



# 2020年度日本語教育学会春季大会予稿集

2020年5月30日・31日／一橋大学

新型コロナウイルス感染症の影響により開催中止<2020年5月7日発表成立>

## 目次

発表一覧…p.2-9（各発表の予稿掲載ページをご確認いただけます）

※日時および会場番号は予定されていたおりの記載のままとなっております。

パネルセッション…p.10

口頭発表：午前の部…p.58／午後の部…p.136

ポスター発表：第1部…p.231／第2部…p.300／第3部…p.373

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。  
★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連した発表です。

## パネルセッション

### 第1部 [14:00 ~ 15:30 (90分)]

第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
<p>①</p> <p>当該発表は、未発表扱いとなりました。</p>	<p>②…p.11</p> <p><b>中堅日本語教師研修の内容と方法</b></p> <p>小河原義朗 (東北大学) 黒崎誠 (ラボ日本語教育研究所) 金孝卿 (早稲田大学) 義永美央子 (大阪大学)</p>	<p>③★…p.21</p> <p><b>日本・韓国・欧州の外国人受入れにおける言語・社会的側面の現代的課題</b></p> <p>助川泰彦 (東京国際大学) 吹原豊 (福岡女子大学) 磯野英治 (名古屋商科大学) 松崎真日 (福岡大学) 的場主真 (ヴァッテンヘルデッケ大学)</p>	<p>④</p> <p>当該発表は、未発表扱いとなりました。</p>

### 第2部 [15:45 ~ 17:15 (90分)]

第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
<p>⑤★…p.31</p> <p><b>21世紀の日本語教育学を考える一視点としての「学」という観点から</b></p> <p>宇佐美まゆみ (国立国語研究所) 伊東祐郎 (国際教養大学) 山本忠行 (創価大学) 林さと子 (元津田塾大学)</p>	<p>⑥</p> <p>当該発表は、未発表扱いとなりました。</p>	<p>⑦★…p.38</p> <p><b>教師教育の課題と可能性—外国人児童生徒等教育を担う教員の養成と研修に焦点を当てて—</b></p> <p>金田智子 (学習院大学) 菅原雅枝 (愛知教育大学) 仲本康一郎 (山梨大学) 鎌田美千子 (宇都宮大学)</p>	<p>⑧★…p.48</p> <p><b>日本語教育におけるプログラム評価の意義</b></p> <p>小澤伊久美 (国際基督教大学) 丸山千歌 (立教大学) 札野寛子 (国際高等専門学校) 長尾眞文 (国際開発センター) 久慈恵子 (カナダ・オンタリオ教育省)</p>

## 口頭発表 午前の部 [9:30 ~ 12:00 (各 30 分)]

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連した発表です。

### 第 1 会場

### 第 2 会場

9:30 ~ 10:00	<p>①★…p.59 留学生との交流活動を通じた地域住民の変容—日本語学校の地域社会における存在意義—</p> <p>嶋田和子 (アクラス日本語教育研究所) 高見彩子 (イーストウエスト日本語学校) 田坂敦子 (同), 森節子 (同)</p>	<p>⑤…p.76 英語母語児童に対する入り込み指導における日本語支援員の言語選択</p> <p>新谷遥 (京都外国語大学)</p>
10:10 ~ 10:40	<p>②★ 当該発表は、辞退となりました。</p>	<p>⑥…p.82 複言語複文化環境で育つ子どもの学びにつなげる支援に関する—考察—Audibility と正統性に着目して—</p> <p>米澤千昌 (大阪大学大学院生)</p>
10:50 ~ 11:20	<p>③…p.65 日本語ティーチングアシスタントの自己効力感尺度作成の試み—タイ派遣日本語パートナーズを対象に—</p> <p>古別府ひづる (山口県立大学) 大田祥江 (国際交流基金) 山下順子 (広島大学大学院生)</p>	<p>⑦…p.88 米国の大学における日本語学習者の動機付けと文化的興味に関連性</p> <p>大住あかり (東京国際大学)</p>
11:30 ~ 12:00	<p>④…p.71 日本語教師養成講座における通信課程と通学課程受講生の知識差—eラーニング学習に向いている理論科目の存在の可能性—</p> <p>徳田淳子 (東京中央日本語学院) 秋田美帆 (関西学院大学)</p>	<p>⑧…p.94 ビジュアル・ナラティブによる留学生の日本語学習ビリーフの研究</p> <p>水戸貴久 (別府溝部学園短期大学)</p>

## 口頭発表 午前の部 [9:30 ~ 12:00 (各 30 分)]

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連した発表です。

### 第3会場

### 第4会場

9:30 ~ 10:00	<p>⑨★…p.100 理系外国人材採用を進める企業において日本人社員が外国人社員に求める日本語力—外国人社員との接触経験に焦点を当てて— 浅海一郎 (内定ブリッジ) 中川健司 (横浜国立大学) 鈴木綾乃 (横浜市立大学) 徳田淳子 (東京中央日本語学院)</p>	<p>⑬ 当該発表は、未発表扱いとなりました。</p>
10:10 ~ 10:40	<p>⑩★…p.106 中国の大学生による日本語の絵本作成と展覧会開催の実践報告—学生と社会がつながる新たなプラットフォームの試行— 櫛佳世 (元・天津師範大学)</p>	<p>⑭ 当該発表は、発表者の都合により辞退となりました。</p>
10:50 ~ 11:20	<p>⑪★…p.112 ケース学習におけるファシリテーション力とは—授業における教師の発話に注目して— 多田苗美 (麗澤大学大学院生)</p>	<p>⑮…p.124 絵描写タスクを利用した文法授業のインターアクション分析—上級クラスにおけるグループワークの実践報告— 武井真美 (東北大学大学院生)</p>
11:30 ~ 12:00	<p>⑫…p.118 教室活動におけるナラティブ学習の可能性—中国の日本語専攻者のキャリア創出を例として— 黄均鈞 (華中科技大学) 欧麗賢 (広州大学)</p>	<p>⑯…p.130 技能実習生と日本語母語話者の協働現場におけるコミュニケーションの比較分析—技能実習生の入れ替わりとリーダーの役割に着目して— 飯田朋子 (筑波大学大学院生)</p>

## 口頭発表 午後の部 [13:30 ~ 16:00 (各 30 分)]

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連した発表です。

### 第 1 会場

### 第 2 会場

13:30 ~ 14:00	<p>⑰★…p.137 書き言葉における「のだ」の産出を目指して—意見文に見られる「のだ」の例から— 高恩淑 (獨協大学)</p>	<p>⑳…p.161 初級日本語学習者のライティングにおける読み手意識 山岸愛美 (東京国際大学) 秋田美帆 (関西学院大学)</p>
14:10 ~ 14:40	<p>⑱…p.143 中国語を母語とする上級日本語学習者の受身文の使用—日本語母語話者との比較を通して— 何月琦 (名古屋大学大学院生)</p>	<p>㉑…p.167 母語と第二言語としての日本語による自己評価の比較—アカデミックジャパニーズとビジネスジャパニーズに関する Can-do statements 調査報告— 伊藤奈津美 (早稲田大学) 吉田暁 (城西大学) 若下智彦 (早稲田大学) 沖本与子 (同) 鈴木綾乃 (横浜市立大学)</p>
14:50 ~ 15:20	<p>⑲…p.149 「書く」と「話す」課題の違いから見たテシマウ習得過程の中間言語の変異性—縦断的なデータを用いて— 簡卉雯 (国立台湾海洋大学)</p>	<p>㉒…p.173 CEFR の日本語への適用可能性—産出的言語活動および(言葉の) やりとりの場合— 野口裕之 (名古屋大学名誉教授) 大隅敦子 (国際交流基金) 熊谷龍一 (東北大学) 島田めぐみ (日本大学)</p>
15:30 ~ 16:00	<p>㉓…p.155 中国語母語話者の日本語による依頼の補助ストラテジー—学習環境やレベル差に着目して— 細井陽子 (山野日本語学校) 迫田久美子 (広島大学)</p>	<p>㉔…p.179 学習者らは日本語「ポートフォリオ」の経験をどう捉えたか—「ポートフォリオ」に対する学習者の意識と評価— 今井なをみ (早稲田大学)</p>

## 口頭発表 午後の部 [13:30 ~ 16:00 (各 30 分)]

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連した発表です。

### 第3会場

### 第4会場

13:30 ~ 14:00  
 ②⑤…p.184  
**中国人ビジネスパーソンの日  
 本語メールでの「断り」**  
 宗甜甜 (日本大学大学院生)

②⑨★…p.207  
**アメリカの日本語教育の源流  
 を探る—太平洋戦争中のカリ  
 キュラムとそれを支えた教育者  
 たち—**  
 村田道明 (法政大学)

14:10 ~ 14:40  
 ②⑥…p.189  
**グループホームにおける早番  
 の業務と介助の談話の分析  
 —ミャンマー人介護職員を対象  
 に—**  
 大場美和子 (昭和女子大学)

③⑩★…p.213  
**システムとしての近代日本語  
 教育—マクロ的視点とミクロ的  
 視点—**  
 泉史生 (元・文藻外語大学)

14:50 ~ 15:20  
 ②⑦…p.195  
**介護用語の平易化のために  
 —医学会の用語整理・統一運動  
 から学ぶこと—**  
 遠藤織枝 (元文教大学)

③⑪★…p.219  
**日本語能力は社会参加の資  
 格なのか—在日パキスタン人言  
 語調査の分析から—**  
 福永由佳 (国立国語研究所)

15:30 ~ 16:00  
 ②⑧★…p.201  
**介護福祉士国家試験で誤答  
 を誘発する問題文とその読み  
 誤り—インドネシア人EPA 候補  
 者に対する調査から—**  
 神村初美 (ハノイ工業大学)  
 野田尚史 (国立国語研究所)

③⑫…p.225  
**日本語学習者の移動性から  
 みる「学習と人生のつながり  
 の軸」の形成**  
 山内薫 (立教大学)

## ポスター発表 第1部 [10:50 ~ 12:20 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集  
(電子版)の該当ページを示しています。

★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連した発表です。

### 第1会場

①…p.232

**JSL 児童に対する効果的な授業方法の検討**—授業力があるとされる教師による JSL カリキュラムの授業談話分析を通して—

櫻井千穂 (広島大学)  
李在鉉 (同)  
岡崎涉 (兵庫教育大学)  
永田良太 (広島大学)

②…p.238

**中学校社会科教科書における抽象語の分析と授業実践の試み**  
—日本語指導が必要な子どもたちへの学習支援に向けて—

清水友美 (宇都宮大学大学院修了生)  
鎌田美千子 (宇都宮大学)

③★…p.244

**多文化社会が求める教師の資質・能力**—外国人児童生徒等教育の担い手に焦点を当てて—

齋藤ひろみ (東京学芸大学)  
和泉元千春 (奈良教育大学)  
市瀬智紀 (宮城教育大学)  
浜田麻里 (京都教育大学)

④★…p.250

**JSL 児童生徒の学びを支える連携の歩み**—NPO と国際教室担当教員のつながりの中で生まれた合同研修会—

樋口万喜子 (横浜国立大学)  
加藤真帆子 (日本語・教科学習支援ネット)  
高瀬円 (横浜市立日枝小学校)  
中村淳子 (横浜立霧ヶ丘義務教育学校)  
古屋恵子 (横浜市教育委員会)  
細野尚子 (横浜市立本町小学校)  
頼田敦子 (横浜市教育委員会)

⑤★…p.256

**外国人児童生徒等教育を担う教員の多様性による養成・研修のデザイン**

河野俊之 (横浜国立大学)  
伊東祐郎 (国際教養大学)  
川口直巳 (愛知教育大学)  
中川祐治 (福島大学)

### 第2会場

⑥…p.262

**日本語教授法の授業研究**—マイクロティーチングによる学部生の学びの考察—

稲葉みどり (愛知教育大学)

⑦…p.264

**日本語学習者のための漢字語彙テスト開発**—正答率とコーパス上の頻度との相関分析—

岩下智彦 (早稲田大学)  
吉田暁 (城西大学)

⑧…p.270

**初級日本語教育における媒介語としての英語使用**—学習者向けアンケート調査の結果から—

嵐洋子 (杏林大学)  
阿部新 (東京外国語大学)  
田川恭識 (日本大学)

⑨…p.276

**自律的動機づけと自己評価力の関連**

山本晃彦 (関西大学)  
末吉朋美 (元・関西大学)

⑩★…p.282

**日本学の観点から捉える日本語教育学**

荒井美咲 (東北大学大学院生)

### 第3会場

⑪★…p.288

**日本語動詞を用いたオンライン学習における学習者の解答傾向**  
—初級から上級の自他動詞を中心に—

沖本与子 (一橋大学)

### 第4会場

⑫…p.294

**国外日本語教育機関における Can-do statements と CEFR 能力記述文の間の項目困難度比較**  
—受容技能を例に—

島田めぐみ (日本大学)  
大隅敦子 (国際交流基金)  
熊谷龍一 (東北大学)  
董博 (拓殖大学大学院生)  
野口裕之 (名古屋大学名誉教授)

### 第5会場

⑬

当該発表は、未発表扱いとなりました。

## ポスター発表 第2部 [12:40 ~ 14:10 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集  
(電子版)の該当ページを示しています。

★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連した発表です。

### 第1会場

⑭★…p.301

生活特化型日本語学習アプリの  
開発について—漢字から文章への  
縦断的学習—

沈佳琦 (大海語言学院)

⑮★…p.307

地域企業へのキャリア支援を見  
据えた地域文化理解教育の取組  
み—地域住民とのインタビュー活  
動による交流学习を中心に—

大塚薫 (高知大学)  
林翠芳 (同)

⑯…p.312

個々のニーズに対応した寺子屋  
形式の授業の可能性

山田真弓 (東京都立大学)

⑰…p.318

在住外国人のための「求人票  
コーパス」を利用した求職場面  
の日本語の考察

亀井信一 (早稲田大学大学院生)  
李在鎬 (早稲田大学)

⑱★…p.324

生活者への日本語支援を目的と  
した多読の試み—子育て世代を中  
心としたボランティア教室—

横山りえこ (フリーランス)

### 第2会場

⑲…p.330

日本語学習者による程度副詞「と  
ても」「すごく」「本当に」の使い  
分け—I-JAS コーパス調査による  
母語話者との比較を通して—

日暮康晴 (筑波大学大学院生)

⑳…p.336

日本語の名詞修飾はどのように  
教えられているのか—教科書にお  
ける扱いの比較分析を通して—

徐乃馨 (東京都立大学)

㉑★…p.342

漢字習得適性要素の解明—非漢  
字系学習者の漢字字形情報の記憶・  
処理能力測定から—

岡本英久 (東京教育文化学院)

㉒…p.348

日本語学習者におけるオノマトペ  
の習得段階と学習到達目標

福留奈美 (東京聖栄大学)

㉓…p.352

中国語を母語とする上級日本語  
学習者の日本語連続文の記憶に  
おける分散効果

常笑 (広島大学大学院生)

### 第3会場

㉔…p.358

学習者による小喃パフォーマンス  
の指導方法の実践

畑佐一味 (パデュュー大学)

### 第4会場

㉕★…p.361

中国人留学生のキャリア意識の  
変化と自律性—キャリア教育との  
連携をめざして—

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

### 第5会場

㉖★…p.367

『名大会話コーパス』で話されて  
いる話題の計量的分析—話題バ  
イグラムを用いて—

中俣尚己 (京都教育大学)  
建石始 (神戸女学院大学)  
堀内仁 (国際教養大学)  
小西円 (東京学芸大学)



## ポスター発表 第3部 [14:30 ~ 16:00 (90分)]

下記に記載のページ番号は予稿集  
(電子版)の該当ページを示しています。

★印は、今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連した発表です。

### 第1会場

⑲…p.374

日本語教師発話の分析—中級レベル授業と初級レベル授業の比較—

立部文崇 (徳山大学)  
藤田裕一郎 (朝日大学)

⑳…p.380

ミャンマー人日本語教師研修—遠隔指導を中心とした実践報告—

佐藤瑞恵 (横浜国立大学)  
中野玲子 (ジャパンプロフェッショナルヒューマンアカデミー)

㉑★…p.384

日本語教育学における質的研究の問題をどう読みとるか—大学院生の研究力向上支援の観点からの事例分析—

朴在恩 (一橋大学大学院生)

㉒★…p.390

一般教員が語る留学生指導とその省察を促す日本語教員の役割についての考察—日本語教員による一般教員へのインタビューから—

松本明香 (東京立正短期大学)

㉓…p.396

日本語イマージョン教育プログラムにおける日本語母語話者アシスタント教師の役割—アメリカ・ポートランド公立学校の例を基に—

勝成仁 (横浜国立大学大学院生)

### 第2会場

㉔★…p.402

日本語教師のスタートラインにおいて日本語学校は何ができるか—初任候補者のための新たな研修の開発に向けて—

門馬真帆 (東京語学学校)  
富谷玲子 (神奈川大学)

㉕…p.408

日本語教師と日本語学習者の授業観察視点の比較—動画アノテーションによる評価から—

青木さやか (フリーランス)

㉖…p.414

介護現場における申し送りを使った学習指導

増谷祐美 (にほん語でかいご共国会)

㉗…p.420

日本語教師の学びの場としてのオンラインの可能性と課題—長期間にわたるオンライン読書会の実践—

大隅紀子 (YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち)  
真鍋雅子 (同)

㉘…p.426

看護実習記録の「アセスメント」における記述の特徴—接続表現に着目して—

山元一晃 (国際医療福祉大学)

### 第3会場

㉙★…p.432

「会話パートナー」の実践における日本人学生・留学生の学びの可能性

久保亜希 (東京国際大学)  
稲垣みどり (同), 大住あかり (同)  
斉藤佑太郎 (同), 柴田冨 (同)  
高野真里 (同), 横田賢司 (同)

### 第4会場

㉚★…p.438

就労者に対する日本語教育 (SJ) における人材育成の課題—指導者 Can-do Statements の記述と活用を通して—

品田潤子 (ビジネスプロセスコミュニケーション研修サービス)  
近藤彩 (麗澤大学),  
金孝卿 (早稲田大学)  
倉本文子 (カイ日本語スクール)

### 第5会場

㉛…p.444

学術論文の構成要素に関する計量的分析—日本語教育学分野の研究論文を対象に—

三谷彩華 (早稲田大学大学院生)  
滝島雅子 (同)  
李在鎬 (早稲田大学)

# パネルセッション

---



## 中堅日本語教師研修の内容と方法

小河原義朗（東北大学）・黒崎誠（ラボ日本語教育研修所）  
金孝卿（早稲田大学）・義永美央子（大阪大学）

### 1. 本パネルの主旨（小河原義朗）

日本語教育推進基本法，そして文化審議会国語分科会(2019)の報告を踏まえ，現職日本語教師研修の重要性，特に「中堅」とされる中核人材のための研修の内容と方法，その在り方の検討が喫緊の課題となっている。日本語教育学会（以下，本学会）は，文化庁「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業」（事業区分：(2)日本語教育人材の研修カリキュラム開発④日本語教師【中堅】に対する研修）を受託した。2018年度は，これまでに行われてきた現職者研修について，「資料収集」「アンケート調査」「関係者に対するインタビュー調査」，さらに，本学会の支部活動委員会と連携することにより，日本国内外各地の現職日本語教師がどのような研修の機会を求めているかに関するニーズ調査を行い，そこで得られた知見を踏まえながら，本委託事業が目指している新たな中堅教師研修のための教育課程の検討を行った。そして，2019年度に10ヶ月間の長期中堅日本語教師研修「日本語教育学会の人材，知財，ネットワークを活かした中堅日本語教師のための研修事業（以下，JCN中堅教師研修）」を実施した。2020年度は，前年度の研修実施結果に基づいて，現在研修の成果を分析し，今後本学会が取り組む中堅研修について検討を進めている。

本パネルでは，2019年度に実施したJCN中堅教師研修の目的，内容，方法，結果を公開し，その実践を事例として今後の中堅研修の在り方について議論する。

### 2. 研修の概要（小河原義朗）

文化庁文化審議会国語分科会(2019)には，現職日本語教師に対する研修について

中堅の日本語教員に対する研修の在り方については，活動分野別に示されるのではなく，各分野で経験を積み，日本語教育機関で中核を担う立場にある日本語教員が共通して各活動分野で課題解決に当たることができる資質・能力を身につけることを目的とすることが望ましい。(p. 11, 下線部筆者)

とある。そして，「日本語教員【中堅】に求められる資質・能力」(p. 31)として「知識」「技能」「態度」の3つに細分化し，その中から以下の記述がある（下線部筆者）。

知識

(6)教室内外の関係者と学習者をつなぎ，学習者の社会参加を促進するための教育環境のデザインを行う上で必要となる知識を持っている。

技能

(7)日本語教育現場における課題，自らの専門性における課題を把握し，関係者や他分野の専門家や機関・団体等との連携・協力により課題解決に取り組むことができる。

態度

(1) 日本語教育の専門家（中堅）として、日本語教育の社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を分析的に振り返るとともに、新しい知識を習得しようとするなど、常に学び続けようとする。

(5) 教育実践や課題、成果等を記録・発信し、教育実践の質的向上を生かそうとする。

(6) 異なるビリーフを持つ関係者と円滑な関係を構築しながら、協力的にプログラムを運営していこうとする。

これらを踏まえて、本研修では以下の3つの方針を設定した。

(1) チームで研修活動を行う

本研修では、他者とのつながりと協働を重視する。そのために、研修生はエリアごとにいくつかのチームに分かれ、チームとして研修活動を行う。一人で考えるのではなく、組織や専門分野を超えた様々なリソースを活用し、つながることの重要性とダイナミズムを経験する。

(2) 各自の課題を自ら設定し、自ら解決する

各自の課題や解決方法を誰かに教えてもらうのではなく、自ら課題を設定し、チームで解決にあたる。そのために、現場を分析して理解を深め、他者とのつながりの中で解決の糸口を自ら発見し課題に取り組む。その過程を通じて、日本語教師としての成長と専門性のさらなる充実を目指す。

(3) 日本語教育学会のリソースを活用する

研修生は、各チームの課題を解決するために、本学会の様々な人材、知財、ネットワークを活用して必要な情報を収集、発信、共有する。

以上から、本研修の目的は、「現職の日本語教師が課題を持ち寄り、日本語教育に関する様々なリソースを活用し、協働してその課題解決に取り組むことを通じて、「中堅」としての能力開発と教育現場における課題解決や変革のプロセスをつなぎ、自己と社会（現場や周辺）の変革を起こせる日本語教育の専門能力の開発を目指す」とした。なお、本研修における「中堅」とは、文化審議会国語分科会(2019)に基づき「日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験（2,400単位時間以上の指導経験）を有する者※当該活動分野において3～5年程度の日本語教育歴にある者。」とする。

以上の目的を達成するために、本研修では、10ヵ月（5月～翌年2月）の研修期間を通じて、「LMS（Learning Management System：学習管理システム）による遠隔研修」および「対面研修（4回）」の2種類の研修を行った。

「遠隔研修」は、応募時に提出された事前課題に基づき、研修生3～5名とメンター2名による「チーム」に分かれて行った。本研修では、ビジネスチャットの1つであるSlack(Searchable Log of All Conversation and Knowledge)をLMSとして位置づけ、活用した。

「対面研修」は、東京、大阪（定員各20名）、仙台、広島（定員各10名）の4つのエリアで行うこととした。10ヵ月間に4回の「対面研修」を行ったが、第1回～第3回は、仙台、東京、大阪、広島のエリアごとで、第4回は東京に全員が集合して行った。

以上に述べた研修デザインの全体を、次の図にまとめる。

10カ月間のスケジュール							
← 2019年5月1日		----- 研修期間 10ヵ月間 -----				2020年2月28日 →	
対面研修	第1回 5/18・19 エリアごと		第2回 8/17・18 エリアごと		第3回 10/19・20 エリアごと		第4回 12/26-27 東京で集合研修
遠隔研修	LMS登録 日常的な意見交換						終了
提出物	①		①		①		① ②③
対面研修	①「振り返りシート」4回 ②「研修成果のまとめ」③「個人修了レポート」各1回						
第1回	5月18日(土)仙台・広島 5月19日(日)東京・大阪	オリエンテーション, 講義I「日本語教育における「中堅」」, 講義II「日本語教師と熟達」, ワークショップI「「実践をより良くする」ということ」					
第2回	8月17日(土)仙台・広島 8月18日(日)東京・大阪	ワークショップII「進捗状況報告・共有」, 講義III「課題解決のアプローチ」, ワークショップIII「課題解決の方法の検討」					
第3回	10月19日(土)仙台・広島 10月20日(日)東京・大阪	ワークショップIV「進捗状況報告・共有」, ワークショップV「実践の報告と改善案の検討」, 講義IV「「実践を記述する」ということ」					
第4回	12月26日(木)・27日(金) 東京で集合研修	26日(木) ワークショップVI「チームごとの発表準備」, 講義V「実践を振り返る」 27日(金) 研修成果の発表(口頭・ポスター), 講義VI「実践をつなげる・つながる」, ワークショップVII「研修成果のまとめに向けて」, 研修終了までの活動, 成果の発信					

図 10 カ月間の研修スケジュール

応募資格は、以下の2つをどちらも満たすこととした。

- ①日本語教師として初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験（2,400単位時間以上の指導経験）を有する者※当該活動分野において3～5年程度の日本語教育歴にある者。
- ②日本語教育学会の会員であること。非会員の場合は、所属機関長、または会員の推薦を受けた者であること。

応募条件は、以下の4つをすべて満たすこととした。

- ①すべての「対面研修」に参加できること。
- ②LMSを用いた「遠隔研修」に参加できるPC環境にあること。全研修期間を通じて、LMSによる意見交換、情報収集、成果報告などを頻繁に行う。LMSでのやりとり積極的に参加し、意見交換などを行うこと。
- ③研修期間に作成した資料、成果物、LMSでのやりとりなどが、他の研修生、メンター、本学会が行う研修成果検証、研究活動において分析対象となることを了解すること。
- ④母語、国籍は問わないが、日本語でのグループ活動、ディスカッション等の参加に支障がない程度の日本語力を有すること。

2019年3月4日～4月14日に、学会ウェブサイト、SNS、学会内各種ML、関係者MLなどを通じて、募集要項の広報、周知を行った。これに対して、56名の応募があり、選考の結果、最終的に50名で研修が開始された。

### 3. 遠隔研修の内容と実施報告（金孝卿）

ここでは、遠隔研修の概要を述べた上、中間アンケートの結果を踏まえて今後の課題をまとめる。

#### 3-1. 遠隔研修の概要

本研修は、4つのエリアで実施される「対面研修」と、LMSによる「遠隔研修」の2種類で構成されている。遠隔研修は、応募時に提出した事前課題の内容に基づき、50名の研修生がエリア横断的に12チームに分かれ、LMSを利用して日常的に意見交換を行うものであ

る。LMSとして、Slackを利用した。各チームには、研修担当者がメインメンター、サブメンターとして付き、伴走する形を取った。LMS上では、各自が課題を設定するに至った経緯とその課題解決のための方法の議論からスタートする。そして、各自の課題の明確化と解決のための実践が進むと同時に、チーム内では次第に各課題の共通点と相違点が整理され、課題の立て直しが繰り返し行われた。

### 3-2. 遠隔研修のためのツール

遠隔研修のツールとして Slack を活用した。これは、研修期間中に「チーム内のつながりと課題解決を支援すること」と「エリアでの情報共有と振り返りを促すこと」を目的としている。遠隔研修に用いた主な Slack の機能は、「チーム・エリア内のやり取り」「ファイルやリソースの共有」「課題の提出」「資料や記録の共有」「全体へのお知らせ」などである。本研修で用いる Slack の構造は、大きく以下の3つである。

- ① ワークスペースは、「全体」と「チーム別」の2種類を設けた。
- ② 「全体ワークスペース」には、さらに「全員がすべてに登録されているチャンネル」と「自分のエリアだけに登録されているチャンネル」の2つがある。
- ③ 「チーム別ワークスペース」として、チームごとにA~Lの12のワークスペースが独立して設定されている。各ワークスペースには、チームメンバー（3~5名）と、メインメンター、サブメンターが登録されている。遠隔研修は、この「チーム別ワークスペース」を利用する。

遠隔研修では、チームでの対話の進め方として、基本的に Slack を使うようにした。但し、チーム内の相談や情報交換には、必要に応じて他のツール（LINE, Skype, Zoom, メール, 電話, 対面など）を利用することを可としたが、Slack 以外でのやり取りの場合は、Slack にも報告（記録を残す）するようにした。各メンバーは対面で関係を作っている「エリア」のメンバーと、原則遠隔だけでつながっている「チーム」のメンバー間を行き来しながら課題解決に取り組むことが期待されていた。

### 3-3 遠隔研修についての中間アンケート

上述したように、LMS 上では、各自の課題の明確化と解決のための実践が進むと同時に、チーム内では次第に各課題の共通点と相違点が整理され、課題の立て直しが繰り返し行われた。しかしながら、課題解決のための研修の枠組みを共有しているとは言え、対面研修とは違って、遠隔研修では一度も顔を合わせていないメンバーとのやり取りが続いていたため、研修生から戸惑いの声があった。そこで、2回目の対面研修後の9月時点で、「遠隔研修で用いた Slack をチームでの対話にどのように活用されているか」について、10項目からなる Web アンケート（5段階評価）を実施することとした。以下では、その回答から得られた傾向をまとめる。

#### (1) チームでの意見交換ができていますか

回答の半数程度が、「そう思う、まあそう思う」で、半数以上が「どちらともいえない」「あまりそう思わない」「そう思わない」と回答していた。否定的な回答の理由には、「ツールの使いにくさ・不慣れ」「チーム内の信頼関係（面識がない）」「発信やフィードバック

の仕方にかかる負荷」「本務との兼ね合いで十分にフォローできない」「エリアでのやり取りの活発さ」などが挙げられた。

#### (2) チームでのやり取りを通じて、新たな気づきを得られたか

この質問に対しては、76.1%が肯定的な回答をしていた。その理由としては、「試行の流れを可視化できる」「メンターやメンバーから提示された情報の有益さ」「経験の異なるメンバーとの対話から得られる気づき」「メンター・研修生同士のやり取りの意義」などが挙げられた。

#### (3) 「エリア」と「チーム」のワークスペースを含む全体について、Slackでのやり取りは、自分の課題についての考えを深めてくれるか

この質問に対しては、56.5%が肯定的な回答をしており、否定的な回答も半数程度あった。否定的な回答の理由には、「対面のほうが気づきやすい」「Slackだけでなく、対面との組み合わせが望ましい」「課題共有の工夫が必要」などが挙げられた。

#### (4) Slack以外に実際に使用したツール

この質問に対しては、「Skypeや直接会う」といった対面の機会を増やしたとの回答が43.8%となり、「ライン通話で直接話した」との回答の割合を含めれば、対面の機会を増やしたのは50.3%であった。その他、「ラインのテキストメッセージやメール」などでダイレクトのやり取りをした割合が19.5%、「クラウドを活用した情報共有」が6.6%となった。一方、Slack以外に何も使っていない人も半数以上いた。

#### (5) 遠隔研修のあり方について（自由記述）

自由記述の内容を踏まえると、次のようにまとめることができる。

- ・「Slackというツールに対する不慣れ」「非対面でのコミュニケーションに対する不安」が、チームでのやり取りにおいて影響していることが垣間見える。
- ・チームに関して言えば、メンバー・サブメンターも含め、互いに面識のない状態でスタートしている。オンラインでも対面の機会を設けることで多少の不安は軽減されるのではないか。
- ・遠隔研修で用いたツールに対する適応度は、慣れや世代によっても異なってくる可能性があるため、中間アンケートの結果だけで成否を結論づけることは難しい。しかし、遠隔研修の詳細の開示やツール使用へのサポートが早い段階でなされることが望ましい。
- ・メンターの介入の必要性については、研修設計と関わってくると考えられるため、一概に定義できないが、遠隔研修の詳細の開示⇒チーム内のラポール形成⇒課題達成のための対話に至るプロセスをより明確にし、各段階で必要な支援方法を可視化することが望ましいと考える。

### 3-4 今後の課題

上記の中間アンケートは、2回目の対面研修の後（各自の課題の明確化と解決方法を探る段階）で実施したものであるが、その後、一人ひとりの研修生の課題解決や研修全体の目標達成において遠隔研修がどのように機能したかについてはまだ明らかではない。今後は、遠隔研修の良さや難しさを踏まえた持続可能な研修設計を提案することが重要である。

#### 4. 対面研修の内容と実施報告（黒崎誠）

チームを越えて他の研修生と直接意見を交換する場として、対面での研修が4回行われた。第1回から第3回は仙台（7名）、東京（20名）、大阪（19名）、広島（4名）の4つのエリア別に、第4回は全員が東京に集まって開催された。対面研修は基本的に講義とワークショップで構成されている。ここでは各回の内容をまとめ、各会場の様子を紹介する。

##### 4-1. 対面研修の概要

###### (1) 対面研修各回の内容

対面研修は、遠隔研修で行われたチーム内での交流をチーム外の他の研修生に広げることが目的とした。その結果、新たな交流が進み、遠隔研修では得られない視点を得ることで各自の課題の明確化と課題の立て直しが行われた。各回の日程と内容を図に示す（図「10カ月間の研修スケジュール」参照）。また、各回の終わりには、対面研修と遠隔研修が孤立せず有機的につながるよう、次回の対面研修までにチームごとに行う課題が提示された。提示された課題は以下のとおりである。

表 次回対面研修までの課題

対面研修	課題内容
第1回	①チームのキーワードを探す ②自分の課題を整理する
第2回	①自分の課題を整理し、深める ②課題解決に向けた実践に取り組む
第3回	①対面研修を踏まえて、自分の課題解決に向けた実践をさらに進める ②メンバーの課題、実践を踏まえ、チームとしてのキーワードを立ちあげる

###### (2) 各対面研修の目的および目標

各対面研修における目的、目標を以下に示す。

###### 1) 第1回対面研修

研修開始のオリエンテーションとして、まず文化庁文化審議会国語分科会(2019)にもとづいて「中堅」に関する共通理解を得ることを目標とした。また、教師の成長についての講義を盛り込み、本研修でだれと何をどのように進めていくかについて具体的に確認した。

###### 2) 第2回対面研修

「遠隔研修の進め方について振り返り、共通理解を持つ」「他チームの進捗状況を知り、共通理解を持つ」ことを目標に設定した。各チームの課題解決のアプローチにはさまざまなものがあり、どのアプローチが最適かは解決したい課題との相対的な関係によって決まることを確認する機会とした。ここでいう課題解決のアプローチには、インタビューやアンケート、授業実践、勉強会開催などの実践と振り返り、文献調査、教材分析などが挙げられる。

###### 3) 第3回対面研修

それまでの遠隔研修における各チーム内での意見交換を踏まえ、「自分の課題をどのよう



に整理し深めたか、また、その課題解決に向けて取り組んだ実践について報告し、共有する」ことを目標に設定した。ワークショップでは、ディスカッションを通して自身の課題を整理し、実践に取り組む理由は何か、および現在取り組んでいる実践はその課題解決に最適かを改めて考えることを目的とした。そのために、各自が以下の3点に留意しながらディスカッションを進めた。

留意点1：キーワードが示しているのは、具体的にどのような概念（実態）か。読み手も同じように理解できるか。

留意点2：提示されたキーワードだけで、関係者でない人にも活動内容が伝わるか。詳細／具体の補足説明が必要ではないか。

留意点3：特定の価値観／判断や因果関係を前提にしていないか。

#### 4) 第4回対面研修

まず一日目に各チームが議論し整理してきた課題を発表する準備と、外部講師による講義を行った。二日目は、全12チームが短い時間で各課題を紹介する口頭発表、持ち時間45分のポスター発表を行った。全員が集まった第4回対面研修では、チーム内からさらにチーム間に意見交換の範囲を広げることを目標とした。ポスター発表時に得たコメントを踏まえて研修成果をどのようにまとめるかをチームで議論し、最後の遠隔研修につなげた。

### 4-2. 各エリアでの様子

第1回から第3回のエリア単位で行われた対面研修では、エリアによって参加者の数が異なることから、研修の様子も異なっていた。各会場での研修の様子と課題に関するエリア担当委員のコメントを以下に記す。

#### (1) 仙台エリア

人数が7名で自然と適度な一体感が生まれ、遠隔上でのチームとは異なった結びつきができていた。そのため、各自が進めてきた具体的な実践を深め合い、相互の課題を捉え直す時間となった。そして、外部講師の講義、各チーム・エリア内での遠隔でのやりとり、前回までの対面時の成果物などを結びつけながら、各自の課題への取り組みを中堅としての教師の視点からも振り返ることが可能となった。

#### (2) 東京エリア

20名の大所帯だったので、チームをシャッフルしてその日限りの少人数グループでディスカッションを行った。異なるチームの参加者に課題を説明することで自身の中であいまいな点を明確にすることができ、また、他者から質問を受けることで新たな視点を得ることができた。人数が多くいろいろな参加者とグループを組めることを活かし、自身の課題をより深く考察する場として対面研修を活用した。

#### (3) 大阪エリア

約20名と比較的大人数での実施となった。第2回・第3回の対面研修では、メンターによる講義に加えて、勤務先の状況、勤務先での立場、取り組む課題などの多様性を生かし、比較的立場や課題が似たメンバー同士のグループディスカッションと、全体でのポスターセッションを組み合わせた対話重視型の研修を実施した。メンバー間の対話を通じ、自分の実践を客観的に捉える視点を獲得する、自分の課題や意見を他者に伝えるための説明の

方法を再考するなど、さまざまな気づきが生じていた。

#### (4) 広島エリア

メンバー4名の小さいグループとなった。第3回対面研修では、実践を進めるにあたって、各自の問いの前提や設定した解決方法について、振り返り、問い直すことを促した。チームで共有されることを前提に、各自の課題におけるキーワードを今一度整理し、エリア内で共有した。この過程で、「なぜ」を問い直すことができ、各自の実践（課題）が社会的にどう位置づけられるのかといった視点を共有することができた。

### 5. 評価の方法と実施報告（義永美央子）

#### 5-1. 修了要件と修了者

本研修の修了要件は、①「LMSによる遠隔研修」に積極的に参加すること（本稿の3参照）、②すべての「対面研修」に出席し、積極的に参加すること（本稿の4参照）、③すべての成果物を提出すること、の3つである。これらのすべてを満たした研修生は全研修生50中45名（90%）で、これら45名の研修生に修了証が授与された。なお、③に示される成果物には、「振り返りシート」「研修成果のまとめ」「個人修了レポート」の3つが含まれる。「振り返りシート」は、第1～4回の「対面研修」終了後に、新たに得られたこと、意見交換を通じて考えたこと等についてまとめ、個人で提出するものである。「研修成果のまとめ」は、第4回の「対面研修」終了後に、メンバー間の共通点と相違点を踏まえ、チームとしての課題解決のプロセスをまとめ、チームで提出する。そして、「個人修了レポート」は研修終了時に、LMS上でのやりとり、4回の対面研修、および「研修成果のまとめ」の作成過程の振り返りを踏まえて、研修の目的をどこまで達成できたかを自ら評価し、まとめ、個人で提出する。以下、「個人修了レポート」の記述をもとに、研修生自身が本研修を通じた学びをどのように捉えているかを概観する。

#### 5-2. 個人修了レポートからみる研修参加者の学び

「個人修了レポート」では、募集要項に記載されている本研修の「目的」（本稿2.参照）を再掲し、10ヶ月の活動を通じて、この目的がどの程度達成できたかを具体的に記すことが求められた。提出者47名<sup>1</sup>のうち、具体的な活動の記述に終始して上記の目的がどの程度達成されたかに関する言及がなかった研修生が3名、目的は達成できなかったと書いた研修生が1名いたが、それ以外の研修生は程度の差はあれ、自己や周囲に何らかの変容が生じ、課題解決に向けて前進したことを記述していた。目的は達成できなかったと書いた研修生も、「自分が成長したか、変革をおこせたかといえば「NO」と言わざるを得ないのが残念です。[中略]それでも思いを奮い立たせて活動を続けたこと自体には本当に意義があったと思う。」と述べており、研修に関わる活動を行ったことについては肯定的に捉えていることが窺える。以下、本研修の目的とされる「自らの実践の振り返り」「研修生間の協働」「課題解決」「自己と社会の変革」の4点について、学びの具体的な様相や今後の課題を検討する。

##### (1) 自らの実践の振り返り

4 回行われた対面研修では、事前に研修者が考える課題（テーマ）やその背景、リサーチアクション、解決方法等を簡潔にまとめる事前課題が課された。また自身の課題（テーマ）を他の研修生に説明し、解決方法等を具体化していくことが求められた。しかし、通常所属する現場の文脈が異なる研修生の間では、自分が当たり前と考えている前提が相手に通じず、説明のしかたを様々な形で調整していく必要がしばしば生じた。こうした対話のプロセスを通じた気づきを、ある研修生は「本研修では様々な段階で何度も自身の課題を様々な相手に説明する場が設けられたため、必然的に自らの実践を深く振り返らざるを得ない状況に立たされた。その結果、『実践』だけではなく『実践してこなかったこと』や『実践の土台となっている自身の教育価値観』などが明るみになったことが個人的に興味深かった。」と記述している。

このような対話と振り返りを繰り返す中で、課題そのものが変更されたり、他者の問題と考えていたことが自分自身の問題であると気づいたりする研修生もいた。例えば渡日前のエンジニアを対象とした日本語研修の改善を課題としていた研修生は、「言語化していく中で、私がずっと持っていた『私が行っている研修は本当にエンジニアの役に立っているのだろうか』という疑問は、渡日後のエンジニアが実際にどんな場面に遭遇し、何を感じているのか知らないことからきていると気づきました。」と述べ、当初の計画を変更し、エンジニア自身へのインタビューを実施することにした。このような課題や解決方法の変更について、別の研修生は「これまで『問いの立て直し』は自分の知識のなさや観察の甘さが原因だと思い、否定的に考えていましたが、現場が異なる方々とのやりとりで、より洗練されていくことを感じました。そして、現場間交流だけでなく、現場内を含めた、『他者』に話すことで、より課題が洗い出されるのではないかと考え始めました。」とコメントしており、対話を通じた課題の変更を、テーマが「洗練」されていく過程として肯定的に捉える姿勢が生まれていることが窺える。

## (2) 研修生間の協働

本研修では研修生でチームを作り、チームの共通キーワードを見つけていく過程を通じて、チームメンバーの課題の共通点と相違点を明らかにすることが課題（タスク）の一つとされた。この課題（タスク）は主に Slack を用いた遠隔研修の場で議論されたが、研修生の1人は「チームにおいては、『学習者の自律』『振り返り』『自己評価』がキーワードになっていたが、このように普段の実践で何気なく使っている言葉について共通認識をあらたにするために、その言葉の意味を問うこと、その際に、実践の成果物を持ち寄り議論することがいかに大切かということに気づかされた。第4回対面研修の議論によってはじめて『協働』という言葉の意味が少しではあるが、実感できたと考える。」と述べている。ただし、この課題（タスク）の意図は研修生には理解しにくい点があったようで、「第4回対面研修に至るまで、私は異なる課題の共通点を見出すことの意味に対する理解が浅く疑問を持っていた。第4回対面研修において、チームメンバーとチームのまとめについて議論し、2つの講義を受けることで、多様なものの根底にある重要な共通性や多様性そのものの重要性について理解を深めることができ、この疑問が解けた。」のように、第4回対面研修の時点でようやくこの課題（タスク）の意義を理解したという研修生もいた。また、修了レポートに「最後にここ [原文ママ] のメンバーの課題をまとめる作業は目的がよく理

解できなかった」と書いた研修生もおり、研修デザインの意図をもう少し早い時点で明確に説明しておく必要があったかもしれない。

また、遠隔研修ではエリア横断型のチーム編成を行ったが、全く会ったことも話したこともないメンバーも含まれる中でのチームビルディングに困難を感じた研修生が少なくないようである。一方、自発的に Zoom や LINE, Skype などを用いて顔が見える形でのオンラインミーティングを実施したチームでは、Slack でのやり取りが活性化したという報告もあった。今後の研修でもオンラインツールの活用は必須になると思われるが、多様なツールを組み合わせるなどして、チーム内の連帯感やラポールの構築を促す仕組みが必要だと考えられる。

### (3) 課題解決

研修生は 10 ヶ月を通して自らの課題の解決に取り組んだわけであるが、具体的に取り組んだのは、授業実践の改善（ルーブリックなどの評価表の作成、ICT の活用、自律学習支援など）26 名、関係者へのインタビューやフィールドワークなどの各種調査が 8 名、教員対象の研修や評価方法の改善が 8 名、外部との連携体制の構築が 5 名、組織づくりが 3 名で<sup>2</sup>、全員が何らかの成果を個人修了レポートやチームで作成する「研修成果のまとめ」に記述できていた。また、本研修での活動の成果を学会や研究会などで発表した研修生も 2020 年 3 月現在で 3 名おり、今後、この数はさらに増える見込みである。

### (4) 自己と社会の変革

研修への参加や具体的な課題解決のプロセスを通じて、自己や周囲の変容を認識した研修生もいる。「学習者を知ることとともに、教師が学習者に対して行えるサポートの形を具体的に考え、実践の方法を考えるようになった。」といった研修生自身の態度的な変容のほか、「これまで以上に多くの人が関わられる形を考え試みた結果、[中略]関わった人の多くに活動への取り組みに対する行動の変化が見られた。積極的になったのである。」のように、研修生自身の行動の変化が周囲に影響を与える例も報告されている。

もちろん、10 ヶ月の期間で研修生の全員がこうした周囲への働きかけや変容を経験できたわけではないかもしれない。しかし、今後、本研修での学びを勤務校での実践や研究活動につなげていきたいと考える研修生もおり、本研修を通じて研修生自身や社会の変革がどの程度達成されるかは、長期的な視点で検討していく必要があるといえる。

### 注

- (1) 対面研修の一部を欠席したため修了要件を満たすことができなかったが、個人修了レポートは提出した研修生が 2 名含まれる。
- (2) 授業改善の成果をアンケート調査で確認するなど、複数の方法を組み合わせて課題解決に取り組んだ研修生もいるが、もっともウエイトが高い課題を 1 つ取り上げてカウントした。

### 参考文献

- (1) 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)改定版』

## 日本・韓国・欧州の外国人受入れにおける言語・社会的側面の現代的課題

司会 助川泰彦（東京国際大学）

本パネルセッションでは、標題について4名の発表者が研究・調査の成果を発表する。第一発表者吹原は、ある外国人コミュニティにおける外国人市民の言語習得と言語学習観について、大規模な OPI 調査の結果と分析（一部は 2008 年山形大会でも発表）から得た知見と考察を述べる。この手法は、新しい段階に入った技能実習生の受入れと日本社会のあり方を考える上で有効であると考え、さらに調査を進めている。

2 番目の磯野の発表は、韓国の多言語多民族化の進んだ地域における「言語景観」を定量的・定性的に調査分析したものである。可視的な看板や掲示を調べるだけでなく、地域に生活する外国系住民や商店経営者への聞き取りを行い、言語景観が生活する者にとってどのような意義と機能を持っているかを明らかにしようとした試みである。

次の松崎の発表は、日本の技能実習生受入れ制度がモデルとしてきた韓国の「雇用許可制」における韓国語能力試験「EPS-TOPIK」のテストとしての妥当性を多角的に検証した結果を報告する。本パネルセッション構成員はこれまでに韓国での調査訪1 与観察や聞き取りを重ねてきた。上述の大洗町には 10 年以上日本に滞在しながら、日本語能力が皆無、または非常に低い人が見られるが、韓国では EPS-TOPIK により、最低限の韓国語能力が担保できるよう法で定めている。

最後の発表者の的場は在独期間が 30 年にわたり、日本語教育者としてキャリアを始め、その後関心を移民問題やグローバリズムのあり方に転じた。9.11 以降の世界の不安定な状況を EU 最大の移民受入れ国のドイツの内側から眺め、大学教育や市民活動にとって何をすべきか、なぜそうすべきかと問い続けている。

2020 年初頭に発生した新型コロナウイルス感染症が、同 4 月現在では現代人にとって未曾有のグローバルな危機となり、予断を許さない状況が刻々と続いている。母国に暮らし、母語で情報を得られ、様々なシステムに慣れている日本人自身にとってすら不安な毎日であるが、外国人労働者、移民、難民にとって、ふりかかった感染症問題の中での生活は耐え難い二重苦に他ならない。

こうした動きに対して逆説的な発想に基づいた意見がある。歴史学者ユヴァル・ノア・ハラリは「今こそグローバルな信頼と団結を」というメッセージをインターネット上で (<http://web.kawade.co.jp/bungei/3455/>) 発信した。人間が他者との不信や不和を乗り越えてこそ、この危機を脱することができるという主旨である。外国人市民が日本語を話すこと、日本人が外国語を理解すること、相互に共通理解のできる多言語表示を行うこと、教育や市民活動から内なるグローバル化を築くこと、こうした営為が 21 世紀の日本に求められているのではなかろうか。

## ある外国人労働者コミュニティにおける言語習得

吹原豊（福岡女子大学）

### 1. はじめに

報告者らはこれまで15年にわたって茨城県東茨城郡大洗町に集住するインドネシア人コミュニティ(以下、大洗コミュニティ)において、同コミュニティ成員の日本語習得を中心的なテーマとした研究を続けてきた。コミュニティ成員の日本語習得の実態を知るために行った試みのうち中心的なものはOPIによる口頭能力評価である。本報告では、まずOPIの結果を主に滞日期间との関連で考察した結果について述べる。次に、同コミュニティ成員を対象にインタビュー、参与観察を行い、外国人労働者の日本語習得の成否を左右する要因を含めて考察を試みた結果について報告したい。

### 2. 大洗コミュニティ成員を対象としたOPI調査

大洗コミュニティ成員の日本語の口頭能力を測定するため、2007年9月から2008年1月にかけてOPIを実施した。調査は同コミュニティ成員の約4分の1にあたる100人余を対象とし、100件のデータを得た。

調査の結果、全体で初級-中が最多数の63%であり、初級の上中下を合わせると全体の95%になることが分かった。また、図1に示したように、滞在年数が増えても初級-中のままの人が目立つ上に(5年以上で初級-中の者は52%)、10年以上の滞日でも初級-下にどまっている人が2人(2%)いることも分かった。また、初級-上(16%)が現れるのは5年目以降であり、中級(5%)が現れるのは滞在9年目以降であった。

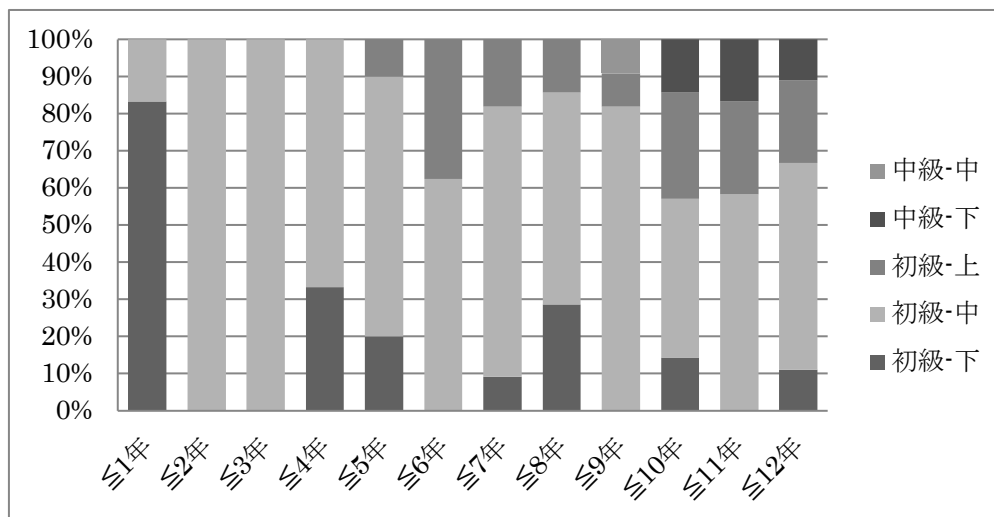


図1 滞在年数ごとのOPIレベルの比率の変化(縦軸がレベルごとの割合、横軸が滞日年数)

さらに、滞在期間とOPIの判定の関係を見るため、クロス集計をもとに、変数間の有意差を明らかにする $\chi^2$ 検定を行った。その結果、滞在期間の長短でOPIの到達レベルに差が出る

とは言えないことが分かった。

### 3. 考察

OPI による調査に続いて、上述した実態の原因を探るために、労働場面および日常生活場面での参与観察を行い、移住労働者の言語使用の実態をふまえた考察を行った。

その結果、以下のことが明らかになった。

①大洗コミュニティ会員にとって、職場はホスト社会の会員との関わり合いの中で行う貴重な社会的実践の場であり、実践共同体である。そこにおいて状況に埋め込まれた学習が行われている。

②大洗コミュニティ会員の職場における「状況」は、多くの場合、非熟練労働の現場作業であり、そこへの参加も、参加に伴ってもたらされる学びも通常は自分のすべき非熟練労働がこなせる範囲に限定されたものにとどまっている。

③大洗コミュニティの会員にとって、日本語話者との主な接触場面である職場において、職場側と移住労働者側双方の期待値と実際に投入できる労力、時間、資金などの折り合いの中で、到達ラインが設定されている可能性がある。言い換えれば、彼らの実践とそれに伴う日本語学習と日本語の使用機会に関わる問題は、彼ら自身をも含めた実践の参加者によって「デザイン」されたものであると考えられる。

④OPI 調査(N=100)において、95%が初級話者であり、そのうちの63%が初級-中であったという結果は、そのレベルが状況に埋め込まれた学習による到達点とある程度重なっていることを示唆している。

⑤中級話者の場合は、ネットワークが大洗コミュニティに限定されておらず、ホスト社会と関わる複数の実践共同体での正統的周辺参加に一定程度成功している。そして、その結果が中級話者としての現在の姿である。

⑥中級話者には正統的周辺参加を経て形成された「日本語ができるわたし(自己認識の変化)」という熟練のアイデンティティの萌芽も見られる。

### 4. まとめ

以上のような、大洗コミュニティの会員の社会的実践へのアクセスや参加が彼らによる日本語習得の成否と結び付いているという本研究の結果は正統的周辺参加の教育観を言語学習において示した例であると言える。

### 参考文献

- (1)ソーヤリエコ.2010.「社会的実践としての学習」『文化と状況的学習』凡人社. 41-89.
- (2)西口光一.1999.「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100: 7-18.
- (3)Lave, J. and E. Wenger 1991. *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖訳.1993.『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書)

## 外国人労働者定住のアジア最先進地区における言語景観

磯野英治（名古屋商科大学）

### 1. はじめに

韓国の安山市は多様な外国人労働者が集住する都市として、世界的に見ても特殊な多言語・多文化先進地域となっており、政策としても多文化特区と位置づけられて、モデルケースとなっている。このため、安山市の多文化状況が多言語景観としても立ち現れている現状がある。本発表では、安山市の公共表示や民間表示の諸特徴をまとめ、その傾向を示す過程において、安山市に暮らす外国人移住労働者の生活状況に言及する。そして、これらを併せて考察することで、言語景観と外国人移住労働者の韓国語習得についての接点を見出し、明らかになったその実態について論じる。本発表の意義は、特定技能制度など日本でも喫緊の課題である外国人労働者の急増に関して、先進地域である安山市から有益な情報を得ることが、日本の将来を検討する際の参考になるということである。

### 2. 行政支援と民間表示

安山市における官民の多言語サービスの展開を参考資料とすることを目的に、多言語景観を調査した研究は以下の二つがある。

#### (1) 吹原・松崎・磯野・助川（2019）公共表示を量的・質的に調査

道路に設置されている外国人向けの重要な施設（安山市外国人住民相談センターなど）への案内看板は7言語、センター内の看板や掲示は11言語の外国語併記であり、その他の一般的な公共表示にも英語、中国語、ロシア語、ベトナム語の併記、加えて外国語の単独表記も見られる。また、様々な言語の話者が集まり憩う場所である特区の中心に位置する公園にはゴミ捨て、排泄、大声（集会）、飲食を含むルールが容易に伝わるよう言語での説明がない単独のピクトグラムが多く活用されている。

#### (2) 松崎・磯野・吹原・助川（2017）民間表示を量的・質的に調査

多言語景観を構成する言語種が外国人労働者の出身地域であり、特に実際に訴求したい顧客に向けた副看板において多言語表記が多い(主看板8言語・副看板11言語)。



道路の公共表示



公園のピクトグラム



インドネシア料理店



### 3. エスニックレストランと外国人コミュニティ

安山市のインドネシア料理店やウズベキスタン料理店は、店舗の看板や案内などの言語景観も、店内のメニューや雰囲気も、韓国にきたその国の労働者が自国にいると錯覚するような経営方針を立てており、実際に韓国人や他の外国人は歓迎していないという状況である。これらの店は料理を提供する以外にも、交流や生活上の支援の場として機能している。

### 4. 多言語景観と韓国語習得

安山市の多言語景観に見られるように、公共表示や店舗の民間表示は、外国人労働者が便利に生活する上で寄与している。一方で、これら道路の表示、店舗の看板や店舗の運営から、住んでいるという表面的な意味で韓国社会に溶け込んでいるように見えても、内実は韓国に暮らす外国人労働者の（ただ働くだけではない）意味のある生活や、母語使用の保証された空間の確保の意味合いが強いことは、彼らの韓国語が初級以降は伸びていかないことから明らかである。

### 5. まとめと課題

以上、世界的に見ても特殊な多言語・多文化先進地域である韓国安山市の多言語景観調査から明らかになった点は、多言語景観が外国人労働者の実質的な生活に大きく寄与していること、それぞれの外国人コミュニティは、スタンドグラスのように様々な輝く独立したガラスが組み合わさって形成されているような状況であること、これに関連して、移住労働者が韓国で生活し、就労していても第二言語としての韓国語の自然習得は起きにくい状況であること<sup>1</sup>、の三点にまとめられる。つまり、これらを受け入れるまでの日本語能力に関する枠組み・制度、受け入れてからの多言語サービス・多言語景観、街づくり（施設や店舗の形成、外国人労働者との交流、ホスト社会の受け入れ意識）に置き換えると、日本の将来の参考となるだろう。

### 参考文献

(1) 松崎真日・磯野英治・吹原豊・助川泰彦 (2017) 「韓国安山市『多文化通り』の多言語景観の特徴とその背景」『日本語研究』第 37 号、首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会、pp. 105-119.

(2) 吹原豊・松崎真日・磯野英治・助川泰彦「韓国安山市の多言語景観調査にみる言語景観研究の現在と可能性」『ことばと文字』11 号、くろしお出版・公益財団法人 日本のローマ字社、pp. 21-57.)

---

<sup>1</sup> 先の松崎の報告にあるように、雇用許可制 (EPS: Employment Permit System) においては、渡韓前に韓国語能力を評価し、一定水準以上の韓国語能力がある者のみを受け入れるようになっており、大きな特徴の一つであると言える。この韓国語能力の評価は雇用許可制のための特別の試験である EPS-TOPIK により行われていて、「産業安全」や「職業関連内容」についての内容も盛り込まれている。このため、言い換えると韓国の外国人労働者がたとえ試験対策としてであっても、また極めて基礎的なレベルであっても、語学学習を行うことで語彙の仕組みに対する気づきを得たり、日々を乗り越えていく韓国語能力を身につけたりすることができる制度が韓国には整っているという見方もできる。

## EPS-TOPIK（雇用許可制韓国語能力試験）の諸特徴

松崎真日（福岡大学）

### 1. はじめに

韓国では雇用許可制（以下、EPS）という制度の下、2004 年から非熟練労働に従事する外国人の受け入れを行っている。制度開始よりすでに 16 年が経過し、現在では安定的に 27 万人ほどの外国人労働者が就労しているが、その就労条件として、一定水準以上の韓国語能力を設定しており、注目される。韓国での労働を希望する外国人は、EPS-TOPIK と呼ばれる雇用許可制のための韓国語能力試験を受験し、合格ラインに達することが求められている。隣国で実施している移住労働者のための語学試験であることから、日本においても参考になるところが多いと思われるが、試験についての具体的な情報は公開されていないため、実態がよくわかっていない。

以上のような中で、発表者らは試験の構成、難易度について検討するとともに、外国人労働者の就労後の語学力についても検討を行ってきた。ここではこれまでの研究結果を報告するとともに、外国人移住労働者に語学試験を課すことの意味について考えることとしたい。

### 2. 試験の構成

EPS-TOPIK は、聴解試験と読解試験で構成されている。問題数、出題方式、配点、試験時間は表1の通りである。

表 1 EPS-TOPIK の構成

出題分野	問題数	出題方式	配点	試験時間
聴解	25	四者択一	100 点	40 分
読解	25	四者択一	100 点	30 分
全体	50	四者択一	200 点	70 分

表 1 のように、聴解と読解が各 25 問出題され、すべて四者択一形式の問題である。また、配点は各 100 点で合計 200 点である。この試験の合格基準であるが、合計得点で 80 点に設定されている。つまり得点率に直せば 40%ということになる。

問題プールに収録された問題を見ると、韓国語の数詞を尋ねるといったごく基本的な問題から、長文読解まで多様なレベルの問題が出題されていることが指摘できる。また、産業安全や職業関連の問題が含まれることも特徴といえる。工場で使用する防具や機器、労働現場で見られる掲示物、社員寮の規則などに関連した問題が収録されており、韓国での移住労働で必要になる韓国語能力を習得している者を選抜しようとする意図が明確な試験であるといえる。

### 3. 難易度

上述の通り、合格基準は 80 点、つまり得点率 40%に設定されている。そこで、この基準がど

のレベルにあるのかを把握するために、ゼロスタートの教養科目として韓国語を学ぶ大学生 49 人を対象に前期の 14 週目の時間を利用して模擬試験を実施した。結果は、およそ 3 分の 2 の大学生が基準をクリアするというものであった(図 1)。

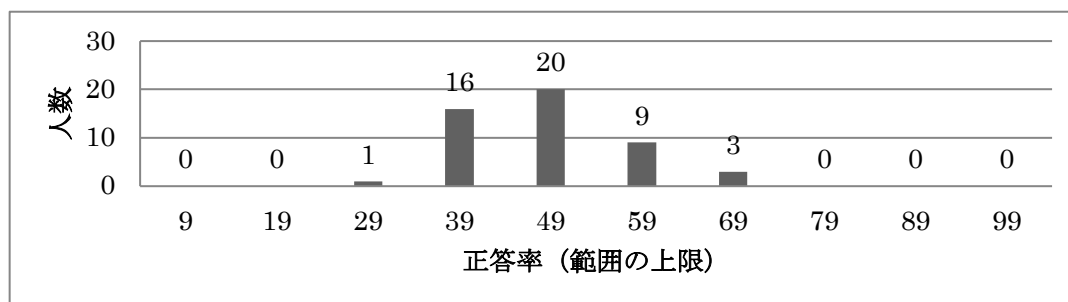


図1 大学生対象の模擬試験結果

結果、模擬試験受験者のおよそ 3 分の 2 である 32 人は合格水準を超える結果となった。韓国語を学び始めたばかりの学生の多くが事前の準備なしでも基準を超えることができたことから、EPS-TOPIK の合格基準は大変低く設定されていることがいえる。

#### 4. EPS 就労者のその後の語学力

EPS-TOPIK に合格しマッチングを経て韓国で就労する外国人労働者のその後の語学力について調べるために、韓国で就労しているインドネシア人 19 名と、EPS を経ないで就労している (非 EPS) インドネシア人 15 名を対象に模擬試験を実施した。その結果、EPS 就労者では 19 名中 18 名が基準をクリアし、また 14 名は得点率 70% である 140 点をも超えていた。このことは韓国語学習を行ってから入国した者は、その後の韓国での生活の中で韓国語能力を維持にとどまらず向上させている可能性をも示唆するものといえる。他方、非 EPS 就労者では 15 名中 7 名は合格基準を超えることができなかった。現地の言語を学ばないまま就労した場合、就労後も言語習得が進まない場合が多いことを示す結果と言えよう。入り口で言語学習を課しているかどうかは、その後の外国人労働者の生活の質向上に直結すると思われる。

#### 5. おわりに

隣国では外国人労働者の受け入れに際し、専用の語学試験を準備し、一定水準の韓国語能力を身につけている者のみを受け入れている。試験の詳細は公開されていないが、今回報告した模擬試験結果からは、入国前に韓国語学習を行うことが、就労後の語学能力の向上につながっていることが窺えた。現地の言語ができないことは彼ら自身の生活において、また受け入れる日本社会において、支障が生じやすい。韓国の事例は就労前に一定水準の語学力を身につけることの重要性を示しているといえるだろう。

#### 参考文献

(1) 吹原豊・松崎真日・助川泰彦(2016), 「韓国の雇用許可制語学試験(EPS-TOPIK)からみた就業前の言語習得について ―試験方式と難易度からの接近―」, 『国際社会研究』, 第5号, 121-140.

(2) 吹原豊・松崎真日・助川泰彦(2018), 「韓国の EPS-TOPIK についての総合的考察 ―日本の大学生を対象とした模擬受験結果との比較をふまえて―」, 『国際社会研究』, 第7号, 41-59.

(3) 松崎真日(印刷中), 「移住労働者の現地語学能力についての考察 ―雇用許可制韓国語能力試験の模擬試験結果から―」, 『日本語研究』第40号、首都大学東京・東京都立大学 日本語・日本語教育研究会

## ドイツ、欧州各地での難民受け入れが日本の移民難民受け入れに示唆するもの

的場主真（ヴィッテンヘルデッケ大学）

ヨーロッパは2015年以来、シリア、アフガニスタン、イラクを中心とする難民を大規模に受け入れて来たが、過去5年の難民受け入れのためのEU、国、地方レベルでの様々な政策の結果が顕著になってきた。ヨーロッパの歴史は移民難民の受け入れ、または迫害の繰り返しといっても大袈裟ではないが、過去の成功と失敗から多くのことを学んできた。EUでは加盟国のそれぞれの経験を活かしながら、EU全体の統合的グローバル政策を実施しつつ、各国の状況を考慮したローカル政策を実施しているが、EU内での政治状況と民主主義レベルの差があるために、難民受け入れを巡って各国間での意識の相違が明確になりつつある。

筆者は2015年にミュンヘン市で難民と受け入れ側の市民ボランティアにインタビュー調査を行い、受け入れ側に必要な能力を研究調査し、2016年には連邦移民難民庁からの委託事業として、難民収容施設で働くボランティアに対して、難民移民をイスラム過激派から守るためのワークショップを開催した。2018年にはヴィッテン市で3年滞在歴のある15名の難民と10名のドイツ人学生との合同セミナーを主催し対話能力について調査研究した。さらに2019年にはフランス北部のカレー市で不法で森の中で生活をする違法難民に関して実態調査をおこなった。これらの研究の趣旨は難民移民受け入れ側の個人に要求される能力の調査であり、その一部はMatoba (2019)で発表されている。本発表では、これらの調査から得られた知見をもとに、ドイツと欧州での難民受け入れの光と陰に焦点を当て、将来の日本の移民難民受け入れに示唆するもの提示する。

これまでの筆者の調査活動は以下の通りである。

- 2015年「ドイツは助けが必要な人を助けます。他人の尊厳に疑問を投げかける人や、法的・人的助けが求められる状況で援助に前向きでない人などを(ドイツは)容認しません」(メルケル首相)

ミュンヘン市南部の難民1次収容施設にて約50名の学生が20名の難民に対するインタビュー調査を実施。調査内容は彼らのドイツに入国するまでの経緯追跡とドイツ社会に対する希望の調査。更に、調査に参加した学生は予想される難民のプラス効果について意見をまとめる。

- 2016年「ベルリンのクリスマス市で難民資格申請者のチュニジア人イスラム過激派によるテロ事件」

ヨーロッパでイスラム過激派によるテロが頻発。ドイツ政府は難民収容施設の住民に対する外部からのイスラム化宣伝行為の取り締まり、並びに一般社会におけるイスラム過激派の思想教化運動の取り締まりの強化を実施。筆者はドイツ移民難民庁の要請でニュールンベルク市の難民収容施設の職員とボランティアを対象とした「過激思想教育の早期発見対策」セミナーを実施。

- 2018年「イタリアのサルビーニ副首相兼内相が移民排斥」

ヴィッテン市内の庇護認定者15名と学生10名とが2泊3日の合同ワークショップに参加。ドイツ滞在が3年を経過し、難民のドイツ語能力は平均して中級レベルに達しており、ドイツ人学生とドイツ語による会話が可能になる時期である。このワークショップの目的は難民と受け入れ側が共に対話を行い、両者にとって理想的な社会統合のあり方について議論をまとめ連邦政家庭・高齢者・女性・青少年省に報告書を提出。

➤ 2019年「欧州議会選でポピュリスト政党伸び悩む」

1990年後半から多くの難民が最初の庇護申請国を去り、違法にフランス北部沿岸部のカレー市、ダンケルク市に集まり始め、市民団体の支援で政府非認可の難民収容施設が建設されるが、2016年にはフランス政府により強制撤去が実施される。しかし、その後も推測500人の難民がいわゆる「カレージングル」に住みつき、イギリス入国の機会を待ち続けている。2019年の冬に筆者は学生10名と「カレージングル」で活動しているNGO組織でボランティアとして約1週間食事作りに参加。学生の体験は現在出版の準備段階。

➤ 日本の移民難民受け入れへの示唆

ヨーロッパでの難民受け入れによる社会不安定化の要因を研究しつつ、以下の4分野で、難民受け入れのメリットを高めるための方策研究が必要であろう。

- 1) 経済：労働力の補填
- 2) 外交：世界における日本への信頼確立、世界中の人々との友情
- 3) 歴史：第2次世界大戦中アジアで多量の難民を生み出した過去の歴史の払拭
- 4) 援助：将来難民が帰国し母国の再建に貢献

参考文献

Kazuma, Matoba., 2019, The refugee crisis as a test of our collective conscience: Global perspective taking and witnessing, “Innovative and Transformational Ideas to Improve the Development and Policy Response to Forced Displacement” School of Public and International Affairs at Virginia Tech

## 21 世紀の日本語教育学を考える

—視点としての「学」という観点から—

宇佐美まゆみ（国立国語研究所）

伊東祐郎（国際教養大学）

山本忠行（創価大学）

<司会>林さと子（元津田塾大学）

### 本パネルセッションの趣旨

宇佐美まゆみ

多くの研究分野において「学際的研究」の必要性が主張されるようになって久しい。また、「日本語教育学」という言葉が聞かれるようになってからも既に 30 年近くが経過している。その間にも、1999 年、2007 年とほぼ 7, 8 年おきにセミナーや雑誌で特集が組まれ、「日本語教育学とは何か?」、あるいは、「日本語教育学は成立しうるのか?」、という問いが繰り返されてきた感がある。ただ、常にその問いが投げかけられながら、答えはあいまいなまま各人の捉え方に委ねられてきた。本パネルでは、今回改めて大会委員会から提起された「日本語教育学の輪郭」というテーマを受けて、「視点としての日本語教育学」という観点を核に、3 名のパネリストが、それぞれの観点から、①日本語教育学の学術的位置づけ、②日本語教育学と他の研究分野との協働の可能性、そして、③日本語教育学の社会に対する貢献の在り方などについて考える。最後には、フロアも交えて、これからの日本語教育学の可能性と展開について意見交換を行いたい。

発表 1 では、まず「視点としての『学』」という捉え方を提唱し、その観点から、主に、①日本語教育学の学術的位置づけ、②日本語教育学と他の研究分野との協働の可能性を中心に論じる。次の発表 2 では、日本語教育学の理念を考えるという視点から、日本語教育学を改めて問い直し、「安全・安心・健康・人間らしさ」を探求するために日本語教育学はどのような役割を果たすことができるのかについて考える。最後の発表 3 では、言語政策という観点から、日本語教育にかかわる事柄を批判的に検討するとともに、日本語教育が関連の他の領域に貢献できる可能性を指摘する。その上で、日本語教育関係者がそれぞれの立場で、日本語教育以外の人々とネットワークを構築し、日本語教育学の視点から語り、社会を少しずつ変えていくことが、日本語教育への認識を改めさせ、ひいては日本語教育学の発展と地位向上にもつながっていくということを主張する。

最後の全体討論においては、「視点としての日本語教育学」という捉え方が、いかに 21 世紀の日本語教育の輪郭を描くのか、また、そうして捉えられた理念と実践を踏まえた日本語教育研究が、いかに社会における日本語教育学への認識の再考をもたらし、日本語教育学の発展と日本語教育実践の価値の認識と地位向上につながられるのかを皆で考える。

## 視点としての「(日本語教育)学」という捉え方の必然性

宇佐美まゆみ (国立国語研究所)

### 1. 学問自体の新しい捉え方

これまで繰り返されてきた問い、「日本語教育学」が成立しうるのか否かは、「複合領域的課題」と「方法論的課題」をいかに生産的に乗り越えていくことができるかにかかっている。その一つの解決策として、本発表では、「日本語教育学の輪郭」を考察する上では、これからは、いわゆる「学」というものを確立した固定的領域を囲む「枠」としてではなく、常に変化しつつある動的な「視点」として捉える「視点としての学」という捉え方が必須であるということを論じる。まず、今日の「日本語教育学」がかかわるこの約 30 年間の日本語教育学研究の広がりや展開を簡単にまとめた上で、複数の領域にまたがって研究されている「ポライトネス理論」を例に、「視点としての日本語教育学」という捉え方を掘り下げ、日本語教育学の学術的位置づけについて考察する。また、視点としての日本語教育学の一部としてのポライトネス研究や談話研究は、これまでの日本語教育学の関連分野に加えて、昨今盛んになってきている「知能情報学」の対話システム研究分野など、意外な分野とも既に連携が具体化してきている。AI に日本語を教えるという観点からの AI 研究分野との連携は、高齢者の対話相手としてのロボットなどの開発につながっていくなど、日本語教育学は、外国語教育関係だけにとどまらない社会貢献の可能性を秘めている。これらを通して、これからの日本語教育学の新しいパラダイムを展望するとともに、日本語教育学の社会貢献の可能性とその在り方についても考える。

### 2. 「ポライトネス理論研究」がなぜ「日本語教育学」と言えるのか

ここでは、「ポライトネス理論研究」を例にあげ、語用論、対人コミュニケーション研究分野の主要なテーマであるこの理論が、なぜ「日本語教育学」の一部であると言えるのかということ、を、「視点としての学」という観点から解説する。ポライトネス理論研究のための実証データとしての自然会話データを分析しているうちに、「自然会話」の「語学教材」としての意義を痛感し、自然会話リソースバンクである Natural Conversation Resource Bank(NCRB)の構築を始め、その機能の一つとして、「自然会話を素材とする WEB 教材」の「教材作成支援機能」も構築したことにより、「視点」だけでなく、実際の日本語教育の WEB 教材の開発につながった経緯も紹介したい。さらには、NCRB というものは、動画をアップロードするオンライン教材でもあることから、動画をアップロードし公開する際の資格や条件について、弁護士にも相談することになった。弁護士が、実物を見ながら NCRB の利用法を実際に確認したほうが、より適切な利用条件等の規約を考えることができるというので、言語教育とは無関係の弁護士に、「自然会話を素材とする日本語コミュニケーション WEB 教材」としての「NCRB」の使い方を、実際に NCRB を動作させながら説明を行うことになった。弁護士は、その後一人でも、NCRB に収録されたシナリオのない「自然な会話」をいくつか観てみたそうで、その後、「これは、日頃、自分が相談を受けることの多い外国人労働者や技能実習生などの悩みや問題の原因を考えたり、コミュニケ



ーション問題を未然に防止するための教材としても、大変役に立つ！」と痛く共感、感動された。そして、日本語教育のことはわからないが、とても面白いし、このようなことを外国人に教えようとする教材があるのは、大変いいことだ。これは、今自分が請け負っているコミュニケーションの行き違いやコミュニケーション不足が原因の一つとなり、弁護士にまであがってきているいくつもの事案の未然防止や問題の緩和に役に立つに違いないと、絶賛いただいた。つまり、「視点」というものの共有を試みることによって、従来の学問の枠に縛られることなく、思わぬ発想がつながっていく。そして、それは、上で述べた例のように、思わぬ、他分野との交流や協働のきっかけになる可能性もあり、さらには、外国人労働者や技能実習生のコミュニケーションの仕方が引き起こす問題の解決に少しでも寄与するというような形での社会貢献ともつながっていく。21世紀の日本語教育学とは、「視点としての日本語教育学」として学問的研究の質を向上させるとともに、そうして捉えられた「日本語教育学の視点」から、他の領域を見ることによって、その視点を他の分野とも共有していき、他の分野を「視点としての日本語教育学」の一部として引き込むこともできる。ひいては、これらの交流を生かした社会貢献にもつなげることができるということを中心とし、次の発表2、3の内容にもつなげたい。

#### 謝辞

本研究の一部は、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」、および JSPS 科研費 18K18685 の支援を受けている。

#### 参考文献

- (1) 宇佐美まゆみ (1999) 「視点としての日本語教育学」『月刊言語』28(4), 大修館書店: 34-42.
- (2) 宇佐美まゆみ (2002) 「連載ポライトネス理論の展開 1-12」『月刊言語』31, 1-5, 6-13.
- (3) 宇佐美まゆみ (2016) 「対話システム研究と談話研究の接点—言語研究から貢献できることは?—」『対話システム構築と談話研究・日本語教育の接点』2019 年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 27-28.

## 日本語教育学の理念を考えるとという視点

伊東祐郎 (国際教養大学)

### 1. 日本語教育学の史的変遷

日本語教育学を広く外国語教育学のひとつと捉えてみた場合、日本語教育学は他の外国語教育学と比べ、どのような存在となっているのだろうか。「〇〇学」とつく以上、学術的あるいは学問的な視点からの体系が求められることになる。この点からこれまでの日本語教育学を振り返ってみると、それぞれの時代背景との関わりから日本語と教育が語られ、この学問領域が形成されてきたように思われる。戦中戦後の日本語教育学、高度成長期における日本語教育学等を考えてみると、時代的変遷と深く関わっていることがわか

る。

戦中までの日本語教育が精神的な日本人化を最終目的としていたのに対し、戦後の日本語教育が目標としたのはあくまでも日本語習得である（牲川，2008）。では、現在は何をめざしてるのだろうか。かつて、日本語教育には理念があるのかと問われたことを想起し、21世紀における日本語教育学のあり方を今一度問うてみたい。

## 2. 日本語教育学の構成要素

日本語教育が学問として成立するかどうかを検討する際に、日本語教師に期待されていること、また日本語教師養成の段階で教師に求められる知識・技能・態度等を概観しておく。「日本語教育のための教員養成について（平成12年教育内容）」では3領域（①言語にかかわる領域、②教育にかかわる領域、③社会・文化にかかわる領域）と5区分（①社会・文化・地域、②言語と社会、③言語と心理、④言語と教育、⑤言語）で構成されている。教育内容が検討された当時の日本語教育は成人学習者が主な対象であったことから、日本語教師像も成人学習者に対する日本語教育が前提になっている。これら3領域5区分は、日本語教育学の土台形成に少なからず影響を与えてると考えられ、日本語教師の抱く日本語教育学の輪郭は、これらの集合体、複合領域を扱う学問であると一般的に捉えられる傾向がある。

注視すべきは、日本語教師に求められる資質・能力が言語的側面と教育的側面にかかなりのウエイトが置かれている点である。おそらく日本の外国語教師教育は同様であると思われる。その結果、日本語教師養成の主な目的は日本語をどのように教えるかというスキルの獲得に興味・関心が向かい、必然的に言語的側面と教えるという技能的側面に研究の焦点も置かれることになる。日本語教師を目指す人たちも、教えるという手法に、悪く言えば、呪縛に囚われてる。日本語教育学の根幹もややもすると教師教育と日本語習得の観点に軸足を置いた学問体系となっていると言えるのではないだろうか。日本語教育学は学習者あつての教育学であることを考えると、常に日本語学習者そして学習論との密接な関係の上に成り立っているものと考えられる。

## 3. 日本語教育学がめざすもの

1990年代以降の日本における外国人材の増加による、日本社会のグローバル化の進展のなかで多文化共生社会の実現が求められている。また、昨年2019年6月の日本語教育推進法の公布以降、日本語がもはや学習者や教師のみならず、第三者が日本語や教育について語り始めた今日、日本語教育学の扱われ方も、社会や世の中という視点からの影響も受け、さらに学際的学問に変わりつつある。文化審議会国語分科会では、社会のグローバル化によって外国人学習者の拡大化と学習ニーズの多様化によって、平成12年の教育内容は、教育・研究の進展や社会情勢の変化に対応できていないところから、大幅な見直しを行ってきている。日本語教育はどのような社会的貢献、学際的な貢献ができるかが問われているのである。このような状況においてやはり言語、日本語とその教育の在り方は多くの者にとって関心の的となる。日本語教育学はどのような道筋を提示することができるのだろうか。何のために日本語を教えるのか、日本語教育が目指すものが何であるかの問い

に対するビジョンがほしい。目の前にいる学習者への日本語教育が最大の関心事であることは理解できるが、EU の言語政策で掲げられているような複言語主義、相互理解、民主的市民性の醸成、社会的結束などの理念体系の構築と共有が日本語教育学の視点からあるとよい。

#### 4. 人・社会を結ぶ日本語教育学

これまでの日本語教育は成人学習者を対象としてきたため、日本語教育が人間発達にいかに関与しているか、あるいは重要なものであるかは十分に認識されてこなかったし議論もされてこなかった。しかしながら、日本語を母語としない児童生徒に目を転じると、発達過渡期である子供たちの場合、人間としての成長や発達にはさまざまな要因が影響することになる。その一つが言語であり、言語の獲得が認知力の発達と密接にかかわっていることを実感することになる。言語の獲得は人の発達にとって重要な出来事である。概念獲得や心の理論の発達、社会的認知能力の発達と言語獲得は相互作用によって起きるのである。

このような視点から考えると、日本語教育はただ知識を伝授したり、言語運用力の育成が最終の目的ではなく、人の成長や発達に不可欠であることを改めて認識する。日本語は言語である。言語は人の営みにとって欠くことの出来ないものである。人権としての言語、人格形成に必要な言語、相互理解のための言語、こと成人について言えば、やはり人として豊かな生活を送るために社会とつながるための言語である。人が国境を移動する現代社会において「安全・安心・健康・人間らしさ」を探究するために日本語教育学はどのように役割を果たすことができるか問われている。教師教育、また学習者の学びを焦点化した学習論、社会変革や人材育成など日本語教育学の守備範囲は広い。

#### 引用文献

- (1) 牲川波都季(2008)「日本人の思考の教え方―戦後日本語教育学における思考様式言説」『文化、ことば、教育―日本語／日本の教育の「標準」を越えて』明石書店、106-128.

### 言語政策研究から見た日本語教育学としての視点

山本忠行（創価大学）

#### 1. 日本語教育にとって言語政策とは

言語政策について確認しておきたいのは、何のため（Policy, 目的と理由）とどのように（Panning, 具体策）を考えるものであり、正解は一つではない、あくまで選択であり、利害調整の手段であるということである。政策研究は「つかみ所がない」というような批判もあるが、よりよい日本語教育を実現していくためには不可欠の分野である。言語政策研究は、日本語教育をクリティカルな視点で捉えることを可能にする。政策を意識する日本

語教育関係者が増えることは、日本語教育学の社会的存在感を高め、日本語教師の活躍の場を拡大することにつながる。

言語政策について考えることは、ある言語と言語教育の社会的位置づけや使用について考察したり、普及の方策を構想したりすることである。そこには言語が社会を支えるインフラであり、人が生きるための力だということが前提とされている。換言すれば、言語政策研究とは、個人と社会に対する言語の力と向き合うことであり、言語によってさまざまな価値を生み出していくことができるように制度と環境を整備し、個人の幸福と社会の安定・平和を実現する方途を探ることである。

水谷（1999）は『日本語教育』100号記念に寄せた文章で、日本の人文科学が「目的解決性に欠け」、「社会的要請に無関心なことが多い」と指摘されることを問題視している。「たこつぼ」のような閉じられた空間の中には、日本語教育学の視点を社会に反映させることは難しい。日本語教育学に対する社会的な評価を高め、存在感を示すには、日本語教育関係者が社会の状況や動きに敏感になり、何を求められているのかを考え、発信していく必要がある。

## 2. 日本語教育によって何が変わるのか

昨年6月に念願だった日本語教育推進法が成立した。日本語教育学会をはじめとする関連団体が後押しをした結果であることは間違いないが、在留外国人の増加、特に就労者の増加が背景にあるからであり、日本語教育学に対する社会的評価が高まったからではない。

日本語教育学の視点の重要性をアピールしようとしても、日本語教育の存在感があまりに乏しい。社会の意識を変えるには、まず日本語教師の社会的意識を高める必要がある。日々の授業の準備、学生の管理に忙殺されているという現実はあるにしても、政治的なことに無関心な日本語教師が多すぎる。それは水谷（1999）の指摘から20年経っても、残念ながらそれほど変わっていない。その一端がわかるのが、日本語教育関連施策に対するパブリックコメントの少なさである。待っているだけでは、日本語教育学を取り巻く環境の変化を期待することはできない。日本語教育学の社会的存在感を高めるには、まず日本語教育関係者の社会的意識を高める必要がある。

日本語教育に関する研究成果の中で、最も社会的に影響を与えているのは「やさしい日本語」であろう。阪神淡路大震災をきっかけに弘前大学の佐藤和之が始めた試みは徐々に広がり、庵功雄などの努力もあって、行政文書やマスメディア、そして企業にも広がりつつある。外国人に日々接し、コミュニケーションの取り方を研究してきた日本語教育学の視点あればこそその成果であり、日本語教育関係者の努力が社会を変えた好例と言える。

言語教育は政策の影響を受けやすい社会的営為である。戦前の日本語教育は侵略と支配の手段として利用された。しかし視点を変えれば、日本語教育関係者が社会を意識し、努力すれば、さまざまな広がりを持ち、社会を変える力を持つということを意味する。

本来、日本語教育はこれからの社会を作る営みである以上、政治と無関係ではいられないし、その社会的役割は小さくない。留学生政策、外国人就労者に対する政策、国境を越えて移動する子どもたちの教育政策、海外への日本語普及政策、さらには国語教育政策、英語教育政策、少数言語や危機言語への政策などとも関わっていることを認識しなければ

ならない。

年少者日本語教育は従来型の学校教育の経験だけでは課題解決が難しい。小中学校の教師と日本語教育関係者が協力することで、大幅な改善が期待できる分野である。今後、教職課程に日本語教育の内容が入ることになれば、日本語指導だけでなく、学習に問題を抱えている日本人生徒指導に応用できるものがあると思われる。

高校ではこの4月から、これまでの「国語総合」が「現代の国語」と「言語文化」に分けられ、「現代文」と「古典」は「論理国語」と「文学国語」に再編成された。その意図するところとして、実社会・実生活に生きて働く国語の能力を育成することを重視し、論理的な文章や実用的な文章を読み、その内容や形式について、批評したり討論したりすることが指導要領に示されている。こうした実用教育とも言える国語教育をめぐるのは、さまざまな議論があるが、日本語教育がこれまで留学生を対象にアカデミックジャパニーズ指導の中で培ってきた研究成果が生かせる分野であることは間違いない。

第二言語教育という点で日本語教育は英語教育から多くのものを学んできたが、日本語教育から英語教育に応用できる知見も少なくない。

### 3. 日本語教育学の視点を政策に

言語政策的に見れば、日本語教育はウェルフェアであり、外国人住民の社会参画を促し、共生社会を築いていくための提言もできる。異文化コミュニケーションの最前線で積み重ねた経験は学校や地域社会にとどまらず、行政にも企業にも還元できる。日本語教育の立場から発信できるものは多い。日本語教育関係者がそれぞれの立場で、日本語教育以外の人々とネットワークを構築し、日本語教育学の視点から語り、社会を少しずつ変えていくことが、日本語教育への認識を改めさせ、ひいては日本語教育学の発展と地位向上にもつながっていくであろう。

### 引用文献

(1)水谷修（1999）「日本語教育研究の未来」『日本語教育』100号，2-6

(2)文部科学省（2018）「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」

[https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_02\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_02_1_2.pdf)

## 教師教育の課題と可能性

—外国人児童生徒等教育を担う教員の養成と研修に焦点を当てて—

金田智子（学習院大学）・菅原雅枝（愛知教育大学）  
仲本康一郎（山梨大学）・鎌田美千子（宇都宮大学）<sup>(1)</sup>

### 本パネルセッションについて

日本語教育学会が文部科学省より受託した「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」（2017年度～2019年度，以下，「モデルプログラム開発事業」とする）では，外国人児童生徒等教育担当者に求められる資質・能力を，捉える力，育む力，つなぐ力，変える／変わる力の4要素からなると捉え，その下に，子どもの実態の把握，日本語・教科の力の育成，教師としての成長等の8つの課題領域を据えた。そして，養成・研修プログラムの「内容」がリスト化され，どういった内容・構成で大学の授業や研修プログラムを設計したらよいかが例示された（文部科学省委託事業特別委員会2020）。しかし，求められる資質・能力やそれを獲得するための教育の「内容」は明らかになったとはいえ，「方法」に関する検討は緒についたばかりである。

本パネルセッションでは，日本語教師の教育を検討する際，内容と同様に「方法」も重要であると考え，外国人児童生徒等教育を担う教員に焦点を当てて議論を行いたい。まず，金田が本パネルの趣旨説明として，昨今の日本語教師教育の養成・研修に関する検討の動向を紹介し，養成・研修の方法に注目することの意義を述べる。続いて，仲本は「モデルプログラム開発事業」の一環として2017年度に実施した2種類の調査に基づき，養成課程及び現職者研修における「方法」の現状と課題を明らかにする。菅原は，「モデルプログラム開発事業」調査研究部会が2019年度に実施した養成・研修企画者を対象とする研修プログラムの結果を紹介し，方法上の課題について問題提起する。さらに，鎌田は国際学部，つまり，学校教員養成を主たる目的とはしていない学部での，外国人児童生徒等教育を担う人材の育成を意識して実施した教育プログラムを紹介し，そこで見出された課題と可能性を述べる。その後，来場者とのディスカッションを行う。

90分という限られた時間ではあるが，外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修に焦点を当て，実態や具体例を踏まえた意見交換を行うことにより，教師教育における「方法」についての議論を喚起し，関係者間での情報交換が進むことの一助となればと考える。

### 注

- (1) 本パネルセッションは，「モデルプログラム開発事業」調査研究本部員及び調査研究部会員である次の方々の協力を得ている。和泉元千春，市瀬智紀，伊東祐郎，川口直巳，河野俊之，齋藤ひろみ，中川祐治，中山あおい，浜田麻里（50音順）。

## 教師教育における「方法」への注目

金田智子

日本語教育学会は文部科学省の委託を受け、2017年度から2019年度まで「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」を実施した。これは、外国人児童生徒等に対する教育を担う教員や支援員を育成する養成・研修の場で活用されることを想定した「モデルプログラム」の開発を目的とした調査研究事業である。この事業では、各種調査及び先行研究をもとに、当該教育の担当者に求められる資質・能力を、捉える力、育む力、つなぐ力、変える／変わる力の4要素と、子どもの実態の把握、日本語・教科の力の育成、教師としての成長等の8つの課題領域で構成されると捉えた(表1)。さらに、「モデルプログラム」には、各課題を細分化した「求められる具体的な力」や養成・研修を企画する際の目安となる「養成・研修の内容構成」が示され、資質・能力を育成するために学ぶべき内容が項目化されている(文部科学省委託事業特別委員会2020)。

時を同じくして、文化審議会国語分科会は、日本語教師に求められる資質・能力の再検討を行った。どういった資質・能力が求められるか、その概要を示した上で、養成・初任・中堅という段階別に、獲得が期待される「知識・技能・態度」をそれぞれ項目化した。初任段階にある教師については、教える対象によって、身に付けるべき資質・能力には異なる部分があるという発想から、留学生対象か就労者対象か児童生徒等対象かといった、活動分野別に「知識・技能・態度」の一覧が示されている。さらに、それらの資質・能力を育成するための「教育内容」と「教育課程編成の目安」が、それぞれの段階・活動分野ごとに示された(文化審議会国語分科会2019)。

文部科学省委託事業特別委員会(2020)も、文化審議会国語分科会(2019)も、養成・研修プログラムの目標や内容を検討する際の参照資料となるわけだが、いずれも「方法」に関しての検討は途上にある。たとえば、文部科学省委託事業特別委員会(2020)は「モデルプログラム例」の中で、「活動形態」として講義型、活動型、フィールド型、実習の別を示し、さらに、詳しく具体的な活動を受講者の立場から記している。それらはいずれも長い実践経験に基づくものだが、その中で採用されている方法が果たして適切なのかは不明である。また、文化審議会国語分科会(2019)は「教育課程編成の目安」において、教育方法は「講義・演習の形式だけでなく、事例研究、問題解決学習等、主体的・協働的に学ぶ機会を取り入れることが求められる」と記しているが、そういった方法を採用することの妥当性・重要性についての説明はない。

表1 外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力  
—4つの要素と課題領域—

資質・能力	課題領域
捉える力	子どもの実態の把握
	社会的背景の理解
育む力	日本語・教科の力の育成
	異文化間能力の涵養
つなぐ力	学校づくり
	地域づくり
変える／変わる力	多文化共生社会の実現
	教師としての成長

教師の資質・能力の向上，あるいは力量形成を考える上では，養成・研修プログラムの内容だけでなく方法の検討も重要である。特に「態度」や「変える／変わる力」等，教師の長きにわたる成長に関わるであろう資質・能力は，知識注入型教育やトレーニング型教師教育では育成することが困難なのではないか。教育の内容として，そういった資質・能力について学ぶことは可能だろうし，その大切さを理念的に知ることもできる。しかし，知識として持つだけでなく，それを具現化できるようになるには，それを可能とするような「方法」を選んでいく必要があるのではないか。

たとえば，「変える／変わる力」の「フ 外国人児童生徒等の教育を通して，自身のものの見方を批判的に問い直すことができる」（文部科学省委託事業特別委員会 2020：6）という力を育成するプログラムの中で，いつも正答を求めるような活動をしてもらいたいだろうか。おそらく，そうではない。では，どんな方法が考えられるのか。

現在，外国人児童生徒等教育も含め，様々な分野で活躍する日本語教師の育成は重要な課題であり，それに伴って教師教育に携わる人も増えている。教師教育のプロセスの中で，内容と方法の矛盾が起こらないように，そして，方法の検討についてどう取り組んでいったらよいか，教師教育の方法に関する具体的な議論が必要である。

#### 参考文献

- (1) 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）。
- (2) 文部科学省委託事業特別委員会（2020）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』，日本語教育学会。

## 教員養成・研修の方法に関する現状と課題

—「モデルプログラム開発事業」アンケート調査，インタビュー調査の結果から—

仲本康一郎（山梨大学）

本発表では，まず，日本語教育学会受託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」において，教職課程を有する大学・教職大学院，教育委員会，国際交流協会を対象に実施した大規模アンケート調査の結果をもとに，教員養成，現職研修において，どのような教育方法が採用されているのか，その現状と課題を示す。次に，先進的な取り組みをしている機関の教員，支援員，指導主事等を対象にしたインタビュー調査の結果から，研修方法の課題と可能性を検討する<sup>(1)</sup>。

### 1. 大学・大学院における養成

大学・大学院（292校）の回答からは，外国人児童生徒等教育を授業のテーマとしてとりあげている機関が92校で全体の3分の1程度，そのうち約半数の大学が1科目の授業内で数回程度実施するとなっている。これらの授業は，国際学部等の日本語教員養成課程



や教育学部の教員養成課程の一環で提供される場合が多く、外国人児童生徒等教育に関する授業の比重は必然的に小さくなる場合が多い。

授業内容は、「外国人児童生徒等教育の現状と施策」に関わるものが多く、「言語と認知の発達」「日本語の特徴」「日本語教育の理論と方法」等がそれに続く。授業に参加する学生のほとんどがこの分野に関する知識も経験もないため、まずはこの分野を概観すること、そして日本語教育という観点から、外国人児童生徒等教育にどう貢献できるかという観点から内容が選択されていることがわかる。

授業方法は、講義型の授業が92.3%で圧倒的に多いが、半数近くは事例報告(48.4%)を取り入れている。また、教材作成(30.8%)、指導案作成(28.6%)、事例研究(29.7%)のような活動型を採用する大学も3分の1程度ある。これに対して、授業見学(20.9%)、授業参加(15.4%)、授業補助(15.4%)のようなフィールド型を採用する大学は多くはない<sup>(2)</sup>。

以上、大学・大学院では、授業を実施する際、時間的制約のなかで、この分野を概観する講義型を志向する場合が多い一方、それでもできるだけ活動型、フィールド型の参加・体験型の授業に取り組んでいる状況が認められる。

## 2. 教育委員会・国際交流協会における研修

次に、教育委員会(市町村:766件、都道府県:39件)、国際交流協会(47件)の回答からは、市町村の単位では、外国人集住地区と散在地区の差があり、研修の実施率に大きな差があることがわかる。また、日本語指導担当者、支援員を対象にした研修が主で、一般教員、管理者等の立場に応じた研修や、専門研修等の経験年数に応じた研修を実施しているところは少ない。

研修内容は、日本語指導者を主な対象とする教育委員会では、「言語能力の捉え方・測定法」「指導計画の作成」「日本語指導の内容と方法」が多く、一方、日本語支援員を対象とする国際交流協会では、「外国人児童生徒等教育の現状と背景」「児童生徒、保護者とのコミュニケーション」「外国人児童生徒等の心理と適応」が多い。前者は外国人児童生徒等の「指導」に、後者は保護者を含めた「支援」に重点を置いていることがわかる。

研修方法は、教育委員会・国際交流協会いずれも、講義(85.9%/100%)、事例報告(68.4%/73.1%)等の講義型が最も多くなっている。また、事例研究、教材作成、授業案作成等の活動型、授業見学、学習体験等のフィールド型を採用している機関も3割程度あり、これらは開催回数、実施時間とも関連していると見られ、研修期間を多くとれる機関では、参加・体験型の学習が積極的に採用されていると言える。

以上、教育委員会・国際交流委員会では、地域による違いが認められるものの、全般的な傾向として、外国人児童生徒等教育を概観するための講義型から、日本語指導、生活支援等を実践するための活動型、フィールド型へと段階的に研修が構成されていると言える。

## 3. インタビュー調査

最後に、外国人児童生徒等教育に関して先進的取り組みをしている機関の教員、支援員、管理職を対象としたインタビュー調査(8名)の結果から、どのような研修が効果的だっ

たかという質問への回答をもとに考察する。

まず、研修内容として、日本語教育の基礎知識、日本語指導の方法等が挙げられた。またその方法としては、ベテランの日本語指導者による事例紹介、実際の授業活動の観察と解説、さらに授業活動をビデオ録画し、映像化したものがあればよいといった意見があった。日本語リライトの方法、評価のためのバンドスケールが役立つとの意見もあった。

また、指導、支援する児童生徒を具体的に想定し、そうした児童生徒をどのように指導するかを協議するケース会議も有益であるとの意見もある。課題を協同で解決することは、自己の実践を省察する機会にもなる。また、その際のグループ構成としては、日本語指導者、在籍学級の一般教員、ボランティア支援員といった組み合わせにすると立場に応じた意見を交換できるという意見も提出された。

さらに、各教員が外国人児童生徒の支援のどこにいるかをマッピングする研修も有益であり、子どもを長期的視野に立って支援することを学んだとするコメントもあった。こうしたポジショニングを自覚することは、学校や地域における自己の役割への気づきを促すだけでなく、校長、担任、支援員、保護者、地域ボランティア等と協力する支援のネットワークを構築する可能性を知るという意味でも重要である。

最後に、日々の実践を情報交換しあうことができる研修、悩みを語り合うなど励ましあうことができる研修も効果的であるという意見がある。日本語指導員や支援員は、とかく校内で孤立しがちであり、同じ立場で相談できる人が近くにいないという問題がある。そうした点からも、担当者会のような機会は、互いに励ましあい相互に専門性を高めていくコミュニティの形成という意義を持つものと考えられる。

以上、現職研修においては、立場や経験の違いを考慮した、ケース会議、ワークショップ、研究会等による研修が効果的であり、研修目的も、経験共有、問題解決、コミュニティ形成等を重要すべきであるという意見が多く提出された。

## 注

- (1) これらの調査は2017～2018年に実施された。詳細は、「モデルプログラム開発事業」調査研究本部（2018）を参照されたい。
- (2) 地域の学習支援教室への参加、放課後の自主学習の補助といった、外国人児童生徒に対する学習支援を挙げる大学もあった。また、ゲストスピーカーを招いて話を聞く、映像を視聴することによる意見交換、海外移住資料館や民族学校訪問等の試みもある。

## 参考文献

- (1) 春原憲一郎・横溝紳一郎（編）（2006）『日本語教師の成長と自己研修』，凡人社。
- (2) 當作靖彦（編）（2003）『日本語教師の専門能力開発』，社団法人日本語教育学会。
- (3) 「モデルプログラム開発事業」調査研究本部（2018）『平成29年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」一報告書一』，公益社団法人日本語教育学会。

## モデルプログラム活用のための「セミナー」「研修」の事例から

菅原雅枝（愛知教育大学）

### 1. はじめに：「セミナー」「研修」の概要

「モデルプログラム開発事業」では、2019年度、開発した「モデルプログラム」を活用した授業・研修を計画・実施できる人材の育成を目的とした「セミナー」「研修」を全国15か所で実施した。

「セミナー」は外国人児童生徒等教育に関わる授業を計画する学校教員養成・日本語教師養成に関わる大学教員等を、「研修」では現職教員研修・支援員養成／研修を実施する教育委員会、国際交流協会・支援団体等の研修担当者等を対象とした。参加者は日本語教育学会のホームページ等を通して募集し、セミナー参加者はのべ80人、研修参加者は115人であった<sup>(1)</sup>。本報告では、アンケート結果及び実施者の報告をもとに、企画者の考えと、受講者の立場や状況による期待される研修内容、方法・形態の違い、またその効果について検討する。なお、本事業では、リーダー養成を目指して教育委員会と連携して行う「連携研修」も実施したが、本稿では「セミナー」「研修」を中心に扱い、「連携研修」については当日言及したい。

### 2. 企画者側の思い：「セミナー」「研修」の構成・内容と実施形態

「セミナー」「研修」は「モデルプログラム開発事業」調査研究本部員及び調査研究部会員が分担して担当し、①講義によるモデルプログラムの考え方の理解、②外国人児童生徒等教育に関する情報提供、③モデルプログラムに基づいたカリキュラム作成ワークショップという構成で実施した。

①はすべての「セミナー」「研修」で統一した情報を提供し、外国人児童生徒等教育に関わる教員の資質・能力、モデルプログラムの仕組みなどについて講義形式で伝えた。②については、それぞれの「セミナー」「研修」の担当者がその内容を選択した。本事業では外国人児童生徒等教育を担う人材の養成・研修において学ぶことが期待される内容をA～Nの14の項目に分けて示している<sup>(2)</sup>。「セミナー」では、外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策（B）が5回中4回で、学校の受け入れ体制（C）が3回で取り上げられており、比較的共通した項目が扱われていたようである。一方、「研修」では、言語と認知の発達（F）、母語・母文化アイデンティティ（E）など具体的な内容が、多様に選択された。企画者側が、「授業」には全般的知識が、現職者の研修では地域の課題に対応する具体的情報が求められていると考えていたことが推測される。また、②では講義、事例報告とともに、意見交換なども適宜取り入れられた。③のワークショップでは、モデルプログラムに沿って授業・研修を企画する活動を行った。授業・研修の計画を複数の参加者が共同で行う場合と、個人でカリキュラム作成をし、その後グループで共有する形があった。いずれの場合でも、他の参加者とアイデアを共有する時間が設けられたが、「セミナー」「研修」の場が、異なる状況で外国人児童生徒等教育に関わる／関わろうとする参加者同士が、情報を交換し学び合う機会となることが期待されたものであった。

### 3. 参加者の思い：参加者の背景と声

セミナーのアンケート回答者は73人、うち「授業を担当している、あるいは予定がある」と答えた人は44人(60.3%)であった。セミナー対象者の中心として想定した大学教員に絞ってみてみると、参加した大学教員は49人(全体の67.1%)で、そのうち「授業を担当している」が25人、「予定がある」が9人と、7割弱の参加者は具体的な目的をもって参加していたと思われる。

研修のアンケート回答者は107人で、研修の企画・運営に関わっている、あるいはその予定があると回答した人は80人(74.8%)であった。指導主事に絞ってみてみると、研修参加のうち指導主事は52人(全体の48.6%)で、研修を企画・運営している、またはその予定がある人は45人(86.5%)とセミナーよりさらに高かった。しかし、参加した指導主事のうち日本語指導等の経験を持つ人は23人(44.2%)で、研修の企画運営をするが指導の経験はないという指導主事が半数を超えており、現職教員研修企画の際の課題となっていることがうかがわれる。

事後アンケートの自由記述回答を見ると<sup>(3)</sup>、「参考になった」こととして、講義や事例報告により新たな情報が得られたことを挙げる人が多かった。また、実際にモデルプログラムを活用しながら授業・研修の計画を立てる活動で理解が深まった、他者の発表から学んだという声は、セミナー・研修の両方で見られた。しかしながら、「他の参加者と共同で授業／研修計画を立てる」という方法は、セミナーでは評価されたが、研修では「難しかった」という意見が多かった。その理由として挙げられていたのは、立場や地域の状況が異なるため共通の課題設定をすることが困難だという点であった。また、「現場の経験がない／イメージができないためカリキュラム作成が難しかった」という意見はセミナー・研修に共通していた。

### 4. まとめ

セミナー、研修の内容として何を取り上げ、それをどのような形で受講者に提示するかは、研修において重要な点である。パネルでは、より具体的な例を示しながら、参加者が求める情報と、企画者が期待する「受講者の学び」をどのようにとらえ、調整していくかについて、議論できたらと思う。

#### 注

- (1) 複数のセミナー・研修に出席した参加者もいた。
- (2) 文部科学省委託事業特別委員会(2020)の「養成・研修の内容構成」を参照されたい。
- (3) アンケートはモデルプログラムの活用について問うもので、セミナー等の内容や形態についての直接の質問はない。したがって、本報告では自由記述から「内容」「形態」に関わる記述を抽出した。

#### 参考文献

- (1) 文部科学省委託事業特別委員会(2020)『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』, 日本語教育学会。

## 国際学部での「モデルプログラム」活用とその教育方法

—専門教育科目「日本語教育方法論」での活用事例をもとに—

鎌田美千子（宇都宮大学）

### 1. はじめに

日本語教育学会受託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」では、養成と研修の内容を基礎教育（教員免許を取得する学生が対象）、専門教育（教員免許を取得する学生と日本語教育を専攻する学生が対象）、支援員教育（支援員になろうとする者が対象）の三段階に区分している。本発表では、このうち専門教育に焦点を当てて、大学での教員養成系以外の学部の一つとして国際学部の日本語教育科目での活用事例を挙げながら、その教育方法について検討する。

国際学部で教員免許を取得しようとする、別途、教職科目の単位が必要であり、教員免許取得を目指す学生はそれほど多くない。卒業後に学校教員になる数となると、さらに限られる。だが、その反面、外国にルーツを持つ子どもたちへの学習支援や日本語教育への関心は、総じて高い。地域の小・中学校で学生ボランティアに取り組んだり、海外インターンシップで子どもたちに外国語としての日本語や日本文化を教えたりすることにも積極的である。日本語教育科目は、このような学生一人ひとりの主体的な取り組みを支えるための知識・技能・態度を養う場としての一面をも担っていると言える。

また、外国人児童生徒等担当教員に「求められる具体的な力」（文部科学省委託事業特別委員会 2020:5-6）は、教員を想定して策定されたものではあるが、これらは、多文化共生を掲げる国際学部の教育にも通底するものであると言える。

### 2. 国際学部の学生を対象にした日本語教育科目での「モデルプログラム」の活用

「モデルプログラム」を活用した鎌田（2019）は、宇都宮大学国際学部専門科目「日本語教育方法論」で「日本語指導と教科書—子どもへの日本語教育—」をテーマに実施した授業について報告している。この回の授業は、モデルプログラム⑩「日本語指導の理論と方法」を中心に、①「外国人児童生徒教育の考え方」、③「外国人児童生徒等受け入れの現状と施策」、⑤「学校の受入体制」、⑧「個別の指導計画の立て方」<sup>(1)</sup>を参照して内容を構成し、〔講義型〕→〔活動型1（2～3名）〕→〔活動型2（2～3名）→（4～5名）〕→〔全体共有〕→〔振り返り〕→〔発展〕の順に進め、二つの活動（1. 年少者向け日本語教科書を複数比較しながらシラバスの違いについてペアで話し合う、2. 学年・滞日期間・学習段階が異なる個々のケースにどの日本語教科書が適しているかについてペアで話し合った後、グループで意見交換をする）と〔全体共有〕を軸に展開している。話し合い後、各ペア・グループでどのように考えたかを全体で共有し、最後に、発展として、文部科学省ウェブサイト「かすたねっと」等の日本語教材を紹介し、閲覧を促すといった方法で進めている。

受講学生たちは積極的に取り組み、受講後アンケートの「期待度と一致していたか」（4

段階評価) という問いに対する回答も「ほぼ一致」(31.0%)、「だいたい一致」(65.5%)をあわせて9割を超え、一定水準以上の評価が得られた。

### 3. 応用を視野に入れて教育方法を考える—「適応的熟達化」とその条件—

上述した授業実践では、年少者向け日本語教科書に関して講義型で伝えるのではなく、学生たちに考えさせる活動型で展開した。その理由は、養成の段階から「適応的熟達」を目指し、「定型的熟達」を避けたかったことにある。適応的熟達者は「知識を広く柔軟に適用することができる」(波多野 2001: 45)のに対して、定型的熟達者は、「慣れた型の問題を素早く正確に解くことはできるが、新しい型の問題を扱う能力はとくに高くない」(波多野 2001: 45)とされている。本実践では、今後、各自が年少者以外を対象とした日本語教科書を選定する際にも、また新たな日本語教科書が出版された際にも自ら判断できる応用力を身に付けてほしいと考えた。加えて、日本語教師・学校教員以外の進路に進む学生も含まれ、日本語教育科目を通した学びを応用可能なものにする必要があった。

「適応的熟達化」のために不可欠な条件として、波多野(2001: 46)は(1)絶えず新奇な問題に遭遇すること、(2)対話的相互作用に従事すること、(3)緊急(切迫した)外的な必要性から解放されていること、(4)理解を重視するグループに所属していること、の四つを挙げている。上記(1)～(4)のそれぞれに対応する形で益川(2016: 70)は、「21世紀型学習者が育つ授業」の条件として、(a)授業中に仲間と一緒に解きたい「問い」があり、共有されていること、(b)対話するために必要な「考える材料」があること、(c)知識を構成するために十分な「時間」が確保されていること、(d)「疑問・問い」は学習者自身がつくり、教師が先取りして与えないことを挙げている。上記(1)～(4)及び(a)～(d)は、上記2.の教育方法を考える上で有用であった。

### 4. 学年進行に沿って教育方法を考える

上述した授業実践は、年少者日本語教育への関心と理解を深めるといった成果があった。一方で、今後、自分一人でも考えられるようになることも重要な点である。さらに日本語教師養成の観点から考えると、授業の進め方、教科書以外の教材の検討、指導案の作成を経て、模擬授業、教壇実習といった実践の場へとつなげていく必要がある。

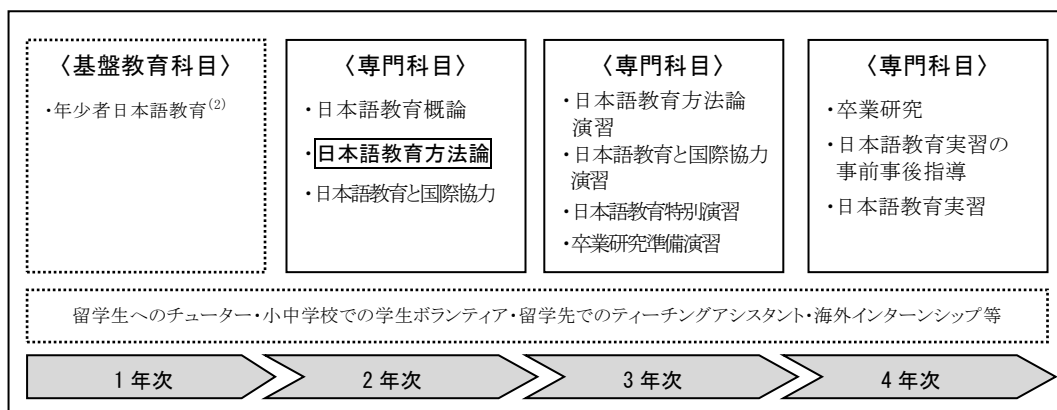


図1 宇都宮大学の日本語教育科目と授業外の活動

こうした内容は、専門科目「日本語教育方法論」の他の回や、図1に示す各科目において段階的に取り組める構成にしている。図1の日本語教育科目を全て履修する学生もいれば、一部のみを履修する学生もいるが、教育方法に限って言えば、2年次ではペアワーク・グループワーク、模擬体験を比較的多く取り入れ、学年が進むにつれて自分一人で考える場や批判的に考える場、専門書・論文の講読、レポートの執筆を増やしている。4年次には、各授業で取り組んだことや授業外の活動が卒業論文のテーマ決定の契機となり、卒業研究を通して専門性を深めている。各自の研究課題に取り組むことを通して学生たちは自己成長を遂げていく。

## 5. 課題と展望

適応的熟達化を目指すにあたっては、次のような課題もある。第一に、中長期的な視点が必要であり、短期的な成果と評価がそぐわないという点である。第二に、各科目で学んだことや授業外の活動が各自の資質・能力にどのように統合されるのかは多様であり、一般化することが難しいという点である。だが、そうした状況であっても、教室内の学びと学生一人ひとりの教室外の学びがどのように相互に関係し合い、再構築されているのかの把握に努め、授業設計に活かすことは可能であると考えられる。実践知の獲得における個人差を生み出す要因としては経験から学習する態度(新しい状況への挑戦性、類推、省察)が、また実践知の活用においては批判的思考の重要性がそれぞれ指摘されている(楠見2012)。今後、これらの面からも考察を重ねていくことが課題である。

### 注

- (1) 丸数字は、「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修の内容構成(案)」(「モデルプログラム開発事業」調査研究本部2018:72-76)の番号を示す。
- (2) 2018年度に新規開講したため、本授業の受講学生は履修していない。

### 参考文献

- (1) 鎌田美千子(2019)「第5章 養成・研修の事例 No.3 日本語教育方法論 宇都宮大学」, 「モデルプログラム開発事業」調査本部(編)『平成30年度 文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発」事例集 モデルプログラムの活用』, 42-49, 公益社団法人日本語教育学会。
- (2) 楠見孝(2012)「実践知の獲得—熟達化のメカニズム—」, 金井壽宏・楠見孝(編)『実践知—エキスパートの知性—』第2章, 有斐閣, pp.33-57。
- (3) 波多野誼余夫(2001)「適応的熟達化の理論化をめざして」『教育心理学年報』40号, 45-47。
- (4) 益川弘如(2016)「獲得メタファに基づく学習理論」, 大島純・益川弘如(編)『学びのデザイン—学習科学—』第5章, ミネルヴァ書房, pp.56-71。
- (5) 「モデルプログラム開発事業」調査研究本部(2018)『平成29年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」—報告書—』, 公益社団法人日本語教育学会。

## 日本語教育におけるプログラム評価の意義

小澤伊久美（国際基督教大学）・丸山千歌（立教大学）・  
札幌寛子（国際高等専門学校）・長尾眞文（国際開発センター）・  
久慈恵子（カナダ・オンタリオ教育省）

### 1. 本パネルセッションの概要と趣旨（小澤）

本パネルでは、日本語教育を取り巻く知見の一つとしてプログラム評価に注目する。そもそも評価とは「評価主体が、何らかの目的のもとに、評価対象に関する情報を収集し、何らかの基準に従ってその情報を解釈し、価値判断をすること」であり、評価の目的は「評価結果を、情報として必要とする人（教師、学習者、研究者など）にフィードバックし、その活動、意思決定を助けること」である（日本語教育学会 2005, pp.777-778）。しかし、評価というと、プレースメントテストや学習成果の評価、授業評価など、狭い意味で捉える日本語教師が多いのが現状であろう。

その一因は教師の置かれた環境にある。日本語教育分野では評価に関する研究書は数が少ない上に、テスト理論や学習成果の評価に紙幅を割いたものが多く（伊東 2008, 近藤ブラウン 2012, 李 2015 など）、養成課程や後の現職教員研修段階でも、評価について広くかつ専門的に学ぶ機会はほとんどない。2018年に発表された「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 2018）においても、養成課程では教育評価と授業分析・評価が、初任教师対象では言語教育法や統計処理の中でのテスト・評価、言語能力評価や指導力評価が取り上げられているに過ぎない。この報告では、プログラム評価は、中堅教師対象の研修で初めて現れるが、主任・コーディネーター対象の研修では、取り上げられてはいるもののプログラムデザインの中に置かれている。現在でも個々の教師はプログラム全体を俯瞰する視点すら持たず、自分が関わる教育実践のみを考えがちだと指摘されているが（鈴木他 2017）、プログラム評価をこのような位置付けにしてしまうと、「プログラム評価は主任レベルになってプログラム運営やカリキュラム開発をする過程で必要となるものであり、自分には関係がない」と教師が考える風潮を助長してしまうことが懸念される。また、プログラム評価は労力の割に得るところが少ないという批判もある（隈井他 2009）。そのような教師養成あるいは研修の現状において、プログラム評価を学んだことのない主任が評価を行うと、評価が形骸化し、活用できる結果が得られず、関わった者がさらにプログラム評価を無益なものだと感じるという悪循環に陥る可能性が高い。評価が有効に活用されるためには、こうした環境を変える必要があると言えよう。

一方、評価学におけるプログラムは「ある社会課題を解決するための一連の活動群をさし、それらの活動を実施に導くルールや人材を含む組織体制などの取り組み全体をさす」ものであり、プログラム評価の対象は、「政策、施策、事業、プロジェクト、活動、イベントなどと呼ばれるさまざまな取り組み」とされる（源 2016, p.5）。この立場からは、プロ



グラム評価は全ての日本語教師の日々の活動に密に関わるものであり、また、日本語教育推進法を始めとする政策・施策、日本語教育学会の事業などをも対象としたものになる。

さらに、1990年代以降、評価学の分野では、実用を重視する評価（Owen 2006, Patton 2008 など）が広く提唱・実践されるようになり、役に立つ評価の実現に必要なシステムや手法が議論されてきた。そうした知見を生かしてプログラム評価を実施すれば、日本語教育の現場でも役に立つ情報が評価によって得られ、取り組みの改善・向上が可能になるだろう。

このような背景から、本パネルでは、4つの発表を通して、日本語教育におけるプログラム評価の意義を確認し、どのような評価の実施が日本語教育の向上を促し得るか、その実現には何が必要かを検討する。

パネルセッションの前半では、2名の発表者が日本語教育を実践する立場から発題をする。一人目の札野は、日本語教育への社会の要請なども考慮しつつ、個々の日本語教師が関わる日本語教育の活動をプログラムレベルで捉えることの重要性と、その中でのプログラム評価の位置づけや意義を論ずる。二人目の丸山は、発展的評価（Developmental Evaluation）（Patton 2016 他）と呼ばれるタイプの評価の事例を報告し、多忙な教師が教育実践の向上を促すための評価に取り組むには、どのような環境や実施体制が必要かを訴える。

パネルセッションの後半では、評価学の専門家である長尾と久慈がそれぞれ、実用重視主義の評価学の観点から、日本語教育で今後さらに議論を深めるべき論点を挙げる。長尾は、まず、評価結果が活用されるには、評価システムの構築が不可欠であることを指摘する。その上で、プログラム評価の3つの目的（「判断志向の意思決定の根拠提供」「改善志向の活動の指針提供」「共通理解促進のための知識創出」）を踏まえ、日本語教育の向上・発展のため、また、日本語教育学の社会貢献を外部に示すために、どのような評価が実施され得るかを指摘する。最終発表者の久慈は、教育関係者の組織的な学びを促進するための評価の活用法、評価実施者に必要な資質・能力を論じる。

パネルセッションの最後には、この4名の発題を踏まえ、日本語教育におけるプログラム評価実施の意義と課題について、フロアと討議する。

## 2. 日本語教育活動にプログラム評価が必要な理由（札野）

日本語教師は、国内外を問わず、日本語学校や大学のような学校組織、あるいは自治体などの国際交流活動団体主宰の日本語教室のような組織に属して活動する場合が多い。そして、あらためてそれらの組織はなぜ存在するかを考えると、その組織を取り巻く社会背景が浮かび上がり、そこにある社会からの要請に応えようとするその組織の基本理念や使命につながっていく。例えば、グローバル戦略の一環として、高度外国人材の獲得を目指して2008年に施行された「留学生30万人計画」目標達成に関わる大学や日本語学校での留学生受け入れや、昨年法制化された「日本語教育の推進に関する法律」のもと、例えば技能実習生を対象とした地域の日本語教室の開講などの例である。

組織においては、その基本理念や使命を達成すべき目標として具現化し、実際の活動を実現するために、活動内容（例えばカリキュラム）を吟味し、必要な資源（ヒト・モノ・カネ・情報）を確保し、実施・運営のシステムを構築する。これは、日本語学校であれ、大学であれ、あるいは地域の日本語教室であれ、源（2016, p.5）が「ある社会課題を解決

するための一連の活動群をさし、それらの活動を実施に導くルールや人材を含む組織体制などの取り組み全体をさす」と定義する「プログラム」である。

しかし、漫然と日本語を教える、あるいはただ外国人居住者と交流する活動を繰り返すだけでは、種々の問題が発生し、組織としての継続的な存続が難しくなることが多い。やはり健全な組織であり続けるためには、プログラムに課せられた社会的使命をどれだけ果たせたかを定期的に振り返り、課題を洗い出して改善につなぐことが必要である。

また個々の日本語教師の視点からも、組織／プログラムに属して活動をするということは、自身が担当する授業が、そのプログラムの活動の一角を成しているわけであるから、本来なら、所属組織／プログラムの理念や使命を踏まえ、その全体像を把握し、自身の活動の位置づけや役割を理解することが求められているはずである。それは、非常勤教師であっても、あるいは初任者レベルであっても同じである。そしてその全体像の中で、プログラムの視点から、自身の授業への取り組みの成果を振り返ることが不可欠である（札野 2011、徳永他 2016、鈴木他 2017）。

また、組織の種別によっては、自己点検・自己評価の結果を公表することが求められていることもある。例えば日本語学校では、法務省の「日本語教育機関の告示基準」に以下のように自己点検・自己評価の結果の実施と公表が義務付けられている（法務省 2019）。

#### 〔点検・評価〕

十八 教育水準の向上を図り、日本語教育機関の目的を達成するため、次に定めるところにより、活動の状況について自ら点検及び評価を年に1回以上行うこととしていること。

イ 点検及び評価を行う項目をあらかじめ設定すること。

ロ 結果を公表すること。

一方、大学についても、学校教育法の「学校教育法第一百条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令（第二条四項）」で、自己点検および評価の実施と結果の公表が以下のように定められている（文部科学省 2019）。

四 大学評価基準、評価方法、認証評価の実施状況並びに組織及び運営の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとしていること。

だが、プログラムの活動が終了／一回りしてから、「活動が終わりました。はい、振り返りましょ！」とその時になって初めて評価のことを考えるのでは、客観的かつ公正な評価結果の裏付けとなるデータ収集は不可能である。さらに厳密には、評価を行うのはプログラムの終了段階での総括的評価だけとは限らない。理想的には、プログラムの活動実施途中で予定通り活動が進行しているか、その進捗状況を確認する形成的評価、あるいはそもそも学校などの組織を立ち上げる際の計画が実施可能かを確認するフィージビリティ評価などが必要になる。ということは、プログラムを企画・開発する段階から、評価のことも含めた Plan-Do-Check-Act (PDCA) サイクルを検討すること、すなわち、いつの時点で

誰によるどのような評価が必要なのかを吟味し、その振り返りのためのデータ収集・分析方法などプログラム評価のシステムを組み込んでおくことが必要となる。この理由からも、発表者は、日本語教師がプログラムの視点から自身の日本語教育の活動を捉えることが重要であること、かつプログラム評価が日本語教育にとっては不可欠なものであると力説したい。

### 3. 発展的評価を用いたプログラム評価の活動（丸山）

日本の大学の国際化構想は、日本人学生の海外留学促進と、日本人学生の目を外に向けさせる刺激要因としてのキャンパス内の国際化（留学生の受入れ策）が両輪となっており、このことは日本学術振興会（2020）などで確認することができる。日本語教育担当部門は大学の国際化の一翼を担っていると言え、プログラム評価の活動は、日本語教育プログラム関係者が自らの貢献や課題を評価するために活用すると同時に、大学行政部などの理解を得て、戦略的な運営につなげることに役立つ内容にすることが期待される。ここでは2013年度からプログラム評価に取り組んでいる日本語教育機関が、発展的評価を用いるに至った経緯と活動内容、実施にあたっての課題を報告する。

本事例は、日本語教育プログラムがキャンパス内の国際化などの、大学からの要求に対応しているかどうかを評価することを念頭に置いて開始したプログラム評価の活動である

（小澤他 2016）。活動開始時は、札幌（2011）や隈井他（2009）などで、日本語教育で、評価の設計という概念の重要性や参加型で実用主義的な評価の有用性が指摘されるようになった頃で、本事例も参加型で結果の活用を意識した実用主義的評価を行うことを目指した。具体的には、日本語教育センターの教職員、プログラム履修生、海外提携校の教員や学習者など、センターの利害関係者にも参加型に関わってもらい設計にし、ロジック・モデルを参照しながら、インパクト評価のために採取するデータや評価の指標などを検討した。

しかし、評価課題についてのデータを収集し、インパクト評価に取りかかるタイミングで経験したのは、センターの事業および運営体制の変更という大きな変化であった。この経験により、計画した通りにデータを採っても意味のある評価にならないのではないかと不安と、本事例のような組織は変化することが常態であるという前提に立ったプログラム運営のための評価に取り組みたいという思いを持つに至った。

その中で、長尾（2015）により、実用重視の「役に立つ評価」の重要性や、日本語プログラムの有用性の検証には多様な評価の活用方法があるという教示を受け、発展的評価を導入した。現在の評価活動は、図1（次頁）のイメージで取り組んでいる。

図中の各評価活動は、丸山他（2016, 2017）、金庭他（2016）、栗田他（2017）、藤田他（2018, 2019, 2020）などで、これらは、久慈（2020）などの発展的評価に関する講演とワークショップに参加する、職員とともに意見交換を行う場を設けるなど、発展的評価の理解を深め、実践につなげる文脈の中で行われている。

本事例は発展的評価が組織運営の発展を促す大きな力になることを実感させるものだが、その実現に不可欠だったのが、評価の専門家の存在と外部評価者の視点、また組織内の評価者の育成である。今後の応用、発展にはこの視点が重要だと考えている。

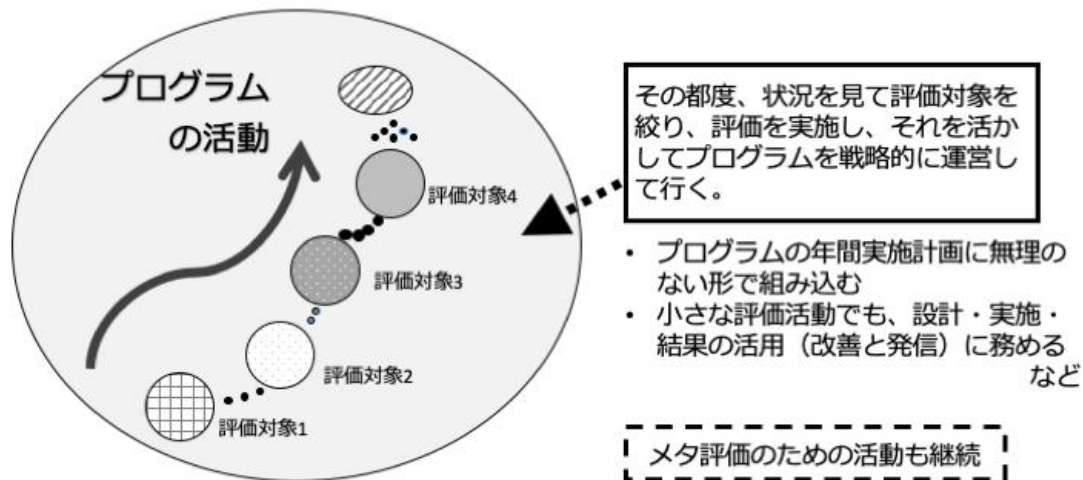


図1 発展的評価の枠組で現在実施している評価

#### 4. プログラム評価の多様な活用方法（長尾）

##### 4-1. 日本語教育分野における評価活用の可能性

プログラム評価には多様な活用の仕方がある。パットン（Patton 2008）はその多様性を指摘した上で、評価の実施目的に応じて「判断志向の意思決定の根拠提供」、「改善志向の活動の指針提供」、「共通理解促進のための知識創出」の三つの活用方法が考えられるという。表1はこの分類に従って日本語教育分野での多様な評価の可能性を評価作業目的と典型的な評価アプローチについて例示的に列挙したものである。

表1 日本語教育分野におけるプログラム評価活用の可能性

評価目的	典型的評価アプローチ	日本語教育分野での活用可能性
A. 判断志向の意思決定の根拠提供	認証試験／学力テスト	日本語能力検定／日本語教育能力検定／学習者成績判定
	費用便益分析	民間日本語教育事業の経済採算性判定
	総括評価	日本語教育プログラムの新設・現況・停止・廃止の判断
B. 改善志向の活動の指針提供	授業研究・振り返り	日本語教育教員の学習指導力研修
	学校評価	日本語教育事業・学校の組織的改善の検討
	形成評価	日本語教育カリキュラム・プログラムの改訂
C. 共通理解促進のための知識創出	メタ評価	日本語教育カリキュラム評価の比較研究
	学力要因分析	日本語学習者の学習達成度要因調査(母語別, 属性別等)
	教育ニーズ分析	日本語教育ニーズ分析

出所：Patton(2008)を参考に長尾が作成

「判断志向の意思決定の根拠提供」目的の評価は戦前から教育分野で学力判定のために実施されてきており、日本語教育分野でも学習者や教員の能力検定に応用されている。米国を中心にプログラム評価が盛んになった1970年代以降は、教育を含む公共事業の実施・

成果に関する説明責任（アカウンタビリティ）を問う総括評価が主要関心となった<sup>1)</sup>。「改善志向の活動の指針提供」目的の評価は、日本の学校教育の現場で永く振り返りや授業研究の形で実践されており、日本語教育分野でも教員を中心に実施されていることが推測される。「共通理解促進のための知識創出」目的の評価は、広義の評価で日本語教育学会や学会誌で報告される多様な研究の重要な部分を占めていると思われる。

#### 4-2. 評価実践の枠組み：日本語教育プログラムのインパクト評価

日本語教育実施組織が実際にプログラム評価をどのように活用できるかについて仮説的に考えてみよう。日本語学習を必修とする留学生教育を実施している大学が、文科省のスーパーグローバル大学指定を受け英語授業による留学生教育を開始するにつき、日本語学習をオプション化する可能性を検討することにし、その一環として現行日本語教育プログラムの受講留学生に対する教育的効果を検証するインパクト評価を、日本語教育プログラム担当教員が実施すると設定すると、例えば表2のような評価方法が考えられる。

表2 インパクト評価方法

<b>A. 言語習得効果に着目</b>
① 教育プログラムに即した学習成果達成度試験
② 外部日本語教育専門家による通年学級観察
③ 修了生の日本語検定
<b>B. 習得言語活用効果に着目</b>
④ 教育プログラム成果と専攻学部成績との相関調査
⑤ 日本での生活への適応度調査（学年別／英語教育留学生との比較）
⑥ 修了生の日本語活用追跡調査
<b>C. 派生（副次的）効果に着目</b>
⑦ 学内国際イベント・活動の増大
⑧ 日本人学生の国際的関心の増大

このような評価の有用性を左右する条件であるが、まず第1に評価の根拠となるデータの収集・分析に厳密性・正確性が担保される必要があることは言うまでもない。第2に、評価担当者が資質的・人格的に評価結果に基づき判断を下す大学関係者の信頼を得ている者で、しかもその作業の内容と責任範囲について明確な事前合意ができてきている必要がある。そして第3に評価作業開始前にインパクト評価の実施プロセスと評価結果の扱い方について大学内で事前に組織的合意が得られていることである。それにより初めてインパクト評価は大学による留学生の日本語習得に関する方針の決定をエビデンス・ベースで行うことを可能にするのである。

#### 4-3. プログラム評価の新潮流と日本語教育分野での活用

日本国内でプログラム評価が注目を集めるようになったのは過去20年のことで、PDCA (Plan-Do-Check-Action) のキーワードに代表される事業のマネージメント・サイクルの

Check のステップを評価として捉え、中央省庁の政策評価、地方自治体の行政評価、初中等教育の学校評価、高等教育の大学評価の形で実施されてきた。そこでの基本は前述のインパクト評価と同様に事後的な評価であるが、欧米諸国ではプログラム評価活用の新潮流として評価の実施を前倒しする傾向が顕著になっている。終了した事業の成否を問うよりも、事業を始める前に的確な評価をすることがより重要との考え方である<sup>2</sup>。その典型はオウエンの事業前評価 (Proactive evaluation) で、新規事業企画を考案する (計画よりも前の) 段階で、ニーズ分析、先行経験調査、ベンチマーキングなどの手法を駆使して多様な可能性について評価することの意義を強調する (Owen, 2006)。振返りや見直しを多用しつつ継続的・形成的に新規の改善施策・企画を考案する日本の公的事业や民間企業にとっては比較的受け入れやすい考え方である<sup>3</sup>。

外国人留学生の急増、言語関連 ICT 技術の進歩、教育のグローバル化により日本語教育の環境条件は急激な変化を遂げつつあり、日本語教育提供機関は新たな日本語学習機会の提供、新カリキュラムの作成、新教授法の開発など多様な対応を迫られている。例えば、過去の日本語教育プログラム受講者の属性・学習経験・成果に関するビッグ・データの分析に基づき新たな日本語学習プログラムを作成できないか、ICT の活用により日本国内と海外の日本語教育機会を有機的に連動させることにより学習効率を高めることはできないか、高等教育の内容がますます分野横断的、地域俯瞰的になる中で日本語教育プログラムが果たし得る役割は何か等々、予知・予期することの難しい課題を明確にすることから始める前倒しの評価の有用性は極めて高いものと考えられる。また、そのような日本語教育の環境的条件の顕著な変化に、日本語教育学会が学会組織として十分に対応しているのかについて、総括的あるいは形成的な評価を行うことも検討すべきであろう。この点はこれまで広く議論されてこなかったと考えられるため、パネルセッション当日にはこれをより具体的に論じたい。

## 5. 組織的な学びを促進するための評価 (久慈)

プログラム評価の基本は、辿り着きたい所があるのなら、今どこにいるのかを知らなくてはならないという実には基本的な現実にある (久慈 2020)。もし日本語教育の目的が、「日本語を第一言語としない者に対する日本語教育の研究促進と振興を図り、もって我が国の教育・学術の発展並びに我が国と諸外国との相互理解及び学術の交流に寄与すること」(日本語教育学会 n.d.) ならば日本語教育者の最大の関心事は、日本語学習の成果が学習者の目的としていた所へ到達できたのかということにあると考えられる。

「もし、多忙な日常の中で大切な事を見落とさないで済むようなシステムを共有することが出来たら」という願いに対応するのが発展的評価である。常に変化していく社会の現実に適応し、新たな改革を繰り返しながら事業を行っていく必要がある現代において、発展的評価は、複雑な環境で激的に変化していく現実の中で、改革の開発・発展を支援することを可能にする。ここでの評価実施者は長期的に実施中の継続的な改善、適応、意図的革新のプロセスの一環として、新しいアプローチの概念化、計画作り、テストを行うチームの一員である。チームにおける評価実施者の主な役割は、評価に関係する質問、データ、論理の面でチーム討論を裏切るものとし、発展的なプロセスの中でデータに基づい

た意思決定ができるように助長することである (Patton 2008)。つまり、発展的評価は Learning as you go (学びながら) という姿勢を支援するものであり、評価的思考を自分達の仕事の方針とし、学んだ事を共有し、次なる方向を示唆してくれる方法として、目標を共有する者たちをより強くしていく働きがある。また、発展的評価は、日本語教育関係者が組織的な学びを促進する目的で評価を活用するにあたって、評価実施者の重要な役割を示唆する (Kuji-Shikatani, et al. 2016)。

評価的思考とは、期待する成果に対して、体系的で意図的で継続的に注意を注ぐことである。評価的思考は、成果がどのようにして成し遂げられるか、将来の活動を導くためにどのような証拠が必要か、そして将来の成果を改善するにはどうしたら良いかに焦点をおくのである。評価的思考が組み込まれていれば、持続的な影響力を生み出し、評価的思考は効果的なシステムを作り出す (Patton 2013)。発展的評価には 8 つの原理があり、それは、①発展目的の原理、②評価の厳密性の原理、③実用重視の原理、④改革に最適な原理、⑤複雑で錯綜としている観点の原理、⑥組織的思考の原理、⑦共創の原理、そして、⑧リアルタイムのフィードバックの原理、である (Patton, et al. 2016)。これは、評価実施者が Learning as you go (学びながら) という姿勢を支援するために、日本語教育者とともに評価対象を深く理解して、日本語教育プログラムの成果の明暗の別れ道はどこにあるのか特定すること—組織をリアルタイムで支援するために、どのような情報収集方法、協同分析、そして、反省的分析を組み込むことが出来るのかを特定することである (久慈 2020)。

この場合、日本語教育関係の評価実施者に求められるのは、評価学の基本である「誰がどんな情報を何のためにいつ必要としているのか、決定判断点は何か」などという評価者の “Reflective Practice, Technical Practice, Situational Practice, Management Practice, Interpersonal Practice” という技量能力を身につける事である (Patton, et al. 2016), (Canadian Evaluation Society 2018), (小澤他 2016)。これらのことは、より良い教育を提供することができるよう成長したいと考える教育関係者が身につけたいことと、共通性があるのではないだろうか。発表当日は、日本語教育関係者が組織的に学ぶことを促進するために評価を活用することを提案し、フロアと討論したい。

## 注

- (1) プログラム評価の理論・慣行の歴史的展開については Shadish et. al. (1991) に詳しい。
- (2) 評価活用の理論的系譜については Alkin (eds.) (2004) の Part IV に詳しい。
- (3) 古川・北大路 (2001) はこの考え方に基づき PDCA サイクルの修正を主張する。

## 参考文献

- (1) 伊東祐郎 (2008) 『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』アルク
- (2) 小澤伊久美・丸山千歌・池田伸子 (2015) 「日本語教育プログラムの大学国際化への貢献を評価する際の課題」『ICU 日本語教育研究』11, 31-41
- (3) 小澤伊久美・丸山千歌・池田伸子 (2016) 「日本語教育プログラム運営における開発型評価活用の意義と可能性」『日本語教育実践研究』3, 20-31
- (4) 金庭久美子・藤田恵・栗田奈美・藤田恵・平山 紫帆・池田伸子・丸山千歌 (2016) 「Web

- によるプレイスメントテスト開発における方略と課題」, 日本語教育国際研究大会 BALI ICJLE 2016, 於 パリスサデュア・インターナショナル・コンベンションセンター (インドネシア), 2016 年 9 月 10 日
- (5) 久慈恵子(2020)「発展的評価ワークショップ 評価的思考を用いて教育実践を考える」2020 年 2 月 20 日, 於 立教大学
  - (6) 隈井正三・松下達彦・渡邊有樹子・札野寛子(2009)「パネルセッション 日本語教育におけるプログラム評価—意義・現状・提言—」『2009 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 96-98
  - (7) 栗田奈美・金庭久美子 (2017)「ビジネス日本語プログラムにおける複眼的評価の有効性」第 9 回関西地区研究集会, 於 大阪 YMCA 国際専門学校, 2017 年 3 月 11 日
  - (8) 近藤ブラウン妃美 (2012)『日本語教師のための評価入門』くろしお出版
  - (9) 鈴木秀明・大河原尚・札野寛子 (2017)「パネルセッション 『日本語教育プログラム論』構築に向けての提案」『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集 (電子版)』
  - (10) 徳永あかね・大河原尚・遠藤藍子・小池亜子・菅谷有子・田中和美・中河和子・札野寛子・ボイクマン総子・松下達彦 (2016)「ワークショップ 自分の関わる日本語教育プログラム像を描いてみよう —プログラム可視化テンプレート試用版を用いて—」『2016 年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』 pp. 65-69
  - (11) 長尾眞文 (2015)「大学の国際化と日本語教育プログラムの役割—評価の視点から—」『シリーズ新しい日本語教育を考える 3 大学の国際化と大学評価: 日本語教育プログラムの貢献をどう評価するか』立教大学日本語教育センター, pp. 15-45
  - (12) 日本学術振興会 (2020)「スーパーグローバル大学創成支援事業のロジックモデル」  
<https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/logicmodel2.pdf>
  - (13) 日本語教育学会 (2017)「公益社団法人日本語教育学会理念体系—使命・学会像・全体目標・2015-2019 年度事業計画」<http://www.nkg.or.jp/>
  - (14) 日本語教育学会編 (2005)『新版日本語教育事典』大修館書店
  - (15) 日本語教育学会(n. d.)「学会の目的, 組織」<http://www.nkg.or.jp/gakkai/mokuteki>
  - (16) 藤田恵・金庭久美子・数野恵理・嶋原耕一・池田伸子・丸山千歌(2018)「ポスター発表 開発型評価を取り入れた日本語教育プログラム評価の実践 —新規開講の漢字クラスを対象に—」ヴェネツィア 2018 年日本語教育国際研究大会, 於 ヴェネツィア・カ・フオスカリ大学 (イタリア), 2018 年 8 月 4 日
  - (17) 藤田恵・金庭久美子 (2019)「交流ひろば 短期日本語プログラムにおけるプレゼンテーションの指導 —限りのある時間を利用した指導方法とは—」2019 年度日本語教育学会秋季大会, 於 くにびきメッセ, 2019 年 11 月 23 日
  - (18) 藤田恵・金庭久美子・丸山千歌 (2020)「短期日本語プログラムの授業実践と展望 —「成果発表」の指導における課題と改善への取り組み—」『日本語・日本語教育』3, 99-109
  - (19) 札野寛子(2011)『日本語教育のためのプログラム評価』ひつじ書房
  - (20) 古川俊一・北大路信郷(2001)『公共部門評価の理論と実際』日本加除出版
  - (21) 文化庁 (2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」
  - (22) 法務省(2019)「日本語教育機関の告示基準」



- <http://www.moj.go.jp/content/001265460.pdf>
- (23) 源由理子編著 (2016) 『参加型評価-改善と変革のための評価の実践』 晃洋書房
  - (24) 丸山千歌・小澤伊久美・池田伸子 (2016) 「ポスター発表 日本語教育プログラムの利害関係者の声を聞く—プログラムに影響を与える多様な要因の可視化と 運営への示唆」 日本語教育国際研究大会 BALI ICJLE 2016, 於 バリヌサデュア・インターナショナル・コンベンションセンター (インドネシア), 2016年9月10日
  - (25) 丸山千歌・小澤伊久美・池田伸子 (2017) 「日本語教育プログラムにおける開発型評価の導入—評価的思考を組み込んだプログラム運営とは—」 『日本語教育実践研究』 5, 90-102
  - (26) 文部科学省 (2019) 「学校教育法第百十条第二項に規定する基準を適用するに際して必要な細目を定める省令第七号」  
[https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws\\_search/lsg0500/detail?lawId=416M60000080007](https://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=416M60000080007)
  - (27) 李在鎬編 (2015) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』 くろしお出版
  - (28) Alkin, M. (Ed.) (2004). *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
  - (29) Canadian Evaluation Society. (2018). *Competencies for Canadian Evaluation Practice*. [https://evaluationcanada.ca/txt/2\\_competencies\\_cdn\\_evaluation\\_practice\\_2018.pdf](https://evaluationcanada.ca/txt/2_competencies_cdn_evaluation_practice_2018.pdf)
  - (30) Kuji-Shikatani, K., Gallagher, J.M., Franz, R., & Börner, M. (2016). “Leadership’s Role in Building the Education Sector’s Capacity to Use Evaluative Thinking: The Example of the Ontario Ministry of Education.” In M.Q. Patton, K. McKegg, & N. Wehipeihana (Eds.), *Developmental Evaluation Exemplars*. New York, NY: The Guildford Pres.
  - (31) Owen, J.M. (2006). *Program Evaluation: Forms and Approaches* (3rd ed.). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
  - (32) Patton, M.Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. (M・パットン著, 大森彊監修, 山本泰・長尾眞文編, 『実用重視の事業評価入門』, 第3版, 清水弘文堂書房, 2001年)
  - (33) Patton, M.Q. (2013年4月). *Making evaluation meaningful and useful*. (e-newsletter closed to public.) Minnesota Council on Foundations. <https://mcf.org/>
  - (34) Patton, M.Q., McKegg, K., & Wehipeihana, N. (Eds.) (2016). *Developmental evaluation exemplars: Principles in practice*. New York, NY: The Guildford Pres.
  - (35) Shadish, W., Cook, T., and Leviton, L. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

\* この企画は科研費 No.17K02863 および No.19K00721 の助成を受けている。

# 口頭発表

(午前の部)

---



## 留学生との交流活動を通じた地域住民の変容

—日本語学校の地域社会における存在意義—

嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）

高見彩子・田坂敦子・森節子（イーストウエスト日本語学校）

### 1. はじめに

2019 年「日本語教育推進法」が成立・公布されたが、日本語学校に関しては法律の本文ではなく附則 2 条に記される形となった。日本語学校は、今後、類型化・責務の在り方・評価制度の在り方・支援の在り方が検討されるスタート地点に立つことになったのである。これまで日本語学校の設置形態の違い、教育内容・形式の違い等、その多様性について、評価できる点と問題点も多々指摘されてきた。しかし、現在、法務省告示校は 775 校（2019.8 末現在）存在するが、それぞれ特徴のある教育を実施してきている。その一つに、地域社会に根差した日本語学校づくりがある。嶋田(2010)は、日本社会を活性化する基礎力は「地域力」にあり、「開かれた、地域社会に密着した日本語学校」は地域力を育む存在であると述べている。本発表では、こうした日本語学校の社会的存在意義について、事例とともに再考し、今後の検討において参考資料となることを目指す。

また、2018 年 3 月には文化庁より「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」という報告が出され、教師の資質・能力に関して活動分野、役割、段階別に明記された。報告書では、「留学生に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力」を「知識・技能・態度」の 3 つに分けて提示し、明確に「社会とつながる力を育てる技能」について述べている。しかし、実際には日本語教師は教室の中で教師主導型の実践をしているケースが多く、今後教師自身が「社会とつながる力」をつけることが喫緊の課題である。

そこで、本発表では、日本語教師が教室の中だけに目を向けるのではなく、社会とのつながりを重視した日本語学習を目指すことの重要性を述べる。具体例としては、1990 年代前半から継続して地域社会と授業での交わり、授業を超えた学習者と地域住民との交わりを重視した実践を行ってきた A 日本語学校（以下、A 校）の事例を取り上げ、その中で地域住民がいかに変容していったかについて述べる。

### 2. 社会とつながりのある実践を目指す意義

米国では、ACTFL（全米外国語教育協会）などを中心として委員会を発足、1996 年に『外国語学習スタンダードズ：21 世紀への準備』を発行した。OPI(Oral Proficiency Interview:口頭能力インタビュー試験)を実施する ACTFL は、21 世紀を迎えるに当たって、「コミュニケーション・文化・つながり・比較・コミュニティ」の連関の重要性を説いた。また、欧州では 2001 年に CEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）が欧州協議会によって公開された。ここに流れるのは、言語行動の重視、社会とのつながり、自律的な学び等であ

る。また、トムソン(2016)は、「ことばは、人と人とをつなぐもので、言葉の学習も人と人、人と社会との関わりの中で生まれるもの」とし、教育現場も「学習者と学習者、学習者と学習支援者、そしてその周辺の社会とつなぐ場であるべき」と述べる。学びは個人の中だけで起こるのではなく、社会的文脈の中で生まれるのであり、教室のコミュニティとソトのコミュニティとをつなぐことは重要である。ここで忘れてはならないことは、教室の中での言語活動は、教室外で行なわれる言語活動の練習に過ぎないと考えてはならないということである。

A校では、1990年代前半より「学習者の学びは教室の中だけにあるのではなく、教室外のものを持ち込み、学んだことをソトに持っていくことが重要である」と考え、教室とは学習者同士、学習者と教師が「ともに学び合う場」と捉えてきた。また、地域社会とつながった教育実践を重視し、授業内、授業を超えた実生活等での地域住民などとの関わりを大切にしてきた。それは、留学生にとってさまざまな形で人々とつながり、日本語でコミュニケーションする実際のものであり、触れ合うことで多くの刺激を得ることができるからである。もう1つ大きな意義として嶋田(2010)は、次のように述べている。

- ・さまざまな国・地域から来た外国人が学ぶ日本語学校は、日本人にとって多文化共生社会に不可欠な柔軟性・寛容性の高い意識・感覚を身につけることができ、〈日本人自身の学びの場〉として機能することができる。
- ・日本語学校は、日本人と外国の人々が日本社会において共生、協働し、住みやすい地域社会を築き上げるための〈共に学び合う場〉を提供することができる。

こうした考えのもと、A校は「単なる交流ではなく、双方に気づきが生まれる」「単発ではなく、継続性がある」「日本語の学びと連携している」といったことに留意しながら、年間を通した地域住民との多種多様な交流活動を続けている。

### 3. 4つの交流活動～地域住民の学びという視点から～

A校では、2020年3月現在、継続して行われている留学生と地域社会との交流（授業、イベントを含む）、国際交流協会などが主催するイベントへの参加・参画などさまざまな事例があるが、本発表では、地域住民との多様な交流活動の中からタイプの異なる4つの交流活動を取り上げる。まずは4つの交流活動の概要について述べることにする。

#### 3.1 「なでしこ会」～長年にわたる多様な関わり～

「なでしこ会」は2008年に結成された高齢女性（現在、平均年齢82歳）によるボランティア団体である。毎週集まって、布巾縫いと茶話会を楽しむグループだが、そこにA校が大きく関わることとなったのは、地元住民BとA校の教務責任者Cとの1993年からの交流が原点にある。Cは「日本語学校は、地域社会とともにあるべきだ」という考えのもと、町内会の会議に出席、盆踊り等も運営する側として参加してきた。それは、日本語学校の存在を理解してもらい、地域住民が足を踏み入れやすい場にしたいと考えてきたからである。Bが地域住民としてA校の活動に関わり始めたころは、「留学生は支援が必要な存在、弱者」という意識であったが、交流活動を通して「ともに地域社会を作る仲間」と

いう考えに変化していった。そうした中で、Bが「なでしこ会」を立ち上げた際には、留学生を「ともに学び合う仲間」として位置付け、常に関わり方をCと話し合いながら進めていったのである。「なでしこ会」との交流活動は以下のようなになる。

- ・布巾作りと販売（留学生もボランティアとして参加。A校講師会などで販売）。
- ・布巾等の収益で「なでしこ作文コンテスト」を実施。A校卒業式でメンバーが表彰。
- ・A校にて留学生と授業内での交流（ビジターセッション、マナー講座など）。
- ・A校年末パーティーで「日本の家庭料理」「日本文化」の部を担当する。

### 3.2 「ゆめまち分科会」～「外国人を支援したい」という思いから始まった交流～

中野区生涯学習「実践・学び合い」講座の「ゆめまち分科会」メンバーがA校を訪れたのは、プロジェクトの課題「誰でも住みやすいまちをつくるには？」という課題に取り組むに当たって、外国人に焦点を絞ったからである。まずは、近隣にあるA校の留学生に「困っていること」調査を実施したいと考えた。そこから一連の交流活動が生まれ、今後も継続性をもった相互交流をすることを目標とするに至った。「なでしこ会」のような長い年月をかけた交流活動ではなく、2019年9月にスタートしたばかりであるが、短期間でさまざまな発展があり、メンバーに変容があった例として挙げる。本稿では2019年12月までの活動について記すが、2020年度も多様な交流活動を予定している。

- ・9月 A校留学生に対するアンケート実施に関する教師等との話し合い → アンケート調査実施 → アンケートをもとにした留学生との懇談会 → Dクラスでのビジターセッション → メンバーによる振り返りシート
- ・10月 講座修了発表前に原稿をA校と共有、発表後に振り返りシートをA校に送付 → 区立図書館内に掲示（A校教師も見学に参加）
- ・11月 メンバーがクラス句会に参加 → 「校内俳句コンテスト」の選句（コメント付）
- ・12月 Cによるメンバーへのインタビュー実施

### 3.3 「校内俳句コンテスト」～地域住民・近隣商店とともに選ぶコンテスト～

地域社会を巻き込んで行われる俳句コンテストを通じた地域社会とのつながりについて触れておきたい。A校は、地域社会と四半世紀にわたってさまざまな交流活動を続けてきたが、俳句コンテストのつながりも長く、20年以上となる。選者は最初の頃は留学生と教師であったが、ある時期「クラス句会では学習者が選者。そこでクラス代表句を選ぶ」とし、コンテストでは教師及びその家族・友人等、さらには地域住民、近隣の商店などに声をかけることとした。今ではコンテストの時期に近隣の店に行くと「今年の選句用紙はまだですか」と催促されるほど、地域社会に溶け込んだものとなった。

俳句コンテストの手順は、まずは11月になると各クラスで俳句づくり（句会）を実施し、その中からクラス代表句を選び、校内俳句コンテストを行う。10月に入学して初級1課から始まったクラスでも俳句づくりを実施し、代表句選出が行なわれる。地域住民は、日本語を習い始めたばかりの留学生まで俳句づくりを楽しむという姿に感動し、「初級の留学生

に俳句なんてできるわけがない」という自身の思い込みに気づく。こうした活動は、地域住民等の留学生に対する意識をさまざまな点で変えていくこととなった。「日本語を使ってよくこんな俳句が作れる」「頑張っている姿がよく分かる」「国を離れて暮らしている思いが伝わる」「私達には出せない味が出ている」等と、選句用紙を回収に行った教師と対話が弾むこともよくある。こうして地域と学校とが一体となって留学生に関わっていく姿は、まさに多文化共生社会の第一歩と言えるだろう。

### 3.4 「子ども食堂」～「支援する対象」から「ともに社会をつくる仲間」へ～

中野区にある「社団法人ねこのて」が主宰する子ども食堂に、留学生達が毎回ボランティアとして参加している。そのきっかけは、「留学生の人も、食事などで大変でしょう。少しでもお手伝いをしたいので招待したい」と、主宰者が A 校を訪問したことであった。ここには主宰者の「留学生＝苦勞をしている人」という思い込みがあり、「何とかサポートしたい」という熱い思いがあった。ただし、「外国人も、ともに地域社会をつくりあげていく仲間」という考えは全くなかったのである。しかし、日本語教師との話し合いで教師の語った「留学生は自分達が出来るボランティアをしたいと考えている。ボランティアとしての参加を考えてほしい」という言葉によって、留学生に対する見方が大きく変容した。今では、留学生は毎回、台所で食材を揃えたり、食べに来る親子連れに食事を運んだり、忙しくボランティアとして活動する。

A 校教師も時おり参加し、嬉々として日本人スタッフと声を掛けながら働いている留学生の姿を目にしている。「留学生からも学びたいし、もっと留学生と一緒にできることを考えたい。彼らに積極的に社会づくりに関わってほしい」と主宰者は、次なる夢を語る。

## 4. インタビュー調査と考察

ここでは紙幅の都合上、「なでしこ会」と「ゆめまち分科会」メンバーに対するインタビュー調査と振り返りシートを取り上げ、地域住民の意識の変容について考察する。

### 4-1 なでしこ会～高齢住民に「生きる力」を与える交流活動

なでしこ会に関しては、長年にわたってインタビューをその都度行ってきたことから、具体的な実施日、メンバーの属性等については記さず概要を記すこととする。布巾づくりには、留学生も参加し、布巾を縫いながら世代を超えた日本人との会話を楽しむ。韓国出身 E が参加した時には、「韓国という国への偏見」が自然に薄らいでいったという。また E の母親（韓国で美術の教師として勤務）のデザインをもとにして全員で「新しい感覚の布巾」を縫うという作業を行うことによって、「違うことの価値」に気づいたと語る。

ビジターセッションの例として、『できる日本語中級』第 7 課「世代を超えた交流」を挙げる。この課の行動目標は「異なる背景を持つ人々との交流を通して自分の視野を広げることができる」である。教室で日本の作法を学び、グループ討議をした後、メンバー宅を訪れ、教室で学んだ「日本の作法、折り紙、押絵」を日本家屋で再現という事例もある。

次に、年末パーティーでのメンバーの変容について述べる。参加するメンバーは、前日から準備にかかり、当日は日本料理を振舞うだけではなく、各教室の各国料理を楽しむ。F は当時 85 歳であり、認知症が進んでいたため、自宅では食事の支度は一切しない状態

だった。しかし、「年末パーティーで、自分達も料理を作って持って行く」ことが決まってからというもの「どうしても留学生に自分が作った料理を食べさせたい」という思いで、何年振りかで包丁を握り、大量の家庭料理を作った。そのことがきっかけで認知症がやや良くなったこと、生活が前向きになったことが報告された（Fは昔寮母をしており、自分の人生の「輝いていた時代」を思い出したことが大きな力となった）。留学生との交流活動が地域住民へのエンパワメントのきっかけとなったのである。

第1回作文コンテストで表彰台に立った89歳のGは「女学校以来の晴れ舞台。昨夜は興奮して眠れなかった。長生きしてこれからも留学生の役に立ちたい」と語った。こうした地域住民のエンパワメントが地域住民にとっての留学生との交流活動をする意義の一つと言える。メンバーへのインタビュー調査からわかった彼女達の変容について記す。

- ・韓国人のデザインで布巾を縫うのは不思議だ。韓国のことをもっと知りたい。80歳すぎて新しいことを知ることができ、生きる張りができた。
- ・「なでしこ作文」で、もっと長生きしたい！もっと頑張ろうと思うようになった。
- ・A校の卒業式の参加、日本の家庭料理でもてなしに、生きる力が湧いてきた。
- ・人種や宗教が違って仲良くやっていたのだと、この年になって分かった。
- ・高齢者でも、地域にいる外国人とも触れ合うことで、自分の脳の活性化を感じる。

#### 4-2 ゆめまち分科会～留学生との関わりで「多文化共生」の意味に気づく地域住民～

ゆめまち分科会に関して、複数回のインタビューおよび振り返りシートをもとに、5名のメンバー（60代男性2名、60代女性1名、70代男性2名）に対して、「留学生との懇談会後のインタビュー」(9月)、「振り返りシートを基にしたメールでのやり取り」(10月)、および「メンバーに対するインタビュー」(12月)を行った。インタビューおよび振り返りシートをもとにしたメンバーの変容について、次の5点を挙げる。

- ・外国人と言ってもさまざまな人がいて、一括りにはできない。
- ・外国人向けの掲示物・文書の問題は、日本人にも共通の問題が多い。
- ・英語は外国人にとって必ずしも共通語ではない。
- ・外国人は「支援の対象」であるだけでなく、地域住民の一員、仲間であることに全く気づいていなかった。
- ・外国人には参加するだけでなく、企画から関わってもらいたい（参加→参画）。

留学生の多くが挙げた「中野中央図書館では、図書館で借りた本しか読むことができず、日本語の勉強ができない」ということには地域住民は全く気づいておらず、驚きの声があった（A校教師も同様であった）。その時、メンバーHが「だったら、図書館から本を借りて、それを立てて見えないようにして、日本語の本で勉強すればいい」と述べると、留学生等は一斉に「私達は留学生として日本に来ています。だから、私達がそんなことをしたら、私達の国が笑われます。変に思われます。絶対にそんなことはできません」と答えた。メンバーは全員、留学生達の思いを知り、自分達の考えや発言に大いに反省するこ

ととなった。こうした留学生との交流活動を通して、これまでほとんど地域に暮らす外国人と接して来なかった人々は、少しずつ変容を遂げていったのである。

## 5. まとめと今後の課題

A 日本語学校における4つの交流活動の事例を通して、地域住民の変容について考察してきた。住民側には「外国人は支援の対象である」という固定観点があったが、それが留学生と触れ合うことを通して「ともに社会をつくる仲間」という意識が芽生えていった。山田(2010)は「文化の相違は互いに相手から学んで、自身の世界観を広げる契機ともなり、社会の豊かさを示す」とし、「日本を『共に生きる』社会にしていくためには、日本語母語話者の意識を変えていくことが重要」と述べる。マジョリティ側は、外国の人々とともに新たな日本社会をつくっていくという意識を持つことが求められる。

その際に、「つながり重視」の日本語教育を行う地域社会に密着した日本語学校、「社会とつながる力」を持った教師の存在が重要になる。教室中での知識伝達型の受身の学習から脱却し、文部科学省が唱える「主体的・対話的で深い学び」ができる日本語学校が求められる。これは、対象者が留学生、技能実習生、ビジネスパーソン……どの対象者であれ根本的な方針は変わるものではない。こうして日本語学校の社会的意義を考える一つの軸として「共生社会をつくる要としての日本語学校」というキーワードを掲げ、自らその意義を発信することが重要であると考え。日本語学校という場合は、まさに「多文化多言語社会」そのものであり、学習者は「日本語・日本文化を学ぶ」という共通の目的を持ちながら、仲間同士でそれぞれ母語を教え合い、多様な文化に触れることで互いに成長する所である。だからこそ地域社会に密着した日本語学校が地域社会の活性化、地域住民の変容に大きく寄与すると言える。日本語教師が分自身の教育実践を問い、今、何をどのようにすべきかを考えることは喫緊の課題であると考え。

## 参考文献

- (1) 嶋田和子(2010)「地域力を育む日本語学校」日本語教育マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図—』pp.151-165.
- (2) 嶋田和子(2013)『できる日本語 中級』アルク
- (3) 嶋田和子他(2016)「初級レベルから始める俳句学習—対話重視の教育実践—」『日本語教育学会 2016 年度春季大会予稿集』日本語教育学会, pp.134-139.
- (4) 嶋田和子(2019)『『つながり』を重視した『できる日本語』今井新悟・伊藤秀明編著『日本語の教科書がめざすもの』凡人社, pp.47-56.
- (5) トムソン千尋木下(2016)『人とつながり, 社会とつながる日本語教育』くろしお出版
- (6) 文化審議会国語分科会(2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」
- (7) 文部科学省(2017)「新学習指導要領」
- (8) 山田泉(2010)「外国人と共に生きる社会—なぜ『日本語教育振興法』が必要か」日本語教育マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図—』pp.1-18.



