bousai.metro.tokyo.jp/1005744/index.html（2018 年 12 月 1 日参照）

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・ポスター発表㉚〕【予稿集】

ベトナム語を母語とする日本語学習者による講義の配布資料への書き込みの分析

―書き込む過程に見られる学習者の理解を中心に―

田中啓行（中央学院大学）

1. はじめに

大学の講義において，講義者は，スライドを提示したり，資料を配ったりして，それらに書かれた文字情報を使って話をすることが多い。スライドや配布資料を用いた授業においては，講義者が配布資料に言及し，受講者を配布資料に注目させる表現を用いていることが指摘されている（渡辺 2010，鈴木 2013 など）。また，講義者が書く板書の計画性や教科書・資料の有無などの文字情報に関する要因が留学生の講義の理解度に関与していることも指摘されている（山下 2000）。日本語学習者（以下，「学習者」）の講義理解を考える際に，授業で用いられるスライドや配布資料などの文字情報は大変重要な要素であるといえるだろう。しかし，学習者が実際に講義の文字情報をどのように理解に活かしているのかということについては，十分に明らかにされているとは言いがたい。そこで，本発表は，学習者が講義の理解のために文字情報，その中でも特に配布資料をどう活かしているかを考察するための基礎として，まず，配布資料にどのような書き込みをしているのかという実態を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

配布資料と講義の談話の関係を分析した先行研究として，鈴木（2013）と渡辺（2010）がある。鈴木（2013）は，講義中に講義者が多岐にわたる配布資料への言及を行っていることを指摘している。講義者が教材・教具に関連した講義内容を伝達する際の引用(1)と参照(2)を分析した渡辺（2010）は，配布資料と板書を用いた講義の談話の引用に，引用形式と結びつく述語動詞がある場合とない場合がほぼ同数あり，述語動詞の有無によって引用内容の統語的サイズの傾向が異なること，講義を受講した日本語母語話者（以下，「母語話者」）の大学生が書いた講義の要約文に，講義者が引用形式に結びつく述語動詞を用いて教材の中の語を引用した部分が多く書かれていることを述べている。また，学習者の理解について，学習者と母語話者を対象に，講義理解に関する質問紙調査を行った山下（2000）は，文字情報が学習者の講義の理解度に関与しているとしている。板書を用いた授業とパワーポイントのスライドを用いた授業を比較して考察した片山（2009）は，スライドは講義の全体構造が見えにくいことが難点であり，「講義全体の流れを俯瞰できるようなレジュメ」（p.759）が理解の大きな助けになると述べている。以上から，大学の講義は，講義者による資料への参照指示などを手がかりにしながら，配布資料やスライドの文字情報を読み，講義の流れをつかむとともに，講義者の話と文字情報を結び付けて理解する必要があ

会場配置図へ　目次へ

るといえる。本発表では，どのような書き込みをしているかという実態の分析から学習者の理解の過程を見ることができるよう，学習者による配布資料への書き込みの過程を記録して，その書き込みの過程を見ながらインタビューを行った。

3. 調査の概要と分析方法

本発表では，配布資料への書き込みの過程を分析するために，web サイトで視聴できる講義の配布資料を，筆記過程が記録できるデジタルペンの専用用紙に印刷して調査協力者に渡し，デジタルペンでノートを取ったり，書き込みをしたりしながら講義を視聴してもらった。使用した講義は，「教育って何？」というタイトルで，「教育」という言葉の定義や歴史について説明する約 30 分の教育学の講義である(3)。講義を視聴した後，タスクシートに講義の内容と講義に出てきたいくつかの語句の意味を書いてもらった。講義の内容は母語で，語句の意味は母語と日本語の両方で書くように指示した。さらに，タスクシートとノート,配布資料,およびノートテイキングと配布資料への書き込みの過程を見ながら，インタビューを行った。本発表では，調査で使った講義の談話と配布資料，調査協力者へのインタビュー，配布資料への書き込みとノートの内容および筆記過程，タスクシートの回答を分析対象とする。調査協力者は，日本国内の大学に在籍する日本語能力試験 N2 レベル以上のベトナム語母語話者の学習者 15 名と日本語母語話者 15 名である。調査協力者の専攻と学年，学習者の日本語能力試験のレベルを表 1 に示す。

表 1　調査協力者の専攻・学年・日本語能力

ベトナム語母語話者	専攻・学年	日本語能力試験	日本語母語話者	専攻・学年
V1	経営 3 年	N2	J1	法 2 年
V2	農業経済 3 年	N1	J2	法 1 年
V3	ビジネス 1 年	N2	J3	法 1 年
V4	ビジネス 3 年	N2	J4	商 3 年
V5	ビジネス 4 年	N1	J5	商 4 年
V6	日本語 1 年	N2	J6	法 1 年
V7	日本語 4 年	N2	J7	商 4 年
V8	商 1 年	N2	J8	社会 3 年
V9	日本語 4 年	N2	J9	薬 4 年
V10	国際関係 2 年	N2	J10	社会 2 年
V11	日本語 2 年	N2	J11	法 1 年
V12	日本語 2 年	N1	J12	法 1 年
V13	経済 2 年	N2	J13	法 1 年
V14	福祉 3 年	N1	J14	法 1 年
V15	国際関係 3 年	N2	J15	商 3 年

分析は次の手順で行った。まず，配布資料を確認し，配布資料に書き込まれている内容を抽出した。次に，配布資料に書き込みを行った箇所について，調査協力者がインタビューでどのように言及しているかを分析した。さらに，ノートテイキングと配布資料への書き込みの筆記過程のデータから，配布資料への書き込みがいつ行われたかを確認した。また，調査協力者が理解した内容を確認するために，適宜，タスクシートの記述内容を参照した。

4. 分析結果

本節では,「書き込みの量」「書き込みの種類」「書き込みのタイミング」に分けて，分析の結果を述べる。なお，分析結果の記述にあたっては，ベトナム語母語話者の学習者を「学習者」とする。

4-1. 書き込みの量

配布資料に印刷されている文字に対して下線を引いたり，丸や四角や星などの記号を付したりしている部分と，配布資料に文字列を書き込んでいる部分の数を集計した。その結果，学習者が書き込んでいる箇所は 177 箇所（一人当たり 11.8 箇所）であるのに対して，母語話者が書き込んでいる箇所は 226 箇所（一人当たり 15.1 箇所）であり，母語話者のほうが書き込みの量が多かった。表２は，書き込みの数とその内訳を示したものである。

表２　学習者と母語話者の書き込みの数と内訳

	下線・記号	文字列	図表	合計
学習者	92（52.0%）	76（42.9%）	9（5.1%）	177（100.0%）
母語話者	55（24.3%）	165（73.0%）	6（2.7%）	226（100.0%）

表２によると，学習者は，配布資料の文字に付した下線や記号が過半数であるのに対して，母語話者は 4 分の 3 弱が文字列の書き込みであった。さらに，文字列の書き込みのうち,「教育者」「学生の役割」などの語句単位の短い書き込みの割合が，学習者は 40.8%（31 箇所）であるのに対して，母語話者は 31.5%（52 箇所）であった。母語話者のほうが文字列を書き込むことが多いうえに，書き込む文字列が長く，書き込みの量が多いといえる。

しかし，配布資料への書き込みとは別に，ノートを書いた人の人数を見ると，学習者が 12 人（80.0%）なのに対して，母語話者は 5 人（33.3%）であり，ノートに書いた量を合わせると，学習者が受講中に書いた文字の量は少ないわけではない。次の例（1）と（2）は，資料への書き込みだけでなく，ノートも取っていた学習者のインタビューの談話である。

（1）調査者：ノートはとりやすかったですか？
V04：あまりわからなかったので，取りにくかったです。
調査者：資料に書いただけじゃなくて，ノートも取っていますが。
V04：そうなんですね。
調査者：どんなことをノートに取りました？
V04：えっとですね。最初，定義の話を 10 分ぐらいかな，おっしゃいましたけど，あの，一応何だろう，何とかノートを取ろうとしただけです。

（2）調査者：なぜ，ノートのほうに書きましたか。
V10：実は，最初に，できるだけ，別のノートで書くのは頑張りたかったので，別のノートでできるだけ書いたんですけど，だんだん，先生のお話が（資料の）

会場配置図へ　目次へ

ここここことにほとんど似ていると気づいたから，ここ（資料）のほうに書いたほうがいいと思いました。

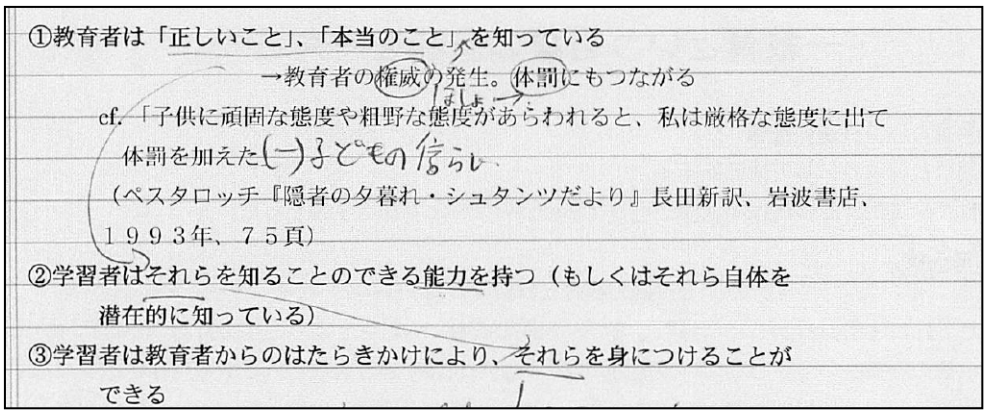
（1）の V04 は，この講義があまりわからなかったために，ノートが取りにくかったと述べている。内容を理解できなかったために，聞き取れた講義者の話と配布資料の記述の内容を関連付けることができず，聞き取ったことをなんとかノートのほうに記すだけという形になっている。(2) の V10 は, 最初は配布資料とは別にノートを書こうとしていたが，話を聞いているうちに，講義者の話が資料に書いてあることに気づき，資料のほうに書き込むようになっている。講義者は配布資料の参照を促す表現を用いながら講義を進めており，そのような表現を理解できていれば，もう少し早く資料への書き込みに切り替えられた可能性もある。また，V04 と V10 のタスクシートを見ると，配布資料に書いてある「お産」「体罰」などの語句の説明をする設問への回答欄が空欄になっており，語句の意味がわからず，配布資料の記述内容を読み取れていなかった様子も窺える。

以上のことから，学習者は，講義者の話と配布資料の記述が関連付けられていない，あるいは講義者の話や配布資料の記述内容を理解できていないために，聞き取った内容を配布資料に書き込むのではなく，ノートに書くという可能性が示唆された。

4-2. 書き込みの種類

配布資料への書き込みの種類は，a）重要語への下線やマーク，b）配布資料に書かれている項目間の関係を示す記号，c）板書，d）用語の定義・説明，e）具体例，f）漢字の振り仮名があった。次の例（3）は，学習者 V12 の配布資料の b）の例である。

（3）V12 の配布資料



（3）で V12 は，②と③にある「それら」が①の「『正しいこと』,『本当のこと』」を指しているということを，これらの語句を矢印で結ぶことによって示している。また，c）の板書は，講義中に講義者が黒板に書いた「教」と「育」の象形文字，モニトリアル・スクールの教室の図のいずれかを配布資料に書き込んだものである。

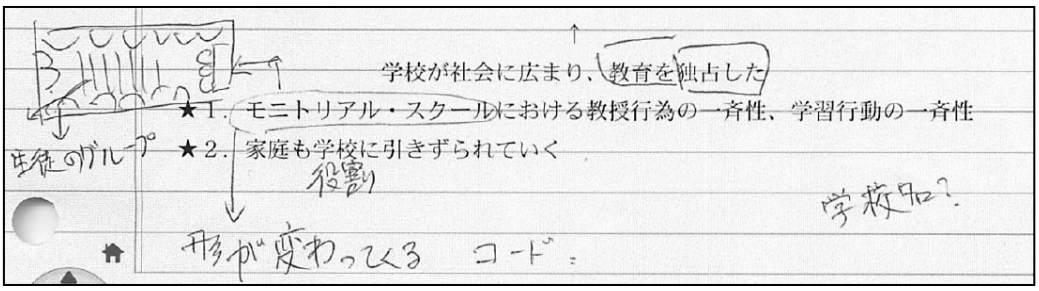
a）重要語への下線やマーク，b）配布資料に書かれている項目間の関係を示す記号，c）板書は，学習者の資料にも母語話者の資料にも同様に見られたが，d）用語の定義・説明，

e）具体例は母語話者の資料のほうに多かった。f）漢字の振り仮名は学習者の資料にのみ見られた。

4-3. 書き込みのタイミング

配布資料への書き込みのタイミングについては，学習者，母語話者ともに，用語の定義は，講義者が話してすぐに書いていたのに対して，具体例を用いた説明は，ある程度講義者の話が進み，内容がまとまってから書いていた。次の例（4）は，4-1 の例（1）で挙げた学習者 V04 の配布資料である。

（4）V04 の配布資料



（5）【講義の談話】こういうモニトリアル・スクールっていうものが，形をどんどん変えていって，広まっていった結果っていうのが，

V04 は，講義の最初のほうはあまり理解できておらず，配布資料ではなく，ノートに書いていたが，(4) に示した部分では配布資料と講義者の話を関連付けており，講義者が「こういうモニトリアル・スクールっていうものが」と言った後すぐに，配布資料の「モニトリアル・スクール」から矢印を引いて，「形が変わってくる」と書いている。

5. おわりに

本発表の分析の結果，次のことがわかった。①書き込みの量は，母語話者のほうが多かった。学習者は下線や記号の書き込みが多いのに対して，母語話者は文字列の書き込みが多く，書き込み一つ当たりの文字量が多かった。また，学習者は，講義者の話と配布資料の記述が関連付けられず，講義者が話していることが配布資料に書かれていると気づかないため，あるいは，講義者の話が理解できていないために，聞き取った内容を配布資料に書き込むのではなく，ノートに書いていた。②書き込みの種類は，a）重要語への下線やマーク，b）配布資料に書かれている項目間の関係を示す記号，c）板書，d）用語の定義・説明，e）具体例，f）漢字の振り仮名があった。a）b）c）は，学習者の資料にも母語話者の資料にも同様に見られたが，d）e）は母語話者の資料のほうに多かった。f）は学習者の資料にのみ見られた。③書き込みのタイミングについては，学習者，母語話者ともに，用語の定義は講義者が話してすぐに書いていたのに対して，具体例を用いた説明は，ある程度講義者の話が進み，内容がまとまってから書いていた。

本発表では，書き込んだ内容と理解の関係を深く分析することができなかった。内容と理解の関係の分析を深めることと，他の母語の学習者を分析することが今後の課題である。

【謝辞】本発表は国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。また，本発表は JSPS 科研費 JP17K02879 （研究代表者：田中啓行）の助成を受けたものである。

注

（1） 渡辺（2010）は，引用を「《引用内容＋引用形式＋述部動詞》の組み合わせととらえると」，講義の談話においては，「すべての引用が，《引用内容＋引用形式＋述部動詞》の三つの構成部分を備えているわけではなく，さまざまな形式的バリエーションが存在する」（p.169）としている。

（2） 「講義者が教材や教具を提示し，受講者をその教材・教具に注目させること」（渡辺 2007）

（3） 「留学生のための専門講義の日本語　3 教育学・心理学編 1 章 教育学　教育って何？」（名古屋大学 G30 プログラム）URL：http://lecvideo.ecis.nagoya-u.ac.jp/player.cgi?v=3&c=1

参考文献

（1） 小沼喜好・田中啓行（2010）「受講ノートの理解と表現」佐久間編著（2010）, pp.241-256

（2） 片山智子（2009）「留学生と専門講義－講義理解の支援方法－」『立命館経済学』, pp.753-765

（3） 佐久間まゆみ編著（2010）『講義の談話の表現と理解』くろしお出版

（4） 鈴木香子（2013）「配布資料から見る講義の談話構造と受講者の理解」『日本言語文化学・応用日本語学論究』10, pp.15-25

（5） 田中啓行（2018）「ドイツ語を母語とする日本語学習者のノートテイキングに見られる講義の展開の予測―ドイツの大学に在籍する学習者のデータから―」『日本語教育学会 2018 年度秋季大会予稿集』, pp.336-341

（6） 田中啓行（2019）「日本語学習者のノートに書かれた講義の具体例の特徴－ベトナム語母語話者と日本語母語話者との比較から－」『第 21 回専門日本語教育学会研究討論会誌』, pp.32-33

（7） 俵山雄司（2013）「講義における専門用語の説明に対する日本語学習者の評価－わかりやすい説明の方法を探るために－」『専門日本語教育研究』15, pp.27-34

（8） 毛利貴美（2014）『講義理解過程におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究　留学生の視線行動から考えるグローバル化時代の大学教育』ココ出版

（9） 山下直子（2000）「外国人留学生の講義理解――理解に影響を与える要因とストラテジーに関する意識調査から――」『日本語教育』107, pp.95-104

（10） 渡辺文生（2007）「第 8 章　講義の談話の参照行動」西條美紀（2007）『学際的アプローチによる大学生の講義理解能力育成のためのカリキュラム開発』（平成 16-18 年度科学研究費補助金研究成果報告書　基盤研究（C）研究代表者：西條美紀）, pp.84-93

（11） 渡辺文生（2010）「講義の談話の引用と参照」佐久間編著（2010）, pp.169-186

ポスター発表

（第３部）

会場配置図へ　目次へ

語彙・表現習得支援のためのコンテンツ開発に向けて

―留学生の日常トピックからのコロケーションの抽出と分類―

李文鑫（元筑波大学大学院生）
近藤弘（筑波大学大学院生）・Alexander Tokarev（ケルン大学大学院生）
伊藤秀明（筑波大学）・小野正樹（筑波大学）

1. 研究の背景

近年、様々なコーパスの構築と公開に伴って、コーパスの中で語の出現頻度や語と語の結びつきの結束度をもとに、コロケーションの抽出やコロケーションに関しての習得研究が多数行われている（三好 2007；白鳥 2016 など）。曹・仁科（2006a；2006b）が形容詞及び形容動詞と名詞の共起表現を中心に、日本語母語話者と学習者が産出した表現の異同を調査した結果、調査協力者が産出した表現数は学習者より母語話者の方が多く、母語話者が使う語彙は難易度の高い語が多く、複合形容詞や外来語も目立つことも指摘しているように、日本語学習者が産出するコロケーションは日本語母語話者と比べて、質、量ともに欠けていることが指摘されている。また Laufer・Waldman（2011）では、個々の単語の習得と比べて、学習者はコロケーションの産出が遅れており、コロケーションの習得の問題はコロケーションを認識するのではなく、適切にコロケーションを使うことにあるとも指摘している。現在、このようなコロケーションに関する研究が行われる一方で、学習者のコロケーション習得を支援するためのシステムの開発も見られており、坂井他（2012）では、語彙習得を支援するという観点から日本語能力試験の語彙を中心に語を選定し、その語のコロケーションに関する e-learning 教材を開発している。そして上宮他(2015)では、作文学習支援という視点から中上級学習者に向けて「地球温暖化」「世界共通語」のような 12 トピックに関する重要語彙とそのコロケーションの抽出を行い、作文支援システムを開発した。しかし、坂井他（2012）が選定した日本語能力試験の語彙は必ずしも留学生の日常生活のアウトプット活動につながるというわけではない。さらに、コロケーションについて言えば、学習者の日本語力が高くなっていくと自分自身でアクセスできる教育リソースが多くなり自然習得していく可能性も広がるが、初級や中級の学習者は自分自身で様々なリソースにアクセスできない、またはしないため、初級や中級の学習者にも使いやすいコロケーション検索システムが求められる。そこで、本稿では、初級から上級の学習者が利用できる語彙・表現習得支援のためのコンテンツ開発の基礎研究として行った調査について報告する。本稿では、２節、３節で日本語母語話者と日本語学習者が産出するコロケーションの異なりの調査について報告した後、４節で今後開発するコンテンツの構想に触れ、５節でまとめと今後の課題を述べる。

2. 調査方法

会場配置図へ　目次へ

コロケーションの抽出に際しては、どのようなコロケーションを抽出するのかを検討することが重要である。そこで開発予定のコンテンツの対象を留学生とすることから、まず母語話者と学習者産出の違いを把握するために、母語話者コーパス（BCCWJ）と学習者作文コーパス（Lang-8 Corpus of Learner Japanese）を利用した。母語話者コーパス（BCCWJ）は検索ジャンルを「すべて」に設定している。学習者作文コーパス（Lang-8 Corpus of Learner Japanese）はLang-8のデータから作成された学習者コーパスである。Lang-8は相互添削型SNSとも言われ、2011年10月の時点で77の言語をサポートし、317,307のユーザーが登録している（水本他，2013)。Lang-8学習者コーパスの特徴として，以下の3点がある。①従来の学習者コーパスより規模が大きい。②Lang-8のユーザー情報から学習者の母語がわかる。③学習者の作文とその添削文のペアを簡単に手に入れることができること。本研究では、学習者の産出の実態を把握するため、誤用を含める文のままで使用する。

まず､母語話者コーパスと学習者作文コーパスからそれぞれでキーワード｢大学｣｢家族｣を含む全ての文を抽出し、作業ファイルを作成した。｢大学｣に関して、学習者コーパスでは、19152文を抽出した。母語話者コーパスでは、27104文を抽出した。このファイルを統計ソフトR（ver.3.3.3）を使い、パッケージRMeCab（0.97）の関数を使って形態素分析を行い、それぞれのファイルの最頻語彙を抽出した。次に、｢大学｣｢家族｣の前後５単位で共起語を抽出し、これをグラフ上で各頂点の重要さを表す指標である媒介中心性により作図した。

3. 調査結果

まず､｢大学｣の最頻語彙に関して､学習者コーパスでは､日本語(2437)､大学生(1930)､大学院（1234)､学生（911)､友達（807)､学校（702)､先生（658)､自分（583）となり、学習者が産出する文章の内容は主に大学生活を示している。一方、学習者コーパスより母語話者コーパスでは、教授（2939)､病院（1089)､国立（1077)､専門（1010)､社会（954)､時代（905)､学部（884）の頻度が高いことがわかった。さらに、媒介中心性によって作図したところ、学習者（図１）は大学生活を中心に、名詞の共起語が固まっている一方、母語話者コーパス（図２）では、大学（組織)､研究、時間の三つのカテゴリーに分かれており、学習者コーパスと異なる内容の範疇が見えてきた。

また、同じように「家族」を調べたところ、学習者コーパスでは、家族が亡くなる、病気になるといった異常事態を表すコロケーションが特徴であったが、母語話者コーパスでは、家族構成、世帯といった社会制度を表す共起語が多い。このことから、学習者と母語話者の間には産出するコロケーションの範囲に違いあることがわかる。従来の研究では、学習者のコロケーションの産出が不足しがちで、母語話者がよく使うコロケーションに基づいて支援コンテンツを開発しているが、本研究で示している学習者の自然産出データでは、学習者が産出する内容の軸が母語と異なることが確認できた。

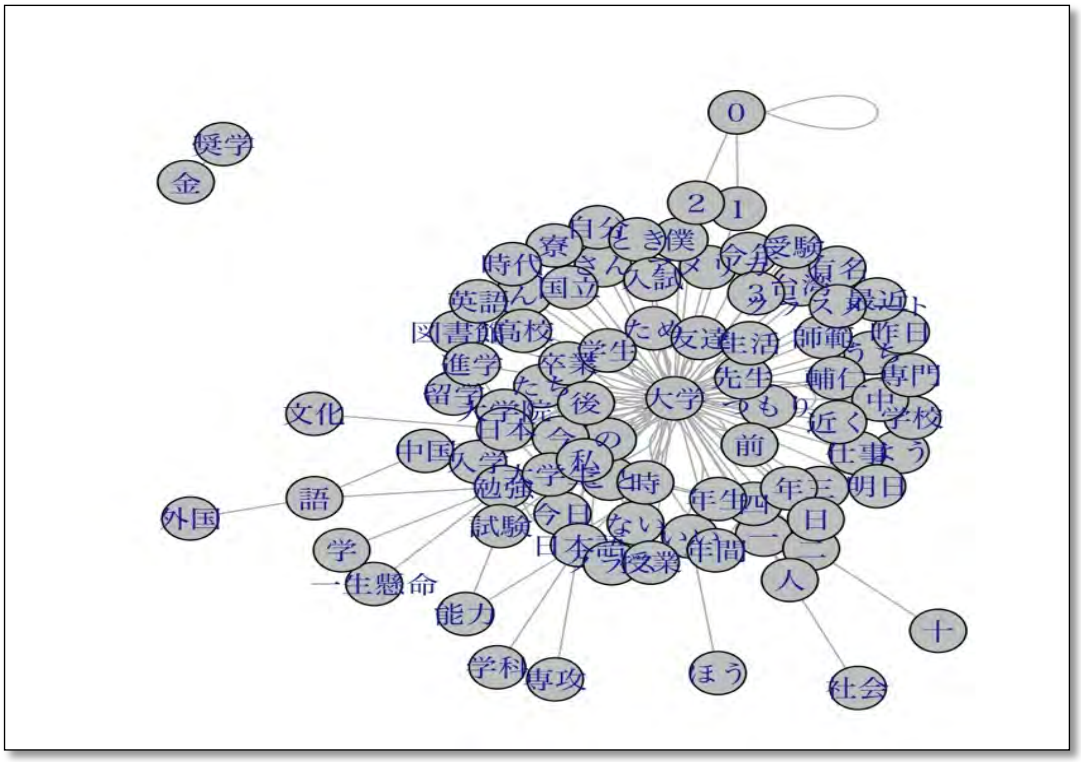


図 1　「大学」― 学習者

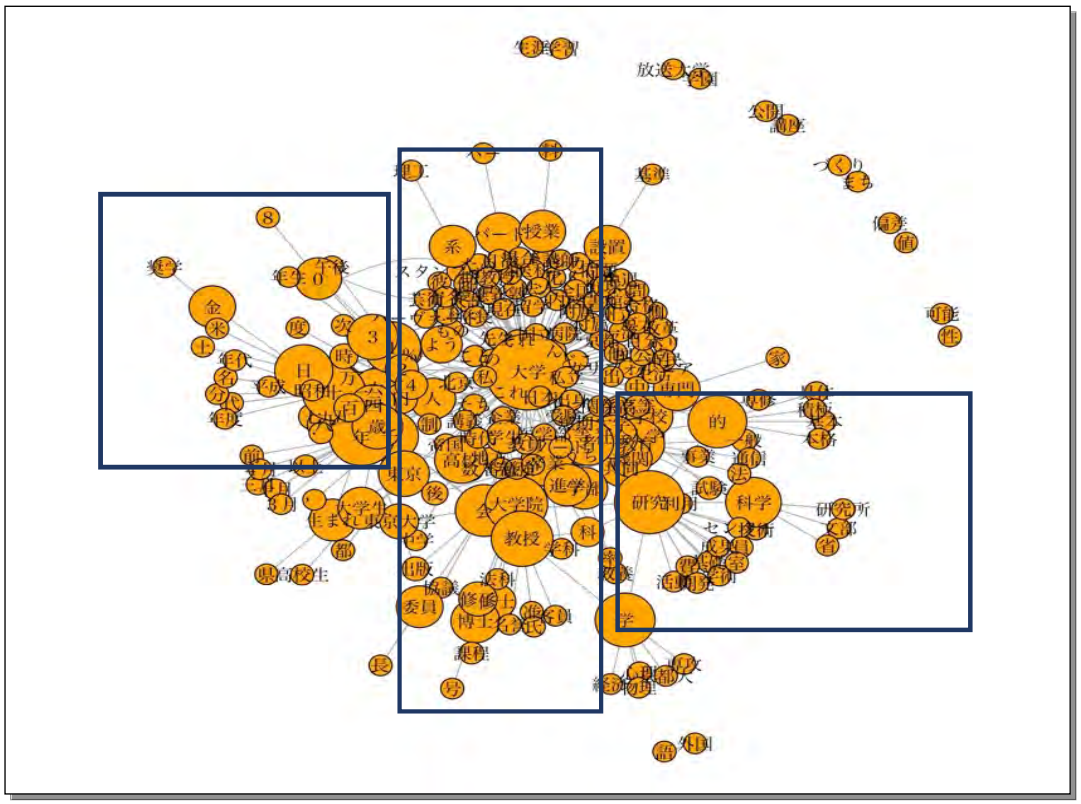


図 2　「大学」― 母語話者

会場配置図へ　目次へ

以上の結果を踏まえ、留学生の語彙表現習得支援コンテンツを開発する際に、母語話者が産出するコロケーションに基づくだけではなく、学習者が産出したいコロケーションに寄り添い、日常的な場面での表現力を豊かにするという観点から日常トピックにふさわしいコロケーションの提供が有益であることが示唆された。

