



# 2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集

2021(令和三)年11月27日・28日 / オンライン開催

## 目次

WEB 版プログラム…p.2-20

※p.6-12の「発表一覧」にて各発表の予稿掲載ページをご確認いただけます。

パネルセッション…p.21

口頭発表：午前の部…p.50 / 午後の部…p.158

ポスター発表：午前の部…p.242 / 午後の部…p.312



公益社団法人

日本語教育学会

## 2021年度日本語教育学会秋季大会

2021年11月27日（土）・11月28日（日）  
オンライン開催

今夏、新型コロナウイルスの感染の拡大防止のための緊急事態宣言下、猛暑と長雨の中でオリンピック、そしてパラリンピックが開催されました。2016年に学会誌『日本語教育』165号の特集「2020年東京オリンピック・パラリンピックの開催と日本語教育」において展望した「多言語環境の整備、共生社会の進展」や、「国際的文化交流によることばの接触と教育の再考」はさらに根本的に問い直され、新たな価値や行動様式が求められることになりました。私たち日本語教育関係者の環境も一変し、情報管理能力・想像力・対応力、そして社会との創造的な関わり方が求められています。コロナ禍の閉塞感をはね除ける力を私たちはもっていると感じられる瞬間を、日々の暮らしと教育・研究活動の中に見いだしながらお過ごしになっているのではないかと思います。本学会は、皆さんの「力」となることを願って、2021年度秋季大会を開催いたします。

オンラインによる臨時開催は、本大会で3回目となります。この間、大会委員会による検討に加え、別途ワーキンググループ等を組織して学会のオンラインイベントの実施方法について模索を続けてきました。その結果、オンデマンド・ビデオ配信による事前の発表内容の提供、質問の投稿や同期型会議システムによる意見・情報交換を導入し、利便性、双方向性は高まっています。今大会においても、日本語教育に関する研究・実践の成果とメッセージを届け、参加された方が新たな可能性を感じ、挑戦のきっかけを得られる場を提供いたします。オンラインならではの、空間の制約を超えた広角な交流と、そこで生まれる多角的視点による議論を楽しんでください。皆様のご参加を心よりお待ちしております。

最後に、感染された方々やそのご家族の方々に心からお見舞い申し上げます。また、コロナ禍において命と暮らしのために日々奮闘くださっている皆様に、敬意と深い感謝をお伝えしたいと存じます。ありがとうございます。

公益社団法人日本語教育学会会長 齋藤ひろみ

## 目 次

開催のご挨拶	2
開催概要／目次	3
大会日程	4
一般公開プログラム	5
発表一覧：パネルセッション	6
発表一覧：口頭発表	7
発表一覧：ポスター発表	11
同時開催イベント	13

### ◆今大会の実施方法について◆

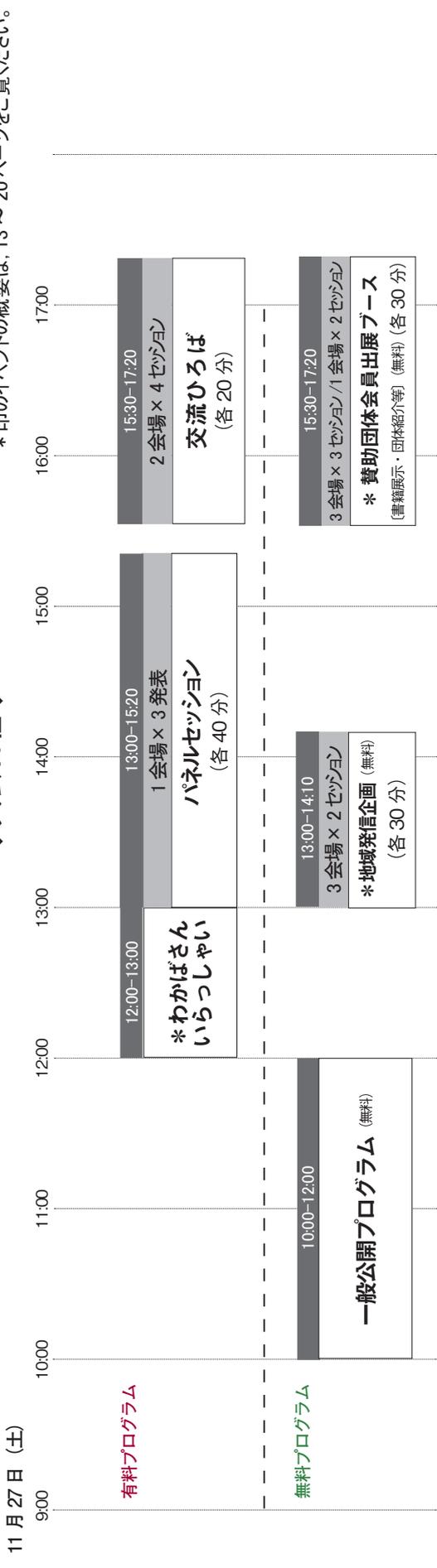
2021 年度日本語教育学会秋季大会は、全面的にオンライン開催となります。

- ・学会発表については、以下の 3 つの方式の組み合わせにて行います。
  - ①事前のオンデマンドによるビデオ配信・資料閲覧：2021 年 11 月 19 日（金）～ 12 月 12 日（日）  
（パネルセッション：ビデオ 60 分、口頭発表：ビデオ 20 分、ポスター発表：ポスター掲示）
  - ②事前の指定フォームによる質問受付：2021 年 11 月 19 日（金）～ 11 月 26 日（金）正午
  - ③大会当日の Zoom による同時双方向型の質疑応答：2021 年 11 月 27 日（土）・28 日（日）  
（パネルセッション：40 分、口頭発表：20 分、ポスター発表：40 分）  
※当日は質疑応答のみで、ビデオ再生の時間は設けておりません。
- ・その他のプログラムの実施方法については、本プログラムおよび学会ウェブサイト「春季大会・秋季大会」のページ（<http://www.nkg.or.jp/jissensha/taikai>）にて、今後公開される告知等をご確認ください。
- ・オンライン開催における有料プログラムへのご参加は、事前参加登録のみとなります（当日受付は行いません）。
- ・無料プログラムへのご参加は、事前申込は不要です。参加方法については、学会ウェブサイトをご参照ください（10 月中旬に詳細を公開予定）。

- ◆主催：公益社団法人日本語教育学会
- ◆大会参加費（有料プログラム）：
  - 【事前登録 ※お支払い時に手数料がかかります】
  - 会員 3,500 円
  - 会員（有効期限付き学生証を提出済みの方）2,000 円
  - 会員でない方 5,000 円
  - 【当日受付】オンライン開催では行いません。
- ◆事前登録期間：2021 年 10 月 16 日（土）～ 11 月 15 日（月）
- ◆問合せ先：
  - E-mail: [taikai-office@nkg.or.jp](mailto:taikai-office@nkg.or.jp)（下記を除く大会に関する問合せ先）
  - [nkg.taikai@gmail.com](mailto:nkg.taikai@gmail.com)（オンライン参加に関する技術面の問合せ先）
  - TEL: 03-3262-4291

## ◆大会日程◆

\* 印のイベントの概要は、13～20ページをご覧ください。



\* 無料でご参加いただけます。

## 外国人介護労働者のキャリアとことば

11月27日(土) 10:00 ~ 12:00

主催：公益社団法人日本語教育学会 社会啓発委員会

日本では近年、外国人介護労働者が急増しています。EPA（経済連携協定）や外国人技能実習制度など、さまざまな経路で来日した人たちです。本シンポジウムでは、外国人介護労働者の「キャリア」と「ことば」について考えます。外国人介護労働者と、彼女ら／彼らを受け入れた介護施設の当事者の経験を話していただき、キャリア形成の実態や、制度の問題点について議論します。外国人介護労働者を受け入れ、共に生きていくために、市民として何ができるかを考える機会としたいと考えています。

### 登壇者：

「外国人介護労働者受け入れの仕組み、介護の日本語教育の特徴」  
布尾勝一郎（立命館アジア太平洋大学）

「日本で就労・生活・学習した経験」  
ティタ・ハルティウイ氏  
（社会福祉法人愛里巣福祉会高齢者グループホーム愛蓮 介護職）

「外国人介護労働者を受け入れた経験」  
池田光利氏（複合型介護施設／和の郷高岡統括施設長）

「キャリア形成の実態や制度の問題点」  
平井辰也氏（EPA 看護師介護福祉士ネットワーク代表）

進行・趣旨説明： 布尾勝一郎（立命館アジア太平洋大学）

本プログラムは、JSPS 科研費 JP21HP0001 の助成を受けたものです。

\* 本プログラムは Zoom ウェビナーにて行います。開催近くなりましたら日本語教育学会ウェブサイト等で URL をご案内いたしますので、当日直接オンライン会場にお越しください。事前予約不要、当日先着 1,000 名様とさせていただきます。

## パネルセッション—質疑応答—

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

### 第1部 [13:00 ~ 13:40 (40分)]

#### 第1会場

①…p.22

質的研究を研究する—日本語教育学における質的研究の体系的枠組みの構築を目指して—

香月裕介 (神戸学院大学)  
伊藤翼斗 (京都工芸繊維大学)  
大河内瞳 (大阪樟蔭女子大学)

### 第2部 [13:50 ~ 14:30 (40分)]

#### 第1会場

②…p.32

ベトナム人日本語教師を対象としたオンライン長期型研修モデルの提案—ベトナムでの協働学習の可能性—

近藤彩 (昭和女子大学)  
桑原和子 (フエ大学外国語大学)  
神村初美 (ハノイ工業大学)  
池田玲子 (鳥取大学)

### 第3部 [14:40 ~ 15:20 (40分)]

#### 第1会場

③…p.42

日本語教育プログラム開発事例の探求—非日本語教師と日本語教師の関わりの観点から—

松下達彦 (東京大学)  
札幌寛子 (国際高等専門学校)  
鈴木秀明 (目白大学)  
徳永あかね (神田外語大学)  
大河原尚 (大東文化大学)  
ポイクマン総子 (東京大学)

## 口頭発表—質疑応答—

午前の部 [9:30 ~ 12:20 (各 20 分)]

### 第 1 会場

司会：	
	【①～③】 船橋瑞貴（群馬大学）
	【④～⑥】 荒井智子（文教大学）
9:30 ~ 9:50	①…p.51 <b>多文化共修授業における母語話者の意識変容</b> —オンライン上の日本語学習者との関わりから—  横田和子（広島修道大学）
10:00 ~ 10:20	②…p.57 <b>日本語母語話者と非母語話者による，わかりにくいと感じる文の比較</b> —「システム仕様書」を使ったアンケート調査から—  大崎健一（ドワンゴ）
10:30 ~ 10:50	③…p.63 <b>中国人日本語学習者の意見文における論証</b>  前川孝子（聖学院大学）
11:00 ~ 11:20	④…p.69 <b>日本の哲学文献を主題とした日本語ライティング教育</b> —前近代の文献を演習形式で学びながら—  山畑倫志（北海道大学）
11:30 ~ 11:50	⑤…p.75 <b>中国の大学における日本語専攻の学生と教員が抱くライティング学習と教育に関するピルーフ</b> —学生と教員の違いを中心に—  阿部新（東京外国語大学），中島祥子（鹿児島大学） 村岡貴子（大阪大学）
12:00 ~ 12:20	⑥…p.81 <b>大学で日本語を教える教師が抱えるライティング指導の難しさ</b> —日本語教師養成・研修の具体的検討に向けて—  鎌田美千子（東京大学），坪根由香里（大阪観光大学） 副田恵理子（藤女子大学），脇田里子（同志社大学） 村岡貴子（大阪大学），菅谷奈津恵（東北大学） 松岡洋子（岩手大学）

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

## 第2会場

司会：  
【⑦～⑨】横山紀子（昭和女子大学）  
【⑩～⑫】陳秀茵（東洋大学）

9:30 ~ 9:50

⑦…p.87  
日本語学習者の接続助詞類における接続形式の規則形成過程—縦断的発話コーパス「C-JAS」の分析から—

佐々木藍子（東京学芸大学大学院連合学校（横浜国立大学配置）大学院生）

10:00 ~ 10:20

⑧…p.93  
縦断的会話データにみるヘッジ表現の習得過程—中間言語語用論の観点からの考察—

堀田智子（東北大学）

10:30 ~ 10:50

⑨…p.99  
中国人中上級日本語学習者のナラティブにおける評価方略の使用実態—出現位置と評価対象を中心に—

陳真（暨南大学）

11:00 ~ 11:20

⑩…p.105  
中国語を母語とする上級学習者は「は」「が」をどう使用しているのか—従属節内の「は」「が」の使用実態と使用意識の調査データを中心に—

中西久実子（京都外国語大学）  
張浩然（大連外国語大学）

11:30 ~ 11:50

⑪…p.111  
中国人日本語学習者による副詞「必ず」「きっと」「是非」の誤用分析—中国語の副詞「一定」との類義関係から—

齋藤佳奈（兵庫教育大学大学院研究生）

12:00 ~ 12:20

⑫…p.117  
日本語学習者における「対のある自他動詞」の知識獲得と知識定着の測定—プレテスト・ポストテスト・遅延テストの分析—

沖本与子（一橋大学大学院生）

## 第3会場

司会：  
【⑬～⑮】齋藤伸子（桜美林大学）  
【⑯～⑰】小口悠紀子（広島大学）

⑬…p.123

失われた国家・ベトナム共和国が残した日本語教育—1970年代のサイゴンからの継承—

平田好（帝京大学）  
有田佳代子（新潟大学）

⑭…p.129

日本語学習者の「できたこと」の振り返りに対する認識と振り返りの内容の関連についての考察—中国・広東省の高等教育機関での実践と質問紙調査から—

末松大貴（名古屋大学大学院生）

⑮…p.135

学習への深いアプローチにつながるLTD基盤型授業—JFL環境における日本語学習者を対象として—

富田郁子（コンケン大学）

⑯…p.141

技能実習生の他者との関わりと日本語の位置づけ—ある技能実習生のライフストーリーから—

村田竜樹（名古屋大学大学院生）

⑰…p.146

レベル別読解教材コーパスを使った形容詞の意味的特徴の分析—『分類語彙表』を用いて—

劉婧怡（九州大学大学院生）

⑰…p.152

日本語読解教材における「自分」の使用特徴—BCCWJとの対照を中心に—

靳夢瑩（九州大学大学院生）

## 口頭発表—質疑応答—

午後の部 [13:40 ~ 16:00 (各 20 分)]

### 第 1 会場

司会：

【19～21】中山亜紀子（広島大学）

【22・23】米本和弘（東京医科歯科大学）

13:40 ~ 14:00	<p>⑱…p.159</p> <p>タイ中等日本語教員のキャリア選択と維持を支えたもの—複線径路・等至性アプローチによる4名の分析—</p> <p>西野藍（国際基督教大学）、八田直美（国際交流基金） 坪根由香里（大阪観光大学）</p>
14:10 ~ 14:30	<p>⑳…p.165</p> <p>留学経験を持つノンネイティブ日本語教師認知の変容プロセスと影響要因—複線径路・等至性アプローチによる可視化を通して—</p> <p>雍婧（一橋大学大学院生）</p>
14:40 ~ 15:00	<p>㉑…p.171</p> <p>日本語教師教育における相互理解を重視した授業観察の設計と評価</p> <p>野瀬由季子（関西学院大学）</p>
15:10 ~ 15:30	<p>㉒…p.177</p> <p>初任日本語教師による日本語教師養成講座の学びの捉え方—日本語学校に勤務する非常勤講師へのインタビューの分析—</p> <p>水野瑛子（名古屋大学大学院生）</p>
15:40 ~ 16:00	<p>㉓…p.183</p> <p>日本語学習支援者に求められる聞く技能の考察</p> <p>深江新太郎（多文化共生プロジェクト）</p>

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

## 第2会場

司会：  
 【24～26】牧原功（群馬大学）  
 【27・28】立川真紀絵（大阪大学）

- 13:40 ~ 14:00  
 ②④…p.189  
 子に関する共有情報のある談話—日本語母語話者・非母語話者養育者の会話構築から—  
 吉田睦（国際基督教大学）
- 14:10 ~ 14:30  
 ②⑤…p.195  
 話し手の発話内容を共有したことを示す聞き手行動の分析—雑談データを対象に—  
 稲飯亜有美（東北大学大学院生）
- 14:40 ~ 15:00  
 ②⑥…p.201  
 技能実習生と日本人指導員間の就労現場でのやり取りにおけるカテゴリー化の実践—実践共同体への参加の過程に注目して—  
 道上史絵（津山工業高等専門学校）
- 15:10 ~ 15:30  
 ②⑦…p.207  
 講義のポイントを逃さないためのディスコースマーカー—日米講義比較の観点から—  
 東條加寿子（大阪経済法科大学）
- 15:40 ~ 16:00  
 ②⑧…p.212  
 日本企業で働く外国籍社員が必要とする日本語—IT技術者を対象としたパイロット調査から—  
 鈴木綾乃（横浜市立大学）

## 第3会場

司会：  
 【29～32】金村久美（名古屋経済大学）

- ②⑨…p.218  
 留学生による外国にルーツを持つ児童・生徒オンライン学習支援—持続可能な支援をめざして—  
 古川智樹（関西大学）
- ③⑩…p.224  
 日本語指導が必要な児童の音韻認識と書字力を高める教育プログラム  
 大塚香奈（筑波大学大学院生）
- ③⑪…p.230  
 ベトナム人上級日本語学習者における漢越音の知識と日本語漢字単語の処理過程  
 長野真澄（岡山大学）
- ③⑫…p.236  
 異なる言語を持つ日本語学習者の長音の知覚の相違  
 劉永亮（東京都立大学）

## ポスター発表—質疑応答—

### 第1会場

#### 午前の部 [9:20 ~ 12:30 (各 40 分)]

9:20 ~ 10:00

①…p.243

コロナ禍を経て更新された日本語教員の役割観  
—「お世話係」、境界性を持った存在、そして教員として—

松本明香 (東京立正短期大学)

10:10 ~ 10:50

②…p.249

海外派遣教師はどのようにコロナ禍での活動に向き合っていくのか—ロシア派遣教師の場合—

神代寿美枝 (横浜国立大学大学院生)

中川愛理 (フリーランス)

大政美南 (東京学芸大学大学院生)

11:00 ~ 11:40

③…p.255

日本で就労・生活している人たちの「生の声」を聞くインタビュー活動—「特定技能制度による来日希望者のための日本語教授法研修」における試み—

菊岡由夏 (国際交流基金)

築島史恵 (東京国際外語学院)

山本実佳 (国際交流基金), 岩本雅子 (同)

11:50 ~ 12:30

④…p.261

ビジネス現場で日本語教育プログラムの受注時に求められる日本語教師の資質

ボイクマン総子 (東京大学)

札野寛子 (国際高等専門学校)

徳永あかね (神田外語大学), 大河原尚 (大東文化大学)

鈴木秀明 (目白大学), 松下達彦 (東京大学)

#### 午後の部 [13:40 ~ 15:10 (各 40 分)]

13:40 ~ 14:20

⑬…p.313

複合和製英語データベースの構築と応用

呉梅 (明治大学大学院生)

14:30 ~ 15:10

⑭…p.319

アニメに用いられる日本語—スクリプト分析による語彙的・文法的特徴の抽出の試み—

山本裕子 (愛知淑徳大学)

小川満梨奈 (愛知淑徳大学大学院生)

## 第2会場

9:20 ~ 10:00 ⑤…p.267  
**作文評価のための教師用ルーブリックの作成と試用**

伊集院郁子 (東京外国語大学), 李在鎬 (早稲田大学)  
 小森和子 (明治大学), 高野愛子 (大東文化大学)  
 野口裕之 (名古屋大学名誉教授)

10:10 ~ 10:50 ⑥…p.273  
 当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

11:00 ~ 11:40 ⑦…p.278  
**オンライン講座を活用した日本語発音学習の効果検証**

戸田貴子 (早稲田大学)  
 大久保雅子 (東京大学)  
 千仙永 (同)

11:50 ~ 12:30 ⑧…p.282  
**理系大学院留学生を対象とした初級日本語のコースデザインと教材開発—アカデミックな環境での日常生活で求められるコミュニケーション場面に着目して—**

深川美帆 (金沢大学), 高嶋智美 (同)  
 多胡夏純 (金沢龍谷高等学校), 筒井昌子 (金沢大学)

13:40 ~ 14:20 ⑮…p.324  
**中国人日本語学習者による句読点の捉え方—文末の句点を中心に—**

劉梅竹 (京都外国語大学大学院生)

14:30 ~ 15:10 ⑯…p.330  
**日中接触場面の話し合いにおける「不同意」のストラテジー—「事実に対する不同意」と「提案に対する不同意」に注目して—**

袁姝 (東京外国語大学大学院生)

## 第3会場

⑨…p.288  
**外国人集住地域における南米ルーツの子どもたちの〈聴く〉力**

伊澤明香 (大阪経済法科大学)  
 井村美穂 (子どもの国)

⑩…p.294  
**外国にルーツを持つ子どもの学習支援—三田市の子どもへの調査からみえる現状と課題—**

柳川瀬真衣 (関西学院大学大学院生)

⑪…p.300  
**ベトナム人初級学習者を対象とした内容言語統合型学習 (CLIL) の試み—オンラインによる総合日本語授業の実践から—**

神村初美 (ハノイ工業大学)

⑫…p.306  
**初級クラスにおける CLIL (内容言語統合型学習) 要素を取り入れた授業の試み**

山田真弓 (東京都立大学)

⑰…p.336  
**国際共修クラスにおける葛藤が不満につながるか否かの分岐点—受講生の否定的語りの有無による比較検討—**

藤美帆 (広島修道大学)

⑱…p.342  
**双方向型の伝達場面におけるやさしい日本語の—考察—文法外のやさしさに着目して—**

堀美宇 (岩手大学大学院生)

## わかばさんいらっしやい

[11月27日(土) 12:00 ~ 13:00]

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

「わかばさん」とは、日本語教育を学ぶ学生・大学院生、日本語教育活動に関わり始めたばかりの方、教育経験は長くても研究活動を始めたばかりの方など、日本語教育学会ビギナーの方たちのことです。わかばさんが初めて大会に参加するときは、「学会って、どんなところなんだろう?」「どんな人が参加してるんだろう?」「どの発表を聞けばいいんだろう?」など、少し不安だったり、ちょっと勇気が必要だったり…。そんなわかばさんをお迎えし、サポートするのが本イベントです。「わかばさんいらっしやい」では、事前に配信する動画で、大会のしくみや聞く発表の選び方、大会の楽しみ方などをご説明します。大会当日は動画の内容について簡単に質疑応答を行なった後、「わかばさん交流会」を開催し、わかばさん同士でお話しできる場も用意しています。新しい出会いがあると大会はきっともっと楽しくなり、また大会終了後もネットワークはどんどん広がっていくでしょう。参加希望の方は、大会参加手続きを済ませてから、本イベント専用の申し込みフォームでお申し込みください。たくさんわかばさんのご参加をお待ちしています。

## 地域発信企画

\* 無料でご参加いただけます。

「つながり、広がる日本語教育

—北陸地域における多様な連携・協働のカタチ—」

[11月27日(土) 13:00 ~ 14:10]

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

地域発信企画は、日本語教育学会秋季大会の開催地を対象地域としながら、その地域の日本語教育の様々な取り組みや成果を全国に発信することを目的に開催されます。本年度は、複数の団体・組織・機関などが連携・協働して、地域で学び、働く日本語を母語としない人への教育・支援をテーマとしました。今後、ますます多様化が進む社会においてさまざまな課題を解決するには、日本語教育の分野にとどまらず、様々な分野との連携・協働も必要になってくるのではないのでしょうか。異なる分野との連携・協働は、時に難しさを伴いますが、この企画では、北陸地域（福井、石川、富山、新潟）において、行政、教育機関をはじめとするさまざまな団体と連携・協働して地域の日本語教育・支援に取り組んでいる6つの展示をご紹介します。昨年度に続きオンライン開催であることから、北陸地域での実践紹介にとどまらず、地域や国を超えて、意見交換、情報交換ができる場になることを期待しています。ぜひご参加ください。

\* 事前申込は不要です。参加方法は10月中旬に学会ウェブサイトでご公開予定です。

\* 出展の詳細は、17ページをご覧ください。

## 賛助団体会員出展ブース \* 無料でご参加いただけます。

[11月27日(土) 15:30 ~ 17:20]

### 出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助団体会員

本会には「賛助団体会員」「賛助個人会員」という会員種別があり、このうち「賛助団体会員」として全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO団体等、50団体が入会しています。(2021年9月現在)

賛助団体会員の皆様からは、日本語教育全体の発展と本会の運営の促進のために多大なご協力をいただいています。

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

\* 事前申込は不要です。参加方法は10月中旬に学会ウェブサイトにて公開予定です。

\* 出展の詳細は、18ページをご覧ください。

## 交流ひろば

[11月27日(土) 15:30 ~ 17:20]

### 主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

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

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

本大会では、日本語教材の作成、日本語と社会・文化に関する教育実践、日本語教師が直面する現場での課題やスキルをテーマとして取り上げた多様な取り組みが紹介されます。実践的取り組みの共有を通して、活発な交流が生まれることを期待しています。ぜひ、事前配信資料をご覧のうえ、意見・情報交換に参加してみてください。

\* 実施方法は、学会発表と同様です(3ページ参照)。

\* 出展の詳細は、19・20ページをご覧ください。

## ぶらさ da わかば

[11月28日(日) 12:30 ~ 13:30]

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

この学会に集うだれもが最初は「わかば」マークをつけて日本語教育の実践や研究に関わり始めました。日本語教育の世界で自分の先を歩いている「センパイ」と交流する機会を持つことができれば、ちょっとしたヒントをもらったり、悩みや疑問について相談したりできるかもしれません。とは言え、自分から「センパイ」に話しかけることはなかなかむずかしいことではないでしょうか。そんな「わかば」な人のための企画が「ぶらさ da わかば」です。少人数(1~3人)で1人の「センパイ」を囲み、気楽に話すチャンスです。研究や実践の話をしたり、キャリアの相談をしたり、「センパイ」の経験談を聞いたり、普段なかなか出会う機会のない「センパイ」と自由に対話を試してみませんか。今大会も「ぶらさ da わかば」は、ZOOMのブレイクアウト機能を使用し、オンラインで実施します。参加希望の方は大会参加申し込み後、「ぶらさ da わかば」にお申し込みください。定員は20名程度、先着順です。詳しい申し込み方法や「センパイ」のプロフィールはチラシまたは学会ウェブサイトをご覧ください。

## 研究倫理セミナー： 研究とその指導に必須の注意事項

[11月28日(日) 12:40 ~ 13:20]

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

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

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

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

\*実施方法は、学会発表と同様です(3ページ参照)。

## 日本語学習サイト 「つながるひろがる にほんごでのくらし」(通称: つなひろ) 説明会

〔11月28日(日) 12:40～13:20〕

主催：文化庁

つなひろは、「生活者としての外国人」を対象に作成された日本語学習サイトです。生活に根差した内容を提供することを目的とし、生活の場面から28テーマ(あいさつ、買い物等)を選定しました。約90の動画を中心に基本的な言語知識を学べる構成にしています。学習項目は動画中から抽出し、生活でよく使うフレーズや言葉を学べます。また、動画中に使用される文型を解説する動画も収録しました。気軽に学べるよう、無料、1回完結型で、IDやパスワードが不要な設計にしています。

初めて日本語を学ぶ人のために多言語版として10言語(英語、中国語(簡体字)、スペイン語、ポルトガル語、ベトナム語、インドネシア語、フィリピン語、ネパール語、クメール(カンボジア)語)を用意し、今後は計14言語まで追加予定です。

また、令和2年6月の公開以来、令和3年3月に10場面の追加、令和3年7～8月に機能や広報ツールの追加を行い、今後も充実を図ります。

今後も広く活用いただけるよう御説明したいと思います。

\*実施方法は、学会発表と同様です(3ページ参照)。

つながり，広がる日本語教育  
—北陸地域における多様な連携・協働のカタチ—

第1部 [13:00 ~ 13:30 (30分)]

第1会場

① LINEを使った多言語防災情報の発信

【小松市国際交流協会／村上洋子氏】

第2会場

② 民間日本語教育機関が自治体，地域の市民と連携・協働して構築した地域日本語教育の在り方

【トヤマ・ヤポニカ／高畠智美氏】

第3会場

③ 外国ルーツの子ども支援と国際理解教育の連携に向けて

【公益財団法人新潟県国際交流協会／福永綾氏】

第2部 [13:40 ~ 14:10 (30分)]

第1会場

④ 在住外国人向け防災セミナー「ぼうさいのほんご」の試み

【敬和学園大学・新発田市市民まちづくり支援課／木林理恵氏・坂田佑貴氏】

第2会場

⑤ 病院との密な連携をもとにした対話中心の地域日本語教室の可能性

【日本語教室 in 黒部／家城香織氏】

第3会場

⑥ 日本語学校と地元高校との連携交流

【福井ランゲージアカデミー／鉾田裕子氏・星摩美氏】

\* 事前申込は不要です。参加方法は10月中旬に学会ウェブサイトにて公開予定です。

## 第1部 [15:30 ~ 16:00]

第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
カシオ計算機 株式会社	公益社団法人 国際日本語 普及協会	株式会社 ジャパンタイムズ 出版	株式会社 アスク出版

## 第2部 [16:10 ~ 16:40]

第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
一般社団法人 Global8	株式会社 ワールドینگ	株式会社 三修社	株式会社 くろしお出版

## 第3部 [16:50 ~ 17:20]

第1会場	第2会場	第3会場
株式会社 インターカルト 日本語学校	一般財団法人 日本国際協力 センター	株式会社 ひつじ書房

### 動画・資料配信のみ

有限会社 J リサーチ出版 株式会社大修館書店 公益財団法人日本漢字能力検定協会 株式会社ラーンズ
--

### 動画配信のみ

株式会社凡人社
---------

### 資料配信のみ

株式会社アークアカデミー 株式会社研究社 国書刊行会／国書日本語学校 株式会社スリーエーネットワーク
---

\* 事前申込は不要です。参加方法は10月中旬に学会ウェブサイトで公開予定です。

第1部【15:30～15:50】

<第1会場>

①多読学習材に語彙リストは不要か?

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

私たちは「たどくのひろば (<http://tadoku.info>)」というウェブサイトで、多読用の読み物(多読学習材)を無料で公開しています。各作品には現在語彙リストや語の意味表示機能は付けていませんが、今回、試作として簡易的に本文中の語の意味を参照できる機能を付しました。本出展では、多読学習材に語の意味表示機能は必要か、意味表示機能が有益だとしたら、どのような形式で、どのような語の意味を示すのがよいかをみなさんと意見交換したいと思います。

<第2会場>

②体験型オンライン伝統文化コース「茶道 A1 自習コース」

—その特徴と教育現場における活用方法について—

中尾有岐 (国際交流基金関西国際センター)  
北口信幸 (同)

「茶道入門 A1 自習コース」は2021年7月に「JFにほんご e ラーニング みなと」で開講したコースです。茶道のお点前の情報だけでなく、茶会の疑似体験や、亭主のおもてなしの心など茶道で大切にされている精神を味わい、自己表現する体験を採り入れました。当日はコース内容を紹介し、みなさんの教育現場に合わせてどのように活用できるかアイデアを交換したいと思います。

第2部【16:00～16:20】

<第1会場>

③日本語学習者の学習上の躓きと教員の対応・支援について考える

武田知子 (国際基督教大学)  
澁川晶 (同)  
保坂明香 (同)

私たちは、認知的特性により日本語学習で躓く学習者への支援について研究をしています。どうしたら学習者の学習困難が解消できるのか、教室で試行錯誤を繰り返している先生方と、日頃の実践について情報交換をしたいと考えています。よろしくをお願いします。

<第2会場>

④実践授業「ことばと戦争」

—戦時下の日本語から新たな言語観を育む試み—

萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)

戦争、と聞くと避けてしまいがち。私もそうでした。でも学習者の反応は抜群かつ真剣。戦争に関する授業を様々な角度から続けていて、その一つが本実践です。先行きが不透明な何かと不穏な昨今、クリティカルにことばと社会を見つめ、よりよい生を生きるために、学習者同様私たち教える側もことばとは何か、共に見直せたらと思います。

第3部【16:30～16:50】

<第1会場>

⑤日本語教師に必要な学びとは

—教師としての地力を涵養する—

伊藤奈津美 (早稲田大学), 佐藤茉奈花 (東京外国語大学大学院生)  
鈴木綾乃 (横浜市立大学), 徳田淳子 (東京中央日本語学院)  
藤田百子 (早稲田大学)

私たち「ももの会」は、「いつかやりたい」「やらなくちゃ」と思っていた日本語教育にかかわる理論や隣接領域について勉強会を始めたグループです。明日の授業には直接役に立たないかもしれませんが、基礎体力がつけられる場にすることを目指しています。日本語教師としての地力を涵養するためにどのようなことを学んでいけばいいのか、皆さんと議論できたらと思います。

<第2会場>

⑥初級日本語学習者を対象にしたオンライン国際交流会の実践報告

安原凜 (環太平洋大学)  
尹帥 (同)  
滝麻衣 (IPU New Zealand)

コロナ禍だからこそできる取り組みはないかと考え、留学生別科の学生と姉妹校であるIPU ニュージーランドで日本語を学ぶ学生との初のオンライン国際交流会を開催しました。みなさんには交流会の内容、学生の成果物や、交流会後のアンケート結果を共有します。現場の違う方々とながら、共に課題解決のために考える場にしたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

第4部【17:00～17:20】

<第1会場>

⑦質問分類表に基づいて質問しあってみよう

—OPI形式のコーパスの分析に基づいて—

堀恵子 (東洋大学), 安高紀子 (明治大学)  
大隅紀子 (東京大学), ケッチャム千香子 (上智大学)  
長松谷有紀 (桜美林大学), 長谷川由香 (法政大学)

質問力を高めることを目的とし、インタビュー形式で口頭能力を測定するACTFL-OPIの質問を機能別に分類し、言語形式の例も載せた分類表を作成しました。教育への応用を考えるために、ワークショップ形式で、ペアで質問しあい、分類表を参照しない場合と参照する場合による違いについて考え、自由に意見交換をしたいと思ひます。

<第2会場>

⑧多言語教材としての創作デジタル絵本

—外国につながる家族のエピソードをもとに—

滑川恵理子 (京都女子大学)

地域の支援教室を拠点に、外国につながる家族のエピソードを聞き取り、オリジナルの他言語絵本(日本語と母語の二言語版)を制作しました。ホームページでデジタル絵本として公開しています。当事者自身の「物語」や、母語・継承語学習に関心をおもちのみなさんと、意見交換および情報交換をしたいと考えています。

## パネルセッション

---



## 質的研究を研究する

—日本語教育学における質的研究の体系的枠組みの構築を目指して—

香月裕介 (神戸学院大学)・伊藤翼斗 (京都工芸繊維大学)・大河内瞳 (大阪樟蔭女子大学)

### 1. 本パネルセッションの趣旨

本パネルセッション (以下、本パネル) では、「質的研究を研究する」こと、すなわち質的研究のメタ研究を通して、日本語教育学における質的研究の枠組みについて議論する。各発表に先立って、本パネルの趣旨説明を行う。まず、1-1.で本パネルの背景として日本語教育学という学問が抱える課題を2つ挙げ、それらの課題における本パネルの位置付けを述べる。次に、1-2.で質的研究の研究活動における6つの段階を示し、本パネルの射程を明確にする。

#### 1-1. 日本語教育学の課題と本パネルの位置付け

日本語教育学における1つ目の課題は、学問領域としての日本語教育学の体系化である。日本語教育学会は、学会の社会的研究課題として【日本語教育学の「学問的専門分野」としての体系的枠組みの構築】を掲げており、日本語教育学を体系的に捉え直すこと、そして、日本語教育学の学問としての独自性・専門性を明確にすることが求められている。日本語教育学の発展には質的研究が重要であるという舘岡 (2015) の指摘を踏まえると、質的研究を理解することは日本語教育学の体系化につながる。そこで、本パネルを、日本語教育学の体系化という課題に質的研究の面からアプローチする研究として位置付ける。

一方、広瀬 (2015) の指摘によれば、1990年代以降、日本語教育では質的研究が意図的かつ戦略的に行われるようになったものの、質的研究に欠かせない認識論の問題が議論されていなかったり、量的研究の観点から批判・評価されていたりするものが現状である。これは、日本語教育において、質的研究それ自体の共通理解が進んでいないという課題があることを示している。これが、2つ目の課題である。そこで、本パネルを、日本語教育関係者の間で質的研究についての知見と理解を共有する場として位置付ける。

#### 1-2. 本パネルの射程

本パネルでは、質的研究における「意義」「背景となる哲学的思想」「評価」について発表を行う。以下、本パネルが質的研究全体の中でも特に「意義」「背景となる哲学的思想」「評価」を射程とする理由について述べる。

質的研究の研究活動には、〈A: 研究の意義を理解する〉〈B: 研究者が依って立つ哲学的思想を明確にする〉〈C: 研究手法を選択する〉〈D: 調査・分析を実施する〉〈E: 結果を記述する〉〈F: 研究成果を評価する〉という6つの段階があると考えられる。このうち、質的研究の手法、調査・分析、そしてその記述 (C、D、E) を、実際の研究活動という意味で、本パネルでは「直接的な研究活動」と呼ぶ。一方、質的研究の意義 (A) や背景とな

る哲学的思想 (B)、研究活動の評価 (F) は、直接的な研究活動の前提となるもの、あるいは背後で支えるものとして位置付けられる。これらを本パネルでは「間接的な研究活動」と呼ぶ。直接的な研究活動については、各手法によっての異なりが大きい一方で、概説書が出版されたり、セミナーが開かれたりするなどして、理解が進んできている。しかし、間接的な研究活動については、意義が広く共有されているとは言い難く、また、理論的背景を踏まえた上で質的研究を採用している研究者は多くないという指摘もある (八木, 2015)。そして、このような質的研究に対する理解の欠如は、質的研究の適切な実施・評価を妨げることにつながる。質的研究を日本語教育学の中に体系的に位置付け、質的研究の質の向上を図るためには、間接的な研究活動についてのメタ研究を蓄積し、質的研究者はもちろん、日本語教育関係者の間で広く知見を共有することが必要である。

表 1 質的研究の研究活動における 6 つの段階と本パネルの射程

A	意義の理解	間接的な研究活動	本パネルの射程
B	背景となる哲学的思想の明確化	間接的な研究活動	本パネルの射程
C	研究手法の選択	直接的な研究活動	
D	調査・分析の実施	直接的な研究活動	
E	結果の記述	直接的な研究活動	
F	研究成果の評価	間接的な研究活動	本パネルの射程

以上の趣旨に基づき、本パネルでは、3 人の発表者が各々「質的研究の意義」、「質的研究における哲学的思想」、「質的研究の評価」をテーマに、実践・研究の成果および検討課題を提起する。その後、フロアを交えて議論を深めたい。

## 2. 発表 1 質的研究の意義 (伊藤翼斗)

質的研究の重要性については少しずつ周知されつつあるものの、まだ十分に理解されているとは言い難い。質的研究の発表を行なうと「その調査協力者では母集団を代表できていないのでは」、「調査協力者が少なすぎるのでは」、「結果が一般化できないのでは」、「当たり前前の結果が述べられているだけなのでは」といった (量的研究を念頭に置いた) コメントが飛び交うこともあるし、いざ論文にするとすると質的研究の強みともいえるデータと記述の厚みを支える紙幅がそもそも用意されていないこともある。査読の段階でも先ほどのコメントに再び執筆者が悩むということもあるだろう。なぜ質的研究者はそういった苦労があるにも関わらず、質的研究を自身の研究の軸に置くのだろうか。もちろん研究者の個人的な関心が質的側面に向いているからではあるだろうが、量的研究では得られにくい意義を研究者がそこに感じ取っているからという理由もあるだろう。本発表では、日本語教育学における質的研究の意義について、研究の読み手の観点から検討したい。

### 2-1. 論文に書かれた意義

まず発表者らが過去に行なった研究を紹介したい (伊藤・大河内・香月, 2016)。個人の

経験の意味付けや解釈を探求する研究が、その個別性を超えてどのような意義を提示できるのかについて明らかにするために、発表者らは日本質的心理学会が発行している『質的心理学研究』および『質的心理学フォーラム』の2015年までの論文・論考（計187本）から①分析結果が協力者個人の経験の個別性を超えたものになっていないもの、②論文の目的において、研究協力者個人の経験を記述する旨が書かれているもの、という2つの基準に該当する17本を分析対象とし、そこでどのように意義が示されているのかを分析した。その結果、以下の3つの意義が論文内で示されていた。

- a : 既存のものとは異なる手法を提示するという意義
- b : 先行する理論・概念に貢献するという意義（反証・実証・異なる視点を提示）
- c : 読み手の気づきや経験の機会を提供するという意義

上のaとbは既存の理論や方法論に繋がるため、これまでの学術的意義に沿うものであり、全ての読み手に共有されるものである。一方、cはそれぞれの読み手がそれぞれの意義を見出すというものである。cにはさらに「研究協力者への理解を深める」、「読み手の追体験を可能にする」「研究結果を読み手自身の経験につなぐことを可能にする」という3つの下位分類がある。この結果から、発表者らは読み手の位置付けを「与えられた情報をただインプットするだけの存在ではなく、テキストを読み、考え、行動する能動的な読み手」へと変化させるべきであると主張した。

以上が伊藤・大河内・香月（2016）の骨子である。本発表では、この研究を土台にして、研究の読み手の観点であるcを更に深く考えていきたい。

## 2-2. 「読み手の気づきや経験の機会を提供する意義」のバリエーション

cの下位分類の「研究協力者への理解を深める」をc-1、「読み手の追体験を可能にする」をc-2、「研究結果を読み手自身の経験につなぐことを可能にする」をc-3としておこう。

c-1は、想定される読者が研究協力者について認知していない、あるいは理解に問題がある状況で提示される意義と言える。このことは、マイノリティ研究等にとっては重要である。現状を知ってもらうこと自体が意義の1つになりうるものである。

次にc-2は、テキストを通してある状況を読み手が追体験することによって、研究協力者が実際に体験した「感じ」「雰囲気」「行為」といったものを読み手にも実感させるというものである。読み手と研究協力者が（程度の差はあれ）同質であることが前提とされるパラダイムの研究手法と相性が良いだろう。

最後にc-3は、c-2と似てはいるが力点が読み手に置かれている点で異なる。読み手は読み手で独自のフィールドを持ち、読み手がテキストを通して研究協力者の語りに触れることで、そこで語られていることをいかに自身のフィールドで活用できるかを考えていく。このように「いかに研究を利用するかという実践的問いかけをもって研究を読み込む」ことを柳瀬（2018）は「実践的読解」と述べている。c-3は、読み手と研究協力者が異質であることが前提とされるパラダイムの研究手法と親和性があると思われる。

### 2-3. 「読み手の気づきや経験の機会を提供する意義」はいかに可能か

質的研究の多くは、しばしば研究協力者の語りから知見を見出そうとするため、多くは物語の形式に非常に近いものとなる。「物語は通常では経験できないであろう生の状況、感情、情動、そして出来事を経験させ我々を巻き込む傾向をもつ」(ヴァン=マーネン, 2011)ことから、多くの質的研究の記述も必然的に読み手を巻き込むこととなる。鯨岡(2012)は、質的研究の記述を読むという行為が、読み手に変容をもたらすほどのインパクトを持ちうることを指摘しているが、それは読み手の巻き込みがあるからこそ達成されやすくなっているのである。また、読み手にとっては単に巻き込まれるだけではない。イーザー(2005)によれば、読み手とテキストの相互行為によってテキストの意味が生み出されるため、テキストの意味は読み手によって異なる。このことによって、読み手は巻き込まれる経験を契機に、積極的に意味を創造することとなる。つまり、読むという経験が読み手を触発(村上,2016)するのである。村上(2016)によれば研究で見出された知見は、個別の事例のなかでこそ意味を持ち、それぞれの語り固有の文脈に裏打ちされたとき、読み手を触発する。触発された読み手には、自身の実践を深く省察したり、新たな実践を組み立てたり、他者との知見の共有を行なったりする潜在的な素地が生じることになるだろう<sup>(1)</sup>。

日本語教育学という学問領域は、そもそも日本語教育という実践を支えるために誕生したと言えるだろう。牛窪(2015)は「現場教師の現実に寄り添う研究の意味とは、どの現場でも応用可能な基礎科学を志向するものではなく、読者に影響を与え、他の日本語教師の実践を変えるための知見を志向するべきである」(pp.155-156)と述べている。日本語教育学関連の論文の多くが、日本語教育に実際に携わる人を読み手と想定するのであるならば、読み手を触発するという質的研究論文の性質はまさに実践を支える営みとなることは想像に難くない。一方で、c、特に c-2 と c-3 は学術的意義から除外されていると言える。査読などでもおそらく積極的には考慮されていない(少なくとも学術的意義と同等の意義があるとは見なされていない)のではないだろうか。この状況を改善するためには質的研究の意義が広く理解され、質的研究自体を体系的に学ぶ機会や質的研究を適切に評価する枠組みが今後必要となる。以下、3節と4節ではその一例を提示する。

### 3. 発表2 質的研究における哲学的思想(大河内瞳)

近年、日本語教育分野だけでなく、教育分野や看護分野をはじめとする多様な分野で、質的研究が盛んに行われるようになってきている。その一方で、質的研究が「お手軽な」研究手法として利用されてしまっているのではないかという指摘がある(田垣, 2005)。それは、質的研究が存在論・認識論を含む哲学的思想から強く影響を受けているにもかかわらず、その前提となる哲学的思想についての理解が不十分な結果、生じるのではないだろうか。八木(2015)は、日本語教育学において、理論的背景を踏まえた質的研究が多くなことを指摘しているが、日本語教育学において質的研究の質を担保し、さらなる質の向上を図るためにも、哲学的思想を理解する必要があると思われる。

そこで、本発表では、質的研究を行う上で、前提となる哲学的思想を理解しておくことの重要性を確認した上で、発表者らが哲学的思想を学ぶために主宰している研究会について報告する。

### 3-1. 哲学的思想の重要性

ここでは、なぜ哲学的思想を理解する必要があるのか、その理由を2点述べる。

1 つ目は、質の高い研究を行うためである。研究を行う際、私たちは、研究を通して何を明らかにしたいのか、そのためにはどのような方法でデータを収集し、分析したらよいのかなどを考えて、研究をデザインする。だが、質的研究とは、異なる学問領域や学問領域を超えたさまざまな存在論的・認識論的前提から影響を受けた、技法や方法、パラダイムなどの複雑な融合体であって、データ収集方法から分析方法までが一連の技法や方法として提示されているわけではない(プラサド, 2018)。そのため、質的研究を行うにあたり、私たちは自分のリサーチクエスションの答えを見つける上で最も適したデータ収集方法や分析方法を選択していかなければならない。八木(2015)は、自分の見たいものや明らかにしたいものと、研究のリサーチクエスションや方法とが一致しているかを確認するために、理論的背景を明確にしておく必要があることを指摘している。4 節でも指摘するように、研究で見たいものや明らかにしたいもの、リサーチクエスション、データ収集方法、分析方法、さらには記述の方法までが、一貫していることが良い質的研究の条件であり、そのためには、前提となる哲学的思想の理解が不可欠なのである。

2 つ目は、1 つ目と密接に関わっているが、他の研究者がその研究から知見を得ることを可能にするためである。質的研究と一言で言っても、その内実は非常に多様である。グラウンデッドセオリー・アプローチのようにポスト実証主義的な立場から行われる研究もあれば、近年日本語教育学の研究でもよく目にするようになったナラティブを用いて社会構成主義的な立場から行う研究もある。これらは前提となる哲学的思想が異なっている。だが、このような哲学的思想の違いを理解せず、自身の枠組みで他の研究者の研究を批判することが少なくないのが現状である(広瀬, 2015)。私たちが他の研究者の研究から学ぼうとするならば、私たちはその研究が依って立つ立場を理解する必要がある。また、それと同時に、質的研究を行う研究者には自身の依って立つ立場を明示することが求められる。つまり、研究知見を積み重ねて、日本語教育学という学問分野の発展を目指すならば、研究成果を発信する側も受信する側も、哲学的思想を理解しておくことが重要なのである。

### 3-2. 発表者らの実践：しつけん

私たちが質的研究を行って新しい知見を発見したり、また他の研究の知見から学んだりしながら、日本語教育学の発展を目指すとき、哲学的思想の理解は不可欠である。しかしながら、私たちが存在論・認識論を含む哲学的思想、その前提をもとにした方法論などについて学べる場や、研究者が議論する機会はほとんどない(八木, 2015)。

そこで、発表者らは、質的研究の前提となる哲学的思想と実際の研究方法を学ぶための研究会、通称「しつけん」を主宰することにした。しつけんは、質的研究を行う上で不可欠な哲学的思想について、さらにその哲学的思想とのつながりを意識しながら方法論についても理解を深めることを目的としている。第1回は2013年4月で、発表者らを含む数名が集まって開催した。新型コロナウイルスの影響で一時休会していた時期もあるが、概ね1、2か月に1回のペースで開催し、2021年10月で64回の開催となる。これまで扱ってき

た内容は多岐にわたる。第1回は、ウィトゲンシュタインを取り上げ、各自が文献を読んで作成したレジュメをもとに発表するという方法で実施した。このように、扱いたい哲学者を決め、その哲学者の思想の理解を深めるために文献を読む回もあれば、はじめに「知識・知る」や「場」というテーマを決め、そのテーマに関連する思想を展開している哲学者の文献を読む回もあった。例えば、テーマ「知識・知る」では、西田幾多郎やメルロ＝ポンティ、アリストテレスなどを読んだ。また、哲学思想についての概説書を読んだり、方法論とその方法論の前提となっている哲学的思想とを交互に読んで理解を深めたりしたこともある。現在は、今まで学んだ哲学的思想を踏まえて、時間をかけて質的研究の概説書を読み進めている。これまでに扱ったテーマを表2にまとめる。なお、紙幅の都合により、第1回から第7回までと第58回から直近の第64回までを紹介する。

表2 しつけんで扱ったテーマ

回	テーマ	回	テーマ
1	ウィトゲンシュタイン	58	『質的心理学ハンドブック』第1章
2	デューイ	59	『質的心理学ハンドブック』第1章
3	ハイデガー	60	『質的心理学ハンドブック』第1章
4	レヴィ＝ストロース	61	『質的心理学ハンドブック』第2章
5	デリダ	62	『質的心理学ハンドブック』第2章
6	フッサール	63	『質的心理学ハンドブック』第2章
7	メルロ＝ポンティ	64	『質的心理学ハンドブック』第2章

しつけんでの活動を通して、参加者はどのように学びを得たのだろうか。発表者らは、自身の経験を研究対象に、自身が質的研究者としてどのように熟達していったかを分析した（伊藤・香月・大河内, 2021 予定）。その結果、しつけんでの対話を通して、発表者らは自身のパラダイムだけでなく他者のパラダイムの理解も深めていることがわかった。他者のパラダイムを理解することは、複数の研究手法の位置付けや関連性を理解すること、ひいては質的研究全体を理解することにつながる。こうした理解は、質的研究を適切に評価する上で不可欠なものだと言えるだろう。次節では、この質的研究の評価について論じる。

#### 4. 発表3 質的研究の評価（香月裕介）

質的研究の評価の観点としては、「信頼性」「一貫性」「確からしさ」などが挙げられることが多い。これらの観点は重要であるものの、実際の論文において評価に用いるには些か抽象的であるため、「どのようにすればそれが担保されるのか」を具体的に明示することが求められよう。評価の観点を例とともに具体的に記述できれば、それは論文を執筆する際の、あるいは執筆された論文を評価する際のチェックリストとして活用できると考えられる。そこで、本発表では、評価の観点のうち「一貫性」に着目し、論文における一貫性のありようを具体的に記述する方法とチェックリストの試案を提示する。

#### 4-1. 論文の一貫性のありようを具体的に記述する方法：「ずれ」の分析

質的研究の論文において一貫性があるという評価は、研究者が依って立つパラダイムを明確にしたうえで（表 1 の B）、研究手法の選択（表 1 の C）、調査・分析の実施（表 1 の D）、結果の記述（表 1 の E）という研究活動の各段階がすべて一貫してつながっていることによって成立する。したがって、この一貫性がいかに担保されるのかという点から一貫性のありようを具体的に記述することが課題となる。

もちろん、研究者は常にこの一貫性を念頭に置いて研究活動を行っているはずである。しかし、現実の研究活動においては、さまざまな要因によって一貫した研究活動を行うことが妨げられ、一貫性が損なわれることが少なくない。そして、研究活動の一貫性が損なわれると、研究活動の成果である論文にはその痕跡が目に見える形で残ることになる。発表者らはこの痕跡を「ずれ」と呼び、収集・分析している（香月・伊藤・大河内, 2021）。

「ずれ」を子細に分析すると、どのような「ずれ」なのか、なぜその「ずれ」が生じたのか、ということが見えてくる。そうであるなら、この「ずれ」を反面教師として、そうならないようにすることが、一貫性を担保するための具体的な方法になりうる。つまり、「ずれ」を収集して分析し、それらの例示とともにそうならないようにするための記述を重ねることによって、論文の一貫性のありようを具体的に示すことが可能になる。

#### 4-2. 分析対象とした論文

そこで、本発表では、質的研究で書かれた博士論文 2 編（大河内, 2016; 香月, 2019）を取り上げ、「ずれ」とその要因を検討し<sup>(2)</sup>、一貫性という評価の具体的な記述を試みる。

大河内（2016）は、タイの大学で教える 2 人の日本語教師に参与観察とインタビューを行い、参加するコミュニティにおいて何を学んでいるのか、その学びはどのような要因によって可能になったのかをケース・スタディによって記述したものである。

香月（2019）は、2 人の日本語教師を対象に、インタビューで得た語りを現象学的アプローチの手法を用いて分析し、普段意識されないような実践の成り立ちを記述した。そして、その記述を読むことで 2 人がどのように省察し語りを生み出すかを明らかにした。

#### 4-3. チェックリストの試案：「ずれ」から見いだされる、一貫性の具体的なありよう

以下、2 本の博士論文における「ずれ」を分析した結果見いだされた、一貫性の具体的なありようの一部を示していく。この記述がそのままチェックリストの試案となる。上述のとおり、具体的に記述してこそ有用な評価になるという考えに基づいているため、チェックリストとは言うものの、例示と詳細な記述を含めてのものであることを申し添えておく。また、紙幅の制限のため、博士論文における該当箇所の引用はここでは省略する。

##### （1）研究協力者の選定理由を協力者の属性の数量的な比較に依らずに説明している

ケース・スタディは対象となる研究協力者のケースの複雑性を理解しようとする試み（ステイク, 2000/2006）であり、現象学的アプローチは、1 人の、一回の経験がどのように意味づけられているかを明らかにするという点で経験の個別性に価値を見いだす手法である。そうであるなら、研究協力者 2 人を選定する理由が、大河内（2016）のように経験の長さ

や学科の歴史のような数量的な比較であるべきではないし、香月（2019）のように多様性最大化のサンプリングを志向する必要もない。研究協力者個人の複雑性、個別性を重視するということは、その人に代表性を求める必要はなく、「なぜその人を研究協力者にしたのか」という理由も個別的で複雑であるのが当然である。ケース・スタディや現象学的アプローチにおいては、研究協力者の選定理由には属性の比較ではなく、その理由の詳細な記述こそが求められる。

#### （2） 研究者の解釈の位置付けを明確にして、分析に反映させている

大河内（2016）では、研究者の解釈を挟まない「記述的なケース・スタディ」（メリアム、1998/2004）を採用していることが明記されているが、実際の分析には研究者の解釈の介在が認められる。研究者の解釈をどのように捉えるかはパラダイムの問題であり、一貫性が問われる部分である。香月（2019）では、研究者の解釈の存在を肯定した上で、インタビューにおける研究者の言葉も含めて分析している。研究者の解釈や言葉を分析に反映できている箇所もあるが、それが十分ではない箇所も見られる。研究者の解釈を肯定的に取り込む場合、研究者には、自身の語りをも分析することに加えて、自身のバイオグラフィー<sup>③</sup>や自身が持っている先入見を積極的に開示し記述に盛り込むことが必要である。一方で、こうして記述が豊かになればなるほど、論文で求められる簡潔で読みやすい記述との間でせめぎ合いを生じさせ、読み手に負担を強いることもありうる。読みやすさが損なわれると読み手への触発の阻害につながる可能性があるため、豊かさと簡潔さが両立する記述を目指さなければならない。

#### （3） 調査者の視点と分析者の視点を区別して記述している

1人の研究者であっても、インタビューや参与観察を行う調査者の視点と分析を行う分析者の視点は区別されなければならない。ケース・スタディにおいては、客観的で中立的な観察を行う観察者の視点と、その観察によって得られた情報を超えて洞察を行う分析者の視点が区別される（ウィリッグ、2001/2003）し、現象学的アプローチでは、研究協力者に向き合う研究者の存在と、そこから得られたデータに向き合う研究者の存在は区別される（村上、2013）。表現レベルで言えば、分析者の視点から調査時点の出来事を記述する場合には「タ/テイタ」の形を用い、分析そのものを記述する場合には「ル」を用いることになる。しかし、大河内（2016）も香月（2019）も調査時点の出来事であるにもかかわらず「ル」を用いて記述している箇所がある。視点の区別を一貫性として評価する以上、このような細かい点にも目を通して整えておくことが望ましい。

#### 4-4. チェックリストの活用可能性：チェックリストは誰のためのものか

以上、チェックリストの記述例として3つを挙げた。質的研究者がこのチェックリストを参照して自身の研究に目を通してもらえれば幸いであるが、もう1つ重要なことは、このチェックリストの記述内容を、質的研究者でない日本語教育関係者にも理解してもらうことである。たとえば、個人の経験を重視する研究においては、研究協力者選定の理由は代表性ではなく、「なぜその人なのか」という詳細な記述こそが研究の一貫性であると評価

されなければならない。また、研究者の解釈を肯定する研究においては、研究者のバイオグラフィーが書かれることを「論文にエッセイを書くな」と否定してはならない。そうした考えが広く共有されることによってはじめて、質的研究を適切に評価する土台が整うのである。

#### 注

(1) 読み手の触発がどのようになされるのかについて、その一端を明らかにしたのが香月(2019)である。香月(2019)では、現象学的アプローチによる語りの記述を読み手に読んでもらい、その記述を読むという経験が読み手をどのように触発し、どのように省察として語りに現れるかを分析した。

(2) 大河内(2016)のみを分析した結果はすでに香月・伊藤・大河内(2021)で示している。

(3) 八木(2015)が作成した質的研究のチェックリスト内にも、「研究者の関心やリサーチクエスションに至った道筋、研究者のおかれている文脈、考えられるバイアスとその影響について、自分の短いバイオグラフィーを入れましたか」(p.44)という記述がある。

#### 参考文献

- (1) イーザー, W. (2005) 轡田收(訳)『行為としての読書』岩波書店。(Iser, W.(1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. Wilhelm Fink Verlag, München.)
- (2) 伊藤翼斗・大河内瞳・香月裕介(2016)「質的研究の意義から見る読み手の位置付け—一個人の経験の意味付けや解釈を探究する研究を対象に」『日本質的心理学会第13回大会プログラム抄録集』 p.59. <http://www.jaqp.jp/conf/JAQP13.pdf>.
- (3) 伊藤翼斗・香月裕介・大河内瞳(2021 予定)「研究会の立ち上げと参加を通して質的研究者はどのように熟達したか」日本質的心理学会第18回大会(オンライン開催).
- (4) ヴァン＝マーネン, M. (2011) 村井尚子(訳)『生きられた経験の探求—人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界』ゆみる出版。(van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. (2nd ed.) The University of Western Ontario.)
- (5) ウィリッグ, C. (2003) 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至(訳)『心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて』培風館。(Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham, U.K.: Open University Press.)
- (6) 牛窪隆太(2015)「教師の役割と専門性を考える」神吉宇一(編)『日本語教育学のデザイン—その地と図を描く』凡人社 pp.145-169.
- (7) 大河内瞳(2016)「コミュニティにおける日本人日本語教師の学びとその学びをもたらした要因—タイの大学で教える教師のケース・スタディ」大阪大学大学院文学研究科博士学位論文. <https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/59503/>
- (8) 香月裕介(2019)「日本語教師の省察的実践モデルの構築—語りの現象学的分析の試みから」大阪大学大学院言語文化研究科博士学位論文. <https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/73539/>

- (9) 香月裕介・伊藤翼斗・大河内瞳 (2021) 「論文内に生じる「ずれ」とその要因—ケース・スタディを用いたある研究の分析」『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』第6号 pp.25-38.
- (10) 鯨岡峻 (2012) 『エピソード記述を読む』東京大学出版会.
- (11) ステイク, R. E. (2006) 「事例研究」N. K. デンジン, Y. S. リンカン (編) . 平山満義 (監訳) , 藤原顕 (編訳) 『質的ハンドブック2巻 質的研究の設計と戦略』北大路書房 pp.435-454. (Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications.)
- (12) 田垣正晋 (2005) 「質的研究隆盛への期待と不安—「お手軽」な研究手法にならないために」『看護と情報』vol. 12, pp. 67-68.
- (13) 館岡洋子 (2015) 「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦—「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして」館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版 pp.3-26.
- (14) 広瀬和佳子 (2015) 「「実践研究」から考える質的研究の意義—一言語観・教育観・研究観のズレを可視化する議論のために」館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版 pp.49-70.
- (15) プラサド, P. (2018) 箕浦康子 (監訳) 『質的研究のための理論入門—ポスト実証主義の諸系譜』ナカニシヤ出版. (Prasad, P. (2005). *Crafting Qualitative Research: Working in the Postpositivist Traditions*. New York, N.Y.:Routledge.)
- (16) 村上靖彦 (2013) 『摘便とお花見—看護の語りの現象学』医学書院.
- (17) 村上靖彦 (2016) 『仙人と妄想デートする—看護の現象学と自由の哲学』人文書院.
- (18) メリアム, S. B. (2004) 堀薫夫・久保真人・成島美弥 (訳) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房. (Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Application in Education*. (Revised) San Francisco, C.A.: John Wiley & Sons, Inc.)
- (19) 八木真奈美 (2015) 「質的研究の認識—言葉を使う人間とその世界を理解するために」館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか』ココ出版 pp.27-48.
- (20) 柳瀬陽介 (2018) 「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか—読者・利用者による一般化可能性」『言語文化教育研究』第16号 pp.12-32.
- (21) やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也 (編) (2013) 『質的心理学ハンドブック』新曜社.

## ベトナム人日本語教師を対象としたオンライン長期型研修モデルの提案

—ベトナムでの協働学習の可能性—

近藤彩 (昭和女子大学)・桑原和子 (フエ大学外国語大学)・  
神村初美 (ハノイ工業大学)・池田玲子 (鳥取大学)

### 本パネルセッションの背景と目的

近藤彩 (昭和女子大学)

ベトナムの日本語学習者人口は、2018年度日本語教育機関調査では世界6位となり、その数は約17万5千人で、2015年からの3年間の増加数で見れば世界1位である(国際交流基金2019)。日本企業・日系企業への就職・昇進や日本留学等への関心が高まっており、日本語学習が広がっている。日本国内でもベトナム人就労者に期待する声は多い。しかしながら、ベトナムの日本語教育の現状では、教師不足や教育方法の質的な向上の必要性が大きな課題となっている(国際交流基金2019)。教師不足の背景には、教師の給料の問題から成り手が少ないこと、ベトナムの大学に勤務する教師の中には学位取得のために日本の大学院に留学し長期にわたり大学を離れることなどがある<sup>①</sup>。その教師が帰国するまでの間、残った教員で授業や事務作業等の負担を担っているという。また、小・中等教育と高等教育のアーティキュレーション(連関)も課題の一つであり、例えば、高校で日本語を学習しても進学した大学では初級を履修しなければならない。

一方、近年の世界的な教育改革の波が日本をはじめアジア地域全体に広がりつつあり、学習者主体の教育のアクティブ・ラーニング(以下、AL)への転換もベトナムの日本語教育が抱えている課題である。ベトナムでもALや協働学習が注目されているが、従来型の教師主導、文法中心の方法が主流となっており、これをどう改革するのか教師たちからは戸惑いの声が上がっている。急速に変わりゆく社会の中で最適な解を他者と共に見出す力を教育現場で養成していくことは重要であり、それには協働学習が適している。

そのような状況の中、パネリストらは、ベトナムの日本語教師を対象として協働学習の概念理解とその実践方法について研修を行った。研修講師側の目標として次の二つを掲げた。①各教師が実践現場の環境に適した「協働学習(ピア・ラーニング)」を自ら実現するための概念理解と、実践の動機づけを図る、②同一組織内の教師同士が持続的・発展的な協働実践を進めていくためのコミュニティ形成の支援のあり方を探る。

本パネルセッションは、ベトナムのフエ大学外国語大学及びハノイ工業大学の教師(研修当時)と、教師研修を依頼された講師(2名)が、どのような教師研修を実施してきたか、その経緯や実践の報告を行う。

本研修を開始するに至った背景には次のようなことがある。①前掲の通り、ベトナムでは教育訓練省がALを推進しているため関心が高まっている。しかしながら、教師自身は

ALの経験がなく、漠然とした疑問を有している。②当該大学に所属するベトナム人日本語教師がもつ日本語教育の専門知識、経験に差が大きい。③日本語教育の教師研修の機会に限られており、しかも単発の研修が多い。長期研修を受けた者は若干名いても、学んだことを職場で共有する機会はない。なお、国際交流基金は2018年度からベトナム国内で、「日本語教師育成強化特別事業」を展開しているが、実施地域や開催機会には限りがある。④日本留学の経験者と未経験者がいるため、教員の日本語能力や日本についての情報量に個人差がある。⑤就労目的の学習者の増加を受けて「ビジネス日本語」の授業を開設したものの、その内容、方法とも検討できない。教材の量は多く、明確な教育理念を持たない。担当教師は企業経験がないため不安が大きい。⑥フエ大学外国語大学では、日本人教師が不在となった場合、ベトナム人教師が自律的に学部教育を運営する必要があるが、教師間の協働は不足している。⑦ハノイ工業大学日本語学科が新設され、カリキュラム開発や教師教育が喫緊の課題である。

この状況を改善すべく、筆者らは2大学での教師研修に取り組んだ。フエ大学外国語大学では、2019年12月に対面での教師研修(2日間の終日研修)を実施した後、翌3月にも対面研修を行う予定であったが、COVID-19の影響を受け、訪越することができなくなり延期が余儀なくされた。その後もベトナム人学部長を含む関係者と対話を続けた結果、2020年5月から6月にかけて2回(2週にわたり)講師がオンラインでフエ大学外国語大学の学生に対し授業を行うこととなった。内容は、2019年12月に続くビジネス日本語教育を取り上げ、その授業をベトナム人教師が見学する形をとった。その後、国際交流基金の助成を得ることができたため、2020年12月から2021年3月に24回のオンライン研修を企画実施した(協働実践を扱ったのは15回)。詳細な内容や教師の変化、協働学習の課題については、本研修のベトナム側コーディネーター(現同大学専門顧問)からプレゼンテーション1で報告する。

プレゼンテーション2では、ハノイ工業大学の教員であり本研修のコーディネーター(現学科長)が、教師研修の現状と課題について報告する。ハノイ工業大学は2019年9月に日本語学科が設立された。ベトナム人教師が技能ごとの科目を担当、教師間の連携が不十分なまま教科書中心の授業が続いていた。目の前の学習者を主体とする授業とは言えず、ALへの興味はあるもののこれを理解する機会も持てず具現化するには至らなかった。現職教師の専門知識、教授能力の向上が課題となっていた。そこで、ALの中の一つの協働学習への移行を目的とした教師研修を企画した。研修期間は2020年から2年間の予定で、現在も進行中である。当初からオンライン研修であった。

プレゼンテーション3では、上記の二つの研修事例をもとに、海外日本語教育の協働学習への転換の可能性について述べる。ことにアジア地域に根強い従来型教育を、教師研修によって学習者主体、活動型授業、協働力育成の教育へといかに転換できるのかについて考察する。本取り組みがコロナ禍でのオンライン研修としたことと海外現場と研修講師間の調整役を担うコーディネーターに着目して議論したい。

## 注

- (1) 「ハノイセミナー2022のためのプレセミナー」アジア人材還流学会におけるダオ テ

イガー ミー氏による講演資料による。

## 参考文献

- (1) 国際交流基金 (2019) 『ベトナム (2019 年度) 日本語教育国・地域別情報』  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2019/vietnam.html>

## 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP 20H01274, 17H02354 の助成を受けたものです。

## フエ大学外国語大学における長期研修の事例

桑原和子 (フエ大学外国語大学)

フエ大学外国語大学 (以下 HueUF) は、2004 年に設立されたベトナム中部にある国立大学である。日本語は 2005 年に第二外国語としてロシア語学部と中国語学部で教えられ始め、2006 年に日本語日本文化学部が開設された。現在の学生数は 800 名を超える。ベトナムの日本語教育全体が AL へと向かう潮流にある中、HueUF も、社会や周囲との関わりの中で自律的に学び成長する日本語学習者の育成を目指し、2023 年 9 月には日本語教師養成課程 (仮称) の開講も見込まれる。本発表は、HueUF 日本語日本文化学部ベトナム人教師 (以下 VN 教師) を対象に行われている長期的教師研修について報告する。

### 1. 研修の背景と経緯

HueUF 日本語日本文化学部には 19 名の VN 教師がおり、中には日本での博士号取得者 2 名と修士号取得者 8 名を含んでいる。19 名中 14 名が同学部の卒業生であることもあり、学部では従来型の教師主導の一斉授業が踏襲される傾向にある。近年、国際交流基金による AL に関する研修機会も増え、同学部でも初級クラスへの AL 導入が試みられるも、教師間で共通の認識がもてないため、授業改善の動きは停滞したままである。

学部は、設立当初より JICA 派遣による日本語教師がおり、VN 教師と共に学部の教育基盤を整えてきた。観光業中心の地方都市フエでは、日系企業も数社点在するのみで、JICA 派遣の日本語教師は日本語母語話者としても貴重な存在であった。筆者は、2018 年より JICA シニア海外ボランティアとして 2 年任期で HueUF に派遣された。学部ではビジネス日本語のコース運営が喫緊の課題となっていた。そこで、専門家である近藤氏に相談し、2019 年 12 月に活動型ビジネス日本語教育をテーマに第 1 回教師研修を HueUF にて対面型で行った。2020 年 5、6 月には、第 2 回研修として日本人講師が HueUF 在籍学生を対象としたオンライン授業で活動型授業を行い、VN 教師がこれを見学した。続く第 3 回研修の時期には、JICA による日本語教育支援の打ち切りを受け、HueUF の VN 教師が幅広い科目における実践的な日本語育成力を身に付け、自律的な学部運営を図ることが急務となっていた。そこで、HueUF の専門顧問となった筆者はコーディネーターとして近藤氏、

池田氏らとともに 2020 年 12 月に 4 カ月間のオンライン型教師研修を企画・実施した<sup>(1)</sup>。

## 2. 研修の概要

### 2-1. 第 1 回対面型研修

第 1 回は、2019 年 12 月に、(1) 協働学習の理解、(2) 実践力育成を目標とする活動型ビジネス日本語の教授力養成の 2 点を目的に行われた。HueUF 教師とフエ師範大学教師（初日のみ 3 名参加）を対象に日本から招聘した講師 2 名により 2 日間（1 日 6 時間）実施された。1 日目に協働の概念理解や「ケース学習」の体験、2 日目は、VN 教師による「ケース学習」の授業実習、SWOT 分析の体験、HueUF「ビジネス日本語」コースのカリキュラムと教材の検討が行われた。

第 1 回研修は、HueUF にとって従来型教師主導の授業から協働による学び合い授業への大きな転換を提示する機会となり、研修後直ちに「ビジネス日本語」のコース改革に着手した。しかし、ケース学習授業の実践上の具体的問題が出てきた。

### 2-2. 第 2 回オンライン研修

第 2 回教師研修は、HueUF 4 年生 91 名を対象とした日本人講師によるビジネス日本語オンライン授業を、当該科目担当 VN 教師が見学する形で 2020 年 5 月、6 月の 2 日間に実施された。授業は各 3 コマ（50 分×3）で 1 日目に SWOT 分析の講義（参加 VN 教師 2 名）、2 日目に学生の SWOT 分析結果の報告会（参加 VN 教師 1 名）が行われた。VN 教師は日本人講師により引き出される学生主体の学び合いの成果を実感した。ただ、この研修は VN 教師の自信のなさから、後の授業実践には繋がらず、また、参加 VN 教師も限られたことから、学部全体への波及効果は見られなかった。

### 2-3. 第 3 回オンライン研修

第 3 回研修は、HueUF が VN 教師のみによる学部の自律的運営を迫られた状況下で、これまでのように特定テーマに絞った研修ではなく、次の 2 点を目的とした教師教育全体を網羅する形の研修とした。全 VN 教師が (1) 日本語教育で必要とされる基礎的知識を獲得し幅広い科目のコース運営に対応しうる能力を養うこと、(2) 従来の教師主導型から脱皮し、学生主体の活動型授業を行う力を養成することを目的とした。研修の内容は、教師たちのニーズを反映した 17 科目について、専門性を有する日本人講師 9 名が担当する形で実施された。2020 年 12 月からの 4 カ月間、HueUF の全 VN 教師を対象にオンライン（Zoom）で 24 回（1 回 120 分）にわたり行われた（表 1）。この研修に向けて、科目ごとに HueUF の現状が日本人講師にも共有され、これを踏まえた研修内容が検討された。この研修参加の機会は、VN 教師にとって固定化しがちな担当科目の壁を越えて共に学ぶ機会ともなった。

各研修直後に事後アンケート（Google form）を実施し、全研修日程終了後には研修期間中同時並行で行われた VN 教師による研修内容の実践についての報告会も設定された。ここには日本人講師と VN 教師全員が参加した。本発表では協働学習をテーマとする活動型授業が扱われた「作文」「読解」「面接」の 3 科目を取り上げ、研修での学びと気づき／

難しさに関するアンケート回答例の紹介と実践後の課題について述べる（表 2）。アンケートの回答には、協働学習の理解や教師としての気づき、活動上の疑問や現行コース下での実践への不安が示され、最終報告会では、学生への対応、評価の方法、コース運営上の具体的な課題が述べられていた。参加教師の発表に対し、その場で日本人講師による丁寧な講評が行われたことで、VN 教師間にフィードバックが得られる安心感と講師陣への信頼

表 1 研修の概要：フエ大学外国語大学日本語日本文化学部ベトナム人教員対象

1	教師の役割とコースデザイン	9	読解の教授法	17	文法
2	音声学	10	読解の教授法と評価	18	文法
3	音声学	11	作文の教授法と評価	19	初級の文型と教授法
4	音声学	12	面接（教材作成）	20	漢字・語彙
5	面接	13	ビジネス日本語	21	中級への橋渡しと中級の教授法
6	日本事情・日本文化	14	評価法	22	翻訳・通訳
7	敬語	15	試験作成法（会話・聴解他）	23	メールの書き方と授業デザイン
8	作文の教授法	16	教師の役割とコースデザイン	24	報告会リハーサル

表 2 「作文」、「読解」、「面接」科目の事後アンケート回答例と実践研修報告

科目 内容	【作文授業と評価】ピア・レスポ ンス（作文）、ピア評価	【読解授業と評価】ピア・リー ディング（読解）とピア評価	【面接】自己 PR: SWOT 分析と ピア評価
研修 での 学び と気 づき	作文授業には協働活動は効果がある／人数の多いクラスほどピア・レスポンスがいい／工夫しないと学生がかわいそう／学習者の想像力の発揮や作文を書きたい気持ちに気づいた／学習者が読みたい、面白いものを読ませる	読解とは目的を持って読むこと、テキスト及び他者との対話だ／読解は自分の知識や周囲リソースを利用している／ジグソー・リーディングで活動をより理解した／個人でも学びを深める工夫が必要	教科書をどう料理するかは先生次第だ／動機づけや意見を言えない理由を考える必要がある／到達目標を明確にし、時間の管理や説明の明確さが必要だ／説明や指導に工夫する必要がある／他の授業や初級でも応用できる
研修 直後 の疑 問と 不安	15 週のカリキュラムに作文をどう位置づけるか／本格的なピア・ラーニングをまだ把握できずうまく応用できるか不安／先生に頼る傾向の学生は慣れるまで時間がかかる／教科書のテーマだとつまらない	文法 70 分、読解 30 分の授業で、文法と繋がりのない別の読む活動をするのは学生の負担が多い／慣れない、協力しない学習者が多いクラスはやりにくい	学生が母語で話す可能性がある／学生の語彙力や表現力が心配だ／活動で意見が重なっていくから、続けたら飽きると思う／中級にならないと難しい／どのように学生達が楽しんで参加ができるか
実践 後の 課題	母語の影響のない自然な日本語力の養成／限られた時間での授業活動／大勢の学生の作文評価／知識不足・非協力的な学生対応	目標の立て方／協働学習の環境作り／評価の仕方・ルーブリックの作り方／知識不足・受動的な学生対応	コースについての検討／面接のテキスト・授業シラバスの改善

が高まったことが認められた。第3回研修については同年5月に、国際交流基金への研修報告書をまとめた。この報告書作成という初めての取り組みにおいても、VN教師間では研修を振り返りながら情報や意見交換が行われるようになり、自然発生的な協働の動きが見られるようになった。

### 3. 課題と展望

長期研修の発端となるフェーズでの第1回対面型研修は、協働の学びの重要性を体験学習や実習を通して実感し、従来の一方向的知識詰め込み型教育からのパラダイムシフトを引き起こしたかに思われたが、いざ教室で実践となるとVN教師は困難を感じた。続く第2回目研修の日本人講師によるオンライン授業見学では日本人講師の手法と学生の反応を観察することができたが、学部全体への共有もなく、多忙なVN教師らは新たな教育方法を積極的に取り込めずにいた。しかし、第3回研修の4カ月にわたるオンライン研修過程では、HueUFのVN教師全員が知識や経験を共有することで、学生主体の活動型クラス実践のイメージが徐々に浸透していった。長期研修の場はVN教師が安心して新たな活動に取り組める礎となり、実践と振り返りの繰り返しのプロセスが持続的に教師の成長を支えるものとなりつつある。今後、研修を離れた日常の場でもVN教師間で協働の学びを活かし、教授観や仕事観の異なりを越えて、勉強会、相互の授業見学、模擬授業等を定期的実施しながら関係性の深化とともに個々の教育観の内省や言語知識の拡充が図られることが期待される。

#### 注

- (1) 本研修は国際交流基金ベトナム日本文化交流センターの「JFにほんご拠点事業」の助成(Ref.No:JPF.239/2020)を受けたものである。

## ハノイ工業大学における教師研修 —協働学習に注目して—

神村初美 (ハノイ工業大学)

### 1. ハノイ工業大学日本語学科の背景

ハノイ工業大学(以下、HaUI)は、ベトナムの首都ハノイ市街北部に位置する市立大学である。1898年にベトナムで初めて設立された工業系大学で、ハノイ市内三つのキャンパスで約6万人の学生が学んでいる。HaUI日本語学科は2019年9月に同大外国語学部内に単専科として開設されたばかりで、学生総数158名(1年生70名、2年生75名、3年生13名)、教員8名(内日本人の筆者1名)と中規模である。ベトナムと日本との将来的な関係性を見据え、現日本語学科を単学部として独立させ、ビジネス日本語コース、IT日本語コースなどを設置していくことが予定されている。

HaUIでの日本語教育は、2006年から学部の一般教養外国語科目として行われていた。

しかし、2019年日本語単学科設立までの間、伝統的な知識伝達型教育が連綿と続いている状態であった。筆者は2019年9月、HaUIの日本語学科設立と同時に同日本語学科に着任した。着任当時、HaUI日本語学科のベトナム人教師（以下VN教師）4名がひとつのシリーズテキスト④を「文法」「聴解」「読解」といった機能ごとに分担していた。しかし、それらは古典的な教授法に基づく教師主導型教育に頼り切ったものであった。VN教師らは、日々の業務の多忙さからテキストをこなすことに精一杯で、古典的な教授法に疑問を抱いていても、そこから脱却できないといったジレンマを抱えていた。また、忙しさの中で孤軍奮闘する連鎖から、他教師との連携が図りづらい教育環境にあった。

筆者は新たに単専科として長期的に運営していくにあたり、現職教師の専門知識、教授能力の向上、およびVN教師同士の連携構築の必要性が大きな課題であると認識した。これらへの対応を図るため、協働実践研究仲間である池田氏と近藤氏に協力を仰ぎ、自身は講師とコーディネーター役を担いつつ、日本語教師研修を企画・運営することとなった。

## 2. HaUIにおける教師研修

HaUI日本語学科の教師研修は、ベトナムでの教育分野全体でALへの転換が推奨されている現状を踏まえ、ALの中の一つの協働学習を中核に据えた教授能力の向上を目指すものとした。研修期間は2020年12月～2022年12月までの2年間の予定で、1回2時間半とした。対象者は全VN教師（日本語教授歴は1年～13年）で、コロナ禍からの開始であったのでオンライン研修のかたちとした。日本人講師3名が担当し、現在も進行中である。

研修内容はALに係る教授法の基礎知識、ピア・ラーニング（以下PL）の概念やケース学習に関する講義・実践・振り返りである。なお、各研修終了後同日中に内省シートを共有Driveにアップすること、毎回の研修内容を生かした授業の実施を課題とした。1年目の取り組みから日程と各回のテーマを表1に示す。5回の内3回までが実施済みである。

表1 1年目の教師研修日程と各回のテーマ

	日程	テーマ
1	2020.12.04	創造的課題・対話学習
2	2021.03.28	主体的学習（自分の学習に責任を持つ）・内省（自己評価の重要性）
3	2021.06.27	教師は学習者のニーズを知り主体的な学びの支援者/学習者のキャリアをサポートする
4	2021.10.17	教師の学び・教師の学びの体現
5	2021.12.18	ベトナムにおける実践研究の場を自分たちの手で作っていく[コミュニティの形成]

## 3. ベトナム人教員に見られた変化

3回分の内省シートから、VN教師にどのような変化があったのかを詳しく見ていく。以下に全員の内省シートをカテゴリー化した一覧を示す。[ ]内は、VN教師による記述のまま転記したものであり、下線は筆者が付した。

表2 VN 教師による内省シート一覧

	第1回 (2020.12.04(金))	第2回 (2021.03.28(日))	第3回 (2021.06.27(日))
1. 主な研修内容	講義: 日本語教授法 (言語→教師→学習者)、ワークショップ: ピア・ラーニングの「読解」	ピア・ラーニングを取り入れた授業実践の報告会、協働学習の活動ミニワークショップ (スピーチ)	・授業実践の事例報告、ケースで学ぶということ (ミニケース)、日本語会話の授業 (動画教材の紹介と体験)
2. もっとも印象的だったこと	・ピア・ラーニングの実践方法[ピア・ラーニングの読解の教える方は一番印象的だったことだと思います] ・ピア・ラーニングの有効性 ・教師の役割	・他の教員の取り組みから自身の動機づけに繋がった[ <u>教師たちが努力を入れてすばらしい授業を行う、本当勉強になりました</u> ] ・フィードバックの重要性	・実践の紹介は自身の授業のヒントになった ・動画を取り入れる良さへ ・ケース学習を知る ・学生への対応
3. 体験してみた感想	・楽しかった[面白い活動です/体験してみても、本当に楽しかったです] ・学習者中心の重要性への気付き [授業で教師を中心とすることではなく <u>学習者は中心で主体とすることになります/学習者はいつも深く考えなければなりません</u> ]	・積み重ねの重要性への気付き ・教師と学生の役割への気付き ・教室は動的であることへの気付き [実施したのはいろいろな問題を発生しました。その時、 <u>問題解決技能が必要です</u> ] ・協働学習の楽しさへの実感	・変化[最初は協働学習の目的と意味をよく分かりませんでした但实际上にやってみると、 <u>想像以上の効果ことができました/自分も学生たちも日本語の授業を楽しく参加できた/日本語の魅力点もわかるようになりました</u> ] ・意欲向上
4. ピア・ラーニングへの疑問、不安、期待	【期待】・学生同士のやり取りの増加、・能動的学習者形成に働きかける、・授業の活性化 【不安】授業への取り入れ方、効果があるのか [文法と聴解の授業に <u>どのように生かすかまだわかりません</u> ]	【期待】学習者の日本語力向上 【気付き】自身の授業への内省 [日本語でよく話せなかった学生を促す方法を考えるべきだったと思います] 【不安】消極的な学習者への対応	【期待】教師が学び続けること 【気付き】自身との対話の重要性 【不安】現実の教育環境との折り合い [日本語が難しくて日本語の科目も複雑で、 <u>実際の教育の運用がまだうまくできません</u> ]
5. その他	発見[日本語だけではなく、 <u>日本文化・日本人の考え方もよく分かります/日本語会話の授業を行うとき、ピア・ラーニングという方法が役に立つと思います</u> ]	・教師研修継続への期待 [毎年、こんなように教師研修を作ることを期待すると思っています] ・研究への意欲	・ビジネス日本語への要望 ・動画教材の入手先の情報提供

研修開始時点での VN 教師は、協働学習について耳にしたことがある程度で、教師研修経験も皆無に等しかった。表 2 からは、第 1 回で協働学習について「知り」、第 2 回で内省から様々な「気づき」を得、第 3 回で「自己との対話」を深めるという VN 教師の「学びの変化」が窺われる。以下では特に変化が見られた第 2 回を中心に取り上げる。

第 2 回は、第 1 回での PL ワークショップを自身の授業に反映させた実施報告会とした。第 1 回終了後、VN 教師から「協働学習はとても難しい」といった不安の声がコーディネーターである筆者に投げかけられた。そこで、まず、以前から教師間の協働の欠落が課題であったため、関連する科目担当がペアになり、議論しながら授業計画を行うことを提案した。次に、ペアごとにコーディネーターとの個別のオンライン相談日を設け、現状と課題の把握、目指す目標、協働学習の在り方についての検討を行うことにした。しかし、オンライン越しであったため多くの検討課題が VN 教師自身に委ねられた。そして第 2 回の当日には、講師の想像を遥かに超える報告がなされた。具体的には、学習意欲の弱い技術学科の日本語クラスにおいて、PL により自己紹介ビデオの作成をさせた報告、学生が説

明を聞くだけの文法授業への疑問から PL を文法授業に取り入れた試みの報告、日本事情の授業で、日本の祭りのプロジェクトワークを導入した報告などであった。学生にアンケートを行い分析結果から考察を加える VN 教師もいた。研修終了後の内省シートには、「実践の積み重ねの重要性」「教師と学生の役割」「教室は動的である」「問題解決能力の必要性」といった気づきが記され、VN 教師の成長が窺われた。

一方、第 3 回にあってもなお、自身の日本語力や多忙な教育環境の中で AL を行うことへの「不安」が述べられたところから、今後、VN 教師が AL を自分の課題としてどのように取り組み成長していくのかが期待される。

## 注

- (1) 「みんなの日本語」シリーズの関連本

### ベトナムにおける日本語教育協働学習の発展の可能性 —オンラインの活用とコーディネーターの支援—

池田玲子（鳥取大学）

#### 1. 協働学習のための海外教師研修の課題

協働実践研究者たちは日本国内での協働学習を推進すると同時に、海外の日本語教育に協働学習を発信し、展開させてきた。とくに、日本を含むアジアの伝統的な教育方法である教師主導の文法、語彙、句型重視の日本語教育から学習者主体の学び合い学習（協働学習）への転換を推進していくために教師研修をどう行うかの課題に取り組んできた。例えば、これまで日本の協働実践研究者が国内外で単発のイベントのように実施する教師研修は、その場の発信のみで終わってしまうものであり、これを実践現場へと応用展開するには不十分であった。実際、研修に参加した教師が、研修での理解をもとに自らの実践に早速試みても期待どおりにはならないことが多く、その場合、ほとんどの教師が単独でこれを検討していくことはなく諦めてしまう事例は少なくない。だからといって、単独で参加した教師が事後に学んだことを職場の教師たちと共有する機会を自ら作ることは容易ではない。つまり、これまでの教師研修には、事後の還元の場合への支援や新たな課題への支援、個別支援がないことが課題として残されていた。さらにいえば、外からの支援は恒久的なものではなく、将来的には海外現地の実践を共有する現地独自の教師研修の場の構築が必要となる。実際、東アジア地域（中国、台湾、韓国）では、外からの支援を契機としてその後各地域独自の協働実践研究拠点が構築できており、それぞれの地域の実践現場に即した協働実践研究を進められるまでになっている。ベトナムを含む東南アジア地域において近年の学習者、就労者の増加を鑑みれば、協働学習への転換は喫緊の課題だといえる。

#### 2. ベトナムの協働学習のための支援

ベトナムの教育訓練省がアクティブラーニングを推進しているものの、ベトナムの教師

自身に馴染みのない協働学習を自ら実践していくことには不安と葛藤が常に伴う。ベトナムの教師たちが主体的、自律的、協働的に授業改善に取り組んでいくために、外からの研修は単発で終わってしまうものであってはならない。かといって恒久的なものであってもならない。教師研修をベトナムの事情に即し、かつ研修による教師たちの認識変化と現場事情の変化をふまえつつ適切なあり方で実施していくには、これを牽引し下支えする存在が必要となる。本報告のベトナムでの二つの研修事例では、こうした観点から今後の海外日本語教師を対象とした新たな研修のあり方への示唆を得ることができた。

### 3. ベトナムでの取り組みから見えてきたこと

ベトナムでの教師研修は2017年を開始とし、これまでにベトナム国内に協働実践研究拠点を2か所に設立することができた。しかし、まだこの拠点が独自に教師研修を企画実施するまでの段階にはなく、今しばらくは外の専門家支援の必要性が高い。

こうしたなか、二つの大学との取り組みは、コロナ禍状況になったことでオンラインでの研修となり、企画側と参加者側が事前準備にかける負担が軽減され、研修日程の設定も時間的空間的に容易になった。このことが長期型研修の可能性を生み出したと考えられる。ただ、こうした長期型研修を効果的な方法で実施していくにあたり、この長期間の研修運営の課題を現地側の視点で、常に現地教師たちを牽引し、下支えしていく役割を担うコーディネーターの存在が重要であった。

### 4. 協働実践研究のためのオンライン海外研修モデル化の可能性

本取り組みは、ベトナムのそれぞれ異なる背景をもつ二つの大学での日本語教師研修事例であった。この研修事例からは、外からの専門家と現地側のコーディネーターとの協働により長期的に取り組む新たな二つの教師研修モデルの構築の可能性が見えてきた。第1のモデルは、大規模校を対象とするものである。あるいは複数の大学の日本語部局が連携して研修対象側となるものである。これにより、研修の成果の教育現場組織全体への還元性が高くなるだけでなく、各対象組織が独自に焦点化したい課題に対応する支援が可能となる。第2のモデルは、少人数を対象としたもので、小規模の日本語教育組織への還元性に加え、参加者が現時点で抱えている教育実践上の課題を研修課題として研修内で扱うことができ、これを長期的視野で進められるモデルである。このモデルでは、教師個人の能力差に合わせた長期的支援の可能性も考えられる。

### 参考文献

- (1) 協働実践研究会・池田玲子編(2021)『アジアに広がる日本語教育のピア・ラーニング 協働実践研究のための持続的発展的拠点の構築』ひつじ書房

## 日本語教育プログラム開発事例の探求

—非日本語教師と日本語教師の関わりからの観点から—

松下達彦 (東京大学)・札野寛子 (国際高等専門学校)

鈴木秀明 (目白大学)・徳永あかね (神田外語大学)

大河原尚 (大東文化大学)・ボイクマン総子 (東京大学)

### 1. はじめに (松下)

近年、入管法改正による在留資格「特定技能1号」「特定技能2号」の創設(2018年)、日本語教育推進基本法の制定(2019年)と、日本語教育にも大きな影響をもたらす社会環境の変化が続いている。2020年から続くコロナ禍のため本稿執筆の時点(2021年秋)で新規来日の日本語学習者の受け入れは停滞しているが、潜在的留学ニーズや労働市場開放の底流は変わっておらず、新たな日本語教育プログラムの立ち上げは今後も続くと思われる。その主体となる機関は日本語学校や大学にとどまらず、地方自治体、地域住民、企業、NPO法人など、多様なアクターやそれらの連携による複雑な形態からなるものが増えている。日本語教育機関である以上、どこかの段階で日本語教育の専門家が関わり、プログラムの内実を整えていくことが質の保証にとって不可欠であろう。

しかしながら、日本語教育プログラムの立ち上げ事例の研究は総じて乏しい。地域の日本語教育については、立ち上げのきっかけが多様であること(富士通総研, 2019: 10)、コーディネータの役割や重要性(富士通総研, 2020)などが、文化庁事業の報告として多くの事例に基づいて論じられている。大学内の日本語教育プログラムにおいても、いくつかの報告が散見される(柳沢, 2021 など)が、その他のタイプについては、まとまった報告はほとんど見られず、共有知が十分には蓄積されておらず、研究の枠組み自体が不明確であるように思われる。本研究では、誰がどのような順序で新規プログラムの立ち上げを主導し、多様な関係者や日本語教師がどう関わるかについて、異なるタイプの事例を取り上げ、インタビューで明らかになった点について議論し、共有知を高めることを目的とする。

インタビューにあたっては調査対象候補者に協力を依頼し、事前に調査への承諾を得た。ウェブサイトなどで公表されている情報や関連する情報があれば事前に「日本語教育プログラム立ち上げプロセス記録シート」に記入し、その記述を眺めて、欠けている情報などを入手するための質問リストを作成した。可能な場合はこれを事前に送付しておいた。当日はリストに沿ってインタビューしたが回答によって質問をその場で追加する半構造化インタビューであった。各執筆者自身が出向いて行って許可を得て録音し、文字化したうえで内容を整理した。「日本語教育プログラム立ち上げプロセス記録シート」の内容は、プログラム立ち上げの、時期、主体、対象、場所、手段・方法、資金/予算、アクション/イベント(何があったか)、目的、理由/きっかけ、結果、その他(状況、感想など)のそれぞれにつき、A)それまでの状況、B)きっかけ、C)その後の進捗状況を問うものであった。不明点を後日尋ねて補足したケースもある。以下、調査結果を事例ごとにまとめる。

## 2. 大学職員と日本語ボランティアの協力による地域日本語教室の立ち上げ事例（札幌）

### 2-1. 事例の概略

スーパーグローバルユニバーシティ（SGU）に採択されたある大学の留学生担当職員が、日々留学生と接している中で、留学生とその配偶者たちから生活に必要な日本語を学ぶ機会が欲しいという声を聴いて、知り合いのボランティア日本語教師らの協力を得て、月1～2回程度の個人指導形式日本語教室の立ち上げに奔走した。この職員は、この教室立ち上げと並行して、大学近郊の小学校に通う留学生家族のこどもたちへの日本語等支援プログラムの創設にも尽力した。

ことの始まりは、同大学の留学生カウンセラー主導で、SGU採択により増加した留学生への対応のために始められた大学関係者での勉強会であった。その勉強会において、小学校での外国籍児童への指導の問題が共有され、留学生や家族からは、大学近郊で幼児同伴で参加できる日本語学習機会の希望の声が届いた。その結果、この勉強会がSGU事業の一環として小学校関係者を加えた「地域アドバイザー会議」へと発展した。また勉強会メンバーの知人である地元国際交流協会のボランティア日本語教師3名も国際交流アドバイザーとして加わった。

その後、子供の支援プログラムについては地元の小学校関係者らと協力のもとで試行錯誤しながら体制づくりを進めていった。一方、実施前の利用希望者へのアンケート調査に基づいて企画された大人のための日本語教室では、幼児同伴が可能な無料の会場を探すことが難航した。ようやく会場が見つかったもののすぐに参加者が増えて手狭となり、さらに大きな会場が必要となった。やがて会場は見つかり、大学との交渉の結果、協力してくれるボランティア教師にはSGU補助金から毎回の交通費が実費で支給されることになった。しかし、この教室では1回100円の協力金を支払うだけで利用できて、予約も不要であるにもかかわらず、出席者の多くが30代の子育て世代であるためか、毎回出席者数が大きく上下した。そのため、指導方法も、出席者が会場に到着した時点で手の空いているボランティア教師がその学生の進度に合わせて『みんなの日本語』テキストの説明や練習を行うというものである。この方法では、継続した学習が困難であることは明白であるが、出席者側の学習意欲もそれほど高いものではなく、またボランティア教師には謝金はないため、あらかじめ授業の準備をしてもらうことは期待できず、いまだにその教室の在り方の模索が続いている。

### 2-2. 調査対象/キーパーソンの特性

この事例でのキーパーソンである大学職員を、プログラム立ち上げをどのように主導したかという観点から観察すると、以下のような特性が見いだせる。

- (1)本人は日本語教育を専門とはしていないが、業務上、留学生の学業・生活面での支援を行うので彼らの特性や動向などについて情報を得ていた。
- (2)市国際交流協会ボランティア日本語教師や大学の留学生カウンセラー等との連携があった。
- (3)大学側もSGU業務の一環として地域関係者らとの話し合いの場を設定し活動を資金面

で支援した。

以上から、必要な情報・ヒト・カネ（+モノ）にアクセスできていれば、日本語教育関係者でなくともプログラム立ち上げは可能であると推測できる。しかし、立ち上がった日本語教室については、当日まで出席者がわからず、計画的カリキュラムになっていない、などの日本語教育上の問題を抱えている。

### 3. 企業の一事業としての日本語学校の立ち上げ事例（鈴木）

#### 3-1. 事例の概略

従来の日本語プログラムは、教育機関や地方自治体が立ち上げの主体であったが、近年では産学官民連携（北村ほか、2012）によるものも見られ、多様化している。本事例は、国内某企業（以下企業）が保有する資源／リソースを有効活用し、日本語教師や外部の専門家の知識、技術、情報を活用して日本語学校開校に至るまでの立ち上げ事例である。

当該企業は従来製造業を展開していたが、顧客のニーズに応えるためにサービス業に進出し、労働力確保の手段として新たに外国人材受入を開始した。そして、新たに購入した施設の有効活用手段を検討する過程で外国人材育成事業に対する興味が徐々に増し、自社で外国人材を育成し、将来的に自社グループ企業に人材紹介をするまでの一連の構想を持ち、教育産業（日本語学校）参入も本格的に検討するようになった。しかし、経営者はビジネス経験が豊富であったが、日本語学校の立ち上げに必要な知識、技術、情報や経験が不足していたため、面識のある日本語教育専門家の助言を受け、外部の専門家に依頼して有償サービスを受けて日本語学校設立準備を開始した。企業は日本語教育プログラム立ち上げに必要な各種資源／リソースのうち、モノ、カネを保有していた。そこで、まずヒト（専任教員・非常勤教員・事務職員）を獲得した。次に、不足していた情報に関しては、1)日本語学校設立に必要な様々なノウハウは外部の専門家に準備を依頼し、2)日本語カリキュラム作成やプログラムの妥当性の検証は既に獲得していたヒト（専任教員・非常勤教員）に依頼した。一連の開校準備を短期間でを行い学校設立認可が下り、無事開校に至った。

日本語教育プログラム立ち上げ後は外部の専門家からのサービスは受けておらず、意思決定を行う立場の経営者は定期的に発言し、投入したカネの適正使用や日本語教育プログラムの効果を確認している。コロナ禍の現在、日本語学校は苦戦を強いられているが、その点に経営者も一定の理解を示し、企業の他事業の利益で対応している。

現在、学校設立許可時の「総合日本語コース」のみで日本語プログラムは運営されているが、今後は経営者が考える外国人材育成や自社のグループ企業への人材紹介に向けて、サービス業に必要な「専門日本語コース」のカリキュラム開発や、他の日本語学校との差別化による、学校のブランディングの強化を構想している。

#### 3-2. 調査対象の特徴

本事例でのインタビュー対象者は、日本語学校立ち上げに加わり、学校開校後も継続して日本語プログラムの運営に関わっている日本語教師1名である。よって、今後は、企業側の人物（経営者・担当社員）、いわゆる非日本語教師にも同様のインタビューを実施することで、複眼的にプログラムの立ち上げの経緯やそれぞれの人物から見たプログラムに対

する期待なども詳しく見られるようになることが可能になるであろう。

本事例での経営者（非日本語教師）と日本語教師を観察すると、以下の特性が見られた。

- (1)経営者はヒト、モノ、カネは、十分保有していたが、日本語学校開校手続きに関する情報は不足しており、外部専門家の知識、技術、情報の活用を選択した。
- (2)経営者は企業経営の経験値はあるが、日本語教育の専門性はなかったため、日本語教師にプログラムの妥当性の評価を依頼し、日本語教師は適切な専門知識を提供した。
- (3)経営者は意思決定権者として振る舞いつつ、日本語教師に敬意を持ち、立ち上げ後は現場での一定の権限を教師に委譲して、風通しの良いプログラム運営を心掛けた。

本事例によれば、経営者がビジネスとして日本語教育を捉えて日本語プログラムを立ち上げる場合には、企業の強みを生かしつつ、苦手な部分は日本語教師や外部の専門家に任せると効率的にプログラムが立ち上げられる。また、日本語教育事業を捉える際には、短期的成果に固執せずに中長期的視点で捉えることも必要である。そのためには、経営者は日本語教師と連携を通し、日本語教師の自信と誇りを持たせ、期待や安心感を得ることで、教師のプログラムへの貢献意欲が向上するであろう。

#### 4. 地方私立大学の海外進出プログラムの立ち上げ（徳永）

##### 4-1. 事例の概略

2006年2月の教育基本法改正により「社会の発展に寄与」することが大学の使命として明確化されたことが大学発の起業を後押しした。地方の大学は、地元の経済の活性化、雇用の創出といった地域の課題の解決を目指した起業を行うことで、自身の存立基盤の強化を目指すことも珍しくない。昨今では、日本語教育プログラムもこのベンチャービジネスの対象となっている。本事例もその一つである。これまでも海外からの留学生の確保や日本人学生の海外研修等を目的とした大学の海外拠点の開設は従来、多様な形態で行われてきた（永田ほか、2019）。しかし、今回の事例はそうした拠点とは一線を画し、プログラムとして利潤を得ることを目的としている。

私立A大学は、生き残りの方策の一つとして、地元企業に外国人材を呼び寄せる目的で、日本語教育プログラムを核とした海外進出事業を展開した。この事業は、民間企業で長年勤務し、その後A大学の理事となったX氏が、自身が持つ事業展開の経験知と海外居住経験を基に立ち上げたプログラムである。

このプログラムでは、「日本語を学んだ上で地元企業に就職することを望む人材」が確保できる国や地域へ進出する必要がある。つまり、国内とは異なり、海外の場合には「対象国・地域を検討する」という段階がプログラム立ち上げの最初の一步となる。対象国は、X氏自身の海外居住経験から、地元の政情やビジネス展開などの予測を基に選定した。

対象国を定めたあとは、どのように展開していくかを模索した。結果的に、以前の仕事仲間であるY氏が務める学校を足掛かりとし、既存のヒト、モノ（施設等）の活用に加えて自身の現地での人的なネットワークを広げながら事業の枠組みを作り、その後の現地の日本語教育プログラムは、Y氏と新たに雇った日本留学経験がある現地の日本語教師、事務担当スタッフの3名に任せた。プログラムの成功には、海外の現地と日本側のそれぞれ

に、「これで食っていく」というぐらい生活のかかった人材が必要であると述べている。

X氏は海外進出に関して現地で資金を得られるとは考えておらず、日本国内で資金を得られる仕組みを考えた。まず、X氏の日本語教育プログラムを軸にしたビジネスモデルを理解し、投資する企業を国内で探す必要がある。そこで、まず、最初は過去の信頼を担保に協力企業から資金を得て実績を作り、その実績を担保に別の企業へというように、少しずつプログラムの事業を拡大している。

一方で、現地の日本語プログラムは、現地で雇った現地のY氏と日本語教師、スタッフを中心に動かし、そのミーティングにX氏も参加するという形で進めている。当初使用していた既存の教科書ではうまくいかず、現在は教科書を開発中である。その教科書は現地で雇った日本語教師が開発している。

その後、COVID-19の影響を受け、一時的にプログラムを縮小したが、オンライン化で少しずつ継続しているとのことであった。

#### 4-2. 調査対象の特徴

今回、事業の責任者へのインタビューを行った。日本語教師は現地で採用し、日本語プログラムの部分のみを担っている。そのため、今回はインタビュー対象としなかったが、今後は現地のスタッフへのインタビューを行うことで、海外のプログラムにおいて日本語教師がどう関わることができるかを検証する必要がある。

以下は立ち上げのおおよその流れである。

- (1)事業展開に適した国を選定し、現地にいる旧来の知人とのつながりをから現地にある既存のヒト、モノ（施設等）にたどり着き、それを活用した。
- (2)前職の取引先の日本国内の企業に企画を打診し、X氏への信頼を担保にカネ（資金）の出資者を確保した。
- (3)日本の大学院を修了した現地出身の日本語教師を雇い、カリキュラム等の授業関連部分を任せた。

国内の大学と企業による海外拠点のプログラム立ち上げに関する先行研究は管見の限り見当たらないが、大学内に日本語教育を専門とする教員がいる場合、日本語教育プログラムの立ち上げ段階において関わりと予測する。しかし、今回の事例の場合、日本語教育プログラムはビジネスの対象であり、プログラムの枠組みを作る段階では日本語教育関係者が関わっていないという点が特徴であろう。

本事例では、プログラムの一要素として日本語教師が雇われ、その段階で初めてカリキュラムを考えている。質が保証できる日本語プログラムを立ち上げるためには事業展開計画が確定する前に日本語教師が関わる必要があるであろう。

海外進出事業の場合、プログラムの開発段階ではビジネスとして利益を生む仕組みを考えなければならない。これは日本語教師の専門外であるが、質が保証できる日本語プログラムを立ち上げるためには事業展開計画が確定する前に日本語教師が関わる必要がある。今後、日本語教育が幅広く社会に浸透していくなかで新たな事業計画に日本語教師がどう関わっていくかを検討する必要があるであろう。日本語教育に関わる業務の分業化、専門化と関

係者の連携について議論する必要がある。

## 5. 日本の国立大学における日本語教育プログラム立ち上げ（大河原）

### 5-1. 事例の概略

ここでは、単独の日本語教育プログラムとしてではなく、より上位の教育プログラムのもとに位置付けられた日本語教育プログラムの事例を報告する。この日本語教育プログラムは、留学生の増加を図る国の政策を反映して、日本国内の国立大学において、留学生の受け入れを増加させるために設置された、英語によって単位が取得できる教育プログラムの下位プログラムとして立ち上げられた。英語で単位取得が可能な中、日本語科目の必要性が認識され、同プログラム内に日本語教育プログラム（以下、本プログラム）を設置することとなった。英語学士プログラムにおける日本語教育の意義について、柳沢（2021）は、英語で卒業できるプログラムであっても、そこで受け入れる留学生そのものが、グローバル人材であり、大学の包括的国際化へと自己変革してくため重要な存在であると指摘している（柳沢，2021: 20）。本プログラム設置決定後、本プログラムの実施・運営担当者として2名の日本語教師（以下、担当教師）がコーディネータとして着任した。

本プログラムの立ち上げについては、上の3事例とは異なり、立ち上げに先立ちすでに上位のプログラムが存在しており、その下位プログラムとして設置され、設置決定から、実際に本プログラムが動き出すまでの、いわば準備期間を立ち上げプロセスとして考えることとする。本プログラム設置決定後に着任した2名の担当教師にインタビューを行った。ここでは担当教師の視点から立ち上げプロセスを記述する。

担当教師が着任した当初は、具体的な日本語能力の目標だけでなく、本プログラムの日本語教育としての基本理念や使命といった基本的な方向性さえ未定であった。そこで、そうした本プログラムの基本的な方向性を2名の担当教師（コーディネータ）間で話し合っ て決めるところからはじめた。その上で、具体的な目標設定、カリキュラムの策定、さらに非常勤教員の採用、教材の開発、関係者間のプログラム理念の共有をはじめとするプログラム運営体制の構築を進めていった。さらに、実際の学生の受け入れにあたっては、学生に対するニーズやレディネスの調査、時間割の作成や各科目の担当教員の配置、また、プログラムが動き始めてからは、非常勤教員を含めた各授業の担当者とともに、プログラムの実施状況のモニターや終了後の振り返り作業を行った。

担当者が制約として認識していたこととして、まず本プログラムのカリキュラムにおいて大学全体のカリキュラムの制約がある。そのため日本語学習の点からすると不合理な面があった。例えば入門者も超上級者も同じ単位数が必修とされるといったことである。また、立ち上げ当初は、本プログラムに専属の事務スタッフが配置されておらず、教務上の事務的作業や入学予定者の情報入手といったことにも手が取られてしまった。

ただ、こうした制約は、その後の学内のカリキュラム改編の動きや上部組織の関係者とのつながりを利用する形で改善されていった。

### 5-2. 調査対象の特徴

本プログラムでの立ち上げには、日本語教師の関わり方という点から以下の3つの特徴

が見られた。

- (1)上位プログラム全体や本プログラムを通じた教育の基本理念や使命が明確に示されな  
い中で、担当者が自ら話し合っ  
てそれらを想定し、プログラムの方向性を決めていった。
- (2)プログラムの資源的要素（モノ）については不自由なく利用でき、実態に即したカリキ  
ュラムや教員体制を築くことができた。
- (3)学内の履修規定や情報共有などの制約については、必要に応じて学内の人脈や動きとい  
ったプログラム外の要素を活用した。

この事例より、日本語教師はその専門知識・経験を使って単に理念を具体化するだけで  
はなく、場合によって理念の形成や精緻化にも関与する必要があることが示唆される。

## 6. まとめと今後の課題（松下/ボイクマン）

上述の4事例を総合すると、新規プログラムの立ち上げについて、以下の諸点が指摘で  
きる。(A)立ち上げ担当者にはプログラムの置かれた社会的環境やニーズを認知する能力  
が求められる。(B)日本語教師が適切な段階で関わることにより、より長期的な展望に基  
づくカリキュラム編成を行いやすくなる。(C)関係者には、基本理念を決める価値を認識  
してプログラムに反映する能力や、多様な利害関係者と交渉し、必要に応じて意思決定に  
関与、調整する能力が求められる。

教育内容の設計において日本語教師が一定の役割を果たすことは疑いないが、より持続  
的なプログラムとするために、どの段階で長期的視点を持ってニーズの反映ができる立場  
として関わられるかがプログラムによって大きく異なっているようである。

地方自治体などの行政が主体の場合も、企業が主体の場合も、資源/リソースはあらかじ  
めある程度は用意されていることが多い一方、第1事例にあるように、日本語教師の関与  
が弱いためにプログラムの計画性などに問題が生じることもあるし、第3事例のように日  
本語教師の関与が遅れたために事後の調整が必要となることもある。また、中東（2021）  
も指摘するように、設置主体が日本語教育や外国人支援の専門的知識や経験を持たない場  
合、現状やニーズ把握の結果、事業の方向性を巡って、コーディネータや教師との間で、  
意見・見解の相違や軋轢を生み出す可能性もある。そのような事態を防ぐ意味でも、適切  
な段階での日本語教育人材の関わりが求められる。そのためには設置主体と日本語教育人  
材をつなぐ仕組みを適切に整えることや、設置に意欲を持つ人々が認証を得る前の段階で  
日本語教育に関する適切な情報を得られるようにする仕組みが必要であろう。現在、日本  
語学校の設立をサポートするビジネスもあり、その中に日本語教師経験者が含まれている  
ケースも見られる。また、個人事業主となった日本語教師が、企業などの設置主体と独自  
に契約を結んで日本語教育カリキュラムの運営を任されるケースも出てきているようであ  
る。第4事例にあるように、日本語教師もプログラムの理念形成に関わることもあり（関  
わるべきであり）、常にプログラムと社会とのつながりに関心を持っている必要がある。

本稿で取り上げたのは限られた4事例でしかない。今後は、より多様な事例を増やす必  
要がある。また、同じ事例でもより多角的に異なる関係者の視点からデータ収集を行うこ  
とが今後の課題である。

上述の点を広い意味での日本語教育人材育成にどう反映させるかといった議論が、今後の人材育成には不可欠であろう。

付記：本研究は、JSPS 基盤研究(C) 19K00721「日本語教育プログラム論構築に向けたプログラム構築過程標準モデルの生成」(研究代表者：札幌寛子)の助成を受けている。

#### 参考文献

- (1) 北村祐人・衣川隆生 (2012) 「とよだ日本語学習支援システム構築の成果と課題-産学官民協働による試み-」『名古屋大学留学生センター紀要』10, pp. 5-12.
- (2) 中東靖恵 (2021) 「岡山県総社市における多文化共生のまちづくりとしての地域日本語教育 —「総社モデル」の構築と展開—」『ことばの研究』13, pp. 60-69.
- (3) 永田浩一・檜村真由・白井義人・田中清 (2019) 「事例紹介：理工系学生向け海外インターンシッププログラムにおける海外拠点の機能」『工学教育』67 巻 2 号, pp. 69-74.
- (4) 日本インテリジェントトラスト (2006) 『文部科学省委託調査「大学等における起業活動の総合的推進方策に関する調査・研究 (起業活動調査)」報告書』  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shinkou/sangaku/08040317/003.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shinkou/sangaku/08040317/003.pdf) (2021. 9. 9 参照)
- (5) 富士通総研 (2019) 『地域日本語教育スタートアッププログラム報告書 ～日本語教室立ち上げハンドブック～』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/seikatsusha\\_startup\\_program/pdf/r1392717\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/pdf/r1392717_01.pdf) (2021. 9. 9 参照)
- (6) 富士通総研 (2020) 『地域日本語教育スタートアッププログラム報告書 日本語教室立ち上げハンドブック 2 ～コーディネーターの活動に焦点を当てて～』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/seikatsusha\\_startup\\_program/pdf/92451501\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/seikatsusha_startup_program/pdf/92451501_01.pdf) (2021. 9. 9 参照)
- (7) 柳沢美和子 (2021) 「日本語教育を通じたグローバル人材育成 —スーパーグローバル大学の英語学士プログラムにおける日本語教育の現状—」ウェブマガジン『留学交流』2021 年 1 月号 Vol. 118, pp. 11-22.  
[https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2020/\\_icsFiles/afieldfile/2021/02/17/202101yanagisawamiwako\\_1.pdf](https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2020/_icsFiles/afieldfile/2021/02/17/202101yanagisawamiwako_1.pdf)

