



# 2021年度日本語教育学会春季大会予稿集

2021(令和3)年5月22日・23日 / オンライン開催

## 目次

WEB版プログラム…p.2-18

※p.7-13の「発表一覧」にて各発表の予稿掲載ページをご確認いただけます。

パネルセッション…p.19

口頭発表：午前の部…p.49 / 午後の部…p.152

ポスター発表：午前の部…p.195 / 午後の部…p.259

## 目 次

(以下をクリックすると該当ページに移動します)

開催概要／目次	2
大会日程	3
開催のご挨拶	4
一般公開プログラム	6
発表一覧：パネルセッション	7
発表一覧：口頭発表	8
発表一覧：ポスター発表	12
同時開催イベント	14

### ◆今大会の実施方法について◆

2021 年度日本語教育学会春季大会は、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 5 月 14 日（金）～ 6 月 6 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：2021 年 5 月 14 日（金）～ 5 月 21 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 5 月 22 日（土）・23 日（日）  
（パネルセッション：30 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（4 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（学生証をお持ちの方）2,000 円

会員でない方 5,000 円

【当日受付】オンライン開催では行いません。

◆事前登録期間：2021 年 4 月 16 日（金）～ 5 月 10 日（月）

※例年より締切が早い因此ご注意ください。

◆問合せ先：

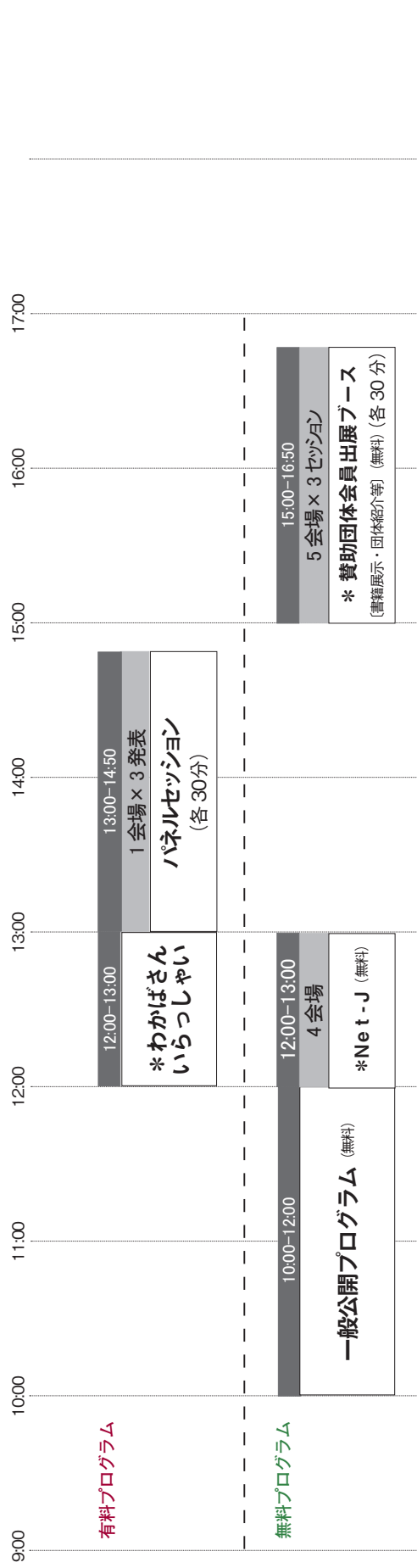
E-mail: [taikai-office@nkg.or.jp](mailto:taikai-office@nkg.or.jp)（下記を除く大会に関する問合せ先）

[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）

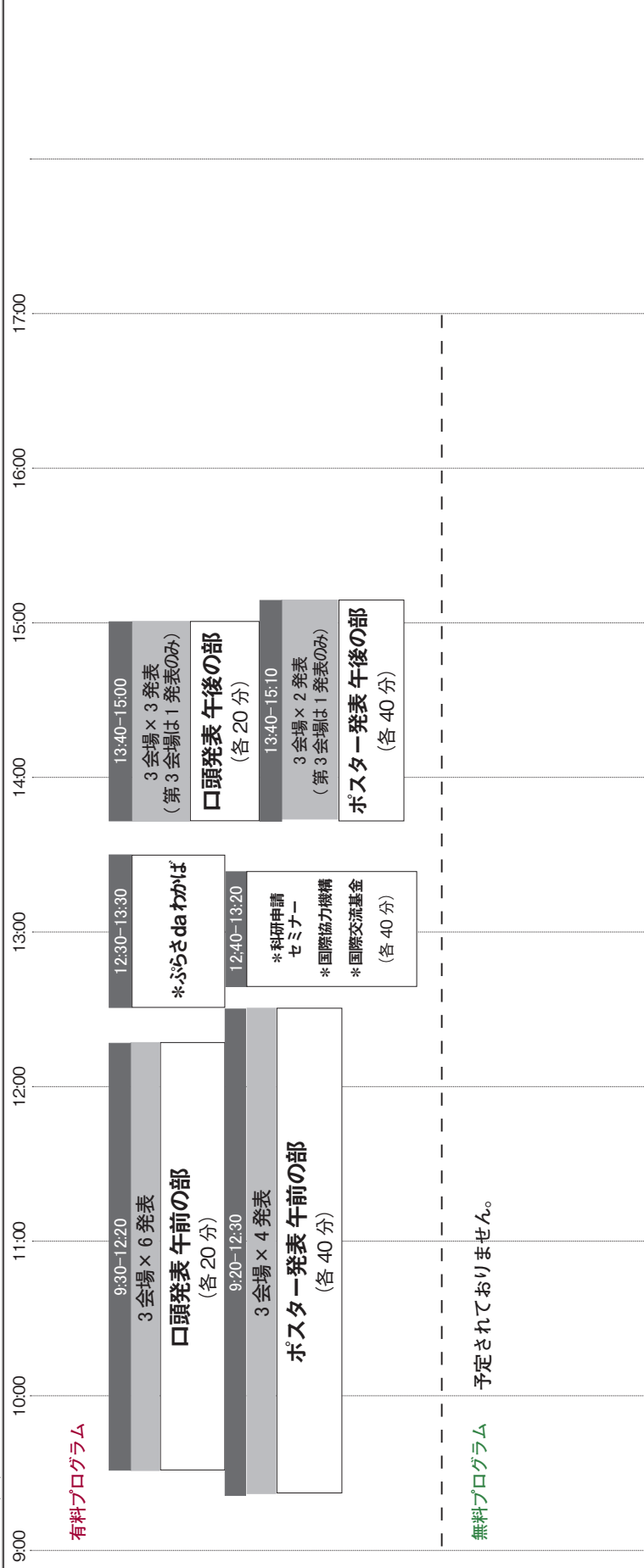
TEL: 03-3262-4291

\* 印のイベントの概要は、14～18ページをご覧ください。

5月22日(土)



5月23日(日)



# 開催のご挨拶

公益社団法人日本語教育学会では、次の3つの社会的研究課題を設定し、2017年度より各委員会が連携し、取り組んでまいりました。

公益社団法人日本語教育学理念体系

[http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/nkg\\_rinen\\_2017-0407.pdf](http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/nkg_rinen_2017-0407.pdf)

- 課題1： 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
- 課題2： 日本語人材・複言語人材育成のための日本語教師養成・研修の理念と枠組みの再構築
- 課題3： 多様なキャリア形成のための日本語教育内容の体系的再編成

課題1は、次の通りです。

日本語教育関係者が日々研究・実践している多様な課題や領域の全体を「学的領域」として改めて捉え直し、その包括的領域内の個々の課題や領域の相関関係を体系的に整序して、「新たな学問的専門分野 (discipline) としての日本語教育学」の「学としての概念的輪郭」を描出・記述する。

「日本語教育学」と言えば、誰もがおよそその研究・実践の領域的輪郭を描くことができ、多様な諸活動を支える中核的な基礎概念・方法論的立場・評価基準などを緩やかに共有することができ、「人をつなぎ、社会をつくる」ための通用性のある「固有の学的専門性」を主張できることを目指す。

課題2は、次の通りです。

日本語教育の研究者・教育者・実践者の育成方法、教育内容、教育体制の多様化と深化を見据えた上で、日本国内外の人材育成の在り方を抜本的に再検討する。

高等教育段階における「学術的・専門的な日本語運用能力」、地域社会における「日常生活的な日本語運用能力」、初等中等教育 段階における「児童・生徒の自我の成長を 支え教科学習に参加できる日本語運用能力など、多様な「日本語運用能力」の育成・強化に関する現状・問題点・課題・必要性（ニーズ）を摘出・確認し、多様な日本語教育を担う柔軟で即応力のある日本語教師に求められる知的・技術的・人間的な素養について再検討する。

日本にとって地理的に近いアジア地域や 世界各地の日本人の移住・集住地域などを軸にしつつ広く諸外国・諸地域における日本語教育の在り方について、また、それぞれの地域における日本語人材や複言語人材の養成・研修の在り方について地政学的な観点から再検討し、相互交流・相互理解そして共生社会形成の素地作りについて、議論を喚起していく。



# 開催のご挨拶

---

課題3は、次の通りです。

研究者や高度職業人として必要なコミュニケーション能力育成、「生活者としての外国人」の職場や地域社会におけるコミュニケーション能力育成、また年少者を含む生活者のキャリア形成やキャリアアップのための包括的教育・学習支援の在り方を研究・開発する。

同時に、そのような日本語人材・複言語人材の多様な組織や日本社会への受け入れによる社会的インパクトについて、また少子高齢化する日本社会の活性化への将来的影響等についても研究し、併せて多文化・多言語を背景とする人々をつなぎ、多元的な共生社会を創っていくための日本語教育施策の在り方と意義についても議論を喚起する。

課題1～3は繰り返し順に取りあげられ、1つの課題は「春季大会発表募集テーマ」「春季大会一般公開プログラム」「学会誌特集テーマ」が連動することにより、具体となります。

2021年度春季大会においては、課題2から「日本語教師に求められる資質・能力をめぐる課題」をテーマとして設定し、発表（パネルセッション、口頭発表、ポスター発表）を募集いたしました。

2019年に「日本教育の推進に関する法律」が公布、施行され、日本語教育人材の育成・研修や日本語教師の資格の在り方に関する検討が進められています。また、コロナ禍を受けて日本語教師の在り方に新たな課題も生じています。一方、日本語学習者は、生活者としての外国人、児童生徒、留学生、就労者、海外における日本語学習者など多様であり、その多様なグループは、社会情勢の中で常に変化し続けています。このような動的状況の中で、日本社会さらには世界で重要な役割を担う日本語教師には何が求められるのか、知識や技術のみならず、意識や姿勢にまでその検討対象を広げて議論できればと考えます。

また、一般公開プログラムは「日本語教育の樹よ育て―根を深く張り、梢を見あげる―」というテーマで展開されます。これは日本語教育という分野が「根を深く張り、梢を見あげる」ような大木に育つには、様々な資質・能力が育っていかねばいけないという前提のもと、活動拠点異なる登壇者の皆さまに資質・能力の多様性を語っていただくという趣旨となっています（詳細は次ページをご参照ください）。

新型コロナウイルスの影響が長期化し、今回の大会もオンラインでの開催となりました。一方で、昨年の秋季大会には全国47都道府県と36か国・地域から多くの方にご参加いただき、オンライン開催ならではの利便性も感じていただけたかと思えます。今回も、オンライン環境にて集い、本学会が取り組む社会的研究課題をはじめ、現在の日本語教育の動向について、意見交換・情報共有を行う機会となれば幸いです。

公益社団法人日本語教育学会会長 石井恵理子

\* 無料でご参加いただけます。

## 根を深くはり、梢を見あげる 日本語教育の樹よ育て

5月22日(土) 10:00 ~ 12:00

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

私たちの日本語教育学会は、「人をつなぎ、社会をつくる」ことを使命とする学会です。様々なテーマとトピックに渡る学会の活動分野は、大きな樹にたとえることができるかもしれません。その樹のあちらこちらで、私たち言語教育研究者・実践者たちは、頭を悩ませ、実践やデータに向き合い、悩み、よりよい明日を夢見ています。2019年には、日本語教育推進法が成立しました。日本語教育学の樹は、より深く広く根をはり、より高く梢を伸ばしていかなければなりません。

本プログラムでは、学会の活動範囲を象徴的に描く樹形図を示したあとで、登壇者の方々に、それぞれの研究・実践での目的と夢、夢をかなえるための資質について話していただく予定です。みなさまそれぞれの近くに、あるいは遠くにあるかもしれない枝を、花を、そしていつかみのるだろう実を、感じられる会にしたいと願っています。

### 登壇者（登壇順）：

藤森弘子氏（帝京大学，東京外国語大学名誉教授）  
土井佳彦氏（日本福祉大学）  
金 孝卿氏（麗澤大学）  
嶋田和子氏（アクラス日本語教育研究所代表理事）  
神吉宇一氏（武蔵野大学，日本語教育学会副会長）  
砂川裕一氏（群馬大学名誉教授）

### 司会：

徳弘康代（名古屋大学）  
柳田直美（一橋大学）

\* 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。

★印は、今大会のテーマ「日本語教師に求められる資質・能力をめぐる課題」に関連した発表です。  
 下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

## パネルセッション—質疑応答—

### 第1部 [13:00 ~ 13:30 (30分)]

#### 第1会場

①★…p.20

新しい時代の日本語教育人材育成のための連携・意義・教育観—「日本語教師教育者ネットワーク」の活動から—

嶋津百代 (関西大学)  
 北出慶子 (立命館大学)  
 杉本香 (大阪大谷大学)  
 中谷潤子 (大阪産業大学)

### 第2部 [13:40 ~ 14:10 (30分)]

#### 第1会場

②…p.29

なぜ「ボランティア」なのか—地域日本語教育の基盤について考える—

富谷玲子 (神奈川大学)  
 松岡洋子 (岩手大学)  
 杉本篤史 (東京国際大学)

### 第3部 [14:20 ~ 14:50 (30分)]

#### 第1会場

③…p.39

ナラティブによる実践の可視化は何を生み出すのか—評価と社会関係構築の結節点—

南浦凉介 (東京学芸大学)  
 三代純平 (武蔵野美術大学)  
 中川祐治 (福島大学)  
 石井英真 (京都大学)

## 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】伊藤秀明（筑波大学） 【④～⑥】服部明子（三重大学）
9:30 ~ 9:50	①…p.50 学部留学生の日本語における「分かったフリ」とそれをめぐる言語不安—インタビュー調査からの一考察—  祖父江カースティ（日本福祉大学）
10:00 ~ 10:20	②…p.56 中国人日本語学習者における講義の理解に及ぼす聴解目的の影響  伊藤賀与子（広島大学大学院生）
10:30 ~ 10:50	③…p.62 学習者自身がふりかえる大学学士課程でのライティングを通じた学び—留学生・日本語母語話者大学生へのインタビューをもとに—  大島弥生（立命館大学）
11:00 ~ 11:20	④…p.68 高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査—CEFR 2018 に基づき開発した Can-do statements を用いて— 葦原恭子（琉球大学）、塩谷由美子（東京富士大学） 島田めぐみ（日本大学）、奥山貴之（沖縄国際大学） 野口裕之（名古屋大学名誉教授）
11:30 ~ 11:50	⑤…p.74 介護の日本語 Can-do ステートメント（KCDS）に基づいた教材開発  加藤真実子（東京都立大学）、奥村恵子（同） 西郡仁朗（同）
12:00 ~ 12:20	⑥…p.80 ベテランボランティアは日本語支援ボランティア養成講座への大学生の参加をどう意味づけたか  内山喜代成（名古屋学院大学） 村田竜樹（名古屋大学大学院生） 松本美紀（星城大学）、梶原彩子（名古屋学院大学）

★印は、今大会のテーマ「日本語教師に求められる資質・能力をめぐる課題」に関連した発表です。  
下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

## 第2会場

## 第3会場

	司会： 【⑦～⑨】 水野晴美（国際日本語普及協会） 【⑩～⑫】 三宅和子（東洋大学）	司会： 【⑬～⑮】 西口光一（大阪大学） 【⑯～⑰】 浜田麻里（京都教育大学）
9:30 ~ 9:50	<p>⑦…p.86 IJAS の依頼のロールプレイにおける中級・上級日本語学習者の配慮の表し方—発話の機能に着目して—</p> <p>須賀和香子（国立国語研究所） 細井陽子（山野日本語学校）</p>	<p>⑬★…p.122 日本語教師の資質・能力としての態度について考える—構成主義的学習観に基づく教師養成科目での大学生の理解の過程に着目して—</p> <p>近藤有美（名古屋外国語大学）、近藤行人（同） 宮本真有（同）、櫻井省吾（同）</p>
10:00 ~ 10:20	<p>⑧…p.92 接触経験が多い母語話者は会話を通して非母語話者の日本語レベルの違いをどのように判断しているか</p> <p>張瀟尹（一橋大学大学院生）</p>	<p>⑭★…p.128 日本語教員の「態度」を身につけるケース学習とは—受講生のアンケートによる検討—</p> <p>鴈野恵（筑紫女学園大学）</p>
10:30 ~ 10:50	<p>⑨…p.98 ベトナム人日本語学習者の長音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—</p> <p>田中真由美（日本福祉大学）</p>	<p>⑮★…p.134 大学生が見据えるライフコース・キャリアにおける日本語教師という職業—日本語教育課程の学生が新卒で日本語教師に進まないことを決めるまでのプロセス—</p> <p>北出慶子（立命館大学）</p>
11:00 ~ 11:20	<p>⑩…p.104 カタカナ語とその類義語の文脈による使い分け—質問紙調査の結果から—</p> <p>山下直子（香川大学） 畑ゆかり（穴吹ビジネスカレッジ） 轟木靖子（香川大学）</p>	<p>⑯★…p.138 リモート時代の地域日本語教室に関する調査研究</p> <p>中井延美（明海大学）</p>
11:30 ~ 11:50	<p>⑪…p.110 人称表現における複数性と不定性—「人々」の誤用をめぐる—</p> <p>牧彩花（東京国際大学）</p>	<p>⑰★…p.140 多文化共生をめざす「生活者としての外国人と日本人」の協働の場における日本語教師の在り方—日本語学習支援者研修から考える—</p> <p>西山陽子（国際活動市民中心） 萬浪絵理（同）</p>
12:00 ~ 12:20	<p>⑫…p.116 日本語学習者による条件表現ナラの使用傾向—「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」を資料として—</p> <p>奈良夕里枝（フェリス女学院大学）</p>	<p>⑰★…p.146 外国につながる子どもの学習支援サービスラーニングとICT活用</p> <p>川田麻記（桜美林大学） 横溝亮（横浜市立並木第一小学校）</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。

## 口頭発表—質疑応答—

午後の部 [13:40 ~ 15:00 (各 20 分)]

### 第 1 会場

司会：  
【⑱～㉑】西谷まり（一橋大学）

13:40 ~ 14:00	<p>⑱…p.153 「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— — 沖本与子（一橋大学大学院生）</p>
14:10 ~ 14:30	<p>⑳…p.159 意見述ベタスクの認知的複雑さは言語産出にどう影響するか—中国人日本語学習者と日本語母語話者の比較から— — 金銀姫（神田外語大学大学院生）</p>
14:40 ~ 15:00	<p>㉑…p.165 認知負荷が日本語学習者の発話に与える影響—口頭流暢性の客観指標に注目して— — 陸嘉良（東京工業大学大学院生） 佐藤礼子（東京工業大学）</p>

★印は、今大会のテーマ「日本語教師に求められる資質・能力をめぐる課題」に関連した発表です。  
 下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

## 第2会場

司会：  
 【22～24】松岡洋子（岩手大学）

13:40 ~ 14:00	②②…p.171 日本語学習者の類似表現の表現選択と表現意図に関する一考察—作文とインタビューの分析を通じて— 董芸（国立国語研究所）
14:10 ~ 14:30	②③…p.177 在住外国人のための求職場面の日本語の研究—小規模コーパスとテキストマイニングによるアプローチ— 亀井信一（早稲田大学大学院生）
14:40 ~ 15:00	②④…p.183 日本語教室における学習者の「つぶやき」の機能と特徴—初級レベルの事例— 加藤伸彦（東海大学大学院生）

## 第3会場

司会：  
 【25】嶋田和子（アクラス日本語教育研究所）

13:40 ~ 14:00	②⑤★…p.189 日本語学校・大学・地域において日本語教育コーディネーターが発揮している能力とは 御館久里恵（鳥取大学）
---------------	---



★印は、今大会のテーマ「日本語教師に求められる資質・能力をめぐる課題」に関連した発表です。  
 下に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

## ポスター発表—質疑応答—

### 第1会場

#### 午前の部 [9:20 ~ 12:30 (各 40分)]

9:20 ~ 10:00

①★…p.196

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

奥野由紀子（東京都立大学）、  
 神村初美（ハノイ工業大学）  
 趙鑫（東京都立大学大学院生）、姫宇禾（同）  
 陳永梅（同）、エネザンバラ（同）

10:10 ~ 10:50

②★…p.202

オンライン双方向授業が自律学習を高める可能性についての考察—中級学習者へのアンケートの結果から—

倉八順子（東京富士語学院）

11:00 ~ 11:40

③★…p.208

「オンラインによる日本語支援」のための大学生サポーター養成カリキュラムの開発—日本語指導が必要な児童生徒に対する持続可能な学習支援を目指して—

入山美保（筑波大学）  
 井上里鶴（つくばにほんごサポート）

11:50 ~ 12:30

④★…p.214

プロジェクト・ワーク型日本語教育実習で養成できる資質・能力とは

杉本香（大阪大谷大学）  
 松岡里奈（大阪大学）

#### 午後の部 [13:40 ~ 15:10 (各 40分)]

13:40 ~ 14:20

⑬★…p.260

中国語を母語とする日本語学習者が日本語教師になるまでのキャリア形成に影響を及ぼす要因—ライフストーリーからわかる日本語教育実習の重要性—

井元麻美（京都外国語大学大学院生）

14:30 ~ 15:10

⑭★…p.266

多文化共生をめざす「生活者としての外国人」のための基礎日本語クラスのあり方—教材「わたしを伝える日本語」から考える—

萬浪絵理（千葉市国際交流協会）



## 第2会場

- 9:20 ~ 10:00 ⑤…p.220  
日本語音声研究の動向—学会誌『日本語教育』および学会発表の分析から—  
木下直子（早稲田大学）  
高橋恵利子（防衛大学校）  
大久保雅子（東京大学）
- 10:10 ~ 10:50 ⑥…p.223  
論理的文章の自動評価に関する研究—アカデミック・ライティングへの貢献を目指して—  
李在鎬（早稲田大学）、伊集院郁子（東京外国語大学）  
青木優子（東京福祉大学）、長谷部陽一郎（同志社大学）  
村田裕美子（ミュンヘン大学）
- 11:00 ~ 11:40 ⑦…p.227  
熟語の構成に基づく日中同形同義語リストの構築  
宣方園（京都大学大学院生）
- 11:50 ~ 12:30 ⑧…p.233  
日本語の感情表現における意味と形式—サ変感情動詞に注目して—  
清水麻美（早稲田大学大学院生）  
李在鎬（早稲田大学）
- 13:40 ~ 14:20 ⑮…p.272  
日本語学習者の「(よ) うと思う」の使用文脈—I-JAS の分析を通して—  
三好優花（一橋大学大学院生）
- 14:30 ~ 15:10 ⑯…p.278  
習熟度別に見た学習者の「ちょっと」の使用の分析  
藤田裕一郎（朝日大学）  
立部文崇（徳山大学）

## 第3会場

- ⑨…p.239  
日本語指導が必要な児童生徒のための遠隔支援における地域連携モデル—茨城県グローバル・サポート事業の試み—  
澤田浩子（筑波大学）  
井上里鶴（つくばにほんごサポート）  
松崎寛（筑波大学）、入山美保（同）
- ⑩…p.245  
幼児の物語文の分析—結束性と局所構造—  
稲葉みどり（愛知教育大学）
- ⑪…p.247  
日本語非母語話者の学校配布プリントの理解向上にイラストがどのような効果を生み出すのか  
榎原ゆかり（早稲田大学大学院生）
- ⑫…p.253  
仲介行動に伴う責任を味わうための試み—インタビュー雑誌作成プロジェクトで学習者が感じたこと—  
濱田典子（秋田大学）
- ⑰…p.284  
日本語初級学習者はどのように宿題を行っているか—「ありのまま」を撮影したビデオの観察—  
古田梨乃（国際教養大学）、三和秀平（信州大学）  
樋渡康敬（国際教養大学）、橋本洋輔（同）

## わかばさんいらっしやい

[5月22日(土) 12:00 ~ 13:00]

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

「わかばさん」とは、日本語教育を学ぶ学生・大学院生、日本語教育活動に関わり始めたばかりの方、教育経験は長くても研究活動を始めたばかりの方など、日本語教育学会ビギナーの方たちのことです。

わかばさんが大会に参加するときは、「どんな人が参加してるんだろう?」「どの発表を聞けばいいんだろう?」など、少し不安だったり、ちょっと勇気が必要だったり…。学会のセンパイたちもみんな同じ経験をしてきました。「わかばさんいらっしやい」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、その他大会の楽しみ方をご説明します。大会当日は動画の内容について質疑応答を行なった後、交流会を開催し、わかばさん同士でお話できる場も用意しています。新しい出会いがあると大会はきっともっと楽しくなるでしょう。参加希望の方は大会参加登録後、5月15日までに専用の申し込みフォームでお申し込みください。たくさんのわかばさんのご参加をお待ちしています。

## 日本語教育研究・実践ネットワーク(Net-J) 研究会紹介ブース

\* 無料でご参加いただけます。

[5月22日(土) 12:00 ~ 13:00]

主催：公益社団法人日本語教育学会 学会連携委員会 Net-J 部会

日本語教育研究・実践ネットワーク(Net-J)は、アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会、多文化共生社会における日本語教育研究会、日本語音声コミュニケーション学会、JSL漢字学習研究会、ビジネス日本語研究会、看護と介護の日本語教育研究会、日本語教育学会(事務局)の7団体で組織されたネットワークです。本ブースでは、これらの研究会が、各分野の最新情報や、各研究会の取り組みについてご紹介します。また、当該分野の研究・実践に興味のある方の、個別の相談に乗ることも可能です。ぜひ、関連分野の研究・実践の取り組んでいる方、また関連分野の興味のある方のご来場をお待ちしています。Zoomで直接ご質問やご相談をお受けいたします。加盟団体の詳しい情報については各団体のサイトをご覧ください。

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

\* 事前申込は不要です。参加方法は4月中旬に学会ウェブサイトでご公開予定です。

## 賛助団体会員出展ブース

\* 無料でご参加いただけます。

[5月22日(土) 15:00 ~ 16:50]

### 出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助団体会員

本会には「賛助団体会員」「賛助個人会員」という会員種別があり、このうち「賛助団体会員」として全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO 団体等、53 団体が入会しています。(2021 年 3 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 4 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。

## ぷらさ da わかば

[5月23日(日) 12:30 ~ 13:30]

### 主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

この学会に集うだれもが最初は「わかば」マークをつけて日本語教育の実践や研究に関わり始めました。日本語教育の世界で自分の先を歩いている「センパイ」と交流する機会を持つことができれば、ちょっとしたヒントをもらったり、悩みや疑問について相談したりできるかもしれません。とは言え、自分からセンパイに話しかけることは、なかなかむずかしいことではないでしょうか。そんな「わかば」な人のための企画が「ぷらさ da わかば」です。少人数(1~3人)で1人のセンパイを囲み、気楽に話すチャンスです。研究や実践の話をしたり、キャリアの相談をしたり、センパイの経験談を聞いたり、普段なかなか出会う機会のないセンパイと自由に対話をしてみませんか。今大会の「ぷらさ 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、「ぷらさ da わかば」のチラシからお申し込みください。募集期間は4月9日~5月9日、定員21名、先着順で、定員に達した時点で締切です。センパイのプロフィールなどの詳細はチラシまたは学会ウェブサイトをご覧ください。

## 科研申請アドバイスセミナー 「日本語教育学における科研の今とこれから」

[5月23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

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

科研費に採択されるためには、テーマの新規性や方法論の妥当性、申請書作成過程におけるルール遵守がきわめて重要です。この企画では、科研費申請のための注意事項、採択されるためのコツを解説し、参加者の理解を深めることを目指します。

オンラインセッションでは、最近の日本語教育学の領域やテーマ、および、採択実績のある具体的なテーマを踏まえ、今後の日本語教育学の発展に資する研究テーマについて、参加者がブレインストーミングできる機会を提供します。また、参加者からの質問を受け付ける時間を設け、参加者間での疑問点と解決策を共有します。

\*実施方法は、学会発表と同様です(2ページ参照)。

## JICA 海外協力隊： 2021 年春募集と今後の日本語教育隊員の派遣

[5月23日(日) 12:40 ~ 13:20]

主催：独立行政法人国際協力機構 青年海外協力隊事務局

新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、派遣中の JICA 海外協力隊は 2020 年 3 月から 4 月にかけて一時帰国し、オンライン等を活用しながら、任国に対する活動、国内での活動を行ってきました。

このような状況下で 2020 年は新たな JICA 海外協力隊の募集・選考を行うことができませんでしたが、このたび JICA 海外協力隊(長期派遣) 2021 年春募集を実施することになりました(募集期間：2021 年 5 月 20 日(木) ~ 6 月 30 日(水) 日本時間正午締切)。

この 2021 年春募集では日本語教育に関し、どのような国や機関からどのような隊員派遣要請があるのか、国内外の状況の変化を踏まえ、今後はどのような方針で隊員を派遣し、隊員の活動内容はどのように変化することが予想されるのかについてお話しします。

その他、企業・自治体・大学との連携による派遣、現職参加促進制度・現職教員特別参加制度、帰国後のキャリア支援制度等、JICA 海外協力隊を送り出す側の皆様に知っていただきたい制度についてもご紹介いたします。

\*本プログラムは、当日の Zoom ミーティングのみで行います。

## 国際交流基金事業紹介： 「いろいろ日本語オンラインコース」について

[5月23日（日）12:40～13:20]

主催：独立行政法人国際交流基金

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

2020年度秋季大会では、②の「JF 生活日本語 Can-do」と教材『いろいろ 生活の日本語』について、ご紹介しました。

今回は、日本の生活場面で必要な日本語を、動画や、豊富なイラスト、音声などを使って総合的に自学自習できる「いろいろ日本語オンラインコース」（2021年5月より、初級1（A2）コースの英語版、日本語版を常時無料開講）について、ご紹介します。当日は、このコースの概要や特徴、使い方について、実際のコース画面をお見せしながら、ご紹介します。

\* 実施方法は、学会発表と同様です（2ページ参照）。但し、事前の質問受付は行いません。

## 第1部 [15:00 ~ 15:30]

第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
株式会社 アスク出版	株式会社 くろしお出版	公益財団法人 日本漢字能力 検定協会	コミュニカ学院

## 第2部 [15:40 ~ 16:10]

第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
株式会社 ひつじ書房	国書刊行会／ 国書日本語学校	一般財団法人 日本国際協力 センター	株式会社 ワールドイング

## 第3部 [16:20 ~ 16:50]

第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
株式会社 三修社	株式会社 ジャパンタイムズ 出版	一般社団法人 Global8	公益社団法人 国際日本語 普及協会

## 動画配信のみ

学校法人 江副学園 新宿日本語学校	キャプラン株式会社 Jプレゼンスアカデミー 事業グループ 日本語教育研修	株式会社 大修館書店	株式会社 スリーイーネットワーク
学校法人 長沼スクール 東京日本語学校	株式会社 ラーンズ	有限会社 Jリサーチ出版	

## 資料配信のみ

株式会社 インターカルト 日本語学校	株式会社 凡人社	株式会社 研究社
--------------------------	-------------	-------------

\* 事前申込は不要です。  
参加方法は4月中旬に学会  
ウェブサイトで開催予定です。

# パネルセッション

---





## 新しい時代の日本語教育人材育成のための連携・意義・教育観

—「日本語教師教育者ネットワーク」の活動から—

嶋津百代（関西大学）・北出慶子（立命館大学）  
杉本香（大阪大谷大学）・中谷潤子（大阪産業大学）  
＜共同研究者＞日本語教師教育者ネットワーク<sup>1</sup>

### 1. 本パネルセッションの趣旨

ここ数年来の新規の外国人在留資格や日本語教育推進法の具現化において、日本語教師の資質・能力の担保が喫緊の課題となっている。この改革の過程では、大学や専門学校での日本語教師養成課程における教育内容の厳格化、および日本語教師の公的資格化が検討されている。この間、日本語教師養成課程を有する教育機関は、カリキュラムの見直しを余儀なくされ、必修化された教育実習の受入れ先を開拓するなど、手探りでその対応に迫られている。このような状況の中、教育機関の違いを超え日本語教師養成に携わる教員間の連携体制の構築を試みるべく、京阪神を中心としたネットワークが2018年に立ち上がった。

2018年は奇しくも文化庁による『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』が公開された年であり、「日本語教師教育者ネットワーク」の誕生によって、所属機関での日本語教師養成に関する問題や悩みを抱えてきた教員には願ってもない交流の場と機会が与えられた。それ以降、季節ごとの会合を持ち、オープンな情報共有と忌憚ない意見交換を重ねている。

本パネルセッションは、この「日本語教師教育者ネットワーク」で行ってきた活動内容から、ネットワークの連携の具体的な事例、メンバーが考えるネットワークの意義、そしてメンバーが持つ教育観を検討し、「教師教育者」の視点で日本語教育人材の育成を考えるものである。また、ネットワークの活動から明らかになった日本語教育人材育成の課題や可能性を指摘する。ネットワークのメンバーである各パネリストの発表を踏まえ、新しい時代の日本語教育人材とその育成の方向性について議論したい。

### 2. 日本語教師教育者ネットワークの設立の経緯と概要（発表①：嶋津）

上述のパネルセッションの趣旨にあるように、日本語教師教育者ネットワークは、日本語教師養成に関わる者が所属機関の垣根を越えて、日本語教師養成に関する情報共有や意見交換を行い、日本語教育人材の育成を目指すネットワークである。2018年4月、関西圏の大学に勤務する発起メンバー数名によって最初の会合が行われた。その後、ネットワークの活動に賛同し、会合に参加するメンバーが増え、2021年4月の時点で本ネットワークには、15の所属教育機関から教員25名が参加している。

日本語教師教育者ネットワークの設立趣旨を説明するにあたって、発表者の個人的経験を語ることから始めたいと思う。私は現在の勤務校に着任すると同時に、学部と大学院の



日本語教師養成講座の担当を任されたのだが、日本語教育を専門とする教員は私1人だった。着任した年度の学期から養成講座の開講が控えていたが、日本語教師養成を担当するのは初めてで、何をどのようにどこから手をつければいいのか途方に暮れた。

日本語教育の専門家を多く抱えている大学であれば、相談できる同僚が身近にいるだろう。一方で、少人数あるいは私のように1人で日本語教師養成を担当している教員も少なくないだろう。そして、悩みや問題を抱えたまま、手探りでその場その時のやり方を選択して、プログラムを進めていくしかないというジレンマを抱えているのではないだろうか。私は、日本語教師養成について相談できる日本語教育専門の教職員が学内にいなかったため、率直に意見を交わせる人や場の存在の必要性を痛感していた。

これが、日本語教師教育者ネットワークが誕生するきっかけであり、問題意識であり、出発点であった。

このようにして、日本語教師養成に関わっている、あるいは日本語教師養成に高い興味関心がある人たちに直接声をかけ、定期的に会合をもつようになった。勤務校の日本語教師養成課程の運営に関わりながら、「現時点で最良の日本語教師養成課程を提供できているのだろうか」と不安に感じている教員が、想像以上に多くいることがわかった。そして、季節ごとの会合を通して、所属する大学や教育機関の日本語教師養成課程のカリキュラム内容、抱えている問題や解決すべき課題、地域日本語教室での教育実習の状況などをテーマに、話し合いを重ねてきた。以下の表1は、これまでの日本語教師教育者ネットワークの活動内容の記録である。

表1 これまでの日本語教師教育者ネットワークの活動内容

	会合日	場所	活動内容
第1回	2018年4月27日(金)	関西大学梅田キャンパス	●日本語教師養成の取り組みの共有、現状の問題点や今後の課題に関する議論：関西大学、大阪産業大学、大阪樟蔭女子大学
第2回	2018年7月27日(金)	関西大学梅田キャンパス	●日本語教師養成の取り組みの共有、現状の問題点や今後の課題に関する議論：帝塚山学院大学 ●関大外国語教育学研究科の文化庁委託事業採択の報告。 ●『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』について意見交換。
第3回	2018年10月26日(金)	大阪産業大学梅田サテライトキャンパス	●日本語教師養成の取り組みの共有、現状の問題点や今後の課題に関する議論：近畿大学
第4回	2019年2月15日(金)	関西大学梅田キャンパス	●日本語教師養成の取り組みの共有、現状の問題点や今後の課題に関する議論：立命館大学
第5回	2019年5月10日(金)	関西大学梅田キャンパス	●日本語教師養成の取り組みの共有、現状の問題点や今後の課題に関する議論：摂南大学
第6回	2019年8月6日(火)	関西大学梅田キャンパス	●日本語教師養成の取り組みの共有、現状の問題点や今後の課題に関する議論：武庫川女子大学
第7回	2019年11月8日(金)	大阪産業大学梅田サテライトキャンパス	●日本語教師養成の取り組みの共有、現状の問題点や今後の課題に関する議論：兵庫県国際交流協会、神戸女学院大学
第8回	2020年2月7日(金)	関西大学梅田キャンパス	●関西支部集会(開催中止)パネルのテーマ

			である「教育観」の育成について検討。 ●今後のネットワークの活動についてブレイン・ストーミング。
第9回	2020年5月15日(金)	Zoom ビデオ会議	●zoomを含めたツールの使い方紹介。 ●遠隔授業の方法について情報共有。
第10回	2020年9月16日(水)	Zoom ビデオ会議	●Muralの試用。 ●コロナ禍での日本語教育実習について報告(大阪産業大学)。 ●イギリス滞在報告(嶋津)。
第11回	2020年11月13日(金)	Zoom ビデオ会議	●「みなさん、どんな授業やっています？」 具体的に養成課程でどのような教材を用い、どのような授業を行っているかを共有。
第12回	2021年2月18日(木)	Zoom ビデオ会議	●3年を迎えるネットワークのこれまでと今後について話し合う。小グループで、前半・後半に分けて話し合い、また全体でも共有。

先述のように、日本語教師教育者ネットワークには、日本語教師養成に関わっている、または関わる予定である、あるいは日本語教師養成に高い興味関心がある人たちがオープンに参加している。メンバー間の対等な関係やネットワーク活動の流動性を目指しているため、メンバー全員がコーディネータを担当し、常に風通しの良い「場」の構築を特徴としている。現在のところ、1年ごとにコーディネータ業務を交代し、その年のコーディネータが自由に活動内容を構成できる。

ネットワークのメンバーは個人でありながら、日本語教師養成を担当する所属機関の代表でもある。ネットワークを通じた他の教育機関との連携は、日本語教師養成をさらに新たな段階へと推し進める原動力となっている。定期的な会合以外に、日本語教師を目指す学生間の交流や他の教育機関の授業見学などが実現している。また、複数の大学の日本語教師養成課程の実習生が集う、大学を超えた教育実習の実現化に向けて動き出している。

これらのネットワークの活動で得た情報や意見はまた、日本語教師養成を担う「教師教育者」としての成長にもつながっている。ネットワークへの参加を通して、私たちは「教師教育者」としてのアイデンティティ(ルーネンベルク, デンヘリンク & コルトハーヘン, 2017)を形成しているのである。

### 3. メンバーにとっての日本語教師教育者ネットワークの意義(発表②:北出)

日本語教師教育を担当する教師という共通基盤を持つ本ネットワークは、メンバーにとってどのような意義をもっているのだろうか。本発表では、まず、先行研究で確認されている教師の専門家コミュニティの役割や意義について述べる。その上で、本ネットワークに期待することについてメンバー間で意見を出し合った内容についての分析結果を報告し、本ネットワークの意義について考察する。

まず、言語教育に限らず、中等・高等教育に携わる教師による専門家コミュニティについては、早くは1990年代から多くの文献でその意義が示されている。特に、トップダウン式に設置された公的な教員能力開発研修に関し、教師自身の当事者意識や決定権の欠如、個々の教育現場における社会的文脈への軽視、短期的・単発的で持続可能な教師成長ではないことなどの指摘から専門家コミュニティの必要性が述べられている。本ネットワークのように有志による非公式なコミュニティは、教師コミュニティの中でも「形成的教師コミュニティ」(Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt, 2017)というタイプに分類される。形

成的教師コミュニティは、教師たち自身が必要と感じる支援や懸念事項、教育実践の改善点などから関心を持ち、有志で参加する形をとり、ファシリテータは、参加者間で持ち回りによって行うものとされている。参加者それぞれのニーズに対応し、ボトムアップ式に成立していることから、参加者である個々の教師が当事者意識をもって参加できるのが特徴である。このようなコミュニティの存在意義については、①人間的成長、②教師および専門家としての成長、③スタッフ開発研修（SD/FD）的な成長、④カリキュラム開発などが示され（Cavazos & The Members of WEST, 2001）、主体的な学びにより持続可能な専門的成長が促されるとしている。

では、実際に本ネットワークのメンバーはどのような期待をもっているのだろうか。2020年2月の第8回会合において「今後のネットワークでの活動」についてブレイン・ストーミングを行った。各グループ7名の2グループに分かれ、「本ネットワークでしたいこと」について意見を出し合った。結果として、どちらのグループも極めて似た項目が挙げられたが、図1に概要を示す。

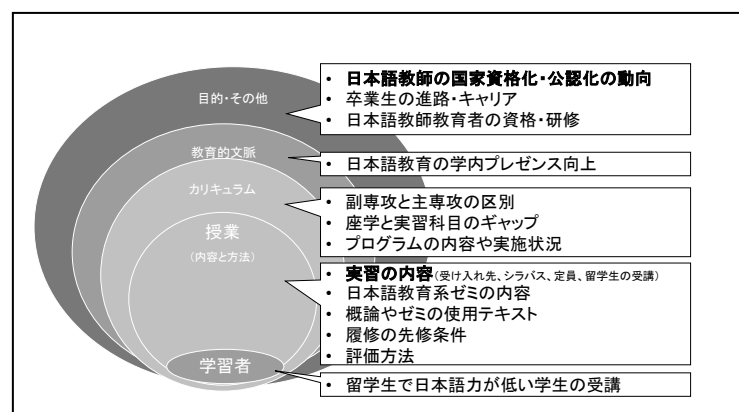


図1 日本語教師教育者ネットワーク・メンバーの関心事項

ネットワークのメンバーの関心事項は、学習者や授業内容といったミクロな観点だけにとどまらず、日本語教師養成課程のカリキュラム内容、日本語教育の学内でのプレゼンス向上、日本語教師の公認化・資格化といった政策的転換に関する情報共有、若手育成のためのキャリア・雇用制度など、多様なレベルにまで及んでいる。また、必修化された実習の受入れ先開拓、日本語教師養成課程修了者の日本語教師としての就職率といった出口問題、日本語教育人材に関する政策的転換への対応といった現場が抱える共通の課題など、日本語教師教育者同士で情報交換する場への渴望が浮き彫りとなった。個々の教育機関における日本語教師教育担当者は数も限られており、学内でも孤立しがちな状況の中、次々と通達されるカリキュラム変更点への対応といった不安を抱えているメンバーも多い。厳格化が予定されている実習の受入れ先の確保や若手日本語教師のキャリア問題など、個々の教育機関だけでは解決できない課題も山積している。本ネットワークのような有機的な協力体制ができることで、日本語教師教育者が政策と現場の板挟みにある課題やジレンマを安心して共有し、協力してその解決方法を検討することが可能となる。さらには、当事

者意識をもって政策に対して主体的に声を挙げていくことも期待できるのではないだろうか。

#### 4. メンバーが持つ教育観と大学の日本語教師養成における教育観の育成（発表③：杉本）

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）』では、日本語教師養成段階に求められる資質・能力が、知識・技能・態度の3つに分けて示されている。これらの資質・能力を身につけ、実践するのに各自の「教育観」が深く関係していると言えるだろう。学習者や教育現場の多様化に伴い、「自己研修型教師」の育成が望まれているが、その自己研修型教師養成においては、自分の言語教育観をよく知ることが必要であるとされている（岡崎・岡崎，1997，p.16）。では、その教育観、言語教育観を我々日本語教師教育者は養成段階において育成しているのだろうか。またどのように育成できるのであろうか。さらに、日本語教師教育者自身がどのような教育観をもって日本語教師養成を行っているのか、どのような人材を育てようとしているのかも重要な点である。本発表では、養成課程での教育観の育成についてネットワークのメンバーで話し合い、そこから浮かび上がったことと、メンバーが目指す日本語教師養成の目標について報告する。

##### 4-1. 大学での日本語教師養成課程における「教育観」の育成

第8回会合において、7名ずつの2グループに分かれ、約40分間の話し合いの場を持った。①どのような教育観をもって学生に対する教師養成を行っているか、②養成課程で教育観の育成を意識した授業をしているか（「はい」の人はどのような）、③養成課程で教育観の育成は可能か、どのようにすれば教育観は育成できるか、という問いかけを足掛かりとして、自身の持つ教育観や教育観育成の実践について、意見を交換した。メンバーに了承を得て録音し、文字化したものをデータとして分析を行った。

自身の教育観やその育成について、これまで意識していなかったことに気づいた人や、すでに実践を行っている人まで、その意識の程度は様々であったが、話し合いが進むにつれて、教育観の輪郭が徐々にはっきりしてくる様子がわかった。

話し合いの分析の結果、教育観の育成を考えるうえで【A.教育観の違いと修正】【B.現場の重要性／現場と理論の往還】【C.内省と意識化・言語化】【D.影響を与える存在】の4つのポイントが浮かび上がった。それぞれの内容をまとめると表2のようになる。

表2 教育観の育成におけるポイント

【A.教育観の違いと修正】日本人学生は自分が受けた日本の学校教育から学習観／教育観が形成されているが、教える対象となる日本語学習者が持つ教育観とは異なる場合が多く、また大学の理論で得た学びと実習受け入れ先、そして教師教育者と学生とも教育観が異なる場合があり、どう導くか、あるいは修正すべきかを迷うこともある。
--

【B.現場の重要性／現場と理論の往還】上記の違いや自身の教育観は、特に見学や実習等で実際の人との関わりの中で気づく場合が多く、現場は非常に重要であり、また現場と理論を往還することで教育観が変容したり、新
---

しく形成されたりする。

【C.内省と意識化・言語化】現場もただ経験するだけでなく、コースの始まりや毎回の授業後、そして見学・実習の前後等に内省・振り返りを行い、言語化して意識化につなげることが重要である。

【D.影響を与える存在】学習者役の留学生からも影響を受けるが、何より出会った教師の姿勢や生き方そのものに影響を受けるため、我々教師教育者には自身がどのような教育観で学生に接しているかの自覚が必要である。

話し合いの中で出された教育観育成の実践例として、日本語授業の見学前に「教師が行う授業活動や学生への対応等、一つ一つの目に見える言動は、冰山モデルのように見えない教育観が影響している」ことを伝え見学で注目するポイントを意識させる、見学後に授業担当教師から授業の意図を聞くことでその教師の教育観に触れる、といったものがある。

話し合いからは、教育観の育成は可能かという問いに対し、“yes”と答えることができるだろう。しかし、教育観は「教える」ものではなく、学生が自身の教育観に気づき相対化する機会、無意識にあるものを意識化し言語化するプロセスの機会を与えることが重要であるということが、分析の結果から発表者自身が気づいたことである。

#### 4-2. 何を目標に（目指して）日本語教師養成を行っているか：各教師教育者の想い

上記の話し合いの後に「何を目標に（目指して）日本語教師養成を行っているか」について、一言ずつメッセージを寄せてもらった。15名から21の内容が得られ、要約・分類したものを表3に示す。カテゴリーは大きく3つに分けられ、(1) (多文化共生) 社会への貢献・他者との関わりへの意識、(2) 日本語教師の育成、(3) 人間としての成長、となった。

表3 日本語教師養成の目標

カテゴリー	内容（一部）
(1) (多文化共生) 社会への貢献・他者との関わりへの意識	<ul style="list-style-type: none"><li>・人（学生，教員，外国人，世界中の人々）の幸せのため</li><li>・多文化共生社会における，多様な人たちとつながる・つなげられる人材の育成</li><li>・日本語教育に関する知識を持っている人を多く輩出することによるよりよい地域社会の創造</li><li>・言語的マイノリティが「いないこと」にされない社会構築に貢献できる人材の育成</li><li>・日本語教育マインドを持った人＝多文化の人たちとうまくやっていく姿勢を示せる人の育成</li></ul>
(2) 日本語教師の育成	<ul style="list-style-type: none"><li>・絶大なパワーを持つ「ことば」の教師になる覚悟を持たせること</li><li>・日本語教師という仕事が好きな後進の育成</li><li>・ともに日本語教育に携わる仲間の育成—先輩後輩のつながりから人材育成の輪を広げる</li><li>・自己成長できる日本語教師の育成</li></ul>
(3) 人間としての成長	<ul style="list-style-type: none"><li>・人間としての基本を持ち，自分の頭で考えられる人材の育成</li><li>・専門職の育成を念頭に置きつつ，21世紀の社会を構成していく社会人としての基礎力の涵養</li><li>・国内の外国人に関すること，世界で起きていることを自分に関連づけて考えられるように</li></ul>

メッセージ内容の半数が、(1) (多文化共生) 社会への貢献・他者との関わりへの意識であった。卒業後すぐに日本語教師になる学生が非常に少ない中、教員もカリキュラムや授

業内容、そして到達目標の模索をしている。ネットワークでは各大学の現状の共有も行っているが、養成課程修了者のうち、新卒で日本語教師になる学生は、どの大学でも年に0～3名という結果である。日本語教育の専門家を育てるだけでなく、日本語教育について学ぶことは、多文化状況が進んでいる日本社会を構築していく若者に必要なことだと考えている教員が多いことがわかる。この目標の設定にも教師教育者としての教育観が表れていると言えるだろう。どのように教えるかといった専門性の教育も必要だが、どのような人を育てるかという視点も重要である。

#### 4-3. 教育観育成のまとめ

話し合いの分析からは、メンバー間で思いや経験を言語化することにより、普段意識していなかった各自の教育観が浮かび上がり、多様な実践の中で教育観の育成がなされていることがわかった。1年後に、ネットワークの活動について話し合いを行った際には、「教育観の共有の際に他からの賛同を得られて自己肯定感につながった」、「自分の教育観を自覚しながら将来の同僚として学生と接するように意識した」、「潜在的に持っている教育観が活性化し、学生への論文指導にも生きている」、「日本語教師にならない学生に向けてどのような教育目標を立てればよいのか考える機会になった」という意見が出された。このように、ネットワークの活動がメンバーに影響を与え、自身の現場に還元する様子も見られ、まさに教師教育者の成長につながっていることが示された。

#### 5. 今後の課題と可能性（発表④：中谷）

以上、日本語教師教育者ネットワークの成果、意義、そして教育観について述べてきた。最後に本ネットワークの今後の可能性と課題について述べたい。

2021年2月のオンラインによる第12回会合では、ネットワークのこれまでとこれからについてグループにわかれて話し合う機会があった（表1）。これまでの12回の会合の中で、第7回まではメンバーが所属する教育機関での日本語教師養成プログラムの状況を共有することが中心であった。他機関の状況を知ることは自身の所属機関での取り組みを見直すことにもなるし、自らの取り組みに還元することにもつながる。前述のように、教育実習の実施についての悩みが多く聞かれ、日本語教師養成課程の内容が厳しく規定されることによる実習先の確保など、共通の問題が浮かび上がってきた。

そして、4年目に突入した本ネットワークは今後、どのようなことができるのか、どのようなことをしていくべきなのだろうか。これまでの活動の中で、共有する意義の高いものとしては、日本語教師の資格化など、動きつつある状況の把握があげられる。2章で嶋津も述べていたように、所属する教育機関に日本語教師養成を担う人物が1名しかいないということもある。あるいは複数いたとしても、プロパーな日本語教育研究者は1名であるというケースもある。情報入手の量やスピードに差が出ることもあり、ネットワークでタイムリーな情報を交換する必要性は高いといえる。

そのうえで、さらに今後は、「共有」以上のことをしていきたいと考える。「日本語教師教育者ネットワーク」は学会ではないため、会則などの規程をもたない。3章で述べた「形成的教師コミュニティ」として何ができるだろうか。例えば、教育実習先の開拓などの具

体的な活動はもちろん必要だが、そのような具体的な活動は、本ネットワークの趣旨である自らの「教師教育者として」のアイデンティティを形成していくことにつながるだろう。もちろんそれには、第8回会合で話し合った「教育観」についての議論などをさらに深めていくことも必要であろう。

いわゆる学校教員になるための教職課程とは違い、日本語教育には指導要領がない。また、日本語教師のための研修はあっても日本語教師教育者のための研修はない。日本語教師教育者としての模範解答はなくとも、それを共に意識し、意見をぶつけ合う場というのは非常に重要なものである。日本語教育分野で語られる教育とは、もともとは「日本語の教え方」が中心であった。その後、教室活動についての研究も増えてきているが、「教育」そのものを考え、掘り下げるといことはあまりなかったのではないか。民間の日本語教師養成講座の420時間コースなどは、日本語教師として必要な知識とスキルを身に付けるためのものである。言うまでもなく、大学で開講されている日本語教師養成課程にもそのような目的もある。しかし、学生の中には、日本語教育への強い関心があるわけではなく「資格が取れるなら」という理由で履修する学生も多い。

このような大学での日本語教師養成課程で、はたして教師教育というものがどのぐらい意識されているのだろうか。例えば、学校教員になるための課程、教職課程では、実際の科目の指導法以外に「教育の基礎的理解に関する科目」として、教育理念や歴史・思想、教職の意義や教員の役割などについての科目の履修が必要とされている（文部科学省総合教育政策局，2020）。ちなみに所属機関の教職課程担当教員の話では「その段階で、自分は向いていないなどと感じた学生は教職課程を履修することをあきらめ、教育実習まで進む学生は限られてくる」とのことだ。ということは、すなわち日本語教育というのは、「資格取得」という目的が果たされるものであると同時に、教育に従事することなのである。この一見当たり前のように感じるかもしれないことに、教員も履修する学生もきちんと向き合わなければならない。そして、教員側の教師教育者アイデンティティを振り返る機会として本ネットワークが機能する。

ネットワークとしては、そのための一歩として、まずは引き続き「教育観」についても議論し続けたい。国語と日本語の違い、国語教育と日本語教育の違いなどからスタートする日本語教育において、「教育観」をどう意識させるか、どのようにして教育観を育てていくのか。フレイレ（2001）は「教育者は、自らの「いま」と「ここ」を知悉していなければならない。そしてかれらの「いま」と「ここ」は、ほとんどつねに、生徒たちの「いま」と「ここ」とは隔たっているのだ（フレイレ，2001，p.80）」という。教員と学生の教育観が同じである必要はない。重要なのは、学生にも「教育観」に向き合う機会を与えること、そのために教員も「教育観」と向き合う機会をもつことだ。ネットワークでの議論が「「既得の経験知」から出発するのは、それを越えるためであって、そこにとどまるためではない」（フレイレ，2001，p.98）。

## 注

(1) 日本語教師教育者ネットワークのメンバー（2021年4月時点：五十音順）

上田和子（武庫川女子大学）、大河内瞳（大阪樟蔭女子大学）、大田垣仁（近畿大学）、門脇薫（撰

南大学), 川越菜穂子 (帝塚山学院大学), 河崎絵美 (近畿大学), 小森万里 (大阪大学), 坂口昌子 (京都外国語大学), 酒匂康裕 (近畿大学), 塩田朝子 (南大阪国際語学学校), 新矢麻紀子 (大阪産業大学), 高梨信乃 (関西大学), 高橋朋子 (近畿大学), 坪根由香里 (大阪観光大学), 中西久実子 (京都外国語大学), 中山英治 (大阪産業大学), 滑川恵理子 (京都女子大学), 朴秀娟 (神戸大学), 春口淳一 (大阪産業大学), 樋口尊子 (大阪大谷大学), 深澤愛 (近畿大学)

#### 参考文献

- (1) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- (2) フレイレ, パウロ (里見実訳) (2001) 『希望の教育学』太郎次郎社
- (3) 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)』
- (4) ルーネンベルク, ミーケ・デンヘリンク, ユリエン・コルトハーヘン, フレット, A. J. (著) (2017) 武田信子・山辺恵理子 (監訳) 『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版部
- (5) 文部科学省総合教育政策局 教育人材政策課 (2020) 「教職課程認定基準等について」  
[https://www.mext.go.jp/content/20201218-mxt\\_kyoikujinzai02-100001263\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201218-mxt_kyoikujinzai02-100001263_03.pdf) (2021 年 3 月 24 日アクセス)
- (6) Cavazos, L. Members of WEST. (2001). Connected conversations: Forms and functions of teacher talk. *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*, 137-171.
- (7) Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59.



