2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集

2020(令和二)年11月28日・29日／オンライン開催

目　次

WEB 版プログラム…p.2–24

※p.6–14 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.25

口頭発表 ： 午前の部…p.66 ／午後の部…p.173

ポスター発表 ： 午前の部…p.238 ／午後の部…p.323

プログラム目次へ

公益社団法人
日本語教育学会

2020年度日本語教育学会秋季大会

2020 年 11 月 28 日（土）・11 月 29 日（日）
オンライン開催

今年度の春季大会は予稿集発行をもっての発表が成立し，また秋季大会はオンラインでの開催となりました。例年のように，久しぶりに顔を合わせた会員同士の賑やかな会話があふれ，一般参加の方も交えた教育・研究についての熱のこもったやりとりが会場のあちこちで聞かれる様子，多くの書籍が並び，日本語教育の動向を肌で感じることができる場に集うことができないことを，とても寂しく感じます。

しかし，そうした状況に諦めることなく，Zoom 等様々なツールを使用して，音声・映像付きで遠隔での授業や会議等を可能にする手段を使って，国内・海外問わず，遠隔地の相手とのやりとりができる環境を利用した様々な試みが大きく広がりました。旅費や移動時間の負担を心配せずに打ち合わせや相談，研究発表などができることは，大きな利点です。学会としても，これまでの環境が変わることの不便や不安ばかりでなく，それらのプラス面を活かした形でさらなる発展に繋げていきたいと考えております。

秋季大会においては，オンデマンド・ビデオ配信によって事前に発表等を視聴し，質問を投稿できる形を準備いたしました。また同期型の会議システムを利用して意見交換，情報交換ができる環境も作りました。一人でも多くの方に秋季大会にご参加いただき，新しい形ならではのプラス面も感じていただければと思います。

会員をはじめとする日本語教育の関係者の方にも，新型コロナウイルスに罹患し，苦しく，不安な思いをしていらっしゃる方がおありかもしれません。一刻も早くこの事態が収まり，皆様が不安なく活躍できる日が戻りますよう，心より願います。

公益社団法人日本語教育学会会長　石井恵理子

プログラム目次へ

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 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 15

◆今大会の実施方法について◆

2020 年度日本語教育学会秋季大会は，全面的にオンライン開催となります。

・学会発表については，以下の 3 つの方式の組み合わせにて行います。

①事前のオンデマンドによるビデオ配信・資料閲覧：2020 年 11 月 21 日（土）～ 11 月 29 日（日）
（パネルセッション：60 分，口頭発表：20 分，ポスター発表：10 分）

②事前の指定フォームによる質問：期間については同上

③大会当日の Zoom による同時双方向型の質疑応答：2020 年 11 月 28 日（土）・29 日（日）
（パネルセッション：30 分，口頭発表：20 分，ポスター発表：25 分）

※当日は質疑応答のみで，ビデオ再生の時間は設けておりません。

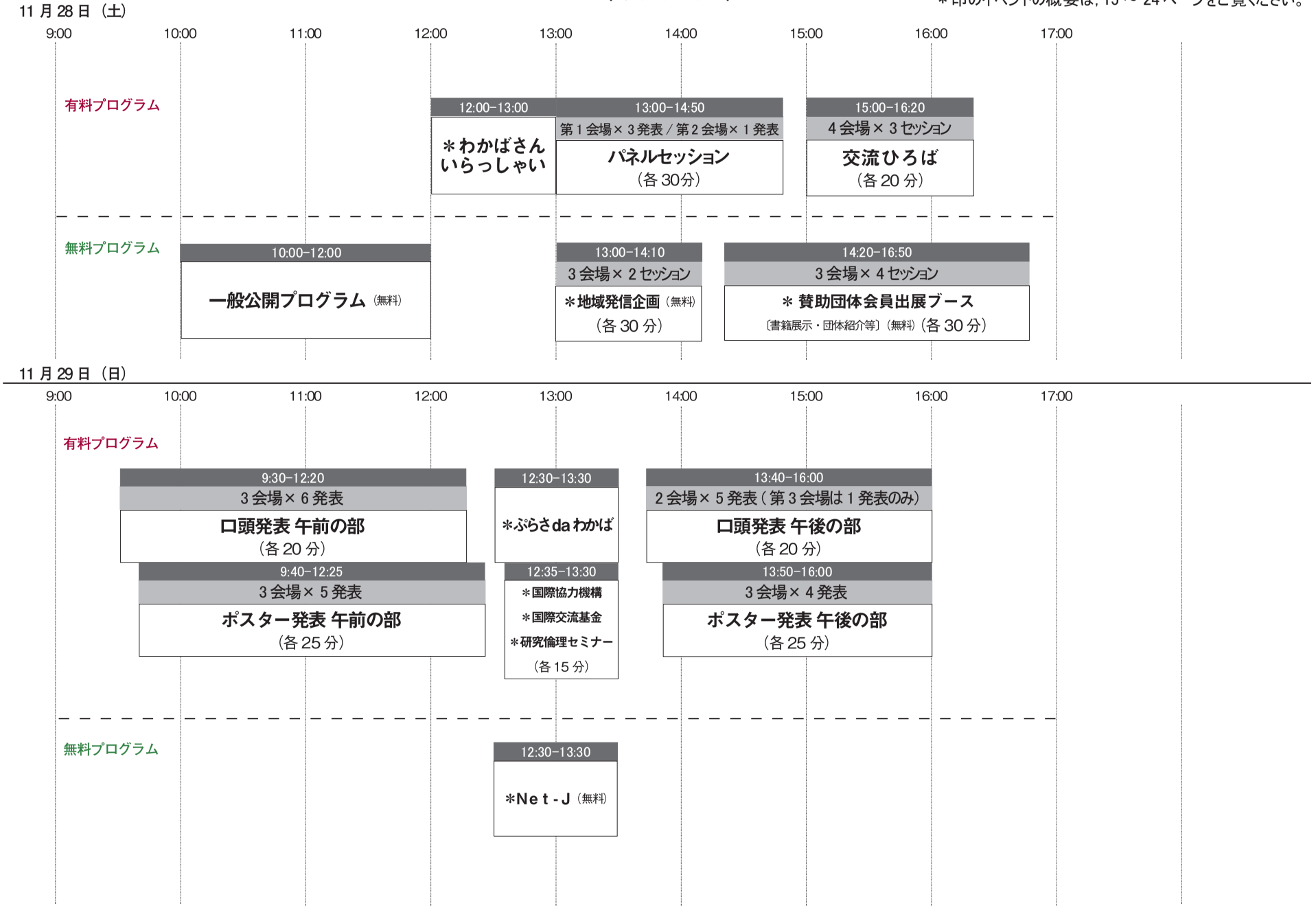
・その他のプログラムの実施方法については，本プログラムおよび学会ウェブサイト「春季大会・秋季大会」のページ（http://www.nkg.or.jp/jissensha/taikai）にて，今後公開される告知等をご確認ください。

・オンライン開催では，事前参加登録のみといたします（当日受付は行いません）。

◆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】オンライン開催では行いません。
※無料プログラムのみへの参加方法（要事前申込）については，学会ウェブサイトをご参照ください（10 月中旬に公開予定）。
◆事前登録期間：2020 年 10 月 16 日（金）～ 11 月 15 日（日）
◆問合先：E-mail: taikai-office@nkg.or.jp（下記を除く大会に関する問合せ先）
online-office@nkg.or.jp
（オンライン参加に関する技術面の問合せ先）
TEL: 03-3262-4291（当日のみ）

◆大会日程◆

＊印のイベントの概要は，15 ～ 24 ページをご覧ください。



プログラム目次へ

＊無料でご参加いただけます。

シンポジウム

受け入れ社会側へ働きかけるツールとしての「やさしい日本語」研修

11 月 28 日（土）10:00 ～ 12:00

主催：公益社団法人日本語教育学会 社会啓発委員会

『外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（改訂）』(2019）には，「やさしい日本語」の活用が明記されるようになりました。受け入れ社会側に向けての教育を考える際，そのきっかけとなりうる概念が「やさしい日本語」だと言えます。ただし，「やさしい日本語」の研修ノウハウは，まだ広く共有されていません。こういった現状に対応すべく，本シンポジウムでは，各分野（役所，学校，医療分野）において「やさしい日本語」の研修に深く関わっている実践家の方々に集まっていただき，そのノウハウを公開します。

＊実施方法は，学会発表と同様ですが（2 ページ参照），
当日，プログラム内での動画の再生も予定しています。

パネリスト：

「自治体の職員対象に行っている「やさしい日本語」の研修内容」
松本義弘氏（横須賀市産業振興財団常務理事・事務局長）

「学校の教職員対象に行っている「やさしい日本語」の研修内容」
石原嘉人氏（港区立六本木中学校校長）

「医療現場の職員対象に行っている「やさしい日本語」の研修内容」
武田裕子氏（順天堂大学大学院医学研究科医学教育学教授）

コメンテーター：
ハッカライネン・ニーナ氏（外国人女性の会パルヨン代表理事）

進行・趣旨説明：
岩田一成（聖心女子大学）

本プログラムは，JSPS 科研費 JP20HP0002 の助成を受けたものです。

※無料での参加が可能な同時開催イベントへの事前参加登録をお願いいたします（詳細は後日学会ウェブサイトで公開予定）。

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。

パネルセッション―質疑応答―

第 1 部〔13:00 ～ 13:30（30 分）〕

第 1 会場

①…p.26

共生社会のための日本語教育

稲垣みどり（山梨学院大学）
金泰明（大阪経済法科大学）
細川英雄（言語文化教育研究所）
杉本篤史（東京国際大学）

第 2 会場

②

当該発表は，発表者の都合により辞退となりました。

第 2 部〔13:40 ～ 14:10（30 分）〕

第 1 会場

③…p.36

同僚性を生むもの，同僚性が生むもの―日本語教師の自発的な学習のための，三つの集まりから考える―

有田佳代子（新潟大学）
村上吉文（国際交流基金）
中村妙子（フリーランス）
牛窪隆太（東洋大学）

第 2 会場

④…p.46

SDGs ×日本語教育―持続可能な社会の実現に向けた日本語教育の役割とは―

毛利貴美（岡山大学）
古川智樹（関西大学）
寅丸真澄（早稲田大学）
中井好男（同志社大学）

第 3 部〔14:20 ～ 14:50（30 分）〕

第 1 会場

⑤…p.56

デジタルリソースのキュレーションを考える―事例と視点の共有を目指して―

山田智久（北海道大学）
北村祐人（文化庁）
伊藤秀明（筑波大学）
熊野七絵（国際交流基金）

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 ―質疑応答―

午前の部〔9:30 ～ 12:20（各 20 分）〕

第 1 会場

司会：
【①～③】ボイクマン総子（東京大学）
【④～⑥】木下直子（早稲田大学）

9:30 ～ 9:50
①…p.67
文脈の中の個人の視点からみた遠隔言語学習の動機づけ―あるオンラインの日本語学習者のケーススタディー―
陳静怡（大阪大学大学院生）

10:00 ～ 10:20
②…p.73
透明度要因と L2 習熟度要因が慣用句の意味推測に与える影響―身体部位詞を含む慣用句を例として―
王雪瑶（お茶の水女子大学大学院生）

10:30 ～ 10:50
③…p.79
意見述べタスクと物語タスクが中国人日本語学習者の独話に与える影響―流暢さ，複雑さ，正確さ，語彙の豊富さを用いた分析―
金銀姫（神田外語大学大学院生）

11:00 ～ 11:20
④…p.85
モンゴル語を母語とする日本語学習者における長音の知覚について
劉永亮（東京都立大学）

11:30 ～ 11:50
⑤…p.91
連体修飾節における日本語と韓国語のアスペクト形式の対応関係
李在鉉（広島大学）

12:00 ～ 12:20
⑥…p.97
中学校地理の教科書における述語形式と記述の内容―内容理解の支援のために―
宮部真由美（国立国語研究所）

プログラム目次へ

発表一覧

29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。

	第 2 会場	第 3 会場
	司会： 【⑦～⑨】服部明子（三重大学） 【⑩～⑫】伊藤秀明（筑波大学）	司会： 【⑬～⑮】西谷まり（一橋大学） 【⑯～⑱】嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）
9:30 ～ 9:50	⑦…p.103 **コーパス分析システムの公開と日本語教育・日本語研究への活用** **山本裕子**（愛知淑徳大学），**本間妙**（同） **川村よし子**（東京国際大学），**小森早江子**（中部大学）	⑬…p.138 **システムズアプローチのコミュニケーション分析への応用可能性**―日本人大学生集団を事例とした検討― **荒井美咲**（東北大学大学院生）
10:00 ～ 10:20	⑧…p.109 **ライティング指導不安尺度開発の試み** **布施悠子**（国立国語研究所）	⑭…p.144 **多読読み物に対する日本語学習者の評価**―日本語レベルの低い読み物はつまらないのか― **吉川達**（佐賀大学）
10:30 ～ 10:50	⑨…p.115 **中国における大学日本語教師の成長ニーズ研究** **成利楽**（広島大学大学院生）	⑮…p.150 **「地域学習」の視点を取り入れた国際共修の授業デザイン**―活動理論に基づく一考察― **藤美帆**（広島修道大学）
11:00 ～ 11:20	⑩…p.121 **日本語教師の「熟達過程」について考える**―教室活動における「問題解決能力」という視点から― **足立祐子**（新潟大学），**松岡洋子**（岩手大学） **林さと子**（元・津田塾大学），**富谷玲子**（神奈川大学） **宇佐美洋**（東京大学），**安場淳**（中国帰国者支援･交流センター） **今村和宏**（一橋大学）	⑯…p.156 **日本語教育人材としての日本語学習支援者の役割に関する一考察**―地域日本語教室ボランティアへのインタビューを基に― **本廣田鶴子**（大阪大学研究生）
11:30 ～ 11:50	⑪…p.126 **上級日本語学習者による随筆テクストの読み**―L2再生プロトコルの分析から― **山方純子**（神田外語大学） **李榮**（同）	⑰…p.161 **友人関係を築くための会話教育の提案**―関係深化にフォーカスした授業実践から― **田中真衣**（大阪大学），**吉兼奈津子**（神戸学院大学） **今田恵美**（立命館大学），**高井美穂**（大阪大学）
12:00 ～ 12:20	⑫…p.132 **JFT-Basic 受験者は CBT 形式での受験をどう捉えたか** **八嶋康裕**（国際交流基金），**熊野七絵**（同） **千葉朋美**（同），**廣利正代**（同）	⑱…p.167 **遠隔交流による学習者のコミュニケーション能力の変化**―コミュニケーション・ストラテジーの考察か― **徐暁娟**（東亜大学学生）

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 ―質疑応答―

午後の部〔13:40 ～ 16:00（各 20 分）〕

第 1 会場

司会：
【⑲～㉑】水野晴美（国際日本語普及協会）
【㉒・㉓】浜田麻里（京都教育大学）

13:40 ～ 14:00
⑲…p.174
対人的ムードと対事的ムードの noda と gos-ita の意味の分布の幅

楊熙東（明海大学大学院生）

14:10 ～ 14:30
⑳…p.180
地域における日本語教育人材の整理―日本語教育以外の専門性を持つ日本語教育人材の検討―

千葉月香（東海日本語ネットワーク）
米勢治子（同）

14:40 ～ 15:00
㉑…p.186
戦前の台湾の日本語教授法の変遷―大正期の転換と 50 年間の継続性に注目して―

赤木奈央（慶應義塾大学）

15:10 ～ 15:30
㉒…p.192
戦時下の日本語普及におけるタイと台湾の関係―『台湾日日新報』を中心に―

山口雅代（東京福祉大学）

15:40 ～ 16:00
㉓…p.198
漢字圏 JSL 児童への漢字学習スキャフォールディングに関する一提案―北京・台北調査をもとに―

柳瀬千恵美（九州大学）

発表一覧

29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。

	第 2 会場	第 3 会場
	司会： 【㉔〜㉖】西口光一（大阪大学） 【㉗・㉘】牛窪隆太（東洋大学）	司会： 【㉙】齋藤伸子（桜美林大学）
13:40 〜 14:00	㉔…p.203 **日本人大学生が書いたナラティブ作文の評価**—日本語ナラティブ作文用の評価項目を用いて— **坪根由香里**（大阪観光大学），**数野恵理**（立教大学） **トンプソン美恵子**（山梨学院大学） **影山陽子**（昭和音楽大学）	㉙…p.232 **反転授業におけるグループワーク再考**—話し合いの中の個人的活動と共同的活動— **手塚まゆ子**（関西学院大学大学院生）
14:10 〜 14:30	㉕…p.209 **図解作成を取り入れた読解過程に見られる読解ストラテジー**—3 名の中級日本語学習者の完成図解と要約文の比較から— **エルサイド祐子**（日本大学）	
14:40 〜 15:00	㉖…p.215 **接触場面における漢字を用いた修復連鎖のマルチモーダル分析**—日本語母語話者医師と中国語母語話者模擬患者の模擬医療面接から— **加藤林太郎**（国際医療福祉大学）	
15:10 〜 15:30	㉗…p.221 **日本語教育における社会的転回の再考**—言語・文化的マイノリティによる対話をもとに— **中井好男**（同志社大学） **丸田健太郎**（広島大学大学院生）	
15:40 〜 16:00	㉘…p.226 **留学生は学術的文章の引用箇所をどのように判断しているか** **向井留実子**（東京大学），**中村かおり**（拓殖大学） **近藤裕子**（山梨学院大学）	

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。

ポスター発表 ―質疑応答―

午前の部〔9:40 ～ 12:25（各 25 分）〕

第 1 会場

9:40 ～ 10:05
①…p.239
学習者と教師による対話的授業評価―学習者参加型実践研究をめざして―
広瀬和佳子（神田外語大学）

10:15 ～ 10:40
②…p.245
ポストコロナ時代の学習者オートノミー育成―セルフアクセスセンターの再考―
瀬井陽子（大阪大学）

10:50 ～ 11:15
③…p.249
適切な語の使用のために指導すべき点とは―タイ人日本語学習者の作文の誤用分析から―
三好裕子（チュラロンコン大学）

11:25 ～ 11:50
④…p.255
大学生は「やさしい日本語」講義をどう受けとめたか―受講後の自由回答アンケート結果の分析から―
長谷川賴子（敬愛大学）
井上里鶴（つくばにほんごサポート）

12:00 ～ 12:25
⑤…p.261
実践報告「やさしい日本語プロジェクト」―社会参加を目指した授業で見えてきたこと―
苅谷太佳子（愛知県立大学）

プログラム目次へ

発表一覧

29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。

	第 2 会場	第 3 会場
9:40 ～ 10:05	⑥…p.267 **中国語を母語とする日本語学習者の聴覚呈示における文記憶の分散効果**—中国国内の中級日本語学習者を対象として— **常笑**（広島大学大学院生）	⑪…p.295 **元留学生外国人社員の就業継続の要因**—SCAT 法による分析から— **髙橋桂子**（武蔵野大学） **堀井恵子**（元・武蔵野大学）
10:15 ～ 10:40	⑦…p.273 **読解におけるメタ認知の活用に関する事例研究**—学生 A の面接調査から— **藤田裕子**（桜美林大学），**福島智子**（同） **白頭宏美**（同），**伊古田絵里**（同）	⑫…p.301 **支援者への支援を目的とした，介護の専門日本語学習支援情報サイト** **中川健司**（横浜国立大学），**角南北斗**（フリーランス） **齊藤真美**（フリーランス），**布尾勝一郎**（佐賀大学） **橋本洋輔**（国際教養大学）
10:50 ～ 11:15	⑧…p.279 **留学生のピア・レスポンス談話における配慮表現の使用とその変化** **烏日哲**（国立国語研究所） **井伊菜穂子**（一橋大学大学院生）	⑬…p.306 **言葉の壁を乗り越えて繋がる多様性と自己確立の可能性**—多言語・多文化化する小学校における「子どもパネルディスカッション」の追跡調査— **橋本ゆかり**（横浜国立大学） **窪津宏美**（東京学芸大学大学院連合学校（横浜国立大学配置）大学院生）
11:25 ～ 11:50	⑨…p.285 **日本語オノマトペの基本語彙選定と分類**—語彙教材の頻度分析の場合— **福留奈美**（東京聖栄大学）	⑭…p.311 **年少者日本語教育は何を研究課題としてきたか?**—過去 40 年間の RQ からその先を見通す— **本間祥子**（日本大学） **南浦涼介**（東京学芸大学）
12:00 ～ 12:25	⑩…p.289 **マルチディバイスで学べる Web 版日本語学習システムの開発**—Dig 学習システムを活用して— **楊達**（早稲田大学） **沈佳琦**（大海語言学院）	⑮…p.317 **日本語教師の「実践者」としての成長過程**—「固有の実践」を志すに至ったある日本語教師に対するインタビュー結果より— **犬飼康弘**（ひろしま国際センター）

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。

ポスター発表 ―質疑応答―

午後の部〔13:50 ～ 16:00（各 25 分）〕

第 1 会場

13:50 ～ 14:15

⑯…p.324

多様な人とまちのことばを経験しつくる過程―食品ロス削減への取り組みを通して―

佐野香織（長崎国際大学）

14:25 ～ 14:50

⑰…p.329

日本の職場における中国人元留学生社員の異文化間コンフリクトとその解決方略

安部陽子（九州大学大学院生）

15:00 ～ 15:25

⑱…p.333

外国人材受け入れ主体である地域住民の当事者意識を育てる試み―「ちっぷ 100 人サミット」を通して―

式部絢子（北海道大学），
込宮麻紀子（早稲田大学大学院生）
舘岡洋子（早稲田大学）

15:35 ～ 16:00

⑲…p.337

外国人留学生の就職決定への過程―TEA を用いたライフストーリーの分析から―

前田真弥（神戸東洋日本語学院）

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

	第 2 会場	第 3 会場
13:50 ～ 14:15	⑳…p.343 **初級から学べる段階別学習型作文支援システムの構築**—データ収集システムの開発— **金蘭美**（横浜国立大学） **川村よし子**（東京国際大学） **金庭久美子**（立教大学）	㉔…p.364 **タイの日系企業で働く元交換留学生の留学評価** —留学期間による比較— **八若壽美子**（茨城大学）
14:25 ～ 14:50	㉑…p.348 **コロナ禍による授業のオンライン化に対する日本語教師の取り組み**—オンライン授業の実践に関する教師へのアンケートから— **藤本かおる**（武蔵野大学）	㉕…p.370 **日本語 (教師) 教育者の「 行為の中の省察 」** —オートエスノグラフィーによるつぶやきの分析— **嶋津百代**（関西大学）
15:00 ～ 15:25	㉒…p.354 **e ラーニングの受講場面から見られる受講者のマルチモーダルな行為に関する研究** **柳東汶**（早稲田大学大学院生）	㉖…p.372 **日本語教師の発話に見られる副詞「ちょっと」の考察** **藤田裕一郎**（朝日大学） **立部文崇**（徳山大学）
15:35 ～ 16:00	㉓ p.358 **e-learning 教材“BUNGO-bun GO!”を利用した文語文教育** **佐藤勢紀子**（東北大学） **虫明美喜**（宮城教育大学） **角南北斗**（フリーランス）	㉗…p.378 **模擬授業の準備はどのように進められるか**—話し合いの縦断的分析からみたグループワークの展開構造— **張曦冉**（一橋大学大学院生）

わかばさんいらっしゃい

〔11 月 28 日（土）12:00 ～ 13:00〕

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。

わかばさんが大会に参加するときは，「どんな人が参加してるんだろう？」「どの発表を聞けばいいんだろう？」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同じ経験をしてきました。「わかばさんいらっしゃい」では，事前に配信する動画で，大会のしくみや聞く発表の選び方，その他大会の楽しみ方をご説明します。大会当日は動画の内容について質疑応答を行なった後，「わかばさん交流会」を開催し，わかばさんどうしでお話できる場も用意しています。新しい出会いがあると大会はきっともっと楽しくなり，また大会終了後もネットワークはどんどん広がっていくでしょう。大会参加申し込みが済んでいる方が対象となります。参加希望の方は申し込みフォームでお申し込みください。たくさんのわかばさんのご参加をお待ちしています。

地域発信企画

＊無料でご参加いただけます。

「地域の外国人に寄り添う「やさしい」日本語学習支援」

〔11 月 28 日（土）13:00 ～ 14:10〕

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

地域発信企画は，日本語教育学会秋季大会の開催地を対象地域としながら，その地域の日本語教育の様々な取り組みや成果を全国に発信することを目的に開催されます。本年度は，コロナウィルス感染症拡大に伴って秋季大会がオンラインで開催されることから，対象地域を関西エリアに拡大して企画しました。参加者それぞれが新たな発見や刺激を得たり，相互に意見や情報を交換したりすることを通して新しいつながりが生まれることを期待しています。ぜひご参加いただき，多様性あふれる関西コミュニティの様々な日本語教育の取り組みに触れ，ネットワークを広げてください。

＊無料での参加が可能な同時開催イベントへの事前参加登録をお願いいたします（詳細は後日学会ウェブサイトで公開予定）。

＊出展の詳細は，20 ページをご覧ください。

賛助団体会員出展ブース　＊無料でご参加いただけます。

〔11 月 28 日（土）14:20 ～ 16:50〕

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助団体会員

本会には「賛助団体会員」「賛助個人会員」という会員種別があり，このうち「賛助団体会員」として全国の出版社，書店，日本語学校，企業，NPO 団体等，53 団体が入会しています。(2020 年 9 月現在)

賛助団体会員の皆様からは，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。

「賛助団体会員出展ブース」では，各団体の紹介や，最新情報の発信，書籍・教材の紹介等を行います。当日の双方向型オンラインセッションのほか，オンデマンドによるビデオ配信も行っておりますので，ぜひご覧ください。

＊無料での参加が可能な同時開催イベントへの事前参加登録をお願いいたします（詳細は後日学会ウェブサイトで公開予定）。

＊出展の詳細は，21 ページをご覧ください。

交流ひろば

〔11 月 28 日（土）15:00 ～ 16:20〕

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

2017 年度に新たに事業を始めた支部活動委員会では，「人をつなぎ，社会を作る」という理念体系に掲げられた使命と「日本語教育の情報交流を促進する」という事業方針を実現するために，秋季大会でも「交流ひろば」を開催します。

「交流ひろば」では，出展者の教育実践や研究の紹介・共有，そして参加者との情報・意見交換が行われます。審査を経た発表ではありませんが，出展を通して同じ興味や問題意識を持つ者同士がネットワークを拡げることを目的とした企画です。

本大会では，日本語学習支援ツールや教材作成ツールの開発，様々な教材やコーパスなどの開発，文法・語彙・表現の指導法についての研究，日本語教師のキャリア支援などといった多様な取り組みが紹介されます。実践的取り組みの共有を通して，活発な交流が生まれることを期待しています。ぜひ，事前配信ビデオや資料をご覧のうえ，意見・情報交換に参加してみてください。

＊実施方法は，学会発表と同様です（3 ページ参照）。
＊出展の詳細は，22 ～ 24 ページをご覧ください。

ぷらさ da わかば

〔11 月 29 日（日）12:30 ～ 13:30〕

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最初は「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つことができれば，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。少人数（1 ～ 3 人）で 1 人のセンパイを囲み，気楽に話すチャンスです。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， 普段なかなか出会う機会のないセンパイと自由に対話をしてみませんか。今大会の「ぶらさ da わかば」は，ZOOM のブレイクアウト機能を使用し，オンラインで実施します。大会参加申し込みが済んでいる方が対象となります。定員は 20 名程度， 先着順です。申し込み先 URL は別途お知らせしますので，参加するセンパイのプロフィールなどの詳細とともに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。

〔11 月 29 日（日）12:30 ～ 13:30〕

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。Zoom で直接ご質問やご相談をお受けいたします。加盟団体の詳しい情報については各団体のサイトや動画をご覧ください。(JSL 漢字学習研究会，看護と介護の日本語教育研究会は今回は都合により Zoom は不参加です)。

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。

＊無料での参加が可能な同時開催イベントへの事前参加登録をお願いいたします（詳細は後日学会ウェブサイトで公開予定）。

JICA 海外協力隊：日本語教育人材としての帰国後のキャリア

〔11 月 29 日（日）12:35 ～ 12:50〕

主催：独立行政法人国際協力機構 青年海外協力隊事務局

JICA 海外協力隊の日本語教育隊員は，開発途上国における日本語教育の経験から何を学び，帰国後，日本語教育人材としてどのようなキャリアを歩んでいるのでしょうか。

帰国後進路調査の結果や事例の紹介を通じ，日本語教育人材としての特徴や多文化共生社会の担い手としての可能性について，参加者とともに考えます。

1. JICA 海外協力隊日本語教育隊員　帰国後進路調査結果報告
（独立行政法人国際協力機構青年海外協力隊事務局 課題業務・選考課 星井直子）
2. 事例紹介
(1)「活動を通じて得た問題意識から，日本語教育研究のテーマを見つける」
（松本匡史　埼玉大学大学院博士後期課程大学院生 2015 ～ 2017 年コスタリカ派遣）
(2)「学習者の母語や文化への理解を深め，地域における日本語教育の実践に活かす」
（藤川純子　四日市市立笹川小学校教諭・三重大学教職大学院生　2000 ～ 2002 年ブラジル派遣）

＊実施方法は，学会発表と同様です（3 ページ参照）。

国際交流基金事業紹介：「生活日本語 Can-do」及び『いろどり 生活の日本語』について

〔11 月 29 日（日）12:55 ～ 13:10〕

主催：独立行政法人国際交流基金

国際交流基金は，政府の外国人材の受入・共生に向けた政策の一環として，新たな取組を実施しています。具体的には，主としてアジア諸国を対象とした①日本語能力判定テスト JFT-Basic の実施，②生活日本語のための Can-do・教材等の開発・普及，③海外日本語教師の育成，及び④海外日本語教育活動強化支援，が挙げられます。

その全体概要と①の JFT-Basic についてご紹介した 2019 年度秋季大会に続き，今回は②の Can-do と教材についてお話します。日本語を母語としない外国人が日本での生活や仕事の場面で必要となる基礎的な日本語のコミュニケーション力を Can-do の形で記述した「JF 生活日本語 Can-do」（2019 年 8 月公開）について，また，「同 Can-do」を学習目標に設定して制作した新教材『いろどり 生活の日本語』(2020 年 3 月公開。11 月末「入門」公開予定）について，ご説明します。

＊実施方法は，学会発表と同様です（3 ページ参照）。

研究倫理セミナー：研究とその指導に必須の注意事項

〔11 月 29 日（日）13:15 ～ 13:30〕

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

昨今の研究倫理に関する問題意識を共有し，日本語教育学の一層の進展に資するため，調査研究の際に留意すべき研究倫理や学生指導の際の留意点について会員の意識化を促すことを目的とした企画です。オンデマンドによる本セミナーは研究編と指導編の 2 つの動画で構成されています。

まず，研究編では調査研究のためのデータ収集，学会発表，論文作成・投稿などにおける研究倫理について情報提供します。次に，指導編では学部・大学院生の指導者の立場にある教員が指導の際に留意すべき点，ハラスメントが起こる危険性などについて問題提起します。

当日は，これらの情報提供をもとに研究倫理，および，学生指導の際の留意点について，参加者全体で意見交換を行います。具体的な事例を紹介しながら議論する予定ですので，論文や研究発表を考える学生さん，日本語現職教員の皆さんのほか，学部・大学院生の指導者の方々などの積極的なご参加をお待ちしています。

＊実施方法は，学会発表と同様です（3 ページ参照）。当日の意見交換にご参加希望の方は，指定フォームより 11 月 26 日（木）昼 12:00（日本時間）までにぜひアンケートにお答えください。（アンケートにご記入いただかなくともご参加は可能です。）

地域の外国人に寄り添う「やさしい」日本語学習支援

第 1 部〔13:00 ～ 13:30（30 分）〕

第 1 会場	第 2 会場	第 3 会場
①ブラジルにルーツを持つ子供たちへの母語・日本語学習支援 【神戸大学／齊藤美穂氏】	②兵庫県国際交流協会（HIA）作成『できる？できた‼くらしのにほんご』をプラットフォームにした教室活動の紹介 【公益財団法人兵庫県国際交流協会／遠藤知佐氏】	③堺市通級・巡回日本語指導センター校の取り組み 【堺市通級日本語指導センター 三原台中学校／浦久仁子氏】

第 2 部〔13:40 ～ 14:10（30 分）〕

第 1 会場	第 2 会場	第 3 会場
④多種多様な学習者が気軽に集う予約不要の日本語教室 kokoka 【公益財団法人京都市国際交流協会】	⑤『生活の漢字』学習支援者養成出前講座 【『生活の漢字』をかんがえる会／新矢麻紀子氏、掛橋智佳子氏、新庄あいみ氏】	⑥奈良県における外国にルーツをもつ子どもの支援者のネットワークづくり 【奈良・子どもの日本語教育ネットワーク／新谷遥氏】

※無料での参加が可能な同時開催イベントへの事前参加登録をお願いいたします。
（詳細は後日学会ウェブサイトで公開予定）

プログラム目次へ

賛助団体会員出展ブース　28日（土）

第 1 部〔14:20 ～ 14:50〕

第 1 会場	第 2 会場	第 3 会場
株式会社 ひつじ書房	株式会社 三修社	公益社団法人 国際日本語普及協会

第 2 部〔15:00 ～ 15:30〕

第 1 会場	第 2 会場	第 3 会場
株式会社 くろしお出版	株式会社 凡人社	一般財団法人 日本国際協力センター

第 3 部〔15:40 ～ 16:10〕

第 1 会場	第 2 会場	第 3 会場
株式会社 研究社	国書刊行会／ 国書日本語学校	コミュニカ学院

第 4 部〔16:20 ～ 16:50〕

第 1 会場	第 2 会場	第 3 会場
公益財団法人 日本漢字能力検定協会	株式会社 ジャパンタイムズ出版局	株式会社 ワールディング

動画配信のみ

キャプラン株式会社 Ｊプレゼンスアカデミー事業グループ 日本語教育研修	株式会社 スリーエーネットワーク	学校法人 長沼スクール 東京日本語学校	有限会社 Ｊリサーチ出版

※無料での参加が可能な同時開催イベントへの事前参加登録をお願いいたします（詳細は後日学会ウェブサイトで公開予定）。

第 1 部【15:00 ～ 15:20】

＜第１会場＞

①日本語教員が担う管理運営業務のロードマップ作成の試み

中川健司（横浜国立大学），
平山允子（日本学生支援機構東京日本語教育センター），
浦由実（アン・ランゲージ・スクール成増校）

日本語教員は，所属機関で授業以外にも学生対応や時間割作成等の様々な管理運営業務を担っています。私たちは，先行研究の調査結果を基に日本語学校の教員がどの段階でどのような管理運営業務に関わり始めるべきかというロードマップを試作しました。本出展では，これを基に日本語教員がキャリア形成の上でどう管理運営業務に関わるべきかについて議論したいと考えています。

＜第２会場＞

②日本語語彙学習ツール Vocabulary Battlers®

呂建輝（環太平洋大学）

どれほど勉強に役立つ学習ツールでも，学習者がそれを能動的に使おうとしないと意味がない。「教育的効果」だけでなく「勉強の楽しさ」を理解させることも大事だと考え，教材開発の活動に取り組んでおります。学習者を夢中にさせる学習ツールの開発，興味のある方はぜひお越しください。

＜第３会場＞

③アスペクトについての二つの話題

―「た」と「ていた」の文法，「ている」を用いたコミュニケーション―

江田すみれ（聖心女子大学），
黒沢晶子（元山形大学），
辻和子（ヒューマンアカデミー日本語学校東京校），
堀恵子（東洋大学）

私たちはアスペクトに興味があり，教え方を研究しているグループです。アスペクトの談話中の意味や，どのように使えば誤用と判断されないかなどについて，いろいろな現場で同じような問題意識を持っている方と一緒に考え，日々の教育に生かしたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

＜第４会場＞

④多読学習材としての読み物作成と公開の方法

―ウェブ無料公開の読み物拡充を目指して―

吉川達（佐賀大学），
門倉正美（横浜国立大学名誉教授），
佐々木良造（静岡大学）

私たちは日本語学習者の多読のための読み物を作成し，ウェブ上で公開しています。コロナ禍では，ウェブ上で自由に読める読み物の重要性は増していますが，その数は十分ではありません。本展示では，私たちが進めている読み物拡充のための取り組みを紹介して趣旨に賛同してくださる書き手を募るとともに，多読について情報共有・意見交換をしたいと思います。

第 2 部【15:30 ～ 15:50】

＜第１会場＞

⑤日本における非母語話者日本語教師のキャリア支援を考える

―日本語学校で働く新人教師Ａさんの語りから―

秋田美帆（関西学院大学），
徳田淳子（東京中央日本語学院），
布施悠子（国立国語研究所）

私たちは非母語話者日本語教師のキャリア形成について研究を始めたグループです。新人教師 A さんへのインタビュー結果をもとに，日本で日本語教師として働くことを希望している非母語話者のキャリア支援のために必要なことは何か，会場のみなさんと共に考えたいと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

＜第２会場＞

⑥オンライン授業で活用可能な語彙教材作成ツール

角南北斗（フリーランス），
齊藤真美（国際交流基金シドニー日本文化センター），
中川健司（横浜国立大学）

Excel で作った語彙データを，語彙リスト PDF やフラッシュカードにそのまま出力できる，オンライン語彙教材作成ツールを開発しました。特にフラッシュカード機能では，読みや訳語を隠したりランダムに並び替えたりすることができ，オンライン授業でも画面共有して活用することが可能です。

＜第３会場＞

⑦話し言葉コーパスを用いた程度副詞「かなり」と「相当」の比較

牛尾佳子（今治明徳短期大学）

程度副詞「かなり」と「相当」の比較研究をしています。今回は話し言葉コーパスを用いて研究を行いました。調査の内容や研究の現状について紹介し，皆様と意見交換ができればと思います。興味のある方はお越しください。

＜第４会場＞

⑧留学生の論文読解支援のための読解過程の可視化

―「視覚的メモ」を用いて―

三好あかね（公益財団法人ひろしま国際センター），
犬飼康弘（同）

私たちは日本語で研究活動を行う留学生の論文読解支援を目的として，学習者の読解過程を可視化する教材を開発し，試用しました。実際の教材や授業での使用例を紹介しながら，論文読解の課題を学習者と共有し，より効果的な読解支援につなげていくためには，どのような改善策が考えられるか等について，みなさんと意見交換をしたいと思います。

第 3 部【16:00 ～ 16:20】

＜第１会場＞

⑨日本の地域に見られる注意喚起の文型に関する研究

―作成した資料と Google フォームを使ったクイズの紹介―

津坂朋宏（東京福祉大学）

留学生にとって日本国内で見られる注意喚起の言葉が易しいものなのか疑問に思い，文型を中心に注意喚起に使われている言葉を調査しました。撮り集めた注意喚起の写真と情報は，Excel と Google ドライブを用いてどなたでも使えるようにしています。また Google フォームで「注意喚起クイズ」も作りましたので，一度見ていただけると嬉しいです。

＜第２会場＞

⑩初級日本語学習アプリの開発と拡充

黒田史彦（東京都立大学）

スマートフォンなどのモバイル端末で利用できる初級日本語学習アプリ“mic-J app!”を開発しました。完成したコンテンツの概要を紹介し，コメントやご意見をいただきたいと願っています。また，将来における機能や運用方法の拡充に関するアイデアも募集したいと考えています。

＜第３会場＞

⑪中国人大学生向けの日本語会話教材作成

―南京郵電大学の日本語会話教材『学覇日語口語編』の事例―

小椋学（中国・南京郵電大学）

日常会話を習得させるため，中国人大学生の大学生活を忠実に再現した会話教材を作成して授業を行いました。会話教材の作成に関心のある方と一緒によりよい教材を考えていきたいと思います。よろしくお願い致します。

＜第４会場＞

⑫アカデミックスピーキング

―意見陳述・経験談　発話コーパスの紹介―

伊東克洋（東京外国語大学），
半沢千絵美（横浜国立大学）

本コーパスは大学や大学院に在籍する日本語母語話者と，中上級日本語学習者（英語，韓国語，中国語）の発話データ（意見陳述，経験談）を横断的に収集したものです。学習者の背景情報や日本語能力の情報も含まれています。ひろばでは今年度公開された完成版をご紹介し，みなさんにご意見をうかがいたいと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

パネルセッション

プログラム目次へ

共生社会のための日本語教育

稲垣みどり（山梨学院大学）
金泰明（大阪経済法科大学）
細川英雄（言語文化教育研究所）
杉本篤史（東京国際大学）

1. はじめに（稲垣みどり）

本パネルの目的は、共生論の枠組みで日本語教育を構想することを提言することである。2019 年 4 月の入管法改正、6 月の日本語教育推進法を受け、日本語教育の枠組みはダイナミックに変容しつつある。外国人にどのように日本語を教えるのか、といった「教え方」の問題から、どのような社会を目指して日本語教育を実践するのか、社会構想としての日本語教育の実践と研究が必要とされている。本パネルは、まず筆頭発表者である稲垣がパネルの趣旨を説明する。その後、細川が本大会のテーマ「日本語教育の輪郭を描く」と連動する形で、これまでの日本語教育の流れを総括して日本語教育の目的論の不在について論じ、それを乗り越える視点として、共生社会のための Well-being の思想について論じる。次に金泰明が、近代の西洋哲学を基盤として、共生社会と二つの人権原理―価値的人権とルール的人権の原理について述べる。その後、細川と金の論を承けて、そのような共生社会の思想や原理を日本語教育の実践にどのように文脈化するか、稲垣が日本語教育の具体的な実践例について発表する。最後に、言語政策を専門とする杉本が、言語権の観点から、日本語教育推進法の問題点を論じ、日本語教育界における言語権の保障について問題提起を行う。言語教育、共生論、言語政策のそれぞれの立場から、共生社会のための日本語教育にどのような視座が必要か、提言することが本パネルの目的である。

2. 目的論の不在を乗り越えるための共生社会と Well-being（細川英雄）

2-1. 目的論

わたしたちは今まで「日本語教育の目的とは何か」というテーマで本格的に議論したことがあっただろうか。1990 年代のポストモダンの流れを受けて急速に流動化し今世紀に入って多様化したこの分野領域では、とりわけその目的と枠組み概念を規定することが困難である。では、その多様化と目的論の不在は何を意味するのか。また、本パネル「共生社会のための」という切り口から何が見えるのか。1960 年代から現在に至るまでの日本語教育の枠組みを振り返りつつ、「共生社会のための日本語教育」のあり方を示すことで、 この分野領域における目的論不在の意味を検討し、当該分野領域の目的としての Well-being の困難性と可能性を論じる。

プログラム目次へ

2-2. 戦後の日本語教育の歴史と展開

まず戦後の言語教育の考え方や教育方法の大まかな推移として，以下，年代別に言語教育の特徴を項目として挙げてみよう（細川，2002･2017 参照)。

A）1960～70 年代　leaning to know（何を学ぶか）構造言語学的（語彙･文型リスト，言語の構造・形式に関する知識，教師主導）

B）1970～80 年代　leaning to do（どう学ぶか）応用言語学的（言語の機能と場面の関係，コミュニカティブなタスク，コミュニケーション能力育成，学習者中心）

C）1990 年代後半以降　leaning to be（なぜ学ぶか）社会構成主義的（自己･他者･社会，活動型教育，学習者主体）

この動きは，教育方法にもそのまま反映されている．これにともなって，言語教育の専門性というものも大きく変容してきている．A から B へ，70 年代から 80 年代へという流れの中で,言語教育が技術的に研ぎ澄まされ洗練され現在に至っているからである．

では、なぜこのような教育の方法・技術化が進んだのか。その原因は，70 年代から 80 年代にかけて，一様に「コミュニケーション能力向上」をめざしたことによる。この場合のコミュニケーション能力とは，言語知識＋場面運用と解釈できる。つまり，定められた語彙・文型を想定された場面でどのように使うかという訓練をすることによって，コミュニケーション能力が向上すると考えたわけである。

その際の「学習者中心」は，教育活動の到達点である正解を教師が持ちつつも，その正解を得るためのプロセスとして学習者が中心的に活動することにより，正解への効率性や定着度を高めるという発想によるものであることは疑いがない。その「学習者中心」の立場に決定的に欠如していたのは，言語習得によるコミュニケーション能力向上の，その次に何があるのかという問いだった。

2-3. 共生社会のための言語教育

言語教育の分野で、共生社会という概念が明確に示されるのは、欧州評議会 2001 年公開出版の『ヨーロッパ言語共通参照枠 CEFR』である。欧州評議会の言語教育政策は、ヨーロッパ統合の一つの形として,その言語教育の姿を実現させようとするものだった。その根底には，政治的，社会的，文化的などのさまざまな面から，ヨーロッパの平和をめざすという理念があることは間違いない。しかも､この欧州評議会の言語教育政策は、広く考えると、決してヨーロッパだけのためのものではないことが明確だろう。

欧州評議会の掲げる言語教育の目的である社会的結束と民主的市民性形成を実現するためには、相互理解、言語の多様性、複言語主義、教育実践としてのアクション・アプローチとつづく、理念から実践への道筋が明確になっている。それは言うまでもなく，個人における自己と社会を結ぶ意識のあり方を検討するための言語教育の実践の枠組みでもあり、この言語教育政策と実践が、「ともに生きるための言語教育」(福島)、すなわち共生社会のための言語教育を生成しているといえるからである。

2-4. 共生社会のための Well-being へ

では、共生社会のための言語教育がわれわれにもたらすものは何か。

言語学・言語教育の分野でも、ウエルフェア・リングイスティクスという概念が、すで

に徳川宗賢(1999)によって提示されている。この課題は、平高(2013)、川上（2019）にも引き継がれ、社会に貢献する教育研究のあり方として、当該の概念が重要であることはもはや自明というべきだろう。
発表者は、その概念を Well-being という形で、さらにより大きな射程としてとらえたい。Well-being とはよく存在するという意味であるから、かのソクラテスの「善く生きること」につながる概念である。
では「よく生きること」とことばの活動と教育はどのように結びつくのか。
ことばの活動を組織するということは、だれでもが同じように同じことをするような環境をつくることではない。人は一人一人個別であり、その活動もきわめて固有のものである。しかし、その個別の活動は一人ではできないので、他者との協働が必要になる。だからこそ、その活動の教育では、ひとりひとりの個性が活性化するように、自分にしかできないことを発揮できるような環境を整える必要がある。
固有のことばの活動とは、他者に対して自己を表す喜び、その他者とかかわる感触、そうしたものを得ることの喜び、つまりは、他者とともに共生する社会において Well-being であることを共有する喜びに満ちていなければならない。

2-5. おわりに―目的論の不在を乗り越えるための共生社会と Well-being

本発表では、言語能力向上の先に存在する、共生社会のための言語教育と Well-being という概念を教育の目的とすることの意味とその位置づけを明らかにすることで、日本語教育の内実を革新し、社会変革としての言語教育学の方向性を示すことを目的とした。とくに言語教育として重要なことは，そうした理念がどのように具体的な活動実践と結びついていくかという課題とその遂行である（細川・尾辻・マリオッティ，2016）。その意味で、個と社会の相克の中で、それぞれの自己を発見し、自己・他者・社会について考える作業としての本質観取の活動が、浮かび上がってくるだろう。こうした理念の枠組みと実践は、従来の教育技術主義と文化本質主義に陥った日本語教育を、人間の学として回復させ、新しい民主的な社会を構想する契機となろう。

3. 共生社会と二つの人権原理（金泰明）

3-1. 対立から共生へ―普遍的人権概念とマイノリティの権利の共存可能性

昨今、「共生」は実に多種多様で多義的な概念として議論されている。環境との共生、動物との共生、車との共生、AI との共生、ペットとの共生…。しかし、われわれが考察検討すべきは人間と人間との共生である。

市民社会が個人の自由と権利を基盤として成立するかぎり、そこには必ず人間同士の対立が生まれる。人間同士の対立の特徴は、動物とは違って文化や歴史観、宗教・思想・イデオロギーなどの価値観をめぐる対立であることだ（価値対立－注 1）。共生のためには、人びとが対立を避けて譲り合って生きるだけでなく、自由な個人同士の間で不断に生まれる対立を克服せねばならない。そのためには、人間的対立の根本原因と意味（本質）を解明し、対立が和解に至る現実的な条件と可能性を探求するほかない。

さて、本発表のテーマ「共生社会のための日本語教育を考える」もまた一つの「対立」

である。それは、市民社会の人びとの間のさまざまな価値観・価値意識の差異・相違に起因する「価値対立」という側面をもつ。この「対立」を解く鍵を普遍的人権概念と二つの人権原理―価値的人権原理とルール的人権原理―の枠のなかで考えてみたい。それは、市民社会において普遍的人権概念とマイノリティの権利とがいかにして共存しうるかを考察することである。

3-2. 市民社会と普遍的人権概念―価値的人権原理とルール的人権原理

普遍的人権概念は２つの人権原理―価値的人権原理とルール的人権原理―から構成されている（注 2)。２つの原理はともにわたしが名づけた用語（概念）である。文化的な多様性を受容した開かれた共生社会に向かうためには、２つの人権原理がそれぞれの役割と効果を発揮できる。

実際に差別や不平等に晒されているマイノリティに対する差別を軽減・克服するためには、まず価値的人権原理が有効である。それは、すべての人間を人間の尊厳ある存在であり「人格」として平等とみなすことによって差別を解消しうるからである。

他方、ルール的人権原理は文化的多様性に開かれた共生社会を構想し実現するための根本原理であり実践原理である。文化的な多様性を受容し、文化や価値観の異なる人びとの存在を受け入れるためには、まず互いの差異を尊重し自由を「相互承認」することによって「共通了解」を進めるというルール的人権原理がなによりも重要である。

3-3. 価値的人権原理

価値的人権原理によれば、権利はなんらかの超越的価値―神や「人間の尊厳」等―に由来する。「生きること」自体が、尊い価値である。権利の根拠は「生きること」、すなわち存在自身にある。人は誰しも「人間の尊厳」という価値をもつ存在であって、出自・身分・性別・信条・思想・財産の多寡などの人間の属性にかかわらず、人格（理性存在/人間の尊厳）として平等である。

3-3-1. 価値的人権原理の土台―カントの道徳的自由論

価値的人権原理は、カントの道徳的自由論に由来する（注 3)。カントは、人間は生まれながら自由の権利をもつという（「生来の権利」)。人間は自由な存在であり、人格として平等な存在である。カントのいう「人格」は、人間の尊厳や最高善という抽象的な価値と結びついている。人格をもつ〈私〉の自由は、他者の人格を尊重するという義務と切り離せない。「他者を人格として扱え」は、他者からの命令ではなく、〈私〉の内なる声＝「べし」なのである。こうしたカントの道徳的自由論を基本思想にして、現代の普遍的人権概念は形成されている。

3-3-2. 価値的人権原理――抽象的人格としての平等・道徳的義務としての人権

現実のさまざまなマイノリティに対する差別や不平等を対抗するために、価値的人権原理は必要かつ有効である。世界人権宣言が「すべての人間は、生まれながらに自由で、尊厳と権利について平等である」と謳うように、価値的人権原理は、文化や宗教、・思想、人種や民族的属性、性や出自の違い、貧富を越えて人は人間の尊厳をもち、人格として

平等であるという思想を柱とする。

すべての人は人格や人間の尊厳という価値において平等であるという人権思想は、さまざまな被差別者や社会的弱者が差別や抑圧に屈せずに自立して自由に生きるために有効な論拠となる。「いわれなき差別」、「不当な差別」は、往々にして人間性そのものと人格の全否定を伴う。被差別者の自由・自立を確保するためには、自らを人間として肯定すること、すなわち「人間の尊厳」を取りもどすことが肝要である。人格（自由、自律存在）として万人は平等であるという価値的人権原理の思想は、差別を受けるマイノリティの人びとを励まし鼓舞して大きな支えとなるのである。

3-4. ルール的人権原理

ルール的人権原理によれば、権利は人間の存在自体に由来するのではなく、人間同士の関係性の中で生み出される。したがって権利は生まれながらにあるものでも、人間を「越えたもの」から与えられるものでもない。権利は人間によって創り出されるのである。超越的な権威・価値ではなく人と人との約束（合意）が、権利の正当な根拠なのである。

3-4-1. ルール的人権原理の土台―ヘーゲルの「相互承認」の原理

ルール的人権原理は、ホッブズ、ロック、ルソーらの「社会契約説」の思想を土台に、ヘーゲルの「相互承認の原理」に基づいて概念化され発展したものである。市民社会の価値対立を克服するには、とりわけヘーゲルの自由の相互承認の原理が重要である（注 4）。

ヘーゲルの「相互承認の原理」が目指すのは、対立の和解と「共に生きようとする欲望」の承認である。その主眼は、人びとが互いに異なる意見や多様な主張（差異）を認めあうことによって対立・衝突の「調整」や和解を目指すとともに、対立が和解に至る過程を通して人びとの間に「共に生きようとする欲望」を認め合うことである。

3-4-2. ルール的人権原理―差異と自由の相互承認の原理

市民社会においては、一方で〈私〉は自由な個人となり、他方で市民となる。自由な個人としての〈私〉には、他人を傷つけたり迷惑をかけたりしないかぎりなにをしてもいい自由がある（「他者危害の原理」）。市民としての〈私〉に求められるのは、公共的なもの、すなわち共通の利益に配慮して考え、自分の意見を持って議論し、判断し、責任をもって行動することである。市民社会では、話し合いや対話をとおして各人が深く納得し、相互の承認をとおして和解し、共通了解を形成する。

ルール的人権原理にもとづく市民社会では、人びとは、ルールの下で自由で平等である。ルールの下で、対等の立場で相互の自由を尊重しつつ、自己の生の欲望を自由に追求したり、自分なりの価値ある人生をめざしたり、それぞれの思う「善い生き方」をすることができる。

このとき、「差異」を理由にした社会的差別や不平等は一切、正当化されてはならない。求められるのは、文化的アイデンティティや歴史観の共有ではなく、市民性＝市民的アイデンティティである。市民は、公共的なもの＝「みなにとって共通の事柄」につねに関心を持ち、考え、判断し、責任を持って行動しなければならない。

ルール的人権原理の第１の存在意義は、自由な個人の合意（相互承認）によって合理的な法や制度が形成され維持されることだ。ルール的人権原理は、人間を自由な存在、つまり自立性・自己決定権をもつ存在であるとみなす。人間の根底には、共に生きようとする欲望や意志がある。自由な人間同士が、対立を通して相互承認しあい共に生きる可能性と条件を追求する。

ルール的人権原理の第２の存在意義は、「相互承認の原理」によって人びとの差異や文化的多様性を受容する可能性が限りなく広がることだ。現実の市民社会において、さまざまに異なる価値観や文化的アイデンティティをもつ人びとが共に生きていくためには、「差異」を互いに認めあいながらも、徐々に「差異」を軽くし、「差異」を問わない市民社会に成熟する条件と道筋が求められる。そのとき、最も大切なことは、一人ひとりが互いに他者を自由な存在として承認し合うこと、すなわち、「自由の相互承認」である。市民社会のルール関係を形成するのは、諸個人の価値観の「差異」の相互承認と自由の相互承認にほかならない。

4. 日本語教育における「本質観取」の実践について（稲垣みどり）

4-1. 哲学対話としての言語教育における本質観取

本発表は、共生社会のための日本語教育の実践として、現象学の原理に基づく「本質観取」の実践について発表する。現象学は認識の内側から一人一人異なる人間の「生」の在り方の根源に迫る学の体系であり、本質観取は、その現象学の原理の方法化である。言語教育における本質観取とは、筆者の考えでは、言葉(概念)の本質(意味)を、自分の体験や内省によって取り出し、対話によって他者と検証しあうことにより、間主観的な共通了解を形成していこうとする試みである。たとえば「子育て」や「自由」など、ものごとや言葉の本質を、自分の経験を振り返って深く考え、それを言葉にして取り出し、他者と共有することによって検証し、共通の理解を深めていこうとする対話の方法である。わかりやすく言えば、本質観取とは「〇〇とは何か」という語の概念の意味本質を言葉にして取り出す試みである。日本語教育の現場でいえば、われわれ語学教師はつねに、日本語の言葉の「意味」を多様な文化言語背景の学習者たちとやりとりしつつ、日本語の使い方を学習者に「教える」存在である。しかし、学習者がその語を自分のものとして内面化し、自分の現実の生活の文脈の中で使いこなすためには、その語の意味本質に対する深い納得と了解がなければならない。西研は、本質観取の「本質」は、「私たちの日々の体験に根拠をもち、そこから生み出されてくるものとして捉えられるべき」と述べ、「人間の体験一般に共通するものであるからこそ、言葉で取り出された本質諸契機には、普遍性が認められる」とする(注 5)。多様な文化や言語の背景を超えて、なおかつ共通するもの、私たち人間が普遍的に共有できる概念、つまり言語の共通の意味本質を共有しようとする試み、それが筆者の考える言語教育における本質観取の活動の意義であり、目的である。つまり、「本質観取」とは、言語や文化の異なる者同士が、ひとつの言語の普遍的な意味本質めがけて共通の了解を作り上げていこうとする試みであり、その過程で「私」と「あなた」に共通する感情や倫理観、価値観などを共有してわかり合っていく過程である。であるからこそ、日本語教育の現場で、異なる言語文化と異なる価値観を有した者たちが、「〇〇とは何か」と日本語の意味本質をめぐって、なんとか

共通了解を創り出そうとする「本質観取」の試みは、それ自体が言語教育そのものともいえるものである。そしてその実践は、教師の側が正しい正解を「教える」言葉の教育から、学習者と教師が同じ立場で、ある一つの日本語の意味本質を自分の経験に即して捉え直し、共通了解を創出しようとする哲学対話の実践として、共生社会のための日本語教育の実践の一つのモデルとなり得る実践である。そしてそれは、細川が先に述べる Well-being のことばの活動とも重なる。本質観取は、細川が述べる一人一人が個別である人間同士が、その個性を活性化させながら他者と協働し、他者に対して自己を表す喜びと他者とことばによってかかわる喜びを味わう、つまり他者と共生する Well-being の言語教育の在り方でもある。そして本質観取の実践には、先立つものとして金が市民社会の原理として述べた「相互承認の原理」が必要不可欠な態度にとして必要となる。

筆者はこれまで複数言語で子どもを育てる親たちを対象に、「複言語育児」(注 6)をテーマとしたインタビュー調査および本質観取ワークショップを実践してきた。現在は、日本国内の大学での多国籍の留学生を対象とした日本語教育の実践においても本質観取の手法を取り入れて授業を展開している。本発表では、前勤務校の東京国際大学における多国籍の留学生の授業で実践した本質観取の哲学対話の授業実践について、その概要を報告する。

4-2. 多国籍の留学生を対象とした本質観取の実践の概要

ここでは、発表者が多国籍の学習者を対象にした日本語の授業において、どのように「本質観取」の授業を実践したのか、その概要を述べる。

【対象クラス、人数、レベル】

授業を実践したクラスは 10 人程度、レベルは、初級１、初級２、中級１、中級２、上級１、上級２の６レベルあるクラスの中で上から１番目と２番目の、上級１、上級２、のクラスである。

【手順】　90 分のクラス

1. 学習者に現象学の原理的な説明をする。クラスのレベルに合わせた語彙および文法を使用した日本語を使って説明する。
2. クラスの学生に共通の関心に基づくトピック(例:　恋、命、先入観など)を学習者とともに選ぶ。その際、今までの日本語の学習を振り返り、学習した抽象語彙の中から、自分の関心のある語彙や、理解が不十分だと自分が感じる語彙を学習者から挙げさせても興味深い実践となる。今までの実践の中では、「先入見」、「命」などの語が学習者から挙がった。
3. クラスを３人～４人のグループに分ける。グループごとに、選んだ語の「意味」を、与えられた知識としての「意味」を一旦判断保留(エポケー)し、自分の経験を振り返るところから言語化する。たとえば、「先入見」という語であれば、学習者たちは、日本で自分たちが外国人として体験した日本人からの「先入見」で捉えられた体験を話し始めた。また、自分が人や物事について抱いた「先入見」について話した学習者もいた。グループで 20 分ほど話し合い、そのグループでのその言葉の定義を一文でまとめる。
4. 全体で各グループの語の定義をシェアする。グループの代表者を決め、なぜその

定義に至ったか、説明する。グループの代表者以外の者は、後から補足の説明をする。

5. 複数のグループの定義を教師が板書し、最後にクラス全体で話し合いを重ね、もっともクラス全員の共通の了解を得る解を考える。

以上が、日本語の授業で実践した「本質観取」の実践の概要である。学習者は、一つの日本語の語の意味を徹底的に自分の体験を内省するところから取り出し、その過程で自分の母語その他の言語を参照したりしながら、クラス内の他の学習者にとってのその語の「意味」も参照して、その概念の本質について、理解を深める。同時に、対話に参加した者同士の人間理解も深める。このように言葉の意味本質を考えつつ、自己と他者の理解も同時に深めることのできる本質観取の活動は、価値観の異なる人々が信念対立を乗り越えて共に生きるための日本語教育の実践例として、大いに意義のある実践であるといえる。

5. 日本語教育と言語権（杉本篤史）（注 7）

5-1. 日本語教育の推進に関する法律の問題点

2019 年 6 月 28 日に公布施行された日本語教育の推進に関する法律（日本語教育推進法）については、本学会からも精力的な働きかけがあり、その制定過程を追った別稿でも述べたが（杉本 2020）、立法の旗振り役となった日本語教育推進議員連盟が発足した 2016 年 11 月当初の構想からすれば、幾分かはマシな内容になった。しかし、同法が日本における言語権の保障に関する最初の法令であるとは到底言えない。せいぜいが、日本における少数言語問題について、政府の立法政策の責務を具体的に定めた最初の理念法であるということしかできない。そこには言語権という発想はないからである。いずれにせよ日本語教育推進法が日本における言語権保障の「出発点」になるのか、それとも「限界点」になるのかは、今後の運用次第でもあり注視していく必要がある。

日本語教育推進法について、立法プロセスと法文解釈から導かれる問題点を挙げると、制定手続きにおいて利害当事者であるはずの日本語要学習者からのヒアリングが行われていないこと、日本国も加盟する国際人権条約に明記されている言語権（杉本 2019）について専門家からのヒアリングが充分行われていないことなどがある。ただし、後者の問題については、そもそも専門家がほとんどいないというやむを得ない国内状況があり、またそのこと自体が問題点でもある。次に、内容面に関しては、先述のように言語権を正面から取り上げていないということのほかに、日本語要学習者の母語保持についての言及が十分ではないこと、逆に、海外在留邦人の子等に対する日本語教育について、本来は在住国政府の責務であるはずなのに日本政府に施策を講じさせようとしていること、〈やさしい日本語〉と多言語サービスの関係あるいは連携への言及がないこと、日本語教育や外国人受け入れ環境整備に携わる人々が、支援対象となる外国人の母語を学習する機会の提供についての言及がないことなどがある。杉本 2020 でも指摘したが、これでは言語的少数派の日本語・日本文化への同化ないしそれらを中心に据えた社会構造での言語的少数派の周縁化という構図は変わらないし、言語支援ボランタリズムの国家によるネオリベラリズム的活用という問題もそのままになるだろう。

5-2. 日本語教育学界と言語権

日本語教育推進法をめぐる日本語教育学界における議論において、言語権はどのように扱われてきただろうか。率直にいうと、十分に議論されてはいないように思われる。言語教育は社会を構築していく営為そのものだとして日本語教育の公共性を問う立場がある（川上 2017）。そこでは公共の意味自体が問われ、言語教育を受ける権利を含む言語権の実現、あるいは他者の権利との衝突回避・調整原理としての公共性とはどのようにあるべきかが論じられる。立憲民主主義国家である日本国においては至極当然の議論構成であるが、他方で、日本語教育推進法の立法プロセスの中では、この問題はほとんど議論されなかったし、日本語教育学界からもそのような状況への批判の声はあまり大きくなかったのではないか。ところで、日本語教育推進法が想定する日本語要学習者は、明らかに音声言語話者であり、そこには日本語学習を必要とする日本手話話者は想定されていない。また、海外在留邦人の継承日本語教育について同法は言及するが、アイヌ語や琉球諸語に関する継承語教育、在日コリアンの民族語継承語教育などについては一切言及がない。日本語教育推進法の趣旨からすれば当然なのかもしれないが、言語権という考え方に基づけば、当然これらの問題は接続してしかるべきである。しかし、同法の立法過程において、このような言語権問題の分断について日本語教育学界から強い批判はみられなかった。

5-3. 日本語教育による言語権の保障

言語権から日本語教育問題をみるということは、実はかなりシンドイことである。例えば、長らくボランティアに依存してきた日本語教育の仕組み自体が学習者の言語権を制約していると言わざるをえないからである。もし日本語教育を受ける権利を言語権として認めるならば、教育をボランティアベースでしか提供してこなかった日本政府は立法不作為による権利侵害を問われることになる。いままで善意で行われてきたことが、実は言語権の実現を妨げていると言われたら鼻白む人も多いのではないか。しかし、最近、池田賢市 2020 が指摘しているように、日本では人権教育が不在のまま、道徳教育が行われてきた問題がある。道徳教育ではケーススタディとして様々な社会的マイノリティが登場する。マジョリティは彼らの境遇に同情し、思いやりをもって接し、マイノリティの側はマジョリティの思いやりに感謝する存在として語られる。これにより常にマイノリティは支援される存在として固定化される。マイノリティをマイノリティたらしめるマジョリティベースの社会構造への批判や変革への主張はそこからは生まれない。マジョリティの中に無意識に根づいている「かわいそうなマイノリティ」という偏見も省みられることはない。すなわち、道徳教育は人権教育の代替にはならないのである。そしてマイノリティが自らの権利を強く主張することに対するマジョリティからの批判的言説も SNS などでは当然のように流布しているが、マイノリティの権利がマジョリティの思いやりや理解で保障されるようになったためしは日本ではまずない（横田 2015）。常に当事者とその支援者の粘り強い運動によって権利は獲得されてきた。

日本語教育の意義を道徳ベースで考えることは、日本語要学習者の周縁化に手を貸すものとなりうる。逆に、言語権の実現としての日本語教育の意義が学界で共有され、教

育現場で実践されていけば、日本語教育関係者はマイノリティの権利保障に協働する者となりうるだろう。

参考/引用文献

（1）池田賢市（2020）「『人権』と『思いやり』は違う…日本の教育が教えない重要な視点」現代ビジネス, https://gendai.ismedia.jp/articles/-/71170 （最終閲覧日：2020 年 3 月 22 日）.

（2）稲垣みどり(2016)「移動する女性」の「複言語育児」 在アイルランドの在留邦人の母親達のライフストーリーより」『リテラシーズ』18, pp.1-17,くろしお出版.

（3）川上郁雄（編）（2017）『公共日本語教育学　社会をつくる日本語教育』くろしお出版.

（4）川上郁雄（2016）「「公共日本語教育学」構築の意味―実践の学の視点から―」早稲田日本語教育学 20, pp.33-47.

（5）杉本篤史（2020）「『日本語教育推進法案』の法的意義と課題―その制定過程の分析と施行後の状況から―」『社会言語学』別冊 III, pp.93-118.

（6）杉本篤史（2019）「日本の国内法制と言語権―国際法上の言語権概念を国内法へ受容するための条件と課題」社会言語科学 22(1), pp.47-60.

（7）徳川宗賢（1999）「ウエルフェア・リングスティクスの出発」社会言語科学 2(1), pp.89-100.

（8）西研（2019）『哲学は対話する　プラトン、フッサールの〈共通了解をつくる方法〉』筑摩選書.

（9）平高史也（2013）「ウエルフェア・リングスティクスから見た言語教育」社会言語科学 16(1), pp.6-21.

（10）細川英雄・尾辻恵美・マルッチェラ・マリオッティ（編）(2016)『市民性形成とことばの教育―母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版.

（11）細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる―言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.

（12）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.

（13）横田弘（2015）『増補新装版　障害者殺しの思想』現代書館.

注

（1）井上達夫は、アルバート・ハーシュマンの定義を援用して利益対立は「多寡をめぐる分割可能な紛争」で、価値対立は「あれかこれかの分割不能な範疇の紛争」という（井上達夫『他者への自由』創文社、1999 年、6 頁）。

（2）〈価値的人権原理〉と〈ルール的人権原理〉は、金泰明の学位論文「人権概念とマイノリティの権利の原理的考察―キムリッカの多文化的市民権と在日コリアン」（金泰明、明治学院大学大学院国際学研究科、博士論文、2002 年）で提唱したものである。

（3）カント、1979「人倫の形而上学の基礎づけ」、野田又夫責任編集、『カント』（世界の名著 39）`所収、中央公論社

（4）ヘーゲル、1979、金子武蔵訳、『精神の現象学』上巻、岩波書店

（5）西研『哲学は対話する　プラトン、フッサールの〈共通了解をつくる方法〉』筑摩選書、2019 年、199 頁）。

（6）「複言語育児」は稲垣が複数言語環境で子どもを育てる親の言語を介した育児実践を分析概念として提唱した概念である。

（7）本パネル発表（杉本部分）は JSPS 科研費 20K00728 による研究成果の一部である。

同僚性を生むもの，同僚性が生むもの

―日本語教師の自発的な学習のための，三つの集まりから考える―

有田佳代子（新潟大学）・村上吉文（国際交流基金）
中村妙子（フリーランス）・牛窪隆太（東洋大学）

1. 本パネルセッションの意義と概要（有田）

本パネルでは，日本語教師のあいだに「同僚性」を構築することが，転換期の日本語教育が直面する課題解決のためのひとつの方途となるのではないか，そして，自発的な学習のために集まった教師たちの対話が，「同僚性」を生むひとつの契機となるのではないかという観点のもと，具体的な三つの事例をあげ，同僚性構築とそれが生み出すものの可能性について考えていく．

「同僚性」概念を，ここでは牛窪（2015）に倣い，「教育実践の創造と相互の研修を目的とし，相互の実践を批評し高め合い，自律的な専門家として成長を達成する目的で連帯する同志的関係」（佐藤 1997）であり，「求めるべき教育への共通の展望をもち，ともに仕事をしていく関係」（秋田 2007）とされる同僚・同業の教師との関係性と定義する．そして，現場の教師が「同僚性」を構築していくためには，立場や考え方の違いを越えて議論するための民主主義がそこに貫徹されている必要があり，教師間の信頼関係が必要だとする，佐藤（1997）の主張も踏襲する．

では，なぜ今，わたしたち日本語教師に同僚性の構築が求められるのか．その理由は，端的に言って，日本語教育を「外の社会」に開いていくためである．名嶋（2015）は，日本語教師の専門性が高いものと考え，その活動を通して社会に貢献していると考えるのは日本語教育関係者のみであり，社会の多くの人は，日本語教育関係者がその専門性をもって社会に貢献しているとは考えていないのではないかという．そしてそれは，名嶋自身をも含め，その齟齬に気付かない，気づこうとしない，気づいても認めようとしない日本語教育関係者に責があるとして自己批判を促している．山田（2018）もまた，日本語教育現場は行政の下請けとして「言われたことをやっていればよい」という立場に置かれつつ，自らのごく身近にいる外国につながる人々の人権がないがしろにされている状況の改善のために大きな声を上げてこなかったという，山田自身を含めた日本語教育関係者の社会的責任の回避を指摘する．そのことは，日本語教育をいまだ「素性のわからないもの」とする社会からのまなざし，「母語話者なら誰にでもできる」とする認識，それに伴う職業上の不安定さをもたらすのである．わたしたち日本語教師は，自分の教育活動を「内の社会」としての教室に完結させるだけではなく，教室が置かれた社会的文脈をとらえ，教室を「外の社会」に積極的に開くことで，その開放された認識がブーメランのように教室に戻り日常の教育活動をも豊かにするという，その循環を手に入れたい．

本パネルでは，日本語教育を「外の社会」に開いていくための同僚性構築のひとつの方

プログラム目次へ

途が，ここ数年 WEB 上でも対面でも盛んに行われつつある日本語教師たちの勉強会，読書会，イベントなど，いわば「野火的活動」（エンゲストローム 2013）として各所に発火する自主的な学習のためのインフォーマルな小コミュニティにおける対話にあると考えた．なぜなら，日常の教育現場を離れ，「楽しさ」も求めるような形で自主的に参加する流動的で弱いつながり，異質な他者と出会い互いの暗黙の前提を客観視しうる「越境」した場での対話（香川他 2015）が，わたしたち教師に「外の社会」に開かれた学びをもたらす契機となりうるのではないか，と考えるからである．その「越境」した場での対話は，「日本語教師の分断」（勝部 2019）を吸収・軽減する可能性があること，かつ，そこでの教師の学びは個人の中で生じる教授技術の熟達にとどまらず，わたしたちの仕事の目的論を根源的に問う，教育観を問える教師集団となることを促すのではないか．そして，そこで醸成された教師たちの力は，顕在化する日本語教育制度上の矛盾を解消していく契機を生むと同時に，多くの人々に納得と共感を得る，「外の社会」に開かれた日本語教育を生んでいく契機となるのではないか．

したがって本パネルでは，さまざまな機関や立場の日本語教師が，自らの学習のために自発的に集まる「学びの場」の実例を，三つ示すことにする．まず WEB 上で各国の日本語教師が自主的に提案するトピックについてディスカッションする教師交流（発表 1・村上），および所属機関の枠を超えたワークショップ型教師研修（発表 2・中村）の実際を提示したのち，5 年間続く勉強会運営を引き継いだ日本語教師へのインタビュー事例を報告（発表 3・牛窪）する．そのうえで，日本語教師の自発的な学習のための集まりが同僚性を生むための条件，および，その同僚性が当事者として自らを取り巻く制度的牢固さを組み替える萌芽となる可能性について，会場との議論を通して考えていく．

２．多様性と主体性を重視したオンラインの定期的なイベント「ハナキン」（村上）

かつてヴィゴツキーは『教育心理学講義』において以下のように語った．

「厳密にいえば，科学的観点に立てば，他人を教育することはできません」「教育は，生徒自身の経験をとおして実現されます．その経験は完全に環境によって決定されるものであり，そこでの教師の役割は，環境を組織すること，規制することにあります．」

コンテンツの少なかった時代においては教師のコンテンツを提供する役割は重要で，こうした教育に関する姿勢は理想論にすぎたかもしれないが，インターネットを始めとする ICT の発展により多様なコンテンツが簡単にアクセスできるようになった現代では，ヴィゴツキーのような考えは説得力を増している．たとえば George Siemens は端的に

"The pipe is more important than the content within the pipe."

と述べている．

この節で述べる「#Zoom でハナキン」（以下，「ハナキン」）はこうした考え方を受けて，前節「1. 本パネルセッションの意義と概要」の「日本語教師の分断」を吸収・軽減することにより，教師の成長を促すことができる事例の一つである．

ハナキンは毎週金曜日に Zoom でブレイクアウトルームを上限の 50 室まで開き，それぞれの部屋に決められたトピックで話し合うイベントである．参加者はそれぞれのブレイクアウトルームを自由に移動することができる．

ハナキンの主催者は発表者（村上）個人である．発表者はこれまで Twitter を使った他の形態の教師交流（＃日本語教師チャット，＃日本語教育ブッククラブ）も主催してきたが，ハナキンに関しては本来 2020 年 4 月の開始当時の所属先の業務の一環として，現地の日本語教師のみを対象に行うつもりであった．しかし，企画の段階で，所属先の公的な Zoom アカウントがすでにオンラインコースのために使用できないことが判明したため，発表者の個人アカウントを使い，主催者も発表者個人という形で行うことにした経緯がある．

対象は全世界の日本語教師，日本語教師志望者，育児や介護などで現場を離れている日本語教育関係者などである．前述の通り，当初は特定の地域の日本語教育関係者のみを対象に考えていたが，職場の公式アカウントが使えなくなった結果，逆に全世界の同業者を対象にすることができた．この原稿を執筆している 2020 年 9 月 18 日現在で，申し込み者の累計は 3240 名，1 回あたりの平均申し込み数は 154 名である．

前述の通り，ブレイクアウトルーム 50 室にそれぞれのトピックがある．トピックの内訳は常設の 9 トピックと，先着順の 41 トピックである．先着順の 41 トピックは公募で，参加者が申し込むときに同時に提案する．つまり，世界各地の参加者が自由にトピックを持ち込みそれぞれの「部屋」ごとに対話が行われる，自律的なコミュニティとなっている．トピックは

１．シャドーイングやスピーチコンテスト，DLA など日本語教師の専門性に関するもの
２．人狼ゲームや相撲，音楽になどに関する娯楽的なもの

がある．前者は言うまでもなく自発的な学習になるが，後者の娯楽的なトピックも，組織の外へ同僚性を拡張するために効果があるのではないかと，毎回実施している事後アンケートから発表者は考えている．以下は無記名の事後アンケートからの引用である．

「職場には同僚が少なく，日本語教育に関する意見交換は限られているが，ハナキンでは，世界規模で先輩，後輩の意見やアイデアを共有できる!」
「初めての人と話せたのはよかったです．」
「海外の方といろいろお話ができました．」
「毎回新しい出会い，情報をいただいています．」
「たくさんの人と色々なテーマではなせた」
「いつも，新しい人との出会いがあり，また JFEduCamp 等，他のウェビナーとは違って，砕けた感じの部屋もあるから．」

また，娯楽的なトピックの部屋でも，授業で使うことを念頭においている参加者がいることも以下のようなコメントで明らかである．

「インサイダーゲームがとても楽しかったです．工夫をして授業でできたらいいなと思いました」

専門性に関するトピックも，大きく分けて２つのタイプがある．一つは，その分野の専門性を持った参加者によるプレゼンを中心とした，従来のセミナーやワークショップ的な内容である．もう一つは反対に，「オンラインでスピーチコンテストなどイベントをやるとき，どうすればいいか教えて！」などのように，その特定の分野での経験を持たない参加者が経験者に情報提供を呼びかけるタイプである．また，『日本語教師はなにを目指してい

るのかな…部屋』のように，テーマだけが設定されていてディスカッションだけを行う部屋もある．つまり，成功例を共有するのではなく，むしろ EdCamp（教育のための語り場）のように自分の直面している問題を解決するために課題を共有するのである．

現時点での一番新しいトピックリストのうち，事後アンケートで参加者が参加したと回答したトピックを人数の多いものから 10 件並べると以下の通りである．

1．【新設】みんなでわいわい話そう「日本語教師のシャドーイング指導」
2．20 分立ち話で健康について話す部屋
3．【常設 1 】本日の乾杯の音頭
4．オンライン授業でこんな面白いことをやってる
5．【常設 9 】カメラオフ・マイクオフで待機・休憩する部屋
6．【新設】人狼 初心者専用部屋（二次会から）アプリの質問などにお答えします．
7．【新設】ギター部
8．【常設 8 】ハナキン初心者の部屋
9．【新設】ハナキン洋書クラブ - オススメの本について熱く語ろう！
10.【新設】オンラインでスピーチコンテストなどイベントをやるとき，どうすればいいか教えて！

常設トピックも含め，これらはすべて参加者からの提案によるものである．つまり，主催者からはコンテンツの提供はない．前述のセミナーやワークショップの形式のトピックも，コンテンツを提供するのは主催者ではなく参加者である．主催者から参加者に依頼をするわけでもない．主催者が提供しているのは，あくまでも日本語教育関係者があつまる「場」であり，ヴィゴツキーの言葉を借りれば「環境」である．

参加者の反応も肯定的であり，過去 5 回の事後アンケートで「来週，同じようなイベントを開いたら，他の人におすすめしたいですか？」という質問に「はい」と回答したのは回答数 202 のうち 202 名で，100%である．これはもちろん自由参加のイベントなのでハナキンを有益だと思う人しか参加しないというバイアスがかかっているが，それでも毎回平均 154 名の申し込みがあることを考えれば，ヴィゴツキーのいう「環境」，Siemens のいう「pipe」を作ることの価値は，ある程度の普遍性を持つと言っていいのではないだろうか．

さて，前節「1. 本パネルセッションの意義と概要」で述べられている「日本語教師の分断」はこのように越境した対話を通して軽減されつつある段階ということはできそうだが，まだ「外の社会」に大きく開かれた学びとはなっていない．しかし，参加者の中には日本語学校用のソフトを開発する企業の経営者や，他の言語の教師なども含まれており，こうした実践が日本語教育という小さい共同体から外の社会へとつながっていく可能性は十分にある．

３．ワークショップ型教師研修における参加者の学び（中村）

3.1.ワークショップ型教師研修の概要

日本語教師研修の在り方や「教師の成長」に関する議論が活発化している現在，嶋田（2019）など職場の主任が「教師の教師」となることを想定したトップダウン的な教師研

修の提案もあり，これは奥田（2010）が「機関が存続をかけてその責務を負うべき」とした「教師の成長」を担保する方法の一つとして意義があると思われる．

一方で同じ職場の中では同僚との関係性に問題を感じていたり，序列や役割が意識され，語り合うことが難しい場合もあることが示唆されている（中村 2018 など）．発表者は，教育機関の枠や，常勤・非常勤の別なくテーマについて話し合ったり，自身を振り返ったりする場を提供することを目的として，2017 年から毎年数回，ファシリテーターとしてワークショップ型教師研修（以下 WS）をかつての同僚とともに開催している．毎回のテーマはアンケート結果やファシリテーターの問題意識から決定する．ファシリテーターは 3 名で，定期的にミーティングを行っており，その中でテーマや自身の実践，教育観や働き方など多岐にわたって対話を行っている．WS のテーマとして現在まで一貫しているのは，教授技術の伝達や知識の移行は副次的なものと捉え目的にはしない，ということである．これまで行った WS のテーマは，表 1 のとおりである．

表 1　WS の概要

年度	実施回	テーマと内容
2017	第 1 回	「楽しく達成感のある授業って？－教師としての自分を知り，成長するために」教師観，教育観についての振り返り，グループ討論と全体共有
	第 2 回	「夢をかなえる進路指導って？－進路進学指導　情報意見交換会」グループ討論と全体共有
	第 3 回	「ケースで考える「教室」を生かす授業って？」ケースメソッド
	第 4 回	「ケースで具体的に考える　進路指導で教師ができることって？」ケースメソッド
2018	第 1 回	「評価・試験について考えよう」質問作り，評価体験，ルーブリック作成
	第 2 回	「どうなる？これからの留学生進路指導」質問作り，進路指導に関する意見情報共有
	第 3 回	「『漢字ができる』ってどういうこと？」質問作り，漢字授業の現状と改善の模索
2019	第 1 回	「多様な学習者への対応について考えよう①～教室内編～」ケースメソッド
	第 2 回	「多様な学習者への対応について考えよう②～生活編～」ケースメソッド
	第 3 回	「多様な学習者への対応について考えよう③～進路編～」ワールドカフェ
	第 4 回	「多様な学習への対応について考えよう④～自律学習編～」グループ討論オンラインとオフラインのハイブリッド
2020	第 1 回	「今さら聞けない⁉オンライン授業のあれこれ」オンライン，ブレークアウトセッション

WS の参加者は立場や機関の異なる日本語教育関係者で，内容によっては教師以外の参加者もいた．人数は回によって異なるが，8 名から 25 名程度で，複数回参加している者もいる．毎回 WS 終了後に回収しているアンケートの自由記述部分のコメントは概ね好意的で，「他の教師の意見や機関の話が聞けてよかった」「自分の振り返りや，現状の把握ができた」「自分と同じ悩みに共感した」など，他機関の教師と関わることや，それによる自己への省察に関するものが多い．否定的な記述としては，「もっとやり方（技術面）について話したかった」という内容が，少数ながら見られる．

3.2.インタビューから見える WS 参加の動機と実践への影響

今回，WS 参加がその後の実践にどう反映されたのかを知るため，参加者の一人に半構造化インタビューを行った．インタビューはオンライン会議システム使用し，2020 年 8 月 1 日に 70 分程度行った. この参加者は会場を提供してくれた教育機関の管理職であり，WS に参加したことから自身のその後の実践が大きく変化したことをインタビュー依頼以前に発表者に知らせてくれていた．

インタビュイー（以下 IE）はまず，他機関の教師との意見交換などの関わりを通じて，自身が大きく変われるという認識が WS 参加の当初からあった，という．IE は過去主任研修などで WS 参加経験があり，その時他の参加者に刺激を受けたり共感したりした経験から，自分や同僚が教師として自分を「開いていく」ために，発表者に会場提供を申し入れた．直接的な WS 参加の動機は，会場提供する以上自身が参加しないわけにはいかない，という「使命感みたいなもの」が一番大きい．また，継続的に参加したのは「単純に楽しかった」ことと，同じ機関の教師が参加するかもしれず，その場合「どんな先生方（非常勤）がどんな風に参加されるのか」を見たいという興味があった．そこには，もともと「ゆるぎない」教育信念をもっていて，研修会などに参加する必要がないと考えているであろう教師も自分の勤務先なら参加の機会が得られるのでは，という思いがあった．さらに，WS の中では，ファシリテーター自身の実践や考え方を紹介する部分を楽しみにしており，それはおそらく自分だけではなく多くの参加者にも当てはまるだろう，という．それは，「他の先生方との対話だけでは物足りなく」，参加者は「自分の引き出しを増やすこと」に「飢えている」のではないか，という考えからで，自らもそのような教師の一人である．とはいえ，「座って拝聴しているだけ」ではつまらないので，様々な対話があることでその場が活性化され，気づきも大きくなるのではないか．WS の改善点を尋ねたところ，実践の対象が直接自分に関わらない問題については語るべきことがないこと，また同じ機関の他の教師は，管理職である自分には言いにくいことも，他機関の教師になら言えるかもしれないことから WS で同じグループになると互いに困惑する可能性があるとした．

インタビューの中で再三語られたのは，他機関の教師とのやりとりが重要だという点であった．IE は，WS の中で同じグループになった他機関の教師の話がきっかけとなり，以後，学習者に対する自身の言動が大きく変わったという．また，IE は管理職であることから，職場では相談相手が限られ，「学校としての立場」や「学校の方針」を聞かれる立場にあり，同じ職場の中では対応策などが「似通って」いるため，「他校の先生」との意見交換は重要で，自分の視野が狭いことに気づかされるということだった．そしてその気づきは，「じわじわ効いてくる」ものだという．

3.3.考察

以上のように，WS の場では職場での役割から自由になれること，また教師のその後の実践や教育観に変化をもたらし得ることが示唆された．ここで示されている WS 参加の価値は，機関や立場の異なる教師（ファシリテーターを含め）との関りの中で生まれる「共感」や「刺激」である．これは，アンケート結果とも合致している．と同時に，同じ機関の中では互いをよく知っているがゆえに自己開示できなかったり，立場を意識してしまうことも示されている．

WS は「講師提供型」の研修であるとされ（舘岡 2015），だれもが継続的に参加するとは限らない 1 回性の強い学びの場である．しかし，IE が自身の実践に大きく影響したと考えているのは，1 回限りの他の参加者との対話であった．これは，WS が即興のノットワーキング(knotworking)（エンゲストローム 2018 など）を生み出す場となったのではないかと考えられる．ノットワーキングとはエンゲストロームの拡張的学習における概念で，行為者や活動システムの結びつきが弱いにもかかわらず，即興で協働のノットが結ばれたり解かれたりを繰り返すような「つながりの創発」であるという（山住 2014）．「同僚性」に必要とされる対等で民主主義的な関係は，むしろ特に序列が意識されやすい日本語学校などの組織内より組織外の方が形成されやすいのかもしれない．また，勝部（2019）は知らないことからステレオタイプが強化され，日本語教育関係者内部でのカテゴリー化による分断が起こっていることを指摘している．これに対しては，多様な教育実践が個人の中でも存在する日本語教師自身がそれぞれの立場から発信していくことによって「知る」機会を増やしていくことができるのではないだろうか．現在，さまざまな形態で実践やテーマを共有し議論する場があり，日本語教師が多様な個人や組織とノット（結び目）を結ぶ機会が増えている．と同時に，個人や組織が「『結び目』をつくる人，すなわちノットワーカー(knotworker)」となることで，所属機関内での同僚性の構築にも寄与できるのではないだろうか．

4. 研究会はいかなる動機のもとに運営されるのか—運営者へのインタビューから（牛窪）

4.1. 実践コミュニティとしての研究会と運営の引き継ぎ

第 3 報告（牛窪）では，研究会の運営を引き継いだ参加者に対して実施したインタビューから，研究会運営に携わる者が直面する葛藤を示し，参加型アクションリサーチを行った事例を示す．筆者は過去の研究において，日本語教育における同僚性のあり方の議論（牛窪他 2012）から，教師が専門家であろうとすることによって生まれる拘束性からお互いに「逸脱する同僚性」（牛窪 2015）を提案し，その実践の場として教師による研究会を開催してきた．研究会は，教育機関や立場の異なる現職教師が，理論書を読み議論する読書会と実践を報告する実践報告会という 2 部構成からなる．2014 年以降，研究会は 1 ヶ月に一回のペースで開催され，その後 5 年間で，地域の関係者を巻き込んだ拡大研究会や有志による学会での活動報告なども行われるようになった．その後，2019 年に運営業務を行っていた筆者の勤務地が変わったため，研究会への継続的な参加が困難になった．そこで，参加者の中から後進の若手参加者（以下，A さん）に運営業務を依頼することとし，筆者自身は事務局から離れた．A さんとは，当時の勤務校の同僚教師を通じて知り合い，当時実施していた研究の協力者でもあった．その後，筆者は複数の場所で研究会がうまく機能していないという話を耳にするようになった．正統的周辺参加論では，新参者がコミュニティ内で熟練へと向かう中で経験する立場の変化を「置換」と呼ぶ（Lave & Wenger 1991）．筆者は話を聞いて，会の一参加者であった A さんが立場を「置換」させることで，周囲の参加者との間に軋轢が生まれているのではないかと考えた．そこで，A さんの「置換」の経験を理解することを目的として，インタビュー調査を実施することにした．しかしながら，インタビューで A さんから語られたのは，研究会の枠組みそのものが，参加者の間に

見えない分断を生んでいるという実感であった.

4.2. インタビューと研究会の方針変更

インタビューは,2019 年 12 月 30 日にビデオ会議アプリを使用して 90 分程度実施した.インタビューでは,会に参加した当初から運営を担当するまで自身の経験を話してもらい,許可を得て録音しインタビューノートを取った.以下,括弧内の文言はノートの記録である.インタビューの中で A さんは,事務局に入ることで「発言がしやすくなった」と語り,研究会の議論でも「事務局だから議論に参加している」という「言い訳」が準備できるようになったと話した.それと同時に「平会員とは違う」という「責任感」も芽生えた.研究会の運営側になることで「中の人として見られている」「周りの扱いが変わる」とも感じた.A さんは,事務局という「立場」を使うことで「いろんな人に声をかける」「ネットワークをつくる」ことができるようになり,メーリングリスト管理や読書会などのノウハウを使って,自分でも勉強会を立ち上げたという.その一方で「昔からやっていた人との行き違い」もあった.特に,A さんは,事前に担当を決めレジュメを作成して議論するという読書会の方法について納得しておらず,「方法としてそれだけではない」と感じていた.参加当初は「そこにいる時間は苦痛」だった.それは「レジュメを切るときにトレーニングを受けていない人の負担」があったためである.A さんは「全員が研究者になる必要はない」と説明した.そして,事務局を担当することで,参加者に発表のお願いすることが A さんにとっては負担になった.学術書かどうかを問わず,興味のある本を読んで,自由に話し合うという方法であれば,大学院でトレーニングを受けていない者でも参加できるのではないかと A さんは話した.

インタビューからしばらくして,新型コロナウィルスの感染が広がり,研究会もオンラインで再開されることになった.そこで,参加者から推薦された教育工学の一般書を A さんの提案する方法で読み進めることとし,実践報告会も参加者から申し出があったときのみ行うことになった.再開以降,筆者もオンライン研究会に参加しているが,参加者の顔ぶれは以前と変わっており,民間教育機関で教壇に立ち始めたばかりの初任教師,大学で専任職にあるものなど様々であった.担当も決めないまま自由に話すという読書会の方式は,雑談の延長のようにも感じられ,当初は戸惑いを感じることも少なくなかった.それでも,活動を進めていくうちに,参加者の間で話し方のフォーマットが生まれているようにも感じられた.4 ヶ月後(2020 年 9 月),フォローアップ・インタビューを実施した.A さんは,研究会の運営から距離をおきたいと感じたこともあったが,「もう一回楽しくなってきた」と話した.読書会でレジュメがないことについては,「話しっぱなしになる」ことで「記録が残らない」ことから,オンラインのスプレッドシートを使って感想を書き込むよう工夫している.一方で,会の新たな参加者の一部(男性)が発言を独占することに対して問題意識も感じているようであった.別のオンラインセミナー主催者から聞いた話として,一般セミナーではオンライン化によって参加女性が増えたようだとし,参加の「ハードルを下げる」こと,「フリーライダーを増やす」ことが必要であるといった.「フリーライダー」とは,何もしないで聞いているだけの参加者のことであり,それは A さん自身が参加当初に感じた「そこにいる時間は苦痛」という状況を肯定するものでもあった.

4.3. 考察とまとめ

以上に示した事例からは，研究会の一参加者であったAさんが，運営者という「立場」をもつことで，実践コミュニティ内外で「アイデンティティ交渉」（飯野 2012）を行う際のストラテジーとしていること，「立場」によって新たなネットワーキングが可能になっていること，また，そのことを運営者の利点として認識していることをうかがうことができる．一方で，インタビューでは，運営者がもつ前提によって研究会の参加構造が決定され，参加者間に無意識の分断が生まれることも指摘された．それは，読書会で実施していたレジュメを切って議論するという方法そのものが，一部の参加者を排除しているという指摘である．「越境」の議論を踏まえれば，これは，参加者が所属教育機関を「越境」することによって，すでに存在していた分断が可視化された状態（小林 2019）であると考えられる．つまり，Aさんが言った「そこにいる時間は苦痛」であるという感覚は，研究会内部の分断を指し示すものであると同時に，外部の日本語教育関係者間にある分断を示しているとも解釈できるものである．そして，そのうえで実践されている「レジュメを切らない」読書会の実践は，現在の研究会の参加者の間で生まれた新たなレパートリーであり，ここに研究会の実践コミュニティとしての萌芽を見ることもできるだろう．つまり，研究会で異なる教育機関に所属する教師が集まることを，「越境」して「同僚性」を構築することに重ねるのであれば，その意義として，実践コミュニティにおける新たなレパートリーを生み出すことが考えられる．その意味において筆者が運営してきた方法では，一部の参加者との間にある分断を乗り越えることは，相手のみに要求されていたとも言えるだろう．「ハードルを下げる」という言葉は，そのことに対する問題提起と解釈することもできるからである．このことからすれば，「同志的関係」や「連帯の意識」としての「同僚性」を日本語教育において実現するためには，自身の現場における思い込みからの「逸脱」とともに，立場や役割の「分断」をまずは運営者が認識し，それを超える工夫が必要となるのではないか．塩原（2017）は社会的分断において必要とされる「越境の力」を「越境的想像力」と呼び，現代の「出会おうと思わなければ出会わずに暮らせる」都市においては，「生身の出会いの場に引きずり出すような仕掛け」（p.40）が必要であるとした．このことは，日本語教育における「同僚性」の議論においても言えるように思われる．教育機関や立場が異なる教師が「同僚性」を構築するためには，まずは参加者それぞれが，お互いの役割や立場を「想像」し分断を乗り越えたうえで，「フリーライダー」として，お互いの知識や経験を共有することが必須である．そしてさらには，「暗黙の前提」に安住する者を出会いの場に引きずりだすための仕掛けも必要となるだろう．これは研究会の運営者の動機にかかわる問いではあるが，まずはこの動機を維持する運営者や参加者を正しく評価することが，日本語教育を外に開いていくための引き金となるのではないか．

参考文献

（1） 秋田喜代美（2007）「教師の生涯発達と授業づくり」秋田喜代美（編）『改訂版授業研究と談話分析』pp.216-226 放送大学

（2） 飯野令子（2012）「日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉 日本語教育コミ

ュニティとの関係性から」『リテラシーズ』11，pp.1-10，くろしお出版
(3) 牛窪隆太・梅津聖子・江原美恵子・古賀和恵・山本実佳（2012）「既定カリキュラム内における実践研究と教師の同僚性」2012 年度 WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』pp.1-10 （http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2012_SB_ushikubo.pdf 2020 年 9 月 24 日閲覧）
(4) 牛窪隆太（2015）「日本語教育における『教師の成長』の批判的再検討　自己成長論からの逸脱としての『同僚性』構築へ」『言語文化教育研究』第 13 巻 pp.13-26
(5) エンゲストローム，Y．山住勝広他訳（2013）『ノットワークする活動理論』新曜社
(6) エンゲストローム，Y．山住勝広監訳(2018)『拡張的学習の挑戦と可能性』新曜社
(7) 奥田純子(2010)「民間日本語教育機関での現職者研修」『日本語教育』pp.49-60
(8) 香川秀太・青山征彦編（2015）『越境する対話と学び』新曜社
(9) 勝部三奈子（2019）「カテゴリー化を通して生まれる日本語教師の分断-インタビューの語りの会話分析」『言語文化教育研究』第 17 巻 pp.255-276
(10) 小林惠子（2019）「後ろ向きの越境と境界の変容に関する研究－危機に直面した企業組織でのフィールドワークから見えてきたもの」『質的心理学研究』第 18 号 pp.41-60
(11) 佐藤学（1997）『教師というアポリア―反省的実践へ』世織書房
(12) 塩原良和（2017）「序章　越境的想像力に向けて」『社会的分断を越境する』塩原良和・稲津秀樹（編著）pp.25-49.青弓社
(13) 嶋田和子(2019)「日本語学校における教師研修の課題と可能性―学び合う教師集団とネットワーキング」『日本語教育』172 号 pp.33-47
(14) 舘岡洋子(2016)「『対話型教師研修』の可能性―『教師研修』から『学び合いコミュニティ』へ―」早稲田日本語教育第 21 号 pp.77-86
(15) 中村妙子（2018）「『同僚性』の構築を可能にするものとはーツールとしての学びの場を共有することを通して」『2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.201-206
(16) 名嶋義直（2015）「日本語教育の体系化を目指して（2）－日本語教育関係者のシャア会的役割について」神吉編『日本語教育 学のデザイン』pp.27-52 凡人社
(17) 山田泉（2018）「『多文化共生社会』再考」松尾編『多文化共生　人が変わる，社会を変える』pp.3-50 凡人社
(18) 山住勝広(2014) 「拡張的学習とノットワークする主体の形成－活動理論の新しい挑戦」『組織化学』48(2) pp.50-60
(19) ヴィゴツキー 柴田 義松訳(2005) 『教育心理学講義』新読書社
(20) George Siemens (2005) “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age” International Journal of Instructional Technology and Distance Learning January 2005 Vol 2. No. 1.
(21) Lave, J.,& Wenger, E.(1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.（佐伯絆（訳）(1993)『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加』産業図書）

SDGs × 日本語教育

―持続可能な社会の実現に向けた日本語教育の役割とは―

毛利貴美（岡山大学）・古川智樹（関西大学）
寅丸真澄（早稲田大学）・中井好男（同志社大学）

はじめに

近年，気候変動の急速な深刻化とそれに伴う自然災害，感染症，紛争など，地球環境や経済・社会の持続可能性に関する世界的な危機意識が広がったことから，2015 年に国連では「持続可能な開発目標（Sustainable Development Goals : SDGs）」が採択された。この SDGs は，2030 年までに持続可能な世界を実現するための 17 のゴール・169 のターゲットから構成され，発展途上国のみならず，先進国を含む全ての国が取り組む「普遍性」「包摂性」「参画型」「統合性」「透明性と説明責任」の 5 大原則を持つ。日本でも 2016 年に政府が SDGs 推進本部を立ち上げ，2030 アジェンダの実施に取り組むための国家戦略として，SDGs 実施指針を決定した（外務省 HP）。現在，SDGs は企業や自治体だけでなく大学教育の現場でも積極的に取り入れられ，環境・経済・社会において持続可能な社会を作り支えていく未来の都市づくり，実践者としての人材の育成に力が注がれている。

この SDGs の取り組みは，地球規模で自分たちの経済，社会，環境を見直そうという，いわば国際社会における一つのシステム，政策である。一方で，SDGs はこのようなグローバルな視点からのアプローチだけでなく，社会や経済，環境における課題を自分自身と結び付け，「自分ごと」として考えることが推奨されており，自治体や企業，教育機関などでは，SDGs を自分自身のこととして捉え，どう実践していけばいいのかを考えるワークショップやゲームなどの活動が盛んに行われている。この社会と自分の接点を考えながら学ぶアプローチは，従来の日本語教育においても用いられ，テーマを設定し，他者との対話を通して自分を知り他者を知る活動や，個人化などの様々な形態がある。SDGs の場合は，この日本語教育の枠組みや留学生対象の教育だけでなく，経済，環境，社会全体を考えていく世界的な取り組みが既に実行されている中で，自分自身が地球市民として企業や教育機関，自治体の活動に参加するというリアルな社会的文脈における学びがあり，この点で SDGs を通した人材育成は今後さらに増え続けていくだろう。

では，このような地球規模の取り組みの中で，持続可能な社会の実現に向けて日本語教育はどのような実践を行い，役割を果たすことができるだろうか。すでに全世界的に企業や社会，地域，大学が SDG の目標達成に向けて積極的な取り組みを行い，様々な分野における事例が報告されている中で，日本語教育では SDGs を取り入れたプログラムやカリキュラムデザインの実践事例の報告はほとんどなく，効果検証や効果的なアプローチ方法についても十分な検討がなされておらず，いまだ発展の途上であるといえる。

本発表では，現在，4 つの大学の日本語プログラムや日本語科目で行われている SDGs

の実践報告を行い，これまでの課題を共有し，今後のグローバル社会における次世代の人材を育成するために，日本語教育が果たすべき役割についてそれぞれの立場から述べる。

地方総合大学×SDGs

―地域との連携による日本語プログラム―

毛利貴美（岡山大学）

1. 持続可能な地域社会の実現に向けた大学の取り組み

本発表では，SDGs の理念に基づき様々な実践が行われている地方の大学において，企業, 自治体との連携により実施した日本語短期プログラムの内容と課題について報告する。

岡山市では，近年，歴史や文化，自然環境といった地域の教育資源の活用や教育機関，NPO，行政，企業等との連携により，ESD（持続可能な開発のための教育：Education for Sustainable Development）が推進され，環境学習や国際理解教育などの取り組みが積極的に行われている。岡山大学においても ESD に関する取り組みが継続して行われ，2005 年には国連大学から世界で初めて「ESD に関する地域の拠点（RCE）」に，2007 年にはアジア発のユネスコチェア（知の共有を通じ，高等教育機関および教育機関の能力向上を目的とするプログラム）に認定されるなど，教育面における持続可能な開発目標を掲げ，10 年以上にわたり実践を行ってきた。2015 年に SDGs が採択された後は，ESD を SDGs の取り組みの一つとして様々な教育研究が行われ，現在，11 学部 8 研究科の全てのプロジェクトにおいて 200 以上の取り組み事例が報告されている。今後は，地方の企業などステークホルダーをまとめ，地域とかかわるコンサルティング的な役割を担うことが地方の総合国立大学としての新たな位置づけ（横井 2019）となるとされている。

2. SDGs のテーマを取り入れた日本語短期プログラムの構築と実践

ESD ならびに SDGs をテーマに開発目標の達成に向けて様々な取り組みが企画・実施されている岡山大学において 2018 年～2020 年に欧米から日本語短期プログラムが委託された際には, SDGs を意識した課外活動の設定が強く推奨され, 学内の他部局や地域の企業, 自治体等，パートナーシップ先との連携が進められた。この日本語短期プログラムのカリキュラム構築にあたっては，図 1 にあるように，1） 文法や語彙，読解，聴解の練習を通して，知識や理解力を身に付ける，2）ピア活動やグループ・ディスカッションを通して他者の意見を聞き，自分とは異なる物事の考え方に触れる機会を設ける，3）エッセイやプレゼンテーションといった産出活動によって自分自身の価値観を見直し，情報の受け手を想定しながら考えをまとめる，という 3 つの段階を経て，より理解を深めていく Deep Active Learning（毛利 2019）を基盤として学びのプロセスを構成した。

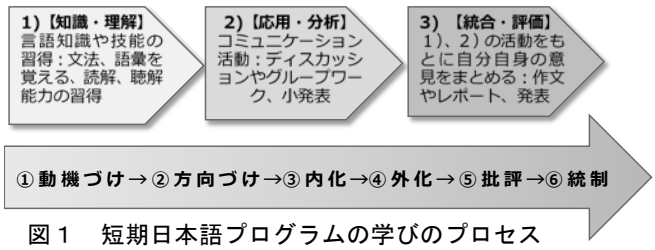


図 1　短期日本語プログラムの学びのプロセス

プログラム目次へ

本プログラムでは，日本語学習だけでなく，教室内外で様々な話題や課題に接し，多角的な視野と見識を持って自分の考えを深化させることを目的として，次の実践を行った。まず，(1) パートナーシップ先での課外活動の 1－2 週間前に語彙表や SDGs のラベリングをした企画書等の情報を渡しておく，(2) 各パートナーシップ先の担当者が SDGs に関する取り組みについてプレゼンテーションを行う，(3) 学習者は (2) のプレゼンテーションの情報を基に，現地での質問内容を作成する，(4) 現地を訪問し，持続可能な社会の実現に向けた具体的な取り組みについて SDGs 実践者の生の声を聞く，(5) 教室活動において学習者自身が決めたテーマについての発表とエッセイ執筆を行う，(6) パートナーシップ先へのフィードバックを行う，というプロセスを課外活動に取り入れ，SDGs を実践する機関と連携し 8 週間の日本語プログラムを進めていった。

3. SDGs を日本語教育プログラムに取り入れた活動の課題

SDGs が課外活動に組み込まれた日本語プログラムを修了した学習者からは「この日本での SDGs に関する経験を活かし，国際パートナーシップの促進に寄与したい」「岡山大学と県内の地域で行われている SDGs に関する仕事を見て，今後もっと関わっていきたいと思った」（American Council HP）という肯定的なコメントがあったものの，一方で，SDGs を実践する大学や企業，自治体の政策の一部と捉える学習者からの批判的な意見も確認された。この点から，SDGs のテーマや関係機関との連携方法など，日本語教育以外の分野をプログラムに円滑に組み込むためのアプローチ法に課題が残された。学生へのアンケート結果で評価が高かった課外活動は，「SDGs を自分ごととして捉えよう」「持続可能な開発目標の実現に向けて地球市民として何ができるか」といった社会的文脈におけるグローバルなアプローチによる活動ではなく，学習者個人が SDGs 実践者との対話において，目的やビジョンなどを語る相手の生の言葉を各自の文脈で捉え，自分自身のテーマで探求していくというローカルなアプローチが取り入れられた活動であった。

今回，SDGs を日本語教育プログラムに導入した結果を振り返り，SDGs の枠組みを日本語教育に導入する日本語教師側，コーディネーター側のレディネスが求められることが示唆された。今後は，パートナーシップ先と学習者をつなぐ段階的なアプローチの設定を行い，個人間の対話を中心とする学びの仕掛けづくりに取り組んでいきたい。

多文化共生×SDGs

―自己と社会に向き合う生涯学習―

中井好男（同志社大学）

1. 目的と背景

本発表では，同志社大学で行われている超上級レベルの交換留学生を対象とした「総合」日本語クラスでの学習活動を多文化共生と SDGs の観点から捉え，その意義について報告する。同大学では，すべてのレベルに「総合」という日本語クラスが設けられており，テキストに基づいた漢字や語彙，文法，表現の学習とそれらの総合的な運用が学習活動として組み立てられている。本発表で取り上げる超上級レベルでは，卒業論文や修士論文ゼミでの議論に耐えうる日本語能力と専門知識を持つ日本語使用者が集まり，教室が多文化の

ぶつかり合う活発な議論が繰り広げられる最前線となる。そのため，多様な知識や能力を用いてどのように周囲の人や社会に関わっていくのかという思考力や判断力に加え，主体的な学習活動を可能にする学習者オートノミーやメタ認知能力など，日本語に関する実践全体を批判的に捉える能力の育成を目指した。主体的な学習については，例えばニコニコ動画を用いた自己主導型学習の分析によって，学習者自身による将来像の描写とその実現に向けた学習デザインが生涯学習をもたらす可能性を生み出していることが示されている（中井, 2018)。生涯学習とは学校のみならず社会的文化的活動において行う生涯にわたる学習のことであるが，上述の例のようなインフォーマル学習や学校教育制度外にあるノンフォーマル学習の文脈で議論されることが多く，フォーマルな日本語学習の文脈においては教材開発や教育機関の連携など多くの課題が残され,確立されていないのが現状である。そこで，複数の履修者が集まるフォーマル学習として行われる学習活動をアンドラゴジーの枠組みで捉え，批判的思考能力の育成（Green, 2015）と生涯学習（Knowles, Holton, & Swanson, 2014）へとつながる学習の持続的発展の可能性に焦点を置いて学習活動を組み立てた。本発表では，学習者の提出物や交換留学の経験に関する調査で聞かれた学習者の声を参考に，学習活動の意義を多文化共生や SDGs の理念に関連付けて検討する。

2. 学習活動と分析方法の概要

本発表で取り上げるのは言語知識としてのレベルでは最も難易度の高いレベルのクラスである。履修者は 10 名程度で，協定校からの交換留学生や日本語日本文化研修生など学習者の背景は多岐にわたる。このクラスでは，主に社会問題に関する論文や記事などで構成されるテキストをもとに，それぞれのテーマについての議論とゲストスピーカーを招いたディスカッションを通して理解を深める学習活動を行っている。ディスカッションでは，スポーツ推薦で入学した学部生，視覚障がいを持つ学部生，こども食堂を主催していた学部生，福島で被災した学部生などとともに，様々な社会問題について議論した上で，それぞれの意見を 1200 字程度の分量にまとめ，提出してもらっている。本発表では，教員が記した授業報告書にある学習者についての所見，各テーマについての意見や学習活動の振り返りに関する提出物に加え，交換留学の経験に関して聞き取りを行った学習者へのインタビューデータ（2 学期分，履修者総数 15 名）を分析し，学習活動の意義を多文化共生や SDGs の観点から検討する。学習活動で取り上げた，子どもの貧困，スポーツと教育，言語や性の多様性，風評被害や差別といったテーマを SDGs の目標である「1. 貧困をなくそう」「2. 飢餓をゼロに」「3. すべての人に健康と福祉を」「4. 質の高い教育をみんなに」「5. ジェンダー平等を実現しよう」という枠組みで捉え直し，SDGs という枠組みで捉えたときにどのような意義が見いだせるのか，また，こういった実践が多文化共生を考える上でなぜ必要なのかについて考察を行った。

3. 学習活動についての学習者の声

以下に履修者（仮名）の声の具体例を紹介する。例えば，子どもの貧困と子ども食堂に関するディスカッションの振り返りとして，履修者 B が「重要なのはコミュニティを作ることにって人々を繋ぐことだ！人を助けるときが起こるのがそれだ。（中略）母国でも，他

人を知る会などを開催できれば，せめてどこかで希望を失っている人に希望を与え，友達を作る機会を与えるかもしれないし，差別されている子，いじめられている子，貧困の子，全員を迎え入れられるようなコミュニティを作れたらいいなと思います。」と記している。この時点ですでに議論を終えていた多様性や差別といった既習のテーマにも触れる形で，社会におけるコミュニティ創造の重要性について，日本や出身国の両方の文脈で主張されている。また，外国人差別を絡めながら福島の風評被害について記したエッセイを用いた学習活動では，振り返りの課題の中で履修者 K が「『知らないから怖い，怖いから避けよう』ということがよくある」が，理解する努力を怠れば「恐怖が残り続け，社会も進歩し」ないと記している。さらに，履修者 S は情報リテラシーを磨かなければ，知らないことは私の中で「見えない恐怖」のまま残り続けてしまうことに気づくとともに，様々な社会問題に対して自身がどれほど無関心だったか思い知ったと述べている。そして最後に，「苦しんでいる人のことを考えよう。それが見えない恐怖に立ち向かう最初の一歩であり，あらゆる社会問題を考える上で重要なことであると自分の考え方を改めたと締めくくっている。

4. 多文化共生×SDGs と生涯教育の可能性

授業の履修者 T が，「受けるまでは日本語の授業だと思ったが，実際はそれだけではなかった。先生の意見，留学生同士の意見，日本人ゲストスピーカーたちの意見を取り込んで，一人一人に発言権を与えて，考えさせるところだった」と総括しているが，上述の学習活動は教室に多文化共生の風土を醸成していたと捉えることができる。そして，あらゆる人を受け入れるコミュニティであることや相手への理解が社会の進歩には不可欠であるといった履修者の振り返りは，すべての人が社会の中で貧困や差別に苦しむことなく尊重され，ジェンダー平等も達成されるべきであるという SDGs の根源となる「人」への尊厳に通じるものである。また，教室が多文化共生を考える場としても機能し，脆弱な立場の人々を取りこぼすことなくすべての人の目標達成を目指すという SDGs の理念に通じる認識を履修者が持つようになったと見ることもできる。これまでは「観念」でしか日本のことが捉えられていなかったが，「年齢がほぼ一緒の学生さんたちと話すことで，知らない日本，あるいは知らない日本人の生活を知る（履修者 T)。」それによって，「井の中の蛙」である留学生が「自分の大学生活を振り返」るだけではなく，「自分や社会を見つめ直す（履修者 C)」機会がもたらされる。履修者の声からは，このようなありふれた学習活動であっても，持続可能な発展をもたらす生涯教育としての可能性を持っていることが示唆されており，社会の潮流から取り残されないためにも，多文化共生の場である日本語教育の現場を SDGs の枠組みで捉え直しその実践を進めていくことも重要な課題となると言えよう。

キャリア教育×SDGs

―自己，企業，社会をつなぐキャリア教育実践―

寅丸真澄（早稲田大学）

1. 目的と背景

本発表では，次世代を担う留学生のキャリア教育という観点から，SDGs の意義と可能性について検討する。留学生を対象としたビジネス日本語クラスにおいて，SDGs 学習を

取り入れた日本語教育実践について報告するとともに，実践の一環として行われた企業訪問において，自己，企業，社会のつながりを意識化していった学習者の事例を報告する。

国際化を推進する高等教育機関における受入れ枠の拡大や英語学位プログラムの増設等により，留学生は年々増加しており，その進路支援は喫緊の課題となっている。しかし，就職活動を成功させるための方法論的な就職支援が過熱する一方，学習者のワーク・キャリアをライフ・キャリアの観点から長期的に捉え，社会的，時間的な文脈の中で学習者のキャリア意識を醸成させ，職業選択に結び付けていけるような支援は未だ十分になされていない。たとえば，学習者の中には，自身のキャリア形成についてまったく無自覚な者や，職業選択の問題を社会的文脈や自己の価値観，問題意識から分断し，経済的安定を得るための一時的な仕事選びと捉えている者がいる（寅丸他 2019）。また，そのようなキャリア観が不本意な就職や早期離職の増加を招いているとも言える。

学習者それぞれのキャリア意識の多様性は，その社会文化的背景や経済的事情等によるが，学習者がよりよい生を営めるように支援することが教育の一つの使命であるならば，日本語教育分野においても，留学生のキャリア意識の醸成を支援することが重要であろう。児美川（2007）は，一元的能力主義や社会的文脈から分断された教育により，子供たちのキャリア形成が阻まれている現状を指摘し，「権利としてのキャリア教育」の必要性を指摘している。留学生に対しても，自己や社会を深く理解し，社会とつながりつつ自律的に将来を選択して生きるための「権利としてのキャリア教育」が必要であると考える。

2. 実践概要

本発表で取り上げる授業は，留学生を対象とした中上級レベルのビジネス日本語クラスである。前半部では言語運用，後半部では自己理解と企業理解を目的とした活動が行われた。本発表で取り上げる後半部で意識されたのは，「学習者のワーク・キャリアをライフ・キャリアの観点から長期的に捉え，社会的，時間的な文脈の中で学習者のキャリア意識を醸成させ，職業選択に結び付けていけるような支援」であった。

本授業において SDGs を取り上げた目的は，SDGs を通して自己，企業，社会に対する理解を深め，そのつながりを意識化することであった。授業では，次の活動を行った。①持続可能な社会を目指すための課題を知る，②自己の興味や問題意識を深めると同時に，①に対する国や地域，企業，個人の取り組みを確認する，③業界研究や企業研究において，自身が興味を持つ業界や企業がどのような課題にどのように取り組み社会的責任を果たしているのか調べ，それらと自己の興味や問題意識とのつながりを検討する。

具体的には，まず，SDGs の 5 つの要素と 17 の目標について学習し，学習者それぞれが興味のある問題について調査を行った。次に，その結果を持ち寄ってグループ・ディスカッションを行い，国や地域，企業の取り組みを共有しつつ，個人として何ができるのか，どのようなことをしたいか話し合った。さらに，業界研究や企業研究として，自身が興味を持つ業種や企業について，事業内容や収益等のほか，SDGs の観点からそれらがどのように社会的責任を果たしているのかを調べ，それらの方向性や取り組みと自己の興味や問題意識とのつながりを検討した。そして最後に，現実の現場ではどのような取り組みが行われているのか理解を深めるため，希望者で企業訪問を行った。

3. 自己，企業，社会のつながりへの気づき

学習者による授業レポートや感想によると，活動の序盤では，進路支援のための日本語授業において，なぜ「世界の大きな課題」を取り上げるのか戸惑いがあったという。「自分の問題が解決できないのに，人の問題なんて考えられない」（留学生 A）からである。但し，「人の問題」を「自分ごと」として捉えることはできないものの，ディスカッションや企業訪問を通して，最終的には，本活動が自己理解と業界・企業理解につながる活動であったという認識と，「人の問題」と「自分の問題」がつながっているという感覚は得ていた。

特に，企業訪問に参加した中国人留学生 Y の気づきは深かった。自国の大学で生物学を学び，食に関わる職に就いていた Y は，授業では SDGs の「2. 飢餓をゼロに」に興味を持ち，農産物の自給状況や食の安全の問題を調べた。食の仕事に関わりたいという気持ちを自覚できたことはよかった。しかし，これまで飢餓や食の安全の問題について考えるような環境は周囲になかったため，持続可能な社会を目指す SDGs の問題は「遠かった」。

そして，企業訪問前に「この世界の貧困と飢餓を撲滅する」という訪問先企業の目標を HP で見た時も，「信じなかった」という。「食の会社なのにそんなに大きな夢をもっている」ことに違和感を持ったからである。しかし，Y の意識は，社内を回りながら元留学生社員の熱心な話を聞くうちに次第に変わっていく。訪問先は，生産，製造から流通，販売までを一貫して自社で行っている企業であった。その理念に触れ，実際に研究したり試食品を作ったりしている現場を見て，Y は，「その人たちは確かにこういう目標に向けて頑張っているんだなと感心した」。そして，「その人たちならできるかもしれないと信じられるようになった」。さらに，自分がもしこのような企業に入ったら「ほんの少しだけど，自分もできるようになるかもしれない」と感じ始めたという。

SDGs の目標は多くの学生にとって「遠い」ものであり，自分ごととして捉えにくい。しかし，自己，企業，地域や社会について探求して理解を深め，現場や関係者の実態に近づき実感することによって，次第に自分ごととして捉えられるようになっていくのではないか。日本語教育を通して社会に対する意識を高め，学習者と企業，社会をつなげていくという本実践は，喫緊の課題である留学生のキャリア教育の一つの在り方であると考える。

外国人材育成×SDGs

―産学連携で進める新たな日本語教育実践―

古川 智樹（関西大学）

現在，日本における在留外国人数は約 283 万人（2019 年 6 月），外国人労働者数も 146 万人（2018 年）で年々増え続けており，また，日本政府も国家の政策として外国人労働者の受入れを積極的に行っていることから，今後もそれらの数は増加していくと思われる。本稿では，日本の将来を担う外国人材育成及び持続可能な社会の実現に向けた日本語教育の取り組みの先行事例として，①学部留学生対象の日本語教育において SDGs 学習を取り入れ，その後民間企業のインターンシップへと繋げる取り組み，②民間企業（ビザ取得代行業）と大学教員らが SDGs マインドを前出し，産学連携で進める現地日本語教育プロジェクトの実践報告を行う。

1. SDGs マインドを持った外国人材の育成：日本国内における留学生就職支援

1-1. 背景

日本政府は 2016 年 2 月に閣議決定した「日本再興戦略改訂 2016」の中で「外国人留学生の日本国内での就職率を現状の 3 割から 5 割に向上させる」という目標を掲げ，文部科学省は 2018 年に，日本の成長につながる優秀な外国人留学生の受入れを増加させ，留学生の就職率を向上させるため「留学生就職促進プログラム」を発表した。一方で，産業界に目を向けると，経団連は 2017 年 11 月に，企業行動憲章を改定して SDGs 達成への貢献を柱に据えており，企業，就活生ともに，SDGs の理念を理解し実際に取り組んでいることが，採用，応募の評価基準になりつつある。そのような中で，外国人留学生の就職率向上のためには日本語能力はもとより，課題発見・解決能力，情報把握・発信力等の社会人基礎力に加え，いかに持続可能な社会を実現するかといった SDGs マインドを持った外国人材の育成が必要となっている。

1-2. 取り組み概要

(1) 学部留学生対象日本語教育（アカデミックリテラシー養成クラス）

学部留学生対象のアカデミック・リテラシーを養成するクラス（春・秋学期合計 30 コマ）において，SDGs 学習を取り入れ，SDGs の概要，ビジネス事例等を学び，実際に SDGs の達成目標を軸としたビジネスプランを作成することを課題としている。課題実施にあたっては，現状分析（情報収集能力・課題発見力の養成）を行い，その分析によって明らかとなった課題を解決するビジネスプラン（課題解決能力・プレゼンテーション能力の養成）となるよう指導を行っている。

(2) インターンシップ実施企業とのマッチングイベントと課題解決型インターンシップ

上記で作成した SDGs ビジネスプランを用いて，インターンシップ実施企業とのマッチングイベントを行い，マッチング成立後，課題解決型のインターンシップとして留学生と日本人社員が協働しながらプランを錬磨していく。インターンシップ受入企業にとっては留学生との協働作業となり，外国人材（留学生）理解・異文化理解の場ともなっている。

(3) SDGs ビジネスプラン発表イベント

課題解決型インターンシップを経て作成したビジネスプランを最終的に連携企業とともに SDGs ビジネスプラン発表イベントで発表する。評価の高い一部プランに関しては実際に事業化しているものもある。

2. 国内外国人雇用のための新たな産学連携型現地日本語教育プロジェクト

2-1. 背景

2018 年 12 月に外国人材の受入れを拡大する，「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（以下改正法）」が成立し，新たな在留資格「特定技能 1 号・2 号」が創設された。また，同年同月に「外国人材の受入れ・共生のための新しい総合施策」も打ち出され，その中で今後さらなる増加が予想される外国人材のための来日後の日本語教育制度の向上について，様々な対応策を出すことが明記されている。しかし一方で，来日を前提とした外国人材の来日前の現地日本語教育（ゼロからの日本語教育／海外 JFL）

については未だ重視されておらず，対象国から海を越えて来日し，新しい就労資格の下，異国である日本で人生の第二のフェーズを築きたいと考える外国人材を，渡日前の段階でどう育成し，彼らをどう迎え入れ，定着を支援していくべきなのかについてはあまり焦点を当てて議論されていない。

上記のような状況の下，教育機関のみで解決することが困難である上記課題を解決する取り組みの一環として，2018 年 8 月より one visa Education Center（カンボジア・プノンペン市）と関西大学の留学生教育の研究者らが協業し，産学連携によって特定技能ビザによる来日準備を進める外国人材の日本語教育を開始した。

2-2. 取り組み概要

本プロジェクトは one visa Inc.の掲げる「国境をなくす」理念と，SDGs マインドを前出したプロジェクトであり，従来の海外で展開する日本語教育（JFL）とは異なる工夫を凝らし，学習者の言語コミュニケーション能力，雇用準備（employability）の向上を図っている。ゼロ初級から日本語を学習し，短期間で N4 レベルの語学力を習得し，来日後も，持続可能かつ人道的なライフ&ワーク・キャリアを保証する仕組みである。

(1) 現地日本語教育カリキュラムの開発

在留資格を取得するために JLPT N4 程度，つまり，「生活や業務に必要な日本語能力」が必要とされているため，初級終了レベルの能力を取得することを目標としたカリキュラムを構築した（学習期間は最短で 3 か月（360 時間程度））。

(2) 現地日本語教員の研修プログラムの開発

現地で教育に当たる教師は全てカンボジア人日本語教師である。現地の言語スキルに優れた人材を研修し，「日本語教師」という新しい雇用を生み出している。研修は日本語教授法，カリキュラムのコンセプト等，最低限教育に必要な内容で組み，教育プログラム開始後もオンラインによる授業報告･研修を行うことによって定期的な教育支援を行っている。

(3) 現地日本語教育プログラムの実施

上記教育及び研修プログラムの開発を経て，2018 年 9 月より日本での就労を希望するカンボジア人を対象に現地日本語教育プログラムを開始している。特定技能ビザ取得に必要な日本語能力試験 N4 取得が最終的な目標ではなく，来日後の生活や業務に支障のないよう，運用能力を中心とした授業を展開している。

図２　現地での日本語教育・教師研修・オンライン教育の様子

3. 外国人材育成における課題と展望

以上のように，産学連携による，日本の大学における SDGs マインドを持つ人材育成や，現地日本語教育プログラムの実践により，日本語教育の枠を超えた，今後の日本を担う外国人材育成のプロジェクトが施行され，持続可能な社会の実現に向けた，新たな一歩が踏み出されている。しかしながら，数多くの先行研究・事例で指摘されているように，外国

人材の就労環境の未整備や日本人・外国人労働者の間の非理解，多文化共生等に関する多くの課題が存在し，今後日本語教育の果たすべき役割はさらに大きくなると思われるが，上記課題は，言語教育を中心とする日本語教育機関のみで解決されるものではなく，課題を共有し，協働する産学連携によってのみ前進できるものと考える。本取り組みはそれらの課題解決に向けた実践例であり，今後その効果・成果検証を行っていく予定である。

付記：本研究は JSPS 科研費 19K13247 の助成を受けたものである。

参考文献

（1）American Council “American Council joins International Symposium at Okayama University” https://www.americancouncils.org/news/across-globe/american-councils-joins-international-symposium-okayama-university ＜2020 年 3 月 5 日アクセス＞

（2）外務省「Japan SDGs Action Platform」 https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/about/index.html ＜2020 年 3 月 5 日アクセス＞

（3）Green，P. (2015). Teaching Critical Thinking for Lifelong Learning，In M. Davies & R. Barnett (Eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education.* New York: Palgrave Macmillan.

（4）法務省（2018）「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（概要）」http://www.moj.go.jp/content/001280352.pdf ＜2020 年 3 月 10 日アクセス＞

（5）法務省入国管理局（2018）「新たな外国人材の受入れに関する在留資格『特定技能』の創設について」https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/dai2/siryou2.pdf ＜2020 年 3 月 10 日アクセス＞

（6）児美川孝一郎（2007）『権利としてのキャリア教育』明石書店

（7）Knowles，M. S.，Holton，E. F.，& Swanson，R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). London, UK: Routledge.

（8）文部科学省（2018）「『留学生就職促進プログラム』の公募について」 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1381717.htm<＜020 年 3 月 10 日アクセス＞

（9）毛利貴美（2019）「Skype による遠隔セッションを取り入れた実践－Deep Active Learning の視点から」『ICT×日本語教育－情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』ひつじ書房，pp.68-83.