# 口頭発表

(午前の部)

---



## 多文化共修授業における母語話者の意識変容 —オンライン上の日本語学習者との関わりから—

横田和子（広島修道大学）

### 1. はじめに

本発表の目的は、発表者が担当する多文化共修授業で行われた主な使用言語を日本語とするオンライン交流において、日本語母語話者にいかなる意識変容が生まれたかを分析し、多文化共修授業がもたらす多文化理解への効果とその課題を明らかにした上で、共修授業の質的向上のために必要な仕掛けなどを考察することにある。

共修授業は本来、留学生と日本人学生の協働を目的としてデザインされている。しかしCOVID-19の影響下、授業（科目名：「多文化交流プロジェクトー多文化理解」）の留学生の履修者がゼロになり、履修者は全員日本語母語話者となった。そこで本来の目的である「多文化」共修の実現のため、オンライン上で3回、海外協定校で日本語を学習中の大学生との交流を企画した。交流の主なトピックはSDGsの17のゴールから本授業の履修者がトピックを選び決定した。

本発表では、発表者が実践者として行なった授業での仕掛けが、母語話者の意識変容に影響を及ぼしたのか否か、また及ぼしたのであればいかなる影響を及ぼしたのかを、授業のエピソードの記録、参加者の発言、最終レポートを含む毎回の提出物、フォローアップインタビューで得られた回答などをもとに分析、考察していく。

### 2. 実践の概要

#### 2-1. 授業の概要

(1)科目名：「多文化交流プロジェクトー多文化理解」

(2)履修者：16名 学部内訳（国際コミュニティ学部9、商学部4、人文学部1、健康科学部1、人間環境学部1） 学年内訳（1年生5名、2年生3名、3年生5名 4年生3名）

(3)授業形態：PCルームでの対面授業が原則。ただし緊急事態宣言によるオンライン授業5回、豪雨による全学休校によるオンライン授業1回、ワクチン職域接種によるオンデマンド授業1回と、結果として対面授業8回、非対面授業7回の実施となった。

(4)15回の概要：以下（表1）に、15回の授業の概要を示す。

**表1 15回の授業の概要**

	テーマ	主な活動、内容
1	イントロダクション	Do&Be クロス、「自分にとって大切なことば」ダイヤモンドランキング
2	ワークショップ	各自がスライド1枚でテーマ「多文化理解のおすすめ」について共有

3	ワークショップ	各自がスライド1枚でテーマ「多文化理解が足りない」について共有/ 「青い目、茶色い目」動画を見る
4	多文化理解の多様性	「青い目、茶色い目」動画のリフレクションとシェアリング
5	SDGs とテーマ設定	SDGs についての説明、興味関心に基づきテーマ選択
6	ベトナムとの交流に向けて (1)	ベトナムの日本語熱の加熱と背景、技能実習生の現状/グループ活動
7	ベトナムとの交流に向けて (2)	日本とベトナムのビジネスの現状/グループ活動
8	ベトナムとの交流に向けて (3)	アメリカ、ベトナム、日本の関係史/事前質問の作成と送付、当日の役割分担/グループ活動
9	交流会 (1)	ベトナムの大学との交流会
10	次回交流会に向けて (1)	前回ふりかえり、SDGs の網の目 /異文化理解の陥穽、異文化から多文化へ(1)/グループ活動
11	次回交流会に向けて (2)	異文化理解の陥穽、異文化から多文化へ (2) /絵本『ふたりのパパと ヴィオレット』『地球のことをおしえてあげる』/グループ活動
12	次回交流会に向けて (3)	事前質問の作成と送付、当日の役割分担/グループ活動
13	交流会 (2)	複数大学の学生との交流会
14	交流会 (3)	複数大学の学生との交流会
15	ふりかえり	交流会(2)と(3)のビデオリフレクション/全体ふりかえり

基本的に参加型の授業であり、担当者はファシリテーターとして学習者主体の授業を目指した。ただし後述するようにグループ活動の問題が顕在化したときには介入を行なった。

(6)交流会参加者とトピック : 以下(表2)に、3回の交流会の概要を示す。

表2 3回の交流会の概要

	対象の協定校 のある国	ゲスト の数	ゲストの参加の動 機、背景	トピック	交流形態
交流会 (1)	ベトナム	11 人	授業外・教員による 呼びかけに応じた自 発的な参加。	「ジェンダー」「教育」「不 平等(差別)」「健康と福 祉」「まちづくり」	ブレイクアウトル ームでの交流を2 ラウンド
交流会 (2)	アメリカ、イ ギリス、カナ ダ、韓国	13 人	本学の短期オンライ ン日本語セミナー参 加者。「訪問授業」	「コロナ禍でのオリンピック 開催について」 「日本における同性愛の実 態」	メインルームでの 交流

			の一環。出席義務のない自発的な参加。		
交流会 (3)	アメリカ、イギリス、カナダ、韓国、中国	12人	同上	「公共交通のバリアフリー」 「世界のユニバーサルデザイン」 「トランスジェンダーの人について思うこと」	メインルームでの交流

なお、表2に協定校の国の数を記したが、ゲストの中には他国から来た留学生、移民や国際結婚のルーツをもつものなど多様な背景をもつ学生がいたことを記しておく。

### (7) 担当者の介入の事例その1

ここでは担当者の介入の事例を2つ紹介する。まずは、交流会の事前質問の作成における教師の介入である。

双方向の交流とするために履修者に対して、ゲストへの事前質問を用意させた。ゲスト側の使用語彙の予習も兼ね、いくつかキーワードも掲載した。実際に送った質問は表3の通りである。しかし、実際にこの質問を作成するのに履修者たちは苦労していた。最初は漠然として答えづらい質問、交流先に対して上から目線であったり、失礼にさえ感じさせる質問が出てきたのである。その質問を受けて答えやすいのか、どんな感情がするのかというところまで考慮していない、他者への想像力に欠けると思われる質問がいくつかあった。またその質問には、日本とベトナムを対立させ、あたかも自分たちが日本を代表し、相手方がベトナムを代表しているかのような前提に立つものもあった。こうした点について、担当者が介入し、作成者らと調整の上、修正を加えた。

表3 第一回交流会の事前質問の例（抜粋）

グループ	介入を加えて完成した事前質問の例
健康と福祉	公共の場でコロナ対策で気をつけていることはなんですか？
まちづくり	住みやすい街について調べています。私たちの住んでいる広島市でも、騒音やゴミの問題があります。ゴミの分別は、ゴミの種類ごとに細かいルールがあります。みなさんの住んでいる街にも、ゴミや騒音の問題はありますか？どのようなルールがありますか？
差別（不平等）	今、アメリカでは、日本人を含めた、「アジア人差別」が問題になっています。ベトナムの人、アメリカやヨーロッパなどで、「アジア人差別」を感じることはありますか？

### (8) 担当者の介入の事例その2

本学学生の司会・アイスブレイクの後、交流会が始まった。1回目の交流ではブレイクアウトルームを使った。たまたま担当者が訪問した部屋（「差別」グループ）では、アジア人差別が話題となっていた。ふりかえりのコメントには以下のような記述が見られた。

「差別に近いようなことを実際に受けたことのある人、友人が差別を受けたことのある人がいらっしやっただので、少し言葉に詰まってしまいました」（学生A）

「彼らの友人で海外に旅行した際になんのきっかけもなしに喧嘩をふっかけられたり、アジア人というだけで冷たい目で見られたという話を聞いた。」（学生B）

ゲストの話がそのルームにいたメンバーにとってかなり衝撃的であったことが窺え、この話は翌週全体でシェアした。自分のネガティブな経験をシェアすることで、交流の場で「話してもいい」「伝えてもいい」「嫌だと言っていていい」という青信号が灯ったことを担当者が感じたため、そうしたエピソードを共有したゲストへの感謝を忘れないことと、安心してエピソードをシェアできる場を作ったグループに自信を持って欲しいと伝えた。その後履修者は次なる交流会の準備へと移っていったが、思いがけないことが起きた。「差別」のグループがトピックを「アジア人差別」から「トランスジェンダー」について変更したという。理由は「欧米系のゲストがいるのに、アジア人差別は話しづらい」からだという。前回は交流対象が同じアジア人だったからアジア人差別について話せたとは、担当者の想像もしなかったことだった。それが理由であれば、次のトピックの「トランスジェンダー」についても、参加者の中にまるで当事者がいないかのような前提で話が進められてしまう危険性がある。ここでも想像力の欠落が垣間見えたため、担当者が介入を行なった。

### 3. データ収集<sup>i</sup>と分析結果

考察のため、3回の交流会のふりかえりの課題と最終レポートをテキストマイニング<sup>ii</sup>にかけ、学習者の意識変容を考察するための手がかりとした。ここでは紙幅の都合上、最終レポートの分析結果の概要のみを記す。総抽出語数 10292・異なり語数 1186 を分析した結果、3語以上の共起関係を結んだクラスターの傾向として

- 1) 交流は難しいが貴重な経験（クラスター01）
- 2) 多文化と異文化は違い、多文化理解が必要（クラスター02）
- 3) 内容の準備、グループの発表（クラスター03）
- 4) 意見交流の大切さ（クラスター04）

といった傾向が見られた。

まず、クラスター01では概ねオンライン交流に対してポジティブな反応が見られたが、日本語で交流するのに苦労したこと、実質的な「やさしい日本語」の指導はほぼゼロに近い状態だった<sup>iii</sup>ことから、そうした指導の必要性が示唆された。また内容について、「少し重たい内容かなと思いました。お互いのことを知る交流会の方が楽しくお話ができ、本当の意味での交流会になったのではないか」との記述もあった。実際はアイスブレイクの時間もあったのだが、主題が重すぎると感じた履修者もいたことがわかる。クラスター02では「この授業をとるまでは、多文化理解と異文化理解の区別がついていなかった」「多文化理解が多くの人に浸透していれば、異文化間でのトラブルが減るのではないか」「多文化理解とは、(…)その個人(その人自身)を知ってあげること、理解してあげることだと考えました。国際交流、異文化理解というワードはどうしても国基準で考えてしまいがちですが、「多文化理解」はそのようなイメージがつかえません」「まだ異文化理解という言葉しか

社会では広まっていませんが、これからは多文化理解という言葉を当たり前に使っていくような社会になってほしい（…）自分の意見を日本人を代表とする意見としていうことは間違っているということに気づくことができました」などの記述があり、概ね多文化理解と異文化理解との違いを感じていることが伺えた。クラスター03では、発表の達成感に触れる意見が多かったが、その中であって「クラスの人との連携もとれないまま外国の人に内容の薄い発表をしてしまうのは申し訳ないと感じた」という記述があった。多文化理解というとはどうしても交流先に焦点が集まり、自グループのあり方を蔑ろにするケースが生じることへの問いと読み取ることができる。クラスター04では、外国の学生は意見をしっかりと持っている、日本人は意見を他にあわせがちなどの記述のほか、「この授業を終えて、ただ海外の方の意見を理解することが大切なわけではなく、私たち日本人でもそれぞれ違う考え方をされていて違う意見を持っていることを知りました。（…）日本人同士の意見を互いに尊重し合うことも多文化理解と言えるのではないか」との記述があった。

#### 4. まとめと考察

本実践では、交流のテーマとして社会課題を扱い、国境を超えて社会課題の解決のために協働して社会変革を担える人を育てるという観点から、各自は交流のトピックとしてSDGsの17のゴールから自分の関心のあるものを選び、そこからグループワークを進めた。孤立しがちで個人の分断が進むとされる社会状況にあって、自分と近い関心を持つ他者とつながり、一人ではないことに気づき、自分と異なる意見を持つ他者を含めても緩やかに連帯することができるような、希望につながる経験を持てればと考えた。もとより学習者の社会課題に対する温度差はさまざまである。普段からこうした社会課題に積極的な学習者もいればそうではない学習者もいる。一方、海外の日本語学習者と初対面、オンラインでシリアスな話題で交流するということはさまざまな配慮とプレッシャーに晒され、限界も予想された。当然日本語のレベルの問題もあり、学習者は必ずしも思ったように交流ができたとはいえない。坂本ら（2017）が指摘するように「表面的な」交流に終わった、あるいはバイト先で外国人と接しているのに自信があったが勝手が違った、100点満点の交流とは言えなかった、もっとやれることがあった、など悔やまれる部分も多かったことが示唆された。しかしにもかかわらず、また会ってみたい、もっと話したかった、もっと本音を聞きたかったなど、交流の継続を願う声も見えてきた。海外の日本語学習者が外国語を使って社会課題について語る姿に、母語話者たちは感情を揺さぶられたことがわかる。母語話者たちは、3回の交流を通して国や地域などの見えやすい属性だけでなく、一人ひとりに埋め込まれた見えづらい文化の差異についても意識化することの手がかりを掴んだと言えるのではないか。つまり、国際交流でも異文化交流でもなく「多文化交流」である本実践を通して、いろいろな国の人や、いろいろな日本語のレベルの人がいる、その中で「一人の人間として交流すること」（得丸ほか、2008）を目指す、そして違う国に住みながら社会課題であっても共感できることがある、という本来当たり前のことでありながら、意識化することが困難なことに注意を促すことができたのではないかと考えられる。

#### 5. 課題と成果

複数の課題があるが、何よりも内容に関して盛り込みすぎたという反省がある。まず言語面において、外国人と話したのは初めて、あるいは何年ぶりという学生もいる中、またグループ内での協働にストレスを抱える学生もいた中、SDGs について扱うのは多くの学生にとって決して容易なことではなかった。また「やさしい日本語」のまとまった指導がなかったことは結果的に交流のハードルを上げたことが示唆された。一方、前向きな意見としては「授業なんで」、つまり授業だからこそこれだけシリアスな話題を扱える、カジュアルな交流はこれを経験しておけばハードルが下がるだろうという意見もあった。

合わせて参加型、学習者主体を標榜する場づくりの課題として、母語話者同士の協働にどこまで担当者が介入すべきかという問いが残った。「海外の学生と交流したい」という共通の目的で集まった学生たちではあってもその中で葛藤を抱えるという、ごく普遍的な問題が見られた。例えばインタビューからは、欧米系の人たちが参加したとしても、アジア人差別に関する考え方も聞いてみたかった、という意見もあったが、グループを超えてこうした意見を交わせる状況ではなかったことが明らかになった。

本研究は現在テーマを変え、いわゆる「ヒロシマ」、また「多言語多文化社会」をテーマに共修授業を実施中である。他大学の正規科目との連携は実現していないが、今回の実践はそのための萌芽的な試みとなったと考える。その中で母語話者の意識変容の兆しを掴むことができたが、こうした授業に参加した学習者が、＜社会課題における共感＞＜異文化から多文化へ＞という意識をその後も持続させていけるのかどうかは追跡する必要がある。横田（2021）では、共生社会の構築のために日本社会の多数派たる母語話者こそ、日本語教育に再包摂される必要があると論じたが、そのための足掛かりの一つとなるのが多文化共修授業である。日本社会、地域社会、あるいはオンライン上で、日本語を調整しながら異質な他者と協働する経験は、これからの社会変革を担うべき大学生にとって重要な機会となるはずであり、引き続きその内容の質的な向上が必要である。

## 参考文献

- (1) 得丸智子ほか（2008）「さくぶん.org インターネット電子掲示板—作文から作品へ—」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育—多角的視野に基づく試み』くろしお出版
- (2) 坂本利子・堀江未来・米澤由香子（2017）『多文化間共修—多様な文化的背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社
- (3) 横田和子（2021）「共生への対話のための『外国語としての日本語』の実践—日本語母語話者を日本語教育に再包摂する場づくり」『未来を拓く教育実践学研究』5号、共創型対話学習研究所編 pp. 30-45. 三恵社

なお、本発表は科研費（研究課題：21K00641）の一部によるものである。

連絡先 横田和子 k-yokota@shudo-u.ac.jp

- 
- i 本授業履修者には予め研究目的を説明したのち、研究協力への同意を書面にて得た。
  - ii 樋口耕一の開発したテキストマイニング用アプリケーション KH coder を使用した。
  - iii 担当者の別の授業で「やさしい日本語」の指導があり、重複を避けるためここでは「やさしい日本語」についてまとまった指導をしなかった。

## 日本語母語話者と非母語話者による、わかりにくいと感じる文の比較

—「システム仕様書」を使ったアンケート調査から—

大崎健一（ドワンゴ）

### 1. 研究の背景と目的

本研究は、システム仕様書という専門文書を用いて、日本語非母語話者（以下、NNS）と日本語母語話者（以下、NS）の両者がわかりにくいと感じる文に違いがあるかを考察する研究である。企業で働く外国人の増加や、海外企業との取引の増加に伴い、外国人が専門文書の読者となる機会が増えてきている。そのため、専門文書にも日本人だけでなく外国人にもわかりやすい書き方が求められている。外国人に理解可能な日本語にリライトする活動として、いわゆる、やさしい日本語がある。このようなリライト活動の取り組みは、「NSにとってはわかりにくい日本語が、NNSにとってはわかりにくい」という前提があるように見える。一方で、読解場面において「NNSとNSとで、わかりにくいと感じる日本語に違いがあるか」という観点で行われた研究は少ない。大崎（2020a）では、NNSとNSとがわかりにくいと感じる理由を、大崎（2020b）では、NNSとNSの理解度が低くなる語彙を、それぞれアンケートと理解度テストを用いて考察した。結果、NNSとNSには多くの共通点がみられることを明らかにした。本研究では、新たな研究課題「NNSとNSとで、わかりにくいと感じる文にどのような違いがあるか」を考察した。最後に、「NNSとNSの両者に共通してわかりやすい日本語」を研究することの意義を述べる。

### 2. 先行研究

日本語のわかりやすさや理解度に関する先行研究は多くある。一方で、NNSとNSの両者の違いを対象とした研究は少ない。舘岡（1996）は、NSとNNSに対し、文章構造の違いが読解に及ぼす影響を調べた研究である。この研究では、起承転結型の原文と、起承転結の転を転じない展開に書き換えた文章を用いて調査を行い、結果、日本語・中国語・韓国語母語話者と比べ英語母語話者は起承転結型の読解が弱いことを明らかにしている。

また、専門文書のわかりにくさに関する研究も多くある。例えば、医者視点から患者に伝わりにくい医療用語について述べた田中（2016）や、やさしい日本語の視点から公用文のわかりにくさを指摘した岩田（2016）、外国人介護士の視点から介護のことばについて述べた遠藤（2016）、外国人プログラマー向け設計書の留意点をまとめた幸地（2008）などがあげられる。前者の田中や岩田が主にNSを読み手と想定しているのに対し、後者の遠藤や幸地はNNSを読み手と想定する。一般財団法人テクニカルコミュニケーター協会（2016）は、NNSとNSの両者が同じ文書を共有することを前提に、翻訳しやすい日本語に必要な要素を指摘している。しかし、それらの要素は有識者の知見をまとめたもので、NNSとNSの違いを実験的に調査したような裏付けは提示されていない。

### 3. 研究方法

わかりにくい文の調査は「システム仕様書を用いた印象評価と理解度テストによる調査」(大崎, 2020a) を利用した。1 編 400 字程度を抜粋したシステム仕様書 8 編 (テキスト 72 文) に対し、調査対象者 (IT 技術者 49 名, うち NS 23 名, NNS 26 名, 基礎情報は表

表 1 調査対象者の基礎情報

母語	人数	平均年齢	JLPT(人)		
			N1	N2	なし
全体	49	35.12	17	7	2
NS (日本語母語話者)	23	36.26	-	-	-
NNS (日本語非母語話者)	26	34.12	17	7	2
(中国語母語話者)	11	40.18	8	2	1
(ベトナム語母語話者)	10	30.10	6	4	0
(韓国語母語話者)	5	28.80	3	1	1

1 に記載) が、印象調査と理解度テストに回答した。この印象調査の中に、わかりにくいと感じた文や、わかりにくい理由の設問を設けた。このわかりにくいと感じた文の回答を NNS と NS とで別け、テキスト 1 文ごとにわかりにくいと感じた人数 (以下、わかりにくい人数) と、その割合 (以下、わかりにくい割合) を計算した。なお、調査対象者の NNS の母語は、厚生労働省 (2019) による情報通信業における国籍別外国人労働者数の上位 3 か国に合わせ、中国語、ベトナム語、韓国語としている。

このデータを用いて、以下の 3 つの分析をした。① NNS と NS のわかりにくい割合の記述統計と相関関係を確認した。② NNS と NS のわかりにくい割合から階層的クラスター分析を用いてテキストを分類・考察した。③ NNS と NS のわかりにくい人数に有意に差があるテキストについて確認した。

### 4. 結果と考察

#### 4-1. 記述統計と相関係数

調査対象者 49 人の一人当たりのわかりにくいと感じたテキストの数と、テキスト 72 文の 1 文ごとのわかりにくい割合を、NNS と NS に別け表 2 にまとめた。なお、NNS と NS の調査人数が異なることから、NNS と NS の結果を比較するため、わかりにくいと感じた人数ではなく、わかりにくい割合を用いた。

表 2 わかりにくいと感じたテキスト数と、わかりにくい割合

	わかりにくいテキスト数			テキスト毎のわかりにくい割合		
	人数	平均(文)	標準偏差	テキスト数	平均(割合)	標準偏差
全体	49 人	11.88	7.76	72 文	0.16	0.14
NS	23 人	13.52	7.78	72 文	0.19	0.15
NNS	26 人	10.42	7.59	72 文	0.14	0.15

結果、わかりにくいと感じたテキスト数の平均は NS が 13.52 文, NNS が 10.42 文で、テキスト毎のわかりにくい割合の平均は NS が 0.19, NNS が 0.14 であった。この結果は、NS の方が NNS よりも、わかりにくい文を多く指摘したことを示している。大崎 (2020a) では、NS が多く回答したわかりにくい理由に、「日本人が持つ仕様書や日本語に対する規範意識」を指摘した。このような規範意識が原因となって NS の回答数が多くなっている

可能性が考えられる。

図1は、テキスト72文について、NSのわかりにくい割合をX軸に、NNSのわかりにくい割合をY軸に取った散布図である。このNNSとNSの割合について相関関係を確認した。ただし、わかりにくい割合はNNS・NSともに正規性が棄却された( $p < .01$ )ことから、スピアマンの順位相関係数を利用した。結果、NNSとNSのわかりにくい割合には強い相関( $rs = .814, p < .01$ )がみられた。すなわち、NNSにわかりにくいテキストとNSにわかりにくいテキストには、一定の共通点が見られたといえる。

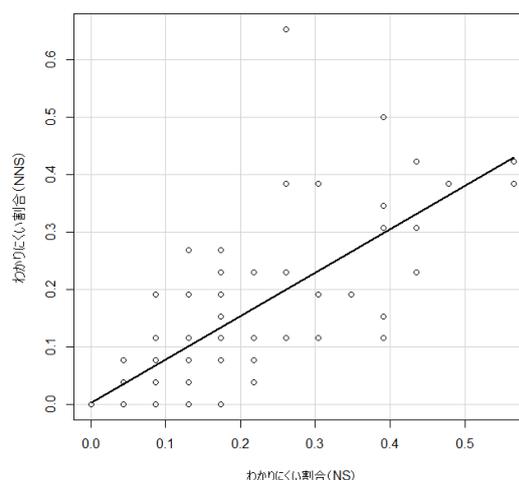


図1 わかりにくい割合の散布図

#### 4-2. クラスタ分析の結果と考察

NNSとNSのわかりにくい割合から階層的クラスタ分析を行い、テキストを分類した。距離はユークリッド距離を、クラスタの計算手法にはワード法を用いた。図2は、階層的クラスタ分析の結果である。

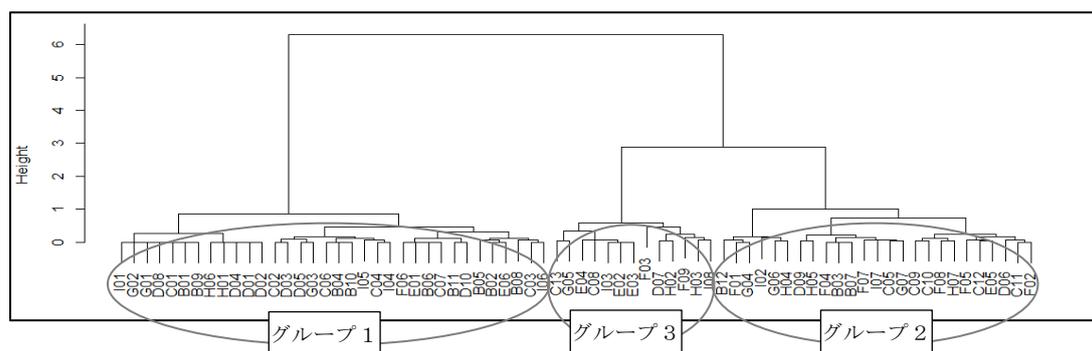


図2 クラスタ分析の結果

階層的クラスタ分析では3つ集団で最適な分離が得られた。その3つの集団のわかりにくい割合をNNSとNSに別け、表3にまとめた。

表3 グループの毎のわかりにくい割合

	グループ1		グループ2		グループ3	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
全体	0.05	0.04	0.20	0.05	0.40	0.06
NS	0.07	0.05	0.23	0.09	0.40	0.10
NNS	0.03	0.04	0.17	0.06	0.39	0.10

図3は、分類された集団をマーカー(○△+)にして、図1を再作成し、おおよそその集団を円で示したものである(◇□の印は後述)。表3の数値および図3の集団の分布を見ると、グループ1からグループ3までが階段状に連なっていることがわかる。つまり、NNSとNSの双方がわかりにくいと感じる割合が増えるに従って、3つの集団が分離されていることがわかった。

続いて、NNS・NSがともにわかりにくいと指摘したグループ3の特徴を確認する。グループ3に分類されたテキストは13文で、その中からテキスト3例

(図3の□印)を選択した。このテキスト3例と、わかりにくい割合を表4にまとめた。

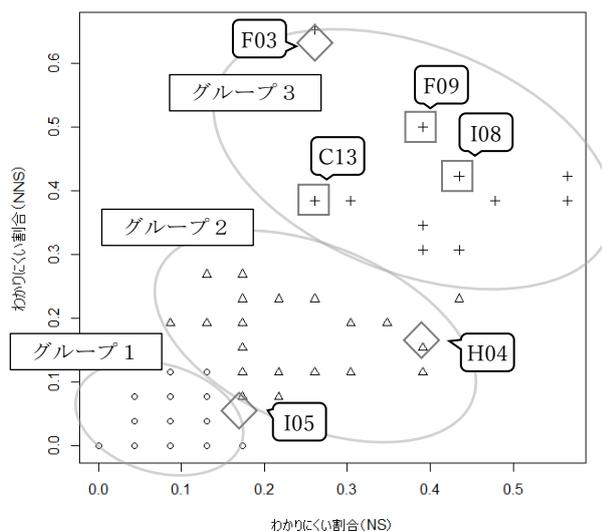


図3 わかりにくいと感じる文の分類

表4 グループ3に分類されたテキストの例

ID	テキスト	NS	NNS
I08	本人確認ができない場合でもシステムには登録することとし、登録された情報が未確認である旨がシステム上明らかになるような機能を持たせるとともに、システム内では本人確認ができた技術者と本人確認ができていない技術者の技術者情報は、フラグを立てるなどレベルを区別して管理する。	0.43	0.42
C13	動物検査業務を行うのに必要な各種通知等の情報を横断検索照会する業務である。	0.26	0.38
F09	ただし、デファクトスタンダードとして広く利用されている製品については、必ずしもオープンな製品でなくてもよい。	0.39	0.50

I08は長文である。この文のわかりにくい理由では、NNS・NSともに長文であることを直接指摘したのことが多い。大崎(2020a)では、長文はNNS・NSともに多くの人が指摘したわかりにくい理由であり、I08は133文字で調査テキストの最長の文であった。

C13は専門用語や複合語の使用である。わかりにくい理由では、NSが「横断検索照会」の「横断検索」の意味を指摘したの多いのに対し、NNSは意味の指摘に加え、漢字が連続することのわかりにくさを指摘したものがあつた。このように、同じ文をわかりにくいとしているが、表出したわかりにくい理由はNNS・NSで異なるものであつた。

F09はカタカナ語の使用である。このテキストはNNS・NSともにわかりにくい割合が高い。しかし、大崎(2020b)では、理解度テストの結果、NNSとNSのカタカナ語の正答率には有意に差があることを指摘しており、その指摘とやや矛盾する。一方で、わかりにくい理由を見ると、NNSがカタカナ語の使用を指摘しているのに対し、NSはカタカナ語の使用に加え、使用を控えるような指摘も見られた。このことから、NSの場合、本人がわかりにくいという理由以外にも、そもそもカタカナ語がわかりにくいという前提知識が

あり、その配慮から F09 をわかりにくい文と回答したことが考えられる。

#### 4-3. わかりにくい人数に有意差があったテキストの結果と考察

フィッシャーの正確確率検定を用いて、NNS と NS のわかりにくい人数に有意差のあるテキストの有無を確認した。結果、有意差 ( $p < .05$ ) のあるテキストは 3 文（前頁図 3 の◇印）であった。このテキスト 3 文と、わかりにくい割合を表 5 にまとめた。

表 5 NNS と NS のわかりにくい人数に有意差のあったテキスト

ID	テキスト	NS	NNS
F03	・本業務のカットオーバー後、オペレーティングシステム、ミドルウェアを含むソフトウェアのバッチ（サービスパック等）情報が公開された場合、必要な調査を実施し業務に影響がないことを確認した上でバッチ適用を実施すること。	0.26	0.65
H04	ただし、どちらの構築方法を選択した場合にも、運用フェーズにおいては本書記載の要件を満たすサービス利用型のサービスを提供する必要がある。	0.39	0.12
I05	本人確認の項目は、「氏名、生年月日、現住所、(性別)」+顔写真とする。	0.17	0.00

表 5 の F03 は、NNS に有意に多いケースで、わかりにくい理由にはカタカナ語の指摘が多くみられた。前節で取り上げた F09 もカタカナ語を使用していたが、F09 が NNS・NS とともにわかりにくい文と回答したのに対し、F03 は NNS の回答は多くあるが、NS の回答は少ない。これは NS には十分に定着したカタカナ語が使用されたことが考えられる。そのため、配慮が必要と認識されず、わかりにくい文と回答されなかった可能性がある。幸地（2008）をはじめ多くの文献で、NNS が持つカタカナ語のわかりにくさが指摘されている。その指摘を裏付ける結果であったと考えられる。

H04 と I05 は、NS に有意に多いケースで、繰り返し表現（「サービス」の重複）や、あいまいな記号（括弧やプラス記号の意味）の使用などの指摘がみられた。これらは、先に挙げた日本人に多い「日本語や仕様書に対する規範意識」からくるものと考えられる。

#### 5. まとめ

本研究では、「NNS と NS とで、わかりにくいと感じる文にどのような違いがあるか」を考察した。相関分析及びクラスター分析の結果から、「NNS と NS とで、わかりにくいと感じる文には共通点がある」ことが明らかとなった。一方で、わかりにくいと感じた理由を見ると、同じ文であっても NNS と NS とで理由に差がみられるものもあった。さらに、カタカナ語や繰り返し表現、あいまいな記号を使用した文など、NNS と NS とでわかりにくさに差がみられる文もあった。

本研究の結果からは、専門文書の読解場面において「NS にとってはわかりにくい日本語が、NNS にとってはわかりにくい」という前提は、否定するには至らないが、「NNS と NS とが、わかりにくいと感じる日本語は共通している」という仮説を支持するものであったといえる。

日本語教育では、NNS の不足する能力を向上させる「教育」の視点あるいは、不足する能力に合わせた日本語を使う「便宜を図る」視点から研究がなされることが多かった。

本研究では、「NNS と NS の両者に共通してわかりやすい日本語」を「共通してわかりにくい文」という観点から報告した。仮に、その「共通してわかりにくい文」を修正することができれば、「NNS と NS の両者に共通してわかりやすい日本語」すなわち、「多くの人にわかりやすい日本語」の実現につながると言える。

本研究の結果を受け、大崎(2021)では、専門文書内にある NNS と NS に共通してわかりにくい文を統計的に推定する手法を明らかにした。併せて、その簡易な手法を用いて、わかりにくい文を可視化するライティング支援ツール「わかりにくさ計算機(簡易版) 1.0.0」(<https://oosakiken1.github.io/wakariyasuinihongo/calculation.html>)をデモ公開した。このような研究も「多文化共生社会に向けた日本語支援」の一つの形となるのではないかと、筆者は考えている。

#### 付記

本稿は早稲田大学大学院日本語教育研究科に提出した修士論文を基に、新たな考察を行った内容である。ご指導くださった李在鎬先生には多大なる感謝を申し上げる。

#### 参考文献

- (1) 一般財団法人テクニカルコミュニケーター協会編著 (2016) 『日本語スタイルガイド第3版』テクニカルコミュニケーター協会出版事業部
- (2) 岩田一成 (2016) 『読み手に伝わる公用文—<優しい日本語>の視点から』大修館書店
- (3) 遠藤織枝 (2016) 「介護のことば—そのわかりにくさの実際—」野村雅昭・木村義之編『わかりやすい日本語』第2部第5章, くろしお出版, 201-224.
- (4) 大崎健一 (2020a) 「職場で働く外国人と日本人にとって、わかりにくいと感じる専門文書の中の日本語の特徴—IT 企業における「システム仕様書」を使った印象アンケート結果から—」『早稲田大学日本語教育学会 2020 年秋季大会予稿集』, 10-13.
- (5) 大崎健一 (2020b) 「職場で働く外国人と日本人にとって理解度が低くなる専門文書の中の日本語の特徴—IT 企業における『システム仕様書』を使った理解度テストの結果から—」『計量国語学会第六十四回大会予稿集』, 31-36.
- (6) 大崎健一 (2021) 「専門文書内のわかりにくい文の推定—多文化共生社会に向けたライティング支援のための考察—」『計量国語学会第六十五回大会予稿集』, 1-6.
- (7) 厚生労働省 (2019) 「『外国人雇用状況』の届出状況まとめ (本文) (平成 30 年 10 月末現在)」 <https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000472892.pdf> (2021 年 9 月 30 日閲覧)
- (8) 幸地司 (2008) 「外国人プログラマ向け設計書の留意点」『エンジニアマインド Vol.9』大日本印刷, 62-71.
- (9) 田中牧郎 (2016) 「医療用語のわかりにくさの分類と対応策—医師への調査結果の分析—」野村雅昭・木村義之編『わかりやすい日本語』第2部第4章, くろしお出版, 183-200.
- (10) 館岡洋子 (1996) 「文章構造の違いが読解に及ぼす影響—英語母語話者の日本評論文の読解—」『日本語教育』88, 74-90.

## 中国人日本語学習者の意見文における論証

前川孝子 (聖学院大学)

### 1. はじめに

本研究の目的は、中国人日本語学習者が書いた作文における論証の特徴について明らかにすることである。ここでいう論証とは、「意見に対する論拠の配列や組み合わせによって、意見を正当化すること」である。論証に注目することにより、中国人日本語学習者が書いた意見文が、どのようにして意見を正当化し、読み手を説得しようとするのかを知ることができる。この論証に関わる問題を表現効果という観点から考察する。

表現効果に関して、半沢(1989:142)は、「結果として表現の目的あるいは効果に対して有効性を持ちうる」表現価値を実現するために、表現の工夫がなされるとしている。意見文において「効果」という点で最も重要なものは論証であり、論拠の独自性や論証全体への関与の仕方が、どのような表現効果を持つかが大きな問題となる。従来の日本語教育では、学習者が産出した意見文の文章構造研究において、文章の要素の配列、構成パターン、意見や主張の出現位置、文章型などが注目されてきた。しかし、論証の表現効果に焦点を当てた研究は行われてこなかった。

一方、中国語の作文に関し、Liu(2005)は、アメリカと中国の、議論文に関するオンライン教材を三つずつ比較分析し、中国では例証法・演繹法・反証法などの論証方法が使用されていることを指摘し、英作文の論証と異なり中国では反論を議論の技法の一つとしてしか扱っていないことを特徴としている。しかし、中国語で前提とする作文構成の枠組みへの考慮が欠けているため、このような特徴が生じた理由は明らかではない。

本研究では、中国人日本語学習者が書いた作文に対して、中国の議論文の論証の枠組みを用い中国語に即して分析を行っていくことを試みる。ここでいう議論文とは、「意見の論述を主たる表現方法とし(以议论为主要表达方式)」(庄他編 2003:380)た文章であり、論拠を伴って意見を書くものである。これにより彼らが、どのような枠組みを前提として、論証を説得的にするための工夫を行っているのか、明らかにすることができると考える。

### 2. 資料と分析方法

#### 2-1. 資料

資料として、日本語能力が中上級以上で、日本への留学経験がなく、中国語を母語とする日本語専攻の中国人大学生(2年生以上)が書いた51編の意見文を用いる。調査対象者は、瀋陽市内のA大学計22名(日本語能力は上級2名・中上級20名)、大連市内のB大学計29名(日本語能力は上級23名、中上級6名)、合計51名である。対象者は2年生時に“日本語作文”の授業を受けている。「水」をテーマに、60分以内で、辞書を使用せず、日本語で600字程度の作文を手書きで書いてもらい、どのようなことを考えながら作文を構成したか質問をした(調査日時2018年6月)<sup>(1)</sup>。資料にはcs1からcs51の番号を付した。

## 2-2. 分析方法

本研究では、中国の議論文の論証法の枠組みにもとづき、分類基準を設定した。Kirkpatrick (2002) は、中国の修辞学・作文の教科書・指導書はほとんど同じことが述べられていると指摘している。実際に、1980年代から2010年代までの指導書を見ると記述の精粗は違っても、基本的な定義や概念には変わりはない。そのため、これらの著書に記されていることは著者個人の見解というより、中国における通説と考えてよいと思われる。

そこで中国の作文指導書に共通に見られる概念設定に基づき、論証を、論拠の用い方にもとづいて「事例」「例」「名言」「比喩」「対比」「反対仮説」と「譲歩」に分ける。それらを定義とともに整理したものが表1である。例と譲歩は、中国の議論文には見られないが、日本の意見文・小論文では用いられるので加えた。

表1 論証の分類基準

論証の種類	論証の詳細
事例	論拠を事例として使用して証明する。事例は、実際に起こった事件や、起伏を有する物語のことをいう。
例	論拠を例として使用して証明する。例は、“例を挙げる”というような表現で示される一般的な事物やくり返し経験される事象を指す。
名言	論拠を権威のある言葉として使用して証明する。
比喩	論拠を比喩として使用して証明する。
対比	反対または異なる論拠を比較しながら証明する。
反対仮説	論拠を反対仮説として用い、それを否定することで主張を証明する。
譲歩	主張と相反する論拠をあげて、主張を限定する。

実際の文章においては、このような論拠の使い方とともに、論拠と意見の結びつけかたも問題となる。ここには、書き手がどのようにして正しい結論にたどりついたかという「推論」を示す側面と、そのような過程を経てたどりついた結論を読み手に理解させる「説得」を行うという側面がある。「説得」という側面から見ると、実際の文章の中では、単に書き手の意見や主張に対して論拠を示すことで論証が終わるのではなく、両者の結びつけ方によって、より効果的な論証がなされる。

こうした側面を分析するため、石橋(2007)の「演繹」「帰納」という概念を用い、論証の叙述を演繹型と帰納型に分ける。演繹型とは、課題に対する主張を述べたあと、論拠を述べる叙述方法である。帰納型とは、論拠を述べたあと、主張を述べる叙述方法である。

## 3. 結果

結果を表1にまとめた。表の中、「数」は1編の中の異なる論証の数である。「学」は「小中高校時代に学習した作文を真似した」、「日」は「日本語の授業で学習した作文を真似した」、「易」は「書きやすい」、「説」は「説得力がある」、「評」は「良い評価になる作文だと思う」、「多」は「出来るだけたくさんの方の文を書こうと思った」である。

対象となった意見文では、「事例」「例」「名言」「対比」「譲歩」の論証が見られ、「比喩」

「反対仮説」は見られなかった。「名言」が使われるのは、中国の議論文と共通である。また、中国の修辞学における「排比」のような書き方の意見文が2編あった。排比とは、「三つ以上の、構造が同一もしくは相似しており、意味に関連性があり、語気が一致している連語もしくは文を並べ、一つの全体を形成するもの」<sup>(2)</sup> (王 2004:264) である。これらは、「排比を使うと言葉の勢いが強まるので、力強い論理を強めたり、ある種の強烈であふれ出る感情を表現するのに適している」<sup>(3)</sup> (王編著 2006:253)。

議論文でみられない譲歩の論証を用いた2編のうち、1編は、構成意識に関する回答から、日本語の授業で学習した作文を真似した作文であった (cs20)。もう1編は、同じ調査項目で「その他」に回答がされており、「難しいと思います。」と、課題作文に対する感想が書かれており、日本語の授業で学習した作文を模倣したという意識は見られなかった。

論証の叙述方法に関しては、帰納型か演繹型かという特定の傾向が見いだせないが、一編の意見文中に帰納型もしくは演繹型の論証が複数存在する場合が少なくない。なお、意見を述べるだけで、論証がない文章が1編 (cs6) あった。

構成意識の点では、「小中高校時代に学習した作文を真似」したものが、「日本語の授業で学習した作文を真似」したものよりも多く、国語教育の影響が強いことを示している。

以下、具体的な例を示す。数字は段落番号、丸数字は段落番号である。

例(1)では、日本人の曖昧さは水と似ているという文⑧の主張に対し、文⑩から文⑮までが事例による論証である。

#### 【演繹型】例・事例

(1) 3⑧日本人の曖昧さは水と似っている。

4⑨あるストーリーが読んだ。

⑩日本人とアメリカ人はある商売について話し合った。

⑪第一番目、日本人は何も言わなくて、ずっとアメリカ人の話を聞いた。

⑫第二番目、相変わらず何も言わなくて、アメリカ人の話を聞いた。

⑬第三番目、日本人は直接的にこの商品のデメリットを指摘し、合理的な価格をアメリカ人に説明した。

⑭実は、前のふたつの話について、日本人は後で、アメリカ人の話を検討し、市場の資料を整理し、一番の提案を出すまでした。

⑮水のように、直接的な態度をとらなくて、時間の力を借り、一番の成功ができた。

5⑯もし、水は命があれば、その生活スタイルはたくさんの所が人に勉強されるべきだ。

⑰強い相手に対し、勇しく時間をとって、一番の解決法を探し、成功まで努力する。

⑱日本人の曖昧さもその所から勉強したのだろうか。

(題名「水と日本人の曖昧さ」 cs31)

例(2)は、文⑯が主張であり、⑰が名言の論証である。

#### 【帰納型】名言

(2) 3⑯「上善若水」というのは、上品なやさしさの定義である。

⑰水は生命の欠せないものとして、各種の生物の生命を維持している。

(題名「水のような人格」 cs24)

例(3)は、文⑬が主張となり、文⑭、文⑯、文⑰は、例の論証である。この文章では、下線のとおり、文⑮「おばあさん」、文⑱「お母さん」、文⑲「幼いころの女の子」と、年代を追って配列され、中国の修辞学における「排比」となっている。

**【演繹型】例・例・例**

(3) 3⑬女性のやさしいこと、やわらかいこと、豊富な感情などが全部水の特徴に似ていると思う。

⑭水は柔軟で、攻撃されても、その情勢に沿って形を変化し、その後もどのように回復できる。

⑮それはおばあさんのことようで、わがままにしても許すことができる。

⑯水はやさしくて、春になると、水に流れたところ全部花が咲き始まる。

⑰それはお母さんのように、子供に全力を尽くして育て、何の報酬を求めない。

⑱ある時水が氾濫し洪水になることもある。

⑲それは幼いころの女の子のように、怒る時もある。 (題名「水と女性」cs26)

例(4)は、文⑫が主張であり、文⑬、文⑭が論拠となっている。文⑬、文⑭は、食物と水の関係が逆であり、対比の論証である。

**【演繹型】対比**

(4) 2⑫それから、水は生命の源と思われている。

⑬米、肉などの食物を食べないで、水を飲むなら、一週間ぐらい生かすこともできる。

⑭水を飲まないで、食物をどんなにたくさん食べると、三日ぐらい生かすことになる。 (題名「普通の水、代わらないもの」cs42)

例(5)は、文⑨が主張である。文⑥が譲歩(反論)となり、文⑦で再反論を行っているので、譲歩の論証である。

**【演繹型】譲歩**

(5) 3⑥確かに、水よりもっとも重要なものがある。

⑦空気がないなら全ての生命体は何分間で死んでいたと思う。

⑧でも空気だけがあれば生命が誕生しないと思う。

⑨今きている生命にとって一番重要なのは空気、まだ誕生していない生命にとって一番重要なのは水ということだ。 (題名「生命の源」cs29)

#### 4. 考察

論証に関しては、例による論証が比較的多く、2例だけではあるものの譲歩が存在するのは、一般の議論文と異なる。しかし、名言が使われるのは、議論文と共通している。一方、論証の叙述方法に関しては、帰納型か演繹型かに特定の傾向が見いだせず、一編の中に混在しているものが少なくない。

名言は修辞的表現であると同時に、社会的な公認を受けた常識・意見である。修辞による説得効果の増大や、社会的権威による主張の裏付けは、議論文と共通する関心と言える。

2例だけではあるものの排比が見られるのも同様の関心と言える。

例による論証は、作文の課題そのものが比較的単純であることによる影響も考慮すべきであるが、日本語で書くということで、日本語の授業の影響も考えられる。譲歩についても同様のことが指摘できる。

演繹型か帰納型かに特定の傾向が見いだせないのは、意見が複数回書かれ、それに対して複数の論拠が書かれるという文章構成からの帰結である。中国の議論文が「事例や引用を数多く用い、複数回にわたって意見を提示する」(前川 2020:38) ことと符合している。日本の意見文や小論文において、「演繹」もしくは「帰納」のいずれかの叙述方法のみを用いる傾向があるのに対し、文章構造の上で大きな違いがあることを反映している。

## 5. まとめと今後の課題

中国人日本語学習者が書いた意見文には、文章構成の上で議論文の影響が強く残っている。一方、論証に関しては、名言の使用のように議論文と共通する部分と、例や譲歩の使用のように日本語授業からの影響と考えられるものが混在している。

なお、構成意識と論証の叙述との相関関係については、今後の分析課題としたい。

### 注

- (1) JSPS 科研費 JP16K02795 代表木戸光子, 研究テーマ「文章構造における誤用分析に基づく文章表現辞典の開発」において使用された課題文と同一のものを用いた。
- (2) 排比, 就是把三个以上结构相同或相似, 意义相关, 语气一致的词组或句子排列起来, 形成一个整体。(王 2004:264)
- (3) 运用排比能增强语势, 故而适用于强有力的说理和表达某种强烈奔放的感情。(王編著 2006:253)

### 参考文献

- (1) 石橋玲子 (2007) 「日本語学習者の文章構成における第1言語の影響—中国語母語話者の論説文を対象に—」『茨木大学留学生センター紀要』(5), 1-10.
- (2) 半沢幹一 (1989) 「表現の技法」『講座日本語と日本語教育 5 日本語の文法・文体 (下)』明治書院, 140-160.
- (3) 前川孝子 (2020) 「日本の小論文と中国の議論文における論拠の特徴」『表現研究』(111), 31-40.
- (4) 庄涛・胡郭骅・梁冠群主编 (2003) 《写作大辞典》汉语大词典出版社
- (5) Kirkpatrick, Andy (2002). Chinese Rhetoric through Chinese Textbooks: Uniquely Chinese?. Xing Lu, Wenshan Jia, and D. Ray Heisey (Eds.), *Chinese communication studies* [electronic resource]: contexts and comparisons, 245-260.
- (6) Liu, Lu (2005). Rhetorical education through writing instruction across cultures: A comparative analysis of select online instructional materials on argumentative writing. *Journal of Second Language Writing*, 14 (1), 1-18.

表 1 論証の分析結果と学習者の構成意識

ID	論証の種類と叙述の型	数	構成意識					
			学	日	易	説	評	多
CS1	【帰納】事例→【帰納】例	2	1	-	1	1	1	-
CS2	【帰納】例	1	-	1	-	1	-	-
CS3	【帰納】例→【帰納】例・例→【演繹】例	3	-	-	-	1	1	-
CS4	【演繹】対比→【演繹】例→【帰納】例	3	-	-	-	1	-	-
CS5	【帰納】例・例・例・例→【帰納】例→【帰納】例	3	-	-	-	-	-	1
CS6	論拠がない	0	1	1	1	1	1	1
CS7	【演繹】例→【演繹】例→【演繹】例→【帰納】例	4	1	-	-	-	-	1
CS8	【演繹】例→【演繹】名言・名言	2	-	-	-	-	-	-
CS9	【演繹】例→例→例→【帰納】例	2	-	-	-	-	-	1
CS10	【帰納】例→例→例→事例→事例→例→例→例	1	1	-	1	-	-	1
CS11	【帰納】名言→例	1	-	-	-	-	-	1
CS12	【帰納】例→【演繹】例→例→【帰納】例→【演繹】例	4	1	-	1	1	1	1
CS13	【帰納】例	1	1	-	-	-	-	1
CS14	【帰納】例→【帰納】例→【帰納】例	3	1	-	-	-	1	-
CS15	【帰納】例→【帰納】例→【帰納】例	3	1	-	-	-	-	-
CS16	【演繹】例→【演繹】例→【帰納】例・例・例	3	-	-	-	-	-	1
CS17	【帰納】例	1	1	-	-	1	-	-
CS18	【帰納】例・例	1	-	1	1	1	-	-
CS19	【帰納】例→例→例→例→例→例	1	1	-	1	-	1	1
CS20	【帰納】例→【演繹】譲歩→事例	2	-	1	-	-	-	1
CS21	【帰納】名言→【帰納】例→【帰納】名言	3	1	1	-	1	-	-
CS22	【帰納】事例→例	1	1	-	-	-	-	-
CS23	【帰納】例→【帰納】名言→【帰納】名言	3	1	-	-	-	-	-
CS24	【演繹】例→名言→【帰納】例→名言	2	1	-	-	-	-	-
CS25	【帰納】事例→事例→事例	1	1	-	-	1	1	-
CS26	【帰納】事例・例・例・例	1	-	1	1	1	-	-
CS27	【帰納】名言→【演繹】例・例・例→【演繹】例・例・例→【演繹】例・例	4	1	-	1	1	-	-
CS28	【演繹】例・例・例・例・例	1	-	-	1	-	-	1
CS29	【帰納】例→【帰納】譲歩	2	-	-	-	-	-	-
CS30	【演繹】例・例・例→【帰納】例・名言・例	2	1	1	1	1	1	1
CS31	【演繹】例→【演繹】事例	2	-	-	1	1	1	-
CS32	【演繹】事例・事例・例	1	-	-	1	-	1	1
CS33	【演繹】事例・例→【演繹】例	2	1	-	1	-	1	-
CS34	【帰納】例・例→【帰納】例・例	2	-	-	-	-	-	1
CS35	【演繹】例・例・事例→【帰納】例	2	1	1	-	-	-	1
CS36	【帰納】例→【帰納】例・名言→【帰納】例→例	3	-	-	-	1	1	-
CS37	【演繹】事例→【演繹】例→【帰納】例→【帰納】例	4	1	-	-	-	-	-
CS38	【演繹】例→【演繹】例	2	1	-	1	1	-	1
CS39	【帰納】例→【演繹】例→【帰納】例	3	-	-	-	1	-	-
CS40	【演繹】例→【演繹】名言→【演繹】例・例→【演繹】例	4	-	-	-	-	-	1
CS41	【演繹】例・例・例→【演繹】例・例	2	1	-	-	-	-	1
CS42	【演繹】例→【演繹】対比→【演繹】例	3	1	-	-	1	-	-
CS43	【演繹】例・例・例・事例→【帰納】名言	2	1	-	1	-	-	1
CS44	【帰納】事例・事例→【帰納】例	2	-	-	-	-	-	-
CS45	【帰納】事例	1	-	-	-	-	-	1
CS46	【帰納】事例	1	-	-	-	-	-	-
CS47	【演繹】例→【演繹】例・例→【帰納】例	3	1	-	1	1	-	-
CS48	【演繹】例→【演繹】例・例・例・例→【演繹】例	3	1	-	-	-	-	-
CS49	【帰納】事例	1	1	-	-	-	-	1
CS50	【演繹】名言→【演繹】例・例	2	1	-	1	1	-	1
CS51	【演繹】例・例・例→【演繹】例	2	-	-	-	-	-	-
合計		-	28	8	17	20	12	23

## 日本の哲学文献を主題とした日本語ライティング教育

—前近代の文献を演習形式で学びながら—

山畑倫志（北海道大学）

### 1. 活動の背景

本発表の目的は、日本の哲学をテーマとした上級学習者対象の演習授業と、その中で行われるアカデミックライティングの学習の実践内容について報告し、上級の日本語教育に寄与すると考えられる成果を示すことである。

まず、本発表でとりあげる授業の背景について簡単に説明する。本授業を含む日本語コースでは、2020年度より「日本語演習」と題する科目群を開講している。この科目群は主に上級日本語の学習者を対象に、科目ごとに個別のテーマを定め、演習形式で学習を行うとともに、日本語の運用能力を高めることを目的として設置された。受講者の専門は問わず、様々な部局やプログラムに所属する者が受講できる。

発表者が担当している「日本語演習（日本哲学）」はその科目群の一つであり、日本の前近代の哲学、主に仏教と儒学を中心とした哲学者たちに焦点を当てて演習授業を行っている。

本授業のように、特定の教科やテーマを設定した語学教育は CBI（Content Based Instruction）やイマージョン（Immersion）、CLIL（Content and Language integrated Learning）といった教授法理論に基づき多くの教育機関で初級から上級科目まで広く実施されている。それらの違いについて内容や評価面に注目して示すと次のような関係となる。[池田 2011:4 を改変]



図1 内容を主とする教授法の比較

本授業は個別のまとまった内容を扱いながらも、アカデミックライティング能力の向上も目的としているため、上記の中では CLIL に基づいた授業が適切であると考えられる。一方、CLIL はその枠組みとして 4 つの C、すなわち内容 (Content)、言語 (Communication)、協学 (Community)、思考 (Cognition) を設け、それに基づいた原則の 1 つとして「内容学習と語学学習の比重は 1 : 1 である」を掲げている。[池田 2011:6]

しかし、コース全体をみると、日本語演習科目と並行して、言語の運用能力向上を主眼

とした上級科目が存在する。その中での日本語演習科目の意義は大学初年次における一般教養科目により近づくため、より語学教育に目を向けながらもより内容面に傾斜した教授法が望ましい。実際に日本語演習科目は「日本哲学」のようなテーマを指定して実施されている。この授業で「日本哲学」をテーマとした理由は、過去の文献の積みあげを前提として議論が展開するため、日本語演習科目に向いていると判断したためである。

## 2. 授業実践

### 2-1. 授業の流れ

次に授業の方針と具体的な活動について述べる。本授業の方針としては「日本研究」を専門としない学習者に対して、日本哲学、特に仏教や儒学のように、日本の文学や思想、あるいは社会構造の背景にある哲学を体系的に理解すること、同時にアカデミックライティング能力を向上させることを目的として、授業計画を立てた。

表 1 授業概要

第 1 部	日本哲学の位置づけ	「日本哲学」の特質、インド哲学と東アジア インド仏教と東アジアに伝わるなかでの変化活動：レポート テーマ：「インドと中国の霊魂観の違いについて」
第 2 部	仏教が日本で求められた役割	仏教の受容と内面化（聖徳太子、最澄、空海） 活動：ディスカッションとレポート テーマ：「天台宗と真言宗が日本にもたらした影響」
第 3 部	日本的な発展を示す仏教	末法思想と社会の変化 浄土と死生観・地獄 念仏（法然、親鸞）、禅（臨済禅、道元）、法華（日蓮） 活動：ディスカッションとレポート テーマ：「中国・朝鮮と日本における仏教理論・実践の展開がなぜ異なるのか」
第 4 部	朱子学を中心とした政治と道徳	仏教に対する朱子学の役割 日本における朱子学と批判 伊藤東涯、荻生徂徠 活動：ディスカッション テーマ「朱子学と陽明学が日本でどう変質したか」

内容面ではまず第 1 部において日本の哲学議論の前提となるインド哲学、仏教、中国哲学について扱った。その後、第 2 部では仏教導入から定着まで、第 3 部では日本的な仏教の展開、第 4 部では朱子学とその批判というように歴史的な順序に沿って進めていった。その理由としては哲学的な議論は前の時代の議論を参照して進むことが多く、前後の文脈なく人物や著作を取り出して扱うことが難しいからである。

## 2-2. 素材の真正性と古典資料

CLIL の原則の 1 つに「オーセンティック素材」(新聞、雑誌、ウェブサイトなど) の使用を奨励する」とあり、真正性 (authenticity) が高い素材が推奨されている。しかし、現代日本語ではない古典テキストを扱う場合には、真正性のある程度擬制にする必要がある。漢文や前近代の日本語で書かれたテキストは、多様な専門を持つ受講生には適切ではないことはもちろんだが、現代語に翻訳されたテキストについてもそのまま日本語演習の素材として用いるには問題がある。

まず問題となるのは現代の文脈とは異なる文脈に依存するテキストが多いことである。一般の日本語学習者にとって、日本の哲学、特に前近代の仏教や儒学については小説や漫画、新聞、読解教材などで断片的に接することはあるが、様々な哲学思想を関連付けて把握することのできる機会は多くない。特に中世の禅思想や近世の朱子学のように、しばしば日本哲学を代表するものとイメージされる哲学は、そこに至るまでの様々な議論を前提として論を展開するという文脈依存的な性質が大変強い。たとえ現代語に翻訳された素材とはいえ、そのような文脈を共有しないまま直接テキストに触れると、無闇に難解である、あるいは形式主義が過ぎるというような誤解が生じることが多い。

そのため、正しい理解のために学習者の母語で書かれた入門書などを事前学習として課することはある程度有効である。しかし、過去の著作をまとめた概説書や入門書などには編者や著者の解釈が一定程度反映された形でまとめられており、内容の学習においては適さない場合もある。

表 2 教材例『正法眼蔵随聞記』

<small>しょうぼうげんぞうずいもんき</small> 『正法眼蔵随聞記』 <small>えいじょう</small> 懷辨著 (道元の弟子、13 世紀) [水野 1992] を参照し作成
<p>あるとき、私は<small>だうげんぜんし</small>道元禪師に尋ねた。</p> <p>仏教を学ぶ者が、もし「自分がそのまま仏法である。外に向かって求めるべきではない」と聞いて、この言葉を信用して、今までやってきた修行をやめて、生まれたままの気持ちでよいことも悪いこともして一生を過ごそうと言ったとしたら、こういう考えはどのようなのでしょうか。</p> <p><small>だうげんぜんし</small>道元禪師が答えた。</p> <p>その考えは言葉と道理が適切でない。「外に向かって求めるべきではない」と言って修行をやめるならば、その行いを手段として求めていたことになる。それでは本当に「求めない」ということにはならない。ただ修行も本来仏法であると理解して、何も求めることなく、世俗のことや、悪いことは心の中でしたいとおもってもせず、仏教を学ぶ修行はやりたくなくてもがんばってやる。そのような行いによってよい結果を得ることがあっても、自分の心の中ではその前から求めることはなく、修行をすることこそが「外に向かって求めるべきではない」という道理にかなったものである。</p>

表3 教材・課題例「浄土思想について」

<p>課題：浄土思想と従来の仏教の対立</p>	
<p>法然<sup>ほうねん</sup>を激しく批判した明恵<sup>みょうえ</sup>はもともと法然に好意的でしたが、法然の死直後にでた『選択本願念仏集』を読んだことにより、法然の考えに敵対し、激しい批判を浴びせるようになりました。その際の著作が『摧邪輪』<sup>さいじやりん</sup>です。そのなかで明恵は法然の理論には「菩提心<sup>ぼだいしん</sup>を捨てる過失」があるとしています。菩提心<sup>ぼだいしん</sup>とは「さとりを求める心」であり、菩提心<sup>ぼだいしん</sup>があることにより、戒律を守ったり様々な修行をして、さとりを求めていくことができると明恵は考えています。</p> <p>明恵<sup>みょうえ</sup>はそれまでの仏教の基本であった修行をすることにより、さとりに近づくことができるという主張を持っていました。明恵<sup>みょうえ</sup>が指摘した法然<sup>ほうねん</sup>の「菩提心<sup>ぼだいしん</sup>を捨てる過失」は次の5つに分類されます。この明恵<sup>みょうえ</sup>の主張は法然の死後になされますが、もし明恵の主張への反論の機会があったとすれば、法然<sup>ほうねん</sup>はどのように反論するでしょうか。</p>	
<p>『選択本願念仏集』<sup>せんぢやくほんがんねんぶつしゅう</sup>（法然<sup>ほうねん</sup>著、1198年） [石上・佐藤 1971] を参照し作成</p>	<p>『摧邪輪』<sup>さいじやりん</sup>（明恵<sup>みょうえ</sup>著、1212年） [石上・佐藤 1971] を参照し作成</p>
<p>「16. 釈迦<sup>しゃか</sup>が弟子の舍利弗<sup>しゃりほつ</sup>たちに阿弥陀の名前を伝えるようお願いしたこと」</p> <p>よくよく考えてみれば、生死の迷いの世界からすぐに離れようと思うなら、二種類のすぐれた方法のなかで、聖道門はほうっしておいて、浄土門を選んで入りなさい。浄土門に入りたいと考えるのなら、念仏という正しい行<sup>ぎょう</sup>と、様々な行<sup>ぎょう</sup>の二つのうち、様々な行<sup>ぎょう</sup>は投げ捨てて、念仏という正しい行<sup>ぎょう</sup>を選ぶべきである。この正しい行<sup>ぎょう</sup>を実践しようと思うのならば、極楽に往生するための正しい行為と補助的な行為のうち、正しい行為をひたす実践しなければならない。この正しい行為とは仏の名を唱えることである。念仏を唱えれば必ず極楽に往生するのである。なぜならば、これが仏の本願であるのだから。</p>	<p>「菩提心<sup>ぼだいしん</sup>を捨てる過失」</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 菩提心<sup>ぼだいしん</sup>を極楽に往生するための行為としない過失</li> <li>2. 阿弥陀<sup>あみだぶつ</sup>仏の本願<sup>ほんがん</sup>のなかに菩提心<sup>ぼだいしん</sup>が説かれていないという過失</li> <li>3. 菩提心<sup>ぼだいしん</sup>を限界のある小さな利益とする過失</li> <li>4. 『無量寿経』<sup>むりょうじゆきやう</sup>には菩提心<sup>ぼだいしん</sup>について説いていないという過失</li> <li>5. 菩提心<sup>ぼだいしん</sup>は念仏の妨げになると主張する過失</li> </ol>

上記のような問題は CLIL の枠組みにある「内容」と「思考」の連結を阻害してしまう。そこで原文読解の言語上、文脈上の困難を低減し、なおかつ原文の趣旨を反映した教材作成が必要となる。本授業では、仏教経典や哲学者たちの著作を上級学習者に適した表現で翻訳して教材とし、また授業内ではその著作が置かれた文脈や術語の説明に時間を配分した。表 2 と表 3 はそれぞれ教材および課題として用いた資料である。

これらの教材を授業内で活用するにあたっては、毎回の授業では著作内の議論の背景となる哲学議論、社会状況について説明した。

### 2-3. ディスカッション

本授業では術語や概念についての質問を契機に、それらの理解について他の受講生に話してもらうことにより、随時ディスカッションを展開した。日本の哲学の特徴について、インドや中国との違いやその理由について議論した。

例えば中世の社会構造の変化と末法思想について説明した際には、中世の仏教寺院の財政基盤について質問が出たが、授業内で扱った内容をもとに、荘園をはじめとした中世日本の土地制度や仏教寺院の多面的な性格に議論が及んだ。それにより、比叡山延暦寺の重要性が理解され、さらに鎌倉仏教の創始者たちがなぜ最初は比叡山で学びながらも、山を下りて新しい考えを広めていったのかについて、教義面と社会状況の面から理解が共有できた。

### 2-4. 評価

評価対象は主にレポートである。評価する点は内容理解に基づいて主張を展開できること、日本語のレポートとして適切な日本語を使っていることの 2 点である。本授業では内容に傾斜して進めたことを反映し、提出されるレポートは、内容面の理解や根拠の提示は基準をよく満たしていた。

特に日本哲学の前提となる中国仏教の浄土宗や禅宗、また朱子学や陽明学についても副次的な効果として理解が進み、最終レポートでは中国と日本の哲学を広い視点から論じることができるようになっており、内容教育は一定の効果をあげたと評価できる。

一方、アカデミックな日本語としては不十分な場合が多く、接続表現やレポートに適した表現についてしばしば修正を要した。ただ、日本語の指摘は主にレポートのフィードバックで指導し、授業時間は内容理解とディスカッションに注力することにより、CLIL の 4 つの C である内容、言語、協同、思考のそれぞれに対応する活動を行うことができた。

## 3. 考察

「日本語演習（日本哲学）」の授業では、CLIL の枠組みを参照しながらも、内容学習への傾斜や真正性の妥協など、原理とされる項目を逸脱したところもある。ただ、そういった逸脱部分はコース内の他の科目によって補い合うことができるであろう

また本授業の事例は日本研究を専門とはしていないが、日本研究の諸分野に興味関心を持つ学習者に対して、その関心を満たしつつ、言語学習にも効果のある授業の一例となる。

特に前近代の哲学をテーマとして、日本研究を専門としない一般学習者に開講した事例は他分野をテーマとした授業の実施にも役立つものと考ええる。

今後の課題としては、言語教育の面をレポートのフィードバックだけではなく、授業時間内に組み込む工夫をする必要がある。

#### 参考文献

- (1) 和泉伸一・池田真・渡部良典（2012）『CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第2巻 実践と応用』上智大学出版.
- (2) 水野弥穂子（1992）『正法眼蔵随聞記』筑摩書房.
- (3) 石上善應・佐藤成順（1971）『日本の名著 5 法然』中央公論社.

## 中国の大学における日本語専攻の学生と教員が抱く ライティング学習と教育に関するビリーフ

—学生と教員の違いを中心に—

阿部新（東京外国語大学）・中島祥子（鹿児島大学）・村岡貴子（大阪大学）

### 1. はじめに

発表者らは、論文スキーマ（村岡 2014）の形成を行う大学教育の一環としての日本語のライティング（本稿では以下 WR）と読解の教育に焦点を当て、学習・教育方法や文章観とその背景にある地域横断的な特徴を、母語や出身地域の教育文化的背景を踏まえて探索的に調査している。本発表ではその中から、中国の大学の日本語専攻学生および教員に対して、文章観や文章学習観に関するビリーフ調査を実施した結果とその考察を報告する。

### 2. 先行研究の概観と本研究の位置付け

言語学習に関するビリーフ研究には、Horwitz（1987）等の量的研究がある。1990年代以降、日本語教育学分野においても海外の日本語非母語話者教師あるいは学習者への調査（久保田 2006, 阿部 2014 他）が見られ、各地域における教育事情把握の重要性が指摘できる。阿部（2014）は、学習者・母語話者の教師・大学生等を対象とした先行研究の比較研究を行い、世界の地域や教師・学習者による捉え方の相違の傾向を把握した上で各シラバス・教材作成を行う重要性を指摘している。また、ビリーフ研究は、言語学習全体だけでなく技能別学習に焦点を当てたものがある。そのうち、狭義の「作文」技能については石橋（2009）等が存在するが、専門日本語 WR に焦点をあてた研究は少ない。村岡（2014）では、専門日本語 WR 教育を、学習者の専門的な研究コミュニティの事情に配慮して実施する論理的で客観的な文章の教育と捉え、論文スキーマ（研究や論文とは何かの概念の総体）形成の重要性を指摘している。こうした視点からのビリーフ調査は見られない。

本研究のビリーフ調査に先駆けて行った、海外の大学の日本語教員へのインタビュー調査（村岡・中島 2021, 中島・村岡 2021）では、中国・タイ、韓国の事例として、WR の授業実態、卒業論文の有無等、当該教育環境について報告した。中国の大学では、論文スキーマ形成のため、教員がカリキュラム等の制限内で種々の工夫を行っていた。こうした海外での教育事情や教員ビリーフの把握は学習者来日後の WR 教育に示唆的である。本発表では、論文スキーマ形成を重視した日本語の読解と WR 教育に着目し、中国の大学の学生と教員へのビリーフ調査の結果を分析し、両者の違いを明らかにすることを目的とする。

### 3. 調査概要

調査は中国各地の重点大学 10 校を対象に 2020 年 11 月から 2021 年 1 月にかけてオープン型ウェブ調査で実施した。日本語や日本学の専攻部局に依頼し、在籍している学部生・院生 619 名、教員 72 名（母語不問）から回答を得た。質問項目はビリーフ項目と属性項目

から構成される。ビリーフ項目は学生・教員共通で、WR 指導観、WR 観、WR 学習観、学習方法、評価・フィードバックの43項目である。回答法は「1 賛成する、2 やや賛成する、3 賛成でも反対でもない、4 やや反対する、5 反対する」の5件法である。属性項目は、協力者全員に年代、母語、自身の教育環境、日本留学経験を尋ねた。学生には、大学での学習、日本語学習歴、日本語の能力試験の受験、大学の卒業要件や卒論、WR 教育受講経験等、全39項目を、教員には、WR 教育受講経験、日本語教育や言語教育に関する受講経験、言語教育従事経験、WR 指導担当経験等、全34項目を尋ねた。質問は日本語から中国語へ、さらに日本語への再度の翻訳により正確さを確認した。調査票には、日本語と中国語の両言語を併記した。

#### 4. 結果および分析

##### 4-1. 因子構造

43 の全ビリーフ項目に回答した学生 512 件・教員 60 件のデータを対象に、HAD（清水 2016）により、両者別々に探索的因子分析（最小二乗法、プロマックス回転）を行った。

学生の場合、因子数を 4 とし、因子負荷量の絶対値が 0.35 未満の項目を除外して数回分析した結果、26 項目のモデル（表 3）が得られた（因子間相関の表は省略）。各因子の信頼性係数（ $\omega$  係数）は 4 因子とも 0.6 以上で一定の信頼性があると言え、概ね内的一貫性があり、かつ解釈に適したパターンが得られたと判断し、因子名をつけた。各因子の因子名、項目数、下位尺度得点平均値（ $M$ ）と標準偏差（ $SD$ ）、信頼性係数  $\omega$  を下記表 1 に示す。

教員の場合、因子数を 8 とし、学生と同様の分析を経て 37 項目のモデル（表 4）が得られた（因子間相関の表は省略）。各因子の信頼性係数（ $\omega$  係数）は 8 因子とも 0.6 以上で一定の信頼性があると言え、概ね内的一貫性があり、かつ解釈に適したパターンが得られたと判断し、因子名をつけた。下記表 2 には表 1 と同様の情報を示した。

表 1 学生の各因子に関する情報

因子	因子名	項目数	下位尺度得点		信頼性 係数 $\omega$
			$M$	$SD$	
1	WR で指導すべき内容・WR の上達に必要なこと	15	1.326	0.285	0.82
2	教師の行動の重視	5	1.905	0.547	0.60
3	学習者の母語を理解できる日本語母語話者の役割の重視	4	1.594	0.597	0.75
4	書き手の修正・改善の重視	2	2.867	0.925	0.81

表 2 教員の各因子に関する情報

因子	因子名	項目数	下位尺度得点		信頼性 係数 $\omega$
			$M$	$SD$	
1	WR 能力向上における論理面の重視	8	1.344	0.469	0.90
2	レポートの内容面の質重視	7	1.581	0.458	0.84
3	学習者の母語を理解する者による改善・修正の重視	6	2.408	0.675	0.86
4	教師による改善・修正の重視	3	2.522	0.899	0.79
5	目標言語の母語話者による改善・修正の重視	3	3.122	0.562	0.73
6	書き手・学習者による改善・修正・能力向上の可能性	3	2.644	0.814	0.80
7	レポートの形式面（字数・文法・語彙）の質重視	4	3.400	0.509	0.70
8	WR 教育の本質	3	1.733	0.531	0.60

表3 学生の因子パターン行列

項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	共通性
18適切な参考文献を探して活用できるようになることが、レポートの質を高めるのに役立つ。	.661	-.201	.043	-.085	.356
24参考文献から必要な情報を得るための読み方を学ぶことが、良いレポートを書くことにつながる。	.597	.040	-.020	.009	.376
32日本語のライティング能力が上達するためには、資料収集のしかたを身につけることが重要である。	.578	.022	-.014	.023	.348
7日本語の授業の中で、クリティカル・リーディング(批判的に文章を読むこと)を扱うべきである。	.552	-.216	-.037	.101	.256
39日本語のライティング能力が上達するためには、論理的な文章を多く読むことが重要である。	.536	.092	-.063	.044	.336
12日本語のライティング能力が上達するためには、文章の構成や論理展開を意識できるようになることが重要である。	.528	-.052	-.025	-.043	.242
4卒業論文に向けての専門教育では、ライティングのための適切な引用方法を教えるべきである。	.471	-.155	.138	-.100	.213
22日本語の作文やレポートのクラスでは、学期中にさまざまなテーマで書く経験を積む方が、ライティング能力の向上に役立つ。	.464	.208	.001	.016	.355
19ライティングの指導で重要なことは、学習者が自分の文章を推敲できるように支援することである。	.433	.108	.052	.041	.276
16日本語のライティング能力が上達するためには、文法・表現・表記の正確さを身につけることが重要である。	.432	.052	.022	-.121	.202
26ライティングの添削で重要なことは、添削者が、学習者の書きたい内容を的確に理解した上で添削することである。	.405	.040	.053	-.026	.193
36日本語のライティングの授業では、クラスメートからコメントを受けることが効果的である。	.391	-.020	-.056	.215	.216
6大学でのアカデミック・ライティングの教育においては、論文・レポートと意見文・感想文との違いを説明するべきである。	.387	.074	.062	-.105	.187
37日本語の作文やレポートのクラスでは、学期中に同じテーマの文章を何度か改訂する経験を積む方が、ライティング能力の向上に役立つ。	.377	.120	-.050	.187	.266
28日本語のライティング能力が上達するためには、テーマを適切に選択する方法を身につけることが重要である。	.357	.166	-.004	.096	.245
42ライティングの添削で重要なことは、学習者が書いた作文を教師が正しく直すことである。	.020	.567	.039	-.114	.319
31ライティングの指導で重要なことは、学習者に間違いのない表現を身につけさせることである。	.106	.548	-.069	-.049	.324
38文法や表記の誤用は、教師ができるだけすべてを指摘するべきである。	-.021	.532	-.007	-.082	.251
10ライティングの指導で重要なことは、教師が学習者に、テーマや文型・表現を与えて使わせることである。	-.156	.452	.075	.124	.230
11文法や語彙の間違いが少ないレポートは、評価が高い。	-.088	.363	.068	.137	.176
14外国語で書いた文章の中の不適切な表現は、その言語の母語話者に改善してもらうのがよい。	-.009	-.070	.848	-.007	.677
9外国語で書いた文章の中の誤りは、その言語の母語話者に指摘してもらうのがよい。	-.013	.006	.645	.060	.431
30日本語学習者の文章における文法・文字の誤りの添削は、学習者の母語を理解できる日本人教員が行った方がよい。	.052	.114	.522	.004	.354
17日本語学習者の文章における論理展開や構成の問題は、学習者の母語を理解できる日本人教員が指摘した方がよい。	.074	.076	.470	.006	.285
35外国語で書いた文章中の不適切な表現は、書き手が自分で気づいて改善するべきである。	-.071	-.018	.027	.884	.756
23外国語で書いた文章中の誤りは、書き手が自分で気づいて修正するべきである。	.042	-.035	.022	.766	.594
因子寄与	4.245	2.727	2.349	2.010	

以上、学生と教員の因子数を比べると、教員の因子数のほうが多かった。また、両者の各因子の回答平均値を見ると、学生は、書き手である学習者の修正を重視する度合いが低く、教員は、WR教育への関与者のうち、特に目標言語の母語話者による改善・修正の重視の度合いが最も低く、レポートの形式面は重視しないことが分かった。

## 4-2. 回答者の属性別の下位尺度得点平均値の有意差検定

### 4-2-1. 学生

学生の属性による平均値の有意差が第1因子に関して、以下3点見られた。

①学年別の回答平均値の違いに対する1要因分散分析の結果、有意差が確認された ( $F(5,496) = 3.463, p = 0.004$ )。多重比較 (Holm法) の結果、大学生2年生の回答平均値 ( $M = 1.469, SD = 0.356$ ) が、大学4年生、修士1年生、修士2年生の回答平均値 (大学4年生:  $M = 1.295, SD = 0.259$ ; 修士1年生:  $M = 1.281, SD = 0.245$ ; 修士2年生:  $M = 1.271, SD = 0.248$ ) よりも有意に小さかった (大学4年生:  $t(496) = -3.033, p = 0.033$ ; 修士1年生:  $t(496) = -3.128, p = 0.026$ ; 修士2年生:  $t(496) = -3.206, p = 0.022$ )。②日本語の能力試験合格が卒業要件であるかという質問の回答別の回答平均値に対する1要因分散分析の結果、有意差が確認された ( $F(2, 460) = 3.288, p = 0.038$ )。多重比較 (Holm法) の結果、「知っている」という回答者の回答平均値 ( $M = 1.292, SD = 0.265$ ) が、「わからない」という回答者の回答平均値 ( $M = 1.389, SD = 0.329$ ) よりも有意に小さかった ( $t(460) = -2.531, p = 0.035$ )。③卒業要件としての日本語の卒業論文の執筆の決まりの有無を尋ねた質問の回答別の回答平均値に対する1要因分散分析の結果でも、有意差が確認された ( $F(2, 439) = 8.641, p = 0.000$ )。多重比較 (Holm法) の結果、「ある」という回答者の回答平均値 ( $M = 1.291, SD = 0.266$ ) が、「わからない」という回答者の回答平均値 ( $M = 1.420, SD = 0.310$ ) よりも有意に小さか

表 4 教員の因子パターン行列

項目	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Factor7	Factor8	共通性
12日本語のライティング能力が上達するためには、文章の構成や論理展開を意識できるようにすることが重要である。	<b>.938</b>	-.265	-.010	.053	.125	-.096	.079	-.012	.715
32日本語のライティング能力が上達するためには、資料収集のしかたを身につけることが重要である。	<b>.809</b>	-.007	.091	.071	.022	.040	-.136	-.130	.787
6大学でのアカデミック・ライティングの教育においては、論文・レポートと意見文・感想文との違いを説明するべきである。	<b>.747</b>	-.274	-.111	-.022	.095	-.017	.052	.201	.467
24参考文献から必要な情報を得るための読み方を学ぶことが、良いレポートを書くことにつながる。	<b>.743</b>	.099	-.012	.046	.008	.079	-.221	-.017	.744
28日本語のライティング能力が上達するためには、テーマを適切に選択する方法を身につけることが重要である。	<b>.626</b>	.212	.171	-.209	.077	.021	.203	-.177	.754
39日本語のライティング能力が上達するためには、論理的な文章を多く読むことが重要である。	<b>.544</b>	.142	-.032	.048	-.120	-.070	.073	.140	.418
19ライティングの指導で重要なことは、学習者が自分の文章を推敲できるように支援することである。	<b>.369</b>	.130	-.017	-.096	-.001	.072	.074	.234	.263
7日本語の授業の中で、クリティカル・リーディング(批判的に文章を読むこと)を扱うべきである。	<b>.365</b>	.261	.271	-.212	.325	.073	.098	.031	.564
29レポートや論文は、その作成者である学習者自身の主張が書かれていなければ評価が高くなる。	-.106	<b>.816</b>	-.249	.108	-.031	.198	.033	-.062	.618
27レポートや論文は、テーマに沿った客観的な根拠やデータがあれば評価が高くなる。	-.135	<b>.810</b>	.209	-.209	.221	-.124	.057	-.021	.703
43レポートや論文は、論理的に書かれていなければ評価が高くなる。	-.026	<b>.783</b>	-.112	-.005	-.032	.071	.036	.064	.571
33レポートや論文の学習は、モデルとなる文章があった方が効果的である。	.040	<b>.604</b>	-.113	-.089	.007	.013	-.086	.026	.395
21ライティングの指導で重要なことは、学習者にとにかくたくさん書かせることである。	-.117	<b>.493</b>	.409	.281	.163	.011	-.045	-.124	.600
16日本語のライティング能力が上達するためには、文法・表現・表記の正確さを身につけることが重要である。	.109	<b>.436</b>	-.233	.363	-.254	-.095	.163	.038	.484
1論文やレポートのような文章を書けるようになることは大学教育の目標の一つである。	-.141	<b>.400</b>	.005	-.048	-.002	-.278	-.039	.220	.229
30日本語学習者の文章における文法・文字の誤りの添削は、学習者の母語を理解できる日本人教員が行った方がよい。	-.056	-.175	<b>.897</b>	-.049	-.122	.038	.022	.177	.750
34日本語学習者の文章における論理展開や構成の問題は、学習者と母語が同じ日本語教員が指摘した方がよい。	.035	-.041	<b>.731</b>	-.138	-.071	-.006	-.073	-.003	.498
17日本語学習者の文章における論理展開や構成の問題は、学習者の母語を理解できる日本人教員が指摘した方がよい。	.084	-.182	<b>.672</b>	.088	-.156	.092	.231	-.022	.674
10ライティングの指導で重要なことは、教師が学習者に、テーマや文型・表現を与えて使わせることである。	.139	-.207	<b>.595</b>	.325	.196	-.112	-.020	.235	.579
40日本語学習者の文章における文法・文字の誤りの添削は、学習者と母語が同じ日本語教員が行った方がよい。	-.009	.031	<b>.509</b>	-.010	-.146	.041	-.009	.078	.310
22日本語の作文やレポートのクラスでは、学期中にさまざまなテーマで書く経験を積む方が、ライティング能力の向上に役立つ。	-.060	.340	<b>.446</b>	.109	-.085	-.174	-.121	-.203	.538
42ライティングの添削で重要なことは、学習者が書いた作文を教師が正しく直すことである。	-.134	.040	.047	<b>.774</b>	.122	.064	-.079	.043	.556
38文法や表記の誤用は、教師ができるだけすべてを指摘するべきである。	.023	-.104	-.075	<b>.713</b>	-.055	-.136	-.074	-.039	.547
31ライティングの指導で重要なことは、学習者に間違いのない表現を身につけさせることである。	.258	-.062	.109	<b>.653</b>	.032	.105	.252	-.040	.653
9外国語で書いた文章の中の誤りは、その言語の母語話者に指摘してもらった方がよい。	-.044	-.004	.071	-.045	-.829	-.096	.258	-.121	.692
14外国語で書いた文章の中の不適切な表現は、その言語の母語話者に改善してもらった方がよい。	-.219	-.026	.394	-.014	-.538	.016	.037	.144	.500
8学習者の母語によるライティング教育(例:レポートの書き方)で身につけたことは、学習者が現在学習中の外国語のライティングにも活かせる。	.303	.183	-.174	.058	<b>.384</b>	-.038	.025	.253	.306
35外国語で書いた文章中の不適切な表現は、書き手が自分で気づいて改善するべきである。	-.152	.006	.190	-.095	.028	<b>.959</b>	-.075	.091	.960
23外国語で書いた文章の中の誤りは、書き手が自分で気づいて修正するべきである。	.038	.226	-.118	.134	.176	<b>.778</b>	-.001	-.073	.659
25教師がいなくても、学習者は、教室外で日本語のライティング能力を自分で伸ばすことができる。	.155	-.106	-.069	-.089	-.112	<b>.400</b>	.199	-.264	.272
15レポートや作文の課題は、決められた字数以上書いていけば合格とすべきである。	.074	-.030	.000	-.039	-.188	.016	<b>.624</b>	-.189	.384
11文法や語彙の間違いが少ないレポートは、評価が高い。	-.195	.066	.172	.391	-.120	.078	<b>.508</b>	-.021	.614
18適切な参考文献を探して活用できるようになることが、レポートの質を高めるのに役立つ。	.377	.173	.147	.077	-.337	.000	<b>-.473</b>	-.032	.785
13日本語のライティング能力は、ライティングの授業で身につけるのが効果的である。	.186	.312	.074	-.127	-.327	-.156	<b>.417</b>	.065	.461
5大学で教えるライティング教育は、アカデミックな文章の作成を教育するものである。	.074	-.075	.297	-.060	-.016	-.012	-.125	<b>.597</b>	.382
4卒業論文に向けての専門教育では、ライティングのための適切な引用方法を教えるべきである。	.016	.109	-.110	.108	.231	-.151	-.155	<b>.439</b>	.266
37日本語の作文やレポートのクラスでは、学期中に同じテーマの文章を何度か改訂する経験を積む方が、ライティング能力の向上に役立つ。	.167	.353	.054	-.023	-.240	.172	-.105	<b>.429</b>	.590
因子寄与	5.336	4.905	4.660	2.969	2.409	2.273	1.902	1.221	

った ( $t(460) = -4.157, p = 0.000$ )。

以上から、学部生より大学院生、また、卒業要件自体や卒業要件である日本語の卒業論文の条件に意識的な学生のほうが、WR 学習や教育の本質に意識的であることが分かった。

#### 4-2-2. 教員

教員の属性や経験による平均値の有意差が、第7因子以外の7つの各因子で見られた。大学以外の教員養成講座での日本語教育等に関する受講経験の有無による第1因子の回答平均値の違いに対する1要因分散分析の結果、有意差が確認された ( $F(2, 56) = 9.269, p = 0.000$ )。多重比較 (Holm 法) の結果、大学以外の教員養成講座の在籍経験がない者の回答平均値 ( $M = 2.100, SD = 0.937$ ) が、大学以外の教員養成講座に在籍した者の回答平均値 (受講経験あり:  $M = 1.314, SD = 0.367$ ; 受講経験なし:  $M = 1.217, SD = 0.294$ ) より有意に大きかった (受講経験あり:  $t(56) = -3.960, p = 0.000$ ; 受講経験なし:  $t(56) = -4.233, p = 0.000$ )。大学以外の教員養成講座の在籍経験が、WR 能力必須の論理面重視に繋がること

が示された。

教員の年代の違いによる第2因子の回答平均値の違いに対する1要因分散分析の結果、有意差が確認された ( $F(2, 57) = 3.255, p = 0.046$ )。多重比較 (Holm 法) の結果、20~30代の回答平均値 ( $M = 1.733, SD = 0.468$ ) が、50代以上の回答平均値 ( $M = 1.325, SD = 0.333$ ) よりも有意に大きかった ( $t(57) = 2.520, p = 0.044$ )。50代以上の教員のほうが、レポートの内容面の質をより強く重視していることが分かった。

勤務期間が一番長い教育機関での教育歴の違いによる第3因子の回答平均値の違いに対する1要因分散分析の結果、有意差が確認された ( $F(4, 53) = 2.868, p = 0.045$ )。多重比較 (Holm 法) の結果、5年以上10年未満の回答平均値 ( $M = 2.981, SD = 0.615$ ) が、10年以上20年未満の回答平均値 ( $M = 2.265, SD = 0.638$ ) より有意に大きかった ( $t(54) = -2.776, p = 0.045$ )。教育歴が長い教員のほうが、学習者母語の理解者による修正を重視することが示された。

日本の大学での研究滞在経験の有無・期間の違いによる第4因子の回答平均値の違いに対して1要因分散分析の結果、有意差が確認された ( $F(4, 54) = 3.601, p = 0.011$ )。多重比較 (Holm 法) の結果、1ヶ月以上~6ヶ月未満の回答平均値 ( $M = 3.467, SD = 0.380$ ) が、1年以上の回答平均値 ( $M = 1.852, SD = 0.444$ ) より有意に大きかった ( $t(54) = 3.471, p = 0.010$ )。日本の大学での研究滞在期間が長い教員のほうが、教師による改善・修正を重視している。また、第6因子の回答平均値の違いに対する1要因分散分析の結果でも有意差が確認された ( $F(4, 54) = 2.833, p = 0.033$ )。多重比較 (Holm 法) の結果、滞在経験なしの教員 ( $M = 2.861, SD = 0.717$ ) が、滞在歴6ヶ月以上~1年未満の教員 ( $M = 1.667, SD = 0.527$ ) より有意に大きかった ( $t(54) = 3.201, p = 0.023$ )。日本での研究滞在経験がある教員のほうが、書き手・学習者による改善・修正・能力向上の可能性を支持していると言える。

WR指導経験の有無による第5因子の回答平均値の違いについて、対応のない Welch 検定の結果、条件間で有意差が見られた ( $t(54.286) = 2.323, p = 0.024$ )。つまり、WR指導経験ありの教員 ( $M = 3.010, SD = 0.556$ ) が指導経験なしの教員 ( $M = 3.333, SD = 0.500$ ) より平均値が小さく、指導経験ありの教員のほうが目標言語の母語話者による改善・修正を重視していることが示された。

WR教育受講経験の有無による第8因子の回答平均値の違いについて、対応のない Welch 検定の結果、条件間で有意差が見られた ( $t(3.847) = -5.754, p = 0.005$ )。WR教育受講経験ありの教員 ( $M = 1.690, SD = 0.520$ ) が受講経験なしの教員 ( $M = 2.444, SD = 0.192$ ) より平均値が小さく、受講経験ありの教員のほうがWR教育の本質に強く賛成していると言える。

以上、第7因子には有意差が見られず、形式面の重視には教員間の差がなかった。それ以外の因子では、年代や教育歴、大学以外での教員養成講座の受講経験、日本での研究滞在経験や期間、WR指導経験、WR教育受講経験等の違いが因子の重視に作用していた。

## 5. 考察

4-1 から、まず、学生 (4 因子) よりも教員 (8 因子) の因子構造は複雑で、教員は WR 教育を多面的に捉えていると言える。WR 教育の関与者に関するピラードについて、両者とも教師・書き手の役割に関するピラードを持つが、さらに学生は学習者の母語を理解す

る日本語母語話者、教員は目標言語の母語話者、学習者の母語を理解する者に関するビリーフを持つ。一方、指導内容やWRの質に関するビリーフについては、教員はWRの論理面、内容の質、形式の質に関するビリーフを有し、学生はこれらが一つの因子として現れ、ビリーフの多面性の違いが示された。また、教員は形式重視にやや反対し、字数遵守や文法・表現の正確さを重視する考えからは距離をおき始めていることが推測された。

4-2 から、学生は在学段階・卒業要件への意識の違い等、「属性」の違いがビリーフの違いに現れていたが、WR教育受講経験、日本語学習歴、日本留学経験等の「経験」の違いによるビリーフの違いはなかった。一方、教員は、年代や教育歴等の属性、日本の大学での研究滞在経験、WR指導・WR教育受講経験等、「属性」だけでなく「経験」の違いもビリーフの違いに現れた。これらのことから、学生は比較的均質で妥当な結果と言えそうだが、教員は属性や経験の多様性がビリーフの多様性としても現れていると考えられる。

## 6. 今後の課題

教員の背景とビリーフの多様性が学生の論文スキーマの形成にどう作用するかは、今後インタビューを通して確認を行い、中国以外の国でも行った本プロジェクトの各データ分析結果との比較から、論文スキーマ形成へのビリーフの影響を多面的に検討していきたい。

**謝辞** 全ての調査協力者に感謝の意を表す。本研究はJSPS 科研費 19H01269 の助成を受けた。

## 参考文献

- (1) 阿部新 (2014) 「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのビリーフ—ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して—」『国立国語研究所論集』8, 1-13.
- (2) 石橋玲子 (2009) 「日本語学習者の作文産出に対するビリーフとストラテジーの特性—タイの大学生の場合—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』6, 23-32.
- (3) 久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』130, 90-99.
- (4) 清水裕士 (2016) 「フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案」『メディア・情報・コミュニケーション研究』1, 59-73.
- (5) 中島祥子・村岡貴子 (2021) 「ライティング教育に関するビリーフ調査に向けての基礎的調査—韓国の大学の事例をもとに—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』25, 63-73.
- (6) 村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—』大阪大学出版会
- (7) 村岡貴子・中島祥子 (2021) 「日本語非母語話者教員による日本語読解・ライティング教育に関する期待と課題—漢字圏と非漢字圏の各地域における大学教員への調査から—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』25, 85-94.
- (8) Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In: A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*, 119–129. London: Prentice-Hall.

## 大学で日本語を教える教師が抱えるライティング指導の難しさ

—日本語教師養成・研修の具体的検討に向けて—

鎌田美千子（東京大学）・坪根由香里（大阪観光大学）・  
副田恵理子（藤女子大学）・脇田里子（同志社大学）・  
村岡貴子（大阪大学）・菅谷奈津恵（東北大学）・  
松岡洋子（岩手大学）

<共同研究者>布施悠子（国立国語研究所）

### 1. 研究の背景と目的

本研究は、日本語教員養成・教師研修においてライティング指導を扱う際の具体的な内容・方法を検討する前段階として、日本語教師（以下、教師）がライティング指導のどのような点に難しさを感じているのかを明らかにすることを目的としたものである。

四技能の一つであるライティングは、現在のところ、養成課程の模擬授業や教育実習においてあまり扱われない傾向があり、教師になってから苦手意識を持つケースや手探りで学ぶケースが散見される。他方、従来のライティング教育研究では、主に学習者の困難点の解明や教育方法の開発、評価基準・評価観点の検討、専門分野別の日本語論文の分析が進められてきた。だが、それと同時に、ライティング指導について学べる環境を整えることも重要な課題である。本研究では、その基礎研究の一つとして教師が抱えるライティング指導の難しさの把握を、指導経験年数の違いに着目して探索的に試みた。

### 2. 先行研究

これまでライティング指導上の難しさや指導者側の苦手意識を探った研究は、あまりなされていない。このような中で、布施（2020）、坪根・鎌田（2021）は、それらについてPAC分析を用いて検証している。ライティング指導不安について調査した布施（2020）は、教師8名へのインタビュー結果から、ライティング指導不安イメージとして、授業設計に対する不安、指導方法に対する不安、学習者の技術習得に対する不安、学習者の能力や意識への配慮から生まれる不安、他の教師との比較から生まれる不安の5つを挙げている。また、ライティング指導の難しさについて調査した坪根・鎌田（2021）は、日本語教員養成課程で学ぶ大学生3名へのインタビュー結果から、添削・評価の難しさを感じていることと、学習者の書く力を伸ばすことへの意識が弱いことを指摘している。いずれも少人数を対象にした結果を定性的に分析したものである。これに対して、本研究では、定量的な調査分析を行い、全体的傾向を探ることにした。

難しさには、経験を経ることにより解消するものもあれば、逆に経験を経ることで感じるようになる難しさもある。職業上の熟達化に関する研究では熟達の日安は10年とされており（Ericsson 1996, 楠見 2012）、指導経験年数が長い教師と短い教師がそれぞれ抱える難しさは異なる傾向が予想される。だが、この点について日本語教師を対象にした定量

的な検証は、管見の限り、まだなされていない。そこで、本研究では、指導経験年数の違いに着目してライティング指導の難しさについて検討する。

### 3. 研究方法

国内の大学で留学生に日本語を1年以上教えている教師を対象に、ウェブによる調査を2021年5月～6月に実施し、ライティング指導上の難しさに関する質問40項目（総括的質問1項目：「文章を書くことを教えるのは難しい」、具体的質問39項目）とライティング指導上の不安に関する質問23項目について5件法で尋ねた<sup>(4)</sup>。本稿では、このうちライティング指導上の難しさに関する結果について論じる。大学で留学生に日本語を教えている教師を対象とした理由は、大学でのアカデミック・ライティングを想定しているためである。回答者は172名で、このうち上記の条件を満たさなかった5名を除く167名（日本語指導経験年数：最短1年1か月、最長38年）を分析対象とした。

分析にあたっては、回答者167名をライティング指導経験年数により「5年未満」群（69名）、「5年以上10年未満」群（33名）、「10年以上」群（65名）に分け、(1)全体で平均値が高かった項目、(2)各群で平均値が高かった項目、(3)ライティング指導全般（総括的質問1項目）における各群の平均値の比較、(4)ライティング指導の具体的事項（具体的質問39項目）における各群の平均値の比較を通して難しさの特徴を探った。上記(3)及び(4)における平均値の差の検定には、SPSS ver.27を使用した。

### 4. 分析結果

#### 4-1. 全体で平均値が高かった項目

まず、全体で平均値が高かった項目について述べる。表1の通り、上位10項目は、主にa)授業外にかかる時間（項目6）、b)複眼的思考・論理的思考（項目14, 29, 13, 2, 35）、c)評価（項目27）、d)学習者の自発性・主体性（項目31, 26）、e)テーマ設定（項目25）に関連するものであった。該当する項目が多かったb)すなわち項目14, 29, 13, 2, 35は、学習者の思考に働きかける面での難しさが反映していると考えられる。また、最も高い値を示していたa)すなわち項目6に関しては、b), c), d), e)を含めた授業準備や添削の難しさによって時間を要する状況に至っている可能性があると考えられる。

表1 平均値が高かった上位項目（全体）とその平均値及び標準偏差

順位	調査項目	M	SD
1	6. 長い時間をかけずに「書く」授業の準備や添削をするのは難しい	4.25	0.95
2	14. 自分の視点からだけでなく、様々な視点から書かせるのは難しい	3.95	0.90
3	29. 書くことに必要な論理的思考力を伸ばすのは難しい	3.91	1.01
4	27. ライティングの評価は、○×式テストのように答えが一つではなく難しい	3.89	1.12
5	13. 論点を明確にして書かせるのは難しい	3.79	0.92
6	2. 論理的に自分の意見を伝えることを教えるのは難しい	3.78	1.12
7	35. 集めたデータが正しいかどうかを客観的に判断させるのは難しい	3.77	0.96
8	31. 「書く」授業の中で、学習者自身に間違いに気づかせるのは難しい	3.74	0.88
9	25. 学習者にとって書く意味があるテーマを教師が設定するのは難しい	3.71	1.07
10	26. 教師が教えずに、学習者をサポートする立場になるのは難しい	3.65	1.15

#### 4-2. 各群で平均値が高かった項目

本節では、各群で平均値が高かった項目について述べる。結果は、表 2-1、表 2-2、表 2-3 の通りである。ここで注目されることは、各群に共通して項目 6, 14, 29 が上位を占めていることである。この結果から、授業外にかかる時間（授業準備・添削）及び複眼的思考・論理的思考については、経験を経ても解消されない難しさであることが示唆される。

表 2-1 平均値が高かった上位項目（「5 年未満」群）とその平均値及び標準偏差

順位	調査項目	M	SD
1	6. 時間をかけずに「書く」授業の準備や添削をするのは難しい	4.43	0.78
2	27. ライティングの評価は、○×式テストのように答えが一つではなく難しい	4.06	1.00
3	14. 自分の視点からだけでなく、様々な視点から書かせるのは難しい	4.01	0.95
4	13. 論点を明確にして書かせるのは難しい	3.97	0.77
5	29. 書くことに必要な論理的思考力を伸ばすのは難しい	3.90	0.91

表 2-2 平均値が高かった上位項目（「5 年以上 10 年未満」群）とその平均値及び標準偏差

順位	調査項目	M	SD
1	6. 時間をかけずに「書く」授業の準備や添削をするのは難しい	4.12	0.96
1	29. 書くことに必要な論理的思考力を伸ばすのは難しい	4.12	0.96
3	14. 自分の視点からだけでなく、様々な視点から書かせるのは難しい	4.00	0.75
4	2. 論理的に自分の意見を伝えることを教えるのは難しい	3.94	1.03
5	31. 「書く」授業の中で、学習者自身に間違いに気づかせるのは難しい	3.88	0.78

表 2-3 平均値が高かった上位項目（「10 年以上」群）とその平均値及び標準偏差

順位	調査項目	M	SD
1	6. 時間をかけずに「書く」授業の準備や添削をするのは難しい	4.11	1.08
2	14. 自分の視点からだけでなく、様々な視点から書かせるのは難しい	3.86	0.92
3	27. ライティングの評価は、○×式テストのように答えが一つではなく難しい	3.83	1.11
4	29. 書くことに必要な論理的思考力を伸ばすのは難しい	3.82	1.13
5	35. 集めたデータが正しいかどうかを客観的に判断させるのは難しい	3.72	0.96

#### 4-3. ライティング指導全般における各群の平均値の比較

次に、ライティング指導全般の難しさに関する総括的質問「40. 文章を書くことを教えるのは難しい」について述べる。全体及び各群の平均値及び標準偏差は、表 3 の通りである。指導歴群による違いがあるかどうかを一元配置分散分析で調べた結果、群の主効果が見られた ( $F(2, 164) = 3.40, p = .036$ )。さらに、Tukey 法を用いた多重比較の結果、「5 年未満」群が「10 年以上」群より有意に高く、難しいと感じていることがわかった。

表3 ライティング指導全般の難しさの平均値及び標準偏差

調査項目	全体 (n = 167)		5年未満 (n = 69)		5年以上10年未満 (n = 33)		10年以上 (n = 65)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
40. 文章を書くことを教えるのは難しい。	3.54	1.14	3.80	1.01	3.52	1.20	3.29	1.20

#### 4-4. ライティング指導の具体的事項における各群の平均値の比較

本節では、ライティング指導の難しさに関する具体的質問 39 項目について述べる。分析にあたって、最初に Levene 検定で等分散性を確認し、5%水準で有意差があった 5 項目（項目 6, 13, 19, 24, 31）を除く 34 項目それぞれについて一元配置分散分析により検討した。その結果、「3. 文章を書く練習をすることの必要性を理解させるのは難しい」( $F(2, 164)=3.97, p=.021$ ), 「18. ことばの定義付けの書き方 (例. 「～とは…を意味する」) を教えるのが難しい」( $F(2, 164) = 3.48, p=.033$ ), 「20. 書くことに対する学習者の抵抗感をなくすのは難しい」( $F(2, 164) = 3.78, p=.025$ ) において平均値の差が有意であった。また、「7. 文章構成について教えるのは難しい」( $F(2, 164) = 2.35, p=.098$ ), 「22. 書く前の活動で、学習者の既有知識を活性化したり、学習者に気づきを与えたりするのは難しい」( $F(2, 164) = 2.78, p=.065$ ), 「37. 学習者の間違いを直しすぎないようにするのは難しい」( $F(2, 164) = 2.56, p=.080$ ), 「39. 他の人の意見ではなく、自分の考えを書かせるのは難しい」( $F(2, 164) = 2.97, p=.054$ ) において平均値の差に有意傾向が見られた。Tukey 法を用いた多重比較の結果、「5年未満」群と「5年以上10年未満」群の間で有意差または有意傾向があった項目は、表 4-1 の通りである。「5年未満」群と「10年以上」群の間で有意差または有意傾向があった項目は表 4-2 の通りである。「5年以上10年未満」群と「10年以上」群の間で有意差または有意傾向があった項目はなかった。

表 4-2 では「20. 書くことに対する学習者の抵抗感をなくすのは難しい」「37. 学習者の間違いを直しすぎないようにするのは難しい」が「5年未満」群でそれぞれ 3.57, 3.83 と比較的高く、「5年未満」群は「10年以上」群に比べて文章を書くことへの動機づけに難しさを感じる傾向が窺える。このうち項目 20 では、表 4-1 の「5年未満」群と「5年以上10年未満」群の間でも有意差が確認され、5年未満と5年以上の間に差があることがわかった。

また、表 4-2 の「22. 書く前の活動で、学習者の既有知識を活性化したり、学習者に気づきを与えたりするのは難しい」「39. 他の人の意見ではなく、自分の考えを書かせるのは難しい」の結果からは、既有知識の活性化・気づき、自分の考えの記述といった面で「5年未満」群がより難しさを感じている傾向がわかる。加えて、「7. 文章構成について教えるのは難しい」「18. ことばの定義付けの書き方 (例. 「～とは…を意味する」) を教えるのは難しい」における結果が示すように、文章を書く技術的な面に対して「5年未満」群のほうが難しさを感じる傾向が現れている。

表 4-1 多重比較で有意差または有意傾向があった項目（「5 年未満」群と「5 年以上 10 年未満」群）

調 査 項 目	5 年未満 (n = 69)		5 年以上 10 年未満 (n = 33)		p 値
	M	SD	M	SD	
3. 文章を書く練習をすることの必要性を理解させるのは難しい	2.74	1.17	2.21	1.05	.063 †
20. 書くことに対する学習者の抵抗感をなくすのは難しい	3.57	0.98	3.03	0.95	.037*

\*  $p < .05$  †  $p < .10$

表 4-2 多重比較で有意差または有意傾向があった項目（「5 年未満」群と「10 年以上」群）

調 査 項 目	5 年未満 (n = 69)		10 年以上 (n = 65)		p 値
	M	SD	M	SD	
3. 文章を書く練習をすることの必要性を理解させるのは難しい	2.74	1.17	2.28	1.04	.042*
7. 文章構成について教えるのは難しい	3.09	0.92	2.71	1.09	.080 †
18. ことばの定義付けの書き方（例、「～とは…を意味する」）を教えるのは難しい	2.77	0.97	2.34	1.00	.036*
20. 書くことに対する学習者の抵抗感をなくすのは難しい	3.57	0.98	3.20	1.09	.099 †
22. 書く前の活動で、学習者の既有知識を活性化したり、学習者に気づきを与えたりするのは難しい	3.20	1.08	2.75	1.08	.051 †
37. 学習者の間違いを直しすぎないようにするのは難しい	3.83	1.07	3.42	1.20	.089 †
39. 他の人の意見ではなく、自分の考えを書かせるのは難しい	3.19	1.03	2.72	1.18	.050 †

\*  $p < .05$  †  $p < .10$

他方、経験を経ることで生じる難しさとして「10 年以上」群に着目すると、「5 年未満」群及び「5 年以上 10 年未満」群より高かった項目は「30. 適切に引用ができるように教えるのは難しい」（ $F(2, 164) = 0.10, p = .902$ ）であったが、一元配置分散分析の結果、有意な差ではなかった。

## 5. 教師教育への示唆

以上の結果から、(1) 全体的には主に授業外にかかる時間（授業準備・添削）、複眼的思考・論理的思考、評価、学習者の自発性・主体性、テーマ設定に難しさを感じている（表 1）、(2) 5 年未満の教師が難しいと感じる上位項目は、授業外にかかる時間（授業準備・添削）、評価、複眼的思考・論理的思考に関するものであり、この中の授業外にかかる時間（授業準備・添削）及び複眼的思考・論理的思考に関する難しさは経験年数を経ても解消されない（表 2-1～2-3）、(3) ライティング指導全般に対して指導経験 5 年未満の教師は 10 年以上の教師に比べて難しさを感じている（表 3）、(4) 5 年未満の教師は 10 年以上の教師に比べて、文章を書くことへの動機づけ、既有知識の活性化・気づき、自分の考えの記述、文章を書く技術といった面に難しさを感じている（表 4-1, 4-2）ことがわかった。

一方、3つの指導歴群からは10年以上の教師に特有な特徴は見られなかった。

これらを総括すると、上記(2)の結果より、指導経験年数にかかわらず教師研修に必要となる内容は、授業外に行う準備・添削、複眼的思考・論理的思考に関するものが挙げられる。また、(3)の結果より、特に5年未満の教師にライティング指導について学ぶ機会を提供することが望まれる。具体的には、(2)の結果より、授業外に行う準備・添削、評価、複眼的思考・論理的思考、(4)の結果より、動機づけ、既有知識の活性化・気づき、自分の考えの記述、文章を書く技術に関する内容が考えられる。

## 6. 今後の課題と展望

今後の課題と展望を3点述べる。第一に、本研究ではライティング指導経験年数に着目して分析したが、さらに日本語全般の指導経験年数を加味した検討が課題である。第二に、各項目で難しいと感じるのはなぜかについては、フォローアップインタビューを通してさらに掘り下げて考察する予定である。第三に、現在実施中の日本語教員養成課程の大学生を対象にした同様の調査結果と比較した上で、今後、養成から研修への橋渡しについても考えていく必要がある。これらの観点から総合的に考究した上で日本語教員養成・教師研修の内容・方法の開発を進めていきたい。

### 注

- (1) 事前に日本語教師4名を対象にしたPAC分析により留学生へのライティング指導の観点を調べた。その結果をもとに筆者ら（共同研究者を含む）計8名による協議の上、質問項目を作成した。調査では、Googleフォームを用い、中級～上級レベルの留学生を対象に「文章を書く授業」を担当していると想定して答えてもらった。回答は「全くそう思わない：1」から「非常にそう思う：5」の中で最も当てはまるものを選ぶように指示した。

### 謝辞

調査にご協力いただいた方々に厚くお礼申し上げます。また、大阪観光大学教授の小森三恵先生には、統計分析の面で数多くのご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

本研究は、JSPS 科研費（課題番号 20H01270）の助成を受けています。

### 参考文献

- (1) 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.
- (2) 坪根由香里・鎌田美千子（2021）「大学の日本語教員養成課程で学ぶ大学生が持つライティング指導に対する意識—難しさに焦点を当てて—」『第30回小出記念日本語教育研究会予稿集』61-64.
- (3) 布施悠子（2020）「ライティング指導不安尺度開発の試み」『2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集』109-114.
- (4) Ericsson, K, A. (1996). *The Road to Excellence*. Lawrence Erlbaum Associates.