## 日本語ティーチングアシスタントの自己効力感尺度作成の試み

—タイ派遣日本語パートナーズを対象に—

古別府ひづる（山口県立大学）

大田祥江（国際交流基金）

山下順子（広島大学大学院生）

### 1. 目的

国際交流基金（2019）によると，世界の日本語学習者数の8割を東アジアと東南アジアが占め，うち，東南アジア諸国の大半で学習者が増えている。また，教育段階別の割合が最も大きいのは中等教育機関で，学習者全体の半数近くを占めている。

国際交流基金アジアセンター（2020）では，日本語パートナーズ（以下，NP）プログラムにより，ASEAN の中等教育機関を中心に日本語ティーチングアシスタントを派遣し，日本語普及と文化交流を推進している。その中で，派遣者数最多国はインドネシアで，次にタイである。インドネシアは学習者数に変動があるのに対し，タイは安定的に増加しており，特に中等教育機関の学習者数が全体の7割近くを占め，顕著に拡大している（国際交流基金，2017&2019）。

そこで，本研究では，タイの中等教育機関に着目し，また，現在，タイの日本語ティーチングアシスタントの多くがNPであることから，調査対象者をNPに設定する。

日本語教育のプロではないNPは，不安や自信，意欲等の心理的な課題を抱えながら，実践に臨んでいると考えられる。そんな中で，Bandura(1977)の self-efficacy（以下，SE），即ち，現地での対処行動に対する自己効力感（自分がその行動をどの程度うまく遂行できるかという効力予期感）が任地での活動への心理的適応に強く影響すると推測される。このSEは，自らの行動を決定する上で重要な先行要因となり，教育の分野では，学習者の課題達成に重要な働きをすることが明らかにされている（板野ら，2002など）。

これより，本研究では，タイ派遣のNPのSEについて調査し，SEを測定する尺度作成を試みることを目的とする。この尺度作成より，以下のような効果が期待される。1）NPが現地で，何をどの程度行動できているか把握できる。2）SEの程度にあわせた教育サポートが可能になる。3）上記1）と2）を組み合わせた教育プログラム作成や評価指標として活用できる。

### 2. 方法

#### 2-1. SE 予備尺度の作成

成功体験により行動の達成感を得ていることが推測される派遣終了直前の6期NP79名に対し，「授業の援助を行う上で大切なこと」，「現地でNPとして活動する上で大切なこと」，「日本語教師や生徒との関係を築く上で大切なこと」の3点について，文章完成法による

記述を求めた。収集した記述に対しテキストマイニングソフトウェアのKHCODERを利用し計量的な内容分析を行った。コード化されたものを分類し、①教師との関係性、②生徒との関係性、③NPとしての立場の認識、④授業への取り組み、⑤異文化への理解、⑥コミュニケーションスキル、⑦活動全体への姿勢の7つのカテゴリーの抽出を行い、カテゴリー内の重複する項目を整理し、50の予備尺度を作成した。

## 2-2. 項目分析

NPのSE尺度の因子構造を検討し質問項目を選定するため探索的因子分析を行い、因子の信頼性係数を算出した。また分析で得られたモデルの妥当性を検討するため検証的因子分析を行った。分析に用いるデータ収集の手順は、50の質問項目（6件法）についてオンラインアンケートを用いた。NP経験者（1期から5期、計290名）に回答協力を呼び掛けたところ、95名から回答を得た。

## 3. 結果

95名の回答に対し、まず、天井効果と床効果、また尖度・歪度が著しく高かった12項目を除外し、残った33項目に対して探索的因子分析を行った（表1参照）。固有値の変化（7.99, 1.74, 1.62, 1.34, 1.15, 0.63, 0.56...）から5因子構造が妥当であると判断した。因子数を5に決定し因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。共通性が.20に満たない項目や因子負荷量が.40に満たない項目、また複数の因子に高い因子負荷量を示している項目を除外し再度分析を行った。その結果、全項目が共通性.20以上、因子負荷量がいずれかの因子に.50以上の因子負荷量を示す5因子構造が抽出され、表2を最終的な結果とした。各因子は、「積極的コミュニケーション」「授業に対する熱意」「教師との関係性」「楽観的性格」「NPとしての立場の認識」と命名した。なお、回転前の5因子で19項目の全分散を説明する割合は64%であった。

表1 探索的因子分析の結果（最尤法・プロマックス回転）

	I	II	III	IV	V	h <sup>2</sup>
<b>I. 積極的コミュニケーション (<math>\alpha = .88</math>)</b>						
TP6 日頃から教師や生徒、周囲の人にたくさん話し掛ける	<b>.929</b>	-.233	-.040	.098	-.053	.306
TP9 生徒が話しかけやすい雰囲気を作る	<b>.809</b>	.058	-.023	-.112	.068	.355
TP49 生徒と授業以外の時間も積極的に関わりを持つ	<b>.681</b>	-.016	.013	.055	-.048	.520
TP35 自分から相手との人間関係を築く	<b>.675</b>	.109	.141	-.055	.017	.344
TP20 コミュニケーションのためにいろいろな手段を用いる	<b>.582</b>	-.017	-.006	.052	.122	.567
TP45 生徒に自信を与える	<b>.535</b>	.228	.060	.058	-.049	.450
<b>II. 授業に対する熱意 (<math>\alpha = .80</math>)</b>						
TP11 授業に全力で取り組む	-.055	<b>.917</b>	-.182	-.057	.167	.251
TP4 面白い、楽しい授業ができるように準備する	-.134	<b>.735</b>	.038	.260	-.033	.360
TP22 教師に自分から提案する	.106	<b>.679</b>	.257	-.109	-.325	.398
TP33 日本人の代表であるという自覚を持つ	.030	<b>.525</b>	-.105	-.060	.461	.426

Ⅲ. 教師との関係性 ( $\alpha = .84$ )

TP48	教師との信頼関係を築く	.017	-.075	<b>.862</b>	.183	.103	.124
TP44	教師と密にコミュニケーションを取る	.178	.005	<b>.772</b>	-.124	.069	.250
TP46	教師と事前の打ち合わせをしっかりとる	-.168	.229	<b>.559</b>	.014	.079	.531

Ⅳ. 楽観的性格 ( $\alpha = .82$ )

TP47	自然体でいる	-.024	-.208	.277	<b>.794</b>	-.005	.283
TP12	想定外のことが起こることを楽しむ	-.045	.327	-.149	<b>.705</b>	-.025	.375
TP14	楽観的に考える	.181	.052	-.067	<b>.704</b>	.029	.319

Ⅴ. NPとしての立場の認識 ( $\alpha = .78$ )

TP24	あくまでもNPであることを自覚する	-.225	-.065	.143	-.031	<b>.754</b>	.480
TP7	謙虚に取り組む	.156	.127	-.008	-.027	<b>.690</b>	.340
TP36	教師と適切な距離感を保つ	.243	-.028	.173	.136	<b>.573</b>	.226

因子間相関	Ⅱ	.575			
	Ⅲ	-.392	-.386		
	Ⅳ	-.538	-.415	.458	
	Ⅴ	.561	.472	-.417	-.416

次に、探索的因子分析の結果を踏まえ、5因子での検証的因子分析を行った(図1参照)。適合度は、GFI=.80, AGFI=.73, CFI=.90, RMSEA=.08, AIC=332.391であった。GFIおよびAGFIの値がやや低いものの、因子負荷量は全て.50以上を示しており、満足できる適合度だと判断した。なお、図1の観測変数の項目は、表1で示している項目番号に対応している。また、観測変数上の数値は決定係数(R<sup>2</sup>)を示している。

これより、NPとしてのSEには、日本語そのものへの意識よりも、教師や生徒などの対人関係や周りの配慮・姿勢などの方が、強い影響を与えていると考えられる。中でも、SEに、行動やさまざまな手段を駆使し、より積極的なコミュニケーション能力をイメージしていることが特徴として挙げられる。

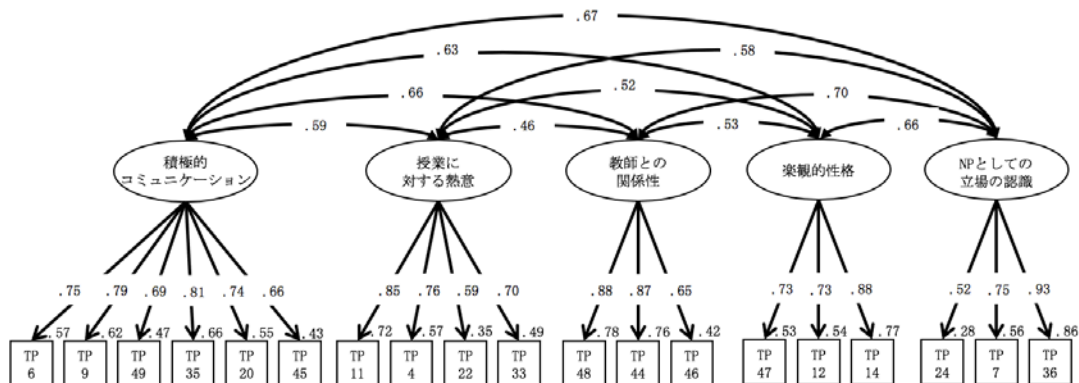


図1 検証的因子分析の結果(標準化推定値, 誤差省略)

#### 4. SE 尺度の活用

NP の派遣期間の進捗による SE の変化について探るため、分析結果の尺度である 50 の質問項目についてオンラインアンケートを用い<sup>(1)</sup>、派遣中の 7 期 NP84 名に対し、活動開始時（タイ到着時）・中期（5 か月後）・終了時（9 か月後）（まだ任地にいる時）に縦断的調査を行った。

##### 4-1. 結果

探索的因子分析で得られた 5 つの因子において、3 回の調査時期（開始時・中期・終了時）の影響を検討するために多変量分散分析（MANOVA）を行ったところ、全ての因子において有意な差が認められた（積極的コミュニケーション：Wilks' s  $\lambda = .789$ ,  $F(2, 166) = 10.964$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .211$ , 授業に対する熱意：Wilks' s  $\lambda = .824$ ,  $F(2, 166) = 8.735$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .176$ , 教師との関係：Wilks' s  $\lambda = .786$ ,  $F(2, 166) = 11.159$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .214$ , 楽観的性格：Wilks' s  $\lambda = .882$ ,  $F(2, 166) = 5.476$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .118$ , NP としての立場の認識：Wilks' s  $\lambda = .760$ ,  $F(2, 166) = 12.914$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .240$ ）。次に、開始時・中期・終了時のどこに有意差があるかを調べるため Bonferroni 法による多重比較検定を行った。なお検定の際には  $p$  値の修正を行った。

まず「積極的コミュニケーション」では、中期（4.77）と終了時（5.03）の値に有意な差があった。次に「授業に対する熱意」でも、中期（4.54）と終了時（4.80）の値に有意な差があった。「教師との関係」では、開始時（4.61）、中期（4.02）、終了時（4.2）のそれぞれの間有意な差が見られた。「楽観的性格」は、開始時（4.77）と終了時（5.04）、中期（4.83）と終了時の間に有意な差があった。最後に「NP としての立場の認識」では、開始時（5.14）と終了時（5.35）、中期（5.08）と終了時の間に有意な差があった（表 2 と図 2 参照）。

表 2 進捗別 SE 尺度の平均値（括弧内は標準偏差）

因子	期間			F 値
	開始時	中期	終了時	
積極的 コミュニケーション	4.93 (0.64)	4.77 (0.69)	5.03 (0.66)	10.964 **
授業に対する熱意	4.71 (0.64)	4.54 (0.75)	4.8 (0.66)	8.735 **
教師との関係	4.61 (0.71)	4.02 (1.00)	4.27 (1.10)	11.159 ***
楽観的性格	4.77 (0.78)	4.83 (0.85)	5.04 (0.80)	5.476 *
NP としての 立場の認識	5.14 (0.56)	5.08 (0.58)	5.35 (0.59)	12.914 ***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

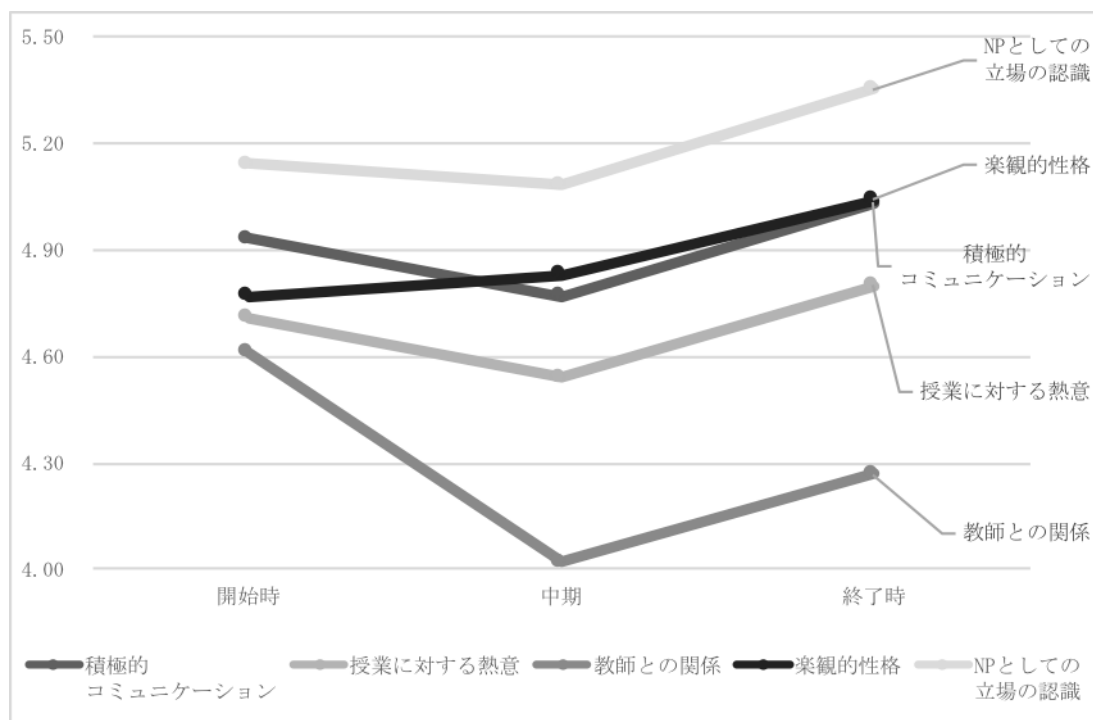


図2 SE尺度の平均値の推移

#### 4-2. 考察

「積極的コミュニケーション」「授業に対する熱意」「NPとしての立場の認識」の3因子は、授業に関連する因子と言える。この3因子は、中期で少し下がりながらも、開始時よりも終了時には上昇していることより、途中、問題や悩みを抱え自信がなくなることがあったが、最終的にSEが向上したと考えられる。「NPとしての立場の認識」が常に5.0以上を維持していることから、毎日の授業にNPとしてどのように参加すべきかを試行錯誤しつつ工夫を積み重ね、最終的に、ある達成感や目標が生み出されたと推察される。

「楽観的性格」は、徐々に上がっており、経験の積み重ねより高められるということが示唆された。特に終了時には大幅に上がっていることより、何とかできるという自信や余裕、異文化対応能力の向上が考えられる。

「教師との関係」は、5因子の中で、唯一、開始時よりも終了時が下がっている因子である。最初の期待とは異なり、中期に大幅に下がり、終了時には少し持ち直しているが、開始時ほど高くない。他の因子と異なり、経験と慣れでは解決できないものがあると考えられる。

以上より、本尺度を進度によって比較した結果、「教師との関係」以外は、経験により自己効力感が高められることが示唆された。但し、「教師との関係」においては、更なる調査が求められる。

#### 5. 今後の課題

本調査で作成した自己効力感尺度は、信頼性と妥当性を満たし、19の質問項目と5つの

下位尺度で多くないことから、有用性のある尺度と考えられる。また、本尺度を縦断的に利用することで、日本語ティーチングアシスタントが現地でどの程度で行動できているのかの程度を把握することができ、適応のための指標として活用可能なことが示唆された。

NP 派遣の課題としては、以下の 3 点が課題として挙げられる。

1) 「教師との関係」に関しては、NP 派遣終了時にどのような課題があるかの質的調査を行う。

2) 「教師との関係」に関しては、派遣前研修と中期研修における教育的介入、例えば、Bandura (1977: 前掲) の提唱する遂行行動の達成、代理経験、言語的説得、情動的喚起などの情報源を活用することが考えられるが、具体的な情報源の検討は今後の課題とする。

3) 中期で下がっている「積極的コミュニケーション」「授業に対する熱意」「NP としての立場の認識」の授業に関する 3 因子は、下がり幅をできるだけ少なくし、より良いものにするために、下降の原因を探り、派遣前と中期の研修向けに、自己効力感の情報源を組み合わせた研修プログラムを開発し、検討することが考えられる。

## 注

(1) 項目分析の調査と同時期に調査を行ったため、予備尺度の 50 項目を用いた。

## 引用文献

- (1) Bandura (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*. 84, 191-215
- (2) 板野雄二・前田基哉 (2002) 『セルフエフィカシーの臨床心理学』北大路書房, 188-203
- (3) 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/survey15.html>> (2020 年 3 月 23 日)
- (4) 国際交流基金(2019) 『2018 年度「海外日本語教育機関調査」結果(速報)』  
<<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/029.html>> (2020 年 3 月 23 日)
- (5) 国際交流基金アジアセンター(2020) 『これまでの派遣実績 日本語パートナーズって?』  
<<https://jfac.jp/partners/overview/achievements/>> (2020 年 3 月 23 日)

## 日本語教師養成講座における通信課程と通学課程受講生の知識差

—eラーニング学習に向いている理論科目の存在の可能性—

徳田淳子（東京中央日本語学院）・秋田美帆（関西学院大学）

### 1. はじめに

2020年3月現在，文化庁届出受理日本語教師養成講座159機関・団体中42団体（6機関）が通信課程を申請し，受理されている<sup>1)</sup>。発表者らが携わっている養成講座においても，2018年7月より通信課程が開始され，通信課程の受講生は増加傾向にある。開始当時の2018年7月は，11人だった通信過程受講生が，2020年1月現在，通信課程受講生の在籍数は126人となっている。不破ほか（2007）はeラーニングはいつでもどこでも学ぶことができるため，社会人が働きながら学べる場の提供として有効であると述べており，受講生のニーズに合っていると考えられる。

受講生増加は養成講座実施機関としては喜ばしいことであるが，一方で，実技担当講師からは，従来の通学課程受講生との知識の差が指摘されるようになった。そこで，通信課程と通学課程受講生に知識差があるのかを明らかにするため，両受講生の成績の比較を行った。本発表は，この調査結果の報告を行うものである。

### 2. 東京中央日本語学院日本語教師養成講座の概要

本調査は，東京中央日本語学院日本語教師養成講座に通う通学課程受講生と通信課程受講生の比較である。まず，調査対象の養成講座，東京中央日本語学院日本語教師養成講座の概要を述べる。

東京中央日本語学院日本語教師養成講座は理論科目を対面で学ぶ通学課程と理論科目をeラーニング動画で学ぶ通信課程があり，通学課程も通信課程も平日コース，土曜日コースがある。通学課程は2017年4月に，通信課程は2018年7月に文化庁届出受理講座となった。本校は東京だが，2019年12月に大阪校も文化庁届出受理講座となり，通信課程のみ開講されている。2020年3月現在，通学課程は，82名（平日コース38名，土曜日コース36名，平日土日変則7名）通信課程は東京校大阪校合わせて126名（平日コース45名，土曜日コース76名，平日土日変則5名）在籍している。通学課程，通信課程共に半年から1年の受講期間を選ぶことができる。

理論科目は両課程「文法」「音声」「社会・心理」「言語・教育」という4科目に分かれており，日本語教育能力検定試験の5区分（「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語一般」）を網羅している。通学課程は各科目45分5コマを10週間かけて学んでいき，11週目に期末試験を受ける。三か月に一度，2科目の理論科目が開講される。期末試験は選択式の問題で，全50問（100点満点）である。評価基準は85点以上A，75点以上B，60点以上Cとなっている。60点未満の者は再試験となり，再試験の場合点数

は何点を取っても60点と記録される。通信課程は、eラーニング動画での受講を進め、学習が終わった段階で学校に来て試験を受ける形になっている。

実技科目は「初級実技Ⅰ」「初級実技Ⅱ」「中上級実技」「教育実習」の4科目に分かれており、1年コースの場合は「初級実技Ⅰ」から順番に受講し、半年コースの場合は「初級実技Ⅰ」と「中上級実技」を3か月受講した後、「初級実技Ⅱ」と「教育実習」を受講する。実技科目は11週間かけて、座学と模擬授業を通し日本語の教え方を習得していくカリキュラムになっている。

### 3. 実技担当講師からの通学課程受講生と通信課程受講生との知識差の指摘

東京中央日本語学院日本語教師養成講座では、3か月に1度学期末に講師会を行っている。講師会では各担当講師に振り返りシートを記入してもらい、それをもとに話し合いを行うが、通信課程開始前から勤務している実技講師らから、以下の指摘がなされるようになった。

*「eラーニングでは、通学コースの方と違う点、また傾向として感じたのは、理論などで受講生同士の交流や話し合い、疑問点をその場で講師等に聴くなどがないためか、深く考えたり、ティームティーチング、ティームラーニングが苦手のような方が増えているようにも思いました。その面での配慮、工夫が必要でした。(2019年6月期振り返りシートより抜粋)」*

*「eラーニング生と通学生との知識量の差を感じる。感覚でしかないが、eラーニング生は通学生の8割程度の知識量であるように思う。主に、社会心理分野や文法分野にそれを感じる。想像の域を超えないが、ライブでは講師がカリキュラム以外の話をしており、興味があれば、その後自分で調べ、知識や情報が蓄積、定着していることが考えられる。今期はその差を感じた。(2019年9月振り返りシートより抜粋)」*

*「前学期ほどではないが、所々でEラーニング生と通学生とには知識に差があると感じる。通学生の方がよい感覚をお持ちのように思う。(2019年12月振り返りシートより抜粋)」*

*「通学コースとEラーニングコースの方々の知識の差が大きいので、模擬授業に入る前に、できるだけその差を少なくすることに努める。(2019年12月振り返りシートより抜粋)」*

また、振り返りシートの問題提起から、振り返りシートには記載のなかった講師からも、同様の指摘がなされた。

eラーニングの問題点として、不破ほか(2007)は「学習上のつまづきや社会人学生では転勤などによる生活環境の変化等の理由で学習停滞がおりやすいという問題点がある。さらにこの学習停滞が長期化した場合、学生のモチベーションの低下を引き起こし、結果的に退学・除籍になるケースが多く見られる。」(p.13)と指摘している。実際に通信課程受講生に「学習停滞」や「モチベーションの低下」があるのだとしたら、講座として対応を考えなければならないが、あくまで実技担当講師の予測の段階である。数値として分析する必要があると考え、調査を行った。



#### 4. 調査方法

データとして用いたのは、2018年7月期～2019年1月期に養成講座に在籍していた受講生（通学生30名、通信生51名）の理論科目の期末試験結果である。通学課程受講生、通信課程受講生の人数をそろえるため、土曜日コースに在籍していた受講生をランダムに25名ずつ抽出し、理論科目の期末試験の比較を行った。本発表では、結果の中の「文法」「音声」の期末試験結果を対象とする。両科目、また土曜日コースを対象とした理由は、eラーニングを担当する講師が通学授業も担当しており、他の科目や平日コースと比べて条件が近く、比較ができると考えたためである。

まず、通学課程受講生と通信課程受講生25名の2科目の平均点と標準偏差をまとめた。そして、点数を評価基準別（85点以上、75点以上、60点以上）に分け、人数と割合を比較した。

#### 5. 調査結果

各項目の平均点と標準偏差は表1のとおりである。

表1 期末試験の平均点と標準偏差（100点満点）

	文法	音声
通学	87.4±7.9	75.1±11.0
通信	81.3±7.7	80.5±10.0
差	6.1±0.2	-5.4±1.0

「文法」の平均点を見ると、通学課程受講生と通信課程受講生とでは、6.1点の差が見られ通学課程受講生の方が点数が高かった。

一方「音声」では、平均点の逆転が見られ、通信課程受講生の方が、平均点が5.4点高かった。また、標準偏差を見ると、「文法」より「音声」の方が、点数の散らばりが大きいことがわかった。そのため、通学課程受講生と通信課程受講生25名の2科目の点数を評価基準別にまとめたものを作成した。それが、図1と2である。

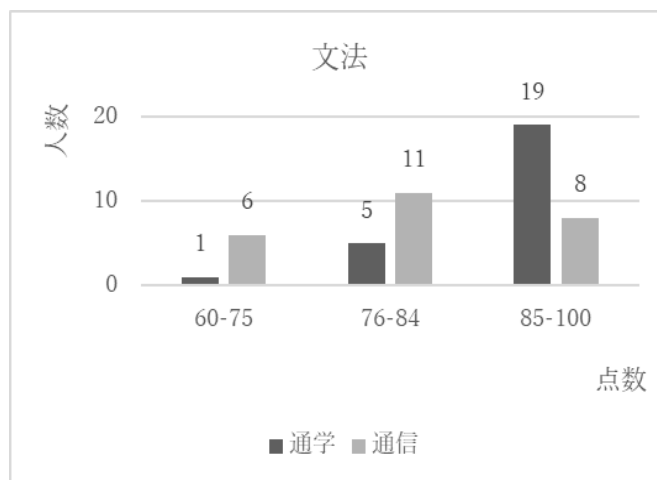


図1 「文法」の点数分布

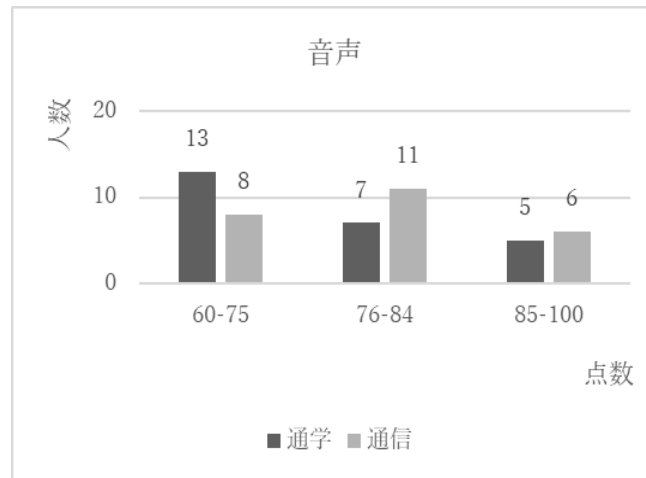


図2 「音声」の点数分

まず、「文法」の点数分布を見てみると、通学課程受講生はA評価になる85点以上が19名おり、76%を占めている。一方、通信課程受講生の点数分布は点数の散らばりが大きく、85点以上を取っている者は8名（32%）にとどまっている。

「音声」の点数分布については、通学課程、通信課程受講生共に85点以上の者が5名、6名で20%前後となっている。通学課程受講生はC評価となる60点から75点の者が13名（52%）と最も多くなっている。通信課程受講生はB評価となる76点から84点の者が11名（44%）となっている。

## 6. 考察

以上の結果を踏まえ、本発表では、二点の指摘を行う。まず一点目は、理論科目「文法」の知識に関する実技担当講師の感覚の正しさである。通学課程受講生は半数以上が85点以上を取っており、学習内容をきちんと把握していると考えられる。一方、通信課程受講生の場合は、76点以上を取っている受講生が半数以上となっており、学習内容の定着にはやや不安が残る結果となっている。

文化審議会国語分科会による「日本語教師の資格の在り方について（報告）【案】」によれば、日本語教師の資格制度創設の目的として「質の高い日本語教師の確保」及び「日本語教師の量の確保」が挙げられている。一回に多くの受講生に対応できる点や、働きながら受講できるという通信課程の利点は「日本語教師の量の確保」に貢献しうると考えられる。しかしながら、「質の高さ」という点においては、課題が残る。従来の通学課程と同様の学習効果を上げるためには、富永・向後（2014）で指摘のある「個々の学習者に対する指導や支援、またグループディスカッションでのモデレーションといった学習支援活動」（p. 162）を積極的に取り入れていく必要があると言えるだろう。

しかしながら、「音声」においては、「文法」とは異なる結果となっている。これが二点目の指摘である。本調査では、「音声」において通信・通学の点数差に逆転が見られた。「音声」は他の科目と比べて、属性における既有知識に左右されにくい科目であると考えられ

る。音声特融の瞬間的な情報処理が必要になるため、知識が定着した状態でないと点数に反映されにくいのではないだろうか。「音声」の点数の良かった受講生 15 名に聞き取りを行ったところ、「小さな違いがわからなくて何度も（動画に出てくる）練習問題を聞いて自分なりに違いを見つけていった」といった言及があった。辻・小松川（2014）は e ラーニングを予習に用いる場合、「反復的に演習問題に取り組むことが知識定着につながりやす」（p. 104）く、復習においては「時間をかけて演習問題に取り組む」ことが有効であると述べている。演習問題が中心となる「音声」は e ラーニング学習に向いている可能性がある。

## 7. おわりに

本発表では、通信課程と通学課程受講生において、実技担当講師が指摘した知識差のうち、文法科目の知識差を明らかにした。しかし、音声科目においては、通信課程と通学課程受講生において、知識差に逆転がみられ、通信課程受講生のほうが平均点が高い結果となった。ただし、本調査のデータ数は十分とは言えず、今後データを増やし同様の結果が得られるのかを検討していく必要がある。

また、本調査で分析の対象としなかった「社会・心理」「言語・教育」科目においても、通学課程受講生の方が点数が高い傾向が見られたが、両科目においては、担当講師が通信課程と通学課程受講生とで異なることから、条件をそろえ検証していきたいと考えている。

## 注

- (1) 『日本語教育機関の告示基準』（平成 28 年 7 月 22 日法務省入国管理局策定）第 1 条第 1 項第 13 号ニに規定する日本語教員の要件として適当と認められる研修について届出を受理された日本語教員養成研修実施機関・団体（令和 2 年 2 月 28 日現在）」より

## 参考文献

- (1) 不破泰・右代美香・國宗永佳・新村正明（2017）「e-Learning を用いた社会人遠隔学習における質保証への取組—学生サポートの実践と評価—」『メディア教育研究』第 3 巻，第 2 号，13-23
- (2) 辻慶子・小松川浩（2014）「看護過程での知識理解のための e ラーニング活用」『教育システム情報学会誌』第 31 巻，第 1 号，99-104
- (3) 富永敦子・向後千春（2014）「e ラーニングに関する実践的研究の進展と課題」『教育心理学年報』第 53 集，156-165

## 英語母語児童に対する入り込み指導における日本語支援員の言語選択

新谷遥（京都外国語大学）

### 1. はじめに

本発表では、小学校における発表者自身の入り込み指導の実践を対象とし、日本語支援員（以下、支援員）が児童の学びを支えるために用いている言語の実態と、その言語選択の要因を支援員の役割意識から明らかにすることを目的とする。発表者が行ってきた入り込み指導を振り返ると、言語（日本語、児童の母語、日本語と児童の母語のミックス）を選択して使用しているという側面と、在籍学級の中での支援員としての役割を意識しているという側面があり、その二つは関連していると考えられた。

### 2. 先行研究とリサーチクエスチョン

入り込み指導は、取り出し指導と同様にその重要性が述べられてきた（櫻井 2008，清田 2012）。齋藤（2009）では、日本語教室及び外国人児童生徒教育担当者の役割について、「周囲の子どもたちや教員，日本人保護者に対し，異文化背景をもつ子どもたちへの理解を促すという役割」，「子どもたちや保護者と，学校や他の教師，周囲の子どもたちとの相互理解を促すという役割」，「子どもたちの心理面を支える存在として果たす役割」，「日本語教育の役割」の四つを挙げている。しかし，担任教師主導の授業の中で行われる入り込み指導においては，支援員が具体的な役割を掴みにくいという報告もある（松井 2018）。在籍学級内で支援員が選択する言語や，役割意識に言及した研究はまだ少ない。

本発表は，アクションリサーチとして「計画」，「実行」，「事実調査」，「計画の修正」のサイクル（Lewin 1948，発表者訳）で行った。発表者が児童に対して行う実践の環境設定，在籍学級での言語選択や支援員としての役割意識を含めた支援の在り方を全体として問い直すことは，自身の支援員としての成長につながる。さらに，汎用性のある知見や理論を導き出すことができれば，本発表は意義のあるものになると考えた。役割意識については，齋藤（2009）の四つの役割を援用し，以下のようにリサーチクエスチョンを設定した。

RQ1 日本語を選択する要因は，担任教師や他の児童との関わりづくりを含めた環境構成の役割意識か。

RQ2 母語を選択する一つ目の要因は，学校文化との仲介の役割意識か。

RQ3 母語を選択する二つ目の要因は，「居場所」としての役割意識か。

RQ4 日本語と母語のミックスを選択する要因は，日本語教育の役割意識か。

### 3. 研究方法

#### 3-1. 対象となる入り込み指導の概要と実践前の合意形成

本発表では，発表者自身の入り込み指導を分析対象とする。対象児童 S の保護者と学校

へは、研究の趣旨とデータ収集、データの公開範囲について説明し、書面にて理解と同意を得た。データの公開範囲は研究目的の場合のみ可能で、児童のルーツとなる国・地域については保護者からの希望により公開しない。対象児童 S と支援員の概要を表 1 に示す。

表 1 対象児童 S と支援員（発表者）の概要

入り込み指導の対象児童 S	奈良県の公立小学校に通う 1 年生。英語母語話者。日本生まれ。日本語は簡単な挨拶ができる程度で小学校に入学。発表者が 2019 年 5 月から入り込み指導を行っている。
支援員（発表者）	日本語母語話者。日本語教育主専攻。小学校教職員免許状保持。日本の公立小学校における日本語指導は 4 年目である。

実践開始前には、担任教師と座席や教材などについて、保護者と母語保持などについて合意形成を行った。S には担任教師から支援員の紹介があり、日本語指導の初回に隣に座るとき、「隣に座ってお手伝いしてもいい？」と S の母語で尋ね、了解を得た。

### 3-2. 収集したデータと談話分析の方法

入り込み指導の授業時間は 1 時間につき 45 分間で、2019 年 6 月 19 日から 7 月 17 日までで、計 12 時間分のデータを収集した。学習や活動の内訳は、国語、算数、体育、音楽、図画工作（以下、図工）、学級活動、給食、ホームルームであった。談話分析は、S に対する発表者自身の入り込み指導を IC レコーダーで録音したものとフィールドノートから、質的に行う。発話の文字化は、宇佐美（2018）の「基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）」に則って行った。凡例は表 2、発表者が支援に用いた言語である日本語・S の母語・日本語と S の母語のミックスは、表 3 のように定義する。

表 2 凡例

話者	JT: 日本語指導の支援員（発表者）、S: 対象児童 S、HT: 担任教師
言語	J: 日本語、E: S の母語（英語）、M: 日本語と S の母語（英語）のミックス、NV: 頷きやジェスチャーなどのノンバーバル・コミュニケーション

表 3 日本語・S の母語・日本語と S の母語のミックスの定義

言語	定義	例
日本語	日本語だけで構成される文。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国語の本ある？</li> <li>・また明日やろうか。</li> </ul>
S の母語（英語）	英語だけで構成される文。終助詞「ね」、「だね」や文末に「って」、「じゃない？」などが入るものは許容とする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Why did you choose that shell, why?</li> <li>・ You look so happy ね。</li> </ul>
日本語と S の母語（英語）のミックス	日本語の文の中に母語が語彙レベルで表れる文と、母語の文の中に日本語が語彙レベルで表れる文。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ Like a toy とか family とか book とか何でもいい。</li> <li>・ Can I see your 連絡帳？</li> </ul>

#### 4. 結果と考察

##### 4-1. 日本語を選択する要因—担任教師や他の児童との関わりづくりを含めた環境構成の役割意識 (RQ1) —

###### 4-1-1. 担任教師の発言の引用・行動の活用

日本語選択にはまず、担任教師が言った発言をそのまま引用し、Sの理解度に応じて、日本語で言い換えを行う場面が見られた(事例1)。この学級では、背筋を伸ばして足を通路に投げ出さない座り方をすることを指す「いい姿勢」という表現が度々使用されていた。そのため、発表者は担任教師の発話に慣れさせることを目的に、「いい姿勢」をそのまま引用し(網掛け部分)、椅子を引くのを手伝いながら、「ちゃんと」と「座る」というSが習得していると思われる日本語で言い換えを行っている。

###### 【事例1：2019年7月10日音楽】

番号	発話者	発話内容	言語	在籍学級の様子
1	JT	[Sが教科書を開いている]19,うん,19,ここや。	J	[HTからいい姿勢で前を向くよう指示がある]
2	JT	じゃあ“いい姿勢”してください。	J	
3	JT	=“いい姿勢”[↑]。	J	
4	JT	ちゃんと座って[↑][Sが椅子を引いているのを手伝っている]。	J	

その他、国語における作文の書き方では、担任教師の書いた板書を指さし、「見て」と言うなどして、実物として担任教師の行動を活用する場面も見られた。

###### 4-1-2. 他児童の発言の引用・行動の活用

次に、支援員が他の児童と共有の空間を作り、他の児童の発言や行動を実物として活用しようとする日本語選択が見られた。事例2は、図工の授業で七夕飾りを作っている場面である。網掛け部分が、他の児童の発言の引用・行動の活用が見られる部分である。

事例2では、支援員がSと二人で課題を解決するのではなく、他の児童とSとの関わりづくりのきっかけを作ろうとしている。さらに、Sに対して何かをしてくれた他児童に対して10JT「言ってくれて」と「てくれる」を使用している。発表者は、他の児童に対して積極的に評価することを積み重ね、他児童の発表者への関わりへの動機づけをSへの関わりへの動機づけにつなげようとしている。また、収集したデータ中、発表者の他の児童の行為に対する「てくれる」の使用データは全4例見られたが、いずれも「ありがとう」とともに使用されており、発表者がSに対して、他の児童と日本語でどう関わるかというコミュニケーションのモデルになろうとしていることも明らかになった。

###### 【事例2：2019年7月8日図工】

番号	発話者	発話内容	言語	在籍学級の様子
1	S	I need just one more.[ビニールテープがもう一つほしい]。	E	
2	JT	あ、ほんと?。	J	
3	JT	もひとつ、いる?。	J	

4			J	[テープを配っていた他の児童が声をかけてくれる]
5	JT	あ、あれ、リボンもらってきい。	J	
6	JT	はい、どうぞ。	J	
7	JT	テ、テープもらっておいで。	J	
8			J	[他の児童がテープの付け方を示してくれる]
9	JT	これに、こうやってつけんねんて、テープを。	J	
10	JT	[声をかけてくれた児童に]ありがとう、言ってくれて。	J	
11	JT	どれしよー？。	J	[他の児童が色々なテープを示している]
12	JT	赤ー？。	J	
13	JT	黄色、これ黄色ほそっ<笑う>。	J	
14	JT	と、ピンク？。	J	
15	JT	そして、青、とかもある？。	J	
16			J	[他の児童が示してくれる]
17	S	I'll have that.[テープをとる]。	E	
18	JT	あ、これにする？。	J	
19	JT	オッケー。	J	
20	JT	そしたら「児童名」ちゃんと一緒や。	J	

このように、在籍学級で担任教師や他の児童と関わるためには、日本語で発話することが求められる。しかし、在籍学級内で担任教師や他の児童との関わりづくりによってSを取り巻く環境を整えることは、友達づくりだけでなく、日本語習得の支援の手が増えることにつながることも考えることができる。

一方で、発表者は、他の児童に説明を依頼しても、担任教師に再度説明や平易な言い方で言い換えを求める場面が一度もなかった。支援員の担任教師への配慮が、かえって担任教師とSとのやりとりを分断している可能性もあるということが示唆された。

## 4-2. 母語を選択する要因

### 4-2-1. 学校文化との仲介の役割意識 (RQ2)

学校文化との仲介の役割意識による母語選択は、“have to”の形で表れたり、理解を確認するために支援員自身の日本語発話を母語で再度確認する形で表れたりすることが明らかになった。事例3は、給食当番に出遅れたSを準備させ、当番に参加させる場面である。発表者は次々と展開される在籍学級での活動に追いつくため、英語を用いることでSの理解の促進と、時間の節約を実現しようとしていた(網掛け部分)。

#### 【事例3：2019年6月19日給食】

番号	発話者	発話内容	言語	在籍学級の様子
1	JT	オッケー、じゃあ手、洗おう。	J	
2	JT	手、洗おう。	J	[当番が列に並んでいる]
3	S	[手を洗わずに当番の列に向かっていく]		
4	JT	あ、「S名」さん！。	J	

5	JT	手, 洗って!。	J	
6	S	なんで、手洗う?。	J	
7	S	なんで、手洗う?。	J	
8	JT	[周りが騒がしく、Sの声をうまく聞き取れない]ん?。	J	
9	JT	な、なんて?。	J	
10	S	なんで、手洗う?。	J	
11	JT	Yeah, yeah.。	E	
12	JT	But you have to wash your hands.。	E	
13	S	[S手を洗っている。水道の音]		
14	JT	Otherwise, あれよ、virusは、給食に入っちゃうから。	M	

しかしここでは、「なんで、手洗う?」というSの疑問に対し、給食の前には手を洗うという学校文化があるということと、「授業や休み時間の色々な活動をとおして、手にはたくさん雑菌がついているため、食べ物に触る前には手を洗ったほうがよい」という十分な説明がなされていない。分析の結果、発表者が「よかれと思って」行っていた母語での支援には、十分な説明になっていないために、子どもの理解が追いついていない、理解が食い違っているという場面が見られた。それだけでなく、一方的な価値観の押しつけになっている場面もあった。学校文化との仲介は、支援員自身がそれを説明する理由を明確にもつことが大切で、支援員が担任教師への配慮などからこの役割に固執しすぎると、児童を日本の学校文化に同化させる危険性を孕んでいることが明らかになった。

#### 4-2-2. 「居場所」としての役割意識 (RQ3)

「居場所」としての役割意識による母語選択は、Sから話しかけてきた内容が、Sのアイデンティティに関わるような場合に見られた。このとき、支援員は在籍学級の流れから一旦離れ、Sと二人で、母語でやりとりすることを優先する(事例4)。

##### 【事例4：2019年7月17日国語】

番号	発話者	発話内容	言語	在籍学級の様子
1	S	[自分の番が終わり、「大きなかぶ」の劇を見ている]		[グループごとに「大きなかぶ」の劇をしている]
2	S	I didn't go to the pool on Sunday.。	E	
3	S	ちょっとよくない。	J	
4				[他の児童が劇に対して口々にコメントし、笑っている]
5	S	#####.	-	[他のグループの劇が進行している。]
6	JT	It was not a lot of fun?。	E	
7	S	Because I feel sick that much.[指で示している]。	E	
8	S	Because I vomited.。	E	
9	JT	Oh really?。	E	
10	JT	なんで?。	J	

本来、ここでSは他の児童と同じように「静かに劇を観る」ということが求められてい



るわけであるが、そのルールを侵してでも、Sの一時的な「居場所」となることは優先される。これは、「わからないことだらけの日本語環境は、疲れる」というSの心理面に配慮し、「異なる文化を尊重し、子どものありのままを受け入れてくれるような場（齋藤2009）」という「居場所」としての役割を支援員が優先するためである。こういった事例は、30秒から1分程度のやりとりとして、各授業において見られた。

一方で、「居場所」であることを重視しすぎると、在籍学級と児童を分断する危険がある。また、事前の合意形成がうまくいかなければ、担任教師との摩擦が生まれる可能性もある。

## 5. 今後の課題

日本語と母語のミックス（RQ4）については、「環境構成」、「仲介」、「居場所」という役割意識にも横断して表れたため、日本語教育の役割意識であるとは明確に断定できなかった。これには、年少者日本語教育における「日本語教育」が担う範囲が広いことも起因していると考えられる。年少者の日本語教育では、言語の支援と学習支援、学校生活支援を分けて考えることは難しく、日々の学習や学校生活の中で言語を学んでいくことも考えられる。この点については、今後、他学年の児童に対する支援と対照するなどして、日本語習得や発達段階との関係など、さらに調査を進める必要があることが課題として残った。

本発表では、アクションリサーチを行い、日本語指導の役割である「環境構成」、「仲介」、「居場所」の中でバランスをとりながら、児童の在籍学級への参加や日本語習得を促進するような言語選択を行っていく必要があるという、自身の次の実践への課題を得ることができた。汎用性の高い枠組みの構築については、今後の課題としたい。

## 参考文献

- (1) 宇佐美まゆみ監修 (2018) 『BTSJ 日本語自然会話コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版』, 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」, サブ・プロジェクト「日本語学習者の日本語使用の解明」(リーダー: 宇佐美まゆみ)
- (2) 清田淳子 (2012) 「在籍級への入り込み支援における母語支援者のスキヤフオールディング」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 8, 16-36.
- (3) 齋藤ひろみ (2009) 「文化間移動をする子どもたちへの教育の方法」 齋藤ひろみ・佐藤郡衛 (編) 『文化間移動をする子どもたちの学び 教育コミュニティの創造に向けて』 ひつじ書房, 35-52.
- (4) 櫻井千穂 (2008) 「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 4, 1-26.
- (5) 松井かおり (2018) 「海外にルーツがある子ども達の教育における市民サポーターの役割—瑞穂市外国人児童生徒支援員の支援方法に焦点をあてて—」『朝日大学一般教育紀要』 43, 朝日大学, 1-10.
- (6) Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts: Selected papers on Group Dynamics*. New York: Harper.

## 複言語複文化環境で育つ子どもの学びにつなげる支援に関する一考察

—Audibility と正統性に着目して—

米澤千昌（大阪大学大学院生）

### 1. 研究背景と目的

日本の公立学校では、家庭と学校での使用言語や文化が異なったり、家庭内で複数の言語や文化に触れている等、複言語複文化環境で育つ子ども（以下、複言語・複文化の子ども）の数が増加している。複言語・複文化の子どもたちへの日本語教育は、子どもたちの学校での学び全体を支えるという視点で行うことの重要性が指摘されており（石井，2006 他）、日本語の初期指導だけでなく、学習言語の習得、在籍学級での授業参加、母語・継承語の保持・伸長等を視野に入れた支援が行われている。

発表者は、「学び」とは、ある特定の教科の知識や技能を得ることだけでなく、周囲との関わりの中で、子どもたちがこれからなっていく「本当の自分」を探し出し、そこに向かってよりよい自分へと転身していくこと（佐伯，1995）だと考えている。そして、このような学びを支えるためには、子どもたちの母語・継承語を含む複数の言語能力の成長や、授業の理解だけでなく、在籍学級の他の児童、つまり、異なる言語文化背景を持つ他の児童と関わり、そこで自分自身の伝えたいことを表現できるようになるという視点で支援を行うことも大切ではないかと考えている。本発表では、このような学びの育成を目指して支援を行ってきた、大阪府にある公立 H 小学校の放課後の日本語支援教室での教育実践から、子どもたちの在籍学級での自己表現に関する変化とその要因を探り、複言語・複文化の子どもたちの学びにつなげる支援のあり方について、新たな知見を得ることを目指す。

### 2. 先行研究

#### 2-1. 在籍学級での学びを支える教育実践

複言語・複文化の子どもの活動参加を促し、そこでの発話を支えるための支援として、櫻井（2008）、神田・矢崎（2016）、米澤（2016）等、取り出し授業や日本語教室の支援員と学級担任とが協働・連携して行った支援が挙げられる。櫻井（2008）、神田・矢崎（2016）の研究は、取り出し授業や日本語教室で在籍学級の授業の先行学習を行った後で、授業に参加した対象児童の、授業中の発言・発表の様子の変化を示しており、示唆に富むものである。しかし、本研究では授業だけでなく、それ以外の活動の場においても他者と関わり、言いたいことが伝えられるようになることを目指している点が、これらの研究とは異なる。また、米澤（2016）は、特定の授業に限らず、多読活動という形で連携による支援を試みているが、日本語教室内での活動への参加度合いや、そこでの他者との関わり、やりとりの変化は確認できたものの、在籍学級での発話の変化までは十分に分析されていない。

## 2-2. 自己表現につながる諸要因

複言語・複文化の子どもの日本語での自己表現を促す支援を考える上で参考になる研究として、Miller (2003)<sup>1</sup>をあげる。Millerはオーストラリアに滞在しているESL生徒を対象に調査を行い明らかにした、第二言語で学ぶ児童生徒たちの自己表象とアイデンティティの諸相を論じる概念を示している。その中で特に重要な役割を果たしているのが「audibility」と「正統性 (Legitimacy)」である。Millerは、ESL児童生徒が、他の教師や児童生徒から「正統な成員」として認識され、存在に耳を傾けられ、理解される「audible」な存在となること、つまり「audibility」と「正統性」を獲得するかどうか、言語発達や第二言語での自己表象へとつながっていくと説明している。

## 3. 研究方法

発表者は2016年11月に市教育委員会から依頼を受け、H小学校の日本語支援教室で複言語・複文化の子どもの支援に携わり始めた。教室は週に1回、放課後に40分程度開かれ、発表者は学外からの日本語支援員という立場で支援に入った。2016年11月～2017年3月の間は発表者を含む2名で、2017年4月以降は発表者が1人で支援を行った。

本発表では、この日本語支援教室に通う2名の児童OとJに焦点をあてる。OとJは、2016年11月から日本語支援教室に通い始めた。表1は日本語支援教室に通い始めた2016年11月時点でのOとJの情報をまとめたものである。

表1 OとJの概要 (2016年11月時点)

	O	J
学年	小学2年生	小学2年生
保護者の国籍	父親：アメリカ，母親：日本	父親：日本，母親：タイ
家庭での言語使用状況	父親⇄O：英語 母親⇄O：日本語 きょうだい⇄O：英語と日本語（英語が多い） 両親同士：英語	両親⇄J：日本語 きょうだい⇄J：日本語 両親同士：日本語と英語 ※母親からタイ語を時々教えてもらっている
移動歴	アメリカで生まれ2016年（小学2年）の6月に来日	日本で生まれ、5～6歳の1年間をフランスで過ごした後、2015年（小学1年）の秋に帰国
日本語の力 (DLA <sup>2</sup> )	ステージ2～3（初期支援段階から個別学習支援段階へ移行するレベル）	ステージ2～3（初期支援段階から個別学習支援段階へ移行するレベル）
日本語以外の力	（英語） DLAの語彙力チェックで85%以上の語彙を答えることができた	（タイ語，フランス語） 挨拶や単語を数語知っている

本研究は、複言語・複文化の子どもたちの在籍学級での学びを支えるべく、異なる言語文化背景を持つ他者と関わり、やりとりする力の育成を目指して支援を行った。支援方法は実践開始段階では決まっておらず、実践を行いながら、子どもたちや支援環境にあった方法を探る必要があった。そこで、先行研究の知見を参考にしながらアクション・リサーチによる実践を行い、「計画—実行—モニター—修正」を繰り返す中で、よりよい支援方法を探っていった。実際に行った活動内容は表2の通りである。2018年度9～12月に行った「世界の国調べとポスター作り」、及び1～3月の「10年間の振り返りと将来についての作品作り」は、在籍学級と連携し、在籍学級での「国際理解教育<sup>3</sup>」、及び「2分の1成人式の活動<sup>4</sup>」それぞれの先行学習として実施した。

表2 2017～2018年度の実践内容一覧

活動時期	活動内容	活動時期	活動内容
2017年5月	学校探検（教室探し、カタカナ探し）	2018年1～2月	すごろく作り
	お話作り	3月	1年の振り返り
6月	カタカナ間違い探し	4～5月	プロフィールカード作成
	スリーヒントクイズ	5～6月	巨大学校地図作り
	間違い探し	6～7月	水問題に関する新聞づくり
	お店屋さんごっこ	9～12月	世界の国調べとポスター作り
9～10月	新聞作り	2019年1～3月	10年間の振り返りと将来についての作品作り
10～12月	世界の国々について学ぶ		

#### 4. 分析方法

本研究は、実践の段階でも、課題や対処法を考え実践を行っていたが、アクション・リサーチにより変化する支援現場で子どもたちに何が起きていたのか、また、そこにはどのような意味があったのかを分析し、実践段階では気づくことのできななかった子どもたちの様子を把握することが、次の実践へとつながっていくと考えた。そこで、「ある環境や状況に実際に参与している人びとにとっての、その場がもつ社会的秩序や意味を見いだす」（メリアム・シンプソン 2010）エスノグラフィー分析を行うことにした。分析には、2017年4月～2019年3月の2年間の実践について、支援内容や支援中の子どもたちの様子、支援員と教員とのやりとりを記録したフィールドノート（以下、FN）をデータとして用い、小田（2010）で示されているエスノグラフィー分析の作業手順に倣って分析を行った。在籍学級での自己表現に関する変化は、この分析により明らかになった結果の一部である。

#### 5. 分析結果と考察

##### 5.1. 過去の経験から得た「違う」と思われることへの不安

2017年度、OとJは日本語支援教室内で自身のルーツのある国やこれまで滞在した国での経験や情報をたくさん話すことができるようになった。しかし、2017年度の活動も残すところ後1ヶ月となった頃、OとJが在籍学級では自身のルーツについては話さないようにしていることがわかった。OとJが在籍学級で必ずルーツについて話す必要があるわけではなく、話したくなければ話さなくてもいいし、周囲の状況を見て、ルーツについて話すかどうかを決めることができるのは、OとJが持つ力の1つであるとも言える。しかし、OとJは、アメリカやフランスでの経験から、【過去の経験から得た「違う」と思われることへの不安】を抱えており、話さないのではなく、話せない可能性も考えられた。

##### 5.2. 在籍学級での情報発信に対する気持ちの変化

2018年度2学期は、在籍学級で国際理解教育の活動を行うことが決定しており、日本語支援教室ではそれに向けた先行学習を開始した。2学期の最初の日本語支援教室では、Jが在籍学級でいろいろな国の勉強をすると担任から聞いたことを嬉しそうに支援員に報告した。その報告を受けて支援員が、日本語支援教室でも在籍学級の授業に向けて、好きな国を1つ選んで調べてまとめるプロジェクトを行うことをOとJに伝えた。すると、Oはアメリカについて調べると即答し、2人にとって世界のいろいろな国についての勉強が「楽しみ」なものであることが窺えた（FN2018年9月10日）。

しかし、先行学習として発表準備を始めた翌週、支援員が O に在籍学級の予習として日本語支援教室でも国の勉強をしていることを改めて伝えると、O は「国のことやだ」と言い始めた (FN2018 年 10 月 22 日)。その翌週には J から、誰の前で発表するのか質問があったため、支援員は J に対しても在籍学級での活動について説明を行った。すると、J も「クラスで (発表) する」ことを「嫌だ」(FN2018 年 10 月 29 日) と言った。2 学期の初めに、クラスで世界の国のことを勉強すると知ったときには「楽しみに」していた 2 人であったが、先行学習が始まった後、クラスで「発表」することを知ると、嫌だと言って活動に抵抗を示し始めたのだ。O については、クラスメイト一人ひとりが 1 つの国を選んで調べ、全員が発表するという在籍学級での具体的な活動方法を伝えると、在籍学級でアメリカについて話すことに肯定的な反応を示した。一方、J は活動の方法を伝えると「うん、わかった」と答えてはいたが、タイについて発表することに、まだ消極的であった (FN2018 年 10 月 29 日)。

在籍学級での国際理解教育は、在籍学級の事情で実施することができなくなった。2 学期の終わりが近づき、日本語支援教室でのプロジェクトによる作品がほぼ完成した頃、支援員は O と J に、在籍学級での活動がなくなったことを告げた。すると J は、在籍学級で国際理解教育ができなくなったことを「残念がって」、自身のルーツであるタイについて「今は話せる」ようになったと言い (FN2018 年 12 月 3 日)、【在籍学級での情報発信に対する気持ちの変化】が現れた。

### 5.3. 在籍学級での態度の変化

2018 年度 2 学期、国際理解教育の先行学習を行う中で、O と J に在籍学級で自身のルーツのある国について発表することに対する気持ちの変化が見られたが、その後、在籍学級でも J の態度に変化が見られた。1, 2 学期はできないことを悟られないようにしていた J が、3 学期に入るとクラスで発表したり、わからないことは質問をするようになったり、グループ発表ではハキハキと発表したりするようになった。担任は、2018 年 11 月に行われた DLA で、自分からどんどん積極的に話をする J の態度を見て、「自信がすごい」とコメントをしていた。3 学期の在籍学級での J の発表の様子についても、「DLA のときのバージョンと話す様子に近くなった」と表現しており、在籍学級でも自信を持って、言いたいことを自分の力で、日本語で発表できるようになってきていたことがわかった。

### 5.4. Audibility と正統性の変化

上述のような O と J の変化の要因を探るべく、在籍学級での自己表現に関する変化を含む 2 年間の 2 人の変化を audibility と正統性という視点で捉えなおした。

2017 年度、日本語支援教室での O と J は、自身のルーツへの誇りを示し、自身が持つ、ルーツのある国や地域での経験を活かしながら活動に参加した。しかし、経験を O と J と支援員の 3 人で共有するというよりは、O と J それぞれが支援員に話を聞いてもらおうとしていた。この時、O と J の audibility と正統性は、O と支援員、J と支援員という関係の中で認められていたものであった。しかし、2017 年度後半頃から O と J は互いの言語や文化、さらにはそれ以外の国や地域の文化、言語に興味、関心を示し始めた。そして、互い

に知っている情報を共有し、その際、わからないことは質問し合ったり、相手にわかるように詳しく説明したりする様子が見られるようになった。また、2018年度1学期には、活動中に相手の興味関心を尊重した発言も見られた。このように、2人は日本語支援教室内で他者との関わり方を変化させていった。それにより、OとJは互いに「耳を傾け」「理解し」、その声を「認め」合う関係となり、互いの *audibility* と正統性を高めながら、日本語の力も伸ばしていった。

2018年度2学期、在籍学級での国際理解教育の先行学習を開始した。既述の通り、最初は、在籍学級でいろいろな国の勉強をすると喜んでいたOとJであったが、在籍学級で、調べた国について発表することがわかると、2人とも活動に抵抗を示し始めた。しかし、その後、Oは在籍学級でクラスメイト一人ひとりが1つの国を選んで調べ、全員が発表するという具体的な活動方法を知ることで、活動に肯定的な態度を示し始めた。Jも、まだ「はずかしい」と感じてはいたものの、「わかった」と少し抵抗感が弱まっている様子が見られた。これは、在籍学級での活動が、OとJが他者と異なるものとして自身のルーツについて発表するのではなく、他の多数の国の中の1つとして、また2人の背景としてではなく、相対化された国の情報として発表するものであり、OとJが心配しているような他の児童との「違い」が強調されにくいものとなっていたためだと推察する。つまり、在籍学級での活動方法がOとJを「異なる者」として見るのではなく、正統性を確保するものであったことが、OとJの気持ちの変化を生み出したのだと考える。

一方、Jの気持ちに変化が見られたのは、2学期の活動が終わりに近づいた12月であった。11月末、OとJに対して、日本語でDLAを実施した。その際、Jはテスターが質問をし終える前に答えるなど、自信を持って話す様子が見られた。また、その翌週の活動では、母親から聞いてきた情報を基にタイの学校についてのポスターを仕上げ、「達成感」を得ている様子が窺えた。さらに、ポスターを作成しているときには、タイの学校について「いっぱい知っている」と、自身の持つ情報量に対する「自信」も感じられた。そして、この日、日本語支援教室が終わる時間が近づいた頃、在籍学級で発表することに対する肯定的な発言が見られた(FN2018年12月3日)。

このようなJの変化は、在籍学級での自身の *audibility*、ここでは、自分自身を他者に「聴かせる力」に対する「自信」が高まったことが影響しているのではないかと考える。そして、在籍学級での自身の正統性や *audibility* への不安の減少が、3学期のJの在籍学級での参加態度にも影響を与えたのだと推察する。

## 6. まとめと今後の課題

本発表では、複言語・複文化の子どもの学びを育む支援の在り方を探るべく、在籍学級での自己表現の変化について探り、その要因について *audibility* と正統性の概念を用いて考察した。その結果、まずは、日本語支援教室内でOとJの *audibility* と正統性が高まり、その中で2人は日本語で自己表現する力を伸ばしていった。そして、学級担任と支援員とが連携し、子どもたちが在籍学級で「異なる者」として認識されるのではなく、正統性を高める活動を計画し、さらに、日本語支援教室で在籍学級の活動の先行学習を行うことで、在籍学級での自身の *audibility*、つまり、自分自身を他者に「聴かせる力」に対する「自信」

を高めたことが、OとJの在籍学級での自己表現に対する気持ちの変化をもたらした。そして、その変化が、在籍学級での授業への参加態度にも影響していたことが分かった。本研究では、複言語・複文化の子どもの在籍学級での自己表現を支える支援のあり方として、audibilityと正統性を高める支援の重要性が示された。しかし、OとJが在籍学級で実際に他の児童と関わり、自己表現を行う様子までは観察できなかったため、在籍学級での実際のaudibilityと正統性の変容と自己表現の関係については、今後の課題としたい。

## 注

- (1) Miller (2003) に出てくる語句の日本語訳は齋藤 (2006) を参考にした。
- (2) 文部科学省が2014年に公表した「対話型」アセスメントであり、子どもたちの言語能力を把握すると同時に、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援のあり方を検討するためのものである。DLAでは日本語の力の段階を6段階の「ステージ」で評価する。
- (3) 4年生の2学期に在籍学級で実施が計画された活動。H小学校では様々な国について調べ学習を行い発表することで、国や文化の多様性を学ぶことを目標に計画された。
- (4) ほとんどの子どもたちが10歳になった4年生の3学期に実施される行事。これまでの10年間の振り返りを行ったり、将来について考えて作文等を準備し、2分の1成人式に臨む。当日は、保護者も招待し、作文、親への感謝の言葉や歌等を披露する。

## 参考文献

- (1) 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128号, pp.3-12
- (2) 小田博志 (2010) 『エスノグラフィー入門〈現場〉を質的研究する』春秋社
- (3) 神田明治・矢崎満夫 (2016) 「外国人児童の学力向上をめざした〈つながる・つなげる〉支援: 在籍学級と支援教室との連携により子どもの学習ニーズに応える」『静岡大学教育実践総合センター紀要』25, pp.297-306
- (4) 齋藤恵 (2006) 「JSL 児童生徒の成長における「audibility」と「行為主体性」の意味—子どもの成長を支える言語教育のために—」『リテラシーズ』2, くろしお出版 pp.113-128
- (5) 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』岩波書店
- (6) 櫻井千穂 (2008) 「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸長を目指して—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』4, pp.1-26
- (7) メリアム, S.B. & シンプソン, E. L. (2010) 『調査研究法ガイドブック 教育における調査のデザインと実施・報告』堀薫夫監訳, ミネルヴァ書房
- (8) 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- (9) 米澤千昌 (2016) 「CLD 児支援における連携体制のあり方に関する一考察—大阪府 X 小学校に通う児童 Y への支援に着目して—」『日本語・日本文化研究』26, 大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻, pp.239-25
- (10) Miller, J. (2003) *Audible Difference: ESL and Social Identity in Schools*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

## 米国の大学における日本語学習者の動機付けと文化的興味に関連性

大住あかり（東京国際大学）

### 1. はじめに

日本語学習者が日本語に興味を持つ主な要因の一つとして、日本文化への興味が挙げられることは想像に難くない。特に、アニメや漫画をはじめとしたポップカルチャーの役割は非常に大きいと思われる。しかし、根本（2011）によると、ポップカルチャーへの興味は日本語学習のきっかけにはなるものの、学習者が日本語を続ける直接的な理由には必ずしもならない。さらに楊（2011）の研究では、日本語非専攻者の大衆文化への興味が日本語学習の継続戦略に負の影響を与えた。筆者の管見の限り、このような学習者の文化的興味とその他の動機付け要素の関連性に焦点を当てた研究は少ない。故に、本研究の目的はこの関連性をさらに深く調査することである。そのため本調査では、文化的興味をポップカルチャー・伝統文化・音楽・映画・アニメ・本・漫画・ゲーム・食べ物・歴史・テレビ番組の11の項目に分類し、関連性を探るための動機付け要素として、Dörnyei (2005) の第二言語自己システム (L2MSS) を参考にした。L2MSS は、理想 L2 自己 (Ideal L2 self)、義務 L2 自己 (Ought-to L2 self)、L2 学習経験 (L2 learning experience) から構成される。理想 L2 自己は、L2 を使用して「なりたい自己像」、義務 L2 自己は、周囲からの期待に応えるために「ならなければならない自己像」であり、現在の自分と自己像との差を埋めるために学習モチベーションが発生する。また L2MSS では、Gardner & Lambert (1972) の道具的動機を、L2 を悪い結果を避けるための手段とする回避的な側面と、成功のための手段とする促進的な側面に二分し、前者を義務 L2 自己、後者と統合的動機を理想 L2 自己に関連付けている。L2 学習経験は学習者の自己像ではなく学習環境に関連するもので、教師やカリキュラム、クラスメイトや成功体験などからの即時的な影響である。L2MSS の外的妥当性は様々な研究によって支持されており、その中でも理想 L2 自己が、学習者の言語学習モチベーションの高さや学習努力に大きな影響を与えていることが分かっている。なお、本調査では Dörnyei の L2MSS に加え、英語以外の言語に特徴的であるとされる、「他の人が何と言おうと勉強したい」という反義務 L2 自己 (Anti-ought-to L2 self) (Thompson & Vásquez, 2015) も扱った。

### 2. 研究課題

本研究では、以下の研究課題を設定した。

- ①日本語学習者の文化的興味とモチベーションにはどのような関連があるか。
- ②日本語学習者の特性（日本語専攻の有無、第一言語、コースレベル、学習歴）は、彼らの文化的興味に差をもたらすか。



### 3. 研究方法

#### 3-1. 調査対象

本調査は、2018 年秋学期に米国中西部の公立大学で日本語を学ぶ学生に対して行われた。クラス内・イベント内でのフライヤーの配布や E メールを送付により、匿名かつ報酬を受けないボランティアの回答者を募った。調査対象者は約 400 名であったが、結果、124 名から回答が集まり、100 名の有効回答が残った。

#### 3-2. アンケート

アンケートはオンライン上で行い、2 つのセクションに分けられた。1 つ目のセクションは参加者の学習動機を調査するための質問 64 項目で構成され、参加者は 1 (全くそう思わない) から 6 (非常にそう思う) の 6 段階のリッカート尺度を用いて質問に回答した。2 つ目のセクションには参加者の情報を得るための 13 項目の質問を設定した。1 つ目のセクションの作成にあたって、質問項目には Taguchi, Magid, & Papi (2009)、You, Dörnyei, & Csizér (2016)、de Silva (2016)、Liu & Thompson (2018) の先行研究から 11 の動機付けに関わる要素を選び、JFL の環境に沿うように文言を整理・追加・削除した。さらに、日本語学習経験はあるが、現在調査対象地で学習中ではない協力者を対象に、予備調査を行った。さいごに、協力者からのフィードバックを考慮しながら質問項目を改訂し、アンケートを完成させた。以下に、学習動機の調査のために採用した 11 の要素とその質問例の日本語訳を示す。

- (1) 教師やクラスメイトからの支援 (クラス内支援) (*Classroom support*)  
例) 私の先生は、私が日本語学習に問題を抱えている時に支援してくれる。
- (2) 道具的動機の促進的側面 (*Instrumentality-promotion*)  
例) 将来のキャリアに有用なため、私にとって日本語学習は重要である。
- (3) 道具的動機の回避的側面 (*Instrumentality-prevention*)  
例) 日本語のクラスを落とすと卒業できないため、勉強しなければならない。
- (4) 文化的興味 (*Cultural interest*)  
例) 日本のポップカルチャーが好き、または興味がある。
- (5) 日本語学習の楽しさ (*Attitudes towards learning Japanese*)  
例) 日本語の勉強はとても面白いと思う。
- (6) 日本語への興味 (*Interest in learning Japanese*)  
例) 日本語と母語の違いはとても興味深い。
- (7) 日本語コミュニティへのポジティブな姿勢 (コミュニティへの姿勢)  
(*Attitudes towards Japanese community*)  
例) 日本人のことをもっと知りたいと思う。
- (8) 学習に対する熱意・努力 (学習努力) (*Intended effort*)  
例) 日本語を学ぶためにベストを尽くしているし、学ぶための強い意志がある。
- (9) 理想 L2 自己 (*Ideal L2 self*)  
例) 全てが日本語で教えられているクラスで学ぶ自分の姿を想像できる。
- (10) 義務 L2 自己 (*Ought-to L2 self*)

例) もし日本語を上手く学べなければ、周囲の人をがっかりさせてしまうだろう。

(11) 反義務 L2 自己 (*Anti-ought-to L2 self*)

例) 諦めて他のことをしろと言われたとしても、私は日本語を学びたい。

### 3-3. 分析方法

調査で得たデータは SPSS バージョン 25.0 を使用して分析した。はじめにクロンバックの  $\alpha$  係数を用いて各要素の内的整合性を確認し、3 つの質問項目を削除したのち、各動機付け要素と文化的興味をスピアマンの順位相関係数を用いて相関分析した。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 文化的興味とモチベーション

調査参加者がどの程度、各文化項目に興味があるかを調べるために記述統計を行ったところ、回答の値の平均が最も高かった項目は、「食べ物」(M=5.48, SD=0.90) であった。他項目の平均も 4.33 から 4.96、標準偏差は 1.17 から 1.42 の間に位置する結果となり、参加者は全体として全ての文化的側面に対して興味を持っていることが分かった。

つぎに、参加者の各文化項目への興味と動機付け要素の関連を見るために相関分析を行ったところ、表 1 に見られる通り、道具的動機の回避的側面を除いた全ての動機付け要素が、文化項目のいくつかと有意に正の相関を示した。道具的動機の回避的側面のみがどの文化的要素とも相関しなかった理由としては、この動機付け要素が逃避的かつ外的な要因によるものであり、文化への前向き・内的な興味と関連性がないということが考えられる。また、ポップカルチャー・伝統文化・映画・本・歴史・テレビ番組は他の文化的側面に比べ、動機付け要素と強い正の相関を示した。なお、ポップカルチャーと伝統文化への興味には大きな差は見られなかった。

表 1 文化的興味と動機付け要素の相関分析結果

	ポップカルチャー	伝統文化	音楽	映画	アニメ	本	漫画	ゲーム	食べ物	歴史	テレビ番組
クラス内支援	0.43**	0.52**	0.39**	0.29**	0.28**	0.45**	0.37**	0.19	0.33**	0.37**	0.29**
道具的動機の 促進的側面	0.28**	0.30**	0.25*	0.19	0.09	0.21*	0.05	0.18	0.04	0.28**	0.27**
道具的動機の 回避的側面	0.01	0.11	0.11	0.04	0.01	-0.02	-0.07	0.06	-0.10	0.09	0.04
日本語学習の楽しさ	0.48**	0.48**	0.48**	0.37**	0.31**	0.40**	0.30**	0.21*	0.34**	0.44**	0.42**
日本語への興味	0.40**	0.43**	0.36**	0.44**	0.19	0.44**	0.25*	0.22*	0.17	0.43**	0.33**
コミュニティー への姿勢	0.44**	0.39**	0.30**	0.40**	0.24*	0.32**	0.23*	0.10	0.36**	0.46**	0.39**
学習努力	0.42**	0.46**	0.42**	0.43**	0.16	0.39**	0.11	0.13	0.24*	0.48**	0.51**
理想 L2 自己	0.45**	0.48**	0.40**	0.44**	0.07	0.52**	0.08	0.17	0.13	0.43**	0.56**

義務 L2 自己	0.10	0.31**	0.20*	0.13	0.00	0.15	-0.05	0.05	0.12	0.21*	0.23*
反義務 L2 自己	0.33**	0.31**	0.31**	0.34**	0.15	0.25*	0.12	0.11	0.15	0.33**	0.44**

Note. \*p < .05 (2-tailed) , \*\*p < .001 (2-tailed)

しかしながら、学習者から最も興味を持たれている日本文化の一つとしてよく挙げられるアニメ・漫画・ゲームには、学習努力と理想 L2 自己との有意な相関が見られなかった。この結果は、アニメ・漫画・ゲームへの興味は、学習者が L2 を使用した自分の姿を思い描き、日本語学習に積極的に取り組む姿勢と関連が小さい可能性を示している。また、学習努力と理想 L2 自己以外の動機付け要素はアニメ・漫画・ゲームと有意に正の相関を示したが、他の文化項目と比較すると弱いことが分かった。一方、ポップカルチャーへの興味は学習努力と理想 L2 自己とも中程度の正の相関を見せ、他の動機付け要素との正の相関もアニメ・漫画・ゲームと比べて強かった。ここから、多くの調査においてアニメや漫画はポップカルチャーの代名詞として挙げられることが多いが、必ずしも同一視されるべきではないことが示唆された。

#### 4-2. 文化的興味と日本語学習者の特性

つぎに、学習者の特性によって文化的興味に差異があるかどうかを調査するため、調査参加者を日本語専攻の有無・第一言語・コースレベル・学習歴の観点で分類・分析した。

##### 4-2-1. 第一言語・日本語専攻の有無

本調査においては、参加者の第一言語・日本語専攻の有無の観点からは、文化への興味の程度に有意な差異は見られなかった。この結果は、日本語主専攻の学生の「日本文化への関心」と「大衆文化への興味」がそうでない学生に比べて高いことを報告した楊 (2011) の研究とは異なる結果になった。

##### 4-2-2. コースレベル・学習歴

本調査におけるコースレベルは、1年目を初級 (N=38)、2年目を初中級 (N=41)、3年目を中級 (N=18)、4年目を上級 (N=3) として分類したが、上級の参加者が少なかったため、中級の学生と合わせて分析を行った。また、大学以外の場で日本語を勉強していた参加者がいることを考慮し、学習歴についてもデータを集めた。結果、参加者の学習歴は0-1年 (N=27)、1-2年 (N=21)、2-3年 (N=16)、3-5年 (N=20)、5年以上 (N=16) となった。

表2はコースレベル・学習歴と文化への興味の程度の関連性を見るために行った相関分析の結果を示している。表2によると、参加者のコースレベル・学習歴は共に、ポップカルチャー・アニメ・漫画の3つの文化的側面と有意な負の相関を見せた。ここから、学習歴が短い、または履修しているコースのレベルが低い学生は、アニメや漫画、ポップカルチャーに対してより強い興味を持っている一方で、学習歴が長い、または履修しているコースのレベルが高い学生は興味の程度がより弱いことが分かった。

表2 文化的興味とクラスレベル・学習歴の相関分析結果

	クラスレベル	学習歴		クラスレベル	学習歴
ポップカルチャー	-0.21*	-0.20*	漫画	-0.29**	-0.26**
伝統文化	-0.20	-0.06	ゲーム	-0.18	-0.12
音楽	0.05	-0.04	食べ物	-0.02	-0.12
映画	-0.06	-0.09	歴史	-0.18	-0.13
アニメ	-0.35**	-0.34**	テレビ番組	0.10	0.09
本	-0.06	-0.04			

Note. \* $p < .05$  (2-tailed), \*\* $p < .001$  (2-tailed)

しかしながら、コースレベルに関して加えて行った記述統計によると、中級以上の参加者の興味の程度の平均値は、アニメ (M=4.19, SD=1.63)、漫画 (M=4.14, SD=1.59)、ポップカルチャー (M=4.86, SD=1.11) であったため、中級以上の学生もこれらの文化項目に対して興味を持っていることが分かる。以上から、コースレベルの高い学習者や日本語を長く学ぶ学生がアニメ・漫画・ポップカルチャーへの興味を失ったというよりも、その興味が他の文化的側面へ移行し、アニメ・漫画・ポップカルチャーへの興味が一番強いものではなくなくなったのではないかと考えられる。

高学年と低学年のウクライナの大学生を調査した大西 (2010) によると、高学年の学生は、言語や文化に対する興味に個人的なばらつきがある。また渡辺・布施 (2008) は、アニメと漫画が日本語学習を継続する理由になるかどうかは、大きく個人によると報告した。さらに、Ishikura (2013) は、アニメや漫画への興味は個人によって多様性があることを示した。以上が本調査でも同じかどうか知るために、「ポップカルチャー/アニメ/漫画が好き、または興味がある」という3つの質問への回答の分布をコースレベル別にまとめたところ、全てのレベルに高い数値 (6:非常にそう思う) で回答する参加者が見られるものの、初中級と中級以上のクラスでは、初級のクラスに比べて回答にばらつきが見られた。さらに、「日本語を勉強する一番の理由は何ですか」という自由回答の問いをしたところ、全体の15%が日本のポップカルチャーを挙げたにもかかわらず、その中に中級以上の参加者はいなかった。つまり、初級レベルのクラスの学習者のほとんどはポップカルチャー・アニメ・漫画へ強い興味を持っているが、時間が経つにつれて、その興味は学習者によって多様性を持つようになり、ポップカルチャー・アニメ・漫画への興味は日本語を勉強する1番の理由ではなくなった可能性が高いと考えられる。この結果は渡辺・布施 (2008)、大西 (2010)、根本 (2011)、Ishikura (2013) と一致する。

## 5. まとめと今後の課題

以上から、アニメや漫画は日本語学習の重要な動機付け要素としての印象があるが、他の文化項目への興味と比べて日本語学習動機に繋がりにくいことが明らかになった。これは、根本 (2011) や楊 (2011) の報告にも沿うものであると言える。また、コースレベルが高い、または学習歴が長い学生にとって、アニメや漫画、ポップカルチャーは現在日本語を勉強する主な理由ではなくなっている可能性が示された。ここから、ポップカルチャー

一をきっかけに日本語学習に興味を持ってもらったり、アニメや漫画を用いて学習者を惹きつけ、学習を楽しんでもらったりすることはもちろん有効ではあるが、人気だからといってアニメ・漫画を授業に取り入れるだけでは、学習者が学習を続ける上で十分ではない可能性が示唆されている。教師は学習者のステージを見極め、他の文化的側面への興味も高めるような工夫が必要であると考えられる。

しかしながら本研究は、アンケートの参加者が実態数の4分の1であったことから、もともとモチベーションの高い学習者だけが回答した可能性があることや、質問項目や文化項目の分類の仕方など、今後の課題となる点も多かった。またモチベーションは日々移り変わるものであるため、今後は学習者のモチベーションの変化のプロセスを見るための断続研究や、学習者の個人的な考えや違いを知るための質的研究も取り入れたい。

### 参考文献

- (1) 大西由美 (2010) 「ウクライナにおける大学生の日本語学習動機」『日本語教育』147, 82-96.
- (2) 根本愛子 (2011) 「カタールにおける日本語学習動機に関する一考察：LTI 日本語講座修了者へのインタビュー調査から」『一橋大学国際教育センター紀要』2, 85-96.
- (3) 楊孟勳 (2011) 「台湾における日本語学習者の動機づけと継続ストラテジー—日本語専攻・非専攻学習者の比較—」『日本語教育』150, 116-130.
- (4) 渡辺素和子・布施直樹 (2008) 「米国の大学における日本語学習の動機調査：アニメ／漫画の影響」『日本語教育国際研究大会 2008 予稿集』, 426-429.
- (5) De Silva, U. (2015) 「スリランカ人大学生の日本語学習動機—第二言語自己システムの観点から—」一橋大学審査博士学位論文.
- (6) Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (7) Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- (8) Ishikura, N. (2013). The impact of Japanese popular culture and motivation on language learning: Exploring the use of manga for teaching Japanese culture and reading (Unpublished master thesis). Purdue University, IN.
- (9) Liu, Y., & Thompson, A. S. (2018). Language learning motivation in China: An exploration of the L2MSS and psychological reactance. *System*, 72, 37-48.
- (10) Taguchi, T., Magid, M. and Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self*, (pp. 66-97). Clevedon: Channel View Publications.
- (11) Thompson, A. S., & Vásquez, C. (2015). Exploring motivational profiles through language learning narratives. *The Modern Language Journal*, 99, 158-174.
- (12) You, C., Dörnyei, Z. and Csizér, K. (2016). Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*, 66 (1), 94-123.

## ビジュアル・ナラティブによる留学生の日本語学習ビリーフの研究

水戸貴久（別府溝部学園短期大学）

### 1. はじめに

本研究では、留学生の日本語学習ビリーフをビジュアル・ナラティブ（やまだ, 2018）の方法論を用いて捉える試みを行う。ビリーフとは、学習者や教師が言語や言語学習に関して抱えている個人的な信念や見解のことである（近藤・小森, 2012: 93）。これまで学習者のビリーフ研究では Horwitz（1987）が開発した BALLI（Beliefs About Language Learning Inventory）という質問紙によってデータを収集し、定量的に分析する研究が多く行われてきた。日本語教育においても、国内、国外の状況に応じて BALLI を応用した学習者のビリーフ研究が見られる（例えば、片桐, 2005）。また、定性的な調査によってビリーフを捉える研究も見られるようになっている（例えば、野村他, 2007）。

一方で、近年、心理学の分野においてイメージ画を用いたビジュアル・ナラティブによる研究が見られるようになってきている（例えば、やまだ・木戸, 2017）。ビジュアル・ナラティブとは、視覚イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことばによって語る行為と定義される（やまだ, 2018）。

ビジュアル・ナラティブの方法論をビリーフ研究に応用することによって、日本語学習者のどのようなビリーフが捉えられるのか。本研究ではこれまで定量的に、また狭義のナラティブによって捉えられてきた日本語学習者のビリーフを学習者が描くイメージ画から捉える試みを行う。

### 2. 先行研究

#### 2-1. ビジュアル・ナラティブ

視覚イメージはこれまでも深層心理を投影する検査やセラピーの手段として扱われてきた（やまだ, 2018）が、そのような従来の調査とビジュアル・ナラティブが異なる点について、やまだ（2018）は心理学における 21 世紀の「ナラティブ・ターン（物語への転回）」を踏まえているかどうかであると述べる。

ブルーナー（2004）は、人間が経験を表象する仕方には「動作による表象」「図像による表象」「記号による表象」の 3 つがあると述べる。横山（2019）は、「ナラティブターンを経た後、質的研究の探求は概して 3 つ目の「記号による表象（symbolic representation）」に重心を置いて展開してきた側面がある」とし、「人間が経験を表象する仕方には「動作」や「図像」によるものがあるという Bruner の指摘を思い返すとき、我々は研究の対象を言語や記号の外側に拡張する必要に迫られることになる。実際、動作やイメージへのアプローチは質的研究の遂行において無視できないものになりつつある」横山（2019: 41）と述べている。ベーム（2017）は、図像には言語の「語り」に還元されない独自の「意味」を生

み出す力があると述べる。そして、その意味の根拠は「呈示」という見せる形によって示されるものであり、これまで周辺に追いやられていた「見せること」を再び文化の源泉として独自の論理（ロゴス）と捉える必要があると述べている。このように、言語による意味の表象から図像による表象へと移り変わっている動向をやまだ（2018）は「ビジュアル・ターン（図像的転回）」と呼び、ビジュアル・ナラティヴは言語によって構成される時間構造や概念枠組みを超えてイメージを飛躍させ、感性や感情の伝達を容易にし、異文化コミュニケーションに威力を発揮すると述べる。

## 2-2. ビジュアルを用いた言語学習・教育研究

ビジュアルを用いた研究には、学習者に英語を学ぶ自己イメージを描いてもらいビリーフを調査した研究（Kalaja et al., 2013）や、学習者が撮影した写真とナラティヴ・インタビューを組み合わせ、日本で学ぶ留学生の実践コミュニティにおけるアイデンティティの発達を調査した研究（Umino & Benson, 2019）、イメージ画から英語学習者、韓国語学習者、日本語学習者のビリーフを調査し共通点や相違点について述べた研究（松崎他, 2019）など、近年、言語教育においてもビジュアルを用いた研究が見られるようになってきている。

## 3. 研究目的

本研究では、「ビジュアル・ナラティヴの方法論を用いることで、留学生の日本語と日本語学習に対するどのようなビリーフが抽出できるか」というリサーチクエスチョンを立て、分析・考察を行う。ビジュアル・データを用いた研究方法は、確証的というよりも探索的であり、調査者を考えもしなかったであろう領域に導き、予期していなかった発見へと誘うようにデザインされた手法であると言われる（バンクス, 2016）。本研究が、日本語学習者のビリーフを理解するためのオルタナティブな方法として言語教育研究に貢献できれば幸いである。

## 4. 分析

### 4-1. 調査協力者と倫理的配慮

本調査は、日本の短期大学に留学し日本語を学んでいる在学半年から1年半の学習者45名に協力を依頼した。出身国で五十音や挨拶などを学んだ後、短期大学に留学し日本語を学ぶために入学した学習者36名、日本語と共に食品や栄養に関する知識を学んでいる留学生6名に加え、入学前に日本語能力試験N2を取得し、短期大学で日本語能力試験N1取得を目指しながらビジネスに関する知識を学んでいる3名の留学生にも調査に協力していただいた。調査協力者には、筆者が受け持っている授業や学内で出会ったときなどに声をかけて集まっていた。筆者は日頃から調査協力者の日本語の授業を担当しており、両者の間にはラポールが築けていると感じている。調査は、放課後や昼休みなどの授業外の時間を利用した。倫理的手続きとして、収集したデータは研究以外には使用しないこと、個人名を公表しないこと、また調査に協力しなくても不利益を被らないことを説明した上で、「調査協力同意書」に署名をしていただき協力の許可をいただいた。

### 4-2. データ収集

学習者にとっては「ビリーフ」という用語よりも身近であり、言語や学習に対する考え方や経験等を広く捉えられると考え、「イメージ」という用語を使用し「日本語のイメージ」と「日本語学習のイメージ」を描いてもらった。調査協力者には、白紙の A4 用紙を 2 枚渡し、必要であれば筆者が準備した色鉛筆やカラーマーカーなどを使ってもよいことを伝えた。また、イメージは多くの面で言語と絡み合っており相互作用を行っており（ベーム, 2017: 8）、ビジュアル・ナラティブは視覚イメージとことばのコラボレーションによって語ることもある（やまだ, 2018: 3）。そのため研究協力者には、絵と共に言葉による説明を学習者の母語、日本語問わず学習者が表したいことを一番表現できる言語で適宜書いてもらった。日本語以外で書かれた説明は筆者が翻訳をした後にネイティブチェックをした。

#### 4-3. 分析方法

本研究では、試行的に佐藤（2008）の手法を応用し、下記のように分析を行った。

- ①ステップ 1： イメージ画に表現されているものに名称を付けコーディングを行う。
- ②ステップ 2： イメージ画とコード、イメージ画について言葉で書かれた説明をタペストリーのように一覧表にする（佐藤, 2008: 59-63）。
- ③ステップ 3： タペストリーを丹念に読み込み、学習者のビリーフを生成する。イメージ画と言葉による説明が一致しない等、分析が困難であると感じた場合にはどのようなことを表現しようと思ってイメージを描いたのかをフォローアップインタビューによって補い、分析に反映させた。
- ④ステップ 4： タペストリーを丹念に読み込みながら、抽出したビリーフと同種類のものを集めてサブカテゴリーを生成する。
- ⑤ステップ 5： サブカテゴリーを統合し、カテゴリーを作る。

### 5. 結果

本章では、分析の結果明らかになった留学生の日本語に対するビリーフと日本語学習に対するビリーフを取り上げていく。なお紙幅の都合上、分析結果は一覧表にして掲載し、ビリーフとイメージ画については典型例のみ掲載する。

#### 5-1. 日本語に対するビリーフ

日本語に対するイメージから抽出したビリーフを統合し、表 1 のように【文化】【言語への興味】【希望】【頑張るもの】の 4 つのカテゴリーと「アニメ・ゲーム・ドラマ」「日本的な風景」「別世界への憧れ」「未来への手段」「努力」「上達」の 6 つのサブカテゴリーを生成した。

表 1 日本語に対するビリーフのカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	ビリーフ例
文化	アニメ・ゲーム・ドラマ	日本語はゲーム「ポケットモンスター」のイメージだ
	日本的な風景	日本を深く理解するにつれ独特で豊かな文化を感じている
言語への興味		日本語はダイヤモンドのように明るくて良い言葉だと思う
希望	別世界への憧れ	日本語は海、太陽、ビーチがある楽園のような別世界だ
	未来への手段	日本語を学べば夢が叶う



頑張るもの	努力	日本語が上手になるのは山登りみたいだ
	上達	頑張って日本語の勉強を続けて、以前よりも話せるようになった

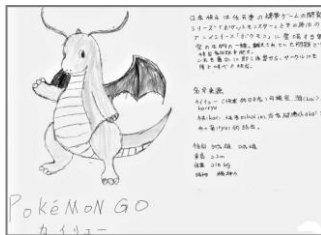


図1 【文化】「アニメ・ゲーム・ドラマ」

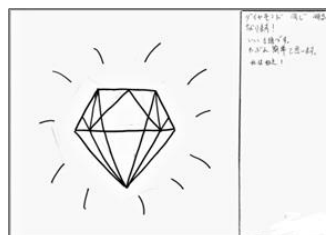


図2 【言語への興味】



図3 【希望】「別世界への憧れ」



図4 【頑張るもの】「努力」

## 5-2. 日本語学習に対するビリーフ

日本語学習に対するイメージから抽出したビリーフを統合し、表2のように【留学生活】【目標】【苦しさ】【努力の継続】【学習方法】という5つのカテゴリと、「日本での生活」「他者の存在」「将来の夢」「なりたい自分」「困難の克服」「学習の過程」「切迫感」「頑張る」「不足点」「リソース」「日本語の面白さ」の11のサブカテゴリを生成した。

表2 日本語学習に対するビリーフのカテゴリと例

カテゴリ	サブカテゴリ	ビリーフ例
留学生活	日本での生活	国では帰宅後はアニメを見て10時に寝ていたが、日本では授業が終わったら友達と買物をして11時に寝る生活をしている
	他者の存在	日本語の勉強はコーヒーのように苦いが、ミルク（先生たち）と砂糖（アルバイト）を入れれば飲みやすくなる
目標	将来の夢	日本語を頑張って学び、良い仕事に就きたい。日本語は自分の未来を輝かせてくれる
	なりたい自分	日本語、日本文化を学べば、自分はより男らしくなるだろう
苦しさ	困難の克服	日本語を学ぶことはとても疲れ困難を伴う。それを超えるのは大変だが、超えられれば自分だけの景色が見られると思う
	不足点	皆で勉強するのは楽しいが、漢字や文法を覚えるのが難しい
	切迫感	日本語の学習は努力をするべきもので、努力をしなければ人生のレースにおいて淘汰されてしまうだろう
努力の継続	頑張る	周りの日本人とたくさん交流するために一緒に頑張りましょう
	学習の過程	日本語の学習は目的のない散歩のようなもので、出会った人、もの、景色を頭で覚えていく

学習方法	リソース	日本語は五十音を学び、日本の歌やドラマを見てたくさん学ぶ
	日本語の面白さ	ひらがなは優しくてカタカナは格好いい、漢字は頑固なイメージだ

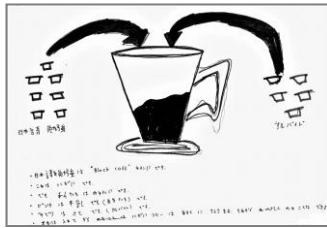


図5 【留学生活】「他者の存在」

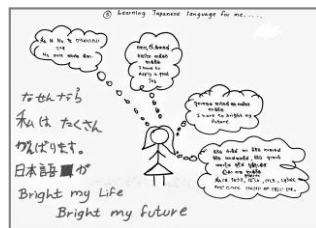


図6 【目標】「将来の夢」



図7 【苦しさ】「困難の克服」



図8 【努力の継続】「学習の過程」



図9 【学習方法】「リソース」

## 6. 考察

本研究の結果からは、日本での生活が日本語学習ビリーフに影響を与えていることが明らかになった（「日本での生活」）。彼らの中では日本での生活と日本語学習とが分かちがたく結びついているのだと思われる。また、教師や他の学生、アルバイト先の人など普段接する人たちの存在も分析結果から見られた（「他者の存在」）。日本語学習のイメージが日本での生活と重なり合って構築されているのであれば、留学生活の不安やストレスを軽減し、幸福度を高めることが日本語学習にとってもプラスの影響を与えられとされる。

また、留学生は日本語に価値や利益を認めており、日本語を学ぶことによって将来手に入れたものが描かれていた（「未来への手段」「将来の夢」）一方で、暖かい楽園など抽象的なイメージも見られた（「別世界への憧れ」）。このようなことから、日本語学習が未来への投資として捉えられていることが分かった。その半面、それらを手に入れるためにもがき苦しんでいる様子（「困難の克服」「切迫感」）や、学習は継続するものであり（「学習の過程」）、日本語は頑張って手に入れるものであるというビリーフも見られた（「努力」）。

加えて、日本語学習を開始したきっかけとして日本のポップカルチャーの影響があり（「アニメ・ゲーム・ドラマ」）、また、それらがリソースとして学習に使用されていることが分かった（「リソース」）。

## 7. まとめと今後の課題

分析の結果から言えることは、ビジュアル・ナラティブは、抽象的なイメージなど言語化することが困難なものを表現する場合に有効であるということである。加えて、対面では話しにくいことや、ネガティブな感情もメタファーや登場人物の表情、多彩な色を使用して表現できるため、教師は学習者の複雑な感情を感覚として理解することができるだろうと思われる。

Kalaja et al. (2013) は、ビリーフの中に潜んでいる意識を完全に取り出す方法はなく、

複数のデータを用いることで現象の全体像が見えてくると述べる。今後の課題は、学習者のビリーフをより深く理解するために他の方法と組み合わせて調査することである。また、日本の生活が日本語学習に結びついているという結果からは、留学生活に焦点を当て、個々の学習者にとっての留学と日本語学習との関係性をさらに調査する必要性も示唆された。

本研究が、学習者のビリーフを理解する方法の一つとして参考になれば幸いである。

## 参考文献

- (1) 片桐準二 (2005) 「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs—フィリピン大学日本語受講生調査から—」『国際交流基金 日本語教育紀要』 1, 85-101.
- (2) 近藤安月子・小森和子 (2012) 『研究社 日本語教育事典』 東京:研究社.
- (3) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』 東京:新曜社.
- (4) 野村愛・ヴェントゥーラ, フランチェスカ・パルマヒル, フロリンダ (2007) 「言語学習ビリーフの質的研究の試み—フィリピンの日本語学習者の声—」『日本語教育方法研究会誌』 11 (1), 98-99.
- (5) バンクス.M.著 石黒広昭監訳 (2016) 『SAGE 質的研究キット 5 質的研究におけるビジュアルデータの使用』 東京:新曜社.
- (6) ブルーナー.J.S 著 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳 (2004) 『教育という文化』 東京:岩波書店.
- (7) ベーム, G 著 塩川千夏・村井則夫訳 (2017) 『図像の哲学—いかにイメージは意味をつくるか』 東京: 法政大学出版局.
- (8) 松崎真日・鈴木栄・水戸貴久 (2019) 「外国語学習者の絵が伝えること—ビジュアル・ナラティブによる試行的研究—」『福岡大学人文論叢』 51(1), 203-240.
- (9) やまだようこ (2018) 「ビジュアル・ナラティブとは何か」やまだようこ編『N:ナラティブとケア9 ビジュアル・ナラティブ—視覚イメージで語る』. 2-10, 東京:遠見書房.
- (10) やまだようこ・木戸彩恵 (2017) 「「かわいい」と感じるのはなぜか?—ビジュアル・ナラティブによる異種むすび法—」『質的心理学研究』 16, 7-24.
- (11) 横山草介 (2019) 「ビジュアル・ナラティブによるフォークペダゴジーの解明」『日本質的心理学会第16回大会プログラム抄録集』, 40-41.
- (12) Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119–129). New York: Prentice Hall.
- (13) Kalaja, P., Alanen, R., & Dufva, H. (2013). Experiencing with visual narratives. In Barkhuizen, G(Eds.), *Narrative Research in Applied Linguistics* (pp.105-131). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- (13) Umino, T., & Benson, P. (2019). Study Abroad in Pictures: Photographs as Data in Life-story Research. In Kalaja, P. & Melo-Preiefr, S.(Eds.), *Visualising Multilingual Lives:More Than Words*(pp.15-32). Bristol, UK: Blue Ridge Summit, PA.

## 理系外国人材採用を進める企業において 日本人社員が外国人社員に求める日本語力 —外国人社員との接触経験に焦点を当てて—

浅海一郎（内定ブリッジ株式会社）・中川健司（横浜国立大学）・  
鈴木綾乃（横浜市立大学）・徳田淳子（東京中央日本語学院）

### 1. はじめに

本発表では、理系外国人社員の採用を進める、ある日本企業において、日本人社員が外国人社員にどのようなビジネス日本語力を、どの程度求めているのかを明らかにする。その上で、業務における外国人社員との接触経験の有無が、外国人社員に求めるビジネス日本語力に影響を及ぼしているのか、分析を行う。

近年日本企業では、人材不足やグローバル化を背景に外国人の雇用が増加しており（厚生労働省 2020<sup>(1)</sup>）、日本企業で働く外国人に対するビジネス日本語教育のニーズが高まっている（東京商工会議所 2019<sup>(2)</sup>）。このような背景から、日本政府の政策にも変化が見られる。例えば、2019年12月に外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議が発表した「外国人材の受け入れ・共生のための総合的対応策（改訂）」には、外国人社員と日本人社員のコミュニケーションをどう円滑に進めるべきか考えるにあたり、外国人社員ではなく、日本人社員側への研修の必要性に関する言及が盛り込まれている（施策番号 119、120）。同様の観点から、「日本人・外国人社員が日本語を通じて円滑にコミュニケーションを行うため」に「外国人社員の日本語能力の向上だけでなく、日本人社員が外国人社員に配慮して日本語を運用する能力を向上させる」べく、日本人社員に対して日本語調整をトレーニングする企業研修の実施と、その効果に関する研究なども進められている（楊他 2020）。

しかし、こういった政策が示され、楊他（2020）で示されるような研修が一部の日本企業で実施される一方、外国人社員を雇用し、通常の業務で主に日本語を用いる日本企業は、日本人社員に日本語の配慮を求めるのではなく、あくまで外国人社員に対して日本語能力の向上を求めるというケースが多い。その現状を考えると、外国人社員に対するビジネス日本語教育の目標は、この企業が求める日本語能力ということになるはずだが、「日本企業は外国人社員に、どのような日本語を、どの程度求めているのか」といった調査はほとんど行われておらず、それぞれの企業が、外国人社員に必要な日本語をどう把握し、それに向けてどのようなビジネス日本語教育が行われているのかといった実態も明らかではない。多くの企業においては、外国人社員を採用する場合の採用・研修計画は、経営者や人事が担当することが多く、採用後その外国人社員と共に現場で働く社員がそれに関わることは少ない。しかし、実際に外国人社員と共に業務にあたるのは現場の社員であり、採用後の外国人社員の定着まで考えると、経営層や人事担当者だけでなく現場の社員も含めた日本人社員が、外国人にどのようなビジネス日本語力を求めているかを知ることが必要である。

そこで本発表では、理系外国人材を採用している企業 2 社において、全日本人社員に対して、外国人社員に求める日本語力に関するアンケート調査を行った。

## 2. 研究方法

### 2-1. 研究設問

- (1) 理系外国人材の採用を進める企業において、日本人社員は外国人社員に対し、どのような日本語力を、どの程度求めているのか。
- (2) (1) は、外国人社員との接触経験によって違いがみられるのか。

### 2-2. 調査方法

調査対象は、理系外国人材の採用を進めている都内 2 社の全日本人社員である。調査協力企業の概要を表 1 に示す。

表 1 調査協力企業の概要

	A 社	B 社
業種	IT	製造
創業	2010 年	1931 年
全社員数	74 名	315 名
外国人社員の数	13 名	5 名
在留資格	技術・人文知識・国際業務、永住	技術・人文知識・国際業務、技能実習
外国人雇用開始年	2015 年	2018 年

調査には葦原 (2014) が開発した「ビジネス日本語 Can-do Statements」(以下、BJ-CDS) を用い、「採用する外国人に、どの程度求めるか」と、5 件法 (1: 全く求めない~5: 強く求める) でオンラインアンケートで尋ねた。調査は A 社・B 社それぞれの人事を通して回答 URL を全社員 (389 名) に配布する形で依頼し、日本人社員 275 名から回答を得た (回収率 70.7%)。

## 3. 結果と考察

### 3-1. 項目ごとの平均値

BJ-CDS の項目ごとに平均値を比較したところ、「上司からだされた自分の担当業務に関する指示が理解できる。」など受容に関わる項目のほうが、「上司や先輩に敬語を使用して業務の報告書を書くことができる。」など産出に関わる項目よりも要求度が高かった。表 2 に項目のカテゴリごとの平均値を、表 3 に要求度が高い 10 項目を示す。このことから、まず外国人社員には、工作上必要なことの理解が求められていると考えられる。特に理系人材の主業務は、あくまで本人の技術を用いた業務であり、接客業などと異なり、主業務に日本語を使うとは限らない場合が多い。そのため、日本語の産出が求められる業務よりも、業務内容を上司などから指示され、それを理解するなど、受容の場面が多いと考えられる。

表 2 カテゴリごとの要求度 (n=275)

BJ-CDS カテゴリ	平均値	SD	中央値	最小値	最大値
聴く	3.57	1.03	4	1	5
聴きながら読む/読みながら聴く	3.26	1.03	3	1	5
読む	3.18	1.11	3	1	5
聴いて書く	3.08	1.16	3	1	5
聴いて話す	3.06	1.18	3	1	5
話す	3.00	1.15	3	1	5
書く	2.83	1.19	3	1	5
読んで書く	2.76	1.22	3	1	5

表 3 要求度が高い項目 (n=275)

BJ-CDS	平均値	SD
【聴く】1 上司からだされた自分の担当業務に関する指示が理解できる。	3.94	0.88
【聴く】4 自分の担当分野に関する上司や先輩からのアドバイスやコメントの内容が理解できて、仕事に生かせる。	3.70	0.90
【読む】12 自分の仕事に必要な情報をインターネットで検索することができる。	3.67	1.06
【聴く】3 会議や打合せで報告を聞き、何が重要なポイントなのかが理解できる。	3.56	0.97
【聴きながら読む/読みながら聴く】8 自分の担当分野についてのプレゼンテーションの内容が理解できる。	3.53	0.99
【聴く】5 会議のときに、議論の内容を聞きながら、賛成や反対など主張の違いがわかる。	3.53	1.03
【聴く】6 留守番電話のメッセージを聞いて、相手の要求や説明が理解できる。	3.48	1.16
【読む】14 社内でお知らせや、回覧されている文書、仕事の指示を書いたメモの内容が2、3分読んで理解できる。	3.47	0.99
【聴く】7 社外の人からの苦情や要求の内容が理解できる。	3.42	1.13
【聴く】2 社内でも僚同士が話している会話を近くで聞いて、どんな話題について話しているかわかる。	3.37	1.03

### 3-2. 外国人社員との接触経験と日本語に対する要求度の関係

次に外国人社員との接触経験と、日本語に対する要求度の関係を、(A) 外国人社員と同じ現場で働いた経験の有無、(B) 外国人社員をマネジメントした経験の有無、という2つの観点から分析した。

(A) 外国人社員と同じ現場で働いた経験がある社員と、ない社員の日本語に対する要求度の平均を比較したところ、全項目で経験がある社員のほうがない社員よりも平均値が低かった。その一方、(B) 外国人社員に対するマネジメント経験がある社員とない社員の平均値を比較したところ、全51項目のうち49項目で、経験がある社員のほうが、ない社

員より日本語の要求度が高かった。(A)、(B) それぞれについて、平均値の差が大きかった上位5項目を表4・図1、表5・図2に示す。

表4 外国人社員と同じ現場で働いた経験の有無による要求度の差

BJ-CDS	ある平均値 (n=133)	ない平均値 (n=142)	平均値 の差
【聴きながら読む／読みながら聴く】9 テレビの経済やビジネスに関するニュースの内容を理解することができる。	2.85	3.28	-0.43
【話す】22 敬語に注意しながら上司や先輩に依頼ができる。	3.14	3.51	-0.37
【聴いて話す】31a 同僚の話に疑問点や問題点を感じたときに、同僚に自分の思っていることを直接的な表現ではなく、敬語を使って遠回しに伝えることができる。	2.67	3.03	-0.36
【聴く】7 社外の人からの苦情や要求の内容が理解できる。	3.24	3.59	-0.35
【聴く】6 留守番電話のメッセージを聞いて、相手の要求や説明が理解できる。	3.32	3.63	-0.31

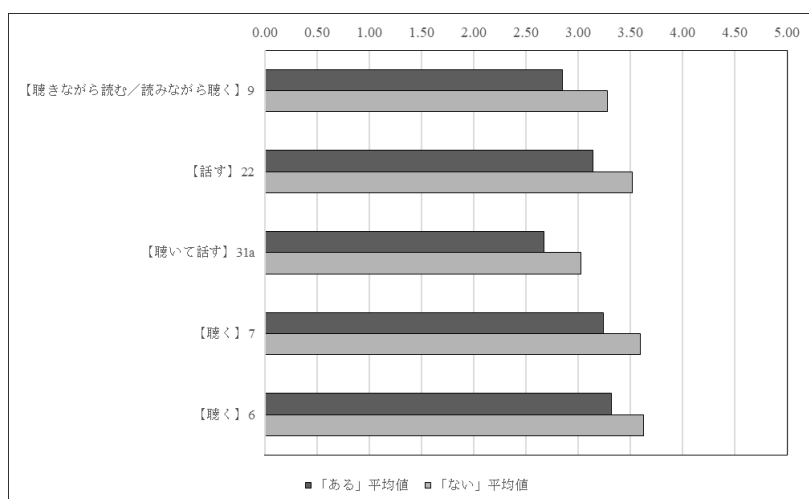


図1 外国人社員と同じ現場で働いた経験の有無による要求度の差

表5 外国人社員に対するマネジメント経験の有無による要求度の差

BJ-CDS	ある平均値 (n=33)	ない平均値 (n=242)	平均値 の差
【書く】28b プレゼンテーションをするために、自分で要点をまとめて資料を作ることができる。	3.33	2.81	0.52
【聴いて話す】33c 取引先の人と話しているときに、よく理解できないことがあれば、相手に失礼にならないように丁寧に聞き返すことができる。	3.64	3.12	0.52
【書く】27a ある商品や企画についてそのセールスポイントや特徴を	3.24	2.76	0.48

調べて、リストにすることができる。

【聴いて話す】33a 取引先の人と話しているときに、よく理解できないことがあれば、理解できないということを相手に伝えることができる。 3.76 3.28 0.48

【聴いて話す】33b 取引先の人と話しているときに、よく理解できないことがあれば、理解できない部分を的確に相手に伝えることができる。 3.58 3.12 0.45

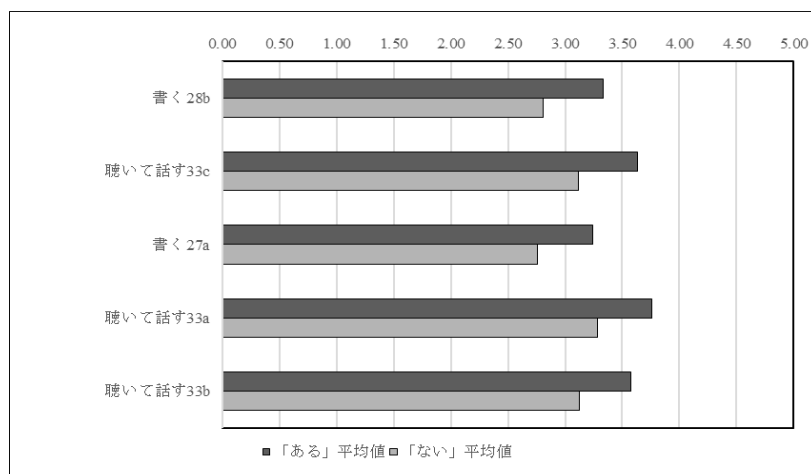


図2 外国人社員と同じ現場で働いた経験の有無による要求度の差

以上の結果について、次のように考察できる。まず（A）については、外国人社員と同じ現場で働くことにより、業務内容とそこで外国人が必要とする日本語レベルの「基準」との関連を体感しやすく、結果として要求度が下がることが推察される。特に表4に挙げた5項目のうち2項目（【話す】22、【聴いて話す】31a）は、社内でのコミュニケーションにおける敬語が問題となると考えられる。これについては、外国人社員とのやり取りの経験の中で、社内コミュニケーションにおいて「社内敬語」よりも業務内容の伝達が優先されるべきだということに気づくのではないかと思われる。

次に（B）については、外国人社員に対するマネジメント経験があると、その経験を通して、外国人社員をマネジメントする難しさや責任を理解しやすくなるため、外国人に求める日本語の基準をより高く設定し、その結果、本調査においても要求度が高かったと考えられる。表5に挙げた5項目のうち3項目（【聴いて話す】33c、【聴いて話す】33a、【聴いて話す】33b）は、「取引先」すなわち社外コミュニケーションがポイントとなる。前述の通り、社内コミュニケーションでは敬語を含めた待遇表現が適切でなかったとしても、業務内容の伝達が優先されるため、敬語が問題の中心に据えられることは少ない。一方社外コミュニケーションの場合、円滑にコミュニケーションをとって良好な人間関係を構築し、結果として仕事を受注する、依頼に対して柔軟に対応し妥協点を探るといった、より高次のコミュニケーションスキルが求められる場面が多く、マネージャーの立場では、自社の社会的信用や事業継続のため、外国人社員に対する要求度が高まると推察される。



#### 4. おわりに

以上の分析から、次の点が明らかとなった。(1) 理系外国人材の採用を進める企業において、日本人社員は外国人社員に対し、指示や助言、会議の内容を理解するといった、受容に関わる日本語をより強く求める傾向がある。(2) 外国人社員への日本語の要求度は、外国人社員と同じ現場で働いた経験があると低くなり、外国人社員をマネジメントした経験があると高くなる傾向がある。日本企業が外国人社員の定着と活躍を真に願うなら、外国人社員に日本語能力の向上を求めるだけでなく、自社ではどのような日本語スキルが必要なのか理解を深める必要がある。今後は、本研究で行ったような調査を他の企業でも行い、日本企業において、外国人社員に対する採用・研修計画を担当する経営者や人事だけでなく、その外国人社員と共に現場で働く社員が外国人にどのようなビジネス日本語力を求めているのか、その求める日本語力がどのように定まっていくのかを明らかにしていきたい。

#### 注

- (1) 厚生労働省の2020年1月の発表によると、2019年10月末の段階で「外国人労働者数は1,658,804人で、前年同期比198,341人、13.6%の増加（平成19年に届出が義務化されて以降、過去最高を更新）」だという。
- (2) 東京商工会議所が2019年に全国の中小企業4125社を対象に行った調査によると、「特定技能外国人材の受入れに関心がある」と回答した企業の約70%が、外国人材を受け入れるにあたって政府が実施すべき取り組みとして「外国人材に対する日本語教育の充実」を選択した。

#### 参考文献

- (1) 葦原恭子 (2014) 『外国人のビジネス日本語能力の評価に関する基礎研究—評価システムの構築をめざして—』平成26年科学研究費助成事業 研究成果報告書
- (2) 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議 (2019) 「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策(改訂)」<http://www.moj.go.jp/content/001311603.pdf> (2020年3月25日閲覧)
- (3) 厚生労働省 (2020) 「外国人雇用状況」の届出状況まとめ(令和元年10月末現在)」  
[https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_09109.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_09109.html) (2020年3月25日閲覧)
- (4) 東京商工会議所 (2019) 「人手不足等への対応に関する調査」結果概要」  
<https://www.jcci.or.jp/hitodebusoku.pdf> (2020年3月25日閲覧)
- (5) 楊凡誼・谷口尚子・浅海 一郎 (2020) 「外国人社員とのコミュニケーションにおける日本人社員の日本語運用能力改善意識の向上策」『BJジャーナル』3, pp. 2-15.  
[http://business-japanese.net/journal/BJ003/3\\_1.pdf](http://business-japanese.net/journal/BJ003/3_1.pdf) (2020年3月25日閲覧)

#### 謝辞

本研究にあたり、駒澤大学法学部非常勤講師の慶済姫先生より統計分析に関するご支援ならびに大変有益なご助言を頂いた。謹んで感謝申し上げたい。また本研究は、文部科学省委託事業「ヨコハマ・カナガワ留学生就職促進プログラム」の助成を受けて行われた。

## 中国の大学生による日本語の絵本作成と展覧会開催の実践報告

—学生と社会がつながる新たなプラットフォームの試行—

櫛佳世（元・天津師範大学）

### 1. はじめに

本発表の目的は、中国の大学で日本語を専攻する学生が日本語での絵本作りに挑戦し、天津市内の書店の協力を得て自分たちが作成した絵本を展覧するイベントを開催した実践の成果を報告することである。

筆者が本実践に取り組んだ背景には、海外の日本語学習者が教室外で日本語に接する機会は日本国内の学習者と比べると一般的に少なくならざるを得ないという問題意識がある。そのような意識から、海外で教鞭を取る日本語教師の多くは、学習者が教室内で出来る限り多くの日本語と接する場面を設けるように工夫して授業をデザインしている。筆者もその一人で、中国の大学では日本人留学生や駐在員の配偶者たちを教室に招待するなど、教室内で日本語を体感できる空間を作り出すように心がけていた。しかし教室内の空間は限られており、授業という時間的制約もあることから、いったん教室の外に出るとそこには学生の母語の世界があり、日本語の学習環境が教室の内外で分断されてしまっているように感じていた。

そこで、教室内に作り出した日本語の空間を学生と一緒に教室の外へそのまま持ち出すことはできないかと発想を転換した。そうすることで、学生と社会がつながる新たなプラットフォームが生まれ、教室の内外を分断する見えない壁が少し低くなるのではないかと考えたのである。

### 2. 教材としての絵本

本実践では絵本を教材として活用した。絵本は日本語教育や国語教育など様々な教育現場において、学習者の言語活動を促す教材として広く認知されている。

例えば日本語教育では、山口（2002）が日本語を母語としない小学3年生を対象とした読解指導の教材に絵本を使用したところ「絵と本文を関連させながら読み進められるようになった」と述べている。また中川・尾関（2007）は、地域の日本語教室で小学生を対象に絵本を使った様々な活動をデザインしたところ「子どもたちのことばの表現の広がりが見られた」との成果を報告している。

国語教育においては、江藤・菅（2010）は作家・柳田邦男の「人は人生において三度絵本や物語を読み直すべき」や「人生で最も苦悩した時期に絵本に救われた」との言葉を引用して「生徒がまさに「生きる意味」を模索している時期だからこそ絵本が高校国語教育の教材として価値がある」と指摘している。

また国内の英語教育においても、畑江（2012）は絵本活用の利点として「児童のコミュ

コミュニケーション能力の素地作りに貢献できる」という教員の意見を紹介している。

これらの先行研究から、絵本が日本語学習者のコミュニケーション言語活動<sup>(1)</sup>において優れた教材になり得ることが示されている。

さらに大学教育においても、野中（2017）は保育心理学を受講する大学生を対象に絵本作成の授業を実施し、受講生が自ら作成した絵本を読み聞かせるという演習を行った結果、大多数の受講生から「読み方」についてのスキルを高めたいという感想が示された事例を紹介している。また、内藤（2006）は「絵本とは、平易な言葉づかいの文章と図像で構成されたメディアである」と述べ、大学におけるメディアリテラシー教育の教材としての絵本の可能性を指摘している。

### 3. 実践内容

#### 3-1. 絵本作り

##### (1) 概要

- ・ 授業科目：日本語会話
- ・ 作成期間：10 週間（2019 年 9 月 9 日～11 月 12 日）
- ・ 総作業時間：15 時間（90 分/週×10 週間）
- ・ 参加者：日本語専攻の 2 年生（絵本作成時の日本語学習歴は 1 年）
- ・ 参加人数：計 21 名（男 4 名，女 17 名）
- ・ 目標：絵本を通して自分の伝えたいメッセージを表現することができる
- ・ テーマ：絵本を通して読者に社会問題を投げかける
- ・ 完成冊数：計 15 冊（1 人で 1 冊または 2 人で 1 冊作成）<sup>(2)</sup>

##### (2) 作業の流れ

絵本作りは、表 1 に示すスケジュールで実施した。

表 1 絵本作りのスケジュール

第 1 週	絵本作成の目的・評価について周知	第 5～6 週	各自で絵本の内容・構成を企画 (アイディア・スケッチ→コンテ)
第 2 週	グループでの中国語の絵本鑑賞 (感想の発表と作者の思いの分析)	第 7 週	グループでの日本語の絵本鑑賞 (感想の発表と作者の思いの分析)
第 3 週	絵本の構成や表現方法の学習 (起承転結・オノマトペ・画面の使い方等)	第 8～10 週	絵本作り
第 4 週	絵本評価基準の決定 <sup>(3)</sup> (学生の投票によって学生自らが決定)	第 11～12 週	展覧会準備

##### (3) 作品の紹介

自然豊かな環境で生まれた学生は、故郷でかつてよく目にしたカエルをモチーフに環境破壊の絵本を描き、インターネット依存となった弟の姿を見てきた学生は、愛の力でインターネット中毒から立ち直る熊を主人公とした絵本を描くなど、学生たちは絵本というアナログ素材に社会問題に対する自分の考えを投影した作品を作成した。

完成した全作品のタイトルを表 2 で紹介すると同時に、作品の企画段階（第 5 週から第 6 週）で学生たちが作成したアイディア・スケッチ（原文ママ）の一部を表 3 で紹介する。

表2 完成した作品タイトル

1	ロボットとジジイ	6	一匹のハリネズミ	11	愛の童話
2	人生の色	7	奇妙な夢	12	東西
3	兎と狼	8	逃げろ！	13	太陽に照らされる
4	もし、私も	9	THE MOST IMPORTANT CHOICE	14	どうして彼女を失ったの？
5	くまプリンセス	10	雨上がりの虹のような恋	15	天は人の上に人を造らず 人の下に人を造らず

表3 アイディア・スケッチの一部（原文ママ）

主人公	場面	伝えたいこと・構想
年を取ったおじいちゃん1人です	2050年少子化と人口高齢化の問題は日増しにきびしいです。あるおじいちゃんが一人でいえてむすこをなつかしんでいます…	年を取った人も自分の夢を追いかけることができることを伝えたい
主人公はみんなです	時代はいまです	教師, ははとちちと社会は私たちにいろいろなアドバイスをくれています。私もう人生の目標(標)は見えないです。
動物	場面は森林 時代は現代	交際が下手な人はどのように友達と付き合うのか
ゲームの中の人と NPC	ゲームの中の“ゲームインタフェース”	夢を通して人々の環境保護意識を発起する
男の子	日常生活の中で	二人の男の子の恋。LGBT テーマです。自分の生活の中に社会問題考えさせる
フランクリン(黒人) アントニー(白人) グレッタ・サンバガ(白人)	アメリカの南方 南北戦争	人種差別は消滅すべきである

### 3-2. 絵本の展覧会

#### (1) 概要

- ・ 実施期間：1週間（2019年12月2日～12月8日）
- ・ 実施場所：天津市の中心部に位置する商業施設内の書店（写真1）

#### (2) 展覧会に向けた準備

会場となる書店に来る人たちは、必ずしも日本語を学んだ人たちばかりとは限らない。そこで、学生たちはすべての人に絵本を楽しんでもらいたいとの思いから、自分の作品の中国語解説と日本語朗読の音声を吹き込み、スマートフォンを使ってQRコードをスキャンすれば吹き込んだ音声を聞くことができる仕組みを準備した（写真2）。

#### (3) 展覧会の実施

書店に来た人たちは学生が準備した仕組みを使い、音声を聞きながら絵本を鑑賞していた。正置(2018)は「人は「(言葉を)読むこと」と「(絵を)観ること」を同時にすることはできないのだ。すなわち二つの表現システム(言語と造形)を同時に深く味わうということは不可能なのである。すると、絵本を他者に読んでもらうという絵本享受のあり方は、人にとって、自然なそして幸せな相互作用的関係の行為である」と指摘している。

書店に絵本と一緒に置いた感想ノートから抜粋した以下のコメントからも、絵本を鑑賞した人たちが「幸せな相互作用的関係」を楽しんでいた様子がうかがえる。

- ・今の若い世代の方々の様々な想いが込められていて、とても考え深い内容で心が温まり、優しい気持ちになりました。
- ・谢谢你们 给这个城市带来一些活力。让我们每天的生活享得不一样。  
—この町に活力をありがとう。毎日の生活に違う楽しみを与えてくれた。(4)
- ・(前略) 放下 才有风清云淡 爱没有什么不同。(5)  
—気持ちを切り替えれば心は晴れる、愛に違いなどない。(6)

#### (4) 他校への広がり

中国の日本語教師ネットワークに展覧会の告知をしたところ、北京市内の高校の先生から、絵本を日本語の授業の教材として使用したいとの依頼を受けた。

その後、授業を担当した先生から「学生たちが主体的に考える授業になった」との報告を頂戴し、高校生からも日本語で様々なメッセージが寄せられた。以下にその一部（原文ママ）を紹介する。

- ・(絵本の文) の言葉は私に深く影響がありました。私はときどき自分でもできないことを他の人に要求することがありますので、すごく恥ずかしいと思います。
- ・君は、本をかきます。はんどにありがどございます。私は好きの色はみどりです(7)
- ・じんるいはかんきょうをはかいしています。それはとてもよくないです。

大学生の描いた絵本は他の都市の学校ともつながり、年齢の近い高校生たちに対し、自分を見つめ直し、主体的に社会問題を考えるきっかけを与えるという効果を生み出した。



写真1 書店展示の様子



写真2 QRコードと絵本

## 4. 本実践を通して学生が学んだこと

### 4-1. 自分を表現すること

学生たちの多くが、自身または身近な人を主人公として絵本を描いた。秋田（1998）は「物語を読む際に、登場人物に共感したり、自己を投影して物語世界の中に生きるだけでなく、その物語世界自体を対象化し、その虚構世界と自分の生きている現実世界との間に対応関係を見つけ、物語世界を現実世界になぞらえることによって、そこにより一般化し、抽象化した形での作者の意図を見出すこともできるようになる」と指摘している。

秋田の指摘は読者の視点から行われたものであるが、今回学生たちは作者の視点から現実世界を物語世界になぞらえ、読者に社会問題を投げかけた。それは「どうしてそのテー

マを選びましたか」という質問への回答の一部（原文ママ）からも見て取れる。

- ・私は老人になったらどうやって老年生活を過ごしますかと時々思います。
- ・もし、私の友達あるいは家族はエイズがあります。私はどうしますか、
- ・そのテーマは実は私自分のなやみです。あの人は私と同じところがぜんぜんないというような感覚を持っている。いつも私とあの人は本当の友達かと思いました。同時に私も皆さんと違う点があるからちょっとこわいと思いました。
- ・私は末っ子だったので、家族の人たちはいつも私の人生を決めました。でも今私は大学生になったので自分を生きたいです。
- ・私の弟はネット中毒することがありました。その頃彼の学習成績と健康は大幅に悪くなりました。そして家族と一緒に心配しました。社会には弟のような子があります。

#### 4-2. 他者から評価され、他者を評価すること

今回の活動を終えた後、学生たちは次のような感想を書いている。（原文ママ）

- ・本屋さんのお客様は私の絵本が好きだと言った。私はうれしかった。
- ・たくさんの人が私たちの絵本を見て、喜んでいます。
- ・絵本を道ゆく人に見せて、現代の大学生をもっと理解させました。
- ・クラスの人はいいいアイデアたくさんあることを知ります。これもよい体験と思います。
- ・みんなの絵本を全部読みましたが、とてもいいだと思います。
- ・絵本を通して人それぞれの思いを知ることができました。

#### 4-3. 主体的に学ぶこと

また、学生たちは次のような考えの変化があったとも書いている。（原文ママ）

- ・私は自分と社会の関係はもう一度考えました。
- ・絵本を描くことで想像力が豊かになり、社会問題に関心を持つようになりました。
- ・この絵本は授業の任務ではありません。実は自分のものだと思います。
- ・考えてから、たぶん3日あと、絵を描き始めたんです。でも絵を描くとき、その時の考え方が変わったことに気づき、また考直す必要があったときは困っていた。
- ・Aさん<sup>(8)</sup>との合作を通じて絵本の作り方と発想を学んで、Aさんとの討論で「人種差別」について新しい切り口をききましたが、考えを深めた。

### 5. まとめ

本実践で、学生たちは絵本というアナログ素材に社会問題に対する自分の考えを投影し、それを書店で展覧すると同時に二次元ツールを活用して社会へ拡散を図ったことで、教室外の多くの人たちとの対話を生み出した。そして絵本は学生と社会をつなぎ、教室の内外を分断していた壁を低くする役割を果たした。その意味で本実践は、日本語教育において学生と社会がつながる新たなプラットフォームの可能性を示唆する試みだと考える。

展覧会を訪れた後輩たちは、来年の絵本作りに期待を寄せていた。このような活動が持続的に実施されることで、学生と社会という横軸のつながりに先輩と後輩という学生同士の縦軸のつながりを絡ませることも期待できる。

本実践を通じ、中国の大学生たちが自分の考えを社会に表現する場を強く求めていることも分かった。そのことは、中国の若者に自己表現の場を提供するという今後の日本語教育に秘められた新たな可能性も示唆している。

## 謝辞

本実践は、天津師範大学国際教育交流学院日本語専攻の以下 21 名の学生（敬称略）の熱心な取り組みによって実現することができました。心から感謝申し上げます。

韩瑞琪・李昕哲・刘华思杰・张贺程・陈默蕾・丁若寒・郝秉露・李荟桐・李雅璐・李一可・梁伊依・凌小易・刘畅・刘则彤・孟丛・申若晨・王墨・王威・王一淳・袁晓黎・张喻涵

（名前の掲載に関しては本人の同意を得ています）

## 注

- (1) 国際交流基金の JF スタンドアードの木では、コミュニケーション言語活動を「受容」「産出」「やりとり」「テキスト」「方略」に分類している。
- (2) 絵本総ページ数は大サイズ 14 ページ、小サイズ 16 ページ。
- (3) 本実践の評価が全体に占める割合は 35%（平常点 30%、会話試験 35%）である。
- (4) 日本語は筆者訳。
- (5) LGBT をテーマとした絵本の中国語と日本語タイトルを引用して鑑賞者が書いた詩。
- (6) 日本語は筆者訳。
- (7) 『人生の色』というタイトルの絵本に対する感想。
- (8) 2 人で絵本を作成した学生のコメント。A さんはペアのクラスメートの名前。

## 参考文献

- (1) 秋田喜代美（1998）『読書の発達心理学 子どもの発達と読書環境』国土社
- (2) 江藤善健・菅邦男（2010）「詩・絵本を教材とした高等学校国語教育の意義-詩と絵本を一体化した「生きる力」を育む教材の開発-」『宮崎大学教育文化学部紀要教育科学』23, 75-116.
- (3) 内藤 寿子（2006）「メディアリテラシー教育における〈絵本〉の可能性-『おちゃのじかんにきたとら』を補助線に-」『湘北紀要』27, 1-10.
- (4) 中川智子・尾関史（2007）「絵本を活用して「ことばの力」を育む-地域日本語教室「わせだの森」における実践を通して-」『早稲田大学日本語教育実践研究』06, 3-12.
- (5) 野中 陽一朗（2017）「授業内外の学習を接続する絵本作成-保育の心理学での実践を参照しながら-」『高知大学教育実践研究』31, 169-176.
- (6) 畑江 美佳（2012）「小学校外国語活動における「英語絵本」の活用-コミュニケーション能力の素地を育むために-」『四国英語教育学会紀要』32, 17-28.
- (7) 正置友子（2018）「絵本における「造形表現と言語表現」試論：ミシェル・フーコーの『これはパイプではない』に触発されて」『メタフュシカ』49, 41-57.
- (8) 山口 真帆子（2002）「日本語を母語としない年少者に対する絵本を用いた日本語教育-日本語イメージ教育でのケーススタディ-」『横浜国大言語研究』20, 25-11.