（10）中井好男（2018）「ニコニコ動画が持つバーチャルなセルフアクセスラーニングスペースとしての機能に関する考察－香港出身の日本語学習者の言語学習史をもとに－」『Studies in Self-Access Learning Journal』9（2），pp. 179-195.

（11）首相官邸（2016）「日本再興戦略 2016―第 4 次産業革命に向けて―」https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf ＜2020 年 3 月 10 日アクセス＞

（12）寅丸真澄・家根橋伸子・松本明香・佐藤正則（2019）「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－」2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集，pp.86-91.

（13）横井篤文（2019）「2019 年は “SDGs 経営元年”」『SDGs 経営』Vol.1，日本ビジネス出版，pp.78-81.

デジタルリソースのキュレーションを考える

～事例と視点の共有を目指して～

山田智久（北海道大学）・北村祐人（文化庁）・
伊藤秀明（筑波大学）・熊野七絵（国際交流基金）

1. パネルの趣旨と概要

本発表は，デジタル媒体で提供される教育資源をデジタルリソースと定義した上で，デジタルリソースを効果的に活用するためには，どのような考えが必要かについて，開発者とユーザーとしての教師の両視点から発表を行うものである。

現在，日本語学習を支援するための e-learning コンテンツやアプリは無数に存在する。これらのデジタルリソースは，開発者がユーザーのニーズや社会情勢を考慮して開発している一方で，実際は開発者の意図した使用場面・形態に留まらない派生的な活用が教育機関や教師によってなされていることも多い。

たとえば，独習用コンテンツ A を教室での対面授業の導入場面で用いたり，B 機関が開発した Web サイトと C 機関が開発したアプリを併用したりなどの相互活用がその例に当たる。もちろん開発者の意図を汲む使い方をすべきだという意見もあるであろう。しかしながら，現状，あるひとつの Web サイトやアプリのみで学習を継続することは考えにくいし，学習が進むにつれて教材が変わることも勘案すると，複数のデジタルリソースを相互に活用することが効果的であると考える。

上記のような相互活用を可能とするためには，膨大なデジタル情報の海の中から教師が必要な情報を集めて，整理し，そして学習者に段階的に提示する能力が必要となる。本発表では，この「デジタルリソースから探索して学習者に提示する能力」を ICT の「キュレーションスキル」と定義して進める。

まず発表1ではキュレーションスキルの発想に至った経緯について説明する。発表者1は，日本語教師の ICT リテラシー向上のための調査・研究を続けてきているが，このリテラシーの中には，静的な「ICT 機器操作スキル」と動的な「デジタルリソースからの適切な選択と提示スキル」すなわちキュレーションスキルが混在していることが見えてきた。今後の教育現場においては，より動的なものが重要となってくることが予想されるため，本発表では，キュレーションスキルに焦点を当てる。

発表2では，文化庁が 2020 年に公開した「つながるひろがる にほんごでのくらし」の目的と特徴を示し，本パネルセッションの議論の基軸コンテンツとして提示する。この基軸コンテンツに対して，国際交流基金及び筑波大学で開発されたデジタルリソースをどのように融合させることが可能かについて発表3，4で検討することで，キュレーションスキルの事例を異なる角度から紹介する。

最終的に，フロアとパネリストにて，デジタルリソースのキュレーションを行うためには，どのような視点が必要かについてともに考えることを目標とする。

＜パネルセッションの流れ＞

【事前　発表ビデオ】

発表１（山田智久）：キュレーションスキルの重要性－これからの日本語教師に必要な ICT リテラシーとは－

発表２（北村祐人）：日本語学習サイト「つながるひろがる にほんごでのくらし」―学習・教授活動における積極的活用を目指して―

発表３（熊野七絵）：学習ニーズや環境とデジタルリソースの提供形式を考慮したキュレーション

発表４（伊藤秀明）：日本語学習コンテンツを組み合わせる視点 ―分析・管理・活用の循環を目指して―

【当日　同時双方向（Zoom）】

質疑応答・ディスカッション・総括（司会）

2. キュレーションスキルの重要性－これからの日本語教師に必要な ICT リテラシーとは－

2.1 はじめに

発表者は，日本語教師の ICT リテラシー向上に寄与するための調査･研究を進めているが，その過程で ICT リテラシーとは静的なものだけではなく，動的な性質を含むため，リテラシーの向上が難しいのではないかという仮説を持つに至った。したがって，日本語教師の ICT リテラシーを向上させていくためには，動的な側面として何が対象となるかを同定した上で，それをどのように学んでいくことが望ましいかについて検討する必要性があることが明らかになってきた。本発表では，ICT リテラシーを静的なものと動的なものに分類する。その上で，動的なものを取捨選択する能力としての「キュレーションスキル」について提案し議論することを目的とする。

2.2 キュレーションスキルとは

発表者は日本語教師の ICT リテラシーの向上を目指し，2017～2019 年にかけて，民間の日本語学校に勤務する 19 名の教師の協力を経て，日本語教師のための ICT リテラシーCan-Do リストの開発を試みた。開発過程では，研究協力者である 19 名の教師の業務を精査した上で，Puentedura（2010）の SAMR モデルを参考にしつつ何が ICT を用いて代用できるかといった検証を行った。

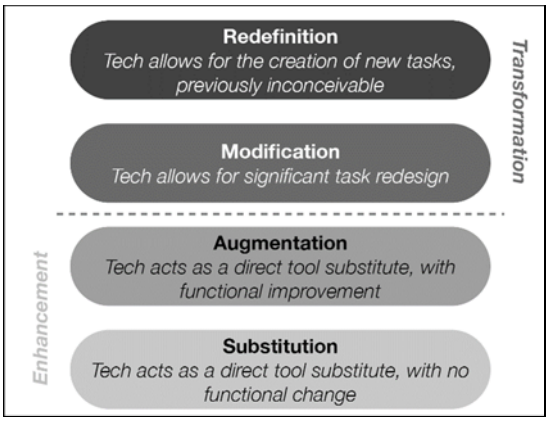


図１ SAMR モデル

その結果，日本語教師の ICT リテラシーは，「調べる」，「教材を作る」，「提示する」，「繋がる」の

プログラム目次へ

4つの大分類に分けて ICT 化することが可能ではないかという結論が得られた。しかしながら，これらの ICT リテラシーを実際に学んでいくには，性質が異なる2つのものが同時に内包されているため，その習得が難しいと受け止められていることもわかってきた。

そのひとつは，パソコンやタブレット型端末，デジタル機器，Office 系ソフトなどの使い方そのものに関するもので，技術的変化の速度がそれほど速くないことと，教師個々によって習得する事柄が大きく異ならないため，研修を通じて身に着けやすい。すなわち静的な性質を持つものとして考えらえれるため，「ICT 機器操作スキル」と名付ける。これに対して，Web サービス，コンテンツ，そしてスマホアプリなどのデジタルリソースを学習状況や学習者のニーズ・レベルを考慮した上で見つけ出し，適切な形で授業に組み込む動的な性質を持つものがある。こちらは，日々 Web 上で新しいサービスが生み出されることに加え，学習者の学習環境やレベルといった変数を考慮する必要があるため，教師個人の文脈に依存する傾向が強く研修などでの習得が難しいことが予測される。この能力を「キュレーションスキル」とする。

2.3 日本語教師に必要な ICT リテラシーとは

上述したような ICT リテラシーの分類には，UNESCO（2020）が提唱する ICT Competency Framework for Teachers（以下，CFT）がある。CFT の中では，教育での ICT の理解，カリキュラムアセスメント，教育学，デジタルスキルの適用，整理と管理，教師の専門的な学び，が縦軸にあり，横軸は，知識の獲得，知識の深化，知識創造で分けられている。本発表では，特に，教師の専門的な学びと知識創造が交わる「Teacher as Innovator」としての日本語教師の在り方について考えたい。

図２ ICT CFT Aligned Resources

キュレーションスキルが今後の日本語教師にとって必要な理由は，なによりも自律性の涵養にある。静的な「ICT 機器操作スキル」は，研修会や書籍などで学ぶことはできる一方で常に他者，もしくは媒介物から学ぶ必要性がある。そのため習得した技術が古くなってしまうことが容易に想像できる。半面，キュレーションスキルを訓練していけば，社会変化とともに教師自身もアップデートできるため，これからの教師にとっては動的なキュレーションスキルの獲得こそが必要となってくると発表者は考える。問題はこのキュレーションスキルをどのように学んでいくかである。これについては，他者のキュレーション事例を模倣し，自分の教育現場の文脈に照らし，何と何を融合させるかを考え，行動に移し，成功と失敗を記録するアクションリサーチを行っていくほか選択肢はないと考える。本発表では，この模倣の例を示すことで，キュレーションスキルとは何かといった根源的な問いへの理解だけでなく，デジタルリソースの融合の是非についての議論が起こることを期待する。

3. 日本語学習サイト「つながるひろがる にほんごでのくらし」―学習・教授活動における積極的活用を目指して―

3.1 はじめに

本発表では，キュレーションスキルの考察を目的として，とある ICT を活用した日本語学習教材開発について紹介する。今回は令和２年６月に文化庁が公開した「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト「つながるひろがる　にほんごでのくらし（https://tsunagarujp.bunka.go.jp/)」（以下，つなひろ）をその題材とする。

図３　「生活者としての外国人」のための日本語学習サイト
「つながるひろがる　にほんごでのくらし」

3.2 議論の前提としての開発の経緯

現在，国内の在留外国人は増加傾向にあり，外国人が住まない市区町村も数件となっている。一方で，日本語教室がない市区町村（以下，空白地域）は 1145 にのぼり，そこに住む外国人は約 47 万人である。文化庁では，平成 28 年度から空白地域での日本語教室立ち上げに取り組んでいるが，リソースの不足等により立ち上げが困難な地域があることも分かってきた。そこで，ICT を活用した日本語学習機会の提供にも取り組み，現地での対面による学習支援と，遠隔での学習支援の両輪で日本語教育機会の提供をすることとした。開発に当たって，空白地域の外国人のニーズを確認し，どのような形式で学習コンテンツを提供することが望ましいか調査研究を行った。その結果を以下に記述する。

・就労や子育てなど，まとまった時間を取ることが難しい人が対象として考えられるため，いつでもアクセスできるよう独学用のウェブサイト形式（ID やパスワードなし）とする。
・「生活者としての外国人」を想定し，生活のための日本語に特化する。
・生活上の知識と共に日本語が学べるよう，情報量の多い動画中心の教材を作成する。

3.3 議論の前提としての内容

つなひろでは，対象として空白地域の日本語学習者を想定し，中でも全く学習経験がない人を対象に含み，多言語での開発・提供を念頭に置いた。現在は，6 言語（英語・中国語（簡体字)・スペイン語，ポルトガル語，ベトナム語，日本語）で提供し，２年後には計 14 言語まで追加予定である。また，独学用の教材であることを踏まえ，学習経験のない利用者にも分かりやすいよう，日本語の特徴を文字・音声・言語形式の３つの観点から動画にまとめ解説した。これは，教室で学習を開始する日本語学習者がコースの開始時に学習

プログラム目次へ

するような簡単なルールを学習する目的で盛り込んだ。また，テーマや目標を明示し，学習内容や目標が何かを把握できるよう Can do Statements で提示を行った。

具体的な内容は，文化審議会国語分科会で取りまとめられた「「生活者としての外国人」に対する標準的なカリキュラム案について」を参考として，生活に根差した 18 テーマ（あいさつ，買い物等）を選定し，1 テーマあたり 3 つ（計 54 場面）の動画及び学習コンテンツ，基本的な言語知識を学べる内容を取り上げた。つなひろでは，生活場面ごとの日本語表現や語彙を取り上げているため，一見してどのような日本語表現や語彙が学べるのかが分かりにくい側面がある。そのため，検索機能を高めるため，検索用語をテーマや動画に多数登録した。これにより，学びたい表現や語彙，文型を検索し探すことができる。また，類似表現や，テーマを取り上げたテーマや動画を見つけることにより，自身の学習プランを立てやすくするという効果も狙った。また，学習の補助として，「日本語」「ローマ字」「外国語（５言語)」の字幕を選択して表示できるようにし，初学者には外国語を閲覧できるようにし，学習が進んでいる者には日本語のみで閲覧できるなど，同じコンテンツでも難易度が変更できるような工夫を行った。

学習項目は，会話文から抽出し，会話文には出てこない語彙を紹介し，日本語で学習する際に前提として知っておくべき情報（社会・文化的情報）も提示している。会話文に登場する文型を解説する動画も作成した。

3.4 つなひろの特徴を踏まえて

前述のように，対象や独学と言う形式等を考慮し，内容的にも様々な工夫を行った。ただし開発の過程では，教室での日本語教師の使い勝手も考慮ししつつ設計した。例えば，日本語教師が教室活動で活用する際に，自身のデジタルリソースのキュレーションスキルを生かして活用例を考えることもあるだろうと想定した。ここでは，つなひろを題材として，どのようにコンテンツの特徴を捉え，分析するのか，そして具体的にどのようなデジタルリソースのキュレーションスキルが必要になるのか考えるきっかけとしたい。

4. 学習ニーズや環境とデジタルリソースの提供形式を考慮したキュレーション

4.1 「つなひろ」の特長と対象層や学習ニーズの広がり

「つなひろ」は日本語教室の設置が困難な空白地域の「生活者としての外国人」を対象に，独学で生活に必要な日本語の学習ができるようにという目的に合わせ，「Web サイト」という提供形式をとっている。生活場面の動画の視聴を中心として，生活場面の会話に現れる表現や言葉などの学習を行えるほか，レベルやシーンを選択して学べるモジュール型の構成で，シンプルさやわかりやすさが特長となっている。主たる対象者が独学で生活に必要な日本語の学習を進めるには，最適な提供形式，内容，構成といえるだろう。

一方，コロナ禍の現状においては，空白地域在住者に限らず，従来は地方公共団体等が提供する日本語教室で学ぶことができた「生活者としての外国人」についても，教室が再開されなかったり，オンラインによる支援に切り替えられたりしている。また，技能実習生などの就労者や留学生の来日も再開されつつある。今後，新たな生活様式が求められる中で，デジタルリソースとしての「つなひろ」へのニーズはより一層高まっており，対象

層や学習ニーズも当初の想定より広がっていると考えられる。

「つなひろ」の特長は既述の通りであるが，一方で，生活場面の動画視聴を中心にした学習においては，動画に現れる表現，言葉の紹介，文型解説や生活情報の提供が中心となっており，「聞く，話す，読む，書く」などの言語活動やそれに必要な「文字，語彙，文法」などの言語能力を身に着けるための「練習」，学習目標の達成確認などの「評価」のプロセスは設けられていない。上記のように「つなひろ」の対象層が広がる中で，「生活者としての外国人」の中にも，生活場面会話だけではなく，文字の読み書きや総合的な日本語能力の向上を目指す学習者もいると想定し，「つなひろ」にない上記の点を補完する他のデジタルリソースとのキュレーション事例を示す。

4.2　デジタルリソースの提供形式を考慮したキュレーション事例

国際交流基金（以下，JF）では，日本語学習プラットフォーム「JF にほんご e ラーニング みなと」（https://minato-jf.jp）上のオンラインコースやウェブサイト，アプリなどを開発，運用している。地理的・時間的制約がある学習者への直接支援，独学を前提としている点など，「つなひろ」の対象者との共通点が多い。そこで，学習ニーズや環境に合わせ，これらのデジタルリソースを組み合わせるキュレーション事例を提示する。

【ウェブサイト】「まるごと+」（https://marugotoweb.jp/）

「まるごと+」はコースブック『まるごと 日本のことばと文化』のサポートサイトであり，予復習などの自習に利用できる（川嶋ほか 2015）。トピックごとに Can-do 目標に沿って，動画を中心にリアルな日本語と生活と文化について学べる点は「つなひろ」と共通している。「まるごと+」には，「ぶんぽう」「かんじ」（「ひらがな」「カタカナ」「ことば」「リスニング」）などの練習コンテンツがあり，「つなひろ」にない「練習」の部分を補完できる。「ウェブサイト」という提供形式の特徴は，PC やスマホから自由にアクセスし，ニーズに合わせて練習コンテンツやトピック，Can-do などから選べることである。入門や初級レベルでは，買い物，道聞きなど，共通する場面が多いため，関連するコンテンツを探して自由に学習することができる。一方，独学の学習者が「つなひろ」の場面や文法解説に対応する練習項目が「まるごと+」のどこにあるのかを探すのは難しいと考えられるため，URL 入りの対照表などを準備するとよいだろう。

【アプリ】「HIRAGANA/KATAKANA/KANJI Memory Hint」

「HIRAGANA/KATAKANA/KANJI Memory Hint」は，連想イラストとクイズやゲームで文字を楽しく覚えることができる文字学習アプリである（熊野ほか 2017）。「つなひろ」にはない，文字の学習を補完することができる。「アプリ」という提供形式の特徴は，「文字」「語彙」などに特化した内容，簡易な構成で，クイズやゲーム感覚で学べ，スマホにダウンロードすれば，オフラインでも利用できるため，独学で隙間時間に繰り返し練習できることである。

【オンラインコース】「まるごとコース」（https://marugoto-online.jp/info）

「まるごとコース」は，トピックごとの Can-do 目標に基づき，「聞く，話す，読む，書く」のインタラクティブな練習を通し，総合的な日本語力をつけることができるコースである（武田ほか 2017）。「オンラインコース」という提供形式の特徴は，目標の提示，

導入，練習，評価までの一連の流れを通して学習できるように構成され，独学で学べるようマイページやサポートコンテンツが充実していることである。「つなひろ」と「まるごとコース」を併用することで，言語活動や言語能力の「練習」や目標達成の「評価」などを補完し，独学でも総合的な日本語力を身に着けることができる。

【PDF 教材】『いろどり 生活の日本語』（https://www.irodori.jpf.go.jp/）『いろどり 生活の日本語』は，主として就労のために来日する外国人が生活場面で必要な基礎的な能力を身に着けるための教材であり，PDF と音声データが公開されている。「つなひろ」と共通する生活場面や Can-do が多く，聴解，会話，読解，作文などの言語活動の練習も含まれているため，教師や支援者がいる場合は併用が可能である。「PDF 教材」という提供形式の特徴は，オフラインでの利用や印刷も可能であり，教師や支援者によるオンライン授業でも活用しやすいことである。

表１　デジタルリソースの提供形式と特徴

	ウェブサイト	アプリ	オンラインコース	PDF 教材
独学・教室支援の要否	独学，教室利用ともに可 対照表は要支援	独学用 （教室利用可）	独学用 （教室利用可）	教室利用前提 教師・支援者要
学習内容	場面動画，文法，語彙などの内容	文字，語彙などに特化した内容	目標，導入，練習，評価の一連の学習内容	一連の学習内容 （評価は教室）
構成	内容別コンテンツ 選択式	辞書，クイズ 簡易	コース，マイページ 総合的	コースブック 総合的
通信環境 デバイス	インターネット要 PC，スマホ	オフライン可 スマホ	インターネット要 PC，（スマホ）	オフライン可 PC，（スマホ）

4.3　デジタルリソースのキュレーションにおけるコースデザインの視点

デジタルリソースのキュレーションにおいても，通常のコースデザインのスキルは応用できる。各学習者の「学習ニーズ」を確認し，独学なのか教師や支援者が存在するのか，通信環境やデバイスなどの「環境」に合わせて，デジタルリソースの「提供形式」とその特徴を考慮し，学習内容の組み合わせ，提示方法や順序，フィードバックや評価の方法を考えるということである。なお，膨大なデジタルリソースからレベルや学習ニーズに合わせたものを探索するためには，JF の「みなと」や「Nihongo e な」（https://nihongo-e-na.com/），文化庁の「NEWS」（http://www.nihongo-ews.jp/）などの既存ポータルサイトも活用できる。

本発表では，通常のコースデザインと異なる点として，デジタルリソースのキュレーションにおいては，学習ニーズや環境を踏まえ， ウェブサイト，アプリ，オンラインコース，PDF 教材などのデジタルリソースの提供形式の特徴（表１）も考慮する必要があることを示す。

5. 日本語学習コンテンツを組み合わせる視点 ―分析・管理・活用の循環を目指して―

5.1 はじめに

現在，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（以下，日日遠隔教育拠点）では，文科省より認定を受けた教育関係共同利用拠点として主に高等教育機関における対面授業の補完としてデジタルリソースを開発・提供している。そこで本発表の基軸サイトである「つなひろ」の対象ユーザーである「日本に住み始めたばかりで，日本語を初めて学ぶ人」が「つなひろ」を使いながら，さらに学びの可能性を広げるために日日遠隔教育拠点のデジタルリソースを利用した組み合わせ事例を紹介する。その上で，日本語教師のデジタルリソースの「キュレーションスキル」とは何かについて考察する。

5.2 「つなひろ」と日日遠隔教育拠点コンテンツの組み合わせ事例

「日本に住み始めたばかりで，日本語を初めて学ぶ人」の中には様々なニーズを持つユーザーが混在している。そこで，知識重視型，生活重視型に分けて，日日遠隔教育拠点で開発したコンテンツとの組み合わせ事例を以下に紹介する。

①知識重視型ユーザー

知識重視型ユーザーとは，文法学習や漢字学習など日本語に関する知識を得ることに積極的なユーザーを指す。「つなひろ」は実生活上の口頭コミュニケーションに特化しており，各場面に合わせて文法説明の動画が用意されている。しかし，文法の理解を確認したり，練習したりする場は現実の場面に委ねられたり，漢字学習については触れられていない。日日遠隔教育拠点で開発したアプリ「にほんご 123」は文法項目ごとにビデオ付きで「話す」「聞く」などの練習が初級・中級で各 190 レッスン用意されているため，知識導入と練習の循環が可能となる。さらに，『Basic Kanji Book』（加納ほか 2015）を基にして開発したアプリ「Basic Kanji Plus」を併用することで，「つなひろ」で出てきた漢字を「読みから学ぶ」「聞いて学ぶ」「書き順で学ぶ」の全て，または一部だけをニーズに合わせながら利用することで，自身の漢字学習の特性を知りながら学習を発展させることができる。

②生活重視型ユーザー

生活重視型ユーザーとは，日本社会での言葉の使われ方や文化・習慣に関心があり，日本社会で円滑に生活していくことに関心があるユーザーを指す。「つなひろ」は文脈を重視しているため，ある場面に対して語彙を提示していく形式である。一方で，生活場面での語彙は様々な使われ方をし，コロケーションなどの理解を深めておくことは生活を円滑に進めることにつながる。そこで，日日遠隔教育拠点の「筑波ウェブコーパス」で語の使われ方やコロケーションを視覚的に確認することで，日本社会の中である語がどのように使われているのかの理解を深める学習ができる。さらに，言葉の使われ方だけではなく，直接の日本語学習とは異なるが「つなひろ」が在留外国人を対象としていることから，日本事情に関する知識も円滑な生活には重要な要素である。日日遠隔教育拠点のアプリ「SuMo Japan」では在留外国人が様々な質問を投げかけ，ユーザー同士でその課題を解決するプラットフォームを用意している。これらを組み合わせることで在留外国人の日本語学習だけではなく，日本での円滑な生活をサポートすることができる。

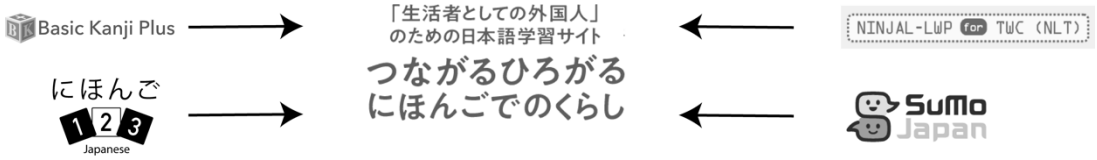


図４　「つなひろ」と日日拠点コンテンツの組み合わせ

5.3 「問題志向的」な捉え方から「21 世紀型スキル」へ

先の事例は日日遠隔教育拠点のコンテンツとの組み合わせ事例であり，必ずしもこの組み合わせである必要はない。さらに言えば，世界中にあるデジタルリソースを目の前の学習者に合わせて自由に組み合わせて，活用していくことが望ましい。山内（2020）も「技術そのものよりも，技術を用いる教師やファシリテータ，学習者などの人的・組織的要因や学習活動の要因の方が強力であり，技術を用いれば自動的に革新が起きるわけではない」（p. 236）と述べている。これは本パネルセッションで山田が ICT リテラシーを静的な性質なものと動的な性質なものに分けたことにもつながる。では，動的な性質に分類される日本語教師のデジタルリソースの「キュレーションスキル」とは何なのか。新しい技術によって様々なコンテンツが次々と現れる中で，キュレーションスキルの観点の一つとして，デジタルリソースの収集段階における捉え方について考えたい。

現在，コロナ禍の影響もありデジタルリソースの情報があふれているが，キュレーションスキルを考える際に「多くのデジタルリソースの情報を知っている」という事実志向的な捉え方はあまり意味をなさない。むしろ，実際に向き合う学習者にとって「あるリソースでは何が不十分で，何を欲しているのか，何を強化しなければならないのか」という具体的な課題をイメージした問題志向的な捉え方で，それに見合ったデジタルリソースに関する知識を管理していく必要がある。つまり，「このデジタルリソースで何ができるか」ではなく，「学習者が解決したいことはこのデジタルリソースでできるのか」という利用者主体の考えを持つことが大切なのではないだろうか。この問題志向的な捉え方は 21 世紀型スキル（グリフィン ほか 2012）で述べられる ICT リテラシーの技能の中で「手元の問題を解決するために，正確かつ創造的に ICT を利用する」（p. 64）などの「情報を活用し管理する」スキルにつながるものである。さらに 21 世紀型スキルでは「メディアのメッセージがなぜそのようにつくられ，どのようにつくられているのか，そして何の目的でつくられているのかを知る」（p. 64）という「メディアを分析する」視点が提示されているが，新しいデジタルリソースの利便性と新しいリソースを活用することの業務負担の軽減は認めた上で，今一度，それを使うと学習者にとって何が良いのかという学習者への教育効果を考えていく必要性があるだろう。そして，新しいデジタルリソースに踊らされることなく，目の前の学習者に適したリソースを選び出すには，紙媒体の教科書などで「教材分析」が行われてきたように，今後は「デジタルリソースを分析する」ということも深く検討していく必要があると考える。

6. 結び

本発表において山田は「デジタルリソースから探索して学習者に提示する能力」をキュレーショ

プログラム目次へ

ンスキルと定義した。より具体的な理解を促すために，文化庁が開発した「つなひろ」を基軸コンテンツとして，当該コンテンツとどのようなデジタルリソースを組み合わせることが可能かの検提案を実際に熊野，伊藤が行った。その結果，キュレーションスキルの視点には次の2つがあることが示された。

1）コースデザインとしてのキュレーションスキル
2）ユーザー主体のキュレーションスキル

前者はコースをデザインする上で重要となる情報の選択という視点からキュレーションスキルを捉えている。その上で，性質の異なるものを組み合わせることの意義についても示唆している。

後者は，学習者のニーズを考えて，デジタルリソースと学習者の往来をすべきというユーザーのニーズの視点からキュレーションスキルを捉えている。すなわち，デジタルリソースの何を使うかではなく，学習者にとって今何が必要かという問題志向を意識しつつキュレーションを行っていく分析能力の重要性についても触れている。

上記以外の視点も存在するであろう。キュレーションの際の視点には，これらの他どのようなものが考えられるのだろうか。参加者の方々と議論を深めたい。

参考文献・ウェブサイト

（1） 文化審議会国語分科会（2010）「「生活者としての外国人」に対する標準的なカリキュラム案について」＜https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf＞ (最終閲覧日：2020 年 9 月 11 日)

（2） 川嶋恵子・和栗夏海・宮崎玲子・田中哲哉・三浦多佳史・前田純子（2015）「日本語学習サイト『まるごと＋（まるごとプラス）』の開発－課題遂行と異文化理解を助けるウェブサイト－」『国際交流基金日本語教育紀要』第 11 号，37-52，国際交流基金

（3） 熊野七絵・前田純子（2017）「連想イラストとクイズやゲームで楽しく文字を学べるスマートフォン用アプリ」，CASTEL/J2017 予稿集

（4） 武田素子・熊野七絵・千葉朋美・笠井陽介・石井容子・前田純子・北口信幸（2017）「まるごと（Ａ１）日本語オンラインコースサイトの開発」『国際交流基金日本語教育紀要』第 13 号，133-140，国際交流基金

（5） 加納千恵子・清水百合・谷部弘子・石井恵理子（2015）『Basic Kanji Book』凡人社

（6） グリフィン，パトリック・バリー，マクゴー・ケア，エスター（2012），三宅なほみ（監訳）（2014）『21 世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』北大路書房

（7） Puentedura, Ruben. (2010) SAMR and TPCK: Intro to Advanced Practice. http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf (最終閲覧日：2020 年 9 月 18 日)

（8） UNESCO（2020）ICT Competency Framework for Teachers. https://www.oercommons.org/hubs/UNESCO （最終閲覧日：2020 年 9 月 18 日）

（9） 山内祐平（2020）『学習環境のイノベーション』東京大学出版会

口頭発表

（午前の部）

プログラム目次へ

文脈の中の個人の視点からみた遠隔言語学習の動機づけ

―あるオンラインの日本語学習者のケーススタディー―

陳静怡（大阪大学大学院生）

1. はじめに

近年、ICT 技術の発達に伴い、地理的、時間的制限によって実際に教室に行くことのできない学習者に向けた遠隔日本語学習プログラムの開発が加速化されている。遠隔学習の完遂度は、双方向・同期的な遠隔教育が可能になった現在でも懸念事項であり、実際のプログラムのデザインにも動機づけの維持を狙った工夫が組込まれている（武田ら 2017）。しかし、これまでの遠隔日本語学習に関する研究や実践報告の多くは、プログラムの企画・開発に関する議論が中心となっており、学習者の実際の学習プロセスや、時間の経過に伴う動機づけの変化に関する検証は十分には行われていない。本研究は個の学習プロセスに対する綿密なフォローアップを行い、当事者の視点から遠隔日本語学習を捉え直し、持続可能な遠隔学習の支援に向けて、学習者の視点に基づいた知見を得ることを目的とする。

2. 遠隔言語学習のプロセス

2-1. 学習者と文脈のインターフェース

遠隔言語のプロセスは一方向・非同期的な学習が行われた時代から注目されていた。イギリスの開放大学で学ぶ遠隔言語学習者を対象とする縦断的調査から、White（1999）は学習が進むにつれて、学習者はプログラムが提供した共通のマテリアルを自らにとって意味のあるテキストに転換し、自らと学習文脈の間にユニークなインターフェースを構築していることに気がついた。そして、彼女は「学習者」、「文脈」、「インターフェース」という 3 つの次元からなる遠隔言語学習の「学習者と文脈のインターフェース」理論を提起している（White 2005）。この理論では、学習者の次元は、個人の属性やニーズ、動機づけや情意的要因などを含んでおり、文脈の次元は学習者が知覚した遠隔コースの特徴全般を指す。一方、インターフェースは両者の相互作用によって生まれた次元であると説明されている。

2-2. 文脈の中の個人の視点からみた動機づけ

遠隔言語学習のプロセスを学習者と文脈のインターフェースとして捉えるに当たっては、個人と文脈の動的、かつ複雑な関係性に着目する必要がある。この際、動機づけを学習文脈とその中の個人との関係性として見る Ushioda（2009）の視点は示唆に富む。彼女は文脈を個人の外に存在する独立的な変数として抽象化する従来の観点を否定し、個人も文脈の一部であると主張した上で、動機づけを社会的アイデンティティを持った実在の個人と学習の文脈の関係性から生まれたダイナミックスであると見なしている。本研究は Ushioda（2009）の視点を採用し、インタラクティブ・双方向的形態が組み込まれた遠隔言語学習

プログラム目次へ

を行う個の学習者の動機づけがどのように変化したのか、変化の要因は何なのかを明らかにし、遠隔言語学習を継続するために何が必要なのかを考察したい。

3. 調査概要

本研究は質的ケーススタディーを採用した。フィールドは民間の日本語教育機関がオンラインのプラットフォームを利用し運営するバーチャルクラスである。調査対象となったN3 レベルのクラスは学習者 54 名、教師 2 名とチューター2 名から構成されており、2018 年 10 月 15 日からの 11 週の間に開講されていた。クラスでは 5 種の活動が行われている（表 1）。調査協力者の受講生の Kiko（仮名）さんは小学校に通う子供 2 人を持つ 33 歳の女性であり、中国南部の某都市にある日系企業に務めている。脱落が多発しているクラスの中で、Kiko さんはコースを終了するまで、一貫して高い動機づけを維持してきた。

表 1　フィールドにおける学習活動

学習活動	活動形態
オンライン講義	前もって録画した解説動画を決まった時間帯に音声会議室で視聴する一方向・非同期的な授業
オンラインの音読授業	教師が発音指導を行い，受講生と会話練習を行う音声会議室を用いた双方向・同期的な授業
オンラインチュータリング	チューターのもとで復習を行う音声会議室を用いた双方向・同期的な授業
SNS グループにおける学習活動	学習者がお互いに出題し，添削し合う双方向的な活動
SNS グループにおけるチャット	クラス全体で双方向的に話せる場所

収集したデータは、授業の受講動画、SNS グループにおける発話、筆者のフィールドノート、3 回（第 4、8、12 週）の半構造化インタビューの録音、バーチャルクラスへのアクセスデータ、動機づけのモチグラフの 6 種類である。分析の際はまず、インタビューデータを日本語に翻訳し、コーディングを行い、コード同士の比較からの出来事に関するカテゴリーを立てた。次に、カテゴリーをインタビューデータ以外のデータと照り合わせ、時系列に沿って整理した。その後、バーチャルクラスに至った経緯、バーチャルクラスにおける前期、中期、後期の学習の順でカテゴリーを再整理し、ストーリーにまとめた。

4. Kiko さんのストーリー

＜バーチャルクラスに至った経緯＞

Kiko さんは小学生の子供 2 人を育てているキャリアウーマンである。仕事の傍、家事、育児の重荷も背負っている。中国現地の日系企業に勤務しているため、日本語ができたほうが、コミュニケーション遂行に役立つと考え、2 年前から現地の日本語の塾に通い始めた。ネットで偶然に見かけたバーチャルクラスの宣伝動画に魅了され、日本語塾への参加を中止した、バーチャルクラスに参加し、五十音から N5、N4 へと基礎からやり直した。

＜バーチャルクラスにおける前期（1〜4 週）の学習＞

【バーチャルクラスが好き】

N4 コース終了後、Kiko さんは流れに沿って、N3 のクラスに上がってきた。教師の教授スタイルやコースが提供するカリキュラムを柔軟に受け入れ、暗記や文法の学習をバーチ

ャルクラスの計画通りに行った。教師について、Kiko さんは日本語が優れているだけではなく、向上心があり、博士号を取っており、起業もしたため、尊敬していると語り、教師を見るだけで元気付けられることもあった。バーチャルクラスのコンテンツは主に小説、エッセイなどの文学作品が主要である。Kiko さんはそれらのセラピー効果を意識しており、自分が考えさせたり、啓発させたりするところが多いため、愛読していた。

【クラスメートとの関係性】

SNS グループで展開されている学習活動に Kiko さんはほぼ毎日参加しており、他の学習者が出した練習問題を解いていた。クラスメートからのフィードバックは「見逃されがちな知識に気づく機会」であると考えていた。また、彼女は出題と添削の役割も担っている。他者の練習問題を添削する際に理解できない部分があった場合、それらをさらに調べることを通して、「無意識的な復習」ができると考えていた。SNS グループの学習活動に最初に参加する人は最初は多かったが、時間が経つにつれて段々と少なくなった。Kiko さんは参加を続け、徐々に「みんなと一緒に行動したい」と考えるようになった。

SNS グループは学習者たちが交流する場でもあるが、学習と関係のない話題は盛り上がらず、クラス全体があまりしゃべらない雰囲気であった。Kiko さんも学習以外の話題を自ら始めたり、参加したりしなかった。学習活動以外の自分のことについて話すかどうかはお互いの関係性次第だと考えており、クラスのメンバーとはプライベートな話を交わせる関係性ではないと意識していたからである。

＜バーチャルクラスにおける中期（5〜8 週）の学習＞

【日本語学習の修業】

12 月から、Kiko さんは授業の後に、分からなかったものを繰り返し聞き、授業の前に自分で単語や短い文のアクセントを記すような計画を立て、実行していた。会社の残業により、学習計画が乱れたこともあったが、基本的には計画通りに行なっていた。

SNS の学習活動に参加するメンバーが一層少なくなったが、Kiko さんはやり続けた。この頃から、毎週木曜日は Kiko さんが出題と添削を担当する日として固定された。SNS 自習を継続する中で、Kiko さんは、「以前、練習問題をやる時は長い時は 3、40 分かかったが、今は 20 分で片付ける場合もあった」と効率の向上に気づき、進歩感を味わった。育児、仕事と両立するため、Kiko さんの学習は隙間を縫う形で続けられていた。

Kiko：アラームを設定しなくても、体自体は朝 5 時、5 時に自然に起きるようになっていて、そのとき授業動画を聞くようにしている。そして、授業の動画を聞いたり、復唱したりしている。そして 7 時に、だいたい毎朝 6 時 40 分に、子供たちの学校用のものを準備しないといけないので、子供たちの髪も結んであげて。ご飯も作って、学校まで送ってあげるので、7 時半までに家を出ないといけないの。

(Kiko02_2018/12/12)

また、Kiko さんはいつも会社での昼休みの時間を半分くらい日本語学習に当てていた。帰宅した後、晩御飯を作り、子供の宿題の面倒を見終わる 9 時頃から、彼女は日本語学習をまた始める。日本語学習と育児、仕事の葛藤を感じながらも、Kiko さんは日々の生活において、寝坊など個人の余暇の時間を犠牲にし、日本語学習を修行のように継続していた。

【チュータリングに対する抵抗感】

中期に入ると、Kiko さんはオンラインチュータリングにおける教師、学習者間のインタラクションに対して、抵抗感を抱え始めた。チュータリングはチューターが担当し、受講生と単語の意味と使い方、文の翻訳の確認が行われていた。通常は夜 8 時から 10 時までの時間帯に行われるが、チューターが 10 時半まで引き延ばすことがあった。2 ヶ月目に入ると、チュータリングの内容が Kiko さんにとって、簡単になったため、他者のやりとりを見ながら待つことは、Kiko さんにとっては「時間の無駄」のようであった。

【実生活の日本語学習コミュニティへの参加】

Kiko さんは日本語の塾の教師を介して、現地の日本語コミュニティを知り、そこに出席することになった。日本語コミュニティは中国語を学んでいる日本人と日本語を学ぶ中国人が集まる会であり、月に 1 回イベントをやっている。最近のイベントで、Kiko さんはバーチャルクラスのコンテンツをアレンジしたうえで、自らの原稿を書き、発表を行った。Kiko さんはバーチャルクラスのコンテンツが好きな理由として、作文や発表原稿を書く際にリソースとして活用できるということを挙げている。日本語コミュニティに参加し、日本人とコミュニケーションすることで彼女の日本語学習はさらに励まされていた。

＜バーチャルクラスにおける後期（9〜12 週）の学習＞

【日本語学習の継続】

Kiko さんは最後までシラバスに沿って受講することを徹底させた。後期になるとコンテンツは以前に比べ、やや難しくなったが、Kiko さんの興味は薄れなかった。抵抗を感じたオンラインチュータリングに対しては、「落ち着いて聞く」ことを選択した結果、チューターと学習者たちのやりとりが普段自分の見逃している知識を気づかせてくれていることに気づいた。SNS グループの学習活動への参加も継続し、徐々に Kiko さんはクラスで目立つようになった。クラスの他のメンバーの語りにも、Kiko さんに言及する箇所があった。

マンガ：N4 の頃、Kiko さんはわたしと同じクラスだった。今はもう本当に人が変わったみたいで、その時は先生を怒らせたこともあったんだよ（笑）でも今は（中略）まるで先生になったみたいだね。 (マンガ_03_2019/1/12)

コースが終わった後、Kiko さんは復習を始め、自分で作文を書いたりもしていた。以前に書いた短い文章を繰り返し見て、新しい文法を入れ、長く書くように工夫していた。

【振り返りと新たな目標設定】

バーチャルクラスについて、Kiko さんは「先生の技量がよい、授業の中身が濃かった」と語り、「繰り返し視聴できる」、といったシステムの特性も評価していた。受講中に Kiko さんは会社で、部長の話が分かるようになったことから日本語能力の進歩を感じた。コースに入った当初、目標は念頭になかったが、現在彼女は目標を持つようになった。

Kiko：今の私の目標は日本の方と自由に会話できること。最終目標だけど、何級に行けるかは、今そんなに重要ではない、うん。（中略）多分学びながら、目標は高くなって、どんどん出てくると思う。 (Kiko02_2018/12/12)

チューターと相談した結果、目標を達成するために Kiko さんはあえてレベルを下げ、「N4 をもう一回学び直す」ことに決めた。3 回目のインタビューの直前に、Kiko さんはちょう

ど、次の週に現地の日本語コミュニティで発表する原稿を書いているところであった。勤務上のコミュニケーションに役立つと考え、日本語学習を始めたが、本人も認めるように、この仕事の成長の範囲は限られており、Kiko さんにとって、今の日本語学習は「100%仕事のためではないかもしれない。自分の興味として、楽しんでいる」のである。

5. 動機づけの影響要因

学習者と文脈のインターフェース理論でストーリーを分析した結果、Kiko さんの動機づけが個人の属性や経験などによって示された学習者の次元と、遠隔コースを含めた目標言語との接触からなる文脈の次元の影響を受けていることが明らかになった。

5-1. 学習者の次元

学習者の次元においては、オンラインコミュニティとの関係性が保たれたこと、相互行為への参加を通して日本語を教えるポジションを獲得できたこと、学習者オートノミーを発揮し日本語で自己表現ができたことといった動機づけ要因が観察された。

コミュニティとの関係性が保たれたことは Kiko さんの学習活動への積極的な関与を後押しした。Kiko さんは SNS グループの学習活動に参加していたが、「学習以外の話をするかどうかはお互いの関係次第だ」と考えたため、学習活動のやりとり以外の話題には参加しなかった。コミュニティのメンバーとはプライベートな話を交わせる関係性ではなく、単なる日本語を学び合う学習者間の関係性であると認識していた。SNS グループで学習と関係のない話題が盛り上がらなかった状況から、コミュニティのメンバーの大多数は Kiko さんと同じような関係性のみを求めていたことが窺われる。

コミュニティとの関係性が保たれたことは Kiko さんのオンラインの相互行為への持続的な参加の一因となり、彼女の日本語を教えるポジションの獲得と繋がっていた。時間が経つにつれ、学習活動に参加する学習者は少なくなった一方、Kiko さんは添削の役割を担い続け、彼女の「先生」としての役割も次第にコミュニティによって受け入れられた。

また、自主的に現地の日本語コミュニティに参加したことも動機づけの維持に影響していた。Kiko さんはコースのコンテンツをアレンジし自らの原稿を書き、現地の日本語コミュニティで発表を行っており、そこの日本人とコミュニケーションを行なっている。現地の日本語コミュニティは彼女にとって、日本語で自己表現を行う場として機能していた。

5-2. 文脈の次元

文脈の次元においては、コンテンツから自分なりの意味を見出したこと、オンライン教師による情意面の支援があったこと、カリキュラムに適応できるように自己調整を行なったこと、周りの日本語環境から学習効果を実感できたことといった要因が窺われた。

Kiko さんはバーチャルクラスのコンテンツから自らの意味を見出していた。コースに共通したコンテンツは日本の小説、エッセイから構成されるが、Kiko さんはそこから心が温まり、明るい気持ちを取り戻させてくれるというセラピー効果を読み取っていた。コンテンツが持つ癒しの効果が気に入っていたため、時間が経過し、コンテンツの難易度が増加しても、Kiko さんは興味を失うことがなかった。

オンライン教師も Kiko さんの遠隔日本語学習を情意面から支援している。彼女にとって、オンライン教師は単なる日本語を教える存在だけではなく、仕事や生活において手本を見

せ、自分を励ましてくれるロールモデルでもあった。

Kiko さんはカリキュラムに適応できるように自己調整を行っていた。自分の日本語能力が上がるにつれ、オンラインチュータリングにおけるチューターと他の学習者間のインタラクションを待つことが、Kiko さんにとって非効率的になり、カリキュラムと Kiko さんの学習ニーズの間にずれが生じたことが観察された。「落ち着いて聞くこと」と自分の学習スタイルを調整することを通して、チュータリングは Kiko さんに新たな気づきを起こさせ、オンラインの日本語学習が継続された。

また、Kiko さんは身の回りの日本語環境から、オンラインの日本語学習の効果を感じていた。Kiko さんは職場で交わされている日本語が理解できるようになったと感じており、このような日本語のインプットと日本語学習のための人的リソースが整っている環境があるために、彼女は進歩感を味うことができた。バーチャルクラスでは評価の手段を設けていないが、Kiko さんは職場の日本語環境で教育の効果を検証できた。

6. 学習者の次元と文脈の次元の相互作用

本稿では学習者の次元と文脈の次元の相互作用から、Kiko さんの動機づけを動態的に捉え、彼女の遠隔日本語学習がなぜ継続できたかを考察した。その結果、妻、母親、社会人として生活の重荷を担いながら多忙な 30 代を生きている Kiko さんは、コミュニティ、相互行為、コンテンツ、教師などからなるオンラインコースに自らにとっての意味を見出し、オンラインコミュニティにおいて日本語を教えるというイニシアチブを取ることでバーチャルなアイデンティティを獲得し、生活の中では数少ない自ら活躍できる居場所を見つけたことが分かった。すなわち、日本語学習によって成り立つバーチャルな世界において、実生活では叶えられない自己実現の満足感を味わえたため、Kiko さんは一分一秒を争って、修行のように遠隔日本語学習を押し進めていたと言える。このように、本研究では、持続可能なオンラインの言語学習のためには、学習者にとって重要なアイデンティティを、オンライン上で形成できるように支援する必要があることが示唆された。

参考文献

（1） White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System, 27*(4), 443-457.

（2） White, C. (2005). Towards a learner-based theory of distance language learning: The concept of the learner–context interface. In Holmberg, B., Shelley, M. & White, C(Eds.), *Distance. education and languages: Evolution and change* (pp. 55-71). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

（3） Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and. identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), Motivation, language identity and the L2 self. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 215–228.

（4） 武田素子・熊野七絵・千葉朋美・笠井陽介・石井容子・前田純子・北口信幸（2017）. 「まるごと(A1)日本語オンラインコース」サイトの開発『国際交流基金日本語教育紀要』13，133-140.

透明度要因と L2 習熟度要因が慣用句の意味推測に与える影響

―身体部位詞を含む慣用句を例として―

王雪瑶（お茶の水女子大学大学院生）

1. はじめに

慣用句の文字通りの意味と慣用的な意味の関連性は慣用句の「透明度」という用語で表されることがある。文字通りの意味と慣用的な意味の関連性の高い慣用句は透明度が高く、文字通りの意味と慣用的な意味の関連性の低い慣用句は透明度が低いとされる(Nippold & Taylor 2002, Ishida 2009)。

例えば、「go by the book」という英語慣用句は「本の指示に従う」という文字通りの意味を表すが、慣用的な意味として「ルールと規則に従う」と表す。この慣用句は文字通りの意味と慣用的な意味とが密接に関係しているため、透明度が高いと判断される。その一方で、「keep one’s shirt on」という慣用句のの文字通りの意味は「シャツを着続ける」であり、「冷静なままで過激な反応をしない」という慣用的な意味は文字通りの意味にあまり関係しているとは考えにくく、透明度が低いとされる(Nippold & Taylor 2002, 陳 2018a, 2018b)。

慣用句の慣用的な意味は文字通りの意味から逸脱するが、母語話者の慣用句の認知処理は直接慣用的な意味にアクセスことができる。これに対し、L2 学習者は慣用的な意味より、先に文字通りの意味にアクセスする傾向が見られる(Matlock & Heredia 2002)。そのため、文字通りの意味と慣用的な意味との関連性、つまり透明度が L2 学習者の慣用句の意味推測に影響を与えると考えられる。

2. 先行研究と残された課題

Ishida(2009)は、18 名の日本語を母語とする英語学習者を対象者として、慣用句の透明度が学習者の慣用句の理解に与える影響を検証した。対象者は全員同じ大学の同じ学部に所属し、解釈テストと選択テストを用いて慣用句の理解度が測定され、クローズテストで学習者の L2 習熟度が判定された。その結果、透明度は慣用句の理解に影響を与えるが、L2 習熟度による影響は見られなかった。それは、対象者である学習者の英語学習経験にそれほど差がなく、また、人数が少なかったためであると考えられる。異なる習熟度の L2 学習者を対象者にし、人数を増やし、慣用句の透明度と L2 習熟度が慣用句理解に与える影響をさらに分析する必要がある。また、Ishida は文脈要因が意味推測に及ぼす影響も考察し、その結果、学習者は文脈からの情報も利用して意味推測をしていることがわかった。

Aljabri(2013)は、大学で英語を外国語とする男性母語話者 90 名（一年生 45 名、四年生 45 名）を対象にし、一年生と四年生の 2 レベル別に分けて、親密性判断、透明度判断、理解テストを行って得点を分析した。その結果、一年生は透明度の高い慣用句のほうが理解しやすく、四年生は透明度に関わらず、両方の慣用句をよく理解できた。つまり、L2 習熟度と透

プログラム目次へ

明度が慣用句の意味理解に影響を与えることが明らかになった。しかしながら、理解テストに用いた質問には文脈が提供され、多肢選択式の質問であったため、学習者は文脈や選択肢を手がかりとして意味推測をしており、文脈も要因として作用した可能性が考えられる。Aljabri(2013)では、文脈が利用できる場合、L2 習熟度の高い学習者のほうがより上手に文脈からの情報を使い、正しく意味を推測することができることを明らかにしており、文脈要因を排除し、慣用句の透明度と L2 習熟度とが慣用句の意味推測にどのような影響を与えるかに関しては明らかになっていない。

以上の先行研究が示したように、慣用句の透明度と L2 習熟度が慣用句の意味推測に影響を与えるかどうかについての研究は行われたが、調査対象者が少ないため、一般化できる結論とは言い難い。また、文脈なしの場合、慣用句の透明度と学習者の L2 習熟度が慣用句の意味推測に与える影響はまだ明らかになっていない。

3. 研究目的

本研究は、文脈なしの場合、慣用句の意味推測が慣用句の透明度と学習者の L2 習熟度との関係によって異なるかを明らかにすることを目的とする。

4. 研究方法

4-1. 調査対象者

本調査に協力してもらった対象者は 112 名で、全員日本にいる中国人留学生である（大学・大学院 61 名、専門学校 4 名、日本語学校 47 名）。そのうち、N1 に合格した対象者 70 名で、N2 に合格した対象者 22 名で、N1 か N2 を受験したが合格点（満点 180 点で、N1 合格点 100 点で、N2 合格点 90 点である）に達していない対象者 19 名で、記入していない対象者 1 名がいる。

4-2. 対象項目

日本語の慣用句のうち、動詞慣用句は最も数が多く、慣用句全体の 57%を占めている(宮地 1982)。さらに、日本語の慣用句は身体部位詞を含む慣用句が最も多く、慣用句全体の 38%を占めている(程　1996)。したがって、身体部位詞を含む動詞慣用句は外国人学習者にとって最も遭遇することが多い慣用句であると考えられる。本研究はこのような慣用句を対象項目として扱うことにした。

対象項目の選定には陳(2018a)を用いた。中国の大学院で日中翻訳を専門とする大学院生 1 名に協力してもらい、各慣用句が中国語の慣用的な言い方と対応するかどうかを判断し、同じ構成要素からなる中国語の慣用的な表現があるものを除外した。また、文字通りの意味が身体部位を使った動きとして説明できるようなものを除いた。予備調査を行い、回収した意味推測テストの回答を参考にしながら、最終的に透明度の高い慣用句 10 個と透明度の低い慣用句 10 個を、合計 20 個を対象項目として選出した。表 1 は本調査に取り入れた対象項目の慣用句である。

表 1　本調査に対象項目として取り入れる慣用句（透明度の高い順）

透明度の高い慣用句	1	神経が高ぶる	透明度の低い慣用句	1	手が塞がる
	2	耳に残る		2	肩を落とす
	3	目を背ける		3	顎で使う
	4	目が留まる		4	肝を冷やす
	5	頭に入れる		5	尻に敷く
	6	身に沁みる		6	心を許す
	7	目を疑う		7	目が肥える
	8	口を揃える		8	肩を持つ
	9	耳に入る		9	手が込む
	10	神経を使う		10	顔を立てる

4-3. データ収集と分析

調査対象者に文脈なし・記述式の意味推測テスト（満点 40 点）と L2 習熟度テストの SPOT Ver.90（満点 90 点）を受験してもらった。回収した意味推測テストの記述回答をもとにし、正答が 2 点、部分的な正答が 1 点、誤答が 0 点のように採点を行った。

調査を実施する際に、学習者の自己申告を通して既知の対象項目を把握した。分析する際に、既知かつ正答の数の外れ値（平均+2.5SD）4 名を分析対象者から除外した。さらに、意味推測テスト得点の外れ値（平均+2.5SD）を出した対象者 1 名、L2 習熟度テスト得点の外れ値（平均−2.5SD）を出した対象者 3 名を除外した。なお、L2 習熟度テスト得点をもとに上位群と下位群に分ける際に、中央値 74 点に該当する 5 名のデータを除外した。以上の手順を経て、最終の分析対象者は 99 名となった。

本研究は透明度（高い群と低い群の 2 水準）を被験者内要因とし、L2 習熟度（上位群と下位群の 2 水準）を被験者間要因とした 2×2 の二要因分散分析を用いて分析した。

5. 研究結果

表 2 は各対象項目における全員の正答率である。また表 3 は、透明度と L2 習熟度による二要因分散分析の結果である。

表 2　各対象項目の正答率（透明度の高い順）

	対象項目	正答率		対象項目	正答率
透明度の高い群	神経が高ぶる	74.75%	透明度の低い群	手が塞がる	32.32%
	耳に残る	61.62%		肩を落とす	23.23%
	目を背ける	40.40%		顎で使う	27.27%
	目が留まる	45.45%		肝を冷やす	24.24%
	頭に入れる	66.67%		尻に敷く	3.03%
	身に沁みる	20.20%		心を許す	9.09%
	目を疑う	44.44%		目が肥える	26.26%
	口を揃える	63.64%		肩を持つ	9.09%

プログラム目次へ

	耳に入る	79.80%		手が込む	6.06%
	神経を使う	24.24%		顔を立てる	18.18%

表 3　二要因分散分析の検定結果

変動因	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
L2 習熟度	48.891	1	48.891	3.253	.074
誤差	1457.816	97	15.029		
透明度	2530.161	1	2530.161	304.903	.000 *
透明度*L2 習熟度	34.080	1	34.080	4.107	.045 *
誤差	804.930	97	8.298		

* $p<.05$

表 2 が示すように、透明度の高い対象項目の中には正答率の高いものがあり、透明度の低い対象項目の中には正答率の高いものがある。

表 3 のように、「透明度」要因の両水準には 1%水準で有意な差が認められた（$F(1,97)=304.903$, $p<.01$）。「L2 習熟度」要因の両水準には有意な差が見られなかった（$F(1,97)=3.253$, $p>.05$）。また、透明度と L2 習熟度との間に 5%水準で交互作用が認められた（$F(1,97)=4.107$, $p<.05$）。さらに図 2 のように、上位群と下位群の両群とも、透明度の低い群は透明度の高い群より点数が明らかに低い。また、透明度の高い群では、上位群は下位群より点数が高い。

透明度と L2 習熟度の交互作用に有意な差が見られたため、単純主効果の検定を行った。表 4 は単純主効果の結果をまとめたものである。

表 4. 単純主効果の検定結果

効果	水準	平方和	自由度	平均平方	F 値	有意確率
L2 習熟度	透明度高い群	82.30	1	82.30	6.62	.012 *
	透明度低い群	0.67	1	0.67	0.06	.805
透明度	上位群	1560.01	1	1560.01	187.99	.000 *
	下位群	998.56	1	998.56	120.33	.000 *

* $p<.05$

透明度の各水準における L2 習熟度の影響を検討したところ、透明度の高い群では L2 習熟度の主効果は 5%水準で有意であったが（$F(1,97)=6.62$, $p<.05$）、透明度の低い群では L2 習熟度の主効果は有意ではなかった（$F(1,97)=0.06$, $p>.05$）。L2 習熟度の各水準における透明度の影響を検討したところ、上位群では透明度の主効果は 1%水準で有意であり（$F(1,97)=187.99$, $p<.01$）、下位群でも透明度の主効果は 1%水準で有意であった（$F(1,97)=120.33$, $p<.01$）。

以上の結果より、慣用句の意味推測は透明度と L2 習熟度の関係によって異なることが明らかとなった。すなわち、透明度の高い対象項目では、上位群と下位群の間に、意味推測の正確さに差があるが、透明度の低い対象項目では、上位群と下位群の間に意味推測の正確さ

に差がない。また、L2 習熟度にかかわらず、透明度の高い対象項目と透明度の低い対象項目の間には、意味推測の正確さの差がある。

6. 考察

以上のように、文脈なしの場合では、慣用句の意味推測において、透明度と L2 習熟度の交互作用が見られた。透明度の高い慣用句の意味推測はL2習熟度によって差が見られたが、透明度の低い慣用句の意味推測は L2 習熟度によって差が見られなかった。また、L2 習熟度にかかわらず、学習者にとって、透明度の高い慣用句は透明度の低い慣用句より推測しやすいが、透明度の高い慣用句では、L2 習熟度の高い学習者のほうが L2 習熟度の低い学習者より意味を推測しやすいのに対し、透明度の低い慣用句では全ての学習者において意味推測が困難であった。

このように慣用句の透明度は慣用句の意味推測に影響を与えることが明らかとなった。しかし、表 2 が示すように、各対象項目の正答率を詳しく見ていくと、透明度の高い群に属する対象項目の中に、比較的正答率が低いものが存在したり、反対に、透明度の低い群に属する対象項目の中に、比較的正答率が高いものが存在したりしていた。以下では正答率の特殊な事例を質的に分析するため、慣用句の意味の成立について考察する。

伊藤(1999)は、慣用句の慣用的な意味の成立は「構成要素の比喩性」と「慣用句の具象性」が関与すると述べている。「構成要素の比喩性」とは、慣用句の構成要素が比喩的に用いられそれが、慣用句の慣用的な意味に貢献する。「慣用句の具象性」とは、慣用句の文字通りの意味が示す行動や状態が特定の文脈下で具象化された結果、慣用的な意味になる。前者は【N→N′】、【V→V′】、【N＋V→N′＋V′】、後者は【N＋V→［N＋V］′】に分けられる。

本研究に取り入れた「N＋V」のような構成を持つ慣用句の意味拡張は、表 5 に示したように、上記 4 種類のほか、全部で 7 通りの場合がありうる。

表 5. 慣用句の意味拡張の分類

	類型	意味拡張
①	N′ ＋ V	片方の構成要素の意味が拡張する
②	N ＋ V′	
③	N′ ＋ V′	両方の構成要素の意味が拡張する
④	［ N ＋ V ］′	句全体の意味が拡張する
⑤	［ N′ ＋ V ］′	片方の構成要素の意味が拡張したうえ、句全体の意味が拡張する
⑥	［ N ＋ V′ ］′	
⑦	［ N′ ＋ V′ ］′	両方の構成要素の意味が拡張したうえ、句全体の意味が拡張する

本研究に援用した陳(2018a)の慣用句の透明度は、日本語母語話者が文字通りの意味と慣用的な意味を両方提示され、直感によって判断したものである。透明度の定義からすると「句全体の意味拡張」によって判定されるものと考えられるが、実際の判定ではこれ以外に「構成要素の意味拡張」も伴っており、より複雑な様相を呈している。

具体的には、構成要素、または句全体で意味拡張の回数が多ければ多いほど、学習者の認

知的負荷が高くなる。そのため、透明度よりは意味拡張が発生する回数が意味推測の難易度を予測しうる可能性がある。表5で言えば、【類型①】【類型②】【類型④】は意味拡張が1回、【類型③】【類型⑤】【類型⑥】が2回、【類型⑦】が3回となり、回数が増えればそれだけ難易度が上がると考えられる。さらに、それぞれの意味拡張の大小も意味推測の難易度に影響を与えると考えられる。

7. まとめと今後の課題

本研究は、透明度要因とL2習熟度要因が慣用句の意味推測に与える影響を明らかにし、文脈なしの場合における慣用句の意味推測の実証研究を補完した。その一方で、慣用句の意味拡張のパターンを示し、「透明度」という尺度は曖昧であり、再考の余地があることを示した。慣用句の意味推測の難易度は構成要素や句全体の拡張、及びそれらの拡張の大小も影響していることを示した。今後、このような尺度を用いた意味推測研究が求められる。

しかしながら、本研究では分析に取り入れた対象項目が少なく、かつ、「構成要素の意味拡張」と「句全体の意味拡張」の度合いをそれぞれどのように判断するか、明確に提示できなかった。より多くの慣用句を取り上げ、かつ、上記のような新たな判断基準を用いて、研究を行う必要がある。

参考文献

(1) 伊藤眞 (1999)「慣用句的意味の成立要因について」『Rhodus : Zeitschrift für Germanistik』15, 185-197.

(2) 陳雯 (2018a)「日本語慣用句の記述的規範-300個の動詞慣用句の親密度・透明度・予測性-」『言語学論叢 オンライン版』11, 20-45.

(3) 陳雯 (2018b)「慣用句の産出と理解に関わる諸要因-日本語学習者と日本語母語話者の比較を通して-」筑波大学博士（言語学）学位請求論文

(4) 程長善 (1996)「日本語慣用句の語彙的な特徴に関する一考察」『経営研究』9(3), 455-470.

(5) 宮地裕 (1982)「慣用句概説」『慣用句の意味と用法』明治書院 237-265.

(6) Aljabri, S. S. (2013) EFL Students' Judgments of English Idiom Familiarity and Transparency. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 662-669.

(7) Ishida, P. (2009) The effect of transparency on L2 idiom interpretation. *筑波応用言語学研究*, 16, 15-30.

(8) Matlock, T. & Heredia, R. R. (2002) Understanding phrasal verbs in monolinguals and bilinguals. In R. R. Heredia & J. Altarriba (Eds.) *Bilingual sentence processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 251-274.

(9) Nippole, M. A. & Taylor, C. L. (2002) Judgments of idiom familiarity and transparency. *Journal of Speech, and Hearing Research*, 45, 384-391.

意見述べタスクと物語タスクが中国人日本語学習者の独話に与える影響

―流暢さ，複雑さ，正確さ，語彙の豊富さを用いた分析―

金銀姫（神田外語大学大学院生）

1. 研究背景

第二言語（以下 L2）の発話能力は，目標言語環境での生活だけでなく，学業や仕事のために必要不可欠な技能である。そのため，学習者の発話能力の育成および指導は，教育と研究の分野において重要な課題になっており，L2 発話を対象とした研究が盛んに行われてきた（Bygate, 2001; Robinson, 2001a）。特に，L2 発話研究においては，タスク中心の指導法が注目を浴びるようになり，タスクの難度や計画時間などが L2 発話にもたらす効果について，検証されている（Michel, Kuiken & Vedder, 2007; Robinson, 2001b; Yuan & Ellis, 2003）。しかし，タスクの種類の効果に関しては，研究の蓄積が少ない（Foster & Skehan, 1996）。その研究は，対話型のタスクに集中しており（Iwashita, 1999; Kim, 2012），意味交渉や言語関連エピソードなどの観点で分析されてきた。しかし，最近では，発話の様々な側面をより適切に捉えることを目的に，流暢さ，複雑さ，正確さ，語彙の豊富さの観点から分析を行う研究も増えつつある（Foster & Skehan, 1996; Skehan, 2009）。

Foster & Skehan（1996）は，個人情報交換，物語，意思決定の 3 種類のタスクが L2 英語の発話に与える影響を調べた。学習者間の対話場面を設定し，流暢さ，複雑さ，正確さの観点から，話し手の発話を分析した。その結果，なじみのある個人情報交換タスクでは，流暢さと正確さが増したが，なじみのない物語タスクや意思決定タスクでは，複雑さが増したことを報告している。そして，正確さと複雑さの間にトレードオフ効果が生じると主張し，その理由として，学習者の注意容量資源には限界があることを挙げている。すなわち，L2 発話では，正確さと複雑さに同時に注意を向けることが難しく，タスク種類によって影響されることが予想される。

しかし，対話場面では相互作用が生じるため，Foster & Skehan（1996）の結果には，タスク種類の効果以外の要因が影響している可能性も考えられる。したがって，タスク種類のみの効果を見るためには，相互作用の要素を排除した独話場面を対象とする研究が必要である。L2 発話における独話の研究は，タスク種類に偏りが見られ，主に絵を描写する物語タスクが用いられている（Robinson, 1995; Skehan & Foster, 1999; Tavakoli & Foster, 2008）。しかし，日常場面では自分の意見を述べることも多く，意見述べタスクを用いた調査も必要であろう。

また，タスク種類が L2 独話に与える影響については，英語を対象としたものが多く，日本語を対象とした研究はほとんどない。そのため，日本語学習者の L2 独話を調べることは，教育現場における発話の指導法や評価法の開発のためにも重要であると考える。

プログラム目次へ

2. 研究課題

本研究は，先行研究の知見を踏まえ，L2 日本語発話の独話場面における，タスク種類の効果について明らかにすることを目的とする。タスク種類は，意見述べタスクと物語タスクである。産出された発話は，流暢さ，複雑さ，正確さ，語彙の豊富さの 4 指標で評価する。研究課題として，(1) 意見述べタスクと物語タスクは，L2 発話の流暢さ，複雑さ，正確さ，語彙の豊富さにどのような効果をもたらすか，(2) タスク種類によって，L2 発話に異なる特徴が現れるか，を設定した。

3. 方法

調査協力者は，日本国内の日本語学校に在籍中の中国人日本語学習者 40 名（平均年齢 22.5 歳，平均日本語学習歴 24.8 ヶ月）である。在籍校の中級レベルのクラスに配属されており，さらに，日本語能力試験の過去問から抜粋した問題で実施した日本語テストの結果から，全員が N2 レベルの中級学習者であることを確認した。

調査では，意見述べタスクと物語タスクという 2 種類のタスクを実施し，それぞれのタスク種類につき，2 つのトピックを採用した。具体的に，意見述べタスクは，片方または両方の立場で意見を述べるタスクで（「進路」，「携帯電話回収の問題」），物語タスクは，6 コマの絵を見て自分または他人の立場で出来事を描写するタスクである（「私の一日の出来事」，「田中さんの一日の出来事」）(Heaton, 1975 を改変)。タスクと協力者の間でカウンターバランスを取り，一人の協力者が 4 つの独話タスクを遂行した。1 つのタスクにつき，6 分間の時間制限（計画 2 分，発話 4 分）を設けた。

産出された発話は，流暢さ（AS-unit 数，節数，延べ語数，繰り返しの語数，自己修正の語数，ポーズ数），複雑さ（従属節数と割合），正確さ（正しい節数と割合，正しい AS-unit 数と割合），語彙の豊富さ（延べ語数に占める異なり語数の割合，延べ語×2 の√に占める異なり語数の割合）の観点から分析し，タスク種類の効果について統計処理を行った。分析は，調査者と大学院修士課程に在籍中の現役の日本語教師 1 名が独立して 30%を行い，不一致部分は協議した上で決定した。両者の採点の一致率は 90%以上だったので，残りは調査者一人で分析を行った。

4. 結果と考察

意見述べタスクと物語タスクの発話を分散分析で比較した結果を，表 1 にまとめて示す。以下，流暢さ，複雑さ，正確さ，語彙の豊富さの順で結果と考察を述べる。

4-1. 流暢さ

流暢さは，節数（$F = 7.02$, $p = .012$）と延べ語数（$F = 4.47$, $p = .041$）では意見述べタスクが物語タスクを有意に上回ったが，AS-unit 数（$F = 4.47$, $p = .041$）と繰り返しの語数（$F = 5.84$, $p = .020$）では物語タスクが意見述べタスクを有意に上回った。一方，自己修正の語数（$F = 0.05$, *n.s.*）とポーズ数（$F = 3.41$, *n.s.*）においては，タスク間に有意差は見られなかった。

まず，節数と延べ語数で意見述べタスクが物語タスクを有意に上回ったのは，指示形式

の影響があったからだと考えられる。意見述べタスクは，どちらかの立場に立って意見を述べるタスクであったため，提示された指示文には，タスク遂行の際に必要となる言語的手がかりが多く含まれていた。そのため，学習者は提示された指示文中の語彙や文法などを上手に使って発話することができた。一方，物語タスクは，絵に関する語彙や文法がほとんど提示されていなかったため，意見述べタスクと同様のストラテジーを用いることができなかったと推察する。

表 1　L2 発話の流暢さ，複雑さ，正確さ，語彙の豊富さの分析結果（*n* = 40 名）

指標	分析項目		意見述べタスク		物語タスク		分散分析
			M	SD	M	SD	
流暢さ	流暢	節数	13.5	7.1	11.4	5.1	意見 ＞ 物語 $F = 7.02$, $p = .012$
		AS-unit 数	5.4	2.5	6.2	2.4	意見 ＜ 物語 $F = 4.47$, $p = .041$
		延べ語数	55.4	29.6	46.4	22.8	意見 ＞ 物語 $F = 4.47$, $p = .041$
	非流暢	繰り返しの語数	2.4	2.7	3.3	3.8	意見 ＜ 物語 $F = 5.84$, $p = .020$
		自己修正の語数	2.4	3.2	3.3	3.0	意見 ≒ 物語 $F = 0.05$, *n.s.*
		ポーズ数	7.2	6.4	6.4	6.4	意見 ≒ 物語 $F = 3.41$, *n.s.*
複雑さ	従属節数		8.0	5.3	4.6	3.7	意見 ＞ 物語 $F = 38.18$, $p = .000$
	節数に占める従属節数の割合		0.5	0.2	0.4	0.2	意見 ＞ 物語 $F = 78.38$, $p = .000$
	AS-unit 数に占める従属節数の割合		1.6	1.1	0.8	0.5	意見 ＞ 物語 $F = 47.64$, $p = .000$
正確さ	正しい節数		7.6	4.9	6.0	3.8	意見 ＞ 物語 $F = 8.83$, $p = .005$
	正しい AS-unit 数		1.5	1.5	2.2	1.6	意見 ＜ 物語 $F = 8.24$, $p = .007$
	AS-unit 数に占める正しい節数の割合		1.5	0.9	1.0	0.7	意見 ＞ 物語 $F = 19.45$, $p = .000$
	AS-unit 数に占める正しい AS-unit 数の割合		0.3	0.3	0.4	0.3	意見 ＜ 物語 $F = 4.26$, $p = .046$
語彙の豊富さ	延べ語数に占める異なり語数の割合		0.6	0.1	0.7	0.1	意見 ＜ 物語 $F = 22.11$, $p = .000$
	延べ語×2 の√に占める異なり語数の割合		3.1	0.1	3.2	0.1	意見 ＜ 物語 $F = 5.1$, $p = .030$

プログラム目次へ

また，タスク種類に対するなじみ度の影響も挙げられる。タスクへのなじみ度を確認するために事後調査を行ったところ，学習者にとっては意見述べタスクの方がよりなじみがあることが確認できた。そのため，意見述べタスクでは，自分のアイディアを自由に述べることができたと推察される。一方，意見述べタスクに比べ，なじみのない物語タスクでは，視覚的に与えられた絵に依存して描写する必要があり，より複雑な思考が求められていたため，アイディアを自由に産出することが難しかったと考える。

対照的に，AS-unit 数と繰り返しの語数で，物語タスクが意見述べタスクを有意に上回ったのは，L2 発話の処理過程で生じる問題と関わっていると考えられる。学習者は，なじみのない物語タスクを産出する際に，言語知識の不足により，言語を形式化するのが困難であるため，繰り返しの語数が増え，共に AS-unit 数も増加したと推測できる。

以上のことから，意見述べタスクで,より流暢な発話の産出が促されたと考える。

4-2. 複雑さ

複雑さは，従属節数（F = 38.18, p = .000），節数に占める従属節数（F = 78.38, p = .000），AS-unit 数に占める従属節数の割合（F = 47.64, p = .000）の全項目で，意見述べタスクが物語タスクを有意に上回った。

まず，タスクを遂行する際に，求められる文法形式の特徴が異なることが影響したと思われる。意見述べタスクは,「〜と思う」や「〜たほうがいい」などの文法形式を多く使用するように構成されたため，自ずと複雑な文が多く産出されたと考えられる。特に，これらの文法形式は初級レベルで既に学習したものであり，また日常生活での使用頻度も高い項目であるため,中級クラスに属している学習者の場合,簡単に自分の文法知識へのアクセスができ,複文の産出が促されたのではないか。これに対し，物語タスクは，6 コマの絵から構成されており，使用頻度の低い文法が求められていたが，言語知識が不十分な学習者にとっては負担が大きかった可能性も考えられる。すなわち，決まった時間内に日常生活ではあまり使わない文法形式を引き出すことが難しく，その結果，物語タスクを遂行する際に，ストーリーをうまく結びつけることができず，単文で早くタスクを終わらせようとしたと思われる。

次に，タスクの自由度の問題も考えられる。意見述べタスクは，意見を自由に述べることが求められており，比較的に自由度の高いタスクである。一方，物語タスクは，提示された絵について口頭で描写することが求められており，比較的に自由度の低いタスクである。したがって，意見述べタスクでは，複雑な文を使用して自分のアイディアを自由に述べることができたが，物語タスクでは，提示された絵のアイディアを考えるのに注意が向けられてしまい，複雑な文を産出する余裕がなかったと思われる。

以上のことから，意見述べタスクで，より複雑な発話の産出が促されたと考える。

4-3. 正確さ

正確さは，正しい節数（F = 8.83, p = .005）と割合（F = 19.45, p = .000）では意見述べタスクが物語タスクを有意に上回ったが，正しい AS-unit 数（F = 8.24, p = .007）と割合（F = 4.26, p = .046）では物語タスクが意見述べタスクを有意に上回った。

まず，正しい節数と割合で意見述べタスクが物語タスクを有意に上回ったのは，トピッ

クのなじみ度と関係していると思われる。意見述べタスクのトピックは，学習者が日常的に経験できる内容であったため，正確に文を産出することができたのではないか。一方，物語タスクのトピックは，普段の生活では話さない内容であったため，アイディアを考えることにほとんどの注意が向けられたと推察する。

また，上記で述べたように，タスクの指示文も影響していた可能性がある。意見述べタスクでは，場面を説明するために，長い指示文が提示されており，指示文で提示された語彙や文法などを引用することが可能であったと考える。

対照的に，正しい AS-unit 数と割合で，物語タスクが意見述べタスクを有意に上回ったのは，物語タスクを遂行する際に，言い淀みの現象が多く現れたためだと思われる。物語タスクでは，自己修正の語を多く産出する傾向があり，その結果まとまった節の産出ができず，AS-unit 数が増えたと推測できる。すなわち，学習者は物語タスクで頻繁に語彙を正しく言い直し，その結果正しい節数は増加せず，正しい AS-unit 数の増加に繋がったと思われる。

以上のことから，意見述べタスクと物語タスクは，項目によって産出された発話の正確さが異なったと考える。

4-4. 語彙の豊富さ

語彙の豊富さについては，延べ語数に占める異なり語数の割合（$F = 22.11$，$p = .000$），延べ語×2 の√に占める異なり語数の割合（$F = 5.1$，$p = .030$）の，全項目で物語タスクが意見述べタスクを有意に上回った。

このような結果に関して，タスクのインプットの違いが語彙の豊富さに影響を及ぼしたと考えられる。物語タスクでは，絵による視覚情報のインプットがあったため，既知の語彙知識へアクセスし，引き出すのに有利であったのではないか。そのため，絵情報により使用頻度の低い語彙の産出が促されたと考えられる。しかし，意見述べタスクでは，指示文によるインプットのみであったため，学習者が豊富な語彙知識を持っていたとしても，インプットが限られたことで，実際タスクを遂行する際に使える語彙も限られていたと思われる。すなわち，学習者は，既に知っている語彙知識へアクセスし，自ら引き出す段階まで進むことができず，多様な語彙の産出ができなかったと思われる。

以上のことから，物語タスクで，より豊富な語彙の産出が促されたと考える。

5. まとめ

本研究は，中級レベルの中国人日本語学習者を対象に，意見述べタスクと物語タスクが L2 独話に及ぼす影響について調べた。その結果，(1) 意見述べタスクと物語タスクの両方とも，L2 発話の流暢さ，複雑さ，正確さ，語彙の豊富さの全てに影響を及ぼすこと，(2) タスク種類によって L2 発話への影響が異なること，が分かった。具体的には，L2 日本語学習者は，意見述べタスクではより流暢でより複雑な発話の産出が促され，物語タスクではより豊富な語彙の産出が引き起こされた。一方，正確さに関しては，分析項目によってタスクの効果が異なっていた。よって，正確さと複雑さの間のトレードオフ効果は限定的であると言える。

本研究の成果を踏まえ，日本語教育現場では，単一のタスクのみでなく，複数のタスクを

組み合わせて発話指導や評価を行なった方が,L2 発話の育成に有効であると考える。今後は,タスクのなじみ度や指示形式が L2 発話に与える影響についても検証するのが課題である。

参考文献

(1) Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In. M. Bygate, P. Skehan & M. Swain. *Researching on pedagogic tests: Second language learning, teaching and testing,* (pp. 23-48). Harlow, UK: Longman.

(2) Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition, 18 (3),* 299-323.

(3) Heaton, J. (1975). *Beginning composition through pictures*. London: Longman.

(4) Iwashita, N. (1999). Tasks and learners' output in nonnative-nonnative interaction. In K. Kanno (Ed.), *The Acquisition of Japanese as a Second Language* (pp. 31-52). Amsterdam: Philadelphia, PA: John Benjamins.

(5) Kim, Y. (2012). Task complexity, learning opportunities, and Korean EFL learners' question development. *Studies in Second Language Acquisition, 34 (4)*, 627-658.

(6) Michel, M. Kuiken, F., & Vedder, I. (2007). The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2. *International Review of Applied Linguistics, 45 (3)*, 241-259.

(7) Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning, 45 (1),* 99-140.

(8) Robinson, P. (2001a). Task complexity, cognitive resources and Second language syllabus design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 287-318). Cambridge University Press.

(9) Robinson, P. (2001b). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics, 22 (1),* 27-57.

(10) Skehan, P. (2009). Modeling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics, 30 (4),* 510-532.

(11) Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning, 49 (1),* 93-120.

(12) Tavakoli, P., & Foster, P. (2008). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning, 58 (2),* 439-473.

(13) Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effect of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics, 24 (1)*, 1-27.

モンゴル語を母語とする日本語学習者における長音の知覚について

劉永亮（東京都立大学）

1. 研究背景

日本語教育における音声習得において，特殊拍（促音・長音・撥音）の習得が困難であると多くの研究者に指摘されている。その原因は，日本語の特殊拍を日本人の場合は自動的に一拍として認識しているのに対して，外国人の場合は自動的に認識できないからだとされている。

その中，長音の習得に関する先行研究では，日本語母音の持続時間の長短を指標とした研究 (内田 1993，戸田 1998)，音声環境を変数とした研究 (皆川ほか 2002，小熊 2008)，長母音習得における個別性を注目した研究がある(栗原 2013，2015)。研究対象者からみると，主に英語母語話者を対象とした研究（小熊 2000，2008）と韓国語母語話者を対象とした研究(皆川ほか 2002)，中国語母語話者を対象とした（栗原 2013，2015）がある。しかし，上記の研究対象者は母語に母音の長さによる音韻対立が存在しない学習者である。そこで，母語(モンゴル語)に母音の長さによる音韻対立が存在する学習者がいかに日本語の母音の長短を弁別しているか，その特徴を解明する必要性があると考えられる。

2. 研究目的

本研究ではモンゴル語を母語とする日本語学習者における日本語の長音と短音の弁別能力について，学習者がどのように音韻論的な知覚範疇を形成していくのかという観点から，目標音の音声環境を用いた実験調査を行う。具体的に，単語内の長音の位置（「語頭」「語中」「語末」）とアクセント型という二つの要因を用いて習得の難易度を測る。

3. 研究概要

調査協力者：内モンゴルにある大学に在籍するモンゴル語を母語とする日本語学習者（初級）25 名。日本語学習歴は 6 ヶ月である。

刺激音の選定：知覚の実験用語の選定に関しては小熊（2008）を参考に，有意味語 2 語と無意味語 1 語を設けた。有意味語では，長母音の部分が広母音/a/・/e/・/o/と狭母音/i/・/u/を含めた単語を 1 語ずつ選定した。無意味語はすべての子音を/m/にし，母音を/a/に統一して作例した。実験は聞き取りテストの形式で行った。また，目標音の音声環境に関しては，次の 2 点を配慮した。

① 単語内の長音の位置に関しては「語頭」「語中」「語末」位置の 3 項目を変数とした。

② 単語内の長音部のアクセント型を「高高」「高低」「低高」「低低」型の 4 項目を変数とした。

プログラム目次へ

刺激音の作成：音声資料の作成にあたっては，1 名の女性（東京語話者）に音声実験室で刺激音を自然な速度で 2 回ずつ発音してもらい，最も良い音声を選び，刺激音として編集した。録音には録音機器 marants 社製ポータブルソリッドステート・レコーダー PMD660，RODE 社製コンデンサーマイク NT100 を使用し，サンプリング周波数 44100Hz で入力した。また，実験に用いる項目の妥当性に関しては，作成した音声資料を東京語話者 3 名に聞き取りテストを行い，三人とも正確に回答した音声項目のみを実験に使用した。

実験調査の手順：実験は内モンゴルにある大学の CALL 教室で行った。実験項目の提示にあっては，刺激音が 2 回流れ，項目間は 6 秒のポーズを設置した。回答方法は 4 つの選択肢から正しいものを一つ選ぶことである。

4. 結果と考察

まず，長音の知覚について単語内の長音位置とアクセント型に与える影響をまとめた。次に，短音の知覚について単語内の音節位置とアクセント型によって習得難易度を観察した。

4-1. 長音の知覚に与える影響

調査の結果を長音の位置と刺激音の意味の有無によって分類し，表 1 に示す。

表 1　長音の位置による平均誤答数と誤答率

長音位置	意味の有無	平均誤答数	平均誤答率
語頭	有意味	0.36	4%
	無意味	0.16	3%
語中	有意味	0.48	8%
	無意味	0.16	5%
語尾	有意味	2.52	18%
	無意味	1.56	24%

表 1 に示したように長音の知覚については，長音位置が「語頭」と「語中」の場合，意味の有無に関わらず，平均誤答率が低いことが分かった。すなわち，「語頭」では，平均誤答率が 5%以内にとどまっており，「語中」では，8%以内であった。しかし，「語尾」の場合，意味の有無に関係なく，平均誤答率が 15%を超えていることがわかった。そこで，長音位置，そして刺激音の意味の有無の差を明らかにするため，分散分析を行った。その結果，長音位置と意味の有無について，相互作用に有意ではなかった（$F(2,48)=1.145$，$P=0.33$）。また，意味の有無の主効果は有意ではなかったが（$F(1,24)=0.051$，$P=0.82$），長音位置の主効果が有意であった（$F(2,48)=23.639$，$p<0.00$）。長音の位置によって誤答数が異なるかについて，多重比較を行った。その結果，「語頭」と「語中」位置間に有意な差はなかったが，「語頭」と「語末」，「語中」と「語末」の位置間には有意差

が見られた。上記の結果からみると，学習者の長音の知覚に刺激音の意味が関与されておらず，長音位置が「語頭」の場合，ほとんど影響されないことが分かった。ただし，長音位置が「語末」にある場合，知覚が困難になる。母音の種類によって語末の知覚が異なるかについても調べたが，表 2 に示すように母音の種類が影響しないことが分かった。これは先行研究の結果とも一致していれば，学習者の母語の影響も考えられる。（[illegible]2000）モンゴル語の話し言葉には母音の長短の対立があるが，第一音節のみに現れ，第二音節以後は区別されなくなると述べている。したがって，語末の長音を知覚しにくい原因の一つになると考えられる。

表 2 「語末」の母音による平均誤答数率

語末の母音	あ	い	う	え	お
平均誤答率	20%	16%	17%	20%	19%

次に，長音部のアクセント型が長音の知覚に与える影響について検討する。

表 3　長音部のアクセント型による平均誤答数と誤答率

アクセント型	平均誤答数	平均誤答率
高高	0.56	6%
低低	**2.84**	**24%**
高低	1.52	10%
低高	0.32	4%

長音部のアクセント型の結果を表 3 にまとめた。表 3 を見て分かるように，長音部のアクセント型が「低低」型のみの場合，平均誤答率が 20%を超えており，他のアクセント型の場合，平均誤答率が 10%または 10%以下に留まっている。長音の知覚に長音位置とアクセント型がどのように影響されているかについて，分散分析[1]を行った。その結果，長音位置とアクセント型の相互作用に有意差（$F(2,48)=2.538$，$P=0.08$）が確認されず，長音位置の主効果が有意であり（$F(1,24)=18.523$，$p<0.00$），アクセント型の主効果にも有意差が見られた（$F(2,48)=11.467$，$p<0.00$）。多重比較の結果，「高高」と「高低」アクセント型間には有意差がないが（$P=0.06$），「高高」と「低低」，「高低」と「低低」アクセント型間には（$p<0.00$）の有意差が見られた。これは，小熊(2002)の結果と一致した。いわゆる，モンゴル語を母語とする学習者においても長音部のアクセント型が「低低」の場合，長音位置を問わず，知覚が最も難しい。しかも，促音位置がアクセント型によらず，「語中」より「語末」のほうが知覚しにくいといえる。

4-2. 短音の知覚に与える影響

前節では，長音の知覚に与える影響について検討した。本節では短音の知覚について分析していく。短音問題の刺激音（2 音節と 3 音節の語）も有意味語と無意味語に設置し

た。また，「高低」「高低低」「低高」「低高高」「低高低」の 5 種類のアクセント型ごとに 3 問ずつあり，計 15 問である。その結果を表 4 にまとめた。

表 4 に示すように全体的に，無意味語の平均誤答率が 26%で，有意味語の平均誤答率が 16%で，無意味語のほうは知覚が難しいことが分かった。

さらに，アクセント型から検討すると刺激音の意味の有無によらず，アクセント型「高低」「低高」以外のアクセント型の誤答率が 15%を超えている。ただ，無意味の「低高高」のみが 50%を超えていることが分かった。上記の結果からみると，アクセント型が「低高高」型の場合，他のアクセント型の場合より長音を挿入しやすくなる傾向が見られた。また，刺激音の長さが短音の弁別に影響を与えることが確認されており，2 拍の場合，誤りは少ないが，3 拍になると誤りは多くなり，長音を挿入しやすくなることが分かった。

表 4　長音部のアクセント型による平均誤答数と誤答率

意味の有無	アセント型	平均誤答数	平均誤答率	誤答数
有意味	高低	0.08	4%	2
	低高	0.12	6%	3
	高低低	0.6	30%	15
	低高高	0.44	22%	11
	低高低	0.32	16%	8
小計	10 問	1.56	16%	39
無意味	高低	0.04	4%	1
	低高	0	0%	0
	高低低	0.16	20%	4
	低高高	0.8	72%	20
	低高低	0.28	32%	7
小計	5 問	1.28	**26%**	32

4-3. 長音と短音の弁別について

4-1 では長音の知覚について分析し，4-2 では単音の知覚について分析した結果，長音の知覚にはもちろん多くの問題があることが分かったが，短音の知覚も困難であることが明らかにされた。それではいったいどちらの方がより難しいか，その結果を表 5 に示した。

表 5 を見ると分かるように，長音における平均誤答率が 12%であるのに対し，短音における平均誤答率が 19%で，やや多く高く，t 検定の結果（$t=2.06$，$P<0.05$）で有意差が見られた。これが，小熊(2008)の英語話者の結果と正反対の結果になった。その原因を今後の課題としたい。

表 5　長・短音の平均誤答数(率)と標準偏差

	平均	標準偏差
長音（45 問）	5.24(12%)	4.46
短音（15 問）	2.84(19%)	2.18

5. まとめ

本研究では，モンゴル語を母語とする日本語学習者において日本語の長短の弁別について分析した。その結果，まず，長音の知覚については刺激音の意味の有無に関係なく，長音位置によって知覚が異なることが分かった。つまり，長音位置が「語末」にある場合，「語頭」と「語中」にある場合より知覚が困難である。長音部のアクセント型の影響も刺激音の意味の有無，そして長音位置に関わらず，アクセント型が「低低」型の場合，「高高」型と「高低」型の場合より知覚が困難であることが分かった。つまり，長音位置が「語末」にあり，かつアクセント型が「低低」型の場合，知覚が最も困難あることが観察された。

次に，短音の問題については刺激音が無意味の場合，有意味語より判断しにくい。しかも，アクセント型も知覚に影響を与えていることが分かった。つまり，アクセント型が「低高高」型の場合，他のアクセント型の場合より長音を挿入しやすいことが分かった。そのほか，刺激音の長さが短音の弁別に影響を与えることが確認された。つまり，刺激音が 2 拍の場合，ほとんど知覚の判断に誤りはないが，3 拍になると誤りは多くなり，長音を挿入しやすくなることが分かった。

また，長音と短音の弁別関しては長音より短音の弁別の方が困難であることも分かった。

6. 今後の課題

本研究では，モンゴル語を母語とする日本語学習者において日本語の長短の弁別について初級レベル学習者のデータを用いて検討し，その問題点の特徴を明らかにした。しかし，まだ，モンゴル語を母語とする学習者の全体像を把握できておらず，習得過程の諸問題の解決に至っていない。今後，学習レベルよる特徴を明らかにするとともに，なぜ，長音部が「語末」ある場合とアクセント型が「低低」場合，知覚が困難であるかさらなる研究で解明したい。

注

（1）長音位置の「語頭」がほとんど知覚に影響されなかったゆえ，長音部のアクセント型「低高」が「語頭」のみにあるため，分析対象から除外した。

参考文献

（1）内田照久（1993）「中国人日本語学習者における長音と促音の聴覚的認知の特徴」『教育心理学研究』41 号(4)，pp.414-423

（2）小熊利江（2008）『発話リズムと日本語教育』風間書房
（3）栗原通世（2013）「中国語北方方言を母語とする日本語学習者による無意味語聴取に（1）おける語頭母音長の範疇的知覚」『21 世紀アジア学研究』（11）pp. 51-72
（4）栗原通世(2015)「聞き取り易さ異なる無意味語中長母音の知覚判断の特徴―日本語中上級レベルの中国北方方言母語話者を対象として」『文化』79 巻　1・2 号 pp. 73-93
（5）戸田貴子（1998）「日本語学習者による促音・長音・撥音の知覚範疇化」『文藝言語研 究言語篇』33，筑波大学
（6）姜枝廷（2006）「韓国人学習者の日本語の文字表記に見られる 音声項目の誤用――長母音を中心に――」『大学院論文集』№.３
（7）皆川泰代・前川喜久雄・桐谷滋（2002）「日本語学習者の長/短母音の同定におけるピッチ型と音節位置の効果」『音声研究』6(2)，pp. 28-39
（8）[illegible](2000)《[illegible]》[illegible]

プログラム目次へ

連体修飾節における日本語と韓国語のアスペクト形式の対応関係

李在鉉（広島大学）

1. はじめに

韓国語を母語とする日本語学習者（以下，韓国人学習者）には，次のような連体修飾節での「-タ」形と「-テイル」形の混同による誤用が見られる。

(1)［ホームパーティーの準備のため，スーパーに買い物に行ってきた友達に，買い忘れたものはないかを聞く場面］

a. 抜けたものないか，確認した?

＜JLPT：なし，学習歴：3 年，滞在歴：１年５ヶ月＞

b. 日本語：{ ＊抜けた / 抜けている }ものないか，確認した？

c. 韓国語：{ bbaji-n / ?bbaji-eo iss-neun (1) } geo eobs-na,
抜け-た 抜け-てい-る もの ない-か
hwaginha-eoss-eo? (2)
確認し-た-語尾

(1) のような場面は，日本語では「-テイル」形の使用が自然である（1b）が，韓国語では日本語の「-タ」形に当たるとされている「-（eu）n」(3)形の使用が自然である(1c)。（1a）は，韓国語では「-（eu）n」形の使用が自然であるため，日本語の「-タ」形を選択した，いわゆる「母語の影響」による誤用であると考えられる。このように，連体修飾節において日本語と韓国語のアスペクト形式の使用場面に違いがあることが窺える。そこで，本発表では，連体修飾節における日本語の「-タ」形・結果状態を表す「-テイル」形と韓国語の「-（eu）n」形・「-eo iss-neun（結果状態形-語尾)」形との対応関係を見ることで，韓国人学習者は，どのような場面で（1a）のような誤用が生じやすいのかを考察することを目的とする。

2. 先行研究

日本語と韓国語のアスペクト形式の対応関係に関する従来の先行研究では，(1b) と（1c）のような（日本語では「-テイル」形の使用が自然であるが，韓国語では「-（eu）n」形の使用が自然な）場合があることを指摘しているものの，文末におけるアスペクト形式の対応関係についての考察にとどまっている（李 2010，李・白川 2017，金 2016)。韓国人学習者はどのような場面で（1a）のような誤用が生じやすいのかという問題意識から考えると，連体修飾節における日本語と韓国語のアスペクト形式の対応関係について考察する必要があると考えられる。

プログラム目次へ

3. 調査の概要

3-1. 調査の対象

日本語と韓国語のアスペクト形式の対応関係は文体（会話文／地の文）によって異なる傾向が見られ（李・白川 2017)、日韓対訳のものは翻訳者の主観により韓国語の形式が選択される恐れがある（李 2010）とされている。本発表では，(1a）のような韓国人学習者の誤用に関する問題意識から，韓日対訳シナリオ集 8 冊の会話文と Netflix の韓国ドラマ３本の韓国語と日本語の字幕 (4) を調査の対象とする。詳細は、次の通りである。

表 1 調査の対象

区分	作品名
ドラマシナリオ集	『美しき日々』『オールイン』『クッキ』『冬のソナタ』
映画シナリオ集	『四月の雪』『青春漫画』『猟奇的な彼女』『僕の彼女を紹介します』
ドラマの字幕	『愛の不時着』『梨泰院クラス』『ザ・キング』

3-2. 調査の方法と結果

日本語の［V＋-タ＋N］と［V＋-テイル＋N］に訳されている韓国語のアスペクト形式は何かを見ることで，連体修飾節における日本語の「-タ」形・「-テイル」形と韓国語の「-（eu）n」形・「-eo iss-neun」形の対応関係について調査を行なった。表 2 は、その結果をまとめたものである。

表 2 連体修飾節における日本語の「-タ」形・「-テイル」形と韓国語の「-(eu)n」形・「-eo iss-neun」形の対応関係

対応関係（会話文＝713 例）		韓国語	
		［V-（eu）n＋N］	［V-eo iss-neun＋N］
日本語	［V-タ＋N］	607 例（100%）	0
	［V-テイル＋N］	81 例（77%）	25 例（23%）

4. 考察

日本語の［V＋-タ＋N］に訳されているものは，すべての例が韓国語の［V＋-（eu）n＋N］と対応している。一方、日本語の［V＋-テイル＋N］に訳されているものは，韓国語の［V-（eu）n＋N］との対応（77%）のほうが，［V-eo iss-neun＋N］との対応(23%)より顕著に見られた。このような傾向は，李・白川（2017）の文末における日本語と韓国語のアスペクト形式の対応関係と同様な結果である (5)。これらのことから日本語の結果状態を表す「-テイル」形は，連体修飾節においても，基本的に日本語の「-タ」形に当たるとされている韓国語の「-（eu）n」形に対応するし，ある特定の場面に限って韓国語の「-eo iss-neun」形に対応すると考えられる。以下，「韓国語ではこういう形式が使用されるが，日本語ではどういう形式が使用されるのか」という日韓対照的観点から，どのような場面でどのような

形式が対応するのかを明らかにすることで（1a）のような誤用が生じやすい場面について考える。

4-1. 韓国語の「-（eu）n」形と日本語の「-タ」形・「-テイル」形が対応する場面

(2)［女主人公と男主人公が別れの挨拶をする場面］[Ai,k,10,8247]

a.〔日〕忘れられない，空から落ちてきた女性を忘れられるか。

b.〔韓〕mos　　ij-ji,　haneul-eseo gabjag-i　tteoleoji-n　yeoja-leul
ない 忘れる-語尾　　空-から　　急-に　　落ち-た　女子-を
museun　su-lo　ij-gassso.
何の　方法-で 忘れ-られるか
『愛の不時着:第 10 話』(動画→https://bit.ly/31XzIFJ)

(3)［会社の名前を決めるための話し合いで、提案された名前について意見をいう場面］

a.〔日〕カッコつけた中学生みたい。

b.〔韓〕heose　jantteug　kki-n　junghakseang　gata.
カッコ　たくさん　つけ-た　　中学生　　みたい
『梨泰院クラス:第 9 話』(動画→https://bit.ly/3bsyeX8)

(4)［花札で賭け事をしていた主人公が、隠しカメラに気がついた場面］

a.〔日〕カメラとつながってるモニター室があるはずだ。

b.〔韓〕kamela-hago yeongyeoldoe-n　　moniteobang-i　iss - eul geo-ya.
カメラ-と　　つなが-った　　モニター室-が ある- はず　-だ
『オールイン:第 9 話』(動画→https://bit.ly/2QWuLGY)

(5)［転校してきた主人公に、担任の先生が席を指定してあげる場面］[It,k,1,289]

a.〔日〕席は…あの空いてる所に。

b.〔韓〕jali-neun eo,　jeogi　bi-n　jali hana　boi-ji?
席-は　うーん　あそこ 空い-た　席　ひとつ 見える-よね
『梨泰院クラス:第 1 話』(動画→https://bit.ly/32WGdbj)

日本語では，［V-テイル＋N］はその時の N の状態を表すのに対し，［V-タ＋N］は N の外面的な特徴をいう感じが強い，形容詞に近い(寺村 1984:198)とされている。(2)(3)はそれぞれ「女性」・「梨泰院クラスという会社名」の特徴を言う場面であり，(4) (5) はそれぞれ「モニター室」・「所(席)」の今の状態を言う場面であると考えられる。(2)(5)は「-タ」形（「-テイル」形）を「-テイル」形（「-タ形」）に言い換えができないが，(3)(4)は「-タ」形（「-テイル」形）を「-テイル」形（「-タ形」）に言い換えができる。このことから，日本語では N の特徴にフォーカスを当てて言うときに「-タ」形が使用され，N の状態にフォーカスを当てて言うときに「-テイル」形が使用されると考えることができる。

一方，韓国語では（2）～（5）からわかるように，N の特徴を言うか N の状態を言うかに関わらず［V-（eu）n＋N］形が使用されると思われる。(2) ～ (5) のいずれも「-(eu)n」形を「-eo iss-neun」形に言い換えができる。「-eo iss-neun」形を使用すると，N につい

プログラム目次へ

て説明・描写をするニュアンスになり，(2) 〜 (5) のような場面では「-(eu) n」形のほうが自然である。

4-2. 韓国語の「-eo iss-neun」形と日本語の「-テイル」形が対応する場面

(6) [A が B に封筒を差し出し、封筒の中身について言う場面][0,19,k,8995]

a. 〔日〕開発計画についての資料がすべて入っ<u>ている</u>ファイルです。

b. 〔韓〕geabalgyehoeg-e daeha-n modeu-n jalyo-ga
開発計画-に ついて-の すべて-の 資料-が
deul<u>-eo iss-neun</u> pail-ieyo.
入-ってい-る ファイル-です
『オールイン:第 19 話』(動画→https://bit.ly/31YuZnb)

(7) [実父が誰かを知った男主人公が，自分の複雑な感情を女主人公に語る場面]

a. 〔日〕僕，今大きな木のてっぺんに、逆さに吊され<u>ている</u>気分です。

b. 〔韓〕na, jigeum keu-n namu kkogdaegi-e geokku-lo
僕 今 大き-な 木 てっぺん-に 逆さ-に
maedalli<u>-eo iss-neun</u> gibun-ieyo.
吊され- てい -る 気分-です
『美しき日々:第 11 話』(動画→https://bit.ly/3i58geY)

(8) [A が B に、北朝鮮に逃げてきた C の事情について述べている場面][Ai,k,2,1254]

a. 〔日〕巨額の詐欺を働き警察から逃れるために瀋陽に来<u>ている</u>男です。

b. 〔韓〕cheoneogdae daehyeong sagi-leul chigo jamjeog gyeongchal-ui
千億代 大型 詐欺-を 働き 雲隠れ 警察-の
chujeog-eul pihaeseo pillipin-gwa malleisia-leul geochye
追跡-を かわし フィリピン-と マレーシア-を 経て
simyang-e wa<u>-a iss-neun</u> ja-loseo.
瀋陽-に 来-てい -る 者-で
『愛の不時着:第 2 話』(動画→https://bit.ly/355kz7j)

(6) 〜 (8) は，話し手が N についての情報を持っていない聞き手に，N について説明・描写をする場面である。このような場面では,「-テイル」形を「-タ」形に,「-eo iss-neun」形を「-(eu) n」形に言い換えができる。韓国語では，文末において話し手が聞き手の持っていない情報(もしくは話し手と聞き手が持っている情報の違い)について述べるとき，状態を表す表現が使用されると報告されている (李 2017) が、(6) 〜 (8) からわかるように、連体修飾節においても同じ傾向が見られると言える。このことから，韓国語では話し手の認識と聞き手の認識の違いがある場面，つまり「認識を修正・再認識」を意図する場合は「-eo iss-neun」形が使用されると考えられる。

以上のことから,連体修飾節における日本語の「-タ」形・「-テイル」形と韓国語の「-(eu)n」形・「-eo iss-neun」形の対応関係は表 3 のようにまとめることができる。

表 3 使用場面における連体修飾節での日本語の「-タ」形・「-テイル」形
と韓国語の「-(eu)n」形・「-eo iss-neun」形の対応関係

区分＼場面	N の特徴	N の状態	N について説明・描写
日本語	[V-タ＋N]	[V-テイル＋N]	
韓国語	[V-(eu)n＋N]		[V-eo iss-neun＋N]

5. まとめ

今回の調査で，連体修飾節において日本語の「-テイル」形と韓国語の「-eo iss-neun」形との対応は，N についての情報を持っていない聞き手に，N について説明・描写をする場面，つまり，話し手が認識している N の状態と聞き手が認識している N の状態に違いがある場面のような「認識を修正・再認識」を意図する場合に限って見られた。このことから，(1) のような場合もそうであるが，韓国人日本語学習者はその時の N の状態を表す場合で「認識の修正・再認識」をする必要がないとき，[V-タ＋N] を使用する誤用を犯す可能性がある。この仮説が正しければ，韓国語の感覚をそのまま日本語に当てはめて生じる (1) のような韓国人学習者の誤用を防ぐためには，韓国語の感覚に合わせ，N の状態を言う場面や N についての認識を修正・再認識をする必要がある場面に「-テイル」形を使用するということを明示的に指導する必要があると考えられる。今後，「認識の修正・再認識」をする必要が場合と，ない場合における韓国人学習者の連体修飾節での日本語の「-タ」形と「-テイル」形の選択傾向について調査をすることで，今回の調査結果を検証したい。

注

(1) 韓国語の結果状態は、「-eo iss-da」「-a iss-da」「-yeo iss-da」の形で表記される。「-eo iss-da」は動詞の語幹の最後の音節の母音「ㅏ (a)、ㅗ (o)」でない場合に使用し、「-a iss-da」は動詞の語幹の最後の音節の母音が「ㅏ (a)、ㅗ (o)」の場合に使用する。「-yeo iss-da」は動詞の「하다 (ha-da：日本語の「-スル」に当たる)」に使用される。本発表では、「-eo iss-da」を韓国語の結果状態を表す代表的な形とする。例 (1) のような場面で「-eo iss-neun」形を使用すると「今回は買い忘れたものないよね」というニュアンスになる。

(2) 韓国語のローマ字表記は，韓国の文化観光部告示第 2000-8 号「国語のローマ字表記法」によるものである。(3)「r/l」を除いた子音で終わる動詞の語幹の後では「-eun-」の形と表記され，「r/l」や母音で終わる動詞の語幹の後では「-n」の形で表記される。例えば [meog-da(食べ-る)＋salam (人)] → [meog-eun-salam (食べ-た-人)]，[ttwi-da (走-る) ＋salam (人)] → [ttwi-n-salam (走-った-人)]。

(4) Google Chrome の拡張機能の Subadub をインストールし，Netflix の韓国ドラマの字幕をダウンロードした。『梨泰院クラス』は，韓国語の字幕が提供されていなかったため，発表者が文字起こししたものを使用した。

(5) 李・白川 (2017:13) の「表 2 [会話文]における「-テイル」形と対応する韓国語の形式」

対応関係		［会話文］＝770 文	
-テイル	-n-da（ル形に当たる）	502	591
	-eoss-da（タ形に当たる）	89	(77%)
	-go iss-da（進行状態）	138	179
	-eo iss-da（結果状態）	41	(23%)

※（ ）と下線は，発表者によるもの。

参考文献

(1) 李在鉉（2017）「結果状態における日本語と韓国語の結果状態形の使用基準の違い」『広島大学大学院教育学研究科紀要　第二部　文化教育開発関連領域』66，広島大学大学院教育学研究科，185-194.

(2) 李在鉉（2019）「韓国語を母語とする日本語学習者の結果状態場面における「-タ」形と「-テイル」形の選択傾向－日本語の「-テイル」形と韓国語の「-eo iss-da」形の使用基準の違いに着目して－」『日本語／日本語教育研究』10，ココ出版，pp53-67.

(3) 李在鉉・白川博之（2017）「韓日対訳シナリオ集から見た日本語と韓国語のアスペクト形式の対応関係―「-テイル」形とそれに対応する韓国語の形式を中心に―」『広島大学日本語教育研究』27，広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座，pp. 11-19.

(4) 李忠均（2010）「日韓両言語のアスペクト形式の様相に関する研究―翻訳書を中心に―」『日本語学論集』6，東京大学大学院人文社会系研究科国語研究室，24-37

(5) 金ヒョウシン（2016）『韓・日両国語の時相対照研究－「V ている」の対応様相を中心に－』，大邱カトリク大学校大学院日語日文学科博士学位論文

(6) 寺村秀夫(1984)『日本語のシンタクスと意味　第Ⅱ巻』，くろしお出版

資料

(1) 金井孝利訳（2004）『「美しき日々」で始める韓国語』，キマネ旬報

(2) ――――（2006）『「クッキ」シナリオ対訳集』，キマネ旬報

(3) 安岡明子訳（2003）『「冬のソナタ」で始める韓国語』，キマネ旬報

(4) ――――（2004）『「オールイン」で始める韓国語』，キマネ旬報

(5) 福留友子訳（2006）『「青春漫画」韓国語完全対訳シナリオブック』，(株)デジタルアドベンチャー

(6) 山坂れみな訳（2004）『「猟奇的な彼女」完全対訳シナリオブック』，アーティストハウスパブリッシャーズ

(7) ――――（2004）『「僕の彼女を紹介します」完全対訳シナリオブック』，アーティストハウスパブリッシャーズ

(8) 吉野ひろみ訳(2005)『シナリオ「四月の雪」韓国語完全対訳』，ワニブックス

中学校地理の教科書における述語形式と記述の内容
―内容理解の支援のために―

宮部真由美（国立国語研究所）

1. はじめに

この発表では，中学校地理の教科書の本文がどのような述語を用いて記述されているのか，述語形式と記述内容とにはどのような関連があるのかという分析を行なった結果について述べる。

日本語支援を必要とする中学生にとって，日本社会で生きていくことを考えると，高校へ進学することは大切な要素となる。しかし，Cummins（1984）が BICS（Basic Interpersonal Communication Skils）と CALP（Cognitive / Academic Language Proficiency）という用語を用いて述べているように，教科学習の言語は場面や文脈の支えがないため抽象的で難しい。初期の日本語学習を終えたあと，子どもたちはそれよりも高度な教科学習の日本語を理解していかなければならず，困難がある(1)。

先行研究では教科書の日本語は難しいという指摘はあるものの，具体的にどのように難しいのかを示すものは少ない。

この研究は，地理教科書の文末の述語形式に注目し，その分析から地理の教科の内容を理解するための語彙や文法の特徴を示し，学習支援に活かすことを目的としている。

2. 地理の教科書と分析の観点

分析対象とした地理の教科は 1 年次の社会科で学習する科目である。教科書の体裁は写真や図，イラストが豊富に用いられているが，教科書に記述されている本文の内容を理解していくことが，この教科の内容理解に大きくかかわっている。地理教科書には世界と日本の諸地域別に気候や自然環境，経済，産業，人々の生活や文化などが記述されている。どの地域を述べる場合も基本的に述べられる項目が同じように構成されている。記述の内容は，現在の状況・状態を中心に書かれており，そのほかに過去にあったできごとやこれまでにどのような変化があったかなども書かれている。また，歴史教科書のような個人のことがらではなく，(1)のように諸地域の一般的・習慣的なことがらが述べられている。

(1) イルクーツクは約 60 万人がくらす，大きな都市です。郊外では 19 世紀以前に建てられた木造の住居に住んでいる人もいますが，多くの人はコンクリート製のアパートや高層マンションに住んでいます。休日には郊外にある家庭菜園付きの小さな家（ダーチャ）へ出かける人もいます。ここでは，夏にだけ味わえる新鮮な野菜やじゃがいもを作りながら，短い夏の日材を浴びて過ごします。（東京）

本研究では教科書の本文の文末の述語に注目して分析を行なった。述語となる単語の意味を理解することは必須であるが，単語がどのような形で用いられているのか（シテイル

プログラム目次へ

の形なのか受身の形なのか)という点も重要であると考え,分析では単語の形も考慮した。

分析では次の 3 つの出版社の教科書を用いた（いずれも平成 27 年 3 月 31 日検定済)。

(2) 『社会科 中学生の地理 世界の姿と日本の国土』(帝国書院)

(3) 『新編 新しい社会 地理』(東京書籍)

(4) 『中学社会 地理にまなぶ』(教育出版)

分析の準備として，これらの教科書本文の文章から 1 文単位で抜き出し，リストを作成した[2]。文の数は(2)の教科書が 1,443，(3)が 1,454，(4)が 1,359 で，合計 4,256 であった。

3. 述語の品詞について

述語の品詞分布は表 1 のようであった。文末の述語はほとんどが動詞述語であることがわかる。また，これらをテンス別にみたものが表 2 である。

表 1 述語の品詞（用例数と割合）

動詞	名詞	ナ形容詞	イ形容詞
3,751 (88.1%)	348 (8.2%)	136 (3.2%)	21 (0.5%)

表 2 テンス別・品詞別の述語（用例数）

テンス	動詞	名詞	ナ形容詞	イ形容詞
非過去	2,791	313	131	21
過　去	960	35	5	0

以下の節では，品詞別に述語の形式と記述の内容について述べていく。

4. 動詞述語

4-1. 量的な点

異なりでは 485 語の動詞が用いられていた。表 3 に度数 20 以上の 32 の動詞を示す。

表 3 度数 20 以上の動詞（降順）

1. なる (565)	9. 発達する (53)	17. 分ける (30)	23. わかる (23)
2. ある (347)	10. 進む (52)	17. 占める (30)	26. 生活する (22)
3. 見る (160)	11. よぶ (48)	19. 栽培する (26)	27. 集中する (21)
4. 行う (156)	12. 進める (46)	20. 暮らす (25)	27. 輸出する (21)
5. 広がる (99)	13. 発展する (45)	21. 生産する (24)	27. 発生する (21)
6. 増える (92)	14. する (42)	21. いる (24)	27. 使う (21)
7. 作る (69)	15. 利用する (32)	23. 訪れる (23)	31. 異なる (20)
8. 言う (64)	15. 集まる (32)	23. 形成する (23)	31. 果たす (20)

4-2. テンス・アスペクトの点から

述語の動詞をテンスとアスペクトの形で分類した内訳は表 4 のようになる。

表 4 テンス・アスペクト別の動詞述語（用例数）

スル	シテイル	シタ	シテイタ
1,123	1,668	914	46

表 4 からわかるように，非過去形ではスルよりも[3]，シテイルの形が多く用いられている。(5)，(6)はシテイルが用いられている用例である。(5)ではフィジー人の暮らしのこと，(6)では日本の企業の本社の場所に関することが述べられており，いずれも現在の状況・状態が述べられている。また，現在一般的にみられる状況・状態を説明するものとして記述

されている。

(5) ビチレブ島の山の中には，フィジー人が住む集落が数多くあり，人々は自給自足に近い生活を送っています。（東京）

(6) さまざまな機能の東京への一極集中が深まるなかで，大阪経済の占める地位は低下しています。（教育）

スルの形は通常，「今晩，母とカレーを作ります」のようにテンス的には未来を表わす。しかし，教科書では未来の特定の時間に成立するできことを述べる場合よりも，(7)，(8)のように，一般的・習慣的なこととして述べる文がほとんどである。これらの文もシテイルの場合と同様，できごとがいつ成立するかには関係のないこととして述べられている。

(7) 熱帯では四季がなく，昼間の気温が 30℃近くまで上がる日が一年中続くので，人々は汗をすいやすく風通しの良い衣服で過ごします。（帝国）

(8) 山々に降った雨や雪は川となり，太平洋と日本海へ注ぎます。（教育）

シタ，シテイタの形は，(9)，(10)のように過去のことがらを述べる場合に用いられる。

(9) そして，森林を大規模に伐採して焼きはらい，牧場や，さとうきび，大豆の畑を広げました。（東京）

(10) 北アメリカにはもともとネイティブアメリカンとよばれる先住民が住んでいました。（帝国）

過去のことがらを述べる文には，述語が「なりました」(11)や，補助動詞シテクルと組み合わさった「～してきました」(12)という形で，過去から現在への変化を述べる文が多くみられた。シタ 914 例のうち，ナルの用例が 191 例，シテクルの用例が 228 例であった。

(11) また，鍛冶職人が集まった大阪の堺は，高品質の刃物の産地になりました。（東京）

(12) 京都市の人口が増えるにつれて，街並みも変わってきました。（教育）

また，シテイタの形の(10)は過去のある状態を述べているが，一方でそれは現在ではその状態ではないという含みがある。(13)のように段落からみるとよくわかる。

(13) 19 世紀半ばまで，情報は主に手紙で伝えられていました。その後，国際電話やインターネット，衛星放送などの普及によって，世界の情報通信網が著しく発達しました。現在では，電子メールなどの活用によって，時間や距離に関係なくすばやい情報のやりとりが，世界中で日常的に行われています。（東京）

4-3. ヴォイスの点から

文末の述語がレル・ラレルの形は 925 例，セル・サセルの形は 10 例あった。動詞述語文の約 4 分の 1 がレル・ラレルの形であることがわかる。度数上位（20 以上）は「見られる(158)，行われる(115)，作られる(54)，進める(35)，よばれる(33)，利用される(24)，言われる(22)，栽培される(20)，形成される(20)」であった。

(14)，(15)はレル・ラレルの形の用例である。初級教科書で学習する受身文は，はたらきかける人とはたらきかけられる人が関わることがらについて，はたらきかけられる人を主語にして組みたてられる文から学習する。しかし，地理の教科書は特定の人物の行為を述べるものではないため，このような受身文は少ない。モノを主語とする文となっていた。

また，多くの場合に行為者は明示されていない。

(14) そして 19 世紀の初めには，コーヒーを栽培する大農場がつくられました。（帝国）

(15) 華中・華南地方では，畑作中心の東北・華北地方に比べて，豊富な降水量があり温暖であることから稲作が中心で，各地でお茶も栽培されています。（教育）

これらの文では，モノ主語がどうなったのか（どうなっているのか）ということが説明されている[4]。庵功雄（2018）で説明されているように，影響の受け手の方に関心がある（≒影響の与え手に関心がない[5]）ため能動文ではなく受身文による記述がなされている。また，477 例が「～（ら）れています」の形で用いられており，「整備されてきました」，「注目されてきています」のような形もみられた。

また，(16)，(17)のように「見られる」「よばれる」「言われる」「分けられる」などは可能・自発の意味で用いられている。具体的な諸地域に関する説明ではなく，その箇所を学ぶためのメタ的な説明がなされている文に用いられている。

(16) 人口問題には，発展途上国と先進工業国とで大きなちがいが見られます。（東京）

(17) さらに，ニュージーランドと太平洋の島々は，ミクロネシア，メラネシア，ポリネシアの三つの地域に分けられます。（帝国）

(18)，(19)はセル・サセルの用例である。これらも初級教科書で学習する使役文ではない。どちらもモノ主語で，述語の動詞は他動詞的に用いられている（森篤嗣 2012）。

(18) 日本海側では冬になると，北西の季節風が日本海を流れる暖流(対馬海流)の影響で多くの水蒸気をふくみ，山地に当たって雪を降らせます。（東京）

(19) 早くから工業化が進んだシンガポールやマレーシア，タイは，電気機械工業や輸送機械工業を発達させてきました。（帝国）

4-4. 特徴的な動詞

「なる」や「する」の動詞はこれだけでは具体的な意味を表わさず，ほかの要素と組みあわさって用いられることが多い動詞である。表 3 で示したとおり，地理教科書では「なる」の使用が多く，(20)～(24)のようなに名詞につづく場合（(20)，(21)），形容詞につづく場合（(22)，(23)），動詞につづく場合(24)の用例がみられた。

(20) 輸出を目的とした稲作もさかんで，タイやベトナムは世界有数の米の輸出国となっています。（帝国）

(21) インダス川流域は，小麦とともにかんがいにより米も生産される穀倉地帯になっています。（帝国）

(22) 21 世紀に入り，ロシア連邦の経済は豊かになりました。（教育）

(23) また，外国産のさまざまな農産物が輸入される今日，安い輸入農産物におされて，経営は厳しくなっています。（東京）

(24) 航空機の利用が増えることにより，日本各地に地方空港が整備されるようになりました。（教育）

表 1 で示したようにイ形容詞述語は多くなかったが，「高くなる」「低くなる」「重くなる」「少なくなる」「多くなる」「悪くなる」「速くなる」のように「なる」と組みあわさり用いられていた。

5. 名詞述語

5-1. テンスの点から

名詞述語は非過去形の例が大半であった。度数上位の 7 語は「地域(26)，もの(20)，特徴(16)，国(12)，こと(11)，中心(10)，特色(9)」であった。異なりは 182 語であった。

述語（述部）には文の主語についての説明が述べられている。文末の名詞（句）を被修飾語とするため，修飾部分が長くなるものが多い。そのため，述語名詞の意味に加え，修飾部分の内容を理解し，たとえば(25)，(26)ではどのような「地域」・「大陸」であるのかということを理解する必要がある。

(25) 紀伊山地は，「吉野すぎ」や「尾鷲ひのき」などの良質な樹木が育ち，古くから林業が行われてきた地域です。（帝国）

(26) 南アメリカ大陸は，日本から見ると地球の反対側にある大陸です。（東京）

5-2. 特徴がみられた名詞

述語の名詞は普通名詞が多い。なかには「特徴です」「特色です」のような抽象名詞も用いられていた。具体的な特徴や特色はガ格名詞（句）の部分に述べられている。

(27) 中央高地は，海からはなれた内陸で標高も高いので，夏と冬，昼と夜の気温の差が大きいことが特徴です。（帝国）

(28) 太平洋側は，一年を通じて温暖で，季節風の影響により夏の降水量が多いことが特色です。（教育）

また，「ものです」「ことです」のような形式名詞で終わる文もみられた。

(29) 南西諸島の海岸でよく見られる白い砂浜は，サンゴや貝がらなどが波にくだかれて細かくなり，海岸にうち寄せられたものです。（帝国）

(30) しかし，北海道の観光の問題は寒い冬の期間に観光客が減ることです。（教育）

6. 形容詞述語

イ・ナ形容詞述語はほとんどが非過去形の例で，イ形容詞には過去形の例はみられなかった。属性形容詞が用いられており，動詞述語，名詞述語の非過去形の場合と同様，世界と日本の諸地域に関する状態・状況を説明する部分に用いられている。

ナ形容詞は異なりでは 24 語みられた。度数が 3 以上は「盛ん(69)，重要(13)，温暖(9)，さまざま(6)，豊か(5)，大切(4)，有名(3)，一般的(3)，人気(3)」であった。ナ形容詞の延べ使用数の約半分が「盛ん」であり，盛んなこととしては(31)の「漁業」のほか，「造船業，林業，牧畜，稲作，小麦の栽培，露地栽培，農産物の生産，風力発電，海のレジャー，観光，物の往来，北九州との交流」などさまざまなものがみられた。

(31) 大陸の東部にはビクトリア湖やタンガニーカ湖といった大きな湖が分布し，漁業がさかんです。（帝国）

諸地域の具体的な特徴を述べるための語彙が多いなか，「重要，大切」は位置づけが異なり，メタ的な説明を述べる文に用いられている。

(32) また，国の経済を発展させるために，農産物や鉱産資源を外国に輸出して利益を得ることも重要です。（東京）

(33) 持続可能な社会を実現するには，限りある資源と環境を将来にわたって利用できるようにすることが大切です。（帝国）

イ形容詞は全体で 21 例，内訳は「少ない(8)，ない(3)，大きい(2)，同じ(2)，厳しい(2)，珍しい(2)，長い(1)，多い(1)」であった。このうち 15 例は否定形で用いられており，「少ない」は 8 例とも否定形であった。こうした否定形は単にその語を否定するだけでなく，(34)のように「少ない」ことを否定することで「結構多い」という意味を表わしている。

(34) 日本を代表する総合商社や銀行，デパートなどのなかには，大阪を創業の地とする企業が少なくありません。（教育）

7. おわりに

地理の教科書では，諸地域について具体的に述べられているものの，その地域の一般的・習慣的なことがらとして記述されており，非過去形を用いて「超時」となることがらが述べられていた。モノを主語とし，レル・ラレルの形の述語で述べる文も多い。地理的な説明のほか，メタ的な説明の文もみられた。このような述語形式と記述内容との関連をしることは，教科書の内容を理解する支援につながるのではないかと考える。今後は具体的な支援について考えていきたい。

注

(1) この発表は志村ゆかり（2020）の考え方に基づいて行なったものである。

(2) 調べ学習をする単元は分析からはずした。

(3) スルの形には，シテイルの形をもたない「ある，いる」や，度数上位の「見る(154)」「なる(88)」「言う(51)」「分ける(29)」「よぶ(25)」がスルの形で用いられていた。

(4) 次のように「農家の人々」について説明する場合は，それを主語にして述べられている。

- 農家の人々は，自分たちの食べるいも類やバナナを栽培すると同時にカカオも栽培し，輸出しています。（帝国）

(5) 庵功雄（2018:18）では，影響の与え手に関心がない場合に能動文を使うと，「Xが」を特定して述べないといけなくなると説明されている。

参考文献

(1) 庵功雄（2018）『一歩進んだ日本語文法の教え方 2』くろしお出版.

(2) 志村ゆかり（2020）「年少者（中学生）向けの日本語総合教科書の意義とその在り方―教科につなげるための日本語シラバス構築を目指して」『一橋日本語教育研究』8，一橋日本語教育研究会.

(3) 森篤嗣（2012）「使役における体系と現実の言語使用―日本語教育文法の視点から―」『日本語文法』12-1，pp.3-19，日本語文法学会.

(4) Cummins, J (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill.