## 日本語学習者の接続助詞類における接続形式の規則形成過程

—縦断的発話コーパス「C-JAS」の分析から—

佐々木藍子（東京学芸大学大学院連合学校（横浜国立大学配置）大学院生）

### 1. 研究の背景

言語の習得は右肩上がりに進むのではなく、U字型曲線を描くように進むとされており（Kellerman,1985）、日本語の習得においても発達過程の研究で明らかとなっている（木山, 2002; 佐々木, 2020; 長友, 1993; 橋本, 2015 他）。佐々木（2020）では接続助詞「から」はまず「～から」（例:約束があるから）と助動詞「だ」を脱落させる（例:下手から）使用に始まり、「だ」を伴う（例:好きだから）使用が加わる。そして不要な助動詞「だ」を付加する（例:入っていないだから）使用が出現し、最終的に「～から」「～だから」が習得されるとしている。また、接続助詞「から」と接続詞「だから」について調査した木山（2002）では両者が競合しながら、習得が進むことを報告しており、「私お姉さんだから」のような接続助詞「～だから」は、接続詞「だから」の使用を継起として使用が始めるとしている。

接続助詞には前接する語の品詞や活用形、他の文法項目が付属するか否かによって接続形式（助動詞の挿入の有無）が変わるものがあるが、学習者の中では同じ接続形式を持つ接続助詞類は相互に関連し、共通の規則が構築されているのだろうか。

### 2. 研究の目的

本研究では、同じ接続形式を持つ接続助詞類「から」「けど」「し」「たら」を対象に、学習者が共通する接続の規則を作っているのか、そのような規則があるとするならば、それはどのような規則で、レベルが上がるにつれてどのように発達させていくのかについて明らかにすることを目的とする。学習者の中間言語に見られる発達過程を詳細に分析することにより、学習者がどのように日本語の文法を習得していくのか、習得の過程でどのようなことが起こっているのかという一端を明らかにすることができるのではないかと考える。

### 3. 調査概要

#### 3-1. 対象データ

本調査で使用したデータは学習者の日本語使用を縦断的に観察できる「中国語・韓国語母語の日本語学習者縦断発話コーパス」（以下、C-JAS）である。C-JASは、国内で日本語を学習する中国語母語話者3名（C1～C3）、韓国語母語話者3名（K1～K3）を3年間縦断的に調査し、収集した発話データをコーパス化したものである（迫田他, 2014）。データの収集は日本語の学習開始3～5か月後から全8回（1期～8期）実施されている。1回の調査は約60分である。また、C1は2期のデータが欠損しており、K1の2期のデータは30分であった。調査時の学習者の日本語レベルは判定されていないが、調査者によると、K2は他の5名より突出して習得のスピードが速かったとしている。

### 3-2. 調査方法

調査には、C-JAS 付属の検索システムを使用し、学習者が使用した接続助詞類「から」「けど」「し」「たら」を全て抽出し、接続形式ごとに4つのカテゴリーに分類した。本研究では接続形式に着目するため、前接する語が常体のものを対象とした。分類は佐々木(2020)の分類を援用し、集計した。以下、接続助詞「から」を例に挙げる。

#### 〈接続形式に基づく4つの分類カテゴリー〉

～から：動詞・イ形容詞などに接続する場合は「～から」とする。先行語が否定形、過去形などのように活用している場合は、動詞・イ形容詞以外の品詞でもこの分類とする。例)約束があるから、早く帰ります

～だから：名詞・ナ形容詞・副詞などに接続する場合は、助動詞「だ」を必要とするため、「～だから」とする。例)車が好きだから、勉強します

**非規範** だ脱落：「から」接続時に、必要な助動詞「だ」を脱落するものは、「だ脱落」とする。例)自分が日本語下手から、つらい

**非規範** だ付加：「から」接続時に、不要な助動詞「だ」を付加するものは、「だ付加」とする。例)会社に入っていないだから、よくわかってないです

分類の判定が困難なものは、C-JAS 作成の責任者に音声データ参照の許可を取り、音声を確認した。さらに、接続助詞に前接する語も取り出し、その語の品詞や活用形、付属する文法項目なども記述した。上記でも述べたように、K2は他の5名より日本語の習得が速かったことから、使用している文法項目や表現を鑑み2期分ずらして集計することとした。

## 4. 結果

### 4-1. 接続助詞「から」「けど」「し」「たら」の発達過程

学習者が使用した接続助詞「から」「けど」「し」「たら」を接続形式ごとの4つのカテゴリーに分類した結果を表1~4にまとめた。2名以上に使用されたものに網掛けし、全体的な使用傾向に着目する。1期では「～から」「～けど」「～し」「～たら」と「だ」脱落しか見られない。つまりこの時点では、「～から」「～けど」「～し」「～たら」という接続助詞の核となる表現のみを接続していることが分かる。その後は「から」は2期から、「けど」「し」は4期から、「たら」は3期から「～だから」「～だけど」「～だし」「～だったら」が出現し、6期以降には助動詞「だ」を付加する使用が見られている。接続助詞の使用に偏りがあることは否めないが、どの接続助詞も同じ発達過程をたどることが分かった。

表1 接続助詞「～から」の接続形式別の1万語あたりの平均使用数(回)

	～から	(非規範) だ脱落 +から	～だか ら	(非規範) だ付加 +から
1期	11.8	4.1		
2期	34.8	0.6	0.7	
3期	21.8	1.0	3.9	
4期	43.3	0.9	10.0	0.7
5期	39.4	0.6	10.3	0.3
6期	49.9		13.2	1.4
7期	41.5		8.2	2.0
8期	50.2	0.2	13.4	7.5

表2 接続助詞「～けど」の接続形式別の1万語あたりの平均使用数(回)

	～けど	(非規範) だ脱落 +けど	～だけ ど	(非規範) だ付加 +けど
1期	10.3	1.7	1.8	
2期	21.6	0.3		0.3
3期	22.4	0.6	1.2	0.4
4期	21.8	1.5	14.7	0.2
5期	22.4	0.8	8.4	0.1
6期	31.4		7.2	0.7
7期	19.3	0.2	7.4	0.8
8期	14.3		1.8	2.3

表3 接続助詞「～し」の接続形式別の  
1万語あたりの平均使用数(回)

	～し	(非規範) だ脱落 +し	～だし	(非規範) だ付加 +し
1期	1.3	0.5		
2期	8.8	1.3	0.9	0.3
3期	11.0	1.3		
4期	16.9	0.3	0.4	
5期	23.2	0.6	1.1	0.2
6期	31.0	0.2	1.8	0.6
7期	19.3		2.6	0.9
8期	32.6	0.2	2.4	

表4 接続助詞「～たら」の接続形式別の  
1万語あたりの平均使用数(回)

	～たら	(非規範) だ脱落 +たら	～だっ たら	(非規範) だ付加 +たら
1期	15.9			
2期	52.2		1.6	
3期	37.6	0.3	1.8	
4期	53.3	0.5	7.0	0.2
5期	57.7	0.1	3.3	0.2
6期	50.2		7.1	
7期	50.0		9.2	0.2
8期	57.4		9.5	0.7

#### 4-2. 接続助詞「から」「けど」「し」「たら」の品詞別の接続形式の使用傾向

各接続助詞で品詞ごとの接続形式に応じ、動詞・イ形容詞とナ形容詞・名詞・副詞・助詞などの別で4つのカテゴリーごとに分類をした結果、以下、表5～8のような結果が得られた。2名以上の使用が見られたものに網掛けをし、そこに着目して使用傾向を見る。1期では、「～から」「～けど」「～し」「～たら」と「だ脱落」の形式のみが観察された。そのため、この時期は「～から」「～けど」「～し」「～たら」という形式のみを接続している。その後、2期・3期では接続助詞「から」に助動詞「だ」を伴った使用「～だから」が出現し始めているのに対し、接続助詞「けど」「し」の2期・3期、「たら」の2期に使用がなく、「けど」「し」は4期以降、「たら」は3期以降に使用が始まる。そして、6期以降になると、接続助詞「から」「けど」においては、動詞・イ形容詞に「だ」を伴った使用が出現しており、またすべての接続助詞において「だ」付加の形式が観察された。

表5 接続助詞「から」の品詞別における接続形式別の1万語あたりの平均使用数(回)

	動詞・イ形容詞				ナ形容詞・名詞・副詞・助詞など			
	～から	(非規範) だ脱落+から	～だから	(非規範) だ付加+から	～から	(非規範) だ脱落+から	～だから	(非規範) だ付加+から
1期	11.8					4.1		
2期	34.5				0.3	0.6	0.7	
3期	20.8				1.0	1.0	3.9	
4期	41.9		0.5	0.7	1.3	0.9	9.5	
5期	37.5		1.4	0.3	1.8	0.6	8.9	
6期	47.2		1.0	1.1	2.7		12.2	0.3
7期	39.7		1.1	1.6	1.8		7.1	0.3
8期	47.5		1.5	7.5	2.7	0.2	12.0	

表6 接続助詞「けど」の品詞別における接続形式別の1万語あたりの平均使用数(回)

	動詞・イ形容詞				ナ形容詞・名詞・副詞・助詞など			
	～けど	(非規範) だ脱落+けど	～だけど	(非規範) だ付加+けど	～けど	(非規範) だ脱落+けど	～だけど	(非規範) だ付加+けど
1期	10.3					1.7	1.8	
2期	19.9			0.3	1.7	0.3		
3期	20.0	0.2		0.4	2.5	0.4	1.2	
4期	20.4		12.3	0.2	1.4	1.5	2.4	
5期	20.9	0.4	5.7	0.1	1.5	0.4	2.7	
6期	29.8		4.1	0.7	1.6		3.1	
7期	18.7		5.0	0.8	0.6	0.2	2.3	
8期	13.8		0.2	2.3	0.5		1.6	

表7 接続助詞「し」の品詞別における接続形式別の1万語あたりの平均使用数(回)

	動詞・イ形容詞				ナ形容詞・名詞・副詞・助詞など			
	～し	(非規範) だ脱落+し	～だし	(非規範) だ付加+し	～し	(非規範) だ脱落+し	～だし	(非規範) だ付加+し
1期	1.3				0.5			
2期	8.8			0.3		1.3	0.9	
3期	10.8				0.2	1.3		
4期	16.7				0.2	0.3	0.4	
5期	23.0	0.2		0.2	0.2	0.3	1.1	
6期	30.0		0.2	0.6	1.0	0.2	1.6	
7期	19.1			0.9	0.2		2.6	
8期	31.4		0.3		1.2	0.2	2.1	

表8 接続助詞「たら」の品詞別における接続形式別の1万語あたりの平均使用数(回)

	動詞・イ形容詞				ナ形容詞・名詞・副詞・助詞など			
	～たら	(非規範) だ脱落+たら	～だったら	(非規範) だ付加+たら	～たら	(非規範) だ脱落+たら	～だったら	(非規範) だ付加+たら
1期	15.9							
2期	52.2						1.6	
3期	37.6					0.3	1.8	
4期	53.0			0.2	0.3	0.5	7.0	
5期	57.7			0.2		0.1	3.3	
6期	49.7				0.5		7.1	
7期	49.2			0.2	0.8		9.2	
8期	57.1			0.7	0.2		9.5	

#### 4-3. 接続助詞類に前接する語の複雑さ

対象の接続助詞類は、前接する語の品詞だけでなく、活用形や他の文法項目が付属するか否かによっても接続形式が異なる。そこで、前接する語の活用、付属する文法項目の有無・種類の推移を観察するため、図1～4にまとめた。分類の категорияはゼロ形式、活用系・可能・願望、テ形接続系・その他の文法項目、ヴォイス・モダリティ系とした。接続助詞によって前接する語に他の文法項目が付属しにくいものもあるが、時期を経るに従って、ゼロ形式あるいは活用形などを伴った使用から、テ形接続、ヴォイス、「のだ」を中心とするモダリティといった文法項目を付属した形式での使用が増えている。そのため、日本語の向上に伴い、前接する語も複雑化していくことが分かる。

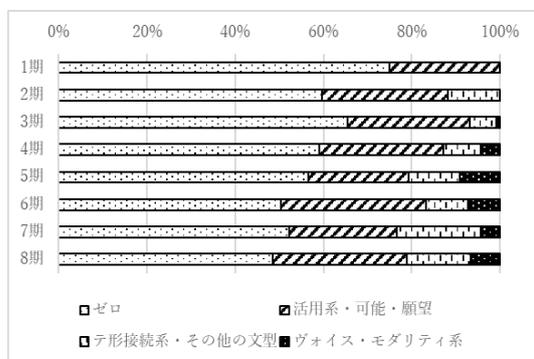


図1 接続助詞「から」に前接する語に付属する文法の割合

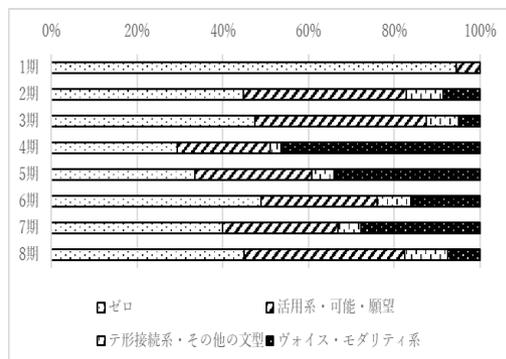


図2 接続助詞「けど」に前接する語に付属する文法の割合

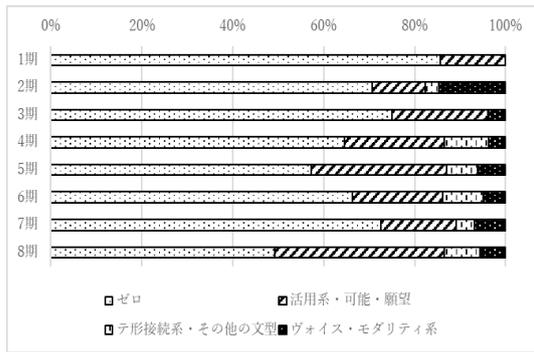


図3 接続助詞「し」に前接する語に付属する文法の割合

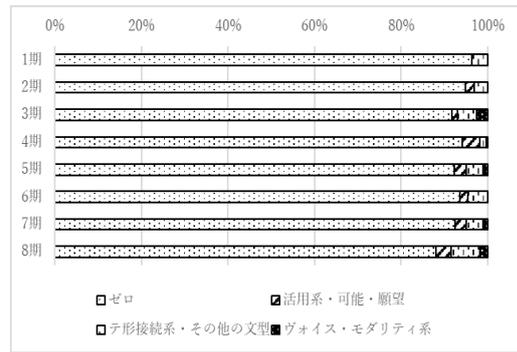


図4 接続助詞「たら」に前接する語に付属する文法の割合

## 5. 考察

学習者の接続助詞類の使用を分析した結果、接続助詞「から」「けど」「し」「たら」は同じ発達過程をたどることが明らかとなった。品詞カテゴリーごとの詳細な分析結果から、学習者の接続助詞における接続形式の発達段階について、以下のように仮説を示す。

### 〈接続形式の規則形成過程〉

#### Stage1：単純化接続段階

前接する語、品詞にかかわらず「～から」「～けど」「～し」「～たら」という単純な形式のみを接続する段階で、動詞・イ形容詞に接続するものは規範的であるが、イ形容詞・名詞などに接続したものは非規範的な「だ脱落」となり表出する。

#### Stage2：品詞区分獲得段階

動詞・イ形容詞には助動詞「だ」を挿入しない形式（～から、～けど、～し、～たら）、過去形や否定形ではない名詞・ナ形容詞などには助動詞「だ」を挿入した形式（～だから、～だけど、～だし、～だったら）を使用するという区分を獲得し、前接する語の品詞区分による使い分けが始まる。

#### Stage3：接続形式混合化段階

どの品詞であっても助動詞「だ」を挿入した形式、挿入しない接続が可能であるという規則を獲得し、品詞区分のみならず接続助詞に前接する語の活用形や文法項目が付属するか否かによって、助動詞「だ」の挿入・非挿入を行うが、一部「だ付加」も表出する。

ただし、Stage1 から Stage2 に移行する時期については、接続助詞によって多少違いが見られた。接続助詞「から」では、「～だから」が出現したのが2期からと他の接続助詞より早かった。紙幅の関係上、集計結果は割愛するが、接続助詞「だから」は全時期に渡って観察されている。接続助詞「だから」が接続助詞「～だから」使用の継起だとする木山（2002）の結果を踏まえると、接続助詞「だから」の使用により、接続助詞「～だから」の出現が早かったと考えられる。そして、接続助詞「～だから」の接続形式を獲得したことにより、「～だけど」「～だし」「～だったら」へと広がったため、出現時期に差が出たと考える。そのため、Stage2に入るまでは、接続助詞「から」の発達が他より先行する。

その後の Stage2 から Stage3 に移行する時期は、6期からとすべての接続助詞で足並みがそろっている。Stage2 後半からは、接続助詞間で接続形式の規則を互いに共有しているの

ではないかと考える。また、Stage3 では動詞・イ形容詞に「～だから」「～だけど」「～だし」を接続する使用が観察された。これらは以下の例のような前接する語にモダリティ表現の「のだ」を伴ったものが大半を占め、複雑さが増している。

(1) あー、そして、もう、何もかも決まったんだから、まいいや (C3:8 期)

(2) 靴ーは、うっ、でもー、家によって違うんだけど (C2:7 期)

(3) 自分は大統領になったんだし (K3:6 期)

一方でこの段階では、「だ」を付加する使用も増えている。佐々木 (2020) では、「だ付加」の要因の一つにイ形容詞の活用の影響を挙げているが、上記でも述べたように「～だから」を接続する動詞・イ形容詞に「のだ」が多く使用されていることから、「だ」付加は「のだ」がうまく使用できていないために、起こっていることも考えられる。これについては、学習者の使用例をさらに詳しく観察する必要がある。

以上のことから、今回対象とした接続助詞類のように同じ接続形式を持つ複数の文法項目を学ぶ場合、学習者は共通する文法規則を作りだし、自身が構築している第二言語の文法体系を習得の段階に応じて修正するという作業を繰り返していると考えられる。これは、まさに McLaughlin (1990) が論じた文法知識の「再構築」が繰り返されている現象である。

## 6. まとめと今後の課題

本研究の調査により、以下の4点が明らかとなった。(1)学習者は接続助詞類に共通する文法規則を構築している。(2)接続助詞類の発達は相互に関連する。(3)接続助詞「から」のように「～だから」形式と似た接続詞がない接続助詞でも、助動詞「だ」を伴った使用は産出される。(4)日本語能力の向上に伴い、前接語の各品詞における基本的な形式だけでなく、他の文法項目を伴う語への接続も可能になっていく。

今後の課題としては、本研究で提示した接続形式の規則形成過程が多くの学習者にも当てはまるのか、調査を行い実証していきたいと考えている。

## 参考文献

- (1) 木山三佳 (2002) 「フィリピン人学習者の『から』と『だから』の自然習得過程—文法化に注目して—」『第二言語としての日本語習得の可能性と限界』平成 12~13 年度科学研究費補助金研究萌芽の研究研究成果報告書, 課題番号 12878043, 19-28.
- (2) 迫田久美子・佐々木 (木下) 藍子・小西円・李在鎬 (2014) 『C-JAS (Corpus of Japanese as a second language) 構築に関する報告書』[http://lsaj.ninjal.ac.jp/?page\\_id=269](http://lsaj.ninjal.ac.jp/?page_id=269)
- (3) 佐々木藍子 (2020) 「日本語を第二言語とする学習者の接続助詞「から」の接続形式の発達過程—発達過程で見られる非規範的な使用の要因—」『日本語教育』179, 139-153.
- (4) 長友和彦 (1993) 「日本語の中間言語研究—概観—」『日本語教育』81, 1-18.
- (5) 橋本ゆかり (2015) 「用法基盤モデルから見た幼児の第二言語としての理由表現の習得プロセス—インプットと母語に基づくスキーマの生成と相互作用—」『認知言語学研究』1, 113-137.
- (6) Kellerman, E. (1985). If at first you do succeed. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 345-353). Cambridge University Press.
- (7) McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-128.

## 縦断的会話データにみるヘッジ表現の習得過程

—中間言語語用論の観点からの考察—

堀田智子 (東北大学)

### 1. 問題の所在

第二言語 (L2) 学習者の語用論的能力を対象とする「中間言語語用論 (interlanguage pragmatics)」の研究領域では、受容 (receptive pragmatic skills) と産出 (productive pragmatic skills) の両観点から、言語運用上の特徴 (依頼行為における談話展開など) や目標言語母語話者との差異の原因 (学習者母語の影響など) をめぐって議論が交わされてきた。近年は、L2 英語学習者を対象とした調査結果に基づき、留学期間中の中間言語の変化を記述する研究も盛んになっている。Taguchi & Roever (2017) によると、語用論的能力は、対象となる言語現象によってその習得過程が異なり、L2 習熟度や社会的接触の密度 (intensity of interaction)、情意面など、様々な要因が複雑に関わるという。

本研究で注目する「ヘッジ表現 (hedging devices, 垣根表現)」は、命題内容やそれに対する話者の態度を調節する機能や対人的機能と密接に関わる語用論的現象であり (林, 2008)、円滑なコミュニケーションを構築、維持するために有効なストラテジーでもある (Brown & Levinson, 1987)。しかしその習得は、L2 学習者にとって容易ではない (Fraser, 2010)。様々な言語形式が用いられるだけでなく、文脈依存性が高いためである。日本語は、「聞き手への配慮」を顕示する言語であり (岡本, 2006)、終助詞など個別の言語形式に焦点があてた論考が数多くある。しかし、縦断的会話データに基づき、当該機能を示す言語現象を包括的に考察した研究は限られる。

L2 日本語学習者の話し言葉データをもとに、ヘッジ表現の習得を考察した研究には、Iwasaki (2013) とボイクマン (2019) がある。Iwasaki (2013) は、インタビュー回答を縦断的に分析した結果、留学後には、対人関係に関わる、より多様な語句がより高頻度で使用され、社交性の程度によって習得の状況が異なると報告している。ボイクマン (2019) は、断り行為を対象とする横断的研究である。分析の結果、習熟度が上がるにつれて、統語的に複雑な形式や待遇性を示す多様な言語形式が増えたと述べ、「言語の社会化 (language socialization)」(Schieffelin & Ochs, 1986) との関わりにも言及している。両研究は、研究方法が異なるため厳密な比較はできない。しかし、当該言語現象の習得には語句や機能によって難易があり、習熟度をはじめ様々な要因に関わると言える。

本研究では、日本語学習者を対象に縦断的調査を実施し、ヘッジ表現の習得の過程を考察する。また、学習者をとりまく言語環境の変容を探り、習得との関わりを検討する。本研究を通じて、日本語教育現場での指導の必要性を指摘したい。なお、本研究では、ヘッジ表現を、「良好な人間関係を保つために、発話内容に対する不確実性および待遇性を示す語句」と定義する。命題内容に付加される語句に限定し、間投詞や中途終了発話文、笑い、ポーズなどは、分析対象から除く。

## 2. 研究方法

### 2-1. 調査の概要と参加者

調査は、2019年10月から2020年7月にかけて、国内在住の大学生と大学院生を対象に、約4か月に一度、計3回 (Time 1/2/3)、実施した。毎回、SPOT90 Ver.90<sup>(1)</sup>で日本語習熟度を確認した後、会話調査と自己報告調査を行った。会話調査は、初対面の同性2名によるディスカッション (接触場面会話・日本語母語場面) である。自己報告調査は、言語環境を問うLCP (language contact proficiency) アンケートと半構造型インタビューから成る。いずれも、Time 1/2は対面で、Time 3は新型コロナウイルス感染症拡大のためウェブ会議システムを使用して実施した。

調査参加者のうち、非日本語母語話者 (NNS) は、18歳から28歳 (平均20.3歳) の17名である。SPOTの平均点は、Time 1で69.1点 ( $SD=7.12$ )、Time 2で70.8点 ( $SD=4.81$ )、Time 3で73.5点 ( $SD=5.03$ ) であり、中級レベルだった。母語は混合 (中国語8名、インドネシア語3名、イタリア語3名、ベトナム語2名、ドイツ語1名) である。接触場面の日本語母語話者は、19歳から26歳 (平均21.5歳) の17名である。また、母語場面の日本語話者 (NS) は、18歳から24歳 (平均20.3歳) の20名である。

なお、SPOT90 Ver.90と自己報告調査は、NNSのみ参加した。

### 2-2. 調査方法

会話調査には、タスクシートに基づく合意形成型ディスカッションを採用した。タスクシートは、「砂漠で遭難した時」(柳原, 2003)を参考に発表者が作成したものである。砂漠に不時着した飛行機から取り出すべき5個のアイテムが書かれており、会話参加者はそれらの優先順位を話し合いながら結論に導くという流れである。会話時間は10分を目安としたが、結論がでたときに自由に終了するように指示した。

自己報告調査のうち、LCPアンケート用紙は、Bardovi-Harlig & Bastos (2011)を参考に作成し、日本語教室外での日本語でのインプット及びインタラクション (①動画視聴, ②SNS, ③教職員, ④友人知人, ⑤サービス従事者) の時間数, ⑥母語以外に日常的に使う言語, ⑦日本人の親しい友人の有無, ⑧住環境について質問した。インタビューでは、具体的な活動内容や会話調査で気をつけたことなどについて尋ねた。

### 2-3. 分析方法

収録した会話は、文字化作業を行い、ヘッジ表現の分析データとした。全データのうち、対象とするのは、接触場面51会話 (17会話\*3回)でのNNSの発話と、母語場面10会話での全NSの発話である。接触場面の日本語母語話者の発話は、分析対象から除いた。フォーリナー・トークが含まれる可能性があるためである。分析にあたっては、堀田・堀江 (2012)を参考に対人配慮に関わる言語形式を抽出した後、発話内容とイントネーションを考慮しながら本研究の定義に合致する語句をヘッジ表現として認定した (表1)。認定作業後、NNSの調査期間中 (Time1/2/3)の変化を記述した。

表 1 本研究で認定した主なヘッジ

副詞	たぶん, ちょっと, あまり, そんなに	動詞類	思う, 気がする, へたりする
終助詞	ね, かな	名詞類	感じ, 可能性, ころ, くらい, ほう
助詞	とか, など	疑問	ないか?, だろうか?, ではないか?
助動詞	かもしれない, そうだ, みたいだ		

LCP アンケートの① - ⑤は, 1 週間あたりの時間がない場合に 0pt, 1 - 3 時間に 1pt, 3 - 7 時間に 2pt, 7 時間以上に 3pt, とそれぞれを数値化し, 平均値を算出した。⑥ - ⑧は, 参考資料とした。インタビューの回答は, 質的に分析した。

最後に, 会話データの分析結果と自己報告調査の回答を総合的に考察し, ヘッジ表現使用の変化と言語環境との関わりを検討した。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. ヘッジ表現使用の変化

NNS の一人当たりの平均使用数は, Time 1 で 19.4 個 ( $SD = 9.1$ ), Time 2 で 19.3 個 ( $SD = 11.3$ ), Time 3 で 16.9 個 ( $SD = 11.9$ ) であり, NS は 48.4 個 ( $SD = 9.1$ ) だった。このように, 使用数は, 調査期間中にやや減少し, 個人差が大きいことが分かった。また, Time 3 においても NS の半数以下であることが明らかになった。NNS の平均使用数の減少は, Iwasaki (2013) の結果と異なるものである。これは, 本研究では合意形成型ディスカッションを採用しており, より効率的に課題を達成させるために, 聞き手との関係よりも正確な情報伝達が優先されたことに起因すると思われる。また, Time 1/2 では対面調査だったが, Time 3 で非対面式に変わり, 接触の形態が変わったことも, 大きな要因になったと考えられる。

次に, 言語形式と機能に注目する。NNS (Time 1/2/3) と NS が使用した上位 5 位までの語句は, 表 2 の通りである。

表 2 NNS (Time 1/2/3)と NS のヘッジ表現

NNS			NS	
Time 1	Time 2	Time 3		
たぶん 81 (24.6)	たぶん 68 (20.8)	たぶん 55 (19.2)	かな 184 (19.0)	
思う 38 (11.5)	思う 56 (17.1)	思う 49 (17.1)	ね 166 (17.2)	
ね 37 (11.2)	ね 42 (12.8)	ね 49 (17.1)	とか 114 (11.8)	
とか 27 (8.2)	とか 33 (10.1)	とか 26 (9.1)	かもしれない 57 (5.9)	
かな 24 (7.3)	かな 23 (7.0)	ちょっと 23 (8.0)	そうだ 50 (5.2)	
他 27 種 123 (37.3)	他 22 種 106 (32.3)	他 18 種 85 (29.6)	他 35 種 396 (41.0)	
計 330 (100)	計 328 (100)	計 287 (100)	計 967 (100)	

( ) 内は, 全体に占める割合を示す。

NNS では、全調査期間を通じて「たぶん」、「思う」、「ね」が上位 3 位を占めたが、「たぶん」の全体に占める割合は次第に減少し、「思う」や「ね」などの発話文末を構成する言語形式が増加した。機能に関しては、不確実性を示す形式の減少と、待遇性を示す形式の増加が確認され、NS の傾向に近づくことが明らかになった。

(例 1) と (例 2) は、同一の NNS09 の Time1 と Time3 での発話である。(例 1) では、「たぶん」「あまり」によって「選択したアイテムが役に立たない」という意見に十分な確信がないことを示している。発話文末は「役に立たない」と言い切っている。(例 2) では、(例 1) と同様に「あんまり」によって不確かさを示しているが、発話文末の「ね」によって、その主張は緩和されている。

#### (例 1) NNS09 の Time 1

でも、それ以外はなんかたぶん あまり、あの、役に立たない (後略)。

#### (例 2) NNS09 の Time 3

なんか、動物の本はあんまり、何という、あの、実際的に、あの、役に立たないですね。

上述のように、言語形式と機能に関しては、調査期間中に、発話文末、特に、待遇性を示す言語形式が増加しており、先行研究と類似する結果が得られた。これらのことから、会話のタイプ (インタビュー回答や断り行為) や学習者母語、日本語習熟度の違いによらず、ヘッジ表現の習得は、命題の不確かさを示す副詞を中心に始まり、徐々に待遇性を示す発話文末表現の使用へと広がる、つまり、段階的に進む可能性が高いと考えられる。

### 3-2. 言語環境の変化

LCP アンケートの結果、日本語使用時間の 1 週間あたりの平均は、10.4pt (Time 1) から、9.7pt (Time 2)、7.4pt (Time 3) と減少することが分かった。特に教職員や友人、サービス業従事者とのやりとりが減った。母語以外の使用言語の最多は、Time 1 では英語 (10 回答)、Time 2 では日本語 (8 回答)、Time 3 では日本語と英語の 2 言語 (8 回答) だった。日本人の親しい友人が「あり」の回答者は、Time 1 で 8 名、Time 2 で 7 名、Time 3 で 6 名だった。住環境は、調査期間中に変化がなく、寮の個室が 7 名、1 人暮らしが 6 名、他 4 名だった。

インタビューでは、Time 1 から Time 2 にかけて、NNS 自身の学修や研究活動の時間が増えたことに加え、常時忙しい様子の日本人学生への気遣いもあり、余暇時間を共に過ごすことが難しくなったという回答が多かった。Time 2 から Time 3 にかけての新型コロナ感染症拡大以降は、日本人学生との時間共有がさらに難しくなったため、自室にこもり、母語や英語の動画視聴を楽しんだという報告が増えた。その一方で、一部の学習者は、就職活動に関連して相談会やワークショップに参加したり、専門科目や国際共修科目の受講を通じて情報収集や意見のやりとりを積極的に行ったりしたと述べていた。

このように、調査期間中に日本語教室外での使用時間は減少したが、社会的接触の頻度や内容には個人差が大きかった。

### 3-3. ヘッジ表現の使用と言語環境との関わり

上述のように、全体的傾向として、調査期間中に平均使用数は減少したが、言語形式と機能はNSに近づく傾向がみられた。しかし、その過程は一様ではない。

習得が進んだのは、中国語話者の健一（仮名）である。使用数は、26個（Time 1）、35個（Time 2）、37個（Time 3）と増え、NSの平均48.4個に近づいた。また語句のバリエーションが豊かになり、終助詞や動詞の使用も増えた。自己報告調査の結果、日本語使用は8pt（Time 1）から2pt（Time 2）、3pt（Time 3）と減少することが分かった。健一は、研究活動やコロナ禍で日常的な対面でのやりとりはできなくなったが、就職活動が本格化するにつれて、日本人のディスカッションをよく観察し、得た知識を表現できるようになったと回答していた。具体的には、Time 1では日本人の反応について、Time 2とTime 3では、配慮が伝わるような話し方について言及していた。健一は、質の高い社会交流を通じて得た語用論的知識を、ヘッジ表現として次第に言語化できるようになったものと推測される。

NSの使用傾向に近づかなかったのは、イタリア語話者のオリビア（仮名）である。使用数は、16個（Time 1）から11個（Time 2）、2個（Time 3）と減少した。また、終助詞や動詞の使用は少なく、「たぶん」の使用に依存していた。LCP調査の結果、日本語使用時間は、Time 1で8pt、Time 2で5pt、Time 3で6ptだった。Time 1からTime 2は、日本人との交流よりも自室での動画視聴を好み、コロナ禍のTime 2からTime 3は専門科目の論文読解に注力していたという。日本語母語話者のディスカッションについては、Time 1では丁寧な話し方（スピーチ・スタイル）を、Time 2/3では肯定的意見後の不同意表明や丁寧な理由説明を挙げ、母語と対比的に述べていた。オリビアは、日本語の語用論的知識を得ているものの、ヘッジ表現については十分な気づきが得られず、使用には至らなかったと思われる。

上述の結果は、習得には、L2でのインプットやインタラクションの時間との単純な相関ではなく、頻度や質といった密度の高い社会的接触が重要な役割を担うことを示すものである。また、ヘッジ表現使用において社会化が進む過程を示唆するものである。

## 4. おわりに

本研究では、縦断的会話データに基づきヘッジ表現の習得過程を分析、考察した。その結果、使用数については減少したが、待遇性を示す発話文末表現の漸次増加が認められ、緩やかに日本語母語話者の使用に近づくことが明らかになった。また、習得には社会的接触の密度が作用する可能性が示された。本結果は、ヘッジ表現使用における発達段階の存在と社会的文脈との関連性を窺わせるものである。

Fraser (2010) は、ヘッジ表現を正しく運用し理解することは語用論的能力の証左であると指摘している。目標言語において過度に使用する必要はないが、学習者が自らの意志でその使用または非用を選択 (pragmatic choice) できるように、日本語教室内での指導法や教室の中と外を結ぶ学習環境の整備を再検討する必要があるだろう。

今回の調査は、ヘッジ表現の産出能力に焦点をあて語用論的習得の一端を明らかにした。今後は、会話分析の手法を用いて、ディスカッションにおける動的なやりとりの変化を考察し、中間言語の変容を明らかにしたい。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 18K12418 の助成を受けて行った研究成果の一部です。新型コロナウイルス感染症拡大の中、調査に協力して下さった皆様に、心より感謝申し上げます。

## 注

(1) SPOT は、筑波日本語テスト集 TTBJ (Tsukuba Test-Battery of Japanese) の一部である。90 点満点のうち、56~80 点が中級レベルであり、日本語能力試験の N2, N3 レベルに相当する (李ほか, 2015)。

## 参考文献

- (1) 岡本真一郎 (2006) 『ことばの社会心理学』ナカニシヤ出版
- (2) 林宅男 (2008) 『談話分析のアプローチ 理論と実践』研究社
- (3) 堀田智子・堀江薫 (2012) 「日本語学習者の「断り」行動におけるヘッジの考察—中間言語語用論分析を通じて—」『語用論研究』14, 1-19.
- (4) ボイクマン総子 (2019) 「日本語の『断り』における語用論的能力の発達」『Eruditi: The CGCS Journal of Language Research and Education』3, 14-28.
- (5) 柳原光 (2003) 『Creative O.D.: 人間のための組織開発シリーズ』行動科学実践研究会 (プレスタイム)
- (6) 李在鎬・小林典子・今井新悟 (2015) 「テスト分析に基づく「SPOT」と「J-CAT」の比較 (特集 第二言語習得と評価)」『第二言語としての日本語の習得』18, 53-69. 研究社.
- (7) Bardovi-Harlig, K. & Bastos M. T. (2011) Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 8, 347-384.
- (8) Brown, P. & S.C. Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (9) Fraser, B. (2010) Pragmatic competence: The case of hedging. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch & S. Schneider (Eds.), *New Approaches to Hedging (Studies in Pragmatics)* (pp. 15-34). Bingley: Emerald.
- (10) Iwasaki, N. (2013) Getting over the hedge: Acquisition of mitigating language in L2 Japanese. In Celeste Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (pp. 239-267). Philadelphia & Amsterdam: John Benjamins.
- (11) Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986) Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- (12) Taguchi, N. & Roever, C. (2017) *Second language pragmatics*. Oxford/New York: Oxford University Press.

## 中国人中上級日本語学習者のナラティブにおける評価方略の使用実態 —出現位置と評価対象を中心に—

陳真（暨南大学）

### 1. はじめに

日常の言語活動では、自分が体験したイベントや過去の出来事を語る際、相手に臨場感や面白さなどを伝えることが重要である。しかしながら、学習者にとっては容易なことではない。ナラティブを語る際、話者は様々な手段を用いて、自分の気持ちや観点などを表すが、これを評価方略という（Labov, 1972；McCabe & Peterson, 1991；辻, 2013）。近年、ナラティブにおける評価方略の使用実態が注目され始めていた。第二言語学習者を対象として、評価方略の全体的な使用頻度、気持ち・観点や場面を描写する表現、ナラティブの開始部と終結部に出現する評価方略の評価対象についての解明が進んでいる。しかしながら、評価方略の対象は出現位置によって変わると考えられるにもかかわらず、評価方略がナラティブの展開のどの段階で出現し、どのような機能を果たすかに焦点を当てた先行研究が少なかった。

### 2. 先行研究

評価方略の出現位置と評価対象を検討した先行研究を紹介する。俵山（2013）は「あこがれ」という4コマ漫画に基づいた語りの終結部で、日本語母語話者と学習者がどのような表現を用いて終結を示したのかを考察している。結果として、母語話者は「使うのではなくて」というような、聞き手が予想する結末を否定する注釈節を用いたことが観察された。また、このような注釈節を使うことによって、聞き手が予想するかもしれない他の可能性を排除し、ストーリーを一点に向けて収束させ、終了を暗示する効果があると主張している。

Liskin-Gasparro（1996）の中上級と上級のスペイン語学習者の個人談の分析では、「マドリードの悪夢」を分析対象とし、評価方略の出現位置と評価対象を考察した。その結果、評価表現は背景情報節で用いられ、当時の危ない雰囲気醸し出していた。一方、「エピソードまたは一連のイベントの進行中」で使われた評価節は、危険などに対する話し手の無知を示していた。また、「エピソードまたは一連のイベントの終結」で用いられた評価節は、危険な出来事に対する話し手の恐れを表していた。しかしながら、ナラティブに関する総合評価は、中上級学習者の語りには見られなかった。

以上、先行研究は言語形式をもとに評価方略が何を対象として使われているかを分析しているが、その評価方略がどのような機能を果たすのかには目を向けていない。以上のことから、本研究では、中国人日本語学習者のナラティブにおける評価方略の使用実態を明らかにするために、以下の課題を設定する。

研究課題 1 評価方略の出現位置に日本語母語話者と中国人日本語学習者で違いがある

か。

研究課題 2 評価方略の評価対象に日本語母語話者と中国人日本語学習者で違いがあるか。

### 3. 研究方法

#### 3-1. 調査協力者

話し手は日本人大学生と大学院生（29名）と中国の大学で日本語を専攻とする23歳から28歳の中国人学習者（28名）であった。学習者の日本語能力を測定するため、SPOT90web版を用いた。その結果、学習者の得点は64点から85点（平均点数74.64）で、レベルを中上級と判定した。日本語平均学習年数は5年であった。ナラティブの聞き手として、20代女性日本語母語話者大学生15名にも協力を依頼した。

#### 3-2. 調査材料

本研究では、調査材料として、24枚の絵からなる“Frog, where are you?”（Mayer, 1969）という絵本を用いた。この絵本は絵のみが描かれており文字はない。内容は、犬とともに暮らしている男の子が幾つかの失敗を経験しながら、逃げ出したペットの蛙を無事に見つけたというものである。

#### 3-3. 調査の手続き

調査の手続きは以下の通りである。まず、調査指示の説明文を調査協力者に確認してもらった。次に、絵本の絵を見て話を理解するために話し手に15分程度の時間を与えた。その際、自分の理解を整理するためにメモを取ることを認めた。その後、絵本を見たことがない聞き手に対して、絵本やメモを見ないでできるだけ詳しく物語を話すよう指示した。調査中、聞き手からの質問はほとんどなかった。また、調査の過程をICレコーダーで録音した。

#### 3-4. データの処理と分析

評価節（表1）と評価表現（表2）の分類は陳（2019）に従ってコーディングされていた。評価節の出現位置と評価対象の分析では、Labov（1972）に従い、まずナラティブを「要旨」、「設定・方向付け」、「出来事の進行」、「解決・結果」、「終結」という5つの構成部分に分けた。その上で、各部分では、学習者に用いられた評価節の平均出現数と評価対象を、日本語母語話者と比較した。

また、評価表現の出現位置と評価対象を分析するために、ナラティブの節を「出来事節」、「背景情報節」、「評価節」に分類し、それぞれの節で、母語話者と学習者が使用した評価表現の平均出現数と評価対象を比較した。また、コーディング作業の信頼性を確保するために、20%のデータを対象に、大学、または大学院で日本語教育を専門とする2名の母語話者に作業してもらった。その結果、90%以上の一致率が得られた。

表1 日本語のナラティブにおける評価節の分類（陳，2019：191，一部修正）

	分類	言語形式 <sup>(1)</sup>
評 価 節	心的状態	感情状態を表す表現
		引用節
	意見表明	否定形
		良し悪し判断を表す表現
		結果判断を表す表現
		引用節
	意図，目的， 願望，希望	「意向形+とする」
		「動詞+ことにする」
		引用節
	仮説，推測， 推論，予測	引用節

表2 日本語のナラティブにおける評価表現の分類（陳，2019：191，一部修正）

	分類	言語形式
評 価 表 現	心的状態	感動詞；感情状態を表す補助動詞
	意見表明	価値判断を表すモダリティ表現
	発話態度	陳述副詞；不確かさや推定を表す副助詞；真偽判断を表すモダリティ表現； 様態を表す表現
	情報補足	程度副詞；取り立て助詞；オノマトペ；数量詞；情態副詞； 繰り返し；誇張またはメタファーの意味を持つ表現
	因果・逆接関係	因果関係を表す接続助詞，接続詞；逆接関係を表す接続助詞，接続詞

#### 4. 結果と考察

##### 4-1. 評価節

評価節の使用について，日本語母語話者（7.52）も学習者（5.04）も出来事の進行部分において評価節を最も多く使用していた。また，母語話者は「解決・結果」で2.10，「終結」で1.00だったのに対し，学習者はそれぞれ1.07と0.18と使用頻度が低かった。

ナラティブの異なる構成部分で用いられた評価節の評価対象も分析していた。「要旨」では，「意見表明」という評価節を使って，日本語母語話者は絵本の描写に注目し，「英語圏の絵本」という絵本の特徴に関する感想や判断を述べていたが，学習者は絵本の内容全体に対して，話者の感想や態度を述べる発話が見られた。「設定・方向づけ」では，母語話者は「意見表明」という評価節で絵本に描かれていない背景知識を提供していたが，学習者は登場人物の特徴を描写していた。

また，「出来事の進行」という部分では，日本語母語話者は「意図や目的など」を表す評価節を用いて，登場人物の行動を示していた。一方，学習者はナラティブの内容に対する自分の感想を「心的状態」でメタ的に述べる発話が観察された。そして，日本語母語話者

にだけ見られた話法の使用として、「意見表明」で登場人物の即時的な判断（例1）、「心的状態」で登場人物の内心の言及（例2）があった。

#### 例1

57. もうびっくりしました。
58. で、で“危ない”って。
59. “死んじゃう”って思ったんですけど。

【ナラティブ (JNS-F18)】

#### 例2

33. 池に落とされてしまった。
34. で、“池に落ちちゃったなー”って思っていたら。
35. どっからか蛙の鳴き声が聞こえて。

【ナラティブ (JNS-M09)】

「解決・結果」では、日本語母語話者と学習者による「心的状態」を表す評価節の使用は、蛙を探すという主人公の目標が達成された後、主人公の嬉しい気持ちを述べる場合で見られた。また、日本語母語話者では話法の使用が観察されており、「心的状態」が主人公の気持ちを示した際に用いられていた。最後に、「終結」では、母語話者と学習者による「意見表明」の評価対象として、絵本の全体的な内容に対する「残酷な」や「エンドがいい」という自分の感想や観点を述べる発話が観察された。

以上を踏まえ、日本語母語話者が用いた評価節が絵本の特徴、背景知識の紹介、語りの流れの合理性を描写するものであったことから、母語話者は主に絵本に基づき得られた情報への補足として評価節を使用していると言える。一方、学習者はナラティブの内容に対する自分の感想や意見、登場人物の特徴を述べていることから、学習者は自分の立場から主観的な解釈を試みる傾向にあると考えられる。

#### 4-2. 評価表現

評価表現の使用について、日本語母語話者と学習者は出来事節で評価表現を最も多く用いており、それぞれの平均出現数は21.38と、9.54であった。また、背景情報節と評価節では、日本語母語話者と学習者の評価表現の出現数の差が顕著に見られた。

出来事節が用いられた評価対象は主に「登場人物の動作」、「登場人物の動作と関係がある場所・人物など」という2種類であった。日本語母語話者は「発話態度」を用いて、度々聞き手に自分の判断が不確かであるという姿勢を示す様子が見られた。これに対し、学習者は「情報補足」で目標の達成を促進する動作を描写していた。

背景情報節で用いられた評価表現と評価対象の対応関係を分析したところ、評価対象として主に「メタ的な説明」、「時間、場所、人物の関係、物の変化」、「登場人物の状態」という3種類が見られた。「時間、場所、人物の関係、物の変化」の場合、日本語母語話者と

学習者では、同じ種類の評価表現が観察されたが、母語話者は絵本の流れや場面に関する情報を説明しようとしていたのに対し、学習者は蛙を探す場所を決めた理由や、登場人物にとって意外な事柄に注目する傾向があった。

評価節で用いられた評価対象は主に「話者や登場人物の心的表明」、「話者や登場人物の意見表明」、「話者や登場人物の意図、目的など」、「話者や登場人物の仮説、推測など」という4種類が見られた。しかしながら、日本語母語話者の評価対象のバリエーションが豊かであるのに比べ、学習者は自分の意見や判断を強めるためだけに評価表現を用いる傾向が見られた。

これらのことから、日本語母語話者は、表現の妥当性を吟味する話者の意識を聞き手に見せながら (Suzuki, 1995 ; 加藤, 2005), 語りを進める傾向が見られた。しかし、学習者には同様の傾向が観察されず、このような発話態度の表明が難しいことがわかった。その一方で、学習者にとっては、程度、情態、数量などナラティブの内容のみに関わる「情報補足」の使用については比較的容易であると予想される。

## 5. まとめ

本研究では、評価方略の出現位置と評価対象という側面から、日本語母語話者と比較しながら、中国人日本語学習者のナラティブにおける評価方略の使用実態を明らかにした。その結果、日本語学習者は自分の立場から主観的な解釈を試みる傾向、程度、情態、数量などナラティブの内容のみに関わる情報を補足する傾向が観察された。

## 注

- (1) 評価節の言語形式は「を含む評価節」を省略した。

## 参考文献

- (1) 加藤陽子 (2005) 「話し言葉における発話末の「みたい」について」『日本語教育』124, 43-52.
- (2) 俵山雄司 (2013) 「語りの終結部の言語的特徴—日本語母語話者/非母語話者による4コマ漫画の内容を伝える語りから—」『群馬大学国際教育・研究センター論集』12, 59-70.
- (3) 陳真 (2019) 「日本語のナラティブにおける評価方略の分類に関する一考察—抽出基準と分類基準に注目して—」『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』68, 185-194.
- (4) 辻弘美 (2013) 「女子大学生による子どもに向けた絵本の「語り」：養育者の絵本の語りにおける評価方略の検討に向けて」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』3, 55-61.
- (5) Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- (6) Liskin-Gasparro, J. E. (1996). Narrative strategies: A case study of developing storytelling skills by a learner of Spanish. *The Modern Language Journal*, 80(3), 271-286.
- (7) Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.
- (8) McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- (9) Suzuki, S. (1995). A study of the sentence-final mitaina. *The Journal of the Association of Teachers of Japanese*, 29(2), 55-78.

## 中国語を母語とする上級学習者は「は」「が」をどう使用しているのか

—従属節内の「は」「が」の使用実態と使用意識の調査データを中心に—

中西 久実子 (京都外国語大学, k\_nakanishi@kufs.ac.jp)

張 浩然 (大連外国語大学, zhanghaoranjingdu@163.com)

### 1. 研究の対象：なぜ「は」「が」なのか

話しことばでは「は」「が」が省略されることもあれば、どちらを使ってもコミュニケーションに支障がないこともある(中西他(2021))。

(1) オランダでは一部の麻薬を使っても問題ないが、日本では麻薬{△が・○は}許されていない。オランダの麻薬{○が・◎は}法律で許されているのに対し、日本の麻薬は法律で許されていない(注1)。

しかし、書きことば、特に、正式な論文では、「は」「が」の誤用はどちらかに修正しなければならないことがよくある。高梨他(2017)では、大学院生が書いた修士論文の草稿では「は」「が」の誤用が誤用全体の25%を占めていると指摘されている。

(2) 「(し) そうだ」**は**文末の言い切りの形(中略)、過去形に用いられる場合、中国語諸表現との間に生じる間違いを考察した。(正用**が**, 高梨他(2017)より)

しかし、どんな環境で誤用が起こりやすいのかの詳細は明らかにされていない。本発表では、中国語を母語とする上級の学習者の「は」「が」の使用実態・意識を明らかにする。

### 2. リサーチクエスション

焦宗艶(2011:42)では、中国語を母語とする日本語学習者を対象とする調査データを元に、独立度が低い「～時」従属節の主語は「が」で表さなければならないが、誤用が非常に多い」と指摘されている。しかし、その調査文は、単純な短文の作例であり、実際に学習者が直面する複雑な構造の長文ではどうなのかは不明なままである。従属節は、典型的には主節に対して従属的な関係にあるもののことであり、たとえば、(3)(4)のような条件節や名詞修飾節内では「が」を用いるべきである。

(3) 彼**は**部屋に入ると、急に雨**が**降り出した。(正用「彼が」)

(4) 父**は**買ってくれたペン**は**、とても使いやすい。(正用「父が」)

しかし、焦宗艶(2011)では、等位節などさまざまな従属節で誤用に違いがあるかは分析されていない。本発表では、下記の仮説を設定し、先行研究の問題を解決する。

仮説A) 上級レベルの学習者は、単純な短文で「は」「が」の誤用があまりなくても、複雑な構造の長い文章になると「は」「が」の誤用が増えるのではないか。

仮説B) 従属節の種類によって誤用率に程度差が出るのではないか。

仮説C) 上級レベルの学習者は、「は」「が」のルールを適切に学習できていなかったり、忘れていたりして、実際にはルールを適切に使えていないのではないか。

本研究では、上級レベルの日本語学習者の「は」「が」の使用実態と使用意識を明らかにす

ることを目的とし、下記を対象として調査をおこなう。なお、本発表では、a. の調査結果の分析を示す。

- a. 中国のA大学の中国語を母語とする上級学習者 50 人 (N2~N1)
- b. 日本に滞在する中国語を母語とする上級学習者 10 人 (N2~N1)
- c. 日本語母語話者 10 人
- d. 韓国に滞在する韓国語を母語とする上級日本語学習者 10 人 (N2~N1)

### 3. 予備調査

予備調査では、仮説Aが正しいかを調べる。協力者は、上級レベルの学習者X (2020年当時滞日歴7年日本語学習歴10年(大学院生))である。その協力者Xが書いた博士論文の草稿では「は」「が」の誤用が多くみられた。下記の(5)(6)はその一例である。この協力者に2021年3月に下記の調査文(草稿と同じ文章)を使って「は」「が」の選択式の筆記テスト11問を実施した。

- (5) 先行研究を考察した結果、中国語の3つの可能形式が異なる意味を持つため、学習者 $\boxed{\text{は}}$ 母語の中国語の”会””能””可以”を日本語で表す際に異なる誤用のタイプが現れることと、異なる原因で誤用をおかす可能性があることが分かった。(正用「学習者 $\boxed{\text{が}}$ 」)
- (6) 先行研究では、(中略)、その誤用の原因は“会”の影響であるとされている。しかし、誤用の原因 $\boxed{\text{は}}$ “会”という特定の言語形式の影響によるものなのか $\boxed{\text{が}}$ 明らかにされていない。(正用「誤用の原因 $\boxed{\text{が}}$ 」, 「影響によるものなのか $\boxed{\text{は}}$ 」)

筆記テストの後、この協力者Xに対して初級レベルの単純な構造の調査文10問の筆記テストを実施したところ、結果は全問正解であった(調査文は一部のみ示す)。

- (7) 父 {○が・×は} 家に帰ると、母は夕食を作り始めた。
- (8) 彼 {○が・×は} 部屋に入ると、急に雨が降り出した。
- (9) 彼 {×が・○は} 部屋に入ると、急に歌を歌いだした。彼の歌はすばらしい。
- (10) 彼女 {×が・○は} その悪い知らせを聞いて、びっくりしました。
- (11) 父 {○が・×は} 買ってくれたペンは、とても使いやすい。

協力者Xは初級レベルの調査文と草稿での誤用について以下のように述べた。仮説Aはおそらく正しいのではないかという見込みで本調査に進んだ。

- (12) 博論だと長い文になるから、いろんな情報が入ってきてこれも強調したい、あれも強調したいと迷ってしまいます。伝えたい情報が多すぎるので、「は」「が」のどちらを使えばよいかわからなくなります。博論だと、ルールのとれに当たるのかわからなくなるから間違えたのだと思います。

### 4. 本調査の概要と結果

4.では、仮説Aと仮説Bについて詳しく調べるためにおこなった本調査について示す。

上記の中国A大学の学習者50人を対象に2021年5月に筆記テスト(初級10問+長文17問)とフォローアップインタビュー調査をおこなった(中国のアプリ(問巻星wenjuanxing)で回答を回収)。

#### 4-1. 仮説Aの検証：単純な短文と複雑な長文の違い

初級レベルの単純な短文については、中国のA大学の学習者50人の誤用率は予備調査の協力者Xとほぼ同じ結果（【 】内は誤用率）で、従属節でも誤用率が低い。

(10) 彼女 {×が・○は} 【0.11】 その悪い知らせを聞いて、びっくりしました。

(11) 父 {○が・×は} 【0.11】 買ってくれたペンは、とても使いやすい。

(8) 彼 {○が・×は} 【0.22】 部屋に入ると、急に雨が降り出した。

ただし、従属節と主節の主語が異なるなどイレギュラーになると、誤用率がやや高い。

(7) 父 {○が・×は} 【0.44】 家に帰ると、母は夕食を作り始めた。

(9) 彼 {×が・○は} 【0.67】 部屋に入ると、急に歌を歌いだした。彼の歌はすばらしい。

これに対して、複雑な構造の長文になると、誤用率が高くなった。

(13) 調査の結果、電気自動車は普通の自動車に比べて事故が起こりやすいとされている。

しかし、事故の原因 {○が・×は} 【0.84】 電気自動車という特定の乗り物の影響によるものなのか {×が・○は} 【0.82】 明らかにされていない。

特に注目すべきは、(14)のような長く複雑な構造の実例で名詞修飾節や時を表す従属節の中の「は」「が」の誤用率が高いことである。

(14) 「相手の悪意を知るには己の悪意を知れ」これは、なぜ、私たち① {○が・×は}

【0.61】 他人を嫌いになったり、悪意を抱いたりするのか、あるいは、なぜ相手に嫌われるのかを考え続けて、たどり着いた言葉です。私たち② {○が・×は} 【0.67】

他人を嫌いになるのには、さまざまな理由があります。例えば、嫉妬や軽蔑、「相手が自分の期待に答えてくれない」「相手が自分に対して無関心である」などでしょう。しかし、いずれの理由にも共通しているのは、相手の言動や存在そのものによって、自分の生き方や価値に自分自身が疑問を持ってしまうようなときに、相手を嫌いになり、悪意を抱くようになるということなのです。すなわち、それ③ {×が・○は} 【0.57】、自尊心を傷つけられ、これまでの生き方を否定されるものに出会ったときに、私たち④ {○が・×は} 【0.41】 身を守ろうとする手段なのです。この仕組みをいったん理解すれば、自分⑤ {○が・×は} 【0.67】 相手から嫌われたときに、なぜ嫌われているのかを要因分析できるようになります。中西・庵(2010), 原典は、朝日新聞 2010. 1. 30 朝刊「勝間和代の人生を変えたコトバ」

この調査の結果から、仮説Aは正しいとすることができる。従属節の中で「が」という基本の規則は、中級レベル以降で特に強調して長文で産出の訓練をすべきではないかと思われる。

#### 4-2. 仮説Bの検証：従属節の種類によって「は」「が」の誤用に程度差があるか

従属節には、時を表す節のほかに、等位節などがあるが、(15)(16)に示すように、特に誤用率に差があるとは言えない。このことだけでは仮説Bは正しいとは言えないと言える。

(15) 調査文Aの誤用率のほうが高く、89%を占めているのに対し、調査文Bの誤用率 {×が・○は} 低く、29%を占めている。【0.42】

(16) 以下では、Aホテル {×が・○は} インターネットで予約ができるが、【0.26】

Bホテル {×が・○は} 予約できないことを説明する。【0.40】

(17)a.と(17)b.(18)を比べてわかるように、重要なのは、従属節の従属度でなく、文の複

雑さである。

- (17)a. A看護師は、介護の免許も持っているが、B看護師 {×が・○は} 持っていない。【0.20】
- (17)b. A病院では、希望すれば後発薬（有名ではない会社が安く作った薬）が使われることがあるが、B病院では、後発薬 {×が・○は} 用いられない。【0.48】
- (18) 先行研究をみた結果、日本語の敬語がいろいろな種類をもつため、外国人 {○が・×は} 使う時に異なる誤用のタイプが現れることがわかった。【0.46】

## 5. 仮説Cの検証：学習者の「は」「が」の使用実態と使用意識

筆記テストの後に学習者のもっている文法ルールと使用意識を明らかにするため、本調査で筆記テストを受けた中国のA大学の協力者50名のうち8名を対象に、2021年6月にフォローアップインタビューを実施した。インタビューでは協力者1名ずつに筆記テストをその場で1問ずつ回答させながら、「は」「が」を選択した理由を教えてもらった。また、協力者は調査文の日本語を理解できているかを確認するため、口頭で調査文を母語に訳させた。最後に、インタビューが終わったところで「は」「が」の学習経験についても聞いた。インタビューは中国語で行ったため、以下で示す回答はすべて発表者（張浩然）が訳したものである。

仮説Cについては、正しいことを裏付ける回答が得られた。

- (19) Q「どうして(1)は「は」ですか。」  
協力者H「語感、感覚で選びました。」
- (20) Q「インタビューのときの回答とアンケートのときと違うのがありますが、どうして違いますか。」  
協力者B「どちらも感覚で選んで選びました。「は」と「が」について文法的どうなっているのかを調べたことがないので。「が」は強調としての働きがあることだけ知っています。普段話すとき、よく「は」と「が」を省略しますし。」  
Q「つまり、普段は「は」と「が」の使用についてあまり気にしていないので、アンケートのときも今回のインタビューも特に何かのルールをもって答えたというわけではないですね。」  
協力者B「はい。」  
Q「何かの授業で「は」と「が」について勉強しましたか。」  
協力者B「はい、基礎日本語の授業で勉強したことがあります。」  
Q「「は」と「が」はどのように理解していますか。」  
協力者B「「が」は主語を強調する。「は」はとくに何かを強調したい場合と、文中で最初の主語が現れるときに使います。」  
Q「これは自分で勉強したルールですか？それとも先生が教えた？」  
協力者B「先生が教えてくれました。」  
Q「先生の説明をちゃんと理解したと思いますか？「は」と「が」の区別はちゃんと身につけたと思いますか」  
協力者B「いいえ、でも先生は「強調」っていう部分はとても役に立ちました。」

それで間違いが避けられます,」

(21) Q「このようなルールはどこで勉強しましたか。」

協力者B「基礎日本語の授業で先生が教えてくれました。あとは、普段自分で観察して分析しているのもあります。授業中に「は」「が」を取り上げて説明したのは一回だけです。そのあとは難しい文があったら先生が説明してくれる程度です。」

(22) 協力者C「1つ目の主語名詞です。2つ目の修飾節があるので、修飾節の中の主語は「が」を使うって覚えました。」

(23) Q「授業で「は」「が」について習ったことがありますか。」

協力者C「テキストに「は」「が」が出てくる場合先生は説明してくれますが、まとまった形で習ったことはありません。」

ルールについての回答をみても学習者が適切なルールを使えていないことがわかる。学習者が覚えているルールは、ほとんどの場合、「強調」か「セットで覚えている」「は」は2回使えない」などしかない。

第1に、(24)(25)のように「は」の使用理由についての回答に「は」の後ろの部分**を強調しているから**「対比しているから」などが見られた。

第2に、(26)(27)(28)のように「が」の使用理由についての回答に「述語か文型とのセットで覚えているから」「『が』の前の部分を強調しているから」などが見られた。

(24) 協力者B G「「が」は前の部分を強調しているのに対して、「は」は後ろの部分  
強調している。」

(25) 協力者A C「「～は～が～は」は対比を表す文型です。」

(26) 協力者B「「人気がある」は決まっている言い方だから、「が」にしました。」

(27) 協力者A「「(携帯電話が)使用できる」と「できる」があるから、「が」に  
しました。」

(28) 協力者F「前の部分(現実存在しない音)を強調しているから、「が」にしました。」

第3に、「は」は2回使うことはできないと思い込んでいる学習者もいた。

(29) 協力者C「後ろに「のは」があって、それで後ろの部分もう強調されているので、後ろでもう一回強調しなくてもいいです。それに、「は」が2つあったら不自然  
です。」

(30) 協力者H「強調ではないですね。(後発薬) 2回出たとき、後ろは「は」を使うら  
しい。あ、でも、よくわかりません。」

さらに、協力者たちは、「は」「が」の使用以前にそもそも文の意味を理解できていないことが明らかになった。具体的には(30)(31)(32)のような回答である。下線部分から、協力者は文の意味が理解できていないことが「は」「が」の選択に影響があることがわかった。このようなことから、学習者たちは、長文を産出する場合に特に「は」「が」の選択に困難を感じる事が推測される。

(31) 協力者B「この文の意味があまり理解できていないです。でも何となく対比して  
いると読み取ったので、「は」を選びました。」

(32) 協力者C「長い文で意味があまり理解できていないものだと(「は」「が」の選択)

が難しいと感じます。文の意味が分からないから、どの部分を強調しているのかが判断できません。」

## 6. おわりに

本発表では、次のことを明らかにした。まず、仮説Aについて正しいことが確認できた。そして、仮説Bについては、従属度の種類よりも、1文が長く複雑になることが重要であり、特に、挿入句があるなど文の基本構造が見えにくくなると、「は」「が」の誤用が起りやすいことがわかった。さらに、仮説Cについても正しいことが明らかになった。

以上のことから、「従属節の中では「が」という基本の規則を中級レベルぐらいで強調して教え、長文での産出トレーニングを積み重ねるべきではないかと思われる。

今後は、中国語以外の言語を母語とする学習者に同様の調査を実施し、分析の精度を上げる。そして、「従属節の中では「が」を使う」という基本の規則が使えるようになる効率的な産出トレーニングを考えていきたいと考えている。

## 注

(1) 発表で使用する例文は予備調査の回答に基づいて実例を読みやすく改編したものである。原典のまま記載するものは出典を文末に記す。

付記 本研究は国立国語研究所の共同研究プロジェクト「対照言語学的観点から見た日本語の音声と文法」の研究成果の一部です。JSPS 科研費 21H00526 の助成を受けています。

## 参考文献

- (1) 小口悠紀子 (2017) 「上級日本語学習者の談話における「は」と「が」の知識と運用—未出か既出かによる使い分けに着目して—」『日本語教育』166, pp. 77-92, 日本語教育学会.
- (2) 焦宗艶(2011) 「中国語母語話者の日本語習得における「は」と「が」の誤用の傾向と原因についての考察：中国国内の日本語学習者を中心に」『日本語研究』31, pp.33-48.
- (3) 高梨信乃, 齊藤美穂, 朴秀娟, 太田陽子, 庵功雄(2017) 「上級日本語学習者に見られる文法の問題：修士論文の草稿を例に」『阪大日本語研究』29, pp. 159-185, 大阪大学.
- (4) 中西久実子, 坂口昌子, 中俣尚己, 大谷つかさ, 寺田友子 (2021) 『場面とコミュニケーションでわかる日本語文法ハンドブック』ひつじ書房.
- (5) 中西久実子, 庵功雄 (2010) 『助詞—「は」と「が」, 複合格助詞, とりたて助詞など—』スリーエーネットワーク.
- (6) 中浜優子 (2013) 「タスクの複雑さと言語運用（正確さ, 複雑さ, 談話の視点設定）との関連」『第二言語としての日本語の習得研究』16, pp.38-55.
- (7) 日本語記述文法研究会 (2008) 『現代日本語文法 6 第11部 複文』くろしお出版.
- (8) ゲオルギエバ・ベロニカ (2013) 「ハ・ガの教え方の問題点—日本語母語話者による空所補充の調査の結果から—」『日本語文法』13-1, pp.84-92, 日本語文法学会.
- (9) 八木公子 (1998) 「中間言語における主題の普遍的卓越—「は」と「が」の習得研究からの考察—」『第二言語としての日本語の習得研究』2, pp.57-67, 第二言語習得研究会.

## 中国人日本語学習者による副詞「必ず」「きっと」「是非」の誤用分析

—中国語の副詞「一定」との類義関係から—

齋藤佳奈(兵庫教育大学大学院研究生)

### 0. はじめに

本研究では、中国語の副詞「一定」との対応関係を視野に入れつつ、日本語の副詞「必ず」「きっと」「是非」における異同を意味と用法の2つのレベルで明らかにし、中国語話者に対する指導の方針を導き出すことを目的とする。

### 1. 問題の所在

・副詞「必ず」「きっと」「是非」の類義関係

- (1) a. 明日は是非来てください。
- b. 明日は必ず来てください。

- (2) a. 彼はきっと成功します。
- b. 彼は必ず成功します。

・中国人日本語学習者における誤用の特徴

- (3) a. 「きっと」と「必ず」の意味を取り違えたことから起きた誤用
- b. 「必ず」というと「必ず提出してください」のように、強制力や選択の余地がないようなニュアンスがあり、義務のようなものや強制力はないので、推測の「きっと」を使用した誤用例
- (4) a. 中国語では「きっと」「必ず」「是非」も「一定」で表すため起きた誤用
- b. 自分ではなく、他人がすることや他人にしてあげることなので相手に進める意味の「是非」を使用した誤用

・中国語の「一定」との類義関係：cf. 王冲 (2004, 2009)

- (5) a. こんなに蒸し暑ければ午後は必ず雷雨があるだろう
- b. 这样闷热, 下午一定有雷雨
- (6) a. 私はきっと行きますからね、待ってください
- b. 因为我一定回去, 请等一下
- (7) a. 今回は私は是非とも大会に出る。

- b. 这次我一定要参加大会。

## 2. 意味分析

- ・副詞「必ず」「きっと」「是非」の異同

- (8) a. ?? 是非もう一度挑戦する。  
b. 是非もう一度挑戦してください。

- (9) a. 必ずもう一度挑戦する。  
b. 必ずもう一度挑戦してください。

- (10) a. きっともう一度挑戦する。  
b. ?? きっともう一度挑戦してください。

- ・中国語「一定」におけるモダリティ的性格

- (ア) 中国語の「一定」は、文の事柄的内容に干渉したり、限定したりしない。  
(イ) 「一定」があってもなくても文の本質的な内容が変わらない。  
(ウ) 「一定」の主な機能は、話し手の事柄的内容に対する心的な態度であり、その心的な態度の主観性がかなり高い。

## 3. コーパス分析

- ・分析に用いた2つのコーパス

KOTONOHA『現代日本語書き言葉均衡コーパス』中納言  
『茶漉』日本語用例・コロケーション抽出システム

- ・「きっと」とモダリティとの共起状況

表1 コーパスにおける「きっと」のモダリティの有無

モダリティ	ヒット件数	割合(%)
有り	5,861	65%
無し	3,092	35%

表2 モダリティ別の「きっと」の分布

文末の種類	文末の語句用例	件数	割合(%)
確言	～だ・きっとそうだ ・きっと適切な指摘だ	3,038	52%
推量	だろう、らしい、ようだ、そうだ、ちがいない、はずだ、かもしれない ・きっとこれは自分に対する挑戦だと感じ取る <u>だろう</u>	1,921	33%

	・きっと、良くなるに <u>ちがいない。</u>		
当為	べきだ、ほうがよい ・きっとがんばらない <u>ほうがいい</u> ・きっと <u>すべきだ</u>	3	0%
勧誘	ましょう・きっとかなえてみせ <u>ましょう</u>	53	1%
依頼	てください、てくれ ・きっと許して <u>くださいます。</u>	45	1%
命令	なさい	0	0%
願望	たい、てほしい	0	0%
確認	ね ・きっと大丈夫だ <u>よね</u> ・きっとしつこいと思 <u>うね</u>	854	15%

- ・「必ず」とモダリティとの共起状況

表3 コーパスにおける「必ず」のモダリティの有無

モダリティ	ヒット件数	割合(%)
有り	425	31%
無し	967	69%

表4 モダリティ別の「必ず」の分布

文末の種類	文末の語句	件数	割合(%)
確言	～だ・かならず通るところにある <u>んだ</u> ・かならずそうした <u>ものだ</u>	280	66%
推量	だろう、らしい、ようだ、そうだ、ちがいない、 はずだ、かもしれない ・かならず死ぬ <u>だろう</u> ・かならずどこかでちがってくるはず <u>だ</u>	37	9%
当為	べきだ、ほうがよい	0	0%
勧誘	ましょう・かならず下準備をしておき <u>ましょう</u> ・かならず役に <u>たちましょう</u>	17	4%
依頼	てください、てくれ ・かならず来 <u>てください</u> ・かならず購入して聞い <u>てください</u>	32	8%
命令	なさい	0	0%
願望	たい、てほしい ・かならず払 <u>ってほしい</u> ・かならず10時に <u>きてほしい</u>	5	1%
確認	ね ・かならず起こして <u>ね</u>	54	13%

- ・「是非」とモダリティとの共起状況

表5 コーパスにおける「是非」のモダリティの有無

モダリティ	ヒット件数	割合(%)
有り	6,225	80%
無し	1,541	20%

表6：モダリティ別の「是非」の分布

文末の種類	文末の語句	件数	割合(%)
確言	～だ ・ぜひ必要 <u>だ</u> ・ぜひお薦めしたい名曲の一つ <u>だ</u>	2,604	42%
推量	だろう、らしい、ようだ、そうだ、ちがいない、はずだ、かもしれない ・ぜひともとり入れていくべき <u>だろう</u> ・ぜひ考えてみるのもいい <u>だろう</u>	33	1%
当為	べきだ、ほうがよい	0	0%
勧誘	ましょう ・ぜひ行き <u>ましょう</u> ・ぜひ用意しておき <u>ましょう</u>	118	2%
依頼	てください、てくれ ・ぜひ教 <u>えて</u> ください。 ・ぜひ聴いて <u>みて</u> ください	1,398	22%
命令	なさい ・ぜひ入 <u>り</u> なさい ・ぜひい <u>っ</u> て <u>み</u> なさい	10	0%
願望	たい、てほしい ・その詳細な根拠をぜひともお示しいた <u>きたい</u> ・ぜひとも教えていた <u>きたい</u> 。	282	5%
確認	ね ・ぜひ <u>み</u> て <u>ね</u> ～!	54	1%

- ・横断的分析

表7 「きっと」「必ず」「是非」の分布

副詞の語形	意味的な特徴	ヒット件数	割合(%)
きっと	主観的な推測・願望・	8,953	48%

必ず	客観的な	1,392	10%
是非	他者の行動に対する依頼や希望	7,744	42%

#### 4. 誤用分析に基づく指導指針：cf. 山崎恵（1995，2006）

- ・ 中国人日本語学習者に見られる誤用の実際
  - (11) 誤用例：彼はこの二、三日の間にぜひ来ます  
適格文：彼は、この二、三日の間に必ず(きっと)来ます
  - (12) 誤用例：彼はぜひ成功します。  
適格文：彼はきっと(必ず)成功します
  - (13) 誤用例：父は、料理はぜひ残さず食べる。  
適格文：父は料理は必ず残さず食べる
  - (14) 誤用例：父の好物ならどんなに高くてもぜひ買ってあげた  
適格文：父の好物ならどんなに高くても必ず買ってあげた
  - (15) 誤用例：暇になると、私はきっとこの店へ食べに行きます。  
適格文：暇になると、私は必ずこの店へ食べに行きます
  - (16) 誤用例：テストのためじゃなく、宿題はきっとやる習慣を持たなければなりません。  
適格文：テストのためじゃなく、宿題は必ずやる習慣を持たねばなりません
  - (17) 誤用例：オスカー賞に入賞した作品がきっとよいとはいえない  
適格文：オスカー賞に入賞した作品が必ずよいとはいえない
- ・ 副詞「きっと」「必ず」「ぜひ」に関する指導指針の試案
  - [ア] 3つの副詞の中では「必ず」の意味範囲が最も広く、使いやすいという点で最初の導入することに妥当性を見いだすことができる。「絶対に」と同じように扱うことが出来る。
  - [イ] 次に「きっと」は話者の判断を表すが、＜話者自身の行為に対する判断＞から＜他者の行為に対する判断＞の順に進め、他者の行動に対する＜働きかけ＞には使わない点に注意を促す。
  - [ウ] 最後に「是非」を導入し、他者の行動に対する＜働きかけ＞を表す。
- ・ 「必ず」に関する提示用例の候補＝意味が広く客観的な事態として描く
  - (18) 明日必ず返します。 [自分に対する判断]
  - (19) 8時に必ず来てください。 [相手に対する要求]
  - (20) 彼は必ず帰ってくる。 [強い確信]
  - (21) 彼は酒を呑むと必ず暴れる。 [例外のない必然性]
  - (22) 西風が吹くと必ず雨になる。 [自然の法則]
- ・ 「きっと」に関する提示用例の候補
  - (23) 明日きっと返します。 [強い意思]
  - (24) きっと来てください。 [強い期待]

- (25) ? 8時にきつと来てください。 [期待に詳細を指定すると不自然]  
 (26) 彼はきつと帰ってくる。 [非常に強い期待]  
 (27) 彼は酒を呑むときつと暴れる。 [確率が高い推測]  
 (28) 西風が吹くときつと雨になる。 [確率が高い推測]  
 (29) ? 明日はきつと晴れてほしい。 [話し手・聞き手以外への願望]

→ 例外のない必然性には「必ず」を用いる。

・「是非」に関する提示用例の候補＝

- (30) ぜひ 富士山に登りたい。 [自分の希望]  
 (31) ぜひ 遊びに来てください。 [他者への働きかけ]  
 (32) ? 今年は ぜひ 3位以内に入ります。 [決意]

## 5. 結語

・本発表では、日本語の副詞「必ず」「きつと」「是非」に関する中国人日本語学習者の誤用に対して、意味分析とコーパス分析を踏まえた指導指針を提案した。本発表が提示した指導指針は、誤用分析に意味分析とコーパス分析を重ねた研究としては試行的なものではあるが、「エビデンスに基づく教育(evidence-based education)」の一事例として位置づけることができる。

## 参考文献

- (1) 王冲(2004)「日本語陳述副詞『きつと』と中国語語気副詞“一定”との対照研究—日本語教育における陳述副詞『きつと』の指導のために—」『人間文化論叢』7:325-334.  
 (2) 王冲(2009)「日本語「きつと」「必ず」と中国語“一定”との対照研究」『日中言語研究と日本語教育』2:45-52.  
 (3) 山崎恵(1995)「中国語母語話者の作文に見られる誤用」2006年全国応用日語學術研討會專題講演資料  
 (4) 山崎恵(2006)「中国語母語話者の作文に見られる誤用」『95年度全國應用日語教學研討會參考論文集』国立高雄餐旅学院, pp. 17-28.  
 北京大学中国語言文学系現代漢語教研室[編]松岡栄志・古川裕[訳](2004)『現代中国語総説』三省堂.

## (5) コーパス

「KOTONOHA『現代書き言葉均衡コーパス』中納言」

<http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/>

「『茶漉』日本語用例・コロケーション抽出システム

<http://tell.f11.purdue.edu/chakoshi/public.html>

## 日本語学習者における「対のある自他動詞」の知識獲得と知識定着の測定 —プレテスト・ポストテスト・遅延テストの分析—

沖本与子（一橋大学大学院生）

### 1. はじめに

「始まる・始める」「続く・続ける」などの語幹を共有する対のある自動詞・他動詞は、学習者にとって習得が難しい項目とされている（中石 2020）。本研究はこれらの対のある自他動詞を用い、2020 年秋～2021 年春に実施した一連の調査で得たデータを分析することで、調査に参加した日本語学習者の対のある自他動詞における知識獲得及び定着の過程を明らかにすることを目的とし、次の3つの研究課題を立てた。

課題1：プレテスト・ポストテスト・遅延テストの成績の推移を明らかにする

課題2：各テストの分析を行い知識定着または未定着の項目とその要因を明らかにする

課題3：フォローアップインタビューから知識定着と成績推移の原因を明らかにする

なお、日本語習得研究において、プレテスト・ポストテスト・遅延テストを用いた調査研究はあるが、対のある自他動詞の研究においてこれらのテストを用い学習者の知識定着の測定を行った先行研究は管見の限り見当たらない。また、遅延テストは直後～数か月後まで様々な期間において実施されるが、本研究では、知識定着を測るため、2020 年秋から十分に時間を経た時期であることを配慮し、White et al. (1991) で報告された6か月後を実施時期とした。本稿では以後、プレテストを「プレ」、ポストテストを「ポスト」、遅延テストを「遅延」と表記する。

### 2. 調査時期・調査参加者・使用項目

2020 年秋～2021 年春に行われた調査のうち、遅延は2021 年5月17日（月）～6月19日（土）に実施した。2020 年秋の調査に参加した41名の内、元統制群から2名、元実験群から18名の合計20名が調査に参加した。しかしながら、元統制群は2名のみ参加であり、元実験群18名とのバランスが取れないこと、また、この2名は2020 年秋実施のオンライン学習<sup>1</sup>に参加しておらず、調査の環境バランスを整えることを鑑み、分析から外すこととした。調査では、沖本（2020a）のプレ・ポストで使用した102項目を用い、調査参加者の都合のよい時間にオンラインで受験した。解答の内、元実験群18名の1,836解答を得、欠損値がなかったため全てデータとして使用する。

### 3. 分析及び考察

#### 3-1. 3つのテストのデータ概要及び正規性・有意差・効果量の確認

まず調査に参加した18名のデータでクロンバックの $\alpha$ 係数を実施し、プレが0.91、ポ

<sup>1</sup> 2020 年秋実施のオンライン学習については、日本語教育学会 2021 春季大会で発表（沖本 2020b）。

ストが 0.90, 遅延が 0.95 の信頼性が得られた。次にプレ・ポスト・遅延の基本統計量を表 1 にまとめる。3 つのテストの基本統計量はプレ後に実施されたポストで全ての数値が上昇し, 遅延で下降しているが, 遅延の基本統計量は全てプレより高いことが確認された。

表 1 2020 秋から 2021 春の調査に参加した 18 名の基本統計量

	プレ (20 秋)	ポスト(20 秋)	遅延(21 春)
受験者数	18	18	18
平均	78.78	<u>94.72</u>	<u>91.72</u>
SD	<u>12.58</u>	<u>6.22</u>	<u>9.72</u>
中央値	83.00	95.50	94.50
最小点	<u>52.00</u>	<u>78.00</u>	<u>67.00</u>
最大点	97.00	102.00	101.00

続いて, ポストと遅延でシャピロウィルク検定 ( $p < .05$ ) を確認した後, Wilcoxon の符号付順位和検定を行った結果, テスト間には 1%水準で有意差が認められず ( $p > .01$ ), 効果量は  $r = 0.54$  (98% CI 0.43, 0.89) となり, 効果量が大いことが分かり, ポストと遅延間には分析上差がないことが確認された。

最後に, 繰り返しのある一元配置分散分析を実施したところ, 球面性の仮定が満たされており ( $p = .0987 +$ ),  $F(2, 34) = 42.14, p = .001, \eta^2 = .34$  となり 3 テストの平均値の差は全体として有意であること, 効果量が大いことが確認された。その後, 多重比較を行い, プレとポストの間, 及びプレと遅延の間に有意差があり, ポストと遅延の間に有意差がない ( $p = .034$ ) ことが分かった。従って, ポスト, 遅延の二つのテスト間で 6 カ月後の実施にもかかわらず学習者の知識が維持できていると推測される。

### 3-2. プレ・ポスト・遅延における得点推移

次に, 3 テストにおける得点推移を確認するため, 図 1 に, 参加した学習者 18 名のプレ・ポスト・遅延の得点をまとめる。出発地点のプレの得点を用い, 便宜上, 上位層 (81 点~102 点), 中位層 (61 点~80 点), 下位層 (60 点以下) の 3 層に分けた (表 1 内、横線)。その結果, 上位層はポストで 90 点以上に上がり, その後遅延でも安定した得点を維持したことが, 中位層はポストで一人を除き全員 90 点以上に上がり, その後遅延で得点を下げているがプレよりは上位の点であることが, 下位層はポストで 80 点まで伸ばしたが遅延で 70 点以下に落ちたものの, プレよりは上位の点であることが分かった。中位層・下位層は人数が少なくデータ数が少ないことから, 本稿で

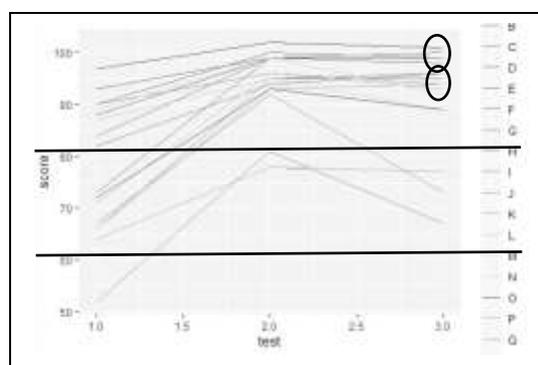


図 1 プレ(1.0)・ポスト(2.0)・遅延(3.0)における各学習者の得点 (横線・丸は筆者が追加)

は特に上位層の結果をまとめる。

上位層（81点～102点）の遅延の結果を確認したところ、2群に分かれていると推測されたため、上位層の中で上に当たるグループ6名（98～101点：以下、上位上）と上位層の中で下に当たるグループ7名（92～96点：以下、上位下）に分け（図1内、丸印）、その得点を用い、一元配置分散分析を行った。まず、上位上グループの分析の結果、球面性の前提が満たされていないため、自由度をイプシロン（Greenhouse-Geisser）を用いて調整した<sup>2</sup>。F(1.02, 5.09) = 14.57,  $p = .012$ ,  $\eta^2 = .61$  となり、3テストの平均値の差は1%水準で有意差がないことが確認された。その後、多重比較を行ったが、プレとポストの間 ( $p > .01$ )、及びプレと遅延の間 ( $p > .01$ )、ポストと遅延の間 ( $p > .01$ ) 全てにおいて有意差がないことが分かった。次に上位下グループを分析したところ、球面性の仮定が満たされており ( $p = .016$ )、F(2, 12) = 15.71,  $p = .0004$ ,  $\eta^2 = .62$  となり、3テストの平均値の差は全体として有意であること、効果量が大きいことが確認された。続いて、多重比較を行った結果、プレとポストの間 ( $p < .01$ )、及びプレと遅延の間 ( $p < .01$ ) に有意差があり、ポストと遅延の間に有意差がない ( $p > .01$ ) ことが分かった（表2）。

表2 上位層のp値及び各テスト間の有意差（あり、なし）

	3回のテストの平均値	プレ・ポスト間	プレ・遅延間	ポスト・遅延間
上位上	$p = .012$ ( $p > .01$ )	なし	なし	なし
上位下	$p = .0004$ ( $p < .01$ )	あり	あり	なし

上位上グループは統計分析上プレから遅延までの3つのテスト間で有意差がないことが確認された。これは5週間のオンライン学習で用いた項目は既に知識定着しており、より上級レベルの項目を学習する準備ができていていることを表していると考えられる。とは言え、6名全員がプレで元々高得点を取っていた訳ではないので、プレからの直接の予測はつきかねるが、プレで90点前後を取得した学習者は前述の可能性が当てはまる。一方、上位下グループはプレ・ポスト間、プレ・遅延間で有意差が確認されたことから、プレで得点が9割に達しなかった学習者には2020年秋に実施したオンライン学習での学習効果があったと考えられる。これが対のある自他動詞に対してのみなのか、他の学習項目にも適用できる結果なのかについては、今後の研究で明らかにする必要がある。

### 3-3. プレ・ポスト・遅延で用いた項目の分析

#### 3-3-1. 初級中級レベル別・自動詞他動詞別の分析

調査で使用した102項目は次の1)～4)のように、初級または中級レベルのどちらか、また対のある自他動詞の内、自動詞または他動詞のどちらかに属する。

##### 1) 初級レベルの対のある自他動詞を用いた58項目

<sup>2</sup> 球面性の仮定が棄却された場合は、自由度をイプシロン（Greenhouse-Geisser）を用いて調整する必要がある（Geisser & Greenhouse (1958), Butler & Roediger (2008)）。また調整されたときは、自由度を小数点第二位まで記載する（Kotiaho (2000)）

- 2) 中級レベルの対のある自他動詞を用いた 44 項目
- 3) 対のある自他動詞の内、自動詞を用いた 51 項目
- 4) 対のある自他動詞の内、他動詞を用いた 51 項目

この内、先行研究でも学習者が苦手とする 2)と 3)について、一元配置分散分析を行った。その結果、2)については、分析の結果、 $F(1.44, 61.77) = 44.69, p < .001, \eta^2 = .30$  となり、3 テストの平均値の差は全体として有意であること、効果量大きいことが確認された。その後の多重比較では、プレ・ポスト間 ( $p < .01$ )、プレ・遅延間 ( $p < .01$ )、ポスト・遅延間 ( $p < .01$ ) と、全てのテスト間で 1%水準で有意差が確認された。かつ、ポスト・遅延間では、ポストにおいて、より得点が高いことから、中級レベルの対のある自他動詞を用いた項目については、5 週間のオンライン学習の効果が認められつつも、遅延実施時には定着していない知識があることも確認された。また 3)については、分析の結果、 $F(1.36, 67.94) = 24.05, p < .001, \eta^2 = .13$  となり、3 テストの平均値の差は全体として有意であること、効果量大きいことが確認された。その後の多重比較では、プレ・ポスト間 ( $p < .01$ )、プレ・遅延間 ( $p < .01$ ) で有意差が確認され、ポスト・遅延間では ( $p > .01$ ) 有意差が確認されなかった。このことから自動詞を用いた項目については、分析上 5 週間のオンライン学習の効果が認められ、かつ遅延実施時においても一定の知識定着が確認されたと考えられる。

### 3-3-2. 正答率に基づく項目の確認

次に、ポストと遅延を比較し、テストで使用した項目の分析を行った。ポスト・遅延共に正答率が 100%の項目は、20 項目出現し、レベルでは初級 15 項目、中級 5 項目、自他別では自動詞 7 項目、他動詞 13 項目であった。出現した動詞は、学習者にとって初級から繰り返し学習している馴染みの深い語彙であることが観察される。また、中級レベルの項目（例：助ける、まとめる、など）であっても、インタビューでの学習者からの回答で確認されたように、日常生活や学生生活でよく耳にする語彙であることが分かる。これらの項目については、今回の調査に参加した学習者のように中級レベルの日本語学習者であれば、一定期間の学習後に知識定着が可能となると考えられる。

一方、遅延での正答率は、78%以下と 83%以上に分かれ、正答率 83%以上は充分に高正答率の項目と見なしたため、78%以下を低正答率の項目とした。全 12 項目あり、初級レベルが 7 項目、中級レベルが 5 項目、自動詞が 8 項目、他動詞が 4 項目であった。これらの内、遅延で得点が上下した各 3 項目を表 3 にまとめる。上昇したのは、ID41, 54, 79 の 3 項目であり（表 3 内二重下線）、ポストで低得点であった項目が、遅延で 22~33%の差で、得点が 50%を越えている。これらは移動動詞を用いた項目であり、インタビューでは、「最初（プレ時）は何も分からなかった」、「5 週間のオンライン学習で提示されたフィードバックで学習した」、「繰り返し学習したことで覚えた」などのコメントを得た。次に下降したのは、ID51, 69, 78 の 3 項目であり（表 3 内太下線）-17~-22%で得点を落としている。これらの項目について、インタビューでは、「『子供を育てる・子供が育つ』は自分の生活に関係ない」、「『看板が立つ（または看板を立てる）』はあまり聞かない」などの回答から、学習者にとって身近ではない、また使用頻度の低い動詞であることが確認された。



一旦学習プログラムを離れると、調査者・関係教員の手の届かない範疇外となってしまう。学習者のモチベーション維持には、プログラムに参加し学習を進めている段階で、フィードバックや項目を改善し、学習意欲を維持できる支援を行う必要があると考えられる。

#### 4. まとめ

本研究は対のある自他動詞を用い実施した一連の調査で得たデータを分析することで、調査に参加した日本語学習者の対のある自他動詞における知識獲得及び定着の過程を明らかにすることを目的とした。学習者から得た量的・質的データから、5週間のオンライン学習に参加することで、6カ月後もある程度の知識定着が認められた。しかし、6カ月後に得点の維持ができなかった学習者もあり、プログラム終了後の日本語学習への意欲継続の難しさも明らかになった。

#### 5. 今後の課題

本研究では、2学期に渡る調査を実施したが、参加人数の増加と低正答率の項目に新たに学習者にとって身近なよく目にする形の例文を追加することが今後の課題である。限られたデータではあるが、対のある自他動詞だけではない日本語能力の維持には、日本語を使用する環境を学習者が自ら整える必要があることが推察される。また、調査に参加する学習者による、対のある自他動詞への苦手意識は、オンライン学習を通して繰り返し学習すること、持続的に学習することを身をもって体験すること、ポスト・遅延での得点上昇を学習者に提示することで、学習効果の確認と、学習意欲の向上が挙げられたのではないかと考えられる。

#### 参考文献

- (1) 沖本与子(2020a)「日本語学習者の助詞・動詞選択における解答時間と誤答率の傾向－5週間のオンライン学習項目の分析を中心に－」『言語資源活用ワークショップ 2020 発表論文集』 pp.43-59
- (2) 沖本与子(2020b)「対のある自他動詞」の練習・学習を支援するシステムの開発－5週間のオンライン学習における効果－」『2021 年度日本語教育学会春季大会発表論文集』 pp.153-158
- (3) 中石ゆうこ(2020)『日本語の対のある自動詞・他動詞に関する第二言語習得研究』日中言語文化出版社
- (4) Butler, A. C., & Roediger, H. L., III. (2008) Feedback enhances the positive effects and reduces the negative effects of multiple-choice testing. *Memory & Cognition* 36, pp.604-616.
- (5) Geisser S and Greenhouse SW. (1958) An extension of box's results on the use of the F-distribution in multivariate analysis. *The Annals of Mathematical Statistics* 29, pp.885-891.
- (6) Kotiaho, J. S. (2000) Testing the assumptions of conditional handicap theory: Costs and condition dependence of a sexually selected trait. *Behavioral Ecology and Sociobiology* 48, pp.188-194.
- (7) White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, pp.133-161.

## 失われた国家・ベトナム共和国が残した日本語教育

—1970年代のサイゴンからの継承—

平田好（帝京大学）・有田佳代子（新潟大学）

＜共同研究者＞Nguyen Thu Huong（ベトナム国家大学ホーチミン市人文社会科学大学）

### 1. はじめに

ベトナム人日本語使用者が急増している。国際交流基金の2018年度調査によれば、ベトナム国内の日本語教育機関数も日本語教師数も前回調査（2015年度）より「大幅増加」、学習者数は174,521人と3年前より11万人増加、世界第6位となっている（国際交流基金2019）。また国内のベトナム人日本語学習者数は62,117人で、中国に次いで第2位（文化庁2019）である。在留ベトナム人数も44万人強で、韓国に代わって第2位（法務省2020）となった。これらの人々の大半が日本語教育と関わっている／関わったとすると、現在はベトナムの日本語教育の「隆盛期」と言える。そして、その隆盛に伴い、ベトナムに関する日本語教育研究も近年蓄積されてきた。

一方で、現在の「隆盛」に至った成立過程や、その背景を理解し、今後の展望を持つための、ベトナムにおける日本語教育史研究には、十分な蓄積があるとはいえない。本発表が対象とする第二次大戦後については、ベトナム民主共和国（北ベトナム）からベトナム社会主義共和国（1976年に成立した統一ベトナム）への文脈で日本語教育史の解明が現在進められている（宮原2004、坪田2017等）。しかし、1975年春の「サイゴン解放（陥落）」によって消滅した国家・ベトナム共和国（南ベトナム）における日本語教育の実態は、いまだ不明な点が多い。現在の日越関係は、国際関係学上でも、南北ベトナム統一後、北ベトナムとの関係のみが継承されてきたと考えられがちであり、南ベトナムと日本との関係が等閑視される傾向にある（遠藤2005）。

そこで、本発表は、失われた国家・ベトナム共和国（南ベトナム）における日本語教育を知る、その基礎資料作成の契機とする。まず、先行研究および公文書等を参照しつつ、日越関係の近現代史を踏まえたベトナムにおける日本語教育の概略を示したうえで、次に南ベトナムにおける日本語教育について整理する。そして、1970年代のサイゴン（現・ホーチミン市）で日本語教育に携わった人々、日本語を学び、のちのベトナム南部の日本語教育の礎となった人々への面接記録を示す。本発表は研究の端緒であり、最後に今後の課題を提示する。

### 2. 近現代における日越関係とドイモイ以前の日本語教育概要

当該国における日本語教育状況の変遷をたどることは、その国の対日関係の変遷と切り離すことができない。まずは、先行研究を参照しつつ、近現代史のなかの日越関係と合わせてベトナムにおける日本語教育の概況を示す。

## 2-1. 第二次大戦以前

19世紀末、ベトナムは仏領インドシナ連邦としてカンボジア・ラオスとともにフランスの支配地となった。フランスからの独立を目指した民族運動指導者ファン・ボイ・チャウの提唱による非合法の日本留学推進運動「東遊運動」は1905年に始まった。チャウ自身は4年を日本で過ごしたが、漢語ができたために日本人とは筆談し、日本語習得の時間はなかったようだ(白石 2012)。「同文同種」の国として日本を信頼していたチャウらに対し、日露戦争後の日本政府はフランスへの配慮のため、ベトナム独立運動への支援の意図を示さなかった。日本に失望したチャウが離日する1909年まで続いた「東遊運動」によって、200名余のベトナム人青年が来日し日本で学んだ。

## 2-2. 第二次大戦期/日仏共同支配期

1940年代、ベトナムでの本格的な日本語教育が始まった。第二次大戦中の1940年6月に北部に、また翌41年7月に南部に、日本軍が進駐し、ベトナムにおける日本語使用の需要が高まったためである。日仏共同支配と呼ばれるこの時期、日本大使府によってハノイとサイゴンに日本語普及会が組織され、またフランス政庁も大学等で日本語教育を行った。都市部を中心に1500~3000人ほどの学習者がいたという(有田 2019等)。1942年、日本の「発展に必須なる指導的人材を南方の現地に於て養成する」ことを目的とした「南洋学院」も、日本政府によってサイゴンに設立され、日本人子弟と同時にベトナム人への日本語教育も行った(平田 2000等)。また、財団法人大日本仏教会が1943年に送り出した青年仏教学徒のうちの数名が、ハノイやヴィンなど北部の日本語学校講師となった(大澤 2015)。

## 2-3. 日本の降伏ー8月革命ー南北ベトナムの分裂

1944年から1945年にかけての天候不順と日仏の植民地支配の不善により、一説には200万人もが餓死した大飢饉がベトナム北部を襲った。1945年3月、日本軍はフランスを排斥し単独支配となった(「仏印処理」)。しかし、飢餓のなかで、グエン・アイ・クオック(のちのホー・チ・ミン)が率いるベトナム独立同盟(ベトミン、のちのベトナム民主共和国)が「粃倉を襲って食糧を奪い、人々に分配せよ」という食糧倉庫襲撃運動を行い、その影響力は全土に拡大した。この運動は、1945年8月17日(日本の敗戦2日後)のベトミン蜂起に始まる8月革命、ベトナム民主共和国成立につながった(古田 1995)。

しかし、日本の降伏後にフランスが再びインドシナ統治を画策し、南部にコーチシナ共和国(1949年にベトナム国)を樹立する。対してベトミンは、ベトナム独立を掲げて1946年12月より対仏戦争を開始した。この戦争に、日本軍の残留兵士が「新しいベトナム人」と呼ばれ参加したことは先行研究で多くが述べられており(吉沢 1986等)、そこでの「日本語接触状況」についての論考もある(中川 2009)。1954年、対仏戦争は「ディエンビエンフーの戦い」でベトミンが勝利したが、ジュネーブ協定によってベトナムの南北分裂が固定化した。

一方、1951年、日本はサンフランシスコ講和条約で主権を回復し、1953年、ベトナム国と国交を樹立した。つまり日本は戦後、「西側」資本主義陣営に組み込まれ、ベトナムは冷戦によって南北に分断され、資本主義陣営である南ベトナムと日本は1950年代に国交を結

んだのであり、そこでは公的な日本語教育支援が継続した。

#### 2-4. ベトナム民主共和国（北ベトナム）での日本語教育

ベトナム民主共和国（北ベトナム）と日本との国交樹立は、ベトナム戦争中の 1973 年であるが、正式な外交関係はなくてもジュネーブ協定直後の 1950 年代半ばから、民間交流は行われていた (Shiraishi 1990)。前述した残留日本兵の多くが帰国し、日越友好協会や日越貿易会など設立して北ベトナムとの友好関係を持った。また、1961 年には高等教育機関（現在のハノイ貿易大学）における日本語教育が始まり、学生をソ連や北朝鮮に留学させて日本語を習得させる政策もあった (坪田 2017)。1973 年の国交樹立後には、ハノイ貿易大学に日本語学科が設立され、ハノイ大学でも日本語教育が開始された。1975 年の南北統一後には日本語の需要が高まると見込まれたが、1978 年、ベトナムのカンボジア侵攻で日本政府は援助を凍結し、その影響は日本語教育にも及んだ。宮原 (2004) は、1970 年代後半から 80 年代末までをベトナムにおける日本語教育の「後退期」と呼ぶ。しかし、「後退期」のなかにあっても、ハノイ貿易大学では日本人講師によるクラスを含む日本語教育が途切れることなく続けられていた (五味 2015, 古田 2021)。

#### 3. ベトナム共和国（南ベトナム）の日本語教育にかかわった人々の記憶/記録

日本と南ベトナムとの国交回復以降、南ベトナムへの公的な日本語教育専門家派遣事業が行われた (富田 1991, 嶋津 2010 等)。日本は、第二次世界大戦後の開発途上国援助枠組「コロンボ計画」に 1954 年に加盟し、1957 年よりサイゴン大学附属現代語センターでの日本語教育支援を開始した。当時、日本語教師として、竹内与之助氏 (後に東京外国語大学教授) や川本邦衛氏 (後に慶應義塾大学教授) ら、ベトナム研究者が派遣された。両氏については、複数回の任期延長の公文書が提出されている (文部省調査課 1963 等)。また、1972 年に設立された国際交流基金 (JF) も、サイゴン大学附属現代語センターと在南ベトナム日本国大使館広報文化センターに日本語教育専門家を派遣した。つまり、首都サイゴンを中心として南ベトナムでも人々は日本語を学び、また多くのベトナム人が日本に留学したが、1975 年以降は制度的に継承されず、その実態については明らかになっていない。

そこで本発表では、その基礎資料作成の端緒とするべく、1970 年代のサイゴン (現・ホーチミン市) で日本語教育に携わった人々、日本語を学び、後のベトナム南部の日本語教育の礎となった人々への面接抄録を示す。総計 5 名に対し、2021 年 2 月から 2021 年 7 月にオンライン会議システム Zoom を使い 60 分～120 分の面接を行い、1 名分を除き録画した。面接時の使用言語は、日本語およびベトナム語である。個人情報保護に関して説明し、以下の記述はそれぞれの調査協力者に事前に確認し許可を得たものである。

##### 3-1. JF 派遣日本語教育専門家への面接抄録

A 氏：1973 年秋ごろに着任し、在南ベトナム大使館広報文化センターで教え始めた。日本語教師となったのは、ベトナム研究者として現地へ赴く手段だった。学生時代はベトナム戦争中で反戦を主張する人は多いが実際のベトナムを知る人がいなかった。だからベトナム研究の道に進もうと考えたのだが、こう説明すると後付けのような気もする。できれ

ば北（ベトナム）に行きたかったが、手段がなかった。渡航前に「外国人のための日本語教育学会」に入り勉強した。授業は午後4時から7時で、初級・中級・上級の3クラス編成。各クラス20名程度で、原則として大学生以上の応募者から選抜した。受講生のなかには、サイゴン大学教員や近藤紘一氏（当時サンケイ新聞サイゴン支局長）の子弟等もいた。あとから考えると、ベトコン系の人物ではなかったかと思う受講生もいた。自分以外の教師はみなベトナム人教師で、日本留学経験者だった。各クラスとも会話や発音などを中心に教えていたが、どんな教材を使ったかは覚えていない。基本的に日本語のみで教えた。上級クラスの生徒たちは、他の機関（サイゴン大学や仏教系のVan Hanh大学など）で日本語を学んだ既習者だったように思う。文化センター以外に、松田竹千代氏（元・政治家）が開設した戦争孤児のためのピエンホア職業訓練施設でも、週1回日本語を教えた。また、バカロレアの日本語科目試験作成を依頼され、Van Hanh大学教員とともに取り組んだ。仕事の余暇を利用して、ベトナム人の家庭教師を雇い、ベトナム語を学んだ。1975年4月に帰国。

B氏：1974年11月よりサイゴン大学附属現代語センターに着任した。AJALT（国際日本語普及協会）の前身である日本語教育研究会西尾グループ（国語学の先生の指導を受け、共に教師が実践を持ち寄って勉強した）に1970年より所属していたが、JFが第1期海外派遣日本語教師研修を開催すると知り応募した。6か月の研修後にベトナム赴任が内定した。派遣先希望は出していないが、フランス語ができたからベトナムに決まったようだ。当初は3年任期の予定だった。現代語センターの受講生は、若い学生の既習者ばかりで中国系の人が多かった。日本の会社勤務希望など明確な目的がある人もいた。1クラス10名程度、週に1～2回のクラス担当だったと思う。日本事情を担当し、教科書は使わずにテーマごとに教えた。学生たちが活発に発言して、授業が楽しかった。彼らが休日に有名な寺院に連れて行ってくれたとき「あの山のほうにベトコンがいる」と言っていた。他の教師はベトナム人で、留学経験者だったと思う。派遣先では、自分の着任以前もコロボ計画派遣の日本人日本語教師が日本語を教えていた。1975年3月に帰国。

### 3-2. 1970年代の日本語教育にかかわりドイモイ後その礎となった人々への面接抄録

C氏：1959年、日本政府国費学生として渡日したが、渡航前1か月はサイゴンでコロボ計画派遣日本語教師K先生に日本語を習った。当時、竹内与之助氏も教えていた。本来フランス留学の予定だったが断交したために、物理学を学べる日本留学を選んだ。1959年4月から1年間、大阪外国語大学で日本語予備教育を受けた後、京都大学に入学した。入学前に家庭教師を雇い、中学高校の物理の教科書にルビを入れてもらい一緒に学んだので、京大入学後に日本語について困難はなかった。1964年に東京大学大学院に進学し、穂積五一氏（アジア学生文化協会および海外技術者研修協会AOTSの創設者）が開設した新星学寮に入寮した。第二次大戦中から植民地独立運動を支援し反戦活動もしていた穂積氏から大きな影響を受けた。1960年代に日本に私費留学するベトナム人学生も多かったが、日本語教育を受けられず苦勞していた。彼らのために国際学友会の教室を借り、東大の院生仲間とともに日本語を教えた。その塾は、1967年に新星学寮を模した東遊学舎となり、ベトナム人留学生たちの経済的自立のための写植会社も併設した。1973年12月、サイゴンに帰

国。その理由は、100年前の東遊運動を引き継ぐ組織を整えたかったことと、南ベトナム政府から次官級ポストの招聘があったためだ。南ベトナム政府官僚として働いたが、思想信条の違いから辞職した。1974年5月に仏教大学にポストを得て、工学部開設のため奔走し、協力を得るために再渡日もした。1975年4月のサイゴン解放後は教職を辞し、専門知識を生かしてベトナムの工業化に尽力し、ドイモイ後の1989年ホーチミン市輸出加工区責任者に任命された。しかし、解放戦線出身者でもなく共産党員でもない自分は周囲から歓迎されず、1991年に辞職した。官僚時代に、社会主義国である中国からも多くの青年が日本に留学していることを知り、ベトナム人を日本に留学させるべく、同年ホーチミン市内に日本語学校を開校した。

D氏：1969年から1972年、サイゴン大学附属現代語センターで日本語を学んだ。コロombo計画派遣の日本人教師に教えてもらった。1クラスのみで、30名ほどの学生がいた。同級生のなかには、ドイモイ以降に日本語学校を開校した人や大学の日本語科開設を主導した人がいる。1965年に入学したサイゴン大学では日本古代史を学び、指導教授（日本留学経験者）に勧められ現代語センターで学んだ。月曜日から土曜日まで、午後6時から9時のクラスで、教科書は国際学友会『標準日本語読本』1～5巻を使った。1972年以降も、コロombo計画派遣の日本人O先生が自宅で日本語を教えてくれた。週3回の夜2時間、無料で5人の学生に新聞記事を読みながら教えてくれた。自分はハノイ出身だがサイゴンにいてることについてO先生と議論した懐かしい思い出がある。サイゴン解放後は、ホーチミン市文化情報局翻訳研究センターで、日本の文献を翻訳し、ドイモイ以降は同センターで日本語を教えた。1990年代になり、ホーチミン市人文社会科学大学や市内の日本語学校で日本語を教えるようになった。当時使った教科書や自作の教材は、すべて保管してある。

E氏：1970年7月から1972年7月まで日本の天理大学に留学した。渡日前に日本語学習はしなかった。自分も両親も日本について天理教について全く知らなかった。自然科学大学で物理を専攻していたが、知り合いの僧侶の紹介によって天理大学留学の機会を得て、3年次で退学した。1972年7月に帰国後は、バイク部品を扱うサイゴンの日系会社で通訳の仕事をした。サイゴンにいた天理教関係の日本人から大使館の日本語講座を紹介され、S先生（本稿A氏）のクラスで学んだ。教科書は使わず、テーマごとにディスカッションするようなクラスで、とても楽しかった。修了証明書ももらった。1975年のサイゴン解放後、日本人が帰国して会社も日本語講座もなくなったが、人民委員会の輸出会社で働きながら貿易関連の日本語などを独学した。日越文化協会が総合大学内に「南学」日本語クラスを設立する準備をしているとき、その中心となった人々が会社に来て「南学で日本語を教えてほしい」とスカウトされて、1992年から教え始めた。その後、1994年にホーチミン市人文社会科学大学に東洋学科が開設されて、そこでも1997年まで日本語を教えた。

## 6. 今後の課題

本発表では、ベトナム共和国における日本語教育史研究の基礎資料作成の端緒として、ベトナム日本語教育史概略を示したうえで、1970年代のサイゴン（現・ホーチミン市）で日本語教育に携わった人々、日本語を学び、のちのベトナム南部の日本語教育の礎となった人々への面接記録を示した。インタビューは5名と限られたものであり、さらなる複数

の資料・文献等からの再確認作業を要する。今後も可及的速やかに関係者への聞き取りとベトナム公文書館での史資料収集を進め、「失われた国家・ベトナム共和国」における日本語教育が今日の「隆盛」に引き継がれている意義について考察していく。研究の緒に就いたばかりだが、日本軍占領期以降、ベトナム戦争を経て途絶えたかに見えた南ベトナムでの日本語教育は、伏在した人脈によって現在まで引き継がれており、そのことの一部は本発表で示すことができたと考える。

#### 参考文献

- (1) 有田佳代子 (2019) 「研究ノート：日仏共同支配期ベトナムにおける日本語教育の一側面—日本プロパガンダ誌『Tân Á (新アジア)』の日本語解説を中心に」『敬和学園大学研究紀要』28号 pp. 109-128
- (2) 遠藤聡 (2005) 『ベトナム戦争を考える』明石書店
- (3) 大澤広嗣 (2015) 『戦時下の日本仏教と南方地域』法蔵館
- (4) 国際交流基金 (2019) 『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』
- (5) 五味政信 (2015) 『五味版学習者用ベトナム語辞典』武蔵野大学出版会
- (6) 嶋津拓 (2010) 『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか—国際文化交流の周縁』ひつじ書房
- (7) 白石昌也 (2012) 『日本をめざしたベトナムの英雄と皇子：ファン・ボイ・チャウとクオン・デ』彩流社
- (8) 坪田樹里 (2018) 「社会主義国家ベトナムの日本語教育政策の変遷とその目的 (1945 年～1991 年) —外国語教育政策の史的展開に位置づけて—」『日本語教育』168 号 pp. 40-54
- (9) 富田隆行 (1991) 「戦後東南アジア諸国の日本語教育」木村宗男編『講座日本語と日本語教育』15 巻 pp. 425-439
- (10) 中川康弘 (2009) 「ベトナムの日本兵が残していった日本語—ベトミンに加わったあるベトナム人の語りから—」『桜美林言語教育論叢』5 号 pp. 163-174
- (11) 平田好 (2000) 「ベトナムにおける日本語教育事業 - 日越文化協会『南学』日本語クラスの事例を中心として」早稲田大学大学院アジア太平洋研究科提出修士論文
- (12) 法務省 (2020) 「在留外国人統計 2020 年 12 月」<https://bit.ly/3liSjVm>
- (13) 古田元夫 (1995) 『ベトナムの世界史 中華世界から東南アジア世界へ』東京大学出版会
- (14) 古田元夫 (2021) 「ベトナムの今を知る」<https://www.japan-aala.org/shiryo/210324.pdf>
- (15) 宮原彬 (2014) 『ベトナムの日本語教育—歴史と実践—』本の泉社
- (16) 文部省調査課 (1963) 平 20 文科 00417100 件名番号：020 「コロポ計画によるベトナム国派遣日本語専門家竹内与之助氏の任期延長について」
- (17) 吉沢南 (1986) 『私たちの中のアジアの戦争—仏領インドシナの「日本人」』朝日新聞社
- (18) Shiraishi, Masaya (1990) Japanese Relations With Vietnam:1951-1987, Cornell University, Ithaca, NY

## 日本語学習者の「できたこと」の振り返りに対する認識と振り返りの内容の関連についての一考察

—中国・広東省の高等教育機関での実践と質問紙調査から—

末松大貴（名古屋大学大学院生）

### 1. 研究の背景と目的

近年さまざまな文脈で学習の振り返り（以下、振り返り）の重要性が指摘されており、日本語教育でもさまざまな実践や調査の報告が見られる。しかし、「今日、「振り返り」という言葉は日常生活の中でも多用され、学校教育や企業の人材育成で用いられる際にも様々な定義や実践が存在している。しかし、振り返りの効果への期待とは裏腹に、その概念や手法はいまだ十分に体系化されてはいない。」（和栗，2014, p.92）と述べられているように、振り返りに関する研究はまだ不十分であるとされており、日本語教育においても今後さまざまな実践や調査が求められる。末松（2020）は、今後の日本語教育における振り返りの研究の観点について、学習者の振り返りの内容（振り返りで、「何を」「どのように」振り返っていたのか）と学習者の振り返りに対する認識（振り返りに対して、「どのように」感じていたのか）の2点を挙げている。そこで本発表では、筆者が中国・広東省の高等教育機関（以下、D大学）で実践した、学習者自身が考える成功体験やできたと感じたことのみを振り返る活動（以下、「できたこと」の振り返り）について、学習者の「できたこと」の振り返りに対する認識と、「できたこと」の振り返りとして書いていた内容の関連を分析する。そしてそれを通して、海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者を対象に「できたこと」の振り返りを行う意義や留意すべき点を示すことを目的とする。

### 2. 先行研究：学習の振り返りと「できたこと」の振り返り

振り返りは、「過去に起こったことを、「ああだった、こうだった」と述べる、あるいは反省するに留まるのではなく、注意深くじっくりと反芻することで、新しい視点や理解といった「学び」を引き出し、次の目標設定や目標実現に向けた計画づくりに必要な見通し・展望につなげていくこと」（和栗，2014, p.94）とされており、日本語教育においても、これまで多くの実践や調査に関する研究が報告されている。筆者自身も、これまで海外で学ぶ学習者を対象に振り返りを実践し、特に学習者が振り返りをどのように認識するのかに焦点を当て、調査を行ってきた（末松，2017；末松，2019；末松，2020）。

しかし、振り返りを行う際の留意すべき点として、対象者が「わるい（わるかった）こと」「できなかったこと」など自身のマイナスな面のみ注目してしまうということが挙げられている（永谷，2018；梶浦・小林，2020；熊平，2021）。これに対して、近年、特に日本の学校教育を中心に、学習者自身のできたことや成功体験のみに焦点を当てて振り返ること、つまり、本研究で対象とする「できたこと」の振り返りが提唱されている（岩瀬・ちよんせいこ，2017；梶浦・小林，2020）。このような「できたこと」の振り返りは、Bandura

(1977, 1997) で述べられている自己効力感 (self-efficacy : 「〇〇のとき私はいま〜することができる」という効力感) との関連が考えられる。しかし、日本語教育で「できたこと」の振り返りについての調査・研究は管見の限り見られない。

### 3. 実践の背景と概要

実践は、D大学の日本語学習者（日本語専攻，3年次，70名）に対して，2019年9月～12月の作文授業（全16回，週1コマ90分，1クラス17名前後×4クラス）の中で行った。全16回の授業の中で，第1・9・16回の授業では学期中の自分の目標を設定し自己評価を行う目標の振り返りを，第5・13回の授業では2章で述べた「できたこと」の振り返りをそれぞれ行った<sup>(1)</sup>。目標の振り返りは，対象となった学習者の2年次のクラスでも1年間行っており，末松（2020）のように，2年次終了時に予定されていた日本語能力試験などを目標に，学習の目標を設定して自律的に学習を行うことを目指して行ったものである<sup>(2)</sup>。一方，「できたこと」の振り返りは，3年次から初めて導入したものであり，2年次終了時の日本語能力試験が終わり卒業後の進路を考えていく中で，学習だけでなく生活全体を振り返ること，より自分に近いテーマを自分の観点で振り返ることを目的として行った。

「できたこと」の項目は，岩瀬・ちよんせいこ（2017），永谷（2018）を基に，(1)感情（「うれしかったこと」「気持ちよかったこと」など），(2)数値（「時間通りにできたこと」「前より多く（長く，たくさん）できたこと」など），(3)他者の反応（「誰かに少しでも感謝されたこと」「誰かにほめられたこと」など），以上3項目とした。そして，学び続ける教育者のための協会（REFLECT）（2019）を参考に，4，5名のグループでそれぞれが書いた振り返りについてインタビューし，コメントを書き合う時間を設けた。

### 4. 調査方法

本発表では，D大学の学習者の「できたこと」の振り返りに対する認識と，「できたこと」の振り返りとして書いた内容を分析対象とする。まず学習者の認識については，事前に学習者とD大学の主任教員に研究への利用を説明して許可を得た後，学期終了後に授業全体を対象とした質問紙調査を行った。本発表では，「できたこと」の振り返りに対する認識は，質問紙調査の「質問9：第5回と第13回に，「できたこと」の振り返りをしました。あなたは，このことについてどう思いましたか。（5段階評価）」の結果を主として，「質問10：質問9で，その数字を選んだ理由を教えてください。（記述式）」を補足として用いた。また振り返りの内容は，第5回と第13回の「できたこと」の振り返りで，学習者が実際に記述した内容（3章で示した「できたこと」の振り返りの（1）～（3））を分析対象とした。

### 5. 分析と結果

#### 5-1. 「できたこと」の振り返りに対する5段階評価

まず，質問紙調査の質問9の結果を表1に，そして参考として，同学期に行った目標の振り返りに対する5段階評価の結果を表2に示す。「できたこと」の振り返りについての5段階評価では，70名中21名（30.00%）が5段階の中で最も高い5を選んだ一方で，16名（22.86%）は3以下の回答を選んだ。表1と表2から分かるように，本実践では目標の振

り返りとほぼ同じような結果が得られた。そして、質問 10 の記述部分を確認して 5 段階評価に間違いや矛盾がないかを確認した。それを踏まえて、本発表では、5 段階評価で 5 を選んだ 21 名を「できたこと」の振り返りを肯定的に捉えた学習者、3 以下を選んだ 16 名を懐疑的・否定的に捉えた学習者として、それぞれの学習者の「できたこと」の振り返りの内容について分析を行った。

表 1 質問 9 「「できたこと」の振り返りは、どう思いましたか」の回答結果 (n=70)

1. 役に立たない 意味がない	2.	3. どちらとも いけない	4.	5. 役に立つ 意味がある
2 (2.86%)	3 (4.29%)	11 (15.71%)	33 (47.14%)	21 (30.00%)

表 2 質問 5 「目標の振り返りは、どう思いましたか」の回答結果 (n=70)

1. 役に立たない 意味がない	2.	3. どちらとも いけない	4.	5. 役に立つ 意味がある
1 (1.43%)	1 (1.43%)	8 (11.43%)	39 (55.71%)	21 (30.00%)

## 5-2. 学習者の「できたこと」の振り返りの記述数の比較

まず、「できたこと」の振り返りについて学習者が書いた項目数の比較を行った。第 5 週と第 13 週の記述について、3 章で示した「感情」「数値」「他者の反応」ごとに書いた項目数を数えた。学習者によって、箇条書きで書いている場合や文章で書いている場合などさまざまな書き方が見られたが、すべての学習者の記述について「内容として 1 つのことを書いているか」という基準で区別し、その項目数を調べた。表 3 に、第 5 回と第 13 回で学習者が書いていた「できたこと」の振り返りの項目数を、表 4 に、第 5 回と第 13 回で、肯定的な学習者と懐疑的・否定的な学習者の書いた項目数の平均の差を分析した結果を示す。 $t$  検定を行った結果、第 5 回と第 13 回の全体の合計数にはそれぞれ有意差が見られた (第 5 回 :  $t(35) = 2.159, p = 0.037$ , 第 13 回 :  $t(35) = 2.494, p = 0.017$ )。

表 3 第 5 回と第 13 回の学習者の「できたこと」の振り返りの記述項目数

	第 5 回		第 13 回	
	肯定的(n=21)	懐疑的・否定的(n=16)	肯定的(n=21)	懐疑的・否定的(n=16)
感情	77 (M=3.67, SD=1.02)	44 (M=2.75, SD=1.00)	63 (M=3.00, SD=1.14)	37 (M=2.31, SD=1.08)
数値	64 (M=3.05, SD=0.86)	41 (M=2.56, SD=0.81)	59 (M=2.81, SD=0.81)	35 (M=2.19, SD=0.83)
他者の反応	46 (M=2.19, SD=0.60)	33 (M=2.06, SD=1.00)	42 (M=2.00, SD=0.55)	26 (M=1.63, SD=0.62)
合計	187 (M=8.90, SD=1.87)	118 (M=7.38, SD=2.45)	164 (M=7.81, SD=1.94)	98 (M=6.13, SD=2.16)

表4 「できたこと」の振り返りの項目数の t 検定の結果

	第5回	第13回
感情	$t(35) = 2.736, p = 0.009, p < .01$	$t(35) = 1.859, p = 0.071, n.s.$
数値	$t(35) = 1.733, p = 0.091, n.s.$	$t(35) = 2.279, p = 0.028, p < .05$
他者の反応	$t(35) = 0.484, p = 0.631, n.s.$	$t(35) = 1.950, p = 0.059, n.s.$
合計	$t(35) = 2.159, p = 0.037, p < .05$	$t(35) = 2.494, p = 0.017, p < .05$

### 5-3. 学習者の「できたこと」の振り返りの内容の分析

次に、学習者の「できたこと」の振り返りの記述について、3章で示した実践の背景である「2年次終了時の日本語能力試験が終わり卒業後の進路を考えていく中で、学習だけでなく生活全体を振り返ること」と関連して、大学でのカリキュラム内の授業や宿題、社会的な要請のための学習（たとえば、大学院受験を受けるためにN1を勉強するなど）について述べているもの（「翻訳の授業を通じてたくさんの難しい単語を覚えた。」「うれしかったことは、フランス語の中間テストが合格したことです。」<sup>(3)</sup>など）を【学習】、それ以外の生活面や自身の興味に基づく学習について述べているもの（「高校のクラスメートが学校に来てくれて、久しぶりに一緒にご飯を食べたり、散歩へ行ったりしました。うれしかった！」「あるゲームを通じて近代歴史を色々勉強になりました。」など）を【生活】として、項目数を数えた。以下、表5に項目数とそれぞれの割合<sup>(4)</sup>を示す。

表5 学習者の「できたこと」の振り返りの【学習】【生活】による分類

	第5回				第13回			
	肯定的(n=21)		懐疑的・否定的(n=16)		肯定的(n=21)		懐疑的・否定的(n=16)	
	学習	生活	学習	生活	学習	生活	学習	生活
感情	16 (20.78%)	61 (79.22%)	15 (34.09%)	29 (65.91%)	10 (15.87%)	53 (84.13%)	9 (24.32%)	28 (75.68%)
数値	33 (51.56%)	31 (48.44%)	13 (31.71%)	28 (68.29%)	21 (35.59%)	38 (64.41%)	10 (28.57%)	25 (71.43%)
他者の反応	13 (28.26%)	33 (71.74%)	9 (27.27%)	24 (72.73%)	15 (35.71%)	27 (63.29%)	10 (38.46%)	16 (61.54%)
合計	62 (33.16%)	125 (66.84%)	37 (31.36%)	81 (68.64%)	46 (28.05%)	118 (71.95%)	29 (29.59%)	69 (70.41%)

表5に示したように、肯定的に捉えていた学習者の第5回の数値に関する振り返り（表5内の枠部分）以外は、【生活】に関する「できたこと」の振り返りが【学習】に関する「できたこと」の振り返りよりも多かった。肯定的に捉えていた学習者と懐疑的・否定的に捉えていた学習者の【学習】と【生活】の振り返りの割合をしてみると、特に「感情」に関する振り返りで、第5回、第13回ともに10%近く結果が異なっていた（網掛け部分）。このことから、両者の記述内容にも何か違いが見られるのではないかと考えた。そこで、学習者の「感情」の振り返りの記述を読み直していくと、「N2と英語六級試験に合格してう

れしかった。〕〔初めて自分で料理を作ることができた。〕のように、その要因となる出来事の主体が学習者本人のみのものと、〔久しぶりに高校の同級生とチャットした時、とてもうれしかった。〕〔ラッキーに末松先生に誘われてインタビューを協力して、話す練習のチャンスを得る同時、先生といろいろなことをシェアして嬉しいと思う。〕など、他者が含まれている場合があるものに分けられた（表6にそれぞれの項目数を示す）。そこで、上記の基準で分類した学習者の「感情」の振り返りについてカイ二乗検定を行った結果、2回の実践とも  $p < .05$  で偏りが見られた（第5回： $\chi^2(1) = 4.381, p = 0.036$ 、第13回： $\chi^2(1) = 10.298, p = 0.001$ ）。このことから、本実践で「できたこと」の振り返りを肯定的に捉えていた学習者の振り返りの特徴として、自身の感情を他者との関わりと関連させて振り返っていたのではないかということが示唆された。

表6 第5回と第13回の「感情」に関する振り返りの項目数<sup>(5)</sup>

	第5回		第13回	
	感情：他者を含む	感情：本人のみ	感情：他者を含む	感情：本人のみ
肯定的	32(26.73)	45(50.27)	26(18.90)	37(44.10)
懐疑的・否定的	10(15.27)	34(28.73)	4(11.10)	33(25.90)

## 6. 結果のまとめと今後の課題

本調査より、「できたこと」の振り返りの実践では、他者との関わりを意識して自身の「できたこと」を振り返るよう促すことで、学習者が意義を感じて取り組むことができるのではないかということが示唆された。「他者」という観点で、本実践で用いた3つの項目を改めて見てみると、(2) 数値（「時間通りにできたこと」「前より多く（長く、たくさん）できたこと」など）と(3) 他者の反応（「誰かに少しでも感謝されたこと」「誰かにほめられたこと」など）は、項目の特性上、学習者自身の経験や考えのみが中心となるものである<sup>(6)</sup>。Bandura (1997, pp.173-174) では、2章で示した「できたこと」の振り返りと関連が考えられる自己効力感（self-efficacy）について、自身と能力や環境が似た他者を観察することが自己効力感を得ることにつながると述べられている<sup>(7)</sup>。したがって、それぞれの学習者にとって身近な他者との関連を基に振り返りを考えるように指導することで、「できたこと」の振り返りをより効果的に行うことができるのではないかと考えられる。

今後は、「できたこと」の振り返りの記述内容の詳細な分析（たとえば、日本語学習についての「できたこと」の詳細など）、「できたこと」の振り返りに対する学習者の認識の詳細な分析（たとえば、5段階評価の理由を書いた自由記述の分析など）を行い、「できたこと」の振り返りの可能性と意義、そして課題を探っていく必要があると考える。そして、本節で述べた身近な他者との関連を基にした「できたこと」の振り返りの実践を行い、その意義や本発表での実践との差異を検証していきたい。

### 注

- (1) すべての振り返りについて、内容や記述の量などはクラスの成績に含めていない。
- (2) このような過去の筆者の振り返りの実践が結果に影響している可能性も考えられる。

- (3) [ ] 内は学習者の実際の記述であり、原文のまま示している。
- (4) たとえば、第5回の感情に関する振り返りについて、肯定的に捉えていた学習者の項目数は表3で示したように77である。そのうち、表5で示したように16(20.78%)が学習に関するもので、61(79.22%)が生活に関するものであった。以下、同様に表に示している。
- (5) 表中のカッコ内の数字は、カイ二乗検定での期待度数である。
- (6) 「数値」「他者の反応」の振り返りでは、他者の要素が含まれている記述がほとんど見られなかった(第5回と第13回、そして肯定的と懐疑的・否定的で共通)。そのため、5-3で「感情」の振り返りの分析として行った分析は行っていない。
- (7) 本実践の場合、学習者は大学1年次からほぼ同じメンバーで多くのクラスを受講し、他クラスでもグループワークなどで協働活動を行うことが多かった。このように、学習者間の関係性の構築の違いも、本調査の結果に影響しているのではないかと考えられる。

### 参考文献

- (1) 岩瀬直樹・ちょんせいこ(2017)『「振り返りジャーナル」で子どもとつながるクラス運営』ナツメ社
- (2) 梶浦真・小林和雄(2020)『主体的・対話的で深い学びを実現する「振り返り指導」の基礎知識—質の高い授業づくりを支える理論と実践』教育報道出版社
- (3) 熊平美香(2021)『リフレクション—自分とチームの成長を加速させる内省の技術—』ディスカバー・トゥエンティワン
- (4) 末松大貴(2017)「海外の高等教育機関で学ぶ日本語学習者の学習の振り返りに対する意識の変容プロセス」『リテラシーズ』21, 1-21.
- (5) 末松大貴(2019)「「学習の振り返り」を肯定的に捉えていた日本語学習者の振り返りの分析—アメリカのある高等教育機関での振り返りの実践から—」『言語文化教育研究』17, 126-146.
- (6) 末松大貴(2020)「「学習の振り返り」を中国人日本語学習者はどのように認識したのか—広東省のある高等教育機関での筆者の実践と質問紙調査の結果から—」『海外日本語教育研究』10, 1-19.
- (7) 永谷研一(2018)『月イチ10分「できたこと」を振り返りなさい』ダイヤモンド社
- (8) 学び続ける教育者のための協会(REFLECT)(編)(2019)『リフレクション入門』学問社
- (9) 和栗百恵(2014)「フロントライン教育研究 振り返りと学習—主体的に学び、生きるための振り返り—」『初等教育資料』912, 92-95.
- (10) Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological review*, 84(2), 191-215
- (11) Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.