## ケース学習におけるファシリテーション力とは

—授業における教師の発話に注目して—

多田 苗美（麗澤大学大学院生）

### 1. 研究の背景と目的

改正出入国管理法が施行され、政府は外国人を正式な労働力として受け入れることを明確に打ち出した。ビジネスの現場では、外国人と日本人とが協働する場面が増えている。一方で、経済産業省（2015）による外国人留学生の就職及び定着状況に関する調査では、様々な問題が顕在化している。外国人材の定着、外国人と日本人との職場における共生を目指すには、これら課題に向き合うことが必要であり、日本語研修が果たす役割も大きい。

職場で起きたコンフリクトを日本語教育に活かそうという視点で開発されたのが「ケース学習」である。ケース学習は、現実の問題をもとに書かれた教材を複数の参加者で分析、討論し、他者と協働で問題を解決することを目指す（近藤・金 2010）。授業は討論型で、学習者の主体的な参加により他者と議論を深めていくことが求められ、教師はそれをファシリテートする等の役割を担う。近年、日本語教育や企業研修において使用されているが、日本語教師（一部）が本教材を扱った場合、問題解決のプロセスが授業で生み出せず、読解教材としての内容の確認や要約、形式的なグループワークに終始してしまうという問題が報告されている（近藤・品田他 2014）。筆者も含め、これまで「教える」工夫を考えてきた教師にとって、「促進する」ことを教室で実践するのは容易ではないと考える。そこで、本研究では、ケース学習においてファシリテーションがどのように行われているかを明らかにし、ファシリテーターとしての日本語教師の役割を検討する一助としたい。

### 2. 先行研究

#### 2-1. ケース学習

「ケース学習」は、「事実に基づくケース（仕事上のコンフリクト）を題材に、設問に沿って参加者（学習者）が協働でそれを整理・討論し、仕事場を疑似体験しながら問題解決方法を導き出し、最後の一連の過程について内省を行うところまでの学習」である（近藤・金 2010）。ケース学習は、ケースメソッドを採用して日本語教育に取り入れられた。

#### 2-2. ケースメソッドにおける教師の役割

ケースメソッド授業における教師の役割に関しては、佐野の一連の研究（佐野 2005、2006、2007）がある。佐野（2005）では、授業における教師の発話の機能に着目して分析を行った結果、二つの特徴が見られた。第一に、事実認識の言及、すなわち認識している事実について教師が言及する機能の割合が少ないこと、第二に、学生の発話内容を確認する機能



の割合が最も多く、かつ授業展開の中で多様な役割を担っていることである。さらに、佐野（2007）では、教師の「発問」と「再問」は、「推測」「補足」「理由」「結果」など11の機能に整理され、それらは討論の過程で見られる学生の不十分な内容の発話を学生自身に考察させることを意図したものであることが示された。

### 2-3. ピア・ラーニングにおける教師の役割

ケースメソッドは、その背景に協働の概念を持つ学習法の一つとして池田・館岡（2007）にて紹介され、その中には教師の役割についても言及がある。学びの参加者として教師自らも人的リソースとなり得ること、学習者たちが自律的かつ創造的に学べるよう、引き出しサポートすることを挙げている。さらに、池田（2009）では、教師は教室の管理者ではなく、学習の支援者であり、学習者の創造的な学びを促進させる場を作る支援となるものである、とサポートすることをより具体的に述べている。

### 2-4. ケース学習における教師の役割

近藤・金（2010）では、参加者が問題解決に至る段階での教師の介入は慎重であるべきだとしている。根拠として、参加者はそれぞれの視点や経験から多様な解決策を導き出していたこと、「日本人」対「外国人」という視点に固執せず様々なアイデンティティを教師の介入なく意識できることを示した。その上で、参加者自身が問題解決を自律的に行えるよう、教師にはファシリテーターとしての役割を果たしていくことが重要だとしている。

近藤・金・池田（2015）は、現実生活にマニュアルがないのと同じで、教室活動は教師と学習者がある場で創造するものだとして、「ケース学習を実践しようとする教師は、学習者同士が討論をしながら解決策を練り出していく授業をデザインし、支援していく役割を担う」としている。また、多様な学習者が集う教室において、「学習者それぞれの背景を考慮し、その良さや得意なことを出し合い、学びの場をつくることこそが教師の役割」として求められるとし、教室を学びの共同体と呼んでいる。

## 3. 研究の方法

### 3-1. 分析の対象

3名の教師によるケース学習授業を分析する。ケース学習授業の経験が豊富な教師Aとケース学習授業の経験はないが日本語教師歴は10年以上の教師B、同じく5年以上の教師C、それぞれが行った授業（90分）を録画し、全体討論部分（教師A; 33分、B; 23分、C; 44分）を文字化したデータを分析の対象とした。授業参加者は、大学学部生ならびに大学院生6、7名、日本語非母語話者と日本語母語話者、就業経験の有無について授業間で偏りが生じないよう配慮した。

### 3-2. 分析方法

教師の発話を次の三つの観点に注目して分析した。それは、①分節数<sup>1</sup>ならびに教師と参加者の発話ターン数、②教師の発話機能、③問題解決がどのように行われたかである。①②は佐野（2007）を参考にした。②教師の発話機能については、分類に際

し、佐野（2007）で設定されている「発問」「再問」「確認」「事実言及」に加え、「受け止め」「繰り返し」「進行」「促進」「感想」「意見/解釈」「解説」の七つの機能を新たに設け、計 11 の機能を設定した。新たに追加した理由は、本研究では佐野（2007）と異なり、教室における教師の発話全てを分析対象としたためである。

### 3-3. 授業で扱った教材

3 回の授業では同じケース教材を用いた。教材は『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』（近藤他 2013）のケース 1「まだ 9 時半です！」である。

## 4. 分析結果と考察

### 4-1. 分析観点① 分節数とターン数

各授業における分節数、教師と参加者の発話ターン数を集計したものが表 1 である。

表 1 分節数とターン数

教師A			教師B			教師C		
分節	ターン数		分節	ターン数		分節	ターン数	
	教師	参加者		教師	参加者		教師	参加者
1)それぞれの気持ち 1-1)マハさんの気持ち	15	19	1)それぞれの気持ち 1-1)マハさんの気持ち	6	5	1)それぞれの気持ち 1-1)マハさんの気持ち	5	4
1-2)田中さんについて	6	9	1-2)田中さんの気持ち	4	4	1-2)田中さんの気持ち	8	7
1-3)マハさんの気持ち（再）	13	14	2)何が問題か 2-1)上司の指示が曖昧	3	3	★自分が田中さんだったら	3	3
1-4)田中さんの気持ち	16	19	2-2)仕事の優先度	5	5	4)自分がマハさんだったら	11	9
2)何が問題か 2-1)時間の感覚の相違	15	20	3)似たような経験	5	5	★行き違いの原因は	2	1
2-2)時間を明示しない	5	8	2)何が問題か（再） 2-1)マハさんがすべきだったこと	24	25	5)マハさんへアドバイス	10	7
2-3)PCを覗くこと	14	24	2-2)田中さんが知りたかったこと	5	5	★仕事で困った時どうする？	21	20
3)似たような経験	9	10						
4)自分がマハさんだったら	2	2						
5)マハさんへアドバイス	3	6						
計) 分節数 10	98	131	計) 分節数 7	52	52	計) 分節数 7	60	51

注) 分節の数字はタスクシートの設定問の番号を用い、設問にない話題は★印で示した。

分節数では、A が 10 分節、B と C が 7 分節と、同じケース教材を用いた場合でも討論でのぼった話題の数、つまり分節の数が異なった。発話ターン数では、A の授業では教師 98 参加者 131 と参加者のターン数が教師を上回った。10 分節中 9 分節において参加者が教師を上回った。B の授業では教師と参加者が同数の 52 となり、C の授業では教師が 60 参加者が 51 と教師のターンが上回り、7 分節中 6 分節において教師が参加者を上回った。

さらに、時間軸の流れに沿って分節の出現を可視化したものが次の表 2 である。

表 2 時間軸で見た分節の出現

	5分	10分	15分	20分	30分	40分	45分
教師A	設問1		2-1	2-2 2-3	3 4 5		
教師B	設問1	2-1	2-2 3	2-1	2-2		
教師C	設問1	★	4	★	5	★	

表 2 から、設問 1 「登場人物の気持ちを考える」にかけられた時間が大きく異なっていたことがわかる。A は 13 分、B は 3 分、C は 5 分であった。その結果、登場人物の気持ちを描写したキーワードの数もそれぞれの授業で差が出た。A の授業では、他二つの授業では出てこなかったキーワードが見られ、それらが出てきた場面を見てみると、教師の問いかけが契機となっていた。

#### 4-2. 分析観点② 教師の発話機能

教師の発話を 3.2 で述べた 11 の機能に分け、出現回数をグラフ化したものが図 1 である。

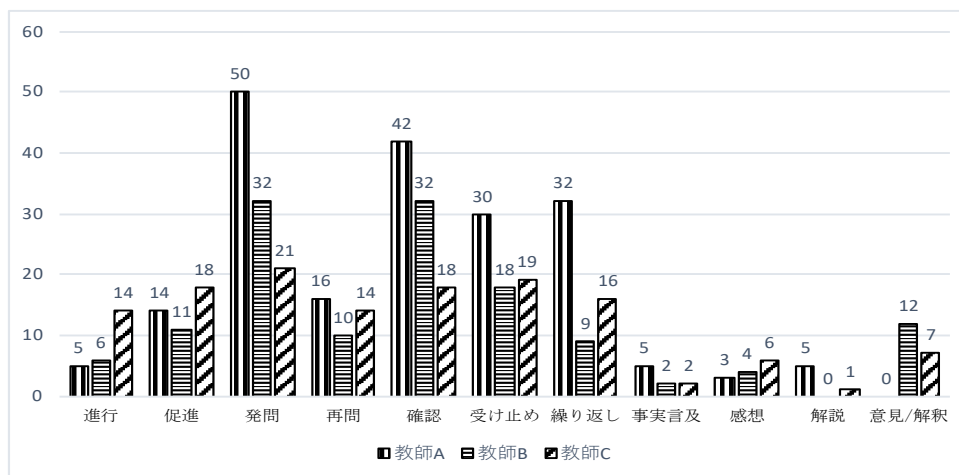


図 1 発話機能出現一覧

教師 A は発問、確認、受け止め、繰り返しが多く、一つのターンの中に複数の機能が組み合わさって出現した。教師 B は発問、確認が多く、意見/解釈が相対的に多かった。教師 C は発問が最も多かったが、A の半分以下で、相対的に進行、促進、意見/解釈が多かった。

さらに、質的に分析したところ、参加者から発言があった後の対応に三つの授業で異なった様相が見られた。A は参加者の発言を受け止め、それを端的に繰り返し、参加者の発言が不完全な場合は確認したり、全体へ問いかけたり、時には討論に揺さぶりをかけたりしながら、参加者の発言を軸とした討論が展開されていた。B は参加者の発言を途中で受け教師が完結させる場面が見られ、その際、教師の解釈が加わることが多かった。また、教師の視点からの発問に切り替わるなど、教師の発言を軸とした討論が展開されていた。C は参加者が言葉につまった際に的確に足場作りを行うときも見られたが、参加者の発言を教師の言葉で言い換えたり、討論をまとめたりする場面が多く、教師の発言を軸とした討論が展開されていた。例として、ここでは A の授業の一部を示す。参加者の発言を受け

A が確認したり発問したりすることで新たなキーワードが生まれ討論が展開している。

分節：田中さんの気持ち

- 109 A この裏の気持ちはどうなんですか。 【発問（問いかけ）】
- 110 S6 不満・・・不満です。
- 111 A 不満。 【繰り返し】
- 112 A はい。
- 113 A これは、仕事が終わっていないことへの不満 【確認（焦点化）】  
ですか、それともマハさんへの不満でしょうか。
- 114 S2 どっちも・・・
- 115 A どっちも言える？ 【確認（明確化）】
- 116 S6 できていない仕事に対する・・・
- 117 A 仕事への不満。 【繰り返し】
- 118 A なるほどね。いいですよ。 【受け止め】
- 119 A 他の人はどうですか。 【発問（問いかけ）】
- 120 A 不満があって・・・どういう状態なんですか 【発問（具体化）】  
ね、田中さんの顔を想像してみてください。
- 121 S3 間に合うのか心配
- 122 A あー、間に合うのか心配。 【繰り返し】
- 123 A はい。 【受け止め】
- 124 A なんで間に合うのか心配なんですか。 【再問】
- 125 S3 仕事をやっている様子が・・・様子からは  
仕事をやっていないような・・・感じ。
- 126 SS 笑い
- 127 A 仕事なんですか、それとも頼まれたこと? 【確認（焦点化）】
- 128 S3 自分が頼んだ仕事をやっていないような様子  
を感じて、なんか心配になっている・・・

#### 4-3. 分析観点③ 問題解決がどのように行われたか

三つの授業、いずれも問題解決をロールプレイで具現化する形をとったが、そのタイミングと方法は異なっていた。A は討論の終盤、参加者による気づきを契機として問題解決に至っていた。かつ、そこに至るまでに様々な見解を参加者から引き出すプロセスを踏んでいた。また、ロールプレイは参加者同士で行うよう促した。B は、教師が相手となったロールプレイが行われ、教師自身の規範意識からくる解決策を参加者に気づかせようとする流れが見られた。一方で、参加者の発言から教師自身が異なる視点を得て、それを率直に受け止める場面があった。C も B 同様、ロールプレイでは教師が相手であった。また同様に参加者の発言から異なる視点を獲得する場面があったが、それを C 自身がまとめたり、言い換えて確認したり、自身の意見を述べたりして終える場面が多く、それらがまさに問題解決行動につながるものであった。

## 5. まとめと今後の課題

本研究の結果から、教師 A の授業では、参加者の発話が軸となっていたのに対し、B と C は教師の発話が軸となっていたことが明らかとなった。これは、B と C の授業展開が、常に教師にイニシアティブがあり、参加者はその答えを探し応答、教師がその答えを受け止めるという IRE (Initiation-Response-Evaluation) となっていたことによるものと考えられる。

教師の介入はいかにあるべきなのだろうか。教師 B と C に共通して見られたこととして、参加者の発話を言い換えて確認する際や討論をまとめる際に、それが結果的に問題解決行動を教師が行なっていたことがある。参加者が日本語でうまく表現できないときに、参加者が言わんとすることを汲み取ることができるのは、日本語教師の強みとするところであろう。だが、それが足場作り程度である場合は参加者を支援することになるが、過剰である場合は参加者の発話意図と逸れ、教師の解釈になったり、参加者が主体的に問題を解決する機会を奪ったりする恐れがあることを教師はもっと自覚する必要があると考える。

授業は、教師の解釈を示したり、教師の解釈に参加者を導いたりする場ではなく、参加者が主体的に発言し、参加者自身が解釈を深めていく場である。それを実現するために、教師には様々な問いかけを行うことが求められる。

本研究はケーススタディであり、一般化するものではない。今後は、他の複数の授業を対象とし分析を行い、ファシリテーション力について、さらに分析を進めていきたい。

## 注

- (1) 分節とは、授業の流れにおける一つのまとまりを指す。長谷川 (1999) は、授業を分節に分ける際の指標として、第一に主題としての内容のまとまりを持つこと、第二にその主題に対応するコミュニケーション活動のまとまりがあることを指摘している。

## 参考文献

- (1) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- (2) 池田玲子 (2009) 「教室の管理者から学習の支援者へ ピア・ラーニングの教師の学び」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』pp.133-158、凡人社
- (3) 近藤彩・金孝卿 (2010) 「「ケース活動」における学びの実態 ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて」『日本言語文化研究会論集』第6号、pp.15-32
- (4) 近藤彩・金孝卿・ムグタヤルディー・福永由佳・池田玲子 (2013) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版
- (5) 近藤彩 (編) 金孝卿・池田玲子 (2015) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』ココ出版
- (6) 近藤彩・品田潤子・池田玲子・藤原未雪・小笠恵美子・金孝卿 (2014) 「ケース教材を用いた実践トレーニングプログラムの開発 ビジネスを巡る多様な視点から」日本語教育学会秋季大会予稿集、pp.223-224
- (7) 佐野享子 (2007) 「ケースメソッド授業の展開における教師の発話の機能 経営教育における教授方略上の意味を探る手がかりとして」『筑波大学教育学系論集』31

## 教室活動におけるナラティブ学習の可能性 —中国の日本語専攻者のキャリア創出を例として—

黄均鈞（華中科技大学）

欧麗賢（広州大学）

### 1. 研究背景

21世紀に生きているわれわれは、不安定で急激に変化しつつある雇用・労働の世界を迎えている（サビカス 2015）。不確実性の時代は、日本語学習者のキャリアの形成に影響を与えている。中国某大学の日本語専攻の卒業生を対象としたケース・スタディー（陳 2012）から、およそ 40%以上の卒業生が十年後、日本語と関連のない仕事に従事していることが分かった。それは、卒業生のワーク・キャリアと日本語専攻と必ずしも関連しているとは言えなくなるのである。この背景の下に、日本語専攻者は自分の未来のキャリアを主体的に考え、デザインし、場合によって柔軟に変化させていくという能力や、そのための「主体的準備」（児美川 2014:126）が求められるようになった。そこで、筆者らは、日本語専攻者である私のストーリーを語る（自分に、他者にストーリーを話す、書くを指す）というナラティブ活動を大学三年次のクラスで実施した。本稿は、受講生の中に、キャリア問題を抱えている二人に焦点を当て、ナラティブ活動がキャリア創出にどのように影響を与えるかを考えたい。

### 2. 先行研究

人間としての我々は、ストーリー化された人生（storied lives）（Rosenwald & Ochberg 1992）を生きており、ナラティブを通して人生の意味を作っていくと言われている。また、Brooks & Clark（2001）は、人間がナラティブを構築または再構築することによって、情報やイベントから意味を作り、学んでいくものだと指摘している。こうした考え方を踏まえたうえで、成人学習の分野において、クラック（2012）はストーリーを通じた学習というナラティブ学習を提唱し、その実践がストーリーを聞くことによって学ぶこと、ストーリーを語ることによって学ぶことと、私たちが位置付けられるナラティブについて理解することとの3つのレベルで行われていると述べた。

一方、人のキャリア、とりわけ主観的キャリアについて、近年、「自分の仕事人生についてのストーリーを構成する思考、あるいは精神活動から浮かび上がるもの」（サビカス 2015：26）という見方が示されている。ストーリーの中でキャリアを構成する視点は、人のキャリア形成をナラティブの側面から接近する可能性をもたらしていると考えられる。

日本語教育において、近年、日本語学習者のキャリア形成をナラティブの視点からアプローチする実践が見られるようになった（古賀 2016、細川・太田 2017、黄・山本 2020）。例えば、古賀（2016）は、学習者の主観的キャリア構成の核となる「自己を構成する」ことを、自分史を書く授業実践によって具現化しようとしている。細川・太田（2017）は、バイオグ

ラフィー的な活動を基に、ライフ・ストーリーを聞きあうことや自分史を書くことなどの実践形態を取り入れ、希望進路や職業選択人生のさまざまな局面における危機を乗り越えていくことの支援を行っている。さらに、黄・山本(2020)では、中国の大学のフィールドで「日本語専攻者である私と〇〇」というレポート・テーマを語る、書く活動を取り入れられ、未来に開かれる自分と日本語専攻との新たな関係性―「日本語専攻者である自己を構成または、再構成していく」―を作る実践を行われている。

これらの実践は、ナラティブ学習に明言してはいないものの、話すや書くというナラティブの形態を通して個人の人生経験に省察的な視点を入れられ、語り手に自己の意味づけを(再)構築させる点において、ナラティブ学習と通底している部分があると考えられる。

### 3. 実践概要

本実践は、中国の大学日本語専攻3年前期の「高級日語」(全18週間、80コマ)の授業の一部として、毎年9月から11月まで週に1回90分(2コマ)を、計11回(22コマ)<sup>1</sup>実施した(黄・山本2020を参照されたい)。これまでは、2018年度と2019年度、2回実施したが、毎回、受講生が選んだテーマが様々であるが<sup>2</sup>、今回は、キャリア問題を語る2名の受講生に焦点を当てる。ちょうど交換留学と重なった時期のため、毎年受講生は12名前後であり、全員、日本語能力試験N2以上のレベルに達している。実践では、3-4人からなる3つのグループに分かれ、受講生が毎週書いた(書き直した)「日本語専攻者である私と/の〇〇」と題するレポートをめぐって、対話活動が行われている。

レポート執筆にあたっては、前半の「動機文執筆」と後半の「本文執筆」に分けて進めた。「動機文執筆」は、どうしてほかではなくタイトルに「〇〇」という生成語<sup>3</sup>(即ち、〇〇)を入れたかを考えさせることが目的である。「本文執筆」では、動機文の延長として、動機文執筆で発見された自分の悩みや課題や問題意識に対する自分の明快な主張を述べることが求められている。なお、実際に、「本文執筆」の段階に入ったとはいえ、動機がはっきりになっておらず、生成語の変更がしばしば見られる。それは、ナラティブ活動の進行に伴い、前の生成語がますます不明確、または明確になってきたとも考えられる。

ナラティブの多声性を考慮したうえで、筆者らは、毎週、交換留学の経験や受講の経験がある4年生の先輩にボランティアとして、グループに1名ずつ入ってもらうようにしている。実践者は、机間巡回をしつつ、適宜に受講生の活動に参加し、話を広げたり深めたりする役割を果たすように心掛けている。また、初回の授業から受講生に、相手のレポートを正しく訂正する姿勢ではなく、レポートで何を伝えたかったか、なぜこの内容を書きたかったか、書いた内容と日本語専攻者とはどういう関係か、といった相手のことを理解しようとしたりわからないところに質問を投げかけようとしたりする姿勢で取り組むように伝えた。

### 4. データと分析

分析データとして、事前に受講生の了解を得たうえで、1) 授業中のグループディスカッションの音声記録、2) 受講生が書いた原稿、3) 受講生が授業後に記入した感想シート、4) コース修了後のグループインタビューの音声記録を収集した。また、分析の際、a) 受講生のレポートを時間の順で並べて生成語の変更の特徴を把握すること、b) 毎回の原稿を丹念に読

み、レポートの改稿箇所を線で引くこと、c)改稿の要因を、生成語の変更、授業中の音声記録、感想シートとインタビューデータから総合的に分析し、分析対象となった受講生のストーリー・ラインを生成すること、という手順に沿って行ってきた。

## 5. 分析

### 5.1 費さんのケース

#### 5.1.1 プロフィール

費さんは、2018年度の受講生である。費さんは、卒業後「国際人」になりたいという夢を抱いている。だが、大学入試では、「英語は十分学んだし、日本語の勉強を通して、戦後の日本がいかに立ち上がったかを知りたかったから」と考え、日本語を第一志望に選んでいたという。しかし、1、2年次の日本語学習に対して、さほど達成感が感じられなかったと振り返った。大学2年次になると、専攻を変えようと思ったことがあるが、留年するなどのコスト面を考慮したうえで、転出せず2年次からダブルメジャーの会計コースを履修しはじめたのである。実践者と費さんが出会ったのは、3年次になってからの今回の授業であった。授業がきっかけで、費さんは再び過去の自分を振り返り、日本語専攻者としての将来を考えることになったが、それと同時に、これまでにない悩みと葛藤も引き起こされたのである。

#### 5.1.2 レポート内容の変化軌道

費さんのレポートタイトルは3つの段階を経て変化してきたことが分かる。第0～3稿は、ドラマ視聴で気づいた言語行動としての迷惑行為について書いたものである。第4、5稿は、前の原稿と比べ、サブタイトルが大きく変わらず、メインタイトルに自分と日本語との関係という文言が見られた。また、第6稿～最終稿は、日本語学習が自分にもたらす「よい」影響に注目するようになり、原稿への大幅な修正が見られた。

##### (1) 第0～3稿—なぜこのレポートを書くのか

タイトルを知った費さんが最初に思いついたのは、ドラマで見た中国人と異なる日本人の行動である。しかし、なぜレポートでその内容を取り上げたかという動機は明記されず、対話活動で仲間に書く意図を聞かれても、自分の感想をシェアしたいとしか答えられなかった。第3稿の対話活動で、実践者はタイトルにあった日本語専攻である自分との関係を意識して書く必要があるとアドバイスしたところ、費さんは日本語専攻との関係を考えていなかったことにはじめて気がついたという。

##### (2) 第4、5稿—葛藤と不安の発生

第4、5稿で、費さんは日本語専攻である自分への記述が多く見られ、自己内対話(梶田1987)に入ってきたと考えられる。特に、自分と言語との関係という費さんなりのキーワードの下に、日本語専攻者にもたらされた「行きたい道とのズレ」についての記述が見られるようになった。だが、行きたい道が具体的に何を指すか、どうして「ずれた」と表現したのかは、第5稿の記述からは見られなかった。

##### (3) 第6～最終稿—葛藤から統合へ

第6稿で費さんは、大きく改稿し、日本語を学ぶことによって自分にもたらした「よい変化」をめぐって書きだし、対話活動で積極的な態度で課題に向き合いたかったと述べた。最



終原稿から分かったが、それは、日本語専攻者である自分と英語がペラペラ話せる国際人材という間に生じた矛盾に、自ら対峙しようとする姿勢の表れであった。第 8、9 稿で、費さんは、日本語を学ぶことでもたらされた良い変化が国際人材に必要とされる素質であると書きだし、日本語を学習しても、国際人材という目標にたどり着くことができるとの第三の見方を示した。最終稿に、費さんは下図で日本語専攻と自分、そして将来の目標との三者関係を表し、「日本語専攻を選んだのは回り道をしているようだ。しかし、日本語専攻は自分の目標達成に力を入れる」と説明している。

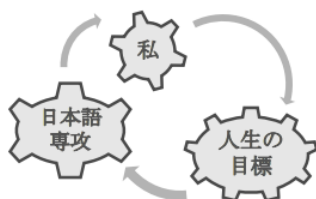


図1 日本語専攻と自分との関係（費さんの手書きより）

## 5.2 佳さんのケース

### 5.2.1 プロフィール

佳さんは2019年度を受講生である。大学入試で大学ブランドを優先的に考慮したところ、某大学の日本語専攻に入ったという。入学後、佳さんは、「日本文化が好きだったが、日本語専攻者の人生がまだ準備していなかった」と言い、「霧の中で歩いている」ように、毎日日本語を勉強しながら過ごしていると振り返った。大学1年次の夏休みに、佳さんは試して美術の塾に通い始め、絵を描き終わった時の達成感が忘れられなかったと語った。大学2年次後期になると、海外インターンシップで北海道に行った佳さんは、暇の代わりに美術に専念する機会が得られ、「美術に対する思考がはっきりと認識している」と述べた。帰国後の佳さんは、将来、美術関係の道に進むか、日本語関係の道に進むかと進路を悩みはじめ、学部転出までも考えていたが、転出学部の学習内容と自分の想像と異なったため、結局、断念し、日本語学科に残り、悩みを抱えながら3年次に上がったという。インタビューで、佳さんは、「レポートを書く時期はちょうど一番彷徨った時期」とであると述べた。

### 5.2.2 レポート内容の変化軌道

佳さんのレポートタイトルは大きく2つの段階を経て変化してきたことが分かる。第0～3稿は、「日本語専攻者である私の美術」、「日本語専攻者である私の夢」というタイトルからわかるように、佳さんは自分と夢の美術世界と出会い、将来の抱負について書いた。しかし、第4稿からタイトルが揺れ始め、その後のタイトルは、順に「魚も熊手も」（5稿）、「夢と現実」（6、7稿）、「夢と現実との選択」（最終稿）へと変更し、キャリアの悩みが現れてきた。

#### (1) 第0～3稿—趣味から夢へ

初回の授業で佳さんは、躊躇せず自分の大好きな「美術」を生成語としてタイトルに入れていた。だが、対話活動を経て、佳さんは「美術は他人から見るとただの趣味だろうけど、自分にとって、情熱を持ち続けることができる」との一文をレポートに追加し、生成語も夢

に変更した。それがきっかけで、佳さんは、美術のことを単なる趣味ではなく、「私の夢」として徐々に語られるようになった。一方、日本語学習も、その夢を日本で実現するための手段として捉えている。

#### (2) 第 4～最終稿—夢と現実との葛藤とその選択

第 4 稿で、佳さんはもう一度、タイトルの変更を考え始めた。それは、夢ではあるが不安定な美術関係の道に進むか、安定したが自分の性格に合わない日本語関係の仕事に就くか、というキャリアの悩みによって引き起こされたのである。タイトルに示されたように、佳さんは、キャリアの悩みを現実（美術ではなく日本語を専攻に学ぶこと、両親の理解を得にくいこと、美術キャリアの不安定性）と夢（原画家になりたい）との矛盾として捉えている。その矛盾に対峙するため、佳さんは第 5, 6 稿から、自分と同じ選択に直面しているドラマ人物のストーリー及び、ある本のエピソードをレポートに引用し、「夢なら試してみる」ことを正当化しようとしている。また、対話活動で「夢を持つことにうらやましい」とグループメンバーに励まされ、佳さんは一層、美術の選択を確かめた。実践全体を振り返った最終回に、佳さんは、自分の変化を「最初の作文を書く迷いから最後の文章を決める時の決意まで」と表現している。そこから、最終稿のタイトルに新たに追加された「選択」とは、佳さんが夢に対する意思表示でもあると推測できよう。

## 6 考察とまとめ

桜井 (2002) は、ポルテリの「3つの語り」の議論を踏まえ、出来事を選択し配列する語りの様式に、それぞれ歴史文脈やイデオロギーとしての「マスター・ナラティブ」と、コミュニティにおける「習慣的用語法モデル・ストーリー」と、個人次元の個性的な経験としての「パーソナル・ストーリー」があると指摘した。また、桜井氏が注意を促したは、マスター・ナラティブやモデル・ストーリーが個人の経験を形成させる一方、支配的な力を持ち、しばしば個人の本来の声を抑圧してまうことである。

事例 1 の費さんに、世界中で流通している「国際人材＝英語をぺらぺら喋れる人」というマスター・ナラティブ、及び日本語専攻者コミュニティで流通している「日本語を生かしたキャリアを形成する」という「日本語＋α」(修 2011) の習慣的用語法モデル・ストーリーの存在が伺える。だが、メイン・ストリームに囚われ、葛藤になった費さんは、平行線だった日本語専攻者と国際人材の間に、新たな繋がりを見つけ、日本語学習の意味を見出すことに成功した。一方、事例 2 に見られたのは、日本語関係の安定したキャリアか冒険的な美術関係のキャリアかとの進路選択に彷徨った事例であった。佳さんの場合、メディアや出版物で流通している「夢なら試してみよう」というマスター・ナラティブを積極的に取り入れ、自らのパーソナル・ストーリー（美術のキャリア）を強化する行動を取ったのである。

以上、限られた事例を通して、ナラティブ活動における学習者のキャリア創出のダイナミックな一面が示された。それは、当事者（と対話相手）が社会的、歴史的なナラティブを主体的に、対話的に取舍選択しつつ、自らのパーソナル・ストーリーとの融合を図ろうとするプロセスとして理解することができる。とはいえ、新しい情報が利用できるようになるとナラティブが変わりやすいというように、教室を出た受講生のキャリアも、常に変わる可能性を持っている。このように考えると、今回の実践の意味は、受講生のキャリアストーリーを

明確にしていくことだけでなく、むしろ多声的、混沌とした複数のナラティブから過去、現在そして未来を取り結ぶ一貫性のあるストーリーを作り上げる語り手としての経験、姿勢、またはその方法を身に付けていくことにあると考えられる。

## 注

(1) 実践の後半になると、レポートの内容より表現や文法の修正が多くなり、殆ど修正なしの受講生も現れてきたため、2019年度の改稿の回数を8回に減らした。

(2) この2年間の実践に、主に家族との日本認識のずれ、日本語能力試験への見方、日本語専攻者の専門性、日本語専攻者のキャリア発達などのストーリー・テーマが見られた。

(3) タイトルの「〇〇」部分を受講生に考えてもらうという発想は、これまで細川氏の一連の実践ですで見られた。本稿の生成語という概念は、フレイレの識字教育の実践から引用している。フレイレ(1979:272)によると、生成語とは「民衆の日常経験から切り離し得ない言葉を抽出する」ことを意味している。例えば、アイデンティティという言葉は、多くの移民にとって、とても意味のある1つの生成語として考えられる。また、本実践では、日本語専攻者の日常経験から切り離し得ない、意味のある言葉のことを意味している。

## 参考文献

- (1) 陈俊森(2012) 试论日语专业的人才培养目标,《日语教育与日本学》(1) .pp.1-9
- (2) 修刚(2011) 转型期的中国高校日语专业教育的几点思考,《日语学习与研究》(4) .pp.1-6
- (3) 梶田叡一(1987)『子どもの自己概念と教育』(増補)東京大学出版会
- (4) 古賀万紀子(2016)「日本就職をめざす韓国の大学生の自己分析における介入実践—日本語教育におけるキャリア教育の課題をめぐって」『日本語教育研究』(35), pp. 25-41
- (5) 児美川孝一郎(2014)「〈移行〉支援としてのキャリア教育」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』第4章、ナカニシヤ出版、pp. 119-137
- (6) 桜井厚(2012)『ライフストーリー論—現代社会学ライブラリー7』弘文堂
- (7) フレイレ.P(著)小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周(訳)(1979)『被抑圧者の教育学』. 亜紀書房
- (8) 黄均鈞・山本晋也(2020)「中国の大学日本語専攻者のキャリア形成を考える授業実践—貫性のあるキャリア・ストーリーの構築を目指して」『一橋日本語教育研究』8号. pp. 25-38
- (9) 細川英雄・太田裕子(編著)(2017)『キャリアデザインのための自己表現—過去・現在・未来を結ぶバイオグラフィ』東京図書
- (10) M・キャロリン・クラーク(2012)「ナラティブ学習:その輪郭と可能性」//マーシャ・ロシター、M・キャロリン・クラーク(編)立田慶裕・岩崎久美子・金藤ふゆ子・佐藤智子・佐藤智子・荻野亮吾(訳)『成人のナラティブ学習—人生の可能性を開くアプローチ』福村図書
- (11) Brooks, Annie and Clark, Carolyn (2001). Narrative Dimensions of Transformative Learning. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2001/papers/12>
- (12) Rosenwald, G. & Ochberg, R. (1992). Storied lives: The cultural politics of self-understanding. New Haven: Yale University Press.

## 絵描写タスクを利用した文法授業のインターアクション分析

—上級クラスにおけるグループワークの実践報告—

武井真美（東北大学大学院生）

### 1. はじめに

学習者の発話に慣れた教師主導の一斉授業においては、教師と学習者間で明確化要求などをする機会が少なく、意味交渉の頻度が低いと考えられる。また、文法授業では、目標文法事項の提示（presentation）→練習（practice）→表出（production）という PPP 型の進行で教室活動が行われることが多い。しかし、タスク中心型授業（Task Based Language Teaching）のレッスンプランを提案した Willis（1996）は、最後の P の自由な表出（free production）が実現されることはまずないと PPP 型授業の問題点を指摘している。

そこで、筆者は PPP 型授業に基づいたコース設定の下、文法の授業で最後の P の「表出活動」の時間にタスクを利用する「タスク支援型授業」の実践を行い、グループワークによって学習者のアウトプットを増やすことを試みた。本研究は、その実践において、(1) 文作成課題シートの読み合わせ、(2) 絵描写課題に関して学習者間のインターアクションを Language Related Episodes（以下、LRE とする）を用いて分析し、それぞれの特徴を捉えようとしたものである。

### 2. 先行研究

近年第二言語習得研究の知見が反映された教授法として Task Based Language Teaching（Ellis, 2003）が注目を浴びている。国内でのタスクの先行研究では、主にタスクの焦点化（使用されている言語形式への気づき）を調査した畑佐・藤原（2011）、木村（2013）、濱田（2015）、教示の有無について調査した谷口・畑佐（2015）などがある（表 1）。しかし、畑佐・藤原（2011）で述べられているように、タスクタイプと発話の関係を総合的にみた研究は、国内の日本語学習者を対象としたものが極めて少なく、今後、実践的な研究が増える必要があると考える。

### 3. 調査概要

#### 3-1. 目的

本研究の目的は、文法授業での実践における表出活動の一環として、(1) 文作成課題シートの読み合わせ、(2) 絵描写課題の活動をグループワークで行い、学習者の発話からそれぞれの活動の特徴を明らかにすることである。

表1 タスクタイプに関する先行研究

研究	目的	調査対象者とタスク	結果
畑佐・藤原 (2011)	ペアワーク中の発話の特徴と焦点化の分析	アメリカの大学生中級 19 ペア、上級 38 ペア 中級：ペアワーク 2 種 上級：ペアワーク 4 種	ペアワークのタイプによって発話の長さ、正確さ、複雑さが異なり、言語形式に注意が向かないことがある。
木村 (2013)	タスクの構成要素の組み合わせが焦点化に与える影響	アメリカの大学生 40 名 道案内、旅行	複雑さが変わることによって言語形式への焦点化の頻度に影響を与える。
濱田 (2015)	タスクタイプの違いが焦点化に与える影響	日本国内の大学生 30 名 意思決定、ジグソー	タスクタイプによって焦点化の推移が異なる。
谷口・畑佐 (2015)	教示の有無とタスクの認知的負荷の影響	日本語学校の学生 14 名 絵描写	認知的負荷が低いタスク以外では、教示が学習者の産出に負の効果をもたらした。

### 3-2. 調査対象者

筆者が在職していた留学生別科の上級クラス（日本語能力試験 N1 文法を学習中）の学生 20 名。席順で 4 人 5 つのグループに分け、調査の際は同じメンバーで活動を行った。

### 3-3. 調査方法

2017 年 12 月～2018 年 1 月にかけて、学生の欠席のない日に、(1) 宿題の文作成課題シートの読み合わせを 2 回、(2) 当日学習した文法を必ず使うように指定した絵描写課題を 2 回行った。(1)と(2)は各回とも同日に行い、各グループの発話は IC レコーダーで録音し、トランスクリプト化した。

本研究は、分析の指標として、Language Related Episodes（以下、LRE とする）を用いた。LRE とは、「学習者同士で会話をする中で、学習者が自分が産出していることについて話したり、言語使用について疑問に思っていることについて話していたり、自己訂正あるいは他者訂正が起こっている部分」と定義されており（Swain & Lapkin, 1998, p.326）、この定義に従って、LRE を抽出し、(1) 語彙に関する LRE、(2) 発音・表記に関する LRE、(3) 文法に関する LRE、(4) コメント、に分類した。

## 4. 結果

### 4-1. 文作成課題シートの読み合わせ

文作成課題シートの読み合わせでの LRE の出現傾向は表 2、図 1 のとおりであった。また各グループの傾向は表 3 のとおりであった。

表 2 文作成課題の LRE

LRE の分類	平均出現数	
文法	質問	0.2
	自己訂正	0.1
	他者訂正	0.3
	相談	0.2
語彙	質問	0.1
	他者訂正	0.4
	意味交渉	0.1
発音・表記	質問	0.9
	自己訂正	0.1
	他者訂正	0.6
文へのコメント		2.4
合計		5.4

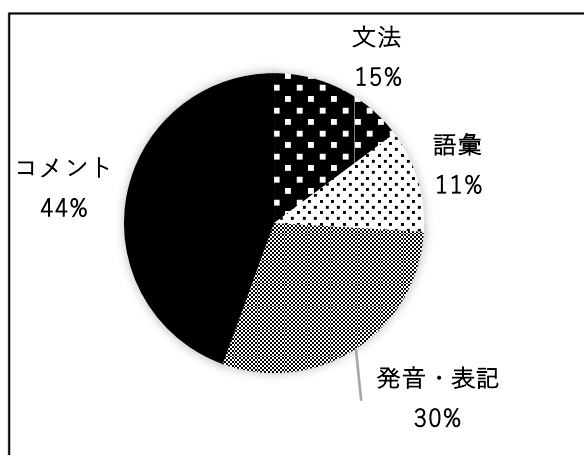


図 1 文作成課題の LRE 出現数の割合

表 3 文作成課題のグループごとの傾向

グループ	文作成の正確さ	誤用節数	LRE になった誤用節数	LRE 中の UT	LRE になった誤用の割合	LRE 中の UT 率
A	91%	11.5	3.5	2.5	30%	71%
B	96%	7.0	2.0	2.0	29%	100%
C	96%	6.0	2.0	1.0	33%	50%
D	96%	6.5	1.0	0.5	15%	50%
E	91%	9.5	3.5	3.0	37%	86%

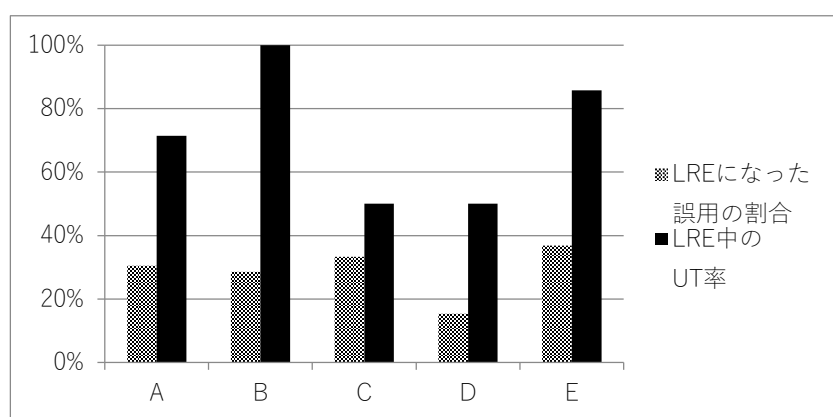


図 2 LRE になった誤用の割合とアップテイク率

LREの全体的な出現傾向としては、コメント、発音・表記が出現数の割合の74%を占めていた。文作成課題の性質上、音読する相手への反応や文字に対するエピソードが多くなったと見られる。また、各グループの傾向から、LREになった誤用は全体の29%だったが、LRE中のアップテイク(UT)率の平均は71%だった。(図2)

#### 4-2. 絵描写課題

絵描写課題のLREの出現傾向は表4、図3のとおりであった。また各グループの傾向は表5のとおりであった。

表4 絵描写課題のLRE

LREの分類	平均出現数	
文法	質問	0.6
	自己訂正	0.3
	他者訂正	0.5
	相談	0.5
	意味交渉	0.5
語彙	質問	0.7
	自己訂正	0.1
	他者訂正	0.3
	相談	0.4
	意味交渉	0.4
発音・表記	他者訂正	0.1
文へのコメント		1
合計		5.4

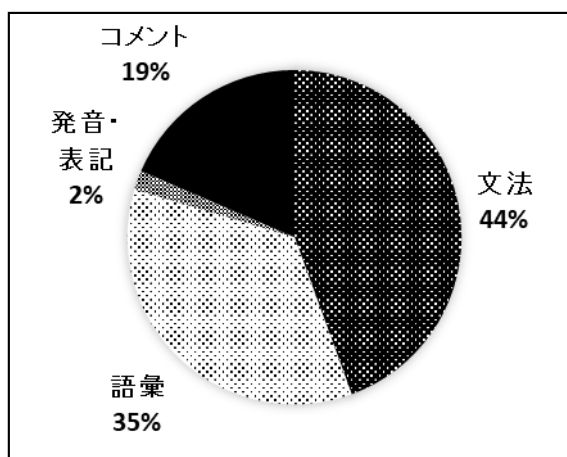


図3 文作成課題のLRE平均

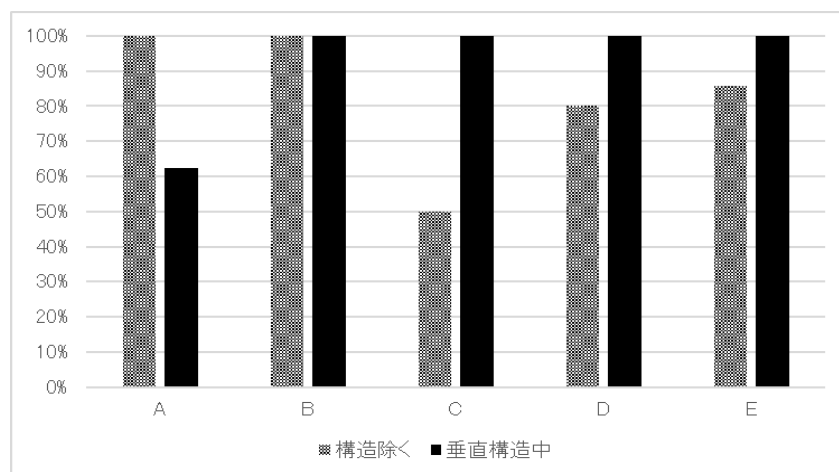
表5 絵描写課題のグループごとの傾向

グループ	作文数	発話の正確さ	LRE数	LRE中UT数	LRE中UT率	作文中の垂直構造			
						垂直構造数	LRE数	LRE中UT数	LRE中UT率
A	5.0	89%	6.0	4.5	75%	3	4	2.5	63%
B	4.0	97%	3.5	3.5	100%	2	2	2.0	100%
C	3.5	100%	1.5	1.0	67%	3.5	0.5	0.5	100%
D	5.0	98%	3.0	2.5	83%	3.5	0.5	0.5	100%
E	4.5	88%	7.5	6.5	87%	2	0.5	0.5	100%

LRE の全体的な出現傾向としては、文法や語彙に関するエピソードが 79%を占めていた。また、絵描写の文作成の際、相談だけではなく、次のような垂直構造 (Hatch,1978) が各グループに渡って多く見られた。

- 学習者 A : いい音楽と、・・・こう
- 学習者 B : 美しい
- 学習者 A : 美しいの
- 学習者 C : 景色？
- 学習者 D : 景色
- 学習者 A : うーん
- 学習者 B : あー映像、映像
- 学習者 A : ああ映像//映像
- 学習者 B :           //映像
- 学習者 A : うん、美しい映像と、相まって
- 学習者 B : とがあいまって
- 学習者 A : うん、たくさんの人はこの映画館に行って、この映画を見る

また、図 4 のように垂直構造中に起こった LRE のアップテイク率は 93%であった。A グループの垂直構造中の LRE のアップテイク率は 63%だったが、垂直構造を形成中に、複数の LRE が出現してそれが解消されなかったためである。



## 5. 考察と今後の課題

結果をまとめると以下のようなになる。

文作成課題に関しては、(1) 発音・表記に関する LRE が出る。(2) LRE になると、アップテイクする確率が高まる。(3) 学習者には LRE が出るように、文作成を予習で書いてくるように指導したほうがいい。

絵描写課題に関しては、(1) 発音・表記に関する LRE は非常に少なかった。(2) 1 人で



文が作れなくても、グループで垂直構造で文を作っていく。(3)文法、語彙に関して意味交渉が見られた。また、Aグループの学生は絵描写のグループワーク中に以下のように話していたが、これはグループワークが学生にとって意義のある活動であることの表れではないかと思われる。

C:【開始】 みんな一緒なら大丈夫と思う

O: これなんかね (笑) //これなんかね (笑)

P: // (笑) これ、お金、500 円の、コイン

今回の絵描写課題は文法が指定されているので、本来のタスクとはいえない。自由な産出をさせる他の活動についても調査するべきであると考えます。

### 参考文献

木村典子(2013). 「タスク構成要素の組み合わせが学習者の言語形式への焦点化に与える影響:—Open/Closed と項目数の多寡に着目して—」『教育学研究ジャーナル』13, 1-10. 中国四国教育学会.

小柳かおる(2004). 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク.

谷口愛保・畑佐由紀子(2015). 「教示及びタスクの認知的負荷が日本語学習者の発話に及ぼす影響」『広島大学日本語教育研究』25, 37-44. 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座.

畑佐由紀子・藤原ゆかり(2011). 「外国語としての日本語の授業におけるタスクタイプと学習者の発話と焦点化の分析」『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』60, 163-172. 広島大学大学院教育学研究科.

濱田典子(2015). 「認知的複雑さとタスクの配列の違いが学習者の言語形式への焦点化に与える影響—タスクタイプの違いに着目して—」『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』64, 197-206. 広島大学大学院教育学研究科.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Hatch, E. (1978). *Discourse analysis and second language acquisition*. In *Second language acquisition: A book of readings*, ed. E. Hatch. Rowley, Mass.: Newbury House.

Swain, M., & Lapkin, S. (1998). *Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together*. *Modern Language Journal*, 82, 320-337.

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

## 技能実習生と日本語母語話者の協働現場における コミュニケーションの比較分析

—技能実習生の入れ替わりとリーダーの役割に着目して—

飯田朋子（筑波大学大学院生）

### 1. はじめに

外国人技能実習制度（以下、技能実習制度）により多くの外国人技能実習生（以下、技能実習生）が日本語母語話者と協働している。しかし、技能実習生と日本語母語話者のコミュニケーションに焦点を当てた研究は少数であり、それらの研究においても技能実習生と日本語母語話者の協働現場への注目は薄い。技能実習生が日本で多くの時間を過ごすのは技能実習の現場であることから、日本語習得や日本語母語話者とのコミュニケーションを論じるには協働現場でのコミュニケーションに焦点を当てる必要があると考える。本研究では、技能実習生と日本語母語話者の協働現場におけるコミュニケーションを、複数の技能実習生の受け入れ企業を比較分析することで明らかにすることを目的とする。

### 2. 研究概要

研究対象は、技能実習生の受け入れを行っている4つの企業である。それぞれを、アルファ社、ベータ社、ガンマ社、デルタ社と呼称し、研究のフィールドとする。4企業はいずれも千葉県北東部に位置している。2019年1月から順次調査をはじめ、1つのフィールドに関して1ヶ月に1度を目安として、2020年4月現在まで継続して調査を行っている<sup>(1)(2)</sup>。これは、年単位の技能実習期間において、日本語母語話者と技能実習生の関係や技能実習生の日本語能力等は変化していくものであると考えられるため、単発もしくは数度の調査に留まらず、継続的に調査を行うことが必要であると考えられるためである。本発表では、2020年2月時点までのデータを用いる。

研究方法としては、飯田（2020）をもとに、エスノグラフィー調査を研究の枠組みとし、各フィールドにおける技能実習生および日本語母語話者の協働現場への参与観察を基盤とする。これらは許可<sup>(3)</sup>を取った上で可能な限り録音および録画を行い、データを収集した。加えて、中川・神谷（2017, 2018）の技能実習生への聞き取りを参考に、日本語学習意識、日本語使用、職場環境、生活など、幅広いトピックに関して半構造化インタビュー調査を実施した。なお、インタビューは技能実習生および日本語母語話者双方に対して行った。インタビューに関しても同じく許可を取り、可能な限り録音・録画を行った。インタビューの結果自体をデータとして扱うことはもちろん、インタビュー時の録音・録画データそのものも分析の対象としている。会話の分析方法としては、会話分析およびマイクロエスノグラフィーの手法を援用する。会話分析における文字化については、高木・細田・森田（2016）を参考とする。これまで行われてきた聞き取りやインタビュー調査、意識調査は、現場の人々からある程度の現場の状況や問題点を聞き出すことができるが、現場の人々が

必ずしも現場で起こっていることを正確に把握できているわけではない。また、現場の人々が問題であると判断していることが表層的なものであり、問題の根本が別の場所に存在することもあり得る。このことから、本研究では一つ一つの会話や相互行為を分析することで、従来の研究では見えなかった小さな行き違いや不調和から、言語的に明示化されない現場での問題やその原因を含め、コミュニケーションを構造的に明らかにする。

### 3. 調査結果および考察

#### 3-1. 各企業におけるコミュニケーションの比較

各企業の調査およびデータ分析から、技能実習生の中のリーダーと、それを軸としたコミュニケーション体系が複数企業において存在することが明らかとなった。

表1 各企業における実態の簡易まとめ

	アルファ社	ベータ社	ガンマ社	デルタ社
職種	耕種農業	畜産農業	畜産農業	耕種農業
作業	施設園芸	養豚	酪農	施設園芸
技能実習生の国籍	中国	ベトナム、タイ	ベトナム	インドネシア
技能実習生の調査総人数	5人	1人 (ベトナム)	9人	6人
仕事現場において日本語母語話者と協働する技能実習生の人数	全員	1人	3~4人	全員
仕事の形式	合同	一対一	シフト制	合同
リーダーの存在	あり	—	あり	あり
リーダーになる人間	最古参	—	・シフトによって変遷 ・最古参は別仕事担当	最古参
その他	・非言語行動の使用	・日本語母語話者と技能実習生の間に共有されるプロセス	・通訳の介在	・非言語行動の使用 ・技能実習生の自治権の強さ

複数の技能実習生が日本語母語話者と協働する現場では、アルファ社、ガンマ社、デルタ社のどの企業においてもリーダーの存在が確認された。例外として、技能実習生と日本語母語話者が一対一で協働しているベータ社の協働現場においてはリーダーという概念は存在していない。

リーダーを擁するアルファ社、ガンマ社、デルタ社のいずれにおいてもリーダーの役割にそれほどの違いはなく、リーダーは新しい技能実習生が入ってきた際の新人教育や、日本語に不自由な後輩技能実習生と日本語母語話者の通訳、技能実習生全体の業務の取りまとめ等を行う。リーダーとして位置づけられる技能実習生は総じて日本語能力が高い傾向にあり、リーダーが技能実習生を統括し、日本語母語話者と技能実習生のやりとりの窓口

になることで、コミュニケーションを円滑に進めることが可能となっている。また、リーダーには主に技能実習歴の長い先輩格になるという点ではアルファ社、ガンマ社、デルタ社に共通点が見られる。しかし、技能実習歴が最も長い技能実習生がリーダーとなるアルファ社とデルタ社に対して、ガンマ社では最も技能実習歴の長い技能実習生は個別に重要な仕事を与えられており、協働に参加することはない点で特徴的である。ガンマ社ではその時々シフトのなかで最も技能実習歴が長い技能実習生がリーダーとしての役割を担う形を取っている。

リーダー制の違いは、技能実習生の働き方に関わる事象であると言える。アルファ社とデルタ社は技能実習生全員と日本人スタッフが合同で始業と終業を合わせて協働を行う。従って常に同じメンバーで仕事をするようになるため、リーダーの役割を持つ技能実習生は恒常的に1人である。その点、ガンマ社はシフト制であり、シフトごとに協働するメンバーが入れ替わる。従って、明確な1人のリーダーを定めるのではなく、その時々先輩格が状況に合わせてリーダーの役割を行う必要がある。表1からわかるように、アルファ社とデルタ社には、仕事現場において協働する技能実習生の人数、仕事の形式、リーダーの存在、リーダーになる人間など、類似点が多く見られる。この要因の1つには、職種が関係するものと考察する。アルファ社とデルタ社は共に技能実習上の職種は耕種農業であり、作業は施設園芸である。比較的相違点の多いガンマ社は、職種は畜産農業であり、作業は酪農である。動物の管理を定期的に行う必要が考えられる畜産農業はシフトを組んで業務を分けることに必然性があり、耕種農業は朝昼に一斉に始業し、夕方に終業するという仕事の形式が取りやすいものと考えられる。

一方で、日本語母語話者と技能実習生が一对一で協働するベータ社の現場においては、その仕事の形式から、リーダーは存在しない。この現場においては日本語母語話者と技能実習生の仕事上のコミュニケーションは常に互いを想定したものとなっており、両者の間に特有のコミュニケーションプロセスが存在する。ベータ社における日本人スタッフ（以下BS<sup>(4)</sup>）と技能実習生（以下BA）の会話のほとんどは、BSがBAに確認や指示を行い、BAがそれに返答を行うという形で成り立っている。以下の2つのトランスクリプトはベータ社のデータを文字化したものである。【餌タンク】は、BSがBAに対して餌のタンクの残量を確認している場面であり、【豚の確認】は、BSがBAに対して死んでいる豚がいないか確認を行っている場面である。

【餌タンク\_1-03:26】

01 BS : BA, 12 番, ない? オーケー? =  
02 BA : =°はい°.

【豚の確認\_3-5:40】

01 BS : BA, ぶた死ぬない?  
02 BA : はい.

どちらのトランスクリプトでも、01行目でBSはBAに対して「BA,」とBAの名を呼び、その後「12番,」「ぶた死ぬ」と確認したい事柄を述べ、「ない?」と尋ねている。【餌タンク】ではその後「オーケー?」と付け足し、餌が「オーケー」、つまり餌があるのかどうかという質問に切り替えている。BAは【餌タンク】、【豚の確認】のどちらに関しても、02行目で「はい」と答えており、問題がないことを示している。BSはBAに対して確認を行

う際、①BAの名前を呼ぶ、②確認したい事柄を述べる、③「ない」のか「ある」のか尋ねる、というプロセスを文の中で組み立てていると言える。BSがBAに指示を出す際にも、上記の確認と共通したプロセスが見られる。常に同じ二人組が同じ現場で協働し、指示を出す人間も出される人間も常に同一であるため、BAはBSの出す指示の傾向を理解しており、両者間に共有されているプロセスを辿ることでこの協働現場のコミュニケーションは成立している。ベータ社における日本語母語話者と技能実習生の協働現場でのコミュニケーションは、一対一の密なやり取りを行うことができるという利点によって保たれている。

### 3-2. 各企業におけるコミュニケーションの課題

各企業はそれぞれ工夫を行いながらコミュニケーションを行っており、一定の成果をあげているが、課題も明らかになった。

アルファ社およびデルタ社では、技能実習生の1人にリーダーとしての役割を定めている。この2企業においては、リーダー以外の技能実習生と日本語母語話者の接点が少なくなる傾向にある。飯田(2020)はアルファ社<sup>(5)</sup>において技能実習生の交代に着目しコミュニティが構築される過程を示した際、日本語母語話者とコミュニケーションを行うのが特定の技能実習生に限られていることを述べ、他の技能実習生の日本語能力向上について疑問視している。デルタ社においても同様に、日本語母語話者とのコミュニケーションの主体はデルタ社におけるリーダーであり、他の技能実習生は日本語母語話者との接点が少ない。このような、日本語母語話者が主にリーダーに指示を出し、その指示をリーダーが技能実習生全体に周知し、報告や調整もリーダーと日本語母語話者の間で行われるというコミュニケーション方法は効率的であるとは言える。しかし、日本で技能実習を行うことができる期間が最長5年と定められている技能実習制度においては、技能実習生の入れ替わりは必然である。リーダーの交代の際、もしくは病気やけがでリーダーが不在の際、日本語能力やコミュニケーション能力が充分でない技能実習生と日本語母語話者の間に問題が起り、コミュニケーション不全に繋がる例が見られる。

リーダーが存在する3社の中で、ガンマ社は、シフトによって、その時々にも最も技能実習歴の長い技能実習生がリーダーの役割を担うという、リーダー制において他の2企業とは異なる方式を取っている。この方式によって、ガンマ社では後輩の指導ができるリーダー格を複数養成することができ、リーダーの交代によるコミュニケーション不全が起りにくい環境が作られている。しかし、ガンマ社においても課題は見られる。以下のトランスクリプト[どっちの方が覚える]はガンマ社のデータを文字化したものであり、日本人スタッフY<sub>N</sub>が技能実習生Y<sub>E</sub>に、新人技能実習生であるY<sub>H</sub>とY<sub>G</sub>のどちらが仕事を覚えているか質問している場面である。Y<sub>E</sub>はこのデータの取得時、ガンマ社で一年半の実習を行っており、ガンマ社の技能実習生の中では中堅として位置づけられている。

[どっちの方が覚える\_27:51]

((日本人スタッフY<sub>N</sub>が技能実習生Y<sub>E</sub>に対して、新人技能実習生Y<sub>H</sub>・Y<sub>G</sub>の仕事の覚えについて質問している。))

01 Y<sub>N</sub>: Y<sub>H</sub>さん, Y<sub>G</sub>さん,

- 02 yE: はい.
- 03 yN: どっち? 牛おぼえる?
- 04 yE: はい.
- 05 yN: =¥はいじゃねえよ¥
- 06 yE: お, ぼえた. おぼえた.
- 07 yN: は, ¥そうしかいわねえんだよな:¥ <どっち>って聞いている.

このデータの取得時, yE はガンマ社の中では 8 人の技能実習生の中で 5 番目に長い技能実習歴であり, 技能実習歴の長い先輩格が多いため, どのシフトであってもリーダーになることはほぼなかった。yE はトランスクリプト[どっちの方が覚える]で, yN の 03 行目の質問を理解し, 正しく返答することができていない。yN は, インタビューにおいて, 「技能実習生がたくさんいると, 日本語を覚えない」と述べており, 技能実習生の日本語能力を憂慮している。このことから, 技能実習生が多ければ多いほど, 特に後輩技能実習生は日本語能力やコミュニケーション能力に優れたリーダーや先輩技能実習生に頼り, 日本語能力が向上しない傾向にあるという問題が存在すると言える。

以上より, アルファ社, ガンマ社, デルタ社のどのリーダー制であっても, 技能実習歴の長い技能実習生がリーダーになりやすいことは共通している。このことから, 技能実習歴の長い先輩格がリーダーとなり日本語母語話者とのコミュニケーションに優れる反面, 技能実習歴の短い後輩技能実習生の日本語能力やコミュニケーション能力は向上しづらいという点は共通した問題であると言える。

その点, 技能実習生 1 人の日本語能力や日本語母語話者とのコミュニケーション能力という観点では, ベータ社が行う日本語母語話者と技能実習生の一対一の協働方式は, 技能実習生の能力向上に効果的であると言える。多数の技能実習生が協働する現場よりも, 技能実習生と日本語母語話者が一対一で協働する現場の方が技能実習生 1 人のコミュニケーションの必要性は強く, 頻度も高いためである。しかし, ベータ社のコミュニケーション方式についても, 今後課題が発生する可能性が考えられる。ベータ社において技能実習生と日本語母語話者の一対一で行われているコミュニケーションは彼ら独自のものであるため, 他の技能実習生がこの協働に参加せず, 現在確立されている日本語母語話者とのコミュニケーション方式が後代に引き継がれない場合は, このコミュニケーション方式は一過性のものとなる。技能実習生の入れ替わりが起こった場合, このコミュニケーション方式は白紙になってしまう可能性が高い。

#### 4. まとめおよび今後の課題

本研究では, 技能実習生と日本語母語話者の協働現場におけるコミュニケーションを, 4 企業を比較分析することで明らかにした。調査を行ったうち 3 企業において技能実習生のまとめ役や日本語母語話者とのやり取りを行うリーダーの存在が確認された。リーダー制を取る 3 企業においても一対一の協働を行う 1 つの企業においてもコミュニケーションを円滑に行う方策が取られており, 各企業で成果が見られたが, リーダー制自体やコミュニケーション方策の継続等において, それぞれに課題が存在することを示した。

今後も調査研究を継続し、長期的に技能実習生と日本語母語話者との関わりを追う。また、今後は明らかになった課題を解決していく必要がある。技能実習生、日本語母語話者それぞれへの支援を考え、具体的な解決方法を模索することが今後の課題である。

#### トランスクリプト記号一覧

高木他 (2016)	参照
= (等号)	発話の密着。
. (ピリオド)	語尾の音調が下がっている場合。
, (カンマ)	音が少し上がって弾みがついていて、続きがあることを予測させる場合。
? (疑問符)	語尾の音が上がっている場合。
: (コロン)	音の引き伸ばし。音の伸びの長さに応じてコロンの数を増やす。
— (下線)	音の強調。
° 言葉°	声が小さい部分。
<言葉>	目立って遅いスピードで発話された部分。
¥言葉¥	笑い顔で発話される部分。

#### 注

- (1) 2019年9月および10月に日本に上陸した台風15号および台風19号の影響により、千葉県は広域的に停電、断水、家屋損壊等の被害を受けた。本研究のフィールドである4企業も被害を受けたため、2019年9月および10月に関しては調査を自粛した所が多い。また、2019年12月から発生した新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の影響から、2020年2月から2020年4月現在までは直接的な調査を自粛し、電話等を使用した間接的な聞き取り調査のみを行っている。
- (2) ベータ社のみ、2019年11月時点で調査を終了した。
- (3) 調査対象者全員に対し、それぞれの母語で同意書を作成し、署名をもらうことで研究への同意を取った。
- (4) 個人情報保護および調査対象の明確化の観点から、人名を記号化している。
- (5) 飯田(2020)における研究対象と、本研究におけるアルファ社は同一企業である。

#### 参考文献

- (1) 飯田朋子(2020)「技能実習生の交代によるコミュニティの再構築—受け入れ側の日本語母語話者とのコミュニケーションに注目して—」『日本語コミュニケーション研究論集』第9号, 日本語コミュニケーション研究会, pp.15-25
- (2) 高木智世・細田由利・森田笑(2016)『会話分析の基礎』ひつじ書房
- (3) 中川かず子・神谷順子(2017)「道内外国人技能実習生の日本語学習環境をめぐる課題: 受け入れ推進地域を事例として」『開発論集』99, 北海学園大学開発研究所, pp.15-32
- (4) 中川かず子・神谷順子(2018)「北海道におけるベトナム人技能実習生の日本語学習意識と学習環境: 多文化共生の視点から考察」『開発論集』102, 北海学園大学開発研究所, pp.79-98

# 口頭発表

(午後の部)

---





## 書き言葉における「のだ」の産出を目指して

—意見文に見られる「のだ」の例から—

高恩淑（獨協大学）

これまで多くの研究が「のだ」の意味用法や機能に注目し、記述されてきたが、日本語教育文法の観点から産出につながる「のだ」を記述している研究は数少ない<sup>(1)</sup>。「のだ」にはいろいろな用法があり、複雑に絡んでいることもあるため、上級日本語学習者にとってもなかなか使いこなせない文法項目の一つと言える。本発表では、日本語学習者の書き言葉における「のだ」の産出レベルを高めるための一環として、上級日本語学習者の意見文における「のだ」の使用傾向を明らかにする。また、日本語母語話者との比較を通じて、日本語学習者の作文における「のだ」の不自然さの諸要因を探り、日本語教育文法の観点から書き言葉における「のだ」の指導案を提示したい。

### 1. 調査概要と意味機能別の分類表

- ・データ資料：伊集院郁子作成の公開データ「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」（2011年3月）の一部
- ・テーマ：「インターネットが自由に使える時代に新聞や雑誌は必要か」  
（辞書などを使用せず約60分で800字程度に執筆したもの）
- ・調査対象：東京都内の文系専攻の日本人大学生74名（以下、必要に応じてJPと称する）と韓国、台湾の大学に通う日本語能力試験1級レベルの上級日本語学習者74名（以下、必要に応じて韓国人日本語学習者をKR、台湾人日本語学習者をTMと称する）
- ・調査方法：「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文」をテキスト化したものをデータとして  
①grep 検索を行なう、②手作業により「のだ」文に絞り、意味機能別に分類する  
— 文字列検索（grep）の実行例：[の|ん][だでかに]

次の表は、JP・KR・TMの意見文の文末に使われている「のだ」を先行文脈との対応関係から、意味機能別に分類したものである<sup>(2)</sup>。

【表1】 意味機能から見た「のだ」の分類

	総用例数	統括関係	補完関係	因果関係	対比関係	誤用
JP (74名)	56	17	20	13	6	0
KR (37名)	47	18	16	6	4	3
TM(37名)	16	3	4	3	0	6

## 2. 上級日本語学習者の意見文における「のだ」の使用傾向

—母語話者との比較から見える特徴を中心に—

まず、JP・KR・TMの意見文に共通して見られるのは、7割以上の「のだ」が段落やテキストの末に使われ、先行文脈を取り込んだ説明や完結性を表すことが多いということである。さらに詳しく見ると、表1からもわかるようにKRはJPの倍近く「のだ」を使用しているが、その多くが統括関係（まとめ、結論）や補完関係（補足、説明）を表している。これは、一見JPの意見文における「のだ」の使用と類似しているように見えるが、文中での使い方が異なる。

### 2-1 「統括関係」を表す「のだ」の特徴

「統括関係」を表す「のだ」は、完結性を有する表現で先行文脈と関連付けられた内容をまとめる機能を持つ。筆者の主張で締め括られることが多く、主に段落やテキストの終わりに使われる

まず、JPにおける「のだ」を見ると、半分近くが接続詞の「つまり、要するに、すなわち」を使用し、前文の内容をまとめたり、自分の主張を取り込んで結論を述べているのに対し、KRとTMは上記の接続詞を全く使っていない。TMにおいて、ただ1例だけ（用例3）が「以上の理由で」を使って先行文脈をまとめている。

- (1) かのコロンブスも他人から「東方見聞録」を借りて読み、西周りの航路を考えついたので。つまり、印刷物の良さは、何度もくりかえし読むことができ、さらに他の人との共有が可能であるという点にまず1つの利点があるのだ。(JP072)<sup>(3)</sup>
- (2) ほかにも教育のためとか社会のためなどいろんな理由があるが、代表的に上の二つのことで私は新聞や雑誌はこの世で心要なものだと思ふのだ。(KR051)
- (3) 以上の理由で、私は「これからも、新聞や雑誌は必要だ」と主張するのだ。(TM024)

KRの場合は、半分以上の例が「(私は)～と思う／思わない<sup>(4)</sup>、はっきり言って、～からこそ」などの表現を用いて筆者の主張を強調して述べており、TMの場合も同様の傾向が見られる。これは客観的に自分の意見を取り込んで文のまとめや結論を述べているJPの意見文とは大きく異なる。こういった傾向は、とりわけ「統括関係」に限ったものではない。日本語学習者の他の用法においても「のだ」を用いて筆者の強い主張を露わにしている文が多く観察される。つまり、日本語学習者は「のだ」を筆者の見解や主張を強調する際に用いる形式として認識していると捉えられる。

### 2-2 「補完関係」を表す「のだ」の特徴

「補完関係」を表す「のだ」は、先行文脈や前文の不足情報を補い、説明する機能を持つ。主に前提や焦点となる事柄を補う形で例を挙げ、説明する表現であるため、段落の中に使われることが多い。JP・KR・TMにおいて7割以上が例を挙げて前文の内容を補い、説明している点で共通しているが、その補い方が異なる。JPは「第一、例えば、しかも、言い換えれば、たとえ～でも、一方で、～だが、～ば、～なら」などの多様な形式と共起しているのに対し、KRは「それから、そして、また」のように添加を表す接続詞や「(も

し、まず) ~ば, ~たら, ~なら」のような假定形式との共起が目立つ。

つまり、JPにおける「補完関係」を表す「のだ」は、多様な形式を使い、順序よく例を挙げて説明していく文が多いのに対し、KRの場合は、単に前文の例となる事柄を付け加えたり、前提としてある事柄を例に挙げて説明する文が多い。また、TMもKRと同様に、「~するだけで、~すれば」といった形式を使い、前提となる事柄を挙げて説明する補い方をしている。

(4) 第三に、インターネットなら、たくさんの新聞や雑誌の情報を知ることができるという点である。様々な種類の新聞や雑誌をそろえることは難しいことであるが、インターネットなら、海外の新聞、雑誌はもちろんのこと、大量の情報を入手できるのである。 (JP010)

(5) インターネットが世界中で使えるようになってから人々の生活にもまた大きな変化がおこるようになりました。その一つの変化にインターネット新聞があります。インターネット新聞はさまざまな便利性的をもっています。まず、パソコンがあれば、またインターネットができればどこにでも、だで利用できるのです。

(KR041)

(6) 一方、インターネットは情報の速い流通性と豊富さとのことで称えられている。自分の家で座ったまま、ブラウザのボタンをクリックしただけで世界各地のニュースが読むことができるのだ。 (TM030)

## 2-3 「因果関係」を表す「のだ」の特徴

「因果関係」を表す「のだ」は、必然性を有する表現で前後の事柄を原因(理由)と結果という関係で結びつける機能を持つ。基本的に結論を導くための前置きとして、段落の中で使われることが多い。

KRの場合、ほとんどの文の構造が「P(先行文脈)だから、Q(な)のだ」の形式で接続詞や理由節を伴っているのに対し、JPは理由節だけでなく、半分近くが「P(先行文脈)すれば、Qになるのだ/ができるのだ」のような条件節を使っている点が特徴的である。

つまり、KRは「因果関係」を表す典型的な形式のみを使用しているのに対し、JPの方はより多様な形式で「因果関係」を表している点で異なる。TMの場合、理由節と条件節を両方使っているが、例文が少ないため特徴づけることが難しい。

(7) 新聞や雑誌は、編集者によって、ある一定のイデオロギーを内包しているのは確かだが、主体が、それを見抜く力を持っていれば、そこにある情報は確かに有効なのである。おまけに、その新聞・雑誌のカラー、すなわち論調を知っていれば、他の情報源(他社のメディア)との比較も可能であり、単に情報を得るだけでなく、そこから思考訓練も可能になるのである。 (JP065)

(8) インターネットがなかった時には新聞が一番早かった情報手段だったが、今はインターネットがそのやくわりをもっと早いスピードでかんぺきにしている。だから新聞や雑誌はもう要らないのだ。 (KR045)

(9) デジタル製品の欠点は、すきに捨てるわけにはいかないことである。その故、新聞と雑誌などの活字印刷品はネットに取り替えることができないのだ。 (TM030)

## 2-4 「対比関係」を表す「のだ」の特徴

「対比関係」を表す「のだ」は、前後に異なる事柄を対立させることで後文を強調する機能を持つ。否定表現を使用することで筆者の主張を際立たせることが可能となり、段落の終わりに使われることが多い。

JP の場合、「しかし、しかしながら、～が」のような書き言葉を使用し典型的な逆接表現で事柄を対比させているのに対し、KR は「でも、だけど、それにしても」のような話し言葉を使用している点で見られる。こういった違いは「のだ」文に限らず、日本語学習者の文全体においてよく見られる特徴である。TM の場合、「対比関係」を表す「のだ」の例がなかったため、一緒に取り上げることはできないが、他の用法で使われている「のだ」を見ると、KR と同様に書き言葉と言葉の混用が多く観察される。つまり、上級日本語学習者にとっても、書き言葉と話し言葉の使い分けは容易ではないと考えられる。

(10) 確かに、情報収集をインターネットに頼っている人間にとって新聞や雑誌は情報の更新が遅い上、かさばってしまうわずらわしいものでしかないかもしれない。しかし、新聞や雑誌にもインターネットにはないメリットがあるのである。(JP063)

(11) もちろん、ニュースというものは早ければ早いのが良い。だけど、その目的を忘れてまでにして早い必要はないのだ。(KR039)

## 3. 上級日本語学習者における「のだ」文の不自然さの諸要因

まず、今回のデータ資料から共通して言えるのは、書き手によって「のだ」の使用頻度が大きく異なるということである。800 字程度の比較的短い分量の意見文であることに起因するとも考えられるが、調査対象の JP 74 名のうち 38 名が一度も「のだ」を使用していないのに対し、3 名は 6 回以上使用している。つまり、JP において約半分の人が「のだ」を使用せず意見文を書いており、使用頻度にかかなりの個人差が見られるということである<sup>(5)</sup>。これは、論述文において必ずしも「のだ」を使用する必要がないとも捉えられる。

### 3-1 韓国人日本語学習者の場合

データ資料における「のだ」の総用例数を見ると、JP と KR+TM の間に大きな差はないが、KR だけを見ると JP の倍近く、TM より約 3 倍（誤用例を除くと 5 倍）も多く使用していることがわかる。KR の場合、調査対象の 37 名のうち約 3 分の 2 が「のだ」を使用しており、7 回以上使用している学習者もいるなど、極めて「のだ」の多用が目立つ。KR の意見文の文末における「のだ」を調べると、各々の例文では自然に見える「のだ」も段落で考えると、不要な「のだ」が目立つ。不自然に感じられるほど連続して「のだ」を使用していることが多いため、全体的に高圧的な意味合いやくどい感じが否めない。

(12) ほかに教育のためとか社会のためなどいろんな理由があるが、たいひょう的に上の二つのことで私は新聞や雑誌はこの世で必要なものだと思うのだ。心要なさそうに見えやすいものもそこにはかならず存在する理由があるのだ。(KR051)

(13) インターネットのニュースを見るためにはコンピューターが必要である。それとも、パソコンが必要である。そのため、インターネットのニュースを見るためには家や事務室のようなところしか見られるのである。それともパソコンを持ち回わりながら、

見るしかないのである。それで、いつでもどこでも見られる新聞や雑誌が必要なのである。

(KR017)

### 3-2 台湾人日本語学習者の場合

KR とは対照的に、TM は調査対象の 37 名のうち約 3 分の 1 のみが「のだ」を使用している。TM における「のだ」の使用が目立って少なく、誤用が多いのは、TM において「のだ」の理解が十分ではない、もしくはまだ産出レベルまで達していないことを示唆する。これは次の用例 (14), (15) のように、文法的に間違っただけの誤用が多いことから裏付けられる。また、TM の場合、先行文脈を受けず、最初から読み手と共有できていない事柄や、前後文脈の説明なしに筆者の主張を表す際に「のだ」を使用する傾向があるため、不自然な文になってしまう。

(14) 確かに、私たちが生活している世界は、新聞や雑誌がなくしてもかまわないに気がしていた。とはいえ、コンピューターの前で座ってニュースを見るのがいやだという気持ちを持っている人もいる。やはり、新聞や雑誌は存在の意味があるなのだ。どんな所でも使える電気などは限らないということなのだ。(TM021)

(15) インタネットの世界と紙に印刷した資料の世界は比べられないが、あるいは、この二つの世界は別々重要なところが含めているんです。特に紙の触感が人間に対して昔しからありました。紙と文字の間に、微妙な感情が込められています。これはインタネットが代りにしては無理だと思っています。(TM016)

(16) (テキストの文頭) この数十年の間に、テレビや携帯電話などの便利なものは世界的に使われていて、私たち現代人の生活に大きな役に立っているのだ。その何種類の製品の中に、一番の便利さが持っていて、生活を影響するのはコンピューターだと思う。(TM001)

以上のように、KR と TM の意見文の文末における「のだ」の使用傾向は大きく異なる。前者に過剰な多用が見られるのに対し、後者には「のだ」の非用と誤用が多く見られる。同じ上級日本語学習者（日本語能力試験の N1 取得者）でありながら、これほど「のだ」の使用傾向が異なる理由としてまず推測されるのは母語の影響であるが、現段階ではそれを裏付けるだけの根拠を持ち合わせていない。今後の課題である。

## 4. 書き言葉における「のだ」の産出を目指す指導案

以上、ここまで上級日本語学習者の意見文の文末における「のだ」の使用傾向と「のだ」文の不自然さの諸要因について簡単に考察を試みた。以下では、考察してきた考察結果を踏まえながら、書き言葉における「のだ」の産出レベルを高めるための指導案を考えていきたい。

2 章で考察したように、書き言葉における「のだ」は、基本的に前文と結び付けて内容を補い、説明したり、先行文脈の内容をまとめる働きをすることが多く、主に段落やテキストの末に使われる。そのため、先行文脈との関連づけなしにテキスト、または段落の文頭に「のだ」を使うのは不自然である。勿論、段落末以外に置くことも可能だが、その場合後ろに背景や根拠の説明が必要である。日本語学習者の場合、「のだ」を自分の意見や主張を強調する際に用いることが非常に多いが、これは先行文脈との関連づけが前提となる

ことを、指導上において指摘しておく必要がある。また、文中において連続して「のだ」を使うと、自分の主張を押し付けたり、読み手に高圧的な印象を与えるなど、くどい文章になってしまうため、一つの段落に続けて使用するのは避けるべきである点も指導上における重要な要素である。

また、書き言葉における「のだ」の用法を以下のように、意味機能別に分類し、用法の特徴に合わせてそれぞれ共起しやすい形式があることも併せて教える必要がある。各用法の例を挙げながら説明した上で、その使い方を作文を通じて繰り返し練習させれば、学習者における「のだ」の産出レベルが高まると期待できる。

【表2】 意味機能別の特徴と共起形式

	特徴	共起形式
統括関係	完結性を有する表現で先行文脈と関連付けられた内容をまとめる機能を持つ。筆者の主張で締め括られることが多く、主に段落やテキストの終わりに使われる	「つまり、要するに、すなわち」などの言い換えや結論付けの接続詞が多い
補完関係	前文の不足情報を補い、説明する機能を持つ。主に前提や焦点となる事柄を補う形で例を挙げ説明する表現であるため、段落の中に使われることが多い。	特定の形式にとらわれず、添加や逆接、仮定などの多様な形式を伴う
因果関係	必然性を有する表現で前後の事柄を原因(理由)と結果という関係で結びつける機能を持つ。主に結論を導くための前置きとして段落の中で使われる。	理由節(「Pだから、Q(な)のだ」)や、条件節(「Pすれば、Qになるのだ」)が多い
対比関係	前後に異なる事柄を対立させることで後文を強調する機能を持つ。否定表現を使用することで筆者の主張を際立たせることが可能となり、主に段落の終わりに使われる	「しかし、～が、～に対し、かえって」のような典型的な逆接形式を用いることが多い

注

- (1) 庵(2013)は、産出につながる「のだ」の記述の試案を示しており、今村(1996)は、学習者の論述文における「のだ」の使用条件について述べている。これらは、日本語教育の観点から「のだ」を記述している点で意義がある。
- (2) 本発表では、疑問文と否定文を除き、平叙文の文末に使われる「のだ」のみを考察対象とする。普通体と丁寧体の区別をせず、言語形式は常体で代表させる。
- (3) 例文の出典は、国籍、作文番号の順で表記する。JPは日本語母語話者、KRは韓国人日本語学習者、TMは台湾人日本語学習者を指す。
- (4) 日本語母語話者に比して日本語学習者の方が「と思う」を多用する点については、高(2015)で詳しく取り上げられている。
- (5) 石黒(2003:7)は、論文のような説明や説得を目的とするような文章では、「のだ」の使用頻度にかかなりの個人差があると述べている

参考文献

(1) 庵功雄(2013)「『のだ』の教え方に関する一試案」『言語文化』50 一橋大学 pp.3-15  
 (2) 石黒圭(2003)「『のだ』の中核的機能と派生的機能」『一橋大学留学生センター紀要』6 一橋大学留学生センターpp.3-26 / (3) 今村和宏(1996)「論述文における「のだ」文のさじ加減—上級日本語学習者に文の調子を伝える試み—」『言語文化』33 一橋大学語学研究室 pp.51-78  
 (4) 高恩淑(2015)「上級日本語学習者の意見文における『と思う』系および『と考える』系の使用傾向について」『人文・自然研究』9.pp.67-83

## 中国語を母語とする上級日本語学習者の受身文の使用

—日本語母語話者との比較を通して—

何月琦（名古屋大学大学院生）

### 1. はじめに

日本語の受身文は日本語教育において初級から導入されるが、中国語を母語とする日本語学習者（以下：学習者）にとって習得し難い文法項目の一つであるとされている（望月 2009 等）。日本語の受身文に関する研究は非常に多くの蓄積があるが、学習者の受身文の使用については十分に検討されているとは言えない。本研究では、2 つの学習者コーパスを用いて、受身文の意味、機能及び動詞の語彙的な意味に着目しながら記述し、日本語母語話者（以下：母語話者）との比較を通して、上級レベルの学習者による受身文の使用の特徴を記述することを目指す。

### 2. 研究方法

#### 2-1 分析データ

本研究では、「I-JAS」（多言語母語の日本語学習者の横断コーパス；国立国語研究所）の第一次から第三次のデータ、「YNU 書き言葉コーパス」（日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス；横浜国立大学）（以下：YNU）という 2 つの学習者コーパスから 15 タスクの作文 896 点（そのうち、母語話者 76 名、作文 448 点；学習者 76 名、作文 448 点）を収集した。本研究は J-CAT 日本語テスト得点 250 点以上、あるいは日本語能力試験 N1/旧 1 級に合格した学習者を上級レベルの学習者とした。作文データの内訳と作文タスクの一覧をそれぞれ表 1 と表 2 に示す。

表 1 作文データの内訳

母語別	日本語能力別	調査対象者(名)	作文数(点)
日本語	母語	76	448
中国語	J-CAT 日本語テスト 250 点以上 (日本語能力試験旧 1 級相当/以上)	50	136
	日本語能力試験旧 1 級/N1	26	312
	計	152	896

表 2 作文タスクの一覧

タスク	母語話者作文数(点)	学習者作文数(点)
1. ピクニック (I-JAS)	50	50
2. 鍵 (I-JAS)	50	50
3. 私たちの食生活：ファーストフードと家庭料理 (I-JAS)	36	36
4. 面識のない先生に図書を借りる (YNU)	26	26
5. 友人に図書を借りる (YNU)	26	26

6. デジカメ販売台数に関するグラフを説明する (YNU)	26	26
7. 学長に奨学金増額の必要性を訴える (YNU)	26	26
8. 入院中の後輩に励ましの手紙を書く (YNU)	26	26
9. 市民病院の閉鎖について投書する (YNU)	26	26
10. 先生に観光スポット・名物の紹介 (YNU)	26	26
11. 先輩に起こった出来事を友人に教える (YNU)	26	26
12. 広報紙で国の料理を紹介する (YNU)	26	26
13. 先生に早期英語教育についての意見を述べる (YNU)	26	26
14. 友人に早期英語教育についての意見を述べる (YNU)	26	26
15. 小学生新聞で七夕の物語を紹介する (YNU)	26	26

## 2-2 受身文の抽出

本研究では、以下の手順で調査対象を抽出した。手順① 学習者コーパスから集めた作文 896 点を一文ずつ確認し、受身文と受身表現を用いるべきところで用いられていない文を抽出した。手順② 学習者が産出した表現が日本語として容認できるかを 3 名の日本語母語話者に判定してもらった。判定が揺れた場合、3 名のうち 2 名が同様に下した判定を採用した。手順③ 学習者が産出したものが適切ではない場合、日本語母語話者に訂正案を書いてもらった。

## 2-3 受身文の分類

日本語の受身文の分類には大きく 2 つの観点がある。1 つは、受身文を対立する能動文の有無によって、大きく「直接受身」と「間接受身」に分類するものである。これに対し、「主語が影響を受ける」という意味がある受身(主に有情者主語で動作主ニ格標示)とない受身(主に非情物主語で動作主ニヨツテ標示)という観点からの分類もある(益岡 1982、志波 2005 等)。本研究では主語が影響を受けるという意味があるか否かに着目し、志波(2005、2015)に従い、学習者コーパスで観察された受身文を以下の 6 つのタイプに分類した(表 3)。

表 3 本研究における受身文の分類

受身文タイプ	意味	例文
直接受影型受身文	・主語に立つ有情者が動作の直接対象として与影者である動作主から働きかけを受けることを表す(志波 2015)	・李さんは田中さんに <u>叩かれた</u> 。
持ち主の受身文	・動作主が主語に立つ有情者の所有物に働きかけ、変化させることで、主語の有情者が影響を被ることを表す(志波 2015)	・李さんは田中さんにパソコンを <u>壊された</u> 。
心理・生理的状態型受身文	・主語に立つ有情者の意志とは関係なく、彼/彼女をめぐる何らかの要因によって通常ではない状態に陥ることを表す(志波 2015)	・李さんは論文執筆に <u>追われている</u> 。
事態実現型受身文	・非情物である直接対象が主語に立ち、動作主が個別の有情者で、個別具体的なテンス・アスペクトで述べられるのを基本とする受身構文(志波 2015)	・駅前にビルが <u>建てられた</u> 。
習慣的社会的活動型受身文	・非情物である直接対象が主語に立ち、動作主が不特定多数の一般の人々で、反復・習慣のテンス・アスペクトで述べられる受身構文(志波 2015)	・このビルは「ゲートタワー」と <u>呼ばれている</u> 。
状態型受身文	・動作主を想定できず、典型的には結果状態のアスペクトで述べられる受身構文(志波 2005)	・壁にポスターが <u>貼られていた</u> 。



### 3. 分析結果

本研究の作文データより抽出した調査対象は717例あった。そのうち、母語話者が使用した受身文は393例あった。それに対し、学習者が正しく使用した受身文(以下:正用)は206例あった。許容度判定の結果、誤用が118例(誤用率36.4%)あった(表4)。この結果から、受身の使用は上級レベルの学習者にとっても難しいことがうかがえる。

表4 母語話者と学習者の受身文の使用状況

	正用(例)	誤用(例)	計
日本語母語話者	393	0	393
学習者	206	118	324

母語話者、学習者の作文で使用された受身文(正用のみ)を6つのタイプに分類した上で、各タイプの使用頻度について、クロス集計を行った(表5-1)。カイ2乗検定を行なったところ、 $\chi^2(5)=22.46, p<.001$ となり、使用頻度の偏りは有意であった。フィッシャーの正確確率検定(両側検定)を行なったところ、 $p<.001$ で偏りに有意差が見られた。そこで残差分析を行なったところ、以下の調整された残差の一覧表の通り(表5-2)、母語話者では持ち主の受身文と事態実現型受身文の使用が有意に多く、習慣的社会活動型受身文が有意に少ないのに対し、学習者では逆に持ち主の受身文と事態実現型受身文の使用が有意に少なく、習慣的社会活動型受身文の使用が有意に多い結果となった。

表5-1 母語話者と学習者の受身文タイプの使用状況 頻度(期待値)

	直接受影型	持ち主	心理・生理的 状態型	事態実現型	習慣的 社会活動型	状態型
母語話者	118(126.0)	29(22.3)	14(12.5)	150(135.8)	51(66.3)	31(30.2)
学習者	74(66.0)	5(11.7)	5(6.5)	57(71.2)	50(34.7)	15(15.8)

表5-2 調整済み残差

	直接受影型	持ち主	心理・生理的 状態型	事態実現型	習慣的 社会活動型	状態型
母語話者	-1.47	2.49	0.75	2.57	-3.51	0.26
学習者	1.47	-2.49	-0.75	-2.57	3.51	-0.26
p値	0.14	0.01*	0.45	0.01**	0.00***	0.79

\* $p<.05$ . \*\* $p<.01$ . \*\*\* $p<.001$ .

### 4. 考察

本研究では、母語話者と上級レベルの学習者が同一テーマで産出した例文を用いて、受身文の意味、機能及び動詞の語彙的な意味に着目しながら記述し、母語話者との比較を通して学習者にとっての日本語受身文の使用の困難点を探った。

#### 4-1 直接受影型受身文

タスク11「先輩に起こった出来事を友人に教える(YNU)」というテーマの作文における直接受影型受身文の使用は、母語話者24例(作文26点)、学習者正用15例(作文26点)が見られた。なお、学習者の作文においては、使役文、授受構文の使用も確認できた。

- (1) 何かね、先輩が会社の新入社員歓迎会に行ったんだって。(中略)急性アル中で倒れて救急車で運ばれたらしいよ。(YNU, 母語話者 J001)
- (2) 鈴木先輩は昨日の新入社員の歓迎会で会社の先輩や上司にいっぱい飲まされちゃって、二次会でカラオケに行って歌ったところ、急に倒れて、会社の人が救急車を呼んで、病院に運ばれて、次の日の 11 時になってやっと目が覚めたらしいよ。(YNU, 学習者 C038)
- (3) その後、歌わせられて(→歌わされて)、顔色がやばかったよ。で、歌の途中で急に倒れて、救急車が来てくれたよ。(YNU, 学習者 C005)
- (4) 先輩が歌っている最中、突然気を失って倒れたらしいのよ。そのとき誰かが救急車を呼んできて、倒れた先輩を病院まで運んでもらった。(YNU, 学習者 C039)
- (5) その場で、鈴木先輩はどうしても飲まなきゃいけなかった。で、ずっと我慢して、飲んでいて、カラオケへも行った。酔って、歌っている途中、急に倒れた。結局、救急車を呼んで、病院に運ばせた。(YNU, 学習者 C050)

例(1)のように、母語話者は話題の主人公である鈴木先輩が倒れたため、意志やコントロールを持たずに、「されるままであった」ということを受身で表している。この場面では、話題の主人公である鈴木先輩の視点から一貫して「されるままであった」という意味を表す受身を用いるのが適切である。それに対し、「救急車が来る」ということが結果的には恩恵と受け取れるため、学習者は授受構文を使用したと考えられる(例(3)(4))。例(5)では視点を救急車を呼んだ誰かに置いて、その人が救急車を呼んで運ばせたと述べるために使役が使われたと考えられる。直接受影型受身文は中国語の受身文(被構文)と対応するが、中国語の被構文には「視点の一貫性」という機能はない(古賀 2018 など)。このため、視点の一貫性とも絡まって、受身、授受、使役の使い分けが上級レベルの学習者にとっても習得が非常に難しいと考えられる。

#### 4-1 持ち主の受身文

本研究の作文データにおいて、持ち主の受身文の使用は、母語話者 29 例、学習者正用 5 例が見られた。

- (6) 朝、ケンとマリはサンドイッチを作りました。ピクニックに行こうと地図を見て行き先を決めているところ、二人の気付かない間に犬がサンドイッチの入ったバスケットに入ってしまった。気づかないまま二人はピクニックに出かけ、食事をしようとバスケットを開けると、犬が出てきて、サンドイッチを食べられてしまいました。(I-JAS, 母語話者 JJJ17)
- (7) 朝、ケンとマリはサンドイッチを作りました。(中略)サンドイッチを食べる時、バスケットを開けて、突然、犬が出て来て、びっくりしました。それに、リンゴやサンドイッチなどを犬に食べられてしまいました。(I-JAS, 学習者 CCT51)
- (8) 朝、ケンとマリはサンドイッチを作りました。(中略)そのいい場所に到着した後、バスケットを開けてみたら、犬が中にいたことに気がきました。犬は全部の食べ物を食ってしまいました。(I-JAS, 学習者 CCT35)
- (9) \*朝、ケンとマリはサンドイッチを作りました。(中略)箱を開けた後、犬が飛び出し

て、びっくりしました。そして、サンドイッチとリンゴを食べたことに気がきました。

(→食べられていたことに) (I-JAS, 学習者 CCM33)

例(8)では視点が犬に置かれて、持ち主の受身文を使用すべきところで、能動文を用いている。例(9)では、「気がきました」という述語が後に続いているので、視点は人(ケンとマリ)にあり、複文の主語の統一のため、動詞「食べる」を受身にする必要がある。中国語は動作主の視点で物語を展開する傾向が強い言語であるため、視点が絶えず転換している特徴がある(彭 2016)。学習者は作文を書く際に、同一の人物の側から述べ続けるよりも、視点を動作主体に置きやすい傾向があると考えられる。

#### 4-3 事態実現型受身文

本研究の作文データにおいて、「出される」「送られる」といった位置変化動詞を用いた事態実現型受身文の使用は、母語話者 16 例、学習者正用 0 例が見られた。

(10) 先日、自治会の学生を集め学生総会を開き大学への要望を皆で話し合いました。ここでは様々な意見が出されたのですが、1 番多く聞かれたのが「学生への金銭的負担を減らしてほしい」というものでした。(YNU, 母語話者 J013)

(11) 昨日留学生の 2010 年反省会を行いました。その時 2011 年には留学生を対象とする奨学金を増やす必要があるという意見が出ました。(YNU, 学習者 C003)

(12) \*先日の留学生会の会議で、留学生の奨学金を増やすべきだという意見が多数の会員に提出されました。(→会員によって出されました) (YNU, 学習者 C054)

日本語母語話者は、動作主を背景化しその動作の結果に焦点を置く事態実現型受身文を用いている(例(10))。一方中国語では、対象が非情物である場合、以下の例(13)のように位置変化動詞は「被構文」には用いにくく、「意味上の受身文(無マーカ―受身文)」として述べられるのが普通である(梅 2015:58)。

(13) a. 国旗 从 旗杆 降下、食堂 窗口 亮起 灯光。(意味上の受身文)

国旗 から ポール 降ろす 食堂 窓 灯る 電気

(《挪威的森林》, 梅 2015:58)

b. \*国旗 从 旗杆 被 降下来、食堂 窗口 亮起 灯光。(被構文)

国旗 から ポール られる 降ろす 食堂 窓 灯る 電気

(国旗がポールから降ろされ、食堂の窓に電気が灯った。(ノルウェイの森))

このため、学習者は位置変化動詞の事態実現型受身文を使用すべきところが使用できない、ということが予想される。位置変化動詞は中国語では意味上の受身文となるため、学習者は意味上の受身文に干渉されやすいのであろう。さらに、行為者である有情者が顕在化される場合、格体制の誤用が起こる可能性がある(例(12))。

本研究の作文データにおいて、「提供される」「販売される」「課される」といった譲渡動詞を用いた事態実現型受身文は、母語話者 19 例、学習者正用 0 例が見られた。

(14) ファースト・フードは、そのような時間に追われる中でも短時間で食べることができる。(中略)さらに、家庭で料理を作るより、注文してから提供されるまでの時間が断然早い。(I-JAS, 母語話者 JJJ27)

(15) [図 1 は、A 社のデジタルカメラの販売台数についてのグラフである。] 縦軸は販売台

数、横軸は販売された年を示している。(YNU, 母語話者 J009)

(16) 効率や便利さの観点から考えれば、ファーストフードは家庭料理よりいいことは言うまでもない。店を見つけて、注文してすぐ出てくるので、仕事のために時間を省ける。

(I-JAS, 学習者 CCM50)

(17) \*2004年の時、デジタルカメラは100千台を販売していたが、2年間を経て、2006年販売量は激しく減少してしまい、60千台しか販売しなかった。(→も販売された、販売されなかった)(YNU, 学習者 C020)

母語話者は、非情主語受身文を用いることで、書き言葉にふさわしい改まった表現を実現している(例(14)(15))。これに対し学習者は、語彙的自動詞(「出る」)を用いている(例(16))。こうした表現は日本語の表現として不自然ではないが、やや話し言葉的である。非情物が対象の譲渡動詞による事態は、中国語では受身文で述べることができない(例(18))。

(18) a. 这款 相机 在 2004年 销售了 十万台。(作例)(能動文：譲渡動詞)

この カメラ に 2004年 販売した 100千台

b. \*这款 相机 在 2004年 被 销售了 十万台。(受身文：被構文)

この カメラ に 2004年 られる 販売した 100千台

(このカメラは2004年に100千台が販売された。)

中立的な意味を伝達する場合、譲渡動詞は中国語の受身文の述語動詞として用いられないため、学習者は例(17)のように譲渡動詞の受身形を使用すべきところに、無標形を用いる誤用を起しやすくと考えられる。以上のことから、日本語教育で事態実現型受身文を指導する際中立的な意味を伝達する場合、学習者が位置変化動詞と譲渡動詞の受身形を使用すべきところで、無標形を用いる誤用を起しやすことに注意を払う必要がある。

## 例文出典

「多言語母語の日本語学習者の横断コーパス:I-JAS」

「YNU 書き言葉コーパス」

## 参考文献

- (1) 金澤裕之(編)(2014)『日本語教育のためのタスク別書き言葉コーパス』ひつじ書房
- (2) 古賀悠太郎(2018)『現代日本語の視点の研究』ひつじ書房
- (3) 志波彩子(2005)「2つの受身—被動者主役化と脱他動化」『日本語文法』5(2):196-212
- (4) 志波彩子(2015)『現代日本語の受身構文タイプとテキストジャンル』和泉書院
- (5) 梅佳(2015)「日中受身文の構文分析—述語動詞の意味特徴を中心に—」『地球社会統合科学研究』3:55-62
- (6) 彭広陸(2016)「日中両言語のヴォイスに見られる視点のあり方」『言語の主観性—認知とポライトネスの接点』くろしお出版:35-51
- (7) 益岡隆志(1982)「日本語受動文の意味分析」『言語研究』82:48-64
- (8) 望月圭子(2009)「中国語を母語とする上級日本語学習者によるヴォイスの誤用分析—中国語との対照から—」『東京外国語大学論集』78:85-106

## 「書く」と「話す」課題の違いから見たテシマウ習得過程の中間言語の変異性

—縦断的なデータを用いて—

簡卉雯（国立台湾海洋大学）

### 1. はじめに

本発表では補助動詞テシマウの習得過程において、「書く」と「話す」課題の違いにより、テシマウの運用面で産出方法による中間言語変異性があるか、日本語習熟度の上昇に従い中間言語変異の現れ方がどのように移り変わるかを、「Larp at SCU」コーパスを用い縦断的に検討し、テシマウの習得過程を探ることを目的とする。

### 2. 先行研究

補助動詞テシマウは初級段階で文法項目として日本語教科書に導入されるにもかかわらず、中・上級日本語学習者にも様々な誤用が出現し、使いこなすことができないと報告されている（棚橋 1996；丸谷他 1998；和栗他 1998；砂川 2018；宮部 2018）。第 2 言語習得過程において、同一個人の学習者の同じ時期に言語的環境や産出方法により、異なった中間言語式が存在すると指摘されている（Tarone 1983；Ellis 1985）。このような産出方法による中間言語の変異は注意量の差、準備時間の有無、メタ言語知識などが要因として関与していると報告されている（奥野・ディアンニ 2015；小口 2018）。しかし、産出方法の違いによる中間言語変異性に関するこれまでの研究は横断研究に基づいたものが中心であり、縦断研究による研究はまだ少ない。少人数の被験者を対象にした縦断研究は学習者の一定期間の言語実態と中間言語の現れ方が観察できる利点がある。そこで、本発表は縦断的なコーパスを用い、テシマウの形、及び結びつく動詞の意志性と話者の関係の 2 つに焦点を当て、習得過程を縦断的に調査を行った。

### 3. 調査

調査に使用した「Larp at SCU」コーパスは、台湾の東呉大学が日本語専攻に入学した新入生を対象に構築されたコーパスで、同じ被験者による学習初期段階から 3.5 年間、延べ 33 回の作文データ及びインタビューデータである。本発表はデータ収集の最終段階まで参加し続けた 17 名の被験者を分析対象とした。

動詞分類とテシマウの意味分類について、本発表では、吉川(1974)と寺村(1984)に基づき、テシマウに結びつく動詞を意志動詞と無意志動詞の 2 種類に、日本語記述文法研究会(2007)に基づき、テシマウの表す意味を「アスペクト的な意味」と「感情評価的な意味」の 2 つに分類した。テシマウの「アスペクト的な意味」に関して、日本語記述文法研究会(2007:46 - 47)では、「望ましくないというニュアンスや予想外であるというニュアンスを

特に伴うことなく、その動きを完遂することを表すことである。その場合、「最後まで」「終わりまで」のような、完遂を意味する副詞的成分が供することもある。」と述べられている。本発表はこの主張に従い、テシマウの意味分類を行った。また、動きの完遂を表しながら、「望ましくない」や「予想外」という「感情評価的な意味」を同時に持つ場合もある。本発表ではこのようなテシマウを「感情評価的な意味」のテシマウとして扱う。動詞分類とテシマウの意味分類に当たっては、動詞の意味、形態及び文脈に視野を広げ分類していく。

また、学習者言語の発達パターンを記述し、言語体系がいつ現れるかを確認するため、頻度分析を行い、各学習段階で使用されるテシマウの頻度を計算し分析を行った。

#### 4. 結果と考察

##### 4-1. テシマウの形の推移

分析した結果、「書く」と「話す」課題におけるテシマウの産出回数はそれぞれ 105 回と 60 回があった。日本語学習年数の増加に従いテシマウの形の移り変わりは、図 1 のようにまとめた。

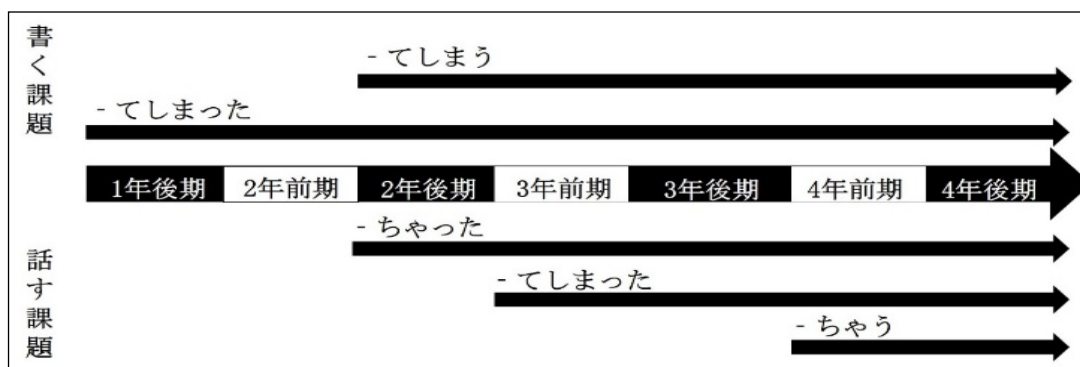


図 1 テシマウの形の推移 (注：各時期に産出回数 3 回以上の形のみを計算する)

学習者によるテシマウの使用に関しては、図 1 に示されたように「書く」と「話す」課題の違いと関係なく、現在形より複雑な形式と考えられる過去形から使用が始まることが見られた。一方、課題の違いにより、非縮約形と縮約形の使い分け、及び産出された時期のずれが観察された。

また、テシマウがどんな動詞と結びつき、どの形で使われていたかを調べたところ、産出回数が上位 3 位の動詞を調査時期順に表 1 のようにまとめた。表 1 から課題の違いにより異なる動詞に偏り、書く課題では「なる」、話す課題では「忘れる」に集中しており、それぞれ非縮約形と縮約形を区別して使用されていることが観察された。また、全体的に書く課題では「-てしまった」、話す課題では「ちゃった」の生産性が高い傾向が観察された。

表1 産出回数上位3位の動詞と結びつくテシマウの形

	書く課題(テシマウ産出回数合計:105)			話す課題(テシマウ産出回数合計:60)			
	なる	消える	する	忘れる	終わる	食べる	なる
1年後期		た(1)	た(1)				
2年前期		た(1)		タ(2), た(1)			た(1)
2年後期	た(5), る(3) しまつて(1)		た(2)	タ(5)	る(1)		
3年前期	た(1)		た(1)	タ(2), た(2) ちゃつて(1)	タ(3)	る(1) てしまい(2)	タ(1)
3年後期	た(5), る(3)	る(1)	た(2)	タ(4), た(1)			
4年前期	た(5), る(2)	た(3), る(1)		タ(2)			
4年後期	た(1), る(2)			タ(2), た(1)			タ(1)
合計	28(26.7%)	8(7.6%)	6(5.7%)	23(38.3%)	4(6.7%)	3(5%)	3(5%)

注: ( ) 内の数字は産出回数; % = 産出回数 / 産出回数合計; た: 「てしまった」, 「てしまいました」; る: 「てしまう」, 「てしまいます」; タ: 「ちゃつた」

例文(1)~(4)は被験者による「なる」と「忘れる」の使用例である。例文(1)~(3)における書く課題の「なる」はテシマウと結びつき、事情や因果関係を説明し、結論をまとめる場面に使われている。例文(1)~(3)に示されたように、「から」「たら」のような意味機能的に複雑な接続表現と共起し、複文の中で複数の出来事の継起や前後の関係を表す使用は被験者の書く課題で多く見られた。一方、話す課題における「忘れる」は例文(4)のように、教師の質問に対し、「忘れた」と返事する際に単文として「忘れちゃつた」の形で用いられていることが多く観察された。このことはテシマウの運用において、即時的な運用に困難があり、文法的な言語知識は作業課題による影響があることが伺える。書く課題においては、時間的余裕があり、より複雑な文構造を産出することが多かったのに対して、話す課題のような即時的な発話と運用力を求められる場合には、場面の状況を観察しながら、即時に複雑な機能を表す接続表現を適切に選んで使用しなければならないため、言語知識と言語処理の両面に十分の発達が必要であると考えられる。

- (1) 今年は私にとって最後の夏休みを迎える年です。最後なので、ちゃんといい思い出を作るようにと考え始めました。しかし、いつも私は「最後」という言葉をとても気になって、なんか残念な気持ちになってしまうと思うから、少し怖くなってきました。しかし、今はちゃんと考えて、「最後」だからこそ、普段のと全然違うことをしようと決意しました。(書く課題, 被験者 20, 3 年後期)
- (2) 一番困ることはゴミの量である。科学の技術が進んでいるので、現代人の生活が豊かになってきた。その原因で、もし物は古かったり、壊つたりしたら、すぐにゴミとして捨てられる。あるいは、もっと新しい製品が出したら、元に持っている物はゴミになるかもしれない。だから、今、ゴミの量は地球に耐えないほどになってしまった。深刻な問題になった。(書く課題, 被験者 6, 4 年前期)

- (3) 流行の本意は普通の人と違って、新しいアイデアをすることだ。しかし、人がだんだんその流行についてたら、流行は流行にならなくなってしまった。それに応じて、また新しい流行を作らなければならない。 (書く課題, 被験者 29, 2年後期)
- (4) S あ、それは、日本のある高校は海の上に、  
 T 建てられた。  
 S 建てられた、名前は忘れました。成田空港とか、  
 T 成田空港の近くにありますが。  
 S 忘れちゃった。あの高校の下にゴミを集めて、原料になるそうです。 (話す課題, 被験者 14, 4年前期)

#### 4-2. 動詞の意志性と話者の関係

テシマウに結びつく動詞の意志性と話者の関係について、金水 (2004) では、テシマウが帯びる話者の感情・評価的な意味がマイナスになるかどうかは、話者自身による意志的な動作か否かに左右されうると指摘されている。また、梁井 (2009) では、19世紀初め頃までは話し手が動作主と一致しない場合に依存する形で、テシマウのマイナスの感情・評価的な意味が生じていたが、その後、話者が動作主と一致する場合にも生じるようになってゆき、しかも、その場合に意志動作より無意志動作のほうが多いと報告されている。そこで、本発表では「話者、動作主、結びつく動詞の意志性」の3つの関連という側面からテシマウの習得を検討し、「書く」と「話す」課題の違いにより、テシマウの運用面で産出方法による中間言語変異性があるかを分析した。

分析した結果、「書く」課題では、学習初期に話者自身のできごとを中心に使用され、日本語レベルの上昇に従い、話者が動作主と一致しない場合にも使われるようになってきたことが観察された。しかも、テシマウのマイナスの感情・評価的な意味のほうが多く現れた。一方「話す」課題では、習熟度による差が見られず、無意志動詞が中心に使用されることが見られた。このことはテシマウの使用は話者自身のできごとから始まり、テシマウのマイナスの感情・評価的な意味のほうのアスペクト的な意味より定着しやすいことが示唆された。この点に関して更なる検証が必要である。

例文(5)～(7)は被験者によるテシマウの使用例である。「書く」課題では、学習初期に例文(5)に示されたように話者自身のできごとを中心に使用され、学習期間が長くにつれ、例文(6)のように、話者が動作主と一致せず、話者の意志と無関係に生じた事態や場面を中心にマイナスの感情評価的なテシマウが多く現れた。それに対して、「話す」課題では、(7)のように無意志動詞が多く用いられた。

- (5) 大学の日本語学科に入って、もう一年過ぎました。毎日、日本語を勉強できるから、とても充実だと思っています。しかしながら、最近の私は、日本語を学ぶ情熱がだんだん消えてしまいました。なぜかという、日本語を勉強する目標が見つからないからです。 (書く課題, 被験者 20, 2年前期)
- (6) 選挙が終わった後、自分の理想と人民の幸せなんかの物は全部捨ててしまうでしょうか。 (書く課題, 被験者 9, 3年前期)



(7) T: ふーん, 外国語が好き? 日本語が好き?

S: 英語は嫌い。(笑) 今の英語は, ほとんど忘れ, 全部忘れてしちゃって。日本語を勉強してから, だんだん忘れてしまいました。 (話す課題, 被験者 24, 3 年前期)

## 5. まとめ

本発表はテシマウの習得過程において、「書く」と「話す」課題の違いにより、テシマウの運用面で産出方法による中間言語変異性があるか、日本語習熟度の上昇に従い中間言語変異の現れ方がどのように移り変わるかを、テシマウの形、及び結びつく動詞の意志性と話者の関係の2つに焦点を当て、「Larp at SCU」コーパスを用い縦断的に検討し、習得過程を探ることを目的とする。分析した結果、まず、テシマウの形について、「書く」と「話す」課題の違いと関係なく、現在形より複雑な形式と考えられる過去形から使用が始まるのが観察された。一方、課題の違いにより、非縮約形と縮約形の使い分け、産出された時期のずれが見られた。また、結びつく動詞の意志性と話者の関係について、課題の違いにより使用状況に異なるところが観察された。

## 参考文献

- 奥野由紀子 & ディアンニ・リスダ (2015) 「『話す』課題と『書く』課題に見られる中間言語変異性—ストーリー描写課題における「食べられてしまっていた」部を対象に一」『国立国語研究所論集』9, p. 121-134
- 小口悠紀子 (2018) 「『話す』と『書く』という課題の違いが中級学習者の語りに及ぼす影響—個人内における接続表現の変異に着目」『日本語/日本語教育研究』9, p. 183-196
- 金水敏 (2004) 「文脈的結果状態に基づく日本語助動詞の意味記述」影山太郎・岸本秀樹 (編) 『日本語の分析と言語類型』柴谷方良教授還暦記念論文集, p. 47-56, くろしお出版
- 砂川有里子 (2018) 「中級以降で指導が必要なシテシマウの用法について—学習者と母語話者の使用状況調査に基づく考察—」『形式語研究の現在』藤田保幸・山崎誠編 『形式語研究の現在』 p. 479-499, 和泉書院
- 棚橋明美 (1996) 「英語を母語とする日本語学習者による『～てしまう』の使用について」『言語文化と日本語教育』, 12, 24-33
- 寺村秀夫 (1984) 『日本語のシンタクスと意味Ⅱ』くろしお出版
- 日本語記述文法研究会 (2007) 『現代日本語文法 3 アスペクト・テンス・肯否』くろしお出版
- 丸谷しのぶ・和栗雅子・寺内弘子・菊池周子・法貴則子・梅岡己香 (1998) 「「てしまう」はどのような表現か—その「心理側面」について—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』24, p. 119-131 東京外国語大学
- 梁井久江 (2009) 「テシマウ相当形式の意味機能拡張」『日本語の研究』5 (1), p. 15-30 日本語学会
- 吉川武時 (1973) 「現代日本語動詞のアスペクトの研究」金田一春彦 (編) (1976) 『日本語動詞のアスペクト』(むぎ書房), 155-327
- 宮部真由美 (2018) 「中級上級レベルの日本語にみられるシテシマウ—意見と説明を述べるテキストの用例を中心に」『日本語/日本語教育研究』9, p. 39-54 日本語/日本語教育研究

会

和栗雅子, 寺内弘子, 菊地周子, 法貴則子, 丸谷しのぶ, 梅岡巳香 (1998) 「「てしまう」の練習に関する提案」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』24, p.133-146 東京外国語大学留学生日本語教育センター

Ellis, Rod (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Tarone, Elaine (1983) On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4: 143-163.

## 中国語母語話者の日本語による依頼の補助ストラテジー

—学習環境やレベル差に着目して—

細井陽子（山野日本語学校）・迫田久美子（広島大学）

### 1. はじめに

学習環境に焦点を当てた日本語の習得研究は、これまで文法項目や語用論的な項目などを対象に行われてきた。文法項目では学習環境の違いが「テイル」の習得に影響するとする許（1997）他や、条件文の正否の識別については影響がなかったとする稲葉（1991）など多くの先行研究がある。語用論的な項目の習得については文法項目の研究に比べて事例が少ないが、迫田・細井（2018）や細井・迫田（2019）が依頼の会話の開始部と依頼部等に関する研究を行い、学習環境が習得に影響を与える項目と与えない項目を明らかにしている。だが、学習レベルの違いとの関連は明らかにされていない。

そこで、本研究では海外の JFL 日本語学習者（以下 海外）と日本に留学している国内の JSL 日本語学習者（以下 国内）で、それぞれ異なる学習レベルのグループを設定し、習得の違いを明らかにすることを目的とする。

### 2. リサーチデザイン

#### 2-1. リサーチクエスション

依頼場面の補助ストラテジーの使用について、以下のリサーチクエスションを設定する。

RQ1. 学習環境やレベルの違いはどのように習得に影響するか。

RQ2. RQ1 で得た結果の要因は何か。

#### 2-2. データ

調査資料は「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」(International Corpus of Japanese as a Second Language : 以下 I-JAS) の「依頼」のロールプレイ (RP1) のテキストデータである。被験者がアルバイト役になり、店長に「忙しくなったので勤務日数を減らしてほしい」と依頼する内容となっている。細井・迫田（2019）では、I-JAS の第一次、第二次データ<sup>注</sup>で分析を行っているが、本研究では第一次から第五次データまで対象を広げ、海外と国内の中国語母語話者でそれぞれ 3 段階の学習レベルのグループを設定した。グループ設定は、I-JAS の背景情報に記載されている Japanese Computerized Adaptive Test (J-CAT) の得点情報をもとに行った。また、比較群として日本語母語話者（以下 日本人）50 名のデータを用いる。

各グループは、表 1 に示すように 1) 海外上級前半 10 名と国内中級後半～上級前半 10 名、2) 海外中級後半 10 名と国内中級後半 10 名、3) 海外中級 10 名と国内中級 10 名ずつ

を、同程度の学習レベルとなるよう設定した。それぞれの平均点の差について有意水準5%でt検定を行ったところ、1)  $t(9.219) = 0.016785$ ,  $p = .987$ , 2)  $t(10.459) = 0.055057$ ,  $p = .9571$ , 3)  $F(9) = 1.439$ ,  $p = .5964$  で、有意差は見られなかった。また、1) から 3) のグループが異なる学習レベルになっているかどうかを確認するため、一元配置分散分析を行ったところ、平均の差に有意差が見られた(海外教室環境:  $F(2, 27) = 3.35413$ ,  $p < .001$ ) , (国内教室環境:  $F(2, 27) = 3.35413$  ,  $p < .001$ )。

表1 2つの学習環境における3段階のレベル設定

	海外教室環境		国内教室環境		J-CAT 成績互換表		
	学習レベル	平均得点	学習レベル	平均得点	得点	学習レベル	JLPT 相当
1)	上級前半	261.4	中級後半 ～上級前半	261.3	251-300	上級前半	Level 1
2)	中級後半	210.6	中級後半	210.5	201-250	中級後半	Level 2
3)	中級	167.9	中級	167.1	151-200	中級	Level 3-2

### 2-3. 分析対象

分析対象は「～ていただけませんか」のような直接的な依頼の発話ではなく、補助的な役割を果たしていると考えられる発話とした。清水(2018)は直接的な発話を「コア発話」、補助的な発話を「補助ストラテジー」と呼び、後者はコア発話の前後に付け加えることによって、相手への配慮を示したり説得したりして、発話行為をスムーズに実現するための方略的な働きをすると述べている。細井・迫田(2019)では清水(2018)を参考に9項目の「依頼の補助ストラテジー」を設定したが、本研究でも同様の項目を対象とする。以下に用例を示す。Aはアルバイト役の被験者、Bは店長役の日本人の発話である。たとえば(JJJ46)というのは日本人の被験者で識別番号が46、(CCM45)は海外(母国)で学ぶ中国語母語話者で識別番号が45という意味である。下線は筆者によるものである。(以下 細井・迫田2019より一部抜粋)

a) 開始(対話に入る際)の前置き (JJJ46)

A: あ, はい, お忙しいところすみませんが B: あ大丈夫大丈夫

b) 開始部の言いさし (JJJ46)

A: 実はあのちょっと, お願いといたしますか お話がございまして B: んー

c) 本題の前置き (JJJ46)

A: 今, 週に三回入らせていただいて B: そうですね

d) 理由 (JJJ46)

A: あの 勉強ですとかその他のことがちょっと忙しくなってきましたので

e) 押しつけを弱める表現: 「できれば」や「よろしければ」等 (JJJ46)

B: いつから A: ま, できれば B: ん, ん NS1: 早めに

f) 依頼部の言いさし (JJJ29)

- A: それちょっと週二に変更してもらいたいですけど
- g) 依頼の念押し (CCM45)  
A: にか (注: 「にか」は「二日」のこと) になりたいです, いいですか?
- h) 謝罪表現 (JJJ46)  
A: そこをあの, ちょっと, お店も忙しいところで 申し訳ないんですけど
- i) 感謝表現 (JJJ46)  
A: 有難いです (中略) あ, ありがとうございました

## 2-4. 分析方法

2-3 に挙げた a) ~ i) を分析対象として, 各グループのテキストデータを目視で観察し, 使用人数や割合を調べる。テキストだけで判断が難しいものについては音声も確認する。そして, グループ別に学習者と日本人の使用数に有意な差があるかどうかを確認するため, フィッシャーの正確確率検定を行う。有意な差がなければ, 学習者の日本語使用が日本人の使用傾向に近いものとする。逆に有意な差があれば, 日本人とは使用傾向が異なり, 習得が進んでいないものとする。さらに, 得られた結果をふまえ, その要因を検討するため, 学習者の背景情報を観察する。それで不十分な場合は, 対話タスクのテキストデータから日本語学習や input にかかわる内容を参照する。

## 3. 結果と考察

### 3-1. 依頼の補助ストラテジーの使用実態

I-JAS のロールプレイ 1 における 9 項目の「依頼の補助ストラテジー」の使用頻度を学習者グループごとに調査し, 日本人と比較した結果を表 2 に示す。

表 2 各学習者グループと日本人における「依頼の補助ストラテジー」の使用の比較

		学習レベル低 → 高						
依頼の補助ストラテジー	学習環境	中級 10名	P値	中級後半 10名	P値	中級後半～ 上級前半10名	P値	日本人50名
a	開始の前置き	海外	4 $\rho = .32$	7 $\rho = .72$	9 $\rho = .07$	7 $\rho = .72$	29	
	国内	7 $\rho = .72$	9 $\rho = .07$	7 $\rho = .72$	7 $\rho = .72$			
b	開始部の言いさし	海外	1 $\rho = .07$	2 $\rho = .28$	4 $\rho = 1$	22		
	国内	(-) 0 $\rho < .01$	3 $\rho = .49$	5 $\rho = .74$	5 $\rho = .74$			
c	本題の前置き	海外	9 $\rho = .3$	(-) 7 $\rho < .05$	8 $\rho = .06$	49		
	国内	(-) 7 $\rho < .05$	8 $\rho = .06$	8 $\rho = .06$	8 $\rho = .06$			
d	理由 (依頼前)	海外	10 $\rho = .09$	10 $\rho = .09$	9 $\rho = .42$	37		
	国内	10 $\rho = .09$	10 $\rho = .09$	9 $\rho = .42$	9 $\rho = .42$			
e	押しつけを弱める表現	海外	(-) 0 $\rho < .005$	2 $\rho = .16$	(-) 1 $\rho < .05$	25		
	国内	3 $\rho = .31$	(-) 0 $\rho < .005$	5 $\rho = 1$	5 $\rho = 1$			
f	依頼部の言いさし	海外	(-) 0 $\rho < .005$	(-) 0 $\rho < .005$	(-) 1 $\rho < .05$	27		
	国内	(-) 0 $\rho < .005$	(-) 1 $\rho < .05$	3 $\rho = .29$	3 $\rho = .29$			
g	依頼の念押し	海外	0 $\rho = 1$	1 $\rho = .16$	(+) 3 $\rho < .005$	0		
	国内	(+) 3 $\rho < .005$	(+) 2 $\rho < .05$	0 $\rho = 1$	0 $\rho = 1$			
h	謝罪表現 (1回以上)	海外	4 $\rho = .16$	6 $\rho = .72$	6 $\rho = .72$	33		
	国内	6 $\rho = .72$	3 $\rho = .07$	8 $\rho = .47$	8 $\rho = .47$			
i	感謝表現 (1回以上)	海外	6 $\rho = .32$	7 $\rho = .16$	5 $\rho = .73$	21		
	国内	3 $\rho = .72$	6 $\rho = .32$	7 $\rho = .16$	7 $\rho = .16$			

表2は、「依頼の補助ストラテジー」の各項目を使用した学習者と日本人の人数、そして、それにもとづいて行ったフィッシャーの正確確率検定の結果を示し、学習者の使用人数が日本人の使用人数に対して  $p < .05$  の水準で有意な差が認められた場合に(+) (-)で示した。(+)は使用が多いことを、(-)は使用が少ないことを示している。網掛け部分は有意な差が認められた項目および学習環境とレベルを表している。

a 開始の前置き, d 理由, h 謝罪表現, i 感謝表現については、どの学習環境やレベルにも日本人との差は見られなかった。これらは学習環境が母国でも日本でも、レベルが下位でも上位でも、使用傾向に日本人との違いが出ないという結果になった。b 開始部の言いさし, c 本題の前置きは、国内の中級・中級後半のグループと、海外の中級後半のグループに使用が少ないことがわかるが、どちらも上級前半のレベルになると日本人との差がなくなっており、学習環境にかかわらず、レベルが上がれば習得が進むものと思われる。

次に、全ての学習レベルに網掛けがついている e 押しつけを弱める表現, f 依頼部の言いさし, g 依頼の念押しについてである。e は、海外の中級後半レベルでは日本人との差がなかったが、その上のレベルで再びマイナスの差が見られ、安定的な使用には至っていないと思われる。一方、国内では中級後半レベルでは全く使用されていないものの、上級前半レベルでは日本人と同程度の使用状況になっている。f は、海外ではどのレベルでもマイナスの差が見られ、国内でも上級前半のレベルに至ってようやく差がなくなっており、習得の難しさが示唆される。g は、海外では中級・中級後半レベルのグループには差がないにもかかわらず、上級前半のグループでは使用が多く、学習レベルは影響しないように見えるが、国内では中級・中級後半レベルではプラスだった差が上級前半になるとなくなっている。つまり、日本で学び、かつ上級レベルになれば、日本人と同様に念押し表現を使わなくなるが、日本で学んでいない場合は、上級になっても念押し表現の使用が残ることがわかる。以上から、e, f, g については学習環境とレベル双方が習得に影響しているものと考えられる。

#### 4. 学習者の背景情報による一考察

次頁の表3を用いて考察を行う。表3は、e または f を使っている学習者（網掛けなし）と、使っていない学習者（網掛けあり）の情報を抜粋したものである（使用の実数は表2を参照）。どのような学習者が e, f を使えるのか、または使えないのか、その傾向を明らかにして、習得が進む、または進まない要因を検討する。

まず、海外中級後半レベルでは、使用している学習者は日常的に input と output の機会が十分あると推察できるのに対して、使用していない学習者たちは親しい日本人が存在せず、アルバイトの日本語使用も限定的であることから、日常的な input と output の機会が少ないことが推察される。

海外上級前半レベルでは、ただ一人使っていた CCT39 の背景情報には日常的な input と output が見て取れなかった。そこで、同様の条件で e または f を使っていない学習者と比較するため、対話タスクのテキストデータを観察した。データによると、CCT39 は好きなアニメについて詳述しているが、アニメ (CCH11) や戦隊シリーズ (CCS58) を見て育っても、e や f を使っていない学習者もおり、要因を特定するのに十分な根拠は得られなかった。

表3 e, f を使用・使用していない学習者の背景情報

環境 (レベル)	ID	日本語学習歴	e	f	日常的な日本語のinput	親しい日本人	アルバイトでの日本語使用
国内 (上前)	JJC59	2年2か月	○	—	友人(同居)	○	接客
	JJE33	1年6か月	○	—	友人・バイト先	○	服販売
	JJC38	2年	—	—	友人	○	
国内 (中後)	JJE36	小中高~7年?	—	○	同僚	○	日本料理キッチン
	JJE27	4年	—	—	同僚、友人	○	ホール
	JJC34	4年	—	—		—	
国内 (中)	JJE67	2年3か月	○	—	友人(同居)	—	コンビニ
	JJE72	2年2か月	○	—		—	
	JJE55	8年3か月	—	—	友人、同僚	○	居酒屋
	JJC06	1年6か月	—	—	家族・友人・同僚	○	レストラン調理
海外 (上前)	CCT39	1年6か月	—	○		—	
	CCH11	3年3か月	—	—		—	
	CCS58	6年6か月	—	—		—	
海外 (中後)	CCM12	3年6か月	○	—	友人・同僚	○	上司に報告する時
	CCS60	5年5か月	—	—		—	修学旅行のガイド
	CCM17	2年6か月	—	—	先生	—	接客(日本人客がいれば)

国内中級と中級後半レベルは、日本で生活していることもあり、ほとんどの学習者に日常的な input や output の機会があることが推察される。紙幅の関係で全てを表3に含めることはできなかったが、ほぼ全員に input や output の機会があった。それでも日本人と比べて使用が少ない結果となったのは、学習レベルの低さが影響していることが示唆される。ただ、JJC34については「授業以外では日本語を使わない」と回答しているため、input や output の量が少ない学習者がいることも否めない。また、JJE72はinputについての情報がないが、次のようにe押しつけを弱める表現を使用していた。

JJE72: もし良かったら, 週二回はよろしいですか

えーもし良かったら, 週にかー, 週, 二回?

おーもし良かったらー, これからも週二回, させてくださいませ

もし良かったら, う, ちの, 学校の友達, アルバイトを一紹介させてよろしいですか

このように、「もし良かったら」という表現を依頼の場面で3回、提案の場面で1回、計4回使用していた。依頼や提案の場面で直接的な印象をやわらげ、相手に失礼にならないよう丁寧に対応するストラテジーとして習得し、パターン化され、過剰使用気味となっている可能性も考えられた。

3-1の表2を見ると、e, fの使用はレベルの高い国内の学習者に多い。表3には一部しか含められなかったが、国内の上位レベルでは、ほとんどの学習者に日常的な日本語のinputがあるため、それと同時にoutputの機会もあることが推察された。

しかしながら、e, fを使用していない学習者の背景情報(網掛け)を見ると、e, fを使用している学習者と類似しているケースもあり、inputの機会だけの要因とも言えない。JJE55は8年、JJE27は4年の学習歴があり、友人もいて、アルバイトもしているにもかかわらず

ならず, e, f の使用はなく, input と output の質や量の分析と検討が求められる。

## 5. まとめ

本研究は, I-JAS を使って中国語母語話者の海外と日本留学中の国内の学習者における「依頼の補助ストラテジー」の使用を3つの学習レベルで観察し, それぞれ日本人の使用と比較して分析した。その結果, 依頼場面の補助ストラテジーの使用について, RQ1. 学習環境やレベルの違いがどのように習得に影響するかについては, 学習環境が母国か日本か, レベルが下位か上位かで, 日本人の使用傾向と違いが出る項目と出ない項目があるという結果となった。顕著な違いが出る項目については, 目標言語圏の日本で学習するという環境に加え, レベルが上がるのに伴い, 依頼の場面で効果的な補助ストラテジーの使用ができるようになるということが明らかになった。RQ2. その要因の一つ目として, input と output の機会や自然なコミュニケーション場面があることが示唆された。だが, input の質や量については, 学習者の背景情報が十分ではなく, 比較が難しい場合もあった。二つ目として, 依頼や提案の場面で直接的な印象をやわらげ, 相手に失礼にならないよう配慮するストラテジーとして習得し, 過剰気味に使用する学習者の存在も推察された。

## 注

第一次データは言語環境ごとに各 15 名, 日本語能力が同程度(中級程度)となるようサンプリングしたデータ。第二次データは中国語・韓国語・英語・トルコ語の母語話者(各 35 名), 国内教室環境・自然環境(各 25 名), 日本語母語話者(35 名)のデータ。

**謝辞:** 本稿は科研費基盤研究(A)「海外連携による日本語学習者コーパスの構築および言語習得と教育への応用研究」(課題番号 16H01934 研究代表者 迫田久美子)および国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」(プロジェクトリーダー:石黒圭)の研究成果の一部である。

## 参考文献

- (1) 稲葉みどり(1991)「日本語条件文の意味領域と中間言語構造—英語話者の第二言語習得過程を中心に—」『日本語教育』75号, pp. 87-99.
- (2) 許風珮(1997)「中上級台湾日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断研究」『日本語教育』95号, pp. 37-48.
- (3) 迫田久美子, 細井陽子(2018)「International Corpus of Japanese as a Second Language(I-JAS):日本語学習者の言語研究と指導のために」, 『英語コーパス研究』第25号, pp. 133-149
- (4) 清水崇文(2018)『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり—日本語教師のための語用論的指導の手引き—』スリーエーネットワーク
- (5) 細井陽子・迫田久美子(2019)「日本留学で伸びる言語能力と伸びない言語能力—中国語母語話者のロールプレイ・データに基づいて—」2019年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp. 434-439



## 初級日本語学習者のライティングにおける読み手意識

山岸愛美（東京国際大学）

秋田美帆（関西学院大学）

### 1. はじめに

本発表は、初級学習者の読み手意識の実際を明らかにすることを試みたインタビュー調査の報告である。読み手意識とは「長期記憶から読み手に関する情報を抽出し、その情報をふまえて書く内容や文章表現を選択する活動」（崎濱 2003）である。書き手が読み手意識を有することで文章に良い変化が生じることは日本人の母語、英語、留学生の日本語ライティングのいずれでも指摘されているが、初級段階の日本語ライティングでは読み手が想定されないことも珍しくない。

発表者らは初級においても読み手意識を活用したライティングをすべきであるとの立場をとる。その指導法を考えていくための基礎研究として初級学習者の読み手意識の実際―誰を読み手として想定しているのか、読み手が想定された場合、読み手意識がどのように文中に現れるのか―を明らかにする。

### 2. 先行研究

#### 2-1. 初級段階におけるライティングの課題

日本語学習初級段階におけるライティングはその多くが他の指導の手段として行われることが多い。すなわち文型の定着やその確認、読解における内容理解の確認のために用いられる周辺的な活動に留まっている傾向にあると言える。よって、初級段階におけるライティングでは教師も学習者も学習した文型などを正しく産出することを重視し、評価もそれが中心となる。さらに、読み手が存在しない（設定されていない）ことも少なくない。それにより結束性、卓立性、構造などの談話レベルの視点、読み手意識などのコミュニケーションの一つとしてのライティングという視点が欠けていると指摘されている。もちろん、初級におけるライティング指導の周辺的な立場を問題にし、実践報告や研究もなされている（小笠 2007, 川光 2018 など）が、未だ初級におけるライティングの指導が充分ではない現状は変わっていないと言えるだろう。

#### 2-2. 読み手意識

日本語ライティングにおける読み手意識の研究は公教育での実践や研究の蓄積がある。

小学生を対象とした研究（辻ほか 2008, 岸ほか 2010 など）では、読み手意識の有無で文章が変化すること、学年を追うごとに読み手意識が指導に影響を受けながら発達することなどが明らかになっている。高等教育での読み手意識の研究も多く、読み手意識の有無によって文章が変化することが明らかになっている（岸・綿井 1997 など）。しかし、どのような指示や指導が読

読み手意識を高めるかについては研究がなされているものの一貫した結果にはたどりついていない（崎濱 2003）。

日本人を対象とした英語教育における研究では大野（1996）が読み手意識を教室内に導入する際、どのような読み手の提示の仕方が好ましいかという問題について研究し、読み手をできる限り具体的に設定することが効果的であるとしている。一方、同様に日本人（大学生）の英語ライティングにおける読み手意識について研究した坂田・田中（2014）は書き手（日本人大学生）に与える読み手の情報量を変化させても文章の質、量に統計的な違いは出なかったとしている。しかし、アンケート調査によって書き手を読み手を意識している者とそうでないものに分け分析した結果、その二つのグループでは文章の質・量に違いが生じていたとしている。

読み手意識の有無が文章の質に影響を与え、良い変化をもたらすことは明らかになっていると言えるだろう。しかしながら、読み手意識を高めるための効果的な指示・指導については一貫した結論がなく、研究の途中であると言える。また日本語教育、とりわけ初級段階における読み手意識の研究はほとんどなく、その実際も明らかとなっていない。

### 3. 調査の概要

本調査は、関東近郊にある某私立大学の初級前半クラス受講中の留学生 4 名を対象に行った。かれらが授業で書いたプレゼンテーション原稿と推敲に使用したメモ、及びかれらに対し行ったインタビューの文字化資料をデータとした。調査協力者の選定にあたっては、本調査について授業内でクラス全体に説明し、参加意志のあった留学生 4 名に研究の詳細、個人情報の保護等の説明を行ったうえで、同意を得た。

プレゼンテーション原稿を対象とした理由は、聞き手の存在が明らかなため、学習者の想定する読み手が誰なのか、どのような配慮がなされるのかが明らかになりやすいと考えたためである。以下にデータの詳細を記す。

#### 3-1. 調査対象クラスと学期末プレゼンテーションの概要

調査協力者が在籍していたのは、2019 年度秋学期に開講されていた初級前半クラスである。クラスは基本的に日本語で行われ、基礎的な日本語の習得を目的としている。週に 4 回、一回の授業につき 2 コマ（90 分×2）が設置されている。

本クラスで行われた学期末プレゼンテーションは一人 3 分ほどのものであり、その聞き手となるのは同レベルに属する他の学習者と教師であった。パワーポイント等は使用せず、テーマに関連した一枚の写真を拡大印刷したものを聞き手に見せながら話す。プレゼンテーションのテーマは①私の好きな場所②私の好きな人③私の好きなものの三つから好きなものを一つ選び、授業内で原稿を作成した。

#### 3-2. 原稿と推敲用メモ

原稿は授業内に 400 字詰め原稿用紙に手書きで書かせた。最低でも 320 字程度書くように指示し、終わらない場合には宿題とし、翌日に提出させた。辞書等の使用は制限しなかったが、聞き手が同レベルの日本語学習者であること、かれらに分かりやすい原稿を書くことを指導した。

原稿執筆時に推敲用のメモとして A4 の白紙も配布し、自由に使うように指示をし、原稿回収

時とともに回収した。このメモも分析対象とすることで遂行段階における調査協力者の考えの変遷などを明らかにする手がかりになると考えたためである。原稿執筆のスケジュールは表1の通りである。

表1 原稿執筆のスケジュール

日程	内容
11/21	プレゼンテーションの導入・トピック決定
11/26	執筆・初稿及び推敲用メモ，使用する写真の提出
11/28	初稿の返却と修正
11/29	最終稿の提出

### 3-3. 調査協力者とインタビューの概要

3-1.で述べたスピーチ原稿及びメモの他，スピーチ原稿執筆後，なるべく時間があかない段階でインタビューを行った。インタビューは「どのような読み手を想定したのか」「原稿を書くときどんなことに気をつけたのか」といった書き手の意識を聞く30分程度の半構造化インタビューで，発表者1名が聞き手となり，主に英語を用いて行った。なお，調査の目的に合わせた回答を避けるために調査協力者には「初級学習者のライティングプロセスを明らかにするためのインタビューである」と説明した。調査協力者のプロフィールと選んだトピックは表2のとおりである。

表2 調査協力者とトピック

調査協力者	出身	選んだトピック	内容
S1	ベトナム	私の好きな場所	日本にあるテーマパークの紹介
S2	ベトナム	私の好きな場所	母国の有名観光地の紹介
S3	アメリカ	私の好きな人	親友たちの紹介
S4	アメリカ	私の好きなもの	母国の料理の紹介

## 4. 分析方法

インタビューは文字化し，読み手について言及している部分を抽出し，コードを付した。その後，その発言が原稿や推敲用のメモでどう表れているかを原稿とメモに戻り，調査するという手段をとった。

## 5. 結果と考察

分析から得られた結果をインタビューデータの引用とともに示す。なお，読みやすさを考慮し，発表者らが日本語訳を行ったインタビューデータを引用する。なお括弧は発表者らによる補足である。

### 5-1. 想定された読み手

分析の結果，日本語ライティングの読み手として語られたのは教師，同レベルに属する学習者であった。

読み手として教師が設定された場合、書き手である学習者には教師に対し、二つの期待があった。一つは評価者としての教師である。評価者としての教師を読み手として想定した場合、評価を受けるのにふさわしい作文を書くため、書き手にとって難しいと考えられる言葉や表現を使うことがある。「勤勉な学生と印象付けるため」、「一生懸命取り組んだ」(s1)「新しいことに挑戦した」(S2)といった評価を得るためにクラスで扱っていない言葉や表現を使うことがある。

もう一つは添削者としての教師である。添削者としての教師を読み手として想定した場合、学習者は辞書などで調べた未知の語彙や表現を正しく使えているのかどうか、そのフィードバックを得ることを望んで使用していた。以下は、プレゼンテーションの原稿と以前に宿題として課されたライティングとの違いについての語りである。

S2: 一方、宿題（ライティングの課題）は一つの練習のチャンスだからもっと自由に言葉とかを使える。＜宿題のときはそんなに心配しない？＞宿題は練習して、先生に直してもらえるチャンスだから。

同レベルに属する学習者を読み手として想定された場合、書き手である学習者は語彙や表現の選択を行い、すでに読み手となる学習者と共有しているものを使おうとしていた。また、話題の選択や構成の単純化など、外国語のスピーチを聞くという観点からの配慮、自らが原稿を覚えなければならないという意識も働いていた。

## 5-2. 配慮の表れ方

同レベルに属する学習者を読み手とした場合、既習語彙や表現の使用、それに応じて書く内容を変更するなどの配慮が現れた。

母国の有名な観光地について原稿を執筆した S2 は、自分のアイデアや言い表したいことの正確性よりも聞き手の理解を優先し、語彙を使用したと話している。

S2: 例えば、有名な橋。本当はもっと歴史について話したかった。自分の知識、初級レベルの知識ではできなかった。それから自分の感情を表せる難しい形容詞。たとえば beautiful で知っている日本語は「きれいな」「すばらしい」「すてき」とかだけ。書くときに自分の言いたいことをもっと的確に言い表せる形容詞を使いたかった。それから「たくさん」。「たくさん」「いろいろな」。接続詞は例えば「そして」。それしか知らなかった。そういうとき、いつもは辞書を使って調べて書いているけど、今回は聞き手が同じ学生だからかれらは（その語の意味を）知りたいと思う。かれらは知らないから。

S1 は、好きな場所のトピックを選択し、日本にあるテーマパークについて原稿を作成した。推敲用メモではプレゼンテーションで使用する写真に写っているテーマパークのロゴを説明する文章を書いていた。しかし、それには未習語彙が多く含まれていたため、原稿ではそれを削除し、「この絵はテーマパークのアイコンです。」という文のみにした。S3 は自分の親友について原稿を執筆した。プレゼンテーションの際に使用する写真を撮った経緯や背景を説明したほうがより面白くなるのではないかと考えたが、最終的には聞き手にとってのわかりやすさと内容の明

確さを重視し、それを書かないという選択をした。

しかしながら、こういった内容の選択は積極的に行われたものばかりではなかった。実際には既習の限られた表現や語彙で説明が可能なものでも、第一言語との完全な対訳にならない際には、読み手にも理解が難しいだろうと考え、言い換えを模索するのではなく、その内容を諦めるという選択がされていた。調査協力者のライティング過程を見てみると、まずメモに母語や英語で文章を作成し、それを日本語に訳すという過程を辿っていたことも、その一因と考えられる。

また、配慮が効果的に表れなかった例も見られた。S4は自分の好きなものとしてある料理について原稿を執筆した。食材について言及するときに食材の名前を読み手である学生は知らないだろうと考え、配慮が必要だと考えた。しかしながら、原稿では食材の名前の説明がされておらず、読み手にとってそれが何であるかの理解が困難な文章になっていた。それについて以下のよう

S4: 「ガンドレースは豆の名前」「～はスパイス」 **this is a name of~**とか...そうするべきだと思った。けど頭の中で試してみて、ピースを頭で組み立てていたら、書くのを忘れてしまった。最初は書こうとしたんだけど、組み立てにフォーカスしすぎてリスナーとか、ガンドレースってなんだろうという疑問とかを忘れてしまった。どうやってこれは名前だということを伝えようか、どうやって文中に入れたらいいのかわからなくて、それを書かないことにした。できるだけ情報が多すぎにならないようにシンプルにしようとした。これもリスナーのため。自分は言いたかったけど、リスナーは違うと思った。

S4は日本語の語順に強い不安を覚えるとも語っており、語順を組み立てているうちに書くべきだと考えたことや読み手が感じると思われる疑問について意識が向かなくなったと説明している。そして最終的には食材の説明を書かないという選択をした。それは聞き手のために情報を少なくしよう、シンプルにしようとした結果であったが、結果として説明を欠き、聞き手にとって理解が難しいものとなっていた。

## 6. まとめと今後の課題

分析の結果、調査協力者は読み手を意識し、それにより書く内容や語彙、表現を選択していることがわかった。初級学習者の作文にしばしば見られる辞書を多用し、学習した表現などを使わないライティングも、教師を読み手と想定した結果である可能性も示唆された。同一レベルの学習者を読み手として想定した際の配慮は、語彙や表現、内容に及んでおり、原稿はかれらにとってわかりやすいものとなるが多かった。しかし、それらの配慮は調査協力者にとって必ずしも肯定的に受け取られているわけではなかった。また、母語等などとの完全な対訳にならないなどの理由で、既習の語彙や表現で言えるかどうかの検討がされないまま、それを書かないと言う選択もされており、それはかれらにとって自らの能力の限界として受け止められていた。同時に、書かないという選択、あるいは内容をシンプルにしようとする配慮が説明不足を生み、わかりにくさにつながる例が見られた。つまり、読み手を意識した配慮はわかりやすさにつながる場合と、わかりにくさにつながってしまう場合が見られた。

初級段階における読み手意識を活用したライティングを行うためには、読み手意識が読みにくさに繋がってしまう場合も考慮し、指導法を考える必要がある。今回の結果からは、限られた語彙や表現の中で言いたいことを表せる実感と、そのための経験を持たせること、実際に読み手からのフィードバックを繰り返し受けることなどで、その課題はある程度クリアできると考える。

本研究は、課題の多い初級段階におけるライティング教育に貢献しうるものであり、今後も初級学習者の読み手意識の実際とその指導法について調査研究が必要である。

## 参考文献

- (1) 小笠恵美子 (2007) 「初級作文授業における協働的な学習活動」『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』 <http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/ogasa.pdf>
- (2) 川光真二 (2018) 「ジャンル理論の観点から日本語教育初級のライティングを考察する」『リテラシー』 22, pp.18-34 <http://literacies.9640.jp/dat/litera22-18.pdf>
- (3) 岸学・辻義人・村岡真理子 (2010) 「読み手を意識した作文の指導におけるメタ認知の変容」『日本教育心理学会総会発表論文集』 52, pp.162-163, 日本教育心理学会
- (4) 岸学・綿井雅康 (1997) 「手続きの知識の説明文を書く技術の様相について」『日本教育工学会論文誌』 21 (2) , pp.119-128
- (5) 坂田梨紗・田中武夫 (2014) 「日本人学習者の英語ライティングにおける読み手意識の効果について」『山梨大学教育人間科学部紀要』 16, pp.53-65, 山梨大学教育人間科学部
- (6) 崎濱秀行 (2003) 「読み手に関する情報の違いが文章産出プロセスや産出文章に及ぼす影響について」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』 50, pp.207-212, 名古屋大学大学院教育発達科
- (7) 辻義人・岸学・本田千絵 (2008) 「児童の説明文産出における『読み手意識』表現の発達」『日本教育心理学会総会発表論文集』 50, p.487, 日本教育心理学会

## 母語と第二言語としての日本語による自己評価の比較 —アカデミックジャパニーズとビジネスジャパニーズに関する Can-do statements 調査報告—

伊藤奈津美（早稲田大学）・吉田暁（城西大学）・岩下智彦（早稲田大学）  
沖本与子（早稲田大学）・鈴木綾乃（横浜市立大学）

### 1. はじめに

現在日本では、少子化による人材不足および政府主導のグローバル戦略の一環として、高度外国人材である留学生の就職率向上が大きな課題となっている。また、留学生の就職希望については、日本学生支援機構（2018）が実施した私費外国人留学生生活実態調査によれば、卒業後の進路希望において日本での就職を希望する留学生は 64.6%であった。高等教育機関に在籍する留学生の進路希望では最も多い回答となった。このような状況から多くの高等教育機関でも、日本での就職を目指す留学生向けに、従来のアカデミックジャパニーズ（以下、AJ）に加え、ビジネスジャパニーズ（以下、BJ）の教育も行われるようになってきている。

しかしながら、AJ と BJ は全く別の言語能力なのかという疑問がある。発表者らは、AJ と BJ は全く別の言語能力ではなく、AJ 学習の成果も就労場面で活用できるのではないかと考えた。そこで AJ でできることとできないこと、BJ でできることとできないことを比較することを考えた。また、外国語を使って課題を達成しようとするときには、その外国語の知識だけでなく、母語でできること・学んだことをも使用しているのではないかと推測される。そこで本発表では、Can-do statements を用い、AJ と BJ において「日本語でできること」と「母語でできること」の間に差はあるのか、あるとすればどのような項目か、を研究課題とし調査を行うこととした。

### 2. 先行研究

#### 2-1. Can-do statements とは

Can-do statements（以下、CDS）とは、その言語を使ってできる具体的な行動を「～ができる」という表現を使って表した能力記述文を指す。これはもともと「ヨーロッパ言語共通参照枠—学習、教授、評価」（Common European Framework of Reference for Languages – Learning, teaching, assessment；以下、CEFR）において言語能力を記述するために使われた。CEFR では、A1 から C2 まで 6 つのレベルが設定され、各レベルに相当する CDS がある（吉島・大橋訳編 2002）。近年、各種専門領域別の CDS が開発され、学習者自身が自らの日本語能力を把握したり、課題達成を目指したりすることが行われるようになってきた。

AJ CDS に関しては、東京外国語大学（2017）の JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リストが一般に公開されている。この AJ CDS は、日本語能力を 8 段階に設定し、技能を

「読解」「聴解」「文章表現」「口頭表現」の4技能に分けて記述している。また、沖本ほか(2017)では所属教育機関のレベルと作成したAJ CDSによるCEFRの評価レベルの関連を分析し、教育機関のレベルがCEFRのどのレベルに当たるのかを明らかにしている。

一方、葦原(2014a)は、外国人のビジネス日本語能力を評価するビジネス日本語Can-do statements(葦原2014b)を開発した。このCDSは「BJTビジネス日本語能力テスト」(以下、BJT)の測定対象能力を参考に作られている。

キースほか(2013)によれば、CEFRは複言語主義に基づいており、言語教育は母語や既に学んだ他の言語の使用を通して得た技能や知識を学習言語の能力に生かし、養い促進していくことが求められるとしている。CDSを評価に用いるということは、AJとBJを異なる能力とするのではなく、AJで学んだことをBJに生かしていくということにつながるのではないだろうか。

## 2-1. AJとBJの比較

AJおよびBJに関して、その関連性について述べた研究はあまり多くない。橋本(2011)は従来大学で行われてきたAJには教材も蓄積があり教師もノウハウの蓄積があるが、BJにはそれがないと述べている。そこで、AJとBJの共通点や相違点を明らかにすれば、新たにBJ教育を担当する教員は不足している知識を補い学生に指導ができると考えた。そしてビジネス関連書籍およびビジネス日本語の教科書から「相談」に関する項目を、東京外国語大学の「JLC日本語スタンダード2011」から「相談」と関連する項目を、それぞれ抽出し、比較検討した。その結果、AJ項目と重ならないのは、①相談をするために事前に必要な知識、②相談しているときの形式や行動、の2つであるとした。一方で、言語に関係した項目は共通しているという。

上述した研究のようにAJとBJで扱われている項目を比較する研究は少ないながら存在するが、学習者側の視点に立ってAJとBJのできることの比較を論じた研究は管見の限り見られない。また、CDSを用いて一人の学習者が日本語および母語で、AJとBJの各項目をどの程度できるのか、自己評価した研究も管見の限り見られない。したがって、本研究ではAJとBJの比較だけでなく、日本語と母語でのそれぞれの学習者が感じる難易度もあきらかにすることができると考えられる。

## 3. 研究課題

本研究では、AJ CDSとBJ CDSについて、①日本語でできることと母語でできることには違いがあるか、②難易度が高い項目、低い項目は、AJとBJで共通点があるか、という2点について明らかにする。

## 4. 調査

### 4-1. 調査概要

AJとBJのCDSに関するオンラインアンケートを作成し、高等教育機関で学ぶ上級レベルの日本語学習者を対象に実施した。AJ CDSは沖本ほか(2017)、BJ CDSは葦原(2014b)を援用し、全83項目(AJ32項目、BJ51項目)について、それぞれ日本語でできるか、母



語のできるかの自己評価を 1. 全然できない (0%), 2. ほとんどできない (20%~30%), 3. ある程度できる (50%), 4. だいたいできる (70%~80%), 5. 問題なくできる (100%) の 5 件法で回答を求めた。CDS は日本語・英語・中国語の 3 言語を併記した。

## 4-2. 調査結果と考察

調査の結果、50 名分の有効回答を得た。まず、日本語のできることと母語のできることの違いについて検討するため、項目ごとの平均値および日本語と母語の自己評価について、相関分析を行った。さらに、日本語と母語の差分の評価を行い、難易度や AJ・BJ の違いに関する相違点を定性的に分析した。

### 4-2-1. 日本語と母語のできることの違い

まず、項目全体の平均値と標準偏差は、AJ が日本語で 3.66 (0.48), 母語で 4.54 (0.25), BJ が日本語で 3.60 (0.35), 母語で 4.50 (0.23) であった。このことから、AJ と BJ の平均値と散らばりがほぼ同様であり、また、母語の方が日本語よりも平均値が系統的に高いことが示された。よって、AJ・BJ はアカデミックジャパニーズとビジネスジャパニーズという領域が異なるとはいえ、共通した性質を有することが示唆されたと言えよう。

次に、各項目の日本語と母語での平均評定値を同時にプロットし、図 1 に示した。母語での場合には、AJ・BJ 共にほぼ全ての項目が「4. だいたいできる」以上を示していた。これに対して、日本語での場合に同様の水準を上回る項目は、AJ では項目全体の 3 分の 1 程度、BJ では 10 分の 1 程度であった。AJ と BJ の日本語での平均値はほぼ同値であったものの、できるか否かという観点で見ると、AJ の方が BJ に較べて、日本語のできる CDS の割合が多いことが示唆された。

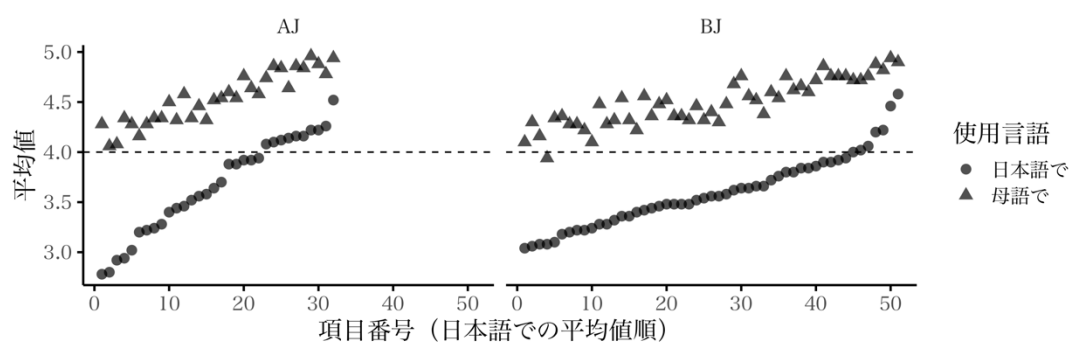


図 1 日本語と母語の自己評価

さらに、日本語のできることと母語のできることとの相関分析を AJ と BJ のそれぞれで行った結果、AJ では .93 ( $p < .001$ ) の正の相関、BJ では .89 ( $p < .001$ ) の正の相関が示された。すなわち、AJ と BJ のいずれにおいても、CDS の難易度は母語と日本語で関連性を持っており、母語のできる程度が高ければ高いほど日本語でもできる割合が高い関係にあることが示唆された。もっとも、日本語学習の過程で習得した技能が母語に反映されている可能性もある。したがって、両者の因果関係に言及するためには、縦断的アプローチに

よる、さらなる調査が必要であると考えられる。

#### 4-2-2. AJ CDS と BJ CDS の相違点

まず、日本語でも母語でも難易度が低い項目の上位を表1・表2に示す。「読む」「聞く」に関わり、かつ断片的な情報を得ることが易しいと評価されており、AJでもBJでもこの傾向は共通している。

表1 日本語でも母語でも難易度が低いと自己評価された AJ CDS

CDS	日本語 (SD)	母語 (SD)
AJR_01 [読む] 授業シラバスなどの、ある程度長い文章に目を通して、授業内容や評価方法など、授業を選ぶために必要な情報を探し出すことができる。	4.52 (0.58)	4.94 (0.24)
AJL_03 [聞く] たいていのテレビのニュースや時事問題の番組が理解できる。	4.22 (0.74)	4.96 (0.2)
AJR_02 [読む] 話題が身近なものであれば、時には知らない単語の意味を文脈から推定し、文の意味を推論できる。	4.22 (0.62)	4.88 (0.33)

表2 日本語でも母語でも難易度が低いと自己評価された BJ CDS

CDS	日本語 (SD)	母語 (SD)
BJR_01 [読む] 広告、パンフレット・カタログなどから必要な情報を見つけることができる。	4.46 (0.61)	4.94 (0.24)
BJR_02 [読む] 自分の仕事に必要な情報をインターネットで検索することができる。	4.58 (0.61)	4.9 (0.3)

次に日本語でも母語でも難易度が高い項目の上位を表3・表4に記す。これらの項目は専門性に関わるものである。こうしたことから、契約書や宣伝などの専門的な内容に関しては、その知識があるかどうか問われるため、言語能力以外の能力も同時に求められる可能性が考えられる。

表3 日本語でも母語でも難易度が高いと自己評価された AJ CDS

CDS	日本語 (SD)	母語 (SD)
AJS_08 [話す] 慣用的な表現や口語表現をかなり使いこなすことができ、言葉の裏にある意味まで気がつく。かなりの確に修飾を加えることによって正確に細かいニュアンスまで伝えることができる。表現しにくいところを上手に回避して発話を再構成できるし、対話の相手は修復がなされたことにはほとんど気がつかない。	2.78 (0.95)	4.28 (0.73)
AJL_08 [聴く] かなり程度の高い口語表現や方言的な慣用表現、馴染みの薄い専門用語を利用した専門の講義やプレゼンテーションを理解できる。	2.8 (1.03)	4.06 (0.79)
AJW_08 [書く] 明瞭で流れるような、複雑なレポート、記事、エッセイを書き、事例を説明したり、提案や文学作品の批評文を書くことができる。	2.92 (0.9)	4.08 (0.83)
AJS_07 [話す] 自分の言いたいことを、長い発話でも、自然で、苦労なく、詰まらずに、流れるように、表現することができる。滞るのは、考えを表現するために最適な言葉を考えたり、適切な例や説明を探そうとする時だけである。	3.02 (1.02)	4.28 (0.81)

表 4 日本語でも母語でも難易度が高いと自己評価された BJ CDS

CDS	日本語 (SD)	母語 (SD)
BJR_10 [読む] 専門用語を使用した契約文書の内容が細部まで間違いなく理解できる。	3.04 (1.05)	4.10 (0.74)
BJW_05 [書く] ある商品や企画について他社の人や顧客の興味を引くような宣伝の文書を書くことができる。	3.08 (0.97)	3.94 (0.96)
BJS_06 [話す] 相手が初めて話す相手でも専門的で複雑な内容について用件をまとめて伝えることができ、相手の質問にも答えられる。	3.08 (0.78)	4.16 (0.77)

一方、日本語と母語の平均の差分の大きい項目、すなわち日本語でのみ難易度が高いと自己評価された項目は表 5 および表 6 の通りである。

表 5 日本語でのみ難易度が高いと自己評価された AJ CDS (差分上位 2 項目)

CDS	日本語 (SD)	母語 (SD)	差分
AJS_08 [話す] 慣用的な表現や口語表現をかなり使いこなすことができ、言葉の裏にある意味まで気がつく。かなりの確に修飾を加えることによって正確に細かいニュアンスまで伝えることができる。表現しにくいところを上手に回避して発話を再構成できるし、対話の相手は修復がなされたことにはほとんど気がつかない。	2.78 (0.95)	4.28 (0.73)	1.5
AJS_06 [話す] ほとんど努力する必要がないくらい、らくらくと流暢に、自然に言いたいことを表現できる。幅の広い語彙が使いこなせ、間接的な表現を使って即座に対話の隙間を埋めることができる。見て分かるような表現探しや、回避の方略はほとんどない。概念的に難しい話題だけが自然でスムーズな言葉の流れを邪魔する。	2.94 (1.06)	4.34 (0.75)	1.4

表 6 日本語でのみ難しいと自己評価された BJ CDS (差分上位 2 項目)

CDS	日本語 (SD)	母語 (SD)	差分
BJLS05 [聞いて話す] 取引先の人のお話に疑問点や問題点を感じたときに、取引先の人に自分の思っていることを直接的な表現ではなく、敬語を使って遠回しに伝えることができる。	3.06 (1.02)	4.3 (0.89)	1.24
BJLS04 [聞いて話す] 上司のお話疑問点や問題点を感じたときに、上司に自分の思っていることを直接的な表現ではなく、敬語を使って遠回しに伝えることができる。	3.1 (0.99)	4.34 (0.89)	1.24

表 5 および表 6 の CDS は、流暢さと言語表現の幅の広さ、相手との関係性を重視した言語表現に関わる項目であると言えるだろう。AJ CDS は CEFR のレベルとの対応を見ると、C1~C2 レベルで、かつ産出系のものがあげられた。今回使用した BJ CDS は CEFR のレベルとの対応は示されていないが、表 6 の上位 3 つは「聞いて話す」という複合的な技能であり、言語運用能力としては難易度が高いと思われる。また、AJ と同様に産出系の項目である。福島 (2010) は CEFR 能力記述文のレベル別特徴とキーワードをまとめている。B2 以降、立場を踏まえた談話管理ができるようになり、C1 以降は流暢さが増し、言語構成の精緻化が促進されていき、C2 という母語話者レベルではより正確で容易な言語運用ができるようになるとする。日本語でのみ難易度が高いという結果になった項目の傾向や福島 (2010) で述べられた CEFR 能力記述文の特徴を考えると、言語運用能力の汎用的な力を伸ばすためには、談話管理能力や流暢さに留意したうえで、正確に産出できる能力を高めていくことが望まれるのではないだろうか。

## 6. おわりに

本研究では CDS を用い、研究課題①「日本語でできることと母語でできることには違いがあるか」と研究課題②「難易度が高い項目、低い項目は、AJ と BJ で共通点があるか」について調査を行った。研究課題①については、共通点もあった。しかし、流暢さと言語表現の幅の広さ、相手との関係性を重視した言語表現に関わる項目では、日本語での難易度が高かった。また、研究課題②については、共通して難易度が低いと自己評価されたのは、「読む」「聞く」に関わり、かつ断片的な情報を得ることであった。そして共通して難易度が高いと自己評価されたのは、専門的な内容に関わる項目であった。橋本（2011）はビジネスにおける「相談」場面において、AJ と比較した場合に BJ に特徴的なのは、①相談をするために事前に必要な知識、②相談しているときの形式や行動、の2つであるとした。これは、特定の分野で必要とされる知識、すなわち専門的な内容に関わる知識であり、本研究の結果と重なるものである。

今後は、1年次と4年次で調査を行い、AJ と BJ の自己評価の伸びを見ることを計画している。大学4年間で学ぶ中で AJ が伸びることは推測できるが、それに伴い BJ も伸びるのであろうか。BJ が伸びるとすれば、その要因は何であろうか。こうしたことを明らかにし、大学の学びを、留学生にとってより価値のあるものとするための示唆を得たい。

## 参考文献

- (1) 沖本与子・高橋雅子・伊藤奈津美・毛利貴美・岩下智彦（2017）「CJLにおける中級から上級前半学習者の自己評価—Can-do Statements を用いた調査報告—」『早稲田日本語教育実践』5, 39-56.
- (2) 葦原恭子（2014a）「外国人のビジネス日本語能力の評価に関する基礎研究—評価システムの構築を目指して」平成26年科学研究費助成事業 研究成果報告書
- (3) 葦原恭子（2014b）「ビジネス日本語 Can-do Statements」〈<http://business-japanese-cando.jp/>〉（2018/08/22）
- (4) キース モロウ [編] 和田稔・高田智子・緑川日出子・柳瀬和明・齋藤嘉則 [訳]（2013）『ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）から学ぶ英語教育』研究社
- (5) 東京外国語大学（2017）「JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト」〈<http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/kyoten/development/ajcan-do/>〉（2020/03/18）
- (6) 日本学生機構（2018）「平成29年度私費外国人留学生生活実態調査概要」〈[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/ryuj\\_chosa/h29.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/ryuj_chosa/h29.html)〉（2020/03/18）
- (7) 橋本智（2011）「ビジネス日本語とアカデミックジャパニーズの連続性について」『徳島大学国際センター紀要・年報』1-7.
- (8) 福島青史（2010）「CEFR 能力記述文のレベル別特徴とキーワード」『ヨーロッパ日本語教育』14, 132-139.
- (9) 吉島茂・大橋理枝訳編（2004）「外国語教育 II—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—」朝日出版社

## CEFR の日本語への適用可能性

—産出的言語活動および（言葉の）やりとりの場合—

野口裕之（名古屋大学名誉教授）・大隅敦子（国際交流基金）・  
熊谷龍一（東北大学）・島田めぐみ（日本大学）

### 1. 問題

最近わが国の外国語教育界では CEFR(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)が話題に上ることが多い。英語教育が先行していたが、日本語教育でも「JF スタンドガード」が CEFR の考え方に基づいて開発され(国際交流基金, 2017), 教科書や教材の開発, そして, 日本語教育講座が実施されている。

ただ, この CEFR の「CE」が「Common European」ということに注意が必要である。学習の目標言語が欧州圏の言語の場合には, CEFR を直接適用してもほとんど問題がないが, 目標言語が欧州圏以外の言語の場合には CEFR 適用にあたって注意すべき点がある。例えば, North (2014)は「Can and should the CEFR be used for oriental languages like Japanese and Chinese, …?」と述べている。特に, 目標言語が日本語の場合には, 日本語の独自性に配慮して, CEFR をそのまま適用可能か, 何らかの「調整」が必要であるか検討する必要がある。

発表者の研究グループでは, CEFR の言語能力記述文の順序性が日本語でも同様に成り立つか, 順序性の崩れる部分があるかについて, 尺度構成理論面から検討し, 野口・大隅・熊谷・島田 (2019)において, CEFR の「受容的言語活動(聞く・読む)」に関する調査結果を発表した。

### 2. 目的

本研究では, CEFR の 2001 年版(以後, CEFR と表記する)の「産出的言語活動(production)」の「話す」「書く」と「相互作用言語活動(interaction)」の「やりとり」に含まれる言語能力記述文を対象にして, それらの CEFR における順序性が, 日本語に於いても同様に成り立つのか, あるいは, 成り立たない部分があるのかについて, 尺度構成理論面から検討することを目的とする。

### 3. 方法

#### 調査方法

調査(質問)票を調査協力者毎に配布して, 各質問項目に示された言語行動が日本語を用いてできるか否かを, 自己評価して回答を記入するように教示し, すべての回答終了後に回収した。回答に制限時間は設けなかったが, およそ, 15 分ないし, 30 分程度を目途とした。

#### 調査項目

CEFR には「話す」「書く」「やりとり」の言語能力記述文(以下, 「項目」と表現する)は順に 52, 31, 155 あるが, カテゴリの「話すこと全般」「書くこと全般」「口頭でのやりとり全般」「文書でのやりとり全般」は表現が抽象的で自己評価による回答が難しいという理由から用いず, さら

に残りのカテゴリから回答しやすいと思われるカテゴリ(複数)に項目を絞って、最終的に「話す」20項目、「書く」13項目、「やりとり」66項目、計99項目を本研究では用いることにした。

#### 調査票

実際の調査に際して、回答者が上記99項目全てに回答することには負担となるため、A版50項目、B版49項目、C版48項目の3版を構成し実施した。これらは3版間共通の項目と版毎の独自項目とから構成され、99項目が等化された尺度上に並べられるように工夫した。各項目に対して回答者は、経験のありなし、および、日本語でその言語行動ができるか否かに関する自己評価を「1 できない 2 あまりできない 3 難しいが何とかできる 4 できる」の4段階評定尺度で回答することが求められた。

なお、実施に際してA,B,Cの3版が均等に回答者に割り当てられるように、冊子をA,B,C,A,B,C,・・・という順序で予め重ねておき、回答者には上から順に配布した。

#### 調査票の言語

英語版、中国語(簡体字)版、ベトナム語版、日本語版の4言語版を用意した。

#### 調査実施地および協力者数

調査実施地は、漢字圏(中国)、非漢字圏アジア(ベトナム、インド)、非漢字圏非アジア(オーストラリア、米国)および日本国内で、本研究の趣旨を理解下さった機関に於いて、2019年6月から2019年11月にかけて実施した。全部で744名の回答が得られた。内訳は中国209名、ベトナム119名、インド96名、オーストラリア138名、米国38名、日本国内209名であった。

#### 分析方法

- 1)「話す」「書く」「やりとり」の項目毎に、評定値平均および項目-評定値合計間相関係数を計算して、不適当な値を示す項目を削除する。
- 2)残った項目の一次元性を検討する。
- 3)IRT( Item Response Theory )の段階応答モデル(Graded Response Model)を適用するが、識別力パラメタに等値制約をおく。カテゴリ境界特性曲線(Boundary Characteristic Curve)の位置を表わすパラメタの平均値を項目の困難度と定義し、「b\_mean」と表記する。
- 4)「話す」「書く」「やりとり」の各項目の困難度と、当該項目がCEFRでどのレベルに位置づけられているかを比較検討する。
- 5)「話す」「やりとり」に関しては、North(2000)の言語能力記述文のロジット値と比較する。

#### 4. 結果と考察

- 1)評定平均値の分布は、「話す」で1.90から3.37、平均2.63、「書く」で1.88から3.16、平均2.47、「やりとり」で1.63から3.59、平均2.79、であり、項目-評定値合計間相関係数の分布は、「話す」で0.57から0.87、平均0.74、「書く」で0.66から0.79、平均0.72、「やりとり」で0.64から0.88、平均0.76、であった。野口他(2019)と同様に本研究の回答データにおいても、適度の分布状況を示し、削除対象となる項目はなかった。もともとCEFRの項目であり、既に多くの検討過程を経ていることを考えると、この結果は、むしろ、**本研究の回答者データが特に「偏り」などの問題がない**ことを示している。
- 2)「話す」+「書く」の「産出的能力」33項目と「やりとり」66項目について個別に項目間相関係数(ポリコリック相関係数)を推定し、固有値の減衰状況を見たものを表1と表2に示した。例えば、

「やりとり」のA版では第I固有値から順に、15.990, 1.596, 0.978, 0.546, 0.441,であり、第I固有値と第II固有値の比がおおよそ10.0になることから、「やりとり」A版では高い次元性を示している。他の5つの場合も同様であった。

	表1 産出の固有値			表2 やりとりの固有値		
固有値	A版	B版	C版	A版	B版	C版
$\lambda_1$	20.073	12.736	12.481	15.990	19.695	20.128
$\lambda_2$	1.433	1.364	1.585	1.596	2.111	1.940
$\lambda_3$	0.767	0.925	0.631	0.978	0.896	1.070
$\lambda_4$	0.694	0.556	0.466	0.546	0.767	1.019
$\lambda_5$	0.592	0.512	0.418	0.441	0.712	0.684

3)各項目のパラメタ推定には、EasyEstimation (<http://irtanalysis.main.jp/>)を用いた。数値計算が収束してすべての項目の推定値が得られた。

4)CEFRレベル(A1,A2,B1,B2,C1,C2)を横軸に、項目困難度を縦軸にとり、項目毎にCEFRのレベルと、3)で得られた困難度を図1(話す)、図2(書く)、図3(やりとり)に示した。

図1,図2では、全体としてCEFRのレベルが上がるに従って、項目困難度もレベル毎に幅を持ちながら、レベル間で重なりを持ちながらも、項目困難度が上がって行く様子が見られるが、C2項目が少ないこともあって、C2項目でC1項目より困難度が低くなっている。図3では、A2,B1,B2では相互に重なりを持ちながらも項目困難度が上がって行く様子が見られるが、C1,C2は各1項目と項目数が少ないこともあり、B2項目の幅の中に収まっている。A1項目は幅が大きく、A2,B1項目をカバーし、さらにB2項目の下半分までをカバーしている。図1,図2,図3に関して、横軸のCEFRのレベルを間隔尺度とみなして、「話す」「書く」「やりとり」の各項目の困難度とCEFRレベルとの相関係数を算出したところ、「話す」では.822,「書く」では.879,「やりとり」では.658という値が得られた。これらの値は、「聞く」の.916,「読む」の.913(野口他,2019)と比べてやや低く、特に、「やりとり」では中程度の相関しか示していない。



図1 CEFRレベルと困難度(話す)

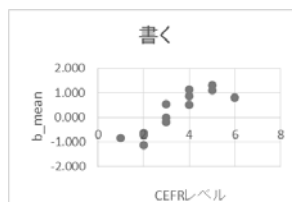


図2 同(書く)

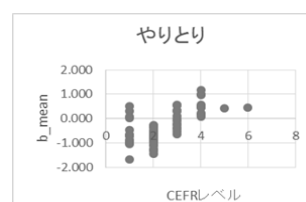


図3 同(やりとり)

5)IRT分析の結果は、表3(話す)、表4(書く)、表5(やりとり)に示した。項目はb\_meanが低いものから昇順に並べた。そして、「話す」「書く」に関してはb\_meanの値に他と比べて大きな差がみられるところを候補に、その前後の項目のCEFRレベルを勘案して境界を決めた。「やりとり」に関しては後述するようにCEFRレベル間で項目の重なりが多く、b\_meanでレベル間の境界を決めることができないため、表5に重なりを表示した。

i)産出(話す・書く)では、推定された項目難易度の順序は元のCEFRの順序と全体としては一致する部分も少なくないが、「話す」では、B97「本や映画の筋を順序だてて話し、それに対する自分の考えを述べることができる。」(B1)がB2レベルに上がる、B96「予測不能の出

来事(例えば事故など)を順序だてて詳細に述べることができる。」(B1)が C1 レベルに上がる, B89「明瞭で滞りなく, 詳しく, 多くは記憶に残るような経験談ができる。」(C2)が B2 レベルに下がる, などの変化が, 「書く」では, B160「エッセイやレポートを書く時に, 根拠を提示しながら, ある視点に賛成や反対の理由を挙げ, さまざまな選択肢の利点と不利な点を説明できる。」(B2)が C2(C1)レベルの項目群の中に入る, B164「日常的な事実を述べ, 行動の理由を説明するために, きわめて短い報告文を標準的な常用形式に沿って書くことができる。」(B1)が B2 レベルに上がる, B140「明瞭ですらすらと流れるように, そのジャンルに適切な文体で書き, 読み手を完全に引き込むことができる。」(C2)が C1(B2)に下がる, などの変化が見られた。

表3 IRT分析の結果 話す				表4 IRT分析の結果 書く			
項目番号	b_mean	日本語	CEFRレベル	項目番号	b_mean	日本語	CEFRレベル
B108	-1.683	A1	A1	B151	-1.148	A1	A2.1
B107	-1.389	A2	A2.1	B153	-0.859	A2	A1
B106	-1.283	A2	A2.1	B150	-0.725	A2	A2.2
B105	-1.175	A2	A2.2	B149	-0.659	A2	A2.2
B102	-0.853	B1	A2.2	B162	-0.219	B1	B1.2
B101	-0.773	B1	A2.2	B145	-0.040	B1	B1
B103	-0.685	B1	A2.2	B143	0.508	B2	B2.1
B93	-0.501	B1	B1	B164	0.532	B2	B1.1
B104	-0.364	B1	A2.2	B140	0.786	C1(B2)	C2
B98	-0.345	B1	B1	B161	0.840	C1(B2)	B2.1
B95	-0.325	B1	B1	B156	1.095	C2(C1)	C1
B99	-0.052	B2(B1)	B1	B160	1.126	C2(C1)	B2.1
B94	0.057	B2(B1)	B1	B141	1.305	C2(C1)	C1
B92	0.109	B2	B2				
B100	0.175	B2	B1	注			
B97	0.195	B2	B1	B2(B1)など( )内はそこに表示されたレベルの可能性もあることを示し, CはC1かC2かを明確には決められないことを示す。			
B89	0.278	B2	C2				
B96	0.552	C1(C)	B1				
B91	0.991	C2(C)	C1				
B90	1.056	C2(C)	C1				

- ii) 「やりとり」では, 元の CEFR の A1 項目群と A2 項目群に, A2 項目群と B1 項目群に難易度の重なりがあり, A1 項目と B1 項目とで難易度の極めて近接した2項目があるなど, 項目の順序性に関して CEFR と本研究の結果との間で, 弱い一致性が見られた。項目の難易度が言語に加え, 相互コミュニケーションに関する習慣の違いなど社会文化的要因が影響する可能性など「言語」以外の要因についても精査する必要性が窺われた。
- iii) 以上のことから, CEFR を日本語に適用する場合, 単に翻訳するだけではなく, 日本語に合わせて調整する必要性が示唆された。

## 5. North(2000)のLogit値との比較

North(2000)では, 「話す」20項目中の15項目で, 「やりとり」66項目中49項目で困難度がLogit値で示されている。本研究では b\_mean で困難度を示しているため, 数値を直接比較することはできないが, 数値の大小関係で困難度の順序性を比較することができる。表6に「話す」, 表7に



「やりとり」の各項目について、Logit 値(North, 2000)と困難度(b\_mean)の値および順位(昇順), そして, Logit 値の順位から b\_mean の順位への変化が大きい項目に「↑(特に上昇が大きい)」「↑ (上昇が大きい)」「↓(特に下降が大きい)」「↓ (下降が大きい)」とで示した。

表5 IRT分析の結果 やりとり							表6 North(2000)との比較(話す)								
項目番号	b_mean	日本語	CEFRレベル	A1	A2	B1	B2	C1	C2	項目番号	North_logit	b_mean	North_rank	b_m_rank	差
B200	-1.692		A1							B107	-3.640	-1.389	1	1	0
B197	-1.447		A2.1							B105	-2.660	-1.175	2	3	1
B199	-1.312		A2.1							B106	-2.440	-1.283	3	2	-1
B192	-1.293		A2.2							B102	-2.000	-0.853	4	4	0
B265	-1.242		A2.1							B104	-1.850	-0.364	5	7	2
B287	-1.101		A2.1							B103	-1.440	-0.685	6	5	-1
B264	-1.088		A2.1							B100	-1.140	0.175	7	12	↓
B291	-1.056		A1							B99	-0.890	-0.052	8	10	↓
B267	-1.011		A1							B93	-0.870	-0.501	9	6	↑
B266	-0.981		A1							B98	-0.720	-0.345	10	8	-2
B195	-0.954		A2.2							B95	-0.650	-0.325	11	9	-2
B198	-0.946		A2.1							B97	-0.570	0.195	12	13	1
B290	-0.939		A1							B96	-0.200	0.552	13	14	1
B288	-0.881		A1							B92	1.500	0.109	14	11	↑
B263	-0.853		A2.1							B90	2.930	1.056	15	15	0
B194	-0.811		A2.2												
B280	-0.799		A2.2												
B283	-0.780		A2.1												
B282	-0.773		A2.2												
B285	-0.742		A2.1												
B202	-0.715		A1												
B281	-0.700		A2.2												
B201	-0.688		A1												
B289	-0.676		A1												
B193	-0.666		A2.2												
B314	-0.664		A1												
B258	-0.655		A2.2												
B191	-0.637		B1												
B261	-0.606		A2.1												
B189	-0.543		B1												
B196	-0.529		A2.1												
B278	-0.520		A2.2												
B262	-0.504		A2.1												
B313	-0.470		A2												
B190	-0.407		B1												
B276	-0.390		B1.1												
B259	-0.380		A2.2												
B260	-0.342		A2.1												
B286	-0.337		A2.1												
B279	-0.303		A2.2												
B284	-0.267		A2.1												
B188	-0.246		B1												
B275	-0.231		B1.1												
B277	-0.087		B1.1												
B257	-0.005		B1												
B312	0.015		B1.1												
B187	0.068		B2												
B311	0.070		B1.2												
B273	0.111		B1.2												
B186	0.172		B2												
B269	0.207		B2.1												
B274	0.297		B1.2												
B309	0.304		C1												
B256	0.328		B1												
B184	0.426		C1												
B183	0.434		C2												
B268	0.450		B2.2												
B270	0.474		B2.1												
B310	0.493		B2												
B185	0.500		B2												
B272	0.545		B1.2												
B255	0.552		B1												
B271	0.574		B2.1												
B252	0.971		B2.2												
B254	0.993		B2.1												
B253	1.164		B2.2												

表7 North(2000)との比較(やりとり)						
項目番号	North_logit	b_mean	North_rank	b_m_rank	差	
B314	-4.590	-0.664	1	22	↓	21
B289	-3.760	-0.676	2	21	↓	19
B291	-3.760	-1.056	3	7		4
B290	-3.390	-0.939	4	12		8
B200	-3.350	-1.692	5	1		-4
B266	-3.300	-0.981	6	9		3
B267	-3.270	-1.011	7	8		1
B263	-3.090	-0.853	8	13		5
B287	-3.020	-1.101	9	6		-3
B262	-3.010	-0.504	10	27	↓	17
B265	-3.010	-1.242	11	5		-6
B286	-2.800	-0.337	12	33	↓	21
B284	-2.670	-0.267	13	35	↓	22
B261	-2.580	-0.606	14	25	↓	11
B201	-2.490	-0.688	15	20		5
B285	-2.470	-0.742	16	18		2
B196	-2.450	-0.529	17	26		9
B260	-2.420	-0.342	18	32	↓	14
B197	-2.370	-1.447	19	2	↑	-17
B198	-2.350	-0.946	20	11		-9
B283	-2.280	-0.780	21	16		-5
B192	-2.150	-1.293	22	4	↑	-18
B279	-2.080	-0.303	23	34	↓	11
B195	-2.060	-0.954	24	10	↑	-14
B280	-2.010	-0.799	25	15	↑	-10
B259	-1.870	-0.380	26	31		5
B313	-1.850	-0.470	27	28		1
B281	-1.840	-0.700	28	19		-9
B258	-1.790	-0.655	29	23		-6
B194	-1.610	-0.811	30	14	↑	-16
B282	-1.340	-0.773	31	17	↑	-14
B276	-1.230	-0.390	32	30		-2
B256	-1.210	0.328	33	43	↓	10
B257	-1.110	-0.005	34	37		3
B188	-0.880	-0.246	35	36		1
B190	-0.860	-0.407	36	29		-7
B312	-0.710	0.015	37	38		1
B191	-0.380	-0.637	38	24	↑	-14
B199	-0.258	-1.312	39	3	↑	-36
B274	0.280	0.297	40	42		2
B273	0.570	0.111	41	40		-1
B272	0.640	0.545	42	46		4
B254	1.220	0.993	43	48		5
B185	1.230	0.500	44	45		1
B186	1.630	0.172	45	41		-4
B187	1.710	0.068	46	39		-7
B253	2.380	1.164	47	49		2
B252	2.430	0.971	48	47		-1
B184	2.870	0.426	49	44		-5

「話す」では難易度順位が若干異なる項目が見られるが、15項目中12項目(80.0%)で一致している。項目100「物語を語ることができる」で特に困難度が高くなり、項目93「自分の関心事で、馴染みのあるさまざまな話題について簡単に述べるができる」と項目92「自分の関心のある分野に関連した広範囲な話題について、明確で詳しく述べるができる」で困難度が低くなっている。

また、「やりとり」では、49項目中17項目(34.6%)で困難度の順位に大きな変化がみられる。項目284「身近な日常的作業について情報のある程度まで交換できる」、項目286「地図や図面を参照しながら目的地を聞いたり、答えたりすることができる」、項目314「短い簡単な葉書を書くことができる」で特に困難度が高くなり、項目199「好き嫌いを言うことができる」、項目192「挨拶、別れ、紹介、感謝などの社会的関係を確立することができる」、項目197「挨拶をするのに簡単な日常の丁寧な形式を使うことができる」、項目194「興味のある話題の日常的なことなら短い会話に参加できる」で困難度が特に低くなっている。

全体として、日本語を目標言語とした場合に、CEFRの産出的言語能力尺度(「話す」に限定されるが)は小さな修正でおおむね適用できるが、「やりとり」尺度に関しては文言の修正や項目の差し替えなど日本語に合わせた修正が必要である。

## 6. 今後の課題

本研究では、CEFRの「話す」「書く」、および、相互の「やりとり」能力について検討したが、今後「聞く」「読む」「話す」「書く」「やりとり」の結果を統合して、CEFRを日本語に適用するために必要な調整事項や補助尺度、特に日本語の独自性を示す記述文の開発や漢字能力をどのように取り入れて行くかなどの検討が課題となる。

さらに、CEFR-CV(Council of Europe, 2018)でのレベル数拡張や mediation (仲介・架橋) 尺度の導入など新しい視点に関しても検討を進める必要がある、など大きな課題が残されている。

## 参考文献

- (1) Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.*
- (2) 国際交流基金 (2017). JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック. 国際交流基金.
- (3) 野口裕之・大隅敦子・熊谷龍一・島田めぐみ (2019). CEFR の日本語への適用可能性—受容的能力の場合—. 日本テスト学会第17回大会予稿集.
- (4) North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency.* New York, NY: Peter Lang.
- (5) North, B. (2014). *The CEFR in Practice.* Cambridge University Press.
- (6) 吉島茂・大橋理枝 訳・編 (2004). 外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠—. 朝日出版社.