## なぜ「ボランティア」なのか

—地域日本語教育の基盤について考える—

富谷玲子 (神奈川大学)

松岡洋子 (岩手大学)

杉本篤史 (東京国際大学)

### 1. 本パネルの主旨

日本語教育学会年次大会ではじめて発表題目として「ボランティア」が登場したのは1993年である。その後、日本語ボランティア、日本語学習支援、日本語教室、地域日本語活動、地域における日本語教育、生活者としての外国人など様々な用語を経て、現在「地域日本語教育」が日本語教育学の研究分野として認知されるに至った。文化庁は「地域における日本語教育の充実」を目的とし、1994年度以降多様なプログラムを展開しているが、「地域日本語教育」の定義は明確ではなく、常に「ボランティア」とともに語られてきた。「地域日本語教育」の定義はいくつかあるものの、「なぜボランティアなのか」という議論はなく、曖昧なままである。さらに、約30年にわたりボランティアに依存しつづけた結果、未だ解決されていない問題が残されていることも報告されている(文化審議会2019)。

本パネルでは「地域日本語教育」が抱え続けてきた曖昧さに着目し、「地域日本語教育」の実施主体、対象、目的、社会的位置づけ、意義、解決すべき課題等について整理し、議論することを目的とする。まず、「地域日本語教育」が研究分野として確立するまでの経緯を概観する(富谷)。次に、「地域日本語教育」を国の施策から検討する(松岡)。最後に、言語保障とその法的根拠づけの在り方について探る(杉本)。以上を踏まえて、「日本語教育の推進に関する法律」が制定されたいま、改めて「人権保障」という新たな視点から「地域日本語教育」の基盤についてフロアとともに議論したい。

### 2. 「地域日本語教育」とボランティアの変遷(富谷玲子)

#### 2-1. 「地域日本語教育」「地域日本語教育」とは何か?

日本語教育学会年次大会発表の応募には、学会が示す研究分野のリストから2分野を選択するという規定があり、本パネルは「地域日本語教育」「言語政策・言語教育政策」を選択し申請した。現在「地域日本語教育」は日本語教育学会では一研究分野として認知されているが、「地域日本語教育」はいつから研究分野としての地位を獲得したのだろうか。そもそも「地域日本語教育」とはいったい何なのだろうか。改めてこの点を問うてみたい。

「地域日本語教育」は「地域」「日本語」「教育」から構成されている。まず「日本語」だが、日本語教育学会の研究分野であり、「日本語非母語話者(外国人等)が使う/学習する日本語」という前提がある。では「地域」とは何か。「地域日本語教育」では海外は除外され、市区町村あるいは小中学校の通学区域といった区画としての意味でもない。日本国内にいる日本語非母語話者の「行動領域」、あるいは「生活の場」としての地域という意味のようである。ただし、日本語学校や大学のような「学ぶこと」に特化した行動領域では

なく、旅行者など短期滞在者の行動とも異なる。「地域日本語教育」の「地域」とは「日本国内に定住する日本語非母語話者の生活の場、ただし学習に特化された場を除く」ということになる。「地域日本語教育」における「教育」は、大学等教育機関における「教育」とは異なる行為である。大学の場合、学習動機を持つ学習者（学生）と専門性を有する教師がいて、学習目的と学習内容が明確に設定され、一定期間に一定の目標を達成するためのコースデザインがあり、最適な教材が準備され、学習成果が評価される。一方、「地域日本語教育」にはこのようなセッティングが存在しない。この点から、「地域日本語教育」とは私たちが通常「教育」と呼んでいるものとは全く異なる行為であると言える。以上から、「日本国内に定住する日本語非母語話者のうち学習する機会を保障されていない人を対象とし、その日本語の獲得（学習）を何らかの形で支援する活動」という「地域日本語教育」の輪郭を描くことができる。

では、いつ「地域日本語教育」が日本語教育の一分野として確立したのだろうか。日本語教育学会年次大会では、2007年秋大会特別シンポジウムにおける「文化庁の日本語教育施策について―地域日本語教育の充実に向けて―」（文化庁・町田大輔）が発表題目としての「地域日本語教育」の初出である。学会誌『日本語教育』では、〔特集〕「多文化共生社会と日本語教育」について（138号）における「多文化共生と地域日本語教育支援―持続可能な協働実践の展開を目指して―」（野山広 2008）が初出である。学会誌以外では、『国文学解釈と鑑賞（特集 日本語研究と日本語教育--日本語教育はすすんだか：地域での日本語教育）』68(7)に「地域日本語教育の理念--多言語・多文化共生社会を担う人材の育成に向けて」（内海由美子 2003）が掲載されている。「地域日本語教育」が専門用語として使われはじめたのは2000年代であると考えられる。

「地域日本語教育」の定義は難しい。日本語教育学会編『新版日本語教育事典』（2005）には本文細目目次にも索引にも「地域日本語教育」はない。「地域の日本語教育」「地域日本語コーディネーター」「地域の日本語教室」が索引にあることから、この時期「地域日本語教育」が研究分野として形成途上にあったことが伺える。近藤安月子・小森和子編『研究社日本語教育事典』（2012）には「地域日本語教育」の項目があるが、「生活日本語／「生活者としての外国人」のための日本語教育を参照のこと」と記載されている。指示に従って参照すると「現在はボランティア活動が支える地域日本語教育が中心だが（略）」とあり、続いて現状と問題点が記述されている。「地域日本語教育」は日本語教育の一領域を形成するに至ったものの、その歴史は浅く概念規定も曖昧なままなのである。

## 2-2. ボランティアと日本語教育の接点

「地域日本語教育」に大きく関連する出来事として、1975年ベトナム難民の日本上陸、1981年中国残留邦人第1回訪日調査、1990年改正入管法（出入国管理及び難民認定法）の施行（日系人の渡日の増加）、2001年第1回外国人集住都市会議に注目したい。外国人集住都市会議では、地方自治体が定住外国人問題の課題解決に向けた提言を国に対して行っているが、提言には教育、日本語教育、コミュニケーションの問題も含まれている。

1975年4月ベトナム戦争が終結、5月にはベトナム難民が日本に上陸し、1979年インドシナ難民定住促進センターが開設された。1981年中国残留邦人第1回訪日調査、1983年文

化庁文化部国語課編『中国からの帰国者のための生活日本語』発行，1984年には中国帰国孤児定着促進センターが開所した。こうして日本に定住する外国人や日本語非母語話者を対象とした日本語教育・生活指導が公的な制度として始まった。1985年ボランティア団体「中国帰国孤児定着促進友の会」が活動を開始し，1992年に中国帰国者定着促進センターでボランティア参加型学習活動の試行が始まり，1993年から3年にわたり，ボランティア参加型学習活動の成果が同センター紀要に報告されている（中国帰国者定着促進センター『同声・同気』61号）。1990年代初頭までに，専門機関における日本語教育，生活指導を基盤としたボランティアとの交流活動が既に行われていた。専門教育機関とボランティアの協働モデルにも展開の可能性があったはずなのだが，現在普及しているとは言えない。

自治体が直接外国人の生活実態調査や支援を行っていた地域もある。神奈川県では，1985年神奈川県内在住外国人実態調査委員会による『神奈川県内在住外国人実態調査報告書：韓国・朝鮮人，中国人について』が発行され，1995年には社会福祉協議会在住外国人生活支援方策策定委員会『多民族共生社会を作る：在住外国人の生活支援方策（提言）』において，「基本的な生活上の問題」6項目中に「ことばの問題」の分析と提言がある。「日々の暮らしのなかで，（中略）日本語が十分でないことでの不安や困難，さらにそれが人権侵害や差別につながっている」（p24）と指摘され，県内地方自治体による「日本語教室・識字学級」（10箇所）の紹介，外国人が日本語を学ぶ場の確保・多言語による情報提供および外国人に情報が届くための仕組みづくりの必要性が指摘されている。川崎市は1988年に在日外国人と日本人の交流を目的とする「川崎市ふれあい館条例」を制定し，川崎市ふれあい館を設置した。その交流活動の一環として識字・日本語教室が実施されている。かながわ国際交流財団は1991年「定住者のための日本語シンポジウム」を開催し，1992年には定住外国人のための日本語教科書『わたしのこと』を発行，さらに「日本語教授法講座」を県内市町村と共催している。このように，オールドカマーへの支援とニューカマーへの支援を連続的に捉えた取り組み，行政による支援が1990年代に実施されていた地域もある。

一方，異なる方策の展開もあった。横浜市国際交流協会（2001）『ヨーク20年のあゆみ』を見ると，1989年横浜市内に外国人と日本人の交流・学習の場・市民活動の場として「国際交流ラウンジ」が初めて開設されている。1992～1994年にはヨークが「サバイバル日本語学習支援」を主催し，1993年以降は「日本語ボランティア研修講座」を開催している。

以上のように，外国人住民支援としての日本語教育とボランティアとの接点がここに生まれ，展開していったのではないかと思う。「日本語を教える／学習支援する」ために必要な「外国語としての日本語」に関する知識や技能をボランティアが習得するために「日本語ボランティア研修講座」が実施されるようになった。日本語教育界の側から見れば，ボランティア研修（養成）は教師教育の延長上にある。こうして日本語教師（特に教師養成者）が「ボランティア研修」の講師を務め，ボランティアと接点を持つようになった。

日本語教育学会年次大会の「ボランティア」を題目に含む研究発表は26件，初出はGehrtz三隅友子（1993）「ボランティアによる日本語学習支援システム —日本語教師の新しい役割」である。ボランティアの「研修・養成」をテーマとするものは12件，初出は内海由美子・富谷玲子（1996）「地域社会の日本語教育における支援者の研修について —日本語ボランティア経験者の研修に関するニーズの分析」である。

### 2-3. なぜボランティアなのか？

日本語教育の研究分野として「地域日本語教育」が確立したのは、2000年代であり、インドシナ難民の日本上陸から25年間以上が経過してからである。その間、インドシナ難民・中国帰国者を対象とした日本語教育には大きな蓄積があった。私たちはその蓄積を受け継いだ上で、現在も日本全国で日々の暮らしを営む「学ぶ場をもたない定住外国人」の「日本語教育」について真剣に考えてきたのだろうか。この間、ボランティアとは別の行政あるいは公的な取り組みとしての定住外国人の日本語教育もあった。その取り組みが現在どこでどのように継続されているのか、十分に検討されているとは言えない。

公的場面での多言語対応は飛躍的に改善され、「やさしい日本語」の開発と普及もあった。ただ、「やさしい日本語」によるコミュニケーション成立には、外国人も「やさしい日本語」を使ってなんとかやり取りできることが前提となる。現在、外国人が「やさしい日本語」を使えるようになるための学習（教育）の機会は保障されているのだろうか。その保障を市民の自由意思による活動、すなわちボランティアが担うということは妥当なのだろうか。特に媒介語の使えない入門期の日本語教育は専門性を要する。また、それぞれの定住外国人個別事情に配慮した日本語教育を提供するには、的確な目標設定とコースデザインが必要不可欠である。定住外国人にこのような日本語教育を提供することに関する責任について検討する必要があるのではないだろうか。

「地域日本語教育の担い手はボランティアである」と信じてしまうことは、「日本人（日本語母語話者）ならだれでも日本語を教えられる」という神話を私たち自身がどこかで信じてしまってきた、ということではないだろうか。『令和元年度国内の日本語教育の概要』

（文化庁国語科2019）によると、日本語教師数は46,411人、その53.3%がボランティアである。このデータを見る時、日本語教育は果たして専門職なのか、という危惧を覚える。

ボランティアが行ってきた日本語教室活動から、地域資源とのネットワークや状況に根差した学習活動など、教室での留学生教育では実現困難だった多様な活動の可能性について学ぶことができた。一方、留学生教育の中で培ってきた日本語教育の専門性を定住外国人のための日本語教育に提供する努力を真剣にしてきたのだろうか。「地域日本語教育の担い手はボランティアである」と単純に受け止めることをいったんやめて、日本語教育の専門性なくしては提供できない教育について検討する必要があるのではないだろうか。ボランティアだからこそのことを認めそこから学び続けると同時に、日本語教師ができることをも検討し、それを定住外国人の日本語教育に生かすための仕組みを作ることが必要であると思う。この点について、議論を深めたい。

## 3. 「地域日本語教育」の行政での位置づけ（松岡洋子）

### 3-1. 地域の国際化推進と日本語教育－自治省・総務省の動き

1987年に当時の自治省は「地方公共団体における国際交流の在り方に関する指針」を地方公共団体に対して示した。ここでは、外国人にとって暮らしやすい地域づくりとして、情報提供体制整備、住民懇談会、外国人滞在者を支援するためのボランティア活用の体制づくりなどに触れているが、地域在住の外国人に対する日本語教育への言及は見られない。

翌 1988 年には自治大臣官房企画室長名で地方自治体に「国際交流のまちづくりのための指針について（通知）」が示され、期待される施策として「日本語講座の開設」があげられた。この年、地方公共団体の国際化推進組織として自治体国際化協会が設立され、1989 年には「地域国際交流推進大綱の策定に関する指針」が同じく自治大臣官房企画室長名で各都道府県・指定都市国際交流担当部長あてに発出され、これを根拠に「地域の国際交流を推進するにふさわしい中核的民間国際交流組織」としての地域国際化協会が各都道府県に設立されている。自治省の大綱はその後、「国際協力」を中心に据えて改定されているが、1990 年のいわゆる入管法改定後、地域在住外国人は増加し続け、日系人、配偶者、英語指導助手などのための「日本語教室」が地域国際化協会や市民ボランティア活動の一環として急激に増えたのは、この時期に重なる。「地域在住の日本語」講座・教室は民間の国際交流活動として全国に既成事実として見られるようになった。

その後、2004 年、2005 年の総務省の「地方行財政重点施策」において「多文化共生社会」の推進について言及されているが、日本語教育に関する記述はまだ見られない。さらに、定住外国人の急増に伴う課題解決のために設立された外国人集住都市会議（2001 年設立）の「浜松宣言及び提言」等を受け、総務省は 2006 年には「多文化共生の推進に関する研究会」を設置し、翌年に「多文化共生推進プログラム」をまとめている。ここでは提言のトップに「コミュニケーション支援」として、「情報の多言語化」と並んで「日本語・日本社会学習支援」が示された。これを受け、全都道府県・政令指定都市は 2020 年までに多文化共生推進に係る指針・計画を策定している。さらに、2018 年（2019 年改定）に関係閣僚会議から発表された「外国人材の受入れ・共生のための総合的施策」を受け、2020 年に同プログラムは改定された。この中に、日本語教育の推進の必要性について、「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第 48 号）にのっとり、（中略）日本語教育の推進のために必要な施策を実施するよう努める」とあり、また、体制整備として文化庁の「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」の活用を検討することが記されている。

### 3-2. 地域日本語教育の推進—文化庁の動き

在住外国人に対し日本語を教える活動が盛んになったのは、1990 年のいわゆる入管法改定以降に外国人住民が増えたことに伴う動きであり、文化庁でも、実態調査、リソース（カリキュラム、ハンドブック、教材データベース等）提供、教室活動支援、コーディネーター養成、情報交換等さまざまな事業を展開してきた。1994 年から 2000 年には 8 モデル地域において、日本語教室の開催や指導者養成が委託実施され、その結果、関連機関とのネットワーク構築、リソースセンターの設置、コーディネーター配置、指導者養成、年少者日本語指導の必要性等の提言が行われた。1998 年度末には「今後の日本語教育施策の推進について」と称する報告書が作成され、地域の国際化に伴う日本語学習者の多様化と、それに対応した日本語教育の展開、地域の日本語教育の推進のための連携・協力の必要性が述べられている。本報告書の中で「ボランティア団体等が個々に日本語教育の支援や教材の開発を試みたとしても、地域に生活する外国人の学習ニーズに十分にこたえることは難しい」、「日本語学習支援者（ボランティアの人々）が日本語教授法等の基礎的な知識・技能を身に付けられる機会の提供も不足している」とボランティアの課題が指摘される一方

で「ボランティアが果たす役割はきわめて大きい」、「ボランティアの学習支援者がいかに継続的に活動していくかが、事業の成否に関わる」、「ボランティアの日本語学習支援者の資質の向上に資するよう、日本語教授法等の基礎的な知識や技能を身に付ける研修事業を積極的に行っていくことが望まれる」というボランティア奨励につながる記述が見られる。

2007年7月には文化審議会国語分科会日本語教育小委員会が設置され、第1回委員会において、地域の日本語教育が過度にボランティアに依存しており、専門家が不足していることが指摘された。そして、定住外国人（配偶者・労働者等）のための日本語教育特有の問題を明確化し、対象別日本語教育の在り方、地域における日本語教育実施体制の改善、他の政策との連携について議論が始められた。第2回目以降は、定住外国人（生活者）のための日本語教育特有の問題の明確化、地域日本語教育の専門性と内容などで協議が進められるが、第4回では日本語ボランティアと日本語教師の定義、役割がテーマとして取り上げられ、第6回、第7回では地域日本語教育専門職（コーディネーター）養成や国、都道府県、市町村、教育現場、企業、大学、ボランティア団体、国際交流協会等による体制整備について検討課題が示された。ここでも、ボランティアの存在は不可欠なものとしてあげられている。第10回（2008年）では、県、都道府県、市町村の役割について検討され、必要な機関、人材、役割の中にボランティア依存の現状の改善について言及されている一方で、ボランティアが日本語を教える活動の中核として捉えられている。

その後、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の目標、内容、能力評価、教材などについて検討が続けられたが、第30回（2010年8月）では生活者としての外国人に対する標準的な日本語教育のカリキュラムの一義的な利用者としてコーディネーター等の日本語教育専門家があげられ、カリキュラムに基づき企画された学習内容、方法をコーディネーターの元で教える人材としてボランティア（学習支援者）は位置づけられた。第46回（2012年）から教育能力評価についての議論が取り上げられるようになると、ボランティアの教育能力を評価するのは馴染まないという意見がある一方、ボランティアであっても自己評価し、能力を向上させるための指標が必要だという意見も見られたが、原則、地域日本語教育専門家を対象とした評価について議論が進められた。

第52回（2013年）には、日本語教育の推進に当たっての11の論点整理が行われ、この中に「論点7日本語ボランティアについて」があげられた。この議論の中で、地域の日本語教室の3分の2は行政以外で運営され、また、自治体が設置する日本語教室の9割がボランティアで運営されており、各自治体が地域日本語教育体制をボランティア活用で維持している実態がデータとしてあげられている。なお、ボランティアの養成・活用については、文化庁の地域日本語教育推進事業によって行われている例が多い。

日本語教育小委員会では、第73回（2016年）から地域日本語教育に留まらず、日本語教育全般の人材養成・研修、資格などについて検討を始めている。この中で、「日本語ボランティア」は学習支援者と名称を変えてその資質・能力が提示されている。さらに、第90回（2018年）には日本語教師の国家資格化（公認日本語教師）を目指した議論が開始されたが、ボランティアにも資格が必要なのか、資格が必要ならボランティアの確保が難しくなるのではないか、という意見が出された。

### 3-3. 施策から見られるボランティア依存

以上、総務省（自治省）と文化庁の地域日本語教育に関わる施策、議論を概観した。1990年以前からボランティアによって活発に活動が積み上げられてきたのが、地域日本語教育の歴史であり、その活動は何ら法的根拠があるものではない。文化庁が示した、国、都道府県、市町村、ボランティアを含む関係機関などの役割も、法的な裏付けがないままに示されている。この状況は、日本語教育の推進に関する法律制定後も変わらないが、政府が示した「外国人材受入れ共生のための総合的施策」の実施にある程度の強制力があるなら、変化する可能性がある。たとえば、都道府県等が地域日本語教育の条例を作り、体制推進を図ることが期待できるだろうか。

現在、自治体が進める日本語教育施策の前提として、ボランティアが熱心に活動しているから、それを認めて体制を作るべき、という現状承認的立場がある。ただし、ボランティアは日本語教育に関する専門性は十分ではないから、専門職（コーディネーター）が統括し、そのことで教育の質的向上を図る、という制度設計がある。つまり、専門職は職務として日本語教育の企画・管理に従事し、ボランティアは奉仕活動として日本語を教える活動を担うということの意味するが、ボランティアが存在しないところに、地域日本語教育は存在しないということになる。

市民ボランティアが地域日本語教育を担うことで、地域日本語教育の現場は、単に日本語を教えるだけでなく、ボランティアと外国人とのコミュニケーションを通じた多文化共生社会の拠点となっていると伊東（2011）は指摘しており、自治体は後者の機能の重要性を認めている。しかし、地域日本語教育が持つ多文化共生拠点機能は日本語教育の副次的なものであり、これは日本語教育と連携させながら別に構築していく必要があるのではないだろうか。

「地域日本語教育」という用語は、その対象や、教育を担う責任を「地域」という曖昧なものにしており、それがボランティアに依存する要因となっている。

## 4. 人権保障の視点から見た「地域日本語教育」（杉本篤史）<sup>1</sup>

### 4-1. 前提となる議論：包括的言語権立法の実現可能性

本学会の2020年度秋季大会パネル発表「共生社会のための日本語教育」において、私は言語権論と憲法学の観点から、日本語教育の全般的な問題点と地域日本語教育におけるネオリベラリズム的なボランティア依存を批判した。今回のパネル発表では、これを踏まえて、2019年に制定された「日本語教育の推進に関する法律」（以下、推進法）という理念法を実際に運用していく中核になるであろう自治体の役割に注目してみたい。

ところで、戦後日本の言語政策は、言語学や言語教育学の知見に基づく特定の言語観を明示することなく、言語に関するありがちな偏見や誤解を内包したまま教条主義的に日本語と英語の2言語を強制するという言語観を一貫して保持してきた。この状況に風穴をあけることができそうなのは、私の知る限りでは、まず日本語教育分野、ついで手話言語権分野である。これらの分野での関係者の営為の方向によっては、後述するように日本も国際人権法上広く承認されている言語権概念を国内法体系に受容することができるのではないかと考えている。ただ、現状では仮に言語権概念を受容し、その基本原則を定める包括

的な言語権立法（言語権基本法）を制定したとしても、骨抜き理念法とされる懸念がある。その理由は大雑把な物言いではあるが、自公連立長期政権における人権政策の大幅な後退による。具体的には、旧民主党政権下で一度は試みられた国際的な人権保障システム標準の採用、すなわち 1993 年国連パリ原則に基づく、三権のいずれからも独立性が確保された国内人権保障機関の設置と、国際人権規約（A 規約・B 規約）にはじまり多くの国際人権保障条約に用意されている個人通報制度の受諾の動きは、東日本大震災への対応などにより頓挫したあと、自公連立政権では一顧だにされず現在にいたっている。また、この間、安倍内閣により任命された最高裁判事が多勢を占めることにより、最高裁における司法判断の右傾化が顕著となっている。そして繰り返しになるが、本来、国家が予算と人員を投入して担うべき人権政策が、自発的というよりも、無償奉仕という意味が強調されたボランティア頼りで組織化されるという、ネオリベリズム的ボランティア依存施策が様々な場面で蔓延するようになった。

このような中で、注目すべき提言が手話教育分野から行われている。ろう児の母語である手話の習得と手話による教育を受ける権利の実現は、手話言語立法よりも学習指導要領の改訂によるべきだという主張である（中島 2021）。たしかに、これらの実現は、いままさに言語権を侵害されているろう児らにとっては喫緊の課題であり、また、立法手続きよりも実現可能性が高いうえ、実現すれば、ろう児教育だけでなく日本語教育、そしてアイヌ語や琉球諸語、在日コリアンなどの民族継承語に関する少数言語教育でも応用可能かもしれない。しかし、学習指導要領（および幼稚園教育要領）という特異な法形式と制度運用の問題がある。学習指導要領の根拠は、学校教育法施行規則にあり、法形式としては、学習指導要領は文部科学省告示の一種とされ、同省のほぼ自由な裁量により策定されている。あまり指摘されていないことだが、2011 年に障害者基本法が改正され、手話が言語であることが明記された後に策定された現行の学習指導要領は、同法改正を全く考慮していない。国家の教育に関する裁量権限により、少数者の言語権が黙殺されているのである。

関連して、文部科学省設置法による同省の所管事務をみると、「外国人に対する日本語教育」、「アイヌ文化の振興に関すること」、「国語の改善と普及」は列挙されているが、手話に関することは言及されていない。もっとも日本語教育、アイヌ文化振興も言及されてはいても、十分な施策が講じられてきたとはいえない状況である。ここには、手話は「ジェスチャーの一種」、「手話は抽象的な概念を説明できない」などの音声言語話者によくある偏見や誤解だけでなく、先にふれた日本政府の教育における日本語・英語 2 言語主義の影響が色濃いと考えられる。例えば、2012 年の文部科学省中央教育審議会「合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告」においては、その検討過程で全日本ろうあ連盟などへのヒアリングが行われ、そこでは母語の習得や母語による教育の不在が切実に訴えられたにもかかわらず、結局、報告書では「手話」への言及はなされなかったのである。

このような教育における日本語・英語 2 言語主義を変えていくには、言語権立法により、政府の教育言語／言語教育に関する具体的な裁量範囲を示すのと、中教審において学習指導要領の改訂を粘り強く説得するのと、どちらがより実現可能性が高い、もしくは早いだろうか。いずれの営為も同時並行で進めるべきであるが、さらに第 3 の方途として、条例制定による環境整備を筆者は提案したい。それは、推進法が、先の障害者基本法よりも明



瞭に言語教育に関する公権力の義務を定めていることを好機と捉えているからである。

#### 4-2. 条例制定という戦略オプション

国法が整備されていない法領域で、自治体の先進的条例が立法運動に与えたインパクトは無視できない。例えば、千葉県の「障害のある人もない人もともに暮らしやすい千葉県づくり条例」(2006年)、渋谷区の「渋谷区男女平等及び多様性を尊重する社会を推進する条例」(2015年)、川崎市の「川崎市差別のない人権尊重のまちづくり条例」(2019年)などがある。他方、全日本ろうあ連盟が主導して、手話言語法制定運動の一環として、鳥取県(2013年10月)を皮切りに、本稿執筆時点において387自治体でいわゆる手話言語条例が制定されているが、すでに手話言語法制定運動の開始から10年が経過しており、立法運動としては停滞気味であると言わざるを得ない。推進法があえて回避した「権利主張レトリック」が手話言語法案には正面から盛り込まれており、人権政策に後ろ向きな自公連立政権下においてはより成立が困難となっている。残念ながら、人権教育が十分に行われず、人権意識・価値がまだまだ十分定着していない日本社会においては、「国家・自治体の義務レトリック」で構成された、推進法のような形式の方が立法化されやすいのは事実である。また、手話言語条例はいくつかの例外的条例を除いて、その大多数は言語とは何かという言語観を表明せず、言語観に関する多数派への啓発活動や教育の重要性なども十分規定されていない。さらに、手話単独の言語権の保障に限定され、他の少数言語の言語権保障への拡張可能性が見いだせない閉じた構造になっている。これらの点は、ある意味では先進的条例の躓きとして、学ぶべき点があるだろう。

すなわち、地域日本語教育と人権としての言語権の保障を結びつけるための条例は、地域の当事者である自治体、住民、地域日本語教育に携わる人々の義務や使命レトリックで記述され、多数派である日本語話者住民に対する言語観教育や啓発活動を重視する内容であり、日本語教育単独ではなく、国語教育や外国語(英語)教育、少数言語教育への啓発にも資するものでなくてはならないだろう。さらに、手話言語条例で発生したような言語観の異なる条例の並存ではなく、同じ言語観に立脚しつつも地域の実情に即した施策の違いを加味できる構造でなくてはならない。

#### 4-3. 日本語教育推進条例

以上を踏まえて、荒唐無稽かもしれないが、推進法を具体化する手段としての条例制定という第3の戦略を提案したい。すでに推進法が制定されている以上、みせかけはトップダウンではあるが、実は条例により推進法という理念法の解釈を方向づけるボトムアップの戦略である。

推進法が制定される以前は、中央省庁のガイドラインなどはあるものの準拠法が不在の中で、地方自治体は独自に外国人施策を展開してきた経緯がある。しかし、推進法が制定された以上、理念法の一次解釈権限が文科省(文化庁)に与えられたことになるが、そうだとすれば、日本語・英語2言語主義的な言語観に基づいた日本語教育の全国的制度設計が行われてしまうおそれがあり、日本語教育の世界で地道に進められてきた(と私はみている)、言語学や言語教育学の知見に基づく言語教育への転換のチャンスを失うことになり

かねない。

自治体の条例により日本語教育推進がうたわれ、そこで日本語教育の目的や地域の制度設計、啓発活動などについて、言語学や言語教育学の知見に基づく内容が明記されれば、それらが推進法の内容を方向づけることになり、国の法令レベルで規定がないままがチャンスなのである。ただその場合、上述した手話言語条例の轍を踏まないようにしなければならないだろう。すなわち、母語に関する権利と社会の主流言語に関する権利は基本的人権であることを明確に宣言したうえで、地域の日本語教育政策が言語政策の1つであるという認識を明記し、その地域に存する他の（少数）言語政策との連携が可能なものとするのである。また、福祉政策や医療政策とも連携が必要であり、それにより従来言語権論の範疇でも見過ごされがちであった、知的障害者などの情報保障の問題、医療通訳の問題などとも連携可能となるだろう。

日本で最初に法的な意味での言語権（教育を受ける権利）が問われたのは手話教育分野であったが、日本で最初に言語学や言語教育学の知見をもって文部行政にインパクトを与えつつあるのは日本語教育分野であると私は考えている。日本語教育推進条例を結び目として、推進法の内実を埋め、日本の少数言語話者間の連携や、言語観の転換と言語観教育を促進していく可能性について、今後も検討を進めていきたい。

## 5. ディスカッションに向けて

「地域日本語教育」関係者にはそれぞれの立場があり、「地域日本語教育」の定義、目的、意義などの共通認識の形成を欠いたまま、さまざまな検討が進められてきた。フロアとともに、人権保障政策の一環としての「地域日本語教育」の在り方を、「日本語教育の推進に関する法律」を足掛かりとして検討し、実現可能な変革の可能性について議論したい。

### 注

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

### 参考文献

- (1) 伊東祐郎（2011）「多文化共生の地域づくりと日本語教育」『文化庁月報』No. 515
- (2) かながわ国際交流財団『かながわ国際交流財団設立 40 周年』 <http://www.kif.jp.org/40th>
- (3) 自治体国際化協会 <http://www.clair.or.jp/j/multiculture/association/rliet.html>
- (4) 総務省「地域の国際化の推進」 <https://www.soumu.go.jp/kokusai/index.html>
- (5) 中島武史（2021）「日本手話の位置取りと、ろう教育の近況と—社会言語学の視点から—」第 20 回日本手話教育研究大会（2021 年 2 月 20 日オンライン開催）基調講演
- (6) 野沢和弘（2007）『条例のある街—障害のある人もない人も暮らしやすい時代に』ぶどう社
- (7) 文化庁（1999）「今後の日本語教育施策の推進について—日本語教育の新たな展開を目指して—」 <https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndl.jp/pid/9218806/www.bunka.go.jp/lkokusai/main.asp%7B0fl=list&id=1000001811&clc=1000011189%7B9.html>
- (8) 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（改訂版）』

※Web ページはいずれも 2021 年 3 月 25 日閲覧

## ナラティブによる実践の可視化は何を生み出すのか

—評価と社会関係構築の結節点—

南浦涼介（東京学芸大学）・三代純平（武蔵野美術大学）  
中川祐治（福島大学）・石井英真（京都大学）

### 1. はじめに—本パネルセッションの趣旨

増加する外国人を受け、共生社会の構築やそのための日本語教育が持つ役割の議論が盛んである。そうした中で、社会とのつながりを志向する日本語教育実践（以下、「社会とつながる日本語教育」と略記）は増加している（佐藤・熊谷 2011）。ここでいう「社会」とは、身近な小さな共同体から日本社会のような大きな社会までを含み、人々がある営みを共有する共同体のことを指す。「社会とつながる日本語教育」は、そうした社会に学習者が参加し、それを通じてことばを学ぶことを目的とした実践である。また、ここでの「評価」は、能力を生得的固定的に捉え、客観テストで測る「測定」ではなく、活動を通して何が得られたのかを可視化し、それを実践改善や能力の証明に用いる「教育評価」を意味している（石井 2020a）。「社会とつながる日本語教育」の実践は、よりよい社会を創っていくという意味で、教育評価の中の形成的評価と密接に関連がある。

発表者らはこれまで、Panuel & Shepard (2016) の形成的評価の4類型（①大規模テストを駆使した形成的評価、②ダイナミックアセスメントを用いた形成的評価、③パフォーマンスとルーブリックによる形成的評価、④パフォーマンスを見せることで生まれる教室外の社会との結びつきを用いた形成的評価）の中でも④が、「社会とつながる日本語教育」の評価として重要だと述べている。④の重要な視点がナラティブ（物語、語り）である。人は物語ることで意味を見出し、混沌とした現実には輪郭を与える。ナラティブは、現実を理解可能にする役割を持つ（野口 2018）。社会の未来をともに創っていくためには、客観的指標だけでなく、ナラティブを評価活動に取り込み、ナラティブによって「社会とつながる日本語教育」を社会と共有していくことが重要だと述べてきた（三代・南浦・中川・石井・佐藤 2020, 南浦・石井・三代・中川 印刷中）。

ただこれまでの議論は、理念レベルが中心で、具体的な実践を通じた検討がなお必要である。そこで本パネルでは、具体的実践を通して、a) 「社会につながる日本語教育」において、「ナラティブによる実践の可視化」（以下、「可視化」と略記）による評価は、日本語教育実践の場に何を生み出すのか、b) それは共生社会の実現に向けてどのような価値を持つのか、を問う。本パネルは、異なる領域（事例1：大学、事例2：地域、事例3：年少者）における事例発表と、教育学における教育評価研究の脈絡からの論点整理で展開する。

### 2. 事例1 留学生教育—産学共同プロジェクトにおける実践の可視化（三代純平）

#### 2-1. 「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」

大学における「社会につながる日本語教育」の可視化の事例を報告する。武蔵野美術大学（ムサビ）では、2017年度よりカシオ計算機株式会社(カシオ)との産学共同プロジェク

トを行っている。「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」と名付け、多文化社会を支える取り組みを取材し、ドキュメンタリー映像作品を制作し、発信することを一連の活動としている。また、プロジェクトの過程もドキュメンタリー作品としてまとめ、学生の学びのプロセスも併せて伝えている。本プロジェクトは、二つのクラスが合同で取り組んでいる。一つは、上級日本語のクラスで、留学生と日本人学生の共修授業となっている。もう一つは、ドキュメンタリー制作を学ぶゼミである。前者が、多文化社会を支える取り組みに関するドキュメンタリー作品を制作する。後者が、前者の取り組み自体に密着し、学生たちの学びを可視化する。前者のクラスを日本語教育専門の三代と映像を中心としたデザイン専門の米徳信一氏が共同で担当し、後者は、米徳氏のゼミの活動である。カシオの社員は、取材の各グループにメンターという形で参加し、取材に同行したり、編集のアドバイスをしたりするという形で参加する<sup>(1)</sup>。

前者の上級日本語のクラスでは、複層的に社会につながることを通じてコミュニケーションを学ぶことが目指されている。企業の方と協働でプロジェクトを遂行すること、実社会の取り組みを取材させていただくこと、そして制作した作品を発表会の場で学外の社会人の方に見ていただき、フィードバックをもらうこと、最終的にウェブサイトを通じて作品を公開することが社会と学習者を結びながら、深い学びを醸成する。

2019年度の実践の概要は以下の表の通りである。

表1 「にっぽん多文化共生発信プロジェクト」の概要

授業名	上級日本語／芸術文化学科・米徳ゼミ
履修者	上級日本語19名（韓国3名，中国3名，日本13名） 芸術文化学科・米徳ゼミ（中国1名，日本4名）
時期	2019年9月～2020年1月
スケジュール	1週目：オリエンテーション 2週目：キックオフミーティング 3週目：日本の多文化状況について 4週目：取材の方法について 5・6週目：ドキュメンタリー映像制作について 7-9週目：取材 10週目：中間プレゼンテーション① 11-13週目：編集する 14週目：中間プレゼンテーション② 課外活動：作品の修正 課外活動：成果発表会

## 2-2. 本プロジェクトの学びを可視化する取り組み

本プロジェクトは多層的に社会とつながることでそれぞれがそれぞれの体験を通じてコミュニケーションを学ぶことを期待している。学習者が共通の一つのスケールで測定できるような能力をつけることは求めている。社会とつながり、そこでコミュニケーション

の経験を積みながら自分自身が、他者とともにプロジェクトを遂行するためのコミュニケーションスタイルをゆっくりと構築することを目指している。そのことはオリエンテーションの段階から学生に伝え、体験したことを振り返り、言語化することで自分だけの学びをそれぞれが、そして一緒に作っていくことの重要性を意識化している。そこで、毎回の授業の時間の最初に学習目標を記述し、最後に自己評価を提出することを課した。また取材の後にはグループで振り返りを行い、それをまとめたものを提出することとした。

一方、社会につながる日本語教育実践の重要性が主張される中、振り返りによる自己評価、あるいはピア評価が取り入れられているが、その実践における学びを社会と共有する方法についてはさらなる議論の余地がある（三代・南浦・中川・石井・佐藤 2020）。

本実践は、いくつかの方法で、特定のスケールによる測定とは異なる形で学習者の学びを可視化することを意識的に取り入れている。まず、プロジェクトの成果は、社会的に公開されるものとして設定した。ドキュメンタリー映像という形で、学習者たちが発見したもの、学んだものが集約され、見ることができる。次に、すべての授業、多くの取材や学外の打ち合わせを映像に撮り、学習のプロセスを映像化することで、学習者がいかにこのプロジェクトに参加し、いかに学んだかあるリアリティを持って知ることにもできる。つまり、何を学んだかという学びの結果といかに学んだかという学びの過程を併せて、映像により社会と共有することができる。さらに、発表会という場を設定し、実際に映像を視聴していただいた上で、学生とディスカッションすることで、限定的ではあるが、そこに参加してくださった方は、学生たちがこの授業を通じて何を学んでいるかをより直接的に感じてもらうことができる。

### 2-3. 映像を用いたナラティブによる実践の可視化と評価

上記のような「可視化」の試みは、何をもたらすのか。社会に見せる、あるいは社会に見られるという前提でプロジェクトに取り組むことで、活動自体がよりオーセンティックになり、学生たちの学びはより深いものになっている。また、学習の経験を可視化することで、ある種の学びの証明として学生に残る。たとえば、この活動は日本語教育におけるキャリア教育においても意義のあるものである捉えているが、履修した学生たちは、就職活動において、自身のコミュニケーション能力の証明として、この活動の経験を語るという話はよく聞く。さらに発表会のような形で公開することで、社会からフィードバックを得ることができ、自身の学びがより深まっていくことが期待できる。

一方、社会は、このような活動を共有することで、彼らの学習経験を評価できると同時に、このようなコミュニケーション評価のあり方について議論をすすめることが期待される。今後さらに検証が必要ではあるが、この「可視化」は、学生のエンパワメントの側面と社会に新しいコミュニケーションのあり方を問いかける側面をあわせ持っていると感じている。

## 3. 事例2 地域日本語教育—福島県の蓬莱日本語教室の実践から（中川祐治）

### 3-1. はじめに

事例2は、地域日本語教室で行われた「生活者としての外国人」に対するプログラムでの可視化を報告する。本プログラムは、2019年度文化庁「生活者としての外国人」のため

の日本語教育事業地域日本語教育実践プログラム（A）に採択された，蓬莱日本語教室主催の『生活者としての外国人』のエンパワーメント事業」の実践である。発表者は運営委員会のメンバーとして，また，日本語教育人材の養成・研修の講師として，さらに，フィールドへの参与観察を通して本プログラムに主体的に関わった。

本プログラムのフィールドである福島県は，いわゆる外国人散在地域であり，平成30年末現在在留外国人数は14,053人，県人口に占める割合は0.76%であり全国平均の3分の1程度である<sup>(2)</sup>。在留資格別にみると，「永住者」が最も多く（4,395人），「技能実習」（3,391人），「日本人の配偶者等」（1,108人）と続く。かつては国際結婚による，いわゆる外国人花嫁やその家族が多かったものの，近年は労働者の増加が著しく，8,130人（対前年比17.6%増）となっている。地域の日本語教室の参加者をみても，従来から参加している日本人の配偶者と，新たな参加者としての労働者といった2つの層が中心となっている。

### 3-2. プログラムの概要

本プログラムの目的は，（1）外国出身者が日本での生活に早く慣れ，安全で快適な生活が送れるようになるために，生活に必要な情報の入手と日本語学習によるコミュニケーションスキルの上達を目指す，（2）母語によるガイドブックを作成し，そのガイドブックを活用して快適な日本での生活を送るための日本語の習得を目指す，（3）外国出身者が，自身の持つ文化や経験を日本人に伝える国際理解の担い手となるような日本語の習得を目指す，（4）外国出身者の持つ能力を引き出し，外国出身者と地域社会をつなぐ日本語ボランティアを増やす，の4点である。それぞれの目的に応じて取組1と取組2，教材作成，人材の養成・研修が設計された。本発表では，そのうちの取組1と取組2について報告する。

### 3-3. 取組1 一来日間もない外国人のための生活ガイド日本語講座

取組1は，来日間もない外国人を対象とした生活ガイドプログラムの作成とその実践としての日本語講座（日本語教室）である。対象は，技能実習生を中心とした，コミュニティへの新たな参加者である。彼らの多くは東南アジア出身の若年層であり，日本の生活に早く慣れ，安全で快適な生活が送れるよう，喫緊に必要な情報や日本語のコミュニケーションスキルが必要となる。取組1では，「ゴミの分別」「公共サービスを利用する」「日本人の家庭を訪問する（日本の基本的なマナーを知る）」「防火を心がける」「災害に備える」「歯科医を受診する」「内科医を受診する」といった基本的な生活に関わるテーマが取り上げられ，それに必要となる日本語の習得および課題の達成といった構成で進められる。

例えば，「公共サービスを利用する」の回では，「道聞き」「落とし物」といったトピックが取り上げられた。これは地域の交番と連携した活動である点で特徴がある。実際の活動の流れとしては以下のようなものである。（1）学習者，支援者が駅に集合する。（2）目的の場所（日本語教室）が書かれたメモを受け取り，道聞きに必要な日本語の練習をする。（3）一人ずつ駅を出発し，集合場所へ向かう。途中，日本人や交番で実際に道聞きを行う。（4）目的の場所に着くまでに，「誰に」「どのように」尋ねたか，その際「どのように」教えてもらったかを振り返る。さらに，目的の場所である日本語教室に到着後は，落とし物をした際に交番に遺失物届を出すという活動へと展開する。（5）これまで落とし物をした経験を話す。

(6) 絵を見て、鞆や財布の特徴を説明する練習をする。(7) 交番に行って落とし物を説明する練習をする。(8) 遺失物届を出すために必要な日本語の練習をする。(9) 交番に行って遺失物届を出す。(10) 交番から戻って、警察官との会話をふり返りながら分からなかった日本語について確認する。(11) ふり返りシートを記入する。

以上の活動を通して、学習者は、目的地にたどり着くために、ホテルで地図をもらう、交番で道を尋ねるといった様々な手段を用いて課題を達成することができた。また、実際に交番へ行き、警察官と話して遺失物届を提出するという課題を達成することもできた。また、実際に対応した警察官（ホスト側の日本人）においても、外国人との対応において言語調整を行う必要があることの意識の芽生えなどの成果がみられた。

### 3-4. 取組2—外国出身者の持つ知識や経験を活かす日本語講座

取組2は、外国出身者の持つ知識や経験を活かすプロジェクト・ワークとして、主として日本人配偶者などの長期的に居住する人を対象とするものである。学習者が日本語を使って自身の持つ知識や技能、体験を伝えることができるようにすることを目標にした日本語教室を実施し、最終的には広く一般市民へ伝える発表会を開催した。中国出身の配偶者、ベトナム出身の技能実習生、インドネシア出身の技能実習者、の3つのグループに分かれ、それぞれが「私だけのエピソード」をテーマに発表に向けた活動を進めた。例えば、中国出身の配偶者グループでは、「日本の給食はあんなに少なくて大丈夫？」「どうして日本の祖父母は孫の面倒を見ないのか？」といった疑問を自分たちで設定し、それをアンケート調査のかたちで日本人にインタビューを行った。さらに、それをグラフにまとめ、パワーポイントや発表原稿の作成し、実際の発表会でプレゼンテーション、日本人との質疑応答を行った。支援者はそれぞれのタスクに関わり、課題達成のための支援を行った。

### 3-5. 成果

本プログラムにおける、実践の可視化と共生社会の実現に向けた成果としては次の3点が挙げられる。(1) 地域の専門家（エキスパート）を巻き込み、専門的な知識や正確な情報を得ることで学習者を取り巻くセーフティネットの広がりが生じた。(2) 地域の人々は外国人の存在を認識し、また十分に日本語でやり取りができることを知ることができた。

(3) 発表会では、広く一般市民へ「見せる／見える」化され、その中では偏見や思い込みがゆさぶられ、新たな視点が獲得された。また、これらの諸活動はSNS等を通して語られ、学習者や支援者だけでなく、広くナラティブとして共有される。そして、地域の共同体を巻き込んだユニークな実践として評価されることで、さらなる共同体のつながりを促すことが期待される。

## 4. 事例3 年少者日本語教育—取り出し教室での作文翻訳がもたらす承認（南浦涼介）

### 4-1. 実践の概要

事例3でとりあげるのは、子どもの日本語教育における可視化の事例である。今回取り上げる事例は、そうではなく、比較的小さな事例である。

この小学校は、毎年20名から30名ほどの「日本語指導を必要とする児童生徒等」が在籍

する。ただ、教師はこれまで日本語指導の経験が長い人が多いわけではない。それぞれ2年から1年未満の指導経験であり、試行錯誤で日本語指導が行われている。

筆者は、これまで1年半ほどこの教室と学校にフィールドワークとして入り、ときに参与観察だけではなく、日本語指導の場面に関わっている。今回取り上げるのは、そうした中で偶発的に生まれた「可視化」の事例とその影響についてを取り上げる。これを取り上げるのは、往々にして「社会とつながる日本語教育」や、あるいは外国人児童生徒の教育実践の改革の事例は大規模であることが多い。しかし、そうしたエッセンスは日常の実践のルーチンの中の瞬間の事例の中にも存在する。それを巧みに見抜きながら利用していくことが何より重要だからである。事例3はエピソードを紹介する。そして、それらがどのような影響を周囲に与えたかを検討していきたい。

## 4-2. エピソード

### 4-2-1. エピソードの概要

以下は、そのエピソードである。

その日日本語教室に入ったら、担当のA先生が話しかけた。「南浦先生、ちょっと相談があるんですが」と声をかけ、「昨日、保護者の読み聞かせ活動があって、台湾出身のお母さんが台湾の絵本を読んでもくれることがあったんです。そのときの感想文をみんなに書いてもらったんですが、B君はまだそれほど書けないので、中国語で書かせたんですね。それで、もし時間があったら、なんて書いてあるか、先生、訳してくれませんか」と言われた。私自身は中国語はほとんど使えるわけではない。ただ、ここでgoogle翻訳などを駆使して翻訳することができれば、A先生が翻訳機を指導場面で使う価値を発見したり、母語を使っていくことの価値を見いだすことにもつながるのではないかと頭によぎり、快諾をした。そうしてできたのが次の文章である。極力、B君が書いた作文のニュアンスに近い形を想像しながら書いた。

表2 B君の作文と翻訳

C女士へ 今天的这则故事我觉得很不错,特别是我觉得台语可能有影响到福州的口语,今天洪女士在讲故事时,无意中吐露出台语“暗momo <sup>(3)</sup> ”我发现福州也有定种说法,谢谢您   B在下
Cさんへ 今日聞いたこのお話は、とても良かったです。特に思ったのは、台湾語は、福建の話し言葉に大きな影響を与えた可能性がある、ということです。今日、Cさんがお話をしていたとき、無意識だと思うのですが、台湾語で「暗momo <sup>(3)</sup> 」と言っていましたね。それで僕は、福建にもこの話し方があることに気づきました。本当にありがとうございました。また私たちの学校に来てください。Bより

この訳を見た後、日本語指導のA先生はへえっという顔をして、「すごいですね・・B君」と話をした。そして、休み時間のときに「担任の先生にも見せましょう」と。中国語版と日本語版の作文を2つ持参して、担任のD先生のところに言った。担任の先生はそれを見て、「やっぱり」と言った。「B君はおとなしいんだけど、体育もできるし、算数の



時間もすごいがんばるので、きっと力を持っているって思っていたんです」。

また、その後の授業で、A先生は他の子どもの日本語の場面でも、「中国語を使ってもいいよ」という言葉かけをするようになった。

#### 4-2-2. 教員の声

このエピソードのあと、2ヶ月がたったときに、日本語指導の担当者としてのA教師、およびBの担任であったD教師に、そのときの印象を改めて聞くことができた。

表3 教師へのインタビューの要約

<p><b>A先生（日本語指導担当者）</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>・日本語指導だけでは十分にその子の考えが見えにくいものが、すごく見えた瞬間だった。</li><li>・中国語を用いていいよ、ということばがけをしたことは、とても無意識だった気がするので、このエピソードがあったから次からそうしたかどうかはわかりません。ただつながっているような気もしますが…</li></ul>
<p><b>B先生（担任教師）</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>・いつも教室でおとなしいことも多いのですが、この前は宿泊学習で班長に立候補するなど、すごく積極的な面があります。そういうことを感じていたときに、この作文をみたので、そうした子どもの見取りが「やっぱり」という思いになりました。だから4ヶ月経った今でも記憶に残っているんです。</li><li>・こうしたことが、もっとクラスの子どもたちの間で見えるようになってほしいって思います。</li></ul>

#### 4-3. 考察 翻訳によって可視化された能力とつながり、承認

本事例では、B君の言語が、普通の日本語教室では日本語の初期指導が中心であるために、彼が母語の力で持っている力が小学校では見えないものとなっている。それが、翻訳作業を通して中国語にアクセスできない周囲に「可視化」され、それによってBの能力が周囲に共有されるようになった。さらにそうした力の存在を、教師AやDが納得し「日本語だけでは見えない力があることがわかった」というAの言葉に見られるような承認の作用、「やっぱり」というBの言葉に見られるような確信の作用が存在している。D教師は、「こうした力がB君にはあると言うことがこんなふうにクラスメートにも伝わるともついい」と述べるように、Bの可視化された力は、DがそれまでBに対して感じていた力量を確信に変え、さらにこうした手法はBがクラスとの関係を築く際にも有用だと感じている。

Willner & Mokhtari (2017) は、ELL (English Language Learner) の子どもたちがGoogle翻訳などの翻訳機を用いてオンライン上に提示されたテストを翻訳しながら取り組んでいく実践を見ながら、それを通して教師たちが目の前のELLの子どもたちを普段「英語の不十分な子ども」(English Limited Proficiency) と見なしがちだったのが、「多言語を持っており、そして英語は学習中の子ども」(Multilingual Learners) と見なししていくようになることを述べている。まさに、このエピソードはそれに類似する。「日本語ができない子ども」という見方が、「多言語をもっており、そして日本語は学習中の子ども」に視点が変化するきっかけを作ったといえる。翻訳による可視化が、分かれたがちな母語と日本語をつなぎ、日本語教室と学級をつなぎ、能力の承認や納得を連続的に生み出した事例だった。

## 5. 論点—個体能力主義的量的評価と関係論的質的評価の二元論を超える（石井英真）

### 5-1. 「評価」概念の基底

社会関係の構築と当事者のエンパワメントへの寄与という、社会とつながる日本語教育実践における「学びの可視化」の機能に光を当てるのが、評価研究にいかなる示唆をもたらし、逆に、「学びの可視化」をめぐる理論と実践を評価研究に照らして吟味することで、日本語教育に対していかなる示唆をもたらすのかを示したい。

まず、ここまで述べてきた事例を「評価」と呼んでいいものなのか。この点を検討してみたい。そのために、「評価」という営み、特に、教育におけるそのあり方について原理的に整理しておきたい。

教育において評価というと、一般的には学習者個人の能力の客観的数値化（測定）による値踏み（評定）をイメージするだろう。だが形成的評価と総括的評価の区別にもみられるように、評価概念は、測定、評定に止まらない広がりを持っている。それは、数値化しなくても、学習者が記したのや作品やパフォーマンスといった質的エビデンスを対象にした、何らかの基準に基づく間主観的な判断・鑑定（例：パフォーマンス評価など）、あるいは、目標・基準にとらわれず意図せざるものにも目を向ける、学びの意味の個性的な解釈・鑑賞をも含む（例：ゴールフリー評価、教育的鑑識眼など）。また必ずしも目的意識的な可視化の工夫を伴わなくとも、実践の瞬間瞬間でなされる臨機応変の対応や感覚的な状況把握（みとり）など、実践の中でなされる理解・把握行為全般に拡張される場合もある。

そもそも「評価」という言葉自体は、資産評価や人物批評のように、物事や人の値踏みに関わる。ゆえに、正確な値踏みのために測定が重要となるし、評価概念は一般的には評定・判定として理解される。だが、そうした価値判断は、それ自体として独立しているのではなく、もともと人間の諸活動の動的過程の中に埋め込まれている。評価という行為は、対象となる事物に向かう目的意識的な活動をよりよいものへと改善していく調整過程であり、評価研究は、測定など、可視化に関わる研究も内に含みつつ、そうした調整作用を対象化し、その正確さや的確さや有効性を高めるものとして展開してきた。

他方、教育という営みは人間を対象とし、主体間の相互理解を伴う、介入的なコミュニケーション行為である。教育という活動における評価は、それゆえ調整過程としての側面のみならず、評価者と被評価者との間の相互理解過程としての側面を持つ。そもそも、教育に限らず、人間が行う社会的活動においては、多かれ少なかれ、価値や目標を追求する過程とコミュニケーション過程とが分かちがたく結びついている。

教育において「評価」概念は、教育の技術的側面を洗練する志向性において意識化され、概念化、システム化されるようになったし、そうした介入の合理化の要請は学校という形で教育が制度化されていることを背景にしている。ゆえに、「教育評価」概念は、一般的に、学習者個人を対象化・客体化し、教育を量的に計算可能なものとして効率化する「測定」として、そして、人材選抜機能を果たす「評定」として理解されがちとなる。一方で、教育は、主体間のコミュニケーション行為という性格を持つため、容易な技術化、システム化、合理化を許さない。それどころか、教育が効果的に作用するためには、そうした相互主体的で間身体的な理解過程が重要性を持ち、それゆえ、技術的合理性志向の「評価」概

念への対抗軸は、直観性や物語性や個別具体性といった、教育活動の質的で美的で人間的な側面に根差して構想される。

## 5-2. 「学びの可視化」という問題圏

教育における評価は、多かれ少なかれ、技術的システム化における調整過程と、コミュニケーション行為における相互理解過程の両側面を含み、冒頭で挙げた形成的評価の四類型や、評価概念の測定・評定概念に止まらない概念の広がり、この両側面のウェイトの置き方の違いとして捉えることができるだろう。本パネルセッションの主題である、社会とつながる日本語教育実践における「学びの可視化」への着目は、コミュニケーション行為における相互理解過程の側面から、教育評価概念を捉え直す意味を持っている。

日本語教育実践は、学齢期の児童・生徒を対象とし学習権保障を軸にした教育実践・教育運動という側面のみならず、留学生や外国人労働者などの成人を対象とし雇用や社会参画や生活の改善に直結する社会活動・社会運動としての側面も強い。その結果、教育実践と社会活動の境界がゆるやかであり、学習権保障それのみで完結せず、個々人の能力を対象とする介入という枠からも比較的自由である。評価研究についても、コミュニケーション行為の次元で、物語の共有とつながりの形成を軸に対象化しうる素地を持っている。

だがそこで、日本語教育を社会活動に、評価をコミュニケーションと相互理解一般に解消してしまうのではなく、教育評価概念の持つ含意を再確認することを忘れてはならない。評価概念を活動過程の可視化作用一般、あるいはコミュニケーション過程一般に解消してしまうことで、評価概念を意識するからこそ見えてくる問題圏が見過ごされ、その概念の意味が空洞化してしまうし、逆に、一般的に理解されている「測定」「評定」としての評価概念との間の溝を深めてしまうかもしれない。可視化一般、コミュニケーション一般ではなく、あくまで「学び」の可視化と、実践に埋め込まれたその機能の解明という点に、本研究の意味がある。そして、「学びの可視化」を評価研究として問うということは、調整過程（個々人や集団における学習や成長の成立）と相互理解過程（社会関係の構築）の両面、およびその相互関係を実践において明らかにするという分析視角を提起する。

学齢期を対象とする実践に対しては、個々人を対象とする言語能力獲得に向けた合理的介入という、個別的システム化に向かいがちな志向性に対して、場とつながりの中で学び合う社会関係の重要性を提起する。一方で、大学生や成人等の指導に対しては、雇用や社会参画の活動とつながりつつも、個々人の言語能力や言語生活の変容と学びの経験の保障の実態を、その豊かさを損なわない形でどう対象化するかという問題を提起するものである。それは、社会の中で言語を十全に用いて参加できることの保障（言語権）を結節点としながら、学力や学びの保障（学習権）と存在の承認（生存権）と社会形成への参画（市民権）の統一的実現を展望することにつながるだろう。

さらに、そうして日本語教育における教育と社会活動との関係を追求し、そこに埋め込まれた学びの可視化の機能を分析することを通して、教育評価概念の問い直しの視点も得られるだろう。それは、実践の改善と能力の証明・説明責任という教育評価の二つの目的について、その効果的かつ民主的なあり方を構想する上で、目的実現における社会関係の媒介性を提起するものである。すなわち、個人への介入の合理化を志向しがちな改善機能

は、場やつながりや共同体の構築とそこでの相互作用を組織化することでこそ有効に作用するし、量的・客観的実証を重視しがちな証明・説明責任機能についても、評価のステイクホルダー間の学びの質的意味の間主観的理解や納得可能性を軸に、実践への信頼とそこへの連帯を調達するという方策が見出されるだろう。

以上をふまえて、当日は次の点を事例に即して議論していきたい。

- 1) それぞれの実践事例において、「学びの可視化」により、個の成長・変容（調整過程）とつながりの形成（相互理解過程）がいかなる形で促されているのか。
- 2) 「ナラティブによる実践の可視化」を「評価」という観点から再検討することで何が新たに見えてくるのか。そうした検討はなぜ必要なのか。

## 注

- (1) 作品は以下のリンクより視聴できる。<https://web.casio.jp/mau/>（2020年3月30日閲覧）
- (2) 福島県生活環境部国際課（2019）による。以下のデータも同じ。
- (3) 「暗momo」の意味は、時間の関係から、本人に聞くことができなかった。後日福建出身の留学生に聞くと「文脈がないと完全にはわからない」と言いながら、両手で暗闇をもがくような仕草で「こういう感じかな…」と述べ、文字にできない地方の言葉だ教えてくれた。

## 参考文献

- (1) 石井英真（2020a）『増補版・現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂。
- (2) 石井英真（2020b）『授業づくりの深め方—「よい授業」をデザインするための5つのツボ』ミネルヴァ書房。
- (3) 佐藤慎司・熊谷由理（編）（2011）『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房。
- (4) 野口裕二（2018）『ナラティブと共同性—自助グループ・当事者研究・オープンダイアログ』青土社。
- (5) 福島県生活環境部国際課（2019）『福島県の国際化の現状（平成30年度版）』<https://www.pref.fukushima.lg.jp/sec/16005e/genjyou.html>（2020年3月30日参照）
- (6) 南浦涼介・石井英真・三代純平・中川祐治（印刷中）「実践の可視化と価値の物語化から見る『評価』概念の問い直し—日本語教育実践における実践共同体構築にもとづいて—」『教育方法学研究』46。
- (7) 三代純平・南浦涼介・佐藤慎司・中川祐治・石井英真（2020）「ナラティブによる評価—社会とつながる日本語教育実践における学びを評価するために—」『アカデミック・ジャーナル』12, pp.35-44。
- (8) Penuel, W. R. & Shepard, L. A. (2016). Assessment and Teaching, in American Educational Research Association (ed.) Handbook of Research on Teaching (Fifth Edition), (pp.787-850) Washington DC: Amer Educational Research Assn.
- (9) Willner, L. S. & Mokhtari, K. (2017). Improving Meaningful Use of Accommodations by Multilingual Learners. *The Reading Teacher*, 71-4. pp.431-439.

# 口頭発表

(午前の部)

---



## 学部留学生の日本語における「分かったフリ」とそれをめぐる言語不安

—インタビュー調査からの一考察—

祖父江 カースティ(日本福祉大学)

### 1. 本研究の背景

第二言語学習者は目的言語で会話をする時に、コミュニケーションストラテジーとして「分かったフリ」をする必要性を感じる場面がある。寺村(1987)が指摘する「外国語に十分慣れないうちに聞き取りにおいて誰でもが感じる緊張感」がその背景要因の一つと考えられるが、生活環境におけるピアプレッシャー、相手の気持ちに対する配慮、時間的制限などの外的要因も影響を与え得ると考えられる。

言語使用の場面を考えればこの「分かったフリ」という現象は母語話者同士の談話においても珍しくないと考えられる。母語での会話において、例え話し手が聞き手にとって不慣れな表現などを使ったり、聞き手が別のことに気をとられて一定期間話し手の発言をしっかりと聞かない状況が発生したとしても、大抵は文脈から全体を把握できるため、聞き損ねた情報を特に気にせずに「聞き流す」ことが可能である。この場合、「分かったフリをした」という意識もなければ、自分の言語能力を疑うような結果にも至らない。しかし、第二言語学習者にとって、「分からなかった」のに「分かった」と合図したり言ったりしてしまうという行動が、大事な情報を聞き逃したかどうか判断できないこともあり、自信を失ったり、不安を感じたりする原因になる、と日本語学習者でもある筆者も体験している。結果として、聞き取りに対する「緊張」が原因の「分かったフリ」が更なる不安を産むという悪循環が生じる。

本研究は留学生に対する調査を通じてこうした「分かったフリ」という現象とその現象が日本語学習者にもたらす影響を考察することにより、「分かったフリ」が生じる場面や、その前後で生じる言語に関わる不安の明確化を目的とする。

### 2. 先行研究

本研究に関わる先行研究は以下の3項目にまとめることができると現段階で思われる。

#### 2.1 第二言語学習者における「分かったフリ」を対象とする先行研究

日本語学習者による「分かったフリ」を直接扱う先行研究は管見の限り見当たらず、英語を第二言語として学んでいる学習者を対象にしたものも僅かである。Terui(2012)が英語学習者における「分かったフリ」が生じる理由として「自尊心を守る」、「社会的圧力に対応する」、「相手の気持ちを配慮する」、「会話が流れるためにする」、「必要以上に努力しないためにする」など、11の背景要因を特定している(1)。また、Foster(1998)が外的要因(ピアプレッシャー、時間的制限など)が影響を与え、意味交渉がしにくいと考えられる場面が多いことから「分かったフリ」が生じるであろうと述べている。この現象を「その先の発言によって、暗闇に光が差す [分からなかったことが分かるようになる]ことを期待する」と定義し、「その場で分かったフリをして、(後から分

かってくることを期待する (“pretend and hope”）」というストラテジーを提唱している。Foster は「このストラテジーによって、不完全な理解しかなく、[会話に]貢献できるものが限られている学習者にできえ、英語を話しているグループの一員としての帰属意識、またそれに伴う達成感を与える」(2)と述べているが、そのことについて学習者に確認をしたという記述はない。筆者はこの記述に疑問を感じたため、「分かったフリ」をした学習者は実際に帰属意識や達成感を得ているかどうかについて調べることを本研究の目的の一つにした。

Hatch(1992)は学習者が「分かったフリ」をすることによって周りから言語能力が過剰評価される可能性があるとして示唆し、「一旦コミュニケーションをスムーズにさせるものの、話者同士が共通の話題を形成することを妨げるため、最終的には完全にコミュニケーションを遮断する結末」(3)を招き、結果として、第二言語の運用能力を改善するものではないと述べている。

## 2.2 母語話者にある「予測力」と第二言語学習者の「言語不安」を対象とする先行研究

寺村(1987)が提唱する「外国語に[...]誰でもが感じる緊張感」は一種の言語不安とも言える。西谷ほか(2003)によると「情意要因の三要素である動機、態度、不安の中で、不安が第二言語学習に与える影響が最も大きく、学習の達成度との負の相関が報告されている」。Mackintyre & Gardner (1985)は「インプットの時点で、不安は注意欠陥や乏しい初期的な情報処理をもたらす可能性がある。つまり、情報はそれほど認識されない」(4)と述べ、「不安は学習とも運用とも負の関係にある」(5)と指摘している。庵(2001)は聞き取り能力において、「母語話者同士は談話を聞いている時や文書を読んでいるときに一定の予測をしながら言語処理をしていると考えられます。その予測のあり方は母語話者間でそれほど違いはないのです。非母語話者が(特に学習があまり進んでいない段階で)聴解に苦勞するのはこの予測がうまくできないためです。必要などころ以外を聞かない技術が必要となるわけです」と述べている。文法能力が伸びると予測力も改善されることが寺村(1987)、石黒(2008、2009)によって示されており、日本語学習者における「分かったフリ」というストラテジーが運用能力の上昇に伴いだんだん不必要になることもある程度期待できるだろう。しかし、以下に触れる尾崎(2001)の研究から見られるように、この現象は言語能力だけの問題ではなさそうである。

## 2.3 日本語学習者における「聞き返しの回避」を対象とする先行研究

尾崎(2001)は生活の中で日本語を習得している在日ブラジル人8名へのインタビューにおいて、「聞き返し」回避の方略を多用するものがいると考察している。「分からない」と言い「聞き返し」を単に諦める人もいれば、「相手の質問がある程度分かった上で不明の部分を確認しているという「フリ」をしているのではないかと推定せざるを得ない人もいた」と述べている。尾崎によると、この現象は「自己の日本語能力不足を表沙汰にたくないというL2話者の意識を反映するもの」である一方、「L2話者の置かれた社会的立場と無関係ではあるまい[...]社会的に弱い立場にあるL2話者が日本語能力の不足を隠すために「聞き返し」回避の方略を使おうとするのは当然なこと」でもある。こうした「聞き返し」の回避に関する「社会言語学的研究を行う必要がある」とも指摘している。本研究のテーマである「分かったフリ」はまさに「聞き返しの回避」の方略とも言えることから、第二言語の運用能力という観点だけではなく、社会言語学的な観点からも考察すべきであると思われる。

### 3. 調査とその結果

本研究は、留学生に対する調査を通じて「分かったフリ」が生じる場面や、その前後で生じる言語不安の明確化を目的とする。筆者が在職する大学の学部留学生を考えると、理解できないことがあったとしても、権力に対する劣等感を抱いたり、授業の流れを乱すことを恐れて教員に質問するのをためらったり、他の学生の前で分からないと認めたくない気持ちが強かったり、また大学の事務関係者との接触場面において最終的に「分かったフリ」で終わらせたりするケースが少なくないと推定される(6)。その意味では「分かったフリ」が一種のコミュニケーションストラテジーとして機能する場合もあると考えられる。しかしながら、第二言語学習者の口頭コミュニケーションストラテジーの利用を測る Nakatani(2006)の「オーラル・コミュニケーション・ストラテジー・インベントリ」では「コミュニケーション・タスクにおける聞き取り問題」において26のストラテジーが定義され、その中「知っている単語から話者の意図を推測する(“I guess the speaker’s intention by picking up familiar words”）」とまであるが、「分かったフリをする」ことは含まれていない。

そこで本研究の第一歩として、「オーラル・コミュニケーション・ストラテジー・インベントリ」の「コミュニケーション・タスクにおける聞き取り問題」に「分かったフリ」を追加し、ストラテジーとしてどれほど用いられているかを調べるために日本語能力 N2 前後レベルの大学1-2年留学生44名を対象にアンケート調査を実施した。その結果、回答者の59.1%(26名)が「分からないとき」に「ときどき/よく/ほとんどいつも分かったフリをする」と答えた。

次に、「分かったフリを[ときどき/よく/ほとんどいつも]する」と認めた学生のうち16名にフォローアップ調査やインタビューを実施し、学生が感じる言語(日本語)に対する不安と、「分かったフリ」に対する考えについて調べた。まず、どのような場面に日本語に対する不安を感じているかについて(複数回答可の間で)聞いたところ、比較的重要な情報を得ようとしているとき(例えば、病院に行ったとき(87.5%[14名])、市役所に行ったとき(62.5%[10名])やバイト先で接客をしているとき(62.5%[10名])に不安を抱え、分からなかったとしても相手に「分からない」と言えない場合があるとの回答を得た。この間に「その他」の自由記述も回答のオプションに含まれていたが、その回答には「面接など、目上の人と話すとき」、「偉い人に重要なことを説明しなければならないとき」など、上下関係において不安が生じることを示す答えも複数見られた。

その不安の理由を(複数回答可の間で)尋ねると「その場を出したい結果が出せないかもしれないと思うと不安になる」と答えた学生は9名(56.3%)いた一方、13名(81.3%)が「自分の日本語が相手に伝わっているか不安になる」と答えたことから、聞き取りだけではなく対話全体が不安要素になっていることが窺える。また、16名中12名(75.0%)が「自分の日本語が間違っているかもしれないと思って不安になる」と答えたことから自身の言語能力に対する自信のなさが不安材料になっていることが分かる。

どのような場面で「分かったフリ」をしたことがあるかと聞いたところ、はっきりと覚えている場面がある学生は多かった(13名、81.3%)。そのエピソードを尋ねる自由回答の間に対して、「バイト先で、店長と先輩達から仕事を教えてもらっているとき」(7)、「バイト先が忙しいとき」、「病院で処方箋の説明をしてもらったとき」、「関西弁を話すおじいさんと



話した時」、「バイト先で新発売の商品が入った時」、「授業中で先生に『わかりましたか?』と聞かれた時」、「お客さんに早口で話をされて『分かった?』と聞かれたとき」などがあつた。大いに言語不安につながりそうなエピソードとして、「ある時、授業中、先生からわかりましたか? って、みんながわかりましたと言って、自分がまだわからない、でもわからない人は自分しかないと思って、だから分かったフリをしまいました」という答えもあつた。またインタビュー調査で一人の留学生がこのような経験を述べてくれた。「授業でグループワークをさせられ、各グループから一人代表として結果を発表することを先生に要求される場面で自分が代表として当てられ、本当にグループで話した内容を理解していなかったものが多くてどう発表したらいいか悩んでいた。授業がほとんど終わっていたからもう同級生に聞くことが恥ずかしくてできなかった。同じ国の留学生にこっそり LINE を送って「何を発表すればいい?」と聞いたが「私もわからない!」と返事が来たから、自分の番になったら授業のテーマについて留学生としての意見だけ言ってしまった。なんとか先生が納得しました。いまだに何を言って欲しかったかわからないけど、無事に終わったことでホッとしたことだけ覚えている。」

#### 4. 結果に対する考察

今回の調査で明確に示されたことは2つある。まず、尾崎(2001)が指摘する通り、「L2 話者の置かれた社会的立場」が日本語を使用する場面に影響を与えて、不安を感じる原因になっていることが見える。学生が不安を感じたり、「分かったフリ」をしがちになる場面を聞いたところで相手が「目上の人」、「店長」、「先輩」、「お客さん」である場面が 12 名(75%)の答えにおいて取り上げられた。西谷ほか(2003)が「特にリスニングとスピーキングについて、言語不安の影響が大きい」と述べているが、その不安の背景にあるのは必ずしも言語能力の要因だけではないと考えられる。

次に、上記の「[言って]しまいました」という答えからわかるように、学習者が「分かったフリ」をしてしまうことは何も指摘されなくても悪いことだと考えていることである。「分かったフリをしたときにどんな気持ちになる?」と聞いたところ、以下に示す表 1 にまとめた答えを 11 名(68.8%)から得たことはこのことを顕著に裏付けていると考えられる。

表 1 のような答えから、学生が後ろめたい思いをさせられたり、その後のコミュニケーションに対する不安まで生じていることが窺える。「後ろめたい」とは言えなくても、残りの 5 名は「気になってその後調べて理解出来るようにしたい気持ちになった」など、そこから自分の努力によって行動を改善する必要性を感じたような答えを得た。このことで、上記の Foster (1998) が提唱する「グループの一員としての帰属意識」はまだしも、「それに伴う達成感」が「分かったフリ」をしたことによって全くと言っていいぐらい得られていないことが理解できる。母語では当たり前「聞き流して」済ませられる現象が、第二言語においては不安で始まり、更なる不安で終わってしまうことが明らかである。この結果を受け、日本語学習者でもある筆者は今後学生と一緒に「分かったフリ」が生じた場面を不安の増大に帰結させず、学習につなげられるきっかけにする方法を検討したいと強く感じた。

表 1 「分かったフリ」をした時に、どんな気持ちになる? (答えは原文ママ)

恥ずかしかった(3名)
自分の能力がまだ低いと感じた(3名)
申し訳ないと思った(2名)
自分が悪いと思った
嫌な気持ちになった
辛かった
日本では日本語を話せないと病院とかにいけなくなり、生活が出来なくなるんだと思いました
自信がなくなって、だんだん話したくなくなった
複雑な気持ちだった。後で自分で反省して、もう一回申し訳ない顔で説明をしてもらおうと思った
心の中不安があり、わからないから誰かに聞かれたらどうしようと思った

## 5. 今後の課題

本研究にはまだいくつかの課題が残っている。最初の調査に「分かったフリをほとんどしない・全然しない」と答えた 40.9%の学生のうち、頻繁に日本語で言われたことをキャッチできず「分かった」と済ませている(と教員として認めざるを得ない)学生が複数名いたことから、「分かったフリ」をしていること自体が分かっていない学生がいると考えるべきであろう。この行動をする学生も本研究の対象にしたいが、現段階の調査は明らかにそのために不十分である。これらの学生を調査対象にしない限り、研究の目的の一つにしたいと考える「学生の分かったフリに対する意識を高める」ことが達成できているかどうかについては正確に測れないと考えられる。

さらに、今回の調査から学習者の「聞き取りにおける予測力」や「言語不安」がそれぞれ「分かったフリ」の発生に貢献していると考えられるが、対象にした人数が少なかったこともあってそれを数字で表すことができていない。学習環境と外国語不安の関連性を求める方法を示す西谷ほか(2003)のような先行研究がヒントを与えているが、本研究が取り扱っている「分かったフリ」や「言語不安」などには個人差、出身国の文化による差(例えばホフステッドの「権力格差」の度合い)などが働くと考えられるので、次の調査の作成においてはコミュニケーションストラテジーと社会情緒ストラテジーの区別に関する考察ができるような要素が必要と考えられる。今後これらの要素を取り入れた調査デザインに進み、学習者と一緒に「必要なところ以外を聞かない技術」(庵 2001)を育てる道を見出し、積極的に「分かったフリ」が生じる場面を学びの機会に替える方法を探したい。

## 注

(1) 1. Protect self-esteem(自尊心を守るため) 2. respond to social pressure (社会的圧力に対応するため) 3. Express concern for others' feelings (相手の気持ちを配慮するため) 4. cope with anxiety (不安を抑えるため) 5. keep conversation flowing (会話が流れるように) 6. keep conversation open (会話を閉ざさないため) 7. avoid extra efforts (必要以上に努力しないため)

8. fill in gaps (間を埋めるため) 9. make use of (an)other source(s) (他の情報源を利用するため)  
 10. elicit confirmation (確認を得るため) 11. take advantage of status ([分かっていないという] 立場を利用するため) (Terui 2012, p.173、和訳は筆者による)
- (2) “This strategy brings the happy bonus of allowing a student whose understanding is incomplete, and whose contribution is limited, nevertheless to feel part of an English speaking group, with the attendant feeling of achievement” (Foster 1998, p.18、和訳は筆者による)
- (3) “Communication can continue fairly smoothly, but it may also break down completely since information that allows the participants to build a common theme or focus is missing.” (Hatch 1992, p.22、和訳は筆者による)
- (4) “At input, anxiety may cause attention deficits and poor initial processing of information. In short, not as much information is registered.”(Mackintyre and Gardner 1989, p.255、和訳は筆者による)
- (5) “Anxiety leads to deficits in learning and performance (Mackintyre and Gardner 1989, p.271、和訳は筆者による)
- (6) 筆者が在職する大学の事務室からは「留学生に指示を出して「分かりました」と言われたが、対応する行動は見られない」のような相談を頻繁に受けることからこの予測をしている。
- (7) 学生の回答は全て原文ママである。以下も同様。

#### 参考文献

- (1) 庵功雄 (2001) 『新しい日本語学入門 ことばのしくみを考える』 スリーエーネットワーク
- (2) 石黒圭 (2008) 『日本語の文書理解における予測の形と機能』 ひつじ書房
- (3) 石黒圭 (2009) 「文章理解における予測研究の方法と可能性」 『第二言語としての日本語の習得研究』 12, 159-173
- (4) 尾崎 明人(2001) 「接触場面における在日ブラジル人の「聞き返し」とその回避方略」 『社会言語科学』 4(1), 81-90
- (5) 寺村 秀夫 (1987) 「聞き取りにおける予測能力と文法的知識」 『日本語学』 6(3), 56-68
- (6) 西谷 まり・松田 稔樹 (2003) 「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」、『一橋大学留学生センター紀要』 6, 77-90
- (7) Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19(1),1-23.
- (8) Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge University Press.
- (9) Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90 (ii), 151-168.