4. コンテンツの抽出方法

留学生の日常トピックを分類するために水子・寺崎（2005）の大学生の日常生活に行う活動と体験の構造を参考にし、日本語の初級教科書『NEJ』『できる日本語』、『まるごと』、『みんなの日本語』『げんき』『総合日語』の６種のテーマと照らし合わせ、学習者が日常でよく遭遇する場面についてドメイン（６個）、トピック（60 個）に分類した。ドメインは本コンテンツの１つの入り口であり、「大学」「家族」「レジャー」「気候・自然」「社会・人」「仕事」から成る。トピックとは、例えば「大学」のドメインであれば、「進学」「勉強」「しつけ」「研究」「留学」「先生」「授業」「試験」「サークル」「研修」「文化祭」「学会」「病気」などが挙げられる。これらは「大学」に纏わる具体的な活動や体験の言葉を引き出すトピックの下位層にあるテーマや場面である。各トピックに対して平均 10 個以上のキーワードを付与し、全キーワードを 700 個とした。さらに、各トピックのキーワードを含める文をファイルごとにまとめ、コロケーション（7000 個）を抽出した。例えば、「大学」というドメインにある「先生」というトピックでは、「指導」「相談」などのキーワードが挙げられる。それに関連するコロケーションは「指導を受ける、相談に乗る、(物)をくれる、名前を呼ぶ、授業を始める、知識を教える、子供をしつける、時間を設ける」などがある。以上のように、ドメイン→トピック→キーワード→コロケーションの枠組みで、語彙・表現習得支援のためのコンテンツの基礎データを構築した。

5. まとめと今後の課題

本稿では、まずコーパス調査により母語話者と学習者が産出するコロケーションの表現範囲に違いがあることを明らかにした。この調査結果から、学習者が産出するコロケーションに寄り添い、日常的な場面における表現を豊かにするコンテンツが必要であること主張した。これらを踏まえ、６つのドメイン、60 のトピック、700 のキーワード、そして 7000 のコロケーションから成る語彙・表現習得支援コンテンツの基礎データを構築した。本プロジェクトの課題は、構想中のコンテンツについて多角的な観点から検証し、学習者にとってより使いやすい形にブラッシュアップしていくことである。今後、ドメイン、トピックの必要性、キーワードの必要性、コロケーションの提示方法など学習者に寄り添った構築を検討していきたい。

参考文献

(1) 株式会社　スリーエーネットワーク（編）(2012)『みんなの日本語初級 I　本冊』株式会社　スリーエーネットワーク

(2) 株式会社　スリーエーネットワーク（編）(2013)『みんなの日本語初級 II　本冊』株式会社　スリーエーネットワーク

(3) 曹紅荃・仁科喜久子（2006a）「自由産出調査から見る形詞および形容動詞と名詞の共起表現：学習者と母語話者の対照を通して」『思考と言語』第 106 号，31‐36.
(4) 曹紅荃・仁科喜久子（2006b）「中国人学習者の作文誤用例から見る共起表現の習得及び教育への提言‐名詞と形容詞及び形容動詞の共起表現について」『日本語教育』第 130 号，70‐79.
(5) 坂井美恵子・中溝朋子・金森由美・大岩幸太郎（2011）「日本語学習者のためのコロケーション習得 e-learning システムの開発」『e-Learning 教育研究』第 6 号，68–77.
(6) 坂野永理・池田庸子・小野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（編）（2011）『初級日本語げんき（第 2 版）I・II』
(7) 白鳥文子, 塚田智冬, 森美抄子, 上宮真理子と田中道治（2016）「中上級作文支援としての語彙・コロケーション情報 : 5 トピックでの抽出作業を通して」『日本語・日本文化研究』第 22 号，31–53.
(8) できる日本語教材開発プロジェクト（編）（2011）『できる日本語　初級』アルク
(9) 独立行政法人国際交流基金（編）（2014）『まるごと　日本のことばと文化　初級 1 A 1　りかい』三修社
(10) 独立行政法人国際交流基金（編）（2014）『まるごと　日本のことばと文化　初級 1 A2　りかい』三修社
(11) 西口光一（編）（2012）『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese テーマで学ぶ基礎日本語』 Vo1.1，くろしお出版
(12) 西口光一（編）（2012）『NEJ: A New Approach to Elementary Japanese テーマで学ぶ基礎日本語』 Vo1.2，くろしお出版
(13) 彭広陸（編）（2004）『総合日本語』北京大学出版社
(14) 三好裕子（2007）「連語による語彙指導の有効性の検討」『日本語教育』第 134 号，80–89.
(15) 水子学・寺崎正治（2005）「大学生の日常生活における活動と体験の構造：主観的評価による肯定的および否定的経験の分析」『川崎医療福祉学会誌』第 15 号，57–65.
(16) 水本智也・小町守・永田昌明・松本裕治（2013）「日本語学習者の作文自動誤り訂正のための語学学習 sns の添削ログからの知識獲得」『人工知能学会論文誌 28』第 5 号，420‐432.
(17) Laufer, B., Waldman, T.（2011）Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners’ English. Language Learning, 61, 647‐672.

読解基本語彙チェッカーの開発

本田ゆかり（東京外国語大学）
川村よし子（東京国際大学）

1. 本研究の目的

本研究では，日本語学習支援ツールとして「読解基本語彙チェッカー」の開発を行った。「読解基本語彙チェッカー」は，入力文に対して MeCab-Unidic を用いて形態素解析を行い，テキストに含まれるすべての単語の，日本語の書き言葉における重要度（レベル）をチェックする。レベル判定は，「読解基本語彙 1 万語」（本田 2015）の語彙リストに基づいて行い，レベルごとに色分け表示するとともに，レベルごとの単語リストを自動作成する。

「読解基本語彙 1 万語」は，本田（2015）で開発した日本語教育用の語彙リストである。これは日本語の書き言葉コーパスに基づいて高頻度かつ分布の安定した語彙を選定し，日本語教育的観点から難易度ランクを調整するという方法で作成したもので，日本語の様々なタイプの書き言葉を読む際に，知っていると役に立つ語彙をリスト化している。この語彙リストは総語数 1 万語で，2000 語区切りの 5 レベルに分かれている。

2. 「読解基本語彙 1 万語」について

2-1. 語彙リスト作成の背景

教育のための語彙リストを作成する際，作成理念は大きく分けて二つ考えられる。一つは，「学習順序・学習段階に合わせて語彙を選ぶ」，もう一つは，「将来的に知っておいた方がよい語彙を言語使用の実態をもとに選ぶ」という考え方である。「読解基本語彙 1 万語」は後者のタイプの語彙リストである。本語彙リストは書き言葉の読解に特化した語彙リストである。ここで言う「読解」とは，広義に書き言葉を読んで理解することを指す。

従来，日本語教育では，戦後から行われてきた小規模な語彙調査の結果を参考資料として，専門家の判断や判定によって語彙の選定を行うという方法で数多くの語彙リストが作成されてきた。その代表的なものに『日本語能力試験出題基準』（国際交流基金・日本国際教育支援協会編 1994，2002 年改訂，以下，「出題基準」）がある。しかし，このような専門家の「日本語教育的観点から適切または重要という考え」に基づいて作成された語彙リスト間の一致率は低いという報告もある（饗場 2011）。

語彙リストの作成理念が異なるように，学習者の語彙知識も話し言葉，書き言葉，理解語彙，使用語彙など，様々な側面から捉える必要がある。何のための語彙リストかによって，その作成方法や選ばれる語彙は必然的に異なる。

上述したように，これまで日本語教育の分野では，語彙レベルの指標として主に「出題基準」が利用されてきた。しかしこれは，日本語能力試験の問題作成という目的のもと，比較的小規模で限定されたテキストジャンルにおける語彙調査を踏まえて，日本語教育の

会場配置図へ　目次へ

専門家の判断や判定によって選定したものである。そのため,「出題基準」に含まれる語彙が，様々なジャンルのテキストにおいて高頻度で使われているというわけではない。日本語の読解に有用な語彙を選定するには，大規模な日本語の書き言葉コーパスに基づき統計指標を主軸として客観性を重視した手法によって，日本語の使用実態を反映した語彙を選定する必要がある。「読解基本語彙 1 万語」は，このような問題意識を背景に作成された。

2-2. 語彙リストの概要と作成方法

語彙リストの総語数は 1 万語とした。「読解基本語彙 1 万語」の主な選定基準は，語彙の出現頻度と分布統計である。一般に，低頻度語彙や分布の安定しない語彙はコーパス・サンプリングによってランクが大きく移動することが見込まれ，これらをレベル分けして提示しても統計的にはあまり意味がない。そのため，本研究の語彙の選定においては，意味があり無理のない範囲として総語数を 1 万語とした。「読解基本語彙 1 万語」のレベル分け，語数, 日本語学習段階の目安, 各レベルにおける単語親密度の平均値は表 1 の通りである。

表 1　「読解基本語彙 1 万語」の語数とレベル

レベル	日本語学習段階の目安	累積項目数	単語親密度の平均値
2000 語	初級後期～中級前期	2000	6.158
4000 語	中級前期～中期	4000	5.871
6000 語	中級中期～後期	6000	5.681
8000 語	中後期～上級	8000	5.524
10000 語	上級～	10000	5.394

「読解基本語彙 1 万語」の語彙は，2000 語～6000 語までの範囲と，それ以降に大別することができる。コーパスに出現する語彙の頻度と分布を統計的に分析した結果，頻度上位 6000 語前後までは頻度が高く分布も安定した「基本語彙」と言える語彙が抽出できるものの，それ以降は分布の安定しない領域になっていく傾向が見られた。これは，6000 語以降の語彙は，コーパス・サンプリングによってランクが大きく移動する可能性があることを示唆している。したがって，6000 語以降も 8000 語レベルと 10000 語レベルに分けてはいるが，これは目下のところ「基本語彙」の 2000～6000 語レベルの 3 分類ほど統計的に意味のあるレベル分けにはなっていない。そのため，表 1 の 6000 語と 8000 語の間は二重線にした。ここでは，日本語教育的に使いやすく，実用的な分け方として，2000 語，4000 語，6000 語，8000 語，100000 語の 5 レベルに分け，表 1 に日本語学習段階の目安を提示した。

「読解基本語彙 1 万語」は，次の方法で作成した。まず，コーパス・データを「日本語学習者が日本語を読む際に役立つ語彙（理解語彙）を選定する」という目的に照らして検証作業を行い，サブコーパスのバランスを変えて再構成した。そして，この再構成したコーパスを集計し，頻度と分布統計をもとに語彙をランキングした。分布統計には Gries (2008) の *DP* という指標を利用した。これによって，どのサブコーパス，およびレジスター（テキストジャンル）にも安定的に出現する語彙を選定することができる。さらに，この語彙の頻度と分布の情報から，教育語彙リストとして意味のあるレベル分けとなる語数のまとまりは何語区切りであるかを検討した。このようにして語数を設定し，各レベルの

語彙を選定していった。その際，頻度と分布だけで配列した語彙リストに日本語教育的な難易度も加味した定量的な基準（単語親密度）による調整も行った。

完成した「読解基本語彙 1 万語」の評価として，テキストカバー率調査を行った。その結果，「読解基本語彙 1 万語」は調査で扱った全てのジャンルのテキストで「出題基準」よりも高いカバー率を示した(1)。このことは，「読解基本語彙 1 万語」が日本語のテキストを読む際に必要となる実用的かつ汎用性のある語彙をより多く収録することを示唆している。

以上が語彙リスト作成方法の概要である。詳しい作成方法や統計分析の仕方については，本田（2015）及び，本田（2019）を参照されたい。

3. 「読解基本語彙チェッカー」の仕組み

「読解基本語彙チェッカー」は，入力文に対して MeCab-Unidic を用いて形態素解析を行い，「読解基本語彙 1 万語」の語彙リストと照合して，テキストに含まれるすべての単語の，日本語の書き言葉における重要度（レベル）をチェックする。結果画面では，入力された本文をレベルごとに色分け表示するとともに，レベルごとの単語リストを自動作成する。

「読解基本語彙チェッカー」でレベル判定を行うには，入力画面のテキストボックスに分析したい文章を入力し，画面左上のボタンをクリックする。ここでは，例として，本稿の概要を入力し，レベル判定を行うことにした。図 1 が結果画面である。

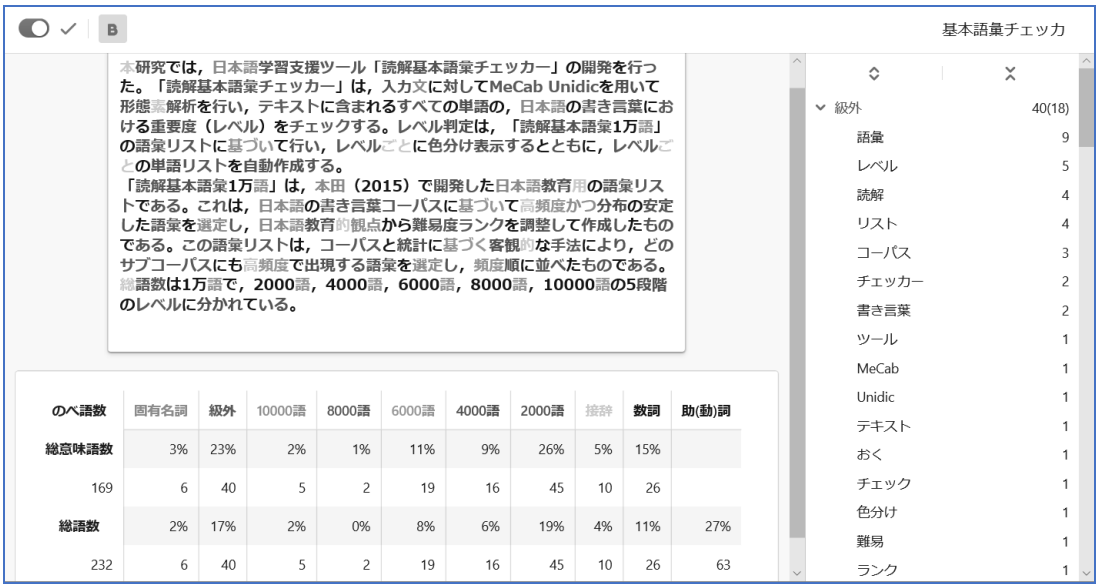


図 1　読解基本語彙チェッカーの結果画面

結果画面のテキストボックスには，入力された本文がレベルごとに色分け表示されている。レベルは，「読解基本語彙 1 万語」に従い，2000 語ごとに，2000 語（青），4000 語（紫），6000 語（黄緑），8000 語（深緑），10000 語（茶）の 5 レベルに色分けされている。また，級外を赤字で示しているが，固有名詞は別扱いする必要があると判断し，別の色（濃いピ

会場配置図へ　目次へ

ンク）で表示することにした。さらに，「読解基本語彙 1 万語」の対象には，助詞・助動詞と数詞は含まれていないため，「読解基本語彙チェッカー」では黒で示すことにした。

さらに，「読解基本語彙チェッカー」の追加機能として，「接辞」を分けて色分け（灰色）表示することにした。MeCab-Unidic では，同じ単語であっても，使われ方によって別単語として扱われる。そのため，例えば「本」が接頭辞として用いられた場合と名詞として用いられた場合には，レベルが異なって表示されることになる。そこで，接尾辞と接頭辞についても，便宜上，別扱いにすることにした。

また，各々の色の違いが見やすいように，デフォルトでは，本文の文字は太字（ボールド）で表示するように指定している。細字で表示させたい場合には，画面左上の「B」をクリックすることにより，書体の変更が可能である。

画面左下には，延べ語数で数えた場合のレベルごとの語数と，助詞・助動詞を除いた総意味語数および総語数に対する比率を%で示している。これによって，入力文に含まれる単語のレベルごとの割合が明らかになり，教材の選定や研究に活用することができる。

画面右のリストは，レベルごとの単語リストである。図 1 では，級外の一部しか見えていないが，級外の下に，10000 語から 2000 語レベルまでの 5 レベル，さらに，接辞，数詞，固有名詞，助（動）詞，記号の各々のカテゴリーに含まれる単語がリストアップされている。各単語の右の数字は出現語数である。

リスト中の単語をクリックすると，本文中の当該単語の色が反転表示される。これによって，本文のどこにその単語があるのかを容易に知ることができる。図 2 は，「語彙」という単語をクリックした結果画面である。

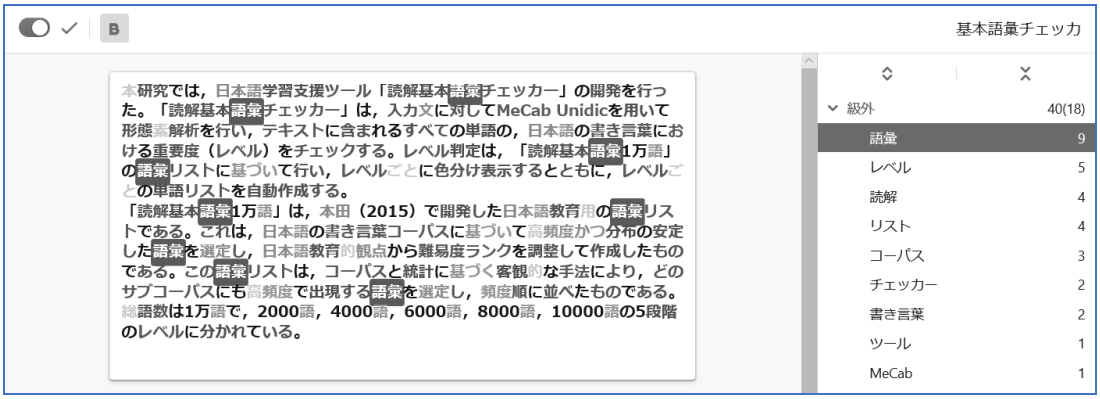


図 2　本文中の単語表示機

一方，画面右のレベル別単語リストの上にある開閉記号をクリックすることで，図 3 の画面右のようにレベルごとの延べ語数と異なり語数を表示させることも可能である。さらに，レベルリストの各レベルをクリックすると，図 3 のように，本文に含まれる当該レベルのすべての単語が，当該レベルの色で反転表示される。

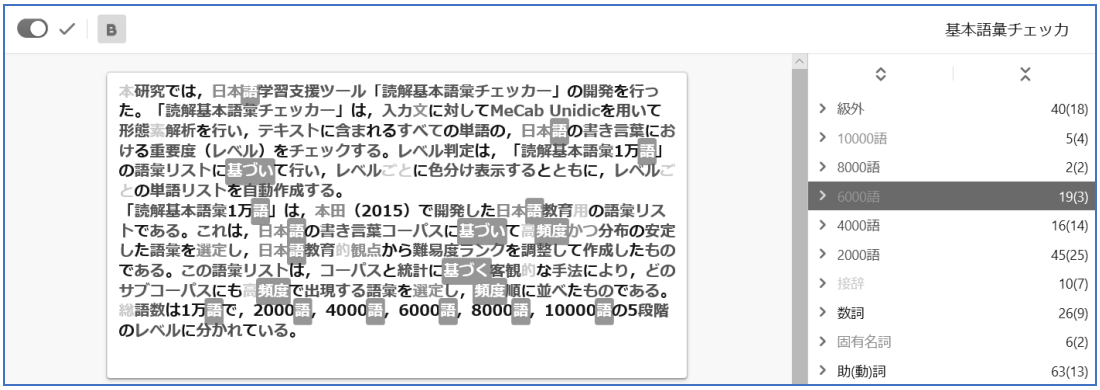


図 3　本文中のレベルごとの単語の表示機能

図 3 は，6000 語のレベルをクリックした結果画面である。このレベルの語は「語」「基づく」「頻度」の 3 語で，述べ語数は 9 語であるが，すべてが黄緑色で反転表示されている。この機能を利用して，例えば，本文に含まれる接辞をすべて表示させることもできる。

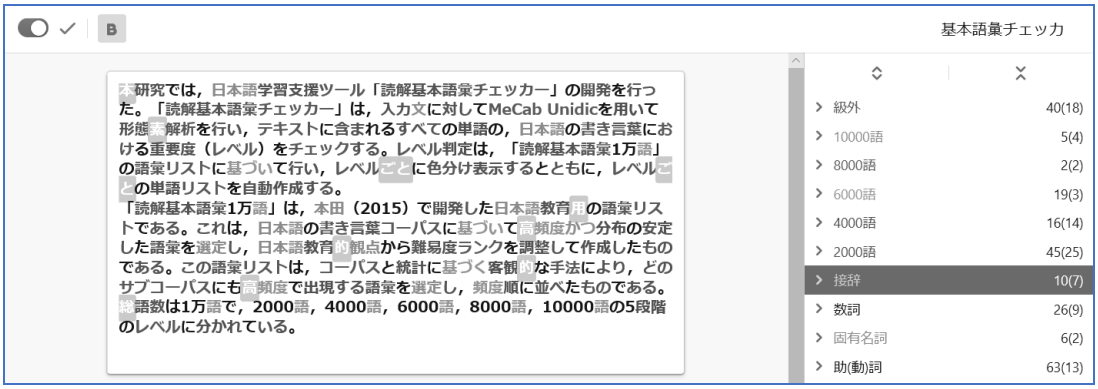


図 4　本文中の接辞の表示

図 4 が接辞を表示させた結果画面である。接頭辞の「本」「高」「総」の 3 語と，接尾辞の「素」「ごと」「用」「的」の 4 語，異なり語数で 7 語，延べ語数で 10 語が表示されている。本チェッカーでは，接辞を別扱いしたことで，見落としてしまいがちな接辞を漏れなく抽出できるという副次的効果もあった。

4.　「読解基本語彙チェッカー」の活用と今後の課題

「読解基本語彙チェッカー」によって，テキストに含まれる語の各々が，どれだけ実用的かつ汎用性があるかをチェックすることが可能である。また，「読解基本語彙 1 万語」にカバーされる語彙を多く含むテキストは，語彙の観点からは読みやすいテキストと考えることができる。そのため，「読解基本語彙チェッカー」は，学習者が読むテキストを選定する際にも活用可能である。また，日本語教科書の語彙の一致率は高くない（今西・神崎 2008，田中 2016）こともあって，学習者が知っている語彙は学習に用いた教科書によってかなり異なる。そこで，学習者の既知語を，「出題基準」の級だけで判断することは難しい。しか

し,「読解基本語彙チェッカー」のレベル表示を参照することによって，一般的な書き言葉理解にどの程度重要な語彙が含まれているかが明確になるため，読解学習のための適切なテキストの選定だけでなく，一部を書き換えて利用する等の対応にも有用である。

今後は,接頭辞と接尾辞もレベル分けして表示する機能を追加することを課題としたい。テキスト中における接辞の割合は低くなく，日本語教育的に重要な接辞とさほど重要でないものもある。これらをレベル分けして表示することができれば,「読解基本語彙チェッカー」の利用価値は高まり，さらに使いやすいものになるであろう。「読解基本語彙チェッカー」は， Web 上で無償公開している（http://yukari.overworks.jp/）。日本語教育や研究分野で多様な活用を期待するとともに，今後もより有用なツールに改良していく予定である。

注

(1) 「出題基準」の 1 級語彙は 8009 語である。「出題基準」は「読解基本語彙 1 万語」と語の単位や表記が異なり,「読解基本語彙 1 万語」で対象としていない接辞等も含む。二つのリストを同じ条件で比較するために調整した結果,「出題基準」の 1 級語彙は 7129 語となった。この 7129 語と本語彙リストの 6000 語レベルのテキストカバー率を比較した。調査には，旧日本語能力試験の過去問題のほか，新聞，Web サイト，小説など多様なジャンルのテキストを使用した。いずれにおいても，本語彙リスト 6000 語のカバー率は「出題基準」1 級語彙を上回った。

謝辞

本研究の一部は，科学研究費基盤研究（C）18K00708 の助成を受けたものである。

参考文献

（1）饗場淳子（2011）「日本語教育用語彙に共通する語についての一考察」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』18-2, pp. 275-285.

（2）今西利之・神崎道太郎（2008）「日本語教育初級教科書提示語彙の数量的考察」『熊本大学留学生センター紀要』4, pp. 1-20.

（3）国際交流基金・日本国際教育支援協会（2006）『日本語能力試験出題基準改訂版』凡人社.

（4）田中祐輔（2016）「第 1 章 初級総合教科書から見た語彙シラバス」『現場に役立つ日本語教育研究 2　ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版, pp.3-31.

（5）本田ゆかり（2015）「大規模コーパスに基づく日本語教育語彙表の作成」東京外国語大学大学院地域文化研究科博士論文.

（6）本田ゆかり（2019）「コーパスに基づく『読解基本語彙 1 万語』の選定」日本語教育 172 号，日本語教育学会（掲載予定）.

（7）松下達彦（2011）「日本語を読むための語彙データベース」（The Vocabulary Database for Reading Japanese）.（参照先: http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/LTVJ/index.html）

（8）李在鎬, 砂川有里子（2012）「コーパスを活用した日本語語彙表の構築」2012 年日本語教育国際研究大会（ICJLE2012）パネルセッション：日本語教育につながるコーパス研究.

（9） Gries, S. (2008). Dispersions and adjusted frequencies in corpora. International Journal of Corpus Linguistics 13 (4), pp.403-437.