## 附 記

本研究はJSPS科学研究費補助金17H02351の助成を受け、名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究倫理審査委員会の承認を受けた(承認番号 18-1204)。

## 学習者らは日本語「ポートフォリオ」の経験をどう捉えたか

—「ポートフォリオ」に対する学習者の意識と評価—

今井なをみ(早稲田大学)

### 1. はじめに

日本語教育界では、1990年代半ばからポートフォリオに関する研究がなされていたが CEFR による ELP, JF (2000) による「日本語学習ポートフォリオ」の開発と一連の展開により、ポートフォリオ(以下、PF)は、授業科目・教育機関・地域等で現場に即した開発の事例・研究が報告され、自律性や主体性等の学びへの有効性等を含む多くの知見とともに、日本語教育関係者間に認知されるに至っている。

では、日本語学習者らにとってはどうか。発表者が担当する、国内の大学の中上級段階の学習者を対象とした科目では、受講者らが 2009 年では PF を知る者は僅かだったが、2019 年春学期には、全履修者がこれまでの教育機関で複数の PF の経験を持つようになった。その一方で、PF に対し否定的な見解をもつ者らが増加しつづけている。今後、学習者の学びに資する PF 及びその在り方を探求するには、まず、日本語学習者らの PF に対する見解及びその見解の内実を把握することが先決であろう。

そこで、本発表では、国内高等教育機関の日本語科目の履修者のうち、学習歴が 3 年以上、JLPT N2 以上を有する者を対象に実施した、量的・質的の 2 段階による調査結果を報告する。

### 2. 調査 1

#### 2-1. 対象と方法

調査 1 は、国内高等教育機関の日本語科目の履修者(以下、協力者)のうち、中上級科目を履修している学習者を対象に、2019 年 9 月末～2019 年 10 月、協力を得られた 138 名に対し、Web 上で選択式と記述式を併用したアンケートをお願いした。質問項目は、(1) 回答者の背景；①学習期間 ②過去の学習歴 ③日本語のレベル ④今後の日本語学習予定等に関する質問、(2) PF の利用に関する質問、(3) 現 PF に対する認識及びその理由、(4) その他、自由なコメントである。形式は、選択式のものが 7 項目、記述式のものが 6 項目である。以下、結果を概観する。

#### 2-2. 結果の概要

調査のうち 125 名中、120 名が日本語学習に限らず、PF の体験をしていた。また、PF の意義性の有無には、65%がなし、20%があり、その他が 10%であった。

また、PF の経験数の多いものほど否定的であった。さらに、継続して PF に拘わっていたのは 15%、そのうち 10%が必須単位、今後も PF を活用したいと思っているのは 22%であ

った。

以上から、多数の者が否定的な見解をもっていること、継続的に PF が作成されているのが少数であることは確認できたが、実際、どのような PF についての見解なのか、またこれまでの PF 及びその体験がどのようなものか、現在の認識に至ったのは、どのような経緯なのかは確認できなかった。そこでインタビューによる調査を実施することにした。

### 3. 調査 2

#### 3-1. データの収集と方法

インタビューをお願いしたのは、調査 1 に回答した協力者のうち、自由記述の欄に「直接会って話したい」「言いたいことがあるが、書ききれない」といった趣旨が書かれていた者らで、承諾を得られた 6 名である。6 名の背景については、表 1. に記載した。

インタビューは、日本語学習に関する経験や記憶に基づいた語りとなるため、次のような手順で実施した。1 回目は、PF に対する今現在の認識と気持ちを聞いたのち、PF に関することを自由に語ってもらった。語られた PF は複数・学習時期を交差したり錯綜したりしたため、そこで調査者がメモや図表を書き、確認してもらった。1 回目の終了後、1 回目の図表を精緻化したものを調査者が作成した。2 回目のインタビューはその図表を基に確認をしながら話してもらい、不明瞭な点を調査者が質問をした。その際、記憶に残ったことのみでよく無理に答える必要ないようお願いした。3 回目は、インタビューの開始前に、メモ・図表を示しながら内容を確認した。補足された発話については、調査者が付箋に書き、貼り付けながら、話してもらった。4 回目ではこれまでの内容出の補填や不足点を確認しながら、話を続けてもらった。尚、調査協力者の了承のもと、IC レコーダーに録音し、文字化した。インタビューはほぼ日本語で行った。実施時期は、調査①の終了後の 2019 年 10 月中旬～12 月末の間、協力者らの指定した日時に、各自合計 2 時間半～3 時間程度であった。以上の PF の経験及び見解に関するインタビューの語りをデータとし、分析では、質的データから潜在的プロセスを構造的に見出す分析手法である SCAT(大谷, 2011)を援用した。その観点は、1) PF に関する印象に残った体験。2) 1) は、学習段階のどの時期にどのような PF であったか、当時どう認識していたか。3) 現在 PF をどう思っているのか。である。

#### 3-2. 結果の概要

##### 3-3. 協力者の背景と PF に対する意識

協力者 6 名の背景及び PF に対する認識を表にして示す。(以下表 1) 尚、協力者の名前は本人の了承を得て、仮名とした。また記載された内容は、本人の了承の下、すべて本人の申告によりものである。

表1 協力者6名の学習背景とPFに対する認識

	ひなた	きよこ	きせ	りょうた	まり	あかり
所属と学年	学部2年	学部3年	学部4年	学部2年	学部3年	大学院1年
日本語学習歴	3年+	自学+3年	自学を含む4年	3年	*	4.5年
日本語のレベル	B2	B2	N2⇒N1	B2	N1	N1
日PFの経験	あり	あり	あり	あり	あり	あり
PFに対する認識	面倒・負担	負担	やりがい	大変そう	面倒	細かすぎ
PFの必要性	わからない	学習記録が面倒	自分のPF	留学のために必要	いらぬはず	進路で学習PFが必要
有意義と認識したPF	第2外国語のPF	初級でのPF	初級のPF 中学の時のPF	なし	なし	

### 3-4. 協力者が語ったPFとその種類について-

6名はこれまでの教育課程で、インタビューの開始時点では「複数、多種多様のPFの体験を有してきた」と語ったが、実数及びその実態は明確ではない。また、PFに関して否定的な見解を持っていた者は4名、現在PFを必要だから現在作成している者が3名で、うち、過去のPFを保存し、断続的ではあるが見直しをし、再度作成をしていたのは1名であった。

継続的に作成していた1名を除く5名は、科目や分野の多種多様なPFが自分のPCやクラウドに残っているかもしれないと述べられる程度で、本人が意図的に収集したわけではない。これらの語りは本人の印象的なPFの経験で、否定的な認識を持ったPFとは、日本語の科目や授業内に扱われたものであり、JFが提唱している「日本語学習ポートフォリオ」やCEFRが推奨しているELPとも異なるものであった。

6名の語りを基にPFの種類を弁別するとすれば、大きく2つの種類のPFとなる。一つは、授業・教育機関においてその意図に基づいて用いられたPF、一つは、学修やキャリアに関するものである。本稿では、(1)日本語科目や日本語教育の教育的意図のもとに用いていたもの「日本語PF」、(2)本人が専門・就職やキャリア形成など本人が意図的に構成されたものを「PF」とし、論を進める。

### 3-5 否定的な見解を持ったPFと体験

6名のインタビューにおける否定的な見解とは、「毎週学習記録や日記のようなものを提出しなければならない」「プロダクツがテストの代わり」「クラスメイトとお互いに評価をして、自分で評価をつける。「先生がつくったルーブリック」を参考にしてほかの人を評価すること」などである。このように学習者として受講した授業を第三者に説明できることは、授業に対するメタ認知及びそれにもとづくことばの形成と言えなくもない。しかし、「科目のガイダンスもしくはシラバスで、PFという評価と説明があったかどうか」と尋ねたところ、「いや、そのようなことがPFだと聞いた」からとのことで、先生や教育機関に

確認したことがないことであった。つまり、ここで発言されている PF は、それ以前に体験した PF と手続き及びカタチが類似し、独自に PF と認識したもので合意や意味についての確認はない。また、「この経験であなたが得た、学んだことを教えてほしい」と質問したところ「こういうのは、私に合わない」「私は日本語の専門じゃないこと」「成績のつけ方」「時間の大切さ」だった。これら PF や PF 評価に至る前に、学習活動や体験があるはずである。その体験、また、意義や意味性は、本調査分析からは確認できなかった。

### 3-6. 意義性があったと認識していた PF とその学び

PF に意義性があると述べた 3 名が、繰り返し言及していた PF は、初級段階の「日本語 PF」の体験と他分野で実施された探究型または体験活動で用いられた PF であった。これらは、活動そのものを含んで、負担が多く大変だったが、それを上回る「価値・意味がある」とし、「達成感」や「満足感」を得たという認識を持っていた。

その体験は、学習記録・ルーブリック・自己紹介の表の作成と検討、クラスメイトや教員との評価の検討、また成果物に対するコメントやフィードバック会の記録映像などである。これら一連の体験を通して「勉強になった」「気がついた」のは、自己認識・他の人からの評価・日本語の特性・学習スタイル・学習の方略、仲間の大切さ・自分の目標を考えるための方法等が挙げられた。だが、このような認識と気持ちは一定ではなく、浮き沈みがあることや、このインタビューが契機となり、その体験や意味を語った者もいた。また作成した PF を機会があるごとに見返すとともに、自分のことを見直したり、つくりかえていた者がいる。

このような体験を語ったせきさんの PF の学びを紹介する。きせさんは、現在「進学や就職において必要」だから「自分のための PF」を作っている。だから「もう日本語学習のための PF はいらない」特に「日本語 PF」は合わないと思ってい」と語った。また他のクラスメイトが否定的に述べた授業や科目の「日本語 PF」について「単位のために書かなければならない、けど、それはそれ」と話した。今まで有意義だった PF は「日本語の初級と中学校時代のプロジェクトワークの PF」と、初級段階の「日本語 PF」であった。その PF は、教科書にそった課題と学習記録、そして、複数のプロダクツがあり、ルーブリックによる自己評価及び教師やグループ評価をもらった」とのことだった。その体験は、その後の学校内外での多様な学びに「励み」になり、そして、「目標はいつも考える。けど、決めないでもいい、次に進む」ことや「フィードバックの言葉のうれしさ」「大変だからこそつくる甲斐があった、そういうことは人生で大切」と思っているとのことだった。そして、今でも、「フィードバックをもらった先生やクラスメイトのことや出来事を思い出して、また「頑張ろうと思う」とのことであった。進路が明瞭になるまでの間、PF は時に煩わしいと思った時期もあったと述べた。しかし、生活環境の変化、例えば、進学、アルバイト、留学、友人や家族関係、などが契機となり、必然的に自分を見直す状況が生じている時期や状況があるたびに PF を見直していたとのことであった。調査を開始した時点は先述した「自分の PF」を作成しはじめていた、その内容は、今「自分ができること」を「ポートフォリオ」で整理して、評価を受けたい就職の希望先に向けて、表すことにしたとのことで、調査やフィールドワークをして「やっとイメージできるようになった。だからあ

のような構成の「日本語 PF はいらなくなりました。」と述べた。しかし、初級段階の「日本語 PF」の体験、その前の中学校時代のプロジェクト型学習における PF がその後の学習を支え、自分の PF を自分でつくるというまでの就職というトラジションを迎える前まで、機能していたといえるだろう。

#### 4. まとめ

本調査は、調査の対象、限定且つ分散し、その範囲も限定されたものである。また、多様な背景や多様な学びを創出するであろう日本語学習者及び日本語学習の状況に対し、本調査結果を基にした知見は、汎用性が低い。また同じ形式・目的・方法によって PF も、見解は一人一人異なり、きわめて個別性が高い。とはいえ、このようなばらつきについて、調査対象そして調査の意義性の問題を言及しなければなるまい。

また、調査 1 と 2 を通して確認できた PF は、教育意図の下に実施された目的・方法・形式がデザインがなされているはずである。しかし、学習歴とともに複数の PF の経験を有する中で、その意図は不明瞭のまま、固定化することにつながっている。また、同じような形態・方法と思われる PF の活動及びその結果も個々人のその時の状況や環境、学習の過程等により、認識も異なる。以上を踏まえ、PF が有効に学習者に位置付けられ活用されるための方策を早急に検討する必要がある。

#### 参考文献

- (1) 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10(3), 155-160.
- (3) Council of Europe(2004)『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 初版, 吉島茂, 大橋理枝(訳, 編), 朝日出版社.
- (3) Council of Europe European Language Portfolio (ELP) 2020 年 12 月 29 日検索 <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- (4) 独立行政法人国際交流基金編(2010)「1.4 ポートフォリオを理解する」『JF 日本語教育スタンダード 2010 利用者ガイドブック』22-34. 2019 年 12 月 29 日検索. [https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug\\_all\\_3e.pdf](https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug_all_3e.pdf) (半角スペース)
- (5) 山川肖美(1995)「生涯学習におけるポートフォリオの機能—学習成果の評価機能を中心として—」, 中国 四国教育学会編『教育学研究紀要』第 4 1 巻第 1 部、248-253

## 中国人ビジネスパーソンの日本語メールでの「断り」

宗 甜甜（日本大学大学院生）

### 1. はじめに

ビジネスのグローバル化に伴い、外国人ビジネスパーソンが日本語を使用する機会が増えてきている。多くの外国人ビジネスパーソンが困難と感じるビジネス場面として依頼に対する「断り」をあげる。「断り」の言語行動は相手の意に添えない気持ちを相手に伝達し、理解してもらうため、相手との人間関係を考慮し、相手に不快な思いをさせない配慮が必要である。特に、ビジネスをうまく遂行していく上では、いかに断る相手との関係を維持しながら「断り」を行うかが重要だと言われてきた。しかし、ビジネス場面での依頼に対する「断り」に特化した研究は少ない。そこで、本研究では、日本で勤務し日本語を使用する中国人ビジネスパーソンが、ビジネス上のメール文書でどのように断るかを検証する。中国人ビジネスパーソンが対人関係および場面によって断り方をどのように変えているかを明らかにすることが本研究の目的である。

### 2. 調査概要

#### 2-1. 調査方法

調査は、在日の中国人ビジネスパーソンを対象とする。協力者は 8 つの依頼メールを読み、それぞれに対して断りメールを作成する。提示する依頼メールは、「顧客（社外）からの依頼」と「社内からの依頼」の 2 つのウチソトの対人関係を設定し、それぞれの関係において以下の 4 つの依頼場面を設定した。緊急度の高い①「障害対応での作業の依頼」、緊急度が中程度の②「製品の納期調整の依頼」、同じく中程度の③「打ち合わせの依頼」、緊急度の低い④「一般業務の依頼」である。緊急度は依頼側の困っている程度と断る側の負担度から総合的に判断した。調査用紙における場面設定の詳細は表 1 のとおりである。

表 1 調査用紙における場面設定の詳細

場面	依頼内容	自分	相手	相手との社会関係
A-1	障害対応	A 社営業部スタッフ	B 社情報システム部スタッフ	相手は取引先（対顧客）
A-2	納期調整	A 社営業部スタッフ	B 社情報システム部スタッフ	相手は取引先（対顧客）
A-3	打ち合せ	A 社営業部スタッフ	B 社情報システム部スタッフ	相手は取引先（対顧客）
A-4	一般業務	A 社営業部スタッフ	B 社情報システム部スタッフ	相手は取引先（対顧客）
B-1	障害対応	A 社製品部スタッフ	同じ会社の営業部スタッフ	相手は社内の同僚（対社内）
B-2	納期調整	A 社製品部スタッフ	同じ会社の営業部スタッフ	相手は社内の同僚（対社内）
B-3	打ち合せ	A 社製品部スタッフ	同じ会社の営業部スタッフ	相手は社内の同僚（対社内）
B-4	一般業務	A 社製品部スタッフ	同じ会社の営業部スタッフ	相手は社内の同僚（対社内）



## 2-2. 調査協力者

本調査は、31名の中国人ビジネスパーソンの協力が得られた。協力者の年齢は20代から40代で、企業での勤務年数は2年から17年までとばらつきがあるが、2年から7年の協力者が大半を占め、8年と17年という長い勤務年数を有している者はそれぞれ1名のみである。勤務会社の業種は多岐にわたるが、日系のIT会社勤務の者が7割を占める。

## 2-3. データ分析方法

データの分析は「意味公式」を用いて行う。意味公式は「発話を社会の相互作用の中で見た場合の発話行為具現化のための最小機能単位」と藤森（1995）が定義している。意味公式は、発話行為を構成する最小の機能的な意味単位だと認識され、発話行為のパターンを分析するのに適していると考えられる。

Beebe et al.（1990）は、断りの言語行動を分析するための単位として意味公式を用いており、「断り」の意味分析を「直接的な断り」「間接的な断り」に分類している。「間接的な断り」はそれぞれの意味機能によって細かく分類されている。本研究では収集した断りデータから13の意味公式が抽出でき、先行研究の分類を参考に、それらを意味役割によって6つに分類した。表2に各意味公式の意味役割と実際に収集したデータ例を提示する。

表2 意味公式の分類

分類	意味公式	意味役割	例
直接断り	(1)不可	断りの意向を直接的に表現	できません、ご対応しかねます
間接断り	(2)弁明	断る理由の説明	スケジュールが空いていませんので
	(3)謝罪	断ることに対する詫び	申し訳ございません
関係維持 発言	(4)代案提示	他の方法を提示	製品部に頼んでもいいですか
	(5)条件提示	自分のできる範囲の条件を提示	1週間前倒しであれば調整可能です
内容発言	(6)情報要求	相手の要件の確認、さらなる情報の提供の要求	機器情報をご提示いただけませんか
	(7)依頼	依頼内容に関連する他のことを相手に依頼	顧客とご調整をお願い致します
	(8)承諾	内容について了解した意を表明	本件承知いたしました
回答回避	(9)共感	相手の意向に沿いたい積極的な気持ちの表明	ぜひ対応させていただきたいんですが
	(10)保留	断りの意向を直接的に伝えることを回避	確認したあと別途ご連絡致します
	(11)感謝	相手の連絡や好意に対して謝意を表明	ご依頼をいただきありがとうございます
その他	(12)遺憾	協力できないことに対して残念な意を表明	誠に残念ですが
	(13)理解の要求	相手に自分の立場への理解を要求	ご理解のほどお願いいたします

### 3. 分析および考察

まず、「対顧客」と「対社内」の各場面において、それぞれの意味公式を使用し相手の依頼を断っているかを分析した。各場面における意味公式の使用数を表3にまとめた。

表3 各場面における意味公式の使用数

分類	意味公式	対顧客				対社内			
		場面1	場面2	場面3	場面4	場面1	場面2	場面3	場面4
直接断り	(1)不可	19	30	7	7	25	28	16	24
間接断り	(2)弁明	21	19	31	27	28	21	26	25
	(3)謝罪	18	20	14	20	17	14	16	13
関係維持 発言	(4)代案提示	18	4	19	13	10	2	15	11
	(5)条件提示	6	3	12	3	10	7	10	6
内容発言	(6)情報要求	5	1	0	1	1	0	0	3
	(7)依頼	4	6	0	0	5	6	3	1
	(8)承諾	9	7	4	1	9	4	0	3
回答回避	(9)共感	3	1	7	1	3	0	0	0
	(10)保留	6	6	0	6	4	3	1	5
	(11)感謝	5	8	18	16	10	6	8	6
その他	(12)遺憾	1	8	3	6	0	4	2	1
	(13)理解の要求	0	0	1	0	0	0	1	0

顧客からの障害対応という緊急度の高い場面1において、「直接断り」の{不可}と「間接断り」の{弁明}か{謝罪}を併用して明確に断った上で、顧客との関係維持のために、代案を提示して緊急依頼に応えようとする者が半数以上いた。場面2の製品の納期調整を依頼された場合、「直接断り」の{不可}をほぼ全員が使用している。また、{不可}に、「間接断り」の{弁明}か{謝罪}あるいは両方の意味公式を組み合わせて使用している。場面3の打ち合わせの依頼に対し、「直接断り」をあまり使用せず、全員{弁明}の意味公式を用いている。さらに、「関係維持発言」の{代案提示}または{条件提示}を併用している。顧客から打ち合わせの依頼を受け、応じられない理由があっても、積極的に代案や条件を提示することにより、関係を維持し、打ち合わせに応じる傾向がある。場面4の日常業務上の依頼に対し、「間接断り」の{弁明}をもっとも多く使用している。その他、{謝罪}、相手への{感謝}、{代案提示}と組み合わせて使用している。顧客からの依頼に対し、緊急度の高い場面では直接断るが、緊急度の低い場面では、直接断らず、間接的に断る傾向があると言える。

社内に対する場合、まず緊急度の高い場面1では、{弁明}と{不可}を多用し、関係維持発言の{代案提示}あるいは{条件提示}も合わせて断る者が20人おり、緊急度の高い依頼に対し、断った上で、別の方法の提示などにより、対応に応えようとしている点は、対顧客の場合と同様の傾向が見られた。社内からの緊急度が中程度の場面2の納期調整の

依頼に対しては、「直接断り」の{不可}と「間接断り」の{弁明}を使用している者が過半数いた。その他、{謝罪}の意味公式も半数近くの者が用いており、「直接断り」と「間接断り」を併用して断っている。場面3の打ち合わせの依頼に対して断る際は、「間接断り」の{弁明}がもっとも多く使用されている。その他、「直接断り」の{不可}を使用し、明確に断った者も半数いた。その上で、「関係維持発言」の{代案提示}と{条件提示}を用い、断ったことに対し、対応できる方法を積極的に提示し関係維持に努めている例が多かった。最後の場面4においても、「直接断り」の{不可}と「間接断り」の{弁明}が多用されている。社内に対してはすべての場面において「直接断り」と「間接断り」の併用が多く観察された。

次に、緊急度の異なる各場面において、対人関係により「断り」方がどのように異なるかを検証する。中国人ビジネスパーソンは{弁明}または{謝罪}の「間接断り」の使用は全場面においてほぼ全員が使用していた。しかし、「直接断り」の使用は、対人関係による差があると思われる。そこで、対顧客と対社内での「直接断り」の{不可}の使用数に差があるか検討する。表4をみると、場面1と2では、対顧客においても対社内においても半数以上が{不可}を用いていることがわかる。一方、場面3と4すなわち緊急度のそれほど高くない場面では、対顧客においては{不可}はあまり用いられていないが、対社内においては多く使用されており、対人関係により使い分けがなされていた。また、対社内では、緊急度にかかわらず、いずれの場面においても{不可}が多く用いられるとすることができる。これは日本人ビジネスパーソンを対象に調査した宗(2018)の「社内に対しては直接できないと伝えず、間接的に断る」という結果と対照的である。宗(2018)では、社内からの依頼に対し、日本人ビジネスパーソンは緊急度にかかわらず、間接的に断っていることが報告されている。

表4 {不可}の使用数

{不可}	対顧客				対社内			
	場面1	場面2	場面3	場面4	場面1	場面2	場面3	場面4
使用	19	30	7	7	25	28	16	24
不使用	12	1	24	24	6	3	15	7

#### 4. まとめと今後の課題

本調査では、まず対人関係別に、緊急度の異なる場面におけるそれぞれの中国人ビジネスパーソンの断り方を明らかにした。対顧客では、緊急度の高い依頼に対しては直接断るが、緊急度の高くない依頼に対しては、直接{不可}を用いることを避け、間接的に断っている。一方、対社内では、緊急度にかかわらず、「直接断り」と「間接断り」をもって断る傾向が明らかにされた。さらに、対人関係によって「直接断り」の{不可}の使用に差があるかを比較した結果、緊急度のそれほど高くない場面3、4において、顧客よりも社内に対して「直接断り」が多く使用されていた。

ビジネスを遂行していく上で対人関係に考慮しながら人間関係の維持に努めることが重要である。外国人ビジネスパーソンの「断り」メールに特化した研究があまり見られない

中、本研究は中国人ビジネスパーソンを対象に調査を行い、ウチソト関係によって、「断り」方がどのように異なるかを明らかにしたが、今後は、日本人ビジネスパーソン、また他の言語話者であるビジネスパーソンに対する同様の調査を行い、それぞれの特徴を明らかにしたい。このことは、円滑なビジネスコミュニケーションの一助となると考えられる。

また、今後の課題について以下3点があると考ええる。1) 対人関係のウチとソトで断り方の相違点について考察したが、組織内の上下関係および親疎関係、また業界、職種、役職による断りの相違点を今後の研究視点に取り入れたい。2) 外国人ビジネスパーソンと日本人ビジネスパーソンとの対照分析および接触場面での断り言語行動を比較したい。3) 分析方法について、今回の調査では意味公式を中心に分析を行ったが、断る際に具体的にどのような表現が使用されるかについて、質的に分析したい。

### 参考文献

- (1) 生駒知子・志村明彦 (1993) 「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー:『断り』という発話行為について」『日本語教育』79号、pp.41-52
- (2) 喬曉筠 (2015) 「ビジネス・コミュニケーションにおける依頼と断り:日本語母語話者と台湾人日本語学習者との比較から」(博士論文)、一橋大学
- (3) 宗甜甜 (2018) 「ビジネス場面における日本語の『断り』について—電子メールの分析を通して—」『東アジア日本語教育・日本文化研究』第21輯、pp.293-316
- (4) 藤森弘子 (1995) 「日本語学習者にみられる「弁明」意味公式の形式と使用—中国人・韓国人学習者の場合」『日本語教育』87、pp.79-89
- (5) Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. In R. Scarcella, E. Andersen, S. D. Krashen (Eds.), *Developing of Communicative Competence in a Second Language*, pp.55-73.

## グループホームにおける早番の業務と介助の談話の分析

—ミャンマー人介護職員を対象に—

大場美和子（昭和女子大学）

### 1. 研究の目的

本研究の目的は、グループホーム（認知症共同生活介護）のミャンマー人介護職員を対象に、早番でどのような業務を行い、介護技術講習会で指導される介助の談話が介護の現場でどのように出現するのか、実際の就労場面の音声データから明らかにすることである。グループホーム（以下、GH）は少人数の介護職員によるシフト制の勤務であり、職員は交替勤務の中で全業務を遂行することが期待され、分業化は馴染みにくい。本稿では、まず、GHの職員の業務遂行の実態について早番に着目して記述する。GHでは、通常、早番、遅番、日勤、夜勤などのシフトがあるが、早番の分析を行って他のシフトの分析の基礎としたい。次に、記述した業務の中で、介助の談話の出現の実態とその特徴を分析する。介護の講習会や研修などで指導される介助は現場とは異なるといわれることもあり、実際の就労場面のデータを対象に検討する。以上より、ミャンマー人介護職員が多様な業務を遂行する場面の実態を明らかにし、その結果を人材育成にどのように応用するか考察する。

### 2. 先行研究

介護職員の業務に関しては、要介護高齢者（以下、高齢者）との特定の言語行動に着目した研究がある。まず、Backhaus・鈴木（2010）は、介護老人保健施設でのモーニングケアのやりとりに着目し、高齢者が起床に明示的・暗示的な拒否のサインを提示するものの、介護職員は高齢者の起床の同意を促し、起床の活動を行っていくプロセスを記述している。次に、細馬（2010）は、GHの高齢者の立ち上がり行動に着目し、高齢者が目の前のお盆に執着して立ち上がれずにいる際に、介護職員が隣のテーブルにお盆を置くよう声をかけ、最終的に高齢者が立ち上りを達成するプロセスを記述している。

一方、介助の談話に関しては、大場（2019）が、介護技術講習会（以下、講習会）の5種類の介助（移動、排泄、衣服の着脱、食事、入浴）のロールプレイを対象に、発話機能（国立国語研究所1994）を付与し、その構造と特徴を分析している。そして、介助の種類は異なっても、共通する介助の談話の構造があると指摘している。さらに、その構造の中に、かけ声をかけて高齢者の動作を支援する「介助の動作の型」（動作説明・確認→動作要求→かけ声→安全・安楽確認）が出現すると指摘している。

Backhaus・鈴木（2010）、細馬（2010）より、特定の介助のやりとりが必ずしも円滑には進まないことがわかるが、1日の業務全体ではどうなるのか、さらに、大場（2009）の講習会での介助の談話が実際の介護の現場ではどうなるのか、検討する必要があると考える。そこで、本研究ではGHの早番の業務全体を記述し、その業務中の介助の談話に着目する。

### 3. 調査の概要

調査対象者は、GH（職員 8 名程度、高齢者 9 名）のミャンマー人介護職員 M（ミャンマー語母語話者、日本在住 25 年程度、40 代女性、2018 年 9 月入社）である。調査では、まずインタビュー調査を M や M の職場関係者に複数回行い（2018 年 8 月-11 月）、M に関する状況を確認したうえで就労場面調査（2018 年 12 月-2019 年 1 月）を行った。このインタビュー調査より、M は以前は介護とは無関係の会社に勤務して日本語で業務を行っていたこと、家庭での介護の経験もないこと、講習会には参加していないこと、介護に関連する資格も未取得であることを確認した。次に、就労場面調査では、M に IC レコーダーを装着し、操作を M に委ねて、勤務中（早番、遅番、夜勤）の音声を連続収集した。収録中、調査者 2 名は業務に介入しないよう業務の様子を記録しつつ参与観察を行った。本報告では、高齢者の起床から夕方までの流れがわかり、かつ M の業務に入浴介助の含まれる早番（7:30-16:30、1 時間休憩）に着目する。なお、M の出勤時は前夜からの夜勤担当の職員が勤務中で（10:00 まで）、10 時から遅番の職員が出勤するという 2 人体制であった。

### 4. 分析

分析では、早番の全文字化資料と参与観察の記録から、①業務内容、②介助の談話の分析を行った。①業務内容の分析では、GH で決められた業務表と照らし合わせ、実際に M が行った業務内容を記述した。②介助の談話の分析では、①をふまえ、収録データから高齢者を介助する談話を特定した。そして、その中でも講習会で扱う 5 種類の介助の談話をさらに特定し、各談話の発話に発話機能を付与して「介助の動作の型」の出現を確認した。

#### 4-1. 早番の業務内容の分析

調査対象の GH の業務表は、高齢者の生活とそれに伴う職員の業務の流れが、30 分の時間軸にそって、箇条書きで記載されていた。ただし、参与観察よりその箇条書きの業務には多くの情報が含意されていることが見えてきた。例えば、早番は、7:30 の出勤時はゴミと新聞の対応だけが記載され、夜勤が高齢者のモーニングケアの担当である。しかし、調査日はモーニングケアが遅れており、M も起床介助を行っていた。また、業務表に朝食の準備や介助に関する記載はないが、M は食事の準備・配膳・介助を夜勤とともに行っていた。高齢者の生活に朝食の記載があれば、それに関連する業務を行うことが期待されることのであった。さらに、M は外部からの電話や訪問者の対応など、業務表には記載のない業務も行っていた。そこで、①業務内容の分析では、M の予定通りの業務、期待される業務、記載のない業務を分けて記述し、業務表と比較することとした。

表 1 は、GH の早番の業務表と調査日の実際の業務の内容を記述した結果である。左 3 列の「業務表の時間と高齢者と職員の予定」は、業務表の内容（「時間」「高齢者」「職員」）で、表現もほぼ記載通りである。一方、右側 4 列の「実際の業務」は、「予定通りの業務」「期待される業務」「記載のない業務」に分類した。「予定通りの業務」は業務表に記載があり、「記載のない業務」は記載のない予定外の業務である。「期待される業務」は、詳細は書かれていないが行うことが期待される業務で、就労場面では暗黙知のような共通理解がある業務である。「朝食」とあれば、朝食に関連する「準備、配膳、下膳、介助」などがある。最後に、最右列の「介助」は、業務中に出現した介助の談話である。

表1 早番の業務表と調査日の実際の業務の比較

業務表の時間と高齢者と職員の手配			実際の業務			
時間	高齢者	職員	予定通りの業務	期待される業務	記載のない業務	介助
7:30	モーニングケア	ゴミ出し(指定日) 新聞を取る	新聞を取る 洗面介助	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事準備</li> <li>・食事配膳</li> <li>・お茶準備</li> <li>・薬の確認(食前)</li> <li>・高齢者の状況の報告を受ける。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高齢者のエアコンの不具合に対応</li> <li>・居室の高齢者の起床介助(2回)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・移乗介助(ベッド→車椅子)</li> <li>・移動介助(車椅子)</li> <li>・洗面介助</li> </ul>
	リビングでお茶	うがい・手洗い 記録/ノートを読む				
	朝食・口腔ケア	リネン交換・洗濯 下膳 食後薬服薬 目薬点眼 口腔ケア	下膳 服薬介助 塗り薬介助 食器洗い 記録確認・押印	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高齢者の状況を職員と話す。</li> <li>・食事介助</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・高齢者のエアコンの不具合に対応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事介助</li> <li>・服薬介助</li> </ul>
8:00						
8:30	スタッフと清掃	食器洗い 居室清掃 居室整備 洗濯干し リビング清掃	服薬介助 食器洗い 居室清掃 記録記入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事介助</li> <li>・洗濯準備</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・電話対応→職員に報告</li> <li>・高齢者のエアコンの不具合に対応</li> <li>・通院の準備(保険証・薬・お金)</li> <li>・通院の確認</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事介助</li> <li>・服薬介助</li> </ul>
9:00	バイタルチェック ティータイム	トイレ確認(掃除)	食器片づけ トイレ掃除	<ul style="list-style-type: none"> <li>・申し送り</li> <li>・お茶・ヨーグルト配膳・介助</li> <li>・高齢者とリビングで洗濯物干し</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・外出の高齢者の見送り</li> <li>・通院の高齢者の準備(トイレ介助, 着替え準備), 家族対応, 見送り</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事介助</li> <li>・移動介助</li> <li>・排泄介助</li> <li>・衣服の着脱の介助(くつ)</li> </ul>
9:30	ティータイム	見守り お茶準備 昼食準備				
10:00			洗濯物干し 居室清掃 記録確認・記入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・レクへ移動する高齢者の見送り</li> <li>・洗濯物を高齢者と屋上へ干し</li> <li>・高齢者とごみ捨て</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・訪問マッサージ対応</li> </ul>	
10:30	体操	ラジオ体操				
11:00	レク	体操後の水分用意 トイレ誘導 手洗い消毒	お茶準備 トイレ移動 介助 口腔体操 薬の確認 服薬介助 昼食配膳	<ul style="list-style-type: none"> <li>・レクから戻る高齢者の移動・着席の介助</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・移動介助</li> <li>・排泄介助(自立)</li> <li>・服薬介助</li> </ul>
11:30	昼食・口腔ケア	配膳 口腔ケア・昼食介助・服薬確認	昼食準備(ミキサー) 食事介助			<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事介助</li> </ul>
12:00			食事介助 口腔ケア 記録	<ul style="list-style-type: none"> <li>・洗面所への移動介助</li> <li>・居室への移動介助</li> <li>・トイレ介助</li> <li>・排泄確認(パッド交換)</li> <li>・高齢者の衣服の対応</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・移動介助(車椅子, 杖, 他)複数</li> <li>・移乗介助(→椅子, →ベッド)</li> <li>・口腔ケア介助</li> <li>・排泄介助複数</li> </ul>
12:30	午睡・	1時間休憩	-	-	-	-
13:00	入浴・					

13:30	レク	入浴介助 洗濯 風呂場脱衣所清掃	入浴介助 (自立, 介助) 洗濯 洗濯物干し	・高齢者と雑談 ・居室で高齢者対応 (起床介助) ・トイレ介助 →移動介助 ・入浴終了者の対応 ・水分補給の準備 ・水分補給の確認	・訪問者インターホン対応 ・高齢者の食事の不满対応	・入浴介助 ・衣服の着脱の介助, ドライヤー, 薬 (褥瘡) ・起床介助 ・移動介助複数 ・移乗介助 (トイレ) ・排泄介助
14:00						
14:30						
15:00	おやつ		風呂掃除 洗濯物取り込み 記録記入	・食器洗い ・トイレ介助 →居室へ移動介助 ・おやつ介助 (通常+通院者)	・居室の高齢者対応 (衣服の着脱)	・移動介助 (杖) ・排泄介助 ・衣服の着脱の介助 (靴下) ・食事介助
15:30		洗濯物干し 入浴記録 トイレ誘導	トイレ介助 洗濯物干し	・夕食準備	・夕食の配膳の準備 ・居室の高齢者対応 (起床介助)	・移動介助 (杖) ・排泄介助 (自立) ・移乗介助 (トイレ, 椅子)
16:30	リビング					

表1より、特徴を2点指摘する。1点目に、業務表と「実際の業務」はほぼ同内容であるが、短い表現に多くの業務を同時に遂行することが期待されているといえる。例えば、昼食準備(ミキサー)とあるように、食事の準備も高齢者の状況により、細かく刻んだり、ミキサーにかけたりするなど多様な対応が含まれていた。また、内容は予定通りでも時間のずれが生じていた。例えば、8:30は業務表では食器洗いであるが、食事介助が継続していた。そこへ、家族から高齢者を病院へ連れていくと電話があり、その準備という記載のない業務が生じた。遅延や予定外の業務が生じても業務表の業務の省略はほぼ不可能であり、同時進行の対応により、結果的に業務表の内容がほぼ遂行されていると考えられる。

2点目に、5種類の介助の談話(移動, 排泄, 衣服の着脱, 食事, 入浴)は全て出現していたといえる。ただし、参与観察より、高齢者の状況によっては、講習会のように必ずしも円滑に介助が遂行されるわけではない様子(大場2020)も観察された。

#### 4-2. 介助の談話と「介助の談話の型」の分析

表2は、5種類の介助とその他の介助(服薬, 水分補給)の談話の集計結果である。表2より、講習会の5種類の介助の談話は全て出現していることがわかる。

表2 5種類の介助の談話の出現数

移動	排泄	衣服	食事	入浴	その他	計
4	6	1	12	2	9	34

その他：服薬介助8, 水分補給の介助1

ただし、参与観察より講習会との違いが2点指摘できる。1点目に、講習会では5種類の介助は個別に行われるが、就労場面では複数の介助が連続して行われる傾向にあった。例えば、入浴介助は、風呂場への移動介助, 排泄と脱衣の介助を行って入浴となった。表2ではこの一連の流れを入浴介助として集計した。2点目に、講習会では1人の高齢者に1種類の介助が円滑に行われるが、就労場面では複数の高齢者に複数の介助が同時に行われ、必ずしも順調に進むわけではない傾向にあった。例えば、食事の所要時間は高齢者によって異なり、食事介助をしながら、食事を終えた高齢者に口腔ケアを促す声かけもしていた。



例(1)は、高齢者E1の入浴介助で、移動・衣服の着脱・入浴の介助が連続する例である。まず、MはE1に入浴の声かけを行い(01,03)、風呂場への移動介助となる。移動後に脱衣の介助で、E1にお尻をあげてもらう際に「介助の動作の型」が出現する(07-08)。その後、入浴介助となり、入浴後は着衣、ドライヤーで髪を乾かす介助を行い、居室への移動介助(09)となる。声かけや脱衣の介助は、講習会のように順調には進んでいない。また、「安全・安楽確認」は「できました」(08)と動作の遂行の肯定的評価である。E1の安全な状況が自明で、Mが以前にも介助を行い、E1の残存能力の理解があったためだと考えられる。

**例(1)入浴介助(入浴の声かけ→移動介助→衣服の着脱の介助→入浴介助)**

番号	発話	介助の種類
01 M	E1さん、お風呂入ろう	入浴の声かけ
02 E1	何↑	
03 M	お風呂、きれいに	
04 E1	え↑ (9ターン省略)	
05 M	ね、行こうね (移動、お風呂の準備音)	移動介助
06 M	はい、服脱ぎます、ごめんね (脱衣の介助)	衣服の着脱の介助(脱衣)
07 M	ん↑ん、ん、うん、お尻上げてほしいの、今、だから、こうして、ちょっと、いきます、ね、せーの (2ターン省略)	
08 M	いくね、ちょっとお尻、はい、できました(以下、略) (シャワー音、衣服を着る音、ドライヤーの音)	入浴介助
09 M	はい、終わり、ありがとう、じゃあ、お部屋に入りますね	移動介助

例(2)は、服薬確認と食事介助をほぼ同時に行う例である。通常、服薬介助では、職員が複数で薬の確認を行う。Mは01でE2の薬を、03でE3の薬を他の職員(S)に提示して確認する。確認後に服薬介助を行うと、食事の別の高齢者の食事介助に戻る(04)。

**例(2)服薬確認→服薬介助→食事介助**

番号	発話	介助の種類
01 M	E2さん、いきます	服薬確認
02 S	はい (服薬介助)	服薬介助 服薬確認
03 M	E3さん、E3さんだね、うん (服薬介助)	
04 M	ね、ごめんね、お待たせ、うん、あ、いいよ、いいよ、あーんして(以下、略)	服薬介助 食事介助

次に、介助にかけ声を伴う「介助の動作の型」の認定を行った結果、早番で22例の出現が確認された。講習会と比較すると、文脈が明らかであるため、発話が簡略化されたり、発話機能が省略されたりする傾向があった。例えば、排泄介助でトイレに入り、便座に座る動作が自明であるため、「座ります」などの動作説明が省略される例があった。

例(3)は、食後の口腔ケアで高齢者が洗面台に移動するため、リビングの椅子から立ち上がる場面である。毎日の自明の行動であるため「動作説明」は省略され、発話は「動作要求」の「そっと立って」、「かけ声」の「いよっ」のみである(01)。立ち上がり後も、動作の安全な遂行が両者に共有されており、「安全・安楽確認」は省略され、「はい、行きます」(02)と次の「動作説明」となる。参与観察でも介助に問題は見られなかった。

**例(3)口腔ケアのための移動介助**

番号	発話	介助の種類
01 M	そっと立って、いよっ (立ち上がり、移動開始)	移動介助
02 M	はい、行きます	

例(1)は「介助の動作の型」の4つの機能、例(3)は2つの機能から成立していると考え

らえる。そこで、認定した「介助の動作の型」22例における4つの機能（動作説明・確認→動作要求→かけ声→安全・安楽確認）を集計すると、4機能13例、3機能6例、2機能2例であった。22例中13例で講習会と同じ4機能による構造が確認された。介護の現場では、「介助の動作の型」は、発話や発話機能の簡略化や省略があったり、講習会とは異なる表現で類似の機能を果たしたりもするが、構造は基本的には保たれていると考えられる。

## 5. 結論と今後の課題

早番の音声データを対象に、①業務内容、②介助の談話の分析を行った。まず、①業務内容の分析より、基本的に業務表に従って業務は遂行されているが、業務表に含意されている情報が多いことを指摘した。Mも業務を覚えるまで大変だったと報告しており、新人の職員には、業務表の記載内容に含意される業務（表1）、必ずしも業務表通りに進まない事例とその調整について、最初から情報提供を行う可能性があると考えられる。次に、②介助の談話の分析より、発話や発話機能の簡略化や省略があったりしても、構造上は講習会と類似のやりとりを行っていることを指摘した。Mは、介助は全て現場で指導されており講習会の受講経験はないが、介助の談話の構造には共通性があるといえる。ただし、新人の介護職員は、発話や発話機能の簡略化や省略などの表面上の違いを、講習会と就労場面の違いとして認識する可能性がある。介助の談話の構造の共通性を提示し、表現のバリエーションを提示するなど、講習会と現場をつなぐ情報提供を行う可能性が考えられる。

以上より、Mは、12月の調査時の段階で業務表の業務を遂行しており、介助の談話も、表面上に違いはあっても、構造上は講習会と類似のやりとりを行っており、他の職員からも肯定的に評価されていた。今後は、遅番と夜勤のデータも同様に分析してGHの業務全体を明らかにし、技能実習生など異なる条件の外国人介護従事者を対象としたデータも含めて分析事例を増やし、人材育成についてさらに検討していくことが課題として指摘できる。

**謝辞** 本発表は、2018～2021年度科研費（基盤研究(C)）「教材開発を目指した高齢者介護施設における新人介護人材育成のプロセスの実態調査」(18K02118)の助成を受けています。

## 参考文献

- (1) 大場美和子 (2019) 「介護技術講習会における介助の談話の構造と日本語の問題の分析－EPA介護福祉士候補者を対象に－」『社会言語科学』22(1), 107-124.
- (2) 大場美和子 (2020) 「高齢者の想定外の言語行動に対する調整の分析－グループホームの外国人介護職員を対象に－」『社会言語科学会第44回大会発表論文集』, 118-121.
- (3) 国立国語研究所 (1994) 『日本語教育映像教材中級編 関連教材 伝え合うことば 4機能一覧表』大蔵省印刷局
- (4) 細馬宏通 (2010) 「認知症高齢者はいかに立つことを了解するか－介護施設における立ち上がり行動の会話とジェスチャー」『社会言語科学会第25回大会発表論文集』, 142-145.
- (5) Backhaus, Peter・鈴木理恵 (2010) 「起きる時間－施設介護における承諾獲得－」『社会言語科学』13(1), 48-57.

## 介護用語の平易化のために

—医学会の用語整理・統一運動から学ぶこと—

遠藤織枝（元文教大学）

### 1. はじめに

EPA（経済連携協定）の介護福祉士候補者の受け入れが始まって以来、介護の日本語教育の必要性が高まってきている。中でも、介護の語彙の教育の需要は大きい。遠藤（2016）などで介護の用語の特殊性やわかりにくさについては報告しているが、中でも、明治期以来そのまま踏襲されている難解な用語は、外国人介護従事者が習得する上で負担が大きい。また、介護利用者やその家族にとっても介護のことは難解でわかりにくいという声も多く、その平易化が望まれている（遠藤他 2017）。本発表の目的は、明治以来の日本医学会の医学用語整理・統一の経過とその改訂の実際を知り、介護の用語の平易化を進めるための方法を学ぶことにある。

### 2. 解剖学会の用語整理統一の動き

日本医学会の中でも解剖学会は、すでに明治中期から用語の混乱を認識し改善を探っていた。以下に、解剖学界の用語の混乱と整理への動きを、澤井・坂井(2010:40-41)により概観する。

日本の解剖学の用語は『解体新書』のオランダ語原書からの訳語によっていたが、明治以後英語やドイツ語の解剖学書が導入され、多くの翻訳書が出される。用語も著者ごとに異なり、明治中期には1つの部位につき複数の用語が存在するに至る。1893年の第1回解剖学会では用語の統一が課題となる。1905年に鈴木文太郎が、『解体新書』以来の語彙を参照し、ラテン語用語と日本語用語を併記した『解剖学名彙』を出版したが、解剖学者の恣意的な用語使用は続き、混乱は收拾されなかった。1929年、解剖学会は用語委員会を設け、西成甫らが委員となって鈴木の『解剖学名彙』を基に改訂する方針で用語の統一に向けて動き出す。こうした医学用語整理統一の動きは、国語愛護同盟など当時の国語改革運動の影響を大きく受けている。

澤井・坂井は、以上のように解剖学会が用語改訂へ踏み出すまでの経過を伝え、それを推進する医師たちが、当時の国語改革運動と密接な関係があったことを指摘している。

### 3. 1930年代の国語改革運動

医学界の用語整理統一の運動が当時の国語改革運動の影響下にあったとすれば、まずその国語改革運動の実態を把握しておく必要がある。そこで、明治以降の国語に関する国の政策や民間の動きなどを、安田(2007:26-30)、山東(2015:167-171)により大まかに整理してみる。

1902(明治35)年～1913(大正2)年 文部省、国語調査委員会設置。その方針は音韻文字採

用・言文一致体・音韻組織調査・方言調査と標準語選定。

1905(明治 38)年 文部省、国語仮名遣改正案を国語調査委員会・高等教育会議に諮問。

1905(明治 38)年 文部省の簡易化に反対して、国学者たちが「国語会」を設立。

1908(明治 41)年 文部省、臨時仮名遣調査委員会を設置し、再度諮問。文部次官に改訂反対派岡田良平が就任して、諮問案撤回。

1923(大正 14)年 常用漢字表 1962 字と略字表 154 字を発表。関東大震災で実施は延期。

1930(昭和 5)年 国語協会発足、文部省の事業を後援し、国語の整理統一を目的とする。

1932(昭和 7)年 国語愛護同盟発足、広い視野での国語改良をめざす。

1934(昭和 9)年 文部省、国語審議会設置。国語の統制、漢字調査、仮名遣の改定を諮問。

1937(昭和 12)年 国語協会、国語愛護同盟を吸収して再発足。

1900年代から1930年代にかけては、漢字、仮名遣い、文体などの整備が追求された時期であったこと、漢字については、漢字制限派と、漢字保護派がせめぎ合っていたことがわかる。文部省を中心に、漢字制限、表音式仮名遣いなどを進めようとしたのが国語改革運動であった。

#### 4. 国語改革運動と医学用語の整理統一

上の年表で示したように1930年代に、文部省の国語改革を民間の側から支援し推進したのが国語協会であり、その国語協会の中で実質的に運動を進めたのが国語愛護同盟であった。国語愛護同盟は1932年、東京地方裁判所判事の金沢潔が友人と共に設立した(金沢1934)。同盟の機関紙『国語の愛護』(以下『愛護』)1号では、毎月研究会が開かれ、日本ローマ字会会長田中館愛橘、カナモジカイ主任マツサカタダノリ、臨時国語調査会保科孝一などが講話した(p18)。同盟の「設立の理由」は、「むずかしい漢語がむやみに使われ…国語は乱れに乱れた」「…漢字や仮名遣のために不便を感じることが数えきれない」からで、その「目的とする仕事」は、「よい国語をもちたてること」「むずかしい漢字を使わぬこと」などであった(p4-10)。

1933年には法律、医学、経済、教育の4つの部会が設けられ、その中の医学部会は同年11月に第1回会合が開かれた。『愛護』3号によれば、この会には、医学博士志賀潔、陸軍軍医監下瀬謙太郎、解剖学者西成甫ら11人が出席し、部会の世話人である下瀬が会の進行役を務めている。同部会の中心的メンバー下瀬謙太郎は、以下のような人物であった。

安田(2018)は、下瀬謙太郎が清国に医官として駐在し、当時の中国の文字改革の動きをいち早く日本に紹介していたこと、国語愛護同盟で医学用語の整理統一を推進したことを中心にして、言語分野の人としてあまり知られていない下瀬像を掘り起こしているが、そこに述べられる下瀬の略歴は次のようである。

下瀬謙太郎(1868年-1944年)、大分県生まれ。東京帝国大学在学中に陸軍衛生部医科大学依託学生となり、軍医となる。陸軍軍医学校校長を経て陸軍軍医監<sup>1</sup>。1920年退役。1928, 9年ごろ、日本ローマ字会とカナモジカイの会員になり、1938年からはカナモジカイの理事。エスペラントにも興味を持ち、1936年にはエスペラント学会の雑誌に寄稿している。軍医として高位に上り詰めながら、一方で文字の改革に強い興味をもち、積極的に関わって

いた人物であることがわかる。

1933年の国語愛護同盟の第1回医学部会に戻るが、『愛護』の第3号によると、この会合では、まず下瀬が「あいさつ」として以下の趣旨のことを述べている。

1. 医学用語の基準とすべき国語は、耳を主とする「ラジオ」時代の昭和語に他ならない。
2. 従来の医学用語はほとんどが漢語で、同音のものが多く…複雑で学ぶのに容易でない。
3. 医学用語が、医学者に難解であったり、まちまちでは、学術用語の資格がない。不良の用語の改造、整理、統一がわれわれの第一の使命である。(p1-5)

ついで出席者から意見が出されて、志賀潔は「最初の相手を民衆と定め、家庭向きの医学、書生乃至看護書類などに手を着けるがよいのではないか」(p6)と述べる。それをうけて下瀬が「陸軍並に赤十字社の看護学教程を易しく書き直す企のあること」(p6)を紹介して、当局に具体案を提出したカナモジカイの松坂忠則にその説明を求める。松坂は「看護兵教程の文字文章中改められたい諸点」として当局に提出した覚書を紹介しているが、その趣旨は「漢字は義務教育で学ぶ範囲ヲタテマエとし、やむを得ぬ事情で、それ以外のものを使う場合はフリガナをつける。例えば、鯢、纏、絲瓜のような文字が必要ならフリガナを。『竊に』などはカナガキに、膝、失禁、壊疽、足蹠などの教育上に困難な用語はなるべく分りやすいコトバに」(p7-8) というものであった。次いで発言した陸軍軍医監の安井洋は「術語には、つとめて、和語を採用し、一語でも漢語を減らすことを計りたい」(p10)と和語の採用を強調している。

1934年1月の第2回医学部会では「医学用語を選ぶ方針」(以下「方針」)を決定している。以下、『愛護』3号からまとめる。この原案は「下瀬世話人の手でまとめられたもの」(p21)で、Iの一般方針で、「文部省臨時国語調査会の発表している常用漢字、漢語整理案、仮名遣改定案等の精神を重んじ」と述べて同同盟の方針が、国家的な国語改革の流れに沿うものであることを明示する。IIで19項目にわたる「用語に関する方針」(以下「方針」)が掲げられる。(1)から(19)まで具体的な「方針」が示されるが、ここでは、本稿の主題である介護用語の平易化を考える際の参考になる10の項目に限り、また、介護の用語と関連のある語だけを引用する。

(1) 用語は耳に入り易く、かつ口に言い易いものを選ぶこと／(2) 漢語は、差支なき限り、読みのことばにすること。例 顔面を顔(カオ)に、眩暈をメマイに、投与スルを与エルに／(3) 複雑な漢字は、差支なき限り、簡易な文字に代え、已むを得ない場合は「フリガナ」を施すこと。例、祛痰剤を去痰剤に／(5) よい国語あるものは、これを学術語に取入れること。例、ハキケ(悪心)、ネアセ(盗汗)／(6) 俗語と考えられるものも、適当なものは医学用語に取り入れること。例、ヒキツケ(痙攣)、ネガエリ(反側)／(8) 同音異義の用語は適当に改めること。例 感染／寒戦／汗腺／(11) …漢語を整理し、なるべく、平易なことばを使うこと。例、洗滌を洗ウに、喀痰を痰に／(12) 複雑なる漢語は…仮名書きとすること。例、テンカン(癲癇) ルイレキ(瘰癧)／(15) 漢訳よりも寧ろ原語に親しみある外国語は…外来語として取入れること。例、イレウス(腸閉塞症)、ヘルニヤ(脱腸) (p23-27)

きわめて詳細綿密に項目が立てられ、それぞれに例語がそえられていてわかりやすい。

その後、同同盟は、この「方針」のもと、各科に整理統一を呼びかけ、医学会全体として改

訂を試みるように日本医学会へ働きかけていく。1934年の日本医学会の前には、用語統一を学会の事業として採用するよう会頭らへ働きかけるが、時間的に余裕がないということで、取り上げられずに終わる。1938年には3.で述べたように同同盟は国語協会に吸収されるが、医学部会も国語協会医学部会として運動を続け、同年第10回医学会を前に、用語問題の調査部など設置するよう会頭に申し入れる。そして「日本医学会は…医学用語調査委員会を設け…医学用語を調査し、その整理を行ふ」という決議が行われる。それを受けて医学会各分科会から委員が選出され協議を重ね、1942年の第11回の医学会で、特に重要な医学用語が「第一次医学用」として選定され、『医学用語集第一次選定』として1943年に公表される。こうして、国語愛護同盟時代からの医学用語統一の願いが実現した。下瀬(1938:43)、澤井・坂井(2010:44)

解剖学会が用語統一を最も早くから検討していたことは2.で述べたが、同学会の用語統一を推進した西成甫もエスペランチストであり、国語愛護同盟の会員であった。1940年、解剖学会は西成甫らの用語委員会に解剖学用語の改訂を委嘱し、西らは1941年末に暫定案を作る。解剖学専攻の学者に提示して意見を求め、日本医学会の用語委員と協議を重ねた上で1943年に『解剖学用語』を制定する。澤井・坂井(2010:41)

#### 5. 『解剖学用語』と国語改革運動：『解剖学名彙』と『解剖学用語』を比較して

1943年に制定された『解剖学用語』(以下『用語』)は、鈴木文太郎の『解剖学名彙』(以下『名彙』)を元にして改訂作業が行われた。この2書を比較して、改訂の実際を考察する。『用語』の「凡例」に、「用語の選定について」として「聞いて判ることを第一とし、従って成るべく同音異義の語を避け、又成るべく読み易く、書き易い漢字を撰び、なほ該当する日常の国語がある場合は併せて之を認めた」と記される。「聞いて判る」「同音異義語を避ける」「読み易く書き易い漢字」は、「方針」と同じである。「日常の国語」は「方針」の「俗語」に相当する。

『名彙』の「人身体部処」p9-12pと『用語』の「人体体部」p1-2のいくつかの用語で比較してみる。元になるラテン語と、両者の訳語を並べて記す。

表 1. 『解剖学用語』の改訂の実際

	ラテン語	『解剖学名彙』	『解剖学用語』
1	Caput	頭首	頭、アタマ
2	Vertex	巔頂	頭頂
3	Tempora	顳顳	側頭、コメカミ
4	Facies	顔面	顔、カホ
5	Brachium	上膊(又膊)	上腕、ニノウデ(6)
6	Antebrachium	前膊	前腕、マエウデ(7)
7	Planta	蹠	
7	Planta pedis		足底、アシノウラ(15)

① 『用語』の「人体体部」の項では、2.の「頭頂」のように漢字語のみ記される語と、1.「頭

アタマ」のようなカタカナの語も示される語がある。『名彙』にはなかったカタカナの併記は、凡例の「該当する日常の国語がある場合は併せて之を認めた」ことの現われであり、「方針」の、(5) (6)の和語俗語を取り入れるとする、を実現したものである。

② 1. と 4. の、『名彙』の「頭首」と「顔面」から、『用語』の「頭」と「顔」への変更は、「方針」の(2)の「漢語は…訓読みのことばにすること」に従った例である。

③ 2. と 3. の「巔頂」と「顛顛」から「頭頂」と「側頭」への変更は、「方針」の(3)「複雑な漢字は…簡易な文字に代え」に沿っている。特に 3. の「顛顛」は、下瀬(1936:57)が、「見ても分らぬ言葉」の例として「瘰癧」「癰」<sup>2)</sup>などと並べてあげている語である。なお、「側頭」の語は、国語愛護同盟の医学部会の会員であった池田孝男が「『顛顛骨』という語は…いかにもむずかしい字だから、私は『側頭骨』と書いていました」(『愛護』6号 p31)と述べていることから、1930年代当時一部の医師によって使われていた語であることがわかる。「顛顛」から変更された「側頭」は、現在「側頭骨 temporal bone」(『看護学大事典』)のような語に使われている。『文部科学省学術用語集医学偏』(2003)では、

sokutô [kotu] 側頭〔骨〕—形 temporal / temporal… 側頭〔骨〕—形

と、記されている。同書には「顛顛」の語も「komekami」の語も収録されていない。

④ 5,6,の『名彙』の「上膊」「前膊」は、『用語』でそれぞれ「上腕」「前腕」に変更されている。各語の後に(6)(7)の註の記号がつけられ変更の理由を示す巻末の「解剖学用語註解」に導かれる。「上膊」から「上腕」へは「(6) 腕—(旧)膊は常用字でない上に屢々「膊」と誤り書かれるので、凡て「腕」に改めた」(p1)とされる。難解で誤用があることを理由に、「腕」に変えたという。「前膊」から「前腕」への変更も同じ趣旨とされる。

⑤ 『名彙』の 7. 「Planta 蹠」と『用語』の 7 「Planta pedis 足底、アシノウラ」とラテン語が違っている。しかし、『医語新辞典：獨羅和譯』など明治期の医学辞書では「Planta pedis」を「足蹠」と訳しており、同じ部位のことである。Planta pedis の訳語が「蹠」と「足蹠」の 2 種類あるということである。『名彙』の「蹠」から『用語』の「足底」への変更の理由は、註解では「(15)足底—(旧)「蹠」(音セキ)は屢々誤り読まれるので…中国の用語を採ることにした」(p1)とされる。「蹠」の漢字が難解なため、中国語の「足底」を採用するに至ったということで、「方針」の(3)に沿う例である。

以上から、『解剖学用語』の改訂が国語改革運動に沿ったものであることが確認できた。

## 6. 介護用語の平易化に向けて学ぶこと

医学用語の整理統一を推進してきた下瀬らが、その過程で改める用語として取り上げ論文に例示してきた語の中から特に、介護用語に近い語彙をいくつかの項目別に拾い出してみる。

1. 耳で聞いてわからない語の例 舌苔・腫瘍・流涎
2. 漢語を訓読みのことばにする例 嘔吐→はき、悪心→はきけ、悪寒→さむけ、凍傷→しもやけ、火傷→やけど、打撲傷→うちきず、擦過傷→すりきず、褥瘡→とこずれ、浮腫→むくみ、眩暈→めまい、大腿骨→もものほね、麻酔薬→しびれぐすり、吃逆→しやく

- り、消化→こなれる、伝染→うつる、流行→はやる、麻痺→しびれる、含嗽→うがひ
- 3.教育上に困難だとする用語の例 失禁・壊疽・足蹠
- 4.漢語を整理し、なるべく平易なことばにしたいとする例 洗滌→洗う、乾燥→乾かす
- 5.…性、…的、…式、…化の乱用をさけること（\*の字は省き、又は助詞ノに入れ替える）

女性性<sup>\*</sup>ホルモン 絶対的<sup>\*</sup>価値 石原氏式<sup>\*</sup>試視力表 電気化<sup>\*</sup>時代

どれも漢字語のわかりにくさの例で、3.以外はその代案が示されている。これらの漢字語のほとんどは、現在の介護の場でも使われていて、その難解さが指摘されている語である。医学界では、上記「方針」や下瀬の発言などで紹介してきたように、用語統一にむかって長年にわたり議論し検討され改訂されてきた。介護の場でも、国際化を迎えた今まさに、こうした医学界の経験に学び、耳で聞いてわかる平易なことばへの見直しが求められている。

## 注

- (1) 軍医官は、森鷗外などが務めた軍医総監に次ぐ階級。
- (2) 「癰」=「ヨウ・コウ」と読み、はれものの意。

## 参考文献

- 遠藤織枝(2016)「介護のことば—そのわかりにくさの実際—」『わかりやすい日本語』野村雅昭・木村義之編 くろしお出版 201-224
- 遠藤織枝他(2017)「介護現場のコミュニケーションを円滑にするために」日本語教育学会春季大会 早稲田大学 2017.5.20.21 パネルセッション③予稿集 1-10
- 金沢潔(1934)「国語愛護同盟の成立」『学士会報』日本学士会 557号 72-79
- 澤井直・坂井建雄(2010)「昭和初期解剖学用語の改良と国語運動」『日本医史学雑誌』1 39-52
- 山東功(2015)「近代国民国家の形成と戦前の言語計画」『歴史社会言語学入門—社会から読み解くことばの移り変わり』高田博行他編著 大修館書店 159-176
- 下瀬謙太郎(1936)『医学の言葉』『教育』岩波書店 4(8):56-64
- 下瀬謙太郎(1938)「用語問題から見て日本医学会に対する回顧と希望」『週刊医界展望』(170)
- 国語愛護同盟『国語の愛護』国語愛護同盟 1~6号 1934~1935
- 安田敏朗(2007)『国語審議会』講談社現代新書
- 安田敏朗(2018)「第7章『ことのはのくすし』は何を見ていたのか—陸軍軍医監・下瀬謙太郎をめぐる—」『近代言語史氏再考Ⅴ ことばのとらえ方をめぐって』三元社 307-390

## 参照辞典

- 『看護学大事典第2版』医学書院 2002
- 『医語新辞典：獨羅和譯』興津磐 大島樫 吐鳳堂 1905
- 『解剖学用語』附／組織学用語／発生学用語 日本解剖学会撰 丸善株式会社 1945
- 『解剖学名彙』鈴木文太郎 丸善 大正6年
- 『文部科学省学術用語集 医学偏』独立行政法人日本学術振興会 2003



## 介護福祉士国家試験で誤答を誘発する問題文とその読み誤り

—インドネシア人 EPA 候補者に対する調査から—

かみむらはつみ  
神村初美（ハノイ工業大学）  
のだひさし  
野田尚史（国立国語研究所）

### 1. 発表の目的と研究の背景

本発表は、介護福祉士国家試験が不合格だったために再受験したインドネシア人 EPA 候補者を対象に、国家試験の問題をどのように読みとり、どう解答するかという過程を母語で話してもらい調査を行い、その結果からどのように試験問題を読み誤り、正答できないかを明らかにするものである。

EPA 候補者が再度不合格で帰国となった場合、介護施設などの不利益は計り知れない。実働 4 年間で培った介護力から介護現場の最前線で活躍し得る貴重な人材だからである。直近の第 32 回国家試験で、日本人受験者を含めた全体の合格率は約 70%、EPA 候補者の初受験者の合格率は約 50%であった。しかし、EPA 候補者の再受験者の合格率は 30%以下であった。不合格となった EPA 候補者には、介護の専門知識をもち、介護現場での業務にも問題は無いが、合格できなかったという者が多く含まれる。EPA 候補者の教育関係者の間では、合格できない大きな要因の一つは日本語の読解力だと考えられてきた。しかし、詳細な研究は行われてこなかった。

### 2. 先行研究

日本語学習者の読み誤りについては、館岡（1996）や谷口（1991）などによって、主語の省略や背景知識の不足などで読み誤りが起きることが示されている。また、野田他（2017）では、中国を母語とする上級日本語学習者を対象として学術論文の読み誤りを分析し、どこでどのように読み誤るのかが詳細に分類されている。しかし、介護福祉士国家試験の問題の読み誤りについての研究は、管見の限り見られない。

介護福祉士国家試験の全体的な特徴を探った研究としては、遠藤・三枝（2013）、中川（2010）、大場（2017）などがある。遠藤・三枝（2013）は、介護福祉士国家試験の問題文を日本語の面から分析し、読みにくさの要因を構文と用語に分けて指摘している。構文については長くて複雑な文章、動作の与え手が示されないタイプの受け身、主語が示されない文があることを指摘し、用語については難解な漢字語彙や日本社会や文化の背景がないと理解できない用語が多いことを指摘している。

介護福祉士国家試験の全体的な特徴を探った先行研究の多くは、試験問題の文章を分析したものである。EPA 候補者の読解から、実際にどのような問題文で読み誤りが誘発されるのか、どのような読み誤りがあるのかについては解明されていない。

### 3. 調査方法

本研究では、介護福祉士国家試験の問題をどのように読みとり、どう解答するかという過程を母語で話してもらい調査を行い、試験問題の読解過程で読み誤ったために正答できなかった事例から、誤答を誘発する問題文とその読み誤りについて分析した。正答できなかった事例のみを扱ったのは、国家試験の場合は、読み誤りそのものではなく、正答できるかどうか重要だからである。調査は(a)～(c)の方法で行った。

- (a) 自分で選んだ「総合問題」の9問を調査の時に初めて読んでもらう。
- (b) 読みとった内容や、読みながら考えたこと、理解できないところなどを母語のインドネシア語で話してもらう。
- (c) どのように理解したのか、なぜそのように理解したのかわからない時は、調査者側から質問し、どのように理解したのかをインドネシア語で答えてもらう。

読解対象は、介護福祉士国家試験の「総合問題」とした。「総合問題」は、事例が書かれている長文の文章を読み解いた後、それに対する設問に答えるものであり、読解力が必要となる。そのため、国家試験の読解力を検証する素材として適切と考えたからである。

今回の調査では、平成26年度～平成30年度の「総合問題」から、再受験者のそれぞれが読みたい年度の「総合問題」を選んでもらった。再受験者が読んだ文の総数は504文である。各発話はすべて録音し、日本語に翻訳した上で、問題の読み誤りについて分析した。

調査対象者は、令和元年度の国家試験の受験を控える、N3後半からN2後半レベルのインドネシア人の再受験者6名（男性3名・女性3名、平均年齢26歳）である。

### 4. 調査結果の概要

調査で見られた読み誤りは、野田他(2017)を参考に、次の(d)～(g)の4つに分類した。

- (d) 語の意味理解に関する読み誤り：語の意味を不適切に推測する。
- (e) 文構造のとらえ方に関する読み誤り：文のどの部分がどの部分を修飾しているかということ適切にとらえられない。
- (f) 文脈との関連づけに関する読み誤り：省略されている語句を文脈から適切に特定できなかったり、照応先の語句を文脈から適切に特定できなかったりする。
- (g) 背景知識との関連づけに関する読み誤り：本文の記述内容に関して自分が持っている背景知識と本文との関連づけが適切にできない。

このうち、(d)の「語の意味理解に関する読み誤り」が最も多く見られた。(e)の「文構造のとらえ方に関する読み誤り」、(f)の「文脈との関連づけに関する読み誤り」、(g)の「背景知識との関連づけに関する読み誤り」は、(d)の「語の意味理解に関する読み誤り」に比べると少なかった。

このあとの5.から8.で、これら(d)～(g)の読み誤りを順に見ていく。

### 5. 語の意味理解に関する読み誤り

「語の意味理解に関する読み誤り」は、個々のことばや漢字の意味についての知識などをもとにして語の意味を不適切に推測する読み誤りである。

例えば、次の(1)の「ホームヘルパー」は訪問介護員の意味である。しかし、この再受験者は、「ホームヘルパー」を「ホームケア（訪問介護サービス）」の意味で理解した。また、

「調理」を「管理」の意味で理解した。

(1) Mさんは、訪問介護員（ホームヘルパー）と一緒に調理していたが、最近、途中で動作が止まってしまうことがあった。（第28回 総合問題3）

この再受験者は「ホーム」を「ホームケア（訪問介護サービス）」と理解し、「ヘルパー」を無視して、「Mさんはホームケア（訪問介護サービス）」を利用している」と推測した。

また、「調理」を「管理」と理解した。そのため、「Mさんは訪問介護員（ホームヘルパー）と一緒に調理していた」を、「Mさんはホームケア（訪問介護サービス）を利用し自分の健康を管理していた」という意味だと理解した。

さらに、Mさんは息子と二人暮らしであったことから、「一緒に」を「息子と一緒に」と推測した。その結果、(1)の「Mさんは訪問介護員（ホームヘルパー）と一緒に調理していた」を「Mさんはホームケア（訪問介護サービス）を利用し、二人暮らしの息子と一緒にMさん自身の健康の管理をしていた」という意味に理解したのである。

そして、選択肢(2)の「2 本人に代わって調理を行う」も(1)で解釈したことを当てはめて理解した。

(2) 本人に代わって調理を行う。（第28回 総合問題3）

この再受験者は(1)で「調理」を「管理」だと理解していたため、(2)の「調理を行う」を「管理を行う」という意味だと理解した。また、「本人に代わって」は「訪問介護員が本人に代わって」という意味であるが、この再受験者は「息子が代わりに」という意味だと不適切に推測した。その結果、(2)の「本人に代わって調理を行う」を「息子が代わりにMさんの健康の管理を行う」という意味に理解したのである。

そのほかの読み誤りとしては、次の(3)や(4)などが見られた。

(3) 「足がすくんだ」を、介護現場でよく耳にする「足が腫れた」のことだと推測する。（第31回 総合問題2）

(4) 「通らず」「眠れず」の「ず」が否定を意味するとわからず、文全体の意味が理解できない。（第31回 総合問題3）

## 6. 文構造のとらえ方に関する読み誤り

「文構造のとらえ方に関する読み誤り」は、文のどの部分がどの部分を修飾しているかということ適切にとらえられないために起こる読み誤りである。

例えば、次の(5)の「トイレで転ぶのではないかとFさんの心配」を修飾し、「話し合った」は「結果」を修飾する連体修飾の構造になっている。しかし、この再受験者は、これらの連体修飾の構造を適切にとらえられなかった。そのために、様々な読み誤りが引き起こされた。

(5) トイレで転ぶのではないかとFさんの心配について話し合った結果、トイレに手すりが必要だということになった。（第31回 総合問題1）

「トイレで転ぶのではないかとFさんの心配」は、「Fさん自身がトイレで転ぶのではないかとFさんが心配している」という意味である。しかし、この再受験者はこの構造がとらえられず、「トイレで転ぶ」「トイレにいない」「でもFさんは心配」と断片的に理解した。「トイレにいない」は「転ぶのではないかと」の「ない」を「いない」ととらえたため

である。

「～について話し合った」は「～について複数の人間で話す」という意味である。しかし、この再受験者は「話し」を無視し「合った」だけを読み取り、「～に合わせた」という意味だと理解した。その結果、「トイレで転ぶのではないかというFさんの心配について話し合った」を「今トイレにFさんはいない。トイレで転ぶという心配がある。それに合わせた」という意味に理解したのである。

「～結果、……」は、「結果」の前の部分が原因を表し、「結果」の後の部分が結果を表す構文である。しかし、この再受験者は「トイレに手すりが必要だという結果になった。だから、手すりを付けてある」という意味だと解釈した。そして、間違った推測のつじつまを合わせるために、「手すりを使うから絶対に転ばない」とさらに不適切に推測した。その結果、(5)全体を「今トイレにFさんはいないが、トイレで転ぶという心配ごとがある。それに合わせてトイレに手すりが必要だという結果になったから、手すりを付けてある。とにかくトイレでは手すりを使うから絶対転ばない」という意味に理解したのである。

## 7. 文脈との関連づけに関する読み誤り

「文脈との関連づけに関する読み誤り」は、省略されている語句や照応先の語句を文脈から適切に特定できなかつたために起こる読み誤りである。

例えば、次の(6)の「Mさんへの支援」の「支援(する)」の動作主は、「訪問介護員」である。選択肢「1 ～まで待つ」、「2 代わって調理を行う」、「3 調理動作のヒントを出す」、「4 自助具を用意する」、「5 ～の手順書を渡す」の動作主も、「訪問介護員」である。しかし、これらの動作主は省略されているため、この再受験者は省略されている動作主を文脈から特定できなかつた。

(6) Mさんは、訪問介護員(ホームヘルパー)と一緒に調理していたが、最近、途中で動作が止まってしまうことがあった。調理の途中で、動作が止まってしまうMさんへの支援として、最も適切なものを1つ選びなさい。

- 1 本人が調理動作を行うまで待つ。
- 2 本人に代わって調理を行う。
- 3 ジェスチャーを使って調理動作のヒントを出す。
- 4 調理動作が楽にできる自助具を用意する。
- 5 調理動作の手順書を渡して覚えてもらう。(第28回 総合問題3)

(6)の「Mさんへの支援」の「支援(する)」の動作主は省略されている。しかし、この前の文に「Mさんは訪問介護員と一緒に調理していた」とある。そのため、文脈から省略されている「支援(する)」の動作主は「訪問介護員」とであると特定できる。同じように、選択肢の「1 ～まで待つ」「2 代わって調理を行う」、「3 調理動作のヒントを出す」、「4 自助具を用意する」、「5 ～の手順書を渡す」で省略されている動作主も、文脈から「Mさんへの支援」を行う「訪問介護員」とであると特定できる。しかし、この再受験者は、省略されている「訪問介護員」を文脈から適切に特定できなかつた。そのため、各選択肢の意味そのものは正しく理解できていたが、結局、最後まで適切な解答を選択できなかつた。

## 8. 背景知識との関連づけに関する読み誤り

「背景知識との関連づけに関する読み誤り」は、本文の記述内容に関して自分が持っている背景知識と本文との関連づけが適切にできないために起こる読み誤りである。

例えば、次の(10)の「訪問介護員（ホームヘルパー）と息子以外の人との接触はなく」や「テレビの前で過ごすことが多い」は、認知症を患っているMさんの生活の様子を表している。しかし、この再受験者は、これらを自分が持っている背景知識と関連付け、「Mさんの生活はだらしない状態だ」と理解した。

(10) Mさんは、訪問介護員（ホームヘルパー）と息子以外の人との接触はなく、テレビの前で過ごしていることが多い。 (第28回 総合問題3)

「訪問介護員（ホームヘルパー）と息子以外の人との接触はなく」は、認知症患者にみられる社交性の低さを表している。しかし、この再受験者は「息子がいないと何もしない人」と理解した。また、「テレビの前で過ごすことが多い」も認知症患者にみられる無気力感を表している。しかし、この再受験者は「Mさんはだらしない生活をしている」と理解した。その結果、(10)全体を「Mさんは、息子がいなかったら何もしなくて、だらしない生活になってしまう」という意味に理解したのである。

## 9. 読み誤りの強化

ここまでの5.から8.は、読み誤りをその主な原因によって分類したものである。しかし、実際には、主な原因によって読み誤りをしたあと、その誤った理解を別の観点から強化する読み誤りも見られた。

例えば、次の(11)の選択肢4「Mさんが失敗したらそのたびに指摘する」は、「Mさんが失敗したらいつもはっきりとその間違いを言う」という否定的な意味である。しかし、この再受験者は「Mさんが失敗したら、すぐにどうしたらいいのかを教えてあげる」という、逆の肯定的な意味で理解した。

(11) 息子に対する訪問介護員（ホームヘルパー）の助言として、最も適切なものを1つ選びなさい。

- 1 Mさんを認知症対応型共同生活介護（グループホーム）へ入居させようように勧める。
- 2 Mさんに買物をさせないようにする。
- 3 Mさんと一緒にテレビを見るように勧める。
- 4 Mさんが失敗したらそのたびに指摘する。
- 5 Mさんのできることを見つけて、一緒に行くように勧める。

(第28回 総合問題3)

「そのたびに」は「その時はいつも」という意味であるが、この再受験者は「そのまま」という意味だと理解した。しかし、自信がなく迷っていた。「指摘する」は、「具体的に取り上げて批判する」という否定的な意味である。しかし、この再受験者は「指摘する」を「どうしたらいいのかを教えてあげる」という意味だと理解した。インドネシア語の「指摘する」に当たる動詞には否定的な意味はないため、「指摘する」を肯定的な意味の「教えてあげる」と理解したのである。

「指摘する」を「教えてあげる」の意味だと確信したため、「そのたびに」を「そのまま」から「すぐに」という意味に修正した。自身の誤った理解に対して別の観点からつじつまを合わせ、読み誤りを強化したのである。そのため、「そのたびに指摘する」を「すぐに教えてあげる」という意味だと不適切に推測した。その結果、(11)の選択肢4の「(息子は、認知症である) Mさんが失敗したらそのたびに指摘する」という否定的な意味を、「(息子は、認知症である) Mさんが失敗したら、すぐにどうしたらいいのかを教えてあげる」という、逆の肯定的な意味に理解したのである。そして、この選択肢4を正答に選んでいる。

## 10. まとめと今後の課題

本発表では、介護福祉士国家試験が不合格だったために再受験したインドネシア人 EPA 候補者を対象に、試験の「総合問題」をどのように読みとり、どう解答するかという過程を母語で話してもらって調査を行った。この調査から、どのように試験問題を読み誤り、正答できないかを明らかにした。

読み誤りは、読み誤りの主な原因から、「語の意味理解に関する読み誤り」「文構造のとらえ方に関する読み誤り」「文脈との関連づけに関する読み誤り」「背景知識との関連づけに関する読み誤り」の4つに分類し、指摘した。また、誤った理解を別の観点から強化する「読み誤りの強化」についても指摘した。

本発表は、読み誤りのメカニズムを具体的に明らかにするものであり、国家試験に合格できない再受験者の読解指導に大いに資するものと考えられる。

ただし、介護の専門的な知識が不足しているために、日本語の読解に大きな問題はなくても合格できない再受験者もいる。一人ひとりの EPA 候補者について、合格できない主な原因が専門知識の不足なのか、日本語の読解力が弱いからなのかを見極め、それぞれの EPA 候補者に適切な指導をすることが必要である。その意味でも、介護の専門家と日本語教育の専門家の連携が欠かせない。

## 参考文献

- (1) 遠藤織枝・三枝令子 (2013) 「介護福祉士国家試験の平易化のために—第 23 回, 24 回試験の分析—」『人文・自然研究』7, pp. 22-41
- (2) 大場美和子 (2017) 「介護福祉士国家試験の筆記試験における文法・語彙項目の分析—日本語能力試験の観点から—」『小出記念日本語教育研究会論文集』25, pp. 5-20
- (3) 神村初美 (編) (2020) 『介護と看護の日本語教育実践—現場の窓から—』ミネルヴァ書房.
- (4) 館岡洋子 (1996) 「文章構造の違いが読解に及ぼす影響—英語母語話者による日本語評論文の読解—」『日本語教育』88, pp. 74-90
- (5) 谷口すみ子 (1991) 「思考過程を出し合う読解授業—学習者ストラテジーの観察—」『日本語教育』75, pp. 37-50
- (6) 中川健司 (2010) 「介護福祉士候補者が国家試験を受験する上で必要な漢字知識の検証」『日本語教育』147, pp. 67-81
- (7) 野田尚史・花田敦子・藤原未雪 (2017) 「上級日本語学習者は学術論文をどのように読み誤るか—中国語を母語とする大学院生の調査から—」『日本語教育』167, pp. 15-30

## アメリカの日本語教育の源流を探る

—太平洋戦争中のカリキュラムとそれを支えた教育者たち—

村田道明（法政大学）

本研究は、太平洋戦争中にワシントンの陸軍省などからイエール大学に送られた様々な機密文書や、その時期にイエール大の日本語教育を指揮していた言語学者バーナード・ブロックの膨大な量の往復書簡などを通して、アメリカの日本語教育の源流を探るものである。

### 1. 日本語教育の広がり

アメリカでは 1930 年代までは日本語教育を行う大学は非常に少なかった。どこの大学でも学生数はわずかで、行われていたのは読解中心の教育であった。そのような状況を一気に転換し、話し言葉に重点をおく教育に切り替えるきっかけを作ったのが真珠湾攻撃である。日本語の学習者は開戦後の 1942 年の春学期から爆発的に増えることになる。

では、アメリカは太平洋戦争が始まるまで全く手をこまねいていたのかと言うと、そうではない。日清、日露戦争の勝利で国際社会に台頭してきた日本に危機感を覚え、陸軍は 1908 年から、海軍は 1910 年から東京のアメリカ大使館に将校を送り始めた。日本語を学ばせるためである。このプログラムは日米開戦の前まで続けられたが、戦争が始まった時点でプログラムを修了していた将校の数は、陸海軍合わせても 100 人に満たなかったため、軍は日本語のできる将校の養成が急務と考え、様々な教育プログラムを立ち上げていくのである。ドナルド・キーンが学んだ海軍日本語学校はよく知られているが、その他にサンフランシスコの陸軍基地内に開かれた陸軍日本語学校、陸海軍の軍政学校、さらに、各地の大学で行った陸軍特別教育プログラム（Army Specialized Training Program. 以下 ASTP と略す）と民政訓練学校（Civil Affairs Training School. 以下 CATS とする）など、日本語を含めた様々な外国語教育と地域研究が、開戦後一気に広まることになる。

（Jansen 1988, 河路 2016, McNaughton 2006, Slesnick 2006, 武田 2018, など）

### 2. 戦争へ対応

#### 2-1. 高等教育機関としての大学の対応

真珠湾攻撃から 26 日目の 1942 年 1 月 2 日、メリーランド州ボルチモアで、アメリカ大学連合の年次大会が開かれた。大学の総長、学長が出席するこの大会の結果出された声明文の第一項には「国家の緊急事態において我々大学は戦争に勝利するため、大きな責任を引き受ける。大学も個々の教授やスタッフも、喜んで必要な貢献をする」と書かれている。また、その大会の翌日と翌々日には同じ場所で「高等教育と戦争に関する大学総長学長全国会議」も開かれ、大学も戦争に全面協力する方向で、様々な話し合いが行われたことがわかる。さらに、このボルチモアの大会の声明を受けてのことであろうが、ジョン・フェ

アバンクを筆頭とする三名の連名で、各地の東アジア関連の研究に携わる教授たちに文書（1942/3/28）が送られている。その文書は「アジアを理解するために、アジアで戦うために、アメリカの教育制度をより効率的にし」、「極東研究を推進し、質を高めていく」ことを、教授たちに呼びかける内容となっている。宛先には 25 名の名前が連なっている。

## 2-2. 外国語教育への取組み

開戦から六ヶ月後の 42 年 6 月 10 日、「言語に関する会議」が開かれ、その覚書きが残っている（1942/6/12 HS から BB へ）。そこから分かることは、陸軍特別部門が計画しつつある言語教育プログラムと緊密に連絡をとる必要があると海軍が考えていること、海軍は言語の専門家を迎えて教育を行いたいと思っていること、またレコード録音技術を切に必要としていることなどである。実は、この会議の一年近く前にも、七校の大学の日本語教育者、軍の関係者などがコーネル大学に集まり、会議を開いている。さらに、「言語に関する会議」の三ヶ月後、ミシガン大学で第二回日本語教育者会議が開かれる。ミシガン大の会議では登録費、宿泊場所などの案内とともに、これからの日本語教育をどのように導いていくかを問う 19 の質問が示されていて、具体的な、突っ込んだ話し合いが行われたことを示している。この会議には学者や政府関係者など 28 人が出席している。さらに、その一週間後にはフィラデルフィアに言語学者 23 人が集まり、「効果的な教材作りのために言語学のデータをどう活用するか」が話し合われている。

## 3. 陸軍のプログラム

### 3-1. 陸軍特別教育プログラム(ASTP)と民政訓練学校(CATS)

1942 年の段階では軍主導の日本語教育は陸海軍の日本語学校と軍政学校だけであったが、そこに ASTP が発表され、さらに CATS の準備も進められていくのである。ASTP の参加校で日本語を教えたのは、「海外地域と言語研究」のプログラムが含まれていた、以下の 11 校である（Jansen 1988. もとの論文ではアルファベット順）。

スタンフォード大学、カリフォルニア大学バークレー校、ミシガン大学、イェール大学、シカゴ大学、デンバー大学、ジョージタウン大学、ハーバード大学、ミネソタ大学、ポモナ大学、ユタ大学

筆者が調査した陸軍省からの文書（1943/4/7）には、11 校のうちの最初の四校にピッツバーグ大学を加えた五校が挙がっている。おそらく 43 年 4 月の段階で ASTP を始める準備ができていた大学であろう。シカゴ大学以下の七校は準備がやや遅れ、ピッツバーグ大学は最終的には参加しなかったようだ。

CATS は、44 年 7 月末から始まっている。陸軍省からの文書（1944/7/25）には「最初のクラスは 7 月 31 日からシカゴ大、ミシガン大、イェール大で始まる」とあり、続いてハーバード、ノースウェスタン、スタンフォードの CATS でも日本語の授業が行われた。

### 3-2. 教育方針

ASTP と CATS の日本語教育では、会話に重点をおいていたことが様々な文書から分かっている。例えば、ワシントンからの文書「占領地域の軍務に備えて ASTP で準備する将校



候補生の規約（案）」（1943/1/29）では、「語学教育の目的は許された時間内で会話力を最大限伸ばすことである」と最初に明言している。会話を重視していたことは、戦前からイエール大で日本語の授業を行っていたジョージ・ケネディの書簡からも分かる。ケネディはある人物から読解トレーニングに関する企画書を受け取るが、以下のように断っている（1943/3/31 GK から SZ へ。抄訳）。

日本語の担当はブロックで私は詳しいことを知らないが、イエールでは話し言葉に力を入れているので、この企画はだめだろう。本校では話し言葉を十分に習得するまでは、読み書きは教えない。それには数ヶ月を要するため、読解に時間を費やす学生はほとんどいない。コロンビアやハーバードでは読解にも重きを置いているので、そちらに企画を出してみてもどうか。

ここで、この書簡の最後の一文にも注目しておきたい。コロンビア大やハーバード大では読解にも重きを置いていると書かれているように、戦時中はプログラムによって育てる能力が違っていたのである。海軍日本語学校では、通信傍受、文書の翻訳、辞書の作成などが将校たちに求められていたので、読解力を伸ばすことに力を入れていたし、イエール大でも戦争の末期になって、読解に重点を置いたコースが追加されている。

### 3-3. 授業内容

1943 年から陸軍の要請で中国語の集中講義を始めることになったイエール大では、それまで日本語の授業も兼任していたケネディの代わりとして、言語学者バーナード・ブロックをブラウン大から引き抜いている（Murata, 2019）。それ以降、日本語プログラムはブロックが指揮することになる。では、ブロックの指揮した戦時中の日本語プログラム（ASTP と CATS）は具体的にどのようなものだったのだろうか。

「CATS の歴史」と題した報告書（1945/9/19）に授業の様子がわかる記述がある。その報告書には「この教授法は最初は米国学術団体評議会の集中言語教育プログラムによって開発されたが、すでに ASTP コースで試され、認められたものである」とあるので、授業の進め方や重点の置き方は、試行錯誤を繰り返していたとしても、ASTP と CATS との間にそれほど大きな差はないと考えていいだろう。以下は報告書の一部である。なお、この報告書では少人数クラスでドリルを行う教員（主に日系二世）をチューターと呼んでいるが、当時はドリルマスターやインフォーマントという呼び名の方が一般的だった。

- ・（日本語の授業は）3 時間の講義と 15 時間のドリルクラスからなる。講義はディレクターのブロックが行う。講義の授業では全員が一ヶ所に集まり、学生からの文法に関する質問に答えることに多くの時間が費やされる—あらかじめ準備された印刷物が完全には理解できない（あるいは読んでいない）学生のために。学期が進むと、講義の最後の方にチューターによるスキット会話も入る。

- ・ドリルの授業はひとクラス 6, 7 人に分け、日本人チューターが指導する。この授業では (1) 学生はチューターの真似をしながらいくつかの文を学び、すらすら言えるようになるまで練習する (2) その後、覚えたばかりの新しい言葉と構文を自由に使えるように練習する。そして最後に (3) 習ったことを実際の会話の場面に応用できるように、学生同士またはチューターといっしょに練習する。

授業の中身を想像することができる面白い話をもう一つ紹介しよう。陸軍特別教育局からイェール大に「1月14日にフランス語、ドイツ語、イタリア語、日本語、ロシア語、スペイン語の学力試験を行う」旨の文書（1943/12/28）が届いている。教育局としてはASTPでの特訓の成果が見たかったのであろうが、実際に行われた試験はどの言語でもかなり不評だったようである。試験終了後、それぞれの言語のディレクターが、試験問題のおかしな点、あるいは苦言をまとめている（1944/1/18 AG から HB へ、他）。日本語の試験の「苦言」はブロックが書いていて、その中に以下の一文がある。

天気、道を尋ねる、買い物に行く、レストランで、など、どの言語でも初級の基礎になるような日常のトピックとは無関係に試験が作られていた。

当然のことながら、教室ではそのような場面設定をした会話の授業が行われていたと考えていいだろう。今日の視点から見ると、ごく普通の授業に思えるかもしれないが、戦前までは読解中心だったアメリカの外国語教育をわずか2年ほどで、場面に応じた会話を扱うような授業に作り変えるのは、まさに大改革であったと思われるが、試験問題を作成した人たちは、その大改革の中身を理解していなかったようだ。

### 3-4. 教材

イェール大で使用していた日本語の教材は長沼直兄著「標準日本語読本」1~6巻と関連の副教材（例えばカリフォルニア大学出版の「List of 500 Kanji」や、長沼直兄の「Ready Conjugator of Japanese Verbs and Adjectives」）、エリセーエフ、ライシャワー、ヨシハシ共著の「Elementary Japanese for College Students」などである。またブロックが教え子のジョーデンと共に執筆中だった教科書「Spoken Japanese」の下敷きになるような教材も当然使われていたであろう。その他にも US Army Property などの判子が捺された書籍が多数残っているが、教材研究は別の機会に譲り、先を急ぐことにする。

### 3-5. 時間割、講義内容、試験問題

時間割は多数残されているが、基本的には8:10から17:35まで（土曜の午後と日曜は休み）となっている。発表で紹介するものはASTPの時間割の例である。大きな教室に全員が集まって受ける文法の講義が3時間。ドリルの授業は小さいグループに分けられ、毎日二時間ずつ、週に五日ある。さらに20:00-22:00は、月木金は自習、火曜は視聴覚授業（主に映画）、水曜は「寮から出てもよい」となっている。1945年4月の陸軍省視察後のレポートによれば、寮での夜の学習も「義務付けられて」いたようである。以上の言語学習の時間のほかに地域研究の講義が週に2時間入っている。ASTPやCATSでは外国語だけでなく、将来占領が予想される地域の経済、歴史、文化等についての講義も行われている。以下に示すのは、CATSの地域研究講義のタイトルと、テスト問題の一部である。

地域研究講義およびディスカッション 1944年8月

第1週

8/1 15:10 - 16:30 (100分) 太平洋の地理入門 (ジョーンズ)

8/2 8:10 - 9:00 地理 — 日本 (ジョーンズ)

8/2 15:10 - 16:30 日本人の起源 (ロー)

8/3 15:10 - 16:30 日本人の歴史的発展 (ロー)

8/4 9:10 - 10:00 日本の兵士 (バイアス)

8/4 15:10 - 16:30 日本の封建制の崩壊 (ロー)

このスケジュールでは講義は毎週 8 時間あり、第 12 週まで続く。原本には、それぞれに講義概要が付いている。カッコ内は講義をする教授である。

海外地域研究テスト (日本) 1943/12/22

各問の下の空欄に簡潔に答えなさい。

問 1. 日本人の代表的な特徴を五つ挙げよ。

2. 日本の宗教団体法によって、正式に認められている宗教は何か。

3. 神道の開祖は誰だったか。

・・・(略)・・・

24. ワシントンで日本が 5-5-3 に同意する重要な条件は何だったか。

25. その条件受入れの影響はどのようなものであったか。

26. 「安全保障上の平等」— この言葉はなぜ、ワシントン海軍軍縮条約の結果を要約しているか。

全部で 30 問あるが、試験時間の長さは不明である。

#### 4. まとめ

アメリカが国を挙げて熱心に取り組んだ日本語教育は、結果として何を生み出したのだろうか。

まずは、様々な先行研究で述べられている通り、アメリカの外国語教育を根底から変えたことが挙げられる。戦前までは「外国語は外国の文学を読むためのもの」であり、話し言葉を学ぶという考えはほとんどなかった。それを非常に短期間の間に、会話に重点を置く外国語教育に転換したのである。これは後にオーディオ・リンガル教授法に繋がっていく。二つ目に、これもよく言われることだが、戦後の日本研究、日本語教育に大きな影響を与えたことである。陸海軍日本語学校などで教育を受けた兵士 (語学将校) は、もともと優秀な人たちであり、戦後の教育界で活躍した人も少なくない。パッシン (1981) には各界で活躍した陸海軍日本語学校卒業生の名前が多数挙がっている。

そして、今回の調査で分かった三つ目は、学際的研究への道を開いたことである。イエール大学には、戦時中の教育を分析し戦後の教育のあり方を模索する、総長直属の海外地域研究委員会の報告書 (全 8 ページ。日付なし) が残っている。その報告書では、「戦時教育事業の様々な活動や興味は、それが平和時にも続けられる可能性を示唆している。戦時中の目的は非常に実用的であったが、その必要性は終戦と同時になくなってしまうのだろうか。海外地域研究はイエールでは続けるべきではないだろうか。」と問いかね、「外国やそこに住む人々を同時代的な視点から捉え、解釈することを目的とした授業は、今までになかった」として、海外地域研究の授業がそれまでにない視点の授業であり、学際的研究を続けるべきだと述べている。

本稿では紙幅に限りがあり、副題の「教育者たち」について詳しく書くことができなかつ

たのが残念だが、大学という高等教育機関が戦争にどう向き合ったかが、ほんの少しお伝えできたと思う。また、今まで語られることのなかったイェール大学の戦時日本語教育プログラムに光を当てることもできた。「教育者たち」と周辺の人たちの物語は実に多様で面白く、まだまだ掘り起こさねばならないことがたくさんあるように思う。また、資料（史料）は膨大な量で、筆者自身、半分も読んでいないのが正直なところである。それらを含めた多岐にわたる研究を今後の課題として、この稿を締めくくりたい。

#### 引用文献

- (1) American Association of University Professors (1942) National Conference of College and University Presidents on Higher Education and the War. *Bulletin of the American Association of University Professors* vol. 28, no. 1
- (2) Murata, Michiaki (2019) Early days of Japanese Language Education at Yale. *The Interpreter*, No. 256, pp3-4. Archives, University of Colorado at Boulder Libraries

#### 資料

- (1) Yale University Manuscripts and Special Archives, Army Specialized Training Division
- (2) Yale University Manuscripts and Special Archives, Bernard Bloch Papers
- (3) Yale University Manuscripts and Special Archives, George A. Kennedy Papers

#### 参考文献

- (1) 池田菜採子 (2016) 「Bernard Bloch の日本語教育への貢献」 金城学院大学博士論文
- (2) 河路由佳 (2016) 『日本語学習・教育の歴史: 越境することばと人びと』 東京大学出版会
- (3) 武田珂代子 (2018) 『太平洋戦争 日本語諜報戦 — 言語官の活躍と試練』 ちくま新書
- (4) ハーバート・パッシン (1981) 『米陸軍日本語学校 日本との出会い』 加瀬英明訳 TBSブリタニカ
- (5) Jansen, Marius B. (1988) Japanese Studies in the United States, Part 1, History and Present Condition. Japanese Studies Series XVII, The Japan Foundation (Distributed by the Association for Asian Studies)
- (6) McNaughton, James C. (2006) *Nisei Linguists: Japanese Americans in the Military Intelligence Service During World War II*. Washington, DC: Department of the Army
- (7) Miller, Roy A. (1970) *Bernard Bloch on Japanese*. New Haven, CT: Yale University Press
- (8) Ozawa, Tomoko (2008) Nisei Interpreters/Translators of the U.S. Military. JICA 海外移住資料館研究紀要第3号 国際協力機構横浜国際センター
- (9) Slesnick, Irwin L & Carole E. Slesnick (2006) *Kanji & Codes: Learning Japanese for World War II*. Bellingham, WA: Irwin L. & Carole E. Slesnick

ご質問、コメント等は michiakimurata(at)yahoo.co.jp までお願いします。

## システムとしての近代日本語教育

－マクロ的視点からとミクロ的視点－

泉 史生（SMI 外語教育学院）

当発表は、日本語教育史研究の視点から、日本語教育の過去から現在を辿ることではなく、現在も含めて未来にどのようにつながるのか新たな視点が必要と考え、マクロ的な視点とミクロ的な視点で考えた。改めて近代日本語教育の定義化である。その定義はシステムとしての視点である。第二はその定義を通してそれ以外をどのように定義できるのかを考えることであった。

キーワード 近代日本語教育 非近代日本語教育 脱非近代日本語教育 原動単位

### 1 はじめに

マクロ的視点から、仮説として1895年以降の植民地での「国語」（日本語）教育は一斉授業を前提とした近代日本語教育であった。個別授業を前提としながら一斉教育の影響を受けている授業を前提とした日本語教育は非近代日本語教育として定義する。近代教育の推進にあたって佐藤（1998）は一斉授業が近代教育に取り入れられ、その方法論が広められたとしている。一斉教育を推進する原動力となったのが師範教育での授業術であると指摘している<sup>(1)</sup>。

1945年以降、近代日本語教育はなくなり、近代日本語教育の影響を受けた非日本語教育が全盛となった。それは、非近代日本語教育は個別教育でありながら近代教育の影響を受けた一斉教育前提の授業になった。さらに、非近代日本語教育の一斉授業方式から脱しようとする流れから個別授業を前提とした授業が萌芽し、脱日本語教育の流れが始まった。

ミクロ的視点からは、仮説として、大きな流れを検証するために各々の授業を検証する単位として「原動単位」を提唱する。

「原動単位」は授業システムとしての単位であり、教授法・教案・教材の内容から近代日本語教育、非近代日本語教育、脱日本語教育のどれかに属するのかが、流れを位置づけることができる。原動単位こそ、日本語教育の流れのすべてを生み出している。

近代日本語教育の原動単位としてのシステムをはっきりさせることにより、どのような原動単位が非近代日本語教育となり、脱近代日本語教育はどのような原動単位なのかを検討する。脱近代日本語教育の原動単位がわかれば非近代日本語教育の原動単位ではない新しい日本語教育の姿を発展させることが出来るものと確信する。

この定義は日本語教育史研究のみならず、現在の日本語教育の方法論の見直しを含めて、これからの日本語教育の方法論を考えることに寄与するものと考え、考察したい。

2002年のお茶水大学での日本語教育学会でのシンポジウムでの議論は、終戦前後の断絶と継続性の問題を直線的にしか考察できず、その思考から自由ではなかった。断絶か継続かという思考では何をどのように見て分析するのかということについては、何の解決にならなかった。本

土・占領地等の日本語教育をどのように包括できるのか、それは、日本語教育史を考える上での呪縛にもなっていた。そのため、なかなか考察が及ばなかった。教育のシステムとして「近代教育」であるなら、他はそのようではないのか。違うなら、何がどのように違うのか、考えていくと、日本本土での日本語教育は「近代教育」なのかということを考え直す必要があるのではと考えた。

## 2. 近代教育としての日本語教育

### 2-1. 近代教育の定義

近代教育の定義とは国家が①全民教育する統一課程②全民教育する施設③全民教育のために教鞭を執る、統一過程を執行する教師養成する機関を持っていることである。

この定義は修論を執筆時に指導教官からの指摘に始まる。その後の博論では「近代教育」の定義による視点からの出発であった。特に台湾にあっては①については公学校令・台湾教育令と規則などから考察。②については日本時代に開校した台湾の公学校・教育所の全調査。③については実習ノートの基づいての師範学校での教師養成についてふれることであった。執筆当時はフィールドワークとして②の施設に集中していたために、近代教育の観点で見たにすぎなかったのではないかと反省している。近代教育の観点よりは戦前と戦後の継続と断絶の観点から台湾の「国語」教育のシステムを解明することを優先し、「近代教育」については、あまり意識していなかったのではと今は反省している。

### 2-2. 近代日本語教育・非近代日本語教育の提唱

「近代日本語教育」が国家や地域の全民を教育対象としているのに対し、特定集団を教育対象とした姿勢は「非近代日本語教育」と一応定義した。特定集団とは大学機関や、学校組織、留学生や実習生やそれぞれの目的別によって形成された特定集団のことである。集団内全体に対する教育はその集団内一斉教育の近代教育のスタイルをとるが、地域や国家がおこなう全民教育ではないため、他の特定集団に内容が及ばない。したがって、留学生に対する日本語教育、高等教育機関での日本語教育などは「非近代日本語教育」といえよう。

その視点で考えると、1895年、伊沢修二によって始められた台湾での日本語教育は近代日本語教育の始めである<sup>(2)</sup>。そこを基準に考えると、1895年以前は前近代日本語教育、1895年から1945年終戦以前までは近代日本語教育と非近代日本語教育・前近代日本語教育の併存期。1945年終戦以後は非近代日本語教育期と脱近代日本語教育の萌芽期と提唱したい。

戦前の日本語教育は「国語」教育と「日本語」教育に分かれていたが、土地によって明確に分けていたところがある。では、その「国語」と「日本語」の違いは何かである。朝日新聞社刊「国語文化講座第六巻」国語進出篇の目次<sup>(3)</sup>では台湾、朝鮮、南洋は「国語教育」それ以外は「日本語教育」と題目が建てられている。それは国語文化学会編『日本語教授実践』の目次も同じ分け方であった。「国語」教育の地区は近代日本語教育、「日本語」教育の地区は非近代日本語教育と規定できると考える。

### 2-3. 近代日本語教育の原動力

台湾における近代教育の出発は1895年、伊沢修二の渡台前に樺山総督に提出した「樺山總督

に提出の意見書<sup>(4)</sup>、渡台後には「學務部施設事業意見書<sup>(5)</sup>」、1896年には教員募集のため帰国中に「臺灣學事施設一覽<sup>(6)</sup>」をそれぞれ総督府に提出した文書に顕著に表れていると言えよう。提出時期は三件とも領台後1年内であるが、伊沢修二の学制に関する考えはあまり変わっていない。さらに、1895年10月25日に「官立日本語伝習所設立趣旨目的と予算<sup>(7)</sup>」についての文書を総督府に提出しており1896年1月1日に「臺灣學事施設事業の予算」の決定がなされている。これらの過程から見られることは近代教育としての学校制度を確立しようとすることを見落としがあったといえよう。これらの文書の共通点は、日本語を教えることを中心に、台湾人全体に日本語を教えるシステムの構築であり、そのために全土に学校を展開し、師範学校を作り教員を養成し、図書編纂として教科書を通しての統一した課程を設けようとしていたことであり、これらは日本語を中心とした近代教育システムを台湾に作ろうとし、実際に始動させていた事である。

1898年に「台湾公学校規則」<sup>(8)</sup>が施行され、台湾総督府が「国語」教育を主導してきた。公学校の内容は総督府民政局学務課・台湾教育会が主導し、その後に設置されることになった教育所は警察、社会教育は地方自治体（主に州・郡）の管轄であった。「国語」教育とはいえ、言語教育であったことは、教授法<sup>(13)</sup>や教案、指導書などから見て明らかである。この法律は終戦によって、途絶えた。台湾の教育内容の分析を「日本語教育」の観点からするには、日本による台湾統治時代の教育が「植民地教育」とされる観点が色濃くあったために言語教育として取り上げることなかった。したがって、「植民地教育」という予断を排して教育システムに焦点を当てようとしたときに、「近代教育」からの「近代日本語教育」システムについて、まず全貌を知る必要から、「近代教育」からの視点の必要性を感じた。

近代日本語教育は近代教育として推進されたことから、政府の政策を一面的に推進するシステムになり、教師もその推進者になってしまう。そのことが、植民地教育や同化教育を推進したと見なされる要因でもあったのではないだろうか。一面的な観点は多面的な要素が入り込めない欠点があった。したがって、その日本語教育が現場でどのように推進され、日常的に機能していたかの研究は非常に重要である。授業や教科用図書作成、教案作成指導など、どのように教員養成で行われたのか、その全貌の解明がまだされていない。

台湾においては日本人子弟、台湾人子弟、原住民、社会人と住民くまなく「日本語」を教える体制が敷かれ、日本人子弟は小学校、台湾人子弟は公学校と別学体制（私は分別教育としたい）であり、原住民は教育所、社会人は国語講習所（簡易も含む）と網がかけられ、教師養成は基本的に師範学校が中心となっていた。台湾は社会教育も含め近代日本語教育の体制にあったといえる。また教科用図書もそれぞれ対象が決まっており、どのように教えるのか、方法が確立していたものと思われる。

一方で台湾には多様性のある個別な日本語教育の存在はあったのだろうか。本土と占領地では多様な外国人への日本語教育として、台湾のような推進の仕方をしたのであろうか。近代教育を取り入れることができない地域では、近代教育の環境で日本語を教えた「国語」教育人材と教授対象の個別化に応じて日本語を教えてきた「日本語教育」人材が入り交じり、多様化し、教授法論争が生じていたのでないだろうか。そこで考えなければならないのは近代日本語教育的な手法か非近代日本語教育的な手法なのか、整理して究明しなければならないことが多いと感じる。

#### 2-4. 近代日本語教育システムとしての教案構成

植民地台湾ではどのように教師養成が行われてきたのか疑問が生じる。今のところ戦前の師範学校での教師に求められていたことを『實習録』<sup>(9)</sup>に唯一見いだす。そこでは、教案の作成と授業構成について授業方法についての厳密な講義が行われていたことをうかがわせる。当時の精神論も同時に講義されているが、教師としての態度を説いている。

また、占領地、関東州では、大出正篤、山口喜一郎の満州での教授法をめぐる論争は有名だが<sup>(10)</sup>、その論争をどのように理解するのか。山口の基本は全民教育であり、大出の対象は成人ではなかったか。山口は台湾での近代教育を推進して来た人物であるが、大出の教授対象はどの層であったのだろうか。大出は近代教育の推進ではなく非近代教育の中にいた人物とすることになる。論争になったのは非近代日本語教育の土台の中で、近代教育推進をベースとした日本語教育と非近代教育をベースとした日本語教育のどちらがふさわしいかということではなく、そのことは現在もあると言えるだろう。その論争があっても、どのような授業を行っていたのか、その授業の形態によっては、非近代日本語教育型か脱近代日本語教育型だったの原動単位を分析してみなければわからない。同じような授業構成なら非近代日本語教育であろうし、違えば、どちらかが脱近代日本語教育であったであろう。

終戦以後の「非近代日本語教育」は、日本語教育の対象は全民教育ではなく、限られた教育対象に対象別に教授法など設定されていった。植民地での統一された課程を持って全民教育を前提とした方法がとれなかったことによるが、機関毎に対象も内容も方法も違う個別教育としての性格の教育となった。全く近代日本語教育の姿を持たない日本語教育は「非近代日本語教育」と言わざるを得ないだろう。

終戦後の昭和、平成時代を歩んできた日本語教育は外国人の増加と対象の多様性から、個別教育的な発展をし、日本語学校・専門学校・大学、実習生、年少者と島が増え、島毎に日本語教育が異なっているが、島毎に島の全民に初級を教える時に、終戦以前の近代日本語教育の方法が「直接法」となって有効性を持ち、近代日本語教育の性格を帯びざるを得ないもになった。それは各島毎にバラバラなようであっても共通の過程に進みつつあるため、近代教育的な「非近代日本語教育」と規定できよう。

令和元年の現在も、日本語教育の初級としての標準的な内容が統一過程として存在しているのではなく、あくまでも任意的な設定であり、後藤新平的な生物学的な生態の変化に伴って、自然に統一される方向に向かい、やがて統一の形ができるところで、形となるように進んでいるのではないかと考えた。

## 2-5. 脱近代日本語教育

一方で、近代日本語教育と非近代日本語教育以外のシステムに拠らない日本語教育がある。脱近代化教育の登場である。脱近代日本語教育の登場はショックを与えるようだ。

最初のショックは山口喜一郎がグアン法を持ち込んだ時のショックと思われる。ただ山口の場合、近代教育に取り入れるべき方法論として、台湾での近代教育推進のために、グアン法の導入を図り普及を進めた。グアン法は脱前近代的な要素を持っていたが、現場では対訳的なことに流れたために<sup>(11)</sup>、直接法の登場によって消えた。次のショックは1988年のコミュニカティブアプローチの登場の時であろう。その次のショックは2010年前後のCEFRの導入であろう。

近代教育は全民教育として全民に何の教育を行い、その後どのような「人材」を期待していた



のだろうか。この部分はコースデザインでは目標（ゴール）であるが、何をゴールとしていたのかによって、どんな人材を期待していたかがわかってくる。非近代日本語教育では、特定集団への教育方法論がそれぞれによって異なるが、課程において同一の要素を持っている。それは脱近代日本語教育も何から脱して何をそれぞれに対してコースデザインしようとしているのかによって、今後の行く末を考えることができるだろう。

### 3. 終わりに

日本の日本語学校の約70%<sup>(12)</sup>、台湾でも非常に多く使われている『みんなの日本語』は非近代日本語教育の中心にあり、近代日本語教育化の様相さえ持っている。『みんなの日本語』のシラバスは対象関係なく統一課程として、それを使う施設も対象関係なくまんべんなく広がり、教師養成も対象関係なくその統一課程を教える教師養成と化しているのが現状で、採用もその統一課程の教案作成と教授法ができるかどうかを基準となっている。非近代日本語教育の近代日本語教育化の現象である。

対象別の特定集団に日本語教え、対象別の教科用図書、教授法もそれぞれ違いながらもある種の共通性があるのであれば、それは非近代日本語教育ということになる。一方で近代日本語教育であれ、非近代日本語教育であっても、そこで一般的な方法をとらず、特定集団や対象がはっきりしており、他と全く違う方法や教案作成、教授法などで日本語を教える機関が存在するなら、それは脱近代日本語教育と言えるだろう。

本来、対象が違えばその対象に合わせた教科用図書が作成され、どのように使うかも対象に合わせて作成され、教案も違う。そこではどのような授業を想定しているのか分析が必要になる。

日本語教育の今後を考えると、目的別、対象別で考えた場合、近代日本語教育の形態はとれず、非近代日本語教育か脱近代日本語教育の形態をとらなければ対応できない。非近代日本語教育は近代日本語教育との違いを明確にしなければならない。教案作成や授業の進行など現場に近代日本語教育を持ち込んでいることは、現場は対象との乖離に苦しむことになるだろう。

日本語教育史は近代日本語教育の授業進行や教案のシステムを「原動単位」の分析により、「近代日本語教育」を定義することができる。結果、「近代日本語教育」そのもの、影響、全く違う授業の構成などを分析することができる。さらに、今後の日本語教育の授業を行う上で、「原動単位」をどのように変え、違うものにするのかによって、脱近代（前現代）の日本語教育を常に考えることができる。脱近代日本語教育には何が必要なのか、そのことを考える一助になるであろう。

<注>

- (1) 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店 P14
- (2) 台湾総督府民政局学務部『日本語教授書』P42
- (3) 朝日新聞社刊「国語文化講座第六巻」国語進出篇（昭和16年）目次
- (4) 明治28年6月20日頃提出
- (5) 明治28年7月20日提出
- (6) 明治29年1月頃提出
- (7) 明治28年乙種永久保存第28巻文書2 民第959号（台湾文献館・典藏号00000039002）

- (8) 「台湾公学校規則」明治 31 年（1898 年）8 月 16 日台湾総督府令第 78 号  
 (9) 泉史生（2008）台湾人教師顔明德氏の教育実習ノート『實習録』より  
 (10) 関（2000）  
 (11) 山口喜一郎「中部台湾の一部に於ける教授上の瞥見」（明治 36 年）  
 (12) 日本語教育機関総覧（2018）版による日本語教育機関の教材使用状況

<参考文献>

- 朝日新聞社刊（昭和 16 年）「国語文化講座第六巻」国語進出篇  
 泉史生（2005）「戦前台湾の公学校における「話し方」の研究授業—新屋公学校『教育研究綴』から—」『言語と交流』8 号  
 泉史生（2006）「戦前台湾新港公学校教師顔傳福の『教授案綴』にみる戦前台湾における台湾人教師の話し方教授」2006 年日本語教育学会春季大会発表  
 泉史生（2008）「教育実習ノートに見る昭和 9 年の台南師範学校における日本語指導の教授—台湾人教師顔明德氏の教育実習ノート『實習録』より—」  
 日本語教育学世界大会 2008 韓国・釜山市 釜山外国語大学校 発表  
 泉史生（2010）博士論文題目『戦前台湾における公学校教育の研究—国語教育という名の日本語教育の体系—』  
 泉史生（2013）「戦前台湾の社会教育における日本語教育」加藤好崇・新内康子・平高史也・関正昭編著（2013）『日本語・日本語教育の研究—その今、その歴史』スリーエーネットワーク  
 泉史生（2014）「日本語教育における「教案」の史的考察—戦前の台湾における教案を例として—」  
 『言語と交流 17 号』  
 木村宗男先生米寿記念論集刊行委員会（2000）『日本語教育史論考』  
 木村宗男先生米寿記念論集刊行委員会  
 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  
 関正昭（2000）大出正篤 VS 日野成美の教授法論争から見えてくるもの『日本語教育史論考』  
 木村宗男先生米寿記念論集  
 国際交流基金編（1993）『日本語教科書ガイド』北星堂  
 語文研究者『日本語教育機関総覧』（2018）  
<http://j-test.jp/data/souran2018/>（2019 年 1 月 19 日閲覧）  
 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店  
 日本語教育学会（1986）『日本語教育 60 号』1986 年 11 月  
 日本語教育学会（1997）『日本語教育 94 号』1997 年 10 月  
 日本語教育学会（1999）『日本語教育 100 号』1999 年 10 月  
 日本語教育学会編（1991）『日本語教育機関におけるコースデザイン』凡人社  
 前田均「大出正篤の「対訳法」に基づく日本語教科書」（2005）天理大学学报 56 巻 2 号  
<https://opac.tenri-u.ac.jp/opac/repository/metadata/2214/GKH020802.pdf>  
 2019 年 9 月 10 日閲覧  
 山口喜一郎「中部台湾の一部に於ける教授上の瞥見」『台湾教育会雑誌第 7 号』明治 35 年 10 月

## 日本語能力は社会参加の資格なのか

—在日パキスタン人言語調査の分析から—

福永由佳（国立国語研究所）

### 1. 問題の所在と本研究の目的

外国人<sup>(1)</sup>が日本社会の構成員として社会参加するという考え方は、もはや日本語教育では目新しいものではない。日本語教育を所管する文化庁が作成した『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準カリキュラム案（以下、カリキュラム案）（文化庁 2010）では、「社会の一員となる」がカリキュラムの大分類の一項目に設定された。それにより、社会の一員となるには日本語能力が必要であるという言説がより強化され、外国人の社会参加を目指す教育実践は幅広く取り組まれている。

では、社会参加に日本語能力は不可欠なのであろうか。それを実証するデータや研究は換言の限り見当たらない。そもそも社会参加とはどのような活動であるのかについても社会的な議論が十分に尽くされたとは言い難い。

このような問題意識をふまえ、本研究では、(1) 外国人の社会参加の有無、(2) 社会参加の有無と日本語能力との関連、という 2 つの研究課題を設定し、データをもとに検証を行い、外国人の社会参加、社会参加と日本語能力の関係について考察する。

### 2. 研究対象・調査方法・社会参加の定義

#### 2-1. 研究対象

本研究の調査対象は、日本に居住するパキスタン人移民（以下、在日パキスタン人）である。福田（2012）をはじめとする文化人類学の先行研究では、在日パキスタン人はエスニック・ビジネスや宗教活動等の自律的・主体的な活動に積極的なニューカマーと位置づけられている。このような特徴を持つ在日パキスタン人はこれまで日本語教育研究学の研究対象とされてこなかったが、今後ますます多様化するであろうニューカマーの役割参加とそのための日本語教育の在り方を検討するうえで、適切な対象であると考えた。

#### 2-2. 調査方法

分析したデータは、在日パキスタン人コミュニティを対象に実施した言語調査（質問紙調査）で収集した回答の一部である。調査は、2017 年に関東や北陸地方をはじめとする各地で実施し、18 歳以上の成人 91 名（男性 59 名、女性 32 名）の在日パキスタン人から回答を得た<sup>(2)</sup>。質問紙には、領域別言語使用、日本語を含む複数の言語種の学習、日本語能力をはじめとする属性等に関する複数の質問項目を設けた。そのうち、本研究では、社会参加領域の諸活動への参加の有無に関する回答、日本語能力および性別に関する回答をデータとして用いた。

### 2-3. 本研究における「社会参加」の定義

「社会参加」は明確な定義がなされていない概念である。本研究では、まず成人の社会参加に関する国内外の先行研究やアメリカの成人教育スタンダード<sup>(3)</sup>等を参照し、さらに在日パキスタンコミュニティの日常的な実践を観察し、表1の8種類の活動を「社会的な活動」として設定した。

表1 社会的な活動の一覧

番号	質問項目
1	パキスタンの文化紹介や国際交流
2	スポーツや趣味の活動
3	学校のPTAや子ども会の活動
4	地域の消防団や防犯活動
5	自治会や町内会の活動
6	災害や難民の支援活動
7	自治体や地域の委員会や会議の活動
8	同業者組合等の職業に関する活動

市民として、地域の人たちと交流し(1・2)、地域にある課題の解決(5・7)や地域を超えた紛争・災害への支援(6)に尽力し、安全な地域として維持されるための活動(4)に参加する。そして、働き手としては、職業組合や商工組合等の活動を通じ、関係者と交流する(8)。親としては、子供が通う学校や子どものための活動に他の親とともに参加する(3)。—このように、成人は多面的な役割(市民、働き手、親)を担い、よりよい地域、社会を構築するために、他者とともに「社会的な活動」に能動的に取り組むことを「社会参加」と定義した。

### 3. 分析結果

#### 3-1. 外国人の社会参加の有無<研究課題(1)>

表2 社会的な活動の参加率

番号	質問項目	参加率
1	パキスタンの文化紹介や国際交流	79.1%
2	スポーツや趣味の活動	73.6%
3	学校のPTAや子ども会の活動	44.0%
4	地域の消防団や防犯活動	46.2%
5	自治会や町内会の活動	48.4%
6	災害や難民の支援活動	52.7%
7	自治体や地域の委員会や会議の活動	40.7%
8	同業者組合等の職業に関する活動	45.1%

表2に示すように、参加率が最も高い活動は「パキスタン文化紹介・国際交流」79.1%、最も低い活動は「自治会・地域委員」40.7%であった。

これらの参加率を解釈するために、日本人の社会的な活動への参加率（国民生活選好度調査<sup>(4)</sup>のデータ）と比較を行った。「家族・地域・職場とのつながり」をテーマとする平成18年度調査（15歳以上80歳未満の男女3,383人）では、「町内会・自治会」48.7%、「婦人会・老人会・子ども会等」25.1%、「スポーツ・趣味・娯楽活動」32.8%、「ボランティアや市民活動（まちづくり、子育て、美化、防犯・防災等）」19.3%、「その他の団体・活動（商工会、業種組合、宗教等）」16.1%であった。これらの質問項目は、本研究の項目と完全に一致しているわけではないため、単純な比較はできないが、全体的にパキスタン人の参加率の方が日本人よりも高いことが示唆される。

さらに、災害・難民支援活動への参加については、平成23年度調査（15歳以上80歳未満の男女2,802人）の「災害救援・復旧・復興・国際支援」項目の回答を参照したところ、日本人の参加率は3.6%であった。当該項目は、東日本大震災の影響から過去の調査よりも数値が大幅に上昇したとされているが、本研究の在日パキスタン人の参加率52.7%とは大きな開きがある。

### 3-2. 日本語能力と社会参加の関連<研究課題(2-1)>

参加の有無と日本語能力の平均値に差があるかどうかを  $t$  検定<sup>(5)</sup> ( $\alpha = 0.05$ ) で分析を行った。なお、本研究の日本語能力とは、調査協力者の自己評価（4技能別、5段階評定<sup>(6)</sup>）である。有意差がみられたのは、「パキスタン文化紹介・国際交流」「スポーツ・趣味」「PTA・子供会」「自治会・地域委員」の4種類の活動で、これらの活動に参加した人は参加しない人よりも日本語能力が高いと解釈される。一方で、「消防団・防犯」「自治会・町内会」「災害・難民支援」「組合」の4種類の活動には有意差がみられなかった。

### 3-3. 性別と社会参加<研究課題(2-2)>

日本語能力以外の要因との関連を探るために、性別と参加の有無を  $\chi^2$  検定で分析を行った。その結果、全ての活動において、参加者は男性の方が女性よりも多いことが明らかになった。

## 4. 考察

日本人と比較したところ、在日パキスタン人は、社会参加に消極的ではなく、むしろ積極的であると言ってもよいだろう。従来外国人の社会参加に関しては、町内会、PTA、消防団等の地域の自治や親睦等に関わる諸活動へ参加が少ないと指摘されることが多い。実際、町内会への参加を促すパンフレットを作成し、外国人住民に配布を行っている自治体（長浜市、藤沢市等）もあり、カリキュラム案でも「標準的なカリキュラム案で扱う生活上の行為の事例」（p.12）として、居住地の自治会について尋ねたり、入会することが挙げられている。しかし、在日パキスタン人の町内会・自治会への参加率は、日本人とさほど差がみられなかった。質問紙調査と併せて行ったインタビュー調査では、町内会に加入し、会合や美化活動に積極的に参加した在日パキスタン人男性から、地域に潜在していた外国人に対する偏見や誤解を解消し、義務を果たしている市民であることを理解して欲しかったという語りが得られ、町内会・自治会活動を重視する姿勢が窺えた。

さらに注目されるのは、災害時や難民に対する支援活動への参加率が日本人の10倍以上であったという結果である。在日パキスタン人の多くはムスリムであり、ムスリムに課された宗教的な義務のひとつに貧者、困窮者等に対する喜捨がある。最近では、内戦が続くシリアで苦しむムスリムへの支援が各地のモスクを通じて行われている。日本も例外ではなく、東日本大震災や西日本豪雨後に、外国人ムスリムが募金活動を行ったり、被災地で救援物資を配布する様子がメディアでも報道された。

では、これは宗教的な活動と判断すべきなのだろうか。インタビュー調査では、これらの支援活動が地域の日本人住民との協働であるというエピソードが得られた。さらに、被災地に向かう車には「被災地への〇〇県人からの支援」といったメッセージが書かれた横断幕が観察された。これらの事例から、店田（2015）が指摘するように、宗教的な行為としてだけでなく、日本社会の一員に課された社会的な活動として取り組んだ人もいることが推察される。

社会参加に積極的な在日パキスタン人は、活動によっては日本語能力が低い人でも参加し、社会参加には必ずしも高い日本語能力が必要と言えないという結論を得た。さらなる分析や調査が必要であるが、これは日本語能力が低いために社会参加できない外国人という言説の見直しを提起させる知見と言えよう。

日本語能力よりも社会参加に影響が強い要因として、性別があることも明らかになった。男女差が生じた要因には、育児や家事に忙しく活動に割く時間がない、活動に参加するための移動手段（自家用車等）がない、といった参加を妨げる要因が男性よりも女性の方に多くあるのかもしれない。しかし、ジェンダー・バイアスにも注意を払う必要がある。ジェンダー・バイアスというと、外国人の出身国や宗教等にみられる不均衡なジェンダー関係を日本人は批判しがちである。だが、社会的な活動に女性、特に外国人女性が参加しにくい、参加するべきではないといったジェンダー・バイアスは日本にも潜在している可能性（笠間 1996）に目を向けるべきである。

本研究は在日パキスタン人という限られたエスニック・グループを対象としているが、分析結果は日本社会や日本人が抱く「外国人は社会参加できない社会的弱者である」「外国人が日本社会に十全に参加するには、日本能力が資格として必要である（だから、日本語教育を強化しなければならない）」といった言説が必ずしも実態に合わない可能性を示唆した。

ホスト社会側の日本人が想定する以上に、外国人は社会参加に積極的であって、必ずしも高い日本語能力が必要とされていないのであれば、多文化共生社会の社会参加と社会参加に求める日本語能力・日本語使用に関し、日本人や日本語教育関係者が持つ考え方を見直す必要があるのではないだろうか。

加藤（2008）は、日本の近代史のなかで、「共生」「市民」ということばがいかにようにも変換可能であったことを日本人は自覚すべきであると述べている。加藤の指摘は、「社会参加」にも適応されるものである。「社会参加」を意味づけるのは、ホスト社会側の日本人だけではなく、外国人を含む日本社会をともに生きる人たちであるべきである。外国人の社会参加と日本語使用の実態を理解することは、教育実践やカリキュラムを開発することと同様に、日本語教育学が取り組むべき重要な課題と言えるだろう。この課題を探求する

ことは、日本人の固定概念（外国人観、社会参加）の変容にも貢献し、日本語教育学の輪郭を拡張することにつながりうる。

本研究は質問紙調査で得られたデータをもとにしているため、回答は調査協力者の内省であるという限界がある。実際の活動がどのように展開し、どのような言語使用がなされているのかについては、本研究では把握できない。本研究の知見を端緒として、外国人の社会参加の実態把握をより広範囲の対象に広げること、および社会参加における日本語使用の実態把握が本研究の今後の課題である。

#### 謝辞

本研究は「多言語環境にある外国人の日本語観と言語選択に関する研究—在日パキスタン人を中心に」（JSPS 科研費 26370522 の助成）および国立国語研究所共同研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」で得られた成果の一部である。

#### 注

- (1) 「外国人」は、さまざまな問題を含んだ呼び方である。外国にルーツのある人等、他の呼び方もあるが、本発表では煩雑さを避けるため、問題を認識したうえで、「外国人」ということばを使うこととする。
- (2) 質問紙調査（標本調査）では、できるだけ偏りのないサンプルからデータを収集するために、ランダムサンプリングを行うことが望ましいとされる。しかし、本研究のように一般の外国人を対象とする調査では、ランダムサンプリングは事実上不可能である。そこで、本研究では、回答の偏りを減らすため、特定の地域に集中することなく複数の地域に分散し、性別の偏りのないように、調査協力者を広く募集する工夫を講じた。
- (3) アメリカの国立識字研究所による「将来のための備え (Equipped for the Future)」スタンダード。詳細については、福永 (2014) を参照されたい。
- (4) 国民生活選好度調査とは、国民の生活意識、ニーズ、生活の諸領域における満足度等の意識を把握することを目的として 1972 年以来、経済企画庁（現内閣府）国民生活局が実施する調査である。各年度の調査概要は、以下のサイトで閲覧できる。  
(<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10361265/www5.cao.go.jp/seikatsu/senkoudo/senkoudo.html> 2019 年 8 月 7 日閲覧)
- (5) 検定 ( $t$  検定、 $\chi^2$  検定) には、統計パッケージの IBM SPSS Statistics 25 を使用した。
- (6) 予備調査の結果を精査した結果から、調査に不慣れな人や文を読むことを得意としない人たちへの心理的な負担を最小限に抑えるという条件を最優先し、評定基準を 5 段階に設定し、簡略に示す方法を採用した。

#### 参考文献

- (1) 笠間千浪 (1996) 「滞日外国人女性とジェンダー・バイアス」—日本的受け入れの一側面と問題点」宮島喬・梶田孝道編『外国人労働者から市民へ—地域社会の視点と課題から』pp. 165-186、有斐閣
- (2) 加藤千香子 (2008) 「コメント 日本社会と「共生」の再定義へ」崔勝久・加藤千香子編『日

本における多文化共生とは何か—在日の経験から』 pp. 242-25、新曜社

- (3) 店田廣文 (2015) 『日本のモスク—滞日ムスリムの社会的活動』 山川出版
- (4) 福田知子 (2012) 『トランスナショナルなパキスタン人移民の社会的世界—移住労働者から移民企業家へ—』 福村出版
- (5) 福永由佳 (2014) 「ひと、ことばの多様化と共生の実現への挑戦—アメリカの移民言語教育政策から学ぶこと」 富谷玲子・彭国躍・堤正典編 『グローバリズムに伴う社会変容と言語政策』 pp. 193-223、ひつじ書房
- (6) 文化庁文化審議国語分科会 (2010) 『「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について』  
([https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/nihongo\\_curriculum/index\\_1.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/index_1.html) 2019年8月7日閲覧)



## 日本語学習者の移動性からみる「学習と人生のつながりの軸」の形成

山内薫（立教大学）

### 1. 本研究の目的

本研究の目的は、日本語学習が将来において「使うあてのない外国語学習」となる可能性が高い状況にいる日本語学習者が、大学時代及び大学という学習環境において、外国語としての日本語を学ぶ意義を明らかにした上で、日本語学習者の「生涯にわたる言語学習」を支える日本語教育のあり方を考察することである。上述したような目的に即し、本発表では、日本語学習者の移動性<sup>(1)</sup>に注目し、日本語学習者が、どのように日本語学習体験及び日本語学習に関わる多様な学習体験を連携させ、「日本語学習と人生のつながり」を構成しているかを示す。

#### 1-1. 問題意識

本研究の問題意識は、発表者が携わったフランスの大学の日本学科における教育実践及びカリキュラム改編の経験を基点とする。当該の日本学科ではこれまで幾度も日本語専攻学生に対する教育が再考されてきた。その再考は、「日本語専攻学生にとっての日本語学習の成功」＝進級・修了という大学本部・教師にとっての教育の意味づけに基づき行われ、日本語を学ぶ当事者である日本語専攻学生にとっての教育の意味づけは考慮されていなかった。学生が置かれている社会的文脈及び在籍するコースの単一的な目的設定に鑑みると、フランスの日本語専攻学生にとって、日本語学習は、「使うあてのない外国語学習」（＝将来の就業あるいは学業において使用する可能性が低い「ことば」を学ぶこと）である。そのような日本語学習に取り組む学生の移動性も「学習と人生のつながり」も考慮せずに再考された日本語教育は、学生の日本語学習に何らかの弊害をもたらしてはいないだろうか。

#### 1-2. 「学習と人生のつながり」とは

生涯教育論では、成功も失敗も「恒常的に新しいことを学習する」なかで起こる、人生における「一連の試みのうちのひとつ」と捉えられる（ラングラン，1999，pp.13-14）。つまり、日本語専攻学生は、日本語学習という豊かな経験を得ており、成功者にも失敗者にもなりえないことが示唆される。一方、本発表では、「ことば」の学びの観点より、従来の生涯教育論に移動性という観点が欠如していることを指摘した上で、生涯学習は学校教育以外の「継続的な教育過程」で行われるという生涯教育論の考えとは異なる立場を提示する。「ことば」とは「生きる活動」である。そのため、言語学習を「生きる活動」を学ぶ営みと捉える考えにおいて、「学ぶ空間」は、学校教育と学校教育以降・環境外の「継続的な教育過程」というように、時間的にも空間的にも区切られることはない。なぜなら、人は、それぞれが生きている空間、つまり、日常の生活におけるありとあらゆる空間のなかで、

絶えず、「ことば」を介し、思考し、自身・他者に対し、表現をし続けているからである。欧州評議会の言語教育の理念においては、上述したような生涯という視点と言語学習とが関連づけられている。そこで示される「生涯にわたる言語学習」(Conseil de l'Europe, 2014)で重視されていることは、言語学習が、「学校教育を越え、生涯にわたり継続的に営まれる行為」ではなく、「生涯にわたり、時間的・空間的視点から、一人ひとりの生活やそのなかの移動性を踏まえた上で営まれる行為」にあるとみることができる。さらに、川上(2018, p. 8)が主張する『『移動』を経験する人々の生活』、及び「流動する『ことば』と複言語・複文化能力を日常的に駆使して生きること」を常態と捉える視点の必要性から、改めて日本語専攻学生の日本語学習という営みを捉え直してみると、日本語学習とは、「モバイル・ライヴズ」(エリオット・アーリ, 2016/2010, p. 16)を形成し、そのなかで生きている日本語専攻学生が取り組む学習のひとつである。そうであるならば、成果や結果を問わず、日本語を学ぶ／学んだ学生は、大学での日本語学習経験と現在の「人生のつながり」をもっているということになる。

### 1-3. 本研究の問い

本研究では、上述したような問題意識に鑑み、フランスの大学の日本語専攻学生の学習実態を明らかにするために、次の三つの問いを立て、調査<sup>(2)</sup>(在籍生3名へのインタビュー調査、及び修了生・中退及び転科者3名への質問紙・インタビュー調査)を行った。

- I. 日本語専攻学生(在籍生, 修了生・中退及び転科者)の大学での日本語学習経験は、どのように個人個人の人生とつながっているのか。
- II. 日本語専攻学生は、フランスの国立大学の学習環境において、どのように日本語を学んでいるのか。
- III. 日本語専攻学生が、大学時代及び大学という学習環境で、外国語としての日本語を学ぶ意義とは何か。

### 1-4. 本研究の枠組みと研究方法

本研究においては、生涯教育論の「生涯にわたり統合された教育」における垂直的視点(時間)・水平的視点(空間)、及び「統合」に至るそれらの視点の変容における動態性を表す概念として、現実を生きる人々の生活を『『移動とことば』という bifocal な視点』で捉えるアプローチ(三宅・岩崎・川上, 2018, p. 275-277)を枠組みとした。上述したような概念を取り入れたのは、日本語専攻学生を移動性をもつ「生涯学習者」という観点から考察することで、日本語学習経験の範囲を時間的及び空間的に授業外・大学外へと拡張、学習実態を詳細に把握するためである。また、日本語学習実態を追究するにあたり、社会・文化的文脈を考慮しつつ、日本語専攻学生一人ひとりが有する個別性や具体性を熟視する必要があることから、質的研究法を採用した。

## 2. 実態調査1 在籍生への調査〔生活と日本語学習〕

本調査においては、在籍生3名に対するインタビュー調査を通し、垂直的視点(時間)及び水平的視点(空間)からみた移動性という観点で、日本語学習・使用、日本語以外の

学習体験のプロセス，体験の意味づけを関連づけ，日本語学習の構造を可視化した。具体的には，SCQRM（西條，2007）の科学性を担保する条件に関する考え方にに基づき，インタビューのトランスクリプトを分析及び考察した。その結果，3名の生活と「日本語」が繋がっていくプロセスは，生活のなかで営まれる日本語という「ことば」の学びが，人生へと展開していくプロセスでもあることが示唆された（表1）。

表1 「学習と人生のつながり」のプロセス

マキシム	①学習対象への関心	: 学習対象に興味・関心を抱く
	②学習対象と生活の一体化	: 学習を継続的に体験することにより，学習対象が生活と一体化する
	③学習対象の融合	: すでに生活と一体化している学習対象と新たに生活と一体化した学習対象が融合する
ジュリアン	①学習対象の言語使用環境での生活への憧れ	: 学習対象の言語が母語として使用されている環境において生活する体験に憧れる
	②自己・他者と学習対象の融合	: 自己を開示し，対人的日本語学習環境を構築することにより，自己の意義と他者の意味づけ及び学習対象が融合する
	③他者と学習継続の動機づけとの連繋	: 他者の存在と学習を継続する動機づけが連繋する
エロディ	①学習対象への関心	: 学習対象に興味・関心を抱く
	②表現・コミュニケーションと学習対象の連繋	: 言語学習環境を構築・体験することにより，表現・コミュニケーションと学習対象が連繋する
	③複数言語の複合的運用	: 保有する複数言語を相互に関連づけ，複合的に運用する

このような「学習と人生のつながり」のプロセスは，学生の興味・関心，あるいは憧れから，生活のなかに「日本語」が位置づけられることから始まる。だが，「日本語」は，常に生活の中心に位置づけられるわけではない。学生によって，また各学生のライフサイクルによって，生活のなかで主要な位置づけから補助的な位置づけへと，あるいは補助的な位置づけから主要な位置づけへと動いたり，それらの位置づけを行き来したりしていることがわかる。また，在籍生の日本語学習の取り組みにおいて，それぞれに，主たる学習対象，他者との関わり方，及び言語学習環境に対する認知が変遷していく様相が顕在化した。

また，在籍生3名には，「学習と人生のつながり」において，「軸」となるものがあることが明らかになった。マキシムは，コンピューター関係というすでに「生活と一体化している学習対象」，ジュリアンは，特定の母語話者，及び大学で築いた連帯感を抱く友人・日本語学習仲間という「他者」の存在，そして，エロディは，日本語に限らず，英語や中国語という自らが保有する「複数言語」である。上述したような3名の「学習と人生のつながりの軸」（以下，「軸」）は，興味・関心を示す①の段階では現れていない。それぞれの②から③への段階の動きのなかにおいて，「日本語」が，マキシムは生活，ジュリアンは他者，そしてエロディは表現・コミュニケーションと他の言語というような「軸」と関わっていく様子が現れてくる。つまり，「日本語」を学ぶというその学びのなかにいることで，それぞれの日本語専攻学生に特有の「軸」が形成されていたのである。さらに，学生それぞれの「軸」は，学生の日本語学習・使用の経験に対し，時間的・空間的に，豊かな拡がりをもたらす役割をもっていた。

### 3. 実態調査2 修了生・中退及び転科者への調査〔「移動」と日本語学習〕

本調査においては、修了生・中退及び転科者3名を対象とする質問紙・インタビュー調査から、垂直的視点（時間）と水平的視点（空間）の統合、及び「移動」の経験と意味づけを観点とし、日本語学習に関わる「移動」の軌跡を分析・考察した。SCAT（大谷，2011）を援用した分析・考察の結果、次のような結果が得られた（表2）。