付記 この発表は JSPS 科研費 JP17H02350, JP19K20818 と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」の研究成果である。

コーパス分析システムの公開と日本語教育・日本語研究への活用

山本　裕子（愛知淑徳大学）・本間　妙（愛知淑徳大学）
川村　よし子（東京国際大学）・小森　早江子（中部大学）
＜共同研究者＞ラニガン・マシュー（Lending Home）

1. はじめに

筆者らは、自ら収集したデータを自由に取り込んで活用できる操作の平易なコーパス分析システム Co-Chu（以下 Co-Chu）を開発し、今回、一般公開を開始した。近年、ICT 技術の進歩に伴い、日本語教育の分野でも様々なコーパスが提供され、多様な活用法が提案されている（庵・山内編 2015）。しかし、自ら収集したデータを分析できるツールは限られている。Co-Chu は教師自らが集めた日本語学習者の作文や会話等のデータを取り込み、キーワード検索、コロケーション分析、複数データの比較等のテキスト分析が可能なウェブ・アプリケーションシステムである。データには必要に応じてタグを付すことができ、そのタグの検索も可能である。また、一般に学習者の作文や話し言葉を含んだテキストをそのまま形態素解析すると誤解析を生じることも多いが、Co-Chu はタグの活用によりそれらに対処する仕組みも整っている。

本発表では、前半でシステムの概要とメタ情報の付与について解説し、後半は、日本語教育や日本語研究での活用例として、作文教育、日本語教師養成課程、日本語研究における 3 つの実践例を紹介する。

2. Co-Chu の概要

2.1 システムの概要

Co-Chu は、日本語テキスト分析のためのウェブ・アプリケーションであり、【Build】【Import】【Edit】【Analyze】の 4 つの機能が 1 つのインターフェイスで使えるようにデザインされている。Co-Chu 最大の特徴は自ら集めたデータ（csv あるいは txt 形式で作成）でコーパスを構築し、多種多様な検索が可能な点である。（詳細は山本他 2020 を参照）

2.2　メタ情報の付与

日本語学習者の発話や作文などに限らず、日本語母語話者の話し言葉にも、言い間違い、言い直し、言い淀み、フィラー、縮約形など、不規則なものが多く含まれている。これらは形態素解析において誤解析の原因となるが、Co-Chu では【Edit】機能を活用し、メタ情報としてタグを付し、誤解析が生じないようにする。タグは次のような形で付す。

｜正しい語形｜（タグ種別　実際に用いられた語形：タグメモ）
例１　へえ、あいつ、いいところ｜ある｜（話　あん：音変化）な。

プログラム目次へ

例２　それ忘れ｜ないで｜（誤　なく：活用）、あの、次に。

例１は、「へえ、あいつ、いいところあんな」のように、「ある」が「あん」と発音された発話である。これをそのまま形態素解析すると、「あんな（形状詞[(1)]）」と解析されてしまう。そこで、例１のようにタグを付すことで、正しく解析できるようになる。また、これは話しことば特有の音変化によるものであることを、タグ種別「話」とタグメモ「音変化」で示している。例２は、「忘れないで」を、活用を誤って「忘れなく」と発話したものである。例２には、誤用であることを示す「誤」タグを付し、タグメモには誤用の種類を「活用」と記載した。このタグ、タグメモはいずれも検索の際に活用することができる。

また、誤用には「ねじれ文」のように、形態素にタグを付して示すことが困難なものもある。Co-Chu では、こうした場合にタグではなく、文ごとにメタ情報をつけることで問題があることを示すことが可能である。メタ情報は、取り込み前のエクセルデータに必要な情報を加えることができる。図１のように該当する文の左の「列」に情報を記載すると、文レベルのメタ情報も、検索の際に活用できる。

メタ情報	発話内容/作文内容
	私は去年日本に来たばかりだ。
ねじれ文	私は、日本は果物がおいしい。

図１　文レベルのメタ情報の付与

このようにタグや文レベルのメタ情報は、形態素解析の上で問題になる箇所や誤用だけでなく、必要に応じて自由に付すことが可能である。これらを利用することで、誤解析が避けられるだけでなく、見たいものを探すための効率のよい検索が可能になる。

次に、Co-Chu を用いた実践例を紹介する。

3. Co-Chu の活用実践

3-1 作文教育での活用

Co-Chu では、目的に応じてタグを付すことで見たい箇所を分析できるという特質に加えて、データ上に存在しない語句や表現にタグを付して検索することもできる。助詞の誤用を例に説明する。一般のコーパスでは、例えば助詞の「が」が使われた文を検索することによって、正用と誤用の例を探しだすことはできる。しかし、助詞の誤用には、使うべきところで使っていない（非用）、使い過ぎている（過剰使用）のようなものもある。Co-Chu ではこれらにもタグを付すことで検索できるので、誤用を網羅的に記述、検索することが可能である。ここでは、これらを利用して、指導中の学習者の作文に見られる誤用の傾向を読み取り、指導に活用した試みについて報告する。まず、作文上の全ての誤用にメタ情報として、以下のような形でタグを付した。

｜正しい語形｜（タグ種別　実際に用いられた語形：タグメモ）

プログラム目次へ

例 3　その言葉は｜どのような｜（誤　どんな：書）意味を持っているのか、
例 4　時々うまくコミュニケーション｜が｜（誤　：助詞脱落が）取れない。

タグ種別には「誤用」を示す「誤」、タグメモには誤用の種類を記載している。例 3 の誤用の種類は「どんな」を使用したことで書き言葉のルールに違反していることを示すために「書」と記載した。また、例 4 は、助詞「が」が入るべきなのに脱落しているため、タグメモに「助詞脱落が」と記載した。このように、学習者の作文に見られる全ての誤用に「誤」タグを付すとともに、タグメモに誤用の種類を 18 種類に分類して記載した。また、文レベルの誤用である「ねじれ文」については、メタ情報として記載した（図 1 参照）。これらを用いて、学習者がそれぞれどのような誤用を犯しているかを検索した。図 2 に検索結果の一部を示す。この結果をもとに、個々の学習者に対し指導項目を決定し、図 3 のような指導シートを作成し、それを用いて個別に指導した。

図 2　タグ「誤」で検索した結果画面

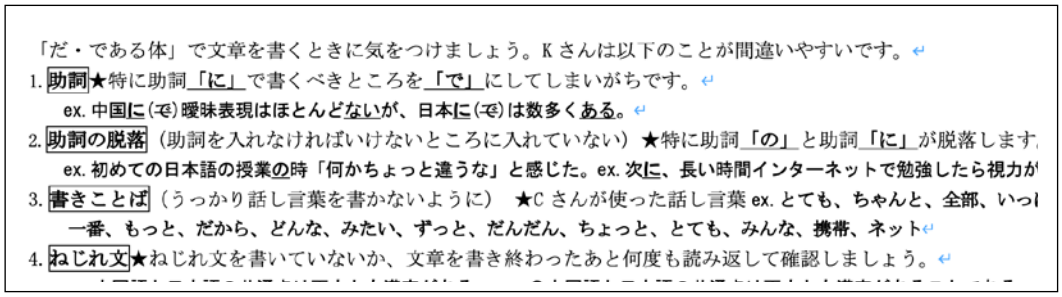

「だ・である体」で文章を書くときに気をつけましょう。K さんは以下のことが間違いやすいです。
1. 助詞★特に助詞「に」で書くべきところを「で」にしてしまいがちです。
ex. 中国に(で)曖昧表現はほとんどないが、日本に(で)は数多くある。
2. 助詞の脱落（助詞を入れなければいけないところに入れていない）★特に助詞「の」と助詞「に」が脱落します
ex. 初めての日本語の授業の時「何かちょっと違うな」と感じた。ex. 次に、長い時間インターネットで勉強したら視力が
3. 書きことば（うっかり話し言葉を書かないように）　★C さんが使った話し言葉 ex. とても、ちゃんと、全部、いっ
一番、もっと、だから、どんな、みたい、ずっと、だんだん、ちょっと、とても、みんな、携帯、ネット
4. ねじれ文★ねじれ文を書いていないか、文章を書き終わったあと何度も読み返して確認しましょう。

図 3　指導シートの一例（抜粋・誤用例は全て学習者 K の作文中に出現したもの）

プログラム目次へ

このように「誤用」に特化したタグを利用することによって、具体的に学習者の誤用の傾向を把握し指導することが可能になる。また、この指導により、学習者は自らの問題点を適確に理解し、作文を書く際にそれらを意識するようになった。

3-2 日本語教師養成課程での活用

Co-Chu の用例検索機能は、コンテキストの提示も容易にできるため、日本語教育だけでなく日本語教師養成課程においても有用である。学習者と日本語母語話者の会話や、アニメやドラマのスクリプトをデータとして取り込むことで、誤用例やコンテキストが想起しやすい身近な用例を授業で提示し、臨場感のある教室活動の実践が可能になった。教科書等で示されている例文と実際の用例には乖離がある場合があるが、養成課程を受講している学生は一般に学習者との接触経験に乏しく、そうしたことに気づきにくい。

例えば、教科書では次のように、構文が理解しやすい例文が示される。ここでは使役を例にする。

例 5　教科書の例文　A：お子さんに何かうちの仕事をさせていますか。
B：ええ。食事の準備を手伝わせています。
A：そうですか。いいことですね。」(『みんなの日本語 48 課練習 C』)

しかし、実際にはこのように格関係が明確な例ばかりが用いられるわけではない。会話やアニメのスクリプトからは次のような使役の用例が検索できる。

例 6　アニメからの例文
a.「雫のしたいようにさせようか、母さん」(『耳をすませば』)
b.「あの、ここで働かせてください！」(『千と千尋の神隠し』)

例 7　会話からの例文
a.「私はそれは言わせねえぞ！って思ってるんだけど・・(以下、略)」
b.「遊んでそうに見られるからこそ、安心させてあげようみたいな気持ちになるというか・・」

これらの例のように、「誰が誰に働きかけているのか」は文脈から読み取る必要がある。運用に結びつく教室活動のためには、実際の使用例や誤用例を知ることが不可欠である。BCCWJ 等の大規模コーパスでも、検索した用例の前後の文も確認はできるものの、学生にとってはなじみのない文脈も多い。Co-Chu では、学生たちがよく知っているアニメやドラマをコーパスとして活用することも可能である。実際に、アニメやドラマからの用例を用いたところ、例 6 のように、短文であってもコンテキストが想起しやすいものも多く、有用であることがわかった。また、必要があれば、図 4 のように、データ全体の確認も容易にでき、各例文が使われたコンテキストを示すこともできる。

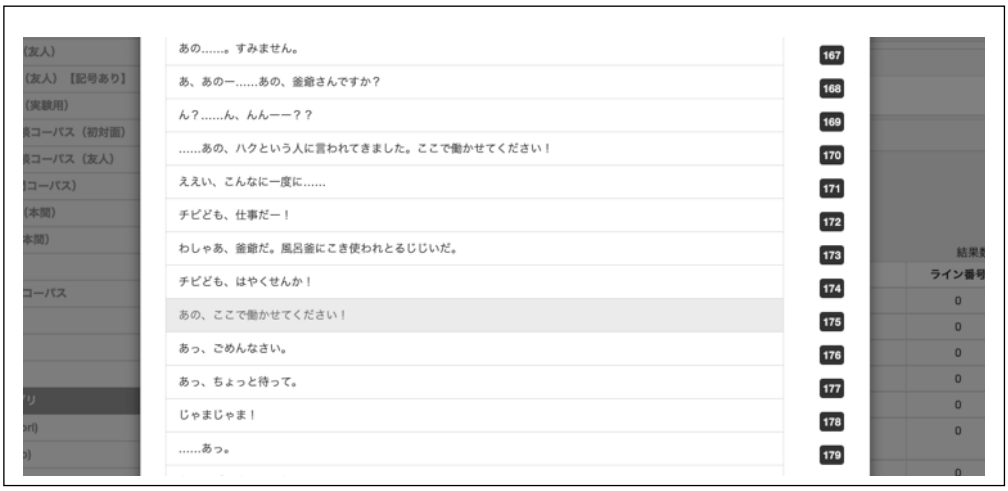


図 4 検索結果から、コンテキストを確認した画面

3-3 日本語研究での活用例

こうした授業での活用のほか、Co-Chu は日本語研究にも大きく貢献できる。ここでは、従来のツールでは検索しにくいものを検索し、日本語研究に活用した試みを紹介する。従来のコーパスでは、可能形や受け身形は、形態上の区別がしにくいため、検索が難しい。また、助詞の脱落のような存在しないものを検索することも困難である。しかし、本システムでは「ら抜き言葉」や「受け身形」にタグを付すことで、実際に会話の中にどのくらいの「ら抜き言葉」が用いられたのかを「ら抜きでない可能形」と比較して抽出したり、どのくらい受け身が用いられ、その中に「間接受け身」がどのくらいあるかを抽出したりすることも容易にできる。

例 8　ら抜きのタグ付け：元の文　全部は食べれない。
→　全部は｜食べられ｜（可　食べれ；ら抜き）ない

例 9　受け身のタグ付け：元の文　ずっとバカにされてきて・・
→　ずっとバカに｜されて｜（受　されて：直接）きて…。

例 10 助詞の脱落のタグ付け：元の文　そんなことないよ。
→　そんなこと｜は｜（脱　）ないよ。

上記のようなタグを付すことによって、たとえばアニメ（『バクマン』8 話分、約 200 分）でら抜きになりうる動詞の可能形において、「非ら抜き」が 10 回に対し、「ら抜き」は 1 回であったのに対して、大学生の雑談（5 組分、約 180 分）では「非ら抜き」が 6 回に対し、「ら抜き」も 6 回使われていることが分かった。図 5 に示したように、誰の発話であるかも「id」欄で容易に確認ができるので、「ら抜き」が個人的な傾向であるのか否かといったことに関しても分析することが可能である。

ライン	サブコーパス名	タグメモ	ライン番号	出現形	id
みんな決め｜られ｜（可　られ：非ら抜き）ずに	B_ep1	非ら抜き	236	られ	秋人
そんなに簡単に話しかけ｜られる｜（可　られる：非ら抜き）くらいならこんな｜に｜（脱　）苦しくないって。	B_ep2	非ら抜き	140	られる	最高
次の試験｜は｜（脱　）受け｜られ｜（可　られ：非ら抜き）そうか？	B_ep2	非ら抜き	235	られ	秋人
せっかく来たんだからネーム｜を｜（脱　）　｜見られる｜（可　見られる：非ら抜き）だけ見る。	B_ep3	非ら抜き	95	見られる	秋人
よく　同じ教室で知らんぷりしてい｜られる｜（可　られる：非ら抜き）よ。	B_ep4	非ら抜き	381	られる	秋人
そんなにすぐ｜寝られる｜（可　寝られる：非ら抜き）かよ。	B_ep5	非ら抜き	253	寝られる	最高
なんかいても立っても｜いられ｜（可　いられ：非ら抜き）なくて…。	B_ep6	非ら抜き	44	いられ	最高
そう考えたら　急に嫌になったっていうか　｜耐えられ｜（可　耐えられ：非ら抜き）なくなって。	B_ep6	非ら抜き	93	耐えられ	秋人
その３話は　いくらでも時間がかけ｜られる｜（可　られる：非ら抜き）。	B_ep17	非ら抜き	162	られる	最高
こんな事って信じ｜られる｜（可　られる：非ら抜き）？	B_ep26	非ら抜き	264	られる	亜豆
僕は恥ずかしくて顔｜が｜（脱　）｜見られ｜（可　見れ：ら抜き）ないけど。	B_ep26	ら抜き	358	見れ	最高

図５　タグ「可」でアニメスクリプトの「非ら抜き」と「ら抜き」を検索した結果の画面

4. おわりに

このように、Co-Chu では、利用者が各自のデータを目的に合わせて活用し、多様な試みを行うことが可能である。今回、このシステムの一般公開(2)を開始した。Co-Chu が日本語教育関係者の教育や研究活動の一助になることを願っている。

注

(1)　形状詞は、形容動詞のことを指す。

(2)　https://co-chu.org　を参照のこと。

参考文献・参考資料

(1)　庵功雄・山内博之編(2015)『データに基づく文法シラバス』くろしお出版.

(2)　山本裕子・本間妙・川村よし子（2020）「コーパス分析システム Co-Chu におけるタグ検索機能とその活用-誤用や話し言葉にどのように対応するか-」『中部大学人文学部研究論集』43,1-24.中部大学人文学部.

(3)　BCCWJ　https://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/　2020 年 6 月 11 日閲覧

(4)　『みんなの日本語初級Ⅱ』スリーエーネットワーク.

アニメ

「千と千尋の神隠し」「耳をすませば」http://www.ghibli.jp/works/　2020 年 9 月 10 日閲覧

「バクマン」https://www.nhk.or.jp/anime/bakuman/1st/character/index.html

2020 年 9 月 10 日閲覧

ライティング指導不安尺度開発の試み

布施悠子（国立国語研究所）

1. はじめに

作文・小論文・レポートなどのライティング授業は，日本語学習者が大学や日本語学校で学ぶ際，四技能のうち「書く」授業として日々の授業の中に盛り込まれている。また，実用的な文書の作成は，社会において重要なスキルであり，日本語を用いて文書を作成する必要がある日本語学習者にとって，大学や日本語学校に在籍している間に，学習すべき項目の一つであると思われる。日本語でのライティングについて大学や日本語学校などで授業が行われているものの，日本語教師養成や研修では，ライティングの指導に関して取り立てて扱われることが多くはない可能性もある。発表者は日本語教師養成講座のカリキュラムにおいて，作文・小論文の指導を具体的に受けた時間は 2 時間程度で，日本語教師になってから，手探りで参考書や他の先輩教師から指導の方法を身に付けた経験がある。筆者のようにライティング授業の指導方法を学ぶ機会がなかった日本語教師の中には，ライティング指導への苦手意識や困難，不安を抱く教師もいるだろう。しかし，現在，ライティングに関する日本語教師の意識研究は，作文への評価意識などが主であり（宇佐美 2014，坪根・田中 2015 など），日本語教師や日本語教師養成課程の学生が，ライティング教育自体をどのように捉え，どのような苦手意識や困難，不安を抱いているのか，ライティング指導への教師の意識自体は明らかになっていない。ライティング指導に対して日本語教師が抱く困難点や指導する際の不安の実態が明らかになれば，今後，日本語教師や養成課程の学生に対してライティング指導への支援のポイントが明確になり，日本語教師のライティング教育能力の底上げと専門能力の開発への一助となる可能性があると思われる。

そこで，本研究は，日本語教師がライティングを指導することに対して，どのような不安や意識を抱いているのかを明らかにすることを最終的な目的とし，それを測定するためのライティング指導不安尺度の開発を行う。その第一段階として，本発表では，ライティング指導不安尺度に用いる質問項目を作成するための準備段階として，日本語教師が抱くライティング指導への不安イメージを抽出することを発表の目的とする。

２．先行研究

母語話者日本語教師の教授不安および教育不安を研究対象としたものに布施（2015）と布施（2020）がある。まず，布施（2015）は母語話者日本語教師が新しい教材を教える際に抱く教授不安を明らかにするため，教授不安尺度を開発し，質問紙調査を行った。探索的因子分析の結果，「授業実践力」「学生との相性」「教授方法の模索」「所属機関と自分の立場」の 4 因子が得られている。不安の実態を明らかにするという目的は本研究と同じであるが，「新しい教材を教える」という場面に限定された尺度であること，ライティング指

プログラム目次へ

導の教授不安に特化した尺度でないことが本研究と異なる点である。また，布施（2020）は，母語話者日本語教師の教育不安の実態を把握するため，教育不安尺度の作成を試み，日本語教師へ質問紙調査を実施した。探索的因子分析の結果，26 項目の不安尺度が選定され，因子として「学生の目線」「授業実践力」「同僚との関係性」「教師を取り巻く不確かな環境」「学校の指針」「プライベートとの兼ね合い」の 6 つが抽出されている。こちらも不安の実態を明らかにしている点は評価できるが，日本語教師を取り囲む環境的な要因まで含めた不安尺度であり，教授場面に特化した尺度でないことが本研究と異なる点である。

よって，本研究は，ライティング指導不安に着目し，ライティングを指導する際に抱く日本語教師の不安や困難点を測定する尺度の開発を目指す新たな研究として，進めていくことにする。

３．分析方法

3-1. 調査協力者

まず,本発表は質問項目作成のためのイメージを幅広く抽出するのが目的であったため，調査協力者の選定の際，年代，教育歴，常勤･非常勤という勤務形態，勤務先などの属性が重ならないようにした。また，不安イメージが連想しやすいように，インタビュー時点で留学生に対するライティング指導を行っている，もしくは直近の学期にライティング指導を担当していた日本語教師を対象とした。結果，インタビューの協力者は 8 名であり，協力者の属性の詳細は以下の表 1 のとおりである。なお，協力者 8 名には調査の目的と個人情報の取り扱いについて事前に説明し，承諾を得てから調査を開始した。また，個人情報に配慮し，個人の特定ができないよう匿名化している。

表 1　調査協力者の属性

ID	勤務先	勤務形態	ライティング指導歴／日本語教育歴	現在の担当	指導内容
A	大学	非常勤	10 年／10 年	中級後半	説明文，意見文，レポート
B	大学	常勤	12 年／14 年	中級後半，上級	意見文，レポート
C	大学	常勤	11 年／11 年	中級後半，上級	アカデミックライティング
D	大学	常勤	7 年／10 年	上級	アカデミックライティング
E	大学	常勤	19 年／19 年	上級	アカデミックライティング
F	日本語学校	非常勤	1 年／2 年	中級前半	説明文，意見文
G	日本語学校	非常勤	2 年／2 年	中級前半	説明文，意見文
H	日本語学校	非常勤	9 年／10 年	上級	アカデミックライティング

3-2. 調査方法

調査方法は，上述の布施（2015，2020）にならい，不安イメージの抽出方法に PAC 分析を用いた。PAC 分析は，自由連想を利用して態度やイメージの個人内構造を測定し，診断･分析する理論と技法である（内藤 2002:27）。調査協力者から，各クラスター（語のまとまり）によって喚起されるイメージ，項目群がそれぞれにまとまった理由の解釈，さら

に補足的に項目単独で喚起されるイメージの報告を得ることの意義は大きいという（内藤2002:20）。調査協力者からの自由なイメージや解釈を得やすく，心理的な質問紙調査項目の抽出に適すると考えられたため，本研究でも援用した。

調査手順として，まず，調査協力者にライティング指導への不安イメージや解釈を想起させるための連想刺激文を提示した。具体的には，「あなたは日本語を「書く」授業でどんなことを教えていますか。それを教えているとき，心配・不安な気持ちを持ったことがありますか。自分自身のことや学生のこと，使用しているテキストや授業のカリキュラムのことなど，どんなことについて不安に思いましたか。そして，授業中，または授業時間前後に心配になりましたか。それらの心配・不安な気持ちについて，思い浮かぶイメージやキーワードを自由に書いてください。」である。つぎに，調査協力者はここから連想するキーワードを思いついた順番（想起順）で紙に書き出し，自分にとって重要だと思う順（重要度順）に並べ替え，項目間の類似度を 7 段階（強くそう思う：7～全くそう思わない：1）で回答した。その後，筆者が IBM SPSS Statics Ver.26 でクラスター分析（距離測定法：Ward 法）を行い，産出されたデンドログラム（樹形図）を協力者に見せながら感じたことを話してもらった。

なお，ここからは通常，①クラスターに関するイメージや解釈，②クラスター間に関するイメージや解釈，③総合的なイメージや解釈，④調査実施者によるクラスター名の検討，⑤クラスター間の関係性の検討，⑥総合的考察という手順をたどる。しかし，今回は質問項目作成に必要な不安イメージを抽出することが主な目的であったため，クラスター間の関係性や総合的な解釈を試みることは行わず，調査協力者の連想項目やクラスターについての解釈の文言を活用し，PAC 分析のインタビュー手法を援用するという形にとどめた。

4．結果と考察

PAC 分析の結果，調査協力者 8 名からライティング指導不安に関する 101 個の連想項目と 28 個のクラスターを得た。その後，筆者が PAC 分析で得られたクラスターと連想項目の文言の内容を比較・検討し，同じようなイメージを持つグループに分類した。不安イメージの分類に悩むどちらのイメージとも取れるものは，インタビューの中で語られた調査協力者の語りをもとに，いずれの不安イメージに入るかを比べることで最終的に分類した。

その結果，5 つのライティング指導に対する不安イメージに大別された。これらをまとめたものが，以下の表 2 である。なお，連想項目とクラスターの文言は，調査協力者が書いた，もしくはインタビューで語ったまま示した。

表 2　ライティング指導不安イメージ

不安イメージ	分類されたクラスター（教師 ID）	連想項目の抜粋
【授業設計に対する不安イメージ】	「教師の目標」（A）	ゴールが見えない
		教科書を使うべきか
	「必要性」（A）	横と縦
		カリキュラムない

		手書きの是非
	「今学期で解決したい個人的な悩み」（B）	ピア・レスポンスどうやる？できる？
		1 対 1 でどうやろう
		教師も学習者も紙が多くなるのをどうにかしたいけど…
	「学生にとって適切なテーマか」（D）	授業で書く作文のテーマが学生にとって適切な内容か
		（授業準備時）学生が時間内で作文を書けるか
	「授業内容が学生にとって適切か」（D）	（準備の時）作業量が学生の負担にならないか
		自分の授業内容で学生の文章力がのびるか
	「教師の決断」（E）	書き方
		テーマのかたより
		型にはめる
		発想
		評価方法
【指導方法に対する不安イメージ】	「指導上の注意」（A）	本当に学生が言いたいことに直せているか
		どんな指導が良いか
		尊重と正確さの狭間で悩む
		学生の言葉を否定することになる？
	「作文教育を行う上での悩み」（B）	添削しすぎない　でもどこまで？
		読み手を意識させる　どうやって？
	「教師のフィードバックの葛藤」（E）	自由さと正確さ
		相手を意識
		修正の仕方
	「教員のコントロールが強すぎないかどうか」（F）	自己開示したくない学生にどうアプローチすべきか
		文法項目やいいまわしなどをどの程度指摘すべきか
		ネガティブすぎることを書く学生にどうアプローチするか
		十分な量を書けない学生にどうアプローチするか
		指導している中で本人の意図と違う方向になってしまっていたらという不安
		ネットからのパクりに対してどう指導するか
	「主軸が弱い学生への対応」（F）	テーマからずれていることをかいてしまった学生にどうアプローチするか
	「押し引きの加減」（G）	添削する時の加減
		私の言っていることが伝わっているのか
		もう少し書けそうな力のある学生へのアドバイスの仕方
	「教師はどこまで直すか」（H）	ネガティブ修正ばかりになってしまわないか
		日本語的な展開の甘さ

	「他の授業と違った書く授業の困難さ」（H）	教え込むのでなく自分で自分の文を改善できるようにしたいけど…
		ふさわしいテーマに沿った授業が展開できるか
		書く授業の特別なところ
【学生の技術習得に対する不安イメージ】	「文章表現で身につけてほしいもの」（C）	論理的な思考力
		各学生による理解のスピードの違い
		中心文
	「読み手に分かりやすい文章を書くために必須になる要素」（C）	文章構成
		日本語で論理について説明することの難しさ
		理由と主張（中心文や主題文）を結び付けて書くこと
		段落
		接続詞
	「できれば身につけてほしいもの」（C）	文の主語・述語の一致
		文末表現
		資料の引用
		主題文
【学生の能力や意識への配慮から生まれる不安イメージ】	「教育理念と思想」（A）	書きたいことを書かせている気がしない
		学生の思想の対立
	「教師と学生との意思疎通」（D）	（添削の時）こちらの修正が学生を落ち込ませないか
		学生が興味を持って書けるテーマか
		添削の時に学生が書きたいことを正しく読み取れているか
		内容的に学生が触れられたくないことにふみ込んでないか（プライバシー含む）
		学生個々の作業時間に差が出ないか
		こちらのコメントを学生が過度に一般化していないか
	「学生が書きたいことへの対応」（F）	個性を出したいユニークなものを書きたいという気持ちが強い学生にどうアプローチするか
		自分の考えに踏み込めない学生へどうアプローチするか
	「自分の学生への理解度」（G）	学生の言いたいことがよくわからない
		興味を示さない学生の誘導の仕方
	「学生の実力と目標の差」（H）	いいネタないかなあ
		学生のやる気が引き出せなかった場合の対応
	「学生自身が役立つと感じてくれるかどうか」（H）	学生に役立つ？
		学生間のコミュニケーション引き出せる？
		盛り込みすぎ　企画倒れ　学生の消化不良
		ビビットな興味を引かせるにあたいするテーマか
【他の教師との比較から生	「作文教育におけるチームティーチング」（B）	チームティーチングの場合，他の先生とどれだけ足並みをそろえるか

まれる不安イメージ】		ピア・レスポンスどうやる？できる？
	「教員のチェック機能」(F)	ネットからのパクってきたものに自分が気づかなかったらまずい…という不安
	「自分の授業がこれでいいのか」(H)	わたし，へんな授業やってないか？

1つ目は【授業設計に対する不安イメージ】で，授業の目標をどこに置けばいいのか，その目標が本当に正しいのか，どのようなテーマで学生に書かせるのか，設定したテーマが実際に学生のニーズと合うのか，どのような教材やツールを用いて授業を行うのかという授業の準備段階に抱く不安イメージであった。2つ目は【指導方法に対する不安イメージ】で，教師がどこまで指導や添削，修正への介入を行うのかという実際の授業を通じて行うべきことへの不安イメージであった。3つ目は【学生の技術習得に対する不安イメージ】で，段落構成や論拠，文と文のつながりといったライティング技術を授業でどこまで身につけられるのかという学生のライティング技術の習得の達成度への不安イメージであった。4つ目は【学生の能力や意識への配慮から生まれる不安イメージ】で，学生の日本語能力や学習目標，モチベーションなどと授業で行っている内容のバランスが取れているのかという配慮から生まれる不安イメージであった。5つ目は【他の教師との比較から生まれる不安イメージ】で，他の教師の行う授業と自分の授業が，内容や評価の点でバランスが取れているのかという意識から生まれる不安イメージであった。

今後は，PAC分析で得られた連想項目やクラスターの文言，そして，これらの不安イメージをもとに，日本語教師がライティングを指導する際，どのような不安を抱いているのかを測定するためのライティング指導不安尺度を開発し，日本語教師へのアンケート調査の実施，および探索的因子分析を行いたい。

付記

本発表は，JSPS科研費20H01270（研究代表者：鎌田美千子）の助成を受けたものである。

参考文献

(1) 宇佐美洋（2014）『日本語教育学の新潮流7「非母語話者の日本語」は，どのように評価されているかー評価プロセスの多様性をとらえることの意義ー』ココ出版.

(2) 坪根由香里・田中真理（2015）「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探るー評価観の共通点・相違点からー」『社会言語科学』18(1)，pp.111-127.

(3) 内藤哲雄（2002）『PAC分析実施法入門［改訂版］ー「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版.

(4) 布施悠子（2015）「母語話者日本語教師不安尺度の開発ー新しい教材を教える場面に着目して」『一橋大学国際教育センター紀要』6，pp.123-136.

(5) 布施悠子（2020）「母語話者日本語教師教育不安尺度作成の試みー日本語学校および専門学校に勤務する母語話者日本語教師を対象にして」『日本語／日本語教育研究』10，pp.181-195.

中国における大学日本語教師の成長ニーズ研究

成利楽（広島大学）

1. はじめに

近年，中国においては，一連の教育改革を背景に，日本語教師の成長が注目されるようになった。2018 年，中国教育部（日本の文部科学省に相当）は『普通高等学校本科専業類教学質量国家標準』（四年制大学各専攻教育の国家スタンダート，以下,『国標』とする）を初めての高等教育段階質保障の国家スタンダートとして公表した。専攻ごとに学生の育成目標，カリキュラム構成などが示されている。その後，中国教育部の委託を受け，日本語教育小委員会は『国標』に基づき，日本語言語文化専攻の新しいシラバス（中国語：普通高等学校本科日語専業教学指南，以下『新シラバス』とする）を作成した。『新シラバス』は 2020 年 5 月に公表され,中国の大学段階における日本語教育の推進に向けた基本的な考えや論点を示していると考えられる（中国教育部，2020)。そのうち，日本語教師の教職開発についても触れており，大学日本語教師に必要な資質能力として,「外国語教育知識・能力」「授業実践能力」「研究能力」が挙げられた。また，中国教育部(2020）では，大学日本語教師の成長に関し，日本語教師の成長のために，各大学は教職開発の制度を整えたり，国内外における研修の機会を提供したりする必要があると定められている。一方，日本語教師教育分野において，教師の専門性向上についての認識は，教師に一律に知識・技能を教える「教師トレーニング」から教師の主体性を重視した「教師の成長」へとパラダイムシフト（岡崎・岡崎，1997）が起こった。つまり，一律のトレーニングを通して，必要な資質能力を一律に教師に身につけてもらうのではなく，教師自身の持っている「経験知」を大事にしながら，教師個人の存在を見落とないという考え方である。よって，国の新たな政策について，教師自身はどう捉えているのかを重要視する必要がある。『新シラバス』の公表を機に，現場の大学日本語教師は自身の資質・能力を見直し、成長させることが喫緊の課題になっていると考える。

2. 先行研究

現在，中国の大学外国語教師のうち，英語教師の次に多いのは日本語教師である。冷(2019)は中国の学術ジャーナルサイト：知網（CNKi）で大学外国語教師の成長に関する研究を調べた結果，英語教師に比べて，日本語教師の成長に関する研究は量的にも質的にも英語教育より大幅に遅れていることが明らかになった。よって，冷(2019)は大学日本語教師の成長への研究の必要性を訴えた。また，大学教師の教職開発に関する研究の多くは教師研修会に関係しており（例：朱，2013；曹，2013；冷，2019)，中国人大学日本語教師を対象とした研修会の変遷、今後の動向と課題を中心に行われてきた。これらの先行研究は

プログラム目次へ

研究者の立場からの見解であり，大学日本語教師を主体とした研究とは言えない。一方，張（2017）では大学日本語教師の成長の課題を探るために，243 名の大学日本語教師を対象にアンケート調査を行った。その結果，大学日本語教師の多くは教育活動と研究活動の両立ができておらず，教授法に自信がないとの課題が挙げられた。しかし，張（2017）の分析はパーセンテージの比較にとどまっており，統計的な分析手法が用いられていないため，一般化できるとは言い難い。今後統計的な手法を用いて大学日本語教師の成長の課題を調査する必要があると考える。

一方，教師教育分野において，教師教育の中心に省察を据えるという考え方が主流になっている(Korthagen,2001)。省察を通して,教師の成長を見る研究が多い。岡崎・岡崎(1997)，横溝（2006）などは「省察的実践家」を日本語教師教育分野に導入し，日本語教師の成長にとって，必要不可欠な概念であると主張した。また，省察のことを「リフレクション」と呼ぶこともできる。リフレクションの内容について，山辺（2019）は古典的リフレクションでは経験から何か気づきや発見を得ようとした場合,「環境」と「行動」と「能力」に焦点が当てられると論じた。具体的には,「環境」（例，国の政策や学校からの要求など，「社会の声」と呼ぶこともできる）はどのような変化を見せているのか，今後どのような変化を遂げて行こうとしているのかを思考した上で，そのような変動する社会の中で，自分は「どのような行動をとってよいのか」を見つめる（山辺，2019：28)。そして，今後どのような知識・能力を習得したり伸ばしたりすれば，より効果的な行動につながるのか」を考える。つまり,環境の変化に対して,自分自身はどの程度できているかを自己評価し，足りていない能力があれば，それを成長させる必要があると反省した上で，教師の成長のニーズにつながる観点である。しかし，渡部・義永（2018）は日本語教師の成長ニーズと自己評価との関係を調べるために，101 名の日本語教師を対象にアンケート調査を行なった。その結果，足りていない・できていないから成長させたい資質能力があった一方，できているがさらに成長させたい資質能力もあった。よって，今後教師の成長ニーズを探る際，教師の「できないところ」と「足りていないところ」に注目している「欠陥補填モデル」だけでなく，教師の「できるところ」に焦点を当てるひつようもあると考えられる。また，教師は社会の声（例，目指すべき教師像）をそのまま内在化し,「内なる声」として鵜呑みする傾向があると山辺（2019）も指摘した。今後，教師の「内なる声」を導き出し，新しいリフレクション･アプローチを用いて教師の成長を見るが必要であると論じられた。このように，教師教育分野において，教師の成長ニーズは自己評価と教育観（目指すべき教師像）に関わっており，今後三者の関係を明らかにした上で，教師の成長ニーズを多角的に探る必要がある。

さらに，金田（2006）は異なる発達段階にいる日本語教師は異なる成長の課題に直面していると論じた。このことから，異なる教授年数を持つ教師の成長ニーズも違うと予測できる。よって，教授年数の観点から教師の成長ニーズを見ることに意義があると考える。

3. 研究目的及び研究課題

本研究では，教育改革に直面している中国人大学日本語教師を対象に，教師の成長ニーズ、自己評価と教育観（目指す教師像）を調査し，彼らの成長ニーズを多角的に解明する

ことを目的とする。それを探るために，以下の 3 つの研究課題を設定した。
(1) 中国人大学日本語教師の成長ニーズの構成概念は何か。
(2) 中国人大学日本語教師の成長ニーズは教師による自己評価と教師の教育観とどう関わっているか。
(3) 中国人大学日本語教師の成長ニーズは教師の教授年数によって異なるか。

4. 調査及び結果

4-1. 調査方法

質問紙の作成について，まず「日本語教師」、「中国人大学日本語教師」、中国人大学外国語教師」、「成長ニーズ」、「自己評価」、「理想的な教師像」をキーワードとして先行研究を収集した。そして，先行研究の中から資質・能力に関する項目をまとめた上で，教師教育を専攻とする大学院生 1 名と現職中国人大学日本語教師 1 名に協力してもらい，KJ 法を用いて質問項目の作成を行った。最終的に 35 項目が得られた。また，調査に使用したアンケートは 4 部分に分かれており，順番に，「同意書および個人情報」、「35 個の資質・能力に対してどれほど成長させたいか」「35 個の資質・能力に自分はどれほどできていると思うか」「35 個の資質能力に対して個人的にどれほど必要と思うか」である。「5.非常に当てはまる〜1.全く当てはまらない」の 5 段階評価である。

4-2. 調査結果

調査は 2019 年 9 月から 11 月にかけてオンラインで行なった。中国人大学日本語教師 116 名から回答をもらったが，そのうち有効データは 104 部である。記述統計量を確認した結果，全体的に必要と思い，自己評価も高く，さらに成長させたい資質・能力が多かった。

また，課題（1）を明らかにするために，SPSS.19 による探索的因子分析を行なった。分析した結果，中国人大学日本語教師の成長ニーズの構成概念は「S1.学習者と関わる能力」「S2.外国語教育知識・能力（日本・日本語の知識・能力；教授法など)」「S3.省察的実践能力」「S4.研究能力」「S5.授業力（多様な知識・方法を用いて授業を行う能力)」であることがわかった。因子負荷量が.40 より低い 3 つの項目と二つ以上の因子に.40 より高い負荷量を示した 9 項目を削除し，最終的に 23 項目が残された。因子寄与率は 76.6 である。クロンバの α 係数を用いて内部整合性を確認したところ，S1=.93,S2=.86,S3=.90,S4=.96,S5=.86 と十分な値が得られた。

課題（2）の教師の自己評価と教育観と成長ニーズの関係を解明するために，検証的因子分析を行なった。つまり，教師の成長ニーズの構成概念は自己評価・教育観の構成概念と一致しているかを検証することである。AMOS.22 による確認的因子分析を行なった結果，教師の自己評価と教師の成長ニーズの構成概念は同じであるが，教師の教育観は異なる因子構造をしていることが明らかになった。そこで，教育観について探索的因子分析をしたところ，「K1.授業力」「K2.研究能力」「K3.教育実践能力（シラバスデザイン；教材分析；授業設計など)」「K4.学習者と関わる能力」の 4 因子が抽出された。成長ニーズ・自己評価の構成概念と比較した結果，「S3.省察的実践能力」は中国人大学日本語教師の教育観に含まれていないことがわかった。

最後に，教師の成長意欲と教授年数との関係を解明するために，金田（2006）の教師の発達過程を参考し，教授年数を新人（0〜5 年）；中堅前半（6〜10 年）；中堅後半（11〜15 年）；熟練教師（16 年〜）の 4 グループに分け，Kruskal-Wallis 検定を行った。結果，「S2.外国語教育知識・能力」「S3.省察的実践能力」「S4.研究能力」は教授年数による相違が見られたが，「S1.学習者と関わる能力」「S5.授業力」は教師の教授年数による相違が見られなかった。いずれも「6〜10 年」と「16 年〜」の 2 つのグループの間に差があり，「6〜10 年」のほうが有意に高かった。

5. 考察

探索的因子分析と検証的因子分析を行った結果，教師の教育観の構成概念にのみ「省察的実践能力」が抽出されなかった。つまり，中国人大学日本語教師は理想的な日本語教師になるために，「省察的実践能力」が必要ではないと思っている。しかし，現在自分が持っている能力の一つであり，今後さらに成長させたいと考えている。このように，教師の教育観の構成概念と自己評価・成長ニーズの構成概念の間にズレが生じている。また，これまで行われた理想的な中国人大学日本語教師像に関する先行研究（例，小林ほか，2007；王，2013）を確認した結果，省察的実践能力について言及されなかった。一方，「省察的実践」について，Wallace(1991)はこの概念を外国語教師教育分野に導入した。具体的には，外国語教師は自身の持っている専門知識（外国語の知識など）と経験知（教育実践によって得られた経験・学び）に基づき，反省したり，さらなる教育実践を行ったりすることによって自身を成長させることを意味している（陳・国，2016)。このように，省察的実践能力は成長する教師にとって重要な能力であるが，中国人大学日本語教師の教育観に含まれていないのが現状である。その原因を明らかにするには，教師の教育観はどのように形成したかを探る必要があると考える。外国語教師教育分野において，教師の教育観の形成要因として（1）学生であった時の学習経験（自分はどのように外国語・他の知識を学んだのか)、(2）教えられた経験（自身はどのように教えられたか)、(3）教育実践（教育実習や日頃の授業実践)、(4）教師になった後の研修、(5）教師のいる社会的環境（国の政策や同僚など）が挙げられている。ここで強調すべきことは，省察的実践能力の高低に個人差があるが，習得できるものである（Russell,2005)。つまり，中国人大学日本語教師の教育観に「省察的実践能力」が含まれていないことは教師が学生であったごろに育成されていなかったか，当時の先生にそのような能力が備えていなかったか，教育実践・教師研修会で「省察的実践能力」について触れる機会がなかったかといった原因が考えられる。そこで，中国の大学日本語専攻生を対象としたシラバス：2000 年に『高等院校日語専業高学年段階教学大綱』，2001 年に『高等院校日語専業基礎段階教学大綱（修訂版)』、2008 年に公表された大学日本語教師の『教学要求』を確認した。いずれも「省察的実践能力」に関する記述がなかった。また，中国人大学日本語教師を対象とした研修会の課題について，朱(2017)は省察的実践に関する内容の欠如を訴えた。さらに，日本で博士の学位を取得し，帰国した教師が定着しはじめている（国際交流基金，2017）ことから，日本で受けた教育も中国人大学日本語教師の教育観に影響を与えていると考える。しかし，日本で博士号・修士号を取得するには教育実習に参加する必要がないことは一般的であり，学生教師は教育現場

に臨む機会が提供されていないのが現状である。このように，中国人日本語教師教育体制の教育観に「省察的実践能力」が含まれていないことは今までの中国人日本語教師教育体制に深く関わっていることがわかる。

一方，大学日本語教師の持っている成長ビリーフについて，研修活動イコール専門性向上のための活動という認識が強く，「教える技術の向上」「専門知識の形成」「研究と授業の統合」「学習者との関わりからの自己肯定」「同僚との協力」といった要因が自身の成長意識を影響していることが論じられている（王・洪，2015；張，2017；李・秦・窦，2019)。いわゆる外部の支援を得た上で，自身の知識・技能を向上させる考えを持っている教師が多い。

そして，教授年数によって教師の成長意欲に違いがあるかを分析した結果，「S2. 外国語教育知識・能力」「S3. 省察的実践能力」「S4. 研究能力」は教授年数による相違が見られたが，「S1. 学習者と関わる能力」「S5. 授業力」は教師の教授年数による相違が見られなかった。いずれも「6〜10 年」と「16 年〜」の 2 つのグループの間に差があり，「6〜10 年」のほうが有意に高かった。金田（2006）は「6〜15 年」を中堅段階とし，「16 年〜」の教授年数を持つ教師が熟練教師と呼んでいる。中堅段階の教師は改革を行うのか，このまま保守するのかのような課題を直面していると言われている。熟練教師の場合は教え方などの化石化が生じる可能性があると指摘された。「6〜10 年」の教師は「16 年〜」の教師より成長意欲が高いことから，中堅段階前半の中国人大学日本語教師は積極的に日本語教育知識・能力や省察的実践能力や研究能力を高めようと改革に取り組みたい意思が読み取れる。

6. まとめ

本研究では中国人大学日本語教師の成長ニーズを調査するために，104 名の日本語教師を対象にアンケート調査を行なった。成長ニーズ、自己評価と教育観の因子構造を分析した結果，中国人日本語教師の教育観に「省察的実践能力」が含まれていないことが明らかになった。教師教育分野の先行研究と中国人大学日本語の教職開発環境を基に考察したところ，中国人大学日本語教師の養成に教師教育視点の欠如がうかがえた。また，教師自身の考える「成長」はまだ外部支援を通して，不足している知識・技能を獲得する「教師トレーニング」のレベルに止まっていることが示唆された。このように，教師の成長ニーズに関わる自己評価と教育観の概念を探ることによって，教師の成長という氷山の外側にある成長ニーズだけでなく，見えない下の部分，いわゆる教師教育の課題も見えるようになった。教職開発活動において教師の主体性が提唱されている現在，成長ニーズそのものだけに注目することは学び続ける教師の養成につながるのかを今後改めて考える必要があると考える。

参考文献

（1）王沖・李筱平(2015)「中国人日本語教師の自己成長に関する質的研究」『知性と創造：日中学者の思考』pp.168-181

（2）王沖（2013）「中国人日本語学習者が求める「優れた」日本語教師像－量的データと質的データによる実証分析」『POLYGLOSSIA』（25）pp.107-116

(3) 岡崎敏雄・岡崎眸（1997)『日本語教育の実習ー理論と実践』アルク
(4) 金田智子（2006)「教師の成長過程」『日本語教師の成長と自己研修ー新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』pp.26-43
(5) 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』https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/all.pdf(最終閲覧日 2019/6/3)
(6) 小林明子・顔幸月・縫部義憲（2007)「中国の大学生が求める日本語教師の行動特性ー学年による相違」『広島大学日本語教育研究』(17) pp.67-72
(7) 曹大峰 (2013)「中国における大学日本語教師研修の歩みと課題」『日本学研究』(4)pp.68-72
(8) 山辺恵里子（2019)「経験学習の落とし穴：成長を歪ませないための「コア・リフレション」のアプローチ」pp.26-32 ネットワーク編集委員会
(9) 横溝紳一郎（2006)「教師の成長を支援するということー自己教育力とアクション・リサーチ」『日本語教師の成長と自己研修ー新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』pp.44-67
(10) 渡部倫子・義永美央子・本田弘之(2018)「ライフコースの視点からみた日本語教師の成長ーアンケート調査の結果をもとに考える」2018 年度日本語教育学会秋季大会 日本語教育学会
(11) 中国教育部（2018)『普通高等学校本科専業類教学質量国家標準（上)』http://jxzl.bjwlxy.cn/info/1013/1810.htm（最終閲覧日 2019.11.27）
(12) 中国教育部（2020)『中国大学外国語専攻教学ガイドブック』外語教学与研究出版社 pp.104-131
(13) 陳則航・国紅延（2016)「在职教师教育」『外语教师教育重点问题研究』pp.193-221
(14) 李薇・秦政春・窦心浩（2019)「我国高校日语教师发展现状调查研究」『东华大学学报』19（2）pp.211-219
(15) 冷麗敏（2019)「高校日语教师发展的现状与课题」『日语学习与研究』(204) pp.45-54
(16) 張麗梅（2017)「中国高校日语专业教师发展现状和发展需求研究一以教学，科研与能力意识为中心」『日语学习与研究』（191-4）pp.47-56 对外经贸大学出版社
(17) 周燕（2005)「高校英语教师发展需求调查与研究」『外语教学与研究』(3) 6-11
(18) 朱桂栄（2013)「我国英语教师研修对日语教师研修的启示」『日本学研究』(1) pp.73-78
(19) 朱桂栄（2017)「中国人日本語教師研修における批判的ふり返りの試み」『日本学研究』pp.119-130
(20) Borgmeier, Chris; Loman, Sheldon L.; Hara, Motoaki (2016) Teacher Self-Assessment of Evidence-Based Classroom Practices: Preliminary Findings across Primary, Intermediate and Secondary Level Teachers, *Teacher Development*, v20, n1, pp.40-56
(21) Tom Russell (2005) Can reflective practice be taught?, *Reflective Practice*, Vol. 6, No. 2, pp. 199-204
(22) Wallace, M. J., & Bau, T. H. (1991). Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge University Press.

日本語教師の「熟達過程」について考える

―教室活動における「問題解決能力」という視点から―

足立祐子（新潟大学）・松岡洋子（岩手大学）・
林さと子（元・津田塾大学）・富谷玲子（神奈川大学）・宇佐美洋（東京大学）・
安場淳（中国帰国者支援・交流センター）・今村和宏（一橋大学）

1. はじめに

本発表では，教師教育における「問題解決能力」，「熟達過程」をキーワードに 1.日本語教育及び他分野において教師教育研究で過去にどのような議論があったかを概観するとともに，2.日本語教育において教室活動中に求められる「問題解決能力」の育成を手掛かりに教師教育の枠組みについて考察する。

2. 「資質」「能力」と「問題解決能力」

2-1. 教育学における「資質」・「能力」の捉え方

松下（2016）では，「資質・能力」についての理論モデル構築をめざしており，そのなかで「資質・能力」言説の分析がある。「能力」については，2000 年以降の後期近代社会を生きるために必要として提唱された能力を〈新しい能力〉と総称し，1.初等中等教育から高等教育，職業教育，労働政策までの幅広い範囲で主張されている，2.評価の対象とされている，3.知識・技能等の認知的側面に加え情意側面や対人関係能力等の社会的側面を含んでいる，等を特徴としている。一方，「資質」は，「一種の教育行政上のジャーゴン」で「生得的素質にとどまらず，それを土台としながらも教育によって育成されるべきもの」と田中（2007）で定義され「資質・能力」が教育政策用語として用いられるようになったとしている（松下 2016：139-140）。田中（2007）では「能力」の定義は特にない。

松下によると，「能力」という言葉は，図 1 のように入れ子構造的に用いられており，同じ言葉が論者や文脈によって異なり意味に使われたり，逆に異なる言葉がほぼ同じ意味で使われたりすることがあるという。

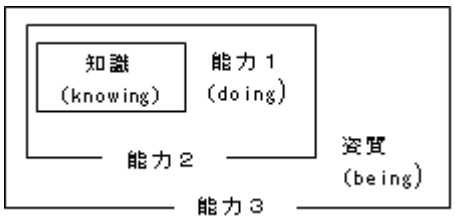


図 1「能力」の入れ子構造（松下 2016 より）

プログラム目次へ

つまり，能力には，能力 1，能力 2，能力 3 と 3 種類あるということである。能力 3 は，能力 2（知識をもち，それを使える；能力 1）と資質（それに価値をおき，それを好み，いつでも行おうとする状態）が合わさったもので，単に「知っていてできる」ことだけでなく，個人の価値観等も「能力」に含める，としている。この捉え方は，〈新しい能力〉として提唱されている多くのコンピテンス概念と共通している。

2-2. 第二言語教師研究における教師の「資質・能力」

第二言語教師教育（Second Language Teacher Education, 以下 SLTE と略す）では Burns & Richards(2009)において 2009 年段階における SLTE の発展状況と今後を概観し，そのうえで言語教育の専門性，教育学的観点からの SLTE，教師の学びの特徴，教師の専門性等広範囲なテーマが議論されている。特に，教師の「資質・能力」の観点からは教師の能力を各要素に分解し断片的に行動把握することに対する批判，教育実践という具体的な文脈を用いての対話等の協同作業と省察のアプローチの教育的成果，等が示されている。しかし，教師の「資質」については，特に「資質」という言葉ではなく，言語教師の認知について「教師が信じていることが教師の行動にどの程度反映されているか」の研究を紹介し，教師の理念と実際の教室現場の乖離等を示している。

Farrel（2018）によると，内省しながら他者と協力する」という社会的認識が必要とされるようなプロセスにおいて，省察的になれる教師であり，かつ自分自身の以前の学習と人生経験を新しい学習の出発点として認めることができる教師を育成することに SLTE 内で合意ができているとしている。教師教育の内容の議論では，省察的なアプローチと教師の持つべき知識ベース教育のバランスを，教師教育でどのように保つかに焦点がありこの考えに基づく実証や議論は現在も続いていると述べている。SLTE では，training によって教師教育者が受講教師に伝授する伝統的な教師教育の方法から脱却し，受講教師が各々の教育現場の目的，状況に合わせた理論や方法論を自ら開発することを目指し教師教育者がそれを支援する teacher development の理念（Richards & Nunan 1990)が受け継がれているのがわかる。さらに，熟練した教師（expert）の能力として「第一に，豊富で，統合され，組織化された知識を持っていること，第二に，より高いレベルのタスクにエネルギーを注ぐことができるルーティン（授業でよくおこる予測可能なこと）を用する力，第三に，問題を斬新な方法で解決するために，情報を効果的に統合する能力」（Burns & Richards 2009:195)を示している。

2-3. 文化審議会国語分科会（2019）の示す「資質」「能力」

文化審議会国語分科会（2019）では，出入国管理法改正等で新たな外国人の増加が見込まれることを背景に，日本語教育に関わる人材の資質・能力を検討しその内容を報告書として示した。ここでは，「日本語教育人材に求められる資質・能力」が役割・段階・活動分野ごとに【知識】【技能】【態度】という 3 領域に分けて示されている。しかしながら，「知識」「資質」「能力」についての明確な定義はなく，「文部科学省でそのように扱うのが一般的である」という理由で「資質・能力」という語を使うことにしたようである（注１）。

本発表では，松下（2016）が示す定義を使う。具体的には，能力１（doing）は「単に何かを知っているだけでなく，必要なときにそれ（知識）を使って何かを行えるような知」，資質（being）は「何かを知り，何かができるというだけでなく，それに価値をおき，それを好み，いつでも行おうとする状態」で価値，選好，態度などが含まれる，とする。なお，能力２は，「単に知識を持っているだけでなく，それが能力 1(doing)と結びつき，必要な時に生きて働かせることができる状態になっていること」を意味する（松下 2016：141）。

2-4. 「教室活動における問題解決能力」

Richards(1990)は第二言語教育における教師教育のジレンマ（理論と実践の乖離）をテーマに教師教育の理論構築を試みている。ここで注目したい点は，授業内における教師と学習者のインターアクションにおいて教師の能力を要素に分解できる場合と分解できず包括的にみなければならない場合がある点である。

「問題解決能力」は，包括的な能力で要素に分解できないもので，図１の能力３の一部であるとする。前述の松下（2016）が OECD の DeSeCo のコンピテンス概念に対して「単に，能力の構成要素となる内的リソースをもっているということではなく，そうしたリソースを，ある要求に対し，文脈にあわせて，適切に結集し組織化すること」を強調している。問題解決能力も同様で，授業における特殊なできごとに対してその状況に合わせて今まで培ってきた経験を活かしながら新たな視点で作り上げた独自の対応力であるとする。さらに，授業時に臨機応変に実行可能であるため，能力２と資質が合わさった能力３の一部を想定する。具体的には，松下(2016:145)が提案する「資質・能力の３・１・１モデル」をもとに，図２を想定している。

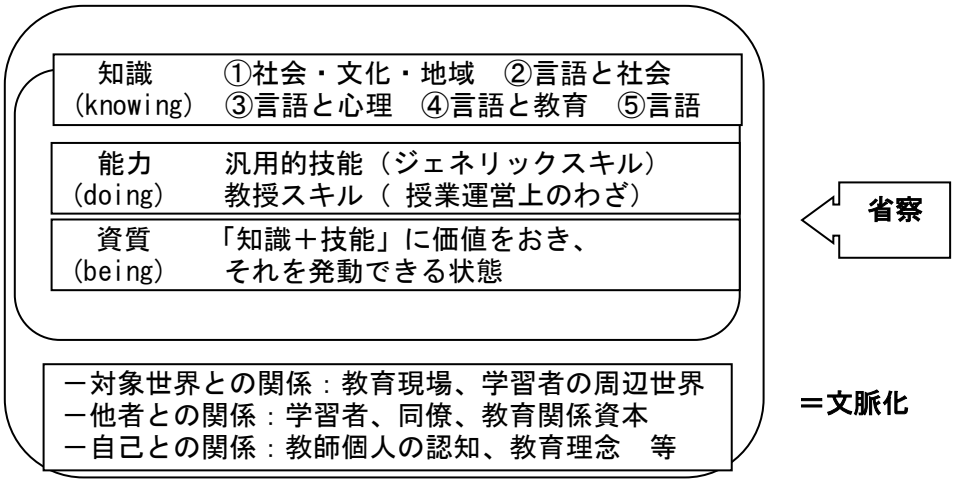


図２　教室活動における教師の問題解決能力

３．省察（reflection）と文脈（コンテキスト）

内省，省察と称する reflection の考えはデューイからはじまり，その影響は経験学習としてショーン，コルブ，コルトハーヘンと引き継がれていった。共通点は 1.学習における経験・実

プログラム目次へ

践の重視，2.経験の内省または省察（reflection）である（中原 2013）。本発表では reflection の日本語訳を省察に統一する。SLTE では，省察の研究はかなり進んでおり，研究成果として教師教育において既に省察的な会話とサポートコミュニティ活用の有用性が認められている。また，さまざまな省察の実践があり口頭，ライティング，等の具体的な方法を紹介されている。しかし，「省察的であることは，教師の生涯にわたる専門能力開発を支援し，教師が教育を批評し，より適切な情報に基づいた教育決定を行うことを可能」するとしながらも，「実際にそれが何を意味するかはそれほど明確ではない」と述べている。つまり，省察は，教師の認知やアイデンティティ，学習理論等多くの分野と関係しているため何を省察するのかでその実態が大きく異なるという。また，理論面では，行動中の省察（reflection-in-action）の曖昧さや行動の省察（reflection-on-action）との違いについて，議論が継続中であるという（Burns & Richards 2009:298-299）。

楠見（2013）によると，熟練者（expert）に近づくためには，挑戦したいという「意欲」，他者の意見や批判を受け入れられる柔軟な「適応力」，類似体験を問題解決に役立てる「類推する力」が求められるという。特に柔軟性を高めるために省察力（振り返り的省察，将来に向けた見通し的省察，行為の中での省察）が重要であるとしている。

文脈という言葉も，社会的文脈，教室の文脈等，さまざまな場面で使用されるが，ここでは，教室活動に限定するため，実際の授業という意味で使用する。

４．熟達過程から見た「教室活動における問題解決能力」とその育成

SLTE では教師教育で要素に分解できない包括的な能力の向上を支援するために，教師教育者は受講者のネットワークづくりや省察的なアプローチを重視しなければならないとしている（Burns & Richards 2009: 205）包括的な能力の一つである「教室活動における問題解決能力」育成の場合も，省察的な話し合いが受講者同士のコミュニケーションとして行われることが求められる。

さらに，「一人の個性を有した日本語教師の専門性の発達という観点で教師人生の変化を追う」（舘岡 2019:169）という意味での熟達過程を考える。この考えは，ある理想的な教師という状態（ゴール）をめざす教師育成ではなくプロセスを重視する教師育成であることを意味する。

人が，経験を通して初心者から熟達者になる長期的な学習過程を熟達化といい，熟達化の過程として三つの熟達段階，すなわち，定型的熟達化，適応的熟達化，創造的熟達化があることは，どの領域においても共通であるという（楠見 013）。教師の熟達過程をこの三段階で考えると以下のようになる。第一段階（定型的熟達化）は，教育現場で先輩や同僚に助けられながら定型的な授業でのふるまい（日常的なこと）ができる段階である。図１の能力３で要素に分けられるものが多くを占める。第二段階（適応的熟達化）は，過去の経験を蓄積し構造化することで授業中に起こる新たな突発的事態にも対処できるようになる。問題解決能力は，文脈と密接に関係しているが，コルブの経験学習モデルの省察（reflective observation）から抽象的概念化（abstract conceptualization）を行うことで新たな状況にも対処できる転移可能な能力である。図１の能力３の包括的な能力の実現である。第三段階（創造的熟達化）は，第二段階までの膨大な質の高い経験を通して，特別なスキルや知識からなる実践知を獲得した段階である

と言われている。一見問題がないように見える授業の状況をさらによく観察し事態に対して自分の能力の限界まで取り組み，解決する段階である。経験のある教師のなかには「効率的で，労力が少なく，自動的」なパフォーマンスができるが，突発事項に十分対応できない場合もある。熟練した教師は「経験を積み，表面的なレベルで求められるものは，まず，豊富で統合され組織化された知識ベース，次により高いレベルのタスクにエネルギーを注ぐことができる実践の応用，そして，問題を斬新な方法で解決するための情報を効果的に統合する能力」を持つとしている（Burns & Richards 2009：194-195）。

さらに，熟達過程だけでなく学びの場面についても含める。教師教育における教師の学びに関する認識論において「技能的学び（例：見て学ぶ)」「応用科学的学び（例：読んで学ぶ)」「省察的学び（例：考えて学ぶ)」「社会文化的学び（例：参加して学ぶ)」の 4 つの具体的な学びの場面があるとしている（山森　2016)。省察だけにしぼって教師教育を設計するのではなく，教師教育者は図２において「技能的学び」や「応用科学的学び」の場面も認識する必要があると考える。

注

(1) 批判ついては，舘岡（2019）等がある。

参考文献

(1) 楠見孝（2013）「人はどのように熟達していくか」金井壽宏・楠見孝編『実践知』有斐閣

(2) 舘岡洋子（2019）「『日本語教師の専門性』を考えるー『専門性の三位一体モデル』の提案と活用ー」早稲田日本語教育学（26）：167-177

(3) 田中壮一郎（監修）・教育基本法研究会（編）（2007）『逐条解説改正教育基本法』第一法規

(4) 中原淳（2013）「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』639：4-14

(5) 文化審議会国語分科会（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告)」改訂版

(6) 松下佳代（2016）「資質・能力の新たな枠組みー「3・3・1 モデル」の提案ー」京都大学高等教育研究，22：139-149

(7) 山森直人（2016）「教員養成系修士課程の英語科教育分野における学びを求めてー新卒大学院生の学びと現職大学院生の学びー」『鳴門英語研究』26:121-134，鳴門教育大学

(8) Anne Burns, Jack C.Richards(2009) Second Language Teacher Education, Cambridge University Press

(9) Jack C. Richards(1990).The dilemma of teacher education in second language teaching. In J.C.Richards & D.Nunan, Second Language Teacher Education, Cambridge University Press

(10) Thomas S.C. Farrell(2018). Second Language Teacher Education and Future Directions, Current Trends and Future Directions in English language Teaching

上級日本語学習者による随筆テクストの読み

―L2 再生プロトコルの分析から―

山方純子・李榮（神田外語大学）

1. 背景

読解は、新たな知識の獲得や情報収集に必要不可欠な認知的活動であり、言語や教科の学習において重要な役割を果たしている。その場合、説明文や論説文が読みの対象となることが多いが、我々が日常の中で読むのは実用的な文章に限らない。また、第二言語（L2）としての日本語教育で用いられる読解教材も多くは説明文であり、文学的文章が扱われることは少ない。しかし、筆者のものの見方・考え方等を解釈する力を養い、ある程度の長さをもったまとまりのある文章を吟味して、自分の考えを深化させたり、純粋に読む楽しみを味わったりするには、文学的な要素を含む文章の方がより適しているとも言える。

文学作品としての小説は、学習者の関心の高さが指摘されており（藤原，2017）、その教材化（池田，2005）や小説を題材とした多読授業（江田他，2005）の試みが見られるが、随筆が取り上げられることは稀である。もとより、その教授法や学習者の読みの実態についても、十分な研究知見は得られていないのが現状である。しかし、「内容的な深みと一定の知的レベル」（立川，2008）を保ちつつ、小説よりも短編で扱いやすい点から、随筆は読解教材として有用なジャンルだと考える。

こうした背景を踏まえ、本調査は、読み材料として随筆テクストを採用し、L2 日本語学習者の随筆テクストの読みの実態と特徴を明らかにすることを目的として実施された。随筆テクストの内容を理解するには、ある程度の日本語習熟度が必要だと考えられることから、上級レベルの日本語学習者を対象とする。調査にあたり、以下のような研究質問を設定し、随筆テクストを読んだ後の再生プロトコルを分析した。

研究質問：上級日本語学習者は、どのように随筆テクストを読んでいるか。

尚、日本における随筆の定義は曖昧だが、本調査では、随筆テクストを「見慣れた日常や何気ない経験・社会の出来事等の中から、作者（筆者）独自の感性（感じ方）や認識（見方）、考察・判断等を自由な形式で語った『短い文章や断章』」（佐藤・有田，2014）とする。

2. 調査

2-1. 調査協力者

調査は、日本国内の大学院に在学中の日本語学習者 6 名を対象とした。協力者の母語は、スペイン語、中国語、朝鮮語である。全員日本語能力試験 N1 を取得済みであることから、上級学習者だと判断した。

プログラム目次へ

2-2. 材料

2-2-1. 読み材料

本調査で用いた読み材料は、一般向けの雑誌に掲載された随筆テクスト「食べることは生きること？」（高村，2013）である。総文数 30 文、一文の平均語数 42.8 語、全 1,990 字から成り、改変等はしていない。「日本語文章難易度判別システム jReadability」では、前半部分が「上級前半 むずかしい」、後半部分が「上級後半 とてもむずかしい」と判定されている。また、「日本語読解学習支援システム Reading tutor チュウ太の道具箱」の語レベル判定では「難しい」となっている。

「食」をテーマに、筆者は、外食や惣菜を買うことなく、手間や時間をかけても自炊を好む自分自身を顧みる中で、世相を反映した一般的な「食」にまつわる風潮や、独居の中高年層が抱える「食」の問題等を示している。その上で、自身の毎日の生活行動や経験を交えつつ、「食」に対する思いや「食は生きることそのものだ」という主張が述べられている。誰にとっても馴染みのあるテーマの下、何気ない日常を綴りながら、筆者の考え方や読み手に対する問題提起も含む文章である。

2-2-2. 日本語テスト

協力者の日本語力を確認するため、語彙と文法から成る日本語テストを課した。語彙テストは、語の基本的な意味に関する知識（広さ）と、語と語の意味関係に関する知識（深さ）を問うものである（堀場他，2011）。一方、文法テストは、文法形式に関する知識と統語知識を問うもので、日本語能力試験の問題集（N1～N3）から抜粋した。すべてのテストは、選択肢から正解を選ぶ形式である。

2-2-3. 質問紙調査

協力者の背景情報の他、日頃読んでいる文章の種類、及び、本調査の読み材料の難易度について質問した。難易度については、5 件法（「5：とても難しい」～「1：とても簡単」）で評定した後、何が難しく、何が簡単だったか自由記述することを求めた。

2-3. 手順

調査は個別に実施した。調査目的と手順の説明、同意書への署名、語彙知識の広さテスト（15 分）、読み材料の読み（10 分）、文法テスト（20 分）、背景情報の質問紙調査、語彙知識の深さテスト（30 分）、筆記再生タスク、の順である。筆記再生タスクは、自分のペースで読み材料を読み進め、理解した内容を書くように指示した。協力者の日本語習熟度は上級レベルにあると判断され、日常的に日本語での読み書きを行っていることから、日本語での再生を課した。制限時間は設けなかったが、およそ 30 分程度だった。最後に、読み材料の難易度に関する質問紙調査を行った。

3. 結果と考察

3-1. 日本語テストの結果

協力者が受けた日本語テストは、各々の正答率を算出した。語彙テストの合計得点の平

均正答率は 85.7%、文法テストの平均正答率は 77.7%という結果だった。各協力者の語彙テスト、及び文法テストの正答率に大きな差がなかったことから、彼らの日本語力は同等であると解釈する。

3-2. 質問紙調査の結果

日頃、どのような種類の文章を読んでいるかを尋ねたところ、大学院生である協力者が日本語で読んでいるのは「論文」、及び「教科書」であり、学術的文章を読む機会と経験の多さが確認された。「小説」については、日本語で読むと回答した協力者はいなかった。

さらに、本調査で読んだ随筆テクストの難易度についても質問した。この文章は、「日本語文章難易度判別システム jReadability」でも、「日本語読解学習支援システム Reading tutor チュウ太の道具箱」の語レベル判定でも、学習者にとって「難しい」レベルであると判定されている。特に後半部分は、一文の平均語数が 50 語を超えており（52.8 語）、文の構造も複雑であると考えられる。また、日本語能力試験 N1 レベルまでに該当しない級外語彙が約 1 割（9.8%）を占めており、内容理解への影響も予測される。これらの判定結果を考え合わせると、それほど簡単な文章ではないと解釈できる。

しかし、協力者の難易度判定では 5 段階の 2〜4（平均 3）が選択され、特に難しいという回答は見られなかった。自由記述を見ると、文法や語彙については感じ方に個人差があるものの、「身近なテーマなので、内容は簡単でわかりやすかった」という意見がほぼ全員から出された。「文章の構造が曖昧」「筋がわかりにくい」「意味のわからない語彙や定型表現があった」というコメントもあったものの、それでもテクスト全体の理解を損なうものではなく、主旨の把握は容易だったという意見が多数見られ、協力者は読みに大きな困難は感じていなかったことが窺える。

3-3. 再生プロトコル分析の結果

3-3-1. 再生プロトコルにおける命題再生率

再生プロトコルの分析にあたり、まず、テクストの命題がどれくらい含まれているかを調べた。テクストを命題の単位で分割して作成した命題リストに基づき、再生プロトコルにおける命題再生率を算出した。命題とは、節の単位で項を明確に表すものである(Kintsch, 1998)。その結果、協力者 6 名の平均再生率は 15.4%であったが、6.5〜30.9%と大きな開きが見られた。

3-3-2. 再生プロトコルに見られる随筆テクストの読みの傾向

さらに、協力者がどのように随筆テクストを読んでいるのか、その読みにはどのような傾向が認められるのかを探った。再生プロトコルを分析したところ、以下のような傾向が認められた。

まず、テクスト内容から逸脱しているにも関わらず、自分の価値観や判断基準、既有情報に合わせて読みを進め、結果として解釈を誤ってしまう例が多数見られた。例えば、随筆テクストには、「贅沢な食生活を送る人は大抵肥満だが、粗食を心掛ける健康マニアよりも不幸せだとは言えない」という筆者の食に関する考え方が示されている。しかし、「肥満

の人は、健康に気を遣っている人よりも不健康で不幸せだ」という全く反対の意味の再生が見られたのは、自分自身の考え方に基づいて理解が進められていたからだと考えられる。

また、自分の解釈の辻褄を合わせようとして、テクストに書かれていない内容を足す例が挙げられる。随筆テクストに、「自分は好んで三食自炊をするが、今はどこでも美味しい食事が手に入るので、無理に自炊にこだわる必要はない」という趣旨の言及がある。この内容に関連して、「仕事が忙しくて三食きちんと食べていない人がいる」という内容の再生をした者、一貫して「三食は自炊すべきである」という前提の下で再生文を作り上げている者がいた。前者は、「一日三食」についての既有知識が、後者は食事に対する自分自身の意見が再生プロトコルに反映されていたと言える。その結果、両者とも、テクスト内容から逸脱し、解釈に誤りが生じていた。

さらに、自分の理解と整合性が取れる部分のみを選択的に読み、その他は読み飛ばしたと思われる例も見られた。例えば、既述の「贅沢な食生活を送る人は大抵肥満だが、粗食を心掛ける健康マニアよりも不幸せだとは言えない」という趣旨の文では、前半のみ読み取り、後半については言及していない者が複数いた。また、筆者は、外食や店の惣菜を好まず「なぜ三食自炊をするのか」と自分自身を顧みて、「味が濃く、野菜も少ないのは事実だが、それなら店や商品を選べばいいのだ」と、他に理由があることを述べている。それに関連して、「自炊しているのは、外食や惣菜は味が濃く野菜が少ないからだ」と、自分の理解に合致する部分だけを、文を超えてつなぎ合わせてしまう再生文が複数見られた。問題となった文では、逆接の接続詞や二重否定表現が使われており、これらの把握の不十分さが正しい理解を阻んでいるとも考えられる。

読み手の既有情報やテクストのトピックに関する知識は、読解におけるトップダウン処理に有用な役割を果たすものである。「デパートの地下食料品街には様々な惣菜が売っている」「キッチンをピカピカに掃除しないと気が済まない」といったような、イメージしやすい日常的な事柄についての言及や具体的な例示内容は、協力者全員の再生プロトコルに現われており、自分の経験や既有情報に照らし合わせたり、共感したりすることで理解につなげていた様子が窺える。しかし本調査では、上記のように、既有情報やトピック知識に依存するあまり、誤った解釈につながってしまう例が多く見られた。本調査の質問紙調査では、語彙や定型表現の難しさに関するコメントがあったが、適切な理解が出来ない部分を既有知識や経験で埋め、それに合致するようにテクスト内容を逸脱させ、結果としてテクストを誤って解釈してしまった可能性も考えられる。こうした現象は、L2 学習者が随筆テクストを読む際の傾向の一つだと言えるのではないだろうか。随筆テクストは、日常から紡ぎだされた出来事を取り上げており、読み手にとって馴染み深いトピックであることが多いため、ある程度の経験や既有情報を持ち合わせていることが読みに影響していると考えられる。

そして、日常的なトピックから派生し、展開される筆者独自の感性や認識、考察に関する再生は非常に少なかった。一人称で語られる随筆テクストでは、筆者の考え方を汲み取り、自分自身と照らし合わせたり吟味したりすることが非常に重要であるが、その段階には至っていなかったと考えられる。質問紙調査に「筆者のことと一般的なことが混ざっていてわかりにくい」とのコメントも見られ、テクスト内の情報の流れや、それらの持つ役

割を十分に把握できていなかった可能性も考えられる。本調査の協力者は大学院生で、論文を読む経験は豊富であり、ある程度の型に沿った学術的文章の読解には慣れていると言える。しかし、随筆テクストは、型にはまらない自由な形式で綴られているため、情報間の関係を正確に把握することが難しかったと予測される。

本調査の協力者の随筆テクストの読みは、平均命題再生率（15.4%）を見ても、上記の分析を見ても、十分なレベルに達しているとは言い難い。しかし、こうした読みの状況であるにもかかわらず、協力者はテクストの内容は簡単でわかりやすかったと評価していた。即ち、読みの実態と協力者自身が感じる難易度の意識には乖離が見られる。本調査で用いた随筆テクストは、筆者の何気ない日常を綴ったものであるため、トピックの表面的な馴染み深さに惑わされ、理解できているような錯覚を引き起こしてしまう恐れがあるのではないだろうか。そのため、それ以上読みを進めることなく、断片的な理解、またはテクスト内容とは逸脱した解釈に留まってしまうと考えられる。

4. まとめ

本調査では、上級日本語学習者を対象に、随筆テクストの読みの傾向を明らかにすることを試みた。読後の再生プロトコルを分析した結果、大きく以下の点が認められた。

(1) テクスト内容を自分の価値観や判断基準に合わせて変容させるような読み誤りが見られる。その際には、テクストにない情報を追加したり、自分の解釈に合う情報をつなぎ合わせたりしている。

(2) 筆者の主張を汲み取って、自分のそれと対照させたり吟味したりするのは難しい。

(3) 馴染みがあるトピックである場合、理解できたような錯覚を起こし、それ以上読みを進めない可能性がある。

随筆テクストは、筆者の感性に基づいた自由な形式で書かれることが多い。加えて、その内容は、「文学的性格」の強いものから「論理的性格」の強いものまで、バラエティに富んでいる。そのため、個々の語彙や表現等に焦点を当てた表層的な理解では、筆者の主張や考察を導き出すことは困難だと言えるだろう。だからこそ、テクスト全体を俯瞰し、情報と情報のつながりや因果関係等、構成を把握する力、及びテクスト内容やそこで展開される筆者の価値観を正しく把握し、自分自身の既有知識や信念を適切に活用する力が求められるのではないだろうか。このような力は随筆テクストに限らず、どのジャンルの文章を読むにも必要なものではあるが、随筆テクストを読解教材とすることで、その重要性の意識づけにつながるのではないかと考える。

また、随筆テクストの日常的なトピックは、学習者の興味を惹き、読むことへの抵抗感を減じる効果が期待されるため、日本語の文章を読むための第一歩として有用だと考えられる。日本語を吟味して読む楽しみを味わうことが、読解のスキルアップにつながる可能性もあるだろう。

日本語教育における読解指導で随筆テクストを教材として用いるには、さらなる調査・検討が必要である。今後は、より精緻な随筆テクストの構造分析を行い、他ジャンルのテクストの読みと比較対照することで、随筆テクストの読みについての知見を深めたい。学習者は何が読めていて、何が読めていないのか、何が読みの困難さの要因なのかを解明し、

有効な読解指導や教材開発に反映させることが課題である。

付記

本調査は、日本教育心理学会第 62 回総会（2020 年 9 月 19～21 日）でのポスター発表の内容を発展させたものである。

参考文献

(1) Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
(2) 池田庸子（2005）.「日本語教育における文学教材―国語教育における文学教材論を参考に―」,『茨城大学留学生センター紀要』3, 25-34.
(3) 江田すみれ・飯島ひとみ・野田佳江・吉田将之（2005）.「中・上級の学習者に対する短編小説を使った多読授業の実践」,『日本語教育』126, 74-83.
(4) 佐藤洋一・有田弘樹（2014）.「随筆教材のテキスト形式を生かす「習得・活用」「批評」―「自立・協働・創造」につながる授業の開発―」,『愛知教育大学研究報告・教育科学編』63, 163-171.
(5) 高村薫(2013).「食べることは生きること？」,『クロワッサン・プレミアム』10, 112-113.
(6) 立川和美（2008）.「日本語学習における随筆テクストを用いた読解指導―文学的文章の導入として―」,『流通経済大学論叢』43(3), 147-156.
(7) 藤原未雪（2017）.「上級日本語学習者が小説を読むときに見られる誤読―中国語を母語とする大学院生の事例から―」,『読書科学』59, 42-57.
(8) 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.
(9) 日本語文章難易度判別システム jReadability, https://jreadability.net/sys/（2020 年 3 月 11 日アクセス）
(10) 日本語読解学習支援システム Reading tutor チュウ太の道具箱, http://language.tiu.ac.jp/tools.html（2020 年 3 月 11 日アクセス）

JFT-Basic 受験者は CBT 形式での受験をどう捉えたか

八嶋康裕・熊野七絵・千葉朋美・廣利正代（国際交流基金）

1. JFT-Basic の概要

国際交流基金日本語基礎テスト（略称:JFT-Basic）は，主として就労のために来日する外国人が日本で遭遇する生活場面でのコミュニケーションに必要な日本語能力を測定し，「ある程度日常会話ができ，生活に支障がない程度の能力」，目安として A2 レベルの一定程度の言語能力を持っているかどうかを判定することを目的として開発されたテストである。在留資格「特定技能 1 号」を得るために必要な日本語能力水準を測るテストとしても活用されており，2019 年 4 月に実施を開始し，2020 年 9 月現在，海外の 6 か国において実施されている。

JFT-Basic の特徴の一つは CBT 形式による実施である。受験者は各国のテスト会場でコンピューターを使用し，画面に表示される問題やヘッドフォンに流れる音声をもとに，画面上で解答する。テストは 「文字と語彙」「会話と表現」「聴解」「読解」の 4 セクションで構成されているが，各問題は A1-A2 の Can-do を基に作題されており，課題遂行の場面，状況を理解した上で解答することを重要視している。そのため，全てのセクションの設問は英語とし，さらに，受験者が自分の理解できる言語でも確認できるよう配慮した。具体的には，各問題の画面上の「Your Language ボタン」を押すと，9 言語の多言語翻訳が記載されたポップアップが表示され，受験者が任意で利用できるようにしている。

JFT-Basic は就労のために来日する外国人を対象としており，CBT 形式のテストの受験経験がない，またはコンピューターの操作自体に馴染みがない受験者も予想されることから，CBT 形式であることが受験上の支障にならないか，ということが実施前の懸念事項であった。そのため対策として，事前に JFT-Basic のウェブサイト（https://www.jpf.go.jp/jft-basic）上で操作動画及びサンプル問題を公開し，受験者が実際の試験に近い形式や問題を体験できるよう環境を整えた。

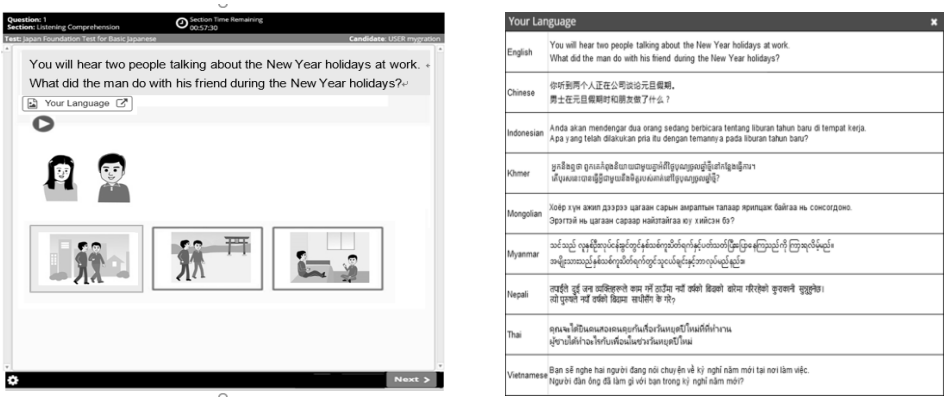


図 1　JFT-Basic の問題画面と多言語翻訳ポップアップのイメージ

プログラム目次へ

2. 調査の概要

実際に JFT-Basic を受験した受験者の CBT 形式に対する印象をより具体的に把握するため，2 つの調査を行った。

2-1. アンケート調査

2019 年 10 月から 2020 年 8 月までの全試験回で全受験者に対してアンケート調査を実施した。アンケートは，テスト終了後の CBT 画面上で行い，CBT での受験経験の有無，操作性についてどのように感じたかなどの 10 項目に多肢選択式で回答を求めた。対象となった受験者は 9697 人で，国別内訳は表 1 の通りである。

表 1　調査対象者の国別内訳

	2019 年 10-11 月	2020 年 1 月	2020 年 3 月	2020 年 5 月	2020 年 7-8 月	合計
フィリピン	642	738	928	-	298	2606
インドネシア	340	410	841	-	1551	3142
カンボジア	91	118	166	92	156	623
モンゴル	60	-	-	-	-	60
ミャンマー	-	-	1165	-	-	1165
ネパール	497	625	701	-	278	2101
合計	1630	1891	3801	92	2283	9697

受験者 9697 人のうち，男性は 5143 人，女性は 4554 人であった。平均年齢は 26.3 歳で，20 代の受験者が全体の 65.5%を占めていた。また，訪日経験がある人は全体の 31%で，そのうち技能実習や研修での来日が 60.6%を占めていた。

2-2. 聞き取り調査

聞き取り調査は，多言語翻訳の使用についてアンケート調査を補足する目的で実施した。調査は，2019 年 10-11 月にインドネシア，カンボジア，モンゴル，2020 年 1 月にネパール，2020 年 3 月にミャンマーの計 5 か国で，それぞれ試験日程のうち 2 日間行った。テスト受験後に別室で，「Your Language ボタン」の使用状況や翻訳された指示文のわかりやすさなどについて 1 人 1 人に通訳を介して質問した。対象者は，インドネシア 54 人，カンボジア 36 人，モンゴル 35 人，ミャンマー123 人，ネパール 109 人の計 357 人であった。

3. CBT の印象

10 項目のアンケート調査のうち，CBT 形式に対する印象について聞いたアンケートの結果を，以下の図 2，図 3 に示す。グラフで示したデータは，2019 年 10-11 月から 2020 年 7-8 月試験までの 5 回の試験のアンケート結果を，全体と国別で集計したものである。

3-1. CBT 受験経験

項目「これまでにコンピューターを利用したテストを受験したことがありますか。(例：大学や高校での試験，英語テスト，JFT-Basic など)」については，無回答者を除く 8212 人のうち，「この試験が初めて」と回答したのは 6614 人（80.5%），「受けたことがある」と回答したのは，1598 人（19.5%）で，受験者のうちの多くは CBT の受験経験がなかった（図 2)。

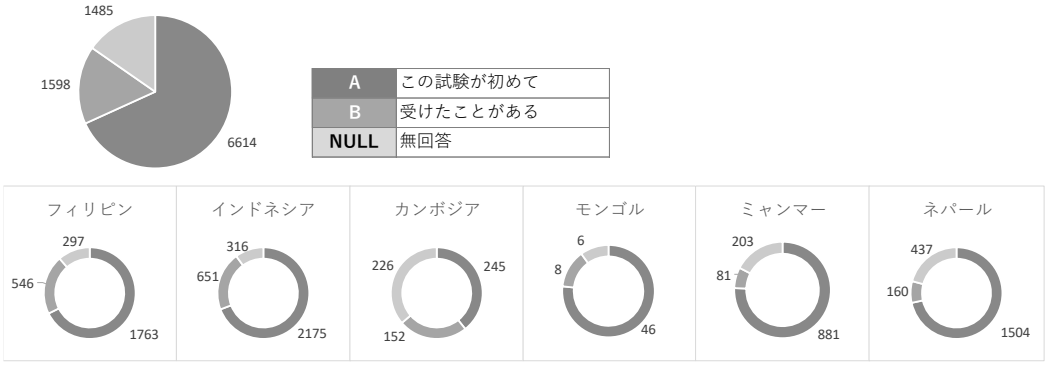


図 2　CBT 受験経験

3-2. 操作性の印象

項目「問題を解いているとき，操作方法についてどう感じましたか。」については，無回答者を除く 8202 人のうち,「とても簡単」,「まあまあ簡単」と回答したのは 4944 人(60.2%)，「どちらともいえない」は 2196 人（26.8%）であった。一方「やや複雑」，「とても複雑」と回答したのは，1067 人（13%）で，操作方法について支障を感じている受験者は少数であった（図 3)。

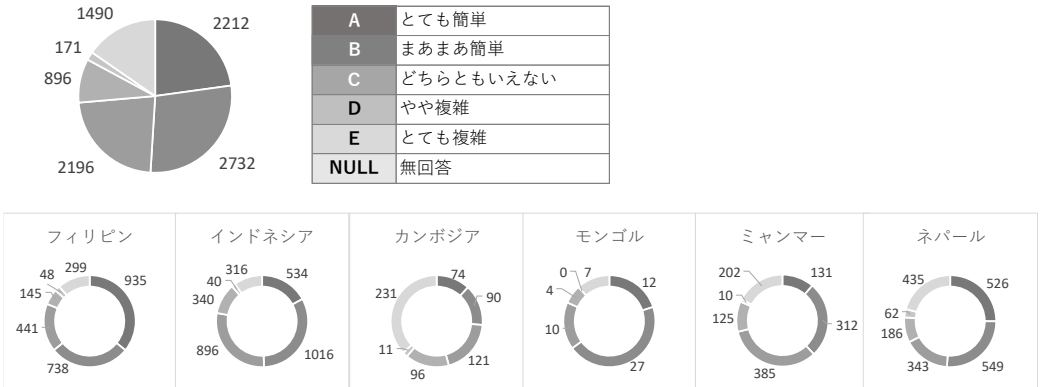


図 3　操作性の印象

なお，「やや複雑」「とても複雑」と答えた受験者 1067 人に，何が複雑だったかを複数

プログラム目次へ

回答で聞いたところ，最も多かったのは「解答の仕方」で 248 回答，次いで「その他」の 214 回答，「テストの始め方／終わり方」の 196 回答であった。

アンケート調査の結果，CBT の操作性に対する受験者の印象は全体的に良好で，各国の受験者が CBT 形式で大きな負担を感じることなく受験できていることがわかった。

3-3. 受験経験の有無と操作性の印象の比較

3-2 で示した操作性の印象について，CBT の受験経験の有無で回答を比較した。「とても簡単」，「まあまあ簡単」と回答したのは，無回答者を除く受験経験なしが 6537 人のうち 3908 人（59.8%），受験経験ありが 1586 人中 992 人（62.5%）であった。

一方，「やや複雑」，「とても複雑」と回答した受験者の割合は，受験経験なしが 862 人（13.2%），受験経験ありが 188 人（11.9%）であった（図 4）。

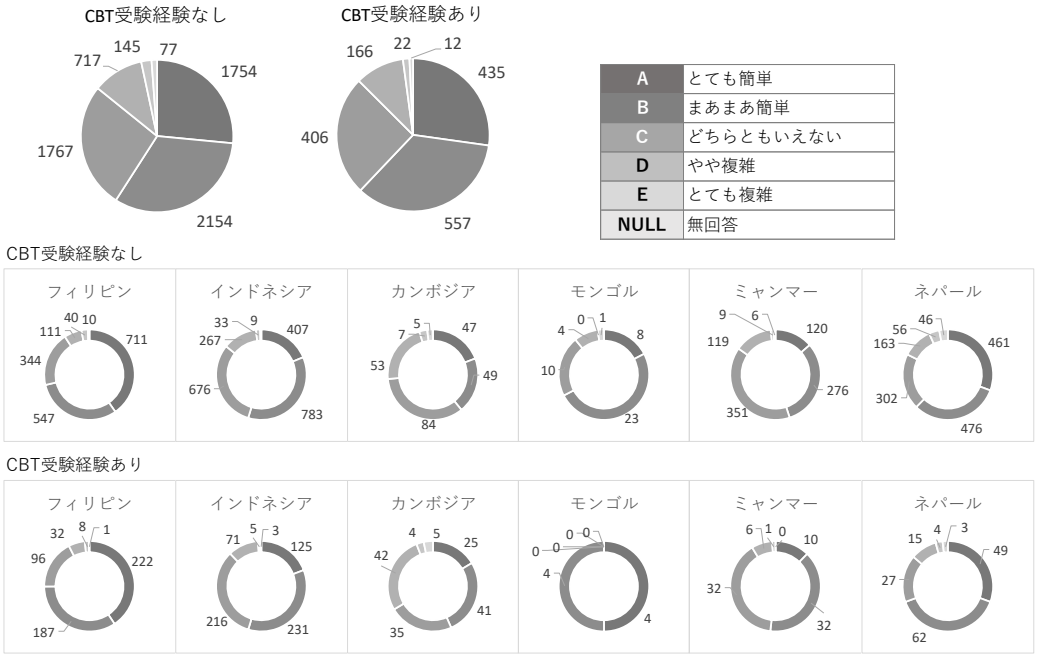


図 4　受験経験の有無と操作性の印象の比較

CBT の受験経験の有無によって操作性の印象を比較した結果，受験経験のある受験者より受験経験のない受験者の方が，より操作性に複雑さを感じているなどの明確な差は見られず，初めての受験者にとってもわかりやすい操作になっていることが窺える。また，国別で同様に比較をしても，CBT の受験経験の有無による大きな傾向の違いは見られなかった。

4. 多言語翻訳の利用状況

設問の多言語翻訳の利用状況について聞いたアンケートの結果を図 5 に示す。グラフで示したデータは，2019 年 10-11 月から 2020 年 7-8 月試験までの 5 回の試験のアンケート

プログラム目次へ

結果を，全体と国別で集計したものである。

項目「問題に答える前に，『Your Language ボタン』をクリックしてあなたの言語で設問を読みましたか。」については，無回答者を除く 8115 人のうち，「いつも読んだ」，「ときどき読んだ」と回答したのは 6772 人（83.5%）で，多くの受験者が解答の際に多言語翻訳を利用していた（図 5）。

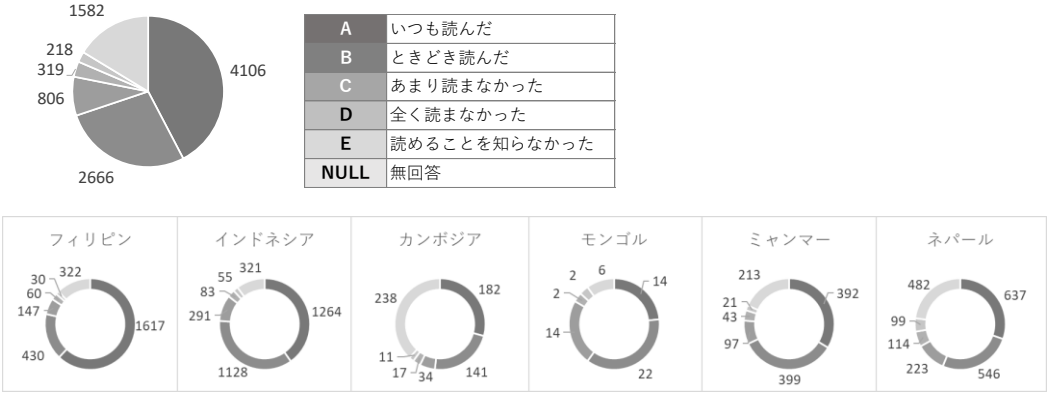


図 5　多言語翻訳の利用状況

聞き取り調査で，「Your Language ボタン」をクリックして設問を読んだと回答した人にどんなときに読んだか聞いたところ，「設問の英語がよくわからないとき」，「設問の意味を確認したいとき」という声が多かった。「英語でもわかるが，設問が長いときなどは自分の言語で確認したほうが確実で早いから」という声や，「聴解セクションのときに読んだ。聴解は特に状況や場面，設問が重要だから」というコメントもあった。

なお，図 5 で「あまり読まなかった」，「全く読まなかった」と回答した 1125 人にその理由を複数回答で聞いたところ，「メイン画面の英語の設問が理解できたから」が 396 回答と最も多く，次いで「設問の訳を読むのに時間を使いたくなかったから」が 259 回答であった。聞き取り調査でも同様の傾向で，「英語で理解できたので翻訳を読む必要がなかった」という声が多く，「翻訳を確認する時間を解答時間に使いたい」というコメントもあった。

多言語翻訳を利用した受験者からは「翻訳はわかりやすく，一度読んだだけで理解できた」，「自分の言語があるのは本当に助かる」との声もあり，多言語翻訳は受験者の不安を取り除き，設問を正しく理解するのに役立っていることが窺えた。

5. まとめ

アンケート調査の結果，CBT の受験経験のない受験者が大半であったが，受験経験の有無にかかわらず JFT-Basic の操作性に対する受験者の印象は全体的に良好であった。

また，受験者が自分の理解できる言語で設問を確認するための多言語翻訳についても，意図した通り課題遂行のための場面，状況の理解に役立っていることがアンケート及び聞き取り調査の結果から窺えた。

本調査の結果から，受験者が CBT 形式でも問題なく受験できていることが確認でき，CBT 形式であることが受験上の支障にならないかという懸念は解消された。

プログラム目次へ

システムズアプローチのコミュニケーション分析への応用可能性

―日本人大学生集団を事例とした検討―

荒井 美咲（東北大学大学院生）

1. はじめに

本発表では日本語コミュニケーションの分析におけるシステムズアプローチ（以下 SA）の応用可能性を検討する。SA とは仮説設定→検証→修正のプロセスを経て，ある場面や状況における関係性を分析するアプローチであり（中野・吉川 2017），実際に行われているコミュニケーションをデータとしてコミュニケーション･パターンやシステムを捉える。SA は主に臨床心理学において人間関係の問題を解消するために活用されている。

SA が文化人類学者 Gregory Bateson の「メタ・コミュニケーション」概念や二重拘束理論を前提としているにもかかわらず，今までコミュニケーション分析への応用は検討されてこなかった。また，Bateson の思想の継承者の一人であり会話分析の背景 Erving Goffman によるフレーム分析はコミュニケーション分析への応用を検討されてきたが，相互行為場面の観察・記述作業の詳細が Goffman の著作では不明瞭であるため，方法論上の困難からコミュニケーション分析に用いられていない。しかし，SA は家族療法のコミュニケーション学派によって方法論が確立されており，相互行為場面の観察・記述の過程も明示されている。したがって，Bateson の原型に立ち戻り，相互行為場面での活動の理解の重層化を基準として，コミュニケーション分析への応用を視野に入れて SA を検討する必要がある。

本研究では日本語コミュニケーション分析における SA の有用性を検証するため，参与観察と集団及び個人インタビュー調査による日本人大学生集団のコミュニケーション分析を事例として扱う。SA を日本語コミュニケーション研究に応用することで，関係性を考慮したコミュニケーション分析が可能になることが期待できる。また，日本語教育においても誤用訂正のほかに日本語学習者によるコミュニケーションの問題解決のための手段になることが期待できる。

2. システムズアプローチの方法論

SA とは，対象者（以下 Cl）のシステムにセラピスト（以下 Th）が参入して新たに「治療システム」を形成し，「治療システム」内での相互作用によってシステム内の問題に関わる相互作用に変化をもたらし，問題を解消する実践である。このとき前提となる思考過程は「フィードバック・ループ」（Bateson1970）と呼ばれ，人は働きかけ→結果の認識→修正して再度働きかける→結果の認識……というプロセスを繰り返していると考える。Th は仮説設定→検証→修正のプロセスを繰り返して仮説の妥当性を高まるようにしていく。

Th の視点から見た SA の流れは表 1 の通りである。

プログラム目次へ

表 1　システムズアプローチの流れ

	手順	内容
0)	**事前情報からの仮説設定**	面接前に事前情報を活用して，面接に臨むための大まかな仮説（ジョイニングや治療システムのための仮説）を設定する。
1)	**ジョイニングによる治療システムの形成**	Th が対象とするシステムに主体的に加わり（ジョイニング），Th を含めた「治療システム」を形成する。
2)	**情報収集**	仮説設定のために，Th が Cl とやりとりして相互作用・パターンや枠組みを把握する。
3)	**仮説の設定**	収集した情報から Cl のシステムとその問題の概要を押さえてパターンを把握し，仮説を設定する。
4)	**介入の下地作り**	設定した仮説を基に，Cl とパターンを共有してパターンの変化しやすさを探り，治療的介入の文脈を形成する。
5)	**治療的介入**	問題を含むパターンについて具体的に働きかけ，変化を導入する。
6)	**問題のシステムの解消**	1）から 5）を繰り返し，問題のシステムを解消する。 その後，治療システムも解消する。

3. 事例概要

3-1.　調査概要

本研究では日本語コミュニケーション分析における SA の有用性を検証するため，参与観察と集団及び個人インタビュー調査による日本人大学生集団のコミュニケーション研究を事例として扱う。本調査の目的は，コミュニケーション論の観点から日本語母語話者の人間関係の構築や安定状態の維持の実態とその方法を明らかにすることである。調査協力者は機縁法によって選出した日本人大学生 38 名（男女各 19 名）であり，男女比がそれぞれ異なる 2 人組を 3 組，3 人組を 4 組，4 人組を 5 組に分けて調査した。本発表ではその中から男性 2 名と女性 2 名から成る日本人大学生集団を取り上げ，SA を用いた分析の一例を示す。

3-2.　手続き

調査方法は参与観察と集団及び個人インタビュー調査である。各集団から会話を 1 本ずつ収集し，合計 12 本の会話（1 本当たり 90～225 分）を BTSJ（宇佐美 2019）に従って文字化したのちに SA で分析を行った。その際，集団及び個人インタビュー調査を行い，各調査協力者の＜ものの捉え方＞（中野・吉川 2017）を重視したうえで，グループ内で各々が抽出したコミュニケーション・パターン（以下パターン）の一致率を確認し，調査者がシステムの図示を行った。

SA の流れにおいて，コミュニケーション分析に応用可能な段階は 0）から 3）である。この手順を参考にして，本調査では以下の手順（①～⑤）で調査・分析を行った。

①参与観察・集団及び個人インタビュー調査による集団及び構成員に関する情報収集
②会話収録
③個人インタビュー調査によるパターンの情報収集
④調査者による仮説設定
⑤フォローアップインタビューによるパターンやシステムの修正

3-3. 談話分析／会話分析との相違点

談話分析は言語行為論などの理論から分析単位などを決定して，相互行為としての談話を定性的に分析する言語学的方法論である。一方，会話分析はミクロな視点で相互行為としての言語使用を，個別事象の詳細な記述によって定性的に分析する社会学的方法論である。両者は対象とする言語使用を相互行為として定性的に分析する点は共通しているが，談話分析は一般的な理論を個別事象に当てはめて言語使用を演繹的に分析するが会話分析は個別事象の詳細な記述によって社会的な秩序を帰納的に分析する点，そして談話分析は分析の妥当性を判断する基準が不明である一方で会話分析の方法論は信頼性や妥当性を確保できる点において違いがある。この相違点を考えると，SA は会話分析と類似している。

会話分析の学問的な背景には Goffman の相互行為理論があり，Garfinkel が提唱したエスノメソドロジーを理論的な基盤として Sacks が会話分析の方法論を厳密にした。SA は会話分析同様に相互行為理論と関連があり，相互行為としてパターンを詳細に記述し分析する。会話分析は社会的な秩序を研究対象としているが，会話という言語の分析に特化しているためにやりとり＝相互行為の社会的な秩序を導き出す手法となっている。しかし，SA はやりとりをパターンとして分析対象としつつ，人間関係もシステムとして明示してコミュニケーションの枠組みを明らかにする。さらに，会話分析では参与者の理解の証拠を自然会話内のみから観察可能な参与者自身の指向として収集するが，SA は調査者を含めた新しいシステムの中でやりとりを繰り返すことでその集団の構成員の共通理解や社会的な秩序を見出す。したがって，SA は個別具体的な事象から会話という相互行為の法則性を見つける会話分析よりもマクロな社会的秩序を研究対象とした分析であると言える。

4. 事例検討：調査結果

①参与観察・集団及び個人インタビュー調査による集団及び構成員に関する情報収集

対象集団は男性 2 名（JM23，JM24）と女性 2 名（JF25，JF26）の日本人大学生集団である。2019 年 10 月初旬から対象集団のオンラインゲーム場面及びオフ会に参加し，2020 年 3 月下旬に約 200 分間の集団インタビュー調査と各 2〜3 時間程度の個人インタビュー調査を行った。対象集団に属する日本人大学生 4 名は全員異なる大学に通っており，2 年前にオンラインゲームを通じて知り合い，定期的にオフ会を行う関係である。

オンラインゲーム歴が一番長い JM23 を中心に会話が展開されることが多く，JM23 と JM24 の掛け合いに JF25 と JF26 があいづちやコメントを行う会話が頻繁に観察された。インタビュー調査によると，出会った当初は最年長者の JM24 がまとめ役を担っていたが，4 名でオンラインゲームを行っていくうちに JM23 が指示役を担うことが多くなり，それと同時に会話も JM23 が中心になることが多くなったようである。

②会話収録

対象集団の会話データは 2020 年 4 月初めにオンラインゲーム場面における Skype によるオンライン通話（45 分×4 本=180 分）を録音したものである。集団及び個人インタビュー調査も Skype で行い，データは録音及び調査ノートに記録した。なお，2019 年 10 月以降の対象集団への参与観察データも調査ノートに記録した。

③個人インタビュー調査によるパターンの情報収集

まず調査者が③の会話データからパターンを抽出し，個人インタビュー調査でそのパターンを共有して調査協力者の意見を参考にしながら再び抽出した。各々から抽出したパターンの一致率を確かめたところ，集団間でパターンが共有されていることが分かった。

本稿ではそのパターンの中から，対象集団において核となるパターンを一部提示する。

【パターン 1】JM23 が JM24 の言動をいじるパターン（α＝.85）

例 1 【パターン 1】 JM24 のアバターの動作をいじる JM23

ライン番号	発話文番号	発話文終了	話者	発話内容
405	393	*	JM23	「男 B あだ名」、な何してん【【。
406	394	*	JM24	】】食べてんのよ。
407	395	*	JM23	貧乏ゆすりよそれ＜笑いながら＞。
408	396	*	JF26	行儀わるいなもー=。
409	397	*	JF25	=キープしたら？。
410	398	*	JM24	腹筋ないんだ俺。
411	399	*	JF25	ないの=。
412	400	*	JM23	=なんでないの＜笑いながら＞=。
413	401	*	JF26	=確かにない。
414	402	*	JF25	おなかぽよぽよよねわたしたち。
415	403	*	JM23	違う、おなかじゃないのよ、ゆーび‘指’おさえてろや＜笑いながら＞。

例 2 【パターン 1’】 JM23 と JM24 の役割が逆転する場面（←から【パターン 1】開始）

103	100	*	JM24	え、何で黒いの？。
104	101	*	JM23	どれ？。
105	102	*	JM24	いや、だってこれ、は？。
106	103	*	JM23	黒いね＜笑い＞。
107	104	*	JF25	これはこげたのかな？。
108	105	*	JM24	お前何やってんのよほんとに=。
109	106	*	JM23	=ジョークじゃん、ジョーク＜笑いながら＞。
110	107	*	JF26	〔フライパンの上に〕何も乗ってなくないかこれ？。
111	108	*	JM23	まだ色つけてない＜笑いながら＞。

112	109	*	JF25	〔アイテム『リメイクキット』を〕買った？。
113	110	*	JM23	キット（JM24 あ）なかった＜笑いながら＞。
114	111	*	JM24	キットあるよ〔アバターがアイテム『おくすり』を置く〕。 ←
115	112	*	JM23	おーありがと（JM24 え）、いや違うんだよね＜笑いながら＞。
116	113	*	JF25	それは（JM24 ふふ）『おくすりのめたね』（JF26 ＜笑い＞）だね。

【パターン 2】JM24 が失敗をした時の会話パターン（α＝.83）

例 3 【パターン 2】 JM24 の動作によってトラブルが発生した時の会話

647	621-1	/	JM23	ちょっと,,
648	622	*	JM24	ちが、違う、今のはなんか、不可抗力的な何か【【。
649	621-2	*	JM23	なんでこっち来んのってさー。
650	623	*	JF26	ちょっと、これあれさー【【。
651	624	*	JM24	】】あれ、行くって言ったよね？。
652	625	*	JF25	うーん。
653	626	*	JM24	でも来てって…、あ、あれ？、まー【【。
654	627	*	JM23	】】棒じゃなくてよかったでしょーよ＜笑いながら＞。
655	628	*	JF26	それな＜笑い＞。

④調査者による仮説設定

四者間の関係は比較的安定状態を維持している。主に【パターン 1】の繰り返しによって会話が成立している。また,【パターン 1】から逸脱した場合（【パターン 1'】）でも【パターン 1】に戻るように会話が構成されていた。このパターンでは以下の仮説を設定した。

・JM23 は積極的に会話の流れを作り，リーダー的な役割を担っている。
・JM24 は JM23 から行為をいじられることによって笑いを生み出している。
・JF25 は他の 3 名の発話に対してコメントを行い，他のメンバーの発話を促している。
・JF26 は JM23 に対して肯定的または補助的発話を行い，JM23 を補佐している。

しかし，ある結果に対して責任を追及する【パターン 2】では四者間の関係は安定状態にあるが，個人インタビュー調査では相手への不満など否定的発言が見られ，複数の二者間の関係が不安的状態にある。この問題となるパターンでは以下の仮説を設定した。

・JM23 は【パターン 1】同様に自分を中心として相手をいじることに徹している。
・JM24 は JM23 に非があることであっても，JM23 に悪気がないことから JM23 の発話に合わせようとしている。
・JF25 はその場の会話の流れに納得していないが，JM23 の気分を害さずに反論する方策が思いつかないため，極端に口数を少なくしている。
・JF26 は JM23 が不機嫌になった場合, その場の空気が一層悪くなることを懸念して, JM24 や JF25 に対して責任追及はせずに，JM23 の発話にのみ対応しようとしている。
・JM23 は「いじる（ツッコミ）／いじられる（ボケ）」の呼応パターンを想定しているが，他の 3 名は「責める／責められる」パターンと認識しており，パターン自体は共有できているがその認識にずれが生じている。

⑤フォローアップインタビューによるパターンやシステムの修正

①～④の結果及びフォローアップインタビューによって上記のパターンやシステムを修正した結果，対象集団のシステムの一部は図 1 のように図示できる。

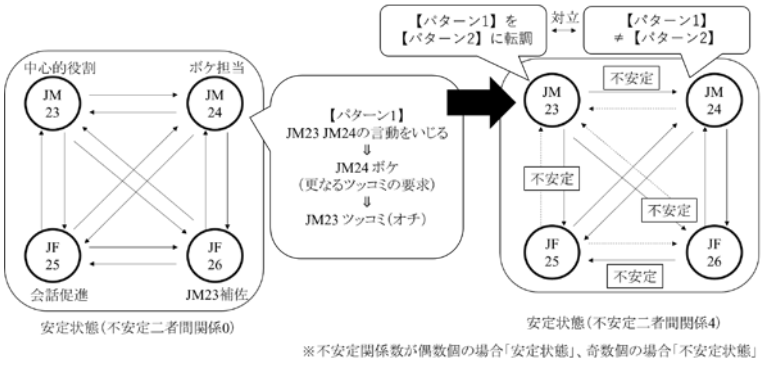


図 1　対象集団のシステムの一部（【パターン 1】と【パターン 2】の場合）

5. 考察

日本語大学生はパターンを共有してコミュニケーションをシステム化することで効率化及び円滑化を図るだけではなく，原則的なパターンからの逸脱にも対処できるようにしていたことが分かった。また，システムは動的であり，相互作用を経てパターン構築を繰り返しながらシステムは変化していくと言えるだろう。このような分析を可能にしたのは，SA がパターンの記述・解釈を根拠として構築されている（問題）システムを明らかにする方法論だからである。したがって，SA はパターンを抽出してその集団のシステムを捉えることで，その集団の構成員同士の相互作用を考える手段として有効であると言える。

従来の会話分析では会話の中に繰り返し現れるパターンの発見・収集・検討にとどまっていたが，システムの構築を加えることによってコンテクストを捉えやすくなるほか，そこで生じる問題やその原因を明示することができる。そのため，日本語教授法においてはコミュニケーションで問題が生じている場合，そのパターンについて具体的に働きかけることでパターンの修正のみならず人間関係の改善も可能にするだろう。したがって， SA は関係性を考慮したコミュニケーション分析を可能にし，コミュニケーションで問題が発生した時の対処にも有効であると言える。

参考文献

（1） 中野真也・吉川悟（2017）『システムズアプローチ入門―人間関係を扱うアプローチのコミュニケーションの読み解き方―』ナカニシヤ出版.

（2） 宇佐美まゆみ（2019）『基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2019 年改訂版』
< https://ninjal-usamilab.info/lab/wp-content/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf>
（2020 年 10 月 1 日）

（3） Bateson, G. （1970） Form, substance, and difference. *General Semantics Bulletin*, 37, 5-13.

多読読み物に対する日本語学習者の評価

―日本語レベルの低い読み物はつまらないのか―

吉川達（佐賀大学）
yo4kawa{at}cc.saga-u.ac.jp
＜共同研究者＞佐々木良造（静岡大学）・門倉正美（横浜国立大学名誉教授）

1. はじめに

日本語教育現場で多読を実践する場合、日本語学習者は、自分の日本語レベルよりもやさしい読み物を読むことが推奨される（Day and Bamford 1998，栗野他 2012）。一方で学習者としては、やさしい読み物を読んでも得るものは少なく、学習のためには日本語レベルの高いものを読みたいという心理や思い込みがあることがある。教師はやさしい読み物を推奨するが、学習者はやさしい読み物は無意味だとするような意識の差があると、学習者の多読への動機付けが失われ、多読の実践がうまくいかない恐れがある。本研究は、学習者はやさしい読み物はつまらないと感じ、逆に読み物の日本語レベルが高くなればおもしろいと感じるのかということを、日本語学習者の多読読み物に対する評価を分析することで検証する。検証は、以下の 4 点について行う。1）多読向けの読み物に対する学習者の評価と読み物の日本語レベルとの間に相関があるか、2）多読向けの読み物に対する学習者の評価は読み物の日本語レベルによって差があるか、3）読み物がフィクションかノンフィクションかで評価に差があるか、4）日本語レベルが低いが高評価の読み物はあるか、あるならばどのような読み物かである。

2. 課題検証の方法

上記 4 つの研究課題について、次の方法で調べる。課題 1 は学習者の評価が読み物の日本語レベルと相関するのかということを、積率相関によって調べる。課題 2 は、読み物を日本語レベルによって分け、レベル間で読み物の評価に差があるか、評価の平均値差を分散分析を用いて調べる。課題 3 は、読み物をフィクションとノンフィクションに分け、全体及びレベル毎の学習者の評価の平均値差を、*t* 検定を用いて調べる。さらに課題 4 については、読み物に対する学習者の評価の平均値によって読み物を順位付けし、高順位に日本語レベルの低い読み物が含まれるかを調べる。

分析のためのデータには、2018 年 4 月から 8 月（前期）と同年 10 月から 2019 年 2 月（後期）の 2 学期に国内の A 大学で行われた多読の授業で収集した学習者の多読記録を用いる。多読記録をデータとして研究で使用するための許可は、学習者から書面で得ている。

この授業を履修した学習者は、多読向けの読み物（以下「多読書籍」）をレベル 0 から順に読み、レベル 0 は 15 冊以上、レベル 1 以上は 20 冊以上読めば上位レベルの読み物を読む。いずれのレベルも 25～30 冊程度の多読書籍がある。学習者は、一つの書籍を読む度に

プログラム目次へ

「日本語の難しさ」「おもしろさ」「オススメ度」を 0〜5 点で評価し、コメントを書く。授業で使用した多読書籍は、NPO 多言語多読編著の「レベル別日本語多読ライブラリー」（アスク出版）と「にほんご多読ブックス」（大修館書店）のシリーズで、前者はレベル 0 からレベル 4 まで、後者はレベル 0 からレベル 5 まであり、レベル 5 を除いて各レベル 20〜30 タイトルある。両シリーズの出版社は異なるが、どちらも NPO 多言語多読が監修しており両者の日本語レベルの設定に差はない。両シリーズとも日本語多読の代表的なシリーズで、日本語学習者からの評価も高い（吉村・ドマイヤー 2017）。

対象の学習者の日本語レベルはいわゆる中級後半以上（日本語能力試験 N2 合格以上）で、前期は 37 名、後期は 26 名が受講した。このうち、4 名は前期受講後に後期も受講した。このような学習者は、後期は前期の続きから多読を再開する。また、1 名は記録を十分に提出しておらず分析の対象としなかった。結果的に、58 名の学習者の多読記録 4418 件を分析対象とした。前期と後期の授業内容に差はなく、前期と後期のどちらで書いた多読記録かは、区別しないものとする。

この授業では、学習者が自分のペースで読みを進める。そのため、学習者によって進度に差があり、学期が終わるまでに到達する多読書籍のレベルが異なる。ゆえに、一部の学習者だけが到達したレベルの読み物を分析対象に含むと、評価に偏りが出る可能性がある。そこで本研究では、全学習者が到達したレベル 3 までの多読書籍の学習記録を分析対象とした。また、本研究の学習者の日本語レベルは全員が中級後半以上である。多読書籍のレベル 3 はその編著者が初中級レベルと想定しており、本研究の学習者の日本語レベルよりもやさしいレベルである。そのため、日本語の難しさから学習者が途中で読み物を読み切れなくなっている可能性が少ない。これも、レベル 3 までを取り上げる理由である。

3. 結果と分析

まず課題 1 を明らかにするため、学習者の多読書籍に対する評価について、多読書籍が設定する「日本語レベル」と、学習者の評価である「おもしろさ」「オススメ度」の積率相関を求めた。繰り返しになるが、多読書籍の日本語レベルは 0 から 3 までの 4 段階、学習者の評価は 0 から 5 までの 5 点満点での評価である。表 1 に相関行列を示す。なお、本研究の全ての統計分析には R ver3.6.1 を使用した。

表 1　日本語レベルと学習者の評価の積率相関

	日本語レベル	おもしろさ	オススメ度
日本語レベル	-	.101**	.112**
おもしろさ		-	.810**
オススメ度			-

** p <.001

結果を見ると「日本語レベル」と「おもしろさ」、「日本語レベル」と「オススメ度」の間にそれぞれ相関がある。しかし、いずれも弱い相関で、多読書籍の日本語レベルが上がれば学習者の評価も上がるとは、必ずしも言えない結果であった。また、「おもしろさ」と

「オススメ度」は強い相関で、おもしろいものと他人にも勧めたくなるものが重複するという傾向が確認された。

次に、課題 2 として、多読書籍の日本語レベルによって学習者の評価に差があるかを調べるため、多読書籍のレベル毎に学習者の評価の平均値を求めた。

表 2　レベル別の「おもしろさ」と「オススメ度」の平均値

	レベル 0	レベル 1	レベル 2	レベル 3
「おもしろさ」	2.25	2.26	2.51	2.50
「オススメ度」	2.20	2.26	2.44	2.52

「おもしろさ」「オススメ度」ともに、レベル 0 とレベル 1 は同程度、レベル 2 とレベル 3 も同程度で、レベル 0，1 よりもレベル 2，3 の方が高い。

これらの差が有意かどうか、分散分析を用いて調べる。「おもしろさ」「オススメ度」それぞれで各レベルの平均値に有意な差があるか分散分析で調べたところ、「おもしろさ」「オススメ度」いずれも有意な差が見られた（「おもしろさ」: F (3,4414) = 19.32, p <.001、「オススメ度」: F (3,4414) = 19.14, p <.001）。チューキー・クレーマーHSD の多重比較を行ったところ、「おもしろさ」「オススメ度」いずれも、レベル 0 とレベル 1、レベル 2 とレベル 3 以外の全ての組み合わせにおいて有意な差があった（全て p <.001）。

レベル 0 とレベル 1、レベル 2 とレベル 3 の間には、「おもしろさ」「オススメ度」いずれも差がないが、レベル 0，1 とレベル 2，3 の間には「おもしろさ」「オススメ度」いずれも差があり、レベルが高い多読書籍の方が評価が高いことが明らかとなった。

さらに、課題 3 として多読書籍がノンフィクションかフィクションかで学習者の評価に差があるか調べる。まず、全ての多読書籍を、昔話や物語のようなフィクション、説明文のようなノンフィクションに分けた。一部、事実を元にした物語や日本人の習慣を物語りに組み入れて説明したようなものなど、分類ができないものがあり、それは比較の対象から除外した。多読書籍のレベル 0 からレベル 3 までの全 95 冊中、フィクションが 69 冊、ノンフィクションは 19 冊、除外したものが 7 冊であった。

その上で、フィクションとノンフィクションそれぞれに該当する書籍の「おもしろさ」「オススメ度」の値の平均値を求めた。

学習者の評価の全体の「おもしろさ」「オススメ度」の平均値は、表 3 の通りである。

表 3　多読書籍全体の「おもしろさ」と「オススメ度」の平均値

	「おもしろさ」	「オススメ度」
フィクション	2.42	2.34
ノンフィクション	2.35	2.50

「おもしろさ」はフィクションが、「オススメ度」はノンフィクションが評価が高い。これらの差が有意かどうかウェルチの t 検定で調べたところ、「おもしろさ」の差は有意ではなく（t =1.5863, df =1271.2, p =.113）、「オススメ度」の差は有意であった（t =-3.3132, df

=1247.3, p <.001）。

次に、多読書籍のレベル別にフィクションとノンフィクションに評価の差があるか、調べる。しかし、ここで各レベルのフィクションとノンフィクションの冊数の差が問題になる。レベル0は、フィクションとノンフィクションそれぞれ11冊でバランスがとれている。しかし、レベル1はフィクション17冊、ノンフィクション3冊と、大幅にフィクションが多い。レベル2、3においても同程度の偏りがある。そのため、ここではフィクションとノンフィクションの数に偏りのないレベル0を主な考察対象とし、レベル1から3については、参考の数値として扱う。

次の表4に、各レベルのフィクションとノンフィクションの「おもしろさ」と「オススメ度」の平均値を示す。

表4　各レベルの「おもしろさ」と「オススメ度」の平均値

		「おもしろさ」	「オススメ度」
レベル0	**フィクション**	**2.29**	**2.14**
	ノンフィクション	**2.31**	**2.36**
レベル1	フィクション	2.26	2.25
	ノンフィクション	2.36	2.55
レベル2	フィクション	2.51	2.41
	ノンフィクション	2.48	2.69
レベル3	フィクション	2.53	2.48
	ノンフィクション	2.36	2.78

いずれのレベルにおいても、「おもしろさ」の数値は均衡しており、「オススメ度」はノンフィクションの方が評価が高いように見える。これらの差が有意かウェルチの t 検定を用いて調べたところ、全てのレベルにおいて「おもしろさ」に有意な差はなかったが、「オススメ度」においては有意な差があった（レベル0：t =2.750, df =896, p =.0061、レベル1：t =2.873, df =201.69, p =.0045、レベル2：t =2.244, df =103.85, p =.0269、レベル3：t =2.834, df =181.92, p =.0051）。「オススメ度」においてはノンフィクションの評価がより高い。

最後に課題4として個々の多読書籍の評価を算出し、評価の高い書籍から順に並べた。表5に評価の高い上位20作品を列挙する。

表5に挙がった書籍を見ると、「一休さん　ーその二ー」など、「おもしろさ」と「オススメ度」の両方に挙がっている書籍が多い。「おもしろさ」と「オススメ度」に強い相関があったことが、ここでも確認される。

日本語レベルに注目してみると、「おもしろさ」にはレベル0の書籍が2冊、レベル1の書籍が1冊挙がっており、「オススメ度」にはレベル0が2冊、レベル1が3冊挙がっている。また、「オススメ度」で挙がっているレベル0とレベル1の5冊の書籍のうち、4冊がノンフィクションである。ここからも日本語レベルの低い書籍でノンフィクションの評価が高いことが確認される。

表 5　評価の高い多読書籍上位 20

順位	Lv	タイトル	種類	おもしろさ
1	2	一休さんーその二ー	ラ	3.00
2	2	屁っこき嫁	ブ	2.88
3	3	小泉八雲の怖い話　むじな・幽霊滝	ラ	2.81
4	3	魔術	ラ	2.79
4	0	私はだれでしょう？*	ブ	2.79
6	3	かげのこいびと	ラ	2.77
7	3	注文の多い料理店	ラ	2.76
8	3	幸せな王子ーThe Happy Princeー	ラ	2.74
9	2	ソーピーの冬の家	ラ	2.73
10	2	老人の町	ブ	2.72
11	2	最後の葉	ラ	2.71
11	2	一休さん	ラ	2.71
13	3	大男の話	ブ	2.70
13	0	西町交番の良さん「にわにわに？」	ラ	2.70
15	1	ハチの話	ラ	2.69
15	2	日本のお風呂*	ラ	2.69
17	3	かぐや姫	ラ	2.65
17	2	裸の王様	ブ	2.65
19	2	トルストイ民話集　王様とルバシカ/お父さんの物/細い糸	ラ	2.64
20	3	芥川龍之介短編集　蜘蛛の糸・鼻	ラ	2.59
20	3	日本の神話『古事記』より	ラ	2.59

順位	Lv	タイトル	種類	オススメ度
1	2	最後の葉	ラ	3.62
2	1	ハチの話	ラ	3.22
3	3	地震と津波*	ラ	3.00
4	3	幸せな王子ーThe Happy Princeー	ラ	2.96
5	2	一休さんーその二ー	ラ	2.94
6	3	小泉八雲の怖い話　むじな・幽霊滝	ラ	2.88
7	2	日本のお風呂*	ラ	2.80
8	3	魔術	ラ	2.79
8	0	私はだれでしょう？*	ブ	2.79
10	3	この人だあれ？～お札の話～*	ラ	2.78
11	2	象のトンキー	ラ	2.76
12	2	一休さん	ラ	2.73
13	3	かげのこいびと	ラ	2.72
14	2	クリスマスプレゼント	ラ	2.70
15	3	五兵衛と津波	ブ	2.69
16	3	カップヌードル/カラオケ/ウォークマン*	ラ	2.67
16	1	寿司・すし・SUSHI*	ラ	2.67
18	0	大豆*	ラ	2.66
19	3	ばかオンダル	ブ	2.64
20	1	着物*	ラ	2.63

※　表中の「種類」の「ラ」は「レベル別日本語多読ライブラリー」を「ブ」は「日本語多読ブックス」を指す。

※　*は、本研究でノンフィクションに分類した書籍

4. 考察とまとめ

本研究では、まず多読書籍の日本語レベルと学習者の評価に相関があるかを調べた。その結果、「おもしろさ」「オススメ度」いずれも日本語レベルと強い相関はなく、日本語レベルが高い書籍だからと言って、必ずしも学習者の評価が高くなるわけではないことが確認された。しかし、多読書籍の日本語レベル別に学習者の評価の平均値を見たところ、レベル 0 と 1 の書籍よりレベル 2 と 3 の書籍のほうが評価が高かった。

多読を実践する際の一つのポイントとして、自分の日本語レベルよりもやさしいものを読むことが挙げられている（Day and Bamford 1998，粟野他 2012）。多読の際には、辞書を使わずに読むことも、ポイントの一つとして挙げられているので、辞書を使わずに読んで内容を理解しようとする場合、読み物の日本語レベルが自分のレベルよりもやさしい必要がある。本研究で対象となった学習者は、中級後半以上の日本語レベルを有する。その学習者からすると、理論上は本研究で取り上げたレベル 0 から 3 までの書籍は全てやさしいレベルの書籍となる。実際に途中で挫折してしまう学習者は観察されなかったので、その意味ではやさしい読み物を読むという方法は成功している。しかし、レベル 0 と 1 の評価がレベル 2 と 3 の評価より低かったことを考えると、読み物の日本語レベルが低すぎた場合、学習者の満足感が得られにくいことが推測される。クラッシェンのインプット仮説では *i*+1 の情報提示が勧められているが、多読では *i*-1 が勧められている（Day and Bamford 1998）。しかし、*i*-2 や *i*-3 では、よほど内容が深くなかったり情報に新規性がない限り、退屈と感じてしまうのかもしれない。しかし、裏を返せば、情報の新規性があったり、深い内容であったりすれば、よりやさしい読み物でも退屈せずに読める。そのような書籍があ

ることを、本研究では明らかにした。

本研究では、多読書籍を「フィクション」と「ノンフィクション」に分類して、学習者の評価に差があるか、比較した。その結果、「おもしろさ」に評価の差はなかったが、「オススメ度」は「ノンフィクション」の方が評価が高かった。どのようなことが作用して評価が高まったかは、学習者のコメントを分析するなどして今後詳しく検証する必要があるが、本研究の対象者は大学生の日本語学習者であったので、解説的な読み物で情報に新規性があり、知識が得られるようなものに好感が持たれたのかもしれない。ただ、差があったのは「オススメ度」のみである。「おもしろさ」と「オススメ度」は、高い相関があるので、多くの多読書籍はおもしろければ、オススメ度も高い。だが、「オススメ度」にだけノンフィクションに評価が高かったということは、おもしろいかどうかは別問題として、知識獲得型の読み物をより他人に勧めたい、役に立つと感じたと推測される。

以上見たように、日本語レベルがやさしい読み物は、必ずしもつまらないというわけではなかったが、中級後半の学習者にとって *i*-2 や *i*-3 のような 2 段階、3 段階日本語レベルがやさしい読み物は、*i*-1 程度の読み物よりも評価が低くなる傾向があることが明らかとなった。しかし、2 段階、3 段階日本語レベルの低い読み物も、多読の経験を積むには必要なものである。多読による読解能力の涵養は、従来よく行われる精読を中心とした読解教育とは考え方も方法も異なる。精読中心の読解教育に慣れている場合、多読を行う際には教師も学習者も発想を転換する必要がある。学習者の日本語レベルから 2 段階、3 段階やさしい読み物の中から評価が高いものを取捨選択して学習者に勧めれば、「1 冊通して日本語の本が読めた」「おもしろかった」という満足感を得ながら多読の読み方に慣れていくことができるであろう。

本研究では、学習者の評価という数値だけに注目した。学習者がどのような観点を持って読み物を評価しているのかを知るためには、学習者の書いたコメントを分析するなど、より詳しい分析が必要である。また、本研究は、日本語レベルの高い学習者が対象であったので、初級レベルの学習者を対象とした場合はどうであるか、さらに学習者の日本語レベルよりも高いレベルの読み物の評価はどうかということもあわせて調べる必要がある。これらを今後の課題とする。

謝辞　本研究は JSPS 科研費 18H00677（代表：吉川達）の助成を受けたものです。

参考文献

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

（2）　吉村由紀・シャロン　ドマイヤー（2017）「多読における人気本の分析：レベル別日本語多読ライブラリーから漫画まで」『The 23rd Princeton Japanese Pedagogy Forum PROCEEDINGS』pp.222-233.