## 中国人日本語学習者における講義の理解に及ぼす聴解目的の影響

伊藤 賀与子 (広島大学大学院生)

### 1. 問題と目的

第二言語 (second language : 以下, L2) として日本語を学ぶ学習者が日本の大学で学ぶには, 講義のようなまとまった話を聴いて理解する力が必要とされる。留学生の入学要件として日本語能力試験 1 級 (以下, N1) に合格していることを挙げている大学では, N1 取得者であれば大学や大学院レベルであるとみなしている。しかしながら, 実際には, N1 に合格した上級学習者であっても L2 である日本語による講義を聴き終わったあとでよく理解していないといった困難点が指摘されている。

小森 (2005) では, 中国語を L1 とする日本語学習者は L1 の漢字語彙に大きく頼るため, 高い読解力があるが, 必ずしも高い聴解能力があるとは言えないことが示されている。日本語能力試験の結果に基づいた分析においても, 中国語母語話者は, 読解に比べて聴解を苦手とする学習者が多いことが報告されている (国際交流基金, 2003)。これらのことから, 中国語を L1 とする日本語学習者は, 文字による意味理解力・意味推測力が高い一方, 音声による意味理解力や意味推測力は比較的低いと考えられる。

O'Malley, Chamot, & Küpper (1989) は, 熟達した聴き手は自己モニター, 精緻化, 推論というストラテジーを使うのに対して, 熟達していない聴き手は個々の単語の意味にとらわれると述べている。つまり, N1 に合格した上級日本語学習者になっても, 聴解力が低い聴き手はボトムアップ的な聴き方に偏重するため, 講義全体の内容が統合された一貫性のある表象を構築しきれていないということが考えられる。松見・徐・徐・柳本 (2017) は, 聴解時に注意を配分すべき言語情報が, L2 であっても学習者の心的構えによってある程度操作できることを実証している。しかし, 聴解力が低い L2 学習者の場合, 個々の単語の意味にとらわれる傾向が指摘されており, 具体的にどのような活動が, 講義理解を促進するのかについては, 明らかになっていない。

文章の理解に影響を与える要因として聴き手要因と材料の属性以外に, 聴く目的が挙げられる。読解目的の影響に関して, 母語 (native language : first language とほぼ同義とし, 以下, L1) 話者の文章読解研究における他者説明の研究が有益な示唆を与えてくれる。「他の人に学習内容を説明すること」(以下, 他者説明<sup>(1)</sup>) を目標として教示することが, 相手の理解を想定することでメタ認知的な働きを促し, 状況モデルの形成を促進する活動として捉えることが多く (深谷, 2014), その学習効果の実証されつつある。他者説明のプロセスは, 説明することを意識しながら学習する段階 (説明予期) と, 実際に説明を産出する段階 (説明産出) とに分けられる (深谷, 2011)。L1 を対象とした先行研究では, 説明産出と説明予期によってどのような学習効果が生じるかを検討する研究が複数行われており, その効果も検証されつつある。L1 話者を対象とした文章理解の枠組みとして, Kintsch (1994) の文章理解理論が採用されている。この理論では, 文章理解には, 「逐語的表象」,

「命題的テキストベース」、「状況モデル」の3つの異なる次元の表象レベルがあるとされている。一方、L2の文章を聴く際は、説明産出を目的として聴くことは多重作業となり、L1で理解するほどには、深い理解表象を形成することが容易ではないと考えられる。L2における講義聴解において説明産出の効果を検証した伊藤（2020）では、説明産出によって理解表象形成を深めたとしているが、外部記憶の利用によって認知負荷の高まりを解消し、活発な自己内対話を促進したと考えられるため、説明産出を予期するだけで学習者の心的構えが変わり、注意の向け方や情報処理に影響を与えて理解が深まったのかどうかは疑問が残る。

以上のことをふまえ、本研究では、日本語学習者の講義理解における聴く目的の影響を検証する基礎研究として、既存のL1話者研究の知見を踏まえ、現実の場面に際して説明を産出しなくても説明予期で日本語学習者の講義理解にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることを目的とする。本研究では、日本語能力試験やJ. Testなどのテストで測られる聴解力（以下、テスト聴解力）と聴く目的を要因とし、説明予期条件と内容理解条件における講義聴解後の理解表象形成の程度を測る課題成績を比較し、L2である日本語の講義理解において、説明を予期することが上級学習者の理解表象形成にどのような影響を与えるのかを明らかにする。本研究の結果と考察から導出される知見は、日本語予備教育や初年次教育におけるアカデミック・スキルの養成が急務である日本語教育現場に有益な情報を提供するであろう。

## 2. 方法

【対象】日本留学中の上級中国人学習者48名であった。

【実験計画】2×2の2要因計画を用いた。第1要因は聴く目的であり、内容理解と説明予期の2水準であった。第2要因はテスト聴解力であり、高群と低群の2水準であった。第1要因第2要因ともに参加者間変数であった。

【材料】参加者の背景知識の違いを最小限に留めるため、なじみが薄い科学的説明をする約10分間の講義材料を用いた。また、参加者の聴解力を測るため、実用日本語検定(J. Test)のA～Dレベルの聴解問題（中～上級向け）から会話・説明問題を抜粋し、作成した。問題はすべて選択式であった。

【手続き】実験は個別形式で行われた。教示文の黙読・聴解、講義聴解、内容理解テストの準備または他者説明産出の準備、筆記自由再生課題、講義理解課題（構造選択、キーワード再生、空欄補充、短文回答、正誤判断）、聴解テスト、自己評定アンケートの順で実施された。参加者は、講義を聴く前に、内容理解を目的とする教示または他の学生への日本語による説明を目的とする教示を受けた。内容理解条件の参加者は講義の後に内容理解テストがあると伝えられた。一方、説明予期条件の参加者は、講義内容を知らない他の学生がよく理解できるように他の学生へ日本語で説明をするよう事前教示された。いずれの条件においても講義中にメモをすること、復習する際にメモを見ることが認められた。講義を聴いた後、いずれの条件でも同様に5分間復習の時間が与えられた上で、聴いたことについて、日本語による筆記自由再生及び講義理解課題が実施された。筆記自由再生及び講義理解課題では、メモを見ることは認められなかった。筆記自由再生課題では、聴いた

ことをできるだけ多く日本語で書き出すように教示された。尚、説明予期条件では、実際には他者への説明を行わなかった。

### 3. 結果

聴解テストの平均得点（満点 15 点）は 11.69 点であり、標準偏差は 2.11 であった。LST の得点が 12 点以上の学習者 24 名をテスト聴解力高群 ( $M=13.54, SD=0.64$ ) とし、12 点未満の学習者 24 名をテスト聴解力低群 ( $M=9.83, SD=1.25$ ) として配置した。聴解テスト高群と低群の間で、聴解テスト得点について t 検定を行った結果、高群の平均得点が小群の平均得点よりも有意に高かった ( $t(46)=12.68, p<.001, r=.88$ )。

空欄補充テストの正答率について、2（聴く目的：内容理解，説明予期）×2（テスト聴解力：低群，高群）の 2 要因分散分析を行ったところ、聴く目的の主効果 ( $F(1,44) = 0.31, p = .578, \eta^2 < .01$ )，テスト聴解力的主効果 ( $F(1,44) = 1.711, p = .198, \eta^2 = .037$ )，聴く目的とテスト聴解力の交互作用 ( $F(1,44) = 0.035, p = .853, \eta^2 < .001$ ) は、いずれも有意ではなかった。正誤判断テストの正答率について、2（聴く目的：内容理解，説明予期）×2（テスト聴解力：低群，高群）の 2 要因分散分析を行ったところ、聴く目的の主効果 ( $F(1,44) = 26.51, p < .001, \eta^2 = .30$ ) が有意であり、説明予期のほうが内容理解よりも得点が高かった。また、テスト聴解力的主効果 ( $F(1,44) = 10.16, p = .003, \eta^2 = .12$ ) が有意であり、テスト聴解力高群のほうが低群よりも得点が高かった。聴く目的×テスト聴解力の交互作用が有意であった ( $F(1,44) = 7.27, p = .010, \eta^2 = .08$ )。そこで単純主効果の検定を行った結果、聴解力低群において、説明予期条件の得点は内容理解条件の得点より有意に高かった ( $F(1,44) = 30.78, p < .001, \eta^2 = .91$ )。聴解力高群において、説明予期条件の得点は内容理解条件の得点より高かったが、有意傾向であった ( $F(1,44) = 3.01, p = .090, \eta^2 = .09$ )。内容理解条件において、テスト聴解力高群のほうが低群よりも得点有意に高かった ( $F(1,44) = 17.31, p < .001, \eta^2 = .99$ ) のに対し、説明予期条件においては、テスト聴解力による得点差が有意ではなかった ( $F(1,44) = 0.120, p = .73, \eta^2 < .01$ ) (図 1)。

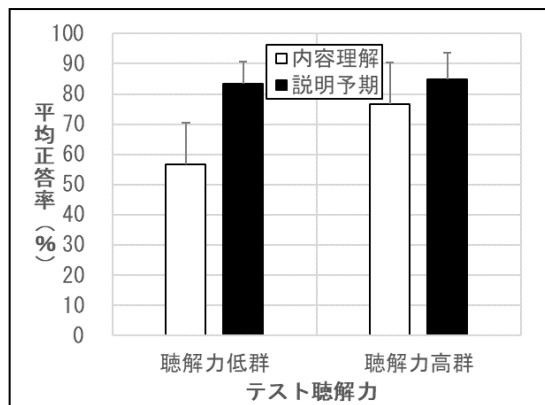


図 1 正誤判断テストの平均正答率及び標準偏差

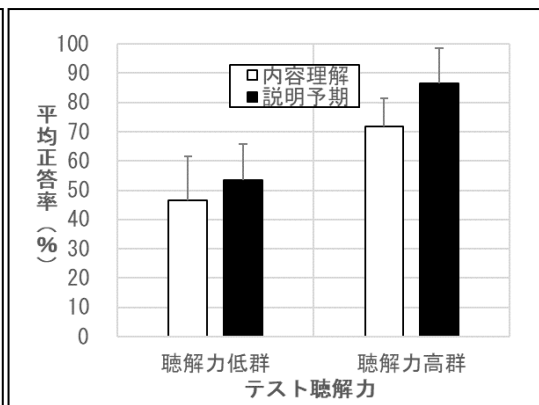


図 2 短文回答テストの平均正答率及び標準偏差

短文回答テストの正答率について、2（聴く目的：内容理解，説明予期）×2（テスト聴解力：低群，高群）の2要因分散分析を行ったところ，聴く目的の主効果（ $F(1,44)=8.412, p=.006, \eta^2=.07$ ）が有意であり，説明予期のほうが内容理解よりも得点が高かった。また，テスト聴解力の主効果（ $F(1,44)=60.973, p<.001, \eta^2=.53$ ）が有意であり，テスト聴解力高群のほうが低群よりも得点が高かった。聴く目的×テスト聴解力の交互作用は有意ではなかった（ $F(1,44)=1.24, p=.27, \eta^2=.01$ ）（図2）。

構造選択問題の正答率について，聴く目的とテスト聴解力の組み合わせ各12名ずつの正答者数と誤答者数について正確二項検定（両側検定）を行ったところ，内容理解条件においてはテスト聴解力にかかわらず正答者と誤答者数に有意な差がなかったのに対し，説明予期条件においては，テスト聴解力にかかわらず正答者数が有意に多かった。説明予期のほうが内容理解よりも得点が高かった。

キーワード問題の正答率とついて，2（聴く目的：内容理解，説明予期）×2（テスト聴解力：低群，高群）の2要因分散分析を行ったところ，聴く目的の主効果（ $F(1,44)=16.97, p<.001, \eta^2=.21$ ）が有意であり，説明予期のほうが内容理解よりも得点が高かった。また，テスト聴解力的主効果（ $F(1,44)=13.41, p<.001, \eta^2=.17$ ）が有意であり，テスト聴解力高群のほうが低群よりも得点が高かった。聴く目的×テスト聴解力の交互作用が有意であった（ $F(1,44)=5.24, p=.027, \eta^2=.07$ ）。そこで単純主効果の検定を行った結果，聴解力低群において，説明予期条件の得点は内容理解条件の得点より有意に高かった（ $F(1,44)=20.53, p<.001, \eta^2=.92$ ）のに対し，聴解力高群においては，聴解目的による得点差は有意ではなかった（ $F(1,44)=1.67, p=.202, \eta^2=.07$ ）。内容理解条件において，テスト聴解力高群のほうが低群よりも得点有意に高かった（ $F(1,44)=17.71, p<.001, \eta^2=.88$ ）のに対し，説明予期条件においては，テスト聴解力による得点差が有意ではなかった（ $F(1,44)=0.94, p=.337, \eta^2=.05$ ）。

筆記自由再生テストの重要IU平均正答率について，2（聴く目的：内容理解，説明予期）×2（テスト聴解力：低群，高群）の2要因分散分析を行ったところ，聴く目的の主効果（ $F(1,44)=85.28, p<.001, \eta^2=.33$ ）が有意であり，説明予期のほうが内容理解よりも得点が高かった。また，テスト聴解力的主効果（ $F(1,44)=119.11, p<.001, \eta^2=.46$ ）が有意であり，テスト聴解力高群のほうが低群よりも得点が高かった。聴く目的×テスト聴解力の交互作用が有意であった（ $F(1,44)=9.05, p=.004, \eta^2=.04$ ）。単純主効果の検定を行った結果，説明予期条件は，テスト聴解力にかかわらず，内容理解条件よりも得点有意に高かった（ $F(1,44)=74.94, p<.001, \eta^2=.79$ ； $F(1,44)=19.38, p<.001, \eta^2=.21$ ）。また，いずれの条件においても，テスト聴解力が高い学習者は，低群よりも得点有意に高かった（ $F(1,44)=96.91, p<.001, \eta^2=.76$ ； $F(1,44)=96.91, p<.001, \eta^2=.24$ ）。

参加者の講義理解度の自己評定値について，2（聴く目的：内容理解，説明予期）×2（テスト聴解力：低群，高群）の2要因分散分析を行ったところ，聴く目的の主効果（ $F(1,44)=2.79, p=.010, \eta^2=.05$ ）テスト聴解力的主効果（ $F(1,44)=2.79, p=.010, \eta^2=.05$ ）はいずれも有意ではなかった。しかし，聴く目的×テスト聴解力の交互作用は有意であった（ $F(1,44)=4.96, p=.031, \eta^2=.11$ ）。そこで，単純主効果の検定を行った結果，テスト聴解力低群においては，聴く目的の主効果（ $F(1,44)=7.59, p=.009, \eta^2=.48$ ）が有意であったのに対し，テス

ト聴解力高群においては、聴く目的の主効果 ( $F(1,44)=0.16, p=.70, \eta^2=.02$ ) は有意ではなかった。また、内容理解条件においては、テスト聴解力の主効果 ( $F(1,44)=.16, p=.70, \eta^2=.02$ ) は有意ではなかったのに対し、説明予期条件においては、テスト聴解力の主効果 ( $F(1,44)=7.59, p=.009, \eta^2=.48$ ) が有意であった。このことから、テスト聴解力が高い学習者は聴解目的によって自己評定値に違いは生じないのに対し、テスト聴解力が低い学習者は、内容理解条件では自己評価が高いが、説明予期条件では自己評価が低くなるのがわかった (表1)。

表1 参加者の自己評定値 (括弧内は標準偏差)

条件	聴解力	背景知識	講義理解度
内容理解	低群	1.50(0.50)	3.83(0.37)
	高群	1.50(0.52)	3.75(0.60)
説明予期	低群	1.50(0.52)	3.25(0.43)
	高群	1.42(0.67)	3.83(0.55)

### 3. 考察

まず、空欄補充テスト、正誤判断テスト、短文回答テストの結果を考察する。空欄補充テストでは、条件間に有意な成績差はなく、説明を予期することは逐語的表象形成には影響しないことが示唆された。正誤判断テストでは、聴解力が低い学習者において、説明予期条件が、内容理解条件よりも成績が有意に高いことから、説明予期が有効であることが示唆された。内容理解条件においては、聴解力によってテキストベース形成に差が生じることが示唆された。短文回答テストでは、聴解力が高い学習者の方が低い学習者よりも成績が高かったものの、内容理解条件よりも説明予期条件の方が聴解力にかかわらず表象形成を促進したことが示唆された。このことから、聴解力が低い学習者は、聴こえてくる言語情報の理解と記憶において劣るものの、学習者は他者へ説明する説明観によって自己説明が促進されたと考えられる。この結果は、深谷 (2014) や徐 (2015b) と一致するが、徐 (2015a) とは異なる。徐 (2015a) では、説明予期の効果はみられなかった。これに対して、本研究では認知負荷が高いとされる聴解において、その効果がみられた。その要因としては、背景知識やテストの種類、教示にあると考えられる。徐 (2015a) は、実験参加者にある程度の背景知識がある論説文を用いたが、本研究では背景知識が少ない科学的説明を用いた。新しい知識を理解しようとする課題では、説明予期の効果がみられたことを示している。また、徐 (2015a) が再認形式の理解度テストを用いたのに対し、本研究では、再生形式の理解度テストを採用した。長期記憶から関連情報を検索する作業が必要とされるテストでは、説明予期が有効であることが示唆された。

次に、講義選択問題、キーワード問題、筆記自由再生課題の結果を考察する。いずれの問題においても説明予期条件は内容理解条件よりも成績が有意に高かった。このことから、中国人上級学習者が日本語での説明産出を予期して講義を聴く際は、説明するために講義の談話構造や文章全体の理解に注意が向けられ、精緻化・構造化が促進されたと考えられるであろう。最後に、参加者の講義理解についての自己評定の結果を考察する。本研究で



は、すべての参加者がN1を取得しながらも、内容理解条件では、聴解力低群は、講義理解テストにおいて聴解力高群よりも成績が有意に低いにもかかわらず、聴解力高群よりも自己評定値が高かった。一方、説明予期条件では、聴解力低群は、自己評定が低くなった。この違いの要因として考えられるのは、深谷（2011）で示されている理解する目標設定の違いによるものだと考えられる。内容理解条件では、内容理解問題を予期するという心的構えにより、自身が「理解するため」の自己説明が行われたのに対し、説明予期条件では、他者に「説明するため」の自己説明が行われたと考えられる。O'Malley *et al.* (1989) は、熟達した聴き手は自己モニター、精緻化、推論というストラテジーを使うのに対して、熟達していない聴き手は個々の単語の意味にとらわれると述べているが、本研究では、説明予期が講義聴解において学習者の注意の向け方に影響を与えたと言える。

### 参考文献

- (1) 深谷達史（2011）「学習内容の説明が文章表象とモニタリングに及ぼす影響」『心理学評論』54, 179-196.
- (2) 深谷達史（2014）「説明予期が文章理解に及ぼす影響—実験とメタ分析による検討—」『心理学評論』85, 266-275.
- (3) 伊藤賀与子（2020）「上級日本語学習者の日本語の説明理解に聴き方が与える影響—聴解力の高低を設定した実験的検討—」『第25回留学生教育学会年次大会（教育研究事例発表）プログラム・要旨集』21-22.
- (4) Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- (5) 国際交流基金（2003）『日本語能力試験の概要 2002年度版（2001年度試験結果の分析）』日本国際教育協会
- (6) 小森和子（2005）「第二言語としての日本語の文章理解における第一言語の単語認知処理方略の転移—視覚入力と聴覚入力の相違を中心に—」『横浜国立大学留学生センター紀要』12, 17-39.
- (7) 松見法男・徐 婕・徐 暢・柳本大地（2017）「日本語学習者は聴解においてどのような情報に注意を向けるか—聴解時の教示操作とテキスト読解時の視線分析を用いた実験的検討—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』66, 111-118.
- (8) 水田澄子（1996）「独話聞き取りにみられる問題処理のストラテジー」『世界の日本語教育』6, 49-64.
- (9) O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition, *Applied Linguistics*, 10, (4), pp. 418-437.
- (10) 徐 芳芳（2015a）「文章内容を他者に説明する意識が日本語の文章理解に及ぼす影響—中国語を母語とする上級日本語学習者を対象とした読解前教示操作による検討—」『広島大学日本語教育研究』25, 59-66.
- (11) 徐 芳芳（2015b）「中国語を母語とする中級日本語学習者の文章理解に及ぼす説明予期の効果—読解前教示を操作した実験的検討—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』64, 177-186.

## 学習者自身がふりかえる大学学士課程でのライティングを通じた学び

—留学生・日本語母語話者大学生へのインタビューをもとに—

大島弥生 (立命館大学)

### 1. 本研究の背景と目的

#### 1-1. 本研究の背景と目的

本研究では、大学学部留学生のライティングでの学びを学士課程全体から再検討する重要性を主張する。留学生のライティングについて、作文・小論文、アカデミック・ジャパニーズ、専門日本語教育等の個別の実践と研究には多くの蓄積がある。これらはたしかに重要ではあるが、留学生は日本語科目以外でも、日本語母語話者大学生とともに、学士課程全体でのライティングを通じて学んでおり、時系列的な俯瞰、学習者自身の俯瞰という側面から、両者の比較や相互作用も含めて研究の射程を広げる必要がある。

近年、大学教育学会の2018年度からの課題研究プロジェクト「学生の思考を鍛えるライティング教育の課題と展望」等を通じて、高大連携・初年次ライティング・専門科目・職場での経験との関連性を視野に入れた俯瞰的なライティング教育の必要性が指摘されている。しかし、ライティングを通じた学びの俯瞰的なふりかえりは、社会科学系の大学4年生を対象とした小山(2016)の調査等わずかであり、留学生と日本語母語話者大学生双方に求めた研究は見当たらない。科目間の関連も佐渡島ら(2015)以外、未だ乏しい。

そこで本研究では、両者が大学学士課程のライティングで何を学び、それをどう俯瞰的に捉えているかを知るために、学部4年生/卒後1年目の中国人留学生4名、日本語母語話者大学生6名に対して半構造化インタビューを行い、発言を分析した。

#### 1-2. 先行研究

本研究の理論的枠組みである井下(2008, 2019ほか)では、認知心理学における文章産出研究を基盤に実践を分類し、大学でのアカデミック・ライティング教育において、自分で問いを立て、根拠を示して書く訓練、すなわち「ディシプリンでの学習経験を自分にとって意味があるように再構造化する力」を重視し、「学生の思考を鍛えるライティング教育」としてカリキュラム全体を見据えて高等教育機関に位置づけることを提起している。これに加え、「アカデミックなディスコースでの社会化(academic discourse socialization、以下ADS)を枠組みとして援用する。ADSとは「今日の文脈がしばしばマルチモーダル・マルチリンガルかつ間テクスト性が高い中であって、動的・社会的状況下にあるプロセスであり、そのプロセスは、多様なモデリング・フィードバック・取りこみ

(uptake)、学習者の各段階での投資と主体性、パワーとアイデンティティの交渉、およびしばしば少なくとも一部の参加者の重要な個人の自己変容によって特徴づけられる」

(Duff 2010: 169)とされる。本研究では、主にこの2つの理論から発言の分析を試みる。

## 2. 本研究の対象と方法

### 2-1. 本研究の対象（インタビュー協力者）

本研究の対象は、国立 A 大学 1 校（専門性高<sup>(1)</sup>）の学部 4 年生／卒後 1 年目の中国人留学生 4 名（以下 CR と略記、理系）、日本語母語話者大学生 6 名（理系 3 名、以下 JR・文理融合系 3 名、以下 JB）（機縁法抽出）である（表 1）。JR3\* は他大学学部出身である。

表 1 インタビュー協力者一覧<sup>(1)</sup>

留學生	専門・学年	インタビュー時間	母語話者	専門・学年	インタビュー時間
CR1	理系・学部 4 年生	49 分	JR1	理系・学部 4 年生	40 分
CR2	理系・修士 1 年生	1 時間 3 分	JR2	理系・学部 4 年生	1 時間 24 分
CR3	理系・修士 1 年生	1 時間 17 分	JR3*	理系・修士 1 年生	1 時間 26 分
CR4	理系・卒後 1 年目	1 時間 20 分	JB4	文理・学部 4 年生	1 時間 20 分
			JB5	文理・学部 4 年生	1 時間 10 分
			JB6	文理・学部 4 年生	1 時間 13 分

### 2-2. 研究の方法

本研究<sup>(2)</sup>では個々に対面または ZOOM での半構造化インタビューを行った。質的データの分析に際し、理論的サンプリングを経ない小規模データから浮かび上がる特徴を記述するために、SCAT（Steps for Coding and Theorization）（大谷 2011, 2019）を選択した。表中の<1>～<4>のステップの結果、後述の構成概念[ ]を含むストーリーライン（抜粋・暫定）が抽出された。以下、分析の手順の開示を兼ねて表 1 に中国人留学生 CR1 の結果を示し、3-1 に CR2 ら留学生、4-1、4-2 に母語話者の結果を抜粋して示す。その際、5-1 で言及する、日本語科目やライティング科目以外での学び関連の部分に波線を施す。

## 3. 留学生の結果と考察

### 3-1. 留学生のストーリーライン（CR2 の事例を中心に）

CR2 は、中国国内での小中高作文ジャンル／大学入試対策での[権威的な言葉・経験の記述を用いた論証]の訓練を受け、[言語知識量を表す・情動を喚起する修辞への高評価]の存在を感じていた。来日後は日留試対策での[モデルの模倣を中心とした文章展開パターンの獲得のための訓練体験]を体験した。これらは CR1,3,4 とほぼ共通する。

大学入学後、CR2 は留学生日本語授業での[アカデミック・専門日本語の表現の暗記]の中で[アカデミック・専門日本語の文体の習得の困難さ]を感じつつ、[自己の興味にもとづく学術論文の読解推進と理解の困難さ]も体験していた。

CR2 は、初年次ライティング科目（トンプソンら 2019）での[論証構造の習得]の中で[協働推敲での他者参照を通じた表現の位相と一貫性意識の学び][構造化したはずの知識とそれが持つ意義の読み手への伝達の困難さの自覚][協働活動での動機の個人差への対応の困難さ][読み手への興味の喚起の楽しさを知るインパクト]も感じた。

その他の科目では、CR2 は、[専門科目のレポートでのディシプリン学習体験の再構造

表2 中国人留学生 CR1 の SCAT 分析 (抜粋)

番号	発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外 の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)
1	CR1	中学校、高校で上へいくほどなんかまとめた、そういう体裁な感じ、静止的になりつつあります。そんな感じですね。作文そのものの各パーツについての要求も厳しくなったり、あと、経験あるいはある論点を説明するときのエピソードや、たまにはなんか偉人の名言を引用するか、そこらへんについての要求も厳しくなります。	作文の各パーツへの厳しい要求／経験／論点を説明するエピソード／偉人の名言の引用	構成要素への厳しい要求／説明のためのエピソード／名言の引用	修辞／エピソード／名言／偉人・名言・古典に関する知識の披歴を評価する言語文化／「権威的な言葉」	主張を支える根拠としての経験記述／「権威的な言葉」の引用の重視／知識量の豊富さを示す多様な言語表現使用
9	CR1	そこは論文が完成するまでいろんなステップを細かく分けて、一つ一つ授業でやったら、ペアの人と交換して、互いの意見を言ったうえでまた修正して、最後の授業ですべてのばらばらのパーツを一つに組み合わせて出来上がりということがすごく印象的ですね。前の授業は、毎回毎回やっているとちょっとうっとうしいと思っていて。でも、最後はちゃんと一つの論文を出来上がるための必要なことだと感じていました。	ステップ／互いの意見を言ったうえでまた修正／パーツを組み合わせて出来上がり／うっとうしい／論文を出来上がるための必要なこと	ステップの細分化／協働推敲／「パーツ」を組み合わせたレポート／ライティングのプロセスでの煩雑さと完成後の必要性の認識	「課題分析・目標設定・プラン立案・言語表現化・読み返し・推敲」(衣川2009)／再帰的なプロセス／深いレベルでの「再構造化」のためのライティング(井下2008ほか)	ライティングの再帰のプロセスにおける小ステップの再構造化の結果としてのレポート／完成後の俯瞰での必要なステップとしての再確認／読み手との意見交換を経た推敲
11	CR1	1年生の後期から学生実験がありました、もう、すぐ実験のレポートを書きなさいいけないので、実験レポートはまだ学んだ内容のようなそんなにきっちり真面目な感じじゃないですけど、その感じで、そういう流れで書けばすごく自然につらつらと書き上がって、その上、先生からこの論文のどこ、どこがいけないとか、そういう指摘はほぼきてないんですよ。	真面目な感じじゃない／流れて書けばすごく自然につらつらと書きあがって／指摘はほぼきてない	実験レポート／学んだ内容／「つらつらと」／教師フィードバックの無さ	実験レポートジャンルでの非自覚的なライティング／専門基礎科目でのライティングへの教師フィードバックの希少さ	獲得したライティングの手続き的知識の <u>ディシプリンの研究手法習得型ジャンルへの援用と熟達化</u> ／明示的フィードバックの希少さ
22	CR1	先生からは何も言われてないんですが、先輩に聞いてところで、また先輩の論文のそのかたちをまねしながら、理系の卒業研究はだいたい実験から得たデータから分析しながら書いたものなので、感覚的には今までの実験レポートと似たようなものですね。	先輩の論文のその形／実験から得たデータから分析しながら／実験レポートと似た	卒論の指示の無さ／先輩の論文の参照／実験レポートの応用	コミュニティでの縦方向の知識の伝播／ADS(Duff)／論文スキーマのリソースの先輩の論文／ジャンルの知識の援用	アカデミックなディコースでの社会化のリソースとしての先輩の論文／ <u>ディシプリンの研究手法習得型授業で獲得した方略</u> の援用
42	CR1	ライティング、大学の段階のライティングは、基本的に、例えば骨格の中で自分の血肉(ちにく)を埋めるような感じとなりますね。	大学段階のライティングは／骨格の中で自分の血肉を埋める	大学学士課程での骨格＝定型的ジャンルの中での血肉を埋めるライティング	文章構造・結束性・一貫性／「骨格の中の血肉を埋める」／目標規定文・中心文・支持文の構造の理解	<u>問題提起と結論を呼応させる構成における自己の獲得した知識内容の構造化</u> としての学士課程ライティング
45	CR1	それは人によると思いますね。あと、書いているときもこの三つのバランスも考えなきゃいけないと思います。例えば、表現あるいは語彙に考えすぎると、内容が薄くなったり、そういうケースもありますので。	人による／バランス／表現・語彙に考えすぎると内容が薄くなったり	ライティングのプロセスにおける内容・表現・語彙力のバランス育成の指摘	プロセスにおける内容・表現・語彙力の注意配分のトレードオフ関係の指摘	内容的知識と言語表現的知識への注意配分のトレードオフ関係の自覚

ス ト ー リ ー ラ イ ン	<p>CR1 は、中国での大学入試対策の中で、[主張を支える根拠としての経験記述][観点の記述][人物描写]のライティング訓練を受け、[エピソード記述・「権威的な言葉」の引用・知識量の豊富さを示す多様な言語表現使用]を重視する評価のもとで[入試対策での汎用的なモデルの獲得を通じたライティング・スキルの熟達化]が目指されていると捉えていた。その後、日本留学試験の記述試験対策の中で[モデルの模倣を中心とした文章展開パターン]の獲得のための訓練体験を持った。</p> <p>CR1 は、日本で A 大学の理系学科に進学後、初年次の文章表現科目において、[ライティングの再帰的プロセスにおける小ステップの再構造化の結果としてのレポート]の訓練を受け、[読み手との意見交換を経た推敲]での[協働学習における読み手に表象を伝達する困難さを知るインパクト]を感じ、[可視化すべき知識の絞り込みプロセス]の中で[知識叙述型から知識構成型ライティングへの転換の難しさの自覚][構造化したはずの知識とそれが持つ意義の読み手への伝達の困難さの自覚]を抱いた。このレポートでは[当事者としての熟達の完成後の自覚][完成後の俯瞰での必要なステップとしての再確認]が完成段階の後にもたらされた。</p> <p>CR1 は、<u>専門基礎教育の授業課題のライティングでライティングの手続き的知識のディシプリンの研究手法習得型ジャンルへの援用と熟達化</u>を経て、[明示的フィードバックの希少さ]を感じつつも自らは[授業課題テーマが要求する問題提起と結論の呼応]を意識した。[非熟達段階での語彙の置き換え方略]を用いつつ[L1 と L2 の作文能力の相関の自覚]を持っていた。教養・専門科目においても[授業課題テーマが要求する問題提起と結論の呼応]を意識しつつ[知識構成型ライティングのプロセスを可視化させるための文章モニタリング]を行った。実験レポート作成時にも[授業課題テーマの要求に応じた内容と表現の調整的モニタリング]を行ってきた。英語授業での[複数言語における知識構成型ライティングのプロセスの可視化体験]を経て、[学士課程カリキュラムでの具体的ライティング課題の非明示傾向]の中での[自主的な方略使用の必要性]を感じている。</p> <p>CR1 は、<u>卒論に着手して院進学を目指す中で、[アカデミックなディスコースでの社会化(ADS)のリソースとしての先輩の論文]を参照しつつ[ディシプリンの研究手法習得型授業で獲得した方略の援用]を行い、[自己の研究の課題・計画・意欲・予想される成果を学習済みのスキーマに流し込むプロセスとしての研究計画書のライティング]</u>を遂行している。</p> <p>4 年間を俯瞰して CR1 は、良いレポートとしては[可視化すべき知識の絞り込みプロセスの結果としての「レポート」]スキーマ、[具体性・信憑性・伝達性を意識した知識の再構造化][一貫性・結束性のある「さっぱりとした締め」]を要素として挙げ、悪いレポートとしては[ジャンル慣習の違反と思考の未収斂段階のライティングでの知識の非構造化]を挙げている。そして[非熟達者のための論文スキーマ学習課題の提案]を述べ、現在の自らのライティングについて[L2 学習者の熟達の余地の自覚][表現したい内容と表現力の乖離][読み手による理解に至らない説明]があると語り、[読み手による理解のギャップの思考パターンの文化差への帰属]をその一因とし、時に[L2 文章に熟達する中での L1 発想の言語表現の予想外の出現]があると述べている。全体を [知識・思考内容の構造化(血肉)]を言語表現力によって可視化する模倣可能な定型的ジャンル(骨格)としての学士課程ライティングという意義づけ]として総括し、[内容的知識と言語表現的知識への注意配分のトレードオフ関係の自覚]を持っている。</p>
--------------------------------------	---

化における専門日本語の援用]の中で特に[伝達の明瞭さと表現の位相への注意]を意識し、[専門科目での L2 の不利の自覚][フィードバックの希少性]を同時に感じつつ、[情報検索リソースをめぐる留学生間のインフォーマルな協働]の機会を得た。

4 年次には、CR2 は、[卒論ゼミのコミュニティでの教員・成員からのフィードバック]を通じた構造化の推進による ADS]を[ADS リソースとしての先輩の論文の参照・回覧]などを通じて体験し、[教員 FB での研究行為の可視化への焦点化][研究行為自体の適切性への評価]を受けるとともに[ADS における書き手の主体性の重視]という状況を体験した。

学士課程ライティングを俯瞰する中では、CR2 は良いレポート「スキーマ」での[思考伝達の明瞭さ]・[課題と文献との合致・信憑性]を指摘し、[研究行為遂行型ライティングでの内容の自己理解]と[知識検索型ライティングでの他者の言葉の参照と引用の困難さ]の双方の体験を通じて、[自己の思考の他者との境界性の明確化としてのライティングの意義づけ][能動的な思考の構造化と伝達を通じ能力向上の意識を高めるライティングの意義づけ]という総括を得ている。CR2 は、[L2 でのライティング熟達の困難さ]から[非熟達者のための「実験レポート」リハーサル課題の提案]を行った。

別の留学生 CR3 は、[専門基礎科目での検索困難な（物理学の）公式の論題での文献検索と思考を通じたレポート・ライティング]体験を通じて、[公式の存在意義をめぐるライティングを通じたディシプリン知識の再構造化のインパクト]を得て、意義を感じた。

#### 4. 日本語母語話者大学生の結果と考察

##### 4-1. 理系大学生のストーリーライン（主に JR1 の事例を中心に）

JR1 は[入試頻出論題を簡潔に文章化する訓練]を経て入学した。初年次ライティング科目での[論証型レポートの手順についての知識獲得][社会的課題の情報検索後の知識構成的ライティング]で[構造と修辞についての知識獲得と有用性の自覚]を得た。同時に[構造化したはずの知識とそれが持つ意義の読み手への伝達の困難さの自覚]があった。

その後、実験レポートにおける[ジャンル固有の構成の知識の獲得]と同時に[初年次ライティングジャンルとの異なり]を感じた。専門基礎科目での[構造と修辞についての知識の援用]の中で、[論題への興味と経験をディシプリンでの学習知識を結び付けて構造化するライティング課題]を経験した。[テーマの絞り込みプロセス]と[授業課題テーマが要求する問題提起と結論の呼応についてのモニタリングと難しさ]に課題を感じていた。

4年次には[卒論ゼミでの発表での協働学習]の中で [ADS での参照枠組みとしての「先輩の論文」] 等から[構造と修辞の獲得によるライティングの容易化/研究・ライティング行為の見込みの獲得]を得て、[ADS での構造の参照と自己のテーマでの調整]を遂行し、[ADS での継続的な添削による完成へのプロセス]を予想している。

JR1 は、学びを俯瞰して、[「良いレポートスキーマ」での主張と結論の結束性と伝達の明瞭さ][修辞バリエーションによる伝達性の向上]を感じており、[IMRaD 型の論文構造の習得を通じた論理性の獲得][専門科目でのライティングの繰り返しによる意識化と熟達化の自覚]という変容と、[ライティングを通じた研究行為の自己決定]における[相互コメント機会の自主的創出の必要性][「自分のため」の能動的な学習]とを自覚していた。

以上から母語を超え理系に共通の学びの流れがうかがえる。一方で、[時間制約の中で限界まで調べて・悩んで・書いてみた結果の楽しさ](JR2)、[非明示的指導の中での「ぐいぐい聞く」能動的な学び](JR3)といったインパクトのある体験が個々を特徴づけていた。

##### 4-2. 文理融合分野の大学生のストーリーライン

同じ A 大学の JB1~3 のストーリーラインから、特徴的な箇所を抜粋する。

初年次ライティング科目よりも特定科目を通じて[実習科目での厳しい教員添削の要求の高さ][グループ・レポートへの厳しいコメントのインパクト](共通)や[文献レビューに注力した文系科目でのレポート・ライティングの成功体験のインパクト](JB5)、[文系科目での高い要求に対して協働で「先輩のレポート」を「研究」し引用対象を厳選して論旨を調整した成功体験のインパクト](JB6)、[成績評価の厳しさ](共通)の影響も語られた。また、[プロジェクト型科目のレポートでの文献の制約による構成の調整][専門科目の文献調査型レポートでのデータ規模の予想が容易な対象への絞り込みによる調整]といった課題との調整からも学んでいる。一方で、[動機づけ・必要性認識への懷疑][提出を目的とした産出][出典の質による引用箇所の明示非明示の使い分け意識]等の個々の見解もうかが

えた。経験の俯瞰を通じて、[自己の思考を構造化して外化することによる「わかったつもり」の明確化と記録としてのライティングの意義づけ](JB5)、[他者に正確に伝達する手段としてのライティングの意義づけ](JB4)に至った。[レポートへのフィードバックの希少性・教員間の差][課題目的明示の要望]は理系の学生と同様に指摘があった。

## 5. 学士課程でのライティングの学びをめぐる現時点での暫定的なまとめと今後の課題

L1L2、入試向け訓練の異なりを超え、初年次ライティング科目での論証型レポートの作成プロセスでの知識獲得、協働学習での伝達の困難さのインパクトは、強弱の差はあれ共通して見られた。実験・実習・教養・専門科目でのレポートでも初年次に獲得した方略の援用があった。特定教員からのフィードバックの印象も大きい。知識の再構造化による喜びの体験も見られた。卒論では特に理系ゼミに ADS のコミュニティとしての特性が顕著であった。課題要求・目的の明示化とフィードバックへの要望も指摘された。ライティングの学士課程全体でのふりかえりを聞く中で、ライティング科目以外での学びと調整のあり方、個々の学生にとって「インパクト」要素となる体験の重要性が示唆された。

本調査は小規模であり、機縁法の限界から理系・成功体験が中心であった。学部2～3年でのライティングの学びのさらなる分析の必要性も浮かび上がった。今後は専門分野を広げ、ライティング科目や卒論がないケースや、「成功」と認識していない学習者へも調査対象を拡大して、ライティングのあり方と学びの俯瞰との関連性を探っていきたい。

### 注

- (1) 対象者らの所属学部は例年5～6割程度が大学院進学をめざし、研究志向が概して高い。
- (2) 科学研究費補助金基盤研究(B)（「日本語読解・ライティングの方法に影響する母語・母文化の教育的背景要因に関する研究」）（課題番号19H01269）の助成を受けて行った。

### 参考文献

- (1) 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』 東信堂
- (2) 井下千以子 (2019) 「学生の思考を鍛えるライティング教育の充実に向けて」『大学教育学会誌』41(1); 49-52.
- (3) 大谷尚 (2011) 「SCAT : Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』10(3), 155-160.
- (4) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- (5) 小山治 (2016) 「学生のレポートを書く力の熟達度 : 社会科学分野の大学4年生に対する聞きとり調査」『大学教育実践ジャーナル』14; 9-16.
- (6) トンプソン美恵子・大島弥生・小笠恵美子・大場理恵子・河野礼実 (2019) 「大学初年次日本語表現科目におけるピア・ラーニングの促進・阻害要因」『大学教育学会誌』40(2), 54-63.
- (7) Duff, P. A. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192.

## 高度外国人材に求められるオンライン業務スキルに関する実態調査

—CEFR 2018 に基づき開発した Can-do statements を用いて—

葦原 恭子 (琉球大学)・塩谷由美子 (東京富士大学)・島田めぐみ (日本大学)  
奥山 貴之 (沖縄国際大学)・野口 裕之 (名古屋大学名誉教授)

### 1. 研究の背景

近年、日本企業における高度人材としての外国人社員の需要が高まっており、その育成・教育・評価に資する枠組の構築は喫緊の課題となっている。本研究チームは、「ビジネス日本語フレームワーク」(以下、BJFWとする)の構築・確立を目指している。構築にあたり、既存の尺度(CEFR 2001等)の例示的能力記述文(以下、Can-doとする)をビジネスタスクとして書き換え、追記し、Can-doバンクに約800項目を登録した。2018年には、CEFR 2001の補遺版(以下、CEFR-CV 2018とする)が発表され、「Online interaction」(以下、オンライン上のやりとりとする)について新たな定義とCan-doが加えられた。そこで、葦原他(2021)は、BJFWに追加すべく、CEFR-CV 2018に基づき、20項目のオンライン上のやりとりに関するCan-doを開発した。一方、日本政府は、「働き方改革」の一環として情報通信技術(ICT)を活用し、時間や場所を有効に活用できる柔軟な働き方を可能とする「テレワーク」を推進している。総務省(2020)が実施した「通信利用動向調査」によると、2019年12月現在、「テレワークを導入している」、「具体的な導入予定がある」と回答した企業は約3割で、年々増加傾向にあるという。折しも、世界は、「コロナ禍」にあり、高度外国人材がテレワークを始めとするオンライン業務に携わる機会が増加している。国土交通省(2020)が、「新型コロナウイルス感染症対策におけるテレワーク実施実態調査」として、在宅勤務によるテレワークの実施状況を調査したところ、2020年3月現在、勤務先にテレワーク制度等がある雇用型テレワーカーで、調査対象期間中に感染症対策の一環として在宅勤務によるテレワークを初めて実施した人の割合は、52%であったという。以上のようなことから、日本語を使用し、業務にあっている高度外国人材がテレワークを始めとするオンライン業務に携わるという状況は、今後も続くと思われる。本研究では、オンライン上のやりとりに関するCan-doを用い、高度外国人材が携わるオンライン業務を巡る状況についての実態調査を実施した。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、次の通りである。1) 高度外国人材が携わるテレワークを中心としたオンライン業務の実態を明らかにする。2) 高度外国人材のオンライン業務経験の有無および自己評価を明らかにする。3) オンライン業務をする上で高度外国人材が抱える問題点・対処法を明らかにする。

### 3. 研究の方法

本研究の方法は、次の通りである。1) 高度外国人材を対象に、テレワークを中心とし



たオンライン業務に関するアンケート調査を実施する。2) 葦原他 (2021) によって構築されたオンライン上のやりとりに関する Can-do を用い、高度外国人材を対象に、各項目の経験の有無及び自己評価に関するアンケート調査を実施する。3) アンケート回答者のうち3名を対象に、非構造化インタビューを実施する。

#### 4. オンライン上のやりとりに関する Can-do の構築

CEFR 2001 が刊行されて以来、欧州評議会に寄せられた多くの要望に応えるべく、CEFR-CV 2018 が刊行された。CEFR 2001 では、6 レベル (A1, A2, B1, B2, C1, C2) 設定であったが、Pre-A1, A2<sup>+</sup>, B1<sup>+</sup>, B2<sup>+</sup>, Above C2 が追加され、11 レベルとされた。さらに、仲介能力や複言語・複文化能力、文学作品などの評価を伝える能力、そして、オンライン上のやりとりに関する Can-do を追加収録している。それらは、「オンラインでの会話とディスカッション」および「目標が設定されているオンライン上の処理と協働」の2種類に分類され、前者は24項目、後者は23項目の合計47項目の Can-do が提示されている。これにより、複言語・複文化社会における、グローバルなビジネス場面でのオンライン上のやりとりの重要性が明らかとなったため、葦原他 (2021) は、BJFW の Can-do 項目バンクに登録すべく、オンライン上のやりとりに関する Can-do を構築した。まず、CEFR-CV 2018 のオンライン上のやりとりに関する Can-do 47項目を日本語に翻訳した。その後、Can-do を精査・分析し、BJFW に追加するために、次のようなプロセスで再構築した。1) Can-do をビジネスタスクに置き換える、2) ビジネスタスクに置き換えられないもの、ビジネスタスクとしては易すぎるものはリストから除外する、3) Pre-A1~C2 としてレベル設定されていても、類似したタスクが含まれているものは統合する、4) Pre-A1~C2 のレベル差を設定するために用いられる条件、例えば、「翻訳がぎこちないが」、「発話に間違いがあるが」などについては削除し、タスクの難易度によってレベル差をつける。以上のようなプロセスを経て、CEFR-CV 2018 のオンライン上のやりとりに関する Can-do 47項目は、BJFW へ集約する Can-do 案の候補20項目として書き換えられ、BJFW の能力記述文項目バンクに登録された。

#### 5. 高度外国人材が携わるオンライン業務に関する調査

##### 5-1. アンケート調査の概要

アンケートは、Google フォームを利用し、2020年10月1日~11月15日に実施した。調査項目は次の通りである。1) 調査回答者のプロフィール：国籍・母語・日本語学習歴・日本語レベル・業種・部署名・役職名・勤続年数・勤務地・職種・業種、2) テレワークの利用状況：過去1年間の経験の有無・頻度・1日当たりの勤務時間・感想・良かったこと・生産性・精神的なストレス・チーム内のコミュニケーション量・コミュニケーションの取り方の工夫・オンライン業務の種類・オフラインでの業務、3) オンライン業務に関する Can-do 調査：全20項目について経験の有無および自己評価。本調査の回答者の概要は、表1の通りである。21カ国・地域出身の高度外国人材121名から回答を得た。勤務地は、日本国内88名、国外33名であった。所属企業の業種と担当業務は多岐に渡っていた。勤続年数は3年未満が最も多く87名で、役職なしが86名であった。

表1 調査回答者の概要 ( ) は人数

国籍	中国 (29) 台湾 (23) 韓国 (12) タイ (9) ベトナム (8) ドイツ (8) フランス (6) アメリカ (4) イタリア (3) スウェーデン (3) モンゴル (3) カナダ (2) スペイン (2) ウズベキスタン (1) ブラジル (1) インドネシア (1) ラトビア (1) ロシア (1) インド (1) ミャンマー (1) ポーランド (1) 不明 (1)
勤務地	日本国内 (88) 日本国外 (33) JLPT N1/旧1級 (89) N2/旧2級 (24) N3 (3) 未受験 (5)
学習歴	1~5年 (42) 6~10年 (45) 11~15年 (27) 16~20年 (7)
業種	情報通信業 (39) 製造業 (29) 卸売・小売業 (16) 教育・学習支援業 (15) 宿泊・飲食サービス業 (7) 金融・保険業 (3) 不動産業 (3) 娯楽業 (5) 農業・林業 (1) 運輸業 (1) その他 (2)
役職	役職なし (86) 主任・チーフ (17) 管理職 (15) 経営者 (2) 役員 (1)
勤続年数	1~3年 (87) 4年~6年 (22) 7年~9年 (11) 10年以上 (1)
担当業務	専門・技術職 (29) 事務職 (32) 営業 (24) 販売 (14) 管理職 (10) 研究職 (4) 教員 (2) 通訳・翻訳 (2) 企画 (1) その他 (3)

## 5-2. テレワークの利用状況に関する調査

調査回答者 121 名のうち、テレワークの経験が「ある」は 99 名で、「ない」は 22 名であった。また、99 名中、日本国内勤務は 72 名、国外は 27 名であった。回答の詳細は表 2 の通りである。テレワークの感想については、「とても良い」・「良い」という回答が 81 名であり、ウイルスに対する不安や満員電車による通勤のストレスが解消されたことがその一因であると思われる。高度外国人材が携わるオンライン業務は、社内外の人とメールでやりとりする、社内・社外の会議に参加するなど多岐にわたっていた。さらに、同僚や上司とのコミュニケーションが取りづらくなるとはいえ、オンライン業務に携わるにあたり、迅速にレスポンスをする、毎日打ち合わせをするなどコミュニケーションを取りやすくするための工夫をしていることも明らかになった。

表2 テレワークの利用状況の実態

テレワークの経験	あり (99) なし (22)
テレワークの頻度	毎日 (39) 週 1~2 回 (24) 週 3~4 回 (31) 月 2~3 回 (1) その他 (4)
テレワークの時間帯	終日 (76) 半日 (11) 終日・半日 (3) その他 (9)
テレワークの感想	とても良い (26) 良い (55) 悪い (13) とても悪い (1) その他 (4)
テレワークの利点 (複数回答)	ウイルスに対する不安が消える (77) 満員電車のストレスが解消する (58) 睡眠時間が増える (25) 自分のペースで仕事できる (22) 静かな環境で業務に集中できる (22) 身だしなみを気にしなくて良い (1) 自炊ができる (1)
テレワークにおける生産性	とても上がった (5) 上がった (39) 変わらない (37) 下がった (17) とても下がった (1)
上がった理由 (複数回答)	通勤時間・外出などの移動時間が減った (43) 通勤時間の短縮 (32) ストレスの軽減 (32) 仕事が中断することなく続けられる (23) 非効率な部分もあるが全体的に向上した (1) 移動時間に仕事ができる (1)
下がった理由 (複数回答)	同僚や上司とのコミュニケーションが取りづらくなった (37) 私生活と仕事の切り替えが難しい (27) 自宅の仕事環境が整っていない (22) 実際に製品に触れることができない (1)
精神的なストレス	平常時よりストレスが大きい (14) 特に変わらない (39) 平常時よりストレスが小さい (40) その他 (6)
コミュニケーションの工夫 (複数回答)	できるだけすぐにレスポンスを返す (59) 毎日オンラインでミーティングや打ち合わせをする (40) チャットの文字会話ではなく電話で話す (37) チャットで雑談する (20) 特に工夫はない (4)
オンラインでする業務 (複数回答)	同僚や上司とメールでやりとりする (82) 社内のオンライン会議に参加する (70) 顧客とメールでやりとりする (54) 社外の人とオンライン会議に参加する (40) 社内の人とチャットする (49) 担当業務に関する情報を収集する (31) 社外の人とチャットする (17) 取扱商品/製品をオンラインで紹介する (11)
テレワーク中の オフライン業務	全てオンライン業務 (31) 事務作業 (35) 営業・顧客対応 (9) 通訳・翻訳作業 (7) その他 (17)

### 5-3. オンライン上のやりとりに関する Can-do 調査

オンライン業務に関する Can-do については、項目毎に、経験の有無と自己評価（「ほとんどできない=1」から「問題なくできる=5」の5段階）を得た。Can-do 項目の詳細とオンライン業務の経験率および自己評価の平均値は、表3の通りである。

表3 オンライン上のやりとりに関する Can-do

#	オンラインによる会話とディスカッション	経験率 (%) N = 99	自己評価 M N = 121	自己評価 SD N = 121
1	専門分野や担当業務について詳細情報を示しながら、オンライン投稿をすることができる。	87.9	4.21	0.81
2	オンラインのチャットでスレッド内の自分の発言内容に対する他人の反応を適切に理解して返信し、やりとりに参加することができる。	94.9	4.33	0.71
3	オンラインのチャットで、専門的な話題に関する議論を評価したり、言い換えたり、論争したりすることができる。	81.8	3.94	0.98
4	オンラインディスカッションで、専門的な話題に関する議論を評価したり、言い換えたり、論争したりすることができる。	82.8	3.82	1.04
5	オンラインでのやりとりの中で敬語を使ったり、カジュアルな表現を使ったりするなど表現方法を調整し、使い分けることができる。	88.9	4.10	0.86
6	オンラインのディスカッションで、専門的な、または抽象的な話題でも追加の説明を求めたり、追加の説明をしたりしながら参加することができる。	83.8	3.87	0.94
7	オンラインのチャットで複数の参加者がいる場合、コミュニケーションの意図や文化的な意味を理解しながら、やりとりをすることができる。	91.9	4.02	0.82
8	様々なオンライン環境やコミュニケーションの目的によって必要に応じて表現や文体をすばやく調整することができる。	88.9	3.96	0.83
9	オンラインのディスカッションで発生する文化的な誤解に対して、コミュニケーション上の問題や感情的な反応を予測して、効果的に対応することができる。	75.8	3.69	0.94
10	オンラインのディスカッションで発生する文化的な誤解に対して、コミュニケーション上の問題や感情的な反応を予測し、効果的に対応することができる。	82.8	3.66	0.99
#	目標が設定されているオンライン上の処理と協働	経験率 (%) N = 99	自己評価 M N = 121	自己評価 SD N = 121
11	オンラインでの業務のプロセス上で起こる誤解を解き、摩擦に効果的に対処することができる。	74.7	3.60	0.91
12	オンラインで資料や原稿を作成する際、推敲と校正の段階でグループの作業に指示をして、精度を高める修正をすることができる。	70.7	3.77	1.00
13	複雑なオンラインでの処理をする時に、ディスカッションと交渉をやりこなすために言語を柔軟に調整することができる。	75.8	3.73	0.97
14	オンラインで担当業務に関する条件交渉や複雑な詳細を説明するなどのやりとりをすることができる。	76.8	3.74	0.95
15	オンラインのやりとりで起こる誤解や想定外の問題があるときに、解決のために丁寧に適切に返信して対応することができる。	81.8	3.87	0.90
16	オンラインで社内プロジェクトをしているグループで提案を評価したり、分担作業のために補助的な役割をしたり、必要な説明を求めたりすることができる。	78.8	3.86	0.89
17	オンライン上の分担された作業を完成するために指示に従ったり、質問をしたり、説明を求めたりすることができる。	91.9	4.26	0.69
18	専門分野や担当業務に関するオンライン上の協働作業で、目標達成のために、グループのメンバーに役割や分担、締め切りをリマインドすることによってリーダー的な役割を果たすことができる。	69.7	3.76	1.05
19	オンライン上で、協働で原稿や資料を書いたり、書き直したりする複雑なプロジェクトで目標達成のための指示を正確に理解したり、他の人に伝えたりして、参加することができる。	73.7	3.77	1.06
20	オンライン上の協働的なやりとり上で起こりうるコミュニケーション上の問題や文化的な問題をメディア（ビジュアル、オーディオ、グラフィック）を使って説明・確認・例示をすることによって、効果的に処理することができる。	72.7	3.72	0.99

Can-do 調査の結果、次のことが明らかとなった。1) 自己評価の平均値が最も高い Can-do 項目は、項目 2「オンラインのチャットでスレッド内の自分の発言内容に対する他の人の反応を適切に理解して返信し、やりとりに参加することができる」(M4.33 SD 0.71) で、94.9%が経験ありと回答した。2) 他の比較的平均値が高い項目は、項目 1「情報発信」や項目 17「指示に従う」など一般的な業務に関わるものが多く、経験率も相対的に高かった。3) 自己評価が最も低い項目は、項目 11「オンラインでの業務のプロセス上で起こる誤解を解き、摩擦に効果的に対処することができる」(M3.60 SD 0.91) で、74.7%が経験ありと回答した。4) 他の比較的平均値が低い項目は、項目 10「曖昧な文脈に反応」、項目 20「文化的な問題を解決」、項目 13「言語を柔軟に調整」など異文化コミュニケーション能力と関連する項目が多く、経験率は相対的に低かった。

#### 5-4. インタビュー調査

アンケート回答者のうち日本国内勤務の 3 名を対象に、Zoom を利用し、2020 年 10 月 17 日～12 月 13 日に、非構造化インタビューを実施した。インタビュー項目は次の通りである。1) 調査回答者のプロフィール、2) テレワークの利用状況、3) オンライン業務に関する Can-do の自己評価についての状況確認、4) オンライン業務をする上で高度外国人材が抱える問題点および対処法。

表 4 インタビュー調査対象者の概要

調査対象者	高度外国人材 A	高度外国人材 B	高度外国人材 C
国籍	カナダ	台湾	ドイツ
使用可能言語	英語・日本語	中国語・日本語・英語	独語・日本語・英語
日本在住歴	1 年 10 ヶ月	3 年 7 ヶ月	6 年
現職	広告代理店	翻訳会社	メーカー
在職期間	10 ヶ月	6 ヶ月	4 年
主な業務	商品をメディアに紹介	翻訳・コーディネート	海外営業
テレワークの開始時期	入社後 1 ヶ月より	入社当初より	休職・再就職直後より
テレワークの経験	在宅	在宅	在宅
テレワークの頻度	週 3～4 回 (終日)	週 3～4 回 (終日)	週 3～4 回 (終日)
テレワークの感想	良い (やりやすい)	悪い (やりにくい)	良い (やりやすい)
良かったこと	感染の不安解消 自由な身だしなみが可能	感染の不安解消 自分のペースで仕事可能	感染の不安解消 満員電車を回避可能
生産性	変わらない	下がった	下がった
精神的ストレス	特に変わらない	平常時よりストレス大	平常時よりストレス大
コミュニケーション量	増えた	増えた	少なくなった

インタビューの結果、次のようなことが明らかとなった。1) 入社後、テレワークが開始するまでの期間が異なれば、人材が直面する問題点も異なる。入社後 1 ヶ月間、社内で人間関係を築いた後、テレワークとなった A に比べ、入社当初からテレワークのみであった B は人間関係構築に関するストレスが比較的大きく、同僚や上司とのコミュニケーションに苦勞していた。一方、4 年近く海外営業に携わった後、在宅勤務のテレワークとなった C は、状況の変化に少なからずストレスを感じていた。2) テレワークに関する問題点は、人材が所属する職場によって異なる。A は、「広告代理店という業種は、テレワークには合わない」という見解を同僚と共有していた。B は、先輩に教を乞う際、やりとりをオンライン上のテキストとするため、時間がかかること、日本語表現の選択に迷うことなどで悩んでいた。C は、社内でオンライン会議の際、参加者が顔を出さずに音声の

みで実施という決まりがあるため、会議の内容把握に困難さを感じていた。3) 企業によってコミュニケーションの取り方や量が異なる。AとBの職場では、テレワークになって以来、通常よりも頻繁にオンライン会議、メールやチャットのやりとりをしていたが、Cの職場は、コミュニケーション量が減っていた。4) コミュニケーションのとり方に関する工夫点としては、A, B, Cの3名が共に、迅速なレスポンスをする、チャットなどで頻繁に連絡を取るなどしていると回答した。

## 6. 今後の展望

今後は、オンライン上のやりとりに関するCan-doを含むBJFWの項目の必要度を明らかにするため、既に日本国内で就職している高度外国人材と企業担当者にインタビュー調査とアンケート調査を実施し、海外で働く高度外国人材と企業担当者にも調査を実施する。この調査では、主に高度外国人材にとって必要な項目とそうでない項目を判別することを目的とする。調査結果を分析し、BJFWの項目を整理し、確定する。その後、国内および海外で活躍する高度外国人材に対し、各項目についてどの程度できるかを尋ねるCan-do自己評価調査を実施し、項目の難易度を推定するためにIRTモデルによる分析を行う。その結果に基づき、Can-do項目を難易度順に並べ、レベル設定 (Pre-A1～C2) を行い、尺度化し、BJFWを完成する。

## 参考文献

- (1) 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』創刊号, pp.1-14, 琉球大学国際教育センター
- (2) 葦原恭子・塩谷由美子・島田めぐみ (2021) 「高度外国人材に求められるオンラインコミュニケーションスキルとは-CEFR 2018 補遺版に基づく Can-do statements の開発-」『琉球大学国際教育センター紀要』第5号, pp.1-15, 琉球大学国際教育センター
- (3) 国土交通省 (2020) 「テレワーク人口実態調査」  
[https://www.mlit.go.jp/toshi/daisei/telework\\_index.htm](https://www.mlit.go.jp/toshi/daisei/telework_index.htm) (2021年2月26日閲覧)
- (4) 総務省 (2020) 「令和元年通信利用動向調査の結果」  
[https://www.soumu.go.jp/menu\\_news/s-news/01tsushin02\\_02000148.htm](https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01tsushin02_02000148.htm) (2021年2月26日閲覧)
- (5) Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (2021年2月25日閲覧)
- (6) Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment Companion Volume with New Descriptors*  
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>  
(2021年2月25日閲覧)

※本稿は、科学研究補助金 基盤研究 (C) 「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確立—尺度化と妥当性検証」課題番号 19K0071 (研究代表者・葦原恭子, 研究分担者・奥山貴之, 塩谷由美子, 島田めぐみ, 野口裕之) の研究成果の一部である。

## 介護の日本語 Can-do ステートメント (KCDS) に基づいた教材開発

加藤真実子 (東京都立大学)・奥村恵子 (東京都立大学)・西郡仁朗 (東京都立大学)

### 1. はじめに

近年、外国人が介護人材として就労することが期待され、さまざまな制度が施行されている。しかしながら、受け入れには常に日本語教育に関する課題が認められる。本発表では、さまざまな制度により来日した外国人の日本語教育の実践と研究に携わってきた筆者らが開発した介護の日本語 Can-do ステートメント (以下 KCDS) について概説するとともに、KCDS に基づいた介護の専門日本語学習教材の開発と実践について報告する。

### 2. 外国人介護職の制度と種類

超高齢社会となった日本では、介護福祉分野の人材不足が問題視されており、日本政府は次々と制度を提案して外国人介護職の受け入れの充実を図っている。2008年経済連携協定 (以下 EPA) による外国人介護福祉士の受け入れは大きな注目を浴びたが、この制度が開始されてから早くも10年以上が経過した。また、2017年からは在留資格に「介護」が加わった。続いて本国への技能移転という趣旨のもと技能実習生の受け入れが開始された。直近では、2019年から特定技能1号制度が加わった。

表1 介護人材受け入れ制度と日本語要件

制度	日本語要件
EPA	候補者となる時点ではなし。全員が1年ほどの日本語研修を受けて施設に配属。但し、N2程度以上の日本語力がある場合は研修を免除 インドネシア・フィリピン：日本語能力試験 N5 程度の者のみ入国可能 ベトナム：日本語能力試験 N3 程度の者のみ入国可能
留学 (在留資格「留学生」=>「介護」)	日本語学校から専門学校へ移行時に移る際に日本語能力要件が求められる場合がある。
技能実習生	来日時 N4 必要。N3 が望ましい。来日2年目の移行時に N3 などに合格していること。
特定技能1号	国際交流基金日本語基礎テスト又は日本語能力試験 N4 以上及び介護日本語評価試験に合格する必要がある

### 3. KCDS

KCDSは、筆者らがこれまで介護の専門日本語基礎から国家試験対策に至るまでの実践によって得た知見をもとに、「アジア健康構想」に対応して開発し提案してきものである。

1年目の「技能実習1号」を終え「技能実習2号」を取得するためには日本語能力試験(JLPT) N3 レベル相当の日本語能力が要件に含まれる。ここで注意しなければならないことが、日本語能力試験の内容が一般的な生活を対象にしており、介護現場における日本語コミュニケーションと合致しないことである。そのため、介護現場に合致した日本語能力テストの

開発が必須となった。開発プロセスの詳細については、西郡（2019）を参照されたい。

### 3-1. KCDS の概要

KCDS には、介護業務場面で行われるコミュニケーション 119 項目が示されている。レベルを 2 段階設定しており、その内容は、

K2a：2 年目の技能実習移行時に必ず求められるレベル

K2b：2 年目の技能実習移行時に望まれるレベル

としている。KCDS が作成されることとなった理由が上述した 2 号への移行判定テスト作成にあったため、便宜上「話す」、「聞く」、「書く」、「読む」の 4 技能別に分けて示されており、業務場面ごとに使用される言語技能とそのコミュニケーション内容がわかりやすく示されている。

### 3-2. KCDS における特徴的なコミュニケーションの項目

介護現場におけるコミュニケーションには、利用者への共感、傾聴などを含む介護の基本精神とスタッフとの専門的な内容のやりとりや認知症患者への対応などをはじめとする介護技術を背景とした特徴を有している。以下の表に示す項目は、これらのうち最も特徴的なコミュニケーション場面を言語技能ごとに示したものである。

特徴的なコミュニケーション項目として、外国人介護職が宗教上の理由で日本人と異なる状況を説明する、利用者が日本語特有のオノマトペで体調について知らせる内容を聞き取る、認知症患者の訴えを傾聴する、専門的内容の記録を読んで理解したり、記録を行ったりするなどの場面がある。