## 学習への深いアプローチにつながる LTD 基盤型授業

—JFL 環境における日本語学習者を対象として—

富田郁子 (コンケン大学)

### 1. 研究の背景

タイの大学で行ったディスカッションの授業の後に意見を聞いたところ、「変化や発見はない」や他者の意見が「おもしろい」など感想にとどまる回答が多く、学習者の学びや成長がないと痛感した。溝上(2014)はアクティブラーニング型授業の質を高める方法として、Entwistle, McCune, & Walker (2010)の学習への深いアプローチを紹介している。用語や事実だけに着目し課題にコミットせず仕上げる学習を「学習への浅いアプローチ」、意味を求めた学習を「学習への深いアプローチ」(訳は溝上 2014)とした。深いアプローチは高次の認知機能をふんだんに用いて課題に取り組むという特徴であるのに対し、浅いアプローチは繰り返しで非反省的な記憶のしかた、形式的な問題解決というのが特徴である。深いアプローチを可能にし学びと成長のある授業にするには、「真なる学びの追求」を目的の一つとする「LTD(Learning Through Discussion)話し合い学習法(以下, LTD)」が有効だと考えた。

### 2. 先行研究

LTD は、仲間と心と力を合わせて学び合う協同の原理に基づく学習方略で、予習とグループでのミーティングにより課題文を深く読み解く活動である(安永・須藤 2014)。表 1 のように、予習とミーティングともに 8STEP ある。STEP1 から STEP4 は著者の主張の客観的理解が目的の低次の学習で収束的思考、STEP5 から STEP8 は著者の主張と他の知識や自己との関連づけを通して理解を深め広げることが目的の高次の学習で拡散的思考である。

表 1 LTD の各ステップ(安永・須藤 2014:20-36 の内容を要約)

ステップ	目的(予:予習 ミ:ミーティング)	内容
STEP1	予:全体像の把握 ミ:雰囲気づくり	予:課題文の全体像を読みとる ミ:仲間の状態を把握する
STEP2	言葉の理解	わからない言葉の意味を調べ、説明できるようにする
STEP3	主張の理解	著者の主張を客観的に理解し、自分の言葉でまとめる
STEP4	話題の理解	著者の主張を支持する話題を見つけ、理解する
STEP5	知識との関連づけ	主張・話題と既有知識とを関連づけて理解を深める
STEP6	自己との関連づけ	主張と話題を自分と関連づけ、自分自身を振り返る
STEP7	課題文の評価	課題文を改善するために建設的な評価をする
STEP8	予:リハーサル ミ:振り返り	予:リハーサルをする ミ:望ましい集団を創るために話し合う

LTD を日本語教育に導入した研究では、森山(2016)が上級学習者を対象に LTD を行い、考えを深め批判的思考を促す効果があったと報告した。東寺(2020)は LTD がディスカッションスキルと協同作業認識に肯定的な影響を与えたことを報告している。LTD 基盤型授業を行った研究では、阿部(2018)が学部留学生を対象に LTD 基盤型口頭発表練習を行い、その有効性を検証した。個人思考と集団思考の繰り返しが深い思考につながると結論付けたが、学習者自身の振り返りからの主観的な評価になっている。以上の日本語教育における LTD の研究は JSL 環境の学習者を対象に行われており、JFL 環境の学習者を対象とした研究は菅見の限りまだない。

東寺(2020)は LTD を実践した結果から「LTD での使用言語は実践するクラスの目標に応じて柔軟に対応していく必要がある」と述べている。目的を持って自言語と目標言語を使うトランスランゲージングは、学習者が言語能力の不足を自ら補い高度な学習課題の要求に応えられる可能性がある(加納 2016)。本研究では日本語能力が十分ではない JFL 環境の学習者を対象とするため、トランスランゲージングを取り入れた LTD 基盤型授業を行う。

### 3. 研究の目的

本研究では、トランスランゲージングを取り入れ、JFL 環境における日本語学習者を対象に基礎段階として LTD, 発展段階としてディスカッションを行う LTD 基盤型授業により学習への深いアプローチが可能となるか検証する。学習者のディスカッション後のワークシート、4 で示す Biggs & Tang(2011)の学習活動の「動詞」(訳は溝上 2014)を用いて検証する。また、認知的課題を自発的に試みるなど思考への内発動機づけの変化も調査する。

### 4. 研究の方法

#### 4-1. 授業の概要

タイの大学で表 2 のスケジュールで LTD の後ディスカッションに取り組む授業を行った。

表 2 授業スケジュール(1 コマ 120 分×週 2 回)

回	内容
1 - 6	話し合いの技法・LTD の方法
7, 8	LTD① STEP1-4 予習・ミーティング / LTD① STEP5-8 予習・ミーティング
9, 10	LTD② STEP1-4 予習・ミーティング / LTD② STEP5-8 予習・ミーティング
12, 13	第 1 回ディスカッション試験
16, 17	LTD③ STEP1-4 予習・ミーティング / LTD③ STEP5-8 予習・ミーティング <u>日本語記事</u>
19, 20	第 2 回ディスカッション試験
22, 23	LTD④ STEP1-4 予習・ミーティング / LTD④ STEP5-8 予習・ミーティング
24, 25	第 3 回ディスカッション試験
29, 30	第 4 回ディスカッション試験 (期末試験)

4 回の LTD のうち 3 回でタイ語の記事を用い、インプットである読解を母語であるタイ

語で、アウトプットである LTD のミーティングとディスカッションを外国語である日本語で行うトランスランゲージングで行った。ただし LTD のミーティング STEP2 は、意味の理解が最重要だと考えタイ語で行った。1 コマ 2 時間で LTD の全 STEP の半分を行い、2 コマで 1 回の LTD が完結するようにした。LTD では予習を丁寧に行うことが必要だが学習者の負担が大きいため、1 コマの前半 1 時間を予習に当て、後半 1 時間でミーティングを行った。LTD の各ステップの時間は安永・須藤(2014)を参考に、授業時間や学習者の能力に合わせて調整した。ディスカッションの試験は 4 回行い、試験時のディスカッションのテーマは LTD に関連したテーマまたは授業で行ったディスカッションのテーマにした。毎回試験後に「試験後にテーマについて考えたこと」「協同学習やディスカッションはどうだったか」を書いたワークシートを提出させた。

この授業は日本語主専攻の学生 39 名が受講した。このうち研究協力に同意が得られ、思考動機を調査した初回と最後の授業に出席した 27 名を研究対象とした。合格している日本語能力試験のレベルは、N2 が 2 人、N3 が 9 人、N4 が 5 人、N5 が 2 人、未受験 6 人、不明 3 人であった。日本語能力は高くなく、個人差もあるクラスだといえる。

#### 4-2. 研究の方法

溝上(2014)は、アクティブラーニング型授業の質を高めるには学生の学習内容の質にこだわるのが重要だと述べ、Entwistle, McCune, & Walker(2010)の学習への深いアプローチと浅いアプローチの特徴(表 3)と Biggs & Tang(2011)の学習活動の「動詞」から見た 2 つのアプローチの特徴(図 1)を提示している。浅いアプローチには、深いアプローチである高次の認知機能を用いた学習が欠如している (Biggs & Tang, 2011)。本研究では、図 1 の深いアプローチ

表 3 学習への深いアプローチと浅いアプローチの特徴 (Entwistle, McCune, & Walker 2010, 訳は溝上 2014)

<p>深いアプローチ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・これまで持っていた知識や経験に考えを関連づけること</li> <li>・パターンや重要な原理を探すこと</li> <li>・根拠を持ち、それを結論に関連づけること</li> <li>・論理や議論を注意深く、批判的に検討すること</li> <li>・学びながら成長していることを自覚的に理解すること</li> <li>・コース内容に積極的に関心を持つこと</li> </ul>
<p>浅いアプローチ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コースを知識と関連づけないこと</li> <li>・事実を棒暗記し、手続きをただ実行すること</li> <li>・新しい考えが示されるときに意味を理解するのに困難を覚えること</li> <li>・コースか課題のいずれにも価値や意味をほとんど求めないこと</li> <li>・目的や戦略を反映させずに勉強すること</li> <li>・過度のプレッシャーを感じ、学習について心配すること</li> </ul>

の学習活動を行っていたか、第 1 回と第 4 回の試験後に学習者が書いた「ディスカッション後にテーマについて考えたこと」の内容を比較した。深いアプローチに当てはまるか判断が難しい場合は、表 3 の特徴を参考に判断した。LTD では STEP5,6 で関連づけを行うため、「関連づける」「説明する」を行っていてもディスカッション中の発言と同じ内容の場合は「ディスカッションでの発言を記憶し記述する」という浅いアプローチとみなした。また、思考動機の変化について、初回と最終回の授業で思考動機尺度(安永・須藤 2014)

を、タイ人日本語教師の協力を得てタイ語に翻訳したものをを用いて調査した。思考動機が高い人ほど解決に努力が必要な認知課題を自発的に試み楽しむ、つまり思考への内発的動機づけが高いと言える。一因子構造であるため全項目の平均値を算出し、初回と最終回の結果を比較した。	学習活動	深いアプローチ	浅いアプローチ
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 振り返る</li> <li>・ 離れた問題に適用する</li> <li>・ 仮説を立てる</li> <li>・ 原理と関連づける</li> <li>・ 身近な問題に適用する</li> <li>・ 説明する</li> <li>・ 論じる</li> <li>・ 関連づける</li> <li>・ 中心となる考えを理解する</li> <li>・ 記述する</li> <li>・ 言い換える</li> <li>・ 文章を理解する</li> <li>・ 認める 名前をあげる</li> <li>・ 記憶する</li> </ul>	↑	↑

図1 学習活動動詞からみる深いアプローチと浅いアプローチの特徴  
(Biggs & Tang, 2011, 訳は溝上 2014)

## 5. 結果と考察

### 5-1. 学習への深いアプローチに関する結果と考察

第1回の試験後のワークシートでは深いアプローチの学習活動は1例、第4回の試験後のワークシートでは8例見られた。内訳は表4の通りである。

表4 深いアプローチの学習活動の内訳

	第1回試験後ワークシート	第4回試験後ワークシート	
学習活動の動詞 ( )は人数	身近な問題に適用する(1)	振り返る(1) 身近な問題に適用する(2)	離れた問題に適用する(3) 関連づける(2)

表5 「身近な問題に適用する」の例

第1回試験後ワークシート	第4回試験後ワークシート
最初は制服を着なくても大丈夫だと思いますが、Aさんから意見を聞いたあと、官公庁に行くとき、私服より制服を着るのがきちんとしたと思います。 (学習者D)	読書は色々な意味や価値があります。例えば、新しい知識をもらえる、ストレス解消できる。こんなに必要がありますが、読書は大変なことと思うBさんとCさんのような人がいるそうです。読むが大変と思う人は Audiobook を聞くのがいいと思います。しかし、ディスカッションした通りに B さんも Audiobook ということが知らなくて、多分、他の人もあまり Audiobook を知っていません。それで、今から、みんなが読書から必要をもらうように私は本が好きではない人に Audiobook を紹介したいと思います。(学習者E)

表5はどちらの回にも見られた「身近な問題に適用する」の例である。第1回の学習者Dは制服は必要ではないという意見だが、官公庁へ行くときは制服がいいと、制服の必要性を身近な場面に適用している。第4回の学習者Eは読書に価値があると考えているが、好まない人や便利なオーディオブックを知らない人もいと知る。ディスカッションで読書を好まない人がオーディオブックに興味を持ったため今後紹介したいと、読書の価値を自分の行動に適用している。第1回から第4回への変化は、その考えに至った背景が詳しく書かれるようになったことである。ディスカッションが充実していたからであろう。

第4回で深いアプローチの学習活動を行った8人のワークシートにはそこに至った経緯が書かれており、うち7人はメンバーの意見の根拠となる知識や経験から影響を受けていた。「知識や経験と関連づけて理解を深める」「学び合う」というLTDの活動がディスカッションでの深いアプローチの学習活動につながったといえる。一方で浅いアプローチのままの学習者も見られた。考えられる原因は2つある。1つ目はLTDやディスカッションでの意識である。第3回までのLTDでは、必要以上にタイ語を使う学生やお互いの関連づけを順番に話し聞くだけのグループが見られた。言語能力が十分でないと、自分の日本語が通じないことを恐れタイ語を使ってしまう。そのような状況ではお互いの意見の理解に意識が集中し、内容理解を深め仲間から学ぶことにまで意識が向かなかつたと考えられる。それがディスカッションにも影響したのだろう。そのたびに協力や学び合いというLTDの意義や、学びと問題解決という目的でトランスランゲージングを使うことを指導したが、それが機能するまでに時間がかかった。第4回のディスカッション試験では、お互いの意味理解のためにタイ語を活用でき、活発に意見交換ができた。LTDはJFL環境における学習者を対象にした場合でも深いアプローチの学習を可能にするが、仲間との学び合いに意識を向けさせることが不可欠である。もう一つの原因は、ワークシートの指示が、「ディスカッション後に考えたことを書いてください」という具体的でない形であったことにある。学習者が考えたことをそのまま引き出すことを目的としたためであるが、LTDやディスカッションの内容を日常生活と具体的に関連づけて考えさせるなど、深いアプローチを意識させるための明示的な指導が効果的ではないかと考える。

## 5-2. 思考動機尺度調査の結果と考察

初回と最終回の授業で思考動機尺度を調査し比較した。事前検定としてShapiro-Wilk検定を行った結果、正規分布をしていないデータがあると

表6 思考動機尺度調査の結果

	初回			最終回		
	平均	中央値	SD	平均	中央値	SD
思考動機	3.14	3.17	0.38	3.20	3.22	0.29

わかったため、ノンパラメトリック検定であるウィルコクソンの符号付順位和検定を行った。その結果、初回と最終回の間有意差は見られなかった( $Z = -.776, p = .438, r = .11, n.s.$ )。LTD基盤型授業を通し、思考動機に変化は見られなかったといえる。授業内のLTDやディスカッションのテーマについて具体的に考えることを、「単純な問題より複雑な問題を好む」のような日々の抽象的思考や問題解決など思考全体に直結させるのは難しかった。数値が大きく伸びた学習者もいたため、5-1で述べたように仲間から学ぶ意識を持たせたり、

LTD やディスカッションと日常生活を明示的に関連づけたりする指導が有効であろう。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、JFL 環境における日本語学習者を対象に基礎段階として LTD、発展段階としてディスカッションを行う LTD 基盤型授業によって学習への深いアプローチが可能であるかを検証した。学習者が提出したディスカッション試験後のワークシートから、深いアプローチをとる学習者が LTD 基盤型授業を通して増えたことがわかった。「知識や経験と関連づけて理解を深める」「学び合う」という LTD の活動がディスカッションにも適用され、深いアプローチの学習活動につながる事が分かった。一方で、思考動機には変化がみられなかった。JFL 環境における学習者の場合でも LTD によって深いアプローチの学習へ導ける可能性が示唆されたが、仲間と学び合うことに意識を向けさせることや深いアプローチを意識させるための明示的な指導が必要であると言える。

今後の課題として、ワークシートの内容の評価方法が挙げられる。Biggs & Tang(2011)の「学習活動動詞からみる深いアプローチと浅いアプローチ」で使われている言葉は簡潔であるため、評価する際に「ディスカッションでの発言と同じ内容の場合は、「関連づける」など深いアプローチの活動でも「ディスカッションでの発言を記憶し記述する」という浅いアプローチとみなす」などを決めて評価した。明確で客観的な評価基準が必要であると考えた。また、先行研究や自身の経験からトランスランゲージングが有効であると判断し取り入れたが、トランスランゲージングの指導が、学習成果のどの側面にどのような形で現れたか詳しく分析できなかつた。トランスランゲージングと学習成果の関係を詳細に分析できる方法を考えていきたい。

## 参考文献

- (1) 阿部美恵子(2018)「日本語教育における LTD 基盤型口頭発表練習のモデル」『協同と教育』14, 107-116
- (2) 加納なおみ(2016)「トランスランゲージングと概念構築 - その関係と役割を考える -」『母語・継承語・バイリンガル(MHB)研究』12, 77-94
- (3) 東寺祐介(2020)「LTD 話し合い学習法を用いた読解の授業実践 - ディスカッションと協同作業の認識に対する効果 -」『日本語教育』176, 79-94
- (4) 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- (5) 森山仁美(2016)「上級日本語学習者への『LTD 話し合い学習法』の適用 - 新聞記事を利用した読解授業 -」『日本語教育方法研究会誌』23-1, 18-19
- (6) 安永悟・須藤文(2014)『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- (7) Biggs, J., & Tang, C.(2011). *Teaching for quality learning at university*. 4<sup>th</sup> ed. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- (8) Entwistle, N., McCune, V., Walker, P. (2010). Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. New York: Routledge. 103-106

## 技能実習生の他者との関わりと日本語の位置づけ

—ある技能実習生のライフストーリーから—

村田竜樹（名古屋大学大学院生）

### 1. はじめに

近年、不足する働き手を補うために外国人人材を活用しようとする動きが活発になっている。開発途上地域の経済発展に貢献することを目的とする外国人技能実習制度も、労働力の確保という流れの中に位置づけることができるだろう。2020年6月末時点で技能実習生数は402,422人に上り（出入国在留管理庁2020）、労働力不足を補う一翼を担っているといえる。この外国人技能実習制度に関しては従来から制度の問題点を指摘する声が多くあがっている。多くは、技能実習制度の名目と労働実態の乖離を指摘するものであり、長時間労働や残業代未払い、人権侵害などの問題を指摘するものである。一方で近年、技能実習生（以下、実習生）の実習生活やその中の日本語学習に焦点を当てた研究も見られるようになってきている。たとえば栄（2015）は、研修生（実習生）の日本語学習には、ストレスの軽減、精神的自由の獲得、将来への自信を育てるなどの意義があると指摘している。しかし、このような実習生の実習生活や日本語学習に焦点を当て、彼ら彼女らの生活を追った研究の蓄積は未だ十分とは言い難い。特に、技能実習生活を日本語の側面だけで切り取るのではなく、他者といかに関わっているのかという点を含めて考察する必要があると考える。

本研究は、水産加工会社で3年間技能実習を行い帰国した実習生センさん（仮名）のライフストーリーである。技能実習を行った3年間の生活の中で、センさんがどのように他者に関わりながら様々な困難に対処したのか、その中で日本語はどのような役割として位置づけられているのかを明らかにする。

### 2. 先行研究と研究目的

馮（2013）は中国人研修生・実習生の日本語習得の実態や日本社会・日本人との関わり方について参与観察を行い分析している。そして、日本人と研修生・実習生の人間関係の悪化が日本語学習意欲の低下につながり、それにより、日本語能力の欠如が深刻になるという悪循環が生じることを指摘している。反対に、受け入れ企業内部や外部の日本人と関わることで日本語学習意欲が高まり、日本語能力の向上につながることを指摘している。

栄（2015）は、日本語が上達した中国人研修生（実習生）を対象にケーススタディを実施し、日本語学習状況を明らかにしている。その結果、自律的に学習を行うことが学習の継続と上達の重要な鍵であることを指摘している。また、日本語学習にはストレスの軽減や精神的自由の獲得、将来への自信を育てるなどの意義があると指摘している。

村田（2020）は、日本語学習に積極的な中国人技能実習生ジョさん（仮名）のライフス

トリーから、ジョさんの越境に伴う価値観の変容を明らかにしている。そして、ジョさんが職場の日本人と実習生との間の問題を軽減する「緩衝体（石黒 2020）」の役割を担っていること、ジョさんの実習生活が「搾取される実習生像」に収まらない能動的な境界の再構築過程であることを指摘している。

このような研究は、技能実習生活の実態や、その生活の中で日本語学習がどのような意味を持つのかを明らかにしている点で示唆に富む。しかし、日本人と実習生という軸を中心に議論を進められることが多く、また実習生の日本語学習といった側面に焦点が当てられることが多い。村田（2020）は、実習生がどのように他者と関わりながら困難に対処してきたのか、そしてその経験の中で、日本教室がどのような意味を持っていたのかについて明らかにしている。しかし、実習生活における他者との関わりと日本語の位置づけ、特に、日本語学習に積極的とは言えない実習生の他者との関わりと日本語の位置づけについては十分に明らかにされているとは言えない。

そこで本研究では、3年間の実習生活で、日本語学習に積極的ではなかったセンさんがどのように他者と関わりながら様々な困難に対処したのか、その中で日本語はどのような役割として位置づけられているのかを明らかにすることを目的とする。

### 3. 研究方法と調査協力者

本研究はライフストーリー研究法を用いる。ライフストーリー研究法とは、「個人がこれまでに歩んできた人生全体ないしはその一部に焦点をあわせて全体的に、その人自身の経験から社会や文化の諸相や変動を読み解こうとするもの」であり、また、調査協力者の語りは「かならずしも語り手があらかじめ保持していたものとしてインタビューの場に持ち出されたものではなく、語り手とインタビュアーの相互行為を通して構築される」ものである（桜井 2002）。本研究では、ライフストーリー研究法が、センさんの実習生活を詳細に捉え、その中で他者との関わり、日本語の位置づけを探るために適していると考えた。

ここではセンさんの人となりと筆者との関係について述べる。センさんは20代の中国人技能実習生であり、水産加工会社で実習を行っていた。3年間の実習を経て2021年8月に中国に帰国した。センさんと筆者は、毎週日曜日に開催されている地域の日本語教室（以下、A教室）で出会った。センさんは当時、技能実習を開始したばかりの時期であり、同僚の中国人実習生と一緒に教室を訪れた。センさんの働く水産加工会社（以下、B社）の実習生がこれまでもA教室に来ており、このA教室が実質的にB社の実習生の日本語学習を支えているといえる。センさんは当時、日本語がほとんど話せなかった。筆者が中国語を少し話すと知ると、それ以降はほとんど中国語で話しかけてくるようになった。センさんは「日本語は難しい、できない」などと言い日本語を話そうとせず、筆者から見たセンさんは、日本語学習に積極的ではなかった。そのため、センさんと筆者は基本的に中国語で会話をしていた。その後、コロナ禍でA教室が活動を一時的に取りやめたため、筆者とセンさんがA教室で会うことはなくなった。しかしそれ以降もSNSを通じて関係を継続している。筆者は、このようにセンさんと関わる中で、センさんがどのように他者と関わっているのか、そしてその中で日本語がどのように位置づけられているのかについて話を聞けるのではないかと考えた。特に、センさんは日本語教室に来ていたものの日本語学習

に積極的であるとは言えなかったため、センさんの語りを聞くことで本研究の目的を明らかにできるのではないかと考えた。

センさんは日本語がほとんど話せないため、インタビュー時（2020年1月）はセンさんと筆者の他に通訳者も同席し、またセンさんの希望で同僚の中国人実習生も同席した。そのためインタビューは合計4人で行った。本研究ではこのインタビュー時の語りと、筆者とセンさんがインタビュー後にやり取りしたチャットの内容、主に帰国直前にやり取りした内容を分析対象とする。調査にあたり、センさんに研究内容を説明し、データや個人情報等の取扱いについても説明した後で同意書にサインをもらい、調査を開始した。

#### 4. 結果

本節では、紙幅の都合上、センさんのライフストーリーの概要を示すにとどめ、5. 考察を行うこととする。

センさんが実習生として日本に来た目的はお金を稼ぐことであった。センさんの実家周辺では賃金水準が低いため、以前日本に来たことがある親戚に紹介してもらい日本に来ることを選んだ。3か月間の来日前研修では、平日の朝8時40分ごろから夕方4時まで、日本語の授業を受けた。教科書は『標準日本語』を使用し、語彙や文法を覚えた。来日前に学んだこれらの日本語のおかげで、日本に来た直後は少し日本語を聞き取ることができたが、それ以降は日本語学習をしなくなり、忘れてしまった。ただし、簡単な日本語を聞き取れるようになったという点でよかったと語っている。

もともと忙しい生活が好きだったことから、実習を始めたとき、とてもやる気があった。職場には多いときには中国人実習生が9人程度働いており、仕事は先輩の実習生から学んだ。実習生の中でも後輩であるセンさんたちが、魚を洗う作業や水に塩を入れる作業をはじめ、汚れる仕事や大変な仕事など、どんな仕事でもさせられた。このような生活の中で、職場の日本人とは会話をすることはなく、挨拶をする程度だった。センさんは日本人が自分たちに話しかけてこないのは、日本語が上手ではなく、言ってもわからないからであると考えている。職場の日本人は日本語の上手な先輩実習生と話しており、センさんたちに言いたいことがあるときは、日本語の上手な先輩実習生に通訳をしてもらう。そのような環境のなかでセンさんは日本人と話さなくてもいいと考えている。

センさんが日本語に触れるのは、週に一度の日本語教室に限られている。仕事以外は、ベッドで携帯をいじるだけでとても暇なため、暇つぶしに日本語教室に行く。ただし、日本語を流暢に話せるようになりたいと考えてもいる。センさんにとって日本語教室は、笑って話せる場所であり、リラックスできる場であった。

ある先輩実習生から手を上げられたりものを隠されたりといったいじめを受けたことから、実習生活の中でセンさんは、自分たち（センさんと同僚の実習生1名）が無事に過ごすことができればいいと考えていた。このような経験から、もともと明るくオープンな性格だったが、弱みを知られることやだまされることを危惧して、何も話せなくなった。話すときにも恨みを買わないかどうかを慎重に考えた。我慢の限界だったセンさんたちは、社長と通訳に対して、先輩実習生を辞めさせなければ自分たちが仕事を辞めると宣言した。その結果、先輩実習生は仕事を辞めさせられた。センさんはこのトラブルが解決した後、

日本人や新しく会社に来て来たベトナム人実習生との関わりを肯定的に捉えるようになり、日本語を使った簡単なやり取りに喜びを感じるようになった。

センさんは実習生として日本に来たことを後悔していない。自分自身を鍛えることができ、お金もためることができたからである。

## 5. 考察：他者との関わりと日本語の位置づけ

他者との関わりについて、センさんは「私たち（仲のいい同僚の中国人実習生とセンさんの2人）」が無事に過ごすことができればいいと考えており、「私たち」を「他の中国人実習生」や「日本人」と区別している。そして、「私たち」以外とは積極的に関わろうとは思っていなかった。特に、先輩の実習生にいじめられた経験から、「私たち」と「先輩実習生」との間に境界（香川 2015）を作っており、そのような境界が、センさんの明るくオープンな性格を、弱みを知られることやだまされることを危惧して何も話せない状態に変えてしまった。センさんが、「もし日本語が話せたらこのような問題は起こらなかった」と語るように、もし日本語でいじめを訴えることができれば、もっと早く先輩実習生のいじめを止めることができた可能性もある。つまり、日本語は他の実習生の横暴を抑制するツールであり、エンパワーメントのツールとして重要であった。そしてそれは日本人社員－実習生という対立軸においてではなく、実習生同士の関係においても重要な役割を果たしており、日本語が実習生同士の力関係にも影響することがわかる。また、センさんは上記のトラブルが解決した後、日本人や新しく会社に来て来たベトナム人実習生との関わりを肯定的に捉えるようになり、日本語を使った簡単なやり取りに積極的になった。日本語は必要ないと考える実習生や企業も少なくないが、このように日本語は日本人－実習生間の境界に影響するだけでなく、実習生同士の境界にも影響しており、日本語学習に積極的ではない場合でも、日本語が実習生活に影響を与えていることがわかる。センさんは当初、日本人や他の実習生と関わる必要はないと考えており、「私たち」と他者との間の関係を希薄にしてきた。しかし、実習が終わるころには職場の日本人や新しく来たベトナム人実習生たちとの簡単な関わりを楽しんでいるようになり、「私たち」と他者との間の関係性を変化させた。このことから、日本語学習に積極的でなかったとしても、他者と関わることによる小さな喜びの積み重ねによって、他者との関係を肯定的に捉えることができる可能性があると言える。そのため、単に日本語学習を支援するだけでなく、人とつながり、その中で必要な日本語に触れられる環境を整える必要があるのではないだろうか。

## 5. 今後の課題

本稿では、センさんのライフストーリーから、センさんの他者との関わりと日本語の位置づけを考察した。そして、日本人と実習生という対立軸ではなく、実習生同士の関係性の中での日本語が持つ意味について明らかにした。今後、さらに考察を進め、筆者自身の立場や調査協力者との相互作用、ストーリーの社会的な位置づけを含めて研究を進めていきたい。

## 参考文献

- (1) 石黒武人 (2020) 「国内多文化チームにおける日本人リーダーの認知的志向性とその動態」  
石黒武人 (編) 『多文化チームと日本人リーダーの動的思考プロセス—グラウンデッド・セオリーからのアプローチ—』 pp17-54, 春風社
- (2) 栄 (2015) 「日本語が上達した中国人研修生の日本語学習アプローチ」『阪大日本語研究』  
28, pp143-163
- (3) 香川秀太 (2015) 「「越境的な対話と学び」とは何か—プロセス, 実践方法, 理論」香川  
秀太, 青山征彦 (編) 『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』  
(pp35-64) 新曜社
- (4) 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書  
房
- (5) 出入国在留管理庁報道発表資料 (2020年10月) 「令和2年6月末現在における在留外国  
人数について」
- (6) 馮偉強 (2013) 「中国人研修生・技能実習生の日本語習得とニッポン」『愛知大学国際問  
題研究所紀要』142, pp153-181
- (7) 村田竜樹 (2020) 「技能実習生の境界意識の変容と地域の日本語教室に参加することの意  
味—ある中国人技能実習生の語りから—」『言語文化教育研究』18, pp142-160

## レベル別読解教材コーパスを使った形容詞の意味的特徴の分析

— 『分類語彙表』を用いて—

劉婧怡(九州大学大学院生)

### 1. 研究背景

形容詞は、言葉に色付け、話し手の思想や感情を伝達する要素として果たす役割が大きい。日本語教育現場で初級段階に導入される品詞項目であり、非常に重要な項目だと言える。しかし、形容詞そのものの分類や用法に着目する研究は数多くあるが(西尾 1972 など)、日本語教育現場で形容詞の取り扱いに関する研究は限られている。また、形容詞は早い段階に導入されるものの、習得が容易であるものとは言えない。日本語教育用の語彙リストの調査結果(スルダノヴィッチ・イレーナ他 2013)により、形容詞は総語数の約 2%程度であることが示されているが、意味や機能は多岐にわたる。例えば、「高い」は空間概念を表すほか、香りの「範囲」の拡張性や「度合い」の拡張性など 6 つの意味も持つ。また、形容詞は名詞を修飾する品詞であるが、「?高い背」「?長い気」など、名詞との組み合わせによっては不自然な場合もある。これは、学習者にとって理解が難しい部分であると考えられる。本研究は形容詞の学習面で日本語学習者を支援するために、言語教材における形容詞の使用実態を明らかにする。

### 2. 研究目的と手順

本研究は、自作した『レベル別日本語読解教材コーパス』に基づき、教材の各レベル(初中級, 中級, 中上級, 上級)における形容詞の特徴を考察し、さらに出現頻度の高い次元形容詞を対象にレベル別の意味表出と用法の傾向を解明することを目的とする。

研究手順は以下の通りである。①各レベルの高頻度形容詞を『分類語彙表増補改訂版 DB』(国立国語研究所 2004)に基づいて分類する。②多変量解析の手法である対応分析を用い、レベル別の形容詞の特徴を明らかにする。③意味や用法が多岐にわたる次元形容詞(高い/長い/大きい/広い)とそれぞれの対義語を含むものを取り上げ、レベルごとの意味特徴と用法の傾向を分析する。

### 3. データと手法

#### 3-1 『レベル別日本語読解教材コーパス』

本研究に用いられる『レベル別日本語読解教材コーパス』は、2010 年以降出版された日本語読解教材を収集し、合計 496 の文章、389,847 語のデータを、レベルを分けた上で作成したものである。(表 1)

表1 『レベル別日本語読解教材コーパス』の基本情報

	初中級	中級	中上級	上級	合計
冊数	8	5	5	3	21
文章数	167	54	215	60	496
延語数	94,707	110,414	130,011	54,715	389,847
異なり語数	5,228	5,095	9,508	6,232	26,063

### 3-2 『分類語彙表増補改訂版 DB』(国立国語研究所 2004)

『分類語彙表』は、現代日本語の意味研究、特に語彙研究によく用いられているシソーラスである。増補改訂版(2004)は初版(1964)の趣旨に沿い、収録語数を増やすだけでなく、分類項目の枠組みをより体系的にすることになる。分類方法は、最初に4類を分けており、名詞の仲間を「1.体の類」、動詞の仲間を「2.用の類」、形容詞の仲間を「3.相の類」、その他の仲間を「4.その他の類」の4つである。さらに、1.抽象的關係、2.人間活動の主体、3.人間活動-精神及び行為、4.生産物及用具、5.自然物及び自然現象の5つの部門に分けている(国立国語研究所 2004)。

表2 形容詞の分類一覧

3. 相の類		
3.1 抽象的關係	3.3 精神及び行為	3.5 自然現象
3.10 真偽	3.30 心	3.50 自然
3.11 類	3.31 言語	3.51 物質
3.12 存在		3.52 天地
3.13 様相	3.33 生活	3.53 生物
3.14 力	3.34 行為	
3.15 作用	3.35 交わり	
3.16 時間	3.36 待遇	3.56 身体
3.17 空間	3.37 経済	3.57 生命
3.18 形		
3.19 量		

形容詞における「3.相の類」は、さらに「3.1 抽象的關係」「3.3 精神及び行為」「3.5 自然現象」の3つの部門に分けられる。また、初版に比べ増補改訂版は、「中項目」が見出し語として明記されている。(表2)

### 3-3 対応分析

対応分析(correspondence analysis)の基本的な考え方は、2つの項目間のクロス集計表において、行の項目と列の項目の相関が最大になるように、行と列の双方を並び替えることである。対応分析では、行の得点と列の得点を同じの画面に配置した散布図がよく用いられ(4-1節)、X軸(第一成分)とY軸(第二成分)の寄与率の和を累積寄与率といい、70~80%に達すると、説明力があると認められる。通例、XとY軸それぞれの絶対値の小さい項目は偏りが小さいと言え、絶対値の大きい項目は原点から離れ、偏りが大きいと解釈できる。また、互いに関連の強い項目同士は、原点からみて同一方向に布置される性質が認められる。

## 4. 研究結果

### 4-1 日本語読解教材におけるレベル別形容詞の使用傾向

表3では、『レベル別日本語読解教材コーパス』におけるレベル別の形容詞の使用実態を示している。形容詞の異なり語数と述べて語数の比率から見ると、言語学習の初期段階に、数

多くの形容詞が導入されるが、形容詞の種類は限られていることがわかった。その一方、教材レベルが上昇につれて、異なり語数の割合も高くなるので、語彙の使用範囲も広がると明らかになった。

表 3 『レベル別日本語読解教材コーパス』における形容詞の使用実態

	語数	形容詞延語数	形容詞使用頻度	形容詞異なり語数	異なり語数/延語数
初中級	94,707	2649	2.8%	295	11.1%
中級	110,414	2712	2.5%	261	9.6%
中上級	130,011	3534	2.7%	580	16.4%
上級	54,715	1345	2.5%	370	27.5%
合計/平均	389,847	10240	2.6%	794	7.8%

また、各レベルの形容詞の持つ意味特徴を一般化するため、使用頻度の上位 10% をカバーする 80 語を抽出し、『分類語彙表増補改訂版 DB』(国立国語研究所 2004)に基づき、形容詞の分類作業を行った。その結果、レベルにかかわらず、「関係」を表す形容詞、さらに「関係-量」(例：大きい/高いなど)と「関係-様相」(例：良い/きれいな)を表す形容詞の使用頻度が高いことが明らかになった。また、レベルが上がるにつれて、ナ形容詞の出現頻度が上昇していると明らかになった。

さらに、形容詞の意味特徴とレベルの関係を考察するため、多変量解析手法の 1 つである対応分析を行った。対応分析にあつては、統計ソフト R(Ver.4.0.3)を使用し、ca パッケージの ca 関数によって計算した。結果を図 1 で示す。なお、第一次元(X 軸)の寄与率は 76.4%、第二次元(Y 軸)の寄与率は 18.1%で、2 次元までの累積寄与率は約 94.5%、つまりデータの 9 割以上を説明することができることを表している。それぞれのレベルの付近にプロットされた形容詞の分類を観察する

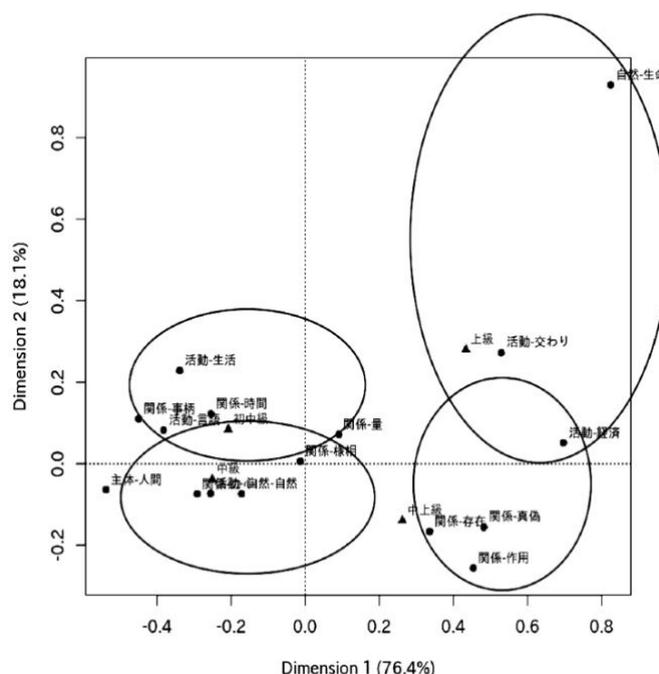


図 1 対応分析の結果

と、初中級と中級では「活動-生活」(例：幸せ)、「関係-時間」(例：新しい)、「関係-量」(例：高い)、「関係-様相」(例：良い)、「関係-力」(例：強い)などが見られ、初中級段階では、自分の感覚を表す具象的な形容詞が特徴的である。また、中上級は、「関係-作用」(例：自由)、「関係-真偽」(例：重要)、上級は「自然-生命」(例：健康)、「活動-経済」(例：必要)、「活動-交わり」(例：平和)が密接に関連していることがわかった。これらは、初中級レベルより抽象的

な概念を表す形容詞であると考えられる。

#### 4-2 日本語読解教材における次元形容詞の使用特徴

##### 4-2-1 本研究における次元形容詞の意味分類

本研究では、意味や用法が多岐にわたる次元形容詞「高い」「長い」「大きい」「広い」とそれぞれの対義語を対象として、レベル別の意味特徴を考察する。そのため、まず意味や用法などに詳細な説明がある『大辞林』第三版(2006)と『明鏡国語辞典』第2版(2010)を参照し、小出(2001)が指摘した「空間的意味」と「非空間的意味」<sup>1)</sup>の概念を用いることで、本研究における次元形容詞の意味分類表を作成する(例：表4)。さらに、対応分析を行い、レベル別の次元形容詞の意味特徴を可視化する。

表4 本研究における「高い/低い」の意味分類

	空間的な意味	非空間的な意味
高い	<次元> 上方への距離が大きい (小さい)。	<数・量>の拡張性：値段・コストなど <程度>：純度・血圧・音など <価値>の上昇性：能力・身分・理想・地位など <範囲>の拡張性：香り・悪評など <慣用句>的意味：「鼻が高い」など
低い		<数・量>料金・コストなど <程度>の限定性：血圧・精度など <価値>の限定性：品格・志向・地位・能力など

##### 4-2-2 レベル別の次元形容詞の意味表出

全体から読み取れることについて、まず、座標の1-4象限は、おおよそ4つのレベルに仕分けすることができる。そのうち、原点を中心に、初中級と中級、中上級と上級がそれぞれX軸の両側に分布していることが読み取れる。また、X軸の寄与率はおおよそ70%以上になるので、初中級と中級及び中上級と上級の間の使用実態の類似性を説明できる。

また、それぞれのレベルの付近にプロットされた意味タグを観察すると、「空間的な量」を表す「次元-(形容詞)」はすべて初中

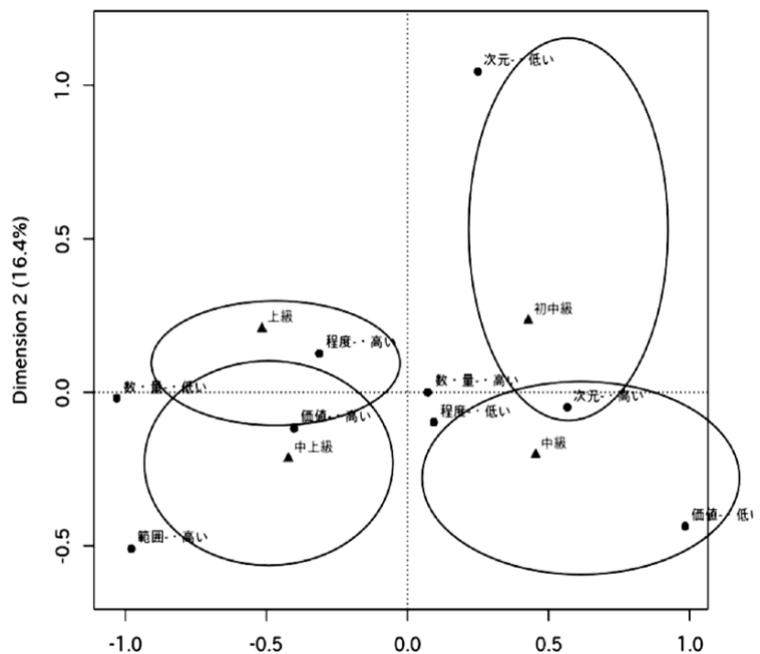


図2 「高い/低い」対応分析の結果

級、中級の枠<sup>2</sup>に配置され、次元形容詞の中心義である空間的用法は中級以下の段階で出現することがわかった。その一方で、「非空間的意味」は、中上級、上級レベルの付近に分布している。また、「慣用句的意味」は、中心からもっとも離れた位置にあることが明らかになった。さらに、慣用表現の使用頻度も非常に少なく、「高い/低い」の216例の中から、「慣用句的意味」は1例も見当たらない。他の「長い/短い」「大きい/小さい」「広い/狭い」にも1例しかない。言語教育における慣用表現は、国の文化を背負った表現であるため、教育にあたっては必要に応じて使用頻度の高いものであることを、重松(1993:268-279)は主張した。例えば、「小さい」と「秋」のは、一見すれば連想力の強い組み合わせではないものの、日本童謡の文句であり、童謡の社会性ということから社会的ステレオタイプの例として取りあげられ、「慣用表現」という枠内で捉えることができる(cf.川出 1993)。言語学習において、このような慣用表現は個人の経験や目標言語の社会の理解に関わるので、自然習得もしくは自然に運用できるようになるのは困難だと想定される。今後の読解教材作成において、慣用表現や日本社会に関わる言語表現の紹介を「テキスト」や「コラム」の形で、意識的に学習者に提示することが有効であると考えられる。その際「高い/低い」などの形容詞の用法の非対称性<sup>3</sup>についても付記することも形容詞の用法に注意を向ける効果があるだろう。

#### 4-2-3 レベル別の次元形容詞の機能

日本語の形容詞は、(1)名詞を修飾限定する<限定用法>、(2)ガ格を補完する二重主語文やニ格をとる形容詞文の中で述語とする<叙述用法>、(3)動詞述語を修飾限定する<修飾用法>、(4)語尾を変形し、名詞として使われる<名詞化用法>の4つの機能が認められる。表5は、用例分析を行った上で、レベル別の次元形容詞の機能を示すものである。

表5 レベル別の次元形容詞の機能

	初中級		中級		中上級		上級		合計
限定	132	56.7%	105	48.2%	62	33.2%	22	21.6%	321
叙述	44	18.9%	47	21.6%	57	30.5%	52	51.0%	200
修飾	51	21.9%	60	27.5%	45	24.1%	23	22.5%	179
名詞	6	2.6%	6	2.8%	23	12.3%	5	4.9%	40
合計	233	100.0%	218	100.0%	187	100.0%	102	100.0%	740

日本語読解教材では、次元形容詞の<限定用法>がもっとも多く使われ、その次に<叙述用法><修飾用法>で、最後は名詞化用法であるとわかった。また、各機能における使用頻度は、レベルが上昇するにつれて、限定用法(例：長い文章)の使用頻度は少なくなる傾向が見られる一方、叙述用法(例：水槽が大きい)の使用頻度が増加していることがわかった。この理由は、形容詞述語文が備える評価的な意味を用いて説明することができる。つまり、初中級は、形容詞で物事の属性や特徴を表すことが特徴的である一方、レベルの上昇につれて、物事の属性の他、話し手の認識など評価的な意味も強調されることが明らかとなった。さらに、上級でよく出現する形容詞述語文の多くは「かもしれない」「ようだ」のような判断のモダリティと共起する。それは話し手の意識と関連づけ、評価的な意味を表すものであると考

えられ、他のレベルと区別することができる。(例 1、2)

例：1. 速度によって失われるものは、ぼくらが考えている以上に大きいかもしれない。

(中上級「速度によって失われるもの」)

2. それでも、性別役割意識の壁は高いようだ。

(上級「輝く女性」とは何なのか-「女性活躍の現場-」)

## 5. まとめ

本研究では、日本語読解教材における、各レベルの日本語読解教材における形容詞の使用特徴を考察し、各レベルの教材において形容詞の抽象度が異なることを明らかにした。具体的には、出現頻度の高い次元形容詞「高い/長い/大きい/広い」とそれぞれの対義語の意味表出と機能に着目し、レベルの上昇に伴い意味拡張の用例が増加すること、形容詞を述語として認識や評価を示す<叙述用法>の用例が特徴的であることなどが明らかになった。また、読解教材では慣用表現が十分に出現していないことがデータから示され、形容詞を教授する際に注意すべきポイントであることが明らかになった。

## 注

- (1) 小出(2000)では、次元形容詞の概念を明確にしておき、それを「『大きい』『長い』など、空間内に存在する対象の何らかの次元について、『大きいすいか』『長い道』などと、その空間量を表すものである」と定義する。また、次元形容詞の用法を空間的な量を表す「空間的用法」と抽象的な対象について用いられる「非空間的用法」(例：大きい成果/長い議論)の2つに分類している。
- (2) 枠は、結果の解釈を補助するために領域を示す円を手動で付け加えた。
- (3) 例えば、「高い/低い」は対義関係をもつものの、実際の運用にあたっては、常にきれいな対称性が見られるとは言えない。具体的には「香りが高い」のような比喩的な用法は、「香りが低い」とは言えず、注意が必要である。

## 主要参考文献

- (1) 川出才紀(1993)「基本形容詞のプロトタイプ構造」『信州大学教養部紀要第』27 pp.117-141
- (2) 小出慶一(2000)「次元形容詞の空間的用法と非空間的用法」『群馬県立女子大学紀要』21 pp.107-113
- (3) スルダノヴィッチ・イレーナ他(2013)「日本語教育用の語彙リストと難易度レベル」『第3回コーパス日本語学ワークショップ予稿集』pp.281-290
- (4) 重松淳(1993)「語彙教育」『日本語学を学ぶ人のために』世界思想社 pp.268-279
- (5) 西尾寅弥(1972)『形容詞の意味・用法に関する記述的研究』秀英出版

## 日本語読解教材における「自分」の使用特徴

—BCCWJ との対照を中心に—

斬夢瑩 (九州大学大学院生)

### 1. 研究背景及び研究目的

「自分」は再帰代名詞として使用される場合があり、自分自身を指す自称詞と使う場合もあり、かつては軍隊で広く用いられていた(金 2013)。また、対称詞として使用される場合もある(田窪 1997)。しかし、現行の教材では多数の用法を持つ「自分」についての網羅的な説明は少なく、学習者にとって説明が十分ではない。また、「自分」のそれぞれの用法をどのように導入すべきかについては明らかにされていない。「自分」には複数の用法があるため、発話場面に応じて適切に使用すること及び理解することは学習者にとって重要な課題である。

そこで、本研究では自作の『レベル別日本語読解教材コーパス』(以下、教材コーパスと略記)における「自分」のレベル別の各用法の使用状況を明らかにし、教材コーパスと BCCWJ を対照し、両コーパスにおける「自分」の各用法の使用傾向を明らかにする。また、母語話者の使用実態を明らかにするために BCCWJ でレジスター別に「自分」の各用法の使用傾向を明らかにする。

### 2. 先行研究

「自分」の用法に関する研究は多数あり、田窪(1997)は「自分」の用法は再帰代名詞用法、対称詞用法、自称詞用法等の3つの用法があると主張している。

① 「自分」は普通、主語を先行詞としてとる再帰代名詞とされる。

(例) 田中は山田に自分の妹の写真を見せた。

② 対称詞の用法(関西地域で一部使われる)

(例) 自分が困るぞ。

③ 自称詞の用法(中国地方や軍隊用法として使われる)

(例) 自分がやります。

友田(2006)は典型的な「自分」の用法と本来の意味を明らかにした。友田は100件以上の例文を収集し、「自分」の用法を検討した。その結果、例文の8割ほどは先行詞を持たない「自分」で、照応的な「自分」に比べてはるかに多いと述べている。

これらの研究は「自分」の用法が複数あることを主張しているが、分類基準に関する統一の見解は存在しないと考えられる。

金(2019)は「自分」の用法を細かく分類し、中国語の“自己”との用法上の対照研究を行った。具体的には『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)と『北京大学中国言語学研究中心コーパス』(CCL)を用い、500例ずつ抽出し、日本語の「自分」と中国語の“自己”の対照研究を行った。その結果、「自分」の「人称代名詞」用法、「普遍的指示」用法の使用率が高く、“自己”は「人称代名詞」用法を持たないと述べている。

しかし、教育内容を系統的に編成される教材での使用実態及び教材と母語話者の使用傾向の

異同については管見の限り明らかにされていない。また、学習者がどのレベルでどの用法を学ぶべきかについての研究はこれまでに行われていない。

### 3. 研究データと研究手法

#### 3-1. 研究データ

##### 3-1-1. 教材コーパスの概要

分析対象とする教材は、日本国内で広く使用され、レベル情報を変数に持つ読解教材とする。表1は作成した教材コーパスの語数情報である。教材数は全21冊であり、初中級7冊、中級6冊、中上級5冊、上級3冊から成り立っている。各レベルの文章数はそれぞれ初中級167件、中級54件、中上級215件、上級60件である。

表1 教材コーパス概要

教材レベル	初中級	中級	中上級	上級	総計
延べ語数(単位:語)	94,707語	110,414語	130,011語	54,715語	389,847語

##### 3-1-2. 母語話者コーパス

母語話者コーパスとして、2011年に国立国語研究所が公開した『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)を使用する。その理由として、BCCWJは「現代日本語書き言葉の全体像を把握する」ことを目的として編纂された1億430万語のコーパスで、書籍全般・教科書・韻文・法律等、13メディア・ジャンルから取られたものであり、日本語母語話者の使用実態を代表していると考えられるからである。これらのデータをうまく組み合わせることで、現代日本語の書き言葉の幅広い諸相を研究することが可能になる。また、コーパスの規模差を緩和し、教材コーパスと件数を合わせるため、全データの0.6%をランダムで抽出した。

#### 3-2. 研究手法

まず、金(2013)と田窪(1997)に基づき、各用例を用法ごとに分類する。

- ① 再帰代名詞用法(以下「再帰用法」):(省略を含めて)何らかの先行詞を持つ用法  
(例) 本田は自分の子供をホンダに入社させなかった。(中上級)
- ② 非照応用法—汎指用法(以下「汎指用法」):特定の人物、事物を指示するのではなく、科目一般、人間一般のように、広範囲の人物また物を指示する。  
(例) 大切な場面は自分の心に刻んでください。(中上級)
- ③ 非照応用法—自称詞用法(以下「自称詞用法」):  
(例) 今、自分は、人生の大切な岐路に立たされると思う。(上級)
- ④ 非照応用法—対称詞用法(以下「対称詞用法」):  
(例) 自分はどう思うの。(廣瀬1997:19)

また、現在日本国内で広く使われている良質な日本語読解教材を対象にコーパスを作成する。

現代の「自分」の使用実態を明瞭に捉えるために、2010年以降発売された教科書を中心に取り扱う。また、文章以外の詩や短歌等、特殊で、日常的ではない文体を研究対象から除外する。作成したコーパスをレベル別に形態素解析と品詞タグ付けを行い、「自分」を含む例文をレベル別に抽出し、レベル別例文集を作る。その後、金（2013）と田窪（1997）の「自分」の用法分類に基づき、全ての例文から「自分」の用法を識別し、「自分」の使用特徴を分析する。

### 3-3. 対応分析

レジスター別に用法ごとの特徴を明らかにするためには、対応分析が有用である。対応分析はフランスのベンゼグリによって1960年代に提唱され、1970年代から普及し始めた解析方法で、コレスポンデンス分析とも呼ばれる（金 2007）。対応分析では近接にしたラベルの間の関連性が強いと解釈できる。また、周辺の位置に配置されるほど特徴があると言える。

## 4. 『レベル別日本語読解教材コーパス』の各レベルの「自分」の使用状況

表2は全語数に対する「自分」のレベル別使用頻度から算出した使用率の結果を示している。図1は表2の傾向を視覚的に把握するため棒グラフにしたものである。

表2 「自分」のレベル別用法ごとの使用率

	初中級	中級	中上級	上級
汎指	0.037	0.015	0.087	0.053
再帰	0.092	0.094	0.105	0.060
自称	0.011	0.013	0.012	0.020
対称	0.000	0.001	0.000	0.000
計	0.139	0.123	0.203	0.133

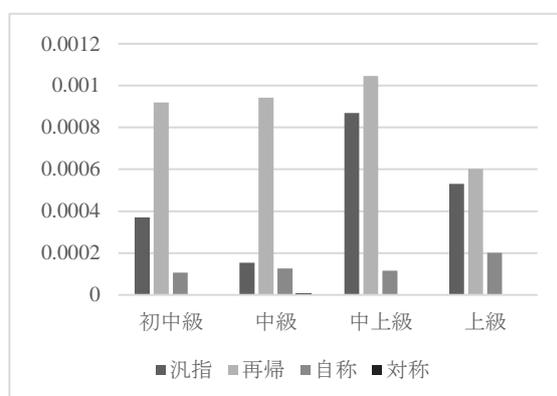


図1 「自分」のレベル別用法ごとの使用率

表2が示しているように、教材コーパスでは初中級、中級、上級での「自分」の使用率の平均値は0.132%である。中上級での「自分」の使用率が0.203%と最も高い。また、どのレベルでも「再帰用法」の使用率は一番多く、「汎指用法」の使用率は2番目に多いことが分かる。さらに、使用率が一番少ないのは「対称詞用法」であり、中級にのみ出現し、0.01%の出現率である。

図1を見ると、初中級と中級では「再帰用法」の使用率の平均値は0.093%で、中上級では「再帰用法」が占める使用率が一番高く、0.105%である。また、「自称詞用法」の使用率はどのレベルでも「再帰用法」と「汎指用法」の使用率より少ない。上級での「自称詞用法」の使用率が一番高く、0.02%を占めていることが分かる。最後に、中上級と上級では「再帰用法」の使用率と

「汎指用法」の使用率の差は「中上級」と「中級」での「再帰用法」の使用率と「汎指用法」の使用率の差より小さいことが分かる。

## 5. BCCWJ での「自分」の使用状況

「自分」を用法別に集計した結果を表 3 および図 2 に示す。

表 3 教材コーパスと BCCWJ との対照

	再帰用法	汎指用法	自称詞用法	対称詞用法
教材コーパス	360 (59.50%)	194 (32.07%)	50 (8.26%)	1 (0.17%)
BCCWJ	349 (58.17%)	164 (27.33%)	80 (13.33%)	7 (1.17%)

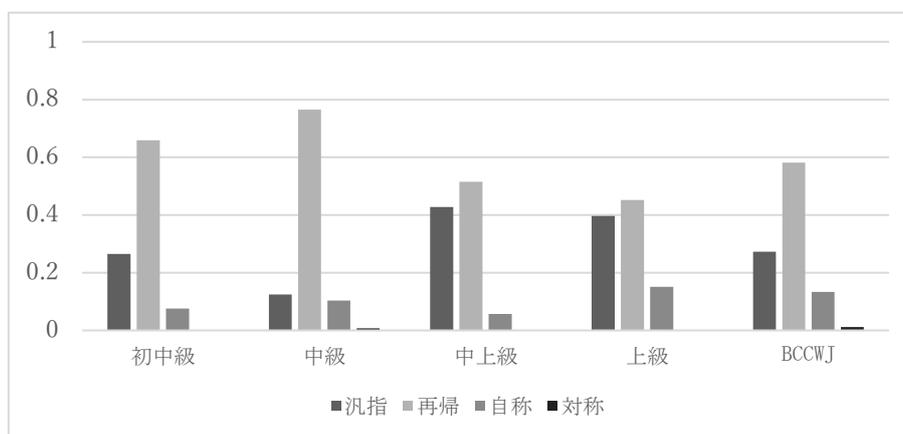


図 2 教材コーパスと BCCWJ との使用率の対照結果

表 3 が示すように、BCCWJ と教材コーパスの「再帰用法」の使用率は、ほぼ同じである。また、「汎指用法」は教材コーパスでの使用率が高い。「自称詞用法」と「対称詞用法」は BCCWJ で占める比率が上回っている。

図 2 は「自分」の用法をレベル別に BCCWJ と対照した結果である。教材コーパスでは初中級と中級での「汎指用法」の使用率は BCCWJ での「汎指用法」の使用率より低い、教材コーパスの中上級、上級での「汎指用法」の使用率は BCCWJ での「汎指用法」の使用率より高い。また「再帰用法」は「汎指用法」と正反対で、教材コーパスでは初中級、中級での「再帰用法」の使用率は BCCWJ での「再帰用法」の使用率より高いが、中上級と上級での「再帰用法」の使用率は BCCWJ での「再帰用法」の使用率より低い。教材コーパスでの初中級、中級、中上級での「自称詞用法」の使用率は BCCWJ での「自称詞用法」の使用率より低い、上級レベルでの「自称詞用法」の使用率は BCCWJ での「自称詞用法」の使用率より高い。また、は BCCWJ での「対称詞用法」の使用率が比較的高い。教材コーパスは 1 例しか使用されないが、BCCWJ では 7 例

が観察された。

### 5-1. レジスター別の「自分」の使用傾向

図3はBCCWJの各レジスターと「自分」の4用法に対して対応分析を行った結果である。なお、図中の楕円は、それぞれのレベルの大まかな範囲を示すために筆者が付加したものである。

まず、全体的な分布から見ると、4つの用法は異なった象限に配置されていることから、用法上の使用差異が高く、共通の特徴が少ないことが分かる。次に、「対称詞用法」と近接する共起レジスターを見ると、図書館・書籍、特定目的・ブログ等が見られる。「自分」の対称詞用法は関西地域で頻繁に使用されるので、日常生活を反映する小説等の書籍、ブログ等での使用が多いことが分かる。さらに、「汎指用法」の使用範囲が広いことが分かる。「汎指用法」と近接するレジスターが多く、特定目的・ベストセラー、出版・書籍、特定目的・教科書、特定目的・広報紙がある。最後に、「自称詞用法」について考察する。「自称詞用法」と近接するレジスターは特定目的・知恵袋、特定目的・国会会議録であることが分かる。

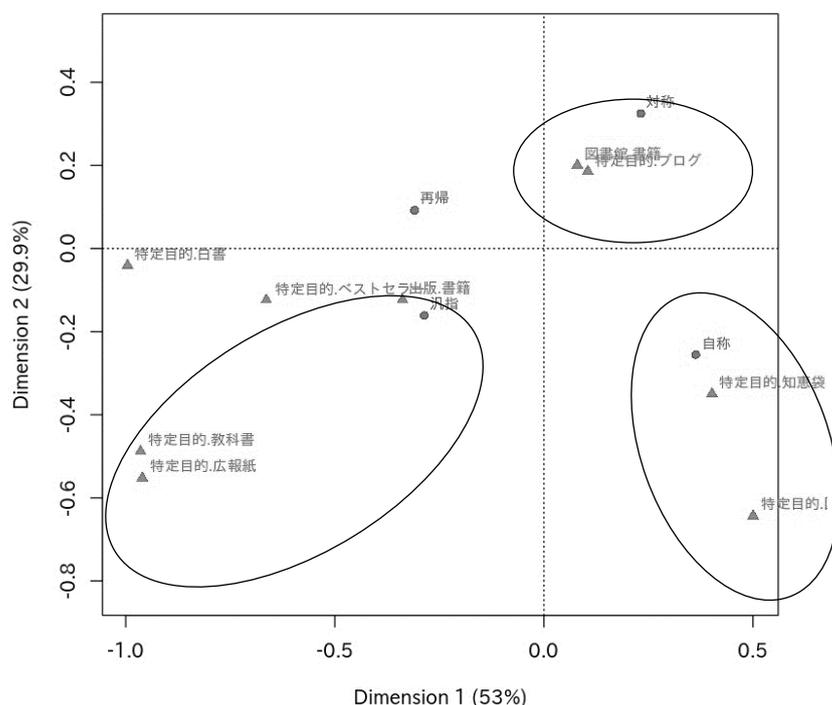


図3 レジスター別「自分」の使用率

## 6. 結果と考察

まず、教材コーパスにおいて「再帰用法」はどのレベルでも使用率が最も高かった。「汎指用法」は初中級と中級より中上級と上級で占める比率が高かった。それは初中級と中級は結束性が高い文章が多いこと、中上級と上級では意見文、説明文が占める比率が初中級と中級より高いためであると推測できる。

また、教材コーパスでは「自分」の「再帰用法」と「汎指用法」の各レベルでの使用状況は母語話者コーパスであるBCCWJと違いがあることが分かる。教材コーパスでは初中級と中級はBCCWJでの「再帰用法」の使用率より高く、教材コーパスでは中上級と上級はBCCWJでの「汎指用法」の使用率より高い。従って、初中級と中級では「再帰用法」の導入に重点を置いていること、中上級と上級になると「汎指用法」の導入に重点を置いていることが分かる。また、「自分」の「自称詞用法」の使用率は上級以外に、いずれのレベルも「自称詞用法」の使用率はBCCWJでの「自称詞用法」の使用率より少なく、「自称詞用法」の使用は母語話者の使用実態に比べ、

初中級、中級と中上級での使用率が少ないことが分かった。さらに、「対称詞用法」は関西方言であるため、教材内容として扱うことは少ないことが考えられる。

さらに、BCCWJのレジスター別に「自分」の用法で対応分析した結果、「汎指用法」の使用範囲が広く、「対称詞用法」は図書館・書籍、特定目的・ブログ等のレジスターが近接していることが分かった。また、「自称詞用法」と近接している知恵袋と議事録レジスターは、どちらも自分の主張や意見を述べることができるという特徴を持っているため、「自分」の使用で意見の緩和を意図すること、あるいは共感を表現する機能を持つと推測できる。

## 7. まとめ

本研究により、「自分」の用法分類、教材コーパスでレベル別「自分」の使用傾向、「自分」について教材コーパスとBCCWJとの使用上の異なる点を考察してきた。

その結果、教材コーパスにおける「自分」の使用傾向とBCCWJとの異同について、教材コーパスではBCCWJより初中級と中級で「再帰用法」の使用率が高かったこと、中上級と上級で「汎指用法」の使用率が高かったこと、教材コーパスでは「対称詞用法」の使用率が極めて低かったこと等が明らかになった。また、BCCWJでの「自分」のレジスター別分析した結果、「汎指用法」の使用傾向が広いこと、「対称詞用法」は図書館・書籍、特定目的・ブログ等のレジスターと近接していること、「自称詞用法」は知恵袋と議事録レジスターと近接していることが分かった。

今後の課題として、「自称詞用法」と近接している知恵袋と議事録レジスターでは、「私」等の自称詞の代わりに「自分」を使用する傾向があったことについて、語用論などの視点も取り入れながらより深く考察する必要があると考えている。

## 参考文献

- (1) 金雪花 (2013) 「自称詞用法の『自分』の許容度を上げる要因—『主語・主題』に位置する『自分』について—」『一橋大学国際教育センター紀要』4, 75-86
- (2) 金美娜 (2019) 『『自分』と“自己”の再帰的・非再帰的用法に関する日中比較』北京外国語大学日本語言語文学修士論文
- (3) 金明哲 (2007) 『Rによるデータサイエンス データ解析の基礎から最新手法まで』森北出版株式会社
- (4) 田窪行則 (1997) 『視点と言語行動』くろしお出版
- (5) 友田英津子 (2006) 「日本語再帰代名詞『自分』の用法について」『国際経営・文化研究』11 (1), 101-107
- (6) 広瀬幸生・加賀信広 (1997) 『指示と照応と否定』4, 研究社

# 口頭発表

(午後の部)

---



## タイ中等日本語教員のキャリア選択と維持を支えたもの

—複線径路・等至性アプローチによる4名の分析—

西野藍 (国際基督教大学)・八田直美 (国際交流基金)・坪根由香里 (大阪観光大学)

### 1. 研究背景と目的

国際交流基金 (以下、JF) の調査によると、海外の日本語教育、特に中等教育段階においては日本語を母語としないノンネイティブ日本語教師が教師全体の8割以上を占め (国際交流基金, 2020)、重要な役割を果たしていると言える。中等教育段階で日本語を教える教師 (以下、中等日本語教員) の育成には日本から公的な支援が行われている国もあり、本研究ではその1つであるタイを取り上げる。

タイの中等教育段階の日本語学習者は14万4千人で、タイの日本語学習者全体の3分の2を占める。また、中等日本語教員1万1千人の約8割はノンネイティブ、つまりタイ人の教師が占めている (国際交流基金, 2020)。現在、タイでは2004年に開設された国立のコンケン大学教育学部日本語教育専攻が唯一中等日本語教員を養成している。これは、1年間の教育実習を含んだ5年間<sup>(1)</sup>のカリキュラムで、卒業時に教育専門職免許 (以下、教員免許) が取得できる。第二外国語である日本語を専門とする中等教員の採用数は、他の主要科目と比べ、全国的に限られていたが、2013年から2017年にかけては教育省の外国語教育強化政策の一環として計200人の特別採用が行われた。タイの中等日本語教員養成においては、専門家の派遣やタイ国内及び日本での研修実施等、日本からの支援が行われてきたが、こうして養成された中等日本語教員のキャリア選択や維持の実態はあまり知られていない。一般的に、大学の教員養成課程では専門職養成のためのカリキュラムが整備され、学生は入学時にある程度の職業選択をしているとも言える。しかし、実際には全ての卒業生が教員になるとは限らず、タイも例外ではない。

そこで本研究では、コンケン大学で日本語教育を専攻し中等日本語教員となった4名を対象に、そのキャリア選択と維持について複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach : TEA) を用いて分析する。それにより、4名のキャリア選択と維持の過程に、環境 (社会や歴史、文化) 要因がどのように関わっていたかを考察する。

### 2. 先行研究

TEAは、①「複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model : TEM)」、②「歴史的構造化ご招待 (Historically Structured Inviting : HSI)」、③「発生の三層モデル (Three Layers Model of Genesis : TLMG)」を統合・総括する考え方である。ここでの「等至性」とは、異なった径路を通っても同じ結果に辿り着くという意味で、その結果辿り着くところを「等至点 (Equifinality Point : EFP)」と言う (安田他, 2015a)。心理学専攻の学生を対象とした大学時から学士取得後までの縦断的・質的研究でTEMを用いたクラセップ (2015) は、各人が専門的役割に至るまでの独自の径路は、個人的な歴史や社会組織、生活を構成する

その他の社会的実践によって導かれるものであり、同じ制度的規範の中でも個々人によって異なる発達経路が発生する一方、実際にはよく似た形を描くことが可能であるとする。

布施 (2019) は 4 名の日本人日本語教師のキャリア形成過程について TEA を用いて分析し、4 名ともが養成講座終了後、迷いなく日本語教師のキャリアを選択する共通経路を辿った一方、その後の経路が 2 つに分かれていたこと、そこには様々な環境的要因が作用していたことを明らかにした。大学で日本語教育を専攻したタイ人日本語教師のキャリア形成について TEA を用いて分析したものには西野他 (2020) があるが、1 名の分析であり、類似性の高い共通経路や、それとは異なる展開を示す相違経路を見出すことを目的としたものではない。

### 3. 調査の概要

#### 3-1. 分析の枠組み

本研究では、設定した等至点「大学の日本語教育専攻を卒業後、中等日本語教員（公務員）になる」を経験した人を「招待」し、TEM を用いて分析を行っている。人の発達の変容や人生選択の様相を時間とともに描く TEM では、前述した等至点の他、経路が発生・分岐するポイントを「分岐点（Bifurcation Point : BFP）」、等至点に至るまでに必須のこととして経験される出来事を「必須通過点（Obligatory Passage Point : OPP）」、等至点への歩みを後押しする力を「社会的助勢（Social Guidance : SG）」、阻害する力を「社会的方向づけ（Social Direction : SD）」と呼び、これらを含む複数の概念を用いて等至点に至るまでの経路を「TEM 図」として描く（安田他, 2015a）。その際、インタビューと分析を通じ、相手にとって真の意味のある等至点を 2nd 等至点として設定し直す場合もある（安田他, 2015b）。調査人数については「1/4/9 の法則」が提案されており、研究対象が 1 名の場合は個人の深みが出、4 名の話进行分析すれば多様性が見え、9 名の話进行分析すれば経路の類型ができるとしている（安田他, 2015a）。本研究では 4 名を対象とし、その多様性を見ていく。

#### 3-2. 調査の方法と協力者

調査は 2019 年 5 月から 2021 年 5 月にかけて、表 1 で示した 4 名に対し、半構造化インタビューを各 3 回実施した（調査協力者のプロフィールは表 1 を参照）。

表 1 調査協力者のプロフィール

ID	高校時代の日本学習歴	大学在学中の訪日経験	現在の勤務地
A	なし	6 週間 (JF)	東北部
B	なし	なし	東北部
C	あり (文科系、第二外国語)	6 週間 (JF)、1 年 (大学)	東北部
D	あり (理科系、選択科目)	1 年 (大学)	バンコク

1 回目のインタビュー後に 2nd 等至点「中等日本語教員を続ける意思を持つ」を見出し、それを元に TEM 図を描き、その後 2 回のインタビューで TEM 的飽和に至った。続いて、

各自の TEM 図から共通する BFP や OPP を取り出し、統合 TEM 図を作成した。SG と SD は類似性の高いものをグループにまとめ、グループに入らなくとも等至点への歩みに影響を与えたと思われる重要なものと合わせて図の中に配置した。

#### 4. 結果と考察

##### 4-1. 結果：4名の統合 TEM 図

作成した統合 TEM 図（図1）で、OPP や BFP を境に区分を試みたところ、大きく4つに分けられた。以下、SG と SD を中心に各期の概略を見ていく。

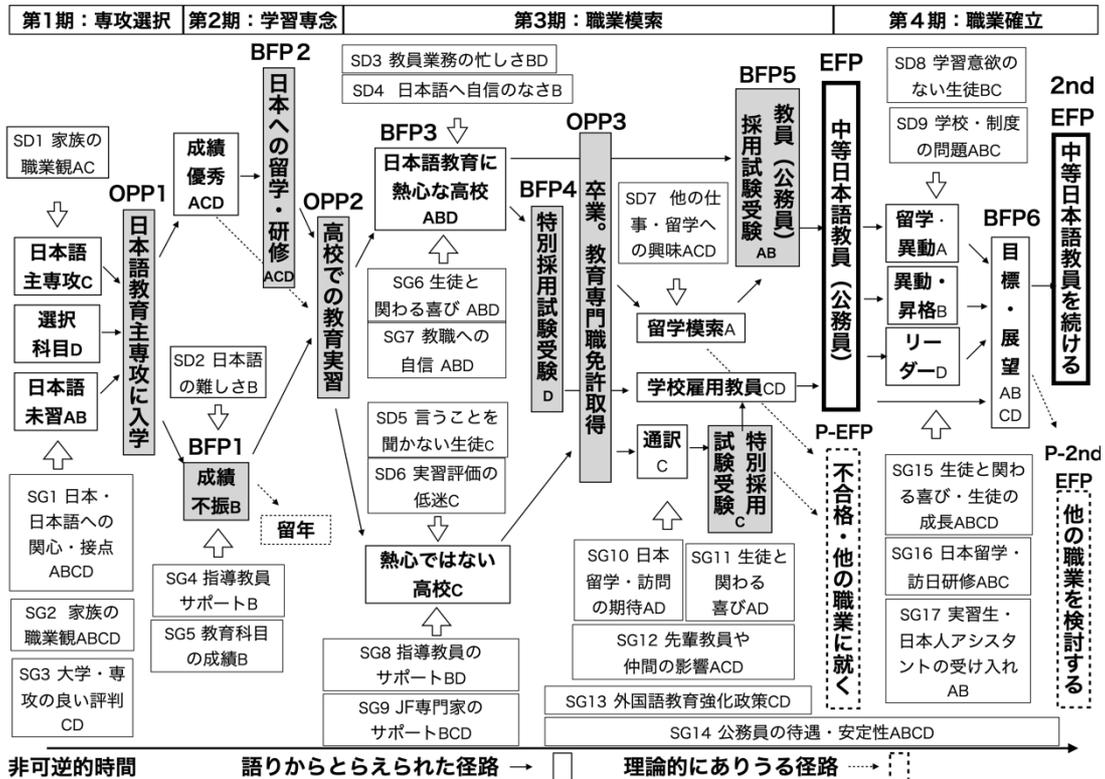


図1 4名の統合 TEM 図

##### 第1期 専攻選択

協力者4名の高校時代は様々だが、AとCはJICA派遣の日本人、Bは学校が受け入れた日本人高校生、Dは日系企業に勤める父親を通して日本に触れ、全員が日本や日本語に関心を持っていた(SG1)。但し、中等日本語教員を自ら志望したのはBとCだけで、専攻選択には家族の職業観も影響していた。日系企業が良い就職先と考えたDの親は日本語を学ぶことを勧め、教員や公務員が良い職業と考えたA、B、Cの親は教育学部で学ぶことに賛成した(SG2)。他方、日本語が専門の教員になることを勧めた親はおらず、AやCの親は反対もした(SD1)が、本人の関心(SG1)やコンケン大学の良い評判(SG3)が後

押しする力となり、最終的には全員が日本語教育専攻に入学した（OPP1）。

## 第2期 学習専念

入学後は、4名とも教育学部のカリキュラムに沿って日本語と教育科目を集中的に学んだ。日本語学習経験がないまま入学したBは、大学で初めてその難しさに直面して（SD2）学習意欲を失い、日本語の成績が低迷した。しかし、大学の指導教員のサポートで留年を免れ（SG4）、教育科目は成績が良いという自負（SG5）と相まって、その後は前向きに学ぶようになる（BFP1）。A、C、Dはいずれも成績優秀で、JFの6週間の訪日研修や日本の大学への交換留学の権利を得た。3名にとって、日本で過ごした経験は再び日本へ行きたい、日本人と一緒に仕事をする経験がしたいという思いにつながり、後の中等日本語教員なるという選択に影響を与える要因となった（BFP2）。

## 第3期 職業模索

タイの教員養成では、高校での1年間の教育実習（5年生時）が必修である（OPP2）。日本語教育に熱心な高校で教えることになったA、B、Dは生徒と関わる喜び（SG6）を見出し、上手く教えられるという教職への自信（SG7）を得た。そこでは、高校の指導教員のサポート（SG8）やJF専門家のサポート（SG9）が重要な環境要因となっていた。例えば、Bは自分の日本語力不足に悩み（SD4）ながらも、最終的には日本語を教える自信を得ている。Dも教員業務の忙しさ（SD3）を感じつつも、実習先に派遣されていたJF専門家と一緒に教壇に立ち、教師として働くことの面白さを知る。他方、あまり熱心ではない高校で教えることになったCは言うことを聞かない生徒の存在（SD5）や、実習中に4回行われる大学教員による実習評価の低迷（SD6）で自信が低下したが、何とかやり終えた。この教育実習期間における様々な経験もまた、その後の選択に影響を与えていた（BFP3）。

卒業して教員免許を取得した（OPP3）後は、一人一人が異なる径路を辿った。当初から中等日本語教員志望で、公務員の待遇・安定性（SG14）が強い後押しとなっていたBは迷わず公務員試験を受験し合格した。一方、Aは1年間就職せず、日本留学の道を模索した（SD7）が叶わず、翌年の公務員試験を受験・合格している。Aの選択を後押ししたのは、実習時の良い記憶（生徒と関わる喜びSG11）、就職後の日本留学への期待（SG10）、公務員の待遇・安定性（SG14）だった。Cは、中等日本語教員志望だったが、学んだ日本語が使えるか試したい、日本人と一緒に働いてみたいという思いがあり、通訳として日系企業で働く道を選んだ（SD7）。契約満了後、外国語教育強化政策（SG13）による特別採用試験を受験して合格し、学校雇用を経て公務員になっている。Dは他の3名とは異なり、在学中に同政策（SG13）による特別採用試験に合格していたが、制度上、公務員となるまでに2年の待機期間があり、学校雇用教員として働いた。この間、日本人学校での仕事に関心を持ったこともあった（SD7）が、今の学校の生徒と関わる喜び（SG11）、日本訪問の期待（SG10）、公務員の待遇・安定性（SG14）などが後押しとなり、中等教員を継続する道を選んだ。これら多様な径路を経て、4名全員が中等日本語教員（公務員）になった（EFP）。

## 第4期 職業確立

中等日本語教員（公務員）として働き始めた時点で、既に全員が教育実習等で1年以上教壇に立っていたからか、教員としての自負や自信を確立するのも早かった。4名ともが生徒との関わりや成長に喜びと意義を見出し（SG15）、やりがいを感じている。BとCは学習意欲のない生徒（SD8）に悩み、A、B、Cは教育に理解のない上司や煩雑な学校事務などの学校や制度の問題（SD9）に否定的な感情を持ったりするものの、Aは念願だった日本留学、BとCはJFの訪日研修（SG16）などの成長の機会から、新たな目標や展望を見つけ出していた。Dもまたロールモデルであった先輩教員の退職から、先輩教員のようになりたいと思い、リーダーとしての役割を自覚するようになった。近年は、教育実習生や日本人アシスタント（JF日本語パートナーズ）の受け入れにより、AやBにもサポートする者としての自負が生まれている（SG17）。公務員としての安定した生活（SG14）を下支えに、将来の目標・展望のもと、全員が今後も中等日本語教員を継続する意思を持っている（2nd EFP）。

#### 4-2. 考察：4名のキャリア選択と維持を支えたもの

4名の統合TEM図の作成を通じ、同じ大学のカリキュラム（制度的規範）で学び、等至点に辿り着いた者の径路は、大まかには似た形を描くものの、個々人によってその道筋が異なることが示された。また、等至点への歩みを後押しする力、阻害する力の中には個人間で共通するものも見られ、タイの社会や歴史、文化等に関わる環境要因を垣間見ることができた。最後にそれについてまとめる。

まず、日本語教員養成課程を専攻することを後押しした、日本や日本語への関心である。首都ではない地域（地方）でも一般の高校生が日本人と関わる機会をそれぞれに持っていたこと、親が日系企業に勤めていたことなどは、タイと日本の関係の深さによるものであろう。さらに、国際化を目指すタイの教育政策の中で、日本語を教える高校が拡大したことは、タイにおける日本語教育の長い歴史とも関係があり、1で述べた特別採用のような形で中等日本語教員になることを後押ししていた。次に、タイにおける教員（公務員）の地位である。教員は尊敬される職業であり、公務員は福利厚生がよく、安定しているという考えが、親の職業観として子に伝えられており、実際に教員になってからは維持を支える大きな要因となっていた。

日本語教育専攻では日本語と教育科目のどちらも学び、職業選択の可能性が広がることから、他の仕事への興味が一時的な阻害要因となっていた。また、留学への強い思いが阻害となる場合も見られた。ただし、4名ともに最終的には教職への思いがまさっている。教育学部を選んだ時点で、もともと生徒と関わることや教えることに興味や意義を見出す傾向があり、教育実習での経験を通してその思いが強化されたことがうかがえる。生徒との関わり、生徒の成長に関わる喜びは、教員になる前もなっても、その選択と維持を支える主な要因となっていた。その他の阻害要因としては、日本語の難しさ、やる気の無い生徒の存在、教員業務の忙しさ、学校の組織的・制度的な問題などがあつた。その多くが大学教員、高校の指導教員、JFから派遣された専門家など周囲の支えによって解決されていたが、個人の努力では変えがたいものもあつた。

最後に、4名にとって、教員となって以降のJFの訪日研修や文科省の留学は、教師とし

て成長する機会となっていた。また、学科内のリーダー教員になる、日本人アシスタント（JF 日本語パートナーズ）を受け入れるなどの経験から、サポートする側としての自覚や自負も生まれていた。現地の教員に対して行われてきたこれら日本の公的支援は、今後もキャリア継続を支える要因となると思われる。

## 5. 本研究の意義と今後の課題

統合 TEM 図の作成を通じ、4 名はいずれも中等日本語教員のキャリアを自ら選択し、今後も継続する意思があるものの、その過程では様々な揺れもあったことが可視化された。そして、その時々々の局面における大学教員や実習時の高校指導教員、先輩教員によるサポートの有無が環境要因の一つとなっていたこと、大学や実習校への専門家派遣、教師研修、現地の教育政策支援等の日本からの公的支援が、4 名のキャリア選択と維持に直接・間接的に関与していたことも明らかになった。教育や育成の効果は短期的には測ることができないと言われるが、本研究を通じて、時間を捨象せずに人生径路を追い、その中での環境の関わりを探ることが、大学の教員養成や公的支援のあり方を考える一助となりうることもまた示唆された。

今後は、インタビュー調査の対象人数を増やし、径路の類型化を目指すとともに、中等日本語教員を選ばなかった人を対象とした調査も行いたいと考えている。また、本調査と並行して実施したコンケン大学卒業生の追跡調査についても分析を進める予定である。

## 注

- (1) 現在は、4 年間のカリキュラムに移行中。

## 参考文献

- (1) クラセップ,カトリン (2015) 「4-5 職業移行と TEM の適用 「専門家になること」の経験の研究」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015a) 『ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社,101-105
- (2) 国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』 <<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>> (2021 年 10 月 1 日)
- (3) 西野藍・坪根由香里・八田直美 (2020) 「タイの中等日本語教員 A のキャリア形成過程—複線径路・等至性アプローチ (TEA) による分析—」『ICU 日本語教育紀要』16 号, 3-19
- (4) 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』173,46-60
- (5) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015a) 『ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社
- (6) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015b) 『ワードマップ TEA 実践編 複線径路等至性アプローチの基礎を活用する』新曜社

本研究は、2019 年度国際基督教大学研究助成補助金と JSPS 科研費 (20K00702) の助成を受けています。ここに記して感謝申し上げます。

## 留学経験を持つノンネイティブ日本語教師認知の変容プロセスと影響要因

—複線径路・等至性アプローチによる可視化を通して—

雍 婧 (一橋大学大学院生)

### 1. はじめに

国際交流基金の「海外日本語教育機関調査」(2018)では海外の日本語教師の数は77,323人で、過去最高を更新する結果となった。そのうちノンネイティブ日本語教師(以下、NNT)が8割弱(79.0%)を占めているとされ、海外の日本語教育現場ではNNTは多数派の存在であると言える。また、文化庁の『平成30年度国内の日本語教育の概要』によると、平成30年の日本語教師養成・研修課程等の海外出身の受講者数が、前年度と比較すると3,961人増加している。高橋(2019)は、NNTの養成や教育を考える際、NNTが自身の利点や特質をどのように捉えているかというようなNNTに関する認知を見る必要があると指摘している。Borg(2003:81)は、言語教師認知(language teacher cognition)を“what teachers think, know and believe”と定義している。つまり、言語教師認知とは、言語教師がどう考え、何を知り、何を信じているのか、そして自分が何をしているかの意識、言語教師の「思考」、「知識」、「ビリーフ」、「意思決定」などを総合的に示す用語である(Borg2003)。本稿では、「日本語教師認知」という用語をBorg(2003)の定義に従い使用する。また、「認知の変容プロセス」を、「教師研修や実践経験を通じて発達する教師の認知とその成長過程」と定義する。雍(2021)では、2011年以降はNNT認知の変容プロセスを対象とした研究が増えているが、NNT認知自体を明らかにした研究と比べると多くはないと指摘されている。

そこで、本稿では、日本留学経験を持つNNT3人(A,B,C)を対象とし、彼らの成長過程の可視化を通し、その認知の変容プロセス及び影響要因を探ることを目的とする。

### 2. 研究方法と調査概要

#### 2-1 研究方法

本稿では、「複線径路・等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach: 以下、TEA)」(安田・サトウ2012)の手法を用いて分析を行う。また、分析の枠組みとして複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model: 以下、TEM)(安田・サトウ2012)を用い図式化する。TEAは研究者の興味・関心のある事象に焦点を当て、事象が生じた構造よりも、そこに至るまでの過程を理解しようとする研究方法である。TEAは、具体的には、等至点に至るまでの時間軸の中で、ある経験をする際に必ず行き当たる出来事や行動選択となる「必須通過点」や、径路が発生・分岐するポイントである「分岐点」を把握していく。そして、必須通過点や分岐点において、等至点に向かうことを後押しする力である「社会的助勢」と、反対にそれを妨げようとする力である「社会的方向づけ」について考察していく。そして、TEAの重要な構成要素である発生の三層モデル(Three Layers Model of Genesis: 以下、TLMG)についても検討する。TLMGとは、分岐点において人がどのように思考する

のかについて仮説的なモデルを設定するものであり、人間の内的な意識変容過程を三つの層により理解する理論である（安田・サトウ 2012）。

本稿は、NNT 認知の変容プロセスとその影響要因を明らかにするために、以上のような特徴を持つ TEA が分析方法として適していると考えた。

## 2-2 調査協力者とデータの収集方法

まず、筆者の関心がある事項は、日本留学を経て帰国して就職した NNT の成長過程および認知の変容プロセスであることから、成長し続ける日本語教師の行動例としての〈積極的に授業の改善を継続する〉を、等至点（EFP）に設定した。その補集合的経験として、両極化した等至点（P-EFP）を〈積極的に授業の改善を継続しない〉とした。次に、対象者抽出の理論として歴史的構造化サンプリング（安田・サトウ 2012）により、筆者が関心を持った現象である EFP を経験した方々を本稿の研究対象とした。

調査手法には、半構造化インタビューを採用し、調査協力者には、日本語教師に関心を持つところから現在に至るまでの経験や葛藤を振り返りながら自由に語ってもらった。特に日本語教育大学院での生活と学び、研究、教育実習、帰国後日本語を教えることについては重点的に聞いた。インタビューは調査協力者の許可を得てすべて録音し、文字化した。調査協力者の背景と調査実施の概要は表 1 にまとめた。

表 1 調査協力者の背景（2020 年調査時）と調査実施の概要

ID	年代	性別	学歴	卒業大学院	滞日歴	調査時期（インタビュー時間）		
						1 回目	2 回目	3 回目
A	30代	女	博士	国立 X 大学	15 年	2020 年 10 月 02 日 (72 分)	2020 年 11 月 29 日 (30 分)	2020 年 12 月 28 日 (35 分)
B	20代	男	博士	私立 Y 大学	7 年	2020 年 10 月 12 日 (42 分)	2020 年 12 月 12 日 (75 分)	2020 年 12 月 24 日 (16 分)
C	20代	女	修士	国立 Z 大学	4 年	2020 年 10 月 15 日 (68 分)	2020 年 11 月 27 日 (40 分)	2021 年 01 月 21 日 (32 分)

## 2-3 分析方法

本稿では、調査協力者の NNT としての成長過程に関する語りに基づき、①日本語教師に関心を持つところから現在に至るまでの経験や葛藤、②それらの経験や葛藤を経て発生した認知の変容プロセス及び影響要因の 2 点について考察した。具体的な手順として、まず①の分析については、インタビューデータを文字化・切片化し、各事象の時間順に配置した。それから、切片化された調査協力者の語りを、等至点（EFP）からとらえ、分岐点（BFP）、必須通過点（OPP）、社会的助勢（SG）、社会的方向づけ（SD）といった TEM 図の用語に当てはめ、最後に選択径路の線を引いた。なお、TEM の用語の意味と本稿における具体例は表 2 にまとめる。次に、②の分析については、調査協力者の語りの切片をもとに、第二層である記号レベル、第三層である信念・価値観レベルを見出し、第一層である個別行動レベルの選択径路にあわせる形で、①の分析で作成した TEM 図の上側に配置し

表2 TEMの用語の意味と本稿における具体例

用語	概念の意味	本稿における具体例
等至点：EFP1	多様な経験の径路がいったん収束する地点	積極的に授業の改善を継続する
両極化した等至点： P-EFP1		積極的に授業の改善を継続しない
セカンド等至点：EFP2	調査協力者にとって意味のある等至点	次のステップアップを考える
両極化したセカンド 等至点：P-EFP2		現状のまま続ける
分岐点：BFP	ある選択によって、各々の行動が多様に分かれていく地点	教師になるための準備、 教室内における工夫など
必須通過点：OPP	論理的・制度的・習慣的にほとんどの人が経験せざるをえない地点	1 大学院に入学する
		2 教育実習に参加する
		3 帰国し日本語教師として就職する
社会的助勢：SG	等至点に向かうことを後押しする力	研究仲間の存在、先生の指導など
社会的方向づけ：SD	等至点に向かうことを阻害する力	研究の時間がない、就職難など
価値変容点：VTM	個人において価値が変容するような経験、あるいは何かで得心がいった状態を表す概念	自分の強みに気づく、 博士進学の意味を認識するなど

た。そして、作成した3人のTEM図を統合し(図1)、NNT認知の変容プロセスと影響要因を考察していきたい。

### 3. 結果

本節では、統合した3人のTEM図をもとに、まず3人のNNTが辿った認知変容の径路の多様性を生む要因となった分岐点について検討する。次に、認知の変容の分析から3人の結果について考察する。文中ではTEMの基本概念およびカテゴリーを〈 〉で示す。

#### 3-1 調査協力者の3人の認知の変容プロセスにおける分岐点

【分岐点1】教師になるための準備：B氏とC氏は、日本語教育大学院に進学するため、研究生になる、進学塾に通うなどで入学試験の準備を行っている。一方、A氏は日本人と同じように日本語教師養成講座を選んだ。これは長く日本に滞在しているという背景を有しているからである。しかし、この講座で中国の状況に詳しくなく先生の助言〈SG2〉を受け、大学院に進学することを決めた。また、〈ゼミの仲間や家族の支え〉〈SG1〉を得て、3人とも〈大学院に入学する〉〈OPP1〉といった径路へと進んでいた。

【分岐点2】直接法の実践：B氏とC氏は、中国の日本語学部の出身で、2人とも直接法に接触した経験がなかった。C氏は、直接法に接触したことのない自分ができるかどうかについての自信がなく不安だったが、A氏と同じく〈先生の指導と励まし〉〈SG3〉と〈同期生との協働作業〉〈SG5〉でやってみるとうまくいった。一方、B氏は「直接法」に抵抗感を覚えた。B氏の研究分野は日中対照であり、日本語学習に母語の役割が大きいと思っている。また、当時の参加者としては、B氏は唯一の外国人なので、最初からNNTとしての劣等感

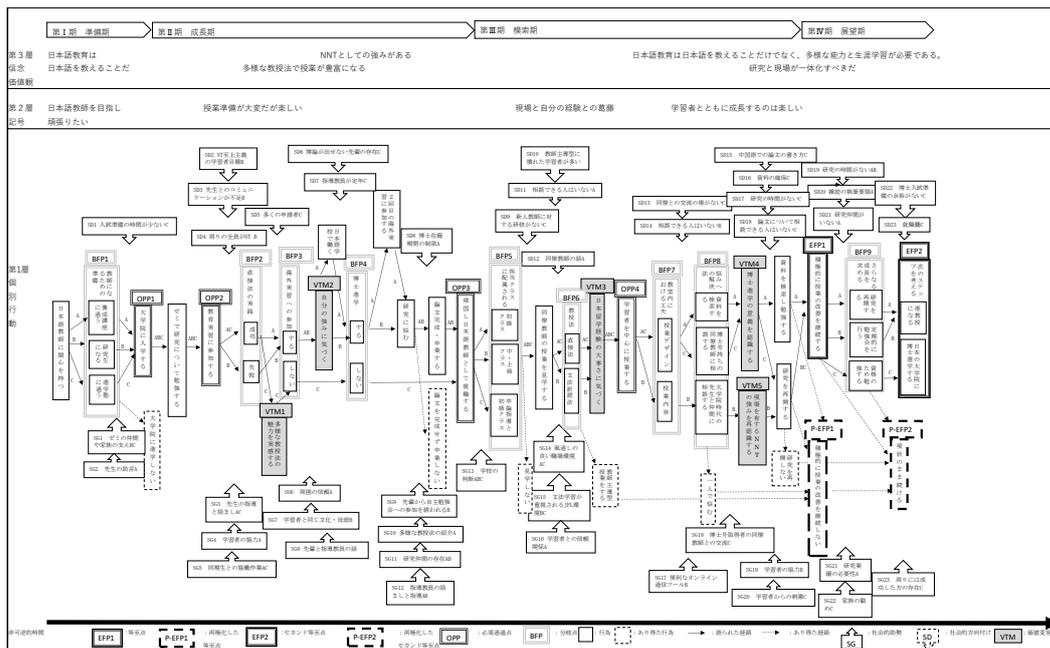


図1 3人のTEM統合図

を抱いた。教育実習担当教員は一人であるのに対し、当時の実習参加者は18人もいたので、先生には相談したくても難しい状態だったと語った。そのため、B氏は疑問を抱えたまま教育実習授業を始めた結果、授業でパニックになり、**<「直接法」の実践に失敗>(BFP2)**した。

**【分岐点3】海外実習への参加**：3人の所属する大学院は、いずれも海外実習の機会があるが、C氏の場合、参加者多数のため抽選が行われ、C氏は抽選に落ちたため参加することができなかった。一方、A氏とB氏は自分の出身国である中国で実習した。

**【分岐点4】博士進学**：A氏は、修士課程において一連の研究活動を通し、自分の研究能力に自信がついたことにより、さらに研究を深めたいと考え、進学しようとした。また、B氏は、海外実習の成功経験で、日中対照研究の結果が中国の教育現場に非常に役立つことを実感し、研究者を志望するため進学のことを決めたのに対し、C氏は周囲の**<博士論文が出せない先輩>(SD6)**を見て、博士課程の研究が非常に難しいと思い、さらには**<指導教官が定年>(SD7)**になるため、**<博士進学をしない>(BFP4)**こととした。

**【分岐点5】担当クラスに配属される**：3人とも卒業後、中国に帰り日本語教師として就職した。それぞれが所属する**<学校の判断>(SG13)**により、担当クラスに配属された。A氏とC氏は初級クラスを担当し、B氏は中・上級クラスを担当することとなった。また、C氏は6人の学生の卒業論文を指導するようになった。

**【分岐点6】教授法**：A氏とC氏は、教師主導で文法訳読法を行う授業は効果的な日本語学習につながらないと考え、「多様な教え方を歓迎するよ」という**<風通しの良い職場環境>(SG14)**で、直接法で試行錯誤しながら授業を行っている。一方、B氏は、大学院における教育実習の経験により、学習者が慣れている文法訳読法の授業方式で授業を行っている。

**【分岐点7】教室内における工夫**：A氏とC氏は、日本語学習の目的は「外国語によるコ

コミュニケーション」と捉えており、学習者のアウトプットを重視する授業デザインの工夫をしている。特に、A氏は博士論文のテーマが学習者の意識面に関するものであるため、常に学習者を意識し、学習者に自分に合った勉強法を見つけさせるようにサポートしている。それに対して、B氏は日本語文法を正しく・適切に使えるのが最も重要と捉えており、授業中の文法に関する説明内容を常に工夫している。

**【分岐点 8】 悩みへの解決法：**A氏は悩みを抱えた時、ネットや書籍を使い資料を検索する。博士課程において鍛えられた問題解決力や情報収集力、ストレス抵抗力が、職場での悩みの解決には非常に重要な能力であると気づいた。一方、C氏は常に〈博士号取得者の同僚教師と交流〉(SG18)し、博士進学の意義をますます感じている。また、B氏は学習者からは日本語文法についての質問に対し、〈便利なオンライン通信ツール〉(SG17)を使い、積極的に大学院時代の仲間や指導教員に相談していると語った。

**【分岐点 9】 さらなる成長を求める：**3人とも、今までの成長を振り返り、さらなる成長を求めている。〈准教授になる〉(EFP2)のを目標としたA氏とB氏は、研究業績を積むため研究を再開したり、定期的に勉強会を行ったりしようとしている。しかし、2人とも授業に時間を取られ、研究時間の確保が難しそうな状態である。一方、博士課程進学の意義を認識したC氏は、授業の準備には時間がかかり、博士入試のための勉強をする余裕がないという現状がある。

### 3-2 認知の変容に対する考察

#### 3-2-1 「現場」に対する認知の変容

大学院時代の教育実習における経験は、C氏の現場に対する認知の変容をもたらした。中国の大学で日本語を勉強してきたC氏は、教師主導で行われる文法訳読法以外の教授法を体験したことはなかった。しかし、教育実習に参加し、周囲の支えの中で「多様な教授法の魅力を実感」(VTM1)した。これは、C氏が教師になった後の授業デザインの工夫につながっている。また、B氏はもともと研究者志望だったが、大学院時代の研究結果を現場で生かしつつ授業すると同時に、学習者の質問からヒントをもらい、研究を再開している。今のB氏は、〈現場を有するNNTの強みを再認識し〉(VTM5)、研究と現場は乖離するものではなく、一体化すべきだという新たな認知を持つようになり、現場に還元する研究をしようとしている。

#### 3-2-2 「NNT」に対する認知の変容

大学院進学前、3人ともNNTであることを特に意識していなかったが、海外実習に参加することによって、A氏とB氏はNNTとしてはじめて〈自分の強みに気づいた〉(VTM2)。高校時代から日本で生活してきたA氏は、これまでの日本での経験が自分にとってかけがえのないものであると認識し、その「長年の日本における経験」が自分の強みだと思うようになった。一方、B氏は日本国内の教育実習ではNNTとしての劣等感を持っていたが、海外実習では「学習者と同じ母語・文化」が自分の強みだと認識し、自信を取り戻した。そして、この認知の変容は、A氏とB氏が大学院卒業後、〈帰国し日本語教師になる〉(OPP3)ことの後押しにもなっている。また、就職後3人とも学習者中心の授業を行いつつ、学習

者からの刺激を受け学び続けている。学習者より日本語や日本文化に対する理解が深い、NTとは違いNNTは依然として言語学習経験中と気づき、学習者との共同成長が必要であるという認知に変容してきた。

### 3-2-3 「日本語教育」に対する認知の変容

調査協力者の3人が辿った価値変容点はそれぞれだが、日本語教育に対し同じ認知の変容が見られた。最初は「日本語教育は日本語を教えることだ」と思っていた3人は、就職後の日々の実践を通し、「日本留学経験の大事さに気づく」(VTM3)ようになり、日本での生活・勉強・研究・実践経験を生かしつつ授業するようにしている。そして、帰国しNNTとして働いてはじめて、「日本語教育は日本語を教えるだけでなく、多様な能力と生涯学習が必要である」ということに気づくようになった。

## 4. まとめと今後の課題

本稿では、調査協力者の3人の事例から、「日本語教師に関心を持つ」から「積極的に授業の改善を継続する」日本語教師になり、将来像を具体化するまでの径路をTEM図によって可視化した。その結果、3人の「現場」「NNT」「日本語教育」の捉え方に関する大きな変容があり、その変容が成長の過程にある様々な経験と相互に深く関わり合っていることが確認された。また、3人とも「積極的に授業の改善を継続する」を辿ったが、各教師の留学経験と社会的環境が径路選択の支えや妨げの要因として影響することで、教師が辿った径路が2つに分かれた。特に、教育実習の結果と研究分野の内容がNNTの日本語教育観に大きく影響することが確認された。今後は、9±2人のTEM図を作成し、より類型化したNNT認知の変容プロセスの可視化を図りたい。また、中堅教師の話も伺い、NNT認知の影響要因をより詳細に検討することを課題としたい。

## 参考文献

- (1) 高橋雅子 (2019) 「非母語話者言語教師の認知に関する研究の概観—学習者との母語・文化背景の共有の有無に注目して—」『昭和女子大学大学院 言語教育・コミュニケーション研究』13, 1-17.
- (2) 笹島茂・ボーグ, サイモン (2009) 『言語教師認知の研究』開拓社
- (3) 安田裕子・サトウタツヤ (編著) (2012) 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』誠信書房
- (4) 雍婧 (2021) 「ノンネイティブ日本語教師認知研究の動向分析—オンライン学術文献データベースを用いて—」『日本語教育』178, 170-184.
- (5) 独立行政法人国際交流基金「海外日本語教育機関調査」(2018) (2020年7月15日閲覧)  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/>
- (6) 文化庁ホームページ「平成30年度国内の日本語教育の概要」(2020年6月2日閲覧)  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/h30/](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h30/)
- (7) Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

## 日本語教師教育における相互理解を重視した授業観察の設計と評価

野瀬由季子（関西学院大学）

＜共同研究者＞大山牧子（大阪大学）

### 1. はじめに

#### 1-1. 現職日本語教師の成長を支援する日本語教師教育の重要性

日本語教師教育においては、自身の実践を批判的にふりかえり成長していく、内省的実践家としての日本語教師の育成が目指されている（岡崎・岡崎 1997）。文化審議会国語分科会（2018）の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」にも、日本語教師に求められる資質・能力の中に「常に学び続ける態度」が挙げられるとともに、自己研鑽の機会としての教師研修の充実化の必要性が指摘されている。さらに、近年は教師個人の学習の支援のみならず、教師らが協働的に学び続けられる関係性の構築を支援する日本語教師教育の重要性が指摘されるようになった（義永 2020）。以上を踏まえると、今後は、日本語教師教育の1つである教師研修に、教師らによる協働的な学習を取り入れることが課題の1つであると言える。

#### 1-2. 授業観察を用いた教師研修に残された課題

これまで実施されてきた教師研修のさまざまな活動の一つに、教師が互いの授業実践を観察しあいながら自他の実践をふりかえり授業を改善・向上する「授業観察」が挙げられる。授業観察の意義は、観察者・授業者双方の成長や協働的な対話を通じた内省の機会となる点にある（岡崎・岡崎 1997）。しかし、野瀬ほか（2020）は、内部研修の一環として授業観察を実施した場合、専任日本語教師—非常勤日本語教師の間に評価者—被評価者の関係性が構築されやすく、その結果、研修が形骸化して実質的な授業改善につながらない場合がある点を指摘している。日本語教育機関は、組織における立場・日本語教育歴・年齢が多様な日本語教師らで構成されている。日本語教師の資質・能力の育成につながるよう授業観察を用いた研修を機能させるには、各教師が初任・中堅・ベテランというカテゴリーや専任教師・非常勤教師などの立場に囚われず対等に授業改善を図っていけるよう、日本語教育機関の学校文脈を考慮した研修制度を設計する必要がある。

#### 1-3. 本研究の目的

そこで、本研究では、背景の異なる現職日本語教師らの相互理解を重視する、授業観察を用いた教師研修を設計・実施し、その効果を検証することを目的とする。

### 2. 研究手順

#### 2-1. 協力者と研修スケジュール

本研究では、関西圏の日本語教育機関（以下 X校とする）に所属する日本語教師6名の

協力を得て、日本語教師 3 名×2 グループ（初級・中級）に分かれて研修を実施した。実施期間は、2020 年 10 月から 2021 年 3 月の約 6 ヶ月間である。後述する「全体研修会 I」と「全体研修会 II」はそれぞれ 2020 年 12 月 17 日と 2021 年 3 月 26 日に実施した。6 名の協力者と研修スケジュールの詳細は表 1 に示す。

表 1 協力者の情報と研修スケジュール

グループ	日本語教師 (専任・非常勤)	X 校での教育歴 (日本語教育歴)	使用教材	事前検討会 実施日	授業実践日	事後検討会 実施日
初級	A(非常勤)	1 年 (1 年)	できる日本語初級		2021/02/16	2021/02/19
	B(専任)	5 年 (7 年)	できる日本語中級	2021/01/22	2021/02/17	2021/02/19
	C(専任)	1 ヶ月 (14 年)	できる日本語初級		2021/03/10	2021/03/10
中級	D(非常勤)	1 年 (1 年)			2021/02/08	2021/02/12
	E(非常勤)	10 年 (14 年)	できる日本語中級	2021/01/29	2021/02/02	2021/02/02
	F(専任)	3 年 (7 年)			2021/03/02	2021/03/02

## 2-2. 研修の全体像

初等・中等機関の授業研究の多くは、授業実践・観察前に「教案」や「授業計画書」など授業の流れを記入したものを事前検討会で確認し、授業実践・観察後は事前検討会の議論に基づきながら授業についてふりかえる、という一連の活動でおこなわれるのが一般的である。本研究では、組織における立場や教育歴が異なる日本語教師が相互に授業観察をおこなう研修の設計にあたって、立場や教育歴が異なる教師間で実施される初等・中等教育機関における授業研究の活動手順を参考にした。研修の流れは図 1 に示す。研修は、全体研修会 I・事前検討会・授業観察・事後検討会・全体研修会 II の順で構成されている。なお、教案や授業計画書に相当するものを本研究では「授業デザインシート」と表記する。

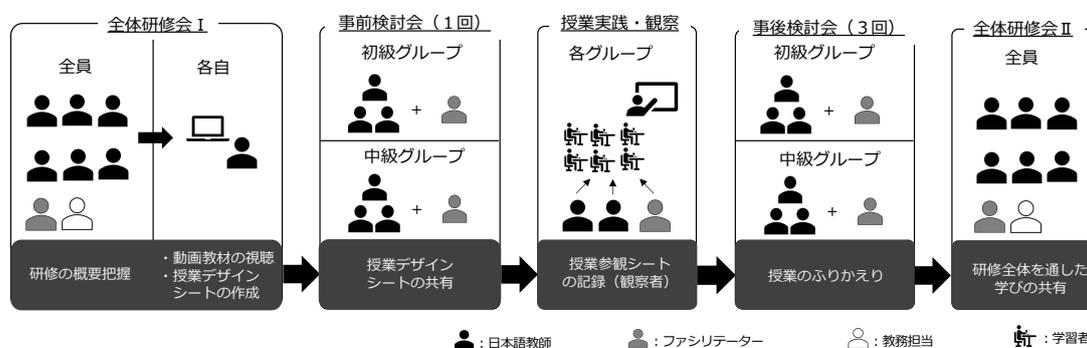


図 1 研修の流れ

## 2-3. 相互理解を重視する研修の特徴

研修の特徴は 3 点ある。1 点目の特徴は、組織の立場・日本語教育歴・年齢の異なる日本語教師それぞれが自身の属性に囚われずに一実践者として授業観察に参加できるよう、ファシリテーションは第三者（筆者）がおこなうことである。野瀬ほか（2020）では、専任日本語教師—非常勤日本語教師の間に評価者—被評価者の関係性が構築されやすい点が指摘されていた。仮に第三者がファシリテーターとして介入しない場合、グループ構成員のうち、専任日本語教師または教育歴の長い日本語教師がファシリテーター役を担わざるを得ない可能性が高い。日本語教師間の相互理解の促進にあたって、活動の進行役が一部

の日本語教師に偏らないようにするため、ファシリテーターは第三者が担うものとした。

2点目は、事前検討会において「到達目標」・「授業の流れ」など、従来の授業研究において必須の共有事項になっている項目に加えて、「授業時の工夫」・「教育実践で不安／課題としている点、特に分析してもらいたい点」を記載する項目を設けた授業デザインシートを共有することである。「授業時の工夫」の項目では、各日本語教師の持つ実践的知識や授業の意図が共有され、X校の使用教材をどのように授業実践において活用するか、意見交換が可能となる。また、「教育実践で不安／課題としている点、特に分析してもらいたい点」を共有することで、授業者自身の課題意識が明確になる。これにより、何を観察し、事後検討会で何を議論するか、授業者と観察者が共通理解を持つことができる。

3点目は、事後検討会において授業者のふりかえりを促す「8つの問い」(Korthagen 2010)を取り入れて授業の良い点や改善点について述べ合うことである。8つの問いとは、教師の行動・思考・感情・望みと、学習者の行動・思考・感情・望みをそれぞれ分析して授業をふりかえるための援助ツールとされている。この問いを取り入れることで、事後検討会が観察者側の一方的な改善点を羅列する活動にならず、授業者自身が行動の背景にある思考・感情・望みを言語化できる機会となる。また、意見交換の型が提供されることで積極的な意見の表出が容易になることが考えられる。

本研修では、これらの特徴について説明した冊子を全体研修会Ⅰにて配布し、どのように各活動を進めていくかを確認する機会を設けた。

### 3. 効果検証

ここでは、効果検証で使用する事前・事後質問紙調査、リフレクションシート、事後インタビュー調査、について順に述べる。

事前質問紙調査には、研修開始前時点でのX校における日本語教師間の関わりや雰囲気に関する項目を設けた。次に、事後質問紙調査には、研修全体の評価に関する項目を設けた。事前／事後質問紙調査の項目に対しては、「4.とても思う」・「3.やや思う」・「2.あまり思わない」・「1.思わない」の4件法の選択肢を設けた。

各活動終了後、協力者はWeb版のWordに用意されたリフレクションシート（以下RSとする）を記入する。後述する4-2では、教師間の関係性を各教師がどのように捉えていたのかについて、RSの記載項目のうち、全体研修会Ⅱ後に記入する「プロジェクト全体を通して他の教員との意見交換のあり方について学んだ／感じたこととその理由」の項目の記載内容を取り上げる。

研修終了後は、研修について尋ねる事後インタビュー調査を実施した。後述する4-2では、「積極的な意見交換をしたり相談をしあったりするような雰囲気を醸成していくために重要だったと感じる活動とその理由」についての回答内容を取り上げる。

### 4. 分析結果

#### 4-1. 研修全体に対する評価

事後質問紙調査は、6名全員が有効回答者となった。研修全体に対する評価を表2に示す。中でも、項目2に対しては6名全員が「とても思う」と回答していることが明らかに

なった。また、項目4は全員が「とても思う」または「やや思う」、項目5は5名が「やや思う」と回答しており、肯定的に評価されていることが示された。一方、項目3に対して5名が「とても思う」を選択しており、活動の負担が大きかったことが明らかになった。

表2 事後質問紙調査の結果 (N=6)

項目	4. とても 思う	3. やや 思う	2. あまり 思わない	1. 思わ ない	Mean	SD
1. 期待に沿う経験になった	2	4	0	0	3.33	0.51
2. グループメンバー間で積極的に意見 交換や相談をしあえる雰囲気が徐々 に醸成されていった	6	0	0	0	4.00	0
3. 負担の大きい活動だった	5	1	0	0	3.83	0.40
4. 今後、授業を改善・向上していく上 で役に立つ経験だった	4	2	0	0	3.66	0.51
5. 今後、日本語教育のデザイン（コー スデザイン・カリキュラムデザイン） を理解していく上で役に立つ経験だ った	0	5	1	0	3.66	0.51
6. 今後、他の教師と授業実践について 建設的に議論していく上で役に立つ 経験だった	2	4	0	0	3.33	0.51
7. また同様のプロジェクトに参加して みたい	1	5	0	0	3.16	0.40

#### 4-2. 日本語教師間の関係性に対する捉え方

事前質問紙調査は、6名全員が有効回答者となった。日本語教師間の関係性に対する捉え方について、研修開始時点での結果を表3に示す。項目1・4・5は3.0を下回っており、X校における日本語教師間の関わりに対しては肯定的な評価がなされていないことが明らかになった。

次に、本研修における日本語教師との意見交換の実態について、6名が記載したRSのうち4名の記載例と、事後インタビュー調査に対する6名の回答内容を表4に示す。RSの記載からは、意見交換において意見を受け入れること、考えを共有すること、積極的な参加姿勢を持つことの重要性が研修を通した学びとして挙げられていた。また、事後インタビュー調査からは、積極的な意見交換を促す活動として、特定の活動フェーズだけでなく一連の活動が重要だと考えられていることが明らかになった。

表3 事前質問紙調査の結果 (N=6)

項目	4. とても 思う	3. やや 思う	2. あまり 思わない	1. 思わ ない	Mean	SD
1. 教師間で授業や教材について話し合 っている	1	3	2	0	2.83	0.75
2. 留学生の生活面や学習面について情 報交換している	2	2	2	0	3.00	0.89
3. 専任・非常勤・職員が一体となって授 業観察や授業見学に取り組んでいる	0	6	0	0	3.00	0
4. 新しいアイデアを出し合い協力し合 う風土がある	0	5	0	1	2.66	0.81
5. 現在、自分の周りには、日本語教育に ついて議論・学習しあえるような現職 日本語教師コミュニティが充実して いる	0	3	2	1	2.33	0.81

表 4 他の日本語教師との意見交換に関する記述・回答

RS「他の教師との意見交換のあり方について学んだ／感じたこととその理由」の項目の記載例（一部抜粋）	事後インタビュー調査「参加者が互いに積極的な意見交換をしたり相談をしあったりするような雰囲気を醸成していくためには、どのような活動が重要だったと感じますか。そのように考えるのはなぜですか。」の項目の回答内容例（筆者要約）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャリア豊富なB先生、C先生との検討会で、正直どこまで自分の考えを話せるか不安でした。もちろん、お二人の先生のご配慮、ファシリテーターの存在が大前提ですが、授業をお互いに見学し合えたことで、自分が思っていたよりは意見を言うことができ、先生方のお話への理解度も高めることができたと感じています。（教師A）</li> <li>・C先生やE先生との意見交換では、経験が長くなってきました、他の意見を受け入れ、迷いを共有する姿勢が成長につながると思いました。（教師B）</li> <li>・疑問に思ったことを何でも聞くことができ、ただ授業を見学するだけではわからない先生なりの考え方がよくわかった。（教師D）</li> <li>・相手がリラックスして話せる雰囲気を作ることが大切だと感じた。かといって、仲良くなりすぎると甘えも出てくると思うので、このチームの一員として私も頑張ろうと思ってもらえるように、一生懸命前向きに取り組む姿勢を見せることが大切だと感じた。（教師E）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どれも重要な相乗効果だが、特に相互の授業観察が重要だった。また、他の教師が意図しているものを観察することで、「すごい、200%、300%の効果、全体に及ぼすまでの効果が出ているぞ」と大きな気づきを得た。（教師A）</li> <li>・意見交換を伴う全ての活動。（教師B）</li> <li>・全ての活動。（教師C）</li> <li>・指摘を一方的に受ける従来の授業観察ではなく、それぞれが事前検討会などで互いに授業デザインシートを持ち寄って、同じ活動を一緒に進めることで、意見が言いやすくなった。（教師D）</li> <li>・事前検討会と事後検討会で互いの考えを共有すること。（教師E）</li> <li>・事前検討会を通して、参加者と話しやすくなっていった。（教師F）</li> </ul>

#### 4-3. 事後検討会における意見交換への参加意識

事後検討会における意見交換への参加意識についての結果を表5に示す。意見交換においては、項目2・3に関して積極的な参加ができていると認識されていることが示された。

表 5 事後質問紙調査の結果 (N=6)

項目		4. とても思う	3. やや思う	2. あまり思わない	1. 思わない	Mean	SD
意見交換への参加意識	1. 観察者として参加した際、事後検討会時、授業者の意図・期待・想定・考えていたこと・感じていたことを引き出すような質問を心がけることができた	1	4	1	0	3.00	0.63
	2. 観察者として参加した際、事後検討会時、授業者の授業のよかった点について積極的にコメントできた	4	2	0	0	3.66	0.51
	3. 観察者として参加した際、事後検討会時、授業者の授業の改善点について積極的にコメントできた	3	3	0	0	3.50	0.54

#### 5. 考察

まず、研修全体に対する評価は、日本語教師全員が研修を通じた教師間の関係性の構築、授業の改善・向上、日本語教育のデザインの理解の点を肯定的に評価していたことから、研修の評価は高かったと考えられる。一方、活動の負担が大きいことも明らかになった。この背景には、新型コロナウイルス感染症対策による追加業務があったこと、感染症対策の都合上、研修スケジュールが繁忙期の年度末にずれ込んでしまったこと、授業デザイン

シートやRSの記入に時間を要したこと、などが全体研修会Ⅱおよび事後インタビュー調査において報告されている。そのため、研修の実施時期や作成物の全体量については改善の余地があると言える。

また、研修開始前の事前質問紙調査の結果からは、X校における日本語教師間の関わりに対して肯定的な評価がなされていないことが明らかになっていた。しかし、本研修においては、積極的な意見交換が行われていると評価されており、意見交換を通じた相互理解のために、課題意識・意図・考えを事前／事後検討会で共有する重要性が示された。こうした相互理解のための活動の存在が、研修参加への意義の実感につながると考えられる。

## 6. まとめと今後の展望

本研究では、背景の異なる現職日本語教師らの相互理解を重視する、授業観察を用いた教師研修を設計・実施し、その効果を検証した。分析の結果、本研修を通して日本語教師間の積極的な意見交換が行われていることが明らかになった。また、事前／事後検討会など意見交換を伴う活動を通して日本語教師間で積極的に意見交換や相談をしあえる関係性が構築されていくことも明らかになり、こうした相互理解のための活動の存在が、研修参加への意義の実感につながる可能性が示唆された。

今後の研修の展開としては、活動の負担の軽減に向けて、年度始め・年度末を避けて研修を実施することや、RSの記入内容や回数を調整することなどが考えられる。また、日本語教師は授業観察を用いた教師研修を通してどのような実践的知識を形成していくのかといった点や、教師研修においてファシリテーターに求められる要件などについても検討していく必要がある。

## 謝辞

本研究の一部は、JSPS 科研費 21K20249 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- (1) 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)」 ([https://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/1401908.html](https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html)) (2021年9月5日閲覧)
- (2) Fred A.J. Korthagen 編, 武田信子監訳 (2010) 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリステック・アプローチ』学文社
- (3) 野瀬由季子・大山牧子・大谷晋也 (2020) 「教師研修としての授業観察に対する現職日本語教師集団の目的意識——日本語学校の常勤及び非常勤集団へのインタビュー調査の質的分析——」『日本語教育』176号, pp.48-63.
- (4) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- (5) 義永美央子 (2020) 「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』23巻1号, pp.21-36.