表2 シリル，ギヨム，サラの「移動」

シリル	
「移動」	水平的視点（空間）
垂直的（時間）視点	[大学における日本語学習環境・大学という環境の外・職業社会]
[大学生生活の時期→就職をめぐる一連の活動の時期]	<ol style="list-style-type: none"> <li>① 大学の日本語授業参加を通して、主体性・自身の人生に対する責任感の感覚を学ぶ。</li> <li>② 大学での日本語学習経験と職業が関連することの重要性を意識する。</li> <li>③ 大学での日本語学習経験と自身の将来像の関連性を考える。</li> <li>④ 職業社会における明確な将来像を描く。</li> <li>⑤ 職業社会への接触を通して、日本語運用能力を自己評価する。</li> <li>⑥ 大学での日本語学習経験と職業社会での自身の関連性を捉える。</li> </ol>
日本語学習＝	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全人的な成長を促進する営みであると同時に、現在の立ち位置と今後の方向性に関する葛藤を引き起こす営み</li> <li>・日本語学習環境と職業社会との狭間における「移動」と共振</li> </ul>
ギヨム	
「移動」	水平的視点（空間）
垂直的（時間）視点	[大学における日本学科の学習環境・他の複数専門分野の学習環境]
[複数専門分野移行の時期→統合の時期]	<ol style="list-style-type: none"> <li>① 大学での学業開始にあたり、自身の将来像における学習計画を意識する。</li> <li>② 学習計画に沿い、複数の専門分野において多様な学習を経験する。</li> <li>③ 大学での学習経験を通して、学習経験と職業が関連することの必要性を意識する。</li> <li>④ 大学での学習経験と自身の将来像の関連性を考え、大学で継続すべき学習経験を取捨選択する。</li> <li>⑤ 複数の専門分野における学習経験を繋ぎ合わせ、明確な将来像を描く。</li> <li>⑥ 大学での学習経験と自身の将来像構築との関連性を捉える。</li> </ol>
日本語学習＝	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自身が描く将来像を実現するために、他の専門分野の補佐的役割を担う言語的及び文化的知識を増やすための営み</li> <li>・自身の将来像の構築と軌を一にし、「移動」の原動力となるもの</li> </ul>
サラ	
「移動」	水平的視点（空間）
垂直的（時間）視点	[家族という親密圏・大学という公共圏]
[大学時代→大学修了後（日本語学習生活との乖離）]	<ol style="list-style-type: none"> <li>① 自身の内に有する複数の言語・文化を背景とし、日本語学習の目的を定める。</li> <li>② 家族という親密圏と大学という公共圏という二つの環境を循環させ、目的を達成する。</li> <li>③ 大学での他者との異文化交流を通して、日本・日本語に対する意識を、家族内環境から大学の環境へと広げる。</li> <li>④ 大学での学習経験と自身の将来像の関連性を考える。</li> <li>⑤ 自身の内に有する文化のなかから日本・日本語とは異なる文化を自身の将来像に描く。</li> <li>⑥ 大学での学習経験と自身の内に有する複数の言語・文化との関連性を捉える。</li> </ol>
日本語学習＝	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自身の内に有する複数の言語・文化と向き合い、同時に新たな言語的・文化的要素をつくり出していくことにより、生きている意味・進んでいく方向性を掴むための営み</li> <li>・親密圏から公共圏への広がりという「移動」と一体</li> </ul>

以上の結果を踏まえ、大学時代及び大学という学習環境における「移動」とことばの関係性の観点から考察すると、日本語を学ぶことが、生涯における学習を連繋する基点を構

築するという可能性が窺えた。

また、3名に共通する点として、大学での他者との交流が「移動」を促す要因となることが示唆される。大学という学習環境で日本語を学ぶことによって、「他者」は、日本語学習者及び日本人留学生、さらには大学外の日本語母語話者へと広がる。日本語という「ことば」を学ぶという生活において、共通の関心をもつ同級生、同級生のなかでも留年や国際家族をもつ日本語既習者、他の専門分野の知識をもつ者や他学年の者、多様な背景、事情、経験の異なりをもつ他者と交流する機会を得る。また、日本語学習の経験が外国語学習の経験に対する関心と結ばれることにより、日本語以外の外国語学習者という他者との交流がつけられている。

#### 4. 総合考察 「学習と人生のつながり」から捉える日本語学習の実態

調査により得られたデータを質的に分析した結果、日本語学習経験は、「学習と人生のつながりの軸」の一要素として各学生の人生とつながっており、生涯にわたる学習を連繋する基点を構築することが明らかになった。また、「軸」は、日本語の学習経験を通じ、次のような過程で顕在化することがわかった。①学習者が置かれている社会的文脈、及び教育機関と学習者自身の学習目的の相違を認識する→②①を踏まえ、学習者が自身に不足している要素を思考する→③②を踏まえ、見つけた自身の不足要素から新たな空間的な「移動」をつくり出そうとする。一方で、新たな空間的な「移動」と大学入学以前までの自身の時間的・空間的な「移動」を統合するにあたり、模索・試行錯誤が生じる。このような「軸」が形成できない場合、「将来あるいは現在と日本語学習との結びつきが存在すること」が前提とされない複線的視点への変移が生じず、将来像の構築に困難が生じる。また、「学習と人生のつながりの軸」がない状態で、日本語学習を継続した場合、「大学時代・大学という学習環境」における日本語学習経験の意味づけができない。

さらに、「学習と人生のつながりの軸」の意識化も各学生の日本語学習経験の意味づけに大きく影響する。学生が「軸」を意識できていた場合、日本語学習経験の意味づけの喪失はなくなる。なぜなら、社会的文脈や大学本部・教師が想定する日本語学習の意味づけに基づいて、日本語学習環境が設定されるのではなく、各学生が自身の人生と日本語学習を関連づけることにより日本語学習環境を構築するからである。それに対し、「軸」を意識できない場合、学生のなかで、自身が置かれている社会的文脈、あるいは自身の学習目的と日本学科が掲げる学習目的の相違を要因とする日本語学習経験の意味づけの喪失が生じる。

#### 5. 結論 日本語学習者の「生涯にわたる言語学習」を支える日本語教育

大学時代・大学という学習環境で外国語としての日本語を学ぶ意義は、学習者自身の人生における価値観が反映される「学習と人生のつながりの軸」を形成することにある。「軸」の形成は学習者の視点を「将来あるいは現在と日本語学習との結びつきが存在すること」が前提となっている単線的視点から複線的視点へと変移させる。その複線的視点は日本語学習経験が「使うあてのない外国語学習」となる可能性が高い日本語学習者が将来像を構築する上で必須となる。

急速に進むグローバル化に伴い、今後、人や物の物理的な「移動」や言語間の「移動」

は活性化していく。このような状況の下、「移動」の意味づけは今以上に注目されていくと考えられる。本発表では、分析結果から得られた示唆を踏まえ、日本語学習者の「生涯にわたる言語学習」を支える日本語教育とは、現代の「モバイル・ライヴズ」(エリオット・アーリ, 2016/2010, p. 16) のなかに生きる日本語学習者が、日本語という「ことば」を学ぶ経験において、時間的・空間的に「移動」をしながら、「学習と人生のつながりの軸」を形成及び意識化できることを支援する教育であると主張したい。また、本研究により得られた日本語学習における「軸」の形成と意識化の重要性は、日本の大学において「使うあてのない外国語学習」を行っている学生に対する学習支援にも示唆を与える可能性がある。そのため、本発表において示される外国語としての日本語を学ぶ意義や日本語学習者の「生涯にわたる言語学習」を支える日本語教育をもとに、問題意識を共有する日本の大学の外国語学習・教育の分野の研究者や実践研究者と議論や共同研究を行うことも可能であろう。

#### 注

- (1) 本発表では、「移動」が個人の時間的な推移と空間的な動きを表す概念に対して、「移動」する存在である個々人がもつ特質を「移動性」ということばで表し着目する。
- (2) 名前は、本人の希望及び了承により実名である。本研究は、調査協力者である日本語専攻学生及び本研究の調査フィールドである大学から研究用データ提供承諾書を得ている。また、調査は、調査当時に発表者が在籍していた早稲田大学に設置されている早稲田大学大学院日本語教育研究科・日本語教育研究センター「研究調査倫理ガイドライン」に沿い、事前に研究調査倫理審査に申請し、承認を受けた上で行われた。

#### 参考文献

- (1) エリオット, A.・アーリ, J. (2016/2010)『モバイル・ライヴズー「移動」が社会を変えるー』遠藤英樹(監訳) ミネルヴァ書房 (Elliott, A. & Urry, J. (2010). *Mobile Lives*. London, UK : Routledge.)
- (2) 大谷尚 (2011) 「SCAT : Steps for Coding and Theorizationー明示の手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」『感性工学』10 (3), 155-160.
- (3) 川上郁雄 (2018) 「序章 なぜ『移動とことば』なのか」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)『移動とことば』くろしお出版, 1-14.
- (4) 西條剛央 (2007)『ライブ講義・質的研究とはなにか SCQRM ベーシック編ー研究の着想からデータ収集, 分析, モデル構築までー』新曜社
- (5) 三宅和子・岩崎典子・川上郁雄 (2018) 「展望討論ー『移動とことば』研究とは何かー」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子『移動とことば』くろしお出版, 273-293.
- (6) ラングラン, P. (1999) 「第一部 生涯教育とは何か I 生涯教育とは何かー概念の発展ー」ラングラン・ジャービス・メジロウ他『生涯教育とは何かー成人教育の思想と原理ー』中京女子大学生涯学習研究所(訳・編), 民衆社, 7-21.
- (7) Conseil de l'Europe (2014). *Qu'est-ce que la Journée européenne des langues?*  
<https://edl.ecml.at/Home/Whatisit/tabid/1760/language/fr-FR/Default.aspx>  
(2020年3月26日)

# ポスター発表

---

(第1部)



## JSL 児童に対する効果的な授業方法の検討

—授業力があるとされる教師による JSL カリキュラムの授業談話分析を通して—

櫻井千穂（広島大学）・李在鉉（広島大学）  
岡崎渉（兵庫教育大学）・永田良太（広島大学）  
＜共同研究者＞ 高見成幸（元丹波篠山市立岡野小学校）

### 1. はじめに

本発表の目的は、授業力があると周囲から認められる一人の教師による JSL カリキュラム（文部科学省，2003）を活用した授業を質的に分析することで、学校で日本語を習得しながら教科内容も学習していかなければならない JSL 児童（日本語を第二言語とする児童）に対して、どのような授業が効果的であるかを考察することである。

JSL カリキュラムとは、文部科学省が 2001 年から開発・普及に取り組んできた日本語と教科の指導を統合したもので、バイリンガル教育では一般的な Content-based（内容重視の）アプローチの一つである。日常的な会話がある程度できても学習への参加が難しい子どもが、日本語で学習活動に参加できる力の育成をめざしたものである。子どもの第二言語習得、或いは多言語同時習得は、成人の場合と大きく異なり、習得に 5 年以上かかると言われる教科学習言語能力（Cummins, 2003）の獲得を目指さなければならない。そのため「日本語を教える」のではなく、早い時期から「日本語で（教科）内容を教える」ことが必須となり、JSL カリキュラムは理論上、重要なアプローチであると言える。文部科学省（2019）の調査では、この JSL カリキュラムは日本語指導が必要な児童生徒が在籍する 3,040 校で実践されており（全体では外国籍在籍 7,753 校、日本籍在籍 3,654 校）、一定程度周知されてきている。その一方で、十分な指導ができない理由として、日本語と教科の統合的指導を行う教員の不在を挙げている学校が 4,211 校と最多を占めることから、全国的な浸透には至っていないとも指摘できる。また、その実践研究は一部では継続的に行われてはいるものの、実際に学力に向上が見られるか、或いはどのように実践すればより効果的かといった検証は十分ではなく、さらなる研究の蓄積が待たれるところである。

そこで本研究では、JSL カリキュラムのより効果的な活用法を考察する手始めとして、これまでに発表者らが参加した JSL 児童生徒への支援事業を推進する 8 府県 18 市での研究授業のうち、参観者からの評価が際立って高かった本発表の共同研究者である高見成幸教諭（実践時の所属は丹波篠山市立岡野小学校）の JSL カリキュラムの授業を以下に述べる方法で探索的に分析し、高評価につながった要因の解明を試みることにした。

### 2. 授業実践の概要

高見教諭は、日本語指導歴は授業実施時で 2～3 年と長くはないが、教員歴は 20 年以上の主幹教諭であり、授業実践の受賞歴もある。分析対象とした授業は、国語 2 コマ、算数



1 コマ，計 3 コマの取り出し授業で，いずれも 3 名の同じ JSL 児童が 1 年生と 2 年生の時に実施したものである。本発表では紙幅の都合上，このうち算数の授業 1 コマを扱う。

## 2-1. 授業概要

授業の単元名，実施日，目標等は表 1 のとおりである。本時は全 2 時間のうちの 2 時間目で，取り出し授業で実施された。なお，前時（2 時間のうちの 1 時間目）は在籍学級において日本語母語児童たちとともに学習した。

表 1 授業概要

単元名	おいほうすくないほう（啓林館）	実施日	2019 年 2 月 21 日（1 学年 3 学期）
本時の単元目標	求小（小さい方を求める）の問題を，図などを通して求めることができる	本時の日本語目標	「～は～より□こすくない」の表現を使って，求小問題の考え方を説明することができる

## 2-2. 対象児童

対象児童は表 2 に示した 3 名の小学 1 年生（3 学期）の JSL 児童である。児童 G と児童 A は日本生まれで（児童 A は幼少期に移動があり，滞日期間は 4 年），日本語の日常会話にはほとんど問題がないが，日本語母語児童と比較すると語彙が少なく，読み書きが十分でないため学習の場面では支援が必要となる。児童 J は滞日期間が 1 年 2 ヶ月と短く，母語での算数の概念の獲得も十分ではないため，より手厚い支援が必要である。当校では，児童の母語が使えるサポーターが週数時間，配置されており，児童 J には本授業でもタガログ話者サポーターが支援にあたった。高見教諭が実施した DLA<sup>(1)</sup>でも 3 名とも四技能全てが個別支援が必要なステージ 4 までの段階であることがわかった。

表 2 対象児童

	国籍	母語	滞日期間	DLA 語彙 日本語	DLA 語彙 母語	DLA 話す	DLA 読む	DLA 書く	DLA 聴く	算数のレディネス
J	フィリピン	タガログ	1 年 2 ヶ月	49%	76%	3	1	1	3	たす○，ひく×，文章題×
A	フィリピン	タガログ	4 年，移動あり	89%	40%	4	3	2	4	たす○，ひく○，文章題△
G	ブラジル	ポルトガル	日本生まれ	78%	78%	4	3	2	4	たす○，ひく○，文章題×

## 3. 分析方法

まず，映像データのアノテーションツールである ELAN（細馬・菊池，2019）を使用して，授業の録画データに教師と児童の発話の文字化データを付した。次に，発表者 4 名それぞれが授業中の出来事，教師の言語・非言語行動，児童の反応（言語・非言語行動および感情表出）に関して気がついた点を書き出したものを持ち寄り，生成的コーディング（大谷，2019）を行うデータセッションを設けた。この過程を通して，授業中に何が起きているか，また，その発話や行動にはどのような工夫がなされており，それが児童の学びの促進につながっているか否かを総合的かつ探索的に考察した。その後，北米で ESL やイマージョン授業の計画立案と実践評価に活用され，効果が認められている SIOP モデル（Sheltered Instruction Observation Protocol（Short, D., & Echevarria, J. 1999））の 8 カテゴリー，30 の特徴を参照し，本授業に見られた言語・非言語行動上の工夫との類似性と相違点を分析した。SIOP モデルの 8 つのカテゴリーと 30 の特徴は表 3 のとおりである。

表3 SIOP モデルの特徴 (Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. J. 2017 をもとに抄訳)

カテゴリー	特徴
a. 授業準備	(1) 明確な単元目標, (2) 明確な言語目標, (3) 年齢や教育背景に応じた教授内容 (4) 授業を有意義にするための補助資料, (5) 全生徒のレベルに合わせた内容 (6) 内容と言語を統合した意味のある活動
b. 背景知識の構築	(7) 生徒の経験と明示的に関連づけられた概念, (8) 既習項目と新しい概念の明示的関連づけ, (9) 重要語句の強調 (紹介, 書く, 繰り返す, ハイライト等)
c. 理解可能なインプット	(10) 生徒のレベルに応じた発話, (11) 教科タスクの明示的説明 (12) 概念内容を明確にするための多様なテクニック
d. ストラテジー	(13) 生徒が学習ストラテジーを使用するための十分な機会の提供 (14) 生徒の理解を支援するためのスキャフォールディングの一貫した使用 (15) 考える力を伸ばすための質問やタスク
e. インタラクション	(16) 教師と生徒, 生徒同士の頻繁なインタラクションやディスカッション (17) 単元と言語目標をサポートするグループ構成 (18) 生徒の応答のための十分な待ち時間の一貫した提供 (19) 重要な概念を明確にするための第一言語使用 (支援者, 生徒間, テキスト)
f. 練習と応用	(20) 新しく学習する知識を使うためのハンズオン教材, (21) 内容と言語知識を応用するためのアクティビティ, (22) 全ての言語技能を統合させたアクティビティ
g. 授業の運用	(23) 単元目標を明確に意識した授業運用, (24) 言語目標を明確に意識した授業運用 (25) 生徒は授業時間の約 90% から 100% 授業に専念している (26) 生徒のレベルに応じた授業進度 (授業を進める速さ)
h. 振り返りと評価	(27) 重要語句の理解可能な振り返り, (28) 重要な概念の理解可能な振り返り (29) 生徒のアウトプットに対する定期的なフィードバック (30) 授業目標に対する生徒の理解と学習の評価

#### 4. 結果

教案に記された学習活動にそった学習細目, 教師の言語行動・非言語行動とその工夫, SIOP との対応関係, そして児童の反応をまとめたものが表 4 である。紙幅の都合上, 学習活動ごとに主要な言語行動・非言語行動のみを抽出し, 記載する。なお, 学習活動欄の [ ] は各活動に要した分数, T の非言語行動, SIOP 欄の ( ) は表 3 の SIOP モデルの 30 の特徴の番号を示す。また下線部分は, SIOP 以外の特徴が見られた部分である。

表 4 授業展開と言語・非言語行動上の工夫, SIOP モデルとの対応関係

学習活動[分]	活動細目	T の発話 (言語行動)	T の非言語行動	言語・非言語行動の工夫 SIOP との対応(番号)	児童の反応
挨拶[1]		1T: では挨拶お願いします 12T: 病院行ってから今日来てくれたんですね, ありがとう		・明示的, 自然な速さ, はっきり (10) ・雑談で児童の健康状態を確認, 労う	集中して聴く
前時の復習: 主発問を確認 [1]	前時の主発問を読む 主発問を繰り返し確認 答えを 3 人で相談させ答えさせる	13T: じゃあ, 最初はクラスのみなどでやった問題を復習します 17T: みさきさんの うえきばちのめは たいきさんより 3こ おおかったそうです, みさきさんは, さんこ おおかった 24T: はい, 式と答え言える人。三人で相談していいですよ, どうぞ 30T: 式は? さんはい 34T: 合ってるかな? ジャーン, 正解! 素晴らしい, ねー, ねー, クラスで勉強したことよく覚えています, すごいです	・模造紙の端を持って, 子どもたちに文字を見せて指でさしながら ・絵を指差ししながら (11) (12) ・答えを隠して(折って)おく ・ジャーンとともに広げて見せる	・これからする復習を明示的に説明 (8) (11) ・大きな声, 文節で区切って, 明瞭な発音で, 「より」を強調し, 視線を児童に向ける (9) (10) (12) ・一人を当てず, 全員で考える (16) (17) (18) ・ <u>答えの出し方で児童を飽きさせない工夫, 興味を引く (4) (13) (14)</u> ・ <u>しっかりと褒める</u>	集中して聴く G が反応 3 人とも手をあげる J: A を見ながら笑顔になる

問題3 を解く [0.5]	主発問の 関連質問 経験を引 き出す	37T:さあ、たいきさんとみさきさ さんは何を拾いましたか? 41T:はい、そうです、どんぐりで す、どんぐり拾いましたことある人	・主発問のタイミン グで教卓にもどる ・紙を前に出す ・ <u>問題文カードを取り に行く間に質問</u>	・大きな声で、児童の目 をみて「何を」を強調 (10)(11)(12) ・児童の経験と関連づけ る質問(7)、スタイルシ フトで会話を自然に	G,Aが手を あげなが ら答える
題意を つかむ [3.5]	主発問を 再度考え させる 主発問を 読む  主発問を 簡単な質 問に変換  理由から 主発問に 迫る 再度主発 問を読んで質問	50T:じゃあ、たいきさんとみさき さんは、どれくらい拾うたんやろ うな 52T:では、先生読みます どんぐりをひろいました。たいき さんは9こひろいました。みさき さんはたいきさんより2こすく なかったそうです。みさきさんは なんこひろいましたか 63T:え、もう分かった、G君、すごい な 67T:じゃあ、先生ちょっと聞いて いい?たいきさんとみさきさん、 すくない方はどちらですか? 75T:えー、どうしてみさきさんが すくないって、わかったの?J君 どうぞ 104T:ということは、少ないのはみ さきさん、たいきさん、どちらで すか	・問題文カードを一 文ずつ貼る(11)(12)  ・驚いたように、Gに 顔を少し近づけて  ・児童をあてる時、少 し前屈みで掌を上向 きに差し出して示す ・ <u>黒板を後手で下げ る(視線は児童から 離さない)</u> ・線を引き、丸で囲み ながら(9)(12)	・活動の明示化(11) ・はっきり、文節区切り、 指さし、児童に文字を見 せて、視線を向け、だん だんゆっくり、声を小さ くしていく(10)(12) ・単語レベルで児童の理 解と集中を確認 ・ <u>しっかりと褒める</u>  ・あえてGを当てずに、質 問を簡単に言い換えてJ とAも参加できるように する(26) ・Jが前で説明しやすい よう、Jが動く動線を確認 する ・ <u>児童の発話を肯定的に 繰り返す(29)</u>	Gが主発問 が終わる と同時に 手をあげ る、答えた くて待ち きれない 様子  Jが立って 答える G,A:同じ です  3人がみさ きさんと 答える
めあて を立て る[0.5]	昨日の勉 強との違 いを確認 児童にめ あてを入 れさせる	118T:今日はおおいほうじゃなく て、すくないほうの勉強だね 120T:じゃ、ここのめあてどうす る?何々のかずを考えよう 127T:はい、ありがとうー、自分た ちでめあて考えられたねー	・昨日の板書の張り 紙(黒板の右側)を 押さえ、今日の板書 に波線を引ながら (9)(12)	・昨日との学習の対比 を(8)(23)、板書の位置も 活用(12) ・児童にめあてを考えさ せる(23) ・ <u>児童ができたことを 言語化し、明示(29)</u>	3人がめあ てを自信 を持って 答える
数図ブ ロック 前に名 を並べ る[7.5]	ワークシ ートに名 前、めあ てを書く Tがワー クシート と同じ模 造紙に● を貼る 児童に○ を貼らせ る理由を 確認する	137T:今からプリントを渡します、 もらったら書くことが2つありま す、一つ目は? 168T:じゃあ、今から先生がたいき くんが拾った数、貼って行きます からね、ストップって言うてね、行 くぞ 170T:いいですか?これで 217T:じゃ、みさきさんの数、前に だれか貼りにきてくれますか? 246T:どうしてみさきさんの数、7 こってわかったの?	・児童の近くでプリ ントを見せながら ・名前を指で指し 指して待つ ・後手で黒板の位置 を直し、前に児童が 出やすいように右に 避けて児童の空間を 確保 ・わけカードを貼る (9)(12) ・ <u>笑顔で児童の顔を 見て、頷きながら</u>	・モデルで活動を明示 化、単文単語で区切る (10)(11) ・対話で考えさせる(16) ・ <u>ゲーム性を出す(12)</u> ・ <u>スタイルシフト活用</u> ・ <u>わざと間違える</u> ・ <u>児童に教わる構図を作 る(演じる)</u> ・全員に理由を聞く、同 じでも自分の言葉で説 明させる(15)(18) ・ <u>安心感を与え、発話を サポート(29)</u>	3人とも夢 中、「まだ!」「ス トップ!」と興奮 気味に言う
式と答 えを書 く[2]	式、答えを 確認し、板 書	323T:じゃあ、式、発表してくださ い、式、わかる? 341T:じゃあ、答えはみんな言う て、答え	・手をあげて見せる 式カードを貼る ・9-2を手で一つ一 つ押さえて答えカー ドを貼る(9)(12)	・A,J,Gの順番で式を言 わせて、3人で式を完成 させる(16)(17)(18)	全員が手 をあげる
考え方 を発表 [4]	式で表す 「引く」の 概念を言 葉で説明 する	346T:はい、ここまでの勉強でお尋 ねはありませんか? 350パン太(T):あります!ぼく、式 が全然わからないよ、だって、9と か2とか7とか、数字ばかりで 頭のなかでチンプンカンプンだよ 368T:高見先生がねー、今日、言葉 のカードを持ってきました 382パン太(T):うーん、これを使え ば、カンチンコンチンだ 389T:ああ、パン太君、かしこいな ー、みさきのかずだね	・パン太のペペット (パン太君)を登場さ せ、一人二役で劇を 演じる ・「みさきのかず」「た いきのかず」「すくな いかず」の言葉カー ドを出して、パン太 君に間違った場所に 貼らせる (7)~(26)の全て	・「概念を言葉で説明す る」という難しい活動場 面で、ペペットとの劇に より児童の興味関心を 最大限に引きつける ・パン太君に児童が教え ると言う構図を作る ・「たいきの数からすく ない数を引くとみさき の数」を全員で最終確認 (7)~(26)の全て	身を乗り 出して、パ ン太君を 指差す、パ ンの間違 いを必死 で指摘、T の合図で ダッシュ で前に出 て修正

問題4 (おはじき取りの問題)を解く [4]	題意をつかむ ワークシートに○を書き、式と答えを考える	471T: みんなの大好きなおはじき取りの問題です 512T: はあ、まけるということは、2こ?少ないということか! 560T: J君、みさきさん丸してください、はいどうぞ、じゃあ、二人合ってるかどうか見てあげてください	・絵を数えて(12) ・児童の様子をちらちら確認しながら ・隠しておいた「負けた」のテープを剥がして注目させる(12) ・タガログ語サポーターにJのシート記入の支援を依頼(19)	・楽しい活動を印象付ける動機付け ・児童に教わるように発話を拾って学習の理解につなげる ・A, Gに見守りの役割を与えることで、A, Gに配慮し、Jの理解の時間も確保(17)(18)(26)	みんなで数える G, Aが手をあげるが、Jを当てる
考え方を発表 [6]	一人ずつ前に出てきて発表	650T: はい、どうして9になった、先生と一緒にしよう、あの言い方、上手やったな、GちゃんとAちゃんが、まずとか言うてたなー、うん、じゃあ、これ使おう、はい、まずと言うて	・途中から児童の方から話し始めたら、発話のサポートもやめて後ろに下がる	・話型を示す、前の児童を褒めつつ、その言い方を借りる(24) ・頷きながらさりげなく修正(29)、発表後に褒める	3人とも考え方を自分の言葉で説明し、お互い聞く
おはじき取りゲーム [6.5]	最初にT対児童のゲーム 次に2人一組で	713T: では、一回戦は高見先生対君たち3人ですよ、はい、前出ておいで 723T: 先生に勝てる自信がある人?	・非常にテンポよく、次々にじゃんけんをしていく ・グーだけ出す(21)	・T対児童でデモ(11)(12)(17) ・煽ったり、児童の対戦では実況中継のような声かけで動機付け	やり方に迷う児童が出ない、夢中でじゃんけん
ゲームの結果を発表 [5]	結果を書いて発表する	854T: じゃあ、発表してもらいます、G君、Aさん、前へ来てください、紙を持って、J君も紙持ってね、前来てください	・子どもの背中に手を添えて机に誘導 ・発表に対して拍手	・同じプリントで書き方モデルを示す(11)(24) ・対話しながら記入(16)(18)(22)	Jも「より」を使って最後に発表できた
まとめ [1]	最後の1問を解く	1003T: はい、では、高見先生はね、実は昨日S先生と試合をしました 1013T: 高見先生は、S先生よりも4個、どっちや思う? 1020T: ねー、さて、高見先生、何個取ったでしょうか、3人で相談して教えてください	・ワークシートに書き込みながら(7)(9)(10)(12)	・最後に問題文をもう一度確認(27)(28) ・児童の興味をひきつける言い方 ・全員参加させるために相談させる(16)(17)(18)	Gが先に手をあげたが、3人で考える
振り返りを発表 [2.5]	授業の感想と理由を言う	1064T: じゃあ、最後に、今日の勉強の感想を聞きます 1094T: おはじきゲームで勝ったからな、だからのしかったんだね	・毎日使っている形容詞の感情絵カードのプレートを使用(4)	・形容詞の感情絵カードで選ばせる(24)(27)(30) ・児童の発話をつなげて正しい文にする(29)	3人とも感想と理由をしっかりと言えた

## 5. 考察とまとめ

まず、本授業と SIOP モデルとの関連について述べる。a.授業準備以外の 25 項目（ただし、a の (4) を含む）は表 4 でも確認できるとおり、授業のあらゆる場面でその場に応じたものが使用されていた。a.授業準備に関する項目は、その特性上、授業展開を示した表 4 には直接的にはほとんど現れないが、教案はこれらの 6 項目が十分に考慮された上で作られていた。つまり、本授業は、使用の仕方には差があるが、SIOP モデルの 30 項目全てが使われていたということである。

さらに、本授業で特筆すべきは、表 4 に下線で示したとおり、児童の授業への参加を促すための工夫が、言語・非言語行動により頻繁に行われていたという点である。大きく分けると、一つは授業参加への動機を促す情意面の配慮、もう一つは参加しやすくするための学習環境面の配慮である。これらは SIOP モデルではカテゴリー化されていない。動機を促す情意面の配慮とは、興味をひいたり、飽きさせない提示の仕方・話し方の工夫として、活動にゲーム性を持たせる、普通体へのスタイルシフトの活用、わざと間違える、驚く、競争心を煽る、実況中継のような声かけ、教える立場を逆転させる声かけ、褒めるといった手法である。特に、本授業の山場であった「式で表す「引く」」の概念を言葉で説明

する」場面は、児童にとって最も認知的負荷の高い活動であったはずだが、パンダのパペットを使用した劇を展開し、児童がパン太君に教えるという構図を作り出すことで児童の集中力を最大限に高めることに成功している。たった4分弱の間に、SIOPモデルの20もの項目が確認できる場面でもあり、3人の児童がパン太君とのやりとりにみるみる引き込まれていく様子は圧巻であった。参加をしやすくするための学習環境面の配慮は、児童が前に出るときの動線を確保する、黒板を後手で下げて児童のちょうど良い高さに調整する、児童とのやりとりでは少し前屈みで聞く姿勢をはっきり示したり、掌を上に向けて児童の発話を促す、児童の机の上を整える、学習活動単位を短く区切るなどである。いずれも本授業の対象児童が自発的・自律的な学びの支援が必要な年齢であることへの配慮であろう。

以上を総括して言えることは、本授業では、概念（教科内容）を理解し深めることと、言語を（理解だけではなく）繰り返し「使用する」ための工夫が多方面から徹底して行なわれており、それが児童の自然かつ持続的な授業参加を促しているということである。児童が夢中になる授業運用がなされていることが参観者を魅了した要因であろう。

本研究では授業力のある一人の教師の授業分析を試みたが、詳細かつ包括的な分析によりマイクロレベルで授業の実態を掴めたことは、さらに効果的な授業方法を探求していく上での貢献につながると考えられる。今後は、複数の授業分析を続けることで、効果的な授業のあり方をさらに追求していくことが課題となる。

## 注

- (1) DLAとは2014年に文部科学省により開発されたJSL児童生徒の言語能力アセスメントで、在籍学級での授業参加に支障がないとされるのはステージ5,6である。

## 参考文献

- (1) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法ろんから SCAT による分析まで—』名古屋大学出版会
- (2) 細馬宏通・菊地浩平編 (2019) 『ELAN 入門—言語学・行動学からメディア研究まで』ひつじ書房
- (3) 文部科学省 (2003) 『学校教育における JSL カリキュラムの開発について (最終報告) 小学校編』
- (4) 文部科学省 (2014) 『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- (5) 文部科学省 (2019) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 30 年度)」 [https://www.mext.go.jp/content/1421569\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf)
- (6) Cummins, J. (2003). Reading and the ESL student. *Orbit*, 33(1), 19-22.
- (7) Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. J. (2017). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP Model. 5th edition*, New York: Pearson.
- (8) Short, D., & Echevarria, J. (1999). *The sheltered instruction observation protocol: A tool for teacher-researcher collaboration and professional development*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

付記 本研究は JSPS 科研費基盤研究 (C)17K02875 (代表 櫻井千穂) の助成を受けた。

## 中学校社会科教科書における抽象語の分析と授業実践の試み

—日本語指導が必要な子どもたちへの学習支援に向けて—

清水友美（宇都宮大学大学院修了生）・鎌田美千子（宇都宮大学）

### 1. はじめに

日本語指導が必要な子どもたちへの学習支援では、各教科の学習に日本語で参加できるようになることを目指した取り組みが行われている。中でも「中学生では、授業の内容が高度化し、言葉による理解が優先する」（文部科学省 2007, p.6）こと、及び「一般的な内容を抽象的なことばで伝えることが多くなる」（同, p.16）ことから、中学校の教科学習において抽象語は重要であると言える。

一方、日本語指導が必要な子どもたちを対象とした語彙力に関する研究には和語動詞に関する研究（西川他 2015）などがあるものの、抽象語については、日本語母語話者を対象とした意味処理に関する研究（高村・宮谷 2008）などにとどまっている。また、教科書の語彙に関する研究（国立国語研究所 1996, 1998；東京外国語大学留学生日本語教育センター1998）も行われているが、教科書における抽象語自体については、管見の限り、まだあまり検討されていない。

そこで、本研究では、中学校の教科学習の中でも、ことばによる理解が必要とされる社会科に焦点を当て、教科書で使用される抽象語の傾向を明らかにした上で、その結果をもとにした授業実践の試みを示す。

### 2. 抽象語の分析

#### 2-1. 分析の方法

分析に用いた中学校社会科教科書は、『社会科 中学生の地理 世界の姿と日本の国土』<sup>(1)</sup>、『社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き』<sup>(2)</sup>、『社会科 中学生の公民 より良い社会をめざして』<sup>(3)</sup>（以下、それぞれ『地理・帝国』『歴史・帝国』『公民・帝国』と記す）、及び『新編 新しい社会 地理』<sup>(4)</sup>、『新編 新しい社会 歴史』<sup>(5)</sup>、『新編 新しい社会 公民』<sup>(6)</sup>（以下、それぞれ『地理・東書』『歴史・東書』『公民・東書』と記す）の 6 冊であり、これらの本文に使用されている抽象語の傾向を調べた。

分析対象とした抽象語は、土屋（1992）による「社会科基幹語彙」の中の「A1 極めて深く 5 層に及ぶ極めて広い語」に分類されている二字漢語 156 語のうち、『分類語彙表』（国立国語研究所 2004）の「抽象的關係」、及び「小中学生のための学習語彙リスト」（パトラー 2011, pp.314-321）における「1（頻度 最高）」の「重要度 高」に含まれる 13 語、「影響」「活動」「結果」「条件」「状態」「成長」「全体」「地域」「中心」「特色」「内容」「発達」「変化」（50 音順）である。これら 13 語を各教科書から抽出し、その延べ語数をもとに計量的な分析を行った。

## 2-2. 分析結果

### 2-2-1. 3分野全体及び分野ごとの出現数

6冊の教科書における抽象語13語の使用総数は、延べ2,063例（地理的分野942例、歴史的分野555例、公民的分野566例）であった。図1に3分野全体の出現数を示す。

3分野全体の出現数が最多であったのは「地域」（605例）であった。「地域」は、各分野における出現数も多く、地理的分野では最多の423例、歴史的分野では59例（13語中4番目）、公民的分野では123例（13語中2番目）が確認された。

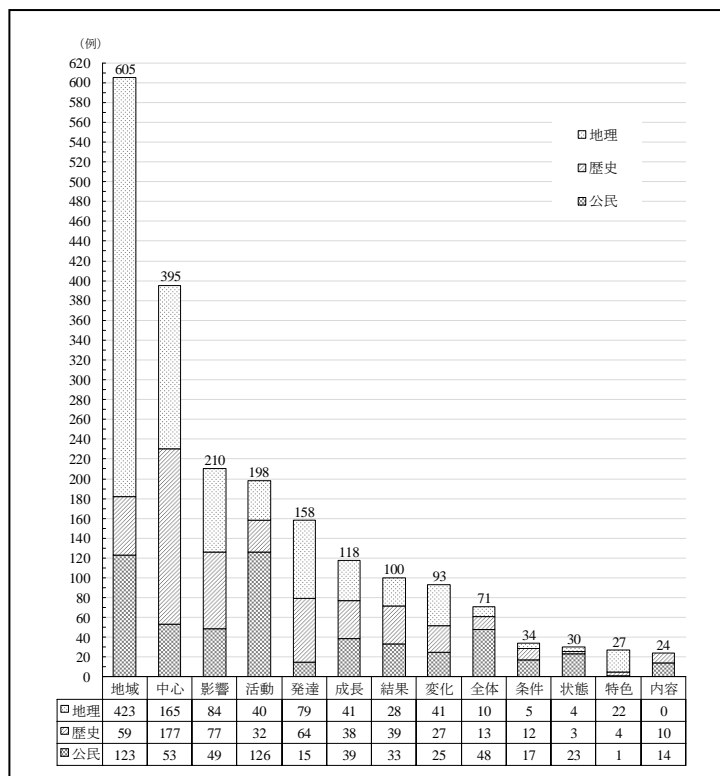


図1 3分野全体における抽象語の出現数

また、「地域」は複数の意味をもち、分野によってそれぞれの意味の出現数にも違いが認められた。表1に「地域」の意味と出現数を示す。

表1 抽象語「地域」の意味と出現数

抽象語「地域」の意味 <sup>(7)</sup>	出現数（割合）			
	地理	歴史	公民	計
① 区切られた土地。	316 (74.7%)	23 (39.0%)	12 (9.8%)	351 (58.0%)
② 住民が共同して生活を送る地理的範囲。	96 (22.7%)	8 (13.6%)	82 (66.7%)	186 (30.7%)
③ 数か国以上から成る地域。各国は地理的に近接し、政治・経済・文化などの面で共通性と相互関係を持つ。	11 (2.6%)	28 (47.5%)	25 (20.3%)	64 (10.6%)
④ 国際社会で、独立国ではないが、それに準ずる地位を広く認められている領域。台湾、パレスチナなど。	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (3.3%)	4 (0.7%)
計	423	59	123	605

表1に示したように、意味①の出現数が3分野全体で最も多かった(351例, 58.0%)。意味①は、地理的分野の中でも出現数が圧倒的に多く(316例, 74.7%)、「アルプス山脈より南の地域」(『地理・帝国』, p.68, 下線は筆者)のような例が見られた。歴史的分野において出現数が最多であった意味は③であった(28例, 47.5%)。意味③の例には、「アジア・太平洋の地域統合」(『歴史・東書』, p.258, 下線は筆者)などがあった。公民的分野では、意味②が最も多く(82例, 66.7%)、「公民館など地域の人々が利用する施設」(『公民・帝国』, p.6, 下線は筆者)のような例が見られた。

次に、3分野全体の出現数が2番目に多かった「中心」について述べる。「中心」も前述した「地域」と同じく多義性のある語である。表2に「中心」の意味と出現数を示す。

表2 抽象語「中心」の意味と出現数

抽象語「中心」の意味 <sup>(8)</sup>	出現数(割合)			
	地理	歴史	公民	計
① まんなか。中央。	11 (6.7%)	1 (0.6%)	0 (0.0%)	12 (3.0%)
② すべてがそこに集まりそこから出ると いうような働きをする所。その位置。	154 (93.3%)	176 (99.4%)	53 (100.0%)	383 (97.0%)
③ 心の中。心の底。	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
計	165	177	53	395

表2の意味①～③のうち、中学校社会科教科書6冊に使用されていたのは①と②であった。意味①の出現数は12例(3.0%)であり、そのほとんどが地理的分野であった。「地球の中心」(『地理・帝国』 p.8, 下線は筆者)などがその例として挙げられる。意味②の出現数は、意味①に比べて非常に多く、383例(97.0%)であった。意味②の例を以下に示す。

例1: 政治の中心が京都から江戸へ移った (『歴史・帝国』 p.125)

例2: イギリスの政治の中心は国王と議会でした (『歴史・東書』 p.144)

上記の例では、いずれも「政治の中心」と記述されている。しかし、例1と例2では、「中心」が意味するものが異なり、例1では場所を、例2では人物や機関を示す。そのため、抽象語の指導に当たっては、辞書の意味だけでなく、文中の意味にも留意が必要であると考えられる。

## 2-2-2. 連体修飾節の統語構造

連体修飾節の統語構造には、出現数順に「<名詞>の+抽象語」型(475例, 20.3%) (例. 政治の中心)、「<名詞>+抽象語」型(212例, 10.3%) (例. 経済活動), 「<指示語>+抽象語」型(137例, 6.6%) (この地域)、「<形容詞>+抽象語」型(108例, 5.2%) (例. 大きな影響)などがあった。「<名詞>の+抽象語」型は、対象とした13語すべてに認められた。その内訳は「中心」(125例, 26.3%)が最多であり、以下「影響」(97例, 20.4%)、「地域」(78例, 16.4%)、「発達」(58例, 12.2%)、「活動」(34例, 7.2%)の順であった。

「<名詞>の+抽象語」型における「中心」に注目すると、<名詞>の部分にはさまざまな名詞が用いられていることがわかった。図5に<名詞>の上位5語を示す。



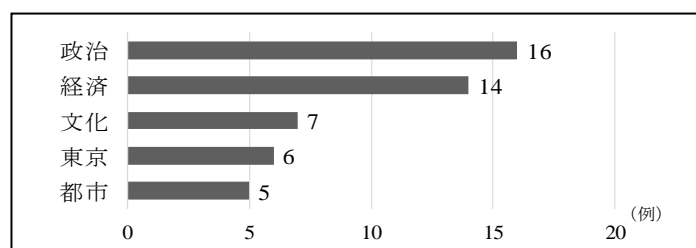


図2 「<名詞>の中心」における<名詞>の上位5語

最も多かった名詞は、「政治」(16例)であり、以下「経済」(14例)、「文化」(7例)、「東京」(6例)、「都市」(5例)の順であった。前述したように「中心」が多義性のある語であることから考えると、これらの名詞との結びつきにおいて示される「中心」の意味はすべて同じであるとは限らない。そのため、実際に学習内容が記述されている文に即して抽象語を指導することが必要であると考えられる。

以上の結果をふまえて、抽象語に焦点を当てた授業実践を試みた。

### 3. 授業実践の試み

#### 3-1. 概要

栃木県内の公立中学校において2019年9月に1単位時間(50分間)の取り出し指導を行った。対象は、中学2年生の男子生徒1名である。本時の指導は、在籍学級での中学校社会科地理的分野における第3章「1節 九州地方」の「4 都市や工業の発展と自然環境」(『地理・帝国』pp.176-177)の授業の約1か月後に実施した。抽象語については「中心」を取り上げて、前述した2.分析結果に基づき、「中心」の多義性及び「<名詞>の+抽象語」型という統語構造を教材化して指導を行った。

#### 3-2. 本時の指導

表3に本時の指導の流れを示す。指導の流れにおける特徴は、第一に、「<名詞>の+抽象語」型に注目させて抽象語「中心」の複数の意味の理解を促したこと、第二に、社会科学学習から離れずに展開したことである。これにより、抽象語「中心」の習得と社会科学学習との両立を目指した。

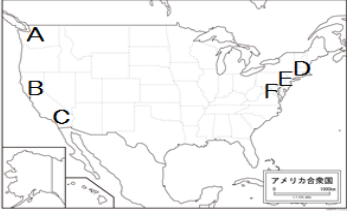
表3 本時の指導の流れ

	学習活動	指導内容及び留意点	教材・教具
1	九州地方の基本的な知識を確認する。	・九州地方の位置、県名	・ワークシート ・地図
2	九州地方の工業の特徴について理解する。	・九州地方の地理的特徴(中国との距離) ・北九州工業地帯(鉄鋼業、八幡製鉄所) ・工業出荷額の変化	・ワークシート ・地図 ・グラフ ・写真 ・イラスト
3	抽象語「中心」の意味を理解する。	・表1に示した①～④の意味の理解を促す。	・ワークシート ・地図 ・グラフ
4	抽象語「中心」を用い、身近な事柄を説明する。	・「<名詞>の中心は○○です」を用いて社会科学に関連のある身近な事柄を表現する。	・ワークシート ・地図 ・写真
5	抽象語「中心」を用い、九州地方の工業を説明する。	・教科書本文を読み、「<名詞>の中心は○○です」を用いて九州地方の工業の特徴を説明する。	・ワークシート

図3は、表3の3の学習活動のために作成したワークシートの一部である。ワークシート全体は、A4用紙5枚からなり、各ページが表3に示した5つの学習活動に対応するよう構成されている。図3はその3ページ目に相当し、各問題を通して抽象語「中心」が示す意味の違いに気づかせ、理解を促すことをねらいとしている。教科書に準ずる文と地図・グラフなどを並べて掲載することで、社会科で使用される「中心」の理解を図った。

② たいせいようがん へいや  
大西洋岸の平野には、ボストン、ニューヨーク、ワシントンD.C.など、  
せいじ けいざい ちゅうしん  
政治や経済の中心となる大都市が集中しています。  
(『地理・帝国』p.76, 下線は筆者)


(1) ちず 地図のA～Fは、がっしゅうこく とし アメリカ合衆国の都市です。  
せいじ けいざい ちゅうしん  
政治や経済の中心はどこですか。  
A～Fの中からすべて選び、  
なか えら  
○で囲みましょう。



③ か ごしまけん かさのほら  
鹿児島県の笠野原では、さいばい ちゅうしん  
栽培の中心はさつまいもでした。  
(『地理・帝国』p.175, 一部変更, 下線は筆者)

(1) か ごしまけん さいばい ちゅうしん なん  
鹿児島県の栽培の中心は何でしたか。 \_\_\_\_\_

(2) ねん か ごしまけん のうぎよう ちゅうしん なん  
2015年の鹿児島県の農業の中心は何ですか。下のグラフから読み取りましょう。  
か ごしまけん のうぎようさんしゅつがく わりあい  
鹿児島県の農業産出額の割合 (2015年, 総額4435億円)



品目	割合
畜産	64.0%
野菜	12.6%
米	4.3%
果実	1.9%
その他	17.2%

図3 ワークシートの一部<sup>(9)</sup>

また、「<名詞>の+中心」に用いられる名詞として、表3の学習活動2～5を通して社会科とつながりのある名詞を提示した。具体的には、図3に示した「政治や経済」「栽培」「農業」の他に、「工業」「地球」「観光」を用いた。

生徒は、授業冒頭では抽象語「中心」についてこれまで見聞きしたことがないと話していたが、本時の学習活動を通して理解を深めていた。特に、表3の学習活動3及び4では、「中心」の意味を適切に判断し、各問題の答えを指差したり、生徒の出身国について「政治の中心」「観光の中心」を用いて表現したりする姿が見られた。これにより、生徒は社会科で使用される抽象語「中心」の複数の意味を十分に理解できたと考える。

#### 4. 成果と今後の課題

以上のとおり、中学校社会科教科書において重要度が高い抽象語13語に関する分析結果をもとに授業実践を行った。取り上げた抽象語は一語であったが、社会科で使用される抽象語「中心」を生徒が理解できるようになったことは大きな成果だと言える。今後は、他

の抽象語についても分析を行い、学習支援のための抽象語の指導方法について検討を続けていく予定である。また、高等学校社会科教科書で 사용되는抽象語についての分析を加えることによって、中学校から高等学校への円滑な接続が可能になるとと思われる。これらの点については今後の課題とし、引き続き、取り組んでいきたい。

## 注

- (1) 谷内達・加賀美雅弘・米田豊・佐藤哲夫・村山朝子・由井義通・志村喬・小岩直人・吉田剛・須田昌弥・土屋純・永田忠道・大山修一・仁平尊明・梅田克樹・池下誠・池田康二・中野英水 (2017) 『社会科 中学生の地理 世界の姿と日本の国土』 帝国書院。
- (2) 黒田日出男・小和田哲男・阿部恒久・成田龍一・里井洋一・真栄平房昭・仁藤敦史・土屋武志・梅津正美・木村直樹『社会科 中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き』 帝国書院。
- (3) 江口勇治・池上彰・大友秀明・小林秀之・中川雅之・藤原帰一・松岡尚敏・吉川洋・吉村功太郎・三枝利多 (2017) 『社会科 中学生の公民 より良い社会をめざして』 帝国書院。
- (4) 坂上康俊・戸波江二・矢ヶ崎典隆ほか 49 名 (2017) 『新編 新しい社会 地理』 東京書籍。
- (5) 坂上康俊・戸波江二・矢ヶ崎典隆ほか 49 名 (2017) 『新編 新しい社会 歴史』 東京書籍。
- (6) 坂上康俊・戸波江二・矢ヶ崎典隆ほか 49 名 (2017) 『新編 新しい社会 公民』 東京書籍。
- (7) 新村出 (編) (2018) 『広辞苑 第七版』 岩波書店, p.1857 より引用。
- (8) 新村出 (編) (2018) 『広辞苑 第七版』 岩波書店, p.1891 より引用。
- (9) ②の地図は、「白地図専門店」(<https://www.freemap.jp/free.html>) のフリー素材を用いて作成した。③のグラフは、帝国書院編集部 (2015) 『中学校社会科地図』 帝国書院, p.163 の統計をもとに作成した。

## 参考文献

- (1) 国立国語研究所 (編) (1986) 『中学校教科書の語彙調査』 秀英出版
- (2) 国立国語研究所 (編) (1989) 『高校・中学校教科書の語彙調査 分析編』 秀英出版
- (3) 国立国語研究所 (編) (2004) 『分類語彙表一増補改訂版一』 大日本図書
- (4) 高村真広・宮谷真人 (2008) 「抽象語から形成される視覚イメージの諸特性」 『広島大学心理学研究』 8 号, pp.191-196.
- (5) 土屋信一 (1992) 「文化語彙の探索—社会科基幹語彙表—」 『共立国際文化』 2 号 I, pp.57-102.
- (6) 東京外国語大学留学生日本語教育センター (編) (1998) 『外国人児童生徒のための日本語指導<第2分冊>—算数(数学)・理科の教科書—語彙と漢字—』 ぎょうせい
- (7) 西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子 (2015) 「日本生まれ・育ちの JSL の子どもの日本語力—和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異—」 『日本語教育』 160 号, pp.64-78.
- (8) バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力—』 三省堂
- (9) 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2007) 「学校教育における JSL カリキュラム (中学校編)」 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm) (2020.3.30. 最終閲覧日)

## 多文化社会が求める教師の資質・能力

—外国人児童生徒等教育の担い手に焦点を当てて—

齋藤ひろみ（東京学芸大学）・和泉元千春（奈良教育大学）

市瀬智紀（宮城教育大学）・浜田麻里（京都教育大学）

### 1. はじめに

外国人材の受入施策により，日本社会の多文化化は一層加速することが見込まれ，文化間移動をする人々の教育を担う教師の養成・研修が社会的に注目を浴びている。発表者グループは，外国人児童生徒等教育の担い手の資質・能力モデルの構築と養成・研修の内容・方法の開発を行ってきた<sup>1</sup>。本発表では，構築した資質・能力モデルを，多文化社会における資質・能力に関するより汎用的な理論・概念に照らし，その構築プロセスと構造の可視化を試みる。そこから，多文化社会共生社会推進の担い手としての教師の役割を再検討することを目的とする。

発表内容は，まず，発表者グループが構築した外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力モデル「豆の木モデル」を紹介する。次に，3つの資質・能力モデルに照らして「豆の木モデル」の特徴を分析する。1つ目のモデルがスペンサー・スペンサー（2011）の就業能力としてのコンピテンシーモデル，2つ目がDeardorff（2006）の異文化間コンピテンシーの分析モデル，最後にPISA（2018）のグローバル・コンピテンシーである。最後に，既存の資質・能力モデルとの比較によって浮かび上がった「豆の木モデル」の特徴から，学校教員・日本語教師は社会のダイバーシティの実現に向けて，今，どのような資質・能力の育成と，社会への関わり方が求められるのかを議論する。

### 2. 外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力の「豆の木モデル」

「豆の木モデル」の構築に当たって，まず，外国人児童生徒等教育や日本語指導に関する研修の実施状況に関し，教員養成課程を有する大学，教育委員会（都道府県，市区町村），国際交流協会等の団体を対象に，質問調査を実施した。さらに，学校教育現場で外国児童生徒等教育に携わる教師の協力を得て，「求められる資質・能力」等に関するインタビュー調査を行った。これらの結果をもとに，ボトムアップで暫定モデルを開発し，事業の一環として行った研修会等の参加者（学校教員・支援員，指導主事等）より意見聴取をして改訂を重ねたものである。

その結果，構築したものが「豆の木モデル」（図1）である。「豆の木モデル」は外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力のモデルであるが，その資質・能力は「捉える力」，「育む力」「つなぐ力」「変える／変わる力」という4要素からなる総合的な力である。この4つの力は，本事業の調査結果を踏まえ，現場で教師が行っている教育課題への働きかけを類型化して抽出したもので，課題領域を軸に区分されている。

「捉える力」は、外国人児童生徒等の実態とその歴史的・社会的背景を把握し、子どもたちを言語能力や文化適応状況などから多面的に捉え、家族とその文化を理解する力である。「育む力」は、子どもたちの日本語指導と教科学習を支援する教育実践の力と、本人と日本人児童生徒、周囲の大人に異文化間能力の涵養を促す力である。「つなぐ力」は、学校と地域の連携や、異領域の専門家との協働等により、学びをつなぎ合わせる環境をつくる力である。そして、「変える／変わる力」は、文化的多様性に寛容な社会づくりに貢献し、外国人児童生徒等教育において教育の公正性を実現する力、その経験を通して教師として成長する力である。4つの力は、「捉える力」「育む力」「つなぐ力」が相互に関わりながら実践を動かし、「変える／変わる力」がそれを推し進めるという関係にある。その資質・能力発達



図1 資質・能力の「豆の木モデル」

表1 「豆の木モデル」  
—4つの要素と課題領域—

4要素	課題領域
捉える力	子どもの実態の把握
	社会的背景の理解
育む力	日本語・教科の力の育成
	異文化間能力の涵養
つなぐ力	学校づくり
	地域づくり
変える／ 変わる力	多文化共生社会の実現
	教師としての成長

外国人児童生徒等教育を担当する教師（教員・支援員）は、担当になるまえに、それぞれに教育・支援経験（「教育経験」）をもち、多様な言語文化との接触体験等（「異文化体験」）を有する。そうした経験によって培われた「人間性・コミュニケーション力」などを土壌として、外国人児童生徒等教育の資質・能力を発達させる。「豆の木」の成長は根の成長と共にあり、外国人児童生徒等教育に携わる経験は、教師としての成長を促す。この成長は、学校教員の場合は自治体の教員育成指標、日本語教師の場合は文化庁(2019)に照らして意味づけることも可能だが、本モデルでは、4つの力・「求められる具体的な力」がどう高まったかを定期的に確認したり、授業・研修等の受講記録を残したりして、自己研修計画を立てる仕組みが評価システムとして提案されている。

### 3. 3つの既存モデルとの比較

本モデルの構築過程においては、海外の多文化教育や異文化間教育に関わる資質・能力の議論を参考にしたが、その史的変遷上、重要な意味をもつ3つのモデルと比較することにより、本モデルの特徴を検討する。

なお、本モデルでは、「資質・能力」ということばを用いたが、これは文化庁(2019)や「学習指導要領」にも採用され、様々な領域で使われていることばである。一般には、英語の

「コンピテンシー」とほぼ同じ概念を表すものとして用いられている。

### 3-1. コンピテンシー

コンピテンシーについての現在の流れを生み出すきっかけとなったのは、マクレランや (McClelland 1973, マクレラン 2011) その後継者であるスペンサー・スペンサーの研究 (スペンサー・スペンサー 2011) である。彼らは人々のどのような特性が成功に関連しているかを見いだそうとした。マクレランらは実際にある職務領域で優れた業績を上げている人と平均的な業績の人に対してインタビューを行い、両者の行動の違いを優れた業績の要因と考えた。そして「ある職務または状況に対し、規準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」をコンピテンシーと呼んだ。

コンピテンシーには①動因 (個人が常に考慮し、願望する、行動を起こす際の要因)、②特性 (身体的特徴、情報に対する一貫した反応の仕方)、③自己イメージ (価値観、態度等)、④知識、⑤スキルの5つのタイプがある。スペンサー・スペンサーは、このうち④知識と⑤スキルは、表層的で比較的開発が容易であり、就業後に訓練して身につけることができるが、①動因②特性

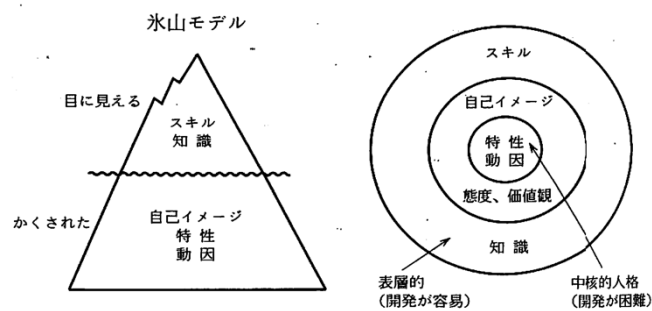


図 2-1  
中核と表層のコンピテンシー

図 2 コンピテンシー  
(スペンサー・スペンサー2011 より転載)

③自己イメージは、人格の中核をなし、また可視化しづらいため、開発することは困難であると考えた。なお、コンピテンシーの就業能力としての位置付けについては、職業的要請に応じた資質・能力の育成だけでなく、一人一人の主体的な人格の育成を重視すべきという批判や、既存の職業への適応だけでなく、既存の社会を超えるという発想も必要ではないかといった批判がある (国立教育政策研究所 2016)。

このコンピテンシーの枠組みを「豆の木モデル」と比較してみる。コンピテンシーは、職業への適応に重点がおかれ、現状肯定に止まってしまう危険性が指摘されているのに対し、「豆の木モデル」には個人のキャリアや成長の視点が含まれている。「豆の木モデル」の図には豆の木が根付く土壌に当たる部分に「教育経験」「異文化体験」「人間性・コミュニケーション能力」等が位置づけられている。「人間性・コミュニケーション能力」はコンピテンシーの「特性」と重複するところが大きい。経験・体験はコンピテンシーには含まれていない。一般の担任、成人対象の日本語教育などの経験や海外生活の体験は、教員・支援員としての成長を支えるものとなる。反対に外国人児童生徒等教育の経験は、教師や支援員としての成長を促す。個々の教員・支援員が自身の経験や人間性に支えられながら、児童生徒や周囲の人々との相互作用を通して学び、成長することによって、それぞれの教員・支援員がそれぞれに唯一無二の存在としてのアイデンティティを形成していくプロセスを「豆の木モデル」は示している。

### 3-2. 異文化間コンピテンシー

Deardorff は専門家（異文化間コンピテンシー領域の研究者や大学管理職）を対象としたアンケート調査を行い、異文化間コンピテンシーの定義づけだけでなく、コンピテンシー向上を経時的に分析する視点を盛り込んだモデルを提案している（図3）。

異文化間コンピテンシーは「心構え<sup>2</sup>（寛容さ、尊重、曖昧さへの忍耐）」「知識（文化に対する意識、自分自身の文化および他の文化への知識、観察、評価能力）」「内面に関する成果（順応性、柔軟性、共感、異なる観点から物事をみる能力）」「行為に関する成果（状況に適した行動とコミュニケーション）」（訳は OECD 教育研究革新センター 2014）の4つの要素で捉えられている。4要素

が、個人(Individual)レベルの「態度」→「知識とスキル」、そして、対人レベル(Interaction)の「内面に関する成果」→「行為に関する成果」と循環することで、より適切かつ効果的に異文化間コンピテンシーに関わるスキルが活性化される。その循環は固定的なサイクルではなく、個人が異文化状況で異なる視点で物事を見る能力を完全に持ち合わせていない段階でも、対人レベルで行為に関する成果を達成することも可能である。特に異文化の他者との交流を経験し、それを省察することによってより「知識とスキル」の活性化が促進される。こうした相互作用を循環構造としてモデル化したことにより、異文化コンピテンシーの向上を経時的に観察することを可能にしている。

一方、本モデルは Deardorff の異文化間コンピテンシーモデルとは異なり、8つの課題領域を軸に、資質・能力を4区分して構造化している。つまり、国内の外国人児童生徒等教育の具体的な実践課題が前景化したモデルである。また、「豆の木モデル」も、先に示したように4要素が相互に複雑に影響するという点は共通している。対象の子どもへの教育に直接関わる「捉える力」「育む力」「つなぐ力」が相乗的に発達し、「変える／変わる力」が押し上げる。ただし、異文化間コンピテンシーでは、「心構え」を最も重要な力と捉えており、発達の出発点に位置づけているが、本モデルにおいては、4要素の発達の順序性に関する議論は行われていない。また「心構え」に当たるものが「変わる／変える力」の一部に配置されており、他3つの力の相互作用による発達をメタ的な側面から制御・促進する構造となっている。さらに、「変わる力」では、外国人児童生徒等教育を担う教員としての成長を自身の教師としてのキャリアに位置づけることができる力が可視化されている。異文化間コンピテンシーは経時的成長の観察が可能だとされるが、本モデルにおいては、評価システムとして自己評価票が提案されており、「求められる具体的な力」としてリスト化された資質・能力の変化を捉えられるようにしてある。なお、外国人

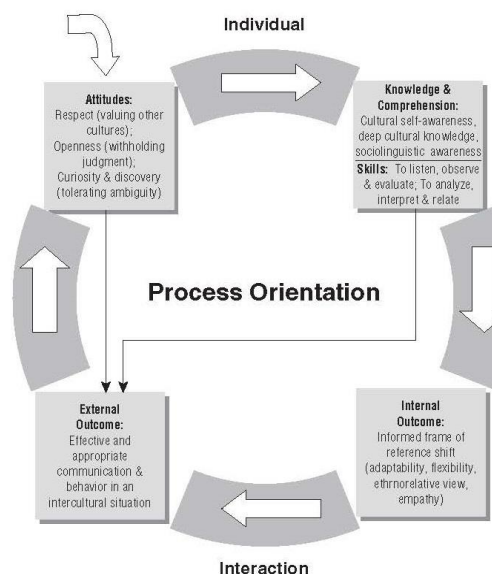


図3. 異文化間コンピテンシーモデル  
(Deardorff2006 より転載)

児童生徒等教育を担う教員の場合は、教員の専門性や経験が多様である上、各現場のニーズによって求められる専門性も異なるため、一般教員のように段階化されたキャリアステージごとに育成すべき資質・能力を示して評価する方法も馴染まないと考えられる。

### 3-3. OECD の提唱するグローバル・コンピテンシー

OECD は、2018 年に政策決定者や教員等に向け、世界の若者がグローバル・コンピテンシー<sup>3</sup>を養うためのフレームワークを開発している。グローバル・コンピテンシーは、上述の Byram(1997)などを踏まえ、SDGs の達成に資するコンピテンシーとして考案されたもので、「地域のグローバル社会の異文化間の課題に対応する能力である。他者の価値観や世界観を理解して認め、異なる文化を有する人々に寛容で、それらの人々を認めながら、効果的な相互交流を行い、公共の福祉と持続可能な発展のために行動できる能力である。」と定義されている。その必要性は、多文化の共生するコミュニティで協調しながら生きていくため、変化の激しい労働市場に対応できるようになるため、メディア媒体を効果的に適切に使うため、持続可能な開発目標を実現するためとされる。

グローバル・コンピテンシーは、次の 4 つの能力が循環的に形成されることを意図している。①地域と世界の事象と異文化の重要性を理解する能力、②異なる見方や世界観を受け入れ理解する能力、③異なる国籍や人種、価値観、宗教、社会、文化背景の人々と肯定的にかかわる能力、④持続可能な開発と公共の福祉のために建設的な行動をとれる能力である。グローバル・コンピテンシーは、他の今日的資質・能力モデル同様、知識→認知的技能→社会的技能と態度→価値観の 4 つの面で発展的に育成していくものとされている。

「豆の木モデル」との関係では、教師は児童生徒のグローバル・コンピテンシーを育成し、教師自らもそれを高める必要があると考えられる。本モデルでは、「育む力」の「異文化間能力の涵養」として、「母語、母文化、アイデンティティの尊重」「学級・学校・地域における社会参加を促す」「言語的文化的多様性を価値付け」「人権教育、持続可能な開発のための教育、市民性教育等に関連づけた外国人児童生徒等教育」を行う資質・能力を目指しており、上述のグローバル・コンピテンシーの 4 つの能力をカバーしつつ、特に③に貢献できる内容となっている。結果として、「豆の木モデル」の示す資質・能力を有する教師は、循環的・発展的にグローバル・コンピテンシーを育成することが可能だと考えられる。さらに「変える／変わる力」では、反省的、批判的態度等による個人の価値や行動の変容を、「社会的正義と公正性」「多文化共生の具現化」へと方向付けている。つまり、多文化化する社会における教師の役割が外国人児童生徒等の教育のみならず、マジョリティである受け入れ側や社会の変革にあることを、「豆の木モデル」は明確に示したのである。

## 4. 結びに代えて

既存の 3 つのモデルに照らし検討した結果、「豆の木モデル」の特徴として次の 4 点が浮かび上がった。1) 個々の経験や成長の視点、2) 本教育領域の実践課題を前景化した要素「捉える力」「育む力」「つなぐ力」「変わる／変える力」による構造化、3) 要素の相互作用による発達、4) 個人の成長（価値・行動の変容）の社会変革への方向付け。この動的で多次元的な資質・能力モデルは、多様な背景経験を土台とする教師の経時的発達を可視化し、



その育成のためのフレームワークとして機能すると期待できる。さらなる精緻化と、養成・研修の実践文脈での運用には、次の課題が残されている。会場の皆さんと議論したい。

- 1 課題領域の前景化した資質・能力モデルに、知識・技能の偏重はないか。
- 2 「変える／変わる力」と他3つの力をどう連動させて育成するか。
- 3 養成・研修の成果として資質・能力を評価するシステムには何が必要か。例えば評価用質問紙の開発など、個々を評価する方法は有効か。

#### 注

- 1 本発表は、公益社団法人日本語教育学会文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」（2017～2019）の成果の一部である。「モデルプログラム」は、「豆の木モデル」「求められる具体的な力」「養成・研修の内容構成」からなり、この枠組みに基づき、50の授業・研修のモデルプログラム（実施計画案）が提案されている。詳細は、公益社団法人日本語教育学会（2020）『文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業 「モデルプログラム」ガイドブック』、2017年度の『報告書』2018年度の『事例集』（本事業webサイト <https://mo-mo-pro.com> で公開）を参照のこと。
- 2 OECD(2014)では、attitudeを「心構え」と訳しており、それに従って本項では、「心構え」とするが、他節・項で用いる「態度」と同義である。

#### 付記

本事業の運営・実施にご協力くださった関係各所の皆様に心より感謝申し上げます。

#### 【引用文献】

- ・文化庁（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方（報告書）』（[https://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/1401908.html](https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html)）（2020年4月1日最終閲覧）
- ・国立教育政策研究所（2016）『資質・能力 [理論編]』東洋館出版社
- ・マクレラン、デイビット・C（2011）「序に代えて」ライル・M・スペンサー・シグネ・M・スペンサー『コンピテンシー・マネジメントの展開 [完訳版]』生産性出版
- ・OECD 教育研究革新センター編著、斎藤里美監訳（2014）『多様性を拓く教師教育 多文化時代の各国の取り組み』明石書店
- ・McClelland, D.C. (1973) “Testing for competence rather than for intelligence.” *American Psychologist*, 28, 1-14.
- ・Darla K. Deardorff (2006) “The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States” *Journal of Studies in International Education*, Fall 2006
- ・Directorate for Education and Skills OECD (2018) “Preparing Our Youth for an Inclusive And Sustainable World -The OECD PISA global competence framework”, OECD, France.  
(<https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>)（2020年4月1日最終閲覧）

## JSL 児童生徒の学びを支える連携の歩み

—NPO と国際教室担当教員のつながりの中で生まれた合同研修会—

樋口万喜子（横浜国立大学\*<sup>(1)</sup>）・加藤真帆子（日本語・教科学習支援ネット）  
高瀬円（横浜市立日枝小学校）・中村淳子（横浜市立霧ヶ丘義務教育学校）  
古屋恵子（横浜市教育委員会\*）・細野尚子（横浜市立本町小学校\*）  
頼田敦子（横浜市教育委員会\*）

### 1. はじめに

日本語指導担当者に対する学校教員研修方法の 1 つとして NPO との連携があげられているが、事例研究は少ない。本発表では、日本語を母語としない（以下、JSL）児童生徒への日本語指導を専門としてきた NPO 日本語・教科学習支援ネット（以下、NPO）と横浜市の小学校において国際教室を担当している教員（以下、担当者）が、合同研修会を実施するに至った連携の歩みとそれによる気づきを報告する。

### 2. 合同研修会に至る背景

#### 2-1. NPO による活動のあゆみと課題

NPO は、2000 年初頭に教材作成を目的として結成された。2006 年より大学等から講師を招き、JSL 児童生徒の学習支援のための研修会を始めた。その後、神奈川県内を中心に、教育委員会、行政の地域振興課、文化庁等から委託を受け実施した講座は 50 を超え、その参加者には、横浜市内外の地域の支援者や教員や指導員がいた。2011 年に、集住地区として取り組みを模索していた横浜市の教員も講師として招き、学校現場で必要な情報や工夫を研修した。その後、学習支援だけでなく、DLA や特別の教育課程の研修会を実施していく中で、近隣都市や県外の中学・高校の日本語指導担当者の参加も増えていった。

2017 年からは、教材作成と講座の企画運営との比重を再検討し、講師活動は委託事業のみにした。しかし、これまでに築いた教員や支援者とのネットワークを継続させるために、各自が使用したり作成したりした教科指導や初期指導に関わる教材を共有する第 1 回「教材シェアの会」を開くことにした。後日、その自作教材をウェブ上でシェアした結果、継続的なネットワークづくりにつながった。2018 年の第 2 回「教材シェアの会」は、5 つのテーマ（日本語サバイバル、漢字、算数・数学、読解、作文）を事前に設定し、参加申し込み時に各自の希望テーマを 2 つ把握し、人数バランスを考慮してテーマグループを 4 つに絞り、各自が前半、後半各 40 分ずつ 2 つのテーマグループに参加することとした。各グループに NPO の企画者がファシリテーターとなり、各自が持ち寄った教材をグループ内で共有したのち、特に反応がよかった教材を紹介する全体共有の時間を 15 分間設けた。ただ、持ち寄ったものが豊富だったせいか、全体共有の時間が不足し、改善の余地が見られた。また、より多くの教員が参加しやすいように、夏期休業中の横浜市の教員の必須研修

期間を考慮して、平日午後に開催したが、勤務時間内出張と認められない自己研鑽的研修の扱いとなるため、教員の参加は期待ほど増えなかったという課題があった。(表 1)。

表 1 NPO による「教材シェアの会」の参加人数と内訳としての国際教室担当者の人数

	実施日	参加者人数	内訳：国際教室担当者人数
第 1 回	2017/8/25	14 名	3 名 (含、近隣市 1 名)
第 2 回	2018/8/17	33 名	10 名 (含、近隣市 1 名)
第 3 回 (合同研修会：後述)	2019/8/19	64 名	46 名 (含、近隣市 0 名)

## 2-2. 横浜の小中学校の担当者による活動のあゆみと課題

横浜の小中学校の国際教室は 1992 年の初設置から 2019 年度には 142 校と増え、日本語指導が必要な児童生徒の数は 10 年間で 2 倍になった。しかし、現在の担当者の多くは JSL 児童生徒の指導について教員養成課程では未履修で担当している。

教育委員会の研修として、国際教室担当者会 (公開授業研究会を含む年 3～6 回、経験年数等で異なる) 及び日本語指導者養成講座 (初級は年 7 回・中級は年 2 回・上級は年 2 回) が開催されている。国際教室担当者会では、経験年数問わず国際教室の事務的な手続きの方法や公開授業研究会、年度内振り返りを行っている。日本語指導者養成初級講座 (以下、初級講座) では、日本語初期指導の教材や JSL カリキュラム概論、DLA 概論などを学ぶ。毎年、100 名近くいる国際教室担当者 (以下、初担当者) と JSL 児童生徒への教育に関心のある学級担任が、この初級講座を受講できる。中級講座は、経験年数を問わずに受講可能で毎年テーマは異なり、2019 年度は「JSL カリキュラムの実際」と「DLA “読む”」に特化した講義であった。JSL カリキュラム等をより深く学んできた経験担当者を対象とする上級講座は、2019 年度は市内各地域の核となるリーダー研修も兼ねたカリキュラムデザインの講義であった。

教育委員会の研修を基盤として各学校で指導する中で、担当者には、実際の支援に必要かつ具体的な実践や日本語指導法等について専門的な視点で助言を得たり、経験年数の異なる担当者がつながりを持ち指導の実際について具体的に検討したり、実践を積み重ねたりする機会が更に必要であった。担当者の一部は、個々に外部 NPO 等の主催する研修に参加していたが、休日や勤務時間外の個人の自己研鑽的なものであった。このような状況から、専門性の向上と担当者の連携を目指し、近年担当者の一部が自発的に研修を企画するようになった (詳細は、中村・平本 2018)。2015 年より、一部担当者の自主的な学習会として勤務時間外に始まった研修会は 2019 年度には国際教室設置校校長会 (以下、校長会) の協力のもと、勤務時間内の公認研修 (以下、国際教室研修会) となった。2019 年度の国際教室研修会のテーマは、2018 年度の国際教室自主研修会 (運営同一、勤務時間外) のアンケート結果をもとに設定をした (表 2)。

各回の研修内容は、テーマにおける情報共有や日本語指導のみならず教科の授業実践や、初期適応から保護者支援まで多岐にわたった。ただ、参加者の約 8 割が担当 3 年以下 (5

割が初担当者)で長年の経験担当者の参加数が限られていたため、より深く、より具体的な研修が求められていた。そこで、一部の経験担当者が参加していたNPOに研修助言を求めた。NPOメンバーには横浜市教育委員会の日本語講師もおり初級講座でも講師を務めるなどしている。このようにNPOが日本語指導において豊富な経験があり、多方面でのネットワークがすでにあったことで、合同研修会を校長会の公認研修の1つとして位置付けることができた。

表2 2019年度横浜市の国際教室担当者による「国際教室研修会」のテーマ

	実施日	テーマ
第1回	5/29	DLAの実際
第2回	8/19	JSL教材シェア会(合同研修会/後述) JSLカリキュラム～休み明け単元の作戦を立てよう～
第3回	11/6	JSLカリキュラム～ステージ別作戦会議・実践共有～
第4回	1/29	外国にルーツをもつ児童・生徒の言葉と発達を見取るには

### 3. 合同研修会の実践内容

上記のような経過を踏んで、NPOによる第3回「教材シェアの会」は、2019年度第2回国際教室研修会との合同研修会として設定し、46名の担当者と18名の支援者が参加した。

当日の内容は、第1部が合同研修会として「教材シェアの会」、第2部は国際教室研修会の「JSLカリキュラム」となった。告知の方法として、NPOからは今までの講座参加者へのチラシ配布の他、Facebookやメールでの通知を行った。国際教室研修会としては、他の公認研修(出張)と同様の形式で、市内の国際教室設置校にメールにて案内を送付するとともに、運営担当者が個人的にも担当者に案内をした。また、第2回国際教室研修会は年度当初から夏期休業中に日程を調整していたが、これと合同研修会を同日に設定することで、担当者が時間内出張として参加しやすい環境を整えた。

第1部の「教材シェアの会」では、話し合いを深めることに重点をおき、テーマを2つ(A日本語サバイバルと漢字、B読解と作文)に絞り、申込時にAかBかの希望を把握した。人数によってA、Bグループを複数設定し、各グループ10名前後でNPOの企画者をファシリテーターとして1名配置した。参加者は、希望したテーマのうちで自由にグループを選択できるようにし、各自が持ち寄った教材をグループ内で40分間共有した。共有する際に、小さいホワイトボードと付箋を活用し、共有された教材名(あるいは自作教材)と、その活用例、その他話題にあがった課題やアイデアなども記述し、それを示しながら45分間で全体共有した。最後に、紹介された教材やまとめたホワイトボードを自由に写真撮影したり、手に取れるように展示したりした。ホワイトボードに記載されたものだけで70を超える情報のやりとりがあった。そのうち、教材名など具体的なものは48件、教え方などのアイデアは26件であった。

第2部の「国際教室研修会」では、研修運営担当者のファシリテートの元で、過去の指

導実践例を共有した後、教科グループに分かれて単元指導計画の検討などを行った。これまで担当者が独自に行った研修会や国際教室研修会では、横浜市教員のみでの参加であったが、今回は「教材シェアの会」に参加した支援者も共に検討を行うことができた。

#### 4. 参加者からのアンケート結果と考察

研修直後に44名から回収したアンケートのうち、「教材シェアの会」の感想、「国際教室研修会」の感想、全体への満足度に関する理由の記述内容を分類したところ、表3のようなカテゴリ構成で捉えられた。同じような記述を細目として集め、各細目で関連がありそうなものを、類型として「共有の意義」「気づきや学び」「今後のこと」の3つと「その他」に分けた。そして、各細目について記述した参加者を国際教室担当者などの「教員」と、日本語指導者あるいは地域ボランティアなどの「支援者等」とに分けた。

表3 アンケートの記述内容の分類（数字は件数）

類型	計	細目 ①～⑧	教員	支援者等	小計
共有の 意義	61	①たくさんの／様々な情報（教材・教え方・工夫）	20	7	27
		②具体的／すぐ使える情報（教材・値段・実践例）	15	4	19
		③考え・意見・アイディアの共有／相談	13	2	15
気づき や学び	41	④違った視点の獲得／新しい学び	22	9	31
		⑤他との比較／内省	8	2	10
今後の こと	37	⑥次への行動への意欲・エンパワー	23	4	27
		⑦さらなる悩み・課題	9	1	10
その他	22	⑧研修会の進め方への意見	12	2	14
		その他	5	3	8

以下、アンケートの記述例をあげながら、合同研修会を通して気づいたことを述べる。①～⑧は表の細目の番号で、( )内は記入者の立場とJSL児童生徒支援に関わっている期間である。

まず、全体的に見ると、共有の意義について多くの記述があり、中でも①のたくさんの様々な情報を共有できたことへの記述が多かった。「教材がたくさんあって、有効なものがたくさんあることがわかり、子供を思い浮かべながら、どれがあっているか考えながら共有できた（担当者1年5か月）」とあるように、多様なJSL児童生徒の学びを支えるために、多様なリソースの情報が求められていることがわかる。②の具体的な情報の共有について、「逆にたくさんありすぎて迷うので、具体的な実践例があるのが、わかりやすかった（担当者1年5か月）」というように、具体的な情報もあわせて共有することが、多様性に対応するために有効であると考えられる。このように具体的に教材やアイディアなどが共有される中、講義形式の教材紹介では、必要な人に必要な情報が伝わりにくいことを実感したことがあった。それは、以前初級講座で既に紹介されていた教材であっても、今回初めて有効な教材であると認知されたケースが見られたことである。このことから、数人の

グループでやり取りをしながら教材を手にとり「どのような児童生徒に有効であったか」、  
「今、対応している児童生徒がどのような子なのか」などを聞きながらお互いに教材や対応を検討するという形が有効であることが改めてわかった。さらに、③の考えの共有については、「教員だけでなく、幅広く日本語指導に関わる方がいらっしやり、いろいろな視点から話がきけた（担当者1年4か月）」とあるように、立場などを超えた様々な支援者と、団体内あるいは団体間で一定の信頼関係がある中で考えを共有する<sup>(2)</sup>ことで、さらに視点が広がったことが示唆される。

これに関連し、教員も支援者も多く記述していたことが、④の違った視点の獲得や新しい学びに関することである。「いつも担当者一人で目標の語彙や表現を探して決めているので、今日は数人で探し“あーでもないこーでもない”…ともむ（原文ママ）時間がすごく楽しく、視点も広がった（担当者4か月）」<sup>(3)</sup>、「日本語指導の立場だけでなく、国際の先生方と全体の流れの観点で教材を見通し、肝をつかむ練習ができました（日本語指導者12年）」、「目の前の単元を教えるには、その前後、それから学年の前後、限りなく深い流れの中でポイントを絞る、大胆さが必要ということを痛感（日本語指導者1か月）」とあるように、日本語指導者も教員と一緒に計画を立てたことで、教科を超えた横断的な視点や、同じ教科でも学年を超えた縦断的視点といった系統的な流れから学習項目と日本語指導項目について検討する意義を実感したことが見られる。

一方、教員が最も多く記述したことは、⑥の次への行動への意欲やエンパワーである。「さっそくネットで検索したいと思った。皆さん熱心に教材研究していて私もがんばろうと思った（担当者1年6か月）」とあるように、すぐに使える情報への感謝や、活用への意欲が多くみられるが、⑦のさらなる悩みや課題として、「やってみようのきもちが持続すればいいのですが（担当者1年4か月）」、「いろいろな教材があるけれど、その児童と向き合ってその時に必要なことをばんばんいれる、その見極めの目がほしい（担当者4か月）」といったように、その意欲を持続させ、さらに知見を得るため、定期的に研修を重ねる必要性が示唆される。

また、担当者以外の教員の記述として、⑥「みなさんのアイディアは、1年生や通常級に用いることができるものが多く、今後も参加していきたい(担任兼英語専科)」、④「単元の中で肝となる部分を考えるという視点は日常の高校生への授業でも活用できる（地域支援者2年）」というように、他への応用を示唆しているものもある。また、⑤「横浜の小学校の学習支援はとてもすすんでいる（地域支援者2年）」というように、他地域、他分野へのネットワークの広がりを感じられた。

これらから、以下4つの点が考察される。(1)日本語指導者・地域の支援者にとっては、学習事項の系統的な全体の流れを意識することができた。(2)教員にとっては、日本語指導や教科学習を教えるための多様な教材や工夫を具体的に知ることができ、次への行動への意欲・エンパワーメントを得た。(3)また、単元指導計画を考える際に教科指導で取り入れられる専門的な日本語指導の視点をもてた。多種多様な日本語教育分野の知識と経験を具体的な形で共有することができ、指導の際の視野の広がりなどが見られた。(4)横浜市「国際教室研修会」へ他地域の支援者等も参加でき、ネットワーク作りの機会となった。

今回、個人がそれぞれの団体の研修に参加したり講師をしたりするといった小さな連携

から、立場の違う団体同士の合同研修となったことで、多様かつ具体的で、視点の広がりをもたらすやりとりが生まれた。そして、定期的に行われている国際教室研修会が他地域の参加者に門戸を開いたことで、多様な JSL 児童生徒の学びを支える支援体制を組織でもネットワーク化していく第一歩を踏み出したと言えるだろう。

## 5. 今後の課題

2019 年度 8 月合同研修会は、第 2 回国際教室研修会と同じ日に設定したことで、参加者が増えた。合同研修会後も第 3 回、第 4 回と開催された国際教室研修会には、多地域、多分野からの参加も増えたことで、参加者のネットワークはさらに広がった。2020 年度、また合同研修会を開く際には、合同ならではの研修会の在り方を検討すべきであろう。

その検討課題としてあげたいのは、以下の 3 点である。a. 合同研修会の運営として、きめ細かく参加者の多様な課題をできるだけ取り上げ、全体共有を図り、事例の共有やその応用、意見交換などによって、その解決を目指す。b. 外部機関とのこのような合同研修に今後も多くの教員が参加できるようにするためにも、様々な協力を得て、「国際教室研修会」を継続し、活動実績や実践研究を重ねる。c. NPO などを通して、より広く、様々な地域や立場の方が参加できるよう働きかける方法を模索する。

## 注

(1) \* は、日本語・教科学習支援ネットの会員でもある。

(2) 「実践持ち寄り会」のホームページの「参加者の声」(最終閲覧日 2020 年 3 月 29 日) [http://www.cocopb.com/jissen\\_mochiyori/home.html](http://www.cocopb.com/jissen_mochiyori/home.html) にある第 9 回のコメントの中で「共有が起こるための前提には、1. 教師間の信頼関係と 2. 価値観の共有が必要だと感じた。この会は信頼関係が構築されていない者同士が集まる場だが、共有が起こる場を提供していると思った。」という記述がある。その一方、才田他 (2018) で「そのとき 1 回きりで、もちろんそのあとも関係がつづくかもしれないけれど、固定的な制度化された関係じゃないからこそ、同じような立場で意見交換できるのだと思います」と述べられているように、様々な共有の場が必要である。

(3) この記述のように、全員で検討し、③と④の細目に両方に属するような意見が分かれたものは、両方でカウントした。

## 参考文献

(1) 才田いずみ・斎藤ひろみ、河野俊之・吉峰晃一郎・ボイクマン総子 (2018) 「現場の実践を共有する場」の創りかた、創られかた『言語教育実践 イマ×ココ』6, pp.5-13

(2) 中村淳子・平本千啓 (2018) 「国際教室担当者の「連携協議会」の取り組み—官制研修を契機とした担当者間のつながりと、活動の深化・拡大—」『子どもの日本語教育研究会 第 3 回大会』ポスター発表 10 (最終閲覧日 2020 年 3 月 29 日)

<https://www.kodomo-no-nihongo.com/archive/>

## 外国人児童生徒等教育を担う教員の多様性による養成・研修のデザイン

河野俊之（横浜国立大学）・伊東祐郎（国際教養大学）・  
川口直巳（愛知教育大学）・中川祐治（福島大学）・  
＜共同研究者＞金田智子（学習院大学）・川口直巳（愛知教育大学）・  
菅原雅枝（愛知教育大学）・仲本康一郎（山梨大学）・中山あおい（大阪教育大学）・  
齋藤ひろみ（東京学芸大学）・和泉元千春（奈良教育大学）・  
市瀬智紀（宮城教育大学）・浜田麻里（京都教育大学）

### 1. はじめに

日本語指導が必要な児童生徒の急増に伴って、その教育を担う教員の資質・能力を高めることが喫緊の課題となっており、そのための養成・研修が重要となっている。しかし、養成・研修はこれまで十分に行われてきたとは必ずしも言えないだろう。その理由として、特に外国人児童生徒等教育の経験がない者にとって、養成・研修をデザインするのは容易ではないことが考えられる。そこで、我々は、文部科学省委託事業として、養成・研修をデザインする際に参考となる、養成・研修の例（以下、モデルプログラム）を作成し、それを検索できるようにすることにした。図1にそのモデルプログラムが検索できるサイトのQRコードを示す。



図1 モデルプログラム検索のためのQRコード

### 2. 調査

モデルプログラムを作成するために、まず外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修に関する実態調査を行った（公益社団法人日本語教育学会（2018））。その結果、大学・教職大学院を対象とした調査では、「外国人児童生徒等に対する教育」に関連する事柄を扱う科目を実施しているのは約3分の1にすぎず、さらに、約半数が1科目のみの扱いであることが分かった。また、その内容は「外国人児童生徒教育の課題」や「外国人児童生徒教育の背景・現状・施策」がよく扱われていること、形態は講義形式が多いことが分かった。

教育委員会を対象とした調査では、「外国人児童生徒等に対する教育」に関連する事柄を扱う研修を実施している市町村教育委員会は10%強にすぎないことが分かった。また、研修で日本語指導や外国人児童生徒等について取り上げる時間は、日本語指導担当者研修では、「2～3時間」が半数を占めたが、それ以外の研修では、「講義のごく一部」など短時間の扱いであるところが多かった。

国際交流協会を対象とした調査では、「外国人児童生徒等に対する教育」に関連する事柄を扱う研修を実施しているのは約半数であることが分かった。また、研修で日本語指導や外国人児童生徒等について取り上げる時間は、「2～3時間」「4～7時間」がほとんどで、



市町村教育委員会の回答と比べると、かなり長いことが分かった。

また、教育委員会を対象とした調査における自由記述回答では、「①研修の対象者である教員が（異動によって）すぐ変わるため内容に深まりがない。②教員（または支援者）の指導経験に差がある。または、③地域によっても学校によっても差がある。④研修の内容（教える項目）が定まっていない、マンネリ化している。⑤研修の時間が不足している。回数を増やす必要がある。」などがあつた。

これらから、養成・研修担当者が一からそのプログラムを組み立てるのではなく、モデルプログラムを参考に、地域の状況や受講者のニーズ等を考慮して、組み立てるのがよいと考えた。

### 3. モデルプログラムの検索

モデルプログラムの作成の際には、ほかに行ったインタビュー調査等も参考に、外国人児童生徒等教育を担う教員に求められる資質・能力として4つの力に整理した。さらに、それぞれの力を育むために養成・研修で取り扱う内容を14の内容項目に整理した。

これらを含め、モデルプログラムの検索項目を以下のようにした。

1. 養成・研修の対象
  - ア. 教員養成課程学生 イ. 日本語教師養成課程学生 ウ. 現職日本語指導担当教員
  - エ. 現職一般教員 オ. 管理職 カ. 指導主事 キ. 日本語支援員／母語支援員
  
2. 日本語指導・外国人児童生徒教育の経験
  - ア. 0（経験はなく、現在も担当していない） イ. 1年目 ウ. 2～4年
  - エ. 5～9年 オ. 10年以上
  
3. 高めたい資質・能力（資質・能力モデルより）
  - ア. 捉える力（子どもの実態把握） イ. 捉える力（社会的背景の理解）
  - ウ. 育む力（日本語・教科の力の育成） エ. 育む力（異文化間能力の涵養）
  - オ. つなぐ力（学校作り） カ. つなぐ力（地域作り）
  - キ. 変える／変わる力（共生社会の実現）ク. 変える／変わる力（教師としての成長）
  
4. 内容項目（モデルプログラムの「養成・研修の内容項目A～N」の14項目）
  - A. 外国人児童生徒等教育の課題 B. 外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策
  - C. 学校の受け入れ体制 D. 文化適応 E. 母語・母文化・アイデンティティ
  - F. 言語と認知の発達 G. 日本語の特徴 H. 子どもの日本語教育の理論と方法
  - I. 日本語指導の計画と実施 J. 在籍学級での学習支援
  - K. 社会参加とキャリア教育 L. 保護者・地域とのネットワーク
  - M. 現場における実践 N. 成長する教師

## 5. 活動タイプ

ア. 講義型 イ. 活動型 ウ. フィールド型 エ. 実習

現在までに、モデルプログラムの試行をしながら、50件作成した。さらに、検索条件を入力することで、参考となるモデルプログラムが提示されるようにシステムを構築した。そのトップページは、図2に示す「KNiT knot-net」(https://mo-mo-pro.com/)である。



図2 「KNiT knot-net」(https://mo-mo-pro.com/)の画面

「モデルプログラム検索システム」や「モデルプログラム検索」をクリックすることで、図3の「プログラム作成」の検索画面に進むことができる。

## プログラム作成

条件を指定してプログラムを抽出します。

### 1.養成・研修の対象

ア.教師を目指す学生（教員養成課程他） イ.日本語教育を学ぶ学生  
ウ.現職日本語指導担当教員 エ.現職一般教員 オ.管理職 カ.指導主事  
キ.日本語支援員/母語支援員

### 2.日本語指導・外国人児童生徒教育の経験

ア.経験なし イ.1年目 ウ.2-4年 エ.5-9年 オ.10年以上

### 3.高めたい資質・能力（資質・能力モデルより）

ア.捉える力（子どもの実態把握） イ.捉える力（社会的背景の理解）  
ウ.育む力（日本語・教科の力の育成） エ.育む力（異文化間能力の涵養）  
オ.つなぐ力（学校作り） カ.つなぐ力（地域作り）  
キ.変える/変わる力（多文化共生社会の実現）  
ク.変える/変わる力（教師としての成長）

### 4.内容項目（モデルプログラムの「養成・研修の内容項目A～N」の14項目）

A.外国人児童生徒等教育の課題 B.外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策  
C.学校の受け入れ体制 D.文化適応 E.母語・母文化・アイデンティティ  
F.言語と認知の発達 G.日本語の特徴 H.子どもの日本語教育の理論と方法  
I.日本語指導の計画と実施 J.在籍学級での学習支援 K.社会参加とキャリア教育  
L.保護者・地域とのネットワーク M.現場における実践 N.成長する教師

### 5.活動タイプ

ア.講義型 イ.活動型 ウ.フィールド型 エ.実習

### 該当プログラム

該当するプログラムは **9** 件です  
 （ファイル名をクリックするとダウンロードが可能です）

図3 モデルプログラム検索画面

例えば、以下の条件で検索した場合に該当するプログラム9件のうちの1件が、図4の「M-2 現場における実践－研究授業の参観と協議会（「JSLカリキュラム」に基づく授業の場合）」である。

1. 養成・研修の対象：ウ. 現職日本語指導担当教員
2. 日本語指導・外国人児童生徒教育の経験：ウ. 2-4年またはエ. 5-9年
3. 高めたい資質・能力：ウ. 育む力（日本語・教科の力の育成）
4. 内容項目：（指定しない）
5. 活動タイプ：イ. 活動型またはウ. フィールド型

ねらい	JSL カリキュラムに基づく日本語教室を参観し、自身の授業を内省し、改善について検討する。
対象	<input type="checkbox"/> 教師を目指す学生（教員養成課程他） <input type="checkbox"/> 日本語教育を学ぶ学生 <input checked="" type="checkbox"/> 現職日本語指導担当教員 <input type="checkbox"/> 現職一般教員 <input type="checkbox"/> 管理職 <input type="checkbox"/> 指導主事 <input type="checkbox"/> 日本語支援員/母語支援員
日本語指導・外国人児童生徒等教育の経験	<input type="checkbox"/> 経験なし <input type="checkbox"/> 1年目 <input checked="" type="checkbox"/> 2-4年 <input checked="" type="checkbox"/> 5-9年 <input checked="" type="checkbox"/> 10年以上
高めたい資質・能力	<input checked="" type="checkbox"/> 捉える力（子どもの実態把握） <input type="checkbox"/> 捉える力（社会的背景の理解） <input checked="" type="checkbox"/> 育む力（日本語・教科の力の育成） <input type="checkbox"/> 育む力（異文化間能力の涵養） <input checked="" type="checkbox"/> つなぐ力（学校作り） <input type="checkbox"/> つなぐ力（地域作り） <input type="checkbox"/> 変える/変わる力（多文化共生社会の実現） <input checked="" type="checkbox"/> 変える/変わる力（教師としての成長）
主な内容	M 現場における実践 I 日本語指導の計画と実施
活動形態	<input type="checkbox"/> 講義型 <input type="checkbox"/> 活動型 <input checked="" type="checkbox"/> フィールド型 <input type="checkbox"/> 実習
時間	60分
流れ（・項目）	活動（◇活動の工夫）
1. JSL カリキュラムの概要と有効性を確認する。（5分） ・内容と日本語の統合学習「JSL カリキュラム」(I) ・学習参加のための支援(J) ・「主体的・対話的で深い学び」(H)	1. JSL カリキュラムの導入の意味について、次の点を確認する。 ・来日後のできるだけ早い段階から、日本語で教科等の学習に参加する力「学ぶ力」をつけるためのカリキュラムである。 ・探究活動への参加を通して、日本語で思考する力（学習言語能力）の育成を目的とする。 ・教科と日本語、両方の目標があり、その達成のために活動と、その活動に参加するための日本語表現の明確化が重要である。 ・教室と同様の授業展開（学び合えるグループでの実施が理想）を経験させる。 ・視覚情報や操作・体験などにより、理解や表現を支援する。 ・一人一人に応じて情意面の配慮をすることにより、リラックスして質問したり、発言したりできる。
2. 授業を参観する。（45分） ・現場での実践 (M) ・実践記録の作成と振り返り (M)	2. 次の視点で参観する（授業から学べる点をメモする）。 ・子どもの日本語と教科の力はどれぐらいか。内容は通しているか。 ・教科と日本語の目標達成に向け、活動や支援にどのような工夫をしているか。また、効果的であったか。 ・探究活動での子どもはどのように考え、何を発話していたか。 ・教師の指示や問いには、どのような日本語の表現が使われているか。 ・この日の授業で学んだことを、どのように言語化してまとめたか。 ・子どもはどこでつまづいていたか。教師の対応はどうであったか。 ◇子どもが何をどう学んでいるかを、具体的な姿として捉え、メモする。
3. 授業を振り返る。（7分） ・日本語教育に関わる専門性 (N)	3. 参観した授業を振り返り、自身が今後どう取り組むかを考える。 1) メモを付箋に書く（授業を参観しながら）。 2) グループで1) のメモの中で、特に参考になった点や疑問点を話す。
4. 在籍学級との連携を考える。（3分） ・教師・支援員間の連携 (C)	4. 取り出し支援と在籍学級の学びをつなげるために、在籍学級担任との連携の必要性を再確認する。
備考	・学習指導案については事前に配布する、子どもの実態についての情報を当日配布する（回収）などして、授業意図や対象児童を理解した上で参観できるようにする。 ・実際の授業を見ることができなければ、授業のビデオを準備し、それを見ながらディスカッションをする。 ・できれば、90分の授業とし、授業参観時のメモをもとに、「子どもたちの実態、活動の工夫、教材の工夫、支援の工夫」など、授業から学べた点についてグループでの話し合いの時間を20分程度確保し、最後に全体で共有する時間を設けたい。

図4 「モデルプログラムM-2 現場における実践—研究授業の参観と協議会  
（「JSL カリキュラム」に基づく授業の場合）」

各モデルプログラムには、上の検索項目の他に、「ねらい」「時間」、そして、授業・研修の展開として、「流れ」「活動」「備考」が示されている。ある条件で検索した結果、該当するプログラムが複数ある場合、各モデルプログラムを詳細に検討した上で、パーツとしてより適したものを選択したり、また、各モデルプログラムを参考にして肉付けしたりすることができる。

## 5. おわりに

モデルプログラムを活用することにより、外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修が盛んになり、ひいては、外国人児童生徒等教育が充実することを望んでいる。

そのためには、モデルプログラムの活用者のフィードバックが重要となる。モデルプログラムには、資質・能力の評価システムを用意している。例えば、授業・研修の事前・事後で、受講者が自身の資質・能力を把握し、今後の自己研修・修学について課題を設定するために、「外国人児童生徒等教育担当教員に『求められる具体的な力』 自己評価表」を作成した。受講者のこれらのフィードバックから、さらによりよい養成・研修について考えることもできると思われる。

また、現在、モデルプログラムを 50 件用意している。モデルプログラムは、多様な養成・研修の現場のニーズに対応することができるようにするには、唯一絶対のプログラムでは対応できないため、養成・研修の対象者、目的、時間数等に合わせて、自由に内容と方法を選び、パーツを組み合わせてカリキュラムを作ることができるような、いわば養成・研修のカリキュラムデザインを支援するシステムを開発することが適当なのではないかと考えたことから作成されたものである。現在ある 50 件のモデルプログラムを参考にして、新しいモデルプログラムを作成し、それを共有することができれば、養成・研修を企画・実施する担当者は、それらも参考にすることができるようになる。そのためにも、今後とも、多くの方々のご協力をお願いしたい。

本発表は公益社団法人日本語教育学会文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」（2017～2019年度）の成果の一部である。

## 参考文献

- (1) 公益社団法人日本語教育学会（2018）『平成 29 年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」一報告書一』（「KNIT knot-net」に収録）
- (2) 公益社団法人日本語教育学会（2019）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業 事例集 モデルプログラムの活用』（「KNIT knot-net」に収録）
- (3) 公益財団法人日本語教育学会（2020）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』
- (4) 公益社団法人日本語教育学会 文部科学省委託事業成果活用特別委員会（2020）「KNIT knot-net」（<https://mo-mo-pro.com/>）（2020 年 4 月 1 日閲覧）

## 日本語教授法の授業研究

—マイクロティーチングによる学部生の学びの考察—

稲葉 みどり（愛知教育大学）

### 1. 研究の目的

本研究は、日本語教育を主専攻とする学部2年生を対象とした日本語教師養成に関する授業研究である。当該の授業では、授業力の基礎を養成するため、様々な外国語教授法を応用した模擬授業（マイクロティーチング）を実施した。ここでは、授業後に書いた省察レポートの記述を基に、学生が他の模擬授業の観察からどのようなことを学んだかを探る。

### 2. 授業の概要

授業では、様々な外国語教授法（文法訳読法、直接法、オーディオリンガル等）の一つを用いて2～3名のグループで日本語の模擬授業を行った。授業は90分16回で、模擬授業は、1グループ20分程度である。担当の教授法の特徴的な点をデモンストレーションする形で行った。模擬授業後、授業実践や教授法の特徴等についてディスカッションした。観察者は、模擬授業に対するフィードバックを書いて授業者に渡した。授業を総括して、外国語教授法の理解は深まったか、模擬授業の方法等は適切であったか等について、振り返りを行った。あわせて、各自省察レポートを書いた。

### 3. 先行研究との関わり

稲葉（2019）では、学生が模擬授業を観察して学んだことについて設問を作成し、5件法で調査した。その結果、1)「発問や応答の仕方」「声の大きさや話し方」等、教壇で実際にどのように振る舞うか、2)「学習内容の広さや深さ」「学習難易度の設定」等、学習内容の絞り込みやレベル設定の方法、3)教授法の「短所」「長所」、4)「座席の配置」「学習・教室環境づくり」の方法等に関して、多くの気づきや発見があったことが分かった。そこで、本研究では観察による学びをさらに追究するために、自由記述による省察レポートを分析することにした。

### 4. 研究方法

分析の対象とするのは、レポートの中の「他のグループの模擬授業を見て学んだこと」についての記述である。この設問をした理由は、90分16回の授業の中で学生が模擬授業を担当するのは2回だけで、模擬授業を観察する時間の方が長いからである。分析には、KH Coder 3を使用したテキストマイニングを用いた。

## 5. 結果と考察

### 5-1. 使用語彙の分析

頻出語は、「教授法／学習者／授業／模擬授業／感じる／教師／思う／分かる／教える／見る／工夫／レベル／学ぶ／特徴／考える」等が上位を占めた。頻出語彙の頻度別、品詞別の出現回数の分析から、レポートの内容は、模擬授業の実践や観察から学んだことに関して、教育的な視点から省察する内容であることが明らかになった。本授業の目標の一つでもある「振り返り」ができたことを意味している。

### 5-2. 共起ネットワークの検出

頻出語の共起ネットワークの描画からは、模擬授業に関するいくつかの連鎖が検出された。「学習者」という語と「模擬授業」「教授法」「授業」等の連鎖や「分かる」「感じる」「学ぶ」などの語同士の連鎖から、模擬授業の実践と観察（学習者になることも含めて）で様々なことを学んだことが読み取れた。また、「見る」という語と「他」の連鎖、及び、「分かる」「考える」「知る」の連鎖から、他のグループの模擬授業の観察により、様々なことを考えたり、知ったりしたことが示唆された。

### 5-3. 語彙のつながりの分析

頻出語について、階層クラスター分析、KWIC コンコーダンスによる前後の文や語句のつながりを分析した。その結果、教授法の特徴、指導上の工夫、教師の留意点や備えるべく資質、学習者の心理や動機付け等に関して熟考したことが読み取れた。また、学習者役になることで、学習者の視点から授業の構成を考えることの重要性に気づいたと言える。

## 6. まとめ・教育への示唆

日本語教師養成において、学部生等が十分な教壇実習の場を確保することは、容易ではない。学生間で行う模擬授業を通じた本実践での学びは、日本語教師としては、初歩的、かつ、基本的な内容ばかりではあるが、入門期の実習生には、1) 学生は教壇に立つことだけでなく、授業の観察からも多くのことを学べる、2) 学習者役になることで、教師とは異なる学習者の視点から授業を捉えることができる、3) 成功例や失敗例は、自身の実践に活かすことができる、という教育的効果があることが分かった。よって、模擬授業を導入した授業では、実践者だけでなく、観察者にどのような役割（学習者役等）や課題を与えるか等が授業を更に効果的にするための重要な鍵になると考えられる。

### 参考文献

- (1) 稲葉みどり (2019) . 「日本語教授法の理解と実践力の育成－模擬授業の観察を通じて実習生が学んだこと－」『教養と教育』17, 1-19. 愛知教育大学.
- (2) 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.
- (3) 樋口耕一 (2017) 「言語研究の分野における KH Coder 活用の可能性」『計量国語学』31-1, 36-45.

## 日本語学習者のための漢字語彙テスト開発

—正答率とコーパス上の頻度との相関分析—

岩下智彦（早稲田大学）

吉田暁（城西大学）

### 1. 研究背景および研究目的

日本語学習者は増加傾向で且つ多様化しており，言語習熟度を示す言語テストは学習者と教師，さらに学習者の受け入れ機関にとっても重要なものである。中でも，語彙知識はあらゆる言語活動に関わる最も重要な要素の一つであり，言語運用能力全般を評価するうえでの有用な手がかりとなる。しかし，多くのテストが開発される一方で，妥当性や信頼性の検証に対する注意が十分に払われていないという指摘もあり（Schmitt et.al 2020），一定の基準に基づいて統制された語彙テストの開発，検証が求められているといえる。

先行研究において語彙の習得は，出現頻度の高い一般的な語彙から出現頻度の低い特殊な語彙の順に起こることが報告されている（堀場他，2006）。つまり，どの程度の出現頻度の語彙まで既知であるかを調べることで，語彙習熟度を客観的に推測することができると考えられる。近年では，母語話者を対象とした書き言葉コーパス上の出現頻度を基にした語彙テストの開発（田島他，2018）や，教科書コーパスとウェブ出現頻度を基にした語彙の難易度推定法の試み（水谷他，2018）などが報告されている。

これを日本語学習における語彙テストに応用すれば，客観的な指標に基づく妥当性と信頼性をもった語彙テストの開発につながると考える。加えて，日本語学習者を対象とした場合，出現頻度だけでなく，語彙に含まれる漢字の難易度にも影響を受けると考えられる。それは，非漢字圏出身者にとっては，漢字文字そのものの習得が困難であり，字形の識別，意味理解，読み処理，書き処理，用法処理などの多様な能力の学習が必要である（加納他，2003）からである。これを考慮し，日本語学習者を対象とした語彙および漢字習熟度の測定を行った研究として，松下他（2016）がある。松下他（2016）は，コーパス頻度に基づいて開発された語彙量テストと漢字力変換テストによる調査を行い，語彙力と漢字力の関連について報告している。しかし，松下他（2016）では，語彙力と漢字力が単一の大問形式（以下，形式）で測定されており，漢字の読みや字形等，形式については検討されていない。先述のように漢字学習には多様な能力の学習が必要であり，形式からの検討も必要であると考えられる。

そこで本研究は，大規模日本語コーパス上での頻度に基づく新たな語彙習熟度テストと漢字習熟度テストを開発し，その関連について2つの観点から検証する。すなわち研究課題としては，1) 頻度ランクは，項目の難易度と関連性があるか，2) 頻度ランクと項目の難易度の関連性は，形式によって異なるかという2点である。



### 3. 研究方法

#### 3-1. 調査協力者

国内の大学で学ぶ、10~29歳の日本語学習者23名であった(漢字圏母語話者15名)。JLPTのN1合格者が5名、N2合格者が3名含まれていた。JCAT (Japanese Computerized Adaptive Test) の受験経験者は、7名おり、平均点は171.4点(中級相当)だった。

#### 3-2. 調査方法

18年12月から19年2月にオンラインアンケートツールを通じて、実施した。調査協力者は、任意の場所においてURLまたはQRコードを通じてテストにアクセスし、オンライン上で回答した。テストの構成は、語彙テスト全60問(意味・用法の2形式)、漢字テスト全60問(読み・字形・文での使用の3形式)であった。調査概要および設問文は、日本語、英語、中国語の3言語を併記した。回答方法は、全て5肢選択式で、正答肢1肢と誤答選択肢3肢に加え、出題語を知らない場合に選択する「5. わからない」を設定した。回答に制限時間は設けなかったが、概ね30分程度で回答していた。テスト項目は、以下の基準に沿って作成した。1) コーパスに基づく語彙表および漢字表から一定の頻度ランクごとに目標語彙、目標漢字を選定して出題する。2) 中国語系学習者が漢字知識に依存せず解答できるように、語彙テストは、全てひらがなで出題する。3) テストストラテジーを可能な限り排除するため、形式別に錯乱肢作成のための一定の基準を設定する。

#### 3-3. 語彙テストの概要

語彙テストは、①意味問題、②用法問題の2形式を各30項目作成した。①意味問題は、「日本語を読むための語彙量テスト」(松下他 2016) とほぼ同一の形式である。出題基準には、「日本語を読むための語彙データベース (Vocabulary Database for Reading Japanese ; VDRJ) Ver1.1」(松下 2011) を使用した。本コーパスは書籍とインターネットフォーラムから集積された語彙データベースであり、下位コーパスから集計された頻度ランクが60894語に付与されている。頻度ランクが高い語彙ほどコーパス上での出現頻度が高いと解釈できる。いずれの形式も、出題語彙の頻度ランクは、1~21000位まで(21000語)の範囲に定めた。700位ずつを30のレベル範囲として分割し、可能な限り各レベル範囲の中央ランクに近い語彙をターゲット語として採択した。各レベルの中央ランクとの差は0~97位内であった(中央ランクとの差の平均:(意味)-11.7,(用法)2.1)。項目の中でターゲット語以外に使用される語彙は、ターゲット語彙のレベル範囲以下で作成した。具体的な項目の例と誤答選択肢の作成規則を表1に示す。

表1 語彙テストの例

意味の問題：下線部の言葉の意味を選んでください。				
てを <u>あらう</u>				
1 きれいにすること	2 みること	3 あげること	4 さげること	5 わからない
・ 選択肢は、可能な限り3000語以下の語彙になるように留意し、当該レベル範囲以下で作成した。				
・ 誤答選択肢も問題文に当てはめるときに文意が通じるように留意した。				

---

用法の問題：( )に入る最も適切な言葉を選んでください。

ほんを( )

4 けす                      5 わからない

---

・問題文で使用する語彙も出題レベル範囲以下の語彙を使用した。

・誤答選択肢は、助詞の適切さを問うことにならないように留意した。例) ほんを(ある)

---

### 3-4. 漢字テストの概要

漢字テストは、①読み、②字形、③文での使用の3つの形式を各20項目作成した。②字形問題は、「漢字力変換テスト」(松下他 2016)とほぼ同一の形式である。出題基準として、「現代日本語文字データベース (Character Database of Modern Japanese : CDJ) (研究用 Ver2.0) (松下 2013) を使用した。本コーパスは、VDRJと同様、頻度ランクが6375の漢字に付与されている。いずれの形式も、出題漢字の頻度ランクは、1~2000位まで(2000字)の範囲に定めた。100位ずつを20のレベル範囲として分割し、可能な限り各レベル範囲の中央ランクに近い漢字をターゲット漢字として採択した。各レベルの中央ランクとの差は0~48位の範囲内であった(中央ランクとの差の平均：(読み)5.7, (字形)1.4, (文での使用)4.2)。和語と漢語は交互に出題し、漢語については、1つの漢字をターゲット漢字とした。ターゲット漢字を含む語彙の選定については、1000語刻みのレベル範囲を設定し、段階的に出題範囲を拡大した。ただし、語彙の頻度ランクに関しては、一部出題順に応じてレベルが上昇しなかった項目も存在する。

表2 漢字テストの例

---

読みの問題：下線部の漢字の読み方を選んでください。				
えいがを <u>見る</u>				
1 みる	2 とる	3 しる	4 かりる	5 わからない
・和語の項目は、送り仮名だけで正答できないように誤答選択肢も共通させた。				
・誤答選択肢も問題文に当てはめるときに文意が通じるように留意した。				
字形の問題：下線部のことばの漢字を選んでください。				
ごはんを <u>たべた</u>				
1 食	2 飲	3 田	4 金	5 わからない
・問題文で使用する語彙は、出題レベル範囲以下の語彙を使用した。				
・誤答選択肢は、ターゲット漢字と形態、音韻、意味が類似する選択肢を作成した。				
文での使用の問題：この文の中で使うことができる漢字を選んでください。				
このだいがくはせんせいがすくない				
1 少	2 小	3 下	4 千	5 わからない
・問題文で使用する語彙は、出題レベル範囲以下の語彙を使用した。				
・誤答選択肢は、文中で使用できる漢字と形態、音韻、意味が類似する選択肢を作成した。				

---

### 3. 分析方法

古典的テスト理論にもとづき、各項目の正答率および点双列相関を算出し、項目の難しさ、および項目の弁別性の指標となる識別力を確認する。次に、テスト別および形式別に、項目の難しさと頻度ランクに関する相関分析を行う。

### 4. 結果

分析の結果、表3の通り、平均正答率は、語彙テストが0.45、漢字テストが0.59で得点

分布にも極端な偏りは見られなかった。内的整合性を表す  $\alpha$  係数は、いずれのテストも 0.90 以上であった。語彙テストの平均正答率は漢字テストと比較して低かった。「わからない」と解答した割合（無答率）も語彙テストの方が高かったことから語彙テストの方が難しかったと考えられる。図 1 に示した正答率のヒストグラムを見ると、サンプルサイズの不足から、正規分布の特徴をはっきり示したとは言えないまでも、平均値付近に度数が集中する様子が見られた。すなわち、本テストにおいて天井効果・床効果は観察されず、本テストは受験者の習熟度に合ったテストだったと考える。

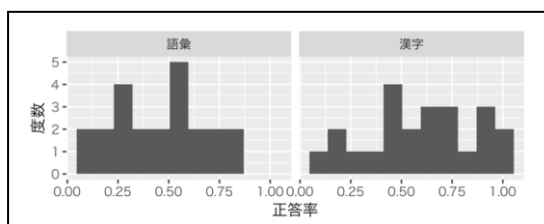


図 1 テスト別正答率のヒストグラム（左図：語彙，右図：漢字）

表 3 テスト別基本統計量

テストの種類	正答率	無答率	$\alpha$ 係数
語彙	0.456	0.272	0.948
漢字	0.592	0.189	0.965

#### 4-1. 形式別の傾向

語彙テストおよび漢字テストの形式別の結果を表 4 および図 2，図 3 に示した。形式間の正答率を比較すると両テストの中で語彙テストの用法問題の正答率が最も低かった。一方、漢字テストに限定すると字形問題の正答率が最も低かった。ヒストグラムを見ると漢字の読みがやや右寄り、語彙の用法がやや左寄りの分布を示した。形式別の  $\alpha$  係数は、漢字が各 20 項目、語彙が各 30 項目と多くなかったにも関わらず、0.9 前後であった。

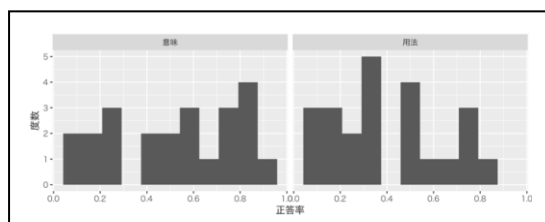


図 2 語彙テストの形式別正答率のヒストグラム（左図：意味，右図：用法）

表 4 形式別基本統計量

テストの種類	形式	正答率	無答率	$\alpha$ 係数
語彙	意味	0.519	0.264	0.924
	用法	0.393	0.280	0.908
漢字	読み	0.691	0.183	0.909
	字形	0.536	0.199	0.897
	文	0.550	0.185	0.918

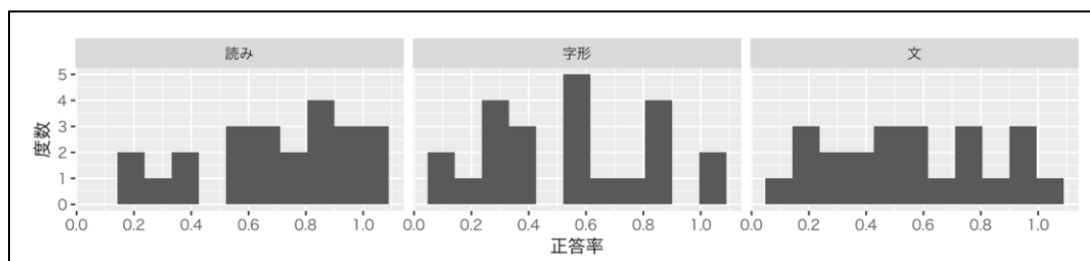


図 3 漢字テストの形式別正答率のヒストグラム（左図：読み，字形：右図：文での使用）

#### 4-2. 形式別の正答率の推移

本テストでは解答順に従い、ターゲット語彙・漢字の頻度ランクが低くなるように出題

した。仮にコーパス上の出現頻度が低いほど難しくなるとすれば、出題順ごとに正答率が低くなることが予想される。出題順ごとの正答率と無答率を図4に示した。仮説通り、出題順が後ろの項目ほど正答率が低くなっていく結果が示された。特に漢字テストの読み形式の正答率は、その傾向が顕著であった。無答率も出題順が後ろの項目の方が高かった。しかし、頻度ランクが高くて難しい項目や頻度ランクが低くても易しい項目も見られた。

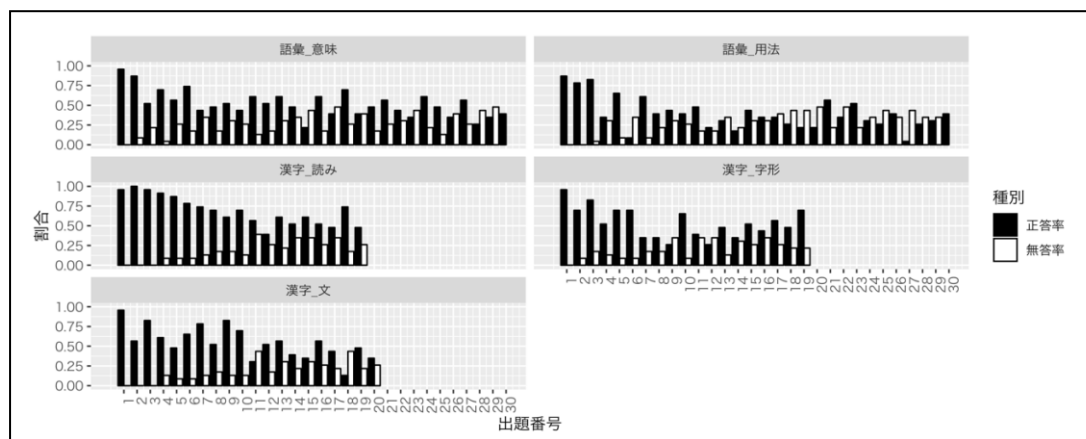


図4 問題形式別正答率の推移

(上段: 語彙-意味・用法, 中段: 漢字-読み・字形, 下段: 漢字-文での使用)

#### 4-3. コーパス出現頻度と正答率の相関

各項目の頻度ランクと正答率との相関分析を行った結果を表5に示す。頻度ランクには、留学生ランク（学習者向け）と一般ランク（日本語母語話者向け）の2種類を用いた。

表5 頻度ランクと正答率の相関

	語彙ランク (留学生)	語彙ランク (一般)	漢字ランク (留学生)	漢字ランク (一般)	正答率 (語彙)	無答率 (語彙)
語彙ランク (留学生)		0.97			-0.52	0.61
語彙ランク (一般)	0.99				-0.54	0.61
漢字ランク (留学生)	0.74	0.74				
漢字ランク (一般)	0.75	0.75	1.00			
正答率(漢字)	-0.48	-0.52	-0.61	-0.62		
無答率(漢字)	0.56	0.58	0.72	0.73		

語彙テスト、漢字テストともに頻度ランクと正答率との間には、中程度の有意な相関が見られた ( $p < 0.001$ )。語彙テストと漢字テストを比べると漢字テストの方が相関係数が高かった。頻度ランクは、一般ランクと留学生ランクの2種を使用した。が、わずかではあるが一般ランクの方が相関が高かった。そこで、以降、一般ランクのみに焦点をあて、形式別の相関分析の結果を報告する。まず、語彙テストの語彙頻度ランクと正答率との相関係数は、意味問題が-0.59、用法問題が-0.57であった。一方、漢字テストの漢字頻度ラン

クと正答率との相関係数は、読み問題が $-0.83$ 、字形問題が $-0.44$ 、文での使用問題が $-0.66$ であった。語彙テストでは、形式間で相関係数に大きな差が見られなかったが、漢字テストでは、読み問題の相関係数が高く、字形問題が低いというように差が見られた。

#### 4-4. 語彙テストと漢字テストの正答率の相関

最後に、語彙と漢字の能力の関連を調べるために行った相関分析の結果を報告する。語彙テストと漢字テストの点数の相関係数は  $0.86$  ( $p < 0.001$ ) であり、有意な相関が示された。語彙と漢字の能力の間には高い関連性があることが示唆された。

#### 5. まとめと今後の課題

本研究の結果、1) 語彙テスト、漢字テスト共に、頻度ランクは項目の難易度と中程度の相関があること、2) 頻度ランクと項目の難易度との関連性は、形式によって異なることが明らかになった。加えて、難易度に目を向けるとテスト間、形式間で頻度ランクが同程度になるように統制したにもかかわらず、特に漢字テストでは、形式によって正答率に差が見られた。この点から、頻度ランクと項目との関連性については、頻度ランクだけでなく、形式をはじめとした他の要因についても十分考慮する必要があるといえる。

今後、項目を精査した上で、より多くの調査協力者に対する調査を行い、上述の頻度ランク以外の要因を考慮しながら、母語や習熟度による違いについても検討する計画である。

#### 付記

本研究は、早稲田大学特定課題研究助成「コーパス出現頻度に基づく漢字語彙テストの開発—問題形式・母語別の分析—」(課題番号 BARE004500) の助成を受けたものである。

#### 参考文献

- (1) 田島ますみ・佐藤尚子・橋本美香・松下達彦・笹尾洋介 (2018). 日本語学術共通語彙テストの開発 中央学院大学人間・自然論叢, 45, 19-31.
- (2) 松下達彦 (2011) 「日本語を読むための語彙データベース (VDRJ) Ver. 1.1 (研究用)」  
<http://tatsuma2010.web.fc2.com/> (16年9月23日ダウンロード)
- (3) 松下達彦 (2013) 「現代日本語文字データベース (CDJ) Ver. 2.0 (研究用)」  
<http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/database.html> (16年9月23日ダウンロード)
- (4) 松下達彦・佐藤尚子・笹尾洋介・田島ますみ・橋本美香 (2016). 第一言語・第二言語としての日本語語彙量と漢字変換力の測定 日本語教育学会国際研究大会
- (5) 水谷勇介・河原大輔・黒橋禎夫 (2018). 日本語単語の難易度推定の試み 言語処理学会第24回年次大会論文集, 670-673.
- (6) 宮岡弥生・玉岡賀津雄・酒井 弘 (2011). 日本語語彙テストの開発と信頼性—中国語を母語とする日本語学習者のデータによるテスト評価— 広島経済大学研究論集, 34, 1.
- (7) Norbert Schmitt, Paul Nation, Benjamin Kremme (2020) Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation, *Language Teaching*, 53, 109-120.

## 初級日本語教育における媒介語としての英語使用

—学習者向けアンケート調査の結果から—<sup>(1)</sup>

嵐洋子（杏林大学）・阿部新（東京外国語大学）・田川恭識（日本大学）

### 1. はじめに

初級日本語教育では、媒介語<sup>(2)</sup>を使用しないことを前提としたいいわゆる「直接法」が多く取り入れられている一方（西口 2017）、海外の日本語教育機関の初級教育では、学習者の母語を使用するケースも多いほか、最近では日本国内でも、特に大学機関において、学習者の母語や英語を媒介語として使用するケースも少なくない。しかし、媒介語の有効性に関する研究や教師養成プログラム開発は十分とは言えない。そこで発表者らは、媒介語の使用実態や使用に対する考えを明らかにするため、媒介語として英語に焦点をあて、教師を対象としたアンケート調査（嵐洋子，倉林秀男，阿部新他 2019）や英語を使用するクラスの録画調査（嵐洋子，倉林秀男，田川恭識 2019）を実施してきた。しかし、教師の英語使用に対して学習者がどのように考えているのかは明らかになっていない。日本語授業における教師の母語使用に対する学習者の意識を調べた研究に顔（2003, 2004）がある。顔（2004）では台湾の大学の日本語会話授業における教師の母語使用に対して、教員、学習者双方の意識を調査した結果、教師、学習者とも学年が上がるにつれて母語使用の必要性が下がると考え、母語使用のマイナス面を強く意識するようになるが、母語使用のプラス面については、学習者は学年による変化がなく、日本語の教授・学習活動に役立つと考えていることが示されたとしている。しかし、媒介語として英語を使用した日本語クラスの学習者がどのように考えているのか、また、学習者によって考えや行動に違いがあるのかは明らかになっていない。また、阿部，横山（1991）は、日本語教師に対して意識調査を行った結果、特に初級段階では、教師による学習者の母語の使用が学習者の不安や混乱を避けるために役立っていると考えていることが分かったと述べている。しかし、学習者がどのような不安を持っているのか、媒介語使用に対する態度と関係があるのかどうかは明らかではない。そこで本稿では媒介語として英語を使用している国内外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者を対象に実施したアンケート調査の結果を示す。

### 2. 調査

調査はウェブ又は質問紙（全て英語）を用いて行った。調査対象者は、国内外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者で計 72 名である。国内は 51 名（うち短期滞在者は 32 名）、海外は 21 名であった。ウェブでの調査では、教室において被調査者がコンピューターを用いて回答し、質問紙での調査では、教室において質問紙を配布し回答した。調査時期は 2017 年から 2019 年の間であった。

調査内容は 4 分野からなり、A「日本語学習全般に関するピリーフ」、B「学習スタイル・

学習ストラテジーに関するビリーフ」、C「学習に関する不安」、D「教室での英語使用について」である。A, Bの調査項目に関しては、Horwitz(1985, 1987), Oxford(1990)を参考に、Cの調査項目に関してはHorwitz, Horwitz and Cope(1986)を参考に作成した。ビリーフ(A, B, C)の38項目は、1が「強く反対」、5が「強く賛成」のリッカート尺度で回答してもらった。Dの8項目は選択式、2項目は自由記述式で回答してもらった。

### 3. 分析

分析対象としたデータは、無回答のあるデータを除外した62名分とした。内訳は、英語母語話者が45名、非英語母語話者が17名で、日本語レベルは、初級(31名)、中級(22名)、中級後半(7名)、上級(2名)である<sup>(3)</sup>。また、国内で学ぶ学生は48名(そのうち約2ヵ月間の短期滞在中の学生は31名)、国外で学ぶ学生が14名である。表1の括弧内の数値は、非英語母語話者数を示している。

表1 分析対象者の概要

	初級	中級	中級後半	上級	計
日本国外	11(1)	3(0)	0(0)	0(0)	14(1)
日本国内(短期)	3(1)	19(1)	7(1)	2(0)	31(3)
日本国内	17(13)	0(0)	0(0)	0(0)	17(13)
計	31(15)	22(1)	7(1)	2(0)	62(17)

#### 3-1 因子分析

62名分のデータについて、Excelで利用できる統計処理フリーソフトウェアHAD(清水2016)によって探索的因子分析(最尤法・プロマックス回転)を行った。因子数は、MAP(Minimum Average Partial)の値および因子の解釈の可能性を考慮して5因子とした。因子負荷量の絶対値が0.35未満の項目を除外し複数回因子分析を繰り返した結果、9項目を除外し、29項目による5因子の構造が抽出された。

最終的な因子パターンを以下の表2(次ページ)に示した。各因子に含まれる質問項目から、第1因子(10項目)は「49. I'm embarrassed when volunteering to answer questions in my language class」や「24. I feel timid speaking Japanese with other people」のような項目があったことから「日本語を話すことへの不安」、第2因子(3項目)は「46. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says」のような項目があったことから「日本語の理解への不安」、第3因子(5項目)は「17. The most important part of learning Japanese is learning how to translate from my native language」のような項目があったことから「言語学習に重要なこと」、第4因子(7項目)は「26. I would like to learn Japanese so that I get to know Japanese people better」「38. I give myself a reward or treat when I do well in Japanese」のような項目があったことから「学習動機の強さと情意コントロール」、第5因子(4項目)は「30. When I find a word or phrase that I don't understand in a Japanese sentence, I try to look them up until I understand」のような項目があったことから「個人による学習活動への積極性」

と名付けた。各因子の信頼性係数（ $\omega$ 係数）は第3因子以下では0.8を下回っており、やや信頼性が低い、許容範囲と考えることとする。また、因子分析結果の適合度はCFI = .813, RMSEA = .083であり、やや適合度は悪い。さらに、因子間相関を表3に示した。各因子間の相関は比較的lowく、それぞれが独立した因子であることが分かる。

表2 因子分析の結果（因子パターン）

項目	I	II	III	IV	V	共通性	$\omega$ 係数
49. I'm embarrassed when volunteering to answer questions in my language class.	.819	.097	-.109	.163	.118	.703	.897
50. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.	.719	.009	.163	.372	-.034	.759	
24. I feel timid speaking Japanese with other people.	.667	.108	-.077	-.216	.135	.517	
52. I don't worry about making mistakes in language class.	-.652	-.057	.092	.157	-.053	.448	
39. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using Japanese.	.617	.130	.032	.090	.065	.469	
51. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.	.567	-.172	.250	.476	-.039	.620	
31. I try to find patterns in Japanese.	.531	.133	-.125	-.062	.424	.433	
43. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.	.495	.403	.028	-.082	-.271	.673	
44. I feel confident when I speak in a foreign language class.	-.416	-.039	.116	.307	.331	.427	
21. I enjoy practicing Japanese with Japanese I meet.	-.366	.197	.008	.093	.335	.281	
46. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.	.101	.911	-.096	.082	-.023	.904	.875
45. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.	.205	.816	-.043	-.005	.040	.799	
47. I always feel that other students speak the foreign language better than I do.	.143	.495	.174	-.011	-.123	.417	
17. The most important part of learning Japanese is learning how to translate from my native language.	.035	-.134	.861	.001	.112	.742	.758
15. The most important part of learning a foreign language is learning vocabulary.	-.270	.133	.547	-.049	-.088	.310	
16. The most important part of learning a foreign language is learning the grammar.	-.167	.002	.474	-.282	.455	.543	
33. When I can't think of a word during a conversation in Japanese, I use English.	.088	-.010	.412	.033	-.092	.207	
18. It is important to speak Japanese with an excellent pronunciation.	-.072	.366	.396	-.222	.111	.340	.673
26. I would like to learn Japanese so that I get to know Japanese people better.	-.165	-.122	-.207	.559	-.065	.334	
38. I give myself a reward or treat when I do well in Japanese.	-.080	.340	.238	.469	-.236	.527	
27. If I learn Japanese very well, I have better opportunities for a good job.	.034	-.008	-.095	.462	-.075	.217	
36. I try to relax whenever I feel afraid of using Japanese.	.052	.009	.040	.459	.170	.251	
25. I would like to have Japanese friends.	.061	.053	-.368	.399	.282	.340	
41. I ask for help from Japanese speakers.	-.353	.145	-.120	.392	.124	.339	
42. I prefer group work over working alone.	-.188	.067	.217	.364	.035	.223	
30. When I find a word or phrase that I don't understand in a Japanese sentence, I try to look them up until I understand.	.307	-.068	.037	-.035	.630	.440	.615
40. I practice Japanese with other classmates.	.128	-.092	.008	-.012	.562	.318	
35. If I can't think of a Japanese word, I use a word or phrase that means the same thing.	-.132	-.005	-.067	.083	.485	.287	
37. I encourage myself to speak Japanese even when I am afraid of making a mistake.	-.242	.050	.011	.341	.358	.335	

表3 因子間相関係数

	I	II	III	IV	V
I	1.000				
II	.342	1.000			
III	.274	.209	1.000		
IV	-.019	.173	.085	1.000	
V	-.138	-.045	.021	.029	1.000



### 3-2 回答者の属性による尺度平均値の有意差

次に、回答者ごとに各因子に含まれる項目の尺度平均値を算出し、回答者の属性ごとに尺度平均値の有意差を検討した。回答者の属性は以下の2つを取り上げる。質問4：現在在籍している学習機関の所在地（日本国内17名、日本に短期滞在中31名、日本国外14名）、質問6：日本語クラスのレベル（初級31名、中級22名、中級後半以上9名）。

質問4「学習環境」（日本国内、日本に短期滞在中、日本国外）による尺度平均値の差について、5つの因子について一要因分散分析を行った結果、第4因子と第5因子では、回答者の学習環境の主効果が有意となった（第4因子、 $F(2, 59) = 7.56, p = .001$ ；第5因子、 $F(2, 59) = 4.06, p = .022$ ）。多重比較（Holm法）による各群間の有意差検定の結果、第4因子は日本国内の学習者の方が他の学習者より賛成（日本国内、 $M = 4.35, SD = 0.11, n = 17$ ；日本短期滞在、 $M = 3.83, SD = 0.09, n = 31$ ；日本国外、 $M = 3.84, SD = 0.13, n = 14$ ）し、学習動機が強く、日本人との交流や日本と関わりを持つことに積極的で、情意面のコントロールをしようとする意識が強い（日本短期滞在、 $t(59) = -3.68, p = .001$ ；日本国外、 $t(59) = 3.04, p = .004$ ）。第5因子は短期滞在中の学習者の方が日本国内の学習者より賛成（日本国内、 $M = 3.81, SD = 0.13, n = 17$ ；日本短期滞在、 $M = 4.25, SD = 0.10, n = 31$ ）し、理解できるまで調べたり、クラスメイトと練習するなど、学習に積極的に取り組む（ $t(59) = 2.75, p = .024$ ）。

質問6「日本語クラスのレベル」（初級、中級、中級後半以上）による尺度平均値の差についても、各因子について一要因分散分析を行った結果、第4因子で、回答者の日本語クラスのレベルの主効果が有意となった（ $F(2, 59) = 6.19, p = .004$ ）。多重比較（Holm法）の結果、第4因子は初級クラスの学習者の方が他のクラスの学習者より賛成（初級、 $M = 4.19, SD = 0.09, n = 31$ ；中級、 $M = 3.77, SD = 0.10, n = 22$ ；中級後半以上、 $M = 3.75, SD = 0.16, n = 9$ ）し、学習動機が強く、日本人との交流や日本と関わりを持つことに積極的で、情意面のコントロールをしようとする意識が強い（中級、 $t(59) = -0.42, p = .007$ ；中級後半以上、 $t(59) = -0.44, p = .036$ ）ことが分かった。

以上から、回答者の属性によって違いがあるのは、第4因子と第5因子である。学習動機が強く、日本人との交流や日本と関わりを持つことに積極的で、情意面のコントロールをしようとする意識が強いのは、日本国内の学習者、初級の学習者であり、理解できるまで調べたり、クラスメイトと練習するなど、日本語学習に積極的であるのは日本に短期滞在中の学習者であるということがわかった。

### 3-3 教室における英語使用に関する分析

教室における英語使用(D)に関して、質問53：教師に英語を使う頻度（5段階の選択肢：Very often, Often, Sometimes, Rarely, Never）と質問59：教師が授業で英語を使うことの賛否（5段階の選択肢：Strongly agree, Agree, Neither agree nor disagree, Disagree, Strongly disagree）の2問について分析した。質問53の教師に対して英語を使う頻度は「よく使用（often）」（56%）「非常によく使用（Very often）」（29%）で全体の約85%を占め、「全く使用しない」はいなかった。質問59の教室での教師の英語使用については「賛成」（55%）「強く賛成」（24%）で全体の約80%を占め、理由としては「It helps me learn and

understand」のように学習や理解の助けになるからといった意見や、「It also helps ease nerves」のように気持ちを落ち着かせるのに役立つといった意見が見られた。また、この2間について、それぞれ回答に応じて回答者を2群に分け（質問53：回答のあった4段階の選択肢のうち、Very often, OftenをOftenに、Sometimes, RarelyをRarelyに統合、質問59:5段階の選択肢のうち、Strongly agree, Agreeの2つをAgreeに、Neither agree nor agree, Disagree, Strongly disagreeの3つをNot agreeに統合）、各群の5因子の尺度平均値の差について、対応のないWelchの検定を行なった。質問59「教師が授業で英語を使うことの賛否」による2群（Agree,  $n = 49$  ; Not agree,  $n = 13$ ）の回答者による各因子の尺度平均値の差に有意差は見られなかった。一方、質問53「教師に英語を使う頻度」による2群（OftenかRarelyか）の回答者による第5因子の尺度平均値の差に有意差があった（Often,  $M = 4.07$ ,  $SD = 0.57$ ,  $n = 53$  ; Rarely,  $M = 4.42$ ,  $SD = 0.38$ ,  $n = 9$  ;  $t(15.16) = -0.35$ ,  $p = .033$ ）。つまり、英語使用の頻度が少ない学習者の方が頻繁な学習者よりも日本語学習によって足りない日本語力を補うことに積極的で、教師に英語を使用するより、自分で練習するなどの学習方略を持つ傾向であると解釈できる。

#### 4. 考察

まず、3-1の因子分析から、今回調査対象とした学習者のビリーフ（日本語学習全般、学習ストラテジー、学習不安）の潜在的因子として5つの因子があることがわかった。第1因子「日本語を話すことへの不安」、第2因子「日本語の理解への不安」、第3因子「言語学習に重要なこと」、第4因子「学習動機の強さと情意コントロール」、第5因子「個人による学習活動への積極性」である。また、3-2の分析から、これらのうち回答者の学習環境や日本語のクラスのレベルによる違いがあるのは、第4因子、第5因子であった。さらに、3-3の分析から、本調査の回答者はほとんどが教師の英語使用に賛成し、教師に英語を使用すると答え、こういった教室での英語使用に対する考え方や行動の違いは第5因子にのみ見られた。

どちらの因子も学習方略に対するビリーフに関する因子だが、第4因子は学習動機が強く、日本人との交流や日本と関わりを持つことへの積極性を示しつつ、情意面のコントロールをしようとする意識が強く、国内、初級の学習者がより賛成していた。一方、第5因子は、理解できるまで調べたり、クラスメイトと練習するなど、日本語学習によって足りない日本語力を補うことへの積極性を示すもので、短期滞在中の学習者や、英語使用頻度が少ない学習者が賛成していた。

教室における媒介語使用を考えた場合、媒介語使用が学習の理解の助けとなるとともに、気持ちを落ち着かせるなど、学習時の不安克服につながっていると考える学習者がいることから、教師は教室での媒介語使用に柔軟に対応する必要があると考える。一方、教師に英語を使用するより、自分で練習するなどの学習方略に積極的な学習者もいることから、教室における日本語の量をコントロールするなど、学習者が英語使用以外の方略により学習を進めたり不安を克服できるようにする環境を整えることも重要であると考え。今回のアンケート調査の最後の項目として、媒介語使用について自由にコメントを求めたところ、「It is helpful yet I also want to hear as much Japanese as possible」（国内短期、中

級) など, 日本語の使用に対する希望も見られた。レベルや学習環境も考慮しながら, 教室における媒介語と日本語の使用のバランスを考えていくことが大切であると考え。

## 5. まとめ

本稿では媒介語として英語を使用している国内外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者を対象に実施したアンケート調査の結果を述べた。今後, さらに対象者を増やし媒介語使用に対する考えを明らかにするとともに, 学習者, 教師双方にとって役立つ教材や教師用指導書の作成を進めていきたい。学習者の媒介語使用の実態や考えを明らかにした研究は乏しく, 本研究は教室における媒介語の有効性や教師養成プログラム開発に資すると考える。

## 注

- (1) 研究は, JSPS 科研費 (JP 15K21363) の助成を受けたものである。
- (2) 学習者の母語も含め, 学習者と教師両者が共通して理解できる言語のことをさす。
- (3) アンケートにおいて, 学習者自身が選択したレベル及び使用教科書で判断した。

## 参考文献

- (1) 阿部洋子, 横山紀子 (1991) 「海外日本語教師長期研修の課題—外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて—」『日本語国際センター紀要』1号: 53-74.
- (2) 嵐洋子, 倉林秀男, 阿部新, 田川恭識, アダムスジョージ, ワー由紀 (2019) 「日本語教育における媒介語としての英語使用」『杏林大学研究報告』36巻: 13-25.
- (3) 嵐洋子, 倉林秀男, 田川恭識 (2019) 「入門・初級の日本語授業における媒介語としての英語使用の実態—授業動画の分析を通して—」『日本語教育方法研究会誌』25巻2号: 34-35.
- (4) 顔幸月 (2003) 「台湾の大学の日本語会話授業における教師の母語使用に対する意識: 学期別の教師と学習者の意識調査に基づいて」『広島大学日本語教育研究』13: 59-66.
- (5) 顔幸月 (2004) 「台湾の大学の日本語会話授業における教師の母語使用に対する意識」『世界の日本語教育』14: 207-226.
- (6) 清水裕士 (2016) 「フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1: 59-73.
- (7) 西口光一 (2017) 「コミュニケーション・アプローチの超克—基礎日本語教育のカリキュラムと教材開発の指針を求めて—」『リテラシーズ』20: 12-23.
- (8) Horwitz, E. K. (1985) “Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course”. *Foreign Language Annals*, 18, (4), 333-340.
- (9) Horwitz, E. K. (1987) “Surveying student beliefs about language learning”. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 119-129.
- (10) Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986) “Foreign language classroom anxiety”. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- (11) Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies—What Every Teacher Should Know*, Rowley: Newbury House.