（3）　Day, R. R. and Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

「地域学習」の視点を取り入れた国際共修の授業デザイン

―活動理論に基づく一考察―

藤美帆（広島修道大学）

1. 問題の所在と本研究の目的

日本の大学において，日本人学生と外国人留学生が共に学びあう国際共修が行われるようになって久しい。これに関しては様々な教育効果が報告されているが，その一方で，日本人と留学生の異質性や類似性を強調する授業デザインとなる傾向が問題視されてきた。そこでは多様性の理解を目標に掲げながらも「○○（国）ではどうですか」等語りを通じて，あたかも均質で単一の文化・言語・民族性が存在するかのように扱われる(牲川 2012 他)。そして，それに基づく自文化・異文化理解をテーマとした教育活動により，却って二項対立的で抽象的な文化のイメージを固定化させてしまうことが指摘されつづけている(Gaitanidis 2017 他)。近年では，そうした授業デザインからの脱却を目指し，医療と健康をテーマとした Gaitanidis(2017)や大学周辺地域の地理や歴史をテーマとした藤（2019）のように受講生の共通性に着眼した実践も報告されている。このように，教室内で留学生と日本人学生，もしくは日本人と○○人の間の文化，視点，意見の異質性や類似性を強調する授業デザインから，いかにして脱却するかが活発に議論され，教育現場では本質主義的な文化の捉え方を乗り越えるための模索が続いている。

以上の動向を踏まえ，本研究ではエンゲストローム（1999)の活動理論の枠組みから「地域学習」の視点を取り入れた国際共修の授業実践を分析する。そして，その結果に基づき多文化とは異なるテーマを中心に据えた国際共修の授業デザインの可能性を検討する。本研究の目的は，冒頭で述べた国際共修が抱える現状課題の克服に寄与する提言を行うことである。

2. 先行研究

2-1. 活動理論からみる国際共修

協働学習の理論的基盤の一つに，Vygotsky（1978）の研究を源流とするエンゲストローム（1999）の活動理論がある。Vygotsky（1978）は刺激反応（S-R）モデルによって人間の精神機能をとらえようとする行動主義心理学に異議を唱えた。その後，活動は個人ではなく，集団的な次元において成立すると考えられるようになり，これをエンゲストローム（1999）が図 1 の「集団的活動システムのモデル」として図解した。これによると，活動は主体（個人）が目標や目的に向かいながら媒介（道具や言葉）を使用し，対象（学習）につながっている。さらに，それだけではなくコミュニティ，ルール，分業といった集合的な要素にも支えられている。

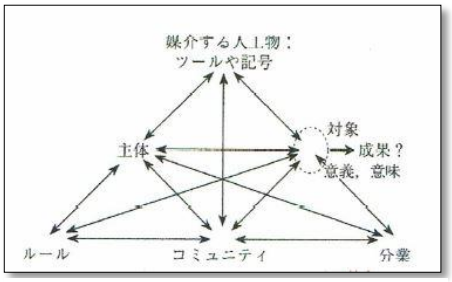


図 1　集団的活動システムのモデル(1)

プログラム目次へ

この枠組みから国際共修を捉えると，多文化環境で多文化について学ぶタイプの実践には，「主体」，「対象」，「媒介」，「コミュニティ」「分業」，「ルール」の 6 つの要素のうち，多文化が複数個所に重複して該当するという構造上の特徴がみえてくる。

2-2. 多文化をテーマとした国際共修の教育効果

教育効果の検証には，コースの前後で受講生がどのように変化したのかを調査する必要があるが，多くの先行研究ではコース終了直後の語りや記述を用いてそれが論じられている。数は多くないものの，国際共修による受講生の変化を調査した研究には脇田(2000)と岩井(2006)がある。脇田（2000）は，共同作業の前には「異文化理解」や「交流」というイメージを重視していた受講生が，作業後には「協力」「作品」「技術力」などの具体的な項目を意識するようになったと報告している。また，岩井（2006）は，異文化接触経験の浅い日本人学生を対象に国際共修による意識変容を調査し，その結果を異文化に対する認知的な発達を 6 段階で示す Bennett(1986)の異文化センシティビティモデルに基づいて解釈した。そして，異文化の表面的な違いに気づいて否定的に反応する第 2 段階の「違いの防衛」から，違いを認めたうえで類似点を強調する第 3 段階の「違いの最小化」レベルにまで文化的他者認識が変容したと報告している。これらは国際共修での経験を通じて受講生の文化に対する関心や認識が変化することを示している。しかし，これは多文化を学びの対象としていたからこそ生じた結果であるのか，また，冒頭で述べたような多文化とは異なるテーマを授業の中心に据えた国際共修にもこうした変化がみられるのかについては明らかではない。

そこで，本研究では多文化とは異なるテーマでデザインされた国際共修授業を対象に，コース開始前から終了後にかけて受講生の関心がどのように変化するのかを研究課題とした調査・分析を行った。

3. 実践の概要

研究の対象とするのは，藤（2019）で報告されている「多文化交流プロジェクト（広島再発見）」（2 単位）という国際共修科目で開講されたプロジェクト型の協働学習である。ここでは学習指導要領によって小中学校の社会科授業に位置付けられている「地域学習」の視点が取り入れられている。そのため，テーマは自らが居住する身近な地域や市区町村の歴史，風土，文化，自然等である。全員にとって身近な地域をテーマとしたのは，受講生の異質性や類似性ではなく，共通性に焦点を当てるためである。2017 年度及び 2018 年度の後期に全 15 回で開講されたこの科目には，2 年間で 31 名の学生が受講した。この科目では，1）身近な地域（広島）の文化とその歴史・地理的背景について理解し，他者に説明できるようになること，2）文化的背景の異なる他者と互いの意見を尊重し，協力して課題に取り組めるようになること，3）日本語によるプレゼンテーションの技術を高めることの 3 点が目指されている。評価対象は，授業への取り組み及び課題（プレゼンテーション・ポスター発表）であった。全 15 講のうち前半では「県内の魅力発見」をテーマに地域の特産や名所，後半では「市内の秘密発見」をテーマに地域の歴史，地理，文化に関して 4 人 1 組の混成グループで課題を設定し，調査発表を行った。グループ替えは途中 1 回行った。なお，第 9 講と第 15 講ではディスカッションを通して，自己内省やテーマへの理解を深める場が設定されている。

4. 調査と分析の概要

コースの開始前，受講中，終了後で，受講生の関心がどのように移り変わるのかについて分析した。データは，表1に示すとおり2018年度の受講生16名の中から研究協力が得られた14名分の受講動機及びリフレクションシートの自由記述である[(2)]。分析においては樋口（2014）の計量テキスト分析ソフトKHCoderを用いて，以下の二段階の手順で進めた。第一段階では，予断を交えずにデータの全体像を把握するために，自動処理による頻出語の確認や対応分析を行った。第二段階では，自身の問題意識に従ってコーディングを行うために，エンゲストローム（1999）の活動理論を枠組みとしたコーディングルールを作成した[(3)]。「自己（主体)」「身近な地域（対象)」「発表（媒介)」「多文化環境（コミュニティ)」「グループ活動（分業)」に関する語に関して，適宜原文と照らし合わせながら頻出語をまとめた結果，最終的には5つのコードで構成されるコーディングルールが完成した。これに基づき，事前，中間，事後の時期毎にコードの出現率を集計し，χ^2検定による比較分析を行った。

表1　分析対象者の概要

	学部交換留学生	学部正規生
人数	9名	5名
出身	アメリカ，オーストラリア,韓国, 中国，ベトナム	日本
学年	4年生：3名，3年生5名,2年生：1名	1年生：4名，2年生：1名
専攻	日本語，日本学	地域行政,国際政治,英語英文
性別	男：4名，女：5名	男：1名，女：4名
JLPT	N1取得：1名，N2取得：4名， 未受験：4名(N2勉強中)	
海外経験	日本での交換留学（1年）	短期語学研修：4名，なし：1名

5. 結果

受講動機（150字程度）及び中間・総括振り返りシート（各800字程度）の自由記述14名の回答をKHcoderによって解析した結果，総抽出語数23,561語（使用：9,073語），異なり語数2,171語（使用：1,783語），文章数804文が抽出された。以下，分析結果については二段階で行った分析の手順に沿って報告する。

5-1.　時期ごとにみる頻出語の出現傾向

まず，第一段階の自動処理の結果だが，全体としては「広島」「発表」「思う」「授業」「自分」「知る」「発見」「調べる」「グループ」「県」「考える」「ポスター」等の語が多く出現した。図2は時期を外部変数とした対応分析の結果図である。対応分析ではテキストの部分ごとの特徴を探ることができ，出現パターンに取り立てて特徴のない語が原点（0，0）の付近に布置される。そして，原点からみて左上の受講動機，左下の中間振り返りシート，右下の総括振り返りシートに布置されている語，それも原点から離れている語であればあるほどそれぞ

れを特徴づける語として解釈できる。なお，図 2 の点線で囲んだ語は，分析において特に注目した語である。図 2 の結果図を時期ごとに見てみると，受講当初は「留学」,「日本」,「文化」などの抽象的な学びの対象に関する語が多く出現していることが分かる。だが，コースの途中では「スライド」や「プレゼン」などの作業に関する語があらわれるようになり，コース終了時では「グループ」や「チーム」といった他者との協働性を表す語が出現していた。

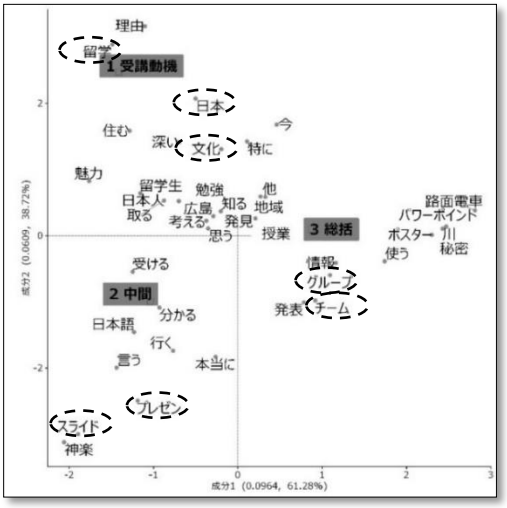


図 2　時期と頻出語の対応分析の結果図

5-2.　受講生の関心の変化

各コードの出現率を時期別に文単位で集計したクロス集計の結果は表 2 のとおりである。表 2 における数字はケースの度数，(　) は出現率を示している。全項目のうち，「多文化環境」，「発表」，「グループ活動」の 3 項目においてコード出現率にコースの前後で 0.01%水準の有意な差が見られた。コース開始前には日本人や留学生などの「多文化環境」に関する語が全体の 32.89%を占めていたのに対し，コース終了後には 16.89%にまで半減した。一方，当初は 2.63%と寡少であった「発表」に関する語がコース終了後には 30.67%へ，また，10.53%であった「グループ活動」は 31.11%にまで増加した。さらに，ここで特筆すべきは全項目の中で最も多く出現した「身近な地域」に関する語である。これは受講開始前に最も多く出現し，その後若干の減少傾向がみられたものの終始全体の 50%近くを占めていた。

表 2　受講生の授業に対する関心の変化（N=14）

	自己 （主体）	身近な地域 （対象）	多文化環境 （コミュニティ）**	グループ活動 （分業）**	発表 （媒介）**	ケース 数
開始前	9（11.84%）	42（55.26%）	25（32.89%）	8（10.53%）	2（2.63%）	76
受講中	48（17.27%）	130(46.76%）	43（15.47%）	79（28.42%）	90（32.37%）	278
終了後	74（16.44%）	193(42.89%）	76（16.89%）	140（31.11%）	138(30.67%）	450

プログラム目次へ

6. 考察

以上の結果について，コースの途中より大きく変化した「多文化環境」及びコース全体を通じて終始受講生の関心を集め続けた「身近な地域」の 2 点に着眼し，考察を加える。

まず，「多文化環境」に対する関心の変化についてだが，本研究においても脇田（2000）を追認する結果が得られた。この結果から，多文化をテーマとせずとも，国際共修では受講生の多文化に対する関心に変化がみられることが明らかとなった。そして，その変化は受講後ではなく比較的早い段階で生じていることも新たに分かった。多くの先行研究では受講前後の変化のみを比較しているが，本研究では前半のプロジェクトワークを終えた時点での中間振り返りシートをデータとしたことにより，意識変容の経過が確認できた。本実践においても脇田（2000）と同様，多文化に高い関心をもつ学生が集まり，文化や国を漠然と学ぶ対象として捉えていた。しかし，「グループ活動」や「発表」を通じて当初の想定とは異なる体験をした結果，「多文化環境」を過度に意識しなくなっていたのである。これは，「日本と他の国の見方を学びたい」と意気込んで受講したものの，コース終了時には「グループのメンバーの興味もプレゼンのスタイルも違いますが，それは国籍より性格によって違うと思います」と記した受講生の記述の変化が象徴する。このように受講生は，「〇〇人と××人」という構図から脱し，クラスメイトを「個人」として捉える視点を得ていたのである。また，岩井（2006）では文化的他者認識の変容を報告していたが，本研究のデータからはそれに類する記述は確認できなかった。これについては，岩井（2006）は異文化接触経験の浅い日本人学生を対象としていたのに対し，本実践ではほぼ全員が短期語学研修や留学経験のある受講生で構成されていたためだと推察される。

次に，「身近な地域」について考察を加える。多文化環境で多文化について学ぶ従来からの国際共修授業では，エンゲストローム（1999）の活動理論で示される 6 つの要素のうち，少なくとも「対象」及び「コミュニティ」に多文化が該当する。その場合，特に「異文化」「国際」「多文化」などに高い関心を持ついわゆる国際志向の受講生が，多文化理解に関する学びを期待して集まる。つまり，多文化環境において，多文化に高い関心を持つ受講生が，共通語としての日本語や英語を駆使して，多文化について学ぶという構図となる。しかし，本研究で分析の対象とした実践は自らが居住する身近な地域について学ぶ国際共修授業であった。そのため，「対象」には地域，「コミュニティ」には多文化が該当し，多文化環境で身近な地域について学ぶ授業デザインとなっていた。終始「身近な地域」に高い関心が寄せられていた本研究の結果を踏まえると，テーマが履修の動機づけとしての機能を果たすものと考えられる。このことから，「対象」に多文化とは異なるテーマを据えることにより，多様な志向をもつ者が集まる学びの場の創造が期待できる。そしてなによりも，国際共修による教育効果を担保しつつ，文化や民族の異質・類似性とは異なる点に学生の関心を移すことが可能となる。この点に冒頭で述べた現状課題を克服するための可能性を見出し，本研究では多文化とは異なるテーマを学習の対象に据えた国際共修の授業デザインを提案する。

7. まとめと今後の課題

以上，本研究では国際共修が抱える現状課題の克服に寄与する提言を行うために，エンゲストローム（1999)の活動理論の枠組みから「地域学習」の視点を取り入れた国際共修の授

業実践の検証を行ってきた。その結果を踏まえ，国際共修の授業デザインにおいて，多文化とは異なるテーマを中心に据えることの可能性を提起した。

今後はどのようなテーマがふさわしいのか，また，テーマによって学習成果に違いは見られるのかについて調査したい。そして，受講生の意識変容が比較的早い段階で生じていることが今回新たに分かったが，それは受講中のどの段階で，何をきっかけに生じるのかについても明らかにする必要がある。なぜなら，これによって短期間での効果的な授業デザインが可能となり，サマーコース等の短期プログラムへの応用も期待できるからである。さらに，活動理論の中のルールに関する語が出現しなかったことについても疑問が残る。これらの検証は今後の課題としたい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K13078 の助成を受けたものです。

注

（1）このモデルは，エンゲストローム（1999：79）が初出であるが，本稿では解説が加えられている山住（2004：198）より引用した。

（2）本研究は広島修道大学の倫理審査委員会の承認を得て行った（承認番号 2018-0020）。

（3）「ルール」は頻出語 150 語の中に出現しなかったため，コーディングルールから除外した。

参考文献

（1） 岩井 朝乃 (2006) 「日本人大学生の『文化的他者』認識の変容過程 ―多文化クラスでの異文化接触体験から―」『異文化間教育』23 号, 109-124.

（2） エンゲストローム，Y.(著)，山住勝広（訳） (1999)『拡張による学習 ―活動理論からのアプローチ―』 新曜社

（3） Gaitanidis Ioannis (2017) 「概念図の協働作成を通して『文化』のとらえ方を問い直す ―クリティカル日本学を事例として―」『異文化間教育』46 号, 16-29.

（4） 牲川 波都季 (2012)『戦後日本語教育学とナショナリズム ―『思考様式言説』に見る包摂と差異化の論理―』 くろしお出版

（5） 藤 美帆 （2019） 「『多文化間共修』と『地域学習』の統合型プロジェクト学習の試み」『留学交流』102 号, 1-12.

（6） 山住 勝広 (2004) 「活動理論・拡張的学習・発達的ワークリサーチ」赤尾勝巳（編）『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社，195-226.

（7） 脇田 里子(2000) 「共同作業による多文化理解教育の実践と課題」『メディア教育研究』4 号, 27-36.

（8） Bennett,M,J.(1986) A developmental approach to training for intercultural sensitivity，*International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.

（9） Vygotsky，L．S.（1978） *Mind in society：the development of psychological processes*，Harvard University Press.

日本語教育人材としての日本語学習支援者の役割についての一考察

―地域日本語教室ボランティアへのインタビューを基に―

本廣田鶴子（大阪大学研究生）

1. 研究の背景と目的

日本国内の在留外国人は 293 万人を超え(1)、多様な背景を持つ外国人の受け入れが進むとともに、日本語学習者や受け入れ機関の多様化に応える日本語教育の必要性が高まっている。文化庁文化審議会国語分科会は平成 28 年から行った調査、検討に基づき平成 30 年に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」(2)（以下、「平成 30 年報告」）で、「生活者としての外国人」、留学生、児童生徒等の活動分野について取りまとめている。

「平成 30 年報告」において、日本語教育人材の役割を、日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者の 3 つに整理し、日本語学習支援者は「日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者」と説明されている。具体例の一つとして、「地域日本語教室等において、日本語教育コーディネーターや日本語教師と共に、未成年を含む学習者の日本語学習の支援を行う者」が想定されている。また、日本語教育人材の職務別の割合は、ボランティアが 58.1%(3)と最も多く、地域における日本語教室においてその多くは無償のボランティアによる支援に依存しているとも述べられている。

本研究は、日本語学習支援者と位置付けられている地域日本語教室ボランティアが、どのように学習者の多様性や日本語教育の諸課題を捉え、対処しているかを、インタビュー調査を基に分析し、日本語学習支援者が果たす役割について考察することを目的とする。

2. 調査と分析方法

2-1　インタビュー調査

調査は、質問票をもとに一人 30 分以上の半構造化インタビューにより行った。調査時期は、2018 年 10 月から 2019 年 1 月まで、研究参加者は京都市国際交流会館(4)におけるボランティア経験者 8 名である。インタビュー時に日本語ボランティア経験年数 2 年半から 10 年以上、年齢は 20 歳代～80 歳代 の男女 4 名ずつである。

質問票の項目は、①基礎調査（経験年数、活動頻度、分野）②始めたきっかけ③活動のあらまし④記憶に残っていること⑤活動で感じていること⑥その他の 6 項目で、項目に沿ってインタビューを行い、⑥その他では研究参加者はそれぞれの関心に沿って自由に語っている。インタビュー後、録音した資料を文字起こししたものを分析対象とした。

2-2　分析方法

データを大谷（2007）の Steps for Coding and Theorization（SCAT）の枠組みを用いて分

プログラム目次へ

析する。8 名の研究参加者はボランティア経験が長く、京都市国際交流会館日本語クラスという、「地域型日本語教室」（米瀬、2006）での活動を行っていたことから、それぞれの語りにはおのずから多様な要素が含まれる。コーディングの過程を経て一人一人のストーリーを描くことによって地域日本語教室ボランティアの活動実態と課題が浮かび上がることを期した。

SCAT は記述したデータを<1>データ中の着目すべき語句　<2>それを言い換えるためのデータ外の語句　<3>それを説明するための概念　<4>そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコーディングしていき、<4>からそれぞれのストーリー・ラインと理論記述する手法である。本研究では、複数の個別インタビューがあるため、大谷（2019）によって、それぞれのインタビューを通じて得た 8 名分のストーリー・ラインから、個々の分析の共通性と差異性を検討するという手法をとる。

3. 結果

上記の手順で紡いだストーリー・ラインの分析の結果、共通性と差異性として表れたものは以下の通りである。資料として一人分の分析過程を抜粋したものを稿末に示す。

3-1　共通性

それぞれのボランティア活動において、学習者との交流やそこから得る学びの楽しさを感じている。多様な学習者に対して、その人に合わせた柔軟な対応と必要な授業を工夫している。学習者は、だれでもいつからでもどんなレベルでも参加できるため、来るか来ないかわからない、1 回だけの学習者にも対応しなければならない。したがってボランティアは前もって準備していた教材が使えない場合もあり、当日その場での臨機応変の対応が求められる。一定期間で、学習者が固定することが多い。

教材には学習者の興味をひくもの、楽しいものを選ぶ。学習者のことを思い浮かべながら、この教材を今度はやってみよう、と準備する。また、学習者の質問に答えられるように自己研鑽で本を読んだり、情報を得たりする。そういった努力はするが、自分の興味や関心のあることなので、苦労や嫌になることはない。

学習者に関しては、ニーズ・出身地・在留資格の多様性に伴い、求める日本語も多様化している。会話をしたいという人が多いが、資格試験対策を求める人もいる。学習者に合わせた柔軟な対応を心掛ける。学習者の日本語習得のニーズには差異性がある。

今後、日本語教育全体でどのようなレベルのどのような日本語教育が必要なのか、地域ではどうしたいのか、がわかりにくい。細かな決め事は負担感になる。現在行っているクラス活動と組織の柔軟性や自律性が失われることを懸念している。増加する学習者への対応と立地の不便さなどが今後の課題である。

3-2　差異性

学習者の多様化に関しては日系人の児童生徒や中国帰国者、日本人の配偶者、観光客、留学生、ビジネスパーソンなど事例は多いが、コミュニティで同国人と暮らしている外国人労働者や家族の場合、日本語が出来なくても仲間同士で助け合っているので、さほど困

らないようである。しかし、遠くて来られない場合もあり、日本語を学びたい学習者のためにはコミュニティに日本語教室があればいいと思う。また、専門的な知識がある学習者で日本の古典について話したい場合や、日本の歴史や文化について興味がある場合など、話題も多岐にわたり､あまりに高度な日本語になるので学習者本人の日本語能力が伴わず、媒介語に頼ることもある。懸念される例として、母語も日本語も十分話せないままの日系移民の子供の今後の成長がある。中国帰国者で日本語が上達しないために思うような仕事に就けない例、往復 2 時間かけて日本語の勉強に来る技能実習生の例もある。

また、技能実習生の多い自治体で新しく教室を開いたときに行政との協力関係の取り方が難しかった。出張授業で赤ちゃんのいるお母さんの家に行ったとき、ひらがなが読めないとテキストも使えないので､「泣いてますよ」などの身近な話から始めた。ひらがなの習得は必要だと思った。

長年のつながりからほぼ固定メンバーで授業ができている例では、準備は雑誌や年中行事等の紹介記事を前々日までに、新聞切り抜きを当日朝に行って学習者に合うような教材を選択する。固定メンバーで上級者なので、辞書を引きながら記事について読んで話し合う、ということができている。

地域日本語教室の組織に関して、自律性を保った今の柔軟さを保ちつつ、多様な価値観の尊重が大事で、組織も単一の価値観が運営を支配するのは良くない。今後の課題として他機関との協力やボランティア間の連携を図る機会があればいいと思う。使える日本語の小冊子などもあればいい。ボランティアの善意に頼りすぎている面もあるのではないか。

4. 考察

地域日本語教室は「多文化共生の最前線」（文化庁月報、平成 23 年 8 月号）といわれる地域ボランティアによって、多様な学習者との相互の交流と学びを楽しみながら運営されていることがうかがえる。研究参加者の発言で一様だったのは「苦労はない」ということだ。学習者を思い浮かべて、今度はこれをやってみようと準備をする様子もストーリー・ラインの共通性から浮かんだ。日本語教育人材としての日本語学習支援者の具体的な役割はわかりにくいが、地域の特徴や日本語教室の歴史にふさわしいそれぞれのやり方を尊重することは今後とも必要だろう。本研究の参加者は全員が柔軟で自律的な現在の組織の在り方を肯定的に捉えている。

差異性に関してはそれぞれの体験からの学習者像とその問題点、独自の経過で成立している日本語授業とその準備、出張授業での指導の困難さの例など、個別の事例が表れている。組織と日本語教育全体の問題との関係でいくつか提案や要望が出されている。差異性は個別性であり、研究参加者それぞれの視点から、学習者の増加や多様性、地域日本語教室に現れる「最前線」としての課題を示すものになっているといえる。

「日本語は我が国における共通言語であり、日本語能力を身に付けることは、外国人が日本で安心・安全に生活していく上で極めて重要」（「平成 30 年報告」）という日本語教育において、ボランティアが果たす役割は十分評価すべきである。「専門性が求められる初期日本語教育」（「平成 30 年報告」）の進め方が日本語教育全体の課題として検討されなければならない。

今回の調査は､ボランティア経験の長い意欲ある研究参加者のインタビューによったが、ボランティアが続けられなかった人達の事情にも、地域日本語教室の現状と諸課題が反映されているのではないだろうか。

5. 今後の課題

来るか来ないかわからない，一回だけの学習者もいる日本語教室の学習者の多様性は､「生活者としての外国人」を対象とする日本語教育において、研究参加者が感じている日本語学習者の増加とともに今後も対応が求められる課題である。地域日本語教室で使える小冊子などの教材の要望もあったが、文化庁の『「生活者としての外国人」に対する標準的カリキュラム案等』（平成 22 年～24 年）に示された教材例集は、管見の限り活用されていないようである。地域的差異、教材の内容、普及方法などの様々な観点でその要因の分析が必要ではないだろうか。

意欲と情熱に支えられた研究参加者の姿は、日本語教育人材としての日本語学習支援者が日本語教育全体の課題解決に欠かせないものであることを示している。日本語教育人材の半数以上を占めるボランティアは「人材の宝庫」（研究参加者のストーリー・ライン）であり、個別の地域的事情を理解した上での協力関係の形成が求められる。

SCAT を用いた分析では、コーディングによって、テクストからストーリー・ラインを紡ぎ、理論記述へと進むという流れで質的研究を行うが、本研究では複数のストーリー・ラインによる共通性・差異性の分析が中心となった。今後の課題としたい。

注

(1)「令和元年末現在における在留外国人数について（速報値)」（法務省）

(2) 平成 31 年の改訂版で就労者や難民等に関する日本語教師、海外に赴く日本語教師についてまとめられている

(3)「平成 28 年度国内の日本語教育の概要」（文化庁）

(4) 1989 年京都市に設立された市民レベルの幅広い国際交流を推進する施設。日本語クラスは調査当時週 12 クラス、登録ボランティア数約 150 名。学習者はだれでもいつからでもどんなレベルでも 1 回 100 円の参加費で自由に参加できる。クラス運営は毎回の学習者担当決定も含め、互選のリーダーを中心としたボランティア自身に任される、地域型日本語教室である。ボランティアの中から年 1 回コーディネーターを選び、事務局を含めた月 1 回のリーダー定例会でクラス運営やイベントの決定と情報共有を行い、クラスメンバーにも共有される自律的なシステムをとっている。ボランティアの任期は 5 年（例外的に 10 年まで認められる）で 1 年ごとの更新を行う。

参考文献

(1) 大谷尚（2007)「4 ステップコーディングによる質的データの分析法 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）第 54 巻第 2 号、27-44

(2) 大谷尚（2019)『質的研究の考え方―研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学

出版会 367-368
（3）文化審議会国語分科会（平成 30）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』文化庁
（4）文化庁（平成 23）『文化庁月報』文化庁
（5）文化庁（平成 24）『「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的カリキュラム案　教材例集』文化庁　www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo.../index_3.hyml
（6）米瀬治子（2006）「「地域日本語教室」の現状と可能性―」愛知県の活動を通して見えてきたこと―」名古屋市立大学大学院人間文化研究科『人間文化研究』6 号、105-119

資料　SCAT による分析過程（抜粋）

番号	発話者	テクスト	<1>テクスト中の注目すべき語句	<2><1>の言い換え	<3>左を説明するようなテクスト外の概念	<4>テーマ・構成概	<5>疑問・課題
3	聞き手	ボランティア経験で記憶に残っていることは何ですか。					
4		これは、記憶に残っているということなんですが、これは、毎回の授業というのが正直なところです。来てよかったな、と言っていただいたり、また教えて下さい、と言ってリピートしてきてくださる方が結構いらっしゃるので。また、一度帰国して1年ぐらいしてまた戻ってこられた時に「久しぶり」と言ってまた来てくださるということなども、印象深い経験になります。	毎回授業　来てよかったな　また	学習者との交流	学習者との信頼関係	相互交流　喜び	来てよかったの根源
5	聞き手	ボランティア活動で感じておられることをお聞かせください。					
6		KOKOKAのボランティア活動に関しては基礎研修を受けている、という環境ではないので、人によって教え方にばらつきがあるのかな、と思います。それが、学習者にとってもいいことだな、と感じています。この先生はこういう教え方をしていたけれども、別の先生では違う教え方をしている、とか。もちろんそれぞれの方の生きてきた環境も違うので、そういうことを感じられるのが学習者にとってもいいことではないかと思いつつも、どっちが正しいのか、ということになると、教えてる間では難しいこともあるかなって思います。学習者もいろんな国や地域出身の方たちで、その方たちとの交流を通じていろんな考え方や文化に触れられるのが楽しいな、と日々感じています。	基礎研修　ばらつき　教え方　交流	学習者多様　教え方も多様	教え方の多様性を尊重	多様な人との交流	教え方の多様さ
43	聞き手	その他なんでも。					
44		学習者が増えていることに対して教えるがわにも、正直資質というものがあるかな、と思います。この先生は面白いけど、あの先生はつまらない、とかいうケースがあるので、資質というものについて考えたりもします。それはその方の個性で、そういう教え方が好きな学習者もいると思うし。ばらつきがあまり大きいのも問題だろうと思いつつも、多少のばらつきがあることが、地域の日本語教室ならでは、よさにもつながっていると思うので。やっぱり。教えるのって難しいなと感じることはあります。心掛けてるのは、学習者が興味をひかれるような話題を提供するというところはあります。会話なので、専門的な話ばかりしていると退屈でわからないくてつまらなく感じる人もいます。話題に関しては、日々、興味を持ったことから、今度これを提供してみようとか、そういう準備はしています。	教える側の資質　ばらつき　興味　話題	興味惹かれる話題提供	教える側の問題も　心掛けている興味をひかれるような話題うを提供する準備	教える側の多様さのよさ　話題提供の個別の努力	教える側の資質は
45	聞き手	自己研鑽ということですね。					
46		そうですね。					
49	聞き手	文化庁の文書では、日本語教員に求められる能力、知識、態度ということで分析されているんですが、地域日本語教室のボランティアに求められるものは何でしょうか。					
50		生活に密に関わる会話、道の聞き方であるとか、買い物の時の話とか、そういう身近なところでの話になります。日本の英語教育でも中学生や高校生が英語で道の聞き方などを習うけど、それをそのまま海外で使ったら、間違いではないけど、変な英語になっているというようなことが、日本語学習者にもあると思います。日本語の教科書にはこう書いてあるけれども、普通はこのように言いますよ、と、そういったことを教えられるのが、知識や能力ではないかと思います。	生活かかわる　知識　能力	教科書との違い	地域で求められる知識や能力	生活密着型の話	社会の中での日本語普通の表現
60		私は関西出身ではないので、私自身が話すことはできませんが、この言葉はこういう意味だという説明はします。私自身はほとんど方言を話さないのですが、地方のことばを勉強して理解し、クラスで話題にしたり聞かれたら説明できるようにはしています。	意味　勉強　説明	方言　話題	聞かれたら応えられるように勉強	情報収集　学習者の興	学習者のための情報収集
61		情報収集ということですね。今日はどうもありがとうございました。					
ストーリー・ライン（現時点で言えること）		新たな環境で意欲をもって始めた活動での相互交流に喜びがあり、多様な人との交流や授業外の交流が楽しく、私にとっての勉強にもなっている。先生による内容の違いを言われるがそれであこまったということはなく、句集者居合わせた柔軟な対応を心掛けている。クラス運営上の工夫で、対応している。学習者が多様であってもわかりやすくする工夫をしている。多くは会話が上手に、という目標を持ち、上達を実感することもある。交流を通じた学びに充実感があり、特別な勉強はしていないが、学習者が興味を引く話題を提供をしている。教える側の多様さの良さもあると思う。学習者を飽きさせない努力と柔軟さが求められる。子課題として、増加する学習者への対応と、立地の不便さがある。日本語教育コーディネーターの働きで、組織の柔軟さを失うことを懸念している。					
理論記述		・ボランティア経験で困ったことはなく、柔軟な対応を心掛けて学習者との交流を大事にしている。・地域日本語教室は教え方も性格も多様であり、その良さもある。・増加する学習者への対応は考えなければならない。					
さらに追求すべき点		増加する学習者への対策					

プログラム目次へ

友人関係を築くための会話教育の提案

―関係深化にフォーカスした授業実践から―

田中真衣（大阪大学）・吉兼奈津子（神戸学院大学）・
今田恵美（立命館大学）・高井美穂（大阪大学）
catkaiwakenkyukai@gmail.com

1. はじめに

私たちは、新たに知り合った人と関係を深化させていく過程において、雑談の中で互いに関することを知り、その知識を適切な形で利用しながら会話を展開し、また新たに互いに関する知識を得ては更新する、ということを繰り返している。会話教育で雑談を扱うことについては、筒井（2012）が体系的な指導の重要性を唱え、雑談の構造をパターン化して示した。しかし実際に雑談を教えるためには、何をどのような順序で教え、評価すべきか等、多くの課題がある。清水（2017:172-173）は、日本語能力試験 Can-do 自己評価リスト（以下、JLPT Can-do）、CEFR、ACTFL-OPI の評価基準には、いずれも「雑談」の遂行能力を評価する項目が含まれているものの、JLPT Can-do と CEFR で評価対象となっているのは、どのような「話題」について話せるかということのみであり、誰とどのような場面・場所で雑談ができるかまでは考慮されていないことを指摘している。西郷・清水（2018）では、そうした点を踏まえ、雑談指導で取り上げるべき項目として、文法のくだけた使い方や若者言葉、オノマトペといった「雑談用の言語形式」、雑談の切り出し方と終わり方、あいづち、スムーズな話題の変え方や効果的な聞き返し方といった「雑談のストラテジー」を提案しており、これらは、学習者が習得すべき雑談の基本的なスキルとして有益であると考えられる。しかしながら、それらの議論には冒頭で述べたような互いについて知り、関係を深化させていくという通時的な視点が取り入れられていない。日本人学生との関係構築に困難を抱える留学生は多く、関係深化の視点を取り入れた体系的な雑談指導は喫緊の課題と言える（今田 2015）。

筆者らは、こうした関係構築のための会話能力を育成することを目的とし、中上級レベルの留学生を対象とする日本語会話教材の開発に取り組んできた（今田他 2012、吉兼他 2013、 藤浦他 2014）。本稿では、中級から上級レベルの日本語能力を有する留学生を対象とし、3 年 6 期にわたって行った授業実践について報告する。さらに、学習者に対するアンケート結果、及び課題として提出された学習者の会話の分析から、関係深化にフォーカスした会話教育の意義を明らかにする。

2. 授業概要

授業は、筆者らが作成した会話教材（今田他 2012、吉兼他 2013、藤浦他 2014）を使用し、2017 年からの 3 年間に計 6 期、国内の大学で実施した。本教材は、関係深化にともな

プログラム目次へ

って変化する日常的で身近な話題と表現、会話の技術によって 7 課から構成されており、1 課を 2 回の授業で進める。最後の授業では、試験の代わりとなる授業を行い、授業は全 15 回で終了する。各課の授業では、雑談を遂行する上での自分たちの課題について考え、会話の表現や技術等を学び練習した後、課のまとめとしてペアまたは 3 人グループで自分たち自身についての会話を録音して提出させ、クラスで教師と共に振り返りを行った。学期の最後には、試験の代わりとして、これまで学んだ会話の表現、技術等を使用し、ペアまたは数人のグループで会話を事前に録音あるいはビデオ録画したものを提出させ、全員で共有した。

3. アンケート調査

3-1. 調査の概要

アンケートは、学期終了時に本教材の効果を測定するために実施し、その場で無記名式のアンケート用紙を配付・回収した。調査対象者は日本語中級から上級レベルの留学生のべ 85 名（非正規留学生、28 か国）である。

本アンケートが 3 年間で調査した主な質問内容は①調査対象者の属性、②普段日本人と日本語で会話する頻度、③本教材の各課で役に立ったと思う項目、④本教材で学べたこと・できるようになったこと、の 4 つである。②③の質問については選択式、④については、「全然そう思わない」から「強くそう思う」まで 4 段階で評価してもらった。

3-2. 調査結果と分析

まず、教材全体に関わる調査結果（質問内容④）では、「自分の性格や気持ちを表す出来事についてもっと話せるようになった」（91.8%）、「会話が以前より長く続けられるようになった」（92.9%）、「日本語での会話にもっと参加できるようになった」（92.9%）という回答から、多くの学習者が会話に能動的に関われるようになったこと、その場に適した会話ができるようになったと感じていることがわかった。さらに、「会話を通して、相手の性格についてもっと知ることができるようになった」（87.1%）、「この教科書の STEP3、4[1]（自分たち自身についての会話をし、振り返るセクション）の会話を通して、クラスメートのことをもっと知ったり、クラスメートと仲よくなったりできた」（85.9%）という回答からは、本教材の狙いである「互いの関係を深化させていく」ことができた学習者が多いことも観察された。次に各課に関する調査結果（質問内容③）では、4 課「もっと親しくなろう（1）前にした話の続き」で扱った「相手が前にした話の続きを聞く」（83.5%）、「相手が前に話した内容を確認しながら聞く」（84.7%）、「前に相手にどこまで話したか確認しながら話す」（78.8%）という項目を選択した学生が多かったことから、本教材のコンセプトである関係深化のための技術が顕著に表れている課である 4 課が学習者に役立っていることが示された。

本教材の作製にあたっては、初対面やその後再会した際の大学生の会話データを会話分析の手法を用いて分析し、学習項目を抽出しており、4 課では再会した会話参与者が多用していた「～っけ？」を「前にした話の続きを開始する表現」として取り扱っている。これは記憶の確認を求める形式で、「質問する内容はあなたと共有しているはずのことであ

る」ということを示す表現である（筒井 2012）。この表現を使用し、4 課以降ではその場限りの話題ではなく、これまでの関係を利用しながら新しい情報を引き出して、さらに新しい関係を積み重ねていくことを目的としている。4 課が学習者から評価が高かったのは、授業を通してこのようなことを実感できたためであると思われる。

4. 会話の分析結果

3-2 の調査結果を踏まえ、承諾を得られた学習者の会話データの中から、前にした話の続きを開始する表現（4 課「この前～って言ってたっけ？」等）に焦点を当て、学習者たちが会話の流れのどの局面においてこれらの表現を利用し、会話を円滑に展開させ、人間関係を構築していたかを考察した。

前にした話の続きをすることは、①話者間に既にお互いに関する知識があること、②相手の話の続きを知りたい（または、自分の話の続きを相手に知ってほしい）、言い換えれば相手への関心があることを明らかにする点において、話者間の親しさを可視化する行為である。この点に加え、学習者たちの採録した会話からは、この表現を新たな大話題の開始のためではなく、関連する話題への転換の道具として利用し会話を円滑に継続させていた例や、相手の話（あるいは自分の話）の続きをした後に、もう一方の話者の似たような前の話の続きをすることによって、話者同士の共有する立場（メンバーシップ）が可視化されている例、相手についての知識があることを利用した遊戯的なからかいを行っていた例などが見られた。

4-1. 話題転換の機能を果たす「～って言ってたっけ？」

会話例 1[2] では、「～って言ってたっけ？」が円滑な会話継続のための話題転換の機能を果たしている。

会話例 1　学期末の予定（2019 年春～夏学期、上級レベルの会話データ）

	1	A	：	.hhh ひさしぶり:::.
	2	B	：	お:A ひさしぶり::元気い?
	3	A	：	.h うん(.)元気よ.hB は元気い?
	4	B	：	(0.6)まあまあ元気だけど(.)最近テストやレポートでめっちゃ忙しくてしんど
	5			いよ.
→	6	A	：	.h ああわかるわかる(0.7).h ちなみに(.)サークルのイベントはもう終わった
	7			って言ってたっけ?
	8	B	：	そうだ(0.6)今学期のイベントがもう終わっちゃったんだ.
	9	A	：	(0.6).h じゃあ(.)もうサークルの人と会わないの?
	10	B	：	(0.7).h>いや<(0.5)ずっと仲良くしていい友達が(.)でき-できたから(0.7) ,
	11			夏休みに僕が(.)帰国する前に(.)もう一回(.)会う約束したんだよっ.
	12	A	：	.hh(0.8)え:::やった(0.4)>もう会わないと心配してたよね?
→	13	B	：	(0.6)うん(0.5)そういえば(0.5)A は夏休みにまた東京に行くって言ってたっけ?

会話例 1 の採録時期は学期末である。短期留学生である A と B にとって、期末試験等に追われるとともに帰国を控えて友人との別れや夏休みの予定が気になっている時期でもある。注目したいのは 6-7 行目の「ちなみにサークルのイベントはもう終わったって言ってたっけ？」である。この発話の前には期末課題で忙しいことが述べられ、少し沈黙があることから、次に適切な話題転換を行うことが求められる位置と言える。この発話は、期末試験等と同じく二人の学期末の共有事項（友人との別れ）を思い起こさせるものであり、円滑に継続しそうな話題へと転換を図ろうとするものであると言える。「〜って言ってたっけ？」が話題転換の道具として適切に使用されている例である。10-11 行目ではサークルのイベントは終わってしまったものの、仲良くなった友達ができ、帰国前にもう一度会えることになったという B の新しい情報が引き出されている。この発話は強調して発話されており、B の喜びを端的に伝えている。12 行目では「えー、やった！」と A が強めの引き延ばしをともなう発声で共に喜びを示している。このことから、6-7 行目の発話を契機に、B の新しい情報が引き出され、それに伴う喜びを共に分かち合うことができているのがわかる。13 行目では再び話題転換の際に「〜って言ってたっけ？」という表現が今度は B の側から示されている。自らの夏休みの予定を話した後相手の予定も聞くという点で、共に帰国を控えた最後の夏休みを迎える留学生同士というメンバーシップが可視化されていると言える。

4-2. 追及・からかいとしての「〜って言ってたけど、結局どうなったの？」

会話例 2 では、前の話の続きを聞く「〜って言ってたけど、結局どうなったの？」が、追及・からかいとしての機能を果たしている。

会話例 2　重複交際？（2019 年秋〜冬学期、中級レベルの会話データ）

```
     1  D  :   あのさ::,(0.65)おれさ:,
     2  C  :   mm-hm?
     3  D  :   バーに行ったらさ:,=
     4  C  :   =mm-hm?
     5  D  :   かわいい子の LINE をもらったんだ.(0.4)めっちゃ嬉しかった.
     6          (1.1)
     7  E  :   え::::.うらま - やましいな::.
     8          (0.33)
→    9  E  :   ↑え h,でも,(0.86)この前:,サークルで::::知り合った女の子:と:,デートして
→   10          る[って言ってた,
    11  D  :     [.s::
    12  C  :   ん:[:::::? ((小刻みに頷きながら))
→   13  E  :     [けど::::,.h 結局:どう,だった[の:?
    14  C  :                                  [ん:ん:.
    15  D  :   ん:::::.え:::::[:::]:.
```


プログラム目次へ

	16	C	:	[ああっ.] そういえば,(0.5)゜先週の土曜日,さくらさんと:
	17			一緒に゜映画を見に行ったよね::?
	18	D	:	.s::え::::: (0.47) ↑ん:[::::::
	19	C		[゜あれ:?え::?゜
	20			(0.4)
	21	D	:	((Cのニットを指して))あ! (0.9) このTシャツは:: (0.6)かわいいよな:.
	22			(0.66)
	23	C	:	う,これはTシャツじゃないよ:.=
	24	D	:	=うっ.
	25			(0.53)
	26	C	:	゜でも:,゜ありがとう.
	27			(1.4)
⇒	28	E	:	ぼくも:そう思うけど::,質問を逃げないよ:.=
	29	C	:	=>ん:ん:ん:ん:ん:.<
⇒	30	E	:	ちゃんと答えろよ:.
	31	D	:	え:[::::↑あ:::: (.) あの::この::::あの:::[::

D が「バーに行って、可愛い女の子と LINE 交換ができた」と自慢することから始まる話題である。注目したいのは、9、10、13 行目の E の発話「え、でもこの前サークルで知り合った女の子とデートしてるって言ってたけど、結局どうなったの？」である。これは、D の前の話の続きを聞く質問の発話であるが、同時に他の女の子との交際を知っているという知識を示している。つまり D への追及という働きをしている。この質問を肯定すると、重複交際を認めることになる。重複交際をしていなければ否定すればよいが、していた場合、否定することは嘘をつくことになる。D は 15 行目で回答の引き延ばしを行っており、肯定も否定もできない状態であることがわかる。16-17 行目の C の発話「あっ、そういえば先週の土曜日、さくらさんと一緒に映画を見に行ったよね？」も同様の発話である。D の先週の行動を確認する発話であるが、同時に他の女の子と映画を見に行ったことを知っているという知識を示しており、相手への追及となっている。D はこれに対しても回答の遅延（18 行目）、話題の転換（21 行目）を行っており、回答を回避しようとしていることが窺える。28、30 行目の E の発話「質問を逃げないよ、ちゃんと答えろよ」からも、「C と E が D を追及し、D が回避しようとしている」という構図が話者間に共有されていることがわかる。C と E の追及は、D の不道徳性（重複交際）を認めさせるという点で、D への挑発行為であるとも言えるが、録画[3]によれば C は終始笑みを浮かべながら D を見ており、同時に D も困ったような表情を浮かべている。また、16-17 行目の発話が演技がかって行われていることからも、この追及が話者間で遊戯的に行われているからかい行動であることが窺える。遊戯的に行われるからかい行動は話者間の親密な関係構築に寄与すると考えられ、会話例 2 は前の話の続きを聞く「〜って言ってたけど、結局どうなったの？」という発話が、関係構築に効果的に用いられた例と言える。

5. おわりに

本稿では、関係構築のための会話能力の育成を目的として、中級から上級レベルの留学生を対象として行った授業実践について報告した。本実践を通して、学習者らが 1）雑談の技法を習得したことにより人間関係を深化させることができたと感じていること、2）雑談のなかでも、とりわけ特定の相手との間の情報を更新しながら人間関係を深めていくことに醍醐味を感じていること、3）またそれは、話者間のメンバーシップが可視化するかたちで行われていることがわかった。本実践によって、人間関係構築のための雑談指導の意義を確認することができた。日本語教育における雑談指導の体系化という点から見れば、関係性の深化に伴う話題､表現と技術の提示という点はある程度達成できたと考えられる。いっぽうで、実践を通して課題も明らかになった。本教材は中上級レベルの学習者を対象として作製したものである。実践においては中級から上級という教材のターゲットより幅広いレベルの学習者が対象となったが、どのレベルにおいても一定の成果が見られた。しかしながら、中級学習者には難しいと感じられた点もあり、今後の雑談のシラバス化のためには、日本語レベルに合わせた指導項目の整理も課題のひとつである。

注

（1） STEP4 は 2019 年度秋～冬学期より STEP3 と統合させた。

（2） トランスクリプト記号は西阪・串田・熊谷（2008）にしたがった。

（3） 本事例はビデオ録画によって提出されたものであるため、音声に加え映像も分析した。

参考文献

（1） 今田恵美（2015）『対人関係構築プロセスの会話分析』大阪大学出版会

（2） 今田恵美・高井美穂・吉兼奈津子・藤浦五月（2012）「基本情報交換以降の話題展開―出会いから始まる会話教材に向けて―」『日本語教育方法研究会誌』19(1) 日本語教育方法研究会 52-53

（3） 西郷英樹・清水崇文（2018）『日本語教師のための日常会話力がグーンとアップする雑談指導のススメ』凡人社

（4） 清水崇文（2017）『雑談の正体』凡人社

（5） 筒井佐代（2012）『雑談の構造分析』くろしお出版

（6）西阪仰・串田秀也・熊谷智子（2008）「特集『相互行為における言語使用：会話データを用いた研究』について」『社会言語科学』10(2) 社会言語科学会 13-15

（7）藤浦五月・田中真衣・今田恵美・高井美穂・吉兼奈津子・岩田夏穂・初鹿野阿れ（2014）「第 32 回研究大会ワークショップ: 日本語教育に生かす会話分析の可能性―日常的なやりとりに注目して―」『社会言語科学』16(2) 社会言語科学会 106-111

（8）吉兼奈津子・藤浦五月・田中真衣・今田恵美・高井美穂（2013）「互いの共感を生む不安・不満の語られ方―会話分析を生かした日本語会話教材開発に向けて―」『日本語教育方法研究会誌』20(1) 日本語教育方法研究会 2-3

遠隔交流活動による学習者のコミュニケーション能力の変化

―コミュニケーション・ストラテジーの考察から―

徐　暁娟（東亜大学学生）

1. 研究の背景と目的

中国大学日本語教育においては，IT，インターネットを活用し，コミュニケーション能力を向上させるような日本語教育の取り組みが求められる。しかし，現在の中国大学日本語教育では授業時数，教育環境などの制約が大きく，学習者のコミュニケーション能力の育成に不利なだけでなく，学習者の学習意欲の欠如も深刻化させている。そこで，本研究では日本語学習者のコミュニケーション能力向上と学習意欲を高めることを目的とし，Instructional Design（ID）の ARCS-V モデル (1) に基づき，ICT を活用した中国人日本語学習者と日本人大学生間の遠隔交流活動を取り入れたブレンディッドラーニング（BL）日本語授業をデザインした。本研究では，この遠隔交流活動を取り入れた BL 日本語授業（以下では「遠隔交流授業」とする）による学習者のコミュニケーション能力の向上に注目し，その効果を検証する。

2. 授業デザイン

本研究では，学習意欲の代表的なモデルである ARCS-V モデル，第二言語コミュニケーション意欲の L2WTC モデル (2) と ICT を活用した BL を組み合わせ，学習者の学習意欲とコミュニケーション能力を高める遠隔交流授業（図 1）をデザインした。

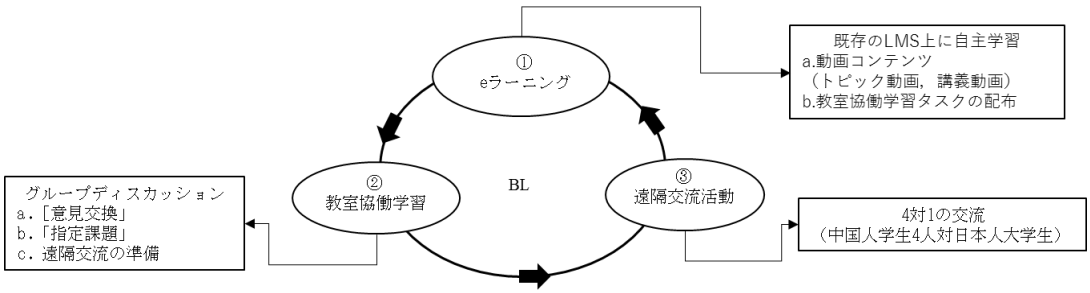


図 1　遠隔交流授業の構成

①e ラーニングでは，既存の LMS 上に，動画コンテンツ（トピック動画，講義動画）と教室協働学習のための準備タスクを設置し，学習者は授業前に LMS 上の内容を自主学習する。②教室協働学習では，e ラーニング動画についてグループディスカッションやピア・ラーニングの形態で「意見交換」や「指定課題」を行い，その後の遠隔交流活動の準備をする。③遠隔交流活動では，中国人学生と日本人大学生がインターネットを介しての交流をする。

プログラム目次へ

3. 本研究の目的と方法

本研究では，第 2 章でデザインした遠隔交流授業の学習者のコミュニケーション能力向上への有効性に焦点を当て，実験授業による検証を行った。①遠隔交流を取り入れた BL 日本語授業によって学習者のコミュニケーション能力に変化があるか，②その変化の要因は何か，という 2 つの研究課題を設定した。

実験授業は計 8 回のコースとした。中国 Y 大学の院長に調査の目的と研究倫理条項への配慮を伝え，実践及び実践研究の許可を得た。実験授業は 2019 年 11 月から 2020 年 1 月まで行った。週 1 回，1 回 120 分（内，遠隔交流活動 30 分）。場所は，中国側は，e ラーニングは LMS 上で，教室協働学習と遠隔交流は Y 大学の教室で，日本側は遠隔交流活動は D 大学の学生研究室で行われた。

中国 Y 大学日本語専攻三年生全員に本研究の目的，研究の詳細を口頭で説明し，希望する学生 16 名を参加者とした。分析では，このうち遠隔交流と交流後のインタビュー両方に参加した 4 名（A グループ）を分析対象とした。分析データは，調査協力者の許可を得た上での遠隔交流活動の録音・録画データ [(3)] と，毎回の遠隔交流後のインタビュー[(4)]の録音データである。

分析方法として，中国人日本語学習者と日本人大学生との遠隔交流における交流の録音・文字化データから，Faerch &Kasper(1983)のコミュニケーション・ストラテジー（CS）の分類 [(5)] に基づき，学習者の CS を抽出し，学習者別，授業回別によって CS の使用回数と使用率を集計し，使用回数及び使用ストラテジーの変化からコミュニケーション能力の変化を推定した。さらに，毎回の遠隔交流後のインタビューをデータとし，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析，CS の変化要因を明らかにした。

4. 結果と考察

4-1. 遠隔交流活動による学習者の CS 使用の変化

Canale（1983）は「コミュニケーション能力」を「文法能力」，「談話能力」，「社会言語能力」，「ストラテジー能力」の 4 種類に分けている。Faerch &Kasper（1983）は「CS」を「回避ストラテジー」と「達成ストラテジー」の 2 種類に分類した。「回避ストラテジー」とは，学習者が何らかの問題に直面したときに，その問題を回避することにより処理するものであり，「達成ストラテジー」は何らかの方法で問題を克服するものである。許（2014）は，「回避ストラテジー」は問題解決そのものを回避する方策であるため日本語教育に寄与しないとし，「達成ストラテジー」の使用状況に注目した。しかし，許（2014）の研究対象は中級・上級日本語学習者で，いずれも日本に滞在歴があり，そもそも「回避ストラテジー」の使用そのものが極めて少ないことが予測される。一方，本研究の調査対象者は日本語専攻大学 3 年生とはいうものの，いずれも日本語能力が N2 以下のレベルであり，遠隔交流授業を受ける前，日本人との接触がほとんどなかった。このため，「回避ストラテジー」の使用が増えることが予測される。問題解決そのものを回避する方策である「回避ストラテジー」は，学習者の日本語言語能力への要求が問題を解決する方策である「達成ストラテジー」より低いと考えられる。本研究では，「回避ストラテジー」使用率に対する「達

成ストラテジー」の使用率の増加をコミュニケーション能力向上の指標として用いることとした。

分析の結果，遠隔交流活動において学習者が使用した CS の変化は，以下の通りである（表 1）。

表 1　日本語学習者の CS 使用回数と使用率

CS 種類 ＼ 時期 (6)			1 回目 回数（%）	3 回目 回数（%）	5 回目 回数（%）	7 回目 回数（%）	合計 回数（%）
回避ストラテジー			24（54.5）	5（20.8）	7（30.4）	5（10.4）	41（29.5）
達成ストラテジー	自己解決型	コード・スイッチ	6（13.6）	0（0.0）	5（21.7）	11（22.9）	22（15.8）
		逐語訳	0（0.0）	3（12.5）	0（0.0）	4（8.3）	7（5.0）
		言い換え	0（0.0）	0（0.0）	1（4.3）	5（10.4）	6（4.3）
		新造語	0（0.0）	0（0.0）	1（4.3）	1（2.1）	2（1.4）
		非言語	2（4.5）	1（4.2）	0（0.0）	4（8.3）	7（5.0）
	共同解決型	直接的アピール	7（15.9）	7（29.2）	3（13.0）	8（16.7）	25（18.0）
		間接的アピール	4（9.0）	6（25.0）	5（21.7）	2（4.2）	17（12.2）
	その他		1（2.3）	2（8.3）	1（4.3）	8（16.7）	12（8.6）
合計			44	24	23	48	139

表 1 に示したように，遠隔交流授業 1 回目には，沈黙という形態回避と伝達目標の縮小の機能回避という「回避ストラテジー」が多く使用され，CS 使用全体の 54.5%も占めている。それに対し，コード・スイッチなどの「達成ストラテジー」の使用は少く，CS 使用の 45.5%を占め，「自己解決型」CS は 18.1%であり，直接的アピールと間接的アピールという「共同解決型」CS は 24.9%である。

遠隔交流授業 3 回目と 5 回目には，学習者は CS の使用が減少しており，使用回数は 24 と 23 になった。その中で，「達成ストラテジー」の使用は CS 使用全体の 79.2%と 69.6%を占める。一方，「回避ストラテジー」の使用率が大幅に減少し，CS 使用全体の 20.8%と 30.4%となった。また，「達成ストラテジー」の中でも，学習者は「コード・スイッチ」の代わりに，「逐語訳」，「言い換え」，「新造語」という CS を使用するようになった。

遠隔交流授業 7 回目には，学習者の CS 使用が増加しており，合計 48 回になった。「回避ストラテジー」の使用数の 10.4%と反対に，学習者のほとんどが「達成ストラテジー」を使用しており，CS 使用全体の 89.6%を占める。また，「達成ストラテジー」の内，「共同解決型」の使用は遠隔交流の全体において，ほとんど変化がないのに対し，「自己解決型」の使用が大幅に増加しており，CS 使用全体の 52.0%も占めるようになった。

以上の分析から，遠隔交流授業開始当初には，学習者は CS の使用が多く，その中で「沈黙」などの「回避ストラテジー」の使用が最も多かった。遠隔交流授業の中盤では，学習者の CS 使用が減少する一方，「達成ストラテジー」の使用傾向が見られた。しかし，「達成ストラテジー」の中の「直接的アピール」や「間接的アピール」である「共同解決型」CS の使用が多かった。遠隔交流授業の終盤には，学習者の CS 使用が大幅に増加した。「回避ストラテジー」と「達成ストラテジー」の中の「共同解決型」の使用には変化がなく，「言い換え」などの「自己解決型」の使用傾向が見られた。回避ストラテジーから達成ス

トラテジーへ，更に達成ストラテジーの中でも，共同解決型 CS から自己解決型 CS への移行は，本研究でデザインした遠隔交流活動を取り入れた BL 日本語授業は学習者の日本語コミュニケーション能力が向上したことを示すものであると考えられる。

4-2. 遠隔交流活動による学習者の CS 使用の変化要因

毎回の遠隔交流後のインタビューデータを M-GTA により分析した結果，20 の概念が生成され，6 つのサブカテゴリー，2 つのカテゴリー（【コミュニケーションの不成立】と【コミュニケーションへの努力】）からなる概念図にまとめられた（表 2）。生成した概念を〈〉，サブカテゴリー名を《》，カテゴリー名を【】で表示する。

表 2　学習者の CS 使用の変化要因

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
【コミュニケーションの不成立】	《日本語能力の欠陥》	〈意味わからない〉〈聞き取れない〉〈語彙の量が不足〉〈臨機応変に対応できない〉〈恥ずかしい〉
	《交流相手の影響》	〈話が速い〉〈反応不明〉〈親しくない〉
【コミュニケーションへの努力】	《日本語能力の発達》	〈聞く能力の向上〉〈話す能力の向上〉〈発音が標準化〉〈語彙の充実〉〈準備がたっぷり〉
	《目標設定》	〈交流前に交流目標を設定〉
	《協働学習》	〈メンバーからのアドバイス〉〈メンバーの助け合い〉
	《双方理解》	〈交流相手の思いやり〉〈双方理解〉〈いい雰囲気〉

以下では，各カテゴリーとサブカテゴリーについて授業の進行に伴い，例を挙げて説明する。

（1）【コミュニケーションの不成立】

授業開始当初，学習者は《日本語能力の欠陥》と《交流相手の影響》という理由で日本人大学生との遠隔交流活動よる【コミュニケーションの不成立】が目立った。《日本語能力の欠陥》は，日本人交流相手が話した内容が〈聞き取れない〉とか，〈意味わからない〉とか，自分の日本語の〈語彙の量が不足〉で，〈臨機応変に対応できない〉状況であった。一方，学習者は自分自身の原因だけでなく，《交流相手の影響》も受けていたと述べた。それは，日本人の交流相手は〈話が速い〉とか，遠隔交流の時，日本人大学生は時々隣の人と喋っているようで，自分たちに対して話しているのかわからないという〈反応不明〉や，初めての日本人との交流で〈親しくない〉との理由があった。遠隔交流において「回避ストラテジー」の多用と繋がっていたと考えられる。

（2）【コミュニケーションへの努力】

しかし，遠隔交流授業が進む中で学習者は自分の《日本語能力の発達》，《目標設定》，《相互理解》《協働学習》という理由で，遠隔交流中，日本人大学生との【コミュニケーションへの努力】への意欲が湧き出た。学習者は遠隔交流当初の失敗から，自分の日本語能力の欠陥を実感しており，〈聞く能力の向上〉，〈語彙の充実〉のために，授業前にオンラインでの聴

解の練習をしていた。また,遠隔交流後の復習により自分の〈発音が標準化〉,〈話す能力の向上〉にも効果があったと述べていた。《日本語能力の発達》は,遠隔交流の進行の中で「回避ストラテジー」の使用が少なくになることと繋がっている。

個人の能力だけでなく,学習者は最初の交流相手の〈話しが速い〉や〈親しくない〉など《交流相手の影響》を受けたが,遠隔交流授業の進行に伴い,学習者は日本人大学生との〈相互理解〉ができ,〈交流相手の思いやり〉を感じ,自分も思いやりの心でより積極的な態度で「コミュニケーションへの努力」をするようになった。また,遠隔交流前の教室での《協働学習》や遠隔交流進行中に,学習者は遠隔交流を円滑に進めるため,〈メンバーのアドバイス〉〈メンバーの助け合い〉を積極的に行った。これらのことが遠隔交流授業の中盤からの「共同解決型」,「自己解決型」の「達成ストラテジー」の使用と繋がっていると考えられる。

更に,学習者は自分日本語能力の発達や周囲の人の影響のほかに,遠隔交流活動の前に自分で交流の《目標設定》するようにもなっていた。その目標を達成するために,「共同解決型」の代わりに「自己解決型」の使用を積極的に行っていたことが窺えた。

以上から,遠隔交流授業を取り入れた BL 日本語授業の初期において学習者が「回避ストラテジー」を多用した背景には,《日本語能力の欠陥》を実感し,《交流相手の影響》も受けていたことがうかがえる。しかし,その後,「達成ストラテジー」の使用増加傾向が見られたことには,遠隔交流授業が進行してく中で,自分の《日本語能力の発達》,《相互理解》,《協働学習》という要因として考えられた。さらに,遠隔交流の最終の段階での「自己解決型」CS の多用には,学習者自身が交流《目標設定》をするようになったことが示すように学習者の自律学習能力が発達したことがうかがえる。

5. 結論と今後の課題

本研究は,中国大学日本語教育における学習者のコミュニケーション能力を向上させるために,遠隔交流活動を取り入れた BL 日本語授業をデザイン・実践し,その効果をコミュニケーション能力,特に CS を焦点に検討した。研究課題として,①遠隔交流における学習者の CS 使用の変化を明らかにすること,②CS 使用変化の要因を明らかにすること,を設定し,遠隔交流会話のデータを談話分析,遠隔交流後インタビューデータを M-GTA を用いて分析した。分析の結果,遠隔交流活動において学習者の CS の使用に改善が見られ,コミュニケーション能力が向上していることが明らかとなった。その要因として「日本語能力の発達」,「相互理解」,「協働学習」などがコミュニケーション意欲を向上させ,コミュニケーション能力の向上につながっていたことがわかった。本研究でデザインした遠隔交流を取り入れた BL 日本語授業は ICT を活用した新たな形態の日本語授業の提案を通して,中国大学日本語教育の改善に寄与できると考える。

なお,本研究では,学習者のコミュニケーション能力を CS 使用のみに注目し分析したが,今後はより多角的にコミュニケーション能力を検証する研究が必要である。

注

(1) Keller（1984）は,学習意欲に影響を及ぼす主要な要因には「注意（Attention)」,「関連性

（Relevance)」,「自信（Confidence）」,「満足感（Satisfaction)」の 4 つがあるとした。それ以降,Keller（2004）は，ARCS モデルに新たに「意志（Volition)」という要因を追加し，5 要因から構成される ARCS-V モデルを提出した。

(2) 第二言語のコミュニケーションにおける WTC を McIntyre et al.（1998）はらは WTC を「あるタイミングで，特定の相手とのやり取りに第二言語を用いて参入しようとする心の準備状態」（McIntyre et al.，1998，p.547）と定義している。

(3) 遠隔交流の時間は 30 分程度である。

(4) インタビューではその日の遠隔交流活動の主観的評価印象を問う「今日の遠隔交流はどうでしたか？」「スムーズに進みましたか」などの質問をした。

(5) 許挺傑（2014）の日本語訳を参照。

(6) 遠隔交流活動は全 8 回行ったが，収集したデータの中で 4 回目と 6 回目は音声データが収集できていなかった。このため，今回の分析データは 1 回目，3 回目，5 回目，7 回目の 4 回とした。

参考文献

(1) Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.), Language and Communication (pp. 2-14). London: Longman.

(2) Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman.

(3) Keller, J. M. (1984) The use of the ARCS model of motivation in teacher training. In K. S. A. J. Trott (Ed.), *Aspects of educational technology volume XVII: Staff development and career updating*. London: Kogan Page.

(4) MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A.(1998) Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.

(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) 許挺傑（2014)「接触場面における日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジーに関する研究」筑波大学　博士論文.

口頭発表

（午後の部）

プログラム目次へ

対人的ムードと対事的ムードの noda と gos-ita の意味の分布の幅

楊熙東（明海大学大学院生）

1. はじめに

日本語のムードのノダ(以下 noda)と韓国語の「ㅡㄴ것이다(gos-ita)」(以下 gos-ita)は、複数の意味が対応する多義語である。多義語は中心的意味と周辺的意味によって構成され、言語間では意味範疇の幅が異なる。認知意味論では中心的意味は習得しやすく周辺的意味は習得し難いとされる。母語話者は多義語を意味拡張、つまり中心的意味から動機づけによって周辺的意味を習得するとされる(馮他 2018)。しかし、第二言語学習者について意味拡張によって周辺的意味を習得するか明らかになっていない。また、無標な用法は母語から目標言語に転移し易く習得し易いとされる(Kellerman 1978)。母語話者と第二言語学習者の共通点は、多義語の中心的意味を容易に習得し、多義語の無標な用法を容易に習得することである。

つまり、中心的意味も転移しやすい意味も両方習得し易いことである。転移し易いものは無標であるならば、第二言語の意味習得でも拡張が起きないだろうか。ムードの noda と gos-ita は意味範疇に重点が置かれる形式である。本稿は第二言語における周辺的意味の習得を研究するため、まず言語学上に見るムードの noda と gos-ita の意味範疇の分布の幅、即ち心理言語類型論にみる有標度を明らかにし、ムードの意味習得に生かすものである。

2. 先行研究

心理言語類型論における有標性では、目標言語項目の学習難易度を母語と関係づけ、語彙項目が転移するかによって学習難易度を予測している。言語間の語彙項目には、意味の分布の幅に差異が見られる。第二言語学習者が母語で使用する語彙項目の意味が典型的な用法であって目標言語項目でも典型的な用法であれば、母語の語彙項目は目標言語の語彙項目に転移し易いが、母語での典型性が低い意味は目標言語項目に転移し難い(Kellerman 1978)。

ムードの noda と gos-ita の言語学上に見られる意味の差異が、意味習得に関係すると予測できる。本稿ではまず、心理言語類型論と言語間の語彙項目の有標性を説明する。次に、ムードの noda と gos-ita が意味上の対応関係を概観する。

2-1. 心理言語類型論における有標性

対応する項目間に分布の幅が存在し、分布の幅が異なるため、有標と無標の概念が生まれる。有標性理論では、基本的なもの、一般的なもの、使用頻度が高いものが無標とされ、反対に派生的なもの、例外的なもの、使用頻度が低いものなどは有標とされる(Ellis 2008)。

心理言語類型論では逐語訳の許容度によって有標と無標を判断する。語彙の意味の分布の幅が母語と目標言語では異なるため、逐語訳にした場合の許容度を手掛かりに、逐語訳の許容度が高いものが無標であり、許容度の低いものが有標である(Kellerman 1978)。

プログラム目次へ

2-2. noda と gos-ita の意味の対応関係及びムードのノダの意味拡張

語彙の用法が典型的なものであれば目標言語から母語に転移しやすく、その項目の用法は無標である。ムードの noda と gos-ita は意味上、対応するとされる(印 2006)。韓日・日韓対訳小説で「話し手の感情、因果関係、判断、未来のコトガラ」を表す場合、noda と gos-ita の対応度が 50.9%である(印 2006)。また、gos-ita 文を日本語に訳し、3 人の韓国語母語話者が再度日本語に翻訳した実験では、「原因、判断、換言」の意味で文末に gos-ita が出現したことから gos-ita とムードの noda が意味上、対応するとされる(楊 2019)。

ムードの noda は意味範疇に重点が置かれる多義語である。多義語はプロトタイプを中心に周辺的意味に意味拡張を見せており、ムードの noda においても意味拡張が見られる(笠井 2014, 楊 2020)。使用頻度と想起頻度から心理学的プロトタイプを、主語を手掛かりに言語学的プロトタイプを分析した結果ムードの noda のプロトタイプは前置きである。次に、前置きは周辺的意味と部分的に類似しているため、メタファーによる意味拡張である(楊 2020)。

多義語の典型的な用法も習得しやすく、無標な用法も習得しやすいことがわかる。しかし、多義語のプロトタイプ的意味と無標は同じものなのか明らかになっていない。そこで本稿では、ムードの noda と gos-ita の意味範疇の分布の幅を分析することにした。

3. 研究目的と研究意義

無標なものは必ずプロトタイプであるかは検証が必要であり、多義語の意味拡張と有標性を分けて分析する必要がある。目標言語項目と母語の意味は、必ずしも一対一で対応しているとは限らない。ムードは、対人的ムードと対事的ムードの二種類に分かれているため、どの項目でムードの noda の意味がどう分布されているかを明らかにし、類似している言語間と比較し、意味と用法の分布の幅を分析する必要がある。

次に、目標言語項目と母語の意味の有標度は、必ずしも意味の習得を反映しているとは限らず、しかも、ムードは対人的ムードと対事的ムードの二種類に分かれるが、意味の習得に与える影響を分析するためにはプロトタイプを研究するほか、対人的ムードと対事的ムードの意味範疇での分布の幅を分けて分析する必要がある。

また、第一言語では母語話者が多義語の意味を意味拡張によって習得しているが(馮他 2018)、第二言語学習者は多義語を意味拡張によって習得するかは明らかになっていない。転移し易い意味は意味拡張によって習得されるかという心理言語類型論における有標性との関係を解明するため、まず、意味の有標性を分析する。

そこで本稿では基礎研究として、ムードの noda と対応するとされる韓国語の gos-ita に有標性理論の知見を援用し、noda と gos-ita の対人的ムードと対事的ムードの意味の分布の幅を明らかにすることにした。

4. 研究課題

4.1 対人的ムードと対事的ムードの意味範疇で noda と gos-ita の意味はどう分布しているか。
4.2 対人的ムードと対事的ムードの意味範疇で noda と gos-ita の有標と無標な用法は何か。
4.3 対人的ムードと対事的ムードの意味範疇で gos-ita は noda の他、韓国語でどの言語形式

で表現されるか。

5. 分析方法

5-1. 対人的ムードと対事的ムードの noda の意味の分布

まず、日本語話し言葉コーパスと現代書き言葉均衡コーパスから noda の文を集め、二名の日本語母語話者が noda の意味(楊 2020)を基に分類した。応答表現、スコープ、逆説は対象外として外し、二人の日本語母語話者の意見が合わない際は協議の上、判定を行った。次に、韓日対訳小説 6 冊と韓日対訳コーパスからムードの noda に対応する言語形式の意味を韓国語母語話者二名が分類した。応答表現、スコープ、逆説は対象外として外し、二人の韓国語母語話者の意見が合わない際は協議の上、判定を行った。対人的ムード・対事的ムード(野田 1997)を使って分類した。本稿では、野田(1997)に従い、従属節の「ノダカラ、ノダガ、ノダケレド」もムードの noda として使用頻度を調査した。

5-2. 対人的ムードと対事的ムードの noda と gos-ita の有標性

本稿ではムードの noda と gos-ita の有標度を分析する際に、主語、接続語、文の種類を手掛かりに、ムードの noda と gos-ita の各意味に接続が見られるかどうかを検証する。

5-3. 対人的ムードと対事的ムードの noda とその他の韓国語の言語形式

韓日対訳小説 6 冊と for the sejong Korean-Japanese Bilingual Corpora にて、ムードの gos-ita に該当する例文を集め、noda とその他の言語形式に分類した。

6. 分析結果

6-1. 対人的ムードと対事的ムードにみられる noda と gos-ita の意味範疇の分布

表 1 は noda と gos-ita の意味を対人的ムードと対事的ムードに分け、見られた意味に「＋」、見られなかった意味に「－」と表したものである。

表 1　対人的ムードと対事的ムードにみる noda と gos-ita の意味範疇の分布

ムードの種類＼意味		命令	決意	認識	前置き	判断	根拠	原因	換言
ムードの noda	対人的ムード	－	＋	－	＋	－	＋	＋	＋
	対事的ムード	－	－	＋	＋	＋	＋	＋	＋
ムードの gos-ita	対人的ムード	－	－	－	－	－	＋	＋	＋
	対事的ムード	－	－	－	－	＋	－	＋	＋

表 1 に見るように、ムードの noda と gos-ita の意味範疇は、全体的に日本語の noda に広く分布し、gos-ita に狭く分布した。対人的ムードで noda は「決意」「前置き」「根拠」「原因」「換言」に分布し、gos-ita は「根拠」「原因」「換言」に分布した。対事的ムードで noda は「認識」「前置き」「判断」「根拠」「原因」「換言」に分布し、gos-ita では「判断」「原因」「換言」

に分布した。ムードの noda と gos-ita の意味範疇の分布から、「判断」「根拠」「原因」「換言」が日本語と韓国語で類似するため、無標であると考える。

対人的ムードと対事的ムードの noda と gos-ita の意味範疇の分布では、日本語の noda のみ見られる意味があった。対人的ムードでは noda「決意＋」「前置き＋」、gos-ita「決意－」「前置き－」である。韓国語で「決意」は「－ㄹ것이다(ul gos-ita)」で表現しやすいためである。また、対事的ムードでは noda「認識＋」、gos-ita「認識－」であるが、「認識」は「－구나(ku-na)」で表現しやすく、一般的に「－ㄴ것이다 gos-ita」では表現しにくいためである。対事的ムードの noda では「根拠＋」であり、gos-ita では「根拠－」であるが、韓国語の「根拠」の該当例が 1 件と少なかったためである。

以上からムードの noda と gos-ita の意味のうち、「原因」「換言」は対人的ムードと対事的ムードに共通して分布したことから、無標であり、一般的であることがわかる。また、noda のみ分布が見られた「決意」「前置き」「認識」の用法は有標である。

6-2. ムードの noda と gos-ita の有標性

ムードの noda と gos-ita の有標度を主語、動詞、名詞、形容詞などの品詞を手掛かりに、ムードの noda と gos-ita に接続するか分析した。表 2 はムードの noda と gos-ita の意味のうち、接続が見られたものに「＋」を、接続が見られなかったものに「－」と示した。

表 2　noda と gos-ita に接続する主語と接続品詞、文の種類

日韓 ＼ 意味			命令	決意	認識	前置き	根拠	判断	原因	換言
ムードの noda	主語	1 人称	－	＋	＋	＋	－	＋	＋	＋
		2 人称	－	－	－	－	－	－	－	－
		3 人称	－	－	＋	＋	＋	＋	＋	＋
	接続品詞	動詞	－	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋
		名詞	－	－	＋	＋	－	－	－	＋
		形容詞	－	－	＋	＋	－	＋	－	＋
	文の種類	文末	－	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋
		文中	－	－	－	＋	－	－	－	－
ムードの gos-ita	主語	1 人称	－	－	－	－	＋	＋	＋	＋
		2 人称	－	－	－	－	－	－	－	－
		3 人称	－	－	－	－	－	＋	＋	＋
	接続品詞	動詞	－	－	－	－	＋	＋	＋	＋
		名詞	－	－	－	－	－	＋	＋	＋
		形容詞	－	－	－	－	－	＋	＋	＋
	文の種類	文末	－	－	－	－	＋	＋	＋	＋
		文中	－	－	－	－	－	－	－	－

表 2 から、ムードの noda と gos-ita の意味のうち、「判断」「原因」「換言」の意味で転移が起き易いと判断する。無標ものほど転移が起き易く、プロトタイプ的意味の習得が容易のため

プログラム目次へ

である。表 2 に見るように、ムードの noda と gos-ita は「判断」の意味で「1 人称、3 人称、動詞、形容詞」で用法が類似する。「原因」は「1 人称、3 人称、動詞」で用法が類似し、「換言」は「1 人称、3 人称、動詞、名詞、形容詞」で用法が類似する。

ムードの noda と gos-ita の意味を比較すると、「決意」「前置き」「認識」などの意味が習得しにくく転移、もしくは意味拡張が起きにくいと考えられる。ムードの noda の「認識」の意味は、「1 人称、3 人称」の他、「動詞、名詞、形容詞」と接続が多いが、gos-ita とは類似するとは言い難い。また、「決意」の意味は、「1 人称」に限られ、「動詞」のみ接続することから、意味の習得が最も困難であり、転移、もしくは拡張が一番起きにくいものであると考えられる。今回の調査では「命令」の該当例が見当たっていないが、「命令」は 2 人称に接続するが、使用頻度が低いことから転移が最も起きにくいものであると判断する。

6-3. ムードの gos-ita 以外に noda に対応する韓国語の言語形式

意味と形式の類似点が多いとは言え、言語形式が必ずしも一対一で対応しているとは限らない。ムードの noda と gos-ita は対人的ムードと対事的ムードで多くの類似点があった。しかし、ムードの noda は意味上、モノダ、コトダ、ワケダとも部分的に類似する。

表 3 は、「＋」は該当の意味が見られたことを意味し、「－」は該当の意味が見られなかったことを意味する。韓国語母語話者がムードの noda の意味を習得する際、ムードの gos-ita の以外の韓国語の言語形式を表したものである。

表 3　ムードの noda に対応する gos-ita 以外の韓国語の言語形式

意味 / 形式	ムードの gos-ita に対応する noda								
	判断	原因	換言	根拠	前置き	認識	決意	命令	断言
noda	＋	＋	＋	＋	＋	＋	＋	－	－
モノダ	＋	＋	－	－	－	－	－	－	－
コトダ	＋	－	－	－	－	－	－	－	－
ワケダ	－	－	＋	－	－	－	－	－	－
ダロウ	＋	－	－	－	－	－	－	－	－
デスマス	－	－	－	－	－	－	－	＋	＋

表 3 から、意味上ムードの noda に最も類似しているのは gos-ita である。しかしながら表 3 に見られるように、ムードの gos-ita は noda ほか、モノダ、コトダ、ワケダ、ダロウなどの言語形式と、意味が部分的に類似していることがわかる。これらの言語形式を韓国語学習者はムードの noda として認識しやすいと考えられる。

7. 考察

ムードの noda と gos-ita は共通の意味範疇の分布の幅が存在しており、心理類型論では無標であると考えられる。すなわち、類似する意味はムードの noda と gos-ita の間で最も転移、もしくは意味拡張が起き易いと考えられる。部分的に分布している意味は、日本語と韓国語の間で最も有標性が高く、韓国語母語話者にとってムードの noda の最も有標な用法で、転移や意

味の拡張が最も起きにくいと考えられる。用法が類似する意味が転移するかを明らかにすると同時に、拡張するか研究していきたい。

参考文献

(1) 今井むつみ(1993)「外国語学習者の語彙学習における問題点－言葉の意味表象の見地から－」『教育心理学研究』41, pp. 243-253.

(2) 笠井陽介(2014)「ノダの多義構造：ネットワーク・モデルによる分析」『日本語・日本文化研究』24, pp. 115-124.

(3) 印省熙(2006)「日本語の「のだ」と韓国語の「-[ンゴシダ]」--会話文の平叙文の場合」『朝鮮語研究』3 くろしお出版 pp. 51-94.

(4) 野田春美(1997)『「の(だ)」の機能』日本語研究叢書 9 くろしお出版

(5) 馮亜静・玉岡賀津雄(2018)「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, pp. 7-24.

(6) 楊熙東(2019)「「것이다(gos-ita)」の意味・機能の分類－「ノダ」を分析するために－」『明海日本語』24, pp. 55-64.

(7) 楊熙東(2020)「ノダの意味拡張」修士論文

(8) Ellis, Rod. (2008). *The study of second language acquisition.* Oxford, UK: Oxford University Press.

(9) Kellerman, Eric. (1978). Giving Learners a Break: Native Language Intuitions as a Source of Predictions about Transferability. *Working Papers on Bilingualism, 15,* pp. 59-92.

使用コーパスと使用韓日対訳小説

(1) 日本語話し言葉コーパス

(2) 日本語書き言葉均衡コーパス

(3) for the sejong Korean-Japanese Bilingual Corpora

(4) 권비영(2009)『덕혜옹주』다산북스

(5) 権丕暎(2013)齊藤勇夫訳『徳恵翁主』かんよう出版

(6) 박경리(2012)『토지』마로니에북스

(7) 朴景利(2016)吉川凪訳・金正出監修『土地』クオン

(8) 한강(2007)『채식주의자』창비

(8) 韓江(2011)きむ・ふな訳『菜食主義者』クオン

(10) 한강(2011)『희랍어시간』문학동네

(11) 韓江(2017)斎藤真理子訳『ギリシャ語の時間』晶文社

(12) 한강(2014)『소년이 온다』창비

(13) 韓江(2016)井手俊作訳『少年が来る』クオン

(14) 황정은(2016)『아무도 아닌』문학동네

(15) ファン・ジョンウン(2018)斎藤真理子訳『誰でもない』晶文社

地域日本語教育における日本語教育人材の整理

―日本語教育以外の専門性を有する人材像の検討―

千葉月香（東海日本語ネットワーク）・米勢治子（同左）

1. はじめに

2019 年の日本語教育推進法の制定をはじめ、昨今地域日本語教育を取り巻く状況は大きく変わりつつある。これらは以前から行われている議論や研究を踏まえたものだが、研究の関心は活動内容や学習者の学びのようなミクロ要素と、体制や教室の意義などのマクロ要素の２つに分けられる。地域日本語教育を扱う先行研究の数は少なくないものの、多種多様な形態（主催団体、内容、体制、財源等）で行われている地域日本語教室から特定事例を取り上げていることが多く、類似の活動内容で形態が異なる教室間を比較しているものは少ない。そこで、本稿では地域日本語教育の事例をもとに、体制及び人材のマクロ要素について議論したい。

2. 先行研究

これまで、地域日本語教育における日本語教育人材の議論は理論的な議論や事例研究が行われてきている。

文化庁（2019）では「生活者としての外国人」に対する日本語教育に携わる者として、地域日本語教育コーディネーター、「生活者としての外国人」に対する日本語教師（初任）、学習支援者の３つの立場を立て、それぞれに求められる知識・技能・態度を整理している。この記述の内容をカテゴリー化し、まとめたのが表１である。カテゴリーのうち、直接的に日本語学習支援に係るものの前に●を、間接的に日本語学習支援に係るものの前に○をつけている。表１を見ると、地域日本語教育コーディネーターは学習環境の整備が主で、学習支援者は直接的な学習支援が主であることがわかる。日本語教師（初任）は両者の中間に位置づけられる。

米勢（2010）は地域日本語教育を広く「「生活者としての外国人」を対象とした日本語習得支援」と捉えたときの「間接的な支援者」が不足していると指摘している。「間接的な支援者」とは日本語習得を支援する直接的な支援者に対して、支援活動を促進する環境整備を推進する人や組織のことを指す。表１のカテゴリーで言うところの○の項目に該当する。

日本語教育学会（2011）では地域日本語教育専門家、地域日本語コーディネーター、システム・コーディネーター、日本語ボランティアの４者の役割や求められる資質・能力を整理している。資質・能力は A 日本語教育に関する知識・能力、B 日本語教育に関する実践的能力、C“その地域社会”を理解し、生きる力、C 企画立案能力、E 計画を実行する能力、F 対人関係を築く力の６つを挙げている。このうち A、C、F の能力は、立場によって程度の差はあれど、すべての者に求められると述べられている。システム・コーディネー

プログラム目次へ

ターは米勢（2010）で言う間接支援者、地域日本語教育専門家と日本語ボランティアは直接支援者、地域日本語コーディネーターは間接支援者でもあり、直接支援者でもある。

以上の先行研究を踏まえると、学習環境を整える人材、つまり、文化庁（2019）の地域日本語教育コーディネーターや日本語教育学会（2011）のシステム・コーディネーターのような立場の人材が不足しているように捉えられるが、実際の地域日本語教育の現場では必ずしも日本語教育の養成を経ていない支援者が、唯一無二の役割を果たしていることも往々にしてある。また、間接支援者は日本語学習支援事業やプログラムを俯瞰的に見る立場であるが、NPO 法人等の代表や自治体等が開催する日本語教室の事業担当者のような日本語教育の素養がない(1)者が同様の立場にある場合もある。また、外国にルーツのある支援者にしか立てない支援の立場もあるように考えられる。

表 1　文化庁（2019）で指摘されている日本語教育人材の知識・技能・態度カテゴリー

立場	知識・技能・態度カテゴリー
地域日本語教育コーディネーター	○外国人に関係する法律やサービスについて幅広い知識・情報を持っている〔知識(1)技能(4)〕 ○プログラム・事業を運営する〔技能(6)〕 ○人材を育成する〔知識(5)技能(8)態度(2)〕 ○学習プログラムを管理する〔知識(2)(3)(4)技能(1)(2)(3)態度(3)(4)〕 ●日本語学習を支援する〔技能(7)〕 ○自ら学び続けようとする〔態度(1)〕 ○関係者及び関係各所と協働する〔知識(6)技能(5)態度(5)〕
「生活者」に対する日本語教師（初任）	○学習者の置かれた状況を理解する〔態度(2)〕 ○生活者としての外国人（一般）を理解する〔知識(1)(2)技能(3)〕 ●日本語学習を支援する〔知識(4)(5)(6)技能(1)(6)(7)態度(5)〕 ●学習を支援する〔知識(3)技能(2)(4)態度(1)(3)(4)〕 ○自らの活動を内省する〔技能(5)〕 ○関係者と協働する〔技能(5)〕
学習支援者	●学習者を理解・尊重し、対等に接する〔知識(3)(4)態度(1)(2)〕 ●学習者に合わせて自身の発話や日本語を調整する〔技能(1)(2)〕 ●日本語学習を支援する〔知識(5)技能(4)〕 ●学習を支援する〔技能(2)態度(4)〕 ○関係者と協働する〔技能(3)態度(3)(5)〕 ○一般的な知識を持っている〔技能(1)〕

※〔　〕内は文化庁（2019）内の該当する記述の通し番号

3. 研究方法

3-1.　研究課題

本稿では先行研究を踏まえ、実際に行われている教室の事例から先行研究で示されている３者以外の支援者、特に日本語教育の素養がない支援者が、地域日本語教室においてどのような役割を果たし得るのかを検討したい。研究課題は次のように設定する。

RQ:地域日本語教室において非日本語教師が間接的支援者として果たし得る役割は何か。

3-2. 研究方法

本稿では上記の研究課題を明らかにするため､実際の教室の体制と先行研究とを比較し、共通点と相違点を探る。そこから、間接支援者について補足を試みたい。

3-3. 教室概要

本稿で事例として取り上げる教室は①Ａ県がモデル事業として行う教室（教室Ⅰ）､②Ａ県のモデル事業を引き継いでＢ市においてボランティア主体で行う教室（教室Ⅱ）の２つである。概要は表２に示す。

表２　各教室概要

		主体	回数・頻度	学習者
①	教室Ⅰ	行政（Ａ県）	３時間／回×２０回 （計６０時間）	初期レベル(2)（新規） ２０名程度
②	教室Ⅱ	任意団体 （ボランティア）	２時間／隔週	初期、初級、初中級レベル(3) （モデル教室参加者＋新規） ５～８名程度

4. 各教室の体制

各教室の体制をまとめる。なお、日本語教育学会（2011）文化庁（2019）の人材名称と本稿で事例とする教室の人材名称が似通っているため、以下のように整理しておく。

表３　人材名称の先行研究との対応

	間接支援者		直接支援者	
日本語教育学会（2011）	システム・コーディネーター	地域日本語コーディネーター	地域日本語教育専門家	日本語ボランティア
文化庁（2019）	地域日本語教育コーディネーター		「生活者」に対する日本語教師（初任）	学習支援者
本稿	事業担当者、事業コーディネーター、地域コーディネーター、外国人コーディネーター		教室コーディネーター	日本語サポーター

プログラム目次へ

4-1. 教室Ⅰ

教室Ⅰは事業担当者、事業コーディネーター（以下、事業 Co）、地域コーディネーター（以下、地域 Co）、教室コーディネーター（以下、教室 Co）、外国人コーディネーター（以下、外国人 Co）、日本語サポーター（以下、JS）の６種の支援者が関わる。これを図で表したのが図１である。

このうち、事業 Co と教室 Co には日本語教育の専門的知識が求められ、事業担当者、地域 Co、外国人 Co、JS には日本語教育の専門的知識が求められていない。また、JS 以外は予算がつけられて報酬が発生する。役割としては、事業 Co と教室 Co がカリキュラム、教室運営などにおける日本語教育的側面を担保する。一方で、事業担当者、地域 Co、外国人 Co は会場の確保、学習者の教室への参加促進、地域の既存コミュニティとの連携など、日本語学習の周辺的な部分を支援する。この教室はＡ県によってモデル的に開催されており、ボランティアベースで行われている、既存の地域日本語教育の在り方とは異なる。それぞれの関係者ごとに報酬は異なるものの、これだけの役割の人が業務として関わる地域日本語教育のモデルである。

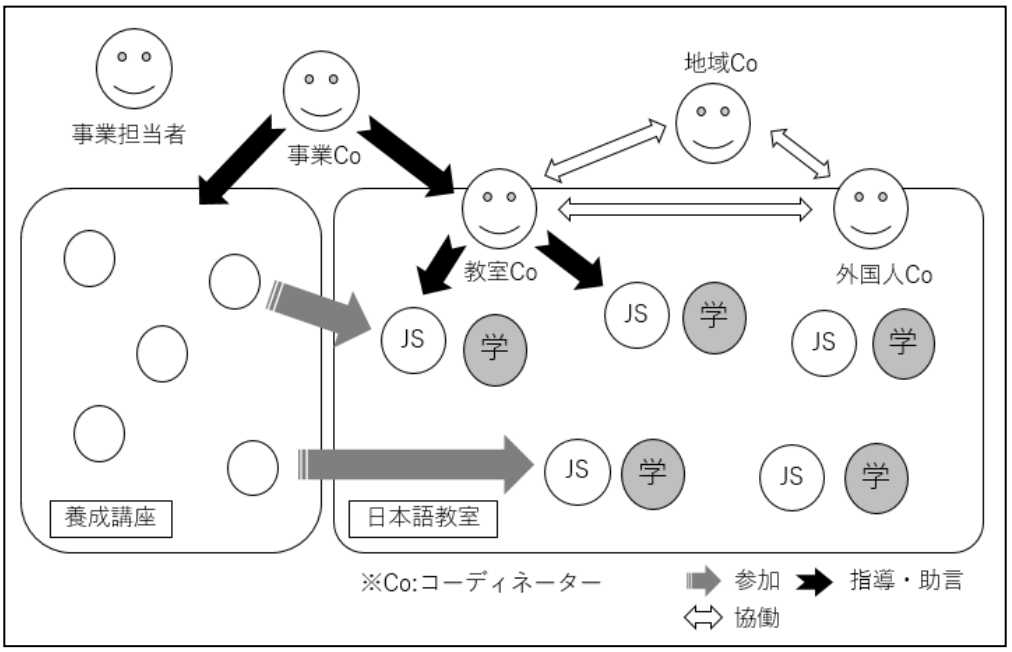


図１　教室Ⅰ体制図

4-2. 教室Ⅱ

これに対して教室Ⅱは、教室 Co 兼地域 Co、JS 兼地域 Co、外国人 Co と３種である。これを図で表したのが図２である。

教室Ⅱは任意団体であり、どの役割にも報酬はない。精力的に活動する数名のうち、日本語教育の専門的知識を持っている人が教室 Co となり、教室活動の計画などで中心的に働きかける。また、参加するほとんどの人はその地域の住民でもあるため、地域 Co として、適切な会場の選定やイベントへの参加の検討なども行っている。教室Ⅰでは予算をつ

プログラム目次へ

け、その地域で支援的立場にたつ外国人住民に外国人 Co という役割を当てていたが、教室Ⅱでは相対的に日本語ができたり、教室参加歴が長かったり、支援者と特に親密である学習者が自然と自らも学習をしながら、他の学習者に対して言語的・精神的に支援をする立場になっている。

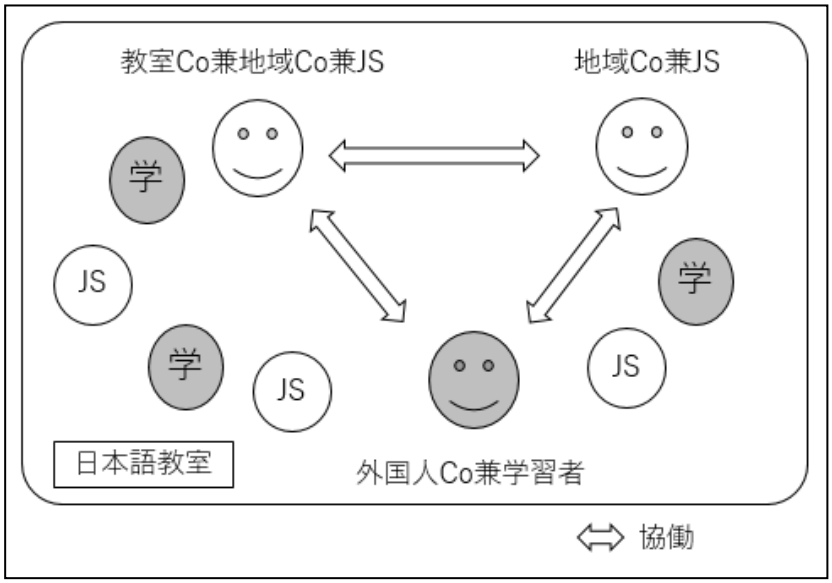


図 2　教室Ⅱ体制図

5. 考察

文化庁（2019）等では地域日本語教育に携わる人材の整理において、日本語教育人材（日本語教師養成段階、または養成を終えた段階）という枠組みから検討されている。そのため、教室Ⅰや教室Ⅱで日本語教育の専門的知識のない支援者が担っている地域 Co や外国人 Co などの役割を日本語教育の専門的知識を持つ事業 Co や教室 Co に割り振ることで整理することになる。しかし、日本語教育の専門性と地域コミュニティとつながることができる力とは、習得する過程や方法に大きな隔たりがあり、その力を活かす場も異なる。従来の日本語教育人材がこれらをすべて身に付けるという議論には無理があるのではないだろうか。

任意団体も多い地域日本語教室において、日本語教育の素養があり、管理者的立場の人を立てることは現実的ではない。学習環境を整えるなどの間接的な支援は、地域日本語教育コーディネーター以外にもできることはある。教室Ⅰ、Ⅱで言うところの地域コーディネーターは、その地域の人・場所・情報に明るく、活動に際し参加者同士の合意を形成できればよい。学習者への参加の呼びかけや励ましなどの心理的支援は言語ができることはもちろん、外国にルーツを持つ当事者こそという面もある。文化庁では「理解する」などの記述で含有されているかもしれないが、日本語教師が担うよりも、外国にルーツがあったり言語ができたりする人と協働する方が現実的である。今後は学習支援者的立場の記述を厚くしていく必要があるのではないか。

また、文化庁の都道府県、政令指定都市等を対象にした「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」などに見られる公的機関や教育機関での体制を考えるときは文化庁（2019）に則ることもできるかもしれないが、本来日本語教室を設置する基礎自治体や国際交流協会の事業担当者など、日本語教育の素養がない者が総括する場合も念頭においた「どこで日本語教育の専門性を担保するのか」という体制の議論が必要なのではないか。

6. おわりに

人材育成が盛んに行われているが、教師または支援者個人のスキルアップによって解決する問題ばかりではない。特に地域日本語教育においては日本語教育人材がすべてを担わなくとも、多様な人と協働することで負担を軽減できる。

多様な人が関わり、協働する地域日本語教育のフィールドにおいて、日本語教育の専門性を有する人だけを登場人物とすることは現実から乖離している。日本語教育の専門性を有さなくとも、地域日本語教育の現場において、その人しか担えない役割を担っている支援者がいることは現実である。今後はより多様な人を包括した地域日本語教育の姿が検討され、議論されていく必要があると考える。

注

（1） 一般にイメージされる日本語教師の知識・経験がないこと、日本語教師の資格要件を満たさないことを指す。

（2） 初期レベルとは初期日本語学習段階にある人を指し、日本語がわからない、またはほとんどわからないために自力で社会参加をすることが著しく困難なレベルを指す。A 県では特に体系的な日本語学習の機会が保障されていない在留資格の外国人および外国にルーツのある人のことを想定していた。

（3） 初期レベルと初級、初中級レベルという考え方には能力のとらえ方に違いがあるが、教室Ⅱの参加者で初中級レベルに該当する学習者は技能実習生で、初級程度までの体型的な日本語教育を経験してきており、教室Ⅰや教室Ⅱへの参加や自習を通して日本語能力が向上し、現在初中級レベルの学習をしている。教室Ⅱではこの学習者の学習も支援しているため、初期レベルもいれば初中級レベルもいるという意味で並列して記載した。

参考文献

（1）米勢治子（2010）「地域日本語教育における人材育成」『日本語教育』144 号、pp.61-72

（2）日本語教育学会（2011）『生活日本語の指導力の評価に関する調査研究―報告書―』社団法人日本語教育学会

（3）文化庁（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』文化審議会国語分科会

戦前の台湾の日本語教授法の変遷

―大正期の転換と 50 年間の継続性に注目して―

赤木　奈央（慶應義塾大学）

台湾は日清戦争の講和条約である下関条約によって 1895 年に清から日本へ割譲され、1945 年の終戦までの 50 年間日本の植民地統治下にあった。植民地政策の一環として、統治開始当初から国語として日本語教育が行われたが、50 年間一貫した教授法ではなく、公学校 [1] を中心に様々な教授法が登場した。本発表では公学校を中心に戦前台湾の教授法の変遷を辿りながら、大正期に起きた 2 度の転換と教授法の継続性について考えていく。

1.　統治初期から公学校設立初期までの教授法

1-1.　「対訳法」から「グアン式教授法」へ

1895 年 7 月、台北市郊外の芝山岩で伊沢修二 [2] らによる日本語教育が始まった。漢字や漢文の素養がある年長者が揃い、且つ伊沢ら日本から来た教員たちの台湾語の能力も教授用語として十分なレベルに達していなかったため、漢字や漢文の筆談を介した対訳法が採られた。翌年から師範学校教育経験者を中心に構成された講習員が日本から派遣されるようになると、伊沢は渡台後の講習で彼らに速成的に台湾語を学ばせた。これは、筆談ではなく台湾語を媒介とした対訳法の授業を目指したためであった。また、「之を練習しておけば、教壇に立って、台湾語で国語を教授することが出来る」 [3] と言われた指導書なども出版され、台湾語で教え、学生の理解が十分ではない場合には、漢文の板書で理解させるという台湾語と筆談の両者を媒介とした対訳法が行われていた。

しかし、1898 年、8 歳以上 14 歳以下の年少者を対象とした初等教育機関の公学校が設立されると、従来の対訳法による授業が困難となった。これは、日本人教員の台湾語能力が教授用語レベルにまで達していなかったこと、公学校児童は漢字や漢文の知識が不十分もしくはゼロの状態であったことが背景にあった。そこで、山口喜一郎 [4] らによって研究されたグアン式教授法が新たな教授法として登場した。[5] 幼児の母語習得の観察で考案されたこの教授法を基に、時間的系列に従った一連の動作から構成される日常生活の行為（「先生に挨拶する」等）を題目に、「予備教授」「逐次教授」「応用教授」に分けて教える方法が示された。この山口らの研究授業で、グアン式教授法は対訳法よりも効果が見られたため、1900 年に教師用指導書の『台湾公学校国語教授要旨』が出版され、各地に広められた。

1-2.　「対訳法」と「グアン式教授法」が残したもの

グアン式教授法の授業でも、台湾語が完全になくなることはなかった。しかし、台湾語使用の場面は制限され、日本語の意味理解を促すために使われるのではなく、児童の観念

プログラム目次へ

を喚起するために使われるようになった。その代わりに、対訳法時代から行われていた「直観教授」が行われた。これは、名詞は実物や掛図、動詞は動作によって児童に意味を理解させてから、語句を授けるものであった。この直観教授による語句教授では、教師の模範を聞き取り、何度も練習するという耳と口からの言語習得を意識した。また、グアン式教授法では直観教授を重視したため、教材も自然と児童の日常生活から選択されるようになった。更に、対訳法時代から行われていた「問答」も読本(教科書)の内容理解の促進のために引き続き行われていた。そして、グアン式教授法時代に新たに登場したのが「段階教授」であり、次のように考えられていた。[6]

(第一段)予備　：　直観教授や台湾語への訳をしながら、児童の観念を整理する。
(第二段)提示　：　既習語句を使った問答で教材内容を提示し、練習する。
(第三段)比較　：　品詞別に同義語や反対語との比較、発音の比較等を行う。
(第四段)総括　：　新語句や表現を既習語句と連結して文を作ったり、自由に表現したりする。
(第五段)応用　：　授業時間外にも機会があれば、学習事項を実際に使わせ、指導する。

ただし、この段階教授は山口が言及した記録しか現時点ではないため、グアン式教授法を基にした段階教授がこの時期に行われていた可能性は低いと考えられる。

対訳法からグアン式教授法への教授法の変遷の中で、実物や掛図等の絵、動作を利用した直観教授が発展していき、練習方法として問答が多用されるようになった。一方、グアン式教授法時代に出てきた段階教授は本格的な普及にまでは至らなかった。また、台湾語は、全面的な台湾語の使用から、直観教授で示せない概念的なものの導入や理解の促し、確認のための使用というように場面が制限された使用になっていったが、台湾語を用いた対訳から完全に脱却することは難しかった。

２．　大正前期の公学校の教授法

2-1.　「直接法」の登場

1900 年前後から、グアン式教授法に対する風当たりはしだいに強くなっていった。時間的順序に従って行う導入には時間が掛かりすぎてしまう、語彙の選択が難しいといった指導方法に対する批判だけでなく、山口らの研究授業についても疑問の声があがった。また、地方の公学校では依然として台湾語の対訳が頻繁に行われていて、実物や掛図の活用ができておらず、直観教授も浸透していなかったという記録もあり、グアン式教授法の理念や指導方法への理解が徹底されていなかったと考えられる。[7]

このような状況の中、1912 年の大正改元と同時に公学校規則が改正され、国語科は「先ず話し方に由り成るべく幼時に於いて早く国語修得の素地を作らしめ、漸く学年の進むに従い専ら之によって諸教科を教授するに至らしむこと」[8]が教授の要旨となった。また、毛利琢磨[9]を中心に新たな読本の編纂が始まり、これと並行して、台北師範学校附属公学校において直接法の研究授業が行われた。「毛利氏は直観物を利用し、肯定否定を使い、一

プログラム目次へ

切台湾語を使用せず、直接法によって公学校の国語教授を成し遂げようとされた。」[10]とあるように、グアン式教授法時代に推進された直観教授を引き継ぐと共に、台湾語を完全に廃した直接法による授業を試みていた。そして、この研究授業は効果が見られたため、台湾総督府は直接法を「新しい教授法」として宣伝し、毛利自身も台湾各地に赴いて講習会を開催した。更に、台湾総督府発行の『公学校国語教授書』(1913)でも「国語教授中は教師も児童も絶対に台湾語の使用を避くることなり。国語を国語にて了解せしむるは、国語教授の第一原則なることを忘るべからず。」[11]と念押しし、直接法の徹底化がなされた。

2-2. 「直接法」の特徴

大正前期の直接法は「国語(日本語)によって国語(日本語)を教授する」を大前提とした上で、①直観教授の徹底、②発音(口形)練習の重視、③一問一答の積極的な活用、④新語句教授や練習方法の多様化、⑤段階教授の実践の五点の特徴があった。

①では、明治期と同様に実物や絵、動作によるものだったが、特に掛図が重視され読本の挿絵と同じ掛図が作成された。②では、日本語の発音に不慣れな児童に教師は注意を払いながら、授業開始や終了のタイミングで発音練習を行うことが奨励された。この発音練習には単語だけでなく文も含まれ、今日でも行っているリピート練習が教室全体(斉唱)と個人(各唱)の二つの形式で行われていた。また、③では語句や文型の導入、定着の確認、応用練習というように、一問一答に変化を加えて繰り返すことで、児童が音声(形式)と意味(観念)を一致させられると考えていた。つまり、一問一答の繰り返しによって、帰納的に意味を理解させようとしていたのである。更に、④では一問一答だけでなく肯定と否定を織り交ぜた練習や置き換え練習などを行うようになり、児童の発話機会を増やそうとした。そして、⑤にあるように、グアン式教授法時代に山口が意図していた段階教授を本格的に取り入れるようになった。段階教授は「話し方教授各段に於ける仕事の経路」[12]とされ、【「予備」→「教授」→「精錬」→「応用」】の四つの段階が示された。これは、まず「予備」で児童の興味を引き出して、学習の環境作りをした上で、直観教授や一問一答を行う「教授」で児童に学習事項を理解させた。更に、「教授」とは異なる練習を含めた応用練習を「精錬」で行い、最後の仕上げ段階の「応用」では文作りや発音の矯正などを行った。

３． 大正中期～後期の公学校の教授法

3-1. 「構成式話し方教授法」の登場

直接法は大正前期に全島規模に広まったが、しだいに行き詰まりが指摘されるようになった。教師が直接法の形式や教案に縛られてしまい、児童が意味も分からずにオウム返しのように発音練習や一問一答を繰り返していること、教具が十分に活用できていないことなど様々な問題点が挙げられた。つまり、実際の教育現場では、教師中心の一方的な授業が展開され、帰納法的な意味理解の達成は難しかったのである。その結果、教材にある文は形式を覚えているので言えるが、日常生活で全く会話や聞き取りができないというような児童が出てきてしまった。

また、大正期は台湾教育令が二回公布され、1922 年の新台湾教育令によって、小学校か

プログラム目次へ

公学校かの入学判断基準が民族の区別ではなく、「国語(日本語)」を常用するか否かに変わり、中等教育以降は「内台共学」すなわち台湾に住んでいる日本人と漢族系児童の共学となった。そして、同時に行われた公学校規則改正で、教授の要旨に「国語ハ普通ノ言語、文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ発表スルノ能」[13]を養うというこれまでなかった自己の思想感情の発表という新たな到達目標が加わった。この台湾教育令制定前後から公学校教育は、児童に台湾語ではなく日本語で日本人と同様に考えるというように、日本人化(≒同化)の意図が含まれるようになったのである。

このような状況の中で、1921 年 11 月の台北師範学校附属公学校の研究発表会で同校教師らが開発した構成式話し方教授法(以下「構成式」と略記)が新たに発表された。

3-2. 「構成式話し方教授法」の特徴

構成式は、国語科の本質を、話を正確に聞き取る聴解能力と、自己の思想感情を正確に自由に発表する発表能力の二つの能力の養成と定義した。その上で、主に話す練習を行う「話し方」の授業を次の形式に分けた。

表 1　構成式話し方教授法における「話し方」の授業形式

	授業形式名	授業内容
①	範語教授	基本的な文型や語句を学ぶ。主に第一学年第一学期に集中的に行う。
②	談話言語教授	掛図やあるテーマについて一人で話す練習をする。
③	会話言語教授	あるテーマについて二人以上で会話をする。
④	談話自由発表	自由なテーマを設定し一人で話す練習をする。
⑤	会話自由発表	自由なテーマによる会話や劇をする。

①は、大正前期の直接法による教授を基にして行われた。②及び③は低学年に行われ、④、⑤は高学年で行われたが、どの学年でどの練習をどのぐらいするかという時間配当は各公学校が自由に設定していた。この新たな授業形式の提示と共に、構成式は直接法の段階教授を発展させて、新たな段階教授を示した。それは、【「学習動機の喚起」→「発表の構想」→「試演・練習」→「発表・批評」→「精錬」】であり、表 1 の全ての授業形式で行われた。この段階教授の中で、「発表」「批評」という活動が重視された。直接法時代にも「発表」はあったが、あくまでも学習文型を使った文作りや一問一答といったものであり、ゼロから自分で何かを考えて発表するものではなかった。構成式は、「発表」を取り入れることで、児童の発話機会と自分で考え思想感情を織り交ぜて話す機会の確保を目指した。「批評」は他者の発表の感想を言う活動であり、聴解能力と自分の意見を話す能力の養成を意図していた。更に、「発表」は一度で完成するのではなく、発表の実演と批評を繰り返しながら作り上げていくという「試行試現法(試行錯誤法)」が取り入れられた。

「発表」「批評」という活動を新たに取り入れた構成式は、児童の創造性を重視した児童中心の学びを目指していった。直接法を前提としながらも、教師は児童の主体的、自発的な学び(自学)を促し助ける役割に終始すると共に、教室外でも日本語を使う機会を積極的に確保し、児童の「日常生活の国語化」の実現を促す役割も求められるようになった。

４．　昭和初期から終戦までの教授法

画一的で一方的な学びではなく、児童に寄り添った双方向的な学びを目指した構成式は、適切な指導ができれば活気ある授業をすることができた。しかし、実際は難しく、自力で発表を作れる児童が少ない、批評が他人の粗探しになっている、時間配分が難しいといった問題点が指摘されるようになった。更に、依然として児童の日常生活では台湾語が優勢であり、その結果、児童の学習意欲がなかなか向上しないという大きな問題もあった。そこで、日常生活からの教材選択をより重視すると共に、入学初期の児童の特性を生かした学びとして「ごっこ遊び」や「合科的取り扱い」[14]が行われるようになった。しかし、これらはあくまでも、児童の学習意欲を喚起するために取り入れられた限定的なものであった。これらの活動を通して、児童は日常生活で使う語句や文型を自然に習得した上で、談話、会話の練習が行われ、引き続き「発表」と「批評」という活動が重視された段階教授の授業が行われていた。

1941 年に公学校は国民学校に、「国語科」は「国民科国語」に改称され、「話し方」が重視された。教材はより国民教育の色彩が濃くなったが、学習動機を教師が喚起し、児童が発表内容を構成し、実演と批評を繰り返して発表を作り上げていくという構成式の段階教授は引き続き行われていた。

５．　まとめ

戦前の台湾では公学校を中心に、①対訳法、②グアン式教授法、③直接法、④構成式話し方教授法という教授法の変遷があった。

①と②では、台湾語を完全に授業からなくすことは難しかったが、③と④では目標言語(日本語)で目標言語(日本語)を教えるという直接法の理念に沿ったものになった。つまり、この②から③の時期すなわち大正改元の前後に「対訳法から直接法へ」という外国語教育としての大きな転換があった。この転換は、台湾語の習得や公学校児童の漢字の素養が懸案事項だった教育現場に歓迎され、全島規模に広まっていった

更に、③から④にかけて、日本人と同じように考え、思想感情が話せるようになるという教授目標が追加された。これは言語能力だけでなく、思想感情という内面的なものにまで目標の範囲が広がっていた。また、日常生活も台湾語ではなく日本語を自然と使えるようになるという目標も押し出された。思想感情と日常生活の言語選択にまで日本語教育が及ぶようになった大正中期から後期の転換は、植民地教育としての転換であったと言える。

これら二回の転換期を迎えながら、言語教授法として 50 年間に渡って継続、発展していったものもあった。それは、「問答(一問一答)」「直観教授」「(発表を含む)段階教授」である。①、②に行われた問答は、③に一問一答の形で発音練習や導入、定着の確認のために行われ、④でも同様に行われた。直観教授は①から④で主に新語句教授の方法として行われ続けた。更に、②で意図されていた可能性のある段階教授は③で本格的に行われるようになり、④で「発表」「批評」という新たな活動を加えたものになった。つまり、50 年間の教授法の変遷において、前の教授法から受け継がれて発展していった指導方法があり、その意味では継続性があったと考えられる。

注

(1) 1898 年に設置された漢族系児童を対象とした初等教育機関のこと。1941 年の台湾教育令改正により、国民学校と改称される。先住系民族に対しては、公学校とは異なる教育機関が設置されたが、本発表では発表の対象としない。
(2) 伊沢修二(1851～1917)は、アメリカ留学や東京師範学校長を経て、1895 年から約 2 年間台湾の教育行政を担当した。
(3) 台湾教育会(1933)『芝山巌誌』p53
(4) 山口喜一郎(1872～1952)は師範学校卒業後、1897 年に渡台し、公学校設立初期の日本語教育の中心的役割を担った。後に朝鮮半島や中国大陸にも渡り、日本語教育に携わった。
(5) 1898 年に国語学校の図書室で偶然発見されたグアンの『言語教授及び研究法』を同校教授の橋本武が前半部分を抄訳し、同校第一附属学校でこの教授法に基づく研究授業が行われた。
(6) 『台湾教育研究会雑誌』第 10 号(1903)に山口喜一郎が寄稿した「グアン氏の言語教授方案に就いての実験瑣談」から、五段階教授による授業を山口が意図していたことが分かる。
(7) 山口喜一郎(1902)「中部台湾ノ一部部ニ於ケル教授上ノ瞥見」『台湾教育会雑誌』第 7 号 p46
(8) 台湾教育会編(1939)『台湾教育沿革誌』p320
(9)1905 年国語学校師範部甲科卒業後、国語学校教諭となり国語学校附属公学校に勤務し、初等教育の向上に努めた。総督府編修官、視学官を歴任したが、1932 年病のため退官した。
(10) 土性善九郎「附属公学校時代の回顧」台北師範学校創立三十周年記念祝賀会編(1926)『台北師範学校創立三十周年記念誌』pp. 219-220
(11) 台湾総督府(1913)『公学校国語教授書 第一学年用』p4
(12) 台湾総督府民政部学務部(1916)武山光規「教育科」『教授管理及訓練』p21
(13) 前掲『台湾教育沿革誌』pp. 363-364
(14) 入学初期の児童を時間割のある集団生活に縛るのではなく、児童の興味や経験から教材を臨機応変に見つけ行った教授。赤木(2019)で言及したように奈良女子高等師範学校附属学校で行われていた「合科教授」の影響を受けた可能性が高い。

参考文献

台北師範学校附属公学校研究部(1926)『話し方教授に関する研究』台湾子供世界社
台北第一師範学校附属公学校(1933)『公一の教育』新高堂書店
台湾総督府(1913)『公学校国語教授書 第一学年用』
台湾教育会編(1939)『台湾教育沿革誌』
台湾教材研究会編(1942)『「コクゴ」と連絡したる話し方指導細目(初等科第一学年後期用)』
赤木奈央(2019)「台湾公学校の低学年における国語教授を中心とした「合科的取り扱い」
-台北及び台南師範学校附属公学校での取り組みを中心に - 」『植民地教育史研究年報』22
関正昭(1997)『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク

戦時下の日本語普及におけるタイと台湾の関係

―『台湾日日新報』を中心に―

山口雅代（東京福祉大学）

1. はじめに

2013 年に行ったチェンマイ日本語学校学習者の聞き取りから日系企業で働く台湾人にも日本語を習ったとの証言を得，さらにその台湾人はタイ語も流暢に話せたと述べていた（山口（2016:174））。チェンマイにおいて，なぜ台湾出身者が日系企業で働き，日本語を教えに来ていたのだろうか。2019 年 7 月 30 日から 8 月 3 日までチェンマイに関する資料を探すため，台湾に出向いた。しかし，チェンマイに関する資料は見つけることができなかったが，タイと台湾間の日本語普及に関する交流の記事を『台湾日日新報』の中に見出すことができた。先行研究によると，蔡（1996）は，台湾総督府が東南アジアに台湾人を利用して文化工作を推し進めたことについて述べている。玉置（2019）では，タイを重視した台湾総督府は，1940 年より，現地商社の人材不足とタイ進出を後押しすることを目的に，台湾人青年を商業（実業）実習生としてバンコクに派遣する事業を始めたことを報告している。『台湾日日新報』には，玉置（2019）が指摘した台湾からタイへの実習生派遣だけでなく，タイから台湾への派遣についての記事も見られる。そこで，先行研究と台湾で発行された『台湾日日新報』から，タイと台湾で日本語普及に関連したどのような往来があり，関係があったのか，考えてみたい。尚，掲載記事は読みやすさを考慮し，なるべく旧字体を新字体に，句読点を現代表記にし，日本語普及に焦点をあて抜粋し紹介する。

2. 先行研究

蔡（1996）は，1943 年に台湾総督府が出版したパンフレット『本島人を利用する華僑工作の具体的方案』について東南アジアに台湾人を利用して文化工作を推し進めてきたことについて述べている。その方案は，政治工作，経済工作，文化社会工作，宣伝工作の 4 つに分けられ，経済工作を除き，すべて文化政策と関連すると述べている。政治工作では，華僑を監視すると同時に懐柔工作を進め，親日感情を持たせることなどを目的に，中等学校以上を卒業した者に南方語等を解し皇民として意志堅固なる者を銓衡し，華僑工作の要員として現地日本側各種機関に配属させ，有力華僑及団体の懐柔等に当たらせることが記されている。文化社会工作の方策では，台湾人に与えた任務として，華僑に日本語を享受し，彼らの間に広くこれを普及させるようしていた。宣伝工作では，マスメディアの統制によって思想教育を進めようとしていた。

玉置（2019）は，南洋進出の拠点としての台湾について，タイを取り上げて検証している。南洋が欧米列強の植民地となる中，タイは日本の南進にとって特別な位置づけで，南進が国策となった 1930 年代後半に台湾人のタイ進出が本格化し，1933 年にタイの台湾籍

プログラム目次へ

民は 71 人であったのが，1941 年には 167 人であると報告している。タイを重視した台湾総督府は，1940 年より，現地商社の人材不足とタイ進出を後押しすることを目的に，台湾人青年を商業（実業）実習生としてバンコクに派遣する事業を始め，1940 年第 1 回 14 名，第 2 回 15 名，1942 年第 3 回 20 名を派遣，日本商社や台湾籍民の商社で働かせた。

以上のように，蔡（1996）の先行研究では，台湾出身者を派遣する意図について言及され，華僑に台湾人が日本語を教えている方策がとられており，タイに派遣される場合は，タイ語を理解できるようにした後，日本側の機関に配属させたと言える。チェンマイに派遣された台湾人もその目的で日本側企業に配属されたと考えられる。

3. 『台湾日日新報』の中のタイと台湾について

台湾国立図書館には，日本統治時代の資料が多く残されている。『台湾日日新報』(1) もその一つで，キーワードを入力すると検索できる。「泰国」で検索すると，多くの記事がヒットする。その中からタイと台湾の間の日本語普及に関する記事や南洋関係の記事（表 1）を抜き出した。これらの記事を，3-1 で台湾からタイへの人や物の移動について，3-2 でタイから台湾への移動に分けて考察する。ちなみに，日本からタイへ帰国する途中で台湾に寄った場合は 3-1 で，タイから日本へ行く途中で台湾に寄った場合は 3-2 で述べる。また，南洋関係として⑬の記事を 3-3 でみていくが，記事の抜粋でなく紹介とした。

表 1　『台湾日日新報』泰に関する記事

No	日付（昭和）日・夕刊	記事見出し	号数・頁
①	15 年 5 月 4 日（土）日	泰からの二君　士林の農伝へ入所　日本の農業知識も注入	14408・7
②	15 年 6 月 5 日（水）夕	戦時下の日本を見て　国力の強大に驚嘆　泰国学生団の観察所感	14450・2
③	15 年 9 月 27 日（金）日	泰国から我国へ　留学生派遣の希望実現？	14564・7
④	15 年 12 月 7 日（土）夕	台湾の冬は寒い　「糖試」に泰国留学生二人	14634・2
⑤	16 年 6 月 14 日（土）夕	科学台湾に驚嘆　研究標本を筆記する熱心さ　日タイ語学校生徒一行	14821・2
⑥	16 年 6 月 25 日（水）夕	日本語読本泰国へ　総督府から五百部発送	14832・2
⑦	16 年 10 月 9 日（木）日	第二回泰国農業練習生来台	14938・2
⑧	17 年 6 月 10 日（水）夕	泰国留学生廿名　本年中来台決定　日泰親善に一段と拍車	15180・2
⑨	17 年 7 月 4 日（土）夕	泰国派遣商業実習生　第三回募集	15204・2
⑩	17 年 9 月 16 日（水）日	日本へ留学の泰国派遣学生　一行八名寄台	15278・2
⑪	17 年 9 月 17 日（木）日	憧れの盟主日本へ　友邦タイ国から“留学生”七名	15279・4
⑫	17 年 10 月 4 日（日）日	第三回泰国派遣商業実習生　第一次合格者発表	15295・3
⑬	18 年 4 月 22 日（木）日	南洋との連繋協議　善隣協会経営新聞社社長事務打合会	15493・3
⑭	18 年 5 月 5 日（水）日	日本農道の把握へ　台湾で励む泰国留学生	15506・4
⑮	18 年 5 月 9 日（日）日	泰国産業練習生更に修行続行	15500・3

3-1　台湾からタイへ

実業実習生の⑨と⑫の記事は 1 ）で，日本からタイへの帰国途中に台湾視察を行った記

事②と⑤は２）で，総督府からタイへの教科書送付記事⑥は３）で，日本語普及に焦点をあて必要箇所のみ抜粋し紹介する（下線は筆者)。

１）実業実習生

⑨1942 年 7 月 4 日「泰国派遣商業実習生　第三回募集」

昭和十五年以来在盤谷商社に実習生として派遣し，数年間実習の上独立する方法によって，現地商社の手不足を補い，本島人青年の南方発展に資する。この事業は盤谷大使館の斡旋により実施，昭和十五年度第一回実習生十四名，十六年度第二回十五名の派遣を見たが，その成績は良好で，本年度は増加し総勢二十名が派遣されることとなった。督府にて募集中で，資格は，甲種練習生は商業学校又は中学校卒業以上，乙種練習生は小公学校卒業以上実習補習学校卒業以上である。

⑫1942 年 10 月 4 日「第三回泰国派遣商業実習生　第一次合格者発表」

第三回泰国派遣料業実習生を募集したところ二十名に対し千余名の応募があったが，履歴書による選考結果，甲種・乙種計七十名を選手し，第一次合格者に対し通知を発すると共に，第二試験場の斡旋を依頼し，本月下旬に実施する。

２）日本からタイ帰国途中台湾視察

②1940 年 6 月 5 日「戦時下の日本を見て国力の強大に驚嘆　泰国学生団の観察所感」

泰国学生日本視察団十名は日泰文化研究所理事の星田信吾（ママ）氏に引率され 1 か月の視察後の帰国途次四日午前 8 時寄台した。一行は戦時下日本の力強い姿に驚嘆し感想を語った。

⑤1941 年 6 月 14 日「科学台湾に驚嘆 研究標本を筆記する熱心さ 日タイ語学校生徒一行」

日タイ語学校のサテイラ・バンダーランシ君を団長として，日本の見学後にタイに帰国する途中の八日に来台し，台中，台南，嘉義に赴き，十一日に台北教育会館別館に滞在し，十二日は総統府外事部や南洋協会，総督博物館を訪れ，十三日に泰からの留学生スポット・イカ二ナン君を農業試験所に訪ね，スポット君の通訳と案内で見学，団長のサテイラ君は農業日本の科学研究に驚嘆し，スポット君と別れをおしみつつ，台北帝大，工業学校見学に向かった。一行は十七日離台する予定で，台湾の印象を次の如く語った。

台湾の産業の発展は祖国とは比較にならない程進歩したもので，タイ国として学ぶべきものがあり，南方共栄圏の中枢点である台湾の姿がはっきりと私たちにわかりました。

３）教科書送付

⑥1941 年 6 月 25 日「日本語読本泰国へ　総督府から五百部発送」

バンコックにある日泰文化研究所経営の盤谷日本語学校への入学者は増え，入学志願者は，三百名を突破し，日本語教材や日本国定教科書が不足している。送付依頼があり，文教局では外部二課に依託し注文し，近く五百部をバンコクに送ることになった。

１）の実業実習生派遣は，現地商社の人手不足を補い，南洋発展に資するという目的があり，人気があったことがわかる。２）では，1940 年に日タイ文化研究所バンコク日本語学校 10 名が日本語教師の星田晋五氏の引率で，1941 年にも立ち寄っていた。３）では，台湾総督府から『日本語読本』500 部がバンコク日本語学校に送られている。これらのことからバンコクにある日タイ文化研究所バンコク日本語学校との交流や支援が見て取れる。

3-2. タイから台湾へ

タイから台湾への留学についての①，④，⑦，⑭，⑮の記事は１）で，日本への留学途中の台湾視察⑩，⑪の記事は２）で，その他として③と⑧を３）で，日本語普及に焦点をあて，必要箇所のみ抜粋し紹介する（下線は筆者）。

１）タイから台湾への留学

①1940 年 5 月 4 日「泰からの二君　士林の農伝へ入所　日本の農業知識も注入」

昨年九月中旬，バンコック生まれのサナン・ラタナセン君（20）とスポット・イカナン君(20)が台北商工会議所花香主事と台北商奥野講師の斡旋で台北商へ特別生として入学，日泰の親善のために商業教育を専心習得していたが，最近では約九か月の日本生活にも慣れ，不自由であった日本語も流暢に話せるようになり，士林伝習所へ四日から入所することになった。

④1940 年 12 月 7 日「台湾の冬は寒い　『糖試』に泰国留学生二人」

熱帯農業技術経営技術を先進国台湾に学ぶ二人の留学生サナン・ラタナセン（22）とスポット・イカナン（21）は，昨年九月日泰両国商工会議所の斡旋で台湾に来ると台北師範付属学校で約四か月間日本語を勉強，それ以来台北富田町農業試験所で研究生活を続けていたが，ラタナセン君は希望する糖業研究のため，台南市の糖業試験所に移り，糖種科竹下武雄技師の下で糖業第一科より勉強を始めている。ラタナセン君を訪ねた。こちらに来る前一か月日本語を習いました。台湾は泰国と似たような気候ですが，冬は寒くて困ります。ここへ来て一年二か月になりますが，あと二年位しっかり勉強して役立てたいと思います。

⑦1941 年 10 月 9 日「第二回泰国農業練習生来台」

台湾商工会議所ではタイ日本商工会議所の依頼により一昨年来タイ国農業練習生の指導養成に着手，７日第二回練習生ピニット・シリセン君（二十六歳）が来台した。

⑭1943 年 5 月 5 日「日本農道の把握へ　台湾で励む泰国留学生」

台湾商工会議所に依り第三回練習生としてスッチャイ・イエオーバーツ君（二六），シリイット・シーリーシーン君（二六）を招致，昭和十七年九月渡台，第一師範付属第一国民学校に日本語を修了，スッチナイ君は台南糖業試験所に入所，研究に邁進している。シニット君は綿作栽培研究所に入所している。スッチナイ君は新興泰国の頼もしき姿を動作に現しつつ流暢なる国語で左の如く語る。泰国は共栄圏の盟主として日本に対する研究及び日本語は盛んで毎日三時間がこの為に振り当てられている。今回泰国の留学生として日本に来た喜びも聖戦下に於ける日本の充実振り余裕綽々とした生活を見て日本の国力に対する讃嘆の辞を表現してやまない。第三回練習生として当地に参り留学中の成果を遺憾なく発揮，共栄圏のために働く心算である。

⑮1943 年 5 月 9 日「泰国産業練習生更に修行続行」

泰国産業練習生として台北市において実習を続けていた，ピニット，スッチャイ，クチョートの三君は今回首尾よく実習を習得したので更に希望の学課を先行することとなり台湾商工会議所が当該官衙と交渉の結果，其諒解を得，夫々その箇所に修業を続けることになった。即ちピニット君は農業試験所で一般農業を修得の上今回嘉義農業試験支所に入って綿業の専攻をなし又スッチイ君は台北第一師で国語及び日本の生活状態並に日常の作法を修習，国民学校卒業程度の実力を得更に進んで糖業試験所で糖業を研究，クチョート君