## 初任日本語教師による日本語教師養成講座の学びの捉え方

—日本語学校に勤務する非常勤講師へのインタビューの分析—

水野瑛子（名古屋大学大学院生）

### 1. 研究背景

日本語教師の養成や研修に関しては、送り出し側（養成機関等）と受け入れ側（日本語学校等）との連携が重要な連携として挙げられているが、この両者の連携が極めて薄いことが大きな課題だと言われている（嶋田, 2019）。組織間の連携が薄いことは、養成機関から日本語教育機関に移った教師にとって、心理面でも実務面でも円滑な教育を進める妨げとなり得る。そのため、養成機関と日本語教育機関がどのような連携を行えばよいのかを考えていく必要があるだろう。そこでまず、養成機関を経て日本語教育機関に勤める教師が、養成機関での学びをどう捉えているのかという現状に注目した。本研究では民間の養成機関を経て、国内の日本語学校で働く初任教師<sup>①</sup>の養成機関における学び、また養成機関での学びが日本語学校の仕事に結び付くプロセスを分析、考察する。

### 2. 先行研究

日本語教師は大学や大学院、民間の教師養成機関などで養成されており、これまで各養成機関の日本語教師養成プログラムに参加する学生や受講生を対象に、その養成機関における学びが研究されてきた。西村（2010）は、大学の教育実習の授業見学と模擬授業における受講学生の学びをまとめ、日本人学生と留学生共通の学びとして、「教師」に関する学びと「教えること」に関する学びがあることを示した。嵐（2015）は、様々な専攻・目的で学ぶ学生の日本語教育の実践演習科目における学びを分析し、学生は「教える大変さ・難しさ」、「事前準備」の大切さを学んでいたことを示した。小原・稲葉（2016）は日本語教育を専攻としない大学の学部生を対象に、「教師トレーニング型」の手法を採用した教育実習を実施し、授業実践力は実習生が学びを実感しやすい能力であったが、問題発見能力、問題解決能力、意思決定能力は必要性を認識するレベルにとどまったことを明らかにした。小林（2007）は大学院で行われた「教師成長型」教師養成の教育実習における実習生の意識や学びの変容を分析し、実習生が実践の経験を通して問題意識を持ち、担当教員や他の実習生とのやりとりから、相違を自覚していくという言語教育観構築の過程を経ることを示した。また、その言語教育観は経験や他者との関係性を通して常に変容していくものであった。込宮（2016）は、大学院の実践研究授業の元実習生2名の大学院での学びを大学院修了後はどう意味づけ、現在自分が置かれた文脈でどう活かしているのかを明らかにしている。元実習生は、実習での学びを教師同士の協働という面において「協働する上では各人が共通の事象について考え自分の意見を持った上で、仲間と話し合うことが重要であるということ」を学んだ」と意味づけており、新たな現場で活かすべき学びが何か、それはどう発揮したいのかということをも法的に把握していることを示した。馬場（2010）は、

民間の養成機関で行うグループワークにおける受講生の学びを分析し、受講生にとってグループワークでの学びが、動機付けを高め刺激を得ることができ、単に教師の話を聞くよりも記憶に残り、深い思考や他者の意見が意識変容のきっかけとなることを明らかにした。

以上を踏まえると、養成機関における学びについては、大学や大学院における学びの研究が多くを占め、民間の養成機関における学びに焦点を当てた研究は不足しているといえる。また、養成された教師がその後どのように養成機関での学びを活かし、現場に結び付けているのかを扱った研究は管見の限り込宮（2016）のみである。養成機関と日本語教育機関が連携していく上では、養成機関における学びがその後どのように日本語教育機関の仕事に結び付いているのかの現状を把握することが必要であると考えられる。

### 3. 研究課題

本研究では、民間の養成機関<sup>2)</sup>（以下、養成講座）を経た日本語学校の初任教師の養成講座における学びと、その学びが日本語学校の仕事に結び付くプロセスを明らかにすることを目的とする。その目的を達成するために、養成講座を経て国内の日本語学校で働く初任教師の（1）養成講座の学びの構造を明らかにすること、（2）養成講座の学びが日本語学校の仕事につながるプロセスを明らかにすることを研究課題として設定する。

### 4. 研究方法

#### 4-1. 調査者及び調査協力者と調査手順

調査協力者は、東海地方の日本語教育機関（以下、A日本語学校）に勤める民間の養成機関を経て教師となった初任の非常勤講師3名（Sさん、Yさん、Tさん）である。420時間単位修了までの期間は、Sさんは11ヶ月、Yさんは6ヶ月、Tさんは15カ月である。SさんとTさんは異なる時期に同じ養成講座に通っており、Yさんは2名とは異なる養成講座に通っていた。YさんとTさんは、養成講座を修了後すぐに、Sさんは養成講座修了3か月後からA日本語学校に勤め始め、調査開始時点でYさんとTさんは8ヶ月、Sさんは16カ月A日本語学校に所属している。

2020年12月から2021年5月にかけて、個別で約1時間～1時間半の半構造化インタビューを2回ずつ実施した。インタビューでは1) 現在の仕事、2) 養成講座の学び、3) 養成講座に足りないと思うことの3点については必ず質問した。インタビューは事前に内容を協力者に知らせ、インタビュー内容を把握してもらった上で行った。インタビューは許可を得て録音し、逐語的にまとめた。なお、調査者である筆者は、調査開始時点で約6年の日本語教育歴を有し、うち約4年はA日本語学校の非常勤講師として勤務している。また、調査開始時点で約2年、養成講座で非常勤講師をしており、Yさんについては、調査者が担当講師の一人であった。

#### 4-2. 分析方法

逐語化したインタビューは、M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を用いて分析した。M-GTAはデータの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を作る方法である（木下、2007：35）。その理論

が実践現場に還元されることが前提とされていること、また M-GTA は【研究する人間】の視点を中心におく（木下，2003：76）方法であることから、筆者の研究上の立場と合致した。分析テーマを「養成講座の学びが日本語学校の仕事につながるプロセスの研究」、分析焦点者を「養成講座を経て、国内の日本語学校で働く初任日本語教師」と設定し分析を進めた。本研究では、1) 現在の仕事と 2) 養成講座の学びについて語られた箇所を分析対象とした。1) 現在の仕事と 3) 養成講座に足りないと思うことについては、現在の仕事に関する葛藤や養成講座の問題点についての語りが見られたが、本研究の目的を踏まえ分析からは除外した。

#### 4-3. 分析手続き

分析手続きを以下の表 1 に示す。なお、表 1 の手続き⑤について、M-GTA の分析手続きに則り、1 つしか具体例が見られなかったものは概念として採用していない。また、具体例が全て同じ人のデータからしか得られなかった場合も概念として不成立と判断した。

表 1 本稿における M-GTA の分析手続き

①2 回のインタビューから得られた録音データ 3 人分を逐語的にまとめる。
②分析テーマを「養成講座の学びが日本語学校の仕事につながるプロセスの研究」、分析焦点者を「養成講座を経て、国内の日本語学校で働く初任日本語教師」と設定し、1 人目のデータから分析を開始する。
③データを見て、「養成講座の学び」、「日本語学校の仕事」について語られた部分に着目し、【研究する人間】の選択的判断で当該部分を具体例として抜き出す。
④分析ワークシートを使用し、分析の最小単位である概念を生成する。分析ワークシートは概念、その定義、具体例（ヴァリエーションともいう）、理論的メモからなる。着目した具体例の類似例、対極例を確認し、解釈過程を理論的メモに記す。
⑤1 人目から生成された概念を基に、2 人目、3 人目と順にデータを見てその概念に合う他の具体例を抽出し、分析ワークシートの具体例の欄に記入し、概念を精緻化させていく。
⑥個々の概念の完成状態の判断と、概念相互の関係、カテゴリーの関係、全体としての統合性などを検討し、それぞれのレベルで重要な部分が抜け落ちていないかどうかの確認をした上で理論的飽和化を判断する。
⑦概念やカテゴリーの関係性から分析結果をまとめたストーリーライン、モデル（図）を作成する。

#### 5. 分析結果

分析の結果、分析テーマである「養成講座の学びが日本語学校の仕事につながるプロセスの研究」に則った概念が 21 生成された。分析結果から得られた概念間の関係から、概念のいくつかを包み込んだより包括的な意味を持つサブカテゴリー、さらに概念やサブカテゴリーを包括すると判断したカテゴリーを生成した。そして、最終的にモデルの構築すなわち仮説生成に至った。概念間・サブカテゴリー間の関係を検討し得られたモデルを図 1 に示す。なお、図の中の太い矢印（➡）は、養成講座を経て、国内の日本語学校で働く初任日本語教師の養成講座における学びが日本語学校の仕事につながるプロセスを表している。そして概念間の影響を表すため、一方向に影響を与えている場合には、一方向の矢印（→）で、両方向に影響を与えている場合には両方向の矢印（↔）で表している。図 1 に続いてカテゴリー、サブカテゴリー、概念を用いて初任教師が日本語学校の仕事に至るまでにどのようなプロセスを経たのか、ストーリーラインを述べる。説明の中で《 》はカテゴリー、〈 〉はカテゴリー内のサブカテゴリーである。そして【 】は概念である。

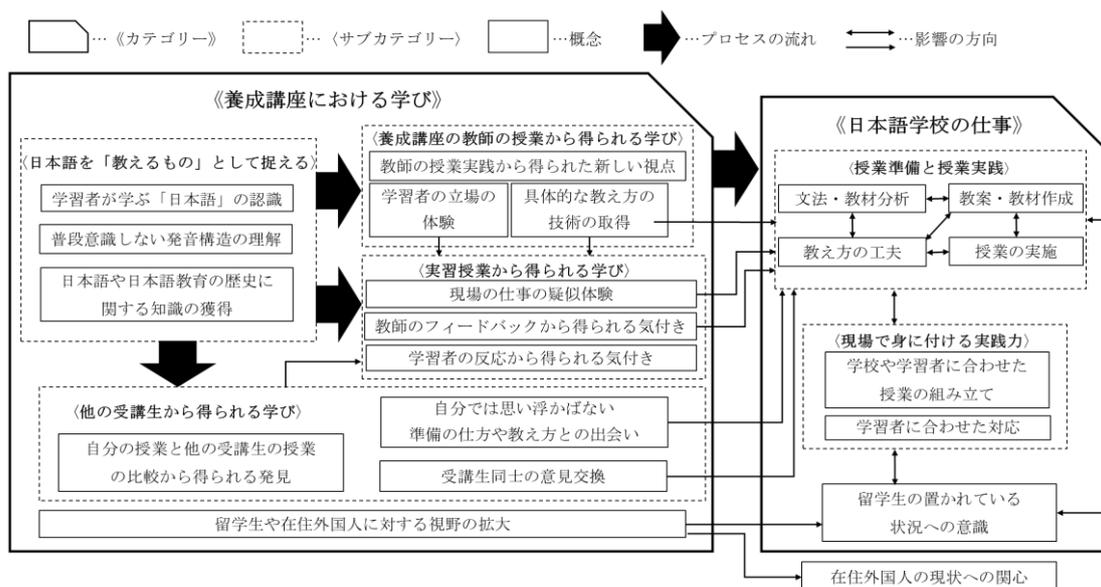


図1 養成講座を経て、国内の日本語学校で働く初任日本語教師の養成講座の学びが日本語学校の仕事につながるプロセス

養成講座を経て、国内の日本語学校で働く初任教師の《養成講座における学び》が《日本語学校の仕事》につながるプロセスについて見ていく。まず、初任教師は〈日本語を「教えるもの」として捉える〉ようになることに学びを感じる。【学習者が学ぶ「日本語」の認識】、【普段意識しない発音構造の理解】、【日本語や日本語教育の歴史に関する知識の獲得】は、普段自身が話している日本語を客観視することにつながり、自身が教師として「教えるもの」として捉えるようになる。この学びが〈養成講座の教師の授業から得られる学び〉、〈他の受講生から得られる学び〉、〈実習授業から得られる学び〉へと進む。

〈養成講座の教師の授業から得られる学び〉は【教師の授業実践から得られた新しい視点】、教える対象となる【学習者の立場の体験】によって授業の流れや文法を学ぶこと、レリアアを使用する導入や相手のことを紹介する活動などの【具体的な教え方の技術の取得】である。【学習者の立場の体験】と【具体的な教え方の技術の取得】は、自身が実際に行う〈実習授業から得られる学び〉に影響を与えており、実習授業の準備や実施の工夫につながっている。〈実習授業から得られる学び〉は、授業準備と授業実践を体験でき、それが【現場の仕事の疑似体験】であったこと、また【教師のフィードバックから得られる気付き】によって自身の教え方を振り返り修正点に気付けたこと、そして【学習者の反応から得られる気付き】によって自身の授業準備や授業での振る舞いの良かった点、悪かった点に気付けたことである。また、〈他の受講生から得られる学び〉も〈実習授業から得られる学び〉に影響を与えている。他の受講生の授業準備や実習授業の様子によって【自分の授業と他の受講生の授業の比較から得られる発見】や【自分では思い浮かばない準備の仕方や教え方との出会い】、そして【受講生同士の意見交換】からさまざまな状況を想定し、考えを巡らすことができたことは、自身の授業にも他の受講生のアイデアを取り入れたいと考えるようになることにつながっている。さらに、今まで意識してこなかった留学生や在住外国

人の苦勞を知ることで〈留学生や在住外国人に対する視野の拡大〉が生じている。これらの《養成講座における学び》を経て、《日本語学校の仕事》へ進む。

《日本語学校の仕事》は、まず〈授業準備や授業実践〉において、【文法・教材分析】や【教案・教材作成】を行うこと、【授業の実施】や【教え方の工夫】をすることである。この〈授業準備や授業実践〉には、《養成講座の学び》における〈養成講座の教師の授業から得られる学び〉の【具体的な教え方の技術の取得】、〈実習授業から得られる学び〉の【現場の仕事の疑似体験】と【教師のフィードバックから得られる気付き】、〈他の受講生から得られる学び〉の【自分の授業と他の受講生の授業の比較から得られる発見】と【受講生同士の意見交換】が影響を与えている。また、《日本語学校の仕事》には、〈現場で身に付ける実践力〉が存在し、仕事をしていく中で【学校や学習者に合わせた授業の組み立て】や、教える【学習者に合わせた対応】を身に付けていく。さらに、〈留学生の置かれている状況への意識〉は《養成講座における学び》の〈留学生や在住外国人に対する視野の拡大〉から影響を受けており、〈現場で身に付ける実践力〉や〈授業準備や授業実践〉と相互に影響し合っている。そして、《養成講座における学び》の〈留学生や在住外国人に対する視野の拡大〉が《日本語学校の仕事》を越えて〈在住外国人の現状への関心〉にもつながっているというのが一連の流れである。

以上の分析結果から、養成講座を経て、国内の日本語学校で働く初任教師は自身が今まで話してきた日本語と学習者が学ぶ日本語との違いを認識することで日本語を「教えるもの」として捉えるようになったことに学びを感じる。そして、教師の授業や他の受講生からの学びが実習授業に影響を与え、実習授業や教師からのフィードバックが日本語学校の仕事に就いたあとの授業準備や授業実践といった仕事に結び付いていた。さらに、日本に在住する留学生や外国人の苦勞を知り、意識が向くことを学びとして捉えており、養成講座の学びが日本語学校の仕事や留学生だけでなく日本在住の外国人の現状を考えるきっかけとなっているという仮説が生成された。

## 6. 考察

本研究では研究課題を2つ設定した。(1)養成講座の学びの構造を明らかにすることは、図の《養成講座における学び》で明らかにした。つまり、養成講座の学びは、4つのサブカテゴリーと1つの概念で構成される。初任教師は、まず〈日本語を「教えるもの」として捉える〉ことを学びと考えていることから、言語を教えるためには、まずその言語を客観視することが必要なのではないだろうか。(2)養成講座の学びが日本語学校の仕事につながるプロセスを明らかにすることは、図の太い矢印(➡)で表したプロセスで示した。初任教師は、①自身が今まで話してきた日本語と学習者が学ぶ日本語との違いを認識することで日本語を「教えるもの」として捉えるようになる、②教師の授業や他の受講生からの学びが実習授業に影響を与える、③教師の授業からの学び、他の受講生からの学び、実習授業における学びが日本語学校の授業準備や授業実践といった仕事に結び付く、という過程を経る。このプロセスは初任教師の学びの過程であり、実践共同体への「正統的周辺参加」(レイヴ・ウェンガー、1991/1993:1)であると捉えられるのではないだろうか。

また、《日本語学校の仕事》に〈現場で身に付ける実践力〉が存在していることが明らか

となった。この結果から、今後養成講座と日本語学校が連携していく上で、養成講座で身に付く実践力と現場で身に付く実践力を分けて考える必要があると考える。

#### 注

- (1) 文化審議会国語分科会（2019）は養成を「日本語教師を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者」、初任を「日本語教師養成段階を修了した者で、それぞれの活動分野に新たに携わる者、当該活動分野において0～3年程度の日本語教育歴にある者」としている。
- (2) 文化庁国語課に届け出を行っている機関・団体が実施している日本語教員養成研修である。日本語教育に関する420単位時間以上の養成コースのことを指し、想定単位時間数は420単位時間（1単位時間は45分以上）、教育方法は「講義・演習の形式だけでなく、事例研究、問題解決学習など、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」とし、3領域・5区分・16下位区分が設けられている（文化審議会国語分科会，2019：72，73）。

#### 参考文献

- (1) 嵐洋子（2015）「実践報告：日本語教育養成プログラムにおける教育実習の実践と成果—学生の振り返りレポートから—」『杏林大学外国語学部紀要』第27号，pp.269-278.
- (2) 小原亜紀子・稲葉みどり（2016）「教師トレーニング型日本語教育実習における実習生の言語教育観の変容—SCATによる記録分析から読み取れるもの—」『教科開発学論集』第4号，pp.177-184.
- (3) 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- (4) 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- (5) 小林美希（2007）「教師成長型」教師養成の意義と可能性『日本語教育実践研究』第6号，pp.81-90.
- (6) 込宮麻紀子（2016）「協働の実践研究における実習生の学びの意味づけ—実習1年半後に行った元実習生へのインタビューから—」『日本言語文化』第34号，pp.13-39.
- (7) 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—」『日本語教育』第172号、pp.33-47.
- (8) 西村浩子（2010）「学生は「日本語教育実習」から何を学んだか」『松山東雲女子大学人文学部紀要』第18号，pp.69-80.
- (9) 馬場芽（2010）「民間日本語教師養成講座における受講生の学び—グループワークに着目して—」『日本語教育方法研究会誌』17巻、2号、pp.52-53.
- (10) 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
- (11) レイヴ，J・ウエンガー，E.（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖（訳），産業図書（Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.）

## 日本語学習支援者に求められる聞く技能の考察

深江新太郎 (多文化共生プロジェクト)

### 1. 問題

文化庁が2018年3月に公開した『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』(以下、『養成・研修の在り方』)では、日本語教育に携わる人が日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者と整理され、求められる資質・能力が知識、技能、態度の観点から示された。日本語学習支援者は、一般に日本語ボランティアと呼ばれ、各地域の日本語教室で活動している人を指す。その日本語学習支援者に求められる資質・能力のうち技能において、教室活動を行う上で中心となるコミュニケーション上の技能が次の通り記されている(『養成・研修の在り方』, p27)。①分かりやすく伝えるために、学習者に合わせて自身の日本語を調整することができる。②学習者の発話を促すために、耳を傾けると共に自身の発話を調整することができる。本発表では、①を伝える技能、②を聞く技能と呼ぶ。

これまで伝える技能については、庵・イ・森(2013)などの「やさしい日本語」研究の積み重ねにより、非母語話者に情報や知識を日本語でどのように伝えたらいいかが明らかにされている。一方で、日本語で自分の思いや考え十分に表現できない非母語話者のことばをどのように聞かかという聞く技能については、柳田(2015)があるが、まだ研究が十分に積み重ねられていない。

### 2. 目的

本発表は、日本語学習支援者に求められる聞く技能に着目し、日本語で十分に自分の思いや考えを伝えることができない非母語話者のことばをどのように聞いたらいいのかという点について、具体的な提案を行う。

### 3. 方法

日本語母語話者と非母語話者の接触場面の記録を基に、非母語話者が自分の思いや考えを日本語で十分に表現できた時に、日本語母語話者がどのように聞いていたかについて考察を行った。接触場面の記録は、非母語話者1名と日本語母語話者3名がそれぞれ別々に会話を行ったものである。記録に際し、D日本語学校の協力を得た。日本語母語話者3名のうち、1人は日本語教師の田中先生(仮名)で、2人は事務職員の大森さん(仮名)、佐藤さん(仮名)である。田中先生は、記録が行われた時点の教師歴が21年である。非母語話者1名は、D日本語学校に入学してすぐの留学生アジスさん(仮名)である。アジスさんの国籍はスリランカで、日本語能力は初級レベルである。記録は2014年10月14日と2014年10月16日に行った。

記録した接触場面は、アジスさんと大森さん、アジスさんと佐藤さん、アジスさんと田

中先生、それぞれ初対面のものである。大森さん、佐藤さん、田中先生には、「アジスさんとコミュニケーションをとってください」とだけ伝え、それぞれの会話が行われた。記録は、ビデオカメラと IC レコーダーを用いて行った。

考察は、この記録を文字化した資料に基づいて行った。考察に際し、アジスさんが自分の思いや考えを日本語で十分に表現できるような聞き方を行っていた日本語母語話者に対し、フォローアップ・インタビューを行った。フォローアップ・インタビューでは、「なぜそのような聞き方を行っていたのか」を尋ねた。

#### 4. 結果と考察

大森さんとアジスさんのやりとりは 35 ターン、佐藤さんとアジスさんのやりとりは 87 ターン、田中先生とアジスさんのやりとりは 134 ターンであった。3 組のやりとりを比較すると、大森さん、佐藤さんの場合は、アジスさんが自分の思いや考えを日本語で十分に表現できていない時に、やりとりがうまくいっていないことが多かった。その一例をそれぞれ、(1) (2) で示す。

##### (1) 大森さんとアジスさんのやりとり

- 19 大森 : うーん、じゃあ、日本で知っていることを教えてください。日本、何、知りますか？
- 20 アジス : 分からない。
- 21 大森 : 分からない。うーん、日本のこと何か見ましたか？本とか、ブックとか、インターネットとか見ました？
- 22 アジス : はい見ました。
- 23 大森 : うーん、何を見ました？
- 24 アジス : あー、みんなの日本語。
- 25 大森 : うん、見ました。富士山とか分かりますか？桜とか。

##### (2) 佐藤さんとアジスさんのやりとり

- 13 佐藤 : スリランカからこちらまで遠いでしょう。どのくらいかかりましたか？
- 14 アジス : 勉強しま
- 15 佐藤 : いや飛行機で来ましたよね。どのくらいの距離、どのくらいの時間かかりました？
- 16 アジス : 分かりません。

(1) では、大森さんは 19 「日本で知っていることを教えてください」と言った後、アジスさんが 20 「分からない」と答えたので、21 「日本のこと何か見ましたか」と尋ね直し、媒体について例を挙げている。ただ大森さんは、アジスさんの 22 「はい見ました」、24 「みんなの日本語」という答えを受けた後、そこからつなげて聞くことができずに、やりとりがうまくいっていない。(2) では、佐藤さんは 13 「(日本まで) どのくらいかかりましたか」と尋ねた後、アジスさんの 14 「勉強しま」ということばを遮り、15 であらためて尋ね直しているが、アジスさんが 16 「分かりません」と答え、やりとりがうまくいっていない。

一方で田中先生は、アジスさんが日本語で十分に表現できていない時に、やりとりを成り立たせていた。したがって、以下、田中先生がアジスさんのことばをどのように聞いていたのかについて、考察を行う。

#### 4-1. 話し手に関心を持っていることが伝わるように問いかける

田中先生とアジスさんのやりとりの冒頭が(3)である。ここで田中先生は、アジスさんに名前をカタカナで書いてもらう。(3)のアジスさんの発言内の( )は、田中先生の相槌である(以下、同じ)。

##### (3) 田中先生とアジスさんのやりとり

- 01 田中 : こんにちは。  
02 アジス : こんにちは。  
03 田中 : はじめまして。  
04 アジス : はじめまして。  
05 田中 : えっと、おなまえは？  
06 アジス : 私の名前はアジスです。(うん) アジスです。  
07 田中 : アジスさん？  
08 アジス : はい。  
09 田中 : アジスさんか。カタカナ、カタカナ。  
10 アジス : アジス。  
11 田中 : カタカナが書けますか。

大森さんとアジスさんのやりとりにおいて、大森さんはアジスさんの名前を聞かずに話を続けた。佐藤さんとアジスさんのやりとりにおいて、佐藤さんはアジスさんの名前を聞いたが、それを書いてもらうことはしなかった。したがって、田中先生がアジスさんに名前を書いてもらうことは、特徴的な出来事であった。なぜアジスさんに名前を書いてもらったのか、田中先生にフォローアップ・インタビューを行った結果、分かったことを(4)でまとめた。

##### (4) 田中先生がアジスさんに名前を書いてもらった理由

名前を正確に知りたいと思ったから。はじめて聞く名前だったので、きちんと知りたいと思った。

(4)は、田中先生がアジスさんの出身地を尋ねる場合にも当てはまった。田中先生は、アジスさんがスリランカのケンリから来たことを聞いた後、ケンリがスリランカのどこにあるか世界地図を利用して尋ねた。そのやりとりが(5)である。

##### (5) 田中先生とアジスさんのやりとり

- 29 田中 : スリランカのどこから来ましたか？  
30 アジス : スリランカのケンリです。(あっ) ケンリ。  
31 田中 : ケンリ？  
32 アジス : はい。  
33 田中 : [世界地図のスリランカを指す] ケンリはどこですか？

(3)(5)の通り、田中先生はアジスさんのことを知ろうと問いかけを一つ足す聞き方を

行っていた。これは話し手であるアジスさんにとっては、聞き手である田中先生が自分に  
関心を持っていることが伝わる問いかけを行っていたと言い換えることができる。

#### 4-2. 話し手が止まったところで相槌を打つ

大森さん、佐藤さんと比較した結果、田中先生の聞き方の特徴的な点として、相槌の打  
ち方が挙げられる。(6)は、田中先生が福岡についてアジスさんに尋ねたやりとりである。

(6) 田中先生とアジスさんのやりとり

87 田中 : えっと福岡はどうですか？

88 アジス : ああ、福岡は、(うん) 新しい。

89 田中 : 新しい。

90 アジス : 新しい、(ううん) きれいな、(うん) 福岡きれい。

91 田中 : きれい。ああ、えっと、福岡でどこへ行きましたか？

92 アジス : ええ、福岡、(うん) 福岡のシティ、(うん) ああ、好きです。

(6)において、田中先生はアジスさんがことばを途切れさせたところで、相槌を打つて  
いる。アジスさんは、その相槌を受けて、ことばを続けることができている。対照的な聞  
き方を行ったのが佐藤さんである。佐藤さんは相槌を打たず、アジスさんが意味が不明確  
なことばを言った時、その意味を明確にする問いかけを行ったが、アジスさんは佐藤さん  
の質問に窮し、沈黙する場面が多く見られた。

#### 4-3. 自分自身の判断を留保する・話し手のことばを繰り返す

田中先生は、アジスさんが質問に対し一見ずれたような答えをした時、アジスさんのこ  
とばを繰り返しながら、アジスさんが言おうとしていることをたどっていた。そのやりと  
りが(7)である。

(7) 田中先生とアジスさんのやりとり

97 田中 : じゃあえっと毎日、えっと、毎日何を食べますか？

98 アジス : ええ、私の兄います。

99 田中 : あに、お兄さん。

100 アジス : 〈聞き取り不可能〉ひとはAPUで勉強します。

101 田中 : ああお兄さんはAPUで勉強しています。

102 アジス : はい。(ふん) 今、お仕事、お仕事します。

103 田中 : ああ今仕事しています。

田中先生の97の問いかけに対し、98のアジスさんの答えはずれているように思われる。  
ただ田中先生はアジスさんのことばの内容を繰り返しながら、アジスさんが言おうとして  
いることを聞いている。(7)とは対照的な聞き方が(2)の佐藤さんとアジスさんのやり  
とりである。佐藤さんは、同じような状況において、アジスさんのことばを遮った。結果  
として、アジスさんは表現することを止めてしまった。(7)と(2)を比較すると、(7)  
で田中先生がアジスさんのことばを繰り返しながら聞いたことは、アジスさんが日本語で  
表現し続けることに寄与したと考えられる。

そして(7)の続きにおいて、アジスさんとお兄さんは一緒に住んでいることが分かっ

た。(8)は、二人が一緒に住んでいることが分かった後のやりとりである。

(8) 田中先生とアジスさんのやりとり

111 田中 : うん、じゃあえっと、ご飯はお兄さんが作りますか？[料理を作る仕事を  
する]アジスさんが作りますか？

112 アジス : ふとり。(聞き取り不可能)

113 田中 : ふたり。[左手の人差し指と中指を立てる]

114 アジス : 今日、私は。(ああ)明日は兄。

115 田中 : ああ今日アジスさんが作ります。明日お兄さんが作ります。

116 アジス : はい。

117 田中 : ああじゃあ交代交代。そうですか。作る料理は、えっとスリランカの  
料理を作りますか？

118 アジス : はい、作る。

(8)において、アジスさんはお兄さんとスリランカの料理を交代交代に作ることが伝えられた。それは(7)97の「毎日何を食べますか」の答えとして成り立っている。田中先生にこの一連のやりとりについて、「なぜアジスさんのことばを繰り返しながら聞いたのか」とフォローアップ・インタビューを行った結果が(9)である。

(9) 田中先生がアジスさんのことばを繰り返した理由

話し手が言おうとしていることには様々な可能性があるから、聞き手が言ってしまう  
と言おうとしていることと違うかもしれない。日本語がほとんど話せない人は、違っ  
ても訂正できず黙ってしまう。だからその人が言おうとしていることをたどろう  
としている。

(9)の田中先生の聞き方は、聞き手が自身の判断を留保した聞き方と言うことができる。そして、田中先生は判断を留保しながらアジスさんの言おうとすることをたどる聞き方として、アジスさんのことばを繰り返すことを行っていた。

#### 4-4. 話し手が表現したことから読み取ったことを伝える

田中先生は、4-3で示したようにアジスさんのことばを繰り返しながら聞いていたが、アジスさんのことばを繰り返すだけでなく、アジスさんが表現したことから読み取れることをアジスさんに伝えながら聞いていた。そのやりとりが(10)である。

(10) 田中先生とアジスさんのやりとり

53 田中 : スリランカは暑いですか？寒いですか？

54 アジス : スリランカは暑いです。

55 田中 : 暑いですか。

56 アジス : はい。

57 田中 : ああ。そうですか。

(中略)

60 アジス : うーん、寒い、

61 田中 : 寒い。

62 アジス : ありません。

- 63 田中 : 寒いありません。
- 64 アジス : うーんはい。
- 65 田中 : えっ、ええと、1月2月3月4月5月ずーと
- 66 アジス : 1月ちょっと寒い。
- 67 田中 : ああ1月はちょっと寒い。でも他はずっと暑いですか？
- 68 アジス : ああ暑い、ちょっと暑い。
- 69 田中 : ちょっと暑い。
- 70 アジス : 6月まで、(うん) 8月から(うん) 大きい暑い。

田中先生は61, 63でアジスさんのことばを繰り返しながら聞いていた。ただ、65でアジスさんが60, 62で表現した「(スリランカは) 寒いありません」を受けて、「1月2月3月4月5月ずーと(寒くないですか)」と言うと、アジスさんは66で「1月ちょっと寒い」と伝えた。続いて66を受けて田中先生がアジスさんのことばを繰り返しながら「他はずっと暑いですか」と尋ねると、アジスさんは68と70で、「6月までちょっと暑い、8月から大きい暑い」ということを伝えることができた。田中先生がアジスさんの表現したことから読み取れることを伝えることで、アジスさんはより詳しく自分の考えを伝えることができたと言える。

## 5. まとめと課題

以上より、非母語話者が自分の思いや考えを日本語で伝えやすくなる聞き手の聞き方として、次の5つが見出された。①話し手に関心を持っていることが伝わるように問いかける、②話し手が止まったところで相槌を打つ、③自分自身の判断を留保する、④話し手のことばを繰り返す、⑤話し手が表現したことから読み取ったことを伝える。萬波(2015:72-74)は、学習者と日本語学習支援者の関係性について、これまでは「日本語を教える(一方向)」と「交流する(双方向)」が中心で、学習者の思いや考えを聞くことで成り立つ「学習を支援する(共方向)」が求められることを指摘している。本研究は、「共方向」を実現する聞き方を考えるための一提案と位置づけることができる。

最後に、今後の課題を整理する。柳田(2015:184-187)は、接触場面の研究を基に、母語話者の有効な聞き方の一つとして共同発話を挙げている。共同発話は、非母語話者がことばに詰まっている時、母語話者が非母語話者の言おうとすることを汲み取り、母語話者が会話を完結させることである。一方で本研究は、聞き手である母語話者が判断を留保しながら非母語話者のことばを繰り返し、非母語話者が少しずつ表現できる聞き方を提案した。この共同発話と判断留保の関係性については議論できていない。今後の課題である。

## 参考文献

- (1) 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編(2013)『「やさしい日本語」は何を指すか』ココ出版
- (2) 萬波絵理(2015)「ボランティア研修の実践からみる日本語教育コーディネーターの役割」『多言語多文化：実践と研究』7, 68-91.
- (3) 柳田直美(2015)『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略』ココ出版

## 子に関する共有情報のある談話

—日本語母語話者・非母語話者養育者の会話構築から—

吉田 睦 (国際基督教大学)

### 1. 本研究の背景

現在, 国内に定住している在留外国人数は約 288 万 7000 人であり (出入国在留管理庁, 2021), 子を養育する立場にある日本語非母語話者も増加している。家族の仕事や留学に帯同して来日した場合, 十分な日本語学習の機会を得る前に, 実生活で日本語を必要とする場面に直面することも多い。特に就学前の子を持つ非母語話者にとって, 乳幼児を抱えての外出は場所を選び, 日本語学習の場に出向くことは非常に難しい。しかしながら, 子に関わる行政諸手続き, 就労・学習の場を得るための保育施設への申請等は, 教室で得られる日本語学習者としての基礎的な言語使用を超え, 状況に応じた日本語理解や情報収集のためのコミュニケーションスキルが必要とされる。

本研究では, このような社会的背景を踏まえ, 子を養育する立場にある日本語学習者の言語運用の実際と社会的に求められる言語スキルに関する基礎研究として, 会話資料を収集し分析を行った。資料収集に際しては, 日本語非母語話者と母語話者の会話に加え, 母語話者同士の会話も対象とし, それぞれに初対面と既知の間柄の場面を設定した。これらの資料を通し, 本稿では日本語母語話者養育者・非母語話者養育者のコミュニケーションの特徴の一端を記述することを目指す。

### 2. 子に関する日本語談話の特徴

#### 2-1. 養育者としての日本語学習者

日本語教育分野において, 定住外国人に対する地域日本語教育は様々な支援や取り組みが行われているが, 子を育てる学習者に焦点を当てた教材や学習の機会はまだ少ない。養育者として学習者が接する日本語は, 外国語学習としての体系的な日本語学習とはまた異なり, 子育てや医療, 行政に関する専門的な用語が散在する。しかしながら, 日本語教育機関の多くには, 学習者のライフプランを想定した生涯的な日本語使用場面を考慮したカリキュラムは少なく, 「日本で就職して, 子を持つことになった」, 「母国にいた子を日本に連れてきた」といった, 「養育者としての学習者」への支援はまだ少ない。

非母語話者養育者に関する研究は, アンケート等による量的調査や個々に対する聞き取り調査が行われてきた。内海・澤 (2013) は, 外国人の母親に対する聞き取り調査から, 保育園や幼稚園とのコミュニケーションに関わる読み書き支援の必要性を明らかにし, その支援が主体的な子育てとしてのエンパワーメントにつながると述べた。安藤 (2021) は, 就労している外国人女性の子育て相談についての課題を日本語習得, 情報収集, 家族関係の観点からまとめ, 非母語話者養育者を取り巻く日本語の課題を具体的に記述している。

また, 子と接する際の日本語表現自体になじみのない学習者も多い。重田 (2014) は,

外国人養育者の家庭における日本語使用の難しさについて、絵本にみられる「うんとこしょ、どっこいしょ」のような表現や、「あんよ」のような幼児語を例にあげている。このような表現は、日本語学習経験を十分に得ている者でも理解しにくいと考えられる。

これらの知見に加えて、近年、共働き世帯が増加したことに伴い、子に関する行政手続きに困難が生じるという社会的課題もある。特に待機児童の問題を抱える都市部においては、職場復帰を目指す養育者が、子の保育施設を選択・決定するため熱心な情報収集を行う。本研究が対象とした地域でも、希望した認可保育園へすぐに入所できることは珍しく、第一園目は一時的に認可外保育園へ入所し、保育施設の利用指数を獲得してから、翌年度にやっと認可園への入所が可能となるケースが多い。特にこうした都市部の状況において、非母語話者養育者による日本語での情報収集は更なる困難を伴い、就労または学習の機会を得る以前に、実質的な言語運用の壁が生じている。

いずれも、日本語学習者が養育者として社会的な責任を負う立場となりはじめて直面する状況であり、就労や育児と並行して獲得していかなければならない言語スキルでもある。生涯教育としての日本語運用を見据える上でも、こうした状況に何らかの対策を考えていくことが重要だと考える。

## 2-2. 子に関する談話における情報交換

子を養育者する立場にある者同士の会話は、貴重な情報交換の場である反面、子育てという共通経験を前提とした情報交換や、複雑な親疎関係が想定され、非母語話者にとって容易ではない。子に関わるやり取りは、既に社会学や会話分析の立場から多くの研究が蓄積されている（戸江, 2018）が、本調査では、特に未就学児（乳児・幼児）を持つ非母語話者の談話に焦点を当てる。

養育者が子に関する話題を取り上げる場合、何らかの知識を前提に話が進むことが多い。例えば、「2歳の子がイヤイヤ期で癩癩を起こす」、「仕事と保育園の両立が難しい」など、一般的な育児知識や経験が、意識下の共通項として共有される場合がある。そのため初対面の間柄であっても、目の前の相手とのやり取りと、養育者として前提とする知識とが並行し、情報交換が複線的に行われている可能性がある。

このような複雑な談話は、育児不安や母子の心身の健康問題の解決を担う可能性も示されており（二見・荒牧, 2021）、談話の機会そのものに対する意義も大きい。本研究では、こうした特徴を持つ養育者の談話に対し、会話参加者がどのようにコミュニケーションを達成しているかに焦点を当て観察していく。

## 3. 調査概要

本研究では、先述した社会的課題を持つ東京都の中心3区に在住する養育者に対し、談話収集のための調査を実施、分析を行った。調査では、1) 子に関する日本語母語話者と非母語話者の会話、2) 子に関する日本語母語話者同士の会話の2条件について、親疎関係（初対面会話・既知の間柄の会話）、養育者の属性（男性・女性）の諸条件をもと、6名の調査協力者の協力を得て、2者間会話を6会話採集した（表1を参照、1会話は約30分間）。資料は、360度カメラを使用して両話者を同時に撮影、音声を含むマルチモーダルな分析記

録として採取した。分析に際しては、文字化資料<sup>(4)</sup>及び映像資料をもとに質的分析を行った。なお調査は、子と養育者の両者に対する倫理的配慮のもと、全調査協力者からの研究利用承諾を得て実施した。

表 1 調査会話の組み合わせ (M=男性, F=女性)

初対面の間柄	既知の間柄
会話 A 「非母語話者 NJM1 / 母語話者 JF1」	会話 D 「非母語話者 NJF2 / 母語話者 JF3」
会話 B 「非母語話者 NJM1 / 母語話者 JM2」	会話 E 「非母語話者 NJF2 / 母語話者 JF4」
会話 C 「母語話者 JF1 / 母語話者 JM2」	会話 F 「母語話者 JF3 / 母語話者 JF4」

非母語話者 NJM1 は北米，非母語話者 NJF2 は南米の出身であり，ともに日本国内の大学院で学生として過ごし，その後日本で就労している。学生時代に日本語教育機関で学んだ経験はあるが，現在学習の機会はない。両非母語話者とも家庭では子に対して母語を使用し，非母語話者 NJF2 の場合は配偶者も別国の出身であることから，2つの母語と共通語としての英語，子の保育施設での日本語の4言語を使用している。また，既知の間柄の話者は，約4年前に同じ場で出会った3名であり，親疎関係に差はない。

就労形態にばらつきはあるが，養育者は全員就労している（母語話者 JF3 の就労は不定期）。子の年齢は1～3歳であったが，母語話者 JM2 は調査時点で（妻が）子の出産を間近に控えていた。各養育者は調査に一人で参加し，子は調査場所とは離れた場所（自宅，託児施設等）に待機した。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 話題の推移と提示

日本語母語話者と非母語話者の日常会話においては，母語話者は言語的ホストとして会話を主導することが多い。しかしながら，養育者同士の談話においては，両話者の話題がバランスよく推移し，母語話者が非母語話者から知識を得る場合もあった。以下の断片1は男性同士の初対面会話で，非母語話者 NJM1 と母語話者 JM2 が保育園を決める条件について話す場面である。既に保育園選びを経験している非母語話者 NJM1 に，母語話者 JM2 が質問を行うことから話題が開始する。

【断片1】 会話 B 「非母語話者 NJM1 / 母語話者 JM2」 保育園の決定（会話開始から 24:15）

01	JM2	いや:::保育園はね，見学:::に何個か行きました？
02	NJM1	あ:::な[い
03	JM2	[じぜ，事前に:::なんか，[ほら，
04	NJM1	[はい
05	JM2	いろいろオーダー[で， プライオリティつけて [やってるでしょ
06	NJM1	[はい [そうそうそう，はい
07	JM2	それ全部，あの::: 事前に，見に行ったんですか。
08	NJM1	半分くらい？
09	JM2	半分. すごい，行ったんだ.
10	NJM1	お:::れ:::は:::， たぶん 30 パー， でも奥さんはたぶん 70 パー行った
11	JM2	あ:::すごいね:::へ::: や(1.0)僕もね，何個か行ったんですよ。でもね(.)違いがわかんない。

12	NJM1	う……ん
13	JM2	ね、何か. 何か, ま, もちろん, 庭があつたり[…:ね, あの:(1.0)そういうのは分かるんだけど[…:
14	NJM1	[うん [うん
15	JM2	うん, どれも同じようにしか見えないし…:

母語話者 JM2 は、保育園の申請書に希望順に園を記入することから各園を見学しているが、どの園も同じように見えるという悩みを持つ。01 行目で「いや…:保育園はね、見学…:に何個か行きました?」と質問とともに話題を開始し、11 行目で「や(1.0)僕もね、何個か行ったんですよ。でもね(.)違いがわかんない。」と話を切り出し、その後良い保育園の見分け方について会話が続いた。戸江 (2018) は、このような話題開始部の質問を糸口質問とし、質問に対する回答の後で、質問者自身が質問したことについて話しはじめる連鎖的構造を指摘している。非母語話者との会話においてこの質問がみられることから、母語話者 JM2 が非母語話者 NJM1 を知識の提供者とみなしているということ、また、言語的ホストとしてではなく対等な立場で自分の問題を語ろうとしていることが伺える。

#### 4-2. 非母語話者養育者を支えるストラテジー

非母語話者との会話の中には、日本語を補うストラテジーとして様々なやり取りがみられる。以下の断片 2 は、初対面会話 A に見られた、保育園申請 (アプリケーション) 書類についての談話である。

##### 【断片 2】会話 A 「非母語話者 NJM1 / 母語話者 JF1」 保育園申請書類 (会話開始から 18:40)

01	NJM1	それで、あの…:, あの, 保育園の時に[…: あの, アプリケーションの時[…:
02	JF1	[うん [うんうんうん
03	NJM1	問題があつた? どうでした?
04		((JF1 を手で指す))
05	JF1	全部私がやったか[ら…:hahahaha
06	NJM1	[そうですね hahaha
07	JF1	で hahahaha, あの, ま, 勤務証明書?
08	NJM1	Uh huh
09	JF1	は…:, ま, 夫のね, ところから[ (.)うん, それ…:も, 一応仕事場の人が書くやつだったから[…:
10	NJM1	[はい [うん
11	JF1	ま, それも…:ね, 日本語[で, 職場の人が. 夫は別に何もしてない[(1.0)かな
12	NJM1	[うん [うん
13	NJM1	あれは…:結構難しいです[…:
14	JF1	[う…:ん,
15	NJM1	あの…:あの…:何だっけ, その質問は…:ちょっと難しい…:して[…:
16	JF1	[うん
17	NJM1	あの…:それと, いろいろの…:あの[…:…:
18	JF1	[° 質問ね° .
19	NJM1	あの, 会社から, 紙を…:もらつ[て…:
20		((手で四角を宙に描く)) ((相手を指さす))
21	JF1	[書類がね, 結構…:
22	NJM1	何のお金, [何のタックス[…: いろいろ
23		((指で 1, 2 をカウントする))
24	JF1	[多い…: [うんうん

非母語話者 NJM1 は、勤務先の会社に保育園申請用の書類を依頼する手続きが煩雑であ

ったことについて、13行目から「あれは::結構難しいです」と自らの経験を語った。しかし、「その質問は::ちょっと難しい::して[:::]」と、勤務証明の項目を「質問」と示したことから、18行目で母語話者 JF1 が「° 質問ね° .」と弱く発話し、理解に戸惑う様子が見られた。しかし、その後「あの、会社から、紙を::もらっ[て:::]」と「紙」という語彙とジェスチャーで母語話者が理解に至り、「書類」という適切な語彙を補足した。また、22行目の給与や税金の書類が必要だという内容に対しても、母語話者自身の事前知識から、「[多い:::]」(23行目)」と述べ、話の内容を先取することで、非母語話者の語りを支えている。

また、【断片1】で母語話者に見られた「オーダー(順序)」「プライオリティ(優先順位)」、【断片2】で非母語話者に見られた「アプリケーション(申請)」「タックス(税金)」という語彙も、行政手続きに関する専門用語を英訳する補完的なストラテジーとして観察することができる。

#### 4-3. 指さしやジェスチャーによる情報の概念化

次の断片3は、既知の間柄である会話Dで行われた、小学校への進学についての談話である。日本語を話さない NJF2 の夫も子の教育に参加できるよう、インターナショナルスクールへの進学を検討しているという話題である。

##### 【断片3】会話D「非母語話者 NJF2 / 母語話者 JF3」小学校(会話開始から 05:36)

01	NJF2	なので、今も考えてるね、その小学校の[話?
02	JF3	[うんうんうんうん
03	NJF2	で、インターナショナルスクールに、入ろうとしてるけど、
04	JF3	[うん
05	NJF2	ま、まず高い(.) [だけど、たぶん、2人とも、たぶん夫は(1.0) え:: (2.0)英語?(.)
06	JF3	[うん、ね::: [うん
07	NJF2	Babababa 日本語.
08		((手を宙に振って言い間違えたことを示す))
09	JF3	うん
10	NJF2	そんなにしゃべれないので、[もし、普通の小学校だと[:::,
11	JF3	[うん [うんうん
12	NJF2	たぶん、全ての手続きとか[対応とか[:::,
13	JF3	[うん [うん
14	NJF2	全てこちら[に:::,
15		((手を自分の胸に当てる))
16	JF3	[なる、なる
17		((手を向け相手を指す))
18	NJF2	に:::なってしまうので[:::, も:::, 重すぎて:::, 夫も[:::,
19	JF3	[うん [うん
20	NJF2	やっぱり(.) <u>〇〇ちゃん</u> 、 <u>子どもの教育に入りたい</u> 、とか、 <u>サポートしたい</u>
21		((手をあげて宙を指す)) ((手を左から右に動かす)) ((手を広げる))
22	JF3	加わりたいとか、
23	NJF2	加わりたいので[:::,
24	JF3	[うん
25	NJF2	例えば、そう(.) そして、私は日本人ではないので:::すごい大変.

NJF2 の「もし公立学校に入学すれば、夫より自分の負担が重くなる」という内容に対し、既知の間柄で NJF2 の夫と面識のある JF3 は、14~17行目にかけて「全てこちら[に:::((手を

自分の胸に当てる))」「[なる, なる((手を向け相手を指す))』と NJF2 の発話の後半を引き取る共話を行い, 非母語話者のジェスチャー部分を言語化している。これにより NJF2 の子を知る立場として共感を示しながら, 文の途中で発話を止めた非母語話者の会話を続けた。また 20~23 行目では, NJF2 がジェスチャーを交えながら (夫が子の教育に)「入りたい」「サポートしたい」という語彙の探索を行っている。これに対し, 母語話者 JF3 は,「加わりたいとか。」と適切な語彙を提案し, NJF2 の語りが続くよう支えた。安井他編 (2019) は, 指さしや身体表現がコミュニケーションの一部を担い, 文脈や状況の中で相互行為的に形成されると述べる。【断片 2】の保育園申請書類の例にみられた「((手で四角を宙に描く))((相手を指さす))」というジェスチャーも, 話者が共に想起できる知識や経験を指す手段として使用されており, 発話とジェスチャーが並行する複線的な情報交換が行われていたことが指摘できるだろう。

## 6. おわりに

本研究では, 子育て, 地域, 保育施設等の可視化されにくい情報や経験を前提にした, 特徴的なやり取りを観察した。子に関する情報を共有したり, 前提知識をもとに談話を進めたりすることは, 結果的に非母語話者の談話への支えとなり, 日本語での談話を積極的に進める契機に繋がる。人と距離を確保することを前提としたコロナ禍では, 養育者同士のコミュニケーションや育児不安に関する懸念も尽きないが, こうした談話的特徴を話者自身が認識することで, 日本語での積極的なやり取りが可能となるのではないだろうか。本研究は, 限られたデータからの質的考察に留まったが, 子の養育に直面している日本語学習者への相互理解, また地域日本語教育を支える一助になればと願う。

## 注

(1) 会話資料内の記号は, : 伸ばし音, [ 音の重なり, . 語尾の音が下がる, ? 上昇する音調, 身体動作を伴う発話, (( )) 身体動作, (/秒数) 発話の間, \_\_ 強い発話, ° ° 弱い発話を示す。

## 参考文献

- (1) 安藤久美子 (2021) 「外国人の保護者の子育て支援についての一考察」『愛知教育大学教育臨床総合センター紀要』 11, 19-26.
- (2) 内海由美子・澤恩嬉 (2013) 「外国人の母親に対する読み書き能力支援としてのエンパワメント—幼稚園・保育園と連携した主体的子育てを目指して—」『日本語教育』155, 51-65.
- (3) 重田美咲 (2014) 「外国出身の母親の子育てに関する探索的調査—保育園・幼稚園児をもつ母親の日本語使用を中心に—」『下関市立大学論集』 58(2), 141-147.
- (4) 出入国在留管理庁 (2021) 「令和 2 年末現在における在留外国人数について」  
[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00014.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html) (2021 年 10 月 1 日)
- (5) 戸江哲理 (2018) 『和みを紡ぐ—子育てひろばの会話分析』 勁草書房
- (6) 二見雪奈・荒牧草平 (2021) 「母親の育児不安に対する育児ネットワークの多様な効果: 支援機能と参照機能の違いに着目して」『日本女子大学紀要』 31, 37-50.
- (7) 安井永子・杉浦秀行・高梨克也 (編) (2019) 『指さしと相互行為』 ひつじ書房.

## 話し手の発話内容を共有したことを示す聞き手行動の分析

—雑談データを対象に—

稲飯亜有美（東北大学大学院生）

### 1. 研究の背景と目的

近年日本で生活する外国人の増加に伴い、日本人と外国人が日常的に接触する機会が増えている。文化や言語の壁を越えて両者がよりよい関係を築いていくためには、依頼や勧誘のような課題を解決しようとする会話だけでなく、会話そのものを楽しむために行う雑談が大きな役割を果たすとして注目されている（筒井, 2012）。

会話参加者が円滑に会話を続けていくためには、話すことだけでなく聞くことも重要である（堀口, 1997）。しかし、接触場面の雑談における学習者の聞き手行動を観察したところ、学習者が話し手の発話に対してあいづちを打っているにもかかわらず、話の流れがぎこちなくなる場面が見られた。以下の会話例1は、日本人学生の舞と留学生のリサ（仮名）の会話で、舞が通学手段について話している場面である。

#### 会話例1

1	舞	いや、私もなんか定期:ずっと買いたくないからさあ、
2	リサ	うん.
3		(1.4)
4	舞	とか:こないだの前学期は:あの(h)(.)毎日歩(h)い(h)て(h):や(h)ま(h)
5	リサ	あ(.)そうなんか-
6	舞	の(h)ぼ(h)って(h)た(h)hh(.).h
7		(1.0)
8	舞	まじでお金が、飛ぶからさあ、あの[(K 駅)]?あたし[(S 駅)]の近くに住ん=
9	リサ	[うん
10	舞	=でるんだけど;
11	リサ	うん
12	舞	[(S 駅)]から:[(K 駅)]まで:自転車で行って;
13	リサ	うん.
14	舞	でそっから、ん-(.)山の(h)ぼ(h)ってた(h)h
15	リサ	hhh

聞き手であるリサは適宜あいづちを打っている（2リサ～13リサ）が、舞は自分が毎日山道を歩いて通学していたこと（1舞～6舞）を、リサがどのように受け取ったかを読み取ることができず、いかに定期代を節約しようとしたかを再度説明している（8舞～14舞）。

このように、聞き手があいづちを打っていても、あいづちだけでは話題への理解や興味

を十分に示すことができず、話し手に話しにくさや不安を感じさせてしまう可能性があると考えられる。そこで本研究では、聞いていることを示すあいづちだけでなく、話し手の発話内容をどのように受け取ったかを具体的に伝えることが円滑な会話進行の鍵を握ると考え、発話内容を共有したということを表出する聞き手の発話（以下、「共有表出發話」）に着目し、当該発話が雑談の中で担う役割を明らかにすることを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2-1 雑談に関する研究

雑談の定義には共通する見解がないが、筒井（2012）では、雑談を「特定の達成すべき課題がない状況において、あるいは課題があってもそれを行っていない時間において、相手とともに時を過ごす活動として行う会話」（p. 33）と定義している。筒井（2012）が述べた「達成すべき課題」の有無は、他の研究においても雑談と雑談でないものを区別する観点として言及されており、村田・井出（2016）では会話を「目的遂行型」と「対人関係調整型」の2つに分け、情報伝達や問題解決などを行う「目的遂行型」の会話はゴールが明確に存在するのに対し、雑談にあたる「対人関係調整型」の会話はタスク遂行を直接の目的とせず、相手との関係性の構築維持、場の空気を作ることを優先する会話であると述べている（p. ix）。さらに、尾崎ほか（2010）では、会話には交流会話と交渉会話の2つがあるとし、交流会話はいわゆる雑談を指し、話すことそれ自体を目的とし人間関係の維持をねらいとする一方で、交渉会話は何らかの物事を具体的に処理することを目的にすると述べている（p. 4）。ここから、雑談は課題達成やタスク遂行を直接の目的とせず、人間関係の構築維持のために行われる会話であると考えられる。

近年、雑談は人と人がつながりあう術として人々の関心を集めているが（村田・井出、2016）、その一方で、日本語での雑談に問題を抱えている学習者が多く存在しており、雑談を体系的に指導する必要性が指摘されている（筒井、2012）。日本語教育の分野においては、雑談の教科書や教師向けの指導書（西郷・清水、2018 ほか）も刊行されており、指導項目の一つとして雑談が注目されつつある。しかし、雑談時によく使われる表現やカジュアルな語彙などの言語形式に関する事柄は多く扱われているものの、聞き手としての会話への参加の仕方といった相互行為についてはあまり触れられていないのが現状である。

### 2-2 聞き手行動の範囲

伝（2009）では、会話における聞き手という立場を大きく2つに分類できるとしている。1つ目は、発話を受け取るものとしての聞き手であり、あいづち的反応・笑い・うなずき・視線・表情などの非言語反応は行うが、実質的な発話を行わない存在である。2つ目は、語り手の立場に対応して現れる聞き手であり、あいづち的反応以外にも実質的な発話を行う存在である。1つ目の聞き手の立場については日本語教育における会話指導でも広く受け入れられており、特にあいづちについては、堀口（1997）をはじめとして、形式、機能、使用頻度など様々な側面から研究されているほか、多くの会話の教科書でも指導項目として取り上げられ、明示的な指導が行われている。一方、2つ目の聞き手の立場については、串田（2009）では「聴き手」と呼ばれ、そこまでの語りを受け取る発話、語りを受け取る

うえでの問題を解決しようとする発話、語りを先に進めるよう働きかける発話を行い、感想、コメント、理解確認などの実質的な発話も行う存在であるとされている (p. 13)。本研究では、聞き手も話し手との相互行為を通して会話の構築に関わっていく存在であると考へ、2つ目の立場から聞き手を捉える。

あいづち以外の実質的な発話を伴う聞き手行動に言及した研究には、中井ほか (2004) や楊 (2015) が挙げられる。中井ほか (2004) では、会話教育における聞き手への指導項目のうち、話題に対する自らの感情・態度を示す技能として、評価表現、要約発話、自らの意見を加える、共同発話、さえぎりという5項目の実質的な発話を挙げている。また楊 (2015) では、話題の流れの中で相手をサポートする「話題上の聞き手」という概念を提起し、「話題上の聞き手」役割の発話を「情報や意見を求める発話及び、相手の情報・意見提供の発話に対して、繰り返し、言い換え、先取り、評価を行う発話、理解や確認を行う発話」(p. 71) と定義している。

会話における聞き手の発話の種類についてはこれまでも言及されてきたが、雑談の中で聞き手がどのように会話に参加し、相互行為を協働構築しているかという点に言及した研究はあまり多くない。本研究では、実質的な発話を伴う聞き手行動の1つとして共有表出發話を位置づけ、日本語母語話者同士の雑談をもとに、共有表出發話が雑談の中でもつ役割について明らかにする。

### 3. 研究方法

オンライン上で親しい友人同士2名による雑談(男性同士4組、各20分)を録画し、会話の文字化を行った後、筒井(2012)の定義に従って話題区分を行った。次に、全発話を話し手発話と聞き手発話に分け、聞き手発話をさらにあいづちと実質的な発話に分けた。なお、聞き手発話認定の際は申田(2009)の「聴き手」の定義を参考にした。また、あいづちについては杉戸(1987)に従い、応答詞、先行発話の繰り返し、感動詞、笑い声とし、それ以外の発話は実質的な発話とした。その後、実質的な発話と認定した聞き手発話にはそれぞれ発話機能を付し、共有表出、確認、質問、同意、評価、理解の6種に分類した。なお共有表出は、「話し手の発話内容を共有したということ、話し手の先行発話に現れていない情報を用いてあえて表出している発話」とした。その後、共有表出發話が雑談の中でどのような役割を担っているか分析を行った。

### 4. 分析結果と考察

表1 聞き手発話の内訳と出現数

	聞き手発話 (実質的な発話)	共有表出	確認	質問	同意	評価	理解
会話①	170 (40)	14	3	18	1	1	2
会話②	178 (51)	6	2	23	2	17	1
会話③	159 (60)	6	8	29	3	3	11
会話④	259 (65)	3	8	32	6	8	8
計	766 (216)	29	21	102	12	29	22

分析の結果、4組の雑談データから29の共有表出發話が確認された。会話によって出現数に差はあるが、すべての会話で共有表出發話が出現していた。

以下では実際の会話データを参照しながら、共有表出發話が雑談の中で担う役割について考察する。なお、会話例中に使用した名前はすべて仮名である。

### 会話例2

1	達也	端的に言うと;何が(.)原因なの.
2	翔太	し、えあ:もうね、仕事が::処理しきれない.しきれてない.
3		(1.6)
4	達也	人手が足りない?(0.4)[1人じゃ、]
5	翔太	[う:ん、 ][な:あの:、]
6	達也	[回せないってこと?]
7	翔太	そうだねでも、仕事が遅いんだね:.
8	達也	あ:::(2.6)そ[の:、処理の仕方はわかってるけど:、[間に合わないみたいな.
9	翔太	[その [う:ん
10	翔太	間に合わないうん.
11	達也	あ::.
12	翔太	まあでも処理の仕方が(.)結局わかんないからいろいろ調べて:遅くなっ
13		てるっていう側面も[あるのかも-
14	達也	[あ::なるほどね.

会話例2は、「仕事が大変だ」という翔太に対して、達也がその理由を尋ねている場面である。達也は翔太の「仕事が処理しきれていない」「仕事が遅い」という發話から推測を働かせ、「あ:::(2.6)その:、処理の仕方はわかってるけど:、間に合わないみたいな。」と發話することで、翔太の仕事が大変であることの原因を共有したことを表出している。しかし、これに対して翔太は「間に合わないうん」と達也の發話を一部肯定しつつも、「処理の仕方がわからないから調べて遅くなっている側面もある」と付け加え、達也の共有表出發話を一部訂正している。ここから、聞き手は推測に基づいて共有表出を行い、話し手は共有表出發話の内容を受けて、聞き手が自分の發話内容や發話意図を理解できているかどうか判断していると推測できる。共有表出發話の内容が正しければ話し手から承認の応答がなされ、正しくなければ訂正や情報の追加が行われることから、共有表出發話は両者の間により正確な共通理解を構築する役割を担っていると考えられる。

### 会話例3

1	森	いやまあ医学(0.4)部の話ばかりしてもしゃあないけど:、あの:病院実習
2		も今病院入れずに;
3	山崎	うん.
4	森	一個上の先輩とか:もうあとの朝のカンファ:だけ行って、あと自習みたい

5		な感じらしくて:
6	山崎	hhhhhhhhhh.
7	森	そう.
8	山崎	hh.申し送りだけ聞いてね?
9	森	そうそうそうそう.いや(.)それで:さあ,初期研修行くの:なかなか不安やわ
10		って感じやん.もう行ってすぐ:ね.病院で:,外来とか入院:患者とか見てな
11		いのに,もう見ろって言われるのは,(0.6)なかなか,(0.6)ね.

会話例3は、医学部生である森がコロナ禍での病院実習について話している場面である。森が1つ上の学年の病院実習について、「朝のカンファだけ行ってあと自習みたいな感じ」と発話すると、山崎は「hh.申し送りだけ聞いてね?」とより具体的な業務に言及することによって、「朝のカンファだけ行く」という状況を共有したことを表出している。これに対して、森は「そうそうそうそう」と強い承認を行い、「朝のカンファ」についてそれ以上説明することなくスムーズに次の発話に移行していることから、話し手は共有表出發話を通して聞き手の理解状況を把握し、必要な説明や提供すべき情報の量を調節していると推測できる。ここから、共有表出發話は聞き手の理解度合いを示し、話し手が必要以上の説明をする負担を軽減させる役割があると考えられる。

#### 会話例4

1	山崎	えでも森さんはもう帰るんじゃないろ?さすがに.
2		(0.6)
3	森	いやちょっと免許の更新があるんよ.
4	山崎	あ:そうか.3年目か.誕¥生日¥.
5	森	そう.そうなんよ.じゃけ:ん,(0.6)さすがに帰(.)るけど,でもあの,親の送り
6		迎え.
7	山崎	あ:.
8	森	車で.それやったらまあ,もうほとんど,(0.8)家族にしか会わんから,まあ
9		いいでしょうっていう
10	山崎	まあそうよな:.

会話例4は、山崎が森に帰省するかどうか尋ねている場面である。山崎の質問に対して森が「免許の更新がある」と答えると、山崎は「あ:そうか.3年目か.誕¥生日¥.」と発話し、森がちょうど免許更新のタイミングであるという事実を共有したことを表出している。この発話によって、山崎が森の誕生日や森が3年前に免許を取得した事実を知っているということが示され、森は山崎が以前自分の話した内容を覚えており、山崎がそれを思い出して言及しながら自分に共感を示しているということを確認できると推測できる。ここから、特に相手に関する情報や相手との共通経験に基づく共有表出發話には、相手に共感を示しつつ親しさを表示する役割があると考えられる。

以上の分析結果より、聞き手は文脈や背景知識、既有情報などから推測を働かせて話し

手の発話内容を共有したことを表出しており、また共有表出發話には、①話し手に対して聞き手の理解が正しいかどうかの判断を促し、話し手と聞き手の間に正確な共通理解を構築する、②聞き手の理解度合いを示し、話し手が必要以上の説明をする負担を軽減させる、③話し手への共感を示し親しさを表示するという3つの役割があると考えられる。

## 5. まとめと今後の課題

考察の結果、聞き手は共有表出發話によって自分なりの理解を提示することで、単に話を聞いているということだけでなく、話題内容を話し手と共有しているということを伝えることができ、話し手に安心感を与えることができると考えられる。また、聞き手が話題内容に積極的に関与し、話し手と協働して会話を構築していく過程が明らかになることで、人が雑談を通してどのように心的距離を縮めていくのかを解明する手がかりを得ることができると考えられる。

なお、今回示した共有表出發話の3つの役割について、「共通理解の構築」は全ての共有表出發話において当てはまり、この共通理解が構築されることが、文脈や状況によって「説明負担の軽減」や「親しみの表示」といった効果をもたらすというように、役割の中にも基本的なものと副次的なものがある可能性がある。今回使用したデータは男性同士の会話4組と少ないため、今後は女性同士の会話や接触場面の会話、初対面同士の会話などデータを増やして分析し、共有表出發話の役割についての仮説検証を行いたい。

注 トランスクリプトは、『社会言語科学』第10巻第2号の特集「相互行為における言語使用：会話データを用いた研究」で使用された記号一覧を参照した。

## 参考文献

- (1) 伝康晴 (2009) 「聞き手行動の認知科学に必要なもの」『認知科学』16(4), 475-480.
- (2) 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版.
- (3) 串田秀也 (2009) 「聴き手による語りの進行促進—継続支持・継続催促・継続試行—」『認知科学』16(1), 12-23.
- (4) 村田和代・井出里咲子 (編) (2016) 『雑談の美学 言語研究からの再考』ひつじ書房.
- (5) 中井陽子・大場美和子・土井眞美 (2004) 「談話レベルでの会話教育における指導項目の提案—談話・会話分析的アプローチの観点から見た談話技能の項目」『世界の日本語教育』14, 75-91.
- (6) 尾崎明人・椿由紀子・中井陽子 (著) 関正昭・土岐哲・平高史也 (編) (2010) 『会話教材を作る』スリーエーネットワーク.
- (7) 筒井佐代 (2012) 『雑談の構造分析』くろしお出版.
- (8) 西郷英樹・清水崇文 (2018) 『日本語教師のための日常会話力がグーンとアップする雑談指導のススメ』凡人社.
- (9) 杉戸清樹 (1987) 「2.2.発話のうけつぎ」国立国語研究所 (編) 『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相—座談資料の分析』三省堂, 68-106.
- (10) 楊虹 (2015) 「初対面会話における話題上の聞き手行動の中日比較」『日本語教育』162, 66-81.

## 技能実習生と日本人指導員間の 就労現場でのやり取りにおけるカテゴリー化の実践

—実践共同体への参加の過程に注目して—

道上史絵（津山工業高等専門学校）

### 1. 本研究の背景

厚生労働省の統計によれば、2020年10月末現在日本で就労している外国人労働者数は約170万人で年々増加傾向にある<sup>(1)</sup>。その中で技能実習生は約40万人となっており、全体の約23%を占めている。技能実習生は日本語の学習が制度上義務付けられているが、その内容や時間に関しては十分ではないという指摘もある。では、十分な日本語の指導を受けずに送り出された非熟練労働者である技能実習生達は、どのような過程を経て日本の就労現場への参入を果たしているのだろうか。レイヴ&ウエンガーの「正統的周辺参加」は学習が実践共同体へ参加の過程で進むとする学習理論である。新規参入者は「周縁的参加者」として共同体への参入を始め、他のメンバーと関わりながら実際の仕事に従事することにより技能を獲得し、十全的参加へと向かうとされる。この「正統的周辺参加」の過程は、非熟練労働者である技能実習生が日本の就労現場に参入していく過程と重なる点が多いように思われる。

さらに、実践共同体への十全的参加を果たしていく過程で行う周囲の人々との関係構築が、彼らの母語のみで実践されているとは考えにくい。そこでは、日本語を用いたやり取りが行われているはずである。技能実習生を含む外国人就労者に対する日本語教育の在り方については近年様々な議論がある。彼らを日本での経験を通し成長する一人の人間であると見る立場から日本語教育の在り方を考えるとき、実際の就労現場でどのようなインタラクションが行われているのかについての研究が必要なはずである（大関・奥村・神吉2014:267）。しかし、そのような研究の蓄積は管見の限りまだ少ない。本研究は、その空隙を埋めるための基礎研究の一つとして、外国人就労者に対する日本語教育に関し示唆を得ることを目的としている。

### 2. 先行研究と本研究の目的

第二言語習得、日本語教育の分野においては、接触場面における非母語話者の中間言語の実態に関する研究や、母語話者が行う言語調整に関する研究が行われてきたが、杉原（2010）はエスノメソドロジーの視点を方法論として採用し、地域の日本語教室と大学での相互学習型活動の具体的なやり取りにおける成員カテゴリー化の実践を分析している。杉原（2010）は会話の参加者が何者としてその会話に参加し、相互作用の中でどのような社会的関係性を構築しているのか、その境界線が参加者のやり取りの中でいかに変容されていくのかを記述している。また、西阪（1997）も「日本人であること」や「異文化性」などは所与のものではないという立場から、接触場面におけるそれらの成員カテゴリーの

構築がいかにやり取りの場において可視化され、適切なものとされていくのかを示している。

本研究では就労現場における接触場面分析を行うが、レイヴ&ウエンガーの「正統的周辺参加」理論を枠組みに、就労現場を実践共同体と捉え、技能実習生が共同体に十全的参加を果たす過程において共同体の他のメンバーとどのような関係を構築しているのかを明らかにする。そのために、就労現場のやり取りにおける成員カテゴリー化の実践に着目する。さらに、相互行為によって構築されるカテゴリーが参加者によって変容されていく点にも注目する。以上を踏まえ、技能実習生と日本人指導員との就労現場における日本語を用いたやり取りの中でどのような成員カテゴリー化の実践が行われているのか（課題 1）、構築された成員カテゴリーはどのように変容されるのか（課題 2）を本研究の課題とする。

### 3. 分析方法

本研究では就労現場という接触場面におけるやり取りと、そこで構築されている参加者間の関係性を明らかにするため、会話の中に現れるアイデンティティを捉える概念である成員カテゴリー化の概念を用いて分析を行う。成員カテゴリーとは、ある集団の中の相互行為に現れる成員のアイデンティティ・カテゴリーであり、会話の参加者が自己と他者を何者として位置付けているのかという社会的関係性を表すものである（杉原 2010 : 23）。成員カテゴリー化実践の分析の道具立てである成員カテゴリー化装置（Sacks 1972）はカテゴリー化集合と適用規則から成る。カテゴリー化集合とは一緒に用いられるのが自然なカテゴリーのこと（例えば「親」と「子」、「教師」と「学生」など）である。適用規則には経済規則と一貫性規則があるが、経済規則とはある人間をカテゴリー化するには1つのカテゴリーを用いるだけで十分であるというもので、一貫性規則とは、ある人をカテゴリー化した際、2人目をカテゴリー化するには同一のカテゴリー化装置の中のカテゴリーを選択すればよいというものである（串田・好井 2010 : 210）。

本研究ではまず技能実習生と日本人指導員間のやり取りにおいて特徴的な点を抽出する。そして成員カテゴリー化装置と会話の連鎖の観点から、「正統的周辺参加」理論を枠組みに、そこで参加者がどのような関係性を構築しようとしているのかを分析する。

### 3. 調査対象者

本研究のフィールドは大阪にある金属加工メーカーU社である。2020年8月から9月にかけて、ICレコーダーを3人の日本人指導員に勤務時間中に携帯してもらい、技能実習生との間で行った日本語によるやり取りを録音するよう依頼した。9月末に録音が完了したICレコーダーを回収し、音声データをすべて文字化した。文字化の方法は本稿の最後（表1）に示す。音が聞き取れないもの、就労現場以外のやり取りを除いた全40断片、57分36秒のデータを抽出した。本研究ではその中で特に録音時間の長かった指導員Xと技能実習生Dのやり取り19断片（合計31.01分）を分析対象とした。指導員Xは50代男性、U株式会社での勤務年数は16年、技能実習生の指導歴は5年である。技能実習生Dは28歳男性、調査時の実習期間は3年2ヶ月であった<sup>(2)</sup>。

#### 4. 分析結果と考察

##### 4-1. 「わかる」「わかった」によるカテゴリー化

日本人指導員 X の発話において「わかる<sub>i</sub>」「わかった<sub>i</sub>」という発話が多く見られたのが特徴的だった。会話例 1 では、X は D に金属の曲げ方について説明している。

###### 会話例 1

- 01 X: まこのこの辺だけどね、うん。(3) この辺てゆうかもちょっと上か。  
02 D: [hhh]  
03 X: [この辺]かな:これ:ここ:曲がってるぶんがあるからここ,  
04 見えてないけど。オッケーわかった<sub>i</sub>  
05 D: あ:はい。  
06 X: わかった<sub>i</sub>  
07 D: うん。  
08 X: hhh

04 行目で説明が完結した後に、X は「わかった<sub>i</sub>」と発話している。質問から始まる連鎖は、続く発話者の発話に対する拘束力が強く、カテゴリー化に大きく影響するとされる(岩田 2005)。04 行目の X の「わかった<sub>i</sub>」で開始される質問連鎖に対し D は「あ:はい。」(05 行目)と応答しているが、X は 06 行目で再び「わかった<sub>i</sub>」と質問連鎖を開始する。07 行目の D の「うん。」の後、08 行目で「hhh」と SCT (sequence closing third) が産出され、連鎖はここで終了している。ここでどのようなカテゴリー化が行われているのだろうか。就労現場において作業の説明が行われることは頻繁にあると考えられるが、「わかる」という述語が質問に用いられるのは歴然とした上下関係がある場合に限られるのではないだろうか。「わかる」という述語を用いて質問をすることによって、経験と知識を持つ「熟練者」とそうではない「周辺の参加者」といった関係性が顕在化する。ここでは、特に「わかった<sub>i</sub>」という質問応答連鎖が 2 回繰り返されることによってそれがより強調されているように思われる。06 行目の X の「hhh」という笑いの SCT は、拘束力の強い連鎖によって生み出された緊張を和らげるために産出されているようにも見える。

##### 4-2. 「ほとんど同僚 (near-peers)」カテゴリーの生成

続いて会話例 2 でも「わかる<sub>i</sub>」質問連鎖が開始されているが、D の応答に注目されたい。

###### 会話例 2

- 01 Z: 1477 わる 2 して、この半分をそこに足して、線引けばいい。  
02 D: あ:  
03 X: わかる<sub>i</sub>  
04 D: めんどくさいね:  
05 X: hhh これもう内側だからね。

紙幅の都合上省略しているが、01 行目の以前から既に X の説明は始まっており、01 行目はその最後のターンである。02 行目の D の「あ:」を受け、X は 03 行目で「わかる<sub>i</sub>」と質問を開始している。それに対して 04 行目で D は「めんどくさいね:」と応じる。「わかる」か否かの質問に対して期待される応答は一般的には「わかる／わからない」であろう。しかし、ここで D はその期待から外れた応答をしている。それに対し 05 行目で X は少し笑ってから「これもう内側だからね。」と応じ、04 行目の D の発話に同調している。「わかる」質問応答連鎖によって顕在化する「熟練者」「周縁的参加者」というカテゴリーが、まさにその「わかる<sub>i</sub>」のやり取りの中で変容し、境界線が引き直されていることが分かる。

続いて、D がさらに実践共同体への十全的参加を進めていく様子が見られるのが会話例 3 である。

### 会話例 3

- 01 X: この上のほうとでまっすぐになるのかな<sub>i</sub>[だから,]  
 02 W: [あ::]  
 03 X: だからそれを見て:測らなあかんから:  
 04 D ちゃんやったらどうやって測る<sub>i</sub>  
 05 D: hhh  
 <中略>  
 06 X: あけて:はか,=  
 07 D: =でもこれ測って:これ測って:やろ<sub>i</sub>これも測って:  
 08 X: うん,  
 09 D: で全部は, た<sub>...</sub>って,  
 10 X 足<sub>...</sub>して,  
 11 D [そうそうそう。]  
 12 X [そっから,]\*\*寸法を:引く。

会話例 3 では、日本人従業員 W もやり取りに参加している。W と D が共同で行っている作業を上司である X が見に来ている場面である。X は作業の問題点を確認している。X は 04 行目で D に意見を求めている。「正統的周辺参加」理論では、「周縁的参加者」は実践共同体への十全的参加が進むにつれて実践の本場に広くアクセスできるようになり、責任も増していくとされる (レイヴ, J., ウェンガー, E. 1993: 96)。このやり取りにおい D はもはや「周縁的参加者」ではなく「ほとんど同僚 (near-peers)」としてカテゴリー化されているのではないかと考えられる。続いて中略の部分では 3 人の間で作業方法についての同意が形成されるのだが、07 行目の D の発話によりその方向が変わる。そして、最終的に 3 人は間違いに気づいていくのだが、この一連のやり取りの中で、X が D の日本語の誤用を修正している個所がある (10 行目)。09 行目の D の「た<sub>...</sub>って」という発話に対し、X はすぐ次のターンで「足<sub>...</sub>して」と修正している。なぜ、X はこの部分で D の間違いを修正したのだろうか。西阪 (1997) は、非母語話者の発話において言語表現上の動揺が見られた場合に母語話者が即座にそれを修復するやり取りは、母語話者が非母語話者の用いた表現が

「理解可能」であることを示し、コミュニケーションの中断を回避するために行われるとする（西阪 1997：100）。つまり、Xのこの修復は、Dの発話を中断させるためではなく、逆にDの発話を後押しするために行われたものだと考えられる。つまり、XがDをもはや実践共同体の「周辺の参加者」ではなく、重要なメンバーであり、その意見を傾聴すべきであるという姿勢により行われたものではないだろうか。このやり取りからも、XがDを「ほとんど同僚（near-peers）」としてカテゴリー化していることが窺える。

## 5. まとめと今後の課題

本研究では、技能実習生と日本人指導員との就労現場における日本語を用いたやり取りの中で、どのような成員カテゴリー化の実践が行われているのか（課題1）、構築された成員カテゴリーは、どのように変容されるのか（課題2）を明らかにすることを目的に、U株式会社で働く技能実習生Dと日本人指導員Xとのやり取りを分析した。課題1に関しては、Xの発話の特徴として「わかる」を用いた質問が頻繁に見られ、それにより「知識と経験がある者」と「ない者」という境界が顕在化し、「熟練者」と「周辺の参加者」という成員カテゴリーが形成されていた。就労現場において作業手順の説明は日常的に行われることだと思われるが、「わかる」といった明らかに相手の知識や理解を問うような述語が用いられているのが特徴的だった。Dの実践共同体への十全的参加が進んでいく過程においては「ほとんど同僚（near-peers）」といったカテゴリーも出現した。それは、やり取りの中でXがDに意見を求めたことや、Dの発話を後押しするために行われた日本語の誤用に対する修正によって形成されていた。次に課題2に関しては、まさにその「わかる」という質問に対する応答をDがずらしていくことによって、カテゴリーを変容させていくやり取りが見られた。

技能実習生は、最短で1年、最長で5年という限られた期間日本に滞在する期限付労働移民である<sup>(4)</sup>。確かに、技能実習生の来日目的は日本語の習得だけではないし、技能実習生に日本語学習を強要することはできない。限られた期間ただ働き、財産を貯え、帰国することを選択する人もいる。しかし、技能実習生Dは、日本語を用いて周囲の人々と豊かな関係構築を実現していた。期限付き労働者である技能実習生でも、日本語を媒介として共同体の中で周囲の人々との関係を構築し、日本語を使って共同体への十全的参加を果たすことは可能なのである。

最後に今後の課題であるが、本研究の結果はU株式会社の事例のみを分析した結果であり、今後も事例を収集していくことが必要である。さらに技能実習生だけではなく、外国人就労者が働く現場でも同様のカテゴリー化実践は見られるかもしれない。冒頭でも述べた通り、外国人労働者をただの労働力として見るのではなく、日本での滞在、就労経験を通じて成長する一人の人間として受け入れるという視点から日本語教育の在り方を考えるために、就労現場の実態の調査は引き続き行う必要がある。それを今後の課題としたい。

表1 文字化の方法

い	上昇イントネーション	:	長くのばされた音
><	速く発話された箇所	[]	発話の重なり

(x)	x 秒の休止	。	まとまった発話の終了
,	短い休止	(***)	聞き取り不能な発話
h	呼気音	=	前のターンから間を置かずに発話された箇所

## 注

- (1) 厚生労働省『外国人雇用状況』の届け出状況まとめ（令和2年10月末現在）  
[https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_16279.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_16279.html)（2021.07.13 閲覧）
- (2) 実習予定期間は3年だったが、コロナ禍の影響により帰国できなくなっていた。
- (3) 技能実習は最長5年であるが、その後特定技能への在留資格変更は可能である。しかし、いずれにしろ現時点では期限付き労働移民である。

## 参考文献

- (1) 岩田夏穂（2005）「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化－非対称的参加から対照的参加へ－」『世界の日本語教育』15, 国際交流基金, pp.135-151
- (2) 大関由貴・奥村匡子・神吉宇一（2014）「外国人介護人材に関する日本語教育研究の現状と課題－経済連携協定による来日者を対象とした研究を中心に－」『国際経営フォーラム』vol.25, 神奈川大学国際経営研究所, pp.239-280
- (3) 串田秀也・好井裕明編（2010）『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』, 世界思想社
- (4) サーサス, G.著, 前田泰樹訳（2000）「行為における組織を研究すること－成員カテゴリー化と相互行為分析」『文化と社会 2号』, マルジェ社, pp.37-73 (Psathas, G. (1999). *Studying the Organization in Action: Membership Categorization and Interaction Analysis. Human Studies*, vol.22, No.2/4, Spinger, pp.139-162)
- (5) 杉原由美（2010）『日本語学習のメソドロジー 言語的共生化の過程分析』勁草書房
- (6) 高木智世・細田由利・森田笑（2016）『会話分析の基礎』ひつじ書房
- (7) ネウストプニー, J.V.（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店
- (8) 一二三朋子（2002）『接触場面における共生学習の可能性－意識面と発話内容からの考察－』風間書房
- (9) 真嶋潤子（2021）「第1章 技能実習生への日本語教育」真嶋潤子編『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会, pp 3 - 27
- (10) 道上史絵（2020）「ベトナム人技能実習生の日本選択の背景にあるものと日本語に対する意識」『日本語・日本文化研究』第30号, 大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻, pp.121-132
- (11) レイヴ, J., ウェンガー, E 著, 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 (Leave, J. & Wenger. E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- (12) Sacks, H. (1972). An Initial Investigation of the Useability of Conversational Data for Doing Sociology. In David. N. Sudnow (ed.) *Studies in Social Interaction*, New York: Free Press, pp.31-74.

## 講義のポイントを逃さないためのディスコースマーカ―

―日米講義比較の観点から―

東條加寿子 (大阪経済法科大学)

### 1. 問題の所在

留学生の積極的誘致や日本人学生のグローバル人材育成を目指して大学のグローバル化が加速する中、大学の講義は新しい局面にある。多様な言語・文化背景を持つ受講生に対して、講義担当教員は日本語だけではなく場合によっては英語でも講義を行わなければならない。受講生の母言語背景と講義言語との組み合わせによって講義のあり方の問題はこれまでになく複雑になってきている(俵山, 2013; Kunioshi, et al., 2019)。それは、講義構成や教授者の聞き手に対する問いかけや断言スタンスの解釈が自文化に基づく期待や予測に大きく依存していると考えられるからである。ここに講義比較分析の観点が生まれる。

大学講義についてはこれまでに様々な角度から留学生の講義理解に資する分析が試みられている(河内, 2008; 三宅, 福島, 2013; 俵山, 2013; 石黒, 2014; 石黒, 2015)。本稿では理工系講義を事例として、留学生にとって講義のポイントを押さえる手がかりとなるディスコースマーカ―に注目して講義分析を試みた。講義のポイントを逃さないためのディスコースマーカ―が明示的に講義中に分布していても、留学生にとってそれを的確に捉えることは容易ではない。どのような要因が困難をもたらしているのか、日米講義比較の観点から考察した。

### 2. 研究の方法

#### 2-1. 日英理工系講義コーパス OnCAL

グローバル化する高等教育における講義の課題を明らかにし、非母語で講義を行ったり講義を理解したりする教育活動を支援するリソースとして、本研究チームは理工系講義コーパス OnCAL (Online Corpus of Academic Lectures: <http://www.oncal.sci.waseda.ac.jp>) を構築した。OnCAL はアメリカの大学で実施された理工系英語講義(412 講義)と日本の大学で実施された理工系日本語講義(116 講義)を実装している。英語講義コーパスは公開済みで日本語講義コーパスは公開準備中である。これらを活用して、例えば、英語で講義をしなければならぬ専門教員は講義の組み立てや論点を明確にする英語表現を抽出して講義準備に役立てることができる。また、日本語で講義を理解しなければならぬ留学生は、日本語講義で多用される表現を学び、講義理解に備えることができる。

OnCAL はまた、日米の講義の違いを明らかにする分析ツールとして有用であり、これまでに本研究チームは様々な観点からの分析を試みた。人称代名詞の分析では、you, we, I といった人称代名詞が言語構造的に組み込まれている英語の講義は、結果として聞き手である受講生を意識したディスコースを実現できるのに対して、人称代名詞の省略を許容する日本語の講義は結果的に権威的かつ一方的な講義ディスコースになる(Kunioshi, et al., 2019)。

本稿では OnCAL を活用して頻出するディスコースマーカ―を抽出し、日米講義を比較しながら、日本語のディスコースマーカ―の特徴の特定を試みた。分析対象とした日米の講義は以下のとおりである。

表 1 講義コーパス OnCAL

	日本語講義	英語講義
講義数	116	412
講義時間	158 時間	395 時間
語数	673,165	3,455,942

## 2-2. 講義のポイントを示すディスコースマーカ―の抽出

日本語講義コーパスに表れる語を出現頻度順に抽出すると、「の」「て」「に」「は」「が」「で」「を」「と」「です」「いう」がトップ 10 を占めたが、これらの助詞、終助詞に交じって 13 位に「こと」が、30 位に「わけ」がランクインしている。「こと」と「わけ」を含む表現が講義の中で多用されていることは、コーパス構築のための講義書起こし作業過程で顕著な現象として捉えていたが、出現頻度分析を根拠として、「こと」「わけ」を含む表現が講義のポイントを示すディスコースマーカ―としての役割を担っていると仮定した。

次に、日米講義比較の観点から、「こと」「わけ」に対応する英語語彙について検討した。大学で用いられる言語を分析する議論の中で Biber (2006) は、thing と point が情報をひとくくりにする“informational packaging”として講義で重要な役割を果たしていることを指摘している。そしてさらに Biber は、ディスコースオーガナイザーとしての thing は講義で説明される情報のポイントを明確にする働きをし、話し手である教授者の評価・判断を伴いながらトピックを導入する機能をもつマーカ―であるとしている。これらのことから「こと」「わけ」に対応するものとして thing と point を捉えることは妥当であるとして、それらを含む日英の表現について比較を試みることにした。表 2 は日本語講義における「こと」「わけ」及び英語講義における thing, point の講義 60 分当たりの出現頻度を示している。thing, point の出現頻度は「こと」「わけ」より下回るものの、講義 60 分あたりの出現頻度は顕著であると言える。

表 2 「こと」「わけ」 ”thing” ”point” 出現頻度比較

出現頻度順位	講義あたり出現頻度 (60 分)	語
13	60.8	こと
30	23.3	わけ
82	18.1	thing
91	16.4	point

## 3. 結果と考察

表3はOnCALのコンコーダンスを活用し「こと」「わけ」を伴う語群を3語で抽出した結果である。ここで「こと」と「わけ」に共通して高頻度で終助詞「ね」を伴った表現が出現していることがわかった。また、「けれども」と共起した表現が「わけ」について顕著であることが分かった。

次に英語講義について、thingとpointを伴う語群を4語で抽出しその結果を表4に示した。特に特徴的である現象として、thingはfirstを伴って使用されることが明らかになった。

表3 「こと」「わけ」の共起表現(3語)

出現頻度	3語表現	出現頻度	3語表現
383	わけです ね	564	こと ですね
129	わけです。だから	447	こと になり
110	わけです けれども	399	こと になる
95	わけです。これ	179	こと が でき
73	わけ なんて	175	こと が できる
69	わけ だ から	173	こと になっ
64	わけです。それ	167	こと が 分かり

表4 thing, pointの頻出表現

出現頻度	3語表現	出現頻度	3語表現
352	and things like that	91	but the point is
141	one of the things	50	the point is that
80	the first thing you	23	so the point is
70	so the first thing	19	the point is you
62	the first thing I	19	you have a point
50	thing I want to	18	I have a point
46	the first thing that	15	this is the point

さらに、これらの表現の出現箇所について現象分析をしたところ、以下に示す例にみられるように、日本語講義では内容を締めくくる形でこれらのディスコースマーカ表現が使用される場合が多いのに対して、英語講義ではこれから説明する講義内容を予告提示する冒頭部分で多く出現していることがわかった。

「こと」「わけ」出現例

例1: さっき作った準同型、ここで準同型を作りましたが、この群の位数とこの右辺の群の位数は等しいということが分かったわけです。でもこれは単射準同型ですから全射になるしかないということでファイは同型ということになってこれで推進定理の証明が終わりました。

例2: それはミステリーの一つでして…犬とか猫がなんで自分たちが存在していて宇宙はどうなっているかとか

そういうふうにはなりませんし、サル、チンパンジーでもそうはなりませんのでこの人間だけがなぜ人間が存在しているのかかそういったものを理解するに至ったわけです。物理の法則はシンプルでしかも普遍的です。

thing, point 使用例

例3: So the first thing we're going to do is we're going to create all the individual radio buttons.

例4: As you are looking at this Lewis dot structure, one of the things you should do is to see if the number of electrons that I am including in my drawing is, in fact, the correct number of valence electrons for this system.