表2 KCDSの特徴的な項目例

No.	技能	介護のための日本語能力Can-do ステートメント (KCDS)	KCDS レベル ＜トピック・場面＞ (対象・対話相手)	[カテゴリー] 【言語活動の種類】
49	話す	認知症などの精神症状を持つ利用者から「あなた、お財布を盗ったでしょう」(物盗られ妄想)などの訴えを聞いたとき、職員にある程度詳しく状況を説明し、対応の仕方を相談することができる。	K2b ＜業務に関する相談＞ (職員)	[業務に関するやりとりをする] 【やりとり (口頭)】
55	聞く	「Aさんが心臓がどきどきすると言っていた」など、オノマトペを使った職員の説明を聞いて、利用者の状況を理解することができる。	K2a ＜業務連絡＞ (職員)	[業務に関するやり取りをする] 【受容 (聞く)】
85	書く	PC入力または手書きで、介護記録などに自分が関わっている利用者の様子を、利用者の発言を含めて、ある程度詳しく書くことができる。	K2b ＜業務連絡＞ (介護記録)	[業務に関する書類を書く] 【産出 (書く)】
113	読む	施設内に貼ってある入浴時の事故防止などの注意事項が書かれた貼り紙の簡単な説明を読んだりイラストを見たりして、理解することができる。	K2a ＜業務連絡＞ (掲示物)	[必要な情報を読み取る] 【受容 (読む)】

#### 4. KCDS に基づいた教材の開発

筆者らは、KCDS 開発によって明らかになった介護現場における特徴的なコミュニケーション場面を提示しつつ、就労前、または就労 1 年目程度でまだ日本語能力の問題を抱え、業務に不慣れな外国人介護職に対して体系的に介護の専門日本語教育を行う際に使用することのできる教材開発を行った。しかし、これは、KCDS で対象とした技能実習生の 2 号移行のみならず、入管法の改正により、今後大幅な増加が見込まれる外国人介護職の日本語能力の問題を解決するために開発したものであり、いずれの制度による外国人介護従事者にも対応するものである。

##### 4-1. 教材の概要

本教材には、KCDS をもとに介護現場特融の項目を重視し、日本の介護現場で働く 1 年目の外国人介護従事者に必要な内容を業務場面ごとに掲載した。翻訳、イラスト、アクティビティプラン、文化紹介コラムを各章に設けたことにより、日本語教師による指導だけでなく、外国人介護従事者による自律学習にも、また、受け入れ施設のスタッフとともに学習できる内容でもある。

本教材には、介護現場への着任当初から業務場面ごとにすぐに使えることばと表現を盛り込んでいる。また、外国人介護士が日本で働く際に身につけておきたいマナーや文化も知らせるように工夫した。全体に専門的な語彙や表現が網羅されているものの、来日前の学習者、あるいは日本の介護現場で働いたことのない外国人にも場面が想像しやすいように、イラストと翻訳を適宜添付した。

##### 4-2. 教材の構成

本教材は 14 章で構成されている。14 という項目は、現場における業務場面に沿って分けられた。業務場面を提示する順番は、作業頻度が高く、経験が少なくても行うことのできる業務の順番に配置した。たとえば、最も重要で頻度の高い業務として三大介助といわれている業務がある。具体的には、食事介助、入浴介助、排泄介助のことを指しているが、これらの介助の際に必要なことばや文法、コミュニケーション方法については、早い段階で提示を行っている。三大介助の日本語について学習した後は、現場経験を積むにしたがって行うことができるようになる業務に必要な日本語と使用例を示した。

各章には、それぞれの章における具体的な到達目標を設定した。

表 3 各課のトピックと到達目標

課	トピック	目標
1	日本の介護現場事情	・日本社会と介護現場の現状について理解することができる。 ・介護サービスの種類と、介護施設に関わる人の職業や立場を日本語で理解することができる。
2	自己紹介	・職場で自己紹介し、質問に適切にこたえることができる。



		・施設の設定、業務で使用する用具の名前を理解することができる。
3	介護現場でよく使うことば	・話し相手により、一般的なことば、または専門的なことばを選ぶことができる。 ・介護業務の専門的なことばを使うことができる。
4	丁寧なことば	・職場でただし敬語を使うことができる。 ・丁寧なことばや改まった言い方を使うことができる。
5	体に関することば（体の部位）	・体の部位について、場面に応じて一般的な言い方と専門的な言い方を使い分けることができる。
6	体に関する言葉 （体の内部）	・骨や内臓などのことばを理解することができる。 ・高齢者が骨折しやすい箇所について理解することができる。
7	体調と体質に関することば	・体の状態を表すことばを使って、利用者の体の状態を正しく伝えることができる。 ・健康管理時に使用する道具の名前を理解することができる。
8	病気と症状に関することば （体の状態）	・病名と症状を表すことばを使って利用者の体の状態を正しく伝えることができる。
9	様子を表すことば	・介護の現場で使われる「様子を表すことば（オノマトペ）」を知り、利用者の様子、訴えを理解することができる。
10	介護記録を読む・書く	・介護記録から必要な情報を読みとることができる。 ・正確で分かりやすい記録を書くことができる。
11	申し送り	・申し送りを聞いて重要な内容だけをメモし、全体像をわかりやすく説明できる。 ・重要なことがらが何かを考え、利用者の状態を正しく簡潔に伝えることができる。
12	声掛け・傾聴	・介助場面に応じた適切な声掛けをすることができる。 ・利用者の話を傾聴し、共感することができる。
13	大切な情報を読む	・施設内にある掲示物やマニュアルを読むことができる。
14	問題発生時の対応	・勤務時に起こり得る事故や災害の種類がわかる。 ・ヒヤリハット・事故報告書の意図がわかる。

## 5. 本教材を使用した実践

本教材では、介護の日本語専門家だけでなく、今後初めて介護の日本語を教えることになる日本語教師や介護現場のスタッフにも十分に扱うことができるように、わかりやすく次の1-5の学習の順番を示している。筆者らは、EPA介護福祉士候補者の学習会で、2020年10月から2021年の2月まで間の全10回コースにて、本教材を以下の学習順の通りに使用した。

### 5-1. トピックへの導入

学習者は学習内容に関連した自身の経験を思い出しながら、学習内容をイメージする活動をおこなった。具体的には、自分の施設の担当利用者について説明したり、レポートを

書いたりした。また、グループワークを行い、担当業務について紹介し、困難な点や感想、意見などを発表した。

### 5-2. トピックの概要を読む

学習者の現場での振り返りの後、当日に扱うトピックの概要に関する文章を読んだ。ここで扱われる例文は、実際の介護現場で使用された資料の分析に基づいて作成された。また、会話の内容も、介護の現場で行われた実際の会話をもとに作成しており、学習者はそれらの例文を読むことにより、経験した業務とことばをマッチさせる作業を行った。

### 5-3. 語彙の学習

扱った語彙は、介護現場で1年目に必要とされる業務に関するものを厳選して提示した。日本語能力試験N3以上の単語には、翻訳(英語・ベトナム語・インドネシア語)を付けた。ふりがなは、各章の最初に出てきた語彙にのみにつけ、初めて知った語彙は各自で語彙シートや単語帳などに記入して繰り返し学習することを推奨した。

### 5-4. 復習

これまで学習した語彙や表現を定着させる目的で復習として練習問題を行った。教室ではグループによる話し合いや発表など、口頭表現の時間をできるだけ多く設けるために、練習問題は宿題とすることが望ましいと考えた。したがって、この練習問題は一人でもできるように、イラストをふんだんに使用した。また、学習内容になかった内容は盛り込まないようにした。

### 5-5. 応用練習

ペアやグループによって応用練習を行った。具体的には、各トピックに関する場面を想定し、ドラマを作り、演じたり、作文活動を行ったり、新たな介護サービスについてアイデアを発表したりした。

## 6. 考察

KCDSによって、明らかになった介護現場における特徴的なコミュニケーションのうち、オノマトペの使用については、9課の「様子を表すことば」でとりあげている。学習者からは、オノマトペの学習により、ことばの感覚をつかみ、オノマトペの意味を理解することで、利用者の様子や訴えを理解することができるようになったと述べた。また、自らもオノマトペを使用して業務遂行に役立てることができるようになったという感想が聞かれた。このように、教室で学んだことを、学習者がそれぞれの介護現場で役立てている。

また、認知症状がある利用者の対応に必要なコミュニケーションに関しては、8課の「病気と症状に関することば(体の状態)」において認知症の症状に関することばについて学び、12課の「声掛け、傾聴」において、利用者の訴えに共感し、傾聴する方法について学んだ。また、学習者が業務を遂行する中で経験した具体的なコミュニケーションの例を持ち寄り、教室内で共有する機会を持つことで、互いの対応について学び合った。

## 7. おわりに

超高齢社会に伴い、さまざまな制度によって外国人介護職の受入れが行われている中、介護の専門日本語において、多様な学習者のニーズに対応した教材が求められている。著者らが開発した教材は、入国前の介護現場が未経験の学習者から、実際に現場で活躍している介護従事者に至るまで、さまざまなレベルに対応することを目的として開発した。今回の実践では、EPAの1年目の候補者を対象としたが、今後はその他の制度による外国人介護従事者の実践に使用し、その効果と課題を検証していきたいと考える。

## 参考文献

- (1) 加藤真実子・奥村恵子・生出亜希 (2019) 『介護のほんご1年生 現場でさいしょに使うことば・』表現』アスク出版
- (2) 厚生労働省「外国人介護人材受入れの仕組み」  
<https://www.mhlw.go.jp/content/12000000/000656925.pdf> (2021年3月31日閲覧)
- (3) 西郡仁朗「介護福祉の日本語教育の現状と支援者の育成—介護の日本語 Can-do ステートメントを中心に—」, 『日本語教育』172号, pp. 18-32, (2019. 4), 公益社団法人日本語教育学会

## ベテランボランティアは日本語支援ボランティア養成講座への 大学生の参加をどう意味づけたか

内山喜代成 (名古屋学院大学)・村田竜樹 (名古屋大学大学院生)・  
松本美紀 (星城大学)・梶原彩子 (名古屋学院大学)

### 1. はじめに

地域の日本語教育の現場では、ボランティアが主体となり日本語を学びたい外国人住民の学びを支えている。そのため、近年、数多くの自治体などで外国人住民の日本語支援を目的とするボランティア養成講座が開催されている。このようなボランティア養成講座は仲渡 (2013) が述べるように「ボランティア初心者 (未経験者) 向け養成講座」と「ボランティア経験者向けブラッシュアップ講座」に大別することができるだろう。ただし、ボランティア養成講座の目的や内容は、各養成講座や日本語教室の運営方針などによって様々であり、扱わなければならない内容が決められているわけではない。また、単純に初心者向けの養成講座と経験者向けのブラッシュアップ講座とは分けることができず、初心者と経験者が同時参加するようなボランティア養成講座も存在する。

筆者らが講師・コーディネーターを数年前より担当している H 県の A 町の日本語支援ボランティア養成講座 (以下、養成講座) では、通常、年に 2 回、新規ボランティアの獲得・養成を目的とした入門コース (全 7 回) と、既に活動の場を持つボランティアに向けた実践コース (全 5 回) を開講している。しかし、実際には、入門コースにも A 町の任意団体 B が運営する日本語教室で活動するボランティアも参加し、日本語教室で活動するベテランボランティアの情報共有、スキルアップの場ともなっている。また、ベテランボランティアとこれから活動したいと考える初心者がつながる場でもある。養成講座では「コミュニケーションの方法」や「日本語教室に求められていること」「日本語教室でできることは何か」などといった内容について扱い、これらの問いに対する自分たちの考えを話し合い、共有するなど受講者同士の対話を中心に活動を進めている。これまでの参加者は A 町在住の仕事をリタイアした世代が多かった。しかし、2020 年度の養成講座は covid-19 の感染拡大の影響もあり、オンラインでの実施となったことから、入門コースには、これまでの受講者層とは異なる大学生が A 町以外から多く参加することとなった。筆者らは、このような大学生の参加によって、ベテランボランティアにとってこれまでの養成講座とは異なる学びが生じているように感じた。本研究はこのような気づきを出発点とするものである。そこで本稿では、この A 町の養成講座でのベテランボランティアの学び、特に例年とは異なる大学生の世代が参加したことによる学びの変化に焦点を当て、考察を行う。

### 2. 先行研究と研究目的

日本語ボランティアの養成講座における学びに関する研究は十分とは言い難い。新庄・浜田 (2014) は退職後の教員を対象とした地域日本語ボランティアを養成する研修におい

て、元教員がどのような学びを得たのか、特に元教員が地域日本語ボランティア活動における自分自身の位置づけを見いだしていく過程について分析を行っている。その結果、元教員は講座を通して自らの経験を批判的にふりかえり、捉え直すことで「元教員だからこそできる地域日本語活動を発見したという。また、俵山・大和・渡部（2013）は新規ボランティア向けの養成講座において、地域日本語教育の流れとしての対話型の活動や、実際に受講者が参加予定の教室の実態をふまえ、教室での進め方のスタイルを複数提示することを試みている。その結果、受講者のアンケートから、対話型活動へと視野が広がられたことが伺えたという。そしてそれは、参加予定の日本語教室に実際に参加する際の参加のあり方の選択肢を増やすことにつながると述べている。以上のように日本語ボランティアの養成講座における受講者の学びを分析した研究では、講座の内容と受講者との関係の中に学びを見出しているように思われる。養成講座でどのような内容を扱うかといった点でこれらの研究は示唆に富むものである。他方、ベテランボランティアの学びのあり方や養成講座という場の意味づけに関しては十分に明らかにされているとは言い難い。そこで本稿では、ベテランボランティアの学び直しや継続的学びといった点にも注目する。

仲渡（2013）は養成講座を「ボランティア初心者（未経験者）向け養成講座」と「ボランティア経験者向けブラッシュアップ講座」の二つに大別し、経験者が初心者のメンターとなることで二つの養成講座の連携の可能性を示唆している。初心者に対して経験者がメンターとなり、日本語教室の居場所への橋渡しをするというのは有用であろうが、経験者にとっての初心者とは単に迎え入れる存在なのであろうか。A町のような小規模自治体では、初心者向けと経験者向けの講座を完全に分けることは難しく、一つの養成講座において初心者と経験者双方に意味があるものが求められている。そのため経験者にとっての初心者の存在の意味も議論する必要があるであろう。また、今回筆者らが担当した養成講座では、日本語教育に興味がある大学生といった今までの主な受講者層には収まらない受講者が多かった。そのため単に初心者と経験者といった分け方をするのではなく、大学生という若い世代が参加することにも注目したい。そこで、本研究では経験者の視点から初心者が養成講座に参加する意味を探ることを目的とする。具体的には、養成講座に数年にわたり参加しているベテランボランティアがオンラインによる大学生の参加をどう意味づけたかを明らかにする。

### 3. 研究方法と研究協力者

本研究では、うえの式質的分析法を用いる。以下、上野・一宮・茶園（2017）を参考に研究方法の特徴や手順について述べる。まず、研究方法の特徴である。うえの式質的分析法は、KJ法をさらにシンプルに使いやすくしたデータ処理方法であり、1) 収集したデータを効率よくまとめることができること、2) インタビュー時には語り手や聞き手さえも予想しなかった発見が分析を通じて得られること、3) データに語らせるので、根拠をもとに確実にこれが言えると主張できること、の3点が利点として挙げられる。これらの利点から本研究の目的の達成が可能になると考えた。

次に手順についてである。まず、協力者へ半構造化インタビューを実施する。次に文字起こしである。うえの式質的研究法では必ずしも文字起こしを実施しなくてもよいとされ

ているが、本研究においてはデータを漏らすことなく分析するために文字起こしを行うこととした。続いて、文字起こしデータから情報をユニット化するためのカードの作成を行い、それらのカードをグルーピング（脱文脈化から再文脈化）し、グループ内の情報をカテゴリー化（メタ情報を生産）する。最後に、カテゴリー化したメタ情報を関係性に応じてマッピングし、カテゴリー同士がどのような論理関係にあるのかをチャート化（関連相関図の作成）し、そのチャートをもとにストーリーテリングを行うという流れである。

研究協力者はA町の日本語教室のベテランボランティアNさん（50代男性）である。Nさんは近所に住む外国人とどのようにコミュニケーションを取ったらいいのかということに興味を持っていたところ、たまたま町の広報で養成講座のことを知り、参加し、講座修了後に、そのまま日本語教室にも関わるようになった。次第に、日本語教室を運営する任意団体Bの中心メンバーとなり、約10年ボランティアを続けている。養成講座にも都合が合うときには、運営スタッフ兼受講者として継続的に参加しており、筆者らとは数年の交流がある。本研究では、このNさんに研究目的の説明を十分に行った上で、協力の同意を得て、Nさんにとっての養成講座への参加の意味や学び、オンラインで実施された養成講座に大学生が参加したことをどう捉えているのかなどについての半構造化インタビューを実施し、上記の手順で分析を行った。

#### 4. 結果と考察

分析の結果から、NさんにとってのA町の日本語教室やこれまでの養成講座、そして今回オンラインで実施された養成講座の意味について、作成したカードとメタ情報から述べる。まず、メタ情報（太字部分）をもとにストーリーテリング（四角の枠内の文章）を作成し、その後ユニット化のためのカード（下線部）を用いて詳述する。

##### 4-1. A町の日本語教室について

Nさんは、外国人住民への興味関心やA町でリタイア後の人間関係を作りたいと考え人間関係を構築するためのボランティア活動を行うようになった。活動の中でNさんは、外国人住民との交流を楽しんでいる。ベテランボランティアとなった現在は、自身の参加する教室について、ボランティアが継続できる場を作りたいと考えている。また、参加する日本語教室では、日本語ボランティアの世代・性別の偏りを感じており、活動の環を拡大したいという思いはあるものの、同時にボランティアの獲得は難しいとも感じている。

Nさんの家の近所には多くの外国人住民がおり、どうすれば彼ら彼女らとコミュニケーションが取れるのかと考えていた。また、Nさん自身はA町出身ではなかったため、リタイア後の人間関係を作るための種まきを行いたいと考え、A町でボランティア活動を行ってきた。その中で、任意団体Bのメンバーとの関係が深まる経験をしている。人間関係を構築するためのボランティア活動を行うNさんは、軽い関わりで継続できることや新規ボランティアが加入しやすいようなボランティアが継続できる場を作りたいと考えている。また、活気が出るから若い人に来てほしい、地域の学生に情報を出したいなど活動の環を拡大したいと考えている。

#### 4-2. これまでの養成講座について

Nさんが養成講座に参加するのは、新規参加者の参加動機を知りたいことや自分と地域住民との共生のためである。また、養成講座の新規参加者には、地域の現役世代ではない参加者が多く、対面では参加者同士の遠慮などからグループ活動が活発にならないことがあった。そのため、これまでの養成講座においてNさんは、運営側として新規参加者をもてなすことを意識していた。

講座の内容に関しては、当初は日本語を教えることの難しさを感じていた。ただし、担当講師が増え、多文化共生が講座内で扱われるようになったことでことばと多文化共生がつながり始めていった。その一方で、現在の養成講座について、教え方を扱うカリキュラムがあってもいいといった、養成講座への期待を持っている。

Nさんが養成講座に参加するのは、Nさん自身が他地域出身のため地元の友だちを作ることを意識していることや、外国人住民や支援への興味があったこと、新規参加者の参加目的を知りたいことなどによる。これまでの養成講座では、新たにA町に越して来た人が多いことや地域貢献をしたい人の多くは年齢層が高いと、またグループ活動が早く終わる、メンバー同士の遠慮があるなどグループ活動が活発にならないこともあったため、運営側として準備する、話し合いを盛り上げるといった運営側として新規参加者をもてなすことを自身の役割として認識している。また、Nさんの参加する日本語教室との関わりから、教え方を扱うカリキュラムがあってもいいと考えている。これは、実際にボランティアとして教室に参加してもらう際に具体的な教え方や日本語に関する言語知識をある程度知っているといいと考えているからである。さらに、若い人の考え方を知ることができるという考えから、若い世代の参加を期待している。

#### 4-3. オンラインでの養成講座について

オンライン開催となった今回の養成講座は、Nさんにとって一参加者になれる場であり、大学生の積極的な参加姿勢など、大学生から多くの刺激を受けることができた講座であった。

Nさんは、大学生の参加動機を知りたいと考え、積極的に質問をした。その中で、参加した大学生は日本語教育・子どもに興味があるとわかり、イメージしていた大学生と実際の大学生の興味とのギャップ・意外性を感じ、自身と大学生の興味関心の相違に気づいた。また、大学生との話し合いにより、活動の環を広げる方法の一つの答えを得るに至った。

4-2で述べた通り、以前の養成講座ではNさんは新規参加者をもてなすような役割を意識していた。一方で今回の養成講座では、おもてなししなくていい、フラットな参加者になれるといった一参加者になれる場であった。それは、zoomのようなオンライン空間では、学生の方が多く話す、盛り上げなくても勝手に話しているような状況であったからである。また、以前から若い人の考え方を知ることに関心があったNさんは、メモをしながら話を聞く姿やロジカルに話を展開する大学生の積極的な参加姿勢に感心したという。Nさんにとって養成講座での大学生の存在は、大学生がいて新鮮、大学生の話を聞きながら自分も考えないといけないと思う、若い世代が考えていることを知ることができたなど大学生から多くの刺激を受けることにつながっていた。

若い世代の意見が聞きたい、日本語教育を専攻する学生の興味について知りたいと考えていた N さんは講座での話し合いを通して、大学生が日本語の教え方に興味があることや、子どもへの教え方に興味が集中していること、教育者としてのコメントが多いことに気づき、大学生は日本語教育・子どもに興味があることを知った。このことから N さんは、大学生が大人の外国人にあまり興味がないことは意外、日本語を学ぶという観点から参加していることが意外といったイメージしていた大学生と実際の大学生の興味のギャップ・意外性を感じた。そして、どうして子どもに関心があるのか、大人には興味・関心がないのかといった自身と大学生の興味関心の相違に気づいた。一方で、以前から若い世代などに活動の環を広げたいと考えていた N さんは、大学生との関わりを通じて、大学生に情報を発信するには学校の掲示板が有効であること、大学生は Facebook などのツールは見ないことなどを知り、活動の環を広げる方法の一つの答えを得ることができた。

#### 4-4. 養成講座に大学生が参加することの意味

以上のように、N さんはこれまでの養成講座を、自身の A 町での人間関係を築く場、外国人住民の支援に興味がある A 町を中心とする新規参加者（初心者）の考えを知る場として捉えていた。そして、運営側として、その新規参加者が気持ちよく参加できるようにもてなし、講座内のグループ活動では発話を促し、盛り上げることが自身の役割であると認識していた。その背景には、N さんが任意団体 B の運営する日本語教室の中心メンバーとして、新規ボランティアが参加しやすい場をつくりたい、日本語支援の活動の環を拡大し活気づけたいという思いも関係していた。このような N さんの役割意識は、仲渡（2013）の述べる「メンター」の役割と通ずるものがあるだろう。しかし、2020 年度の講座がオンラインでの開講となったことで、N さんの役割に変化が生じる。大学生の方がオンラインでの受講や考えの言語化などに慣れていたこともあり、N さんはこれまでの新規参加者が講座に円滑に参加できるように講座をサポートし、講座内の活動を盛り上げる役割ではなく、純粋に一参加者として講座に参加することができた。また、常々抱いていた若い世代の考えを知りたいという思いや活動の輪を広げる方法を知りたいといった思いを大学生とのやりとりを通じて実現することができた。それは、結果的に他地域や他の年代からの参加者の視点を借りて、A 町という文脈における自身の考えや自身が果たす役割などを捉え直すことになった。受講者の在住地域や年代の拡大はオンラインによる養成講座の効果でもある。これまで N さんは養成講座において、初心者を町内の日本語教室に迎え入れるための橋渡しをする役割を担っていた。しかし、大学生の参加により、町内での活動には繋がることを前提としない他者との関わりを通して自身の役割などを客観的、多角的に捉え直した。このように、N さんの養成講座における役割、学びが、熟達に向かう垂直的なものから、水平的なものに広がった（エンゲストローム 2020）と言えよう。

#### 5. まとめと今後の課題

以上、ベテランボランティア N さんがオンラインによる養成講座において、大学生の参加をどう意味づけたかについて述べた。A 町のような小規模自治体では、初心者向けと経験者向けの講座を完全に分けることは難しく、一つの養成講座において初心者と経験者双



方に意味があるものが求められている。これまでの養成講座では、Nさんは主にメンター（仲渡 2013）の役割を担っていたが、今回のオンライン講座では、その役割が変化し、一参加者としての学びも生じていた。地域の日本語ボランティア養成ではその地域でのつながりや広がりによって焦点が当てられることが多いが、本研究の分析からはオンラインでの実施ならでの学びの意味も探ることができたのではないだろうか。

本稿では、ベテランボランティア Nさんの意味づけについて述べたが、養成講座におけるベテランボランティアにとっての新規参加者の意味について、Nさん以外のベテランボランティアを含めて、継続的に調査していく必要があるだろう。

#### 参考文献

- (1) 上野千鶴子（監修）・一宮茂子・茶園敏美（編）（2017）『語りの分析—〈すぐに使える〉うへの式質的分析法の実践』立命館大学生存学研究センター報告 27
- (2) 新庄あいみ・浜田麻里（2014）「地域日本語ボランティア研修における元教員の学び：実習を通じた学びを中心に」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』18, pp.67-76
- (3) 俵山雄司・大和啓子・渡部真由美（2013）「活動スタイルの多様化を目指した日本語ボランティア養成講座」『群馬大学国際教育・研究センター論集』12, pp.87-97
- (4) 仲渡理恵子（2013）「地域日本語ボランティア養成講座における調査報告」『三重大学国際交流センター紀要』8, pp.161-171
- (5) ユーリア・エンゲストローム、山住勝広（訳）（2020）『拡張による学習 完訳増補版 発達研究への活動理論からのアプローチ』新曜社

## I-JAS の依頼のロールプレイにおける中級・上級 日本語学習者の配慮の表し方

—発話の機能に着目して—

須賀和香子 (国立国語研究所)・細井陽子 (山野日本語学校)

### 1. はじめに

依頼という行為は相手に特定の行動をさせ、自分の利益のために負担をかける行為である。そのため、話者は、依頼内容や相手との人間関係、状況などを考慮したうえで、依頼時の表情、発話の順番、言語形式など、相手への配慮を表わす様々なパーツを組み合わせて依頼を行っている。本研究では、そのような配慮の工夫のうち発話の機能に着目する。

先行研究では、熊谷 (1995) や和田他 (2008) が、丁寧な言葉遣いをしている人は多くの機能を使って依頼をする傾向にあることや、韓国人は母語と日本語でほぼ同様の依頼の仕方をしているが、中国人は日本語の方が丁寧に表現していることなどを明らかにしている。しかし、これらの研究は、対話のデータを分析対象とはしていないため、実際とは異なる可能性がある。また、学習者の日本語のレベルについては触れられていない。そこで、本研究では、中国人日本語学習者の成績上位群・下位群、韓国人日本語学習者の上位群・下位群<sup>(1)</sup>、日本語母語話者の5つのグループについて、依頼の対話に見られる配慮を表す機能に着目し、その使用数や組み合わせ数を比較して分析する。

### 2. 研究の方法

#### 2-1. 分析対象

分析には、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS」を使用した。分析対象者は海外で日本語を学ぶ中国人学習者と韓国人学習者（以下、中国・韓国）で、J-CATの成績をもとに系統抽出法を参考に抽出した上位群と下位群、各20名である。また、比較対象として日本語母語話者（以下、日本人）50名も対象とした。学習者の母語が異なる同じ学習レベル群同士や、母語が同一の上下の学習レベル群同士を比較するため、上位群同士、下位群同士には差がなく ( $TTEST > 0.05$ )、上位群と下位群との間には差がある ( $0.01 > TTEST$ ) よう設定した。表1に日本語能力テスト (J-CAT) の平均値と標準偏差、中央値を示す。

表1 中国・韓国の上位群・下位群の内訳

	学習レベル	人数	J-CAT 平均値	標準偏差	中央値
中国	上位	20	304.05	18.25	299
	下位	20	247.8	8.49	249.5
韓国	上位	20	306.45	18.39	301
	下位	20	245.8	8.28	247

分析データは、I-JAS のロールプレイ 1 (テキストデータ) を使用した。ロールプレイの内容は、勤務日数を 3 日から 2 日に減らしてほしいとアルバイト (学習者) が店長 (調査者) に依頼するというものである。そのデータのうち、依頼発話の開始から、依頼文 (本題) を述べてそれに対する店長の応答の前までの会話を分析対象とした。

## 2-2. 依頼発話の機能の分類

分析をするにあたって依頼発話の機能を 7 つに分類した。それぞれの発話の機能には聞き手への配慮があると考え、いくつかの先行研究を参考に各機能に見られる聞き手への配慮を表 2 にまとめた。本研究では、この分類に基づいて、発話の機能別の使用数、および発話の機能の組み合わせ数について分析を行った。

表 2 依頼発話における 7 つの機能

	機能 (呼称)	発話例	表現される配慮
1	前置き (前置)	ちょっと相談があるのですが/すみませんが <sup>(2)</sup>	用件内容を突然述べ始めるのではなく、聞き手を話の場に引き込むよう働きかけ、聞き手の負担を軽減する
2	理由説明 (理由)	勉強が忙しくなってきたので	本題の前に理由を述べて唐突感を軽減し、依頼に対する心構えを作らせ、聞き手への負担を軽減する
3	現状説明 (現状)	今は週 3 日アルバイトに入っていますが	依頼内容の理解や、許容可否の判断を容易くする
4	関係確認 (関係)	この仕事を始めてからもう 2 年ほどになります	聞き手との良好な人間関係や連帯感を表現する
5	謝罪 (謝罪)	申し訳ないのですが	聞き手に負担をかけることを明示し、詫びることで補償する
6	本題 <sup>(3)</sup> (本題)	週 2 日に減らしてほしい	明示的に依頼を行う
7	まとめ (まとめ)	(減らしてほしい) という相談なのですが	依頼を間接的にすることで依頼行為を和らげる

\*参考: 柏崎(1993), 牧原(2012), 山岡他(2010)

## 3. 結果

### 3-1. 発話の機能別使用数

本題を除いた 6 つの発話の機能を、各話者群がそれぞれの程度使用しているかを表 3 に示す。使用数は、該当する機能の使用が認められれば、1 カウントとした。

表 3 機能別にみた各群の使用数

	中国下位 n=20	中国上位 n=20	韓国下位 n=20	韓国上位 n=20	日本人 n=50
前置	17	13	11	12	19
理由	18	17	15	17	37
現状	6 *	13	16	14	42
関係	1	2	0	2	8
謝罪	0 *	3	4	2	11
まとめ	0	0	0	0	9

「前置」は中国下位群の使用が比較的多く見られ、「理由」はどの群も高い割合で見られる。「現状」は中国下位群の使用が相対的に少ない。「関係」は全体的に少なく、韓国下位の使用は見られない。「謝罪」は中国下位には使用が見られない。「まとめ」は日本語母語話者の約2割に使用が見られるが、他には見られない。

表3の各学習者群と日本人の使用数を比較するため、フィッシャーの正確確率検定を行ったところ、中国の上位群、韓国の上位群と下位群では有意な差は見られなかった。一方、中国の下位群では「前置」の使用が有意に多く ( $p < .001$ )、「現状」( $p < .001*$ )と「謝罪」( $p < .05*$ )の使用が有意に少ないという結果となった。

### 3-2. 発話の機能の組み合わせ

各群の発話の機能の組み合わせ数を図1に示す。組み合わせ数は延べでカウントした。中国の下位群では、1組から4組の組み合わせで依頼しており、3組が最も多い。中国の上位群では2組から5組となっており、下位群に比べて組み合わせ数が多い。一方、韓国では下位群も上位群もさほど違いは見られず、1組から5組の構成で発話されている。日本人は2組から8組の構成となっており、学習者と比べると、組み合わせのパリエーションが豊かであることが見て取れる。

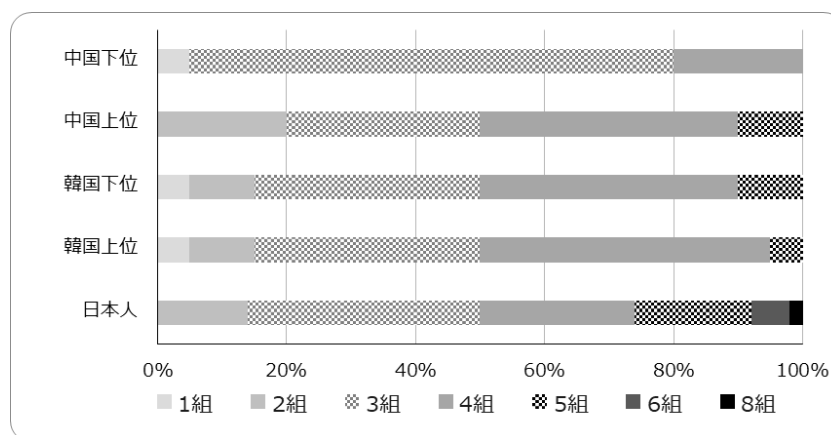


図1 各群の発話の機能の組み合わせ

具体的な発話例を以下に示す。

3組「前置+理由+本題」：中国下位群 (CCS30) \*各種下線は筆者による (以下同様)

(前置) K: はい、つと、でも一、すみません、店長 (うん)、頼むことがありますよ。  
C: あっ何 (なん) ですか?  
(理由) K: あのー、と、最近は授業が増えて一 (ええ)、えーと、忙しくなっていますから一、  
(本題) あの一、アルバイトの一時間は、ひつか (二日) だけを、んと、変えてほしいけ  
ど一、んと、のが、できますか?

4組「前置+現状+理由+本題」：中国上位群（CCM54）

(前置)	K: <u>あのー店長ちょっとお願いがあるんですが</u> C: はいはいはい、なんで
(現状)	K: あのー私ほうー今まで <u>週、週あー三日、三日、働いてあーそして、あーでもね、</u>
(理由)	うー、 <u>今からはなあのー大学院に入りたいと思って、あのー授業も多くなって、</u>
(本題)	<u>ほんとに忙しくなってきましたから</u> 〈うん〉、あのなんかーあのー、 <u>働く時間を</u> <u>週、あのー二日に、変え、ていただけ変えていただけませんか</u>

分析結果を以下にまとめる。

- 1) 発話の機能の使用数は、韓国は上位群下位群ともにすべての項目において日本人と差がない。それに対して中国は、上位群では差がないが、下位群では「現状」「謝罪」の使用が少ない。
- 2) 発話の機能の組み合わせ数は、日本人のほうが学習者に比べて多い。
- 3) 発話の機能の組み合わせ数は、韓国は上位群と下位群とで差がないが、中国は下位群よりも上位群のほうが多い。

#### 4. 考察

これらの結果からいくつかのことが考えられる。まず、日本人は依頼をする際に、多くの機能を組み合わせて使用し、厚みのある配慮で依頼をしているということである。熊谷他（2006）では「機能的要素の使用数は、相手や行動目的達成に対する話者の配慮の度合いを見る一つの目安になる」と述べており、その目安を援用すると、日本人の発話の機能の組み合わせ数が学習者に比べて多いということは、配慮の度合いも日本人の方が高いと言えるであろう。特に、今回の調査では、以下に見られるような「まとめ」という機能が日本人にのみ見られたことは特筆すべき点であると考えられる。

6組「前置+現状+関係+理由+本題+まとめ」：日本（JJJ43）

(前置)	K: えーと <u>ちょっと勤務の形態についてご相談があるんですけど</u> C: はい
(現状)	K: <u>今、三日はたら、週に三日、働かしていただいていますけど</u> C: はい
(関係)	K: あのー <u>すごく充実してるんですが</u> 〈はい〉 ちょっとあのーうーん家のほうで 〈は
(理由)	い) <u>忙しくなってきたので</u> 〈うん〉、 <u>もしできればあのー週に三日で</u>
(本題)	<u>なくて</u> 〈はい〉 <u>二日にしていただけると</u> 〈あー) <u>とても助かるんですけども</u> C: 二日、ですか
(まとめ)	K: <u>というご相談なんですが</u> はい

「まとめ」という機能は、依頼発話の本題の後に追加する表現である。このように言うことで、依頼が終わったことを示すと同時に、一方的な依頼ではなく相談事なので自分に

も譲歩する気持ちがある，一緒に検討してほしいということを相手に伝え，依頼を和らげる配慮があると考えられる。今回分析対象とした中国・韓国の学習者にはこのような「まとめ」の機能を使用した人はおらず，日本人はより多くの機能を組み合わせて厚みのある配慮を表現しつつ依頼をしているということが言えるであろう。

次に，母語の影響も考えられる。和田他（2008）の調査では，韓国語・中国語での依頼と日本語での依頼について比較をしている。韓国人は母語（韓国語）と日本語であまり違いがないが，中国人は，母語（中国語）よりも日本語の方が丁寧な表現を使っており，母語で使用していなかった「謝罪」の使用が見られるという結果を述べている。本研究における韓国と中国の比較の結果についても，結果1) にまとめたように，発話の機能の使用数について，韓国は日本人と差がないが，中国では下位群で「現状」「謝罪」の使用が少ないという違いが見られた。中国語と韓国語の依頼形式についても詳しく調査・分析する必要があるが，母語での依頼発話の形式の違いが日本語での産出に影響している可能性も考えられる。

しかし，結果3) に見られるように，中国も上位群では，7項目すべての使用数に日本人との差がなく，組み合わせ数も下位群より増えていることから，中国の学習者の配慮表現の産出については，学習レベルが上がるにつれて，日本語の依頼のスタイルやストラテジーを習得していくという可能性がうかがえる。

## 5. 今後の課題

今回の分析では，発話の機能の使用数と組み合わせ数に焦点を当てたが，配慮を表わすその他の工夫については触れていない。日本人の中には，学習者と同じく3～4組の組み合わせで依頼をしている人も半数近く見られる。組み合わせが同じ3組の発話であっても，日本人と学習者とで，たとえば敬語や授受表現などの使用の有無，表現の選択など，配慮の工夫に違いがあると思われる。発話の機能の組み合わせだけではなく別の配慮を加えることでより濃く配慮を表わすことができ，聞き手へ与える印象を大きく変えることができるだろう。そのような観点も加味して，今後さらに深く分析していきたいと考えている。

## 6. おわりに

日本語でコミュニケーションをより円滑に行うためには，発話の機能を理解して，状況に応じた配慮を表わす必要がある。日本人と学習者の配慮の示し方の違いを明らかにし，その原因を考察していくという本研究のような基礎研究の積み上げは必要であり，それらの知見をもとに，学習者の配慮の示し方の引き出しを増やし，それをうまく運用できるよう導く指導を考えていくことが重要である。本研究が学習者の配慮表現の習得の一助になればと思う。

## 注

- (1) 本研究では J-CAT スコア互換表を参考に，上位の学習レベルを上級，下位を中級と位置付ける。(J-CAT 互換表 <https://www.j-cat2.org/html/ja/pages/interpret.html> 最終閲覧日：2021年3月31日)

- (2) 「すみません」は、文面では前置か謝罪か判断に迷う場合は、音声を聞いて確認をした。
- (3) 「週3回の勤務を2回にしてほしい」のように、「現状説明」が「本題」の目的語で述べられている場合は、本題に含めた。

#### 参考文献

- (1) 柏崎秀子 (1993) 「話しかけ行動の談話分析－依頼・要求表現の実際を中心に－」『日本語教育』79, 53-63
- (2) 熊谷智子 (1995) 「依頼の仕方－国研岡崎調査のデータから－」『日本語学』14 (10), 22-32
- (3) 熊谷智子・篠崎晃一 (2006) 「依頼場面での働きかけ方におこる世代差・地域差」『国立国語研究所報告 123 言語行動における配慮の諸相』くろしお出版, 19-54
- (4) 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 [編] (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門 研究・教育にどう使うか』くろしお出版
- (5) 牧原功 (2012) 「日本語の配慮表現に関わる文法カテゴリー」『群馬大学国際教育・研究センター論集』11, 1-14
- (6) 山岡政紀・牧原功・小野正樹 (2010) 『コミュニケーションと配慮表現－日本語語用論入門－』明治書院
- (7) 和田由里恵・堀江薫・北原良夫・吉本啓 (2008) 「日本語学習者の依頼におけるポライトネストラテジー－日本語学習者の母語と日本語の比較－」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』3, 293-300

#### 謝辞

本研究は、国立国語研究所 基幹型共同研究「多文化共生社会における日本語教育研究」および、国際共同研究加速基金（国際共同研究強化 B）「日本語学習者コーパスによる教育と研究のグローバルネットワークの構築」（19KK0055 研究代表：迫田久美子）の成果の一部である。

## 接触経験が多い母語話者は会話を通して非母語話者の 日本語レベルの違いをどのように判断しているか

張瀟尹（一橋大学大学院生）

### 1. はじめに

近年、在住外国人は増加傾向にあり、母語話者と非母語話者の接触機会も増加しつつある。より円滑なコミュニケーションを行うため、接触場面において母語話者は非母語話者の日本語能力の違いを認識した上で、相手に合わせて言語的調整、意識的配慮を行うことが重要である（柳田 2020）。村上（1997）は、非母語話者とのインターアクションでは、意味交渉の頻度が最も高かったのは日本語教師ではなく、接触経験が多い母語話者であること、柳田（2015）は、接触経験が多い母語話者は接触経験が少ない母語話者より、意識的に相槌を多用し、理解確認を頻繁に行い、相手の発話困難を察知して積極的に援助を行うことを明らかにした。もし、村上（1997）、柳田（2015）の言うように、接触経験が多い母語話者は非母語話者と会話する際に意識的に調整を行うことができるとすれば、彼らは非母語話者の日本語レベルの違いを認識している可能性が高い。そこで、本研究では接触経験が多い母語話者に着目し、彼らは非母語話者の日本語レベルの違いを認識しているか、認識しているとすれば、何に注目し、どのように判断しているかを明らかにする。

### 2. 先行研究と本研究の位置づけ

方（2012）は、母語話者が行う調整の特徴、及び母語話者の調整に対する学習者の再調整の特徴を明らかにするため、12名の中国語を学ぶ日本人短期留学生（接触経験が多い）と低群（日本語学習歴1年）、高群（日本語学習歴3年）学習者の自由会話を収集した。分析の結果、異なる習熟度の学習者に対して、日本人留学生は「情報要求」「相槌」「理解表明」などの発話カテゴリー毎の発話数に違いが見られ、低群に対する調整頻度は高群より高い傾向が見られた。この結果から、接触経験が多い母語話者は非母語話者の日本語レベルによって言語的調整を行っていることが分かる。一方、非母語話者の日本語レベルが母語話者の意識的配慮に与える影響について、一二三（1995）は日本語ボランティアを対象にアンケート調査を行い、日本語ボランティアは初級レベルに対しては相手が会話に参加しやすいように情緒面での意識的配慮を行い、中上級レベルに対してはより深い理解を達成するために言語面・話題面での意識的配慮を行っていることを明らかにした。

以上の研究から、接触経験が多い母語話者は非母語話者の日本語レベルに応じて言語的調整、意識的配慮を行っていることが明らかになっているが、彼らがこのような調整を行う際に非母語話者の日本語レベルをどのように判断しているかについては十分に解明されたとは言いがたい。よって、本研究では接触経験が多い母語話者に着目し、彼らが非母語話者との会話において何に注目し、どのように非母語話者の日本語レベルを判断しているのか、判断に影響を与える要因は何かを明らかにすることを旨とする。



### 3. 調査概要及び分析方法

#### 3-1. 調査協力者と調査実施方法

上記の目的を明らかにするため、接触経験が多い母語話者（Native Speaker Experienced 以下、NSE）に日本語レベルが異なる非母語話者と会話してもらい、非母語話者の日本語レベルを比較してもらい調査を行った。調査協力者のうち、NSEは、柳田（2015）の選定基準に基づいて普段から非母語話者との接触機会が多い4名（nsE1～nsE4）を選定した。非母語話者は、調査実施前に行った ACTFL-OPI の判定結果に従って初級学習者群（Non-native Speaker-Novice 以下、NNS-N）、中級学習者群（Non-native Speaker-Intermediate 以下、NNS-I）、上級学習者群（Non-native Speaker-Advanced 以下、NNS-A）、4名ずつ、計12名（nnsN1～nnsN4, nnsI1～nnsI4, nnsA1～nnsA4）を選定した。また、母語話者の接触経験と非母語話者の日本語レベル以外の属性の影響を排除するため、母語話者と非母語話者を面識がない初対面のペアにし、性別を女性、年齢を20代、属性を大学（院）生、非母語話者の国籍を中国に限定した。NSEの非母語話者との接触経験、非母語話者と日本語での会話頻度などについて、以下表1にまとめて示す。

表1 NSEのプロフィール

ID	年齢	出身地	属性 (専攻)	接触経験	会話頻度	外国人の友達(人数)		
						挨拶 程度	親し い	とても 親しい
nsE1	27	神奈川県・ジャカルタ	大学院生(社会学)	父は日本人, 母はインドネシア人。母語は日本語。子供の頃から外国人とよく接触し, 現在所属しているゼミも留学生が多い。	週3～4回	5	2	3
nsE2	23	愛知県	大学生(日本文学)	アルバイトで, 外国人(同僚, 観光客)とよく接触している。	週3～4回	10	2	1
nsE3	22	東京都	大学生(社会学)	留学生寮でレジデント・アシスタントを担当している。	週3～4回	不明	10	4
nsE4	20	東京都	大学生(朝鮮近現代史)	サークル運営の民宿の関係で, 外国人の観光客との接触が多い。	週3～4回	4	2	3

調査では、1人のNSEが初級、中級、上級学習者各1名と1回ずつ計3回会話をし、合計12ペアの会話を収集した。会話の内容は、10分程度の雑談（自己紹介+コロナ禍の自粛期間中に夢中になったこと）と20分程度の「目的がある会話」（一二三1999）である。「目的がある会話」では、「一泊二日の旅行計画」をトピックとした。また、会話の感想と会話相手に対する日本語レベルの判断を確認するため、毎回の会話の直後にNSEに感想シートを記入してもらった。感想シートは相手に対する印象、会話の良かった点や難しかった点、会話時に行った工夫や配慮などを自由に記述してもらった。さらに、3回目の会話の直後に、「会話の満足度」、非母語話者の「印象の良さ」、「日本語レベル」という3つの観点からそれぞれに1位から3位までの順位を付与してもらい、その理由を記述してもらった。その後、調査協力者全員に1時間半から2時間半程度のフォローアップ・インタビュー（以下:FUI）を実施した。FUIでは、映像を見ながら会話時の感想や感想シートに書かれた内容を確認した。また、非母語話者の日本語レベルについてNSEに「3人の会話相手の日本語についてどう思うか」、「順位付けの理由は何か」、「どのように判断したか」などを尋ねた。調査協力者の組み合わせと会話実施順番は表2の通りである。

表 2 調査協力者の組み合わせと会話実施順番

ID	NNS-N	NNS-I	NNS-A	会話実施順
nsE1	nnsN1	nnsI1	nnsA1	nnsA1→nnsI1→nnsN1
nsE2	nnsN2	nnsI2	nnsA2	nnsN2→nnsA2→nnsI2
nsE3	nnsN3	nnsI3	nnsA3	nnsI3→nnsN3→nnsA3
nsE4	nnsN4	nnsI4	nnsA4	nnsI4→nnsA4→nnsN4

### 3-2. 分析データと分析方法

本研究で対象とするデータは、NSE が付けた非母語話者の「日本語レベル」の順位の結果、記入した感想シート及び NSE への FUI の文字化資料である。分析方法は、FUI から当事者の会話時の意識を探る調査でよく使われる質的データ分析法（佐藤 2008）を援用する。分析の手順として、まず、対象データを精読し、非母語話者が使用した日本語や非母語話者の日本語能力に言及した内容を全てピックアップした。その後、抽出したデータを最小の纏りとして分割し、短い言葉や文章で要約した。要約された内容に対してその文字テキストが全体として示す概念を検討し、小見出しとなるコードを付けた。さらに、内容の類似性からコード間の関係性を検討し、下位カテゴリー、中位カテゴリー、上位カテゴリーへと集約した。

## 4. 結果と考察

### 4-1. NSE が判断した非母語話者の日本語レベルの順位

NSE が判断した 3 人の会話相手の日本語レベルの順位、及び OPI テスターの判定結果を表 3 にまとめて示す。表 3 から、4 人のうち 3 人は OPI テスターが判定した結果と一致したことが分かった。結果が一致しなかった nsE2 は OPI テスターが初級と判定した学習者を 3 位としたものの、中級学習者を 1 位、上級学習者を 2 位とした。この結果から、今回の調査協力者 NSE は非母語話者の日本語レベルの違いを認識している可能性が窺える。以下、NSE は何に注目し、どのようにその違いを判断しているかを探っていく。

表 3 NSE による非母語話者の日本語レベルの順位と OPI テスターの判定結果

	OPI	nsE1	nsE2	nsE3	nsE4
NNS-A	上級	1 位	2 位	1 位	1 位
NNS-I	中級	2 位	1 位	2 位	2 位
NNS-N	初級	3 位	3 位	3 位	3 位

### 4-2. NSE の非母語話者日本語レベルの判断基準

コーディングの結果、21 の [コード] が抽出され、これらの [コード] を分類した結果、12 の〈下位カテゴリー〉、5 の《中位カテゴリー》、3 の【上位カテゴリー】が生成された。表 4 にカテゴリーとコードの一覧を示し、コード右側の括弧に該当コードに言及した協力者の ID を入れて示す。以下、上位カテゴリー【相手の観察に基づいた判断】【自己内省に基づいた判断】【会話全体を通じた判断】及びその下位分類について詳細を見ていく。

表4 NSEによる非母語話者の日本語レベルの判断基準

カテゴリー			コード
上位	中位	下位	
相手の観察に基づいた判断	相手の様子と反応の観察	会話時の相手の様子	理解困難な様子の有無(nsE4)
			単語を探す様子の有無(nsE3)
			自信を持って話す様子の有無(nsE1)
		相手の理解度	反応の自然さ(nsE1)
			理解した合図の有無(nsE1)
			相手の理解度(nsE1)
	相手発話の観察	相手発話のスムーズさ	発話のスムーズさ (nsE1, nsE2, nsE3, nsE4)
			発話前の考える時間の有無(nsE1)
			テンポの自然さ(nsE1)
		助けを求める時の質問の仕方	相槌の自然さ(nsE1)
			助けを求める時の質問の仕方(nsE4)
			言葉遣いの綺麗さ
自己内省に基づいた判断	自身の心情面の内省	不自然な語彙の有無	
		中国語使用の有無	
		中国語使用の有無(nsE2)	
	自己発話の内省	会話時の感覚	
		違和感の有無(nsE3)	
		会話時に行った意識的配慮	
会話全体を通じた判断	会話全体に対する評価	気遣いの量(nsE1)	
		気遣いの内容(nsE1)	
		言葉を調整する必要の有無(nsE2, nsE3, nsE4)	
会話全体を通じた判断	会話全体に対する評価	会話時に行った言語的調整	
		意思疎通のスムーズさ(nsE1, nsE4)	
		意思疎通の程度(nsE2)	
会話全体を通じた判断	会話全体に対する評価	会話全体のスムーズさ	
		内容の深さ	
			内容の深さ(nsE4)

4-2-1. 【相手の観察に基づいた判断】

上位カテゴリーの【相手の観察に基づいた判断】は《相手の様子と反応の観察に基づいた判断》《相手発話の観察に基づいた判断》という2つの中位カテゴリーによって構成される。まず、《相手の様子と反応の観察に基づいた判断》はNSEが観察した非母語話者の会話時の様子や反応に関する〈会話時の相手の様子〉、及びその様子と反応から自分の発話がどの程度理解されたかを推測した〈相手の理解度〉が含まれる。そのうち、〈会話時の相手の様子〉は非母語話者がNSEの発話に対してどう反応するかに関する[理解困難な様子の有無][反応の自然さ]、及び非母語話者がどう話すかに関する[単語を探す様子の有無][自信を持って話す様子の有無]によって構成される。発話時に適切な単語を思い出せないように見えた非母語話者や自信がなく躊躇いながら発話しているように見えた非母語話者に対してNSEは日本語レベルが低いと判断し、NSEの発話に戸惑う様子がなく自然な反応で対応した非母語話者に対してNSEは日本語レベルが高いと判断している。

次に、《相手発話の観察に基づいた判断》は非母語話者がどのように発話するかに着目したものである。具体的には、〈相手発話のスムーズさ〉〈助けを求める時の質問の仕方〉〈言葉遣いの綺麗さ〉〈不自然な語彙の有無〉〈中国語使用の有無〉が含まれる。そのうち、〈相手発話のスムーズさ〉は[発話のスムーズさ][発話前の考える時間の有無][テンポの自然さ][相槌の自然さ]によって構成される。特に[発話のスムーズさ]に関しては4人のNSEが言及している。また、〈助けを求める時の質問の仕方〉は非母語話者が発話遂行困難を表明する際にどのような仕方で助けを求めるかに言及したもので、nsE4の語りで見られた。例(1)はnsE4の語りからの引用である。

- (1) nsE4:「日本語ではなんと言うのですか」っていう言葉だったと思うんですけど、えーっと、nnsN4は、なんの単語かちょっと思い出せないですけど、一単語に語尾をあげる形の質問の仕方を、何回かしていたような気がして、なんか、それに対して、あのnnsI4は「日本語でなんっていうんでしたっけ」という、この文章として、あの一疑問文として、質問していたのが、多分日本語のレベルが高いというふうを感じる要因だったかなと思います。

柳田（2015）は問いかけ／質問、中途終了発話、言い淀み、沈黙／間などを「非母語話者の発話遂行困難表明」のサインとして挙げ、そのうち、問いかけ／質問などは非母語話者の発話遂行困難が明示的に提示され、直接的に援助を要求される方式であるのに対し、言い淀み、沈黙／間などは暗示的に援助を要求される方式であることを指摘している。例（1）から、問いかけという明示的な方式だけでなく、単語の語尾をあげるという暗示的な方式であっても、nsN4は非母語話者の発話遂行困難として認識していることが分かった。このことは、柳田（2015）で指摘した接触経験が多い母語話者は非母語話者の発話遂行困難を察知し積極的に援助を行う傾向があることと一致している。さらに、完全で正確な疑問文で助けを求めた nnsI4の方が日本語レベルが高いと判断したことから、非母語話者の助けを求める時の質問の仕方が nsN4の判断に影響を与えていたといえる。加えて、NSEは「言葉遣いが綺麗な」非母語話者の日本語レベルを高く判断し、「初めて」を「初めまして」と言っていることが何度かあった非母語話者や、日本語での表現が分からない時に中国語の表現を使った非母語話者の日本語レベルを低く判断していた。

#### 4-2-2. 【自己内省に基づいた判断】

上位カテゴリーの【自己内省に基づいた判断】は《自身の心情面の内省に基づいた判断》《自己発話の内省に基づいた判断》という非母語話者と会話した際のNSE自身の心情面及び言語面の内省に関する内容が含まれる。まず、《自身の心情面の内省に基づいた判断》はNSEが会話時に生じた感覚や行った意識的配慮に言及しているものであり、《会話時の感覚》と《会話時に行った意識的配慮》によって構成される。そのうち、《会話時に行った意識的配慮》は[気遣いの量][気遣いの内容]を含み、NSEの語りから、NSEは自分が会話時に気を遣ったか否か、どのような内容に気を遣ったかによって非母語話者の日本語レベルを判断していることが窺える。

一方、《自己発話の内省に基づいた判断》は《会話時に行った言語的調整》によって構成され、そのうち、[言葉を調整する必要の有無]を含む。[言葉を調整する必要の有無]は非母語話者と会話する際に、「簡単な言葉を使う」「言葉を噛み砕いて説明する」「言い換え」などをする必要があるかどうかに関及している内容である。これらのコメントから、NSEは自分が言語的調整を行ったか否かによって相手の日本語レベルを判断しているといえる。

#### 4-2-3. 【会話全体を通じた判断】

上位カテゴリーの【会話全体を通じた判断】は《会話全体に対する評価》に関する内容であり、非母語話者と2人で行ったやりとりがスムーズにできたかに向けられた《会話全体のスムーズさ》、及び非母語話者と内容の濃い会話ができたとに向けられた《内容の深さ》

によって構成される。そのうち、〈会話全体のスムーズさ〉は〔意味疎通のスムーズさ〕と〔意味疎通の程度〕が含まれる。一方、〔内容の深さ〕は〔言葉を調整する必要の有無〕に関わっている。例(2)は二者の関係に言及した nsE4 の語りである。

- (2) nsE4 : (nnsA4 との会話は) 2 人の間で、なんか、何でしょう、お互い交わした会話の中身があるものだったというふうに思っています。(中略) 難しい意味を持つ単語について、お互いに分かって話していたので、その一文の内容が濃くなったんだと思います。例えば、その言い換えとか説明をするっていうふうな(ことになる)とどうしてもその中身のあまりない、その言葉の説明だけになってしまう。

例(2)から、nsE4 は非母語話者と会話する際に、単語を説明したり言い換えたりする必要がない場合、2 人は「内容が濃い」会話ができたと判断し、相手の日本語レベルの評価も高くなる。逆に、相手の知らない単語を説明する必要がある場合、中身のある会話をすることが難しいと感じ、非母語話者の日本語レベルを低く評価する。この語りから、〔内容の深さ〕と〔言葉を調整する必要の有無〕は互いに影響し合い、NSE の非母語話者の日本語レベルの判断に影響を与えているといえる。

## 5. おわりに

以上の分析から、NSE は非母語話者の日本語レベルの違いを認識している可能性が高いことが分かった。また、その判断基準として、非母語話者の発話や会話時の様子に向けられた【相手の観察に基づいた判断】、NSE 自身の発話や発話時の感覚に向けられた【自己内省に基づいた判断】、会話全体のスムーズさに向けられた【会話全体を通じた判断】が挙げられる。今後は、接触経験が少ない母語話者、母語話者日本語教師などの属性の異なる母語話者の非母語話者の日本語レベルに対する判断基準を比較し、検討していきたい。

## 参考文献

- (1) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (2) 一二三朋子 (1995)「母国語話者と非母語話者との会話における母国語話者の意識的配慮の検討」『教育心理学研究』43, pp.40-49.
- (3) 一二三朋子(1999)「非母語話者との会話における母語話者の言語面と意識面との特徴及び両者の関連—日本語ボランティア教師の場合—」『教育心理学研究』47, pp.490-500.
- (4) 方穎琳 (2012)「日本語学習者のコミュニケーション方略使用に母語話者の調整が及ぼす影響」『人間文化創成科学論叢』第 15 巻, pp. 133-142.
- (5) 村上千代(1997)「日本語母語話者の「意味交渉」に非母語話者との接触経験が及ぼす影響—母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて—」『世界の日本語教育』7, pp.137-155.
- (6) 柳田直美 (2015)『接触場面における母語話者のコミュニケーション方略—情報やりとり方略の学習に着目して—』ココ出版
- (7) 柳田直美 (2020)「外国人に対するわかりやすい話し方」に対する日本語母語話者の意識」『日本語学』39 (4), pp.116-125.