は同じく台北第一師で規程の課目を修得し農業試験所で一般農業に関する知識経験を研究することになり目下夫々その場所で懸命に勉学にいそしんでいる。

２）日本への留学途中台湾視察

⑩1942 年 9 月 16 日「日本へ留学の泰国派遣学生　一行八名寄台」

国際学友会の招聘を受け日本に留学する盟邦泰国派遣のセイナコン・スクトラクン（十六）君外七名の男女留学生一行は打合せのため帰国する大使館書記官相磯嘉雄氏に伴われ日本への留学途上寄台した。

⑪1942 年 9 月 17 日「憧れの盟主日本へ　友邦タイ国から“留学生”七名」

国際学友会の招聘を受け泰国より派遣された盟邦泰国の日本留学生一行七名はバンコック駐在日本大使館書記官相磯嘉雄氏に伴われ日本への留学途次寄台したが相磯書記官は次の如く語る。留学生は男四名女三名でみなバンコック出身です。留学期間は男子七年女子四年で今の処どの学校に入学するか決定して居ません。

３）その他

③1940 年 9 月 27 日「泰国から我国へ　留学生派遣の希望実現？」

新興泰国より友邦日本へ青少年の留学生を是非派遣したいと云う事を最近同国文部省より日本商工会議所へ依頼して来ている。この留学生派遣は日泰親善の一助そして計画されたもので新興の意気に燃える白象の国の青少年に我が日本の優秀なる産業技術を修得させ将来の泰国産業戦士として活躍させようと云うものである，同国側の計画としては盤谷日本商工会議所並に日本文化研究所の斡旋で毎年四,五十名の留学生を日本内地に派遣農業，工業，商業等の技術並び実務を約三ヶ年に亙って修得させ様と云うもので台湾にも派遣される様である。

⑧1942 年 6 月 10 日「泰国留学生廿名　本年中来台決定　日泰親善に一段と拍車」

督府外事部では日泰親善，文化提携の見地から東亜の指導国として先進日本の文化技術の進出に当たり之が尖兵ともなるべき留学生の誘致について，同国に於ける日泰文化協会の斡旋に依り督府の経費で新に三名の留学生が来台することに決定，引続き本年度内には本島に男女合せて二十名の泰国留学生を見る事になった。今後に於ける之等留学生の増加趨勢に鑑み学寮設備の計画を進めている。

１）の記事から農業技術を学ぶために 3 年間の予定で，第 1 回は 2 名，第 2 回は 1 名，第 3 回は 2 名がタイから台湾に派遣されている。第 1 回 2 名は台北師範付属学校で，第 3 回 2 名は第一師範付属第一国民学校で日本語を学んだ後に専門の研究機関に配属された。台湾への留学は日本への留学という認識であったことも記事からよみとれる。2）からは，国際学友会へ留学するタイ人が台湾へ寄った記事である。３）の記事からは，日タイ文化研究所から日本に留学生を派遣しているように台湾にもタイからの留学生を受け入れようという動きがあり，20 名の受け入れの施設整備の計画があったことがわかる。

3-3. 南洋関係

⑬の記事は，1943 年 4 月 19，20 日に善隣協会 (2) が南方各地から新聞社社長を集め，台北鉄道ホテルで台湾を中心としてみた南方問題等を主題に座談会を開催し，盤谷日報社長も参加したことが書かれた記事である。総督府書記官太田（1943:23-25）によると，善隣

協会は，タイの新聞紙である「ガオパープ」を 1940 年 3 月に，「中原報」を 1942 年 3 月に買収したとしている。また，総督府が善隣協会に 1942 年 3 月 10 月から盤谷日報の第一号を刊行したとも記述している。善隣協会がタイの新聞社 3 社と関連していたことがわかる。蔡（1996）が示したマスメディアの統制は，タイに関しては，台湾との関係が強固であることを示すものである。

4. おわりに

タイと台湾についての日本語普及に関する『台湾日日新報』の記事を見てきた。その結果，台湾からタイへの派遣だけではなくタイから台湾へも派遣されていたこと，バンコク日本語学校の学習者が日本からタイに帰国途中に寄っていたこと，台湾総督府がバンコク日本語学校に教科書を送っていたこと，タイからの留学生を増やす計画があったこともわかった。ただ，20 名の留学生の来台や施設が整備されたどうかは，確認できていない。しかし，タイと台湾の間には日本語普及に関する往来があったことが明らかとなった。また，タイの新聞社 3 社が台湾と関連があったこともわかった。

これまでのタイの日本語教育史研究においては，日本とタイの二国間のみで考えられていた。しかし，今後のタイの日本語教育史研究は，地理的にもタイと日本の間にある，台湾を見据えた研究や南洋全体を含んだ研究が必要になってくると考える。その点から本発表がその布石になればと思う。

附記

JSPS 科研 19K13240 の助成による。

注

（1）『台湾日日新報』は，1898 年から 1944 年まで刊行され，台湾の日本統治期において発行部数が最多で刊行期間が最も長い新聞であった（謝（2018:234））。

（2）善隣協会は 1917 年 11 月台湾と南支南洋各地との親善や通商貿易，各種事業調査を行う目的で創設された（台湾総督府総督官房外事課（1937:178-179））。

参考文献

（1）太田修吉（1943）『台湾の地位に就いて』台湾総督府外事部

（2）蔡史君（1996）「日本の南進における文化工作と華僑政策―『台湾本島人利用論』を兼ねて―」『重点領域研究総合的地域研究成果報告書シリーズ：総合的地域研究の手法確立：世界と地域　の共存パラダイムを求めて』27　京都大学　pp.57-74

（3）謝恵貞（2018）「『台湾日日新報』デジタル版の利用について」『日本文学研究』高麗大学校日本研究センター　pp.234-244

（4）台湾総督府総督官房外事課（1937）『台湾と南支那』南支那及南洋調査　236

（5）玉置充子（2019）「台湾人の東南アジア進出の歴史的展開―1930～1940 年代のタイを中心に―」『拓殖大学台湾研究（3）』pp.27-53

（6）山口雅代（2016）『戦前・戦中のタイにおける日本語普及と諜報工作』大空社

漢字圏 JSL 児童への漢字学習スキャフォールディングに関する一提案

―北京・台北調査をもとに―

柳瀬千惠美（九州大学）

1. はじめに

第二言語習得の認知的アプローチでは、漢字圏 JSL 児童の中国語として学んだ漢字の知識が日本語学習にどのように影響するかについて、漢字学習を指導する上で大きな関心が持たれる。一方で、言語習得を学習者と環境との相互作用だと捉える社会的アプローチでは、漢字圏 JSL 児童が環境との関わりの中で主体的に漢字学習する手助けとなるスキャフォールディングを、漢字指導に組み込むことに関心を寄せる。本研究は、この両者の立場を統合し、漢字圏 JSL 児童の漢字学習のためのスキャフォールディングを提案するものである。

日本語教育分野では，中国語を母語とする成人日本語学習者の漢字認識について「既習の母語の知識を生かすことによって，最小限の努力で最大限の効果をあげるような処理方略を確立しようとする傾向」（玉岡 1997:76）が指摘される一方で、このような効率的な処理方略を個々の学習者任せではなく，積極的に教材や教授法に取り入れることを提唱する立場（松下 2002）もある。とりわけ認知的発達途上の年少学習者には処理方略確立の手助けがより重要となり、漢字圏 JSL 生徒がわからない熟語を理解する「一連の流れを知ることは」,「既有の漢字知識を上手く利用し，中国語から日本語への正の転移を促す手助けになる」（西山 2015:93）と指摘される。

一方、漢字二字熟語に限定する上述の先行研究に対し、柳瀬（2020）は漢字一字にも注目し、年少の漢字圏日中バイリンガル児童の漢字を媒介とする中国語から日本語への転移を実証した。その転移の過程こそが、中国語の知識を利用した日本の漢字処理方略であるが、対話によってその過程の言語化を試み、漢字の意味概念を通して日本語日常会話の語彙を当てる漢字転移メカニズムが、漢字圏で育つ日中バイリンガルに共通することを指摘している。この手法を踏まえて、本研究では、年少の漢字圏日中バイリンガルが日本語の漢字をどのように理解するかの一連の流れを明らかにし、漢字圏 JSL 児童の漢字学習へのスキャフォールディングについて考察する。

2. 調査方法

本調査は 2016 年～2019 年複数回に分けて、簡体字を使う北京と繁体字を使う台北において、中国語の漢字学習の基礎が定着したと目される現地小学 2 年生課程を修了直前或いは既に修了した日中バイリンガル [1)]を対象に、日本語の漢字読みタスクを対話形式で行い、それぞれ 20 名、14 名のデータを収集した。読みの対象の漢字は中国語として学習済みであるが、日本の相当学年 [2)]での未習漢字を含む。また漢字単独ではなく、児童が興味をも

プログラム目次へ

つ内容の文脈の中で提示し、対話を通して適宜スキャフォールディングを実施し、児童が日本語の未習漢字を読むのにどのような手助けが有効であるのかを探った。タスク中の対話やタスク後のインタビューはすべて録音し、筆者が書き起こした。

表1　漢字読みタスクに用いた漢字及びタスク中の語彙

配当学年	漢字		当該漢字（太字）を含むタスク中の語彙	
1年生	年　休　二　人　大 目　小　見　子　足　出	11	去**年**　**休**み　**二人**　**人**　**大**好き　**大**きな **目**　**小**さく　**見**て　迷**子**　**足**　**出**て　**出**し	13
2年生	夏　園　行　多　電　話 言　答　長　自　細　体 間　時　親　切　声	17	**夏**　動物**園**　**行**き　**多**い　**電話**　**言**い　**答**え **長**い　**自**由　**自**在　**細**い　**体**　いつの**間**にか その**時**　**親切**な　**声**	16
3年生	去　動　物　遊　由　落 安　息　苦	9	**去**年　**動物**　**遊**びに　自**由**　**落**とし 不**安**　**息**　**苦**しく	8
4年生	好　不　象	3	大**好**き　**不**安　**象**	3
5年生	在　比　迷	3	自**在**　**比**べて　**迷**子	3
6年生	傷	1	**傷**	1
合計		44	4語（去年　自由　自在　迷子）重複	40

3. 結果及び分析

北京20名と台北14名の調査結果を表2に示す。すべて正答した児童は、北京1名、台北3名であるが、彼らによると、未習漢字を読めた理由は、日本語で既に知っている場合を除くと、(その漢字を)「学校で習ったから」である。つまり、タスク中の漢字が自分の知っている中国語の漢字であると認識することが､漢字処理方略の第一歩であると言える。

表2　漢字読みタスク（40点満点）結果及びスキャフォールディング実施数

調査地	調査協力児童			タスク結果		スキャフォールディング(2)	
	人数	年齢(1)	性別	平均点	標準偏差	成功語彙（平均）	実施語彙（平均）
北京	20	8;00～8;10	男12女8	26.8	11.8	43(2.15)	100(5.00)
台北	14	8;06～9;06	男8 女6	36.4	3.2	6(0.43)	16(1.14)

(1)「年；月」を表し、二都市の調査時期に半年ほどのずれがあり、台北児童の年齢が総じて高い。
(2)スキャフォールディングの成功語彙とは、筆者が児童の状況に応じた支援を実施した結果、児童が正答にたどり着いた語彙を指す。括弧内に一人当たりの平均を出し、北京と台北の相違を示した。

表2から明らかなように、北京と台北では、タスク結果及びスキャフォールディング実施状況が大きく異なる。北京と台湾では社会における日本語環境が異なること、調査協力者を募る方法が異なること、調査協力児童に年齢差が生じたことから、両者を単純に比較できないが、日中バイリンガルの漢字処理方略の第一歩である日中漢字の同定[3)]に、簡体

プログラム目次へ

字と繁体字による字体の相違が日中漢字の同定にどのような影響を与えるのかを比較する。

表 3　タスク中の漢字と簡体字・繁体字で字体が異なる漢字

	異体字となるタスク中の日本語の漢字（配当学年）	対応する簡体字及び繁体字
北京	見(1)　園　電　話　長　細(2)間　時　動　遊(3)　傷(6)	见 园 电 话 长 细 间 时 动 游 伤
台北	体　声(2)	體 聲

表 3 より、タスク中の漢字の異体字は簡体字との間に多く、繁体字との間には少ないが、日本の漢字と対応する簡体字は相似性が比較的高く、繁体字の相似性は低いことが分かる。しかし、台北児童は日本語の漢字学習歴の有無にかかわらず、似ていない日中漢字の同定に全員成功している。他方、北京児童には日中漢字の同定にばらつきがあるが、とりわけ、6 年生配当漢字「傷」（伤）と 2 年生配当漢字「長」（长）の同定に多くの児童が困難を示し、この 2 語に対するスキャフォールディング実施数も多くなった[4)]。

また北京児童を得点群に分け[5)]、タスク中の対話及び実施したスキャフォールディングに対する分析を通して、日本語の読み物に慣れている高得点児童からは引き出せない漢字処理方略のプロセスを明らかにした。その結果、大半の場合、漢字の形態、意味、文脈中でのモニタリング、日本語への翻訳、読みの順で漢字処理を行っていることが確認され、この処理過程が意識されずに行われる場合も多いことが分かった。さらに音声言語としての日本語語彙の習得が中国語の漢字知識を日本語の読みに転移する最大の要素であること、認知発達の個人差が大きいこと、児童の漢字処理方略が一様でないことが明らかとなった。

4. 考察とまとめ

漢字圏在住の日中バイリンガル児童がどのように中国語の知識を利用して日本語の漢字を読むかのプロセスをまとめたものが、図 1 の「日中漢字の同定」、「中国語で意味理解」、「理解した意味をもとに日本語へ翻訳」という流れである。意味理解と翻訳の段階では、文脈中でその意味と翻訳が正しいかどうかを複数の要素を使って確認するモニタリングも含まれる。その流れをスムーズにするために提案するスキャフォールディングが、図中の「促し」、「否定フィードバック」及び「文脈ヒント」である。

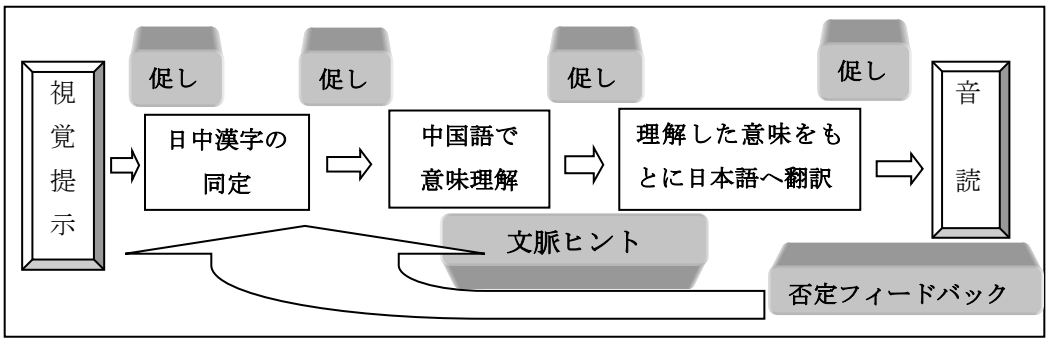


図 1　中国語知識を利用して日本語の漢字を読むプロセス及びそのスキャフォールディング

プログラム目次へ

スキャフォールディングは児童が自分で問題解決できるようになるために実施する支援であることを念頭に置き、前節での分析結果をもとに本稿の提案を次のようにまとめる。

一、中国語知識を利用して日本語の漢字を読む漢字処理方略の流れをスムーズにすることを目的とする「促し」及び「否定フィードバック」を主とし、児童の気づきを促し、漢字の自立学習への道筋をつける。

二、文脈は正しい読みにたどり着くヒントを含むことから、「文脈」自体が漢字読みのスキャフォールディングとも言える。文脈利用を促す「文脈ヒント」のスキャフォールディングが有効であることが望ましいが、有効か否かは児童の発達段階による。

三、認知発達の個人差が大きいことを踏まえて、児童の発達段階に合ったスキャフォールディングの工夫が必要となる。例えば、日中異体字の同定が難しい児童には、同形の漢字で漢字処理方略の流れを作り、異体字の同定ができる発達段階になるのを待つ。

四、調査協力児童の漢字処理方略は一様ではないが、漢字処理を重ねるにつれて方略の調整や精緻化が進むと考えられ、発達の状況を見極める必要がある。

五、音声言語としての日本語語彙力がこの漢字処理方略の最大の要因であることから、児童が既に習得している日本語音声語彙をもとに、漢字処理方略の流れを作り、漢字学習の必要に応じて日本語の音声語彙を導入することが望ましい。

以上の漢字圏 JSL 児童への漢字学習スキャフォールディングは、スキャフォールディングを実施する教師や日本語指導員に中国語知識がなくても実施できるものとして提案した。漢字圏 JSL 児童が既有の中国語知識が日本語学習に役に立つという気づきをより早い段階で持つことは、その後の心理的発達や学習に与える影響は小さくはないと考える。それと同時に、母語である中国語を学習する意義を考える良い機会になると思われる。

注

（1）大半が現地生まれか 3 才までに現地へ移住している。現地の幼稚園・小学校に通い、家庭で日本語を含む複数言語を使用する日中バイリンガルである。

(2) 現地の教育制度では 9 月入学であるため、調査協力児童は日本での相当学年は 2 年生と 3 年生に分かれる。補習校や通信教育では相当学年の学習内容に沿って学習することが多いため、タスク中の漢字を相当学年までの既習漢字と未習漢字に分類した。

(3) 日本語と中国語簡体字或いは繁体字と同形の漢字については、タスクの冒頭でカードの漢数字「一」から「十」を用いて、日中で同じ形態の漢字は意味を共有するということを暗示するスキャフォールディングを実施している。

(4) 小学一年生を対象として調査した柳瀬（2020）では、共通の部首が残る繁体字の方が、部首が省略された簡体字より、日本語の漢字と同定しやすいと述べているが、本調査で用いた繁体字と異体字である「体（體）」と「声（聲）」は共通部首を持たないにも関わらず同定できた理由は、別に考える必要があろう。

(5) 北京児童 20 名を平均点及び標準偏差をもとに次のようにグループ分けした。

表 4　北京児童の得点群化

群	A	B	C	D	E	F	G
得点範囲	40-39	38-33	32-27	26-21	20-16	15-10	9-0
人数	3	6	3	3	0	3	2

注：各群の得点範囲は平均点 26.8 点に標準偏差(SD)を加減した数値をもとに決定した。

平均+1SD=38.6　平均+0.5SD=32.7　平均-0.5SD=20.9　平均-1SD=15.0　平均-1,5SD=9.1

参考文献

（1）　玉岡賀津雄（1997）「中国語と英語を母語とする日本語学習者の漢字および仮名表記語彙の処理方略」『言語文化研究』17(1), pp.65-77

（2）　西山日佐子（2015）「JSL 生徒の読解に影響を及ぼす漢字と留意点―国語科読解活動を行うための漢字スキャフォールディング―」『一橋日本語教育研究』3, pp.85-96

（3）　松下達彦（2005）「語彙学習先行モジュールの日中バイリンガル児童・生徒への応用―母語の漢字知識を生かす」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』1, pp.84-95

（4）　柳瀬千惠美（2020）「同根語の漢字を媒介とする中国語から日本語への言語間転移―北京・台北・香港の漢字圏年少継承日本語話者に対する調査より―」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』16, pp.46-66

日本人大学生が書いたナラティブ作文の評価

―日本語ナラティブ作文用の評価項目を用いて―

坪根由香里（大阪観光大学）・数野恵理（立教大学）・
トンプソン美恵子（山梨学院大学）・影山陽子（昭和音楽大学）

1. はじめに

第二言語としての日本語のライティング評価研究は，アカデミック・ライティングに必要とされる「論証」型の作文を中心に行われてきた（田中・坪根 2011，坪根・田中 2015 他）が，文章には，「論証」の他にも「ナラティブ[1)]」「描写」「説明」等の種類がある。

ナラティブ作文は，初級文法の定着を図るために身近な話題について書かせる簡単な作文（例：「私の一日」「旅行の思い出」等）というイメージがあるためか，管見の限りこれまでライティング評価研究においては扱われてこなかった。しかし，アカデミック・ライティングでも，歴史的事件についてのレポート，業務報告等，時間軸に沿って説明する「ナラティブ」の能力が必要とされる（田中・阿部 2014）。

発表者らは，これまで開発されてこなかった第二言語としての日本語のナラティブ作文の good writing を探り，評価項目・評価基準を開発することを目指しているが，その第一段階として，評価項目を検討するとともに，対照群として日本語母語話者を対象とした調査を実施することとした。本発表では，ナラティブ作文の評価項目の素案について検討し，それを用いて日本人大学生が書いたナラティブ作文を評価した結果と，項目毎の作文の特徴・問題点について報告する。

2. 先行研究

「論証」型の作文評価に関する研究には，田中・坪根（2011），坪根・田中（2015），田中他（2017）等がある。田中・坪根（2011）は日本語小論文における good writing について調べたもの，坪根・田中（2015）は日本語小論文の「いい内容」「いい構成」の要因について調べたもの，田中他（2017）は論証型作文に対して総合的評価，およびマルチプルトレイト評価（「目的・内容」「構成・結束性」「日本語」の 3 つのトレイト別評価）を行ったものである。

日本語のナラティブ研究では，南（2006）が「要旨・導入部」「設定・方向付け」「出来事」「評価」「結語・終結部」「引用節」「心理的補足」というカテゴリーを設定してナラティブ・ディスコース・スキルの習得過程を調査しているが，ナラティブ作文の評価に関する研究は管見の限り見当たらない。

3. 評価項目

調査に先立ち，ナラティブ作文の評価項目を設定した。日本語のナラティブ作文の評価

項目に関する研究は見当たらないため，主に英語ライティングのルーブリック（稿末資料参照）をもとに，南（2006）のナラティブ構成要素や論証型の評価観点も参考にして，＜内容＞＜構成＞＜日本語＞の 3 トレイトについて 14 の評価項目を設定した（表 1)。

表 1　評価項目

トレイト	項目名	評価内容
内容	課題達成	課題を達成している
	ポイントの明確さ	メインポイントが明確である
	独創性	独創性があり，読み手にとって興味深い
	一貫性	主題と出来事の間に一貫性があり，全体の筋が通っている
	過不足ない描写	具体的で過不足のない，明確な描写（出来事・感想）がある
	導入部とまとめ	読者の理解を助ける導入部と効果的なまとめがある
構成	マクロ構成	マクロ構成（導入・本論・まとめ）がある
	順序立て	話の論理的な順序立てがある
	パラグラフ意識	パラグラフ意識がある
	結束性	パラグラフとパラグラフ，文と文の結束性があり，つながりがスムーズである
	記述量のバランス	重要でない詳細に分量を割きすぎておらず，全体の記述量のバランスが適切である
日本語	多様性	語彙・表現，文法，構文等に豊かさ，多様性がある
	スタイル	基本的にスタイルが統一されている（効果を狙っての使用を除く）
	正確さ	語彙・表現，文法，構文，表記，句読点等が正確である

4. 調査概要

4-1. 協力者

日本の 5 つの大学で学ぶ日本人大学生 21 名にナラティブ作文を書いてもらった。学年の内訳は，1 年生 4 名，2 年生 3 名，3 年生 6 名，4 年生 8 名である。

4-2. 調査方法

2019 年 8 月～12 月に，「困難／大変だったこと」「忘れられない出来事」という 2 つの課題で作文を書いてもらった（約 600～800 字)。本調査ではこのうち，「困難／大変だったこと」を用いた。課題文は以下の通りである。

> 「困難／大変だったこと」
> あなたは海外の大学のサマープログラムに参加したいと思っています。学内審査の応募書類の 1 つに作文があります。タイトルは「困難／大変だったこと」です。これまでの経験の中で困難／大変だったことを説明し，それに対してあなたがどう対処したかを 600 字～800 字で書いてください。

発表者らのうち，3 名の評価者が表 1 で示した各評価項目について，◎非常によくできている＝4，○ほぼできている＝3，△あまりできていない＝2，×できていない（かなり問題がある）＝1，の 4 段階で評価した。3 名の中央値を各項目の評価点としたが，評価が 2 段階以上離れた項目については，評価者間で評価理由を出して話し合った上で各評価者が

再評価し，評価点を確定した。以下では，その結果と項目毎の作文の特徴・問題点について考察する。

5. 結果と考察

表 2 は 21 編の作文の項目別平均点である。以下，点数が低い項目を中心に，トレイト毎に具体的にどのような点で問題が見られたのかについて見ていく（資料①②「学生の作文例」参照)。

表 2　項目別平均点

内容					
課題達成	ポイントの明確さ	独創性	一貫性	過不足ない描写	導入部とまとめ
3.48	3.38	3.24	3.62	2.67	3.00

構成					日本語		
マクロ構成	順序立て	パラグラフ意識	結束性	記述量のバランス	多様性	スタイル	正確さ
3.24	3.62	2.38	3.48	3.14	3.19	3.48	3.29

5-1. 内容

＜内容＞の中では「過不足ない描写」(2.67) が唯一 2 点台と低くなっている。「過不足ない描写」は，「具体的で過不足のない，明確な描写（出来事・感想）がある」かを評価するものであるが，この項目で点数の低いものは，困難／大変だったことは書いているがそれに対する対処の記述が薄い，エピソードの記述が具体性に欠ける等の特徴が見られた。例えば，部活，寮生活，寂しさという 3 つの困難について述べた作文では，困難に関する記述は詳細だが，この「*3 点を乗り越えることによって自分の成長を促せられると考える*（原文ママ）*つまり，今が人生の中で 1 番成長させられる時だ。このように考えるのが私の対処法である。*」とまとめているだけで，具体的な対処が述べられていなかった。また，資料①のように「留学生のお手伝い，国際交流イベントの企画運営」が大変だったと一文目において予告しているにも関わらず，それ以降の記述では，国際交流イベントの企画運営の大変さについて書かれていない，といったエピソードの記述不足のものもあった。他にも，少林寺拳法部における困難について書いた作文では，困難と対処はわかりやすかったものの，少林寺拳法関係の用語の説明がないことで読者の理解を妨げていた。

続いて点数が低い「導入部とまとめ」(3.00) では，序論・本論・結論の形を取っていても始まりや終わりが唐突なもの，導入部とまとめがずれているもの，まとめの内容が不十分なものが低くなっている。例えば，上述した「留学生のお手伝い，国際交流イベントの企画運営」の作文（資料①）では，途中から標準語と方言の話になっており，導入部とまとめがずれている。また，海外でのビジネスインターンで企画を立てる中での困難について述べた作文では，対処まで書いているが，まとめがなかった。

一方，点数が高かった項目は，「一貫性」(3.62) で，2 編の作文が 2 点と評価された以

外は，3 点または 4 点が付けられており，今回の作文の多くは筋の通った記述になっていたと言える。また，「課題達成」（3.48）も比較的点数が高く，上述のように困難な状況と対処について具体的な説明が不十分な作文はあるものの，課題で求められていることを記述することはほぼできていた。資料②の作文は，軽音楽部の部長として部員が来なくなるという問題意識を持ち，それに対してどう対処し，どのようにして解決に向かったのかという流れがわかりやすく書かれている。一貫性，課題達成の点で優れていると言える。

5-2. 構成

＜構成＞では，「パラグラフ意識」（2.38）が 2 点台で，全項目の中でも最も低い点であった。これは，段落分けをしておらず全体が 1 段落になっている（資料①），結論が独立した段落になっておらず本論の最後に入り込んでいる等の理由であった。また，一文のみで段落としているものや，段落に分けてはいるが序論・本論・結論の構成に沿っていないものも見られた。また，「記述量のバランス」（3.14）で点数が低いものは，大変だったことを複数挙げ，その時の心理が描かれているが，対処法の記述が少ないものや，困難と対処が明確でなく出来事や心情が思いつくまま書かれているため，そもそもバランスの判断ができないもの等があった。

一方，点数が高かった項目は，「順序立て」（3.62）で，「結束性」（3.48）も比較的高かったことから，今回の日本人大学生は，全体的には，論理的な順序立てで，パラグラフとパラグラフ，文と文のつながりがスムーズな文章を書いていたと言える。資料②の作文の構成を見ると，序論が一文であり，若干段落分けが細かいという問題はあるが，困難から対処の流れがスムーズでわかりやすく描かれている。

5-3. 日本語

＜日本語＞に関しては，すべて 3 点台ではあるが，「多様性」（3.19），「正確さ」（3.29）は，母語話者ということを考えると決して高いとは言えない。これは，思いつくまま書いているように読める，読点が少なく読みにくい，長い一文の中に「けれど」が 3 回使われている，文がねじれていて意味が取りにくい，等により点数が下がっているためである。また，一文が非常に長いものも見受けられる。

6. まとめと今後の課題

今回，ナラティブ作文の評価項目を用いて日本人大学生によって書かれた作文を評価した結果，「課題達成」「一貫性」「順序立て」「結束性」の点数が比較的高く，「過不足ない描写」「導入部とまとめ」「パラグラフ意識」「記述量のバランス」の点数が比較的低かった。

今回の課題は，困難／大変だったことと，どう対処したかを記述する必要があったため，「過不足ない描写」と評価されるには，そのどちらについても十分な説明がなされている必要があったが，どちらかの記述が不十分なものが散見された。「導入部とまとめ」は，論証型の作文のように，序論で背景説明，問題提起（と主張）をし，結論で主張を述べるといった型に当てはまる必要はないが，導入部とまとめがずれていたり，始まりが唐突，あるいは最後が尻切れトンボであったりすると，読み手に伝わりにくい文章になる。また，段落分けをしていても内容に沿った分け方でなければ理解の妨げになる場合もある。

したがって，母語話者である日本人大学生に対しても，ナラティブ作文を書く時には，

課題に沿って読み手のことを考えた十分な説明をバランスよく行うこと，冒頭とまとめには意識的に注意を向けること，適切な段落分けをすることの指導が必要であろう。

今回の調査で用いた調査項目は素案であり，今後の調査によって精査していくつもりである。また，今回の調査では good writing に必要となる項目を挙げ，項目毎の作文の特徴・問題点に注目して日本人大学生に対する調査を行ったが，今後は日本語学習者によるナラティブ作文も対象として，その特徴を調べる。さらに，日本語教師はナラティブ作文を評価する上でどの項目を重視するのかについても調べ，ナラティブの good writing とはどのようなものかを検討する予定である。

注

(1) 本研究では，「ナラティブ」を「一連の出来事を時間軸に沿って展開する文章（田中・阿部 2014)」とする。

付記

本研究は，科学研究費補助金基盤研究(B)19H01274「日本語ライティングにおけるナラティブの Good Writing 探究と評価法の開発」（代表者：坪根由香里）の取り組みの一部である。

参考文献

(1) 田中真理・阿部新（2014)『Good writing へのパスポート―読み手と構成を考えた日本語ライティング』，くろしお出版

(2) 田中真理・阿部新・影山陽子・佐々木藍子・坪根由香里（2017)「ヨーロッパ日本語学習者のライティング（エッセイ）分析：総合的評価とマルチプルトレイト評価結果を参照して」『ヨーロッパ日本語教育』22，ヨーロッパ日本語教師会，75-92.

(3) 田中真理・坪根由香里（2011)「第二言語としての日本語小論文における good writing 評価－そのプロセスと決定要因－」『社会言語科学』第 14 巻第 1 号，210 - 222.

(4) 坪根由香里・田中真理（2015)「第二言語としての日本語小論文評価における『いい内容』『いい構成』を探る－評価観の共通点・相違点から－」『社会言語科学』第 18 巻第 1 号，111 - 127.

(5) 南雅彦（2006)「語用の発達－ナラティヴ・ディスコース・スキルの習得過程－」『心理学評論』49 巻 1 号，114-135.

ナラティブ評価項目参考資料

Somasundaran, S., Flor, M., Chodorow, M., Molloy, H., Gyawali, B., & McCulla, L. (2018). Towards Evaluating Narrative Quality In Student Writing, *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, vol. 6, 91-106.

Foundations Written Communication Scoring Rubric. University of Hawaii at Manoa.

Rubric for Assessment of the Narrative Essay. University of Virginia.

Rubric for a Narrative Writing Piece. National Council of Teachers of English.

Common Core State Standards Writing Rubrics. Turnitin.

学生の作文例

資料①

私が今までで大変だったことは，学生団体を立ち上げて留学生のお手伝い，国際交流イベントの企画運営です。留学生のお手伝いではスマートフォンなどの契約に一緒に行き店員さんが言ったことを分かりやすく簡単な言葉に変えて説明することをおこなっていました。いつも何気なく使っている言葉が伝わりにくいことに気づきました。その際にいくら留学生が日本語を勉強しているとはいえ難しいことがあるなと感じました。その時か伝わりやすい言葉を意識して話すことを心がけました。特に難しかったことは「方言」です。私は大阪出身ですので，関西弁で話をしていました。方言をやめて標準語と言われる言葉で会話をしようと考え標準語を勉強しました。勉強といっても友人の話していることを真似して話すということと実際に留学生が話している言葉を使うようにしました。また，日本語検定の「N1」の本を借り，使われている言葉を勉強しました。その結果，初めは標準語を話している自分に寒気を感じていましたが，今では自然に話すことが出来るようになました。最近では，地元の友人と話しているときも標準語と混ざって話すことがあるので，しっかり分けて話せるようになることが次の目標です。

資料②

私が今までの経験で大変だったことは，高校の部活動の部長を務めた事です。

私は軽音楽部に所属していました。それまで，部活動に参加した事がなく，高校で初めて部活動に入っても先輩に甘えてばかりだったので，最高学年になって初めて甘える立場がない事に難しさを感じました。

私の部活は，比較的機材等が揃っていなく，全体的にも緩く行っているのでその緩さに浸かり夏休み後から部員が来なくなり，辞めてしまう，または幽霊部員になる事がほとんどです。私は 2 年間過ごしてみて，先輩や同級生との交流が大切だと学んでいました。

人見知りばかりの 1 年生とどうにか打ち解けようとたくさん話しかけたりアドバイスしてみたりしましたが，どうも気を遣われてる感じが駄目で，交流は副部長に任せ，私は部活の運営だけやっていればいい，と思っていた時期もありました。

しかし，部活動を動かしている部長として，部員の思いや，不満等を聞けない事は凄く不便だし，部員にとっても不安なのではないかと感じ，改善しようと思いました。

そのために私は，まず，気を遣われないために，1 対 1 で話すのではなく，仲のいい後輩や 1 年生で話しているグループに入って会話する事にしました。その結果，気を遣われることなく相手の事が知れました。ですが，まだ 1 対 1 で話すには距離があったため，自身の先輩に相談した所「自分達の話よりも，共通の知り合いの話から入ると話しやすい」とアドバイスを貰いました，そのアドバイスを参考にし，追加であまり長く話し続けず，短い会話を継続的に毎日しようと考えました。

その結果，1 週間から 2 週間程で 1 年生全体と仲良くなる事ができ，部活全体も活気よく活動することが出来ました。そして，人が来なくなる夏休み明けも，例年よりもかなり多くの部員で活動することが出来ました。以上が，私の経験した困難なことです。

〔2020 年度日本語教育学会秋季大会（オンライン開催，2020.11.29）口頭発表㉕〕 【予稿集】

図解作成を取り入れた読解過程に見られる読解ストラテジー

―3 名の中級日本語学習者の完成図解と要約文の比較から―

エルサイド祐子（日本大学）

1. 問題の所在と本研究の目的

日本語教育機関の 1 つである日本語学校では、初級の学習において文型積み上げシラバスで授業を行っていることが多いと思われる。そのため文型の導入や練習が中心になり、初級が終わり、初中級へ進むまでにまとまった文章を読むための準備、練習の時間が十分にとられていない現状があると思われる。また初級が終了すると、日本語能力試験のための対策授業が行われるが、読解に関してはテスト-テーキングストラテジーを中心とした指導が多くなり、文章全体の内容を正確に把握するというより、正しい答えを素早く探すテクニックの習得に時間が割かれているのではないだろうか。また、二通（2005）は留学生対象の中級～上級レベルの読解教科書 8 冊から 126 編の読解課題を抽出・分析した。その結果、これらの課題の質問や練習の目的が限定されており、テキストに明示的に書かれている内容を問う質問が多かったと述べ、教材の選択や読解学習の見直しの必要を提言している。このような背景から、中級レベルに進んでも、文章の大意は把握できても、内容を正確に理解した上で、理解した内容について意見を述べたり、作文を書いたりするような活動が困難な学習者が多いと思われる。しかし、日本語学校を卒業後、多くの学習者は専門学校、大学、大学院への進学を希望しており、進学先では専門的な文章を読んで理解し、内容についてレポートを書くなどの産出が求められる。学習者が文章を読み、目的に応じた産出ができない原因の一つは、文章の内容の一貫性を持った理解に到達できていないことが考えられる。それを補助するためのストラテジーの検討が必要なのではないだろうか。鈴木・栗津（2009）は外国語の読解において、文と文、段落と段落を意味的に関連づける処理のための認知資源の不足が、文章理解の妨げになる点について述べており、読解の過程に図解作成を取り入れる利点を提案している。本研究の対象である中級日本語学習者が抱える問題点の 1 つであると考えられるため、読解指導に図解作成を取り入れたいと考えた。そこで本研究では、中級日本語学習者が正確に文章を理解し、それに応じて目的にあった産出ができるようになるための一方策として、図解作成を取り入れた読解課題を行う。そして学習者がどのようなストラテジーを使用するのかを観察し、学習者が作成した図解と要約文をストラテジー使用状況と比較し考察することとする。

2. 先行研究

2-1. 外国語で書かれた文章の理解を促進する図解の役割

鈴木・栗津(2009)は外国語と母語における読解活動に関する先行研究を概観し、外国語

プログラム目次へ

での読解活動における困難さを認知的活動の観点から指摘した。近年は外国語の読解における認知活動の問題の中でも、認知資源の配分が重要な要因として捉えられるようになっている。鈴木・栗津は石井(2006)を例として、外国語の読解においては上位の文章処理に対する認知資源配分が母語の読解とは大きく異なると述べている。外国語の読解において、文章中の語彙が自動的に処理できない場合、その処理に認知資源の多くが使われてしまう。その結果、上位の文章処理である文と文、段落と段落を意味的に関連付ける処理のための認知資源が不足することになる。それが母語における読解に比べて文章の読み手に大きな認知的負荷がかかる要因の一つになり、文章理解が妨げられる可能性につながると述べている。

こうした困難を克服するための補助として、鈴木・栗津は文章理解の過程に図解を取り入れることを提案している。そして同様の読解を補助する方法としてのアウトラインの呈示や要約と図解との違いについて次のように述べている。アウトラインや要約は文章中の情報を処理する際、読み手は情報を左から右へ、一方向的に継時的に処理していく必要がるため、そのものに読み手の認知資源が多く使われることになる。またアウトラインや要約では文章構造の上位・下位概念間の階層構造は示せるが概念間の関係性が示せない。これに対して図解は、読み手が文章中の情報を複数方向的に処理することができ、文章の関連情報が近接的に配置されていることにより、概念間の関係性を示すことができる。そして図解を文章理解の補助として用いる利点について、文章中の重要な情報に選択的注意が向けられること、図解によって情報が想起されやすくなること、それらが読み手の情報処理と保持に関わる認知的負荷を軽減させることであると述べている。

2-2. 日本語学習者の読解支援に対して図解を取り入れた実証的研究

日本語学習者の読解支援に対して図解を取り入れた実証的研究には、石井(2006)、工藤・山田(2011)、田川(2011)などがある。

石井(2006)は、図表呈示と未完成図表の完成タスクが第二言語(日本語)の読み手の説明文理解に及ぼす影響を検証した。図表が第二言語の読み手の言語処理負担を減じ、外的表象として読解テキスト中のアイディアの記憶保持とその統合を助けると予想し、成人中級後半の日本語学習者 40 名を対象に、図表呈示群、未完成図表完成群、統制群の被験者間要因計画による実験を行い、学習者の母語による筆記再生結果を分析している。その結果、図表完成タスクが文章の言語形式ばかりに注意の焦点が向けられると、図表に記入する答えをテキスト中に求める結果、言語の表層レベルの探索と処理に終わってしまい、テキストの意味表象が形成されないと述べている。そして未完成図表を完成させるタスクの効果を検証するには、タスク完成後に図表をレビューし、他の要素と関連付けるなどの時間を与える配慮が必要となるだろうと述べている。

工藤・山田(2011)は、大意はある程度把握していても文章の論理構造の理解につまずいていると思われる上級レベル 8 名を対象に図解作成を組み込んだ専門書読解授業を試みた。学習者の作成した図解を分析した結果、文章中のキーワードの関係性は捉えられていても、文章全体の論理構造の骨格が把握できていないものが多いと述べ、文章の論理構造の型を読み解くための指導や方向付けが必要であるとしている。

田川(2011)は中級と上級の日本語学習者各 18 名に因果関係型の説明文を読んでから、要点関係図を作成させ、どのような図を作成すれば文章理解が促進されるかについて完成図解と筆記再生課題の分析により検証した。その結果、筆記再生率は中級上級のレベルに関係なく、要点を因果関係で関係づけた図の作成に成功した学習者が高いことがわかった。その理由は文章の要点が関係づけられると情報の保持が促進され、認知的余裕がもたらされるからであるとしている。そして今後の課題として、図を作成する際に関わる知識も考慮していく必要があると述べている。

以上のような先行研究における図解活動を文章理解の過程に取り入れることによる効果や今後の課題を踏まえ、本研究では文章を読み、図を作成する過程において、学習者が使用するストラテジーを観察する。そして学習者が作成した図解と筆記再生課題の完成度は、使用するストラテジーとどのように関係するのかについて分析、考察することとする。

3. 調査概要

3-1. 計画

協力者に文章を読んでから、その内容全体を表す図を作成してもらう。文章を読んでから図を作成する過程で何を考えているか調べるため、発話思考法を用いる。図を作成してもらったあと、文章の内容についての筆記再生課題を行う。

3-2. 協力者

協力者は 3 名で、それぞれ協力者 A、B、C とする。A は中国籍で 2018 年 10 月に来日した。来日前の日本語学習歴は 1 年で、2018 年 7 月の JLPT で N2 に合格した。B はマレーシア国籍で 2018 年 4 月に来日した。来日前の日本語学習歴は 2 年で、2018 年 12 月の JLPT で N3 に合格した。C は中国籍で 2018 年 4 月に来日した。来日前の日本語学習歴は 1 年で 2018 年 12 月の JLPT で N2 に合格した。3 名は日本語教育機関の同じレベルのクラスに所属しており、調査開始にあたって、その教育機関に調査の目的と内容を説明し許可を得た。同様に 3 名の協力者に対して協力を依頼し、許可と同意を得た。

3-3. 期間

2019 年 8 月 9 日～8 月 22 日の間に、それぞれの協力者に対し、個別に実施した。

3-4. 材料文

朝日新聞の記事(2019 年 7 月 8 日)より、郵便物の配達方法の改正について書かれたものを使用した。字数は 477 字で、郵便法の以前、現状、今後についての情報とともに、改正によって何がどう変わるのかを述べる説明文である。郵便法の改正による関連情報を整理して理解する必要があることから、調査の目的に合っていると判断し採用した。

3-5. 手続き

協力者 3 名は、筆者が行った別の研究課題に際し、2019 年 6 月 1 日～6 月 30 日の間

に、図を作成するための基本的知識について説明を受け、文章を読みその内容全体を表す図を作成し、その図をもとに、要約文を書く課題をやった経験が 4 回あった。

まず、協力者 3 名に対し、個別に発話思考法について説明し同意を得た。それから N4 レベルの読解問題の中の情報検索の例題を使い、一度練習した。その後、材料文を読んでから図を作成するまでの過程を、すべて声に出してもらった。図は手書きで書いてもらった。協力者の音声はボイスレコーダーに録音し、課題に取り組む間の非言語情報は、筆者がその場でパソコンに入力していった。制限時間は 20 分とし、協力者 3 名とも時間内に課題を終了した。図の完成後、発話思考法を終了し、材料文と協力者が作成した図は回収した。それから筆記再生課題を実施し、理解した内容についてまとめるように指示した。制限時間は設けなかったが、3 名とも 10 分以内に終了した。

3-6. 分析方法

録音した協力者のプロトコルデータと材料文を照らし合わせながら、協力者がどのようなストラテジーを使用しながら読み進めているのかを確認した。協力者が使用したストラテジーは工藤(1994)と南之園(1997)の読解ストラテジー調査の使用ストラテジーを援用した一覧表（表 1）を作成し、整理した。協力者が作成した図は、鈴木(2009)と田川(2013)を枠組みに 4 項目の評価基準を筆者が定め、得点表を作成し採点した。その評価基準は以下のとおりである。

1、文章中のキーワードと主要情報が的確に選択され、タイトルが提示されている。
2、文章の論理構成（因果・対比・双方向）が正しい方向の矢印で示されている。
3、主要情報と詳細情報が関連付けられている。
4、文章中の関係がある概念同士が、図の中で近くに配置されており、参照しやすい。

協力者の筆記再生課題文は、アイディアユニットを単位として算出する筆記再生率を用いて分析するために、門田(2010:pp.303-304)のアイディアユニット分析表を枠組みに、筆者が分析表を作成し、筆記再生率を算出した。

4. 結果と分析

表 1 は協力者 3 名が文章理解と図解作成の過程で使用したストラテジーの一覧である。表 2 は協力者 3 名のストラテジー全体の使用回数と種類及び、図解得点と筆記再生率の一覧である。2 つの表をもとに分析すると、協力者 A は協力者 B、C が使用しなかったストラテジーを使用しているが、図解得点及び筆記再生率が最も低い。その原因として協力者 A の図は B、C と比べて、選ばれたキーワードや主要な情報が少なかったことが挙げられる。また、A はストラテジー一覧表の 3、４、5 を使用したが、その結果が、図解の完成度や筆記再生率に反映されていない。文章を読む過程でストラテジーが使用されても、理解の結果を図解する作業中に情報の取捨選択がされ、図の中に取り込まれなかったものは筆記再生文には反映されなかった可能性がある。協力者 C はストラテジーの使用回数が 3 名中最も多かったが、図解得点を見ると、協力者 B よりも 9 点低い。その原因と考えられ

るのは、C の図解は文章中のキーワードや主要な概念が関連付けて配置されておらず、それぞれの概念が左右に独立していることが挙げられる。また協力者 C はストラテジーの使用回数は 3 名の中で最も多かったが、その種類は最も少なく、ストラテジー一覧表の 5、17 などの使用に偏りが見られる。協力者 B は図解得点が 3 名の中で最も高く、筆記再生率も同様である。使用したストラテジーの種類も最も多く、6、7、8 の使用に特徴が見られる。7 を 1 回、8 を 3 回使用しており、これらのストラテジーを使用したのは B だけであった。プロトコルデータで確認すると、B は文単位、段落単位で内容を自分の言葉で言い換えて、それを文章中に書き込みながら理解した内容をまとめている様子がうかがわれた。これらが完成度の高い図を作成する準備となり、高い筆記再生率に貢献したと推察される。ストラテジーの使用回数よりも使用種類と用い方が図作成及び筆記再生率に影響すること、言い換えれば文章理解に影響すると思われる。

表 1　協力者 3 名が使用したストラテジー

使用読解ストラテジーと回数	協力者 A	協力者 B	協力 C
① 読み返し	1	1	4
② 推測			
③ キーワードを探す	1	1	
④ 主要な情報を探す	1	1	2
⑤ アンダーライン	5	3	8
⑥ ノートテーキング		6	2
⑦ 段落単位でパラフレーズ		1	
⑧ 文単位でパラフレーズ		3	
⑨ 理解の振り返り	1	2	3
⑩ 文章の部分により読む速さを変える			
⑪ 主要部分と詳細部分の違いを認識			
⑫ 主要部分についての自己質問	1		
⑬ 詳細部分についての自己質問			
⑭ 文章全体の構造を考える	1		
⑮ 前に読んだ情報と後から読んだ情報を関連づける	1	1	
⑯ 内容をまとめる	1	2	
⑰ 接続詞・副詞などに注意(一覧表外)			4

表 2　協力者 3 名のストラテジー使用回数と種類、図解得点、筆記再生率

	協力者 A	協力者 B	協力者 C
ストラテジー使用回数	13	21	23
使用ストラテジーの種類	9	10	6
図解得点(29 点満点)	14	26	17
筆記再生率(%)	37%	75%	50%

5. 考察とまとめ

協力者が文章を読んでから図を作成する過程において、使用するストラテジーや読み方に共通点が見られた。いずれの協力者もまずじっくり文章を一読し、その際に多用されている言葉にアンダーラインを引いたり、〇で囲んだりして着目した。2 回目の読みの際は着目した部分を中心に必要を思われる部分の繰り返し読みをしながら理解を再確認している。大意を把握するだけでなく、文章の内容について図を作成するためには、文章の主題

を正確につかむ必要がある。さらに文章の流れと結論を図の中に提示するためには、理解した内容を関連付けて整理する必要がある。すなわち 3 名の協力者のストラテジー使用や読む過程における共通点は、図を作成する課題があったことが一因であり、図を作成することは学習者に文章の内容理解とそれに基づく産出を促進させると言えるのではないだろうか。図解得点が最も高かった協力者 B のプロトコルデータを見ると、さまざまなストラテジーを使用し、理解のまとめをノートテーキングすることを頻繁に繰り返しながら読み進めていることが観察される。B が作成した図は、理解のまとめであるノートテーキングをベースに、上から下に向かって文章の流れが示され、主要情報と詳細情報が関連付けられており、詳細情報の脱落が 3 名中最も少なかった。そして筆記再生文で、図の情報を自分の言葉で簡潔かつ正確に説明することに成功している。このことから、図の作成が、学習者に文章の内容理解を促すとともに、理解した内容を文章にまとめるための補助となるためには、完成までのプロセスが大切であると言えるのではないだろうか。文単位、段落単位で内容を言い換えたことを書き込むことは図を作成する準備のためのストラテジーと言える。そして図に表すことによって理解の結果が空間的に可視化されるため、図の完成度が高いほど文章の内容が整理整頓されたものとして理解の定着につながるのではないかと推察される。今後は、文章を読んでからその内容について図を作成するまでの全プロセスをさらに分析し、それを一人で達成することが困難と思われる学習者のために、どのような足場かけが必要なのかについて、さらに検討していきたい。

参考文献

(1) 石井玲子(2006)「図表の呈示及び完成が第二言語学習者の説明文読解に及ぼす影響－中級後半レベルの成人日本語学習者の場合－」『教育心理学研究』54, pp. 498-508.
(2) 門田修平・野呂忠司(2010)『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版
(3) 工藤嘉奈子(1994)「日本語の読解における学習課題とストラテジーの関係に関する調査」『小出記念日本語教育研究会論文集』第 2 号, 国際基督教大学, pp. 81-91.
(4) 工藤嘉奈子・山田しげみ(2011)「専門書読解授業における《図解活動》の試み－論理構造を読み解く力を養うために－」『東京外国語大学留学生日本語センター論集』 37, pp. 63-76.
(5) 鈴木明夫・粟津俊二(2009)「外国語で書かれた文章の理解を促進する図解の役割『実践女子大学人間社会学部紀要』5, pp. 189-212
(6) 田川真央(2011)「第二言語学習者の文章理解における要点関係図作成の検討」『日本教育工学論文誌』35, pp. 101-104
(7) 田川真央(2013)「要点関係図の成否が説明文理解に及ぼす影響－日本語上級学習者と中級学習者を対象に」『言語文化と日本語教育』46 号, pp. 21-29.
(8) 二通信子(2005) 「日本語の教科書ではどのような『読み』が求められているのか - 読解教材における質問の分析から」『日本留学試験とアカデミックジャパニーズ』(2), pp. 127-144.
(9) 南之園博美(1997)「読解ストラテジーの使用と読解力の関係に関する調査研究」『世界の日本語教育』7, pp. 31-43.

接触場面における漢字を用いた修復連鎖のマルチモーダル分析

―日本語母語話者医師と中国語母語話者模擬患者の模擬医療面接から―

加藤林太郎（国際医療福祉大学）

1. はじめに

日本語母語話者と中国語母語話者の相互行為において、かねてより漢字は有用な言語資源であるとされてきた。Wong Miyazoe (1996) はアンケート調査を基に、日本で語学研修、企業研修に参加した香港人大学生が、日本語母語話者との接触場面で語彙不足を補うため漢字による筆談を行っていたと報告し、これを社会言語的な訂正能力の現れと評価している。このように、漢字はいわば意味交渉の道具として捉えられ、時には漢字があるから漢字圏出身者とは意思疎通がしやすいと言われることもある。しかし、実際に接触場面における漢字の使用を実証的に研究した例はない。そこで本発表では、実際の接触場面における相互行為を、会話分析におけるマルチモーダル分析の手法で音声と身体動作の両面から記述した。それにより参与者が漢字とそれを用いた連鎖をどのように位置づけ、利用しているのかを、主に修復(Schegloff, Jefferson & Sacks 1977)の観点から考察した。

2. データについて

本発表における分析データは、医師役 2 名と患者役 3 名の間で収録した、計 6 例の模擬医療面接場面のうちの 1 例である。医師役は実際に日本の医師国家試験を取得し、現役で医療面接を行っている日本語を母語とする医師である(以下、JNS-D)。患者役は中国語母語話者で、滞日年数 5 年の女性である(以下 CNS-P)。なお今回の模擬医療面接においては、いわゆる「問診」の部分についてのみ行い、身体診療や診断は行っていない。患者役の参加者には、藤崎他(2015)を参考に作成した模擬医療面接シナリオを中国語に翻訳したものを配布し、30 分間の準備時間を与えたうえで模擬医療面接を行った。シナリオには、言語的なやり取りがより必要となるであろう「内科的症状」の「初診場面」を採用した。このうち CNS-P に課せられたのは、胸痛を主訴とするものであった。

面接は大学医学部内の模擬診察室で行い、その様子を天井に設置されたカメラ 2 台と、卓上の IC レコーダーにて収録した。また、トランスクリプトの作成は西阪(2008)の記号を用いて行った。参与者の動作については、城(2018)の方法を参考に右手と視線の動きを記述した。なお、城(2018)では「移」に加え、「戻」という記述で動作が元の位置に戻ることを記述しているが、本発表では単に「移」とした。

3. 分析

3-1. 逸脱への合意

プログラム目次へ

本発表で取り上げる修復連鎖について、その開始部分を断片 1-1 に示す。

断片 1-1　トラブル源の再登場と二度目の修復の開始

01	JNS-D:		で結核って言われたんですﾟかﾟ?
02			(1.61)
03	CNS-P:		結核?

01 行目の JNS-D の確認質問に含まれる「結核」という語を、1.61 秒の長いポーズの後に CNS-P が聞き返している。これが修復要求となり修復連鎖が開始される。しかし、ここでトラブル源となった「結核」は、既に参与者間の修復連鎖を経て解決済みとなったものであった。相互行為の進行とは前後するが、一度目の修復の様子を次の断片 2 に示す。

断片 2　トラブル源「結核」の出現と一度目の修復

01	JNS-D:		ふ[んふん
	CNS-P:		[.hh あの::=
02	CNS-P:	→	=(0.91)あ::(1.11)<けっかつ>(1.98) が(.)あ(0.69)あの::(0.58)けっかがあります
03			(0.02)
04	JNS-D:	→	結核
05			(0.02)
06	CNS-P:	→	あそうそう結核:
07	JNS-D:		(咳払い)>ふんふんふんふん<
08	CNS-P:		かげがありま[す
	JNS-D:		[.h えっと::

ここで CNS-P は、シナリオに示された既往症に関する情報を伝えようとしている。実際に CNS-P に配布したシナリオには次のように示されていた。

病历：体检的时候照 X 光,检察人员说我有结核阴影。其他的没有。
(既往歴：健康診断の際のレントゲン写真で、「以前結核にかかったあとがある」と言われたことがある。その他特になし。)

断片 2 の 02 行目で CNS-P は多くの言い淀みを伴いながら「けっかつ」、さらにその語を自己修復し「けっか」と、自分が検診で指摘された病名を JNS-D に提示している。そしてこの言い淀みと自己修復が確認要求となり、JNS-D が 04 行目で「結核」という修復の候補を提示する。直後 05 行目で、CNS-P はこの修復の候補を「あそうそう結核」と受け入れる。その後、08 行目で CNS-P が「かげがあります」とシナリオ上の情報を加えているが、これについて JNS-D は直接の反応はしていない。しかしこの後、JNS-D がレントゲンの撮影時期について尋ね、CNS-P もそれに反応していることから、結果的に 06 行目で修復連鎖が閉じられたことが分かる。

このような連鎖を経て修復がなされた「結核」が再度トラブル源とされたとき、JNS-Dは次のようなやり方で修復を試みる。ここからは発話に加えて、参与者双方の視線と右手の動きを合わせて記述する。

断片 1-2　トラブル源の再登場と二度目の修復の開始

01	JNS-D:		で結核って言われたんですˀかˀ?
02			(1.61)
03	CNS-P:		結核?
04			(0.85)
05	JNS-D:	→	け ｜(0.36)さっきな ｜んか:
	(D 右手)		((机上・掌にペンを乗せている))->｜移----------->>
	(D 視線)	→	M->｜メモ用紙---------- >｜M----------->>
06			(0.19)
07	JNS-D:		［レ｜(.)レントゲン｜撮ったら｜:
	CNS-P:		あのあ[:う:s
	(D 右手)		--------->｜左肩に保持する---------->>
	(P 右手)		((膝の上))---------->｜移----->｜胸の前で発話に合わせ上下に揺らす- >>
08			(0.05)
09	CNS-P:		結核｜(.)｜あ:｜:.h
	(D 視線)		--------->｜メモ用紙--->>
	(D 右手)	→	-- >｜移>｜メモ用紙を裏返し、ペンを構える-->>
	(P 視線)		-- >｜メモ用紙---------->>
	(P 右手)		---------->｜手を下げ、膝に置く->>

JNS-Dは机上のメモ用紙に視線を送り、そこに記録された模擬医療面接でのこれまでのやりとりの内容を話すことで修復を試みる。これは「結核」が解決済みであることを示していると見ることができる。しかし、CNS-Pはそれを受け入れず、右手を上下に揺らしながら、「あのあ:う:s」「結核(.)あ::.h」と何かを言いかける。これを見てJNS-Dはメモ用紙を裏返しペンを構える。後述するが、その後JNS-Dがここに「結核」という漢字を書きこんだことと合わせて考えると、この行為は、メモ用紙を医療面接の記録のためのデバイスから、漢字を書き入れるデバイスへと転じるものであると言える。CNS-Pも発話と指の動きを止め、メモ用紙に視線を向けたことから、その行為を受け入れているように見える。修復連鎖はそれ自体本筋の相互行為からの逸脱として捉えられる(串田他 2017)が、ここでは漢字を書くことの予示が参与者間の逸脱への合意に貢献したと考えられる。

3-2.　自己修復の選好

しかし、参与者同士で逸脱への合意がなされたにも関わらず、修復連鎖はすぐには開始されなかった。断片 2-2 は、断片 2-1 で合意がなされた直後の相互行為である。

断片 1-3　漢字が書かれない連鎖

10			(0.66)
11	JNS-D:	→	結｜[核ってぼくあな｜んか｜日本語しか分かんないです｜けど:
	CNS-P:		[け
	(D 視線)		----------->｜M---------->｜メモ用紙---------->>
	(D 右手)		->｜保持---------->｜軽く振り上げる---------->｜再び書く体勢で保持-->>
	(P 視線)		---------->｜N---------->>
12			(0.42)
13	CNS-P:		あそうです|結核|:: (0.31) |はっけ?
	(D 視線)		----------|M---|メモ用紙---------->>
	(D 右手)		----------|ペンをメモ用紙の上で水平に回す-->>
14	JNS-D:		(0.28)｜(0.03)｜(0.10)｜(0.42) 発見?
	(D 視線)		---------->｜M---------->>
	(D 右手)		----->｜書く体勢を保持---------->>
	(P 視線)		---------->｜メモ用紙----->>

JNS-D の 11 行目の発話の前後にそれぞれ 0.66 秒、0.42 秒のポーズが取られている。そこで JNS-D は修復を開始することができたはずだが、引き続き何かを書く体勢を維持し続けているだけで、実際に何かを書くことはなかった。そしてその後 CNS-P が、最初の修復連鎖の最後に行ったように、「結核」の後に他の語を後置することにより相互行為を進めることを試みる。JNS-D はそれに対し修復の候補を示し、メモ用紙使用の中断と CNS-P による連鎖の開始を受け入れてはいるが、その間も書く姿勢は保持し続けている。

なぜ JNS-D はすぐに漢字を用いた修復を始めなかったのか。その理由として、自己修復の選好(Schegloff, Jefferson & Sacks 1977)が考えられる。断片 1-2 で指摘したように、JNS-D はメモ用紙を参照することで先行する相互行為をなぞっていた。CNS-P もそれに呼応するように、13 行目で最初の修復時に JNS-D の反応を得られなかった部分を繰り返している。すなわち、CNS-P は先行する連鎖で完成しなかった部分を補完しようとしており、そこでトラブル源となった「けっかつ」「けっか」は、CNS-P が産出したものであった。したがって、ここでは CNS-P による修復が優先的に期待されていると言える。実際に CNS-P は 13 行目でその期待に応え、結核に後置する語を変化させることで修復を開始(再開)している。そしてこのことから、漢字を用いた修復はその選好を覆すほどの強力な資源ではなく、相互行為の規範の中に位置づけられるものであることが分かる。

3-3.　[医師-患者]カテゴリー対からの逸脱

その後、結局 CNS-P の試みは失敗に終わる。互いの笑いによって連鎖が閉じられた後、JNS-D は次のように「結核」とメモ用紙に漢字を書き、CNS-P に提示する。

断片 1-4　漢字の提示

22	JNS-D::	→	= .hh｜英語｜だとトゥエークアオシスっていう｜んですけどなんだろうな=

プログラム目次へ

	(N 視線)		---->｜M---------->｜メモ用紙---------->>
	(M 視線)		---------->｜N---------->>
23	JNS-D::	→	｜=結核ってどう書く｜んだっけな
	(N 視線)		｜小さく上げる---->｜メモ用紙に文字を書く-->>
24			(0.27)
25	JNS-D::		結｜核って漢字だと:(.)こう書くんですけど
	(M 視線)		->｜メモ用紙---------->>
26			(0.30)
27	CNS-P::	→	¥はいそうです¥.hh
28	JNS-D::	→	｜これあってる?
	(N 右手)		｜メモ用紙を M に差し出し、字を指し示す-->>

JNS-D は断片 1-3 で「日本語しか分かんないですけど」と自身の言語能力について言及していたが、ここでも 22～23 行目で JNS-D は自身の言語能力に言及しながら漢字を書き始める。27 行目で CNS-P はその提示を待たず、机上の文字を見て「はいそうです」と反応している。この断片の後、JNS-D は 28 行目の「これあってる?」に続き、「中国語でもこれけ(.)結核っていうの?」「通じる?」と重ねて言語に関することを問う。そして CNS-P はそれぞれの質問に対し「はいあ(.)あてます」「そうです」「発音は(.)あの(0.5)ちがいます」と答えている。この一連の行為を成員カテゴリー(Sacks 1972)の視点からみると、ここでは参与者に模擬医療面接で通常想定される[医師-患者]カテゴリー対ではなく、[中国語非母語話者-中国語母語話者]カテゴリー対が適用されていると言える。すなわち、漢字を書くことを予示した段階では自己修復の選好により CNS-P の修復が優先されたが、それが破綻した段階で参与者は[医師-患者]カテゴリー対を逸脱し、自らに[中国語非母語話者-中国語母語話者]カテゴリー対を適用することで、修復連鎖を遂行している。その資源として、中国語・日本語共有の資源である漢字が用いられている。このことは、修復連鎖の終了場面(断片 1-5)で[医師-患者]カテゴリー対が参与者に再適用されていることからも分かる。

断片 1-5　修復連鎖の終了

42	CNS-P:		ちがいま[す
	JNS-D:		[>ち｜がうんすねく
	(D 視線)		---------->｜メモ用紙------->>
	(D 右手)		---------->｜ペンで字を指す->>
43	JNS-D:	→	[.h あでもそれ｜二月のレントゲンではこ｜れ(.)これがあ｜るって=
	CNS-P:		[そうです
	(D 視線)		---------->｜M---------->>
	(D 右手)		---------->｜二度ペンを上げる----->｜字の上で円を描く---------->>
44	JNS-D:	→	=いわれた[の?
	CNS-P:		[うん(.)うん
45	JNS-D:	→	あ｜ほんとですか｜はい[分かりました

CNS-P: ［うん(.)うん

(D 視線) ->｜メモ用紙---------->>

(D 右手) ->｜移---------->｜メモ用紙を裏返す

43 行目で JNS-D は、この修復連鎖のきっかけとなった確認質問を再度行っている。また、45 行目で「はい分かりました」と理解表明をすると同時にメモ用紙は再度裏返され、模擬医療面接のための記録用デバイスとしての役割を取り戻している。これにより、参与者には[医師-患者]カテゴリー対が再適用され、修復連鎖は閉じられる。

4. 考察・まとめ

以上の分析から、漢字は意味交渉の切り札的な手段ではなく、参与者間の主要カテゴリー対や制度的場面からの逸脱を助ける資源として相互行為の規範の中に位置づけられ、修復連鎖の遂行に貢献するものであることが明らかになった。文字情報やそれを表示するデバイスを仲立ちとする相互行為は、今後翻訳アプリ等の普及とともに拡大すると考えられるが、本発表はそのような状況を前提とした日本語母語話者、非母語話者双方に対する日本語教育にも示唆を与えるものである。

注

（1） 本発表は本発表は JSPS 科研費 19K13887 の助成を受けたものである。なお、研究の実施に当たっては、国際医療福祉大学倫理審査委員会の承認を受けた。

参考文献

（1） 串田秀也・平本毅・林誠 (2017). 会話分析入門 勁草書房

（2） 城綾実 (2018).「相互行為における身体・物質・環境」 平本毅・増田将伸・横森大輔・戸江哲理・城綾実(編) 『会話分析の広がり』 ひつじ書房

（3） 西阪仰 (2008). トランスクリプションのための記号 < http://www.meijigakuin.ac.jp/~aug/transsym.htm > (2020 年 9 月 17 日)

（4） 藤崎和彦・川上ちひろ・加藤智美・高橋優三 (2015). 模擬診察シナリオ集 医療の現場が透けて見えるスケルトン病院 第 6 版 三恵社

（5） Sacks, Harvey. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In Sudnow, David. (Eds.), Studies in social interaction, pp.31-74. Free Press. (北澤裕・西阪仰訳(1989) 会話データ分析の利用法―会話分析事始め 北澤裕・西阪仰編訳 日常性の解剖学―知と会話, pp.93-174. マルジュ社)

（6） Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail. & Sacks, Harvey. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. Language, 53 (2). pp.361-382. Linguistic Society of America.

（7） Wong Miyazoe, Yuko. (1996). The Impact of a Study/Work Programme in Japan on Interactive Competence in Contact Situations. 『世界の日本語教育』6 号, 83-99.

日本語教育における社会的転回の再考
―言語・文化的マイノリティによる対話をもとに―

中井好男（同志社大学）・丸田健太郎（広島大学大学院生）

1. 本研究の背景

1990 年代に入り，応用言語学の分野では，学習を個人の認知過程としてではなく学習者が身を置く社会的文脈から捉える社会的転回が起こった。ネイティブやノンネイティブ，ノンネイティブの言語習得過程を説明する中間言語といった概念はネイティブスピーカリズムをもたらすという Firth & Wagner（1997）の批判を契機に，例えば，地位や身分といった社会構造が生み出すアイデンティティと言語習得の関係に着目するなど，第二言語と第二言語話者を社会に位置付けて捉える研究が盛んになった（Block，2003）。また，インタラクションやことばの様相を社会構造や権力構造から分析するなど，言語及び言語使用に含まれる社会・文化・経済・政治的な意味合いを批判的に認識する重要性も指摘されるようになった（Pennycook, 1990）。さらに，社会的実践を言語や思考との関連の中で捉える社会文化理論（Lantolf & Thorne, 2006）を背景に，言語使用とアイデンティティの構築を共同体への参加という観点から捉える学習論なども展開された。このように影響を諸理論にもたらした社会的転回以降，日本語教育においても社会構築主義的な視点に基づく言語教育が提唱され，学習者が言語と言語使用を批判的に捉え，社会との関わりを考える言語教育や，言語話者としての主体性の構築を目指す言語教育が行われるようになっている。このような教育理念は，理論的な側面においては社会的視点に基づいた言語観や学習観などをその基盤にしてはいるものの，社会的実践という側面を見ると，不平等の再生産という社会構造に立ち向かうことを学習者の責任に帰する，いわばマイノリティの後方支援に留っている部分があるのではないかと見ることができる。つまり，日本語教育は理論的には社会的転回の流れを汲んではいるものの，特に第二言語としての日本語教育の実践状況を鑑みると，その社会的意義においては疑問が残るということである。

2. 本研究の目的と研究方法

そこで，本研究では，これまで日本社会の構造的問題に向き合ってきた当事者の観点から第二言語としての日本語教育における社会的転回について検討することを目指した。その分析方法として，日本社会の内省を目的とした言語的マイノリティによる対話を用いてナラティブ分析（Barkhuizen, Benson & Chik, 2014）を行い，言語的マイノリティの当事者が日本社会での自身の経験を意味づける語りの中に，言語的マイノリティが向き合ってきた社会に潜む構造や権力関係がどのよう立ち現れるのかを探り，社会的実践としての日本語教育のあり方について考察を行った。分析した対話は，①CODA（Children of Deaf Adults）である中井と韓国からの移住者 J さん（仮名）による移住者の経験についての対話（計 3

プログラム目次へ

回，1 回あたり 90 分程度），②ろう者家族の経験を探るための CODA である中井と SODA（Siblings Of Deaf Adults）である丸田による当事者同士の対話（計５回，1 回あたり 90 分程度），③異なる社会で育った CODA の経験を考察するために行った日本生まれの CODA である中井と中国からの留学生で CODA である F さん（仮名）との対話（計 2 回，1 回あたり 90 分程度）である。②については，対話（Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013）をもとに作成されたオートエスノグラフィの記述を分析に用いている。

3. 分析結果

上記の３つの対話やオートエスノグラフィの中から特に注目すべき点を以下のように抽出した。①日本社会で生きる際のネイティブ並みの日本語と社会的地位の必要性について，②マジョリティである聴文化では理解されないろう文化との関わりを隠してきた経験について，③言語学的知識がもたらしたスティグマからの解放とマイノリティによるマイノリティの支援のあり方についてである。以下のその概要について示す。

3-1. CODA と韓国からの移住者による対話

まずは，CODA である中井と韓国からの移住者である J さんとの対話の分析である（中井，2019）。J さんは結婚を機に来日し，日本語学校や大学院を修了し，現在は日本語教育や在日コリアンの支援に携わっている。30 年にわたる日本での経験を振り返りその解釈を進める対話において，次のような発言が見られている。

> 中井：日本語に対する考え方が違うよねっていう。やっぱり手話と日本語って二つの言葉が家の中にあって，よくよく考えるとネイティブじゃないのかもっていう。ちょっと距離はあるんですよ。いじめられてきたっていうのもあるし，あの人たちちょっと話めんどくさいからかかわらんとこうとか，笑い者にされるとか。（中略）そういうのはよく見てましたし，あんな人の子ども大変やねってよく言われることもあったんです。僕ら子どもやったし弱かったので，親を無視して，あんな変なんやから僕も困ってるんですっていう嫌な言い方をして，そっちについていこうとするんですよ。すごい嫌な気分になるんですよ。でも，それは一つの生き方っていうか。
>
> J：でもそれってすごい似てるのが，在日の人は，私は韓国人でないし，あのグループじゃないよ，日本人に切り替え，日本人よりも日 本人らしく生きている在日もいっぱいいますし，それとすごい似てますね。（中略）韓国人なんだけどあなたはちょっと違うから，特別に私たちの世界に入れてあげるというところの優しさ。勉強もできるし，（中略）日本語もできるし，だんなは医者やし，どこかに一緒に行ったろう，恥ずかしくないし。クリアしてるんです，彼らの条件に。（中略）プラス，しゃべってたら楽しいし，そういういろんな条件クリアした，だから仲間に入れてもらえて，そういうのもありますよ。（中略）（中井の経験と）オーバーラップしますよね。（中略）こっちの人たち（在日コリアン）の生き様とか生活とか見てても，頭がいいかで決まるんです。（中略）生きるということは日本語とは関係ないんですよね。

中井は，ろう者がマジョリティという家庭環境にあるが，音声日本語社会で育ったことから，「聴文化」と「ろう文化」という２つの文化に属し，J さんは韓国社会で育ったが 30

年近く日本社会に暮らしていることから「韓国文化」と「日本文化」に属しているバイカルチュラルな存在であると考えられる。バイカルチュラルな存在は 2 つの文化の間で揺れを経験する（Grosjean, 2010）と言われているが，上記の対話は，中井は「聴」と「ろう」の間で，J さん自身は「韓国」と「日本」の間で揺れ動いていることが窺える。また，J さんの語りに登場する在日コリアンについても同様であることが考えられるが，両者の対話から，バイカルチュラルな存在がその揺れに対応するためには，優位にある「聴」や「日本」に同化せざるを得ない日本社会の構造的問題が窺える。

3-2. CODA と SODA による対話

次に，CODA である中井と SODA である丸田の対話である。両者の対話においては，ろう文化におけるコミュニケーションに関連したエピソードが語られ,オートエスノグラフィとして記述されている（中井・丸田，2019)。両者は，コミュニケーションに関する経験について次のように記している。

中井「家の外で両親の通訳をするとき，両親のろう者特有のデフヴォイスや手話を見られたくないため，両親を黙らせたうえで両親の代弁者を装い自分勝手な「通訳」をしたりしていた。また，家に招いた友人に両親のデフヴォイスや手まねをからかわれた際は,友人と一緒になって両親を笑いものにしてしまい,後悔することがあった。」

丸田「ろう者である弟の通訳の経験から自身は弟のために生きているのではないかと悩むことがあった。また，友人の中でも理解があると感じた人にだけ，自身が SODA であるということを伝えていたが，これは，自らには障害がないにも関わらず，姉弟の障害を自分ごととして捉えるあまり，自分自身まで障害者に対する偏見・差別を受けているような感覚を覚えたためである。」

このように両者は，聴こえる他者がデフヴォイスを笑うことからデフヴォイスは異質で隠すべきものなどといったメタメッセージを受け取り，そのメタメッセージから自身の中に「障がい者の家族」としての自己スティグマを作り出し，自身をろう文化と聴文化の狭間に閉じ込めていたと解釈できる。また，中井の母親は口話を用い，丸田は弟に手話を学ぶことを嫌がられたという経験がある。これはろう者自身が教育や社会での実践を通して，コミュニケーションは音声日本語を用いるべきであるというメタメッセージを受けており，そのメタメッセージが両親や姉弟とのやりとりから発表者らに伝えられてきたのではないかと考えられる。つまり，ろう者に関するメタメッセージは発表者らが他者から直接受け取るだけではなく,ろう者の両親や姉弟からも間接的に受け取っているということである。このようにメタメッセージが再生産される背景には，日本社会に，ろう者はコミュニケーション能力が欠如した存在であるという，音声日本語話者の優位性をもたらす音声日本語ネイティブスピーカリズムが根付いていることが考えられる。木村らによる「ろう文化宣言」（木村・市田，1995）は，日本社会におけるネイティブスピーカリズムに対抗するものとして生まれた，一種の闘争手段であると見ることもできるだろう。

3-3. 日本社会で育った CODA と中国社会で育った CODA による対話

最後に，日本社会で育った CODA である中井と中国社会で育った CODA で日本に留学

している F さんとの対話である。F さんは中国の大学で日本語を専攻した後，日本の大学院に留学し現在７年目になる。

> **Ｆ：両親も子ども（Ｆさん）がそれ（両親がろう者であり手話を使うこと）を嫌がっているっていうのを知ってて，（学校に）来ても全然しゃべらなくて，手話をしなくて，途中お弁当とか持ってくれたり，ばれないように多分していると思います。（中略）何かばかにされちゃうんですね。日本の状況どうなのかよくわからないんですが，中国はまだ昔のように，しゃべれない人と知的障がいの人を同等視するっていうのがあるんですね。**

F さんは蔑視への恐れから両親のことを知られないようにしてきた。また，F さんの両親も同様の行動を強いられてきた。しかし，手話に関する言語学的知識が，ろうやその家族を持つ F さん自身の捉え方に変容をもたらした。

> **Ｆ：大学 2 年生ぐらいまではすごい嫌だったんですけど。言語学の知識があってから全然人が変わったという感じでしたね。やはり自分のアイデンティティという部分の発見になったのかと。（中略）日本にやってきて，木村晴美さんの手話，『ろう文化宣言』っていうのを本を読んでて，それもすごい影響がありましたね。（中略）（ろう者も）われわれと全然変わらないじゃんみたいな。**

また，日本では手話のサークルや CODA の集まりに参加しているが，中国社会との違いについて次のように語っている。

> **Ｆ：両親の友だちの子どもと友達になったりするの，あまりないので。ちょっとうまく言えないけど，やはりお互いに，例えば，相手は自分のあんまりかっこよくない側面を知られるので，それが嫌なんですね。（中略）（言語学や手話に関する）知識が共有できていないから，お互いに聞こえない両親を持つっていうのは恥なんだっていうふうに思ってるんですね。それは恥だとしてるから，あまり仲良くなれないのかもしれません。（中略）（コーダの集まりは）こういう前提で皆さん来られてるので，そういうふうになるんじゃないかと予測します。やはり共通する前提っていうのが必要だと思います。**

F さんは，中国と日本での CODA としての経験を通して，手話の言語としての位置づけを知ることに加えて，それを当事者のみならず社会全体で共有することが，スティグマからの解放とろう者やその家族の社会的地位の保障につながるのではないかと考察している。また，F さんは日本に来てから何一つ問題を抱えることなく暮らしてきたと述べた上で，日本にいる自身のことを次のように内省している。

> **Ｆ：中国手話を使って，やはり異なる文化に対する吸収力は多分ある程度あんのかなと思ってて。**

中国手話という言語を使い，ろう文化を生きてきた経験が，日本社会への適応力を生み出しているという F さんの経験は，異言語に関する知識やその実践経験が異言語や異言語話者への包摂的な態度をもたらすことを示唆していると言える。

4. 考察

上述の３つの対話の分析から浮かび上がるのは，マイノリティが日本社会を生きるには，マジョリティが共有する音声日本語やその文化的要素を含む身体化された文化資本を有し，社会構造の維持や再構築に加わることが求められるという日本社会の実情である。これを

踏まえると，日本語教育の社会的転回における課題として，次のような指摘ができるのではないかと思われる。まず，社会実践は個人レベルのものであっても，その目的はその社会に埋め込まれているため，現在の社会で共有される目的をも達成することを目指すことになると捉えることができる（ガーゲン, 2004）。そのため，現在の日本語教育は，弱者である言語的マイノリティを日本社会の一構成員として尊重してはいるが，マジョリティが構成する社会の目的を達成するための社会実践にとどまっており，学習者を日本の社会構造に取り込んでいくプロセスでしかないと見ることができる。また，無自覚になりがちなマジョリティの特権性について検討するためには，言語やコミュニケーションを批判的に捉える対話そのものも日本社会という構造に埋め込まれているという点を考慮しなければならないと言える。したがって，日本語教育に求められる社会的転回は，理論的な視点の転換に加え，言語的マイノリティの地位の低さを示しながら日本社会への参加を支援するのではなく，マジョリティにその特権性を気づかせるとともに，日本語を用いる社会実践に関わる全ての人たちが日本社会での社会実践に同等に参加することを可能にすることで実現されるものであると言える。

参考文献

（1）ガーゲン，K・J（2004）『あなたへの社会構成主義』東村知子（訳）ナカニシヤ出版

（2）木村晴美・市田泰弘（1995）「ろう文化宣言―言語的少数者としてのろう者（聾文化宣言）」『現代思想』23（3）, 354-362.

（3）中井好男（2019）「ことばの市民として日本で生きる韓国人女性の生の物語―レジリエンスと行為主体性を生成する言語文化教育へ」『言語文化教育研究』17, 277-299.

（4）中井好男・丸田健太郎（2019）「音声日本語社会が生み出すダブルバインドに関する試論 ―見えないマイノリティによるコラボラティブ・オートエスノグラフィーを通して―」2019 年日本語教育学会秋季大会予稿集

（5）Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge.

（6）Block, D. (2003). The social turn in second language acquisition. Washington, DC: Georgetown University Press

（7）Chang, H., Ngunjiri, F. W. & Hernandez, K.C. (2013). *Collaborative Autoethnography*. London: Routledge.

（8）Firth,A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research", *The Modern Language Journal*, 81, 285-300

（9）Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

（10）Pennycook, A. (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990's. *Issues in Applied Linguistics*, 1, 8-28

（11）Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.

留学生は学術的文章の引用箇所をどのように判断しているか

向井留実子（東京大学）・中村かおり（拓殖大学）・近藤裕子（山梨学院大学）

1. はじめに

学術的文章における引用指導の基礎研究として，学術論文における引用の使用実態を解明する調査・研究が進んでいる。多くの留学生の専攻する分野が人文系や社会系であることもあり，その分野の論文における引用形態や引用を含む文章の構造を明らかにしようとする研究が多く見られるようになってきた(e.g. 清水 2008, 生天目・大島 2018, 矢野 2014a, 山本・二通 2015)。一方で，学習者の書いたレポートや論文における不適切な引用分析や，引用を用いて書くときの意識調査といった習得研究も行われている（e.g.矢野 2014b，山本 2016，劉・村岡 2019)。そこでは引用の目的や使用方法についての理解不足や，自らの文章へ取り込む際の言い換えの問題などが指摘され，指導法の検討が進められている。しかし，これらの多くは学習者が「書いた」作文や，「書く」ときの意識の分析となっており，「読む」，すなわち理解の視点からの分析が不足していると考える。「読む」際に，原文の引用箇所を正しく捉えられるようになることは，適切な引用箇所を選択すること，適切な引用方法を理解することにもつながり，書くための土台となる。その意味で，「読む」段階は適切な引用方法を身につける第一歩であり，そこに引用指導の手がかりがあるのではないか。本研究では，そのような認識をもち，留学生が学術論文を読む際に引用箇所をどのように理解しているか明らかにする調査を行った。本発表では，その結果から見えてきた引用指導の課題を，先行研究の知見を踏まえつつ述べる。

2. 調査の概要

2.1 調査の目的と対象

調査は，日本語の論文の引用部分を正しく把握しているか，引用についてどのような知識や意識を持っているかを明らかにすることを目的とした。対象は人文系や社会系分野を専門とする，日本語で論文執筆を目指す大学院の留学生 10 名（いずれも日本語能力試験 N1 以上，専門分野の論文を読んだ経験あり）で，以下のような内訳となっている。

韓国 2 名，中国 7 名，ベトナム 1 名 ／ 修士課程 9 名，博士課程 1 名

2.2 調査方法

学術論文 1 編の引用箇所を指摘する調査課題を与えたのち，引用についての知識・意識をインタビューで聞くという方法で行った。具体的には以下の通りである。

調査課題は，佐藤他（2013）で人文社会系に多いとされる「資料分析型」のうち「質的データ援用型」の論文（16,804 字）を用いた。学生への指示は，引用箇所と思われるところにマーカーを引く（引用と確信がもてる箇所と，確信はないが引用と思われる箇所

プログラム目次へ

を色分けする）というものであった。以下が調査課題の論文である。

久志本裕子（2016）「国家主導のイスラーム教育に描かれた宗教の『機能』―マレーシアにおける『イスラーム化』再考」『東南アジア−歴史と文化−』45, pp.25-43

インタビューは，Zoom で行い，以下の点を質問して，留学生の回答を発言と同時に，できるだけその発言どおり文字化して記録した。なお，調査は，2020 年 5 月に実施した。

1) 引用箇所の判断方法　　2) 論文を読むときの引用への意識
3) 直接引用と間接引用の使い分け　4) 引用の難しい点
5) 引用の際注意している点　　6) 引用の目的

2.3　調査課題の結果分析方法

多くの教科書や参考書（以下, 教材）では, 原文をそのまま使ったほうがいい場合に「　」でくくって使うのが「直接引用」で，原文が長い場合に自分の言葉で言い換えるのが「間接引用」であるとして，この 2 つの分類が，典型的な引用表現（〜によれば，〜と述べているなど）と合わせて紹介されるのが一般的である（e.g.大島他 2014，二通・佐藤 2020）。しかし, 引用を外部からの情報の取り込みと考えたとき, その他の形態も見られ, 二通（2009）は「間接引用」を 2 つに分けて 3 分類，清水（2007）は引用を含む文の形態にしたがって，7 分類している。また，山本・二通（2015）のように，引用や解釈のある文章を構成の視点から 4 分類したものもある。本研究では，これらの論考と同様に引用を外部情報の取り込みと広く捉えるが，引用指導の課題を明らかにするため，現在の教材における分類を基本として，以下の 3 分類を設定した。これに基づいて論文の引用箇所を特定し，調査結果の考察の際に，先行研究の知見を参考にすることにした。

直接引用：原文がそのまま,「　」に入れるか，行替えして段落で示すなどしていて，出典がわかるもの。ただし,「　」となっていても，タイトルの引用やキーワードの提示は除く。

間接引用：原文の要約となっていて，引用文献が主語になっている，あるいは，引用表現（e.g.〜によると／〜と述べている／〜としている／〜が挙げられている／〜ことが説明されている）があるもの。あるいは，連体節（〜[という/とする]N…）の場合で，節が要約になっており，出典がわかるもの。

参考引用：出典の提示が，節末や文末，注にあり，その提示の前にある節，文，文章が出典からの情報であるもの。

分析対象となった論文の引用箇所を発表者 3 名が特定し，それを基礎資料として留学生の回答と照合した。分類別の出現数は,「直接引用」28（1 文中に同じ出典から複数ある場合は 1 とした），「間接引用」20,「参考引用」23 であった。ただし，1 つの引用内に別の分類の引用が含まれる場合があるため, 引用箇所としては 54 となった。留学生への指示では，分類の指摘は求めず，引用箇所を示すのみとし，照合は引用箇所単位で行った。

2.4　結果分析

調査結果は，調査課題の結果とインタビュー結果を関連付けながら述べるが，インタビュー結果は，紙幅の関係で本稿に関係ある部分のみ紹介する。

まず，引用箇所の指摘では，基礎資料の引用箇所と指定範囲が完全に一致していた割合は平均48.1%で，一致箇所は，直近に出典提示がある文や節，典型的な引用表現がある文などであった。インタビューでは，引用箇所の判断は，①出典があるところ，②「　」のところ，③「〜によって」「〜と主張している」など引用表現があるところとしていたことから，全員が教材で紹介されるような基本的知識をもとに引用箇所を判断していたことがわかった。回答の一致箇所を，指定範囲に過不足があった箇所まで含めると，その割合は73.7%になった。厳密には半分，ゆるやかにしても 4 分の 1 の引用を認知できないという結果は，論文筆者の主張と引用の関係が正しく理解できていないことを示唆している。

引用の指摘に過不足があったり，指摘されなかったりした箇所には，いくつかの特徴が見られた。その一つは，直接引用と間接引用が複合されている文の場合である。直接引用のみを指摘して，間接引用は認識されない以下のような傾向が見られた。下線は引用が指摘された箇所である。

例 1　「畏神の念を持つ人の優れた点」として，「アッラーのお喜びを得る」「現世と来世における成功を得る」の 2 点に加えて，「成功し，将来の展望を持つ指導者になる」「競争力のある商売人になる」など，「現世における成功」についてより具体的な説明が加えられ，最後に「畏神の念を持つ者はアッターの喜ばれるように民族と国家を発展させることができる」と述べられている［Rasali, et al. 2002:2-8］。

例 2　それぞれについてまとめた表では，個人的義務として五行が，集団的義務として葬儀，国防，そして「イスラーム共同体の経済を発展させること」が挙げられている。

インタビューでは，直接引用と間接引用の使い分けについて，直接引用は，引用部分が短いとき，それが重要な箇所であるとき，言い換えるのが難しいときなどに用い，間接引用は，引用箇所が長いときや，論点をまとめるときに用いるといった発言があり，おおよそ上述したような教材で紹介される内容に沿った理解であった。この理解のため，例 2，3 のような複数の直接引用をつなげた書き方，直接引用と間接引用の複合した書き方は，引用表現があっても判断できず，確実に引用と言える「　」の部分のみ指摘するに至ったと思われる。

また，文内に出典表示がなく文脈をたどらなければわからない場合は，その文は引用とは認識されていなかった。認識されない文には，例 3 のように，「　」や引用表現などがある箇所もあった。

例 3　「成功」についても，「畏神の念を持つ者は現世と来世における喜びと成功を得る」と書かれているのみで，その喜びや成功の具体的内容は解釈されていない。

この箇所では，「　」を引用としていない者が 5 名いたが，他にも同様の箇所が複数あった。これは，引用箇所の判断には，出典の提示が最も大きな判断基準になっていることを示している。

参考引用の場合については，インタビューでは 5 名から「どこまでが引用の範囲かわからなかった」という発言があったが，調査課題でも，例 4 のように，出典提示の直近の部分のみ，引用とする傾向があった。

例 4　公立学校における宗教教育は 1952 年の教育令からカリキュラムの一部に定められていたものの，その後長い間，連邦政府の宗教教育への関わりは明確にされてこな

かった。宗教に関わる行政は連邦政府ではなく州に権限があるという，植民地期に確立された原則のためである。しかし，責任の所在の不明確さから宗教教育が実施されない例も多かったため，連邦教育省がより積極的な役割を果たすための改革が進められ，1961 年の教育法第 37 条では，週 2 時間の宗教教育を必修科目とすること，その中等学校における実施については教育省が全責任を負うことが定められた［KPM1971: 38］。

参考引用は，二通（2009）の間接引用 b の「事実や他者の意見を直接的な文の形で示す」形態にあたると考えられるが，原文の内容が論文筆者の視点でまとめられていて，間接引用よりさらに，筆者の文章展開に合わせた書き方になっている。また，参考引用は，清水（2007）の分類では，「引用文献名を主語としない：文全体が引用文献の要約となっている」タイプにあたる。清水はこのタイプは歴史学の論文に多い形態で，歴史学の論文には，「引用文・コメント文・事実を述べる文と明確に分けていないことが多々ある」としており，調査課題の論文も史料の分析が中心であるために，参考引用が多かったのではないかと思われる。留学生は，このような参考引用の曖昧さのために引用の判断ができずにいたと考えられ，その迷いは，引用なのか論文筆者のコメントなのか，すなわち，引用か解釈かの判断にも影響していた。例えば，例 5 のように論文筆者の解釈まで引用とする傾向があった。

例 5　もう一つは，植民地化以来の「西洋への依存」からの脱却という文脈である。「イスラーム化政策」と同時期に，日本や韓国などをモデルとして経済発展を支える労働倫理，道徳的価値の重要性を主張した「ルックイースト政策」は，西洋からの独立という意義を持っていた［マハティール 1999:154］。イスラームも同様に，マレーシアが西洋への依存から脱却し，独自の発展を目指すための指針として再定義されたのである。

網掛け部分は出典提示のあとで，論文の書き手が引用箇所をどう捉えたかを述べた解釈であるが，解釈と引用の違いがわからず，引用と判断されたのではないかと思われる。

3. 考察

調査結果の分析から明らかになったことを元に，引用指導の課題について述べたい。

留学生の引用箇所の判断は，教材で紹介されるような知識に基づいており，その判断は，出典提示箇所，「　」の箇所，引用表現の順に重きを置かれている様子が観察された。一方で，論文課題では，引用箇所を適切に判断できていないと思われる，次のような傾向が見られた。それは，直接引用と間接引用が複合的に使われていると，「　」のみを引用とする傾向，その文に出典提示がない文は引用ではないと判断する傾向，解釈文まで引用と判断してしまう傾向であった。このような傾向を生む原因は，これまでの指導が，引用の基本形のみを，文章から独立させて説明するのにとどまっていることにあると思われる。

例えば，指導では，直接引用と間接引用を対立的に取り上げ，典型的な引用表現と使われる事例しか示されないことが多く，直接引用と間接引用が複合された場合や参考引用の紹介は行われてこなかった。しかし，調査課題の論文のように実際の論文には，図 1 のような形態や，例 2 のような，一文中に，同じタイプの引用が複数存在するという形態も存在する。学習者への指導においては，実際の使用では複合されたさまざまな形が用いられることも紹介し，「　」以外の部分への注意喚起をする必要があろう。学術的文章の初学者

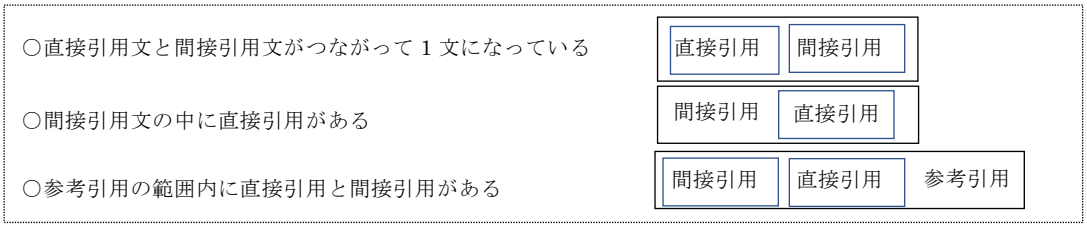


図 1　引用の複合例

である学部生は，引用の文脈への組み込みが困難で，間接引用が用いられやすいことが指摘されている（矢野 2014b）が，「　」の周辺への意識化が，直接引用の適切な取り込みと間接引用の適切な用い方の理解にもつながるのではないだろうか。

また，教材では，出典の提示方法の説明の際，一文を示してしか行われず，その出典の影響する範囲が文をまたぐ場合（ブロック引用以外）は取り上げられることはない。出典の及ぶ範囲がその文のみで終わるのか，文を超えるのかについては，接続詞や指示詞，文末表現など，文の結束を表す表現に意識を向けて判断する必要がある。インタビューで論文を読むときの引用箇所への意識について問うた際は，「全く意識したことがなかった」は 1 名で，9 名が意識していたが，「自分が引用できそうな箇所を見る」「(出典提示を見て) 自分の研究に関する論文は読んでみようと思う」など，あくまでも書くときの参考情報を知る手立てとして見る発言が多く，論文の引用箇所の書き方に注目している様子がうかがえたのは 1 名だけであった。出典が提示された箇所だけが引用とは限らないことを示し，どのように文がつながっていると，文を超えた引用となるのか，文章のまとまりに意識を向けられるような指導が必要であろう。

さらに，引用を文章内に取り込む場合に必要となる解釈についても引用と結び付けて説明する教材はほとんど見られない。山本・二通（2015）は，「質的データ援用型」論文の引用・解釈部分の構造を解釈の程度によって，「A 中立的引用文」「B 解釈的引用文」「C 引用解釈的叙述文」「D 解釈文」の 4 種に分類している。A は「～と述べている」のような典型的で解釈を含まない動詞が使われる引用，B は「～と不満を募らせている」のような解釈を含む動詞や副詞が使われる引用，C は引用標識「ト」の形式を持たない，解釈度が強い引用，　D は引用ではなく，論文筆者自身の解釈とし，ABC は解釈の度合いによって，「それぞれ論理展開に独自の機能を果たし」，D の解釈を介して，主張へ導かれるとしている。この分類で考えると，本稿の参考引用は，C にあたり，例 5 は C から D へ展開する構造になっている。このような構造の場合，C の解釈度が強いため，D の解釈との差が見えにくい。論理展開の中のそれぞれの引用形態の役割を伝えるとともに，どのような動詞や付随表現が使われると解釈を含む引用になるのか，解釈そのものとはどう異なるのかを，具体的な事例を通して指導していくことが必要であろう。

山本・二通（2015）の調査によれば，人文系，社会系には，A より B，C が多く，もっと多いのは D であるという。したがって，人文社会系の留学生には，　とりわけ解釈の程度を強めながら展開していく論じ方がわかるような，文連続に意識を向けた指導が必要であろう。参考引用のような形態は，二通（2009）が指摘するように，「書き手と文献との関係が曖昧なままに提示されるという危険性も含んでいる」。剽窃や盗用を避けるためにも，まずは，参考引用における解釈的要素が見分けられるような指導が求められる。しかし，

そのためには，参考引用では，どのように引用と解釈が展開されるのかを明らかにする研究が進められることが前提となろう。

4. おわりに

本研究は，留学生が実際の論文の引用箇所をどのように判断して見つけるかを明らかにすることで引用指導の課題を明らかにすることを目指した。資料分析型の論文を用いて行った調査の結果に基づき考察を行ったところ，引用の基本的知識を持っていても，実際の論文の引用箇所判断が困難な場合があることが明らかになった。基本形のみを文脈から切り離して教えられていた従来の引用指導を，文を超えたレベルで引用を捉え，さまざまな引用のつなげかたを知り，引用・解釈の展開が理解できるような指導へと変えていく必要があることを述べた。しかし,引用と解釈が曖昧になりがちな参考引用の詳細については，未知の部分が多く，どのような文章展開の中で使われ，どのように解釈が書き分けられるのかが明らかにされていないため，効果的な指導を検討するためには，さらなる使用実態の調査が必要である。これは今後の課題としたい。

参考文献

（1） 大島弥生他（2014）『ピアで学大学生の日本語表現[第 2 版]』ひつじ書房

（2） 佐藤勢紀子・大島弥生・二通信子・山本富士子・因京子・山路奈保子（2013）「学術論文の構造型とその分布–人文科学・社会科学・工学 270 論文を対象に–」『日本語教育』154 号，pp.85-99

（3） 清水まさ子（2007）「文系文における引用文の表現方法」『日本女子大学大学院文学研究科紀要（14）, pp.1-15

（4） 生天目知美・大島弥生（2018）「資料分析型論文の史料引用における引用・解釈表現の特徴：歴史学／国際政治学／地域研究を対象に」『専門日本語教育研究』20, pp.19-26

（5） 二通信子（2009）「論文に引用に関する基礎的調査と引用モデルの試案」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1, pp.65-74

（6） 二通信子・佐藤不二子（2020）『新訂版　留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク

（7） 矢野和歌子（2014a）「人文・社会学系優秀卒業論文の分析–引用の使用に関する基礎調査–」『専門日本語教育研究』16, pp.67-72

（8） 矢野和歌子（2014b）「学部留学生の論説文における引用の課題」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6, pp.94-101

（9） 山本富美子・二通信子（2015）「論文の引用・解釈構造—人文・社会科学系論文指導のための基礎的研究—」『日本語教育』160号, pp.94-109

（10）劉偉・村岡貴子（2019）「学術的文章の引用に関する意識調査：中国人上級日本語学習者の事例分析」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』23, pp.77-89

謝辞　本研究は科学研究費基盤(C)19K00731 の助成を受けて行ったものである。

反転授業におけるグループワーク再考
―話し合いの中の個人的活動と共同的活動―

手塚まゆ子（関西学院大学大学院生）

1. はじめに

反転授業は，自宅での動画視聴による事前学習と教室での演習で構成されており，従来の自宅及び教室で行っていた学習活動を反転させた授業形態である。反転授業のコンセプトとしては，基本的に「従来は教室で行われていたことを自宅で行い，従来は宿題として自宅でやっていたことを教室で行う」（バーグマン＆サムズ　2014）と言われていることからも，事前学習は一般的な「予習」とは異なる。また，この授業形態に唯一のやり方などはなく，考え方であり，生徒が主体であり，教室での教師の役割は生徒を支えることであるとも述べられている（同　2014）。つまり，この授業形態を導入することによって対面授業における時間配分が変わり，教室活動が大きく変化する。

反転授業におけるグループワーク（以下，GW）の学習成果については，正解に至るグループの特徴として異なる発話やわからない人への配慮を表す発話の存在があること（中溝 2018），内化と外化を具現化した「個人―グループ―個人」のデザインが有効であること（森・松下 2019）などが報告されているが，GWによる話し合いがどう学習成果に結びついているのか，その相互行為の過程を明らかにした研究は見られない。

そこで本研究では，日本語文法科目の反転授業でのGWを観察し，学習者が文法タスクをグループで取り組む際，どのような相互行為を展開し，共同的に答えに辿りついているのかについて，会話分析の手法を用いて彼らの発話とふるまいを分析し，考察した。

2. 研究概要

2-1. データ概要

本研究のデータは，2017 年 6 月から 7 月にかけて取得したものである。対象は某日本語予備教育機関の大学・大学院進学コース日本語上級前半クラスに所属する 19 名 5 グループで，今回はその中の 1 グループに焦点を当て，筆者が担当した 2 日間を分析した。学習者の手元には，教科書，ワークシート（以下，WS），オリジナルの文型例文集，予習シートがある。WS は，教室のモニターに映し出される PowerPoint のスライドを印刷したもので，GW の前に行った意味の確認の際に使用した例文なども記載されている。GW の前の教師の指示は，「スライドに映し出された文完成問題を完成させること」，「答えは 1 つでなくてもいい」，「グループで話し合って空白がないようにすること」で，個人作業を禁止にはしていないが机の向きは向かい合わせ，わからないところは特にグループで話し合って答えにたどり着くように促した。録画データは GW の部分を撮影したものである。

プログラム目次へ

2-2. 分析方法

本研究で用いた会話分析はHarvey Sacksらが創案したもので，発話データを繰り返し観察し記述することで，その会話参加者たちの相互行為がどのように組織されているのかを明らかにする方法論である。発話は，Gail Jeffersonによって開発されたトランスクリプト（転写）システムを西阪他（2008）が日本語でまとめたものを参考に，書き起こしを行った（表1）。GWでは，いかに活発に発話が行われているかに注目が行くが，西阪（2008）が「発話のデザインと，身体の向き，顔の向き，手の向き，目の向きなどによって，相互行為参加者たちは，互いに対してそれぞれが何にどう志向しているかを明らかにしている」と述べているように，学習者本人が参加フレーム（会話参加者たちが携わっている活動）をどう組織し相互行為を進展させているのかに注目することが重要であると考える。

表 1　トランスクリプト記号一覧（一部抜粋）

説明	説明	記号	説明
[	複数の参与者の発する音声が重なり始めている時点	¥¥	発話が笑い声でなされている
＝	2 つの発話が途切れなく密着している	言葉	音が強い
（　）	聞き取り不可能な箇所	° °	音が小さい
(m.n)	音声が途絶えている状態	. /,/?/ ¿	語尾が下降／少し下降／上昇／一旦上昇後すぐに下降
(.)	0.2 秒以下の短い間合い	↑　↓	音調の極端な上がり下がり
言葉::	直前の音が延ばされている	><	スピードが速くなっている
言-	言葉が不完全なまま途切れている	<>	スピードが遅くなっている
h / .h	呼気音または笑い／吸気音	((　))	発言の要約やその他の注記

3. 分析結果

教師の指示後GWでの話し合いに入るのだが，多くの場合すぐに活発なやりとりが始まるのではなく，しばらく沈黙が続く，各自がWSに書き込む作業に取り掛かる，問題文を読み上げる，問題番号を提示するというパターンが見られた。今回，文完成タスクにおけるGWでは，話し合うという共同作業の中に，回答を考える，WSに書き込むといった個人作業が組み込まれていることが顕著に見られ，この個人的活動と共同的活動の切り替えをどう行うかが，GWを円滑に進めていくのに必要な要素だということが窺えた。以下，個人の発話から共同的活動へ移行した例としなかった例とに分けて紹介する。

＜共同的活動へ移行している場面＞

事例(1)は，教師の GW 開始を促す指示の後すぐ，U が最初の問題「彼女のこと，（　　）なくはないんだけど，ときどき理解ができなくていらいらするんだ。」を読み上げる例である。（この事例では，問題の正答には至っていない。）

事例(1) [D4_G6_SP1]

プログラム目次へ

001→ U　彼女の[こと：
002　O　　[（りかい　）
003　(0.4)
004　O　理解.
005　U　理解できな[くはないんだけど,
006　O　　[ん：
007　(0.2)
008　U　ときどき理解ができ(.)<なくて>.
009　(1.6)
010　O　°いらいら°
011　U　いらいらする-するんだ.
012　(1.0)

GW開始後すぐであるため，問題が最初の問題であることは明確であり，Uの読み上げの括弧の前の後「こと」を聞くまでに，Oは「理解」という解答候補を示している。Oは，Uが1番の問題を声に出して読み上げ始めることで、他のメンバーに解答を出すことを要求していると理解したのではないか。しかし，2行目でUと発話が重なり，その後すぐにUの反応が見られなかったため，4行目でOは再度解答を提示している。そして，5行目でUは，Oの「理解」という発話を受け，それを活用させ問題文を続けて読み上げる。つまり，Uは4行目のOの発話を自分の解答要求に対する応答だと受け取ったのである。Uは1番の問題文を最後まで読み上げるが，途中「いらいら」という言葉の直前で止まり，10行目でOが続けて読んでいる。Oは，1行目のUを解答の要求だと理解し，解答の候補を与えることで，Uとの共同的活動に参加していることが10行目にも見て取れる。

事例(2)は，GW開始後1分55秒経過したところである。この2分近くの間は，4人全員がWSに書き込むなど個人作業を行なっており，1行目のOの問題番号の提示から始まる。問題文は，「両親が希望しているとあれば，（　　）。」である。

事例(2) [D2_G6_SP2]
001 →O　いちば：ん？
002　(1.0)
003　U　いちばんだけ：，ちょと，
004　K　（(顔を上げて O と U の方を見る)）
005　U　まだ：h，思いつけない.
006　K　（(手元の WS を見る)）いくら：
007　U　（(K のほうに視線を向け，体を乗り出す)）
008　K　°（いく）らでも°努力します.
009　U　どりょ↑く?
010　K　努力°します.°＝
011　U　=.h あどりょ↑く°します°.

プログラム目次へ

012　　(3.0)
013　U　　((小さくうなずく))

1行目でOは，語尾を上昇調にして問題番号を読み上げる。Uが3行目と5行目で1番の問題はまだ解答できていないことを伝えていることから，1行目のOの発話を質問として理解し，これが共同的活動への移行となることがわかる。また，Kは3行目のUの発話の後に顔を上げ，2人に視線を向ける。そして，自身のWSを見て解答候補を出す（6-8行目）。つまり，Kは，1行目のUの発話は，1行目のOの発話を解答要求と理解できたと考えられる。さらに，Uは，8行目のKの解答に対して，「努力？」と聞き返し，修復を開始していることから，8行目のKの発話の理解に努めようと試みていることが窺える。

一方，次の事例(3)は，(2)のやりとりの後に続くものである。1番の問題についてのやりとり後，各自で問題を考える状態に入り，33行目でKが問題番号を言う。2番の問題は，「大好きな彼／彼女のためとあれば，（　　）。」である。(2)の問題番号の言い方と異なり，下降調であり，一見質問と捉えにくい表現形式となっている。にもかかわらず，Uは2番の解答候補を提示する。ここでは，Kの「2番」は(2)で見られたOの「1番」と同じ発話の組み立てになっていること，また，「2番」と言った後に，顔を上げてOとUのほうを見るというふるまいが聞き手に応答を求めているとも言える。

事例(3) [D2_G6_SP2]
027　U　　どんなことを：
028　　(0.4)
029　U　　でも：かなえる.
030　　(3.8)((K 顔を上げて，また視線を落とし WS を眺める))
031　O　　かいしゃ（の）
032　　(4.6)
033 →K　　2 番.　((顔を上げ，O と U のほうを見る))
034　　(0.4)
035　O　　[° （さん）ば：ん.°
036　U　　[好き：大好きなかれ：-
037　O　　((U を大きく覗き込む))
038　U　　の，かのじょのためとあれば何で↑も：します.
039　K　　((顔を上げて U を見る))
040　　(1.7)((U　顔を上げて，視線を U と K を交互に向ける))
041　K　　どんな高いものを¥° 買ってくれる° .¥
042　U　　((K と U に視線を向けながら，笑みを浮かべる))

＜共同的活動への移行がされていない場面＞

プログラム目次へ

事例(4)は，カメラのセッティングに30秒程度の時間を要し，各自WSに視線を向けた。その直後にUが1番の問題文「駅前のパン屋は，今日は半額の日とあって，（　　）。」を読み上げる。

事例(4) [D2_G6_SP1]

001 →U　パン-駅前のパン屋は：
002　(0.8)
003 →U　今日は：半額のひ：と：あって：
004　(3.1)
005　U　n:
006　(5.5)
007　U　°kuo::（　　）°（(視線を上に向ける)）
008　(1.2)
009　U　（(顔を上げてとなりの O に顔を向ける)）
010　(0.4)

2,4,6行目に沈黙があり，次話者の発話が入る位置ではあるものの，誰からも反応はない。そして，7行目でUは何かを言った後，顔を隣のOに向けた。このことから，応答をOに求めたことが窺える。先の(1)では，問題文読み上げの途中から，Oが解答候補を提示したが，ここでは，次話者へと発話が移る位置が存在しているにもかかわらず，Uの発話に対する反応がない。U以外の3名はWSに視線を落とし，書き込むという作業をしており，Uの視線と合わず，また，Uの発話を解答の要求だと理解していないことが窺える。

事例(5)は，55 行目の U の発話が始まる。(2)と(3)の事例と同じく，問題番号を読み上げているが，57 行目で「わたしの 3 番は」と一人称を加えてやり直しをしている。ここでは，「わたしの」をわざわざつけることで，質問ではなく，自身の解答提示をしている。60 行目で K は，59 行目の U の問題文の最後まで聞かずして，「最悪？」と聞き直しをして解答の理解に努めていることがわかる。しかしながら，57 行目の「わたしの」に対して他の参加者の「わたしの」は出ることはなかった。

事例(5) [D2_G6_SP3]

055 →U　３ばん：は：：
056　(0.2)
057 →U　＞わたしの３番は＜,
058　(0.8)
059　U　最悪の事態にあって:に[んげん,
060　K　[最悪？

4. 考察

以上の事例より，書く，考えるといった個人的活動から，話し合いという共同的活動へ

プログラム目次へ

の移行は，話し合いに参加する学習者の直面している問題であることがわかる。一見同じ発話で開始したとしても，参加者のふるまいや，参加者が第一話者の発話をどのような行為と理解するか，また，第一話者は自分の行為をどういうものとして示すのかということが，移行の成功可否を分けるのではないだろうか。事例(1)(4)で紹介した問題文の読み上げについては，増田・横森（2019）で，個人的なものと共同的なものがあり，どの語句を読むか（焦点の位置設定）や連鎖位置により、どちらの働きをするかは異なると報告している。今回の事例では，(1)(4)ともにタスク開始後であるが，それぞれ共同的なもの，個人的なものとに分かれた。また，(2)(3)(5)で取り上げた問題番号の読み上げについても，その行為が質問であるのか解答の提示であるのかが，発話の組み立てによって異なる。そして共同的活動への志向を示すものとしては，相手の発話に対して修復を開始したり，うなずきや相手の発話を繰り返すことによって理解を示すというやり方が用いられていることが見られた。

5. まとめと今後の課題

今回の分析対象者は，比較的発話のやりとりは少なく，個々で解答を考えていく傾向にある。だが，最小限の発話でありながらも，個人的活動から共同的活動へ移行する場面は見られ，また発話はなくとも他者とのやりとりに志向する姿勢も見られた。共同的にタスクを行う際には，個人のふるまいがタスク達成に関わっていることが考えられる。そのため，個人がどう発話してグループに関わっていくのか，教師が事前にそのやり方のモデルを提示することによってタスク達成につながっていくのではないだろうか。今後は，さらに分析を進め，よりよい教室活動の構築につなげていきたい。

参考文献

（1） 中溝朋子（2018）「日本語中上級文法クラスの反転授業の実践―対面授業におけるグループ学習の状況―」『大学教育』15, pp.14-24，山口大学教育機構

（2） 西阪仰（2008）『分散する身体―エスノメソドロジー的相互行為分析の展開―』，勁草書房

（3） 西阪仰・串田秀也・熊谷智子(2008)「特集『相互行為における言語使用:会話データを用いた研究』について」『社会言語科学』10, pp.13–15.

（4） 増田将伸・横森大輔（2019）「授業内グループワークでの言葉の読み上げ―参与役割および活動の進展に課する検討―」第 2 回会話分析研究発表会資料

（5） 森朋子・松下佳代（2019）「深い学びに寄与するグループ活動のデザイン－思考と活動の乖離を乗り越えるために－」『名古屋高等教育研究』第 19 号，pp.141-152，名古屋大学高等教育研究センター

（6） Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education. （バーグマン，ジョナサン・サムズ，アーロン　山内祐平・大浦弘樹(監修)，上原裕美子(訳) (2014).『反転授業』オデッセイコミュニケーションズ）

ポスター発表

（午前の部）

プログラム目次へ

学習者と教師による対話的授業評価

―学習者参加型実践研究をめざして―

広瀬和佳子（神田外語大学）

1. 目的と背景

本研究の目的は，学習者と授業担当者である筆者（以下，教師），教師と共同研究者として授業に参与する教師（以下，協働参与者）による対話的授業評価が，授業の改善にどのような影響を与えうるのかを明らかにすることである。日本語教育において，実践研究に関する議論は様々な観点から行われてきたが，多くの場合，学習者は調査され，研究される対象にすぎず，実践の評価や改善に関わる役割は与えられていない。一方，アクションリサーチの文脈では，90 年代から研究者や教師とともに課題解決をめざす研究者としての学習者が議論されている（Atweh & Burton, 1995）。本研究は，このような学習者の能動的役割を重視する学習者参加型実践研究をめざし，学習者と教師による対話的授業評価を行った結果を分析し，その可能性を議論する。

2. 方法

2-1. 実践の概要

評価対象となる実践は，学部留学生対象の選択日本語科目で，授業目的は，学習者が自身で選んだテーマについて深く考え，他者とのやりとりを通して，自分の言いたいことを自分の言葉で自由に表現できるようになることである。表現方法は，論文，スピーチ，小説，動画など，自分が伝えたい内容に応じて形式を選ぶことができる。表現形式を自由としたのは，書くことに苦手意識を持つ学習者が，表現する喜び・面白さを実感し，卒業研究のアイディアやテーマの発見につなげてほしいと考えたからである。

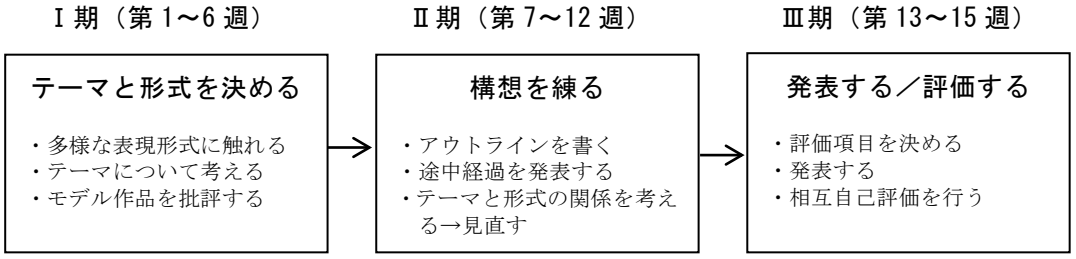


図 1　授業の流れ

授業は週 1 コマ 90 分 15 週で，2017 年度から開講している。履修者は 2017 年 4 名，2018 年 7 名，2019 年 5 名と少ない。作品制作はすべて授業外に行い，教室では作品の構想や進捗状況について発表し，互いにコメント・助言する。作品の進捗状況は LMS 上で共有し，

プログラム目次へ

授業終了後は他者へのコメントを改めて文章にまとめて投稿する。教師も教室参加者として作品にコメントするとともに，作品制作に必要なリソース，モデル作品や参考文献の紹介などを行った。15 週間の授業は図 1 のように大きく三つの期に分かれ，教師の支援は I 期の活動において，学習者の興味・関心をいかにテーマにつなげるかが中心となった。なお，2017 年度から 2019 年度の授業で制作された作品の内訳は，論文 5，スピーチ 5，小説 4，インタビュー・レポート 1，動画 1 であった。

2-2. 対話的授業評価

学習者と教師の対話的授業評価は，授業履修者のうち，評価への協力に応じてくれた 4 名と教師が学期終了時に 1 対 1 で実施した。時間は一人 90 分程度で，授業の感想・要望・提案，自身の取り組みに対する自己評価，他の学習者への評価について話し合った。最初は教師が質問し，学習者が答える形だったが，対話が進むにつれ，学習者が授業改善のアイディアを出し，教師が詳細を質問する流れに変化する場合もあった。

一方、教師と協働参与者の対話的授業評価は 1 対 1，または 3 名による議論の形で複数回実施した。本実践は研究のため協働参与者 2 名と実践データを共有しており，協働参与者は授業の音声記録や学習者の産出物にアクセスすることができる。教師と協働参与者の対話的授業評価は，主に，授業デザインの意図や評価基準について，協働参与者が疑問を投げかけ，教師がそれに答える形で行われた。

2-3. 分析方法

分析は，下記（1）（2）を主な対象とし，（3）を参照しつつ，学習者，教師，協働参与者という役割の違いによる評価観点のずれに焦点を当て，学習者の評価が実践の改善にどのような影響を与えうるかを考察した。

(1) 学習者 4 名と教師の対話的授業評価の音声データ（約 360 分）
(2) 協働参与者 2 名と教師の対話的授業評価の音声データ（約 140 分）
(3) 授業の音声データ，学習者の産出物（作品制作過程で執筆された文章），LMS 上での学習者同士のコメントのやりとり，教師が書いた内省記録

具体的には，（1）（2）の文字化データを読み込み，横軸に事例を，縦軸にコードを配置した事例－コード・マトリックス（佐藤 2008）を作成して分析した。以下の考察では，コード名を【　】で，文字化データからの引用を「　」で示す。S1，S2，S3，S4 は学習者で，S1，S2 は 2018 年度履修者であり，S3，S4 は 2019 年度履修者である。なお，S4 は聴講生として参加しており，作品を制作していない。P1，P2 は協働参与者，T は教師である。

3. 結果と考察

3-1. 学習者の評価

学習者は【自由な表現形式】に魅力を感じている。「自由」であること，「やりたいことをやれる」ことが履修を決めた理由の一つであり，履修後もその評価は変わっていない。論文やスピーチは「無難」なジャンルであり，「新しい形式」に「チャレンジ」したい気持ちがある。クラスメートに対しても，チャレンジを期待しており，「スピーチが一番簡単だ

から，みんな全員やりやすいものをやったら，この授業の意味がなくなっちゃう」（S2）という。

【自己評価】としては，限られた授業時間内で作品をある程度満足のいく形で完成できた点をあげている。「試行錯誤できた過程」を良い経験として語るものの（S1），当初考えていた内容とずれていることをマイナスの評価要素と捉えている（S1，S2）。自身の理想の作品に近づけるために「多分もっと書ける」が，ほかにもやりたいことがあり，今回はこれが精一杯だという（S2）。

【他者評価】の観点も【自己評価】の観点と重なっている。作品が変化していく過程における努力を重視しているが，「時間がかかる」などの理由でそれ以上の改善が難しいであろうことも考慮したうえで，他者の現状を評価している。そこには，教師が知らない学習者同士の交流，人間関係も影響していたが，「あんまり最初と変わらなかった」（S1）点や「コメントしても効果がなかった」（S4）点はマイナス評価として指摘している。人間関係が良好であっても，他者を評価するのは「結構苦手」であり，相手に悪く思われるのではないかという懸念もある（S2）。また，【自由な表現形式】はコメントすることをさらに難しくしていた。「知らないことをアドバイスをあげるのは難しい」からである。

自分がコメントをもらう立場で振り返ってみると，【仲間からのコメントに対する評価】は「ばらつき」があり，「あまり役に立っていない」と感じることがある（S1，S3）。その一方で，他者の反応が「モチベーション」をあげたり，「達成感」を生むとも考えている（S3）。他者のコメントが有意義なものになるかどうかは，自分が発表の準備を真剣に「やるかどうか」で，みんなからコメントを得て，「みんなも面白いと思ってるんだっていう，達成感が大事」（S3）だという。仲間のコメントに対する違和感や物足りなさは，仲間への期待の表れともいえる。

そのため，学習者は授業が進むにつれ，【コメントの観点は自分で決めたい】と考えるようになる。それは，コメントをする側とされる側の両方の立場から，具体的な授業改善案として語られた。される側の立場からは，コメントをもらう時期や評価項目を自分で設定したいという要望が出され，する側の立場からは，コメントの評価観点を少なくする，点数評価やチェックシートによる評価にしたらどうかという提案が述べられた。これらの要望・提案は，自身の経験から理由づけられており，学習者間あるいは学習者と教師間の学習観，評価観の異なりを示している。学習者と教師の次のやりとりでは，S4 がコメントする側の立場から，口頭のコメントではなく，シートを使用して点数評価をしたらどうかと提案している。

S4：コメントではなくても，そういう評価の点数とか，この点について，自分がこの人は何点取れるとかを…（中略）でも，みんなも相手に悪い点数付けたくないので。
T　：そうね，それはみんな言うよ，点数は付けたくないって。
S4：一応これは付けないとか，それでいいと思う。
T　：そっか…（中略）。そうすると，コメントを書くことに集中して発表を聞かない人が。
S4：いや，そうでは，なんかそういう，自分が事前にそういうなんかコメントシートを配って，点数，この丸付けだけだから，特に。

T　：でも，点数付けることになっちゃうじゃない，点数じゃない。

S4 は，評価項目が書かれたチェックシートを毎回配付し，点数をつけたらどうかと述べている。これに対し，教師は点数評価ではなく，発表者と聞き手のやりとりによる評価が望ましいと考えており，点数評価に否定的な立場を表明している。S4 がこのような提案をするのは，自分が仲間にコメントしても，作品の修正につながっていないと考えているからだった。S4 は，「いいところは自分も分かってる」ので，分かっていない点に対する指摘，すなわち「マイナスのコメント」こそ，文章の改善に役立つと述べている。しかし，「みんな言わない」から「マイナスのコメントは言いづらい」という。さらに，S4 は自分のマイナスコメントが相手の成績評価に影響することを心配し，本人だけがコメントを読めるようにしたらどうかとも提案している。教師にとって，クラスでの対話による評価は授業目標と照らして譲れない点であったが，S4 の真意は点数評価に変えることではなく，仲間に対してマイナスのコメントをしやすくしてほしいという点にあった。

このような学習者と教師の対話的授業評価は，互いの学習観，評価観に対する理解を促し，そのずれを埋め，実践の具体的な改善につながる。学習者は，個人的な希望にとどまらず，授業目標に沿ってクラス全体の利益を考えた提案をしているからである。

例えば，各自の作品制作に入るまえに，みんなで同じものを読んで議論したらどうかと提案をした S1 は，「読んでない人にも分かりやすく説明するってできるのも立派な表現法じゃないかな」と述べた。これに対して，S2 は，R や G さんは自分のテーマと関係ないものは「絶対やりたくない」はずだと，他のクラスメートを思い浮かべて反対意見を述べている。一方，S4 は，自分のテーマに「関係ないとは言えない」と言い，「違う角度から」「考える力」が一番重要だという。S3 も，「読んでも役に立たない人もいるかもしれない」としながらも，論文の書き方に関するものは一緒に読んでもよいとし，「でも目的は決めないといけない。何のために読むのかっていうのが大事です」と述べた。

学習者の評価は，自身の目標，クラス全体の目標の両方に基づいており，教師自身の評価とも重なる。教師はうなずいたり，別の角度から発言を促したりしている。このような対話的授業評価は，当該授業が進行中に教室参加者全員で行わることが望ましい。それによって，教室参加者の間にある，自身や他者への評価，授業に対する評価の違いを可視化し，実践を改善しつつ進行させることができるからである。

3-2. 協働参与者の評価

前節で明らかになった学習者の評価観点から協働参与者の評価を比較分析した。ここでは，【自由な表現形式】の観点から結果を述べる。学習者は上記のとおり，授業デザインの基盤にある【自由な表現形式】やテーマの発見重視という授業方針を肯定的に捉えていたが，協働参与者は，その目的と評価方法について多くの批判的問いを発している。

教師が表現形式を自由とした背景には，過去の実践の影響があった。それは，教師が設定した枠組みを超えて，学習者が自由に表現した文章の評価をめぐって，クラスで対話を重ねた経験である。ある学習者（A と呼ぶ）が突然クラスの約束事としてのレポートの形式をまったく無視して長文のレポートを提出した。それまで執筆意欲が見られなかった A

の変化にクラスメートも教師も非常に驚き，戸惑った。しかし，A が伝えようとした「血の繋がらない家族への愛」というテーマと，小説のような独特の文体は，読み手の心を強く揺さぶり，彼が書いた文章をそのまま受け入れるべきだという雰囲気がクラスでつくられていった。教師は当初，A の文章を何らかの結論を持つレポートに軌道修正できるのではないかと考えた。しかし，それは，クラスの評価を無視して学習者をある一定の型に押し込め，A の文章の魅力を奪うことになる(1)。教師は「じゃあ形は別にいいかっていうふうに彼の作品を見て思ったんです。もうこれを作れってことじゃなかった」と述べている。

協働参与者は，授業デザインの背景にある教師の考えに理解を示しつつも，「読んでないから，ただ自分のこと言ってるだけだったら，それは卒業研究って言えるのかっていう，もう日記じゃんになるんですよ。日記っていうか独り言？でもそうじゃなく，いいと思ったのは何なのか。で，さらにそれが枠組みを超えるまでの意味を持つっていうのは…」（P1）と，さらに疑問を投げかけている。

【自由な表現形式】をめぐる協働参与者と教師のやりとりは，書くことの何を重視して評価するか，書く授業はどうあるべきかという互いの教育観の開陳，議論へと発展した。P1 は「書くことによって内省を深める」ことと同時に，それを他者に伝えるための「一定のスキル」が必要だとし，「楽しく自己表現してくれればいいのか」と繰り返し教師に尋ねている。P2 も内向きな自己表現に対して批判的であり，他者への発信を重視する考えを述べた。自身の実践では「小さくてもいいから」「主張をつくる」ことに力を注いでおり，書き手の個人的な悩みであっても，他者に向けて「これが問題だっていう提言」が必須だという。このような協働参与者との対話的授業評価は，教師に言語化できていなかった自身の評価観を再認識させることになった。

T：たぶん私はレポート以外にはそれ（提言）を求めてなくて。自分の中に問題があってそれを解決する。自分の中で例えば家族とはっていう自分の中にごちゃごちゃっとしたものがあって，悩んでいて，家族とはっていうものを自分の中で突き詰めていって，自分の中でこれが理解できていなかったことが，書くことで自分の中で解決できてるっていうもので良しとしてるね，たぶん…（中略）本当はそこからさらに，他者に発信するっていう力をほんとは付けてほしいけど，まず自分。自分はどういう人間で，どういうことを考えていて，自分の持ってる悩みとか問題に自分の言葉で一応けりがつくっていうところがまず。今思ってる。今，初めて思ってるかもしれない。だけどそれがまずあって，さらに自分の考えたプロセスを他者に理解してもらえるように発信できる。

書くことの評価について，3 名の間で重なりがありつつも，微妙なずれが明確になることで，実践において「いいと思った」ものが何であるのかを教師はさらに深く考えざるを得ない状態におかれた。教師は後日，学習者 A の実践事例データを基に本実践の構想背景を対話的授業評価で得られた気づきとともに文章にまとめ，協働参与者へ渡した。それを読んだ P2 は，聞いていたよりも「衝撃的だ」と語り，次のように述べている。

P2：やっぱり全体のプロセスが伝わらなかったですね。何で彼（学習者 A）がそういうふ

うにして，そういうものを書いてっていうのが，やっぱり文章で読むと，結構全体が見えるっていうか，プロセスが見えるっていうところが大きいから…（中略）あとクラスの人たちの反応も結構面白かったんですね。そういうものとしては駄目，いわゆる書くものとしてはあれだけどっていうところっていうのは，非常に興味深かったんですよね。だから教師の枠組みを超えて，学生が表現したいことを表現して，それがクラス内でも認められたっていうのが，しかも教員の心をつかんだ。

P2 はさらに「プロセスと込みで評価すべき，書いたものとプロセスと。それは教師も含めて，他の学生と本人と，全部含めてホリスティックに見る」ことの重要性を述べている。教師は，本実践について，何かが欠けているが「何が足りないのか気づいてない」状態にあり，この時点においても実践の方向性に確信がもてないでいた。P2 の「プロセス込みの評価」という言葉は，教師にとって自身が言語化できずにいた理念的な枠組みが，他者によって形になり，共有されたという感覚をもたらすものだった。それは自身の迷いを外部者の視点から捉え直し，本実践を再デザインするための重要概念となった。

このような協働参与者との対話的授業評価は，文脈を共有していない他者から実践観，教育観の問い直しを求められる場であり，教師に自身の実践の価値を深く内省させるものである。また，その価値を他者理解が得られるものとして提示できなければ，外部からの実践内部への批判的評価は困難であることを示唆している。

4. まとめ

本研究は，学習者参加型実践研究をめざし，学習者と教師による対話的授業評価を行った。学習者は実践の目的と意義を理解したうえで自己及び他者への評価を行い，具体的な実践改善案を述べた。学習者と教師の対話的授業評価は，教室参加者に互いの学習観，評価観に対する理解を促すもので，そのずれを埋め，合意点を探ることで実践の改善が可能となる。一方，協働参与者との対話的評価は，そうした実践内部者の評価を外部者の視点から問い直し，実践の改善を理論的に支えるものとして機能していた。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP18K00716 の助成を受けたものである。

注

（1） A のレポートの後半が抽象的に愛の重要性を述べる結論にとどまったため，クラスメートも教師も前半の文章の魅力が失われてしまったと感じ, A にそのことをコメントしている。A はのちにこのレポートを発展させ，卒業制作として自分史を書き，完成させた。

参考文献

（1） Atweh, B. & Burton, L. (1995). Students as researchers: Rationale and critique. *British Educational Research Journal 21(5)*, BERA.