アカデミックライティングにおけるインターネット使用

―アジア圏留学生を対象としたアンケート調査から―

副田恵理子（藤女子大学）・日野純子（帝京大学）・舩橋瑞貴（群馬大学）

1. はじめに

近年アカデミックライティングにおいて急速に使用頻度が高まっているインターネットについては，情報の信頼性に疑問がある点やコピー&ペースト（以下コピペ）により書き写しが容易である点など，その使用過程に様々な問題があると指摘されている（Stapleton, 2005; Eisner & Vicinus, 2008）。特に，母語以外で書く際には盗用を行った意識がなくても，リソースから得た表現を言い換えが不十分なままに論文やレポートの中に取り込んでしまう「表現の盗用」や「パッチワーク文」のような問題が起こりうる（吉村，2013）。

そこで，本研究では，日本語学習者がアカデミックライティングおいてどのようにリソースから情報を得，それを文章内でどのように活用しているのかという実態を調査することにより，適切にインターネットを活用するために必要となるスキルを明らかにしたい。

2. 先行研究

第二言語でのアカデミックライティングにおけるインターネット使用については，主に二つの観点の研究が見られる。一つ目は，閲覧する web サイトの信頼性，有用性に関するものである。Stapleton（2005）は 43 名の日本人大学生の英語のエッセイとインターネット使用に関するアンケートへの回答を分析し，彼らがどのような web サイトをリソースとして利用しているのかを調べた。その結果，大学でのレポート作成には不適当な，疑わしい偏りのある web サイトが相当数含まれていた。Zulfitriani et al.（2014）は 4 名の大学生のリサーチペーパーとインタビューデータを分析し，彼らがインターネット上の情報は常に信頼できるわけではないと考え，「権威性」「即時性」「内容」の 3 点を基準に取捨選択していることを明らかにしている。

二つ目に，引用の難しさに関する研究も多数見られる。不適切な引用（盗用）の問題は書籍や雑誌がリソースとして利用されていた時代からもあったが，Eisner & Vicinus（2008）が指摘するように，近年インターネットの普及により盗用がしやすい環境となったと言える。また，第二言語で書く際には無意識の「表現の盗用」や「パッチワーク文」（吉村，2013）が起こる可能性も高く，吉村（2017）はこれは倫理の問題ではなく，多くの場合語学能力の問題であると指摘している。前述した Zulfitriani et al.（2014）の調査でも，4 名の大学生は言い換えをしたり，要約をしたり，直接引用を用いたりするなどして適切に引用すべきことはわかっていても，彼ら自身の言葉で言い換えることの難しさから適切な引用を行っていない実態を明らかにしている。日本語学習者を対象とした研究においては，二通（2007）は引用を行う際に文献の正確な理解，目的に合わせた引用形式の使い分け，適切な言い換

え・要約など，読解から文章作成に至る様々な日本語スキルが必要になると述べている。中村他（2016）は日本語学習者の不適切な引用を分析した結果，引用を構成する複数の要素において不適切性が混在している点を指摘し，適切な引用を行うためには「必要性」「データの質」「引用形態」「引用形式」など様々な要素について，「全体の構成」「論の展開」「引用の目的」に合致するよう整える必要があると述べている。

このように，アカデミックライティングにおけるインターネット使用については，web サイトの適切な取捨選択というリテラシースキルに関する部分と，その情報をどのように日本語の文章内に引用するのかというアカデミックスキル・言語スキルに関する部分があり，研究においても教育場面でもこれらは別々に扱われることが多い。しかし，インターネット使用の何が問題になっており，どのようなスキルが必要なのかを明らかにするためには，インターネットを使用しその情報を文章内に取り込むプロセス全体を研究対象として統合的に問題点を追求する必要があると考えた。そこで，本研究では，そのプロセス全体に関してアンケート調査を実施した。

3. 調査概要

3-1. 調査時期

調査は 2018 年 1～2 月，同年 7～8 月，2019 年 1～2 月に実施した。どれもレポート作成課題などが多く行われている学期末直後に実施し，レポート作成についての記憶が明確なうちに回答できるようにした。

3-2. 調査協力者

日本語国内の様々な大学に所属する 74 名から協力を得た。調査協力者の出身地は中国が 53 名（72%），台湾が 14 名（19%）で，その他韓国 4 名，インドネシア 2 名，タイ 1 名であった。身分は交換留学生が最も多く 42 名（57%），大学学部生 26 名（35%）で，その他大学院生 3 名，研究生 2 名，教員研修生 1 名であった。

3-3. 調査方法

インターネットを介して五つのセクション全 44 問からなるアンケート調査を実施した。

セクション 1：調査協力者の背景（10 問）

セクション 2：日本語でレポート・論文を書く際のインターネット使用頻度，目的（8 問）

セクション 3：インターネットを使用して内容についての情報を得て，レポート・論文内に取り込むまでのプロセス（14 問）

セクション 4：インターネット使用・引用に関する教育経験（6 問）

セクション 5：インターネット上の情報の引用に関する知識（6 問）

セクション 2, 3 の質問項目は，日本語学習者のアカデミックライティングにおけるインターネット使用プロセスを観察した副田（2016）の結果をもとに，特に問題となっている点について取り上げた。質問は日本語に加え，英語，簡体字，繁体字に翻訳したものを用意した。また，質問は選択式，自由記述式により回答を得た。

4. 調査結果

4-1. 日本語でレポート・論文を書く際のインターネット使用頻度，目的について

日本語でレポートや論文を書く際にインターネット上の情報をどの程度使うのか，またどのような目的で使用するのかを聞いた。その結果，74 名中 48 名（65%）が「いつも使う」と答え，「時々使う」と答えた 23 名を加えると 96%が使用すると答えていた。また，その目的は「内容」についての情報を集めるためという回答が 59 名と最も多かった(図 1，図中の数は回答数)。そこで，今回は「内容」についての情報を集めるために，どのようにインターネットを使用しているのかに絞って，さらに細かい調査を進めた。

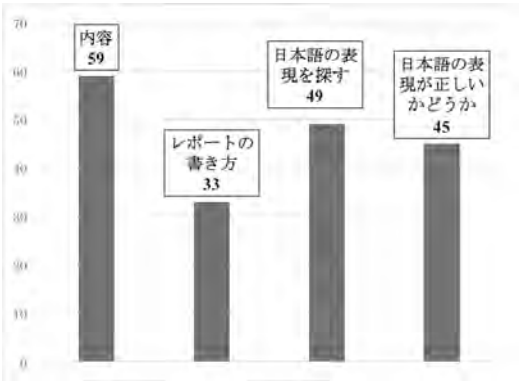


図 1　インターネット使用の目的

内容についての情報を集めるためにインターネットを使用すると答えた 70 名に「書籍」と「インターネット」どちらを多く利用しているのかを聞いたところ 35 名（50%）がインターネットを多く利用しており，インターネットと書籍が同程度であるという回答も 32 名(45%)に上った。インターネットよりを多く利用する理由として「便利である」という点を多くの学生があげており，「本より効率的に情報を見つける」「早くて便利，情報も多いから」等の記述が見られた。一方書籍をより多く利用する学生は 3 名（4%）と非常に少なく,「多くの資料は本や雑誌などでしか読めなくて,インターネットで公開されていない」「教師がインターネットからの情報を使うことを許さない」といった理由をあげていた。

4-2. 日本語でレポート（論文）を書く際のインターネット使用プロセスについて

内容についての情報を集めるためにインターネットを使用すると答えた 70 名に,インターネット上の情報にどこからどのようにしてアクセスし，それをどのように自分の文章に引用するかについて尋ねた。まず，複種のサイトを使っているのが 57 名 (81%)，単独のサイトを使っているのが 13 名(19%)であった。使用する具体的なサイトとしては，検索サイトが 61 名（87%）と最も多く，次いで論文サイト 43 名（61%）であった（図 2）。単独しか使わないもののうち半数以上が検索サイトのみを使っている。また, Wikipedia を使用するという回答が 37 名（53%）あった一方で，使わないようにしているサイトがあると回答した 21 名（30%）のうちの多くが具体的に Wikipedia を挙げていることも特徴的であった。使用を回避する理由は信頼性と正確性に欠けるからとしている。不安を持ちながらも簡便なサイトを使用してしまう状況がわかった。

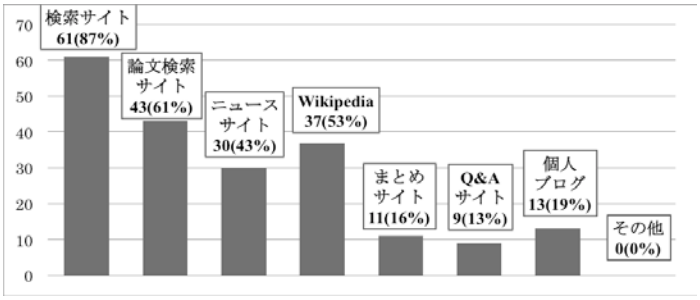


図 2　使用するサイト

会場配置図へ　目次へ

次に，検索する際のキーワードについて尋ねたところ，日本語のみとしたのは 8 名（11%）にとどまり，日本語のみの時もあれば母語もという回答が 62 名（89%）であった（図 3）。何語を使うかの判断基準は，テーマや調べているものによってどの言語で検索するか決めるのが 25 名（40%）であったが，同程度 22 名（36%）が日本語で分からなかった場合に他の言語で調べている。入力するキーワードの数は 2〜3 個入力するが 28 名（40%）であり，39 名（56%）が決まっていないとしている。テーマや内容に沿って状況に応じてキーワードの言語や数を選んでいるものの，日本語のみの検索に不安があり，十分な結果が得られていないという状況がわかった。

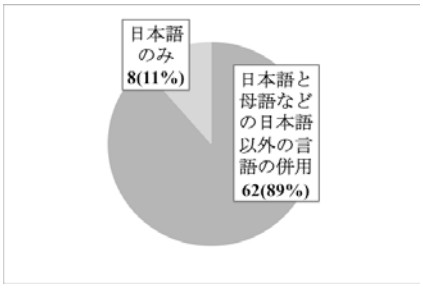


図 3　検索に使う言語

検索結果の見方については，複数選択肢の中からタイトルとともにその下の表示されるスニペット（web ページの要約文）も見るという選択肢を選んだのが 39 名（56%），信頼できそうなサイトを見るという選択肢を選んだのが 41 名（59%）で 6 割弱であり，スニペットまで見る，信頼できるサイトを選ぶという点に意識を向けていない学生が 4 割程度いることがわかった。

引用の際に気を付けていることは，信頼できるサイトの情報のみを使う 44 名（63%），出典を必ず入れるようにする 42 名（60%）が 6 割程度にとどまり，盗用に関する意識が徹底されてはいないようだ（図 4）。また引用の形式に関して，できるだけ自分の言葉で書き直す（間接引用）が 36 名（51%）に対し，文章を「　」でそのまま書き写す（直接引用）が 22 名（31%）と差があった。間接引用と直接引用を状況に応じて使い分けるというスキルが不十分なのではないかと推測された。

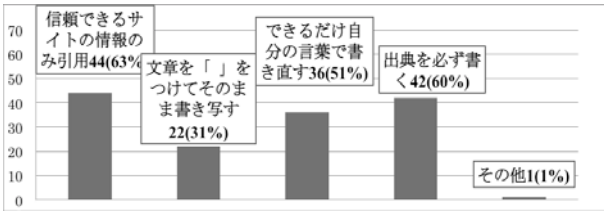


図 4　引用の際に気をつけること

日本語でも日本語以外のものでも，半数近く 34 名（49%）が検索した情報を引用する時に難しいと感じるとしている。その具体的な理由は，書いてある内容自体の理解の問題（「日本語で読んで時々本当の意味が曖昧でわからないときもあるため意味がはっきりしないままレポートに使っていいかわからない」「自分の理解が正しいかどうか心配」）があり，具体的に日本語の文法や単語の問題を挙げる回答もあった（「わからない文法や単語を調べなおす必要があるためとても時間がかかる」「文法が難しくてわかりにくい時はちょっと困ります」）。さらに，引用形式や自分の文章への取り込み方に関わる困難（「正確な引用のフォーマット」「言葉遣いをできるだけ書き言葉にしたり間接引用を用いること」「自分の言葉で言い表すのが難しい」）を感じる回答もあった。日本語以外の文章を引用する時には，当然ながら翻訳に困難を感じている（「うまく訳すことが難しい」「どう訳せばそのニュアンスをうまく伝えるのかが大変」）。出典を入れ自分の言葉で引用したいというニーズはあるものの，引用部分の読解力および引用形式についての不安を感じている状況が見える。

4-3.　インターネット使用に関する教育経験について

レポート・論文を書くときに「インターネットをどのように利用すべきかについて学んだことがあるか」を聞いたところ，「ある」が 50 名（68%）と 7 割弱にとどまった。また，「書籍やインターネットからの引用の仕方について学んだことがあるか」に関しては「ある」が 59 名（80%）であり，8 割が学習経験を有していることがわかった。それぞれに対して「ある」と答えた場合は，「どこで学んだか」について六つの選択肢から該当するもの全てをあげてもらった（図 5 および図 6）。学んだ機関等に関しては，図 5，図 6 に見られるように同様の傾向を示しており，日本の大学が最も多く，次いで自国の大学となっている。レポート・論文作成というライティングは，知識や日本語力がある程度高まってからの活動になるため，妥当な回答が得られたといえる。

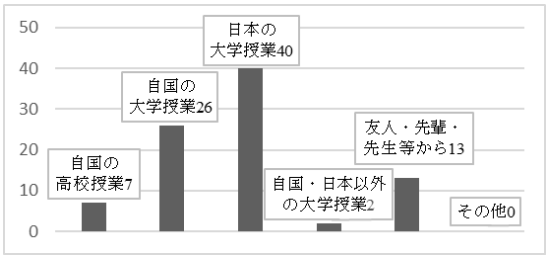


図 5　インターネットの利用をどこで学んだか

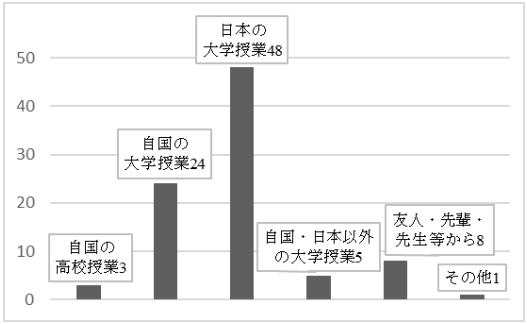


図 6　引用の仕方をどこで学んだか

4-4.　引用に関する知識の詳細について

引用に関するより詳細な知識情報を把握するため，直接引用と間接引用という引用手法の違いを知っているか否か，および，用いている引用手法について尋ねた（図 7）。引用手法の違いを「知っている」と回答した場合でも，約半数における使用はいずれかの手法に偏っており，「知らない」場合は，直接引用に頼ったライティングを行っている。

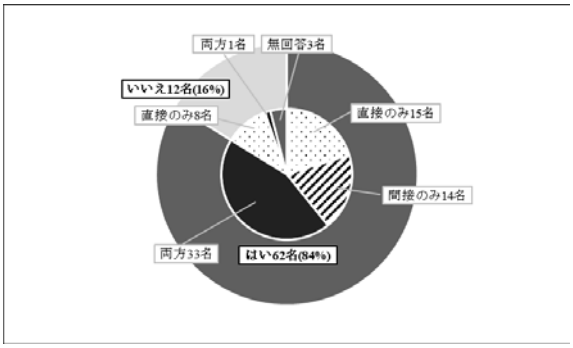


図 7　引用手法の違いに対する理解
および使用している引用手法

また，引用とコピペの違いについて知っているか否かを尋ねたところ，23 名（31%）が知らなかった。「知っている」と回答した 51 名に対し，その違いについての説明（自由記述）を求めたところ 41 名から回答が得られた。引用とコピペの違いに関してあげられた項目を基準に分類したものが表 1 である。表 1 中の分類 4～6 からは，引用とコピペの善悪については理解が得られていることが窺われるが，その理解に基づいて具体的にどのようなライティングを行ってい

表 1　引用とコピペの違いについての理解

分類	引用とコピペに関する理解	回答数
1	引用には出典を明記する	23
2	引用には自分の考え・意見を加える	5
3	引用は言い換える，コピペは全てコピーする	4
4	コピペは不正である	3
5	著作権の問題	3
6	自分と他人の意見を区別する	2
7	分類 1 と 2 の両方を認める	1

会場配置図へ　目次へ

るかは，本調査の回答からはわからない。全体の半数弱の学生が，出典の明記に言及している。一方で，オリジナルの意見を加えればよい，言い換えれば引用として成立すると理解している学生が 10 名（分類 7 を含む。自由記述回答の約 25%）いた。

5. まとめ

以上のように，大多数がレポート・論文を書く際にインターネットを頻繁に利用しているが，検索結果の見方のスキルが不十分である傾向や，情報の正確さや信頼性に不安を感じつつ簡便な web サイトを使用してしまう傾向が見られた。また，サイトから得た情報を文章内に取り込む際，信頼できるサイトのみ利用する，出典を書くようにするとの回答は 6 割にとどまり，半数近くが日本語力の不足などから，情報の適切な引用に困難を感じていた。さらに，インターネット使用や引用の学習は日本や自国の大学で経験しているものの，半数近くが直接引用と間接引用の違いや，引用とコピペの違いを明確に理解せず，使い分けられていないことがわかった。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 15K02646 基盤研究（C）「アカデミックライティングにおける適切なリソース活用のための教材開発」（研究代表者　副田恵理子）の助成を受けたものある。

参考文献

（1） 副田恵理子（2017）「レポート作成過程におけるリソース使用の実態調査―韓国人・台湾人学部留学生を対象に―」『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集（電子版）』

（2） 中村かおり・近藤裕子・向井留実子（2016）「アカデミックライティングにおける不適切な引用文の分析と課題」『2016 年日本語教育国際研究大会予稿集（電子版）』

（3） 二通信子（2007）「外からの情報を自分の文章にどう組み込んでいくか―アカデミック・ライティングにおける引用の学習―」『2007 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp283-284

（4） 吉村富美子（2013）『英文ライティングと引用の作法 : 盗用と言われないための英文指導』研究社

（5） 吉村富美子（2017）「表現の盗用―倫理問題と呼ばれる語学問題―」東北大学高度教養教育・学生支援機構編『責任ある研究のための発表倫理を考える』東北大学出版会，pp129-146

（6） Eisner, C. and Vicinus, M. (2008) *Originality, Imitation, and Plagiarism: Teaching Writing in the Digital Age*. Ann Arbor: University of Michigan Press

（7） Stapleton, P. (2005) Using the Web as a Research Source: Implications for L2 Academic Writing. *The Modern Language Journal*, Vol. 89, No. 2, pp.177-189

（8） Zulfitriani, M., Salam, U. and Novita, D. (2014) An Analysis on Students' Use of Online: Resources for Written Assignment. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, Vol.3, No.12, pp.1-12

インドネシアにおける日本語教師対象オンライン会話会の実践報告

岡本拓・杉島夏子（国際交流基金ジャカルタ日本文化センター）

1. はじめに

本発表は，インドネシア 3 州（西スマトラ州，中部ジャワ州，ジョグジャカルタ特別州）の高校日本語教師を対象に実施されたウェブコミュニケーションツール「zoom」を使った会話会実践を報告するものである。

2. 活動の背景

高校の日本語教師たちは長年の日本語学習者であり，教師となった今も日本語能力の維持・向上のために努力を続けている者もいる。しかし，インドネシアでは周りに会話相手になる日本人がいる環境は稀で，常々教師たちから「日本語の会話力をキープしたい，伸ばしたい」と「日本語でおしゃべりする場がほしい」いう声が上がっていた。

以前は一部の地域で「日本語おしゃべり会」なるものが開催されていたが，実際のところ，一か所に集まって会を開き，参加するのは，現地の教師にとってハードルが高い。なぜなら，時間・費用の工面や運営上の問題があるからである。第一に，教師の多くは仕事に加え，家事や育児に追われ，まとまった時間がとりにくい。さらに，会場まで移動時間や費用は自身で捻出しなければならない。また，会場の手配についても，参加教師のうちの誰かがすることになるが，それには校長の許可が必要になる等運営上の手続きが多い。そのため，開催・参加するためには相当な労力が必要になる。結果，開催・参加の動機が保てなくなるのは当然だろう。

そのような状況や経緯を踏まえて，上記地域に派遣されている日本語専門家 2 名（発表者）がオンラインで会話会を行なう方法を提案し，各地域で実施することになった。

3. 本活動がめざすもの

本活動は，日本語の会話力の維持・向上をめざすインドネシア人高校日本語教師に日本語を話す機会を提供するものであると同時に，西口（2018a，b）の言う，参加者の自己表現を実現する「社交的なコミュニケーション」のための場づくりをめざすものでもある。西口（2018b）が述べているように，これまでの日本語教育の議論では，「文型・文法の学習や実用的なコミュニケーション」ばかりが取り沙汰されてきた。日本語教育分野の主流が，文型・文法偏重から「実際にコミュニケーションができるようになる」ことに移行し始めて久しいが，ことインドネシアにおいては，コミュニケーション中心の活動が実践において効果的に組み込まれている現場は，依然として少ない。その一因として，教師自身がそのような教育を受けてきていないという背景がある。また，近年インドネシアでは，2013 年に全国教育カリキュラムが刷新され(1)，コアコンピテンスや 21 世紀型スキルといっ

た能力や態度を身につけ，現代社会に通用する人材の育成に向けた教育を目指している。教育現場でも教師たち自身がまず新しい教育概念を理解し，授業を通して実践しなければならない状況にある。

他方，そうした教師たちも現場を離れれば，一日本語学習者・使用者である。JFL 環境下の彼らにとって「道を尋ねる」「買い物をする」「ものを頼む」などの実用的な目的のために日本語を使うよりも，「最近あったことを友達とおしゃべりする」のような「自己表現活動」を目的に掲げた社交的コミュニケーションを重視した場があってもよいのではないかと考える。西口（2018b）でも，このような社交的なコミュニケーションあるいは表現活動の「発見」が日本語教育の構想の重要な転換点となると述べられており，「自分のことや自分の身の回りのことや人をテーマに掲げてあれこれ話す」活動に取り組まれている。本活動においても，そのような考えに基づき，インドネシアの日本語教師たちから社交的コミュニケーション活動を知って，体験してもらうきっかけを提供していきたい。

4. 実施方法

4-1. 使用ツール

会話会には，ビデオコミュニケーションアプリ「zoom」を利用した。これは，アプリケーションをダウンロードすれば個人のデバイスを使用して無料でビデオ通話ができるものである。詳細についてはウェブサイトを参照されたい。なお，本活動に関しては，国際交流基金ジャカルタ日本文化センターが契約している有料アカウント(2)を使用した。

4-2. 当日の流れや進め方，当日までの準備

会話会の所要時間は約 30 分間に設定した。専門家がホストとなり，表 1 で示す流れに沿ってファシリテータを務める。なお，テーマは，3.で述べた考えに基づき，「自分自身の身の周りのものや人」など身近なテーマに沿って話すことを目的に，専門家が設定したり参加者からリクエストを募ったりして決定した。また，事前準備としては，遅くとも当日の 1 週間前を目途に，本アプリ上でスケジュール設定しておく。同時に，教師会の Facebook グループページに投稿したり，チャットアプリのグループ内でも告知を行なったりして参加者を募った。

表 1　会話会の流れ

所要時間	内容
開始 15 分前	ミーティングルームオープン
5〜10 分	開会，テーマの紹介，ホストのナラティブ
10〜15 分	ブレイクアウトルーム(3)に分かれて，小グループでトーク
5 分	メインルームにもどって，全員でトークの共有，まとめ
約 30 分	

5. 開催実績

2018年7月から，西スマトラ州，中部ジャワ州およびジョグジャカルタ特別州の各地域でそれぞれ月に1〜2回程度，実施した。なお，中部ジャワ州とジョグジャカルタ州は地理的に近いため，合同で開催した。同年12月現在，16回の開催を数え，のべ113名が参加した。開催回数と参加者の内訳は，西スマトラが9回の開催でインドネシア人教師76名，日本人ボランティア31名，中部ジャワおよびジョグジャカルタが7回の開催でインドネシア人教師37名，日本人ボランティア10名であった。

6. 参加者アンケート調査

参加者からオンライン会話会に関する評価や意見を聴取するため，アンケート調査を実施した。アンケートはGoogle Formで作成し，質問文は日本語とインドネシア語を併記した。質問項目は，参加者の地域と自己申告による日本語レベルの他，本活動への参加回数，参加目的とその達成感，満足度とその理由，今後の参加意思，参加が日本語学習継続のきっかけになっているか，参加によって日本語を使用する機会が多くなっているか，参加に向けた準備や勉強はあるかについてである。各質問項目と回答について，以下で詳しく説明していく。

回答期間は2019年2月8日から2月28日までとし，発表者がオンライン会話会に参加したことがある教師に対して直接協力を依頼し，アンケートのURLリンクを頒布した。集計の結果，3地域から29名の回答を得た。アンケートに回答した参加者の地域と日本語レベル（自己申告）は，図1のとおりである。

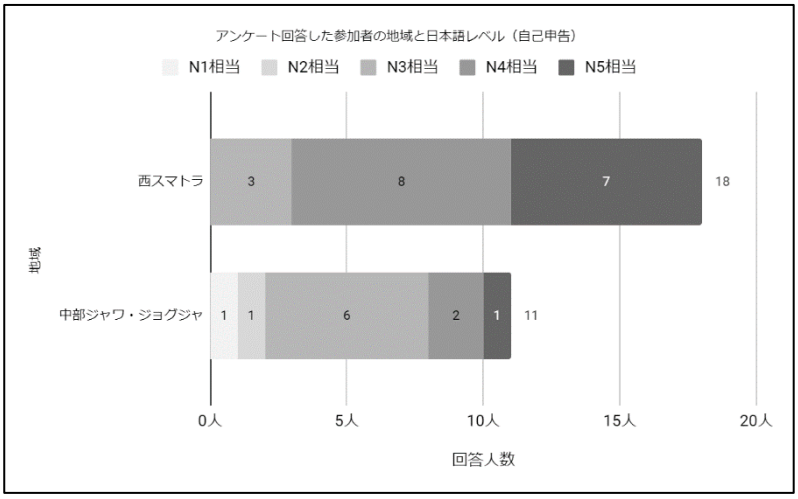


図1　アンケート回答した参加者の地域と日本語レベル

6-1. 参加の目的と達成度に関する質問

参加の目的を問う質問（あなたがオンライン会話会に参加する目的は何ですか）には自由記述で，その目的に対する達成感を問う質問（その目的は，オンライン会話会に参加して達成できていると思いますか）には，5段階のリッカート尺度（1=とてもそう思う，2=

そう思う，3=どちらとも言えない，4=あまりそう思わない，5=全然そう思わない）で回答してもらった。

参加の目的として，「日本語の会話能力の向上または維持」に言及した回答が 26 人，「日本語の勉強・練習のため」という回答が 3 人であった。目的に対する達成感を問う質問では，22 人（76%）が「とてもそう思う（達成できている）」，7 人（24%）が「そう思う」と回答し，回答者全員がオンライン会話会に参加する目的を達成できるていると感じていることが分かった。

6-2. 日本語学習の継続に関する質問

「オンライン会話会に参加することが日本語学習を継続するきっかけになると思いますか」，「オンライン会話会に参加することで以前より日本語を話す機会や時間が多くなったと思いますか」という質問に 6-1.同様の 5 段階のリッカート尺度で回答してもらった。結果は，どちらの質問でも「とてもそう思う」が 17 人（59%），「そう思う」が 12 人（41%）で，回答者全員がオンライン会話会に参加することが日本語学習継続のきっかけになると思っており，オンライン会話会に参加することで日本語を話す機会や時間を得られていると実感していることが分かった。

「これからもオンライン会話会に参加したいと思いますか」という質問に関しては，「とてもそう思う」が 16 人（55%），「そう思う」が 13 人（45%）で，回答者全員が今後もオンライン会話会に参加して，持続的に日本語を学びたいと考えていることが分かった。

6-3. オンライン会話会に参加するための準備に関する質問

「オンライン会話会に参加する前にしている準備（勉強や調べ物）があれば教えてください」（自由記述）で質問したところ，29 人中 21 人が何らかの準備をしていると答えた。事前に会話会のテーマに沿った単語や表現などを調べて「予習する」とした回答が 16 人（55%），会話会中にメモを取るための筆記具やノートなどの「道具」が 4 人（14%），分からない単語を参照するための「単語帳」を準備するとした回答が 2 人（7%）だった。（自由記述のため「道具」と「単語帳」両方記述した者 1 人いたので，重複して集計した。）また，準備や予習をすることは「特にない」と回答した者は 8 人(28%)だった。

6-4. オンライン会話会の満足度とその理由

「オンライン会話会の活動に満足していますか」という質問には 5 段階のリッカート尺度（1=とても満足している，2=満足している，3=どちらとも言えない，4=あまり満足していない，5=全然満足していない）で回答してもらい，その理由を自由記述で答えてもらった。

集計の結果，「とても満足」12 人（41%），「満足」13 人(45%)の回答があり，25 人(86%)の回答者がオンライン会話会に満足していることが分かった。理由としては，「単語を習得して即実践できる」「地元ではなかなか会えない日本人と直接話す機会を得られる」「業務以外で話す機会は貴重」「日本語でアウトプットする機会になる」「参加後，単語

や文法が身についている」などの好意的な回答があった。中には「満足」と回答しながら，「時間をもっと長くしてほしい」「開催頻度を増やしてほしい」という，参加に対して積極的な要望も見受けられた。一方，4 人(18%)からは「どちらとも言えない」という回答を得た。理由として，「参加者がいつも少ない」(2 人/中部ジャワ・ジョグジャ），「地方はインターネットが弱いので参加が難しい」（1 人/西スマトラ），「時間の都合がつきにくい」（1 人/中部ジャワ・ジョグジャ）というものだった。今後の活動にあたっては，参加者増加のために広報活動を効果的に行なったり，より多くの参加者が集まる開催時間を検討したりするなど，改善できる余地があることが分かった。

7. 開催にあたって注意すべき点と改善点

以下，インドネシアにおける zoom 会話会実践から得られた注意すべきポイントや改善点について記す。

7-1. オフライン活動による zoom の紹介と導入

発表者は，zoom の導入に向けて各地域の教師会に自ら赴き，zoom を紹介した。教師たちのデバイスにインストールするところから始まり，機能や使い方を確認しながら，その場で実際に使って仲間と話してみるという体験型ワークショップを行なった。教師たちはワークショップで体験したことで，オンライン会話会のイメージが持てたようだった。また，テクノロジーに対するハードルが下がったこともあって，多くの参加に繋がったと感じる。この会話会はオンラインの活動ではあるが，我々がオフラインで地道に広報したことが功を奏したと言える。

7-2. 実施まもない時期の開催や初めての参加者がいる場合

オンライン会話会を始めて間もない時期で入室後の操作や設定が苦手な参加者がいる場合，または参加自体が初めてという人が参加予定である場合，4-2.の表 1 に記載したように，開始時間の前に zoom のミーティングルームを空けておき，そのような参加者が早く入室できるようにしておく。こうすることで，開始時間になってからサポート対応に追われることが防げるし，他の参加者を待たせる心配もなくなるだろう。

7-3. 参加者の通信環境やデバイスの事前確認

参加者の通信環境や会話会に参加するために使用するデバイスや OS の種類（iOS や Android 等）を事前に確認し，ある程度把握しておくとよい。Zoom では通信速度が比較的遅くてもある程度安定した通話が可能であるが，参加者が Wi-Fi がない不安定な通信環境にいたり，デバイスのデータ通信を消費して参加したりしていると，途中で通信が途切れてミーティングルームからいなくなることが想定される。さらに，zoom はパソコンでもスマートフォンでも使用可能であることを謳っているが，デバイスや OS の種類によって画面の表示やボタンの位置などが異なるため，初心者ユーザーにはわかりにくいこともある。したがって，ホストは円滑な運営やいざという時のサポートのために，事前にテストして確認しておくとよい。

7-4. ホスト側のバックアップ用デバイスの準備

ホストであっても会話会の最中に不安定な通信状態やデバイスの不具合の影響を受けることもしばしば起こりうる。万が一に備えて，ホスト側ではメインデバイス以外に，バックアップ用デバイスを用意しておくことで，問題が回避できる。また，バックアップを用意することのもうひとつのメリットは，モニターとしての役割を果たすことである。参加者側に画面がどう映っているかなど確認しながら進められるので便利である。

ここに列挙したポイントが zoom ミーティング運営のお役に立てば幸いである。

8. おわりに

昨今のインドネシアでは，教師だけでなく生徒もほとんどがスマートフォンを所持しており，今後もデバイスやテクノロジーを利用した様々な学びの形が増えていくと予想される。そのうえ，21 世紀型スキルの育成も教育課題の一つに掲げられており，教師たちも ICT スキルを高め教育実践の中に取り入れていくことが求められている。本活動は，そのようなインドネシアの状況における打開策の一つとして位置付けられ，今後のウェブツールを利用したオンライン教師研修や勉強会の可能性を開く鍵になると期待したい。

注

（1） インドネシアでは，約 10 年に一度教育カリキュラムが見直され，教育現場はその度に対応に追われる。2006 年に施行されていたカリキュラムが大きく刷新され，現在 2013 年に発表された全国教育カリキュラムの導入が段階的に進んでいる。

（2） 無料アカウントは，連続通話時間に一定の制限があるものの，会話会をする際にそれ以外に制限になるものはない。サービスの詳細は，ウェブサイトを参照されたい。https://zoom.us/

（3） ブレイクアウトルームとは，グループ通話中に参加者を小さいミーティングルームに分け，2 名以上のグループで話させることができる zoom の機能である。ブレイクアウトルーム中，ホストは自由にグループ間を行き来でき，様子を巡回することができる。

参考文献

（1） 西口光一（2018a）「学習言語事項からの解放と自己表現活動への移行は何を意味するか―自己表現活動中心の基礎日本語教育と Krashen の入力仮説―」『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』

（2） 西口光一（2018b）「日本語教育実践の再生：表現活動中心の日本語教育を創造する NEJ と NIJ ⓪」＜http://koichimikaryo.blogspot.com/2018/12/nejnij.html＞2018 年 12 月 11 日アクセス.