## ベトナム人日本語学習者の長音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—

田中真由美 (日本福祉大学)

### 1. はじめに

筆者の勤務する大学にはベトナム・ネパール・中国・インドネシアなどアジアの国・地域からの留学生が在籍しているが、その中でもベトナム人留学生から日本語の「伸ばす音が全然分らない」という声をよく聞く。日本語はモーラ拍リズム(mora-timed rhythm)を基本とするが、ベトナム語は音節拍リズム(syllable-timed rhythm)言語に分類され、音節の持続時間はその構成や声調によって異なり(尹他 2020)、音の長短が意味の弁別に関わらない。そのためベトナム人日本語学習者にとって、日本語の特殊拍の中でも長音の習得が特に困難であることはすでに多くの先行研究で報告されている(杉本 2003; レー他 2010; Đỗ 2012 他)。日本語教育の現場では、拍の感覚を養うために手を叩いて練習したり、ことばと拍の関係を書いて見せて視覚的に説明したりしながら、長音とは「音を1拍分長く伸ばすのだ」と指導するのが一般的である。しかしながら、これらの指導法を実践してみてもなかなか効果が得られていないのが現状である。

一方で日本語母語話者の母音の長短判断は、母音の持続時間だけでなく母音の基本周波数にも影響されることが多くの先行研究から明らかになっている(Nagano-Madsen, 1990; Takiguchi et al., 2010 他)。日本人母語話者が「長い音だ」と認識する要因が、音の持続時間だけでなく音の高さの変動によっても左右されるというのであれば、それを学習者の長音の指導に応用できないだろうか。そこで本研究では、愛知県内の大学に在籍する留学生を対象に長音を含む語の聞き取りテストを行い、どのようなアクセント型の長音が、語のどこに現れたときに間違いが起きやすいのかを検証し、先行研究を交えながらベトナム人学習者が抱える長音知覚上の困難点を検討する。この結果をもとに現在急増しているベトナム人日本語学習者を対象とした効果的な長音の指導法を探りたいと考える。

### 2. 先行研究

日本語学習者の長音の聞き取りに関する研究として、小熊(2002)、ガリエーゴ(2011)、ナヨアン他(2012)、皆川他(2002)が長音の知覚実験を行い、長音の語中における音節位置とアクセント型による困難度の差について報告している(表1)。ベトナム語話者を対象とした研究にはĐỗ(2012)があるが、刺激語が2音節語のみであるため語中についての検討がないこと、またアクセント型別の難易度についての検討はあるが調査語全体のアクセント型による比較をしており長音の音節部分のアクセント型についての分析が無いことから、長音部分の語中における位置やアクセント型がベトナム人学習者の長音の知覚面にどのような影響を与えているかについてはまだ明らかになっていない部分が多い。

表1 先行研究における長音の音節位置とアクセント型別に見た知覚の難易度

	被験者 母語/公用語	刺激語	結果	
			音節位置	アクセント型
小熊 (2000)	英語	有意味語 +無意味語	語末>語中>語頭	LL>HL>HH>LH
ガリエーゴ (2011)	フィリピン語	無意味語	短音を長音と誤聴： 語中>語末=語頭	中高型>平板型=頭高型
			長音を短音と誤聴： 語中>語頭	頭高型>中高型>平板型 LL>HH>LH>HL
ナヨアン他 (2012)	インドネシア語	有意味語	短音を長音と誤聴： 語頭>語中>語末	LL>HH>LH>HL
			長音を短音と誤聴： 語末>語中>語頭	
皆川他 (2002)	英語 韓国語	有意味語+ +無意味語	2音節語：語末>語頭	語頭：LHH>HLL=LHL 語末：HLL>LHL>LHH
			3音節語：語末>語中・語頭	語中：LL>HH・HL 語末：LL>HL>HH

### 3. 調査

#### 3-1. 調査対象者

調査は愛知県内の大学に学部生として在籍する留学生1・2年生52人(ベトナム24、ネパール12、中国10他)に実施した。本研究ではこのうちのベトナム人学生24人のテスト結果を中心に分析する。学生の日本語レベルは全員N2前後である。

#### 3-2. 方法と手順

刺激語は日本語として可能な全てのアクセント型で、長音を含む3拍語で長音音節部分を短音にすると2拍の別の有意味語になるペア(チーズと地図など)と、同じく長音を含む4拍語と3拍語のペア(教科書と許可書など)、さらに語彙知識の影響を考慮し無意味語も同様に用意した。無意味語の子音・母音は全て[ma]とした。有意味語のペアが作れなかった語が1つあったが、長音を含む有意味語1語と無意味語の長/短音ペア1組を使用した。これら67語を乱数表を用いてランダムに並べ替え、40代女性日本語母語話者が2秒のポーズをおいて2回ずつ読んだものをICレコーダー(Sony ICD-UX544F)を使用しwav形式で10問ずつ録音した。音声編集ソフトWavePad マスター版 v12.15 を用い、繰り返された2回の音声の持続時間とピッチ幅がほぼ同一であることを確認した。これを日本語母語話者3名に聞いてもらい、正答率が100%であることを確認した。

解答方法はGoogle Form用いて、3つの選択肢(例：地図/チーズ/分からない)から1つを選んでもらった。漢字の語彙にはひらがなを併記した。テストは解答の仕方を説明し例題を2つ実際に解かせて疑問点が無いかを確認した上で開始した。

表2 刺激語の種類（アクセント型はH/L、長音位置は下線で示す）

3拍・語頭長音	しーる(強いる)/× <u>LHL</u> /×	きーて(聞いて)/着て <u>LHH</u> /LH	ちーず(チーズ)/地図 <u>HLL</u> /HL
3拍・語末長音	すきー(スキー)/好き <u>LHL</u> /LH	とりー(鳥居)/鳥 <u>LHH</u> /LH	くろー(苦労)/黒 <u>HLL</u> /HL
4拍・語頭長音	きーちご(木苺)/× <u>LHLL</u> /× せーぶん(成分)/× <u>HLLL</u> /×	しゅーしょく(就職)/主食 <u>LHHH</u> /LHH	きょーかしょ(教科書)/許可書 <u>LHHL</u> /LHL
4拍・語中長音	にだーす(2ダース)/煮出す <u>LHLL</u> /LHL さとーし(佐藤氏)/さとし <u>HLLL</u> /HLL	やすーり(安売り)/やすり <u>LHHH</u> /LHH	おちーる(陥る)/落ちる <u>LHHL</u> /LHL
4拍・語末長音	みちすー(未知数)/無 <u>LHLL</u> /無 じんじゃー(ジンジャー)/神社 <u>HLLL</u> /HLL	さいしょー(最小)/最初 <u>LHHH</u> /LHH	たんすー(単数)/箆笥 <u>LHHL</u> /LHH

×：LHL、LHLLの語のペアを作ろうとすると第1拍と第2拍が同じ高さになってしまい、日本語としてあり得ない語になってしまうため調査から除外した。

無：LHLLの短音のペアはLHLであるが有意味語では作成できなかった。

#### 4. 結果と考察

調査の結果を、長音の音節部分のアクセント型と語中の位置の2つの観点に分けて分析する。解答は3つの選択肢のうち正答だけを正解とし、「分からない」は不正解とした。統計分析には統計ソフトJASP 0.14.0.1を使用した。

##### 4-1. 長音のアクセント型別に見た正解率について

アクセント型の影響について、長音の音節部分のアクセント型をHH・LL・HL・LHの4つに分けた平均正解率をベトナム人留学生の結果とその他の国の学生の結果に分けて表3に示す。ベトナム人学生の正解率はLL<HL<LH<HHの順であった。分散分析の結果、アクセント型間で有意差が認められ( $p=0.016$ ,  $\eta^2=0.138$  効果量大)、多重比較の結果LLとHHの間に有意な差が見られた( $p=0.03$ ,  $d=0.593$  効果量中)。ガリエーゴ(2011)、ナヨアン他(2012)の調査ではLLとHHの正解率が低く、ナヨアン他は「対象者はピッチ変化をひとつの手掛かりに長音を判断している可能性が示唆された」(p. 33)と述べているが、今回の調査結果ではベトナム以外の学生の平均正解率はLL<HH=HL<LHの順であり、先行研究とほぼ一致している一方、ベトナム人学生についてはピッチ変化のないHHの正解率が最も高かったことは興味深い。ベトナム語話者の特徴として金村他(2020)は「ベトナム語では声を高く上げたり高いまま維持することが多いため、ベトナムの学習者はこれは得意」(p. 155)



と述べている。このことが長短の判断に影響しているかは更に検討が必要であるが、長音の知覚におけるアクセント型の影響は母語の特徴ごとに異なることが示唆された。

表3 ベトナム/その他の国・アクセント型別の平均正解率(%)

	HH (SD)	HL (SD)	LH (SD)	LL (SD)	全体
ベトナム (n=24)	88.8 (16.8)	83.8 (16.2)	87.2 (20.1)	82.5 (17.5)	85.57 (17.5)
その他の国 (n=28)	87.5 (19.8)	87.5 (18.8)	90.8 (14.6)	86.7 (14.2)	88.12 (16.9)
全体 (n=52)	88.1 (18.3)	85.8 (17.6)	89.2 (17.2)	84.7 (15.8)	86.95 (17.2)

#### 4-2. 長音の位置と聞き取りの正解率について

次に長音の音節位置を語頭・語中・語末の3つに分け、平均正解率をベトナムとその他の国に分けて比較した(表4)。ベトナム人学生の平均正解率を見てみると、語頭と語中は同じだが語末だけが7%低い。多重比較の結果、語頭と語末( $p=0.002$ ,  $d=0.735$  効果量中)、語中と語末( $p=0.002$ ,  $d=0.726$  効果量中)の間にそれぞれ有意差が認められ、語末の正解率が有意に低いことが分かった。またベトナム以外の国についても同様に語末の正解率が最も低く先行研究の結果とも一致することから、語末音節の習得が困難だというのは母語によらず共通のようである。小熊(2000)はこの理由について「語末の場合は次の音が続かないため母音の持続時間が判断しづらいと考えられる」(p.51)と考察しているが、このことを検証するため留学生34人(内ベトナム18人)に、有意味語の後に途切れず「は何ですか」を付け発音したものを再度録音して同様の聞き取りテストを行ってみた。すると表5が示す通り依然として語末の長音の正解率が最も低く、多重比較の結果ベトナム人学生( $p<0.001$ ,  $d=1.079$  効果量大)、留学生全体( $p<0.001$ ,  $d=0.761$  効果量中)ともに語中と語末の間に有意な差が認められた。これにより語末の長音の誤聴が多い理由は必ずしも後に音が続かないからという訳ではないということが明らかになった。

表4 ベトナム/その他の国・長音の位置別の平均正解率(%)

	語頭 (SD)	語中 (SD)	語末 (SD)	全体
ベトナム (n=24)	87.8 (19.2)	87.8 (17.3)	80.8 (15.2)	85.57 (17.5)
その他の国 (n=28)	91.8 (15.1)	90.4 (17.5)	82.0 (17.6)	88.12 (16.9)
全体 (n=52)	90.0 (17.1)	89.2 (17.3)	81.4 (16.4)	86.95 (17.2)

表5 「～は何ですか」を付けた時のベトナム/その他の国・長音の位置別の平均正解率(%)

	語頭 (SD)	語中 (SD)	語末 (SD)	全体
ベトナム (n=18)	85.6 (12.7)	93.1 (8.8)	78.6 (9.7)	86.3 (11.8)
その他の国 (n=16)	89.1 (16.6)	92.2 (14.3)	86.1 (12.6)	89.1 (14.4)
全体 (n=34)	87.3 (14.3)	92.6 (11.3)	82.1 (11.5)	87.3 (13.2)

#### 4-3. アクセント型と位置、2つの要因について

さらに、アクセント型と位置の双方の要因を考慮し、語頭 HL・語頭 LH・語中 HH・語中 HL・語中 LL・語末 HH・語末 HL・語末 LL の 8 群に分け再検討した(表 6)。これを見ると、アクセント型が LL であっても語中では平均正解率が高く、多重比較<sup>(1)</sup>を行ったところ、語中 LL と語末 LL との間で有意差が見られた(ベトナム: $p=0.001$ , 留学生全体: $p<0.001$ )。また語末であっても HH の正解率は高く、HH と LL との間に有意差が見られた(ベトナム  $p=0.002$ , 全体  $p=0.014$ )。全体的に見ると語末 LL の正解率が特に低く、多重比較の結果、語中 HL 以外の全ての群との有意差が確認され、先行研究と同様の結果となった。どのような間違いが多かったのか見てみると、長音を短音と聞き違えた誤聴率がベトナム 25% 全体 21%、短音を長音と聞き違えた率がベトナム 15% 全体 10%であった。このことから語末の長音でピッチ変化のない低い音の難易度が高いことが分かった。

表 6 長音の位置とアクセント型別に見た平均正解率(%)

	出身国	HH (SD)	HL (SD)	LH (SD)	LL (SD)
語頭	ベトナム (n=24)	—	89.1 (19.6)	87.2 (20.1)	—
	その他の国 (n=28)		93.8 (17.5)	90.8 (14.6)	
	全体 (n=52)		91.6 (18.5)	89.2 (17.2)	
語中	ベトナム (n=24)	89.1 (18.9)	83.3 (20.4)	—	89.6 (24.4)
	その他の国 (n=28)	87.9 (23.2)	93.8 (14.6)		92.0 (20.5)
	全体 (n=52)	88.5 (21.1)	88.9 (18.1)		90.9 (22.2)
語末	ベトナム (n=24)	88.5 (16.5)	82.3 (17.3)	—	79.9 (16.5)
	その他の国 (n=28)	87.1 (18.5)	79.5 (29.7)		84.7 (13.3)
	全体 (n=52)	87.7 (17.4)	80.8 (24.6)		82.5 (14.9)

#### 5. まとめと今後の課題

留学生 1・2 年生を対象に長音の聞き取りテストを実施し、ベトナム人留学生の結果を中心に分析することで、知覚面においてどんなアクセント型の長音が語のどこに現れたときにベトナム人学習者が聞き違いをしやすいのかを検証した。まずアクセント型ではベトナム人学生の平均正解率は LL<HL<LH<HH の順で、LL と HH の間に有意な差があった。LL の正解率が低いことは先行研究の結果と同様であったが、ピッチ変動のない HH の正解率が高いのは今回一緒にテストを受けた他の国の学生や先行研究とも異なる結果であり、母語の特徴による影響があることを示唆している。次に長音の位置別に見るとベトナム人学生の平均正解率は語末<語中<語頭の順で、語末の正解率が有意に低かった。この結果は先行研究とも一致する。この理由について後に音が続かないために判断が付きにくいのではないかという疑問を検証するため、後に「は何ですか」を付けてもう一度テストを試みたところ、やはり語末の正解率が低く、後に音が続いていても依然として難易度が高いことが分かった。アクセント型と位置の 2 つの要因を見るため 8 群に分けて正解率を比較してみ

ると、ベトナム人学生、その他の国の学生ともに語末 LL の語の正解率が有意に低く、先行研究と同様の結果となったことから、語末 LL の長音の習得は母語の特徴によらず困難であることが示唆された。今後は産出面でも同様に調査を実施して知覚面と産出面の関係を明らかにし、効果的な音声指導に結び付けたいと考える。

#### 注

(1) 等分散性が棄却されたため、ノンパラメトリック検定のフリードマン検定を行った。また多重比較にはボンフェローニ補正を行った。

#### 参考文献

- (1) 尹帥 & 安原凜(2020)「ベトナム人日本語学習者の日本語の産出における長音化現象」『環太平洋大学研究紀要』15, 43-49, 環太平洋大学
- (2) 小熊利江(2000)「英語話者による長音と短音の知覚」『世界の日本語教育』10, 43-55, 国際交流基金
- (3) ガリエーゴ・ニーニャ(2011)「タガログ語を母語とする日本語学習者の産出に見られる母音の長短とアクセントの関係に関する研究」『国際協力研究誌』17(1), 71~88, 広島大学大学院国際協力研究科
- (4) 金村久美 & 松田真希子(2020)『ベトナム人に日本語を教えるための発音ふしぎ大百科』, ひつじ書房
- (5) 杉本妙子(2003)「ベトナム語圏日本語学習者の発音に関わる誤用について I – 誤用の実態を中心に –」『コミュニケーション学科論集』14, 19-45, 茨城大学人文学部
- (6) ナヨアン・フランキー R, 横山紀子, 磯村一弘, 宇佐美洋 & 久保田美子(2012)「インドネシア語話者による日本語の長短母音の習得に関する調査」『音声研究』16(2), 28-39, 日本音声学会
- (7) 皆川泰代, 前川喜久雄 & 桐谷滋(2002)「日本語学習者の長/短母音の同定におけるピッチ型と音節位置の効果」『音声研究』6(2), 88-97, 日本音声学会
- (8) レー・チュン・ズン, 松田真希子 & 金村久美(2010)「ベトナム人日本語学習者の発音習得 – 発音熟達者のラーニングヒストリーからの提案 –」『日本語教育方法研究誌』17(1), 62-63, 日本語教育方法研究会
- (9) Đỗ Hoàng Ngân. (2012)「長音・促音の聞き取りに与える長音の位置・アクセントの影響 – 日本語を専攻とするベトナム人学生を対象に –」『VNU Journal of Science, Foreign Language』28, 242-254, ハノイ国家大学外国語大学
- (10) Nagano-Madsen, Y. (1990) Perception of mora in the three dialects of Japanese, *Proceedings of the first International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP)*4, 25-28.
- (11) Takiguchi, I., Takeyasu, H., & Giriko, M. (2010) Effects of a dynamic F0 on the perceived vowel duration in Japanese, *Proceedings of Speech Prosody 2010*, 1-4.

## カタカナ語とその類義語の文脈による使い分け

—質問紙調査の結果から—

山下直子 (香川大学)・畑ゆかり (穴吹ビジネスカレッジ)・轟木靖子 (香川大学)

### 1. はじめに

従来、日本語の語彙でカタカナ語 (外来語) は周遍的な存在とされてきたが、その一部が基本語彙として定着しつつあることが指摘されている (金 2012, 茂木 2015 等)。カタカナ語がこれまで使われていた和語や漢語の類義語と共存する、あるいはそれに代わって使用されるようになったのである。このようなカタカナ語の使用に関する記述は辞書にもなく、日本語学習者にとって使い分けは難しい。

この使い分けに関して、山下・畑・轟木 (2018) では日本語母語話者を対象者としてカタカナ語とその類義語を提示して思いつく文の産出と両者の違いの自由記述をする調査をおこない、使い分けに一定の基準を持つことを明らかにしている。また、山下・畑 (2019) では日本語学習者に同様の調査をおこない、学習者も自分なりのルールに基づきカタカナ語と類義語を使い分けようとしているものの、母語話者とは違いやずれがみられ、使い分けが難しいと指摘している。しかしながら、具体的な文脈でのカタカナ語と類義語の使い分けに関しては十分に解明されているとはいえない。そこで、本発表ではカタカナ語の効果的な語彙指導を検討するため、文脈や場面によってカタカナ語とその類義語を学習者がどのように使い分けしているのかを母語話者の結果と比較して明らかにし、使い分けの困難点を探ることを目的とする。

### 2. 調査概要

#### 2-1. 調査対象者

調査対象者は、日本語学習者 75 名と日本語母語話者 53 名である。学習者は日本の大学・日本語学校で学ぶ日本語レベルが中上級 (日本語能力試験 N1・N2 程度) の日本語学習者である。内訳は男性 36 名、女性 37 名、年齢は 10 代 7 名、20 代 66 名、30 代 2 名で、国籍は中国 36 名、ベトナム 10 名、台湾 8 名、韓国 6 名、マレーシア 4 名等である。母語話者の内訳は男性 13 名、女性 40 名、年齢は 10 代 1 名、20 代 52 名の大学生である<sup>(1)</sup>。

#### 2-2. 調査期間と調査方法

調査期間は 2019 年 1 月から 2020 年 2 月である。日本語学習者と母語話者それぞれに質問紙による調査をおこなった。事前に調査の目的、概要と結果は研究のみに利用し個人情報とは特定されないことを説明し、同意を得て調査をおこなった。調査は主として集合調査であり、授業終了時等に質問紙を配布して記入してもらった。

#### 2-2. 質問紙の調査項目

質問項目はカタカナ語とその類義の和語・漢語が使われる文脈で、ふさわしいと思うカタカナ語か類義語、あるいは両方を選んでもらった。提示した文脈は、山下他（2018）で母語話者が産出したカタカナ語・類義語を含む文と山下・畑（2019）で学習者が産出した文、さらに『広辞苑第七版』『明鏡国語辞典第二版』『日本国語大辞典第二版』等の辞書の語義と用例を参考にして、それぞれ5～10問設定した。性別と年齢、学習者には母語と日本語能力について聞くフェイスシートもつけた。以下に質問例を示す<sup>(2)</sup>。

- ① にんじんを（カットする / 切る）から、包丁をとってください。  
 ② このりんごは、4つに（カットして / 切って）、お皿に盛りましょう。

### 2-3. 調査語彙

調査語彙は、澤田（1993）の基本外来語のうち使用頻度の高いサ変動詞で山下他（2018）で母語話者の使い分けに一定の基準があるとされたカタカナ語とその類義の和語および漢語の6ペアである。具体的には、「カットする・切る、カバーする・補う、スタートする・開始する、チェックする・点検する、トレーニングする・練習する、リラックスする・くつろぐ」の12語である。

## 3. 結果と考察

質問紙調査の回答を集計し日本語学習者と母語話者の結果を比較した。その結果、学習者も母語話者と同じようにカタカナ語と類義語を使い分けている項目もあるが回答に違いがある項目もみられ、文脈によって使い分けの難しさが異なることが明らかになった。以下、ペアごとに主な結果について述べる。

### 3-1. 「カバーする・補う」の結果

「カバーする・補う」のペアでは①から⑩の文脈を設定した。日本語学習者（L）と母語話者（J）の結果を表1に示す。表中の数字は上からカタカナ語、類義語、両方を選択した人数である。

表1 「カバーする・補う」の結果

	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨		⑩	
	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J
カ	68	53	43	53	11	12	7	13	51	43	50	50	38	48	19	28	5	0	41	21
類	5	0	28	0	60	27	64	29	19	1	19	1	30	2	49	16	70	52	30	25
両	1	0	1	0	4	14	4	11	5	9	5	2	3	1	5	9	0	0	4	3

「覆う」という意味の①「傷がつかないように、スマホをケースでー」では「カバーしている」と学習者90.7%（68名）<sup>(3)</sup>、母語話者100.0%（53）が回答し、⑨「とても暑いので、ときどき水分をー」も共に9割以上が「補ってください」を選択しており、学習者も母語話者と同じ傾向を示した。これらの文脈では学習者も母語話者と同様にカタカナ語

と類義語を使い分けていることがわかる。また、⑧「あの選手は、努力で欠点をー」は、学習者は65.3% (49) が「補っている」を選んだ一方、母語話者は「カバーしている」が52.8% (28) と最も多いが「補っている」30.2% (16), 両方17.0% (9) と回答が割れた。この文脈では母語話者のゆれもみられ、回答の傾向は異なるが問題は小さいと思われる。

しかし、音楽のカバーバージョンという意味の②「若者に人気の歌手が、昔の曲をー」やスポーツで味方を助ける意味の⑦「ゴール前で、香川選手は味方の動きをしっかりとー」では、カタカナ語の選択が母語話者では100.0% (53), 90.6% (48) であるが、学習者では57.3% (43), 50.7% (38) と回答が割れた。これらの文脈で学習者は母語話者と同じように「カバーする」を使うことは難しく、山下・畑 (2019) で指摘されているように、「カバーする」が類義語の「補う」より多義的で使える範囲が広い点を学習者は理解できていないといえよう。

さらに、③「アルバイトで月々の支出の不足をー」と④「できるだけ野菜を食べて、足りない栄養をー」では、学習者はいずれも「補っている」が8割を超える一方、母語話者は5割程度で「カバーしている」や両方も2割以上あり回答が割れた。このように個人差はみられるが母語話者の「カバーする」の適用範囲には広がりがあり、カタカナ語の使用される文脈が広がりつつある可能性も考えられる。

### 3-2. 「チェックする・点検する」の結果

「チェックする・点検する」のペアでは①から⑨の文脈を設定した。結果を表2に示す。①「受付で参加者の名前にー」では「チェックする」と学習者84.0% (63), 母語話者100.0% (53) が回答し同じような傾向を示した。また、②「出かける前に忘れ物がないかー」も学習者89.3% (67), 母語話者73.6% (39) が「チェックする」、⑧「安全のために、定期的に車をーもらっている。」は学習者72.0% (54), 母語話者73.6% (39) が「点検して」を選択し、これらの文脈では学習者も母語話者とほぼ同様にカタカナ語と類義語を使い分けていることがわかる。

表2 「チェックする・点検する」の結果

	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨	
	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J
力	63	53	67	39	41	51	61	39	14	5	38	53	47	51	12	5	16	3
類	6	0	7	4	29	0	8	2	49	36	29	0	26	0	54	39	52	41
両	6	0	1	10	5	2	6	12	11	12	5	0	2	1	8	9	7	9

しかし、⑥「田中さんは、いつも新しいお店をー」では、母語話者は100.0% (53) が「チェックしている」を選択しているが、学習者では50.7% (38) で「点検している」も38.7 (29) が選択している。また、③「コンサート会場の入り口で、人の出入りをー」や⑦「来週の試験では会話の能力をー」では、カタカナ語の選択が母語話者では96.2%, 96.2% (51) であるが、学習者では54.7% (41), 62.7% (47) と割合が下がる。このペアで学習者と母語話者の回答にずれがみられたのは、「チェックする」を主に使う文脈であ

る。⑥の「お店をチェックする」のような比較的新しい使い方も含めて幅広くさまざまな文脈で母語話者と同じように「チェックする」を使うことは、学習者にとって難しいようである。

### 3-3. 「カットする・切る」の結果

「カットする・切る」のペアでは①から⑨の文脈を設定した。結果を表3に示す。「刃で傷つける」という意味の④「ナイフで手を－しまった」では母語話者が100% (53)、学習者が89.3% (67)「切って」と回答し、⑦「この動画は長すぎるので、少し－しましょう」では「よくない部分を切り捨てる」という意味の「カット」と母語話者88.7% (47)、学習者76.6% (57)が回答している。いずれも母語話者と学習者は同じ傾向を示し、意味でカタカナ語と和語を使い分けているといえる。

表3 「カットする・切る」の結果

	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨	
	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J
カ	13	0	9	4	46	52	5	0	8	0	23	3	57	47	12	0	43	5
類	52	49	59	41	25	0	67	53	61	53	45	50	11	3	59	53	16	39
両	10	4	7	8	3	0	2	0	4	0	4	0	7	3	3	0	15	9

一方、③「景気が悪いから、冬のボーナスが20%－」では「カットされた」、⑥「終了時間まで3分を－」では「切りました」と回答した母語話者はそれぞれ98.1% (52)、94.3% (50)であった。母語話者の回答は100%に近く使用のゆれがみられず、カタカナ語と和語を使い分けている。これに対し、学習者は、③では「カットされた」61.3% (46)、「切られた」33.3% (25)、⑥では「切りました」60.0% (45)、「カットしました」30.7% (23)であった。学習者の場合、結果はいずれも割れており使い分けが十分とはいえない。

また、⑨「3年も付き合っている彼にふられた。明日、髪を－ことにしよう」では、母語話者73.6% (39)が「切る」と回答したのに対し、学習者は57.3% (43)が「カットする」と回答し、異なる結果となった。母語話者は「カットする」にはプラスのイメージが付加されるととらえ、この文脈では使用しないが、学習者は単に髪を切ることと考え、カタカナ語に付加されるイメージによって使い分けはしないことが明らかになった。これらの結果から、誤用や非用を減らすためには、「切る」の慣用句的な使用も含めた明示的な指導が必要であろう。

### 3-4. 「スタートする・開始する」の結果

「スタートする・開始する」のペアでは①から⑥の文脈を設定した。結果を表4に示す。山下他 (2018) で、「スタートする」は「新しい」「新～」を用いた語と共起した産出文が多く、「開始する」は「試験」「会議」といった固いイメージの語と共起し、「レース」のような語とは共起していなかった。しかし、①「午前9時にチケット予約の受付が－」では、「開始します」と回答した母語話者は15.1% (8)に留まり、60.4% (32)が「スタート

する」と回答している。また、スポーツ関連の③「ただ今よりレースをー」でも 64.2% (34) の母語話者が「開始します」と回答している。これは、使い分けが意味だけではなく、「スタートする」が自動詞として、「開始する」が他動詞として用いられる傾向が強いという構文的な違いも影響することが理由として考えられる。

②「来週から新しい生活がーかと思うと、ドキドキする」では、母語話者は 94.3% (50) が「スタートする」と回答している。また、⑥「パーティーをきっかけに、二人は交際をー、結婚することになった」では、他動詞であるにもかかわらず「開始して」を選択した母語話者は 20.8% (11) で、60.4% (22) が「スタートして」と回答している。このように構文だけでなく、「新しい門出」「交際」といった新しい何かが始まるというプラスのイメージが付加されて「スタートする」が選択されるという使い分けもみられるため、このペアについては今後さらに構文と意味の両面から検討する必要がある。

表4 「スタートする・開始する」の結果

	①		②		③		④		⑤		⑥	
	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J	L	J
カ	18	32	41	50	38	12	13	0	46	43	25	32
類	40	8	24	0	18	34	48	51	18	4	41	11
両	17	13	9	3	16	7	14	2	9	6	7	10

### 3-5. 「トレーニングする・練習する」の結果

「トレーニングする・練習する」のペアでは①から⑦の文脈を設定した。①「毎日2時間、ピアノをー」では「練習する」と学習者 82.7% (62), 母語話者 100.0% (53) が回答し、⑤「この会社では、三ヶ月間しっかり新人をー」では、「トレーニングしている」と学習者 85.3% (64), 母語話者 90.6% (48) が回答し、同じような傾向を示した。②, ③, ⑦でも同様の傾向で、学習者も母語話者と同じようにカタカナ語と類義語を使い分けている。また、④「マラソン大会に向けて、毎朝、ー」では母語話者も学習者も回答が割れており問題は少ないと思われる。

一方、⑥「試合が近いので、夜遅くまでテニスをー」で、「練習している」を母語話者は 94.3% (50) が選択しているが、学習者は最多ではあるが 64.0% (48) で、「トレーニングしている」も 24% (18) である。「トレーニングする」はスポーツ関連で多く使用されるという大枠のみの理解にとどまる学習者もみられる。

### 3-6. 「リラックスする・くつろぐ」の結果

「リラックスする・くつろぐ」のペアでは①から⑤の文脈を設定した。②「試合前、ーのために、大谷選手は好きな音楽を聴くそうだ」は「リラックスする」を選択した回答が学習者 88.0% (66), 母語話者 96.2% (51) と同じ傾向を示した。

しかし、④「長旅でお疲れでしょう。どうぞゆっくりーください。」は、母語話者は「くつろいで」が 77.4% (41) であるが、学習者は 41.3% (31), 「リラックスして」も 52.0% (39) であり反対の結果となった。また、①「お正月は、家族と家でー」では、母語話者



は「くつろいだ」が 88.7 (47) であるが、学習者は 48.0% (36) で「リラックスした」も 44.0% (33) と結果が割れた。このように母語話者が主に「くつろぐ」と回答しているところで、学習者の結果が割れるあるいは反対になっており、学習者は「くつろぐ」を十分には理解しておらず使用も難しいと考えられる。

#### 4. 今後の課題

日本語学習者と母語話者におこなった質問紙調査の結果を比較したところ、学習者も母語話者と同じようにカタカナ語と類義語を使い分けている項目もあるが、回答に違いのある項目もみられた。学習者にとって、カタカナ語とその類義語の使い分けの難しさは文脈により異なることが明らかになった。また、自動詞・他動詞による使い分けがみられるペアも母語話者にはあったため、今後は意味だけでなく構造の違いも考慮した調査をおこなう必要もある。さらなる調査をして指導に必要となる点を明らかにし、これまで明示的な指導の機会が少なかったカタカナ語学習の検討をめざしたい。

謝辞 調査にご協力いただいた日本語学習者と母語話者の皆様に感謝いたします。また、本研究は JSPS 科研費 JP20K00699 の助成を受けたものです。

#### 注

- (1) 山下他 (2018) で日本語母語話者の文産出には世代の差がみられたため、本研究では学習者とほぼ同世代の大学生に調査をおこなった。
- (2) 学習者用の質問紙には一部の漢字に振り仮名をつけた。
- (3) 以下、回答者の割合を%で示し ( ) 内に回答者の人数を示す。

#### 参考文献

- (1) 金愛蘭 (2012) 「外来語の基本語化」陣内正敬 (編) 『外来語研究の新展開』 231-270, おうふう
- (2) 澤田田津子 (1993) 「日本語教育のための基本外来語について」『奈良教育大学紀要』 42(1), 225-239
- (3) 茂木俊伸 (2015) 「コーパスを用いた外来語サ変動詞の分析－「マークする」を例として－」『文学部論叢』 106, 83-95.
- (4) 山下直子・畑ゆかり・轟木靖子 (2018) 「日本語母語話者のカタカナ語と類義語の使い分け－カタカナ語とその類義の和語・漢語の調査から－」『香川大学教育学部研究報告第 I 部』 149, 45-52
- (5) 山下直子・畑ゆかり (2019) 「日本語学習者のカタカナ語と類義語の使い分け－産出文と自由記述の分析から－」『日本語教育連絡協議会論文集』 32, 90-99

#### 辞書

- (1) 北原保雄編 (2010) 『明鏡国語辞典 第二版』 大修館書店
- (2) 新村出編 (2018) 『広辞苑 第七版』 岩波書店
- (3) 日本国語大辞典第二版編集委員会・小学館国語辞典編集部編 (2002) 『日本国語大辞典 第二版』 小学館

## 人称表現における複数性と不定性 —「人々」の誤用をめぐって—

牧 彩花（東京国際大学）

### 1. はじめに

「人々」の意味は、『広辞苑（第七版）』では「多くの人。また、おのおのの人。各人。」と記されている。単純に言えば、「人」の複数であり、多くの日本語学習者（以下 NNS）、さらに、日本語母語話者（NS）においても、このように単純にこの言葉を認識しているのではないだろうか。しかし、発表者は日本語を教える中で、NNS が必要以上にこの言葉を使用していることに気づき、その使い方に違和感を抱くことが多くあった。本発表では、NNS の誤用分析をもとに、「人々」という言葉の意味と用法を明らかにする。そして、NNS の多用・誤用の原因を検討したい。

### 2. 学習者の「人々」の使用状況

#### 2-1. 学習者は「人々」を多用しているのか

表 1 は多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）を用いて、話し言葉における「人々」の出現率を分析したものである<sup>(1)</sup>。NS を含む被験者の母語別に「人々」の出現頻度を算出し、出現頻度の高い順に上から並べた。NNS と NS との比較をメインとする本発表では、言語別の出現頻度の差異の分析までは扱えないが、表を見ると、どの言語区分においても、NNS の「人々」の使用頻度は NS に比べて高くなっていることが分かる。

表 1 I-JAS における「人々」の出現頻度の比較（被験者の母語別）<sup>(2)</sup>

※出現頻度は 100 万語あたりの調整頻度を小数点以下第二位で四捨五入して表示

	被験者の母語	検索対象語数	出現数	出現頻度
1	スペイン語	109,929	24	218.3
2	インドネシア語	132,318	23	173.8
3	ハンガリー語	129,745	22	169.6
4	ベトナム語	126,161	19	150.6
5	フランス語	110,782	16	144.4
6	ロシア語	144,494	19	131.5
7	タイ語	134,324	17	126.6
8	トルコ語	130,496	11	84.3
9	ドイツ語（独、墺）	147,104	9	61.2
10	中国語（台湾含む）	529,725	23	43.4
11	韓国語	323,891	10	30.9

12	英語（英、米、豪、新）	249,241	9	36.1
	日本語（NS）	224,894	1	4.4

## 2-1. 学習者の誤用パターン

I-JAS で現れた NNS の誤用には、次の 4 つのパターンが多く確認された。具体的な使用例とともに以下に示す。なお、元データから本稿での例示に不要な記号等は削除した。

### ① 明示しなくてよい主語や目的語を明示している

例：（レストランのアルバイトでホールスタッフからキッチンスタッフになってくれな  
いかという依頼を断る）あー、あの一、えっと一、私が、えっと一、人、日本語、人々  
に日本語を話せる仕事が好きです【TTH10 タイ語】

### ② 「人」の使用が自然なところで「人々」を使用している

例：（電車が混んでいたかという質問に対して）まだあんまり、人々が居ませんでした  
【HHG37 ハンガリー語】

### ③ 具体性がある特定の集団に人々を使用している（他の語の使用が適切）

例：（自分の日本語学習方法の説明）もう、毎週二、三回、日本人の友達と会って、話し  
たり喫茶店へ行ったりします、一緒に日本語とドイツ語、もう人々も英語を勉強します。  
【GAT21 ドイツ語】

例：（サービス業が好きな理由の説明）えーと一、う一、人々を、あ一、料理をあげるこ  
とが、好きで、この人は嬉しいです、それを見るのが好きです【FFR38 フランス語】

### ④ 「人々」に自分も含まれている

例：（モスクワとシベリア（のケメロヴォ）を比較、被験者はケメロヴォ出身）ケンメロ  
にも {笑} 人々がずっと、働いていますでも、あ一、あだし達、あ、あだし達の人々は、  
あ一、お金持ちじゃない、あーん、モスクワに、人々は、あ一、お金が、ずっとほしい、  
ほんとにほしいです【RRS41 ロシア語】

まず、①は明示する必要のない主語、目的語を明示しているパターンであり、「人々」に限らず、人称表現全般においてよくある誤用とも言える。次に、②は「人」を使うのが自然なところで「人々」を使用しているパターンである。そして③については、具体的な人物を想定可能な状況において、「人々」を使用しているもので、上に示した例でいえば、「友達」や「お客さん」など具体的な人を指す他の言葉が適切と考えられる。そして最後に、④は、「人々」で示されている集団に発話者自身が含まれているパターンである。これは 3-4 でくわしく論ずるが、NS の使用する「人々」はほとんどの場合、発話者自身を含まない。

①の省略の問題はさておき、②-④の誤用については辞書の説明からはたどり着けない難易度の高いものである。これらの NNS の誤用をもとに「人々」の用法を検討したい。

## 3. 「人々」の用法

### 3-1. 「人々」は「人」の複数なのか

まず、豊語に関する先行研究を概観する。名詞の豊語について、國廣（1980:13-14）は、

英語の複数が“more than one”を表すのに対して、名詞だけの形でも単数、複数両方を表すことができる日本語において、畳語は単なる複数を意味するのではなく、「個別性を保った不特定多数」を意味すると指摘している。「不特定多数」とは、英語の複数形が特定、不特定を問わず、使用できるのに対して、畳語の場合は、「三軒の家々」のように特定の数を示す数詞を付けることができず、「通りに沿った家々」のように漠然とした複数性を示す際にのみ成立するという性質である。更に、畳語があらゆる複数は、個々の個体が少しずつ異なっているという「個別性」をもつとし、「朝々」「季節々々」では、「～毎」の意味を帯びると指摘する。「個別性」については、印欧語の数の現象について論じた泉井（1978:8）で「複個数」という表現で言及がある。また、これらの畳語複数名詞がすべての名詞に適応可能なわけではなく、限定的なものであることにも留意する必要がある。これについて、日本語の数の概念の研究をした仁田（1997:111）では、畳語は非生産的で、非規則的なものとされており、文法的現象というより、むしろ語彙的現象であると述べられている。

### 3-2. 「人々」の出現率、出現傾向

I-JAS では、NS の使用例が少ないので、現代日本語書き言葉均衡コーパス（BCCWJ）、日本語話し言葉コーパス（CSJ）、名大会話コーパスを用いて出現傾向を算出したものが表 2 である<sup>(3)</sup>。

表 2 BCCWJ、CSJ、名大会話コーパスにおける「人々」の出現率の比較

※出現頻度は 100 万語あたりの調整頻度を小数点以下第二位で四捨五入して表示

	検索語彙	出現数	出現頻度
BCCWJ (全体)	104,911,460	18,947	180.6
CSJ (独話 (朗読除く))	6,936,031	478	68.9
CSJ (対話)	150,498	3	19.9
名大会話	1,131,971	3	2.7

これらの調査結果から分かることは、NS は、「人々」を話し言葉よりもむしろ書き言葉において使用する傾向があり、さらに、話し言葉においても、対話場面より、学会発表やスピーチなどの独話、つまり比較的改まった独話場面において使用していると言える。

### 3-3. 「人々」は誰を指すのか

冒頭で挙げたように、「人々」の意味は「多くの人」「各々の人」という二つが挙げられ、複数の辞書でもこの二つが提示されている。しかし、國廣が指摘するように、「人々」には「個別性」があり、「多くの人」といった場合にも「各々の」という意味は含まれていると考えられる。そこで、本稿では、指示対象の限定性、他の語への言い換え可能か、という観点から以下の三つの語義分類を具体的な使用例とともに提示したい。なお、例はコーパスから引用し、元データから本稿での例示に不要な記号等は削除した。

- ① 人間全般を指し、「人間」に言い換え可能、または同義。

例：(学会発表) 自由主義であるとか社会主義であるとかいずれにしても何とかイズムって言われるものがえーいいうものによって人々が動かされた時代であったという風に言われる訳です【CSJ, A07M0693】

② 限定詞がある、もしくは文脈で限定される人間複数。「人達」に言い換え可能。

例：(北海道で離婚率が高い原因について話す、被験者は北海道出身、北海道在住) それに比べて、本州本土の人々は、きっとあれだよ。内地の人々は、こういうふう言うんだよ。結婚、離婚しようと思うけど、結婚式高かったからなあ。【名大会話, data125】

③ 限定詞がない不特定の人間複数。「人間」「人達」に言い換え不可。

例：(芸能人が変装して様々な場所に出没するバラエティー番組の説明) 木部さんって言う苗字になって、町に繰り出すんですよ、で人々を、おどかすというか、行く番組なんですけど【I-JAS, JJJ09】

ここまでで取り上げたコーパスの対話場面における使用例7例(I-JAS:1例、CSJ対話:3例、名大会話:3例)のうち、6例は②に該当するもので、指示される集団の性質が分かるものであった。残り1例は③に該当するもので、不特定の複数の人間を指示するものであった。ここに、話し言葉コーパスの独話の478例を含めると、依然として②が多いものの、①の人間全般を指示する例もいくつか見受けられた。これには、独話コーパスは研究発表やスピーチといった公的な性質の高いものであることも関係していると思われる。

### 3-4. 「人々」の他者性

さらに、これらの使用例をもう一つの異なる観点から考えてみたい。それは、「人々」の指し示す集団に発話者が含まれるのかどうかということである。①の場合、人間全般を指示するため、必然的に発話者も人間である限り、この集団に含まれることになる。また、③の場合は、指示する集団が不明確であるため判断が難しい。しかし、②の特定の人間複数を指し示す場合を見る限りでは、「人々」の集団に発話者は属さないといえる。

この性質は、「人」という言葉のもつ「他者性」に関係があると思われる。「人」という言葉は「人間全般」という意味のほかにも、「人の振り見て我が振り直せ」や、「人が見ている」といった表現から分かるように、「他者」という意味をもち、これについては、鈴木(1976)、三輪(2010)でも扱われている。三輪(2010:126)では、「人々」と複数にすることで「人」の持つ「他人」の意味合いは薄れ、「人間」の意味に近くなると指摘しているが、「人々」の使用例を見る限り、「人」のもつ「他者性」は「人々」においても引き継がれており、やはり発話者が関与しない外部に存在する人間の集団を指しているようである。

更に、①の人間全般を指示する用法においても、発話者が人間である以上、必然的に「人々」の指示対象に含まれると述べたが、「人々」を使用した場合、発話者が出来事を客観的かつ抽象的に捉えているようなニュアンスが含まれる。例えば、「新型ウイルスによって人々の生活は大きく変化した。」と言った場合、発話者は叙述内容に対して客観的な視点をもって、ある程度の距離を置いていると考えられ、これは、その事態に身を置いた発話者の声を表す「私達」や「我々」を使用した場合と比較すると顕著である。

これは、おそらく③についても同じことが言えるのでないだろうか。③において、「人々」

で指示されるのは不特定の複数の人間となるため、発話者がそこに含まれるかどうかは不明だが、例えば③の例として提示したバラエティー番組について説明する発話では、発話者はあくまで視聴者としてこの叙述をしているため、驚かされる対象に自分自身になると想定しておらず、あくまで事態を他人事として捉えている。

つまり、「人々」という言葉には「人」のもつ他者性が依然として残っており、たとえ、人間全般に関わる叙述であっても、発話者の事態への関与が薄い、客観的な視点をもった表現となるということである。これは、3-2 で見たように、この言葉が書き言葉で使用されやすく、話し言葉においても、学会発表、スピーチといった比較的改まった場において使用されているという結果を説明できる。これに加え、3-1 で触れた「個性を有した複数性、不定性」という性質がこの言葉の使用範囲を狭めていると考えられる。

#### 4. 学習者の誤用の原因

では、2章で挙げた NNS の誤用に立ち戻り、その原因を検討したい。興味深いことは、NS の使用頻度が低く、日本語の教科書で、さほど使われているわけでもないこの言葉を学習者が多用しているということである。これは NNS の母語の「人々」にあたる語が「人」の複数として、ある程度の汎用性をもつためではないかと推察する。つまり、多くの学習者にとっては、複数の人間を指す際に足りない語彙を補う、便利なストラテジーとしてこの言葉を使用している可能性が高い。さらに、同じ語を重ねる畳語は他の言語にも多く存在し、構成的にも NNS に分かりやすいのだろう。3章で述べたような「人々」の用法を NNS が細かく理解する必要はないが、人の複数表現するという場面は我々の日常生活の様々な叙述において必然的に現れるものであるということには留意する必要がある。

また、日本語の数の概念の理解が不十分であることも誤用の原因の一つとして考えられる。NNS の母語とする言語の多くでは、単数と複数をも示的に分類するため、指示対象が複数の人間である場合に、「人々」を使うのが適切と考えてしまうのであろう。単数・複数の文法的マークのない日本語においては「人」が適切な場合が多く、「人々」を用いてしまうとはあえて複数性と多様性を強調した不自然なニュアンスになってしまう。これは「人々」に限定されるものでもなく、日本語の数の概念の理解全般に関わる問題といえるだろう。

#### 5. まとめと今後の展望

今回は「人々」の用法とその誤用というミクロな視点から考察を行ったが、学習者の誤用の要因の一つとして扱った日本語の数の概念の理解については、人称表現が普通名詞と異なる様態をもつことを強調したい。例えば、畳語以外にも、「～達」「～等」「～ども」などの複数性を意味する接辞の付加形態は存在するが、これらにおいても、単純に指示対象の複数性や不定性を示しているだけではなく、それぞれニュアンスが大きく異なる。本発表では、「人々」の「個性を有した複数性、不定性」や「他者性」などについて論じたが、これは発話者の指示対象に対する心的態度や事態の認知の在り方と大きく関係していると思われる。ただ、人称表現を用いた発話者の態度との結びつきは言語によって事情が大きく異なっている。日本語の人称表現の難しさを語る際には、一人称詞の多様性、二人称詞の使いにくさなどが語られることが多いが、人称表現における複数性と不定性もそれに並

ぶ複雑な問題である。今後は、このような NNS の誤用の分析を通じて、日本語教育の効果的な方法論を模索してみたい。

## 注

- (1) I-JAS は日本語を含む 13 種類の異なる言語を母語とする被験者に自由対話やロールプレイ、絵描写、ストーリーテリング・ライティングといった 5 種類のタスクを行ったコーパスである。本調査では、日常の相互的なやりとりにおける言語使用を調査対象とするため、5 種類のタスクの中でも「対話：調査実施者との自然な 30 分の会話（質問事項は統一）」と「ロールプレイ：アルバイトの出勤日数の変更依頼、仕事内容変更の依頼を断る」の二つを対象に「人々」の母語別の出現率をみた。
- (2) 本研究では母語別の分析を視野に入れていないため、中国語や英語、ドイツ語など I-JAS で使用地域によって分類されている言語もまとめて算出しているほか、調査を煩雑化させないためにも国内学習者、国内自然習得者のデータは取り上げていない。
- (3) BCCWJ は、現代日本語の書き言葉のコーパスであり、ジャンルは新聞、白書、ブログ、ネット掲示板、教科書、法律など多岐にわたる。CSJ は指定されたテーマに基づく模擬講演や理工学、人文、社会の 3 領域におよぶ学会での発話、決められたテキストの朗読など全 6 種の状況から成る大規模な話し言葉のコーパスであり、本研究では、テキストがあらかじめ決められている朗読は除外し、独話と対話に分けて「人々」の出現率を算出した。名大会話コーパスは日本語母語話者同士の雑談を記録したコーパスである。

## 参考文献

- (1) 泉井久之助 (1978) 『印欧語における数の現象』大修館書店
- (2) 國廣哲彌 (1980) 『日英語比較講座 第 2 巻 文法』大修館書店
- (3) 新村出 (編) (2018) 『広辞苑 第七版』岩波書店
- (4) 仁田義雄 (1997) 『日本語文法研究序説—日本語の記述文法を目指して』くろしお出版
- (5) 鈴木孝夫 (1976) 「自称詞としての「ひと」」『慶応義塾大学言語文化研究所紀要』8 号, pp. 43-58 慶応義塾大学言語文化研究所
- (6) 藤村逸子・大曾美恵子・大島ディヴィッド義和 (2011) 「会話コーパスの構築によるコミュニケーション研究」藤村逸子、滝沢直宏編『言語研究の技法：データの収集と分析』pp. 43-72 ひつじ書房
- (7) 三輪正 (2010) 『日本語人称詞の不思議—モノ・コト・ヒト・キミ・カミ』法律文化社

## 【付記】

- ・本研究は、『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』、『現代日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)』、『日本語話し言葉コーパス(CSJ)』、『名大会話コーパス』を利用して行われたものである。関係者の方々には感謝申し上げたい。
- ・本研究は、JSPS 科研費から助成を受けた『人称表現を用いた心的態度の伝達ストラテジーに関する日仏対照言語学研究 (JP20K13030)』の研究成果の一部である。

## 日本語学習者による条件表現ナラの使用傾向 —多言語母語の日本語学習者横断コーパス」を資料として—

奈良夕里枝 (フェリス女学院大学)

### 1. はじめに

日本語学習者にとって習得が難しいものの一つに条件表現がある。それは、日本語が他の言語にはあまり見られない多様な条件表現を有しているためである。代表的な条件表現として従属節（前件）と主節（後件）をつなぐ条件接続辞バ、タラ、ナラ、トがあるが、それぞれに微妙な使い分けがされている。

条件表現の習得研究については多くの研究がなされてきたが、その際、バ、タラ、トに関する研究が多く、ナラは他形式に比べると研究が盛んとは言えない。しかし、次のようなナラに関する興味深い指摘もある。稲葉(1999)は英語を第一言語とする45名の日本語学習者に条件文の正否識別テストをした。その結果、「と・ば（動作性）」の習得は難しく、「ば（状態性）・たら・なら」の習得は容易であることがわかった。また、ニャンジャロンスック(1999)ではタイ語を母語とする日本語学習者338名に対して条件文の文法性判断テストを行った。その結果、「と」「なら」「たら」「ば」の順に正答率が高いことを指摘している。このような指摘から、ナラはその意味の特殊性のために学習に負担がある反面、一度習得すれば微妙な使い分けがバ、タラ、トに比べて負担が少ないため学習者にとって身につけやすい条件表現であるとも言える。しかし、これらの先行研究は調査者が学習者に条件文を提示し、その正否を学習者に識別させるテストを行っている。そのため、学習者が条件文を読んで判別することができても、文脈に沿って適当な条件表現を選んで産出できているのかについては調査対象としていない。

そこで、本研究では、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」を資料として、12の言語を母語とする日本語学習者、ならびに日本語母語話者による条件表現ナラの使用例を検討することによって、学習者の条件接続辞ナラの産出傾向を見ていき、その中でナラが不自然な表現になりやすい用法を見出し、教える際に注意すべき点を示し、日本語教育の現場で活かすことを目的とする。

### 1. ナラの使用傾向

使用した資料は多言語母語の日本語学習者横断コーパス(I-JAS)の第一次データである。第一次データは言語環境ごとに各15名ずつのデータが収集されており、日本語能力が同程度(中級程度)となるようサンプリングされているため、母語別にナラの使用傾向を見るのに適しているため分析対象とした。

まず、各言語を母語とする話者のナラののべ使用回数を見ていく。

表1 タラののべ使用回数



言語環境	中国語	韓国語	タイ語	ベトナム語	インドネシア語	英語	ドイツ語	フランス語	スペイン語	ロシア語	ハンガリー語	トルコ語	日本語
ST1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
ST2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
I	15	16	6	29	7	40	8	6	10	7	3	2	13
RP1	1	4	3	3	2	0	0	0	3	0	0	0	2
RP2	3	5	1	5	3	3	3	3	0	2	1	1	1
SW1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
SW2	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
計	17	25	10	37	12	45	11	10	14	10	4	6	16

条件文は「因果関係を表す論理文」であり、条件表現を使用するのは話者が因果関係を明示的に表そうとしているためであると考えられる。会話の中で同じ話題であっても条件表現を使わずに話題を展開することもでき、その使用には個人差がある。表2は各母語話者15人の調査協力者のうちナラを1回以上使用した人数を示した表である。

表2 ナラ使用の個人差

言語環境	中	韓	タ	ベ	イ	英	ド	フ	ス	ロ	ハ	ト	日
ナラ使用者数	8	10	4	11	6	13	6	5	5	6	4	5	6

以上より、日本語学習者の中には積極的にナラを使用して発話をしている人も多いことがわかった。しかし、その使用例の中にはやや不自然に感じられるものもあった。次章では不自然に感じられる理由と、教育する際の留意点について考えたい。

### 3. ナラの不自然になりやすい用法

学習者の発話の中でナラが不自然に感じられる使用例には一定の傾向が見られた。本発表では特に不自然な例の数が多く、また、ナラの特性を考える上でも重要と考えられる「接続詞的用法ナゼナラの多用」「ナラの提題的用法（取り立て）の過剰使用」「ナラの仮定的用法の特性への理解不足」の3点について指摘したい。

#### 3-1. 接続詞的用法ナゼナラの多用

ナゼナラは書き言葉や改まった話し言葉で使用される表現であるため、日本語母語話者

の使用例は0例であった。それに対し、日本語学習者の調査からは40例が見られた。特に多く用例が見られたのは英語母語話者19例であり、次いで中国語母語話者が9例であった。

- (1) EAU07-I-01560-K うんー、中国にいたらやっぱりお金が欲しいです  
EAU07-I-01570-C あそうですか  
EAU07-I-01580-K なぜなら中国はえっとお金がなくても何(なん)にもできないです(英語)
- (2) CCM23-I-01780-K 王様、が住んでいる所が〈はいはいはいはい〉あーでも夏にあーえ夏になりあーなる時〈うん〉あー気温が高くって(高くて)あー皇帝は〈うん〉ここに来た〈あー〉なぜなら、この(連体詞)所はよーくあー涼しいです、はいそしてここに来てあー、んーその(連体詞)夏をあーのんびり〈はいはいはい〉すごしました(中国)

話者がすぐ前で発話した内容の理由を述べている。文法としては正しいが、不自然な印象を受けるのは、平易な会話の中でナゼナラが使用されているためである。英語・中国語母語話者にナゼナラが多いのは、ナゼナラにあたる英語の「because」や、中国語の「因為 yīnwèi」が口頭語表現であるからである可能性、つまり、母語による干渉があるからではないかと考えられる。

日本語母語話者は改まった場面ではない場合、ナゼナラを使用せずに理由を話すことが多く、ヤッパ、ナンカ、モウといった副詞で文をつないで、その理由を述べていることを表す場合もある。

- (3) JJJ08-I-03310-C へー、えその後(そのあと)数学は好きになったんですか?  
JJJ08-I-03320-K えっと{笑}<{笑}>そうですね{笑}<{笑}>なんか、今になって〈ええ〉、今勉強始めたら〈はい〉好きになりそうだなってゆう気が〈あー〉、します、なんか、もう勝手に〈んー〉苦手意識、で〈はい〉あんまり勉強しなかったツケが回っていたような〈んー〉、ところがあるので、今は結構その、んー、答えがちゃんと出るところ、は〈はい〉面白いと思うので〈んー〉、まあ今なら、勉強できそうな{笑}気が、する{笑}

話し言葉でも改まった場面では日本語母語話者もナゼナラを使用している。BCCWJの国会議事録の2000年代には9例が見られた。

- (4) (前略)ある学者はこう言っているんです。低金利の中で通貨供給量をふやしても物価上昇は結びつかない、なぜならば、金利の低い分、お金を持つコストがかからないので通貨市場に滞留してしまう、こういう意見があるんですよ。

また、書き言葉については、BCCWJの出版・書籍の2000年代コアには4例が見られた。書籍の中にも多様なジャンルが収められているが、実用書、小説ともに例が見られた。

- (5) ハルは知らないだろうけど、夜泳ぐのって、気を失いそうになるくらい気持ちがいーいんだぞ。しかも真っ暗だからちょっとこわくてスリル満点。なあ、いこうよ」なかなかうまい誘いかただった。なぜなら私はうきうきしていた。あさこちゃんのものまね大会がはじまるより、ビデオ上映会がはじまるより、みんなでファッションショーをやるときより。(キッド)

日本語母語話者は改まった場面での話し言葉や書き言葉でナゼナラを使用しているのに

対し、日本語学習者は平易な話し言葉でもナゼナラを多用していることがわかった。授業で扱う際にナゼナラは改まった場面での話し言葉や書き言葉として使用することを指摘し、上級学習者には理由を述べる際にはナゼナラを使用せず、2つの文の関連性を示すために副詞を使用することも取り上げるのがよいと考えられる。

### 3-2. ナラの提題的用法（取り立て）の過剰使用

初級の早い段階で仮定用法よりも早くナラの提題的用法を扱うテキストが多い。一例を挙げると、『できる日本語』では初中級の1課で「簡単な料理なら作れます」の名詞＋ナラの提題的用法が登場し、4課で条件的用法の仮定の用法である「運動をするなら市民運動公園がいいですよ。」を扱う。そのためナラが取り立てることのできる範囲を広くとらえて不自然な表現になったと考えられる例が見られた。

(6) (将来、通訳になりたいという話者に対して)

VVN48-I-03370-C (中略) どういうタイプの通訳になりたいですか？

VVN48-I-03380-K えー私なら、えっとーガイドの通訳とかえー経済のちゃんあ  
あー通訳ーしたいですはい

(7) (ラノベ（ライトノベルの通称）について話している)

EAU07-I-00340-K あはいえっと小説と同じえっと、小説よりえっと短いんですけど  
<はい> えっと絵がついて <んん> んんー、漫画みたいかな <うん> でも <ふん>  
漫画はもっと絵が入って (はいって) <うんうんうん> えっとそのうーんちょうどい  
い、私にとっては <ふーん> ちょうどいい読み物

EAU07-I-00350-C ちょうどいいって言う (いう) のはなどどんなふうにもちょうど  
いいですか？

EAU07-I-00360-K ああ小説なら難しくて <はあはあ> 読めないから <うんうん>、  
ラノラノベはあんなにああ、あもっと短いので <うーん> 私にとってはちょうどい  
い

上の例は、それぞれ、「私は」「小説は」のように、条件表現ではないほうが自然な言いかたである。ハは「話題（トピック）の提示」も「取り立て」も示すことができるが、ナラには「話題（トピック）の提示」の機能がない。しかし、初級段階でハは主語をマークするものとして学習し、ナラを取り立てとして学習するため、話題の強調としてナラを使用してしまい、不自然な表現になっていることが考えられる。教室で扱う際には、「提題的用法」と「話題（トピック）の提示」について（8）のような例文を提示して理解を促す必要があるだろう。

(8) 取り立て 簡単な料理は作れます。

簡単な料理なら作れます。(『できる日本語初中級』1課)

話題 象は鼻が長い。

? 象なら鼻が長い。

### 3-3. ナラの仮定的用法の特性への理解不足

条件接続辞バ、タラ、ナラには仮定を表す用法がある。バやタラがある出来事が起こっ

た場合を仮定するのに対し、ナラは出来事を「真と仮定する」という特性を持っているとされる。

(9) 春になれば、桜が咲きます。(『みんなの日本語』35課)

春になったら、桜が咲きます。

天気がよければ、向こうに島が見えます。(『みんなの日本語』35課)

天気がよかったら、向こうに島が見えます。

デートするなら、どこへ行きたいですか。(『J. BRIDGE FOR BEGINNERS Vol. 2』9課)

運動をするなら市民運動公園がいいですよ。(『できる日本語初中級』4課)

バとタラが「春になる」「天気がいい」出来事や状態が起こった場合を仮定している。それに対し、ナラは「デートをする」「運動をする」ことに対する判断が保留されており、前件を真と仮定して、後件を述べている。そのため、自分で判断した自分の能力や、自分で決めた自分のスケジュールについて、ナラを使うと不自然な表現になる。

(10) EAU15-RP2-00060-K えーと私、料理、あん、ま、あんまり上手(じょうず)ではないので(うん) ちょっと、心配します、あので、(はあ) そのスキルを持ってないので(ああ)、ちょっと他(ほか)の人(ははー)のほうが、いいと思いますよ

EAU15-RP2-00070-C あのねAUさんね、みんな最初はスキルがないのよ、だ大丈夫(うー)、先輩もいるし

EAU15-RP2-00080-K いや、そうかもしれないんですけど(うん) 私は自信が持てないので、それと、あの一、ちゃんと、あの一料理うまく作れないなら、(うん) うちの店、の名前が汚くなると思いますので、あの一

この例では、「料理うまく作れなければ/作れなかったら」と、バ/タラがふさわしい。「料理はうまく作れない」ことは話者が判断した事実であり、「真と仮定する」のナラと合わないため、不自然と感じられる。

このようにナラの仮定的用法の特性への理解不足のためバ、タラとの混同が生じていると考えられる。授業で扱う際に、バ、タラの仮定に対するナラの「真と仮定する」という特性について使用場面を提示して理解を促し、その違いの理解ができるようにする必要がある。

### 3. まとめ

以上、本研究では、「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」を資料として、12の言語を母語とする日本語学習者、ならびに日本語母語話者による条件表現ナラの使用例を見た。その結果、英語母語話者、ベトナム語母語話者、韓国語母語話者の順にナラの使用が多く、日本語母語話者よりも多くのナラの使用例が見られた。

条件表現ナラが不自然な表現になりやすい用法ならびに教える際に注意すべき点は以下の通りである。

#### ①接続詞的用法ナゼナラの多用

改まった場面での話し言葉、書き言葉で使用する。平易な話し言葉としての使用は不自然である。

→ナゼナラは改まった場面での話し言葉や書き言葉として使用することを指摘する。

上級学習者には理由を述べる文とのつながりを示すために副詞を使うことも取り上げる。

#### ②ナラの提題的用法（取り立て）の過剰使用

ナラは「取り立て」を示すことはできるが、「話題(トピック)の提示」の機能がない。

→「提題的用法」と「話題(トピック)の提示」について例文を提示して理解を促す。

#### ③ナラの仮定的用法の特性への理解不足

バやタラがある出来事が起こった場合を仮定するのに対し、ナラは出来事を「真と仮定する」という特性を持っている。

→バ、タラの仮定とナラの「真と仮定する」という特性について使用場面を提示して理解を促す。

### 参考文献

- (1) 稲葉みどり(1991)「日本語条件文の意味領域と中間言語構造」『日本語教育』84号、日本語教育学会
- (2) 大野剛・キンバリー・ジョーンズ(2005)「文法規則の使用と形式の選択の実際：会話における『条件節』の観察から」、『言語学と日本語教育IV』くろしお出版
- (3) 奈良夕里枝(2021)「日本語教育の現場における条件表現ナラの効果的な提示のしかた—話し言葉と書き言葉におけるナラの用法分類から—」、『人文』19号、学習院大学人文科学研究所
- (4) ニャンジャロンスック・スニーラット(1999)「タイ語母語話者による条件説『と・ば・たら・なら』の習得」、『言語文化と日本語教育』18号、お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
- (5) 蓮沼昭子・有田節子・前田直子(2001)『日本語文法セルフマスターシリーズ7条件表現』くろしお出版
- (6) 前田直子(2009)『日本語の複文条件文と原因・理由文の記述的研究』くろしお出版
- (7) 益岡隆志(1993)「日本語の条件表現について」『日本語の条件表現』くろしお出版

### 例文引用

- (1) これ：『これまでのシックスシグマは忘れなさい』眞木和俊(著)、ダイヤモンド社、2004
- (2) キッド：『キッドナップ・ツアー』角田光代(著)、新潮社、2003

### コーパス

多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS) : <https://chunagon.ninjal.ac.jp/ijas/search>

現代日本語書き言葉均衡コーパス 中納言版 (BCCWJ) : [http://www.ninjal.ac.jp/corpus\\_center/bccwj/](http://www.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/)

### 教科書

『みんなの日本語 I』第2版本冊、スリーエーネットワーク(著)、スリーエーネットワーク、1998/『みんなの日本語 II』第2版本冊、スリーエーネットワーク(著)、スリーエーネットワーク、1998/『J. BRIDGE FOR BEGINNERS Vol. 1』小山悟(著)、凡人社、2007/『J. BRIDGE FOR BEGINNERS Vol. 2』、小山悟(著)、凡人社、2008/『できる日本語初級』本冊、嶋田和子(監修)、アルク、2011  
『できる日本語初中級』本冊、嶋田和子(監修)、アルク、2012

## 日本語教師の資質・能力としての態度について考える

—構成主義的学習観に基づく教師養成科目での大学生の理解の過程に着目して—

近藤有美・近藤行人・宮本真有・櫻井省吾 (名古屋外国語大学)

### 1. 発表の目的と問題の所在

本発表は、大学での日本語教師養成に携わる発表者らの「大学での日本語教育人材育成は何をめざすべきか」という問いに端を発しており、この問いを日本語教育界全体で考えるべき問題として提起することを主たる目的とする。日本語教師「養成」は、初任、中堅、主任へと続く教育人材育成の長期的スパンの重要な初期段階であり、この段階で何を身につけるかによるその後への影響は大きい。

2019年3月に『日本語教育人材の育成・研修の在り方について(報告)改訂版』(文化審議会国語分科会 2019)が公表され、「日本語教師【養成】(以下、【養成】)に求められる資質・能力」「【養成】における教育内容」「【養成】における教育実習」「【養成】の教育課程編成の目安」が示された。特記すべき点は、「養成修了段階で身に付けておくべき基本的な資質・能力」が「知識」「技能」「態度」の3概念に分けて明記されている点である。しかしながら、この具現化には教育現場における戸惑いもある。「態度」の項目には「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直す」とあるが、これは知識をどのように捉えるかという知識観にも影響する重要なものだと考えられる。「学び続ける」態度は、事実に知識を記憶していただくだけでは得難く、既存知識を駆使し新しい知識を能動的に構築していくことの積み重ねにより涵養されるものではないだろうか。この点を大学の日本語教師養成課程にどう組み込んでいけるかが教育人材育成の鍵となるといえよう。

上述の知識観は、すでに構成主義の名のもと広く知られているものである。日本語教育においても様々な構成主義的教育実践が報告されている一方で、教師養成においてはその受容がなされているとは言い難い。以上のような背景を踏まえ、本発表では、大学の養成課程における構成主義的学習観に基づく実践を例に考察した結果を報告し、その結果をもとに、【養成】に求められる資質・能力についての議論を始める手がかりとしたい。

### 2. データと分析方法

#### 2-1. データ説明

本発表で示す研究では、構成主義の学習理論に基づき行った日本語教師養成科目の実践(近藤 2021)で学生が記したディスカッション・レポート(以下、DR)をデータとして分析する。近藤(2021)の実践では、大学学部生対象の「日本語教育教材論」において、関連論文の講読とそれに関するディスカッション等を通して、日本語教育における教材の意義や役割を考えていくことが目指されている。この実践では、論文について一通り内容が理解できた段階で、各学生は論文に関する疑問点や他の学生と話し合ってみようことを「私の問い」としてあげ、なぜそれを問いとしたのかという理由とともに他者に問いかけ

る。「私の問い」をめぐるディスカッションは3～4人のグループで行われ、一人の問いには15分程度の時間が設けられている。その後、各学生には授業外課題としてDRの執筆が課されている。DRは、「私の問い」「それを問いとした理由」「小グループでのディスカッションの内容」「結論（ディスカッションを終えての「私の問い」への解、新たな疑問等）」を入れて1000字以内で記すこととなっている。このDRは、次回の授業でのピア・レビューの素材となる<sup>(1)</sup>。

本研究では、このDRの記述をデータとして分析した。授業では4本の論文<sup>(2)</sup>が扱われており、各学生はDRを4本執筆している。受講学生28名中4本すべてを執筆し、かつ本研究への協力に承諾した25名のDR計100本を分析対象とした。

## 2-2. データ分析の方法

本研究では、田島・茂呂（2003）の「理解」の二つの階層という概念に着目した。田島らによると、理解にはローカルな実践の共同体内での理解と、複数の実践の共同体との交換可能なグローバルな理解の二つの階層があるという。前者は、「具体的な実践に参加するために必要な概念を学び取る、一致的使用に関する認証的理解」(p.89)で、「了解(agreement)としての理解」と呼ばれる。後者は、「学習主体自らが概念やそれにかかわる実践に対して思考し、産出する解釈的理解」(p.89)で、「内省(reflection)としての理解」と呼ばれる。つまり、了解としての理解は、いわば内容をテキスト等の記述のまま受け入れる理解であり、学習者の解釈の自由度は低い。一方、内省としての理解は、ローカルな実践の共同体内では考えなくてもすすんでいた行為を自覚化し、再構成し、再構造化しなければならず、学習者側の自由度は高くなるが、理解に関する主体性と責任も増す。このことから、「内省としての理解」は「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直す」という態度が要求される理解であり、【養成】課程の教育においても「内省としての理解」を目指す必要があると考える。以上の理由から、本研究では、田島らの「了解としての理解」と「内省としての理解」を分析に援用することとした。

本研究は、DRの「問い」と「結論」に書かれている「理解」を、「了解としての理解」「内省としての理解」に分類することから始めた。「問い」も対象としたのは、各自の「理解」はもともと「私の問い」からスタートしているものであり、どのような理解に向かう「問い」を発しているかも明らかにしたいと考えたためである。

「問い」の分類に関しては、「論文の理解できない点についての表層的な問い」「論文内で使われている用語や表現の定義や意味などのわからなさからくる問い」を「了解としての理解につながる問い」とし、「既存の知識と論文の内容を照らし合わせたときのズレを感じた上で疑問を投げかける問い」「論文内容を批判的に捉え、個人の見解を示した上で、他者に意見を求める問い」を「内省としての理解につながる問い」とした。また、結論に書かれている「理解」の分類に関しては、「論文や他者から得られた情報を鵜呑みにする理解」「ある文脈においてのみ当てはまる理解（応用がきかない理解）」を「了解としての理解」とし、「経験や既有知識を統合し、各自の解釈を経て得られた理解」「ある文脈に限定されたものではなく、他の文脈にも応用可能な理解」を「内省としての理解」とした。

上記基準に従い、「問い」と「結論」の分類を発表者4名で行った。まず、4名がそれぞれ

れ二種 50 本の DR を担当し、上記基準に沿って分類した。その後、重複する 2 名の判定が異なったものについては、4 名で各事例を確認しながら検討を重ね、最終的に全員の一致が得られたものを分析結果とした。この過程において、「問い」に関しては、「了解としての理解につながる問い」「内省としての理解につながる問い」に該当しないものがあることがわかり、それを「その他」に分類した。この「その他」には、たとえば「既成の教科書を使って授業を受けるのと、論文内に紹介されているような創造的で体験的な教材で授業を受けるのとどちらが良いか、みんなの意見を聞いてみたい」というような他の学生の嗜好を二者択一で問う類のものが入る。また、「結論」に関しては、「内省としての理解」には到達していないが、ただ他者の意見を鵜呑みにするのではなく新たな疑問を抱くに至ったものがあり、これを「中間の理解」とした。さらに、「了解」「中間」「内省」という理解の過程とは全く異なる結論が示されているものもあり、それらを「その他」に分類した。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. DR の「問い」と「結論」についての概要

「問い」と「結論」の分類結果を、図 1 に示す。当初我々は、「了解としての理解につながる問い」は「了解としての理解」に、「内省としての理解につながる問い」は「内省としての理解」に至るものだと予想していた。しかし結果は、「問い」と「結論」の内訳の量に差がみられたことから、「問い」が指向する理解に必ずしも「結論」が向かうわけではないことがわかった。

そこで、「問い」と「結論」の関係を分析するために、「問い」がどのような「結論」に至っているのか DR 毎にその変化を分類した（図 2）。この結果から、「了解としての理解につながる問い」が「内省としての理解」につながっていたり、「内省」とまではいかないものの「中間の理解」につながっていたりするケースがあることがわかった。また、たとえ「問い」が「内省としての理解」に向かうものであったとしても、「了解としての理解」や「中間の理解」にとどまっているものがあることもわかった。

本研究のデータである DR は、「私の問い」として示された個人の疑問点を小グループで

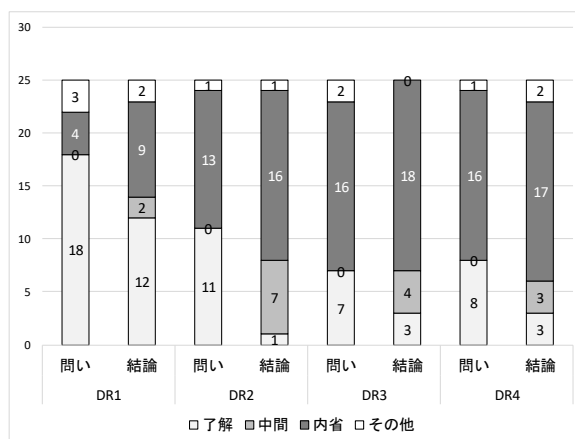


図 1 各 DR の「問い」と「結論」

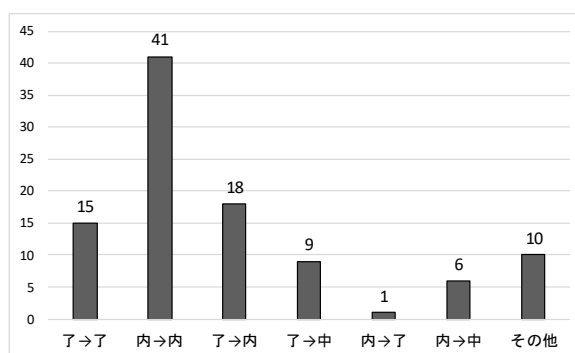


図 2 「問い」→「結論」



議論し、それを受けて結論が記されている。つまり、結論として示されたそれぞれの理解には、グループディスカッション（以下、GD）が多分に影響していると思われる。そこで、DRの「問いをめぐるディスカッション」に関する記述を手掛かりに、それぞれの理解へと向かう過程にどのような特徴があるか探ることとした。今回の発表では、「了解としての理解」と「内省としての理解」に至った事例をDRの記述を抜粋しながら報告する。