## 自律的動機づけと自己評価力の関連

山本晃彦（関西大学）・末吉朋美（元・関西大学）

### 1. はじめに

1980年代から始まった日本語教育の領域における動機づけ研究は、2000年代に入り広く浸透し始めた。現在でも、学習者の意欲低下防止や意欲の向上に向けた研究が数多く報告されている。これらの報告の多くは教師が学習者の動機づけをどのようにコントロールするかといった視点からのアプローチである。しかし、一方で学習者の中には意識的に、あるいは無意識のうちに自身の動機づけをコントロールしている者が存在することも確かである。学習者自身はいずれ教師の手を離れ、自立していかねばならない。彼らが自律的に学習を進めていくためには、自身で意欲の揺れに向き合い、動機づけをコントロールしていく力を身に付けていくことが必要である。そのためには、学習者の視点から、彼ら自身がどのように動機づけと向き合っているのかを明らかにしていく必要がある。そこで本研究では学習者がどのように自身の動機づけに働きかけているかについて、「自己評価力」に注目し検討する。まずは学習者らがどの程度自律的に動機づけられているかを探り、その自律的動機づけの度合いによって、自己評価にどのような違いが表れたかについて考察を進めていく。

### 2. 方法

本研究は大学・大学院進学を目指す留学生別科上級クラスの学習者34名の「自己評価」について分析を進めていく。協力者らには2019年9月末から11月末まで、1日90分×2コマの日本語の授業を述べ35回（週5日×7週）行った。該当クラスでは日本語能力の向上に加え、グループワークによる「協働力」の育成、および学習の記録を用いた振り返り活動による「自律力」の育成を目的とすることを事前ガイダンスで共有した。

「協働力」の育成としては、グループ活動を積極的に行い、多角的視野の獲得とグループ内での自身の役割の意識化を呼びかけた。また、「自律力」の育成としては、日々の学習の記録の作成を課題とし、内省力を養うことを中心に行った。課題では①毎回の授業内容の記録、②週ごとの自己評価、の2点について自由に記録するよう教示し、週に一度の提出を義務付けた。提出された課題には教師がコメントを記入し、返却した。

分析は学期開始前に行った自律的動機づけに関する事前調査と、学期終了後に行った自己評価に関する事後調査およびフォローアップインタビューの3点を中心に行う。

### 3. 結果

#### 3-1. 事前調査

2019年9月末の新学期の事前ガイダンス後に、「自律的動機づけ」の度合いについて質

問紙による調査を行った。「自律的動機づけ」とは自分で目標自体を見出してそれに近づこうとする概念（速水 1998）である。西村・河村・櫻井（2011）は中学生を対象に自律的学習動機尺度を作成し、「内的調整」「同一化的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」の4因子を抽出している。事前調査ではこの西村他（2011）の自律的学習動機尺度をもとに日本語学習者を対象とした質問紙を作成し、使用した。教示は「どうして日本語を勉強しますか」とし、5「とてもあてはまる」から、1「まったくあてはまらない」の5件法による回答を求めた。調査協力者34名中32名から有効な回答を得た。

表1は自律的学習動機尺度の平均値を降順に並べたものである。因子名は西村他（2011）をそのまま採用した。表1の因子の列を見ると、「同一化的調整」および「内的調整」が上位項目を占めており、「取り入れ的調整」および「外的調整」が下位を占めている。因子得点の平均値は「同一化的調整（4.51）」>「内的調整（4.16）」>「取り入れ的調整（3.21）」>「外的調整（2.90）」の順に高かった。櫻井（2012）では「内的調整」「同一化的調整」を合わせて「自律的動機づけ」としている。自律的動機づけに関わる項目の標準偏差（SD）が全体的に低いことから協力者にほぼ共通する回答と考えられるため、本調査協力者は比較的自律的動機づけの高い学習者群であったと言えよう。

次に自律的学習動機尺度の「内的調整」「同一化的調整」「取り入れ的調整」「外的調整」の得点を用いて、クラスタ分析を行った。協力者32名のうち1名は欠損値が多かったため

表1 自律的学習動機尺度項目に対応する因子と平均値、SD

	項目	因子	平均	SD
Q8	自分の希望する大学や大学院に進みたいから	同一化的調整	4.74	0.51
Q9	自分のためになるから	同一化的調整	4.52	0.95
Q5	自分が勉強したいと思うから	内的調整	4.47	0.71
Q7	自分の夢を実現したいから	同一化的調整	4.42	0.87
Q6	将来の成功につながるから	同一化的調整	4.41	0.74
Q4	新しい文法やことばを知ることがおもしろいから	内的調整	4.25	0.75
Q2	むずかしいことに挑戦することが楽しいから	内的調整	4.06	0.79
Q1	問題を解くことがおもしろいから	内的調整	4.03	0.85
Q3	勉強すること自体がおもしろいから	内的調整	4.00	0.87
Q10	勉強するということは大切なことだから	取り入れ的調整	3.77	1.56
Q19	みんながあたりまえのように勉強しているから	外的調整	3.71	1.37
Q12	まわりの人に賢いと思われたいから	取り入れ的調整	3.29	1.44
Q11	勉強で友だちに負けたくないから	取り入れ的調整	3.06	1.54
Q13	友だちにバカにされたくないから	取り入れ的調整	3.03	1.40
Q18	勉強するということは、規則のようなものだから	外的調整	3.00	1.37
Q14	勉強ができないとみじめな気持ちになるから	取り入れ的調整	2.90	1.49
Q17	成績が下がると、怒られるから	外的調整	2.74	1.22
Q16	まわりの人から、やりなさいといわれるから	外的調整	2.58	1.48
Q15	やらないとまわりの人がうるさいから	外的調整	2.48	1.32

除外し、31名で分析を行った結果、3つのクラスタを得た。第1クラスタには7名、第2クラスタには11名、第3クラスタには13名の協力者が含まれていた。

第1クラスタは自律的動機づけ得点が高く、非自律的動機づけ得点が高いことから「高自律群」とした。第2クラスタは自律的動機づけ得点が高く、非自律的動機づけ得点が高くなる傾向があることから「自律傾向群」とした。第3クラスタは自律的動機づけ得点は高いものの、非自律的動機づけ得点も高いことから、自律的動機づけに完全に移行が進んでいないと考え、「非自律群」とした。図1に3群の得点の平均値を示す。

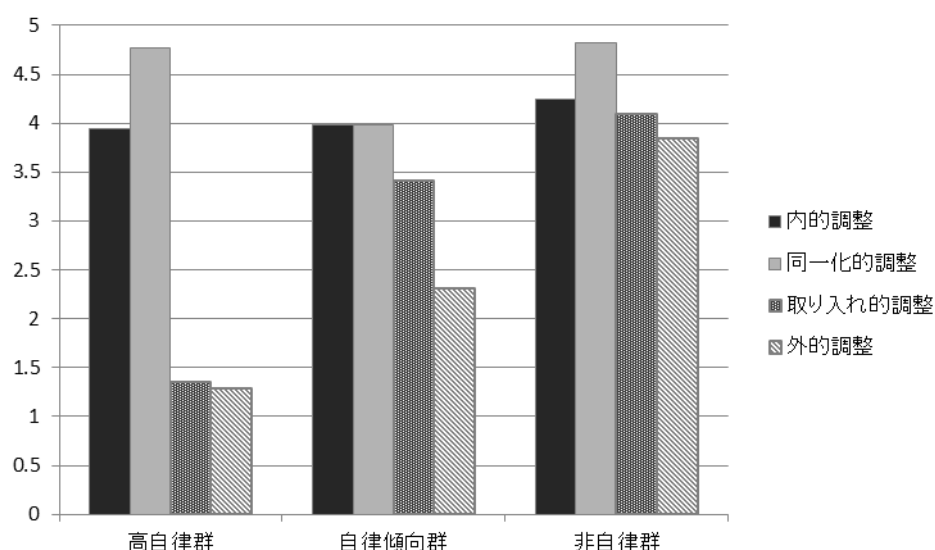


図1 3群の自律的動機づけ得点平均値

高自律群、自律傾向群、非自律群間で自律的動機づけ尺度項目の平均値に差異が見られるかどうかを検討するために1要因の分散分析を行ったところ、「取り入れ的調整」および「外的調整」に関わるすべての項目において有意差が認められた。TukeyのHSD法による多重比較(5%水準)を行ったところ、非自律群の数値が有意に高いことがわかった。一方、「内的調整」では「問題を解くことがおもしろいから」の1項目で有意差が認められた。興味深いことに、非自律群の平均値が高自律群より有意に高いという結果であった。

また、西村他(2011)で取り上げられていなかった項目では「試験に合格したいから」「宿題があるから」「家族が応援してくれるから」の3項目において、非自律群の得点が有意に高かった。したがって、非自律群は他群に比べ、課題達成志向が高く、他者からの働きかけが学習動機に繋がっている傾向が強いと言える。

### 3-2. 事後調査

全ての授業が終了した2019年11月末、日本語能力、自律的学習能力、協働学習能力がどの程度成長したと感じるかについて5件法による質問紙調査を行った。高自律群、自律傾向群、非自律群間で自己評価の平均値に差異が認められるかどうかを検討するために1

要因の分散分析を行ったところ、日本語能力および協働学習能力に関する自己評価では各群の間に有意な差は見られなかった。

一方、自律的学習能力に関する2項目では5%水準の有意差が、1項目では有意傾向が見られた。図2は自律的学習能力に関する質問項目の平均値を表したものである。図2に見られるように、自律的学習能力に関する自己評価は高自律群がすべての項目において高かった。さらに分散分析で有意な差が現れた項目にTukeyのHSD法による多重比較(5%水準)を行ったところ、「計画力」では高自律群と非自律群の間で、「実行力」では高自律群と自律傾向群の間で有意な得点差が見られた。

高自律群、自律傾向群、非自律群の間で成績や学習時間についても差異があるかどうか分析を行ったが、有意な差は見られなかった。

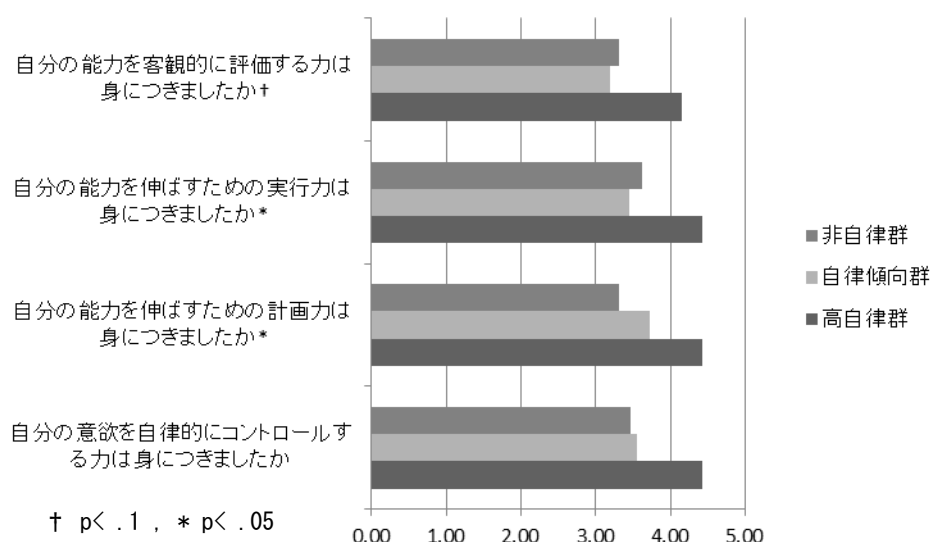


図2 自律学習能力に関する項目の平均値

### 3-3. インタビュー

さらに、高自律群の学習者7名に行ったインタビューでは、何を自律性と捉えているのか、また、どのように自らの意欲をコントロールしているのか、学習の記録がどのように彼らに役に立ったのかを具体的に聞いた。彼らは最初に自ら自律的に学習できると認め、「自分の能力を伸ばすための実行力」として、明確な目標を持ち、自分の学習スケジュールを管理し、授業以外の学習、つまり、「与えられた課題」以外の学びを行うなどを行っていることを話した。彼らは、高校時代の留学経験や外国での1年間のワーキングホリデー経験、中学時代の英語学習での経験や高校時代の数学の学習経験、先輩や友人の学習態度や家庭環境などからそれが身についたと話した。特に自律性が高いと思われる学生は複数の経験について話した。つまり、彼らはこれまでの経験を振り返り、それを意味づけていくことで、自らの自律性を高めたと言える。彼らは与えられた課題のみならず、自ら明確な目標を決めて、それを達成するためにはどのように学習を進めればよいのかを考えられる

のである。

また、彼らは「自分の意欲を自律的にコントロールする力」として、やる気が出ない時の対策について話した。無理にやる気の出ない学習を続けずに翌日に繰り越す、YouTubeで音楽を聴いたり映画を見たりする、勉強する場所を変える、しっかり寝ることでリフレッシュする、早寝早起きの習慣をつける、時間の管理法に関して書かれた本を読む、小さい目標をいくつも立てる、他者に相談するなど、各々が対処方法をひとつではなく、いくつか持っていることが分かった。それにより、彼らの意欲が下がった際に、それを維持したり上げたりすることがある程度容易になっていると思われる。つまり、対処方法を複数知っていることで、意欲のコントロールがしやすいということであろう。そして、学習の記録では、復習や既習内容の整理以外に、教師のコメントからアドバイスを得るという回答があった。つまり、教師を積極的にリソースとして活用していると言えよう。

彼らは、学習の記録を活用し、役立つように利用できたが、これを続けるかどうかを聞いた際は、特に必要がないと話した。彼らのように高自律群の学生の場合は、すでに自律性が高く、自らの学習方法を確立している可能性が高いため、学習記録に頼らずとも自らの目標に向かって学習を進めていけるのであろう。

## 4. 考察

### 4-1. 計画力に関する自己評価

以上の調査結果をもとに、自己評価の差が生じた原因について考察を進める。

まずは非自律群の計画力に関する自己評価の低さに注目する。非自律群の特徴は「取り入れ調整」、「外的調整」の得点が高いことが挙げられるが、それらに相当する項目ごとの平均点について1要因の分散分析を行ったところ、全項目において非自律群の得点が有意に高いという結果であった。

また、西村他(2011)で取り上げられていない項目である「宿題があるから」の平均値に他群と有意な差があったことも特徴的である。非自律群の平均値は4.00を示しており、他群に比べ有意に高い(高自律群2.43、自律傾向群2.80)。さらに、「内的調整」とされる「問題を解くことがおもしろいから」も非自律群の平均値は4.31であり、高自律群の3.14と比べると有意に高かった。つまり、与えられた問題を解く行動を好むという課題達成志向ゆえに、自身で弱点を模索し、学習計画を立てる力については熟成していないことを自覚しているということであろう。それが非自律群といっても、成績の上では他群と差異が見られなかった理由であると思われる。

### 4-2. 実行力に関する自己評価

次に自律傾向群の実行力に関する自己評価の低さに注目する。これは計画を立てられても、実行が伴わないことを自覚しているからだと思われる。実はこの群は学習の記録の提出率も高く、その効果についての評価も高いが、学習時間に関しては他の群よりも少ない傾向が見られた。自分に見合った学習計画を立てるには至っていないということであろう。実行力に関して非自律群のほうが平均値が高かったのは、自分の能力を伸ばすために「与えられた課題」を実行できた、という認識があったからだと思われる。



#### 4-3. 高自律群の自己評価

最後に高自律群がなぜ自律性に関する自己評価が高かったのかについて考察する。調査協力者らの「内的調整」の得点は3群の間で有意な差異が見られず、全体的に自律的動機づけが高い集団であると前述した(表1参照)。それではなぜ高自律群のみが自己評価が高いのであろうか。これはいくら自律的動機づけ得点が高くても、非自律的動機づけ得点が高ければ、自律性の自己評価を阻害するからだと考えられる。

今回は統計的に有意な差は見られなかったため、今後さらに調査が必要とされるが、最も自律度が高いと言われる「内的調整」の平均得点は非自律群が最も高く、高自律群が最も低かった。その「内的調整」項目の中で、唯一、高自律群の得点が最も高かった項目が「勉強すること自体がおもしろいから」であったことが、学習を楽しむ動機づけを持つことの必要性を示唆しているように思われる。

また、自律性の向上のために取り入れた学習の記録について、「役に立ったか」という質問でも3群間に差異は見られなかった。高自律群へのインタビューでは「教師のコメントを見て次の目標を立てるのに役立った」という回答があった。教師を積極的にリソースとして活用することも自律的に学習を行う上で大切な部分である。その一方で、「何のためにやるのかわからない」といった否定的な回答も聞かれた。しかし、否定的な回答をした学習者も「どうせやるなら何かの役に立たせたい」とある程度の時間をかけて記録を行っていたことが興味深かった。さらに自分なりにやる気が出ないときの対策を複数持っており、調節を行ったという客観的な内省が自己評価を上げていたと思われる。

#### 5. おわりに

今回の調査では、高自律群は自律性に関する自己評価が高いこと、自律傾向群は実行力に関する自己評価が低いこと、非自律群は計画力に関する自己評価が低いことが明らかになった。そしていくら自律的動機づけ得点が高くても、非自律的動機づけの得点が高ければ、自己評価は低いことがわかった。

今回の調査では31名とデータ数が少ないため、統計的に信頼性が高いとは言い難い。今後より多くのデータを収集し、信頼性を高めていきたい。

#### 付記

本研究はJSPS科研費19K00724の助成を受けたものです。

#### 参考文献

- (1) 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理—自律的動機づけ』 金子書房
- (2) 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011) 「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス—内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか?—」 『教育心理学研究』 59
- (3) 櫻井茂男 (2012) 「夢や目標をもって生きよう! 自己決定理論」 鹿毛雅治編 『モチベーションをまなぶ12の理論』 金剛出版

## 日本学の観点から捉える日本語教育学

荒井 美咲（東北大学大学院生）

### 1. はじめに

本発表の目的は、日本語教育学を日本学（Japanology）の観点から捉え直すことで、日本語教育学の学術的な位置を考察することである。日本語教育学は国語教育や英語教育などを含む教育学、社会学や心理学などとの関係形成に取り組んでおり、各専門分野との学際的な連携と発展が今後も期待される。しかし、日本語教育学は日本語学という言語学分野と教育学の融合領域であるため、言語理論学や教育実践を考究する傾向にあり、日本学との学際的な研究としての融合ではなく、教育実践における日本学の応用に留まっている。さらに、日本学と日本語教育学は別分野として扱われており、日本学の一分野として認められている日本語学がその橋渡しを行う構図や、日本語教育学が日本学の手段化している現状がある。

本研究では、J.V.ネウストプニーによる日本学の類型と日本語教育学の「日本語」「学習者」「教育と社会」という3分類（本田他 2019）を用いて、日本学における日本語教育学の学術的位置を分析した。日本語教育学を他の学問領域と関連付けて位置づけることによって、日本語教育学の学問としての意義や貢献、発展性を訴えることに繋がり、日本語教育学の存在意義が見えてくることを期待している。

### 2. 日本学と日本語教育学のなかの「日本事情」に関する認識

#### 2-1. 日本学とは何か

まず、日本学とは日本及び日本人を対象として言語・文化・思想・歴史・社会などを幅広く研究する学問である。日本学は東洋学の中に含まれていた日本研究として派生した。この日本学の成立は、日本研究が独立した1つの学問分野として認められたことを意味する。そして、日本学は日本語、日本文学、日本思想などを個別的に扱う学問ではなく、日本そのものを総合的に研究する学問である。そのため、日本学は言語も文化も思想も歴史も政治も経済も併せて研究することを目指している。つまり、日本学は日本に関するトータルな認識を目指していると言える。

#### 2-2. 日本語教育学における「日本事情」

日本学と関連して、日本語教育では日本語の習得に際して必要となる「日本事情」という概念が存在する。橋本敬司氏は「日本事情」は、多種多様な「知識」であり、知性であり、学習者自らが体験を通して学ぶ実践知であるというように三重構造の「知」全体の知的活動そのものであると論じている。言い換えると、「日本事情」とは、日本における政治・

経済・地理・歴史・風俗・思想・科学などの文化的あるいは社会的な現象に関する「知識」であるとともに、それらを支える日本という精神的な風土と日本人の精神性に関する「知性」であり、それらを日本という現実の生活や風土の中で体験する実践的な「知」である。そして、これらの文化的あるいは社会的な現象を対象とし、さらに政治学・経済学・地理学・歴史学・民俗学・哲学・科学などを学問的な方法論として、日本という精神的な風土と日本人の精神性を追究し解明することを目的とする学問が「日本事情」学であると論じている。つまり、「日本事情」学は日本及び日本人を総合的に研究することを目指していると言える。

### 2-3. 日本学と「日本事情」学

日本学と「日本事情」学は日本に関する総合的な学問であるという点で共通している。また、日本学は東洋学における1つの地域研究としての日本研究が学問として自立した点と、日本語教育学の一部としての「日本事情」が日本語教育と「日本事情」教育の分離とそれらの融合を経て、学問としての確立を目指している点も類似している。

しかし、日本学と「日本事情」学の違いは、日本学は派生元である東洋学と分離できる関係であるが、「日本事情」学は日本語教育学とは分離できない関係であることである。日本学は東洋学における地域研究の専門化であるため、研究対象の細分化として分離可能であり、細分化された学問の統合によって東洋学がさらに精緻化される。一方、「日本事情」学が確立するためには日本語教育学から切り離されて自立した学問として認められる必要があるが、「日本事情」が実践的な知という性質を持っているために日本語と「日本事情」の相互補完的な関係を切り離すことができない。つまり、日本語教育学の研究対象のどこを切り取っても「日本事情」がもれなくついてくるのである。

では、日本学と日本語教育学はどのような関係にあるのか。文化庁『日本語教員養成において必要とされる教育内容』（以下「養成課程」）及び日本語教育能力検定試験の出題範囲（以下「教育検定」）から日本学と日本語教育学の関係性を考えると、「日本事情」同様に不離不可分であることが分かる。まず、日本学は日本の言語・文化・社会などを総合的に研究する学問であるため、「養成課程」と「教育検定」における区分<sup>(1)</sup>を見れば日本学が全範囲を網羅していることは一目瞭然である。内容を詳しく見ていくと、「養成項目」において。特に、「教育検定」における「社会・文化・地域」や「言語と社会」で求められる知識は日本学の研究対象と同じものを指し示している。さらに、全ての区分において日本社会との関係性を考慮する必要性があり、これは日本社会をも対象とした日本学との切り離せない関係を示唆するものである。したがって、日本学と日本語教育学も「日本事情」と日本語教育学の関係と同様の分離不可能な関係にあると言える。

このことから、日本学と「日本事情」学は実質的に同じ学問を指しており、どのような観点からその学問を位置づけているのかによって名称が変わっていると言えよう。つまり、東洋学のような諸国・諸地域を対象とした研究・学問領域から見た日本及び日本人に関する総合的な「知」を日本学と呼んでおり、日本語教育的な視点から捉えた日本に関する総合的な「知」を「日本事情」と呼んでいる。

では、日本学と日本語教育学はどのような関係にあるのか。未だに日本学と日本語教育

学は切り離されており、その間隙を埋めるために日本語学が存在するという構図が採用されている。これは、日本学が未だに東洋学の地域研究から脱して専門化した歴史学・政治学などの伝統的な学問というイメージから抜け出せていないことが起因していると考えられる。しかし、日本学と日本語教育学の関係性を考察した研究はなく、特に日本語教育学を日本学から捉え直した研究はない。本稿では、ネウストプニーによる日本学の類型と本田他（2019）による日本語教育学の類型を用いて、日本学と日本語教育学の学術的な位置を考察する。

### 3. J.V. ネウストプニーによる日本学の類型

ネウストプニー（1982）は日本学を「ジャパノロジー型」、「日本研究型」、「現代型」パラダイムの3つに分類した。しかし、ネウストプニー（1989）は3つの異なった類型がありつつも、パラダイムは発達段階的に変わる傾向があると指摘している。

「ジャパノロジー型」は東洋学の中で生まれた日本の史的研究であり、文献学の流れに属している。これは日本の過去の政治・文化・言語などの歴史的な研究を指し、東洋学の一部分として位置づけられている。言い換えると、「ジャパノロジー型」は東洋学という上位の学問から専門化した類型である。また、「ジャパノロジー型」は東洋学の理論的な枠組みとしていたが、歴史学・文学研究・言語学などの個々の学科に分かれていない。

「日本研究型」は構造主義的パラダイムであり、多様な研究領域からの観点から日本を研究し、学問世界以外での応用性を視野に入れていたが、近代化志向が強く、ヨーロッパ中心主義的であった。「ジャパノロジー型」は対象が個別化していない日本全体を対象とした史学的な日本研究であるのに対して、「日本研究型」は歴史学・政治学・経済学など個々の専門的な観点からなされる日本研究の集合体である。言い換えると、地域研究から脱却して特定の学問の専門性を高めることを目指す、専門指向的な日本学である。現在も海外の日本学の多くが「日本研究型」パラダイムに位置づけられている。

「現代型」はグローバル化による内部バリエーションの多様化や経済力向上を背景とした種々の社会問題を研究テーマとしたものである。具体的に言うと、グローバル化に伴う国際社会での協力と多民族化の傾向、日本の経済力の向上社会観の変化を背景としているため、社会階級・少数民族・地域社会・女性問題などが主な関心である。「現代型」は課題追求型の日本学と言い換えることができるだろう。

また、ネウストプニー（1989）は以上のパラダイムの理論では日本学の全てを説明できないとし、その理由の1つに日本学の機能のパラダイムへの影響を挙げた。そして、日本学の機能的タイプとして、「イデオロギー的」、「接触」、「異文化理解」、「職業維持」、「批判」機能タイプの5つを示した。

「イデオロギー的」機能タイプとは種々の政治的な立場を支持するタイプであり、「日本研究型」に最も適しているが「現代型」とは共存しにくいと指摘した。「接触」機能タイプとは種々のカテゴリーに属する外国人が日本人と接触した場合、文化や社会問題に関する問題を処理する機能タイプであり、「現代型」と一致しているタイプである。「異文化理解」機能タイプとは、異文化への知的好奇心を満たす機能タイプであり、「ジャパノロジー型」が選ばれやすいものの全ての類型と組み合わせられる。「職業維持」機能タイプとは、

日本学という「職業」を維持する機能タイプであり、日本学の研究者にとって重要な関心であるため全ての類型に共通している。「批判」機能タイプはいくつかの機能タイプを複合したものであり、日本社会の様々な側面に対して批判的な態度をとる機能タイプである。

「批判」機能タイプは社会問題の観点を強調するために「ジャパノロジー型」に依存することができず、「現代型」と共存しやすいが、「日本研究型」のアプローチをとることも可能であるとしている。

#### 4. 本田他（2019）による日本語教育学の類型<sup>(2)</sup>

本田他（2019）による日本語教育学<sup>(3)</sup>の類型は『日本語教育』101号（1999年7月）から170号（2018年8月）に査読を経て掲載された研究論文280本を分類することで導き出されたものである。本田他（2019）は日本語教育学を3類型「日本語」、「学習者」、「教育と社会」に分類した。分類内容は表1の通りである。

本田他（2019）によると、日本語教育学の現状として、「日本語」、「学習者」、「教育と社会」に関してそれぞれ研究が進んでおり、「日本語に関する研究」が最も進展しており、「学習者に関する研究」が次いで進んでいる一方で、教室レベルでの「教育に関する研究」はあまり進んでおらず、「社会に関する研究」は未開拓である。そして、これらの類型は互いに独立して存在している状態であり、互いに補完し合うような結びつきがあまり見られていないようである。

日本学の中の1つの研究領域として日本語教育に関する研究を「日本語教育研究」と呼ぶことは可能である。しかし、本稿では1つの独立した学問として認めることとし、「日本語教育学」という用語を使用する。そして、日本学と「日本語教育学」の学際的な位置づけを考察することとする。

表1 本田他（2019）における『日本語教育』研究論文の分類（本田他（2019）参照）

分類	本数	内容
日本語	3	音レベル：音声を扱うもの
	33	語レベル：内容語
	60	文レベル：複文レベルまで
	21	談話レベル：複文を超えるもの、文脈などを考慮する機能語
	30	対人レベル（コミュニケーションレベル）、言語行動
学習者	28	学習者によるインプットの理解を扱うもの
	52	学習者によるアウトプットの産出を扱うもの
	2	学習者によるインプットの理解とアウトプットの産出の両方を扱うもの
教育と社会	17	教室活動：教室内のインタラクション、教育実践、教育効果
	14	評価：既存テスト、日本人評価、聴解テスト、Can-do、試験対策
	4	ピリーフ
	10	日本語教育史：教育思想、教育観、言語観
	3	社会的ニーズ：関係者の意識、社会的な学習ニーズ

## 5. 日本学と日本語教育学

ネウストプニー（1982）は3章に記述した通り、日本学の歴史的発展を「ジャパノロジー型」、「日本研究型」、「現代型」パラダイムに分類した。日本語教育学は、構造主義的言語観と行動主義的学習観に裏付けられた構造主義的パラダイムが存在し、その後コミュニカティブ・アプローチを取り入れた客観主義的パラダイムを経て、1990年代半ばから構成主義的パラダイムへとシフトした。特に、90年代からは日本語運用による問題解決能力養成に関心がシフトし、言語教育と文化教育の統合（宮崎・川上・細川 2006）を目指すようになった。このようなパラダイムシフトを経て教育実践という学問世界以外での応用性を視野に入れつつ現代の国際社会問題をテーマとしうる日本語教育学は、日本学における「日本研究型」と「現代型」の過渡期あるいは重複期に位置していると言える。

また3章で述べた通り、ネウストプニー（1989）は日本学の機能タイプを「イデオロギ一的」、「接触」、「異文化理解」、「職業維持」、「批判」機能タイプに分類し、その機能によってパラダイムが動かされることがあると論じた。日本語教育学は、「日本語」・「学習者」をテーマとした現代の国際社会の接触場面におけるコミュニケーション活動やその問題解決などを研究する「接触」機能タイプと、「教育・社会」をテーマとした異文化への知的好奇心を満たす「異文化理解」機能タイプに分類可能である。「接触」機能タイプは「現代型」パラダイムと相性が良く、「異文化理解」機能タイプはどのパラダイムとも組み合わせ可能である。日本語教育学はこの2つの機能ゆえに、日本学における「日本研究型」・「現代型」パラダイムに位置したと言える。

## 6. 終わりに

本稿では、日本学の観点から日本語教育学の学術的な位置を考察した。まず、ネウストプニーは日本学を「ジャパノロジー型」、「日本研究型」、「現代型」パラダイムに分類した。現在の日本学は「現代型」パラダイム、つまり課題追求的な傾向にあり、高度産業社会の属性を有する日本社会における解決すべき「課題（自然環境・都市・福祉・外交など）」を追求するスタイルである。そして、日本語教育学は本田他（2019）から「日本語」、「学習者」、「教育と社会」に分類される。現在の日本語教育学は日本学における「日本研究型」と「現代型」の過渡期あるいは重複期に位置している。そして、日本語教育は日本学と同じ系譜を歩み、その機能も日本学領域の一端を担っていると言えるだろう。

日本語教育では、日本語の習得に際して必要となる日本文化などの知識を含む「日本事情」研究がその一部として認められている。しかし、実際は「日本事情」学という学問は日本語教育学的な観点から捉えた日本学を指しており、日本語教育学が学際的かつ応用的な研究分野（本田他 2019）と定めたために、日本語教育学から日本に関する総合的な研究に向かったベクトルで学問を捉えてしまったことによって日本語教育学に内包される「日本事情」という位置づけが生じた。しかし、「日本事情」から日本語教育を捉えたところ、そのベクトルは可逆的なものであり、それは「日本事情」に内包される日本語教育学というよりは日本学という日本に関する総合的な学問の中に位置づけられうると言えよう。そして、日本学も日本語教育も相互補完的な関係にありながらも互いに自立した学問であり、横断的な連携によって発展していると言えよう。

本稿では、日本語教育学と他の学問領域の関連を考察することで、分野横断的な学術的位置づけの可能性を示した。このように学際的に日本語教育学を俯瞰し、日本語教育学の学問としての意義や貢献、発展性を訴える研究は数少ない。日本語教育学の学際的な位置づけを考えることで日本語教育学の存在意義を再認識し、日本語教育学がさらなる発展を遂げることを信じている。

## 注

- (1) 文化庁『日本語教員養成において必要とされる教育内容』では学習領域はコミュニケーションを核として3つの領域「社会・文化に関わる領域」、「教育に関わる領域」、「言語に関わる領域」に曖昧かつ等価に区分した。さらに、この3領域は「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の5つの区分されている。この5区分は日本語教育能力検定試験における出題範囲の5区分と一致している。詳細は <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/bunka/007/0803.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/bunka/007/0803.htm)>（最終閲覧 2020年4月1日）と <<http://www.jees.or.jp/jltct/range.htm>>（最終閲覧 2020年4月1日）を参照していただきたい。
- (2) 他に縫部（2007）も同雑誌の過去5年分（2002～2006年）の研究論文106本、調査報告44本、口頭発表458本による①教育学領域、②応用言語学領域、③日本学領域、④言語学領域、⑤文化学領域という5区分も存在するが、本稿では最新かつ研究論文のみに焦点を当てた本田他（2019）を採用した。
- (3) 本田他（2019）は雑誌『日本語教育』を分析した結果、日本語教育に関する諸研究は「日本語教育学」と呼べるほどの構造体をなしていないとし、「日本語教育研究」という用語を使用していた。

## 参考文献

- (1) 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子（2019）『〔改訂版〕日本語教育学の歩き方—初学者のための研究ガイド—』大阪大学出版。
- (2) ネウストプニー J.V.（1982）「日本研究のパラダイム」杉本良夫・ロスマオア（著）『日本人論に関する12章』学陽書房, pp. 55-76.
- (3) ネウストプニー J.V.（1989）「日本研究のパラダイム—その多様性を理解するために—」『世界の中の日本Ⅰ：日本研究のパラダイム—日本学と日本研究—』第1巻, pp. 79-105.
- (4) 宮崎里司・河上郁雄・細川英雄（2006）『新時代の日本語教育をめざして—早稲田から世界へ発信—』明治書院。
- (5) 縫部義憲（2007）「『日本語教育』の研究の動向と展望」『日本教科教育学会誌』第30巻1号, pp. 69-78.

## 日本語動詞を用いたオンライン学習における学習者の解答傾向

—初級から上級の自他動詞を中心に—

沖本与子（一橋大学）

### 1. はじめに

日本語学習者が日本語の学習において困難を感じる学習項目の1つに日本語の自動詞・他動詞がある。特に「起きる」「起こす」のように対のある自他動詞に対して、学習者は習得レベルに関わらず苦手意識を持ち続けている。

本研究は、沖本（2019）から選んだ日本語の初級・中級レベルの対のある自他動詞と、初級から上級レベルの対のない動詞を Intelligent Tutoring System（知的学習支援システム、以下 ITS）に載せ、オンライン学習による学習者の対のある自他動詞習得向上を目指すことを目的としている。このオンライン学習を用いて行った調査をまとめ、本発表では、次の二つの研究課題を明らかにすることを目的とする。課題1は「用意した5つの設問の中で学習者が最も苦手とした項目を明らかにする」こと、課題2は「学習者が最も苦手とする項目には何らかの傾向が存在するのかを明らかにする」ことである。

### 2. 調査について

#### 2-1. 使用した問題について

本研究で使用した語彙は沖本（2019）で調査した初級・中級レベルの動詞 592 語から、問題の質を一定に保つために、項目弁別力を基準に選定した。動詞 592 語に対して点双列相関係数<sup>1</sup>を算出し、0.30～0.91 の範囲にある対のある自他動詞 152 語（自動詞 76 語・他動詞 76 語）を選別した。さらに対の片方が 0.70 以上であることを基準として、まず、上位から初中級レベルの対のある自他動詞 134 問（自動詞 67 語・他動詞 67 語）を選定した。なお、自他同形は除外している。

次に、全 592 語から対のない自他動詞群を対象とし、初級自動詞、初級他動詞、中級自動詞、中級他動詞を 8 語ずつ選択し、32 語用意した。続いて、松下（2011）から旧 JLPTN1 かつ「語彙階層ラベル Word Tier Label」の「Adv」のみの動詞を対象に、「10 分野 100 万語あたり使用頻度(Fw)Standardized Freq/million in 10 Written Domains (Fw)」から頻度の高い 12.37-7.23 の 34 語を選んだ。

以上、合計 282 語とそれぞれに使用した文章を再確認・再検討し、表 1 に示す設問セットを用意した。なお、問題文の表示には漢字を使用し、文末は全て普通形とした。

---

<sup>1</sup> 点双列相関係数はテストに出題した問題（項目）がどの程度、回答者の能力を識別（弁別・区別）できるかを表す指標であり、0.30 以上であれば能力の弁別ができていない項目であると判断される。竹内・水本（2014）、別府（2015）



表1 オンライン学習に用いた設問・内容・出題例

設問	内容	出題例（問題と選択肢）
1	「自動詞」「他動詞」の確認 (100問)	上がる 1 自動詞 2 他動詞
2	助詞の選択 (49問)	6時にコンサート( )終わる。 1が 2を 3に
3	助詞と動詞の組み合わせ(3択) (46問)	勉強しなかったので、成績( )( )。 1が 下がった 2を 下がった 3に 下がった
4	助詞と動詞の組み合わせ(4択) (30問)	彼は大会で素晴らしい記録( )( )。 1が 残った 2を 残った 3が 残した 4を 残した
5	2文比較 (「自動詞」「他動詞」の組み合わせ) (17問)	私は毎朝7時に妹を( )。 私は毎朝6時に( )。 1 起きる・起こす 2 起こす・起きる
6	動詞の選択 (40問)	友だちが笑顔を( )。 1 残っている 2 広がっている 3 浮かべている

## 2-2. 調査時期と調査条件

調査は2019年11月18日(月)～12月22日(日)の5週間行った。各学習者は原則として平日に1日1回学習者の都合のよい時間帯にオンライン学習を行った。なお、学習者は1回のアクセスにつき、表1からランダムに選ばれた40問～50問を解答し、解答時間は平均約20～30分であった。また、1度受講した後は12時間以上空けて再度ログインできるように設定した。

## 2-3. 調査対象者

調査対象者は中級前半終了の日本語学習者であり、2019年度秋学期で中級後半終了予定である。環境要因を揃えるため、都内高等教育機関の同一学部にも所属する学生を対象とし、参加した学習者は11名であった。なお、調査対象者は全員中級後半の日本語総合クラスを中心に、会話・漢字・読解・作文などの日本語科目を受講している。

レベルの確認はJ-CAT(受験者のみ)と所属機関の文法・語彙テスト(全員)を用いた。また、日本語能力試験(以下、JLPT)はN1取得者が3名、N2取得者が5名、JLPT未取得者が3名であった。母語の内訳は中国語母語話者10名、韓国語母語話者1名である。

## 3. 調査結果

量的データの分析は、5週間に学習者が解答した全データを用いて行った。まずは、各学習者の各設問における解答を週ごとに分割し、正答数と誤答数を算出した。その後、全学習者の各週における平均正答率と平均誤答率を算出した。図1では、学習者の週ごとの平均正答率を示している。ここで見られるように、第1週から第5週にかけて72.49%から80.08%へ平均正答率を伸ばした。

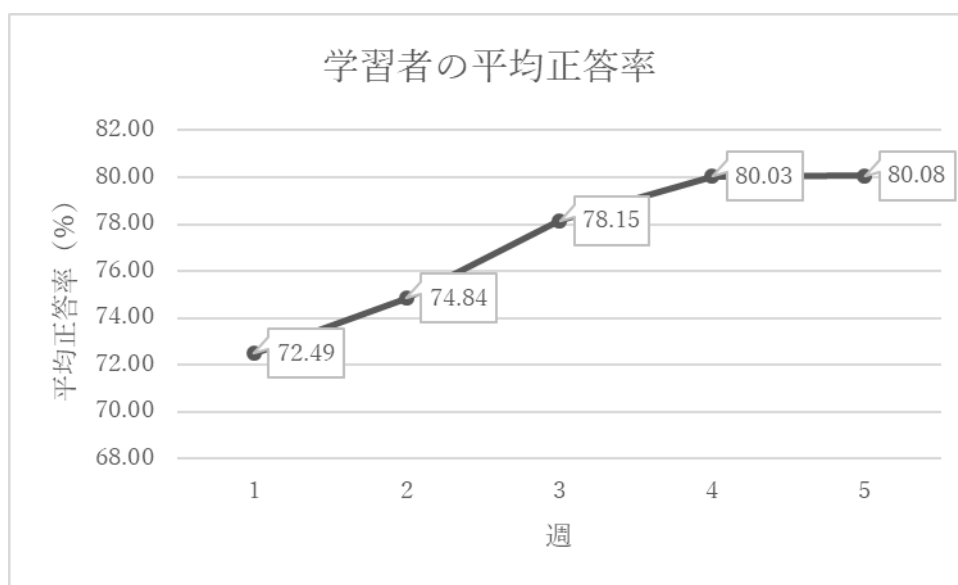


図1 学習者の5週間に渡る正答率の推移

次に、図2には、各設問における平均正答率をまとめた。平均正答率は61.12%から90.98%であるが、設問4の正答率が最も低く61.12%であった。

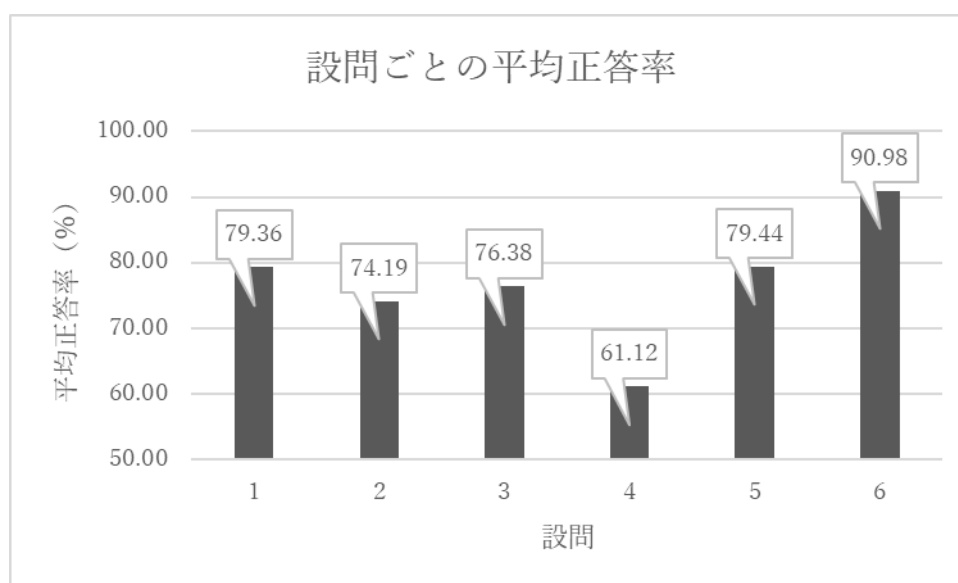


図2 設問別の学習者の解答平均値

続いて、設問4で特に誤答率の高い問題について分析し、表2に誤答率が50%以上の問題をまとめた。なお、項目\_ID欄はオンラインで用いた問題の通し番号とレベル（初級または中級）を表している。また、問題はオンラインで学習者にランダムに提示されるため、問題が提示された合計数は各問題項目により異なる。

表 3 誤答率が高い問題 50%以上

項目_ID	問題項目およびその正解	正答数	誤答数	合計数	正答率	誤答率
46 中	この川は、町の中心部（を）（流れている）。	11	50	61	18.0	82.0
99 中	彼はケガでチーム（を）（離れた）。	7	23	30	23.3	76.7
98 中	台風で窓ガラス（が）（割れた）。	10	19	29	34.5	65.5
50 中	母から荷物（が）（届いた）。	24	35	59	40.7	59.3
92 中	先月の地震で山（が）（崩れた）。	11	14	25	44.0	56.0
47 中	田中さんは今、席（を）（外している）。	27	33	60	45.0	55.0
53 初	猫が狭い道（を）（通っている）。	28	31	59	47.5	52.5

#### 4. 考察

##### 4-1. 学習者が最も苦手としている項目について

量的データを分析し各設問における平均正答率を図2にまとめたことで、設問4の正答率が最も低く61.12%であることが分かった。本研究で用意した項目は設問ごとに分けており、表1に示しているように設問1・設問2の動詞・助詞の単一選択から、オンライン学習が進むにつれ、選択肢の内容を増やしている。設問3で3択の助詞と動詞の組み合わせを学習者に提示し、更に、設問4で選択肢を4つに増加した。このように選択肢の数を増やしたことで、学習者に負荷がかかることから正答率が下がったことが伺える。また、学習者の解答プロセスによるが、文章に合わせて動詞を選び、次に適切な助詞を選ぶ（またはその反対に助詞を選び、動詞を選ぶ）2段階の選択が行われたことで、学習者に負荷がかかり正答率が下がった可能性も考えられる。

##### 4-2. 学習者の解答傾向について

表3でまとめた学習者の解答を確認すると、以下の2つの傾向が見られた。なお、調査終了後、同意をした8名に半構造化インタビューを実施し、その回答も合わせてまとめる。

インタビューは一人30分を目途に行い、学習者の同意を得た上で録音し、録音内容を文字化した資料を全て分析対象資料とした。インタビューの内容は、学習者の日本語学習歴・学習状況などの確認・5週間のオンライン学習全般についての感想・表3に見られる誤答率の高い問題についての確認などである。学習者には便宜上A~Hの仮称を割り当てた。

##### 4-2-1. 動詞の使われ方により助詞の選択が変わる場合

例えば「問題46中：この川は、町の中心部（を）（流れている）。」のように、正答は「を流れている」だが、誤答として「が流れている」が多く選択された。これは、移動動詞の場合自動詞であっても助詞に「を」または「に」格を使う場合があるルール（松本1997）を理解していない可能性が示唆される。

1) 対のある自他動詞について、ほとんどの学生が自動詞の助詞は「が」であり、他動詞の助詞は「を」であると覚えていることが分かった。

「自動詞は『が』で、他動詞は『を』です。最初に習いました。」〔学習者B〕

「最近、自動詞と他動詞をよく見て、気づきました。自動詞は『が』がついて、他動詞は『を』がつきます。ルールだと思います。」〔学習者 F〕

2) 移動動詞については、中級レベルまでで特に取り上げて学習しておらず、上級前半レベルの語彙授業を受講している学生が、授業中に言及されたことで覚えたと言った。

「『移動動詞』は知りません。(中略) 今まで授業で習っていません。」〔学習者 H〕

「5レベル\*の語彙のクラスで、『移動動詞』を勉強しました。すごくいいと思いました。もっと早く教えていけば(=教えてもらっていけば)、よかった。」〔学習者 C〕

(\*5レベルは所属学部で上級前半レベルを指す)

#### 4-2-2. 対のある自他動詞のどちらか片方だけを使用する場合

3) コロケーションで一つの用法、例えば「(人が) 荷物を届けた」を覚えているため、「荷物が届いた」が解答できない場合がある。これは中石(2005)にあるように、自動詞または他動詞どちらか片方だけを使う学習者のストラテジーの一つと考えられる。インタビューの学生の発言にある括弧は、筆者の質問である。

「(荷物を使った文章の産出) 荷物・・・私が荷物を持ちます。私が荷物を送ります。(中略) 荷物を運びます。荷物を届けます。(「届きます」は?) 「届きます」は・・・大体いつも忘れています。」〔学習者 A〕

「『届けます』のペアは・・・テストに出たら分かります。でも今は分かりません。」〔学習者 D〕

4) 今回の調査に参加した学習者は、多くが自他動詞を語彙レベルの対称リストで覚えており、例文では覚えていないと回答した。そのためか、初級レベルでは語彙で自他両方を覚えているが、中級レベルになると、どちらか片方だけ覚えており、覚えている語彙で対応していると答えた学習者がいた。

「最初に自動詞と他動詞を勉強した時、先生に表をもらいました。(語彙表ですか?) はい、語彙です。だからそれを覚えて勉強しました。(例文は?) 文章はありません。語彙だけです。そう、動詞だけです。」〔学習者 E〕

「ペアの自動詞と他動詞は、初級の時はよく覚えていました。最近テストに出てきたら、その反対の言葉を思い出します。でもペアを覚えていない動詞もたくさんあります。(覚えていない場合は?) 覚えている方を使います。」〔学習者 G〕

#### 5. まとめ

本発表は ITS に構築したオンライン学習を受けた学習者の解答を分析し、学習者が苦手としている項目とその項目に至る傾向を確認することを目的とした。

本発表の研究課題1「用意した5つの設問の中で学習者が最も苦手とした項目を明らかにする」については、「助詞と動詞の組み合わせを選択する問題群」である設問4が該当する。この設問は、文章に合う適切な動詞と助詞の組み合わせを4つの選択肢から選別するため、他の設問と比べ学習者に負荷がかかる項目の正答率が下がることが確認できた。

また、課題2「学習者が最も苦手とする項目には何らかの傾向が存在するのかを明らかにする」については、1) 移動動詞のように使われ方により助詞の選択が変わる場合に誤

答を選ぶ傾向があることと、2) 対のある自他動詞のどちらか片方だけを使用することで誤答を選ぶ傾向があることが確認できた。

学習者へのインタビューから、学習者に共通して苦手な項目も浮かび上がった。これらは、例えば移動動詞については、初級での自他動詞の導入の際に情報の一つとして提示することで学習者の混乱を避けることが可能かと考えられる。また、対のある自他動詞に限らないことであるが、日本語学習において語彙に加えてできるだけ例文で覚え、産出を繰り返すことにより、対のある自他動詞のどちらか片方だけの使用する回避ストラテジーを避けることができるのではないかと考えられる。

## 6. 今後の課題

本研究で使用した ITS にある学習者モデルと教師モデルの自動処理技術を応用することで、個々の学習者の習得状況の記録、問題提示コントロール、解答時間・解答回数への傾向の把握などが可能である。教師一人では対応できない個々の学習者の習得を後追いすることで、教師にも学習者にも情報提供ができることから、学習者の自立的自主的学習の進捗把握が可能である点が ITS を用いる強みと言える。

今後は学習者のインタビューをさらに分析し、学習者の考え方による解答選択への影響と母語の影響について調査すると同時に、オンライン学習から得た量的データから各項目の解答時間を分析し、解答時間と正答率の関連性について分析する予定である。特に設問4の正答率の低さについては、学習者の解答プロセス、解答時間を分析することで、説明できる可能性が出てくると推測する。

また、今回の調査で得たデータを基に情報工学分野の研究者と協同で推測モデルを作る計画があり、学習者の日本語学習を支援する学習ツールの構築を目指す。

## 謝辞

本研究は早稲田大学特定課題研究助成費（課題番号 2019E-099）による研究成果の一部である。

## 参考文献

- 沖本与子 (2019) 「日本語学習者の助詞・動詞選択の傾向－自動詞他動詞の比較を中心に－」『言語資源活用ワークショップ 2019 発表論文集』 pp.51-65, 国立国語研究所
- 竹内理・水本篤 (2014) 「外国語教育研究ハンドブック【改訂版】研究手法のより良い理解のために」松柏社
- 中石ゆうこ (2005) 「対のある自動詞・他動詞の第二言語習得研究－『つく－つける』、『きる－きめる』、『かわる－かえる』の使用状況をもとに－」『日本語教育』124号, pp.23-32.
- 別府正彦 (2015) 「「新テスト」の学力測定方法を知る IRT 入門」, 河合出版
- 松下達彦 (2011) 「日本語を読むための語彙データベース (VDRJ) Ver. 1.1」,  
<<http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/database.html>>, 2018年8月アクセス
- 松本曜 (1997) 「空間移動の言語表現とその拡張」中右実 (編)『空間と移動の表現』(日英比較選書6) pp125-230, 研究社

## 国外日本語教育機関における Can-do statements と CEFR 能力記述文の間の項目困難度比較

—受容技能を例に—

島田めぐみ（日本大学）・大隅敦子（国際交流基金）・熊谷龍一（東北大学）  
董博（拓殖大学大学院生）・野口裕之（名古屋大学名誉教授）

### 1. 背景

言語教育分野において開発されている Can-do statements（以下、Cds とする）リストの多くは教室外での言語行動が中心となっている。しかし、国外の日本語教育機関の場合、学習者は教室外で日本語に接する機会は多くなく、そのような Cds が示す行動に関し経験がない学習者も多い。この状況は、日本における英語教育と共通する。日本における英語教育分野では、長沼・宮嶋（2006）が、外部指標としての一般的な Cds（CEFR や TOEIC など）だけではなく、個別の学習状況に合わせた内部指標としての Cds を開発することが重要だとし、清泉女子大学の英語の授業の学習活動を項目化し、清泉アカデミック Can-Do 尺度を開発している。一方、日本語教育分野においては、このような Cds リストを開発する研究は管見の限りない。そこで、学習者が教室内外で実際に行う言語行動をもとに、中国 A 大学 Cds フレームワークを開発することとし、まず、「聞く」「読む」に関する Cds（以下、A-Cds とする）を作成した（島田・董 2019）。

A-Cds で示された言語行動が外部指標である CEFR のいずれのレベルに相当するか検討しようと考えたが、A-Cds は CEFR とは独立して開発されたため、両者を単純に比較することはできない。そこで、本研究では、A-Cds 自己評価のデータと、同時に実施した CEFR の例示的能力記述文（以下、CEFR-Cds とする）の自己評価データの結果をあわせて分析することによって、次のことを検証することとした。

研究課題 1) A-Cds 各項目が CEFR のどのレベルに相当するかを明らかにする。

研究課題 2) A-Cds と CEFR-Cds の中で、記述内容が相互に類似する両者の項目は同様の困難度を示すか検討し、A-Cds の特徴を明らかにする。

### 2. 方法

本研究では、CEFR-Cds 調査項目と A-Cds 調査項目の困難度を比較検証する。各 Cds の調査票は次の通りである。

#### ・CEFR-Cds 調査票

本研究では、野口他（2019）における CEFR-Cds 調査票の分析結果を利用する。野口他（2019）では、CEFR の記述文 70 項目（聞く 34 項目、読む 36 項目）について自己評定調査を 5 カ国（日本、中国、ベトナム、オーストラリア、アメリカ）で日本語を学ぶ 557 名

を対象に実施し、「1 できない 2 あまりできない 3 難しいが何とかできる 4 できる」の4段階評定尺度で回答を得ている。

#### ・ A-Cds 調査票

A 大学の教員 11 名と学生 65 名を対象に調査を行い、日本語学習者が実際に教室内や教室外で実際に行っている「聞く」と「読む」の言語行動を明らかにした上で、「聞く」27項目、「読む」25項目からなる A-Cds 項目を作成した(島田・董 2019)。自己評定調査は4段階評定尺度形式で、回答者は適切な段階を選ぶ。例えば、「読む」の場合「1 辞書などのツールを使って、何度読んでもよくわからない 2 辞書などのツールを使って、何度か読めばわかる 3 2, 3回読めばわかる 4 1回読んだだけでわかる」のような具体的な段階を示した。

上記調査票に対する回答を対象とし、下記手順により比較検証した。

#### ① 調査の実施および分析

CEFR-Cds 調査票と A-Cds 調査票を、1年生から4年生の日本語学習者 155名を対象に実施し、得られた両回答データを合併した上で、IRTの段階応答モデルを適用し、A-Cds各項目の困難度を推定した。その際、野口他(2019)と同様に識別力パラメタに項目間で等値制約をおき、項目困難度はカテゴリ境界特性曲線の位置を表わすパラメタ推定値の平均値を用いた。CEFR-Cds項目の困難度は野口他(2019)の値に固定して推定プログラムを実行した。プログラムは EasyEstimation (<http://irtanalysis.main.jp/>)を用いた。なお、尺度の一次元性は両回答データを合併したデータから項目間相関(ポリコリック相関)行列を計算して、その固有値の減衰状況から確認した(第I固有値から順に、54.81, 14.40, 5.96, 3.91, 2.42, …となり、第I固有値の優越性が見られた)。

#### ② 困難度の比較

①の結果、推定された A-Cds の項目困難度値は、CEFR-Cds の尺度上の値で表わされ、両者を相互に比較することが可能になった。

### 3. 結果

#### 3-1. 研究課題 1)

研究課題 1) すなわち、A-Cds 各項目が CEFR のどのレベルに相当するかを明らかにするために、CEFR-Cds と A-Cds の各項目の困難度を比較分析した。「聞く」の一部を表 1 に示す。塗りつぶしのない項目は CEFR-Cds 項目であり、CEFR レベル<sup>(1)</sup>が ( ) 内に記載されている。グレーの塗りつぶしが施されている項目は A-Cds 項目であり、目標となる学年が ( ) 内に記載されている。表 1 では、下に位置する項目ほど困難度が高い、すなわち難しい項目である。

表 1 を見ると、「茶道のような授業で日本文化についての紹介を聞いてわかる。」(困難度 0.431) は CEFR の B2 の項目の間に位置されていることから、B2 レベルの項目であると考えられる。このようにすべての項目について検討したところ、A-Cds 「聞く」の 27 項目は、表 2 の通り、11 項目が B2 の範囲の困難度を示しており、その前後の B1 と C1 に 6 項目ずつ配置されていることがわかる。

表 1 CEFR-Cds 尺度上の A-Cds 項目（聞く、一部）

記述文	推定困難度
ゆっくり、はっきり話されれば、自分の周りの話し合いの話題が何かだいたいわかる。(CEFR A2)	-1.086
日常的な話題に関する日本語を聞いて、理解することができる。(2年)	-0.819
はっきりとした標準的な話し方で、興味のある話題であれば、ほとんどの録音・放送された素材について、情報の内容を理解できる。(CEFR B1)	-0.011
ラジオやテレビの天気予報を聞いてわかる。(3年)	0.145
話題がある程度身近なもので、話の方向がはっきり示されていれば、長い話や複雑な流れについていける。(CEFR B2)	0.224
茶道のような授業で日本文化についての紹介を聞いてわかる。(3年)	0.431
その言語の話者同士の生き生きとした会話についていくことができる。(CEFR B2)	0.543
就職の説明会で企業の日本人が話すのを聞いてわかる。(3年)	0.579

表 2 A-Cds 項目と CEFR-Cds 項目の比較検証の結果（聞く、読む）

CEFR レベル	A1	A2	B1	B2	C1	C2	合計
A-Cds 「聞く」(項目数)	1	2	6	11	6	1	27
A-Cds 「読む」(項目数)	0	2	6	5	6	2	21

「読む」についても同様の検討を行った。ただし、A-Cds 「読む」25項目のうち、4項目は、1人も選択しなかった選択枝があり困難度が計算できなかったため、21項目について検証した。表2の通り、「聞く」同様、多くの項目がB1からC1に集中していた。

C2レベルの項目数は「聞く」が1項目、「読む」が2項目であり、A大学ではC2レベルの課題はあまり求められていないことが推察できる。A1, A2項目も該当項目数が少ない。これは、低学年では言語行動につながる活動が少ないからではないかと考えられる。

A-Cds各項目はいずれの学年の目標行動かが既に設定されている(島田・董2019)。A-Cds各項目のCEFRレベルが明らかになったことにより、各学年がCEFRのいずれのレベルに相当するか推定することができる。図1は、CEFR-Cds項目(聞く)とA-Cds項目(聞く)を困難度の順に位置付けた図である。CEFR-Cds項目は、A1からC2のレベルごとに示した。例えば、A1の項目は2項目あり、いずれの困難度も-2.0程度であることがわかる。A-Cdsの27項目は-1.5程度から1.3程度に広い範囲に位置付けられているが、3年生の項目は他の学年の項目に比べて、数も多く、困難度の範囲も広いことがわかる。概ね、1年生のA-Cds項目はA2レベルのCEFR-Cds項目と同等の困難度であり、2年生の項目はA2からB1レベル、3年生の項目はB1からB2、4年生の項目はC1レベルと言える。

図2は、「読む」の項目について図1と同様に表したものである。1年生のA-Cds項目が存在しないのは、1年生を想定したA-Cdsの2項目には1人も選択しなかった選択枝があり困難度が計算できなかったためである。「聞く」同様、3年生の項目が数も多く、困難度の範囲も広いことがわかる。概ね、2年生のA-Cds項目はA2レベル、3年生の項目は



B1 から B2, 4 年生の項目は C1 から C2 レベルと言える。「聞く」と異なる点は、困難度の高い C2 レベルの項目があることである。

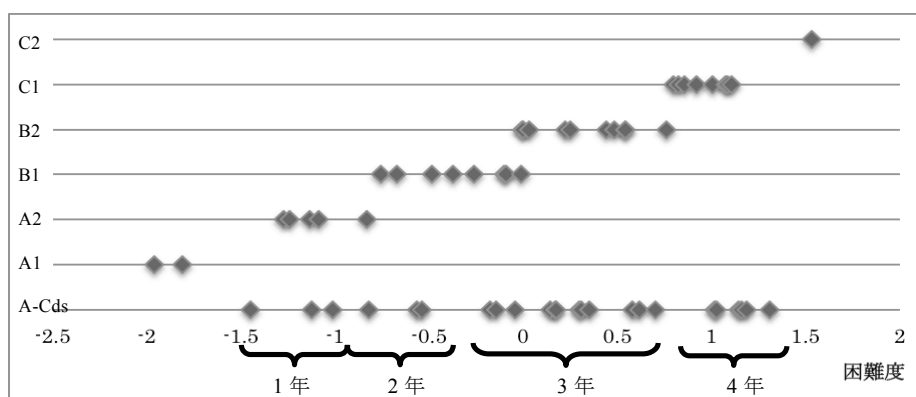


図 1 CEFR-Cds 項目と A-Cds 項目の困難度 (聞く)

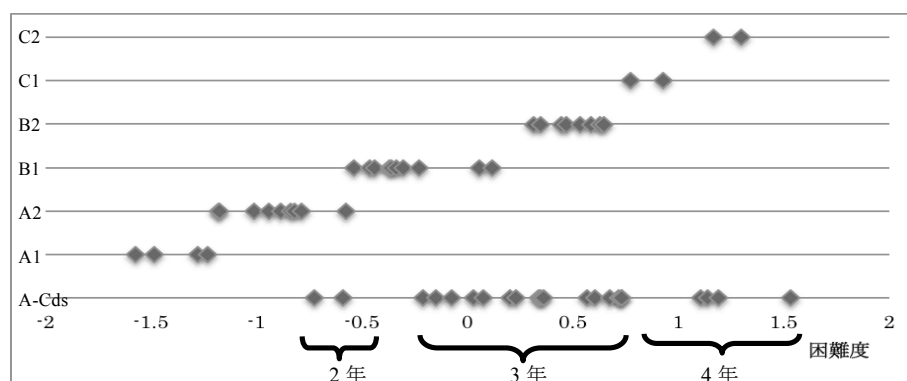


図 2 CEFR-Cds 項目と A-Cds 項目の困難度 (読む)

### 3-2. 研究課題 2)

研究課題 2), すなわち記述内容が相互に類似する A-Cds と CEFR-Cds, 両者の項目が同様の困難度を示すか検討し, A-Cds の特徴を明らかにするために, A-Cds と CEFR-Cds の類似する項目の結果を比較した。

表 3 に, A-Cds と CEFR-Cds が類似する 4 組の例を示す。例えば, 表 3 中の A-Cds #R12 「新聞の記事を読んでわかる」(困難度 0.360) は, この内容を包含する CEFR の「特定の立場や視点から執筆された、現代の諸問題についての記事や報告を理解できる」(困難度 0.346) と同等の困難度であり, とともに B2 の範囲に位置している。このように, 該当する CEFR 項目がある場合, 多くは A-Cds 項目と CEFR-Cds 項目とでは同等の困難度を示していた。

しかし, 該当する CEFR-Cds 項目よりも困難度が高い A-Cds 項目もあった。いずれの場合も, 該当する CEFR-Cds 項目は B2 であるが, A-Cds 項目では C1 相当の困難度を示していた。「聞く」では 5 項目あり, 「政治のニュース」「スポーツのニュース」「経済のニュース」などいずれもニュースの聞き取りであった。「読む」では「論説文」と「政治経

済関係の記事」が対象の2項目であった。これらのことから、A大学の学生が専門以外の時事的な内容に関し苦手意識を持っているということが窺える。

表3 A-Cds項目と該当するCEFR項目の困難度比較

	記述文	困難度
	<b>A-Cds #L24</b> 授業中、先生が説明する日本語を聞いてわかる。	-1.452
	<b>CEFR (A1)</b> 意味が理解できるように間を長く入れて、とてもゆっくり、はっきり発音してくれたら、話についていける。	-1.962
聞く	<b>A-Cds #L02</b> 日常的な話題に関する日本語を聞いて、理解することができる。	-0.819
	<b>CEFR (C1)</b> 一般的な聞き慣れたアクセントではっきり話されれば、一般的なメッセージも詳しい内容もわかり、日常のことや仕事の話題についての簡単な事実に基づいた情報を理解することができる。	-0.757
読む	<b>A-Cds #R12</b> 新聞の記事を読んでわかる。	0.360
	<b>CEFR (B2)</b> 特定の立場や視点から執筆された、現代の諸問題についての記事や報告を理解できる。	0.346
	<b>A-Cds #R25</b> 長く複雑な文が多い文章を読んでわかる。	1.191
	<b>CEFR (C2)</b> 表現の微妙な違い、隠れた意味をも理解しながら、幅広い分野の、長くて複雑な文章を読むことができる。	1.166

また、「聞く」のA-Cds項目は、該当するCEFR-Cds項目がある場合が多かったが、「読む」の場合、CEFR-Cdsに該当する項目がないA-Cds項目が複数あった。例えば、「漫画」「ドラマや映画の字幕」「ブログ」などを読みの対象とした項目である。これらは、A大学の学生が実際に読んでいるものであり、A大学に特徴的な項目だと言える。また、「漫画」「ドラマや映画の字幕」は視覚的補助があるものであり、この視点からの検討も必要である。

#### 4. おわりに

本研究では、IRTの段階応答モデルを使用し、外部指標となるCEFRと内部指標となるA-Cdsを同一尺度にのせて、両者の項目困難度を比較した。このような研究は日本語教育分野において初の試みとなるが、今回、この手法の有効性が確認でき、応用が期待できる。

今後、産出技能に関しても同様の調査を行い、A-Cdsフレームワークを完成させる予定である。また、その際、A-Cds項目に加え、CEFR-Cds項目も併記し、外部指標との関連を示すものとした。

#### 注

- (1) CEFR-Cdsのレベルは、日本語学習者に実施した野口他(2019)で特定されたレベルを用いる。

## 参考文献

- (1) 長沼君主・宮嶋万里子 (2006) 「清泉アカデミック Can-Do フレームワーク構築の試みとその課題と展望」『清泉女子大学紀要』54, pp.43-61
- (2) 野口裕之・大隅敦子・熊谷龍一・島田めぐみ (2019) 「CEFR の日本語への適用可能性—受容的能力の場合—」『日本テスト学会第 17 回大会発表論文抄録集』pp.116-117
- (3) 吉島茂・大橋理枝訳・編 (2014) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠追補版』朝日出版社
- (4) 島田めぐみ・董博 (2019) 「中国の日本語教育機関における Can-do statements フレームワーク (読む, 聞く) の構築」『東アジア日本語教育日本文化研究学会 2019 年度国際学術発表大会発表要旨文』p.41

## 附 記

本研究は JSPS 科学研究費補助金 17H02351 (代表:野口裕之) の助成を受けて行われたものである。

# ポスター発表

---

(第2部)



## 生活特化型日本語学習アプリの開発について

—漢字から文章への縦断的学習—

沈佳琦（大海語言学院）

### 1. はじめに

中野（2002）では、日本在留外国人への行政の対応が追い付いていないと指摘されている。そこから18年間経った今現在はどうなっているのだろうか。

図1は市役所から非漢字圏出身の在留外国人宛てに送られてきた保険料納付済額のお知らせである。本来は確定申告時に社会保険料控除として証明になるものだが、すべて漢字で記載されているため、金額を見て何かの請求書かと慌てていた外国人もいた。

また図2は入国管理局がビザを申請した在留外国人宛てに送付した結果通知書である。この種の通知書は送付相手が明らかに外国人であるにもかかわらず、漢字のみで記載され、フリガナさえ振っていない。

上述の2例は氷山の一角に過ぎないが、在留外国人への行政の対応の現状がある程度窺える事例である。

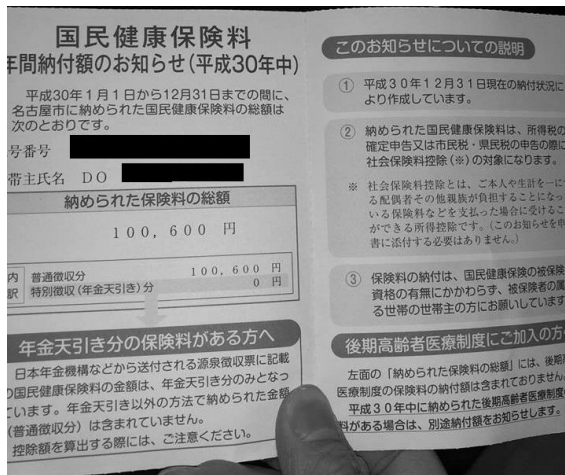


図1 市役所からの通知書

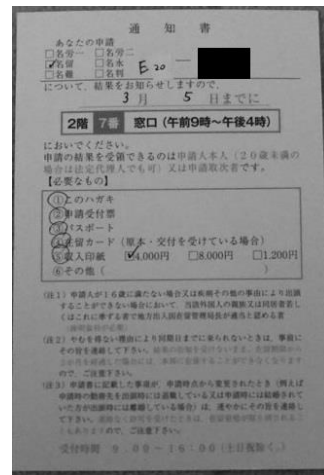


図2 出入国在留管理局からの通知書

2019年10月に出入国在留管理庁が公表していた2019年6月末現在の日本在留外国人数は ([http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00083.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00083.html))、282万9,416人で、前年末に比べ3.6%増加し、過去最高となった。上位10か国・地域のうち、増加が顕著な国籍・地域としては、ベトナムが37万1,755人、インドネシアが6万1,051人となる(表1)。

表 1 日本在留外国人数上位 10 力国・地域

国籍・地域	令和元年 6 月末 (2019)	構成比 (%)	対前年末 増減率 (%)	漢字圏/非漢 字圏割合
総数	2,829,416	100.0	3.6	
中国	786,241	27.8	2.8	漢字圏 30%
台湾	61,960	2.2	2.1	
韓国	451,543	16.0	0.4	非漢字圏 70%
ベトナム	371,755	13.1	12.4	
フィリピン	277,409	9.8	2.3	
ブラジル	206,886	7.3	2.5	
ネパール	92,804	3.3	4.3	
インドネシア	61,051	2.2	8.4	
米国	58,484	2.1	1.7	
タイ	53,713	1.9	2.7	
その他	407,570	14.4	2.7	

表 1 のうち、漢字の使用有無により、日本在留外国人を漢字圏出身と非漢字圏出身に分けてみたところ、非漢字圏出身の在留外国人の占める割合は全体の 70% に達する。

この通り、在留外国人数取分け非漢字圏出身者数が年々増加する中、行政の対応が未だに追いついていないことが言えよう。また、行政サービスの一つの特徴として書面による情報の提供が多くみられるため、漢字や書き言葉による記載が必然的に専らとなる。したがって、非漢字圏出身の日本在留外国人は漢字が読めないことから、新聞はともかく地域で発行されている「広報誌」（紙媒体やインターネット上の情報を含む）のような、日常生活に密着する情報なども自ら収集することが困難であると想像できる。この裏付けとして、筆者は在日留学生 177 名（日本滞在年数は 2～4 年）を対象に、広報誌に対する認識度の調査を行った結果、広報誌を見たことがある人は 15 名で全体の 10% に満たないことが分かった。生活に密着した情報を満載する広報誌が留学生に読まれていないことによって、彼らが地域住民としての義務を果たせず、市民サービス等の恩恵も受けられぬまま、日本社会に溶け込めず孤立した存在に追い込まれてしまう。その根本的な原因の一つとしてそもそも漢字を読めないことが挙げられる。

## 2. 先行研究

川村（2001）では、ウィーン大学の上級日本語学習者を対象とした「上級読解」の授業において、インターネット上で公開している「リーディング・チュウ太」という読解学習支援システムを用いた読解教育の実践授業について報告している。この授業への学習者の評価は高いものであった一方、非漢字圏学習者に対しては十分な漢字教育を合わせて行う

必要があることが明らかになったと述べられている。また、これまでの漢字教育は個々の漢字に着目して行われてきたため、非漢字圏出身の学習者に対して漢字学習・語彙学習の負担をできるだけ軽くし漢字教育をより系統的に行う必要があると川村は指摘している。

近藤（2015）では、漢字理解と文章理解の関連性に注目し、非漢字圏出身中級後期日本語学習者の読解課程について調査が行われていた。ある程度漢字使用語等の言葉が理解できた事例では、テキストを初めから順にスムーズに理解して行くことができ、漢字と漢字使用語の意味を理解することが、ボトムアップ処理を促進して文章理解を確実にする一因になること、文章を理解する時間を短縮させる一因になることを示唆している。

村田・沈（2018）では、広報誌の記事から抽出した漢字及び漢語を対象に考察を行い、漢字から漢語の段階へ意味形成する際、漢語の字音形態素によって意味形成の仕組みも異なってくるのが分かったと述べている。日本語は日本語で説明することによって、言語間に生じるズレを回避して学習できる理由から、意味説明の際「やさしい日本語<sup>注1</sup>」を加えることを提案している。

### 3. 開発の目的及びコンセプト

外国人は様々な身分で日本に在留し、必ずしも日本語教育機関に所属するわけではない。一方、全員が在日生活者であるため、生活情報を必要としている。彼らがスマホ端末を利用し、気軽に独学しながら、日本語で記載される生活情報を読解できる能力が身に付く学習コンテンツの構築が本開発の目的である。

また、先行研究の記述を念頭に置き、本学習アプリ<sup>注2</sup>では、意味説明の提示方法として、対訳のほか、「やさしい日本語」も併記する。加えて、学習提示項目は「漢字→語彙→単文→文章」という順序に沿って導入する。漢字学習は文字の習得レベルに留まらず、漢字の個々の意味まで言及し、語彙の意味と関連付けたうえ、その意味を用いて文章レベルでも理解できるような学習コンテンツを目指したい。漢字の学習から文章の学習まで一貫することにより、知識を多層的に体得し、それを運用できる能力を涵養することが狙いである。

### 4. 本学習アプリの概要及び特徴

本学習アプリでは、図3のようにテーマ別で3つの学習コンテンツを作成した。テーマごとに、学習提示項目を「漢字→語彙→単文→文章」と4つのステップに分け(図4)、さらにステップごとに「学習→練習→クイズ」(図5)と段階を設けた。



図3 テーマ別学習コンテンツアイコン

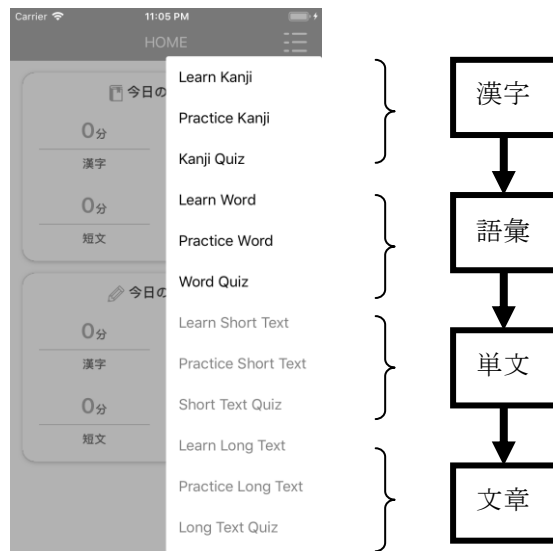


図 4 学習提示項目

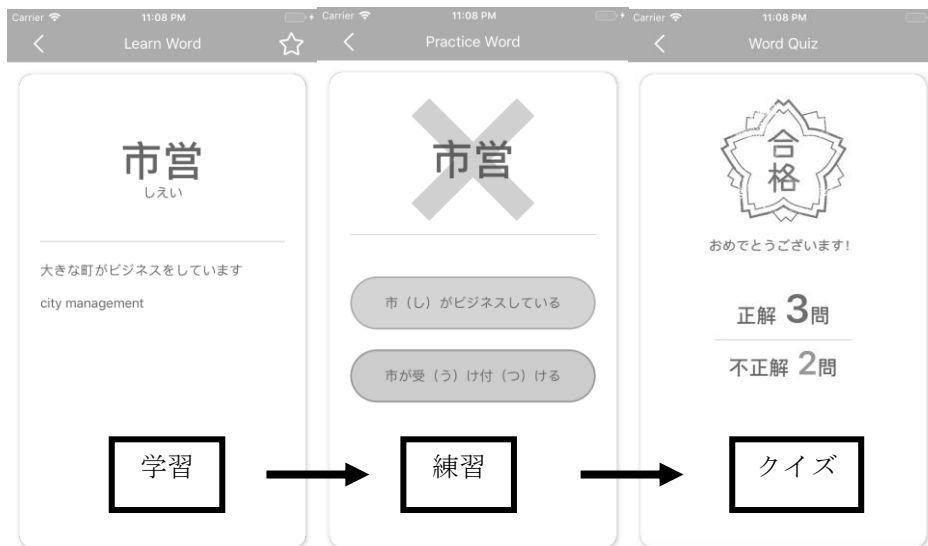


図 5 学習→練習→クイズ画面

図 6 の通り、ステップ I では個々の漢字の意味理解をベースに学習し、理解した漢字がステップ II で組み合わせられ語彙として出現させる。そこで学習した語彙が含まれた単文をステップ III で習い、それらの単文を理解した上、文章の学習に進む。学習した漢字の意味と関連付けながら、次第に語彙、単文、文章へと理解していく。習いたての漢字が文章の中で現れ理解できたことによって、運用レベルへとつながる。

また、こちらの学習画面では、漢字の読みと意味説明を示し、対訳のほか、「やさしい日本語」も提示している。日本語で日本語を説明することにより、学習言語と対訳間に生じ



るズレを回避し、身に付いた日本語を用いて新たな日本語の知識が獲得できる能力を培うと同時に、既習した日本語への理解もさらに深まることが期待できる。

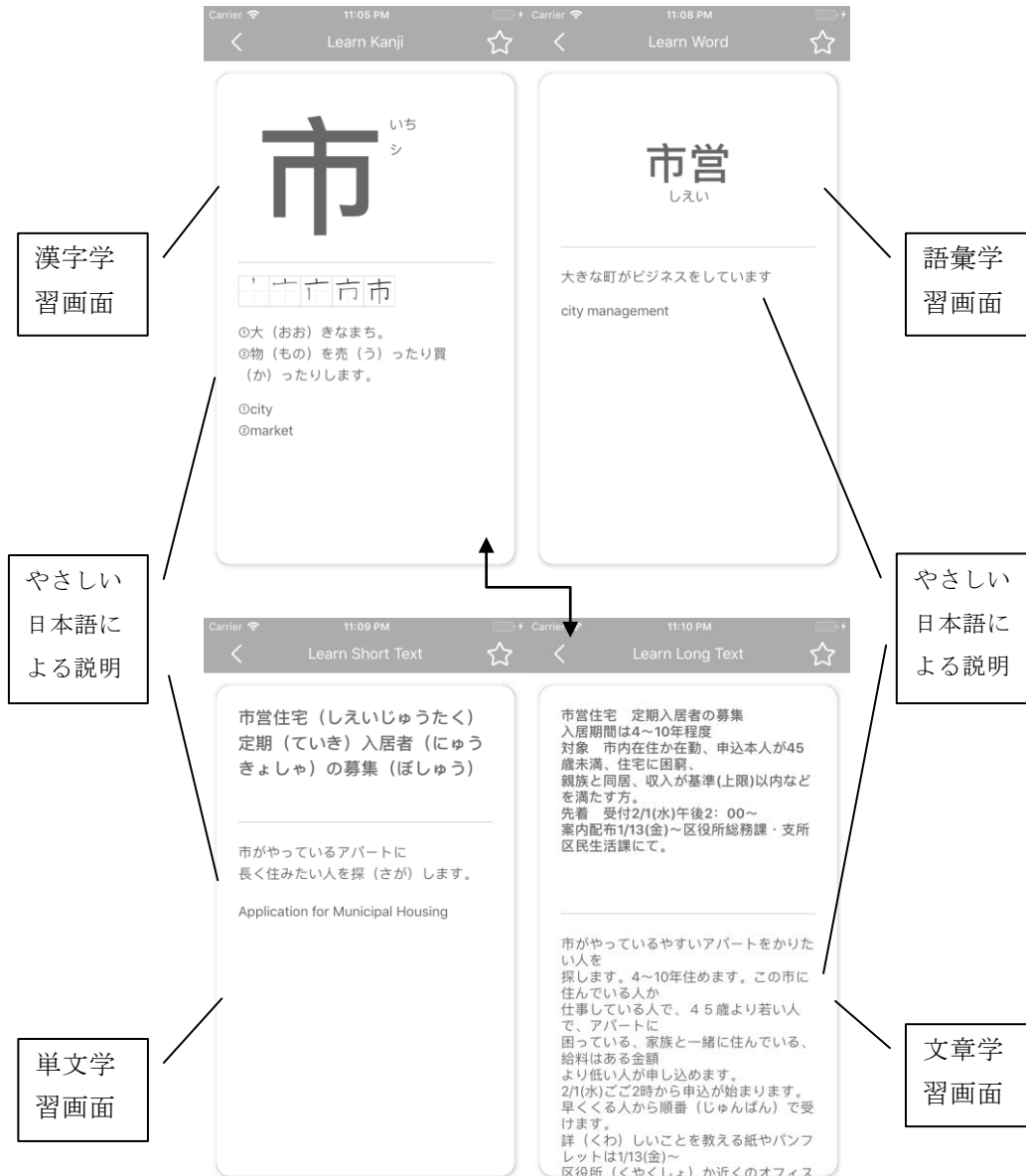


図6 各ステップの学習画面

さらに学習効果を増進させるため、専門ナレーションによる音声データも添付した。学習時、視覚・触覚・聴覚を同時に刺激することで記憶力の向上を狙うためである。ステップの最後に設けた「クイズ」は、一定の割合で正解しないと次のステップに進めず、後のステップの内容も見られない設定となっている。ゲーム感覚で次のステップに進みたい昂ぶり及び見られない内容に対する好奇心を刺激しながら、学習意欲の向上を期待する。学

習順序をコントロールするもう一つの目的は、独学による学習効果を最大化にするためである。

## 5. 最後に

以上生活特化型日本語学習アプリの内容を紹介してきた。今大会のテーマ「日本語教育学の輪郭を描く」に関連して、本学習アプリは、人文学と IT 分野との共同制作を実現することで、デジタル化が進む現代社会の学習スタイルに合うものとなる。さらに、広報誌を学習内容に採用し、日本語教育では扱われてこなかった行政に関する言葉や表現方式の学習も試みた。漢字から文章へ縦断的に学べ、漢字学習から読解へと意識付けできるアプリがない現状を打破したことが言えよう。

現段階では積極的に宣伝を行い、より多くのユーザーを獲得できるよう努力している。今後の課題として、使用ユーザーの多国籍に対応できるよう、英語以外の対訳言語もふやす予定をしている。さらに、一部のユーザーを対象に学習効果の検証についてまとめ次第、紙面を改めて報告したいと思う。

## 注

- (1) 庵・尾崎・岩田・森・杵・山本・三上 (2011) では日本社会を多言語化すべきであるという補償教育の立場から、「やさしい日本語」を制定している。本学習アプリで使用する「やさしい日本語」はこれに基づく。

- (2) 学習アプリダウンロード先: <https://www.vrmore.net/api/japst-share.html>



## 参考文献

- (1) 川村よし子 (2001) 「インターネット時代の読解教育における教師の役割」第 6 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム
- (2) 近藤幸子 (2015) 「非漢字圏出身中級後期日本語学習者の読解過程の一事例：漢字理解と文章理解の関連性に関する調査より」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』30 号 筑波大学留学生センター
- (3) 出入国在留管理庁 (2019) 「令和元年 6 月末現在における在留外国人数について (速報値)」法務省
- (4) 中野克彦 (2002) 「外国人住民の生活相談と官民の対応」『立命館言語文化研究』14 号立命館大学国際言語文化研究所
- (5) 村田志保・沈佳琦 (2018) 「在日外国人の自主的に生活情報が収集できる日本語学習アプリ開発について—『広報誌』を用いた学習内容作成—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.25 日本語教育方法研究会

## 地元企業へのキャリア支援を見据えた地域文化理解教育の取組み

—地域住民とのインタビュー活動による交流学习を中心に—

大塚 薫（高知大学）・林 翠芳（高知大学）

### 1. はじめに

本研究は、留学生と日本人学生の国際共修<sup>(1)</sup>による地域文化理解を目的とした授業内において、地元企業へのキャリア支援を見据えて実施した教育実践の取組みの報告である。本研究は、体験学習を通して地域文化を理解するとともに、地域住民と触れ合うことにより、学生の目線から地域の課題を見付け、地域振興に関する提案を考え、地域の活性化の糸口を探ることを目的としている。受講生は、本教育活動を通して地域とともに生きる自覚を育み、地域の一員として活躍することにより、双方向往来の関係の樹立引いては地域との互惠関係の構築に繋がっていくよう、インタビュー活動を主軸にした地域住民との交流活動を実施した。

### 2. 地域文化体験型交流学习授業の概要

表 1 で示した通り、2019 年度第 2 学期に留学生 17 名と日本人学生 7 名が受講した共修授業内において、地元企業へのキャリア支援も見据えた地域住民とのインタビュー活動による交流学习を中心とした地域文化体験型交流学习授業が実施された(表 1 参照)。

表 1 2019 年度第 2 学期地域文化体験型交流学习授業の概要

授業期間：2019 年 10 月～2020 年 1 月
授業科目名：地域文化理解
授業回数：全 16 回(うち体験型交流学习 3 回 <sup>(2)</sup> )
実施場所：高知県安芸市，高知県大豊町，高知県高知市内 2 企業
受講学生：外国人留学生 17 名(内訳：中国 12 名，韓国 2 名，台湾 2 名，インドネシア 1 名)・日本人学生 7 名 <sup>(3)</sup>
使用言語：日本語
留学生の日本語レベル：日本語能力試験 N3～N1 程度
実施目的：学生が地域住民とともに地域の一員として活躍することに主眼を置き，地域住民との交流や体験的な教育活動を通じて地域の文化を学ぶとともに，学生の目線から地域資源を見つめ，地域の活性化に貢献し，地域との互惠関係の構築を目指すこと
体験学習内容：観光地・歴史的遺産見学，料理体験，企業見学，高校生・地元住民・若手社員に対するインタビュー活動

本授業の目的は、地域の大学に通う学生が地域住民とともに地域の一員として活躍する

ことに主眼を置き、地域の活性化に貢献し、地域との互惠関係の構築を目指すことである。そして、本地域文化体験型交流学习授業を通して、①学生が地域住民との触れ合い等を通じて、地域の社会文化、引いては日本の社会文化に対する理解を深める、②学生の目線から、地域の観光資源の開発や少子高齢化等の問題について考え、その解決策を提案する、③地域密着型の企業見学を通して、地域の伝統的な産業を活用したさらなる地元活性化や産業振興のための取組みを提案する、④授業で学んだ日本語を地域社会で実践的に活用し、日本語学習に対するモチベーションを高めるという4点の目標を掲げた。

地域文化体験型交流学习授業は、表2で示した通り、「高大連携による地元の高校生との交流学习活動」、「少子高齢化が進む中山間部における地域住民との交流学习活動」、「地元の企業見学における社員との交流学习活動」の3つの体験学習により構成された(表2参照)。

表2 2019年度第2学期地域文化体験型交流学习授業内容

No	実施日	授業内容	実施場所
1	10.02	<協働学習>オリエンテーション, 事前アンケート調査	学内(講義室)
2	10.09	<協働学習>授業担当者による講義「高知の概況」・質疑応答, 10.20の体験学習Ⅰの準備, インタビュー活動の準備	学内(講義室)
3	10.20	<体験学習Ⅰ>高校生との交流学习活動(レクリエーション, インタビュー活動), 料理体験, 観光名所の見学, グループワークによる振り返り活動	学外(安芸市)
4	10.23	<協働学習>学生団体「コンパス」代表による地域活動の紹介, グループワークによる10.20の体験学習Ⅰの振り返り	学内(講義室)
5	11.06	<協働学習>授業担当者による講義「高知地域の郷土料理」・質疑応答, 11.10の体験学習Ⅱの準備, インタビュー活動の準備	学内(講義室)
6	11.10	<体験学習Ⅱ>地元住民による講義「餅の歴史・餅つきの仕方」・質疑応答, 餅つき体験, 相互インタビュー活動・交流	学外(大豊町)
7	11.13	<協働学習>授業担当者による講義「手紙の書き方」・質疑応答, お礼状作成, 11.10の体験学習Ⅱの振り返り	学内(講義室)
8	12.04	<協働学習>高知県庁職員による講義「高知地元産業」・質疑応答, 12.11の体験学習Ⅲの準備	学内(講義室)
9	12.11	<体験学習Ⅲ>ホテル「城西館」見学, 技研製作所見学, 技研製作所社員とのインタビュー活動・交流	学外(高知市)
10	12.18	<協働学習>12.11の体験学習Ⅲの振り返り, グループ発表の準備	学内(講義室)
11	01.15	<グループ発表>4グループによる発表, 事後アンケート調査	学内(講義室)
12	01.22	<レポート提出>高知地域の産業振興, 地域活性化の提案に関するレポート提出	学内(講義室)

まず、1つ目の体験学習である高校生との交流では、アイスブレイキングとして各グループ内で自己紹介と役割分担を相談した後、レクリエーション活動及び1対1でのインタビュー活動、料理体験、高校生のガイドによる観光名所の見学、グループワークによる振

り返り活動が行われた。次に、2 つ目の体験学習である中山間部での地域住民との交流では、地元住民による餅の歴史や餅つきの仕方の講義の後、餅つき体験、歴史的遺跡見学、双方向型インタビュー活動が実施された。最後に、3 つ目の体験学習である地元の企業見学では、県内有数の観光産業と技術産業分野の企業見学を行い、企業の理念や目標、同業界との差異や強み、最新技術を活用した機器等に関する説明とともに、各施設や実際の機器等を見学した。また、技術産業分野の企業において若手社員とのグループ別インタビュー活動が行われた。

それらの活動の前には事前学習として、交流地域の文化背景や歴史の概要、活動内容等の講義を行うほか、学生団体の代表や地域の公共機関の関係者を招き、地域振興を目的とした活動の先進事例や地域の伝統的な産業を活用した取組みの事例についてのビジターセッションが行われた。

また、各体験学習時には、地元住民との交流を促し、地域事情の理解を深めるためにインタビュー活動を実施した。学生は、地元の魅力や人口減少による地域社会の問題点等を聞き出し意見交換が行われ、地域におけるインバウンド観光の推進や自身の将来のキャリアを見据えた地域振興に関して考える機会となった。

そして、各体験学習実施後には、グループごとに振り返り活動を行い、地域振興に関する意見交換やフィードバック、地域活性化についての提案に関して情報共有をした。授業の最後には、グループごとにテーマを絞り、「地域の伝統的産業を活用した地元活性化の提案」または、「地域の産業を振興させるための取組みの提案」についての発表を地域の産官学関係者の前で行い、それらの提言を報告書にまとめ地域に提案していった。

### 3. 地域文化体験型交流学习授業における評価及び考察

2019 年度第 2 学期に行われた地域文化体験型交流学习授業実践において、授業終了後に受講生に記述してもらった「授業終了アンケート」及び各体験学習終了後に提出してもらった「振り返りシート」を基に、各体験学習に対する評価を見ていく。

地域文化体験型交流学习授業に参加した留学生 17 名と日本人学生 7 名の授業評価の結果を表 3・表 4 に示す(表 3・表 4 参照)。調査項目は、今回実施した地域文化体験型交流学习の満足度、地域文化に対する理解度、地域住民や他の学生との交流促進度、インタビュー活動による交流の評価等であり、「十分」が 5 点、「かなり」が 4 点、「普通」が 3 点、「あまり」が 2 点、「不十分」が 1 点の 5 段階で評価するとともに理由を記してもらった。

その結果、各体験学習の満足度は、「高大連携の交流学习活動」が 4.2、「中山間部での交流学习活動」が 4.6、「地元企業見学における交流学习活動」が 4.4 であり、一連の授業の満足度が 4.6 で概ね高い評価であった。受講生の感想から、地域文化に対する理解が深まり、地元の企業や産業に対する興味を持つきっかけになったことが見受けられた。

特に、地元企業見学では過半数の学生が名前さえも知らない企業であったが、見学後は企業の理念や強み、同業界との差異について理解し、機会があれば就職を希望する学生が両社ともに 3 分の 1 以上を占めた。また、学生と地元住民との双方向型のインタビュー活動を通して交流が深化し、地域の現状を直接学び理解を深め、学生の立場からいかに地域の一員として自分が貢献できるかを考えるきっかけとなり、地域振興に関する意見を有す

るに至ったことが分かった。

表 3 2019 年度第 2 学期地域文化体験型交流学习授業の満足度<sup>(4)</sup>

No	アンケート項目	5	4	3	2	1	日本人	留学生	平均
1	地域文化に対する理解の深度	12	12	0	0	0	4.1	4.4	4.2
2	地元の人々との交流の深度	13	9	2	0	0	4.7	4.3	4.5
3	地元の人々との交流による理解の深度	10	9	5	0	0	3.8	4.3	4.1
4	(他の)留学生との交流の深度	14	8	2	0	0	4.5	4.4	4.5
5	(他の)留学生との交流による多文化理解の深度	6	11	4	3	0	4.0	3.7	3.8
6	(他の)日本人学生との交流の深度	10	7	5	1	1	4.0	4.0	4.0
7	(他の)日本人学生との交流による多文化理解の深度	7	11	2	2	2	2.8	4.1	3.5
8	地域文化体験型交流学习授業の満足度	18	6	0	0	0	4.4	4.8	4.6
	体験学習Ⅰ 高校生との交流・インタビューの満足度	11	10	2	0	0	4.3	4.4	4.2
	体験学習Ⅱ 地域住民との交流・インタビューの満足度	19	3	1	0	0	4.4	4.8	4.6
	体験学習Ⅲ 企業見学・インタビューの満足度	13	7	2	0	0	4.4	4.5	4.4

表 4 2019 年度第 2 学期地域文化体験型交流学习授業のインタビュー活動による交流<sup>(5)</sup>

No	アンケート項目	高校生との交流		地域住民との交流		企業見学・交流		平均
		日本人	留学生	日本人	留学生	日本人	留学生	
1	インタビュー目的の伝達	4.3	4.1	4.5	4.0	3.6	4.2	4.1
2	インタビューイに対する理解	4.3	4.2	4.8	4.4	4.0	4.3	4.3
3	インタビューイとの交流の深度	4.2	4.1	4.0	4.3	3.6	4.0	4.0
4	体験内容の理解の深度	3.6	3.5	4.0	3.8	4.4	4.0	3.9
5	体験内容の意味・方法の理解の深度	4.3	4.1	4.1	4.7	3.8	4.5	4.3
平均		4.1	4.0	4.3	4.2	3.9	4.2	4.1

さらに、グループワークによる国際共修や体験学習的な教育活動を通して、学生の企画力、行動力、コミュニケーション力、グローバルな視野等の基礎的・汎用的能力を培う効果があり、異なる文化、異なる価値観にぶつかる社会体験を通じて、心身ともに鍛えられ、主体的な学びを促し、「教育の質的転換」が図られたと言える。

#### 4. まとめと今後の課題

2019 年度第 2 学期を通して地域文化体験型交流学习授業を実施した結果、学習者の評価は概ね高く、地域文化に対する理解が深まったとともに、インタビュー活動を通して地域住民との交流が深まり、学生の立場からいかに地域の一員として自身が貢献できるかを考えるきっかけになったと言える。また、自分の将来を見据えたキャリアプランの一環として、地元企業への就職も含めた地域とともに生きる自覚を育むことにも繋がったと考えら

れる。

今後も留学生と日本人学生との国際共修で行われる地域文化体験型交流学习授業を精査し、改善を図っていき、相互インタビュー活動を主軸に据えた、地元企業へのキャリア支援も視野に入れたより精度の高い授業の構築を目指していきたい。

#### 注

- (1) ここで言う「国際共修」とは、佐藤他(2011)で述べられている「日本人学生・留学生が共に参加し対等な立場で交流」すること、「異なる言語・文化圏を背景とする者同士が自他の文化を比較しつつ学ぶ」こと、「意見交換や共同作業を取り入れる」ことという理念で行われる国際的な共同での学びのことである。
- (2) 体験型交流学习は、週末等授業時間外に実施され、週1回の授業の2~3回分に相当する。
- (3) 日本人学生7名の内訳は、高知県内出身者が1名で、高知県外出身者が6名であった。
- (4) 表3の項目1~7は24名全員が回答したが、項目8は体験学習に不参加だった受講生がいたため、体験学習Ⅰ・Ⅱは23名、体験学習Ⅲは22名が回答した。
- (5) 表4の回答数も体験学習に不参加だった受講生がいたため、体験学習Ⅰ・Ⅱは23名、体験学習Ⅲは22名である。

#### 参考文献

- (1) 大塚薫・林翠芳(2018)「高大連携による地域文化体験を通じた交流学习活動の教育効果—地域文化理解を目的とした高校生と留学生との交流を主軸として」『高知大学留学生教育』第12号、pp. 45-77
- (2) 大塚薫・林翠芳(2019)「国際共修による地域文化体験型授業の構築—インタビュー活動を通じた地域住民との交流を主軸として—」『日本語教育研究』第47輯、pp. 127-146
- (3) 大塚薫・林翠芳(2019)「インタビュー活動による地域住民との交流を主軸とした体験学習型授業の構築—国際共修による双方向往来の学びを通して—」ウェブマガジン『留学交流』2019年9月号 Vol.102 pp. 13-24
- (4) 佐藤勢紀子・末松和子・曾根原理・桐原健真・上原聡・福島悦子・虫明美喜・押谷祐子(2011)「共通教育課程における『国際共修ゼミ』の開設：留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第6巻、pp. 143-156
- (5) 林翠芳・大塚薫・ガルシア デル サス エバ(2017)「体験学習を通じたアクティブ・ラーニング型授業の構築」『高知大学留学生教育』第11号、pp. 77-90
- (6) 林翠芳・大塚薫・ガルシア デル サス エバ(2018)「留学生と日本人学生の共修による地域文化理解・地域交流を柱とした体験学習型授業の構築」『高知大学留学生教育』第12号、pp. 23-43
- (7) 林翠芳・大塚薫・ガルシア デル サス エバ(2020)「体験学習を通じた留学生と日本人学生の国際共修授業—地域との互惠関係の構築を目指した主体的な学びの場の形成—」『高知大学留学生教育』第13号、pp. 55-86

## 個々のニーズに対応した寺子屋形式の授業の可能性

山田真弓（東京都立大学）

### 1. はじめに

学習者の多様化が進み、学習者のニーズもさまざまであるが、すべてのニーズに対応した環境を提供することは難しい。それぞれのニーズごとにクラスを設置すれば、予算も教室も人材も必要だ。筆者が勤務する大学には3つのキャンパスがある。メインキャンパスには目的、レベル別に多数のクラスが設置されているが、留学生が少ないキャンパスではクラス数も限られている。そのためニーズもレベルも違う学習者が1つの教室で日本語を学ぶという状況が続いている。このような状況下で個々のニーズに対応した教育をどのように提供したらよいのだろうか。そこで注目したのが、江戸時代から明治初期に行われていた庶民のための教育機関寺子屋である。寺子屋にはさまざまな年齢、身分の子どもが学んでいたが、そこでの教育方法は個別授業法で、カリキュラムも一人ひとり違う個性重視の教育が行われていたと言う。そこで、寺子屋を生かした授業を行えないかと考えた。

本発表では、まず、寺子屋で行われていた個別授業がどのようなものであったかを述べる。次に、さまざまなレベルの学生が学ぶクラスで、個々のニーズに対応した寺子屋形式の授業をどのように行ったのか、その実施概要と結果を報告し、寺子屋形式の授業の可能性について考察する。

### 2. 寺子屋とは

寺子屋とは、市川・石山（2006）によれば、「江戸時代に普及した、文字の読み・書き、場合によってはそろばんを教える庶民的な教育機関である。（中略）現代のような画一的な一斉授業ではなく、年齢や学習進度、一人ひとりの子どもの必要性に根ざした教育内容を教師が考えて行う個別教授が基本であった」と言う。また、久保田（1988）は個別教授について「年齢や進度、学力から性格、興味、そして家の職などに応じて、手本を一人ずつかえるなどの細やかな配慮をなした」と述べている。

寺子屋で個別教授を行わざるをえなかった理由は、江戸時代の社会的な背景にある。まず、寺子屋には入学時の年齢や在学期間が決められておらず、家の事情により親たちが自由に子どもを通わせることができたからである。次に、江戸時代には士農工商という身分制度があり、親の身分によって学習内容を変える必要があったからである。つまり、武士には武士、百姓には百姓、職人には職人、商人には商人とそれぞれの身分で学ぶべき内容が異なっていたため、個別教授を行う必要があった。また、女兒は、習礼<sup>しゅうらい</sup><sup>(1)</sup>、茶道、華道などもあり、子ども一人ひとり学習内容も多種多様であったことが分かる。

寺子屋ではどのように個別教授がなされていたのであろうか。久保田（1988）がその具体例として群馬県の寺子屋九十九庵について述べている。それによると、九十九庵には62



名もの個別学習カリキュラムが残っていると言う。これは相当な数である。そして、教科書は年齢、家の職業、性別などによって異なったものが使用されていたが、それは師匠、今で言う教師が個々の要望に沿って決めていたと言う。

授業の様子はどのようなものであったのだろうか。久保田（1988）によれば、「一人一人個別に指導を受け、練習をしては師匠の前に進み出て清書をし、注意を受けてまた自分の机に向かうという形式をとったため、自習の時間が当然長かった」と言う。

一方、市川・石山（2006）には、山形県立博物館にある資料から再現された当時の寺子屋の風景の写真が載っている。そこには師匠が子どもに読み方の指導をしているかたわらで、大きな子が小さな子に文字を教えている。これは子ども同士の協働学習と言えるのではないだろうか。

寺子屋で行われていた個別学習はとても興味深い。これはまさに個別のニーズに対応した教育方法と言えよう。これを生かし、実際に授業を行った。次項ではその概要を具体的に述べる。

### 3. 寺子屋形式授業の実施概要

#### 3-1. コース概要

寺子屋形式の授業は、大学の大学院生を対象としたクラスで実施した。週1回 90分授業を15回行った。このクラスは年齢、国、専門もさまざまで、かつレベルも入門レベルから中級とさまざまである。学生が日本語を使用する場面は、主に大学院の授業と研究室である。大学院の授業は英語または日本語で行われていて、日本語による授業では、配布される資料も日本語で書かれているため、授業外にかなりの時間を要している学生も多い。

コースではまず、学生の現状把握からスタートした。図1は学習者の現状把握から学習目標決定までを示したものである。

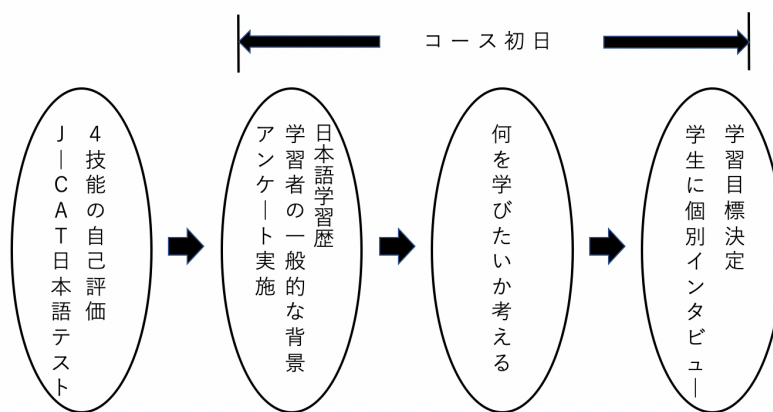


図1 学習者の現状把握から学習目標決定まで

学生はコース初日までに J-CAT 日本語テスト<sup>2)</sup>を受け、その結果と4技能の自己評価を初日の授業に持参した。コース初日では最初に、年齢、性別、母語などの学習者の一般的な背景およびこれまでの日本語学習歴のアンケートを実施した。次に、学生にコースで何を学

びたいかを具体的に考えてもらった。最後に、学生一人ひとりにインタビューを行い、学生と学習目標を決定した。

クラスには、個々の目標に合わせ学習したいことを自分のペースで学ぶ個別学習の場とコミュニケーション能力向上が目標の少人数のグループ学習の場を設けた。個別学習にするかグループ活動に参加するかは学習者が決定したが、どちらとも状況によって、随時変更が可能とした。個別学習およびグループ学習については次項で詳しく述べる。

コースの途中でインタビューを実施し、学生による自己評価を元に、学習方法の見直しなどを話し合った。そしてコース修了時には、振り返りを行った。本実践を行ったクラスの学習者は、日常、日本語を必要とする機会が多いため、日本語学習の継続率が非常に高く、在学期間を通して日本語のクラスを受講する学生がほとんどだ。そのため、振り返りは次につなげるためにも重要なものである。振り返りでは、目標に対し項目ごとに次の4段階で自己評価をした。4は目標を達成、3は目標をほぼ達成、2は目標までもう少し、1は努力が必要である。項目は個別に学習内容が違うので、各自自分が学習した内容を書き込み評価した。

クラスでの使用言語は、日本語と英語とした。学生のレベルが入門から中級とさまざまであり、学生同士で問題を解決することも多いので、英語も可とした。

### 3-2. 個別学習とグループ学習

前項で述べたように、クラスでは個別学習とグループ学習の場を設けたが、ここではどのように授業を進めたのか具体的に述べる。図2は各学習で実施した学習の例である。

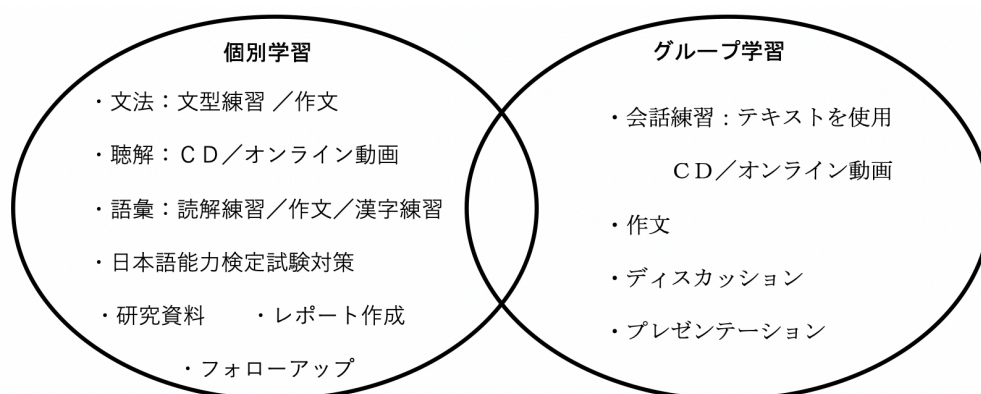


図2 個別学習とグループ学習

個別学習はそれぞれのニーズに合わせ学習者もしくは教師が用意した以下のような教材を使用した。①文法力向上には文型練習・作文、②聴解力向上にはCDを利用した聴解練習・ネット上に公開されているオンライン動画、③語彙力向上には読解練習・作文・漢字練習、④日本語能力検定試験の勉強には対策問題集・過去の問題集、⑤研究に関する資料を読みたい学習者は、研究資料などをクラスに持参した。学習の仕方は学習者が自主的に学習を進める方法を取り、練習問題で分からないことがあった場合は、他の学習者に聞いて解

決するようにした。学習者同士で解決できない場合は、教師にサポートを求めた。また、作文は学習者同士が添削し合うピア・レスポンスで行った。自分たちが書いた作文をお互いに読み、おもしろい点、わかりにくい点をコメントし合い、修正したものをさらに教師が最終チェックした。ただし、個別学習はそれぞれが異なる学習をしているので、作文チェックが学習の妨げになる場合は、教師がチェックすることもあった。

一方、グループ学習は、シラバスに沿って学習者が主体的に学ぶアクティブラーニングで行った。まず、最初の授業で学習の仕方を説明した。例えば、①会話練習はテキストおよびCDやオンライン動画を使用し、学生同士で進める、②作文は個別学習と同様に、互いに添削し合い、コメントやアドバイスをし完成させる、③ディスカッションはテーマの決定から進行まで学習者が行う、④プレゼンテーションはグループで調べたことをクラスで発表することなどを確認した。④については、学習者のニーズがあった場合にのみコースの後半に実施した。また、分からないことは学習者同士で解決した。

個別学習にするかグループ活動に参加するかは学習者が決定したが、教師と相談の上、随時変更が可能とした。例えば、グループ活動を主体とした学生でも、学期末が近くなったら、レポート作成の個別学習に切り替えることができるようにした。また、グループ学習を欠席した場合のフォローアップとして個別学習を利用することもできた。

図2の個別学習とグループ学習の重なっている部分は、個別学習でもグループ学習でも解決できない問題が出た場合に、クラス全体で考えることを示している。

### 3-3. 教師の役割

教師は教室を回り、常に学習状況を確認した。特にコース開始数週間は、学習者とコミュニケーションをはかり、お互いに信頼関係を築いた。また、教材や学習方法の相談に乗った。学習者同士で解決が難しいときは、解決のヒントやアドバイスをした。アクティブラーニングは慣れるまで教師が指示を出しながら進め、慣れてきたら学習者主体で行うようにした。その他にもディスカッションに参加する、プレゼンテーションにコメントを言うなどいろいろあるが、クラスの状況によって臨機応変に対応した。

## 4. 結果と考察

実践結果から、レベルやニーズが違う学習者を1つの教室で教えるには、学習者が自主的に学ぶ寺子屋形式の個別学習が有効であることを確認した。また、学習者のニーズのうち会話練習、ディスカッション、プレゼンテーションは個別学習では対応できないので、グループ活動を並行して行うことで全てのニーズに対応可能なことを確認した。

コース最後に行った自己評価では、個々の目標に対する成果が現れている。4段階評価で全員が評価4の目標達成または3の目標をほぼ達成と回答した。コースに対する学生の満足度も概ねよかった。個別学習およびグループ学習とも学習者から特に評価された点は、自分の目標に合った学習ができたということである。次に評価されたのは、リラックスして学習できたという点だ。個別学習は自分のペースで学習を進めることができるので、時間をかけてやりたいことがあったら、回りに気を遣うことなく学習ができる。また、グループ学習を休んだ時に個別学習でフォローアップできる点もよかったと言う。

教師はただ見守るだけではなく、教室を回りながら学習者とコミュニケーションをとることが重要であることも分った。そうすることで、学習者にやる気と安心感を与えた。学習者は全員が多忙な大学院生であった。本大学では、大学院生は日本語のクラスを受講しても単位修得にはならないが、ほぼ全員が出席率 90%以上であったことから、モチベーションの高さが分る。

寺子屋形式の授業の可能性としては、さまざまな科目を開講できない場合に有効なことは言うまでもないが、多くの科目を開講できる場合でも有効であろう。通常のクラスに加えレベルに関係なく誰でも参加が可能な補講クラスとして開講すれば、自分の弱い点を重点的に学習でき、クラス授業への精神的負担が減り、学習がより楽しくなるであろう。また、寺子屋形式の授業は、年少者を対象としたクラスから生涯学習まで幅広く活用でき、オープンスクールで実施することも可能であり、新しい学習スタイルとしての学習者の選択肢も広がるのではないだろうか。

## 5. 今後の課題

学習者主体の個別授業は軌道に乗るまでに期間がかかることもある。本実践では、リーダーとなる学生がいるクラスや協調性の高いクラスでは協働学習がスムーズにいき、学習者同士協力して学習が進められたが、そうでないクラスは最大1カ月ぐらいかかった。

また、クラスでは教師が初級前半の学習者に関わる時間が多いため、教師とのやり取りの時間ももっとほしかったという意見が出た。本実践ではでなかつたが、クラスに出席するとこと、それは教師から指導を得られると考えている学生もいるため、学習者が自主的に学習を進めることに対する不満が出る可能性もある。それを解決するためには、寺子屋形式の個別学習は独学ではないということを学習者に理解させる必要がある。それは教師の裁量にかかっている。寺子屋形式の授業には、共に学ぶ学習者がいて、学習をサポートする教師がいることを忘れてはならない。

今後はポートフォリオを作成し、学習者がより振り返りしやすいようにしていきたい。ポートフォリオは学習者が自分の学習の進捗状況を明確にでき、個別学習を管理しやすいという利点がある。また、教師学習者が学習目標と学習過程を共有できるので、的確なアドバイスもできる。

寺子屋形式の授業はインプット学習と捉えられがちで、アウトプット学習が足りないのではないかという疑問があるかもしれない。タスクの中にアウトプット要素を含んだものを取り入れたが、まだまだ十分とは言えない。今後は授業内容を検討し、さらに実践を重ね、より充実した寺子屋形式の授業を実施していきたい。

## 注

(1) 習礼とは、礼儀作法を学ぶことである。

(2) J-CAT 日本語テストは、インターネットを通じて日本語能力を測るテストである。聴解、語彙、文法、読解の4つのセクションからなり、テスト終了と同時に成績が表示される。J-CAT テストは 2020 年 4 月より一般社団法人日本語教育支援協会に移行され、名称も日本語テストシステム J-CAT に変更された。詳しくは下記サイトを参照されたい。

#### 参考文献

- (1) 青木直子・中田賀之編 (2011) 『学習者オートノミー：日本語教育と外国語教育の未来のために』 ひつじ書房
- (2) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』 ひつじ書房
- (3) 石山秀和 (2007) 「江戸時代の寺子屋教育から学ぶべきこと」『児童心理』61 (11), pp. 1124-1128.
- (4) 市川寛明・石山秀和 (2006) 『図説 江戸の学び』 河出書房新社
- (5) 大石学 (2007) 東京学芸大学出版会編集委員会 (編) 『江戸の教育力 近代日本の知識基盤』 東京学芸大学出版会
- (6) 久保田信之 (1988) 『江戸時代の人づくり 胎教から寺子屋・藩校まで』 日本教文社
- (7) 佐藤健一 (1966) 『江戸の寺子屋入門』 研成社
- (8) 高橋敏 (2007) 『江戸の教育力 (ちくま新書)』 筑摩書房
- (9) 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ-日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東京大学出版会
- (10) 館岡洋子 (2007) 「協働学習としてのピア・リーディング」『日本語教育ブックレット9 教室活動における協働を考える』 国立国語研究所
- (11) 中田賀之編 (2015) 『自分で学んでいける生徒を育てる-学習者オートノミーへの挑戦』 ひつじ書房

## 在住外国人のための「求人票コーパス」を利用した求職場面の日本語の考察

亀井信一（早稲田大学大学院生）・李在鎬（早稲田大学）

### 1. 研究背景と目的

2018年10月末現在、在留外国人は約273万人、国内の事業所に雇用されている外国人は146万人を超え、過去最高を更新している。外国人が日本社会で生活をしていくためには、安定した収入を得て経済的に自立することが不可欠である。しかし、2008年に行われた国立国語研究所「生活者のための日本語：全国調査」の結果によると、外国人対象者全体の59.09%が「ハローワーク等でパソコンを使って、適当な職があるか検索する」ことが日本語でできないと回答している。また、2014年に横浜市が行なった「外国人意識調査」では「日本の生活で困っていることや心配なことは何か」という質問に対し、対象者の16.7%が「仕事探し」と回答しており、「日本語の不自由さ」の24.7%に次ぐ回答であった。しかし、地域日本語教育の現場で参考にされる「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案（文化庁2010）では、「求職」行為が「生活上の行為の事例」の対象になっておらず、日本語教育の支援が必要である。こうしたニーズを受け、本稿では求職場面で使われる日本語の特徴を明らかにするための第一歩として、求人情報（求人票）で使われている語彙の定量的分析を行い、日本語教育的考察を行った。

### 2. 先行研究

外国人のための就労支援は、従来、主に留学生や高度人材を対象に行われてきた。例えば、独立行政法人日本学生支援機構(JASSO)は、「外国人留学生のための就活ガイド」を多言語で発行する等、日本で就職を希望する留学生向けに情報提供を行い、日本特有の慣習である就職活動の支援を行なっている。また、日本語教育においても留学生を対象とした研究は数多く行われてきた。一方、近年、地域社会で生活する外国人が増加し、「生活者としての外国人」を対象とした就労支援が重要視されるようになった。例えば、出入国在留管理庁は関連省庁が共同で作成した「外国人のための生活・就労ガイド」を多言語で発行している。また、厚生労働省は、一般財団法人日本国際協力センター(JICE)を通じて「はたらくための日本語」シリーズの教材を開発し研修を実施している。

日本語教育における語彙教育では、コーパスを利用した語彙シラバスの研究が行われている。語彙シラバスは、「言語習得に必要な語を、理念やニーズに基づいて配列し、学習者に提示するためのもの」（森2016: iv）であり、話題や場面に則して、語の出現頻度、難易度、特徴的な語（領域特徴語）などを考慮して作成する。様々な語彙シラバスの研究成果が報告されている（森2016）が、求職場面に着目した語彙シラバスの研究は管見の限り見当たらない。

### 3. データと分析方法

#### 3.1 求職場面の言語行動の定義

データと分析方法を述べる前に、本稿の対象とする求職場面の言語行動を定義する。本稿では、国立国語研究所による生活のための日本語「学習項目一覧と段階的目標基準案」(学習項目一覧)を参照し、求職場面の言語行動を定義する。「学習項目一覧」は、外国人の日常生活における言語行動を、「領域」、「場面」、「言語行動」のカテゴリに分け一覧にしたものである。その中から「仕事・経済的に自立する」領域の「求職」場面の言語行動である次の7つ、および5つの下位行動を選出し、求職場面の言語行動とする。

- ①「求職申込書や人材登録用紙に必要な事項を記入し、求職相談をする」
- ②「求人広告・求人情報を理解する」
  - ②-1「求職者登録(ハローワーク, 人材派遣会社), エントリーシートに記入する」
  - ②-2「ハローワーク等でパソコンを使って, 適当な職があるか検索する」
  - ②-3「職務内容, 就業要件, 雇用要件を理解する」
- ③「求人に応募する」
  - ③-1「履歴書を書く」
  - ③-2「人事担当者に電話で問い合わせをする」
- ④「面接の予約を申し込む」
- ⑤「面接通知を理解する」
- ⑥「面接準備をする(自己紹介, 動機の確認, 適切な振る舞い, 態度)」
- ⑦「就職面接を受ける」

#### 3.2 データと分析方法

外国人に向けた公的な就労支援は、全国的に公共職業安定所(ハローワーク)を通じて行われており、今後も外国人の就労支援の窓口として機能の拡充が計画されている。よって、本研究ではハローワークでの求職場面の言語行動を主な対象とした。これは、3.1で述べた「学習項目一覧」において、言語行動の①, ②, および③-1が該当する。調査データは、ハローワークインターネットサービス(<https://www.hellowork.mhlw.go.jp/>) (注1)で公開されている求人情報(求人票)を利用した。

公開されている求人票から、外国人の就労が多い4業種(飲食, 機械, 建設, 販売)(注2)について、業種別に各100件ずつ、合計400件の求人票を抽出し「求人票コーパス」を作成した。全データを「UniDic」を使って解析し、形態素解析結果に基づき、品詞や語種などの出現頻度を求めた(形態素解析エンジンはMeCabを使用)。そして、「日本語教育語彙表」(<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV.html>)に基づき、語彙レベル別の使用率を計算した。

#### 4. 分析結果

前節の手順で形態素解析を行った（表 1）。

表 1 コーパスサイズ

業種	延べ語数	1 求人票あたりの平均延べ語数	1 求人票あたりの平均異なり語数
飲食	101,240	1,012.40	415.97
機械	101,575	1,015.75	415.71
建設	95,690	956.90	399.86
販売	100,523	1,005.23	416.25
総計	399,028		

4 業種別にコーパスサイズを調べた結果、1 テキストあたりの平均延べ語数は 1000 語程度であること、異なり語は、400 語程度であることが明らかになった。品詞の特徴を捉えるべく、各求人表における平均出現数を調査した（表 2）。

表 2 1 求人票あたりの品詞の平均出現数

業種	名詞	動詞	形容詞	副詞	助詞	助動詞
飲食	459.39	22.23	2.75	6.00	117.20	31.34
機械	467.83	21.80	2.71	5.52	116.94	31.03
建設	442.99	22.08	2.58	5.86	112.94	30.76
販売	456.31	22.47	2.93	5.70	118.12	31.97
全体	456.63	22.14	2.74	5.77	116.30	31.27

表 2 から確認できる事実として、どの業種においても、名詞の出現頻度が際立って高く、情報量の多いテキストであることが明らかになった。次に、語彙の質的違いを見るべく、「日本語教育語彙表」に基づく語彙難易度を調査した（表 3）。

表 3 語彙難易度の分布

	初級前半	初級後半	中級前半	中級後半	上級前半	上級後半
飲食	129.75	60.00	162.08	209.32	46.55	1.09
機械	124.96	55.13	165.10	214.52	47.74	1.64
建設	115.10	50.82	156.57	202.39	47.13	0.97
販売	124.31	57.51	160.74	210.02	48.42	2.12
全体	123.53	55.86	161.12	209.06	47.46	1.45



表3から確認できる事実として、どの業種においても中級後半レベルの語彙（例：資格、選考、勤務、雇用、免許など）がもっとも多く出現しており、それに次いで、中級前半レベルの語彙（例：書類、内容、経験、情報、連絡など）と初級前半レベルの語彙（例：会社、仕事、電話、写真、土曜など）が分布している。表3をより一般的に捉えるため、初級前半と初級後半を初級語彙、中級前半と中級後半を中級語彙、上級前半と上級後半を上級語彙として捉え、出現の比率を調査した（表4）。

表4 語彙難易度の出現率の分布

	初級語彙の平均出現数	中級語彙の平均出現数	上級語彙の平均出現数
飲食	31.1%	61.1%	7.8%
機械	29.3%	62.6%	8.1%
建設	28.9%	62.7%	8.4%
販売	30.1%	61.5%	8.4%
全体	29.8%	62.0%	8.2%

表4から確認できる事実として、どの業種においても、初級語彙が3割程度、中級語彙が6割程度、上級語彙が1割弱の分布であることが明らかになった。そして、各業種において、具体的な語彙を表5に示す。

表5 語彙難易度別の語彙の具体例

	初級語彙の例	中級語彙の例	上級語彙の例
飲食	食堂、居酒屋、レストラン、カフェ	和食、食器、喫茶、キッチン	鮮魚、青果、炭火、見習い
機械	車、電気、バイク、パソコン	製品、技術、機器、工場	組立、図面、工具、塗料
建設	建物、階段、部屋、アパート	住宅、鉄筋、作業、電動	土木、内装、耐震、資材
販売	スーパーマーケット、コンビニ、売り場、店員	商品、ブランド、雑貨、衣料	店舗、アパレル、服飾、直営

## 5. 考察と提案

本節では、求人票のテキストの品詞構成率の特徴、および語彙難易度の特徴から、求職のための語彙の習得にどのような示唆が得られるかを考察する。そして、求職場面の語彙の習得方法について提案する。

本稿の分析結果では、1求人票あたりの名詞の出現率が際立って高かった（表2）。語彙の

品詞構成率が文章の特徴を表すことが知られている。樺島(1952)は、どのような文でも名詞の出現率が最も高いこと、場面依存度の高低と文長の制約が品詞の割合を変化させる要因の一つであることを示し、これを文の凝縮度とした。名詞の出現率は、場面依存度が低いほど、字数に制約があるほど高くなる。求人票は、用途が決まった定型書式であることから場面依存度が低く、字数に制約があるため凝縮度の高い文であり、名詞の出現率が高いと考えられる。求職場面の言語行動「②求人広告・求人情報を理解する」ためには、名詞に着目して分析を進めると効果的である。また、求人票は定型書式なので、項目見出しの名詞と対応する名詞の組み合わせを限定できる。この名詞の組み合わせは、語彙の習得単位として利用できる。

語彙難易度の出現率の分布は、業種間で差が無く、求人票のテキストの特徴と言える(表5)。どの業種も中級語彙が6割程度を占めた。この特徴から、求人票の読解力の向上のためには、中級語彙、特に名詞に着目して分析を進めると効果的である。中級語彙の内訳を調査すると、業種に共通の語と業種に特徴的な語がある。語彙の習得において、数多くの語彙の中からよく使われる語を優先して覚えたほうが効率がよい。松下(2016)は、学術系語彙について、分野に特徴的な語を領域特徴語として抽出し、複数の分野に共通して高い使用率を示す特徴語を学術共通語彙として、その有用性を指摘している。学術共通語彙は、一般的な基本語彙と専門語彙の中間に位置付けられる。求職のための語彙の習得においても、業種に共通した特徴語を抽出し「求職のための共通語彙」を明らかにすることで語彙習得の効率性を高めることが期待できる。

求職場面という領域が明確で、学習者のニーズが高い求職のための語彙の習得は、語彙シラバスを「求職」というタスクを設定して、タスクベースの言語指導(Task-Based Language Teaching: TBLT)や、内容言語統合型学習(CLIL: Content and Language Integrated Learning)の方法で学習するのに適している。例えば、JICEの「はたらくための日本語-キャリアプランニング」の教材は、CLILの形を取り入れている。しかし、定期的に継続して教室で学ぶことが困難な外国人のことも考慮する必要がある。例えば、ICTを利用して自学を補助する教材を提供することも有効である。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、求職場面で使われる日本語の特徴を明らかにするための第一歩として、ハローワークインターネットサービスで公開されている求人情報(求人票)で使われている語彙に着目し、定量的分析を行なった。その結果、求人票に使われている語彙は、名詞の出現頻度が際立って多く、難易度は中級前半レベルの語彙が多いことが判明した。しかし、これらの特徴を求人票の語彙の特徴として断定するには、他のコーパスデータと比較する必要がある。本稿では、その手続きを行っておらず、今後の課題としたい。

また、本稿では、「②求人広告・求人情報を理解する」ための語彙について考察したが、「①求職申込書や人材登録用紙に必要事項を記入」したり、「③-1履歴書を書く」ための語彙は、求人票を読むための語彙とは異なる。求職申込書や履歴書・職務経歴書を書くための語彙の考察も今後の課題としたい。

**注:**

- (1) ハローワークインターネットサービスは、2020年1月6日からスマートフォン対応やマイページの登録などの機能が追加された新システムに移行した。分析に使用したデータは2019年12月に旧システムから抽出した。
- (2) 本稿で使用した業種名は、ハローワークインターネットサービスでは次の職種(厚生労働省編職業分類)にあたる。求人票の検索の際には、この職業分類を指定した。(大分類- 中分類)
  - 飲食：E サービスの職業 - 39 飲食物調理の職業
  - 機械：H 生産工程の職業 - 57 機械組立の職業
  - 建設：J 建設・採掘の職業 - 70 建設躯体工事の職業
  - 販売：E サービスの職業 - 40 接客・給仕の職業

**参考文献**

- (1) 樺島忠夫(1954)「現代文における品詞の比率とその増減の要因について」『国語学』18, 15-20.
- (2) 国立国語研究所(2009)「学習項目一覧と段階的目標基準(生活のための日本語)案」『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発-中間報告書』, 17-28.
- (3) 文化庁(2010)「『生活者としての外国人』に対する日本語教育の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](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf)> (2020年3月26日)
- (4) 森篤嗣(編著)(2016)『ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版.
- (5) 松下達彦(2016)「コーパス出現頻度から見た語彙シラバス」森篤嗣(編)『ニーズを踏まえた語彙シラバス』第1部第3章, くろしお出版, pp. 53-77.
- (6) 李在鎬(2016)「日本語教育のための文章難易度に関する研究」『早稲田日本語教育学』21, 1-16.

## 生活者への日本語支援を目的とした多読の試み

—子育て世代を中心としたボランティア教室—

横山りえこ（フリーランス）

### 1. はじめに

我が国における在留外国人数は年々増加しており、2019年6月末時点で約283万人（法務省2019）に達し、さらに「特定技能」を新設する改正出入国管理法が2019年4月から施行された（外務省2020）ことから、生活・就労のために来日し、長期にわたって滞在する人々が今後さらに増加することが予想される。

またこのように多様化する在留外国人への日本語学習について、2019年6月に可決・成立した「日本語教育推進法」は、日本語教育を受けることを希望する外国人等に対し、その機会が最大限に確保されるよう行われなければならないこと等を基本理念に盛り込んでおり（文化庁2019）、日本語教育を望む者にとって、より一層身近で学びやすい地域日本語教育の重要性が示されている。

浜松市が行った地域日本語教育実態調査（浜松市2020）では、＜時間的余裕がない＞＜日本語教室の時間があわない＞＜近くに教室がない＞などの理由で日本語教育を望んでいても学習の機会を得ることが難しい学習者がいる、という現状が報告されている。

このことからわかる通り、学習者が学びやすい場をこれまで以上に提供できるようにすることは喫緊の課題である。しかし、「時間ができて日本語教室に通う＝日本語ができるようになる」とは限らず、学習者が自ら学習環境を整え、自律学習できる習慣を身につけることも、今後重要になるのではないだろうか。そのため今後の地域日本語教育の在り方は、学習者への学ぶ機会を提供することのみならず、学習者が自律学習できる習慣を身につけるための支援を行うことも必要であると考えられる。

筆者はかねてより、外国人集住地域である(1)岐阜県美濃加茂市（外国人比率約9.3%）と可児市（同比率約8.1%）周辺の外国人生活者に向けた就労支援の日本語学習に携わっており、子育て中の学習者の中には学習時間を確保したり、学習を継続したりすることが難しい者が少なくないという現状を幾度となく目の当たりにしてきた。そのため筆者は、この状況を改善すべく、多読を使った日本語学習支援ボランティア教室を立ち上げた。多読であれば各自の日本語能力に応じて行うことができ、子供から大人までが学習できるため、子育て中の学習者は親子で気軽に参加することが可能である。

そこで本稿では、子育て世代を中心とした当ボランティア教室における多読の試みを報告するとともに、受講アンケートの結果を踏まえ、学習者自らが将来的に学習環境を整え、自律学習として多読が行える「自律的教室外多読（高橋2016）」へ導く方法を検討する。

### 2. 多読を始めた経緯

そもそも「多読」とは、①やさしいレベルから読む②辞書を引かないで読む③わからないところは飛ばして読む④進まなくなったら他の本を読む、という4つのルール(栗野他2012)で行われるものであり、本稿においても上記ルールに基づき、「学習者が自分の能力に応じてやさしい読み物から難しいものへ段階的に辞書をなるべく使わずに楽しみながらたくさん読んで日本語の力を付けていく」(栗野2008)ことを参考に行うものを指す。高橋(2016)は、多読を実施形態等の違いから「授業内多読活動・授業外多読活動・自律的教室外多読」の3つに分類しており、当ボランティア教室での多読は成績判定がなく教師が多読環境を整備し、学習者の都合で参加する「授業外多読活動」に相当する。当ボランティア教室を始めるにあたり、筆者が重視したことは以下の4点である。

- 1) 子供連れで気軽に参加できること(子育て世代を中心とした学習支援)
- 2) 日本語能力の差を問わず誰もが自分に合った学び方でできること
- 3) 学習者が主体となり楽しく学べること
- 4) 自律学習の習慣を身につける支援ができること

筆者は、これまで大学の留学生を対象とした多読授業を担当していた経験から、上記4点を実施するには「多読」が最適であると考えに至った。

### 3. 当ボランティア教室について

#### 3-1. 概要

表1. 日本語学習支援ボランティア教室の概要

開始時期	2019年8月～	
時間	平日午前10時～12時	2～3回/月
場所	学習者の自宅(2019年8月～9月)	公共施設(2019年10月～)
参加する学習者	ブラジル人生活者(女性9割、男性1割)、およびその子供 ※ 小学2年生までを子育て中の者(約8割) / 小学3年生～高校生までを子育て中の者(約1割) / 子育て未経験者・子育てを終えた者(約1割)	
日本語レベル	日本語初級者(ひらがな・カタカナがなんとか読める)から中上級者(N2合格者)まで	
年代・年齢	成人学習者 20代～60代	子供 0歳～12歳
1回の参加人数	3～15名(子供含む)	
多読素材	にほんごよむよむ文庫、日本語多読ボックス、デジタル教材、絵本、料理本、写真集、小学3年生までの教科書類、ニュース記事をリライトしたものなど合計25-40冊程度	

表1で示した通り、当ボランティア教室の時間は午前10時からの2時間で、月に2回から3回実施している。これは学習者の希望によるもので就学児童が通常学校にいる時間帯である。開始当初は学習者の自宅に5～6名が集まり行っていたが、参加希望者が増えたため、現在は公共施設を借りて行っている。参加しているのは0歳から60代までのブラジル人男女で、参加者全員が女性ということが多いが、時には夫婦で参加する者もいる。

乳幼児は毎回親と共に参加し、学校の休日や夏・冬休み期間等は就学児童も参加するた

め、毎回の参加人数は異なる。学習者の中には仕事をしている者が多く、夜勤を終えてそのまま参加したり、参加後に出勤したりしている。現在は筆者が多読素材を準備しているが、学習者の自宅で行っていた期間は、筆者が準備するものに加え、各自が近隣の図書館や自宅から持ち寄った本などを使用していた。

### 3-2. 活動の様子

当ボランティア教室では、多読のルールに従い実施しているほか、他者と感想等を共有したくなった場合は、話すことも書くことも学習者が希望する手段で行う。筆者に対しては日本語、学習者同士であればポルトガル語を使用しているが、筆者を交えた複数人でのやり取りの際は、2か国語を使用している。

表 2. 活動内容

学習者の様子	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 学習者が交代でその日参加した子供の面倒を見ている</li> <li>● 学習者は都合の良い時間に参加している</li> <li>● 集中力が途切れた時には、生活や仕事、子供に関する情報交換をポルトガル語や日本語でしている</li> <li>● 手作りのお菓子や軽食を毎回持参し合い、終了時間後に雑談するのが楽しみになっている</li> </ul>
活動について	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 4つの多読ルールに戸惑う姿はほとんど見られない</li> <li>● 子供と共に本を読んでいる姿が見られる</li> <li>● 子供が薦める本を大人が手に取り読むことがある</li> <li>● 同じ本を2度読む者がいる（1度目は黙読か音読。2度目は全文を書き写すなど）</li> <li>● 1冊を複数人で一緒に読んでいることもある</li> <li>● 筆者と共に音読することを望む者がいる</li> <li>● 仕事や趣味、生活に関する内容のものを読んだ後は意見交換が活発にできる</li> <li>● 回を重ねるごとに読むスピードが速くなっている</li> <li>● 日本語で書ける言葉が増えたり、長く話せるようになっていく</li> <li>● 20年近く生活している学習者から、「(本を通して)日本の文化や習慣、食事のマナーなど初めて知ったものがある」との声が度々聞かれる</li> <li>● 「家で子供と本を読むようになった」「日本語のテレビを見るようになった(下に字幕が出るもの)」という声が聞かれるようになった</li> </ul>

子供が参加することで、親子で同じ絵本を楽しんだり、子供から薦められた本を大人が手に取ったりする姿が見られ、幅広い分野の素材を選ぶきっかけになっていることが窺える。また、参加者はほぼ全員が子育て経験者であるため、子供が泣いても大声を出しても気にする者はおらず、むしろ交代で子供の面倒をみながら読書をしており、誰もが安心して自分の子供を他者に任せている。

### 4. 受講アンケート

今後の当ボランティア教室における活動の在り方や、自律的教室外多読へ導く方法を検討するため、学習者にwebアンケートを実施した。以下にまとめて報告する。

#### 4-1. アンケート概要

アンケート実施期間：2019年11月30日～12月20日

調査対象者：当ボランティア教室の全参加者（成人）20名、有効回答14名

設問の言語：ポルトガル語と日本語（通訳経験者の学習者に翻訳を依頼）

- 問1) これまで日本語の本を読んだ経験がありますか  
 問2) 日本語を勉強する目的は何ですか（複数回答可）  
 問3) 当ボランティア教室に参加する理由は何ですか（複数回答可）  
 問4) 多読を始めてから家で日本語の本を読むようになりましたか  
 問5) 多読を続けたいですか  
 問6) 5)の理由（自由記述）  
 問7) どうすれば自分で多読を続けることができますか（自由記述）

※ 表内（ ）は学習者数

表3. 問1) 日本語の本を読んだ経験があるか

はい (7)	50 %
いいえ (7)	50 %

表4. 問2) 日本語を勉強する目的

生活 (12)	85.7 %
仕事 (10)	71.4 %
子供 (7)	50.0 %
資格取得 (3)	21.4 %
その他 (0)	0 %

表5. 問3) 参加理由

日本語を勉強したい (11)	78.6 %
先生がいる (11)	78.6 %
友だちがいる (3)	21.4 %
その他 (0)	0.0 %

表6. 問4) 多読開始後、自宅で日本語読書するか

はい (7)	50.0 %
すこし (6)	42.9 %
いいえ (1)	7.1 %

表7. 問5) 多読を続けたいか

はい (13)	92.9 %
いいえ (1)	7.1 %

表8. 問6) 問5の理由

原文ママ	<ul style="list-style-type: none"> <li>●こどもと一緒にいいです。勉強します。いいです。先生、いいです。</li> <li>●先生とはなしてかいてしますから、日本語わかります。</li> <li>●楽しく勉強ができます。</li> </ul>
筆者訳	<ul style="list-style-type: none"> <li>●話すことも勉強したいので、大変いい勉強方法だ。</li> <li>●文学を通して言語を学ぶ機会だ。本を読むことは、日本語をよりよく理解するのに役立つ。</li> </ul>

表 9. 問 7) 自分で多読を続ける方法

原文ママ	<ul style="list-style-type: none"> <li>●勉強してまんがよみます。日本語わかります。</li> <li>●こどものものです。私もたのしです。</li> <li>●本を読みながら人と話しながら楽しく日本語の勉強ができる。</li> </ul>
筆者訳	<ul style="list-style-type: none"> <li>●やさしいレベルの読み物を自分で探すことができるといい。</li> <li>●7か月の子供と一緒にいなければならないため、一緒に勉強できることが嬉しい。</li> <li>●私は多読に行くのが大好きだ。友達を作るためにたくさん学びたい。</li> <li>●グループに参加する機会にとっても感謝している。日本語習得の様々な段階にある者と共に学びたい。</li> </ul>

## 5. 考察

日本語を勉強する目的(表 4)は、「生活 85.7%」「仕事 71.4%」「子供 50.0%」の順に続いており、生活日本語のニーズが高いことがわかった。参加理由(表 5)としては「日本語を勉強したい・先生がいる(各 78.6%)」が同率で高い割合を占め、「友達がいる」は 21.4%にとどまった。当初筆者は本設問について、普段学習者が多読の合間に様々な情報交換をしている様子から、当ボランティア教室は学習の場というよりも「友達がいる情報交換の場」として機能しているのではないかと予想していたため、この結果は意外なものであり、学習者の日本語学習に対する意欲の高さを知った。また、「先生がいる」ということも、学習者にとって学びに必要な要素であるということがわかった。

多読を始めてから、家でも読書を始めた学習者は「はい」「すこし」を合わせて 92.9%(表 6)おり、学習者が多読を通じて日本語を読むことがより身近になったのが窺える。さらに、92.9%の者が多読の継続を望んでおり(表 7)、その理由(表 8)を総合すると「子供連れで他者と共に学ぶことができ、先生がいる空間で読んだり書いたり話したりすること」が、多読継続に重要な要素であると考えられる。

そして「自律的教室外多読」へ導く方法を検討するため設けた設問 7(表 9)では「自分にあった読み物を探せること」「子供と一緒に楽しく行うこと」といった回答から、「授業外多読活動」である当ボランティア教室において「学習者自らが自分にあった読み物を探す方法」を支援したり「子供と共に学べる読み物」を紹介したりすることで、今後自律した多読活動へ導ける可能性がある。高橋(2017)は、学習者が自ら多読を継続していく難しさを踏まえ、自律的教室外多読を行うために SNS グループを用いた試みを報告しており、当ボランティア教室の学習者にもそれが有効に作用するか検討する必要があるが、「読む・話す」「他者と共に学べる場の参加」を望む意見が回答に含まれていたことから、対面でコミュニケーションがとれるようなオンライングループの導入や当ボランティア教室が担う授業外多読活動の場を並行して実施することが有効なのか等も今後の検討課題である。

## 6. おわりに

本稿では、子育て世代を中心とした日本語学習支援ボランティア教室における多読の試みを報告するとともに、受講アンケートの結果を踏まえ、「授業外多読活動」から「自律的教室外多読」へ導くための方法を検討した。当ボランティア教室のような授業外多読活動を通して、学習者自らがレベルに合った素材を探す力を身につけたり、子供と共に学べる



素材を知ることができれば、自律的教室外活動に導ける可能性がある。今後は、SNS グループや対面で意見交換などができるオンライングループの導入、または授業外多読活動と組み合わせて行うことが自律学習としての多読を継続させられるのかを検討し、試みる必要がある。これらを踏まえた上で、地域日本語教室としての当ボランティア教室の在り方は、学習者が<時間的な問題>や<日本語教室の有無>などに影響されず自律学習ができる力を育成すること、つまり、自律学習の習慣を身に付けてもらえるような支援を目指し、取り組んでいきたい。

## 注

- (1) 令和元年 12 月現在（岐阜県公式ホームページ：参考文献参照）

## 参考文献

- (1) 栗野真紀子(2008)「多読用レベル別読み物開発の経緯と今後」『日本語教育学世界大会 2008 予稿集』3、258
- (2) 栗野真紀子・川本かず子・松田緑編著(2012)『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- (3) 外務省(2020)「入管法改正による新しい在留資格特定技能の創設」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/ca/fna/ssw/jp/index.html#top>(2020年3月12日閲覧)
- (4) 岐阜県公式ホームページ「岐阜県市町村別推計人口・世帯数(令和元年12月1日現在)」<https://www.pref.gifu.lg.jp/kensei/tokei/tokei-joho/11111/kohyoshiryo/jinko/jinko-se taisu/2019/jinko201912.data/R0112kohyo.pdf> (2020年3月12日閲覧)
- (5) 岐阜県公式ホームページ「県内市町村別外国人住民数(令和元年12月)」<https://www.pref.gifu.lg.jp/sangyo/kokusai/tabunka-kyosei/11122/gaito.data/R0112gaikokujin.pdf> (2020年3月12日閲覧)
- (6) 高橋亘(2016)「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」『言語・地域文化研究』第22号、369-386
- (7) 高橋亘(2017)「自律的教室外多読に向けた日本語多読コミュニティ環境整備—学習者向け日本語多読支援 SNS グループ作成の試み—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43、97-108
- (8) 浜松市(2020)「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業 浜松市における地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業 地域日本語教育実態調査【調査結果報告書】」『2019年度(令和元年度)文化庁助成事業』
- (9) 文化庁(2019)「日本語教育の推進に関する法律の施行について(通知)」[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/1418260.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/1418260.html) (2020年3月12日閲覧)
- (10) 法務省(2019)「令和元年6月末現在における在留外国人数について」[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00083.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00083.html)(2020年3月12日閲覧)

## 日本語学習者による程度副詞「とても」「すごく」「本当に」の使い分け

—I-JAS コーパス調査による母語話者との比較を通して—

日暮康晴（筑波大学大学院生）

### 1. はじめに

程度副詞「とても」は、日本語初級教科書において類義語である「すごく」や「本当に」に比べて多く取り扱われていることが報告されている（大関 1993, 朴 2019）。日本語産出のバリエーションには使用の場面、相手、伝えられる情報の種類など（越前谷 1983, 石黒 2013, 石黒 2015）様々な要素が関わっていることが指摘されているが、上記のような副詞の使い分けについては未だ十分な整理がなされていないのが現状である。本研究では、伝えられる内容の種類という観点から、日本語学習者（以下、学習者）と日本語母語話者（以下、母語話者）による「とても」及び類義語である「すごく」、「本当に」の使用傾向の実態調査を行い、今後の副詞の使い分け指導に向けた議論を試みる。

### 2. 先行研究

大関（1993）、朴（2019）はそれぞれ日本語教科書における副詞出現状況の調査を行った。その結果、初級日本語教科書において「とても」は大関（1993）で 16 種類中 15 種類、朴（2019）では 11 種類中 11 種類すべての教科書で取り扱われていることが明らかになった。「とても」が最も多く取り扱われる副詞のひとつである理由として、「母国語でも同じ概念があるであろう基本的な程度副詞」（大関 1993; 29）であることが挙げられている。初級段階において類義語すべてを取り扱うことは現実的ではなく、基本的で汎用性の高い語が選択されることは合理的だと考えられる。しかし、中級以降の段階でも副詞が指導の中心にはならないことは大関（1993）で指摘されており、学習者は類義語との異同を意識しないまま、学習初期に学習した「とても」を多用し続けると推察される。

片山ほか（2006）は程度副詞「とても」、「大変」、「非常に」、「すごく」、「ひどく」、「本当に」について異同の整理を行った。工藤（1983）によって「周縁的・過渡的」とされた「すごく」、「本当に」などの類義語について、周縁的・過渡的であるがゆえに使用制限が緩やかになり多用に繋がると述べている。ただし、片山ほか（2006）は文法的な制限や意味に関わる記述が中心であり、状況による使い分けについては「『すごく』は『とても』よりくだけた印象を与えるため、改まった場面での使用は違和感がある」（片山ほか 2006; 35）のような印象の記述に留まるものも散見され、さらなる整理の余地がある。

石黒（2015）は「あらたまっている／くだけている」という判断の基準について、会話相手や場面が公的か私的かといった点から捉えている<sup>1</sup>。しかしながら、母語話者の程度副詞「すごく」の使用場面には学生が指導教員に対して用いるように、目上の相手に対して用いられる場面も確認される。

ここで、会話において何が伝達されているのかという点に注目したい。越前谷 (1983) は、「『どこの、何をしている、誰が、どんな方法で、何をして、どうなったか』という事柄に関する『事実情報』」(越前谷 1983; 109) と「話し手が、ある事実について、どのような判断や心的態度を持っているかに関する情報、すなわち、『情緒情報』」(越前谷 1983; 113) のどちらの情報を伝えるかによって、同じ話し言葉であっても伝達の形式が異なると説明している。伝達内容が表現に影響を与えるという点については、石黒 (2013) も話題 (topic) に応じて言葉の使い分けが起こることに言及している。このような会話において伝達される内容は、相手、場面以外の使い分けに関わる要素として注目に値する。

以上より、学習者は副詞学習において類義語との使い分けを意識する機会を得ず、初級段階で学習する「とても」を多用することが予想される。一方で、母語話者は伝達する内容に応じて異なる語を使い分けることが予想される。内容の違いに注目した産出調査を通じた分析から、今後の程度副詞「とても」とその類義語の使い分け指導に向けた議論への貢献を目指す。

### 3. 調査

#### 3-1. 調査対象コーパス

調査には国立国語研究所の「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS)」(以下、I-JAS) および、コーパス検索アプリケーション「中納言」を使用した。I-JAS のうち〈インタビュー〉、〈ストーリーテリング〉1, 2, 〈ロールプレイ〉1, 2, 〈絵描写〉の、4 種類 6 つの話シタスクで採取されたデータを使用する。タスクの違いは扱う内容の違いとして表れ、それが語の選択に影響すると考えられる。本研究では上記のタスクでの産出すべてが収録されている海外環境学習者 477 名と母語話者 50 名のデータを使用した。

#### 3-2. 調査対象語

本研究では、片山ほか (2006) で考察対象とされていた語のうち、「とても」、「すごく」、「本当に」の 3 語について分析および考察を行う<sup>2</sup>。また、今回「とても」の否定用法については集計対象とせず、「本当に」の情態副詞と程度副詞としての用法は一律に集計対象とした<sup>3</sup>。

#### 3-3. 集計及び分析の流れ

検索にはコーパス検索アプリケーション「中納言」を使用し、「とても」、「すごく」、「本当に」の 3 語を、語彙素「逆も」「凄い」「本当」によって検索した。出てきた結果を表計算アプリケーションソフト用ファイルの形式でダウンロード<sup>4</sup>し、出現前後の文脈に照らして、副詞以外の用法や繰り返しによる重複などの不適当な例を取り除く作業を行った。

「とても」、「すごく」、「本当に」の出現傾向について、まず全体数およびタスク別の出現数を集計し、その後タスク間での出現数の差に注目してカイ二乗検定を実施した。カイ二乗検定の際、〈ストーリーテリング〉の 1, 2 と〈ロールプレイ〉の 1, 2 は合わせてそれぞれ〈ストーリーテリング〉、〈ロールプレイ〉とした。しかし、4 タスクの比較でも母語話者のデータにおいて期待値が 5 を下回るセクションが確認され、そのままでは分析不可能となっ

た。今回注目する情報の種類という観点から〈ストーリーテリング〉と〈絵描写〉の2つを〈説明・描写〉としてまとめることとした。よってタスクを〈説明・描写〉, 〈インタビュー〉, 〈ロールプレイ〉の3つに分け, カイ二乗検定を実施した。

#### 4. 結果

各タスクにおける各副詞の出現数を学習者・母語話者に分け表1, 2に示す。表中の「ST」は〈ストーリーテリング〉, 「I」は〈インタビュー〉, 「RP」は〈ロールプレイ〉, 「D」は〈絵描写〉を示す。タスクによって総産出語数が異なり, 計測された実数ではタスク間の比較ができないため, それぞれのタスクにおける10万語あたりの出現数を求めて図1, 2のグラフを作成した。

全体的な傾向として, 学習者の産出においては「とても」が最も多く, 次いで「本当に」, 「すごく」の順に多く出現し, 母語話者の産出においては「すごく」, 「本当に」, 「とても」の順に多く出現していることがわかった。タスク別の出現状況に注目すると, 学習者の〈ストーリーテリング〉1, 2, および〈絵描写〉では「とても」, 「すごく」, 「本当に」の順に多く出現し, 〈インタビュー〉では「とても」, 「本当に」, 「すごく」, 〈ロールプレイ〉1, 2では「本当に」, 「とても」, 「すごく」の順に多く出現している。母語話者の発話では〈ストーリーテリング〉1, 2では「とても」のみが出現しており, 〈インタビュー〉では「すごく」, 「本当に」, 「とても」, 〈ロールプレイ〉1, 2では「本当に」, 「すごく」, 「とても」, 〈絵描写〉では「すごく」, 「とても」, 「本当に」の順に多く出現している。

表1 学習者 各副詞出現数

	ST1 (59,326)	ST2 (86,444)	I (1,023,245)	RP1 (92,180)	RP2 (92,253)	D (140,643)	合計 (1,494,091)
とても	103	22	2,350	186	199	98	2,958
すごく	24	12	699	32	50	35	852
本当に	20	8	927	231	291	33	1,510

(カッコ内はタスク内総産出語数)

表2 母語話者 各副詞出現数

	ST1 (5,843)	ST2 (6,273)	I (203,099)	RP1 (10,841)	RP2 (10,995)	D (18,486)	合計 (255,537)
とても	11	1	54	5	4	11	86
すごく	0	0	434	7	26	13	480
本当に	0	0	300	15	44	3	362

(カッコ内はタスク内総産出語数)

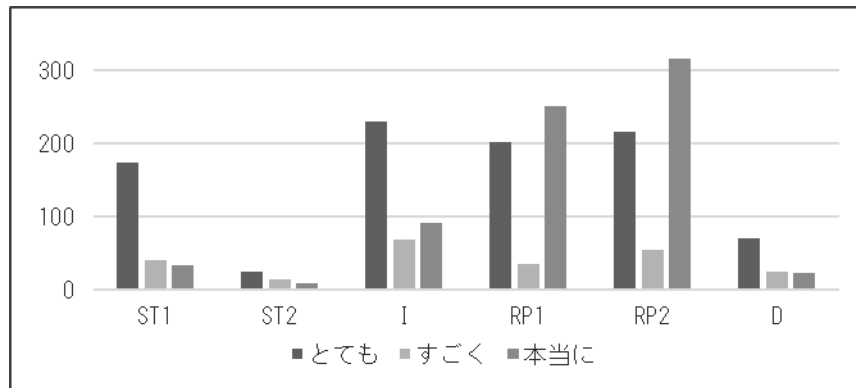


図1 学習者 タスク別副詞出現数 (10万語あたり)

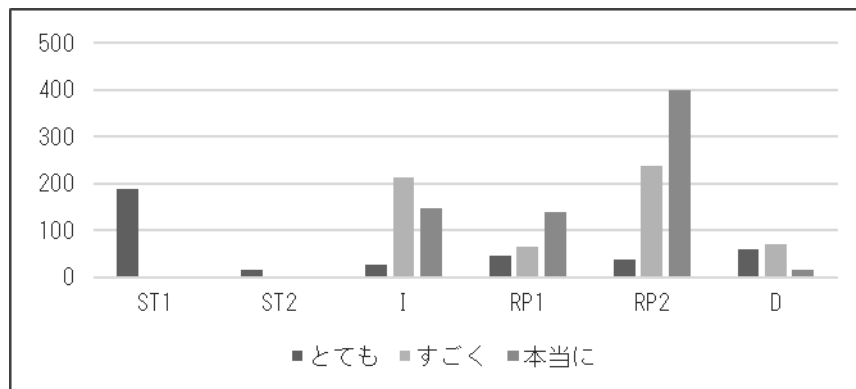


図2 母語話者 タスク別副詞出現数 (10万語あたり)

〈説明・描写〉, 〈インタビュー〉, 〈ロールプレイ〉の3タスクについて実施したカイ二乗検定では, 学習者・母語話者のどちらにもタスクによって副詞の使い分けを行っている結果が得られた (学習者:  $\chi^2(4)=367.1, p<.001$ , 母語話者:  $\chi^2(4)=140.0, p<.001$ )。タスク・副詞別の詳細な傾向を調べるために行った残差分析の結果を以下の表3, 4に示す。

表3 学習者 残差分析結果

	ST+D	I	RP
とても	**4.11	**6.67	**15.84
すごく	*2.23	**2.94	**7.23
本当に	**5.53	**8.38	**20.11

\*\*=1%有意 \* =5%有意

表4 母語話者 残差分析結果

	ST+D	I	RP
とても	**11.24	*-2.45	-0.13
すごく	** -3.31	2.71	** -5.51
本当に	** -5.13	-0.69	**5.12

\*\*=1%有意 \* =5%有意

学習者・母語話者に共通する結果として、〈ロールプレイ〉においては「とても」、「すごく」が有意に少なく、「本当に」が有意に多く出現したことが挙げられる。両者で異なる結果としては、〈説明・描写〉では「すごく」、〈インタビュー〉では「とても」が学習者の産出で有意に多く、母語話者の産出で有意に少なく出現したことが挙げられる。

#### 5. 考察

全体的な傾向として、学習者の産出において「とても」が多く出現していたことは、大関(1993)、朴(2019)の調査から予想される結果と一致した。

また、カイ二乗検定で得られた結果から、学習者の結果からは、〈説明・描写〉と〈インタビュー〉では「とても」と「すごく」が選ばれ、〈ロールプレイ〉では「本当に」が選ばれていることが示唆された。一方、母語話者は〈説明・描写〉では「とても」、〈インタビュー〉では「すごく」、〈ロールプレイ〉では「本当に」を選んで使用していることが示唆された。このようなタスク間の傾向の異なりについて、本稿では特に学習者と母語話者との間で対照的な結果が得られた箇所について考察する。

学習者の産出では〈説明・描写〉の「すごく」と〈インタビュー〉の「とても」は有意に多く出現していたのに対して、母語話者はどちらも有意に少なく出現していた。これらの違いについて、タスクで扱われる情報の異なりという観点から考えたい。〈説明・描写〉内のタスクである〈ストーリーテリング〉、〈絵描写〉で扱われる情報は、調査者によって準備された漫画やイラストであり、タスクの中心となるのは客観的な情報の伝達である。一方で、〈インタビュー〉において質問項目・話題の中心となるのは、被調査者の経験や意見に関わる情報がほとんどである。ここから、母語話者は取り扱う情報の主観性・客観性の高低に応じて異なる語を選択しているのに対し、学習者は同様の使い分けについての意識が母語話者に比べ薄いことが推察される。さらに〈説明・描写〉の「すごく」と〈インタビュー〉の「とても」について、学習者では有意に多く、母語話者では有意に少ないという正反対の結果からは、母語話者が使用しない場面で学習者が積極的に使用していると考えられる。その場合、学習者の発話は母語話者によって自分たちの使用とは異なる基準で行われている「不自然な表現」と認識される可能性がある。教師は指導場面において特にこのような点について注意を促す必要があると考えられる。

また、今回〈ロールプレイ〉では学習者と母語話者とで類似した結果が得られたが、〈ロ

ールプレイ)で「本当に」が最も多く出現する理由として、設定された会話の場所(アルバイト先)や会話の相手(店長)、言語機能的な要素(依頼・断り)などさまざまに考えられ、どれが主たる要因となったかは本研究の結果だけでは結論を下すことはできない。今後、共起語の分析などによる詳細な調査が必要になると考えられる。

## 6. まとめ

本研究では、学習者と母語話者の程度副詞「とても」、「すごく」、「本当に」の使用傾向の実態調査を行った。学習者の産出で「とても」が最も多く出現する一方で、母語話者の産出において「すごく」、「本当に」がより多く出現していたことは、今後の副詞の指導・使い分けの整理にあたって注目に値する点であると考えられる。

また、特に〈説明・描写〉タスクと〈インタビュー〉タスクにおける傾向の差から、学習者と母語話者では産出する情報の種類に応じた語の使い分けに違いがあることが分かった。このことから、学習者に取り扱う情報の内容に注意を向けさせ、適切な語を選択するよう指導を行うことの必要性が示された。この結果は、現状の日本語教育場面、また今後期待される副詞の使い分けに関する指導内容の整理に向けた議論に大きな示唆を与えるものであると考えられる。

## 注

- (1) 石黒(2015)では感情形容詞「すごい」がくだけた表現として示された文に紹介されている。そこから派生した副詞「すごく」も同様にくだけた表現と捉えられると考える。
- (2) 当初は片山ほか(2006)で考察対象となっていた6語を分析対象としたが、学習者結果における「大変」、「非常に」、「ひどく」の3語の出現数はそれぞれが6語の出現数合計のうち1%未満で統計分析が不可能だったため、分析対象から除外した。
- (3) 「本当に」は朴(2019)で情態副詞として11冊中11冊すべてに取り上げられていることが明らかになっている。
- (4) 中納言2.4.2 データバージョン2019.05(2019.07.01取得)

## 参考文献

- (1) 石黒圭(2013)『日本語は「空気」が決める 社会言語学入門』光文社新書。
- (2) 石黒圭(2015)「書き言葉・話し言葉と『硬さ/軟らかさ』: 文脈依存性をめぐって(特集 ことばの「硬さ」「やわらかさ」)」『日本語学』第34号(1), 14-24。
- (3) 越前谷明子(1983)「情報を伝える—事実情報と情緒情報の間—」水谷修編『講座 日本語の表現3 話しことばの表現』筑摩書房, 107-114。
- (4) 大関真理(1993)「日本語学習用教科書の副詞語彙」『言語文化と日本語教育』第5号, 23-34。
- (5) 片山きよみ, 舛井雅子(2006)「初・中級レベルの日本語教育で教える程度副詞: とても・大変・非常に・すごく・ひどく・本当に」『熊本大学留学生センター紀要』第9号, 25-53。
- (6) 工藤浩(1983)「程度副詞をめぐって」渡辺実編『副用語の研究』明治書院, 176-198。
- (7) 朴秀娟(2019)「初級日本語教科書における副詞の導入実態について」『神戸大学留学生教育研究』第3号, 21-34。

## 日本語の名詞修飾はどのように教えられているのか

—教科書における扱いの比較分析を通して—

徐乃馨（東京都立大学）

### 1. 研究目的

名詞修飾は初級で学習する文法項目の一つであるが、中上級になっても使えないとされている。その原因は学習者が「名詞修飾が作れない」のではなく、「名詞修飾を使う必要性を感じない」という可能性がある。なぜ学習者が「名詞修飾を使う必要性を感じない」のかを解明するために、どのように教えられているのかを明らかにする必要がある。教育現場における指導は、採用されている教科書によって左右されるものだと考えられる。本研究は、名詞修飾の使用文脈（「いつ」「どのように」「なぜ」使うのか）に着目し、教科書における名詞修飾の扱いを比較分析し、導入・練習時の傾向と問題点を明らかにした上で、提案を述べたい。

### 2. 先行研究と本研究の位置づけ

#### 2-1. 名詞修飾の機能

名詞修飾は、被修飾名詞の指示範囲を限定するほか、逆接、継起、原因・理由、付帯状況を表したり、被修飾名詞を文脈に導入するための背景的情報を提示したりすることができる（益岡 1995、山田 2004）。また、談話において、談話を展開させる機能を有する（増田 2001）。

一方、名詞修飾の代わりに、条件表現やほかの複文表現を用いることが可能であることが多い（山田 2004）。実際、学習者は日本語母語話者と比べ、名詞修飾の代わりに、中止形テ、接続詞、接続助詞を使用することがある（徐 2019）。それは、情報を背景化させたり、談話を展開させたりする名詞修飾の機能が認識されていないのではないだろうか。

太田（2017）では、「学習者がある表現が使えない原因の一つとして、ある表現を『いつ、どのように使うのか』という文脈についての情報が正しく伝えられていないという問題がある」と指摘されている。名詞修飾は、ほかの表現がある中で、その表現を用いて表す必然性がある文脈が伝えられているのだろうか。習ったはずなのに使えない名詞修飾は「いつ」「どのように」「なぜ」使うのかといった名詞修飾の使用文脈が十分伝えられていないから使えないのではなかろうか。本研究では、このような名詞修飾の使用文脈の扱いについて分析する。

#### 2-2. 名詞修飾の扱いの問題点

上述した通り、名詞修飾は中上級になっても使えないとされている（増田 2002、徐 2019）。特に、ストーリーの展開ポイントで「とうとう怒った織姫の父親は、二人を川の東側と西



側に別々にしてしまいました」のような「行為主体者」「時間差あり」タイプの名詞修飾<sup>1</sup>が使えないとされている（徐 2019）。

また、こうした学習者の不使用の原因には、名詞修飾節が指導項目として教室で扱われるのは初級前期に限られることが多いことや、教科書における「動的展開」の叙述に関わるタイプ（例：ニュースで事件を知ったリーさんは、すぐ国の家族に電話をかけた。）の扱いが不十分であることが挙げられている（増田 2002）。

本研究は、「動的展開」タイプの扱いが教科書において不足しているかも検証する。

### 2-3. 教科書分析の対象

岩田（2011）では、多くの教科書を分析することで共通の傾向を抽出できると述べている。また、教科書分析の際、練習問題も重要であると考えられる。これらを考慮し、本研究は多くの日本語教育機関で採用されている以下の 10 種類 14 冊の教科書を対象に、本文などの導入方法や練習問題における名詞修飾の扱いを調査する。

表 1 調査対象となる日本語の教科書

	教科書名	発行期間	発行時期	略称
1	みんなの日本語初級 I 本冊	スリーエーネットワーク	2012 年第 2 版	みん初
2	みんなの日本語初級 I 書いて覚える文型練習帳	スリーエーネットワーク	2012 年第 2 版	みん初書
3	みんなの日本語初級 I 標準問題集	スリーエーネットワーク	2012 年第 2 版	みん初標
4	みんなの日本語中級 I 本冊	スリーエーネットワーク	2008 年	みん中
5	初級日本語 げんき II	The Japan Times	2011 年第 2 版	げんき
6	初級日本語 げんき II ワークブック	The Japan Times	2011 年第 2 版	げんきワ
7	新文化初級日本語 1	文化外国語専門学校	2000 年	文化初
8	文化中級日本語 I	文化外国語専門学校	2004 年第 2 版	文化中
9	日本語初級 1 大地	スリーエーネットワーク	2008 年初版	大地
10	学ぼう 日本語初級 I	専門教育出版	2005 年初版	学ぼう
11	できる日本語初級 本冊、別冊	アルク	2011 年初版	できる
12	できる日本語初級 文法ノート	アルク	2011 年初版	できる文
13	まるごと初級 1A2 りかい	国際交流基金	2014 年	まる 1
14	まるごと初級 2A2 りかい	国際交流基金	2014 年	まる 2

### 3. 分析方法

まず、名詞修飾を含む名詞句（以下 NP）を収集する（練習で産出すると思われるものも含める）。次に、扱われる名詞修飾について、名詞修飾の使用文脈に着目し、以下の 3 つの観点から分類を行う。①「いつ」：導入・練習時の場面（「アンケート結果を述べる」など）、②「どのように」：名詞修飾を含む名詞句の出現文型（「N は NP だ」「NP は N だ」など）、③「なぜ」：名詞修飾使用の必然性。最後に、それぞれの分類で扱われる名詞修飾を集計し、共通の傾向を分析する。

#### 4. 結果と考察

収集した NP は 585 例である。内訳は、本文 49 例、例文 86 例、練習 450 例である。

##### 4-1. 「いつ」使うのか：導入・練習時の場面

まず、名詞修飾の使用場面を表 2 にまとめる。名詞修飾の使用場面は大きく「人探し」「物探し」「コレクション」「アンケート」「出来事」「インタビュー」の 6 つに分けることができる。また、使用場面が明確ではない「不明」が 144 例あった。

表 2 名詞修飾の使用場面

	場面	数	例 (教科書、課、ページ)
1	人探し (外見的特徴、進行中の動作、能力などを描写して人物を特定する)	125	2 例: ミラーさん→ (イラストを見て) ミラーさんはどの人ですか。電話をしている人です。(みんな初、L22、p189)  4 できる人をさがしてはっぴょうしましょう。 ① 日本の歌が歌える人 ( ) さん 私たちのグループで日本の歌が歌える人は____さんと____さんです。 (まる 2、L7、p73)
2	物探し (特徴や条件を描写して物や場所を特定する)	117	1 例) A: B さん、何をしていますか。 B: みんなで飲み会をするお店を探しています。(できる、L13-3、p232)
3	コレクション (珍しい、思い出などの背景を描写して物や場所を紹介する)	96	B. You are a collector of items associated with world-famous figures. Show your collection to your guest. Example: a nunchaku Bruce Lee used (イラスト) これはブルース・リーが使ったヌンチャクです。(げんき、L15、p89)
4	アンケート (カテゴリーを描写して、アンケート結果を発表する)	41	練習 a グラフを見て、例のように言いましょう。 例) 日本では 1988 年ごろから朝ごはんを食べない人が増えてきました。 (イラスト) (文化初、L18、p162)
5	出来事 (出来事を描写する)	41	2-2 マリーさんはリンさんが作った料理を食べました。 例) (イラスト) リンさん・作りました (大地、L20、p133)
6	インタビュー (知りたい情報を得るために、質問したり、答えたりする)	21	II. Answer the questions, using the noun qualifier. You can choose from the list or make your own. Example: Q: どんな友だちがほしいですか。 (A friend: who doesn't lie/who is good at singing/who keeps promises) A: うそをつかない友だちがほしいです。(げんきワ、L15、p32)
7	不明	144	1. 例: 歌 (姉が歌いました) →姉が歌った歌です。(学ぼう、L18、p154)

#### 4-2. 「どのように」使うのか：名詞修飾を含む名詞句の出現文型

次に、名詞修飾の使用場面と出現文型の組み合わせを通じて、「いつ」「どのように」使うのかを分析する。その際、用例数だけではなく、扱う教科書数も基準の一つとする。なぜならば、本研究は本文だけではなく、練習問題も多く調査しているため、用例数が多いだけでは教科書の偏りが生じることがあるからである。そのような偏りを避けるため、用例数と扱う教科書数の両方を考慮に入れ、用例数 10 例以上、かつ扱う教科書が 3 冊以上あるものを共通の傾向として考える（表 3）。

教科書の共通の傾向は、「人探し」場面は「NP は N（人）だ」「N（人）は NP だ」「NP だ」を、「物探し」場面は「NP を（目的語）V」「NP は N（物/場所）だ」「NP に住む/泊まる」を、「コレクション」場面は「〈指示詞<sup>2)</sup>は NP だ」を、「アンケート」場面は「NP は数/%だ」を、「出来事」場面は「NP は A」を、「インタビュー」場面は「NP は N（物/場所）だ」を、それぞれよく使われるということである。

学習者が不使用とされる「動的展開」の叙述に関わるタイプは、本研究の分類でいう「出来事」場面の「NP を（目的語）V」であるが、その組み合わせは少ない（9 例/5 冊）。実は、「NP を（目的語）V」文型は 79 例と、文型の中で最も多く現れている。しかし、その半数以上（44 例）は「物探し」場面で見られ、修飾節は動きではなく、被修飾名詞の属性を表すものである。一方、「出来事」場面が一番多く使われる「NP は A」は、主節は動きではない。つまり、修飾節も主節も動きを表す「動的展開」タイプは先行研究の指摘通り、その扱いが不十分であるといえよう。

表 3 名詞修飾の使用場面と文型の組み合わせの傾向

	場面	文型	数/冊	例文（教科書、課）
1	人探し	NP は N（人）だ	42/9	<u>眼鏡をかけている</u> 人は田中さんです。（学ぼう、L18）
		N（人）は NP だ	22/5	リンリンちゃんは <u>帽子をかぶって、ボーダーのセーターを着た</u> 女の子です。（みん中、L8）
		NP だ	11/4	あの、 <u>髪が長い</u> 人です。（まる 2、L2、）
2	物探し	NP を（目的語）V	44/7	<u>バスケットボールができる</u> 公園を探しています。（できる、L13）
		NP は N（物/場所）だ	16/5	<u>サッカーの試合ができる</u> 公園はどこですか。（できる、L13）
		NP に（場所）住む/ 泊まる	10/3	<u>おいしいレストランがある</u> 町に住みたいです。（げんき、L15） <u>富士山が見える</u> ホテルに泊まりたいです。（できる文、L13）
3	コレクション	〈指示詞〉は NP だ	69/8	これは <u>ピカソが描いた</u> 絵です。（げんき、L15）
4	アンケート	NP は数/%だ	21/4	<u>ケータイをもっている</u> 高校生は 96%です。（みん初書、L22）
5	出来事	NP は A	11/6	<u>昨日見た</u> 映画はとてもおもしろかったです。（できる文、L13）
6	インタビュー	NP は N（物/場所）だ	14/4	<u>B さんが最近買った</u> ものは辞書です。（げんき、L15）

#### 4-3. 「なぜ」使うのか：名詞修飾使用の必然性

表 3 で示したように、「いつ」「どのように」名詞修飾を使用するのは共通の傾向が見られた。一方、「なぜ」使うのかについて、名詞修飾を使用する必然性が必ずしも伝わって

いるとはいえない。

まず、導入時の解説、特に「なぜ」名詞修飾を使用するののかについての解説がほとんどない。名詞修飾の活用について解説がある教科書は、「文化中」（日本語）、「げんき」（英語）、「まる1」「まる2」（日本語、英語）である。しかし、「なぜ」名詞修飾を使用するののかについての解説があるのは「げんき」のみである。

また、練習でも、活用や結合を重視した練習が多く、「なぜ」名詞修飾を使用するののかについて学習者が考える機会が少ない。450例の練習の目的を分析したところ、NPを含む文を作るための練習は191例で42%を、活用<sup>3</sup>の練習は178例で40%を占め、合わせると82%に上る。このように、名詞修飾を正しく作るための練習が多い。一方、学習者にしてみれば、名詞修飾という表現を選択する機会が与えられておらず、ほかの表現がある中で、「なぜ」名詞修飾を使用するのかがわからないまま、名詞修飾を使用することが前提で練習している可能性がある。

## 5. 提案

「なぜ」名詞修飾を使うのかを伝えるために、以下の3つの提案を行いたい。①「動的展開」タイプの名詞修飾の練習を増やす（例：図書館で借りた本をなくしました。みん初、L22、p190）、②結合練習に使用される2つの文の順番や、そのうち名詞修飾になる文を指定する（表4）、③3文以上のまとまり（できれば段落）における名詞修飾の使用を提示する（表5）。表5で示した案は名詞修飾を使う場合と、使わない場合を視覚的に比較するものである。

表4 「結合+活用」練習の改善案

教科書の「結合+活用」練習（学ぼう、L6、p154）	改善案
お茶はおいしかったです。中国で買いました。 →中国で買ったお茶はおいしかったです。	（中国で買いました） <u>お茶</u> はおいしかったです。 →中国で買ったお茶はおいしかったです。

表5 段落における名詞修飾の使用を含む練習の改善案

名詞修飾を使う場合	名詞修飾を使わない場合
わたしはゆうべ <u>宇宙へ行った</u> 夢を見ました。わたしはいろいろな国から来た科学者と一緒に実験をしました。宇宙ステーションでは <u>宇宙で生まれた</u> 犬と遊んだり、 <u>地球にいる</u> 家族と話したりしました。食事は1日に2回だけでしたが、 <u>バイオ技術で育てた</u> 野菜はおいしかったです。 <u>宇宙ステーションから見た</u> 地球は青くてきれいでした。	わたしはゆうべ夢を見ました。夢で宇宙へ行きました。わたしは科学者と一緒に実験をしました。科学者はいろいろな国から来ました。宇宙ステーションでは犬と遊びました。その犬は宇宙で生まれました。また、家族と話しました。家族は地球にいます。食事は1日に2回だけでしたが、野菜はおいしかったです。その野菜はバイオ技術で育てました。宇宙ステーションから地球を見ました。地球は青くてきれいでした。

（大地、L20、p134をもとに改変）

## 6. 今後の課題と展望

本研究は教科書における名詞修飾の扱いの共通の傾向と共通の問題点を明らかにした。学習者が不使用とされる「動的展開」タイプの名詞修飾の教科書における扱いが不十分であり、名詞修飾使用の必然性についての解説や練習が欠如している。そのため、学習者は「なぜ」名詞修飾を使うのかがわからず、作り方がわかっているにもかかわらず名詞修飾を使用しない可能性がある。「なぜ」名詞修飾を使うのかを伝えるために、3つの提案を行った。本研究が示した各教科書の共通の傾向や、名詞修飾使用の必然性を考えるための提案は、現場の授業活動の参考になるものであると考える。

しかし、本研究では、初級の教科書を中心に名詞修飾の導入時の扱いしか調査していないため、中上級の教科書における名詞修飾の扱いについて更に分析する必要がある。今後の課題としたい。

### 注

- (1) 「行為主体者」タイプの名詞修飾は、被修飾名詞が主節においても、修飾節においても主語であり、かつ有性物である名詞修飾節を指す。「時間差あり」タイプの名詞修飾は、主節と修飾節のいずれも動きを表すもので、かつ双方の動きの生起時点が前後している名詞修飾節を指す（徐 2019）。
- (2) 文型「〈指示詞〉はNPだ」は全部で77回見られた。内訳はコレ62回、ココ11回、ソレ3回、アレ1回である。
- (3) 活用の練習は、活用のみ練習と「活用＋結合」の練習を含む。

### 参考文献

- (1) 岩田一成（2011）「数量表現における初級教材の『傾き』と使用実態」森篤嗣、庵功雄編『日本語教育文法のための多様なアプローチ』ひつじ書房、101-128.
- (2) 太田陽子（2017）「『文脈化』という視点—『～である』の練習の検討を例に一」江田すみれ、堀恵子編『習ったはずなのに使えない文法』くろしお出版、25-44.
- (3) 徐乃馨（2019）「中上級日本語学習者の物語描写における名詞修飾の使用実態—名詞修飾の習得研究のための新たな分類基準を用いて—」『小出記念日本語教育研究会論文集』27、21-36.
- (4) 益岡隆志（1995）「連体節の表現と主名詞の主題性」益岡隆志、野田尚史、沼田善子『日本語の主題と取り立て』くろしお出版、139-153.
- (5) 増田真理子（2001）「〈談話展開型連体節〉『怒った親は子どもをしかった』という言い方」『日本語教育』109、50-59.
- (6) 増田真理子（2002）「学習者はどのような連体修飾節を使っているか—日本語学習者が産出したテキストの分析から—」『多摩留学生センター教育研究論集』3、43-50.
- (7) 山田敏弘（2004）「非限定的名詞修飾の機能」『岐阜大学 国語国文学』31、1-13.