（2） 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法―原理・方法・実践―』新曜社

ポストコロナ時代の学習者オートノミー育成

―セルフアクセスセンターの再考―

瀬井陽子（大阪大学）

1. はじめに

2020 年春、新型コロナウイルス（covid-19）の感染拡大は、日本語教育の現場にも影響を与えた。対面による教室での授業が制限され、クラス活動がオンラインで行われ、学習者が 1 人でパソコンに向かって学習する時間が増えた。このような状況の下、学習者オートノミーの育成は重要な課題となっている。ポストコロナ時代を見据え、本稿では学習者オートノミーの育成について、セルフアクセスセンター（以下 SALC）の再考を通して議論する。まず、先行研究から従来型の SALC についての定義および議論を概観し、SALC が転換期を迎えていることを述べる。そのうえで、これからの SALC において重点を置くべき点を挙げ、2020 年 4 月に 2020 年 4 月に設立された大阪大学の SALC、OU マルチリンガルプラザ[1]の試みと今後の課題を述べる。

2. 転換期を迎える SALC

SALC とは、1960 年以降に自律的な言語学習を支援する目的で世界中に設立されるようになった施設である（Gardner & Miller, 1999）。SALC は、学習教材と組織システム（学習者が直接アクセスできるように設計されたもの）を指し（Sheerin 1997, p.54）、第二言語を学習するために豊富に揃えられたリソースへのアクセスを良くすることで、学習者に自己主導型学習の最良の機会を提供するという考えに基づいて設立された（Benson, 2011）。SALC で提供されるものには、1)学習リソース（印刷教材、マルチメディア教材、オンライン教材など）、2)個別学習エリア、3)グループワーク用エリア、4)学習支援デスク、5)アドバイジング・サービス、6)ライティングや発音など特定のスキルを上達させるための専門家によるサポート、7)学習法などについてのワークショップや催しのプログラム、8)学習者ができるだけ自然な環境で目標言語を使えるような機会、9)学習共同体を形成する場などが挙げられる（関谷・Mynard・Cooker, 2010）。

しかし近年、SALC は自己主導型学習を促進することなどの支援が想定されているにも関わらず、SALC の増加に伴い、教育的根拠のない施設が増えていることが指摘されている（Benson 2011, マレー 2011, Reinders 2012）。さらに、従来の SALC は、言語学習の教材や資料の現物が揃っていることが強みであったが、オンラインで多様な教材が手に入る時代になり、SALC は転換期を迎えていると言える。青木（2016）は、SALC に重要なことは教材を揃えることではなく、SALC で学習者をサポートする言語学習アドバイザーがウェブ上の教材および使い方についての知識を持ち、それらの知識を学習者と共有できることであると指摘している。Reinders（2012）も、SALC が実際の場所ベースのサービスに加え、最

プログラム目次へ

新のテクノロジーを活用したオンラインベースのサービスと組み合わせることで、学習者のニーズに合わせた学習サポートができると述べている。つまり、これからのSALCは「リアルとバーチャルを結ぶ」（義永，角南，瀬井，難波 2020）ことが重要であると言える。

3. OUマルチリンガルプラザについて

OUマルチリンガルプラザは、英語・日本語を含む25言語を自律的に学ぶ学習者を支援する目的で大阪大学マルチリンガル教育センター[2]によって2020年4月に設立された施設である。OUマルチリンガルプラザは、留学生等の日本語学習、そして日本語話者学生等の英語の支援に加え、外国語学部を有する唯一の国立総合大学の強みを生かし、複数言語の学習を支援する場の構築を目指している。筆者が所属する大阪大学国際教育交流センター[3]日本語チームは、この事業と連携し留学生等の日本語学習の支援環境を整備する役割を担っている。

3-1. 設立まで

教育機関における自律的な言語学習のサポートには、1)教育機関の特徴、立地に合わせた言語学習支援を探ることが重要である、2)専門家によるアカデミックサポートや、自然な環境で目標言語が使える機会が十分に提供されることにより、言語学習アドバイジングのサービスが活きる、3）学生ボランティアやTA、SAによるコミュニティができると利用者が自然な環境で目標言語を使う機会が増える、4)実際の場所とオンラインを結ぶ方法は様々な方法で可能である（瀬井，2020）ことが明らかになっている。

OUマルチリンガルプラザでは、学内の既存の言語サポートの調査、言語学習アドバイジングのサービスを提供するための準備、TA募集、ウェブサイトと実際の場所を結ぶ方法の検討が行われ、ウェブサイトによる学習リソースの紹介と提供、学内の言語学習情報の発信、対面での言語学習アドバイジングを実施するための準備がなされた。しかし、2020年春、新型コロナウイルス（covid-19）の感染拡大により対面で予定されていたものはウェブサイトへの情報掲載とオンラインでの対応を行うこととなった。

3-2. 言語学習サポート内容

2020年10月現在、OUマルチリンガルプラザで利用可能な言語学習のサポートは、言語学習アドバイジング、会話練習、学内の言語学習サポート情報の案内、教材閲覧（25言語の独習推薦図書)、iPad・CDプレーヤーなどの利用、グループ学習および個人学習スペースの利用となっている。施設のウェブサイトには、施設の説明、自律的に言語学習を進めるためのヒント、教員・TAコラム、イベント情報・予約、教員・スタッフ紹介、言語サポート情報が掲載されており、学生が必要な言語学習情報にアクセスできるようになっている。自律的に言語学習を進めるためのヒント、教員・TAコラムは、学習者がさまざまな学習ストラテジーを試し、言語学習のモチベーションを高め、自分の学習について客観的に見ることができるような記事が載っている。言語学習アドバイジングおよび会話練習は、対面およびオンラインでの対応が可能で､学習者が予約時に選択できるようになっている。

3-3. 学習者オートノミー育成の理論的枠組み

学習者オートノミーとは、Holec によって言語学習に導入された用語である（Littele, 2017)。Holec（1981）は学習者オートノミー、つまり「自分自身の学習を管理する能力」は、教師主導型の学習から自己主導型学習へと学習を転換させ、自分の学習に関する意思決定を自分で行う役割を学習者が担っていくことで育成されると述べている。学習者の自己主導型学習を促進するうえで、言語学習アドバイザーは重要な役割を担っており（ギャロルド 2011, Kato & Mynard 2016)、学習者オートノミーの育成には言語学習アドバイザーが重要であると言える。

また、青木・中田（2011）は学習者オートノミーの育成には、学習者中心の授業をすればよいものでも、学習ストラテジーの訓練をすればよいものでもないことを指摘し、自分の手で自分の学習をデザインできる学習者の育成には理想的な学習者の明示が伴うとも述べている。

3-4. 理論から実践へ

前節までに述べた議論をまとめると、SALC では既存の言語学習サポートの提供に加え、実際の場所のサービスとオンラインのサービスを結ぶこと、言語学習アドバイザーによって自己主導型学習が促進できること、自分の手で自分の学習をデザインできるよう、学び方が学べるようなリソースが示されることが、学習者オートノミーの育成の可能性を高めると言える。OU マルチリンガルプラザで提供されているサポートをこれらに当てはめて述べると、ウェブサイトでは、自律的に言語学習を進めるためのヒント、教員・TA コラムなどの記事から学び方を学ぶことができ、学内の言語サポート情報を参照した学生が、実際の場を活用することができ、言語学習アドバイザーによるアドバイジングを受けることも可能である。これらは、理論に基づいた実践がなされていると言える。

4. まとめと今後の課題

本稿では、これからの SALC において重点を置くべき要素を挙げ、OU マルチリンガルプラザで提供するサービスおよび設備が学習者オートノミー育成に貢献できる可能性を述べた。これからの SALC では、既存のサービスの提供に加えて、実際の場とオンラインを組み合わせること、学び方を学べるリソース提示が重要になることを繰り返し述べてきた。今後の課題としては、自律的な学習および自己主導型学習を促進できるような仕組みづくり、言語学習アドバイジングの方法やツール（学習日記、ポートフォリオ）の検討、自然な環境で目標言語を使える機会や交流の場の提供、TA および学生ボランティアとの連携など、実践を通してデータを蓄積していくことであると言える。

注

(1) 本稿で記した OU マルチリンガルプラザの概要は、https://www.lang.osaka-u.ac.jp/cme/plaza/に基づくものである（2020 年 9 月 30 日確認）

(2) 大阪大学マルチリンガル教育センター https://www.lang.osaka-u.ac.jp/cme/（2020 年 9 月 30 日確認）

(3) 大阪大学国際教育交流センター http://ciee.osaka-u.ac.jp/ (2020 年 9 月 30 日確認)

参考文献

(1) 青木直子 (2016)「21 世紀の言語教育：拡大する地平、ぼやける境界、新たな可能性」Journal CAJLE, Vol.17, pp.1-22

(2) 青木直子, 中田賀之 (2011)「学習者オートノミー　初めての人のためのイントロダクション」青木直子, 中田賀之 (編)『学習者オートノミー』pp.123-142, ひつじ書房

(3) 瀬井陽子 (2020)「これからの SALC (Self-Access Learning Center) の意義と課題」『多文化社会と留学生交流』第 24 号, pp.19-27

(4) 関谷, Maynard, J., & Cooker, L. (2010). 「学習者の自律を支援するセルフアクセス学習」 小嶋英夫, 尾関直子, 廣森友人(編)『成長する英語学習者』pp. 193-212, 大修館.

(5) マレー, ギャロルド (2011)「セルフアクセス言語学習　構造とコントロールと責任」青木直子, 中田賀之 (編)『学習者オートノミー』pp.123-142, ひつじ書房

(6) 義永美央子, 角南北斗, 瀬井陽子, 難波康治 (2020)「日本語の自律学習を支援するオンラインプラットフォーム「OU 日本語ひろば」の開発について」『多文化社会と留学生交流』第 24 号, pp.27-34

(7) Benson, P. (2011) *Teaching and researching autonomy in language learning. 2nd Edition.* London: Longman.

(8) Gardner, D. & Miller, L. (1999) *Establishing self-access: From theory to practice.* Cambridge, Cambridge University Press

(9) Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning.* Oxford: Pergamon Press.

(10) Kato, S., & Mynard, J. (2015). Reflective Dialogue: Advising in Language Learning. New York: Routledge.

(11) Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research.* Multilingual Matters.

(12) Reinders, H. (2012). The end of self-access? English Language Teaching World Online: Voices from the Classroom (ELTWO), 4. ELTWorldOnline.com

(13) Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access in independent learning. In P. Benson and P. Voller (Eds.), Autonomy and Independence In language learning (pp. 54-65). London: Longman

謝辞：本研究の一部は、JSPS 科学研究費補助金（基盤 C)「大学における日本語自律学習支援者養成プログラムの開発」(課題番号 19K00708) の支援、および大阪大学研究支援員制度の支援により実施されたものである。

適切な語の使用のために指導すべき点とは

―タイ人日本語学習者の作文の誤用分析から―

三好裕子（チュラロンコン大学）

1. 目的

学習者が自らの考えを言語によって表そうとするとき、適切な語を選択し、それらの語を適切な形で結びつけることが必要である。そのための知識として、コロケーションの知識が重要視されるようになり、語の意味と合わせ、語に関する指導項目として認識されるようになった。しかし、その他に、語の適切な使用のためにどのような知識の指導が必要かは明確になっておらず、教師が経験や勘で指導項目を決めている現状がある。学習者にとって困難な点として存在しながら現状において見落とされがちになっている点を探り、どのような語について、どのような指導が必要かを知ることが本研究の目的である。

2. 方法

調査協力者はタイの大学の 3 年生で、日本語を主専攻として学ぶ中上級学習者である。調査者が担当した作文の授業において、『語彙ドン！－大学で学ぶためのことばーvol.1』(1)を教材とした、語彙の指導を受けた学習者 32 名である。

授業では、予習として、課の学習目標語（各課 30 語）の中から使用する語を自由に 3 語以上選択して 100～200 字程度の文章を作成する課題を与えた。提出された文章のうち、許諾を得た 127 の文章を対象とし、誤りを分析した。

教材には学習目標語の意味や品詞、例文が掲載されている。文章は指導前に、指導も練習も行っていない段階で作成されたものである。したがって、その誤りは、一般的な語彙教材に掲載されている情報を与えられたのみの場合に学習者が誤りやすい点を示しており、何らかの形で補うべき点を示していると言える。当初は教材の学習目標語について分析する予定であったが、それ以外の語についても学習目標語と同程度に誤りを犯しやすいものが見られたため、学習目標語か否かを問わず分析の対象とすることにした。

分析は大山他（2016）を参考に誤りを分類し、その後、語彙に関わる誤りを選び出し、詳細な分析を行った。語の使用の誤りは、コロケーションの誤りのように語に起因する誤りもあるが、例えば動詞の自他の誤りや品詞の選択の誤りのように文法の誤りといえるものも多い。今回の調査の目的は指導の観点を探ることにあるため、文法的誤りを含め、語の使用の誤りとして、分析対象とした。なお、今回の調査では、意味は理解できるが不自然さを感じる程度のものも含め、指導が必要だと感じられるものは全て誤りとして分析対象とした。分類・分析は調査者である筆者が行った(2)。

分析手順としては、まず、修正が必要と感じられるものを誤りとして拾いあげ、文法的誤りも含めて全体の傾向をみるために分類を行った。その後、語の活用や副詞・接続詞な

プログラム目次へ

ども語の使用の問題として含め、詳細な検討を行った。

3. 結果

3-1. 誤りの全体的傾向

分析対象とした文章のうち、388 の文に 701 か所の誤りが認められた。最も多かったのは語彙選択の誤りで 180 か所、次が助詞の誤りで 112 か所認められた。語彙選択の誤りが多かったのは、「学習目標語を使ってみる」という課題であったことから、使用すべきでないところに無理に使用してしまったことも、一因になったものと思われる。

その他の誤りで目立ったものとしては、表記（32 か所）・可能（23 か所）・テンス（22 か所）があった。コロケーションの誤りは 18 か所認められた。そのうちの多くが学習目標語に関する誤りであった。

3-2. 語彙に関する誤りの傾向

上述したように語彙選択の誤りが多く見られたが、そのうちの多くは語の意味理解の不十分さに起因する誤りで、文意は推測できるが、他の語に換えたほうがよいものであった。また、コロケーションの誤りも少なくなかった。

語の意味やコロケーションは、現状の語彙指導での中心的指導項目となっている点であるが、今回の調査では、これまであまり指摘されず、指導対象とされていない点での誤りも多く見られた。そのうち、特に目立った点として「品詞に関する情報や知識の不足による誤り」「サ変動詞に関する誤り」「新造語の使用」の 3 点があった。

3-2-1. 品詞に関する情報や知識の不足による誤り

名詞には副詞としての用法を持つものがあることから、名詞としてしか使用しない語を副詞として使用した誤り（①②）や、副詞に「に」を付けたケース（③）も見られた。誤り例は、誤りの箇所に下線を引き[3]、修正案を[　]を付して示した。

①現代[現代において]、情報を得るには、スマホー台を持っていればで十分である。
②新型コロナ感染が拡大し始める時点[始めた時点で]、行きたい場所にも行けなく、会いたい人にも会えなくなってしまった。
③次回は今回より面白い動画を作成できるように、スクリプトをしっかりに[しっかり]準備しておこうと思う。

副詞としての用法を持つ名詞と持たない名詞があるということを、今回の指導で初めて知ったという学習者がほとんどであった。この点についての指導が行われていないことがうかがわれた。教材に副詞としての用法を持つか否かの情報が明記されていない場合も多い。品詞に関する詳細な情報・知識の不足があるものと思われる。

また、④の「安定」のように意味に影響され、品詞を誤解して用いたケースもあった。

④画家のような仕事は安定な[安定した]職業ではないので、自分の子供が将来が保障され、医者や公務員など、安定な[安定した]仕事に就いて欲しい。

「安定」は学習目標語であり、教材に品詞の表示もあったが、複数の学習者が同様の誤りを犯していた。誤解を招きやすく、注意を促す必要があると思われる。

3-2-2. サ変動詞に関する誤り

サ変動詞になる語か否かの知識の不足による誤りも多く見られた。上記④の「安定」も「安定した職業/仕事」とすべきであり、サ変動詞として使用すべき時にできていない誤りの例である。「安定」については、他にも⑤のようにサ変動詞として使用すべきところをしていない誤りが見られた。

⑤しかし、安定ではない[安定していない]企業が合併すると、お互いに影響を与える可能性もある。

「安定」は学習目標語であり、「安定（する）」という見出し語で提示されているにもかかわらず、このような誤りが複数見られた。これも、語の意味から「な形容詞だ」と認識していたことによると思われる。

反対に、⑥のように、「安定する」からの類推で「不安定する」とした誤りもあった。

⑥マスクの不足や値段が不安定して[不安定になって]いることの影響で、マスクを買いたくても買えない人が多いようです。

「不安定」の例のように、反義関係の語でサ変動詞になるか否かが異なる場合は、指摘しておくことが必要であろう。

「安定」以外でサ変動詞として使用すべき時にしていない例に「苦労」があり、⑦のように「苦労になる」としていた。

⑦（ウィルス感染の状況が良くならなければ）ウイルス感染することや経済的な問題で多数の人が生きて行けるかどうか分からないほど苦労になる[苦労する]はず。

同様に、「自動化する」とすべきところで「自動化になる」とした誤りがあった。接辞「化」のついた語はサ変動詞になることを指導しておくことが必要である。

語に動詞の意味が含まれているかどうかの判断ができなかったことが原因で誤ったとみられる例も複数あった。

⑧また、各属（それぞれの種類）の特徴で区別こと[区別すること]ができる。

⑨理学技術によって…（中略）…短期間で様々な情報をアクセスこと[アクセスすること]ができるインターネットなどが生み出しました。

⑩そして、メルウィンはショックして[ショックを受けて]いるウェイバーに謝った。

⑨⑩は英語からの外来語で、意味が容易に理解できることから使い方を確認することなく用いたと思われる。元々の語が動詞になる語であることから、サ変動詞にすべきか否かの判断を誤ったと推測される。

3-2-3. 新造語の使用

今回の調査では、既有知識を使って学習者が作った新造語の使用が多数認められた。特徴的なものを以下に紹介する。

⑪そのため、私はあまりオンライン勉強[オンラインでの勉強]が好きではない。

⑫しかし、日本などのある国は（緊急事態の）宣言後れである[宣言が遅れた]。

⑬環境問題を扱うために、節電したり、プラスチック使用[プラスチックの袋を使用する]の代わりにエコバックを使ったりしている。

⑭人間の自然に悪行為[よくない行為]の結果で、最近自然が…（中略）…災害で注意を私たちに呼びかけている。

⑪⑫⑬は、新しい複合名詞を作った例である。⑪は「オンライン授業」からの類推、⑫は「時代遅れ」などからの類推だと思われる。⑫は「プラスチックの袋を使用する」とすべきところ、伝えたい部分を拾い「プラスチック使用」という語を作っている。⑭の「悪行為」は学習目標語に「行為」があったことから、「悪い」の意味を添えるために作った語である。その他の例として、「無能な政府」の意味で「無能政府」、「広報についての課題」の意味で「広報課題」という語もあった。

新造語は創造的な文章であれば意図的に使用することもあるが、学習者が創造的な表現を求めてこれらの語を創作したとは思われない。むしろ、日本語の自然な表現を求めて、既有知識をもとに、自分の考えを伝えるために考え出した語であり、学習者の苦心の跡ともいえる。どのような語がどのような複合語を作るのかについての正確な知識が不足しており、創造してしまったものである。その語が他の語と結びついてどのような複合語を作るのかといった語形成に関する知識も学べるようにすべきだと思われる。

3-3. 誤りを犯しやすい語

今回の調査で、誤りを収集し、誤りに関わっている語を俯瞰的に見たところ、誤りを犯しやすい語の傾向も明らかになった。注意して指導すべき語のグループとして、以下に2つ挙げる。

第一の語のグループは、時に関する語である。中級以降、社会的な問題を取り上げて述べることが増えるが、そのためには「現在」「現代」「近年」といった「今」に関する類義語を使い分けなければならない。いつ起こったことかを示す必要に迫られることも多い。時に関する語は、語自体の意味は比較的容易に理解できるように思われるが、それを使用することは容易ではない。

まず、学習目標語に「現代」という語があったことから、この語の使用で多くの誤りが見られた。⑮は、「今」もしくは「現在」とすべきところに「現代」を使用した例である。

⑮現代[現在]、タイのニュースを見ると、コロナウイルス感染症が広がっている影響で、病院のマスクが足りなくなった[足りなくなっている]そうです。

⑮と同様に、「今」もしくは「現在」とすべきときに「現代」を使用した例が複数見られ、これらの語の使い分けの難しさがうかがわれた。「現代」は学習目標語であり、「今の時代のこと」と説明が付けられているが、学習者は「今」と同義だと理解したようである。

⑮の例では、「現在」とした場合でも、述語の動詞に修正が必要である。この例のように、時の表示については述語のテンス・アスペクトとの呼応も考えなければならないことがあり、困難を伴うことがある。中級以降も、「～た前に」「～る後で」といった誤りをよく見かけることを考えても、テンス・アスペクトという学習者にとって難しい文法項目との関係から、時に関する語の適切な使用が困難なことがわかる。

さらに、時に関する語の誤りには、その他にも、その語を使用するための文法知識が不足していることによると思われるものが多く見られた。

⑯江戸時代に印刷の技術が発展しはじめたので、当時には[当時は]浮世絵が大量に描

かれていたのだ。

⑰…（前略）…、よく知られているアイドルのデートが発覚すれば、一瞬だけ[一瞬で]世界中に普及し、SNS でマイナスコメントが増えてしまう。

⑱ウェイバーの新しい親友が現れた以来[現れて以来]、彼はウェイバーの人生の目標を決めるのを手伝った。

⑯は不要な「に」を付加してしまった例、⑰は付加する助詞の選択を誤った例である。⑱は「以来」が「～て以来」という形で使用されることを知らなかったことによる誤りである。さらに、上述②の「時点」は、意味的にも形の点でも使用が難しく、誤用を犯しやすい語であった。これらの誤りは、学習者にとって時に関する語の使用は難しく、注意が必要なことを示している。

第二の語のグループは、「重大」「厳密」等の漢字表記のナ形容詞である。誤り方としては、まず、語の意味理解の不十分さによるものが多かった。⑲、⑳は、その例である。

⑲（それは）単純に[簡単に]解決できる問題ではないです。

⑳お医者さんと看護婦さんたちが皆にカバーをつけることができないので、重大な[重要な]のはできるだけ外出自粛をして自分の安全を守ることだと思う。

⑲の「単純」、⑳の「重大」は、学習目標語であったため、使用を試みたものと思われるが、意味の理解が不十分で、不自然な使用になっている。この他にも、「厳密」「有利」「適切」といった語で、意味理解の不十分さが原因とみられる誤りが複数見られた。非漢字圏学習者であることから、語の意味の正確な理解が難しかったものと思われる。

ナ形容詞の場合は、意味の誤りだけでなく、形の誤りも少なくなかった。「複雑なもの」を「複雑もの」、「きれいなだけ」を「きれいだけ」とするような初級文法の誤りも少なからずあった。「重大な」を「重大の」とするなどの品詞の誤解も見られた。㉑は副詞として使用した誤りである。

㉑インターネットでこの問題についての資料が様々[様々な資料を]見つけたが、…（後略）…。

非漢字圏学習者にとっては、語の意味理解の難しさがあり、それに加え、品詞の判断や語形、接続の難しさもあるため、誤りが多発したものと推測される。

４．考察

今回の調査協力者は、日本語を主専攻としており、日本語能力試験 N2 に合格している者も多かった。そのため、理解語彙としては、かなりの量を持っており、学習目標語も既知の語が多かった。しかしながら、語の使用においては誤りが多く見られ、指導や、知識の不足を補う何らかの手立てが必要なことが明らかになった。

今回の調査で明らかになった指導すべき点として、語の持つ文法情報への注目の仕方がある。教材に品詞やサ変動詞としての使用の可否が示されていたにもかかわらず、文章には多くの誤りが見られた。その点への注意が不十分な学習者や、注意を払うべきことに気づいていない学習者がいたものと思われる。品詞やサ変動詞としての使用の可否など、語彙学習の際に注意を払うべきことに対する意識づけが、十分にできていなかったことがうかがわれる。

また、今回の調査から、一つの語が複数の品詞として用いられる場合があることや、副詞として使用する場合は助詞を伴わずに使用できることなど、語に関する文法の知識が不足していることがうかがわれた。実際、授業でこれらの点を指導すると、初めて聞いたという声もあった。語の適切な使用のための文法の指導の必要性を示していると言えるであろう。語彙指導において、語の意味のみならず、語の使用のための文法の知識が得られるようにすることが必要だと思われる。語の使い方の指導は、語の持つ文法情報の指導であり、語彙指導と文法指導の狭間にあって見落とされる傾向にある。語の使用という観点から、語彙と文法を区別することなく指導することが必要だと思われる。

個々の語の指導の中で、その語の使用のために必要な文法を指導してゆけば、その知識は他の語へと般化していくことが期待される。例えば、ある語を学習した際にサ変動詞としての使用の可否に注意すべきことに気づけば、以降は注意を払うようになるかもしれない。個々の語の指導を通し、語の使用に必要な知識を学べるようにすべきだと思われる。

５．まとめ

タイの大学で日本語を学ぶ中上級学習者に対し、語彙の授業の予習として、教材の情報をもとに文章を作らせた。それらの文章には、「品詞に関する知識の不足による誤り」「サ変動詞に関する誤り」「新造語の使用」が多く見られた。また、誤りを犯しやすく、指導の際に注意を要する語として、「時に関する語」と「漢字表記のナ形容詞」があることが明らかになった。

語彙指導では、意味やコロケーションの理解を図ることが中心的に行われているが、語の適切な使用のためには、文法の領域に踏み込んだ、語の使用のための指導が必要だと思われる。語の使用という観点から、文法・語彙の区別なく、積極的に指導することを提案したい。

今回の調査は限られた量のデータに対する分析で、対象が異なれば異なる指導すべき点が見つかる可能性がある。指導すべき項目の選定をさらに進めることと、指導の方法の検討を今後の課題としたい。

注

（1）石澤徹,・岩下真澄・伊志嶺安博・桜木ともみ・松下達彦（2018）『語彙ドン! [vol.1] ―大学で学ぶためのことば』くろしお出版

（2）今回の調査は厳密な誤用分析を行うことを目的としておらず、指導の観点を探るためのものであることから、調査者の指導者としての見方により、判断した。

（3）本文での指摘に関わらない誤りは、下線を付さず、そのまま掲載した。

参考文献

（1）大山浩美・小町守・松本裕治（2016）「日本語学習者の作文における誤用タイプの階層的アノテーションに基づく機械学習による自動分類」『自然言語処理』vol.23, No.2

大学生は「やさしい日本語」講義をどう受けとめたか

―受講後の自由回答アンケート分析から―

長谷川賴子（敬愛大学）・井上里鶴（つくばにほんごサポート）

1. 研究背景と目的

やさしい日本語をめぐっては，その重要性への指摘(庵(2020)，岩田(2016))とともに，変換するための方法やツールの開発が進み，運用面での整備が進められている。さらに近年は，各省庁の取り組みも盛んである。2020 年 7 月に閣議決定した「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和 2 年度改訂)」では，「3 生活者としての外国人に対する支援」の項目に＜行政情報・生活情報の多言語・やさしい日本語化による情報提供・発信の推進＞が盛り込まれている。2020 年 8 月には，出入国在留管理庁と文化庁が『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン』を公表するなど，在留外国人への情報発信の手段としてやさしい日本語が活用されている。全国の自治体などでは，やさしい日本語に関する研修も数多く行われており,やさしい日本語の普及に向けた動きも盛んである。一方で，研修の受け手がやさしい日本語をどのように受けとめているかについて，受講者アンケートなどの入念な分析は質的にも量的にもなされていない。また，どういう構成でやさしい日本語の研修を行うのが良いかという観点からの考察も，今のところ見られない。

そこで本研究では，やさしい日本語の講義を受けた大学生から得た自由回答アンケートの結果をデータとして，計量テキスト分析の手法で，講義をどう受けとめたかを明らかにすること,講義の構成による受けとめ方の違いを検証すること,これら 2 点を目的とする。

2. 研究方法

2-1. やさしい日本語の説明動画の作成および配信

まず，やさしい日本語の説明動画を 2 つ作成した。1 つ目の動画（以下，動画①）は，やさしい日本語の概念的説明が中心であり，社会的背景を踏まえたやさしい日本語の必要性を説明する内容である。2 つ目の動画（以下，動画②）は，やさしい日本語の言語的ルールの説明が中心であり，作り方のポイントを説明する内容である。いずれも約 15 分の動画を作成した。表 1 に，2 つの動画でそれぞれ扱ったトピックやキーワードを示す。動画は各所でやさしい日本語研修を担当した実績がある者が作成した。

これらの動画を，2020 年 6 月，大学国際学部の副専攻日本語教員養成課程(計 4 科目)の履修者 139 名に「やさしい日本語」講義（オンデマンド型）として配信した。視聴の順番と受けとめ方の関係を探索的に分析するため，対象者の半数（A）は「動画①→動画②」の順に，もう一方（B）は「動画②→動画①」の順に視聴するように設定し，動画公開日に URL 情報を各学生にメール配信した。なお，学生には動画以外の資料などは配布していない。

プログラム目次へ

表1　動画①および動画②のトピックとキーワード

動画①概念的説明	動画②言語的ルールの説明
①やさしい日本語の定義，背景・必要性 ②活用例（自治体文書・医療現場・子どもや高齢者） ③英語より多くの外国人に伝わること ④外国人が直面する 3 つの壁 （制度の壁・言葉の壁・心の壁） ⑤在留資格，多言語対応，日本語教育の機会の提供 ⑥多文化共生，外国人とのコミュニケーション	①やさしい日本語の定義 ②作り方の 5 つのポイント ・ゆっくり最後まではっきり話す ・一文を短く ・簡単な言葉を使う(漢語は和語に，具体例を挙げる，敬語は避ける) ・文末表現の統一(文体，指示や可能の表現) ・寄り添う心と笑顔で話す

2-2. アンケートの実施・回収とデータ化

受講後，学生にアンケートを実施した[注 1)]。「「やさしい日本語」講義を聞いて，あなたは何を学びましたか」との質問に，動画配信日から 10 日間，大学の web システムの自由回答テストに各自が入力した[注 2)]。10 日目の 2 つの動画の視聴回数は動画①が 188，動画②が 191 とほぼ同数で履修者数を上回ったことから，学生は受け取った URL 情報の順に動画を視聴した上で，アンケートに回答したものと仮定して分析を進める。

データは,期限内に入力し調査の同意を得た 106 名分を対象とする。内訳を表 2 に示す。各回答の平均文字数は 222（最大 381，最少 41，標準偏差 57.46）であった。データには，動画の視聴順，日本人・留学生，学年等の情報を付与した。著しい日本語の間違い，同文字の連続等の明らかな誤入力，数字表記の統一のみ修正した。

表 2　データの内訳(カッコ内は調査対象数)

やさしい日本語の解説動画の視聴順	日本人	留学生	計
対象（A）：動画①概念的説明　⇒ 動画②言語的ルール説明 の順に視聴	35(46)	17(24)	52（70）
対象（B）：動画②言語的ルール説明 ⇒ 動画①概念的説明 の順に視聴	39(45)	15(24)	54（69）
計	74(91)	32(48)	106(139)

2-3. 分析ツールと分析方法

データの分析には，できるだけ主観を排して傾向を把握するために，計量テキスト分析のフリー・ソフトウェアである KH Coder(version 3.beta.01e)を使用し，以下の 3 つの分析を行った。

①回答の全体的傾向を把握する手がかりとして，データ全体から頻出語を抽出する

②講義の構成によって回答の傾向に違いがあるか見るために，動画①と②の視聴順を外部変数として，対象(A)と対象(B)の回答の特徴語を抽出する

③対象(A)と対象(B)の回答の内容の傾向をつかむため，それぞれ特徴づける語が，回答の中でどう結びついて出現しているかを可視化する共起ネットワーク分析を行う

3. 結果と考察

3-1. 全体的傾向

プログラム目次へ

3-1-1. 頻出語

データ全体から抽出した頻出語(150 語)の上位 30 語と出現数を表 3 に示す。頻出語の多くは表 1 の動画①と②の説明に使われた語である。また「講義，今回」や「学ぶ，知る，感じる」等,講義から自分が何かを得たことや反応したことに言及する語も多くみられた。

表 3　データ全体の頻出語の出現状況（上位 30 語）

抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数	抽出語	出現数
やさしい日本語	197	言葉	70	簡単	57	心	34	相手	25
外国人	189	日本	68	理解	47	日本人	30	必要	25
日本語	166	壁	66	知る	46	感じる	29	制度	23
思う	120	学ぶ	64	講義	40	大切	28	生活	23
話す	88	分かる	61	英語	39	コミュニケーション	27	多い	23
使う	76	人	59	難しい	37	ポイント	27	今回	21

3-1-2. 実際の回答例

頻出語を含む回答を KWIC コンコーダンスで検索すると,講義内容に密接に関連しており,全体としてやさしい日本語への理解がされていたことが分かった。以下に例を示す。文中の下線は表 3 に含まれた頻出語を，「…」は中略を示す。

(1) やさしい日本語は外国人だけではなく日本人の小さい子や高齢者にも使えるものだと思った。私は小学校の教師を目指しているので，低学年の授業や問題づくりに役立てることができると思った。…やさしい日本語は誰にでもわかりやすいものだと思った。

(2 年・日本人学生・動画②⇒①の順に視聴)

(2) 私は英語がとても苦手で，英語の授業でいつも先生に助けてもらう時，イラストや文など簡単な英語でヒントをもらい私自身が理解を出来るようになっている。…やさしい日本語を使うにあたって，自分がその人の立場になったらと考えることが大切と学んだ。…アルバイト先に留学生がいるが，…講義で学んだ 5 つのポイントを押さえ，…今度のアルバイトの時にやさしい日本語を使ってみようと思う。

(2 年・日本人学生・動画②⇒①の順に視聴)

(3) 今回習ったやさしい日本語の中で紹介されていない言葉も自分で調べて学びたいと思うようになりました。…外国人等が日本を訪れた際，僕達の年齢層の人が 1 番貢献しなくてはならないのかと思います。

(1 年・日本人学生・動画②⇒①の順に視聴)

(1)では，講義から何を学んだかという問いに対し，やさしい日本語をただ理解するだけでなく，子どもや高齢者へと活用範囲を広げて考えていた。(2)では，過去の自分の経験と結び付けたり、今後の自分の行動に活かそうとしていることが分かった。また，(3)は自分のような若い世代が，率先してやさしい日本語を理解し実践する必要性にも触れていた。

このように，回答においては，やさしい日本語に対して多様なとらえ方がされていた。

以下は，留学生の回答である。やさしい日本語への理解とともに，留学生の立場から日

本人との交流や生活への適応に活用することへの気づきを得ていた。

(4) …「やさしい日本語」についておおざっぱな意味は知っていましたが，具体的な用途や「やさしい日本語」が作られた契機などは全然分かりませんでした。…日常生活の中で「やさしい日本語」がよく使われていても，自分が気づかなかっただけだと分かりました。私のような外国人留学生にとって，「やさしい日本語」は私たちと日本人のより良い交流を促進できるだけでなく，日本での生活にも適応することができると思います。

(2 年・留学生・動画①⇒②の順に視聴)

以上のように，全体的な回答の傾向としては，動画の視聴順に関わらず，それぞれの立場でやさしい日本語の講義内容を受けとめていたことが分かった。

3-2. 講義の構成から見た受けとめ方の違い

3-2-1. 回答を特徴づける語の抽出

次に，講義の構成（動画の視聴順）の別（対象(A)52 名，対象(B)54 名）に，各対象の回答を特徴づける語(特徴語[注3)])の抽出を行った。表 4 に 20 語ずつ示す。

表 4　動画の視聴順に分けた回答を特徴づける語(20 語)

対象(A)動画①⇒動画②の回答の特徴語				対象（B）動画②⇒動画①の回答の特徴語			
外国人	0.489	感じる	0.203	やさしい日本語	0.474	心	0.231
日本語	0.444	多い	0.190	言葉	0.421	ポイント	0.230
日本	0.371	普通	0.180	使う	0.397	統一	0.228
思う	0.361	多く	0.175	話す	0.377	日本人	0.209
人	0.318	高齢	0.173	講義	0.364	５つ	0.207
簡単	0.297	意味	0.167	学ぶ	0.356	大切	0.206
分かる	0.279	子供	0.167	理解	0.296	必要	0.200
知る	0.234	ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ	0.164	壁	0.254	一文	0.196
英語	0.226	気	0.161	短い	0.250	重要	0.193
授業	0.204	初めて	0.161	難しい	0.235	相手	0.193

分析対象となる総抽出語 13,490，異なり語数 1,246，文総数 483。数値は Jaccard 係数を表す。

まず，対象(A)の回答には，「外国人，日本語，日本，分かる，英語，難しい」等，動画①で外国人の現状ややさしい日本語の必要性の説明に用いた語が多く見られた。一方，対象(B)の回答には，「言葉，使う，短い，心，統一」等，動画②でやさしい日本語の作り方を説明した際に用いた語が多く抽出された。この傾向は，日本人学生においても留学生においても同様であった。以上から，大学生の回答は最初に視聴した動画の説明と関連することが，回答を特徴づける語において示された。

3-2-2. 共起ネットワーク分析の結果

前節で抽出した特徴語がどのような語と結びついて出現したかを可視化する共起ネットワークを,対象(A),(B)の回答に対して図 1，図 2 を作成した。図における丸の大きさは頻度を，線は語の共起関係を表し，回答がどのような内容であったかを読み取る手がかりとなる。

図 1 は,動画①概念的説明⇒動画②言語的データ説明の順に視聴した対象(A)の結果である。「普通より簡単な日本語」や「外国人に分かる日本語」というやさしい日本語の定義,「災害や医療現場で活用」という活用例，また「多文化共生」等，いずれも動画①で説明したやさしい日本語の必要性や背景に強く関連した回答であることが読み取れた。

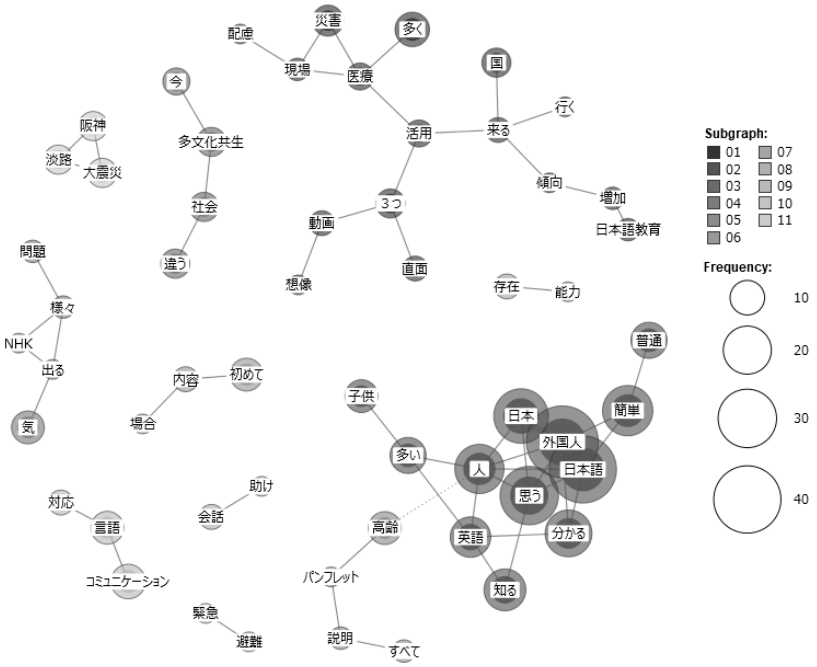


図 1　動画①概念的説明⇒動画②言語的ルールの順に視聴した対象(A)の回答の共起ネットワーク

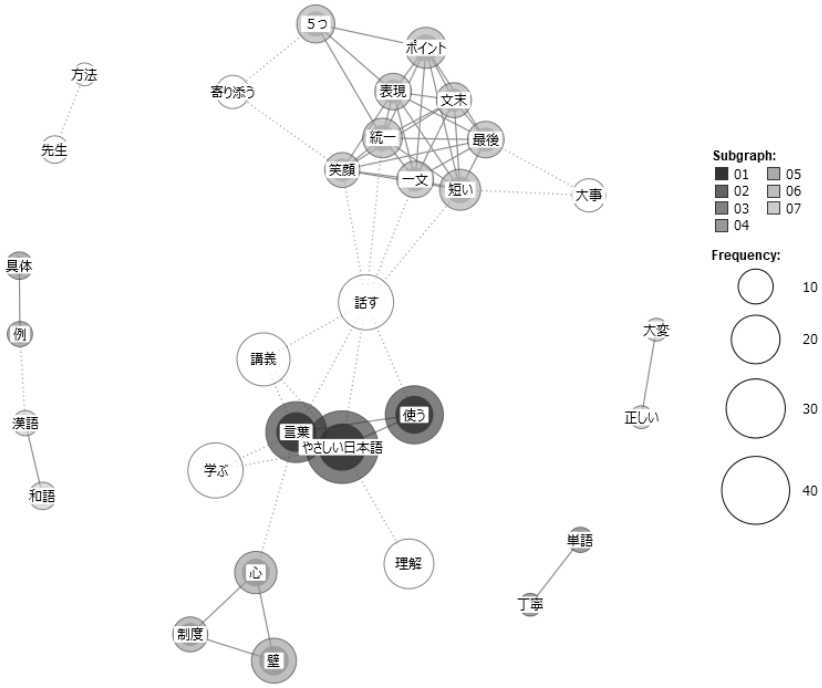


図 2　動画②言語的ルール⇒動画①概念的説明の順に視聴した対象(B)の回答の共起ネットワーク

プログラム目次へ

一方,動画②言語的ルール説明⇒動画①概念的説明の順に視聴した対象(B)の結果である図2では,「話す」を中心に,「やさしい日本語という言葉を使う」こと,またやさしい日本語の作り方である「最後まで,一文を短く,文末表現を統一する,寄り添う心と笑顔」という,動画②の言語的ルールの説明に相当する回答であることが読み取れた。このように,図1と図2から,何を学んだかという回答の内容においても,大学生が先に見た動画の内容と強く結びついていることが分かった。

以上の分析から,やさしい日本語の講義を聞いた大学生のアンケート回答は, 2つの動画のうち「最初に視聴した動画」の内容を色濃く反映し,結果として異なる受けとめ方になったことが確認された。

大学生は,何か新しいことを学ぶ際,導入の段階で受けた内容を基になるものとして受けとめ,そこから全体への理解や自分の考えを深めていく傾向があることが示唆された。若い世代に,効果的なやさしい日本語の研修を行おうとする場合,担当講師はこうした点を踏まえて研修の構成について注意深く検討し,綿密に計画することが必要となるだろう。

4. まとめと今後の課題

本研究は,大学生がやさしい日本語の講義をどう受けとめたかについてデータの分析と考察を行い,講義の構成が彼らの受けとめ方に影響を与える可能性についても指摘した。今回は大学生のみを対象としたが,構成の問題について,例えば年齢が上の対象者の場合どうなるかということを検証する必要がある。若い世代へのやさしい日本語の普及は今後の日本社会にとって急務であり,本研究で得られた結果は,彼らへの普及を目的とした研修等の内容面・構成面を考える上で意味のある資料となるだろう。

注

(1) アンケートには他に2つの質問項目が掲載されている。これらの分析は稿を改めて行う。
(2) 受講確認の必要から,入力の目安を200字程度と提示した。
(3) 特徴語は,データを動画の視聴順に分けた時,それぞれ高い確率で出現した語である。

参考文献

(1) 庵功雄(2020)『「やさしい日本語」表現事典』丸善出版
(2) 岩田一成(2016)『読み手に伝わる公用文:<やさしい日本語>の視点から』大修館書店
(3) 樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版
・『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン』法務省と文化庁2020
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri15_00026.html
法務省ホームページ2020年9月27日最終アクセス
・「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策(令和2年度改訂)」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri01_00140.html
法務省ホームページ2020年9月27日最終アクセス

実践報告「やさしい日本語プロジェクト」
―社会参加を目指した授業で見えてきたこと―

苅谷太佳子（愛知県立大学）

1. はじめに

近年、地域社会では外国人と共に社会をつくることが目指されている。日本語教育の分野でも社会参加を視座にもつ授業が提案されており、西俣他（2016）に実践報告があるが、その数はまだ少ない。そこで、本稿では社会参加を目指した授業実践の方法と実践の結果見えてきたことを報告する。実践は「やさしい日本語」を題材にした授業で社会との関わりを深めることができるかを課題にした。本発表は、実践を共有することで授業改善を図り、地域社会に貢献することを目的とする。

2. 先行研究

授業実践は社会参加を目指して対話をベースにした問題解決型授業で行った。ここでは本実践のキー概念である対話と社会参加について先行研究を援用して筆者の考えを述べる。

対話について、矢部（2005）、嶋田（2020）、細川（2019）で確認する。矢部（2005）は、佐藤（1996）を引き、「会話が単なる意味伝達や表現上のやり取りであるのに対し、対話は単なる意味伝達以上の機能を持つものであり（中略）意味付けをしたり、新たな意味を創り出していく過程を含んだもの」とした。また、嶋田（2020）には「異なる価値観をもとに対立を恐れずに話し合う対話は、新たな価値観を生み出すもの」とある。つまり、対話とは、異なる価値観をもとにした、意味伝達以上の機能があり、新たな価値観を生み出す力をもつやりとりといえよう。更に細川（2019）は、一人一人が異なる文化を持っており、対話によって自他の違いに気づくことは自分の考えを変える自己変容の契機になるとし、個に起こった自己変容は、個が所属する社会を変える力になるとした。

ここで、社会参加について佐藤（2011）を引く。その定義「コミュニティーのルール（約束事、慣習、考え方、行動パターンなど）を学び、それらを単に通例として受け入れるのではなく、批判的に考察する。そして、説得したり説得されたりしながら、いいと思うものは受け継ぎ、変えた方がいいと思うことは変えていくための努力をし、メンバーの一人として責任を担うこと（下線筆者）」には、異なる価値観をもとに新たな価値観を生み出す力をもつやりとりである対話の要素が窺える。

以上から、筆者は社会参加とは「社会をよりよくしようと努力すること」であり、そこには「対話を通して異なる価値観を持つ人々に気づき、理解するための努力をし、自己を変える力を培うというプロセスがあり、自己を変える力がその自己の所属する社会を変える力になる」と捉える。そして、コミュニケーション能力は、社会との関わりの深化拡大に付随して向上すると考えている。

プログラム目次へ

3. 授業実践

ここでは本実践を行った授業「プロジェクトワーク」の概要と授業実践「やさしい日本語プロジェクト」の方法について述べる。

3-1. 授業「プロジェクトワーク」の概要

授業実践は2019年度後期、愛知県立大学（以下県大）の学術交流協定大学の留学生対象の異文化理解科目「プロジェクトワーク（1コマ90分全15回の内8回)」で行った。

授業履修者は中上級レベルの10人（中2、香1、韓3、仏1、露1、伯2）で、前期からの継続生と当期来日の新規生が混在、国籍も滞日期間も一様ではない。

初回に授業ガイダンスを行い、「身近なテーマに関する社会的問題を発見し、問題解決のために、私たちにできることを考えてグループで協働してとりくむ」授業であることと授業の目標「①自分の意見・考えを積極的に伝える。②グループで話し合いながら協働して課題にとりくむ。それを通じて、③社会との関わりを深める。そして、④日本語でのコミュニケーション能力を高める。」を伝えた。毎回の授業には課題があり、それにグループワークでとりくみ、プロジェクトのゴールを目指して活動をつみあげている。

3-2. 授業実践「やさしい日本語プロジェクト」の方法

授業実践の課題は「『やさしい日本語』を題材にして社会との関わりを深めることができるか」とした。「やさしい日本語」は日本語非母語話者（以下NNS）にわかりやすく工夫した日本語だが、それを考える場にNNSがいないことが多い。そこで、筆者はNNSと日本語母語話者（以下NS）がそれを共に考える場をもちたいと考え、授業の題材とし、西俣他（2016）に倣い「やさしい日本語プロジェクト」とした。

3-2-1. 第1講～第6講（「問題発見」「課題設定」「ビジターセッション（以下VS)」準備）

第1講で留学生は、「やさしい日本語」の資料を読み、「『やさしい日本語』を作れない／知らない日本人がいること」「日本に住む外国人は英語より日本語がわかる人が多いこと」を学び、実際に学内を歩き「NNSが多い大学にも『やさしくない日本語』が多くあること」に気付いた。第2、3講では、自分達の言葉で「やさしい日本語」の定義を考え、「やさしい日本語」の問題は「『やさしい日本語』を作れない／知らない日本人がいて、情報が『やさしい日本語』で発信されないこと」との合意を形成し、私達にできることを「既に発信された情報を『やさしい日本語』にする」のではなく、「今後情報が『やさしい日本語』で発信されるように、日本人に『やさしい日本語』を紹介すること」とし、「VS：日本人に『やさしい日本語』を紹介しよう」の企画実践をゴールに設定した。第4講では、自分達が生活の中で実際に困った場面から持ち込んだ日本語を「やさしい日本語」にすることで、「やさしい日本語」にするためのポイントを考えた。そして、それをまとめてVSの資料とした。第5、6講では、VSの流れや時間配分、題材、役割分担を決め、第7講VSに臨んだ。VSの参加者は学内に案内チラシを掲示して募った。

3-2-2. 第7講～第8講（「VS」及び「ふりかえり」）

VS の留学生の目標は「日本人に『やさしい日本語』を紹介する」だった。「バイトの日本語」と「食堂のメニュー」をトピックに、自らの生活から持ち込んだ困った日本語を NS と共に「やさしい日本語」にした。参加者の NS は 4 人（教員 1、職員 2、学生 1）だった。グループは４つ、留学生 2-3 人のグループに NS が 1 人ずつ入った。

VS 最後に、留学生も NS も VS に関する感想（自由記述／無記名）を書いた。留学生には「ふりかえりシート（①積極的に話すことができたか②いいなと思った話し方の人③自分とは違う意見・考え④目標は達成できたか）を宿題として配布、翌回「ふりかえり」でふりかえりシートの回答と感想を共有した。

4. 考察

実践の課題は「『やさしい日本語』を題材にした授業で留学生は社会との関わりを深めることができるか」である。筆者は、「社会参加には対話を通して、異なる価値観を持つ人々に気づき、理解し、自己を変える力を培うというプロセスがある」と考え、留学生の社会参加を「自分とは異なる他者に気付く場面があったか」で考察した。以下その手順である。まず、VS 後のふりかえりシート及び感想に現れた留学生の気づきを記述し、それを「異なる他者への気づき」に着目し考察した。更に、そのような場面が出現した背景を見るための参考として、NS の感想に現れた気づきを記述した。

以下、四角内は留学生及び NS が書いたコメントである。日本語表記に誤りがある場合、そのまま引用した。記名回答の「ふりかえりシート」では留学生の名前はアルファベット表記、無記名回答の感想は、留学生を NNS＋番号、NS を NS＋番号とし、実名は伏せた。

4-1. 留学生の気づき

留学生の気づきには、「文化・慣習の違いに関するもの」「NS への理解に関するもの」「コミュニケーションの仕方に関するもの」があった。

4-1-1. 「文化・慣習の違いに関するもの」

（例 1）ふりかえりシート「③自分とは違う意見・考え」
A：B さんの話の中、袋の単語が難しいと言いまして、袋は普通に使う単語だと思いましたけど、ほかの国では環境のために袋を使っていない国もあるから聞くときに難しいと言いました。文化の違いと共に私は考えもしなかった文化との違いで、外国人が難しく感じる理由を言ってくれて面白かったです。

A（韓国）のグループのトピックは「バイトの日本語」だった。B（仏）が「フランスではレジ袋を使わない。レジで聞かれる『袋はご入用ですか』について、袋という言葉の意味はわかるが、どうしてそれを聞くかわからない」と話したことで、A は同じ NNS 同士でも国により慣習の違いがあること、それが B の理解を阻害したことに気付いた。

（例 2-1）ふりかえりシート「③自分とは違う意見・考え」
C：D さんはアジア人ではなく西洋人だから漢字圏の人は分かるけど、漢字圏ではない人は分からない漢字があるから私が考えたより他のことも日本人に説明してくれる情報を得

ることができた。その以外でもアジアにはあるけど、西洋にはない食べ物があって少し驚いた。それで食堂のメニューが変えたら、タイトルの下に説明を詳しくしたらいいなと思った。

（例 2-2）感想

NNS1：D さんも西洋人だからこれが読めない、意味がわからない、こんな食べ物ないと言ってくれて、同じアジア人の目ではなく、間接的に西洋人の目で見て気づかなかったことをわかることができた。

C（韓）のグループのトピックは「食堂のメニュー」だった。D（伯）が漢字の助けを借りて言葉の理解につなげられないこと、自分と食文化が違うことへの気づきがあった。また、例 2-2 で、NNS1 は D と話すことで、D の目を借りて見、自分の目では気づかなかった問題に気付いたことがわかる。

4-1-2. 「NS への理解に関するもの」

（例 3）感想

NNS2： やさしい日本語といっても、やさしくするときけっこう難しいと思います！（慣れた用語を簡単に説明すること）

NNS3： むずかしいと思っていても、変えるのが大変だったです。日本人にとってはあたりまえなことだなと知ることもできてたのしいかったです。

NS と一緒に「やさしい日本語」にする活動を通して、NS にとっては「当たり前の日本語」だからこそ直すのが難しいことへの気づきがあり、NS への理解がうかがえる。

4-1-3. 「コミュニケーションの仕方に関するもの」

（例 4）ふりかえりシート「②いいなと思った話し方」

B： （略）本当にやさしい日本語を勉強したかったと思います。

C: 日本語がまだ下手な私どものためにゆっくり話してくださって熱心に聞いてくださいました。私たちの意見を尊重してくださって簡単にまとめてくれました。

E： 皆の話をちゃんと聞いた後、意見や自分の考えをはっきり教えていただきました。

NS の話し方をいいと思った留学生が多かったが、理由は、NS ならではの日本語のスキルによるものではなく、自分への尊重や課題への誠実さ等聞く態度によるものであった。

4-2. NS の気づき

4-2-1. NNS への理解に関するもの

（例 5）感想

NS2： 日頃気にしなかったことですが、新たな「やさしい日本語」に気付かされました。日本人が海外に行っても同じことを感じると思いました。

NS3：普通に使う日本語（メニュー）がいがいとわかりにくい、そして、説明しにくいということがわかりました。あんかけ

難易の対象として見ていなかった生活の中の「当り前」の日本語が、NNS には難しいということへの気づきがあった。NS2 では、自分を NNS に置き換えて考えており、NNS の抱えている問題への理解がうかがえる。

4-2-2. 日本の慣習に関するもの

（例 6）感想
NS１： マニュアル化された表現でもひとつひとつゆっくり気持ちを込めていうことで、伝わることがあるんじゃないかと思います。店員がロボットのようではなく、「伝える」という気持ちを忘れないことがとても大切だと気づきました。

マニュアル化された接客用語は、口先だけのもので心がこもっていないものだと考え、それを問題視する人は少なかろう。しかし、例 6 では NNS と話す中、そんな「当り前」と看過していた、改めた方がいいと思う慣習への気づきが現れていると考える。

4-2-3. NNS とのコミュニケーションに関するもの

（例 7）感想
NS4： （略）日本語の性質だと思うのですが、“やさしい”言葉であると、子供に話しているかのように聞こえることがあるので…。ひとりの相手として尊重していることが伝わる日本語でないといけないなと感じました。

実際に留学生の顔を見て話す中、「尊重していることが伝わる日本語」を使う事の大切さへの気づきが出現している。

5. 結論

以上、「『やさしい日本語』を題材にした授業で留学生は社会との関わりを深めることができるか」を課題に授業実践を行い、VS 後のふりかえりシート及び感想に現れた留学生と NS の気づきを記述、更に、「自他の違いへの気付きがあったか」に着目して考察した。その結果、授業目標である留学生の社会参加及び、その題材としての「やさしい日本語」について、以下のことがわかった。

1）「やさしい日本語」を通して NNS の情報の理解を阻むものを考える中、留学生にはお互いの文化・慣習への違いに関する気付きが出現した。それは NS・NNS 間だけではなく留学生間でもおこっていた（cf.「4-1-1」）。

本実践の題材が「ことば」という見える形のものだったことで、お互いの意見・考えが可視化しやすく問題の所在を示しやすかった。それは気づきを促す一因になったと考える。
2）一方、NS には自身の生活の「当たり前」に潜む問題への気付き、NNS の抱える問題への理解、NNS とのコミュニケーションの仕方に関する気づきがあった（cf.「4-2」）。

NS と留学生は同じ地域社会に住んでいる。そのため、留学生が自らの生活から持ち込んだ日本語は、NS に身近なものだった。そのようなものが「困ったもの」として持ち込まれ

たことは、NS に自分の当たり前が当たり前ではないと気づく契機になったと考える。
3）また、留学生は NS と共に「やさしい日本語」を作る中、「それは NS にとっては当り前だからこそ難しい」ということに気づき、NS への理解を見せた（cf.「4-1-2」）。
4）そして、そのような場が生まれた背景には、NS の聴く態度（留学生の意見を尊重する態度、問題への関心）があった（cf.「4-1-3」）。
題材の日本語は、留学生が生活の中の「困った」を持ち込んだもので、NS は留学生の問題（何が何故難しいか）を聴かなければ「やさしい日本語」にできない。自分の意見を聴き尊重し共に問題解決に取り組む NS の態度は、留学生に「いい話し方」として映っていた。

筆者は、社会参加とは社会をよりよくしようと努力することであり、その第一歩に対話を通した自他の違いへの気づきがあると考えている。本授業実践で留学生には自他の違いへの気づきが出現した。それは社会参加の兆しであると考える。
また、授業題材を「やさしい日本語」とし、留学生が実際に自らの生活の中の「困った」日本語を持ち込んだことで、留学生と生活圏を同じくする NS にとって日常の「当たり前」に潜む、NNS の抱える問題に気付く契機になったと考える。

6. 今後の課題

本授業実践で留学生には自他の違いへの気づきが出現し、社会参加の兆しが窺えたが、目的を社会参加に置き、留学生のコミュニケーション能力の伸びを測定しなかった。「やさしい日本語」にする活動は、原文を理解する力と「やさしい日本語」にする表現力が必要だと考える。今後、このような活動の側面を有効に使う工夫を考えたい。
また、留学生の生活の中の困った日本語を「やさしい日本語」にする活動は、NS が看過していた日常の「当たり前」に潜む問題に気付く契機となった。地域社会では外国人と共に社会をつくることを目指している。本実践の地域日本語活動への活用を考える。

参考文献

(1) 熊谷由理・佐藤慎司（2011）「はじめに　日本語教育で社会参加をめざすとは」『社会参加をめざす日本語教育』ひつじ書房, viii.
(2) 佐藤公治（1996）『認知心理学からみた読みの世界-対話と協同的学習をめざして』北大路書房, 108.
(3) 嶋田和子（2012）「プロフィシエンシー重視の実践で育む対話力」鎌田修・島田和子編著『プロフィシエンシーを育てる２　対話とプロフィシエンシー』凡人社, 142.
(4) とよた日本語学習支援システム（2012）『とよた日本語学習支援ガイドライン』.
(5) 西俣（深井）美由紀・熊谷由理・佐藤慎司・此枝恵子（2016）『日本語で社会とつながろう！社会参加をめざす日本語教育の活動集』ココ出版.
(6) 細川英雄（2019）「日本社会と異文化間教育のあるべき姿」西山教行・大木充編『グローバル化のなかの異文化間教育』明石書店.
(7) 矢部まゆみ（2005）「対話教育としての日本語教育についての考察」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ１－ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, 14.

中国語を母語とする日本語学習者の聴覚呈示における文記憶の分散効果

―中国国内の中級日本語学習者を対象として―

常　笑（広島大学大学院生）

1. 問題と目的

日本語を第二言語として学ぶ日本語学習者が，限られた時間内で効率的に言語知識を記憶するためには，どのような方法が有効なのだろうか。認知心理学の分野では，学習の総時間が同じであっても，同一項目の間に他の項目を介在させながら呈示する条件（以下，分散条件）が，他の項目を介在させずに同一項目を連続して呈示する条件（以下，集中条件）よりも，学習成績が高いことが証明されている（松原，2013）。この現象は分散効果（spacing effect）と呼ばれる。

従来，分散効果に関する実験研究では，次々と視覚呈示される語や文，文章を読んで記憶するという課題が用いられることが多い（e.g.，北尾，1992；松原，2014；松原・松見，2015）。他方，第二言語の聴覚呈示における分散効果についての研究は管見の限り見当たらない。聴覚呈示された音韻情報は，視覚呈示された形態情報と異なり，呈示された直後に消えてしまうため，より即時的な処理が求められる。同一情報の連続性という観点に立つ場合，聴覚呈示において集中的に呈示する条件の方が，意味処理・記憶を促進する可能性があり，分散効果が聴覚呈示事態においてもみられるかどうかについては検討する余地がある。常（2018）は，上級日本語学習者を対象に，聴覚呈示における文記憶の分散効果について実験的検討をした。その結果，集中条件よりも，分散条件の方が記憶成績が高く，分散効果がみられた。しかし，松見（1996）は，分散効果がみられるか否かは，学習者が該当言語をどの程度自動的に処理できるかに関与すると指摘している。日本語の習熟度がより低く，言語処理の自動性が比較的低い中級日本語学習者は，聴覚呈示される日本語文を記憶するという認知的負荷が高い課題を遂行する際，集中条件のような連続的な処理を通じ，徐々に日本語文に対する理解を深め，文情報が完全に近いほど記憶できることになると考えられる。そのため，日本語を処理する自動性の高低により，分散効果の生じ方も異なる可能性がある。聴覚呈示における文記憶の分散効果を検討するならば，中級日本語学習者を対象として検討する必要もある。

言語情報の処理や保持には，視覚呈示であっても聴覚呈示であっても，人間の能動的な認知システムである作動記憶（working memory：以下，WM）が働く。WM の機能は，文章の読解・聴解，推論，問題解決などの遂行に影響を及ぼすことも指摘されている（土田，2009）。WM に容量の大小が存在する点を考慮すると，次々と聴覚呈示される文を聞いて記憶するという分散効果を検討する課題でも，学習者の WM 容量の大小が影響を及ぼす可能性が高いと推測される。本研究では，WM 容量を個人差要因として設定し，聴覚呈示による日本語文の記憶に分散効果が生じるか否かを検討する。

プログラム目次へ

2. 実験方法

2-1. 実験参加者

実験参加者は，中国語を母語とする中級学習者 24 名（女性 22 名，男性 2 名）であった。全員が中国国内の 4 年制大学に在籍しており，第二言語としての日本語を専攻する大学 3 年生であった。実験を実施した時点で，実験参加者のうちに 18 名が日本語能力試験 N2 を取得していた。残りの 6 名については担当の日本語教師によって，N2 相当のレベルであると判断された。実験参加者の日本語学習経験は 2 年 1 か月であり，日本に留学した経験がある者はいなかった。

2-2. 実験計画

2×2 の 2 要因計画であった。第 1 の要因は文の呈示方法であり，分散条件と集中条件の 2 水準が設定された。第 2 の要因は WM 容量であり，大群と小群の 2 水準が設定された。第 1 の要因は参加者内変数，第 2 の要因は参加者間変数であった。

2-3. 材料

松原・松見（2015）から日本語文 24 個を抜粋し，東京方言の日本語母語話者（女性）によって録音された。その音声を文記憶課題で聴覚呈示される日本語文として用いた。日本語文の語彙は「日本語能力試験出題基準改訂版」（国際交流基金，2002）の旧日本語能力試験 3 級以下に設定された。1 文の長さは 14〜18 拍（平均 15.9 拍）であった。日本語文の呈示リストの構成法は北尾（1992）に準じ，1 つの呈示リストは，4 ブロックから構成された。1 ブロックは各条件（分散条件，集中条件）3 文からなり，すべての文が 3 回聴覚呈示されるよう，18 文で構成された。集中条件では，同一文が連続的に 3 回呈示され，分散条件では，別の文が挟まれて 3 回呈示された。1 文の拍数，漢字含有率，カタカナ含有率は，リスト間および文の呈示方法間でほぼ同質となるよう統制された。文記憶課題で用いられた材料の一例を表 1 に示す。手がかり口頭再生テストでは，文記憶課題で聴覚呈示された日本語文の文頭の単語が手がかりとして用いられた。WM 容量を測定するため，日本語学習者用のリスニングスパンテスト（listening span test：以下，LST；松見・福田・古本・邱，2009）が用いられた。LST は，2 文条件から 5 文条件まで，それぞれ 3 つのセットで構成されている。

2-4. 装置

実験では，パーソナル・コンピュータ（SOTEC N15 WMT02）と周辺機器が用いられた。また，実験参加者の口頭反応を録音するため，IC レコーダー（Voice-Trek V-821）が用いられた。実験プログラムは，SuperLab Pro（Cedrus 社製 Version 4.0）によって作成された。

表 1　文記憶課題で使用された材料の一例

呈示順序	聴覚呈示文	呈示方法	呈示回数
1	雪の日は道が滑りやすい	分散	1
2	泥棒に窓ガラスを割られた	集中	1
3	泥棒に窓ガラスを割られた		2
4	泥棒に窓ガラスを割られた		3
5	雪の日は道が滑りやすい	分散	2
6	歌舞伎をテレビで見たことがある	分散	1
7	日本の桜はとても綺麗だ	集中	1
8	日本の桜はとても綺麗だ		2
9	日本の桜はとても綺麗だ		3
10	歌舞伎をテレビで見たことがある	分散	2
11	雪の日は道が滑りやすい	分散	3
12	事故のニュースを聞いて驚いた	分散	1
13	男の人がタクシーを止めた	集中	1
14	男の人がタクシーを止めた		2
15	男の人がタクシーを止めた		3
16	事故のニュースを聞いて驚いた	分散	2
17	歌舞伎をテレビで見たことがある	分散	3
18	事故のニュースを聞いて驚いた	分散	3

2-5. 手続き

実験は，文記憶課題，手がかり口頭再生テスト，LST の順に個別形式で行われた。文記憶課題では，実験参加者がコンピュータから聴覚呈示された日本語文を聞き終わったら，すぐに発音して繰り返し（リピーティングし），その文を覚えるように教示された。すべての日本語文が聴覚呈示された後，手がかり口頭再生テストが行われた。日本語文の文頭単語を手がかりとして，それに続く文を口頭で再生することが求められた。再生の許容時間は 10 秒であり，1 つの文の口頭再生を終えて実験参加者がキーを押すと，次の手がかり単語が視覚呈示された。手がかり口頭再生テストが終了した後，実験参加者は LST に取り組むことが求められた。実験参加者は，1 文ずつ聴覚呈示される日本語文について，文頭の単語を記憶しながら，文末まで聞いた上で，文の内容に関する真偽判断を行い，1 セット内のすべての文が聴覚呈示された後に，保持していたターゲット単語を順番に筆記再生するよう求められた。実験参加者の発話は，予め許可を得た上で，IC レコーダーで録音された。すべての課題が終了した後，呈示文における未知の語彙と構文の確認，および日本語学習背景の調査が行われた。

3. 結果

スパン得点方式を採用して，LST の得点を 5 点満点で採点したところ，平均点は 2.94

点であった。得点が 3.5 点以上の実験参加者（12 名）を WM 容量大群，2.5 点以下の実験参加者（12 名）を WM 容量小群とし，両群間で *t* 検定を行ったところ，WM 容量大群と小群との間に有意な差がみられた（t=10.92, df=22, p <.001, r =.92）。

文記憶課題で聴覚呈示された日本語文は，形態素解析システム Mecab（Version 0.996）により形態素に区切られた。1 文における形態素数は 7~11（平均 8.0）であった。手がかり口頭再生テストにおける実験参加者の発話を文字化し，1 文に占める正しく口頭再生された形態素の割合を正再生率とし，統計処理の対象とした。2（文の呈示方法 : 分散条件，集中条件）×2（WM 容量 : 大群，小群）の 2 要因分散分析を行ったところ，文の呈示方法の主効果が有意であり（F(1,22)=9.39, p =.01, η^2=.10），WM 容量の大小にかかわらず，集中条件よりも分散条件の方が正再生率が高かった。WM 容量の主効果も有意であり（F(1,22)=7.65, p =.01, η^2=.18），文の呈示方法にかかわらず，WM 容量の大きい学習者の方が，WM 容量の小さい学習者よりも正再生率が高かった。文の呈示方法×WM 容量の交互作用は有意ではなかった（F(1,22)=0.12, p =.73, η^2< .001）。図 1 に，実験における手がかり口頭再生テストの平均正再生率を示す。

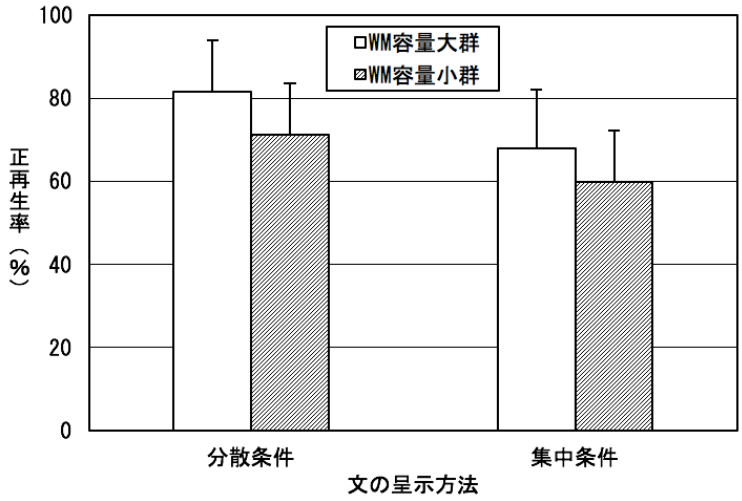


図 1　手がかり口頭再生テストの平均正再生率（%）

4. 考察

本研究では，中国語を母語とする中級日本語学習者が，聴覚呈示される日本語文を記憶する際，分散効果がみられるか否か，また，日本語学習者の WM 容量が分散効果の生じ方に影響を及ぼすか否かを検証することを目的とし，記憶材料の呈示方法を操作して実験を行った。

手がかり口頭再生テストの結果，文の呈示方法の主効果が有意であり，WM 容量の大小にかかわらず，集中条件よりも分散条件の方が，正再生率が高かった。この結果は，上級日本語学習者を対象とした常（2018）の結果と一致する。日本語の習熟度が比較的低い中級日本語学習者においても分散効果がみられることがわかった。松原（2013）は，習熟度

プログラム目次へ

と材料の対応関係は分散効果の生起に影響を及ぼすと指摘している。記憶すべき材料の難易度と学習者の言語習熟度との隔たりの度合いによって分散効果の現れ方が変わり，呈示される日本語文が該当の習熟度にある実験参加者にとって適切な長さと難易度であれば，分散効果がみられる可能性が高いと考えられている。本研究で用いられた日本語文の語彙は旧日本語能力試験 3 級以下に設定され，1 文の長さが 14～18 拍であり，中級日本語学習者にとって，適切な材料文であると言える。そのため，日本語を処理する自動性が比較的低い中級日本語学習者であっても，上級日本語学習者と類似する処理方法で文記憶課題を遂行することができると考えられる。文記憶課題では，日本語文が聴覚呈示されると，日本語学習者が長期記憶からその文に関する情報を検索して WM へと転送する。集中条件では，同一文が連続して呈示されるため，1 回目に符号化された情報が WM で一時的に保持されており，2 回目の処理は 1 回目で符号化された情報を利用して行われる。一方，分散条件では，同一文の間に他の文が挟まれて呈示されるため，2 回目の呈示時，1 回目で符号化された情報は WM から減衰している。長期記憶から再び呈示材料に関する情報を検索し，WM へと転送する必要がある。このように，分散条件では長期記憶の活性化を伴い，日本語文に関する再符号化，精緻化が行われるため，集中条件よりも記憶成績が高く，分散効果がみられると考えられる。

WM 容量の主効果も有意であり，文の呈示方法にかかわらず，WM 容量の大きい学習者の方が，WM 容量の小さい学習者よりも記憶成績が高かった。日本語学習者が聴覚呈示される日本語文を処理する際，音韻情報を即時的に意味情報へと変換することが求められる。そのため，本実験で用いられた課題は中級日本語学習者にとって，認知的負荷が比較的高く，一定の処理資源を割くことが求められる。WM 容量の小さい学習者の場合，聴覚呈示された日本語文に関する音韻情報を処理する際，処理資源が意味処理へと十分に配分されないのに対し，WM 容量の大きい学習者の場合，日本語文の音韻情報を処理すると同時に，意味情報の処理も遂行できる。したがって， WM 容量が大きい学習者は WM 容量が小さい学習者に比べ，日本語文に関する処理が十分になされ，記憶成績が高くなると考えられる。

ただし，文の呈示方法×WM 容量の交互作用は有意ではなかった。日本語文の呈示方法と日本語学習者の WM 容量は互いに関連して影響を与える要因ではなく，それぞれが独立した要因であると考えられる。日本語学習者の WM 容量は，聴覚呈示事態による日本語文の記憶に影響を及ぼすが，分散効果の生じ方には影響を及ぼさないことが示唆された。

5. おわりに

本研究では，中国語を母語とする中級日本語学習者を対象とし，聴覚呈示される日本語文の記憶における分散効果について実験的検討を行った。その結果，呈示モダリティの違い，日本語の習熟度，日本語学習者の WM 容量の大小にかかわらず，分散効果がみられた。分散効果は再現性が高く，頑健な現象であることが再検証された。本研究の結果から，日本語学習者が日本語文を記憶する際は，材料を分散的に呈示して学習する方法を積極的に取り入れることが推奨できる。

参考文献

(1) 常　笑 (2018).「中国語を母語とする日本語学習者の聴覚呈示における文記憶の分散効果－中国国内の上級日本語学習者を対象として－」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部（文化教育開発関連領域)』*67*, 201-209.

(2) 北尾倫彦 (1992).「文の自由再生における分散効果の研究－完全処理仮説の検討－」『心理学研究』*53*, 100-106.

(3) 国際交流基金 (2002).『日本語能力試験出題基準　改定版』凡人社.

(4) 松原　愛 (2013).「中国語を母語とする日本語学習者の日本語文の繰り返し音読における分散効果－完全処理仮説による生起メカニズムの検討－」『留学生教育』*18*, 45-53.

(5) 松原　愛 (2014).「中国語を母語とする日本語学習者の日本語文の記憶における分散効果－完全処理仮説の実験的検討－」『広島大学大学院教育学研究科紀要　第二部（文化教育開発関連領域)』*63*, 289-295.

(6) 松原　愛・松見法男 (2015).「日本語文の記憶における分散効果に作動記憶容量が及ぼす影響－母語話者と学習者を比較した完全処理仮説の検討－」『総合学術学会誌』*14*, 35-42.

(7) 松見法男 (1996).「第 2 言語の文章記憶における分散効果（2)」『日本心理学会第 60 回大会発表論文集』, 849.

(8) 松見法男・福田倫子・古本裕美・邱 兪瑗 (2009).「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発－台湾人日本語学習者を対象とした信頼性と妥当性の検討－」『日本語教育』*141*, 68-78.

(9) 土田幸男 (2009).「ワーキングメモリ容量とは何か? －個人差と認知パフォーマンスへの影響－」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』*109*, 81-92.

読解におけるメタ認知の活用に関する事例研究

―学生 A の面接調査から―

藤田裕子・福島智子・白頭宏美・伊古田絵里（桜美林大学）

1. はじめに

近年，学習活動を効果的に行うために欠かせないとされるメタ認知に注目が集まっている。メタ認知とは読解など自分の認知過程を把握し，認知活動がうまくいくように制御する能力のことであり，認知活動を遂行するための知識としての「メタ認知的知識」と，認知活動を監視・制御する「メタ認知的活動」の 2 つに分類される（佐藤, 2002；三宮, 2008）。

メタ認知に着目した読解研究では，読解プロセスや読解に対する読み手の認識の解明を目的として様々な研究が行われてきた。筆者らもメタ認知を活用できるように作成した日本語非母語話者向けの読解教材を使用し，学習者の読み方の変化と学習者の意見から，メタ認知を活用したよりよい読解授業のあり方を探ってきた（福島他, 2017；藤田他, 2018；藤田他, 2019）。しかし，個々の学習者がどのようにメタ認知を活用して読んでいるのかについては, 言語記録を深く読み込み分析していく質的データ分析法を用いた研究が少ない。

そこで本研究では，読解においてメタ認知の能力が高いと考えられる日本語学習者がメタ認知をどのように活用しているのか，また授業でのどのような経験が学習者のメタ認知の活用を促すのかを質的データ分析法を用いて探り，そこから授業実践への提案を行う。

2. 調査の方法

調査対象者は，中国出身の上級レベルの学生で，メタ認知の活用を促す活動を取り入れた読解授業を履修していた学生 A である。学生 A は方略使用を振り返る課題において自分の学習を俯瞰して詳細に記録している点で，メタ認知の活用ができていると推察された。そこで, 学期終了後, 学生 A に面接調査を行い, 文字起こしのデータを作成し, SCAT（Steps for Coding and Theorization，大谷, 2019）を用いて質的分析を行った。SCAT は，1 つだけのケースのデータなど比較的小さな質的データの分析にも有効であり，分析のステップが次のように明示的で段階的である。

1）文字起こしのデータをセグメント化（切片化）し，「SCAT の分析フォーム」に記入する。2）各セグメントで重要であると思われる部分を「〈1〉テクスト中の注目すべき語句」欄に書き出す。3）〈1〉に書き出したことを言いかえ，「〈2〉テクスト中の語句の言いかえ」欄に書く。4）データの文脈で〈2〉に記入した語を説明できる概念，語句，文字列を「〈3〉左を説明するようなテクスト外の概念」欄に記入する。5）〈1〉から〈3〉を表すようなテーマ・構成概念を「〈4〉テーマ・構成概念」欄に記述する。6）さらに検討が必要である点などを「〈5〉疑問・課題」欄に記入する。7）〈4〉の記述を用い，ストーリーラインを作成するとともに，理論記述，さらに追求すべき点・課題を書き出す。

プログラム目次へ

表 1 は，上記の手順に沿って記入した学生 A の分析フォームの一部である。

表 1　SCAT での分析の一部「学生 A の語り」

番号	発話者	テクスト	‹1›テクスト中の注目すべき語句	‹2›テクスト中の語句の言いかえ	‹3›左を説明するようなテクスト外の概念	‹4›テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	‹5›疑問・課題
4	A	久しぶりに日本語で話す。例えばあのう，第 1 課，この「読む前に準備する」という点は，特に印象深かったんです。例えば，なぜなら，みんなはふつうに，もし，あのう，本を買ったら，みんなは直接に，1 ページから直接に入っちゃったんですが，あんまり準備しないで，読むんですが，あんまりよくないと思ってます。僕も，前にもし本を買ったら，ときどき，最初の…あのう…目次，読まないで，1 ページから直接に読んで，あまり効率がないと思います。読む前の準備はすごく大切かなと思います。	「読む前に準備する」／特に印象深かった／あんまり準備しないで読む／よくない／目次／読まないで／1 ページから直接に読んで，あまり効率がない／読む前の準備はすごく大切かな	準備のストラテジー／心に残るストラテジー／記憶に残る／いきなり読むことの否定／目次の重要性／いきなり読むことの非効率性／事前準備の重要性	エピソード記憶／読解方略／無知／読解／否定的態度／方略不使用／欠点／効率性／否定的態度／新たな読解方略／利点	読解方略使用の鮮明な授業の記憶／読解方略の不知に対する否定／読解方略不使用による非効率性への気づき／読解方略使用の重要性への気づき	「みんな」とはクラスメートのことか，それとも一般的なことだと考えているのか。／特に印象に残ったのは「読む前に準備する」読解方略が新しかったからか。
5	T	それは，これ，やったあとにそう思いましたか？					
6	A	はい，そうですね。そうです。この，このストラテジーは特に生かして，実際に，あの，最近読む本で利用して，すごく役に立つ，うん，と思います。実はあのう，最近，メタ認知に関しての学習方法についての本を，英語で読んだんですが，すごく，授業で学んだら，これに対してのいろいろなこと，知りたくて，ネットで英語で。	はい／このストラテジー／特に生かして／最近本を読む時に利用して／すごく役に立つ／メタ認知に関しての学習方法についての本／英語で読んだ／いろいろなこと，知りたくて／授業で学んだら	実践後の実感／準備の方略の活用／授業外での読みでの使用／有用性／メタ認知への興味／リソースへの積極的なアクセス／興味の拡大／授業が契機	実践後／利点／実感／読解方略の授業外使用／利点／知識獲得への欲求／積極性／興味／契機	新たな読解方略の学習の機会／授業外での読解方略の使用／授業によるメタ認知に対する内発的動機付けの高まり	授業での読解方略学習後にメタ認知そのものに関心を向けたのはなぜか。
7	T	自分で買って探して？					
8	A	そうそうそう。	そうそうそう	新たな知識獲得への探求	理論への探求	メタ認知に関する理論的探究	

ストーリーライン	この学生は［新たな読解方略の学習の機会］があり，［読解方略使用の重要性への気づき］があった。それは［読解方略不使用による非効率性への気づき］と［読解方略の不知に対する否定］であった。その学習の機会が，［読解方略使用の鮮明な授業の記憶］となった。そして，［授業によるメタ認知に対する内発的動機付けの高まり］から，［メタ認知に関する理論的探究］をし，［授業外での読解方略の使用］を行った。
理論記述	・［新たな読解方略の学習の機会］は［読解方略使用の重要性への気づき］，つまり，［読解方略不使用による非効率性への気づき］と［読解方略の不知に対する否定］につながる。／・［新たな読解方略の学習の機会］は［読解方略使用の鮮明な授業の記憶］となる。／・［授業によるメタ認知に対する内発的動機付けの高まり］は［メタ認知に関する理論的探求］を促し，［授業外での読解方略の使用］へとつながる。
さらに追及すべき点・課題	・「みんな」とはクラスメートのことか，それとも一般的なことだと考えているのか。／・特に印象に残ったのは「読む前に準備する」読解方略が新しかったからか。／・授業での読解方略学習後にメタ認知そのものに関心を向けたのはなぜか。

A＝学生 A，T＝面接者

3. 分析結果

3-1. ストーリーラインから見るメタ認知的知識とメタ認知的活動

学生 A が実際にどのようにメタ認知を活用しているかを探るため，出来事をその関係性を含めて記述したストーリーラインの中で，学生 A がどのようなメタ認知的知識を持ち，どのようなメタ認知的活動を行っているかに注目し，分析した。表 2 は，学生 A のストーリーラインの一部である。[　] は SCAT の分析フォームにおける〈4〉「テーマ・構成概念」の記述であり，メタ認知的知識に関わるものを一重下線（__），メタ認知的活動に関わるものを二重下線（__）で示す。分析は表 2 以外の部分も含めストーリーライン全体で行った。

表 2　ストーリーライン（一部）

この学生は［新たな読解方略の学習の機会］があり，［読解方略使用の重要性への気づき］があった。それは［読解方略不使用による非効率性への気づき］と［読解方略の不知に対する否定］であった。その学習の機会が，［読解方略使用の鮮明な授業の記憶］となった。そして，［授業によるメタ認知に対する内発的動機付けの高まり］から，［メタ認知に関する専門書の読み］をし，［授業外での読解方略の使用］を行った。その専門書から，［俯瞰的思考による学習の効率性への気づき］を得，［メタ認知を活用した学習に対する利用価値の認識］をした。また［授業外での読解方略の使用］の中で，［読解方略を使用した読みの面白さ］を感じた。ただし，［読む素材による適切な読解方略使用］の必要性も感じている。この学生は授業で［読解方略使用の経験の共有における感動的体験］をし，［読解方略の使用性］に気づきもした。またこの学生は［知識や経験の有無による情報の選別］をし，［新情報に特化した読み］を行っている。その中で［読解方略の有効性］を実感している。（中略）この学生は［自分に引きつける読解方略の使用］をし，［自己への問いかけをしながらの読み］を行うことで［批判的な読み］をしている。同時に，［理解不理解を選別する読解方略の使用］をし，［読解方略の連携使用］をしている。また［理解不理解を選別する読解方略の使用による効率性の認識］があり，［読解方略の価値認識］の表明をしている。さらに，［複数の読解方略の類似性への気づき］を得た。（中略）また，［問題解決のための方略としての目標設定の重要性］を挙げ，［読解方略の生活への応用の有用性の表明］をしている。さらに，［無意識下での読解方略使用についての気づき］について述べ，［読解方略使用の意識化の重要性の表明］を行った。（後略）

分析の結果，学生 A は以下のようにメタ認知的知識を持っていることがわかった。

まず，読解方略そのものについて次のように認識している。学生 A は読解方略の有効性や効率性を認識しており，文章を理解するためには読解方略を利用する価値があると考えている。具体的には，メモする読解方略を使用することで再読時の時間の節約になったり，文章を読みながら自分が理解しにくいところだけに焦点をしぼって読む読解方略を使用することで，文章が効率的に読めたりするとしている。反対に，例えば目次を読まずに文章を読み始めることによって文章理解に時間がかかった経験などから，読解方略を使用せずに文章を読むことの非効率性を認識しており，読解方略を使用しないことに否定的である。

次に，読解方略の使用に関して，学生 A は文章を読む際に，文章の素材に合わせて適切な読解方略を選択したり，文章を効率的に読み進めるためには複数の読解方略を使用したりすることが重要であると考えている。そしてこのように読解方略を使いこなす中で，読解方略の関係性や類似性に気づいた。また，意識的に読解方略を使用することで文章がより効率的に読めることから，読解方略の使用は意識的に行うことが重要であると認識している。

そして，読解方略は生活場面でも応用できると考えている。学生 A は授業において読解方略を使用しながら文章を読む面白さを知り，それが授業外での読解方略の使用へとつながった。さらに，学習場面だけではなく生活場面でも方略使用が有用であると認識している。例えば，目標を設定する方略を使用することで，日常や人生の問題の解決につながることなどである。

加えて，学生 A は読解方略だけでなく学習方略に関しても価値があると認識しており，学習方略を上手く利用すれば，誰でも言語を効率よく習得できると考えている。さらに効率よく学習を進めていくためには，学習を俯瞰的に捉えること，メタ認知を活用することが重要であると認識している。

また，授業を通して新たに得た認識もある。学生 A は授業で自分に引きつけて考えながら読むという方略を使用した経験をクラスメートと共有できたことから，この方略は誰もが使用できるものであるという気づきを得た。他には，授業で読解方略を学習した後の振り返りを書く活動において，自分が方略を使用する上で不十分な点を認識することは難しいということにも気づいた。

次に，学生 A のメタ認知的活動について分析した結果を述べる。

まず，必要な情報に焦点をしぼって読む方略を使用している。自分の知識や経験の有無により情報を選別し，自分にとって有益な情報や新しい情報に特化した読みを行うことで，読解の効率化を図っている。

また，読んでいる内容を理解するための手段としてメモする読解方略を多用している。筆者が何を意図してどのような構造で文章を書こうとしたのかを知るために筆者の構想を再現するメモを書くこともあれば，複雑な内容を整理して記憶に残すために図表に表したり，自分のことばで簡単に書き換えたりしてメモすることもある。学生 A は思考を記録する習慣があり，読んでいる内容を理解するという目的の他にも，読んだ内容について感想をメモして何年もたってから読み返すこともしている。

さらに，自分に引きつけて考える方略も使用している。小説を読む際には，自分ならどうするかと登場人物を自分に置き換えて考えている。また意見文などを読む際には，自分ならどう考えるかを自己に問いかけたり，自分の経験に当てはめて考えたりすることで，本当にその意見は正しいだろうかと批判的に読むことも行っている。

加えて，学生 A は情報が多い文章を読む際は，理解していない箇所はどこかを自分に問いかける方略，理解していないところに焦点をあてて読む方略，自分の考えに引きつけて読む方略と，いくつかの方略を連携して使用しており，同時に複数の方略を使用している。

学生 A は読解の授業外でも読解方略を使用しており，当該授業でメタ認知について学習する以前から積極的に学習方略を使用していた。また，学生 A は以前は無意識に使用していた読解方略があったことに気づき，授業で読解方略を学んだことで意識的に使用するようになったと自分の読解方略使用についてモニタリングしている。

3-2. メタ認知の活用を促す授業での経験

次に，どのような経験が学習者のメタ認知の活用を促すのかを探るため，理論記述の中から，授業で学生 A のメタ認知の活用が促されたと思われる記述を取り上げる。（表 3）

表 3　授業で学生 A のメタ認知の活用が促されたと思われる理論記述

- ［新たな読解方略の学習の機会］は［読解方略使用の重要性への気づき］，つまり，［読解方略不使用による非効率性への気づき］と［読解方略の不知に対する否定］につながる。
- ［授業によるメタ認知に対する内発的動機付けの高まり］は［メタ認知に関する理論的探求］を促し，［授業外での読解方略の使用］へとつながる。
- ［無意識下での読解方略使用についての気づき］は［読解方略使用の意識化の重要性の認識］につながる。
- ［読解方略を使用した読みの面白さ］は［授業外での読解方略の使用］を促す。
- ［俯瞰的思考による学習の効率性への気づき］は［メタ認知を活用した学習に対する利用価値の認識］をもたらす。
- ［問題解決のための方略としての目標設定の重要性］の認識は［読解方略の生活への応用の有用性の理解］につながる。

表 3 の理論記述から，授業で学生 A のメタ認知の活用が促されたと思われる以下のような経験があることがわかった。それらは，新しい読解方略の学習の機会を得ること，メタ認知に対する内発的動機付けが高まること，無意識に読解方略を使用していたことに気づくこと，読解方略を使用し読解を行うことが面白いと実感すること，俯瞰的思考を持つことで効率的に学習できると気づくこと，問題解決のための目標設定が重要であると認識することである。そしてこれらの経験により，読解方略の重要性，意識化の重要性，メタ認知を活用した学習の価値，生活への応用の有用性についてのメタ認知的知識が得られ，授業外でも読解方略を使用するというメタ認知的活動が行われると考えられる。

4. 考察

以上のことから，学生 A は学習方略の有効性や効率性を認識しており，適切に読解方略を選択したり，複数の読解方略を連携したりして読解を行っていることがわかった。授業でメタ認知や様々な読解方略をさらに学習したことで，以前無意識に使用していた方略も意識化され，メタ認知への興味が高まり，自分の読解過程や学習過程を俯瞰的に見ることができるようになったと言える。

また，いくつかの読解方略の類似性にも気づき，意識的に読解方略を使用することの重要性についての認識も得た。これは，授業で様々な読解方略の名前を知ったことで，方略の使用が意識化され，方略を体系的に捉えられるようになったためであると推察される。

さらに，授業でのクラスメートとのやりとりや読解方略の使用を振り返る機会により，読解方略の特性や，個人的な方略の好みや得意不得意に気づいた。クラスメートとの相互作用は，方略についての知識や，個人の認知特性などのメタ認知的知識の獲得を促すと考えられる。

これらのことから，積極的に方略を使用している学習者であっても，授業でメタ認知という概念を学び,授業活動を経験することにより,自分の学習を俯瞰的に見る視点ができ，メタ認知の活用がさらに促されると考えられる。

5. おわりに

以上，読解においてメタ認知の能力が高いと考えられる日本語学習者がメタ認知をどのように活用しているのか，また授業でのどのような経験が学習者のメタ認知の活用を促すのかを質的データ分析法を用いて探ってきた。この結果から授業実践への提案を述べたい。

まず， 授業で方略の知識や情報の提供をし，他の方略との類似性や相違性，個々の方略を効果的に使える素材や場面を意識した活動をすることである。これにより，新たな読解方略が使えるようになったり，それまで無意識に行っていた方略の使用が意識化され，その方略に対する理解が進んだりする。また，方略を俯瞰的に捉えることができるようになり，方略の体系的な理解につながると考えられる。

次に，方略使用の経験を言語化する活動を取り入れ，その活動で学習者の知的好奇心が刺激されるような工夫をすることである。これにより，方略が鮮明な記憶として残り，教室外でも方略を使うモチベーションとなる。また，クラスメートそれぞれの語る振り返りの内容の違いに目を向けるよう促すことで，自らの方略使用をより客観的に振り返ることができると考えられる。

そして，一つ一つの方略を指導するにとどまらず，方略の適切な使い分けができるよう指導したり，複数の方略を連携して使用できる機会を設けたりすることである。これにより，学習者自らが方略の使用について考え，適切に読解方略を選択し，必要であれば複数の方略を組み合わせて使用できるようになると考えられる。

以上，本研究では，メタ認知の能力が高いと考えられる日本語学習者を対象とした分析の結果をもとに，メタ認知の活用を促す授業を実践するための提案を行った。今後は，研究の知見を踏まえて行った授業の効果を検証したい。また，メタ認知の能力が低いと考えられる学習者も対象とし，なぜメタ認知の能力を身につけることが困難なのか，どのようにしたら身につけられるようになるのかを分析することで，より効果的な授業実践について考えていきたい。

参考文献

（1） 大谷尚（2019）『質的研究の考え方－研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会

（2） 佐藤礼子（2002）「第二言語(日本語)の読みにおけるメタ認知に関する一考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要　第二部文化教育開発関連領域』51, pp.275-281

（3） 三宮真智子編著（2008）『メタ認知　学習力を支える高次認知機能』北大路書房

（4） 福島智子・藤田裕子・白頭宏美・三宅若菜・鈴木理子・梅岡巳香（2017）「学部留学生のためのメタ認知を活用した読解教材開発」『日本語教育方法研究会誌』23(2), pp.28-29

（5） 藤田裕子，福島智子，白頭宏美，三宅若菜，鈴木理子，伊古田絵里（2018）「メタ認知を活用した読解教材を用いた授業の試み―使用後の面接調査から得られた声―」『日本語教育方法研究会誌』24(2), pp.34-35

（6） 藤田裕子・福島智子・白頭宏美・鈴木理子・伊古田絵里（2019）「学生の深い思考を促す教師の支援―メタ認知を活用した読解教材を通して―」『2019 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.215-220

留学生のピア・レスポンス談話における配慮表現の使用とその変化

烏日哲（国立国語研究所）
井伊菜穂子（一橋大学大学院生）

1. 研究背景と目的

ピア・レスポンス（以下 PR）活動は，参加者同士が相手の作文にコメントを出しあいながら作文を推敲していく教室活動である。他者が書いた作文に対してコメントをするということは，相手のフェイスを脅かす可能性のある行為であり，そこで重要になるのが配慮表現である。配慮表現の理解や使用は，とくに日本語学習者にとって重要な課題であることが指摘されている（山岡ほか 2010）。

本発表では，留学生同士の PR 活動において相手の作文にコメントをする際，どのような配慮表現が使用されているのか，そしてそれが授業回数が重なるにつれ，どのように変化していくのか，その実態を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

配慮表現とは，「対人的コミュニケーションにおいて，相手との対人関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられる言語表現」（牧原 2012）である。配慮表現については，現実のコミュニケーションでの重要性から，いくつもの先行研究で研究の必要性が指摘されている（山岡ほか 2010，牧原 2012，野田ほか 2014）。

これまで日本語学習者の配慮表現の使用実態に着目した研究は，多くなされている。しかし，前置き表現に着目した周（2008）や，文末表現に着目した朴（2012）のように，特定の言語形式を対象にした研究が主であり，前置き表現，文末表現，副詞的表現など配慮表現を広くとらえて実態を分析した研究は少ない。

また，数は少ないが，日本語学習者の配慮表現の使用を縦断的に調査した研究もある。柳田（2014）は，中国人日本語学習者の討論会の談話を対象に，前置き表現の使用とその変化を縦断的に分析している。しかし，前置き表現が研究対象であるため，その他の配慮表現については明らかにされていない。

そこで，本発表では，配慮表現を広く対象にとり，半年間の授業で行われた PR 活動の談話を対象に，縦断的な分析を行う。以下の 2 点が，本発表のリサーチ・クエスチョン（RQ）である。

RQ1：PR 活動において，日本語学習者はどのような配慮表現を使用しているか
RQ2：授業回数を重ねるにつれ，使用する配慮表現はどのように変化するか

プログラム目次へ

3. 分析方法

3-1. PR 活動が行われた授業の概要

本発表の分析対象である PR 活動は，留学生 16 名と外来研究員 1 名が参加した授業で行われたものである。留学生の日本語レベルは全員 N1 以上である。出身地は漢字圏と非漢字圏に分かれ，専攻（社会学，法学，商学など），身分（学部正規生，交換留学生，日研生，大学院研究生，大学院正規生），日本語学習歴などの面で多様な背景を持っている。

授業の内容は，日本語で論文を書いたことのない留学生が，半期の授業を通して一から段階的に論文の書き方を学び，最終的に短い論文を完成させるというものである。半期の授業は以下の表 1 の流れで行われた。本発表では，留学生同士の PR 活動が行われた 7 回分の授業（表 1 で「○」印を付与した回）を分析対象にする。

表 1　PR 活動が行われた授業の内容

回	授業内容	PR	回	授業内容	PR
2	研究テーマを検討する		9	分析結果を集計する	
3	基本概念に親しむ	○	10	分析結果をまとめる	
4	先行研究を読みあう	○	11	分析結果と考察を表現する	○
5	研究テーマを説明する		12	結論と要旨をまとめる	
6	「はじめに」と先行研究を表現する	○	13	論文を推敲する	○
7	分析方法とデータを議論する	○	14	成果発表の準備をする	○
8	データベースを作成する		15	成果を発表する	

3-2. 分析対象

本発表では，7 回の PR 活動全てに参加した 8 名（S01，S02，S05，S06，S07，S11，S12，S15）の発話データを分析対象とする。なお，発話データは，「改訂版：基本的な文字化の原則（BTSJ）2015 年改訂版」（宇佐美 2015）に従い文字化している。

また，PR 活動の談話のうち，他の留学生の発表内容に対して反論，質問，提案する発話の中で使用されている配慮表現を分析対象とする。配慮表現の種類については，牧原（2012）に従い，前置き表現，文末表現，副詞的表現，利害誇張表現，授受表現，間接的表現の 6 種の言語形式を対象とする。分析の際は，誤用が多く見られた表現や改善が見られた表現に着目し，PR 活動の効果と教師の補助の必要性についても検討したい。

4. 分析結果と考察

4-1. 全体的な傾向

8 名の留学生がそれぞれどのような種類の配慮表現を使用し，授業期間を通して使用に変化が見られたかをおおまかにまとめたものが，表 2 である。

表 2 から，配慮表現の中でも前置き表現，文末表現，副詞的表現は使用されているが，高度な表現力が必要になる利害誇張表現，授受表現，間接的表現はほぼ全く使用されていないことがわかる。また，S01，S06，S07，S11 は，授業期間中に使用数が増加したりバリエーションが増えた形式が観察されたが，前置き表現，文末表現，副詞的表現のうちど

の表現に変化が見られるかは，個人によって異なっている。

次節以降では，使用が見られた前置き表現，文末表現，副詞的表現に注目して分析する。

表 2　配慮表現の種類ごとの使用傾向

	S01	S02	S05	S06	S07	S11	S12	S15
前置き表現	◎	○	○	◎	○	○	○	○
文末表現	○	○	○	○	○	◎	○	○
副詞的表現	○	○	○	○	◎	○	○	○
利害誇張表現	×	×	×	×	×	×	×	×
授受表現	×	×	△	△	×	△	△	×
間接的表現	×	×	×	×	×	×	×	×

◎：授業期間中，使用数やバリエーションが増加　　△：授業期間中，使用が 1 回のみ

○：使用しているが，授業期間中に変化なし　　×：使用なし

4-2. 配慮表現の使用実態

留学生の配慮表現の使用実態を観察したところ，二つの特徴が見られた。一つは，副詞的表現は「ちょっと」「たぶん」の使用に集中しており，特に「たぶん」は誤用による過剰使用が見られることである。

以下の例（1）では，S15 が発表者の論文内の語句の使い方に対して反対意見を述べる際，「たぶん」を 2 回使用している。しかし，二つの「たぶん」はいずれも「たしか」を使用したほうがより自然だと思われる。

（1）【第 13 回授業での S15】

S15　《沈黙 3 秒》なんか，もうちょっと，あのー，こう，言い回しっていうか，あのー，同じ言葉を，何回か繰り返したら《少し間》ちょっとあれなので，あのーたぶん，『思われる』が，たぶん，3，3 回ぐらい使ってるところ，あ，あったんですね。

このように，「たしか」や「たとえば」と混同して用いたり，「たぶん」を不要な箇所で用いる様子が観察された。「たぶん」の過剰使用は，中国語を母語とする学習者に多く見られ，母語の「可能」を適用しすぎてしまった結果なのではないかと考えられる。

もう一つの特徴は，文末表現について，様々なバリエーションで配慮を表す学生がいる一方で，一つの形式を繰り返し使う学生もいるということである。

以下の S15 は，授業の序盤から，「かな」「と思う」「かもしれない」「気がする」「みたいな」「感じ」「ね」「よ」など，様々な種類の文末表現を使い分けていた学生である。

（2）【第 3 回授業での S15】

S15　なんか，自分，自分が読んだ感じだとここで相手をそん，尊重するかしないかの問題じゃなくて，相手の質問に対して，ん，じゃ，どう答えるかっ

ていう，ていう答えのしかたみたいな。
S04　あー…。
S15　これ，それで，なんか，こう区別する，みたいな感じが，気がしますけど。

一方で，以下の S01 は，授業開始時から「かな」「かね」の使用に偏っており，授業期間を通してその 2 形式ばかりを使い続けていた学生である。

(3)【第 4 回授業での S01】
S01　視線どう使うかについて，もう少し詳しく説明できるかな?[↓]。
↓
(4)【第 11 回授業での S01】
S01　<『も』は>{>}要らないかな。
(5)【第 11 回授業での S01】
S01　<でも，『見てみよう』>{>}ってちょっと変かな。

このような「化石化」とも言える特定の形式に偏った使用は，本人が自分で気付いたり，学習者同士で指摘し合うことは難しく，教師の介入が必要だと考えられる。授業のはじめに配慮表現の種類を指導し，誤用や化石化が起こりやすい表現をとりあげることで，PR 活動でもよりよい効果が表れるのではないだろうか。

4-3. 配慮表現の使用の変化

半期の授業を通して，配慮表現の使用に変化が見られた学生と変化が見られなかった学生が観察された。特徴的なパターンを二つとりあげる。

まず，他者との話し合いを通して，前置き表現，副詞的表現，文末表現のうちいずれかの使用が増える学生と，複数の表現の共起が増える学生に傾向が分かれた。

S06 は，前半の授業では前置き表現をほとんど使っていなかったが，後半の授業では以下の（6）（7）ように，前置き表現を使用するようになった学生である。

(6)【第 11 回授業での S06】
S06　すいません，ここは，な，どういう意味ですか?,『ニッチ』=。
(7)【第 13 回授業での S06】
S06　《沈黙 3 秒》あ，あと，あの，数字ー，についてだと，これは，わたしもなんか，わかりませんけど，数字は普通に半角ー，ですか?。

また，複数の表現の共起が増えたパターンとして，「副詞的表現＋文末表現」の共起が増える学生と「文末表現＋文末表現」の共起が増える学生が観察された。

以下の S11 は，授業前半は文末表現を単独で使用していたが（例文 8），終わりに近づくにつれ，複数の文末表現を組み合わせて発話するようになっていた（例文 9，10）。

(8)【第 7 回授業での S11】

S11　た，身ぶりを中心とする研究ですね?。

S09　はい。

S11　そういう説明を，入れたほうがいいと思います。

S09　あー，そうですね。

↓

(9)【第 13 回授業での S11】

S11　あ，この段落においては，わたし的には，この 2 つの文の順番を変えたほうがいいんじゃないかなと思いますね。

(10)【第 13 回授業での S11】

S11　あ，ここでは，『なお』とか，そういう，補足間の，接続詞をつけた，ら，そういう感じは出てくるんじゃないかなと思います。

日本語の授業では，「自分の意見を述べる」，「反論をする」のようなタスク型の学習で，「論理的に主張する」「意見をはっきり述べる」練習がよく行われる。しかし，こうしたタスクは人間関係を構築するうえでリスクが高く，このようなタスクと併せて「いかに相手を傷つけずに自分の意見を伝えるか」というスキルも学習すべきである。

本発表の分析結果から，半期の授業を通して，使用する配慮表現のバリエーションに広がりが見られたり，複数の表現を組み合わせて使うようになった学生が観察された。烏（2020）では，PR 活動における作文の修正のきっかけとして，「他者に行ったコメントをきっかけに自己修正する」という例が指摘されている。本発表で配慮表現の使用に変化が見られた学生も，PR 活動で他者とコメントのやりとりをする中で，配慮表現を耳で学び，自らも配慮表現を使うようになった可能性が考えられる。

一方で，同じ表現を繰り返し使い続ける「化石化」とも言える現象が見られた。学習者同士の学び合いは重要であるが，それだけでは限界もある。配慮表現の種類や，誤用・化石化が生じやすい表現については，教師による専門的な指導が必要不可欠であり，PR 活動にも効果的に働くのではないかと考えられる。

5. 日本語教育への示唆と今後の課題

山岡ほか（2010）では，「統語論的・意味論的に正しい文を産出できる日本語学習者であっても，対人関係に支障をきたしかねない発話を行う危険性がある」と指摘し，配慮表現に着目する意義を示唆している。PR 活動を授業にとり入れる際，配慮表現の種類を指導したり，誤用になりやすい「たぶん」などの表現や，化石化しやすい文末表現などの指導を事前に行うことによって，効果的な PR 活動を行うことができると考えられる。

今後は，コメントを受ける側がどのように配慮表現を使用し，それが論文の推敲にどのように影響するのかについても考察していきたい。

付記　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り， JSPS 科研費 17K02878（研究代表者：烏日哲）の助成を受けたものである。

参考文献

（1） 宇佐美まゆみ（2015）「改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese：BTSJ）2015 年改訂版」

（2） 烏日哲（2020）「論文作成における表現修正のリソース ―学習者は何をきっかけに論文を修正するのか―」石黒圭・烏日哲編著『どうすれば論文・レポートが書けるようになるのか』，pp.27-47

（3） 周升干（2008）「断る場面における『前置き表現』について ―中国の日本語学習者と日本語母語話者の比較―」『言語文化学研究』3，pp.189-210

（4） 野田尚史・高山善行・小林隆編（2014）『日本語の配慮表現の多様性 ―歴史的変化と地理的・社会的変異―』くろしお出版

（5） 朴仙花（2012）「中国人日本語学習者による文末表現の使用に関する考察 ―断り発話を事例として―」『言葉と文化』13，pp.95-113

（6） 牧原功（2012）「日本語の配慮表現に関わる文法カテゴリー」『群馬大学国際教育・研究センター論集』11，pp.1-14

（7） 柳田直美（2014）「議論の場における『他者発言容認の前置き表現』使用の縦断的変化 ―中国人日本語学習者の場合―」『一橋大学国際教育センター紀要』5，pp.49-63

（8） 山岡政紀・牧原功・小野正樹（2010）『コミュニケーションと配慮表現 ―日本語語用論入門―』明治書院

日本語オノマトペの基本語彙選定と分類

―語彙教材の頻度分析の場合―

福留奈美（東京聖栄大学）

1. 本研究の背景と目的

日本語教育ではこれまで、オノマトペ（擬音語・擬態語）の基本語彙選定を初中級向け、あるいは初・中・上級向けに分けて行った先行研究はあるが、より細かな日本語レベルの違いを考慮した選定はなされていない。学習者の日本語レベルに合わせた基本語彙を選定するだけでなく、学習の優先順位を何らかの基準を以て示すことが有効と考えた。本研究では、多様化する学習者の中でもとくに、留学・進学等の目的で日本語能力試験（JLPT）を受験する学習者を想定し、教材 2 種（語彙教材および模擬試験問題）における出現頻度を基に基本語彙選定と日本語レベル別の分類を行い、その分類内での学習の優先順位を示すことを目的として調査・分析を行った結果を報告する。

2. 方法

まず、JLPT 試験対策の語彙教材 52 冊（N5：3 冊、N4：6 冊、N3：12 冊、N2：14 冊、N1：17 冊）の見出し語に取り上げられたオノマトペの出現頻度を N5－N1 レベルの 5 段階別に調べ、各レベルにおける初出語の数、異なり語数、のべ出現回数等を集計して日本語レベル別に傾向をみた。この傾向を統計的にとらえるため、52 冊に取り上げられた異なり語全てについて日本語レベル別に 1 冊あたりの出現回数を変数として階層型クラスター分析（ウォード法）を行った。

次に、この調査で抽出された語を補完するため、日本語教育における先行研究 3 報（三上 2007, 曹 2016, 獅子見 2016）と三上（2007）を基に作成された教材『日本語を楽しもう！擬音語って？擬態語って？』（国立国語研究所 2004-2007）の基本語彙を比較し、重複しない語を基本語彙として加えた。

最後に、JLPT 模擬試験問題 68 回分の語彙問題での出題形式別に得点の重みづけ（正答選択肢の場合は 3 点、誤答選択肢 1 点、設問中の登場は 0.5 点を加点し合算）を行い、日本語レベル別 8 分類の中での学習の優先順位の目安を示した。

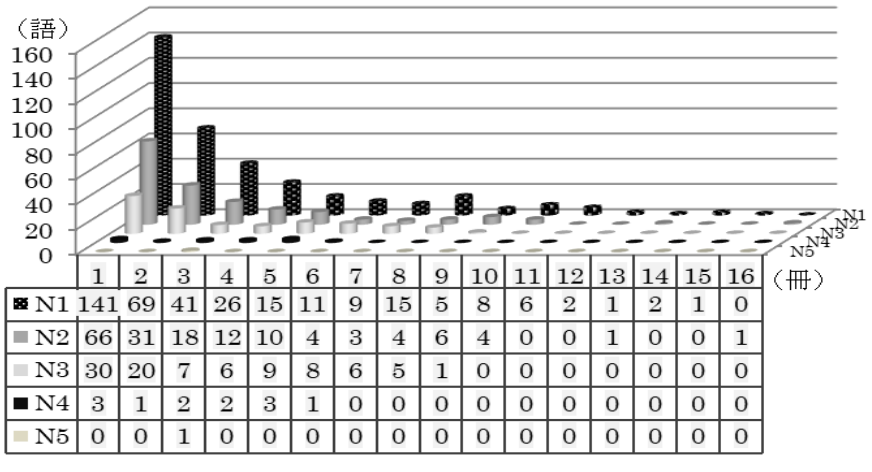
3. 結果

語彙教材の N5 から N1 レベルにかけて順に見出し語を集計し、初出の語がどのレベルで出現するかを確認したところ、N5 で 1 語、N4 で 11 語、N3 で 82 語、N2 で 81 語、N1 で 195 語の計 370 語あった。また、N1－N5 レベル別の中での異なり語数は、N5 で 1 語、N4 で 12 語、N3 で 92 語、N2 で 160 語、N1 で 352 語あった。初出語もレベル内の異なり語数も N3 レベルと N1 レベルで急増しており、その 2 つの段階にある学習者に対してどのオ

プログラム目次へ

ノマトペをどのくらい学習内容に組み込むのか意識的に取り扱う必要があると考えられた。

図 1 は、N1（グラフ奥）から N5 (手前)までの各レベル内で複数の語彙教材に取り上げられた異なり語がそれぞれいくつあるかをクロス集計して示した図である。突出する N1 レベルの 141 語は、1 冊のみに取り上げられたオノマトペの数であり、2 冊に取り上げられたものは 69 語ある。頻度は低いがいずれかの語彙教材に取り上げられていたオノマトペの数が、中上級レベルで非常に多いことがわかる。N1 レベルと N2 レベルで 1－2 冊しか取り扱いのないオノマトペをどこまで教えるべきなのかは、今後検討すべき点である。



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
N1	141	69	41	26	15	11	9	15	5	8	6	2	1	2	1	0
N2	66	31	18	12	10	4	3	4	6	4	0	0	1	0	0	1
N3	30	20	7	6	9	8	6	5	1	0	0	0	0	0	0	0
N4	3	1	2	2	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

注）1 冊の中で多義語として複数の意味・用法で取り上げられている語は異なり語として数えた。そのため 14 冊を分析した N2 レベルで「さっぱり」が 16 冊（回）登場した。

図 1　取り上げられた冊数別・日本語レベル別の異なり語数

全体の異なり語である 370 語について N5 レベルから N1 レベルまでの語彙教材での出現頻度を変数にクラスター分析をしたところ、8 つの語群に分かれた。8 つの語群内で、N5－N1 レベルの語彙教材にどれだけ取り上げられているかの比率をレーダーチャートで視覚的にとらえた（図 2)。この割合から 8 つの語群に対し、どのレベルで導入されどのレベルで確実な習得が望まれるかの特徴づけを行った結果、①N5 導入・確実（1 語)、②N4 導入、N3・N2 確実（8 語)、③N3 導入、N2・N1 確実（19 語)、④N2 導入、N3 予備、N1 確実（15 語)、⑤N2 導入、N1 確実（14 語)、⑥N1 導入、N2 予備（60 語)、⑦N1 導入（45 語)、⑧周縁語彙（208 語）となった。この①から⑦までの計 162 語をオノマトペ基本語彙の中でも優先的に学ぶとよい中心語彙とし、残り 208 語を周縁語彙とした。この周縁語彙は、出現頻度は低いものの N1 レベルの教材で登場する語であり上級者向けと考えられる。

次に図 3 に示すように、370 語と先行研究 3 報の選定語彙とで重複を確認した。370 語に含まれず、他 3 報に含まれた語が 191 語あり、これらを周縁語彙に加え、本研究のオノマトペ基本語彙を 561 語とすることにした。

プログラム目次へ

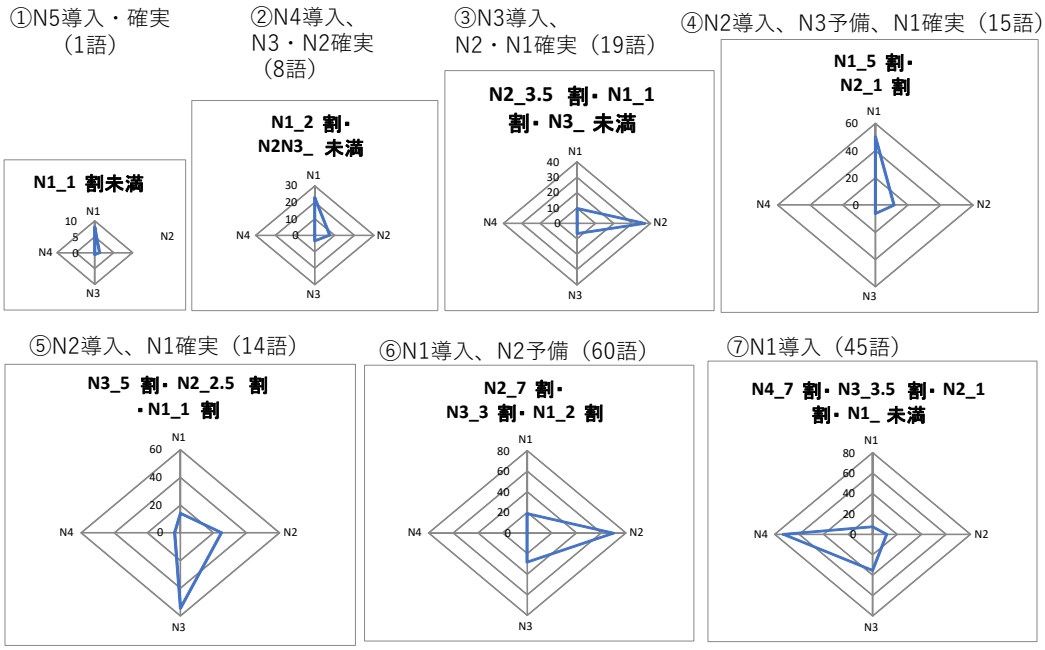
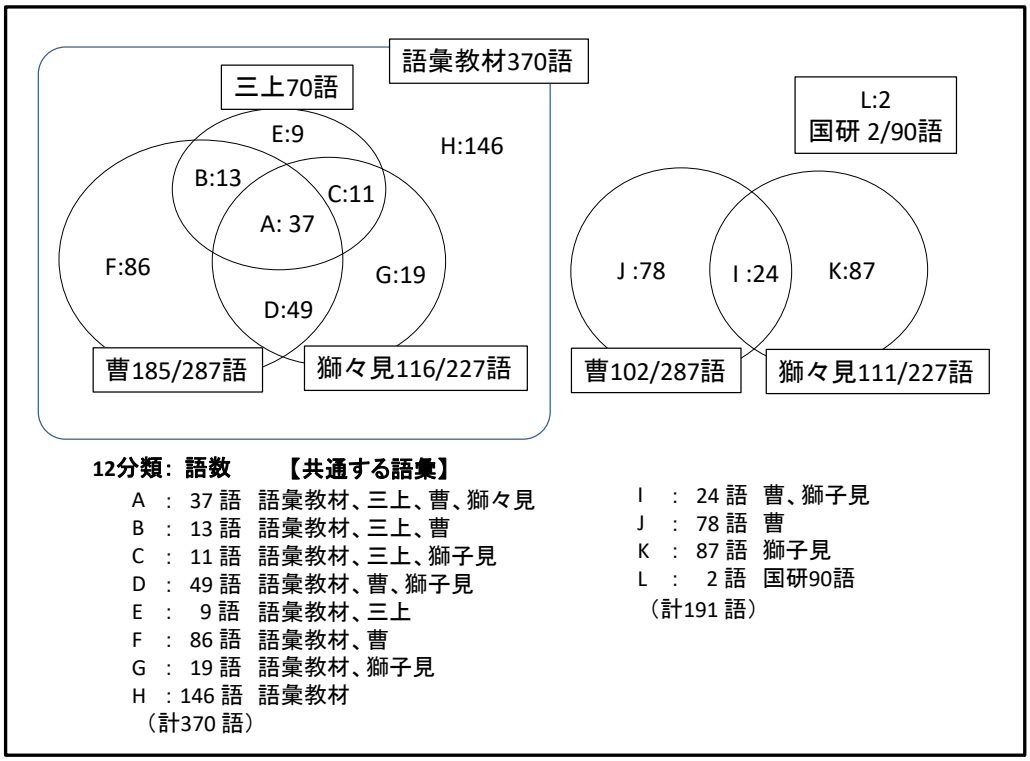


図 2　クラスター分析結果のレーダーチャート図
ー中心語彙 162 語の 7 分類別特徴づけー



12分類：語数　　【共通する語彙】

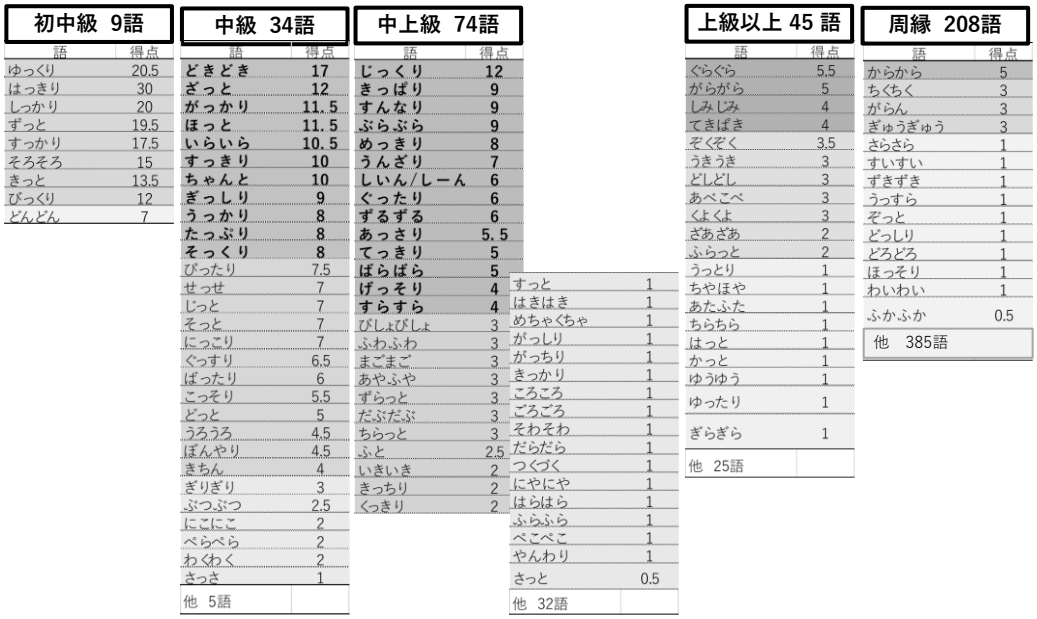
A　：　37 語　語彙教材、三上、曹、獅々見
B　：　13 語　語彙教材、三上、曹
C　：　11 語　語彙教材、三上、獅子見
D　：　49 語　語彙教材、曹、獅子見
E　：　 9 語　語彙教材、三上
F　：　86 語　語彙教材、曹
G　：　19 語　語彙教材、獅子見
H　：146 語　語彙教材
（計370 語）

I　：　24 語　曹、獅子見
J　：　78 語　曹
K　：　87 語　獅子見
L　：　 2 語　国研90語
（計191 語）

図 3　語彙教材に取り上げられた 370 語と先行研究 3 報の選定語彙との重複

プログラム目次へ

最後に、周縁語彙を含む 8 分類のうち、語数の少ない初級－中級の語彙をまとめて合計 5 段階とし、模擬試験問題の出題傾向を手掛かりに学習する目安となる優先順位を示した（図 4）。この 5 段階は、オノマトペの導入頻度が高まる中上級寄りに多くの語彙が集まる 5 段階であり、優先順位は模試の頻度傾向であるため、試験対策として学習者のレベルに合わせて語彙選択をする一助になるものと考える。



初中級 9語

語	得点
ゆっくり	20.5
はっきり	30
しっかり	20
ずっと	19.5
すっかり	17.5
そろそろ	15
きっと	13.5
びっくり	12
どんどん	7

中級 34語

語	得点
どきどき	17
ざっと	12
がっかり	11. 5
ほっと	11. 5
いらいら	10. 5
すっきり	10
ちゃんと	10
ぎっしり	9
うっかり	8
たっぷり	8
そっくり	8
ぴったり	7.5
せっせ	7
じっと	7
そっと	7
にっこり	7
ぐっすり	6.5
ばったり	6
こっそり	5.5
どっと	5
うろうろ	4.5
ぼんやり	4.5
きちん	4
ぎりぎり	3
ぶつぶつ	2.5
にこにこ	2
べらべら	2
わくわく	2
さっさ	1
他 5語	

中上級 74語

語	得点
じっくり	12
きっぱり	9
すんなり	9
ぶらぶら	9
めっきり	8
うんざり	7
しいん/しーん	6
ぐったり	6
ずるずる	6
あっさり	5. 5
てっきり	5
ばらばら	5
げっそり	4
すらすら	4
びしょびしょ	3
ふわふわ	3
まごまご	3
あやふや	3
ずらっと	3
だぶだぶ	3
ちらっと	3
ふと	2.5
いきいき	2
きっちり	2
くっきり	2

すっと	1
はきはき	1
めちゃくちゃ	1
がっしり	1
がっちり	1
きっかり	1
ころころ	1
ごろごろ	1
そわそわ	1
だらだら	1
つくづく	1
にやにや	1
はらはら	1
ふらふら	1
ぺこぺこ	1
やんわり	1
さっと	0.5
他 32語	

上級以上 45 語

語	得点
ぐらぐら	5.5
がらがら	5
しみじみ	4
てきぱき	4
ぞくぞく	3.5
うきうき	3
どしどし	3
あべこべ	3
くよくよ	3
ざあざあ	2
ふらっと	2
うっとり	1
ちやほや	1
あたふた	1
ちらちら	1
はっと	1
かっと	1
ゆうゆう	1
ゆったり	1
ぎらぎら	1
他 25語	

周縁 208語

語	得点
からから	5
ちくちく	3
がらん	3
ぎゅうぎゅう	3
さらさら	1
すいすい	1
ずきずき	1
うっすら	1
ぞっと	1
どっしり	1
どろどろ	1
ほっそり	1
わいわい	1
ふかふか	0.5
他 385語	

図 4　日本語レベル別オノマトペ基本語彙分類と学習の優先順位目安

4. まとめ

本研究は、分析を行った語彙教材および模擬試験問題の頻度という限られたデータをもとに選定と分類を行ったものである。分析対象が変われば頻度の低い周縁語彙や分類内での優先順位は入れ替えが起こりうるものであるが、初等・中等教育の学習指導要領改訂のような大きな変更が想定されない日本語教育の教材においては、現在の語彙教材における出現高頻度の語彙については、概ね本研究の分類が踏襲されるものと考える。一方、分類内の優先順位は、本研究では JLPT 模擬試験問題を手掛かりにしたが、学習者の興味関心と学習目的によって根拠となるデータを自由に組み込むことが可能だと考えている。

参考文献

（1） 三上京子（2007）『日本語オノマトペとその教育』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士学位論文

（2） 曹金波（2016）「日本語教育におけるオノマトペの研究－その学習内容と指導プロセスの構築を中心に－」城西国際大学大学院人文科学研究科博士学位論文

（3） 獅子見真由香（2016）「日本語の会話におけるオノマトペの基本語彙選定－『BTS による多言語話し言葉コーパス』と『BTSJ による日本語話し言葉コーパス』を用いて－」『日本語教育』165、pp.73-87

マルチディバイスで学べる web 版日本語学習システムの開発

―Dig 学習システムを活用して―

楊達（早稲田大学）
沈佳琦（大海語言学院）

1. はじめに

2018 年 12 月、閣議決定により新たな在留資格「特定技能」が創設され、特定技能の在留資格に係る制度の運用に関する基本方針を定められた。同在留資格は、日本国内の人手不足への対処を目的とし、特定産業分野に属する相当程度の知識又は経験を必要とする技能を要する業務に従事する外国人向けに定められたものである。この在留資格を取得するには日本語能力試験 N4 レベル[注(1)]以上に合格していること[注(2)]が要件の一つとされている。

日本語能力試験公式ウェブサイトで発表されている「過去の試験のデータ」をもとに、N4 レベルの試験を年に 2 回実施することになった 2011 年以来のデータを図 1 の通りにまとめた。2019 年の N4 レベルの受験者数及び前年度比はともに過去最多で、計 18 万 3,234 人で、前年より 35%も増えた。

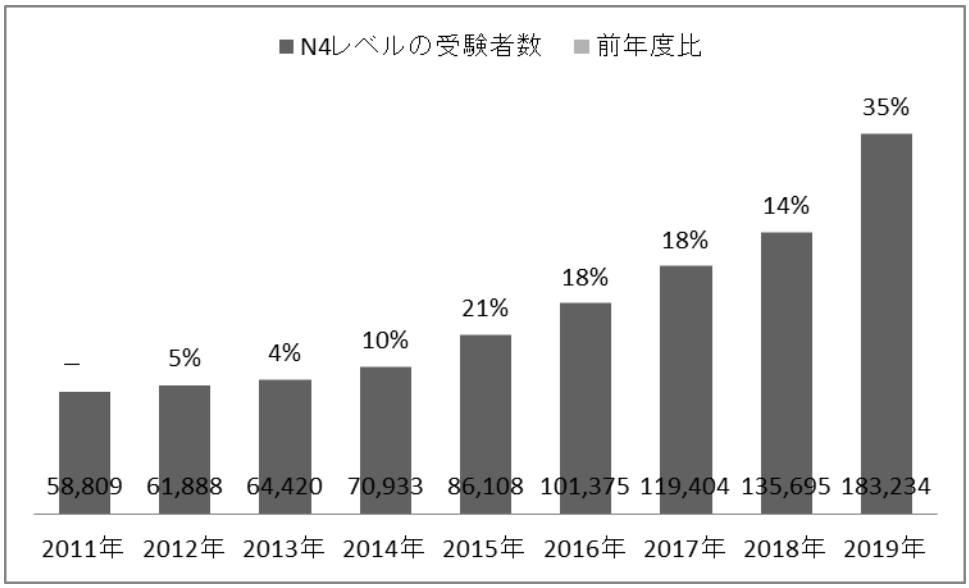


図 1　2011 年～2019 年 N4 レベルの受験者数及び前年度比

さらに、2019 年の各レベルの受験者数を比較すると、表 1 で示した通り、N4 レベルの増加率（35%）はその他のレベルより群を抜いて高いことがわかる。

プログラム目次へ

表 1　2018 年及び 2019 年の日本語能力試験受験者数

	N1 （前年比）	N2 （前年比）	N3 （前年比）	N4 （前年比）	N5 （前年比）
2019 年 受験者数	244,688 （11%）	342,474 （11%）	280,144 （14%）	183,234 （35%）	117,995 （12%）

日本社会は少子高齢化が進み、外国人労働力への需要がますます高まる一方、日本語学習者もさらに増加すると見込まれる。短期間で N4 レベルまでステップアップでき、かつアクセスの容易な日本語学習コンテンツが求められるだろう。

2. Dig 学習システム

このような情勢に応えるために、web 版日本語学習システム「Spiral up Japanese」(「SUJ」と略称)を開発した。「SUJ」のベースになる「Dig 学習システム」(「Dig」と略称) は AI (人工知能) を使用し、人間の記憶メカニズムに合った画期的な学習システムである。例えば、授業中に先生が説明（説明）して、「では、明日テスト（確認）ね」というのが普通の授業形式だ。その間にある「定着」は学生自身の独力にゆだねる。Dig は学んだ知識を記憶に「すりこませる」特徴があり、つまり「定着」に焦点を持っているアプリである。

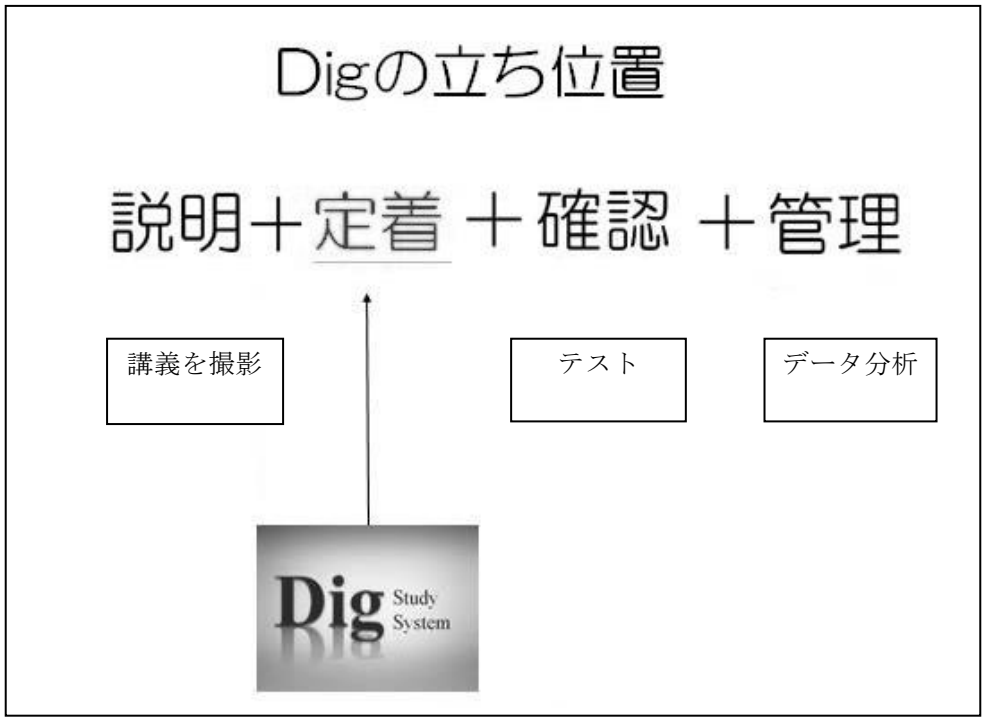


図 2　Dig の立ち位置

楊(2002)は、「会話できるためにはまず聴くことから」と考え、Dig は大量なリスニング・ドリルを通して語学を学習していくものであると述べている。また、呉他(2003)は、Dig を用いた中国語実験授業の結果としてより効果的に中国語を学習できることが判明したと

プログラム目次へ

報告されている。

さらに、楊(2014)は、Dig を使用した大学生らの中国語検定試験の結果について、以下のように記述されている。

大学 1 年目の 4 月から Dig 学習システムを使用して中国語を学習した大学生が、同年 11 月(学習時間 138 時間)に中国語検定試験を受けた場合、5 割から 7 割が 3 級[注(3)]に合格し、4 級[注(4)]の不合格者はゼロとなった。図 2 で示したのは Dig 学習システムを使用したクラスと使用していないクラスの中国語検定試験3級の結果である。Dig学習システムを使ったA、B クラスの平均点は 156.1 点と 151.2 点であるのに対して、従来の教室型学習を行ったクラスの平均は 101.4 点で、Dig 学習システム使用クラスと未使用クラスの平均点において 50 点以上の差があったのである。

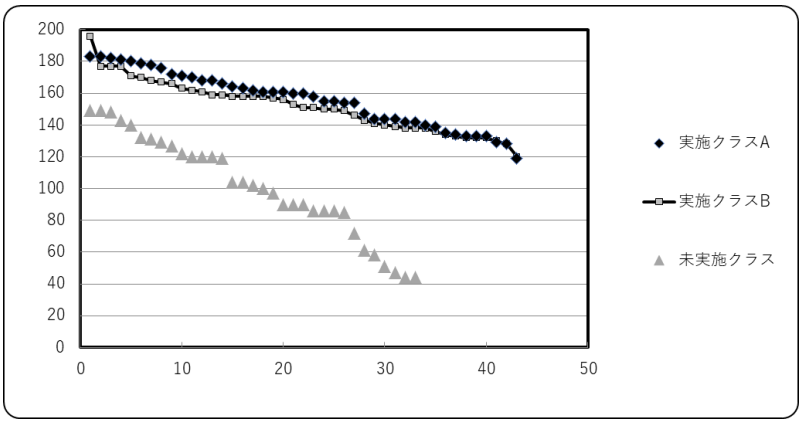


図 3　中国語検定試験 3 級の結果

上述のように Dig 学習システムを利用した中国語学習の場合、短時間で長期記憶の強化及び聴覚イメージの形声により、試験に必要な語彙力と文法力を自然に身につけることができ、その画期的な効果により、通常の 1/3 程度の学習時間で試験に合格できたことが実証されたと言えよう。

3. 「Spiral up Japanese」の概要及び特徴

「Spiral up Japanese」は日本語を学習するために、スマートフォンでの学習に特化した Dig 学習システムである。「SUJ」では、現在使用されている日本語教材にとどまらず、日本語能力試験 N5 レベル及び N4 レベルの大量の問題集も対象として徹底的に分析した結果、合格に必要な語彙 972 語と 138 の文法事項を厳選して収録している。その際、10 年以上の日本語教授経験を持つ教員らが直接開発作成に参加した。

「SUJ」はブラウザー版仕様のため、アプリケーションのようにダウンロードする手間がかからない。インターネット環境がさえあれば、ID と PW を入力して（図 4）いつでもどこでもすぐに学習可能になる。さらに、スマートフォンの限られた画面サイズでも快適に学習できるよう配慮した仕様になっている。

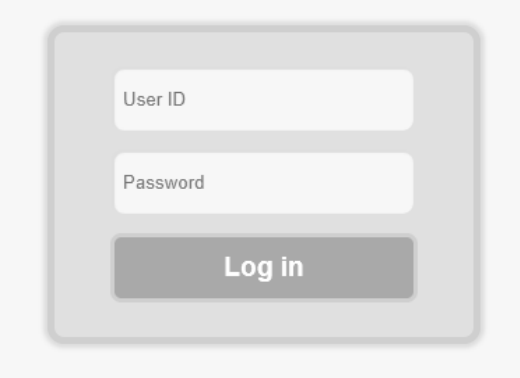


図 4　ログイン画面

3-1. 6 つの step による学習項目

i＋1（クラッシェンが提唱したインプット仮設に基づくもので、学習者の習得度に合わせて少しだけ難しいタスク［課題］を与えて、学習させる理念）をコンセプトに、各課題の最初に文法項目を提示し、英語などで解説を行う（図 5)。

<Grammar 10>

Noun1 は Noun2 です/ですか/では（じゃ）ありません

・In the form of "Noun 1 は Noun 2 です," Noun 2 describes the nationality, name, profession or status of Noun 1.
Postpositional particle "は" indicates that Noun 1 is the subject of the sentence.
Noun 2 followed by "です" makes a predicate of a nominal sentence.