医療福祉系国家試験の漢字はどの程度共通しているか

稲田朋晃・山元一晃・品川なぎさ（国際医療福祉大学）
佐藤尚子（千葉大学）

1. 背景と目的

今後、医療福祉分野での就労を目的として日本語を学習する外国人が増えることが予想される。EPA、技能実習制度等に加え、2019 年 4 月には新しい在留資格「特定技能」が創設され、介護分野の外国人材が増えることは明らかである。また、日本学生支援機構の「外国人留学生在籍状況調査」によれば、「保健」分野を専攻する留学生はここ 10 年でほぼ倍増している（平成 20 年 2768 人、平成 30 年 5027 人）。

数の増加だけでなく、分野の多様化も進んでいる。例えば、国際医療福祉大学では、理学療法学科、言語聴覚学科などでも留学生を受け入れており、2017 年からは医学部においても留学生の受け入れを開始している。

医療福祉分野で学ぶ外国人のための漢字教材は、看護・介護などの分野で刊行されているが（アークアカデミー2018 など）、その他の分野（理学療法、医学など）ではほとんど刊行されていない。各分野において専門の漢字教材が開発されることが望ましいが、コストの問題もある。もし、分野間で共通の漢字が多ければ、複数の分野を包括した漢字教材を開発したり、ある分野に他の漢字教材を転用したりすることができる。

そこで、本研究は、主要な医療福祉分野の国家試験に出現する漢字がどの程度共通しているのかを分析し、医療福祉分野の漢字教育のための基礎資料を提示することを目的とする。

2. 方法

厚生労働省の Web サイト内の「資格試験情報」に挙げられている「医療、医薬品、健康、食品衛生関連」の 24 試験、「福祉関連」の 5 試験のうち、受験者数が 1 万人を超える 8 試験（理学療法士国家試験、看護師国家試験、医師国家試験、管理栄養士国家試験、薬剤師国家試験、保育士国家試験、介護福祉士国家試験、社会福祉士国家試験）を分析対象試験とした（以下、試験名の略称として下線部を使用する）。

まず、8 試験の直近 3 回分の試験問題をテキストデータ化した。次に、試験上の注意事項や定型の質問表現など不要な部分を削除したうえで、これらのテキストデータから漢字を抽出した。各試験の試験回、および漢字数を表 1 に示す。

日本語能力試験（以下、JLPT とする）の漢字レベル判定には、国際交流基金ほか編（2007）を用いた。

会場配置図へ　目次へ

表１：各試験の試験回、および漢字数

	試験回	漢字数（のべ）	漢字数（異なり）
理学	2015 年、2016 年、2017 年	25,693	1,244
看護	2015 年、2016 年、2017 年	35,479	1,422
医師	第 109 回、第 110 回、第 111 回	130,733	1,671
栄養	第 30 回、第 31 回、第 32 回	37,229	1,310
薬剤	第 101 回、第 102 回、第 103 回	85,316	1,434
保育	平成 28 年前期、平成 29 年前期、平成 30 年前期	57,364	1,478
介護	第 28 回、第 29 回、第 30 回	25,355	1,257
社会	第 28 回、第 29 回、第 30 回	49,112	1,324

3. 結果

3.1 試験間の類似度分析

どの試験間で漢字の出現傾向が類似しているかを見るために、漢字の出現頻度を変数としたクラスター分析を実施した。試験ごとにのべ漢字数が異なるため、10 万字あたりの出現頻度を計算して用いた。計算には統計解析ソフト R 3.4.3 を用いた。

樹形図を図１に示す。図から Height7000 付近で医療系（＜理学＞＜看護＞＜医師＞、＜栄養＞＜薬剤＞）と福祉系（＜保育＞＜介護＞＜社会＞）の２つのグループに大別されることが分かる。さらに、Height5000 付近で、①＜理学＞＜看護＞＜医師＞、②＜栄養＞＜薬剤＞、③＜保育＞、④＜介護＞＜社会＞の４つのグループに分けられることが分かる。

次に、各試験間でどの程度の漢字（異なり）が共通しているかを見るために漢字の一致率を計算した。計算式は、「一致率＝２試験に共通する漢字数÷２試験に現れるすべての漢字数」である。表２に結果を示す。表から、医療系の試験は他の医療系試験との一致度が比較的高いが、福祉系の試験は他の試験との一致度が比較的低いことが分かる。一致度が最も高いのは＜医師＞と＜看護＞（76%）であり、＜医師＞と＜薬剤＞（74%）、＜看護＞と＜薬剤＞（73%）と続く。＜看護＞と＜介護＞（72%）は、医療系試験と福祉系試験という違いがあるにもかかわらず、漢字の一致率は高い。

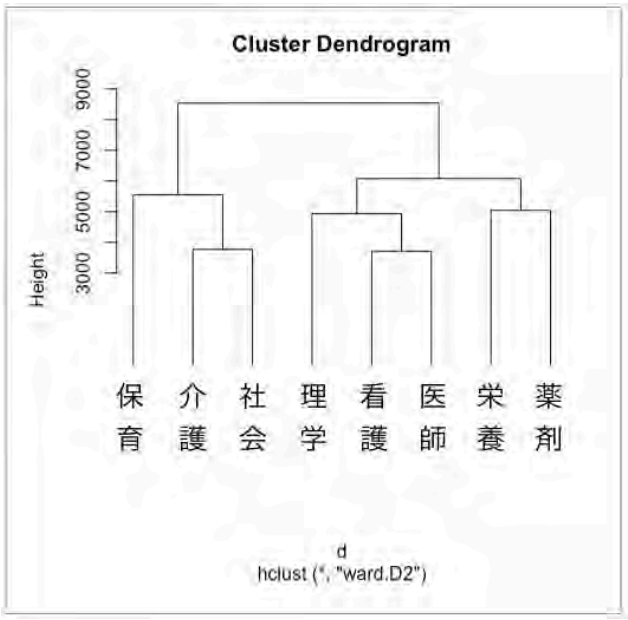


図１：クラスター分析の樹形図

表２：各試験の漢字（異なり）一致率。70%以上のセルに網掛けをした。

	理学	看護	医師	栄養	薬剤	保育	介護	社会
理学		70%	68%	64%	68%	59%	63%	59%
看護			76%	69%	73%	66%	72%	64%
医師				67%	74%	65%	66%	62%
栄養					72%	65%	68%	62%
薬学						67%	67%	65%
保育							65%	69%
介護								67%

3.2 医療系３試験（＜理学＞＜看護＞＜医師＞）の漢字の重なり

前節では試験間の全体的な類似性を確認したが、本節では具体的にどのような漢字が共通しているのかを分析する。今回は、医療系の３試験（＜理学＞＜看護＞＜医師＞）を例に挙げる。これら３試験を選んだのは、前節のクラスター分析で一つのグループを形成し、かつ、2 試験間の漢字一致率も高かったからである。

図２は、上記３試験の漢字の重複を示したものである。３試験に共通して使われている漢字は 1081 である。これらの JLPT 級を調べたところ、級外 85（8%）、旧１級 292（27%）、旧２級 506（47%）、旧３級 129（12%）、旧４級 65（6%）であった。

２つの試験のみに共通する漢字（[B],[C],[D]）の中では、＜医師＞と＜看護＞に共通する漢字（[B]）が 252 と最も多い。＜医師＞と＜看護＞に共通する漢字（[B]）には「妊（妊娠）」「胎（胎児）」「滴（点滴）」などがあり、産婦人科系の語彙、検査や治療に関する語彙に使われる漢字が多い。＜医師＞と＜理学＞に共通する漢字（[C]）には「腓（腓腹筋）」

「棘（棘上筋）」「脾（肝脾腫）」などがあり、解剖学用語に使われる漢字が多い。＜理学療法＞と＜看護＞に共通する漢字（[D]）には「錘（筋紡錘）」「槽（浴槽）」などがあるが、数が少なく顕著な特徴は見られない。

１つの試験にしか使われていない漢字（[E],[F],[G]）の中では、＜医師＞が 240 と最も多い。＜医師＞にしか使われていない漢字（[E]）には、「拳（手拳大）」、「蘇（蘇生）」「紮（結紮術）」などがあり、治療に関係する用語に使われる漢字が多い。＜理学＞にしか使われていない漢字（[F]）には、「菱（大菱形筋）」「舟（舟状骨）」「稜（腸骨稜）」などがあり、解剖学用語に使われる漢字が多い。＜看護師＞にしか使われていない漢字（[G]）には、「罨（冷罨法）」「沐（沐浴）」「枕（氷枕）」などがあり、患者へのケアに関する用語の漢字が多い。

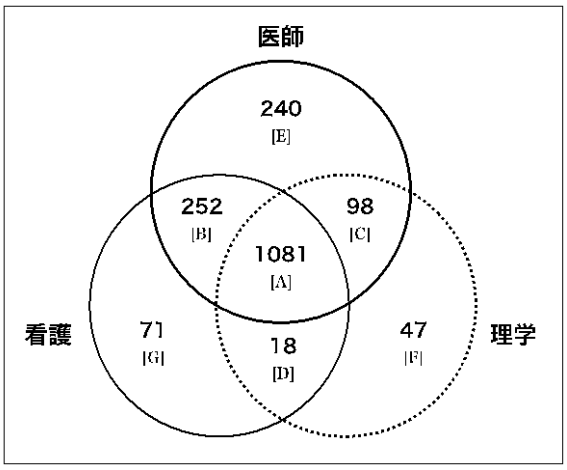


図２：医療系３試験の漢字の重なり

3.3 試験ごとの漢字難易度

漢字の学習順序を考える上での知見を得るために、各試験の漢字（異なり）の JLPT 級を調べた(表３､カッコ内は割合)｡旧４級から旧１級までの構成比は大きくは変わらない。しかし、級外の漢字については差が大きく、医療系、とりわけ＜医師＞＜看護＞＜理学＞は、級外漢字の割合が高い。

表３：各試験の漢字（異なり）の JLPT 級

	級外	旧１級	旧２級	旧３級	旧４級	合計
理学	129（10%）	375（30%）	538（43%）	131（11%）	66（5%）	1244（100%）
看護	139（10%）	445（31%）	611（43%）	149（11%）	73（5%）	1422（100%）
医師	227（14%）	548（33%）	661（40%）	155（ 9%）	74（4%）	1671（100%）
栄養	95（ 7%）	418（32%）	575（44%）	147（11%）	74（6%）	1310（100%）
薬剤	113（ 8%）	478（33%）	614（43%）	151（11%）	73（5%）	1434（100%）
保育	92（ 6%）	513（35%）	640（43%）	155（11%）	76（5%）	1478（100%）
介護	79（ 6%）	380（30%）	577（46%）	147（12%）	72（6%）	1257（100%）
社会	64（ 5%）	454（34%）	584（44%）	145（11%）	76（6%）	1324（100%）

4. 考察

3.1 節では、医療福祉系の８つの国家試験を漢字の共通性という観点から分析した。漢字の出現頻度をもとにしたクラスター分析の結果から、8 つの試験は医療系試験と福祉系試験に大別されることがわかった。さらに漢字の一致度の分析から、理学療法士国家試験、医師国家試験、看護師国家試験、薬剤師国家試験などの医療系試験は、他の医療系試験との一致度が比較的高いことがわかった。このことは、医療系国家試験では共通の漢字テキストの開発が有効である可能性を示唆する。一方で、介護士福祉士国家試験、社会福祉士国家試験、保育士国家試験などの福祉系国家試験は他の試験との一致度が比較的低かった。

3.2 節では、看護師国家試験、医師国家試験、理学療法士国家試験の３試験の共通性について分析した。３試験に共通して使われている漢字の JLPT 級は、級外 85（8%）、旧 1 級 292（27%）、旧 2 級 506（47%）、旧 3 級 129（12%）、旧 4 級 65（6%）であった。旧 2 級相当の漢字が約 740 なので、旧 2 級相当の漢字の 7 割程度は出題されていることになる。一方で、旧 1 級相当の漢字が約 1000 なので、旧 1 級相当の漢字は 3 割程度しか出題されていないことになる。したがって、中級レベルまでは一般の漢字テキストで学習し、上級以降は専門分野に適合した漢字テキストで学習するという学習過程が効率的であると考えられる。

3.2 節では、さらに、特定の試験だけで使われる漢字を分析した。医師国家試験では治療に関する用語の漢字が多いこと、理学療法士国家試験では解剖学用語の漢字が多いことなど、それぞれの特徴が明らかになった。なかでも理学療法士国家試験だけで使われる漢字は数が少ない。筆者らは現在、医師国家試験をベースとした医療漢字教材を作成しているが（園田ほか、2019 年刊行予定）、この教材に 65 字（図 2 の D と F）を加えれば、理学療法士国家試験の漢字はカバーできる計算となる。

3.3 節では、各試験の漢字の難易度を分析した。理学療法士国家試験、看護師国家試験、医師国家試験では、級外の漢字が多いことが明らかになった。これらの試験の受験には専門的な漢字学習が必要であることが示唆される。

漢字学習は語彙学習と密接に関係しているが、今回は語彙の共通性については分析しなかった。今後は、医療福祉系国家試験の語彙の共通性についても検討する予定である。

参考文献

(1) アークアカデミー（2018)『介護・看護の漢字とことば N3 レベル編』三修社
(2) 国際交流基金・日本国際教育支援協会編（2007)『日本語能力試験出題基準』凡人社
(3) 園田祐治・稲田朋晃・品川なぎさ・山元一晃・佐藤尚子・佐々木仁子（2019 年刊行予定）『医療にかかわる人のための漢字ワークブック』国書刊行会

参考 URL

(1) 独立行政法人日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査」
〈https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/〉（2019 年 4 月 1 日参照）
(2) 厚生労働省「資格試験情報」
〈https://www.mhlw.go.jp/kouseiroudoushou/shikaku_shiken/〉（2019 年 4 月 1 日参照）

上級日本語学習者の非制限的名詞修飾の使用実態

―作文のジャンルによる違いに注目して―

徐乃馨（首都大学東京大学院生）

1. 研究背景

日本語の名詞修飾には制限的名詞修飾と非制限的名詞修飾がある。制限的名詞修飾は文脈上、単独では指示対象が同定できない「動物」「人」などの普通名詞を修飾するのに対し、非制限的名詞修飾は、名詞修飾に頼らずとも指示対象が同定できる「源氏物語」「田中さん」などの固有名詞を修飾する。また、非制限的名詞修飾は被修飾名詞や主節に対する補助的、背景的情報を付加するなどの働きをする。そして、非制限的名詞修飾で表現することによって、談話において本筋を明確にしたり、新情報を導入したりすることが可能になる（庵ほか 2001、日本語記述文法研究会編 2009）。

日本語学習者は中上級になるにつれ、より複雑な産出が求められる。その際、より分かりやすく伝えるために、このような本筋の明確化と新情報の導入などの機能を果たす非制限的名詞修飾を用いることが効果的である。しかし、中上級の日本語学習者は談話を展開させる非制限的名詞修飾が使えていないとされている（増田 2002）。どのようにして非制限的名詞修飾の習得を促進させることができるのかを解明するために、学習者の使用実態や、個人内における作文のジャンルによる使用傾向の違いを解明する必要がある。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

これまでの非制限的名詞修飾に関する習得研究では、話す課題より書く課題のほうでより多くの名詞修飾が使用されるとの報告がある（徐 2018）。しかし、書く課題を調査した先行研究では、ストーリー描写を分析したものしかない（増田 2002、奥川 2011、矢吹ソウ 2013、徐 2018）。そのため、ストーリー描写以外のジャンルにおける名詞修飾の使用実態が不明である。

作文のジャンル別に非制限的名詞修飾の使用実態を調査したものは管見の限り見られないが、異なるジャンル間では、受身や使役の使用（庵・張 2017）や、「と思う」の使用（永谷 2017）が異なることが先行研究で示唆されている。では、非制限的名詞修飾の使用も異なるジャンル間で異なるのだろうか。

本研究は、JCK 作文コーパス（石黒編 2017）を用いて、日本語母語話者と韓国語母語の学習者による説明文と意見文を調査し、ジャンルによる非制限的名詞修飾の使用傾向の違いを比較分析する。具体的には、本研究の研究課題は以下の通りである。

<RQ1>日本語母語話者は説明文と意見文とで非制限的名詞修飾の使用傾向は同じなのか。
<RQ2>上級学習者は説明文と意見文とで非制限的名詞修飾の使用傾向は同じなのか。
<RQ3>上級学習者と日本語母語話者とで非制限的名詞修飾の使用傾向は同じなのか。

3. 調査方法

3-1. 使用データ

使用するデータは、JCK 作文コーパスに収録されている作文である。JCK コーパスには、日本語母語話者（以下 JNS)、中国語母語話者（以下 CNS)、韓国語母語話者（以下 KNS）による説明文、意見文、歴史文の 3 ジャンルの日本語の作文が収録されている。本研究では、同一人物による異なるジャンルの作文を調査するため、そのうちの J、K による説明文と意見文、それぞれ 15 名分、計 60 本の作文をデータとする。

JCK 作文コーパスの執筆者である JNS は日本在住の日本人大学生、KNS は韓国在住の韓国人大学生であり、KNS は N1 合格で上級学習者とされる。説明文は「自分の故郷について」というタイトル、意見文は「晩婚化の原因とその展望について」というタイトルで書かれており、いずれも 2000 字前後の比較的長い作文である。

3-2. 調査対象

本研究では、大関（2008）などを参考に、分析の対象を、被修飾名詞が修飾節の中で述語の主語や補語や状況語にあたるような格関係を持つもの、とする。具体的には、動詞（パンを食べている子供)、形容詞で補語を伴うもの（駅に近いマンション)、形容詞で過去形のもの(美味しかったコーヒー)、「名詞＋だ／である」(担任である田中先生) などである。

分析対象から除いたのは、被修飾名詞が修飾節における格関係をもたないもの（日本語を教える仕事)、形式名詞（食べたもの)、準体助詞（買ったのを忘れて)、語による名詞修飾、例えば、連体詞によるもの（そんな子供)、「の」を介するもの（山田さんの服)、形容詞で補語を伴わず非過去のもの（有名な場所）などである。

制限的名詞修飾と非制限的名詞修飾の基準は、名詞修飾を取り除いて、被修飾名詞が指示する内容の外延に変化があるか否かである。変化があるものは制限的名詞修飾（結婚という形式を選ぶカップ)、変化がないものは非制限的名詞修飾とする（冷え性に悩む母)。

3-3. 分析手順

まず、データから制限的名詞修飾と非制限的名詞修飾を抽出し、母語別、ジャンル別に集計する。次に、ジャンルによる違いを調べるため、ウィルコクソンの符号順位和検定を、JNS、KNS 間の違いを調べるため、マン・ホイットニー検定を行う。

4. 結果

調査の集計結果を表 1 に示す。

表 1　一人当たりの非制限的名詞修飾の使用頻度

母語（人数）	説明文（SD）	意見文（SD）
日本語（15）	7.67(3.07)	3.93(2.17)
韓国語（15）	6.33(3.16)	1.40(1.58)

まず、作文のジャンルによる違いについて述べる。非制限的名詞修飾の使用は、JNS による説明文は意見文の 2 倍近く、KNS による説明文は意見文の 4 倍以上の使用が見られている。ウィルコクソンの符号順位和検定を行った結果、JNS も KNS も、意見文より説明文のほうでより多くの非制限的名詞修飾を使用していることがわかった（JNS：z=-2.53, p＜.01、KNS：z=-3.27, p＜.01)。

次に、母語による違いについて述べる。説明文においては、JNS は一人当たり 7 回以上、KNS は一人当たり 6 回以上の非制限的名詞修飾の使用が見られ、KNS は JNS と同程度の非制限的名詞修飾を使用している。一方、意見文における非制限的名詞修飾は、JNS は一人当たり 4 回近くの使用が見られるが、KNS は一人当たり 1 回程度の使用しか見られず、JNS より少ない。そこで、マン・ホイットニー検定を行ったところ、説明文における非制限的名詞修飾の使用は、JNS、KNS の間に有意差が見られなかった（U=86.50, p=.28, $n.s.$）が、意見文における非制限的名詞修飾の使用は、JNS は KNS より有意に多いことがわかった（U=37.50, p＜.01)。

以上のことから、非制限的名詞修飾の使用には、ジャンルによる違いも母語による違いも見られた。

<RQ1>日本語母語話者は意見文より説明文でより多くの非制限的名詞修飾を使用する。

<RQ2>上級学習者も意見文より説明文でより多くの非制限的名詞修飾を使用する。

<RQ3>上級学習者と日本語母語話者とで非制限的名詞修飾の使用傾向は、説明文においてはは同じであるが、意見文では異なる。意見文では、学習者より日本語母語話者のほうがより多くの非制限的名詞修飾を使用する。

5. 考察

なぜ、意見文より説明文においてより多くの非制限的名詞修飾が使用されるのだろうか。そして、なぜ意見文では、学習者より日本語母語話者のほうがより多くの非制限的名詞修飾を使用するのだろうか。

それは、作文のジャンルによって、非制限的名詞修飾の機能が異なるからであると考えられる。実際、説明文では、非制限的名詞修飾の「待遇の機能」や、「談話展開機能」が観察されたが、意見文では観察されず、「述定的装定」機能などが観察されている。

5-1. 説明文における非制限的名詞修飾の機能

まず、「待遇の機能」は、既出情報と関連付け、読み手にとって新しい情報を導入するなど、読み手への配慮を窺わせる機能のことを指す。益岡（1995）では、非制限的名詞修飾の機能で予備的、背景的情報を付加することによって、被修飾名詞を円滑に文脈に導入可能とされている。

例えば、例（1）では「パシフィコ横浜」や「港の見える丘公園」が紹介されている。JNS は段落の途中で、用途という背景的情報をつけて「パシフィコ横浜」を導入している。そして、直前に紹介した「パシフィコ横浜」との位置関係を非制限的名詞修飾で付加し「港の見える丘公園」を文脈に持ち込んでいる。

(1) また、大規模な展示会やコンサート、さらには重要な国際会議まで頻繁に行われるパシフィコ横浜も有名であろう。パシフィコ横浜のすぐそばにある港の見える丘公園はデートスポットとしても名高い。(j01-1)

このような非制限的名詞修飾の使用はKNSにも見られた。例えば、例(2)では、「町の名前にも入っている」という非制限的名詞修飾を用いて、読み手に前文脈にすでに出現している「安東ハフェ町」を思い出させながら、「ハフェ」を説明している。

(2) 実際、伝統を守っている村があります。「安東ハフェ町」という所がそうです。(中略)しかし、「安東ハフェ町」で一番有名なのは韓国の固有のお面です。町の名前にも入っている「ハフェ」というのは韓国の固有のお面の種類のうち1つです。「安東ハフェ町」に行ったら、「ハフェ」だけではなく色々な韓国の伝統的なお面を見ることができます。(k05-1)

次に、「談話展開機能」は、説明文で紹介する場所や観光スポットそのものではなく、その背景にある歴史的出来事をコンパクトにまとめるために用いられる非制限的名詞修飾の機能を指す。

例えば、例(3)では、JNSは横浜港の紹介の際、開港の経緯を二重名詞修飾でコンパクトにまとめている。

(3) 鎖国下にあった江戸幕府に対して開国を求めたアメリカの要求によって、横浜港が開港したのです[1]。(j09-1)

二重名詞修飾ではないが、このような非制限的名詞修飾の使用はKNSにも見られた。例えば、例(4)は、鉱山採掘の過去について述べる部分であるが、当時の環境汚染の問題及び農家による反感の原因を二つの非制限的名詞修飾によってコンパクトにまとめられている。

(4) 実は、この鉱山は周辺の人々に大変な迷惑をかけたものである。採掘が行われたときには環境汚染の問題が多く、閉鎖された後にも鉱山から流出されたカドミウムに土が汚染され、せっかく収穫した米が販売禁止された時もあった。(k10-1)

5-2. 意見文における非制限的名詞修飾の機能

一方、意見文では、「述定的装定」機能が観察されている。「述定的装定」は、形式的には被修飾名詞を名詞修飾で修飾する形をとっているが、意味内容的には、被修飾名詞を主題とする述定「主題―解説」表現に相当する(益岡 1995)。

例えば、例(5)では、「女性の社会進出が当たり前になってきた」は「現代」を修飾しているが、文の意味内容から言えば、「現代」を主題とし、「女性の社会進出が当たり前になってきた」を解説とする述定表現である。例(5)'に示すように、修飾部「女性の社会進出が当たり前になってきた」は主節「家庭での専業主婦として暮らすこと以外にも人

生の選択肢はたくさんある」と因果関係にある。

(5) 女性の社会進出が当たり前になってきた現代においては、家庭での専業主婦として暮らすこと以外にも人生の選択肢はたくさんある。(j11-2)

(5)’現代においては女性の社会進出が当たり前になってきたので、家庭での専業主婦として暮らすこと以外にも人生の選択肢はたくさんある。

JNS による意見文における非制限的名詞修飾の被修飾名詞で見ると、このような「現代、現代社会」が 7 例、「今」が 3 例あり、上位に上がっている。いずれも主節の事態と名詞修飾節の事態の関係を名詞修飾で表現している。しかし、KNS には、このような使用例ほとんどみられない。

6. まとめ・教育への示唆

本研究は JCK 作文コーパスを用いて、JNS と KNS による説明文と意見文を調査した結果、JNS と KNS どちらも意見文より説明文でより多くの非制限的名詞修飾を使用することがわかった。そして、JNS と KNS とで非制限的名詞修飾の使用傾向は、説明文では同じであるが、意見文では JNS のほうがより多くの非制限的名詞修飾を使用することが明らかになった。

作文のジャンルによる使用傾向の違いは、使用される非制限的名詞修飾の機能が異なるからであると考えられる。JNS は説明文では、「待遇の機能」や、「談話展開機能」を使用する一方、意見文では「述定的装定」などの機能を使用している。

意見文で KNS より JNS のほうがより多くの非制限的名詞修飾を使用するのは、KNS が、JNS が使用する「述定的装定」機能を使うことができないからであると考えられる。

本研究は、ストーリー描写以外の複数のジャンルの作文を調査したことで、個人内におけるジャンル別の非制限的名詞修飾の使用傾向を明らかにした。そして、これまで分析が及んでいない、非制限的名詞修飾の機能のジャンルによる違いを考察した。

日本語教育の現場における非制限的名詞修飾の扱い方については、上級で長い文章を構成する練習と（庵・宮部 2017)、ストーリー描写の作文で中級学習者を対象に明示的指導を行うことが必要である（徐 2018）とされている。本研究で、説明文と意見文における非制限的名詞修飾の使用実態を明らかにしたことで、中上級学習者を対象に非制限的名詞修飾の機能についての明示的な指導を行う際には、作文のジャンルによる違いという観点を取り入れる必要があることが分かった。

付記

本研究は、JCK 作文コーパスを利用して行われたものである。JCK 作文コーパスは、石黒編（2017）の執筆のために構築されたコーパスである。製作者、関係者の皆様に深く感謝いたします。

注

(1)「鎖国下」は原文では「鎖国化」となっている。

参考文献

(1) 庵功雄、高梨信乃、中西久実子、山田敏弘（2001）『中上級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.