### 3-2. 「了解としての理解」へとつながる特徴

「了解としての理解」は、「了解としての理解につながる問い」「内省としての理解につながる問い」、そして「その他の問い」からも確認できた。

DR2\_木村<sup>(3)</sup>は、「年少者日本語教育における教材論・実践論・子ども観の欠如という教材開発の問題性が教育現場に与える影響は少なくない」（注2の【論文2】 p.10）という論文の記述に着目し、「どのような影響がでているか」を問いとしてあげ、自分の中では答えが出なかったことを問いとした理由としている。GDの記述を見てみると、この問いに対し他の3人の学生が「子供観の欠如」「主体的な学び」「実践論」などのことばを使って発言した様子が書かれている。これらは論文に用いられていることばであるが、どこまで理解して学生らが用いているかは不明である。誰からもそれらに関する質問は出しておらず、論文で使用されていることば一つ一つが十分吟味されないままGDが進行したようだ。この結果、木村はDRの結論に「ディスカッションを終えて私は教材開発には上記三つの項目が必要不可欠であることがわかった。どれか一つでもかけてしまうとそれは学習者にとって深い学びにはつながらず教育現場に少なくない影響を与えてしまう」と記している。木村の問いは、「教育現場に与える影響は少なくない」という論文の一説を引用し、どのような影響が出ているのかであったが、結論において論文の内容をさらっただけとなっている。ここには、論文の内容を自身に引き付けて解釈したり、再構成したりという「内省としての理解」は見られない。

次の事例は、「内省としての理解につながる問い」を発しながら「了解としての理解」の結論を示したケースである。DR3\_田中は、「授業の中で問いが生まれ、それが教材となったとき、子供たちが主体的に参加する学習が可能になる」（注2の【論文3】 p.55）という論文の一説を引用した上で、「子供たちが主体的に参加する授業にするにはどのような工夫が必要か」を問いとしてあげている。問いとした理由として、「(教材発掘・選択の)ルート3(子供たちの疑問や問いから授業が創られていく過程)のような授業はあまり実施されていないのではないかと思い、(中略)この問いの答えはかなり多く存在すると考え、自分以外の視点からの意見も聞いてみたいと思ったから」と記している。この問いは、論文で示された「子供たちの主体的参加」という記述が論文内で筆者が示した教材発掘・選択のどのルートに該当するのかを思考し、内容を再構成して解釈するために他者の意見を聞こうとしているものである。そのうえで、子供たちが主体的に参加する授業にはどのような工夫が必要かという実践現場への応用を検討したとみられる「内省としての理解につながる問い」が発せられている。この問いをめぐるGDの記述を見てみると、ある学生の中学時代の英語授業の一例が詳記されており、その後「教室を動き回ること主体性を生み出すことができるのではないかと考えた」と書かれている。この授業とは、英語の読

解にグループワークが取り入れられたもので、グループの代表が、事前に教師によって教室の四隅に貼られたものの中から読解の答えを探し出し、それをグループでシェアするというものである。これを学生が主体的に参加する授業だと理解した背景には、「主体的」という論文内の表現を「活動的」「積極的」と類似するものとして理解したからであろう。この結果、田中はDRの結論に「ディスカッションを通して、自分以外の視点から様々な意見が聞けて問いに対する学びが深まったように感じた。また、学習者に主体性を出すことは、大人の学習であってもこどもの学習であっても難しい部分があるということを確認することもできた(後略)」と書いている。ここでは、GDに対する肯定的な記述も見られるが、問いで発せられた「主体的な参加」について他者の実体験を聞くも、それに対して思考し自身の解釈が構築されていない。

これらの事例から、「了解としての理解」に至るケースは、「私の問い」の中に含まれていることばや概念が十分吟味されずGDが進み、創造的な意味付けや独自の解釈がなされないまま、ただ論文の記述やグループメンバーの意見を鵜呑みにして結論づけているという過程がみられた。

### 3-3. 「内省としての理解」へとつながる特徴

「内省としての理解」は、「了解としての理解につながる問い」「内省としての理解につながる問い」、そして「その他の問い」からも確認できた。

DR4\_佐藤は、論文内に記されている「(学習者の抱える)間違えることへの恐れ」に着目し、「なぜ学習者は間違えることを怖がってしまうのか」「学習者に間違いを怖く思わせないために必要なことは何か」を「私の問い」としている。この問いをめぐるGDの記述を見てみると、「間違えること」に対して抱く感情について各学生が意見を述べ、その中から「間違えることへの恐れ」は「恥ずかしさ」「劣等感」といった他者の目を気にするがゆえの「怖さ」だということに気づき、さらに「間違える」ことばかりでなく「間違えない」こともまた「怖さ」であるという主張につながっていった過程が記されている。GDを経て、「間違える」ということが単純に「正解が答えられない」ということではないことに気づき、更には多くの学生が間違えている状況では「間違えない」ことが目立ってしまうのだという発展的な解釈に至っている。これは各自が経験を振り返り、自身の感覚・感情を自覚化しその解釈を再構成する過程から得られた理解であり、「内省としての理解」に向かう上で欠くことのできない過程であろう。その後、次の質問である「学習者に間違いを怖く思わせないために必要なことは何か」にGDのトピックは移っている。この結果、「間違いの負担を分散させる」というアイデアに行きつき、学習者を数人のグループに分けて解答させる方法を見つけている。佐藤はDRの結論に、「教師は上記(佐藤自身のDRの記述を指している)で述べたことを意識して、学習環境の形成をしていくことが大切だと感じた。間違いから学ぶこともたくさんあるので、間違えることへの躊躇を取り除くことも主体性を伸ばしていく上で重要な役割を果たすということがわかった」と記しているが、これは、この論文の理解に限定されず、他の文脈にも応用可能な理解であると言える。

このように、「内省としての理解」に至るケースには、GDにおいて「私の問い」の中に含まれていることばや概念を問い直すという過程が見られた。これらのことばや概念は、

学生にとって目新しいものでない場合も多い。むしろそのようなこれまで自明のこととされてきたものにクリティカルな態度で向き合い、思考し、独自の解釈を産出することこそが、「～常に学び続けようとする」「～自身のものの見方を問い直す」という態度につながるのではないだろうか。

#### 4. おわりに

本研究では、態度の涵養を「理解」の二つの階層という観点から考察した。その結果、「内省としての理解」に至る過程に「自分のものの見方を問い直そうとする」「学び続けようとする」態度が現れていることがわかった。このことから、文化審議会国語分科会(2019)に示された態度を涵養するには、「内省としての理解」を目指す必要があり、そのためには既有知識を駆使し、新しい知識を能動的に構築していくという構成主義的学習観に基づく実践を【養成】課程に取り入れることが重要であろう。

今後、【養成】課程においてこのような態度の涵養を視野に入れるのであれば、次に考えるべきことは「ものの見方を問い直そうとする」態度を具現化している人材を受け入れる実践現場の体制、および態度であろう。日本語教育界全体で【養成】に求められる資質・能力について議論することの意義がそこにあるのではないだろうか。

#### 注

- (1) 実践の流れ等の詳細については、近藤(2021)参照。
- (2) 扱った4本の論文は、提出順に、【論文1】寺尾裕子(2000)「日本語教育教材論」『学校教育学研究』第12巻 pp.1-6. 【論文2】川上郁雄(2008)「実践と『教材』はどう結びつくのか—年少者日本語教育における『実践的教材論』の試み」『WEB版リテラシー』第5巻2号 pp.10-18. 【論文3】今泉博(2006)「教材及び教材研究について—体験的教材論—」『北海道教育大学紀要(教育科学編)』第57巻第1号 pp.45-56. 【論文4】近藤有美(2010)「メディア・リテラシー育成を目指した日本語授業—Youtube映像を利用して—」『長崎外大論叢』第14号 pp.51-56.
- (3) 事例として示すDRは、「DR論文番号\_学生名(仮名)」で示す。引用部分は斜体で記し、鍵括弧で囲って示す。引用部分にある( )は発表者らが加えた補足説明である。

#### 参考文献

- (1) 近藤有美(2021)「構成主義の学習理論に基づく大学オンライン授業の試み—主体的に考える力を育成する大学教育を目指して—」『名古屋外国語大学論集』第8号、pp.105-130、名古屋外国語大学
- (2) 田島充士・茂呂雄二(2003)「素朴概念の理論的再検討と概念学習モデルの提案—なぜ我々は「分かったつもり」になるのか?—」『筑波大学心理学研究』第26号、pp.83-93、筑波大学心理学系
- (3) 文化審議会国語分科会(2019)『日本語教育人材の養成・研究の在り方について(報告)改訂版』文化庁

## 日本語教員の「態度」を身につけるケース学習とは

—受講生のアンケートによる検討—

鴈野恵 (筑紫女学園大学)

### 1. はじめに

日本語教員養成課程において、日本語教師としての授業実践力およびそれを支える知識は課程のなかで培うことができる。しかし、日本語教師としての思考態度や心構えは課程内でどのように身につけていけばよいか。

研究の出発点は、発表者自身の実践のなかにある。日本語学校採用担当者に「求める日本語教師とは」という質問を投げかけたところ、学習者それぞれの背景や現在の立場を慮った教育ができる教師とのことであった。さらに、知識や技能は入職後でも身につくが、思考態度の獲得は容易ではないと語った。また、日本語学習者に対する、縫部 (2010) の調査においても他者への配慮と人間関係形成のための援助といった、カウンセリング・マインドの必要性を明らかにしている。これらのことから、日本語教師の思考態度は同僚教員からも日本語学習者からも重要視されていることがわかる。

### 2. 日本語教員養成における「態度」の涵養

授業実践力およびそれを支える知識以外の思考態度といったことは具体的に何を指すのか。文化審議会国語文科会 (2019) では、日本語教育人材に求められる資質・能力を知識・技能・態度の三つに分類し提示

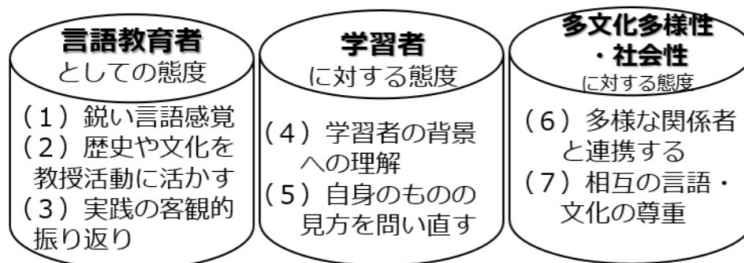


図1 文化審議会国語文科会 (2019)

した。宇佐美 (2019) では、文化審議会国語文科会 (2019) が知識・技能・態度がどのような概念を指すか明確な定義がない点を指摘しながら詳密な論考がなされている。

図1に「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の態度項目をまとめる。文化審議会国語文科会 (2019) では態度を「言語教育者としての」、「学習者に対する」、「多文化多様性・社会性に対する」と下位項目を設定している。

では、大学における受講生が上記「態度」を身につけるには、養成段階でどのような教育ができるのだろうか。Allport (1935) では“attitude”を、体験を通じ体制化された準備状態と述べている。「態度」を体験を通じて培うと捉えると、日本語教員養成の文脈では、たとえば教壇実習を含むインターンシップ、海外留学、または国内の留学生との交流が考えられる。そこで起きる様々な経験、なかでもコンフリクト場面からどう対応するかを熟考し、時に失敗を経験することが学習に繋がる。これらは固定された時間と場所という授業

にとどまらず、教室外での学習機会の提供が理想となる。しかしながら、すべての養成課程履修生への機会提供が困難であることはもとより、2020年からの新型コロナウイルス拡大による影響で一層それが難しくなった。

そこで、本研究では養成段階では直面することのできない、現場でのコンフリクト場面を疑似体験するケース学習を計画・実施した。ケース学習による疑似体験をするなかで日本語教員の態度涵養を目指す6か月の活動を行った。本研究ではケース学習に参加した受講生10名を対象としたアンケート結果をもとに、学習デザインを検討する。

### 3. 研究背景

本研究における学習デザインの根底には、教師教育研究分野における、コルトハーヘン (2010) による「リアリスティック・アプローチ」の知見がある。リアリスティック・アプローチとは、実践に埋め込まれている貴重かつ重要なエッセンスを、省察を通じて抜き出し、それをもとに理論を獲得していく、という

考え方である。さらに、コルトハーヘンは学術上の知識(公式の知識)を「大文字の理論」と呼び、主観と結びつけながら理解される知識や理論を「小文字の理論」(図3の点線部)と呼んだ。本研究での学習モデルでは、ケース学習をALACTモデルの概念でデザインした。ケースを読み解き自身で考察し、他者と考えを分かち合いながら小文字の理論を得るといった学習デザインとする。

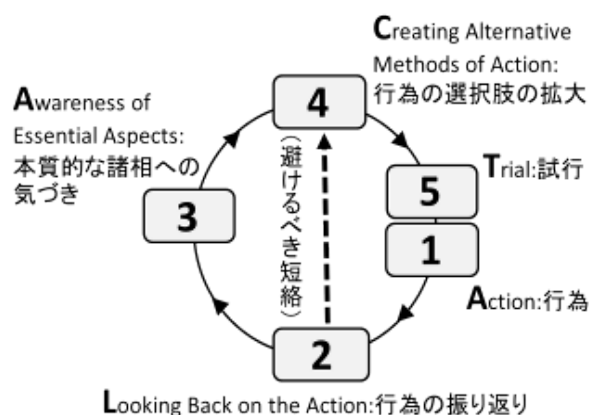


図2 ALACTモデル (コルトハーヘン, 2010) 発表者による加筆あり

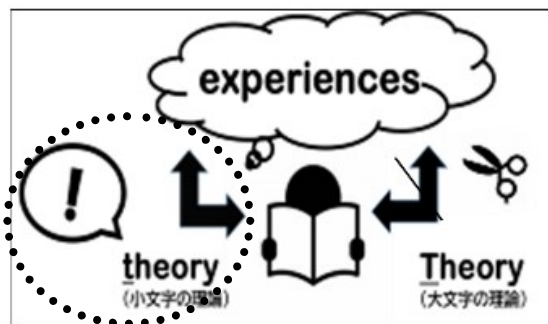


図3 コルトハーヘン (2010) の小文字の理論

### 4. ケース学習の実践概要

#### 4-1. ケース学習の概要

ケース学習は、経営実務家教育のなかで用いられる手法であるが、川野 (2019) では教職課程においてその有効性を示している。ケース学習では、学校現場で起こりうるコンフリクト場面を中心に、問題の所在を明らかにさせ、自分だったらどういう対応をするかを考えさせる。他方、日本語教育では、金・近藤・池田 (2020) によりビジネス日本語の文脈から、「“異文化”トラブル解決のヒント」とし、ケース学習が教材化されている。本研究もこれらと同様の考え方で日本語教員養成という文脈で実践と考察を行う。

本研究はケース学習を以下のように計画し、日本語教育を学ぶ学生に協力を募り、実施をした。

表1 ケース学習の概要

目的	日本語教員としての心構えを身につける。
対象者	日本語教員養成副専攻課程（文学部）の履修者 10 名
期間	2020 年 8 月～2021 年 1 月：月 1 回の対話セッション×6 クール
1 クールの流れ	事前作文提出→対話（オンラインで 90 分間）→事後作文提出
実施手段	Microsoft Teams

本研究ではケース学習を図 1 で示した 7 項目の「態度」に対応する各テーマで構成し、対話（dialogue）を中軸に据え設計した。対話は 3-4 名のグループにわかれ実施した。ケースライティングにあたり、日本語学校勤務の初任教师 4 名に、現場でのコンフリクトの場面の聞き取り調査を行った。調査の際、(1)学習者同士のコンフリクト場面、(2)学習者と自分自身のコンフリクト場面、(3)自分自身の現場での葛藤という 3 項目にわけ文章を書いてもらい、文化審議会国語文科会（2019）との照合のうえ、各 500 字程度のケース作成を行った。いずれも日本語教師歴 1 年の「わたし」を通して見たケースとした。ケース題目一覧を以下に示す。

表2 ケース題目

題目	文化審議会国語文科会（2019）との対応：図 1 参照
第 1 回 日本の女性は媚びている？	言語教育者としての態度 -(2)
第 2 回 疲れている学生	学習者への理解 -(4)
第 3 回 職員室での談笑	多文化多様性・社会性 -(6)
第 4 回 ここは日本だから	多文化多様性・社会性 -(7)
第 5 回 主導権は誰に？	学習者への理解 -(5)
第 6 回 何のために働くのか	言語教育者としての態度 -(3)

#### 4-2. 教師の省察力涵養のための学習デザイン

本ケース学習では自己との対話、他者との対話に力点を置き、省察力涵養のための学習デザインを行った。

自己との対話を目的とする作文（1 回目・2 回目）は先行研究に基づいた指針を据えた。コルトハーヘン（2010）では、図 3 のように机上で学ぶ知識（大文字の理論）を経験と適切な省察を通し、持論（小文字の理論）に変えていくとき教師の成長があるとしている。適切な省察の一助に、「8 つの問い」（教師・学習者の両視点で行為や感情を言語化）が示されているが、本研究ではこれを作文のフォームに組み込んだ。受講生は「わたし」という新米日本語教師のケースを読み、表 3 「8 つの問い」という、「わたし」および登場人物を主語とした、複数の視点で事象をとらえる。コルトハーヘン（2010）では、「8 つの問い」に満遍なく答えていくことで、たとえば、自分の感情や相手の行動にばかり目が行くといった個々人の省察の癖を払拭することができることとされる。また、「8 つの問い」は氷山モデルになぞらえられてあり、行動だけが目に見える部分で、行動とはその人の思考・感情・

望みを裏付けるものとされ、この点を意識化することも重要であると考えた。

表3 「8つの問い」(コルトハーヘン, 2010)

		冰山モデルとの対応
1. わたしは何をしたのか?	5. 学習者は何をしたかったのか?	行動
2. わたしは何を考えたのか?	6. 学習者は何を考えたのか?	思考
3. わたしはどう感じたのか?	7. 学習者はどう感じたのか?	感情
4. わたしは何をしたかったのか?	8. 学習者は何をしたかったのか?	望み

次に、グループでの対話について述べる。対話ではアイスブレイクおよびまとめを含む90分のセッションをビデオ会議利用にて実施した。初回に受容的雰囲気づくりに留意すること、メンバーの意見と自分の意見を対照させること、それに加え、解決策を決めることが目的ではないといったことを伝達した。また対話セッション後、各グループの報告は実施していない。報告をしない代わりに、事後作文で対話の際の思考を文章化することで省察につなげることとした。

## 5. 受講生のアンケートから見たこと

ケース学習の全日程終了後、受講生にケース学習全般に関わるアンケート調査を行った。アンケートの構成は、7件法の選択式6問、記述式6問であった。表4は設問の一部抜粋である。受講生はおおむね本ケース学習に満足し、省察力を身につけたと感じていることがわかった。

表4 受講生のアンケート結果 (一部抜粋)

設問	平均*
(1)この活動全体を通しどのぐらい積極的に参加しましたか。	5.7
(2)この活動に対して満足していますか。	6.6
(3)この活動を通して日本語教師の心構えが身に付きましたか。	5.7
(4)この活動を通して省察力が身に付きましたか。	5.8

\*「7」=非常にそうである、…「1」=まったくそうではない

自己と向き合う省察、他者との対話といった学習デザインに対する検証は、自由記述欄の回答から以下に詳述する。

### 5-1. 自己と向き合う省察

表4の(4)「この活動を通して省察力が身に付きましたか」に対する回答理由を分析する。「みんなと話し合うまで、誰かと共有することが出来なかった

ので、その分一人で考えを出さないといけないことが難しかった」というコメントがあった。このように難しさを感じる一方で、「自分一人で考えた後に、話し合いで他の人と意見交換をしたことで、考えを深めることができた。これを繰り返していくうちに、自分一人でも課題をさまざま面から考えることができるようになったと感じる」とあり、繰り返すことの実効性が言及された。難しさを訴えた受講生とは異なるが、繰り返していくことで自己と向き合う省察が習慣化し、負担が軽減されるのではないだろうか。さらに、「8つの質問」を利用した事前・事後作文に対し、「自分の素直な意見だけで考えるのではなく、教師側・学習者側の両方の視



点から考えることを心がけるようになった」というコメントがあり、これは個々人の省察の癖の払拭に「8つの質問」が寄与した可能性を示す。事象を自分の直感でだけとらえるのではなく、複数の立場で見直すことの重要性への気づきであったと思われる。

## 5-2. 他者と向き合う省察

次に、対話セッションに対する自由回答を分析する。対話セッションでは、学年や学科の異なるメンバーで3～4名に分かれ話し合いを行った。「Aさんがいたらずっと話が続き、話が広がったり深いところまで話し合えるような気がしました。自分の意見をあそこまでまとめて人に分かりやすいように伝えることができることがすごいと思いました」といった、上級生のAさんに対する言及が複数見られ、上位学年ならではのコミュニケーション方法や視野の広さといった点に刺激を受けたことがうかがえた。

他方で、「ここは日本だから」というケースでは「話し合うことで両極端とも思える意見が出てきて印象に深く残っていますし、考えさせられました」とあり、二分する意見のすり合わせに苦心した様子も見られた。多田（2018）は対話授業に関する考察で、図4で示す対話力のステージ分類を行った。意見のすり合わせに苦心した「ここは日本だから」の回では、図4の「ステージ3」の部分にとどまるグループが大半を占めた。

ステージ1	ステージ2	ステージ3	ステージ4	ステージ5
参加意識が希薄。傍観者の態度	共創意識が希薄、発言力の有無で二分する	対話はするが、結論を急ぐ。集団浅慮が起こる	受容的雰囲気だが、意見が深まらない	全員が共創意識、新たな問いが生まれる

図4 多田（2018）による対話力のステージ分類

また、「初めはどのように答えるのが正解なのか迷っていたが、みんなそれぞれの意見を持っていて、答えに正解がないとわかった」といった意見もあり、ふだんの授業でのグループワークにおいて無意識、意識的にかかわらず正解を探す姿勢を見直す機会にもなっていることがうかがえた。

## 5-3. ケース内容と受講生

最後に、自由記述の特筆すべき意見を概観する。そのなかには、ケース内容そのものに関するものが挙げられる。たとえば、「自分とはかけ離れた状況のテーマで、想像しながら考えることが難しかった」とある通り、「何のために働くのか」といったケースでは、まだ受講生自身が社会人経験をしていないため、話し合いのなかでも突破口が見つからず、対話に行き詰まりが見られた。他方で、「解決策を見つけることは簡単でしたが、それを自分が本当に実行できることで答えを導き出さないといけないというところが1番悩みました」ともあり、解決策が見つかっていても現実的解決策ではないとも感じていたこともあったことがわかる。

このことから、ケース内容が受講生にとってどれほど身近かといったことが持論（小文字の理論）獲得への難度を決定することが予想される。しかしながら、今「正解」を探すことが目的ではなく対話を通し省察力を涵養することが重要であるため、こうした葛藤は



好ましいものと捉える。

## 6. まとめと今後の展望

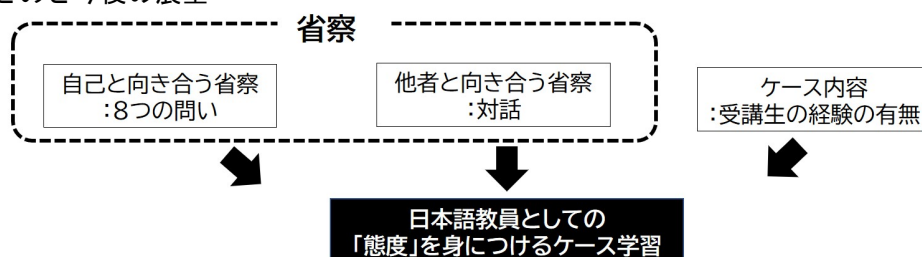


図5 日本語教員の態度を身につけるケース学習

本研究での試行における受講生の満足度と達成感は高く、概ね上首尾であった。

また、図5に示す通り日本語教員としての「態度」を身につけるケース学習の質を決定するのは、「自己と向き合う省察」「他者と向き合う省察」「ケース内容」である。具体的には、省察力は繰り返すことで得られること、複数の立場で事象を捉えることで思考の癖を払拭すること、自分とかけ離れた状況のケースは難度を上げるものの、好ましい葛藤を生むことなどが、受講生のアンケートから明らかになった。

今後の展望を2点挙げる。まず、ケースの再検討である。今回の6つのケースを現職日本語教師による検討を経て再精査することと、新たなケースを補充していくことである。次に、受講生の思考変容、態度涵養について、事前・事後作文および対話セッションでのプロトコル分析を通し解明を行う。そのうえで日本語教員の「態度」を身につけるケース学習のデザインを精緻化し、大学での日本語教員養成の拡充に繋げていきたい。

## 参考文献

- (1) 宇佐美洋 (2019) 「日本語教育人材の「資質・能力」育成に関わる諸概念を再考する」『言語・情報・テキスト』東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要, 26巻, pp.13-26
- (2) 川野司 (2012) 『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』昭和堂
- (3) 金孝卿・近藤彩・池田玲子 (2020) 『“異文化”トラブル解決のヒント! 日本人も外国人もケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション』日経 HR
- (4) コルトハーヘン, F.A.J. 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ィック・アプローチ』学文社
- (5) 多田孝志 (2018) 『対話型授業の理論と実践 深い思考を生起させる12の要件』教育出版
- (6) 文化庁 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版』
- (7) 縫部義憲 (2010) 「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』日本語教育学会, 144巻, pp.4-14
- (8) Allport, G. W. (1935) . Attitudes. In A Handbook of Social Psychology (pp. 798-844) . Worcester, MA, US: Clark University Press. Dubois, D., & Rothwell, W

## 大学生が見据えるライフコース・キャリアにおける日本語教師という職業

—日本語教育課程の学生が新卒で日本語教師の道に進まないことを  
決めるまでのプロセス—

北出慶子 (立命館大学)

### 1. 研究の背景

日本語教育の人材育成に関し、若手や専門性の育成は喫緊の課題となっている。文化庁国語科の令和元年度調査によると、日本語教師養成・研修を行う機関の中で大学等での受講者数は、38.9% (12,372人) と最も高い割合を占めている。しかし、若手不足が指摘されているように大学で日本語教師養成課程を修了しても日本語教師の道に進む学生は僅かである。大学生は、なぜ、日本語教師の道を選ばないのだろうか。また、現在検討されている日本語教師の国家資格化・公認化は、若手の日本語教師の育成にどのような意味をもつのだろうか。日本語教師キャリアに関する先行研究では、現職者を対象とした研究がほとんどであり、「職業的キャリア」に特化したものが多い。しかし、就職未経験の大学生が日本語教師をどのように捉えているかを明らかにするには、ライフコースにおけるキャリアの観点から考えることが重要となる。人生の発達段階における社会的役割を含めた「ライフキャリア」で考えると、大学生の進路選択は学生から職業人という社会的役割の大きな転換期である。この移行期において大学生はどのような将来的自己を描き、日本語教師をどう捉え、位置付けていくのだろうか。

本研究では、職業行動についての当事者の主観的な意味付けやその一貫性をもたらすライフ・テーマを探るキャリア構築理論 (Savickas, 1997) の観点から大学生にとっての日本語教師という職業の意味を探った。研究課題として、①日本語教師という職業に対する捉え方と将来的自己は、どのように変化したのか。②その変化に影響を与えた資本金やイデオロギーは、どのようなものか、の2点を設定し、日本語教師を目指していたが、卒業時には他の道を選択した学生における将来的自己の捉え直しプロセスを明らかにした。

### 2. データ

大学生から見た日本語教師という職業と将来的自己の意味付けに焦点を当てるため、某私立大学にて日本語教師養成課程 (副専攻相当) を修了した学生3名 (表1参照) に協力を依頼した。3名は入学時から真剣に日本語教師を目指していたが、3年次前後の就職活動期で他の進路を選んだ学生で、過年度3年間の専攻内における成績上位者で卒業年度は異なるが全員女性である。それぞれ進路が確定し、成績および卒業判定も公開された後の4年次春休みに同意書に署名の上、インタビューを実施した。インタビュー実施者 (調査者) は、協力者3名の教育実習および3年次以降のゼミ・卒業論文指導の担当者であった。

時間軸に沿った変化プロセスを個別に捉えるため、複線径路・等至性モデリング (TEM) (安田・サトウ, 2017) のインタビュー手順に沿って、個々に約2時間のインタビューを3

回, 1 名につき約 6 時間のデータを収集した。2 回目までのインタビューで文字化したデータをもとに, 日本語教師に興味を持ち始めた頃から日本語教師以外に進路を決めるまでの径路を個別に TEM 図として可視化し, 3 回目のインタビューで双方の融合的な見方の共有を目指し TEM 図を修正していった。

表 1 インタビュー協力者の詳細

	特記事項	就職決定先
原田	自宅生, 日本語教育能力検定試験合格, 日本語学校のインターンシップ経験	外国人人材派遣会社の営業
松本	下宿生, 日本語教育能力検定試験合格, JASSO 奨学金貸与型 (授業料全額)	大学職員
木村	下宿生, 3 年次で国際交流基金の日本語パートナーズ派遣に参加, 卒論研究について学会で発表, JASSO 奨学金貸与型 (一部)	世界展開している日本の大手教育系会社

### 3. 分析方法

TEM 図からそれぞれの変化の時期区分, 分岐点となった出来事や社会的諸力を特定した。その上で, 対話的自己論 (Hermans & Hermans-Konopka, 2010) の I-ポジション概念を用い, 分岐点での葛藤を経て将来的自己が生まれる過程を明らかにした。対話的自己論は, 複合的, 可変的, 社会的といったポストモダン的なアイデンティティの捉え方において環境と主体の相互作用におけるダイナミックな調整過程を捉えるべく提唱された分権的自己の枠組みである。例えば, 図 1 で外部ポジションにある「母親」の存在 (外的自己) と内部ポジションにある「娘としての私」のように複数存在する自己 (I-ポジション) 内対話に注目する。図 1 の描き方は Hermans & Hermans-Jansen (2003), 和訳は溝上 (2013) を参照した。

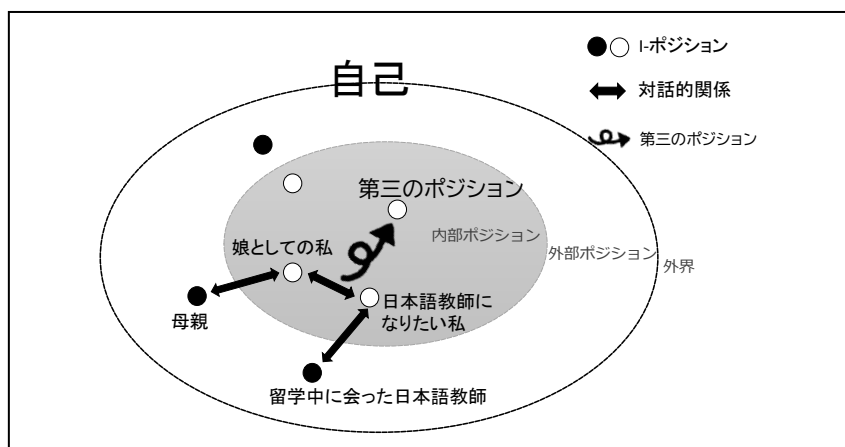


図 1 対話的自己の図例

対話的自己論を用いることで、時間の流れの中で社会的要請と自身の興味や能力の擦り合わせによって複数の自己が絶えず変化し体制化されていくプロセスを捉えることができる。例えば、図1にあるように「娘としての私」と「日本語教師になりたい私」の間には、「早く経済的に自立して親を安心させてあげたい」という思いと「日本語教師では、やりがいはあっても経済的な自立は難しい」という思いによって対話が生じ、「第三のポジション」として将来的自己が生まれる。

また、就職活動というライフコースの移行期においては、動機付けという当事者の意欲だけでは十分な説明が成り立たない。人が資本力やイデオロギーといった社会的文脈との関係をどのように理解し、どのような関係性から将来性を見出すかについての分析が求められる。この点については、Darvin & Norton (2015) が提案している投資モデルを参考にインタビュー協力者の日本語教師に対する位置づけに変化をもたらした社会的諸力との関係性を考察した。

#### 4. 結果と考察

3人ともに大学入学時は漠然と教室で教える日本語教師像を描いていたが、3年次の就職活動期から自身のライフキャリアが具体化し、他の職業との比較から日本語教師を社会的資本価値として捉えるようになった。それぞれの描く将来的自己やライフ・テーマによって、日本語教師を「子育て後の第二の人生にてボランティアとするもの」、「経済的余裕がある人がするもの」、「いつでもボランティアでもできるが、他の職業への転職でつぶしが効かないもの」といった異なる位置づけに至っている。また、進路から日本語教師を遠ざけた価値概念としては、日本企業または外資系企業の雇用制度が象徴する日本社会での「社会人」像と対極化された資本価値の低い日本語教師像が浮かび上がった。さらに、「新卒ブランド」や「有給での新入社員研修制度」が普及している日本企業を中心とする雇用制度、そして、それとは乖離した若手日本語教師の位置づけが明らかになった。現在、日本語教師の専門性を確立するために資格の厳格化を目指した議論が進められている。少なくとも今回のケースからは、文化資本としての向上だけではなく、待遇や安定性の改善、若手育成のための有給による研修制度といった経済・社会資本の改善との両輪で資格化の議論を進める必要性が伺える。また、日本語教師とは別の道を選択した卒業生にとって日本語教師養成課程で学んだことがそれぞれの職場や地域でどのように意味を持っていくのかについても今後の課題として追跡していきたい。

#### 参考文献

- (1) 文化庁国語課 (2019) 「令和元年度 国内の日本語教育の概要」  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/r01/pdf/92394101\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/pdf/92394101_01.pdf) (2021年3月21日)
- (2) 溝上慎一 (2013) 「ポジショニングによって異なる私—自己の分権的力学の実証的検証—」『心理学研究』84(4), 343-353.
- (3) 安田裕子・サトウタツヤ (2017) (編著) 『TEM でひろがる社会実装—ライフの充

実を支援する一』誠信書房

- (4) Darwin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual review of applied linguistics*, 35, 36-56.
- (5) Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (2003). Dialogical processes and the development of the self. *Handbook of developmental psychology*, 534-559.
- (6) Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge University Press.
- (7) Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life - span, life - space theory. *The career development quarterly*, 45(3), 247-259.

## リモート時代の地域日本語教室に関する調査研究

中井延美 (明海大学)

### 1. はじめに

2020年、新型コロナウイルス感染症拡大(以下、コロナ)に伴い、全国各地の日本語教室で展開されていた日本語学習支援活動の多くが休止を余儀なくされた。その後、対策を講じながら形を変えて活動を再開する教室も出てきているが、調査の結果、そこにはコロナ前からあった課題や問題に加え、コロナ禍のなかで新たに浮上した多くの課題や問題があることがわかった。本研究の目的は、ニューノーマルの生活様式のなかで、新旧の課題や問題に対し、日本語教育の専門家(教師や研究者)が何をすべきか、何ができるかを、地域日本語教室で活動する支援者と学習者の立場になって検討することである。

### 2. 研究の背景

コロナ前からあった課題や問題は、仙田・小菅(2020:13)でも指摘があるように、現在もなお、地域日本語教室はボランティアへの依存度が高く、活動基盤が脆弱である教室が少なくないことである。一方、近年、日本語教育推進の動きは盛んであり、日本語教育人材の役割が整理され(文化審議会国語分科会 2018)、日本語教育推進法が施行される(文科省 2019)など、地域における日本語教育についても着実に地固めが整いつつある。そして、いよいよ地域日本語教室に対する各種支援が具体的に検討されようという矢先に、コロナの問題が起きた。

### 3. コロナ前後の外国人生活者の動向

コロナの問題が起きる直前まで、日本で生活する外国人の数は毎年増加傾向にあったが、その後の増加率はコロナの影響で急転直下となり、訪日外客数(2020年11月推計値)は、前年同月比97.7%減となった(清野 2020)。ただし、在留外国人の統計をコロナ前後(2019年12月と2020年6月)で比較すると1.6%減である(e-Stat)ことから、コロナ前にいったん膨れ上がった外国人生活者は、現在もその多くが日本に留まり生活を続けていると考えられる。中でも、N4レベルで日本に来る場合も多い特定技能1号(在留資格)の保有者だけを見ると、コロナ前後で約3.7倍と、むしろ増えているのが現状である。

### 4. コロナ禍の影響と地域日本語教室の必要性

コロナ禍の影響で、地域の外国人生活者に対する日本語学習支援が手薄になっている上に、国の支援が実際に受けられるまでには一定の時間が必要である現況を認識した上で、これからの社会を長期的に見据えると、同じ地域で暮らす外国人生活者の“居場所”でもある日本語教室の活動は、断じて不要不急であるなどに見なされてはならない。同時に、その必要性・重要性が平時以上に問われることになると主張する。

## 5. リモート時代の地域日本語教室に関する調査

### 5-1. 対象

本研究では、リモート時代の地域日本語教室に必要なとされることは何かを探るために、東京の小市（仮に A 市）で活動する日本語ボランティア団体（仮に B 会）を取り上げる。A 市は、人口 5 万 5 千人程度の東京のベッドタウンで、外国籍市民の割合は 2.5%（約 1,400 人）である。B 会は、30 名程度の会員を有し、週に 1 回、市のコミュニティセンターで活動を続けている。

発表者は、B 会についてコロナ前の 2019 年から観察を続けている。B 会は、以前から、[1]日本語ボランティアとして活動する会員のスキルアップ、[2]新会員の獲得を安定的に継続させることに課題があった。コロナの問題が生じた後は、[3]リモートでも活動できる教室にするという難しい課題が新たに加わった。

### 5-2. 方法と結果

2020 年 7 月から 12 月にかけて、B 会代表の C 氏を対象に、①リモート活動の環境整備、②新たな支援者の発掘・育成、③この時期だからこその特異な事情・状況、④リモート活動でも得られる効果（リモート活動のほうが効果的である学習要素）などを軸に、聞き取り調査（オンライン 2 回、対面 1 回）を実施した。

B 会による平時の教室活動は、日本人ボランティアと外国人参加者が原則 1 対 1 で行い、その組合せは当日の参加状況によって割り振られ、両者ともに毎回 100 円の会費を支払う形で運用されてきた。そのような対面型の活動をベースに、状況に応じて柔軟にリモート型の活動も取り入れるためには、「ブレンド型活動モデル」の構築、同期型活動を行うための環境整備、テクノロジーに対する理解が必要であることがわかった。また、多文化共生社会を目指す自治体との協働事業の推進、新たな支援者の発掘・育成の可能性があることがわかった。

## 6. おわりに

結果として、オンラインという従来とは異なる側面からの市民参加の形が具体的に増えてきたことに加え、平時以上に支援者の発掘・育成のチャンスがあることが指摘された一方で、専門家との連携が不可欠であることが具体的に確認できた。

### 参考文献

- (1) 清野智 (2020) 「訪日外客数 (2020 年 11 月推計値)」 (2020-12-16) 日本政府観光局 (JNTO)
- (2) 仙田武司・小菅扶温 (2020) 「外国人材受入れの課題と地域日本語教室の役割—持続可能な地域づくりの観点から」『日本語教育』176, 1-15.
- (3) 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)」
- (4) 文部科学省 (2019) 「日本語教育の推進に関する法律」
- (5) 政府統計ポータルサイト (e-Stat) 在留外国人統計 (2020-06-01・2019-12-01 現在)

## 多文化共生をめざす「生活者としての外国人と日本人」の協働の場における日本語教師の在り方

—日本語学習支援者研修から考える—

西山陽子・萬浪絵理（国際活動市民中心）

### 1. はじめに

本発表は、「生活者としての外国人」に対する日本語教育の場において、日本語学習支援者と協働する日本語教師に必要な資質・能力を考察し、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（文化審議会国語分科会）（以下「養成・研修報告」）に示されている日本語教師の資質・能力について、問題提起するものである。

NPO 法人国際市民活動中心（以下、CINGA）は、多文化共生社会の構築を目指す市民専門家集団であり、中間支援組織として活動している。CINGA の活動目的は「日本で暮らす外国人の支援事業を、市民活動として行うことにより、外国人にとって住みやすい日本社会構築をめざすとともに、日本人市民の多文化共生意識を構成すること」である。本発表における実践、そして問題提起は、この活動目的のもとに行う。

本発表では、まず、日本語教育人材のカテゴリーと求められる資質能力を整理する。次に、CINGA が文化庁委託事業にて実施した「CINGA 日本語学習支援者研修カリキュラム開発事業」<sup>(1)</sup>における研修実施の結果を述べる。そして、その日本語学習支援者研修の結果を踏まえて、日本語学習支援者が「共に学習支援にあたる」ことが前提となっている日本語教師について、学習支援者との協働のための資質能力を考察する。

### 2. 日本語教育人材のカテゴリーと求められる資質・能力

文化庁国語審議会による「養成・研修報告」では、日本語教育人材を活動分野・役割・段階別に整理し、それぞれに求められる資質・能力（以下「資質・能力」）を11の表にまとめている。このうち、本発表に関わるものは「地域日本語教育コーディネーター」、「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】、「日本語学習支援者」の三者である。

全ての活動分野に共通して定義されている役割は表1の通りである。「資質・能力」の表については、「養成・研修報告」を参照されたい。

### 3. 地域における日本語教育の2つの場

「生活者としての外国人」のための日本語教育には、「有資格者が有償で担う言語保障としての公的な日本語教育の場」と、「生活者としての外国人と日本人が参加し、両者のコミュニケーションをとおして外国人の日本語習得が進む場」の2つの場があることが望ましい。2008年の報告による図1に当てはめるならば、前者が地域コミュニティ内の左側の白い円で示される「専門家による日本語教育の場」、後者がグレーの円で示される「対話・協働の場」と考えられる。「対話・協働の場」の姿は多様であることが考えられるが、本発



表における「対話・協働の場」は、日本語教育の体制整備において自治体が設置に関与する場として、範囲を限定して述べる。

表1 日本語教育人材の役割（文化審議会国語分科会, 2019, p.19）下線は発表者

①日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
②日本語教育コーディネーター	日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善を行ったり、日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・助言を行うほか、多様な機関との連携・協力を担う者
③日本語学習支援者	<u>日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に</u> 学習者の日本語学習を支援し、促進する者

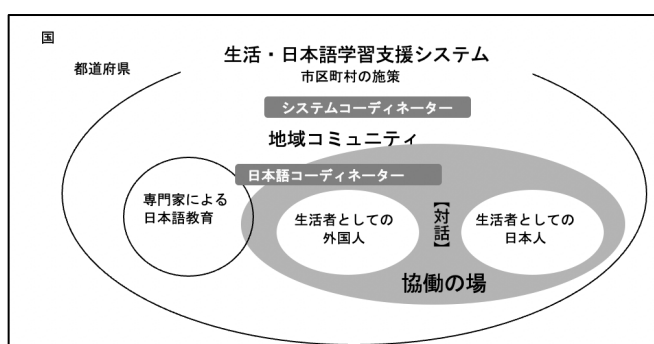


図1 地域日本語教育の2つの場（日本語教育学会（2008）を基に作成）

#### 4. 日本語学習支援者研修の結果

発表者は、2018年から2020年にかけて、「CINGA 日本語学習支援者に対する研修カリキュラム開発事業」を実施した。本研修カリキュラムは、図1の「対話・協働の場」への参加を期待される市民を対象に、「養成・研修報告」内の学習支援者に求められる「資質・能力」を涵養することを目的として開発したものである。また、開発したカリキュラムを全5回（1回3時間）にプログラム化し（表2）、2年間2カ所において、学習支援者研修を実施した。研修サブタイトルには「多文化共生の地域づくりをめざして」という文言を入れた。日本語学習支援を行う市民が研修への参加を経て、言語調整能力を上げることや相手のことばを受容することの大切さに気づき、その気づきを日常生活の中で生かすことを通して、より良い市民社会を形成していくことを目指したものである。また、研修参加者がその気づきや視点を基盤として、日本語教室などの市民活動において外国人と接することにより、相互学習の中で実効性ある日本語コミュニケーション支援ができるようになることを目的とした。

研修に参加した参加者の個人ふりかえりの記述からは、上記に目的として挙げた「言語調整能力を上げることの大切さ」、「相手の言葉を受容すること」、「相互学習・相互理解・文化理解」という3つの観点についての意識が高まったことがうかがわれた。表3にふり

表2 CINGA 学習支援者研修プログラムと研修各回結果

回	内容	教育内容	知識	技能	態度	「資質・能力」以外の学び
1	学習者の背景理解 文化とは、多文化とは、多文化共生とは	① 学習者の背景に対する理解 ② 多文化共生 ④ 異文化理解	結果： 5 ねらい：4,5	結果： 1,2 ねらい：1,2	結果： 2,4 ねらい：2,3	・個の文化への視点 ・文化の捉え直し その他
2	相互理解と学習支援のためのコミュニケーションの基礎	⑥a コミュニケーションスキル ⑥a 日本語学習支援 ⑦ コミュニケーション教育	結果： 5 ねらい：4,5	結果： 1,2 ねらい：1,2	結果：2,4 ねらい：2,3	・体験からの学び ・学び続けること
3	市民活動としての学習支援の方法と コミュニケーションのための日本語の特徴	⑥b 活動の流れ (⑧ 日本語の構造)	結果：2,5 ねらい：4,5	結果：1,2,4 ねらい：1,2	結果：2,3,5 ねらい：2,3,4	・個の文化 ・対話による学び その他
4	相互理解を深めるための地域日本語教室の 実践	⑤ 地域日本語教育の多様性 ⑥c 活動演習	結果：2,4,5 ねらい：5	結果：1,3,4 ねらい：3,4	結果：2,5 ねらい：3,4	・対話 ・体験・実践の重要性 その他
5	コミュニケーション・相互理解・日本語学 習支援と「多文化共生の地域づくり」	⑥c 活動演習	結果：1,5 ねらい：2,5	結果：2 ねらい：なし	結果：2 ねらい：3,5	・協働学習の良さ・効果 ・内省の大切さ その他

かえり記述の例を挙げる。また、表2のように、同カリキュラムには求められる「資質・能力」を学習項目として全5回の中に落とし込んであるが、研修各回終了後に毎回記述された参加者の個人ふりかえりからは、ねらいとした各学習項目が意識化されていることに加え、「個の文化への視点」など「資質・能力」以外の学びも得ていることがうかがえた。

表3 CINGA 学習支援者研修プログラム

研修を通して意識した自分自身の学びや変化についての参加者ふりかえりコメント抜粋

言語調整能力 を上げること	・「やさしい日本語」が頭の中に住みついてきた感じがする。 ・わかりやすく話すは、小刻みに具体的にがポイントである。
相手の言葉を 受容すること	・一方通行の会話とにならないようにすること。 ・グループワークの中で、他の方の話を聞き自分の意見を述べるのが大切な経験となった。
相互学習・ 相互理解・ 文化理解	・一人一人が違う文化を背負った個人であるという見方をするようになった。 ・グループ内で意見を出し合うことで、自分の意見もはっきりしてきた ・言葉は用件を伝えるだけでなく、相手の考えや立場を理解するものだ気づいた。

この2年間の実践により、本カリキュラムを使用した研修において、参加者同士の協働や共生についての学びの深まりが読み取れた。日本語学習支援者が参加する日本語教室等を「コミュニケーションをとおして外国人の日本語習得を促進する場」として機能させ、住民同士の相互理解促進を図るためには、このような学びを得た人々の参加が不可欠であり、その育成に寄与する研修カリキュラム開発ができたと言える。

しかし、一方で体制整備上の課題が明確になった。本カリキュラムが育成する学習支援者には、日本語教育の専門性を要する活動を求めない。日本語学習支援の対象は、「やさし

い日本語」でやりとりが可能な学習者である。そこまでの日本語能力は「言語保障としての公的な日本語教育の場」で養われることを前提としている。本カリキュラムは地域の体制として数年先の体制整備を見据え、開発したものである。しかし、現状ではその整備が進んでいない自治体が多い。

また、「学習支援者」が「協働の場」に参加し、住民同士の相互理解促進を図りながら、外国人の日本語習得を促進していくためには、この場に日本語教師や地域日本語コーディネーターが関与し、相応の学習プログラムを作り、機能させていくことが必要である。これらの専門家が、この場にどのように関わっていくかについての議論が不足していることも課題である。

## 5. 日本語学習支援者と協働するための日本語教師の資質・能力

上記に挙げた2つの課題のうち、本発表では「協働の場」への日本語教師の関わり方とそこにおいて求められる資質・能力について考察する。

4章において述べた学習支援者研修の修了者の活動の場は様々な場が考えられるが、「養成・研修報告」において、学習支援者は「日本語教育コーディネーターや日本語教師と共に」活動するとされている（表1下線部）。図2は同報告書にあるこれら3者の連携の一例である。ここでは、表1の役割の定義にあるように、地域日本語教育コーディネーターが策定したプログラムのもと、日本語教師と日本語学習支援者が学習者の日本語学習支援を行う様子が図式化されている。一例が「専門家による日本語教育の場」と「協働の場」のどちらにおける連携の形を想定されたものであるかは明示されていない。

「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力において、各役割の連携に関する内容については、表4のように記されている。ここで求められる、学習者が社会につながる力を育てる実践は、図1における「専門家による日本語教育の場」のみならず、「協働の場」においても行われると考えられる。日本語教育の推進が「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現に資する」ことを目的としている以上、もう一方の場である「対話・協働の場」をどのように設計していくかが非常に重要である。

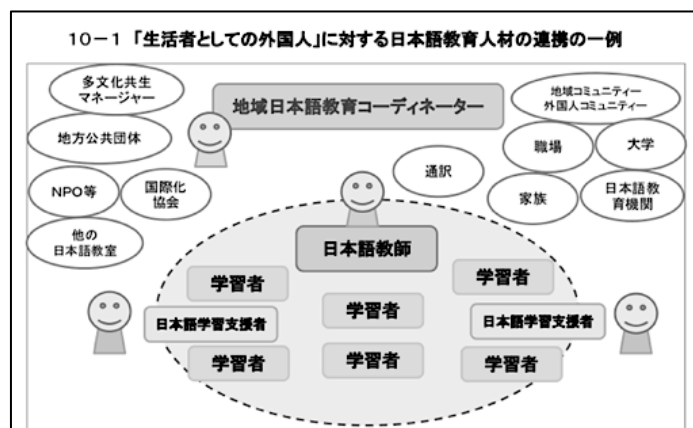


図2 「生活者としての外国人」に対する日本語教育人材の連携の一例

(文化審議会国語分科会 2019)

表4「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力  
(文化審議会国語分科会, 2019, p25 表2より抜粋)

知識	<p>【1 「生活者としての外国人」に対する教育実践の前提となる知識】</p> <p>(3) 地域日本語教育における多様な学びと、指導者・支援者の役割や連携体制について理解している。</p>
技能	<p>【3 社会とつながる力を育てる技能】</p> <p>(6) 日本語学習の成果を効果的に共有・公開することで、学習者が家族や関係者とより良い関係を構築できるよう促すことができる。</p> <p>(7) 学習者が地域社会とつながり、ネットワークを構築する力を育てる教育実践を行うことができる。</p>
態度	<p>【3 文化多様性・社会性に対する態度】</p> <p>(4) 学習者が人とつながり、ネットワークを構築する力を育てようとする。</p> <p>(5) 地域社会や多様な機関と連携・協力し、「生活者としての外国人」が自立的に生活するための、エンパワーメントとしての日本語教育を実践しようとする。</p>

発表者は、学習支援者に対する研修カリキュラム開発に際して、「専門家による日本語教育の場」と「対話・協働の場」への地域日本語教育コーディネーター、日本語教師、学習支援者の関わり方を図3のように整理した。図内、左上の「基礎日本語教室」を「専門家による日本語教育の場」、中央の「社会参加としての日本語教室」を「対話・協働の場」に位置付けている。「社会参加としての日本語教室」には、基礎日本語教室で学んだ外国人市民と、学習支援者研修で学んだ学習支援者が参加し、両者がコミュニケーションとおして相互に学び合う。学習支援者は、地域日本語コーディネーターがプログラム化した活動の中で、研修で学んだことを実際に学習者とともに体験していく。基礎日本語教室を修了した外国人市民も、学習支援者との対話を通して、自分に必要な日本語力を獲得していく。

この「対話・協働の場」における学び手は、「生活者としての外国人」と「生活者としての日本人」であり、この双方が主役となる。「養成・報告研修」で位置づけられた日本語教師の補助者としての学習支援者の位置づけとは異なる視点である。

この視点は、日本語教育推進の目的に則った日本語教育の企画・実施をしていく上で、地域日本語教育コーディネーターのみならず、学習プログラムの実践を担う日本語教師にも必要な視点である。この視点をもって学習支援者に対する場合、学習支援者は「養成・研修報告」で定義された「日本語コーディネーターや日本語教師と共に」に意味されるところの「補助的な」存在ではない。

図1では、「協働の場」には主に地域日本語教育コーディネーターが関わるように描かれているが、この場にはコーディネーターだけでなく、日本語教師も関わっていくことが重要である。「専門家による日本語教育の場」に関わる日本語教師は、「対話・協働の場」で両者の対話を支える経験を経ることにより、「人や社会とつながる」ために必要な基礎日本語教育は何かを考え、教室実践に還元することができる。また、「対話・協働の場」を同時に日本語学習の場として効果的に機能させていくためには、日本語教師が両者の対話をファシリテートしていくことが必要である。

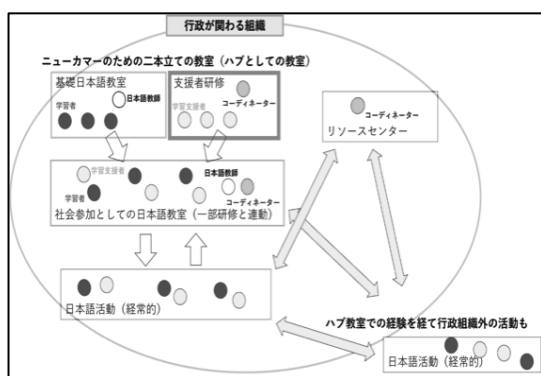


図3 行政関与の地域日本語教育体制理想図  
出典 国際活動市民中心 (2020)

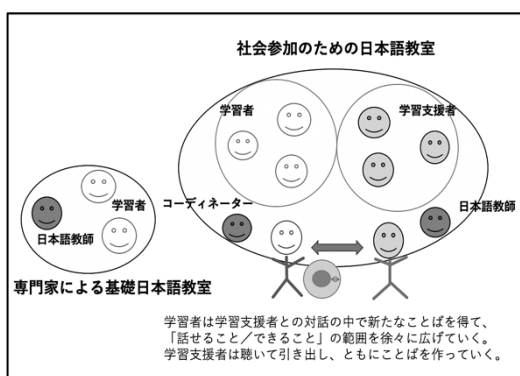


図4 社会参加としての日本語教室イメージ図  
国際活動市民中心 (2020) を基に作成

## 6. まとめ

「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力のうち、学習者が「人とつながる」「社会とつながる」ことを支援するための項目は、「日本語学習支援者」が活動する地域日本語教室等の「対話・協働の場」を多文化共生および日本語教育の観点から機能させるために特に重要である。これらの資質・能力を獲得するためにも、日本語教師は「対話・協働の場」と「専門家による日本語教育の場」で実践を担い、他方での実践にその知見を活かすことが求められる。また、日本語教育体制整備を担う自治体や日本語教育関係者もこの問題を認識し、2つの場の連動と、適切な役割を担う人の配置を行うことが肝要である。

## 注

- (1) 国際活動市民中心(2020)「文化庁委託日本語教育人材養成・研修カリキュラム開発事業 CINGA 日本語学習支援者に対する研修カリキュラム開発事業報告書」  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/kyoiku\\_jinzaiyosei/pdf/92577001\\_21.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoiku_jinzaiyosei/pdf/92577001_21.pdf)

## 参考文献

- (1) 文化審議会国語分科会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版」文化庁
- (2) 日本語教育学会(2008)「平成19年度文化庁 日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) -報告書-

## 外国につながる子どもの学習支援サービスラーニングと ICT 活用

川田麻記 (桜美林大学)・横溝亮 (横浜市立並木第一小学校)

### 1. 本研究の目的と概要

多様な学習者に対応する日本語教育人材の育成において、近年、市民性教育の観点を取り入れたサービスラーニング(Service Learning, 以下 SL)による教育手法が注目されている(北出 2020)。本研究では、COVID-19 の影響で急務となった外国につながる子どものオンライン学習支援 SL の実践について報告し、その体験の批判的省察を基に、参加学生の日本語教育人材としての意識の変容を明らかにする。特に、オンライン支援でより重要となった ICT に対する SL 参加学生の捉え方に着目し、日本語教育人材養成での ICT 活用の可能性とその課題を指摘する。

### 2. 本研究の背景

#### 2-1. 日本語教育人材育成における課題

日本語学習者数の拡大、多様化に伴い、日本語教育人材育成の在り方が問い直されている。特に、文化審議会国語分科会(2019)の報告では、年齢・就労・社会的立場など多様な学習者に対する日本語教育の必要性が強調され、日本語の構造や教授法に関する「知識」、教育実践に関する「技術」に加え、学習者の言語・文化的多様性を理解し尊重する「態度」を持つ支援者・教師の育成が重要視されるようになった。とりわけ、「態度」については、多文化共生社会の実現において不可欠となる価値観・倫理観・批判的思考をどのように育成していくべきかという難問があり、この問題に関して、ボランティア型の外国人・留学生支援活動が異文化対応能力やコミュニケーション能力における人間的成長や学びの姿勢に好影響を与えることが報告されてきた。しかしながら、これらのボランティア型の活動も、参加者の役割や活動の目的・位置付けの曖昧さ、支援者と被支援者の間に生じる力関係の非対称性といった課題が存在することも指摘されてきた(北出 2020)。

#### 2-2. 日本語教育人材育成における SL 導入の意義と日本語教育現場における SL 実践の現状

上述の課題解決に対して、北出(2020)は、活動の計画・過程・事後研修等において何らかの教育的介入が必要である述べ、その糸口として、SL による教育手法を日本語教育人材育成に導入することの意義を主張している。

SL は、地域社会のニーズに応じた奉仕活動(Service)への主体的な参加を通して、参加者の体験的な学習(Learning)を促す教育手法である。自律的な「市民性(Citizenship)」を育成することを目的とし、1990 年以降、主にアメリカで実践・展開されてきたという背景がある。以下は、SL が一般的なボランティアと異なる点として、ASLER(1993)が掲げる SL の定義を基に、その実践の要となる特徴を 4 点にまとめたものである。

- ① 学校とコミュニティが連携し、思慮深く組織されたサービスに主体的に参加するこ

とを通して、参加者が学び、成長することを目標とする。

- ② ①は学問的カリキュラムに統合され、参加者には現場での体験を批判的に省察する機会が構造的に与えられる。
- ③ ②を経て得た学問的知識・技能を活動現場で使用する機会を与え、参加者の学びの深化を促す。
- ④ 支援する側とされる側という関係性を超えた「互恵性」を重視し、「他者へのケア」の感覚を育てる。

このようなSLの特徴は、「共生」のための日本語教育の在り方を見直そうとする動きと連動し、留学生による地域社会での活動（徳本・黒川 2020 ほか）や日本語教員養成の一環としても取り入れられつつある（安藤 2012, 川田・横溝 2020）。本研究の前年度に行った川田・横溝(2020)では、日本語教育学を学ぶ学生が、年少者日本語教育に関わる理論と実践の往還を通して学ぶ中で、日本語学習支援者としての役割や地球市民としての意識・感受性の高まりを見せたことを報告した。しかし、こうした日本語教育人材育成におけるSLの実践例はまだ少ないのが現状であり、SLの実践形態としても筆者ら自身の過去の実践も含めて対面で行われた事例がそのほとんどである。

### 3. コロナ禍におけるオンライン学習支援の需要急増と本研究のSL実践の概要

COVID-19の問題が発生して以来、学校や自治体から詳細な情報が発信され続けているが、当初はその多くが日本語のみで行われ、多くの外国人が情報から孤立するという問題が起こっている。特に一斉臨時休業・分散登校の措置は、外国につながる子どもの学習機会の確保を困難にした。この問題を受け、2020年3月以降、各地でオンライン支援の必要性が指摘され、その実践例も報告されるようになった(渡部ほか 2020)。しかし外国につながる子どもを対象としたオンライン支援をSLとして実施した事例は管見の限り見当たらない。

本研究では、まず対面でのSL実践で継続して連携してきた横浜市内のA小学校国際教室と、日本語教員養成課程をもつ東京都内のB大学が、COVID-19の影響で急務となった外国につながる子どものオンライン支援に取り組んだ実践内容を報告する。そして、そこから浮かび上がった日本語教育人材育成におけるSLの役割、参加学生の意識の変容、そしてオンライン支援の鍵となるICT活用の可能性について考察する。表1は実践の概要である。

表1 オンラインによるSL実践の概要

参加者		児童	A小学校国際教室通級児童1~6年生11名	
		学生	B大学日本語教育ゼミの学生7名	
期間		活動時間	活動場所	連携・支援の内容
①	2020/5/6, 13, 20	大学の授業(1回100分)	主に大学のオンライン教室	・外国につながる子どもの課題とコロナ禍の現状についての情報検索、ディスカッション ・SLの目標確認、Web会議システムの基本的な使い方の学習と練習、教材等の確認
②	2020/5/25~6/12	20分+(5分休憩)+20分	児童の自宅	一斉臨時休業・分散登校中の家庭学習支援
③	2020/6/15~7/22	30分	小学校	学校再開後の取り出しによる日本語指導
④	2020/9/1~12/18	45分	国際教室	教科指導補助(算数、国語)

まず事前準備の期間①は、A小学校国際担当者とB大学日本語教育ゼミ担当教員の間で、オンラインによるSL実践について打ち合わせを繰り返し、「オンライン国際教室」の運営方法を検討した。大学の授業(第1-2週)では、学生たちは外国につながる子どもの抱える課題やコロナ禍の状況について情報検索をし、問題の把握、支援の必要性についての議論を行った。その後(第3週)、SLの目標、活動の手順についてゼミ担当教員から説明を行い、オンライン支援で必要となるWeb会議システム(Zoom)の基本的な機能と使い方、オンラインで利用可能な教材等を学んだ上で、授業開始後第4週目からオンライン支援を開始した。

一斉臨時休業・分散登校中の期間②では、小学校HPに掲載された各学年の課題を中心に、子どもが家庭で学習に取り組む際の声かけを行った。期間②終了後、小学校・大学の担当者間でオンライン国際教室でのデジタル教科書活用を検討し、期間②と③では、ゼミ内で指導者用デジタル教科書(光村図書)の使用方法を並行して学びながら支援を行った。特に、期間③ではデジタル教科書を活用した教科指導補助に取り組んだ。支援回数は各週・対象児童によって異なるが、表1の期間①～③の間に全194回(計約105.6時間)行った。

2-2で述べたように、SLでは体験の批判的省察活動が重視されている(KoIb 1984)。そのため、支援期間中、学生はGoogleスプレッドシートに活動の振り返りを記録し、相互参照し、ゼミ内でも各実践の内容を口頭で共有する形で批判的省察活動を行い、支援方法の検討や教材研究を繰り返し行った。そして、大学の前期学期末には口頭発表の形式で、後期学期末には口頭およびレポート形式(約3000字)で実践報告と総合的な振り返りを行った。

#### 4. 本研究の調査・分析対象と結果の考察

本節では、SL実施期間中に学生が記録した批判的省察の内容を中心に、学生の全体的な意識の変容とその傾向を掴むべく行った調査とその結果の考察について述べる。調査対象は、表1の参加学生7名である。分析対象は、省察記録項目の①支援日時・対象児童の氏名・活動場所等、当日の②活動リスト、③全体的な様子、④支援にどのように臨んだか、⑤支援での気づき、⑥次回に向けての6点のうち③～⑥の内容に限定した。分析方法としては、まず、KH Coderを用いて③～⑥の記述内容から高頻出語彙を抽出し、その後これらが使用された文脈と時期、オンライン支援に不可欠なICT活用との関連性について質的に分析した。表2は総抽出語数11,710語のうち出現回数が上位22位までの語彙リストである。

表2 オンラインSL学習支援の省察記録に現れた高頻出語彙

No.	抽出語	出現回数	No.	抽出語	出現回数	No.	抽出語	出現回数
1	思う	340	11	分かる	70	17	少し	62
2	支援	169	12	感じる	68		答える	62
3	書く	115	13	自分	67	18	教科書	61
4	時間	97		授業	67		使う	61
5	児童H	96		勉強	67	19	画面	60
6	読む	86	14	音読	65		見る	60
7	考える	81	15	算数	64		子ども	60
8	言う	80		聞く	64	20	児童S	58
9	今日	76		問題	64		質問	58
	話す	76		理解	64	21	進める	56
10	児童K	74	16	説明	63	22	集中	53



#### 4-1. 児童の現状の把握と支援の在り方の模索

表2が示すように、出現回数の第1位「思う」をはじめ、第7位「考える」、第11位「分かる」、第12位「感じる」など学生の思考・理解・感受を表す動詞が多く現れていたが、これは分析対象が学生の省察内容であるため、この結果は自然なことと言える。重要なのは、これらの思考・理解・感受が何を表しているかということである。質的分析の結果、これらは、児童一人一人のその日の様子や性格、得意なこと・苦手なことを捉えようとする文脈や、支援中にぶつかった困難点の原因を推測・考察しようとする文脈、児童の理解度や成長を把握したり、推察したりしようとする文脈で使用されていることが分かった。

また、省察記録の項目④(支援にどのように臨んだか)とのつながりでは、前回支援でうまく対応できなかったことに対して、支援の準備段階から意識を傾けようとする様子や姿勢、項目⑥(次回に向けて)では、支援後の反省・後悔、より良い支援方法の模索、提案、次の取り組みへの意欲を示す記述の中で、思考・理解・感受を示す動詞が、支援期間全体を通して、頻繁に使用されていることが明らかになった。

特に、「児童H」(出現回数上位第5位)については、支援回数がほぼ同等の他の児童Kや児童Sよりも言及される回数が多く、期間①の家庭学習支援から、期間②の学校内での支援に移行した後に、児童Hの様子に大きな変化が見られたことが分かった。児童Hの支援に関わった学生は7名中5名であったが、期間②、③の学校での支援に関わった4名の省察記録には、児童Hの支援に苦戦・葛藤する様子、そしてその中で、児童Hがどうすれば学習に集中できるかを考え、寄り添おうと支援の在り方を模索する記述が顕著に見られた。