図 5　文法項目の提示

その後 6 つの step（図 6）に分け、仮名や単語の学習からその単語が使われている例文の学習までと段階的に学び、練習していく。

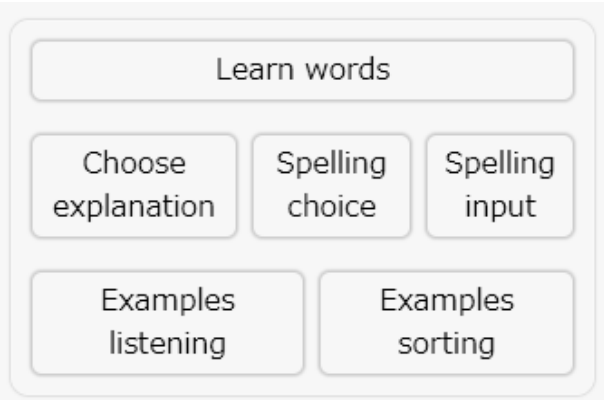
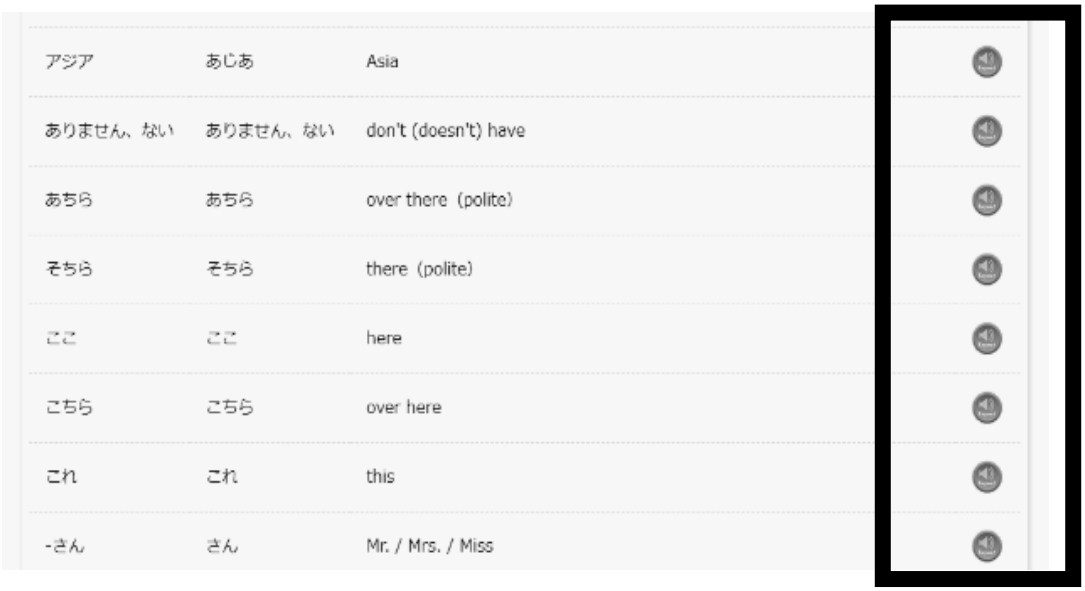


図 6　 6 つの step による学習項目

3-2. ナチュラルスピードの音声

さらに、短期間でリスニング力や会話力も身につくように、学習システムに出現する大量な単語や単文にすべてナチュラルスピードの音声を付随した（図 7）。繰り返し聞くことによって、音声のシャワーを浴びるように発音の「鏡」である「聴覚イメージ」を形成されると同時に、自然とリスニング力が向上し、正しい発音が身に付くことになる。独学による会話や応用不足の解消にもつながる。また、感覚記憶、短期記憶の段階で大量の音声とリハーサル効果を駆使して新しい知識を長期記憶に転送するように工夫しているので、必要なときに必要な知識を反射的に再生できる。



アジア	あじあ	Asia	
ありません、ない	ありません、ない	don't (doesn't) have	
あちら	あちら	over there (polite)	
そちら	そちら	there (polite)	
ここ	ここ	here	
こちら	こちら	over here	
これ	これ	this	
-さん	さん	Mr. / Mrs. / Miss	

図 7　単語学習リスト音声付随

4. まとめ

コロナ禍の中、多くの教育現場ではオンライン授業を余儀なくされ、遠隔教育の必要性や品質向上が再認識されている。また、スマートフォンの普及に合わせ、学習に携帯端末を利用したいとする需要が高まる一方である。このようなタイミングでの「SUJ」の誕生は、まさに時代のニーズに合ったものだと思われる。この紙面を借りてより多くの方々に紹介し、また多数の意見をいただくことで、よりよいものに改善していければと考えている。

注

(1) 日本語能力試験公式ウェブサイトでは、N4 レベルについて「基本的な日本語を理解することができる」と説明している。
(2) 技能実習生が終了した分野と同じ分野の特定技能資格を取得する場合は日本語能力試験が不要となる。
(3) 日本中国語検定協会が提示する目安の学習時間は 120～200 時間である。
(4) 日本中国語検定協会が提示する目安の学習時間は 200～300 時間である。

参考文献

(1) 内閣決定（2018）「特定技能の在留資格に係る制度の運用に関する基本方針について」

(2) 日本語能力試験公式ウェブサイト 過去の試験のデータ
https://www.jlpt.jp/statistics/archive.html（2020 年 9 月 27 日アクセス）

(3) 楊達（2002）「Dig 中国語学習システムの実践および課題－初級中国語学習における CALL の可能性について」『CD-ROM 書籍最新外国語 CALL の研究と実践』140-148　CIEC 外国語教育研究部会

(4) 呉剣明・楊達・浦野嘉頼(2003)「リスニングを中心としたウェブ版中国語学習システムの開発」『日本教育工学論文誌』Vol.27　295-304

(5) 楊達（2014）「中国語初年次教育について：早稲田大学における試み」『関西学院大学高等教育研究』4

元留学生外国人社員の就業継続の要因

—SCAT 法による分析から—

高橋桂子（武蔵野大学）・堀井惠子（元・武蔵野大学）

1. 研究の背景と目的

厚生労働省「外国人雇用状況」の届出状況【概要版】（令和元年 10 月末現在）によると外国人労働者数は 1,658,804 人，前年同期比で 198,341 人（13.6%）増加し，過去最高を更新した。令和 2 年初頭から始まった新型コロナウイルス禍によるインパクトがどれほどのものか，本稿を執筆している今はまだ計り知ることができないが，2019 年 4 月に受け入れが可能になった特定技能在留外国人数が，令和元年 1,621 人，令和 2 年にはその 2 倍の 3,987 人となり増加していること，政府が高度外国人人材や留学生の受け入れを引き続き推進，企業側も外国人社員の雇用については積極的であることから，外国人労働者の受け入れ拡大の流れは止まることがないと考えられる。

これまでの外国人社員に関する研究は就職活動支援に関するものが多いが，これからは日本での就業継続に関するものが必要である。しかし，その数はまだ少ない。堀井・高橋（2019）は外国人社員へのインタビュー調査の分析から就業継続の要因として①本人の好きな仕事(業界)，外国人ならではのやりがい，チャレンジング，②先輩・後輩，同僚との人間関係が良く相談できる職場，③雑談ができる，飲み会があるなどコミュニケーションがとりやすい，④大きすぎない職場,を挙げているがこれは全体を概観したもので,より深い要因を探る必要がある。本研究では，元留学生外国人社員の就業に対するインタビュー調査を先行研究(堀井・高橋 2019)とは異なる方法で分析した結果から，コミュニケーションに注目し，就業継続の要因を探る。

2. 研究方法

2-1. 調査対象者

本研究の対象者は，表 1 に挙げたように，日本の大学院を卒業し，日本で就職した中国人元留学生社員 5 名で，インタビュー時の年齢は 30 歳から 35 歳，滞日年数は 5 年 5 か月から 14 年 3 か月で，全員が JLPTN1 保有者，日本語力は高く，文系の出身であった。現在の業種は，観光，情報通信，教育，流通，広告である。

2-2. 調査方法

一人当たり 30 分－60 分の半構造化インタビューを実施、文字起こししたデータを、本研究では，研究対象者が少数ケースでも理論化が可能とされる（大谷 2007)SCAT コーディング法を使用して分析した。SCAT（Steps for Coding and Theorization）はマトリクスの中にセグメント化したデータを記述し，それぞれに，(1) データで着目すべき語句 (2) それを言い換えるた

プログラム目次へ

めのデータ外の語句（3）それを説明するための語句（4）そこから浮き上がるテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し，そこから理論を記述する手続きからなる分析手法である。本研究の先行研究堀井・高橋（2019）と同じカテゴリー分析でもある一方で，時系的な情報を含むシークエンス分析の特性を持つ手法であること，聞き手の質問の文脈を生かした分析が行える点が，対象者の内的要因の分析に適していると判断した。

表 1　調査対象者の概要

	年齢	性別	滞日歴	日本語学習歴	勤続年数	業種	職種	社員数	外国人数
A	30	F	5Y5M	2Y6M	3Y	観光	営業	500 人以上	30
B	35	M	14Y3M	6.5Y	6Y9M	情報通信	企画	500 名以下	1
C	34	M	10Y10M	5Y	5Y10M	教育	企画	50 人以下	2
D	35	M	7Y	10.3Y	2Y6M	流通	営業	約 25，000 人	350
E	33	M	8	10Y	2Y10M	広告	企画	約 1000 人	10

3. 結果

前述した SCAT 法を用いて，分析を行った結果を下記に示す。

インタビューを行った後，全テキストデータのうち，コミュニケーションに関連のある①人間関係，②職場で感じる違和感，③日本語使用の困難点，④転職の理由に関する部分を抜き出し，それを SCAT 法における 4 ステップコーディングのフォーマットに落とし，分析を試みた。本稿では A 氏，B 氏の①人間関係の分析過程を例として挙げるが（表 2，表 3 参照），残りの 3 名についても同様の方法で分析を試みた。その結果，調査対象者の「人間関係」に関するストーリーラインとそこから得た理論記述を表 4 に示す。なお，表 2，3 のテキストにはいくつか日本語の誤用が含まれているが，これはインタビュー音源をそのまま忠実に文字起こししたためである。

表 2　SCAT 法を用いて行った A 氏の人間関係に関する事項の分析

番号	話者	テクスト	テクスト中の注目すべき語句	テクスト中の語句の言いかえ	左を説明するようなテクスト外の概念	テーマ・構成概念
88	A	わかんないときには，（うん）いや，わからなかったときにも，（うん）必ずだれか助けてくれて，（うん）さっきだれだれさんが言ったのは，（うん）実はこういった意味ですよ（うん）って大丈夫ですかとか，（ふーん）そういった，うん，すごく優しい。	分からなかったときにも，必ず誰かが助けてくれて，先だれだれさんが言ったのは実はこういった意味ですとか，すごくやさしい。	日本人社員の会議中のあいまいな表現がわからなかったときは，意味を教えてくれるやさしい社員がいる	外国人に対してやさしい日本人社員	言語や文化への他者からの支援
95	聞	で，駄目ってよく使っても別にそれで，あのー，変な，変な印象を持たれない，んですよね。				

プログラム目次へ

	き手					
96	A	あ，持たれないです，はい。	あ，もたれないです。	はっきりと意見を言い，日本人的なあいまいな態度を取らなくても変な印象を持たれない。	ホスト文化に即した行動を取らなくてもよい	日本文化に即した行動の調整がない,抑圧されないありのままの行動
160	A	いやいや,いじめとかはないんですよ。普通は。(笑)	いじめとかはないんですよ，ふつうは	日本人社員にいじめられるということは普通ない	外国人社員を日本人社員はいじめない	外国人社員が対等に扱われている
162	A	そうですね。ま，厳しいときも，結構厳しいなんですけど,(うんうんうんうん）でもやっぱり，ま，お互いに理解してて,(うん) あのー,考えているの,立場が違うと思うんですので,（うん）だからその，考えてたの話が，その間に，なんか,（うん）あると思うんですけど,（うん）これを解決できたら，多分この人とこの人は，その間にもともと問題はないと思いますので。	厳しいときも，結構厳しい,お互いに理解して,考えているの,立場が違う，これを解決できたら，もともと問題はないと思いますので。	お互いに理解して立場の違いからの考えの違いはあるが，そこを解決できれば問題にはならないと思う。	厳しさと理解は違う，立場の違いによる認識の違い	仕事に対する厳しさは異文化に根差した行動の違いに対しての厳しさではない。

ストーリー・ライン
日本人の発言が理解できなかったとき，日本人社員や外国人社員上司からの自然な支援が受けられている。またはっきりと発言する母文化に根差した行動をとっても，そのことで悪印象を持たれることがないと感じている。日本人に対する安心感もあり「いじめはない」と断言する。仕事に対する厳しさと母文化に根差した異なる行動をとることに対する厳しさを分けて認識している。
理論記述
異文化に根差した行動を否定されず，かつ，他者から支援されるとき，仕事に対する厳しさを受容し，安心して就業している。

表 3　SCAT 法を用いて行った B 氏の人間関係に関する事項の分析

番号	話者	テクスト	テクスト中の注目すべき語句	テクスト中の語句の言いかえ	左を説明するようなテクスト外の概念	テーマ・構成概念
82	B	そうですね，あのー，ま，積極的にみんなに話しかけることは，あの，あり	積極的，　みんなに，話しかける，	他者への働きかけ,能動的，　コ	異文化調整，意識化	能動的に日本人社員に働きかけ

プログラム目次へ

		ますね。ま，もちろんこちらで，話しかけないと，向こうから，来ないケースも，結構あると思いますので，そうなると，頑張ってこっちからいろいろ話しかけないと，（うん，うん）コミュニケーションできないかなと思って，それちょっと意識してやっていましたね。	向こうから，来ない，結構ある，頑張って，こちらから，コミュニケーションできない，　意識して，やっていました	ミュニケーション，意識的		ることでの異文化ビジネス環境への適応
83	聞き手	それはポイントかなーと思いますね。はい。じゃ，意地悪な人とかいなかった？				
84	B	そんとき，いなかったんですね。まあ，一人二人多分，まあもともと，多分偏見ある人と思ったのでなんかいろいろ，ちょっとまあ，言葉，もしかしてきついというところもあると思うんですけど，ま，そんなにかかわってないので，まあ，そのあとも何もなかったんです。	いなかった，　一人二人，　多分偏見ある人，　ことば，きつい，そんなにかかわっていない，　何もなかった	意地悪な人はいなかった。言葉がきつい人が一人か二人はいたが，関わりが少なかったので何もなかった。	外国人に対する偏見が多少あっても問題ない	職場の中での偏見に左右されていない

ストーリー・ライン 職場の中で意識的に日本人同僚に話しかけ能動的にコミュニケーションを取りに行っている。自分に偏見を持つ日本人社員が多少いることも認識しているが，そのことに捉われない。
理論記述 ・外国人社員が日本人社員に能動的にコミュニケーションをとり自らの適応を図っている。

表 4　調査対象者のストーリー・ラインと論理記述

C 氏

ストーリー・ライン 他部署で働く日本人社員と連携し，協働して新規事業に取り組んできた。自らを他者がコミュニケーションを取りやすい人であり，自分からもコミュニケーションを取りに行くことで経験がないことを他者から学んでいると語っている。協働している日本人社員とは対等な関係であるが，自分より経験があるその人から学んでいることを認識している。職場の日本人社員を「何でも聞けて，何でも教えてくれる」，自分にとって優しい存在であると語るが，年代差がある上司，あるいは仕事の後に社外で時間を過ごすことが難しい通勤時間が長い，もしくは子育て世代の社員とは，仕事をしながら雑談を含んだコミュニケーションをして，関係構築を図っている。そのような環境で仕事ができる理由を小さい職場で働いているからと考えている。
理論記述 仕事の中での雑談を含んだコミュニケーションを自ら取ることで日本人社員との連携を促進させている。

D 氏

ストーリー・ライン 日本人と同じような関係かどうかはわからないが，差別はされていない。しかしパチンコに誘われても興味がないので行かない。また同僚(日本人)の話題となる野球にも興味がない。家族に対する考え方も違うと思う。日本人より「家に帰りたい」という気持ちが強いと思う。周りの日本人社員は仕事を一生懸命やって早く帰ろうとしないのが理解できない。明日その仕事をすればいいと思うときがある。仕事は楽しくやりたい。日本企業で仕事をしている理由は日本が好きで，日本には日本の企業が多いから。
理論記述 日本人社員との仕事についての意識の相違を理解しつつ，日本が好きで，日本で仕事をすること自体が就業継続の理由となっている。

E 氏

ストーリー・ライン 最初の半年間は対等に扱われていないという感じがした。OJT もあったがわからない部分もあったし，ケアをされていない感じもあった。その後，仕事をたくさんこなし，それを通して，不等に扱われているという感じがなくなっていった。今，大切なのは相手の立場に立って，物事を考え，配慮すること。相手が日本人だから特別，ということは関係ない。人間関係が大切だと考える。
理論記述 自ら努力し業務能力を向上させることによって,外国人社員は日本人社員への差別感がなくなっていることに気づいた。

4. 考察

SCAT 法による 5 名の理論記述から，以下が抽出された。

・異文化に根差した行動を否定されず，かつ他者から支援されている(A 氏)。
・能動的にコミュニケーションをとりにいっている(B 氏、C 氏)。
・日本人社員との仕事についての意識の相違を理解しつつ，日本が好きで，日本で仕事をすること自体が就業継続の理由となっている(D 氏)。
・自ら努力し業務能力を向上させることによって差別感がなくなった (E 氏)。

ここでは，まず，2 名が自ら意識的にコミュニケーションを取りに行っている点が注目される。日本人との接触場面において，日本人からの声掛けが少ないことについてはあらためて調査による検証が必要だが，外国人側からの能動的な声掛けは日本人とのコミュニケーションの一つのポイントになり，結果的には就業継続につながる要素だと考えられる。

また，あえて日本人と同じ行動をとろうとはしないが，日本が好きなので日本で仕事をするという姿勢も，自律的に無理をしない働き方として就業継続につながると思われる。

仕事そのものができるようになれば認められていくという視点も，多文化共生社会での働き

方としては重要な視点ではないだろうか。

堀井・高橋（2019）では外国人社員へのインタビュー調査の分析から就業継続の要因として①本人の好きな仕事(業界)，外国人ならではのやりがい，チャレンジング，②先輩・後輩，同僚との人間関係が良く相談できる職場，③雑談ができる，飲み会があるなどコミュニケーションがとりやすい，④大きすぎない職場，を挙げたが，本研究では，その中の②③にあたるコミュニケーションに焦点を当て，調査対象者一人ずつのストーリー・ラインに基づき試みた理論記述から就業継続の要因が示唆された。

5. 今後の課題とまとめ

今回の結果から，他の要因についての調査と並行して，日本人社員の就業継続要因と比較することも必要であると考える。本格的な多文化共生社会の到来を待つ日本社会にとって，日本で仕事をする外国人の就業継続要因を日本人のそれと比較して明らかにすることは意義深い。

参考文献

(1) 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』pp.27-44

(2) 厚生労働省「外国人雇用状況」の届出状況【概要版】（令和元年 10 月末現在）
www.mhlw.go.jp/content/11655000/000590309.pdf

(3) 堀井惠子・高橋桂子(2019)「元留学生社員の日本企業就業継続の要因―インタビュー調査より―」『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.247-252

支援者への支援を目的とした，介護の専門日本語学習支援情報サイト

中川健司（横浜国立大学）・角南北斗(フリーランス)・齊藤真美（フリーランス）
布尾勝一郎（佐賀大学）・橋本洋輔（国際教養大学）

1. 本教材の背景

1-1. 外国人介護労働者の多様化に伴う支援者の多様化

介護分野の労働力不足を背景として，近年日本では，EPA（経済連携協定），技能実習生，在留資格「介護」「特定技能」といった枠組みで外国人介護労働者の積極的な受け入れが行われている。

外国人介護労働者の急激な増加とともに，日本語学習のニーズも多様化している。例えば EPA（経済連携協定）に基づき来日した介護福祉士候補者は，日本語研修を経て，日本の介護施設等で就労しながら介護福祉士国家試験（以下，「国家試験」）を受験することになる[注1]。一方，日本の介護専門学校等への留学を経て介護福祉士国家試験を受験したり，アルバイト，技能実習，特定技能などで 3 年間の実務経験を積んで国家試験を受験するというルートもある （在留資格「介護」）。それらの学習者は，所属機関や背景知識などが異なるため，学習すべき内容も異なるだろう。また，そもそも国家試験受験を前提としない技能実習生や「特定技能」の労働者も多い。彼女ら／彼らにとっては，国家試験対策ではなく，業務に用いられる日本語の学習が重要となる。

介護労働者の所属機関や学習ニーズの多様化に伴い，彼女ら／彼らの学習の支援を担う学習支援者についても，介護施設の研修担当者，専門学校教員，日本語教師など，多岐にわたっており，その支援内容も多様化していると考えられる。

1-2. 学習支援から支援者への支援へ

次節で述べるように，発表者の研究グループでは，EPA 介護福祉士候補者の受入れ開始時より，外国人介護労働者の漢字学習，専門語彙学習のためのオンライン教材を開発してきた。2013 年度から 2018 年度にかけて，年に複数回 EPA 候補者を対象に開発したオンライン教材の説明会を開催してきたが，それを通して，有効な学習支援を行うためには，学習者への直接的な支援だけでなく，支援者への支援も並行して行う必要があることを強く感じていた。そのため，学習支援目的のオンライン教材に加えて，支援者への支援を目的としたツールも開発してきた。それについても次節で紹介する。

2. 発表者の研究グループによる学習者支援および支援者支援ツールの開発

2-1. 学習者支援のためのオンライン教材

ここでは，発表者の研究グループが開発したツールのうち，外国人介護労働者が介護用語やそこに含まれる漢字を学ぶ際に利用できるものについて述べる。

プログラム目次へ

2-1-1.　漢字学習ウェブサイト「介護の漢字サポーター」

漢字学習ウェブサイト「介護の漢字サポーター」は，介護福祉士国家試験の各科目で用いられる介護用語（例：「誤嚥性肺炎」）と二漢字語（例：「誤嚥性肺炎」中の「誤嚥」），単漢字（例：「誤嚥」中の「嚥」）を互いに関連付けて学ぶことができるというものであり，以下の URL よりログインすることなしに無料で利用できる。

＜http://kaigo-kanji.com＞

スマートフォンでの使用にも対応している。詳細は，中川他（2012）を参照のこと。

2-1-2.　介護用語検索ウェブサイト「介護のことばサーチ」

上記の「介護の漢字サポーター」開発後，学習者が介護用語を簡単に検索できるような手段がないということで，介護用語検索ウェブサイト「介護のことばサーチ」を開発した。同サイトでは，学習者が，漢字，ひらがな，カタカナ，英語，インドネシア語で介護用語を検索できるように設計されている。こちらもスマートフォン対応となっている。

＜http://kaigo-kotoba.com＞詳細は，中川他（2014）を参照のこと。

2-1-3.　介護用語学習支援ウェブサイト「かいごのご！」

介護用語学習支援ウェブサイト「かいごのご！」は，候補者が支援者と学習状況を共有することを枠組みの中心とし，候補者の所属する施設単位での利用者登録を前提としている。介護用語および二漢字語が学習対象となっており，二漢字語の学習後に，国家試験の科目別に介護用語の学習に入る。これらの学習は，その語の意味を英語，インドネシア語，またはベトナム語で答える 4 択の理解度確認クイズに繰り返し挑戦するという方法で行なわれる。候補者の学習の履歴や進捗状況はグラフ等の形で表示される。学習した介護用語の科目ごとの分布なども確認できるようになっており，候補者は毎日の学習ペースを意識できるため，進捗状況を把握しながら学習に取り組みやすくなる。また，こうしたデータを施設の支援者や他の候補者とも共有できるため，周囲から学習状況を気にかけてもらいやすくなる。詳細は，中川他（2017）を参照のこと[注2]。

2-2.　支援者支援のためのオンライン教材

ここでは，発表者の研究グループが開発した，または開発中のツールのうち，外国人介護労働者への支援を行う支援者が利用できるものについて述べる。

2-2-1.　語彙リスト生成システム

EPA 候補者に対して語彙を指導する際に，介護福祉士国家試験の科目「介護の基本」で用いられる「疾病」に関する語彙を学ぶというように，意味的なラベルを語に付けることで，より焦点を絞った語彙リストでの学習が提案できるようになる。ラベル付けの作業には Excel が便利であるが，付けたラベルごとに語彙リストを作る作業は煩雑なため，ラベルの適切さの検証もしにくいという難点がある。この語彙リスト生成システムは，一連の作業をウェブ上で簡単に行なえるもので，効率的に語彙データの俯瞰的な分析と活用を行なえる。さらにこのシステムは，通常の日本語授業においても活用できる。授業準備時の語彙リストの作成はもちろん，特定の場面で用いられる語彙をスクリーンに映して授業を進めることが可能になり，現場での語彙データの作成･活用を促進するものとなっている。詳細については，角南他（2018）を参照のこと。

2-2-2. 語彙教材作成ツール

日本語教育の現場では，語彙リストは Word，フラッシュカードは PowerPoint で作られることが多いが，両者のデータ形式に互換性がほぼなく，そこに含まれる語彙データを使い回せない。そのため，配布用の語彙リストを作ったあと，同じ語をまた 1 つずつ入力してフラッシュカードを作る，といった手間がかかる。また，同じ語彙データでも語彙リストとフラッシュカードで教材ファイルが分かれてしまうため，改訂を重ねるうちにデータの整合性が保てなくなりやすいという側面もある。この語彙教材作成ツールは，Excel 形式の語彙データを様々な形に簡単にアウトプットする，ウェブページ型の語彙教材作成ツールである。このページに語彙データを読み込ませると，プロジェクタを使った投影用，PDF および印刷用，読みや訳語を隠してランダムに並び替えるフラッシュカード用など，用途に合った形をボタン 1 つで出力できる。このツールで語彙データを一元管理できるだけでなく，紙に印刷しなくても，それぞれの教材を PC の画面表示という形で学習者に提示できるようになった。この点は，オンライン授業においても大きなメリットとなる。例えば，クラス全体での語彙の導入や意味の確認の際には，教師がこのツールを使って語彙リストやフラッシュカードを表示させ，Zoom などのビデオ会議システムで画面共有を行うと形での活用も可能である。ツールの URL と語彙データの Excel ファイルを学習者に送っておけば，学習者が個々人で非同期的に語彙学習を行うことも容易になる。詳細については，角南他（2020）を参照のこと。

2-2-3. 介護の視覚情報ライブラリ

介護用語は，その意味内容により (ア)訳語があれば理解できるもの，(イ)訳語だけでなく説明が必要なもの，(ウ)言葉による説明のみでは理解が難しく，視覚情報や音声情報の助けが必要なもの の３つに大別される。発表者の研究グループでは， (ウ)のように視覚／音声情報が理解，習得の上で有効である語を抽出，それらの語の理解に適した視覚／音声情報等の素材を作成し，利用しやすい形に整備した「介護の日本語の理解のための視聴覚素材ライブラリ」を開発中である。本ライブラリで扱う素材を利用して，介護労働者が自律学習に役立てる，支援者が素材を利用して指導時に提示したり教材を作成したりするといったことが可能であり，外国人介護労働者に対する学習支援の質の向上につながるものとなる。本ライブラリで扱う介護用語の選定方法については，中川他（2020）を参照のこと。

3. 介護の専門日本語学習支援情報サイトについて

3-1. 介護の日本語教材の状況について

EPA 介護福祉士候補者の受け入れ以来, 介護の専門日本語の学習支援の実践が進められ, 介護の日本語関係の教材も増えてきたが, 現場の専門的な知見を扱った論文や書籍などは, 必ずしも学習支援を行う関係者の手元に届いていない。中川他（2018）では，介護の日本語教育の教材（日本語教育の視点を取り入れて作成された教材も含む）をその目的，特徴から分類, 分析しているが, 支援者向けに指導方法が記載されているものが非常に少なく，支援者にとってわかりやすい使い方の説明が必要だとしている。ここからもわかるように支援者に対する支援は現時点で決して十分ではないと考えられる。

3-2. 本サイトの特徴

本サイトの対象者として，介護の専門日本語教育に現在携わっている，またはこれから携わる日本語教師を想定している。本サイトのコンテンツは，①介護の専門日本語教育に関する記事を掲載した「介護の日本語　学習支援ブログ」と②介護の専門日本語教育に役立つリンク集の 2 つからなる。

3-2-1.「介護の日本語　学習支援ブログ」について

①の介護の専門日本語教育に関する記事を掲載した「介護の日本語　学習支援ブログ」は,介護の専門日本語教育の経験が 5 年以上の日本語教師 7 人が執筆した 1000 字程度の読みやすい長さの記事であり，内容はこれまでの介護の専門日本語教育の経験に基づいている。専門性を担保するために介護の専門家による監修を受けている。9 月末時点で約 20 編の記事 のストックがあり，現在も執筆を続けているため，記事数は今後も増える見込みである。記事の例を挙げると「外国人介護人材に必要な日本語」「認知症の学習の支援」「介護現場で用いるオノマトペの指導法」「介護施設と種類やそこでの業務」など，介護の日本語の指導方法だけでなく，日本語教師が学習支援をする際に知っておくべき学習者の置かれている状況に関する記事も掲載予定である（表１）。各記事には「音声」「認知症」「インドネシア人学習者」などのラベルがついており,読者はそのラベルによって記事を検索し，自分の関心がある内容の記事を選ぶことができる。一口に介護の学習支援といっても，介護現場の日本語の指導なのか，それとも国家試験対策なのか，またどのような内容を指導するのかなど，現場のニーズによって多様な要素を含んでいる。そんな中でこの検索機能は現場の実状に近い内容の記事を見つけるための手助けとなるだろう。

表１　「介護の日本語　学習支援ブログ」記事トピック（抜粋）

カテゴリー	記事トピック
介護の日本語概説	・外国人介護福祉士に必要な日本語(生活面・仕事面・学習面) ・EPA 介護福祉士の施設配属初期について
外国人介護労働者の就労環境	・都会の施設と地方の施設の違い ・介護施設による記録方法の違い
具体的な学習方法，指導方法	・web 辞書でオンラインの PDF や web ページを読む方法 ・国家試験へ向けた学習の支援_認知症の学習の支援 ・法制度や社会システムの学習の支援（リーフレット編・動画編） ・オノマトペの学び方
教材・ツールの紹介	・介護のことばの教科書紹介 ・チュウ太の Web 辞書 ・チュウ太のレベルチェッカー

3-2-2. 介護の専門日本語教育に役立つリンク集について

上述の②介護の専門日本語教育に役立つリンク集では，上記の記事において紹介されたものを中心に,介護の専門日本語教育において有用なコンテンツを紹介する。これにより，

①の読者が，そのまま②のリンク集で紹介されたコンテンツを利用しやすくなるよう工夫している。

このように，本サイトでは，現場で外国人介護労働者にかかわっている経験豊かな日本語教師が執筆した，具体的な実践報告や学習支援方法に関する記事が掲載されており，ケーススタディも含めて支援者が今必要としている情報を入手しやすくなっている。また，有用な介護の情報提供サイトやインターネット上の教材等のリソースの紹介も行っているが，それらとリンクを貼ることができるため，利用者がこういったリソースにその場ですぐアクセスでき，学習支援の現場にあった形で利用できるのも強みの一つである。

注

（1） ここでの記述は，「就労コース」に関するもので，「就労コース」以外にも制度としては介護専門学校等で学習した後に就労する「就学コース」も存在するが，2011 年以降は募集されていない。

（2） かいごのご！のサービス提供は，一般社団法人介護の日本語学習支援協会により運営されている。＜https://kaigonogo.com/＞

参考文献

（1） 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

（2） 中川健司/角南 北斗/齊藤 真美/布尾勝一郎（2014）「介護専門用語検索ウェブサイト「介護のことばサーチ」試行版」 2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集 p.9

（3） 中川健司/角南 北斗/齊藤 真美/布尾勝一郎/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

（4） 角南北斗/野村愛/中川健司/齊藤真美/布尾勝一郎/橋本洋輔（2018） 「語彙リスト生成システムの開発と日本授業での活用」2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp.310-314

（5） 角南北斗/中川健司（2020）「語彙教材作成ツールの開発とオンライン授業での活用可能性」第 17 回マレーシア日本語教育国際研究発表会予稿集
<https://www.jfkl.org.my/files/user/No.20_Sunami_Nakagawa_proceeding_%E4%BA%88%E7%A8%BF%E5%8E%9F%E7%A8%BF%EF%BC%88%E8%A7%92%E5%8D%97%E3%83%BB%E4%B8%AD%E5%B7%9D%EF%BC%89.pdf>

（6） 中川健司/角南北斗/齊藤真美/布尾勝一郎/橋本洋輔（2020）「外国人介護人材の介護用語の理解を助ける視覚情報に関する調査」第 22 回専門日本語教育学会研究討論会誌，pp.4-5

（7） 中川健司/角南北斗/布尾勝一郎/野村愛/宮本秀樹/中村英三（2018）「介護の日本語教育の教材に関する分析と考察」『第 26 回日本介護福祉学会大会発表抄録』

言葉の壁を乗り越えて繋がる多様性と自己確立の可能性

―多言語･多文化化する小学校における「子どもパネルディスカッション」の追跡調査―

橋本ゆかり（横浜国立大学）・
窪津宏美（東京学芸大学大学院連合学校（横浜国立大学配置）大学院生）

1. はじめに

日本で急増する外国人児童に関する問題は日本語教育の分野でも重要視され様々な追究がなされているが，文化摩擦に注目した研究は管見の限り少ない。日本は共生社会に向けて歩を進めるが，教育現場では多様性にどう向き合い文化摩擦にどう対処すればよいのか模索の途上にある。複数の言語文化が共存する欧州では当該問題が取り上げられ研究も精緻化されている（グロジャン 2018）。英国移民を調査した研究（佐久間 2007）では異文化接触により変容する文化もあると指摘され，日本では受入側マジョリティの日本人児童とマイノリティの外国人児童が互いの母語や文化を知ることで変容することが報告されている（橋本 2004）。

2. 研究の背景と目的・課題

橋本・窪津（2018）では文化摩擦が日常的にある M 小学校（外国人児童が約 6 割で 15 か国に繋がる）において人権保障の取組として行われた全校児童参加の「子どもパネルディスカッション（以下，CPD）」（2016 年度と 2017 年度 2 年度分）を調査し効果を探った。その結果，日本人児童と外国人児童が異なる立場で抱える問題が認識され，共有化と内省促進の効果がみられた。児童からは問題解決に向けてコミュニケーションの具体の提案がなされ，多言語多文化環境だからこそ得られるものへの気付きがみられた。また日本人児童と外国人児童といった 2 項対立の構図ではなく外国人マジョリティに包摂された異なるルーツの外国人マイノリティの存在とその特異な問題を明らかにした（図 1）。ルーツの異なる児童は共に対応に戸惑っていたが，CPD により共感が生じ児童らの自発的発言がきっかけとなり対峙から相互へ，一方向から双方向への歩み寄りが生まれた。しかしこの結果は CPD 当日と直後の効果であり，真に児童らの内面と行動を変えるものであったのかが不明である。そこで本研究は，橋本・窪津（2018）の追跡調査とし，CPD が児童らの本質を変えるものであったのかを明らかにすることを目的とし，「外国人マジョリティに包摂された外国人マイノリティ」の立場にあったパネラーA 児の変容を経時的に探ることを研究課題とした。

プログラム目次へ

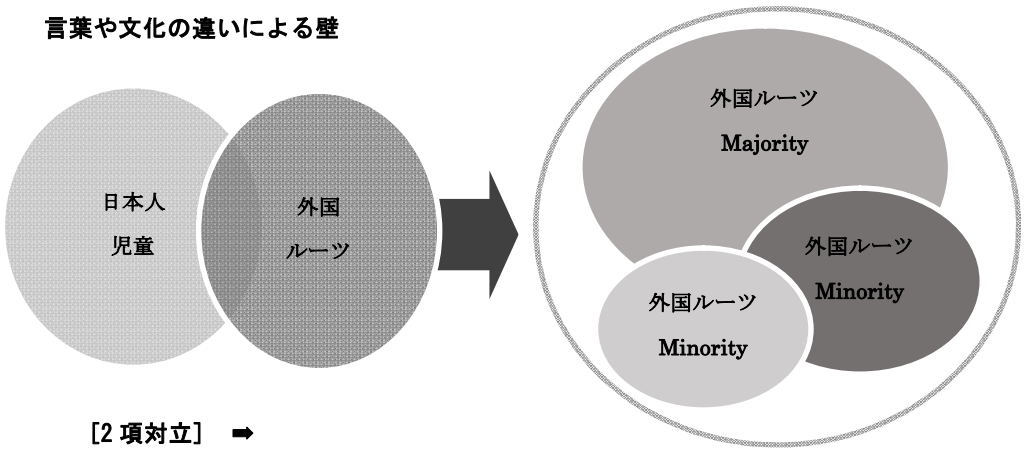


図 1　外国ルーツ児童の多元的関係性（橋本・窪津 2018 より）

3. 研究方法

2016 年度と 2017 年度に開催された CPD は，次の通り行われた。

A. 2016 年度『みんなとともに学び 思いを伝え合おう』パネラー5，6 年生 9 名（中国 4 名/フィリピン 1 名/日本 4 名），全校児童（1 年-6 年 743 名）

B. 2017 年度『言葉がわからなくても お互いが分かり合うために』パネラー4-6 年生 11 名（中国 3 名/フィリピン 1 名/日本 7 名），全校児童（1 年-6 年 745 名）

A 児は，上記 A の CPD には聴衆として参加し，上記 B ではパネラーとして参加した。

CPD 後の変容を明らかにするために，次に示す 3 種のデータを採集し，記述分析した。

① CPD 前後の A 児に関する観察記録(国際教室担当教諭･在籍級担任教諭)2016 年-2018 年度の 2 年半

② CPD 時の A 児の発言･感想 (2017 年 12 月) と 1 年 3 か月後の A 児のインタビュー，日本語でのやりとり（2019 年 2 月）

③ CPD 後の A 児の作文（2018 年 12 月）

尚，橋本・窪津（2018）の研究結果，および適宜教諭への追加インタビューも行い，分析に使用した。

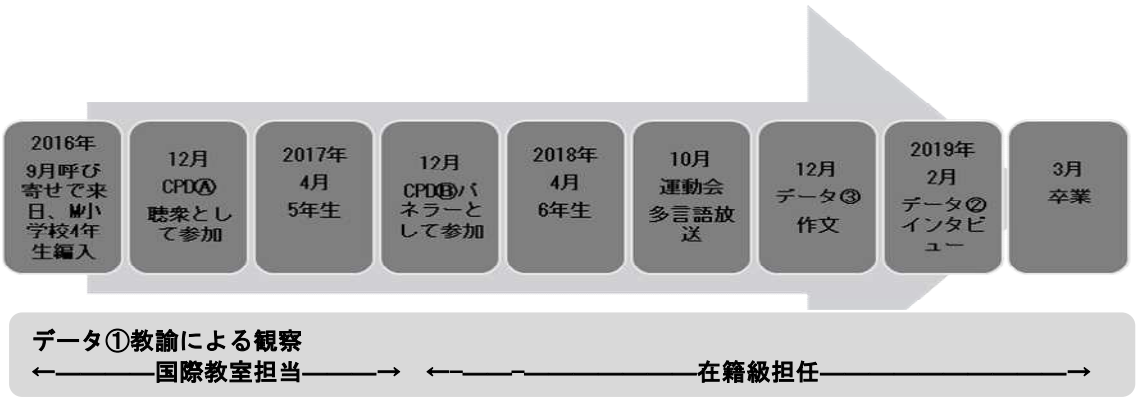


図 2　A 児の来日からの時系列とデータ採取の時期

プログラム目次へ

4. 結果と考察

分析の結果,A 児と A 児を取り巻く児童及びその関係性における変容が浮かび上がった。遊びの場面における児童の関係性の変化，教室場面における児童の関係性の変化，さらに心理面と態度の変化について，次に記述する。

4-1. 遊びの場面における児童の関係性の変化

A 児は，日本での小学校 4 年生にあたる年の 9 月に来日した。観察記録（①国際教室担当教諭)によると,編入した学級にはA児と同じフィリピンルーツの児童が在籍しており，その児童らを中心に交流し，言葉や習慣を教わりながら学校生活を送っている A 児の様子が記されている。

A 児へのインタビュー（CPD 後 1 年 3 か月後）からは次のことがわかった。来日当初の 4 年次は，同じフィリピンルーツや他の外国ルーツの児童の名前を出して，外国人児童同士が集まって遊んでいたことが語られた。来日当初の国際教室担当教諭の観察記録をみると，仲間とはタガログ語や英語で話すことが多かったようだ。5 年次（1 回目の CPD の後）では，依然としてフィリピンルーツの児童との関係性が強かったが，日本生まれでフィリピンルーツの児童，日本人児童 1 名の名前も挙がっているため，友達関係が変わったことが窺える。しかしいずれも,数名の友人による限られた交友関係であったようだ。加えて，フィリピンと日本では学校文化に違いがあり，日本人児童がよくするドッチボールには馴染めず仲間となって遊ぶことがなかった理由も語られている。

インタビューでは,CPD で話し合われたことが A 児の記憶に深く刻み込まれていることもわかった。5 年次終盤に CPD でパネラーを経験し，6 年次になると遊びの仲間関係がさらに大きく変化する。6 年生の在籍級担任教諭の観察記録（2018 年 10 月）によると，日本人児童と外国人児童が言語やルーツの壁なく遊び時間に自由に交流している様子が記録されている。国や言葉の違いだけでなく男女の分け隔てもなく遊んでいたという。教師への追加インタビューを行ったところ，「来日から 2 年半の学校生活において，CPD を挟んで A 児と A 児をとりまく児童の関係性が変わった」という。言葉や習慣において困難を抱えるマイノリティ児童は，遊ぶ時間に内向きな関係性を強くする傾向があったが，その関係性に変化が生じたといえる。

4-2. 教室場面における児童の関係性の変化

CPD では，パネラーの外国人児童らから，学校と家庭で使用する言語が違うことや，日本語習得のために努力をしていることが具体的に話された。そして，高学年の学級では子ども同士で日本語でもわかりやすく短い言葉で教えていることが語られた。A 児は，パネラーとして，普段の授業で A 児に対して教えてくれる日本人の友達（1 名）がいること，それに対しての感謝の気持ちがあることを，通訳者を通して伝えた。橋本・窪津（2018）では，A 児の発言に対してフロアの児童らも共感したことが報告されている。聴衆の意見には,「今まで（外国人児童間の関係について）避けてたけど，まっすぐに向き合っていきたい」といったものもあった。CPD により，外国人児童の学習の困難さや努力が表出されることで，子ども同士で助け合おうとする環境づくりに意識が向いた可能性がある。A 児

へのインタビュー（CPD 後 1 年 3 か月後）から，A 児の 6 年生の学級では，日本語での助け合いが行われていたことが明らかとなった。インタビューワーが，「B さん（日本人男児の名前）も C さん（日本人男児の名前）も A さん好きだよ。聞いたよ，人気あるね。「（A 児の）横の席がいい」って言ってたよ。楽しいんだって」と伝えると，A 児は，「えー，英語のことじゃないかな？教えたりするから」と答えている。A 児に英語を教えてもらいたいとより親密な関係性を求める児童がいたことがわかる。

CPD 後教えてくれる日本人が増え，教えられるという一方向の受け身の立場であったのが，双方向の関係性を築く役割を果たしていることがわかる。

4-3. 心理面と態度の変化

A 児の来日当初は，国際教室担当教諭の記録（2016 年 9 月）によると，「初期は気持ちが不安定で，教室内で泣くようなことも見られた」とある。

国際教室担当教諭による観察記録（2017 年 12 月　CPD 直後）によると，CPD では，教諭からの勧めでパネラーとなるが，不安な様子であったということである。母語支援の通訳が付くことで少し安心し担当することになったという。前述したように，CPD 当日，A 児は，パネラーとして自分の気持ちを表出し，聴衆からの共感を得るという体験をする。全校の児童の前で自分の意見をルーツの言葉を使って表出しても受け入れられるという感触を得ている。この経験が翌年の新たな挑戦に繋がったといえる。

翌年に運動会の「多言語放送」（タガログ語）を担当することになる。「多言語放送」とは，運動会で，実況アナウンスを子どものルーツの言葉を使って代表児童が放送する試みである。A 児が放送した 2018 年は，A 児のタガログ語を含む 6 か国語で行われた。卒業前に小学校での生活を振り返り書く作文があるが，A 児は，「多言語放送」を担当したことを作文の題材として選び，「自分ができること」としてタガログ語での放送を全校や保護者などの観客に向けて発信したことを書いている。タガログ語が自分のルーツの言葉であることを堂々と示すことは，通常の学校生活ではあまりない。在籍級担任教諭への追加インタビューを行ったところ，「M 小学校での多様性を認めることを目的とした CPD での経験が，A 児に勇気を与え，進学する中学校での新生活への意気込みに繋がった」と語っている。CPD の経験を通して本質的な変化が生じ，それが自己の確立を支えていることが推測される。マイノリティルーツを表出できる環境の中で自信を得る様子と，殻を破ったことから次の目標を描き前向きに生活しようとする態度が示されている。

5. まとめ

本研究では，「マジョリティに内包されたマイノリティ」（橋本・窪津 2018）という状況にあった児童 A 児 1 名に焦点を当てて，縦断的に変容を探った。A 児は，「マジョリティに内包されたマイノリティ」の殻を破り，水面下で分断されていた交流の媒介役という役割を担うようになったといえる。そこには，自己有用感を高め，社会の中で自己の確立を育む様子も確認された。

子どもパネルディスカッションでは，児童らの心の奥底にある葛藤や偏見の表出がみられた（橋本・窪津 2018）が，本研究では，児童の内省を促し，その後の児童の思考や価値

観を変える可能性を示した。このことから，多様性に起因する摩擦を回避させるのではなく，意識化させることが共生教育の第一歩になると考える。

本研究では 1 名の児童を対象とした複眼的長期的調査の結果ではあるが，多文化間で生きる子どもがどのように自分の居場所を見つけるのかという問題（ポロック・リーケン 2010）にも示唆を与えるものと考える。窪津（2020）は，教室環境での共生教育の重要性を指摘している。文化摩擦への対応策として，多様な場面での共生教育の在り方についてさらに検討を進めたい。

参考文献

（1） 窪津宏美（2020）「教室内エンパワーメントの様相－小学校 6 年生の学びを通して－」第 1 回子どもと大人の日本語習得と教育デザイン研究会　子ども実践報告部門　口頭発表　横浜国立大学　2020 年 2 月 22 日

（2） 佐久間孝正（2007）『移民大国イギリスの実験－学校と地域にみる多文化の現実』勁草書房.

（3） デビッド・C. ポロック・ルース=ヴァン・リーケン（2010）『サードカルチャーキッズ－多文化の間で生きる子どもたち－』スリーエーネットワーク.

（4） 橋本ゆかり（2004）「言語少数派の外国人児童のアイデンティティ形成にて必要とされる環境要因へのプラス作用－母語に焦点を当てた活動－」『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究（B）報告書（代表：岡崎眸）54-65.

（5） 橋本ゆかり・窪津宏美（2018）「言葉の壁を乗り越えて対話から生まれるもの－多文化化する小学校における「子どもパネルディスカッション」の効果－」第 12 回日本語教育国際研究大会　ポスター発表　イタリア，ヴェネチア　カ・フォスカリ大学　2018 年 8 月 4 日

（6） フランソワ・グロジャン（2018）『バイリンガルの世界へようこそ－複数の言語を話すということ－』勁草書房.

年少者日本語教育は何を研究課題としてきたか

―過去 40 年間の RQ からその先を見通す―

本間祥子（日本大学）
南浦涼介（東京学芸大学）

1. はじめに

外国につながる子どもたちの教育は，日本語教育推進法の施行も後押しし，教育課題の社会的認知の拡大や行政による課題解決の動きが進む転換期にある。そうした中，年少者日本語教育研究にはどのような研究課題（research question: RQ）があるのか。教育や施策を牽引していく上で課題の整理は重要となる。本研究では 1980 年から 2019 年までの過去 40 年間で RQ がどのように広がってきたのかを通史的に整理し，今後の展望を提起することを本研究の目的とする。また，その際に RQ がどのような枠組みによって展開されてきたのか，とくに 1990 年代以降の研究パラダイムの動態の中に位置づけながら対象化していくことで，今後の年少者日本語教育研究の課題と展望を示していきたい。

2. 研究方法

2-1. 1990 年代以降の教育学における思想潮流

1990 年代～2000 年代初頭にかけ人文社会科学は，ポストモダンの研究思潮が研究方法論として普及してきた。その中で佐藤学は 1970 年代～80 年代に起きた英語圏のポストモダニズムにもとづく教育研究から，その必要性を展開した。また，同時に当時のポストモダンの言説の脱領域的な言語様式が基本的に「解体」にのみ進む問題点に自覚的であり，それを「学校」「教育」「学習」の概念の再構築と再定義へと統合する必要性を主張した。それによって佐藤は実践設計の様式をトップダウンのプロセス（「研究・開発・普及モデル」）から，教師を主体として日々の教室の実践に根ざしたボトムアップのプロセス（「実践・批評・開発モデル」）に転換していく必要性を述べた（佐藤 1996）。

また，1980 年代の当時の学習指導要領の展開などから「教える」ということよりも「学ぶ」という側面が着目され，上のポストモダン的指向性と，学び中心の思想が結びついて議論がされていくようになった（石井 2019）。こうした流れは，日本語教育でも 2000 年代に起きた実践研究の議論や学習者主体の議論とも密接な関係を持ち，年少者日本語教育研究にも大きな影響を与えている。一方近年は「教育の学習化」批判（ビースタ 2014）など，上記の学び指向を一面的に強調した議論を再検討する動きも生まれてきている。

こうした展開をふまえながら，年少者日本語教育の研究史を読み解いていく。

2-2. データの収集方法と分析手順

論文データは 1980 年代以降の『日本語教育』,『異文化間教育』,『国際理解教育』,『母語・

プログラム目次へ

継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』,『早稲田日本語教育学』,『ジャーナル「移動する子どもたち」』を取り上げた。これらは査読が存在すること，年少者日本語教育研究が積極的に取り上げられていること，年少者日本語教育が研究課題やシンポジウムとして取り上げられていることなどから判断した。

データの収集は，CiNii および J-Stage を利用して，検索ワードとして「外国人児童生徒 | 外国人児童 | 外国人生徒 | 年少者日本語教育 | CLD | JSL | バイリンガル児 | 移動する子ども | 外国籍児童生徒 | 文化間移動する子ども | 外国にルーツをもつ子ども | 外国ルーツの子ども | 外国につながる」というキーワードから文献を収集した。最終的に 172 件の論文を分析した。これらを，ルーネンベルクほか（2017）のデータベース作成の手順を参考にして，本間・南浦の２名で論文の RQ のデータベースを作成した。その上で RQ を質的に分析し 105 個の小カテゴリーを抽出し,さらにそれを 24 のテーマに分類した（表１）。

3. 1980 年代～2019 年の研究の問いの変遷

3-1. 1980 年から 1994 年：第１期―年少者日本語教育研究黎明期

年少者日本語教育に関する文献が学術誌に掲載されるようになるのは，1980 年の学会誌『日本語教育』第 42 号以降である。また，この 15 年間に発表された文献はすべて『日本語教育』に掲載された寄稿論文および特集論文である。この時代における年少者日本語教育研究の主な関心は，子どもたちの問題状況に光を当て，その状況を可視化することにあった。こうした時期は黎明期にあたると分析できる。

3-2. 1995 年から 2004 年：第２期―年少者日本語教育の輪郭の確立

大きな転換点が 1994 年の『日本語教育』第 83 号における特集「年少者のための日本語教育」であった。ここではインドシナ難民や中国帰国者の子どもたちに焦点を当てた指導の実際と課題の提起，会話力テストの開発に関わる北米の事例紹介などが提示された。さらに翌年には寄稿論文（岡崎 1995）によってカミンズのバイリンガリズムの整理と年少者日本語教育の研究課題の整理が行われ，年少者日本語教育の課題の輪郭が描かれた。

そこからの 10 年間は，年少者日本語教育研究が確立していく時期にあった。第 1 期にあぶり出された子どものたちの問題状況を解決するために,さまざまなアプローチが行われ，その成果が報告されるようになった。これまでのように寄稿論文や特集論文ではなく，投稿論文や調査報告として論文が掲載されるようになる。これは，上のように年少者日本語教育の研究の輪郭が確定したことによって「教科と日本語」「言語能力」「バイリンガリズム」などの研究テーマが確定し，具体的な調査が論文として掲載されやすくなっていったことが見て取れる。例えば子どものたちの母語の役割を検討したバイリンガリズムに関わる研究，教科と日本語の統合実践のあり方，また，子どもたちの言語能力を測ろうとする研究も散見されるようになった。ここの時点で，現在の年少者日本語教育の輪郭とその基本的な研究テーマがほぼ確定したといえる。

3-3. 2005 年以降：第３期―年少者日本語教育の普及・拡張・細分化

こうした中で，2005 年ごろに多くの特集が組まれる。2005 年の『異文化間教育』第 21

表1 年少者日本語教育の研究課題とその変遷（筆者作成）

リサーチクエスチョンの大カテゴリ	第1期			第2期		第3期		
リサーチクエスチョンの小カテゴリ	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014	2015 2019
01 問題状況の記述	**1**	**3**	**4**	**1**			**1**	**3**
年少者日本語教育の問題状況はどのようなものか	1	3	4	1			1	3
02 バイリンガリズム		**1**	**1**	**2**	**2**	**13**	**8**	**1**
二言語の関係はどのようになっているのか		1	1	1		3	2	3
子どもにとって母語の役割とは何か				1	2	3	1	3
母語教育をどう考えるか						3	3	2
ダブルリミテッドの子どもの実態はどうなっているか						3		
母語支援者の役割とはなにか						1	1	2
子どもは母語をどのように捉えているか							1	
03 言語能力		**1**	**1**	**3**	**1**	**5**	**3**	**7**
言語能力をどのようにはかるか			1			2	1	
言語能力と学習能力にはどのような関係があるか				1		1		
子どもの日本語使用実態はどのようなものか					1			
日本生まれ日本育ちの子どもの日本語使用実態はどのようなものか						1		
社会参加によってどう言語能力が育成されるか								1
子どもはどのように複数言語を使用しているか								4
言語能力はどのようになっているのか		1		1		1	2	2
母語話者との違いは何か				1				
04 語彙				**1**				**3**
子どもたちは語彙をどのように身につけたか				1				3
05 言語教育実践			**2**	**2**	**3**	**6**	**8**	**13**
読み書きの力をどう育成するか						3	3	5
教科学習に結びつく日本語教育はどのようであるといいのか			2	2	1	3	2	4
言語教育実践でどう日本人児童生徒と関係を作るか					2			
特定状況にねざした言語教育実践をどう行うか							3	1
就学前としてどのような言語教育実践を行うか								1
過去にどのような言語教育実践が行われていたか								1
どのように遠隔支援を行うか								1
06 国際理解教育						**1**		**1**
外国人児童生徒の存在をふまえた国際理解教育とはどのようなものか						1		1
07 アイデンティティ				**1**		**1**	**6**	**2**
教育とアイデンティティの関係をどう考えるか							5	2
子どもたちのアイデンティティをどう捉えるか				1		1	1	
08 子ども視点				**1**		**3**	**8**	**3**
外国につながりをもつ子どもたちをどう捉え直すか				1		1	4	
子どもたちは主体的な視点からどのように成長していくのか						2	4	2
子どもは日本語学習をどう意味づけているか								1
09 教師・支援者					**1**	**3**	**7**	**14**
支援者の教育観はどのようなものか					1		5	11
年少者日本語教育はいかに日本語教育に寄与するか							1	
学校教師が日本語教育を知ることでどのような視点を得るか								1
組織間連携ができるコーディネーターの能力や役割はどのようなものか						3	1	2

プログラム目次へ

リサーチクエスチョンの大カテゴリ	第１期			第２期		第３期		
リサーチクエスチョンの小カテゴリ	1980 1984	1985 1989	1990 1994	1995 1999	2000 2004	2005 2009	2010 2014	2015 2019
10 教材論								**2**
どのような教材開発を行うか								2
11 体制構築				**1**		**5**	**1**	**4**
日本語教師と学校教師がどのように連携するか						1		1
外部連携組織をどう作るか						3		2
校内連携をどう構築するか				1			1	1
地域や学校によって母語教育はどのように運営されているか						1		
12 社会づくり						**1**	**3**	**1**
新しい日本社会をどうつくるか						1	3	1
13 社会正義							**1**	
公正をどうつくるか							1	
14 政策								**1**
年少者日本語教育の政策はどのようになっているか								1
15 在籍学級への参加						**2**	**2**	**1**
入り込みの支援をどのように考えるといいのか							1	
在籍学級でどのように子どもたちの学習参加を促すか						2	1	1
16 散在地域								**1**
外国人散在地域にはどのような課題があるか								1
17 高校以後の教育							**4**	**1**
JSL 高校生への教育実践のあり方とはどのようなものか							3	1
青年期をどう支援するか							1	
18 キャリア教育						**1**		
外国につながりをもつ子どもたちの進路指導はどのように行われているか						1		
19 保護者				**1**		**2**	**9**	**11**
子どもの成長に対する保護者の視点とはどのようなものか				1		1	5	7
保護者をどう支援するか							3	1
保護者はどのような戦略をもって子どもを育てているか						1	1	3
20 教師教育								**5**
年少者日本語教育の教師教育をどのように行うか								5
21 複言語教育								**4**
どのように複言語教育実践を行うか								4
22 外国						**3**	**1**	**3**
外国ではどのように教育体制を構築しているか						3	1	3
23 レビュー研究								**4**
年少者日本語教育研究はどのように蓄積され，どのような課題があるか								4
24 理論研究			**1**	**1**	**1**	**3**	**3**	**1**
年少者日本語教育はどのように理論化できるか						1	3	1
今後どのような日本語教育が必要か			1	1	1	2		
合計	**1**	**5**	**9**	**14**	**8**	**49**	**65**	**95**
合計に特集が占める割合	**100.0%**	**80.0%**	**100.0%**	**42.9%**	**12.5%**	**28.6%**	**44.6%**	**12.6%**
特集に占める『日本語教育』の割合	**100.0%**	**100.0%**	**100.0%**	**100.0%**	**100.0%**	**64.3%**	**20.7%**	**25.0%**

号では「在日外国人教育の現在」として特集が組まれ，外国人生徒と生徒指導，国際理解教育との関係性などこれまでになかったテーマが見られるようになった。さらに 2006 年の『日本語教育』第 128 号では「年少者日本語教育の現在―その課題と展望」が組まれた。

ここでは 1994 年の特集で描かれた輪郭がさらに掘り下げられ，母語保持，現場からの実践と学校全体の取り組みおよび言語能力の評価論の提案などが描かれた。1994 年にはなかった，現場の教員らによる包括的実践的取り組みが描かれ，JSL バンドスケールなどの評価論が提案されたことなど，より実践に根ざした議論が描かれるようになった。この時期，日本語教育学会では「実践研究フォーラム」の開始など，実践の記述や研究方法論についての議論が提起され，そうした流れに呼応していたといえる。このように輪郭に加え，実践を必ずしも日本語取り出し教室などに限定せず，学校全体の取り組みやシステムの一環と見なして進めていくようなアプローチが生まれてきた。

その後，2005 年以降になると，年少者日本語教育研究がよく掲載される複数の学術誌が刊行（『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』（2005-），『早稲田日本語教育学』（2007-），『ジャーナル「移動する子どもたち」』（2010-））され，バイリンガリズム・母語教育については前者が，実践の研究や以降に述べるようなポストモダニズムに基づく研究は後者２つで蓄積される傾向が増える。また，学会誌『日本語教育』以外の学術誌で特集が組まれるようになっていく。ここまで『日本語教育』誌上が牽引の担い手となっていた年少者日本語教育はむしろそれ以外の雑誌で議論が蓄積されていくようになっていった。

3-3-1　年少者日本語教育研究におけるポストモダン的アプローチの普及

2005 年以降の特徴として，ポストモダン的な新しい研究の動向が見られるようになった。例えば，子どもたちのアイデンティティと教育の関係や，個々の子どもにとっての言語学習の意味への着目など，子どもたちの主体的な視点から教育実践を捉え直していこうとする動きが見られる。さらに，そのような子どもたちと関わる個々の教師や支援者の教育観に着目した研究や，保護者の教育戦略に着目した研究など，子どもたちを取り巻く社会的な文脈へのアプローチも多く行われるようになった。

3-3-2　複言語主義の潮流とバイリンガリズム研究の再構築

また，複言語主義の広まりによって，子どもたちの日本語学習のみに注目するのではなく，言語使用の複雑性や動態性に着目した研究が行われるようになった。その結果，従来のように，「子どもの母語と第二言語としての日本語」といった二項対立的な構図が見直され，トランスランゲージングの視点を取り入れた新しい教育実践が展開されるようになった。また，子どもたちの言語使用状況を把握する際にも，子どもたちが接している複数の言語全体から言語使用を捉えていこうとする試みも行われるようになった。

3-3-3　年少者日本語教育の研究視点の拡張

さらに，散在地域など年少者日本語教育の場の多様性に焦点を当てたもの，日本語学や言語学の知見を活かした研究が見られるようになる。またこれまでの知見の蓄積を，教師教育や研修に活かしたものも見られるようになってきている。

4　今後の研究課題に向けて

年少者日本語教育研究は上のような系譜でこれまで進んできた。現在，冒頭のような時

代の転換点にいる中，今後に向けた研究の方向性を最後に検討する。

まず，年少者日本語教育研究は特に初期の段階で「特集」などの形で研究課題が大きく提示され，その提起によって方向づけられた課題に対して調査の裏づけや具体化がなされる傾向があった。この点で学会がなした役割と意義は非常に大きい。一方でこうした方向づけは，最初に研究の輪郭が規定され，その中で具体化詳細化していく傾向を生む。2005年以降，研究の蓄積は拡大の一途を辿るが，新たな研究課題の提起がどのような経緯で生まれ，推進されているか，あるいは当初描かれなかった輪郭の範疇に十分捉えられなかったものの存在にも目を向けていく必要がある。

その点で，近年の研究の新たな課題は，ポストモダンの研究思想に影響を受けたものが多く見られる。こうした研究の方向性は年少者日本語教育研究の社会関係的輪郭を確実に拡大させ，研究の裾野を広げた。しかし一方，かつて佐藤が指摘しているように，ポストモダン的な研究志向性が持つ「解体」への親和性が示すように，既存の学校像や子ども像の捉え直しは，「学校」「教育」「学習」の概念の再定義にどのように届いていったかの検討時期に来ているともいえる。例えば，子どもたちや保護者に焦点を当てた研究は増えてきたが，一方で教師に焦点を当て，その教える行為に検討をあてたものはまだまだ少ない。取り出し指導の場や地域の教室を中心とした子どもたちの学びの支えの観点からの「支援」や学校全体の取り組みに焦点をあてた「学校づくり」に焦点が当たる一方，在籍学級の実践などを含めた「教師」の「教える」側面に焦点が当たったものは今なお少ない。しかしそれは「在籍学級への学習参加」という学力の検討課題が学力補償として描かれていく一方で，学力向上やそれを実現するインクルーシブな授業への視点にはまだ届いていない。そうしたことは，結果的に年少者日本語教育の対象者を日本語の不十分さや学力不振といった「うまくいかなさ」の観点で限定してしまい，必ずしもそれに当てはまらない子どもたちを捉えられない。

外国につながる子どもたちの存在が社会の中で認知されている中だからこそ，今後いかに教育研究を「うまくいかない子どもたちの課題解決」的な視座から拡張的展開をなしていくかが，重要だと考える。

参考文献

（1） 石井英真（2019）「教育方法学―『教育の学習化』を問い直し教育的価値の探究へ―」『教育学年報』第 11 巻, pp.109-140.

（2） 岡崎敏雄（1995）「年少者言語教育研究の再構成―年少者日本語教育の視点から―」『日本語教育』第 86 号, pp.1-12.

（3） 佐藤学（1996）『カリキュラムの批評―公共性の再構築へ―』世織書房.

（4） ビースタ, G. 藤井啓之・玉木博章訳（2016）『よい教育とは何か―倫理・政治・民主主義―』白澤社.

（5） ルーネンベルク, M., デンヘリンク, Y., コルトハーヘン, F. A. J., 武田信子・山辺恵理子訳（2017）『専門職としての教師教育者―教師を育てるひとの役割，行動と成長―』玉川大学出版部.

日本語教師の「実践者」としての成長過程

―「固有の実践」を志すに至ったある日本語教師に対するインタビュー結果より―

犬飼康弘（ひろしま国際センター）

1. はじめに

2019 年 6 月 28 日，「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行された。この法律の第三条に「日本語教育の推進は，日本語教育の水準の維持向上が図られるよう行われなければならない」ことが示されている。日本語教育の水準の維持向上の方法は様々であろうが，日本語教師の成長もその一つとして挙げられるだろう。この日本語教師の成長段階として，文化庁(2019) は「初任」「中堅」「日本語教育コーディネーター」等の段階を示し，中堅では 2400 単位時間以上の授業経験があること，日本語教育コーディネーターでは常勤経験が 3 年以上等の基準が示されている。このように基準が示されているとはいえ，当然のことながら，ただ漫然と時を過ごせばその能力が向上するわけではない。細川(2005)は，具体的な教室活動を通して，自分自身がどのような教室をめざすのかを問う問題意識が重要であり，「なぜ」という問題意識を持たず，決められたことを決められたように行うだけの現場は，「実践」と呼べないとした上で，「私はどのような教室をめざすのか」という問題意識に根差した発見と解釈から「固有の実践」が生み出されると指摘している。しかし，このような「実践」が初任段階からすぐにできるようになるとは限らない。では，どのような過程を経て教師は成長し，このような「実践者」へと成長していくのだろうか。本研究では，ある日本語教師が「固有の実践」を志す過程を，インタビュー結果を基に分析し，実践者としての成長を促す要因について検討していきたい。

2. 調査内容および分析方法について

2-1. 調査対象

本研究では，初任段階の日本語教師が「固有の実践」を志すまでの過程を明らかにすることを目的としているが，日本語教育の現場は多様である。ただ，名嶋(2015) が日本語教育研究における議論が，「外の社会」に向かうのではなく，「内の社会」としての教室に完結したものになっていると指摘しているように，「固有の実践」も社会との繋がりの中で模索される必要があると考える。このような背景を踏まえ，本研究では，より地域との接点が多いと思われる，地域国際化協会に所属する日本語教師を研究対象とすることとした。

具体的には X 県の地域国際化協会である Y 協会に，インタビュー時点で 10 年間専任講師として勤務した A 講師を対象とした。Y 協会は，他の地域国際化協会と同様，地域日本語教育に関わりつつも，X 県が実施している留学生を対象としたアカデミック日本語のプログラムや海外で日本語，日本文化を学んでいる大学生や高校生等を対象としたプログラムを実施しており，コースデザイン，授業の実施，実施後の報告書の作成等，対象者やプロ

プログラム目次へ

グラムの長短等の違いはあるものの，日本語学校に勤務するのと同様の能力が要求される職場である。Y 協会着任時の A 講師は，大学，大学院で日本語教育を専攻し，海外での経験や Y 協会での非常勤講師経験があるものの，いずれも短期間であり，いわゆる「初任」の段階であった。

2-2. 調査および分析方法

専門家としての教師を対象にした研究あるいは教師による研究は，ナラティブ型のアプローチをとる必要があることが指摘されている(Aoki，2004)。また，李(2004) は教師の専門知を研究する場合，教師の実践はどのような場において起きているかの物理的な描写が重要であるとし，研究者，研究参加者の「経験」，「ナラティブ」を理解するには，過去，現在，未来の間を行ったり来たりしてシフトすることが大事であると述べている。このような指摘を踏まえ，A 講師の成長過程を知るため，同じく Y 協会に所属し，A 講師にとっては上司でもある筆者(以下，R とする) が調査者となり，半構造的インタビューを行った。

また，崎山(2018) は「ナラティブは物語の束」であるとしているが，10 年という歳月の間には公私に渡り様々な出来事があり，表出された「物語の束」を一旦解きほぐし，その後再構築する必要がある。そこで，分析に際しては，デューイ (1938，市村訳 2004) の経験を構成する「連続性の原理」「相互作用の原理」を基に，過去の実践が次の実践にどのように繋がっていったのか，そして，それぞれの実践における客観的条件と A の内面との相互作用を踏まえつつ分析を行った。

インタビューは，2019 年 3 月に約 2 時間かけて行われ，インタビュー内容は，A 講師の許可を得て録音し，全て文字化し分析資料とした。また，発言内容が業務評価等に影響しないこと等を確約してからインタビューを行った。いわゆる上司と部下の関係ではあるが，A 講師と R の日頃の関係性やインタビュー時の口調，発話内容から，A 講師が本音を語っていると判断した。また，A 講師の成長に大きな関りを持った Y 協会で非常勤講師経験がある B 講師に対しても，同様にインタビューを行った。B 講師に対するインタビューは，2019 年 9 月に，約 1 時間かけて行われた。本稿は，A 講師，B 講師いずれにも確認してもらい，了解を得て，発話内容を掲載している。

3. 結果と考察

まず，A 講師の主な発話内容を基に，成長段階を 7 段階に分け，それぞれの段階における実践および内面に関する主な発話内容を，一部抜粋あるいは要約して表 1 に示す。その後，A 講師を取り巻く客観的条件を補足しつつ，いわゆる初任期から中堅期への移行期と中堅期以後に分けて考察していく。

3-1. 初任期から中堅期

A 講師が 10 年間勤務した中で最も印象に残っていると語ったのが，2 年目に担当したアジアの J 大学から依頼された短期訪日プログラムである。A 講師は，この J 大学のプログラムのコースデザインが上手くできず，結局，上司である R が実質的にコースデザインをすることとなった。この経験から A 講師は「自分ができないことを思い知らされ」，大き

な挫折感を味わっている。また，コースデザインや授業においては，いわば「借り物」であり，「模倣」することで，R が考えていることは「分かった」けれども，「同じように考えられない」し，「できない」状態であった。この時期の自身の状態について，A 講師は「学習者に，自分がバカだって思われたくない」という殻があったとも述べており，ある種，自己防衛的な状態であったこともうかがえる。

表 1　A 講師の成長段階および主な発話内容

成長段階		A 講師の主な発話内容（一部・要約）
第 1 期 模倣・挫折期	実践	・思考をトレースするというか模倣したら，そのことは分かったけど，できない
	内面	・できなかった時は，絶望としか言いようがない。全否定されたと思ってる挫折
第 2 期 再挑戦・安堵期	実践	・初めて成功と言えるものを作ることができた。借り物だが，それを使う頭ができた
	内面	・頑張れば，なんとかなるかもって思えた。自信ってゆうか安心って感じ
第 3 期 省察・過程志向期	実践	・体験とそれまでに考えたことと照らし合わせ省察できるようになり繋がった
	内面	・一連の流れとして繋がったから，プロセスが大事ってゆうのが分かった
第 4 期 マンネリ・停滞期	実践	・メンバーや自分に任される仕事が固定していった
	内面	・5 年目までがすごい濃くって，そのあとはしばらく停滞してた
第 5 期 外部発信・視野拡大期	実践	・T 大の研修は，初めて自分が外部の人に自分がどんなことをやってるかっていうのを説明する機会となり，言語化という観点からのターニングポイントになった
	内面	・漫然とやってたこと，そうゆうもんだと思ってやってたことが，もっと意味をもって繋げていくことができるかもって思った。言語化したことで視野が広がった
第 6 期 繋がり模索期	実践	・社会との繋がりみたいなものの一個目は，M 小学校に行かせてもらったのが最初
	内面	・意識的にそうゆう外との繋がりってゆうのを学生にもってほしいって思った
第 7 期 独自・独立期	実践	・真の意味で私がゼロから作り上げてきたわけではない。新しく武器を得られるとしたら，R さん無しの仕事を Y 協会でするか，ここから離れるかのどっちか
	内面	・元々は自分が帰国子女だったから，自分が言葉で苦労したし，語学学習が嫌いだったから，そこにちょっと関わりたいって思う

このような挫折感から，A 講師は「超やめたい」と思う一方で，「ここでやらなければ終わり」だという危機感をもって 3 年目に臨む。この 3 年目に再び J 大学のプログラムを担当するが,学習者が体調不良を起こし,自室に引きこもるというトラブルが生じている。このようなトラブルに対し A 講師は，これまでのような「先生っぽく振舞わなければならない」という考えから「（学習者の滞日生活が）ここでつまんないってなったらもったいない」と思う等，学習者中心の姿勢へと変容し，「とにかく一生懸命」取り組んだ結果，プログラム終了後のアンケート結果も良く，自身の手応えとしても「頑張ればなんとかなる」かもしれないという安心感を得ている。しかし，実践面に関しては過去のカリキュラムや教材を参考にしているところが多く，「この武器(前任者などが作成した教材等）のおかげで私のスキルが上がって見える」状態であるとし，「それを使う頭ができたという意味では成長」と述べつつ，この段階では，まだ自身の実践に対し「借り物」意識が続いていることが分かる。

この「借り物」意識に転機が訪れるのが 5 年目である。この時期に，A 講師は前例の無い新規の案件を任される。この時 A 講師は「新しいことをやるのが怖かった」と言いつつ，「意図的にいろんなことを入れ込んで」いく。その結果，「素晴らしい武器じゃなかったとしても，自分で作った武器を自分で使った」と，「借り物」意識からの脱却を図ってい

る。同時に，この時期には「第 3 の自分」が現れ，「自分の体験と，それまでに考えたことと照らし合わせ，結果を分析，省察できる」ようになったと述べ，アンケート結果 (1) に対しても「最終的に満足度で「5」がつけばいいんでしょ」と思っていたのが，「私のやってきたことの積み重ねが，あそこで「5」なんだなとか「4」なんだなってゆうふうに思った」と述べる等，結果志向から過程志向へと変化している。また，「初めて，いい意味で先生として評価してもらえた」と感じ，「ちょっと自信がついた」と語ってもいる。このように，内面では結果志向から過程志向へと変化し，実践面では「新しい試み」と，それを省察できる「第 3 の自分」の獲得が，この時期の特徴と言える。

以上で概観したように，A 講師は【模倣・挫折期】【再挑戦・安堵期】を経て【省察・過程志向期】へと移行しているが，この【省察・過程志向期】に至った要因の一つとして，A 講師は，「禅問答」と表現する，R とのやりとりを挙げている。これは細川（2005）で示された「なぜ」という問いに相当する。R は A 講師に対し，着任初年度から，この「なぜ」という問いかけを繰り返していたが，A 講師は「はじめ意味がわからなくって答えてるだけ」の状態であった。しかし，R の問いかけに対し，思考し，その考えをまとめ，表現し，実践に結びつけ，さらにその結果から考えるという一連の過程を経て，過去に経験した様々な「ピース」が「線」として繋がるに至っている。横溝（2004）は，「聴く」「問いかける」「フィードバックを与える」の 3 点を教師教育者としてのメンターの基本的行為として挙げているが，A 講師にとって R はまさにメンターのような役割を果たしていたと言えるだろう。

3-2. 中堅期以後

5 年目以降，A 講師は R からの信頼も徐々に厚くなり，多くの仕事を任されるようになる一方で，メンバーや業務の固定化により，やや停滞期に入る。このような背景に加え「余裕が生まれてる時期」でもあったことから，A 講師は比較的長期に渡り，かつ実践活動を伴う多文化共生関連の研修を受講する。この研修の中で，A 講師は初めて Y 協会外の人に自身の実践を語るという経験をする。この経験から A 講師は，「きちんとした言葉で伝えないとダメ」「自分が何となく知ってるつもりになってたけど，分かってないことといっぱいあると思わされた」等と述べ，言語化に関してのターニングポイントになったと語っている。また，同研修を受講した他者の実践に圧倒され，「自分は何もしていない」と感じ，「自信を無くし，打ちのめされ」てもいる。一方で，このような言語化の経験により視野が広がり，「それまで漫然とやってたこととか，そうゆうもんだと勝手に思ってやってたことが，もっと意味を持って繋げていくことができるかもって思った」と述べる等，新たな可能性を見出してもいる。実際に，A 講師は過去に Y 協会では実施したことがない小学生との交流活動や動画コンテストへの参加等の取り組みを行っている。また，このような取り組みを通して，「意識的にそうゆう外との繋がりってゆうのを学生に持ってほしいって思った」と述べており，教室の内と外の繋がりを模索するようになっていった。

このように外部研修の受講を経て，A 講師は「教室」あるいは「Y 協会」という枠を越えた実践を志し，その成果により「一定の自信」を得ている。その一方で「じゃあ私はこれで満足なのか」という疑問を持ち，「その先」を意識するようになる。そして，R とは「目

指している世界がちょっと違う」と気付き,「違うんだったらそれはそれで自分で頑張らなきゃいけない」と述べている。A 講師は，その自分が目指すところについて「明確ではない」としながら，自らが帰国子女で「言葉で苦労したし，語学学習が嫌いだった」という背景を挙げ，地域に住む外国人や外国に繋がりを持つ子どもたちに対し,「楽しく，少しでも前向きな気持ちになれる」ことを実践の方向性として示している。このようにA講師は自らの背景を踏まえた独自の取り組みと，Rからの精神的独立を意識するに至っている。

以上で示したように，中堅期以後のA講師は【マンネリ・停滞期】【外部発信・視野拡大期】【繋がり模索期】を経て【独自・独立期】へと移行している。中堅期に至る過程においてはRが大きな役割を果たしていたが,【マンネリ･停滞期】を打破する契機となったのは，Y 協会外の実践者に対する言語化であり，それに端を発する視野や実践の枠組みの拡大であったと言える。飯野（2017）は，異なる立場の教育実践に接したり，他者との相互作用から教育実践に対する思索を深めたりすることで，自分が行っていた教育実践の立場を意識化し，異なる教育実践の立場を選択し，実践するようになると指摘しているが，A 講師も同様に，Y 協会外からの刺激によりその後の実践を発展させ，R とは異なる独自の方向性を模索するようになっていったものと思われる。

3-3. A講師の成長と相互作用

A 講師は，自らのキャリアを振り返り，多くのことを「失敗から学んでる」と述べているように，節目節目で実践の中から課題を見出し，時にそれを言語化する（あるいは，させられる）ことを通して，思考を巡らせ，考えをまとめ，次の実践へと結びつけるということを繰り返しながら，実践を発展させてきた。細川（2019）が，対話を「ことばによって他者を促し交渉を重ねながら少しずつ前にすすむという行為」と表現しているように，A講師の成長過程において，対話は非常に重要な意味を持つ。ただ，その変容は一方向的なものではなく，対話の相手に対しても少なからず影響を与えていると考えられる。ここではその一例として，非常勤講師であり，後に友人となるB講師との関係について触れる。

A 講師は，非常勤講師であったB講師に対し，専任同士であれば必要ない説明でも「説明しないと分かってもらえない」ため,「ディスカッションが必要だった」と述べ，そのディスカッションが専任講師としての成長に大きな役割を果たしたと語っている。これに対しB講師も，A講師とのディスカッションについて,「アイディアを言える場所を作ってくれ」楽しかったと述べており,お互いの得手不得手を補完できる関係であったとしている。そして，他の機関に移った後も「人とやるのが得意」なのはA講師と協働した経験が大きいと語っている。ここではB講師の例を挙げたが，このようにA講師の成長は一方向的なものではなく，Rを含め，A講師に関わる個人，機関にも同様に，何らかの影響があったと考えられる。細川（前掲）は,「情報」を取り込み，それに対しての自分の「考えていること」の把握が始まり，その「把握したもの」をどのようにして相手に伝達するかというプロセスを「思考と表現の往還」と表し，それに対する相手からの反応の確認があってはじめて，対話が成立するという相互関係を「自己と他者の連鎖」と表しているが，A 講師の成長過程に共通してあるのは，この「思考と表現の往還」であり,「自己と他者の連鎖」であると考えられる。そして，このような「対話」と「実践」の積み重ねにより，A 講師は

自らが取り組んでいくべきテーマを見出し，「固有の実践」を志すに至ったと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究では，地域国際化協会に日本語教師として 10 年間勤務した A 講師が，「固有の実践」を志す過程と，その成長を促した要因について分析してきた。その結果，成長過程としては【模倣・挫折期】【再挑戦・安堵期】【省察・過程志向期】【マンネリ・停滞期】【外部発信・視野拡大期】【繋がり模索期】【独自・独立期】という 7 段階が示され，成長を促した要因として,他者との対話による「思考と表現の往還」「自己と他者の連鎖」があったことを見出した。このような専任講師の成長過程の理解は，現職教師研修や各職場での育成力向上に活かすことができると考えられるが，本研究の結果は，一機関，一専任講師の結果に過ぎない。また，本研究では 10 年という歳月を振り返ってもらっているが，半年から 1 年程度の短いスパンでの成長過程を確認していく必要もあるだろう。今後はさらに多くの日本語教師に対して調査を行っていくと同時に，それぞれの成長段階でインタビューを実施する等，より詳細に成長過程を検討していきたい。

注

(1) Y 協会では，各プログラムの終了後に学習者にアンケートを行っており，その項目の一つとしてプログラム全体の満足度を問うものがある。この満足度は5段階で評価され,「5」が最高評価となっている。

参考文献

(1) 飯野令子 (2017)『日本語教師の成長 ライフストーリーからみる教育実践の立場の変化』ココ出版

(2) 崎山治男(2018)「語りへの包摂・語りへの排除―ナラティブと心理主義化―」『立命館産業社会論集』第 54 巻第 1 号，77-89.

(3) デューイ，ジョン（1938），市村尚久（訳）(2004)『経験と教育』講談社学術文庫

(4) 名嶋義直(2015)「日本語教育学の体系化をめざして (2) ―日本語教育関係者の社会的役割について―」神吉宇一(編)『日本語教育学のデザイン―その地と図を描く』第 2 章，凡人社，27-52.

(5) 文化庁 (2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』

(6) 細川英雄 (2005)「実践研究とは何か ―私はどのような教室をめざすのかという問い」『日本語教育』126 号，4-14.

(7) 細川英雄 (2019)『対話をデザインする ―伝わるとはどういうことか』ちくま新書

(8) 横溝 紳一郎 (2004)「日本語教師教育者の資質としてのコミュニケーション能力:メンタリングの観点から」『広島大学日本語教育研究』14 号，41-49.

(9) 李暁博 (2004)「日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解」『阪大日本語研究』第 16 号，83-113.

(10) Aoki Naoko (2004) Life after presentation : How we might best discuss and evaluate narrative-based research with/by teachers 『阪大日本語研究』第 16 号，19-36.

ポスター発表

（午後の部）

プログラム目次へ

多様な人とまちのことばを経験しつくる過程

―食品ロス削減への取り組みを通して―

佐野香織（長崎国際大学）

1. はじめに

本研究は，SDGs 目標 17 の「食品ロス」削減への取り組みを通して，まち(1)にかかわる留学生，まちの市民，こども等多様な人々が，共にまちのことばを考え，つくる過程を考察するものである。

本研究がフィールドとするまちには，代々東京の早稲田地域で生きてきた地元住民，短期・長期の滞在者，生活者，留学生などが多様な市民として日々暮らしている。こうしたまちでは，多様な言語資源を積極的に活用し，市民が共にことばを考える機会が重要である。まちに対応した新たな日本語・言語教育が求められている（尾辻，2016）。留学生もまた，まちの市民であり，市民として安全で快適な暮らしを守る責任と，まちを創ることに貢献する姿勢が必要である。こうした考えが，世界においても持続可能な新たなまちを考え，構築していく市民形成につながると考えられる。

本研究では，こうした取り組みの中で浮き彫りとなったまちの課題である「食品ロス」に焦点をあてたプロジェクトを取りあげ，多様な立場の市民が共に課題に取り組む中で，どのようにことばを考えているのかについて考察する。

2. プロジェクトの経緯と本研究の目的

本研究で取りあげるプロジェクトは，１．で述べたような考えから，①大学，②まちづくり実行委員会，商店会，③地域通貨団体，の 3 者の協働で行ったものである。

これら実施団体の協働からまちづくりとひとづくりの実践理念，および共通の課題である食品ロスの課題に共に取り組むことで，SDGs の目標達成を目ざした。「食べもの」とまちづくりを通した「社会」を大切に想い，共によりよくしていきたい，という基本的なビジョンを共有し行った。本研究の目的は，多消費型の課題であり，身近な環境問題である食品ロスに取り組むことを共通の手がかりに，子供，高齢者，外国人住民，留学生も含めた多世代，多様な立場の市民が参加する「場」としての「新宿おいしい食べきり食堂　in 早稲田」の実践において，参加者が「ことば」をどのように経験し，とらえていたのか，考察することである。

3. 理論的背景

本研究では，U 理論（シャーマー・カウファー，2015）を参考に未来志向型の課題解決方法を考え採用している。本研究では「食品ロス」を，「本来食べられるのに捨てられてしまう食品」とした広義のゆるやかな定義を採用しているが，分かりやすい考え方であるだ

プログラム目次へ

けに,「こういうことだろう」とよく考えずに思い込みから出発してしまうことが想定される。U 理論は，思い込みや経験をいったん「保留」し，実態や考えを知ったり，実際に経験し感じたりすることから出発することを大切にしている。そして，その出発から，新たな発想や考えを創り出すことを想定している。そこで，本研究では，全体的に，図 1 のような流れで実施をデザインした。

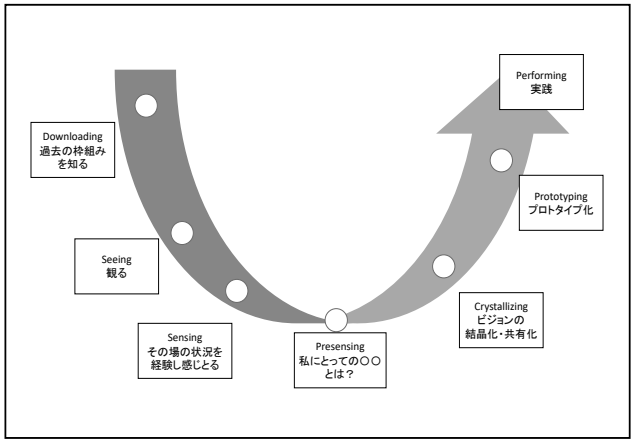


図 1　U 理論における実践の流れ

本研究では，①Downloading　ダウンローディング　過去の枠組みを知る（食品ロスのイメージと概念を考えるワーク），②Seeing　判断しないであらためて見る，考える（言語景観を用いた参加型批判的言語教育の観点からのまちの観察・参加），③Sensing　その場の状況を経験し感じとる，として実践を行った(2)。本稿では，このうち，③として実践を行った「新宿おいしい食べきり食堂　in　早稲田」（以下，食べきり食堂）の実践について述べていく。

本研究では「ことば」を「営みの中で，人と人，人と場，人と環境等，人が関わって用いられるもの」として考えている。その「ことば」は決まった形式や定まった形式を持つものではなく，日々の多様な言語資源を用いた言語プラクティスからつくられるものであると考える（尾辻，2016）。

4. プロジェクトの概要

食べきり食堂は，2017 年より地域通貨実行委員会・早稲田のまちづくり実行委員会の共催により，地元区立小学校や区立中学校の協力の下，開催している。地域を巻き込み，食品ロス問題に取り組むこの機会に，表 1 の②のワークを行った留学生も任意で参加した。実施概要は表 1 の通りである。

表 1 「新宿おいしい食べきり食堂 in 早稲田」実施概要

開催日時	2019 年 11 月 17 日（日） 15:00～17:00
開催場所	区立中学校 調理室
参加者数・内訳	留学生 16 名（10 代 5 名,20 代 6 名,30 代 1 名） コミュニティ 8 名 （50 代 1 名,40 代 1 名,20 代 3 名,10 代 1 名,こども 2 名） 合計参加者 24 名
当日のメニュー	メイン食材：かぶ かぶのシチュー，カブの葉のスパゲティー， カブと柿の塩こうじマリネ

メイン食材のかぶは，生産者が運営する農産物直売所の「朝の収穫から時間がたった」ものであった。直売所は生産者で運営されており，「その日の朝とれたてのものを，地元で食べてもらう」ことをモットーとしている。そのため，「その日の朝のとれたて」から時間のたったものが消費者から敬遠されがちである。こうした事情から，売りに出せず処分されたり，売れ残ってしまうかぶを「食品ロス」食材として提供していただいた。

まず，生産者である農家と直接つながりを持つ料理講師から食品ロスについての話を聞き，その後，調理例を見ながら，5 グループ（1 グループ 4 人~5 人）に分かれて調理に入った。「かぶ」という野菜を知らない人や，かぶの葉やむいた皮を捨てずに食べることは「当たり前」である者，それらは捨てることが「当たり前」である者も，お互いに確認しながら調理を進めた。調理のレシピは，考案者である講師が書いたものである。調理後は，そのまま同じグループで食事をし，後片づけまで行った。

5. 考察

食べきり食堂終了後，留学生に対しては，オンラインアンケートフォームによるアンケート，コミュニティの参加者へは紙媒体でのアンケートを実施した。アンケートの項目は，①参加動機，②食品ロスについての知識の有無，③食べきり食堂への希望，④食べきり食堂を自分で開催する意志，⑤食べきり食堂における多様な人々とのコミュニケーションについて，である。参加者 21 名から回答を得た。

食べきり食堂への参加動機は，留学生 16 名全員から「食品ロスに興味があったから」という解答を得た。この他に，「料理に興味があったから」「早稲田地域の開催だったから」という回答があった。早稲田コミュニティ参加者からも，「食品ロスに興味があったから」という内容の回答があったが，「親子参加だったから」「講師に興味があったから」という回答も見られた。本稿では，③多様な人々とのコミュニケーションについての自由記述を

対象に考察していく。本研究では，本研究の共有ビジョンである「『食べもの』とまちづくりを通した『社会』を大切に想い，共によりよくしていく」場としての食べきり食堂における「ことば」に関するものを抜き出し，考察した。

5-1. 身体で考える「ことば」

今回参加した学生や子どもの参加者は料理の経験がなく，またレシピを理解することが難しかった人も多かったことから，「誰でもわかるようにするほうがいい」「ことばは文字だけではなくて，動画や写真もある」ということにつながっていた。この背景には，今回参加した留学生の多くは，中学・高校から寮生活を送っており，現在も寮の食堂で提供される食事をとってきた経験を持つことも関係する。「机に向かう勉強だけをしてきた」という声もあり，これまで自分で料理をする経験をしていないため，料理に関することを文字や音声で頭で理解するだけではなく，身体で感じ動かしながら体験できるものとして，ことばを求めていることが窺える。

5-2. 「共に」つくることばのプロセス

「料理を作るために，日本語や，英語や，中国語もジェスチャーもして一緒にすることができた」という記述の他に，「『食品ロス』について，いっしょに考えたプロセスすべてがことばである」ということもあった。

文化の違いによる料理素材への考え方や捉え方により，「食品ロス」の概念にズレがあること，このズレをお互いにすり合わせながら，共に食べきり食堂での「食品ロス」のことばを創っていったことが考えられる。これらのプロセスを通して，自分たちがそれまでのイメージでなんとなく思い込んでいた「食品ロス」への考え方を問い直し，食品ロスと地域のつながりを考えること，一人一人がアクションを起こす可能性を考えることにつながっていった。

6. 今後の課題

本研究は，図 1 の③におけるプロジェクトに焦点をあてたものである。今後は，この活動プロセス全体を通して，「食べもの」とまちづくりを通した「社会」を大切に想い，共によりよくしていきたい，というビジョンを共有しながら，その社会の「ことば」とは何か，「ことばをつくる」こととはどのようなことであるのか，分析・考察をしていきたい。

謝辞

本研究は，大隈通り商店会，アトム通貨実行委員会新宿支部，新宿区西早稲田中学校，（株）アグリプラスかしわで，に多大なご協力をいただきました。感謝申し上げます。

追記

本研究は，W-BRIDGE（Waseda-Bridgestone Initiative for Development of Global Environment）の第 12 期研究・活動委託「SDGs をめざす『Action』による新たな社会価値創出」）を受け行った

ものです。

注

（1） 本研究における「まち」とは，人々の暮らしに関わる広い範囲を緩く設定したものである。大学キャンパス，寮，商店街も含んでいる。

（2）①，②のプロセスに関しては，佐野ほか（2020）で取りあげている。

参考文献

（1） 尾辻恵美（2016）生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパートリー『市民性形成とことばの教育 母語・第二言語・外国語を超えて』細川 英雄，尾辻 恵美，マルチェッラ・マリオッティ(編) (pp.209-230)くろしお出版.

（2） オットー シャーマー，カトリン カウファー（2015）『出現する未来から導くーU 理論で自己と組織，社会のシステムを変革するー』由佐 美加子，中土井 僚訳 英治出版.

（3） 佐野香織（2018）「街のことばに関わることばの教育の可能性ー言語景観を活用した日本語授業事例から」日本質的心理学会第 15 回大会抄録集.

（4） 佐野香織（2020）「市民としての留学生・地域住民が共につくり学ぶ食品ロス削減プロジェクト」第 26 回大学教育研究フォーラム （2020 年 3 月 17 日・18 日（新型コロナウィルス感染防止のためオンラインフォーラムとして開催）

〔2020 年度日本語教育学会秋季大会（オンライン開催，2020.11.29）ポスター発表⑰〕【予稿集】

日本の職場における中国人元留学生社員の異文化間コンフリクトとその解決方略

安部陽子（九州大学大学院生）

1. 研究背景と目的

近年，在日外国人留学生（以下，留学生と略記）の増加に伴い，学業修了後もそのまま日本に残り日本企業等に就職する元留学生社員の数も増加の一途をたどっている（法務省 2019)。元留学生社員はこれまでの留学経験から，業務に支障のない日本語運用能力を擁し日本文化にもある程度精通していると思われるが，日本での就労の際には日本人社員との協働の妨げとなる認識の違い（異文化間コンフリクト）が数多く報告されている（横須賀 2015，藤 2016 等)。さらに，元留学生社員の職種や国籍が多様化してきたことにより，これらを限定した形で，より詳細で的確な異文化間コンフリクトの把握が近年行われるようになってきた。中でも，日本で最も多くの留学生数と元留学生社員数を占める中国出身の元留学生社員を対象にした研究が多く見られる。稲井(2012)は日本の職場での同僚との関係性構築の困難さを，小松ら(2017) は，職場での人間関係構築に加え日本の企業体質や日本人の勤務態度や考え方を，中国人元留学生社員が抱く具体的な異文化間コンフリクトとして示した。また異文化間コンフリクトの解決においても，職場での適応過程を異文化適応過程と捉え,適応に至る様相や要因を探る研究が進んでいる(宮城･中井 2017,郷司 2018)。しかし近年，元留学正社員の就労の長期化が進んできているにもかかわらず，就労過程における異文化間コンフリクトの変容に注目した研究は少ない。そこで本研究では，調査対象者を中国出身の元留学生社員と限定し，中国人元留学生社員が日本で就労する過程を可視化する中で，その中で抱く異文化間コンフリクトの変容と，それらの解決に影響を与えた促進要因を時系列で捉え把握することを目的とする。

2. 研究方法

本研究の調査対象者（以下，協力者と記述）は，日本の大学または大学院を卒業後，日本企業に新入社員として就職し，通常業務において日本語を使用しながら正規社員として勤務している中国出身の元留学生社員 4 名（男性 2 名，女性 2 名）である。異文化間コンフリクトの認識には母国の文化の影響に加え，年齢や職歴，さらに就職した企業の規模等の影響が大きいと判断し，本研究では極力似た経歴を持ち，また日本での就職先がいずれも国内上場企業である調査協力者を選出し調査を行った。協力者たちの概要の詳細を表 1 に記す。

調査は 2018 年 10 月から 2020 年 7 月にかけて,一人 2 回から 3 回のインタビューを対面及びウェブや電話を用い行った。1 回目のインタビューにおいてまず，4 名個々に就職活動時から企業に就職し現在に至るまでの時系列に沿ってプラス・マイナスのラインを記した

プログラム目次へ

表1 協力者の概要詳細

調査協力者	A	B	C	D
国籍・母国語	中国・中国語	中国・中国語	中国・中国語	中国・中国語
性別	男性	女性	女性	男性
年齢	32歳	31歳	29歳	27歳
最終学歴	学部卒業	大学院卒業	学部卒業	学部卒業
業種	不動産業	運輸業	放送業	金融業
雇用形態・職種	正社員・営業	正社員・広報	正社員・放送	正社員・営業
日本滞在歴	13年	11年	12年	12年
勤務歴	7年	8年	7年	4年

ライフラインチャートを記入してもらい，マイナス部分で観察された異文化間コンフリクトの詳細や背景,さらにマイナスからプラスに転じる際のきっかけとなった出来事や心情,その際の周囲との関わり等について質問する半構造化インタビューを行った。その後データを文字化し，分析方法として複線径路等至性アプローチ（TEA）（安田・サトウ編 2012）を採用し,異文化間コンフリクトの解決に至る経緯をTEM図として描き可視化を行った。本研究における TEM 図の概念を表 2 に記す。また本研究では社会的助勢（SG）を，異文化間コンフリクトの解決に影響を与えた促進要因と見なし明確化を試みた。

表２　本研究における TEM 図の用語と概念

用語	概念
等至点：Equifinality Point(EFP)	現在の会社での勤務を続ける
両極化した等至点：Poralized EFP（P-EFP)	現在の会社での勤務を辞める
分岐点：Bifurcation Point(BFP)	調査協力者にとって等至点への到達に選択が生じた点
必須通過点：Obrigatory Passase Point（OPP）	調査協力者が共通して経験した出来事や行動
社会的助勢：Social Guidance(SG)	調査協力者にとって等至点までの行為の選択を後押しした要因
社会的方向づけ：Social Direction(SD)	調査協力者にとって等至点までの行為の選択を妨げた要因

2回目以降のインタビューにおいては筆者が作成したTEM図の径路や異文化間コンフリクト，さらに社会的助勢における時期や互いの認識に差異がないかを確認し，1 回目のインタビューにおいて聞き逃した点やより詳細に知りたい点について追加インタビューを行った。最終的に修正された TEM 図の確認を各協力者に行い，了承が得られた時点で調査終了とした。その後，各個人の TEM 図から類似性の高い異文化間コンフリクトや径路，社会的ガイドを導き出し 4 人の TEM 図の統合を図った。

3. 結果と考察

分析の結果，等至点に至る過程は時系列に沿って 4 つの区分に分類された。まず 1 つ目の区分は入社から新人研修等を経て本格的な仕事が開始する頃までの期間である。この期間の協力者たちは異文化間コンフリクトを抱きつつも，日本で就職できた喜びや仕事に対

プログラム目次へ

する意欲の方が勝っていた（意欲期）。しかし研修が終了し，一人前としての仕事を与えられるようになる頃より，協力者のライフラインチャートは一様に下落し始め，具体的には日本語能力や自分自身のスキル不足の実感，勤務時間の長さや細かすぎる指導といった仕事の厳しさ，さらに年功序列に起因する暗黙のルールや会社から求められる同質性といった文化の違いに起因する異文化間コンフリクトが多く確認された（葛藤期）。その後はさらに，意図しない配置変えや部署変えといった人事異動を経験し，その後の自身のキャリア形成や職場での人間関係の維持への不安（協力者 B，C），また難解な仕事を遂行する中で日本的なやり方に対する自身の意見や行動の表出に対する葛藤といった異文化間コンフリクトが確認された。しかしその後は，協力者自身が自分独自のやり方を模索し確立させることで，異文化間コンフリクトの解決に至る過程も確認された（確立期）。最終的には解決できない異文化間コンフリクトも存在する中で，職場環境や周囲との人間関係を含意しながら将来に対し意識を向ける時期（観望期）を経て，現在の会社で仕事を続けるという等至点に至っている過程が確認できた。以上のように協力者の異文化間コンフリクトは，就労初期には自らのスキル不足や文化の違いに起因した個人的な異文化間コンフリクトから，次第に職場環境や仕事内容にも影響を受ける形で，より複雑で多様化した異文化間コンフリクトへと変化してくことが分かった。

次に異文化間コンフリクトの解決を促進する要因を時系列で捉えたところ，まず入社当初においては，自分自身が就職前に得ていた知識や，自身の覚悟や忍耐等に代表されるような，協力者自身の個人的要素に基づいた解決要因が多く確認された。また葛藤期から確立期に至る過程においては，協力者全員に日本人社員によるサポートや許容が確認されたことから，特に初期における日本人社員の指導やサポートが，元留学生社員の異文化間コンフリクトの解決と今後の勤務の持続に大きな影響を与えていることが分かった。また確立期においては協力者自身が自分独自のやり方を模索し確立させることで，異文化間コンフリクトの解決に至っている過程が確認できたが，その背景には周囲からの信頼や仕事への評価が大きな要因となっていたことが分かった。つまり勤務を経るにつれ，個人が持つ潜在的な解決要因から日本人社員からの支持や賛同といった，職場での日本人社員との関わり合いで生み出された対人的な要因が，解決要因として多く確認される過程が確認できた。

4. まとめと今後の課題

本研究を通して，従来の先行研究では定点で捉えられがちであった元留学生社員の職場での異文化間コンフリクトが，就労を経ることで変容し，同様にその解決要因も変化していくことが確認された。具体的に異文化間コンフリクトの解決に至る要因は，入社当初は個人が潜在的に維持していた個人的要因を頼りに解決に導く傾向があるものの，次第に職場での人間関係に起因した対人的な要因へと変化していく過程が確認された。よって職場での人間関係の構築が職場でのコンフリクトの解決に大きな影響を及ぼすことが明らかになった。今後は元留学生社員が日本での就労の中で，日本人社員と協働関係を築くために，日本語教育においてどのような就労支援教育が可能であるかを検討し，その実践と効果の検証を今後の課題としたい。

参考文献

(1) 横須賀柳子（2015）「元留学生外国人社員の就業の現状と課題－2014 年度調査中間報告を中心としてー」『ウェブマガジン留学交流』3 月号 Vol.48,，8-21

(2) 藤美帆（2016）『日本の企業と大学における国際化の現状－外国人留学生に注目した実証研究－』花書院

(3) 稲井富赴代（2012）「中国人留学生に対するキャリア教育と就職支援―日本企業に就職した元留学生に対するアンケート調査をもとにー」『高松大学研究紀要』第 56,57 号, 1-37

(4) 小松翠・黄美蘭・加賀美常美代(2017)「多文化就労場面における中国人留学生の異文化間葛藤と解決方略」『人文科学研究』No.13，41-54

(5) 宮城徹・中井陽子（2017)「『異文化適応の構造モデル』」から見た外国人社員の職場での適応― 理科系ベトナム人元留学生の事例からー『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43，81-95

(6) 郷司寿朗(2018)「元留学生外国人社員の職場での異文化適応に関する研究－同化と異化の志向性選択の経験と意味に注目してー」『多文化関係学』15，19-34

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

(8) 法務省(2019)『平成 30 年における留学生の日本企業等への就職状況について』< http://www.moj.go.jp/content/001307810.pdf > 2020 年 9 月 29 日アクセス

外国人材受け入れ主体である地域住民の当事者意識を育てる試み
―「ちっぷ 100 人サミット」を通して ―

式部絢子（北海道大学）・込宮麻紀子（早稲田大学大学院生）・
舘岡洋子（早稲田大学）

1. はじめに

近年、地方では少子高齢化・労働人口減少を背景とした外国人材の受け入れが活発化している。北海道では 2020 年に外国人在住者数が 4 万人を超し、全国平均に比べ増加率が高い。2019 年 4 月の入管法改正で在留資格が増え、これまで以上に共に働き・暮らす外国人の増加が見込まれる。地域にとって人材は、単純な労働者ではなく町作りの一員でもあり、人口の少ない地域ほどその役割は期待される。しかし、現実には、必ずしも外国人材と共に暮らすということが意識されていない場合が多いのではないか。一般的には、地域における日本語教育というと外国人に対する日本語支援が注目されるが、このような背景を考えると、町作りを担う主体である住民たち自身が外国人材と共に暮らすということにどれくらい当事者意識がもてるかが重要であろう。そこで、本研究では、外国人材との共生に対する住民たちの当事者意識を育てることを目的に地域住民向けワークショップを実施した。

2. 実践の概要と目的

発表者は、今後、農業・介護分野等で流入すると予測される北海道秩父別町(1)において、外国人材と共生していくことをテーマに、住民向けワークショップ「ちっぷ 100 人サミット―ご近所さんは外国人？」（以下、WS）を開催した。秩父別町は、北海道の北西部に位置し、農業が主幹産業の人口約 2400 人の町である。在住外国人数は 3 名で、それぞれ ALT（外国語指導助手）、役場所属のインバウンド専門員、配偶者である。姉妹都市交流などはなく、近隣に留学生もいないため、外国人との接触経験が少ない地域である。ゆえに、外国人との共生に対する当事者意識は薄いことが予想された。

WS では、様々な世代・業種の住民が 5－6 人のグループに分かれ、今後町に多くの外国人が住むことを想定し、それにより町にいいこと・心配なことを話し合った上で、外国人を受け入れるか否かについて 1 つの結論を導き出した。本発表では、WS 後の【選択式】・【自由記述式】アンケートをデータとして、WS が住民にとってどのような体験となったのかを明らかにする。そして、新しく来た外国人材と町作りをする主体である住民の当事者意識を育てる上で、必要な視点について考察することを目的とする。

3. 分析方法と結果

分析方法：選択式アンケートについては数値化し、自由記述部分は、佐藤（2008）の定

プログラム目次へ

性的コーディングを援用した。

分析結果を【選択式アンケート】と【自由記述アンケート】に分けて述べる。

【選択式アンケート】は質問項目６つで、それぞれの質問に対し選択肢は 3−6 つ程度用意した。（　）内に%を示したが、複数回答にしたため、合計は 100%を超える。

表１　選択式アンケートの結果

1. 参加のきっかけ	2. 参加する前の気持ち
・誘われたから(60%) ・テーマに興味があったから（26%） ・時間があったから（6%） ・ちっぷのことだから（38%） ・その他（6%）	・楽しみ（33%） ・ちょっと不安(29%) ・他に誰が参加するんだろう？（29%） ・何するんだろう？（51%） ・おもしろそう（29%） ・ちょっと気乗りしない（0%） ・その他（1%）
3. 今（終了直後）の気持ち	4. 今後、このテーマについての気持ち
・楽しかった（46%） ・もっと話したい（31%） ・ちょっと疲れた（3%） ・まあまあ楽しめた（22%） ・あまり楽しめなかった（0%） ・楽しくなかった（0%） ・参加してよかった（33%） ・その他（6%）	・今後は積極的に考えていかなければならないな(76%) ・積極的には考えたくないな（3%） ・まだ考えなくてよいかな（11%） ・その他（13%）
5. サミットで印象に残っていること	6. 今後、このような住民を対象にしたワークショップがあれば参加したいか
・外国人在住者の現状（人数が増えているという話）（11%） ・たくさん付箋に書いたこと（21%） ・グループで話したこと（72%） ・「受け入れる」「受け入れない」と“とりあえず”の結論を出してみたこと（76%） ・たくさんの参加者がいたこと（31%） ・普段、あまり話さない方とお話ししたこと（50%）	・参加したい（39%） ・誘われれば参加したい（22%） ・参加してもよい（28%） ・参加したくない（0%） ・特定のグループ（友達同士・同業種など）なら参加したい（4%） ・その他（3%）

WS 参加のきっかけは〔テーマに興味があった 26%〕よりも、〔誘われたから 60%〕、〔秩父別のことだから 38%〕が多い。テーマに関する事前の関心度は高くなく、〔何をするのか？〕〔少し不安〕が 50%以上で、〔楽しみ〕は 33%と、不安な気持ちが大きく上回っていた。しかし参加後は〔楽しかった 46%〕、〔参加してよかった 33%〕と、変化した。

さらにテーマについて今後考えていくべきかどうかを問うもの（質問項目 4）について

は、76%が〔積極的に〕考えなければならないと回答した。質問項目 4 のその他の欄には、「まずは現行の労働者受け入れ制度について理解しなければならない」「現実と不安が混同している」「テーマに対しての距離が遠いと感じた」「農業、商工、介護多方面で具体策を考える必要。通年滞在できるシステムづくりを」「心配事解消するために何ができるかな」など意見の補足もあった。

【自由記述式アンケート】では「一言！」と、WS の感想を広く自由に書いてもらった。アンケートの結果から〔町・住民への愛着〕〔WS テーマ〕〔WS の展望〕〔話し合う場〕〔自己意識の深化〕の 5 つのカテゴリーが得られた。

①〔町・住民への愛着〕では、「町の発展には必要」「町の人が町に興味を持つことにつながる」「秩父別の住民はすごい！」など、秩父別のため・ことと町に想いを寄せながら、秩父別が擬人化されているかのように、その発展や今後を期待したり、良さを再認識したりしていた。

②〔WS テーマ〕では「受け入れは大変だけど真剣に考えなければ」「行政の積極的な介入を希望」「安易な受け入れには反対」「労働力だけで考えては長続きしない」など、ダイレクトに外国人材の受け入れの可否や、誰が介入するか、人材を労働力としてみるかなど、テーマに対する参加者の立場が見えてきた。

③〔WS の展望〕では、「何度かやってみるといい」「またやりましょう！」など、WS の続編を望むもので、「今後は外国人を交えて話したい」など、今回の WS がスタートであるということがわかった。

④〔話し合う場〕では、さらにサブカテゴリーとして〈他の人の意見〉〈場の重要性〉に分けられた。これは年代や所属の異なるグループにしたことで、自分と違った意見が聞けたことを評価するものであり、「いろいろな意見を聞けてよかった」「住民で考える場を作ることはいいこと」「みんな町作り、町のため意見言う場、可」など、テーマよりも、まず住民同士で話し合う場を作ることに意味を持っていることがわかった。

⑤〔自己意識の深化〕では、「自分には無関係だと思っていたが、案外身近」「相手からすれば私も外国人かも」など、自分にとって遠いテーマが、WS を通じて自分と関係がある事柄だと気付いたことや、「外国人」という括りは自分にも当てはまるものであることに気付いた。さらに「今、秩父別に外国からの方は住んでいますか？」と、秩父別町に外国人が住んでいるか否かを意識していないことがわかった。しかし、結果として、自分の住む町に外国人が暮らしていることに目を向けるきっかけとなったと思われる。

4. 考察

これらの結果から、WS は、秩父別町民にとって話し合いをする価値のあるものとして捉えられており、町と住民への愛着を再確認するものであった。また、テーマに対する意識の芽生えや深まり、住民同士で考えることに期待感や必要性があるといった結果を得た。従って、住民にとって今回の WS は参加前には、不安要素があったが、参加後には話し合うことの重要性、話し合いの場に参加する意義を感じる体験となっていた。そして、テーマについて、自分たちで考えなければならないという認識に至る体験となっていた。

「自分には無関係だと思っていたが、案外身近」〔自己意識の深化〕や「何度かやって

みるといい」「またやりましょう！」〔WS の展望〕からは、テーマを自分事に引き付けて考えていることが窺える。また、参加者の 76%が、今後積極的に考えていかなければならない問題としていること、WS の印象に残っていることとして 72%の方が「グループで話したこと」を選んでいた。さらに WS のテーマについて「住民で考える場を作ることはいいこと」「みんな町作り、町のため意見言う場、可」〔話し合う場〕と、住民同士で話し合う場を作ることに意味を持っていることも、当事者意識の芽生えではないかと推察する。

これらのことから、外国人材と町作りをする主体である住民の当事者意識を育てる上で、必要な視点を述べたい。それは、住民同士で丁寧に話し合う場を作ることであろう。単に場を作るのではなく、①話し合いのテーマと町の課題を意識させること　②業種、年代、立場を混ぜて話すこと　③自分の考えを出しやすくする　という工夫も必要である。もちろんこれらの工夫は､その地域の特性などにより､変えていかなければならないであろう。そのためには、地域のキーパーソンとともに、その工夫を考えることが肝要である。

5. 結論

今回の WS は町の課題に対して当事者意識を持つ第一歩にはなったが、当事者意識は一度の場で形成されるものではない。話し合う場は作れたが、その場で充分に意見が言えた人ばかりではないだろう。今後は、同業種や同世代、友人同士など話しやすさを加味するなど、場の形態も工夫し、話し合いを重ね、当事者意識の形成を支援していきたい。

地域における日本語教育は、とかく日本語支援に比重を置きがちだが、本実践のように受け入れ側へのアプローチについての実践的研究も進めていく必要があるのではないだろうか。こうした当事者意識を形成する場を作ることで、今後の「日本語支援」を含めた外国人材との共生にむけた課題を住民自身が問題提起し、解決を模索していくことが期待される。たとえば、今後の秩父別町では、各産業の若手たちと発表者とが一緒に、外国人材を受け入れるためにできること、準備が必要なことを整理していく。このようなプロセスを支援し続けることも地域日本語教育が取り組むべき課題であろう。

注

(1) 「ちっぷべつちょう」と読み、この地域では愛情を込めた略称として「ちっぷ」と呼ぶ。

参考文献

(1) 国土交通省北海道局(2019)「全国及び北海道における外国人人口の動態」『北海道の人口動向等について』p.12, https://www.mlit.go.jp/common/001295936.pdf (2020 年 9 月 13 日閲覧)

(2) 北海道総合政策部情報統計局統計課「令和 2 年住民基本台帳人口・世帯数(令和 2 年 1 月 1 日現在)」
http://www.pref.hokkaido.lg.jp/ss/tuk/900brr/index2.htm#juuminkihon(2020 年 9 月 13 日閲覧)

(3) 佐藤 郁哉 (2008)『質的データ分析法―原理・方法・実践』新曜社

外国人留学生の就職決定への過程

―TEA を用いたライフストーリーの分析から―

前田真弥（神戸東洋日本語学院）

1. 本研究の背景と目的

外国人留学生（以下,留学生という）が日本で就職活動をして企業から内定を得ることは容易なことではない。就職希望の学生のうち約半数しか就職できていないという実態がある（日本学生支援機構「私費外国人留学生生活実態調査概要」,「外国人留学生進路状況・学位授与状況調査結果」平成 25～29 年度調査から)。求人数や受け入れ体制など企業側の問題,日本語力などの留学生側の問題に加え,日本独自の就職活動システムのわかりづらさ（守屋,2012）が理由にあげられる。また企業と留学生の間の意識の差（日本企業は日本人と同質的な「日本人性」の高い人材を求めているのに対し,留学生は日本人とは異なる特質である「外国人性」も求めてほしいと望んでいることから生まれるギャップ等）も指摘されている（横須賀,2007)。

日本で就職するには「エンプロイアビリティ」や「社会人基礎力」が必要であると言われている（松下,2014)。厚生労働省(平成 13 年)が掲げた「エンプロイアビリティ」の具体的な要素は,以下のように分けられている。

見える部分：職務遂行に必要となる特定の知識・技能などの顕在的なもの

見えにくい部分：協調性,積極性など職務遂行に当たり,各個人が保持している思考特性や行動特性にかかわるもの

見えない部分：動機,人柄,性格,信念,価値観などの潜在的な個人的属性に関するもの

これらの要素のうち,動機・人柄・性格・信念・価値観などの潜在的な個人的属性に関するものは,具体的・客観的に測ることは困難であると思われる。就職内定を得た留学生はどのような信念・価値観をもって就職活動に臨んだのか,またそれはどう変容していったのか。本研究では,難しいと言われている日本での就職活動においてどのような工夫をして目標を達成していったのか,日本で就職した留学生にインタビューし明らかにすることを目的とする。

2. 調査

2-1. 調査方法

ライフストーリー・インタビュー。時間的広がりのなかで,個人をとりまく環境や出来事,それに対する説明や意味づけを尋ねていく。

2-2. 分析方法

TEA（複線径路等至性アプローチ）を用いる。TEA は個人の人生径路を可視化し,過程（プ

プログラム目次へ

ロセス）を理解する研究法である（安田,サトウ他 2015)。等至点（EFP）に至る複数の径路をモデルとして描く（TEM：複線径路・等至性モデリング）ことで明らかにする。