日本語の文末表現としての「わけだ」について横田（2001）は、話者の態度を表す3つの用法があると指摘している。横田によれば、第一の用法は話者が「論理の筋道を経た帰結であることを主張」し「その帰結に納得する態度を表す」もの、第二の用法は「ある事柄を別の角度・観点からみたり、解釈したり、まとめたりしている態度を表すもの」、そして第三の用法は主に話し言葉の中で「話者の意識下ではそれなりの必然性のある事柄だと主張したい気持ちが働いている態度をあらわすもの」である。そして「わけだ」を使った説明は、「単なる説明よりも話者の論理展開の構造に聞き手を引き込む作用」があるとしている（2001:61）。この解釈は、日本語講義コーパスから抽出した「わけです」が講義の中で一つの論理の帰結を示し、教授者の主張や判断を示すディスコースマーカであることの証左となる。

注目に値するのは「ね」や「けれども」を伴う現象である。「わけですね」や「わけですけれども」と表現されることで、どのような意味合いの変化が生じるのであろうか。終助詞「ね」の機能には、会話促進、注意喚起、発話緩和、発話内容確認、発話埋め合わせの5つの機能があることが提案されており（宇佐美, 1997）、講義の場合に当てはめると、話し手（教授者）と聞き手（受講生）の関係性から、話し手が聞き手を自分の話題に引き込むために協調し注意を喚起する注意喚起と、話し手の判断が聞き手に共有されているかどうかを確認する発話内容確認の機能が最も強いと考えられる。曖昧性が残るのは発話緩和としての「ね」の機能である。前述の「わけだ」の機能について横田（2001）は、話し手は「わけだ」をつけることによって話し手の態度を聞き手に検討させる機能もあるとしているが、「ね」が付加されることによって聞き手が話し手は断言を避け柔軟な態度を示していると解釈した場合には、重要なポイントを捉え損なうことにもなりかねない。

次に、「けれども」には前置き用法、逆説用法、挿入用法、文末用法及び提題用法があるとされ、講義については予告的に重要な情報に注意を促す前置き用法や講義の構造化を図りやすくする提題用法が多用されるといわれている（石黒, 2014）。しかし、非母語話者にとって「けれども」は逆説用法としての印象が強いため、このことがポイントを確認するためのディスコースマーカの機能を失わせてしまう可能性がある。

#### 4. 結論

本稿では日米の理工系講義コーパス OnCAL 構築の過程で、「わけですけれども」や「ことですね」といった表現が日本語講義に頻出する経験的知見を起点に、それらが講義のポイントを明示する機能を果たす講義特有の表現であることを指摘した。そして、日本語講義

と英語講義の比較の観点から、講義のポイントを示すディスコースマーカ―が高頻度で分布していても、留学生がそれらから正しい意味合いを捉えることは容易ではないことを示した。その要因として第一に、これらのディスコースマーカ―が英語ではポイントの予告として説明に先立って出現するのに対して、日本語ではポイントを締めくくるために出現し、論理展開の違いを反映していること、第二に、日本語ではポイントを示すディスコースマーカ―が曖昧機能をもつ「ね」や逆説機能をもつ「けれども」と高頻度で共起して用いられる現象があげられる。背景として講義構成や教授者の受講生に対する問いかけや断言スタンスには文化差があり、講義の聞き手である留学生の解釈は自文化に基づく期待や予測に依存していることが考えられる。留学生の日本語講義理解については、言語的要因と同時に教育文化的要因の影響力にも留意が必要である。

#### 注

本研究は科学研究補助金 基盤研究 (B)「グローバル化する理工系高等教育における英語を介した講義と教授文化の関連性の解明」課題番号 19H01741 (研究代表者・東條加寿子, 研究分担者・国吉ニルソン (早稲田大学), 野口ジュディ (神戸学院大学)) の研究成果の一部です。

#### 参考文献

- (1) 石黒圭 (2014) 「講義の談話における『が』『けれども』の用法」『一橋大学国際教育センター紀要』第5号, pp. 3-15
- (2) 石黒圭 (2015) 「大学講義の文末表現の機能—引用助詞『と』で終わる文を例に—」『一橋大学国際教育センター紀要』第6号, pp. 17-29
- (3) 宇佐美 (1997) 『『ね』のコミュニケーション機能とディスコース・ポライトネス』, 現代日本語研究会 (編) 『女性のことば・職場編』, pp. 241-268, 東京: ひつじ書房
- (4) 河内彩香 (2008) 「講義と雑談の談話における提題表現の比較」『早稲田日本語研究』17巻, pp. 47-58
- (5) 俵山雄司 (2013) 「講義における専門用語の説明に対する日本語学習者の評価—分かりやすい説明の方法を探るために—」『専門日本語教育研究』15巻, pp. 27-34
- (6) 中村渉 (2006) 「日本語の助詞『ね』の機能と語用論的曖昧性」『語用論研究』8号, pp. 15-32
- (7) 三宅若菜, 福島智子 (2013) 「接続詞に注目した大学講義理解の試み: 専門科目の講義をもとに」『桜美林言語教育論叢』9, pp. 131-141
- (8) 横田淳子 (2001) 「文末表現『わけだ』の意味と用法」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』27号, pp. 49-64
- (9) Biber, D. (2006) *University Language: A corpus-based study of spoken and written registers*, Amsterdam: John Benjamins.
- (10) Kunioshi, N., Noguchi, J. & Tojo, K. (2019) Evidence of cultural differences between American and Japanese mainstream science and engineering contexts from analysis of classroom discourse. *European Journal of Engineering Education* 44 (4), pp. 535-544

## 日本企業で働く外国籍社員が必要とする日本語

—IT 技術者を対象としたパイロット調査から—

鈴木綾乃（横浜市立大学）

### 1. はじめに

近年、日本企業で働く外国籍社員が増加しており、こうした社員を対象とするビジネス日本語はニーズが高まっている。こうしたニーズに応えるためには、日本企業で働く外国籍社員が業務を行う上でどのような日本語が必要で、その必要な日本語をどのように身につけていくのか明らかにする必要があるが、こうした研究はあまり行われていない。そこで本研究では、日本の IT 企業で働く入社 1～4 年目の外国籍社員を対象に、ビジネス日本語力の自己評価と、日本語が必要な場面に関するパイロット調査を行った。

### 2. 先行研究

これまでのビジネス日本語に関わる研究では、日本企業の企業文化や海外との違いや、日本企業におけるコミュニケーションでどのような問題があるかについて焦点が当てられてきた（近藤 2007 など）。またビジネス日本語能力については、測定指標の開発（葦原 2014）や、BJT レベルと日本語でできることに関する量的・横断的調査（日本語教育学会 2018）が行われている。しかしこれまでに外国籍社員に焦点を当てた研究は非常に少なく、特に、業務においてどのような場面で、どのような日本語が必要なのか、その必要な日本語をどのように身につけていくのかを分析した研究は、管見の限り見られない。

### 3. 研究設問

本研究では、日本企業で働く外国籍の IT 技術者を対象に、次の 2 点を明らかにする。

- (1) IT 技術者は、どのようなビジネス日本語力を、どの程度持っているとして自己評価しているか。
- (2) IT 技術者は、働く上で、どのような場面で日本語を必要としているのか。(1) の自己評価とどのように関連しているか。

### 4. 調査

#### 4-1 調査 1

調査 1 では、日本国内の IT 企業に勤務する外国籍社員 13 名（日本語レベル中級～中上級）を対象に、BJ-Cds を用いたビジネス日本語力に関する自己評価アンケートと、それについてのインタビューを行った。調査協力者は、入社 1 年目～4 年目の外国籍社員（ウクライナ 5、ベトナム 3、韓国 2、中国 1、インド 1、インドネシア 1）で、いずれも技術者（エンジニア）として採用されている。

BJ-Cds の自己評価アンケートは、BJ-Cds 全 51 項目について、5 件法（1 ほとんどでき

ない（0%）2あまりできない（20～30%できる）、3ある程度できる（50%できる）、4だいたいできる（70～80%できる）、5問題なくできる（100%できる）で行った。日本語版と各国語版のBJ-Cdsについて、Googleフォームで回答フォームを作成し、日本語版と協力者の母語版をメールで配布、どちらか1つに回答をお願いした。そして、この回答についてのフォローアップインタビューを30～1時間、オンラインにて行った。インタビューはすべて日本語で行い、録画資料を文字化したあと、分析を行った。

分析の結果、自己評価で平均4以上（70%以上できる）とされたのは、【読む12】【聴く1】【聴く4】の3項目であった（表1）。この3項目は、情報を収集し、上司や同僚からの指示を受けるという、エンジニアとして仕事を行う上で必須のものであると思われる。ただしインタビューでは、「設計書とか読むときはパソコンで、Google翻訳を使って漢字の読み方や意味を調べられるから（日本語でできなくても）問題ない。」のように、翻訳ツールを使用しているという回答が複数見られた。つまり、日本語のみで行うことができるかどうかという能力の自己評価と、日本語でできないと困るかどうかというのは必ずしも一致しないと考えられる。

表1 BJ-Cds 自己評価アンケート 平均「4」以上の項目

Cds 記述文	MD	SD
【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。	4.38	0.87
【聴く1】上司から出された自分の担当業務に関する指示が理解できる。	4.31	0.63
【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。	4.31	0.48

次に、自己評価で「できない」とされた、下位5項目を表2に示す。

表2 BJ-Cds 自己評価アンケート 平均下位5項目

Cds 記述文	MD	SD
【書く27b】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調べて、リストにし、それを使って、宣伝のための文書を書くことができる。	2.69	0.85
【聴いて話す31b】上司の話に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。	2.69	0.63
【聴いて話す29】営業などの業務で社外の会社を訪問したときや、社外の会議で集めた情報をまとめて、社内の人に報告することができる。	2.62	0.87
【聴いて話す31c】取引先の人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。	2.54	0.78
【書く27c】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。	2.46	0.88

社外や取引先とのやりとり、Can-do 記述文に「敬語」という語が含まれる項目は、自己評価が低いものが多かった。これについてインタビューでは、「取引先の人と話す機会がなく、できるかどうかわからない」「敬語はほとんど使うことがない」という回答が複数見られ、能力の自己評価と合わせて、現在の業務において求められている能力かどうかを調査する必要性が示唆された。そこで、調査2として、業務で日本語が必要かどうかをアンケートで尋ねることにした。

#### 4-1 調査2

調査2では、BJ-Cdsを元に43項目から成る「業務リスト」を作成し、その業務を日本語で行うか・日本語以外の言語で行うか・その業務自体を全く行わないかを、アンケートで尋ねた。回答方法は43項目の業務リストについて「1日本語は全然必要ない（英語やほかの言語を使う）」「2ときどき日本語が必要だが、英語やほかの言語を使うことが多い」「3日本語が必要だが、ときどき英語やほかの言語も使う」「4日本語が必要で、英語やほかの言語は使わない」「5このことを、仕事でする機会がない」から選択する形とした。アンケートは日本語版と英語版を作成し、どちらか1つへの回答を調査1の協力者全員に依頼し、6名から回答を得ることができた。回答後、この6名には30分程度、オンラインでフォローアップインタビューを行った。インタビューは調査1同様、日本語で行い、文字化した上で分析を行った。

分析は、選択肢5「このことを、仕事でする機会がない」を0点と読み替え、回答の平均と標準偏差を求めた。平均が3以上の場合、その業務を行う際に使用する言語が主に日本語であると判断できる。その上で、対応するBJ-Cdsの、調査1における平均と比較し、日本語の必要度と自己評価について分析した。

表3に、平均値上位10項目の業務と、対応するBJ-Cdsの項目と調査1での平均・標準偏差を示す。これを見ると、主に日本語を用いるのは同僚や上司から指示を受けること、やりとりをすること、業務の報告、そして会議への出席であった。特に全員が「4」をつけた4つの業務から、同僚や上司から指示を受け、やりとりをしながら業務を行い、それを報告するという場面で日本語のみを使用しているとわかる。調査1で自己評価が高かった【聴く1】【聴く4】も、上司や先輩とのやりとりに関わる項目だったことから、上司や先輩から指示を受ける、業務についてのやりとりをする、業務の報告を書く場面で日本語が必要で、能力の自己評価も比較的高いと考えられる。

一方必要度が高く自己評価が低かったのは、業務「上司の話を聞いて、疑問点や問題点があればそれを伝える」と【聴いて話す31b】であった。BJ-Cdsの【聴いて話す31b】については、記述文に「敬語」という言葉が含まれるため、自己評価が低いと推測される。ただし、調査1のインタビューでは「社内で敬語を使うことはあまりない」という回答もあり、上司とのやりとりであっても、必ずしも敬語は求められていないと考えられる。

表3 主に日本語で行う業務（平均上位10項目）と Cds 自己評価

調査 2 (n=6)			調査 1 (n=13)		
業務	MD	SD	Cds 記述文	MD	SD
同僚や上司に、チャットやメールで短く依頼したり報告したりする。	4.00	0.00	【書く 25】同僚や上司に業務を依頼したり、業務の内容を伝えたりしたいときに、あまり時間をかけないで、さっとメールやメモを書くことができる。	3.85	0.69
社内でも出された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を読む。	4.00	0.00	【読む 14】社内でも出されたお知らせや、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。	3.54	0.88
上司や先輩に、業務の報告書を書く。	4.00	0.00	【書く 26】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。	3.38	0.87
上司の話聞いて、疑問点や問題点があればそれを伝える。	4.00	0.00	【聴いて話す 31b】上司の話に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。	2.69	0.63
会議や打ち合わせに出て、報告や議論を聞く。	3.83	0.41	【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。	3.77	0.73
			【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。	3.77	0.83
会議や打ち合わせで、自分の意見や疑問点を言う。	3.83	0.41	【聴いて話す 30】会議や打合せで議論の内容を理解して、自分の意見や疑問点を言うことができる。	3.23	0.93
自分の担当業務について、上司から指示を受ける。	3.67	0.52	【聴く 1】上司から出された自分の担当業務に関する指示が理解できる。	4.31	0.63
自分の担当分野に関して、上司や先輩からアドバイスやコメントをもらう。	3.67	0.52	【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。	4.31	0.48
上司や先輩に口頭で依頼をする。	3.67	0.52	【話す 22】敬語に注意しながら上司や先輩に依頼ができる。	3.54	0.66
上司に、専門的で複雑な内容について報告したり、相手の質問に答えたりする。	3.67	0.52	【話す 23b】相手が上司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。	3.38	0.77
社内で同僚同士が話している会話を聞く。	3.50	0.55	【聴く 2】社内で同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。	3.62	0.77

一方、調査1で最も「できる」と自己評価された【読む12】について、対応する業務

「自分の仕事に必要な情報をインターネットで検索する。」は平均 2.67 (標準偏差 0.82) と、日本語以外の言語を使用するほうが多いという結果であった。これについてインタビューでは、協力者の専門である IT の技術に関わることについては日本語で情報が少なく、英語で調べることのほうが多いと 6 名全員が述べていた。このことから、ある行動を日本語でできるかどうかと、業務で必要かどうかは異なる場合があると言える。

次に、43 項目の業務リストのうち、標準偏差が高い 5 項目、すなわち協力者間で日本語の必要度に差があるものを表 4 に示す。

表 4 標準偏差が高い業務と Cds 自己評価

調査 2 (n=6)			調査 1 (n=13)		
業務	MD	SD	Cds 記述文	MD	SD
苦情や問い合わせのメールなどに、ていねいな返事を書く。	2.00	2.19	【読んで書く 37】 苦情や問い合わせのメールや文書が来たときに、相手の気持ちを考えながら、丁寧な返事を書くことができる。	3.31	0.75
初めて話す相手に、専門的で複雑な内容について報告したり、相手の質問に答えたりする。	2.00	2.19	【話す 23d】 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	0.64
電話で話した内容の要点をまとめて、内容を相手に確認する。	1.33	2.07	【聴いて話す 32】 電話で話した内容の要点をまとめ、相手に確認することができる。	3.31	0.95
取引先の人と話す。	2.67	2.07	【聴いて話す 31c】 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。	2.54	0.78
			【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。	3.85	0.9
			【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。	3.62	0.96
			【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。	3.15	1.07
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。	1.83	2.04	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。	3.23	0.93

これら5項目は、「4」または「3」（主に日本語でその業務を行う）か、またはその業務を行わない、という回答であった。なぜこのように、人によって必要度に差があるのか。それは、協力者が従事する職務と関係が深い。たとえば協力者の1人は、日本人のお客様（BJ-Cds 記述文における「取引先の人」）から要望を聞き取り、それを母国のエンジニアに伝えて開発を依頼するブリッジ人材であった。そのため、この協力者は、お客様と話したり、問い合わせのメールなどにていねいな返事を書いたりする必要があるとのことだった。一方、開発を行う技術者でも、クライアント先に常駐しそこで他の会社の人とチームで作業をする技術者と、自社に留まり開発を行う技術者がおり、前者の場合は取引先の人と話したり、初めて話す相手に複雑な内容について報告したりする必要があるが、後者の場合はこういった業務は全く行っていない。以上のことから、どのような日本語を必要としているかは、その外国籍社員の職務と関係が深く、その観点としては、誰と、誰を相手に、どのような場で仕事をしているのかといったものが挙げられる。

## 5. おわりに

以上2つの調査結果から、IT技術者は共通して、上司や同僚から指示を受け、やりとりをしながら業務を行い、それを報告する場面で日本語を必要としており、これらの業務に対応するBJ-Cdsの項目は比較的「できる」と自己評価されていた。これに対し取引先とのやりとりや敬語使用については、職務内容によって必要性が異なることが示唆された。今後は外国籍社員が誰と、誰を相手に、どのような場で仕事をしており、そこでどのような日本語が必要なのか、さらに詳細な調査が求められる。

なお今回の調査は、葦原（2014）に基づいたものであったため、IT技術者特有の日本語については調査できなかった。しかし今回行ったインタビューにおいて、日本語で仕事をする際に困ることとして、多くの協力者が「ITの専門用語がわからないこと」を挙げていた。これについて鈴木・浅海（2021）では、IT技術者が読む・書く文書に見られるいくつかの特徴的な表現を明らかにした。今後はこうした分析も並行して行い、IT技術者に特に求められる日本語と、日本で働く外国人がどのような仕事を行う場合でも共通して必要となる日本語、双方について明らかにしていきたい。

## 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) 近藤彩（2007）『日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究』ひつじ書房
- (3) 鈴木綾乃・浅海一郎（2021）「IT技術者が読む・書く文書に現れる日本語—ITコーパスに基づいた調査報告—」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 28, No. 1, pp. 108-109.
- (4) 日本語教育学会（2018）『BJT ビジネス日本語能力テストに関する Can-do statements 調査研究事業 報告書』[https://www.kanken.or.jp/bjt/survey\\_reports/data/survey\\_reports\\_2018.pdf](https://www.kanken.or.jp/bjt/survey_reports/data/survey_reports_2018.pdf)（2021年9月28日閲覧）

## 留学生による外国にルーツを持つ児童・生徒オンライン学習支援

—持続可能な支援をめざして—

古川 智樹 (関西大学)

### 1. はじめに

日本語指導が必要な、外国にルーツを持つ児童・生徒（以下外国人児童生徒）は年々増加しており、文部科学省(2020)によると、全国で5万人にのぼり、この10年で約1.5倍に増加しているという。また、外国人児童生徒の現状として、文部科学省(2020)では、外国人児童生徒の①国籍の多様化、②集住・散在化を挙げている。①については支援の際に多言語が必要になること、そして、②については必要な支援が広範囲に渡ることを意味する。そのような現状に対し、日本国政府は「特別の教育課程」の編成・実施、日本語指導補助者・母語支援員の派遣等の各種事業による取組支援を行っており、一定の成果を上げていると思われるが、上記2点に加え、日本語指導・支援員の成り手不足、コロナ禍による非対面支援の推奨等、多くの課題も散見される。

上記課題の解決方法としては、文部科学省(2020)においても挙げられているように、「ICTを活用した教育・支援」が考えられるが、現状ではオンライン学習教材、動画コンテンツの提供及び活用にとどまっており、直接的な支援、つまり、同期型オンライン学習支援はほとんど行われておらず、実践報告として高橋（2021）がみられる程度である。

そこで、本取組では上記課題を解決するため、行政機関（大阪府教育庁）と執筆者所属大学が連携し、府下の中学校の協力のもと、留学生によるオンライン学習支援体制の構築を目的とし、その実施可能性を探る実証実験を行った。

### 2. 学習支援実施概要

#### 2-1. 学習支援者及び対象者

学習支援者は関西圏大学に在籍する留学生2名であった。支援者Aは商学部4年生で母語は中国語であるが、幼いころ韓国で生活をした経験があり、韓国語に関してもネイティブレベルである。また英語に関してもTOEIC700点台を取得しており、3か国語が話せるマルチリンガルの支援者である。次に、支援者Bは大学院修士課程に在籍する1年生で母語は中国語である。またTOEIC900点台を取得しており、英語に関しても上級レベル話者である。被支援者は、大阪府下の中学校に在籍する3年生で両親が中国籍であり、中国にルーツを持つ外国人生徒である。幼いころより日本に来日しているため、DLAではステージ5（6段階評価）との判定を受けており、日本語でのやりとりにはほとんど支障はないレベルであった。

#### 2-2. 学習支援実施方法

本学習支援はオンラインによって実施した。大阪府下の中学校にパソコン、スピーカー、

web カメラ, wifi ルーターを貸し出し, 支援者と被支援者を zoom にて繋いだ。また, 支援側はパソコンとタブレット PC, タッチペンを用意し, 画面共有を行った資料にパソコン上で書き込みをし, 支援者の発話と文字あるいは図の書き込みで, より対面による支援環境に近い環境を整えた (図 1)。

支援の手順としては, まず筆者と上記中学校在籍の日本語指導加配教員 (以下日本語指導教員) とで実施日時を調整し, その後, 留学生及び外国人生徒に連絡をし, 日時を確定させた。当日は筆者と日本語指導教員ともに学習支援の場に立ち合い, 何か機器の障害など学習支援の際の不測の事態に備えるため, 傍に待機していた。学習支援終了後は当日の支援担当留学生が google classroom (LMS) に当日の支援内容を報告し, 実際の学習支援資料のアップロードを行った。LMS を用いた理由としては支援当日の内容の記録と本支援に関わる全ての関係者が支援内容を共有するためである。

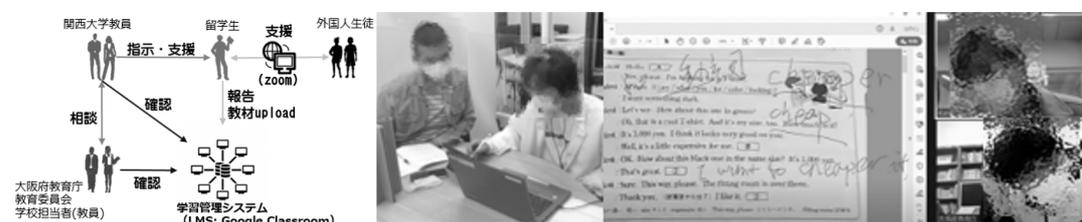


図 1 学習支援体制と学習支援の様子

### 2-3. 学習支援実施日及び実施内容

以下の表 2 は本学習支援の実施日時と支援内容をまとめたものである。支援期間は 2020 年 10 月 13 日から開始し, 公立高等学校入試が始まる前の 2021 年 2 月末までとし, 合計 11 回行った。支援時間は中学校の授業が 15 時 30 分に終わるため, 準備時間を考慮して 16 時開始とし, 中学校の最終下校時刻である 17 時までとした。支援内容は, 被支援者の希望内容としたが, 主に数学と英語で学内試験や入試対策の内容であった。使用言語は主に日本語で, 被支援者の母語維持支援のため一部中国語も用いて行った。そして, 全支援期間終了後, 本実証実験の結果検証のため, 関係者 (学習支援者, 被支援者, 日本語指導教員) に半構造化インタビュー調査を実施した。インタビュー録音データは全て文字化し, 発話内容のカテゴリ化を行った。

表 1 学習支援実施日時と支援内容

回	月日	実施内容	回	月日	実施内容
0	10/8	顔合わせ・接続テスト	6	12/15	英語 (短文読解)
1	10/13	英語練習問題	7	1/12	英語 (短文読解・過去分詞)
2	11/12	英語入試問題解説	8	1/21	英語 (短文読解・受身)
3	11/24	数学 (方程式・座標応用問題)	9	1/25	数学 (方程式・座標応用問題)
4	12/1	数学 (方程式・座標応用問題)	10	2/2	数学 (方程式・座標応用問題)
5	12/11	数学 (座標)・英語 (短文読解)	11	2/24	英語 (短文読解)

### 3. 結果：インタビュー調査結果から見てきた成果と課題

#### 3-1. 実証実験から得られた成果

##### ①オンラインによる学習支援

本支援の結果、zoom によるオンライン学習支援は概ね問題なく実施することができた。インタビュー結果からも開始時は実際にできるかどうか懐疑的な見方があったものの、音声、画質ともにコミュニケーションは問題なく取れ、支援内容も画面キャプチャによって共有し、タッチペンを用いることで画面に書き込みをすることで対面に近い形でできていたことがわかる。また、「もっと雑談／プライベートな話がしたかった」と言っていることから、オンラインでの支援であったとしても継続的な支援に不可欠な心理的距離が縮まらないといったことはなく（支援者と被支援者が同じルーツを持つ者であることも考慮に入れる必要はあるが）、対面での支援と変わらない支援ができていたと思われる。

表2 インタビュー時の発話（意見・コメント）

<p>【被支援者（中学校生徒）】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・最初はまずすごいまあ貴重だと思って、ありがたい気持ちがありましたね。</li><li>・楽しかったですし、隣に先生もいたので雑談しようかなと思ったけどしにくかった。今思えば<u>もっと話せばよかった</u>かなと思っています。</li><li>・やっぱり<u>同じ国籍という関係もあったので打ち解けやすかった</u>かな。</li><li>・教え方もうまかった。<u>教える分には全然大丈夫かなと思います。</u></li><li>・音はスピーカー使ってたのでよく聞こえていました。画質はちょっとたまに書いてもらってる時に見にくいと思う時はあったけど、<u>コミュニケーションする分には問題なかった</u>ですね。</li></ul>
<p>【支援者（外国人留学生）】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・最初はできるのかなと思ってましたけど、<u>思ったよりも違和感ないな</u>と思って。画質の問題で画面キャプチャがうまくいかないときがあったけど、それも慣れれば、<u>意外といけるなという手応えはあります。</u></li><li>・（被支援者名）君、日本語できるんであまり支援って感じじゃなかったんですけど、<u>楽しかったですね。</u>もうちょっとプライベートな話とかしたかった。時間が短かったですね。先生もいたし。</li></ul>

##### ②学習支援体制の確立

次に成果として挙げられるのは学習支援体制の確立である。本実証実験では、大阪府教育庁、市教育委員会、府下の中学校、筆者及び留学生が協働的に取り組み、支援体制を確立させた。様々な課題は残るものの、上記機関が連携し、2020年10月から2021年2月までの間、学習支援を行えたことは事実である。

実際の取組に関しても、zoom を使った学習支援、LMS による支援内容の共有、コーディネータによる日程調整等、各々が役割を果たし、これまで日本全国でも数少ないオンライン学習支援が実現できたことは大きな成果であると考えている。

表3 インタビュー時の発話（意見・コメント）

<p>【被支援者（中学校生徒）】</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・（日本語指導教員名）先生みたいな先生を今すぐ<u>全部の学校に配置するのって無理</u>じゃないですか。だから今回の<u>遠距離</u>っていうのはいいかなと思っていて、<u>今回やってもわあすごい時代やな</u>と思っていたんで、とてもいいと思います。オンラインで教えたりするのは。</li></ul>
--

【支援者（外国人留学生）】

- ・個人的に直接（被支援者名）君と日程調整させてもらえたら早いなと思いましたがまあそれは先生たちも関わっているし、仕方がないかなと。何かあったときに先生たちがそばにいるというのは安心でした。
- ・google classroom は毎回書いて今回あまり活用できませんでしたが、支援内容とか事前にアップしてくれば良かったかなと思いますね。

3-2. 実証実験から得られた今後の課題

①コーディネータを介した学習支援の日程及び時間調整

まず、本実証実験から得られた課題としては、コーディネータを介した学習支援の日程及び時間調整である。今回の実証実験ではコーディネータ（大学側教員と中学校側日本語指導教員）の行き違いによる延期が2回、被支援者の都合が悪くなりキャンセルとなった回が5回あった。日本語指導教員へのインタビューでも「一日学校にいても会う時間を作って所属の学年も違うので」と日時調整の難しさを指摘している。一方で、この課題に関する解決案も提示しており、支援者側の空いている日時を LMS のカレンダー等で登録し、その情報を見て被支援者側が予約をするという予約プラットフォームのようなものがあればコーディネータの負担が軽減すると述べている。しかしながら、曜日、日時を固定しない予約プラットフォームを実現するためには、支援者側も一定程度空き時間を複数用意する必要があり、留学生がそのように柔軟に対応できるかが、なお課題として残る。

表 4 インタビュー時の発話（意見・コメント）

<p>【日本語指導教員】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スケジュール管理はほんと申し訳なかったなっていうすごく大きな反省があります。自分が彼と話をしないとスケジュールが組めないってやっているとやっぱり…<u>一日学校にいても会う時間を作って所属の学年も違うのでってなると難しくなってくる</u>と思うんですよ。もっと周りの人を使わないといけないかな。</li> <li>・<u>時間の指定がなければもっとうまくいく</u>と思います。毎週何曜日のこの時間って組んでも、家の用事、また何か残って何かしないといけないんでとか（中略）、いろいろあるんで、だから子どもが学校にいる時間、学校から、学校の機材でアクセスするにしても、<u>時間の幅が広ければ、それだけ成功の可能性は高い</u>かなと。<u>予約制の形</u>で例えば 15 時から 17 時で枠があって何語ってあるといい。</li> </ul>
<p>【支援者（外国人留学生）】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今回僕は就職も決まってたし、時間あったので大丈夫でしたけど、これが <u>2年生、3年生とかだったら難しいかも</u>ですね。何回か予定変わったりキャンセルになったりしたじゃないですか？あれが続くと辛いなど。</li> </ul>

②学習支援者（留学生）の学校教育カリキュラムの把握及び専門日本語

次に課題として挙げられるのが、学習支援者（留学生）の学校教育カリキュラムの把握と支援者側の学校教育に関する専門日本語の理解である。まず、学習支援者（留学生）の学校教育カリキュラムの把握に関しては、インタビューを行った3者（日本語指導教員、被支援者、支援者）ともに指摘していた。特に支援者は被支援者がどこまで勉強しているのかわからず、例えば被支援者が英語の問題で単語や文法がわからなかったときに、既習事項であるのか、未習事項であるのかわからず、どのように支援を行えばいいか悩んでいたことをインタビューでは述べている。そのような迷いに関しては、被支援者、日本

語指導教員も同様に感じており、支援者側の学校教育カリキュラム、及び学校教育で教える方法の把握の必要性を指摘している。次に、支援者側の学校教育に関する専門日本語の理解については、支援者である留学生は日本語能力試験 N1 に合格している日本語上級学習者であるが、学校教育における専門用語に関しては知らないことも多い。例えば英語の「関係代名詞」、数学の「二等辺三角形」は、その言葉の概念自体はもちろん理解しているものの、それを日本語で何というかに関しては知らなかった。上記2点の解決方法としては、学校教育で用いられるテキストを用いてカリキュラムの把握に努め、支援者専用の学習教材作成をすること、学校教育の中で用いられる専門日本語の学習(語彙の洗い出し、支援者専用の教材作成含む)を行うことで解決できると思われる。

表5 インタビュー時の発話(意見・コメント)

<p>【日本語指導教員】</p> <p>・指導する側が中学校の生徒を指導するのであれば<b>中学校のカリキュラムを知っている必要がある</b>かなと思います。彼は自分で英語が課題だと思っていて、英語をやっていたと思うんですけど、指導者が英語科の教員じゃないので当然なんです。</p>
<p>【被支援者(中学校生徒)】</p> <p>・まあ難しいと思うんですけど、<b>できたらこの学校、今先生が教えていることと同じ感じで教えてほしい</b>というか、例えば、数学の証明の時に、Sとかアルファベットの使ってたところがわからなくて、それが高校とかになったときに使うって聞いて、あそうなんやって聞いたんですけど。</p>
<p>【支援者(外国人留学生)】</p> <p>・特に英語ですかね。<b>どこまで理解しているのかっていうのがわかりませんでした</b>。何か間違っているときに、この単語がわからないのか、習っていて忘れているのか、で教え方って変わるじゃないですか？<b>日本の学校がどのように教えているのかとか、3年生でどこまで教えているのかはわからないので、難しかったですね</b>。</p>
<p>【支援者(外国人留学生)】</p> <p>・いくつかわからないところがありましたね。覚えているのが英語の「<b>関係代名詞</b>」、数学の「<b>二等辺三角形</b>」、あとは「証明」？正直、日本語でどのように証明を書くかってわからなくて、これは勉強しないとわからないなと思いましたね。事前に教科書とか貸してもらえるといいんですけど、それは難しいですかね？</p>

### ③学習支援者(留学生)の教育・支援力

上記課題②にも関連していることであるが、学習支援者の教育・支援力も課題の一つである。本実証実験の前に日本の学校教育の基礎、児童・生徒への教育に関する研修は行っているが、当然のことながら、支援者は言語教育専門家ではなく、また、学校教育の専門家でもない。児童・生徒の問題に対する答えをいかに引き出すか等の教育スキルや、数学・英語の解き方・教え方等の方法論について、教育の専門家である学校教員と同レベルの教育、支援を留学生に求めることは不可能に近く、一定の教育レベルに達するには相応の経験と時間が必要である。しかしながら、被支援者にとっては、支援者は自身の学習を支援してくれる教育者である。そのため、学習支援を行う以上は、一定レベルの教育・支援力を持つ必要があり、今後、教育庁他、現場で働く学校教員の先生方の協力を得て、留学生に対する継続的な研修を行う必要があると思われる。

表6 インタビュー時の発話（意見・コメント）

<p>【日本語指導教員】</p> <p>・例えば、<u>英語だと、前から順に説明するだけだと聞いてる方も疲れてくる</u>のかなど。この文だったらどんな風に区切って聞いたらわかりやすいとか、どう区切ったらどの部分は基本事項でどの部分はわりと苦手な子が多いから（中略）<u>わかるところはっきりさせて、わからないところ取り組む方が入ると思う</u>んですよね、聞いてる方も。彼を見てて疲れ感というか、そういうところは説明の仕方かなと思います。</p>
<p>【支援者（外国人留学生）】</p> <p>・なんとなくどうやったらいいかなと思いつつも手探りで始めました。やっぱり<u>僕は教育が専門ではないので</u>ちょっと悩みました。でも、今思えば、<u>先生（大学側教員）とか、向こうの先生とかどうすればいいかとかもっと聞けばよかった</u>なと思います。</p>

#### 4. まとめと今後の課題

以上、本実証実験の概要及びインタビュー結果を報告した。留学生による外国にルーツを持つ外国人生徒への zoom を用いたオンライン学習支援を行った結果、成果としては、音声、画質、教材共有に問題はなく、遠隔でのオンラインコミュニケーションは機能しており、また、LMS の使用、支援体制の枠組み作成はできたと思われる。一方、オンラインによる学習支援の課題も明らかとなり、①コーディネータによる日程調整には大きな負担があること、②支援者側（留学生）の日本の学校教育における専門日本語、カリキュラムの把握が必要であり、加えて、それに付随して教育力を磨く必要があることがわかった。また、本実証実験における被支援者の日本語能力はネイティブレベルであり、本実験で行う予定であった母語（外国語）での支援はできなかった。この点においては効果検証はできなかったため、別の機会を持って実践及び検証を行いたい。

最後に今後の取組に向けた私見を述べる。本実証実験の結果、オンラインによる支援の実現可能性は大きく高まったと考える。日本に在籍する留学生がオンラインで被支援者につなぎ、週に1回程度日本語あるいは母語で支援することが可能であることは実証された。今後の課題としては、本実証実験の成果を活用し、さらに支援の輪を広げるためには、支援を必要とする教育機関（小中学校）との連携、関係構築作り、取組の認知度向上が挙げられる。行政による日本語支援教員の配置、地域日本語教室、NPO 法人と様々な機関が外国にルーツを持つ児童・生徒の学習支援を実施している中で、どう支援の棲み分け、協力を行うか、そして支援の手が届いていない児童・生徒にどう支援を届けるかは喫緊の課題であり、オンラインで行う学習支援が貢献できる余地は十分にある。今後は、本取組を継続しつつ、認知度向上に努め、各種機関と連携、情報交換をしていきたい。

#### 参考文献

- (1) 高橋亜紀子(2021)「外国人児童生徒を対象としたオンライン学習支援での学生の学び」『宮城教育大学紀要』55, pp.343-357.
- (2) 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) <2021年9月25日閲覧>
- (3) 文部科学省(2020)「外国人児童生徒等教育の現状と課題」  
[https://www.soumu.go.jp/main\\_content/000684204.pdf](https://www.soumu.go.jp/main_content/000684204.pdf) <2021年9月25日閲覧>

## 日本語指導が必要な児童の音韻意識と書字力を高める教育プログラム

大塚 香奈 (筑波大学大学院生)

### 1. 先行研究

#### 1-1. 子どもの読み書き習得研究—音韻意識と自動化処理能力—

音韻意識は、子どもの読みの発達に強い関係があり (Yopp1992:p703, 原 2003:p98)、子どもが表音文字での基礎的な読み書き能力 (literacy) を習得する際に、重要な意義を持つ (天野 1988:143)。天野 (1988) は、「モーラ単位への分割」と「音の同定」という過程が音韻分析の最も中核的な部分であると述べており、音声コードを文字コードに変換する際にも必要な能力であるとしている。音韻意識のこれまでの研究は、母語が日本語の未就学児や児童、読み書き困難のある児童を対象に行われてきた (天野 1970、原 2001、原 2003、宇野 2018)。天野 (1970) では、就学前児に対して、絵をみせながら単語を言って、単語音を分解するテストを行った結果、2種類の誤反応が観察された。「ゆきだるま」を「ゆき／だる／ま」のように分解するような「未分化」と「ねずみ」を「ね／え／ず／み」と分解する「超分化」である。3才、4才児にみられる主要な誤りは、「ゆきだるま」を「ゆき／だる／ま」と分解するような「未分化」によるものだった (天野 1970:16)。原 (2001) は、日本語を母語とする児童の場合、就学前の年長児の1年間に読みのレディネスとしての音韻意識が急速に整い、小1でさらにいっそう発達する (原 2001:16) としており、天野 (1970) でも未分化反応は、5才児ではほとんどみられないとしている。拗音に関しても、／シャ／を／シ／ヤ／とする反応は、4才から5才を通じて、ほとんど見られなくなる (天野 1970:17) ことを明らかにした。日本語を母語とする子どもの音韻意識は、特別な指導を受けることなく自生的に形成が始まる (原 2003:101) が、中には読み書きに困難のある児童も存在する。日本語を母語とする児童で読み書きが困難な原因として音韻意識に加えて、近年では、自動化能力、視覚認知機能の関与が明らかになってきている (宇野 2015、宇野 2018)。読み書きが困難な児童でなくても、自動化能力は音読成績や書字に関与することが分かっている。自動化とは、金子 (2012) によれば、読みの速さと正確さを示し、熟達した読み手は、読みの処理時間が速くかつ正確な読みスキルを習得し、読みの自動化を達成する (金子 2012:32)

#### 1-2. 自動化能力と読み書き能力

猪俣他 (2013) では、年長児を対象に、音読課題と書取課題、そして8種類の認知課題を行い、読み書き成績にどの認知機能が影響を与えるのかを調査した。その結果、音読成績には音韻認識の他に、図形の認知、言語音の想起、自動化 (automatization) 能力などにおける処理スピードも必要な能力であった。幼児期のひらがなの音読能力には、自動化能力と音韻情報処理能力および視覚認知能力が関与するとしている (猪俣他 2013:126)。書字に関しては、図形の模写課題が最も高い予測変数として貢献することと、音韻認識能力

と自動化能力が書字能力に關与することを示した（猪俣他 2913:127）。自動化能力と書取課題の成績に關して、自動化能力が直接的に書取成績に効果を及ぼすというよりも、音読能力を媒介して書字能力に關与するとした（猪俣他:127）。

### 1-3. 外国人児童の音韻意識と読み書き能力について

複言語環境で育つ児童の読み書き能力を含む認知力に關しては、学習言語能力の低さが指摘されて久しい。小林（2000）では、日本の学校教育を受け始めた子どもたちは、数か月から1, 2年ほどで日本語が上手に話せるようになり意思疎通もだいぶできるようになるが、授業についていけるかというところではない（小林 2000:6）としている。読みに關しては、島田（2013）が、幼少期に來日又は日本生まれの児童に對して低次の読み（注1）と音韻情報処理の課題を実施した。その結果、特殊拍と低親密度語の読みにおいて、L1 よりも約2倍の時間がかかることを明らかにし、L1 群は低親密度語を読む際にも語のつながり方や既知部分を意識して読む傾向があるが、L2 群はほぼ逐次読みであった。音韻情報処理課題に關しても、特に低親密度語の特殊音節の処理に誤答が目立ったという（島田 2013:36）。楠（2019）における外国にルーツを持つ児童の視線追尾検査でも同様に、高学年でも平仮名の促音や拗音などで停留時間が長かったり視線の逆行が見られ、読みに困難のある児童と同様の特徴がみられる場合があるとしている（楠 2019:65）。

日本で生まれ育つた外国人児童の書くことに関する調査には、東川（2004）や齋藤（2018）がある。東川（2004）は日本生まれの3年生の書く力の観察を通し、一部の児童の書字力の低さを指摘している。観察記録のなかで、促音をきちんとかけない、書く位置を確認してくる、濁点を忘れるなど特殊音の表記や、文字種の選択といった日本語の基本的な部分がまだ習得段階であり、書字力が全般的に不足している（東川 2004:164）と述べている。齋藤（2018）の作文縦断調査では、日本生育外国人児童と日本人児童の作文を多角的に分析し比較した結果、特殊音表記、文法適格性、結束性、陳述の的確さ・多様さ、論理性にやや遅れが見られたとしている。さらに齋藤（2018）の関連資料では、表記の正確さに關して、日本人児童は4年生までに安定するとし、外国人児童は6年間かけて正確さを身につけていくが、誤り出現率は日本人児童より高いままである。外国人児童の2年時のひらがなの誤り出現率は、Jの3倍である。外国人児童は、日本人児童に比べ表記の正確さの獲得のスピードは緩やかで、特に濁／半濁音や長音、文字種の選択は外国人児童にとって困難だとしている。

## 2. 研究の目的と調査方法

本調査は、書字力に困難を抱える外国人児童の音韻意識の発達について明らかにし、どのような指導で書字力を高められるのかを解明することを目的としている。現在小学3年生のスペイン語話者（以下児童A）1名に對して、日本語の単語音をモーラ単位に分解する音韻意識練習（注2）と、音読を通して自動化能力を高める練習を行った。児童はひらがなを習得している（注3）。日本語口頭能力は流暢性が高く、普通学級に在籍しているが、週に5時間日本語教室で取り出し授業を受けている。授業中の板書はよくできる。漢字学習を好み、テストでも高得点をとることがあるが、教科のテストは、問題文の読み上

げ支援を受けている。クラスで書く作業をする際には、自ら書きたがらず、筆者に「(どのように書くか) 分からない」と助けを求めることもあった。日本語クラスで読み取りプリントをすることがあるが、1~2文の簡単な文章さえも「分からない」と訴えることがあった。5回の取り出し授業のうち4回の国語の時間に約1週間、20~30分程度の練習を行った。全体の流れは以下の通りである。

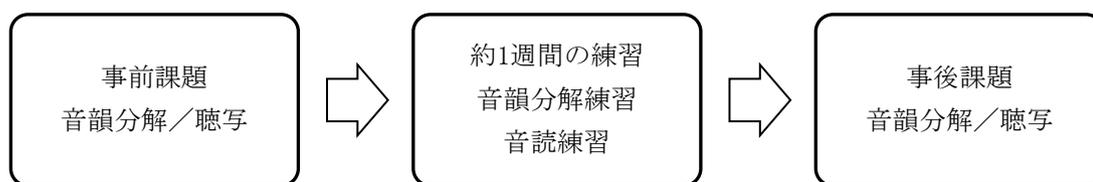


図1 調査の流れ

事前課題（注4）と事後課題の内容は同じであり、刺激語には、さる、ねずみ、ひこうき、にんぎょう、ぎゅうにゅう、サッカーの6語を使用した。筆者がランダムに言った単語を聞き、モーラ数だけ積木を置かせ、すべての分解が終わったあと、それぞれの積木に該当する音を口頭で言ってもらった。調査者が単語を発話する際に聞き間違いを防ぐため、絵カードも提示した。全ての単語で音韻分解課題が終わった後、聴写課題を行った。

音韻分解練習にはプリント（注5）を使用し、提示されている絵に該当するモーラ数だけ○を塗りつぶすというものであった。塗りつぶす前に、おはじきやボタンを並べて、音韻意識の強化を図った。回答にはフィードバックが与えられた。例えば、「ゆうびん」を「ゆう・びん」のように分解したときには単語を再度言いながらボタンを並べるなどして○を塗りつぶすのは2つではなく4つであることを明示した。

音読練習には、『ひろこさんのたのしい日本語』を使用し、児童のペースで読むようにした。テキストには拗音や長音など含む単語（例：きゅうり、べんきょう、ぼうし、ぞう）や、簡単な文など（例：わたしはひろこです、これはすいかです。）も含まれていた。1回につき見開き1ページ以上は読むようにした。

### 3. 調査結果

表1 児童Aの訓練前と訓練後の音韻分解と書字

刺激語	練習前の分解と書字		練習後の分解と書字	
	音韻分解	書字	音韻分解	書字
さる	さ・あ・る	さる	さ・あ・る	さある
ねずみ	ね・ず・み	ねずみ	ね・ず・み	ねずみ
にんぎょう	に・ん・ぎょう	にんぎょ	に・ん・ぎょ・う	にんぎょう
ひこうき	ひ・こ・う・き	ひこき	ひ・こ・う・き	ひこをき
ぎゅうにゅう	ぎゅ・う・にゅう	ぎゅゆ	ぎゅ・う・にゅう	ぎゅうにゅう

サッカー	さ・あ・か	さか	さ・あ・か	さかあ
------	-------	----	-------	-----

事前課題における分解では、「さる」を「さ・あ・る」のように、音節を増やして分解する超分化という現象が観察された。また、「にんぎょう」を事前課題では「に・ん・ぎょう」と分解し「にんぎょ」と書いたが、事後課題では「に・ん・ぎょ・う」と分解し「にんぎょう」と書いた。書字に関しては、「ひこき」を「ひこをき」、「ぎゅゆ」を「ぎゅうにゅう」と書くようになった。「サッカー」の分解は事前事後とも同じであったが、書字は、「さか」を「さかあ」と書くようになり、促音が脱落しているが長音の部分は書けるようになった。

音読に関しては、流暢性に乏しく、始めのうちは数秒の沈黙があった後で読み始めるような状況であった。次第にスピードが改善されていったものの、特に拗音の読みが困難で、復唱などのサポートを入れながら行った。

#### 4. 考察

今回の調査により、児童Aの音韻意識と書字力に多少の困難を抱えていることが分かった。音韻分解課題において、「さる」を「さ・あ・る」と分解する超分化が観察されたことや、音節構造が複雑な「サッカー」という単語を分解することが困難なことからも、児童Aの音韻意識は未だ発達段階にあることが推察される。日本語を母語とする児童の場合、特別な指導を受けることなく自生的に形成が始まり就学後急速に発達するというが、複言語環境で育つ児童は発達が緩やかな場合がある可能性を示唆している。特に日本語の音韻分解には、特殊拍（長音、促音、撥音）の分析が含まれ、書字にあたっては、それらをモーラ単位に音韻分解する必要がある。今回、音韻分解の練習を集中的に行ったところ、訓練前は「ひ・こ・う・き」と分解し「ひこき」と書いていたものが、「ひこをき」のように、表記法の指導が必要であるものの、長音の言語的特質が反映されるようになった。「ぎゅゆ」を「ぎゅうにゅう」、「さか」を「さかあ」と書くようになったことから、潜在的に持っているモーラ感覚を含む音韻を自覚(注6)するようになったと考える。しかし、練習後の音韻意識の変化が一部伴っていなかった（「ぎゅ・う・にゅう」、「さ・あ・か」）ことから、音韻分解練習の効果が直接的に表れるのは、音韻意識ではなく書字であると言える。音韻意識と書字力が相互に作用しているのであれば、今後、練習を続けることで、書字力の向上に伴い音韻意識にも変化が現われることが予想される。

書字に困難を抱える原因の一つとして、聴覚的に聞こえる音と音韻を反映する綴りが一致しないために書字力が低くなっていることが考えられる。児童Aは口頭能力の流暢性が高く長短を区別して話していると判断でき、長音と短音の違いも知覚されていると思われる。それにも関わらず児童Aが「サッカー」を「さか」と書いたのは、発話速度によっては[saka]と聞こえておりそれが書字に現れている可能性もある。音読練習で、声に出して文字を読むことは、聴覚的な音声を音韻つまり語形に一致させる点で有効である。児童Aが事後課題で練習前より拗音が書けるようになったのは音読の影響が考えられる。ただし音読により語形知識が増えたとしても、それだけでは書字の正確さには繋がらず音韻意識の強化が求められる。今回の音韻意識練習では、文字を使用せず○を塗りつぶすだけであったが音韻が反映される語形も同時に提示することで、さらに書字力の向上が期待され

る。

## 5. 今後の課題

本調査では、日本語指導が必要な児童の音韻意識と書字力を高めるトレーニングをほとんど事前・事後課題を行った。しかし、事前課題と事後課題の刺激語が6語で、音韻意識の発達を調べるには数が少なく一般化するのは難しい。また、語末に長音を含む単語を使用しているなど問題があるため改良する必要がある。児童Aの場合、拗音を含む語が提示された際に、拗音の表記に戸惑う場面があり、聴写課題にもその不安定さが表れている。つまり拗音を習得していないため、書字に影響を与えた可能性があることから調査語から除外するなどの統制が必要である。読みに関しても、次回は音読のスピードを測る課題を取り入れ、書字力との関係について分析したい。

## 注

- (1) 低次の読みは、符号化(decoding)ともいわれ、「読解」を含まず、文字や文字列から音や音韻列への変換過程(宇野 2018:3)。
- (2) 小学校の低学年児童においても、特殊音節は躓きの原因となることがあり、それに対する指導方法として多層指導 MIM がある。日本語指導に取り入れているところもあるようだ。MIM は、「目に見えない音をどのように子どもに認識させるか」を重視し、音を動作や記号によって視覚的に示す手法(海津 2015:45)だ。しかし、天野(1988)によると、音韻意識における語の分析は見かけ上、(/mame/と/ame/とを聴き分ける)語の聴覚的識別能力と類似するが、本質的にそれとまったく異なった行為、技能である(天野 1988:142)としている。つまり動作化により聴覚的な違いが認識されるようになったとしても、外国人児童が音韻分解をはじめとする音の操作が出来るようにはならないと考える。
- (3) 平仮名文字や漢字など文字を覚えることができているという点が、発達性読み書き障害児との違いのひとつであると言える。宇野他(2015)のバイパス法による訓練では、1年間以上通常の練習をしてもひらがな、もしくはカタカナが十分には習得出来なかった発達性読み書き障害児群を対象にしている。
- (4) 事前調査には他に4名の児童も参加した。
- (5) 音韻分解に使用したプリントは、『読み書きが苦手な子どもへの〈基礎〉トレーニングワーク』明治図書の29ページから48ページを使用した。その中には直音、促音も含まれていた。
- (6) 子どもが読み書きの基礎を習得する就学前期から小学校低学年にかけて経過するメタ言語的(meta-linguistic)能力の発達に関して、天野(1988)では、音節だけが切り離されて発達するわけではなく、語の意味的な側面や文の統辞・意味論的な構造についての言語的な自覚も顕著に発達するとしている(天野 1988:159)。

## 参考文献

- (1) Yopp, Hallie(1992)Developing phonemic Awareness in Young Children, *The Reading Teacher*, 45-9, pp.696-703

- (2) 天野清 (1988) 「音韻分析と子どもの literacy の習得」『教育心理学年報』27, pp. 142-164
- (3) 天野清 (1997) 「語の韻律構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習」『教育心理学研究』18-2, pp. 12-25
- (4) 猪俣朋恵, 宇野彰, 春原則子 (2013) 「年長児におけるひらがなの読み書きに影響する認知要因の検討」『音声言語医学』54-2, pp.122-128
- (5) 宇野彰, 春原則子, 金子真人, 後藤多可志, 栗屋徳子, 狐塚順子 (2015) 「発達性読み書き障害児を対象としたバイパス法を用いた仮名訓練」『音声言語医学』56-2, pp. 171-179
- (6) 宇野彰, 春原則子, 金子真人, 栗屋徳子, 狐塚順子, 後藤多可志 (2018) 「発達性ディスレクシア (発達性読み書き障害) の背景となる認知障害一年齢対照群との比較」『高次脳機能研究』38-3, pp. 267-271
- (7) 海津亜希子 (2015) 「RTI と MIM」『LD 研究』24-1, pp. 41-51
- (8) 金子正人, 宇野彰, 春原則子, 栗屋徳子 (2012) 「就学前年長児における就学後の読み困難を予測する確率とその限界—スクリーニング検査としての Rapid Automated Naming の有用性—」『脳と発達』44-1, pp. 29-34
- (9) 楠敬太, 澤亘, 金森裕治 (2019) 「外国にルーツを持つ児童の読み困難度の測定」『立命館人間科学研究』38, pp. 59-72
- (10) 小林幸江 (2000) 「外国人児童生徒に対する日本語指導の現状と課題」『教育と情報』509, pp. 2-7
- (11) 齋藤ひろみ (2018) 科学研究費助成事業研究成果報告書「地域・家庭の言語環境と日本生育外国人児童のリテラシー発達に関する調査研究」
- (12) 島田友絵 (2013) 「年少期来日 J L P 児童の低次の読みと音韻処理能力—母語話者児童との異同から—」母語・継承語・バイリンガル教育研究会 10 周年記念大会予稿集 p. 35-36
- (13) 原恵子 (2001) 「健常児における音韻意識の発達」『聴能言語学研究』18-1, pp. 10-18
- (14) 原恵子 (2003) 「子どもの音韻障害と音韻意識」『コミュニケーション障害学』20-2, pp. 98-102
- (15) 東川祥子 (2004) 「「定住型児童」に対する日本語教育—「書く力」の育成から学習言語の育成を考える—」『早稲田大学日本語教育研究』4, pp. 159-176
- (16) 菅原雅枝「日本生育外国人児童の「表記の力」の縦断研究」[http://www.u-gakugei.ac.jp/~shiromi/\\_src/186/r2suga.pdf](http://www.u-gakugei.ac.jp/~shiromi/_src/186/r2suga.pdf) (2021 年 9 月 29 日最終閲覧)

## ベトナム人上級日本語学習者における漢越音の知識と 日本語漢字単語の処理過程

長野真澄 (岡山大学)

### 1. 問題と目的

現代ベトナム語では表記としての漢字は使用されないが、漢越語 (tữ Hán Việt) と呼ばれる漢語由来の語彙が数多く存在し、それらの漢越語は個々の漢字に対応するベトナム語音 (âm Hán Việt ; 以下, 漢越音) から構成される。松田他 (2008) は、旧日本語能力試験の出題範囲にある漢字 2 字単語 3,716 語について、ベトナム語の翻訳同義語を漢字に置き換えた場合に日本語の単語とどの程度使用漢字が一致するかを調査した。その結果、使用漢字が完全に一致する翻訳同義語が全体の 35.8% を占め、部分的に一致するものを含めると全体の 5 割を超すことが明らかになった。天野 (2017) や長野・チャン (2019) では、日本語の習熟度が中級以上のベトナム人日本語学習者 (以下, ベトナム人学習者) の中に、前述のような母語の特性を日本語学習に利用し、漢字と漢越音を結び付けて記憶したり、未知の漢字単語の意味推測に漢越音の知識を活用したりする者が一定数いることが示された。同時に、天野 (2017) では、漢字や漢越音の対応についてよく知らない者や日本語単語と漢越語の意味のずれによる誤りを恐れて漢越音の利用を避ける者もあり、その利用程度は個人差が大きいことも明らかにされた。そうした中、長野 (2017b) は、漢字と漢越音の対応に関する知識が十分にあるベトナム人中級学習者を対象に、漢越音の知識が日本語漢字単語の処理過程に与える影響を検討するために、ベトナム語と日本語 (以下, 越日) の使用漢字の異同と音韻類似性を操作し、語彙判断課題による実験を行った。その際、中国人日本語学習者や韓国人日本語学習者を対象とした漢字単語処理研究 (e.g., 松見他, 2012 ; 柳本, 2016) と同様に、Kroll & Stewart (1994) の改訂階層モデル (revised hierarchical model) <sup>(1)</sup> を基にした心内辞書の仮説モデルを設定した。それは、形態表象と音韻表象を内包する言語別の語彙表象と、2 言語に共通する概念表象からなる。そして、単語の処理過程は各表象間の連結強度の差によって決まると仮定した。実験の結果、使用漢字の異同にかかわらず越日の音韻類似性が高い場合に反応時間が短く、日本語漢字単語の意味処理にベトナム語の音韻表象の活性化が影響を与えることが示された。

天野 (2017) では、5 名のベトナム人学習者 (中級 4 名, 上級 1 名) を対象に日本語学習における漢越音知識の利用についてインタビューが行われたが、それぞれの対象者が実際にどの程度、漢字と漢越音の対応に関する知識を持っていたかは明らかにされていない。日本語学習における漢越音知識の利用の実態を知るためには、実際の知識量とその単語属性による違いを探る必要がある。また、母語で漢字や漢語の知識を有する中国人日本語学習者や韓国人日本語学習者の場合、日本語の習熟度や処理経験量によって日本語漢字単語の処理過程が変容することが明らかになっており (e.g., 松見他, 2012 ; 柳本, 2016), ベトナム人学習者においても同様に習熟度の向上に伴って処理過程の変容がみられるかどうか

か、検討が求められる。

以上をふまえて、本研究では、ベトナム人上級学習者を対象に、(1) 単語属性による違いも含めて、日本語漢字単語に対応する漢越音の知識量の傾向を探るとともに、(2) 日本語漢字単語の処理過程を検討すること、の2点を目的とする。これにより、ベトナム人学習者を対象とした指導や教材作成に新たな情報を提供できると考えられる。

日本語漢字単語の処理過程に関する仮説は以下のとおりである。

【仮説 1】ベトナム人中級学習者では、使用漢字の異同による反応時間の差は有意ではなかった(長野, 2017b)。しかし、ベトナム人上級学習者の場合、漢越音知識を利用した処理経験量の増加により、越日間で使用漢字が同一の単語(以下、同形語)において、日本語の形態表象とベトナム語の音韻表象の連結が強くなっている可能性がある。その場合、同形語のほうが使用漢字の異なる単語(以下、異形語)より反応時間が短いだろう。

【仮説 2】ベトナム人中級学習者と同様に、越日間の音韻類似性が高い単語の処理においてベトナム語の音韻表象の活性化の影響を受けるならば、音韻類似性の高い単語のほうが音韻類似性の低い単語より反応時間が短いだろう。

## 2. 方法

【目的】(1) 漢字と漢越音の対応に関する知識量とその単語属性による差について、ベトナム人上級学習者の傾向を探ること、(2) 漢字と漢越音の対応に関する知識量が十分なベトナム人上級学習者を対象とし、前述の仮説を検証することにより、日本語漢字単語の処理過程を検討すること、の2点であった。

【実験参加者】日本の同一の大学で教育学または経営学を専攻するベトナム人上級学習者16名であった。いずれも日本語能力試験 N1 に合格しており、年齢は19~23歳(中央値22歳)、日本語学習歴は2.5~11.3年(中央値4.5年)、滞日歴は1.0~5.5年(中央値4.0年)であった。

【実験計画】2(使用漢字の異同:同形・異形)×2(音韻類似性:高・低)の2要因計画を用い、いずれも参加者内変数であった。

【材料】長野(2017b)と同様の単語材料を使用した。語彙判断課題のYes試行用単語として、松田他(2008)と長野(2017a)をもとに越日2言語間の使用漢字の異同と音韻類似性の高低を操作し、4種類の漢字単語を16個ずつ、計64個選定した。各条件間で、単語の難易度と使用頻度、及び漢字の難易度と画数が統制された。No試行用の非単語は48個作成した。また、漢字と漢越音の対応についての知識量を調べるために、Yes試行用単語を用いて、各単語に対応する漢越音の記入を求める筆記解答式のテストを作成した。

【手続き】個別実験であった。語彙判断課題では、実験参加者はコンピュータに視覚呈示された文字列が日本語単語として存在するか否かをできるだけ早く正確に判断し、それぞれの場合に対応するキーを押すように教示された。文字列の視覚呈示からキーが押されるまでの時間が反応時間として自動計測された。語彙判断課題終了後、漢字単語に対応する漢越音を記入する筆記解答式のテストへの解答が求められた。

### 3. 結果

#### 3-1. 漢越音テスト

漢字単語に対応する漢越音を記入する筆記解答式テストは、正答1つにつき1点として採点した結果、正答率8割以上の上位群11名（年齢19～23歳，日本語学習歴3.5～11.3年，滞日歴1.0～4.5年）と，5割以下の下位群5名（年齢21～23歳，日本語学習歴2.5～10.5年，滞日歴2.3～5.5年）に分けられた。表1に各群の単語属性別の平均得点を示す。上位群の平均得点について2×2の2要因分散分析を行ったところ，使用漢字の異同による主効果（ $F(1, 10) = 20.45, p = .001, \eta^2 = .377$ ），音韻類似性による主効果（ $F(1, 10) = 11.50, p = .007, \eta^2 = .066$ ），使用漢字の異同×音韻類似性の交互作用（ $F(1, 10) = 9.41, p = .007, \eta^2 = .042$ ）がいずれも有意であった。交互作用が有意であったことから，単純主効果の検定を行ったところ，(a) 音韻類似性が高い場合も低い場合ともに，同形語が異形語より得点が高いこと（順に， $F(1, 20) = 7.31, p = .014, \eta^2 = .084, F(1, 20) = 29.26, p < .001, \eta^2 = .336$ ），(b) 異形語の場合に，音韻類似性の高い単語が音韻類似性の低い単語より得点が高いこと（ $F(1, 20) = 20.90, p < .001, \eta^2 = .106$ ）が明らかになった。以上のことから，上位群は，音韻類似性にかかわらず，異形語よりも同形語に対応する漢越音をより多く正しく書けたこと，また，異形語については，音韻類似性の低い単語よりも音韻類似性の高い単語に対応する漢越音をより多く正しく書けたことがわかる。下位群については人数が5名と少ないため，記述統計の範囲ではあるが，単語属性によって平均得点に著しい差がみられ，異形語については正答率が1割程度以下であった。

表1 各群の漢越音の筆記テストの平均得点（点）

	同形語		異形語	
	音韻類似性高	音韻類似性低	音韻類似性高	音韻類似性低
上位群 11名	15.91 (0.29)	15.73 (0.45)	14.46 (1.73)	12.82 (1.80)
下位群 5名	13.40 (2.07)	8.20 (4.82)	2.20 (1.79)	0.60 (0.89)

※（ ）内は標準偏差。各セルの満点は16点である。

#### 3-2. 語彙判断課題

次に，上位群を対象とした語彙判断課題の結果について述べる。Yes 試行の平均正反応時間を分析対象とし，各参加者の無答<sup>(2)</sup>と，漢越音テストで誤答だった単語の結果を除いた上で，各参加者の平均正反応時間±2.5SDから外れたデータも除外した。除外率は14.2%であった。各条件における平均正反応時間（表2及び図1）について，2×2の2要因分散分析を行った結果，音韻類似性の主効果が有意であった（ $F(1, 10) = 27.87, p < .001, \eta^2 = .048$ ）。これは，使用漢字の異同にかかわらず，音韻類似性の高い単語が音韻類似性の低い単語よりも反応時間が短いことを示す。使用漢字の異同の主効果と，2つの要因の交互作用は有意ではなかった（順に， $F(1, 10) = 0.12, p = .738, \eta^2 = .001, F(1, 10) = 0.20, p = .665, \eta^2 = .001$ ）。

表2 上位群の語彙判断課題における平均正反応時間 (ms)

	音韻類似性高	音韻類似性低
同形語	954.13 (149.55)	1044.64 (213.71)
異形語	973.11 (172.07)	1041.17 (156.47)

※ ( ) 内は標準偏差。

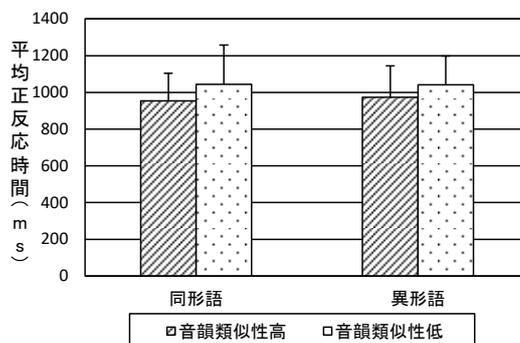


図1 上位群の語彙判断課題における各条件の平均正反応時間

#### 4. 考察

以上の結果から、ベトナム人上級学習者について、(1) 漢字と漢越音の対応に関する知識量とその単語属性による差の傾向、及び(2) 漢字と漢越音の対応に関する知識量が十分にある場合の日本語漢字単語の処理過程、の2点について考察する。

##### 4-1. 漢字と漢越音の対応に関する知識量

漢字単語に対応する漢越音を記入する筆記解答式テストの結果、上位群11名と下位群5名に分けられた。本研究の対象者は、ベトナムの中等教育機関や日本語教育機関で日本語を学び、中級以上に到達してから来日した者が8名(うち上位群6名, 下位群2名)おり、その他の8名(上位群5名, 下位群3名)は、それぞれベトナムで数か月間日本語を学習した後に来日した。16名のうち1名を除いて全員が来日後すぐに同一の大学の別科または学部所属して日本語学習を継続しており、上位群と下位群の日本語学習歴や滞日歴に特徴的な違いはみられなかった。すなわち、漢字と漢越音の対応に関する知識量の差は、それらの違いによるものではなく、より個別的な背景によるものだと考えられる。また、テストの正答率8割以上を上位群、正答率5割以下を下位群としたが、上位群で最も得点が高い者の正答率は84.4%、下位群で最も得点が高い者の正答率は46.8%であり、その中間の者はいなかった。

上位群においては、同形語は音韻類似性にかかわらず異形語より得点が高く、平均得点は満点に近かった。また、異形語は、音韻類似性の高い単語が音韻類似性の低い単語より得点が高かった。これらのことから、上位群は漢越音が漢字単語を記憶する手がかりになり得る場合、対応する漢越音を意識的に記憶し、利用していることがうかがえる。一方、下位群については、同形かつ音韻類似性の高い単語の正答率は8割程度だが、同形で音韻類似性が低い単語の正答率は半分程度、異形語の正答率は1割程度以下であった。これら

の結果から、下位群は、意識的に漢字と漢越音の対応を学んでいるわけではなく、偶発的に知ったもののうち、覚えやすいもののみ記憶に留まっている状況だと推察できる。

以上のことから、ベトナム人上級学習者は、漢字単語の記憶の手がかりになり得る漢越音について意識的に対応を記憶し、日本語学習に利用している者と、そうでない者に明確に分かれることが示唆されたといえる。

#### 4-2. 日本語漢字単語の処理過程

上位群を対象とした語彙判断課題の結果において、使用漢字の異同の主効果が有意でなかったことから、仮説1は支持されなかったといえる。すなわち、使用漢字の異同によって日本語の形態表象とベトナム語の音韻表象との連結強度が異なることはなく、使用漢字の異同にかかわらず、漢字単語が視覚呈示されると、日本語の形態表象の活性化から、日本語の音韻表象の活性化を経て、意味処理されると考えられる(図2の実線の矢印)。他方、音韻類似性の主効果が有意だったことから、仮説2は支持されたといえる。このことから、音韻類似性が高い単語を処理する際に、ベトナム語の音韻表象の活性化が漢字単語の意味処理を促進することが示された。前述の処理過程と合わせて考えると、日本語の形態表象の活性化から、日本語の音韻表象の活性化を経て意味処理がなされる過程(図2の実線の矢印)で、音韻類似性が高い場合、日本語の音韻表象の活性化がベトナム語の音韻表象の活性化をもたらし、それが支えとなって(図2の点線の矢印)意味処理が促進されることが推察できる。これは長野(2017b)で対象とされたベトナム人中級学習者と同様の処理過程であり、中級と上級のベトナム人学習者の間には、中国人学習者や韓国人学習者でみられたような日本語の習熟度や処理経験量による漢字単語の処理過程の変容はみられなかったといえる。

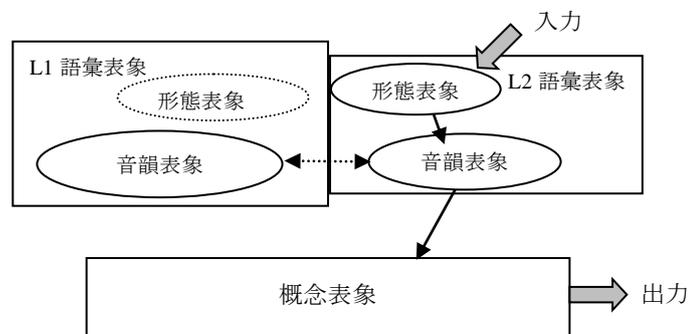


図2 視覚呈示の語彙判断課題におけるベトナム人上級学習者の漢字単語の処理過程

※ L1はベトナム語、L2は日本語を表す。ベトナム語の語彙表象には漢字の形態表象が存在しないと考えられることから、点線の円で示した。また、各表象間には連結が存在すると考えられるが、本文中に記した処理過程に関わる連結のみ実線と点線の矢印で示した。

#### 5. まとめ

本研究では、ベトナム人上級学習者について、(1) 使用漢字が同一、または音韻類似性が高いなど、漢越音が漢字単語の記憶の手がかりになり得る場合、漢字単語と漢越音との対応を意識的に記憶して利用する者と、そうでない者に明確に二分されること、また、(2) ベトナム人中級学習者と同様に、越日間の音韻類似性が高い場合にベトナム語の音韻表象

の活性化により,日本語漢字単語の意味処理が促進されること,の2点が明らかになった。これらの結果は,これまで明らかでなかったベトナム人上級学習者の漢越音知識の利用のあり方や,漢字単語の処理過程について新たな情報を提供し,その実態の一端を示した点で意義があると考えられる。また,今後の課題として,漢越音知識の利用状況の個人差の背景を質的に探究することと,聴覚呈示事態における日本語漢字単語の処理過程を検討し,中国人学習者や韓国人学習者との比較を包括的に行うことが挙げられる。

#### 注

- (1) 改訂階層モデルは,形態情報と音韻情報が内在される母語の語彙表象と第二言語の語彙表象,及び意味が内在され,両言語に共通する概念表象の3つの表象について,表象の大きさや表象間の連結強度に言及したモデルである。
- (2) 上位群11名のYes試行の回答には,1名に無答が1つあったのみで,その他に無答及び誤答はなかった。

#### 参考文献

- (1) 天野裕子 (2017).「ベトナム人日本語学習者の漢越語の使用に関する研究—第二言語環境の学習者へのインタビューから—」『比較文化研究』126, 163-173.
- (2) 長野真澄 (2017a).「日本語漢字単語とベトナム語漢越音における音韻類似性調査」『広島大学日本語教育研究』27, 35-41.
- (3) 長野真澄 (2017b).「ベトナム人日本語学習者における日本語漢字単語の視覚的認知—越日2言語間の使用漢字の異同と音韻類似性を操作した実験的検討—」『留学生教育』22, 9-18.
- (4) 長野真澄・チャン フィ トン (2019).「ベトナム人日本語学習者における未知の漢字単語の意味推測—漢越音知識による影響の検討—」『JSL 漢字学習研究会誌』11, 70-75.
- (5) 松田真希子・タン ティ キム テュエン・ゴ ミン トゥイ・金村久美・中平勝子・三上喜貴 (2008).「ベトナム語母語話者にとって漢越語知識は日本語学習にどの程度有利に働くか—日越漢字語の一致度に基づく分析—」『世界の日本語教育』18, 21-33.
- (6) 松見法男・費 曉東・蔡 鳳香 (2012).「日本語漢字単語の処理過程—中国語を母語とする中級日本語学習者を対象とした実験的検討—」畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文 (編)『第二言語習得研究と言語教育』くろしお出版, pp. 43-67.
- (7) 柳本大地 (2016).「韓国国内の韓国人上級日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知—韓日2言語間の形態異同性と音韻類似性を操作した実験的検討—」『総合学術学会誌』15, 21-28.
- (8) Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.

#### 謝辞

本研究はJSPS 科研費 JP19K13250 の助成を受けたものである。

## 異なる言語を持つ日本語学習者の長音の知覚の相違

劉永亮 (東京都立大学)

### 1. 研究背景

日本語学習者にとって、促音・長音・發音、即ち特殊拍の知覚と生成の産出にわたる習得は、日本語音声において習得が難しい音声項目の一つとされており、多くの研究成果が報告された。その理由は、日本語の特殊拍を日本語母語話者の場合は自動的に一拍として認識しているのに対して、外国人の場合は自動的に認識できないからだとされている (内田 1998)。これは、学習者の母語と日本語における音韻構造は異なり、その知覚過程も異なるからだと考えられている。

その中、長音の習得に関する先行研究では、日本語母音の持続時間の長短を指標とした研究 (内田 1993, 戸田 1998, 金村 2008)、音声環境を変数とした研究 (皆川ほか 2002, 栗原 2014, 田中 2021)、長母音習得における音節構造を注目した研究 (栗原 2013) などがある。研究対象者からみると、主に英語母語話者を対象とした研究 (小熊 2000,) と韓国語母語話者を対象とした研究 (皆川ほか 2002), 中国語母語話者を対象とした (栗原 2013, 2014) がある。上記の研究対象者は母語に母音の長さによる音韻対立が存在しない学習者であるため、母音の長短における範疇的知覚が形成されていないことから長音の知覚が困難であるといえる。しかし、劉 (2020) では母語(モンゴル語)に母音の長さによる音韻対立が存在する学習者においても長音の知覚に単語内の長音の位置が影響されており、長音の位置が語末に当たる場合、知覚が困難であると指摘されている。

そこで、学習者の母語に母音の長短の対立が存在する学習者と存在しない学習者の知覚がどう異なるか、その特徴を解明し、教育現場でより学習者の特徴に合わせた指導方法探ることの必要性があると考えられる。

### 2. 研究目的

本研究では異なる言語 (母音長短の対立がある言語と母音長短の対立がない言語) を持つ日本語学習者における日本語の長音と短音の弁別能力について、目標音の音声環境 (単語内の長音の位置とアクセント型) を用いた実験調査を行い、その相違点を明らかにする。

具体的に、下記の3点を明らかにする。

- ① 両グループの知覚に差異があるか。
- ② 単語内の長音の位置とアクセント型の与える影響は母語によって異なるかどうか。
- ③ 長音を短音として認識しているということから、短音の知覚に問題はないだろうか。

### 3. 研究概要

**調査協力者** : 母語に母音長短の対立がある学習者 (初級) 26名と母語に母音長短の対立がない学習者 (初級) 28名である。日本語学習歴は6ヶ月である。

**刺激音の選定**：知覚の実験用語の選定に関しては劉（2020）の一部を援用し、無意味語のみに選定し、長音が含まれる長音語と長音が含まれない短音語と二種類に分けた。すべての子音を/m/に統一し、母音を広母音の/a/にした。実験は聞き取りテストの形式で行った。**目標音の音声環境**に関しては、次の2点を配慮した。

- ①単語内の長音の位置を「語頭」「語中」「語末」の3項目を変数とする。
- ②単語内の長音部のアクセント型を「高高」「高低」「低高」「低低」型の4項目を変数とする。

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

**実験調査の手順**：実験は内モンゴルにある大学の CALL 教室で行った。実験項目の提示にあたっては、刺激音をランダムに2回流し、項目間は6秒のポーズを設置し、5つの刺激語ごとに一つのダミー語を挿入した。回答方法は4つの選択肢から正しいものを一つ選ぶことである。

#### 4. 結果と考察

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

##### 4-1. 長音の知覚に与える影響

調査の結果を学習者の母語と長音の位置によって分類し、表1に示す。

表1 長音の位置による平均正誤答率及び標準偏差

長音位置	母音長短の対立の有無	平均正答率	標準偏差
語頭	有	98%	0.55
	無	95%	1.02
語中	有	78%	0.75
	無	93%	1.36
語尾	有	85%	2.14
	無	86%	4.92

表1に示したように、母語に母音の長短の対立が存在する学習者の長音の知覚は長音位置が「語頭」と「語中」の場合、平均正答率が高いことが分かった。すなわち、「語頭」では、平均正答率が95%以上であった。しかし、「語尾」の場合、平均正答率が80%以下になる。

一方、母語に母音の長短の対立が存在しない学習者の長音の知覚は長音位置が「語頭」の場合、平均正答率が高く、93%であったが、「語中」と「語尾」の場合の平均正答率が85%前後で、それほど差がなかったが、「語頭」の正答率より低か

った。ただし、長音位置が「語尾」の場合、母語に母音の長短の対立が存在する学習者の正答率より高く、より正確に聞き取れているように窺える。そこで、長音位置、そして母音長短の対立の有無による差を明らかにするため、2 要因混合分散分析を行った。その結果、母音長短の対立の有無の主効果は有意ではなく ( $F(1,151)=0.833$ ,  $P=0.37$ ,  $\eta^2=0.13$ ), 長音位置の主効果が有意であった ( $F(2,102)=13.977$ ,  $p<0.00$ ,  $\eta^2=0.53$ )。すなわち、母音長短の対立の有無は知覚に影響されていない。長音位置×母音長短の対立の有無の相互作用に有意差が見られたため、( $F(2,102)=5.788$ ,  $p<0.00$ ,  $\eta^2=0.33$ )。さらに、母音長短の対立の有無の水準において長音位置の「語頭」( $F(1,153)=1.621$ ,  $p=0.20$ )、「語尾」( $F(1,153)=6.201$ ,  $p<0.01$ ) の単純主効果は有意ではなかったが、「語中」の単純主効果 ( $F(1,153)=3.353$ ,  $p=0.06$ ) に有意差が見られた。また、長音位置の水準において「母音長短の対立の有」( $F(2,102)=16.58$ ,  $p<0.01$ ) と「母音長短の対立の無」( $F(2,102)=3.198$ ,  $p<0.05$ ) とともに単純主効果は有意であった。さらに、多重比較を行った結果「母音長短の対立の無」における長音位置間に差異は見れなかったが、「母音長短の対立の有」における長音位置間に差異は見られた。つまり、「語頭」と「語中」位置間に有意な差はなかったが、「語頭」と「語末」、「語中」と「語末」の位置間には有意差が見られた。

上記の結果からみると、全体からみると母語が異なることによっては長音の知覚に差異が見られないが、長音位置によって母語間の知覚が異なる。つまり、長音位置が「語中」の場合、母語に母音長短の対立が存在する学習者の知覚が母語に母音長短の対立が存在する学習者の知覚より優れているが、「語頭」の場合、母語による知覚の相違が見られない。また、「語末」の場合、母語に母音長短の対立が存在する学習者の知覚が母語に母音長短の対立が存在しない学習者の知覚より困難であるような傾向が見える。次に、母語別にみると、母語に母音長短の対立が存在する学習者において、長音位置が「語末」にある場合、知覚が困難になる。これは劉 (2020) の結果と一致している。学習者の母語の影響も考えられる。モンゴル語において母音の長短の対立は第二音節までに現れ、第二音節以後は母音の脱落の現象を起こるため、区別されなくなると述べている (ᠮᠣᠩᠭᠣᠯ2000)。したがって、語末の長音を知覚しにくい原因の一つになると考えられる。一方、母語に母音長短の対立が存在しない学習者において、長音位置が「語頭」の場合、「語中」「語末」の場合より、母音の長短の弁別をしやすいといえよう。

次に、長音部のアクセント型が長音の知覚に与える影響について検討する。

長音部のアクセント型の結果を表 3 にまとめた。表 3 示すように、母語に母音の長短の対立が存在する学習者において、長音部のアクセント型が「低低」型のみの場合、平均正答率が 72% であり、他のアクセント型の場合、平均誤答率が 90% 以上になっている。一方、母語に母音の長短の対立が存在しない学習者の結果も母語に母音の長短の対立が存在する学習者の結果と似ており、長音部のアクセント型が「低低」型のみの場合、平均正答率がほかのアクセント型よりやや低く正答率が 80% であり、他のアクセント型の平均誤答率が 90% 前後になっている。

有意差 ( $F(3,153)=1.833$ ,  $P=0.143$ ,  $\eta^2=0.19$ ) が確認されず、母語の主効果が ( $F(1,151)=0.078$ ,  $P=0.781$ ,  $\eta^2=0.04$ )、アクセント型の主効果は有意差が見られた ( $F(3,153)=14.197$ ,  $p<0.00$ ,  $\eta^2=0.52$ )。

表3 長音部のアクセント型による平均誤答数と誤答率

母音長短の対立の有無	アクセント型	平均正答率	標準偏差
有	高低	90%	1.15
	高高	97%	0.57
	低高	97%	0.54
	低低	72%	2.19
無	高低	89%	1.33
	高高	93%	1.23
	低高	92%	0.87
	低低	80%	1.72

有意水準を1%に設定し、分散分析<sup>(1)</sup>を行った結果、長音位置とアクセント型の相互作用に多重比較の結果、アクセント型「低低」のみがアクセント型「高低」、「高高」と「低高」間には有意差があり、アクセント型「高高」、「高低」と「低高」間には有意差が見られなかった。これは、先行研究(小熊 2002)の結果と一致する。いわゆる、モンゴ

ル語を母語とする学習者においても長音部のアクセント型が「低低」の場合、母語、長音位置を問わず、知覚が最も難しい。

#### 4-2. 短音の知覚に与える影響

前節では、異なる言語をもつ学習者における長音の知覚に与える影響について検討した。本節では短音の知覚について分析していく。短音問題の刺激音(2音節と3音節の語)も無意味語に設置した。また、「高低」「高低低」「低高」「低高高」「低高低」の5種類のアクセント型ごとに2問ずつ設定し、計10問である。その結果を表4にまとめた。

表4 短音の知覚の正答率

アクセント型	母音長短の対立の有無	
	(有) 平均正答率	(無) 平均正答率
高低	96%	96%
低高	84%	79%
高低低	100%	93%
低高高	30%	70%
低高低	76%	100%
全体	77%	87%

表4に示すように、全体からみると、母語に母音の長短の対立が存在する学習者の平均正答率が77%であり、母語に母音の長短の対立が存在する学習者の平均正答率が87%で、母語に母音の長短の対立が存在する学習者のほうは短音の知覚が難しいことが分かった。

さらに、アクセント型から検討すると母語によらず、アクセント型「高低」「高低低」の正答率が「低高」の正答率より高い。一方、アクセント型「低高高」の場合は母語を問わず、正答率が低く、特に母語に母音の長短の対立が存在する学習者の正答率が30%にとどまり、より低い結果となった。これは、調査が少ないことから偶然出た結果なのか、さらなる検討の余地がある。また、アクセント型が「低高低」の場合、母音長短の対立がある学習者の正答率も低い。上記からわかるように、母語に母音長短の対立がある学習者は母音の対立がない学習者より、短音における知覚が劣れていることが分かった。つまり、母語に母音長短の対立がある学習者において長音の知覚より短音の知覚に大きな壁があるといえよう。

## 5. まとめ

本研究では、母語に母音の長短の対立の有無といった音韻構造が異なる日本語学習者において日本語の長短の弁別について分析した。その結果、まず、長音が含まれる長音語の聞き取り問題については、全体的にみると学習者の母語によって長音の知覚に差異が見られない。ただし、長音の音声環境によって母語間で異なる結果が出た。つまり、母語に母音の長短の対立がある学習者の正答率は語頭 $\geq$ 語中 $>$ 語尾で、単語内の長音の位置が「語頭」「語中」の場合、ほとんど間違いはなかった。しかし、単語内の長音の位置の「語尾」は知覚に大きな影響を与えている。一方、母語に母音の長短の対立がない学習者の正答率は語頭 $>$ 語尾 $\geq$ 語中の順になっており、長音位置が「語頭」と「語尾」の場合、母語間に差が認められないが、「語中」の場合、母語に母音の長短の対立を持つ学習者に比べて聞き取り能力が劣れている。また、長音部のアクセント型の影響については、長音部のアクセントが「低低」の場合、学習者の母語に関係なく、長音の知覚が困難であることが分かった。

次に、短音語の問題については、母語に母音の対立がある日本語学習者のほうは短音と判断するのにより困難であることが分かった。しかも、アクセント型と短音の位置が知覚に影響を与えていることが分かった。一方、母語に母音の長短の対立がない学習者においては母語に母音の対立がある学習者ほど間違いを起こしてないが、やはり、アクセント型が知覚に影響を与えていることが分かった。

## 6. 今後の課題

本研究では、異なる言語を持つ日本語学習者において日本語の長短の弁別について初級レベル学習者のデータを用いて検討し、その特徴を明らかにした。しかし、今回取り上げたデータの量が少ないゆえ、無意味語だけに限定してしまったため、学習者の全体像を把握できておらず、習得過程の諸問題の解決に至っていない。今後、多言語間の学習者及び学習レベルよるに特徴を明らかにするとともに、なぜ、長音部が「語末」の場合とアクセント型が「低低」の場合における知覚が困難であるかさらなる研究で解明したい。

## 参考文献

- (1) 内田照久 (1993) 「中国人日本語学習者における長音と促音の聴覚的認知の特徴」『教育心理学研究』41号(4), pp.414-423
- (2) 内田照久 (1998) 「日本語特殊拍の心理的な認知過程からとらえた音声と拍一定常的音声区間の持続時間に関するカテゴリー的知覚」『音声研究』2巻3号 pp.71-86
- (3) 小熊利江 (2002) 「学習者の自然発話に見られる日本語リズムの特徴」『言語文化と日本語教育』24 日本語言語文化研究会
- (4) 金村久美 (2008) 「日本語母音の長短の習得はなぜ困難かー中国人学習者による日本語母音の長短の知覚と認識ー」名古屋大学国際開発研究科国際コミュニケーション専攻 博士学位論文
- (5) 栗原通世 (2013) 「中国語北方方言を母語とする日本語学習者による無意味語聴取に (1)

おける語頭母音長の範疇的知覚」『21世紀アジア学研究』(11) pp. 51-72

(6) 栗原通世(2014)「中国語北方方言母語話者による母音長判断の難易—音節位置・アクセント型を中心に—」『2014年度第28回日本音声学会全国大会予稿集』pp. 93-98

(7) 田中真由美(2021)「ベトナム人日本語学習者の長音の知覚における困難点—長音のアクセント型と語中の位置に着目して—」『2021年度春季日本語教育学会』pp. 98-103

(8) 戸田貴子(1998)「日本語学習者による促音・長音・撥音の知覚範疇化」『文藝言語研究言語篇』33, 筑波大学

(9) 姜枝廷(2006)「韓国人学習者の日本語の文字表記に見られる音声項目の誤用——長母音を中心に——」『大学院論文集』No. 3

(10) 皆川泰代・前川喜久雄・桐谷滋(2002)「日本語学習者の長/短母音の同定におけるピッチ型と音節位置の効果」『音声研究』6(2), pp. 28-39

(11) 劉永亮「モンゴル語を母語とする日本語学習者における長音の知覚について」『2020年度秋季日本語教育学会予稿集』pp. 85-90

(12) 姜枝廷(2000) 《*한국어 학습자의 모국어 어휘/어휘*》 *한국어 학습자의 모국어 어휘/어휘*

# ポスター発表

---

(午前の部)



## コロナ禍を経て更新された日本語教員の役割観 —「お世話係」、境界性を持った存在、そして教員として—

松本明香（東京立正短期大学）

### 1. 研究の背景と目的

日本語教師の役割が教室実践を越え、より社会的な観点にまで議論が広がる現在、例えば大学の学部のような組織に所属する日本語教員<sup>(1)</sup>は、留学生が受講する日本語以外の授業の教員や留学生の生活支援を行う職員との連携は欠かせない。こうした人たちとのやりとりは、日本語教師自身が、留学生を対象とする日本語クラスの教育組織内での位置づけを知ることができ、また社会における日本語教育の意味や役割を考える（神吉 2019）契機ともなる。発表者自身も所属先で教育実践を行い、組織の中の日本語教育専門家ではない人間に、日本語教育実践が理解されるように発信する必要性を感じ、一方で専門領域の違いによる相互理解の溝も感じる。この溝について、小澤（2005）によるアンケート調査では、日本語教師が人間関係の中で「溝」と感じる相手に、「日本語教育の知識がない人」を挙げる回答があった。「日本語教師の専門性が理解されないため（日本語は日本人なら誰にでも教えられるというような根本的な理解不足が根底にあるため議論がかみ合わず、堂々めぐりを繰り返すばかりだった）」という記述もあり、「溝」の向こうの相手が日本語教育の専門的知識がないためにその「溝」を乗り越えることが難しいということが伝わる。しかし、日本語教師自身がそうした日本語教師の専門性が理解されにくい社会的文脈に向き合い、日本語教師であることはどのような意味があり、自身の役割をいかに捉え直すかを考える必要性は大きいのではないか。日本語教育と社会との接合点を検討するためである。

2020年、コロナ禍で大学の教育現場は大きく変容した。それまで対面で行なっていた授業実践や学生支援、それに伴う情報共有がオンラインを通してのものとなり、その都度アドホックな形で進められる対応が、日本語非母語話者でありマイノリティである留学生に不利とならないか思案した日本語教員や関係者も多かったのではないか。

本発表では、このようなコロナ禍で変容する教育現場で、組織体制から日本語の授業のあり方まで考える立場にある芸術系単科大学（以下、「A大学」）に所属する日本語教員の星先生（仮名）の語りに注目する。そして、星先生がこうした教育現場で自身の日本語教員としての役割をいかに捉え直しているか、役割を捉え直す中で日本語教育を取り巻く社会的文脈にいかに向き合っているかを考察する。

### 2. 日本語教育・日本語教師にまつわる社会的イメージ

これまでも社会に流通する日本語教育や日本語教師にまつわる言説は注目されてきた。佐藤・三代（2019）は「職業として確立していない」日本語教師像を取り上げ、この言説に関係する収入面、労働環境、専門性や社会的地位の問題などを挙げる。こうした問題は互いに関連しながら「職業として確立していない」言説を成り立たせているものだが、本

発表は調査協力者となった日本語教師が大学に所属し、そこにいる他の教員たちとの人間関係が主な観点になると考え、特に日本語教育の専門性や社会的地位の問題に的を絞る。細川（2007）は、日本語教育は他の専門分野への橋渡しの存在とされ、また一段低いものと見られることがあると述べる。有田（2019）は「日本語教育は、諸科学のための「補佐的学習」（p.30）と認識されていると述べ、また有田（2016）では母語を教える教師には、「誰でもできる」ということで社会的低位を強いられやすいことを指摘する。このように日本語教育を取り巻く社会では「日本語教師は地位が低い」という言説があり、社会の中に流通するマスター・ナラティブとなっていることが推察される。

### 3. 社会的文脈における日本語教師の役割

古賀ほか（2021）は、日本語教師の役割についての論考を歴史的に振り返り、1990年代以降「学習環境・システムを整備する」という点から日本語教師の役割を論じる論考が現れていることを記す。ここでは特に日本語教師が働きかける対象を、教室を取り巻く社会的文脈としているものを取り上げる。神吉（2017）は、企業や地方自治体における日本語教育の専門職としてのアドバイザーという立場から、その場での日本語教育という事業に関わる外国人支援や日本語教育の経験が浅いか、または経験のない人たちにその事業内容の方向性を示すという中で、こうした人たちを巻き込み仲間にしていくことが役割だとする。また有田（2019）は、日本社会でマジョリティとなる日本語母語話者に対する啓発を行わなければ非母語話者の日本社会での生きづらさも解消されないと述べ、日本語教師の仕事の意味を広く社会に周知する必要があると述べる。これらの論考は、日本語教師が働きかける対象として、日本語学習者とかかわる日本語母語話者に焦点を当てている。

## 4. 調査概要

### 4-1. 調査方法

本研究では発表者が懇意にしている星先生に調査協力依頼をし、星先生へのインタビューから、ライフストーリー研究法を用いて日本語教育ライフストーリーを読み解く。本発表ではそのライフ全体を見据えた上で、特にコロナ禍の時期についての語りに注目する。

### 4-2. 調査内容

これまで表1のように4回インタビューを実施した。インタビューの様子は星先生からの承諾を得てICレコーダーで記録し、文字化データを毎回星先生に確認していただいた。

表1 インタビューの概要

回	年月日	形態	時間	主な内容
1	201X年5月	対面	1時間52分	これまでの日本語教育歴、A大学着任直後の様子
2	201Y年1月	オンライン	45分	A大学での授業実践や学内の様子
3	201Y年8月	対面	46分	A大学での授業実践や学内の様子
4	2021年2月	オンライン	1時間30分	A大学でのオンライン授業の実践や学内の様子

## 5. 星先生のライフストーリー概要

星先生は現在、芸術系単科大学である比較的小規模な A 大学に日本語教育担当の専任教員として勤務している。1990 年代に大学院に入学し、修了後、日本語学校や大学の非常勤教員として約 15 年日本語教育に従事し、201X 年に A 大学に着任した。現在、A 大学の日本語を担当する専任教員は星先生のみで、他に非常勤教員が若干名いる。また、A 大学ではこの大学で主たる学びとなる芸術科目の教員が核となっている。

### 5-1. 日本語教育人生歩み始めの時期から A 大学着任時についての語り

星先生は 1990 年代後半大学院に入学し、日本語教育を本格的に学び始めた。その時、星先生の母親は米国から帰国した友人から「言語教師は地位が低い」と言われ、星先生にもそう話した。星先生はそれを「日本語教師は地位が低い」に置き換え、それ以降も引っかけを感じてきたと思われる。当時、日本語学校の在籍生の減少、そして日本語学校の廃校の続出から日本語教育の社会的イメージが悪化していることも認識しており、大学院修了後の就職について語る中で「冬の時代」<sup>(2)</sup>という表現を用いることもあった。その後 A 大学などの非常勤教員を経て、201X 年、星先生は A 大学に専任教員として着任した。以来、星先生は A 大学において、留学生が日本に留学した意味を感じられる日本語教育実践を目標とし、留学生が日本人学生と交流を図れる環境作りに注力している。

### 5-2. コロナ禍での授業実践についての星先生の語り

#### ① 「お世話係」としての日本語教員の役割

2020 年、星先生はコロナ禍の中でオンライン授業が始まった年度の留学生への対応を話す中で、自身の役割について「ちょっとお世話係っぽい感じですね」と語った。その背景となるのは、オンライン授業となりポータルサイトに日本語の大量の情報が溢れ、日本語学習者でもある留学生がそれらを追い切れないという状況があった。これを踏まえて、「それが日本語に求められてることなのかもしれない」と述べた上で、「伝えたでしょと言ったことが伝わりきらないのが、まあ母語じゃない情報でのキャッチの仕方だと思うんですよ」、「言語のハードルを埋めるっていうのは仕事のうちかな。割り切って、まあ言語まあお世話係みたいなことを今年はやってたって気がします。今年、今年度。で、多分結局はここなんだな。日本語が別にすごく必要じゃないけれども十全に学生生活ができるためのお手伝いをするっていうのは、まあそういうものが入ってくるんだなあって思います。」と語る。

#### ② 日本語教員として大学教員コミュニティへの働きかけ

年度開始当初、A 大学はオンライン授業を開始したが、6 月には当該芸術分野特有の実技教科の性質を考え、来日できない留学生がいながらも全対面授業の再開に踏み切ろうとした。(大学としては、いずれ留学生には来日できたら補講を行う予定でいた。) 星先生は、自国にいる留学生たちが日本に入学できないとして、その学生たちのためにオンライン授業の継続を認めるように大学側に要請した。その結果、大学は日本語を含む少数の授業をオンラインで行うことを認めた。この時のことを星先生は、「結局、(留学生の)人数少ないんだから対面でやってくださいよっていう話は、私はその(数の)話はしたくない

っていうのはちょっと言ったかな」と、来日できずに対面授業に参加できない学生は少数なのだから対面授業を始めるようにという話は受け入れられない姿勢を示したと語った。

また、2020年度初めにオンライン授業に留学生がいた場合どのような点に配慮したらいいかと質問され、星先生はそうした時に教員側が留意すべき点をポータルサイトで学内の教員に発信したことについて触れた。「全体に対して同じ教室に入ればキョロキョロしながら教科書のここ見ればっていうことをチェックして何とかかんとかついてきたのが、今回はそのサポートがないので、あの授業中に教科書の何ページ見てくださいみたいなことを一回ではキャッチできないので、先生たちが見てると思っているものを見ていない可能性は高いです、みたいなことで、あのそういったものは一回伝えるだけではなくて、あの表示をぜひ目で見てわかる表示をしてほしいとか、そんなようなのをいくつかリストアップして、全体発信みたいな形で実はポータルサイトにあげたってことはあるかなあ」と自身が行った大学教員コミュニティへの働きかけについて語った。

### ③ 「伴走者」としての教員の役割

オンライン授業の中で、星先生は日本語担当の非常勤教員に、作文の際は学生の「伴走をしてください」と依頼した。具体的には「サポートチョコチョコ私見てるよ、あなたの書いた文章ここがまずいからもうちょっとここ書いてね、次に書いてね、次にこれ加えてね、みたいなことで、声をかけ」ることである。さらに、その伴走とは教育がしなければいけないことであり、「それが専門がどんな形であっても、多分あっても、(当該芸術科目)の先生だったら(当該芸術科目)の先生で(学習成果物)を仕上げるためにどんな伴走の仕方、伴走、ともに走っていくかっていうのは、それぞれの人がやってるから、まあおんなじことやってんだろうな」と、伴走者の役割は日本語教員だけではなくA大学でメインとなる芸術科目の教員も果たしているだろうという見解を示す。

さらに、「伴走者」を務める際に星先生は「声をかける」と述べ、オンライン授業で「声をかけることにこだわった」とも語る。「何回も何回も呼びかけ」ることで学生も教員を「こいつはどうも授業中何度も呼ぶ人らしい」と勘づく。「声をかける」といった働きかけから、星先生は「できない人をサポートする」ことに教育の意味があると考えている。

## 6. 新たな日本語教員の役割の意味づけ

以上、コロナ禍の大学における星先生の日本語教員としての役割についての語りを辿った。専任というポストであること、大学内の共通語が日本語ということから、星先生は「割り切って」留学生の「お世話係」を担っていると見られる。具体的な役割としては、学生生活における情報を留学生が的確に捉えているかに留意し指示をすることである。「お世話係」とは有田(2019)も「困っている外国人を手助けする」存在として挙げ、また「日本人なら誰でもできる」言説も日本語教師に付きまといるとも述べる。これらのことと、星先生が日本語教育の歩み始めから「日本語教師は地位が低い」言説に引っかかりを感じてきたことから、「誰でもなれる日本語教師は地位が低いと思われている」は、星先生を含む日本語教員コミュニティに流通するモデル・ストーリーであると考えられる。しかし、星先生はそれだけにとどまらない。「お世話係」という役割に「(言語の)ハードルを

埋める」や「(留学生が) 十全に学生生活ができるためのお手伝いをする」という意味を付与している。この「(言語の) ハードルを埋める」とは、言語の特質を十分理解してなければ不可能であり、また「(留学生が) 十全に学生生活ができるためのお手伝い」は異文化理解に通じてなければできない。つまり、日本語教育の知識と経験を有するからこそその意味の付与である。これらの点を星先生が意識していたかは不明だが、星先生が「誰でもできる」「お世話係」の役割を担っていただけではないことは自明である。

また、大学が対面授業を始めようとした際オンライン授業の継続を認めるよう要請したことについて、星先生は少数派である留学生の「代弁者」となり、来日できない留学生のA大学で学生として授業を受ける権利を訴える。これはマジョリティとなる大学側に働きかけをする姿である。さらに、オンライン授業に留学生が参加している時の留意点を教えて欲しいと星先生に言ってきたのが個人だったのか、組織として要請したのかは不明であるが、星先生はこの要望に応じてポータルサイトで全教員に発信していることに注目したい。留学生のための日本語コミュニティにいると同時に、中心的な位置ではないにしろ大学教員コミュニティにも所属する星先生が、後者のコミュニティの教員全員に向けて働きかけている点から、社会的に「境界性」を持つという職業イメージを抱かれる(有田 2016)日本語教員が、その「境界性」を持つからこそ他のコミュニティに向かう視点(この場合、留学生コミュニティにいるからこそ持てる視点)を活用できているとは言えないだろうか。

さらに「伴走者」としての日本語教員の役割観から教員としての役割観に視野が拡張される点にも注目したい。これは勿論、星先生が今まで当該芸術分野に特化したA大学で教育実践をしてきたことから生まれてきた認識だろう。星先生は5の③の事例にある「伴走」は、日本語教員だけでなく当該芸術分野の教員も行うと語る。それは「日本語教育」から「教育」への星先生の視野の広がりとも考えられる。つまり「伴走」を日本語教育を内包する教育という拡張された視点で捉えた上で、目の前の教育実践を見ているのである。

以上、一人の大学専任日本語教員が語りの中でいかに役割観を更新させているかを見た。では、星先生は、「誰でもなれる日本語教員は地位が低い」という言説にいかに向き合っているだろうか。

## 7. 日本語教育にまつわる言説にいかに向き合うか

星先生は日本語教育の道を歩み始める際、「言語教師は地位が低い」という言説に出会った。そして、そこから導かれる「誰でもなれる日本語教師は地位が低いと思われる」という言説を意識しながら日本語教育に携わってきた。しかし、星先生はこの言説に抵抗するわけではなく、この言説を受け入れながらも調整しつつ自身の新たな日本語教員の役割観を創り出していた。例えば自身の役割を「お世話係」と表現したが、星先生はそれにより専門的な知識と経験を有するとの意味を付与した。また、コミュニティの中心にいないからこそ境界性を巧みに用いて学内に発信をしていた。こうした自分の立ち位置の調整をすることで、「日本語教員」だけでなく「教員」としてのアイデンティティも発動している。日本語教育以外の専門分野が広がる大学コミュニティで自ら新たな役割観を生み、完全にはないが「日本語教師は地位が低いと思われる」という言説から解放されているように思われた。

佐藤・三代（2019）は「自分たちを取り巻く言説が、現場の中で、どのように形を変え自身や自らの現場を拘束しているのか、問題になっているのかを意識し、向き合う必要性」を主張する。本研究では、まさに星先生が語りの中で「日本語教師は地位が低いと思われる」言説に向き合い、この教育現場で日本語教員であることの新しい意味を創り出していることが見出された。以上より、コロナ禍のように先が見えない社会の中で、自分を取り巻く言説と自身との関係性の問い直しは、社会的役割を自覚する日本語教師にとって欠かせないのではないかと考える。

#### 注

- (1) 本研究では、日本語教師の中でも特に大学に所属し日本語教育実践を行う者について「日本語教員」と記述する。
- (2) 丸山（2015）は1990年代の日本語学校および在籍者の減少期について「冬の時代」と表し、その背景について説明している。

#### 参考文献

- (1) 有田佳代子（2016）『日本語教師の「葛藤」 構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版
- (2) 有田佳代子（2019）「職業としての日本語教師—「奨学金返済できないから夢をあきらめます」から考える」 牲川波都季（編著）『日本語教育はどこへ向かうのか 移民時代の政策を動かすために』くろしお出版, 19-36
- (3) 小澤伊久美（2005）日本語教師が直面する多様な「溝」を乗り越える—「溝」に関するアンケートの結果報告—『小出記念日本語教育研究会論文集 13』60-63
- (4) 神吉宇一（2017）「「アドバイザー」という日本語教育者の仕事」「日本語教師教育・教師養成のエピステモロジーの多角的考察—研究や実践を超えていく日本語教育者像—」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』34-36.
- (5) 神吉宇一（2019）「日本語アドバイザー」 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』86-89
- (6) 古賀万紀子・古屋憲章・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈（2021）「日本語教師の役割をめぐる言説の変遷」『日本語教師の専門性を考える』ココ出版,41-53
- (7) 佐藤正則・三代純平（2019）「「職業として確立してない」言説に抵抗する語り 1980年代後半にキャリアを始めた日本語学校教師のライフストーリーから」『語りの地平』vol.4,48-68
- (8) 細川英雄（2007）「日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味—」『日本語教育』132,79-88
- (9) 丸山敬介（2015）「「日本語教師は食べていけない」言説—その起こりと定着—」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15,25-61

## 海外派遣教師はどのようにコロナ禍での活動に向き合っていくのか

—ロシア派遣教師の場合—

神代寿美枝（横浜国立大学大学院生）

中川愛理（フリーランス）

大政美南（東京学芸大学大学院生）

### 1. はじめに

日露青年交流センターは2020年当時ロシアの15地域18大学に日本語教師を派遣していた。ロシアでは2020年3月末から都市部を中心にCOVID-19の感染が拡大し、3月半ばからオンライン授業に移行する大学が増えた。3月下旬になると、ロシア発の国際線の停止が決まった。しかし、派遣元から帰国命令は出ず、帰国するかどうかは派遣教師の自己判断に任された。未曾有の事態に情報は錯綜し、活動の方向性や帰国の有無についての決定は教師を悩ませた。本研究では、日露青年交流センターの日本語派遣教師がコロナ禍でどのように活動に向き合っていたのか、インタビュー調査を基に明らかにした。

### 2. 先行研究

海外派遣日本語教師の意識変容についての研究には小澤・丸山（2011）が、JICA派遣の体育教師のコロナ禍における実情についての研究には白石・齊藤・山平・下宮（2020）がある。白石他（2020）は、5名の隊員のストーリーラインの分析を行った結果、以下の3点を明らかにしている。①緊急帰国を余儀なくされた隊員は任地の人々に十分な別れの挨拶ができなかったという心残りを抱いていたこと、再派遣を望んでもタイミングによって諦めざるを得ないと感じていた隊員が多かったこと。②緊急帰国をした隊員の実情から、隊員の特性について検討した結果、隊員の中には、困っている人を助けたいという思いを持った隊員が多いこと、また、とりわけ参加前に学生や教員をしていた隊員の中には、好奇心が旺盛な人が多いことが窺えたこと。③緊急におけるJICAの隊員支援体制について検討した結果、日本でも隊員と配属先が連絡可能な手段を構築していく必要があることが示唆されたことである。しかし、JICA派遣の体育隊員を実例として調査を行ったものであり、同じ海外派遣教師といえども、派遣先・職業・派遣機関が違えば、状況も判断も異なる。しかしながら、コロナ禍の海外派遣日本語教師の意識や葛藤、対処についての研究は管見の限りまだなく、コロナ禍を生きた派遣教師の一資料としてロシア派遣教師の記録を残す必要があると考える。

### 3. 研究目的、研究課題

本研究の目的はコロナ禍での海外派遣教師、中でも日露青年交流センター派遣の日本語教師に焦点を当て、彼らがどのような葛藤を抱え、どのように活動に向き合っていたのかを明らかにし、今後も起こりうる未曾有の事態への対処とこれからの海外派遣教師の活

動の支援を考える上での一助とすることにある。2.先行研究でも述べたとおり、コロナ禍の海外派遣日本語教師の意識や葛藤、対処についての研究は管見の限りまだない。彼らの置かれた状況下での葛藤に着目し、一資料として記録することは、今後海外で働く日本語教師、派遣する機関双方において重要な資料となるだろう。

そこで本研究の課題として次の2点を挙げる。1点目にロシア派遣教師のコロナ禍での葛藤を記録し、どう向き合っていたのか、またどのように事態が好転したのかを明らかにすること。2点目にその結果からどのようなことを提言できるか考察することである。

#### 4. 調査方法

##### 4-1. 調査協力者

本研究では、2019年度（2019年9月～2020年6月）にロシアに派遣されていた背景の異なる日本人教師3名に対し、COVID-19感染拡大時の心境や現在の活動の状況について半構造化インタビューを行った。表1に協力者の背景を示す。

表1 インタビュー協力者の背景

協力者	調査時点での任期	ロシア語のレベル(1)	日本語教授歴	コロナ禍での退避の有無	その他
A	任期終了後	ロシア語能力検定試験4級	12年	有 (2020年5月)	ロシア以外での日本語教授歴アリ
B	2年目	ТРКИ レベル3	1年4か月	有 (2020年5月)	1年間のロシア留学経験アリ
C	3年目	ТРКИ レベル3	2年4か月	無	ロシアにかかわる仕事経験アリ

##### 4-2. 調査方法

インタビューは、2020年12月から2021年5月までの間にSkypeで1時間から1時間半のインタビューを1人2回ずつ行った。質問は、ロシアの生活、コロナ禍以前・最中の活動、コロナ禍の活動において印象的だったこと、大変だったこと等に関して問うた。

その中でも、葛藤のエピソードに着目し、発話を抜き出し、【日本語指導】、【帰国の判断】、【活動のモチベーション】の3つの抽出されたキーワードから考察を行った。

#### 5. 調査結果、考察

##### 5-1. 日本語指導

日本語指導に関しては、1) オンライン授業で学生の様子がわからないこと、2) 授業に用いるツールの選択に葛藤を感じていたことがわかった。以下では、発言を基にどのような葛藤を感じたか考察を行っていく。

まず、1) について述べる。Cは会話の授業で、カメラもなく、画面の向こうで何をしているかわからない学生たちをどう把握したらいいかわからず、そのような状況が長い間続

いたことを挙げた。また、学生が COVID-19 による外出自粛やオンライン授業が続き、ストレスやフラストレーションを抱える中、C 自身も同じようにフラストレーションが高まっていったことを述べた。ロシアのインターネット環境ではカメラを使用することが難しい場合もあり、また、オンライン授業においては、学生一人一人の様子をしっかりと把握することは難しく、教室内では学生の様子を見て対処できていたことができなくなった。そのことが、学習者のモチベーションを下げ、教師の指導上の問題にもなったのではないかと考える。

次に、2) について述べる。A は「口頭表現のクラスを担当していたが、大学から課題で対応するように言われた。しかし、どういう方法で口頭表現の課題を出せばいいのか、情報があまりなくて困った」と述べており、授業の進め方に悩んでいたことがわかる。また、B は試行錯誤しながらツールの選択を行っていた。Skype や Discord というアプリを試したが、教師と学生双方のインターネットの問題があり、うまくいかず、なかなか授業環境が整えられなかったようだ。このことから、ツールの選択においてはインターネットの通信状況が大きく関係していることがわかる。また、オンライン授業が始まった当初、遠隔授業に関する経験や知識が少ない中授業を行わなければならない、試行錯誤していた教師は多かったのではないだろうか。これはオンライン授業に関する情報が十分でないことが葛藤の原因になったと思われる。

A は「VKontakte (ロシアの SNS) を使い、クラスのページで学生に課題を出していた。また、授業の課題をクラスのグループに入れてもらったり、個別に音声やムービーを撮って送ってもらったりした。」とインタビュー中で述べており、大学側の指示で同期型から非同期型への授業へ移行したが、現状のツールを工夫して使用することで対処したことがわかった。また、B は、「困ったとき、Facebook のメッセージの同期のグループで聞いてみたり、同僚教師に尋ねたりしていた。同僚教師は、自分が外国人で同僚がロシア人という事を除けば、自身が一番近く、最も状況が近いと感じていた。」との発言から、同僚や派遣仲間に相談することで、C は「9 月 14 日からの新年度の授業が対面で始まり、そこから目に見えて体調が良くなった。」との発言から、授業方法が対面へ移行したことで解決したことがわかった。

## 5-2. 帰国の判断

帰国の判断に関する発言から 3) 帰国をするか否かの決定、4) 情報収集に葛藤を感じていたことがわかった。以下では、発言を基にどのような葛藤を感じたか考察を行っていく。

3) について述べる。派遣教師と日露青年交流センターは直接契約を交わしておらず、日露青年交流センターは派遣教師の任地での活動を支援する立場である。そのため、日露青年交流センターは帰国指示を出すことができず、帰国の判断は各自に任されていた。そのような状況の中、派遣教師が最初に選択を迫られたのが、ロシア発の国際線停止が発表された 2020 年 3 月末である。A、B、C いずれも 3 月末で帰国せず、A と B はロシアの感染者増加の最初のピークである 5 月に帰国した。A は「3 月末の国際線停止の際、どうすればいいかわからなかったが、今になって考えると、帰れないという気持ちがあったとわかる。やり残したことがあったし、任期が残っていたからという理由もある。」C は「地域によって状況が

違った。大都市ならば、早く帰った方がいいが、自分の派遣地域は大都市からは離れていた。場所によって判断が変わり、自己判断に任されたことが重圧だった。」と話し、AとCは帰国するかどうかが判断に悩んだ様子が分かる。Aは帰国するか迷っていたが、実際には3月に帰国しなかった。インタビューの時点で振り返ると、迷ってはいたが、心のどこかでは帰国しないと決めていたのではないかと当時の気持ちを解釈していた。その理由として、任地でやり残したことがあったこと、任期が残っていたこと、帰国の準備ができていなかったことを挙げている。3月末に帰国しなかったことで、帰国の選択肢がなくなり、気持ちが落ち着いたと話した。Aは5月に派遣元から帰国勧告が出たことで帰国した。指示ではなく勧告であったため、迷いを感じたと話す。任期途中での帰国という結果に対し、帰国後はオンライン授業に移行したことで緩やかに活動を終わることができたと振り返っている。Cは日露間の行き来が再開されていた2021年2月に一時帰国したものの、他の派遣教師が帰国した3月から5月は帰国を選択しなかった。Cは任期終了まで任地で活動したいという思いが強く、帰国すると任地に戻れなくなる恐れがあるため、ロシアに残ることを希望した。その反面、残留を決めるまでにフラストレーションや重圧を感じていたことがわかった。その理由として、派遣元、領事館などの関係機関から感染状況や帰国に関する連絡が来たが、帰国するかどうかは自己判断に任されたこと、任地によって状況に大きな差があり、自分の地域ではどうすべきか判断できかねたことを挙げている。Cは2021年に一時帰国するまで5-3.で述べる活動のモチベーションの低下に悩まされたようであるが、帰国しないという決断に後悔している旨の発言は見られなかった。AとCは自分で決めたが、Bは大学の判断で帰国することになった。Bは当初、Cと同じく最後までロシアに残ることを希望していた。しかし、勤務先の大学から帰国するように言われた。B「飛行機のチケットやホテルを予約した後に、日露青年交流センターに帰国は強制しないと言われた。荷物もまとめたし、キャンセル料が必要だし、帰国するほかなかった。しかし、日露青年交流センターから帰国強制はしないという連絡が早く来ていれば、帰国するかどうか悩んだと思う。」という発言のように、帰国の準備後に、派遣元から帰国は強制しない旨を伝えられた。飛行機のチケットも買っており、帰国しないという選択肢はなかったが、帰国準備の前に派遣元から強制しない旨を予め伝えられていた場合は、帰国するかどうかが迷っていたらと話す。Bは自分の意志で帰国を決めたわけではないが、帰国後は「なるようになった」と解釈し、日本で活動に取り組んだ。

4) に関してAとCからその葛藤が見られた。Aはロシア語が初級レベルであるため、ロシア語で情報を得ることに限界があったが、日本語で得られる情報も限られており、情報が思うように得られず、苦労した様子を話した。各領事館が管轄地域に情報提供を行っていたが、得られる情報が管轄によって異なっていたこともAが苦労した要因だと思われる。BとCはロシア語能力がCEFR C1相当であるため、現地での情報収集に言語の問題はなかったようである。Bはロシア滞在経験、ロシア語能力からロシアで起こるトラブルには対処できる自信があると話した。そのためか、情報収集における葛藤に言及はなかった。Cは様々な情報を得る中で、より一層迷いを感じたと話した。

以上のことから、帰国の判断や情報収集に葛藤を感じていたことがわかった。その時点での積極的な解決法はインタビューからは明らかにならなかったが、インタビュー時には

各々が自己の判断や結果に意味付けを行い、肯定的に捉えていることがわかった。

### 5-3. 活動のモチベーション

活動のモチベーションに関しては、5) ロシアのロックダウン中の3月～4月に全員モチベーションが低下、6) 活動の制限、7) 学生の学習意欲の変化が挙げられる。

まず、5) について述べる。Aは5-2.でも述べているように、情報が錯綜し、精神的な疲れから活動のモチベーションも低下した。Bは外出制限が続き、先の見えない状況に滅入ってしまった。Cは大学からMicrosoft Teamsの使用が義務付けられていたが、当初ブレイクアウトルーム機能(2)がなく、会話の授業のやりにくさを感じていた。また、5-1.でも述べているとおり、徐々に学生の授業態度が変化し、自身の授業が面白くないのではないかと自信を喪失し、モチベーションも下がっていった。

次に6) について述べる。Aは予定していたワークショップや弁論大会が中止となり、もどかしさを感じていた。Bは5-1.でも述べているとおり、慣れないオンラインツールに試行錯誤し、授業や文化交流活動が思うようにできないことにジレンマを感じていた。Cは5) で述べたとおりである。

最後に7) について述べる。Aは非同期型の授業をしており、学生の意欲の変化は感じなかったものの、次のように述べている。「日記を宿題みたいにしていたので、その日記からみんなちょっと参ってる感じはあった。『外を見て、花は成長しているが私は』みたいな。なんか色々考えてるところがあるんだとか」。このように学生たちが滅入っている様子を感じるも、Aも成す術がなくやるせなさを感じていた。B、Cは5)、6) でも述べたとおり、学生がカメラをつけなくなったこと、レスポンスの遅さを挙げていた。またCは対面の時とは違う学生の様子に少し戸惑いも感じていた。顕著な例として、対面授業では非常にまじめに受講していた学生が映画を見ながらオンライン授業を受けていたことがわかり、ショックだったと語っている。また、B、Cともに、続くオンライン授業によって、休学、退学する学生が増えたと述べている。Cは「オンライン授業が始まって学生ともう一年も会っていない。やる気をもって授業に参加していた学生が何人か休学したりして寂しく思う。」と述べており、やるせなさを感じていた。

以上のことから、外的な要因が教師のメンタル・活動に非常に大きな影響を与えることがわかった。これらの葛藤はA、B、Cそれぞれ次の理由で解決している。Aは5-2.でも述べているように、国際線が停止し、帰国の選択肢がなくなったことで活動に集中できるようになった。Bは理想どおりに活動できないことは仕方がないと割り切り、どんな形でも授業は続けると腹をくくすることで気持ちを立て直すことができた。Cは夏に行われた派遣元の教師研修により人とのコミュニケーションの場が増えたこと、秋からの対面授業の開始、また冬休みの一時帰国によって、気持ちの切り替えができたと述べている。その他、B、Cについては、オンラインツールの慣れや利点が見えるようになったこと、さらにはオンラインツール機能の向上などにより当初抱えていた悩みは徐々に解消されていった。しかし、7) については明確な解決法が述べられていない。その理由として、大学も教師も暗中模索しており、学生への十分なケアができなかったためだと思われる。これについては、A、B、Cそれぞれのインタビューでやるせないという気持ちが聞かれた。また、これらの

インタビューから、インターネットで簡単に世界中にアクセスできるとはいえ、任地に行ってしまうと心理的な距離感があり、孤独を感じやすいことが推察された。

## 6. まとめ

コロナ禍における活動の中で、【日本語指導】【帰国の判断】【活動のモチベーション】において派遣教師は精神面でも活動面でも葛藤を抱えていたが、教師により任地や大学の状況、事情が異なったため、自分で考え一人で対処していく必要があった。派遣元、派遣先の大学にとっても未曾有の事態で、教師が活動の指針を得られなかったことも葛藤の原因になったと思われる。しかし、このような状況下においても、インタビューに協力してくれた派遣教師は使命感をもち、活動目標と活動内容を状況に合わせて修正しながら、任期を全うしている。そのため、海外で活動する教師には状況に合わせて問題を見極め、解決できる場合は、問題を解決していく能力が求められると言える。そういった人材が更に力を発揮できる環境作りが派遣機関には望まれる。派遣機関は情報や悩みの共有ができる場の提供、派遣教師の判断に合わせた支援をすることで、派遣教師の葛藤への対処が支援できるとと思われる。

## 7. 今後の課題

今回の調査では3人の派遣教師側のみへの意識調査に留まったが、今後は調査協力者を増やし、派遣教師がコロナ禍においてどのようにそれぞれの葛藤を乗り越えて行ったのか、M-GTA等の分析方法等を利用し、調査の結果を一般化していく必要があると考える。また、派遣元は派遣教師各々の帰国判断にあたり、必要があれば個々人と面談をする機会を設けるなどの対応を行っていたが、派遣教師側は派遣元から来る連絡が曖昧でどうすべきかわからなかったというような声もあった。派遣元が帰国命令を出す立場ではないという認識にあるため、はっきりとした指示を出せないという見解もわかるが、派遣教師はその曖昧な連絡に戸惑うことが多くあったことも事実であり、今回の調査を通して派遣教師と派遣元の認識にずれがあるのではないかと感じた。今後は派遣教師側だけでなく、派遣元にも意識調査を行うことで派遣教師と派遣元の認識のずれを少なくすることができると考える。

### 注

- (1) ロシア語能力検定試験4級はCEFRのA1、ТРКИのレベル3はCEFRのC1に相当する。
- (2) 会議の開催者が参加者を少人数のグループに分けることができる機能。

### 参考文献

- (1) 小澤・丸山 (2011) 「ある若手日本語教師の海外派遣前後の意識の変容」『ICU日本語教育研究』7, 33-53
- (2) 白石・齊藤・山平・下宮 (2020) 「COVID-19感染拡大に伴い帰国した青年海外協力隊員の実情：体育科教育の普及に携わる隊員に対するインタビュー調査より」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要. 教育学研究』1, 266-274

## 日本で就労・生活している人たちの「生の声」を聞くインタビュー活動 —「特定技能制度による来日希望者のための日本語教授法研修」における試み—

菊岡由夏（国際交流基金）

築島史恵（東京国際外語学院）

山本実佳（国際交流基金）

岩本雅子（国際交流基金）

### 1. はじめに

近年、日本での就労を希望する外国人を対象とした日本語教育への関心が再び高まっている。日本国内では、建設業に携わる技能実習生の技能習得と日本語能力との関係に着目した見崎（2017）や技術移転に必要な実践的な日本語を指導する社内日本語教室について報告した森島（2018）のように、ここ数年日本語教育の専門家ではない企業の社員が、企業で働く外国人の日本語教育の課題に取り組む研究や実践報告が見られるようになった。

一方、海外においては在留資格「特定技能」の創設（2018年12月）を機に、制度に対応するための日本語教育の充実が求められようになった。しかし、それらの多くが技能実習制度の延長線上にあり、実践的な技能とそれを現場で活かすための日本語力の双方を求める特定技能制度に対応できる日本語教育環境の整備は十分に進んでいるとは言えない。

このような状況に対し国際交流基金では、2019年度より①国際交流基金日本語基礎テストの開発、実施・運営、②日本語教育カリキュラム・教材の開発、普及、③現地日本語教師の育成、④現地日本語教育活動の強化支援の4つの柱を軸に特定技能制度での来日を希望する人たちのための日本語教育環境の整備を進めてきた。

本発表では、上記の取り組みの中から「③現地日本語教師の育成」の一環として行っている「特定技能制度による来日希望者のための日本語教授法研修」について取り上げ、その中でも特に、現地の日本語教師である研修参加者が、日本で就労している元学生や知人に対して行ったインタビュー活動について報告する。この報告を通して、日本で就労する外国人の日本語教育について、海外での教育と日本国内での教育を切り分けて考えるのではなく、それらを俯瞰して考えていくことの必要性を示唆することを本発表の目的とする。

### 2. 研修の概要

本研修は、2018年12月25日の「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」で決定されたアジア9か国（中国、モンゴル、インドネシア、カンボジア、タイ、フィリピン、ベトナム、ミャンマー、ネパール）を対象国として（2021年度現在）、特定技能制度を活用して日本での生活・就労が想定される者に対し日本語教育を行っている機関・団体の日本語教師を日本に招聘して行うもので、国際交流基金日本語国際センターで2019年度より実施している。

初年度である2019年度は1か月間の訪日研修を3回実施し、合計で8か国81名<sup>(1)</sup>の日

本語教師が参加した<sup>(2)</sup>。研修では「日本語教授法」「日本の社会と文化」と称した二つの科目を設け、研修参加者が主体的に取り組む活動を多く取り入れた授業を行った。「日本語教授法」では、日本での生活や就労に必要な基礎的な日本語を教える具体的な方法を知り、実践できることを目標とし、「JF 日本語教育スタンダード」や「JF 生活日本語 Can-do」、「課題遂行を目標とする授業」について扱い、上記「②日本語教育カリキュラム・教材の開発、普及」事業で制作した教材『いろいろ 生活の日本語』を用いた授業体験や模擬授業を行った<sup>(3)</sup>。「日本の社会と文化」では、日本での生活や就労に必要な社会・文化について理解を深め、各自の教育現場で活用できる情報を増やすことを目標とし、「生活と文化」と「就労とコミュニケーション」の二つのカテゴリーを設定して授業を行った。「生活と文化」では参加者自身が日本での生活に必要な事柄について調べるプロジェクトワークのほか、日本の防災などの情報、異文化コミュニケーション等を取り上げた。「就労とコミュニケーション」では、次章で詳しく述べるインタビュー活動を行い、日本での就労と就労現場におけるコミュニケーションについて理解を深め、問題点や解決策を考える授業を行った。

### 3. インタビュー活動

本研修で実施したインタビュー活動は現地の日本語教師である研修参加者が日本で働く外国人の現状と課題への理解を深めることを目的に、1) 日本で就労する元学生や知人を訪問（またはオンライン<sup>(4)</sup>で面談）し、彼らの生活や就労におけるコミュニケーションの現状について直接聞き取りを行う、2) その結果を共有し日本で働く外国人のコミュニケーションの現状と課題について知る、3) 課題を解決するために現在の教授活動を見直すディスカッションを行うというプロセスで行った。活動の流れを以下に示す（図1）。



図1 インタビュー活動の流れ

事前準備として、来日前にインタビューをする相手を確認し<sup>(5)</sup>、アポイントメントを取るよう指示した（研修前）。来日後の活動は、外国人雇用企業における外国人・日本人双方のコミュニケーション研修を専門にされている浅海一郎氏<sup>(6)</sup>を講師に招き、協働で行った。授業では、まずインタビューの目的や活動の流れ、インタビューの内容などを確認し、目的や意義を明確化する時間を設けた（授業1）。次に、浅海氏による日本企業における外国人雇用事情や文化的ギャップなどをテーマとしたワークショップを行い、外国人の就労にまつわる現状や課題について研修参加者の問題意識を喚起した（授業2）。そして、次の授業の前までに各自がインタビューを実施することとした（授業外の課題）。インタビューの内容は、インタビュー相手の仕事、日本語使用、職場のこと、職場以外の生活のこと、と大きく4つのカテゴリーに分け、質問する項目は予めこちらで設定し、質問シートを作成した。研修参加者はその質問シートに沿って、各々インタビューを実施し、インタビュー

で得た情報をシートに記入し、次の授業に持参することとした。インタビュー相手の上司や同僚など、日本人へのインタビューが可能な場合は、併せてインタビューをするように指示した。質問項目は以下のとおりである（表1）。

表1 質問項目一覧

仕事	業種／スタッフ数／仕事の内容
日本語使用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どんな場面で日本語をよく使うか</li> <li>・日本語でできたらいいと思うことは何か</li> </ul>
職場	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本人スタッフとのコミュニケーションについて満足していること、うれしいこと／困っていること、嫌なこと</li> <li>・会社や仕事のことなどについて満足していること、うれしいこと／困っていること、嫌なこと</li> <li>・会社で日本語研修などの日本語についてのサポートがあるか</li> </ul>
職場以外の生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>・近所の人や友人とのコミュニケーションについて満足していること、うれしいこと／困っていること、嫌なこと</li> <li>・日本での生活について満足していること、うれしいこと／困っていること、嫌なこと</li> </ul>

インタビュー実施後の授業では、持ち寄った結果を付箋に書き出し、模造紙で作成した表に貼り、共有をした（図2）。まず、インタビューをした相手の業種が似ている者同士でグループになり、それぞれが聞き取ってきた内容を発表し、質疑応答や意見交換を行った。その後、他の業種のインタビュー結果についてギャラリーウォークを行う時間を設けた（授業3）。そして、インタビューの結果を踏まえつつ就労現場におけるコミュニケーションについて全員で考察し、自分自身のこれまでの教育についてのふり返りと、帰国後の課題についてのディスカッションを行った（授業4）。インタビュー結果を共有した表は、授業後も研修を通して機会あるごとに参加者が自由にふり返ることができるよう、研修終了時まで教室の壁に貼っておいた。



図2 インタビュー活動結果の共有

インタビューでは、例えば「職場」に関して、研修参加者がインタビューした人たちの

多くが、職場における日本語研修など日本語に関するサポートを十分に受けていないことがわかった。また、「会社や仕事などのことについて、困っていること、嫌なこと」の回答では、次のような声が聞かれた。

1) 日本人スタッフが話す日本語の理解について：

「わからない言葉がたくさんあります。」「話すスピードが速くて聞き取れないことがある。」「方言がわかりにくい。」「場面で（によって）言葉が同じですが意味が違いますので、研修生は理解できません。」「分からない時、確認しても、かえって複雑になることもある。」

2) 自分自身の日本語使用について：

「日本語のレベルがまだまだなので、伝えたいことを伝えることができない」「知っていることなのに日本語でうまく言えなかった。」「分かるといっても本当に（自分が）わかる（わかっている）かどうか、たまに心配です。」「はい、わかりましたと言ったのに、うまくできなかった時はとても恥ずかしいです。」

3) 日本人スタッフの態度について：

「注意する時大きい声で怒鳴らないでほしい。」「指示を確認しようとしたら、上司が怒って、上司が説明せず自分でやることがある。」「日本語がわからないと思い、自分の前で自分のことをぶつぶつ言う。」「職場の人は怒っても直接教えないから、自分はどこに悪いか分からない。」「自分のこと（話）をよく聞いてくれない。」「日本人スタッフはたまに距離を置きたいという雰囲気（を）かんじる。」「忙しそうにしているから話しかけづらい。困っている時も質問しづらい。」

4) 日本の会社の習慣について：

「小さなことも必ず上司に報告する。自分から直接言わないで必ず上司を通す」「仕事は7時に終了ですがすぐ帰ると変に見られる。（しかし）会社側は残業しないように言われる。」「真面目に仕事をしていても外国人とのことで昇進（が）あまり出来ない。」

※（ ）内は筆者らによる補足

インタビュー活動の結果からは、1)のような日本人スタッフの話す日本語を理解することの難しさ、3)に見られるような日本人スタッフの「怒る」という行為や直接的なコミュニケーションを避けるような態度に困惑する声が多く見られた。また、2)自身の日本語使用に関するコメントには、「知っていることなのに日本語でうまく言えなかった」「はい、わかりましたと言ったのに、うまくできなかった時はとても恥ずかしいです。」のように、知っているのにそれを日本語で表現できないもどかしさや、わかっていると言っておきながらできなかったことで、自分の日本語力の不十分さを露呈するような結果になってしまうことへの恥ずかしさなど、日本で働く外国人が現場で感じている気持ちをリアルに伝える声があった。そのほか、4)のように、日本の会社における習慣やシステムに関する不満

も少数ではあったが見られた。

こうした結果の中には、既に先行調査や研究（中川・神谷 2017, 田中・風晴 2021 等）で指摘されてきたものと重なる内容も少なくなかった。しかし、研修参加者からは、今回の活動で自分たちが送り出した学習者たちから直接話が聞けたこと、また、研修をともにする参加者同士でそれらの情報を共有することを通して、日本で生活、就労する外国人の現状への理解の幅を広げたり深めたりできたことを高く評価するコメントが多数あり、今回のインタビュー活動が研修参加者にとって今後の教育実践の改善につながる貴重な機会となったことがわかった。授業4のディスカッションにおいても、「自分が日本で生活した際は比較的問題なく乗り越えられたので、それがうまくいかない卒業生の状況や気持ちに気づけていなかった」「スケジュールに追われ、教科書を終わらせるだけで精一杯だったが、異文化コミュニケーションの観点を無理にでも入れていく必要がある」といった意見が挙げられ、インタビュー活動やディスカッションを通して新たな気づきを得たり、自身の教育についてふり返ったりする様子が見られた。

#### 4. おわりにー日本で就労・生活している人たちの「生の声」を聞くことの意義

本研修を企画するにあたってインタビュー活動を取り入れたのは、日本で就労するために現地の日本語教育機関で学んで来日した卒業生たちの「生の声」を、送り出した教師自身が聞くことが、そのコースデザインや授業内容を見直すために有意義な活動であろうと考えたからであった。実際、教師たちは、学習者が来日する資格を得られるための日本語教育や初級の教科書を終わらせることに終始していた授業やカリキュラムをふり返り、会話力の向上や日本の社会や職場文化の理解を促す授業など、それを改善する具体的な計画を立てることができていた。例えば、指示を受ける場面で従来のように「はい。」「わかりました。」と答えたり「もう一回言ってください。」と聞いたりする練習をただ繰り返すのではなく、実際にはどのようなケースがあり、その際、どのようなタイミングでどのように確認していく必要があるのか、また、より積極的に、どのように自らの理解や状況を説明して新たな指示を上げばいいのか、といったことについて、日本語と双方の文化を念頭に入れたコミュニケーションの指導を考える必要がある、という意見が多く聞かれた。

しかし、この活動で得たものは、それにとどまらなかった。ある研修参加者は、インタビューした卒業生に「日本に来てからのほうが日本語が下手になった。使わないから。」と言われたと強いショックを受けて戻ってきた。別の参加者は「同じ国の人と住んでいるアパートと職場を往復するだけの毎日だから、日本語にも日本文化にも関心がなくなった。数年がまんすれば帰国するのでそれでいい。」という声を聞いてきた。その結果、研修中の様々な機会に、彼らが現地の日本語教育機関で取り組むべきこととして、どうしたらもっと日本で働くことをプラスに受け止められるような人材に育てることができるのか、どのような授業や活動を行ったら、知識や狭い意味でのコミュニケーション力だけではなく、自ら日本語を使おうとする勇気や自立心、自分の今までの知識では理解できないものに関わってみようと思う好奇心までを養うことができるのか、学習者と向き合いながら考える必要があると繰り返していた教師たちが多かった。

一方、今回の活動の協働担当者として講師に浅海氏を招いたのは、この活動をファシリ

テートする立場として、改めて、この状況を就労する外国人や彼らを送り出す現地の教師たちだけの責任に帰するものではなく、彼らを迎える日本人側にも活動の成果を共有し、自分たちは何ができるのか、共に考えていきたいと切に希望したからである。既に、高度人材については、揚・谷口・浅海（2020）のように、企業で外国人と共に働く日本人側のコミュニケーション意識の変革を促す取り組みもなされているが、今回の活動でも、そのような姿勢が業種や職場の業務に必要な日本語に関わらず、ますます重要になってくると強く感じることとなった。企業で働く外国人に関する日本語教育は、「日本語教育の専門家が外国人に日本語を指導する」領域を超え、日本人も含めた職場全体のコミュニケーションの課題であり、また、隣人として同じ地域で生活する人々が、広く捉えて取り組む段階に至っている。今回の発表では、本活動の概要を報告するにとどまったが、今後、さらにインタビュー活動のデータを収集し、結果を広く共有していきたいと考えている。

#### 注

(1) 81名の内訳はモンゴル12名、インドネシア14名、カンボジア6名、タイ8名、フィリピン14名、ベトナム8名、ミャンマー9名、ネパール6名。また、81名には日本国籍の者5名を含む。

(2) 2020年度は covid-19 の影響で訪日研修が中止となりオンラインで実施した。2019年度とは研修の実施形態が異なることから、今回は 2019 年度の研修に絞って発表する。

(3) 2019 年度の研修実施当時は『いんどり 生活の日本語』は公開前であり、授業では公開済みのサンプル版と、『まるごと 日本のことばと文化』の A1 入門, A2 初級 1, A2 初級 2 を使用した。

(4) Covid-19 の影響で直接の訪問が叶わなくなった場合は、オンラインを活用してインタビューを行った。

(5) 2019 年度はまだ特定技能制度が始まったばかりであり、インタビュー相手については、特に在留資格や業種を絞らず、研修参加者が丁寧に話を聞ける就労者であることだけを条件とした。

(6) 内定ブリッジ株式会社代表取締役。日本語教師。

#### 参考文献

(1) 田中真寿美・風晴彩雅（2021）「特定業種の技能実習生向け日本語教育シラバス開発のためのニーズ調査報告」『青森中央学院大学研究紀要』第 34 号, pp.171-182.