#### 4-2. 児童の躓きへの気づきとオンライン支援でのICT活用

出現回数が上位の語には、「書く」(第3位)、「時間」(第4位)、「読む」(第6位)といった語も含まれていた。「書く」「読む」については、読み書き活動での様子をはじめ、その中で児童が見せた発音と表記のズレや文章理解の困難、質問に対する答えの記述の誤り等、「学習言語」に関わる児童の躓きへの気づきが記録されていた。同時に、こうした児童の躓きに対して、学生が「書いて示す」ことで児童の理解を促そうとする様子も確認できた。

「時間」に関する記述は全体を通して多く見られたが、これはSLの活動先が小学校の教育現場であることとの関連性が考えられる。特に、オンライン支援では、通信環境の問題やZoom機能の把握不足等が支援の困難さの原因となることがある。そのため、学生たちの記述には、学校の時間割を意識し、授業時間内に、児童との対話を通して学習を効率的に進めようと、活動の時間配分について省察する記述が多数見られた。この点は対面で行ったSL実践の際の省察内容と大きく異なる点であった。

また、時間配分やオンラインでのより良い支援を目指そうとする記述と関連して、「使う／教科書」(上位18位)、「画面／見る」(上位19位)等の語も頻繁に使用される傾向が見られた。これらの記述はICT活用に言及するものが多く、Zoomでの教材の画面共有、ホワイトボードやコメント機能等の効果的な活用を積極的に試みようとする学生の姿勢を示していた。特に、期間③では、オンライン国際教室で扱う単元について、小学校担当者と大学担当者が事前に情報共有をし、ゼミ内でもデジタル教科書の該当箇所を事前に把握して、教材の内容や使用方法の検討を行っていたため、デジタル教科書を活用した教科指導補助に

取り組んだ学生3名の省察記録には、SL活動が進むにつれて、デジタル教科書に含まれる「挿絵」、「付箋」、「漢字フラッシュカード」、「穴埋めワーク」、「思考ツール」、「音読用音声」、「動画資料」等の有用性やこれらの機能を駆使してオンライン支援の改善を図ろうとする姿勢もみられ、ICT活用への意識の高まりが窺えた。

## 5. 日本語教育人材育成におけるオンライン学習支援 SL の可能性と互恵性

上述の通り、本研究で紹介した外国につながる子どもを対象としたオンライン学習支援 SL は、その前段階として対面での SL 実践があり、その延長線上で行った。SL の活動形態が対面かオンラインかで、当然ながら、可能な支援、困難な支援がある。しかしその実施形態に関わらず、SL に参加した学生たちの省察記録は、以下の点において、共通する点を見せ、SL の実践が「日本語学習支援者」としての意識に影響を与えたことが分かった。

- (1) SL の初回、初対面の児童の支援では不安と緊張から始まるものの、児童の性格や学習の状況様子を把握しようとし、児童と良好な信頼関係を築こうとする。
- (2) 対象児童の想定外の反応に直面し、戸惑い、葛藤する経験があり、大学で学んだことや、支援中に小学校国際教室担当者から得た助言を基に、気づき・発見が促される。
- (3) 課題解決に向けて主体的に取り組もうとするようになり、地球市民としての意識・感受性の高まりを見せる。

オンラインによる SL の実践の特徴としては、前節で述べた ICT 活用への積極的な意識の高まりが挙げられるが、それ以外にも、今回の実践では、学期末の口頭発表やレポートで、支援期間中の日々の省察記録にはあまり見られなかった側面が確認された。その例としては、「コロナ禍で外国人の置かれた状況の深刻さの認識」、「やさしい日本語や多言語による情報発信の在り方」、「日本社会の現状に対する批判的気づき」、「オンライン支援の必要性和 ICT 活用の重要性」、「オンライン国際教室の意義」、そして「社会の一員としての責任」等に関する言及が、程度の差こそあれ、参加学生全員にみられた。これはコロナ禍という未曾有の事態に直面したことが、SL で取り組む課題の自覚を促した可能性もあるだろう。

また、SL を実践した A 小学校国際教室担当者による観察記録においても、対面・オンラインの実施形態に関わらず、児童が学生との対話を楽しみにしている様子や、一斉授業では発言の難しい児童が SL 活動の中で気軽に学生に質問ができるといった様子を確認することができた。特に、オンラインでの SL は、児童の学びの継続の一助となっていたことが小学校・大学の担当者間の実践の振り返りで明らかになった。これらは、社会活動と大学での学習、両方の中道としての互恵性を示唆するものであり、SL による教育手法が外国につながる子どもの日本語教育にも貢献しうる可能性を表していると言えるだろう。

## 6. まとめと今後の課題

以上から、オンラインでの学習支援 SL は、対面での SL と同様に、日本語教育人材に求められる「態度」、特に多様な背景を持つ学習者に対する態度の育成に貢献することが分かった。また、オンラインで SL を実施することは、支援に参加する学生の ICT 活用に対する知識と技術、実践力に対する意識向上を促す一つの方法となり得ることも明らかになった。ただし、オンラインでの SL は、基本的に個別の取り出し指導での支援形態でなければ実施

は難しいのが現状であるため、この形態での学習に対する児童の向き・不向きも考慮する必要がある。また、機器準備や通信トラブルへの対応等、小学校国際教室の現場および支援学生の状況を踏まえた連携が今後も課題である。

最後に、近年、日本語教師【養成】における「必須の教育内容 50 項目」に「日本語教育と ICT 活用」が新たに盛り込まれ(文化審議会国語分科会 2019)、文科省のデジタル教科書の今後のあり方に関する検討会議においても、外国人児童生徒を対象としたデジタル教科書・教材の活用に関する検討が進められている(齋藤 2020)。今後の日本語教育現場では、ICT の有効活用がより重視されるようになることが予想されることから、市民性教育としてのオンライン学習支援 SL の実践では、今後さらに社会的な波及効果を考慮して設計・評価体制を整えていく必要があると言えるだろう。

## 謝辞

本研究は、JSPS 研究費(挑戦的研究萌芽) JP20K20842 の助成を受けたものです。

## 参考文献

- (1) 安藤淑子(2012)「サービス・ラーニングを取り入れた日本語教員養成課程カリキュラム—地域社会の課題改善に向けた学生の実践的な学び—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』第 6 号, 22-35.
- (2) 川田麻記・横溝亮(2020)「初等教育「国際教室」におけるサービス・ラーニングの実践報告—外国につながる子どものための日本語教育人材養成の新たな可能性—」子どもの日本語教育研究会第 5 回大会発表抄録, 45-46.
- (3) 北出慶子(2020)「外国人・留学生支援ボランティア活動を通じた学びと課題—日本語教育人材養成のための多文化サービス・ラーニング開発に向けた系統的レビューの試み—」『立命館言語文化研究』31-3, 19-38.
- (4) 齋藤ひろみ(2020)「外国人児童生徒の学習支援/教育におけるデジタル教科書等の利用の可能性(期待), 2020 年 8 月 25 日デジタル教科書の今後の在り方に関する検討会議第 3 回資料 6.
- (5) 徳本浩子・黒川美紀子(2020)「日本語力と共生意識を高めるサービス・ラーニングのコース開発に向けて—その必要性和目指すべき方向性—」『名古屋外国語大学論集』第 6 号, 131-146.
- (6) 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』
- (7) 光村図書出版(2020)『指導者用デジタル教科書(教材)国語』光村図書出版
- (8) 渡部倫子・櫻井千穂・岩坂泰子・永田良太(2020)「文化的言語的に多様な子どもたちのための Web 学習支援—支援者の成長—」母語・継承語・バイリンガル教育学会 2020 年度研究大会予稿集, 47-48.
- (9) Alliance for Service Learning in Education Reform (1993) “Standards for Quality for School-based Service Learning,” *Equity & Excellence in Education*, Vol. 2, 71-73.
- (10) Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

# 口頭発表

(午後の部)

---



## 「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—

沖本 与子 (一橋大学大学院生)

### 1. はじめに

日本語の対のある自動詞・他動詞は日本語学習者が困難を感じる学習項目の1つである。日本語の自他動詞には形態的特徴, 統語的特徴, 意味的特徴を包括するが, 「形態的, 統語的に対応する自動詞他動詞でも, 文脈によって意味的に対応しなくなるものが多く存在する」(中石 2020) ことが理由の一つである。また「階段を上がる」「町を通る」などの自動詞だが「ヲ格」を用いる移動動詞(田中・松本 1997)も学習者が混乱する要因の一つである。これらの使いわけの難しさから, 対のある自他動詞及び移動動詞は初級レベルで導入されるにもかかわらず, 日本語能力が中上級レベルに上がってもその使い分けに対し苦手意識をもつ日本語学習者がいる(沖本 2020a)。

対をなす自動詞・他動詞は, 研究者により呼び方が異なるが, 本稿では中石(2020)に習い「対のある自動詞, 他動詞」とし, まとめて「対のある自他動詞」とする。

本稿は, 対のある自他動詞から作成した項目を用いたプレテスト・5週間のオンライン学習・ポストテスト・フォローアップインタビューという一連の研究調査を通して得た, 特に5週間のオンライン学習における日本語学習者の解答を分析することで, オンライン学習での学習者, 項目における正答率の推移および特定の動詞(移動動詞)の解答特徴を把握することを目的としている。そしてこの研究目的のため, 次の3つの研究課題を立て, それぞれ量的なデータを用いて分析し, 明らかにすることとした。

研究課題 1: 5週間の学習における学習者の正答率の推移を明らかにする

研究課題 2: 5週間の学習における項目の正答率の推移を明らかにする

研究課題 3: 移動動詞を用いた項目の解答傾向を明らかにする

### 2. 調査の概要

#### 2-1. 調査時期及び調査参加者

調査は2020年10月6日(火)～12月6日(日)に実施し, 本稿では10月19日～11月22日に行った5週間のオンライン学習から得た結果についてまとめる。

調査には中級後半～上級前半レベル相当を学習している日本語学習者(以下, 学習者)が参加した。全41名の学習者の内, プレテスト・オンライン学習・ポストテストを受けた実験群31名を本稿での学習者とする。なお, 学習者の日本語レベル確認は所属機関の文法・語彙テストを用いた。このテストを用い,  $t$ 検定で確認したところ,  $p > .05$ により学習者間には有意差は認められなかった。また日本語能力試験(以下, JLPT)はN1取得者が5名, N2取得者が4名, N3取得者が2名, N4取得者が2名, N5取得者が1名, JLPT未取得者が17名であった。母語の内訳は中国語母語話者17名, 韓国語母語話者5

名、英語母語話者 7 名、その他アジア言語話者 2 名（タガログ語とベトナム語）である。

## 2-2. 使用した項目及び調査方法

調査では、沖本（2020b）で使用した 282 動詞とその項目から点双列相関係数<sup>(1)</sup>を元に算出した数値と、各項目の正答率を用い初中級レベルの対のある自他動詞を選別し 102 動詞を用意した。次に 1 動詞につき 3～6 項目を作成し、合計 448 項目を用意した（表 1）。

表 1 調査で用いた設問・内容・出題例

設問	内容	出題例（項目と選択肢）
1	助詞の選択（98 項目）	ドア【 】閉(し)まる。①が ②を ③に
2	動詞の選択（97 項目）	ルールを【 】。①決(き)まる ②決(き)める
3	助詞と動詞の組み合わせ（3 択） （97 項目）	声(こえ)【 】【 】。 ①が 聞(き)こえる ②を 聞(き)こえる ③に 聞(き)こえる
4	助詞と動詞の組み合わせ（4 択） （84 項目）	8 時(じ)に家(いえ)【 】【 】。 ①が 出(だ)す ②を 出(だ)す ③が 出(で)る ④を 出(で)る
5	2 文比較 （72 項目）	a) 本(ほん)が【 】。 b) 本(ほん)を【 】。 ①落(お)ちる・落(お)とす ②落(お)とす・落(お)ちる

調査で実施した 5 週間オンライン学習は、サイト上にシステムを構築し各学習者に ID と PW を配布し、実施した。学習者は原則として平日に 1 日 1 回、学習者の都合のよい時間帯にオンライン学習を行った。なお、学習者は 1 回のアクセスにつき、各設問から 10 問ずつランダムに選ばれた合計 50 問を解答し、解答時間は平均約 20～30 分であった。また、一度受講した後は 12 時間以上空けて再度ログインできるよう設定した。

## 3. 分析及び考察

### 3-1. 5 週間の学習における学習者の正答率の推移

本項では研究課題 1「学習者の正答率の推移を明らかにする」ために、基本統計量と有意差・効果量、及び、25 日間の正答率の推移について確認した。なお、調査期間中、学習者 31 人が一日 50 問の項目に解答する学習を 25 日間続けた結果、38,750 の解答数を得ており、欠損値がないことから全解答を分析に用いる。

まず、初日と最終日の正答率を用いた基本統計量をまとめると、平均・中央値ともに最終日で上昇していることが確認された（表 2 内、二重下線部）。次に、初日と最終日の正答率を従属変数にし、対応のある  $t$  検定をした結果、 $p < .05$  により 5%水準で有意差があることが、効果量は  $r = .80$  で効果量大であることが確認された。また初日と最終日について相関係数を求めたところ、強い正の相関関係が認められた( $r = .80$ )。

表 2 基本統計量（正答率 .00）

	初日（1日目）	最終日（25日目）
学習者数	31	31
平均	0.79	<u>0.90</u>
SD	0.13	0.10
中央値	0.80	<u>0.92</u>
最小点	0.44	0.52
最大点	1	1

続いて学習者の正答率を日ごとにまとめた（図 1）。上下のエラーバーは平均値と標準偏差を示す。正答率は、全般的に最終日までになだらかな上昇を続けていることが分かる。

以上の分析から、調査に参加した学習者は 5 週間（25 日間）の学習において、最終日に向かい平均点を上昇させており、オンライン学習の効果が表れていると推測される。

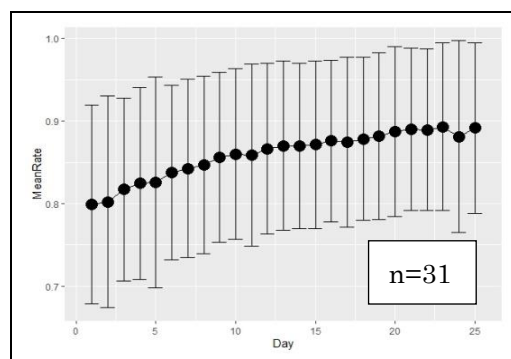


図 1 全学習者の日ごとの正答率  
（平均値±標準偏差）

### 3-2. 5 週間の学習における項目の正答率の推移

本項では、研究課題 2「項目の正答率の推移を明らかにする」ために、項目の正答率の確認と、その分析から低正答率として確認された項目 57「通る」についてまとめる。まず、全項目の正答率を確認したところ、0.75～0.98 の間に多くの項目が集まったことが分かった。この中から、正答率 100%と、50%以下の項目をそれぞれ表 3・表 4 にまとめる。なお項目番号の横にある（初）は「初級レベルの語彙」を、（中）は「中級レベルの語彙」を示す。

表 3 正答率 100%（1.00）の項目

項目番号	項目	自・他	正答率	標準偏差
3（初）	プレゼント【 を 】あげる。	他動詞	1.00	0
28（初）	人生(じんせい)【 を 】決(き)める。	他動詞	1.00	0
91（初）	悪(わる)い側面(そくめん)【 を 】見(み)る。	他動詞	1.00	0
133（初）	鍵(かぎ)を【 閉(し)める 】。	他動詞	1.00	0
184（中）	実験(じっけん)のデータを【 まとめる 】。	他動詞	1.00	0
430（初）	①授業(じゅぎょう)が【 始(は)まる 】。	自動詞	1.00	0
	②授業(じゅぎょう)を【 始(は)める 】。	他動詞		

正答率 1.00 (100%) の項目は、項目 430 の 2 文比較で使用した「始まる (自動詞)」を除き全て他動詞であり、沖本 (2019) で述べられている他動詞の認識しやすさを裏付けている。なお、これらの項目は中級レベルの学習者は容易に認識でき、初級レベルの学習者に早めに導入し、同時にその対の自動詞を紹介しても難易度は高くないと考えられる。

表 4 正答率 50%以下の項目 (昇順)

	項目番号	項目	正答率	標準偏差
1	57 (初)	試験(しけん)【に】通(とお)る。	0.17	0.38
2	333 (初)	大(おお)きな音(おと)【を】【立てる】。	0.36	0.48
3	196 (初)	階段(かいだん)【を】【上がる】。	0.38	0.49
4	285 (初)	観光地(かんこうち)【を】【回る】。	0.39	0.49
5	219 (初)	最初(さいしょ)の考(かんが)え【に】【返る】。	0.39	0.49
6	39 (初)	息子(むすこ)を一人前(いちにんまえ)の選手(せんしゅ)【に】育(そだ)てる。	0.43	0.50
7	241 (初)	正午(しょうご)【を】【過ぎる】。	0.43	0.50
8	346 (初)	チケット売(う)り場(ば)の行列(ぎょうれつ)【に】【並ぶ】。	0.44	0.50
9	280 (中)	偶然(ぐうぜん), 祭(まつり)【に】【ぶつかる】。	0.44	0.50
10	266 (中)	指輪(ゆびわ)【が】【抜ける】。	0.45	0.50
11	373 (中)	目線(めせん)が左(ひだり)【を】【向く】。	0.49	0.50

続いて、表 4 の 50%以下の項目であるが、これらは学習者が基本として覚えている「自動詞はガ格、他動詞はヲ格」という規則から外れている場合が多く、移動動詞も含まれる。次に、表 4 の中から、正答率の低い項目番号 57「試験【に】通る。」について確認をした。項目 57 は 5 週間で 98 回出題されており、全員が 2 回以上解答している。最も多かった誤答が「が」であり 68 解答 (69.39%), 次が「を」と正答の「に」が同数の 15 解答 (15.31%) ずつであった。このことから、学習者が「通る」には「ガ格」を使う傾向があることが伺える。この傾向を確認するために、次節 3-3. で、「通る」を使用した項目に焦点を当てる。

### 3-3. 移動動詞について

本項では、研究課題 3「移動動詞を用いた項目の解答傾向を明らかにする」ために、特に、「通る」を使用した項目の正答率の確認と、「通る」と他の移動動詞の比較を行った。調査では 12 の移動動詞とその動詞に対応する 49 の項目を用意したが、移動動詞はオンライン学習期間中、全 38,750 解答中 3,153 回出現した。正答数は 2,436 であり、正答率は 77.26%であった。また、移動動詞の正答率は初日が 70.02%であり最終日が 81.13%であった。伸び率で 14.56%伸びているが、調査で用いた他の動詞のように 90%以上の正答率を目指すならオンライン学習だけでは不足していると考えられる。これは調査後のフォローアップインタビューで学習者から「移動動詞はフィードバックだけでなく 1 週間か 2 週間後に授業をして欲しい (インタビューID:10)」との要望が出たことから分かる。



次に、これらの移動動詞の中から、特に 3-2.で述べた「通る」を使用した項目に焦点を当て分析を行った。調査では「通る」に対して全 7 項目を用意した（表 5）。

表 5 「通る」を使用した項目とその正答率・標準偏差（項目番号順）

	項目番号	項目	回答数	正答数	正答率	標準偏差
1	<u>57</u>	試験(しけん)【に】通(とお)る。	98	15	<u>0.15</u>	0.38
2	58	企画(きかく)が【通(とお)る】。	80	59	0.74	0.44
3	59	話(はなし)の筋(すじ)が【通(とお)る】。	90	66	0.73	0.44
4	153	車(くるま)が【通(とお)る】。	86	80	0.93	0.26
5	257	意見(いけん)【が】【通(とお)る】。	89	65	0.73	0.45
6	<u>258</u>	家(いえ)の前(まえ)【を】【通(とお)る】。	71	37	<u>0.52</u>	0.50
7	419	①意見(いけん)を【通(とお)す】。 ②意見(いけん)が【通(とお)る】。	138	127	0.92	0.27

表 5 の中で、項目番号 57 と 258 は文中に主語または「ガ格」に当たる項がないことから文の意味を捕らえにくく正答率が下がっている可能性がある（表内太下線部）。その確認のため、以下、表 6 に、項目 57 と 258 と同じ設問にあり、主語または「ガ格」に当たる項がない移動動詞を比較した。「回る」・「戻る」・「集まる」・「下がる」・「抜ける」の移動動詞が例として挙げられるが、いずれも「通る」ほど低正答率ではないことから、「通る」に主語または「ガ格」に当たる項がないため文の意味を捕らえにくくなり、正答率が下がっているわけではないことが分かる。このことから調査に参加した学習者は、移動動詞の中でも特に「に・通る」と「を・通る」について誤答が高いことが確認された。

表 6 「通る」（項目 57 と 258）と他の移動動詞との比較

設問	項目番号	項目	正答率(%)	誤答率(%)
1	<u>57</u>	試験(しけん)【に】通(とお)る。	16.88	83.12
	86	おもちゃの独楽(コマ)【が】回(まわ)る。	<u>77.63</u>	22.37
	94	意識(いしき)【が】戻(もど)る。	<u>84.81</u>	15.19
3	<u>258</u>	家(いえ)の前(まえ)【を】【通(とお)る】。	52.11	47.89
	202	学生(がくせい)【が】【集(あつ)まる】。	<u>95.83</u>	4.17
	236	温度(おんど)【が】【下(さ)がる】。	<u>91.01</u>	8.99
	267	トンネル【を】【抜(ぬ)ける】。	<u>76.71</u>	23.29

#### 4. まとめ

本稿は、対のある自他動詞を用いた5週間のオンライン学習における日本語学習者の解答を分析し、学習者、項目における正答率の推移および移動動詞の解答特徴を把握することを目的とした。学習者は長期間の調査に参加し、5週間ほぼ毎日、学習・練習したとしても全学習者が全ての項目で100%の解答を得たわけではなく、低正答率の項目も存在した。つまり、対のある自他動詞は学習者にとっては難易度の高い学習対象であることが示唆された。しかしながら、調査の最終日に向かい平均正答率が90%以上になったことから、調査で用いた大多数の動詞については一定の成果が得られたと考えられる。また、学習者のペースで自主的・自律的に学習できるオンラインによる学習支援を用意することで、日本語学習を望む世界中の日本語学習者に学習機会を提供することと、それにより今後の日本語教育の普及に貢献できることも本研究が目指すことである。

#### 5. 今後の課題

本稿では移動動詞「通る」を例として分析考察したが、今後、研究で使用した他の移動動詞の分析をすることが必要であると考えている。また、学習者の正答率を確認したところ、ほぼ3つのグループに学習者を分けることができた。これらのグループごとに分析することで新たな情報が得られる可能性がある。なお、オンライン学習への参加人数が31人であることから、より大規模な調査を行うことで、汎用性のある結果を得ることも今後の課題である。

#### 注

(1) 点双列相関係数はテストに出題した問題（項目）がどの程度、回答者の能力を識別（弁別・区別）できるかを表す指標であり、0.30以上であれば能力の弁別ができている項目であると判断される（竹内・水本（2014）、別府（2015））。

#### 参考文献

- (1) 沖本与子（2019）「日本語学習者の助詞・動詞選択の傾向－自動詞他動詞の比較を中心に－」『言語資源活用ワークショップ2019 発表論文集』 pp.51-65, 国立国語研究所
- (2) 沖本与子(2020a)「日本語動詞を用いたオンライン学習における学習者の解答傾向－初級から上級の自他動詞を中心に－」『2020年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.288-293.
- (3) 沖本与子(2020b)「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
- (4) 竹内理・水本篤(2014)「外国語教育研究ハンドブック【改訂版】 研究手法のより良い理解のために」松柏社
- (5) 田中茂範・松本曜(1997)「空間と移動の表現」『日英後比較選書⑥中右実編』研究社出版
- (6) 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
- (7) 別府正彦(2015)「「新テスト」の学力測定方法を知る IRT 入門」, 河合出版

## 意見述ベタスクの認知的複雑さは言語産出にどう影響するか

—中国人日本語学習者と日本語母語話者の比較から—

金銀姫 (神田外語大学大学院生)

### 1. はじめに

第二言語 (L2) での発話は、高度な認知処理を必要とし、短時間では習得しにくい技能である。そのため、教室内での指導が難しく、発話指導の道具として用いるためのタスクが工夫されてきた。そして、L2 習得分野では、学習者の認知処理過程に焦点を当て、タスクの認知的複雑さと L2 発話の関係を探る研究が益々増えている (Michel, Kuiken & Vedder, 2007; Skehan & Foster, 1999)。これらの研究は、容量制限仮説 (Skehan, 1998) と認知仮説 (Robinson, 2001) の 2 つの仮説に基づいて検証を試みており、産出された L2 発話を流暢さ、複雑さ、正確さの観点から分析している。タスクの認知的複雑さと L2 発話の関係を探ることは、教室指導におけるシラバス設計やカリキュラム作成の際のタスク難易度の順序付けに非常に重要な役割を果たす。また、学習者の発話の特徴を明らかにするためには、比較対象として母語話者の発話も分析することが重要であると考えられる (Foster & Tavakoli, 2009; Lee, 2019)。

タスクの認知的複雑さと発話に関する研究は、物語タスクを用いたものが多い (Robinson, 1995; Tavakoli & Foster, 2008)。Tavakoli & Foster (2008) は、L2 学習環境と外国語環境の中級英語学習者を対象に、タスクの認知的複雑さ (背景情報の有無) とタスクの構造が L2 発話の流暢さ、複雑さ、正確さ、語彙の豊富さにもたらす効果を調べた。同様の手法で、Foster & Tavakoli (2009) は、英語母語話者を対象に L1 英語の発話の特徴を調べ、Tavakoli & Foster (2008) の結果と比較した。その結果、認知的複雑さの高いタスクでは、より複雑な発話が産出されていた。また、L2 学習環境の中級学習者の発話は、母語話者の発話に近づいており、産出された発話の流暢さと複雑さには相違がないことを報告している。しかし、教室内の指導で頻繁に行われる意見述ベタスクに関する研究は殆どなく、意見述ベタスクでも同様の結果が得られるかは不明である。さらに、日本語による研究の蓄積も十分とは言えない。

タスクの認知的複雑さの操作基準についても課題が残されている。上記の先行研究では、背景情報の有無を変数として操作したが、信頼性の高い結果を得るためには複数の変数を総合的に考慮すべきであるだろう。そして、これまでの研究では中級学習者を対象としたものが多いが、中級といっても学習歴や習熟度に幅があるため、結果の一般化を図ることは難しく、より詳細なレベル分けをした上で検証する必要があると考える。

このような背景を受けて、本研究では、複数の変数を用いて意見述ベタスクの認知的複雑さを操作することで、中級学習者と母語話者における日本語の発話の流暢さ、複雑さ、正確さ、語彙の豊富さに、どのような影響がもたらされるかを検証する。

### 2. 研究課題

本研究では、以下の 3 つの研究課題を設けた。日本語による意見述ベタスクにおいて、(1)

認知的複雑さは、発話の流暢さ、複雑さ、正確さ、語彙の豊富さに影響を与えるか、(2) 話し手の日本語力は、発話の流暢さ、複雑さ、正確さ、語彙の豊富さに影響を与えるか、(3) 認知的複雑さと日本語力の間には交互作用があるか。

認知的複雑さは、単純・複雑の2レベルに操作した。日本語力は、中級レベルの上位群・下位群と母語話者の3グループに分けた。

### 3. 研究方法

協力者は、日本の日本語学校の中級クラスに在籍中の中国人日本語学習者40名(平均年齢22.5歳, 平均日本語学習歴24.8か月)と大学に在籍中の日本語母語話者16名(平均年齢20.6歳)である。また、学習者には、日本語テスト(JLPTの過去問の抜粋)を実施し、総合得点の中央値(62.5%)をもとに、上位群20名・下位群20名に分けた。

調査では、トピックの異なる2つの意見述ベタスク(「進路」と「携帯電話回収」)を用いた。また、認知的複雑さは、「±なじみ度」、「±要素数」、「±推論要求」の3つの変数を設け、それぞれのトピックを単純と複雑の2レベルに操作した。単純なタスクは、片方の立場に立って自分の考えを述べるもので、なじみがあり、求められる情報が少なく、推論を伴わないタスクである。対照的に、複雑なタスクは、両方の立場に立って自分と他人の考えを述べるもので、なじみがなく、求められる情報が多く、推論を伴うタスクである。タスクと協力者間でカウンターバランスを取り、協力者は全員、認知的複雑さの異なる2つの意見述ベタスクを遂行した。一つのタスクにつき、計画時間2分と発話時間4分、計6分の時間を設けた。

発話データの分析は、流暢さ(流暢:節数, AS-unit数, 延べ語数;非流暢:繰り返し語数, 自己修正語数, ポーズ数), 複雑さ(従属節数と割合), 正確さ(正しいAS-unit数と割合), 語彙の豊富さ(異なり語数と割合)の観点から数量化し、認知的複雑さ(単純・複雑)×日本語力(母語話者・上位群・下位群)の2要因分散分析を行った。評価は2名の評価者が行い、評価者間の一致率は90%以上であった。なお、不一致な部分は協議上、最終決定をした。

### 4. 結果と考察

以下の結果と考察は、認知的複雑さ、日本語力、交互作用の順に述べる。また、流暢さ、複雑さ、正確さ、語彙の豊富さの平均及び標準偏差を、以下の表1から表4に順に示す。

#### 4-1. L2発話における認知的複雑さの効果

まず、流暢さは(表1), 節数( $F(1, 53)=11.49, p < .01$ ), AS-unit数( $F(1, 53)=8.96, p < .01$ ), 延べ語数( $F(1, 53)=13.18, p < .01$ ), 自己修正語数( $F(1, 53)=4.02, p < .05$ ), ポーズ数( $F(1, 53)=5.45, p < .05$ )の項目において、複雑なタスクが単純なタスクを有意に上回った。一方、繰り返し語数に関しては、単純なタスクと複雑なタスクの間に有意差は見られなかった( $F(1, 53)=2.48, n. s.$ )。

次に、複雑さは(表2), 従属節数のみに有意差が確認でき、複雑なタスクが単純なタスクを上回った( $F(1, 53)=9.31, p < .01$ )。一方、節数に占める従属節数( $F(1, 53)=.11, n. s.$ ), AS-unit数に占める従属節数( $F(1, 53)=.52, n. s.$ )は、タスク間に有意差はなかった。

続いて、正確さの結果を見ると(表3), AS-unit数に占める正しいAS-unit数では、単純なタ

タスクが複雑なタスクを有意に上回った ( $F(1, 53)=6.39, p < .05$ ) が、正しい AS-unit 数では、タスク間に有意差は見られなかった ( $F(1, 53)=.08, n. s.$ )。

最後に、語彙の豊富さは(表 4)、異なり語数では有意な効果が見られ ( $F(1, 53)=10.50, p < .01$ )、延べ語数×2 の√に占める異なり語数では有意傾向が認められ ( $F(1, 53)=3.41, p = .07$ )、複雑なタスクが単純なタスクより優れていた。

以上の結果から、タスクの認知的複雑さは発話の流暢さ、複雑さ、正確さ、語彙の豊富さの全領域に影響を与えることが分かった。まず、流暢さに関して見てみると、認知的複雑さの高いタスクでは、流暢な発話と共に非流暢な発話もより多く産出された。本研究では、単純なタスクは片方の立場に立って述べるものであったのに対し、複雑なタスクでは両方の立場に立って述べるものであり、複雑なタスクではより多くのアイデアの産出が促され、結果、流暢さ(節数、AS-unit 数、延べ語数)が増したと考える。また、複雑なタスクでは、なじみのない他人の考えを推論しながら述べることが求められた。そのため、アイデアを概念化する際の処理負荷が増加し、発話の内容を計画しながら記憶から貯蔵されている知識を検索するには、相当な時間や注意が費やされたことが予想される。従って、複雑なタスクを遂行する際に、ポーズや自己修正を使用することで処理負荷が軽減され、結果、非流暢さも増したと考えられる。

次に、認知的複雑さの高いタスクにおいて複雑な発話がより多く産出されたのは、両方の立場の意見を繋げて述べるように操作したことで、従属節の産出が促されたためだと考えられる。ただし、本研究では、Tavakoli & Foster (2008) などの研究とは異なり、従属節数の割合には有意な効果がなく、従属節数のみに有意な効果が見られた。これは、先行研究と異なる認知的複雑さの基準とタスクの種類を用いたためだと思われる。従って、統語的複雑さに関しては、認知的複雑さの効果は限定的であると言えよう。

そして、認知的複雑さの高いタスクで、より豊富な語彙が産出されたのは、記憶内で検索し選択できる知識の範囲が広いためであろう。

最後に、認知的複雑さが増すほど、発話の流暢さ、複雑さ、語彙の豊富さも増したのに対し、正確さ(正しい AS-unit 数の割合)だけは落ちていたが、これは概念化の処理負荷が増加され、形式化に注意資源を向ける余裕がなかったためだと推察できる。ただし、正しい AS-unit 数では有意な効果は認められず、認知的複雑さが正確さに与える影響は限定的であった。

表 1 発話の流暢さにおける認知的複雑さと日本語力の結果

流暢さ		節数	AS-unit 数	延べ語数	繰り返し語数	自己修正語数	ポーズ数
		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
母語話者 ( <i>n</i> = 16)	単純	19.9(8.2)	3.4(1.5)	64.8(30.0)	0.7(1.2)	0.4(0.9)	1.6(1.9)
	複雑	25.0(8.2)	4.2(1.2)	79.3(26.4)	0.1(0.3)	1.8(2.4)	1.9(1.7)
	合計	22.5(7.1)	3.8(1.0)	72.1(25.4)	0.4(0.7)	1.1(1.3)	1.7(1.2)
上位群 ( <i>n</i> = 20)	単純	15.9(7.0)	5.9(3.2)	66.3(31.7)	2.1(2.4)	3.9(3.3)	7.6(5.7)
	複雑	20.4(6.6)	7.1(2.9)	84.2(25.7)	4.1(3.1)	4.9(3.9)	12.3(11.2)
	合計	18.2(4.6)	6.5(2.4)	75.2(22.1)	3.1(2.0)	4.4(2.7)	9.9(1.6)
下位群 ( <i>n</i> = 20)	単純	8.4(3.3)	3.9(1.4)	32.1(11.0)	1.4(1.9)	1.5(2.0)	4.7(3.7)
	複雑	9.8(3.8)	5.1(1.6)	40.9(18.1)	1.9(2.6)	1.9(2.0)	6.5(5.9)
	合計	9.1(2.6)	4.5(1.2)	36.5(11.6)	1.6(1.8)	1.7(1.7)	5.6(4.1)
合計 ( <i>n</i> = 56)	単純	14.4(7.9)	4.5(2.4)	53.6(30.0)	1.5(2.0)	2.0(2.7)	4.8(4.8)
	複雑	17.9(8.9)	5.6(2.4)	67.3(30.5)	2.2(2.9)	2.9(3.2)	7.3(8.6)

表2 発話の複雑さにおける認知的複雑さと日本語力の結果

複雑さ		従属節数	節数に占める従属節数	AS-unit 数に占める従属節数
		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
母語話者 ( <i>n</i> = 16)	単純	13.9(6.2)	0.7(0.1)	4.3(1.6)
	複雑	18.3(7.6)	0.7(0.1)	4.7(2.3)
	合計	16.1(5.5)	0.7(0.1)	4.5(1.2)
上位群 ( <i>n</i> = 20)	単純	9.8(4.4)	0.6(0.1)	1.8(0.7)
	複雑	13.2(5.3)	0.6(0.1)	2.2(1.5)
	合計	11.5(3.2)	0.6(0.1)	2.0(0.9)
下位群 ( <i>n</i> = 20)	単純	4.3(2.9)	0.5(0.2)	1.3(1.0)
	複雑	4.7(2.9)	0.4(0.2)	1.0(0.6)
	合計	4.5(2.1)	0.5(0.2)	1.1(0.7)
合計 ( <i>n</i> = 56)	単純	9.0(6.0)	0.6(0.2)	2.3(1.7)
	複雑	11.6(7.7)	0.6(0.2)	2.5(2.2)

表3 発話の正確さにおける認知的複雑さと日本語力の結果

正確さ		正しい AS-unit 数	AS-unit 数に占める正しい AS-unit 数
		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
母語話者 ( <i>n</i> = 16)	単純	3.3(1.6)	1.0(0.1)
	複雑	3.9(1.3)	0.9(0.1)
	合計	3.6(1.0)	1.0(0.1)
上位群 ( <i>n</i> = 20)	単純	1.9(1.9)	0.3(0.3)
	複雑	1.7(1.7)	0.2(0.2)
	合計	1.8(1.3)	0.3(0.1)
下位群 ( <i>n</i> = 20)	単純	1.4(1.2)	0.3(0.3)
	複雑	1.2(0.9)	0.2(0.2)
	合計	1.3(0.7)	0.3(0.2)
合計 ( <i>n</i> = 56)	単純	2.1(1.7)	0.5(0.4)
	複雑	2.1(1.8)	0.4(0.4)

表4 発話の語彙の豊富さにおける認知的複雑さと日本語力の結果

語彙の豊富さ		異なり語数	延べ語数×2の√に占める異なり語数
		<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
母語話者 ( <i>n</i> = 16)	単純	41.0(15.0)	3.6(0.5)
	複雑	45.9(13.8)	3.6(0.6)
	合計	43.4(12.9)	3.6(0.5)
上位群 ( <i>n</i> = 20)	単純	37.8(13.0)	3.3(0.5)
	複雑	45.4(11.3)	3.5(0.5)
	合計	41.6(9.3)	3.4(0.3)
下位群 ( <i>n</i> = 20)	単純	21.4(6.5)	2.7(0.5)
	複雑	25.8(8.2)	2.9(0.5)
	合計	23.6(5.8)	2.8(0.4)
合計 ( <i>n</i> = 56)	単純	32.8(14.5)	3.2(0.6)
	複雑	38.5(14.6)	3.3(0.6)

#### 4-2. L2 発話における日本語力の効果

まず、流暢さに関しては(表1), 節数 ( $F(2, 53)=35.73, p < .01$ ), AS-unit 数 ( $F(2, 53)=12.79, p < .01$ ), 延べ語数 ( $F(2, 53)=22.16, p < .01$ ), 繰り返し語数 ( $F(2, 53)=12.24, p < .01$ ), 自己修正語数 ( $F(2, 53)=13.35, p < .01$ ), ポーズ数 ( $F(2, 53)=12.40, p < .01$ ) の全項目で有意差が

見られた。多重比較を行ったところ、節数では母語話者が最も優れており、次に上位群と下位群が続いた ( $p < .05$ )。AS-unit 数、繰り返し語数、自己修正語数、ポーズ数では、上位群が母語話者と下位群を有意に上回った ( $p < .05$ ) が、母語話者と下位群の間には有意差は見られなかった ( $n. s.$ )。一方、延べ語数に関しては、上位群と母語話者が下位群を有意に上回った ( $p < .05$ ) が、母語話者と上位群の間には有意な違いは見られなかった ( $n. s.$ )。

次に、複雑さも(表 2)、従属節数 ( $F(2, 53)=44.77, p < .01$ )、節数に占める従属節数 ( $F(2, 53)=23.20, p < .01$ )、AS-unit 数に占める従属節数 ( $F(2, 53)=59.19, p < .01$ ) の全項目で有意差が確認できた。多重比較の結果、従属節数と AS-unit 数に占める従属節数では、母語話者が最も優れており、次に上位群と下位群が続いた ( $p < .05$ )。一方、節数に占める従属節数では母語話者と上位群が下位群を上回った ( $p < .05$ ) が、母語話者と上位群間では有意差はなかった ( $n. s.$ )。

そして、正確さは(表 3)、正しい AS-unit 数 ( $F(2, 53)=23.43, p < .01$ )、AS-unit 数に占める正しい AS-unit 数 ( $F(2, 53)=136.98, p < .01$ ) の全項目で有意な効果が見られた。多重比較を行ったところ、母語話者が上位群と下位群を上回った ( $p < .01$ ) が、上位群と下位群の間では有意差は確認できなかった ( $n. s.$ )。

最後に、語彙の豊富さでは(表 4)、異なり語数 ( $F(2, 53)=25.62, p < .01$ ) と延べ語数×2の√に占める異なり語数 ( $F(2, 53)=23.36, p < .01$ ) 共に有意差が確認できた。多重比較を実施した結果、母語話者と上位群は下位群を上回った ( $p < .01$ ) が、母語話者と上位群の間には有意差は見られなかった ( $n. s.$ )。

以上の結果から、日本語力は、発話の流暢さ、複雑さ、正確さ、語彙の豊富さの全領域に影響を与えることが分かった。まず、流暢さ(節数、AS-unit 数、延べ語数)で母語話者と上位群が下位群より優れていたのは、日本語力が高いほど、多様な語彙や構文を柔軟に使用できるためと考えられる。一方、非流暢さ(繰り返し語数、自己修正語数、ポーズ数)では、上位群が下位群と母語話者を上回っている。これは、上位群がタスクを遂行する際、できる限り多くの知識を記憶から取り出して、過剰に述べようとしたことと関係している。すなわち、上位群は頻繁に繰り返しや自己修正を行い、その結果、AS-unit 数が母語話者より増加したと考える。対照的に、下位群は使える知識が限られており、できるだけ簡潔に述べようとする傾向があった。

複雑さに関しては、母語話者が最も複雑な文を産出し、その次に上位群と下位群が続いた。このような結果が得られたのは、日本語力が高いほど、発話プロセスがより迅速に働き、従属節を上手にコントロールできたためだと推察する。一方、上位群は多くの語彙を産出するのに集中したため、結果として従属節の使用が減少したが、下位群はタスクを単純化したため、複雑さが最も落ちたと考えられる。

正確さに関しては、母語話者が最も正確な発話を産出しており、上位群と下位群は同程度であった。学習者の場合、習熟度に関わらずタスクの内容を生成するのに殆どの注意が当てられ、正確さまでには注意が向けられなかったと考える。また、自己モニター処理が柔軟にできなかったこととも関連しているだろう。

最後に、語彙の豊富さに関しては、母語話者と上位群が、下位群より豊富な語彙を産出した。母語話者と上位群が同程度だったのは、ある話題について意見を述べるというタスクの特性から、必要とされる語彙が限定的であった可能性が考えられる。一方、下位群は、言語知識の不足で検索できる語彙が少なかったため、豊富な語彙の産出に欠けていたと思われる。

#### 4-3. L2 発話における認知的複雑さと日本語力の交互作用の効果

認知的複雑さと日本語力の交互作用の効果は、繰り返し語数のみに見られ ( $F(2, 53)=3.42, p < .05$ ), 上位群で複雑なタスクが単純なタスクを有意に上回った ( $p < .01$ )。このような結果が出たのは、上位群の場合、認知的複雑さの構造により敏感であるため、複雑なタスクで手続き化されていない語彙や構文を産出しようとした結果、繰り返しが増加したためではないかと思われる。一方、母語話者と下位群は、単純と複雑の両タスク間で、繰り返し語数に違いが見られなかった。下位群は、使用できる言語知識が少ないため、複雑なタスクを単純化しようとし、繰り返しが少なくなったと思われる。これに対し、母語話者の場合は、言語知識が十分であるため、複雑なタスクでも繰り返しを使わずにタスクの遂行が容易にできたと思われる。

#### 5. まとめ

本研究は、意見述ベタスクの認知的複雑さが日本語の発話に及ぼす影響を調べた。その結果、以下の3点が結論として導き出された。(1) 認知的複雑さの高いタスクでは、流暢さ(非流暢さ)、複雑さ、語彙の豊富さが向上する。一方、認知的複雑さの低いタスクでは、正確さが向上する。(2) 母語話者は、流暢さ、複雑さ、正確さが最も優れているが、語彙の豊富さに関しては上位群と同程度である。学習者の場合は、日本語力が高いほど、流暢さ(非流暢さ)、複雑さ、語彙の豊富さが優れているが、正確さにおいては習熟度による差はない。(3) 学習者の日本語力が高いほど、認知的複雑さの高いタスクで繰り返しが増加する。

今後は、認知的複雑さが上級学習者の発話に及ぼす影響を検証することが課題である。

#### 参考文献

- (1) Foster, P., & Tavakoli, P. (2009). Native speakers and task performance: Comparing effects on complexity, fluency, and lexical diversity. *Language Learning, 59*, 866-896.
- (2) Lee, J. (2019). Task complexity, cognitive load, and L1 speech. *Applied Linguistics, 40*, 506-539.
- (3) Michel, M. Kuiken, F., & Vedder, I. (2007). The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 45*, 241-259.
- (4) Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning, 45*, 99-140.
- (5) Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics, 22*, 27-57.
- (6) Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- (7) Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning, 49*, 93-120.
- (8) Tavakoli, P., & Foster, P. (2008). Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output. *Language Learning, 58*, 439-473.



## 認知負荷が日本語学習者の発話に与える影響

—口頭流暢性の客観指標に注目して—

陸嘉良 (東京工業大学大学院生)

佐藤礼子 (東京工業大学)

### 1. はじめに

第二言語 (L2) 学習者の発話の流暢性は、L2 習熟度だけでなくタスク自体の難しさや複雑さ等の影響も受けると考えられる。本研究は、L2 学習者の発話の流暢性の実態を把握することを目的とし、認知負荷や L2 習熟度の影響によって学習者の発話の流暢性にどのような違いが生じるかを、複数の客観指標 (発話の音響・音声特徴から算出) を用いて検討した。

### 2. 先行研究

流暢性の構成要素について、Segalowitz (2010) は、認知的流暢性 (cognitive fluency)、聞き手からみた流暢性 (perceived fluency)、発話の流暢性 (utterance fluency) の3つのカテゴリーに分ける必要があると述べている。さらに、発話の流暢性は、スピード流暢性 (speed fluency)、ブレイクダウン流暢性 (breakdown fluency)、修復流暢性 (repair fluency) など、いくつかの異なる側面を持っている (Skehan, 2009)。L2 学習者の発話の流暢性のうちの何が母語話者の印象評定に影響を与えるかについて、先行研究ではスピード流暢性 (調音速度, 等) が印象評定と関連することが認められている (Kormos & Dénes, 2004)。一方、ブレイクダウン流暢性 (節内無声ポーズ率, 等) や修復流暢性 (言い直し率, 等) と印象評定との関連については一致した結論が得られていない (Bosker et al., 2013; Cucchiari et al., 2002)。

結果が一致しない理由として、L2 習熟度の影響と、調査で用いられた発話課題における認知負荷が研究間で統一されていないことが考えられる。認知負荷とは、人がタスクを実行している間に認知システムにかかる負荷のことである。認知負荷理論では、要素の複雑さに関連する課題内在性負荷 (intrinsic load)、教示のデザインに関連する課題外在性負荷 (extraneous load)、そして認知処理に関連する学習関連負荷 (germane load) の3つのタイプに分類して考える (Sweller et al., 1998)。

近年、第二言語を対象とした研究において、タスクの認知的複雑性を操作して、タスク遂行中の複雑性・正確性・流暢性 (CAF) 指標がどう異なるかが検討されている。これらの研究ではタスクの複雑度の違いによって認知負荷も異なると主張しているが、認知的複雑性の操作が不十分で、単純なタスクとより複雑なタスクとの差が大きくなかったことや、認知負荷の増減について客観的な指標による保証がなくその差が実証的には証明されていないことが指摘されている (Lee, 2019)。

よって、本研究では発話の流暢性に及ぼす認知負荷の影響について、発話課題の中の要素数の増減で複雑さを操作する「課題内在性負荷」と、発話課題と異なる作業を同時に行

わせる二重課題の有無によって複雑さを操作する「課題外在性負荷」の影響を組み合わせで検討する。また、発話課題遂行中の認知負荷が本当に異なっていたかどうかについては、主観判定と二重課題のパフォーマンスによって確認した。

そこで本研究では、以下の2点を仮説として挙げた。

- 1) スピード流暢性は、発話課題の認知負荷が高くなると L2 習熟度の高低にかかわらず下がる。
- 2) ブレークダウン流暢性と修復流暢性については、認知負荷が高くなると下がるが、その変化は L2 習熟度の高低によって異なる。

### 3. 方法

#### 3-1. 参加者

36人（女性24名、男性12名）の中国語を母語とする東京在住の大学院生が参加した（ $M_{age} = 25.08$ ,  $Range = 22 - 30$ ）。参加者の習熟度については、本研究のタスクの最後に、Simple Performance-Oriented Test（以下、SPOT）（小林，2015）を受験してもらった。SPOT得点の平均値から上下0.5標準偏差で下位群（ $n = 11$ ）・中位群（ $n = 13$ ）・上位群（ $n = 12$ ）の3群に分けた。SPOT得点を従属変数としてクラスカル・ウォリス検定を行ったところ、有意差が認められた（ $\chi^2(2) = 31.22, p < .001, n = 36$ ）。

#### 3-2. 材料

##### 3-2-1. 発話課題

発話課題は、Michel (2011) が用いた要素の数の操作によって認知負荷の変動を実証したマッチングタスク（以下、MAT）に準拠して日本語版を作成した。参加者に複数の男女の写真を提示し、年齢、職業、趣味などのステータスからふさわしいと思う男女をマッチングさせる課題である。材料を90秒間提示した後、マッチングの結果と理由を参加者に口頭で語ってもらった。少要素条件では男女の人数は4人で、多要素条件では8人であった。

##### 3-2-2. 二重課題

発話課題に及ぼす認知負荷の影響を、発話課題中に画面の色の変化に応じてキーボードをタップするタッピング課題のパフォーマンスによって定量的に計測する。

##### 3-2-3. 認知負荷の測定

二重課題を行った条件では、二重課題における反応時間と正確率を認知負荷の評価指標として用いた。また、Lee (2019) が使用した認知負荷に関する質問紙を各条件の発話課題遂行した直後に回答するように求めた。質問は、1) タスクの難易度、2) タスク遂行中に要求された心的な努力、3) ストレス、4) タスクのおもしろさのそれぞれに関する4問があった。問1・問2・問3は認知負荷に関する質問で、問4は課題のおもしろさに関する質問であった。

#### 3-3. 手続き

発話課題の要素の数および二重課題の有無を組み合わせ、**「少要素・二重課題なし」**のL条件、**「少要素・二重課題あり」**のM条件、**「多要素・二重課題あり」**のH条件とした。各条件の認知負荷量はL・M・Hになるにつれて上がると想定した。調査では、1つの発話課題とそれに対応する認知負荷の主観判定をセットとし、3セット(L・M・H条件)で構成された。参加者には、モニターに提示される発話課題の材料を読むこと(90秒)、発話課題では結果と理由を詳しく述べることを求めた。その後、発話課題の認知負荷に関する質問紙に答えてもらった。発話課題の順序が言語産出に影響を及ぼす可能性が示唆されていることを踏まえ、いずれの条件を先に実施するかは参加者によってカウンターバランスをとった。発話課題の聞き手は調査者が担当し、聞き手の発話は抑え、話し手には基本的に独話調で話してもらった。実験の最初に、参加者の背景調査を実施し、実験の最後には日本語習熟度の指標としてSPOTを実施した。所要時間は約1時間であった。

### 3-4. 発話の流暢性の客観指標

本研究で用いた客観指標は、スピード流暢性・ブレイクダウン流暢性・修復流暢性の3種類がある。客観指標の定義および算出方法を表1に示す。

表1 本研究における発話の流暢性の客観指標

カテゴリ	客観指標	算出方法
スピード流暢性	発話速度(モーラ数/秒)	$\frac{\text{Total number of syllables}}{\text{Total response time}}$
	調音速度(モーラ数/秒)	$\frac{\text{Total number of syllables}}{\text{Speech time} + \text{Filled pause time}}$
	連続発話長	$\frac{\text{Total number of syllables}}{\text{Number of runs}}$
	有効発話速度(モーラ数/秒)	$\frac{\text{Total number of effective syllables}}{\text{Total response time}}$
	有効調音速度(モーラ数/秒)	$\frac{\text{Total number of effective syllables}}{\text{Speech time} - \text{dysfluency time}}$
ブレイクダウン流暢性	節内無声ポーズ率	$\frac{\text{Silent pause time within clauses}}{\text{Total response time}}$
	節内無声ポーズ数	$\frac{\text{Number of silent pauses within clauses}}{\text{Number of clauses}}$
		$\frac{\text{Number of syllables per clause}}$
修復流暢性	言い直し率	$\frac{\text{Dysfluency time}}{\text{Total response time}}$

## 4. 結果と考察

### 4-1. 認知負荷の検証

#### 4-1-1. 認知負荷と主観判定の関連

まず、発話課題の認知負荷について各設問(問1・問2・問3・問4)を従属変数として3

(習熟度レベル:下位群・中位群・上位群) × 3 (認知負荷:L・M・H) の2要因分散分析を行った。分散分析の結果、4設問とも、習熟度の主効果はおよび交互作用は有意ではなかったが、認知負荷の主効果が有意であり、L-M間、M-H間、L-H間それぞれに有意差が確認された。認知負荷に関する質問紙の結果から、参加者の日本語習熟度レベルにかかわらず H・M・Lの順に認知負荷が高かったことがわかった。発話課題ごとに認知負荷が異なっていたことが確認できた。

#### 4-1-2. 認知負荷と二重課題の関連

本研究では二重課題のパフォーマンスを Linear Integrated Speed-Accuracy Score (以下、LISAS) (Vandierendonck, 2017) により指標化し、認知負荷に与える課題の要素の数の効果を検証した。LISASを従属変数として3(習熟度レベル:下位群・中位群・上位群) × 2(要素の数:少要素・多要素) の2要因分散分析を行った結果、要素の数の主効果が有意であり、多要素のほうが LISAS が高かったが ( $F(1, 33) = 6.737, \eta^2 = .021, p = .014$ )、習熟度の主効果は有意ではなかった ( $F(2, 33) = .099, \eta^2 = .005, p = .906$ )。交互作用は有意傾向であった ( $F(2, 33) = 2.614, \eta^2 = .016, p = .088$ )。このことから要素の数が多いほうが LISAS が高く反応に時間を要することがわかった。質問紙の回答 (L・M・H) および二重課題のパフォーマンスの条件間 (M・H) の分析結果から、参加者の日本語習熟度レベルにかかわらず、H・M・Lの順に認知負荷が高かったと言える。

#### 4-2. 発話流暢性の客観指標への認知負荷の影響

発話課題と異なる作業を同時に行うことによる認知負荷の変動の影響を調べるため、L条件(少要素・二重課題なし)とM条件(少要素・二重課題あり)を比較した(課題外在性負荷条件)。発話課題の複雑さによる課題内在性の負荷の変動の影響を調べるため、M条件(少要素・二重課題あり)とH条件(多要素・二重課題あり)を比較した(課題内在性負荷条件)。スピード流暢性・ブレイクダウン流暢性・修復流暢性のそれぞれを従属変数として、3(習熟度レベル:下位群・中位群・上位群) × 2(L条件・M条件、もしくはM条件・H条件) の2要因分散分析を行った。記述統計量および分散分析結果を表2に示す。

まず、スピード流暢性については、課題内在性負荷条件と課題外在性負荷条件の両条件において、発話速度・調音速度・連続発話長・有効発話速度・有効調音速度に習熟度および認知負荷の主効果が認められた。L2習熟度の向上によって、学習者の発話の速さが上がることで、認知負荷の増加によって全体的に発話の速さが落ちることがわかった。このことから、認知負荷の種類にかかわらず、認知負荷がより高く L2習熟度がより低い場合にスピード流暢性が低いことが示された。

一方、ブレイクダウン流暢性については、課題内在性負荷条件においてのみ、節内無声ポーズ率に有意な交互作用がみられた ( $F(2, 31) = 4.186, \eta^2 = .085, p = .025$ )。認知負荷が低い条件でのみ、L2習熟度中位群・上位群より下位群のほうが節内無声ポーズ率が高かった。習熟度が高い学習者は認知負荷の増減によっても変化はないが、習熟度が低い学習者は認知負荷の増加につれてポーズが減少したことが示された。

修復流暢性については、課題内在性負荷条件においてのみ、言い直し率に有意な交互作

用がみられた ( $F(2, 32) = 4.630, \eta^2 = .091, p = .017$ )。認知負荷が低い条件でのみ, L2 習熟度下位群・中位群より上位群のほうが言い直し率が高かった。言い直し率については, 習熟度が低い学習者は低いままであり認知負荷の増減によって変化はないが, 習熟度が高い学習者は認知負荷の増加につれて言い直しをしなくなったことが示された。

表 2 異なる認知負荷条件による発話の流暢性と L2 習熟度の比較(分散分析)

	L 条件		M 条件		H 条件		L 条件と M 条件の結果			M 条件と H 条件の結果		
	mean	SD	mean	SD	mean	SD	習熟度 主効果 <sup>a</sup>	認知負荷 主効果	交互作用	習熟度 主効果	認知負荷 主効果	交互作用
発話速度												
下位群	2.94	0.58	2.75	0.50	2.51	0.44	10.65 <sup>ab</sup>	6.11 <sup>*</sup>	0.77	9.18 <sup>***</sup>	17.81 <sup>***</sup>	0.51
中位群	3.52	0.95	3.41	0.64	3.13	0.78	(.37)	(.03)	(.01)	(.34)	(.05)	(.00)
上位群	4.36	0.93	3.99	0.72	3.58	0.86						
調音速度												
下位群	4.67	0.66	4.79	0.57	4.49	0.60	6.11 <sup>**</sup>	0.19	0.45	5.73 <sup>**</sup>	15.84 <sup>***</sup>	0.26
中位群	5.29	0.93	5.39	0.52	5.11	0.63	(.25)	(.00)	(.00)	(.24)	(.05)	(.00)
上位群	5.91	1.08	5.82	1.05	5.40	0.88						
連続発話長												
下位群	6.81	1.64	6.24	1.09	6.29	1.07	8.16 <sup>***</sup>	5.50 <sup>*</sup>	0.09	10.90 <sup>***</sup>	0.05	0.35
中位群	8.07	2.43	7.18	1.27	7.32	1.08	(.27)	(.04)	(.00)	(.33)	(.00)	(.01)
上位群	9.39	2.14	8.69	1.50	8.35	1.98						
有効発話速度												
下位群	2.74	0.60	2.63	0.52	2.33	0.46	9.72 <sup>***</sup>	3.04	1.09	8.86 <sup>***</sup>	14.64 <sup>***</sup>	0.05
中位群	3.31	1.01	3.27	0.56	2.95	0.76	(.33)	(.02)	(.01)	(.33)	(.05)	(.00)
上位群	4.10	0.86	3.70	0.69	3.44	0.87						
有効調音速度												
下位群	5.71	0.77	5.67	0.58	5.60	0.59	6.86 <sup>**</sup>	0.16	0.66	6.70 <sup>**</sup>	7.99 <sup>**</sup>	0.80
中位群	6.19	0.93	6.39	0.59	6.09	0.70	(.27)	(.00)	(.01)	(.28)	(.02)	(.00)
上位群	6.86	0.92	6.81	0.89	6.58	0.91						
節内無声ポーズ率												
下位群	0.20	0.06	0.24	0.06	0.18	0.07	5.84 <sup>**</sup>	7.36 <sup>*</sup>	0.29	1.96	1.21	4.19 <sup>*</sup>
中位群	0.16	0.05	0.18	0.06	0.20	0.08	(.18)	(.08)	(.01)	(.08)	(.01)	(.09)
上位群	0.14	0.06	0.17	0.06	0.17	0.07						
節内無声ポーズ数												
下位群	0.45	0.98	0.77	0.72	0.38	0.98	6.12 <sup>**</sup>	1.59	0.35	5.59 <sup>**</sup>	2.27	0.69
中位群	-0.03	1.29	0.38	0.86	0.09	0.98	(.20)	(.02)	(.01)	(.21)	(.02)	(.01)
上位群	-0.52	0.96	-0.50	0.89	-0.48	0.90						
言い直し率												
下位群	0.04	0.03	0.02	0.02	0.03	0.03	0.78	2.49	1.95	0.69	0.14	4.63 <sup>*</sup>
中位群	0.04	0.04	0.02	0.02	0.03	0.03	(.03)	(.03)	(.04)	(.03)	(.00)	(.09)
上位群	0.04	0.04	0.05	0.02	0.03	0.02						

注：a) 上段が F 値, ( )内が効果量である。

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

## 5. 結論

本研究は, L2 学習者の発話の流暢性の実態を把握することを目的とし, L2 学習者の発話の流暢性に及ぼす認知負荷や L2 習熟度の影響を検討した。L2 学習者は認知負荷が上がっても, まず発話速度のようなスピード流暢性に配分する注意資源を減らし, ブレークダウン流暢性や修復流暢性に配分する注意資源を増やして, ポーズをとることや聞き手の理

解を妨げることがないように流暢に話そうとしていたことが窺える。しかし、認知負荷がかなり高くなると、発話速度を調節するだけでは処理しきれなくなり、ブレークダウン流暢性や修復流暢性にまで影響が及んだと考えられる。その影響は習熟度により異なり、ブレークダウン流暢性については、習熟度がより低い学習者において認知負荷の影響が大きかった一方、修復流暢性については、習熟度が高い学習者において影響が大きくなった。このように、課題外在性負荷および課題内在性負荷の結果を通して、仮説1・2の妥当性を確認することができた。

L2 発話課題における認知負荷の影響はこれまであまり注目されてこなかったが、認知負荷にも着目することで、流暢性の各構成要素の機能をより明確に解明できると考えられる。L2 会話能力を測定する際などは、課題を行うためには本来必要ではない課題外在性負荷を抑えるとともに、課題を行うために必要な課題内在性負荷を学習者が処理できる範囲にすることの必要性が示された。

#### 参考文献

- (1) Bosker, H. R., Pinget, A.-F., Quené, H., Sanders, T., & de Jong, N. H. (2013). What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, Vol. 30, No. 2, pp. 159–175.
- (2) Cucchiari, C., Strik, H., & Boves, L. (2002). Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 111, No. 6, pp. 2862–2873.
- (3) Kormos, J. & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, Vol. 32, No. 2, pp. 145–164.
- (4) Lee, J. (2019). Task Complexity, Cognitive Load, and L1 Speech. *Applied Linguistics*, Vol. 40, No. 3, pp. 506–539.
- (5) Michel, M. C. (2011). Effects of task complexity and interaction on L2 performance. Robinson, P. ed. *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance.*: John Benjamins Publishing Company, Chap. 6, pp. 141–174.
- (6) Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*: Routledge Taylor & Francis Group, pp. 1–220.
- (7) Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics*, Vol. 30, No. 4, pp. 510–532.
- (8) Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*: Oxford University Press.
- (9) Vandierendonck, A. (2017). A comparison of methods to combine speed and accuracy measures of performance: A rejoinder on the binning procedure. *Behavior Research Methods*, Vol. 49, No. 2, pp. 653–673.
- (10) 小林典子 (2015) 「SPOT (Simple Performance-Oriented Test)」, 李在鎬 (編) 『日本語教育のための言語テストガイドブック』, くろしお出版, 第 6 章, pp. 110-126.

## 日本語学習者の類似表現の表現選択と表現意図に関する一考察

—作文とインタビューの分析を通じて—

董芸 (国立国語研究所)

### 1. はじめに

日本語学習者が書いた作文を日本語教師が添削するとき、目の前にある結果、すなわちプロダクトとしての作文を手がかりに添削を行うのが一般的である。その場合、文脈に合った適切な表現は日本語教師に高く評価されるのに対し、文脈に合わない不適切な表現は日本語教師の添削の対象となる(石黒編 2014)。

しかし、そうしたプロダクトに対する添削が、学習者の目から見て、学習者の執筆能力の向上につながるとは限らない(広瀬 2010)。添削された作文を確認すれば、表現選択が不適切であることはわかるものの、書いた際の表現意図とどのようにずれるのかはわからないからである。つまり、学習者にとっては、執筆時の表現意図が適切な表現選択につながっていたかどうかを知ることが大切である。それがわからなければ、教師がいくら時間をかけて添削しても、学習者の執筆能力の向上につながることはないと予想される。

表現意図と表現選択の関係については、論理的には次の四つのパターンが考えられる。

- ①表現意図が明確であり、表現選択も適切である。
- ②表現意図は明確であるが、表現選択は不適切である
- ③表現意図は明確ではないが、表現選択は適切である
- ④表現意図が明確ではなく、表現選択も不適切である

学習者に明確な表現意図があり、その表現意図に合った適切な表現が産出されている①の場合は、教師の添削対象とならない。また、表現選択に対する明確な意図がなく、不適切な表現が産出されている④の場合であれば、教師が学習者のプロダクトだけを見て添削しても問題はない。

一方、表現意図が明確であるものの、表現選択が不適切である②の場合は、学習者がどのような表現意図だったのかを知らなければ、添削が困難であるだけでなく、添削しても学習者が理解できないことが多い。さらに、表現意図が明確ではないが、表現選択は適切である③の場合、教師の添削対象とはならず、表現としては適切だと判断されるものの、学習者はその表現の使い方を習得しておらず、たまたま適切であった可能性が高い。この場合は教師が誤って高く評価してしまうことがある。

では、②や③のような添削者の誤った解釈に基づく評価が起きないようにするにはどうしたらよいだろうか。それは、書かれた作文だけを頼りにするのではなく、学習者の表現選択の意図をフォローアップインタビューで確かめることである(蒲谷 2002)。

そのため、②や③のような誤った解釈がどのような条件で起こりやすいのかについて、学習

者の作文を分析し、その後フォローアップインタビューを行う必要がある（八木 2000）。そこで、本発表では、作文の分析結果をフォローアップインタビューの結果と比較することで、学習者の表現意図と表現選択の関係を明らかにしていきたい。

## 2. 研究方法

本発表で用いたデータは、初級日本語学習者 5 名を対象に、作文を書いてもらった後、フォローアップインタビューを行ったものである。作文は説明文「もらってうれしかったプレゼント」、意見文「記録を残すなら写真と動画、どちらがよいのか」をテーマに書いてもらい、その後母語である中国語で類似表現を中心にインタビューを行った。本研究で言う類似表現とは、機能や使い方が類似した表現のことである。

日本語学習者 5 名は中国の大学の日本語専攻に在学している 1 年生であり、大学に入ってから日本語を学び始め、作文を書いた時点での日本語学習歴はおよそ半年である。作文を実際に執筆した学習者は 20 名であるが、この 5 名の学習者は、特に調査で協力的であったため、インタビュー調査を依頼した。フォローアップインタビューは、教師と学生が Zoom の画面共有機能を用いて作文を共有しながら、学習者が 1 文ごとに文の意味と表現意図を説明し、教師が適宜質問をするという流れを採った。フォローアップインタビューはできるだけ学習者の表現意図を引き出す形で行い、答えを誘導しないように努めた。

## 3. 分析結果

学習者の作文とインタビューを分析し、表現意図と表現選択が一致したものと一致しなかったものについて考察した。一致したものは、前述した①と④の二つであり、それぞれ①「表現意図が明確であり、表現選択も適切である」、④「表現意図が明確ではなく、表現選択も不適切である」となる。一致しなかったものには②と③の二つのパターンがあり、それぞれ②「表現意図は明確であるが、表現選択は不適切である」、③「表現意図は明確ではないが、表現選択は適切である」となる。

表 1 表現意図と表現選択のパターン

	表現選択が適切	表現選択が不適切
表現意図が明確	①	②
表現意図が不明確	③	④

### 3.1 表現意図と表現選択が一致したもの

#### 3.1.1 ①「表現意図が明確であり、表現選択も適切である」場合

学習者の表現選択と表現意図が一致し、かつ、いずれも適切であるのは、執筆上もっとも望ましい姿である。接続詞の話し言葉と書き言葉の区別を例にとると、「でも」が話し言葉であることを意識し、書き言葉的な「しかし」を選択した例や、「それから」より「そして」のほうが書き言葉らしい表現であるため、「そして」を選択した例が見られた。これは、学習者が、書き言葉の作文というレジスターを意識できるようになったためであり、表現意図にふさわしい表現選択ができていた例である。



以下の例（1）はその一例である。

例（1）

【作文の原文】

しかし、彼に最後の「さよなら」と言った後ですぐに涙が止まらなかったがはっきりわかりました。

【インタビュー】（Kは教師，Gは学生である。以下同じ）

G:这里觉得でも太口语化了，就用了しかし。

「でも」が話し言葉的だと思い、「しかし」を使いました。

### 3.1.2 ④「表現意図が明確ではなく，表現選択も不適切である」場合

一方，学習者の表現選択と表現意図が一致し，かつ，いずれも不適切であるのは，決して望ましくはないが，教師の目から見てその誤りが確認できるため，適切に指導でき，その意味での問題は小さい。

次の例（2）は，「は」と「が」の違いをよくわからないまま使った結果，不適切な表現になってしまった例である。

例（2）CCA006A

【作文の原文】

今まで彼と離れているのが三年間ぐらいと思います。

【インタビュー】

G:我觉得主语的话就用が应该没问题。

主語を表す場合は，「が」を使えばいいと思いました。

## 3.2 表現意図と表現選択が一致しないもの

### 3.2.1 ②「表現意図は明確であるが，表現選択は不適切である」場合

ここでは，学習者の表現選択と表現意図が一致しないもののうち，表現意図は明確であるのに，表現選択は不適切である例を取りあげる。

次の例（3）では，同一表現の重複を避けるために「～が」を「～けど」にした結果，話し言葉的な表現になってしまった例である。表現の重複を避けたいという学習者の意識が予期せぬ話し言葉的な表現の使用を呼び込んでしまい，必ずしも適切な表現選択につながらなかったことがわかる。

例（3）CCA010A

【作文の原文】

故人や昔をしのぶとき，ダイナミックな動画が私に過去の人間や事が私のそばにいると感じられますが，写真が難しくそんな感じが与えます。それで，写真を見るときたくさん思い出が出てくるけど，動画を見るときもっと思い出と感想があると思います。

【インタビュー】

G:我觉得总用が不太好，就换成了けど。

「が」ばかりを使うのはよくないと思って、「けど」にしました。

また、次の例(4)では「あの」「その」という指示語の使用に混乱が見られるものである。前文脈に書いた内容を指すとき、書き手も読み手も知っていることになる場合、「その」を使うことを学習者は知っており、「その」は正しく使えている。しかし、前文脈の内容を指しているにもかかわらず、書き手にも読み手にも遠い昔のことであることを優先して「あの」にした結果、誤った表現選択になっていた。このように、「その」と「あの」の使い分けができておらず、現場指示と文脈指示のルールを自分なりに調整した結果、誤った表現選択になってしまっていた。

例(4) CCA007A

【作文の原文】

あの日以降の毎週、必ず何かそのノートブックで書いていることにします。

【インタビュー】

K:这里为什么要用あの呢?