(2) 庵功雄、張志剛（2017）「第 1 章　正確で自然な立場の選び方」石黒圭（編）『現場に役立つ日本語教育研究３　わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版、3-18.

(3) 庵功雄、宮部真由美（2017）「第 2 章　正確で自然な時間の示し方」石黒圭（編）『現場に役立つ日本語教育研究３　わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版、19-36.

(4) 石黒圭（編）(2017)『現場に役立つ日本語教育研究３　わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版.

(5) 大関浩美（2008)『第一・第二言語における日本語名詞修飾節の習得過程』くろしお出版.

(6) 奥川育子（2011)「物語談話における連体修飾節」『日本語教育』55、韓国日本語教育学会、129-142.

(7) 徐乃馨（2018)「日本語学習者のストーリー描写における名詞修飾の使用実態―母語・習熟度・作業課題による違いに注目して―」日本語／日本語教育研究会第 10 回大会（予稿集 http://www.cocopb.com/NichiNichi/nichinichi_files/poster_pr_B_10th.pdf）16-17.

(8) 永谷直子（2017）「第 3 章　正確で自然な判断の表し方」石黒圭（編）『現場に役立つ日本語教育研究３　わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版、37-56.

(9) 日本語記述文法研究会（編）(2008)『現代日本語文法 6　第 11 部　複文』くろしお出版.

(10) 益岡隆志（1995)「連体節の表現と主名詞の主題性」益岡隆志、野田尚史、沼田善子『日本語の主題と取り立て』くろしお出版、139-153.

(11) 増田真理子（2002)「学習者はどのような連体修飾節を使っているか―日本語学習者が産出したテキストの分析から―」『多摩留学生センター教育研究論集』3、東京農工大学留学生センター・電気通信大学留学生センター、43-50.

(12) 矢吹ソウ典子（2013)「日本語学習者・母語話者によるストーリーテリングでの連体修飾節の用法」『言語文化と日本語教育』46、お茶の水女子大学日本言語文化学研究会、1-10.

東京国際大学 Japanese Plaza における会話パートナー（CP）の実践

稲垣みどり（東京国際大学）
鹿目葉子・大橋真由美・横田賢司・助川泰彦（東京国際大学）

1. 本発表の目的

本発表では、東京国際大学（以下、本学）における日本語活動の場、Japanese Plaza（以下、J-Plaza）における外国人留学生と日本人学生の日本語活動を通じたピアサポートシステムの実践を紹介する。

2. 実践の背景

2-1. 東京国際大学における Japanese Plaza の沿革

本学ではイングリッシュトラック開設に伴い Japanese Language Institute(JLI)が 2016 年度に発足した。JLI は「留学生に対する日本語教育」と「J-Plaza の企画・運営」の二つの業務を担っている。霞ヶ関キャンパス 2 号館に、600 平米の国際交流スペースがあり、「Japanese Plaza」と命名されているが、J-Plaza という呼称はそのスペースおよびそこでの活動を指している。J-Plaza は、それに先立って「英語だけを使用する学習・交流の空間」として開設・運営される English Plaza が教育的効果を挙げたことに倣い、「日本語以外の言語使用禁止」の空間として開設された。しかし、少なくとも 6 年間の英語学習をして入学する日本人大学生の場合、努力をすれば英語だけで会話を維持することができるようになるのとは違い、日本語ゼロ初級者として入学するケースが大半である留学生の場合、媒介言語の使用禁止というルールを設定したところ、活動を維持することが困難であることが分かった。そこで、約半年の準備期間を置いて、2018 年 11 月から「会話パートナー」として日本人学生スタッフを選抜して、一部で英語による解説をしながら、日本語会話の練習を行う場として、新たに活動を始めた。

2-2. Japanese Plaza の運営の目的

J-Plaza は「コミュニケーション体験を通じて日本語を学ぶ場所」である。外国語の運用能力を伸ばすには、教室外でのコミュニケーションの成功体験が不可欠であるとの考え方に基づき、学生達に日本語の使用に自信を持たせ、積極的に日本人社会とのネットワークを作るきっかけを与えることが J-Plaza の主たる役割である。「日本の英語教育において、どうして実用的な英語力を学習者は修得しないのか」という問題提起が過去数十年に渡り、英語教育者にとって課題として議論されてきたのと同様に、日本語学習者の中にも教室で

の学習を積み重ねても実践的なコミュニケーション力の修得に繋がらない事例が多いことは知られている。また、日本の大学に 4 年間在籍していても、留学生だけのコミュニティで生活をし、授業を受けて単位を取るための学習には成功しても、日本人の友人を持たず、日本語使用の機会を持たない留学生も少なくない。本学 E-Track の学生は初年度に週に 8 コマ、720 分、年間で 30 週間という集中的日本語教育を受けていながら、2 年次、3 年次を迎えても、積極的に日本語で自分の気持ちや考えを表現しようとしない学習者がいる。こうした事態を打開するために、J-Plaza が決定的な役割を果たせるのではないかという希望の元に、日本語教育担当者の総力を挙げて、取り組んでいる。

日本語習得が極めて緩慢に進む事態は、留学生以上に日本人との接触場面が多い外国人労働者の場合も同様の現象が起きている。助川/吹原（2012）では、水産加工工場で日本人と共に働くインドネシア人 100 名に OPI を行い、平均滞在年数が 7.5 年という長期間でありながら、95%が OPI 初級レベルに留まっているという事実を明らかにした。一方、この調査において 5%の被調査者が中級レベルの口頭コミュニケーション能力を見せたが、その 5 名に共通していたのは、日本人の友達がいて、自分が日本人社会に受け入れられているという自覚を持っていることであった。

このことは、日本の大学に在籍する留学生にも通底することが予想できる。たとえ、どれほど単語や文型の学習を教室で積み重ねても日本語コミュニケーションを行おうとしないのは、「目標言語社会との心理的距離と社会的距離が大きい限り、言語を使用する能力を得ることがない」というジョン・シューマンのピジン化仮説（Schumann1976）と助川/吹原(2012)の知見によって、説明ができるのではないだろうか。日本における外国人生活者、および留学生の中に日本語口頭コミュニケーション能力のレベルの差が生じる現象は共通の理由によるのではないか。

こうした、理論的背景に基づき、本学では J-Plaza での実践が留学生にとって望まれる文化変容と日本語運用能力獲得の契機をもたらすことができるものと考え、実施している。

3. 実践の概要

3.1. 実践の内容

本実践は、学校教育や大学のピアサポートシステム（大場 2007、沖 2016）、他大学での異文化理解・言語習得に焦点化した留学生支援（古屋他 2016）を参考にした。実践のコンセプトとして目標としたのは、JLI の授業設計（教室活動）との連関による協働学習・異文化理解活動を促進することである。JLI の授業における教室活動と連関をもった会話による日本語運用能力の育成を、本実践の大きな目標として据えた。実践のターゲットは、当初主に上級以上の学生を想定した。上級クラスを担当する JLI の教員と連携のうえ、授業との連関を考えた結果、上級のクラスで扱う日本語テキスト『出会い』（東京外国語大学）の単元に沿った課題（トピック）を事前に教員から教室で出し、その課題を持って学生が CP のところに来所し、そのトピックについて話す、という形態を試験的にとった。

2018 年 11 月より、日本人学生 10 名が会話パートナー（Conversation Partner, 以下 CP）として平日午後に J-Plaza で待機し、留学生を対象に学習支援業務を行った。CP の

募集は、全学の日本人学部生を対象に募集をかけ、応募に興味のもつ学生が、JLI 教員が事前に実施した説明会に出席した。説明会は 3 回行った。説明会では CP の業務について詳しい説明が JLI 教員からなされ、参加した学生からは業務内容について質疑応答が行われた。本学からアルバイトとして有償で委託された。

CP の活動は、JLI 教員の指導とサポートのもとで行われた。業務に先立って JLI 教員による事前研修が行われた。また、週に 1 度は JLI 教員と CP の学生たちによる振り返りのミーティングが行われ､会話パートナーとして働くうえでの心構えや留意点が示された。J Plaza の CP の活動は 11 月 8 日（木）～12 月 11 日（火）の期間に計 19 回実施した。当初インターネット上で予約を入れるシステムを導入したところ、その予約システムがわかりにくいことから利用者数が伸び悩んだため、予約方法を変えて、J Plaza 内の CP が活動をする場に大判のホワイトボードを据え、予約希望者がここに名前を書き込むかたちで予約を入れることにした。その結果、実施期間の後半は利用者が増加し、CP の稼働率は平均 50%を超えた。また、CP 学生自身二人一組となって留学生の日本語の授業中に教室を訪問し、J-Plaza の日本語活動と CP 活動の広報活動を行った。それらの広報活動も功を奏し、後半は利用者が大幅に増加した。全期間中の CP の稼働率は平均 50%を超え、のべ利用者数は 87 名に達し、活況を呈した。

3.2.CP 利用者（留学生）を対象とした実施後アンケート結果より

12 月の活動終了後、初級～上級の各レベルで J Plaza の CP 活動に参加した留学生を対象にアンケート調査を実施した。上級レベル 11 名、初級レベル 4 名の計 11 名からアンケートを回収した。アンケートの回答項目は、CP の活動に何回参加したか、またこの活動に参加してみてどう感じたか、の 2 点である。参加後の感想に関しては、よかったこと、今後改善を望むことの 2 つに分けて質問した。質問項目は英語とした。

利用頻度についての質問には、「1 度だけ利用した」が 11 名、2 度が 2 名、3 回が 1 名、「よくわからないが、少なくとも 15 回は利用した」が 1 名であった。15 名という全体の利用者のごく一部を対象に実施したアンケート調査であったが、回答者 15 名のうち、4 名が 2 度以上利用し､そのうち 1 名は 15 回という驚くべき回数を利用していたことから、今後の工夫次第でかなりのリピート率を期待できそうなことがうかがわれた。

また全体の感想に関して、「よい点」としては、CP スタッフはとてもフレンドリーで helpful であった、という感想が多かった。なかでも、文法中心の教室での日本語学習に比べて、実際の会話による日本語運用のよい練習になった、日本語母語話者と会話する機会がほとんどないので、そのよい機会となった、というコメントが多数を占めた。また、日本語学習面のみでなく、同じ学内の学生である CP との交流そのものが楽しかった、というコメントも多くみられた。実際に CP スタッフと友人となれてよかった、というコメントも見られ、J Plaza の活動が留学生と母語話者学生の交流の場としての役割を果たしたこともうかがわれた。

「改善すべき点」としては、フリーカンバセーションではなく、CP が事前にトピック等を準備してそれについて話す、という形にした方がよい、というコメントや、日本語学

習に関するイベント、たとえば漢字コンテストや日本映画の上映会などを J Plaza で行い、そのようなイベントを通して CP と会話する、というイベント交流型の CP 活動を望むコメントもあった。また、時に利用者が来場せずに CP が待機している姿を目にして、CP スタッフが気の毒なので、もっと広報に力を入れた方がよい、というコメントも見られた。

3.3.CP スタッフを対象とした実施後アンケート結果より

CP スタッフを対象としたアンケートは、10 名のスタッフ全員から回収した。アンケート結果は、CP 活動をすることにより、「学内の多くの留学生と知り合うきっかけになった。それにより、異文化への扉が開き、新しい知見を得られて楽しかった」という異文化交流体験への肯定的なコメントが多くみられた。また、「CP での活動が、自分の日本語の知識や理解を見直すきっかけになり、自分の日本語能力が高まった」というコメントが見られた。母語話者として日本語を使う CP スタッフの学生が、みずからの日本語使用や日本語そのものに対する知識をメタ的に振り返るきっかけになったことがうかがわれた。

3.4. CP の利用者および CP スタッフのアンケート結果の考察

以上、J Plaza での CP 活動終了後の利用者およびスタッフ双方に向けたアンケート調査の結果から、次の 3 つの知見が得られた。1）利用者にとっては、教室での日本語学習を離れたピア活動による会話運用の機会として、一定性の有用性が認められた。2）本実践は、日本人学生から留学生への日本語支援という一方向の活動ではなく、日本語母語話者と非日本語母語話者の学生双方の「日本語運用能力」を高め得る活動であったという意味で、双方向の学内ピアサポートシステムとしての役割を果たすことができた。3）利用者とスタッフ双方からは「楽しかった」「交流ができた」という声が多く聞かれたことから、本実践は留学生の日本語学習にフォーカスをおいた言語活動であった一面、学内の学生同士の交流や友達作りといった側面においても、日本語母語話者と非母語話者の学内の学生同士の異文化理解、異文化交流に大きな役割を果たした。

4. まとめと今後の課題

以上、2018 年度に実施した本学 J Plaza における CP 活動の実践については、利用状況、またアンケート調査の結果から、一定の成果をおさめたということができる。

今後の課題としては、1）より一層、JLI の授業設計（教室活動）との連関による協同学習・異文化理解活動を促進すること、2）利用者増加に向け広報告知をより工夫する必要があること、3）CP 業務の内容を明確化し、より詳細なマニュアルを作成すること、の 3 点があげられる。なかでも一つ目の、「JLI の授業設計の理念である自律学習の理念を共有し、JLI の授業設計と連関を持たせる形で J Plaza の活動をデザインしていくこと」が最大の課題である。学生自らが「学ぶ力」を身につけ、自分で計画を立てて学習を進め、自分なりの学習スキルを使って自分の学習をコントロールできるようになること、つまり学

生の自律的な日本語学習の促進が、JLI および J-Plaza における本学の日本語教育の目指すところである。JLI の各レベルの授業を担当する教員との連携もとりつつ、JLI での教室での授業設計と J-Plaza の CP による日本語活動が内容において具体的に連関しあうよう、実践を考えていきたい。3）の CP 業務の内容の明確化については、1）にも関連するが、留学生がそれぞれの日本語クラスでどのような内容を学習しているのか、それと連動して、留学生が日本語学習のどのような段階にいるのか、研修を通して、CP を担当する学生に周知していきたい。また、今回は CP を担当した学生や利用者に対するアンケート結果から､学生双方の文化意識や国際理解への意識の育成という観点で J-Plaza 実践の｢成果」を考察したが、今後は違う観点、たとえば第二言語習得の観点から、J-Plaza の実践において意味のある認知プロセス（インプット、アウトプット、インタラクション等）が認められたかどうかを調査してみたいと考える。

今後も様々な観点から多くの留学生達が利用したいと思える日本語活動の場づくりを目指して活動方針を決定し、実践していきたい。

参考文献

(1) 大場陽子(2007)「授業に活かすピア・サポートー特別教育活動にピア・サポート学習を組み込んでー」
http://www.otsumanakano.ac.jp/dayori/files/peer.pdf （アクセス日時：2018 年 12 月 18 日 10：00）

(2) 沖裕貴（2016)「立命館大学のピア・サポート・プログラムーその特徴と課題、今後の展開」(2016)『立命館高等教育研究』16 号,1 - 17

(3) 吹原豊・助川泰彦「茨城県東茨城郡大洗町で就労するインドネシア人移住労働者の生活と日本語習得の実態調査」『国際社会研究』創刊号,43-56

(4) 古屋憲章・木下直子・武田誠・稲垣みどり・太田裕子・舘岡洋子・陳永盛・山田英貴（2016)「学習者オートノミ―育成に向けた学生支援を考えるーわせだ日本語サポートと他箇所の連携からー」『早稲田日本語教育実践研究』第 6 号,87 - 96

(5) Schumann, J. H. (1976) Second language acquisition: The pidginization Hypothesis, Language Learning, Vol.26, Issue 2, 391-408

デジタル・ストーリーテリング（DST）がつなぐ大学と地域の中学校
―これまでの実践を通して見えてきたこと―

半沢千絵美（横浜国立大学）・樋口万喜子（同）・寺尾綾（同）
長嶺倫子（同）・西山陽子（同）・矢部まゆみ（同）

1. はじめに

本発表では発表者らが所属する横浜国立大学の大学生・大学院生らが，外国につながる中学生を支援する形で実施したY中デジタル・ストーリーテリングプロジェクトについて報告する。デジタル・ストーリーテリング（以下，DST）とは，広義には「ナレーションに音楽，イメージ，動画，字幕，特殊効果などを加えて制作された短編の動画作品」（西岡2014）であるが，本発表では作品の制作過程および上映の場を含む活動をDSTと定義する。プロジェクトは2016年に外国人支援と地域連携を目的とした大学の事業の一環として始まり，3年度にわたり実施された。本発表では，Y中DSTプロジェクト（以下，プロジェクト）の詳細を実施の過程で生じた変化とともに報告し，プロジェクトの目的を過去の資料をもとにふりかえり，今後の課題と合わせて示したい。

2. Y中DSTプロジェクト開始の経緯

プロジェクトは外国につながる生徒の在籍数が50%を超える横浜市内のY中学校で実施された。その目的を，「外国につながる中学生に自身の成長をふりかえり，日本語でそれを表現し，お互いを理解する機会を与える」ことと定め，留学生を含む本学の学生が中学生を支援する形で実施することとなった。その手法としてDSTを採用したのは，他者との対話を通して自身の物語を表現していくというDSTの手法（小川2016）が中学生と大学生・大学院生らとの協働活動に適しているのではと考えたからである。プロジェクトは運営面での見直しと改善を重ねながら，3年にわたり継続されてきた。

3. プロジェクトの概要

以下，3-1でプロジェクトの参加者について，3-2でプロジェクトの活動の概要を示す。

3-1. 参加者

プロジェクトへの参加者は，Y中学校の生徒（以下，中学生）およびサポーターとして参加をした横浜国立大学の大学生・大学院生・交換留学生・研究生（以下，サポーター），そしてプロジェクトを企画・実施する横浜国立大学教員（以下，スタッフ）である。スタッフは横浜国立大学の専任および非常勤教員で，全員が日本語教育を専門分野とし，特に地域日本語教育との関わりや関心を持っている教員である。

以下の表1は2016年度から2018年度のプロジェクトへの参加者数をまとめたものである。括弧内の数字はY中学校生徒の場合は外国につながる生徒を，横浜国立大学学生の場

会場配置図へ　目次へ

合は留学生の数を示したものである。

表 1　Y 中 DST プロジェクト参加者数

	Y 中学校生徒 （中学生）	横浜国立大学学生 （サポーター）	横浜国立大学教員[注 1] （スタッフ）
2016 年度	10 名（10 名）	16 名（11 名）	7 名
2017 年度	10 名（10 名）	15 名（9 名）	7 名
2018 年度	8 名（6 名）	12 名（9 名）	5 名

プロジェクトに参加する中学生の募集や中学生への連絡は，Y 中学校で外国につながる中学生の学習支援を担う国際教室担当の教員が行い，日程調整等は横浜国立大学と Y 中学校が相談をしながら進めた。

3-2.　活動の概要

年度によって活動内容の詳細に違いはあったが，いずれの年もプロジェクトは Y 中にて実施された 3 回の活動および，活動前のサポーターのための事前研修で構成されていた。以下の表 2 は事前研修および 3 回の活動の概要を示したものである。

表 2　Y 中 DST プロジェクト概要

回	活動	活動の概要
事前研修 （3 時間）	Y 中学校の紹介 活動の流れの紹介	サポーターはプロジェクトの趣旨・概要，Y 中学校の状況について説明を受ける。その後 DST 作品のサンプルを視聴し，3 日間の活動の流れや動画作成アプリの使い方について研修を受ける。
1 回目 （2.5 時間）	DST 紹介，中学生とサポーターの関係作り	自己紹介の後，中学生とサポーターとでアイスブレイク活動を行う。DST 作品を視聴した後，中学生は自分の作品のテーマを選ぶ。サポーターは中学生が選んだテーマについて質問やコメントをして話を引き出し，付箋にメモする。最終的には 5 コマのストーリーの原型を作り，グループ内で発表し，コメントや質問を受ける。
2 回目 （2.5 時間）	絵コンテ作り 録音	サポーターとやりとりを重ねながら，中学生が持ち寄った写真を使って物語の絵コンテを作り，ナレーションを作文していく。読む練習をして，ナレーションの録音をする。
3 回目 （3.5 時間）[注 2]	編集と上映会	動画編集ソフトを使って，写真・イラスト，ナレーションを組み合わせ 2 分程度の映像作品に編集する。校長・担任等の教員および生徒の家族と一緒に作品を鑑賞し，感想を述べ合う。

プロジェクトの実施にあたり参考にしたのはメディアコンテ（https://mediaconte.net）のワークショップ（小川 2016）であったが，限られた時間内でプロジェクトを実施するために，スタッフがアイデアを出し合いそれぞれの活動の形式を整えていった。次節では，3 回の活動をふりかえり，実践方法がどのように変化したのかについて報告する。

4. 3年間の活動を通して見えてきたこと：実践方法の変化をふりかえる

プロジェクト開始時には中学生とサポーターが協働で時間内にDST作品を完成させることが第一の目標であったが，3年間活動を継続することによって，その途中経過にも注意を払い，改善策を見出すことが可能となった。以下，1年目から3年目にかけての4つの主な改善点を報告する。

まずは，プロジェクトの目的の変化である。プロジェクト開始時にはプロジェクトを通して外国につながる中学生が「日本語で表現すること」を目的の一つとし，彼らの日本語使用を促進することも念頭に置いて活動を進めていたが，初年度の活動を経て，外国につながる中学生が必要としているのは，日本語の運用能力を高めることだけではなく，誰かが寄り添ってくれる場に身を置き，自分自身を表現できる場を作ることではないかと考えた。そこで，2年目以降においては「日本語で」表現することに重きをおくのではなく，言語にとらわれずに自分自身を表現してもらえるよう柔軟な対応を心がけるようにした。具体的には，活動中の言語を日本語に制限することはせず，サポーターには中学生とのやりとりの中で臨機応変に母語等中学生がわかる言語を使うことを推奨し，また，中学生の日本語の間違いに関しても，全て指摘して正確な日本語に修正することを目標とはしなかった。

次に，サポーターに対する研修の内容にも変更を加えた。初年度にはサポーターに自分自身のDST作品を完成してもらうことを事前研修の主な目的としていたが，動画作品を作るための技術を習得することは大学生にとって難しくないこと，また，サポーターの最も大切な役割は中学生の話を聴き，彼らが自分自身について語れるようサポートすることだと考え，事前研修の技術的な要素は最小限にし，活動の流れをしっかりと把握し余裕をもって中学生と向き合えるよう研修内容を変えることにした。特に，プロジェクトに参加するにあたり感じている不安について話し，さまざまな状況を想定して，対応の仕方を話し合ったことは，サポーターが自信を持って中学生を支援するために有効な方法であったと考える。

その他の変更点としてあげられるのは，メディアリテラシーに対するスタッフの意識の変化である。中学生が自分の作品のために写真を選ぶ際，インターネット上の写真を躊躇なく使う姿に問題意識を持ち，2年目のプロジェクト開始前にDSTに使用する写真やDST作品の著作権について話し合い，勉強会も実施した。その後は事前研修時や活動中に機会をみて著作権について言及するようになった。これにより，サポーターも写真使用の際の著作権について注意を払い，結果的に中学生のDST作品には中学生自身が撮影した写真の使用が増え，適当な写真がない場合は新たにサポーターと写真を撮るなどの工夫も見られた。

最後に，完成したDST作品を中学生，サポーター，スタッフのほか中学生の家族や中学校教員が視聴する上映会のあり方も変化を見せた点である。初年度の上映会では，参加者，視聴者ともに作品の感想を求めてもなかなか声が上がらなかったことから，2年目，3年目には中学生とサポーターにあらかじめ自己紹介や感想など言いたいことを準備してもらった上で話をしてもらい，作品を作った中学生とそれを支援したサポーターの生の声が聴衆

にも届くようにした。さらには，日本語での意思疎通が難しい中学生の家族のために，サポーターとして参加した留学生に通訳になってもらったり，母語で記入できるアンケート用紙を用意するなどして，聴衆の方々も自由に感想が言えるような雰囲気づくりを目指した。実際2年目，3年目には笑いあり涙ありの上映会となり，改善の成果があらわれている。ただし，DSTが目指す上映会での参加者間の「対話」活動にまでは至っておらず，今後も上映会の進め方について検討が必要である。

5. 3年間の活動を通して見えてきたこと：プロジェクトの目的をふりかえる

プロジェクトの改善を継続するためには,その指標となるものが必要である。本節では，これまでの活動がプロジェクトの目的に沿ったものであったのか，活動の記録等をもとに考察を試みる。

以下は初年度のプロジェクトの経験を生かし，2年目のプロジェクト開始前にスタッフ間での議論を経て作成されたプロジェクトの目的である。

1) Y中学校の生徒がDST作成を通し，自己理解および他者理解を深め，自己表現する機会を持ち，学習や学校生活に自信を持って取り組んでいけるようになるための支援をする。
2) 留学生を含む横浜国立大学の学生が地域の中学生のDST作成を支援する活動を通し，地域に目を向け，地域社会に関われるようになる。
3) 中学・大学という教育現場にあるリソースを融合させ，中学生および大学生の多文化理解・国際理解を促し，グローバル人材の育成に貢献する。
4) 教員がプロジェクトに関わり，様々な視点や考え方を共有することで，自らが関わる言葉の教育の意味や役割についてとらえなおし，考えを深める機会を創出する。

2年目のプロジェクトの打ち合わせ議事録，活動に参加したスタッフおよび関係者の活動記録と所感，中学生とサポーターのアンケートの回答から，上記の4つの目的に関わる記述を抜き出したところ，以下が明らかになった。

5-1. 目的1)：中学生の自己表現を支援する

参加した中学生全員がプロジェクトの成果物であるDST作品を完成させたことは，中学生だけではなく，サポーターやスタッフなど，すべての参加者に達成感をもたらした。そして，中学生のアンケートの回答からは，中学生が楽しんでこの活動に参加していたということ，中学校教員の感想からは，中学生が普段見せないような生き生きとした姿で活動に参加していたことがわかった。そのような好反応はサポーターの力によるところが大きく，サポーターが中学生の個性や日本語の習熟度に配慮をしながら丁寧に話を聴き出し，中学生がそれを表現できたからだと考えられる。さらには，さまざまな文化・個人背景を持つ年齢が近いサポーターが親しみを持って自らに関わろうとする姿も，中学生の自己表現を支えるものであったと思われる。一方，中学生が留学生サポーターに漢字を教えるな