(2) 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, pp.15-32.

(3) 見崎要（2017）「外国人労働者の日本語能力が技能習得に与える影響—建設産業を事例として—」政策研究大学院大学提出修士論文

(4) 森島聡（2018）「企業の技術職場に適した実践的日本語教育とは—コミュニケーション言語能力評価基準の導入」『BJ ジャーナル』創刊号, pp.46-57.

(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』第 3 号, pp.2-15.

## ビジネス現場で日本語教育プログラムの受注時に求められる 日本語教師の資質

ボイクマン総子（東京大学）・札野寛子（国際高等専門学校）  
徳永あかね（神田外語大学）・大河原尚（大東文化大学）  
鈴木秀明（目白大学）・松下達彦（東京大学）

### 1. 研究の背景と目的

外国人労働者獲得とその教育・研修のため、企業が日本語教育機関に日本語教育プログラムの開設を委託し、その実施を依頼（発注）することがある。しかしながら、企業側は常に日本語教育に関する知識や質の高い日本語教育プログラムに関する具体的なイメージを持っているわけではない。受注側の日本語教育機関も同様に、様々な業種の現場で必要となる日本語能力について十分な情報を集積しているわけではない。そのため、日本語教育プログラムの内容について、発注側の企業と受注側の日本語教育機関側、双方が持っている“イメージ”が必ずしも一致しないことがある。

現状では、企業側は発注の際に、「日本語能力試験（以下、JLPT）N3 程度」などといった大規模テストを指標に使うことが多い（森島, 2018）が、「JLPT N3 程度」が一体どの程度なのか、企業側が明確にわかっているわけではない。それどころか、自社の社員にどのような日本語能力をつけてほしいのか、具体的にイメージすることすらできない場合も多いという。その結果、JLPT が唯一の基準になってしまい、目標としていた「(JLPT) N3 取得にもかかわらずコミュニケーション能力の低い社員が散見される状態」を生むことになる（森島, 2018）。

このような状況を避けるためには、日本語教育プログラム提供の依頼を受けた際、発注側の企業が社員にどのような日本語能力をつけることを望んでいるのか、その具体化を日本語教育機関側が担う必要がある。たとえば、企業が求める日本語能力が「JLPT N3 に合格させること」であった場合、「JLPT N3 合格のためのシラバスやカリキュラム作成」に即座に取りかかるのではなく、企業が望んでいる「JLPT N3 合格の日本語能力」が一体何を意味するのかを具体化し、確認することが求められる。企業が、自社の外国人社員に期待する日本語能力に関し、イメージ通りの日本語教育プログラムを発注でき、それに応じた最適な日本語教育プログラムを日本語教育機関側が提供・実施するには、両者の持つ日本語教育プログラムの内容に関する齟齬をできるだけなくし、一致させることが必要であろう。そして、この擦り合わせは、プログラムを開始する前の段階、すなわち、発注段階から行うことが肝要である。つまり、発注段階でそうした齟齬を解消しておくことが、その後の授業実施時、プログラム終了時、さらには次の依頼獲得において、企業側との信頼関係を築く上で必要になってくると考えられる。

筆者らは、企業からの受注時に、日本語を効果的に教える能力以外に、日本語教師にどのような能力が必要なのかを明らかにすることを目的として、ビジネス現場で日本語教育

プログラムを提供し、同じ企業から繰り返し依頼を受けている2つの日本語教育機関に、インタビュー調査を行った。インタビューでは、最初の依頼があったとき、すなわち、プログラムの立ち上げの段階でどのような過程を経た（擦り合わせを行った）のか主として尋ねた。

本発表では、インタビューの結果から明らかになった、ビジネス現場で日本語教育プログラムの受注時に求められる日本語教師、特に、日本語教育の現場を統括するコーディネーターと呼ばれる役割の日本語教師の資質について提示する。そして、これらは、いわゆる「日本語を効果的に教えるスキル」とは次元の異なる日本語教師の資質であるのではないかと考える。

## 2. 先行研究—ビジネスの現場の受注時における課題—

企業が「JLPT」のレベルを日本語能力の指標とする一方で、国の機関でも就労場面での日本語能力の指標となるツールを開発している。厚生労働省は、就労場面における日本語コミュニケーション能力を定義し評価できるようにするため、『就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール』を開発した。この「就労 Can do リスト」は、外国人従業員の日本語能力の目標設定を行うのに役立つことができるだけでなく、企業側が外国人社員に期待する日本語能力を具体的にイメージすることができることから、有用なツールである。

同様に、ビジネスの現場において企業担当者と連携するため、いくつかの評価基準が Can-do の形で作成されている(品田他, 2008; 堀井・向山, 2013; 葦原他, 2014; 葦原他, 2017)。Can-do による目標設定は、日本語能力をイメージするのに具体的でわかりやすい。しかし、これだけでは、新規プログラムの開設は不十分である。なぜなら、目標が設定されたとしても、学習者の現在の日本語能力や学習歴などのレディネス調査が行われなければ実際にレベル数やクラス数の設定ができず、また、目標言語使用領域が具体化されなければどのような教材を使いどのように活動をするのかといった授業のデザインができないからである。それ以外にも、運営に必要な予算、教師、場所、施設の確保など是可以するのかといった、「ヒト・カネ・モノ」の要素も勘案しなければ、日本語教育プログラムを成立させることは難しい。つまり、Can-do による目標設定だけでは、どのような日本語教育を実施するのかといった具体的構想である「仕様書」を書くことはできない。そして、仕様書の内容が曖昧であればあるほど、発注側の企業と受注側の日本語教育機関との日本語教育プログラムのイメージに齟齬が生じてしまい、その齟齬は両者に不満足な結果を引き起こしてしまう可能性がある。

しかしながら、現実にはこうした課題を解決し、企業から継続的に受注を受けている日本語教育機関も存在する。こうした機関は、プログラムの開始時において生じる上記の課題にどう取り組んでいるのであろうか。そこで、本研究では、そういった日本語教育機関がプログラムの受注から新規プログラムの契約の成立までの過程でどのような取り組みを行なっているかを明らかにする。

## 3. 研究方法

本発表では、企業からの受注時に、日本語教師にどのような能力が必要なのかを明らか

にすることを目的として、日本語教育プログラムを受注する側のビジネス日本語関係者2名にインタビューを行った。

具体的には、企業向けの日本語教育事業を継続的に展開している、日本語教育機関Aの日本語教師1名（教師A）と、もう一つの機関Bで日本語教育プログラムの企画や教師の手配を行う職員1名（職員B）に、それぞれ約2時間の半構造化インタビューを行った。この2つの異なる立場から、日本語教育プログラムを立ち上げる際に求められる要素を比較し、日本語教育を専門とする日本語教師が、その専門知識や経験を生かしてどのように日本語教育プログラムの立ち上げに貢献できるかを検討した。

インタビューでは、日本語教育プログラムの受注時から実施、終了時までを時間軸にそって質問を行った。インタビューの質問をその内容ごとにまとめると、以下の通りとなる。

**【依頼から具体的な内容の発注まで】**

- Q1. どのような依頼が企業からあったか。
- Q2. 現在の状況に至るまでに、どのような問題状況があったか。
- Q3. 問題状況を改善するために、何を実行したか。

**【実行可能性（制約条件）の把握など】**

- Q4. 日本語教育プログラムの設計、運営を依頼できる人／組織があるか。それは誰か。
- Q5. 予算／資金は誰が提示し、どのように合意に至ったか。
- Q6. 実施のための資源（資金／予算以外のヒト、モノ）はどの程度調達が見込めるか。
- Q7. 類似事例における成果と課題にはどのようなものがあるか。
- Q8. 受講対象者確保の見込みはどうか。
- Q9. レベル数はどうやって決めたか。受講対象者のプレースメントはどうしたか。
- Q10. 継続してプログラムを実施できる見込みはどの程度あったか。
- Q11. 依頼から授業開始までに、プログラム設置に関してどのような打ち合わせを企業と行ったか。
- Q12. 目標言語調査とニーズ調査は行ったか。

**【全体の概要：どのような基本方針でプログラムを実施するか】**

- Q13. 受講対象者（対象者の特定、確保、学習条件（リソース）など）はどのような人か。
- Q14. 学習活動（目標設定、主要教材選定、教室活動、活動の頻度・期間・場所、プログラムの評価の頻度と方法）に関するものはどのようなものか。
- Q15. 教師や運営スタッフに関すること（教師の確保、役割分担と運営体制、情報共有）はどのように行ったか。
- Q16. 他機関との連携などは必要だったか。

**【具体的な準備活動：プログラム開始までに考えること】**

- Q17. どのような枠組みか：期間、対象者数、クラス数、1クラスの人数、スタッフ・教師数

- Q18. 到達目標は？：到達目標は何か，開始時と修了時に想定されるレベルは誰が決めるのか
- Q19. どのような学習活動をどのように組み合わせているか。
- Q20. 学習内容（シラバス）はどのようなもので，誰が，どうやって決めたか。
- Q21. 活動方法（カリキュラム）はどのようなもので，誰が，どうやって決めたか。
- Q22. 評価はどのようなもので，何をもとに，誰に，どのように行うか。

【プログラムの開始：プログラムの実施に当たって行うこと】

- Q23. 受講対象者の募集や選考はどうするか。
- Q24. 教師の各クラスの配置はどのように行うか。
- Q25. プログラム運営全体に関わる内容（ミッション，目標，活動内容，活動方法）の確認はどのように行うか。
- Q26. プログラム運営及び教師の体制（役割，情報共有，連絡手段）の確認はどのように行うか。

#### 4. 結果—質問に対する共通する回答—

以下が，上述の質問に対しての2機関からの回答である。ここでは，教師 A と職員 B の2名に共通する回答をあげる。

【依頼から具体的な内容の発注まで】

- A2. 企業側にどんな研修をしてほしいののかの具体像がない。N2 合格や業務が問題なくできるといった漠然とした希望があるのみ。
- A3. 企業側に，日本語教師が作成した，レベルごとの4技能 can-do を示し，何を目標とするのか具体的にヒアリングした／企業の要望を引き出して，研修内容（＝発注内容）を深掘りした。企業が求めていることを，相手にわかることばに翻訳し，「コンサルテーション」できる日本語教師が必要。

【実行可能性（制約条件）の把握など】

- A4. 企業からの具体的な発注はないので，その内容について，企業と折衝できる日本語教師のコーディネーターが必要。日本語教師の理想を押し付けるのではなく，リソース（社内の多言語文化，多言語インフラなどの把握）と企業側のニーズをきちんと聞いて，具体的に落とし込める人（コーディネーター）が必要。
- A5. 予算／資金，学習時間，学習期間は，日本語教育機関側が提示した通りとなる場合が多い。日本語教師コーディネーターではなく事務局が企業と折衝する。
- A6. 実施のための資源（ヒトと時間数）の見込みが言えるだけではダメで，提供する日本語プログラムの正当な価値を日本語教育機関側がわかっていなければならない。
- A8. 受講対象者を日本語教育機関側が確保する必要はない。企業からの要望。
- A10. 継続してプログラムを実施できている。
- A11. 依頼から授業開始までに複数回の打ち合わせを，内容に応じて「企業と事務局」「企業・日本語教師コーディネーター」「企業・事務局・日本語教師コーディネーター」

といった組み合わせで行う。概要が決まったら、日本語教師コーディネーター・授業担当者の打ち合わせを行い、授業スケジュールを確定する。そして、授業を実施する、といった流れ。

A12.実際に現場で行われる日本語がどのようなものか目標言語調査を行う。受講者に対してではなく、企業に対してニーズ調査を行う。

【全体の概要：どのような基本方針でプログラムを実施するか】

A13. 受講対象者は企業から提示されたとおりで、リソースは企業に聞く。

A14. 大まかな学習活動は、日本語教育機関側（コーディネーター）が決め、詳細はグループのリーダー、もしくは、各授業担当教師が決める。各授業の授業内容は担当教師が決める。

A15. 登録している教師から適任者を日本語教育機関側（コーディネーター）が決める。

【具体的な準備活動：プログラム開始までに考えること】

A17~21.日本語教育機関側（コーディネーター）が決める。市販教科書を使用するのではなく、独自の can-do にしたがって活動内容を決定する。

A22. 各授業担当教師の評価をコーディネーターがまとめて、中間と修了時に企業に報告。テストとポートフォリオなど。

【プログラムの開始：プログラムの実施に当たって行うこと】

A23. 受講対象者の募集や選考はしない。

A25. プログラム運営全体に関わる内容の確認は、企業・事務方・コーディネーターの3者で行う。

A26. プログラム運営及び教員の体制の確認はどのように行うか。

## 5. 考察—コーディネーターに求められること—

プログラム開始に関わるインタビュー調査に対する回答結果から、日本語教師の中でも特に「コーディネーター」と呼ばれる役割の教師が非常に重要であることがわかった。この日本語教育を専門とするコーディネーターに求められる知識や業務スキルとしては、以下の要素が抽出できる。

- 1) 企業に要望を聞いて要件定義をする際、日本語教育の専門知識を相手にわかる言葉に翻訳し伝えることができる
- 2) 目標言語調査とニーズ分析、レディネス調査がデザイン・実施できる
- 3) 2) の結果に基づいて柔軟に対応した学習内容がデザインできる
- 4) 予算（クラス数、教員数など）や施設などのヒトやカネに関わる条件について企業側と折衝できる
- 5) デザインした学習内容を具体の教室活動に落とし込んで、授業を計画できる
- 6) 計画した授業の目標や内容を授業担当教員に的確に伝えることができる

- 7) 学習者一人一人に対する評価も含めたプログラムの評価を企業側にレポートできる
- 8) 上述の一連の流れをトータルに把握でき、その上で、デザインすることができる

これらの要素は、いずれも、いわゆる「授業担当教員」が「授業内容」を考える範囲を超えている。しかしながら、ビジネスの現場で相手企業の要望に応えるには、日々の授業をこなすだけでは足りず、上述のことができる日本語教師が必要である。また、企業とうまく連携するには、日本語教育の専門用語を用いることが企業側との意思疎通を妨げることもあるため、相手にわかることばに「翻訳」することも重要である。その際には、単に平易なことばを使うだけでなく、相手にわかる Can-do を用いるなど、日本語教育で用いられる用語を適切に利用しつつ、相手に伝わるような表現にする工夫が必要となる。

## 6. まとめと今後の課題

企業向け日本語教育プログラムを企画する際には、日本語や教え方といった日本語教育の専門的な知識の有無よりも、企業のニーズを把握しプログラムを企画する力のほうが求められることが明らかになった。つまり、ビジネス現場において日本語教師に求められる力は、日本語教育プログラムの全体像を念頭に置きつつ、(日本語教育の)現場の実践を俯瞰的に把握し、具体的にデザインする能力である。本調査で得られた知見は、個別の企業のニーズに応じた新規プログラムを開発できる日本語教師の資質として、役立てられると考えられる。

## 付記

本研究は、JSPS 基盤研究(C) 研究代表者：札幌寛子、課題番号：19K00721)「日本語教育プログラム論構築に向けたプログラム構築過程標準モデルの生成」の助成を受けている。

## 参考文献

- (1) 厚生労働省「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」
- (2) 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. 日本語教育学会
- (3) 堀井恵子・向山陽子(2013)「学習目標達成のためのビジネス日本語 Can-do statements の開発」『日本語教育学会春季大会予稿集』313-314  
([https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_18220.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18220.html))
- (4) 森島 聡 (2018) 「企業の技術職場に適した実践的日本語教育とは—コミュニケーション言語能力評価基準の導入—」『BI ジャーナル』創刊号, 46-57
- (5) 葦原恭子・奥山貴之・塩谷由美子・島田めぐみ (2017) 「高度外国人材に求められるビジネス日本語フレームワークの構築：直観的手法を中心に」『琉球大学国際教育センター紀要』1, 1-14
- (6) 葦原恭子・小野塚若菜 (2014) 「高度外国人材のビジネス日本語能力を評価するシステムとしてのビジネス日本語 Can-do statements の開発—BJT ビジネス日本語能力テストの測定対象能力に基づいて—」『日本語教育』第 157, 1-16

## 作文評価のための教師用ルーブリックの作成と試用

伊集院郁子（東京外国語大学）・李在鎬（早稲田大学）・小森和子（明治大学）  
高野愛子（大東文化大学）・野口裕之（名古屋大学名誉教授）

### 1. 研究の背景と目的

日本の大学への進学を目指す留学生は増加傾向にあるが、入学までにどのような「書く力」を身につける必要があるのか、具体的な目安が共有されているわけではない。日本の大学教員がどのような作文にどのような評価を与えているのか、具体的な例を示すことができれば、日本語学習者にとって有用な情報となるのではないか。このような問題意識から、本研究グループでは、海外の日本語教員や学習者も利用可能な作文評価や作文学習に資するツールの開発を目指している。本発表では、その一環として、大学教員による評価の実証的研究に基づいて開発したルーブリックの特徴と試用結果について報告し、改善の方向性を検討する。

近年、ルーブリック評価は、理系の実験レポートや初年次教育など、さまざまな分野や対象において行われるようになっており、学生に与える影響、有効性の検証、改善などに関する先行研究がある。その中には、大学でのレポート課題を対象に、複数の教員間における評価の「ずれ」に注目した研究がある。山同他（2017, p.125）では、評価観点のずれが生じた要因として、評価観点項目がない場合と評価観点の記述に対する解釈の違いが挙げられている。また、藤浦（2021, p.135）では、主に教員間の評価のずれと採点のしやすさの調査をもとに、項目数・評価観点数、基準の具体的な明示などを中心にルーブリックの改善を行っている。このような実践は、教育の改善や学生へのフィードバックの質的向上に寄与する意義ある試みである。本研究においても主に評価のずれに着目し、ルーブリックの有効性と改善の必要性を探る。

### 2. 調査の概要

#### 2-1. ルーブリックの特徴

本研究で用いるルーブリック（伊集院・高野 2020, pp.162-163）は、44名の大学教員（日本の大学で3年以上の教育歴のある、日本語または人文社会系を専門とする教員）が30編の作文（執筆者の母語は日本語、中国語、韓国語、英語）を読んで付与した作文評価（5段階評定による包括的評価及び評価コメント）に基づいて開発された点に特徴がある。ルーブリック開発の手順についてはIjuin（2020）、開発過程で実施した大学教員の評価に関する研究については伊集院他（2020）に詳細があるため、ここでは概略のみ示す。

本ルーブリックは、日本留学試験の「記述」と同じタイプの文章（与えられた課題に対して根拠を挙げて主張を論理的に伝える文章）を評価するために作成したものである。日本留学試験「記述」の採点基準は、50点満点（レベルS：「課題に沿って、書き手の主張が、説得力のある根拠とともに明確に述べられている。かつ、効果的な構成と洗練された

表現が認められる。)から10点(レベルD:「書き手の主張や構成が認められない。あるいは、主張や構成が認められても、課題との関連性が薄い。また、表現にかなり不適切な点が認められる。」)までの5レベルに加えて0点(NA:「採点がなされるための条件を満たさない。」)が設けられている(日本学生支援機構2017)。このような包括的尺度は、大規模集団を対象にテストを実施する際に実用的であるが、教育に応用しようとした際には、評価情報量が少なく、パフォーマンスの長所や短所が明らかにできないという難点もある(近藤2012)。作文教育においては、分析的尺度を用いることで、効果的な形成的評価を行うことが可能となると考え、分析的尺度ルーブリックを作成することとした。

はじめに、ステューブンス他(2014)でルーブリックの構成要素として挙げられている、「評価尺度」に大学教員から得られた5段階評定値、「評価観点」に評価コメントから抽出したコード、「評価基準」に評価コメントの共起ネットワーク分析によって抽出した語や表現を利用し、試案を作成した。その後、研究メンバー3名で6編の作文を評価し、評価が一致しなかった点について、評価基準の文言のわかりにくさの解消や評価尺度の調整を行い、再度評価を行うプロセスを繰り返してルーブリックを完成させた。

完成させたルーブリックの評価の観点と観点を説明は表1のとおりである。(評価基準は、伊集院・高野2020, pp.162-163を参照のこと。)採点は、「内容構成」「言語表現」「形式」のそれぞれの観点計6項目を「すばらしい=5点」「よい=4点」「ふつう=3点」「もう一歩=2点」「がんばれ=1点」で合計し、「その他」に当てはまる場合は、最大5点まで加点または減点する形式とした。

表1 ルーブリックの評価の観点および観点を説明

評価の観点		観点を説明
内容構成	主張	主張(課題に対する書き手の回答)が容易に伝わるか。
	根拠	主張を支える根拠に説得力があるか。
	論理構成	全体の論理構成が明確で、段落間、段落内の情報が整理されているか。
言語表現	正確さ	日本語表現(文型、文法、語彙、表記)に誤用がないか。
	適切さ	アカデミック・ライティングにふさわしい表現(「ふつう体」, 「かたい表現」, 多様な表現)が適切に用いられているか。
形式	書式	書式など(フォーマット、文字数、原稿用紙の使い方など)の指定が守られているか。
その他	加点対象	独創的な視点が盛り込まれていて読み手の興味を引くなど、書き手の意欲や工夫が伝わる。
	減点対象	タイトルが本文の内容と合っていない、手書きの場合に極端に読みづらいなど、読み手を混乱させる要因がある。

## 2-2. ルーブリックの試用

本ルーブリックの有効性や改善すべき点を検討することを目的に、日本の大学で留学生に対する日本語教育を3年以上担当したことのある教員から、6編の作文に対し5段階評

定による包括的評価及びルーブリック評価のデータを収集し、ルーブリック試用の感想(使いやすさや使いにくさ、改善に関するコメント)を記述してもらった。使用した6編は、2-1で述べた44名の教員が評価を行った30編の作文のうち、表2に示す6編である。

表2 調査対象作文の概要

作文ID	ID1	ID2	ID3	ID4	ID5	ID6
作文執筆者の母語	日本語	中国語	中国語	日本語	中国語	日本語
包括的評価の平均	4.14	2.84	2.41	2.91	4.00	2.48
包括的評価の標準偏差	0.70	0.83	0.97	0.74	0.84	0.76

調査協力者は、延べ5つの大学で日本語教育に携わる計9名の教員で、日本語教育歴10年以上が7名、7年から10年未満、3年から5年未満が1名ずつである。依頼内容は、以下のとおりである。

- ・ 作文6編(ID1~6)について、自身の基準で「非常によい(5点)」「よい(4点)」「ふつう(3点)」「あまりよくない(2点)」「悪い(1点)」の5段階で包括的評価を行った後に、ルーブリック評価を行うこと。
- ・ ルーブリック評価は、包括的評価とは無関係に独立した評価として行うこと。
- ・ 評価の際には、日本の大学に入学したばかりの1年生(留学生を含む)のアカデミック・ライティングとして評価すること。

また、評価対象の作文は以下のプロンプトにしたがい、辞書などを用いずに書かれたものであることを提示した。

下の文を読んで、自分の意見を800字ぐらいの日本語で書いてください。

今、世界中で、インターネットが自由に使えるようになりました。ある人は「インターネットでニュースを見ることができるようになりました。もう新聞や雑誌はいらない」と言います。一方、「これからも、新聞や雑誌は必要だ」という人もいます。

あなたはどのように思いますか。あなたの意見を書いてください。

- ・ 作文のはじめに、題(タイトル)と名前を書いてください。作文の題は、自由に考えてください。
- ・ 1時間以内に書いてください。

### 3. 結果と考察

上記2-2の方法で収集した評価者9名による作文6編の評価結果に基づき、評価者間で評価が大きく分かれている観点はないか、評価が分かれる観点があるとしたらそれはなぜか、包括的評価の結果とルーブリック評価の結果には一貫性があるかを確認することで、本ルーブリックの改善について検討する。

まず、評価観点各6項目のCronbachの $\alpha$ 係数を求めたところ、「内容：主張、根拠、論理構成」「言語：正確さ、適切さ」「形式：書式」の順に0.91、0.93、0.95、0.92、0.96、0.54であり、「形式：書式」を除き、評価者間の内的整合性が高いことが確認できた。

「形式：書式」は、標準偏差も 0.33 から 1.41 と、作文によっては評価者間の評価のばらつきが大きかった（図 1）。最も標準偏差の大きかった 2 編を確認したところ、ID3 は最後の約 6 行（116 文字分）、ID6 は約 7 行（147 文字分）が空白で、「1：悪い」と評価した教員も「5：素晴らしい」と評価した教員もいた。「140 字あまり残していることを「書式」の点でどう評価するか迷った」とのコメントも見られ、課題で指定された文字数（800 字）にどの程度不足している場合にどの程度減点となるのか、共通した基準が存在しないことが評価を分けた要因であると考えられる。

また、「言語：適切さ」も標準偏差が 1 以上の作文が 2 編あった。いずれも文末が「です・ます体」で書かれていたため、評価が「2」から「5」まで大きく分かれていた。今回評価対象とした 6 編のうち、4 編（ID1, 3, 4, 6）は文末が「です・ます体」で書かれていたが、ID3 と 6 に関しては、文中にも「けど／けれども」「でも」「ちゃんと」「なので」等のアカデミック・ライティングにふさわしくない表現が入っていたために、「5」と判断する教員はいなかった。しかし、文末の「です・ます体」以外には特に問題が見られなかった ID1 と 4 に関しては、評価が大きく分かれる結果となった。「この意見文を読んだ時点ではいい体であることに問題は感じませんでした、言語表現：適切さ」に書かれている基準にしたがって評価しました」とのコメントもあり、評価基準に忠実に評価した教員と、問題を感じたか否かで評価した教員とで評価が分かれたと考えられる。「形式：書式」と「言語：適切さ」の観点の説明と評価基準については調整する必要があると考える。

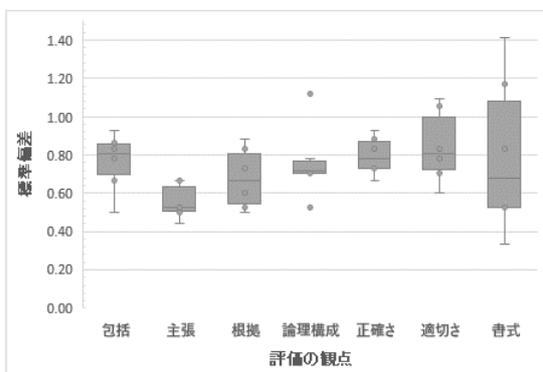


図 1 包括的評価及びルーブリック評価の標準偏差の分布

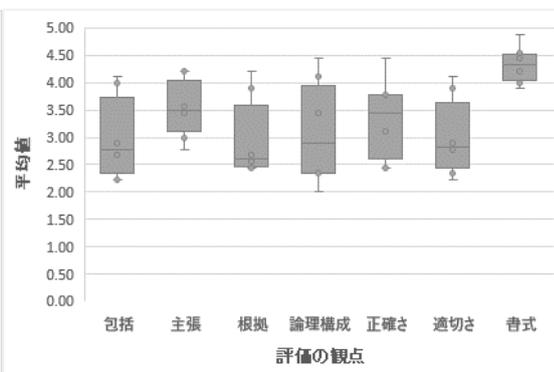


図 2 包括的評価及びルーブリック評価の平均値の分布

一方、「内容：主張」は標準偏差が小さく、特に最も評価が高かった ID5 と最も低かった ID3 は 0.5 以下であった。さらに平均値も 3.54 と比較的高いことから（図 2）、「主張が容易に伝わる」か否かに関しては判断が一致しやすく、かつ点数が高くなる傾向があった。

さらに、9 名によるルーブリック評価（「その他」による加点・減点も加えた最終評点）と包括的評価及び 2-1 で言及した大学教員 44 名による包括的評価の結果を比較したところ（図 3）、高評価の 2 編（ID5,1）は結果がほぼ一致しているのに対し、中～低評価の 4 編（ID2,4,6,3）は、ルーブリック評価の方が同一評価者による包括的評価より 0.52 から 0.59 点、44 名による包括的評価より 0.30 から 0.64 点高かった。この結果から、包括的評価よりルーブリック評価の方が点数が高くなりやすく、特に評価の低い作文に関して、そ

の傾向が顕著であったと言える。この点に関しては、平均が 4.33 点と高くなった「形式：書式」の配点を再考することで若干の調整が可能となる。評価者からも「観点によって満点の点数を変えるという方法も考えられるのではないか」との指摘があり、詳細に書式が指定されていない場合に減点対象となりづらい「形式：書式」については、配点を下げることが検討したい。一方で、学生へのフィードバックを主目的としたルーブリック評価では、その点数を包括的評価の点数と一致させる必要性は高くない。本ルーブリックは、執筆者の能力差を厳密に測ることを目的とするものではなく、教育的フィードバックや学習上の有用性を重視するものである。3 種の評価結果に乖離がないことから、ルーブリック評価の方が点数が高くなりやすい傾向があるものの、本ルーブリック評価は問題なく機能していると言えるだろう。

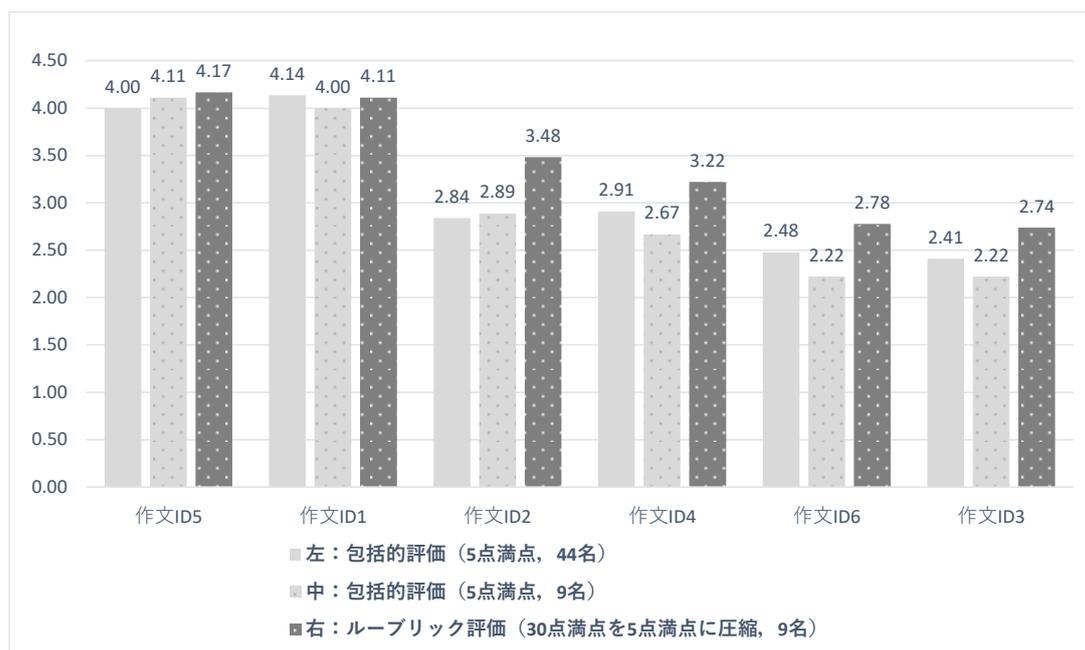


図3 作文ごとの包括的評価とルーブリック評価の平均値比較

最後に、「その他」の項目については、「タイトルが内容を表していない」ために2点減点、「字が汚く読み間違いを複数回した」ため1点減点、「「真実感」の内容が興味深い」ため2点加点、「「保存性」の観点が独創的だと思う」ため1点加点など、6項目に収まりきれない観点について点数の調整が見られた。「減点するほどではないが、読みにくい字があった」とコメントするにとどめて減点はしない評価者がいる一方で、同じ現象について1点減点とする評価者もあり、「その他」を利用して点数の最終的な微調整を行っている様子も窺えた。ルーブリック作成過程で評価を行った本研究グループの3名も今回の調査協力者の9名も、「その他」の増減はいずれも2点以内であり、ここで大幅な点数の増減がなされることは考えにくいから、「その他」は2点の範囲内で十分ではないかと考える。

#### 4. 今後の課題と展望

以上の分析から、「形式：書式」、「言語：適切さ」の評価基準や「その他」の点数の調整

をする必要があるものの、本ルーブリックは概ね問題なく機能していることがわかった。調査協力者からは、「使いやすいルーブリックだったので、自分の授業にも使いたい」、「普段、学生の作文を見ていて「内容構成」はいろいろな要素が絡み合っているためよく評価に迷っていましたが、このルーブリックの3項目の記述は、シンプルかつ分かりやすい区分けで、判断を助けてくれると思いました」などの複数の好意的なコメントが見られる一方で、「「内容構成：主張」の項目について、「すばらしい：…深い洞察が容易に理解できる」かどうかの判断ができなかった。「深い洞察」とは、どのようなものが当てはまるのかイメージが難しかった」というコメントや「思っている」が多く、「思う」に直すとほとんどすべて「思う」になってしまう、という点について、「正確さ」で評価するのか、アカデミックライティングで主張を述べる時の表現が使えていない（バリエーションがない）→「適切さ」で評価するのか、迷う」というコメントも見られた。これらのコメントに対応するために、具体的な作文のサンプルを添えて「すばらしい」が「よい」とどのように異なるのかを例示する、複数の評価観点に関わる特徴をどう扱うかに関して対応事例を示す、という改善も加えたい。これらの調整と改善を行ったうえで、作文教育・学習支援ツールの一つとして役立てたいと考えている。

#### 参考文献

- (1) 伊集院郁子・高野愛子 (2020) 『日本語を学ぶ人のためのアカデミック・ライティング講座』アスク出版
- (2) 伊集院郁子・李在鎬・小森和子・野口裕之 (2020) 「評価コメントに見られる意見文評価の様相—共起ネットワーク及びコレスポネンス分析に基づく考察—」『第二言語としての日本語の習得研究』23: 26-43. 凡人社
- (3) 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
- (4) スティーブンス, ダネル・レビ, アントニア (2014) 佐藤浩章 (監訳) 井上敏憲・俣野秀典 (訳) 『大学教員のためのルーブリック入門』玉川大学出版部
- (5) 藤浦五月 (2021) 「初年次レポート・ライティングプログラムにおけるルーブリックの改善」Global studies 5:125-146. 武蔵野大学グローバルスタディーズ研究所
- (6) 日本学生支援機構 (2017) 「日本語『記述』問題について」1. 採点基準  
<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/eju/about/score/writing.html>(2021年9月9日)
- (7) 山同丹々子・高橋雅子・伊藤奈津美・藤本朋美・安田励子 (2017) 「ルーブリック作成と評価観点の「ずれ」の分析：上級前半レベルのレポート課題」『早稲田日本語教育実践研究』5:123-130. 早稲田大学日本語教育研究センター
- (8) Ijuin, Ikuko. 2020. Developing an Essay-Writing Rubric for Learners of Japanese: Based on the Analysis of Writing Assessment by Japanese University Faculty, Learner Corpus Studies in Asia and the World 5: 79 -940.  
(<http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81012491.pdf>)

**謝辞** 調査にご協力くださった9名の評価者の皆様にお礼申し上げます。なお、本研究はJSPS 科研費 18K00680 の助成を受けたものです。

当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

当該発表は、発表者の都合により中止となりました。

## オンライン講座を活用した日本語発音学習の効果検証

戸田貴子 (早稲田大学)

大久保雅子 (東京大学)

千仙永 (東京大学)

### 1. はじめに

近年の ICT 技術の革新によって、学習のあり方は大きく変化し、教室という空間の中で、決められた時間内に教師と学習者が対面で授業を行うという従来の授業形態から空間や時間の制約を取り払い、いつでもどこでも学習を行うことが可能となっている(戸田 2019)。當作(2019)によると、テクノロジーが教育でできることも以前とは比較にならないほど増加している。しかし、日本語教育におけるテクノロジー使用の意義を示す理論的研究や実証的研究はまだ少なく、今後、実証的研究を積み重ねて、テクノロジーの使用と教育効果、学習効果の関係を明らかにしていかなければならないことが指摘されている。今後は、オンライン講座を活用した学習の実態を明らかにし、多角的に効果検証していくことが求められている。

日本語音声教育においては、グローバル MOOCs の Japanese Pronunciation for Communication (以下、JPC)<sup>1</sup>が2016年に開講されており、戸田ほか(2018)では、オンラインでの学びを促進するためには、受講者の学び合いを継続させる仕組みの重要性が指摘されている。しかしながら、オンライン講座で日本語発音を学んだ学習者における発音変化の有無等の効果検証はまだなされていない。そこで、本研究では、JPCを受講した学習者の発音が日本語母語話者にどう評価されたのかを調査し、オンライン講座を活用した日本語発音学習の効果検証を行うこととした。

### 2. JPC

JPCは、2016年11月から、世界中の日本語学習者・日本語教育関係者に向けて無料配信されており、現在までに170の国や地域から登録した総登録者数は80,160名である(2021年7月18日現在)。

JPCは、「伝えたい気持ちや内容が伝わる発音で日本語が話せるようになること」を最終的な到達目標としたオンライン講座で、音声を焦点化している。具体的には、以下の3つを目指している。

- 1) 日本語音韻知識の獲得
- 2) 発音の意識化
- 3) 学習方法の理解と継続

各回のテーマは、「第1回 発音のポイント」、「第2回 アクセント」、「第3回 イントネーション」、「第4回 話しことばの発音」、「第5回 発音の達人になろう」の全5回である。

受講生は「本編講義」、「会話で学ぶ日本語発音&カルチャー」、「世界の日本語音声教育」

を通して音韻知識を身につけていく。また、「シャドーイング練習用教材」、「クイズ」と「テスト」、「発音チェック」、「発音フォーラム」で継続的な学習を行う。

### 3. 調査

本研究では、JPC を活用して日本語発音を学んだ学習者の発音が日本語母語話者にどう評価されるのかを調査し、オンライン講座の効果検証を行った。

#### 3-1. 調査協力者

本研究の日本語学習者としての調査協力者は、中国語母語話者 10 名（初級 5 名，上級 5 名），ベトナム語母語話者 10 名（初級 5 名，上級 5 名），フランス語母語話者 10 名（初級 10 名<sup>2)</sup>）の合計 30 名である。調査協力者は、それぞれ中国，ベトナム，フランスの大学で学ぶ日本語学習者で，研究代表者が現地へ赴き，各大学の日本語教師とともに研究・調査内容の説明を行った。

評価者としての調査協力者は，日本語母語話者 30 名（大学生男女各 5 名，25 歳～39 歳の男女各 5 名，40 歳以上の男女各 5 名）である。なお，調査協力者は日本語教育とは関係のない，「東京または関東圏出身で，現在も東京または関東圏在住の人」，「海外生活の経験が少ない人」，「日常で外国人と接する機会が少ない人」，「外国語を日常的に話すことが少ない人」という条件で調査協力者の選定を行った。

#### 3-2. 調査方法

学習者は JPC の受講を開始する前に調査文を読み上げて録音した音声ファイルをメール添付にて提出した (pre)。なお，調査文は JPC の各課「発音チェック」<sup>3)</sup> から 7 文を抽出した (表 1)。その後，学習者は JPC を受講，各回の受講終了時<sup>4)</sup> に再度，調査文を読み上げて録音した音声ファイルを提出した (post)。

学習者が提出した音声ファイル (全 420 ファイル) は，日本語母語話者 30 名が 6 段階評価を行った。なお，評価は全てオンライン上で行い，評価者はサイトにアップロードされた学習者の音声を再生して 6 段階評価 (1: 不自然～6: 自然) を行った。次に，不自然だと思った音声箇所にチェックを入れた。さらに備考欄にコメントを適宜書き込んだ。

表 1 調査文

調査文 1	おめでとうございます。
調査文 2	ありがとうございます。
調査文 3	<sup>とうきょう</sup> 東京オリンピック， <sup>たの</sup> すごく楽しみにしてるんです。
調査文 4	あれ？ <sup>あめ</sup> 雨， <sup>ふ</sup> 降ってきたんじゃない？
調査文 5	ホントだ！うわあ， <sup>かさ</sup> 傘持ってな～い。
調査文 6	なんか <sup>た</sup> 食べるもん， <sup>か</sup> 買っとかなきゃ。
調査文 7	えっ， <sup>しんかんせん</sup> 新幹線乗り <sup>おそ</sup> 遅れちゃうよ。

#### 4. 調査結果

日本語母語話者が行った評価（全評価数 12,600 個）の分析結果を表 2 に示す。母語別に pre と post を対応のある t 検定で比較検討を行ったところ、中国語母語話者、ベトナム語母語話者、フランス語母語話者それぞれに有意差がみられ、JPC 受講後に発音評価が上がったことが明らかになった。この結果から、学習者はオンライン講座を活用して発音を学習し、母語を問わず発音調整を行ったことが示唆された。

表 2 母語別評価

母語	Pretest	Posttest	t 値
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	
中国	3.37(1.630)	3.99(1.518)	19.571**
ベトナム	3.22(1.456)	3.83(1.456)	19.973**
フランス	3.99(1.452)	4.21(1.373)	8.239**

\*\* p<.001

また、中国語母語話者およびベトナム語母語話者において初級と上級に分けて対応のある t 検定で比較したところ、それぞれに有意差がみられ、JPC 受講後に発音評価が上がったことが明らかになった（表 3）。この結果から、初級であっても上級であっても学習者は発音調整することが可能であることも示された。

表 3 レベル別評価（中国・ベトナム）

母語 (レベル)	Pretest	Posttest	t 値
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	
中国・初級	2.62(1.452)	3.42(1.453)	16.861**
中国・上級	4.12(1.444)	4.56(1.362)	10.639**
ベトナム・初級	3.23(1.476)	3.83(1.502)	13.086**
ベトナム・上級	3.25(1.448)	3.91(1.428)	16.036**

\*\* p<.001

#### 5. まとめ

本調査結果から、学習者は全 5 回のオンライン講座を学習し、学習者の発音は日本語母語話者の評価が学習後に上がったことが明らかになった。これにより、学習者はオンライン講座を活用して発音の自然さを向上させたことが示唆された。

教師不在のオンライン講座を活用した日本語発音学習において、従来型の対面授業のように学習者が実際に発音調整を行うことができたのかどうかを教師が確認することが難しいという現状があった。本研究から、学習者はオンライン講座を活用して、教師の介入が

なくとも発音調整を行うことが可能であることが示された。このことから、オンライン講座を活用した自律学習が可能であることがわかった。

本研究では学習者の発音を母語別に自然さの観点で比較検討を行ったが、今後の課題として、音声項目別および学習者別に効果検証を行う。また、日本語母語話者の評価をさらに詳しく分析し、調査協力者の属性が与える影響を明らかにしたい。

#### 付記

本研究は、科研費基盤研究 (B) 17H02355 (研究代表者：戸田貴子) の助成を受けている。

#### 注

- (1) グローバル MOOCs の edX で開講されている日本語発音学習講座。本講座は、世界中の日本語学習者・日本語教育関係者に向けて無料配信されている。  
<https://www.edx.org/course/japanese-pronunciation-for-communication>
- (2) フランス語母語話者が初級 10 名であったのは、調査協力校に上級学習者がいなかったためである。
- (3) 「発音チェック」は、「会話で学ぶ日本語発音とカルチャー」の会話文から 2 文が抽出されており、モデル音声を聞いて練習し、録音ファイルを提出する仕組みになっている。
- (4) 本講座全 5 回を週 1 回ずつ学習するスケジュールとなっている。

#### 参考文献

- (1) 當作靖彦 (2019) 「ネットワーク時代の言語教育・言語学習」 當作靖彦監修・李在鎬編著 『ICT×日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践—』 pp. 2-21, ひつじ書房
- (2) 戸田貴子 (2019) 「ブレンディッド・ラーニング—新たなモデルの構築と音声教育実践—」 『早稲田日本語教育学』 26, pp. 107-126
- (3) 戸田貴子・大久保雅子・千仙永・趙氷清 (2018) 「グローバル MOOCs の相互評価における継続参加—日本語発音オンライン講座の分析を通して—」 『日本語教育』 170, pp. 32-46

## 理系大学院留学生を対象とした初級日本語のコースデザインと教材開発 —アカデミックな環境での日常生活で求められるコミュニケーション場面に着目して—

深川美帆（金沢大学）・高畠智美（金沢大学）・  
多胡夏純（金沢龍谷高等学校）・筒井昌子（金沢大学）

### 1. 背景

本発表では、研究や学業が多忙で言語学習に充当できる時間に制約がありながら、日本での大学生活および日常生活を日本語で遂行する必要のある学習者を対象とした日本語教育教材の開発およびそれを使用した教育実践とその成果について報告する。

#### 1-1. 理系大学院留学生と日本語学習環境

日本国内の大学で学ぶ理系大学院留学生は、研究は英語等の媒介語で遂行できても、一歩研究室の外に出て日常の生活を送る上では、日本語での情報取得やコミュニケーションが必要となる（羽吹他 2014 など）。本学においても、学位取得を目的として入学する大学院留学生が増えている。彼らの多くは入学前に日本語学習歴はないが、在学期間が長期にわたることから、できれば日本語をしっかりと学びたいと考え、4技能を総合的に学ぶ初級コースの履修を考える学生も多い。しかし、専門分野の研究や授業の関係で履修できないか、また履修できても研究が多忙になってくると途中でやめてしまうという例も少なくなかった。これに対処するため、本学では 2013 年から理系大学院留学生を主な対象とした日本語コースを開講している。授業回数を絞って大学院生が比較的参加しやすい時間帯に提供することで履修者も増え、これにより学習の機会を提供することはできたが、毎学期授業を重ねる中で、課題も見えてきた。それは、対象とする学習者が本当に必要とする日本語学習になっているか、ということである。その中心的課題が教材の問題であった。

#### 1-2. 理系大学院留学生を対象としたこれまでの授業における教材についての課題

開講当初は、日常生活に必要な日本語を限られた時間数で学べるようにと、一般向けのいわゆるサバイバル日本語を謳った教材を使用した時期もあった。しかし、場面や必要な語彙が学習者のニーズや興味と一致せず、学習が続かないといった問題があった。そこで次に、理系大学院留学生の状況に則したアカデミックな場면을扱う教科書に目を向けた。それらのうち、大学の予備教育コースなど集中的な日本語コースでの使用を目的として作られたものは、内容やタスクが充実していても、本学のコースではそのまま利用することが難しかった。また、その他の教材では、会話場面は大学内や研究室でのやりとりを設定されてはいても、そこで提示される文型を理解・定着させるための活用練習や代入練習が中心となっていた。このように、さまざまな教材はあるものの、本学のコースの学習者に適した教材がなかった。そこで、発表者らは、より本学の学習者らのニーズに合わせた教材の必要性を感じ、開発することにした。

## 2. 目的

本発表では、日本国内の理系大学院留学生を対象とした初級日本語教材の開発について、教材開発、授業実践、評価までの一連のプロセスについて報告する。

## 3. 教材開発の流れ

教材開発に当たっては、日本国内の大学で学ぶ理系大学院留学生に特有の学習目的、学習動機、学習環境を明らかにするために行われたニーズ調査（深川・高嶋 2018）と、対象とする学習者とその学習者の身近にいる日本人の両方に対して言語行動調査（深川他 2019）を行い、それらをもとに授業設計と教材のデザインを行った。



図1 教材開発の流れ

### 3-1. ニーズ調査

まず、理系大学院留学生がどのような場面において日本語を必要としているかを明らかにし、教材に反映させることを目的として、本学の大学院に在籍し、初級日本語コースを履修している留学生 62 名を対象に、ニーズ調査を行った。その結果、大学内においては、自身の研究自体は英語で事足りるとしても、研究室での日本人学生とのやりとりやゼミでの発表を理解するなど、日本語を習得することで研生活が円滑になると感じていること、修学上のさまざまな手続きを行う上で大学職員とも意思疎通の必要を感じていることがわかった。また、大学外では、「買い物する」「場所をたずねる」など、日常生活を遂行するために必要な日本語に加え、大学外での日本人、例えば自分の子どもが通う幼稚園の関係者などともコミュニケーションをとる必要性があると思っていることがわかった。

### 3-2. 行動目標調査

次に、ニーズ調査で見えてきた状況において、その具体的な場面とそこで必要となる言語行動を明らかにすることを目的として、このコースを履修している留学生と、その留学生と接触の機会が多い、留学生が所属する研究室の日本人学生を対象に、質問紙による日本語の言語行動調査を行った。回答のあった留学生 23 名と日本人学生 15 名の結果から、学内で最も多かった「研究室」では、研究や実験の遂行に必要な情報要求・情報理解（例 研究で使用する機器の使い方を知る、ゼミでの発表のスケジュールを知る）の他、研究や学習とは直接関係のない話題での「雑談」などもよく行われていることがわかった。また研究室の外では、「学内事務」「食堂」など、生活上必要な情報要求・理解にかかわるものが多いことがわかった。学外で最も多かったのは「店」で、必要な情報要求（買いたいものの有無や所在を聞く、商品についての情報を得る）、店員からの質問理解（支払方法についての質問）などが挙げられていた。その他、「レストラン」「交通機関」「医療機関」「行政機関」など、日々の生活を送る場面での行動が挙げられていた。また、日本人学生は、研究室などにおいて、実にさまざまな折に、留学生をサポートしていることがわかった。

### 3-3. 試作版作成・試行

上述のニーズ調査および行動目標調査をもとに、日本で学ぶ大学院留学生が遭遇する場面において必要となる言語行動を抽出し、このコースの授業設計および教材の試作版を作成し、それらを2019年度春学期、秋学期のコースで試用し、それぞれの学期終了時に、受講者の学生にコースでの授業および教材について質問紙調査を行った（詳細は5. 教材の検証に記す）。その調査結果を分析し、教材を改訂し、2020年度のコースでさらに試用を重ねた。

## 4. 教材の特徴

### 4-1. コンセプト

本教材は、日本の大学院で研究・学習する多忙な留学生が、大学および日常生活において必要な状況において日本語で「何ができるようになるか」という行動中心アプローチを意識した構成になっている。また、いわゆるサバイバル日本語的なニーズを満たしつつ、日本語の基礎を固めるための表現や語彙も習得できることをねらいとしている。上述のニーズ調査および行動目標調査をもとに、留学生が遭遇する場面・状況において必要となる言語行動を抽出し、その必要度の高さや、そこで使われる語彙や表現の難易度も考慮して配置した。本学では「日本語 AS 1」（以下、AS 1）とその後続の「日本語 AS 2」（以下、AS 2）<sup>注1</sup>の2コースで使用しており、週2コマ16週で1コースが終了する。（表1）。

表1 教材の目次

課	AS1（日常生活にまず必要な場面でのやりとり）	AS2（日常生活の中での周囲の人々とのやりとり）		
1	自己紹介	初めて会った人にあいさつする	研究室で	許可を求める
		専門と国をいう		昼ごはんについて話す
2	郵便局	荷物を送る	PCの設定	依頼する
		口座を開く		手順をきく
3	歓迎会	日時を決める	実験室	予定を聞く
		バスに乗る		指示を理解する
4	買い物	商品の場所をきく	ふるさと	出身地について話す
		クレジットカードで払う		家族について話す
5	レストラン	注文する	寮	天気について話す
		支払いをする		ごみの捨て方について理解する
6	週末の予定	週末にすることを話す	幼稚園	子どもの近況についてたずねる
		計画を立てる		書いてあることについて聞く
7	パーティー	パーティーの準備を手伝う	地震	危機に際しての指示を理解する
		感想を話す		助けを求める
8	おみやげ	昼ごはんを誘う	交通手段	交通手段を比べる
		行った先の感想を話す		切符を買う
9	学務係	奨学金受け取りのサインをする	学会	道を尋ねる
		わからないことばを聞く		機器の使い方を理解する
10	病院	症状を伝える	研究の相談	先生にアポイントメントをとる
		診察を受ける		研究について相談する

各課の構成は次のとおりである。まず、1) その課の行動目標の会話場面を映像教材(動画)で提示し、学生はそれを視聴して状況と会話の流れを理解する。動画は、発表者らが学内施設などで撮影、制作した。次に、2) 会話の流れに沿って、より小さい単位での会話練習をする。会話練習では、場面や話題に関連した語彙が提示され、それらを会話の中で使うことで定着を図る。語彙は単に練習のキューとして与えられるのではなく、学習者自身が選択し、会話の中で使う練習ができるようになっている。また、行動目標を達成するためにはその鍵となる言語表現、すなわち文法の知識が必要となるが、これには会話場面の中で文法に注意を向けさせ、どのように使うのかを理解し、練習を通して産出につなげることをねらいとしている。そして最後に、3) 各課の行動目標を達成するために、談話完成やロールプレイといった、アウトプットを重視したタスクに取り組み、その課の行動目標が日本語で達成できるかを確認する、という流れである。

#### 4-2. 特徴

本教材の特徴として、特に以下の3つを挙げる。

##### (1) 学習者が実際に生活の中で遭遇する場面

本教材は、ニーズ調査と行動目標調査の結果で明らかとなった、留学生にとって必要度の高い状況において、「どのように日本語でコミュニケーションするか」を軸に構成されている。学習者が自分の状況に照らして学べるように、会話の登場人物は留学生を主人公とし、その留学生が自分を取り巻く周囲の人々(同じ研究室の日本人学生、指導教員、大学職員など)や大学の外で接触することの多い人々(店の店員など)との会話場面から必要な語彙や表現を学ぶようになっている。

##### (2) 現実のコミュニケーションを反映した談話展開とタスク

会話スクリプト作成にあたっては、初級学習者向けであることをふまえつつも、渡日直後から留学生が晒される現実世界での日本語とかけ離れることのないよう、できるだけ自然な談話(話す速度、終助詞、縮約形などの話し言葉の特徴)を再現した。会話の談話展開と行動目標は、実際に学生が遭遇する場面での関係者をたずね、そこで得た情報を参考に作成した。例えば、大学の学務係でのやりとりの場面では、実際に窓口で留学生に日々対応している職員に聞き取りをした内容を参考に作成し、郵便局での口座開設の場面では、留学生がよく利用する学内郵便局の協力のもと、留学生に対して窓口で行う説明や記入すべき書類や手順と、留学生が実際どこまで何ができればよいかを聞き取り、それをこの場面での行動目標とした。このように、可能な限りリアルなコミュニケーションを追求し、単に留学生が遭遇する場面を文法導入の「場」として使うのではなく、「そこでどのようなやりとりが必要なのか」に主眼をおいた内容になっている。

##### (3) 研究・学習で多忙な学生に無理のない学習内容

これまでの受講者への毎学期のコースアンケート結果や、受講者からの声、そして学生の周囲の関係者(指導教員など)の声をもとに、研究と日本語学習を無理なく両立できる学習時間を考慮したボリュームになっている。

## 5. 教材の検証

### 5-1. 学習者のパフォーマンス・テストの評価結果

この教材を2019年度春学期、秋学期のコースで試用し、各課の行動目標を日本語で達成できるかをパフォーマンス・テストにより評価した。パフォーマンス・テストは、学期半ばと終了時に、これまでに学習したAS1、AS2の10課のうちの2つの場面をそれぞれ選び、その場面での行動目標を達成するためのロールプレイを実施し、その音声を録音した。2コース合わせて40名分の音声を、日本語母語話者（当該授業を担当しない日本語教師2名）により、「2点：適切な表現を使って、行動目標を達成できた」「1点：表現に適切でないところもあるが、行動目標は達成できた」「0点：行動目標を達成できなかった」の3段階で評価した。評価者らは事前に評価基準を確認し合った後、個々に評価し、評価に相違があった場合には、2名で協議の上、評価を確定した。その結果、全員が1点以上（平均はAS1が1.80点、AS2が1.68点）であり、全員がほぼ行動目標を達成したことが確認できた。

## 5-2. 学習者へのアンケート調査結果

コース終了時に、この教材について履修した学習者に質問紙による調査を実施した。質問は各課の場面や機能から、1)自分にとって役に立つものはどれか（複数選択可）、2)実際に自分が遭遇した場面・行動はどれか（複数選択可）を選択してもらった。これに加え、教材についてのコメントを自由記述で答えてもらった。調査の結果、AS1、AS2とも、教材で取り上げた課のどれもが「役に立つ」に選ばれていた。特に回答者の多くが選んでいたのは、AS1（回答者24名）では「買い物」「レストラン」（100%）「自己紹介」（98%）「学務係で」「病院で」（78%）といった生活に欠かせない場面であった。AS2（回答者5名）では、「（機器の設定で）助けを求める」「許可を求める」（80%）といった研究・日常での遂行に付随する機能に加え、「天気について話す」「自分の故郷について話す」（80%）といった周囲の人との人間関係構築にかかわる課も複数の学生から選択されていた。また、AS1、AS2ともに10課のうちの半分については6割以上の学生が「実際に自分が遭遇した」と回答していた。これらの結果、および同時に実施したコースアンケートにおいて、授業に対する満足度が96%と高いことから、対象とする学習者のニーズを捉えた学習が実現できていることが確認できた。

## 5-3. 授業での観察

本教材を授業で使用してみて、学習者の態度にも変化が見られた。まずは中途放棄者の減少である。この教材を使うようになった学期以降、コースの途中で脱落する学習者が減少し、学習が最後まで続く学習者が増えた。次に、授業での学びにもいくつかの特徴がみられるようになった。一つは、教材が行動目標達成のための会話練習から構成されているためか、学習者から「（関連した）このような場面ではどのように言えばよいか」「他の言い方があるか」など、実際の場面でどう使うか、どのように言うと適切か、という観点からの質問や確認が多く見られるようになった。また、学習者同士の協働、学び合いの場面も多く観察されるようになった。会話練習は、学習者同士でペアやグループで役割を交代しながら練習するが、教師が一人一人に指示を与えるのではなく、学習者が中心となり練習を進めていく。そして、各課の最後のタスクである、談話完成、ロールプレイでは、学習者同士で談話の流れ（次に何を言うべきか）や、言葉について確認しあうなど、学習者が相互に助け合い、学び合いながらタスクを完成させる場面もよく見られるようになった。

このようなペアワークやグループワークから意味のあるインタラクションも多く生まれ、教室活動自体も大変アクティブになった印象がある。こうしたことが間接的に学習者の学習意欲の減退を防ぎ、学習の継続にも寄与しているのではないかとと思われる。

## 6. 今後の課題と展望

### 6-1. 課題

授業での試行と、それを受けての改訂を重ね、教科書の中心部分である会話練習やタスクはほぼ完成した。今後は、語彙の改訂とそれを定着させるための練習のバリエーションを増やすこと、また、会話を聞き取る練習、コミュニケーションをより効果的に行うためのストラテジーなどについても充実させていく必要があると考えている。

### 6-2. 展望

本教材は、開発当初は教室での対面授業を念頭に置いていた。しかしながら、2020年度春学期以降はCovid-19パンデミックの影響により、遠隔授業を余儀なくされている。このため、教材コンテンツはすべてオンラインで利用できるようにし、現在は、本学のLMS (Moodle) 上にすべてのコンテンツ(ビデオ、テキスト、クイズ、会話練習)を配置し、授業で使用している。このような形態での授業を行って1年半(3学期)になるが、この間、学習者から遠隔授業を支持する声も少なくない。理由としては、研究で多忙な学習者にとって、自分のペースで学習ができるオンラインコースは学習の継続がしやすいことがある。特に日本語の授業が行われるキャンパスとは別のキャンパスで学ぶ学習者にとって、移動手段や時間の問題からあきらめていた日本語学習が遠隔でならば続けられることから、一定のニーズがあることもわかった。さらに、2021年度春学期は受講者のほぼ全員が渡日前の海外からの受講者であったが、ほとんどの学習者が意欲的に学習に取り組み、学期終了時まで学習を継続した。学期末のコースアンケートにおいても満足度が高かったことから、渡日前の学習者にとっても本教材が有用である可能性が認められた。これらのことから、今後は、教室での対面での授業に加え、対面あるいはZoomなどを利用した遠隔同期型とLMS上のオンライン学習のblended learningによるコース提供の可能性についても検討していくつもりである。

### 注

(1) 2020年度以降は、科目名「日本語AS1」は「日本語基礎1」、「日本語AS2」は「日本語基礎2」となっている。

### 参考文献

(1) 羽吹幸・篠原亜紀(2014)「理工系大学院留学生の日本語使用に関する一調査」国際交流基金日本語教育紀要, 10, 131-144. 国際交流基金

(2) 深川美帆・高島智美(2018)「理工系大学院留学生を対象とした日本語教育のニーズとコースデザイン」『金沢大学留学生センター紀要』21, 15-27. 金沢大学留学生センター

(3) 深川美帆・高島智美・多胡夏純・筒井昌子(2019)「理工系大学院留学生を対象とした初級日本語教育シラバスの構築」『金沢大学国際機構紀要』1, 61-80. 金沢大学国際機構

## 外国人集住地域における南米ルーツの子どもたちの〈聴く〉力

伊澤明香 (大阪経済法科大学)

井村美穂 (子どもの国)

### 1. はじめに

外国人集住地域で育つ外国にルーツをもつ子どもたち (Culturally Linguistically Diverse Children: 以下, CLD 児) は, 長年日本に滞在していても, 日本語を聴く場面が限られ, 子どもの言語発達の基盤で, 読み書きの力につながる「聴いて話す力」が弱い傾向にある。外国人集住地域におけるブラジル人児童生徒の二言語会話力を調査した中島 (2005) によると, CLD 児特有の課題の1つは教科学習ツールとしての日本語の習得であると指摘している。一方, 外国人集住地域に限定した聴解力調査は, 管見の限り少ない。

CLD 児の聴解力に関しては, 音韻や単語レベルではなく, 認知力との関係が深い談話レベルの聴解力を捉えることの重要性が指摘されている (小林 2021b, 櫻井 2018)。また, 櫻井 (2018) で言及されているように CLD 児の聴解力に関する実証研究を蓄積していく必要がある。

本発表の目的は, 外国人集住地域における南米ルーツの子どもたちが教科学習に必要な〈聴く〉力がどれくらいあるのかを言語アセスメント調査を通して明らかにすることである。

### 2. 調査概要

#### 2-1. 調査地・調査協力者

調査地は, 愛知県の外国人集住地域 (外国人比率 55.6%) にある学習支援教室である。調査協力者は, 小学校1年生から中学校2年生までのブラジルやペルーといった南米ルーツの子どもたちで, 全62本のデータを収集した。調査協力者の滞日期間の平均は7年で, 6割が日本生まれ日本育ちであり, 日本の公立学校に通っている。調査協力者が在籍する公立学校におけるCLD児の在籍率は3~7割である。調査協力者は全員放課後に学習支援教室で学んでいる。家庭内言語はポルトガル語やスペイン語である。

#### 2-2. 調査時期・方法

2018年12月, 2019年12月, 2021年3月, 5月に南米ルーツの子どもたちに外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA〈聴く〉(文部科学省, 2014)を使用し, 日本語の聴解力調査を実施した。DLA〈聴く〉では, 学習場面での談話映像を視聴し, 理解した内容を話すこと(以下, 口頭再生)で〈聴く〉力を測る。聴解用DVDは, 初歩レベルのまとまりのある話を聴く力の測定を目的としたAと教科の授業を聴く力を測るためのBの2種類ある。本調査では各年齢枠で推奨される映像(A・B)2種類とも使用した。小林(2021a)によると, DLAを使用した〈聴く〉力は, 教科学習に必要な言語能力の一つ

と捉える。それは、Listening の認知プロセスを表した Hurier モデル (Brownell, 2006) の 6 つの要素 “Hearing, Understanding, Interpreting, Evaluating, Remembering, Responding” と重なり、<聴く>力は単に話をきくだけの力ではなく、聴いた内容について Responding, 反応する力も含むと定義づけている。つまり、DLA<聴く>を援用した本聴解力調査では、口頭再生で<聴く>力を測るため、聴いたことを話す (反応する) 力があることが前提となる。ただし、話す力や暗記のチェックではないので、話の大筋が言えれば良しとされる (文部科学省, 2014)。

パイロット調査の段階で、学習場面の談話映像を集中して聴くものの、日本語の語彙が少なく、聴いたことを日本語で表現できず、聴解 DVD の内容が聴けているのか適切に判断できないケースが生じた。そのため、これらの調査協力者たちには、ポルトガル語通訳の協力のもと、日本語の談話映像を視聴した後、ポルトガル語で質疑応答を実施した。

その結果、全員ポルトガル語で内容について適切に答えることができ、日本語で聴く力はあることが判明した。このことから、複言語環境で育つ子どもの言語能力を測る際には、一方の言語だけで判断してしまうことは、彼らの持つ言語能力を正しく把握できない可能性があることが示唆された。また、櫻井 (2018) や真嶋 (2019) でも、二言語評価を実施している。

そのため、本調査では聴解力調査の前に、まずは、調査協力者の会話力を測るため、二言語で DLA<話す>を実施し、二言語での会話力を把握した (伊澤・井村, 2019)。

その上で、聴解力調査では、聴いて理解した内容を話す際に、日本語だけでなくもう一方の言語の方が口頭再話をしやすい場合は、二言語の使用を認めるというトランス・ランゲージングの手法を試みた (García, 2009)。DLA<聴く>のテスターは、日本語母語話者 1 名、ポルトガル語母語話者の通訳 1 名、ポルトガル語通訳が可能な日本語母語話者 1 名が実施した。調査に当たっては、調査協力者の保護者に許可を取り、ビデオで撮影し IC レコーダーで音声も録音した。

### 2-3. 分析方法

分析に当たっては、全ての録音・録画された発話データを文字化した。

表 1 JSL 評価参照枠<全体> (文部科学省, 2014)

ステージ	学齢期の子どもの在籍学級との関係	支援の段階
6	教科内容と関連したトピックについて理解し、積極的に授業に参加できる	支援付き
5	教科内容と関連したトピックについて理解し、授業にある程度の支援を得て参加できる	自律学習段階
4	日常的なトピックについて理解し、学級活動にある程度参加できる	個別学習
3	支援を得て、日常的なトピックについて理解し、学級活動にも部分的にある程度参加できる	支援段階
2	支援を得て、学校生活に必要な日本語の習得が進む	初期
1	学校生活に必要な日本語の習得がはじまる	支援段階

評価は小林（2021a）による JSL 評価参照枠〈聴く〉の年齢枠別記述文案を基準とした。データを、小1・小2・中学年・高学年と区分し、「聴解力（内容理解度）」「語彙（口頭再生で使用される語彙）」「聴解行動（聴解ストラテジー）」の観点別で6段階で採点し、評定を算出した。2人の評価者の信頼性は、最初に5名分をサンプルとして評定し、スピアマンの順位相関係数が  $r=.87$  と高い相関を確認した。

次に、その結果を文部科学省（2014）の JSL 評価参照枠〈全体〉を参照し、〈聴く〉力を6段階でステージ判定した。その後、ピアソンの積率相関係数で滞日期间とステージの関係及び〈聴く〉力の各観点との関係について分析した。

### 3. 結果

#### 3-1. ステージ分布

日常的なトピックは理解できるが、教科学習に関しては限定的で支援が必要な段階であるステージ4が一番多く、32名と全体の半数を超えた。

表2 DLA〈聴く〉のデータ数とステージ分布

ステージ	1年生	2年生	中学年	高学年	中学生	ステージ別合計
ステージ1	0	0	0	0	0	0
ステージ2	0	3	4	1	0	8
ステージ3	3	3	5	4	1	16
ステージ4	4	5	12	4	7	32
ステージ5	0	0	2	1	3	6
ステージ6	0	0	0	0	0	0
学年別合計	7	11	23	10	11	62

#### 3-2. 滞日期间とステージの関係

滞日期间とステージの関係では、 $r=.309$  ( $p < .05$ ) と弱い相関であった。これは、年齢に応じて聴解力が高くなるわけではないと櫻井（2018）で指摘された傾向と同様である。

#### 3-3. 各観点間（「聴解力」「語彙」「聴解行動」）の関係

「聴解力」と「聴解行動」は、 $r=.743$  ( $p < .01$ ) で、「語彙」と「聴解行動」は  $r=.774$  ( $p < .01$ ) と強い相関が見られた。国立国語研究所（1964）では、小学生の聴解力は、その時の態度や個人の性格に影響される面が少なからず存在すると判断されると指摘している。本調査協力者も集中や関心といった姿勢が聴解行動に見られることも、聴解力（内容理解度）に影響している可能性がある。

また、「聴解力」と「語彙」では、国立国語研究所（1964）で指摘された通り、本調査でも  $r=.858$  ( $p < .01$ ) と強い相関関係が確認された。

ここでは、中学校1年生パウロの事例を見ていくことにする。パウロは、ブラジル生まれで、ブラジルの私立小学校を卒業している（6～11歳）。11歳で来日し、公立小学校の6

年生に入学した。最初の4か月は日本語指導を受けていた。現在は中学1年生である。日本語での会話力のステージは4で、ポルトガル語はステージ5とポルトガル語の方が強い。聴解力もステージ4である。まず初めに、初歩レベルのまとまりのある話を聴く力を測ることを目的としたタスク<A>工場見学を実施した。

#### 資料1 パウロの聴解タスク<A>工場見学

(TJ: 母語話者テスター, TP: ポルトガル語通訳, S: パウロ, 太字・下線は筆者による。)

<聴解 DVD 視聴後>

21TJ: はい。どこ、どこの、工場? 何の工場に行くって言った?

22S: うん。自動車を作る工場?

(中略)

<Aの聴解タスクが終わった後で>

36S: えっと。問題がある。 (37TJ: うん、はい。)

38S: 自動車って (39TJ: うん) なんか、あー、車とか (40TJ: うん) うーん。じ、自転車とか (41TJ: うん) 作るところ? うーん、自動車

42TP: 自動車って?

43S: なんか、自動車って何?

44TP: うん。その自動車って、ん、ど、

45TJ: あ、そういうことね。

46TP: どういうものが自動車って言えるのか。

47TJ: あ、そっかそっか。たぶん、日本語だと、車のことを、あの、

48TP: Automóveis né. (自動車ね)

49TJ: あの、うんうんうん。

50TP: Carros. (車) (51TJ: うんうんうん。)

52TJ: を日本人は「自動車」って言ってるね。そうそう。

53S: うん

54TP: 車

55TJ: 自転車も「車」ついてるしね。

56S: うん

「自動車」は、日常生活で用いられる語彙で既習語彙として捉えられがちである。しかし、資料1のように、来日2年のパウロにとっては「自動車」は新出語彙であった。初めて聞いても「自動車」という語彙(音声)自体は聞くことができたが、意味解釈には繋がっていなかった。そのため、DVD視聴後にはパウロの強い言語であるポルトガル語で意味を確認した。このように語彙の聞き取りと聴解力(内容理解)については、語彙を音声として捉えるだけでは不十分であることが分かる。

#### 4. 考察と今後の課題

本調査協力者は、日本生まれ日本育ちが6割を超えるものの、日常生活で聴かない語彙

や教科学習に関する談話を<聴く>力までは至っていないことが明らかになった。

<聴く>力の伸長に関しては、年齢に応じて高くなるわけではなく、日本語でのインプットがいかにあるかといった環境要因が大きいことが考えられる。中島(2017)によると、現地語としての日本語教育では学級の中で日本人児童生徒との自然な交流の機会が十分あることを前提としている。本調査地のように過度な外国人集住地域では、自然な日本語の交流機会が望めず、意識的に多くの日本語に触れる必要があるのではないだろうか。調査協力者たちは、平日毎日放課後にも学習支援教室で学び、ある意味では日本人児童生徒よりも長時間に渡り、学習の努力を続けている。しかしながら、日本の公立学校に通っていても、教科に関する語彙が十分に習得されていないため、教科内容を聴いて理解することが難しい傾向にある可能性も考えられる。横山(2008)では、聴解は、読解と同様、単に意味を受け取る過程ではなく、聴き手の既存知識を援用しながら積極的に意味を構築する過程であると述べている。つまり、聴いたことを理解して積み上げていく過程が必要となり、学齢期のCLD児にとってその過程は教科学習を通して認知的なもの、抽象的なものを学ぶ必要がある。しかし、本調査協力者の場合は、そこまで<聴く>力が届いていない現状も見えてくる。

そのため、外国人集住地域における<聴く>力を伸ばす方法の確立が喫緊の課題である。例えば、パウロの事例のように、指導においてCLD児に聞かせた新出語彙を立ち止まって本当にCLD児が語彙の意味まで理解しているかどうかを確認するといった工夫が必要である。定着していない語彙の意味や運用はその都度説明し、文章読解と同様に聴くことを通し、本人が理解と解釈を構築できるような指導が必要と思われる。

## 注

- (1) 本研究はJSPS 科研費 19K23303, 21H00538 の助成を受けたものである。

## 参考文献

- (1) 伊澤明香・井村美穂(2019)「在留外国人集住地域における南米ルーツの子どもたちの日本語会話力 ―二言語の語彙力に着目して―」2019年度日本語教育学会 第3回支部集会(中部支部)予稿集, 日本語教育学会
- (2) 国立国語研究所(1964)『小学生の言語能力の発達』明治図書出版
- (3) 小林幸江(2021a)「JSL 評価参照枠<聴く>の年齢別記述文(案)作成」『2020年度科研(B)報告書』
- (4) 小林幸江(2021b)「文化的言語的に多様な子どもの聴く力と重要語の理解度についての考察 ―JSL 評価参照枠<聴く>の年齢別記述文案作成―」母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会 2021年度研究大会予稿集, 母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)学会, 56-57.
- (5) 櫻井千穂(2018)『外国にルーツを持つ子どものバイリンガル読書力』大阪大学出版会
- (6) 中島和子(2005)「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話力の習得」『言語教育の新展開: 牧野成一教授古稀記念論集』ひつじ書房, 399-405.
- (7) 中島和子(2017)『完全改訂版 バイリンガル教育の方法』アルク

- (8) 真嶋潤子編 (2019) 『母語をなくさない日本語教育は可能か—定住二世児の二言語能力』  
大阪大学出版会
- (9) 文部科学省 (2014) 「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」文部科学  
省初等中等教育局
- (10) 横山紀子 (2008) 『非母語話者日本語教師再教育における聴解指導に関する実証的研究』  
ひつじ書房
- (11) Brownell, J. (2006). *Listening: Attitude, Principles and Skills (3<sup>rd</sup> ed.)*. Boston, USA: Allyn and  
Bacon.
- (12) García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA  
and Oxford: Wiley-Blackwell.
- (13) Long, D. R. (1989). Second Language Listening Comprehension: A Schema-Theoretic  
Perspective, *The Modern Language Journal*, 73(1), Wiley, 32-40.

## 外国にルーツを持つ子どもの学習支援

—三田市の子どもの調査からみえる現状と課題—

柳川瀬真衣（関西学院大学大学院生）

### 1. はじめに

近年、在留外国人の増加とともに、外国にルーツをもつ子どもの数が急増している。2020年現在、一条校に在籍する外国人児童生徒は114282人である（文部科学省，2020）。

外国にルーツを持つ子どもは、学校生活を送るうえで、様々な課題や困難を抱えている。課題は主に3つに分けられる。1つ目は、日本語の壁である。家庭内を母語で過ごす外国にルーツを持つ子どもにとって、両親の母語が日本語である生徒と同等の日本語力を身につけることは難しい。特に、日本語で読む、書く能力は、日本語力が十分とは言えない外国にルーツを持つ子どもにとって、困難なものといえることができる。2つ目は、教科学習についてである。外国にルーツを持つ子どもにとって、教科学習は抽象的な語彙などの学習言語が必要とされるため、困難なものとなっている。学習言語が習得しにくい背景には、日本語を読む、書く能力の習得の困難という問題とも関連している。教科学習の困難さは、子どもの高校進学先、その先のキャリアにも影響するため、大きな課題である。3つ目は、アイデンティティである。自分は周りの日本人とは違う、自分は何人なのだろうという思い、外国にルーツを持つがゆえの学校でのいじめの経験などにより、外国にルーツを持つ子どもは、自信のアイデンティティの構築に悩むケースもある。

このような課題や困難を抱える外国にルーツを持つ子どもには、支援が行われることが重要である。しかし、外国人散在地域に住む外国にルーツを持つ子どもが受けることのできる支援は少ないのが現状である。

### 2. 研究概要

#### 2-1. 研究目的

本研究は、外国にルーツを持つ子どもにインタビュー調査を行い、子どもの発言をもとに兵庫県三田市における外国にルーツを持つ子どもの学習支援の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

これまでの研究では、支援体制を調査することで、調査対象地域の現状と課題を明らかにしたことが多い。外国人散在地域における外国にルーツを持つ子どもの学習支援の現状と課題を明らかにした先行研究に佐々木（2018）がある。しかし、子ども自身の意見を聞いたものは管見の限りほとんどない。本研究のオリジナリティーは、外国にルーツを持つ「子ども自身に」インタビューを行い、子どもの視点から見た三田市における外国にルーツを持つ子どもの教育の現状と課題を明らかにしたことである。

## 2-2. 研究方法

三田市国際交流協会子どもにほんご教室 SKIP に通う子ども 9 人に、半構造化面接法によるインタビュー調査を実施した。調査では、学校生活における困難、学校で受けた支援、SKIP の支援について質問を行った。その後、子どもの回答をもとにキーワードを抽出し、複数のキーワードを概念化して、概念間の関連図を作成し、外国にルーツを持つ子どもを取り巻く問題の全体像と、その問題が発生している要因とその間の関連性、背景を分析した。

## 3. 分析

### 3-1. キーワードの抽出と概念化

筆者と子どものインタビューのやり取りを文字起こしし、文字起こしデータからキーワードを抽出した。その後、抽出したキーワードを、質問項目別に、何人がどのような発言をしたかを度数分布表にした。1 人が 1 つの質問項目につき複数の回答をした場合、それぞれ 1 としてカウントしている。下の表は、度数分布表の一例である。

表 1 度数分布表

勉強・学校生活で難しかったこと	度数
漢字が難しい	3
日本語の文法が難しい	1
ひらがな、カタカナが難しい	1
国語が難しい	2
わからない言葉の日本語がある。(算数)	1
日本史が難しい	1
教科学習の問題文が難しい	2
学校の友達と交流できない	1
学校の習慣になれない	1
日本人とあまり話したくない	1

次に、質問項目ごとにキーワードの概念化を行った。表 1 に出てきたキーワードの場合、‘漢字が難しい’、‘文法が難しい’、‘カタカナ、ひらがなが難しい’ という項目を「日本語学習の困難」という概念にまとめた。

そして、概念化した項目同士の関連図を作成した。以下は、その概念関係図である。□で囲われている概念は学校関係のサポート、課題について、○で囲われている概念は、SKIP での取り組みを表している。吹き出しで囲われているのは、概念の背景にあるものは何かということを表している。また、→は、概念と概念のつながり、⇨は、両概念の相乗効果、強い関連性を表している。



### 3-2. 分析結果

概念図において、子どもが抱える「日本語学習と教科学習の困難」を支援する形で SKIP の「学習機会の提供」が行われているという関連が見られた。また、SKIP の活動に関して、「会話によって子どもと支援者の間に信頼関係が生まれること」と「学習意欲の向上」には相乗効果の関連が見られた。この2点について、子どもへのインタビュー、SKIP の運営者の話から以下の点が明らかになった。

子どもへのインタビューの結果、三田市の学校における教育課題として、外国にルーツを持つ子どもへのサポートの少なさがあると分かった。この課題の要因は3つに分けられる。1つ目は、母語支援を行う子ども多文化共生サポーターによるサポート時間の少なさである。外国にルーツを持つ子どもの増加、母語の多様化により、1人の子どもに子ども多文化共生サポーターがかけられる時間が十分でないことが子どもへのインタビューから分かった。2つ目は、日本語指導実施にばらつきがあることだ。子ども多文化共生サポーターや学校教諭によって日本語指導を受けた子どもがいる一方、全く日本語指導を受けていない子どももいた。日本語指導は制度上行われたものではなく、あくまで自発的に行われたものに過ぎない。3つ目は、学校で教科学習支援が実施されていないことである。

一方、三田市国際交流協会が運営する子どもにほんご教室 SKIP では日本語指導、教科学習支援を実施しており、学校ができない支援を行う役割を担っている。子どもへのインタビューにより、以下の2点が分かった。1点目は、マンツーマン指導の有用性である。マンツーマン指導を行うことで、勉強のつまずきを支援者が十分に把握し支援できる。支援者が子どもに親身に勉強を教えることで、両者に信頼関係が生まれ、子どもの学習意欲の向上にもつながる。2点目は、SKIP が子どもにとって居場所としての役割を担っていることである。外国にルーツを持つ子どもが多くいるという環境が子どもにとって安心できる場所となっている。

以上の分析から、三田市の学校教育として行われる支援は不十分であること、SKIP は子どもにとって個人個人に合わせた学習機会提供の場であり、居場所でもあることが明らかとなった。

## 4. 考察

三田市立学校における外国にルーツを持つ子どもたちの支援体制は十分とは言えない。多文化共生サポーターによる母語通訳のサポートはあるが、そのサポート期間やサポート頻度も来日して1年間のみであり、学習言語につなげていくサポートとしては不十分なのではないかと考える。日本語学習のサポートは制度としては行われていない。そのため、多文化共生サポーターや学校教員によって任意として行われており、日本語学習の実施状況や内容にばらつきがあると考えられる。また、外国にルーツを持つ子どもは教科学習に必要な学習言語に困難を抱えているケースが多いにもかかわらず、学校でのサポートはない。この原因として、県や市の教育委員会による制度がないこと、外国にルーツを持つ子どもの課題を知らない先生がいること、課題を知っていたとしてもどのように教えたらいいのかわからないという問題があることが考えられる。

一方、SKIP に通っている子どもたちは、SKIP のことを「楽しい場所」、「来て良かった

場所」と捉えている。子どもたちがこのような捉え方をしている根本には、外国にルーツを持つ子ども同士が出会える場所であることや生徒とサポーターの会話があると考え。まず、SKIP が外国にルーツを持つ子ども同士が出会える場であることによって、外国にルーツがあるのは自分だけじゃないという安心感を得ることができ、自分のルーツに対して肯定感を持つことができるという良さがあると考え。

次に、生徒とサポーターが会話をすることによって、関係づくりを行うことができ、それが信頼関係の構築につながる。信頼関係を構築することは、日本語・教科学習において、生徒が委縮せず、自ら分からないのがどこかについて発言できる雰囲気を作り、サポーターの説明が不十分だった際に「もう一度説明してほしい」ということができるためにも重要なことであると筆者は考える。また、子どもと会話することにより、子どもが家庭や学校で置かれている状況、環境を知ることができる。子どものことを知ることは、日本語や教科の学習支援を行う際にも、重要な情報となりうる。また、マンツーマン授業を行うことによって、生徒一人ひとりのスピードに合わせることができ、どこで躓いているのかを素早く見つけ、指導することができる。生徒自身も1対1のほうが、サポーターにどこがわからないのかを伝えるやすいという面もあると考えられる。

## 5. 結論

本研究は、「外国にルーツを持つ子どもの支援」について研究したものである。調査方法は、三田市国際交流協会子どもにほんご教室 SKIP の生徒9人にインタビュー調査を行い、その内容を表や度数分布表としてまとめた。さらに、度数分布表のキーワードから概念を抽出し、概念感の関係図を作成する質的研究を行った。

その結果、学校のサポートについては、多文化共生サポーターの支援はあるものの、日本語教育支援・教科学習支援の体制は十分でないことが分かった。また、子どもたちは、学校生活の中で、日本語学習、教科学習、学校の習慣に関して困難を抱えていることもわかった。さらに、子どもたちは、SKIP のことを楽しい場所、来て良かった場所ととらえており、その理由として、居場所としての役割、日本語学習・教科学習ができる、生徒とサポーターの信頼関係があることがあげられる。

本研究を踏まえ、外国にルーツを持つ子どもへの支援として、3つの提言を行いたい。1つ目は、多文化共生サポーターの内容を今まで以上に充実させることだ。具体的には、多文化共生サポーターの派遣条件を外国にルーツを持つ子どもが来日して何か月という基準で決めるのではなく、子どもが就学し始めて何か月という基準で考えること、在留6ヶ月以上2年未満の子どもに対し、多文化共生サポーターが1週間当たりに派遣される回数を現在週1回のところを週2~3回に増やすこと、多文化共生サポーターが1日当たりに子ども一人にかけられる時間を増やすことが考えられる。2つ目は、日本語指導の体制を構築することである。三田市は、外国人散在地域であり、1校あたりの外国にルーツを持つ子どもの数が少ない点も踏まえ、子どもの在籍学級に日本語指導員を派遣し、入り込み指導を行う、日本語教室のあるセンター校を設置し、センター校に近隣の学校の在籍する外国にルーツを持つ子どもが通級するという制度が理想的な日本語指導体制なのではないかと考える。3つ目は、三田市でも外国にルーツを持つ子どもに対する特別の教育課程を

実施することである。特別の教育課程が必要だと考えるのは、子ども一人一人の日本語力、今までの学習状況に合わせた個別指導計画を作成する必要がある、日本語指導だけでなく、教科学習支援も必要であるという2つの理由からである。特別の教育課程は、日本語指導が必要な外国にルーツを持つ子どもだけでなく、話す日本語力には問題がないように見えても学習で躓いている外国にルーツを持つ子どもにも適用する必要があると考える。

また、本研究の今後の課題は、三田市の公立学校で行われている外国にルーツを持つ子どもへの支援体制の現状を細かく調査するとともに、外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援体制の改善、充実のために具体的かつ現実的な提言を行うことである。

#### 参考文献

(1) 学校基本調査 (文部科学省, 2020)

<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm)> (2021年6月18日最終閲覧)

(2) 佐々木 香織 (2018) 「外国につながる子どもの学習支援の現状と課題—外国人散在地域・新潟の事例より—」『日本語教育』170号, 1-16

## ベトナム人初級学習者を対象とした内容言語統合型学習 (CLIL) の試み —オンラインによる総合日本語授業の実践から—

神村初美 (ハノイ工業大学)

### 1. はじめに

本発表は、ベトナムの大学の初級レベルを対象とした総合日本語の授業で行ったオンラインによる CLIL 授業の実践報告である。教師による省察的実践 (Schon,2007) の視点から分析することによって、初級レベルに CLIL を用いる有効性、支援策、課題について提示し、共に考えることを目的とする。

日本語学習への関心が高まるベトナムでは、伝統的な教師主導型教育から学習者主体の教育への転換が大きな課題となっている。例えば、筆者が担当する学部2年生(当時)の総合日本語の授業においては、これら教師主導による知識伝達型教育の影響から、覚える教育に慣れ切った受け身型の学生が多くみられた。ここから、翌3年次からの「通訳・翻訳」や「技術の日本語」等の専門的な内容を扱う授業に備え、自ら課題を発見し、考えを発信する能動的な学習者形成が課題となっていた。卒業後に就くであろう職場での実際の日本語コミュニケーションにおいては、言語能力だけではなく、自ら判断し、状況を理解し解決する能力なども必要となるからである。

### 2. 先行研究

能動的な学習者形成にあたり内容言語統合型学習 (CLIL: Content and Language Integrated Learning) に注目した。CLIL は、学習者が特定の教科またはテーマを学習することを通し、内容理解と目標言語の運用能力、学習スキル、思考力、発信力の向上を同時に進めることができる授業デザインである。そのため、能動的学習者育成に最適と考えた。

CLIL は、その提唱当時にあった学習理論の社会構成主義やヴィゴツキーの社会文化理論を背景に持ち、ヨーロッパが推進していた CEFR の枠組みに大きく影響されている。しかし、特別な指導方法ではなく、ほぼすべての学習理論を包括しているごくふつうの学習であり、教育である (笹島 2020) とされる。特徴は内容 (Content: 宣言的知識・手続き的知識<sup>(1)</sup>)、言語 (Communication: 言語知識・言語技能)、思考 (Cognition: 低次思考力 (暗記・理解・応用)・高次思考力 (分析・評価・創造)、協学 (Community: 協働学習・異文化理解) で構成される「4つのC」を有機的に結び付けパッケージングする点にある (渡部他, 2015)。CLIL を用いる際には、学習者が学びを深めるための適切な支援策である「足場かけ (スキヤホールディング)」が肝要 (奥野他, 2021、笹島, 2020、渡部他, 2015) とされる。笹島 (2020) はこの足場かけの課題は、そのタイミングと具体的な支援の内容であるとしている。

本発表では、教師による省察的実践の視点から実践への考察を行った。省察的実践とは、行為がおこなわれている最中にも「意識」はそれらの出来事をモニターするという省察的

洞察を行っており、そのことが行為そのものの「効果」を支えているとするドナルド・ショーン (Schön Donald A.) の考えに基づくもので、いわゆる、実践に対する内省の見える化と言える。

本実践においては、授業録画、授業ログ、学生との往還の発表のための PPT を省察の対象データとし、授業終了ごとに教師が省察的実践の視点（学習目的、学習内容、学習者の反応、教師の内省: Schon,2007）で一覧に整理した。また、最終アンケートを行った。これらをもって、初級レベルに CLIL を用いる有効性、支援策、課題につき複眼的に探った。

### 3. ベトナム事情を扱った CLIL 授業

本実践は 2021 年 1 月～4 月にかけて全 11 回、総合日本語の授業においてオンラインで実施され、対象はベトナムの大学の日本語専攻学部 2 年生 13 名、初級後半レベルである。

本実践では翌 3 年次の「通訳・翻訳」授業で扱うベトナム事情を取り上げた。「通訳・翻訳」では、ベトナムの文化、およびベトナム社会の現状と今後に係るトピックスにつき扱うこととなっていたため、客観的な視点で母国ベトナムを捉え、日本語で表現する過程を通して「通訳・翻訳」に備えること、それと並行させ、日本語の運用能力、学習スキル、思考力、発信力の向上を目指すこととした。取り上げるベトナム事情を CLIL の 4 つの C に基づき、「内容」「言語」「思考」「協学」で据え、低次思考力から高次思考力を養成するよう意識し授業デザインを試みた。表 1 に、ベトナム事情を扱った CLIL 授業のデザインの概要を示す。

表 1 ベトナム事情を扱った CLIL 授業のデザインの概要

内容 (Content)	言語 (Communication)	思考 (Cognition)	協学 (Community)
宣言的知識	言語知識	低次思考力	協働学習
ベトナム事情について 「① 性別 (男性・女性) 」 「② 年齢 (若者と高齢者) 」 「③ 民族 (多民族と少数民族) 」	語彙・文法・表現 ①の例: 語彙 (富裕層、学歴、多様化) 文法 「～の傾向が強い」、「～の比率が大きくなった」等	暗記 (語彙・文法・表現) ・理解 (要約) ・応用 (質疑応答) ②の例: 練習問題を解く、読解の要約をする、問に答える 「平均年齢は何歳ですか」「平均寿命は何歳ですか」	ピア・ラーニング ③の例: グループでベトナムの少数民族を一つ選び、PPTにまとめる (民族の名前・住んでいるところ・文化の紹介)
手続的知識	言語技能	高次思考力	異文化理解
発表する、質問する 調べ方、発表の仕方、質問の仕方	話す・読む・聞く・書く ②の例: 読解 「ベトナムは今後、中国やタイと同じようになっていくと書いてありますか」、例文作成	分析・評価・創造 ③の例: 少数民族の課題を解決するためにどんな解決策があるか調べる、自分なりの意見をまとめる、説明する	ピア・ラーニング ③の例: 少数民族の生き方や環境について考える

授業は、ベトナム事情を「①性別（男性と女性）」「②年齢（若者と高齢者）」「③民族（多民族と少数民族）」という切り口で取り上げ、それらについて知る・客観的な視点で捉える・考える・発信することを目的とした。各テーマ2回～2.5回の授業で1クールとした。

具体的には、1).トピックスについてよりよく知る（読解・要約・練習問題）、2).提示された課題について自分なりに考える、3).提示された課題について仲間と話し合う、4).3).の結果を仲間と整理しPPTにまとめる、5). 発表と質疑応答、という一連の流れで行った。なお、4).は宿題とし、5).は翌週とした。4).では、作成したPPTはGoogle Driveの共有ホルダーやメールを介し学習者と教員間で1・2回のやり取りを経るとし、次の5).での発表に備えるとした。表2に、ベトナム事情を扱ったCLIL授業を省察的実践の視点で整理した一覧から示す。表内の下線は、初級レベルにCLILを用いる有効性、支援策、課題のいずれかに該当すると思われた箇所である。該当項目は[ ]で示した。

表2 ベトナム事情を扱ったCLIL授業に対する省察的実践の視点

回 月日	学習目的	学習内容	学習者の反応	教師の内省
1回 1/25	<ul style="list-style-type: none"> <li>CLILについて知る/学習の流れを理解する</li> <li>ベトナムの「性別（男性・女性）」について</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CLILの説明</li> <li>「性別」の読解、要約、練習問題（文章作例は宿題）</li> <li>発表の仕方</li> <li>質問の仕方</li> <li>次回の課題の説明</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>読解はフリガナ付きだが、読むことに戸惑いを見せる学生もいる</li> <li>簡単な問題や例文作成は楽しんで取り組む</li> <li>課題（グループごとに調べて、その結果をPPTにまとめ、次回発表）に対し一様に積極的</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語を読む量、聞く量が少ない可能性有[有効性]</li> <li>次回の課題にして省察の視点を具体的に示したことが功を奏す、流れが理解でき、発信したいという気持ちになったようで能動的に課題に取り組む姿勢に繋がった様子[支援策①]</li> </ul>
2回 2/1	<ul style="list-style-type: none"> <li>ベトナムの「性別（男性・女性）」について</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「性別」の復習/作例文の発表</li> <li>「性別」グループ課題の発表(G1: どうして女性の方が国際結婚をする比率が大きいのですか、G2: どうしてベトナム人男性が危機になるのですか)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ベトナム社会の男女格差（就ける仕事の種類や社会通念の役割、給与の差）をそのまま受け入れている様子</li> <li>仲間と協力してよく調べてきている</li> <li>他のグループの発表に感心しながら聞きいつている</li> <li>発表が滑らかにできない（読む練習をしてきていない、漢字が読めない、仲間との連携がうまくいかない)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表が滞る[課題]→次回練習を促す</li> <li>PPTやり取り時、「偏った傾向にある」等の初級レベルでは難しい表現や語彙をやさしい日本語で示すやり取りを介したが、担当外の学生はその場で示されるため、すぐには理解できない[課題]→PPT 往還時に語彙表の記入を課す</li> </ul>
3回 2/22	<ul style="list-style-type: none"> <li>ベトナムの「性別（男性・女性）」について</li> <li>ベトナムの「年齢（若者・高齢者）」について</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「性別」グループ課題の発表(G3・G4:ベトナムは今、「性別」について課題がありますか)</li> <li>「年齢（若者・高齢者）」の読解、要約、練習問題（文章作例は宿題）</li> <li>次回の課題の説明</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>G1・G2の発表に疑問を感じたのか昔と現代の男女での違いを説明し、自身の意見を加えた(男性と女性の役割は同じになってきたのだと思います。それでご飯を作るのは同じだと思います)</li> <li>平均年齢、平均寿命、経済発展など漢字熟語が頻出してきたからか少し消極的な参与姿勢の者が見られ始めた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他者の発表から気づきを得て、より深く考え、包括的に課題を捉え、ここから自身の考えを練り、整理し、伝えられている[有効性]</li> <li>若者だけでなく高齢者についても興味・関心がある様子（家族を大事にする視点が授業時の会話に現れている)</li> </ul>

4回 3/1	・ベトナムの「年齢（若者・高齢者）」について	・「年齢」の復習/作例文の発表  ・各グループ課題の発表(G1:ベトナムの高齢者はどんな生活をしていますか)	・G1:自分のことばで表現しようとしている ・G1:発表にあった写真やイラストを選ぶようになった ・ <u>グラフを援用し、数字を使いわかりやすく説明するようになった</u>	・G1:田舎の高齢者と都会の高齢者の視点で分けたり、数字で高齢化率を示したりなど、課題を吟味し、 <u>それに対する答えをよく調べてからまとめている</u> ことが分かる [有効性] ・G1:発表の工夫が見られる [有効性]
5回 3/8	・ベトナムの「年齢（若者・高齢者）」について	・各グループ課題の発表(G2:ベトナム国内での高齢化の問題はどこで、どんなことがありますか、G3:高齢化が進むとどんな問題が起こると思いますか、G4:ベトナム政府は高齢化のために何をしていますか)	・G2:都市部の高齢者の孤独を自分のことばで表現(生活はとてもさびしいです。それで老人ホームに住みたい人が多いです) ・G3:日本のインターネットサイトからの記事をそのままコピーした内容で発表、漢字などが読めず、発表も停滞 ・G3:最後のまとめを「 <u>労働力不足</u> 」「 <u>人口の質が低下する</u> 」とし、 <u>解釈も自身のことばで説明できていた</u> ・G4:難解な漢字語彙も読め滑らかな発表、仲間と練習したとのこと	・G3:インターネット情報をそのまま転記→収集した情報の整理の仕方、整理した情報の伝え方[課題]→ <u>次回の授業で情報の整理の仕方を提示</u> ・G3:情報の提示の仕方に課題はあるが、掲載されている内容が理解できていなければ発表のPPTに落とし込まず、まとめとして示した「 <u>労働力不足</u> 」「 <u>人口の質が低下する</u> 」も導けない [有効性] ・G3:協働の構築[有効性]
6回 3/15	ベトナムの「民族（多民族・少数民族）」について	・情報の提示の仕方 ・「ベトナムの民族」「ベトナムの少数民族」の読解、要約、練習問題（文章作例は宿題）  ・次回の課題の説明	・情報の提示の仕方に関き入る ・「～として有名である」を使い、ベトナムの有名な場所について上手にまとめ、伝えることができていた	・学習者が興味を引く・伝えたいと思うような課題を設定する重要性
7回 3/22	ベトナムの「民族（多民族・少数民族）」について	・「ベトナムの民族」「ベトナムの少数民族」の復習/作例文の発表  ・各グループ課題の発表（「ベトナムの54の少数民族の中から一つ選び調べてくる（①民族の名前、②住んでいるところ、③文化の紹介）」G1:ムオン族、G2:タイ族)	・G1:ムオン族の民族衣装や文化を表す語彙はすべて <u>初めて知った語彙</u> と（腰ベルト、しばる、パンツ、ラップ） ・G1・G2:提示した省察の視点①②③に沿って <u>分かりやすく発表できていた</u> （風通しがいい家、暑い気候にびったり） ・G2:興味関心のある箇所についてはより丁寧に調べてくるようになった	・G1・G2:提示した省察の視点①②③を頼りに <u>うまくまとめて発表できていた</u> [支援策①] ・G2:民族について、 <u>カテゴリーに分類して情報を示す</u> など自分なりの分析の視点も加わってきた [有効性] ・多様な語彙や表現で表現しようとするほど <u>聞き手側は理解が追いつかず無口になり双方向性が減少</u> [有効性と課題・要支援策]
8回 3/29	ベトナムの「民族」について  ベトナムの「少数民族の課題」について	各グループ課題の発表（G3:エデ族、G4:ティ族） ・「ベトナムの少数民族の課題」読解、要約、練習問題（文章作例は宿題）	・G3: <u>エデ族のお祭りの説明の後で、中秋の祭りの動画を提示</u> 、G4:ティ族の <u>民族音楽の説明の後で二胡の曲を提示</u> し、ともに臨場感あふれる発表ができていた ・	・聞き手を意識した発表の工夫が見られるようになった [有効性] ・多様な語彙や表現で表現しようとするほど <u>聞き手側の負担が増す</u> [課題・要支援策]