本研究では等至点を「日本で就職内定を得る」に設定。インタビューデータを逐語録に起こした後,意味のまとまりごとに分類,分析の最小単位とした。それぞれの分類に見出しをつけてコード化し,時間軸に沿い,経験や選択径路を TEM の枠組みに基づき検討,４人個別の TEM 図と,共通点をあぶり出した統合 TEM を作成した。

2-3. TEM 図の凡例

EFP 等至点　P-EFP 両極化した等至点　OPP 必須通過点　BFP 分岐点

・SG　社会的助勢（Social Guidance）　…等至点への歩みを後押しする力

・SD　社会的方向づけ（Social Direction）…等至点に向かうのを阻害する力

・→　語りからとらえられた径路　・-----→　理論的にありうる径路

2-4. 調査協力者とインタビュー回数

日本企業に就職した４名の元留学生。内訳は①A さん:台湾出身（32 歳女性）②B さん:ネパール出身（28 歳女性）③C さん:香港出身（40 代女性）④D さん:ベトナム出身(27 歳男性)である。それぞれに 3 回ずつインタビューした。1 回目のインタビューを元に作成した TEM 図をもとに,2 回目のインタビューではトランスビューを行った。トランスビューとは TEM 図を介して語り手と聴き手の視点の融合(trans)を行うことである。共に図を眺めることで,時系列に沿って起こった出来事を再確認したり,間違っていた場合は修正できるほか,分岐点における個人の葛藤について詳しく話を聞くことにもつながる(サトウ, 2012)。

2-5. インタビュー内容

以下の内容を骨子とする半構造化インタビューを実施した。協力者の許可を得て IC レコーダーに録音した。

①来日動機,②来日前の職業,③日本語学校での勉強について,④アルバイトについて,⑤進路について,⑥進学先での勉強について（進学した人のみ),⑦就職活動について,⑧進路に関して周りからのサポートはあったか/どのようなものか,⑨就職活動で苦労したこと,工夫したこと,⑩なぜ自分は就職できたと考えるか,⑪これからの目標

2-6. EFP の変容

最初に設定した EFP は「就職内定」であった。しかしインタビューを重ねていくうちに,インタビュイーにとって就職とはただ“内定が取れれば”いいということではないことが分かった。今まで学んだ知識・経験を生かして就職したいという思いをそれぞれが持っていた。また,複数の内定を得た場合は就職先を「選ぶ」という決定をしなければならない。以上のことから,EFP を単なる「就職内定」から「学んだ知識/これまでの経験/能力を生かして就職する」（就労ビザ取得まで）に再設定した。

3. 結果と考察

3-1. A さんの語りの一例

紙面の都合上,A さんの語りの一部と TEM 図を紹介する。(発表動画では 4 名分提示)

≪一社目（A 社）から内定を得るまでの葛藤≫

A さんは就職が決まらないまま大学院を修了し,特定活動ビザで就職活動を継続したが数か月経っても内定をもらえない日々が続いていた。そんな中受けた A 社の面接ではこれまでとは違い,取り繕った答えではなく思ったままのことを面接官に伝えたところ内定を得ることができた。A さんは,日本人が期待した答えを言えないこと（SD）が,これまで面接がうまくいかなかった敗因であると考えていた。しかし同郷の友人や日本語学校時代の友人のアドバイス（SG）で焦りがなくなり,「面接で本心を言ったこと」（日本人の期待する答えではない）が結果的に A さんらしさを出すことになり A 社面接につながっていった。

≪二社目（B 社）からの内定獲得と就職先の決定≫

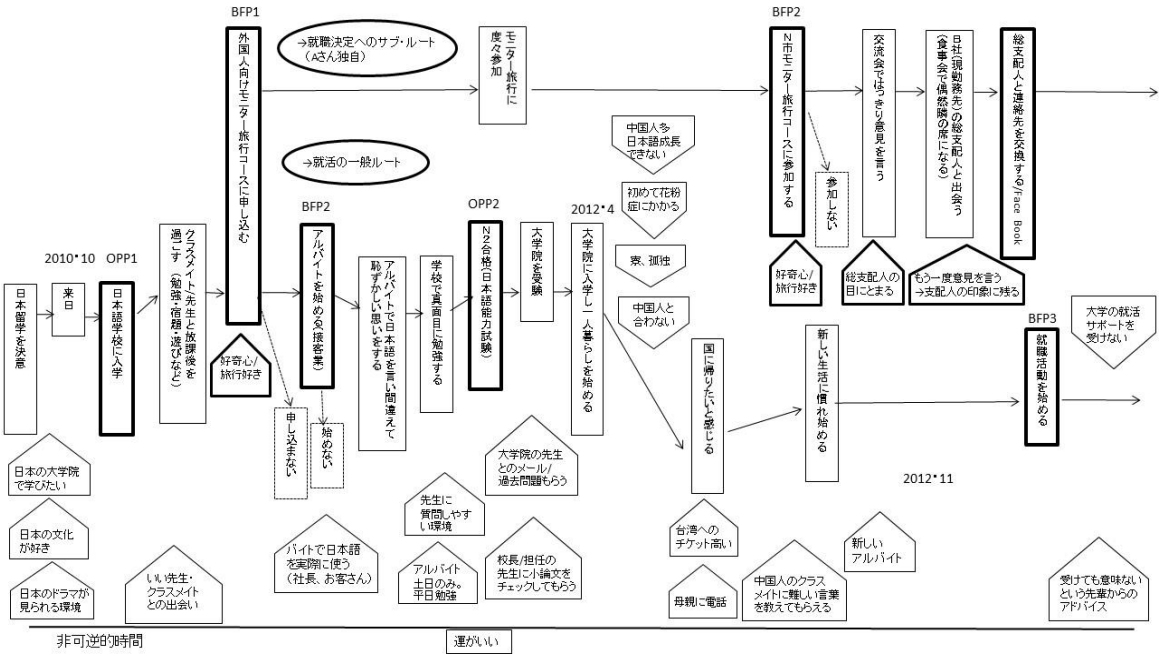
A 社内定後,ひょんなことから,B 社（現就職先）の面接を受けることになる。これは,A さんがまだ就職活動を始める前に参加したイベント,そしてその時にとった行動が影響していた（BFP1,BFP2)。B 社の総支配人の印象に残っていた A さんは総支配人から K 市での事業に誘われ,面接を経て B 社入社を決める。総支配人との出会いについてこのように振り返っている。

なんか,本当に一期一会はすごいと思う。本当にこういうことは大切にしないと,何があるのか分からないと思った。

また A 社からの内定を断り（BFP5）,B 社を選んだこと（EFP）について,

A 社の仕事は飲食で,B 社はマーケティングしたり,PR したり。大学とか大学院で勉強したことをここで生かせる。で,ここの方がいいんじゃないかなって。

と語っている。大学院での専門を生かした就職をしたいこと,また一期一会を大事にするという信念が,細い糸で繋がっていたチャンスを紡いでいき B 社入社に至ったと思われる。



プログラム目次へ

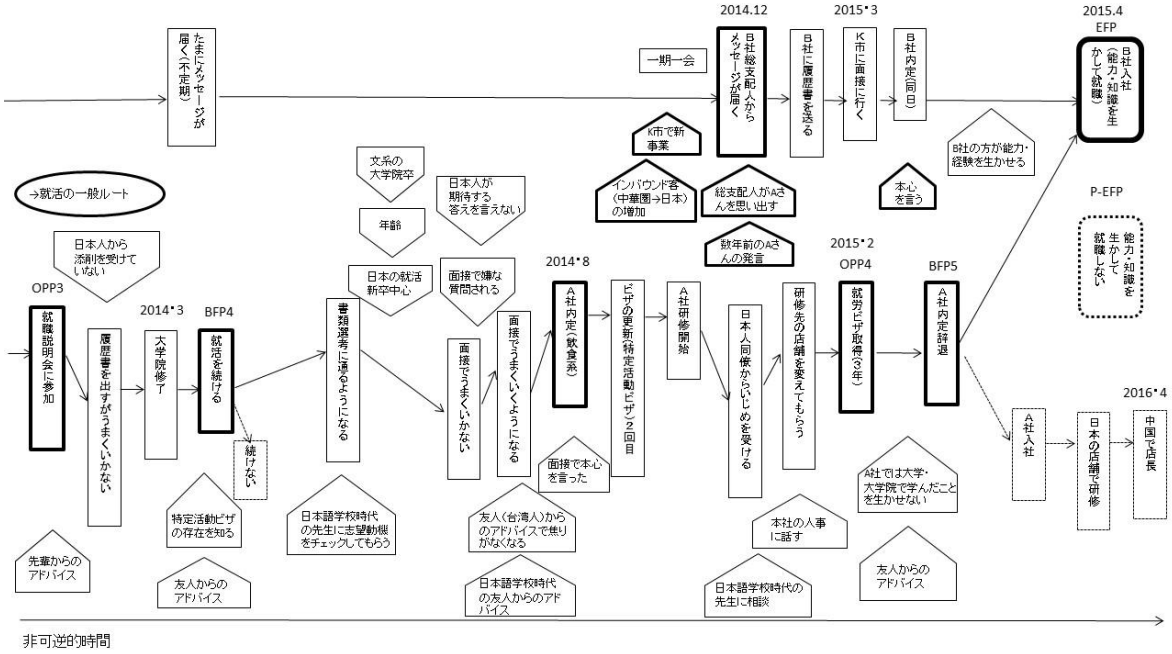


図1　A さん（台湾出身）の TEM 図

3-2. 就職に至るまでのポイント

4 名の語りから見えてきたものを 3 点あげる。

1　学習を継続していく力と勤勉さがあること。EFP に向けて現状で足りない能力に気付きそれを補うための行動をとっていた。①就職・進学のために日本語能力試験 N2 レベル以上が必要であると認識し真面目に勉強して全員合格している。②会話力の向上のために，アルバイトは接客業を選ぶことが必要であると感じ実行している。

2　キャリアデザインの描き方について

①他者の力をうまく借りる（周囲への相談とアドバイスを求める）ことができること。またそれに必要な「主体性」「働きかけ力」（社会人基礎力の「前に踏み出す力」を構成する要素にあたる）を持っていること。②キャリアをデザインしながらドリフト（漂う・うまく流される）することや偶然を必然にする力があること。

3　メンタリティ，強い意志

留学生は社会的サポートが乏しい中で，就活を続けている。なぜこの協力者 4 人はうまくやれたのだろうか。4 者 4 様に就活に取り組んでいるがそれぞれの語りから，取り組み方に共通するものが浮かび上がってきた。それは目的を持って活動していたということ（目的：「自分の能力を生かす/今までの経験を生かした就職をする」）と，その活動を維持する強いメンタルがあったことがあげられる。A さんの「挑戦する気持ち」，B さんの「柔軟性」，C さんの「とにかくやってみる」D さんの「負けたくない気持ち」などがそれに該当する。この強いメンタルは個人のエージェンシー性（主体性能力）の高さによるのではないだろうか。エージェンシーとは，自らの進路や将来に対する自覚的戦略的目標設定や，活用可能な資源のなかからより有用なものを選択していくことなどの個人の能力を意味する概念である（コテ，2014）。これを構成するものに有形の資源と無形の資源があり，無形の資源には，

プログラム目次へ

自我の強さ,内的統制の所在,自尊感情,人生の目的意識,社会的視点取得,批判的思考力,認知的推論能力,道徳的推論能力といった能力が含まれる（同,2014)。この４人は多かれ少なかれこの能力を保有し,それをうまく使うことで困難を乗り越えていくことができたのではないかと考えられる。

3-3. 就職決定へのプロセスと各時期でのサポートの必要性

４つの OPP（必須通過点）と４つの BFP（分岐点）が見出された。OPP は「日本語学校に入学(OPP1)」,「N2 合格(OPP2)」,「就職説明会に参加(OPP3)」,「就労ビザ取得(OPP4)」,BFP は「アルバイトを始める(BFP1)」,「進路について考える(BFP2)」,「就職活動を始める(BFP3)」,「就職先の選定(BFP4)」である。第 2 期では将来のためにどのような日本語が必要か気づき始める時期である。この時期に教師は進路指導などを通して,学生の目的を明確化して学習サポートをするべきであろう。第 3 期の進路決定期や第 4 期の就職活動葛藤期は精神的にも不安定になる時期である。学校は相談されすい環境を作っておくことはもちろん,教員・職員間で情報を共有したり,専門のアドバイザーに繋がる情報を提供し,サポートすることが求められる。

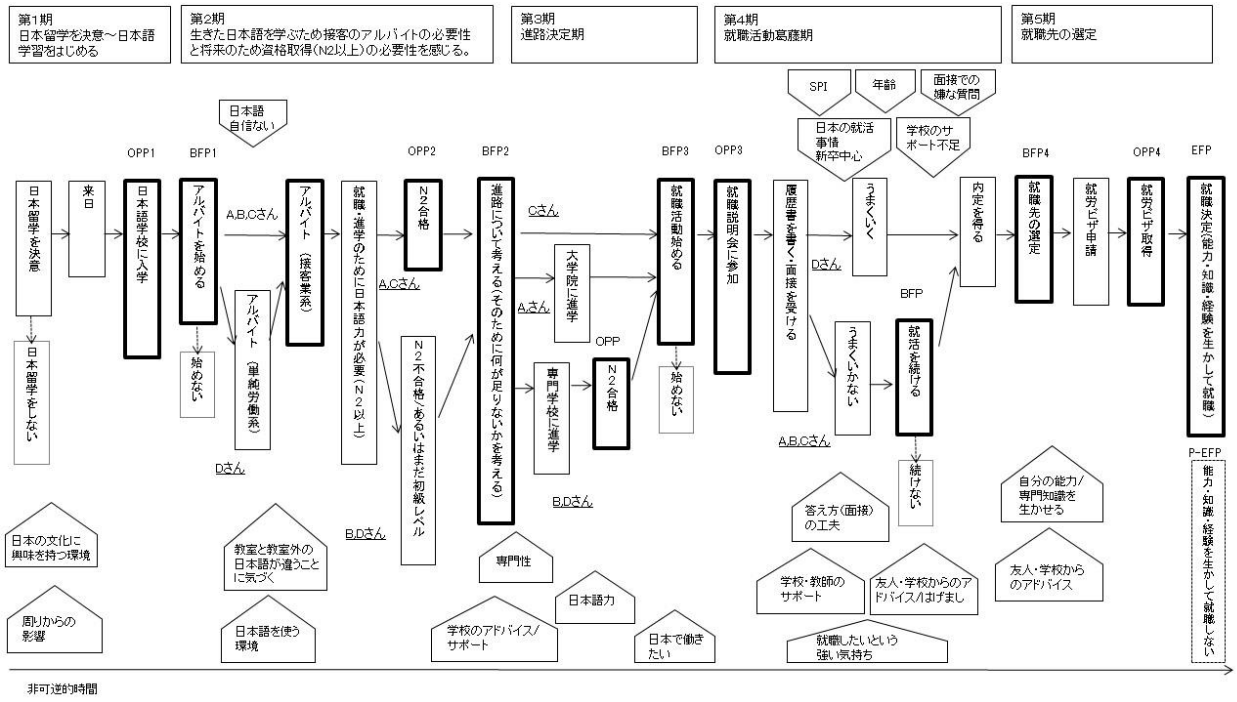


図 2　元留学生の全体 TEM 図（就職決定まで）

3-4. エンプロイアビリティとの関連

本研究では,各人に対し 3 回ずつインタビューを行った。それにより,量的な調査からは分かりづらいとされるエンプロイアビリティの見えにくい部分や見えない部分も明らかにできたのではないかと考えている。見えにくい部分の思考特性や行動特性として,「アドバイスや励ましを受け入れること」「周囲のアドバイスを受け入れてうまく流されること」「選択肢を広げる」「感情をコントロールする」「粘り強く続けること」「周りに流されないこと」

プログラム目次へ

があげられる。また見えない部分である動機・人柄・性格・信念・価値観として,「好奇心」「柔軟性」「運がいい認識」「挑戦する気持ち」「一期一会を大切にする」「全てが大事な経験であると思う」「負けたくない気持ち」があげられる。

図 3　語りから見えるエンプロイアビリティの要素

4. まとめ

本研究は,留学生がどのようにして就職に至るのか,その過程を理解することを目指して取り組んだものである。過程だけでなく,それぞれが感じた苦悩やそれをどう乗り越えたのかなどの内面にも迫った。このような葛藤や乗り越え方は４者４様であるため個人ごとの TEM 図では SG や SD で図示し,視覚的にわかるようにした。そこで得た一つの成果は,彼らが EFP に向かうまでに自身にとって足りないものに気づき,その能力を補う行動を取っていたことがわかったことである。その行動をとれるかどうか,また気づくことができるかどうかが EFP に至るために大切なことである。足りないものが何かに気付けず,目標に向かって足踏みしている学習者も筆者の周りに見受けられる。このような学習者のためにリフレクションを促す取り組みも今後行っていければと考えている。

参考文献

(1) 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 日本労働研究誌, No. 623, 29-37, 労働政策研究・研修機構

(2) 横須賀柳子(2007). 企業の求人と留学生の求職に関する意識比較 留学生教育, (12), 47-57, 2

(3) サトウタツヤ(2015). 複線径路等至性アプローチ(TEA) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉サトウタツヤ(編) (2015). TEA 理論編 ―複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ 新曜社 pp. 4-8

(4) コテ, J, E 松下佳代, 溝上慎一;訳(2014). アイデンティティ資本モデル 溝上慎一・松下佳代(編) 高校・大学から仕事へのトランジション―変容する能力・アイデンティティと教育 ナカニシヤ出版, pp141-176

初級から学べる段階別学習型作文支援システムの構築

―データ収集システムの開発―

金蘭美（横浜国立大学）・川村よし子（東京国際大学）・金庭久美子（立教大学）

1. はじめに

本研究では、初級学習者が独習できる「段階別学習型作文支援システム」の構築を目指している。従来の日本語作文支援システムには、レポートや論文のための「ナツメグ」[1)]などがあるが、本システムでは、実用性を重視し、メール文作成の支援を行うことにした。本システムの特徴は、①初級学習者から使える作文支援システムとすること、②難易度の異なるメールタスクを用意し段階別に独習できるものにすること、③データ収集システムと連動する形で作文支援システムを構築すること、④③を利用し持続的なデータの蓄積とそれによるデータベースの充実を図ることである。本発表では、データ収集システムの運用実験の結果を報告する。

2. 本システムの仕組み

本研究では図１に示したような日本語学習者が初級から段階別に学べるような作文支援援システムの構築を目指している。

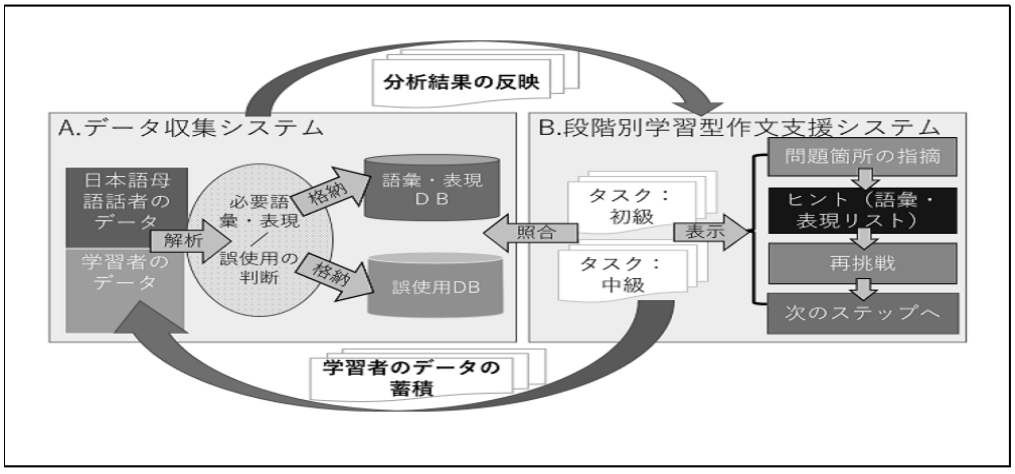


図１「段階別学習型作文支援システム」

作文支援では、語彙レベルの間違いや文法などの誤用の指摘だけではなく、どのような表現を使うべきか、必要な語彙と表現についても指摘する必要がある。そのため、A の「デ

プログラム目次へ

ータ収集システム」では、日本語母語話者および日本語学習者のデータを収集し、各タスクで使われている語彙や表現を抽出し、リスト化していく。また、日本語学習者のデータからは誤使用も抽出し、リスト化していく。これらのデータは、B の「段階別学習型作文支援システム」で、学習者が入力したデータと照合し、フィードバックをする際の判断材料として用いる。また、B に入力された学習者のデータを A のデータ収集システムに蓄積していくことで、判断材料となる誤使用のリストの充実化を図ることも可能になり、持続的にデータ収集ができるような仕組みとなっている。次節では、A の「データ収集システム」の詳細について述べる。

2-1. 「データ収集システム」について

本研究に先立ち開発した作文自動採点システムでは、通常のメールソフトや手書きのデータをもとにしていたため、データ収集が効率的に行えなかった。そこで、本研究では持続的にデータ収集ができるデータ収集システムを開発することにした。

本システムでは入力者用と管理者用のサイトを別々に設けている。入力者用サイトでは、日本語母語話者と日本語学習者がそれぞれの目次画面からタスクを選び、入力ボックスにメール文を入力する。その際に、調査協力者には対象者別 URL を知らせて入力してもらうことにして、個人情報の入力などによる協力者の負担を減らしている。

次の図 2 は「データ収集システム」における日本語母語話者用のタスク選択画面である。紙幅の都合上、図 2 には初級用のタスク選択画面の一部を表示しているが、この画面をスクロールしていくと中級用のタスクも選択することができる。タスク選択画面の各タスクには、簡単な説明がついており、どんなタスクなのかを確認できる。各タスクの右下にある「取り組む」ボタンを押すと、タスクの詳細が現れ、メール文を入力する画面が現れる。

図 2 日本語母語話者用サイトのタスク選択画面

図 3 に初級レベルタスク 1 のメール文入力画面を示す。調査協力者は画面左にある指示文を読み、画面右のテキストボックスにメール文を入力する。送信ボタンを押すと自動でデータ収集システムに入力されたメール文がデータとして蓄積される [2)]。

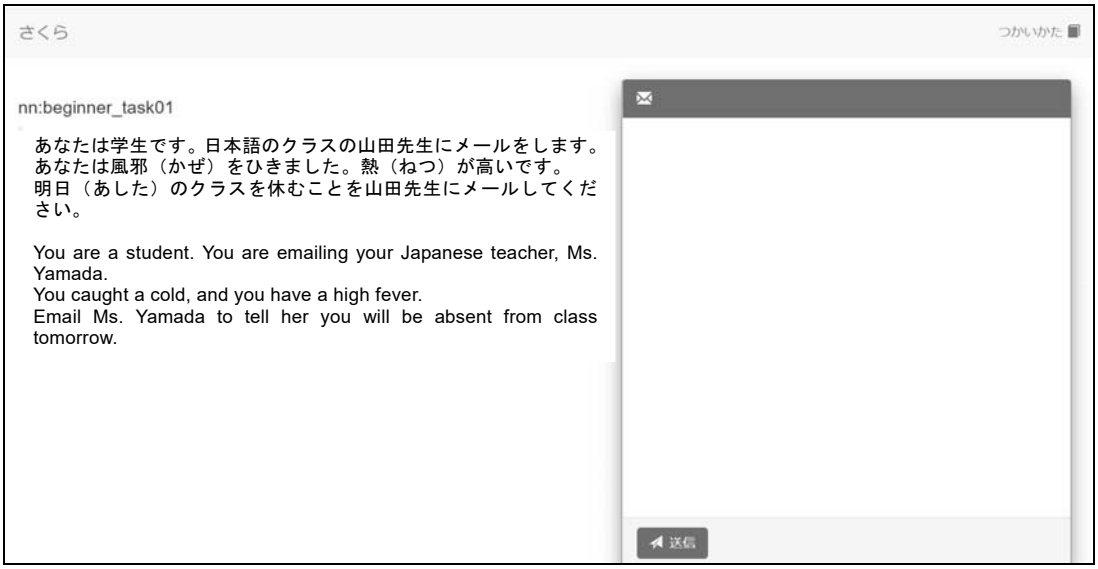


図 3 初級用タスク 1 の入力画面

一方、管理者用サイトでは、タスク選択画面の作成を行う。その際、同じタスクであってもフォルダー名を変えるだけで対象者別に新しいタスク選択画面が作成される。また、入力者用サイトで作成されたメール文は自動でサーバーに格納される。管理者用サイトでは、入力されたすべてのデータを対象者別、メールタスク別に CSV ファイルの形で取り出すことができる。

2-2. メール文タスクについて

メール文タスクは初級用と中級用のものをそれぞれ 8 つずつ、計 16 個用意した。タスクは「先生に欠席の連絡をする」など学習者がメールを書く必要がある場面を取り上げ、かつ、読み手を指定したものとなっている。読み手については、大学の教員や職員、チューターなど、留学生と実際にかかわりのある日本人を想定している。次の表 1 に 16 種のメール文タスクのうち、「先生への連絡」と「先生への依頼」のタスクを提示しておく。

表 1　メール文タスクの例

タスク	初級用タスク	中級用タスク
連絡	あなたは学生です。日本語のクラスの山田先生にメールをします。 あなたは風邪を引きました。熱が高いです。 明日のクラスを休むことを山田先生にメールしてください。	あなたは学生です。日本語のクラスの川上先生から次のようなメールが来ました。でも、風邪がまだ治りません。今週もクラスを休むことを先生に言ってください。また、テストをどうすればいいか聞いてください。 「○○さん、日本語クラスの川上です。風邪はよくなりましたか。今週はテストがあるので来てください。待っています。川上」
依頼	あなたは学生です。日本語の上田先生にメールします。 あなたは今日勉強した文法がよくわかりません。明日の午後先生に会いたいです。 上田先生にメールしてください。	あなたは学生です。アドバイザーの田中先生にメールをします。 奨学金をもらうために、先生の推薦状が必要です。 奨学金の書類の締め切りは１５日です。 田中先生にお願いしてください。

プログラム目次へ

3. 運用実験の実施とその結果

このデータ収集システムを用いた運用実験は次のように行った。日本語母語話者 27 名、日本語学習者 10 名の協力者に、16 のタスクの入力を依頼した。協力者には時間制限は特に設けず、自宅のパソコンを用いてウェブ上で入力してもらった。

運用実験の結果、どの協力者も問題なく入力でき、自動でタスクごとのデータ収集を行うことができた。入力されたデータは、CSV ファイルで取り出せるため、ファイル内で全体を見ることが可能になった。また、データがテキスト化されているため、全件を対象に文字列検索を行い、必要な語彙や表現を抽出することができる。日本語母語話者と日本語学習者の比較やタスク間の難易度の検証も可能である。このシステムにより、データの収集や分析が容易になった。

データ分析については日本語学習者の場合、まだ十分なデータが集まっていないため、今回は日本語母語話者のデータ分析を中心に述べることにする [3)]。

日本語母語話者のデータを分析した結果、タスクが異なっていても書き方において一定のパターンが存在することが明らかになった。

例えば、メール構成要素の面では表 1 の「連絡」のタスクにおいても「依頼」のタスクにおいてもメールの開始部では「ご連絡ありがとうございます」や「お世話になっております」などの「あいさつ」が 8 割以上のものに見られており、終了部には「よろしくお願いします」を使用しているものが 7 割強あるなどの共通点が見られた。

また、表現の面でも共通点があることがわかった。例えば、欠席の連絡の初級タスクにおいては、日本語母語話者の場合、7 割が「風邪をひいてしまい」のように「てしまう」を使用し理由を述べており、欠席の理由が自分の意志ではないことや残念な気持ちを表していた。一方、依頼の中級タスクにおいては、依頼の表現を、「A.連絡の理由と合わせて述べる」パターン（11 件）、「B.理由を述べたのち、疑問形を用いて依頼する」パターン（11 件）、「C.依頼表現が見られず理由のみ」のパターン（5 件）が見られた [4)]。

A.　奨学金の申請のための推薦状を書いていただきたいと思い連絡させて頂きました。
B.　奨学金を申し込む際に先生の推薦状が必要なのですが、書いて頂けますでしょうか。
C.　奨学金申請に関してご連絡させていただきました。奨学金の申請のために、田中先生の推薦状が必要です。

依頼表現としては、推薦状を「頂けますでしょうか／書いていただけませんでしょうか／書いて頂けますでしょうか／お願いしたいのですが可能でしょうか／お願いしてもよろしいでしょうか／書いていただきたいのですがよろしいでしょうか／お願いできないでしょうか／書いていただくことは可能でしょうか／お願いすることはできますでしょうか。」など、さまざまなバリエーションが見られていた。

このように抽出したタスクごとの典型的なパターンやメール文作成における不可欠な表現等については、作文支援システムに適宜組み入れていく。

一方、改善すべき課題も見られた。協力者によれば、目次画面でスクロールする必要が

あり、未入力のタスクを探すのが難しいということであった。また、管理者サイトでダウンロードした CSV ファイルは作成順に自動的にファイル名が付されるが、CSV ファイルのファイル名とタスクの名称が一致せず内容確認が難しい、各ファイルの登録件数が不明等の問題があった。以上の課題に対しては、適宜システムの改善等を行った。

４．今後の課題

本発表では現在構築中である「段階別学習型作文支援システム」のうち、「データ収集システム」について、その仕組みおよび運用実験の結果について述べた。メール文に対する指導は初級ではあまり行われていないのが現状である。しかし、先生への欠席の連絡など、日本語学習者の日々の生活の中で「書く」必要がある場面があることを考えると早い段階での指導が必要であると考えられる。また、初級から中級へと段階別に学べるようにすることで、日本語学習者の「書く」モチベーションにつながることも期待できる。今後は、今回開発したデータ収集システムと作文支援システムを連動させ、初級から段階別に学べる作文支援システムの開発を進めていく予定である。

注

（1）「ナツメグ BCCWJ と学習者作文コーパスを利用した日本語作文支援」
https://hinoki-project.org/nutmeg/（2020.6.23 アクセス）

（2）指示文については、初級の学習者もタスクを十分理解し、メール文が書けるように日本語能力試験 N3 以上の漢字には（　）にふりがなを付け、英語訳も一緒に提示している。

（3）新型コロナの影響で、対面授業が行れないため、日本語学習者のデータの収集が遅れているが、最終的には初級学習者 10 名、中級学習者 10 名、計 20 名のデータを収集する予定である。

（4）パターン C の場合、期日を伝える際に 5 件とも「15 日までにいただくことは可能でしょうか。」などの依頼表現が使用されていた。

謝辞

本研究は日本の科学研究費基盤研究（C）19K00734 の助成を得て行ったものである。またシステムの開発には小林秀和氏の協力を得た。

参考文献

（1）八木豊, ホドシチェク・ボル, 阿辺川武, 仁科喜久子（2014）「 日本語作文推敲支援システム「ナツメグ」における誤用検出手法の評価」『第 5 回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』 167-170

コロナ禍における授業のオンライン化に関する日本語教師の取り組み
―オンライン授業の実践に関する教師へのアンケートから―

藤本かおる（武蔵野大学）

1. 研究の背景と目的

コロナ禍により，世界的にコンピュータとインターネットを利用した学びが加速的に進んだ。日本語教育も例外ではなく，2020 年 3 月以降，日本国内においても授業をオンラインで行うことが急務となった。そこで本研究では，コロナ禍による急激なオンライン化において，担当教師が感じているオンライン授業の問題点を把握することを目的に，実際に授業を担当している教師にアンケートを行なった。今後，教師による授業実践の知見が多く発表されると思われるが，本研究は事例ではなく授業のオンライン化の根幹に関わる普遍的な問題点の概観を試みた。本論では特に，オンラインでの授業を担当した教師が感じる問題点を中心に取り上げる。

なお，本論では zoom などの web 会議システムを使い，教師と学習者，学習者同士が同じ時間にオンライン上で集う同期型授業をオンライン対面授業と定義する。また，日本語教育においては多くの組織・機関がまずオンライン対面授業から授業のオンライン化を始めたと思われるため，主にオンライン対面授業に焦点を当てたアンケートを行った。

2. 先行研究

日本語教育でも web 会議システムを利用した研究や，教師と ICT に関連する研究がこれまでも行われている。尹 (2004, 2009）では，オンライン会議システムを１つの遠隔接触場面とし，遠隔接触場面での言語管理や，コミュニケーション・ストラテジー，turn-taking，日本語母語話者と非母語話者のインターアクションなどに注目し分析し，対面と遠隔接触場面での違いについて明らかにした。

また，藤本（2011）では，初級のグループオンライン授業での教室活動に注目し，対面授業とオンライン対面授業の授業活動を語学授業観察法で分析した。その結果，「教師の学習者への指名は必ず呼びかけを伴い，学習者も毎回その呼びかけに返答」（藤本 2011）するなど，対面授業とオンライン対面授業では教師と学習者双方の行動に違いがみられた。

日本語教師の ICT 利用を阻害する要因として廣瀬（2010）は３つのバリアを取り上げ，「日本語教師にとっては，『コンピュータを使える環境にない』ことが物理的バリアであり，『コンピュータはとても使いこなせない』という意識が心理的バリアであり，『どう使えばいいかわからない』というのは情報のバリアだと言える。」と述べている（廣瀬 2010）。

オンラインでの学びは今に始まったことではなく，遠隔教育では 1960 年代から時代

プログラム目次へ

の最先端のテクノロジーを取り入れており，ICT を使ったオンラインでの学びも積極的に導入されている。その中で重要だと思われる２つの理論がある。１つはムーアの「交流距離理論」であり，もう１つは Simonson の「同価値理論」である。

交流距離理論は，学習者と教師の交流は物理的な距離ではなく心理的な距離であるとし，心理的な距離は「対話と構造の二次元×学習者の自律性の高低からなる」（鈴木2012，鈴木他 2020）。自律性が低い学習者は，教師からの励ましやタイムリーなアドバイスなどの対話が多く必要であり，構造化された学習内容を積み上げていく必要がある。しかし，学習者の自律性が高まると，対話は少なくてもよく，学習者は自分から教師に必要な時にアドバイスを求め，学習の構造も選択の自由が増える。

同価値理論は，「対面の学習者と遠隔の学習者の経験は，具体的な経験が全く異なっていても，同等の価値を持つべきである」（Simonson1999）とし，授業や学習の目的や目標を考え，対面と遠隔での授業において，同価値の経験ができるように授業や活動を行う。つまり，遠隔授業は単に対面授業の活動の再現ではなく，目的と状況に合わせて考えるべきものである。

以上のように日本語教育でもオンラインでの学びは以前から実践研究されていたが，廣瀬（2010）が述べている教師を取り巻く状況は，少なからずこの春までも続いていたと思われる。また，遠隔教育の理論的背景は，日本語教師にはあまり知られていなかったと考えられる。

3. アンケートのあらましと分析方法

3-1. アンケート方法

実際にオンラインでの授業を担当している教員に対して，6 月上旬から１ヶ月ほどの期間，グーグルフォーム を使ってオンラインアンケートを行なった。アンケート項目は，回答者本人について（年代や性別，主たる職場，経験年数，コンピュータやインターネットに対する意識）と，オンラインでの授業に関する質問で，オンラインでの授業に関する質問は記述式とした。

3-2. 回答者の概要

回答数は 135 名で，20 代 4 名，30 代 20 名，40 代 53 名，50 代 46 名，60 代 11 名，70 代 1 名であった。性別の内訳は，女性 120 名，男性 13 名，無回答 2 名だった。主たる職場は，日本国内の大学・短大と日本語学校がほぼ同数で最も多かったが，国内外の大学や様々な学校機関，プライベートレッスンなど，オンラインでの授業を実施している機関や組織，形態が多岐に渡ることがわかった（表 1）

表 1 主たる職場

主たる職場	回答	主たる職場	回答
プライベートレッスン	5	公立高校	2
介護施設内レッスン	1	専門学校（海外）	1

海外　中学，高校	4	専門学校（日本国内）	3
企業内レッスン	5	大学・短期大学（海外）	28
技能実習生等送り出し機関（海外）	1	大学・短期大学（日本国内）	39
国際交流協会	1	日本語学校・語学学校（日本国内）	36
日本人補習校	1	日本語学校・語学学校（海外）	8

日本語教師の経験年数では，20 年以上と答えた回答者が最も多く 36 名，次いで 4〜10 年 33 名，10〜15 年 25 名，15〜20 年 24 名で，回答者の多くは日本語教師としての経験が豊富だと言える。しかし，1〜3 年も 13 名，また 1 年未満という回答も 4 名あった。

3-3. データ分析方法

アンケートの自由記述について全体をテキストマイニング（注 1）により外観する。テキストマイニングにあたり，「zoom / ズーム」の表記の揺れや，「学生 / 学習者」，「〜にくい / 〜づらい」というほぼ意味が同義で使われているものを統一化し，個人的なメッセージに当たるような記述を削除した。ワードクラウド，係り受け解析により分析を行うが，ワードクラウドは，テキストに現れる頻度の高い単語を大きいフォントで表し，係り受け解析は言葉の修飾関係を見つけるものである。

4. 教師が感じたオンライン対面授業の問題点

4-1.　問題を感じた授業のレベル等について

どのようなレベルや学習内容で問題を感じたかという問いには，複数の回答を記入した教師が多かった。特に多かったのは初級レベルであるが，中級や上級，会話や読解作文という技能別や，漢字の導入，ピア活動もあげられ，ほぼ全てのレベルや学習内容にそれぞれ問題を感じていることが示唆された。中には日本語教師養成講座という回答もあり，日本語学習者に対する日本語の授業だけに問題を感じているわけではないこともわかった。

4-2. オンライン対面授業でどのような問題を感じたか

次に，教師がオンライン対面授業においてどのような問題を感じたのかをワードクラウドと係り受け解析で見る。ここで表示されるのは単語の頻出頻度ではなくスコアである。単語の頻出頻度で見ると，どの文書にも見られる単語が多く出現してしまうため，テキストマイニングでは単語の重要度を重視する。ワードクラウド（図 1）だが，中心に「学習者」があり，その周辺には，「つかみにくい/ 伝わりにくい/通りにくい/見えづらい/しにくい」な

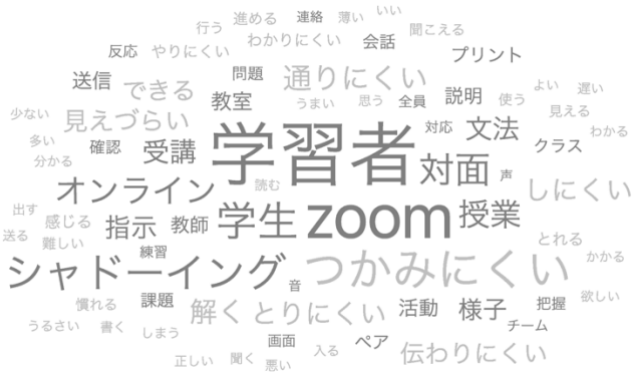


図 1 ワードクラウドの結果

プログラム目次へ

どの否定的な言葉が見て取れる。また名詞としては，「授業/指示/様子/活動」や，少し小さいが「把握/チーム/反応/確認/ペア」という言葉もある。

次に，係り受け解析の名詞–形容詞により，ワードクラウドではわからなかった語同士の繋がりについて確認する（表 2)。表はスコアの高いもの上位 10 のリストである。

表 1 係り受け解析（名詞–形容詞）

名詞-形容詞	名詞-形容詞
表情―わかりにくい	反応―見えづらい
様子―伝わりにくい	黒板―欲しい
クラスーとりにくい	テンポー遅い
説明―欲しい	交流―少ない
反応―薄い	コミュニケーション一取りにくい

5. 結果

5-1. 教師が感じているオンライン対面授業の問題点

今回のアンケート結果から，オンライン対面授業を担当している教師は，ほとんどのレベルや授業内容，活動にわたり何らかの問題を感じており，特に学習者の機微を汲み取ったり，ノンバーバルなコミュニケーションを把握しにくいことに問題を感じていることがわかった。また，授業がオンラインになったことにより，授業の進みが遅くなったりテンポが悪くなったと感じてもいる。

そして，多くの教師がオンライン授業に関して学習者のレベルを問わず，対面授業でこれまで行っていたような学習者への働きかけや学習者のノンバーバルコミュニケーションによる理解度や心理的情緒の把握ができないことに問題を感じていることがわかった。練習形式に関しても同様に，学習者の行動を見守ることができないことを挙げている教師も多かった。教室活動の中で，教師は学習者の機微を的確に掴み，丁寧に働きかけをしたいと思っていることがアンケートから示唆された。

5-2. 問題の所在について

では，教師はどうして上記のような点をオンライン対面授業の問題点としてあげたのだろうか。授業の進みやテンポの問題は，これまでの対面授業ではなかった機器やシステムの操作に時間が取られるという点が原因だろう。これは，教師だけでなく学習者側にも同様の問題がある。例えば，学習者がカメラをオフしていたり音声をミュートにしていた場合，教師から指名され発話ができるようになるまでに，対面にはない時間がかかってしまう。秒単位のことかもしれないが，このような時間が積み重なれば授業時間を圧迫することになる。

また，教師が学習者の理解度や機微を拾えないという点であるが，日本国内で授業のオンライン化が本格的に始まる直前に行われた藤本（2020）のアンケートでも，ほぼ同様の結果となった。このアンケートでは約半数の回答者がすでにオンラインでの授業を開始し

ていたが，その他はオンラインでの授業はまだ経験していない状態だった。本研究では実際にオンラインでの授業を体験している教師を対象としたが，開始直後，もしくは開始前に感じていた不満や不安は，実際に授業を担当し始めても解消していない状況である。

6. 考察

6-1. 「交流距離理論」と「同価値理論」から見るオンライン対面授業

今回の授業のオンライン化は，コロナ禍という緊急事態に際し，対面授業の代替え，そして暫定的な処置として行われた。不本意にオンラインでの授業になり，期間も未定である。そのため，教師にとっても学習者にとっても，前提とニーズの違いによるマイナス印象スタートだったと言える。

日本語教師に限らず，多くの人はオンラインでの教師経験だけでなく，学習者としての経験も少ないと考えられる。生徒・学生として「学校で教師の授業や指導を受ける行為は，教職をめざす生徒にとっては，将来の職業モデルに直接に接する機会」（太田 2017）であるが，「その影響が根強く残るため，既存の知識や意識の変容を促すのが難しいというのが特徴といえる」（太田 2017）。以上から，授業のオンライン化に際し，多くの教師がこれまでの経験から，対面授業とオンライン対面授業を比較し，できない点に注視してしまっているのではないだろうか。

日本語教育を見てみると，例えば日本国内の日本語学校では 20 人以下の少人数制クラスが多く，教師と学習者の距離があらゆる意味で近いと言えるだろう。ゆえにオンラインになった時，強くお互いの距離が遠くなったと感じたのではないだろうか。同様に，対面での授業で行なっていたように授業を行うことや学習者に対して接することを求めており，それができないことを問題視している。

その根底には，オンライン対面授業より対面授業の方が良いというこれまでの経験からの価値観があると思われる。また，今回の授業のオンライン化が暫定的なものであり対面での代用であるという意識もあるだろう。そのため，物理的な距離を重視し，対面授業を再現できないことに大きな問題を感じていることがアンケートから示唆された。

6-2. 問題解決の糸口について

藤本（2019）によると，オンライン対面授業を経験した教師は，対面授業とオンライン対面授業を比べやりづらさやストレスを感じるが，ある時できないことはできないという一種の諦めの境地になると，それ以後はオンライン対面授業に対して肯定的な気持ちが生まれ，オンラインならではの授業とどのようなものかと考えるようになる。今回，多くの教師がオンライン対面授業を体験し，SNS などを通じて意見交換も活発である。自身の経験を語ること，そして他者の実践を知ることにより，問題を抱えているのが自分だけでないこと，対面と同じようにはできないことを認識することが，オンラインならではの授業を考えるスタートになるのではないだろうか。

またアンケート結果をみると，今回をきっかけに対面授業に戻った後の授業への ICT 利用に関して，多くの教師が利用に前向きであり，問題を感じつつもやりがいを感じ

ている教師が多いこともわかった。

5. 今後の課題

今回のアンケートは，教師がオンライン対面授業に感じている問題点を明らかにすることを目的としたが，今後は実際の授業活動について調査分析し，どのような活動がオンラインは苦手なのかを明らかにし，オンラインの良さを生かしたオンライン対面授業のデザインを構築することを今後の課題とする。

注

（1）ユーザーローカル テキストマイニングツール（https://textmining．userlocal.jp/）

（2）（3）：日本語教育においての交流価値理論と同価値理論の初出は，2020 年 3 月 24 日に行われた日本大学文理学部日本語教育コース日本語教育コース開設記念ワークショップでの保坂敏子（日本大学　総合社会情報研究科）「通信制大学院における日本語教育専門家の育成－現状と課題－」と思われる。

参考文献

（1） 太田 拓紀（2017）「『観察による徒弟制』と教員養成における実践の問題」，パイデイア：滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，P93-99

（2） 鈴木克明･加藤幸路･平岡斉士(2020)「交流距離理論の足場かけ総量からの再解釈提案」，日本教育工学会 2020 年秋季全国大会予稿集,日本教育工学会,P139-140

（3） 鈴木克明（2012）「遠隔教育者を支える同価値理論と交流距離理論」,第 19 回日本教育メディア学会年次大会予稿集,P27-28

（4） 廣澤周一（2010）「Moodle による日本語教師のコンピュータ・リテラシー向上と ICT 活用支援」『PC Conference 論文集』, P 223-226

（5） 藤本かおる（2020）「コロナ禍による授業のオンライン化に対する日本語教師の取り組み–オンライン直前，オンライン直後の教師へのアンケートから–」，日本教育工学会 2020 年秋季全国大会予稿集,日本教育工学会,P365-366

（6） 藤本かおる（2011）「遠隔教育における初級日本語教育での web 会議システムの利用とその考察--インドとの遠隔対面授業と日本国内の対面授業の比較を中心に」JeLA 会誌 11, 12-17,日本 e-Learning 学会

（7） マイケル・ムーア/グレッグ・カースリー（2004）『遠隔教育　生涯学習社会への挑戦』, 海文堂, 初版, Michael G. Moore and Greg Kearsley (1996) “Distance Education: A System View”, a division of Thomson Learning, Inc

（8） 尹智鉉(2009)『遠隔の日本語教育と e ラーニング：テレビ会議システムを介した遠隔チュートリアルの可能性』早稲田大学出版部

（9） 尹智鉉（2004）「ビデオ会議システムを介した遠隔接触場面における言語管理－「turn-taking」と処理過程をめぐって」,『世界の日本語教育』, 14 , 35-52, 国際交流基金

（10） Michael Simonson(1999)“Equivalency theory and distance education” ,Tech Trends,43(5),5

e ラーニングの受講場面から見られる 受講者のマルチモーダルな行為に関する研究

柳東汶（早稲田大学大学院生）

1. はじめに

学習者が学習をする際、例えば、教科書を読んだり、教師の話を聞いたりする際、何らかの行為を行うことは当然のことである。黒板を見たり、頷いたり、相槌を打ったり、首を傾げたりするマルチモーダル[1](Jewitt2009,Kress2010 など)な行為を行うわけである。

日本語教育を含めた教育の場面における学習者の行動に関する研究は多数あるが（村上他 2002，市嶋 2009 など)、上述した、受講者が受講の際に、どのようなマルチモーダルな行為を行って反応するか、またその行為はどのような意識に基づいているかに関する研究は少なく、講義者と受講者が対面しないことが多い e ラーニングの場合、受講者の行為に関する研究はさらに少なくなる。そこで、本研究では、e ラーニングの講義中、受講者のマルチモーダルな行為としてどのようなものが見られるか、その行為はどのような意識に基づいているかを分析、考察し、e ラーニングを含めた日本語教育において必要な点について提言する。

2. 先行研究

e ラーニングに関する研究は数多くなされており、中でも、受講者に関する研究に注目すると、まず、冨永他（2011）は、e ラーニングと対面講義、グループワークに対する学習者の興味、満足度、役立ち度をアンケート調査し、e ラーニングより対面講義のほうが学習効果が高いと認知され、どちらの場面でもグループワークがあった方が学習効果が高いと認知されていることを明らかにした。竹生・辻（2016）は、福祉系 e ラーニングの通信課程、通学課程の受講者の受講時間や回数などの学習行動、学習行動と正答率の関連、日別の学習行動のペースト正答率の関連を量的に分析し、社会人が多い通信過程では短期間で集中して学習する傾向を見せ、受講済みの後の学習量も通学課程より多いこと、また、通学課程は、長期間の習慣的な学習行動が見られ、成績が低い学生は小テストの受講回数が低く、締め切り直前にまとめて受講する傾向が見られたという。対面授業の場面に関する研究を見ると、村上他（2002）は、スクリーンに教材を写す教室での授業における受講生の注視行動を量的分析し、教材が映されていない際は講師を、教材が映されている際はスクリーンを主に見るなど、情報源の方向を注視する傾向を明らかにした。これらの研究を見ると、1. 対面授業では受講者の行為が研究対象となってきたが、e ラーニングにおいて受講者の受講時の具体的な行為は研究されていなかった、2. 量的研究が多く、受講者の行為に関する質的研究はされていなかった、と言える。本研究は、2 点の検討事項を踏まえ、e ラーニングの受講生が、受講時にどのような行為を行い、その際、どのよ

プログラム目次へ

うな意識を持っていたかを明らかにする。

3. 調査

本研究では、二段階で調査を行った。調査 1 では、日本語話者 8 名を対象にして、調査者が制作した講義の映像と配布資料を基に、調査者が用意したノート PC を用いて一人で受講してもらい、その場面における受講者のマルチモーダルな行為を録画した。配布資料は映像のスライドと同じ内容で、筆記用具を共に用意したが、必ず何かを筆記する必要があるわけではなく、自由に受講するように依頼した。講義のテーマは日本語教育学の一分野である「日韓の敬語対照」とした。映像は、講義内容のスライドと調査者が映っており、スライドの文章と調査者の発話で講義内容を説明するものである。調査 2 では、調査 1 の直後、調査者と調査協力者が一対一でインタビューを行った。インタビューは、映像を再度見ながら、調査協力者が調査 1 の際にどのような意識を持っていたかを振り返る再生刺激法に基づいて行い、その内容を録音した。その後、録画、録音データを文字化し、分析と考察に活用した。

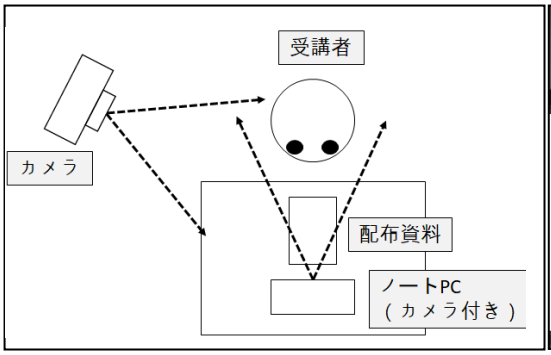


図 1　調査 1 の場面設定

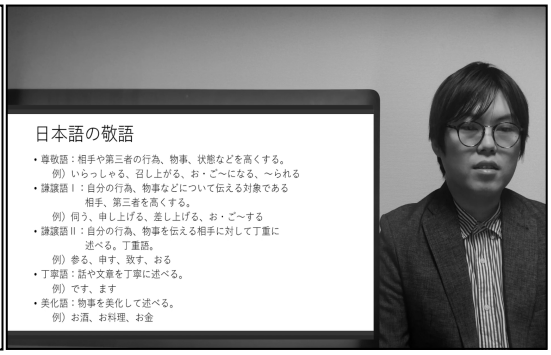


図 2　講義動画

4. 分析

分析した結果、受講者のマルチモーダルな行為として見られた部分には、メモ、視線があり、受講者の意識として、各々が主に使用する媒体があるという振り返りがあった。

メモの場合、調査者が、映像のスライドや配布資料にない内容を説明する際に行われることが多かった。その中でも、調査者の発話のうち、調査協力者が重要だと判断し、その内容が配布資料にない場合、配布資料を補うようにメモするという意識が語られた。ただし、調査協力者がメモをする速度が調査者の発話の速度に追いつかない場合には映像を一時停止してメモをする、あるいは、映像を止めずにメモを続け、完了したら、映像を巻き戻す行為が見られた。

視線の場合、1. 配布資料を読みながら調査者の発話を聞く場合が多い、2. 知らない情報が現れたら映像を見る、3. 配布資料と映像の内容が異なる場合、相違点に注目して映像を見る、という行為が多く観察された。基本的には配布資料に目を向けることが多く、注目する必要があると判断した際、映像を見るようになるパターンが多いと言える。これに因んで、各調査協力者には、各々が主に用いる媒体があり、主に配布資料や映像のスライ

プログラム目次へ

ドに注目するという振り返りがあったが、画面の講義者を主に見るケースはなかった。

5. 考察

考察として、次の点が考えられる。まず、映像の発話を聞きながらメモをする行為は、その流れを整理すると、発話を聞いて重要だと考える部分を頭の中でまとめてその内容をメモしながら、続く発話を聞いて講義の展開を確認し、必要に応じてメモをした後の行為を決める、となる。ここで、受講者に必要な能力は、1. 講義の内容を聞いてまとめる能力、2. メモしながら講義の発話を追いかけ、内容の展開に対応する能力である。1 では、受講者が聞いた内容をそのまま書き写すのではなく要約していること、２では、書くことに集中しながらも、発話も聞きながら講義の流れを把握していることが見られ、これは、４技能と思考（要約）を同時に行う能力はもちろん、どの行為にどの程度集中するかという調整の能力が必要であることを示し、e ラーニング及び対面の授業の他、複数の行為を同時に行う必要があり、かつ展開が刻々と変化する場面に対応できる能力も磨く教育を考える必要があることを示唆する。

視線と、各受講者が各々の主に用いる媒体を選択するという意識に関しては、1. 人は自分が主に活用する媒体に多く目を向く、2. 複数の媒体のうち、新しい情報や媒体間の情報の差が現れる場合は映像に注目する、といえる。学習者は、普段は手元の配布資料に目を向けることが多いが、新しい情報や媒体間の情報の差が現れると、その情報を発信する者がいるところに目を向け、視覚的に情報を確認しようとする。発話は、一度行われれば、録音しない限り、繰り返して聞くことができないという特徴を持つ反面、文章は、提示されている間は何度も繰り返して読むことができ、情報や知識の理解に有利だという利点がある。しかし、本研究では、新情報のように注目する必要があると考えられる発話があれば、文章よりも優先しようとし、しかも情報の受け入れに直接関係ない視覚まで利用してその情報源に注目する態度が現れたのは、情報源を視覚的に捉えようとする傾向の現れのように見られ、情報の受け入れに当たり、視覚への依存性が高いのがその理由だと考えられる。

6. おわりに

学習者が 4 技能のうち、複数の技能を同時に使用することがあるのは自然なことであり、これを念頭に置いた日本語教育の実践も行われている。これに加えて、本研究で見られた、受講生がメモをする場面から、4 技能の根底にある「考える」ことの重要性を意識した実践について考える必要があるという示唆が得られた。考えることは、受け入れる情報を解釈する過程ではもちろん、どのような技能（あるいはモード）から情報を受け入れるかを判断することに関しても必要であろう。インタビューのような、複数の技能の活用が想定されるロールプレイやタスク活動において、インタビューの過程や結果の発表などの際、活動の方法及び活用する技能を教師が定めるのではなく、学習者が主導的に判断し、行うような実践は、この考える能力を育てる教育につながるのではないだろうか。

また、学習者が視覚を多く活用するという事実から、e ラーニングにおける講義の画面、対面の授業における教師や黒板、スクリーン、教科書などの視覚的な情報源が多く注

目されることを想定すると、文章や図表、絵など、視覚的に情報を提示する際の情報の量、色やレイアウトといったデザインを工夫する必要があると見られる。また、聴覚のような、視覚以外の感覚のモードを用いて情報を伝える際、聴覚だけで新情報を伝えるよりも、視覚的に提示する他情報との関連性を視覚的に提示するなど、情報の理解を助ける方法を考える必要があろう。

注

(1) コミュニケーションにおいて、文章、発話、ジェスチャー、表情、色彩、レイアウトなど、様々なモードが用いられる現象、及びその現象を捉える学問分野の総称とする。

参考文献

(1) Jewitt, C. ed. (2009) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Routledge.

(2) Kress, G. (2010) *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge.

(3) 市嶋典子 (2009)「相互自己評価活動に対する学習者の認識と学びのプロセス」『日本語教育』142, pp.134-144

(4) 竹生久美子・辻靖彦 (2016)「e ラーニング科目における受講ペースと成績との関連」『日本教育工学会論文誌』40, 日本教育工学会, pp.153-156

(5) 冨永敦子・向後千春・岡田安人 (2011)「e ラーニング・対面講義・グループワークに対する学習者の認知と成績との関連性」『教育システム情報学会誌』Vol.28 No.3, 教育システム情報学会, pp.247-252

(6) 村上正行・角所考・美濃導彦 (2002)「マルチメディア一斉講義における内容に基づく受講生の注視行動の分析」『人工知能学会論文誌』17 巻 4 号, pp.473-480

e-learning 教材“BUNGO-bun GO!”を用いた文語文教育

佐藤勢紀子（東北大学）・虫明美喜（宮城教育大学）・
角南北斗（フリーランス）
＜共同研究者＞金山泰子（国際基督教大学）

1. 研究の背景

文語文の学習を必要とする日本語学習者は，近代以前の日本を研究対象とする日本学研究志望者を中心に,常に世界各地に存在する。また,学習者が約 95 万人に達する中国では，大学の日本語専攻の 4 年生が受験する「日語専業八級考試」に日本の古典や文語文法に関する出題があり，文語文の基礎的な学習が必要とされている(1)。さらに，近年，世界の日本語学習者の学習目的は，実利的なものから日本の文化や歴史など日本についての知識面での関心に重点が移動してきており（国際交流基金「日本語教育機関調査」），サブカルチャーと古典とのつながりも影響して，文語文に興味を持つ学習者が増えている(佐藤他 2016)。このように，文語文を学ぶ必要のある，あるいは文語文に関心を持つ日本語学習者が少なからず存在するにもかかわらず，佐藤 (2015) で指摘したように，海外はもとより，日本国内においてもその学習環境は十分に整っているとは言い難い状況である。

2. 教材開発の経緯

このような問題を解決する一つの手だてとして，発表者ら(2)は，2015 年度に，日本語学習者がオンデマンド方式で容易に使用できる体系的で包括的な文語文 e-learning 教材の開発を企画した。そして，非母語話者を対象とする文語文学習に関するニーズ調査の結果をふまえ， 5 つの素材を含む試作版教材を作成した（佐藤他 2018)。

しかしながら，試用者に対する調査の結果，同試作版には，1) アクセスの悪さ，動作スピードの遅さ，ナビゲーション形式のわかりにくさなど，当時利用していた既存のプラットフォーム自体からくる問題，および，2) テキスト本文・文法解説・現代語訳相互の関連づけのわかりにくさ，近年急速に普及しているスマートフォンでの使用の難しさなど，コンテンツの構成やレイアウトに関する問題があることが判明した。これらの問題は教材の広範かつ継続的な利用を妨げる致命的欠陥であると考えられた。そこで，2019 年度に，教材をプラットフォームから作り替える根本的な教材再構築を行った（佐藤他 2020)。

3. “BUNGO-bun GO!”の概要

本節では，上記の諸問題が解消された改訂版文語文 e-learning 教材“BUNGO-bun GO!”の概要を記し，その特徴を明らかにする。

3-1. 素材

プログラム目次へ

本教材は中古から近代までの多様なジャンルの文語文で書かれた作品から抜粋した以下の 16 のテキストを素材としている[3]。表 1 にテキスト名，出典，成立時期を示す。テキストの分量は，文部省唱歌の「故郷」が約 100 字である以外は，300～600 字程度である。

表 1　“BUNGO-bun GO!”のテキスト一覧

テキスト名	出典	成立年代
狩の使①　おぼろ月	伊勢物語	10 世紀前半
狩の使②　夢うつつ	伊勢物語	10 世紀前半
二十日の夜の月	土佐日記	935 年頃
春はあけぼの	枕草子	10 世紀末～11 世紀初頭
ちごの空寝	宇治拾遺物語	13 世紀前半
吾妻人と都人	徒然草	14 世紀前半
忠度都落①　落人	平家物語（覚一本）	14 世紀後半
忠度都落②　故郷の花	平家物語（覚一本）	14 世紀後半
一寸法師①　旅立ち	一寸法師	15～16 世紀
一寸法師②　上京	一寸法師	15～16 世紀
一寸法師③　姫君	一寸法師	15～16 世紀
一寸法師④　鬼が島	一寸法師	15～16 世紀
一寸法師⑤　帰京	一寸法師	15～16 世紀
翻訳苦心談①　翻訳開始	蘭学事始	1815 年
翻訳苦心談②　連城の玉	蘭学事始	1815 年
故郷	故郷	1914 年

3-2. 構成

3-2-1.教材全体の構成

教材のトップページでは，教材のロゴタイトルの下に「テキスト一覧」と「参考資料」という二つのメニューがあり，そこからそれぞれのページに入る。テキスト一覧のページには，前掲の 16 のテキストを成立年代順に配列した。参考資料のページには，語彙リストをはじめ，文語文読解に欠かせない各種資料を掲載している。

3-2-2. テキストページの構成

「春はあけぼの」のページを例として，テキストページの構成を示す。タイトルの下にイメージイラストがあり，その右にテキスト本文の全体が示されている（図 1）[4]。図 1 の右上に見える「ふりがな」で，旧仮名，新仮名，仮名なし表示の切り換えができる。特に新仮名表示では，旧仮名遣いの仮名にも振り仮名を付けて利用者の便宜を図っている。

本文に続く〈本文の説明〉の部分（図 1 の下部）では，テキスト本文を文もしくは適当な長さの節ごとに区分して改行し，番号を付けた。任意の行をクリックすると，本文のその部分の語句の説明が表示される仕組みである（図 2)。図 2 に見える語句の中で，「やう

やう」「たり」など下線のあるものは重要語句で，語彙リストとリンクされている。試作版教材では，語句の説明を本文ページの〈文法〉・〈注釈〉，現代語訳ページの〈語釈〉に分けて示し，段階的な学習を想定していたが，利用者から複雑でわかりにくいという意見があった。本教材では，これらを一本化し，よりシンプルな形式にしている。

〈本文の説明〉の後に，〈現代語訳〉として，テキストの全訳を掲載した。なお，〈本文の説明〉の部分でも,行ごとにその部分に対応する現代語訳が見られるようになっている。

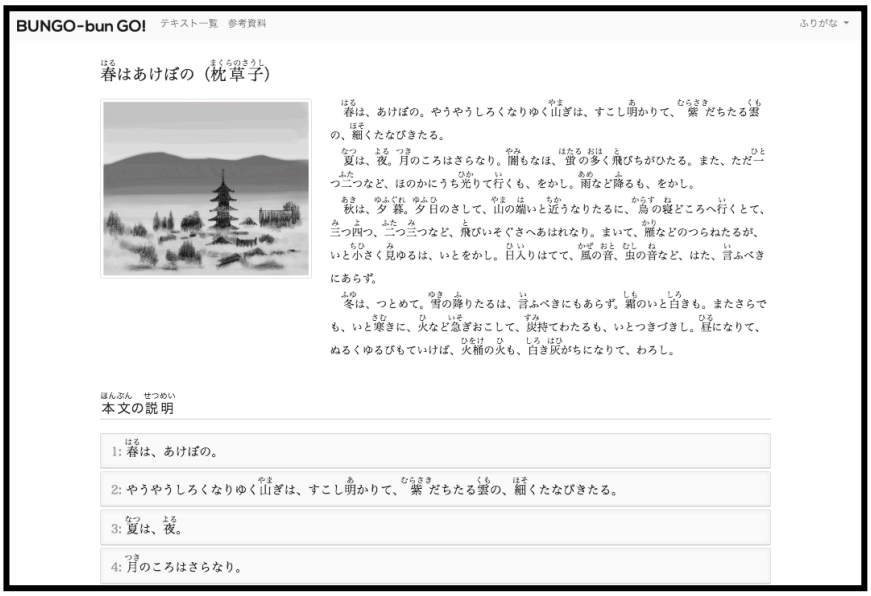


図１　「春はあけぼの」の本文

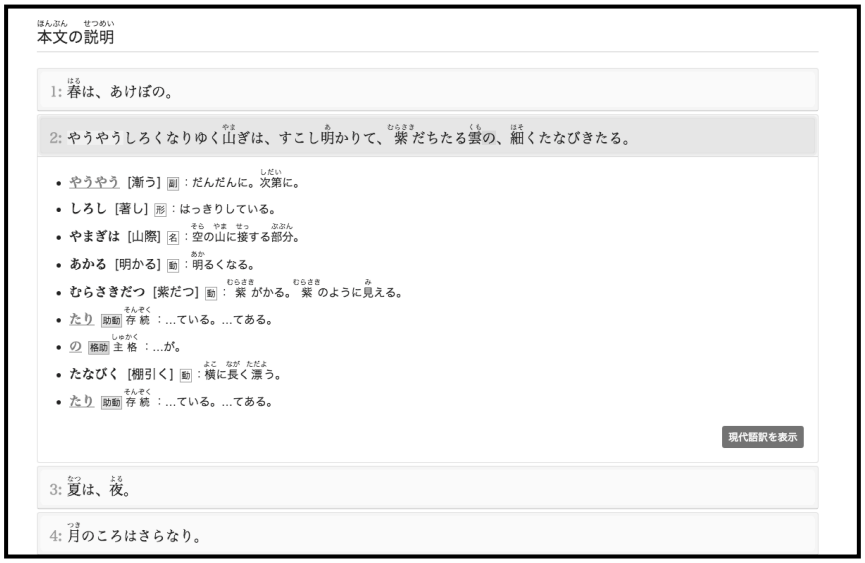


図２　「春はあけぼの」の本文の説明

3-2-3. 参考資料ページの構成

プログラム目次へ

参考資料は語彙リスト，および用言や助動詞の一覧をはじめとする各種一覧表から成っている。図 3 は語彙リストの中の助動詞「たり」の項目である。図 2 の「たり」の説明にあった存続の用法のほかに，完了の用法も示されている。また，画面には一部しか見えていないが，用法ごとに教材の中のテキストの全用例が列挙されている。各用例の後にあるテキスト名の部分から，そのテキストの〈本文の説明〉の該当箇所に移動できる。このように，テキストページの重要語句から語彙リストへ移動できるだけでなく，語彙リストから関係するテキストページにもリンクが張られている。

図 3　語彙リストの中の「たり」の項目

3-3. 教材の主な特徴

以上見てきたように，改訂版教材の試作版と異なる主な特徴としては， 1)テキストページと語彙リストをリンクさせたシンプルでわかりやすい構成，2)新・旧仮名遣い切り換え可能な読み仮名表示を挙げることができる。併せて，本稿では詳細な説明は省くが， 3) スマートフォンでの見やすさも考慮したレイアウトも，改訂版教材の重要な特徴である。

4. 教材の試用とその結果

4-1. 教材の試用

2020 年度前期に留学生を主対象として開講された文語文関連の 3 つの授業において，本教材を試用し，アンケート調査を行った。授業の科目名および開講機関を以下に示す。

- 古典入門 (5)，東京大学
- 文語文献講読 (6)，東京大学
- 上級日本文化演習：古典入門 (7)，東北大学

東京大学の 2 つの授業では，最終日の授業で復習をかねて教材を試用した。東北大学の授業では，学期の初めの段階で教材を紹介し，同じ素材を取り上げた授業の予習・復習や参考資料の活用を促した。また，グループワークで「敬語探し」の活動(8)を行った。

4-2. 調査方法と回答者

授業期間が終了した 2020 年 7 月から 8 月にかけて，教材についての 22 の質問項目からなるアンケート調査を Web 上で実施し，20 名の受講者（東京大学 9 名，東北大学 11 名）から回答を得た。回答者のプロフィールは以下のとおりである。

出身国/地域：中国 11 名，韓国 4 名，台湾 3 名，ドイツ 1 名，フランス 1 名

身分：学部交換留学生 7 名，学部研究生 1 名，大学院学生 2 名，大学院交換留学生 3 名，大学院研究生 6 名，外国人研究員 1 名

文語文学習歴：半年未満 8 名，半年以上 1 年未満 4 名，1 年以上 2 年未満 2 名，2 年以上 3 年未満 1 名，3 年以上 5 名

4-3. 調査結果

4-3-1. 教材の使用状況

前述のように本教材をクラスで使用したほか，クラス外で使用した場合，どのような目的で使用したかをたずねた（複数回答可）。「授業の予習」が 9 名，「授業の復習」が 10 名，「自習」が 8 名であった。また，クラスの内外を問わず，当時掲載されていた 6 編のテキストのうち何編読んだかについては，最終日に教材を紹介した東京大学ではクラスで扱ったものを中心に 1〜3 編であったが，東北大学では 4 編以上読んだ回答者が 11 名のうち 9 名，6 編すべて読んだ回答者も 5 名に達した。

4-3-2. テキストページ

〈本文〉—〈本文の説明〉—〈現代語訳〉というテキストページの構造については，「とてもわかりやすい」が 15 名，「まあまあわかりやすい」が 4 名，「少しわかりにくい」が 1 名で，おおむね肯定的な評価を得た。ただし，本文のところで現代語訳がすぐ見られるようにしてほしいという趣旨のコメントが 3 件あった。〈本文の説明〉の説明のしかたについては，「とてもわかりやすい」が 16 名，「まあまあわかりやすい」が 4 名であった。

テキストの読み仮名を旧仮名，新仮名，仮名なしから選べることについても，コメントを求めた。「とても便利」，「すごく良い」，「新かなは初心者にとってやさしい」，「朗読の練習が容易」，「あいまいなところは新かなで確認できるので便利」，「チャレンジしたければ「なし」で読んでみたらよい」など，多くのポジティヴな回答が得られた。

4-3-3. 参考資料

語彙リストについては，「単語をクリックした時，原文のどこに該当するか分かるように例文として文章が出てくるのがわかりやすい」というコメントがあった。語彙リストとテキストページのリンクが評価されていることがわかる。

また，他の参考資料について，役に立つものを複数回答可でたずねた。上位を占めたのは，「活用形の用法」（18 名），「用言一覧」（17 名），「助動詞一覧」（16 名）であった。

4-3-4. 教材全体

教材全体については,「デザインはわかりやすくて明確」,「非常に便利」,「役に立ったので大満足」,「一人でも勉強できて助かった」,など肯定的なコメントが多く見られた。一方,テキストの増設が求められるとともに,テキストを読み上げる音声や理解度チェックがほしいという要望も寄せられた。

5. まとめと今後の課題

以上,e-learning 教材“BUNGO-bun GO!”の概要を紹介し,その試用結果を報告した。教材開発者の意図した改善点を中心におおむね利用者の肯定的な評価が得られており,文語文の入門段階からある程度学習が進んだ段階まで,本教材利用による学習効果,教育効果が期待される。一方で,テキストページの構造の再検討,朗読音声や練習問題の搭載,テキストの増設などが求められている。今後の課題としたい。

注

(1) 2015 年度国際交流基金「海外日本語教育機関調査」によれば,中国の高等教育機関の日本語専攻者は 210,452 人に上り,全世界の教育機関における学習者の 5.8%を占めている。
(2) 発表者らのうち,佐藤,虫明。
(3) 素材の選定方針については,佐藤他(2018:460)を参照されたい。
(4) スマートフォンの縦長の画面では,イラストの下に本文が表示される。
(5) 金山が担当。授業の詳細については向井(2018)参照。
(6) 同上。
(7) 佐藤が担当。授業の詳細については佐藤(2014)参照。
(8) 敬語を学習した後,教材上のテキストからできるだけ多くの敬語を探すゲームを行った。

参考文献

(1) 佐藤勢紀子(2014)「留学生を対象とする古典入門の授業―日本語学習者のための文語文読解教材の開発を目指して―」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第 9 号, pp. 99-113
(2) 佐藤勢紀子(2015)「文語文を学ぶ日本語学習者が困難を感じる点―非漢字系日本学研究者に聞く―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 1 号, pp. 163-172
(3) 佐藤勢紀子・虫明美喜・楊錦昌・小野桂子(2016)「文語文を素材とした日本語・日本文化教育」『2016 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp. 78-89
(4) 佐藤勢紀子・小野桂子・虫明美喜(2018)「文語文を学ぶ非母語話者のための e-learning 教材―試作版教材の利用可能性と課題―」『ヨーロッパ日本語教育』第 22 号, pp. 458-465
(5) 佐藤勢紀子・虫明美喜・串田紀代美・角南北斗(2020)「非母語話者のための日本語文語文 e-learning 教材の再構築」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』第 6 号, pp. 153-167
(6) 向井留実子(2018)「日本語で学位取得を目指す大学院留学生への指導・支援の課題―東京大学大学院人文社会系研究科・文学部における実践を通して―」『文化交流研究,東京大学文学部次世代人文学開発センター研究紀要』第 31 号, pp. 49-62

タイの日系企業で働く元交換留学生の留学評価
―留学期間による比較―

八若　壽美子（茨城大学）
＜共同研究者＞小林　英弘（チュラロンコン大学）

1. はじめに

大学間交流協定等に基づく 1 年未満の短期留学制度は，留学生受入促進のため英語で開講するプログラムや 1 か月未満の超短期プログラムなど様々な形で展開され，その成果は実施機関のプログラム検証として報告されている(小山 2016，吉野 2017)。

元交換留学生の留学評価に関する研究(八若 2018，池田 2019)では，約 1 年間という短期間であっても，留学が日本語の上達，自信の獲得，視野の拡大，職業選択など，人生に大きな影響を与える経験として評価されていることが報告されている。一方，日本人学生の留学に関する調査(総務省 2017)では，企業の 8 割がグローバル人材として求められる能力である「語学力」,「異文化理解」,「多様な価値観の受容」の涵養という点から, 6 か月以上の留学期間が必要だと回答しているという。

では, 1 学期間(約半年)と 2 学期間(約 1 年)という留学期間によって，その成果や評価にどのような差があるのだろうか。海外での量的調査では, 1 学期より 1 年間の留学のほうが外国語運用能力の向上や留学インパクトの持続性等において有効であることが報告されている(Dwyer 2004, Engle & Engle 2004)が,日本への交換留学では留学期間(1 学期/2 学期)が留学成果やその評価に与える影響について検証された研究はほとんどない。

本研究では，タイの日系企業で働く元交換留学生 8 名のライフストーリーをデータとして, 1 学期留学経験者と 2 学期留学経験者の留学評価を日本語習得と人的交流に焦点をあてて比較することによって, 留学期間が留学成果とその評価に与える影響を質的に検証する。

2. 研究方法

2-1. 調査概要

2019 年 10 月に，日本語専攻で大学卒業後タイの日系企業で働く元交換留学生 8 名にライフストーリー・インタビューを行った。

インタビュー調査の依頼時に,「留学する前から現在に至るまでの生活やその時に考えていたことについて話してもらいたい」という教示と大まかなインタビュー項目を伝え，インタビューでは必要に応じて調査者が質問を加えながら自由に話してもらった(1)。

調査協力者 8 名は来日時のプレイスメントテストにより全員中級前半の授業を受け，B 群は E さんを除いて 2 学期目に中級後半に進んだ。調査時点で，留学終了後 3 年半から 8 年経過しており, C さん以外は 1～2 回転職していた。A 群 3 名のうち 2 名が N3 を取得していた。現在の仕事の日本語使用頻度は 1 名は高く, 2 名は低かった。B 群では日本語能力

プログラム目次へ

試験 N2 取得の 4 名が翻訳・通訳を中心とする業務に携わっていた。N3 取得の 1 名も日本語使用が多い業務に従事していた。以上のように，調査時点では B 群のほうが日本語能力や業務上の日本語使用頻度は高い傾向にあった。

表 1　調査協力者について

	A 群(1 学期間留学)			B 群(2 学期間留学)				
調査協力者	A さん	B さん	C さん	D さん	E さん	F さん	G さん	H さん
高校での日本語学習	3 年	無	3 年	夏季講習	1 年	3 年	3 年	3 年
大学での日本語学習	X 大学ビジネス日本語科(タイ)							
交換留学（日本語学習）	Y 大学(中級前半)			Y 大学(中級前半→中級後半)※E さんは 2 学期間中級前半				
卒業直後の進路	外資企業	日系企業	日系企業	日系企業	日系企業	家業手伝	日系企業	日系企業
転職	日系 2 回	日系 2 回	無	日系 1 回	日系 2 回	日系 1 回	日系 2 回	日系 2 回
現職場での日本語使用	低	低	高	高	主として通訳・翻訳業務			
日本語能力試験	無	N3	N3	N3	N2	N2	N2	N2

2-2. 分析方法

本研究では，収集された語りの共通性に着目し，留学評価と日本語習得・人的交流との関連を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下 2003，以下 M-GTA)[(2)]を用いて分析し，1 学期間留学と 2 学期間留学の成果とその評価を比較した。

分析は木下(2003)の手順に従って行った。まず，文字化されたインタビューデータから，一つの具体例から他の類似具体例も説明できると考えられる説明概念を生成し，分析ワークシートを作成した。生成された各概念を比較・検討し，概念を精緻化させた。次に，概念と概念の関係を検討し，複数の概念の関係からなるサブカテゴリ―，次にいくつかのサブカテゴリーを包括するカテゴリーを作成した。最後にサブカテゴリ―，カテゴリーの相互の関係から分析結果をまとめ，結果図(図 1)を作成した。

3. 分析結果

3-1. 結果図の概要

分析の結果，69 の概念が生成された。A 群のみの概念は 6，B 群のみの概念は 33 であった。生成された概念は図 1 のように，《》で示されるカテゴリーが 8 つ，【】で示されるサブカテゴリーが 24 に分類された。矢印はカテゴリー間，サブカテゴリー間の関係を示している。塗りつぶしたものは B 群のみの概念で形成されるサブカテゴリ―である。

留学評価は両群ともに肯定的であった。否定的なカテゴリー，サブカテゴリ―は◯で示される《未達成事項》【留学当初の困難】のみであった。それ以外の《留学中の経験》，《留学したこと自体への達成感》，《留学成果》，《日本企業への就職》の【留学成果の活用】はいずれも ┈┈ で囲んだように肯定的な留学評価への関与が認められた。《日本社会・文化への関心》はアニメや漫画など日本語学習開始前から調査時点に至るまで様々な形で持続しており，それぞれのカテゴリーとの相互影響が観察された。

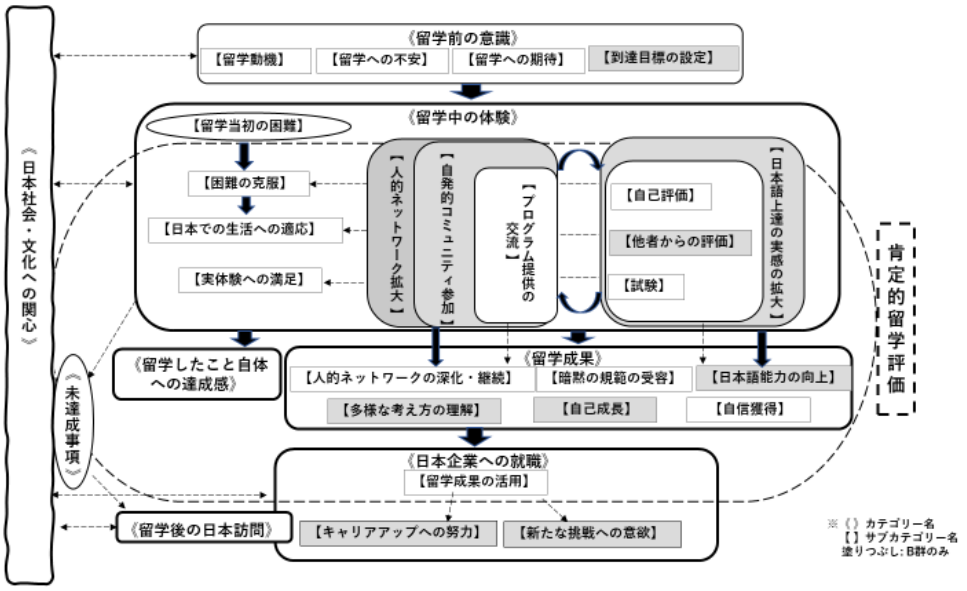


図 1　結果図：留学評価と日本語習得・人的ネットワークとの関連

3-2. 結果図の詳細

本節では，A 群・B 群の違いを中心に，結果図の詳細をカテゴリー，サブカテゴリ―内の特徴的な概念や具体例などを示しながら説明する。

《留学前の意識》

【留学動機】は，B 群では「日本企業への就職」，「日本語のスキルアップ」といった具体的な動機もあげられたが，両群ともに「日本での生活の実体験」が多かった。そのため【留学への期待】は日本での生活そのものへの期待であった。また，タイにはない「四季」の体験も楽しみだった。【留学への不安】は自分自身の日本語能力に起因した「コミュニケーション」への不安が最も大きかった。留学終了後の【到達目標の設定】をして，両親を説得し，留学の了解を得た者もいた。

《留学中の体験》

留学当初は寮の設備の不備など生活上の問題や地震，初めての一人暮らしによる「ホームシック」など様々な困難に直面した。特に，日本語でうまくコミュニケーションがとれず，留学生，日本人ともに友人を作るのに苦労した。しかし，徐々に生活に慣れ，聞く・話す力の向上が自覚されるにつれ，友人ができ，「ホームシック」などの【留学当初の困難】を克服して，【日本での生活に適応】していった。

日本人の真面目さや優しさなど，来日して実際に接して初めて実感したこともあった。全季節を体験した B 群では「四季の体験」も印象に残る体験として語られた。

A 群と B 群間で最も異なっていたのは【人的ネットワークの拡大】である。約半年間の留学だった A 群は，「日本語クラス」のクラスメート，チューターや「日本人学生向けのクラス」での友人など学内での友人関係が中心であった。地域住民との交流もプログラム行事としての「ホームステイ」や教員などが紹介した人に留まった。

それに対してB群は，国際交流サークルなどの「サークル活動」や文化紹介の「ボランティア活動」，地域のお祭りなどの「地域イベントへの参加」など，【自発的コミュニティー参加】をし，人的ネットワークを広げていた。さらに、時間の経過とともに，留学生や日本人学生の友人とも食事会や旅行など，行動を共にすることが多くなっていた。ホストファミリとも「ホームステイ」後も訪問する，行事に招待されるなどして，関係を深化させていた。これらを可能にするには一定の期間が必要であったことが推察される。

1名は「勉学との両立」が難しいという理由で途中でやめたが，B群全員が経験した「アルバイト」は最も貴重な体験であった。全員が留学期間を通して同じアルバイト先に勤めており，日本人スタッフや留学生のアルバイト仲間と良好な関係が構築されていた。一方，A 群は半年間の滞在でのアルバイト先はほとんどなく，全員アルバイトをする意思もなかった。

【人的ネットワークの拡大】には【日本語の上達の実感の拡大】が関与していた。日本語は日本人とはもとより留学生同士を結ぶ言語として機能していた。両群ともに，タイでは日本語を使う経験が少なく，留学当初は日本語がわからず会話に参加することも難しかった。しかし，次第に，友人の言うことが理解できる，うまく答えられなかったことが答えられる，友人たちの会話に参加していることに気づくといった経験から，日本語の上達を実感していった。また，B群では友人から「上手になった」と評価されて上達を認識することもあった。B 群では留学中の「日本語能力試験」合格で上達を確認した者もいた。他者との関わりやその評価によって自身の日本語の上達を確認し，日本語の上達が他者との関わりを促進するという経験を繰り返して人的交流が拡大・深化していく循環的過程が観察された。この循環的過程に伴う日本語の上達にも一定の時間が必要だったと考えられる。

《留学したこと自体への達成感》

【留学動機】で「日本での生活の実体験」が多数を占めていたこともあり，留学したこと自体への満足感も大きかった。全員が「留学してよかった」と評価しており，「実際に行ったことに意味があった」，「行かないとわからない」，「初海外，初日本，すべてが新鮮」，「言葉だけでなく，その国の人の性格とか考え方とか，マナーとかも自然に勉強できる」など，留学したからこそできた経験をあげている。

《留学成果》

《留学成果》は【人的ネットワークの深化・継続】，【日本語能力の向上】，【暗黙の規範の受容】，【自信獲得】，【多様な考え方の理解】，【自己成長】の6つのサブカテゴリーに分類された。

【人的ネットワークの深化・継続】では，両群ともに留学後もSNSなどで連絡を取り合って関係を継続していた。A群では1〜2名とSNSでの連絡に留まった。これに対し，B群では複数もしくはグループでの交流が留学後も継続しており，お互いに訪問する，同窓会を開催するなどの交流が見られ，これらは留学中からの関係深化に起因するものだと考えられる。

日本語の上達は両群ともに「聞く・話す」能力を中心にあげられ，日本語使用時の自信となっていた。特に，B群では「留学したからこそ通訳ができるレベルになった」，「日本人と自然に話せることが強み」と現在の業務と結びつけ，留学成果として強く意識されて

いた。また，日本語使用だけでなく両群ともに留学を通して行動全般にも自信を得ていた。

マナーや日本人の考え方など暗黙の社会規範は，教えられる知識としてではなく日本で生活する中で自然に感じ取った。特に, B 群ではアルバイト経験が日本人の就業態度や職場の慣習などの理解に寄与していた。

【自己成長】と【多様な考え方の理解】は B 群のみで語られた成果である。【自己成長】は，両親から経済的支援のない中全てを自ら決定・管理して自力で留学を遂行できたことや帰国後の他者からの評価によるものである。【多様な考え方の理解】は世界各国からの留学生や日本人との交流を通して様々な考え方に触れられたことである。

《日本企業への就職》

大学卒業後 1〜2 回の転職を経験して，調査時点では全員が日本企業で働いていた。全員が日本企業で働く上で，留学経験で得た日本の社会規範への理解が役立っていると述べている。B 群では日本語能力がまずあげられ，より高度な能力が求められるため専門用語の学習, N1 取得への挑戦など継続してレベルアップに努めていることがわかった。さらに, B 群は日本での研修やインターンシップへの参加, MBA 取得など更なるキャリアアップに向けて努力していた。

《未達成事項》

留学中にはしたい意志があってもできなかったことも多い。両群とも「旅行」が多く，留学終了後全員が複数回来日していた。A 群では自分自身の努力不足や留学期間の短さの指摘があった。「日本語がもっとできたらもっとできたことが多かった」という声が両群ともにあり，日本語能力と成果との関連への意識が窺えた。

4. 考察と今後の課題

本研究では，タイの日系企業で働く元交換留学生 8 名を対象に, 1 学期留学経験者(A 群)と 2 学期留学経験者(B 群)の留学評価を日本語習得と人的交流に焦点をあてて比較し，留学期間が留学成果とその評価に与える影響を検証した。

その結果，留学評価は両群ともに肯定的で，日本語の上達，日本の暗黙の社会規範の受容，自信の獲得などの共通の成果が認められた。また，実際に日本に留学したこと自体に満足感を抱いていることもわかった。また，両群ともに現職において留学成果が活用され，肯定的な留学評価に繋がっていることも確認された。

両群の違いは人的ネットワークにおいて認められた。A 群ではチューターやホストファミリなどプログラム提供の人的ネットワークに留まる傾向がみられたが，帰国後は SNS での持続的関係維持が一部認められた。一方，B 群ではアルバイトやサークル活動などの自発的なコミュニティ参加によるネットワークの拡大がみられ，帰国後も双方が訪問し合うなど，関係の深化が窺えた。他者との関わりやその評価によって自らの日本語の上達を認識して自信を得，日本語の上達が他者との関わりを促進するという経験を繰り返して人的ネットワークが拡大・深化していく循環的過程が観察され, 2 群の人的交流における差に期間が関与していることが示唆された。留学先での日本語授業受講に加えて，この循環的過程における人的ネットワーク拡大と日本語能力向上との関連が，調査時点での B 群の日本語運用力にも影響していることが推察される。さらに, B 群ではより高い日本語能力が

要求される業務に携わることによって，就職後も同様の循環的過程が観察され，更なる日本語能力の向上やキャリアアップに努める姿勢が見られた。1 年間の留学のほうが外国語運用能力や留学インパクトの持続性に有効であるという先行研究(Dwyer 2004, Engle & Engle 2004)の指摘を支持する結果となった。

本研究では，同じ大学から同じプログラムで留学をするという共通の属性を持つグループの留学評価の共通性に着目し，留学期間による違いを質的に明らかにした。しかし，データとした個々のライフストーリーではそれぞれ異なる体験や内的世界が語られており，留学の実態をより把握するため，個別性という面からも丹念な解釈を積み重ねていく必要があると考える。稿を改めて論じたい。

注

（1）インタビューは発表者と共同研究者の 2 名で行った。使用言語は日本語で，日本語での語りが難しい時はタイ語を用い，共同研究者が通訳した。H さんは発表者が 1 人でインタビューした。

(2) M-GTA は特定の社会現象の相互作用とそのプロセスを分析するのに適しており，現場の状況に合わせた理論を形成できる分析法として近年幅広い分野の研究で用いられている。

参考文献

（1） 池田庸子(2019)「元日本留学生のライフストーリーにみる留学評価―交換留学から英語教育の道へ―」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』第 2 号, 47-58

(2) 小山晶子(2016)「留学先としての日本の可能性拡大に向けて　－交換留学の経験が帰国後の学業と就業へ及ぼす影響についてー」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』第 2 号, 19-23

(3) 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂

(4) 総務省(2017)「グローバル人材育成の推進に関する政策評価＜結果に基づく勧告＞参考資料」https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/107317_00009.html

(5) 八若壽美子 (2018)「インドネシアで働く元交換留学生のライフストーリーに見る留学評価」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』第 1 号, 29-43

(6) 吉野文.(2017)「短期交換留学プログラム参加者に対するフォローアップ調査－日本語を専攻する中国の元交換留学生へのインタビュー調査－」『国際教育』第 10 号, 49-63

(7) Dwyer, M. M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10(1), 151-164

(8) Engle, L. & Engle, J. (2004) Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10(1), 219-236

※本研究は平成 29 年～令和 2 年度科学研究費補助金基盤研究(C)(課題番号 17K02839 研究代表者:八若壽美子)による研究成果の一部である。

本研究の調査は茨城大学サバティカル制度(2019 年度)の支援を受けて行われた。

日本語(教師)教育者の「行為の中の省察」
―オートエスノグラフィーによるつぶやきの分析―

嶋津百代（関西大学）

1. 研究の背景と目的

本研究は,「私」が学術研究員として渡英し，ロンドンにある教育研究所に滞在することが決定したときから始まった。日本で様々な社会的役割を担っている「私」が，海外に移住し新しい環境に身を置くことで，そのような社会的役割を含めた自己の省察を試みたいと考えたのが，本研究の出発点である。自己省察のためのツールとして，本研究ではオートエスノグラフィーを用いた。本研究でのオートエスノグラフィーの目的は，オートエスノグラフィーを通して，日常の生活実践の営みに，自身が暗黙のうちに持っていた社会的役割や文化的差異に関するイデオロギーが埋め込まれていることを認識することである。例えば,（教師）教育者としてのイデオロギーが「私」の教育観を形成し，自らの教育実践を創造していると考えられるため（Tollefson, 2011），自身のイデオロギーの言語化・可視化は省察的実践の一端を担うと言えるだろう。

また本研究は，このようなオートエスノグラフィーによる自己省察を，日本語（教師）教育者としての「省察的実践」（ショーン, 2007）を実現させるための方法論としても検討する。ショーン（2001）が提唱した省察的実践は，教師が持つべき専門性として，また教師の成長を促す認識論として，教師養成や教師研修において取り入れられてきた（岡崎 & 岡崎, 1997）。その方法の１つに，教師が自分の実践を内省し，同僚らと相互に実践を省察しながら，実践を改善していくアクション・リサーチの手法がある（横溝, 2000）。しかしながら，省察的実践の中心概念である「行為の中の省察」は，実践中の行為を振り返ることに限定されるものではなく，行為の意味を捉えるために「自己と対話すること」も含まれている。本研究では，そのような「行為の中の省察」を「自己との対話」に求めて明らかにしていく。

2. 研究方法と分析資料

日本語（教師）教育者である「私」が勤務校の学術研究員としてロンドンに到着したその日から帰国するまでの半年強，可能な限り「今，ここ」の自分のつぶやきを録音し続けたデータを主要な分析資料とする。2019 年 9 月 11 日から 2020 年 3 月 25 日までの 197 日間録音した約 87 時間の音声ファイルを文字化した。オートエスノグラフィーの実践者は「ストーリーの著者でありながらストーリーの対象者であり,語り手であり経験者であり,そして観察者であり観察される対象」である（Ellis, 2009: 13）。そして「エスノグラファとして考え、観察し、ストーリーテラーとして書き、描写する」（Ellis, 2009: 13）のが，オートエスノグラフィーの実践者に課されている。本研究では，録音・収集した「私」のつぶ

プログラム目次へ

やきの断片をストーリーに再構成する。これを「解釈的オートエスノグラフィー」(Denzin, 2014）の枠組みで分析する。

3. 分析と考察

本研究で扱うオートエスノグラフィーのデータは，日常の断片的な出来事と断片的な感情の動きを伝えるつぶやきである。このようなデータの分析は，日々の些細な出来事とその出来事に対する感情の描写に,「私」の社会的役割と文化的差異に関するイデオロギーがどのように表れているか，また，それが「私」の教育実践にどのように影響をもたらしていた，あるいはもたらす可能性があるかを明らかにすることに焦点をおいた。

本研究のオートエスノグラフィーは帰る家も戻る職場もある短期移民者の活動の軌跡であるが，つぶやきから見えてくるのは主体的な生活実践の過程である。その中で,「私」は英国でも日本での社会的役割を引き続き遂行しながら，新しい環境における自己との対話を重ねる。自己との対話の際に重要な要因となっているのが，個人的な意味生成を行う内面の「声」であることが見えてくる。オートエスノグラフィーの実践過程そのものが，1）内面の声にことばを充てること，2）そのことばで語ること，3）そのことばを聞くことで成り立っており,「私」の声が基盤にあるからであろう。

ポスターにおいては，つぶやきを再構成したストーリーを分析した結果を，1）社会的役割に関する側面，2）自己を形成しているアイデンティティに関わる側面，3）複言語話者に関わる側面の 3 つに分けて提示する。生活実践における日々の出来事と感情の動きを振り返りながら，マジョリティな「私」とマイノリティな「私」など多様な自己を認識していく過程は，まさに省察的実践である。このような自己省察の過程やあり方を探ることで,「私」のイデオロギーと「行為の中の省察」との関連を明らかにし，省察的実践の方法論としてのオートエスノグラフィーの可能性を示せるのではないかと考えている。

謝辞

本発表は、2019 年度関西大学学術研究員研究費によって行った研究成果の一部である。

参考文献

（1）岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習：理論と実践』アルク

（2）ショーン，ドナルド（2001）『専門家の知恵』佐藤学・秋田喜代美（訳），ゆみる出版

（3）ショーン，ドナルド（2007）『省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考』柳沢晶一・三輪健二（監訳），鳳書房

（4）横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社

（5）Denzin, N. K. (2014). *Interpretive autoethnography*. Sage.

（6）Jones, S. H., Adams, T. and Ellis, C. (2013). Introduction: Coming to know autoethnography as more than a method. In S. H. Jones, T. E. Adams, and C. Ellis (Eds.), *Handbook of autoethnography* (pp.17-48). Left Coast Press.

（7）Tollefson, J. W. (2011). Ideology on second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp.801-816). Routledge.

日本語教師の発話に見られる副詞「ちょっと」の考察

藤田裕一郎（朝日大学）・立部文崇（徳山大学）

1. はじめに

本発表では、日本語教師の発話に見られる副詞「ちょっと」に注目する。「ちょっと」が含まれる発話は、彭（1990）がとりあげているように日本語を学ぶ学習者（以下、学習者）にとっては、意味解釈に混乱が生じる可能性を孕んだ表現であると言える。また秋田（2005）は、「ちょっと」が話し手自身の発話に対する責任を回避するようなニュアンスをもってしまうことを指摘している。この 2 つのポイントを考えるならば、初級レベルの授業で日本語教師が、学習者に対して用いるティーチャー・トークにはあまり観察されないことが予想される。ティーチャー・トークは、学習者の理解を促すために用いられる日本語教師の専門性のひとつとされるからである。しかし自らの発話を振り返ると、まったく用いていないわけでもないという内省が得られる。そこで本稿では日本語教師の発話を観察し、①日本語教師は「ちょっと」をどの程度、そしてどのように用いているか。②「ちょっと」の使用には教師による違いが見られるか、分析をおこなった。本発表ではその結果と考察について報告する。

2. 副詞「ちょっと」について

2-1. 「ちょっと」の多義性から生じる難しさ

「ちょっと」は、初級レベルの日本語教科書において、比較的早くに示されることが多い。『みんなの日本語初級I』第 6 課では、次のような例が示されている。

（1）ちょっと休みましょう

（『みんなの日本語初級I』 p.46 下線、筆者加筆）

彭（1990, 2006）は、日本語の会話において「ちょっと」が頻繁に用いられると指摘している。彭（2006）によると、(1) の「ちょっと」は聞き手への勧誘の際に用いられ、この場合、話し手が相手に働きかける時の何らかの感情・気分（気軽さ、相手への配慮、直接性を避ける）が加えられているとされる。またこのような「ちょっと」は、時間や量の多少にはそれほど関係がないともされる。「ちょっと」が聞き手に何を伝えるのか、それが話し手の聞き手への配慮ということとだけであればわかりやすいが、そうではない。単純に時間・量・程度の少ないことを表す程度副詞としての「ちょっと」だけでなく、反対に「ちょっと」が（3）のように相当な量や程度であることを示すことも少なくない。

プログラム目次へ

（2）冷蔵庫ジュースがちょっと残っている。
（3）日本郵船が日本最大級と誇るだけあってお値段もちょっとしたものだ。
（彭 2006, p.30）

確かに学習者の言語接触場面にありがちな場面として、教師に何かをお願いし、断られる場面がある。このような場面で聞かれる教師の「明日までには、ちょっと難しいです。」といったような表現は（2）の意味での「ちょっと」なのか、それとも（3）の意味なのか判別しにくく、正確な理解には、言語以外の部分での文脈理解が必要となると言える。彭（1990, 2006）は、これらの多義性をもってして、「ちょっと」を学習者にとって理解に難がある表現の一つとしている。

2-2. 「ちょっと」によって生じる責任回避という伝達意図

森（2013）は、小学校教員の国語授業における教師の発話に注目し、教員がいつの間にか言っているコトバとして「ちょっと」を取り上げている。森（2013）が注目し、取り上げているのは、次のような「ちょっと」である。

（4）教員：いいですね。では、ちょっとみんなで最初から読んでみましょうか。

森（2013）も引用し、取り上げているが、上記のような「ちょっと」について秋田（2005）は「自分の行為の大きさや重要度を下げるために「ちょっと」を用いて発話の内容を小さくしているとしている。森（2013）は、この秋田（2005）の指摘をもとに教室内で小学校教員が児童に対して用いてしまうと、責任回避のニュアンスをもってしまう。そのため教員は指示場面で用いず、「ちょっと」を使わず具体的に指示することを提案している。

2-3. 調査目的

「ちょっと」については、教室内のコミュニケーションにおいて教師（教える側）が学習者（学ぶ側）に対して用いないほうがよいのではないかという指摘や（森, 2013）、初級レベルの日本語学習者にとっては、多義的で正確な理解に困難が生じる語でもあるとの指摘がある（彭, 1990 など）。このように、先行研究からは初級レベルにおける日本語教師の発話には「ちょっと」があまり見られないということが予測される。一方、初級の教科書には比較的早くから「ちょっと」が提出されているとともに、自己内省でもまったく用いていないわけでもないように感じられる。

そこで、本稿では①日本語教師は「ちょっと」をどの程度、そしてどのように用いているか。②「ちょっと」の使用には教師による違いが見られるかの 2 点について検証する。

3. 調査概要

「日本語教師発話コーパス」（立部・藤田, 2015）に含まれる初級レベルの授業を分析対象とし、「ちょっと」を抽出した。分析データの詳細は以下の通りである。

表１　「日本語教師発話コーパス」初級レベル日本語授業データ内容

録音時間	初級レベル約 43.5 時間
性別	男性教師担当授業約 9.75 時間、女性教師担当授業約 34 時間
年代	40 歳未満の教師約 17.5 時間、40 歳以上の教師約 26 時間
経験年数	5 年未満の教師約 15.5 時間、5 年以上の教師約 28 時間

初級の総録音時間 43.5 時間で、この中に含まれる「ちょっと」を抽出した。そして、これらの「ちょっと」がどのような意味を持つか、彭（1990）の用法分類（図 1）をもとに、分類、整理をおこなった（表 1)。この分類にあたっては、発表者 2 名により相互にチェックをおこなった。

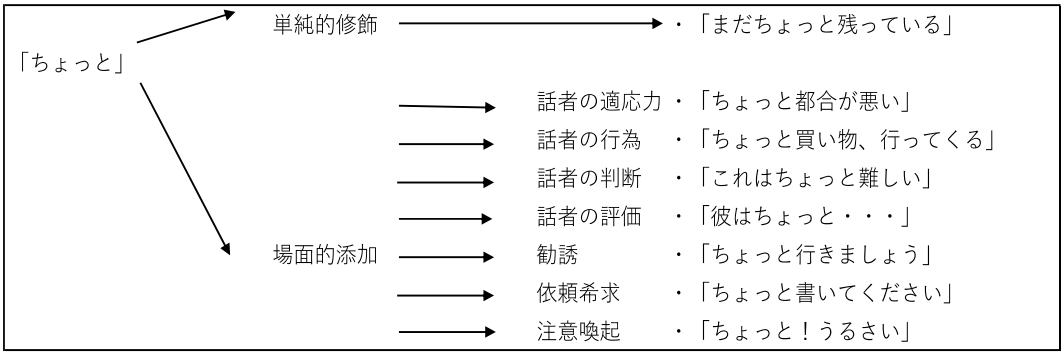


図１　彭（1990）の「ちょっと」用法分類

また、②の「ちょっと」の使用には教師による違いが見られるかを明らかにするために、本コーパスで分類可能な教師の性別、年代、経験年数をそれぞれ 2 つのグループに分けて分析をおこなった。

4. 結果

4-1. 日本語教師は「ちょっと」をどの程度、そしてどのように用いているか

初級レベルの日本語授業における日本語教師の発話、約 43.5 時間分には、890 例の「ちょっと」が観察された。表 2 は、この「ちょっと」を彭（1990）の図 1 の用法分類をもとに分類した結果である（分類において判別できなかった 54 例を除く)。

表２　「ちょっと」分類結果（用法別全体）

単純的修飾	場面的添加							合計
	話者の適応力	話者の行為	話者の判断	話者の評価	勧誘	依頼希求	注意喚起	
26	30	102	137	118	135	230	58	836
3.13	3.74	10.31	12.25	12.20	14.40	23.32	5.57	5.34
(3.78)	(8.77)	(8.84)	(8.03)	(9.33)	(12.24)	(14.51)	(6.17)	(51.67)

プログラム目次へ

表内の実数の 1 行目は全体の頻度を表し、2 行目は 25 分あたりの平均頻度[1]を表している。括弧内の数字は標準偏差を表す。表 2 から、日本語教師は予想に反して「ちょっと」を多用していること。さまざまな用法で使用していることが分かる。約 43.5 時間に 890 例という使用数は、約 3 分間に 1 度、「ちょっと」を用いているということになる。

4-2. 「ちょっと」の使用には教師による違いが見られるか

教師によって「ちょっと」の使用に違いか見られるか、性別、教師の年齢、経験年数の 3 つの観点から分析をおこなった。表 3 は 3 つの観点をそれぞれ 2 つのグループに分けて示したものである。最右列の左の実数は全体の頻度を表し、真ん中の数字は教師ごとの 25 分あたりの頻度の平均、括弧内の数字はその標準偏差を表している。

表 3 「ちょっと」分類結果（グループ別）

	グループ	頻度／教師ごとの平均（*SD*）
性別	男性（10 人、約 9.75 時間）	225 ／ 25.55 （15.19）
	女性（33 人、約 34 時間）	665 ／ 65.15 （55.34）
年齢	40 歳未満（19 人、約 17.5 時間）	391 ／ 58.09 （40.14）
	40 歳以上（24 人、約 26 時間）	499 ／ 54.23 （60.06）
経験年数	5 年未満（13 人、約 15.5 時間）	203 ／ 63.40 （60.50）
	5 年以上（30 人、の授業約 28 時間）	687 ／ 52.70 （48.12）

性別は男性教師 10 人の授業約 9.75 時間と女性教師 33 人の授業約 34 時間、年齢は 40 歳未満の教師 19 人の授業約 17.5 時間と 40 歳以上の教師 24 人の授業約 26 時間、経験年数は 5 年未満の教師 13 人の授業約 15.5 時間と経験年数 5 年以上の教師 30 人の授業約 28 時間をそれぞれグループとして分けた。

それぞれの両群の平均に差が見られるか *t* 検定をおこなったところ、性別は $t(41) = 3.68, p = .001, r = .50$、年齢は $t(41) = .24, p = .811, r = .13$、経験年数は $t(41) = .619, p = .540, r = .10$ で、性別にのみ有意な差が見られ、女性教師のほうがより多く「ちょっと」を用いていることが分かった。

5. 考察

①の日本語教師は「ちょっと」をどの程度、そしてどのように用いているかについて、全体では3分間に1度のペースで用いられるとともに､幅広い用法での使用が観察された。この要因としては、次の 2 つが考えられる。1 つ目は､「ちょっと」はフィラーなどと同じようにコントロールが難しいと考えられる点である。フィラーなどは無意識的に使われることが多く、話者のコントロールが困難な表現とされている。「ちょっと」自体がフィラーであるか否かの議論はここでは行わないが、文の命題部分ではないことや会話の中で頻繁に現れることなどから、それに近い性質を持っていると考えられる。同コーパスを使ってティーチャー・トークにおける「まあ」を調べた藤田・立部（2017）でも､「まあ」の使用

には個人差がある一方、さまざまな用法で用いられていたことを示しており、フィラーやフィラーに近い性質を持った表現はティーチャー・トークの中でも不規則に用いられる可能性が考えられる。本調査における「ちょっと」の使用についても幅広い用法が見られたことから、用いられた「ちょっと」の多くは無意識のものであり、コントロールが難しい可能性が考えられる。2 つ目は、教師自身が「ちょっと」を学習者にとっての理解困難な語彙として認識していないという可能性である。この可能性に関しては、本調査では明らかにできないが、「ちょっと」がごく頻繁に用いられているのは、日本語教師がコントロールする必要がないと考えているとも考えることができるのではないだろうか。

②の「ちょっと」の使用には教師による違いが見られるかについて、本調査では、年齢や経験年数による違いは認められない一方で、性別による差が認められた。このことから、「ちょっと」の使用について、教師一様ではないことが分かった。性別による言語使用の違いについて小川（2006）は先行研究を整理した上で、日本語の男女差が生じるポイントとして、終助詞のほかに、語彙や文法（主語の省略）、呼びかけ・言い淀み・繰り返し等があると述べており、「ちょっと」の使用の違いが男女差に起因している可能性が考えられる。ただ、一般的に「ちょっと」は男性にでも女性にでも用いられる表現であるため、「ちょっと」自体が直接的な女性言葉であり、女性言葉として男女で使い分けられるとは考えにくい。語彙レベル以外の男女差について石川（2018）は、女性が多用するとされる丁寧で上品な回りくどい表現は、女性言葉ではなく、距離を保って相手への敬意を示そうとするネガティブポライトネス言語だという考え方もできると述べている。これに従えば、本調査で対象にした「ちょっと」についても、女性教師のほうがより高頻度で「ちょっと」を用いるというのは、女性がより多くネガティブポライトネスを聞き手に示す傾向にあると考えることができる。ただ、「ちょっと」がどのようなポライトネスに関わるものであるかについては要因が複雑であり、本稿での考察の域を大きく超えると考えられるため、詳細は今後の課題としたい。

6. おわりに

本稿では、日本語教師の発話に見られる副詞「ちょっと」がどの程度、そしてどのように用いているか。また、教師による違いが見られるかを調査した。その結果、ティーチャー・トークの中で「ちょっと」はあまり観察されないのではないかと予想されたたものの、全体としてはごく頻繁に、そして幅広い用法での使用が観察された。さらに、その使用について、教師一様でないことも分かった。

一方、「ちょっと」が多用される理由、また教師によってその使用が異なる理由については明確にすることができなかった。今後、ティーチャー・トークをより詳細に把握するために、質的な分析をしたり、フィラー以外のどのような話し言葉がどの程度使用されるのか調査することなども必要であると考えられる。

注

（1） コーパスデータの中で録音時間が最も短いものが 25 分だったため、これに合わせるかたちで統一した。

付記 本研究は、JSPS 科研費 JP17K02872 の成果を含んでいる。

参考文献

（1）秋田恵美子（2005）「現代日本語の「ちょっと」 について」『創価大学別科紀要』17, 72-89.
（2）石川慎一郎（2018）「現代日本語発話における男女話者による文末詞の使用―BTSJ コーパスを用いた大学生発話の計量分析―」『統計数理研究所共同研究リポート』414, 1-30.
（3）小川小百合（2006）「話し言葉の終助詞の男女差の実際と意識：日本語教育での活用に向けて」『日本語とジェンダー』ひつじ書房
（4）立部文崇・藤田裕一郎（2015）「日本語教師の発話コーパス」http://corpus-ft.com/
（5）藤田裕一郎・立部文崇（2017）「ティーチャー・トークにおける『まあ』の使用」『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』395-400.
（6）彭飛（1990）『外国人を悩ませる日本人の言語習慣に関する研究』和泉書院
（7）彭飛（2006）『日本人と中国人とのコミュニケーション―「ちょっと」はちょっと… ポンフェイ博士の日本語の不思議―』和泉書院
（8）森篤嗣（2013）「教室内のコミュニケーションにおける小学校教師の話法―意識的・無意識的な話法の記述」『日本語/日本語教育研究』4, 181-197.

模擬授業の準備はどのように進められるか

―話し合いの縦断的分析からみたグループワークの展開構造―

張曦冉（一橋大学大学院生）

1. はじめに

日本語教育実習では，実習生による協働活動が多く取り入れられている。授業の実践を目標とするこのような活動は，複数回の話し合いや，それに付随した教案，教具の作成・修正等の個人作業によって構成される一種のグループワークであり，話し合いはその中心となる活動である。

これまで，課題解決の話し合いの展開・流れについての分析は，主に発話連鎖の観点からなされてきたが，一回で完結する話し合いを対象とする研究がほとんどであり，最終的な目標に向けて，話し合いが複数回行われるグループワークの展開構造は十分に明らかになっているとはいえない。このようなグループワークの展開構造を解明するためには，一連の話し合いの内容に即した縦断的分析が必要である。

そこで，本研究は，模擬授業準備のためのグループワークにおける一連の話し合い活動を縦断的に分析し，それをいくつかの内容上のまとまりである「談話」と認定した上で，グループワーク全体が各「談話」によってどのように展開されるかを解明することを目的とする。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

平野（2007）は，多文化共生指向の日本語教育実習の準備期間における実習生間の課題解決型の話し合いを分析対象とし，話し合いにおける話題ごとの発話連鎖を発話の型によって分析し，その展開パターンの特徴を縦断的に検討している。その結果，話し合いの展開には主に，情報を提供し合う「伝導的展開」，アイディアを出し合う「ブレインストーム的展開」，協同的な結論生成がなされる「発展的展開」の 3 つのパターンが存在すること，が分かった。また，「伝導的展開」や「ブレインストーム的展開」が実習初期によく観察されるのに対し，「発展的展開」は実習後期に表出していることが明らかになった。

平野（2007）は発話連鎖の特徴の縦断的変化という観点から話し合いの展開構造について示唆を与えているが，話し合いの内容の縦断的変化といったよりマクロな視点からグループワーク全体の展開構造はまだ考察されていない。

そこで本研究では模擬授業準備のためのグループワーク全体の展開構造の解明にあたり，話し合いを縦断的に分析する。その際，「談話」という分析単位を「話し合い」の下位単位として取り入れ，一連の話し合いには主にどのような内容上のまとまりである「談話」が含まれるか，それらの談話の特徴を分析した上で，グループワーク全体の展開構造について考察する。

3. 分析対象および分析方法

3-1. 調査概要と本研究に使用するデータの概要

本研究は，某大学院の日本語教員養成課程におけるグループワークを取り入れた授業をフィールドとしている。対象となる授業では，初級文型の「～たいです」,「～と思います」,「～てください」について,「導入」,「基本練習」,「応用練習」,「全体」の 4 セクションに分け，セクションごとにグループでの模擬授業準備，実演を行う。この授業を履修する 9 名の参加者は，セクションごとに 3 つのグループに分かれ，それぞれ一つの文型をグループで担当した。

本研究では，各グループの結成から実演までに行われた一連の話し合いを中心とした活動を「グループワーク」と呼ぶ。一学期間（2019 年 4～7 月）に，4 セクション×3 グループ，計 12 回のグループワークが行われ，12 回のグループワークにおける話し合いの音声データを収録した。協力者となる 9 名の参加者は，日本語母語話者（NS）3 名，中国語母語話者（NNS）6 名であり，2019 年 4 月から 7 月までの調査期間中，全員が日本語教育を専門とし，大学院修士課程に在籍中であった。

本研究では，収集した 12 回のグループワークの音声データのうち，グループ人数および与えられた準備期間内で各グループによって行われた話し合いの回数等の条件の統制を考えた上で，「基本練習」セクションの 3 グループ―「～たいです」グループ（NS02/NNS01/NNS06），「～てください」グループ（NNS02/NNS03/NNS05),「～と思います」グループ（NS01/NS03/NNS04）によるグループワークを取り上げ，そのうち，授業内外で行われたそれぞれ 4 回，3 回，3 回の話し合いの文字化資料[(1)]を分析データとする。

「基本練習」セクションでは，模擬授業の準備期間として各グループには 2 週間が与えられた。準備期間において，1 回目の話し合いは 3 グループ共通して授業内の時間を利用して行ったものであり，1 回目以外の話し合いは，各グループがメンバー間のスケジュールを調整し，授業外の時間で行ったものである。2 週間の中で，何回話し合うか，毎回どのぐらいの時間を使うかなどに関しては一切制限がなく,各グループに任せる形であった。

3-2. 分析方法

本研究では，グループワーク全体の展開構造の解明を目的とした一連の話し合いの文字化資料を分析するに当たり，南（1981）による「会話」と「談話」といった分析単位の規定を参考にする。南（1981）では，音声言語最大のまとまりを「会話」，会話の一つ一つの部分を「談話」と規定している。本研究では，1 回の話し合いを「会話」とし,「会話」はいくつかの「談話」からなるものと見なす。「談話」は話し合いにおける内容上のまとまりであり,「談話」を認定する際に，主に言語形態的指標である話を始める・終える機能を担う発話，談話の構成や展開について明示的に説明している発話等を手掛かりとして利用する。

具体的には，3 グループによる 3 つのグループワークの流れを概観し，話し合いに共通して見られた談話を主要談話類型として認定する。次に，それらの「談話」の特徴を分析した上で，それぞれの「談話」はグループワーク全体の展開においてどの段階で出現するか，展開にどのような影響を与えているかを検討し，模擬授業準備のためのグループワー

ク全体の展開構造を考察する。

4. 分析の結果

4-1. 3グループによるグループワークの概要

具体的に3グループはそれぞれのグループワークにおいて，何について話し合い，それに付随してどのような作業を行ったのかも含め，その詳細の流れを以下の図1に示す。

図1　3グループによるグループワークの流れと構成

上記図1の各枠に入っているのは話し合いにおける内容上のまとまりである「談話」で，括弧で示している数字は文字化データにおける該当内容の位置―発話ライン番号の範囲で

プログラム目次へ

ある。また，「⇒」で，毎回の話し合いの結果を受けた個人による教案・教具等の作成・修正作業を示す。

ここで特に注目したいのは，太枠に網掛けで表記している部分である。これら 5 種類の談話―①「個人が準備した教案の内容紹介および質疑応答」，②「グループでの教案内容構築」，③「個人担当部分の詳細内容検討」，④「個人担当部分の内容説明およびその検討」，⑤「個人担当部分のリハーサルおよびその検討」は 3 グループに共通(2)して見られたものである。全体発話量において占める比重も大きいため，グループワークを支える主要談話として取り上げ，それぞれの特徴やグループワーク展開に与える影響を分析する。

4-2. グループワークにおける一連の話し合いに見られる主要 5 種類の談話の特徴

談話①「個人が準備してきた教案の紹介およびそれに基づいた質疑応答」は，3 グループの初回の話し合いには必ず出現し，また教案を修正した後の話し合いにも出現する。談話①では，参加者による各自の教案内容の紹介やそれに基づいた質疑応答が順番に行われる。教案内容の紹介や質疑応答を行う際，参加者の間に教案内容の「説明側⇔説明を聞く側」，意見の「要求側⇔提供側」といった関係が必然的に生じる。グループワーク全体の流れにおいて，談話①は一連の活動のスタートとして存在し，談話①における議論によって個人が考えた教案のイメージがグループ内で共有され，その後のグループでの教案内容構築のためのアイディアを提供している部分であると考えられる。

談話②「グループでの教案内容構築」は，談話①を踏まえた上で出現し，談話①と同じように，個人の担当箇所の決定まで，何度も繰り返して出現する。談話①で個人が考えてきた教案を見比べてから，談話②では，参加者たちは模擬授業でどのような練習活動をどのように行うかについて議論し，3 人の間である程度の意思決定をすることによってグループ単位での教案を作り上げる。議論において，詳細な議論課題は事前に設定されておらず，各グループは模擬授業の活動案内容を考えるにあたり，様々な議論課題を自ら設定した。ゆえに，談話②において，参加者たちは原則上同等の立場に立ち，自由に意見・提案を提示する権利を持っている。議論中に形成される参加者間の相互関係により，動的な「役割」の発生も見られるが，談話①の局部に存在するような必然的に現れる固定的な役割が振られることはない。それに，模擬授業を実演する際には，3 人それぞれが一部の内容を分担して模擬授業を進めるため，個人担当部分の決定も議論課題の一つとして談話②に含まれる。また，各個人の担当部分の内容も概ね談話②の議論結果に従う。その後，個人によって担当部分の内容に若干修正・変更・精緻化が加えられるとしても，談話②の議論結果から大きく離れることはない。従って，グループワーク全体の流れにおいて，談話②は個人の意見や提案を集め，それを「グループ」レベルに発展させて，グループで教案のイメージをする部分である。よって談話②は各グループの模擬授業の「方針」を決めるために存在し，その後の個人活動のための「土台作り」であると考えられる。

談話③「個人担当部分の詳細内容検討」は談話②で各参加者の担当部分が決定された後に現れ，談話②との境界線は，「分担の決定」にある。談話③では，個人が担当する部分についての自ら考え・提案を提示し，他の参加者に判断・評価してもらい，意見を求めることが行われる。談話③において，談話②で議論された模擬授業の活動案がより具体的に議

論され，各個人が分担する「模擬授業の実演」を考慮した実践の仕方などについても言及し始める。また，談話②で各個人の担当箇所が決められたことによって，談話③において参加者間では，「意見要求側⇔意見提供側」のような関係性が現れる。グループワーク全体の流れにおいて，談話③の出現は，グループの議論結果の個人への収束を意味する。談話③によって各個人の担当箇所へのイメージも形成し始め，グループ案を個人の担当部分で如何に充実させ，具体化させるかが考慮されるようになる。

談話④「個人担当部分の内容紹介およびその検討」は，個人担当箇所が決定されてからなされる個人教案・教具の作成または修正作業の後に現れてくる。談話④では，作業の結果を反映する個人担当部分の教案やスライド，絵カードなどの教具を含めた多様な資料の説明をもとに議論が進められる。さらに，教案内容だけでなく各種教具の提示方法，模擬授業での練習の指示の出し方などの具体的な部分まで議論が深まる。「意見要求側⇔意見提供側」といった参加者間関係の存在という点で，談話④は談話③と共通している。また，談話④の進行形式について，談話①と共通する部分も多いが，談話④のほうは，教案教具などの資料の説明とそれに対する意見交換のやり取りが混ざっている状態で進められ，さらに，談話④の局部には，他の 2 人の参加者の質問のもとで，担当者による資料説明が少しずつなされていく様子が見られる。その理由として，参加者間において各自の担当内容について，すでに一定の理解を持っていること，説明のもととなる資料は教案だけでなく，教具やスライドなどによる視覚的情報も併せて提示されていることが考えられる。グループワーク全体の流れにおいて，談話④は談話③と同じく，グループの議論結果を個人へ収束させる部分であるが，個人作業が先行している前提があるため，談話④のほうは談話③より個人担当部分のイメージがもう一歩明確になる段階と言えるであろう。

談話⑤「個人担当部分のリハーサルおよびその検討」は，談話④の次に出現する。本番の前の練習としてある程度固まった個人担当部分の内容をもとにリハーサルが行われ，議論は「リハーサル」に基づいて展開される。担当者が自分の担当内容について他の参加者に意見を求めるという目的は談話④と共通するが，談話④とは異なる手段を取っている。「リハーサル」において，参加者たちは，「教師役」と「学習者役」という一時的な仮の役を演じる。また，「リハーサル」の内容について随時補足説明する，意見を交換する際に，参加者たちは「教師」と「学習者」から元の関係性である「意見要求側⇔意見提供側」に切り替える。グループワーク全体の流れにおいて，各個人が談話⑤を通して教案に書かれた内容を実践し，他の参加者から意見をもらうことによって，内容の妥当性の検証，口頭説明だけでは発見できない教案の問題点への気づき，実践方法の見直しができ，個人担当部分のイメージを強化する。よって，談話⑤は模擬授業の実演というゴールと最も密接に繋がっている談話部分であり，グループの議論結果の個人への収束の完成を意味している。

4-3. グループワークの展開における 5 談話の位置づけ，および展開に与える影響

分析の結果，まず，談話①では，個人が準備してきた教案の紹介に基づいた意見交換が行われることによって個人が考えた教案のイメージが共有され，グループワークは「個人」のレベルから「グループ」規模への発展段階に入る。次に談話②では，参加者は同等の立場で自由に発案し，新しい教案のイメージを共に作り上げる。また，模擬授業の実演は，

メンバーが分担して行うため，模擬授業の個人担当部分の決定も談話②でなされる。個人担当部分が決まると，グループワークは「個人」レベルへの収束段階に入る。談話③と④では各個人の担当部分のイメージが徐々に形成され，教案内容だけでなく実践方法も議論される。その後，グループワークの最後の仕上げといえる談話⑤が出現し，「リハーサル」を通してこれまでの議論結果を具現化させることで,個人担当部分のイメージが強化され，グループワークが収束する。以上の分析から，グループワークは「個人→グループ→個人」のプロセスに沿って展開することが分かった。グループワークの展開における 5 談話の位置づけ，および展開に与える影響について，以下表 1 にまとめて示す。

表 1　グループワークの展開における 5 談話の位置づけ，および展開に与える影響

話し合いに見られた談話の主要類型	グループワーク展開における該当談話の所在段階	グループワーク展開に与える影響
①個人が準備した教案の内容紹介および質疑応答	「個人」から「グループ」への発展段階	〈個人が考えた教案のイメージ共有〉
②グループでの教案内容構築		〈グループでの教案イメージ構築〉
③個人担当部分の詳細内容検討	「グループ」から「個人」への収束段階	〈個人担当部分のイメージ形成〉
④個人担当部分の内容説明およびその検討		
⑤個人担当部分のリハーサルおよびその検討		〈個人担当部分のイメージ強化〉

5. おわりに

以上の分析から，模擬授業準備におけるグループワークを話し合いデータから縦断的に捉えると，5 種類の談話と，「個人→グループ」「グループ→個人」の 2 段階に分けられることが明らかになった。また，5 種の談話のうち，談話②は，個々人の発想を集約し，議論での決定事項がその後の個人活動の指針にもなる点から，グループワークの中枢的な位置にあり，より詳細に検討する必要性が示唆された。今後は，各談話における発話の特徴を反映できる分析枠組みを設定した上で，各談話における議論は具体的にどのように進められるか，議論展開のプロセスを分析したい。

注

(1) データの処理や発話文の認定については，宇佐美による文字化システム「基本的文字化の原則（BTSJ）2015 改訂版」に従っている。

(2) 形式上，談話③は「～と思います」グループの話し合いには直接現れなかったが，それに相当する活動案の詳細議論は同グループによる談話②には十分にあった。それに，談話③は残り両グループでは共通して出現した談話の 1 種でもあるため,主要談話類型として取り上げた。

参考文献

(1) 南不二男（1981)「日常会話の話題の推移―松江テクストを資料として」藤原与一先生古稀記念論集 『方言学論叢』Ⅰ　三省堂

(2) 平野美恵子 (2007)「多文化共生指向の日本語教育実習における実習生間の話し合い分析―3 ケ月間の準備期間に構築されたティーチャー・コミュニティー―」『言語文化と日本語教育』33，pp. 37-46

公益社団法人日本語教育学会
大会委員会

委員長

横山紀子

副委員長

久保田美子・森篤嗣

委員

有田佳代子・小河原義朗・瀬尾悠希子

牲川波都季・高橋薫・建石始

田中祐輔・濱川祐紀代・八木真奈美

公益社団法人日本語教育学会
2020 年度学会集合型イベントオンライン開催
検討ワーキンググループ

担当業務執行理事

衣川隆生

メンバー

大隅紀子・角南北斗・藤本かおる・李在鎬
（以上，オンライン WG 専属）

瀬尾悠希子・森篤嗣（大会委員会）

永井涼子・橋本直幸（支部活動委員会）

三代純平（チャレンジ支援委員会）

中俣尚己（広報委員会）

*

審査・運営協力員

青木惣一・淺津嘉之・葦原恭子・アプドゥハン恭子・阿部新・市瀬智紀

伊藤秀明・岩﨑典子・牛窪隆太・内山喜代成・小川誉子美・尾辻恵美

小野塚若菜・門倉正美・金田智子・鎌田美千子・河住有希子・菊岡由夏

来嶋洋美・木谷直之・木下直子・金孝卿・工藤節子・桑原陽子・小池亜子

齋藤伸子・坂本正・佐藤智照・嶋ちはる・嶋田和子・菅生早千江

菅谷奈津恵・砂川裕一・関崎博紀・田崎敦子・因京子・徳井厚子

中川かず子・中川康弘・中西久実子・中俣尚己・西口光一・西谷まり

野田尚史・登里民子・服部明子・浜田麻里・早川杏子・費暁東

福永由佳・許明子・ボイクマン総子・松浦康世・松永典子・水野晴美

三橋麻子・南浦涼介・三好裕子・柳田直美・山方純子・義永美央子・吉野文

2020 年度日本語教育学会秋季大会予稿集

発行日 2020 年 10 月 16 日
発行者 公益社団法人日本語教育学会 大会委員会
〒 101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F
TEL: 03-3262-4291/FAX: 03-5216-7552/E-mail: office@nkg.or.jp
URL: http://www.nkg.or.jp

プログラム目次へ

公益社団法人
日本語教育学会