ど，中学生とサポーターの関係性は，支援される／支援するという固定されたものではなく，常に可変的であり，そのような場が作れたのはこのプロジェクトの強みである。ただし，目的に含まれる「自己理解」や「他者理解」の達成は客観的に測れるものではないこと，そして中学生がその後自信を持って学習や学校生活に取り組めたかどうかも判断が難しく，それらの点では目的に沿った活動ができていたかは明らかにはならなかった。

5-2. 目的 2)：地域に目を向ける

留学生を含む大学生や大学院生が地域の中学校に行き，中学生と協働で活動できたことは地域と関わるという目的に沿った活動であった。特に，留学生においては母語を使って中学生とのやりとりを円滑に進めたり,上映会では通訳となって活躍する場があったりと，地域社会の一員としての役割を感じる場面も多くあったと思われる。サポーターのアンケートの回答からは，外国につながる中学生と活動できたことが強く印象に残っている様子がうかがえ，彼らにとっては，このプロジェクトに参加することが，大学の外の地域の状況に目を向ける契機となったと言える。さらには，プロジェクトへの参加を通して，自分たちが住む横浜市という地域について，より関心を深めたことが，アンケートの回答からもうかがえた。

5-3. 目的 3)：多文化理解・国際理解の促進

DST プロジェクトへの参加が中学生・サポーター双方にどの程度多文化理解や国際理解を促進したかは，活動記録やアンケートなどの資料からは測ることができなかった。しかし，活動前には「外国につながる」「中学生」とのコミュニケーションをどのように行えばいいか不安を持っていたサポーターが，3 回の活動を通し，徐々に「目の前にいる」「一人の人間」の理解を目指すようになり，試行錯誤する様子は，特筆すべき点である。また，初日はなかなか声を発さなかった中学生が，3 日目にはサポーターに笑いながら冗談を言っていたというケースもみられ，中学生側からの働きかけも，相互理解を深める大きな力になっていたことは確かである。このように，DST という明確な目標を持った具体的な作業を伴う活動が，相手に関心を持ち，相手の話に耳を傾けるきっかけを作り，それが多文化理解・国際理解につながる一歩になりうる可能性を示したい。

5-4. 目的 4)：関わる教員の学び

4 つ目の目的はプロジェクトに関わるスタッフ自身の学びについてである。プロジェクトに関わる大学の教員らが顔を合わせて，納得するまで議論の場を持つことは物理的に難しい状況ではあったが，プロジェクトを遂行するための活動の内容や手順についてはお互いがアイデアを出し合い，意見交換をすることができた。しかしながら，例えば目的として掲げてきた「自己理解」や「他者理解」とは何か，さらには，活動が多文化理解や国際理解を促進するものであったかなど，活動の本質を考えるための問いについては議論が十分ではなかったことが反省点であり今後の課題である。3 年間の活動を経て，プロジェクト全体の基盤がある程度整えられてきた今こそ，そのような問いに向き合う時期であると考える。

6. まとめと今後の活動に向けて

本発表ではDSTプロジェクトの概要を紹介するとともに，3年間の活動で改善を加えた点とプロジェクトの目的のふりかえりについて報告をした。

活動記録やアンケート等の資料から，プロジェクトの目的はすぐに達成できるものではないが，プロジェクトの目指す方向を示すものであり，これまでの3年間の試みはプロジェクトの目指す方向へと進む第一歩となる場となっていたことがわかった。それは，DSTが作品の完成という目標と具体的な作業を伴うわかりやすい活動であり，中学生・サポーター双方に負担や不安を感じさせずに活動してもらえることが理由の一つであろう。

しかし，プロジェクトの実施に際し，現場で何が起こっているのか，そして，中学生，サポーター，スタッフである教員にどのような学びをもたらしているのかについては明示的には示すことができなかった。その要因としては，目的が抽象的であるため，プロジェクトの成果を客観的に測りにくいということがあげられるが，これまでそのような学びに向き合う余裕がなく，適切な手順を経て目的をふりかえることをしてこなかったことも一因であろう。

「大学と地域」について日本語教育に関わる大学教員が話し合い，一つのプロジェクトの成功に向かって話し合いをする場があることは重要であり，それがプロジェクトの意義の一つであることには違いない。プロジェクトは継続される予定であり，今後はプロジェクトを実施するための手順や具体的な課題についてだけではなく，この活動がだれにとってどのように意義のあるものなのか，どのようなことを目的に進めるべきなのか議論を継続していきたい。

注

(1) 2016年度の活動にはデジタルストーリーテリング研究所の所員1名もスタッフとしプロジェクトの企画・実施に関わった。

(2) 2016年度のみ3日目の活動は3時間であった。

参考文献

(1) 小川明子（2016）『デジタル・ストーリーテリング　声なき想いに物語を』リベルタ出版

(2) 西岡裕美（2014）『教育に生かすデジタルストーリーテリング』東京図書出版

学習者は母語話者評価の何に気づけたか

―誤解の釈明場面を用いた分析活動を通して―

濵田典子（秋田大学）

1. 研究の目的

1990 年以降，言語教育は，母語話者の言語規範に基づく言語行為ができるようになることを目指すのではなく，眼前にある状況において，学習者自身でどのように行動するか決められる力を育てることが重要だと言われている（Byram & Zarate, 1994）。この力を培うには，学習者自身で，「母語話者の言語使用を単一的なものとし，それと同様の言語使用ができるようになることを目指す」という考え方から脱却し，言語使用に個人や状況の多様性があることを理解する必要がある（島津, 2007: P39）。

本発表では，この脱却と理解を目指して行った，誤解の釈明場面における自身の言語行動に対する母語話者評価の分析活動及び日本語母語話者の言語行動の分析活動を取り上げる。本活動における学習者の所感や提出物を基に，学習者が母語話者評価や母語話者の言語使用についてどのように感じていたのかを分析する。これを踏まえ，分析活動が上述のような脱却と理解にどのような影響を与えうるのかを述べる。

2. 実践の概要

2-1. 実践の参加者と目的

本実践は，中級学習者 5 名（表 1）を対象に，「大学生活に必要なコミュニケーション能力を身につける」ことを目的とした授業（週 1 回 90 分×15 回）の 6〜8 回目に行われた[1]。

表 1　学習者の概要

名前（仮名）	ノル	ジフン	アナ	ミー	シュアン
母語	マレー語	韓国語	ルーマニア語	ベトナム語	ベトナム語
日本滞在歴	3 ヶ月	3 ヶ月	3 ヶ月	3 年 10 ヶ月	3 年 3 ヶ月

学習者が異文化において様々な状況に対処できるようになるためには，語用論的能力の向上が不可欠である。そのためには，「1）学習者が語用論的特徴を考えられるような多くの実例に触れること，2）学習者がそれらに対する分析・解釈の過程を経験すること，3）その経験の中で，目標言語と母語の共通点や相違点に気づくこと」が重要である（山中, 2012: p174）。この指摘を踏まえ，本実践では 1）母語話者に自分が書いた文章を評価してもらい，その結果を分析する，2）母語話者が書いた文章を分析するという 2 つの分析活動を行った。分析活動の対象を誤解の釈明場面にしたのは，個人の性格や状況によって，バリエーションに富んだ事例が現れやすいと考えたからである（須摩, 2011）。

2-2. 活動内容

1回目の授業では，まず，誤解の釈明場面を提示した。場面は，須摩（2011）を参考にした。すなわち，1）大学教員（目上・疎）とプロジェクトの役割分担をし，自分の担当箇所をメールで提出したが，2）教員が担当箇所を間違っているにもかかわらず，自分が間違っていると指摘したメールが届いた，3）教員との関係悪化は避けたいが，アルバイトや授業で忙しいため，今から自分が新しい箇所を担当するのは難しい，という状況である。

次に，教員への返信メールの事例を示した。事例は相反する2つのタイプで，問題の所在は教員にあり，教員が仕事をすべき旨を示したメールと，問題の所在は自分にあり，自分が仕事を行う旨を示したメールである。両メールを読んだ後で，それぞれのメールの長所と短所をあげさせた。その後，自分ならどのようなメールを送るかを書かせた（表2）。宿題として，友達の日本人学生に，同じ状況のメールを書いてもらうよう指示した（表3）。

表2　学習者が書いたメールの傾向

	ノル	ジフン	アナ	ミー	シュアン
謝罪	あり	あり	あり	あり	あり
問題の所在	教員に問題	自分に問題[2]	教員に問題	自分に問題[3]	教員に問題
問題対処	教員に確認[4]	自分	教員に確認	自分（+教員）	教員に確認

表3　日本人学生が書いたメールの傾向[5]

	A	B	C	D	E
謝罪	なし	なし	なし	あり	なし
問題の所在	教員に問題	教員に問題	教員に問題	なし	教員に問題
問題対処	自分	教員	分担	自分	自分

2回目の授業では，自分が書いたメールを日本人学生に評価してもらう活動を行った。具体的には，食堂等にいる日本人学生に声をかけ，用意した用紙に記入してもらい，その後フォローアップインタビューをするというものであった。用紙の内容は，状況説明と学習者が書いたメールを示した部分とメールの評価にかかわる質問部分（質問・選択肢・選択した理由を書く欄）であった。なお，1回目の授業で学生が書いたメールは教員にあてた内容であったが，日本人学生に評価してもらうにあたり，教員を先輩に置き換えた。質問内容は，1）あなたがこのメールをもらったら，イライラ度はどうなるか（とても増える・増える・かわらない・減る・とても減る），2）残っているプロジェクトは誰がすべきか（私・後輩・私と後輩が分担する・その他），3）あなたがこの後輩を「信頼できる」と思うか（とても信頼できる・信頼できる・普通・あまり信頼できない・全然信頼できない）であった。5人とも，7名ずつ日本人学生に評価してもらった。各メールに対する母語話者評価の傾向は，ミーのメールは肯定的評価が多く，アナとジフンのメールは否定的評価が多かった。ノルとシュアンのメールは肯定的評価と否定的評価が同程度であった。

3回目の授業では，日本人から集めた評価データをもとに，自分が意図したことと相手が感じていることに齟齬があったかどうか，その齟齬の原因はどういったところにあるか

を個別に分析し，それをクラスで共有する活動を行った。その後，母語話者が書いたメール（1 回目の宿題）を教師が読み，その構成や言語形式についてクラス全体で分析し，話し合う活動を行った。宿題として，もう一度同じ状況でメールを書くよう指示した。

各回とも，宿題として，「授業中に考えたこと」を Google フォーム上に記入させた。

3. 分析データと分析方法

上述した分析活動が母語話者の言語使用に対する学習者の見方にどのような影響を与えていたかを検討するために，1)「授業中に考えたこと」の記述，2）授業後のインタビューを分析データとした。インタビューは本実践の半月後〜1 ヶ月後の間に，個別に 30 分程度行われた。インタビューの内容は，1）日本人に評価してもらっている最中，どんな気持ちだったか，2）日本人の評価から新しく気づいたことがあったか，3）日本人の友達が書いたメールを初めて読んだ時，どう思ったか，4）自分たちのメールを分析した後で，もう一度日本人の友達が書いたメールを読んだが，その時どう思ったか，5）最初に書いたメールと最後に書いたメールでは変更されていた箇所があったが，なぜその部分を変更したか，6）誤解の釈明場面の授業で，どんなことを学んだかの 6 点であった。

分析を行うために，「授業中に考えたこと」の記述及びインタビューの書き起こしデータを複数回読んだ上で，データから母語話者の評価や言語使用に対する見方に言及している部分を抜き出した。その後，抜き出した部分をコード化し，複数のテーマに分類した。

4. 結果と考察

学習者は母語話者評価を単純に受け入れたり，母語話者の産出物を「正しい日本語」として理解したりするのではなく，批判的に検討している様子が見られた。本発表では，母語話者の否定的評価を学習者がどのように受け止めたかについて記述する。

まず，否定的評価と肯定的評価が同程度だったノルとシュアンの事例を示す。ノルは，男子学生と女子学生とで，評価が真反対であったことから（下線③），人によって様々な性格が異なることから，どのようなメールを書けばいいか悩み始めた（下線①，②）と述べた。以下にノルとのやりとりを示す。

浜田：　日本人に評価してもらったときに，新しく気づいたこととかはありましたか。さっきの「忙しい」以外で。

ノル：　んーーー　①実際は，メールを書く時，あやまるかあやまらないかどっちのほうがした，いいかなーとちょっと悩んでいます。

浜田：　ふんふんふん。

ノル　②多分人によっては，しっか，あのー　様々な性格があると思いますが，でも，それが難しいと思いますね。

＜中略＞

人によっては，メールの書き方も変えますからね。

浜田：　人によって，メールを変えたほうがいいというのを。（はい）　どうしてそれは日本人の評価，日本人に評価してもらうことで気づいたんですか。

ノル：　あのー　③男性の学生は別にそういうことあまり気にしないんですから。でも，女性の方は多分厳しいので。多分，あの　男性の学生はこういうことあんまり気にしないかなーと考えています。

また，ノルは，自分が書いたメールに対する批判的なコメントに対して，理解を示しつつも（下線④），批判した学生を含め，日本人が本当に正しく書けるのかを疑っている（下線⑤，⑥）。そう考えるきっかけが，母語話者評価の活動や母語話者が書いたメールを分析する活動であることを述べた（下線⑦）。

ノル：　④もしこのメールは，後輩からも，もらったら，怒ると書いた人もいます。怒るって，多分，あのーー　まあ，わかりますが，多分，あのー，上下関係なので，そういう気持ちがおきるは，まー　起きるはずと思いますが，でも，その女性たちは実際に一年生な，一年生の学年なので，先輩になったら，どんな人になるかなと思っています。
浜田：　なるほど。なるほどねー。
ノル：　多分，そのー　⑤みんなはきちん，メール，きちんと書くかどうかちょっと気になります。
浜田：　なるほど。日本人がきちんと書くかどうかということですか。
ノル：　そのー　一年生の学生。
＜中略＞
浜田：　なるほどなるほど。そういう気持ちは前からありましたか。
ノル：　あーなかったですね。⑥インタビュー，アンケートをしたら，したあとは，そういう，多分，日本人も正しくないかなーと考えも，なんかありますね。はい。
浜田：　ふんふん。なるほど。前は日本人は正しい。大丈夫と思っていたけど。
ノル：　そうです。直接にインタビューしたあとは，あ，やっぱり人間だなーと思っています。
浜田：　なるほどなるほど。どういうこと，人間だなーっていうのは。
ノル：　あのー　んーー　みんなはただ，思い込みだけ持っていると思います。実際にそういう場面とか，あのー状態があったら，多分自分のミスも気づかないと思います。
浜田：　自分のミスも気づかない？
ノル：　はい。⑦特に授業で，日本人のメールも読んでくれましたよね。そのメールを読んだ後，やっぱり日本人もいつも正しくないと思っています。

シュアンの反応は，ノルと異なっていた。シュアンは，否定的評価に書かれたコメントを受け入れ（下線部⑧），最終的にメールの内容や表現方法を大きく修正した。ただし，母語話者のコメントを鵜呑みにするのではなく，否定的コメントと肯定的コメントの両方を自分なりに考えた上で，否定的コメントを受け入れたと述べた（下線⑨）。

浜田：　日本人は，「いいですよーこのメールがいいですよ」と言った人と，「このメール

はだめですよ」って言った人，半分半分でしたね。この半分半分という結果に対して，シュアンさんはどう思いましたか。

ｼｭｱﾝ：　⑧まだメールは考えがうまくいかないです。足りない部分がいっぱいあります。ちょっと，あー　相手のー　えっとー　先輩も忙しいから，どうすればいいか，先輩の気持ちも，えっと，深く考えれば，はい。

浜田：　いけないなって思いました？

ｼｭｱﾝ：　はい。

＜中略＞

浜田：　じゃあ，シュアンさんは，今，厳しい人の意見を信じてるってこと？

ｼｭｱﾝ：　いえいえいえいえ。えっとー　⑨あー　なんか，ダメなところは，なんかーいっぱいアドバイスを聞いてー　えっとー　んーー　自分の判断してー　えっとー　どちらがいいとーえっとー　思って直します。

浜田：　なるほどね。じゃあ，こっちの人がいいです。こっちの人が悪いです。じゃなくて，両方の意見を聞いて，どちらがいいか，自分で考える。

ｼｭｱﾝ：　そうです。

否定的評価の多かったジフンは，メールを修正する際，母語話者の否定的コメントをあまり活かしていなかった。ジフンが最初に書いたメールは，相手との摩擦を避けるために，問題の所在は自分にあり，問題対処も自分で行うというものであった。このメールに対する母語話者評価は，内容面に対する言及は少なく，「敬語が使われておらず，子供っぽい」というような言語形式に関する指摘が多かった。これを受けて，ジフンは「これを書いた時，あまり考えが足りないでした。今考えると変な部分があります。それともっと日本語の敬語の難しいをわかりました。もっと勉強しよう，，，」と振り返っている。

しかし，修正したメールには，内容に大きな変更が加えられていたものの，敬語の使用は見られなかった。修正したメールは，教員に指示された担当箇所をやったつもりだが，担当箇所を改めて確認しなかった自分が悪いとして，問題の所在を示し，確認不足に対して謝罪した上で，問題の対処を自分で行うというものだった。この構成はミーが最初に書いたメールに似ていた。ミーのメールは学習者同士で話し合っているときにも評価が高かった。ジフンは振り返りシートに「他の人たちのメールを見てこんな方法もあるんだと思いました」と記述している。以上を踏まえると，ジフンにとっては，日本人のコメントよりも，クラスメイトの具体的なアイディアや産出物，授業内での議論が新たな言語表現の方法を得る有効な手立てになっていたと推察される。

以上の事例から，本実践が行った分析活動を通じて，学習者は，1）様々な事例に直面することを通して，「正しい日本語」観からの脱却を試みていること，2）母語話者評価の否定的コメントを鵜呑みにするのではなく，選択的に受け入れている可能性がわかった。三代・鄭（2012）は，「正しい日本語」に縛られ，言いたいことが言えなくなって，ストレスを感じるようになった学習者の事例を取り上げ，「『日本』ではそのように言わないといけない。『日本人』はこうで，『日本人』がわかるような表現はこうだ。」という価値観からの脱却を促す実践の必要性を主張している。本実践はこの脱却を促す実践であったと考える。

母語話者評価活動は，一見すると，母語話者/非母語話者という二項対立的な構造を強調するような活動に思われる。しかし，本実践で取り上げた深刻な誤解に対する釈明場面のように，比較的個人の特性が出やすく，評価が割れたり，母語話者の産出にバリエーションが出たりするような発話行為を用い，複数名の評価が得られるようにすれば，母語話者の優位性や権威性からの脱却に貢献しうる活動になるのではないか。

5. まとめ

本発表では，分析活動が母語話者の言語使用に対する見方にどのような影響を与えるのかについて検討した。本実践が対象とした学習者はたった 5 人であり，そもそも認知ストラテジーやメタ認知能力が高かった可能性もある。ノルとシュアンのように，同じような評価を得たにもかかわらず，受け止め方が異なる原因については不明である。引き続き，分析活動が学習者の母語話者の言語使用に対する見方に与える影響を検討する必要がある。

注

(1) 本研究を行うにあたって，学習者には，研究の意図を説明し，本研究の参加の可否が成績に影響しないことを説明した上で，承諾書に書名をもらった。
(2)「自分が担当を間違えたこと」を問題の所在としている。
(3)「仕事の役割分担を自分から改めて確認しなかったこと」を問題の所在としている。
(4) 自分がしたほうがいいか，予定通り教員がするのか，教員に判断を委ねている。
(5) この傾向は，同様の場面で日本人母語話者の分析している須摩（2011）と比べると，謝罪を行う割合が低く，問題対処に言及する割合が高い。これは，須摩が対面場面を，本実践がメールを扱ったことに起因すると考える。

参考文献

（1） Byram, M. & Zarate, G.（1994）. *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence.* Strasbourg一 Council of Europe.
（2）須摩亜由子（2011）「誤解に対する日本語学習者の釈明－証拠の有無と対人関係に着目して－」2010 年度 広島大学大学院修士論文
（3）嶋津百代（2007）「第二言語リテラシーに関する考察」『多文化社会と留学生交流一大阪大学留学生センター研究論集』11, 37-47.
（4）三代純平・鄭京姫（2006）「『正しい日本語』を教えることの問題と『共生言語としての日本語』への展望」『言語文化教育研究』5, 80-93
（5）山中恵美（2012）「ウェブ利用共同学習と語用論的気づき一米国の日本語学習者と日本の英語学習者によるプロジェクト」畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文『第二言語習得研究と言語教育』（pp. 172-194）

謝辞

国際交流基金の大舩ちさとさん，須摩亜由子さん，生田守さんには，実践内容を構築するにあたってご助言をいただきました。ここに記して，感謝申し上げます。

チーム基盤型学習（TBL）による日本語能力試験対策授業の実践

―日本語能力試験 N3 文法を中心に―

藤田裕一郎（朝日大学）

1. はじめに

教師が問題を配り、学習者が問いに答えた後で教師が解答と解説をするような試験対策の授業では学習者が受身がちになるように感じられた。そこで、日本語能力試験の N3 対策の授業を学習者により能動的・主体的に取り組んでもらえるよう、チーム基盤型学習（Team Based Learning, TBL, 以下 TBL）を取り入れて実践することにした。

2. TBL と本実践の進め方。

TBL は 1970 年代に米国で開発された教育法で、大人数のクラスを少人数チームに分けて協働学習をさせることで、能動的学習を促進し、知識の獲得に限らず汎用的能力を培うことができるとする（Michaelsen 他, 2004）。TBL は世界の 100 以上の教育機関で導入されており、日本でも医学部を中心に TBL を導入する教育機関が増えている（五十嵐他, 2015）。

本実践では一般的な TBL の手順を参考に、各回の授業を次のように進めた（図 1）。

ステップ１ 事前学習	ステップ２ 準備確認プロセス	ステップ３ 応用演習問題	その他
個別自己学習	1）iRAT（individual Readiness Assurance Test） 2）tRAT（team Readiness Assurance Test） 3）教師のフィードバック	チームによる学習活動	チームで読解

図 1　各回の授業の進め方

ステップ 1 は事前学習で、授業で使用するテキスト（『日本語 N3 文法・読解まるごとマスター』）の指定された範囲に提出されている文法項目 10 個程度を各自事前学習して授業に臨む。ステップ 2 は準備確認プロセスで、学習者は授業の始めに事前学習の内容に沿った 10 問の多肢選択問題に個人で解答する（iRAT）。iRAT 終了後、答え合わせをせずにテスト用紙を回収する。そして iRAT と同じ問題をもう一度配り、今度はチームでディスカッションをして解答を決める。解答が決まったら、チームに 1 枚ずつ配布されるスクラッチカードで解答を確認する。スクラッチによる解答は 1 回につき 1 つで、正誤のフィードバックが即座に得られる。解答が正しければ次の問題に移り、解答が誤っていれば、再びディスカッションをしてスクラッチによって解答をする（tRAT）。tRAT 終了後にスクラッチカードを回収して、間違いが多い問題について教師が補足説明をする。ステップ 3 は応

用演習問題で、iRAT で扱った文法項目に加え、過去に学んだ文法項目を取り混ぜて、日本語能力試験の文法の出題形式で 10 問出題する。tRAT 同様、チームでディスカッションし、チームごとに解答を提出する。その後、教師が簡単に解答と解説をする。

3. 実践

選択科目である日本語能力試験対策の授業計 10 回のうち、第 1 回から第 8 回までの 8 回の授業で TBL を行った。1 回の授業は 135 分で TBL におよそ 80 分使用し、残りの時間を読解などに充てた。学習者はベトナム人 20 名で、4 人ずつの 5 チームで編成した。初回の授業のはじめにチーム分けテストを行った。そして、チームが均等になるよう、得点順に学習者を振り分け、チーム変更は最後までしなかった。4 回目の授業の最後に学習態度やチームへの貢献度、改善点などをチーム内でピア評価した。9 回目の授業では日本語能力試験の模擬試験を実施した。最終回の授業では、アンケートに加え、期末試験としてチーム分けテストと同じテストを行った。iRAT、tRAT、ピア評価、応用演習問題、最終回のテストの結果を授業評価とした。

4. 結果

授業評価とは別にこの実践を①テスト、②教育機関によるアンケート、③TBL について学習者に聞いたアンケート、④教師の振り返りの 4 点によって評価した。

①のテストは初回のチーム分けテストと最終回の期末試験による比較である。チーム分けテストは使用する教科書に提出されている文法項目からランダムに選んだ 30 問を多肢選択問題にして提出した。テスト終了後、ペアでテスト用紙を交換し、教師が正答の番号のみを口頭で伝えて採点してもらった。その後、テストを返し、点数を確認したあとテスト用紙を回収した。初回に行ったチーム分けテストに 1 名が遅れて参加したため、この 1 名を除く 19 名の初回のテストと最終回のテストを比較した。テストの平均は 30 点満点中初回が 12.25 点、最終回が 16.10 点だった。標準偏差はそれぞれ 4.69、5.50 だった。この 2 回のテストに差があるかどうかについて t 検定を行ったところ、有意差が見られた（t=22.384, df=18, p<.001, r=.98）。

②の教育機関が学習者に行ったアンケートに中で本実践と関連があると思われる項目は、授業の満足度、予習と復習の時間と質と量、教員の授業に対する工夫の項目だった。参加者 20 名全員がこのアンケートに回答した。その結果が図 2 - 6 である。

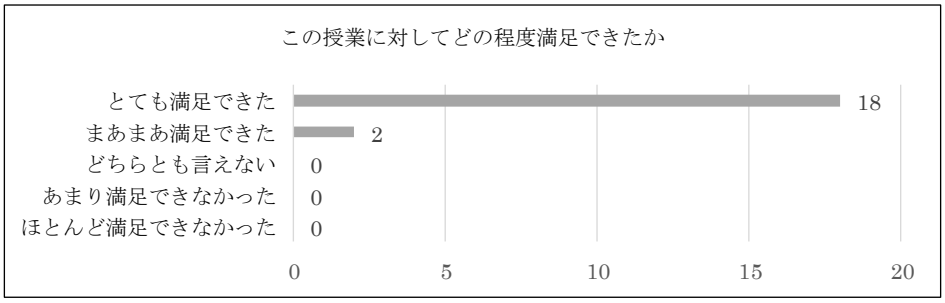


図 2　授業アンケート（授業の満足度）

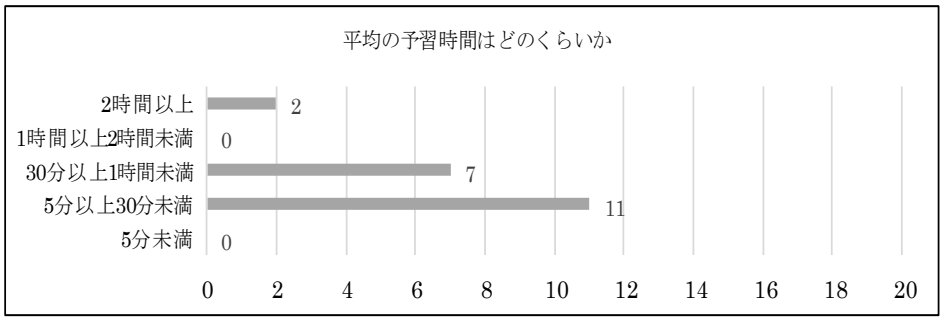


図 3　授業アンケート（平均予習時間）

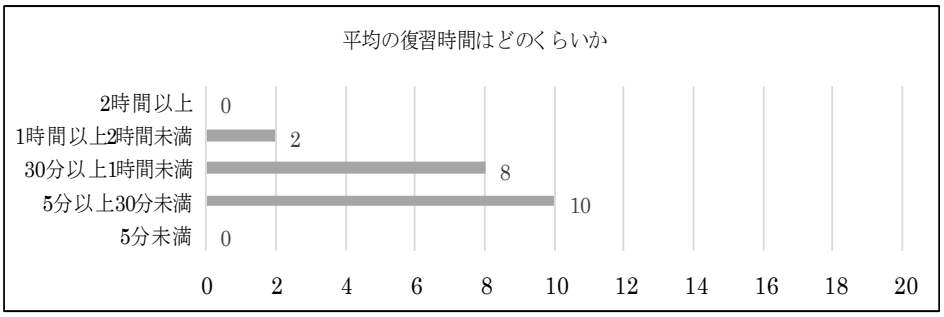


図 4　授業アンケート（平均復習時間）

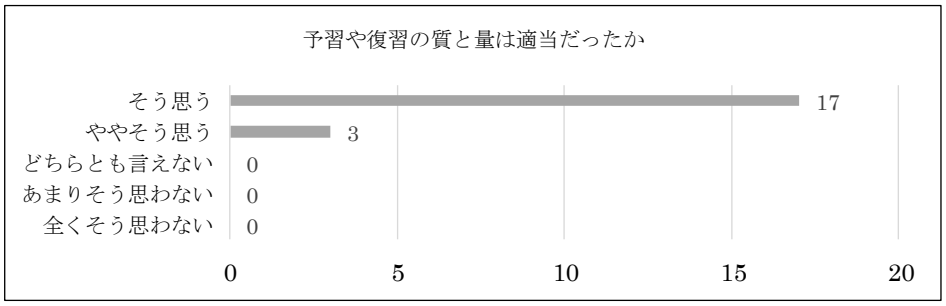


図 5　授業アンケート（予習と復習の質と量）

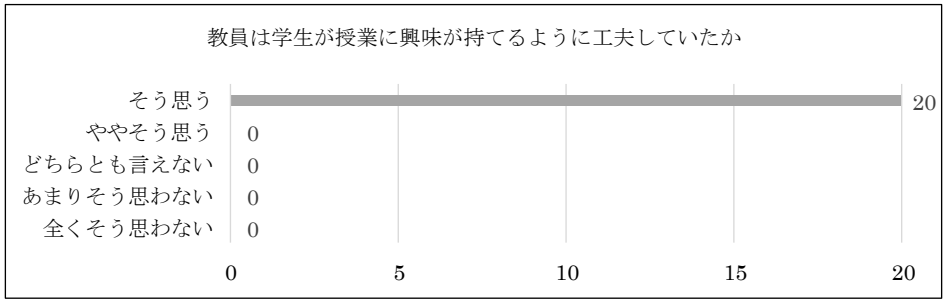


図 6　授業アンケート（教員の授業に対する工夫）

授業に対する満足度、及び教員の授業に対する工夫については非常に肯定的な回答だった（図 2、6）。予習と復習については、予習または復習にかける時間は 5 分以上 1 時間未