		・ 次回の課題の説明		
9回 4/5	ベトナムの「少数民族の課題」について	・ 「ベトナムの少数民族の課題」復習/作例文の発表  ・ 各グループ課題の発表 (G1:ムオン族の課題)	・ G1:自分たちなりに考えて、問題を整理してから発表する姿勢になった  ・ G1:果敢に難しい語彙に挑戦 (気候変動、環境汚染、家庭内暴力、薬物乱用、腐敗)	・ G1:インターネットサイトの情報をうのみにするのではなく、ベトナム語で深く考えてから日本語翻訳し発表 PPT を作成していることが分かる【有効性】  ・ 難解な語彙が多く理解しづらかったからか消極的な学習参加者が見られはじめる【課題・支援策】
10回 4/12	ベトナムの「少数民族の課題」について	・ 各グループ課題の発表、(G2:タイ族の課題、G3:エデ族の課題、G4:ティ族の課題)	・ G2:課題を「経済・社会・文化」と 3つの視点で分析し、さらに課題解決の方法を自分たちなりに考えて発表  ・ G2:少数民族が民族衣装を着なくなっていることに対して「文化について誤解されている」と表現する  ・ G4:少数民族の課題の根本に対し「少数民族の生活は自然に依存している」「貧困・非識字・生活の質の低下」と表現する	・ 少数民族についてより深く知り、考えたところから、包括的な視点で問題を捉え、論理的に整理し、発表するようになった【有効性】  ・ 内容を連動させて扱ったため理解しやすく質問が多くで出るなど教室活動が活発化【支援策②】
11回 4/19	ベトナムの「少数民族の課題」について まとめ	・ 10回で出された各グループへの質問の回答の発表 (G1、G2、G3、G4:少数民族の生活は自然に依存していると言いましたが災害の時はどうやって生きますか)  ・ まとめ	・ G3:解決策として、「 <u>貧困削減政策を実施する</u> 」「 <u>教育を改善するため人々を教育する</u> 」と表現する  G4:自分の言葉と考えをもって応える(災害についての情報をテレビなどで見ますから被害を軽減することができます)	・ 10回目に受けた質問からさらに深く考え、回答を紡ぎだす【有効性】  ・ 発表者側と聞き手側のずれ、聞き手側がすぐに理解できずに困惑【課題・支援策】

※2/2～2/21 までテト休暇

#### 4. ベトナム事情を扱った CLIL 授業の有効性・支援策・課題

まず、有効性は、自国・ベトナムの社会事情につき俯瞰的な視点で捉える機会に繋がり、未習語彙 (例: 気候変動、大気汚染) や表現の獲得 (例: 風通しがいい家、少数民族の生活は自然に依存している)、能動的な学習者育成の場として機能していたことが分かった。また、閲覧サイトの情報をそのまま引用する発表から、自分なりの解釈と使用語彙での発表や、分析の視点を加えた発表など、能動的な発信姿勢への変化があげられた。

次に、初級レベルに CLIL を用いる足場かけとして、①教師が課題に対する省察の視点を具体的に示す、②連動させた内容で学習者を導く、という支援が有効に作用することが分かった。①は、ベトナムの今の「性別」につき調べる課題に対し、「給料は男性と女性とどちらがたくさんもらえますか? 同じですか?」といったより具体的な質問を添えることである。②は、「民族」の課題に続けて「少数民族」を扱い、その後「少数民族の課題」へ

と派生させ、自身なりに少数民族の課題解決への意見を紡ぎだすようにと連動させた取り組みなどである。

一方、ベトナム事情を扱った読み物には初級学習者にとって難解な語彙や表現が多く含まれるところから、認知的な負担を感じている学習者もみられた。ここから、聞き手側への認知的負担を軽減させる足場かけが必要と考えられた。具体的には、③話し手側：収集した情報の整理の仕方、整理した情報の伝え方への支援、④聞き手側：聴く教育への支援が必要である。③④の足場かけの具体策としては、③は教師が情報を整理する視点を示す、④は聞き手側が発表をメタ的に捉え、自身が分からない箇所があった場合は、まず話し手への配慮を前置き表現などで示し、その後に指示詞や疑問詞（この問題・その漢字・あの写真、いつ・どこで・だれが・なにを・どう）などを駆使しながら尋ねるなどの「積極的に聴く教育」への支援が考えられた。海外で学ぶが学習者の場合、母国語に囲まれながら日本語を学ぶ環境にあるため聞く量が多くはない。そのため、「聴く」行為を支援する足場かけがなければ、そもそも「聞く（訊く）」きっかけすらつかめないと省察データから考えられたためである。

アンケート結果（記述はベトナム語）からは、「文化、生活、教育、経済、人口状況についてたくさん知ることができた」「日本語を上手に聞き、発音でき、たくさんの新しい知識を学ぶことができました」など肯定的な声とともに、「理解するのが難しい多くの新しい単語が含まれていました」など、認知的負担が記された。表2で主体的な学習者と相反する学習者との学びへの参与度の開きがあげられていたが、こちらはアンケート結果と関連した難解な語彙や表現の頻出によるものと考えられた。そのため、初級学習者が CLIL 授業に参加するにあたり、難解な語彙や表現への認知的な負担の軽減、およびそこに起因した消極的な学習参加姿勢への支援の必要性が改めて示され、本実践で明らかになった上述の③④の足場かけの具体策の実践による検証が今後の課題となった。

## 注

- (1) 宣言的知識は事実や原理、概念などに関する知識、手続的意識はやり方に関する知識

## 参考文献

- (1) 池田真・渡部良典・和泉伸一（2016）『CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第3巻 授業と教材』,上智大学出版
- (2) 池田玲子（編）（2021）『アジアに広がる日本語教育ピア・ラーニング』,ひつじ書房
- (3) 奥野由紀子・神村初美・趙鑫・姫宇禾・陳永梅・エネザン バラ（2021）「内容言語統合型学習（CLIL）によるオンライン海外実習の試み ―非母語話者実習生の変容に着目して―」, 2021 年度日本語教育大会春季大会予稿集,pp.196-201
- (4) 笹島茂（2020）『教育としての CLIL- CLIL Pedagogy in Japan』,三修社
- (5) 渡部良典・池田真・和泉伸一（2015）『CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』,上智大学出版
- (6) Schon, Donald A., (2007) 『省察的実践とは何か』, 柳沢昌一・三輪健二(監訳), 鳳書房

## 初級クラスにおける CLIL(内容言語統合型学習)要素を 取り入れた授業の試み

山田真弓 (東京都立大学)

### 1. はじめに

近年, CLIL(内容言語統合型学習)による授業が盛んに行われてきているが, 日本語教育においては中上級を対象とした授業が主流で, 言語レベルの低い初級ではあまり実施されていない。日本語の基礎がなければ, 内容学習は難しいと言われているからである。本発表では, 実践が困難とされる日本語学習が初めての学習者がいる初級前半クラスにおいて CLIL 要素を取り入れた授業を実施し, その概要と具体的な方法および結果を報告する。そして, 初級レベルでの CLIL 型授業の可能性および CLIL 型授業を可能にするにはどのような工夫が必要なのか, また, 今後の課題について考察する。

### 2. CLIL(内容言語統合型学習)とは

CLIL (クリル) とは Content and Language Integrated Learning の略称であり, 特定の内容(教科やテーマやトピック)を目標言語を通して学ぶことにより, 内容と言語を身につける教授法である。図1はCLILの4つの概念(4つのC)を示したものである。

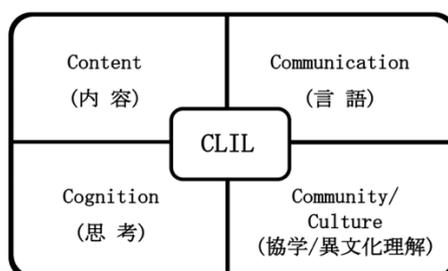


図1 CLILの4つの概念

CLIL では, 4つのC, (1) Content(内容), (2) Communication(言語), (3) Cognition(思考), (4) Community/Culture(協学/異文化理解)をバランスよく取り入れた言語学習である (Coyle et al. 2010)。

- (1) Content (内容): 新しく得られる知識, スキル, 理解のことである。数学, 理科, 社会などの教科内容, テーマやトピックなどを扱う。
- (2) Communication (言語): 授業で使用される学習言語で, 本実践では日本語になる。CLIL では, 言語知識の獲得や4技能の訓練よりも対人コミュニケーション, 学習ツールとしての言語使用に高い比重が置かれる (池田, 2011)。
- (3) Cognition (思考): 大きく分けて2つある (Anderson, 2007)。一つは記憶, 理解, 応

用といった LOTS (Lower-order Thinking Skills, 低次思考力) で、もう一つは分析, 評価, 創造といった HOTS (Higher-order Thinking Skills, 高次思考力) である。

(4) Community/Culture (協学/異文化理解) : ペアワークやグループワークなどの協働学習を通して経験や意見を共有することで、自分および他者への気づきが得られる。

CLIL は柔軟性があり、さまざまなバリエーションがある。図 2 は池田 (2011) が CLIL のバリエーションを(1)目的, (2) 頻度・回数, (3) 比率, (4) 使用言語の 4 つに分類したものである。(1) 目的とは、授業の目的であり、言語教育に重点をおいた場合は Soft CLIL, 内容教育に重点をおいた場合は Hard CLIL となる。(2) 頻度・回数とは、期間内に行う CLIL の授業回数である。単発や少数回で行う場合は Light CLIL, カリキュラムに取り入れ本格的に行う場合は Heavy CLIL となる。(3) 比率とは、1 回の授業に CLIL 的なタスクをどのぐらい取り入れるかによる分類である。授業の一部で行う場合は Partial CLIL, 授業全体の場合は Total CLIL となる。(4) 使用言語とは、授業での使用言語である。目標言語である日本語のみで行う場合は Monolingual CLIL となる。CLIL では必要に応じて母語などの使用が許される。



図 2 CLIL のバリエーション(池田, 2011, p.10)

また、CLIL ではスキヤフォールディングが重要な学習支援の一つとなっている。スキヤフォールディングとは、学習者が独力では達成できない課題であっても、他者や教材の助けを借りる、協働で課題を遂行することによって自力でできるようになるための一時的な支援のことである。奥野他 (2020) では、初中級の学習者を対象とした CLIL 型授業は、言語的かつ認知的負担を考慮したスキヤフォールディングを行うことにより実践が可能だと述べている。

### 3. CLIL 要素を取り入れた授業の概要

本実践では科目教育ではなく、語学教育の一環として行う Soft CLIL で実施した。コース全体の日本語の知識を重視することはこれまでと変わらず、その知識を生かし、思考力や表現力を育てる活動に CLIL を取り入れた。

テーマは「世界遺産」、その中でも特に学習者の人気の高い「富士山」を中心に上げた。テーマは学習者のモチベーションを大きく左右する。学習者の関心の持てないものを選ぶと、学習者はついてこない。特に、本実践を行った単位修得の必要のないクラスでは、コース途中で脱落する者も出てくるので、みなに関心の持てるものを選んだ。

### 3-1. コースの概要

学習者は日本語が初めての入門レベルから 10 時間ほど学習した初級前半の大学院生である。国籍はさまざまであるが、共通言語は英語である。

コースは 90 分の zoom を使用したオンライン授業の全 13 回で、最初の 4 回を除く 9 回で CLIL 型授業を実施した。コース全体の教科書を使用した言語学習と CLIL 型内容学習の比重は、言語学習 3 : 内容学習 1 である。最初の 4 回は、日本語が初めての学習者の精神的負担を考慮し、教科書を使用した言語学習のみで行った。使用した教科書は「やさしい日本語初級 1 (注 1)」である。CLIL 型授業に入るまでに学習したことは、(1) あいさつする、(2) 自己紹介する、(3) レストランで注文する、(4) 場所を聞く、(5) 値段を聞く の 5 つのみである。このように、CLIL に入るまでに学習したことはそれほど多くなく、かなり早い段階から CLIL 型授業をスタートした。5 回目から 9 回目までは、教科書を使った言語学習を 60 分、CLIL 型の内容学習を 30 分行った。そして、11 回目から 13 回目は CLIL 型のみで行った。クラスでの使用言語は日本語と英語である。表 2 はコースの概要を示したものである。

	Content (内容)	Communication (言語)	Cognition (思考)	Community/Culture (協学/異文化理解)
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本の地理</li> <li>日本の世界遺産</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本の地名</li> <li>学習項目</li> <li>(1) すきです</li> <li>(2) Vたいです</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本の世界遺産の資料とビデオを見た後、地図で場所を確認する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本の地理、世界遺産について知る</li> <li>行きたいところについて話し合う</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>世界遺産「富士山」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>富士山に関する語彙</li> <li>天気、気温に関する語彙</li> <li>洋服に関する語彙</li> <li>カレンダー (1月~12月)</li> <li>学習項目</li> <li>(1) ~に~があります</li> <li>(2) 着脱動詞</li> <li>(3) ~からです</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>富士山について理解する</li> <li>登山にふさわしい服装を考える</li> <li>富士山の環境問題について考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>富士山や周辺の観光地について知る</li> <li>富士山の天気・気温を知る</li> <li>グループで富士山についての読み物を読み、質問を作る/他のグループが作った質問に答える</li> <li>登山にふさわしい服装について話し合う</li> <li>入山料を払うか払わないかを話し合う</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>プロジェクトワーク「私の国の世界遺産」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自国の世界遺産について書く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>発表の計画を立てる</li> <li>発表の構成を考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自国の世界遺産を PPP で作成し、紹介する</li> </ul>

表 2 コースの概要

タスクは前項で述べた4つのC, (1) Content (内容), (2) Communication (言語), (3) Cognition (思考), (4) Community/Culture (協学/異文化理解) を基本とし, LOTS (Lower-order Thinking Skills, 低次思考力) から HOTS (Higher-order Thinking Skills, 高次思考力) を意識して作成した。

CLIL 型授業の初日 (注2) は, ウォーミングアップとして日本の世界遺産はいくつぐらいあると思うか, 知っているものはあるかなど簡単な質問からスタートした。そして, 日本の世界遺産について英語で説明が書かれた資料を配布し, 次の授業までに読んでくる課題を出した。

CLIL 型 2 回目の授業では (注3), 世界遺産を紹介した英語の動画を見た後に, 日本地図を使って世界遺産の場所を確認し, グループで行きたい場所について話し合った。この時点では, 日本語を始めてまだ9時間なので, 日本語で話せることは限られ, ごく簡単な話し合いとなる。

3 回目から 5 回目 (注4) は富士山について行った。まず, 富士山についてのオリジナルの読み物を読み, グループに分かれて内容についての質問を作った。そして, 他のグループがその質問に答えた。次に, 富士山の天気と気温のグラフを読み取り, 夏でも雪が降り, 氷点下になることを確認した。そして, 登山にはどんな服装が適しているのかをグループで話し合い, クラスで報告した。最後に, 富士山で問題になっている入山料 (保全協力金 1000 円) について話し合った。入山料についての英語の資料を読み, ゴミの問題を考えた。そして, 入山料は高いか安いかわかり, 入山料を払うか払わないかをグループで話し合い, クラスで報告した。

6 回目から 9 回目 (注5) は, CLIL 型授業の締めくくりの総括プロジェクトを実施した。テーマは「私の国の世界遺産」で, 授業で学んだ内容や知識を生かし, パワーポイントで資料を作成し発表した。

### 3-2. スキャフォールディング (足場作り)

コースを通して 2 つのスキャフォールディングを有効に利用した。一つは教師が行う支援や方向付けなどをする足場作りで, もう一つは学習者同士で足場をかけ合う協働学習である。

教師が行ったスキャフォールディングの例を挙げる。(1) キーワードや語彙の説明, 必要に応じて文法にも説明を加えた, (2) 重要なポイントには英語で説明を加えた, (3) 重要な用語を使うときは, いつもその用語を使い, 学習者の言葉に対する負担を減らした, (4) 図, 表を使いわかりやすくした, (5) ネットの画像, 動画を利用した, (6) 学習者の持っている知識, 興味, 経験を足場とし, サポートした などである。理解の支援や補強が必要な場合は英語を使用したが, 学習者が英語に頼りきらないよう注意を配った。教師によるスキャフォールディングは徐々に減らしていき, 学習者による協働学習に移行した。

協働学習では, 学習が進んでいる学習者が他の学習者をサポートする, 学習者同士がお互いにサポートをするようにした。同じ国であれば, 英語ではなく, 母語でスキャフォールディングすることもあった。初級では協働学習が初めての学習者も多く, 慣れるのに時間がかかることもあるので, コース初日にきちんと説明するとともに, CLIL 以外の学習でも

ペアワーク、グループワークを多く取り入れ、協働学習に早く慣れるようにした。

#### 4. 結果と考察

本実践から初級前半を対象としたクラスであっても、日本語の基礎をていねいに扱った上で内容学習を取り入れれば、CLIL 要素を取り入れた授業は可能であると言える。LOTS（低次思考）をしっかりと行い、HOTS（高次思考）につなげていくことが重要である。

言語学習と内容学習の比重は3：1であったが、1週間に90分の授業の中で実施する場合は、このぐらいがいいのではないだろうか。ただし、高次思考力の育成には、内容学習の比率を上げることが望ましく、さらなる実践および検証が必要である。

顕著に表れた成果は学習態度、学習意欲、そしてアウトプット力の向上である。学習者は深く考え、日本語を使って積極的に伝えようとする姿勢が常に見られた。コース最終日に学習者に実施したヒヤリングでは、コース最後のプロジェクトワークが一番よかったという声が多かった。最初はみな難しいと言っていたが、作り出すとおもしろくなり、いろいろなアイデアが出てきた。そして、最終的にまとまりのある成果物を作り上げたことが自信につながった。少し難しいことに取り組むことで達成感が出て、動機付けが向上し、次につなげることができた。

困難な点には、教師と学習者同士のスキヤフオールディングが重要であると言える。例えば、富士山で昼ご飯を食べた後のゴミはどうするかを考えてもらった。「①ゴミ箱に捨てます ②持って帰ります」どちらを選択するかという問いでは、ほとんどの学習者が「①ゴミ箱に捨てます」と答えた。しかし、動画を見て、ゴミ箱が少ないことが分かり、ゴミは持って帰ることに気づいた。そして、「ゴミは持って帰ります。ごみ箱が少ないですから。」という結論を引き出すことができた。また、登山に適した服装を考えるタスクでも同様に、富士山の天気、気温のグラフを分析し、答えを導き出していった。このように、スキヤフオールディングにより、簡単な語彙、文型、表現を使って、テーマに結びつけた言語活動を行うことができた。

一方、スキヤフオールディングは、学習者の様子を見ながら、教師の足場を徐々に外していくことも必要である。そうすることにより、次第に学習者同士協力し合って自力で解決できるようになる。本実践でも、回を増すごとに、協働学習による問題解決の機会が増えていった。また、グループ活動は、zoomのブレイクアウトルームで行ったため、教師のサポートが行き届かない場合も多く、学習者によるスキヤフオールディングは大変有効な手段となった。

コース前はCLIL型授業に対する心配も大きかったが、スタート時からCLIL型授業に対する反応は良かった。これは、テーマが学習者の興味のある富士山であったからと推測される。学習者が関心を持てるようなものを選ぶことで、モチベーションを最後まで維持することができたと言える。

改善すべき点は、テーマについてである。学習者からのヒヤリングで、日本での生活にすぐ役立つようなテーマを取り入れてほしいという要望が出た。本実践では、コースを通して一つのテーマで行ったが、初級者を対象としたクラスでは、実生活と結びついた内容を単発で何回か行うLight CLILをぜひ実施してみたい。そして、初級ではHeavy CLILと

Light CLIL ではどちらが効果的なのかを考察したい。また、プロジェクトワークでのグループの作り方にも改善すべき点があった。タイトルが「私の国の世界遺産」だったので、同じ国同士を優先してグループを作ったため、一人しかいない学習者同士のグループができた。そのため、個人での作業が多くなり、協働作業が少なくなってしまった。

## 5. 今後の課題

初級における CLIL 型授業の実践例はまだまだ少ないので、さらなる検証が必要である。学習者のニーズはさまざまであり、教材が多数あれば、その中から学習者に合ったものを選ぶ。現状では、初級対象の CLIL 教材がほとんどないため、素材集めからタスク作成まで全て教師が作成しなければならない。CLIL の 4 つの要素をバランスよく取り入れるためには、素材の分析も必要である。初級レベルであれば、素材をそのまま使えないことも多く、テキストを書き換える、説明を加えるといった作業も必要になってくる。教材作成にかかる労力が大きいことは想像に難くない。よりよいものを作るためには、多くの人が必要である。

## 注

- (1) Jリサーチ出版編集部（編）（2019）『やさしい日本語初級 1』Jリサーチ出版
- (2) コース全体としては、5 回目になる。
- (3) コース全体としては、6 回目になる。
- (4) コース全体としては、7 回目から 9 回目になる。
- (5) コース全体としては、10 回目から 13 回目になる。

## 参考文献

- (1) Anderson. L., & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- (2) Coyle. D., P. Hood & D. Marsh (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (3) 池田真 (2011) 『CLIL(内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』上智大学出版
- (4) 奥野由紀子(編)奥野由紀子・小林明子・元田静・渡部倫子 (2018) 『日本語教師のための CLIL 入門』凡人社
- (5) 奥野由紀子・呉佳穎 (2020) 「初中級における世界の食や環境をテーマにした CLIL 実践一言語・認知的負担に配慮したコースデザイン」『人文学報』第 516-7 号, 東京都立大学人文科学研究科 pp. 21-32.
- (6) 小林明子・奥野由紀子 (2019) 「内容言語統合型学習 (CLIL) の実践と効果—日本語教育への導入と課題—」『第二言語としての日本語の習得研究』第 22 号, 第二言語習得研究会, pp. 29-43.
- (7) 笹島茂 (2020) 『教育としての CLIL』三修社

# ポスター発表

---

(午後の部)



## 複合和製英語データベースの構築と応用

呉 梅 (明治大学大学院生)

### 1. はじめに

「髪の毛全体を後方に向けてまとめる髪型」を、日本語では「オールバック」というように日本人が独自に作った和製英語には、日本語の特徴が反映されている。小林 (2013) の調査結果によると、調査対象となったテレビCM全体の9割に和製英語が登場しており、平均して、一本のCMあたり少なくとも2語が現れるという。このことは、日常生活で和製英語に触れる機会が非常に多いことを示しており、日本語学習者にとって学習の必要な語であると考えられる。

和製英語に関する先行研究を概観すると、語構成の視点から和製英語を分類したもの(田辺 1990)、語彙学習に焦点を当てて和製英語に対する学習者の理解に影響を与える要因を検討したもの(柴崎他 2007)がある。しかしながら、日本語学習に応用できる分類方法はまだ示されておらず、和製英語を量的にも分類されていない。加えて、和製英語において、複合和製英語はその数が最も多く、複合語の学習は学習者にとっても困難であるため、研究する価値があると言える。先行研究によって、二字漢語、複合動詞に関わるデータベース化は、ある程度進んでいる(松下他 2017 等)が、複合和製英語については、管見の限り、見当たらない。

そこで、発表者はまず、松村明 (2019) 『大辞林 (第四版)』三省堂、『カタカナ新語辞典 (第四版)』学研、『見やすいカタカナ新語辞典 (第三版)』三省堂、『デイリーコンサイスカタカナ語辞典 (第三版)』三省堂の4つの辞書から「和」・「洋」のタグが付いている2689語を全て抽出した。その後、柴崎他 (2007) の和製英語の定義に基づき、複合和製英語を1770語に絞った。これらの語彙について、見出し語の通し番号、見出し語の日本語表記、見出し語の英語表記、辞書への記載の有無、語義の意味記述、品詞、中国語における相当語の有無、難易度、教科書への記載の有無、使用頻度、前項語(日)の難易度、後項語(日)の難易度、前項語(英)の難易度、後項語(英)の難易度、前項語(日)の品詞、後項語(日)の品詞、前項語(英)の品詞、後項語(英)の品詞を採録したデータベース(以下、DBと称す)を構築している。各項目および認定作業は次節で説明する。本稿では、暫定版として、構築中のDBの一部を公開する。今後、整備を進めて、随時アップデートしていき、最終版の完成を目指したいと考えている。

このようなDBが構築され、公開されれば、言語習得研究において、調査対象語を選定する際に、有効な基礎資料になるであろう。また、教材の編集など、実際の教育現場での活用が期待できる。

## 2. DB に採録されている情報および作成方法

本 DB はエクセル形式で作成している。そのため、エクセルの列の左から順番に、採録した情報について解説する。なお、本 DB の構築において参照した辞書は、日本語については、上述した 4 つの辞書である。英語については、『Longman Dictionary of Contemporary English』(<https://www.ldoceonline.com>)、『Oxford advanced learners Dictionary』(<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>)を使う。日中辞書については『Weblio』(<https://cjjc.weblio.jp>)を利用する。それらの辞書を使用する理由としては、収録語数が多く、学習者がよく使用する辞書であることが挙げられる。

### 2.1 セル 1 : 見出し語の通し番号

セル 1 は、見出し語の通し番号である。見出し語は全部で 1,770 語ある。通し番号は便宜的に五十音順で付与されている。

### 2.2 セル 2 : 複合和製英語の日本語表記

セル 2 は、見出し語いわゆる複合和製英語の日本語表記である。表記の表示について、上述した四つの辞書に基づき、入力する。ただし、「メーカー」と「メイク」のような二つ以上の表記がある場合、多数の辞書に掲載された表記を入力した。

### 2.3 セル 3 : 複合和製英語の英語表記

セル 3 は、複合和製英語の原語の英語表記である。これも、前述した 4 つの辞書に準拠して、それらに掲載されている表記を入力した。

### 2.4 セル 4～セル 7 : 辞書への記載の有無

セル 4 からセル 7 までは、当該の語が見出し語として 4 つの辞書に出てくるかどうかを確認した結果を記入した。辞書に見出し語として採録されている場合には「○」とし、採録がない場合には空白にした。

### 2.5 セル 8～セル 11 : 語義の意味記述

セル 8 からセル 11 までは、見出し語の意味が 4 つの辞書においてどのように記述されているかを記入した。それぞれ、セル 8 は『ディリーコンサイスカタカナ語辞典』(第三版)、セル 9 は『用例でわかるカタカナ新語辞典』(第四版)、セル 10 は『見やすいカタカナ新語辞典』(第三版)、セル 11 は『大辞林』(第四版)の意味記述である。辞書に掲載された意味記述をエクセルに入力した。

## 2.6 セル 12 品詞

各語義の品詞のセルである。本稿は、次の3つの手順で判断を行った。最初に、辞書を利用し、品詞を確認する。しかし、複合和製英語の品詞については、辞書にほぼ掲載がなかった。そのため、辞書の意味記述から、品詞を判断する。辞書の意味記述のみでは、信頼性が足りないと考えられるため、国立国語研究所で開発された『現代日本語書き言葉均衡コーパス』の検索ツール「中納言」において、すべてのレジスターを検索対象にして、長単位検索で「書字形出現形」で見出し語を調べ、品詞を確認した。

## 2.7 セル 13 中国語における相当語の有無（辞書による判断）

セル 13 以降、セル 17 までは、中国語において相当語が存在するかどうかについて、判断した内容である。本稿では日中辞書の記述および日中両言語がわかる日本語学習者による判定の、2つの方法を利用した。具体的には、見出し語を前述した日中辞書の『Weblio』（<https://cjjc.weblio.jp>）で調べ、日中辞書における意味記述を確認してから相当語の有無を認定する。意味記述には、まとまった語が掲載された場合、相当語があると判断する。そうではない場合、相当語がないと判断する。

## 2.8 セル 14～セル 17 中国語の相当語の有無（中国語を母語とする日本語学習者による判断）

セル 14～セル 17 は日中両言語がわかる日本語学習者の判定によって定める。その判定方法は次のとおりである。判定は、日本語を専攻にしている中国語母語話者3名（筆者を含む博士後期課程に在籍する大学院生2名、修士課程修了者1名）による。判定者それぞれにセル 2 の見出し語およびセル 8～セル 11 の辞書の意味記述を見せ、中国語における相当表現として考えられる語句をエクセルに入力するという指示を与えた。多数の判定者で一致した回答を相当語と判断する。

## 2.9 セル 18：中国語の相当語の有無の認定結果

セル 18 は、辞書による判断および日本語学習者による判定の両方を合わせ、最終的な認定結果を入力したものである。簡単にまとめると、判定者が入力した内容に基づき、認定を行った。その後、辞書の掲載された意味記述に照らし合わせ、最終的な結果を得た。相当語があると判断した場合に「○」をつけ、反対に、相当語がないと判断した場合に「×」を入力する。

### 2.10セル 19：難易度

本研究では、日本語学習辞書支援グループ (2015)「日本語教育語彙表 Ver 1.0」(<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV/>) を利用して難易度を判断する。難易度を「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6つに分けた。これに掲載がない場合、「なし」と入力した。

### 2.11セル 20：教科書

『総合日語』『新編日語』『みんなの日本語』といった、中国において、よく使用される教科書を選定した。教科書で使用される場合には「○」を入力し、使用されない場合には「×」を入力した。

### 2.12セル 21：使用頻度

セル 21 は、毎日新聞データから複合和製英語の使用頻度を入力したものである。具体的には、1872 年から 2021 年までの毎日新聞のデータから得た情報である。「毎索」(<https://dbs.g-search.or.jp/aps/WSKR/main.jsp?uji.verb=GSHWA0290&serviceid=WSKR>) で、「キーワード」に見出し語を入力して検索し、その検索結果として表示された数を使用頻度として入力した。

### 2.13セル 22～23：前項語の難易度（日本語）

セル 22～23 は複合和製英語を構成する前項語の難易度を記録したものである。方法として、セル 22 は、前述した「日本語教育語彙表 Ver 1.0」を用い、難易度を一つずつ入力した。おな、「日本語教育語彙表 Ver 1.0」において、『(旧) 日本語能力試験出題基準』の語彙の配当級に関わる情報も収録した。そのため、セル 23 は複合和製英語の『(旧) 日本語能力試験出題基準』における配当級を記録したものである。語彙を「1 級」「2 級」「3 級」「4 級」に分類されている。記録されていない場合、そのまま「なし」とした。

### 2.14セル 24～25：後項語の難易度（日本語）

認定作業は 2.14 と同様であるが、その認定作業を後項語についても行った。

### 2.15セル 26：前項語の難易度（英語）

セル 26 は、複合和製英語を構成する前項語の由来となった原語の英語の難易度を記入したものである。今回は、中国における全国大学英语試験（以下、CET とする）を判断基準として、難易度を認定した。具体的には、全国大学英语四、六级考试大纲（2016 年修订版）（全国大学英语四・六試験マニュアル 2016 年修订版、筆者訳）及び、中国教育在線

(<https://www.eol.cn/html/en/cetwords/cet4.shtml>) を用いて判断を行った。4 級に出題される語を「4」とし、それ以外を「なし」と入力した。

#### 2.16セル27：後項語の難易度（英語）

認定方法は、2.15と同様であるが、その認定作業を後項語についても行った。

#### 2.17セル28：前項語の品詞（日本語）

セル28は前項語の品詞である。品詞を確認するために、まず、前述した4つの辞書を調べて確認した。その後、辞書に載っていない語について、「現代日本語書き言葉均衡コーパス」の検索ツール「中納言」において、全体を検索対象にして、短単位検索で「語彙素」で前項語を調べ、品詞を確認した。なお、用例を見てその統語的環境を認定し、どの品詞として用いられているかを検討した

#### 2.18セル29：後項語の品詞（日本語）

認定方法は、2.15と同様であるが、その認定作業を後項語についても行った。

#### 2.19セル30：前項語の品詞（英語）

セル30は前項語の由来となった原語の英語の品詞を記入したものである。英語の品詞については、学習者辞書の『Longman Dictionary of Contemporary English』(<https://www.ldoceonline.com>)、『Oxford advanced learners Dictionary』(<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>)の両方を照らし合わせ、認定した。

#### 2.20セル30：後項語の品詞（英語）

認定方法は、2.19と同じである。

### 3.データベースの分析結果

紙幅の都合で、本稿では、見出し語の通し番号1～100までの語の判定結果を図1にまとめた。

採録項目	結果	採録項目	結果	
品詞	「名詞-普通名詞-一般」:100語	前項語(日)の品詞	「名詞-普通名詞-一般」:76語	
中国語の相当語の有無	有:32語		「名詞-普通名詞-サ変可能」:15語	
	無:78語		「名詞-普通名詞-形状詞可能」:7語	
難易度	「初級前半」:1語	「形状詞-一般」:1語		
	「初級後半」:1語	判定不能:1語		
	記載なし:98語	「名詞-普通名詞-一般」:79語		
教科書(『総合日本語』)に記載の有無	無:100語	前項語(日)の品詞	「名詞-普通名詞-サ変可能」:17語	
使用頻度「毎日新聞」	10回以下:33語		「名詞-普通名詞-形状詞可能」:3語	
	10回~100回:25語		「形状詞-一般」:1語	
	100回~1000回:33語		「接尾辞」・「名詞-普通名詞-一般」:1語	
	1000回以上:9語		「noun」:28語	
前項語(日)の難易度	「初級前半」:5語	前項語(英)の品詞	「noun」・「verb」:15語	
	「初級後半」:1語		「adjective」:12語	
	「中級前半」:34語		「preposition」:7語	
	「中級後半」:16語		「adjective」・「noun」・「adverb」・「verb」:7語	
	「上級前半」:12語		「adverb」・「preposition」:7語	
後項語(日)の難易度	記載なし:32語		「preposition」・「conjunction」・「adverb」:6語	
	「初級前半」:5語		「adjective」・「noun」:6語	
	「初級後半」:8語		「adjective」・「adverb」:4語	
	「中級前半」:31語		「adverb」・「verb」:3語	
	「中級後半」:25語		「adjective」・「noun」・「adverb」:2語	
前項語(英)の難易度(CET4)	「上級前半」:10語		後項語(英)の品詞	「adverb」・「verb」・「preposition」:2語
	記載なし:21語			「conjunction」:1語
	CET4:90語			「noun」・「verb」:47語
CET4以外:10語	「noun」:37語			
後項語(英)の難易度(CET4)	CET4:86語			「adjective」:2語
	CET4以外:10語	「adjective」・「noun」・「adverb」:2語		
		「adjective」・「noun」・「verb」:2語		

図1 複合和製英語の判定結果

#### 4.おわりに

本DBは、まだ構築途上のものであり、改善の余地がある。引き続き、未完成の項目について入力作業を続け、随時アップデートしていく。

#### 参考文献

- (1) 柴崎秀子・玉岡賀津雄・高取由紀(2007)「アメリカ人は和製英語をどのくらい理解できるか—英語母語話者の和製英語の知識と意味推測に関する調査—」『日本語科学』21,89-110.
- (2) 田辺洋二(1990)「和製英語の形態分類」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』2,1-26.
- (3) 松下達彦・陳夢夏・王雪竹・陳林柯(2017)「日中対照漢字語データベースの開発と応用」『日本語教育学会秋季大会(予稿集)』

## アニメに用いられる日本語

—スクリプト分析による語彙的・文法的特徴の抽出の試み—

山本 裕子 (愛知淑徳大学)

小川 満梨奈 (愛知淑徳大学大学院生)

### 1. はじめに

アニメには日本語教科書や授業では扱われないような俗語や隠語も多く用いられており、バリエーションが豊富である。アニメをいわゆる教科書の範囲内に収めるのではなく、そのまま日本語学習の素材として取り入れるなら、いわゆる「教科書からはみ出た部分」も含め、語彙的、文法的特徴を明らかにする必要がある。そこで本研究では、国内外で人気があり、ジャンルの異なるアニメ4作品のスクリプトをバリエーションに注目して分析し、語彙的、文法的特徴を抽出することを試みる。

### 2. 先行研究の検討と本研究での課題

これまでのアニメのスクリプト分析をおこなった研究(田中・本間 2009、臼井・清水 2016,2019)では、アニメに用いられる語彙や文法が、日本語学習に適しているかどうかという観点から分析が行われている。これらの研究では、基準の公開されている旧日本語能力試験の出題基準に基づいて語彙や文法のレベル判定を行い、対象とするアニメ作品で用いられる語彙や文法が、主にカバー率の観点からどのくらい初級の枠に収まるのかといったことが検討されている。しかし、教科書のように用いられているのか、話し言葉のくだけた形で用いられているのかといった、実際にどのような用いられ方をしているのか詳しい分析はほとんどない。

「枠」からはみ出した部分については、さらに言及が限られている。熊野(2011)では、語彙にはアニメのジャンルにより特有の語(以下ジャンル用語)が多く、品詞の偏りにも影響があることの指摘があるが、どのような語彙があるかということ以外には詳しい分析はされていない。また、伊東(2019)では、語彙だけでなく文法においてもその作品のテーマに影響を受けて、武士独特の言い回しや若者ことばなど、初級文法でカバーされないものが用いられることが指摘されている。ただし、それらの使用は役割語と関連づけて、登場するキャラクターとの結び付きで捉えられており、アニメ全体の中でどのように位置づけられるかという観点からは捉えられていない。級外の語彙・文法項目を主要な人物が繰り返し用いる場合と、一度だけ登場する人物が一度だけ発する場合では、全体に与える影響が異なることは言うまでもない。よって、頻度の観点からも分析することが必要であろう。

以上を踏まえ、本研究では、ジャンルの異なるアニメ4作品の一定量のスクリプトを対象に頻度も考慮に入れ、通常日本語教科書では扱われないようなもの、特にどのようなバリエーションがあるかに注目して語彙的・文法的特徴の抽出を試みることにした。具体的

な分析の課題を以下に示す。

1. 文法：文法において非標準的とされる用法はどのように用いられているか。
2. 文体：文体的な特徴（普通体・丁寧体・敬語使用）はどのようなものか。
3. 音変化：どのような発音の変化があるか<sup>(1)</sup>。
4. 語彙：ジャンル用語<sup>(2)</sup>、級外語彙<sup>(3)</sup>など、教科書では扱われないような語彙的な特徴はどのようなものか。

これらについて、スクリプトの分析を行い、こうした表現がアニメの中でどのような役割を果たしているかを検討する。

### 3. 方法

本研究では国内外で人気があり、ジャンルの異なるアニメ4作品、『鬼滅の刃』『名探偵コナン』『フルーツバスケット(2019年版)』『ヴァイオレット・エヴァーガーデン』を対象とし、スクリプトをコーパス化して分析をおこなった。分析にあたっては、コーパス分析システム Co-Chu<sup>(4)</sup>を用いた。分析対象としたアニメを表1にまとめて示す。

表1 分析対象アニメ

アニメ作品名	話数	短単位数
鬼滅の刃（以下「鬼滅」）	26 話分	41,476
名探偵コナン（以下「コナン」）	15 話分	43,497
フルーツバスケット(2019年版)（以下「フルバ19」）	13 話分	36,280
ヴァイオレット・エヴァーガーデン（以下「ヴァイオレット」）	14 話分	29,503

### 4. 結果

研究課題に即して、結果を以下に示す。

#### 4-1. 文法

文法に関しては、いわゆる「ら抜きことば」、「全然＋肯定形」、「動詞の否定丁寧形：V ないです」等の教科書では取り上げられないような非標準的な用法に着目し、用いられている頻度を検索した。その結果、どのアニメにおいても、これらの用法はほとんど用いられていなかった。ここでは紙幅の都合により、一段動詞および「来る」の可能形が「ら抜き」で用いられたか否かをまとめた結果を表2に示す。

表2 「ら抜きことば」の使用頻度

	鬼滅	コナン	フルバ19	ヴァイオレット
非ら抜き	36(97.3%)	36(94.7%)	22(75.9%)	27 (96.4%)
ら抜き	1	2	7	1

#### 4-2. 文体

場面や人間関係による敬語や丁寧体の使用は、現実と同様にどのアニメでも見られる。しかし、アニメによっては、敬語を多用するキャラクターが設定されているものもある。その場合は敬語の使用頻度が高く、次のような二重敬語や不自然な丁寧体も用いられている。

例1 一体 どうなされたのです？ (フルバ 19/本多透)<sup>(5)</sup>

例2 ご覧になりましたか？ (ヴァイオレット/ヴァイオレット)

また、支配的あるいは指導的であるなど、そのキャラクターが「上の立場」であることを示す場合に、文語的な表現が用いられることがある。

例3 貴様どものくだらぬ意思で物を言うな。 (鬼滅/鬼舞辻無惨)

例4 さも平気と言わんばかりに笑ってる。 (フルバ 19/草摩由希)

#### 4-3. 音変化

形容詞を中心に多くのバリエーションが用いられる。

例5 「うざい」 → うざったい、うざ、うぜえ、うぜってえ

「痛い」 → いたーい、いってー、いてえ、いてっ、いたた、いってえ、  
いたたた、あたっ、あたた、

特に、「知らねえ」「うめえ」「すげえ」のように[-ai][-oi]が[-ee]となる変化はどのアニメにも見られた。ただしこれらは、全体での頻度は高くなく、特定のキャラクターの使用に依存する。

#### 4-4. 語彙 1: ジャンル用語

名詞や動詞にはそのジャンル、アニメに依存した語彙が多く、形容詞にはそうした語彙は少ない。名詞のジャンル用語は高頻度で用いられるが、動詞のジャンル用語は頻度が高いわけではない。

表3 ジャンル用語と考えられる名詞および動詞の例

作品名	頻度 30 以上の名詞の例	動詞例 (頻度)
鬼滅	鬼、匂い、血、刀、糸、首	食らう(9)、生き残る(8)、破裂する(5)、攻撃する(4)、埋葬する(3)
コナン	犯人、遺体、探偵、警察、事件、警部、証拠、犯行	見抜く(13)、突き止める(7)、仕組む(4)、暴く(4)、殺害する(24)、誘拐する(7)
フルバ 19	猫、学校、十二支	抱き付く(6)、憑く(5)、変身する(11)
ヴァイオレット	手紙、少佐、ドール、人形、代筆、戦争、自動、手記	駆けつける(9)、搦り上げる(7)、代筆する(9)

#### 4-5. 語彙 2: 級外語彙

級外語彙には、2つの大きな特徴がある。まず、固いあるいは複雑な語彙が一定見られることである。漢語系の固い語彙が、な形容詞および動詞に見られる他、複合動詞も多く用いられている。ただし、いずれも頻度は低い。以下に例を示す。

表 4 級外語彙（難しい語彙）の使用例

分類	語の例
「固い」な形容詞	心外、無骨、頑丈、遺憾、異様、不可解 など
「固い」動詞	遭遇する、定着する、同行する、隠蔽する、破綻する、精通する など
複合動詞	くり広げる、連れ出す、歩み寄る、追いつめる、切り抜ける など

また、級外語彙には固いものだけでなく、若者言葉のようなくだけた言葉、方言などのバリエーションも多く見られる。

例 6 カスカスで、まずいから～！ (鬼滅/我妻善逸)

例 7 あー、クソ腹減った。 (フルバ 19/草摩夾)

例 8 ぶつけてしもて、堪忍や。 (コナン/大阪のサッカー選手)

例 9 いや、すっげえ売り上げっすよ。(フルバ 19/男子生徒)

これらは特定のアニメでのみ用いられるわけではなくどのアニメでも用いられるが、特に頻度が高い語があるわけではない。また、これらはキャラクターの属性の設定に活用されている。例 6、7のようにそのアニメの主要なキャラクターで人物設定に合わせた言葉使いの一環として若者ことばや乱暴な表現がされているだけでなく、例 8のように関西出身という設定のキャラクターであるための方言使用や、例 9のように若者であることを表すための若者言葉の使用も見られる。3で述べた「音変化」も合わせて人物像の設定に用いられていることがわかる。

#### 5. まとめと今後の課題

どのアニメにおいても、文法的には非標準的な用い方はほとんどなく、くだけた形は語彙や発音において見られるものであった。また、くだけた表現だけでなく、敬語や文語的表現のような改まり度の高い表現も含めた様々なバリエーションが用いられている。これらはキャラクターの性格付けに使用されている。このように、アニメ全体に見られる特徴と、人物設定に結びついた特徴があることが窺えた。今後さらに分析を進め、結果を蓄積し、アニメを日本語教育にどのように活用できるかを検討する際の一助としたい。

#### 注

- (1) ただし本研究ではスクリプトに表れている範囲とする。
- (2) 本研究では、同じジャンルに属するアニメを複数取り上げているわけではないので、熊野 (2011) の「ジャンル用語」とは異なるが、当該アニメの設定、内容に依存した語彙・表

現をここでは便宜的にそのように呼ぶこととする。

- (3) 旧日本語能力試験の出題基準に基づいてレベル判定し、どの級にも該当しなかった語彙を指す。
- (4) Co-Chu については山本他(2020)を参照のこと。
- (5) 作品名/キャラクター名を表す。以下、同様。

#### 引用文献

- (1) 伊東万里子 (2019) 「日本のアニメ映画における初級語彙・文法と表現の分析ー日本語教育現場での活用を目指してー」『言語文化と日本語教育』54,13-16.お茶の水女子大学日本語文化学会。
- (2) 白井直也・清水美帆 (2016) 「映像素材の日本語教育への活用のための数量的分析枠組みの提示とその課題ーアニメーション『花とアリス殺人事件』を例にー」『東京外国語大学日本研究年報』20, 105-118.東京外国語大学日本専攻。
- (3) 白井直也・清水美帆 (2019) 「映像素材の活用のための新たな分析枠組みの提示ーアニメーション『陽なたのアオシグレ』の映像・音声・台詞分析ー」『東京外国語大学日本研究年報』23, 74-86. 東京外国語大学日本専攻
- (4) 熊野七絵 (2011) 「アニメ・マンガの日本語〜ジャンル用語の特徴をめぐって〜」『広島大学国際センター紀要』1,35-49.広島大学国際センター。
- (5) 国際交流基金・日本国際教育支援協会 (2002) 『日本語能力試験出題基準 (改訂版)』 凡人社。
- (6) 田中里実・本間淳子 (2009) 「初級語彙・文型による『耳をすませば』スクリプトの分析：日本語学習資源としてのアニメーション映画の可能性」『北海道大学留学生センター紀要』13,98-117.北海道大学留学生センター。
- (7) 山本裕子・本間妙・川村よし子 (2020) 「コーパス分析システム Co-Chu におけるタグ検索機能とその活用ー誤用や話し言葉にどのように対応するか」『中部大学人文学部論集』(43), 1-24. 中部大学人文学部。

#### 参考サイト

鬼滅の刃 <https://kimetsu.com/anime/>

名探偵コナン <https://www.ytv.co.jp/conan/>

フルーツバスケット (2019年版) <https://fruba.jp>

ヴァイオレット・エヴァーガーデン <http://tv.violet-evergarden.jp>

## 中国人日本語学習者による句読点の捉え方

一文末の句点を中心に

劉梅竹（京都外国語大学大学院生）

### 1. 研究背景と目的

句読点は文章を作成する上で、重要な役割を持っている（浜田・平尾・由井 1997、石黒 2012）が、市販の日本語教科書を調査したところ、句読点の使用方法が提示されているものはほとんどなかった。また、日中両言語において「文」の概念が異なるため、句読点使用に困難点が観察される（北村 1995）。特に、句点については、薄井・佐々木（2013）と岩崎（2017）が述べているように、中国人学習者は句点を使用すべきところで読点を使っているという状況がある。これに関して、佐々木・薄井（2013）は句読点正誤判断テストによって学習者の句読点の理解度を明らかにしてはいるものの、質的インタビューを行っていないため、学習者の判断基準がわからず、また、テストの結果と実際に作文を書くときの使用実態がずれている可能性がある。岩崎（2017）は複文における日本語母語話者と日本語学習者の句読点の使用実態を明らかにしたが、句読点使用の要因については調査されていない。そこで、本研究は中国人日本語学習者の作文における句読点の誤用例に基づく調査を行い、特に文末の句点に焦点をあて、中国人学習者の句読点の捉え方および句点の誤用要因の解明を目的とする。

### 2. 調査方法

本研究においては JLPT の N1 に合格した JFL の中国人学習者 (20 人) を対象に、句読点の選択肢問題と句読点学習に関する質問紙調査を行った。調査後、さらに学習者の認識についてこの中の 12 人にインタビュー調査を行った。

句読点の選択肢問題は以下の様に設定した。①岩崎(2017)に倣い、「JCK 作文コーパス」から抽出した中国人日本語学習の誤用例を「活用できていない例」、「文がうまく区切れていない例」、「文末に句点をつけていない例」の 3 種類に分ける。②学習者の句読点の捉え方を明らかにするために、例文の一つの誤用以外の句読点があるところにも下線を付し、複数選択質問を作る。学習者が誤用無しと判断する状況を想定し、句読点の誤用が「ない」という選択肢も設定する。③学習者の判断への影響が最小限になるよう、調査紙の質問の説明を中国語に翻訳する。④調査対象が複数の答えを選択しても正解選択肢を選べれば、正解と認め、その正解率を計算する。

句読点の学習に関する質問に関しては、「句読点の学習経験について」(1-5 問)、「学習者の句読点に対する考えについて」(6-9 問)、「学習者の句読点の使用について」(10-12 問)、「日本語の句読点の使用方法与母語の句読点の使用方法について」(13-15 問)という 4 つの部分に分けて調査し、各選択肢の全体に占める割合を求める。

句読点の選択肢問題と句読点学習に関する質問紙調査とインタビューを合わせて、中国

人学習者の句読点の捉え方と句点の誤用要因を分析する。

### 3. 調査結果と考察

#### 3-1. 句読点の選択肢問題の調査結果

各質問の正解率は表1の通りである。全体から見ると「文がうまく区切れていない例」の正解率は高く、その中質問3の正解率は最も高かった。「活用できていない例」に属する質問1の正解率は最も低かった。「文末に句点をつけていない例」については、質問8の文末の句点がないということに注意できていない学習者が多かった。

表1 誤用選択質問の正解率

質問番号	活用できていない例		文がうまく区切れていない例				文末に句点をつけていない例	
	1	2	3	4	5	6	7	8
正解数	3	13	16	14	14	12	13	8
正解率	15.00%	65.00%	80.00%	70.00%	70.00%	60.00%	65.00%	40.00%

表2 誤用選択質問の調査結果（一部分のみ）

質問	選択肢およびその説明	回答数	比率
質問1 活用と読点の関係の検証(活用できていない例) 中央大街の環境が上品で美しい①、整然としている②。 A. ① B. ② C. ない 正解：A. ①「美しく、」	A①活用できていない形容詞の後ろの読点	4	20%
	B②文末の句点	3	15%
	C 誤用無し	13	65%
質問2 全体を含むような検証(活用できていない例) しかし、ジョンの求婚を断ってから①、そこを離れて②、ロチェスターのそばに帰って③、二人はついに結婚した④、幸せな生活を送り始めた⑤。 A. ① B. ② C. ③ D. ④ E. ⑤ F. ない 正解：D. ④「結婚し、」	A①て形の後ろの読点	4	20%
	B②て形の後ろの読点	3	15%
	C③て形の後ろの読点	2	10%
	D④活用できていない動詞の後ろの読点	13	65%
	E⑤文末の句点	2	10%
	F 誤用無し	2	10%
質問3 文末の句点の検証(文がうまく区切れていない例) 私の故郷はチチハルです①、ここはきれいなところです②。 A. ① B. ② C. ない 正解：A. ①「。」	A①文末の句点	16	80%
	B②文末の句点	2	10%
	C 誤用無し	2	10%
質問4 全体を含むような検証(文がうま	A①時間名詞後ろの読点	11	55%

<b>く区切れていない例)</b> 毎日①、起きたら②、美しい自分を作ります③、それから自信に一日の仕事と生活を始めます④。 A. ① B. ② C. ③ D. ④ E. ない <b>正解：C. ③ 「。」</b>	B②条件節の後ろの読点	4	20%
	C③文末の句点	13	65%
	D④文末の句点	2	10%
	E 誤用無し	1	5%
<b>質問 5 全体を含むような検証 (文がうまく区切れていない例)</b> 数匹の鹿が水辺を散歩していた①、ある鹿が頭を下げて水を飲み②、ある鹿が自分の水中の影を楽しむ③。 A. ① B. ② C. ③ D. ない <b>正解:A. ① 「。」</b>	A①文末の句点	14	70%
	B②連用形後ろの読点	2	10%
	C③文末の句点	3	15%
	D 誤用無し	4	20%
<b>質問 8 全体を含むような検証 (文末に句点をつけていない例)</b> 鶴の人としての私は今日①、私は故郷の政治と経済と文化の方に皆さんに紹介して②、美しいばかりでなく③、豊かなところだ④ A. ① B. ② C. ③ D. ④ E. ない <b>正解：D. ④ 「。」</b>	A①時間名詞の後ろの読点	4	20%
	B②て形の後ろの読点	0	0%
	C③連用形の後ろの読点	7	35%
	D④文末の句点	8	40%
	E 誤用無し	7	35%

表2で示している句読点の選択肢問題の調査とこの中の12人のインタビューの結果から、中国人学習者の句読点の捉え方について、以下のことが明らかになった。文末の句点について、1) 中国人日本語学習者は正しく活用できていない動詞と形容詞の後の読点使用の判断が難しく、動詞より形容詞の活用に対する意識がさらに弱い。また、正解することもできて、その理由を正しく言えない学習者もいる。2) 「～です」、「～ます」、「～ていた」、「～なった」の後に句点を使用すべきだと正しく判断できた学習者は主に文の「カタチ」のみを基準にして判断している。一方、文の「意味」から句読点の使用を判断する学習者は文の意味の完全性のために、「言い切り」のカタチでも読点を使うのは問題がないと捉えている。3) 文末に句点を使用すべきだという意識があっても、その句点があるかどうかには注意できていない。句点の他、4) 中国人日本語学習者の共通の判断基準の一つは相対的に短い従属節に読点を使わず、長い従属節の後読点を使うべきだということである。5) 一部の学習者は句読点使用を判断する時に、その文の場面やジャンルを考えている。つまり、文章のジャンルによって、句読点の使用が異なるということの一部の学習者は意識できたと考えられる。6) 一部の学習者は自分なりの「文」の捉え方や句読点の使用基準を持っており、句読点の使用方法がよくわからずに質問の答えに迷った学習者もいる。7) 文末に句点を使うのは適切でないと捉えた学習者が何人もいる。インタビューできた学習者は「その後何か話したい感じがある」、「広告だったら句点が必要がない」などを考

えている。

### 3-2. 句読点学習に関する質問の調査結果

句読点の学習に関する調査の結果を以下表3に示す。2～4は1「ある」を選んだ学習者のみ回答する質問である。それ以外は全員が回答する質問である。表内の数字は選択人数と全体に占める割合を示してゐる。

表3 句読点の学習に関する質問調査の結果

1 日本語の句読点を勉強したことがあるか	ある(4人、20%) ない(9人、45%) 覚えていない(7人、35%)
2 どの段階で勉強したか	初級(2人、50%) 中級(0人、0%) 上級(0人、0%) 覚えていない(2人、50%)
3 句読点の学習難しいか	非常に難しい(0人、0%) やや難しい(1人、25%) どちらとも言えない(2人、50%) あまり難しくない(0人、0%) 全然難しくない(1人、25%)
4 どうやって勉強したか	先生が教える(3人、75%) 独学(0人、0%) その他(1人、25%)
5 先生が句読点を修正したか	いつも修正する(1人、5%) 時々修正する(10人、50%) どちらとも言えない(6人、30%) あまり修正しない(1人、5%) 全然修正しない(2人、10%)
6 句読点の学習は重要か	非常に重要(2人、10%) やや重要(16人、80%) どちらとも言えない(1人、5%) あまり重要ではない(1人、5%) 全然重要ではない(0人、0%)
7 句読点の使用方法を詳しく知りたいか	非常に知りたい(5人、25%) やや知りたい(11人、55%) どちらとも言えない(2人、10%) あまり知りたくない(2人、10%) 全然知りたくない(0人、0%)
8 先生から句読点の指導が欲しいか	非常に欲しい(7人、35%) やや欲しい(10人、50%) どちらとも言えない(2人、10%) あまり欲しくない(0人、0%) 全然欲しくない(1人、5%)
9 どの段階で勉強したいか	初級(12人、60%) 中級(3人、15%) 上級(0人、0%) どの段階でも勉強したい(3人、15%) どちらとも言えない(2人、10%)
10 日本語句読点の使用方法をよく理解するか	非常に理解している(1人、5%) やや理解している(3人、15%) どちらとも言えない(2人、10%) あまり理解していない(12人、60%) 全然理解していない(2人、10%)
11 日本語を書く時に句読点を意識的に注意しながら使うか	いつも意識的に使っている(1人、5%) 時々意識的に使っている(11人、55%) どちらとも言えない(2人、10%) あまり意識的に使わない(6人、30%) 全然意識的に使わない(0人、0%)
12 句読点をチェックするか	いつもチェックする(1人、5%) 時々チェックする(6人、30%) どちらとも言えない(0人、0%) あまりチェックするしない(11人、55%) 全然チェックしない(2人、10%)
13 中国語の句読点の使用方法がはっきりと説明できるか	非常に説明できる(4人、20%) やや説明できる(13人、65%) どちらとも言えない(1人、5%) あまり説明できない(2人、10%) 全然説明できない(0人、0%)
14 中国語と日本語の句読点の使用	相違が大きい(0人、0%) やや相違がある(10人、50%) どちらとも言え

方法の相違についてどう思うか	ない (7 人、35%) あまり相違がない (3 人、15%) 全然相違がない (0 人、0%)
15 中国語の句読点の使い方に従って日本語の句読点を使うか	いつもそう使う (1 人、5%) 時々そう使う (12 人、60%) どちらとも言えない (2 人、10%) あまりそう使わない (3 人、15%) 全然そう使わない (2 人、10%)

句読点の学習に関するアンケート調査と 12 人にインタビューした結果から中国人日本語学習者句読点使用の要因に関して、次のようなことが明らかとなった。1) 多くの中国人学習者は句読点の学習が重要だと思い、それに対する学習意欲を持ち、初級から句読点を勉強したいと思っているが、多くの中国人学習者は句読点を勉強したことがなく、句読点の学習について深い印象がなく、教師も句読点をあまり修正しない。2) 日本語を書く時に時々句読点を意識的に注意しながら使っているが、日本語の句読点の使用方法をあまり理解しておらず、句読点をあまりチェックしない。4) 多くの学習者は中国語の句読点の使用方法が説明できるが、日本語の句読点はよく理解できていない。日中両言語の句読点に差異がないと思った学習者はいないが、約半数ぐらいの学習者は日本語の句読点と中国語の句読点との差異は大きくないと認識し、中国語の句読点の使い方に従って日本語の句読点を使っていることもある。

### 3-3. 考察

句読点の選択肢問題、句読点学習に関する質問紙調査および 12 人のインタビューの結果から、中国人学習者は日本語の句読点の使い方が把握できていないと考えられる。そして、多くの中国人日本語学習者は句読点を勉強したことがなく、句読点の学習について深い印象がなく、教師も句読点をあまり修正しないため、中国の日本語教育では句読点の指導をあまり重視していないと思われる。また、学習者が N1 に合格しても、句読点の学習が重要だと思っており、それに対する学習意欲も持っている。これによっては句読点に関する明示的な指導が必要であると示唆された。さらに、学習者が句読点を判断する際、文の意味の完全性のために、「言い切り」のカタチの後でも、読点を使うのは問題がないという捉え方は「一つのことを述べている場合、その長さに左右されず、意味の完全性のために、読点でつないで、最後のみ句点を使う」(《中華人民共和国国家標準標点符号用法(GB/T15834-2011)》) という中国語の句読点の使用ルールおよび文の捉え方と対応している。その上、多くの学習者は日本語の句読点と中国語の句読点との差異は大きくないと認識し、時々中国語の句読点の使い方に従って日本語の句読点を使っていることから、中国人学習者による句点の使用には母語の影響がある可能性があると考えられる。

## 4. まとめと今後の課題

句読点の選択肢問題と句読点学習に関する質問紙調査の結果によると、中国人日本語学習者は日本語能力試験 N1 に合格しても、日本語の句読点の使い方に戸惑いがある。そこで、中国人学習者は句読点の選択肢問題の様々な問題点と捉え方は、多くの中国人日本語学習者が句読点を勉強したことがなく、教師も句読点を修正しないこと、教科書に句読点の説

明がほとんどないことなどの要因と繋がっている。また、日中両言語において「文」の概念が異なるため、句点の誤用を生じるということが明らかになった。

しかし、本研究の20人の調査は量的に十分とは言えない。従って、今後はより多様なデータを収集し、作文の執筆者の句読点使用とインタビューを合わせて、さらに考察を行うことが課題である。また、研究結果を具体的にいかに日本語教育現場の句読点使用に関する指導につなげればいいのかという問題も今後の課題として解決する必要がある。

#### 参考文献

- (1) 石黒圭 (2012) 『論文・レポートの基本』 日本実業出版社.
- (2) 岩崎拓也(2017)「第5章正確で自然な句読点の打ち方」『わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版.
- (3) 北村よう(1995)「中国語話者の作文における文接続の問題点」『東海大学紀要. 留学生教育センター』15、1-11.
- (4) 佐々木良造・薄井良子(2013)「中国語を母語とする日本語学習者の句読点使用に関する研究」『関西学院大学日本語教育センター紀要』2、5-19.
- (5) 中華人民共和国国家質量監督檢驗檢疫総局、中国国家標準化管理委員会 (2012) 《中華人民共和国国家標準標点符号用法 ( GB / T15834-2011) 》 中国標準出版社.
- (6) 浜田麻里・平尾得子・由井紀久子(1997) 『論文ワークブック』くろしお出版.

## 日中接触場面の話し合いにおける「不同意」のストラテジー

—「事実に対する不同意」と「提案に対する不同意」に注目して—

袁 姝 (東京外国語大学大学院生)

### 1. はじめに

近年では Covid-19 により、インターネットを通して、異なる文化を背景とする者が話し合いをする場面が増えている。課題遂行を目標とする話し合いの中で、参加者は事実情報に対する真偽判断を明確化し、現状を確認した上で、様々な提案を表明して合意を得る必要がある。このプロセスにおいて、納得できない気持ちを表す「不同意」がしばしば見かけられ、特に上述の事実情報と提案を対象とするものは、話し合いの進行に重要な影響を及ぼすと考えられる。しかし、多くの日本語教科書では、相手の意見に対する「不同意」の方略や、それに伴う配慮表現の指導が中心となり、場面・(「不同意」の対象を含む)文脈による使い分けの説明が欠けている(王, 2013)。そこで、本研究では、日中接触場面の話し合いを基に、この2種類の「不同意」のストラテジーを考察する。その上で、参加者の相互理解に生じる問題とその解決策を探り、日本語教育の実践に対する提言も行う。

### 2. 先行研究

本研究では、王(2013, p.7-8)に従い、「不同意」を「ある会話参加者が他者のある事実情報に対する認識、ある物事に対する意見や評価と異なる意識、意見や評価を持つときに行う、不賛成や非難、反論、否定の意味や含意を持つ言語行為および非言語行為(笑い、沈黙など)である」と定義する。「不同意」は必ず何らかの発言や行動を対象とし、さらに後続反応も要請する性格を有するため、「不同意の対象となる話題提示—不同意—不同意への反応」の流れで考察されることが多い(木山, 2005)。

「不同意」の種類について、大津(2001, p.213)は、その対象により ①事実情報に対する真偽判断の違いによる不同意 ②「あることがらについての個人的な評価の違い」による不同意 ③話し手の意図と聞き手の解釈のずれによる不同意 という3分類を提示した。同論文は日本語母語話者の雑談を基に、「不同意」に伴う緩和処置を考察した結果、「自分の不確かさを示す」「相手への共感を示す」方策が観察され、「評価の違いによる不同意」の場合に用いられた方策として「相手との考えの差が小さいことを示す」ことがあるという。

王(2013)は大津(2001)の3分類を「事実の不同意」と「意見や評価の不同意」にまとめ、談話完成テストと相談場面・買い物場面・食事場面の自然会話を収集し、「不同意」の各種類の単位方略の頻度と割合について、日本語母語場面と中国語母語場面の対照分析を行っている。その結果、中国語母語話者が日本語母語話者より「不同意」を表明する傾向が強く、直接的なストラテジーを多用する傾向があるが、「事実の不同意」の場合両者とも明示的なストラテジーを使用し、割合について両言語話者の間に大きな差がみられなかったという。一方、「意見や評価の不同意」の場合、日本語母語話者のほうがバラエティに富んだストラテジーの組み合わせを使用し、相手の共感を重視する傾向が見出される。

以上をまとめると、提案を含む主観的意見に対する「不同意」に比べて、客観的な事実

情報に対する「不同意」のほうが直接的に行われる傾向がみられる。ただし、以下2つの課題について検討の余地があると筆者は考える。第一に、データの種類は雑談場面に偏り、課題の遂行を目指す話し合いでは結果が異なる可能性がある。第二に、分析方法の観点から、割合や頻度を比較する量的研究が大勢で、質的研究の手法を用いて接触場面のコミュニケーションの実態と問題を掘り下げる研究が寡少である。

### 3. 研究課題

本研究では、日中接触場面における課題遂行型の話し合いを基に、話し合いにおいて重要な役割を果たす言語行動である「事実情報への真偽判断」と「提案」に注目し、これらを対象とした「不同意」に焦点を当てる。具体的には、「事実/提案に対する不同意」を表明する際に、参加者はどのようなストラテジーを使用するかを解明する。その上で、「不同意」に関する相互理解の過程において何か問題があるかを考察し、教育上の提言を行う。

なお、本研究では、母語話者の言語使用を見本とし、非母語話者の言語使用を母語話者のそれに近づけることを主張するのではなく、実際に起きている談話の様子を記述・分析し、接触場面の参加者と教育関係者に示唆を与えることが筆者の目的である。

### 4. 研究方法

本研究で扱うデータは、20代の日本人・中国人大学院生2名ずつによる日中接触場面のオンライン上の話し合いである(表1)。グループ内の参加者は同学年の知人同士であり、皆同一の少人数の授業を履修した経験がある。話し合いは、「初来日の留学生向けの一泊ツアー企画」を議題とし、詳細のタスクシートは調査前日にメールで参加者に配布している。

調査当日、筆者はタスクシートについて改めて説明し、質疑応答を受けてから参加者が話し合いを開始するようにした。話し合いの内容として、30分の制限時間以内に、企画案の構成項目である「一日中の3つの活動」「昼食と夕食」「その理由」を決めて、グーグル・フォームに記入して提出するよう参加者にお願いした。話し合い終了後の1週間以内に、参加者の母語で個別フォローアップ・インタビュー(FUI)を行った。

表1 会話参加者のプロフィール

グループ	1	2	備考
日本人参加者	J1 (男性), J2 (女性)	J3 (男性), J4 (女性)	全員海外留学経験あり
中国人参加者	C1 (女性), C2 (女性)	C3 (女性), C4 (女性)	全員N1合格

話し合いはZOOMを通して行われ、録画された。会話データはZOOMで録画し、宇佐美(2019)に従って文字化した。話し合いから分析対象を抽出するために、すべての発話文に発話機能のラベルを貼り付けた。発話機能は、ザトラウスキー(1993)と胡(2018)を参考にし、「提案要求」「提案表明」「情報提供」「情報要求」「見解表明」「見解要求」「行為表明」「行為要求」「確認要求」「関係づくり」「注目表示」「進行表示」「進捗整理」「感情表出」という14種類のラベルを設けた。

分析対象の抽出にあたって、ターンを越えて「不同意」を表明することが多々あるため、ザトラウスキー（1993, p.71）の「話段」、すなわち隣接ペアを「発話集合にあてはめようとしたもの」を単位として採用する。具体的には、各発話文の発話機能を手がかりにし、前述した「不同意の対象—不同意—不同意への反応」という連鎖を参考にし、話段単位で「不同意の対象話段」「不同意話段」「不同意への反応話段」を抽出した。その中で、「不同意の対象話段」の中心発話が「情報提供」または「提案表明」の場合、それに対する「不同意話段」を、本研究の分析対象である「事実/提案に対する不同意」と判定する。

## 5. データ分析

まず、「事実/提案に対する不同意」の話段で、イニシアティブをとる参加者がどのようなストラテジーを使用するのかを解明する。「ストラテジー」の定義は、ザトラウスキー（1993）を援用し「目的を達成するために話者が用いる手段」とする。ストラテジーの記述は、「不同意」の発話者が用いた発話機能と、それが置かれた文脈に依拠する。

4節の手順に沿い、「事実/提案に対する不同意」22例を抽出した。話段のイニシアティブをとる者、つまり主導的に「不同意」する者の発話機能とストラテジーは表2に示す。

表2 「不同意話段」の内訳

不同意の対象	ストラテジー	使用された発話機能	「不同意話段」の数 （「不同意」の表明者）	全体に占める割合
事実 (6例)	1. 正しい情報を提供し、相手の真偽判断を否定する	(否定の注目表示+) 情報提供	5 (J1, J2×2, J4, C1)	22.7%
	2. 否定的態度を表明する	否定と確認の注目表示	1 (J2)	4.5%
提案 (16例)	1. 否定寄りの確認要求で、提案の問題点を暗示する	(見解表明+) 確認要求	5 (J1×2, J2×2, J3)	22.7%
	2. 相手に同調してから、提案の問題点に関する情報や見解を提供する	同意の注目表示+情報提供 (+見解表明)	4 (J3, J4, C2×2)	18.1%
	3. 理由を説明し、代替案を示す	(見解表明+) 提案表明	3 (J1, J2, J4)	13.6%
	4. 相手の提案の問題点に関する見解を表明し、根拠も提供する	見解表明+情報提供	2 (C1, C3)	9%
	5. 見解を表明した上、他者に発言を求め、「不同意」を共同で構築する	見解表明+情報/見解要求+情報提供/見解表明	2 (J4 と C3, J4 と C4)	9%
合計	22例 [ J1×4, J2×6, J3×1, J4×3, C1×3, C2×2, C3×1, (J4 と C3)×1, (J4 と C4)×1 ]			99.6%

表2から分かることとして、①「事実に対する不同意」ストラテジーの明示性と単一性 ②「提案に対する不同意」ストラテジーの多様性および参加者の使用傾向 ③「提案に対する不同意」にあたり、参加者が共同で「不同意」を構築する現象が挙げられる。以下、談話例を示しながら詳細に説明していく。

第一に、①について説明する。「提案に対する不同意」に比べて、「事実に対する不同意」

は正しい情報の提供に主眼が置かれ、発話機能も「情報提供」に集約される。ただし、この種類の「不同意」は主に日本人参加者によるものであり、中国人参加者がイニシアティブをとるのは1例しかないので、後者の使用状況が把握できたとはいえない。

例1では、J1は「確認要求」し、「グループではなく全員で活動する」と情報を提供したが、J2は「や、グループごとに」と答え、「不同意話段」を開始している。実は、「小さなグループ単位で活動する」ということがタスクシートに書いてあるため、J1の発話は事実とずれていると考えられる。したがってJ2は否定的態度を先に明示し、それに続く「情報提供」では相手の間違っただけの情報を訂正する意図が読み取れる。「グループごとに...」の言い差しで不確かさを示し、発話を和らげる様子がかがえるが、態度と情報の伝達が優先されたと考えられる。この点で「事実に対する不同意」の明示性が観察され、王（2013）の結論と一致するといえる。緩和装置の使用も大津（2001）と一貫性がみられる。

#### 例1 「事実に対する不同意」における「情報提供」

発話者	発話	発話機能	話段
J1	あれってグループ別で行動ではないんですね、みんなで行かないといけませんよね。	確認要求+情報提供	「不同意の対象話段」
J2	や、グループごとに...	情報提供	「不同意話段」

第二に、②について、「提案に対する不同意」では、よりバラエティに富んだストラテジーが用いられ、発話機能の組み合わせも多様性を持つ。また、今回のデータに限れば参加者の使用傾向が分かれていることも見出される。表2に示したように、日本人参加者は4種類のストラテジーを用いている。割合をみると「提案に問題があることを暗示し、相手に確認を求める」ことが最も多く使われ、このストラテジーでは、否定寄りの「確認要求」発話機能で相手の態度を伺うことが肝心となる。

#### 例2 「提案に対する不同意」における否定寄りの「確認要求」（日本人参加者のみ使用）

発話者	発話	発話機能	話段
J2	<<沈黙3秒>>え、お祭りに2時間もいますか?<笑い>。	確認要求	「不同意話段」
J2	2時間いるかな。	確認要求	
C1	[小さな声で]そうですね[↓]、約3時間。	情報提供	「不同意への反応話段」
C1	<<少し間>>3時間、3時間ですね。		
J2	3時間。	確認の注目表示	
C2	はい。	同意の注目表示	
C1	5時から8時までです。	情報提供	
C2	なるほど、なるほど、いいね。	確認の注目表示	

例2では、お祭りに2時間いるという企画案の内容に対して、J2は少し沈黙した後、「お

祭りに2時間もいますか」と確認を要求し、とりわけ「も」の使用が主観的に時間の長さを強調し、そこに問題があるという言外の含意を伝えている。次に「2時間いるかな」からも懸念と躊躇が読み取れる。しかし、C1はJ2の意図を「2時間いることが可能か」の確認と解釈してしまい、お祭りの開催時間「5時から8時まで」という情報を提供し、C2も同調している。このように、意図と解釈がずれた結果、J2の懸念点が検討されなかった。

多様なストラテジーを使用する日本人参加者に対し、「提案に対する不同意」において中国人参加者の「不同意」ストラテジーは、「同意の注目表示+情報提供 (+見解表明)」「情報提供+見解表明」の2種類に集約され、両者とも提案の問題点の根拠となる情報を提供する発話を中心となっている。今回に限れば、「見解表明+情報提供」発話機能の組み合わせで、先行提案の問題点を伝えてから根拠を提供するストラテジーは、中国人参加者のデータのみで観察された。例3では、「美術館と夏祭り」で一日ツアーの企画を完成する提案に対し、C1は「でも、ジブリー、美術館は2時間だけで十分だと思います」と見解を表明し、先行提案の問題点を伝えた後、自分の経験に基づいて情報を提供している。

例3 「提案に対する不同意」における「見解表明+情報提供」(中国人参加者のみ使用)

発話者	発話	発話機能	話段
C1	<<沈黙2秒>>でも、ジブリー、美術館は2時間だけで十分だと思います。	見解表明	「不同意話段」
全員	ははははは<4人で笑い>。	確認要求	
C1	けっこう小さい。	情報提供	

第三に、③に関しては、「提案に対する不同意」話段で、「見解/情報要求」の発話機能により、日本人参加者と中国人参加者が共同で「不同意」を構築する例も観察された。

例4 「提案に対する不同意」における参加者の共同構築

発話者	発話	発話機能	話段
J4	浅草って、でも意外とー、あ、C4さん前行ってたときに何しますか、<笑>浅草で、なんかご飯、<お土産で><{>。	見解表明+情報要求	「不同意話段」
C4	<え、ははは<笑ながら>>{>、すぐ思い出せ【】。	感情表出	
J4	【】あ、仲見世通り、仲見世通りの、ま、なんか食べ物とかちょっと食べて、ぐらい…。	情報提供	
C4	あー、ま1時間半ぐらい (J4: はは<笑>)、ですかね、。	情報提供	
J4	そうですね、たぶん私も、1時間か1時間半ぐらいで、わりと。	見解表明	

例4は、「浅草に3時間ぐらい散策する」提案に対する「不同意話段」である。J4はまず「浅草ってでも意外とー」と、「3時間」という提案があまり適切ではない態度を示している。その後、実際に浅草旅行の経験を持つC4に話題を振り、情報を要求している。後者はJ4とのやりとりを経て「1時間ぐらい」と情報を提供し、J4もそれに同意を示すこと

で「不同意」の見解とその根拠がまとまっている。このように、2人の見解や情報を統合することで、「不同意」の意見の説得力が高まる。このやりとりからみると、接触場面では「言語ホスト/ゲスト」のみならず、情報量のホスト/ゲスト関係も存在すると考えられる。また、このような共同構築は、異文化交流の中で参加者の疎外感を軽減し、参加意欲を高める可能性もあるため、話し合いの雰囲気向上と一体感の醸成につながるだろう。

## 6. 結論と日本語教育への提言

本研究では、日中接触場面の話し合いを基に、参加者の「事実/提案に対する不同意」のストラテジーの特徴の解明を試みた。結論として、まず全体的に、「事実に対する不同意」の場合、参加者は情報の正確さを優先するため、主に「情報提供」を使って「不同意」を明示し、先行研究との一貫性がみられる。一方、「提案に対する不同意」はより間接的で、ストラテジーも多様性を有し、様々な発話機能の組み合わせが用いられる。また、今回のデータに限れば、日本人参加者特有かつ多用のストラテジーとして、否定寄りの「確認要求」で提案の問題点を暗示し、相手の態度を伺うことがある。ただし、それにより意図と解釈のずれが生じる危険性もある。中国人参加者は主に「情報提供」を活用し、提案の問題点を示して「不同意」する傾向が見出される。さらに、「提案に対する不同意」では、「見解/情報要求」により、母語話者と非母語話者が共同で「不同意」を行う例が観察される。

以上の結論をふまえ、日本語教育における実践指導に対して以下3点の提言を述べる。

- ① 対象による「不同意」の使い分け方、そして多様なストラテジーを授業と実践練習に取り入れる。
- ② 母語話者に対して、接触場面では、否定寄りの「確認要求」について意図と解釈とのずれが生じる事例を紹介し、相互理解に起こりうる問題の予測と解決に生かせるようにする。非母語話者に対して、相手の意図の理解・把握に有用な言語的指標などを紹介し、必要に応じて「確認要求」によって自分の解釈を確かめることの重要性も強調する。
- ③ 「不同意」の共同構築において肝心や役割を果たす「見解/情報要求」を行う意識と行動は、母語に限らず指導したほうがいいのではないかと筆者は考える。

## 参考文献

- (1) 胡 方方 (2018) 日本語上級学習者のピア・リーディング談話の多角的分析：発話機能と司会役の役割を中心に 一橋大学大学院言語社会研究科博士論文 (未公開)
- (2) 木山 幸子 (2005) 日本語の雑談における不同意の相互作用—儀礼的不同意に焦点を置いて— 言語情報学研究報告, 9, 251-265.
- (3) 大津 友美 (2001) 雑談における共感作りのためのコミュニケーション行動—不一致を表明する際の緩和処置について— 言葉と文化, (2), 211-222.
- (4) ポリー・ザトラウスキー (1993) 日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察— 東京：くろしお出版
- (5) 宇佐美 まゆみ (2019) 基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2019年改訂版 (<https://ninjal-usamilab.info/wp-content/uploads/2020/01/BTSJ2019.pdf>, 2021/9/30 最終確認)
- (6) 王 萌 (2013) 日本人と中国人の不同意表明：ポライトネスの観点から 福岡：花書院

## 国際共修クラスにおける葛藤が不満につながるか否かの分岐点

—受講生の否定的語りの有無による比較検討—

藤美帆（広島修道大学）

### 1. はじめに

日本の大学において、日本人学生と外国人留学生が共に学びあう国際共修が行われるようになって久しい。そこでは様々な教育効果が報告される一方、受講生間の葛藤が多々みられる。それが感情的なしこりを残す不満の原因となることもあれば、成長促進的な学びを得る契機となることもある。これらの明暗を分けるものは一体何であろうか。本研究では、それを受講生の葛藤対処方略に求め、国際共修クラスにおける葛藤が不満につながるか否かの分岐点の解明を目指す。

### 2. 先行研究

#### 2-1. 葛藤と対処方略

葛藤とは、鈴木・八代（2004）によると「自分の願望が達成されない、あるいは相手との利害の不一致を自分が感じている状況」のことである。葛藤が生じた際、人は何らかの対処方略をとることが明らかになっている。この葛藤対処方略について、Thomas（1976）は図1のように縦軸に自己主張性（Assertive）、横軸に協調性（Cooperative）を据えて図解し、「競合」「譲歩」「妥協」「協調」「回避」の5つに分類した。

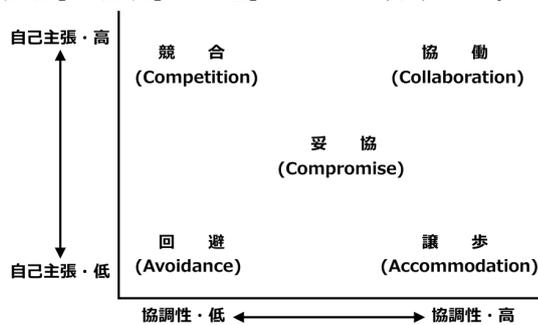


図1 葛藤対処方略の類型(Thomas 1976)

久保（1997）の整理によると、「競合」とは他者を犠牲にして、自らの利益を確保しようとする行動である。自己の主張を優先させることから、支配や対決と呼ばれることもある。「譲歩」とは自身の目的を犠牲にして、他者の要求を満たす行動であり、競合とは対照的な方略である。これは、譲歩の他にも順応や服従と称される。「妥協」は、双方がある程度の利益を得られるようにギブ・アンド・テイクで不一致の解消を図る行動である。互いの要求を調整し、折り合いをつけながら解決策を模索するため、「競合」と「譲歩」の中間形態に位置付けられる。「協働」は双方の主張を統合した解決を模索する行動であり、譲歩することなく双方の利益が最大限となるよう協力して葛藤の解決に取り組む姿勢が、

「妥協」とは異なる。「回避」は、事態への関与を止め、問題を放置する行動であり、無視とも呼ばれる。さらに、これらに第三者援助を加えて葛藤対処方略を捉える研究もある。なぜなら、葛藤の解決には第三者が間に入る場合もあるからである。

## 2-2. 異文化間葛藤

本研究では、「使用言語や民族など文化的背景を異にする個人間、集団間の対人的葛藤」という青木（1997）の定義に基づき、異文化間葛藤を捉える。日本国内の異文化間葛藤に関しては、多文化就労、日本語教育、生活での場면을対象とした研究がある。まず第一に、多文化就労場面では基本的に回避が多用されることが明らかになっている（立川 2013, 加賀美 2020）。これについて立川（2013）は、中国人会社員を対象とした質的研究を行い、ここでの回避は、自身の感情を調整しながら巧みに解決を目指す戦略的方略であり、必ずしも消極的で無抵抗な対応ではないと述べた。そして、多文化就労場面の最大の特徴は、業務の停滞やルールの逸脱に対しては、直接的な指示や第三者援助が用いられることである。これらの研究は、状況に合わせて解決の必要性が高い案件か否かを精査しながら葛藤に対処する社会人の姿を描き出している。第二に、日本語教育場面であるが、日本人日本語教師と外国人留学生との間には、競合に対する認識のズレが報告されている。加賀美（2019）の調査結果によると、外国人留学生は、葛藤の原因が教師に帰属する場合には競合方略を用いる。これに対して教師は困惑し、思わず閉口してしまう。なぜなら、学生の対決的な姿勢は日本人日本語教師のピリーフにはないためである。加賀美（2019）は、これこそが事態の解決をより困難にしてしまう要因であると結論付けている。第三に、生活場面である。留学生は、指導教官やアルバイト先の日本人など、関係の維持が必要な場合は同調や回避方略を選ぶが、アパートの家賃や公共料金の支払など、支出を伴う状況の場合、自己の権利や正当性を強く主張する競合を選択する（新倉 2001）。以上の先行研究を概観すると、どの場面においても、状況や立場に応じて Thomas（1976）が示す自己主張性の調整がなされていることが分かる。この自己主張性は、異文化間リテラシー教育の分野でも重視されてきた項目である。この分野では、これを教育プログラムに発展させる動きがあり、アサーショントレーニングの開発も進められている（園田 2014）。

一方、国際共修に関する研究は、葛藤の要因や内容の解明を目指す研究が先行しており、クラス内での葛藤状況を未然に防ぐことが目指されている（徳井 1999, 藤 2021a, 藤 2021b）。しかし、国際共修が学びの場であることに鑑みれば、クラス内で生じる葛藤に対して、いかにして適切に対処するかという視点も必要であろう。学生が国際共修場面で直面する異文化間葛藤をどのようにして乗り越えていくのかを明らかにすることができれば、将来の教育的な応用が可能となる。

## 3. 研究課題と目的

以上の動向を踏まえ、本研究では、葛藤及び否定的語りの有無によって、対処方略の自己主張性に違いがあるのかという課題の解明に取り組むこととした。目的は、国際共修の円滑な授業運営方法の確立に資する知見を得ることである。本研究は、教育的応用を視野に入れた基礎研究である。

## 4. 手続き

### 4-1. データ収集

協力を得たのは地方中規模私立大学にて 2017 年度及び 2018 年度に日本語で開講された PBL 型 (Project Based Learning) の「多文化交流プロジェクト」という科目の受講経験者である。対象者はこの科目の全 3 クラスから募り、学部生延べ 42 名 (日本人学生 14 名、交換留学生 28 名) の協力を得て、受講後 1 か月以内に 1 人 30 分から 1 時間程度の半構造化インタビューを行った。インタビューでは、グループ活動で印象に残った出来事について自由に語ってもらった。調査期間は 2017 年 6 月から 2018 年 1 月であった。協力者の概要は表 1 のとおりである。

表 1 インタビュー協力者の概要 (インタビュー実施時点)

	交換留学生	日本人学生
人数	28 名	14 名
年度	2017 年度 : 8 名, 2018 年度 : 20 名	2017 年度 : 2 名, 2018 年度 : 12 名
出身	アメリカ, オーストラリア, 韓国, 台湾, チェコ, 中国, ニュージーランド, ベトナム	日本
学年	修士 2 年生 : 1 名, 5 年生 : 1 名, 4 年生 : 9 名, 3 年生 14 名, 2 年生 : 3 名	1 年生 : 7 名, 2 年生 : 7 名
専攻	日本語, 日本学	地域行政, 国際政治, 英語英文, 法律
性別	男 : 12 名, 女 : 16 名	男 : 2 名, 女 : 12 名
日本語力 (JLPT)	N1 取得 : 16 名, N2 取得 : 8 名, N2 受験予定 : 4 名 (勉強中)	母語 : 14 名
海外滞在経験	日本での交換留学 (半年または 1 年) : 28 名	短期語学研修 : 6 名, なし : 8 名

### 4-2. 分析方法

上記インタビューの文字化資料を計量テキスト分析の手法で分析した。計量テキスト分析とは、インタビューなどの質的データをコーディングによって数値化し、計量的分析方法を適用して、データを整理、分析、理解する方法である (秋庭・川端 2004)。本研究では、樋口 (2004) の計量テキスト分析ソフト KHCoder を用いて、インタビューデータから自動的に頻出語を抽出し、葛藤及び否定的語りの有無によって、印象的な出来事として語られる話題にどのような違いがあるのかを分析した。手順としては、まず、インタビューの語りの内容から判断して葛藤あり/否定的語りあり群 6 名、葛藤あり/否定的語りなし群 20 名、葛藤なし/否定的語りなし群 16 名、葛藤なし/否定的語りあり群 0 名に分類した。四群での比較を試みたが、葛藤なし/否定的語りあり群は 0 名だったため、実質三群での比較となった。そして、葛藤及び否定的語りの有無を外部変数とした多重対応分析を行い、適宜原文を確認しながら三群の語りの特徴を分析した。なお、分類の信頼性を検討するために、日本語教育を専門とする大学教員と筆者の 2 名が全データ (n=42) を各々で分類し、カッパ係数 ( $\kappa$ ) を求めた。その結果、上記 2 名の分類は、葛藤の有無が  $\kappa = .633$  で実質的に一致、否定的語りの有無が  $\kappa = .829$  でほぼ完全に一致していることが確認できた。



以下、自己主張性を示す語に着目して各群の頻出語の特徴を比較する。まず、葛藤あり/否定的語りあり群に特徴的な語では、「問題」、「言える」、「関係」などが挙げられた。例えば、「自分の抱えている問題が言えない」や「困っているから教えてとか言えない関係が問題」などがあつた。これは、自身が抱えている問題や言いたいことが言えないまま「妥協」や「譲歩」によって対処したことが、後に不満として残ることを示している。語りを確認したところ、ここでの「妥協」は、双方の主張の間をとって折り合いをつけようとする性質のものではなく、諦めを伴う性質のものであつた。次に、葛藤あり/否定的語りなし群の特徴語は「情報」「使う」「大変」「重要」であつた。これらは、「日本語力が大変、助けてくださいって言いました」や「チームでの情報共有ですね。Google ドキュメントを使ってリアルタイムで、遠隔で」などの文脈で出現した。さらに、この群からは、自己主張性の高さを重視する語りが出現した。「思っていることをはっきり言うことが重要」という語りは、一見「競合」に該当する対処方略であるかのように映る。しかし、これらは「競合」に該当するような語りではなく、多様なツールを駆使した「協働」によって葛藤の解決を図ろうとするものであつた。最後に、葛藤なし/否定的語りなし群では「留学生と初めて接した」や「日本人の学生と話すチャンスになる」のように「初めて」や「話す」が特徴語として挙げられた。この群の語りからは、異文化接触そのものに満足する様子が窺える。

## 6. 考察

以上の結果を Thomas (1976) の枠組みで解釈すると、葛藤に対して自己主張性の低い方略で対処した者には不満が残り、自己主張性の高い方略を選択した者には不満が残らなかったと捉えることができる。ここで特徴的なのは、自己主張性の低い方略の中でも「回避」ではなく、「妥協」や「譲歩」と解釈できる語りが多くみられたことである。これは、立川 (2013) とは異なる結果であつた。同じ自己主張性の低い方略であっても、多文化就労場面では戦略的方略としての「回避」が出現していたのに対し、国際共修場面では消極的方略としての「妥協」と「譲歩」が頻出したのである。これは、受講生がクラス内での葛藤に対して、目をそらすことなく、真正面からがむしゃらに、そして、真剣に向き合ったからこそ生じた結果であると解釈できる。全 15 回という限られた期間の中で、何とかして解決しようと奮闘したものの、グループ内で思い通りに発言することさえできず、最終的に葛藤が解消できぬままコースを終えてしまった。その体験がコース終了後にまでも鮮明な記憶として残り、否定的な語りとしてあらわれたのである。

このように捉えると、そもそも葛藤を抱かなかつた一群の語りの異質性が浮き彫りになってくる。本調査では、全員同一の活動に参加していながらも、葛藤を全く抱かなかつた者が全体の 4 割程度存在していた。語りの詳細を確認すると、葛藤なし/否定的語りなし群には、留学生/日本人学生との接触を強く意識していたという特徴がみられた。これは、グループ活動での体験に関する語りが多く出現した他の二群とは大きく異なる結果であつた。葛藤あり群は、いかにしてチームメンバーと協働し、プロジェクトを進めるかに関心を寄せているのに対し、葛藤なし群は異文化接触を経験できたことそのものに満足していたのである。ここから、葛藤なし群はグループ活動で表面的な情報のやりとりで終始し、葛藤を感じるほどのコミュニケーションを経験していないのではないかと推察される。

## 7. おわりに

本研究の結果から、国際共修クラスにおける葛藤が受講後の不満につながるか否かには、葛藤対処方略の自己主張性が関係していることが明らかとなった。さらに、葛藤を学びのリソースと捉える視点の重要性も確認された。つまり、国際共修における葛藤には教育的な意義があること、そして、それを学びのリソースとするには、グループ内での率直な意見交換が可能な場をいかにして創出するかが重要だと言える。今後は、これらの知見を活かし、教育プログラムの開発へと研究を発展させたい。

## 付記

本研究は JSPS 科研費 20K13078 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- (1) 青木 修次 (1997) 「異文化間葛藤と解決」大淵 憲一(編著)『紛争解決の社会心理学』ナカニシヤ出版, pp. 300-320.
- (2) 秋庭 裕・川端 亮 (2004) 『霊能のリアリティへー社会学、真如苑に入るー』新曜社
- (3) 加賀美 常美代 (2019) 『異文化間葛藤と教育価値観ー日本人教師と留学生の葛藤解決に向けた社会心理学的研究ー』明石書店
- (4) 加賀美 常美代 (編著) (2020) 『多文化な職場の異文化間コミュニケーションー外国人社員と日本人同僚の葛藤・労働価値観・就労意識ー』明石書店
- (5) 久保 真人 (1997) 「職場の人間関係と葛藤」大淵 憲一(編著)『紛争解決の社会心理学』ナカニシヤ出版, pp. 207-223.
- (6) 鈴木 有香・八代 京子 (2004) 『交渉とミディエーションー協調的問題解決のためのコミュニケーション』三修社
- (7) 園田 智子 (2014) 「異文化間コミュニケーション場面におけるコンフリクト事例とアサーションー関連文献からの示唆ー」『群馬大学国際教育・研究センター論集』第 13 号, pp. 1-13.
- (8) 立川 真紀絵 (2013) 「ビジネスコミュニケーションにおける異文化間コンフリクトへの対応ー中国人ビジネスパーソンの対立管理方式からー」『日本語教育』第 155 巻, pp. 189-197.
- (9) 徳井 厚子 (1999) 『異文化接触場面における摩擦の要因ー評価の側面の差からみえてくるものー』くろしお出版
- (10) 藤 美帆 (2021a) 「国際共修場面における外国人留学生の葛藤の要因ー受講生の意識の差に着目してー」『異文化間教育学会第 42 回大会』, pp. 44-45.
- (11) 藤 美帆 (2021b) 「国際共修場面における学生間の葛藤の特徴ー母語場面及び多文化就労場面との比較検討ー」『第 26 回 JAISE 年次大会予稿集』, pp. 61-62.
- (12) 新倉 涼子 (2001) 「在日留学生の対人葛藤と解決ストラテジーー異文化間対人葛藤研究への一試論ー」『千葉大学留学生センター-紀要』第 7 号, pp. 1-11.
- (13) 樋口 耕一 (2004) 「テキスト型データの計量的分析ー2 つのアプローチの峻別と統合ー」『理論と方法』第 19 巻(1), pp. 101-115.
- (14) Thomas K. W. (1976) *Conflict and Conflict Management* Rand McNally

## 双方向型の伝達場面におけるやさしい日本語の一考察

—文法外のやさしさに着目して—

堀美宇 (岩手大学大学院生)

### 1. はじめに

近年,日本では技能実習生をはじめとする定住外国人や訪日外国人等が増加傾向にある。しかし自然災害が頻繁に起こるにも関わらず,外国人に対する発災時の情報伝達や支援は十分であるとは言いがたい。1995年の阪神・淡路大震災をきっかけに外国人がわかりやすい言葉としてやさしい日本語が考案された。現在では,日本全国で防災対策としてやさしい日本語の活用が見られる。やさしい日本語の先行研究では,公共施設の館内放送等をはじめとした一方向型の伝達場面が中心である。しかし,公共施設等のスタッフが外国人に対応する場面でのやさしい日本語表現については研究があまり進んでいない。双方向型の伝達場面では災害の一般的な情報や,相手の文化背景や災害に関する知識,経験への配慮が求められることに加え,より個別的な対応が必要なことが一方向型との違いとしてある。そこで本発表では災害に関する知識,経験等に配慮することを「文法外のやさしさ」とし,さらに双方向型の伝達場面におけるやさしい日本語表現を考察する。

### 2. 「やさしい日本語」

#### 2-1. 「やさしい日本語」とは

1995年に発生した阪神・淡路大震災では6,432名(災害関連死910名を含む)の死者を出し,外国人死者数は199名(災害関連死25名を含む)で,全体の3%にも上る<sup>1)</sup>。真田(1996)はこの原因として,変化する情報に対して英語や日本語を十分に理解できない外国人が取り残されたことがあったと述べる。また佐藤(2019)は,発災直後は行政が麻痺し被災者への支援活動ができず,さらに他県からの外国人支援ボランティア等も被災地へ行けない状況が72時間続いたことを踏まえ,在留外国人に対する発災時の情報伝達やその言語に課題があるとした。こうして,被災した外国人が迅速に避難誘導できる情報伝達を考案することが求められたのである。

「やさしい日本語」の対象は日本語能力検定試験 N5/N4 相当の日本語能力がある日本に滞在する非日本語母語話者である。この日本語能力は初期段階で学ぶ基本的な約2,000の語彙や文法を学習していることを指し,具体的には時間や場所を決めて約束ができたり,欲しいものの説明をして買い物ができたりするレベルである。「やさしい日本語」を佐藤(2019)は,行政やボランティア団体等による外国語支援が始まるまでの72時間の情報伝達を目的とした災害時用の外国人被災者のための日本語であり,多言語の一つとしている。在留外国人が国籍・地域,また漢字圏か非漢字圏かを問わず「やさしい日本語」を理解できるのかについては,松田ほか(2000)や馬場(2007),馬場・米田(2007)による検証実験が挙げられる。これらの「やさしい日本語」の信頼性に関する検証実験より,「やさしい日本語」

は日本に住んで1年ほどの非日本語母語話者に伝わることが示唆された。

## 2-2. 在留外国人と「やさしい日本語」

在留外国人数は2010年から2020年6月末までの10年間で約80万人増加している<sup>2</sup>。今後も技能実習生等を中心に在留外国人数はさらに増加し、その国籍・地域も多様化することが予想される。2020年6月末時点での国籍・地域別の上位は中国約79万人(27%)、韓国約44万人(15%)、ベトナム約42万人(15%)、フィリピン約28万人(10%)、ブラジル約21万人(7%)、ネパール約10万人(3%)、インドネシア約7万人(2%)、台湾6万人(2%)、アメリカ合衆国約6万人(2%)、タイ約5万人(2%)となっている<sup>2</sup>。ここから国籍・地域の上位のほとんどが英語を母語としておらず、英語による情報発信では伝わらない可能性が見られ、また多言語発信の難しさが読み取れる。URC 総合研究報告書(2019)によると、在留外国人は発災時の情報収集源として「日本語のテレビ」35%、「日本語のインターネット、SNS」15%、「日本語の新聞・雑誌」9%、「日本語のラジオ」6%を選択したとされている。つまり発災時の情報収集源には日本語によるものが全体の65%を占めており、日本語での情報の需要はあると考えられる。やさしい日本語を情報伝達に活用することで、さらに情報の内容が伝わる可能性が高まることが期待される。

## 2-3. 訪日外国人と「やさしい日本語」

政府は訪日外国人数を年間6000万人に増やす計画を示したが、佐藤ら(2020)は訪日外国人等に対する「やさしい日本語」の可能性を研究している。訪日外国人に「やさしい日本語」を使用する理由について訪日外国人の国籍・地域と英語力の関係を挙げている。2018年の訪日外国人の国・地域を見てみる。1位は中国で約840万人(27%)、次に韓国で約750万人(24%)、3位は台湾で約480万人(15%)、4位は香港で約220万人(7%)だった<sup>3</sup>。ここで佐藤ら(2020)はEducation Firstによる英語能力指数を用いて訪日外国人数とその英語力に関する相関図を作成した。この相関図より、訪日外国人数の上位の国・地域の英語力が「標準的」か「低い」とされ、英語による避難誘導が効果的ではないとした。佐藤ら(2020)は各施設の従業員が「やさしい日本語」による避難誘導を行い、その内容を理解した外国人が指揮を執ってもらうことを提案した。訪日外国人に対する「やさしい日本語」の活用の根拠には「ハーディング効果 (herding effect) と呼ばれる、人間は多くの人と同じ行動をとろうとする習性」(佐藤ら,2020)を提示している。この効果は2014年のローマ大学での実験により、国籍問わず人間の一般的な集団心理だとされており、避難する方向がわからない人は群衆に従って行動したり指揮を執る人の影響を受けたりすると示されている<sup>4</sup>。

## 3. 文法外のやさしい日本語

### 3-1. 課題

筆者は地震発生時の館内放送を文法調整等を行ったやさしい日本語で作成した上で、それを外国人に音声で伝達した際に適切な避難行動を促せるかの予備調査を行った。調査内容は避難を促すアナウンスを聞かせて、どの避難行動を取るべきかの絵を選択させた。対象者は岩手大学の留学生16名で国籍は韓国、タイ、中国、マレーシア、日本語能力は上級

(600 時間程度の日本語学習時間)である。その結果、日本語能力が高いにも関わらず、適切な避難行動の選択をしない例が見られた。これは外国人の災害に関する知識や経験が日本人と異なるため、災害への危機意識を持ってない点や災害リスク回避方法に違いが生じる点等が原因であると推測した。例えば地震発生直後に「また揺れるかもしれませんので、気をつけてください。」と伝えた場合と「また地震が来るかもしれません。地震が来たら物が落ちるかもしれません。棚の近くに行かないでください。」のような文法外の要素に配慮した表現では、後者の方が避難行動につながる可能性が見られた。ここで配慮した点は外国人が危機意識を持てるように今いる場所の危険性の提示と具体的なリスク回避方法を示した点が挙げられる。

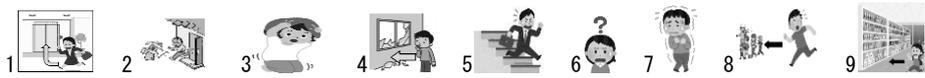
このことは避難する判断基準となる「ストック情報」が前提にあることで、避難行動を促す「フロー情報」が効果的に発揮される(田村,2017)という点に関わると考察する。つまり外国人が持つ災害に関する知識や経験(=「ストック情報」)が日本人と異なると、災害に対して危機意識を持ってなかったり災害リスク回避方法に違いが生じたりする可能性がある。災害リスクは、Wisner ら(2004)が「Risk = Hazard \* Vulnerability(災害リスク=災害ハザード×脆弱性)」と示している。現在、この脆弱性には言語や文化・習慣・知識の差等の項目が含まれていない<sup>5</sup>。災害時の外国人対応で迅速に避難行動を促す情報を提示しなければならないことから、外国人のストック情報に配慮した内容の伝達が必要である。本研究では文法外の要素を「文法外のやさしさ」とし、この要素を加えたやさしい日本語が災害時に外国人に対して危機意識を持たせて避難行動を起こす可能性が高い点に着目する。そして地震発生時に伝達する情報内容で配慮すべき「文法外のやさしさ」の要素を整理し、外国人の災害リスク回避への影響を示す。

### 3-2. 調査概要

本研究では災害を地震に限定し、Wisner ら(2004)の式をもとに災害リスク係数に地震についての①知識、②経験、③訓練の3要素を加えて検討する。①知識とは地震の危険性や地震と二次被害のリスク回避方法等の知識を、③訓練は地震に関するものを指す。①～③の各項目は、日本かそれ以外の地域での経験かを分け、日本以外で得た知識や経験が日本では負の影響を及ぼす可能性があることを考慮して検討する。負の影響とは、日本以外の地域で得た避難行動の知識等が日本では危険な避難行動となる場合を指す。例えば耐震対策が進んでいない国では、地震発生時には危険を感じて外に飛び出す可能性がある。これは耐震対策が進んでいる日本での適切な避難行動にならず、災害リスクは高くなると予測できる。「文法外のやさしさ」に配慮した情報伝達が外国人の災害リスクにどのように影響するかについて外国人に対しアンケート調査を行った。今回は予備調査として調査対象の人数を絞って行っている。調査概要を表1に示す。

表1 アンケート調査概要

	1 群 : 文法配慮	2 群 : 文法配慮+情報置き換え	3 群 : 文法配慮+具体的指示と原因・理由追加	合計

語の特徴	やさしい日本語	文法調整、語彙を N4 レベル以下に調整	1 群と同様の文法配慮に加え、伝達内容を制限	1 群と同様の文法配慮に加え、具体的な身の守り方の指示とその行動の原因・理由を追加	
	方法	音声による発災時避難喚起情報を聞いた後に、それに対応した避難行動の絵を選択			
人数	11 名	8 名	8 名	27 名	
国籍(名)	インドネシア(1), ガイアナ(1), 韓国(1), タイ(4), 中国(3), モンゴル(1)	スペイン(1), タイ(3), 中国(1), バングラデシュ(2), モンゴル(1)	インドネシア(1), タイ(3), 中国(3), ネパール(1)	インドネシア(2), ガイアナ(1), 韓国(1), スペイン(1), タイ(10), 中国(7), ネパール(1), バングラデシュ(2), モンゴル(2)	
設問内容	属性(年齢・出身) 滞日歴、日本語学習歴				
	日本語聴解力確認(JLPT の N4 聴解試験サンプル問題を用いて確認)				
	ショッピングセンターで震度7の地震(動画を視聴)が発生した想定で各群別の条件によるやさしい日本語で避難喚起情報の音声聞いた後、その内容に合うと思う行動の絵の選択				
					
	①知識(地震に伴う危険性の知識)の有無→どこでどのように知ったか				
②経験の有無→どこで経験したか。					

今回用いたやさしい日本語は、東京都(2013)の「外国人旅行者の安全確保のための災害発生時外国人旅行者向け初動対応マニュアル～地震災害を中心に～」に記載されている災害時の指示を参考に「やんしす」と「リーディングちゅう太」でレベル確認して作成した。表2に各群のやさしい日本語を示す。語間の空白はひと呼吸置いたことを指す。

表2 原文と各群のやさしい日本語

原文	1 群: <u>文法配慮</u>	2 群: <u>文法配慮</u> + <u>情報置き換え</u>	3 群: <u>文法配慮</u> + <u>具体的指示と原因・理由追加</u>
①大きな地震が発生しました。	① <u>地震, 大きな 揺れで</u> <u>す。</u>	①地震です。	① <u>大きな 地震</u> です。
②テレビ・家具・調度品からなるべく離れてください。	② <u>物が 落ちてきます。</u>	② <u>頭が 危ないです。</u> (②・③)	② <u>物が 落ちてきます。</u> <u>棚の近くに 行かないで</u> ください。
③身の周りのもので落下物から頭を守ってください。	③ <u>頭を 守って</u> ください。	③頭を <u>手で</u> 守ってください。(②・③)	③ <u>頭が 危ないです。</u> <u>手で</u> 守ってください。 <u>体を 低く</u> してください。

④慌てて外に飛び出さないでください。	④外に <u>出ない</u> でください。	④ <u>ここに</u> いてください。	④ここに <u>いて</u> ください。外に <u>出ない</u> でください。
⑤エレベーターが止まったらすぐに降りてください。	⑤エレベーターが止まったら <u>すぐに</u> 降りてください。	⑤エレベーターから <u>す</u> ぐに降りてください。	⑤エレベーターは <u>危ない</u> です。エレベーターから <u>す</u> ぐに降りてください。

### 3-3. 調査結果と今後の課題

各群別のやさしい日本語で避難喚起情報の音声聞いた後の行動選択結果(複数選択)を図1に示す。全体の選択数は60回、1群は31回、2群は17回、3群は12回だった。

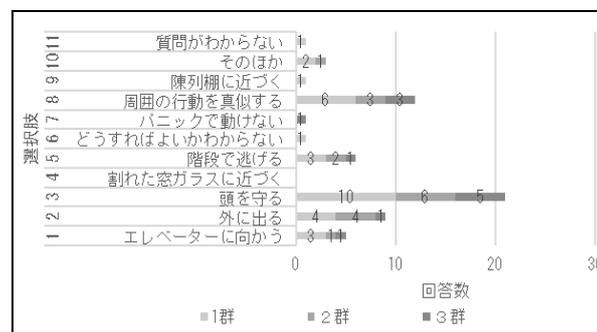


図1 避難行動の選択結果

各群で差が見られたのは「6 どうすればよいかわからない」、今回の場面で不適切な行動の「1 エレベーターに向かう」、「2 外に出る」、「9 陳列棚に近づく」の4つが選択された合計数である。上記の選択肢の合計数について1群は9回(29%)、2群は5回(29%)が、3群は2回(17%)だった。3群が他の2つに比べて少ない結果となっており、これには伝達内容を異なる表現で伝えたり具体的な行動の指示を出したりしたことが1つの要因だと考える。URC 総合研究報告書(2019)では「災害時の外国人の持つ制約・傾向」が提示されておりその中の「言語的制約」および「前提条件の異なり」の2点について検討する。まず、「言語的制約」に「一定の日本語能力を持つが、災害用語がわからない」という項目がある。N4 聴解試験サンプル問題正答率75%以上かつ日本語学習歴1~5年の者13名のうち、2群には該当者がいなかったが、1群は6名中3名、3群は5名中1名が選択肢1, 2, 6, 9の誤った回答を選択した。これは、N4程度の日本語を理解できても適切な避難行動につながっていないことから、災害用語に限らず各人の「ストック情報」の違いが要因だと推測される。次に「前提条件の異なり」では、「災害に慣れていない」という項目がある。調査結果では「地震が来たらどうするか知っている」を選択した者のうち、選択肢6の回答者は1群は7名中3名、2群は6名中2名、3群は6名中1名だった。以上より、避難行動等を知っていても実際にはパニック等で行動できない可能性や過去の地震経験に基づいて行動する可能性があるため、単に知識や経験があるからといって災害リスクが低くなるとは限らないと推測する。そのため、3群のやさしい日本語表現のような避難行動を促す「フロー情報」内容を類似した表現で繰り返したり具体的に行動の指示を出したりする、パニ

ックで動けない人にはまず落ち着かせ、話を聞くように促す等の相手の様子を踏まえた配慮項目が必要だと考える。例えば「私の話を聞いてください。外は危ないです。外に出ないでください。ここにいてください。」等がある。

今後の研究では「文法外のやさしさ」について、より詳細な③訓練の内容を抽出し、地震経験者にはその頻度や規模感、当時の行動等の聞き取りを行っていきながら双方向型の伝達場面で多様な背景の人に対応できる表現の考案に努めていく。

## 注

- (1) 佐藤久美(他)(2004)「地震災害における外国人の被害と災害情報提供」『社会医学研究』22, pp21-28
- (2) 出入国在留管理庁(2020)「令和2年6月末現在における在留外国人数について」
- (3) JNTO 日本政府観光局「国籍/目的別 訪日外客数(2004～2019)」
- (4) GIACOMO, A., MATTIA, B., EMILIANO, C., DANTE, K. (2016)「Invisible Control of Self-Organizing Agents.Society for Industrial and Applied Mathematics」SIAM J. APPL. MATH. 76, pp.1683-1710
- (5) 地盤工学会関東支部 地盤リスクと法訴訟等の社会システムに関する研究委員会(他)(2017)『自然災害に対するリスク指標 GNS』

## 参考文献

- (1) 佐藤和之 (2019)「災害発生時の「やさしい日本語」と訪日外国人への避難誘導-訪日外国人4000万人時代に向けた「やさしい日本語」の応急対応と安全を考える-」『災害情報の効果的な伝え方：伝達時の課題と望ましい形』日本防火・危機管理促進協会編
- (2) 佐藤和之(他) (2020)「訪日外国人6000万人時代に向けた「やさしい日本語」の応用と展開-プレインイングリッシュの併用とハーディング効果で安全を高める-」『弘前大学大学院地域社会研究科年報』(16),pp.55-68
- (3) 真田信治 (1996)『『緊急時言語対策』の研究について』『言語』(1),pp.94-99
- (4) 田村太郎(2017)「災害時に求められる外国人への配慮」『復興』(20号)Vol.8 No.2
- (5) 東京都(2013)『外国人旅行者の安全確保のための災害発生時外国人旅行者向け初動対応マニュアル～地震災害を中心に～』
- (6) 馬場康維(2007)「実験による検証」『「やさしい日本語」が外国人被災者の命を救います』弘前大学人文学部社会言語学研究室(他)
- (7) 馬場康維・米田正人(2007)「実験の結果と検証」『「やさしい日本語」が外国人被災者の命を救います』弘前大学人文学部社会言語学研究室(他)
- (8) 松田陽子(他) (2000)「災害時の外国人に対する情報提供のための日本語表現とその有効性に関する試論」『日本語科学』第7巻 pp.145-159
- (9) Ben Wisner,Piers Blaikie,Terry Cannon,Ian Davis (2004)『2nd Edition At Risk Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters』Routledge
- (10) URC 総合研究報告書(2019)『外国人の防災～みんなが助かる社会の構築に向けて～』

公益社団法人日本語教育学会  
大会委員会

委員長

久保田美子

副委員長

宇佐美洋・小河原義朗・金庭久美子

委員

岩田夏穂・岡田祥平・菊岡由夏

瀬尾悠希子・牲川波都季・建石始

田中祐輔・中石ゆうこ・中川祐治

西村学・尹智鉉

\*

審査・運営協力員

秋元美晴・葦原恭子・荒井智子・市嶋典子・稲田朋晃・岩崎典子  
内山喜代成・大関浩美・尾関史・尾辻恵美・加藤恵梨・金村久美  
川上尚恵・北出慶子・衣川隆生・小口悠紀子・齋藤伸子・佐藤尚子  
柴田あづさ・嶋田和子・嶋津百代・清水まさ子・鈴木智美・田崎敦子  
立川真紀絵・因京子・陳秀茵・寅丸真澄・中川康弘・永田良太  
中山亜紀子・西口光一・野田春美・野田尚史・橋本ゆかり・浜田麻里  
早川杏子・坂野永理・費曉東・福良直子・船橋瑞貴・堀恵子  
牧原功・松浦康世・水野晴美・南浦涼介・宮永愛子・三代純平  
六川雅彦・森篤嗣・谷内美智子・柳田直美・山方純子・山元一晃  
由井紀久子・横山紀子・吉永尚・米本和弘

2021 年度日本語教育学会秋季大会予稿集

発行日 2021 年 10 月 16 日  
発行者 公益社団法人日本語教育学会 大会委員会  
〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 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

---