## 漢字習得適性要素の解明

—非漢字系学習者の漢字字形情報の記憶・処理能力測定から—

岡本英久（東京教育文化学院）

### 1. 本研究の背景と目的

現在，言語適性研究は第二言語習得の躓きに対し科学的に説明を与える手段として行われている（小柳，2018）。教師にとって非漢字系学習者が漢字習得で躓いたとき言語適性<sup>①</sup>の知識があればなぜ躓いているのかその原因を探る材料となる。また，学習者にとっては自身の学習への理解が促進され，漢字習得の現状を確認する材料となる。本研究では，漢字習得に特に影響を与える言語適性の構成要素を「漢字習得適性要素」と呼ぶ。漢字習得適性要素の解明を試みた研究には大坪・酒井・内山・村上（1995）があるが，管見の限り漢字習得適性要素の解明に至った研究はない。よって，本研究では漢字習得適性要素の一端の解明を目指した。

### 2. 研究方法

本研究では漢字習得適性要素を明らかにするために大坪・酒井・内山・村上（1995）の日本語習得適性テストの視覚情報処理能力測定問題（以下，視覚問題）の漢字構成要素抽出問題を参考に，研究課題 1「漢字習得適性の構成要素を予測しうる漢字習得予測視覚問題の作成」，研究課題 2「漢字習得予測視覚問題の信頼性と妥当性の検証」，研究課題 3「筑波大学が開発した TTBJ 漢字 SPOT50（以下，漢字 SPOT）の得点を予測しうる課題の特定」を行い，その課題の測定対象能力から漢字習得適性要素を明らかにする。

#### 2-1. 漢字習得予測視覚問題

漢字習得予測視覚問題全体の測定対象能力は「漢字の字形情報を記憶・処理する能力」であり，その下位能力として「漢字の構成要素の抽出能力」「漢字のパターン認識能力」「ワーキングメモリ（以下，WM）」を設置した。漢字の構成要素の抽出能力とは，「漢字の構成要素を速く正確に抽出できる処理能力」であり，「漢字のパターン認識能力」とは「漢字の構成パターンを速く正確に認識できる処理能力」である。WM については視空間的短期記憶，視空間性 WM，注意の形成・更新の 3 つの機能に注目し，「漢字の字形情報を正確に記憶しつつ，柔軟に注意の形成と更新をすることによりスムーズに情報処理できる能力」とその機能をまとめた。

漢字習得予測視覚問題は出題形式の違いから漢字構成要素抽出問題と漢字再認問題に分けた。そして，漢字構成要素抽出問題の下位課題に漢字要素抽出課題と漢字パターン認識課題を，漢字再認問題の下位課題に漢字要素抽出再認課題と漢字パターン認識再認課題をそれぞれ設置した。

### 2-1-1 漢字習得予測視覚問題の各課題

漢字構成要素抽出問題の下位課題である漢字要素抽出課題と漢字パターン認識課題はどちらも「できるだけ速く」回答する課題である。漢字要素抽出課題は提出漢字と同じ部品を持った漢字をできるだけ速く選択する課題であり、漢字の構成を瞬時に正確に把握でき、他の4つの漢字の中に同じ構成要素を持った漢字を探せるかどうかの「構成要素の抽出能力」を測る課題である。問題数は32問である。

漢字パターン認識課題は提出漢字と同じパターンの図形をできるだけ速く選択する課題であり、漢字の構成パターンを瞬時に正確に把握し、漢字の構成パターンを単純化した4つの図形から最も提出漢字の構成に合致する図形を探せるかどうかの「パターン認識能力」を測る課題である。問題数は40問である。

漢字再認問題は漢字構成要素抽出問題に記憶の負荷をかけた課題である。漢字要素抽出再認課題は①4秒間提示された漢字1字を覚える、②3秒間白のブランク、③4秒間4つの漢字が提示され、①と同じ構成要素を選択するという課題である。漢字要素抽出再認課題は漢字の構成を一定時間内に正確に把握でき、その構成を一定時間内に記憶に留め、他の漢字の中に記憶に留めた漢字と同じ構成要素を持った漢字を探せるかどうかを問う「構成要素の抽出能力」と「WM容量」を測る課題である。問題数は32問である。

漢字パターン認識再認課題は①4秒間提示された漢字1字を覚える、②3秒間白のブランク、③4秒間4つの図形が提示され、①の構成パターンを表す図形を選択するという課題である。漢字パターン認識再認課題は漢字の構成パターンを一定時間内に正確に把握でき、その構成パターンを一定時間内に記憶に留め、4つの図形の中に記憶に留めた漢字と同じ構成パターンを持った図形を探せるかどうかの「パターン認識能力」と「WM容量」を測る課題である。問題数は20問である。各課題とも問題をスキップすることはできず、回答回数は各問1回のみである。漢字習得予測視覚問題の問題作成ツールはロゴスウェア株式会社の提供する THiNQ Maker バージョン 1.14.1 を使用した。

### 2-1-2 漢字習得予測視覚問題の漢字

「学習者にとって既習でない漢字かつ、学習者にとってなじみのない漢字であり、実際に使われている漢字」という条件を満たすため、徳弘(2010)の1500位以下の漢字と漢字辞典オンラインを参考に日本漢字能力検定(以下、漢検)準1級、1級、漢検対象外の漢字を採用した。また、問題項目ごとの難易度を設定するため、漢字の字形の難易度を設定した。非漢字系学習者にとって漢字の字形認識を困難にする最たる要因は画数である(加納, 1988; 谷口, 2017)。難易度の設定は加納(1988)と谷口(2017)を参考にした。また、より実生活で使用されている漢字の様相に近づけるため常用漢字の画数も参考にし、表1に示す通り難易度を設定した。

表1 漢字の字形の難易度

難易度	画数
易しい	$N \leq 6$
少し難しい	$7 \leq N \leq 9$
難しい	$10 \leq N \leq 12$
とても難しい	$13 \leq N \leq 15$

## 2-2 調査概要

本調査はオンライン上で2019年10月5日から同年10月31日まで行った。調査協力者は20歳以上35歳未満の非漢字系学習者48名(有効データ数47名分)である。調査協力者は①漢字要素抽出課題、②漢字パターン認識課題、③漢字要素抽出再認課題、④漢字パターン認識再認課題、⑤漢字SPOTの順に受験した。漢字SPOTは「漢字語彙の即時的運用能力」を測定している点から、漢字習得予測視覚問題の「漢字の字形情報を記憶・処理する能力」を含むと考え、妥当性の検証材料に使用した。また、学習者を漢字SPOTのレベル判定に従って、「入門」「初級」「中級」に群分けした。

妥当性の検証方法として仮説を2つ立てた。高木(1995)では漢字の字形認識能力は漢字学習が進むにつれて向上すると示唆されている。これより、仮説I「漢字習得予測視覚問題の得点が高い学習者は漢字SPOTの得点も有意に高い」を立てた。また、伊藤・和田(1999)において、漢字の習熟度が低い学習者は形態を手掛かりに漢字を検索し、習熟度が上がるにつれて意味を手掛かりに漢字を検索するという実験結果が示されている。これより、仮説II「漢字習得予測視覚問題と漢字SPOTの相関は『入門』『初級』の学習者群では中程度の相関を示し、『中級』以降は弱くなる」を立てた。分析はIBM社が提供する「SPSS Statistics 25 64bit」を使って統計分析した。

## 3 調査結果

漢字習得予測視覚問題の信頼性を検証する方法としてクロンバックの $\alpha$ 係数を採用した。その結果、漢字習得予測視覚問題全体の $\alpha$ 係数は $\alpha=.88$ と非常に高い値が示された。漢字習得予測視覚問題の $\alpha$ 係数を課題別にみていくと、漢字要素抽出課題と漢字パターン認識課題が非常に高い値が示された(順に $\alpha=.82$ ,  $\alpha=.84$ )。また、漢字要素抽出再認課題が $\alpha=.74$ と高い値が示された。しかし、漢字パターン認識再認課題は $\alpha=.55$ と低かった。

妥当性の検証結果について述べる。仮説Iを実証するため、漢字習得予測視覚問題全体、漢字習得予測視覚問題の下位課題それぞれの群間の差の検定を行った結果、漢字パターン認識再認課題以外の全ての群間で有意差が示された。

その後、Dunn検定

(両側)により多重

比較を行い、表2に

示した通り漢字パター

ン認識課題と漢字要素

抽出再認課題の「入門」

と「初級」の得点に有

意差があった(順に

$p=.022$ ;  $p=.013$ )。しか

し、漢字パターン認識

課題では「入門」と「中級」の間で有意差が示されなかった。また、いずれの課題でも「初級」と「中級」の得点には有意差が示されなかった。

仮説IIを実証するため、群別(「入門」、「初級」、「中級」)の漢字SPOTと漢字習得予測

表2 Dunn検定による群別の多重比較

(入門17人、初級21人、中級9人)

問題	入門—初級	入門—中級	初級—中級
漢字習得予測視覚問題全体	.004**	.009**	1.000
漢字要素抽出課題	.067	.121	1.000
漢字パターン認識課題	.022*	.143	1.000
漢字要素抽出再認課題	.013*	.002**	.728

$p$ 値はBonferroniの補正済み \* $p<.05$  \*\* $p<.01$



視覚問題の得点の相関を調べた結果、どの群も漢字 SPOT と有意な相関は見られなかった。漢字 SPOT との相関の差異を顕著にするため、群を合算して「入門+初級」群 (n=38) と「初級+中級」群 (n=30) の2群に分け相関係数を算出した。

表3 「入門+初級」群の漢字 SPOT と漢字習得予測視覚問題の相関 (n=38)

	①	②	③	④	⑤	⑥
①漢字 SPOT						
②漢字習得予測視覚問題全体	.578**					
③漢字要素抽出課題	.504**	.822**				
④漢字パターン認識課題	.437**	.817**	.505**			
⑤漢字要素抽出再認課題	.525**	.844**	.553**	.561**		
⑥漢字パターン認識再認課題	.209	.487**	.363*	.153	.467**	

\*\* $p < .01$  \* $p < .05$

その結果、表3に示した通り「入門+初級」群の漢字要素抽出課題、漢字パターン認識課題、漢字要素抽出再認課題にそれぞれ1%水準で有意な中程度の相関が示された(順に、 $r=.504, p<.01$ ;  $r=.437, p<.01$ ;  $r=.525, p<.01$ )。しかし、「初級+中級」群では漢字要素抽出再認課題が5%水準で有意な弱い相関を示したのみだった。

研究課題3を達成するため、漢字 SPOT と漢字習得予測視覚問題全体とその下位課題を説明変数に、漢字 SPOT の得点を基準変数として、それぞれ単回帰分析を行った。しかし、漢字要素抽出再認課題以外の課題の決定係数は低かった。漢字要素抽出再認課題も漢字 SPOT の得点を十分説明できるほどの決定係数は示されなかった ( $R^2=.308, p<.001$ )。よって、漢字要素抽出再認課題と漢字 SPOT の関係を詳細に検討するため、散布図と回帰直線の考察を行った。

図1は漢字要素抽出再認課題と漢字 SPOT の散布図と回帰直線である。垂線はそれぞれ「初級」と「中級」の漢字要素抽出再認課題の最小値である。結果、決定係数は低いが図の右側に向けて扇状に広がる特徴的な分散が示された。

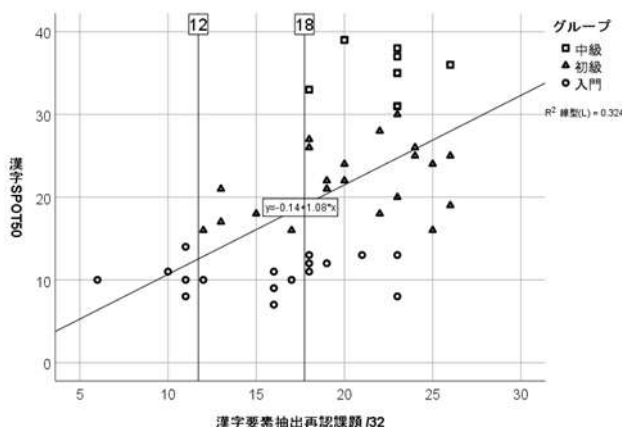


図1 漢字要素抽出再認課題と漢字 SPOT50 の散布図と回帰直線

「入門」=17名、「初級」=21名、「中級」=9名

#### 4 結果の考察

研究課題2の漢字習得予測視覚問題の信頼性と妥当性の考察を述べる。本研究の漢字習得予測視覚問題全体の $\alpha$ 係数は $\alpha=.88$ と非常に高く、日本語習得適性テストの視覚問題第4版の $\alpha$ 係数の $\alpha=.80$ より高い値である。下位課題では漢字要素抽出課題、漢字パターン認識課題、漢字要素抽出再認課題で高い $\alpha$ 係数が示され信頼性が一定程度担保された。

妥当性の検証の仮説Ⅰについて述べる。漢字パターン認識課題と漢字要素抽出再認課題の「入門」と「初級」の得点に有意差があった。よって、この二つの課題に「入門」と「初級」の判別力があるのが明らかとなった。しかし、いずれの課題でも「初級」と「中級」の得点には有意差が示されなかった。また、漢字パターン認識課題は「入門」と「中級」の間で有意差が示されず、判別能力が低いのが明らかとなった。よって、仮説Ⅰは「漢字 SPOT の『入門』レベルの学習者より、『初級』レベル以上の学習者の方が漢字要素抽出再認課題の得点が有意に高い」となり、「入門」と「初級」に限定した形で実証された。

妥当性の検証の仮説Ⅱについて述べる。「入門+初級」群の漢字習得予測視覚問題全体、漢字要素抽出再認課題、漢字要素抽出課題、漢字パターン認識課題で中程度の有意な相関が示された。しかし、「初級+中級」群では漢字要素抽出再認課題が5%水準で有意な中程度の相関を示したのみだった。これより、「入門+初級」群の方が「初級+中級」群より漢字習得予測視覚問題との相関が強いことが明らかになった。よって、仮説Ⅱは「漢字要素抽出再認課題、漢字要素抽出課題、漢字パターン認識課題と漢字 SPOT の相関は『入門』から『初級』までの学習者群とは中程度の相関を示すが、『中級』以降とは相関が弱くなる」となり実証された。以上より、信頼性が一定程度担保されており、最も妥当性の高い課題は「入門」と「初級」の判別力が高く、漢字 SPOT との相関が課題中最も強い漢字要素抽出再認課題であった。

次に、研究課題3の漢字 SPOT の得点を予測しうる課題の特定の考察を述べる。漢字要素抽出再認課題の単回帰分析の決定係数より、漢字 SPOT の得点の31%を説明するにとどまり、それだけで漢字 SPOT の得点を説明するには十分な値ではなかった。よって、漢字要素抽出再認課題と漢字 SPOT の関係を詳細に検討するため、散布図と回帰直線の考察を行った。漢字 SPOT の「入門」、「初級」、「中級」と習熟度が上がるにつれて各群の漢字要素抽出再認課題の得点の最小値が図の右側に移行し、高得点域にずれていく様子が確認できた。しかし一方で、いずれのレベル群に於いても高得点域に一定数の漢字要素抽出再認課題の高得点群が存在し、扇状の分散になっている。これには漢字要素抽出再認課題が持つ2つの特徴によると考えられる。

特徴1. 漢字要素抽出再認課題は全問漢字が使用されているので、漢字に慣れ親しんでいればいるほど、漢字の字形認識が容易であり回答に有利である

特徴2. 漢字の知識を必要とせず、漢字に慣れ親しんでいなかったとしても、認知能力や記憶力が高ければ高得点を獲得できる

つまり、漢字 SPOT のレベルが低い学習者でも認知能力や記憶力の高い学習者は漢字要素抽出再認課題で高得点を獲得でき、高得点域に位置する。よって、全体の分散が線形ではなく扇状に近い形になる。分散が線形を示さないため、結果として高い相関係数や決定係数は算出されない。しかし、漢字要素抽出再認課題と漢字 SPOT の得点の分散は無関係

でないことは明らかである。これまでの結果と合わせて考察すると、漢字要素抽出再認課題は漢字 SPOT の「入門」から「初級」に到達するために最低限必要な漢字の字形認知能力の測定ができていない可能性が高い。よって、「漢字 SPOT の得点を予測しうる課題」に該当する課題は漢字習得予測視覚問題には無かったものの、漢字要素抽出再認課題と漢字習得に一定の関係性が認められた。漢字要素抽出再認課題の群間の差の検定結果と合わせて考察すると、漢字要素抽出再認課題が「入門」から「初級」に進むために必要な漢字の字形認知能力を測定している可能性が示唆された。漢字要素抽出再認課題の測定対象能力は「漢字の構成要素の抽出能力」と「WM」である。よって、本研究により「漢字の構成要素を、速く正確に記憶しつつ、柔軟に注意の形成と更新をし、スムーズに抽出できる能力」が漢字習得適性要素の一部である可能性が示唆された。日本語教育への示唆として、漢字習得「入門」レベルから「初級」レベルに到達するためには一定程度上記の能力が必要である可能性が高いことが挙げられる。一般的に WM を向上させるのは難しく、漢字の構成要素の抽出能力を伸ばす必要がある。しかし、初級に到達するためにどの程度伸ばす必要があり、また、どうすれば効率よく伸ばせるのかは今後の課題である。

#### 注

(1) 向山 (2016) は「言語適性は第二言語を学習するために必要な認知的能力であり、知能とは異なる概念である」(p.262) と論じており、本研究でもこれを踏襲する。

#### 参考文献

- (1) 伊藤寛子・和田裕一 (1999) 「外国人の漢字の記憶検索における手がかり—自由放出法を用いた検討—」『教育心理学研究』47, pp.84-91.
- (2) 大坪和夫・酒井たか子・内山潤・村上京子 (1995) 「パーソナルコンピュータを用いた外国人日本語学習者のための適性テストの開発」文部科学省科学研究費補助金, 総合研究 (A), 研究成果報告書 (平成 5 年度～平成 6 年度)
- (3) 加納千恵子 (1988) 「漢字学習者にとっての漢字の字形の複雑性」『筑波大学留学生センター日本語教育 論集』3 号, 95-121.
- (4) 漢字辞典オンライン<<https://kanji.jitenon.jp/>> (2019 年 8 月 15 日)
- (5) 小柳かおる (2018) 「第 2 章 個人差要因：言語適性」小柳かおる・向山陽子『第二言語習得の普遍性と個別性 学習メカニズム・個人差から教授法へ』くろしお出版, pp.29-83.
- (6) 高木裕子 (1995) 「非漢字系日本語学習者における漢字パターン認知能力と漢字習得に関する研究」『世界の日本語教育』5, 125-138.
- (7) 谷口美穂 (2017) 「非漢字系日本語学習者の漢字再生を困難にする諸要因」『日本語教育』167, pp.1-14.
- (8) 徳弘康代 (2010) 「日本語学習者のためのよく使う順 漢字 2100 付録 CD-ROM : 漢字 3 万 6 千語—学習指標値付き」三省堂
- (9) 向山陽子 (2016) 「言語適性と第二言語習得」長友和彦 (監)『第二言語としての日本語習得研究の展望 第二言語から多言語へ』第 9 章, ココ出版, pp.261-293.

## 日本語学習者におけるオノマトペ の習得段階と学習到達目標

福留奈美（東京聖栄大学）

### 1. 背景と目的

日本語オノマトペは辞書に掲載されただけでも 4500 語以上にのぼる多様さがあり、非母語学習者にとって習得が難しい語彙とされる。また教師にとっても、どのオノマトペをどれだけ教えれば十分であるかの明確な基準はなく、日本語学習者のためのオノマトペ基本語彙の選定として様々な試みがなされている。比較的新しい研究では、三上（2007）によって主に初級から中級レベルで 70 語、曹（2016）は初・中・上級レベル別に計 286 語を学ぶとよい、また教えるとよいオノマトペの語彙として選定した。しかし、日本語学習者が学ぶべき、あるいは学びたいと思うオノマトペを考えると、この数で十分なのか、または不十分であるかなどの検証まではされていない。ツイガルニツカヤ（2007）による日本語教師 140 名と学習者 120 名を対象に行ったオノマトペに対するピリーフ調査では、教師・学習者ともにオノマトペ学習の重要性、使用頻度の高さ、オノマトペの困難さに対するピリーフが強いという報告がされている。オノマトペを重要視し、理解し使えるようになりたいと願う学習者がいる中で、多種多様に存在するオノマトペのどのような語彙から順に、どの学習段階で、どこまで習得すればよいのか、また、教えればよいのかという問いにこたえる必要があると考えた。そこで、本研究では、学習者の日本語レベル別にどのようなオノマトペが段階的に習得されていくのか、また、学習者はどのようなオノマトペまでを習得したいと考えているかを明らかにすることを目的とし、学習者対象のアンケート調査を行うこととした。

### 2. データと方法

2018 年 12 月、都内日本語学校で中国語母語学習者 136 名を対象にアンケート調査を行った。アンケートは、日本語能力試験の主に初中級レベルの語彙教材で取り上げられる 25 語について習得レベルを問う調査 1 と、どのようなオノマトペまでを習得したいのか（理解・使用の 2 項目）の学習到達目標を問う調査 2 で構成した。

調査 1 では、回収した 132 名分のデータの内、日本語レベル 3 段階（N1 - N3）が特定できた 122 名分を有効回答として集計・分析を行った。まず、オノマトペ 25 語に対する習得 4 段階 [a. 使用語 / b. 理解・未使用語 / c. 認知・未理解語 / d. 未知語] の人数割合を求めた。設問にあたっては、平成 20 年度「国語に関する世論調査」カタカナ語の調査における「認知度（聞いたこと、又は見たことがある）、意味の理解度（分かる、何となく分かるの合計）、使用度（使ったことがある）」の尺度を参考にした。a. 使用語は「意味を分かって、使うこともある」、b. 理解・未使用語は「意味は分かるが使わない」、c. 認知・未理解

語は「聞いたこと/見たことはあるが、意味はわからない」、d. 未知語は「聞いたことも、見たこともない」として選ばれたものである。次に、各語について4段階の人数割合を変数として階層型クラスター分析（ユークリッド距離・ウォード法）による分類を行った。

調査2では、同じく122名分の理解と使用の学習到達目標について、[母語話者の会話に出る全ての語彙を分かるようになりたい・使えるようになりたい]という高い到達目標から順に、[母語話者の会話の頻出語彙 / テレビ・漫画の語彙 / 試験対策の語彙 / 少しの語彙を習得したい / しなくてもよい]の計6項目に複数回答した回答者数を変数としてコレスポネンズ分析を行い、学習者レベルと到達目標の関係を視覚的にとらえた。

### 3. 結果

#### 3-1. 調査1 オノマトペ 25 語の習得度調査

まず、25語を習得度の高い順（全回答者のaからdの回答に対し4から1点を配点した得点合計の降順）に並べ、回答者数割合を示したものが図1である。最も構成人数の多かった日本語N2レベルの80名分について示す。

「そろそろ、ゆっくり、ちゃんと、びっくり、はっきり、どンドン、しっかり」などの語は、意味をわかって使うこともあるという a. 使用語と答えた人が80-90%おり、習得が進んでいる語だとわかる。一方、「ぼんやり」以下の語は、意味はわかるが使わないという「b. 理解・未使用語」、あるいは、聞いたことも見たこともないという「d. 未知語」に判定した人が多い語であり、習得レベルに差がみられる語でもある。

25語の習得度別人数割合は、N1レベル、N3レベルでも概ね似た傾向であったが、より総合的にレベル別の違いをとらえるために、多変量解析を行うこととした。

次にクラスター分析結果の樹形図を図2に示す。また、25語を3つのクラスターに分類した場合の習得度別の人数割合を変数とするレーダーチャートを図3に示す。図2で示されたように、25語は大きく3つのクラスターに分けることができる。3つの語群の特徴を図3で比較してみると、語群1の7語（図3上）は、N1-N3すべてのレベルでa. 使用語（使う）の割合が高く、使用段階まで習得が進んでいる語であることがわかる。同様に、語群3の11語（図3下）は、N1-N3レベルともにd. 未知語（聞いたことも見たこともない）と答えた人と、b. 理解・未使用語（意味は分かるが使わない）と答えた人に分かれた語で、N1レベルの学習者であっても習得が遅れていることがわかる。一方、語群2の7語（図3中）は、N3レベル学習者では語群3と同様である一方、N1レベル学習者では語群1と同様の傾向であり、日本語レベルが上がるに従い習得が進む語であると考えられた。

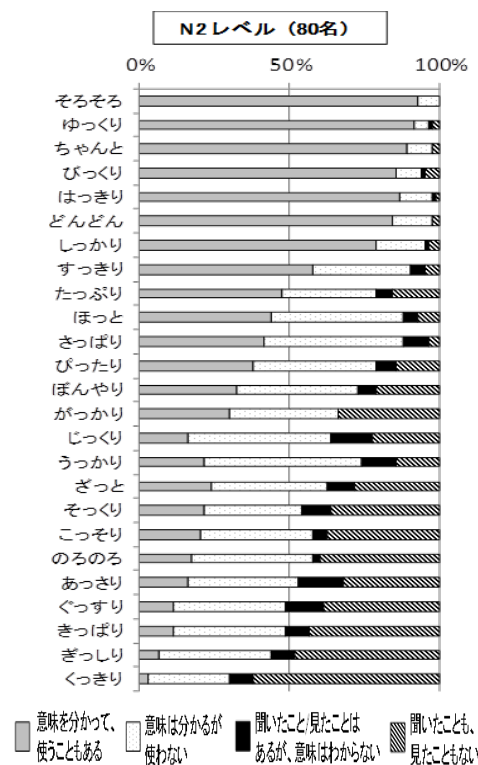


図1 オノマトペ 25 語の習得度別人数割合

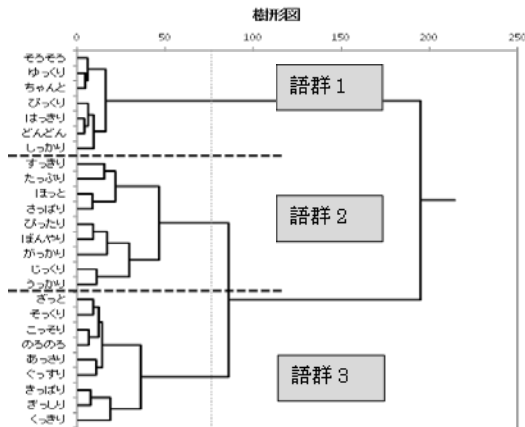


図2 階層型クラスター分析によるオノマトペ25語の分類

なお、語群1・2・3の語彙が、どの日本語レベルの語彙教材で取り上げられているかを調べたところ、N5からN4、N3レベルの順に段階的に導入が進む語であった。初中級での語彙教材での取り扱いが多いということは、語彙教材を使う教室学習や自宅学習などでの接触機会が多い語彙だと考えられる。以上より、より多くの接触機会を持つことでオノマトペの習得が進んでいくことが示唆されたと同時に、どのようなオノマトペから順に習得が進むかをとらえる指標として、学習者との接触機会の多さから、日本語レベル別の語彙教材での取り扱い頻度が有効である可能性が示唆された。

### 3-2. 調査2 オノマトペ学習の到達目標調査

日本語レベル別の人数と、「どのくらい分かるようになりたいか（理解目標）」「どのくらい使えるようになりたいか（使用目標）」のレベル別人数をクロス集計し、それを変数としてコレスポネンズ分析をした結果を図4に示す。

N3と試験対策語彙の使用・理解が近くにプロットされたことから、N3レベルの学習者では試験対策のためのオノマトペを習得したいと答えた人が多いこと、すなわちそうしたニーズがあることがわかる。同様に、N2レベルではTV・漫画の語彙や母語話者の会話で頻出する語彙を習得したい、N1レベルでは母語話者が日常会話で使うすべての語彙を習得した

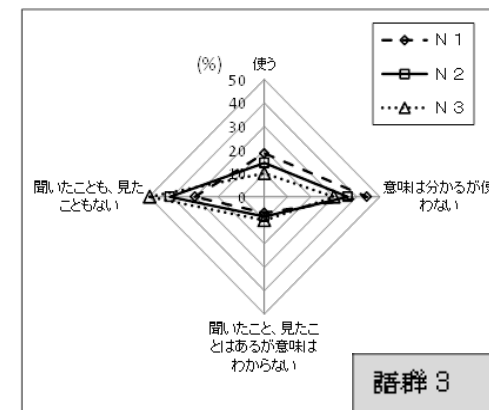
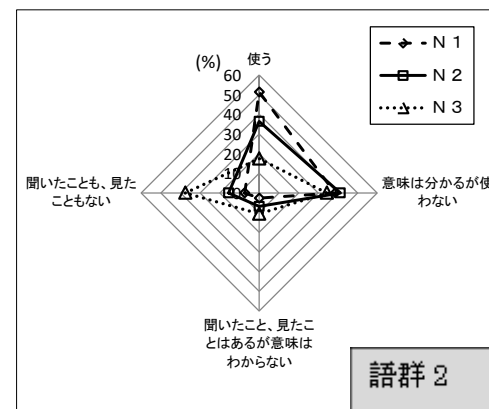
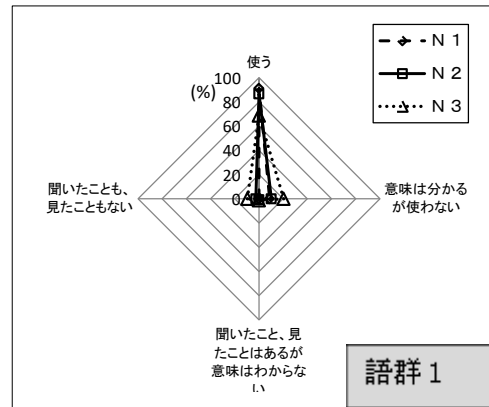


図3 オノマトペ25語の3語群別習得率レーダーチャート

いと対応が強かった。到達目標は日本語レベルが上がるほど高い目標にシフトすることが確認できた。

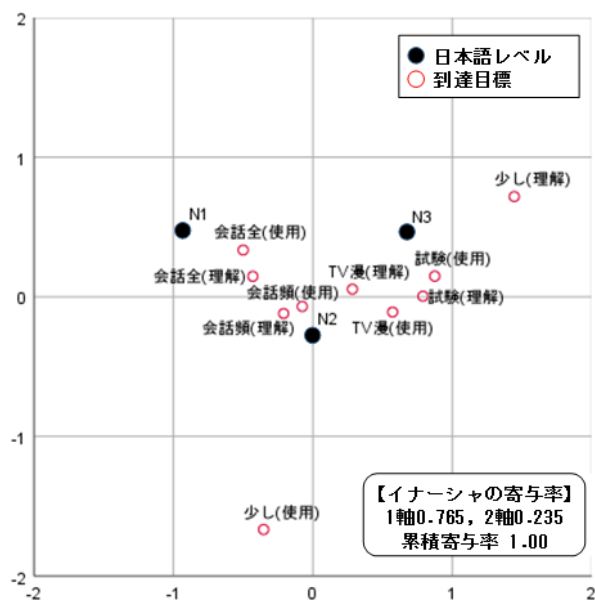


図4 日本語レベルとオノマトペの習得目標とのコレスポネンダ分析

#### 4. まとめと課題

学習者のオノマトペ学習と習得は初級段階から始まり、日本語レベルに応じて段階的に習得が進んでいくことが示唆された。今後はより多くの語彙について、どのようなオノマトペがどの学習段階で習得されるのかを検証する必要がある。また、オノマトペ学習の到達目標は学習者の日本語レベルによって異なり、レベルが高くなるほど学ぶべき/教えるべき語彙のレベルはより高く、より幅広く、より多くなるものと考えられた。語彙教育では、学習者のニーズと日本語レベルに合わせて導入する語彙を適切に選択する必要がある。オノマトペについても、具体的にどの語彙をどう段階的に教えていくとよいかを明らかにすることは、現場教師の支援につながるものと考え、今後の課題とする。

#### 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) ツィガルニツカヤ レヤ (2007) 「日本語オノマトペに対するビリーフ—日本語教師と学習者の比較」 筑波応用言語学研究(14), pp. 129-137
- (4) 文化庁 (2008) 「平成20年度「国語に関する世論調査」の結果について[取得 2018. 6. 1] [https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/kokugo\\_yoronchosa/h20/](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/h20/)

## 中国語を母語とする上級日本語学習者の 日本語連続文の記憶における分散効果

常 笑（広島大学大学院生）

### 1. 問題と目的

第二言語（second language：以下，L2）学習者は限られた時間内で多くの言語知識を記憶することが必要である。では，L2 知識をより効率よく記憶するために，どのような記憶方法を採用すればよいのであろうか。認知心理学の分野では，学習の総時間が同じ場合，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，学習成績が高くなることを分散効果という（松原，2013）。

分散効果が無意味綴りや単語などの比較的単純な言語材料（e.g., Bahrick & Phelps, 1987; Glenberg & Lehman, 1980），文や文章などの複雑な言語材料（e.g., 北尾, 1992; Krug, Davis, & Glover, 1990; 松原・松見, 2015），イメージなどの非言語材料（e.g., 藤田・加藤, 2008）など，様々な学習材料においてもその頑健さが検証されている。しかし，日本語を L2 として学ぶ学習者を対象とした分散効果に関する研究は，日本語の単文を材料としたものが多い（e.g., 常, 2018; 松原, 2014; 松原・松見, 2015）が，複数の関連した日本語文からなる連続文の記憶における分散効果については，未だ明らかにされていない。学習者が日本語を学ぶ際は，単文のみならず，文脈がある連続文を記憶することもよくみられる。甲田・天野（2004）は日本語母語話者を対象に，連続文における分散効果について検討を行った。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，日本語学習者は母語話者よりも日本語を処理する自動性が低く，2つの文からなる連続文を記憶する際，連続文全体を1つのかたまりとして何度も集中的に連続呈示する方が連続的な処理を行い，徐々に連続文に対する理解を深め，記憶成績が高くなるのではないかと考えられる。したがって，日本語学習者が連続文を記憶する際にも，分散的な呈示条件が有利に働くかどうかに関しては，議論が必要である。

また，連続する2つの文の意味関係が記憶に影響を及ぼすことが指摘されている（甲田・井上, 2002）。より緊密な関係がある因果関係の連続文を記憶する際，前後の文を1つのかたまりとして記憶する一方，時間的前後関係の連続文を記憶する際，2つの事態として理解・記憶する可能性がある。そのため，連続文の意味関係が分散効果の生じ方にも影響を及ぼすと推測できる。

以上を踏まえ，本研究では，日本語学習者が日本語連続文を記憶する際，分散効果がみられるか否か，また，連続文の意味関係が分散効果の生じ方に影響を及ぼすか否かを検討する。



## 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上級日本語学習者 15 名（女性 14 名，男性 1 名）であった。全員が日本国内の大学に在籍している大学生・大学院生であり，実験を実施した時点で，日本語能力試験 N1 を取得していた。実験参加者の日本語学習歴は 4 年 3 か月～9 年（平均 5 年 5 か月）であり，滞日期間は 3 か月～4 年 9 か月（平均 1 年 10 か月）であった。

### 2-2. 実験計画

2 要因計画であった。第 1 の要因は実験材料の呈示方法であり，分散条件と集中条件の 2 水準が設定された。第 2 の要因は連続文の意味関係であり，因果関係と時間的前後関係の 2 水準が設定された。2 要因ともに参加者内変数であった。

### 2-3. 材料

甲田・天野（2004）を参考に，2 文からなる日本語連続文 24 個（因果関係と時間的前後関係の連続文はそれぞれ 12 個）を作成した。日本語連続文の語彙と文法は日本語能力試験 N1 以下に設定された。1 つの連続文の長さは，27～36 拍（平均 32.2 拍）であった。

実験材料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，3 文すべてが 3 回呈示されるよう，18 文で構成された。集中条件は連続 3 回呈示され，分散条件は別の連続文を挟んで 3 回呈示された。1 つの連続文の拍数は文の呈示方法間でほぼ同質となるように統制された。本実験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，連続文の文頭の単語が手がかりとして用いられた。

表 1 本実験で用いられた材料の一例

連続文の意味関係	視覚呈示連続文
因果関係	朝から雨が降っている だから遠足が中止になった
時間的前後関係	自転車で図書館に行った そして数学の勉強を 3 時間した

### 2-4. 手続き

実験は個別形式で行われた。実験参加者は，コンピュータ画面に日本語連続文が視覚呈示されたら，すぐに音読し，その連続文を覚えるように教示された。音読は自己ペースで行わせ，読み終わったらすぐにコンピュータのキーを押し，次の試行へと移行した。1 ブロックの連続文が呈示された後，連続文の文頭の単語がコンピュータ画面に呈示され，実験参加者はそれを手がかりとし，それに続く連続文を口頭で再生することが求められた。

1 ブロックの試行が終わったら、しばらくの休憩の後、次のブロックの試行に移り、計 4 ブロックが実施された。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、材料文における未知の語彙・文法の確認、日本語学習背景の調査が行われた。

### 3. 結果

記憶材料として用いられた日本語連続文は、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つの連続文における形態素数は 15~21 (平均 17.2) 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、正しく再生された形態素の割合を正再生率とした。図 1 に、手がかり口頭再生テストの平均正再生率を示す。2 (材料の呈示方法：分散条件、集中条件) × 2 (連続文の意味関係：因果関係、時間的前後関係) の 2 要因分散分析を行ったところ、材料の呈示方法の主効果 ( $F(1,14)=1.01, p=.33, \eta^2=.02$ )、連続文の意味関係の主効果 ( $F(1,14)=2.86, p=.11, \eta^2=.02$ )、材料の呈示方法 × 連続文の意味関係の交互作用 ( $F(1,14)=1.08, p=.32, \eta^2=.01$ ) はいずれも有意ではなかった。

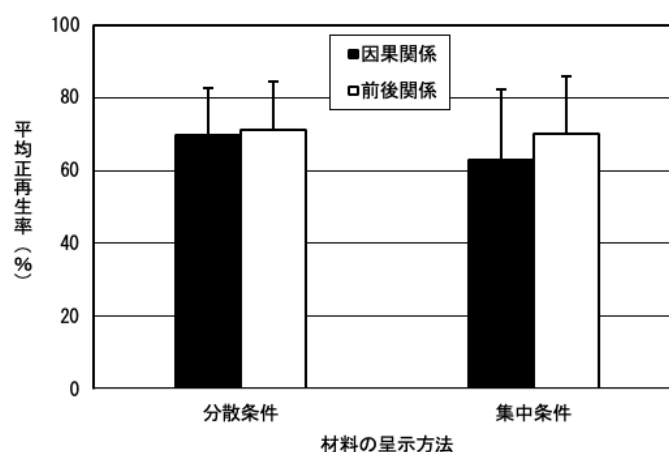


図 1 手がかり口頭再生テストの平均正再生率 (%)

### 4. 考察

本研究では、中国語を母語とする上級日本語学習者が、日本語の連続文を記憶する際、分散効果がみられるか否か、また、連続文の意味関係が分散効果の生じ方に影響を及ぼすか否かを検証するため、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、連続文の意味関係にかかわらず、分散条件と集中条件の間に有意な差はなく、分散効果はみられなかった。この結果は、日本語の単文を実験材料とした常 (2018)、松原・松見 (2015) の結果と一致しない。日本語学習者が単独の日

本語文を記憶する際のメカニズムと、2つの関連した文からなる連続文を記憶する際のメカニズムは、分散効果の生じ方という点から異なることが示唆された。日本語学習者が複数の日本語単文を記憶する際、よりよく記憶できるように、豊富な検索手がかりが必要である。分散条件では、同一材料文の間に他の材料文が挟まれるため、2回目の呈示時、1回目に処理された情報が忘却される可能性が高く、材料文に関する情報の再符号化、精緻化という完全な処理が行われ、検索時に豊富な検索手がかりが利用されるため、分散効果がみられる。一方、2つの関連がある文からなる連続文を記憶する際、連続文の文脈や意味関係も符号化される。集中条件では、分散条件のように連続文の完全な処理ができなくても、文脈や2文の意味関係などを重要な検索手がかりとして利用できれば、一定程度の再生成績が得られると考えられる。そのため、分散条件では、連続文について完全な処理が行われるのに対し、集中条件では、連続文について完全な処理ができないが、再生テストが行われる際、連続文の文脈・意味関係が有力な検索手がかりとして用いられ、集中条件は分散条件とほぼ同じ程度に、材料文の検索を成功に導いたことが推測される。

日本語母語話者を対象とし、連続文における分散効果について検討を行った甲田・天野(2004)では、分散条件が集中条件よりも記憶成績が高く、分散効果がみられた。本研究は甲田・天野(2004)と一致しない結果が得られた。日本語学習者は母語話者よりも日本語を処理する自動性が低いため、連続文を記憶する際、1回目で完全に処理することが困難である。集中条件では、連続的な処理を行うことによって、連続文に対する処理・記憶が徐々に深まる。検索時に、連続文の文脈・意味関係という有力な検索手がかりが利用され、集中条件は分散条件と同じ程度の成績を出すことができたと考えられる。松見(1995, 1996)は日本語を母語とする中級英語学習者と上級英語学習者を対象に、同一英語文章の記憶における分散効果について検討した。その結果、上級英語学習者においては分散効果がみられたが、中級英語学習者においては分散効果がみられなかった。これは次のことを示唆する。英語を処理する自動性が低い中級学習者は、英語文章を記憶する際、1回目の呈示で文章を処理する程度が比較的だが、英語を処理する自動性が比較的高い上級学習者は、同一文章を記憶する際、1回目の呈示である程度の処理がなされる。2回目の呈示時、中級学習者の場合、集中条件では同一文章の連続的な呈示により、1回目の呈示で処理されていない文章に対する理解・記憶が深まる。一方、上級学習者の場合、集中条件では1回目の文章呈示である程度処理された情報に基づいて処理を行う可能性が高く、不完全な処理が行われると推測される。そのため、学習者のL2を処理する自動性の高低により、集中条件での2回目の呈示における処理の完全さが異なるため、分散効果の生じ方も異なることが示唆され、本研究の結果はその観点からも解釈できると考えられる。

連続文の意味関係と理解・記憶との関わりについて検討した甲田・井上(2001, 2002)では、因果関係の連続文は時間的前後関係の連続文よりも再生成績が高いことが示された。しかし、本研究では、連続文の意味関係の主効果及び材料の呈示方法×連続文の意味関係の交互作用はいずれも有意ではなかった。連続文の意味関係にかかわらず、日本語学習者はそれを1つのかたまりとして捉えて処理することが示唆された。視覚呈示される日本語連続文を記憶する本課題において、日本語学習者はまず目から入力された日本語文の形態情報に対応する音韻情報をすぐに検索し、また対応する意味情報も長期記憶から即時的に

検索しなければならない。さらに、本研究で用いられた記憶材料は2つの関連した日本語文からなる連続文であるため、2文目を処理すると同時に、1文目との統合も求められる。したがって、本研究の課題は日本語学習者にとって、認知的負荷が高い課題であると考えられる。日本語学習者が課題を遂行する際、認知的負担を軽減するため、2文の意味関係の識別にそれほど処理資源を配分せず、全ての連続文をそれぞれ1つのかたまりとして捉えて処理・記憶することが推察される。

## 5. おわりに

本研究では、従来の分散効果に関する先行研究を進展させ、中国人日本語学習者の日本語連続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。日本語学習者が緊密な関係を持つ連続文を記憶する際は、連続文全体を1つの事態として捉えて符号化し、検索時に連続文の文脈や意味関係の情報などを有力な検索手がかりとして利用するため、分散条件の優位性は認められなかった。日本語学習者が単独の日本語文を記憶する際のメカニズムと、日本語連続文を記憶する際のメカニズムは、分散効果の生じ方という点から異なることが示唆された。

## 参考文献

- (1) Bahrick, H. P., & Phelps, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over 8 years. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 13, 344-349.
- (2) 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.
- (3) 藤田 正・加藤理絵 (2008). 「絵と語の記憶の分散効果に関する研究」『奈良教育大学紀要 人文・社会科学』 57, 65-72.
- (4) Glenberg, A. M., & Lehman, T. S. (1980). Spacing repetitions over 1 week. *Memory & Cognition*, 7, 95-112.
- (5) 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.
- (6) 甲田直美・天野 碧 (2004). 「文章記憶の自由再生における分散効果の研究」『滋賀大学教育学部紀要 人文科学・社会科学』 54, 25-32.
- (7) 甲田直美・井上 毅 (2001). 「連文の理解過程における因果関係の強さの影響」『日本心理学会第 65 回大会発表論文集』, 472.
- (8) 甲田直美・井上 毅 (2002). 「連文の理解過程における関連性の強さと接続詞の効果」『日本心理学会第 66 回大会発表論文集』, 817.
- (9) Krug, D., Davis, T. B., & Glover, J. A. (1990). Massed versus distributed repeated reading: A case of forgetting helping recall?. *Journal of Educational Psychology*, 82, 366-371.
- (10) 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.

- (11) 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.
- (12) 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.
- (13) 松見法男 (1995).「第 2 言語の文章記憶における分散効果」『日本心理学会第 59 回大会発表論文集』, 846.
- (14) 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.

## 学習者による小噺パフォーマンスの指導方法の実践

畑佐一味（パデュー大学）

日本語教育において、伝統話芸の「落語」はこれまでに違った形で利用されてきて、報告もなされている。川崎（2014）はこれまでの実践報告を分析し、①「言語分析型」（土屋1993，森2012）②「鑑賞型」（酒井2001）③「口演型」（入戸野2009）④「創作口演型」（畑佐・久保田2009，畑佐2009，米本・曾我部2009，畑佐2014，有田2017）の四つに大別している。「口演型」と「創作口演型」はどちらも学習者に落語を演じさせるので、参加型の活動である。

本ポスター発表は小噺を利用した「創作口演型」の活動の具体的な方法を示し、参加者が小噺を実演する場を設けて、発表者が指導を施し、指導方法を実感してもらうものである。ここで言う指導は、最終的な演者が日本語学習者であることを念頭に行うものであり、いわゆる落研の練習とは質的に違うものである。

小噺とは落語家が本編に入る前、客席を暖めるために使うごく短い落とし話のことを指す。以下に小噺の例を示す。（注1）

患者：先生、私、手術するの初めてなんです、大丈夫でしょうか？

医者：大丈夫ですよ。私も初めてですから。

学生：神様、どうか私の日本語を上手にしてください。

神様：何でもするか？

学生：はい、何でもします。

神様：（少し間があって）勉強しろ。

創作口演型の活動では学習者が覚えた小噺を人前で披露することを目標とし、本番に向けたパフォーマンスの練習過程を学習活動と捉えている。小噺は長さや難易度が違うものが数多くある。従って、学習者の日本語レベルに合ったものを選べば、初級者であっても過度な記憶負担をかけることなく、時間をかけずに実践することが可能である。アクセントや特定の音（おん）に焦点をあてて話を選ぶこともできる。畑佐（2009）は活動後アンケートで「発音の大切さに気づいた」「他の言い方について積極的に考えた」「自分の噺を作った」「練習を通して、他の学生達と意見を交換した」「座布団に座る、お辞儀をすることで行動を本当に必要な行為として体験した」「寄席などの伝統文化をより身近に感じることができるようになった」などの意見を報告している。また、有田（2017）は活動後のアンケート調査で学習者は「人前で話すことの自身がついた」「人を笑わせるのは楽しい」など肯定的な所感を持っていたと述べている。学習者にとって小噺を人前で演じることは当

然緊張度が高い活動であるが、それをやり遂げた時には大きな達成感を得ることができる。さらに、観衆が小唄を理解し、笑い、驚き、感心した時の学習者の喜びは格別である。畑佐(2014)はこのような活動を「言語的弱者である学習者が母語話者でもできないことをする」という意味で力関係の逆転と捉えている。このような活動は学習者の自信につながり、学習動機につながる。そして、何よりも学習者に「楽しい」というポジティブな感覚を持たせることができる。

このように、一定の成果は納めている創作公演型の小唄活動であるが、この活動を実践してくれる指導者(日本語教員)が少ない。日本語教員の多くは活動に関心はあっても、自分たちで演じた経験もないので、学習者を指導する自信がないと躊躇してしまうという恒常的な問題を抱えている。しかし、小唄の指導は、「目線」、「声量」、「発音」の三つのポイントさえ押さえれば、落研や演劇の経験がない日本語教員でも十分可能である。そこに、「仕草」と「創造性」という要素を加えることができれば、指導者にとっても演じ手にとっても満足度の高い面白い作品を作ることができる。今回のポスター発表では参加者に小唄をその場で実演してもらい、発表者が指導し、参加者に上達する感覚を実感してもらいたい。その体験を通して、「指導できる」という感覚を持ってもらうことが目的である。周りの参加者はその過程を観察し、学ぶことができる。笑いがある楽しいポスター発表を行いたい。

## 注

- (1) 以下の小唄は発表者の Web ページに掲載されている。

<http://tell.cla.purdue.edu/hatasa/rakugo/rakugobystudents.html>

## 参考文献

- (1) 有田佳代子(2017)「初級日本語学習者が小唄を披露する」、敬和学園大学人文社会科学研究所年報 15 号、pp19-25
- (2) 入野みはる(2009)「コテンラクゴ? 演るんですか?? 演るんです! : 五技能の習得を目指して」、Proceedings of the 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum:32 - 41
- (3) 川崎加奈子(2014)「『落語』と『グローバル人材』—伝える力を養う教材としての落語の可能性—」『長崎外大論叢』第 18 号、pp41-54
- (4) 酒井たか子(2001)「中上級日本語学習者が落語を通して学べるもの」、『日本語教育方法研究会誌』8(2):14 - 15
- (5) 土屋千尋(1993)「時そば」をきく:落語を使用した授業例」第 6 回日本語教育連絡会議総合報告書: 101 - 115
- (6) 畑佐一味・久保田佐由利(2009)「一人で演じる日本語会話:小唄プロジェクトの実践報告」Proceedings of the 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum: 20 - 31
- (7) 畑佐一味(2009)「落語の小唄を利用した日本語および日本文化教育の評価と支援システムの構築」日本語教育学会秋季大会 九州大学(口頭発表・予稿集)
- (8) 畑佐一味(2014)「日本語学習者による小唄を指導するためのワークショップ」第 6 回国際言語表現学会資料

- (9) Hatasa, Kazumi (2012) “Integrating Rakugo and Kobanashi in Japanese Language Classes at Different Levels” *Japanese Language and Literature* 46: 201-215
- (10) 森真由美(2012)「『落語』を教材とした日本語授業の試み-落語スクリプトの出現する文型・文法の分析-」、金城学院大学大学論集人文科学編、9(1):143 - 158
- (11) 米本和弘・曾我部絢香 (2009) 「初級後半での落語を用いた授業活動の実践報告」  
*Journal CAJLE*, Vol. 13:63 - 83



## 中国人留学生のキャリア意識の変化と自律性

—キャリア教育との連携をめざして—

家根橋伸子（東亜大学）・佐藤正則（山野美容芸術短期大学）

寅丸真澄（早稲田大学）・松本明香（東京立正短期大学）

### 1. 背景と目的

現在，在日外国人留学生のキャリア支援が各教育機関だけでなく日本社会の喫緊の課題となっている。言語教育を通して留学生のキャリア形成に密接に関わる日本語教師・日本語教育研究者にとっても，留学生のキャリア形成とその支援は重要な課題であり，日本語教育分野での留学生のキャリアに関する研究は近年増えている。在日外国人留学生と日本語教師のキャリア意識を M-GTA により探索した寅丸他（2019）では，留学生のキャリアに対する意識に「留学生としてのメリット」を活かし「自律的な進路選択」を志向する考え方と，「自身の適性や志向に対する自覚の薄さ」から「消極的な進路選択」を行おうとする考え方があることを明らかにした。同時に，留学生と教師の意識のずれも確認された。

キャリア意識が社会的に形成される性質を持つこと，したがってキャリア支援においては留学生の社会的文化的背景の多様性を考慮する必要があることを考えれば，留学生のキャリア支援と日本語教育のあり方を検討する上で，留学生の属性ごとの研究が今後，より蓄積されていく必要がある。この点を踏まえ，本研究では在日中国人留学生を焦点とする調査研究を行った。中国人留学生は，受入れの歴史的にも国・地域別構成比からも在日外国人留学生の中心を占める。また，近年の中国の急速な社会変容は中国人留学生のキャリア意識・行動を大きく変化させていることが予想され，最新のデータに基づく早急な調査研究が求められていると考えた。本研究の目的は，国内高等教育機関在籍の中国人留学生のキャリア意識をライフストーリーを通して明らかにし，そのキャリア支援に日本語教育がどのように関わっていくかをキャリア教育との連携を視野に検討することである。

### 2. 中国人留学生の動向と留学・キャリア意識の変化に関わる先行研究

#### 2-1. 中国における海外留学の動向

中国から海外への留学生（海外留学生）は 2018 年には 662,100 人と，10 年前から 50 万人近く増加している。その留学理由は，世代によって大きく変化しており，1970 年代～1980 年代初頭生まれの留学生では「学歴取得」「就職の将来性」等，将来を見据えた留学が多かったのに対し，85 年以降生まれの留学生は「異国文化・生活の体験と人生経験を豊かにする」等，留学体験自体が主な目的となっている（労働政策・研修機構 2019 他）。

海外留学生急増の一方で，留学先から帰国する「帰国留学生」の増加も，近年の中国人留学生動向の特徴となっている。2018 年の海外からの帰国留学生はのべ 519,000 人で（日

本学術振興会 2019), 2013 年以降, ほぼ 80%に近い水準を維持している (労働政策・研修機構 2019)。Center for China and Globalization(2018)の調査によると, 帰国理由は「家族や友人と再び一緒になる」が最多で 7 割近くが該当すると回答した。実際, 帰国留学生の 6 割以上が出身地域に戻っている。労働政策・研修機構 (2019) は, 「アイデンティティと帰属意識」を帰国理由としてあげた帰国留学生が多かったという中国大手就職サイトの調査報告から, 帰国留学生にとって出身国は自己及び自己文化に対する承認欲求と帰属感を満たしてくれる意味合いもあるのではないかと分析している。一方で, 帰国理由に中国が経済的に発展していることをあげた者は半数を下回っていた。

## 2-2. 在日中国人留学生の動向と留学・キャリア意識

日本で学ぶ中国人留学生は 2019 年には 114,950 人で前年比 7.1%の伸びを示し, 在日留学生全体における構成比 38.4%と, 出身国・地域別で首位である (JASSO 2019)。しかし, 中国人海外留学生全体から見れば, その大半は欧米に留学しており, 日本への留学生は 6%程度<sup>(1)</sup>とごく少数派である (自治体国際化協会 2015)。

高 (2010) は, 中国人留学生が留学先として日本を選択する要因に関する調査研究において, 留学資金に制約がある, 日本語の勉強に拒否感がない, 日本に対して好感を持っている場合, 留学先に日本を選ぶ傾向があるとの分析結果を示している (高 2010: 13-14)。自治体国際化協会 (2015) では, 高 (2010) と同様に日本留学を希望する中国人は日本に対して文化的・心理的親近感を示していることとともに, 他国への留学と比べ相対的に将来の就職につながる能力の育成という面での期待値が低いことを指摘している (自治体国際化協会 2015:25-26)。

一方, 在日中国人留学生の留学修了後の動向では, 日本で就職した中国人留学生は, 2018 年には 10,886 人で前年比 5.4%増であった (出入国在留管理庁 2019)。前節で中国海外留学生の特徴として帰国留学生の多さがあげられたが, 馬 (2016) の在日中国人留学生を対象とした将来設計についての調査では, 留学修了後も日本での継続滞在を希望する者の数が中国への帰国希望者を上回った。日本残留希望理由としては「日本文化/社会が好き」など日本に対する肯定感が主因となっており, 「勤務経験を積みたい」「日本の賃金水準が高い」など就職上の利点も認識されていた。一方, 帰国希望理由としては「故郷/故郷付近に就職できる」「親孝行」「就職先の都市に親戚/友人がいる」などの個人的な紐帯・帰属, 「精神的に満足度が高い」「日本社会にうまく適応することが難しい」など適応に関連する理由が主であった。反対に日中の賃金差がないことやキャリアアップの難しさなど就業に直接関わる理由をあげた者は少なく, 中国人海外留学生全体の傾向と一致している。

在日中国人留学生のキャリア意識については, 井上 (2016) の在日中国人留学生の就職動機と就職不安についての量的調査では, 在日中国人留学生は親からの期待や周囲の目と経済的事実が外発的動機付けの要因となっているため, 就職への動機づけが低く, 就職に対して自律性を保つことが難しいことを指摘している (井上 2016:227)。さらに, 就職行動への内発的動機付けになるはずの自己向上という意識が, 具体性がなく漠然としているため, 親の期待や世間体という外発的動機との間で葛藤を抱え, 就職行動への不安をもたらしていると考えられた (井上 2016:228)。一方で, 前掲の馬 (2016) は, 現代中国の若

者世帯では、「家族の繋がりが強いものの、両親に強く縛られるものではなく、子女の意思が尊重される家族関係が窺える」とし、「このような環境で育ってきた一人っ子世代は、自らの希望を第一に将来を設計する傾向がある」と指摘している。井上（2016）でも日本で得た知識や経験を武器に専門性の向上を追求する傾向もあることが示されており（井上2016：227）、在日中国人留学生のキャリアに対する意識の多面性が見て取れる。

以上の先行研究から、在日中国人留学生のキャリア意識は、留学による社会的経済的成功を目指すものから、個人的紐帯・帰属感を重視しながら、自らの希望するキャリアを追求するものへと変化していることが推察される。

### 3. 調査の対象と方法

本研究では、「キャリア」をワークキャリアを包括するライフキャリアの視点から捉える立場に立ち、現在の在日中国人留学生のキャリア意識をライフ全体から明らかにすることを目的に、ライフストーリー・インタビューによる調査を行った。進路選択についてどう考えているかを聞く目的から、就職活動期にある、あるいは就職活動期を間近に控えた在日中国人留学生6名（表1）に発表者らが直接インタビューを依頼し承諾を得た。留学動機、留学経験、就職・将来への意識・行動等を問うインタビューを行い、録音・文字化した。収集した語りのデータは、まずインタビューした者がそれぞれストーリー化し、6つのストーリーを発表者全員でキャリア意識の特質という観点から検討した。

表1 調査対象者

仮名	属性（調査年月）※所属・学年は調査時	経歴
リン	首都圏私立大学4年（2018年7月）女性・上海出身	中国高校卒業→所属大学
シュウ	首都圏私立短大2年（2018年6月）男性・上海出身	中国高校卒→中国で就職→日本の日本語学校→所属短大
桜	首都圏私立大学4年（2013年6月）女性・蘇州出身	中国中等専門学校卒→日本の日本語学校→所属大学
湖	首都圏私立大学3年（2014年1月）女性・蘇州出身	中国高校卒→日本の日本語学校→所属大学
リカ	地方私立大学4年（2018年6月）女性・河南省出身	中国高校卒→日本の日本語学校→所属大学
リリー	地方私立大学4年（2018年6月）女性・河南省出身	中国大学卒→日本の日本語学校→所属大学

## 4. 結果

### 4-1. 中国人留学生のストーリー

紙幅の制約上、本稿では湖とリカの語りを掲載する。

#### 【湖さんの語り】

湖は都内私立大学商学部の3年生だ。幼い頃、日本留学経験のある叔父の結婚式で出会った日本人との交流経験が印象に残り、距離的にも文化的にも中国に近い国、日本を見てみたいという思いが生まれた。湖が実際に日本に留学する契機は中国の大学受験の失敗だった。入りたくない大学に入るのは意味がないと思い、日本留学を決めた。日本は中国と地理的に近く、帰りたい時にはいつでも帰れると同時に、留学に自分の未来の可能性があったと思った。「ちょうど青春が始まる時」だった。

来日後は第1志望の大学に入るため、日本語学校で2年間勉強に取り組み、合格を果たした。学部は将来の就職も考え、商学部に決めた。漠然としたイメージしかなかったが、中国に帰って日系企業に入ろうとしたときに一番有利な学部ではないかと思った。さらに、留学生として競争できるのはことばだ。中国語、日本語、英語も学べることも理由だった。

しかし、入学前に東日本大震災があり、入学してすぐ体調を崩した。震災も原因の一つだが、日本人のクラスメイトと関係を築きたいとの強い思いがストレスになっていた。だが、1年生後期から始まるゼミに入ったことで湖の留学生活は好転した。自分の将来にも日本語能力向上にも友人との交際にも役立つと真剣に考えて選んだゼミは人間関係もよく、日本各地や海外の工場見学、企業との共同プロジェクト等の活動も充実していた。ゼミの日本人の友人とのコミュニケーションも自分なりの方法でうまく対応できるようになった。

3年生の12月から就職活動を始めた。湖は元々、日本で就職したいという思いを持って留学していた。しかし就活では留学生間の競争が激しく、プレッシャーを感じる。できれば日本で就職して中国に配属されるような仕事がしたい。中国人であることを生かせるような仕事ができればいいと思う。将来はいろいろな体験をしたいとも思う。しかし今、本当に悩んでいるのは日本に残るか、中国に帰るか。揺れている。東京は便利でいいが、感情的には地元の両親、友達のもとに帰りたい。地元に戻るたびに心が温かくなる。一人っ子だから両親のことは気がかりだ。年を取ったら面倒を見る責任があるが、今は甘えたい。就職が決まったら考えたいと思っている。日本に残るか、どうするか。人生の選択、悩みの時だ。

### 【リカさんの語り】

リカは地方私立大観光系学科4年生。中国の高校3年生の時、母親がリカに日本留学を勧めてきた。海外留学なんて考えたこともなかったが、日本について少し調べ、日本語の勉強を始めてみたらおもしろくて、絶対行きたいと思うようになった。若い時に色々な国に行くことは人生を豊かにする貴重な経験ができると思った。

来日後の日本語学校での1年半の生活は本当に楽しかった。中国人の同級生や先輩と同じ寮で、食べるのも遊ぶのも勉強するのも一緒。アルバイトも初めての経験で面白かった。日本はほんとにいいなあ、自分に合うなあ、ずっとこのまま日本で生活したらいいじゃないかと思った。日本語学校修了後は教師に勧められて今の大学の観光学専攻の学部に入った。留学生だけの大学は嫌だったが、それ以外に大学や学部にかわりはなかった。

大学2年生になると、大学の先生たちからしきりに卒業後は帰国か日本就職かを聞かれた。やっぱり日本でと思った。日本の生活は自分に合う。中国にたまに帰ると流行っているものも全然わからず、ついていけないと感じる。それに中国に帰れば日本の大学を卒業した人はたくさんいて競争が厳しい。「みんなと同じ」なのは嫌だ。

就活中の今、専攻の観光関係の会社を中心にあたっているが、実は職種は決められないでいる。観光関連の資格も取っていない。一番の希望は、職種ではなくて中国・日本の両方と関係があって、中国語・日本語両方を活用できることだ。日本で就職しても「中国と離れてない」という気持ちがほしい。それ以外では、何より好きな仕事であること。でも、中国にいる友人に恥ずかしい職種・会社には入りたくない。

実は就活を始めてから、絶対日本で就職という考えが揺らいでいる。募集では留学生には条件があり、留学生を採用しない会社もたくさんある。差別があると思う。中国のほうがいい就職ができる。日本人なら家族や先輩や周囲の人にいろいろ聞けるのだろうが、留学生だと周りは留学生だけだから誰も情報を知らないので相談できない。大学では就活について色々教えてくれたが、合同説明会に行くと日本人ばかりで、自分は絶対無理だと思って怖くなる。今も先生やキャリアセンターの人が次々に求人情報を紹介してくれるが、自分がほんとに何がやりたいのか自分でもわからないので、「ばつとホテルとかいっぱい持ってきてくれて、あじゃあこれだ。じゃ続けていく、みたい(笑い)」な就活を続けている。

#### 4-2. まとめ：ライフストーリーから見る中国人留学生のキャリア意識の特徴

語りを聞いた中国人留学生たちは、将来よりも「青春が始まる時」「貴重な人生経験」といった留学に対する漠然とした期待や憧れが主な留学動機となっていた。湖のように就職を意識していた者も、具体的なキャリアプランを持っていたわけではない。来日後の留学生活の中で自身のキャリアを明確に問うことのないままに就活期へと移行し、就活に際してキャリアへの不安・迷いが生じていた。キャリア意識は曖昧で、自身のキャリア形成に向け自律的に考え、行動することが困難な傾向が見られた。

キャリアに関する価値観について、職業選択基準においては具体的な職種・業種ではなく、中国・日本の両方と関係ある仕事であることを重視する者が多かった。「中国人であること」と日本留学で得た経験・資源の双方を保持・活用したいとの思いが根底にある。また、先行研究の指摘と同じく、個人的な好み・感性が重要視されていた。一方で、多くの対象者に「日本就職か、帰国か」という迷いが見られた。一旦は日本での就職を希望しても、就活期に日本社会での自身の状況を再認識させられ、また故郷や故郷の身近な人たちに対する絆意識・帰属意識が強まり、中国への「回帰」に向かっていた。

### 5. 考察と提言

本発表では、以上の結果をキャリアにおける自律性という観点から考察したい。

宮島(2012)は、現代の日本企業・個人に求められるキャリア観として、個人主体の「自律的キャリア観」に注目している。組織主体の伝統的キャリア観とは対照的に、自律的キャリア観はキャリア発達における個人の意志の重要性を強調し、キャリアにおける能動的な変化や学習を重視する。また、組織を移動するキャリアや変化を肯定的に捉え、キャリア成功の尺度を心理的成功や主観的満足に置く(宮島 2012: 109)。本調査で中国人留学生たちの語るキャリアへの意識は総じて漠然としており、キャリア形成に向けて自律的に考え、行動することが困難な傾向にあった。一方で、多くが日本での就業においても中国人としてのアイデンティティと帰属意識が保持できること、日本留学生である自身の資源が活かせること、好きであること等、自身を活かすキャリアを希望していた。このような中国人留学生に対するキャリア教育では、日本社会・企業組織の伝統的規範に沿うキャリア教育ではなく、上述の自律的キャリア観に立ち、中国人留学生である彼/彼女らが自分らしいキャリアの形成に向けて自律的・能動的に考え、学び、行動する意識と態度を培っていくことが求められるだろう。

キャリア教育に対し同様の観点に立つ児美川（2015）は、キャリア教育の役割として、生きる場としての社会理解ということ意識しながら、既存の社会秩序や労働市場に「適応」するだけでなく「抵抗」する術を教えること、社会的課題意識を持たせ、それと自己の生き方を切り結ぶかたちでの将来設計ができるように促すことをあげている（児美川 2015: 8-9）。児美川（2015）の提案するこのキャリア教育は、対話を通して社会的課題を自己との関わりにおいて批判的に検討し、社会のあり方、社会と自己の関係のあり方を変えていこうとする近年の言語教育実践、例えば「内容重視の批判的言語教育」(CCBI) 等と目的において通底している。日本語教育はこのような言語教育実践を通してキャリア教育と連携し、中国人留学生のキャリア形成に寄与していくことができるのではないだろうか。

ただし、今回調査対象とした中国人留学生は在日中国人留学生全体のごく一部に過ぎない。自律的であるがゆえに、組織主体のキャリアを求める日本企業の体制を嫌い、日本での就職を希望しないという学生もいるだろう。今後はより調査対象を広げ、多様な中国人留学生を対象に調査研究を進めていきたい。

付記 本研究は、JSPS 科研費 19K00747（研究代表者：寅丸真澄）の助成を受けたものである。

#### 注

- (1) 2018年の日本政府の中国人に対する留学ビザ発給数（外務省資料）を基に算出

#### 参考文献

- (1) 井上恵(2016) 在日文系中国人留学生の就業動機と就職不安の関連『お茶の水女子大学人文科学研究』No.12, pp.217-229.
- (2) 高明珠(2010)中国人留学生の視点からみる日本の留学生政策『同志社政策科学研究』第12巻1号 pp.1-15.
- (3) 児美川孝一郎(2015) 若者の実態を直視し、社会の進路も同時に拓くキャリア教育・経済教育『経済教育』34号, pp. 6-9.
- (4) 自治体国際化協会(2015)中国の教育制度と留学事情『Clair Report』No.427 (August 14, 2015)
- (5) 出入国在留管理庁(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
- (6) 寅丸真澄・家根橋伸子・佐藤正則・松本明香(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.
- (7) 日本学生支援機構(JASSO) (2019)平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果
- (8) 馬文甜(2016) 現代日本における中国出身留学生の将来設計に関する一考察『移民政策研究』第8号, pp.71-88.
- (9) 宮島裕(2012) 自律的キャリアの課題についての一考察—自律的キャリアと組織の関係—『目白大学経営学研究』第10号, pp.105-117.
- (10) 労働政策・研修機構(2019)「中国人留学生の帰国と就職戦線に変化」2019年11月
- (11) Center for China Globalization (2018) Report on Employment & Entrepreneurship of Chinese Returnees 2018, <http://en.ccg.org.cn/html/publications/2349.html> (2020/3/29)

## 『名大会話コーパス』で話されている話題の計量的分析

—話題バイグラムを用いて—

中俣尚己（京都教育大学）・建石始（神戸女学院大学）・  
堀内仁（国際教養大学）・小西円（東京学芸大学）

### 1. 本研究の目的

日本語の教材に話題は欠かせない。全ての談話は話題を持つからである。昨今は『まるごと』など一つ的话题を中心として言語形式を扱う話題シラバスの教材も見られる。また、学習言語を使って、様々な問題を考える CLIL（内容言語統合型学習）あるいは TBL（タスク主導型学習）という学習法が注目を浴びているが、これも活動の中で何か一つ的话题を選定し、深く学ぶ活動であると言える。また、仮に従来型の文法積み上げの教授法であったとしても、教科書には会話パートというものが必ず存在し、そこには必ず話題が存在する。

一方で、談話研究の文脈では、「話題転換」については多くの研究の蓄積があるものの、話題そのものについての研究は乏しい。唯一、話題別の語彙を提供しているリストが山内(編)(2013)であり、これは 100 の話題を用意し、それぞれについて単語と文型のリストを掲載している。さらに、山内(編)(2013)では「昨日」のような抽象的な意味を表す語は話題に依存していないとしているが、Nakamata(2019)は小規模な日本人と中国人の会話コーパスを分析し、「昨日」や「ている」のような時間を表す表現は「ポップ・カルチャー」の話題に多く出現するなど、文法もまた話題に依存している可能性を報告している。文法と特定的话题の結びつきが分かれば、より効果的な教材を作ることが可能になる。

しかしながら、山内(編)(2013)は『旧日本語能力検定試験 出題基準』と、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』を基に作られたものであり、話し言葉に基づいているわけではない。また、Nakamata(2019)も日本人同士の会話を分析したわけではない。

さらに、このような研究をする時に必ず問題となるのは、「話題をいくつ認定すべきか？」という問題である。山内(編)(2013)の 100 話題は十分な数値であるが、実際に教材開発をする際にはいささか多すぎる。中には「芸能界」と「メディア」のように明らかにまとめられそうな話題も存在する。**では、その類似・隣接している話題をまとめていった場合、最終的にはいくつにまで絞ることができるのか？**本研究は母語話者の会話コーパスである『名大会話コーパス』を分析し、この問いに答えるものである。

### 2. 方法

#### 2-1. コーパスへのアノテーション

アノテーション手法は中俣ほか(2020)による。対象は『名大会話コーパス』(藤村ほか 2011)である。2001 年から 2003 年にかけて録音されたおよそ 100 時間分の自然会話コーパスで、以下の様な特徴をもつ([https://mmsrv.ninjal.ac.jp/nuce/nuce\\_abst.html](https://mmsrv.ninjal.ac.jp/nuce/nuce_abst.html))。

1. 名古屋近辺で録音されたデータが最も多いが、東京近辺、北海道、新潟で録音されたものもある。
2. 共通語による会話が大半を占めるが、方言も使われている。
3. 参加者の年代は様々で10代～90代までと幅広い。女性の方が多い。
4. 日本語教育関係者、言語研究者が多いので、日本語のメタ言語的な使い方が多い。
5. 親しい者同士の雑談が多いが、初対面同士、研究メンバー同士の会話も一部入っている。先輩-後輩の会話もある。
6. 話題を一切制限していない雑談であるが、参加者は録音していることを知らされていた。

このコーパスは、の全ファイルを目視し、話題が変わっている箇所に行を挿入し、その話題に該当すると思われる話題タグをタグセットから選び、@に続けて書き入れるという方法で行った。話題の変更を認定するためには、前後の話題を認定する必要があり、両者は不可分の作業と言える。以下の例では、「@食」がそれ以下の行の話題タグに該当する。また、この話題が継続する範囲、つまり次の@が出現するまでがセッションである。

#### @食

F148 ちゃん、これ食べられる？

F148：からい。

F144：これかなりからいよねえ。

(中略)

好き嫌い、言われてみるとあるなあ。

F148：あるんだよ。

F144：<笑い>何も取り柄ないじゃないとか。

#### @医療・健康

F148：昨日か何か、「あるある大辞典」で（ええ、ええ）亜鉛が大事とかっていうのをやってたんだね。

見なかった？

F144：ああ、はいはい。

味覚障害がね、（そうそうそうそう）亜鉛がって、何か言われてるけど。

まず、予備調査として1つのファイルに対し、日本語教育を専門とする研究者5名で作業を行ったところ、分割箇所についてはほぼ揺れが見られなかった。

そこで、本実施では1ファイルに対して、3名の作業員でアノテーションを進めた。『名大会話コーパス』は129のファイルからなる。これを4つのグループに等割して作業を進めた。作業員は日本語教育研究者がのべ3名、文系の院生がのべ4名である。なお、筆頭発表者が作業の一貫性を担保する意味で全ファイルに対してアノテーションを行っている。その後、同じファイルに対して作業を行った3人の作業員が対面で合議を行い、1つの話題タグに決定した。

話題が変更する箇所については作業員間の揺れはほぼ見られなかった。むしろ合議の話



し合いで時間をとったのは、特に、複数のタグのどれを採用するかということが多かった。  
最終的には 3461 のセッションに分割された。1 ファイルは平均 26.8 セッションである。

## 2-2. タグセット

話題タグは日本語教育のために作成された山内(編)(2013)の 100 の話題タグセットを基に付与した。また、いくつかのタグは山内(編)(2013)をベースに日本語読解教材を話題ごとに分類するために作られた橋本(2018)を参考にしている。「自動車産業」→「自動車」、「経済・財政・金融」→「お金」のように身近な話題に付与しやすくするため名称変更を行ったタグもある。本研究で新たに追加したタグは 3 種類で、「持ち物」「贈り物」とコーパス構築そのものに言及しており分析対象外とするべき「名大会話」である。

最終的なタグは全部で 104 種類であり、うち、実際にコーパスに登場したのは 97 種類であった。出現しなかった話題は「工業一般」「重工業」「軽工業・機械工業」「エネルギー」「差別」「選挙」「算数・数学」である。

また、一つの大きな話題の中に細かい話題が複数含まれる場合もあるが、今回はタグセットの範囲の中でできるだけ細かくするという方針をとった。「旅行」の中に「交通」や「食」の話題がある場合、「旅行」→「交通」→「旅行」→「食」→「旅行」のようになる。

## 2-3. 話題バイグラムを用いた分析

本研究では、「隣接している話題は類似している」という仮説を立て、話題の変化に注目し、話題バイグラムを作成した<sup>1</sup>。先の「食」から「医療・健康」という例であれば「食-医療・健康」というバイグラムが生成される。

話題バイグラムデータを作成後、そのファイルを KH Coder にかけて共起ネットワーク分析を行った。話題タグすべてを強制抽出し、ネットワークを作成した。

この時、「食」と「名大会話」のタグを除いた、『名大会話コーパス』で最も多く出現する話題は「食」であり、2/3 の会話に出現する。これは、食事をしながらの会話が多く、新しい料理が運ばれてくるとそちらに話題がシフトするためである。一方で、話題の持続度は高くなく、すぐに他の話題に移るといった性質もある(中俣ほか 2020)。他のいかなる話題も「食」と隣接する可能性があるため、本研究の手法には馴染まない。そこで、「食」ならびに調査そのものに関する「名大会話」の話題を除いたデータでグラフを描写した。

## 3. 結果

---

<sup>1</sup> 「隣接している話題は類似している」とは以下のような理由による。今回、合議を通して一文に対して一つの話題を確定させたが、合議前までは判定に悩み、複数の話題タグをつけていた箇所は多くあった。話題の流れを図示すると、A→AB→B のようになる。この時、中央の文に対しては A と B が同時に付与されており、これは話題 A と話題 B が重なる局面があるということに他ならない。本研究の手法ではこれを最終的に A→A→B のように整理し、話題の変わり目から A-B という類似した話題のセットを取り出したということである。もちろん、大きく話題が変更する場合もある。しかし、全体としては重なりながら少しずつ話題が変化する局面の方が多い。

3個以上のセッションがある話題86を対象にし、上位100個のエッジを描写したデータが図1である。

一見、「少子高齢化」と「植物」がつながっているなど不可解な連鎖もあるが、実際には「実家の年老いた両親が」「野菜や果物を送ってくる」という展開が一定数見られ、確かに話題の結びつきを反映していると認定できる。

グラフは全部で8つのクラスタに分かれ、これにあらかじめ取り除いた「食」を合わせることで、**話題は9つのクラスタに分けられる**ことがわかった。以下、各クラスタについて紹介する。ただし、点線でつながれている話題はクラスタが異なっても関係があると考えられるものである。

①「家・地域と趣味」 図1の右下に位置するクラスタである。「家事」「植物」「コレクション」「ものづくり」など多くの話題が含まれているが、実家や地域の話題が多く、その話題に趣味の話題が接続している。両者を分けることも考えられる。注目したいのは「環境問題」がこのクラスタに含まれることである。「政治」「戦争」などと異なり、「環境問題」

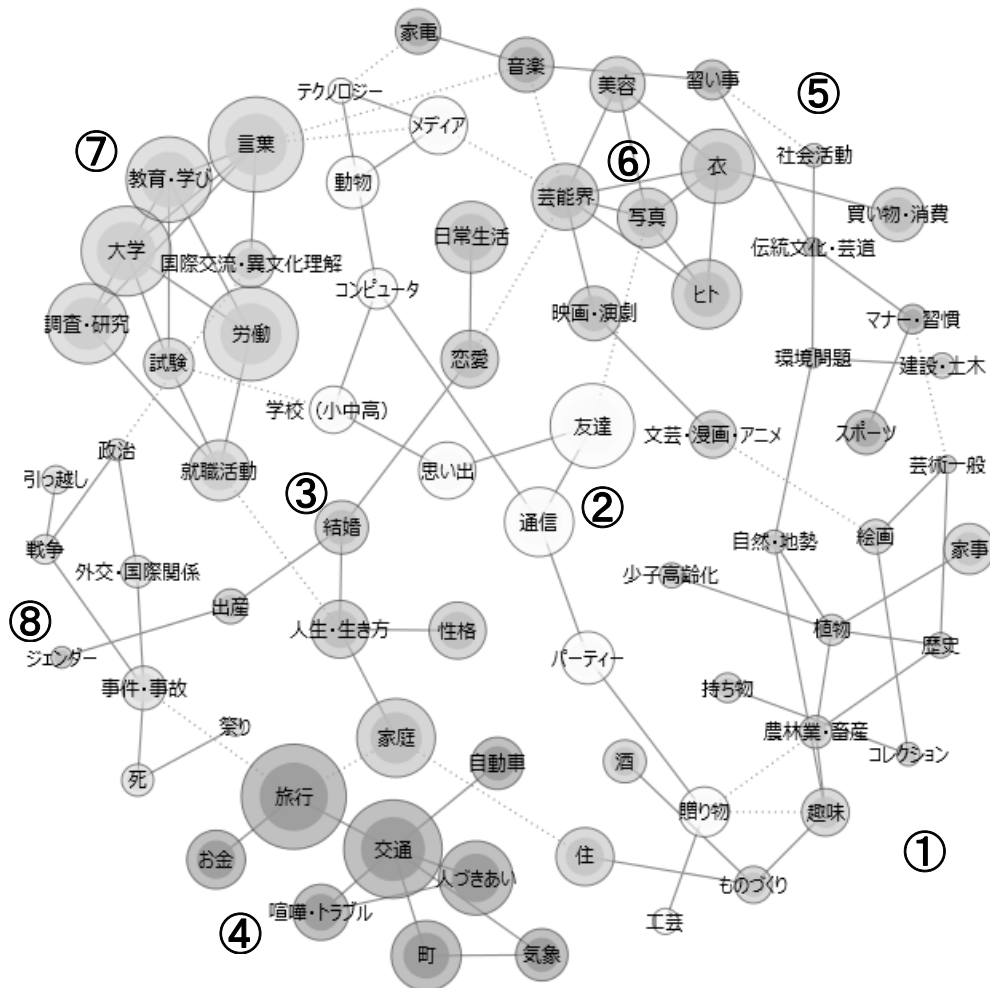


図1 『名大会話コーパス』における話題のネットワーク

は自分たちが住む地域社会の問題であり、またそのように考えている人だけがこれを話題にするとも言える。

②「友達と通信」 図1では中央上から中央下にかけて、やや右斜め下がりに横切る形で位置している。「パーティー」「贈り物」「メディア」「テクノロジー」が含まれる。

「友達」と「通信」は意外な組み合わせに思えるが、「通信」とはケータイやメールでのやりとりのことであり、現代で言えば SNS や LINE のことと考えれば、相性が良いことがわかるだろう。コミュニケーションという意味での通信であるが、それはコンピュータともつながっており、コンピュータと友人関係で分けることも考えられる。「メディア」はこのクラスタであるが、近年の YouTube などの発達を見れば、「通信」に入れることは妥当と思われる。「パーティー」や「学校（小中高）」も含まれるが、後者は話者が基本的に成人しているためであり、子どもの話題世界はまた異なった様相であると考えられる。

③「ライフステージ」 図1では中央やや左に位置している。「恋愛」「結婚」「出産」というまさにライフステージに関する話題と「日常生活」からなる。現実的にはこの2つを分けることも考えられる。このクラスタの特徴として、「一度話し始めると長い」話題が多いということも挙げられる。「ジェンダー」が含まれる点も興味深い。

④「移動と他人」 図1では下部やや左に位置している。「旅行」「交通」「町」といった移動に関する話題と、「人づきあい」「喧嘩・トラブル」からなる。2つのクラスタがともに「交通」と相性が良いことからこのような結果になっているが、明確に2つの部分に分けることができる。また、「旅行」の話題はかなりの頻度で家族に言及しており、「家庭」と隣接していることには注意が必要である。

⑤「習い事」 図1では上中央から右にかけた縁にそって細長く位置している。「音楽」「習い事」「スポーツ」「伝統文化・芸道」を含み、広い意味で他者とともに、仕事以外で打ち込む活動とまとめられる。『名大会話コーパス』の参加者は女性が多いので、カルチャー・センターの話題が多かったが、スポーツを趣味としている人間にとってのスポーツが同じ位置に当てはまると考えられる。

⑥「流行」 図1の右上に位置する。「写真」「衣」「芸能界」「美容」といった華やかな印象を持つ話題が集まっており、強固なクラスタを形成している。「写真」とは現代で言えばインスタグラムなどに対応し、「インスタ映え」と関係する話題群である。「文芸・漫画・アニメ」もここに含まれ、エッジの関係で描写されていないが「遊び・ゲーム」もここに含まれる話題である。

⑦「仕事・専門」 図1の左上に位置する。「言葉」「教育・学び」「就職活動」「労働」などは『名大会話コーパス』の参加者に日本語教育関係者が多いということを考慮すれば、まさに「仕事・専門」と位置付けられり。もちろん、他の職種であれば「言葉」「大学」は専門ではなくなるが、その場合はまた何か別の話題が「仕事・専門」クラスタを形成すると考えられる。

⑧「社会問題」 図1の左に位置する。「戦争」「政治」「外交・国際関係」「事件・事故」などであり、どちらかと言えば身近ではない話題群がクラスタを形成している。なお、「戦争」と「引っ越し」については、ちょうど録音が 9.11 の直後であり、それによって海外赴任を躊躇しているというやりとりがいくつかあったためである。

⑨「食と健康」 そして、最初に分析から除外した「食」は、実際には66%の会話に登場する、最も基本的な話題である。特徴として、固有名詞が多く語彙多様性が高いことや、持続度が短いという点があげられる(中俣ほか 2020)。また、「食」を含めたグラフも作成し、比較したところ、図1には表れていない「医療・健康」は「食」と同じクラスタに含めることが妥当であると判断された。

#### 4. おわりに

本研究の意義は話題の全体像の輪郭を描いたことにある。小話題がどのグループに含まれるかということは大きな問題ではなく、その内容は個人によって異なる。その中身は様々でも「仕事・専門」「家・地域と趣味」といった話題領域があり、その数がおよそ9程度ということである。

そして、話題の輪郭は日本語教育の輪郭でもある。例えば、「社会問題」の大話題はCLILとの相性が良く、「仕事・専門」の大話題はビジネス日本語や専門日本語に対応するであろう。「友達」と話すための日本語もあれば、「地域」社会の一員となるための日本語もある。また、生活という観点から見ると、日常的な家事や趣味の話題と、ライフステージについて考える話題は全く異なる話題領域であり、それぞれに特化した日本語があると考えられる。

#### 参考文献

- (1) 中俣尚己・建石始・堀内仁・小西円・山本和英 (2020)「自然談話コーパスに対する話題アノテーションの試み」NLP2020 発表論文
- (2) Nakamata Naoki (2019) Vocabulary Depends on Topic, and So Does Grammar *Journal of Japanese Linguistics*, 35-2, pp.213-234,
- (3) 橋本直幸(2018)『話題別読解のための日本語教科書読み物リスト 2017』科研費報告書
- (4) 藤村逸子ほか (2011)「会話コーパスの構築によるコミュニケーション研究」藤村逸子・滝沢直宏(編)『言語研究の技法：データの収集と分析』pp. 43-72、ひつじ書房
- (5) 山内博之(編)(2013)『実践日本語教育スタンダード』ひつじ書房

# ポスター発表

---

(第3部)



## 日本語教師発話の分析

### —中級レベル授業と初級レベル授業の比較—

立部文崇（徳山大学）・藤田裕一郎（朝日大学）

#### 1. はじめに

現在、社会的ニーズの高まりから日本語教師の国家資格化も広く検討されている。日本語教師の専門性を明らかにすることは、社会に向けて日本語教育の意義を発信、説明するうえで重要な課題の一つであると考えられる。

直接法による日本語の授業では、日本語教師は日本語学習者（以下、学習者）に対して学習者のレベルに応じて言語調整をおこなうティーチャートークを用いるとされる。このティーチャートークは、語彙や構文を学習者に合った適切なものにするなどの特徴を持ち（岡崎・長友, 1991）、日本語母語話者の自然な発話とはやや異なる側面を持つとされる。すでにいくつかの先行研究で、ティーチャートークがどういった特徴をもつのかについては、おおよその特徴が述べられている。しかし、それらが実際にどのように運用されているのかを実証的に検証したもの、また量的に検証したものについては管見のかぎり見当たらない。そこで本研究では、日本語教師発話コーパス（立部・藤田, 2015）を使い、初級レベルと中級レベル以上の授業で発せられた日本語教師の発話を比較し、専門性の一端を実証的に明らかにすることを目的にした。

#### 2. 先行研究と本研究の目的

Chaudron（1988）は、第二言語教育がおこなわれている様々な教室の研究から、言語教師の発話は、通常の発話と異なり、表1のような言語調整が行われていることが分かったとしている。

表1 ティーチャートークの特徴（Chaudron, 1988）

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) ゆっくり話す。</li><li>2) ポーズを頻繁に、かつ長くとる。</li><li>3) 発音を強調したり単純化したりする。</li><li>4) 基本的な語彙を用いる。</li><li>5) 従属節を少なくする。</li><li>6) 疑問文より平叙文を多く用いる。</li><li>7) 自身の発話を繰り返す。</li></ol> |
|---|

上記に挙げられる特徴をもつティーチャートークが用いられる基本的な目的は、図1にあげられたような言語調整によって、目標言語の能力が不十分な学習者の言語理解を促そうとするものである。

ティーチャートークに関する研究には、その特徴をまとめたもの（岡崎・長友, 1991）、教師がティーチャートークを用いる際の留意点を指摘したもの（片岡, 2000）、教師の自己研修の可能性を探るもの（山本, 1994）、日本語教師養成講座の教育実習の教案を分析したもの（佐々木・宮本, 2003）などがあるが、実際の発話を元にした先行研究は少ない。数少ない実証的な研究として坊菌（2009）があげられる。坊菌（2009）は、初級レベルから上級レベルまでの10の授業を対象に、導入の仕方、媒介語の使用、発話の速度、調整の仕方（発話コントロール）について分析している。そして、教師自身の言語調整の仕方について、初級レベルでは、繰り返しによる調整が多く用いられていたこと、また全体的に発話の区切りが短くなっていたことなどを報告している。しかし坊菌（2009）自身も述べているように、分析対象となったデータは各レベルから、それぞれ2つから5つに留まっており、量的な分析としては十分なデータ量とは言えない。そのため、坊菌（2009）が報告しているこれらの特徴がティーチャートークの特徴として一般的に認められるものなのかについては疑問が残る。そこで、本研究では、ティーチャートークの特徴を量的な側面から改めて検討することを目的とした。

### 3. 調査

調査には『日本語教師発話コーパス』（立部・藤田, 2015）を使用した。コーパスには、初級レベル約43時間分（45授業）、中級レベル約23時間分、上級レベル約3時間分（26授業）の教師と学習者の授業内会話が収められている。まずそれぞれの授業に含まれる学習者の発話を取り除いた。次に、[笑い][教師が板書する]などの文脈情報、[学習者1]などの個人情報を記述した箇所、記号などを削除し、教師の発話部分だけを残した。その上で、日本語文章難易度判定システム jReadability（以下、jReadability）を使い（注1）、授業ごとに発話文の数、総形態素数（延）、総形態素数（異）、一文の平均語数を算出し、用いられた語彙の難易度についても観察をおこなった。

### 4. 結果

jReadabilityによって算出された授業ごとのデータを初級レベルと中級レベル以上に分けた（表2）。コーパスデータの初級レベルの授業は授業数43、平均授業時間60.65分で、中級レベル以上の授業は授業数26、平均授業時間52.35分だった。各授業の録音時間が異なっていたため、同じ基準で比較することを目的に、「発話文の数」、「総形態素数（延）」、「総形態素数（異）」は1分あたりの値で算出した。

表2 授業データ 「授業数」以外は平均値、()内はSDを示す

	授業数	平均授業時間	発話文の数	総形態素数 (延)	総形態素数 (異)	一文の 平均語数
初級レベル	43	60.65分 (20.95)	11.95 (3.04)	97.92 (22.00)	8.57 (1.94)	8.28 (1.15) (注2)
中級レベル以上	26	52.35分 (17.48)	10.19 (3.03)	104.08 (32.16)	11.87 (3.06)	10.03 (1.58) (注2)

1分あたりの「発話文の数」、「総形態素数（延）」、「総形態素数（異）」と、「一文の平均語数」について、初級レベルと中級レベル以上との違いについて  $t$  検定をおこなったところ、「発話文の数」は初級レベルのほうが中級レベル以上よりも多かった ( $p=.023, r=.55$ )。「総形態素数（延）」は初級レベルと中級レベル以上に差は見られなかった ( $p=.349, r=.11$ )。「総形態素数（異）」 ( $p<.001, r=.97$ ) と「一文の平均語数」 ( $p<.001, r=.97$ ) は中級以上レベルのほうが初級レベルよりも多かった。次の図 1 は初級レベル、図 2 は中級レベル以上の授業で使われた語彙の使用割合を語彙の難易度別に示したものである（注 3）。

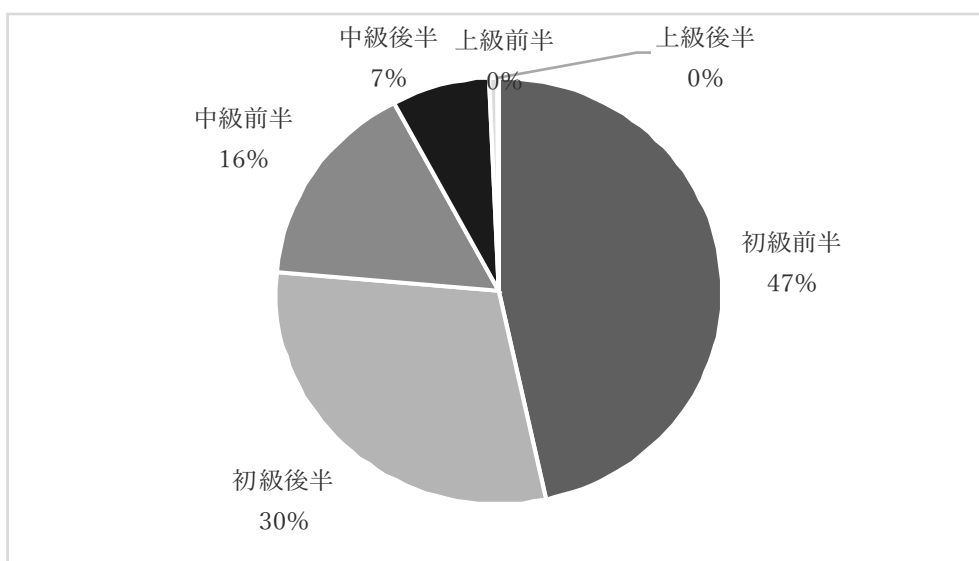


図 1 初級レベルの語彙用使用割合

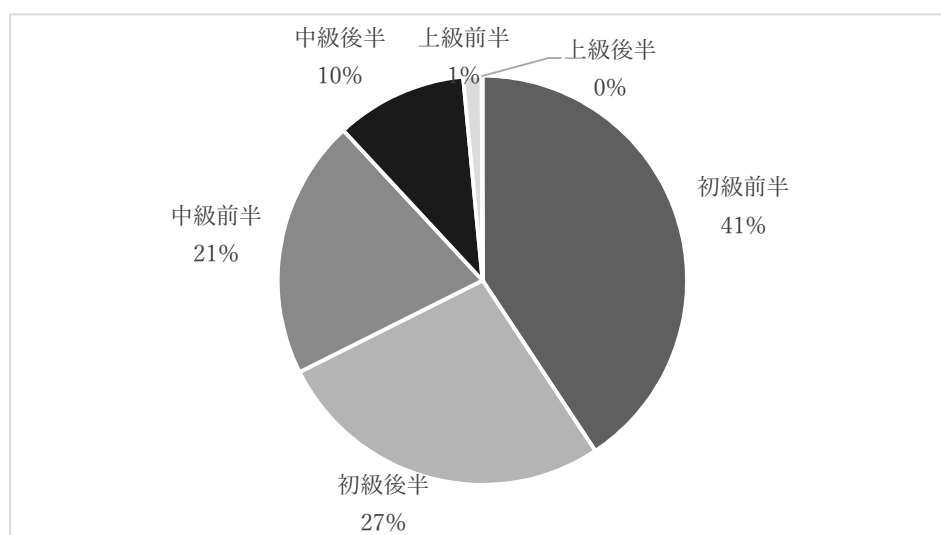


図 2 中級レベル以上の語彙用使用割合



初級、中級以上レベルともに、使用された語彙の難易度の割合は初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級前半、上級後半の順に多かった。

## 5. 考察

1分あたりの「発話文の数」、「総形態素数（延）」、「総形態素数（異）」と、「一文の平均語数」についての結果は、以下のようにまとめられる。

- (a) 発話文の数は初級のほうが多かった。 (初級 > 中級以上)
- (b) 総形態素数（延）に差はなかった。 (初級 = 中級以上)
- (c) 総形態素数（異）は、中級レベル以上のほうが多かった。(初級 < 中級以上)
- (d) 一文の平均語数も、中級レベル以上のほうが多かった。(初級 < 中級以上)

これらの結果からは、次の2点の特徴を日本語教師がもつ専門性の現れとして考えることができた。

1. 初級のほうが発話文の数が多いにもかかわらず、一文の平均語数は少ないこと。
2. 延べ形態素数には違いが見られないものの、異なり形態素数では初級より中級レベル以上のほうが多いこと。

1の特徴について、坊菌（2009）は、初級レベルの授業における教師の発話には文を短く区切るという特徴があると述べている。また本調査の結果からも同様の傾向が見て取れる。これらの結果からは、Chaudron（1988）が挙げている従属節を少なくするという特徴に当てはまる。つまり日本語教師の専門性をもつ教師の初級レベルの授業では、複雑な文を用いず、平易な構造で授業をおこなうと言う言語調整がなされていることになる。

次に2の特徴は、初級レベルの授業よりも中級以上レベルの授業のほうが単純に用いられている語彙の種類が多かったということを示している。これは、Chaudron（1988）が挙げている基本的な語彙を用いると言う特徴に当てはまる。要因としては初級レベル授業のほうがいわゆる語彙コントロール、語彙の使用範囲の幅が狭いということが考えられた。岡崎・長友（1991）も、ティーチャートークの特徴の1つとして語彙や構文を学習者に合った適切なものにするとして述べており、教師は熟達度が低い初級学習者に合わせて、意図的に語彙の使用範囲を狭めている可能性が考えられた。しかし2の特徴が現れる要因は、教師の語彙コントロールだけに要因があるわけではないことが、いくつかの観察からも見て取れた。使用語彙の調整以外の要因としては、初級レベルではストラテジーとして、発話の繰り返しを用いられている可能性が考えられた。本調査に用いた『日本語教師発話コーパス』（立部・藤田, 2015）においては、(1)のように同じことば繰り返されている教師の発話が散見された。

- (1) T: あーいいですねー。いいですねー。はい。はい。ね,行きませんかー。勉強,一にしませんかー。はい,いいですよー。はい,いいですよーはいしましょう。

この点については、坊菌(2009)の調査でも同様のことが報告されているほか、Chaudron(1988)も自身の発話を繰り返すことを特徴の一つにあげている。つまり教師は一度では聞き取れない、または理解できない初級レベル学習者のために、同じことばを繰り返すというストラテジーを用いていると考えられる。この結果、異なり形態素数は増えない一方、延べ形態素数だけが増える可能性が考えられる。またトピックの幅の違いについてもその影響が考えられる。最初にあげた要因である語彙コントロールによる可能性とも関連するが、初級レベル学習者のほうが知っている語彙の幅が狭いため、教師はそれに合わせ、身近で狭い範囲の話題を扱う可能性がある。話題自体の幅が狭いため、その中で使用される語彙の幅も自ずと狭くなる可能性が考えられる。2の特徴の現れは、ここまで言及した「使用語彙の狭さ」「繰り返しの多用」「トピックの狭さ」3つの要因はいずれかが直接的な要因として働いているわけではなく、いずれもが影響していると考えるのが妥当であろうと思われる。3つの可能性が考えられるものの、Chaudron(1988)が挙げている基本的な語彙を用いるという特徴と、自身の発話を繰り返すと言う特徴は、確認されることから、これらの特徴についても日本語教師の専門性のひとつとして考えることができるであろう。

またこの使用語彙の範囲に関わる特徴は、使用された語彙の難易度の分布においても同様のことが確認できた。それぞれのレベルで用いられていた語彙レベルの割合を分析した結果では、初級レベル、中級レベル以上ともに、初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級前半、上級後半の順に多いことは共通していたが、初級レベルは、中級レベル以上に比べ、語彙レベルが低い語彙を使用する割合が多かった(図1、2)。このことから、初級レベルの授業でも、中級前半や中級後半と判断される語彙も使われるものの、全体として初級レベルのほうが易しい語彙が使われる割合が多いという特徴があることが分かる。初級レベル授業を分析したjReadabilityの結果を観察してみると、「別冊」や「イラスト」など、教室環境における教室用語のような語彙や、「受け身」や「尊敬」など文法をメタ言語で説明する語彙などが中級後半や上級前半に分類されており、これらの語彙は初級レベルでも避けて通れず、中級レベル以上の授業と同様に使用する一方で、それ以外の部分については初級レベルの授業で用いられている語彙のほうが易しいことによるのではないかと考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、ティーチャートークの特徴を量的な調査により明らかにすることを目的に日本語教師発話コーパスを使用して、教師の発話を分析した。その結果、1) 教師は初級レベルの授業において、中級レベル以上に比べて短い文で話していること。2) 教師は初級レベルの授業に比べ、中級レベル以上の授業ではより多くの語彙を使っていること。3) 使用する語彙レベルは初級のほうが易しいことが量的調査によっても結果として現れた。この結果は、Chaudron(1988)がティーチャートークの特徴として挙げている7つのうち少なくとも3つは量的にも観察できたことを示しており、学習者に応じた言語調整が日

本語教師の専門性の一端として、存在しているという点が確かにかがえた。

しかし日本語教師の専門性をより明確にするには、以下の課題が残っていると考えられる。

1. ティーチャートークと日本語母語話者の日常会話を比較し、日本語教師の発話の特徴をより明確にすること。
2. Chaudron (1988) が挙げているテキストデータからは観察できない「ポーズ」の回数や長さ、発話のスピード、発音の明確化などについても違いを鮮明にしていく必要がある。

今後、これらの課題に取り組むことにより日本語教師の専門性がどのような点にあるのかを明らかにしていきたいと考えている。

#### 注

- (1) 本研究では、日本語文章難易度判別システムを使用した。jReadability は、本来ティーチャートークのような話しことばを分析するシステムではないが、本調査で分析する項目は書きことばにも話しことばにも共通する項目で、本システムで分析しても問題ないと思われること。この分析をするにあたって他に適当な分析ツールが見当たらないことから、本システムを使って分析することにした。
- (2) 一文の平均語数の標準偏差は授業ごとの一文の平均語数の標準偏差の値を示している。
- (3) 語彙のレベル判断は jReadability が行ったもので、jReadability の作成者が独自に開発した語彙表に基づいている。

付記 本研究は、JSPS 科研費 JP17K02872 (研究代表者：藤田裕一郎) の成果を含んでいる。

#### 参考文献

- (1) 岡崎敏雄・長友和彦 (1991) 「日本語教育におけるティーチャートークーティーチャートークの質的向上に向けて」『広島大学教育学部紀要』2, 39, pp.241-8.
- (2) 片岡朋子 (2000) 「日本語教師の授業における『話し方』についてー適切な日本語のコントロールの要因ー」『東京家政学院大学紀要』東京家政学院大学, 40, pp.181-183.
- (3) 佐々木智子・宮本律子 (2003) 「日本語初級クラスにおける導入方法ー日本語教師養成講座の実習授業教案を分析してー」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』25.
- (4) 立部文崇・藤田裕一郎 (2015) 『日本語教師発話コーパス』<http://www.corpus-ft.com/>.
- (5) 防菌絵里子 (2009) 「日本語学習者に対するティーチャートークに見られる諸特徴」『愛知教育大学平成 21 年度修士論文抄録』愛知教育大学
- (6) 山本幸子(1994) 「日本語教育におけるティーチャートーク」筑波大学地域研究科修士論文
- (7) Chaudron, Craig. (1988) "Second language classrooms: research on teaching and learning." Cambridge University Press.
- (8) 日本語文章難易度判定システム jReadability: <https://jreadability.net/>

## ミャンマー人日本語教師研修 —遠隔指導を中心とした実践報告—

佐藤瑞恵（横浜国立大学）

中野玲子（ジャパンプロフェッショナルヒューマンアカデミー）

### 1. 実践の概要

本発表は、ミャンマーの技能実習生向け日本語学校（JEC 日本語学校、以下 JEC）に勤務するミャンマー人日本語教師（以下 M 教師）を対象とした、遠隔指導と訪問指導による教師研修の実践報告である。本研修は、「M 教師が授業中母語で日本語の文法解説ばかりしており、学習者の日本語会話力の向上が見えないこと」及び「来日後の就労先で意思疎通に困難が生じていること」に問題意識を持った JEC からの相談に応える形で開始された。研修方針に「文法解説から就労後の接触場面を意識した教育への変換」を掲げ、第一段階として「日本語を使って指導し、学習者の基礎聴解力を高めること」、第二段階に「学習者の発話機会を増やすこと」、さらに「本研修終了後に M 教師が学び合い、教師力を高めていけること」を3つの目標とした。

遠隔指導では、日本語を使って授業をするための基本表現「クラスルームジャパニーズ<sup>(3)</sup>（以下 CRJP）」を指導し、学習者の発話を促す教室活動について考える「導入研修」、模擬授業を通して教育技術を高める「スキルアップ研修」の2つの研修を行う計画を立てた。また遠隔指導が進むにつれ、ミャンマーへ訪問し直接指導をする必要性も感じられたことから、「訪問指導」も加えた。本発表では、研修の成果と課題について、授業報告、及び関係者間の連絡ツールとして用いたビジネスチャットツール chatwork<sup>(4)</sup>上の記録を基に報告する。

表1 教師研修を実施した JEC 日本語学校について

所在地	マンダレー(2019年3月研修開始)、ヤンゴン(2020年1月開校時より研修開始)
受講生	技能実習生候補者。100%団体監理型で就労。 日本語学校終了後来日、1か月の入国後講習の後、各企業に配属。
日本語教師	教務主任1名。日本語教師約11名。(離職者もあり一定ではない)。 全員 N3 レベル相当以上、日本滞在経験者も在職。
メイン教科書	『できる日本語』初級及び初中級。(本研修以前は、『新日本語の基礎』を使用していた。)

### 2. 遠隔指導

#### 2-1 遠隔指導の方法

遠隔指導に使用したソフトは、クラウド型ビデオ会議サービス zoom<sup>(5)</sup>である。ミャンマーはインターネット環境の整備が不十分で、他アプリは通話が途切れがちであったが、zoom はほぼ途切れることなく利用可能であった。

遠隔指導中は、マンダレー校とヤンゴン校のそれぞれ1教室にM教師が集合、PC各1台を日本と繋いだ。ミャンマー側のPCには広角レンズを搭載したWebカメラを装着し、教室全体をJ教師が概観できるよう機材を設定した。音声も広角マイクを使い、教室全体から音を拾えるようにした。J教師は4人のチームティーチングで担当した。

## 2-2. 遠隔指導の内容

### 2-2-1. 導入研修

2019年3月～4月にかけて計4回実施した。導入研修ではこれまでの母語での指導スタイルを改めるため、CRJPの表現や使い方を講義した。また本研修から使用が始まった新しい教科書(『できる日本語』)に慣れるため、教える順序や練習の方法、活動の目的を確認した。M教師は本研修が行われるまで、口頭練習の方法や練習の目的、活動の意義などについては考えたこともなかったという。そのためこれらについてはワークショップ形式とし、全員で話し合いながら研修を進めた。

### 2-2-2. スキルアップ研修

スキルアップ研修は、2019年5月～2020年3月まで、毎回2時間、合計25回実施した。(本実践は現在も継続中である。)スキルアップ研修はM教師が模擬授業を実施し、CRJPや文型導入、ドリル、ペアワーク、グループワークなどの方法についてJ教師からフィードバックを受けるという形式で実施した。

## 3. 訪問指導

2019年8月17日から3日間、J教師1名が効果的な研修に向けた現地の状況把握を目的としてマンダレー校に赴き、訪問指導を行った。今回の訪問指導では、J教師とM教師のラポールの形成を促し、J教師たちがJECの現状をよりよく理解をすること、JECの中心的な人材を育てることを課題に設定した。訪問指導では、授業見学、初中級レベルの教え方のワークショップ、個人カウンセリング、文法全般の質疑応答、技能実習制度についての解説、教材の整備を行った。

## 4. 本研修の成果と課題

### 4-1. 遠隔指導でみてきたこと

本研修より、文型積み上げ式のテキスト(『新日本語の基礎』)から、新しいメインテキストの使用が始まり、はじめのうちはM教師達は戸惑っていたようだったが、模擬授業を重ねるに従って、M教師間でテキストの使い方を共有する様子も見られ、次第に抵抗感は見られなくなった。また、本研修の第一の課題であるCRJPについても、導入研修で説明した後、M教師たちは使うことができた。これらの改良後、JECより「学習者たちの日本語使用が大幅に増加している。」との報告を受け、学習者がテキストのモデル会話を楽しんでいる様子や、テキストにある活動の実践を写真付きで知らせてくれた。M教師は既に日本語で指導できる力を十分もっており、語学教師として授業を改善していく力が備わっていた。

一方、M教師は単純リピートや母語による文法解説を中心とする日本語教育を受けてお

り、それら以外の教授法については知識がないことが明らかになった。また、就労後の接触場面を考慮した教室活動を考えていないことも判明したが、それは彼ら自身が接触場面を意識した教育を受けていないことに加え、今まで授業案を練ったり、教材を準備したり、様々な練習方法を考えたりする必要性がなかったということが大きな要因だと思われる。M 教師に必要なのは、学習者のニーズを考慮した教育の重要性を理解し、それに合わせた練習方法や教室活動を考えていくこと、そして、自らの授業を振り返っていくことと言えるであろう。

#### 4-2. 訪問指導でみてきたこと

今回の現地訪問では、遠隔研修の際に生じていた、お互いの価値観や文化に関する理解不足が明らかとなった。その一例として、訪問研修を進める中に、M 教師より「聴解の CD を聞く回数は何回か」「口頭練習は何回すればいいか」「J 教師 4 人のうち、どの先生の教え方が正しいか」など、[正しい教え方]を教えて欲しいという要望があがり、J 教師が指導した「指導の一案」が、現地では「絶対化」しているということも判明した。ある M 教師は「ミャンマーでは教師や年配者の意見は「絶対」であるという考えが強い。だから正解となる指導法が知りたい。」と教えてくれた。

また、現在のミャンマーの社会ではキャリア形成にあまり関心がなく、待遇の不満があれば、すぐに転職してしまうため、長期的に良い人材を確保することが難しいという話も伺えた。本研修の目標である「学び合い」は、長い目でキャリアに目を向けることが重要であり、職務にやり甲斐を感じていけるような試みも必要である。これらに加え、JEC は職員不足のため、1 人あたりの授業数が大変多いという経緯から、J 教師の指導通りに授業を組み立て、準備をすることは現実的に不可能であるということもわかった。

### 5. 訪問指導後の新たな取り組み

#### 5-1. LINE による教育支援

訪問指導中、M 教師から「遠隔指導だけでは、日常的な疑問の解決の場がない。」という意見が挙がったため、現地で解決不可能な質問を相談できるように、2019 年 10 月より M 教師と J 教師をスマートフォンアプリ LINE<sup>(6)</sup>で繋ぐことにした。

これまでにあった M 教師の質問の傾向を分析すると、J 教師が M 教師にとっての課題と感じている「授業運営スキル」よりも、「日本語の語彙や文法」に関するものが多い。LINE で質問をした M 教師は、比較的 JEC での勤務の長い 3 名の教師のみで、新任教師は誰も質問をしていない。今後は新任教師が積極的に質問できるよう工夫し、より良い授業づくりをサポートする場となるよう改善したい。

#### 5-2. 遠隔による入り込み授業見学

訪問指導をする中で、模擬授業だけでは、学習者とのインターアクションが見えず、M 教師の授業運営スキルの向上にもつながらないのではないかという思いが芽生え、ミャンマー側と日本側で話し合いを重ね、実際に授業が行われている教室の中にカメラとマイクを設置し、zoom により遠隔から授業見学をすることになった。指導開始は 2020 年 1 月で、

現在もこの実践を続けている。

## 6. 今後のより良い実践に向けて

今後は以下の点に注力して、本実践を改善していきたいと考えている。

### ① 遠隔指導、訪問指導、SNS 等による個別サポート体制を併せ持つ「ハイブリッド研修」の構築

これまで遠隔指導や e-learning による日本語教育は様々に実践されてきた。しかし、本実践者は、4-2 で述べたように、現地の状況を正しく把握し、双方の繋がりを強くするためにも、従来の実践に加え「現地訪問」を行うことが重要であると指摘したい。

また、今後は「SNS によるサポート」も充実させることにより、「遠隔」「訪問」「SNS」の3つのハイブリッド型の研修を作り上げていくことが課題である。

### ② 教師力を高めていくための意識作り

本研修の最終的な目標に「本研修終了後に M 教師が学び合い、教師力を高めていけること」としていることから、M 教師自ら、教師力の向上のために積極的に働きかけていくことを期待したい。しかし全体を俯瞰すると、M 教師の中には「キャリア形成への意識の弱さ」や、「LINE サポートに対する消極性」が見られ、目標達成にはまだ距離がある。今後の実践では、M 教師の教師観を探り、教師キャリアに対する思いや、仕事のやり甲斐、本研修に対する思いなどを含めた意識調査を実施し、研修内容を改善していく必要がある。「自ら学んでいく教師」を育てるには、どのようなサポートを構築できるか、課題に向き合いながら、よりよい答えを導いていきたい。

## 注

- (1) 厚生労働省「『外国人雇用状況』の届出状況まとめ(平成 30 年 10 月末現在)」  
[https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_03337.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_03337.html) (2020 年 3 月 14 日閲覧)
- (2) 竹村徳倫(2014)を参照。
- (3) 教室内での活動の指示を与えるための日本語の決まり文句。  
「始めましょう」「立ってください」等。
- (4) ビジネス用コミュニケーションツール。(https://go.chatwork.com/ja/)
- (5) ビジネス用ビデオ会議ツール。(https://zoom.us/jp-jp/meetings.html)
- (6) LINE 株式会社が開発提供するソーシャル・ネットワーキング・サービスとそのアプリ。

## 参考文献

- (1) 竹村徳倫(2014)「インドにおける非母語話者教師向けオンライン日本語研修 - 遠隔地を対象としたブレンディッドラーニング -」『国際交流基金日本語教育紀要』第 10 号 pp.39-54
- (2) 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』pp.68-83, ひつじ書房

## 日本語教育学における質的研究の問題をどう読みとるか

—大学院生の研究力向上支援の観点からの事例分析—

朴在恩（一橋大学大学院生）

### 1. はじめに

近年、質的研究が広く行われ、日本語教育系大学院でも質的研究を修士論文、博士論文とする大学院生が多く見られる。近年、学習者、教室、教師を質的に描く質的研究に役立てようとする書籍（舘岡 2015）の出版は質的研究の深みを与えている。一方で、日本語教育学は「質的研究に関連する広範囲な理論や方法論、研究倫理などを学べる場が少なく、評価や基準について研究者間で議論する機会もほとんどない」、「研究者や教師が他分野の研究書などを参考にしながら試行錯誤をしている」（八木 2015）と捉えられている面もある。このような学術研究の現状は質的研究の質の問題、研究力、研究者育成とも関連すると思われる。質的研究のブームに伴い、研究の質が問題視されて久しいなか、「質的研究、それ自体が内包している問題」は取り上げられてきたが、日本語教育学研究における「質的研究を遂行する上で、研究者が経験する問題」に焦点を当てた調査は十分とはいえない。

一方、日本語教育学会の日本語教育学の研究・実践領域全体の俯瞰的輪郭にある「学術研究の質的向上」、研究動向に基づく文部科学省の「研究力向上改革 2019」、日本語教育の現状、政策、研究に関する議論（牲川・有田・庵・寺沢 2019）といった近年の動向を踏まえると、「研究」を通じて日本語教育と関わる社会的課題に役立てていくことは、より日本語教育を社会に理解してもらうことにつながるのではないかと考える。そのためには、研究者の育成、特に今後の日本語教育、研究、社会へ向けたコミュニケーターの役割をしていく大学院生の研究力に焦点を当てることも重要であろう。

そこで、本発表は質的研究を遂行する上で大学院生が経験する問題発生領域と課題を考察し、研究力向上支援の方向性を検討する。一方、質的研究と言っても、エスノグラフィ、会話分析など、様々な理論的立場と学派が存在する。本発表は、調査対象の事例を理論的立場と学派でなく、インタビューという共通する調査法を採用した事例を対象とした。

### 2. 研究方法

#### 2-1. 調査対象とデータ収集

協力者は日本語教育系大学院において質的研究を研究論文とした大学院生 4 名である。日本語教育学研究におけるインタビュー研究の動向（朴 2018）に基づき、はじめて日本語学習者を対象に行ったインタビューを分析データの中心とした大学院生とした。調査依頼に際しては、研究の趣旨、質問内容を伝え、協力の承諾を得た。調査は、2018 年 3～6 月に約 2 時間の半構造化インタビューを実施し、使用言語は協力者の希望を配慮し日本語にした。調査では「研究遂行の 3 つのフェーズ（研究企画、調査実施、分析執筆）における



感情について」を質問した。「感情」とは、質的研究の遂行上に抱いた感情のことを指す。インタビューでは大学院生が抱えた問題のイメージングを助けるために、調査協力者により描かれる「感情心理グラフ」を用いた。感情心理グラフに沿って楽しさ、満足度なども尋ねた。全体の感情を語ってもらうことは、問題経験の文脈を理解、分析する上で重要な背景としての役割が考えられたからである。答えに応じて出来事、捉え方、行動、その理由と背景について質問を展開していった。また、大学院生らの同意を得て録音した。

表 1 大学院生 4 名の質的研究の背景

協力者	協力者属性	質的研究の目的	調査使用言語の類型	学習者との親疎関係
A 氏	JNS	学習者の生活と意識調査	学習者母語	初対面 (疎)
B 氏		学習者の学習リソースの理用意識	学習言語	初対面 (疎)
C 氏	JNNS	授業での学習者の意識変化	学習者母語と 学習言語混用	初対面 (疎)
D 氏		学習者の学習リソースの理用意識	学習者母語	初対面 (疎)

JNS は Japanese native speakers, JNNS は Japanese nonnative speakers である。

## 2-2. 分析方法

インタビューの録音から文字起こしデータを作成し、佐藤 (2008) の質的データ分析法を用いて分析した。手順は、文字起こしデータを熟読し、データに含まれている研究遂行上の問題、背景要因となっていると考えられる発話を切片化した。次に、切片化された発話を短い文章で要約し、サブカテゴリーを生成した。その後、類似のサブカテゴリーを集め、サブカテゴリー間の関係を検討しカテゴリーを生成した。最後に、類似するカテゴリーを括り、質的研究遂行上の問題群とした。「感情心理グラフ」は分析データから除外した。

## 3. 結果と考察

分析結果を図 1 に示す。図 1 に大学院生らが抱えた問題のサブカテゴリーの例、カテゴリー、問題群を示した。本文中のインタビューデータには「」, カテゴリーは【 】記号を付す。大学院生らを括弧 (A, B, C, D) に入れ示した。

### 3-1. 大学院生 A 氏の分析結果

大学院生 A 氏 (以下, A 氏) の語りから 14 個の問題のカテゴリーを生成した。A 氏は、学習者の日本の生活と意識調査を目的に、1 名の学習者に行ったインタビューデータを質的に分析した。質的研究を採用した理由について、学習者の話を実際に聞いて今後の日本語教育の切り口を検討するためであったと語った。分析結果のうち、「日本語でインタビューできない」という【インタビュー言語】の問題について述べる。A 氏は日本語母語話者の大学院生である。【インタビュー言語】のカテゴリー (図 1 のカテゴリー6) は、「研究計画は入学した時と同じですか」の質問に対する答えから生成した。調査での使用言語 (以下, インタビュー言語) を日本語に計画していたが、学習者側が「あまり日本語話したが

らない、勉強はしたいんだけど、わたしとの（インタビュー）ではいっさい日本語話しませんっていうか、話したくないっていうか、ちょっと自信がないっていうか、（中略）ま、そういうので（学習者母語）だったんで」という態度を示したという。そこで、A氏は調査のしやすさより、学習者に配慮し学習者母語での調査へと研究の方向性を変更したという。「日本語でできたらそれは一番よかったんだけど、まずはそれは無理な環境であったんで、日本語は無理で、で、（学習者母語）を使って、確かに私の（学習者母語）力が（学習者）たちとか、あと（学習者の母国）の発音に不慣れだったこともあって、あと私の語彙力の問題だとか、なので（学習者）たちも私の（学習者母語）レベルに合わせた話し方をしてくれてたと思うんですよ、きっと」のように、【インタビュー言語】の問題は調査実施上の言語運用の問題に影響したことがうかがえる。また、調査の企画段階では学習者との【インタビュー言語】の調整の問題であったことが、調査実施上の【インタビュー技術】、調査後の分析執筆の言語翻訳、発話の意図の確認、分析に影響を及ぼしたことが確認できた。以上の分析から学習者の語りを分析データの中心とする質的研究では学習者の日本語使用意識の問題がデータの質に影響する問題要素であることがうかがえる。

### 3-2. 大学院生 B 氏の分析結果

大学院生 B 氏（以下、B 氏）の語りから 11 個の問題のカテゴリーを生成した。B 氏は学習者の学習リソース利用への意識調査を目的に、3 名の学習者に行ったインタビューデータを質的に分析した。質的研究を採用した理由について「学習者の日本語レベルの問題で質問紙調査の記述データが使えなかった」「質問紙調査の挫折があってインタビューにこだわった」という。分析結果のうち、「調査上の使用言語の選択」により生じた【インタビュー言語】の問題（図 1 のカテゴリー 6）について述べる。

B 氏は日本語母語話者の大学院生である。B 氏の【インタビュー言語】のカテゴリーは、調査対象者探しの問題を語った B 氏に、筆者の「対象者探しの問題以外にちょっと真剣に考えてたこととか、気を付けたこととかありましたか」の質問に対する答えから生成された。「その、言語の問題なんですけど、日本語学習者の人たちはまあまあレベルはあるんですけど、やっぱり深い話に入れなかったですね」、「インタビューしながら、あ、これは使えないかもしれないって思いましたね（笑い）」、「この人たちの録音は文字化してもどうしようっていうのが正直あって、（学習者 1）はすごく語ってくれたんです、で、（学習者 1）のあれは面白かったんですけど、2 人（学習者 2, 3）は、全然期待するような語りが出てこなくて私も引き出せなくて、これはまずいと思いました、調査中ですね」と語った。B 氏は質問紙調査でも学習者の日本語レベルが原因でデータの質を確保できなかった挫折経験をしていた。上述した語りから、質問紙調査と同様の問題がインタビュー調査でも生じていたことがわかる。また、「マイナスの面はやっぱりあの一、初めて会う人とかに聞くのは難しいと思いましたね」のように、【インタビュー言語】【インタビュー技術】【ラポール形成】の問題は関連して生じていたことが推察される。続いて「たぶん本当は（学習者母語）で最初からしたほうが語れたと思いますね、その 2 人に関しては」と語った。そこで、筆者は「日本語でインタビューしようとしたのはなんか理由があったんですか」と尋ねた。B 氏は「（学習者 1）が結構話しちゃったので、なんかもうこの人たちも日本語でいいかな

と違ってやってみたら、あ、これはまずかったなって、やりながら、あ、言語日本語じゃなかったなっていう感じがしました」と語った。筆者の「この方たちに何（なに）言語でしましよとかは」の質問に「相談しなかったです」と語った。上の語りから学習者の語りを分析データの中心に位置づけようとしたB氏にとって、調査実施中に気づいた【インタビュー言語】選択の誤りの問題はデータの質を確保できない原因であったことがわかる。

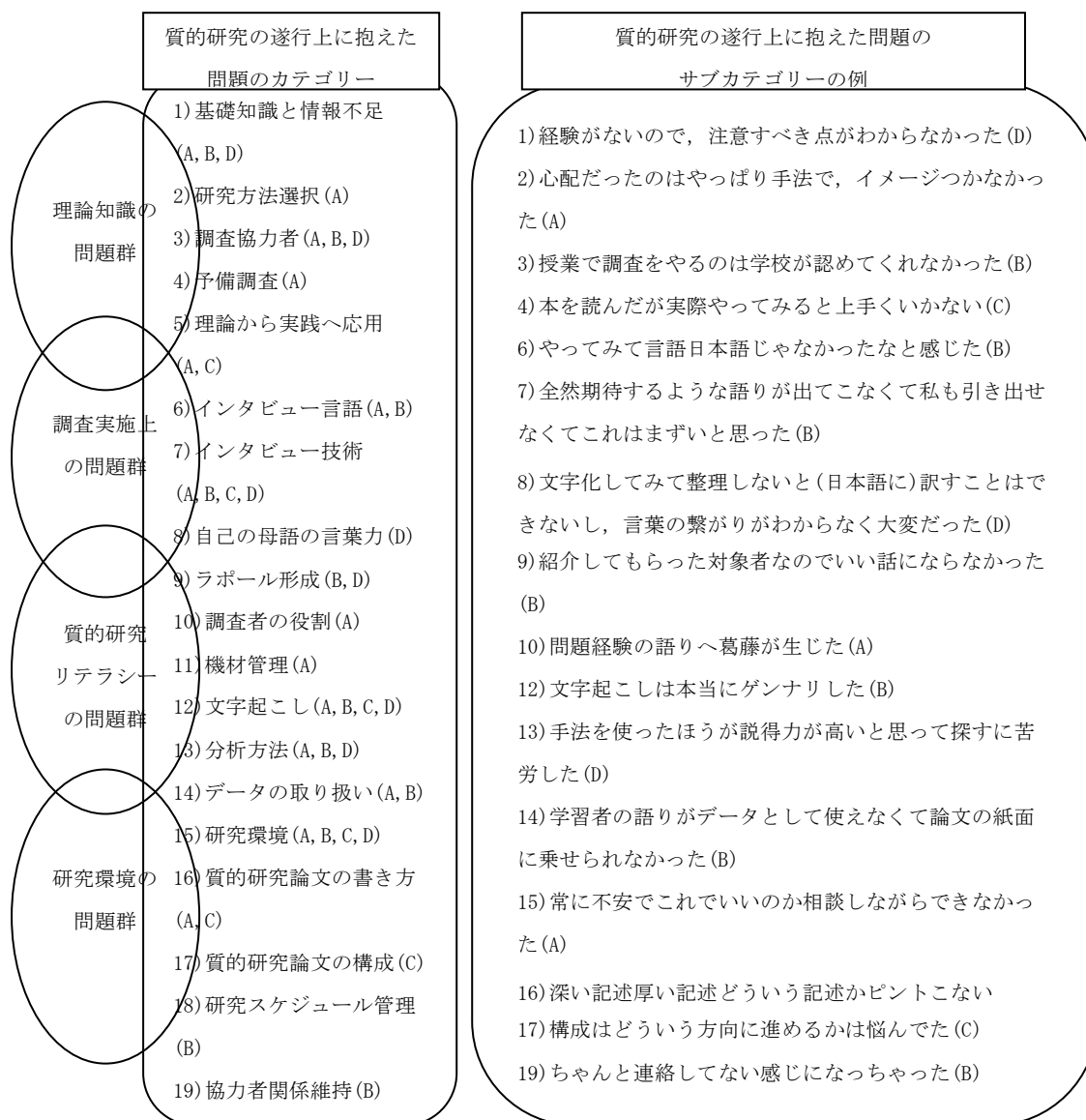


図1 大学院生4名の質的研究に及ぼした問題

### 3-3. 大学院生C氏の分析結果

大学院生C氏（以下、C氏）の語りから6個の問題のカテゴリーを生成した。C氏は学習者の日本語関連授業において、授業を通して学習者の意識がどのように変化していくのかの調査を目的に、授業を受けるクラスの学習者らに行ったインタビューデータを質的に分析した。質的研究を採用した理由について、「少人数に対して詳しく聞けるといのがあつ

て」と語った。分析結果のうち、「質的研究論文の深い記述，厚い記述が難しい」ことにより生じた【質的研究論文の書き方】の問題（図1のカテゴリ-16）について述べる。

C氏は非母語話者の大学院生である。【質的研究論文の書き方】のカテゴリ-は、調査後の分析執筆フェーズで抱えた問題経験の語りから生成された。C氏は「質的調査のガイドブックに、深い、深い、厚いという表現が使われてるんですが、深い記述，厚い記述，どいう記述か，やっぱりピンとこなくて」，「論文にまとめるのはやっぱり難しい」と語った。また、「なんかこのような質的調査を用いた論文を書く前に，ま，本もガイドブックのような本を読んだんです，ま，一応，どのように記述したほうがいいのか，イメージは持っているんですが，実際自分でやってみると，ちょっとこう，上手くない場合が結構多いので，ま，書く時は気を付けて書いてたんですが，やっぱりまだ未熟なところが多いと指摘されてるので」のように，【質的研究論文の書き方】の問題の背景には【理論と実践の差】の問題がうかがえる。最後に，【質的研究論文の書き方】の問題をめぐってC氏は「わたし本当に研究の才能があるかと思ってた」と自己を否定するような語りと，「研究のことは何も考えないで逃げてた」の語りからC氏の挫折感がうかがえる。

### 3-4. 大学院生D氏の分析結果

大学院生D氏（以下，D氏）の語りから8個の問題のカテゴリ-を生成した。D氏は学習者の学習リソースの利用状況と動機づけの調査を目的に，予備調査としてアンケート調査をし，本調査としてインタビュー調査を行い質的に分析した。質的研究を採用した理由について，「学習リソースに対する評価を聞くため」，「アンケートをしたら書く時間が長くなって協力者に負担がかかるし聞くのが効率的かなと思いました，あとはアンケートを書かせてもその場で掘り出すことができない，深く聞き出すことができないと思いました」と語った。分析結果のうち，【自己の母語の言葉力】（図1のカテゴリ-8）について述べる。

D氏は非母語話者の大学院生である。D氏は，D氏と同じ出身の日本語学習者と日本語母語話者にインタビューした。【自己の母語の言葉力】のカテゴリ-は，筆者の文字起こしに関する質問に対する答えから生成された。D氏はD氏の母語で学習者にインタビューを行ったという。「インタビュー中は（自分の母語力）についてそう感じなかったですけど，文字化してみたら，文字にちゃんと反映してみたら，訳す時は（自分の話りの）文法ちゃんと整理しないと訳すことはできないじゃないですか，あれ，言葉の繋がりがわからなくて大変でした」と語った。また，言葉が「通じるから注意しなかったと思います」と語った。D氏にとって，母語が調査の質を確保する促進要因というより，自己内省，翻訳問題，インタビューの繋がりの理解への阻害要因となっていたことがうかがえる。また，調査実施中に【自己の母語の言葉力】の問題に加え，「流されやすい，面白い話があったらすぐ行っちゃいました」，「文字化する時に，あれ，関心があることは全然聞かなかったんで，で，2回目のインタビューで補いました」という語りで，【インタビュー技術】の問題が同時に生じてしまい，その結果，そのインタビューがデータとして十分なものにならなかったため，一人の学習者に再調査をしたと述べた。特に，文字起こし作業における【インタビュー技術】【自己の言葉力】などの自己内省が活発に行われたのは大学院生B氏にも表れていた。このことから，文字起こし作業が調査と研究方法と，自己省察に役立つことがうかがえる。

#### 4. 日本語教育系大学院生の質的研究の研究力支援をめぐる課題と方向性

大学院生らの質的研究の研究力に影響を及ぼす問題のカテゴリーを類型化した結果、1) 調査力(調査領域)にまつわる問題、2) 質的研究リテラシー(調査以外の領域)にまつわる問題、3) 理論知識にまつわる課題、4) 研究環境にまつわる問題が研究力向上のために解決していく課題として考えられた。次に、研究力向上支援の観点から課題解決の方向性を検討した。(1) 研究実践知が要因である対調査力、対研究力の課題は実践教育と研究教育のバランスのとれたカリキュラムと授業設計、(2) 研究実践を支える理論知識の欠如が要因である対理論知識の課題は研究方法論教育、(3) 研究コミュニティ内の相互作用が要因である対研究環境の課題は大学院の研究方法論教育実態調査、ニーズ調査、指導困難調査等が考えられる。教育と研究の両輪を考慮し、実現可能な研究課題の検討が考えられる。

#### 5. まとめと今後の課題

本発表は、質的研究を行った日本語教育系大学院生4名を対象に、大学院生の研究力に及ぼす問題について分析した。その結果、大学院生が行う質的研究の遂行に影響する問題領域として、調査力(調査領域)、質的研究リテラシー(調査以外の領域)、理論知識、研究環境の問題が明らかになった。また、研究遂行上の言葉力不足に関する自己内省(大学院生A, B, C)が行われていたことを確認した。大学院生は大学院での教育と研究が媒介となり、学ぶ人から教える人へ(大学院生C, D氏)、教える人から学ぶ人へ(大学院生A, B)ライフシフトする。大学院生A, B氏のように、日本語教育現場から形成された問題意識と研究の必要性を認識し大学院へ進学する人が増加している。しかし、本研究を通して教育実践知と研究知が比例しないことが明らかになった。一方、本研究で取り上げた事例がすべての日本語教育系大学院生らの質的研究の問題とはいえない。今後も研究動向調査と事例分析を継続し、大学院生の研究力支援のための継続的調査を検討していきたい。

#### 参考文献

- (1) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (2) 牲川波都季・有田佳代子・庵功雄・寺沢拓敬(2019)『日本語教育はどこへ向かうのか—』くろしお出版
- (3) 舘岡洋子(2015)『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』ココ出版
- (4) 日本語教育学会「公益社団法人日本語教育学会理念体系—使命・学会像・全体目標・2015-2019年度事業計画—」
- (5) 朴在恩(2018)「日本語教育学研究におけるインタビュー研究の諸相—学会誌『日本語教育』に見る変遷と動向—」『日本語教育』170, pp. 92-106.
- (6) 文部科学省「研究力向上改革2019」(2019年4月23日)  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/25/1416069\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/___icsFiles/afieldfile/2019/04/25/1416069_01.pdf)
- (7) 八木真奈美(2015)「質的研究の認識論—言葉を使う人間とその世界を理解するために—」『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』ココ出版

## 一般教員が語る留学生指導と その省察を促す日本語教員の役割についての考察 —日本語教員による一般教員へのインタビューから—

松本明香（東京立正短期大学）

### 1. はじめに

本研究の目的は、国内の短期大学（以下、「短大」）に所属し、日本語教育学が研究の専門分野ではないが留学生指導に携わる教員（以下、「一般教員」）が留学生指導を省察するプロセスに着目し、日本語教員はその省察にいかに関与し得るかを考察することにある。

「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」（日本学生支援機構2019）によると、国内大学の学部在籍者は84,857人、短大在籍者は2,439人である。そのうち学部の約83%、短大の約99%が私立の教育機関であり、各大学が少子化に伴う「定員割れ」に起因する経営上の難局から脱するためにも留学生は重要な存在（永岡2019）とされ、留学生数は絶えず増加している。その中で、日本語以外の授業では日本人学生と同様に受講しながら、授業についていけず「おいてけぼり」となる留学生も少なくない。しかし、留学生にとっては日本語以外の授業でも日本語の学びが起き、その学びも人間形成に関わり、また今後のキャリア形成とつながると考えるならば、一般教員が抱く留学生指導の認識について日本語教育者は考える必要があるだろう。

近田(2011)は大学教員（本研究の「一般教員」）に対して実施した留学生指導に関するアンケート結果から、教員達が授業で苦勞することとして留学生の日本語能力不足等を挙げるとした。また、永岡(2019)は日本語教員と一般教員との留学生指導における問題意識の差異に注目し、一般教員は日本人学生の教育を前提とする教育体制の中で留学生を指導することの困難や、教師間の連携不足等を感じていることを報告する。これらの先行研究のように、一般教員が感じる留学生指導の問題は注目されているが、一般教員、つまり日本語教育学以外の教育実践を行う教員の留学生指導への問題意識に、日本語教育者が何をいかに働きかけるかを検討する研究は多くは見られない。

近年日本語教師の役割の議論において、古屋他(2018)が論じるようにその役割は「学習者個人との関わりから学習者を取り巻くコミュニティ・社会への関わりへと拡大」(p.69)されている。具体的には義永(2019)が挙げる「教壇に立って、ホワイトボードやカードを使いながら、学習者に日本語の仕組みや使い方を教える」(p.2)以外の仕事の「教職員との連絡・調整」や「コースの授業内容の広報」等が、古屋他(2018)が指す学習者を取り巻くコミュニティ・社会への関わりにつながるだろう。そしてこれらは社会に向けて日本語教育の意義や重要性を示すものと言える。館岡(2019)は、日本語教師の役割として日本語非母語話者と日本社会をつなぐことを指摘する。大学の教育実践に注目するならば、そこに所属する日本語教員は、日本語学習者と日本語教育や異文化交流等に馴染みのない一

一般教員や職員らが所属する教育組織というコミュニティをつなぐ役割も有すると言えよう。

本研究では、上記の先行研究が指摘するような留学生と社会・コミュニティとつなぐという日本語教師の役割を考えるために、小規模で留学生の受入れ数も少ない国内短大の日本語教員である発表者が、他の領域を研究の専門分野とする同僚一般教員4名に一对一のインタビューを実施した。日本語教育実践が埋め込まれている教育組織において、日本語教育がどのように受け止められ、日本語教師はそこにどのように貢献しうるか考えるためである。本発表ではうち三名のインタビューデータから一般教員が留学生を含めた授業を振り返る語りを扱い、日本語教員による促しが、どのように一般教員の留学生指導経験の明確化に関わるかという問いを立てた。

## 2. 調査概要

本研究で採用した調査手法は日本語教員による一般教員への一対一インタビューであり、調査協力者は発表者が勤務する短大の一般教員である。当該校は一学年100人程度の小規模校であり、留学生は毎年3～10名と少数だが継続的に受入れている。留学生は大抵日本語学校からの進学者で、多くが中国出身者であるが、ベトナム、ネパール、韓国出身者も少数ながら在籍する。日本語レベルはJLPTでN2取得を入学の条件とするが、実際にアウトプットするものはそれより低いケースが多い。日本語教育担当者は発表者一人であり、留学生達は日本語の授業以外は日本人学生と同様に授業を受講する。当該校ではクラス担任制をとり、専任教員は担当するクラスに大抵留学生を含む。一方、発表者は留学生全員必修の日本語関係の教科を持つ他、日本人学生必修の日本語表現法も担当する。小規模校であるため、専任教員は学生の顔と名前がほぼ一致する。以下に、調査協力者となった一般教員の情報を示す。教員名は全て個人情報保護の観点からアルファベットで示す。

表1 調査協力者情報

教員	担当教科	専任／非常勤	性別	調査時期
L先生	社会学系科目	専任	女性	1回目2018年7月／2回目2019年3月
S先生	心理学系科目	専任	女性	1回目2018年7月／2回目2019年3月
C先生	社会学系科目	専任	男性	1回目2014年8月／2回目2015年2月
R先生	ビジネス系科目	非常勤	女性	1回目2019年9月

インタビューは一般教員に「留学生を指導する際の難しさなどを話してください」と言って依頼した。インタビューはいずれも30分から1時間程度で、得られた音声データを文字化した。その中から留学生指導について語る一般教員の語りに注目し、それに日本語教員の発話はどのように関わっているかを質的に分析した。

## 3. 分析

以下では、インタビューによって得られたデータから日本語教員との相互作用の中で留学生指導に関する省察に変化が見られた事例を挙げ、一般教員の留学生指導が語りの中で再構成されるプロセスを追っていく。なお、事例に出てくる学生名は全て仮名とする。

### 3-1 事例1 意識されていなかった問題の言語化へのプロセス

事例1は、聞き手である松本がL先生に留学生を含む授業の運営について難しいと感じていることがあるか尋ねることから始まっている。

01 松本：特に、今じゃ今のところは特に留学生がクラスの中においてこう進行とかこう彼らに学ばせるっていうことについて、難しいなとか、もうなんかあれ、ちょっとお手上げとかって感じることはありませんか？

02 L先生：はい、あんまり実はないんですけども。習熟度的なところで見ると、やっぱり最後に授業の最後にあの達成度を見るために、課題を出してその場で書いてくださいっていうところへのレスポンスがやっぱりものすごくパフォーマンスが低くなってしまっていて、どこまでわかっているのかがその場で与える課題では本当にわかりかねるっていうところがあります。ただ授業はすごく聞いてくれているので、日本語についての段階で問題がもしかしたらあるのか、わかっているのに書けないって場合か、本当に授業の内容が特に理解できないっていうのがどっちかを私判断できてないところがあります。

03 松本：それ楊さん？

04 L先生：え、楊さんもそうなんですけど、ランさん。はい、あと張さんですね。あとタウンさんとか劉さんとかもその場でさせるものに対してそんなに書いてくれないというか。あんまり日本人学生みたいにパーッと書いて出さないの、ただ劉さんとかはポイントはわかっているっていうところも。タウンさんはわかっているけど書かないのかなってところがあるので。どちらかといえばランさんですね。あと一人誰かな。

05 松本：ハンさん？

06 L先生：ハンさん。あの授業ほんとに真面目に聞いているんですけど、レポートは全く書けないっていうか、あのその場での課題は書けないってところが多いので。

07 松本：んー、こう今んところは、ああ書けないなっていう。

09 L先生：はい、そうなんです。その書けないの後に、私がどれぐらいわかっているって聞いたことがそういえばなかったの、私も反省しています。

02はL先生が留学生を含む授業運営に難しさは感じていないという語りから始まる。しかし語りが進むにつれ、留学生が日本語で課題を提出する際の問題が思い出された。留学生は授業内容はわかっているが書けないのか、あるいは授業の内容が理解できないのかと、「書けない」原因として考えられる可能性を挙げる。松本は03でL先生が言った問題に該当しそうな留学生の個人名を挙げる。そこからL先生は学生の個人名を次々に口にする。ここで出てくるタウンと劉について、L先生は普段から「できる学生」と認識している。それなのに日本人学生のように「パーッと書いて出さない」、「わかっているけど書かない」という彼らの気になる行動を思い出す。もう一人、ハンについては真面目に授業を聞いているにもかかわらずレポート等が書けないという問題が思い出された。このようにL先生は学生それぞれ文脈における「書かない（書けない）」背景を語る。そして06で松本が、ハンが書けないという事実確認をすると、09でL先生はとるべきであった行動を示



した上で、それが実現できていなかったことを語る。

### 3-2 事例2 具体的な授業の様子から課題が明示化されるまでのプロセス

二例目として挙げるのは、C先生は授業中マイクを学生達に回して自由に話させると語ったことを受け、松本の01のような質問から始まる場面である。

01 松本: インターアクション入れながら授業してて留学生がいることで何かこう変化とか、いい効果とかってありました？

02 C先生: あのやっぱり見方が日本人とは当然異なってくるっていうのはありますね。ただそれを授業の中にうまく異文化理解っていう大きいテーマがあって、そこで中国のその中国出身の学生はこういうふうな意見を持つ意見っていうか感想を持っている。それを踏まえつつその他の日本人の学生がそれに対してコメントしたりだとか、そのへんの授業の組み立ては僕の方ではうまくできてなかったです。だからそれを活かせなかったのは、あの課題かなって思っています。

松本のC先生の授業に関する質問に答える形でC先生は語り始めるが、その中で留学生の異文化性を踏まえ、またそれに対して日本人学生が意見を述べるというC先生にとっての理想的な授業のあり方が語られる。しかしそれが実現できなかったことから、それが自身の課題であることが語られている。

### 3-3 事例3 自身の語学経験から現状の留学生への共感、解決策の思案へのプロセス

三例目として、日本語教員が一般教員に過去の語学の経験を尋ねることで、省察が深まった事例を挙げる。留学生のタクの日本語力の低さについて話題にしている場面である。

01 松本: ちなみにね、先生は語学とかの経験っていうの？(中略) ご自身の語学の経験と、今のこんなにかつながらるものってあるのかなって。

02 S先生: 確かタク君だったと思うんだけど…どう？って聞くとあの授業わかる？ってみたいなのを聞くと、あの最初8割ぐらいわかると言ったんですよ。おおすごいねっていうふうに言ったら、いや頑張って8割ですって。でちょっとやっぱその8割聞いたんで、わからないってなってから以降は全部わからないって言うたんですよ。(中略) 私、英語の授業90分間何一つわからずに聞いていましたから、苦痛だろうな一って思っ。

03 松本: 一回わからないっていう何か来ちゃうと、その後がわからない。

04 S先生: 何もかもがわからなくなるっていうのは、そのタク君が言った言葉共感できたし、でもそれまずいよな、なんとかしてあげたいなって思ったんですけどね。

01で松本がS先生に語学の経験を問い、その経験は現在外国語としての日本語で授業を受けている留学生とつながるか尋ねた。それに対し、まずS先生はここで問題になっているタクの授業の理解度は8割ほどで、一旦わからなくなるとそれ以降は全部わからなくな

ることをタクから聞いたと言う。S 先生自身が英語で受ける授業が苦痛だった経験を、そして今、日本語で授業を受けるタクに寄せる共感、そしてその事態の解決の必要性を語る。

#### 4. 考察

以上、三つの事例から一般教員が留学生指導を省察する語りを観察した。これらから、三名の一般教員はその省察に深化を見せていることがわかる。事例1のL先生は当初留学生指導について難しいという明確な実感が語られていなかった。しかし、01の留学生の授業にあたる際の具体的な感情を尋ねる質問や、03や05のような学生個々の名前を挙げる発話に促され、L先生が語る省察は、例えばトゥンのようにわかっているのに「書かない」、またハンのように真面目に授業を聞いているのに「書けない」というように、個々の留学生とL先生が直面する文脈における問題へと具体性が増してくる。02ではL先生は留学生指導の難しさを「あんまり実はない」と語ったが、直後に留学生が「書かない(書けない)」ことを目の当たりにした経験を言語化するに従って、明示化に至った。また事例2では01で松本が具体的な授業の様子を尋ねたことで、C先生は単に01の質問に答えるだけでなく、自分が理想とする授業の姿を明示し、そしてC先生自身はそれが実現できなかった経験を再構成している。その上で自身の課題を自分の文脈の中で語る。事例3では01でS先生の過去の経験を想起させることで、C先生は留学生の問題を自分の経験と照らし合わせて考えるに至っている。C先生やS先生は、自身の授業や留学生指導において考えられる次の課題について語っている。

今回は三つの事例で見られた一般教員の省察を促す日本語教師による発話に注目したが、この他データからは、「一般教員の授業中の具体的な言動を尋ねる」、「日本人学生と留学生が混在する授業運営の難しさに共感を示す」といった日本語教員による発話も見られ、それによって留学生指導での躊躇や反省、成功した留学生対応の事例の紹介といった一般教員の語りがあった。一般教員が留学生指導を振り返る上で日本語教員との対話の場、省察を促す発話が重要な機能を果たしていると言えるだろう。

コルトハーヘン(2010)は教育実習生が実習を振り返る局面において、聞き手が行う物事を具体化するための8つの質問(p.136)を挙げ、具体的な実習生の行為や感情の言語化を促すことで授業のプロセスが明らかになり、問題の本質的な諸相を気づく局面に入ると論じている。コルトハーヘンが扱うのは教育実習生であり、現職大学教員を扱う本研究とは対象が異なるが、聞き手による促しが話し手である一般教員に具体的な経験の省察を導くとし、聞き手の存在、その促しの重要性を示唆する点は共通する。事例1に表れているように、当初一般教員には漠然と捉えられていた留学生指導の経験も、日本語教員である聞き手が授業について具体的な感情を問うたり問題となる学生の特定を促すことで、その経験が言語化される。一般教員と日本語教員が協働的に留学生指導の経験を再構成していると言える。そのことで一般教員も自身の経験、そこにある留学生指導の認識を捉え、自身の文脈で留学生指導を意味づけたり、新たな課題を思いつくことにもつながる。

日本人学生の教育を前提とした大学で留学生の受入れることに疑問を感じるという一般教員の思いを永岡(2019)は記すが、こうした疑問に対峙するためにも、日本語教員自身が所属する大学等において、一般教員とともに留学生指導の省察に協働的に取り組む実践を

提案する。このような取り組みは、個々の教員が抱く留学生受入れの意義を相互行為的に意味づけ、また一般教員の授業における留学生の日本語の学びの実態を理解することにつながる。多くの独立した教科コミュニティが集まる大学組織において、それぞれのコミュニティにいる一般教員と留学生とをつなぐという日本語教員の役割を具現化する策の一つと言えるのではないか。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では留学生指導にあたる一般教員へのインタビューから、一般教員と日本語教員の間で留学生指導に日本語教員が省察に関わることでそれまで一般教員には認識されにくかった留学生指導の実態が意味づけられることを考察した。特に、一般教員の省察を促す日本語教員の発話を確認し、いかに協働的に省察が進むか分析した。さらに、日本語教員の役割として、本研究におけるインタビューの実践のように、留学生指導に携わる一般教員の省察に関わり、ともにその意味づけを行うことを提案した。

本調査においては日本語教員が学生の個人名を挙げることで一般教員の省察を引き出すことができたが、これは一般教員と日本語教員の間で個々の学生の顔と名前、性格等に共通認識が持てるのは当該校のような小規模校ならではである。これが難しい規模の大学では、どのような発話が一般教員の留学生指導の省察を引き出すのに機能するのか。どのように経験の協働的な再構成がなされるのか。こうした検討を今後の課題としたい。

## 参考文献

- (1) F. コルトハーヘン(2010)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社。
- (2) 舘岡洋子(2019)「日本語教師の専門性を考える—『専門性の三位一体モデル』の提案と活用」『早稲田日本語教育学』(26) pp. 167-177.
- (3) 近田政博(2011)「留学生の受け入れに関する大学教員の認識」『名古屋高等教育研究』11, pp. 191-210.
- (4) 永岡悦子(2019)「中規模大学 留学生担当教員が抱える問題意識から見えるもの」宮崎里司・春口淳一編著『持続可能な大学の留学生政策 アジア各地と連携した日本語教育に向けて』第2章, 明石出版, pp. 47-67.
- (5) 日本学生支援機構(2019)「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」  
[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_e/2018/index.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html)  
(2020年3月29日閲覧)
- (6) 古屋憲章・古賀万紀子・孫雪愛嬌・小畑美奈恵(2019)「日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷—日本語教師の専門性を考えるための基礎資料として」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル10』 pp. 63-71  
<http://academicjapanese.jp/dl/ajj/ajj10.63-71.pdf>(2020年3月31日閲覧)
- (7) 義永美央子(2019)『『日本語教育者』のこれまでとこれから』義永美央子・嶋津百代・櫻井千穂編著『ことばで社会をつなぐ仕事 日本語教育者のキャリアガイド』凡人社, pp. 2-5.