会場配置図へ　目次へ

満という回答が大半を占め、質と量には満足していることが分かった（図 3 - 5)。

③の TBL について学習者に聞いたアンケートでは、一般的な試験対策の授業（教師が問題を配り、学習者はそれぞれ問題に答え、教師が解答と解説をする授業）と TBL との比較（図 7)、及び学習者同士の学び合いについて質問し（図 8)、この授業の良かったところ、良くなかったところ、感想を自由記述してもらった（表 1)。

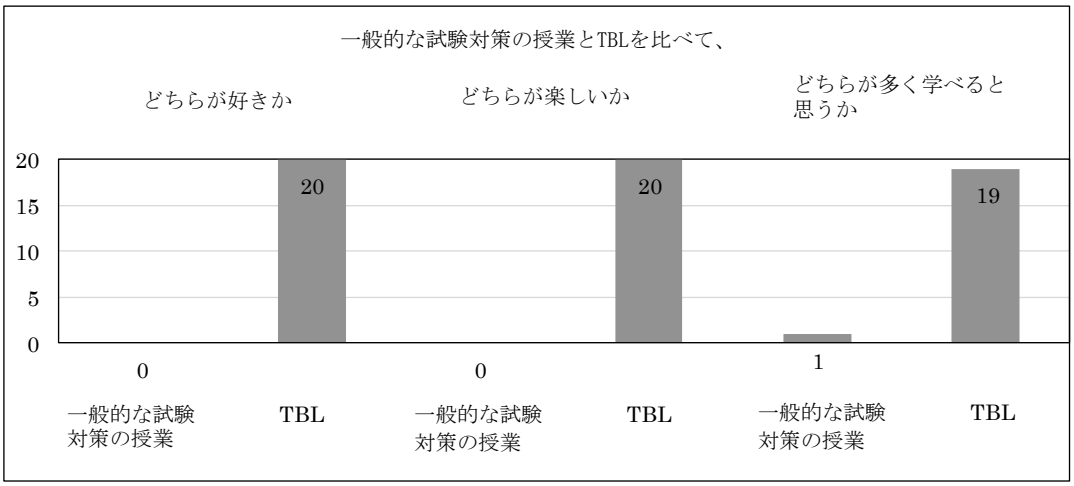


図 7　TBL についてのアンケート（一般的な試験対策の授業と TBL の比較）

授業参加者 20 名全員がアンケートに回答し、一般的な試験対策の授業と TBL とどちらが好きか、どちらが楽しいか、そしてどちらが多く学べるかという質問に対して、ほぼ全員が TBL と回答した。

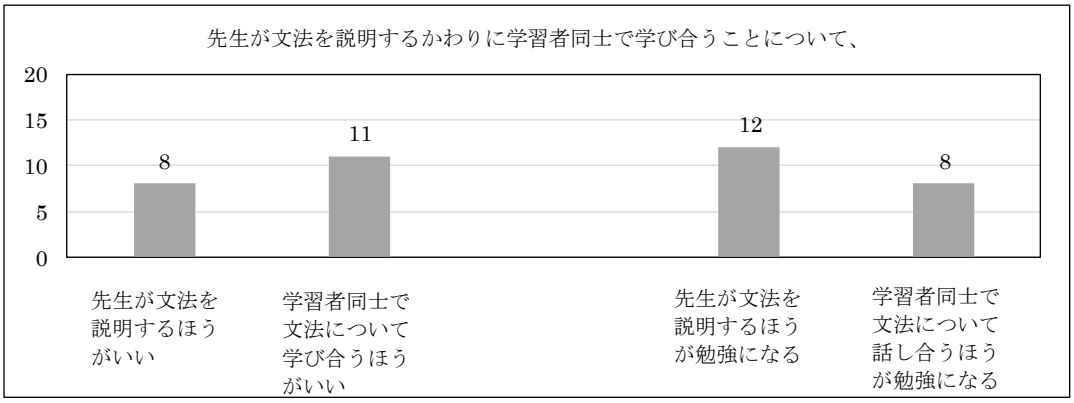


図 8　TBL についてのアンケート（教師の文法説明と学習者同士の学び合いについて）

教師が文法を説明するかわりに学生同士で学び合うことについて聞いた質問では、教師が文法を説明するほうがいいという回答と、学習者同士で文法について学び合うほうがいいという回答について意見が分かれた。また、教師が文法を説明するほうが勉強になるという回答と学習者同士で文法について話し合うほうが勉強になるという回答についても意見が分かれた。

自由記述はベトナム語で書いてもらい、この授業を履修していないベトナム人に訳してもらった。

表 1　TBL についてのアンケート（自由記述）

a. この授業はいい。授業がつまらなくない。できれば、先生は授業で文法を説明したほうがいい。
b. この授業でみんな話し合うことはいいです。この授業は好きです。
c. 授業が活発なところがいいです。学生たちでよく相談しました。
d. 私にとってこの授業はおもしろくて、役に立ちました。チームに分けることによって授業の質が高まったと思います。
e. 先生と学生は一緒に文法を勉強したほうがいいです。何か分からなかったら学生は先生に質問して、先生は詳しく説明するといいです。
f. 授業でのテスト以外にも日本語能力試験に関する宿題を多くほしいです。
g. 自分で文法を調べて何か分からないことがあるとき、先生に聞いたほうがいい。スクラッチが好きです。
h. 授業中で文法はみんなに詳細に説明したほうがいいです。漢字や新しいことばについて、時々ゲームをするのもいいです。

※重複する内容は省略した。

自由記述では授業に対しては肯定的な意見が多い（a, b, c, d）一方で、教師が文法をもっと説明するほうがいいという意見も目立った（a, e, h）。

④教師の振り返りでは、学習者は活発で楽しそうだった。教師の発話が減り、学習者同士が話す時間が格段に増えた。Teacher としての役割よりも Facilitator としての役割が増えた。授業準備は大変だったと振り返った。

5. 考察

①のテストの結果から TBL でも一定の学習効果が見込めることが示唆された。ただ、最終回のテストの平均点は 30 点満点中 16.10 点で高いとは言えなかった。TBL ではしばしば予習の重要性が指摘されるが、②教育機関によるアンケートによると学習者の予習時間は 5 分以上 30 分未満が 11 名、30 分以上 1 時間未満が 7 名と 1 時間未満が大半を占めた。どの程度の予習時間が必要かつ十分であるかには個人差もあるだろうが、文法項目 10 個に対して 10 分の予習では不十分であろう。そのため、この授業における予習の重要性を説明したり、予習の仕方を提案したり、うまく予習できている学習者の予習の仕方を共有したりするなどして、予習の質と量を上げることが必要であると考えられる。また、復習についても予習と同様の傾向が見られることから、予習と同様のことが言えそうである。

学習者の満足度については、②の教育機関によるアンケートの学習者満足度が高かったことや、③の TBL について学習者に聞いたアンケートでも TBL を支持する回答が多かったことなどから、学習者は TBL での試験対策授業の進め方に満足していることが伺えた。TBL と通常の授業を比較した Mennenga（2013）も、試験結果に差はないものの、学習者の授業参加度や満足度は TBL のほうが高かったと報告しており、本実践もこのような傾向があるように思われた。本実践では、③のアンケートの自由記述や、④の教師の振り返り

にあるように、学習者の発話機会が増えたことで、学習者は能動的・主体的に授業に参加していると感じ、TBL を支持する結果になったのではないかと思われた。また、チームで解答する tRAT や応用演習問題の結果を毎回の授業で公表したことで、メンバーで協働して成績を上げようとしたり、他のチームに負けないように協力しあう取り組みに楽しさを感じているのではないかと考えられた。

一方、③のアンケートの一般的な試験対策の授業と TBL とどちらが多く学べるかという質問に対しては TBL と答えた学習者がほとんどであったのに対し、先生が文法を説明するほうがいいか、学習者同士で学び合うほうがいいか聞いた質問では意見が分かれた。また、自由記述にも先生は文法を説明したほうがいいという意見が目立った（a, e, h）。この結果を見て改めて振り返ると、実践者である筆者はこの授業ではできるだけ協働学習を通して学んでほしいという思いから、教師による説明やフィードバックは最低限にしたいという思いがあった。しかし、今回のアンケート結果から協働学習と教師の説明やフィードバックは相反するものではなく、学習者は協働学習と教師による説明やフィードバックの両方を求めていることが分かった。この授業は試験対策で知識獲得を目的にしていることもあり、協働学習による学びに加え、教師の詳細な説明や解説によって納得したり、より理解を深めてから次へ進めたいという思いがあったのではないかと考えられる。

6. おわりに

本稿では、学習者が受身がちになる試験対策の授業に能動的・主体的に取り組んでもらうために、TBL を取り入れ、実践した。

その結果、テストでは学習効果が見られ、アンケートと教師の振り返りから、学習者は発話機会が増え、TBL に満足していることが分かった。この結果から、TBL には学習者を能動的にすると同時に学習効果と満足度が期待できる可能性があることが示唆された。一方、学習者は教師の詳細な文法説明も期待しており、教師は説明やフィードバックを十分に行うこと、予習と復習の質と量を上げる工夫をすることなどが改善点として挙げられた。

参考文献

（1） 五十嵐ゆかり・飯田真理子・新福洋子（2016）『トライ！看護に TBL―チーム基盤型学習―のキソ』 医学書院

（2） 水谷信子・黒岩しづ可・青木幸子・高橋尚子（2018）『日本語 N３文法・読解まるごとマスター』J リサーチ出版

（3） Michaelsen, K., Knight, B., & Fink, D. (2004). *Team-based learning: A transformative use of small groups in higher education.* Sterling, VA: Stylus.

（4） Mennenga, H. (2013). Student engagement and examination performance in a Team-Based Learning course. *Journal of Nursing Education*, 52. pp. 475-479.

CLIL 初中級クラスにおけるコースデザインの試み

―言語・認知的負担への考慮―

奥野由紀子（首都大学東京）
呉佳穎（首都大学東京）

1. はじめに

近年(1990 年以降)，ヨーロッパを中心に，外国語学習において内容言語統合型学習（Content and Language Integrated Learning，以下 CLIL）による授業が盛んに行われてきている。CLIL とは，学習者が特定の教科またはテーマを学習することを通し，内容理解と目標言語の運用能力，学習スキル，思考力の向上を同時に進める教授法（Coyle,Hood& Marsh2010)である。CLIL の特徴は,内容(Content),言語(Communication),思考(Cognition),協学（Community）という 4 つの概念に沿って，計画的に内容・方法・教材を選択，設計する点にあり，それらを有機的に結び付けることにより，質の高い教育を実現させることにある（渡部他 2011,奥野他 2018)。しかし現時点では CLIL の市販教科書はほとんどなく，教材は手作り，指導案も通常の授業よりはるかに多くの要素を考えて作成しなければならず，言語と内容の両面で教育効果を引き出すためにさまざまな工夫が求められることからその負担の大きさが指摘されている(和泉他 2012)。また，CLIL の授業では，学習者が必要とする手助けを見極め，支援を行う「スキャフォールディング（Scaffolding；足場かけ)」を行うことが重要視されるが,特に言語レベルの低い初中級での実践では,言語面,内容面,思考面において多様なスキャフォールディングが必要になるため，その実践は困難が予想される。

そこで,本発表では日本語の初中級クラスにおける CLIL による授業をコースデザインする際に，どのように学習者の言語的かつ認知的負担を考慮した活動を組み入れたのか，その概要と具体的な方法を報告する。また具体的なスキャフォールディングの方法及び結果について実践報告を行い,初中級クラスにおける CLIL 授業の困難点をどのように克服できるのか考察する。

2. CLIL の４C を意識した授業設計

CLIL の授業は，CLIL の特徴とされる内容（Content)，言語（Communication)，思考（Cognition)，協学（Community）という 4 つの概念(4C)を意識して設計される。各４C に沿って，どのように留意して授業を設計するのか以下に述べる。

Content（内容）：学習者の知的好奇心を刺激し，汎用的能力の育成を意識したトピックを学習者のニーズや興味，関心に合わせて選ぶ。テーマに関する基礎知識の理解（「宣言的知識」）からその知識の実生活への応用（「手続き的知識」）の獲得を意識する必要がある。

会場配置図へ　目次へ

Communication（言語）：以下①～③の「3 つの言語」について，相補的に各言語的側面の習得が促進されるよう活動を考える。①language of learning（学習の言語：テーマに関する重要語彙，表現，文法等），②language for learning（学習のための言語：資料収集方法，レポートの書き方，議論の仕方等の学習スキル），③language through learning（学習を通しての言語：４技能を活用し習得を促進させる方法，情報のインプット→グループワーク→発表→ディスカッション→レポート等）。

Cognition（思考）：記憶→理解→応用→分析→評価→創造という，低次元思考 LOTS（Lower-Order Thinking Skills）から高次元思考 HOTS（Higher-Order Thinking Skills）へと思考力を伸ばす「ブルームの思考のピラミッド」を意識して授業準備，実施，評価を行う。それにより，教師は各局面で，認知的負荷を意識することができる。

Community（協学/異文化理解）：異なる意見を共有し共に学ぶという教育観に根ざし，ペアワークやグループワークによる協学を行う。また「地球市民」の一員としてテーマについて考え，国際理解や異文化理解を促進させる。

以下，４C に基づき，どのように初中級レベルの授業を設計したのか具体的に示す。

3. CLIL に基づいた初中級クラスでの「PEACE」実践概要

3-1. 「PEACE」における初中級レベルのテーマとしての「食と環境」

本実践のテーマは「PEACE」プログラムの一貫として定めた。「PEACE」とは，縫部（2009）がホリスティック・アプローチ（Holistic Approach）[(1)]の立場から日本語教育を進めるうえで提唱した概念であり，「P：Poverty 貧困からの脱却」「E：Education 教育」「A：Assistance in need 自立のための援助」「C：Cooperation & Communication 協働と対話」「E：Environment 環境」という５つの内容を含むものである[(2)]。本実践は「PEACE」の教育実践の一環として，初中級レベルにおける「世界の食と環境」をテーマとして取りあげることとした。「世界の食と環境」をテーマとしたのは，初中級レベルであることを考慮し，最も身近な話題である「食」を切り口として，健康や環境など世界の問題へと内容や思考を深めていけると考えたからである。

3-2. コース概要

Ｎ４レベルの学習者（中国語・英語・フィンランド語を母語とする交換留学生や研究生）を対象として CLIL 授業の実践を行った。コースデザインの際には，４C に基づいて，言語や内容，思考面における認知的負担を考慮し，易から難，低次思考力から高次思考力を意識して調整を行う必要がある。特に初中級は知識の貯蓄，内在化のスピードが比較的緩やかであるため，螺旋的に復習，発展させていく必要がある。また CLIL では協学を重視し，内容と言語を同時に学んでいくため，テーマへの興味や関心と共にクラス内での信頼関係が築けないとコースを継続するのが困難である。そこで，コースの前半は，ラポールの形成，動機づけを重視し，主に知識やテーマに必要な言葉や互いの食文化について知ること，自分の食生活を意識する活動を行い，そこから食の問題に少しずつ気づいていけるようにした。中半には食の問題や食と環境や健康に関連する概念のインプットを中心とした活動を行い，その知識を深め，自分の思考と言葉として用いることができるよう，徐々にアウ

トプットを意識した活動を取り入れた。また後半には自分の学びをふり返り，世界の食の問題に関して自分ができることを考え，教室外への発信や，自分の考えをまとめて口頭発表を行い,作文を書くなどの活動を行った。コースの概要を表１に示す。

表１　コースの概要

	内容	言語	思考	協学/異文化理解
前半	・「好きな食べ物」と「苦手な食べ物」 ・私の１週間の食事 ・日本の家庭の食事・食材 ・自国の典型的な３食 ・日本の食に関して驚いたこととその理由	・作文「食べ物と私」 ・食に関する語彙や表現 ・自分の食の経験について話す	・テーマとなる食への意識化 ・食べ物の名称を知る ・食べ物の原材料，原産地を知る ・日本の食について驚いたこととその理由を考える ・食の問題に気づく	・クラスの風土づくり ・クラスメイトを知る ・クラスメイトの嗜好を知る ・地域による食の違い，文化の違いを知る
中半	・「食と水」(バーチャルウォーター) ・「食と健康」(肥満率・飢餓率) ・「食料問題」(ハンガーマップ・食品ロス・消費期限と賞味期限)	・資料を読む ・概念語彙 ・問題の原因を説明する ・説明や意見を述べる際の表現を知る	・食の問題に関する概念を知る ・食の問題のメカニズムを知る	・協働で読む ・互いに説明し合う ・食について自分と世界とのつながりに気づく ・クラスメイトの考えを知る ・多様な考えを理解する
後半	・食と環境の問題の解決策 ・自分の学びのふり返り ・私にできること	・キーワードによるマップの作成 ・口頭発表 ・作文を書く ・Instagram に母語と日本語で投稿する	・自分の学びをふり返り，考えをまとめる ・問題解決ためにできることを考える ・問題解決のために発信できることを考える	・教室内で考えたことを教室外に発信する ・レポートのピアレビューを行う ・問題解決に向けてできることを意識する

3-3 初中級レベルで意識したスキャフォールディング

前述したようにCLILでは４C全てにおいて学びを助けるための「スキャフォールディング」を用意する必要があるが，ここでは特に初中級レベルの実践においてどのようなスキャフォールディングを意識して行ったのかを述べる。

具体的には，インプット段階では，写真や地図などのオーセンティックな視覚的資料を用いて，学習者が持つ背景知識を活用し，文字による負担を考慮した。例えば，世界各国の家庭の食卓の写真から食生活の違いについて考える，購入した食品の産地を世界地図で確認するなど，写真や図を利用しながら内容のインプットを行った。また,「フードマイレージ」「食料自給率」「バーチャルウォーター」「飢餓」「食事バランス」など，食に関する概念や世界の食の問題を知るため読むタスクでは文字による負担や抽象度の高さを考慮し,

教員がまず音読してから，ペアにより内容理解に取り組む，図表や統計を用いる，場合によってはその場でスマートフォンを用いて母語で調べるという複言語の活用を含むマルチインプットを意識した。また，言葉や概念の定着のために語彙クイズを行ったが，学習者自身に覚えたいと思う言葉や概念などを選択させて，その中から語彙クイズを作成するなど，学習者が自らの学習を決める権限を持たせる機会を与え，より積極的に学習に向き合えるよう配慮した。

アウトプット段階では，これまでに使用した資料や提出物を二次使用する，話す前にまず聞く活動をとりいれる，語レベルから単文，複文レベルを意識した活動を配置することを意識した。例えば，ある言葉から連想して次の言葉を繋いでいくタスクを用いて，それを説明しながら，語レベルから短文レベル，そして複文レベルを目指す活動を行った。その際にもまずは身近な季節の話題などで認知的負荷の軽い話題で行った後に，食の問題で同様の活動を行うなどの段階を踏むようにした。

口頭での発表の際には，その場で教員が文字化しながら視覚的補助を与えつつ明示的フィードバックを行い，学習者が伝えようとしている内容を表現するのに必要な複文レベルを意識させた。そして定着の為，作文課題として文章化させた。また学んだ内容をもとに，できることを自分の生活の中から探して発信するというこれまでの総括的な活動として，クラスで SNS 媒体である Instagram を立ち上げた。これは写真と短い文で投稿ができるため初中級レベルにも適しており，学習者にとって馴染みのあるツールであること，クラスを越えてより大きなコミュニティを意識できると考えたためである。発信内容やハッシュタグの後ろに入力するキーワードや短文を,授業内にグループで検討する段階を設け,日本語と学習者の母語との複言語で発信することとした。このように初中級レベルでの４C における様々なスキャフォールディングを意識しながらコースを運営した。

4. 結果・考察

初中級の学習者の認知的，言語的負担に配慮した実践の結果，「食」に関する内容を伴いつつ複文レベルを意識したアウトプットができるようになり，具体的なものから抽象的な概念も扱えるようになった。それは「食べ物と私」というタイトルで授業の最初と最後に書いた作文からも窺える。図１はある学習者の授業開始時の作文，図２は同一の学習者による授業終了時の作文とフィードバック例である。授業開始時には５つの単文によるものであったが，授業終了時には複文の産出が可能となり，接続詞を使用し，文と文の因果関係が示せるようになっていることがわかる。内容は自分の好きな食べ物や健康，食の問題など大きくは開始時も終了時も同様のことが盛り込まれているが，語彙も増え，語れる内容が多く，深くなっていることが窺える。一つのテーマでコースを通すことにはリスクもあるが，一つのテーマだからこそ初中級でも内容や思考を深めることができたと考える。

私の一番好きな食べ物は米と魚と野菜。よく、この３材料一生に料理する。

大体にアジアから食べ物が一番好き。元気になるために健康的な食べ物選ぶように。

牛を育って、森と切ってのが問題だと思う

図１　授業開始時の作文例

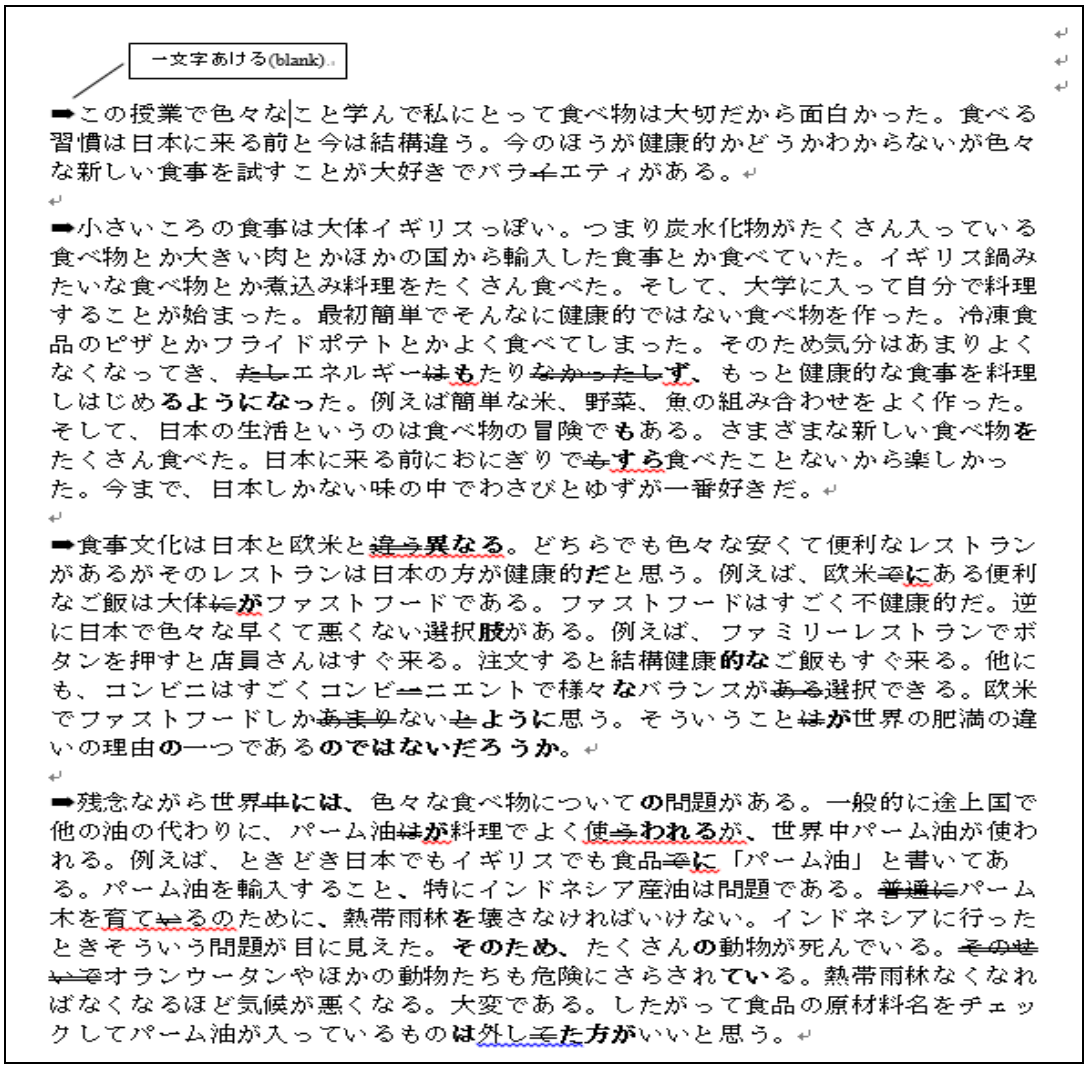


図２　授業終了時の作文フィードバック例（一部抜粋）

また，コースを通して出席率がよく，ドロップアウトがいなかったことからも動機を維持しながらコースを運営できたと考える。学習者自身からも，「食べ物のテーマは大切だから面白かった」「教科書だけ教えるという授業より面白く感じた」「話す・聞く・読む・書く，のバランスのとれた授業だった」など内容面と日本語の授業として肯定的なコメントがあったことを補足しておきたい(3)。

初中級では実施が困難と考えられるCLIL授業であるが，本実践を通して，４Cを意識したコース設計を行い，言語的かつ認知的負担を考慮したスキャフォールディングを行うことにより十分に実現でき，日本語教育支援としても有効であることがわかった。

5.　今後の課題

今回は初級中レベルで実施した初めての試みであったが，後半の問題の解決策についてまではより深い学びが必要だと考える。初中級であってもよりクリティカルに考え，伝え

るやり方を考えていく必要がある。今回の実践をもとに初中級のレベルで必要な留意点を把握した上で，より効果的なスキャフォールディングの方法や，コースデザインを考えていきたい。

注

(1) ホリスティック教育（Miller, 1988）とは,「関わり」に焦点を当てた教育であり，論理的思考と直感との関わり，心と身体との関わり，知の様々な分野との関わり，個人とコミュニティとの関わりを追求し，学習者はこの関わりに目覚めると共にその関わりをより適切なものに変容していくために必要な力を得る（縫部, 2001）とされる。

(2) 奥野他（2016）,奥野・小林(2017)、佐藤・奥野(2017)では，上記「PEACE」に基づき、中上級レベルにおいて「世界の貧困問題」をテーマとして取り上げ，日本語力と学習スキルを養成する CLIL の日本語教育プログラムを複数の教育機関で実践しながら構築中であることを報告している。

(3) 「この授業では話を聞いてくれるから嬉しかった」という大学内での居場所であったことを述べた研究生もいた。

参考文献

(1) 和泉伸一・池田真・渡部良典（2012）『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第 2 巻 実践と応用』 上智大学出版

(2) 奥野由紀子・小林明子・元田静・渡部倫子（2018）奥野由紀子(編)『日本語教師のための CLIL 入門』 凡人社

(3) 奥野由紀子・小林明子 （2017） 「世界の平和と貧困問題をテーマとした内容言語統合型学習 (CLIL)の実践」 The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS, Princeton University pp.176-185.

(4) 佐藤礼子・奥野由紀子（2017）「ライティング評価による内容言語統合型学（CLIL）の有効性の検討「PEACE」プログラムの実践を通して」 『第二言語としての日本語の習得研究』第 20 号, 第二言語習得研究会 pp.80-97.

(5) 縫部義憲(2001)『日本語教師のための外国語教育学－ホリスティック・アプローチとカリキュラム・デザイン－』風間書房

(6) 縫部義憲(2009)「日本語教育で『愛』を語る」『最終講義資料』、2009 年 2 月 7 日、於広島大学

(7) 渡部良典・池田真・和泉伸一（2011)『CLIL 内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第 1 巻 原理と方法』 上智大学出版

(8) Coyle,D., Hood,P, & Marsh,D. (2010). *CLIL:Content and Language Integrated Learning.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

(9) Dalton-Puffer,C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning(CLIL)classrooms.* Amsterdam: John Benjamins.

(10) Miller,J.P. (1988). The Holistic Curriculum, Ontario: OISE Press.（吉田敦彦・手塚 郁恵・中川 吉晴（訳）1994.『ホリスティック教育 いのちのつながりを求めて』春秋社）

「いいレポートの内容とはなにか」という問いを通した参加型評価の取り組み

―学習としての評価を考える―

佐野香織（早稲田大学）

1. 問題意識と目的

日本語教育におけるレポートやアカデミック・ライティング教育では，学習者の剽窃，盗用問題が後を絶たない。レポートの書き方やアカデミックな言語表現，論文の構造を知識として学ぶことが中心である中，レポートについて，なぜ，誰が，どのように書くのか，どのように内容の評価を行うのか，ということを考えていく必要性が問われているといえる。本研究は，こうした課題に対し，「いいレポートの内容とはなにか」という問いを通して，学習者が共に評価項目作成に参加し，相互自己評価を行う参加型評価の試みを取りあげるものである。そして，この試みに参加した学生のレポート評価方法に関する質問紙調査の結果を考察することを目的とする。

2. 先行研究

参加型評価とは，多様な関係者が協働で評価を行うアプローチで，主にプログラム評価において用いられてきたものである。近年，日本語教育においても従来の伝統的評価に代わる代替アセスメントとして認識されている。日本語教育においては，細川（2002）が教師，学習者が共に同意するような評価カテゴリーを対話によって作成し，これを用いた相互自己評価を学習過程の中に組み込む学習者参加型評価の重要性を主張している。

武ほか（2007）では，「活動型日本語活動」の実践として，学習者同士が主体的にやりとりを行うことを通してレポート推敲を行い，レポートを作成する活動を実践している。そして，この活動授業の学習者は，学習者が活動の主体として評価に関わることを自然なことであるとして受け入れており，教師が行う評価については否定的であったことが報告されている。また，市嶋（2010）では，評価基準や意義を学習参加者と共有する対話的アセスメント活動の実践の考察に基づき，学習としての評価を検討している。

これらの研究における「評価」とは，ある時点での結果を数値化した個人評価としての成績ではない。形成的，継続的に行われ，学習者，教員が関わる作業としての「アセスメント」として捉えられており，コメントや学習のプロセスをポートフォリオで表すこと等も含まれている。しかし，こうしたアプローチでの実践は多いとはいえない。また，実践事例の多くは，理念－活動－評価を一貫して共有できるコース担当者が行っているものである。１科目複数コースをコーディネーターが作り，多様な担当教員と共に行う授業においては，教員間で学びと評価，成績の考え方について実践を重ねながら長期的に議論をしていく必要があるといえる。

3. 実践の概要

こうした問題意識の下，本研究で取りあげる実践は，私立大学 A 校の総合科目群中上級レベル学習者対象「総合日本語」（2018 年春学期（4 月－7 月），90 分週 3 コマ）5 クラス（1 クラス 12 名前後）で行ったものである(1)。このコースでは，一つの教科書を主教材として使用しながら，社会問題を読み解き，ディスカッションを重ねながらすすめていく。そして，授業で扱ったトピックの中から学習者が問いをたてたテーマでレポート（2000 字程度）を執筆し，発表を行うものである。コースのうち，教室総授業時間 45 時間中，レポート授業が占める割合は約 2 割（9 時間程度）である。レポートの執筆に関わるスケジュールを表 1 に示す。コースのシラバス，教材，評価方法はコーディネーターが作成，各クラス 2 名の教員がチームティーチングで担当している。レポートの評価は，評価者間の評価の公平性の担保，到達目標提示，学習者の自律的な取り組みをめざして，教員と学習者が共に参照可能で，相互自己評価できるルーブリック(2)を用いた評価活動を行っている。ルーブリックとは,「ある課題について，できるようになってもらいたい特定の事柄を配置するための道具」であり，到達目標を教員にも学習者にも明示的に示すことが可能であるとされている（山同ほか 2017）。しかし，本研究におけるルーブリックの評価項目は教員が作成したものであり，評価指標の中心は構成，文法，表現等の形式である。指標にはない内容に関する評価はできないことが課題となっていた。また，主体的にレポート執筆を進めてきた学習者が内容評価に関わることがないことについても議論となっていた。

表 1　レポート執筆に関わるスケジュール

	レポート作成に関わるスケジュール（前後することもある）
1）	レポートの目的，めざすところ，テーマ選択・決定 ルーブリックの確認　「よいレポートとは」
2）	レポートの構成，形式に関する学習
3）	序論を書く活動
4）	「よいレポートとは何か」内容評価項目作成活動
5）	アウトライン作成・相互評価
6）	第 1 稿　相互評価　（ルーブリック，内容評価項目）
7）	第 2 稿　相互自己評価　（ルーブリック，内容評価項目）

3. 調査概要

本研究では，表 1 の 4)「よいレポートの内容とは何か」について各クラスの学習者が対話を通してクラスごとにレポートの内容に関する評価項目を作成し，この内容評価項目を用いて，ルーブリックによるレポートの形式に関する評価とあわせ相互自己評価をする活動に注目する。内容評価項目作成活動の方法は，各クラス担当教員によって異なる。本稿では，1 クラスの方法を事例として取りあげる。

まず,「よいレポートとは何か」というテーマで，条件を各自三つ以上考えてくるように宿題とした。4)のスケジュールの時間に，考えてきた条件を付箋に書き，3～4 人のグルー

プで内容が似ているものをグルーピングし，内容を表すタイトルをつけた。各グループのグルーピングを全員で見てまわり，その中で類似のものをさらにまとめていった。その過程で,「なぜこの内容がよい条件なのか」について話し合いをグループ，全体で話し合いを行った。最終的に残った 4 つの項目は表 2 である。

表 2　あるクラスの内容評価項目

①　そのテーマに知識があまりなくても，最後まで読みたくなるようなもの
②　簡単に探せるような内容ではなく，自分の視点から考えているもの
③　内容に深さがあり，読み手の知識がより広まるもの
④　読み手を深く考えさせ，新しい観点や問題を見つけられるもの

話し合いのプロセスでは当初,「オリジナリティがあり，面白い」というような条件が多く出されていた。しかし,「オリジナリティとは何か」「面白い，といってもその観点は人によって異なる」という意見が出され，さらに「オリジナリティとはなにか」「面白い，とはどのようなことか」というディスカッションを経て，このクラスの学習者は表 2 のような条件を考えだした。

学習者はこの内容評価項目を用いて，お互いのレポートの第 1 稿について，コメント評価をしあった。また，形式についてルーブリック評価をしあった。第 2 稿については，お互いに読みあってコメント評価を行った。教員も第 1 稿については，内容評価項目に対するコメント評価とルーブリック評価（数値化）を行った。第 2 稿については，内容評価項目，ルーブリック評価双方を数値化した。コース全体において，レポート執筆が占める成績評価の割合は 25%である。

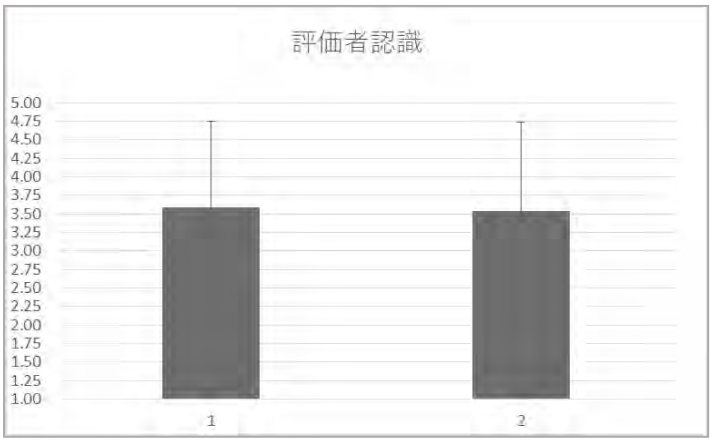
学期終了後，当該コース履修生（5 クラス 41 名）を対象に，レポートの「評価」に関する質問紙調査を行った。質問紙の内容は，a）レポートの形式面（構成，表現，文法，引用など）の評価方法，b）レポートの内容面についての評価方法，c）評価者認識（誰が評価するのか），d）内容評価項目に関わる意識（誰が評価項目に関わり，評価項目を作るのか）についての質問 8 項目である。問いに対し,「強くそう思う」から「全くそう思わない」までの 5 件法で回答を求めた。本調査で取りあげた評価方法は,「アセスメント評価」（コメントなどで評価し，点数で数値化を行わない）と，数値化して表す「成績評価」である。また,「クラスでクラスメートと作成したレポートの内容評価項目活動はどうでしたか。自由に意見を書いてください」という自由記述項目も含めた。

4. 調査結果と考察

質問紙調査で得られた質的データを単純集計し，分析した結果，次の 4 点が分かった。

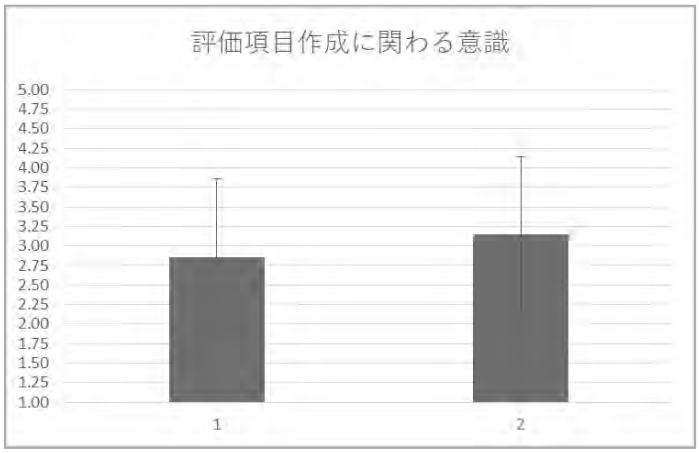
1)「誰が評価をするのか」という評価者認識に関する質問の回答では，レポートの構成等の形式面の評価においては，数値化する「成績評価」でも，コメントなどによる「アセスメント評価」でも，どちらかといえば教員のみによる評価を支持しつつも，教員のみに限定しない評価を考えている学生も存在していることが分かる（図 1）。

2)「誰が評価項目に関わり，評価項目を作るのか」に関する質問の回答では，形式面と内容面の「評価」の比較においては，内容面について学生が「評価」に関わることに対しては比較的肯定的であることが分かった。回答の平均は内容面で 3.15（標準偏差 1.21），形式面でで は 2.86（標準偏差 1.09）であった。自由記述には，「レポートは専門的な観点で評価するのが正しいと思いますので，学生ではなく先生だけの評価がもっと学生の実力のために良いと思います」という声と，「今回クラスで内容について詳しく考えながら自分の中で少しレポートの内容についてきちんと考えられるようになりました」という両者の声があることからも，学生がどのような方法であれ「評価」に参加することに対しては未だ戸惑いがあることが窺える（図 2)。



1. レポートの形式面の成績評価は教員だけがした方が良い
2. レポートの内容面の評価は教員だけがした方が良い

図 1　評価者認識



1. レポートの形式面の評価項目は学生も参加して作った方が良い
2. レポートの内容面の評価項目は学生も参加して作った方が良い

図 2　評価項目作成に関わる意識

3)「形式面についてどのように評価するのか」という質問の回答では，「アセスメント評価」でも「成績評価」でもどちらも大きな差がなかった。
4)一方で，「内容面についてどのように評価するのか」という質問の回答では，「アセスメント評価」のほうがよいと考えている学生が多いことが分かった。

内容面に関しては，コメントによる相互評価や学生が「評価」に関わることに対しては肯定的であり，学びを実感する学生が多いことが分かった。しかし，同時に評価項目作成には否定的な意見もあわせ持つことも見られた。

6. 今後に向けて

参加型評価活動そのものが学びとなる可能性が示唆されたが，多様な学習者・教員が長期的に対話を重ね実践を行っていく必要性も浮き彫りとなった。

ゲルモンほか（2015）は，「評価」をアセスメントとして考えるならば，「評価」は学習者が何を学んだのかを自分自身で明らかにすること，その学んだことを他者に明らかにすること，さらに他者の学びに役に立つことを示していくものであるとしている。本研究は，大学で行った実践である。交換留学による大学間単位互換もあり，広く共通理解可能な「成績」として内外に共有できる形で示していく必要があることも事実である。しかし，それだけではなく，学習者個人が学ぶこと・学んだことを実感すること，それが他者やコミュニティの学びにもつながるような「評価」を考えて行く必要もあると思われる。

注

（1）総合科目群についての詳細は，佐野ほか（印刷中）を参照。

（2）本実践におけるルーブリックについての詳細は，山同ほか（2017）を参照。

参考文献

（1）市嶋典子（2010）「対話的アセスメントの実践研究」『アセスメントと日本語教育』くろしお出版

（2）ゲルモン，S.,ホランド，B.A.,ドリスコル，A.,スプリング，ケリガン，S.(2015)『社会参画する大学と市民学習　アセスメントの原理と技法』（山田一隆（監訳），学文社

（3）佐野香織・鄭在喜・齋藤智美・吉田好美（印刷中）「総合日本語 1・総合日本語 2 履修者実態調査報告」『早稲田日本語教育実践研究』第 7 号

（4）山同 丹々子・高橋 雅子・伊藤 奈津美・藤本 朋美・安田 励子(2017)「ルーブリック作成と評価観点の「ずれ」の分析　―上級前半レベルのレポート課題―」『早稲田日本語教育実践研究』第 5 号，pp.123-130.

（5）細川英雄（2002）『日本語教育は何をめざすか：言語文化活動の理論と実践』明石書店

（6）武 一美・市嶋 典子・キム ヨンナム・中山 由佳・古屋 憲章(2007)「活動型日本語教育における評価のあり方について考える」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2007 年度日本語教育実践研究フォーラム（2018 年 3 月 18 日アクセス）

〔2019 年度日本語教育学会春季大会（つくば国際会議場，2019.5.26）発表・ポスター発表㊸〕【予稿集】

戦後南洋群島における日本語残存要因の考察

―環境要因に着目して―

會田篤敬（岩手大学）

1. はじめに

日本から南下した赤道以北の地域に，マーシャル諸島・北マリアナ諸島・ミクロネシア連邦・パラオの島々がある。赤道以北でグアムを除くこれらの地域は，1914 年から 1945 年までの 31 年間にわたり，「南洋群島」と呼ばれる日本の委任統治領であった。当時，現地民に対しては日本語教育が行われていた。委任統治が終了してから 70 年以上経った現在においても，日本語は南洋群島の社会に根ざしている。本研究では，「戦後南洋群島における日本語残存要因」について追究する。

2. 先行研究

2-1. 南洋群島における統治の歴史

南洋群島はスペイン・ドイツ・日本・アメリカの統治下にあった歴史がある（表 1）。先述の通り，南洋群島は 1914 年から 1945 年まで委任統治領として日本の統治下におかれ，日本の統治が終わってからはアメリカの統治下におかれていた。また日本の統治以前は，スペインとドイツの統治下におかれていた。

南陽群島における統治の歴史は 15 世紀末の大航海時代に始まったと言われている（森岡 2006）。荒井（2015）は，ミクロネシアの地域には表記文字文化が存在していなかったため，15 世紀以前のミクロネシアの歴史にはいまだに解明されていない部分があると説明している。

森岡（2006）は，15 世紀末の大航海時代にマゼランが南洋群島周辺に来航したのを契機に，南洋諸島はスペインに統治されるようになったと説明している。また森岡（2006）は，1885 年にはパラオがスペインの統治下にあったとも記している。

19 世紀末になるとドイツも南洋群島の統治に乗り出し，当時スペインが統治を行なっていた南洋群島に侵入を始めた。ドイツとスペインの南洋群島における領土争いは激化し，1885 年にローマ法王が仲裁に入り，南洋群島はドイツにも分譲されることになった（荒井 2015）。荒井（2015）は，マリアナ諸島・マーシャル諸島がドイツの占領下になり，パラオ諸島・ヤップ島・チューク諸島・ポンペイ島・コスラエ島がスペイン領になったと補足説明をしている。その後，1898 年に米西戦争でアメリカに敗れたスペインは，アメリカにフィリピンとグアムを譲渡し，ミクロネシアの地域をドイツに売却した。このようにして 1898 年には南洋群島がドイツ領となった。

1914 年に第一次世界大戦が始まると，日本が南洋群島の占領を始めた。その後，大戦に敗れたドイツは日本に南洋群島を譲渡し，日本による南洋群島の統治が始まった。しかし，

この時点ではまだ南洋群島が日本の領土になったと他国に認められたわけではなかった（荒井 2015）。1919 年 1 月から開会されたパリ講和会議，および同年 4 月に開会された講和会議総会において，日本は国際連盟から南洋群島の委任統治（国際連盟から代理人もしくは受任者として依頼されて行う統治）を任され，委任統治領として南洋群島の統治を始めた。また，現地における日本語教育にも力を注いでいった。（井上 2015）。

その後，1945 年に日本が第二次世界大戦に敗れると，南洋群島はアメリカの統治下におかれることとなった。

表 1　南洋群島における統治の歴史

日本の委任統治	歴史的区分	統治年
委任統治前	スペイン統治時代	1885～1899 年
	ドイツ統治時代	1899～1914 年
委任統治時代	日本統治時代	1914～1945 年
委任統治終了後	アメリカ統治・独立時代	1945 年～

2-2.　委任統治終了後の南洋群島における日本語の残存状況とその要因

日本による委任統治が終了した後も，南洋群島では日本語の使用が絶えることはなかった。多くの戦後南洋群島に関する研究では，日本語が話せる現地の人々が研究に参加している（寺尾 2015 等）。

なぜ，義務教育としての日本語教育が終了して久しいにもかかわらず，南洋群島には日本語話者が数多く存在しているのだろうか。「戦後南洋群島における日本語残存要因」として，違島出身者間の共通語としての使用・戦後の交流等が挙げられている（ロング・今村（2015）由井（2000）等）。

2-3.　問題点と目的

しかし，上記のような「戦後南洋群島における日本語残存要因」は個別に研究されているものであり，それぞれの要因を包括的に考察しているものは，管見の限り存在しない。その為，「戦後から現在にかけて，それぞれの日本語残存要因は日本語残存社会の形成にどのような影響を与えてきたのか」という部分が十分に追究されていないことが考えられる。したがって，本研究では「『戦後南洋群島における日本語残存要因』と『それぞれの要因が内包している要素』を総合的に捉え，『各日本語残存要因が形成した日本語残存環境』を体系的にとらえること」を目的に調査した。

3. 研究方法

3-1.　研究対象

南洋群島に関する先行研究の中から「戦後南洋群島における日本語残存要因」について言及している部分を抽出した。その結果，合計 71 箇所が選出され，これらを分析対象とした。

3-2. 分析方法

上記の「戦後南洋群島における日本語残存要因」について言及している 71 箇所の内容を再読しながらコーディングを行なった。作成されたコードの内容を KJ 法(川喜田 1967)で分類した。最後に，分類結果を表にまとめた。

4. 結果

分析の結果，下記の表 2 のように，4 種類の環境要因（1.【親日環境】・2.【日本語使用環境】・3.【日本語・日本文化接触環境】・4.【日本語学習環境】），それぞれの環境要因を形成している要素，さらにそれらを構成している事柄が明らかになった。

【親日環境】では，2 つの要因（1.『国定事項』:「公用語（パラオのアンガウル州で日本語が公用語になっていること)」と「国旗（日本国旗が太陽を表しているのを受けて，パラオ国旗が月をモチーフにしたデザインになっていること)」からなる要因・2.『差異と摩擦』:「日本・アメリカ・南洋群島間の文化的距離（日本と南洋群島の本来の価値観が近いのに対し、アメリカと南洋群島の歴史的な価値観が大きく異なること)」と「世代間文化摩擦（戦前と戦時中に教育を受けた世代は日本式の教育を受けたのに対し、戦後に学校に通った世代はアメリカ式の教育を受けたために世代間で文化摩擦がうまれていること)」からなる要因）が「日本に対して親和的な感情を抱きやすい環境」を形成したことが推察された。

【日本語使用環境】では，2 つの要因（1.『民族の違い（民族によって使用言語が異なるため，南洋群島における共通言語が必要となること)』. 2.『言語文化』:「借用語（日本委任統治時代に名付けられた名前が戦後もそのまま使用されていること)」と「書き言葉(文字という文化が元来南洋群島には存在していなかった為，戦後も手紙等の場面で日本語の文字が使用されてきたということ。特にカタカナは表音文字である為，頻繁に使用されている)」からなる要因）が「日本語教育が行われなくなった第二次世界大戦後においても日本語を使用する環境」を築いたことが窺えた。

【日本語・日本文化接触環境】では，4 つの要因（1.『メディア』:「NHK（南洋群島では終戦以降も NHK の番組が放送されているということ)」と「インターネット（インターネットを用いて日本に関する情報を得たり，アニメやドラマ等が見られるようになったこと)」からなる要因・2.『日本語話者』:「日本人の再渡（戦時中に南洋群島で生活していた日本人は敗戦とともに帰国させられたが，その後南洋群島に訪れる日本人も少なくなかったこと)」と「高齢者（委任統治時代に日本語教育を受けた世代の現地民は，戦後でも日本語が話せたこと)」からなる要因・3.『音楽』:「戦前歌の記憶（第二次世界大戦開戦前に日本人によって持ち込まれた日本語の歌を，委任統治時代に教育を受けた人が戦後も歌い続けたこと)」と「デレベエシール（日本語と南洋群島の現地語が混ざった歌詞の歌謡曲が日本語と南洋群島の現地の言葉が混ざった歌詞の歌謡曲のこと)」からなる要因・4.『文化的遺産』:「建造物（日本が敗戦した後も，委任統治時代に造られた日本の建築物が残っていること)」と「習慣（日本人が持ち込んだ『正月に餅を食べる』等の習慣が，戦後の南洋群島においても定着していること)」と「日本人名（委任統治時代につけられた日本人名

をそのまま名乗っている人がいること・子供に日本人名を付ける親がいること)」からなる要素）が「日本語，及び日本文化に触れる環境」を築いていたことが推測された。

【日本語学習環境】では，2 つの要因（1.『教育環境』:「中等教育と高等教育（高校と大学の正規科目として日本語が学べること)」と「日本語教師派遣（JICA シニアボランティアの日本語教師が派遣されている地域があること)」による要因・2..『実利性』:「進学（上級学校への進学において，日本語を学んでいると有利になることがある)」と「就職（観光業等の業種への就職において，日本語を学んでいると有利になることがある)」からなる要因）が「日本語を学べる環境」，及び「『日本語を学ぶこと』に対する動機付けを高められる環境」を形成したことが窺えた。

以上が，下記の表 2 で「環境要因」・「環境形成要因」・「構成事項」の 3 つのカテゴリーに分類された各部分の説明である。

表 2　本研究結果（戦後南洋群島における日本語残存要因）

環境要因	**環境形成要素**	**構成事項**
親日環境	国定事項	公用語
		国旗
	差異と摩擦	日本・アメリカ・南洋群島間の文化的距離
		日米文化に対する比較
日本語使用環境	民族の違い	共通語
	言語文化	借用語
		書き言葉
日本語・日本文化接触環境	メディア	NHK
		インターネット
	日本語話者	日本人の再渡
		高齢者
	音楽	戦前歌の記憶
		デレベエシール
	文化的遺産	建造物
		習慣
		日本人名
日本語学習環境	教育環境	中等教育と高等教育
		日本語教師派遣
	実利性	進学
		就職

5. 結論

本結果から，社会・歴史・文化・教育などの多岐にわたる背景が戦後の南洋群島における「日本語が残存できる環境」を構成してきたことが窺えた。また，これらの要因が１つでも欠けていたら，南洋群島における日本語の存在は現在より希薄なものになっていたに違いなく，「戦後の南洋群島社会に日本語が色濃く残っていること」は，いくつもの条件が重なってできた稀有な現象であると言えるのではないだろうか。

今後，南洋群島を「日本語が根ざしている社会のモデル」の１つと捉え，日本語教育を推進していくために「日本語が学びやすい環境作り」や「日本語の価値を高める環境作り」について議論が行われる際に，本研究は非常に有用であると考えられる。現在では日本語および日本語教育を世界各国に推進しようとする動きは見られているものの，指導した日本語をどのようにその地域に定着させていくかといった部分にまではなかなか議論が及んでいないことを考慮すると，本研究結果は先見の明に富んだ社会的意義のある研究であると考えられる。

今後の研究では「それぞれの要因・要素がどのように影響しあっているのか」，及び「今後の南洋群島で日本語はどのような存在になっていくのか」ということも調査していき，「南洋群島における日本語の存在」についてさらに深く追求していきたいと考えている。

参考文献

(1) 荒井利子（2015）『日本を愛した植民地 : 南洋パラオの真実』新潮社

(2) 川喜田二郎（1967）『発想法–創造性開発のために』中央公論社

(3) 小林茂子（2015）「南洋群島における日本人小学校の教育活動 ―南洋庁サイパン尋常小校保護者会編『さいぱん』（1935 年）をもとに―」『海外移住資料館 研究紀要』第 10 号， pp. 63-74

(4) 渋谷勝己（1999）「ミクロネシアに残る日本語（2）パラオの場合 （特集 オセアニアの言語と文化）」『言語』28（7）， 76-79， 大修館書店

(5) 多仁安代 （2006）『日本語教育と近代日本」岩田書院

(6) ダニエル ロング・今村 圭介（2015） 「日本語が公用語として定められている世界唯一の憲法 : パラオ共和国アンガウル州憲法」，『人文学報』， 3， 61-77

(7) ダニエル ロング・斎藤 敬太・Masaharu Tmodrang （2015）「パラオ語で使われている日本語起源借用語」 『人文学報』 3， 79-102

(8) 寺尾紗穂（2015）『南洋と私』リトルモア

(9) 寺尾紗穂（2017）『あのころのパラオをさがして:日本統治下の南洋を生きた人々』集英社

(10) 森岡純子（2006）「パラオにおける戦前日本語教育とその影響―戦前日本語教育を受けたパラオ人の聞きとり調査から―」『山口幸二教授退職記念論集―ことばとそのひろがり（4）』 立命館大学法学会

(11) 由井紀久子（2000）「ミクロネシアの日本語（特集 日本語のウチとソト--この百年）；（日本語教育の百年）」『国文学解釈と鑑賞』65（7）， 133-138， 至文堂

2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集

発　行　2019 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

公益社団法人
日本語教育学会