## 日本語イマージョン教育プログラムにおける日本語母語話者アシスタント教師の役割

—アメリカ・ポートランド公立学校の例を基に—

勝 成仁（横浜国立大学大学院生）

### 1. はじめに

1989 年にアメリカ・オレゴン州ポートランド市内で始まったポートランド公立学校日本語イマージョン教育プログラムは、現在、リッチモンド小学校(幼稚園～5 年生)、マウントテーバー中学校(6～8 年生)、グラント高校(9～12 年生)の 3 つの公立学校にて行われている。イマージョン教育プログラムとは、目標言語を学習の道具として学ぶことで、母語や学力の発達を妨げることなく、外国語を学ぼうとする教育のことである(中島 2016)。リッチモンド小学校では、児童が 1 日の半分を日本語、残り半分を英語のクラスで過ごし、算数・理科等の教科をそれぞれの言語で学んでおり、日本語クラスの教授言語はほぼ 100%日本語である。また、各教室には日本から派遣される日本語アシスタント教師がいる。その中で、筆者は 2016 年 4 月から 1 年間、マウントテーバー中学校で日本語アシスタント教師としてインターン活動をしていた経験を持つ。これまでポートランド公立学校には長年に渡って日本語アシスタント教師が派遣されてきたが、彼らがどのような役割を求められ、どのように教室内をサポートしてきたかについて言及した研究はない。今後の日本語アシスタント教師の更なる質の向上や日本語アシスタント教師を含めた日本語教育のあり方について考えていく上で、彼らが派遣される機関の特徴を考慮しながら、その役割について検討する必要があると筆者は考えた。そこで、本研究では、このプログラムの現役教師とアシスタント教師経験者にインタビューを行い、日本語イマージョン教育プログラムにおいて日本語アシスタント教師に求められる役割を明らかにしていく。

### 2. 先行研究

まず、日本語アシスタント教師の存在の重要性について言及したネウストプニー(1995)は、浅岡(1987)を基にオーストラリアの高校で働く日本語アシスタント教師の例を挙げ、教授者の一人として日本語アシスタント教師の存在を重要視し、教師の手助けになるだけでなく、教室内のデモンストレーションの教師の相手や教室外のインターラクティブな機能を持ったこれまでの伝統的な教室環境を変えられる可能性があることを指摘している。また、ネウストプニー(1995)は、アシスタント教師を教師のように仕立て上げてしまうのはアクティビティにアシスタント教師を活用する可能性を失う恐れがあるため効果的ではないことも指摘している。次に、古別府(2009)では、2 人のアシスタント教師の派遣前と派遣後の日本語教師観の変化を分析し、共通の変化に指導教師の人間性が大きく関わっていることや、成長の過程として能力不足の認識の段

階、責任を担おうとする段階、帰国後の次の意欲につながる段階があるとしている。さらに、古別府（2018:109）は日本語アシスタント教師を「日本語母語話者で、資格を持った教師の下で補助的な役割を果たす者」と定義し、英語圏中等教育機関の日本語教師が求める彼らの資質を明らかにするために英語圏中等教育機関の日本語教師に質問紙調査を行った。その結果、求められる資質として、「教師の専門性と英語力と規律」「日本語教授者の基本的態度」「明るい人間性」「勤勉さと役割認識」の4因子が挙げられたと述べている。その中で、アシスタント教師には必ずしも英語力を必要とせず、英語力が十分ではないからこそ、学習者が日本語で話そうと試み、結果として日本語のインプット・アウトプットが増えるとしている。これまで日本語アシスタント教師に着目した研究は少なく（古別府 2018）、それらの研究も中等教育機関におけるアシスタント教師について論じたものがほとんどである。

### 3. 研究方法

筆者は2019年4月にリッチモンド小学校とマウントテーバー中学校を訪問し、授業見学と教師5名へのインタビューを行った。また、別途、筆者と同時期にアシスタント教師としてポートランド公立学校に派遣されていたアシスタント教師経験者8名にインタビューを行った。アシスタント教師が教師内で果たす役割に関する質問を中心にを行い、これらの回答は、テキストマイニングの手法を用い、分析を行った。計量テキストソフトであるKH Coderを用い（樋口 2017）、共起ネットワークからアシスタント教師の役割を分類した。KH Coderを使うことで、5名の教師へのインタビューによって得た量的データをキーワードごとにまとめ、カテゴリー分類を行うことで、プログラム全体を通してアシスタント教師に求められる役割について考察していくことができる考えた。また、アシスタント教師経験者には、実際に学校内でどのような役割が求められ、どのような活動をしていたかといったことを中心に質問を行った。

### 4. 結果

5名の教師へアシスタント教師に求めている役割について聞き、文字化した。その内容をKHCoderの抽出語・共起ネットワークを使い、分析を行った。以下、図1である。

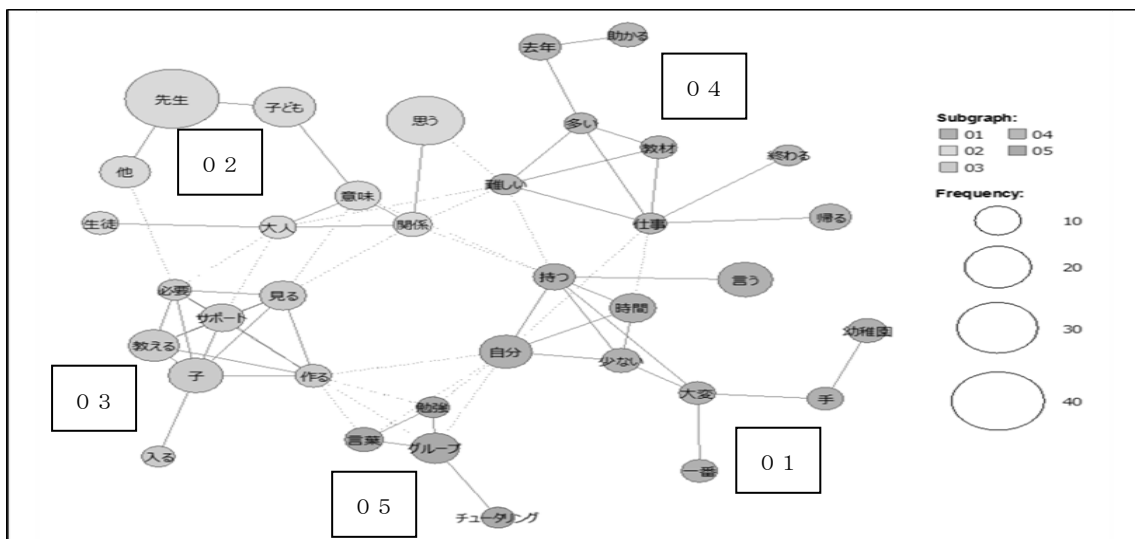


図1 アシスタント教師の役割に関する抽出語・共起ネットワーク

その結果、subgraph（以下、sub）が5つに分類された。それぞれの sub から出できた具体的な発話例からそれぞれのカテゴリーの名前付けを行った。また、5名の教師の担当学年は、教師 A 並びに教師 B が幼稚園、教師 C が 2 年生、教師 D が 4 年生、教師 E が 6 年生である。

表 1 教師が求めるアシスタント教師の役割

		sub	具体的な発話例
① 児童・生徒の学習をサポートする役割	補助的役割	01	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特にアセスメントも自分でやらないといけないし、大変です。インターンの人はとっても頼りにしています。(教師 A)</li> <li>・まさに手のかかる子達ですよ、やっぱり、同じアクティビティをしても私自身は全体を見ていかないといけない(教師 B)</li> </ul>
		03	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あとは全体に教えている時にこの子達にサポートが必要だなんていう時に入ってもらって、低学年だからね、教えて書いてもらうとか(教師 C)</li> <li>・1人1人能力が違うっていうのもあるんですけど、基本、担当がメインで教えていくっていうスタンスなんですけどそこでやっぱりあのう日本語を学ぶのをサポート(教師 D)</li> <li>・生徒の人数も多いし、差も激しいし、やっていることも難しいから、その分、もっとサポートも必要になるから、(教師 E)</li> </ul>
		05	<ul style="list-style-type: none"> <li>・チュータリング必要なあつていう子はだいたい親がやります(教師 B)</li> <li>・インターンの人としての役割は、できないグループを教えてもらったりする(教師 B)</li> <li>・1人1人でもしくは小グループでの指導も少しでも増やしたい(教師 D)</li> </ul>
	業務をサポートする役割	04	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の時間が少なくなるっていうのは。仕事を持って帰らなければいけないような採点とかはお願いしました(教師 C)</li> <li>・仕事の量も多いから、他の数学の先生とかと比べるとこっちは教材も限られていて、採点とか教材作りとかを手伝ってくれるのは助かる(教師 E)</li> </ul>
② 日本語の発話を促す役割		02	<ul style="list-style-type: none"> <li>・〇〇さんは本当に助かりました。子供たちが大好きで、7年生も「〇〇先生～」って〇〇先生がいないとできない感じで一緒に手取り足取りやってくれる(教師 E)</li> <li>・2人の大人を対等に子ども達には見てほしいんですけど、私がメインでこっちは、人間関係が容易ではない生徒がいるんですよ(教師 D)</li> <li>・子ども同士でも中々日本語をしゃべるっていうのも少ないんで、もう1人大人がいてくれるってところ、あとはやっぱりいろいろな日本語に触れてほしい(教師 D)</li> </ul>

まず、sub01 の発話例から、授業に集中できない生徒などがいた時、クラス全体を見なければならぬ教師が個別に対応できないケースがある。その時にアシスタント教師がそういった生徒に対応する役割が求められている。特に、幼稚園などの低学年の教師がそういった役割を強く求めていることが分かった。次に sub03 の発話例では、クラスで日本語能力のレベル差や、生徒の人数も多い中で、生徒の日本語学習をアシスタント教師が個別にサポートする役割が求められていることが分かった。sub05 の発話例から、教師はアシスタント教師に、クラスで学習が遅れている生徒に対して行う放課後の個別のチュータリング活動や、授業中のグループ活動、特に日本語

を苦手になっている生徒達のサポートをする役割が求められていることが分かった。これら3つに共通していることは、教師が全体を見ながら授業を行っていく中で、アシスタント教師に求められている役割は、授業についてくることができていない生徒達の学習をサポートであると考え、これらをまとめ、「児童・生徒の学習をサポートする役割」というカテゴリーを作成した。また、sub04から教師は多忙な中、教材も十分ではない環境において、アシスタント教師に採点や教材作りといった教室外での教師の業務的な仕事を助ける役割も求められていることが分かった。そこでこのカテゴリーを「業務をサポートする役割」とした。「児童・生徒の学習をサポートする役割」「業務をサポートする役割」の2つをまとめ、「教師の補助的役割」というカテゴリーを作成した。

最後に、sub02から、アシスタント教師が教師よりも近い関係を築けることを活かし、子ども達と良い関係を築いていく中で、日本語で話す相手になってほしいと教師が考えていることが分かった。アシスタント教師に求められる役割の1つが、生徒達と関係性を築き、日本語に触れる機会を増やすことにあるということから、このカテゴリーを「日本語の発話を促す役割」とした。また、「日本語の発話を促す役割」に関して、アシスタント教師だけでなく、日本語のモデルになりうる存在として、親が日本語母語話者であるなど家庭で日本語を話す環境にあり、各学年に2割程度存在する日本語運用能力の高い生徒のクラスの内の役割に関する質問も行ったところ、彼らがクラスで日本語を使う貴重な存在であるとしながらも、よく日本語を使いクラスを引っ張るような存在になるかどうかについては児童・生徒の性格によるところが大きいと述べていた。こういったことから児童・生徒が日本語を話す機会が十分ではないことが伺え、日本語の発話を増やすためにもアシスタント教師に「日本語の発話を促す役割」も期待されていると考えられる。

次にアシスタント教師へのインタビューの内容を先程分類した「①教師の補助的役割」「②日本語の発話を促す役割」に当てはめ、どのような役割が求められ、どのように活動していたか示していく。また、アシスタント教師経験者のそれぞれの担当学年はアシAが幼稚園、アシBが1年生、アシCが2年生、アシDが4年生、アシEが5年生、アシFが6/7年生、アシGが7/8年生、アシHが高校生であった。

表2 アシスタント教師側から見たアシスタント教師の役割

	具体的な発話例
① 教師 の補 助的 役割	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年生の時にやることもあるから。チュータリングが必要な子にチュータリングをする (アシA)</li> <li>・こんな感じでやってるんや、っていうのを見ながら、集中力が切れてる子の横に座ったり (アシB)</li> <li>・低学年特有の勉強以前の問題が多い気がしました。机の中でいじくってる消しゴムとかを取ったり、先生に言われて消しゴムを取ったりしていました。(アシC)</li> <li>・できていない子達以外にも良くできる子とも関わっていて、その子達は先生の言うことは理解できるし、宿題も自分たちでできるけど、文章が難しいゆえに、宿題のチャレンジ的な部分が出ていない (アシD)</li> <li>・(社会) エジプト文明とか。自分も知らん単語がいっぱいあるから、「これなんですか」「えっ」って。本当に専門用語とか灌漑農業とか。(アシF)</li> <li>・その子が分からないとクラスが進まない時があったし、私がついてフォローするとか (アシG)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校に来てた時点で生徒の差が出てたんで、なるべくその差が出ないように。日本の中学校でも差はあるんですけどそれよりもはるかに差が出ていた子とかいたんですよ。そういう人のサポート。(アシG)</li> <li>・印刷、まるつけ、やっぱり2クラス分あるから、〇〇先生は基本的に子ども達の学習の成功とか、どんだけ理解しているかを図る方が優先。で、それに伴う丸つけとか事務作業の部分は私がやっている(アシE)</li> <li>・まるつけ、点数をつけたりしてました(アシG)</li> </ul>
②日本語の発話を促す役割	<ul style="list-style-type: none"> <li>・基本的に私は日本語しか分かりません。「何」「何て言った」ってできるだけ日本語で言わせる(アシE)</li> <li>・メンターの先生と生徒の間。個人的な感覚では私は生徒より。生徒にとって先輩みたいに。(アシF)</li> <li>・英語で話かけられても絶対に日本語で返していました。この日本語で通じるように…(中略)…学校以外では基本的に英語でしゃべるから。だから学校に来てるときは日本語を浴びさせないとなあ(アシG)</li> <li>・あえて、先生にならない方がいいかなって、生徒と先生の間ってポジションが私は好きだったし。先生に言えないこととかどうでもいい会話ができる。それで、モチベーションにならないかなって(アシH)</li> </ul>

まず、児童・生徒の学習をサポートする役割に関して、特に低学年のアシスタント教師が集中力の切れている生徒へのサポートを行っていた。また、日本語を苦手する児童生徒へのチュータリングや、クラス内で日本語が苦手な児童達のグループのサポートといった活動や教科学習の際のサポートなども行っていた。さらに、教師の負担を軽減するために、印刷や採点などの業務を手伝っていることが分かった。次に、日本語の発話を促す役割に関しては、英語で話しかけられても日本語で返したり、先生と生徒と中間の距離間の中で生徒と近い関係を築いたりすることで、日本語の発話が増えるようにしていたことが分かった。

## 5. 考察

まず、教師の補助的役割について、クラスでレベル差の問題を抱える中で、教師が全体を見ながら教えなければならない時に、アシスタント教師が学習の遅れている児童・生徒のサポートを重点的に行っていると考えられる。彼らが授業中にクラスの中でできていない児童・生徒をグループで取り出して教えたり、放課後に個別にチュータリングをして教えたりすることによって、学習のサポートを行っていると考えられる。また、幼稚園の教師、1年生や2年生のアシスタント教師が、特に授業中に集中力が持たないといった問題を抱える児童生徒へアシスタント教師が対応する必要があると述べていた。ネウストプニー(1995)は、アシスタント教師を教師のように仕立て上げることは、アクティビティにアシスタント教師を活用する可能性を失う恐れがあるため効果的ではないと述べている。「教師の規律を保つ」という教師が行う仕事と分けるべきではあるが、ここでネウストプニー(1995)が挙げている例は高校の場面であり、この場面に適応する必要はないと考える。教師が授業を行っていく中で、アシスタント教師は日本語の学習サポートだけでなく、授業がスムーズに進行できるように児童を注意することも必要になると考えられる。また、三輪(2005)がアメリカの日本語イマージョン教育に関して教材不足の問題を指摘しているように、ポートランド公立学校のクラスでも同様の例が起きており、アシスタント教師には仕事量の多い教師をサポートする役割も求められていた。

次に、日本語の発話を促す役割について、古別府(2018:116)は、学習者がアシスタント教師に日本語で話そうとする中で、日本語の言語活動が活発になることを指摘しているように、今回



のアシスタント教師へのインタビュー結果からも英語を話しがちな子ども達に対して、できるだけ日本語を話そうとする意識や、教師よりも児童・生徒に近い存在として子どもが話しかけやすいように工夫をしていたことが伺えた。また、アメリカのイマージョン教育プログラムの理想は、クラスにそれぞれが目標言語にしている話者が半分ずついることで、お互い言語を資源として使い、どちらの言語も同じ教室内で学べるようになることにあり、原田（2019）は日英双方向イマージョン教育プログラムにおいて、日本語母語話者の日本語のモデルが日本語学習者の日本語能力を高めている可能性を指摘している。ポートランド公立学校にも、日本語運用能力の高い生徒は存在するが、各教室2割程度に留まっており、教室内で教師の他にも日本語母語話者のアシスタント教師がいると、生徒の日本語使用を増やすことができると考えられる。こういったことから、日本語イマージョン教育の現場においては「日本語の発話を促す役割」がより強く求められている可能性が考えられる。

## 6. おわりに

本研究では、日本語イマージョン教育プログラムにおける日本語アシスタント教師の役割に関して、「教師の補助的役割」に加え「日本語の発話を促す役割」が強く求められていることを明らかにした。今後は、実際にアシスタント教師がどのようにして子ども達の日本語使用を促しているのか、調べていく必要があるだろう。また、今回はポートランド公立学校の事例によるものだが、その事情は地域によって大きく異なる可能性が高い。ポートランド以外にも派遣されているアシスタント教師もおり、それぞれの環境でどのような役割が求められているのか比較検討し、日本語アシスタント教師に関する研究を深めていく必要があると考えられる。

## 参考文献

- (1) 浅岡高子（1987）「オーストラリアのハイスクールにおける Japanese Language Assistant について—ビクトリア州の場合—」『日本語教育』62, pp. 241-249.
- (2) 中島和子（2016）『完全改訂版 バイリンガル教育の方法』アルク.
- (3) ネウストブニー, J.V.（1995）「第7章 ティーチングアシスタントの活用」『新しい日本語教育のために』pp. 155-184, 大修館.
- (4) 原田哲男（2019）「内容重視の言語教育（CBI）と内容言語統合型学習（CLIL）の実績と課題—第二言語習得とバイリンガル教育を中心に—」『第二言語としての日本語の習得研究』22, pp. 44-61.
- (5) 樋口耕一（2017）「計量テキスト分析および KH Coder の利用状況と展望」『社会学評論』, 68（3）, pp. 334-350.
- (6) 古別府ひづる（2018）「英語圏中等教育機関日本語教師が日本語アシスタントに求める資質—語学アシスタント経験の有無が日本語教師の意識に及ぼす影響についての検討—」『日本語教育』170, pp. 107-121.
- (7) 古別府ひづる（2009）「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長」『日本語教育』143, pp. 60-71.
- (8) 三輪充子（2005）「日本人教師のイマージョン教育観について—米国南部の小学校教師のインタビューから—」『言語文化と日本語教育』29, pp. 36-39.

## 日本語教師のスタートラインにおいて日本語学校は何ができるか

—初任候補者のための新たな研修の開発に向けて—

門馬真帆（東京語学学校）

富谷玲子（神奈川大学）

### 1. 背景

留学生の急増に伴い、日本国内での日本語教師不足が深刻化している。「日本語学校」と称される法務省告示機関（以下「日本語学校」と記す）の日本語教師は、2014年には7171人だったが、2018年には10503人とこの5年間で3332人増加、約1.4倍となった（文化庁2018・2017・2016・2015・2014）。この間に多数の日本語教育未経験者が初任者としてキャリアスタートしたと考えられる。

日本語学校では人材確保の問題が山積し解決できない状態が続いている。大学や民間機関の養成を修了し日本語教育能力検定試験に合格していても、実際の授業を実施するスキルが十分ではない、日本語学校の業務の多様性や日本語教師の職務範囲が十分把握されていない、時間的制約の中で自律的に業務に取り組むことが難しいなど、日本語学校では多種多様な問題に直面している。教師教育におけるキャリア段階別研修の重要性は文化審議会国語分科会（2019）においても示され、養成修了段階での初任者研修の重要性も指摘されている。国内の日本語学校での初任者研修に関する情報は十分には共有されていない。

日本語教師としてのスタートを切る時、初任者が勤務校の理念や教育目標を十分理解し生き生きと教授活動を展開するにはどのようなサポートが適切か、初任者の授業の質をどう確保するかは日本語学校に共通する課題である。初任者は養成で得た知識と勤務校の仕事内容とのギャップに苦しむことが多い。大学や民間機関で行われている「日本語教育実習」とは別に、日本語教師としてキャリアスタートする時に効果的な研修について検討することは、今、多くの日本語学校に共通する課題である。

### 2. 先行研究

学校教育における初任者教育の先行研究は数多くあるが、日本語教育ではまだ少ない。布施(2019)は、初任日本語教師のキャリア形成は個別の教授環境（勤務校毎に違う学習者層、設備やカリキュラム等）に左右されること、キャリア形成の初期段階から職業としての日本語教師、仕事を通じた人生のキャリアパスについて伝えることが重要であることを指摘している。また、嶋田(2019)は、現在の日本語学校内での研修内容は玉石混交であること、大学等における養成との連携・接続も充分ではないことなど様々な課題を指摘している。一方、文化庁（2020）では教師の「養成」段階の重要性が強調されている。

この5年間の日本語教師急増に対応するためには、日本語学校での初任者研修が重要課題であるが、初任というキャリア段階に特化した研修に関する先行研究はない。

### 3. 研究目的

本研究では養成修了直後の「初任候補者の日本語教師としてのスタート時点」に着目し、国内の日本語学校での初任候補者<sup>(1)</sup>が実際にどのようなことに不安を抱え、困難となるのか、またそれらを克服するためにはどのような研修内容が有効かについて検討する。本研究の目的は以下の3点である。

- ① 日本語学校初任者が遭遇する困難はどのようなものか。
- ② 初任者の困難を克服するためには、どのような研修内容が有効か。
- ③ 大学などにおける「養成」での研修内容、実際の教育現場(日本語学校)でないと実施できない研修内容はそれぞれどのようなものがあるか。

### 4. 研究方法

日本語学校の初任日本語教師が遭遇する困難について検討するために、国内の日本語学校の中堅日本語教師(専任講師経験者4人)を対象として初任時の経験を調査した。まず、自由記述方式による半構造的質問紙調査を行った。調査項目は、日本語教師としての初任スタート時の困難に関する6項目(「Ⅰ. 授業前」「Ⅱ. 授業中」「Ⅲ. 授業後・授業外」「Ⅳ. コース・カリキュラム等」「Ⅴ. 学校固有の方針・ルール」「Ⅵ. その他」)である。次に回答の細部に関する聞き取りを行い、回答を精緻化してその結果を分類した。調査対象者は日本語教育経験5~9年の中堅日本語教師(経験5年2人、7年1人、9年1人)である。次に、この調査結果に基づいて、都内の日本語学校<sup>(2)</sup>において初任候補者を対象とする研修を学校の事業として実施した。初任日本語教師の採用(非常勤講師)に連動する研修であることを明示して参加者を募集し、2019年8月~12月に3期実施した。研修成果の検討と改善を通して、初任候補者の直面する困難と最適な研修について検討を続けた。さらに、初任候補者のための研修と、大学や民間機関における養成課程の内容を比較検討することにより、養成段階と初任者研修段階にそれぞれ適した内容を検討したい。

### 5. 結果と考察

#### 5-1 キャリアスタート時の困難

中堅日本語教師4人のキャリアスタート時の困難に関する回答のうち、2人以上が困難として挙げた点を検討したところ、(a) 授業・教案(授業内容・授業計画・学習活動・教案作成等)、(b) 学生対応(学習者とのインターアクション等)、(c) コース全容の把握(コース・カリキュラム・シラバス・運営方針・学生の背景・進路・制度の把握等)、(d) 校内業務(授業外の職務とその職務遂行等)に分類することができた(表1)。(a) 授業・教案に関する困難(延べ回答数34)が最も多く、次いで(d) 校内業務(28)、(b) 学生対応(17)、(c) コース全容の把握(13)であった。初任候補者が日本語の授業そのものに困難を抱えることは十分予測されるが、「校内業務」や「コース全容の把握」に関する困難も挙げられている点じゃ注目に値する。これらは、通常は教育現場でのOJTを通じて徐々に習得されると考えられているが、初任者研修でも扱う必要があると考えた。

表1 キャリアスタート時の困難（中堅日本語教師4人からの回答）

調査項目(回答総数)	キャリアスタート時の困難(回答数：最大4)	分類	記号
I. 授業前(27)	教案作成・教案提出(4)	(a)(d)	A
	教室活動の準備(3)	(a)(b)	B
	適切な文法書の参照(2)	(a)	C
	無料公開教材・ウェブ等(2)	(a)	D
	スキル別教材の扱いかた(2)	(a)	E
	想定される学習者からの質問に対する備え(2)	(a)(b)	F
	準備にかかる膨大な時間(3)	(a)(d)	G
	その他(回答数1×16項目)	—	—
II. 授業中(37)	学習者への指示/注意等(3)	(a)(b)	H
	学習者の特徴・実態の把握(3)	(a)(b)(c)	I
	機器の操作(3)	(a)(d)	J
	授業のリズム・テンポ(2)	(a)	K
	板書関連(2)	(a)	L
	その他(回答数1×23項目)	—	—
III. 授業後・授業外(13)	授業以外の事柄に関する学習者からの質問(3)	(b)(d)	M
	後片付けにかかる時間(3)	(d)	N
	荷物が増える(2)	(d)	O
	その他(回答数1×5項目)	—	—
IV. コース・カリキュラム・シラバス等(12)	シラバス・コースなどの把握(3)	(c)	P
	学習意欲がない学習者への対処方針(3)	(a)(b)(d)	Q
	進路先の細分化把握(2)	(c)(d)	R
	その他(回答数1×4項目)	—	—
V. 学校固有の方針・ルール(13)	学校固有のルール理解(3)	(c)(d)	S
	その他(回答数1×10項目)	—	—
VI. その他(24)	日本語教師生活の余裕のなさ(2)	(d)	T
	留学生教育における制度の理解(2)	(c)	U
	その他(回答数1×20項目)	—	—

## 5-2 初任者を対象とする研修

養成修了者がすぐに一人前の教師として教授活動ができるわけではない。初任候補者には、このギャップを埋めるための研修が必要であると考え、企画し実施した。

「授業準備」（教案作成、練習の準備）は、初任者の困難として十分予測できる。しかし、上記調査の結果から、学習者に最適な授業を提供するには、単に教案作成ができるだけでは十分ではなく、日本語学習が行われる場の状況（学校の状況、教育理念、留学制度、個々の学習者の置かれた状況）や社会背景等の理解も必要不可欠であると考えた。日本語教師の仕事は多岐にわたり、授業はその中のほんの一部でしかなく（トムソン2001）、煩瑣で時間を要する業務も多い。日々の校内業務を初任候補者の段階で体験し知っておくことも、教授活動を円滑に進めるうえで重要であると考え、研修に組みこんだ。

(a)授業・教案、(b)学生対応（表1）に関しては研修全体で取り組むこととした。研修後半では、研修実施校の個別的状況（学習者の特性、教室環境、教育機材、教材・教具）の中で日本語教師としての多岐にわたる業務を経験することを目的とし、(d)校内業務も扱

った。授業見学や授業準備を繰り返すことで教授活動における技能を体系的に積み上げ、最終的には模擬授業によりその成果を確認するという構成にした。模擬授業までの過程で、研修実施校での典型的な授業を理解・実践する知識・技能が習得できるように設計した。模擬授業の成果から、研修実施校における典型的な授業が受講者自身で実現できることを判定し、研修修了・非常勤講師の採用要件を満たすものとした。

表2 初任者を対象とする研修の概要（調査結果の対照）<sup>(5)</sup>

研修の時期			研修内容	初任者が抱える困難 表1の記号1
1期 (8~9月)	2期 (9~10月)	3期 (11~12月)		
第1回	第1回	第1回	学校の概要(教育目標・到達目標、教授環境等)	(a)(c)
			教案作成のポイント① (教授法/シラバス、文法書/教材紹介、文法導入A)	(a)(b)
第2回	第2回	第2回	国内の日本語学校の留学生教育、日本語能力を測る試験	(a)(c)
			教案作成のポイント②(文型導入の流れB)	(a)(b)
第3回	第3回	第3回	教案作成のポイント③(教科書と授業構成)	(a)(b)
			模擬授業の準備①(モデル教案の読み方)	(a)(b)
第4回	第4回	第4回	校内業務①(予定・引継ぎの方法、諸略語等)	(a)(b)(c)
			模擬授業の準備②(模擬授業文型のまとめ)	(a)
			授業見学	(a)(b)(c)(d)
第5回	第5回	第5回	授業見学	(a)(b)(c)(d)
			校内業務②(小テストの概要、作成、実施方法等)	(a)
第6回	第6回	第6回	板書計画	(a)(b)
			校内業務③(タブレット、機器・機材の使用法)	(a)
			模擬授業の準備③(模擬練習最終調整)	(a)
第7回	第7回	第7回	タブレットを用いた授業の実践練習	(a)
			模擬授業の準備④(教員を学習者役とした模擬練習)	(a)(b)(c)(d)
第8回	—	第8回	第7回と同じ	(a)(b)(c)(d)
第9回	—	—	第7回と同じ	(a)(b)(c)(d)
第10回	第8回	第9回	学習者の前で模擬授業(45分1文型)	(a)(b)(c)(d)
			模擬授業振り返り	(a)(b)(c)(d)

研修は実際の日本語学校で授業が行われる教室を用いた。授業が実際に行われる教室、校内移動や教室環境に慣れ、実際に授業で使う教材を探したり手に取ったりすることにより、初任候補者は物の位置や環境に慣れることができ、実際に勤務してから「初めての経験」にでくわすことを減らすことができた。これには初任候補者の心理的・身体的負担を軽減するという効果があった。また、授業見学や授業で使うタブレット等の機器操作の実習などは、初任候補者が現職日本語教師の行動を「見習う」活動となった。

上記内容で10回の研修を企画し<sup>(3)</sup>、2019年8~12月度に3期研修を実施した。参加者は第1期が2人、第2期が2人、第3期が4人の計8人で、このうち本研修修了者は5名、この5名全員が非常勤講師としての採用に至った<sup>(4)</sup>。この研修によって、初任候補者は日本語学校の状況を知り就職先としての適不適を判断することができた。日本語学校は、初

任候補者を学校の全体像を把握した即戦力の人材として採用することができた。両者のミスマッチを回避することができたが、一方、研修の企画・実施、研修担当者の確保などを通常業務に加えて行うことは、研修担当教員学校の双方にとって大きな負担であった。

### 5-3 養成段階でできることは何か？

日本語教師のキャリアスタート時の困難（表1）を検討し、養成の改善で解決できる事柄を検討した（表3）。養成段階より日本語学校という現場において解決可能な困難が多いことが明らかになった。B教室活動の準備、F想定される学習者からの質問に対する備え、J機器の操作、K授業のリズム・テンポ、M授業以外の事柄に関する学習者からの質問に関しては、いずれも実際の教育現場での学習者とのインターアクションの中で、それを検討しつつスキル獲得が可能となる。O荷物が増える、S学校固有のルール理解については、実際に勤務する日本語学校の状況がなければ、そもそも研修をすることが不可能な内容である。いずれも「特定の教育現場」の特徴に根差している事柄に関連している。養成段階では、基本的な知識を確実に提供することが必要である。その知識に基づいて、教育現場を持つ日本語学校において、技能・態度を培うことができるのではないかと思う。

表3 初任者が抱える困難の解決の場

初任者が抱える困難	I 授業前	II 授業中	III 授業後・授業外	IV コース・カリキュラム・シラバス等	V 学校固有の方針・ルール	VI その他
養成	A C D E F G	H I K L	N	P Q R		T U
教育現場	A B C D E F G	H I J K L	M N O	P Q R	S	T U

## 6. 考察

日本語教師の仕事は多岐にわたる。それぞれの日本語学校が置かれた状況に応じて日々生じる仕事が多いため、外部からは見えにくく、初任者がその仕事に直面するのは、日本語学校に採用されてからであり、予め備えることが難しい。一方、経験者は、日本語教師の多岐にわたる仕事にすでに慣れ親しみ問題なく遂行できるため、通常、注意を向けることも意識的に捉えることもない。中には教具の準備や機器の操作等、「仕事」として意識されにくいものもある。これらの見えにくい仕事を可視化し、研修に組み込むことができれば、初任者が特定の日本語学校という実践共同体の中で適切にふるまえる事につながるはずである。それには個々の教育現場において状況を踏まえた研修と慣れるまでの十分な時間が必要であると思われる。

本研究は、採用を前提とした初任者研修の在り方について、一日本語学校での実践に検討を加えた。この研修は多大な時間と労力が投入されたものではあるが、研修を通じて初任者が特定の日本語学校の状況を深く理解し、順調なキャリアスタートができることが明らかになった。これまで日本語学校では資質の高い人材を採用し、採用後は初任者本人の自己努力を期待し、そういった人材だけを採用すれば自ずと育っていくものであると考えられていたように思う。しかし、日本語教師数が短期間で激増し、教師の質の多様化を認めざるを得ない現在、初任者の資質と自己責任に任せるばかりでは、「授業を任せられる日本語教師」は育たないのではないかと思う。これからは、日本語学校で初任者の採用後、

その研修に十分な時間的・経済的コストをかける必要があるのではないかと思う。この課題は日本語教育全体で真剣に考える必要のあるのではないかと思う。

養成段階で基礎知識が十分に習得されていれば、それを土台として採用後にそれぞれの日本語教育の現場の状況に即した実践能力を培っていくことができるのではないかと思う(表3)。初任者の技能・態度については、日本語学校が個々の状況に応じて適切な研修実施することによって培うことができる。日本語学校は完成された実力を持つ初任者を期待するのではなく、養成で基礎力に基づいてそれぞれの学校独自の状況の下で十分な研修を行い一人前の教師に成長させていくという姿勢が求められる。

## 7. 今後の課題

日本語学校という実践共同体の中で行う初任候補者のための研修が有効であることを確認することができた。研修を終えた後の次なる段階では、日本語学校で自由に的確に教授活動を行えるようになるまで「見習い」の期間が必要ではないかと思う。この一種の徒弟性的な研修に関する取り組みを今後検討してみたい。また、養成において技能・態度を培うための効果的な教育内容についても検討していきたい。

### 注

- (1) 以下、非常勤講師候補として採用を念頭においた未経験者を「初任候補者」と称す。
- (2) この研修は、発表者の1人が勤務する日本語学校において業務の一環として実施された。
- (3) 模擬授業の準備の順調だった場合には、10回未満の研修で修了とした。
- (4) この5人のうち4人が民間の養成課程(420時間)修了、1人が大学の副専攻修了、日本語教育未経験が3人、経験半年が1人、1年が1人である。
- (5) 1~7回までには、その日の内容をもとに加筆した教案の共有・フィードバックを含む

### 参考文献

- (1) 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クキング—」『日本語教育』172号, 33-47.
- (2) トムソン木下千尋(2001)「第4章 教師の一日」青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』232-245, 世界思想社.
- (3) 布施悠子(2019)「初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み—複線径路・等至性アプローチを用いて—」『日本語教育』173号, 46-60.
- (4) 文化審議会国語分科会(2020)『日本語教師の資格の在り方について(報告)』文化庁
- (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』文化庁
- (6) 文化庁(2018・2017・2016・2015・2014)『国内の日本語教育の概要』文化庁
- (7) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウエンガー/佐伯胖訳(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』

## 日本語教師と日本語学習者の授業観察視点の比較

—動画アノテーションによる評価から—

青木さやか（フリーランス）

### 1. はじめに

本研究は、日本語教師と日本語学習者が同一の授業動画に対してアノテーションを行い、その結果から、教師と学習者の授業観察の視点を比較し、その差異を明確にするものである。動画アノテーションとは、動画を見ながら気づいた時点に対して評価を行い、コメントを付与するものである。

今回は、FishWatchr という無料のアノテーションツール(注1)を使用し、日本語学校で撮影された実際の授業の映像に対して、4名の中国人大学院生と、4名の日本語ネイティブ教師がアノテーションを行った。その結果を比較し、学習者の視点を明らかにした。また、授業を行った教師にアノテーションの結果を示し、教師の気づきにつながるかを観察した。

### 2. なぜ「学習者の視点」が必要か

日本語教師にとって、授業観察を行い、振り返り、反省することは、日本語教授能力の向上につながる重要なことだと言える。しかし、「学習者が日本語の授業やそこでの教師の動きをどのように見ているか」「教師が良いと感じていることは、学習者側も良いと感じているのか」といった、「学習者の視点」をもって授業を観察することは、日本語を外国語として学習した経験のない日本語ネイティブ教師にとって容易なことではない。教師の一方的な捉え違いは、学習者にとってストレスとなることもある。

劉(2015)は、日本語学習経験者（上級学習者）には、「学習者でなくては語れない視点」や「自らの習得経験をふまえた視点」があることを指摘し、それらの視点は日本語教育への貢献の可能性があるとして述べた。学習者の視点を教育に取り入れることの重要性は、桑原(2017)や劉(2018)でも述べられている。それらの「学習者の視点」を教師たちが具体的に捉えることで授業の質の向上につながるのではないかと考え、本研究を行うに至った。

### 3. 本研究のリサーチクエスション

本研究では、以下の3点をリサーチクエスションとした。

- RQ(1) 学習者はどこに注目して授業を観察するか（学習者の視点とは何か）
- RQ(2) 学習者の視点と教師の視点の共通点と相違点
- RQ(3) 学習者の視点を教師に示した場合、それらは気づきを生むか

### 4. 「学習者の視点」を動画アノテーションによって明確にするために

今回は、「学習者はどこに注目して授業を観察するか」を調査するため、実際に授業の様子を撮影した動画と、アノテーションを組み合わせることとした。これは、動画を中心に



することで、個々の記憶に頼ることなく、「この場面」「この動き」といった、具体的で詳細な指摘ができると考えたためである。

#### 4-1. 動画アノテーションと FishWatchr について

アノテーションは、「注釈付け」と訳される。動画を再生し、気が付いた時点に印をつける。その後、なぜそこに反応を示したかという理由を記録する場合もある。

FishWatchr というのは、国立国語研究所のホームページから無料でダウンロードと使用ができる「観察支援ツール」である。PC を使用し、ツールに取り込んだ動画を見ながら画面上のボタンを押すと「気が付いた印」がつけられる。ボタンの個数や表現は自由に設定することができ、また、なぜそこでボタンを押したのか、といった理由や感想を、キーボードの文字入力でコメントとして残すことができる。FishWatchr は、同一の動画に対する複数のアノテーション結果を統合し、一覧で表示することができる。

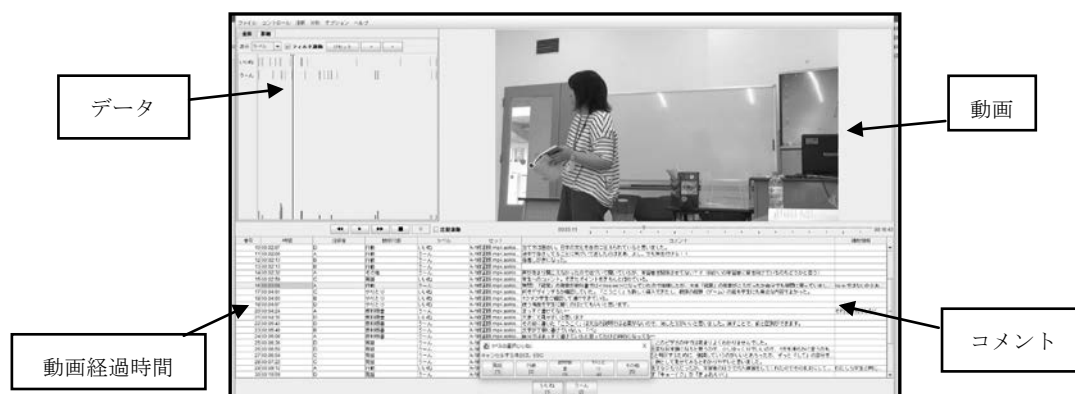


図1 FishWatchr アノテーション時の画面

#### 4-2. アノテーション実施者と授業動画の詳細

今回は、日本語学習経験があり、日本国内の大学院修士課程に所属している大学院生 4 名と、日本人日本語教師 4 名に協力を依頼した。大学院生に依頼したのは、動画アノテーションの方法を日本語で理解し、コメントを日本語で記入することは、初級レベルの学習者に負担になるだけでなく、結果に大きく影響する可能性があると考えたためである。表 1 と 2 は実施者の詳細である。

表 1 アノテーション実施者（大学院生）の背景

	国籍	所属	日本語学習歴	学習機関	日本語レベル	日本語教育歴
大学院生 A	中国	大学院修士 前期課程	約 5 年	中国 大学	上級	なし
大学院生 B			約 5 年	中国 大学		
大学院生 C			1 年半	日本 日本語学校		
大学院生 D			約 5 年	中国 大学		中国で約 3 年

表2 アノテーション実施者（日本人教師）の背景

	国籍	現在の勤務先	日本語教育歴	海外での教授経験
日本人教師 A	日本	大学 留学生別科	13年	あり
日本人教師 B		大学 留学生別科等	12年	あり
日本人教師 C		日本語学校	6年	あり
日本人教師 D		日本語学校	4年半	なし

アノテーションのための動画は、日本語学校で実際に行われた初級クラスの45分間の授業を録画したものである。そのうち、授業開始から17分間の部分を切り出し、アノテーションの対象動画とした。動画アノテーションが完了するまでには、対象とする動画の約2倍以上の時間がかかるため、実施者の負担を考慮し、この長さとした。

また、授業を行った教師はアノテーションを行わなかった。授業者が他者のアノテーション結果を受け取り、そこで気づきが生まれるかを観察するためである。

#### 4-3. 本研究でのFishWatchrの設定

今回は、対象とした8名が「授業をどのような観点で観察し、どのように評価を行ったか」を調査するため、アノテーションのボタンを2種類設定した。

1つは観点ボタン群で、「教師の発話」「教師の行動」「教師と学習者のやりとり」「教材や板書」「その他」の5つである。これらの観点は、一般的に授業観察の際に使用されることが多いもので、観察の観点が予め設定されている方がアノテーションしやすいと考え、設定した。2つ目は評価ボタン群で、「いいね」（高評価）と「うーん」（低評価）の2種類である。2つのボタンを組み合わせると、図2のように、【教師の行動:いいね】【やりとり:うーん】のように、どの観点で観察し、どのように評価したのかがわかるようになっている。

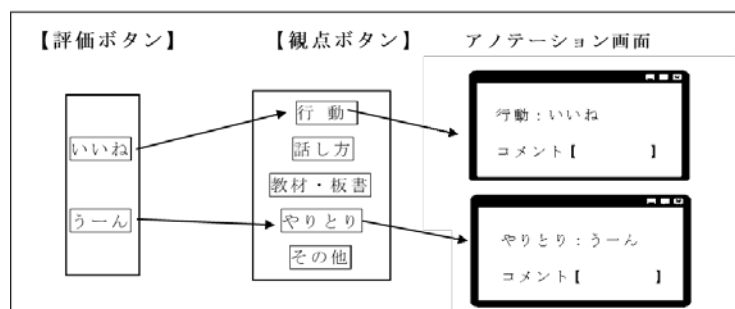


図2 2種類のボタンの設定イメージ

#### 4-4. アノテーションの実施

筆者は、アノテーション実施者8名と個別に連絡を取り、それぞれ時間を調整し、口頭で研究目的とツールの使用方法を説明した。実施者には、制限時間は設けていないこと、コメントを記入してほしいこと、その際の表現は自由であることなどを伝えた。

### 5. 中国人大学院生4名と日本人教師4名によるアノテーションの結果

8名のアノテーションによって、以下のような結果が得られた。

### 5-1. アノテーションの回数、時間、評価、観点などの比較

表3～5は、アノテーションの回数、所要時間、使用された高評価・低評価ボタン、観点ボタンについてまとめたものである。ここでは、「観察の観点が選択され、高評価または低評価ボタンが押され、コメントが書かれた」ものを「1回のアノテーション」とする。

表3 アノテーションの回数・コメント文字数・時間

	アノテーション 総回数	コメント 総文字数 (字)	アノテーション 所要時間合計(分)	一人当たり 所要時間(分)
中国人大学院生4名	54	2,652	204	51.0
日本人教師4名	73	2,399	186	46.5

表4 高評価・低評価ボタン使用回数

評価ボタン	高評価(いいね)	低評価(うーん)	合計
中国人大学院生4名	34	20	54
日本人教師4名	32	41	73

表5 観点ボタンの使用回数

観点ボタン	行動	発話	やりとり	板書等	その他	合計
中国人大学院生4名	16	12	17	7	2	54
日本人教師4名	17	28	12	7	9	73

表4からは、日本人教師のほうが大学院生より低評価を多く行っていることがわかる。これは、教師たちは自身の教育経験があり、比較対象とする授業の記憶や知識をもっているため、低評価が多くなったのではないかと考えられる。表5からは、大学院生は「教師と学習者のやりとり」に、日本人教師は「教師の発話」に着目していることがわかる。これは、大学院生は自身の学習経験から「授業を受けている学習者目線」で授業を観察し、教師は「教師が何をどのように教えているか」に着目していることが考えられる。

### 5-2. 8名のアノテーションコメントに現れる「視点」とその差

中国人大学院生4名と日本人教師4名がアノテーションの際に残したコメントを比較したところ、3つのことが明らかになった。

#### 【1】 中国人大学院生の方が「視覚的なわかりやすさ」を重視している

授業の中で、教師が自身の体を使って敬語について説明する場面があった。その場面に対し、大学院生は4名全員が「教師の行動」を観点として高評価を行った。同時点にアノテーションを行った日本人教師は1名であった。

表 6 中国人大学院生 4 名のアノテーションが集中した時点の詳細

動画 分：秒	アノテーション 実施者	観点	評価	コメント
03:48	大学院生 A	行動	いいね	<b>動作</b> をしながら尊敬と謙譲を説明する
03:52	大学院生 B	行動	いいね	すごい <b>ボディランゲージとジェスチャー</b> をつかっている。 わかりやすいと思う。
03:54	大学院生 C	行動	いいね	自分の <b>行動</b> で学生に敬語と謙譲語をもう一度確認させるの がいいと思う。わかりやすい。
03:54	大学院生 D	行動	いいね	先生はまた <b>ジェスチャー</b> を使って説明しました。 いいと考えられます。

日本人教師も、ジェスチャー、板書の絵などの視覚的わかりやすさについては言及していたが、中国人大学院生がこの「視覚的わかりやすさ」について計 54 回のアノテーション中 11 回言及しているのに対し、日本人教師は計 73 回のアノテーション中、5 回であった。

【2】日本人教師のアノテーションでは、「根拠を示した提案」が行われる

日本人教師のコメントでは、文型や文法の説明とその順番、学習者への指示のしかた等への言及が多く見られ、「この場面では〇〇した方がいい」「△△なので、□□しない方がいいのではないかと」いった、根拠と共に他の方法を提案するようなものも多く見られた。また、中国で日本語教育経験のある大学院生 D のみが、日本人教師と同様に根拠を示しながら教授法などについて言及していたことを考えると、教育の経験がこのようなコメントを引き出している可能性があることがわかる。

【3】「教師の指摘で、学習者が自身の誤用をはっきり認識できたか」という指摘

授業の中で、教師が学習者の口頭での回答を聞き取れず、学習者の声にかぶせるように「うん？もう一回」と短く発言し、発話した学習者に数歩近づいた場面があった。その際に大学院生 C は「やりとり」を観点として低評価を行い、以下のようにコメントした。

**大学院生 C** 「こういうのは学習者にとってほんとにこわい。  
学習者はたぶん、さっき自分がどこをまちがったかなあ？と思っていた」

また、教師が「おっしゃいます」と発音し、学習者は「おしゃいます」と発音したが、許容と判断したためか、教師はそのまま授業を進めた場面があった。その時点に対して、大学院生 B は「やりとり」を観点として低評価を行い、以下のようにコメントした。

**大学院生 B** 「先生は学習者の発音上の問題を常に示した方がいい。  
発音がちゃんとできなくても、学生は自分で意識しにくい」

これらのふたつのアノテーションコメントに共通するのは、「教師が行った指摘や修正で、学習者が誤用をきちんと認識できたのか」という視点である。前者の例は、「何がまちがっていたのかをはっきり指摘されないまま、教師が近づいてくる」のは「こわい」と表現している。後者は、「自分で正しく発音できているかどうかは判断が難しいので、誤用の場合はそれを示してほしい」という内容である。これらは、大学院生からのコメントには多く

見られたが、日本人教師の方には見られなかったものであった。「学習者の視点」として特徴的な部分であると言えるだろう。

### 5-3. 授業者にアノテーション結果を提示した際の反応

筆者は、今回アノテーションの対象とした授業を行った教師に、アノテーションの結果を示した。授業を行った教師は「自分では無意識にジェスチャーを行っているので、高評価が集まったのは意外だ」と話した。さらに教師は【3】で述べた「こわい」というコメントに注目した。はじめは指摘の意味が分からないといった様子だったが、動画の該当箇所を複数回見直し、教師は「言われてみれば確かにこわいという印象を与えるかもしれない。こういったところは指摘されなければ気づくのは難しいと思う。気を付けたい。」と述べた。これらの反応から、他者からのアノテーションの結果を動画とともに確認・考察することで、あらたな気づきにつながる可能性があると言える。

## 6. 考察

以上のことから、RQ(1)については、主に「視覚的わかりやすさ」と「誤用の指摘がはっきりと認識できるかどうか」に注目していること、また、RQ(2)については、両者とも「視覚的わかりやすさ」に着目はするがその割合が異なること、日本人教師は根拠を述べながら他の方法も提示することが明確になった。RQ(3)については、コメントを含めたアノテーションの結果を動画とあわせて確認すると、気づきを生む可能性があることがわかった。

## 7. 今後の課題

今回は、日本語教育を専攻する中国人大学院生がアノテーションを行い、その結果を通して「学習者の視点」を知ることができた。今後は、ボタンの表記や設定、説明の方法などを検討し、日本語初級レベルの学習者を対象として実践していきたい。また、動画とコメントが同時に確認でき、「同じものを見てどのように評価をするか」ということを詳細に比較できる FishWatchr というツールを、日本語教育の様々な場面で活用し、授業の質向上や教師の気づきにつなげたい。

(注) (1) 国立国語研究所 FishWatchr サイト  
<https://www2.ninjal.ac.jp/lrc/index.php?%B4%D1%BB%A1%BB%D9%B1%E7%A5%C4%A1%BC%A5%EB%20FishWatchr>

## 8. 参考文献

- 桑原 陽子 (2017) 「初級読解教材作成を目指した非漢字系初級学習者の 読解過程の分析」  
国立国語研究所論集 13 pp.127-141
- 劉志偉 (2015a) 「学習者から見た文法シラバス」庵功雄・山内博之編 『データに基づく文法シラバス』 pp.147-165, くろしお出版
- 劉志偉 (2018) 「新しい日本語教育のアクセント学習において必要なもの-中国人日本語学習者の〈学習メモ〉の分析から-」 埼玉大学紀要. 教養学部 54(1), pp.121-135,

## 介護現場における申し送りを使った学習指導

増谷祐美（にほん語でかいご共育会）

<共同研究者>長谷川朋子・半田環・

菊地和歌子（同上）

<https://nkk-nihongo.com/>

### 1. はじめに

昨今介護現場では、EPA 介護福祉士候補者（以下、候補者）をはじめ多くの外国人が働くようになった。現場では日本語能力試験の取得レベルと介護福祉士国家試験の合格率や介護現場での仕事の能力に相関関係があると考え、N2以上の取得を要求するケースも珍しくない。しかし、大場（2017）が介護福祉士国家試験の筆記試験を対象に分析を行った結果、「文法は限られた2級<sup>(1)</sup>の項目が使用され」「語彙項目は級外に至るまでの専門語彙が多数出現する」ことがわかり、介護福祉士国家試験の合格に日本語能力試験 N2以上の能力が必要とは言えないと思う。さらに、大場（2018）の介護施設でアルバイトを行う場面で使用された文法・語彙項目の特徴の分析でも、「文法項目は3級が全体の95%以上を占め、2級以上は数例の出現であった。一方、語彙項目は3級から級外まで幅広いレベルで出現した」ことがわかり、介護現場で使用される日本語の理解や産出能力と日本語能力試験 N2以上の能力との相関も弱いと考えられる。

### 2. 教材作成のきっかけ

「一般社団法人にほん語でかいご共育会」（以下、NKK）は前身である「特定非営利活動法人地球人ネット」（2004年～2018年）の14年間にわたる介護現場の外国人就労・学習支援活動を継承した団体であり、「地球人ネット」時代の2009年から栃木県内の介護施設で働く多くの候補者の学習支援に携わってきた。施設や候補者からの要望にこたえて介護の専門のほか日本語能力試験のための学習支援も行っていたが、上記のとおり、介護福祉士国家試験を受ける上でも業務にあたる上でも日本語能力試験 N2合格を目指した学習は必要がないこと、また、せっかく N2対策のために時間を割いても候補者から N2の文法は現場で使わないから身に付かないという声を聞き、学習指導の在り方を見直すことにした。

### 3. 申し送りの分析

介護現場で働く候補者に対するより実務に直結する日本語の指導方法を模索するべく、当時学習指導を行っていた5施設から63回分の申し送りの録音データをいただき、分析した。その結果、候補者が訪日前研修で使用した『みんなの日本語初級』（スリーエーネ

ットワーク)で未習の文型や副詞、助詞など69項目を抽出した。その中には「恐れがある」「しかない」など2級で取り上げられているものあれば、「ベッドに臥床するも寝る様子ない」「ベッドごとホールに連れてきた」の「も」や「ごと」など2級で取り上げられていないものもある。

#### 4. 教材の作成

##### 4-1. 文法教材

これらの69項目及び申し送りで多用される尊敬語、「みんなの日本語」とは違った使い方をされる「見られる／聞かれる」、「みんなの日本語」の46課で既習ではあるものの、当時学習指導で使用していた『TRY!日本語能力試験N3文法』でN3文型として扱われていた「たばかり」「はず」を加えた73項目(資料1参照)を簡単な日本語での説明と介護の文脈での例文とともに示し、後述の語彙習得のための聞き取り教材も加えた『介護現場で使う文法と語彙－申し送り編－』を作成した。

##### 文法教材例

##### 28. ごと

**説明** 「～ごと」は「(近くにあるもの、身につけているもの<sup>など</sup>)も一緒に」という意味を表します。

本来は一緒にしないものを一緒にした時に使います。

**接続** 名詞+ごと

- ① 高橋さん、17日水曜日1時50分、208号室を確認すると、床に掛布団<sup>ゆかかけぶとん</sup>ごと倒れている状態だった。
- ② 山田さん、大声出したりなんかするもので、ベッドごとホールへ連れてきました。
- ③ 鈴木さん、バナナを皮ごと食べようとしていたので、いったんお預かりして、皮をむいて一口大に<sup>ひとくちだい</sup>切ってから、お出ししました。

④ \_\_\_\_\_

⑤ \_\_\_\_\_

候補者には文法事項を説明した後文完成を課したが、多くの場合、日常業務で経験したことをもとに、適切な文を作成することができていた。

##### 候補者による文作成例(〇〇、△△は利用者名)

〇〇さん、自分でトイレに向かおうとする姿あり、声掛けする。(文型10)

〇〇さん、おむつ交換するも、トイレに行きたいという訴えあり、対応する。  
(文型11)

〇〇さん、足が痛くて歩けず、車いすを使う。(文型12)

〇〇さん、おしりがただれているため、2時間おきに姿勢を変える。(文型20)

〇〇さん、失禁。シーツごと交換する。(文型28)

- 巡視に行った際、〇〇さんがベッドから落ちているのを発見。(文型 33)
- 〇〇さん、隣の△△さんのせいで眠れなかったと訴える。(文型 38)
- 〇〇さん、センナを飲んだところ、反応便が見られた。(文型 39)
- 〇〇さん、さっき食べたはずなのに、食べていないと言っています。(文型 61)
- 〇〇さんは体温 35℃と、ちょっと低めです。(文型 64)

#### 4-2. 聞き取り教材 (資料 2 参照)

初めは実際に施設で行った申し送りを録音したものを聞き取り練習に使用していた。候補者には一利用者分ずつ分割した音声を渡し、1 回につき 10 利用者分の申し送りの全文書き取りを宿題として課した。候補者は最初は戸惑ったものの、5 回目を過ぎたところからはほぼ間違いなく時間もかからずに書き取ることができるようになった。この施設では候補者は 1 年目から申し送りの報告も担当していたが、全文書き取りをすることによってその施設の申し送りで使う表現や型になじむことができ、後に彼らが行った申し送りの録音を聞いたところ、利用者情報を入れ替えるだけで、申し送りらしい申し送りを行うことができていた。

一施設内での学習ではその施設の申し送りを使うのが一番勉強になるが、複数の施設の候補者たちが合同で学習する場合、個人情報保護の観点から一施設の実際の申し送りを使うのが難しい。そこで、各施設で録音していただいた申し送りをもとに個人情報が特定されないように配慮し練習用の申し送りを作成、NKK の講師がノーマルスピードで録音した。

この聞き取り教材は、候補者の能力やニーズにより、全文を書き取る練習、内容に関する質問に答える練習、要旨をまとめる練習など、いろいろな使い方をすることができる。

#### 4-3. 語彙教材

実際に上記教材を使って学習指導をしてみたところ、申し送りの中には介護現場で働く者にとって必須の語彙が豊富に含まれていることを実感するとともに、候補者が申し送りを何度も聞き返すことによって語彙を自然に身につけていく様子が見られ、語彙を定着させる上でも申し送りの聞き取り練習が有効であることがわかった。そこで、NKK の懸案事項だった語彙の学習にも申し送りの聞き取り教材を利用することにした。

5 施設 63 回分の申し送りからは、『みんなの日本語初級』で未習の 1249 語を抽出した。そのうち、聞き取り練習用に作った 12 回分の申し送りで扱った語彙数は 621 であり、そのうち 130 語は候補者に配布される『介護の言葉と漢字ハンドブック』(一般社団法人国際交流&日本語支援 Y) で提出されている語彙と重なった。

#### 5. 介護施設 Y での申し送りを使った学習支援

NKK の学習支援対象ではないが、介護施設 Y での申し送りを使ったユニークな取り組みを紹介させていただく。

介護施設 Y では在籍する全候補者に対して、介護福祉士である施設の担当者が実際の



申し送りを使い、週に1回約1時間、聞き取りの授業を通年で行っている。介護施設 Y では授業中の候補者の反応を見て、施設でよく使う薬の名前と効能のリストを作ったり、申し送りの聞き取りだけでなく介護をする上でのアドバイス（認知症の利用者に対する相槌の打ち方など）を交えたりするなど、介護の経験者ならではの学習支援を行っており、候補者も業務中には聞きにくいことを質問するチャンスがあるなど、素晴らしいものである。

登里他（2011）に「日本語教育の知識を持たない受け入れ施設の担当者に対する効果的なインストラクションが確立されているとは言えない」という問題が挙げられている。介護施設 Y の取り組みは、施設の担当者が候補者の日本語能力を把握でき、候補者の反応を見て、必要なリストを作る、スラングやその地方でしか使わない表現を避けるようになる、必要に応じて仕事に関する説明やアドバイスを与えるなど、候補者に寄り添ったものである。この取り組みは異なる言語背景を持つスタッフ間のコミュニケーションを円滑にするのに効果的だと考えられる。

## 6. 今後の課題

『介護現場で使う文法と語彙－申し送り編－』は2020年度栃木県が行う介護業務に従事する外国人対象の「にほん語でかいごを学ぶ研修会」でも使用する予定であり、使用しながら介護現場で働く候補者以外の外国人にも役立つものになるよう改定を加える予定である。

また、最近に入職したばかりの技能実習生に対し、どのように仕事の説明をしたらいいのか、どのように学習指導したらいいのかという相談を受けることも多い。『介護現場で使う文法と語彙－申し送り編－』はある程度介護経験を持つ候補者を想定して作ったものであり入職直後の外国人には適さない。したがって、入職した当初にどのような日本語が求められているのか調査し、調査結果に基づいて、日本語レベルがまだ低く介護経験もない外国人が少しでも早く現場になじめ活躍できるようになるための学習支援の方法も考えていきたいと思う。

(資料1) 『介護現場で使う文法と語彙－申し送り編－』 文法リスト

注:旧2は「出題基準」(国際交流基金)で2級文法として、N2 N3は「TRY! 文法から伸ばす日本語」(ASK)または「日本語総まとめ文法」(ask)で  
取り上げられていることを示す。

項目	旧2	N2	N3
1 尊敬語			
2 動詞(ます)形接続			○
3 とのことだ/ということだ	○		
4 見られる/聞かれる			
5 らしい(伝聞)			
6 みたいだ(様態)			○
7 ほう			
8 なんか			
9 なんですが/なんですけど			
10 ようとする			○
11 も			
12 ず			
13 ずに			
14 にて			
15 出す			○
16 直す			
17 込む			
18 切る			
19 動詞(ます)形+動詞			
20 ため(理由)			○
21 あまり/あんまり	○	○	
22 うちに	○		○
23 おきに			
24 恐れがある	○		
25 かな/かしら			
26 がる			
27 気味	○		○
28 ごと			
29 ごとに			
30 ことがある	○		○
31 ことなく	○	○	
32 ことになる/ことになっている	○	○	○
33 際(に)	○	○	
34 させていただきます			○
35 しかない	○		
36 次第	○		
37 ずつ			
38 せい	○		○
39 たところ	○		

項目	旧2	N2	N3
40 たばかり			○
41 通り	○	○	○
42 とともに	○	○	
43 つけ	○		
44 っていうか/というより	○		
45 のか/んだか			
46 まま	○	○	
47 っぱなし			
48 っぽい	○		○
49 でいい			
50 ていく			○
51 てくる			○
52 ては			
53 てほしい			
54 という名詞		○	
55 とか(例)			○
56 に沿って	○	○	
57 に対して	○		○
58 によって	○	○	○
59 によって違う			○
60 ばかり/ばっかり			○
61 はずだ			○
62 ほどではない	○		○
63 までは～ない			
64 め			
65 さ			
66 もん	○		
67 ものの	○	○	
68 ような感じがする			
69 ようなら			○
70 ように(話す)			○
71 わけじゃない	○	○	
72 を通して	○		○
73 んじゃないか(な)			

## 資料2 『介護現場で使う文法と語彙—申し送り編—』聴解スクリプト、問題、語彙

<p>問題1 スクリプト</p> <p>(1) 2階から報告します。ショート佐藤様、夜間お変わりなく休まれる。</p> <p>(2) 鈴木様、22時50分、覚醒され、ホール、廊下徘徊される。声掛けしても徘徊続けるため、見守りしていく。23時30分、東側ソファアにて静かに座って過ごされている。0時、ソファアで横になり眠られている。声掛けしても起きないため、そのまま様子見る。2時40分、自力で部屋に戻り、入眠されています。</p> <p>(3) 高橋様、23時、廊下ソファアへ荷物をもためてこられる。声掛けし、夜中であることを伝えるも、眠る様子ないためそのまま様子みていく。3時、自室に戻られ横になられる。3時15分、入眠される。</p>	<p>問題1 問題</p> <p>(1) ①佐藤様の夜間の様子はどうでしたか。</p> <p>(2) ①鈴木様は22時50分に何をしましたか。 ②職員はどのように対応しましたか。 ③鈴木様の23時30分の様子はどうでしたか。 ④0時の様子はどうでしたか。 ⑤2時40分の様子はどうでしたか。</p> <p>(3) ①高橋様は23時に何をしましたか。 ②職員はどのように対応しましたか。 ③高橋様の反応はどうでしたか。 ④高橋様は3時にどうしましたか。 ⑤高橋様は何時に入眠しましたか。</p>	<p>第1回 語彙</p> <table border="0"> <tr><td>報告(する)</td><td>ほうこく(する)</td></tr> <tr><td>ショート</td><td>しょーと</td></tr> <tr><td>夜間</td><td>やかん</td></tr> <tr><td>変わりなく</td><td>かわりなく</td></tr> <tr><td>休む</td><td>やすむ</td></tr> <tr><td>覚醒(する)</td><td>かくせい(する)</td></tr> <tr><td>ホール</td><td>ほーる</td></tr> <tr><td>廊下</td><td>ろうか</td></tr> <tr><td>徘徊(する)</td><td>はいかい(する)</td></tr> <tr><td>声掛け(する)</td><td>こえかけ(する)</td></tr> <tr><td>見守り(する)</td><td>みまもり(する)</td></tr> <tr><td>過ごす</td><td>すごす</td></tr> <tr><td>横になる</td><td>よこになる</td></tr> <tr><td>眠る</td><td>ねむる</td></tr> <tr><td>そのまま</td><td>そのまま</td></tr> <tr><td>様子</td><td>ようす</td></tr> <tr><td>自力</td><td>じりき</td></tr> <tr><td>戻る</td><td>もど</td></tr> <tr><td>入眠(する)</td><td>にんみん(する)</td></tr> </table>	報告(する)	ほうこく(する)	ショート	しょーと	夜間	やかん	変わりなく	かわりなく	休む	やすむ	覚醒(する)	かくせい(する)	ホール	ほーる	廊下	ろうか	徘徊(する)	はいかい(する)	声掛け(する)	こえかけ(する)	見守り(する)	みまもり(する)	過ごす	すごす	横になる	よこになる	眠る	ねむる	そのまま	そのまま	様子	ようす	自力	じりき	戻る	もど	入眠(する)	にんみん(する)
報告(する)	ほうこく(する)																																							
ショート	しょーと																																							
夜間	やかん																																							
変わりなく	かわりなく																																							
休む	やすむ																																							
覚醒(する)	かくせい(する)																																							
ホール	ほーる																																							
廊下	ろうか																																							
徘徊(する)	はいかい(する)																																							
声掛け(する)	こえかけ(する)																																							
見守り(する)	みまもり(する)																																							
過ごす	すごす																																							
横になる	よこになる																																							
眠る	ねむる																																							
そのまま	そのまま																																							
様子	ようす																																							
自力	じりき																																							
戻る	もど																																							
入眠(する)	にんみん(する)																																							

### 注

- (1) 「2級」は旧日本語能力試験でのレベルであり、現日本語能力試験のN2は旧試験の2級とほぼ同じレベル、N3は2級と3級間のレベルであることが日本語能力試験公式ウェブサイトにて発表されている。新試験では旧試験のような出題基準が公表されていないため、大場(2017)にならいNKKも申し送りにおける文法のレベルを判断するのに旧試験の出題基準を用いた。

### 参考文献

- (1) 一般社団法人国際交流&日本語支援Y編著(2014)『介護の言葉と漢字ハンドブック』
- (2) 大場美和子(2017)「介護福祉士国家試験の筆記試験における文法・語彙項目の分析—日本語能力試験の観点から—」『小出記念日本語教育研究会論文集25』pp. 5-20
- (3) 大場美和子(2018)「介護施設のアルバイト場面で使用された文法・語彙項目の分析」『看護と介護の日本語研究会第15回例会研究発表会発表要旨』p. 6
- (4) 公益財団法人アジア学生文化協会(2016)『TRY! 日本語能力試験 N2 文法から伸ばす日本語改訂版』ASK.
- (5) 公益財団法人アジア学生文化協会(2016)『TRY! 日本語能力試験 N3 文法から伸ばす日本語改訂版』ASK.
- (6) 国際交流基金編著(1999)『日本語能力試験 出題基準』凡人社.
- (7) 佐々木仁子・松本紀子(2017)『日本語総まとめ N2 文法』ASK.
- (8) 佐々木仁子・松本紀子(2017)『日本語総まとめ N3 文法』ASK.
- (9) スリーエーネットワーク編著(2017)『みんなの日本語初級 I』スリーエーネットワーク.
- (10) スリーエーネットワーク編著(2018)『みんなの日本語初級 II』スリーエーネットワーク.
- (11) 登里民子・永井涼子(2011)「介護福祉士候補者を対象とする『申し送り』聞き取り授業の実践報告」『国際交流基金日本語教育紀要 第7号』pp. 85-101

## 日本語教師の学びの場としてのオンラインの可能性と課題

—長期間にわたるオンライン読書会の実践—

大隅紀子（NPO 法人 YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち）

眞鍋雅子（NPO 法人 YYJ・ゆるくてやさしい日本語のなかまたち）

### 1. はじめに

対面での双方向のやり取りができるオンラインコミュニケーションシステムをはじめ、ICT 技術の進歩は遠隔地からの学びへの参加を可能にした。それに伴い、日本語学習者の学びの方法と機会は急速に増加し、ICT を用いたオンライン授業実践も多数報告されるようになった。では、これらの学習者に向き合う日本語教師自身の学びはどうだろうか。教師が自己成長するための学びの場は ICT を用いてどのようにデザインされているのか。本稿では、日本語教師の学びの場として、Zoom<sup>(1)</sup> というオンライン会議システムを使用した 10 か月にわたる読書会の実践を報告する。その上で、参加者である日本語教師同士が対等な立場で議論を行い、教師の能動的かつ自律的な学びの場を形成できるというオンラインの可能性を提示する。一方で、オンライン上で行う読書会の課題も明らかにする。

### 2. 背景

#### 2-1. オンラインを活用した教師の学び

1990 年代以降、日本語教師の養成では「教師トレーニング」から「教師の成長」へパラダイム転換された（岡崎・岡崎、1997）。そして、このような教師の成長パラダイムの下で教師は「自己教育力」が求められるようになった（横溝、2002）。また、教師が自己成長するためには協働での学びの必要性も指摘されている（金田、2006）。しかし、実際には組織に属さず協働での学びの機会がない教師や、地理的・経済的条件から学ぶ機会を得ることが困難な教師も多い。

そこで、このような現状を打開する方法として、オンラインが日本語教師の研修に使用されるようになった。横溝（2006）は 2002 年と 2003 年に実施されたオンライン日本語教師研修コースについて報告している。この教師研修は社団法人日本語教育学会の教師研修委員会が日本語教育研究コースの一環として開催したもので、参加者はテーマ別にいくつかの班に分かれ、メール交換形式で研修を行う側（コーディネーターやメンター）と受講者として双方向のやり取りを行った。しかし、文字のみのやり取りだったため、記録が文書として残るメリットがある反面、メールというコミュニケーションスタイルに対する個人の向き不向きや、ラポールの有無が相手とのやり取りに影響を与えるといった課題が残った。

また、瀬尾・米本・青山・山口（2002）は、世界に散在する教師が現状や実践を報告し議論するために、インターネットを使った勉強会の実践を報告した。この実践では、香港における日本語教師の勉強会を USTREAM で世界各地へ生中継し、一部の参加者は Google+

の無料ウェブ通話を利用して勉強会に参加していた。瀬尾他（2002）の実践は、インターネットで各地域の教師を繋ぎ、海外で働く現職教師研修の新たな可能性を提示した。しかし、この勉強会では参加者の多くは会場におり、オンライン参加者は数名だったため、会場とオンラインの双方の参加者の対等性が保たれていたかどうかには疑問が残る。

近藤・藤光・津田・井上（2019）は欧州日本語教育研修会における欧州各地の教師を対象とした集中研修の実践を報告している。この研修では講師が最新の実践の知見を学ぶ機会を参加者に提供するだけでなく、研修後にも実践の共有を進めるための Zoom を使ったオンライン勉強会をはじめ、教師の継続的な学びを支えるコミュニティーの構築を試みた。筆者らが実践したオンライン読書会は教師研修という位置づけではなかったため、講師は存在せず、主催者と参加者が対等な立場で築くコミュニティーだったが、参加者が互恵的・継続的に学んでいける場のデザインを考える意味で、近藤らの実践は示唆に富む。

## 2-2. なぜオンラインで読書会か

筆者らは、海外および日本各地に散在する日本語教師がつながり、協働的に教師同士が学ぶことを可能にする方法はないかと考え、Zoom<sup>(1)</sup>（オンライン会議システム）を使用し、参加者全員が対等な立場で参加できる読書会を開催した。学びの方法として読書会を選んだのは、参加者が同じ本を読み、本に書かれた概念や言葉を共有することで、良質で活発なディスカッションができると考えたからである。また、いろいろなオンラインシステムの中から Zoom を選択した理由は、次の4つである。①参加するためのアカウント取得が不要、②接続が簡単で、接続状況が比較的安定している、③一度に100名まで同時に参加でき、小グループに分かれて対話することも可能である、④以前より筆者らが Zoom を使用していて使い方に慣れており、参加者に対して基本的なテクニカルサポートを行えると判断した。

## 3. オンライン読書会の実践

### 3-1. 実施期間と参加者数

オンライン読書会は2018年9月から2019年6月までの10か月間に、計31回開催した。1回当たりの時間は60分で、1か月に3回程度実施した。毎回約20名、最大34名、のべ総数600名以上が参加者した。参加者のほとんどは日本語教師であり、海外に在住している参加者数が全体の参加者数の半数近かった<sup>(2)</sup>。

### 3-2. 使用テキストと読書会の進め方

読書会のテキストには『日本語教師のためのCEFR』（奥村・櫻井・鈴木編、2016）を使用した。この本をテキストに選んだのは、「CEFRが共通語となり、学習者だけでなく、教師も成長していける」（同書 p. 173）こと、この本の編著者3名のうちの誰かが必ず毎回読書会に参加し本の内容についての質疑が可能だったこと、などの理由による。

読書会の開催当初は筆者らがファシリテーターになって進行を行ったが、途中からは毎回参加者の中から1名にファシリテーターを引き受けてもらい、進行を一任した。読書会ではまず全体でテキストを輪読し、内容に関する疑問点や確認したい点を出し合った。次

に参加者やファシリテーターが設定したトピックや問いについて3-5人の小グループに分かれて対話を行い（15分間程度）、終わると全体の画面に戻りグループで話し合った内容を全体共有した。1回の読書会で、全体対話・グループ対話を2回繰り返した。グループ分けはZoomのブレイクアウトセッションという機能を利用した。各参加者はワンクリックで指定されたオンライン上の部屋にそれぞれ行くことができ、時間になると全体の画面に戻ることができた。このような一連のZoomの操作や参加者からの操作に関する質問には、主催側のスタッフ1名が毎回交代で対応した。なお、スタッフはいずれもITの専門家ではなかったため、読書会開催前に準備としてZoomの基本的な操作について勉強会を行った。また、読書会前日には参加者全員にリマインドメールを送り、開催情報を共有した。

オンライン読書会は1回60分だったため、読書会で話し足りなかった人やさらに議論を深めたい参加者のために、Facebookグループを作り、毎回の読書会終了後はそちらへの投稿を促した。参加者の投稿からは、読書会後の議論の発展・継続が見られ、読書会の時間以外でも参加者がFacebook上で交流し学びを深めている様子が窺えた。Facebook上の投稿は、読書会を欠席した人も閲覧・投稿が可能だったので、欠席した日の読書会の内容を欠席者がフォローするのも役立っていたと思われる。

#### 4. 結果と考察

⑩か月にわたるオンライン読書会に参加者はどのように捉えていたかを調べるため、読書会終了時に参加申し込み者131名に質問紙調査を行い、53名からの回答を得た。質問項目<sup>(3)</sup>の自由記述回答をデータとし、KJ法を用いて筆者2名で分析した。その結果、「①対話を通してのつながり」、「②内容理解の差」、「③成長への意欲」、「④オンラインの有効性と問題点」の主要な4つのラベルが抽出された。これらを図示したものが、以下の図1である。（各図の（ ）内は回答数、重複あり）

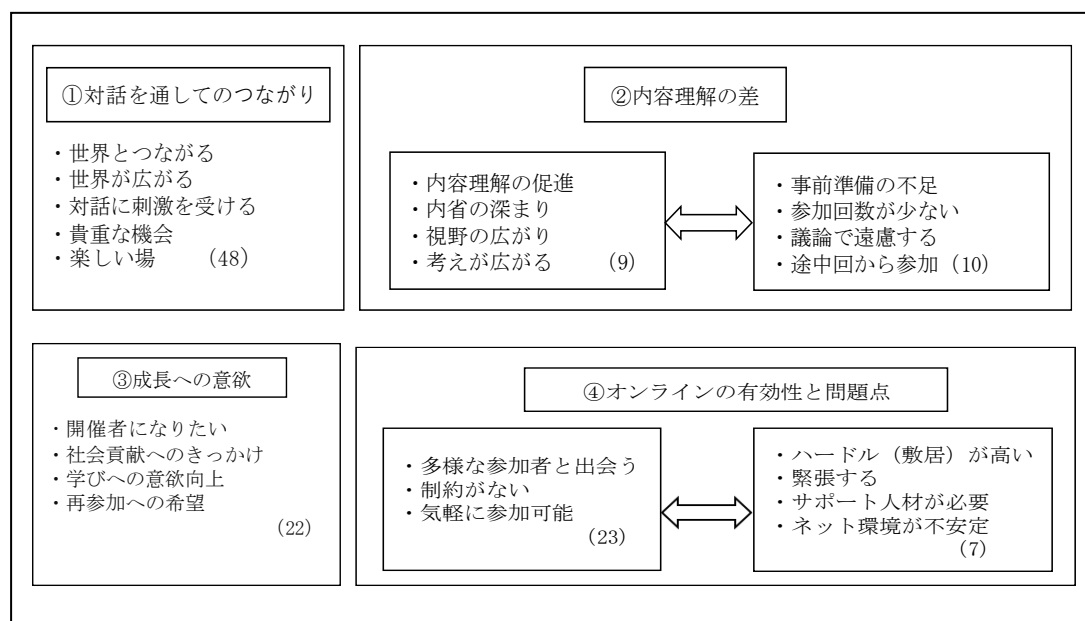


図1 参加者のオンライン読書会に対する捉え方の図解

①より、参加者は世界各地で教える教師や多様な考えを持つ人々とオンライン上で対話することにより〔つながり〕やネットワークの〔広がり〕を感じ、〔対話に刺激を受け〕ていたことが分かる。また、参加者は読書会を〔貴重な機会〕と捉えるとともに、〔楽しい場〕と感じていた。このことから、国や地域によっては、情報や仲間を得にくい環境にいる日本語教師が多数いることが窺えた。

②より、読書会での対話によってCEFRの〔内容理解の促進〕や、自分の内容理解に対する〔内省の深まり〕が図られていたことが分かる。読書会は課題図書に章立てに従って概ね進行していたので、途中回から参加も容易だったが、参加者間のラポールがすでに形成されていたために、途中回からの参加者は議論に加わりづらかったのかもしれない。その一方、本を読まずに読書会に参加するなど〔事前準備の不足〕や〔参加回数が少ない〕、〔途中回からの参加〕によって、〔議論で遠慮する〕参加者もいたことが分かる。読書会における本の内容理解は、個人による事前準備や参加回数によっても差が表れたといえる。

③より、このようなオンライン読書会があればまた参加したいと〔再参加への希望〕をする参加者が多く、〔学びへの意欲向上〕が見られた。また、参加者の中には今後このような学びの場の〔開催者になりたい〕、自分でも〔社会貢献につながる活動〕を提供したいなど、読書会が今後の活動へのきっかけとなり、自己成長につながったことが示唆された。

④より、オンラインの有効性と問題点が示された。オンラインに慣れていない参加者からは、実際に使用するまでの〔ハードルが高い〕、使用にあたって〔緊張する〕、〔ネット環境が不安定〕といった問題点が挙げられた。また、今回のオンライン読書会では、接続や操作がうまくいかないときのサポート人材を確保していたが、参加者自身が開催者となる場合、〔サポート人材の必要〕を感じるという意見もあった。その反面、オンラインでは〔場所の制約がない〕ため、さまざまな国・地域に散在する多様な参加者と出会うことが可能であること、自宅や職場からアクセスできるため〔気軽に参加できる〕というオンラインの有効性も示された。オンラインのツールはICTの発達により、今後さらに使い方が簡便になり有用性を発揮すると予測されるが、ツールに対する個人間のスキルの格差の影響は残るものと考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、オンラインを用いた日本語教師の自律的かつ継続的な学びの新しい手法を提示した。各国・各地に散在する教師がオンラインを用いた対話を通して学び続けることは、単なる情報の交換・共有にとどまらず、お互いを刺激し合い自らの成長や意欲向上につながることを示唆された。また、今後本実践のように主催者と参加者が対等な立場で学び合うオンライン上の学びの場がさらに広がれば、学び続ける教師が増え、日本語教育に貢献する一助になると考える。

オンラインを用いた教師の学びの場を作るにあたっては、サポート人材の確保・ネット環境の充実など技術的な問題の解決が今後の課題である。また、本実践の読書会は参加者の毎回の出席を取っていなかったため、各参加者が「全31回中、何回出席したか」「出席しなかった場合の理由は何か」といった継続の度合いや理由が明らかではない。詳細な参加の実態を把握するためには、複数回の参加者や1回のみ参加者へのフォローアップイ

インタビューの実施が必要であると思われる。

#### 注

- (1) Zoomは2011年創業のWeb Conferencing企業である。  
<https://zoom.us/jp-jp/freesignup.html> (2018.12.23参照)
  - (2) 後述の質問紙調査における回答者は53名中20名が海外からの参加者だった。回答者の在住している国と人数は以下の通り。アイルランド1、イタリア2、インドネシア2、オーストラリア1、カナダ2、クロアチア1、スイス2、スペイン2、ハンガリー1、リトアニア1、ロシア1、モンゴル1、韓国1、香港1、台湾1。
  - (3) 質問紙調査の項目一覧
    - Q1:参加地域
    - Q2:参加動機
    - Q3:CEFRについての既有知識
    - Q4-1:読書会前に本を読んでいたか
    - Q4-2:本の内容で役に立ったことは何か
    - Q5-1:参加回数
    - Q5-2:参加できなかった理由
    - Q6-1:読書会の進め方について(音読)
    - Q6-2:読書会の進め方について(グループディスカッション)
    - Q7-1:著者の参加について
    - Q7-2:Q7-1の理由
    - Q7-3:著者参加の感想
    - Q8-1:この読書会以外のオンラインイベントへの参加の有無
    - Q8-2:この読書会の感想
    - Q9:今後の読書会への希望
    - Q10:今回の読書会についての意見・感想
- \*本稿ではQ2, Q6-1、Q6-2、Q7-3、Q8-2、Q9、Q10に対する自由記述回答を分析に使用

#### 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) 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子(2016)『日本語教師のためのCEFR』くろしお出版
- (3) 金田智子(2006)春原憲一郎・横溝紳一郎編著「教師の成長過程」『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社
- (4) 近藤裕美子・藤光由子・津田香織・井上美優(2019)「教師の継続的な学びを支える研修と学習コミュニティのデザイン—欧州日本語教育研修会の実践例」国際交流基金日本語教育紀要15号
- (5) 瀬尾・米本和弘・青山玲二郎・山口悠希子(2012)「海外におけるインターネットを使った勉強会の可能性」『日本語教育実践研究フォーラム報告』WEB版
- (6) 横溝紳一郎(2002)「日本語教師の資質に関する一考察:先行研究より」『広島大学日本語教育研究』12号、49-58
- (7) 横溝紳一郎(2006)春原憲一郎・横溝紳一郎編著「オンライン教師研修のデザインと実



際』『日本語教師の成長と自己研修－新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社

## 看護実習記録の「アセスメント」における記述の特徴

—接続表現に着目して—

山元一晃（国際医療福祉大学）

<共同研究者> 浅川翔子（慶應義塾大学）・加藤林太郎（国際医療福祉大学）

### 1. はじめに

看護学部では、一般的なレポートとは異なる様々な様式に実習で学んだことなどを記入する実習記録を求められることが多く、一般的なアカデミックライティングとは異なる。一方で、看護学部で学ぶ留学生は増加傾向にあるが、その日本語教育のための知見はあまり多くない。また、既に開発されつつある留学生向けの実習記録教材も実証的な研究に基づくものではない。

数少ない実習記録の言語的な特徴に関する研究の中でも、語彙についての調査は比較的進みつつあるが（李ほか 2015, 山元・浅川 2019 など）、記述の仕方を指導するには、より詳細な表現の分析が必要である。表現の分析としては、山元・加藤（2019）が挙げられるが、文末の表現のみに着目したものであり、それ以外の特徴については明かになっていない。

そこで、本発表では、語彙等の調査のみでは記述の指導に活かすことが難しいと考えられる「アセスメント」について、そこに用いられる表現について、接続表現を中心に分析することとした。

### 2. 分析方法

本発表で分析対象とする書籍は、任（2015）である。山元ほか（2018）を参考に、2017年12月までの10年間に出版された書籍から、実習を想定したものであること、手本となる実習記録が含まれていること、複数の領域に分かれて手本が示されていること、の3条件を考慮にいったところ任（2015）のみが該当した。

任（2015）は、「成人看護学」、「老年看護学」、「小児看護学」、「母性看護学」、「精神看護学」の5領域に分かれており、それぞれの領域について「アセスメント」「関連図」「共同問題・看護診断リスト」「看護計画」「実施・評価」「サマリー（看護要約）」の手本が示されている。本稿においては「アセスメント」のみを対象とした。

「アセスメント」は、主観的データを記述する S、客観的データを記述する O、それらを基に解釈や判断といったアセスメントを記述する A に分かれている。S は、原則的に患者の言葉が直接引用されて記述されており、O には客観的な検査データや観察の結果などが箇条書きで記述されている。一方、A は、複数の文に跨がって根拠と解釈・判断が記述されていることが多く、山元・加藤（2019）でも、より詳細な分析が必要だと指摘されている。本発表では、「アセスメント」のうち A を特に取り上げ分析した。

まず、Aとして記述されている部分から全ての文を抽出した。なお、1文の認定は、句点(「。」)があること、または、改行があることとした。次に、各文に用いられている接続表現を集計した。なお接続表現であることの認定にあたっては、二通ほか(2009)のpp.174-202に示されている接続表現を便宜的に採用した。

### 3. 分析結果

全235文のうち129文(54.9%)で接続表現が観察された。そのうち、44文で2つ以上の

表1 各接続表現の使用回数と割合

接続表現	使用回数	割合
～が	42	23.3%
～ため	37	20.6%
～(こと)から (帰結)	30	16.7%
～により	20	11.1%
また	15	8.3%
しかし	9	5.0%
特に	6	3.3%
～(こと)から (結果提示)	6	3.3%
さらに	5	2.8%
～ものの	3	1.7%
～ので	2	1.1%
～上で	1	0.6%
～結果	1	0.6%
～にもかかわ らず	1	0.6%
だけでなく	1	0.6%
だが	1	0.6%
合計	180	100%

の接続表現が用いられていた。17種類の接続表現が180例観察された。それぞれの接続表現の種類ごとの内訳は表1の通りである。二通ほか(2009)において「反対陳述」に分類される「～が」が全体の23.3%を占めていた。

2番目に多く使用されている「結果提示」の「～ため」は全体の20.6%を占めていた。

3番目は、「帰結」に分類される「～(こと)から」で、16.7%を占めていた。

4番目は、「列挙」に分類される「また」で11.1%を占め、以降、「しかし」「特に」、「～(こと)から」(「結果提示」)が続く。

二通ほか(2009)において「結果提示」に分類される「～ため」「～により」「～(こと)から」(「結果提示」に分類されると考えられる例のみ)および「～ので」を合わせると、36.1%を占める。

また「反対陳述」の接続表現に分類される「～が」「しかし」「～ものの」および「だが」を合わせると30.6%を占める。

「反対陳述」と「結果提示」で全体の66.7%を占める。上記に続くのは「帰結」の16.7%、「列挙」の11.1%で、「反対陳述」「結果提示」「帰結」「列挙」までで、全体の94.4%になる。

### 4. 考察

本節では、最も多い「結果提示」および「反対陳述」「帰結」「列挙」の4つについて考察し、その後、その他の接続表現について述べる。さらに、接続表現が使われていない文については連用中止法を用いているものについて特に述べる。

その他には、単文と複文の例があったが、今後の課題としたい。

#### 4.1 「結果提示」

二通ほか(2009)では「結果提示」の接続表現として、「～結果」、「～ところ」、「～と」、「～ため(に)」、「～(こと)から」、「～により」、「～ので」が挙げられている。本稿で対象とした資料においては、「ある原因による結果を示す」機能を持つ「～ため」「～により」「～(こと)から」「～ので」と「ある行動の結果を示す」機能を持つ「～結果」が用いられている。なお「～結果」は1例のみであった。ほとんどが「ある原因による結果を示す」機能を持つ接続表現であることが分かる。(1)～(4)に例を示す。

(1) また初産婦で授乳手技に慣れておらず、児の抱き方がうまくいかず、児が浅吸いになってしまっているため乳頭トラブルがみられている。

(2) 乳児期から治療の体験があり、就学前は入院をしていたが、小学生になってからは内服と吸入により小発作の受診でおさまっている。

(3) 11歳から疾患による入院はしていないことから健康障害による生活の変容に適応していくことは初めての経験であり、知識や心理面での援助が必要である。

(4) また、術後について詳しい説明はされていないので、術後の治療計画などが明らかになると逃避だけでは対処できず、心理的危機に陥るか、コーピングスタイルを変更して対処することとなる。

「～結果」についても、文脈から判断すると、「ある行動の結果を示す」ためではなく、「ある原因による結果を示す」ために用いられているようである。(5)に例を示す。

(5) 胃酸の分泌低下に伴う膵液・胆汁分泌の低下から、Ca(カルシウム)、ビタミンD吸収障害、その結果、骨代謝障害が起こる可能性がある。

ここでは、「Ca(カルシウム)、ビタミンD吸収障害」という原因が示され、それによって生じる結果(「骨代謝障害が起こる」)を示していると考えられる。

「ため」については、「ある原因による結果を示す」だけでなく、二通ほか(2009)では「帰結」にあたる、「根拠に基づき判断」している(6)のような例もある。

(6) 今後O氏の負担の程度や術後の回復時に家族がO氏のサポートとして機能しない可能性もあるため、O氏の思い、家族の思いを理解していく必要がある。

ここでは、「家族がO氏のサポートとして機能しない可能性」を根拠として、看護師のすべきこと(「理解していく」)を示していると考えられる。「帰結」の用法で「ため」が用いられる場合、文末は(6)の例のように「必要がある」または「可能性がある」が用いられる。

## 4.2 「反対陳述」

二通ほか(2009)では「反対陳述」の接続表現として「しかし」、「しかしながら」、「だが」、「～が」、「～ものの」、「～とはいえ」、「～のに」、「～にもかかわらず」、「ところが」が挙げられている。本稿で対象とした資料においては、「相反することを述べる」機能を持つ「～が」「しかし」「～ものの」および「だが」の4種類のみが用いられている。また節レベルで接続する場合には(7)や(8)のように「～が」「～ものの」が、文レベルで接続する場合には(9)や(10)のように「しかし」「だが」のみが用いられている。なお、「～ものの」は3例、「だが」は1例のみであった。

(7) 術後はP C Aにて痛みをコントロールしているが、体動時には痛みは増強していることから離床が遅れることが考えられる。

(8) トラブルはないものの、症状が悪化した際にはトラブルになる可能性があるため注意して観察していく。

(9) 創感染が起これば、創傷治癒遅延だけでなく、敗血症などの重篤な症状に進展した場合に生命の危険も伴う。しかし、誤嚥性肺炎を繰り返している可能性があり、自己管理が効果的に行えているのか、情報を収集する必要がある。

(10) トラブルはないものの、症状が悪化した際にはトラブルになる可能性があるため注意して観察していく。だが、分娩時の普通と違う自分の状態に対し恥ずかしいというマイナスイメージもあるため、分娩体験の振り返りの際には、M氏の分娩時の状態は普通であることを伝え、できるだけ分娩に対するマイナスイメージを払拭する必要がある。

## 4.3 「帰結」

二通ほか(2009)では「帰結」の接続表現として「こうして」、「かくして」、「結局」、「したがって」、「よって」、「ゆえに」、「～(こと)から」が挙げられている。そのうち、「根拠にもとづき判断する」機能を持つ「～(こと)から」のみが用いられていた。(11)に例を示す。また、(12)のように前の文と接続することもある。

(11) 飲水については、日中の体重増加は著しくないため様子観察中であるが、過去に個室隔離となったことや、現在も飲水行為が目立ち、苦痛は毎日持続していることから、コントロールできず多飲により低ナトリウム血症に陥る危険もある。

(12) 以上のことから非効果的自己健康管理を挙げ、援助する。

4.1節で述べたように、二通(2009)では「結果提示」に分類される「ため」が「帰結」の用法で用いられることもあり、文末は「必要がある」「可能性がある」になる。一方、「～(こと)から」の場合は、文末は、「必要がある」「可能性がある」に限られ

ない。

#### 4.4 「列挙」

二通(2009)では「列挙」の接続表現として「まず」、「また」、「さらに」および「ほかに」が挙げられている。そのうち「さらに追加して挙げる」機能をもつ「さらに」、「次の物事を挙げる」機能を持つ「また」が用いられていた。なお「ほかに」は1例のみであった。(13)～(17)に例を示す。「さらに」「また」については節を接続する例(13, 15)と、文を接続する例(14, 16)が見られた。

(13) 術後は手術創、ドレーン、創痛により安静を強いられ、またADLの制限があるため、特に清潔や移動に関するセルフケアが一時的に充足されない。

(14) また、術後について詳しい説明はされていないので、術後の治療計画などが明らかになると逃避だけでは対処できず、心理的危機に陥るか、コーピングスタイルを変更して対処することとなる。

(15) 空腹感を紛らわすため給食以外にインスタント麺を食べ、 $BMI = 78 / 1.732 = 26.1$ で標準からやや肥満程度であることより、夕食後の間食は夜間の睡眠に支障をきたす可能性もあり、さらに肥満への影響に留意していく必要がある。

(16) さらに全身麻酔をかけることから消化管の機能が低下する。

(17) 現在の体重増加は悪化しないよう注意が必要であるが、ほかに楽しみをみつけたり、活動量を上げたりすることで間食を減らさない(快感情を奪わない)ことも可能である。

#### 4.5 その他の接続表現

その他には、「～上で」「～にもかかわらず」「～だけでなく」がそれぞれ1例ずつのみであった。従って、「結果提示」および「反対陳述」「帰結」「列挙」のそれぞれの用法についての接続詞を覚えることが極めて重要であると考えられる。

#### 4.6 連用中止法

二通(2009)に接続表現として示されている表現が使われていない文は、235文中106文(45.1%)であった。そのうち、44文で連用中止法が用いられていた。連用中止法かどうかの判断には、永岡(2009)を参考にした。連用中止法は、接続表現を含む文でも使われている場合もあった。なお連用中止法は、永岡(2009)では、接続表現の一部として扱われている。(18)に例を示す。

(18) 創部痛・脱肛痛、睡眠不足による疲労蓄積が著明であり、ルービンによる褥婦の心理的变化に当てはめると、受容期にあると考えられる。

(18) の例では、判断の根拠を示すために連用中止法が用いられている。その場合、主節の述部には、終止形（辞書形）の動詞のほか、「可能性がある」「必要がある」「考えられる」「感じられる」「みられる」「みられ（てい）ない」「ことになる」などの表現が用いられていた。また、(19) のように、実習生の取るべき行動の根拠を示している場合もある。

(19) 見学する体育の内容は不明であり、行える内容と見学となる内容について、確認していく。

## 5. まとめと今後の課題

本発表では、看護の実習記録のうち「アセスメント」について、接続表現を中心に、その特徴を概観した。その結果、以下の3点が分かった。

- (1) 使用される接続表現は16種類であり、そのうち、「反対陳述」、「結果提示」、「帰結」、「列挙」の接続表現で全体の94.4%になる。また、使用される接続表現も限られている。
- (2) 接続表現が使われていなくても、連用中止形を用いて、文を接続している例が45.1%ある。
- (3) 接続表現によっては、特定の文末表現が使用されているものがあつた。

留学生に対して実習記録の記述を指導する場合においては、これらのパターンを示し、必要な接続表現を提示、練習することが効果的であると考えられる。この知見を、看護の留学生へのライティング指導や加藤ほか(2019)のような教材に活かしていく必要がある。

本発表は、1テキストを対象として分析したものである。執筆者は領域毎に異なっているが、各領域は同一の執筆者によるものであると考えられる。本研究において明らかになったことが、一般化できるのかどうか、今後検討が必要である。

## 謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP19K00744 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- (1) 加藤林太郎・山元一晃・浅川翔子 (2019) 「看護系留学生のためのライティング教材開発-電子カルテ等からの情報収集による課題遂行を中心に-」 早稲田日本語教育学, pp.31-35.
- (2) 二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子 (2009) 『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』 東京大学出版会.
- (3) 任和子 (2015) 『領域別看護課程展開ガイド』 照林社.
- (4) 山元一晃・浅川翔子 (2019) 「手本となる実習記録の語彙の特徴の分析」 『言語資源活用ワークショップ 2019 発表論文集』 pp. 258-272.
- (5) 山元一晃・加藤林太郎 (2019) 「看護の実習記録の表現の分析-留学生への支援のために-」 『2019年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 259-264.
- (6) 永岡悦子 (2009) 「日本語教科書における論文・レポートの文体の指導項目: 中上級日本語教科書の比較から」 『流通経済大学社会学部論叢』 20(1), pp. 33-45.

## 「会話パートナー」の実践における日本人学生・留学生の学びの可能性

久保亜希（東京国際大学）・稲垣みどり（同）・大住あかり（同）・  
斉藤佑太郎（同）・柴田冴（同）・高野真里（同）・横田賢司（同）

### 1. はじめに

近年、様々な大学において学生が学生を支援するピア・サポート活動が行われており、支援する側とされる側の両者に学びがあるといった有用性が指摘されている（沖 2016, 後藤・川島 2014 など）。東京国際大学（以下、本学）では言語学習のためのピア・サポートシステムである「会話パートナー（Conversation Partner、以下 CP）」制度を設けており、日本人学生が留学生の会話練習を行ったり、授業で課された課題等の支援を行っている。本発表では 2019 年度の秋学期に行った CP 活動の実践とともに、活動を通して留学生だけでなく CP である日本人学生が何に気づき、何を学んだかを報告する。

### 2. 実践の背景

#### 2-1. 本学の留学生の特徴

東京国際大学は「公徳心を体した真の国際人の養成」を建学の理念に 1965 年に開学した私立大学である。学生数は 2019 年 10 月時点で 6334 名であり（学部・大学院を含む）、そのうち、約 21%を留学生が占めている。留学生の多くは英語学位プログラム（English Track プログラム）に所属しており、主に英語で開講される授業の単位を取得することによって学位を得ている。彼らの日本語能力については、入学時点で日本語を学んだことがない学生が多く、正規の授業や学生生活だけでは日本語を使用する機会に乏しい者がほとんどである。しかしながら、日本人学生との交流を求める学生や、卒業後に日本での就職を希望する学生も多く、日本人や日本社会との繋がりをどのように持たせるのかが課題であった。

#### 2-2. CP 活動の概要

このような背景を受け、本学の第一キャンパス（埼玉県川越市）において留学生が日本人学生等と日本語を用いて交流するための施設である J-Plaza（Japanese Plaza）が 2016 年に設置された。CP 活動は J-Plaza において 2018 年 11 月から始まった日本語学習支援活動であり、CP である日本人学生スタッフが留学生の日本語会話の練習等をサポートする場として現在も継続して行われている。CP 活動の目的は以下の 3 点である。

##### 【CP 活動の目的】

- ① 留学生に対して、日本人との実践的な会話を通して日本語使用の自信を持たせ、学習動機の向上につなげる
- ② 留学生に対して、日本社会との接点・繋がり場を提供する
- ③ 日本人学生に対して、外国人とのコミュニケーションを捉えなおす場を提供する



当初は上記目的の①、②が主であったが、昨今の「やさしい日本語」の重要性に鑑みて、目的③も新たな目的として設定した。外国人に対する「やさしい日本語」の重要性はこれまでも指摘されてきたが、日本語教育のトレーニングを受けていない者が実践する際の困難点も報告されている(柳田 2019)。このことから、CP 活動では日本人学生に対して、外国人とのコミュニケーションを経験し、自らの言語使用を客観的に捉えなおす場を提供することも意図している。

### 3. 実践の報告

#### 3-1. CP の選抜と事前研修

CP 制度に関する説明会への参加を必須条件として、主に学部生を対象に 2019 年の 6 月から 7 月にかけて CP の募集が行われた。書類選考、面接選考では、単に留学生と交流したいという動機だけではなく、日本語を通じて自らの勉学につなげ、成長の機会としたいという意欲の有無などが考慮された。2019 年度秋学期には 36 名が CP として採用され、活動を行った。なお、CP にはこの活動時間に応じて学内の規定に従い時給が支払われた。

CP 活動実施前に CP に対して事前研修を行った。研修では業務内容に関する説明や注意事項の説明、及び「やさしい日本語」の説明や実際に「やさしい日本語」の導入を行った。例えば、「無料」や「救急車」と言った言葉を、英語を使わずに日本語だけで説明するための方法について CP 同士で話し合い、意見を交換させるなどの活動を行なった。CP には英語が堪能で国際交に関心を持つ学生もおり、留学生がわからない単語は英語で説明すると考えていた学生も多数見られたが、「やさしい日本語」の意義と有用性について考える機会となった。

#### 3-2. 隔週のミーティング

CP は、隔週で行われる 30 分ほどのミーティングに参加することが義務付けられた。会議では、教員からの連絡事項のほか、CP 活動を通しての悩みや問題点の共有が行われ、CP 同士で解決案についての話し合いがなされた。例えば、CP を利用する学生(以下、利用者)の数を増やすための案として、日本語授業が行われている教室への PR 活動を行うという案や、ポスターを制作するという提案が出され、CP が主体となって実行に移された。また、1 度きりの利用で終わらないよう、次回の利用につなげるための方策、会話が停滞しないようにどのように話題を提供するかなどのアイディアの共有も行われた。会議のやりとりから、CP 活動をより活発にしていこうという CP の意欲や自発的な取り組みが見られた。

#### 3-3. CP 活動の実施報告

##### 3-3-1. J-Plaza における会話活動の利用人数と利用率

CP の主な活動は、J-Plaza における会話活動であった。利用者が会話活動を利用した後は、CP が利用者の情報(所属や学年など)や活動内容を Google form に記入して提出した。その集計の結果を以下に報告する。

2019 年秋学期の CP による会話活動は、9 月 19 日から 12 月 13 日までの月・火・木・

金曜日に行われ、実施日は計 47 日であった。時間は 2 限目（10 時 40 分）から 5 限目（18 時）までの授業時間内であった。1 限につき 3 名から 4 名の CP が J-Plaza に待機し、利用を希望する留学生は、J-Plaza 内の受付の iPad から、予約可能な CP の名前を選んで予約を行うという形式であった。利用時間は 1 回につき 15 分で、他に利用希望者がいなければ延長することも可能であった。期間中の CP 利用者は延べ人数 714 名、実人数 267 名であった。CP 利者の利用目的の内訳は、以下の図 1 の通りである。

最も多い利用目的は「CP との会話」がほとんどであり（59.0%、444 回）、利用者は CP と自発的に会話を行うために本制度を利用していたことがわかる。その内容については、利用者の国の特徴や日本の特徴、趣味や卒業後の進路などであり、多岐に渡るテーマで自由に会話が行われていた。

2 つ目に多い目的は「授業の課題」であり（24.3%、183 回）、日本語の授業で課された課題の遂行に用いられた。これは、日本語の練習に加え、留学生に CP 制度を利用するきっかけを与えるために、日本語科目の課題として設定されたものであった。中級クラスと一部の初級・上級クラスで課題が課されており、主に CP へのインタビュー、口頭発表の練習などが行われていた。初めての CP 制度の利用目的が「授業の課題」であった利用者が自発的に再度 CP 制度を利用した割合は約 20%であった（23 名/113 名）。授業の課題をきっかけに CP 活動を利用し始める留学生がいたことがわかった。

3 番目に多い利用目的は「自習の手伝い」であり（16.0%、120 回）、授業で勉強したことへの復習や、宿題に関する質問などが行われていた。

CP 利用回数を、利用時の日本語履修クラス<sup>(2)</sup>ごとに集計すると、一番多いのが中級で 45.9%（345 回）、次に初級で 23.1%（174 回）、次に上級以上の 15.8%（119 回）、最後に現在日本語を履修していない学生が 14.9%（112 回）であった。全体的に中級の利用者が最も多かったが、中級クラスでは「授業の課題」が受講生全員を対象に出されていたことが影響していた可能性が考えられる。そのため、自主的な CP 利用を確認するために、「CP との会話」目的の利用者数のみでクラス別に集計をした（図 2）。その結果、初級が 26.8%（119 回）、中級が 38.5%（171 回）、上級が 16.7%（74 回）、未履修者が 18.0%（80 回）であった。したがって、「授業の課題」が含まれていても、自発的な動機による「CP との会話」だけを見ても、中級者の利用者が最も多いことがわかった。その理由については、

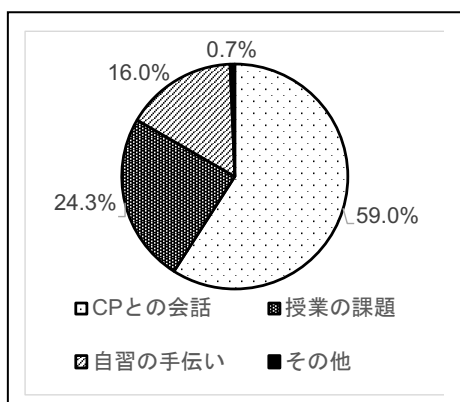


図 1 CP 利用者の利用目的

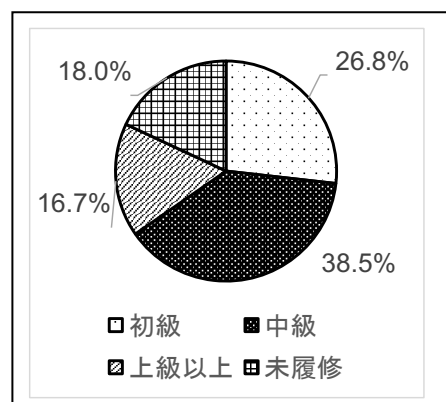


図 2 「CP との会話」での利用者の日本語履修

中級以上は選択科目であるため日本語学習に意欲的な学生が多いこと、ある程度能力が高くなってから日本人との会話練習を行う傾向があることが考えられる<sup>(3)</sup>。また、現在日本語の授業を履修していない学生も一定数いたことから、彼らにとっての学習の場となっていることもわかった。

### 3-3-2. CPによるワークショップの実施

2019年秋学期には、留学生を対象としたワークショップをCPが主体となって企画開催した。これは、2018年にCP活動が開始されて以来、初めての試みであり、CP活動を留学生に周知するほか、留学生に必要な日本語能力は何か、留学生にどのようなことに興味を持ってほしいかなどをCPが主体となって考え、実施することが目的であった。ワークショップは、(1)CPがコンビニで使われる日本語を紹介するセミナー、(2)映画『テルマエロロマエ』の鑑賞会の2回が実施された。

(1)は、CPが店員と客としてスキットを行い、場面場面で使用される日本語の説明を行うというもので、初級学習者でも無理なく参加できる内容のものを目指して実施した。CPはレアリアや効果音、パワーポイントを適宜使用しながら、学生にわかりやすく日本語を説明したり、場面を説明したりしていた。最後に希望する参加者がコンビニの利用客になり、スキットに参加をした。(2)は、留学生に日本のお風呂文化、特に銭湯のマナーや利用方法を紹介するとともに、映画鑑賞(英語字幕付き)を行うことで、共通した話題を提供し、感想を述べ合うなど文化交流を行うことが目的であった。

### 3-4. CPを対象とした実施後アンケート結果より

CP活動実施期間が終了した後、CP全員を対象にGoogle formにてアンケートを行った。これは、CPの意見を通して今後のCP制度の改善につなげること、また、CP活動を通してCPが何を学んだのかを知ることが目的であった。途中、留学などによりCPを辞した2名を除く、34名から回答が得られた。

アンケートでCPをしてよかったと思うか5段階評価で回答を求めたところ、5(強くそう思う)、もしくは4(そう思う)と回答した学生が88.2%であった。その理由として、留学生の友人ができた、他国について知ることができるだけでなく、日本文化に対する発見が得られたという回答が見られ、CP活動に対するやりがいを感じていた学生が多いことが分かった。「CP活動を通して、自分の留学生と接するときの態度が変わったと思うか」という問いに対しては、50.0%の学生が「そう思う」という回答であった(図3)。その詳細については、遠い存在だと思っていた留学生を身近に感じて積極的に話すことができるようになった、留学生との会話への抵抗や緊張が減ったといった回答が見られた。「CP活動を始める前と後で、自分が留学生に使う日本語に変化があったと思うか」という問いでは、72.7%の学生が「そう思う」と答え(図4)、相手の日本語能力や関心を探りながら語彙や文型を調整したりすることができるようになったという回答が見られた。

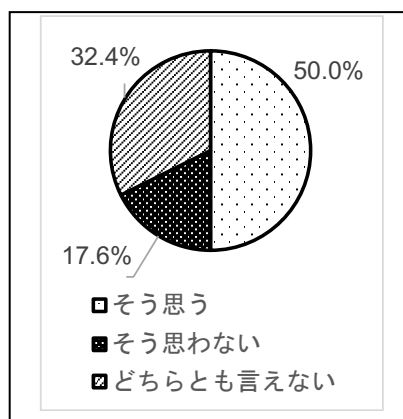


図3 留学生と接するときの態度が変わったと思うか

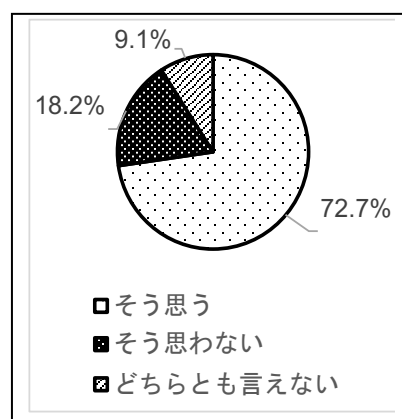


図4 留学生に使う日本語に変化があったと思うか

ワークショップの運営では、留学生を対象とした文書の作成・話し方の工夫など、実践を通して留学生へのアプローチの方法を学ぶ機会となった。コンビニのやりとりを実演する際や、ワークショップ用のポスター作成を行う中で、初級学習者にもわかる語彙の選択や言い回しを考えたり、また、手振り身振りを交えることの有用さ等を学んだりする機会になっていた。日本人学生は CP 活動を通して「やさしい日本語」の有用性に気づき、自らそれを実践して技術を体得していたことがわかる。

### 3-5. CP 利用者（留学生）を対象とした実施後アンケート結果より

CP 利用者を対象に、無記名のアンケート調査を実施した。アンケートでは、CP の利用頻度や利用開始のきっかけ、CP の良い点や改善点などの記入を求めた。アンケート用紙を CP 活動最終日の 12 日前から J-Plaza に設置し、無記名で自由に回答してもらった。回答は全部で 37 名から得られた。

アンケートの結果、CP 活動が有益であると答えた利用者が多く、特に、CP が親切で協力的だったという CP の態度に対する好意的な評価が見られた。CP の指摘のおかげで日常会話における問題点の改善もできたという回答もあった。また、会話が上達し自信が持てたなど、日本語使用に対する肯定的な回答も多く見られ、CP 活動が日本人との交流の場、日本語の学びの場として機能していることがわかった。

改善点としては、どの CP がどのようなトピックに精通しているのかを知りたい、CP からトピックを提示してほしいという点が挙げられた。また、「日本語上手ですね」と言った褒め言葉をやめてほしいなど、CP の留学生に対する態度にも指摘が見られた。

## 4. まとめと今後の課題

本発表では、2019 年度秋学期に実施した CP 活動の内容の報告、アンケート結果から見る留学生と日本人学生双方の学びの可能性について報告した。本学で実施した CP 活動が、留学生には日本語を使用・運用するという点で、日本人学生には支援者として成長する機会となっている可能性について示した。

CP活動は日常会話を通じた異文化交流をする中で、留学生が日本語での会話能力を習得することを主目的としている。日本人であるCPは、留学生とのやりとりのような接触場面において、言語ホストとして会話を維持する責任があるとされる(ファン 1999)。したがって、CPは楽しく効果的に会話活動に従事するだけでなく、「やさしい日本語」を活用したり、言い換えや聞き返し等のストラテジーを用いたりして、自分の日本語やコミュニケーションの仕方を調整することが求められる。今後は、CPと留学生が実際にどのように会話を行っているかなどにも注目し、具体的にどのように発話を調整しているのか、また、調整しようとしているのかを分析し、彼らの学びをより詳細に検討、考察したい。

さらには、日本語の授業で課された課題をきっかけに、CPと自主的に会話をする学生も一定数見られた。2019年秋学期では、全ての日本語の授業で課題は課されなかったが、CPの利用を促すためにも、積極的に授業と連携をとっていく必要もあるだろう。

#### 注

- (1) 本学のCPは、日本人学生だけでなく日本語が堪能な留学生も若干名含まれるが、ほとんどのCPが日本人学生であることから、本発表では便宜上「日本人」と表記する。また、CPを利用する学生には、日本国籍の学生も含まれるが、日本語学習者の多くが外国人留学生であることから、「留学生」と表記する。
- (2) 本学の日本語科目は、初級1、初級2、中級1、中級2、上級1、上級2、Upper-Advanced、Business Japaneseの7レベルある。集計では、初級、中級、上級以上と大まかに区分した。
- (3) 初級もある程度の利用者数があるが、2019年の受講生を見ると、初級が328名と最も多いためだと考えられる。初級は受講生が一番多いにも関わらず、「CPとの会話」が目的の利用数があまり多くないことがわかる。なお、中級の受講者数は132名、上級以上は82名であった。

#### 参考文献

- (1) 沖裕貴(2016)「立命館大学のピア・サポート・プログラムーその特徴と課題、今後の展開」『立命館高等教育研究』(16), 1-17.
- (2) 後藤綾文・川島一晃(2014)「留学生支援におけるピアサポートの視点ー『留学生支援実践』の取り組みからー」『大学教育研究：三重大学授業研究交流誌』(22), 115-121.
- (3) ファン, サウクエン(1999)「非母語話者同士の日本語会話における言語問題」『社会言語科学』2(1), 37-48.
- (4) 柳田直美(2019)「自治体の外国人に対する窓口対応への取り組みと課題」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』37-39.

## 就労者に対する日本語教育(SJ)における人材育成の課題

—指導者 Can-do Statements の記述と活用を通して—

品田潤子（ビジネスプロセスコミュニケーション研修サービス）・近藤彩（麗澤大学）・  
金孝卿（早稲田大学）・倉本文子（カイ日本語スクール）

### 1. はじめに

近年、就労目的で入国する外国人が急増しており、就労者に対する日本語教育・研修（以下 SJ と呼ぶ）の需要が急激に増えている。SJ は、企業・業界団体等から請け負う社員・研修生に対する日本語研修、大学や日本語学校におけるキャリア教育（自己啓発や就職準備等）を目的とした日本語教育など、その対象は幅広い。そして、業種、職種も国内外の企業活動と密接に結びつき、その内容は多岐にわたる。

就労を目的とする日本語人材への期待が国家レベルで深まる中、現在、SJ の領域では、「従来型の日本語教育」から「企業活動の場におけるコミュニケーション教育」へとパラダイムシフトが進んでいる（近藤 2014）。発表者らは、早い者は 1980 年代から当該領域の日本語教育に携わり、教育実践と調査研究を進めてきたが、近年のパラダイムシフトに基づき、2013 年より就労者向けの日本語教育を行える、いわば「指導者」の育成を目的とした SJ 指導者育成研修を開始した（近藤・品田・池田他 2014、近藤 2018）。「教師」ではなく「指導者」とした理由は、その資質、技量に、研修そのもののデザイン力、コーディネート力、学習者を積極的に活動に参加させるためのファシリテーション力など幅広い能力が含まれるからである。本発表では、これまでの指導者育成の取り組みの過程で抽出、分析した「指導者 Can-do」を提示するとともに、指導者育成研修で見られた課題とその解決策を示すことを目的としている。広く議論の場を持ち、今後の就労者向けの日本語教育を担える人材育成の質の向上に役立てたい。

### 2. 就労者を対象とした調査研究やリソース開発

これまで発表者らは本領域において多数の調査研究を行ってきた。一例を示すと、就労者の職場内外で生じる問題点の解明（近藤 2007 他）、評価基準の開発（品田他 2008）、職場の能力記述文にもとづくテキスト開発の概要（金他 2010）、課題達成力育成のためのテキスト開発（近藤・品田・金・内海 2012、2018）、職場のトラブルや摩擦を教材としたケース学習の開発（近藤・金 2010、近藤・金・池田 2015、2019）、21 世紀におけるパラダイムシフト（近藤・金 2014）、指導者育成プログラムの開発（近藤 2018）、職場づくりと日本語教育関係者の役割（近藤 2019）などがある。

本発表で示す「指導者 Cds」は、近藤・品田・池田他（2014）をはじめ、上記の調査研究とリソース開発で得られた知見や、「指導者育成研修」の関係者へのインタビューや議論を踏まえている。「指導者 Cds」について述べる前に、以下にコミュニケーション教育の

重要性について述べる。

### 3. コミュニケーション教育としての SJ

就労現場で直面するコミュニケーション上の問題はさまざまであり、それらすべての対応策を教師が把握し、授業準備を済ませておくことは不可能である。SJの目的は、日本語学習者（就労者）自身が職務を日本語で遂行することにある。しかし、それは職務の中で身につけていくことでもある。したがって、SJにおいて最も重要なことは、人間関係を損なわずに企業活動（OJT等の研修を含む）に持続的に参加する力をつけることであると共に、そのプロセスで生じる様々な課題を達成し、問題を解決する力をつけることである。このような力、すなわち「関係構築力」「課題達成力」「問題発見解決力」のためには、従来の言語中心の教育、すなわち文法・句型を積み上げ、基礎から応用へと進んでいく方法は最善ではなく、非効率的といわざるを得ない。また「こういう場合はこうしましょう」「こういう場合はこういましょう」という準備主義的で、マニュアル的な要素が強い日本語研修や実務研修も、職務遂行の面では現実的ではなく、かえってリスクを伴う。

要するに SJ に求められるのは、現場での課題遂行に密着した内容を題材としたコミュニケーション教育を中心とした教育・研修である。実務実践の準備としての言語教育、マニュアル型の企業の実務研修ではなく、コミュニケーション教育を中心に据えて、課題の遂行や、問題の発見と解決に取り組みながら、必要な日本語を習得していくということである。実務の知識、ビジネススキルを獲得していく中で、日本語を手段として学ぶという方法である。例えば、語彙を例にすると、教師がこれまで重視してきた「初級語彙」「中級語彙」といった区別はなく、仕事に必要な語彙が必須語彙なのである。

発表者らは、SJにおいてこのような日本語教育・研修を具現するために、2つの方法を提案し、実践してきた。「プロセスアプローチ」（近藤他 2014）と「ケース学習」（近藤・金 2010、近藤他 2014）である。

プロセスアプローチは、授業で職務を疑似体験させる TBLT（タスク中心の指導法）の流れを汲むものであり、CEFR が提唱する行動中心主義に基づくものである。行動中心主義は学習者を「社会的存在」として捉え、その言語を使って何をするのかという観点から言語学習を考えている。プロセスアプローチは、現実に近いセッティングでタスクを実施することを重視し、活動中は言語形式より課題達成に学習者の目を向けさせるものである。

ケース学習は、実際に職場で生じたトラブルや摩擦（コンフリクト）を題材にしたケース教材を使用して、問題の発見と解決方法について他者と討論し、自身の解決方法を見出す一連のプロセスを内省するまでの学習を指す（近藤・金 2010）。

両者は共に、複数の人間が協力し合って課題達成を行う職場に必要なコミュニケーション力、特に「関係構築力」「課題解決力」「問題発見解決力」を育成する方法として適していると考えられ、現在多くの企業研修や日本語教育の現場で使用されている。しかし、使用されればされる程、指導者育成が急務であることも痛感してきた。そのような教育を実践する指導者には、従来の日本語教育に加えて、企業活動におけるコミュニケーションのプロセスの理解、経験、振り返り、そして再構築を教室で生み出せる能力が求められる（近藤・品田他 2014）からである。

#### 4. SJ 指導者 Can-do Statements

3で述べたような教育を実践するには、「言語教育」、「コミュニケーション教育」、「企業研修」の全体像を把握した上で、担当する対象に最適のプログラムを開発、作成し、実施する必要がある。そのために指導者に求められる能力の全体像を可視化し、これまでの研究成果と指導者育成に基づき、PDCA サイクルを繰り返す中で、SJ 指導者 Can-do Statements（以下指導者 Cds）を記述した。表 1 は 33 の主要大項目を示したものである。ポスター発表では、約 100 の細目を含めて紹介する。

2013 年から 2019 年の間にワークショップと講義形式で指導者研修（実習を含む）を実施したが、その過程で、「指導者 Can-do Statements」を随時更新した。一部の報告は近藤・品田・池田他（2014）や近藤（2018）を参照されたい。

表 1 SJ 指導者 Can-do Statement 主要 33 大項目

分野	主要 Cds
1. 背景	1 企業活動に関する社会・経済的背景を理解できる
	2 就労者の置かれた社会的状況を理解できる
	3 就労者に対する日本語教育の在り方を理解できる
	4 企業の活動の概要が理解できる
2. 職務	5 学習者の職務の概要が理解できる
	6 学習者の業務環境が理解できる
3. 言語教育	7 発音の学習をデザインすることができる
	8 語彙の学習をデザインすることができる
	9 表現・談話展開の学習をデザインできる
	10 評価方法及び基準を選定できる
	11 学習者の日本語力を判定できる
	12 適切な学習項目を選定できる
	13 適切な教材の選定・作成ができる
	14 適切な教室活動を計画・実行できる
4. 異文化	15 タスクデザインができる
	16 職場における異文化間問題が理解できる
5. コースデザイン	17 職場における異文化間問題への解決策を検討できる
	18 日本語研修のニーズ分析のために、企業と情報収集のための意思疎通ができる
	19 ニーズ分析に基づいて、日本語教育・研修の目標設定ができる
	20 日本語教育・研修の実施計画をたてることができる
	21 コースの概要を関係者にわかるように説明することができる
	22 就職支援に特化したコースデザインができる
	23 企業研修のコースデザインができる
	24 個人の学習者の職務遂行に特化したコースデザインができる
25 ビジネススキルに特化したコースデザインができる	
6. 環境デザイン	26 業務環境のデザインができる
	27 日本人社員に対する助言・研修ができる
7. コース運営	28 コース実施中の運営管理ができる
	29 日本語研修の評価ができる
	30 企業のニーズに合わせた研修デザインができる
	31 日本語研修事業の評価・改善ができる
	32 日本語研修の報告が書ける
	33 「指導者コミュニティ」に参加・運営ができる



## 5. SJ 指導者育成モデル

発表者らは、実際にこのような指導者を育成するために、「SJ 指導者育成モデル」を構築した。このモデルでは、指導者 Cds に挙げた項目を個別に学んでいくのではなく、次の a と b の二つのアプローチを通して、個々の能力を身につけていく。

### a 「プロセスアプローチ」を実践するための職務分析・タスクデザイン力を育成する

受講者自身が職務（例：マーケティング戦略立案等）を疑似体験し、そのプロセスでの自己の行動の分析をもとに、タスクをデザインできるようにする。さらに、様々な企業活動のプロセスをコミュニケーションの観点から分析的に見る目を養う。

### b 「ケース学習」を実践するためのファシリテーション力を育成する

受講者自身が対話、討議に参加するだけでなく、職場の関係構築力の育成に寄与できる人材としての力をつける。学習者の価値観や職場の固定的な環境の変容を学習者に促すファシリテーターの役割も経験し、ケース学習を実践できるようにする。

受講者は当該育成モデルにおいて、自己の教育・研修の現場に必要な能力について分析し、指導者 Cds の項目と照合していくことで、SJ 指導者としての自身の能力について内省し、他の参加者と議論をすることで、身につけていくべき力を認識することができる。

## 6. 人材育成の課題

2013 年から実施されたこれらの指導者育成は、SJ のプログラムを開発、実施をする上で具体的なノウハウを提供するものとして多くの受講者から高い評価を得た。その一方で次の三つの課題が明らかとなった。以下に、これまで実施した指導者育成研修の受講生らとの議論から発表者らが抽出した課題を示す。

### 課題 1

「従来型の日本語教育（基礎日本語、一般日本語）優先」に対する日本語教師の強固なビリーフが教育・研修の現場に存在し続けている。

文法・文型中心の従来型の日本語教育だけにとらわれず、行動中心の日本語教育への意識改革はかなり進んでいた。しかし、実際に限られた授業時間で何を扱うかが問題になると、文法・文型重視のビリーフの存在は根強いことがわかった。受講者自身がそうでない場合でも、チームを組む教師にその傾向が見られると、思うようなプログラムが組めないという意見が聞かれた。

### 課題 2

学習者の職場で行われているコミュニケーションの実態を探索することに消極的な教師が多い。

職場のニーズを把握する方法としては、現場コーパスの収集や接触場面の調査といった言語面にのみ関心が集まりやすく、それらが得られない環境でプログラムや教材を作るのは困難だと考える受講者が多かった。特に企業の理解や協力を得られずに、必要な情報が収集できないという消極的な意見も多かった。また、リソースが提示されれば教えることができるが、学習者の現場を反映した活動を自身でデザインするのは困難だとする意見が聞かれた。

### 課題3

企業と意思疎通を図り、適切な環境を共に作り、実効性の高い研修を実施するためには、コンサルティング、ファシリテーションの高い能力が必要とされるため、個人差はあるものの、時間をかけて強化する必要がある。

文化庁は『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』（2019）の中で「日本語教育コーディネーター」という役割を示し、その研修として「地域日本語教育コーディネーター研修」と「主任教員研修」を挙げているが、その中でSJの領域における役割については明確に示されていない。SJにおいても、企業で多様な背景をもつ社員が働きやすくするための環境構築という専門性をもった人材が企業内に配置されるべきである。しかしながら、現状ではそのような専門性が認識されておらず、実働できる人材も数少ない。

## 7. 今後の人材育成、SJ環境整備に求められるもの

課題1に関しては、実践事例を共有する機会を増やし、同じ取り組みを担い合える教師を増やしていく必要がある。

課題2、課題3に関しては、これだけの幅広い専門性を日本語教師が持つ必要があるのかという議論もある。実際に、SJは個別にプログラムを作成すべきであることは理解できるが、それだけの負担に見合う報酬が得られないという意見もあった。教育方法としての理想の追求と同時に、企業活動の中でコストに見合う研修が提供されなければ、SJの存在意義が危うくなる。

解決策としては、以下が考えられる。

- 1) 行動中心の日本語教育の実行力を強化する研修を開発する。
- 2) 指導者Cdsを活用し、研修の課題を明確化する。
- 3) 事例や教材のリソースを整備し、新規に担当する教師が参照できるようにする。
- 4) 企業に対する働きかけを強化できるよう、この分野のコンサルティングができる専門性を確保する。

本ポスター発表を通じてこれらの課題について議論の場を持ち、発表者らが開発した「指導者Can-do Statements」により、SJのプログラムを開発、実施するための専門性をより明確に可視化し、より効果的な人材育成の方法や環境作りに活用したいと考えている。

付記：本研究はJSPS科学研究費(17H02354、17K02851)の助成を受けて行ったものである。

## 参考文献

- (1) 金孝卿 (2018) 「元留学生社会人交流会「サロン・デ・ゼクスパット」におけるケース学習の実践—企業と大学の協働による学びの場の構築に向けて—」『多文化社会と留学生交流』22号, 57-65.
- (2) 金孝卿 (2019) 「ケース学習を用いた職場外での学びの場の意義—外国人社員参加者及び人事担当者へのインタビューから」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』424-427.
- (3) 金孝卿・近藤彩・品田潤子・内海美也子 (2010) 「B2レベルの課題達成を目指す教材開発—化粧品企画部門のビジネスコミュニケーションを中心に—」日本語教育学会2010年度日本語教育学会秋季大会, 315-316.
- (4) 近藤彩 (2014) 「日本語非母語話者と母語話者が学びあうビジネスコミュニケーション教育—ダイバーシティの中で活躍できる人材の育成に向けて—」『専門日本語教育研究第16号』
- (5) 近藤彩 (2018) 「日本語教育関係者と企業関係者における異業種の協働—企業研修を行う講師育成プログラムの開発—」『BJジャーナル』創刊号, ビジネス日本語研究会, 16-28.
- (6) 近藤彩 (2019) 「高度人材としての外国人の活躍と日本語教育関係者の役割」『日本言語文化研究会論集』6, 国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学, 1-14.
- (7) 近藤彩・金孝卿 (2010) 「「ケース活動」における学びの実態—ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて—」『日本言語文化研究会論集』15, 国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学, 15-31.
- (8) 近藤彩・金孝卿 (2014) 「グローバル時代における日本語教育：プロセスとケースで学ぶビジネスコミュニケーション」NSJLE Proceedings 2012, 104-115.
- (9) 近藤彩・金孝卿・池田玲子 (2015) 『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習【解説編】：職場のダイバーシティで学び合う』ココ出版
- (10) 近藤彩・品田潤子・池田玲子・藤原未雪・小笠恵美子・金孝卿 (2014) 「ケース教材を用いた実践トレーニングプログラムの開発—ビジネスを巡る多様な視点から—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』223-224.
- (11) 近藤彩・品田潤子・金孝卿・内海美也子 (2012) 『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』アプリコット出版
- (12) 近藤彩・品田潤子・金孝卿・内海美也子 (2018) 『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション [改訂新版]』ココ出版
- (13) ココ出版 2018年05月-近藤彩・戸崎典子・池田玲子・金子壮太郎 (2019) 「企業関係者と日本語教育関係者の協働による外国人エンジニアのための環境整備—企業研修を中心に—」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』53-62.
- (14) 品田潤子・吉田依子・内海美也子 (2008) 「ビジネス日本語の評価基準の作成試案—企業担当者との連携のために—」『日本語教育学会春季大会予稿集』197-199.
- (15) 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』19-21.

## 学術論文の構成要素に関する計量的分析

—日本語教育学分野の研究論文を対象に—

三谷彩華（早稲田大学大学院生）・滝島雅子（同）・李在鎬（早稲田大学）

### 1. 本研究の背景と目的

近年，大学や大学院に進学する留学生数は増加傾向にあり，学術論文の書き方に関する研究や書籍も増加している。

学術論文の書き方に関する研究は，大島他(2010)や佐藤他(2013)等，研究論文の本文を構成する要素である「序論」「本論」「結論」の一部分を対象とし，さらにそれらを構成する要素<sup>1</sup>をどう展開して書くかを分析した研究が主である。しかし，その分量が本文全体のどのくらいを占めているかは明らかにされていない。また，近年出版されている学術論文の書き方に関する書籍においても，論文の構成や表現に特化したものが多く，計量的な特徴は記述されていない。特に，改行一字下げの形式段落に関しては，一つの内容や話題を表す（二通他 2003:38，佐々木他 2006:51）とされているが，段落内が何文で構成されているのかといった目安となる計量的な特徴は記述されていない。

研究論文等の学会誌への投稿には枚数や字数の制限が設けられているため，論文の構成のみならず，それら構成要素が論文全体でどのような計量的特徴を持っているかを知るとは，論文の分量面について迷いがある書き手の目安となると思われる。

そこで本研究では，研究論文の計量的な分析をねらいとして，本文を構成する各構成要素について，1形式段落あたりの平均文数を算出し，階層型クラスター分析をした。その結果，4つの集団に分類できることが明らかになった。このことを踏まえ，各集団と論文の方法論をクロス集計し，両者の関連を考察した。

### 2. 分析方法

本研究は，学会誌『日本語教育』に掲載された研究論文全 50 編（145 号～167 号）を分析対象とし，以下の手順で分析を行った。

- ① 研究論文の章を一つのまとまりと見なし，各章の中心となる内容と論理展開から論文の構成要素に分類する。本研究における構成要素は，Ⅰ.序論の「1.研究目的」，Ⅱ.本論の「2.研究方法」「3.研究結果」，Ⅲ.結論の「4.結論」の 4 種とした。
- ② 各構成要素の(a)形式段落数，(b)文数，(c)1形式段落あたりの文数をそれぞれ算出する。なお，(a)形式段落数は，インデントして示す先行研究のブロック引用や用例等の改行を除く改行一字下げの数とし，(b)文数は句点で区切られた数とした。
- ③ (c)を変数として研究論文 50 編に対し階層型クラスター分析を行う。クラスター法は Ward 法を使用し，距離はユークリッド平方距離を用いた。

### 3. 分析結果と考察

#### 3-1. 研究論文全 50 編における計量的特徴

本節では、分析方法の②によって明らかになった分析対象全 50 編の各変数の全体傾向を述べる。表 1 に(a)形式段落数、(b)文数、(c) 1 形式段落あたりの文数の記述統計量を示す。

表 1 分析対象全 50 編の (a) (b) (c) の記述統計量

	構成要素	最小値	最大値	平均値	標準偏差
(a) 形式段落数	1. 研究目的	2	18	9.62	3.48
	2. 研究方法	0	20	4.60	4.54
	3. 研究結果	4	73	26.38	13.48
	4. 結論	1	19	5.06	3.50
	論文全体	27	82	45.66	11.97
(b) 文数	1. 研究目的	10	122	40.46	19.85
	2. 研究方法	0	75	20.42	18.43
	3. 研究結果	11	229	117.28	54.79
	4. 結論	4	70	19.20	13.28
	論文全体	111	304	197.36	50.50
(c) 1 段落あたりの平均文数	1. 研究目的	2.00	9.38	4.23	1.36
	2. 研究方法	0.00	10.33	3.34	2.63
	3. 研究結果	1.52	14.00	4.73	1.99
	4. 結論	0.53	12.00	4.34	2.34
	論文全体	2.09	8.73	4.48	1.33

分析対象全 50 編の 1 編あたりの平均値によると、まず、(a)形式段落数は本文全体の平均が 45.66 段落で、各構成要素が本文全体に占める割合は、「1.研究目的」が 21.1%、「2.研究方法」が 10.1%、「3.研究結果」が 57.8%、「4.結論」が 11.1%となり、「3.研究結果」の段落数が本文全体に占める割合が高い。また、標準偏差に注目すると、研究結果に関してはばらつきが大きいことが明らかになった。

次に、(b)文数においても、本文全体の平均値 197.36 文のうち、「1.研究目的」が本文全体に占める割合は 20.5%、「2.研究方法」は 10.3%、「3.研究結果」は 59.4%、「4.結論」が 9.7%で、(a)形式段落数と同様に、「3.研究結果」が本文全体の 6 割近くを占める。なお、平均値で「2.研究方法」の数値が低いのは、「2.研究方法」のみを述べる章が設けられない論文があるためである。

最後に、(c)1 段落あたりの平均文数の平均値は、本文全体においても、各構成要素においても、約 3~4 文で書かれていることが明らかになった。

#### 3-2. 1 形式段落あたりの文数を変数とした各クラスターの計量的特徴

本研究では(c)を変数として、研究論文全 50 編に対し、階層型クラスター分析を行った。その結果、全 50 編の論文は、図 1 の通り、4 つのクラスターで最適な分離が得られた。

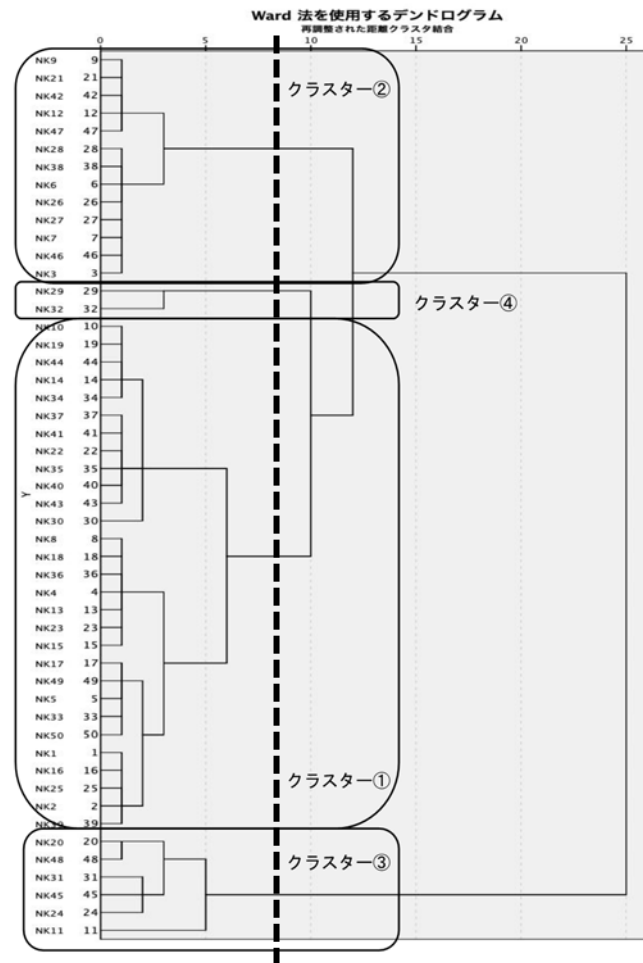


図1 1形式段落あたりの文数によるクラスター分析のデンドログラム

各クラスターに含まれるケースの度数は、クラスター①が29編、クラスター②が13編、クラスター③が6編、クラスター④が2編である。

図2は、各クラスターの構成要素別の(a)形式段落数の平均値である。各クラスターの本文全体の形式段落数の平均は、クラスター①が45.66段落、クラスター②が51.15段落、クラスター③が35.17段落、クラスター④が41.5段落であり、本文全体の形式段落数の平均においては、クラスター②が最も多く、クラスター③が最も少ない。また、クラスター①が数値、本文全体に占める割合ともに全50編の平均に最も近い。

一方、図3に示す各クラスターの構成要素別の(b)文数の平均値においては、各クラスターの本文全体の文数の平均値は、クラスター①が184.72文、クラスター②が204.31文、クラスター③が225.67文、クラスター④が250.5文であり、クラスター④が圧倒的に多く、クラスター①が最も少ない。

続いて、クラスター分析の変数とした(c)1形式段落あたりの文数について述べる。

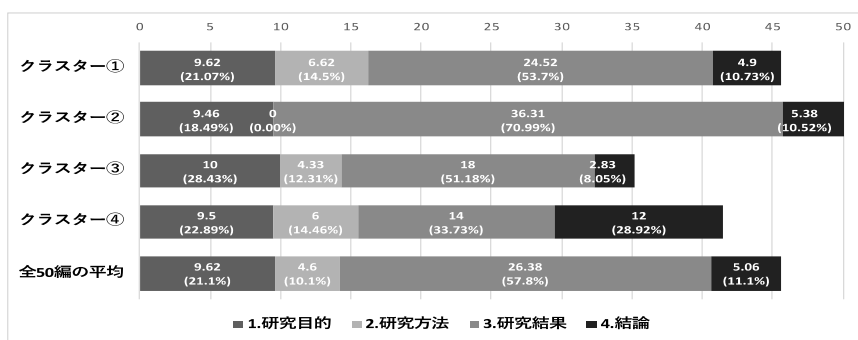


図2 各クラスターの構成要素別の(a)形式段落数の平均値

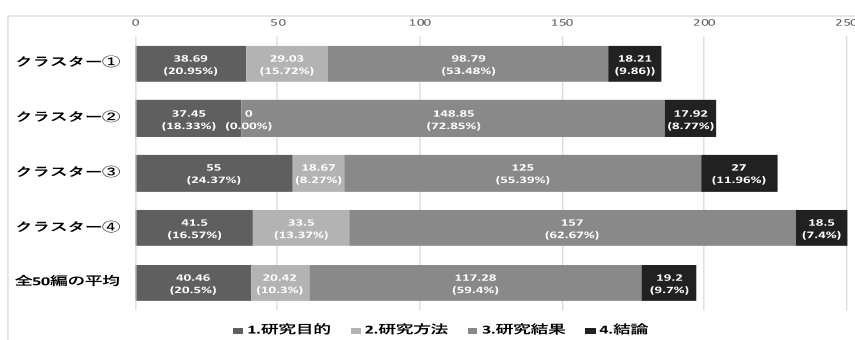


図3 各クラスターの構成要素別の(b)文数平均値

各クラスターの特徴を考察するため、各論文の「1.研究目的」「2.研究方法」「3.研究結果」「4.結論」の(c)1形式段落あたりの文数の平均値を従属変数に、所属クラスターを因子にし、一元配置分散分析を行った。その結果、「1.研究目的」では、クラスター間の平均値に有意差は見られなかった ( $F(3,46)=2.136, p=.109$ )が、「2.研究方法」「3.研究結果」「4.結論」については、有意差がみられた(「2.研究方法」:  $F(3,46)=23.358, p=.000$ , 「3.研究結果」:  $F(3,46)=27.381, p=.000$ , 「4.結論」:  $F(3,46)=36.177, p=.000$ )。

表2 4クラスターの各構成要素の1段落あたりの文数の平均値

	n	1. 研究目的		2. 研究方法		3. 研究結果		4. 結論		全体	
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
クラスター①	29	4.053	1.269	4.693	1.680	4.137	1.157	3.709	0.995	4.125	0.884
クラスター②	13	4.005	0.888	0.000	0.000	4.220	0.852	3.554	1.415	4.080	0.763
クラスター③	6	5.487	2.210	3.444	3.247	6.457	1.539	9.581	1.793	6.437	1.596
クラスター④	2	4.400	0.849	5.188	1.679	11.563	3.447	2.963	3.446	6.422	3.022
全体	50	4.226	1.362	3.343	2.633	4.734	1.994	4.343	2.338	4.483	1.332

本研究では、多重比較によりグループ間の特徴を分析した。まず、「1.研究目的」に関してはクラスター間で有意な差は見られなかった。「2.研究方法」では、クラスター①とクラ

スター②で顕著な差が見られた。「3.研究結果」では、クラスター④がどのクラスターとも顕著な差を見せていた。「4.結論」では、クラスター③がどのクラスターとも顕著な差を見せていた。以上を踏まえ、各クラスターの計量的特徴をまとめると以下のとおりとなる？。

1. クラスター①(29編)は、どの構成要素も1形式段落あたりの平均文数は約4文でほぼ均等に書かれており、50編全体の平均値に最も近いクラスターである(→【①均等記述型】)。
2. クラスター②(13編)は、「1.研究目的」が4.01文、「3.研究結果」が4.22文、「4.結論」が3.55文で、クラスター①同様、1形式段落あたりの平均文数は約4文だが、「2.研究方法」が0.00文であるのが特徴である。これは、クラスター②に分類された論文が、研究方法のみを記述した章を設けず、「1.研究目的」や「3.研究結果」の章に研究方法もまとめて述べているためである(→【②研究方法章省略型】)。
3. クラスター③(6編)は、「4.結論」が9.58文で、「4.結論」の1形式段落あたりの平均文数が他のクラスターよりも有意に多い。「4.結論」の1形式段落あたりの文数が多いのは、結果のまとめのみならず、研究の意義や今後の課題も「4.結論」に詳細に記述しているためである(→【③結論詳述型】)。
4. クラスター④は、2編のみであるが、「3.研究結果」が11.56文で、1形式段落あたりの平均文数が他のクラスターよりも有意に多い結果となった。これは、「3.研究結果」で用例を多く記述しているためである(→【④結果詳述型】)。

以上の【①均等記述型】【②研究方法章省略型】【③結論詳述型】【④結果詳述型】の4類型を本研究における日本語教育学分野の論文の計量的観点からみた類型とした。

### 3-3. 論文内容による各クラスターの特徴の考察

本節では、3-2.で明らかになった4つの論文類型がどのような論文内容であるかを考察する。本研究では、研究対象である論文の研究手法や、質的/量的研究の観点から全50編の論文を分類し、各クラスターの特徴の考察を試みた。

論文の研究手法は、「1.インタビュー調査の分析」(9編)「2.テスト・課題調査の分析」(18編)「3.作例・用例に基づく分析」(8編)「4.資料分析」(7編)「5.談話分析」(8編)の5種に分類された。また、質的/量的研究の分類は、量的が19編、質的が22編、量的・質的の両方の研究の要素があるものが9編となった。表3と表4に、研究内容による各観点の分類と計量的観点からみた4つの論文類型のクロス表を示す。

表3 論文の研究手法の分類と計量的観点からみた4つの論文類型のクロス表

		計量的観点からみた論文の類型				合計
		①均等記述型	②研究方法章省略型	③結論詳述型	④結果詳述型	
方法 の 分類	1.インタビューデータの分析	7(24.14%)	1(7.69%)	1(16.67%)	0(0.00%)	9(18.00%)
	2.テスト・課題調査の分析	13(44.83%)	5(38.46%)	0(0.00%)	0(0.00%)	18(36.00%)
	3.作例・用例に基づく分析	0(0.00%)	4(30.77%)	3(50.00%)	1(50.00%)	8(16.00%)
	4.資料分析	3(10.34%)	2(15.38%)	1(16.67%)	1(50.00%)	7(14.00%)
	5.談話分析	6(20.69%)	1(7.69%)	1(16.67%)	0(0.00%)	8(16.00%)
合計		29(100.00%)	13(100.00%)	6(100.00%)	2(100.00%)	50(100.00%)



表 4 量的／質的の分類と計量的観点からみた4つの論文類型のクロス表

		計量的観点からみた論文の類型				合計
		①均等記述型	②研究方法章省略型	③結論詳述型	④結果詳述型	
量的・質的	1. 量的	13 (44.83%)	4 (30.77%)	2 (33.33%)	0 (0.00%)	19 (38.00%)
	2. 質的	10 (34.48%)	7 (53.85%)	3 (50.00%)	2 (100.00%)	22 (44.00%)
	3. 量的・質的	6 (20.69%)	2 (15.38%)	1 (16.67%)	0 (0.00%)	9 (18.00%)
合計		29 (100.00%)	13 (100.00%)	6 (100.00%)	2 (100.00%)	50 (100.00%)

【①均等記述型】においては、「3.作例・用例に基づく分析」を除く各研究方法の分類、また、質的・量的双方の論文が多く含まれており、研究方法や質的／量的研究といった違いにかかわらず、日本語教育分野全般の論文の典型と見ることができる。【②研究方法章省略型】、【③結論詳述型】、【④結果詳述型】には、「テスト・課題調査の分析」「作例・用例に基づく分析」等の質的な研究方法の論文が多いことが明らかになった。

## 5. 本研究のまとめと今後の課題

本研究では、1形式段落あたりの文数を変数としたクラスター分析により、【①均等記述型】、【②研究方法章省略型】、【③結論詳述型】、【④結果詳述型】の4類型を日本語教育学分野の論文の計量的な類型として提示した。

最後に今後の課題を述べる。本研究では、1形式段落あたりの平均文数を変数とした計量的な特徴を述べたが、節数や形態素数といった更に小さな単位を変数とした精緻な分析を行う必要がある。また、③結論詳述型、④結果詳述型については、編数が少なく特徴を見出せなかった。今後は分析編数を増やし、2類型の特徴も明らかにしていきたい。

## 注

(1) 例えば、大島他(2010)は序論の構成要素として、「a)研究の対象と背景の説明」、「b)先行研究の提示・検討」、「c)研究目的・研究行動の提示」を挙げている。

(2) クラスター④は、2編のみで変数が少ないため、平均を比較するには値しないことを断っておく。

## 参考文献

(1) 大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子・二通信子(2010)「学術論文の導入部分における展開の型の分野横断的比較研究」『専門日本語教育研究』12号, pp. 27-34

(2) 佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子(2006)『大学で学ぶための日本語ライティング 短文からレポート作成まで』The Japan Times

(3) 佐藤勢紀子・大島弥生・二通信子・山本富美子・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

(4) 二通信子・佐藤不二子(2003)『改訂版 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

## 2020 年度日本語教育学会春季大会予稿集

---

発行 2020 年 5 月 7 日  
発行者 公益社団法人日本語教育学会  
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会新館 2F  
TEL 03-3262-4291 FAX 03-5216-7552 E-mail office@nkg.or.jp  
URL <http://www.nkg.or.jp>



公益社団法人

日本語教育学会

---