ここではなぜ「あの」を使ったんですか。

G:因为考虑到距离比较远，所以就选用了あの。就是离现在很远的的事情。

遠い昔のことだと考え、「あの」を使いました。

K:那后面为什么要用その呢?

ここではなぜ「その」を使ったんですか。

G:因为上文中提到了。

前の文にあった内容だからです。

K:那这里为什么要用この呢?

ここではなぜ「この」を使ったんですか。

G:因为这个习惯，所以はこの。

中国語の「这」を言いたいので、「この」にしました。

### 3.2.2 ③「表現意図は明確ではないが、表現選択は適切である」場合

一方、学習者の表現選択と表現意図が一致しないもののうち、明確な表現意図は存在しなかったにもかかわらず、表現選択が偶然適切になった例を取りあげる。

例(5)では、明確な意図はなく、教科書にたまたま載っていた「～のは、～からだ」という例文をそのまま写した結果、当該の文脈にふさわしくなった例である。

例(5) CCA002A

【作文の原文】

この二つのプレゼントは今まで印象が最も深いことなのは、プレゼントを手に入れたからではなくて、心から私を気に入る両親と友達にもらったからです。

【インタビュー】

K:这里为什么要用からです?

ここではなぜ「からです」を使ったんですか。

G:这不是课本上的句型吗? のは、からではなくて、哦、不对，书上写的是からだ。

これは教科書にある文型じゃないですか。「～のは、～からではなくて」、あつ、違った、教科書に書いてあるのは「からだ」です。

例 (5) 以外にも、学習者が辞書でたまたま見かけた接続詞「だが」を使ってみた結果、文脈にふさわしくなった例が確認できた。接続詞「だが」は、書き言葉らしい表現であるものの、初級の教室ではあまり指導されていない。このため、これらの表現を意識して適切に使っていると判断されれば、教師から高い評価を受ける可能性がある。ところが、例 (6) の場合、インタビューの内容によれば、学習者は「そこで」と「だが」の使い方を習得できていないと推察される。

例 (6) CCA007A

【作文の原文】

だが、私にとって、動画を使って当時の状況を記録したほうがもっと良いのではないのでしょうかと思います。

【インタビュー】

G:之前好像看小说的时候看到过，就用了。

以前小説の中で見たことがありますので、使ってしまいました。

#### 4. 結論

本発表では、学習者の作文とフォローアップインタビューを分析することで、学習者の表現選択の背後にある表現意図について考察することができることがわかった。学習者に明確な表現意図があっても、その表現意図を反映するだけの表現選択の力を欠いていたり、添削者が低く評価した点とは異なる別の表現意図を持って学習者がある表現選択を行ったりした結果、不適切な表現が選択された場合、プロダクトとしての作文を見ているだけでは、学習者の誤りの背景がわからず、適切なフィードバックができないことになる (②のケース)。

また、学習者に明確な表現意図がなくても、教科書に載っていた例文をそのまま写したり、辞書等でたまたま見つけた言葉を使ってみたりした結果、当該の文脈に偶然ぴったり合い、教師の高い評価を受けた場合、学習者が当該の表現に対し、不十分な理解しかないにもかかわらず、指導の機会を失ってしまうことになりかねない (③のケース)。

以上見てきた通り、教師がプロダクトとしての作文だけを見て添削することには限界があり、特に②と③のような場合、学習者の表現意図を誤って解釈してしまう恐れがある。フォローアップインタビューのような対話を通して、メタ的に学習者の表現意図を知ることによって、学習者における中間言語の形成過程をより緻密的に考察することができる。

今後は縦断的に学習者の作文データやインタビューデータを取り、学習歴による変容を考察していきたい。

## 謝辞

調査に際しては、5名の日本語学習者、並びに田昊氏（北京語言大学）の助力を得た。記して感謝申し上げます。本研究は国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」（プロジェクトリーダー：石黒圭）の研究成果の一部である。

## 参考文献

- (1) 石黒圭編（2014）『日本語教師のための実践・作文指導』くろしお出版
- (2) 蒲谷宏（2002）「意図とは何か―意図をどのように捉えるか―」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15, pp. 1-14
- (3) 広瀬和佳子（2010）「学習者の作文に対する解釈の多様性と『添削』の限界―日本語教師の添削過程の分析を中心に―」『早稲田日本語教育学』8, pp. 29-43
- (4) 八木公子（2000）「「は」と「が」の習得―初級学習者の作文とフォローアップインタビューの分析から」『世界の日本語教育』10, pp. 91-107

## 在住外国人のための求職場面の日本語の研究 —小規模コーパスとテキストマイニングによるアプローチ—

亀井信一（早稲田大学大学院生）

### 1. はじめに

#### 1-1. 背景と目的

外国人が日本に住み生活するためには、安定した収入を得ることが不可欠である。しかし、外国人労働者は間接雇用が多く、雇用の安定性を欠いていることが指摘されている。更に昨今の新型コロナ禍の状況下に置いては外国人の就労状況は悪化している。近年、人手不足に悩む経済界からの要望を受け、政府は「[経済財政運営と改革の基本方針 2018](#)」で「移民政策とは異なるもの」としつつも、外国人材の受け入れを拡大する方向に方針転換し、在住外国人に対するハローワーク等による就労支援が強化された。このような状況下、在住外国人が自立した言語使用者として仕事を得るために日本語教育の果たす役割は大きいと考える。しかし、地域日本語教育の指針となる「[「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案](#)」では「求職」行為が「生活上の行為の事例」の対象になっていない。そこで、本研究は求職場面の言語行動で使用されている語彙に着目し、その特徴を明らかにして日本語教育に活用することを目的とした。

#### 1-2. 求職場面の言語行動の定義と研究対象の範囲

国立国語研究所(2009)の「[生活のための日本語に関する調査研究](#)」の報告書を参照し、求職場面の言語行動を定義した。本研究は、この中から求人情報(求人票)を読むための語彙、及びの履歴書(志望動機)を書くための語彙を研究対象とした。これらは求職場面の言語行動の「求人情報を理解する」及び「求人に応募する(履歴書を書く)」に該当する。

### 2. 先行研究

日本語書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)を利用して様々な目的別語彙リストの研究が行われている。例えば「読解」のための語彙の研究には、松下(2010)の「[日本語を読むための語彙データベース](#)」や、本田(2019)の「読解基本語彙1万語」の選定等がある。また、コーパスを利用して特定の領域で多く出現する語(領域特徴語)を抽出し特徴語リストを作成する研究が行われている。例えば、小中学校の教科書の語彙を分析した近藤(2011)、医学用語を分析した三枝他(2020)等がある。山内(編)(2013)は「就職活動」を話題とする語彙を提示している。さらに、子供を持つ外国人(森2016)等、学習者のニーズに基づいた語彙シラバスの研究が行われている。本研究は先行研究を踏まえ、学習者のニーズを求職場面とし、定量的分析によって対象領域の語彙の特徴を明らかにすることを試みた。

### 3. データと研究方法

本研究では、求人情報（求人票）と履歴書（志望動機）で使われる語彙の特徴を明らかにするために、コーパスとテキストマイニングを利用した定量的な分析を行った。

#### 3-1. 調査 1: 求人情報（求人票）の語彙

亀井・李（2010）では、[ハローワーク・インターネットサービス](#)で公開されている求人情報（求人票）から4業種（建設、生産・機械、飲食、販売）、合計400件の求人票を調査データとして使用し、語彙の特徴を調査した。

本調査では同じ調査データから小規模なコーパスを作成し、領域特徴語の抽出を行った（データサイズ 延べ語数 約399,000, 異なり語数 約165,000）。特徴度は、カイ二乗統計量や対数尤度比などの統計値を基準にして、比較するコーパスにおける頻度分布の顕著差を計量化して求められる（石川2012:94）。本調査では、求人情報（求人票）の調査データを「対象コーパス」、[「BCCWJ 語彙表 \(Ver. 1.1\)」](#)の図書館・書籍データを「参照コーパス」として使用した。統計量として対数尤度比を用いた。対数尤度比の算出にはフリーウェアのコーパス分析ツール「[AntConc \(Ver. 3.5.8\)](#)」を使用した。調査データは[UniDic](#)で形態素解析し（形態素解析器は[MeCab](#)を使用）、単語の出現頻度を品詞別、難易度別に集計した。語の難易度の判定には「[日本語教育語彙表 \(Ver. 1.0\)](#)」（砂川他2015）を使用した。

#### 3-2. 調査 2: 履歴書（志望動機）の語彙

調査データとして、日本語母語話者の書いた履歴書やエントリーシートをサンプルとして掲載しているウェブサイト4種と市販の書籍2冊（注1）から「志望動機」を記述した文章を抽出して小規模なコーパスを作成した（データサイズ 延べ語数約52,600, 異なり語数約11,300）。

調査1と同じ方法で調査データを形態素解析し、頻度順語彙リスト、及び特徴語リストを作成した。さらに、調査2では頻出語のコロケーションから特徴的な文型を調査した。調査にはテキスト型（文章型）データを統計的に分析するためのフリーソフトウェア「[KH Coder 3](#)」（樋口耕一2020）を使用した。KH Coder 3の共起ネットワーク機能で語の共起関係を可視化し、コンコードダンス検索機能で頻出語の前後に出現する語を調査した。

### 4. 結果

#### 4-1. 調査 1: 求人情報（求人票）の語彙の結果

亀井・李（2020）では、語彙の特徴として内容語、特に名詞の出現数（一帳票あたりの平均延べ頻度）が突出して高く、凝縮度の高い文書であること、難易度が中級後半レベルの語の出現数が最も多く難易度の高い文書であること、そして、その傾向は業種間で差が無いことが明らかになった。

本研究の調査結果から、特徴度の高い名詞（一般名詞とサ変名詞）の上位20語のリスト（特徴語リスト）を表1に示す。この結果から、領域特徴語として「求人」、「雇用」、「就業」等があることが明らかになった。語の難易度レベルの観点では、「求人」、「雇用」、「就

業」等が中級後半、「受理」が上級前半の語である。初級の語は「番号」のみで、学習者にとって難易度が高い語が多いことが明らかになった。

表1 求人情報（求人票）の特徴語リスト（名詞）

順位	頻度	特徴度 (対数尤度比)	見出し語	難易度	順位	頻度	特徴度 (対数尤度比)	見出し語	難易度
1	4,010	26,050	求人	中級後半	11	1,376	8,772	選考	中級後半
2	2,577	15,786	円	中級前半	12	1,260	8,238	手当	上級前半
3	2,321	13,433	番号	初級後半	13	1,432	7,229	安定	中級後半
4	2,197	13,010	雇用	中級後半	14	1,069	6,988	ハローワーク	級外
5	1,811	11,844	人	初級前半	15	1,256	6,387	年齢	中級前半
6	1,739	11,372	なし	中級前半	16	1,456	6,276	内容	中級前半
7	1,519	9,514	就業	中級後半	17	893	5,737	不問	上級前半
8	1,955	9,233	事業	中級後半	18	1,081	5,730	形態	上級前半
9	1,431	9,156	受理	上級前半	19	1,797	4,970	方	中級前半
10	2,147	9,069	情報	中級前半	20	1,116	4,951	保険	中級後半

#### 4-2. 調査2:履歴書（志望動機）の語彙の結果

履歴書（志望動機）の調査データの分析結果から、求人票と同様に名詞の延べ頻度が高いことが明らかになった。特徴語の調査結果から、特徴度の高い名詞（一般名詞とサ変名詞）の上位20語のリスト（特徴語リスト）を表2に示す。この結果から、領域特徴語として「貴社」、「御社」、「志望」、「携わる」等があることが明らかになった。語の難易度の観点では、「貢献（上級前半）」、「志望（中級後半）」等の難易度が高い語が上位にリストされた。また、日本語教育語彙表に無いために級外となった「貴社」と「御社」が上位にリストされた。これらの語は教室では習得する機会が少ない語の可能性はある。

表2 履歴書（志望動機）の特徴語リスト（名詞）

順位	頻度	特徴度 (対数尤度比)	見出し語	難易度	順位	頻度	特徴度 (対数尤度比)	見出し語	難易度
1	584	3,671	仕事	初級後半	11	197	1,237	企業	中級後半
2	534	3,356	貴社	級外	12	186	1,168	商品	中級前半
3	398	2,501	御社	級外	13	167	1,049	技術	中級前半
4	351	2,205	経験	中級前半	14	164	1,030	成長	中級後半
5	327	2,054	志望	中級前半	15	154	967	事業	中級後半
6	257	1,614	自分	初級後半	16	150	942	研究	中級前半
7	254	1,596	営業	中級後半	17	142	892	環境	中級後半
8	223	1,401	貢献	上級前半	18	140	879	日本	初級前半
9	207	1,300	業務	中級後半	19	135	848	魅力	中級後半
10	200	1,256	会社	初級前半	20	134	842	知識	中級後半

次に頻出語の共起関係を調査した結果、最も頻度が高い動詞「考える」は、「感じる」、「思う」、「自分」、「仕事」と共起関係が強いことが明らかになった。更に、KWIC コンコーダンスを用いて調査した結果、最も頻度が高い動詞「考える」の前に出現する語（前出語）は、「～たいと」が約47%（309/653文）を占め、最も多かった。また「考える」の左側に出現した語（名詞、サ変名詞、動詞）をKWIC コンコーダンスを用いて調査した結果、「仕事」、「貢献」、「携わる」などと共に使われることが多いことが明らかになった（表3）。例えば、次のような文型が見られた。

- 例)・～仕事をしたいと考えています  
 ・～貢献したいと考えています  
 ・～携わりたいと考えています

表3 「考える」の左側に出現した語（名詞，サ変名詞，動詞）

順位	抽出語	品詞	合計	左合計	右合計	スコア
1	仕事	サ変名詞	40	36	4	8.883
2	貢献	サ変名詞	28	28	0	7.400
3	携わる	動詞	21	21	0	6.733
4	成長	サ変名詞	18	17	1	4.733
5	働く	動詞	15	15	0	4.467

一方、「考える」の右側に出現する語を KWIC コンコーダンスを用いて調査した結果、「ています」が最も多く、「考えております」「～考えます」、「考えました」、「考えた」のような文末表現が見られた。また、「考え、～」のように後節に続く文も多く見られた。更に「考える」の右側に出現した語（名詞，サ変名詞，動詞）を KWIC コンコーダンスを用いて調査した結果、「考え、」に続く語として「志望」、「貴社」などと共に使われることが多いことが明らかになった。例えば、次のような文型が見られた。

例)・～たいと考え、貴社を志望しました

「考える」以外に、特徴度の高い動詞「貢献（する）」をキーワードとして活用と右側に出現する語を調査した結果、「貢献したい」の次に「貢献させていただく」、「貢献させていただきたい」が多く出現した。また、同様に特徴度の高い動詞「志望（する）」も「志望させていただく」のような文が多く見られた。

## 5. 考察

調査結果から、(1) 求職場面の語彙シラバスには、どのような考慮が必要なのか、(2) 語彙リストをどのように活用できるか、の2点について考察する。

(1) 求職場面の言語行動の語彙シラバスには、どのような考慮が必要なのか

調査2では、特徴的なパターンとして「～たいと考える」が多くみられることが明らかになった。中俣（2014）によると、「たい」はBCCWJの「国会議事録」で「参る」「申し上げる」など謙譲語と共に多く使われている（p. 71）。そして、「たい」は「話し手の意思を前面に押し出す表現」なので、「ビジネス場面などではこれと同様に、謙譲語が好まれる可能性がある」（p. 71）という。また、庵（2015）の文法シラバスでは、「～たい」を含む「～たいんですが（願望・許可求め）」は、初級後半（新 Step2）の文法項目に位置付けられている（p. 11）。履歴書のような読み手が絶対的な「目上」である文章を書く場合、書き手は待遇表現に最大限の配慮が必要となる。したがって、履歴書（志望動機）を書くためには、「願望・許可求め」の文法項目と共に、適切な待遇表現を習得しなければならない。例えば、志望動機の文章に頻出した「～させていただく」について、蒲谷（2013）は「現代共通日本語における敬語として、イタダク系、クダサル系は極めて重要なもの」（p. 149）という。例として挙げた「貢献させていただく」は典型的な「許可求めの構造を持つ表現」



(p. 150) である。求職場面の語彙シラバスには、語彙と共に適切な待遇表現の運用の考慮が必要と考える。

## (2) 語彙リストをどのように活用できるか

教室に通学できる学習者であれば、求職場面の言語活動をタスクとした研修の提供も可能である。一般財団法人 日本国際協力センター (JICE) (2019) の「はたらくための日本語」のキャリアプランニング研修では、内容言語統合型学習 (CLIL) の形が取り入れられている。求職場面で特徴的に使われる語の存在や、履歴書を書く時になぜその語が使われるのか、あるいは類語の中からはなぜその語が選択されるのかは、日本語母語話者でも論理的に説明が難しいことがある。例えば、「貴社」と「御社」、「思う」と「考える」等の使い分けである。これらの語彙は、学習者が真正性の高いタスクを自ら実行することによって学ぶことが効果的と考える。データに基づいた本研究の語彙リストは、CLIL やタスクベースの言語指導 (TBLT) の中で活用できる。

しかし、本研究が対象とする外国人の方々は、求職のための日本語を学ぶために教室に通えない方もいる。そのような方々のためには、ICT を活用し学習者が時間と場所に捉われずに自分のペースで学べる教材を提供すべきだろう。また、一般的に「読む」及び「書く」場面では、必要な時に必要な語の意味が調べられるようにする方が多様なニーズに応えられる。現在、スマートフォンを使って語の意味を調べたり文章を翻訳したりすることが普及している。本調査の語彙リストは、そのような手段を提供するために必要な辞書の拡充に活用できる。

## 6. まとめと今後の課題

求人情報 (求人票) の語彙の領域特徴語として「求人」、「雇用」、「就業」等がある。また、履歴書 (志望動機) の語彙の領域特徴語として「貴社」、「御社」、「志望 (する)」、「携わる」等がある。出現頻度の高い動詞「考える」に着目し、語の共起を調査した結果、「～たいと考える」等の頻度の高い文型があることが明らかになった。そして、「～させていただく」等と同時に使われることが多いことから、語彙と共に適切な待遇表現の習得が必要である。

今後の課題は、研究対象とする言語行動の範囲を面接等に広げること、及び業種別の特徴語を明らかにすることである。また、研究の結果である語彙リストを日本語教育の実践の場で活用することも今後の課題としたい。

## 注

(1) データ元として次の Web サイト、及び書籍を使用した。(Web サイトは 2020 年 12 月 8 日閲覧)

- a) 「Doda」 (<https://doda.jp/guide/rireki/douki/sample/>)
- b) 「en-Japan」 (<https://employment.en-japan.com/tenshoku-daijiten/guide/shibodoki/>)
- c) 「マイナビ」 (<https://tenshoku.mynavi.jp/knowhow/shibodoki/job20>)
- d) 「with navi」 (<http://www.withnavi.org/job/es/>)

- e) キャリアデザインプロジェクト (編) (2019) 『私たちはこう言った! こう書いた! 合格実例集&セオリー2021 エントリーシート編』 PHP 研究所.
- f) 坂本直文 (2019) 『内定者はこう書いた! エントリーシート 履歴書・志望動機・自己PR【完全版】2021年度版』 高橋書店.

## 参考文献

- (1) 庵功雄 (2015) 「日本語学的知見から見た初級シラバス」 庵功雄・山内博之 (編) 『データに基づく文法シラバス』 第1章, くろしお出版, 1-14.
- (2) 石川慎一郎 (2012) 『ベーシックコーパス言語学』 ひつじ書房.
- (3) 蒲谷宏 (2013) 『待遇コミュニケーション論』 大修館書店.
- (4) 亀井信一・李在鎬 (2020) 「在住外国人のための「求人票コーパス」を利用した求職場面の日本語の考察」 『2020年度日本語教育学会春季大会予稿集』 318-323.
- (5) 国立国語研究所 (2009) 『日本語教育における学習項目一覧と段階的目標基準の開発-中間報告書』 17-28.
- (6) 近藤明日子 (2011) 「中学校・高校教科書の教科特徴語リストの作成」 『言語政策に役立つ, コーパスを用いた語彙表・漢字表等の作成と活用』 特定領域研究「日本語コーパス」言語政策班報告書, 国立国語研究所, 145-152.
- (7) 三枝令子・丸山岳彦・松下達彦・品川なぎさ・稲田朋晃 山元一晃・石川和信・小林元・遠藤織枝・庵功雄 (2020) 「医学用語の収集と分類」 『日本語教育』 176, 33-47.
- (8) 砂川有里子 (日本語辞書編纂グループ) (2015) 『日本語教育語彙表 Ver.1.0』 <https://jreadability.net/jev/> (2021年3月26日閲覧)
- (9) 中俣尚己 (2014) 『日本語教育のための文法コロケーションハンドブック』 くろしお出版.
- (10) 日本国際協力センター (JICE) (編著) (2019) 『はたらくための日本語 キャリアプランニング』 ラーンズ.
- (11) 樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析 (第2版) - 内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版.
- (12) 本田ゆかり (2019) 「コーパスに基づく「読解基本語彙 1万語」の選定」 『日本語教育』 172, 118-133.
- (13) 松下達彦 (2010) 「日本語を読むために必要な語彙とは? - 書籍とインターネットの大規模コーパスに基づく語彙リストの作成 -」 『2010年度日本語教育学会春季大会予稿集』 335-336.
- (14) 森篤嗣 (2016) 「子どもを持つ外国人のための語彙シラバス」 森篤嗣 (編) 『ニーズを踏まえた語彙シラバス』 第9章, くろしお出版, 179-195.
- (15) 山内博之 (編) (2013) 『実践日本語教育スタンダード』 ひつじ書房.

## ソフトウェア

- (1) Anthony, L. (2019) . [Software] AntConc v.3.5.8 Macintosh OS X  
(<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>)

## 日本語教室における学習者の「つぶやき」の機能と特徴 —初級レベルの事例—

加藤伸彦（東海大学大学院生）

japaneselanguageandculture@hotmail.com

### 1. はじめに

本発表は社会文化理論の視座の下、「つぶやき (private speech)」を「他者とのコミュニケーションのためではなく、自身との対話のために発せられた言葉」(Ohta 2001 : 14)と定義した上で、Ohta (2001) が提案した3種の「つぶやき」の検証を行った後、その中の1つである「復唱」に関し、機能と特徴の面から3種の下位分類を提案するものである。

### 2. 先行研究と研究課題

社会文化理論では、第二言語学習時の「つぶやき」は自己制御の心理的過程及び言語の内在化の道具とみなされ、その機能や特徴が様々に提唱されている (de Guerrero 2018)。その中の「学習に焦点を当てた『つぶやき』」(Lantolf & Thorne 2006 : 184) は、即時に展開される学習過程の一端を捉えることができるとされる。この分析のために、Ohta (2001) は米国の大学で日本語を学ぶ学習者の教室談話データから、「つぶやき」を代理的返答 (vicarious response)、復唱 (repetition)、操作 (manipulation) の3種に分類した。

しかし、日本で学ぶ学習者の多くはアジア系であり、Ohta (2001) の学習者とは母語や文化背景が異なる。それにより、「つぶやき」の機能や特徴も異なる可能性があるため、アジア系学習者のデータも加味した分析が必要となる。そこで、本発表では次の2点を扱う。

- 1) Ohta (2001) の「つぶやき」の3種がアジア系学習者の「つぶやき」にも存在するか。
- 2) Ohta (2001) の「つぶやき」の3種のうちの「復唱」の研究が、「復唱」の機能と特徴を正確に記述しているか。

### 3. 調査概要

調査地は技能実習生のための日本語教室で、調査期間は2019年12月から2020年1月である。調査協力者は教師2名、ベトナム人学習者3名 (S1, S2, S3)、タイ人学習者2名 (S4, S5) である。授業形態は1回2時間で教師1名が各回を担当するチームティーチングであった。使用器材はビデオカメラとICレコーダーで、前者は教室前方に設置し、後者は教師のジャケットに入れてそれぞれ録画・録音した。調査回数は11回で22時間分のデータを収集した。筆者もその教室に入り、後方からフィールドノートを書き留めた。

### 4. 研究方法

本発表では録画・録音で得られた談話データを文字化し、その文字化データの中から、1.質問に対する回答ではないこと、2.名前を呼ばない・他者に向かって話さない等、他者

とコミュニケーションをする意図が明らかには見られないこと、3.他の発話より小さい声で発話されることの3条件にあてはまるものを「つぶやき」として認定した。

## 5. 結果と考察

まず、2.で挙げた1)だが、Ohta (2001)の「代理的返答」「復唱」「操作」の3種に該当する「つぶやき」はアジア系学習者のデータでも見られた。これによりOhta (2001)の分類は、基本的には日本で日本語を学ぶアジア系学習者にも適用できると言える。本調査の例を5-1.に示す。次に、2)だが、Ohta (2001)の分類では「復唱」として1つに扱われている「つぶやき」の中に、特徴は一部共有するが、機能の異なるものが見られた。Ohta (2001)の「復唱」の下位分類として、5-2.で示す。

### 5-1. 本調査で見られたOhta (2001)の3種の「つぶやき」

#### 5-1-1. 代理的返答

「代理的返答」は、「他の学習者に向けた質問に答えたり、別の発話を完成させたり、他者の誤用を修復したりする」(Ohta 2001: 40)ものである。【抜粋1】は、教師が作成した問題で「～てから～ました」の文型を練習している場面である。この抜粋の336が「代理的返答」に該当する。

【抜粋1: S1: 2020年1月3日】

321 T : [S3に手を向けて]何ですか?これは。

(中略)

331 S3 : 勉強一, 勉強してから,

332 T : うん。

333 S3 : 寮あ一, 寮へ一,

334 T : うん。

335 S3 : /帰ります。/

→ 336 S1 : [/小さい声で]帰一/, ました。

337 S3 : 帰りました。

「代理的返答」の機能は、安全な文脈で自身の返答の適切性を判断できることであり、その特徴は他の学習者のターンに小さい声で返答することである(Ohta 2001)。

【抜粋1】のS1の発話「帰一」は教師からS3に向けられた質問に対する自身の答えが表出したものだと考える。また、「～ました」と答えなければならない箇所、「～ます」と答えたS3の発話の直後に「ました」とS1が小さい声で発話していることから、「代理的返答」だと考える。

#### 5-1-2. 復唱

「復唱」は、「単語、句、文の全体や一部を繰り返す」(Ohta 2001: 40)ものである。【抜粋2】は、学習者自身の部屋を描写するタスクの準備として、教師がいくつかの語彙を提示している場面である。この抜粋のS1の953が該当する。

【抜粋2：S1：2019年12月30日】

948 T：静かです。じゃあきれいの反対は何ですか？きれいの反対。

949 S5：き，汚い。

950 T：お。

951 S3：わ，悪い。

952 T：悪い，〈笑い〉，汚い，汚い。

→ 953 S1：[小さい声で]汚い。

「復唱」の機能は、口頭による記憶のためのリハーサルが行えることであり、その特徴は主に新たな言語資料が繰り返される傾向を持つことである（Ohta 2001）。

【抜粋2】のS1にとって「汚い」が未習か既習かは不明であるが、少なくともそれ以前の談話には出てきておらず、また、その後の談話においても既習であることを伺わせるような発話もないことから、恐らくは未習であると考えられ、この「復唱」はOhta（2001）の言う記憶のためのリハーサルであると考えられる。

### 5-1-3. 操作

「操作」は「文構造や形態，音声を操作する」（Ohta 2001：40）ものである。一例としては、複合語を分解または作成したり，単語の音で遊んだりすることである（Ohta 2001：61）。【抜粋3】はビールをたくさん飲んだら太るという文を言いたいS5の発話を基に，教師が「太る」という語を提示している場面である。この抜粋の1624，1628，1631が複合語を作成している「操作」に該当する。

【抜粋3：S4：2020年1月10日】

1607 S5： あー，ビー，ビール，たくさん，（1秒），の，あー，のって，

1608 T： うん。

1609 S5： あー，太いです。

1610 T： うーん，太ります。

（中略）

1623 T： これは動詞ね。ますだから。

→ 1624 S4： [小さい声で]太い，

1625 S2： はい。

1626 T： うん，で太いは，

1627 S2： [小さい声で]太い。

→ 1628 S4： [小さい声で]太い，

（中略）

→ 1631 S4： → [小さい声で]太いなります。

1632 T： 太く，なります[くを強く言う]だけど，太くはだめ。

操作の機能は，学習者が習得中の第二言語の分析を思考の中で行うことであり，その特

徴は、単純な復唱ではなく、文法的な語形変化や複合語の分解または作成、言葉遊びが行われることである (Ohta 2001)。

【抜粋 3】の S4 の「太い」という発話は、直前の教師や S5 の発話の単純な復唱ではなく、現在の状態を表す「太い」に変化を表す「なります」を付加するためにはどのように活用をすればいいかを思考している過程が、「つぶやき」となって表出していると考えられる。

## 5-2. Ohta (2001) の「復唱」の再考

前節では Ohta (2001) の 3 種の「つぶやき」がアジア系学習者のデータでも見られるため、「つぶやき」の研究を進めるに際し、有効な分類たりうることを示した。しかし、本調査のデータからは、「復唱」と特徴を一部共有するが、機能が異なるものが見受けられた。

「単語、句、文の全体や一部を繰り返す」(Ohta 2001 : 40) という特徴は共有していても、機能が異なるのであれば、これらの「復唱」が第二言語の学習過程において、異なる役割を有していると考えられる。そこで、本節では、第二言語の学習過程を「つぶやき」から分析する研究の起点として、Ohta (2001) の「復唱」に、「記憶のための復唱」「探索のための復唱」「代理的アップテイク」という 3 種の下位分類を設けることを提案する。

### 5-2-1. 記憶のための復唱

単語や文法等を記憶するために用いられる復唱で、Ohta (2001) が提案した「復唱」に相当すると考える。【抜粋 4】は学習者が自国の有名な場所を説明するタスクの準備として、教師が山や海などの語彙を提示している場面である。S2 はまず、教師の「島」が既習か未習かを問う質問 (580) に対し、582 でははっきりと未習であると答えている。教師からの語の提示 (588) の後、595 で小さい声で「島」と発しながら、ノートに書き込んでいる。この抜粋の 595 が「記憶のための復唱」に該当する。

【抜粋 4 : S2 : 12 月 30 日】

580 T : [島のイラストを指して]これ何ですか？

581 S1 : [ベトナム語で話す]

→ 582 S2 : あーまだ勉強しません。

(中略)

588 T : 日本語は、これ、島。

589 S3 : 島？

590 S5 : 島？

591 T : 島。

592 S3 : 島。

593 T : うん、島です。

594 : (5 秒) [SS がワークシートに書く。S2 は書いていない。]

→ 595 S2 : [ワークシートを見ながら小さな声で]島。[ワークシートに書く。]

【抜粋 4】の S2 は「島」が未習であると答えた後、ワークシートに書きながら「島」と復唱していることから、「島」という語を記憶するために復唱しているのだと考えられる。

以上より、「記憶のための復唱」を提案する。その機能は主に未習の語、文法等を自分のものとして取り込むこと、特徴は主に未習の語、文法等が繰り返されることだと考える。

### 5-2-2. 探索のための復唱

ある単語、文法等を自身の既有知識の中から探索するために用いられる復唱である。

【抜粋 5】は、教師が学習者を指名し、既習の漢字をホワイトボードに書かせようとしている場面である。S4 はまず、1812 で、直前の教師の発話（1806, 1808）の一部、「他に」を復唱している。次に、1816 で、「お金？」と教師に質問している。最後に、教師による否定（1817）の後、1818 で再度「他に」と復唱している。この抜粋の 1812 が「探索のための復唱」に該当する。

【抜粋 5 : S4 : 12 月 25 日】

1806 T : 他に、何が、書けますか？

1807 S5 : 他に、何が。

1808 T : うん、他に、何を、書きますか？

(中略)

→ 1812 S4 : [小さい声で]他に。

1813 S5 : 他に？

1814 T : うん、他に。

1815 S5 : [立ち上がって漢字を書くジェスチャー]

→ 1816 S4 : お金？

1817 T : 金じゃない、じゃ、えーとね、これ、あーどうしようかな。んー、

→ 1818 S4 : [小さい声で]他に。

1819 T : これ以外、どうしようかな。(1 秒)、書けますか？

本抜粋の S4 は教師の発話（1806 と 1808）に含まれる「他に」という単語を、自身の記憶の中から探索した結果、「他に」に発音が近い「お金」という語を発したのだと考える。これは、上述の未習の語や文法等を記憶するために用いられる【抜粋 4】の「記憶のための復唱」とは、機能及び特徴が異なると考える。

以上より、「探索のための復唱」を提案する。その機能は、自身が既習済みの語や文法を探索し、想起するために用いられることで、特徴は復唱される語、句、文に以前学習した語や文法、もしくはそれらに意味や発音等で近いものが含まれていることだと考える。

### 5-2-3. 代理的アップテイク

他の学習者の誤用への修正フィードバックに対し、アップテイクを行うものである。アップテイクとは、「教師のフィードバックの直後に続き、学生の最初の発話のある側面に注目した教師の意図に対する何らかの反応を構成する学生の発話」(Lyster & Ranta 1997 : 49) である。【抜粋 6】は、S3 が自身の部屋を描写した作文を発表した後に、教師が S3 にその作文の内容について質問をしている場面である。S1 は、まず 1294 で S3 を見ているが、これは S3 の誤用 (1291) に気がついた可能性を示していると考えられる。次に 1296 で小さい声で「狭い」と発している。この 1296 が「代理的アップテイク」に該当する。

【抜粋 6 : S1 : 12 月 25 日】

1289 S3 : あー, ごー, ごじん, ごじんを住んでー, 住んでいます。

1290 T : お。

1291 S3 : あー, すまい, が,

1292 T : うん。

1293 S3 : 楽しいです。

1294 S1 : [S3 を見る]

1295 T : うん。おーいいですね。狭いが楽しいですか。いいですね。

→ 1296 S1 : [小さな声で]狭い。

1297 T : うんうんうん, そうですか。(以下略)

【抜粋 6】の S1 の発話 (1296) はその直前の教師の発話の一部を復唱しているが, それ  
が他の学習者へのフィードバックという点で, 他の「復唱」とは異なると考える。

以上より「代理的アップテイク」を提案する。その機能は他の学習者の誤用に対する主  
に教師のフィードバックを自身に対するものとして取り込むことであり, 特徴はフィード  
バックの直後にその一部を復唱する形で現れることである。

## 6. おわりに

以上, 本発表では, まず Ohta (2001) の 3 種の「つぶやき」がアジア系学習者の発話デ  
ータにも認められたことを報告したうえで, その中の 1 つである「復唱」について, 「記憶  
のための復唱」「探索のための復唱」「代理的アップテイク」の 3 種の下位分類を提案した。

本発表によりアジア系学習者の「つぶやき」がより詳細に記述されることになり, その  
記述は日本語学習における自己制御と言語の内在化の過程の解明に貢献しうると考える。

今後は「学習に焦点を当てた『つぶやき』」(Lantolf & Thorne 2006 : 184) 以外の「つぶ  
やき」についても分析を進めていきたい。

## 参考文献

- (1) de Guerrero, M.C.M. (2018) Private and inner speech in L2 learning: the impact of Vygotskian sociocultural theory. In J.P. Lantolf, M.E. Poehner, & M. Swain, (eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. New York: Routledge. pp.152-164.
- (2) Lantolf, J. P. & Thorne, S.L. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- (3) Lyster, R. & Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19. pp.37-66.
- (4) Ohta, A.S. (2001) *Second Language Acquisition Process in the Classroom: Learning Japanese*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.



## 日本語学校・大学・地域において 日本語教育コーディネーターが発揮している能力とは<sup>(1)</sup>

御館久里恵 (鳥取大学)

### 1. 研究の背景と目的

日本語教育に携わる人材の多様化が進む中、文化審議会国語分科会(2019)は、日本語教育人材を活動分野別、役割別、段階別に整理した上で、各活動分野や役割・段階ごとに求められる資質・能力を「知識」、「技能」、「態度」に分けて示し、さらにそれぞれの活動分野・役割・段階に応じた教育内容や教育課程編成の目安を提示している。そして現在、本報告に基づいた養成・研修カリキュラムの開発も進められている。

この報告について義永(2020)は、OECD DeSeCo (Definition and Selection of Competencies)による「キー・コンピテンシー」やATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills)が提唱する「21世紀型スキル」に代表されるような新しい能力観が反映されているものの、「個人が有するものでありつつ、対象世界や道具、他者との関係性の中で発揮されるものである」というコンピテンシー観(p.30-31)を読み取ることができないと指摘する。そして、「各役割・段階における資質・能力をリスト化したことで、資質・能力を構成する一つ一つの「要素」について、各教師が実際に持っているかどうか、あるいはどの程度持っているかを一つ一つチェックさせるような、要素主義的な教師教育に陥らないかという点(p.30)」を危惧している。

そこで本研究では、日本語教育人材のうち、特に日本語教育コーディネーターに焦点を当て、実践についての語りと実践の観察から、具体的な実践の場の文脈において、どのような能力がどのように発揮されているのかを明らかにする。

なお、前掲報告書で用いられてる「資質・能力」という用語について、そもそも「資質・能力」とは何か、「資質」と「能力」はどう違うのかという明確な定義が示されていないという宇佐美(2019)の指摘を受け、本稿ではDeSeCoやCCR (The Center for Curriculum Redesign)等におけるコンピテンシーの概念にあたる広い概念として「能力」を用いる。

### 2. 調査の概要

日本語学校主任教員2名、大学専任教員2名、地域日本語教育コーディネーター3名の計7名に協力を得た。協力者には事前に日本語教育(支援活動)に関する経歴を年表形式で書いてもらい、それを基に半構造化形式のインタビューを行い、経歴や職務内容、印象に残っていることや仕事上大切にしていること等を聞いた。さらにインタビューの前後に、実践を観察してフィールドノートとして記録した。(新型コロナウイルス感染症の影響により、7名中2名はオンラインでのインタビューのみ実施した。)協力者の属性と調査日、実践観察時の主な業務内容を表1に示す。(矢印はインタビューと実践観察の順序を示す。)

表1 調査の概要

協力者	属性	インタビュー	実践観察	観察時の主な業務内容
Aさん	A 日本語学校主任教員	2020/2/13 ←	2020/2/13	次学期のコース準備, 授業
Bさん	B 日本語学校教務主任	2020/8/19	—	—
Cさん	C 大学日本語教育機関講師	2019/11/16 ←	2019/11/15	次学期の教員シフト作成, (学生の問題に関する会議)
Dさん	D 大学日本語教育機関准教授	2020/9/14	—	—
Eさん	E 市 市民館日本語教室コーディネーター (ボランティア)	2019/9/24 ↔	2019/9/24・25	勉強会, 日本語教室活動, 活動後のミーティング
F1さん	F 市国際交流協会主任 (システムコーディネーター)	2020/2/26 →	2020/2/26	関係機関連絡会議のファシリテーション
F2さん	F 市国際交流協会職員 (日本語コーディネーター)	2020/2/26 ←	2020/2/25	日本語教室活動 (子ども対象) のコーディネート

### 3. 分析方法

インタビューデータは、「テーマ中心の質的テキスト分析」(クカートツ, 2018)の手法に基づき、質的データ分析ソフト「MAXQDA」を用いて分析を行った。初めにデータ全体を読んで協力者ごとの事例要旨を作成する。次に、研究課題やインタビュー時の大まかな質問項目をメイン・カテゴリーとして念頭に置きながら、データのコーディングを行い、帰納的にサブ・カテゴリーを構築する。そして、各テーマ(カテゴリー)と事例とのマトリクスを作成し、各テーマの妥当性を検証する。以上の手続きにより、日本語教育コーディネーターとして担っている役割・仕事と、そこで発揮されている能力について、共通のテーマ(カテゴリー)を構築した。さらに、それらが実践の場においてどのように現れているのかを、観察記録から抽出した。

### 4. 日本語教育コーディネーターとしての役割・仕事

表2 日本語教育コーディネーターの役割・仕事

	A	B	C	D	E	F1	F2
プログラムのデザイン	—	○	○	○	○	○	○
プログラムのコーディネート	○	○	○	○	○	○	○
学習者対応・相談	○	○	○	—	○	○	○
教員のシフト作成・調整	○	○	○	○	—	—	—
ボランティアの調整・連絡	—	—	—	○	—	○	○
会議・情報共有	○	○	○	○	○	○	○
行事等の企画・運営	○	○	○	○	○	○	○
人材養成・初任者指導	○	○	○	○	○	○	—
研修参加	—	○	○	○	○	○	—
他機関との連携・調整	○	○	—	○	○	○	○
組織管理	○	○	—	○	—	○	—

日本語教育コーディネーターが担う役割や仕事として抽出されたものを表2に挙げる。語られていない事項は行っていないということではなく、既にルーティンになっているた

めに語られていないものもあると考えられる。一方で、「教員のシフト作成・調整」、「ボランティアの調整・連絡」、「養成・初任者指導」、「他機関との連携・調整」、「組織管理」といった項目は、所属機関や職位・立場によって職務としない場合があることがわかる。

## 5. 日本語教育コーディネーターが発揮している能力

### 5-1. 学習者の状況・ニーズを把握する

日本語教育プログラムをデザインする立場にあるコーディネーターにとって、学習者の状況やニーズを的確に把握することは非常に重要である。把握のし方としては、授業内外での学習者の言動や態度から読み取る、学習者からの訴えを聞く、学習者に直接訪ねる、他の教職員から聞くといったものが挙げられる。特に、学習者の言動や様子から読み取ることについての言及が多い。また次の項目とも関係するが、学習者を取り巻く制度や環境、社会情勢と併せて考えていることがうかがえる。すなわち、直接言語化されて伝えられるもの以外に、自ら収集した情報や知識、想像・共感、因果関係の分析等を組み合わせて学習者の状況やニーズを把握する能力が重要であると言える。

学生の背景も変わってきますし、そういった、学習者がどういった状況で、何を求めてっていうのは、やっぱり時代とともに変わって来ているので。そういったことはよく把握して、それに対応できるように。で、何か問題が出たときに、あ、これだからここに影響があるのかなっていうことも、知らないとやっぱり、思い及ばないので。それは学生と接する上では重要なのかなーとも思います。(Aさん:409<sup>(2)</sup>)

### 5-2. 必要な情報・知識を得る

日本語教育コーディネーターは、職務に必要な情報や知識を積極的に得ようとしている。その内容は、前項に挙げた学習者を取り巻く制度や環境、社会情勢の他、日本語教育界全体の状況、教育方法や教育に関する事等、多岐に渡る。情報や知識を得るソースとしては、研究会・研修会も挙げられてはいるが、それぞれの分野に精通している人や所属機関外の人など、「人」から情報を得る旨の言及が比較的多く見られた。

### 5-3. 機能的なシステムや体制をつくる

日本語教育コーディネーターは、自らがコーディネートする組織あるいはプログラムの範囲において、それがうまく機能するようなシステムや体制を構築している。ここでのシステムや体制とは、各コーディネーターの職位や機関の性質によっても異なるが、機関における教育システム全体、メンバー（教員／ボランティア）の採用・配置、メンバー間の連絡体制・役割分担、新しいメンバーの養成システム、プログラムの開発・改善とその共有、関係機関との協力体制等、多岐に渡っている。

今チーフ制っていうのを採っているんで、<中略>日々の、先生方の気付いたこととか、学生の様子とかは、まずチーフに全部上がることになっていて、チーフの先生方のご対応いただけることはもう、そこまでそのレベルの中でご対応いただいでいて、でそれ以外の部分でちょっと、全体で共有したほうがいいところであるとか、コーディネーターとして、学生に、コーディネーターという名前を使って、話したほうがいいところであるとかくは自分に対応する。(Cさん:754)

<オンライン授業について>とりあえず最初は、いろいろあるので、常勤だけでやりました。<中略><

非常勤の先生には>お休みいただきました。全部。で、最初は在日のうちの学生ですよ。休校のために学校に来られない学生は、午前の先生が N3 以上。私たちが N5 と N4 の授業を毎日やりました。そうこうするうちに、2 年生は非常勤の先生を含めてオンラインで 2 時間か、やるようになって、それから対面が変わっていった。私たちはそこから海外の学生さんを入れて、待機中の学生さんに対して N4 と N5 をやるようになって。(B さん:561, 563)

#### 5-4. 協働的關係をつくる

日本語教育コーディネーターは、組織内のメンバー間で、または関係する組織・個人との間で綿密なコミュニケーションを図り、協働的關係を構築している。前項に挙げたような形としての連絡・相談体制を築くだけでなく、細切れの時間を利用した「立ち話」のようなコミュニケーションも重視している。

どうしても、非常勤の先生たちから、専任の先生は忙しいから、質問ができない、とか、声を掛けにくい、みたいなのところもよくあるんですね、声として。<中略>どうしても背中向けて仕事しているので、声掛けにくいっていうのがあると思うので、ちょっと、コピーに行く用事があって、目が合えば、声を掛けるっていうのは、何となく、したほうがいいかなーと思ってしてるんです。(A さん:393, 395)

実際に A さんは、次学期の学生の願書等の確認やプレイスメントテストの準備しながら、授業を終えて戻ってきた非常勤講師に声をかけ、授業に関する引継ぎや相談、次学期のクラス体制やシフトの相談を行っていた。また E さんは、教室活動が終わって教室の机や椅子を片付けながら、以前のミーティングで意見の相違のあったメンバーに声をかけていた。F1 さんは外国人関係の行政担当者や関係機関等が集まる会議において、中間の休憩時間に複数の参加者に声をかけて話をし、休憩後、全出席者に対し、今の休憩時間にあったように横のつながりを作ることが最も重要であるという趣旨の発言をしている。

#### 5-5. 適性や事情を考慮し活かす

日本語教育コーディネーターは、所属する組織とその中のメンバー、また関係する組織とそこに関わる人について、その適性や事情をよく考慮した上で活かそうとしている。

例えば、週 1 で若い先生で、こちらから逆に、そろそろ週 2 とか週 3 で担任になってみたら、また違う世界が見えるんじゃないとか、そういう話をして。この人は、ちょっと頑張って常勤になってほしいとかいろいろ。<中略>ある程度もうね、人生経験がある方は、こういう生き方でいこうってご自身で決めてらっしゃるので、それに合わせて行けばいいんですけど、(B さん:361)

<コーディネーターをしてきて>身に付いたのは、悪知恵、悪巧み(笑)。この人はこれを求めているとか、企画書を作るときも、誰がオッケーを出すのかを考えて、書く。市のほうに提出するのでも、最終的には財政の方が見て、駄目って言って、もう一回戻ってきたものだったら、財政の方が何興味がある、偉い人って、どんなところに関心あるんですかとかを書く。(F1 さん:418)

#### 5-6. 仕事や役割を任せる・振る

日本語教育コーディネーターは組織内のメンバーに仕事や役割を振り分けたり任せたりしている。そのためには前項の適性の見極めが必要であり、それによって 5-3 に挙げたようにシステムや体制を機能させることができる。信頼感を伝えることも意識されている。

「大丈夫ですか、大丈夫ですか」って言うのも、信頼しているのをお伝えする感じにならないと思うので。  
<中略>こっちから、心配して聞きに行き過ぎるのもあれで、もうお任せしてますからっていう基本スタンスで、でも、何かあったときには、来てもらいやすいって言うふうであれたいいなというふうに思います。  
(Cさん:792, 794)

#### 5-7. 明確に素早く意思を示す

日本語教育コーディネーターは、学習者、組織内のメンバー、その他関係者に対して、明確に素早く意思を示している。

<教室に参加する子どもや保護者に対して>分からないことは分からないって言って、期待させない？過剰な期待させないで、でも分からないなら分からない。そこは私はできないなら、お仕事のすることはできないとかを、できるだけ早くレスポンスする、<中略>あとは、どういう手順で確認して、大体いつぐらいまでにお返事しますを、できるだけ返すようにはしときたいかなというのはあります。(F2さん:118, 120)  
<ホームステイ事業の関係者等に対して>人数見つからないから、3人一緒にホームステイさせちゃ駄目ですかとか、いうのがあったりとかすると、だから何か譲れる部分は、学習者のためになる部分はいくらでも譲るんだけど、そうじゃないと思うと、やっぱりそこはちょっと困りますみたいな。(Dさん:527)

実践観察においてCさんは、授業担当講師から中間発表に欠席した学生の対応について相談受け、シラバスに発表を中間試験として明示していないのであれば、中間試験未受験者としなないという判断を即座に示していた。

#### 5-8. 俯瞰する・長期的視野を持つ

日本語教育コーディネーターは、目の前のことだけではなく、長期的なスパンで、また全体を俯瞰する視野を身につけている。

地域をどう変えていかみたいなのを、あんまりこの辺く文化庁のコーディネーター研修に参加する前>までは発想があんまりなかった。中をどうするかって、多分内向いてたんだと思うんですけど、やっぱり内向いててもしょうがないって言う。やってきたことを、10年以上やってきてるので、ちょっと外に向けて発信することも必要なんじゃないの？っていうのは、多分、このコーディネーター研修でほかの人の発表とかを聞くことで、勉強にはなったかもしれない。(Eさん:432)

ワンストップ<多文化共生総合相談ワンストップセンター>になるので、何か今までとの違いを全面的に出さないといけないって言うので、弁護士を常駐させるか、行政書士を常駐させるかっていうことで、上司からどっちがいいと思うかって聞かれて、「どっちでもないと思います」って。(笑)「じゃあ何だ」って言われたときに、「ソーシャルワーカーさんを置いたほうがいいと思います」と、いうことを言って、(F1さん:386)

#### 5-9. 割り切る(固執しない)

日本語教育コーディネーターとしての業務を行う中で、時間的・物理的・制度的制約があったり、関係者間での合意に達しないことにより、目標や計画が実現できないことがある。そのような場合に、できないものはできないと割り切り、最終目標や最重要点は維持したまま、別の角度からの思考や工夫を行っている。

物理的にできないものはできないし、あの時<常勤になったばかりの時>よりも20歳ぐらい年もとっているんで(笑)、やっぱりもう本当にポイントと、あとはまあ、できるだけ学生さんが主体になる授業にしたほ

うがよいので、そうなってくると仕掛けだけ作るみたいなのはすごい心掛けています。(Bさん:479)  
 <域内のボランティア教室同士の>ネットワークを求めているような感じはないです。だから違う形で、教室  
 同士のネットワークじゃなくて、<中略>協会をクッションにして、教室がやりやすくなるといいなあって  
 いう、そんな、協会と教室っていうのをもう一度、ちょっとつないでいって、と思っています。<中略>意味が  
 今、感じられない以上、形つながっても、何もプラスにならないし、(F1さん:280-286)

## 5-10. 責任を自覚する

日本語教育コーディネーターは、自身のコーディネーターとしての責任を強く自覚し、その意識のもとに行動している。

チーフの先生が悪いんだっていうふうになるのではなくって、チーフの先生の個人のあれではなくって、  
 コースとしてこういう考えですっていうふうに、学生に話して、理解してもらったほうがいいようなところは、  
 これは、先生 1 人のご判断とかではなくって、コースのルールですっていうふうに、話すべきところは、コ  
 ーディネーターが出ていくところなのかなっていうふうに思っています。(Cさん:760)

## 6. まとめと今後の課題

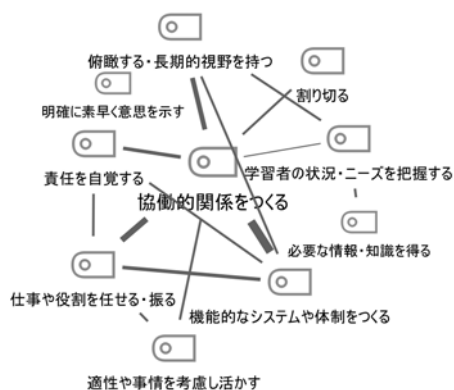


図1 カテゴリー間の共起 (3回以上)

以上、日本語教育コーディネーターの語りと実践の観察から、日本語教育コーディネーターが実践で発揮している能力を探った。図1に示すように、ここに挙げた能力は相互に関連しており、総合的に活用されている。ボトムアップ式に得られたカテゴリーのため、今後さらに「能力」の具体的な定義をし、カテゴリーを洗練していく必要がある。そして、これらの結果をもとに、日本語教育コーディネーターの養成・研修内容に具体的な提言を行っていききたい。

### 注

- (1) 本研究は JSPS 科研費 JP19K00739 の助成を受けたものである。
- (2) 引用部の括弧内の数字はインタビューの発話番号を、< >内は筆者による注釈を示す。

### 参考文献

- (1) 宇佐美洋 (2019) 「日本語教育人材の「資質・能力」育成に関わる諸概念を再考する」『言語・情報・テキスト』26, 13-26
- (2) ウド・クカーツ (2018) 『質的テキスト分析法 基本原理・分析技法・ソフトウェア』佐藤郁哉訳, 新曜社
- (3) 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』
- (4) 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(1), 21-36

# ポスター発表

---

(午前の部)



## 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

奥野由紀子 (東京都立大学) ・ 神村初美 (ハノイ工業大学) ・  
趙鑫 (東京都立大学院生) ・ 姫宇禾 (東京都立大学院生) ・ 陳永梅 (東京都立大学院生) ・  
エネザン バラ (東京都立大学院生)

### 1. はじめに

本発表は、コロナ禍で交換留学生が不在のため、大学内での教育実習の場を失った実習生に対し、協定校であるベトナムの大学と連携して行った内容言語統合型学習 (CLIL) によるオンライン日本語教育実習の試みの報告である。

指導する教師にとっても実習生にとっても初のオンライン実習の中で、特に非母語話者実習生の変容に着目し、オンライン海外実習で得られた知見を共有することを目的とする。特に、初級後半レベルでの CLIL によるオンライン日本語教育実習の報告は未だ見られないところから、CLIL オンライン海外実習の可能性について考える材料としたい。さらに、日本語教師に求められる技術や資質、オンライン実習のメリット、デメリットについても考えたい。

### 2. 先行研究

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、思考力の向上を同時に進める教育アプローチである。特徴は内容 (Content)、言語 (Communication)、思考 (Cognition)、協学 (Community) 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 の授業では、学習者が必要とする手助けを見極め、支援を行う足場かけが重要視される。特に初中級の学習者に対しては、言語面、内容面において多様な足場かけが必要になるため、その実践は困難 (奥野・呉 2020) とされる。

元田 (2018) は、このような初中級レベルの学部生を対象とし、様々な工夫をもって CLIL による授業を試みている。目標は、完璧な CLIL を目指さずにテーマについての知識を深め、関連する日本語がわかるようになることと定めた。実践は、特定のテーマを扱うことへの十分な説明、学習者を細やかに観察しながら段階的に課題を提示する、分担読解などの協働学習を柔軟に取り入れるなどして、行っている。

一方、実習にあたり目指される日本語教育人材に共通して求められる基本的な資質・能力としては、文化庁の報告によると、(1) 日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていること、(2) 多様な言語・文化・社会的背景を持つ学習者と接するうえで文化的多様性を理解し尊重する態度を持っていること、(3) コミュニケーションを通じてコミュニケーションを学ぶという日本語教育の特性を理解していること、とされている。

なお、初級後半レベルでのオンライン日本語教育実習の報告は、本実践以前の段階においては見られなかった。



本実践においては、目指される日本語教師の資質・能力の養成につながるように指導教員が配慮しつつ、上述した CLIL の「4 つの C」を有機的に結び付けることを意識した。また、先行したベトナム側指導教員のモデル授業、および実習においては、先行研究の知見を踏まえながら実践を図った。

### 3. CLIL オンライン実習の概要と省察データ

本実践には、指導教員 2 名（日本の実習側大学 1 名、ベトナムの実習受け入れ側大学 1 名）、実習生 3 名（中国語母語話者、教授経験なし）、ティーチング・アシスタント 1 名（アラビア語母語話者）が関わった。日本側とベトナム側は協定校である。ベトナム語を母語とする学習者は、初級後半レベルに当たる学部 2 年生の 13 名である。

本実践では、チョコレートを切り口に、ベトナムを含めた貧困問題や児童労働問題に関する内容を扱うことによって、学習者が実態について知り、問題点を理解し、その解決方法について考え、話し合い、発信するという流れで、全 7 回（週 1 回実施）で構成された。最初の 2 回はベトナム側教員（以下、VT）が行い、実習生は見学、以降 5 回は実習生による実践を行った。コース・デザインは、CLIL の「4 つの C」に基づき、易から難、低次思考力から高次思考力を意識した。表 1 に 7 回の実習内容の概要を示す。

日本側教員（以下、JT）は全体のコース・デザイン、実習生の実習の準備の指導を行い、各実習前に VT と内容の確認を行った。また実習生は実習前にスライドを JT と VT に送り、コメントを受け、実習に臨んだ。TA は準備から実習の補助及び観察を行い、毎回観察シートを提出した。実習は Zoom で行い、毎回録画を行った。また資料をアップしたり、宿題を提出するためにベトナム側の学習者と共有フォルダを利用した。また、毎回の実習後には日本側でオンラインでの振り返りを行い、振り返りシートを提出した。実習の準備は JT、TA も含め対面で行った。実習コース終了後には、実習を通した自己変容についての期末レポートを提出し、それらを踏まえ、全体総括を日本側で行った。

本実践では、オンラインの振り返り、実習生による振り返りシートと期末レポート、TA による観察シート、毎回録画した動画の記録、教師や TA、実習生による内省など（以下、省察データ）をもとに報告を行う。

表 1 実習内容の概要

回	実施者	内容	言語	思考	協学/異文化理解
1	VT 授業 /見学	ベトナムの貧困と児童労働についての問題点	・グループワークのしかた	・ベトナムの貧困・児童労働の問題点を知る	・ベトナムの貧困と児童労働を知る ・グループで調べて PPT を作る
2	VT 授業 /見学	ベトナムのチョコレートについて	・チョコレートに関する語彙 ・発表のしかた	・ベトナムのチョコレートの歴史・問題を知る	・グループで作った PPT に基づき発表し合う

3	実習①	世界のチョコレート・カカオ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・チョコレート・カカオ, ガーナに関する語彙</li> <li>・文法「しか～ない」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ビデオ「カカオの真実」見て, 問題に気づく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・内容について調べた上, グループで話し合う</li> <li>・異なる国の事情を知る</li> </ul>
4	実習②	ガーナの児童労働について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童労働に関する語彙</li> <li>・文法①「～てしまう/てしまいました」</li> <li>・文法②「～も～も」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ガーナの児童労働の実態を知る</li> <li>・児童労働について考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ビデオの内容についてディスカッションする</li> <li>・お互いに違う国(ガーナ)の児童労働を知る</li> </ul>
5	実習③	ベトナムの児童労働について	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感想文の表現</li> <li>・悲しみの表現</li> <li>・驚きの表現</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ベトナムの児童労働の原因, 現状と問題点を考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループで自国の児童労働を紹介し合う</li> <li>・グループ協力で発表して, 質問や感想を言う</li> </ul>
6	実習④	ベトナムの児童労働を解決する方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フェアトレードに関する語彙</li> <li>・自国の情報を収集し発表する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ベトナムの児童労働に対する感想と解決策を考える</li> <li>・フェアトレードと一般貿易の比較</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・解決方法を考えて共有する</li> </ul>
7	実習⑤	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フェアトレードについて</li> <li>・私たちにできること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フェアトレードに関する語彙</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・フェアトレードの課題と問題点を考える</li> <li>・自分ができることを考える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自国のフェアトレードを紹介する</li> <li>・自分たちができることを共有する</li> </ul>

#### 4. 各実習生が感じた変容

省察データをもとに本実習を実習生自身が振り返り, 各実習生が感じた自身の変化, そこから感じた日本語教師として必要だと思うことについて表2に示す。

表2 実習生が感じた変化と日本語教師に必要なこと

	実習生が感じた変化	日本語教師に必要なこと
実習生1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者を待てるようになった。</li> <li>最初は, 学習者に考えさせる時間を設置せず, 授業を進めていたが, 最後は学習者にゆっくり考える時間を与えられた。</li> <li>・笑顔で実施できるようになった。最初は, 緊張からポーカークフェイスで授業を行っていたが, 先生や他の実習生の励ましから, 自信を持てるようになり笑顔で授業を担当できた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・やさしい日本語への言いかえの重要性に気づいた。</li> <li>例: 「具体的な問題は以下の通りです。」 → 「問題はこのようになります」</li> <li>(大学院である実習生に発表などで馴染みのある表現だが, 初級後半の学習者には難しいため)</li> </ul>
実習生2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間を読めるようになった。</li> <li>・ほめる言葉にバリエーションが出て, 具体的にほめられるようになった。</li> <li>・「やさしい日本語」の使用に進歩が見えた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者をよく見ること。</li> <li>・相手の性格やレベルに応じて, 接すること。</li> <li>・待つ時間や順番をよく考えること。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ベトナムの文化や歴史に対する理解が深くなった。</li> </ul>	
実習生 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業の流れが把握でき、教案のデザインができるようになった</li> <li>・学習者の言語レベルに考慮して内容の設定ができるようになった</li> <li>・話しスピードと音量の高低調整が授業に影響していることに気づいた</li> <li>・宿題の指示を的確にすれば、学習者の宿題への動機づけに繋がり、負担が減ることに気づいた（例：グループ課題）</li> <li>・学習者の性格に応じてほめ言葉を使ったり、言い方変えたりすると効果がある</li> <li>・実習していく内に教案の作る時間を短くなり、論理性が高くなった（PPTの枚数も減少）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・臨機応変に柔軟に対応する力</li> <li>・宿題提示スキルの重要性</li> <li>・非母語話者なので、発音指導は難しいが、同じ学習者の経験を生かして用語を選択する力</li> <li>・学習者が答えやすいように導き出す能力</li> <li>・学習者母国の文化・歴史・有名なものについて前もって理解しておく力（例：ベトナムコーヒー・チョコレート、ベトナム戦争、食文化、食料自給率、平均寿命など）</li> <li>・授業中に良い雰囲気を作ったら学習者のモチベーションも段々上がる、教師は役者でもある</li> </ul>

## 5. 実習生の成長

参加者全員で省察データを検討し、本実習において、①授業全体の構造化、②学習者への配慮、③授業時間の使い方（例：オンライン操作も含めた時間配分や時間の把握）④教師としての自信、学習者との信頼関係などに変容が確認された。また実習生自身もベトナム事情などを知る機会に繋がり、双方向的な学びの場となっていたことが明らかとなった。さらに非母語話者教師としてのメリット、デメリットを意識し自信を持って授業に臨めるようになり、不安が払拭されたなどの変容が見られた。以下に具体的に示す。

### ① 授業の構造化

理解しやすい授業の構造化が図れるようになった。例えば身近なチョコレートからスタートし、語彙と文法の使用を学習者の言語レベルに合わせた（クイズや具体的な数字を用いたやりとり例：チョコレートの値段が100円だとしたら、カカオ農園の人たちはそのうちのいくもらえますか？→6円しかもらえません）。また、毎回授業の目標を示し言語活動を行った（例：児童労働のビデオの視聴、ベトナムの児童労働の実態について調べたことの発表など）。最後に、授業で学んだことをまとめ、次の授業の予告と宿題を伝える。

### ② 学習者への配慮

実習の過程で、学習者への意識的配慮が見えるようになった。実習生の褒め方にバリエーションが増え、笑顔、拍手、サムズアップの絵文字使用などの非言語行動も加わった。それにより学習者に自信を持たせ、モチベーションを高めた。新出語彙や難しい単語が出た場合、

振り仮名だけでなく、ベトナム語での足場かけも見られた（例：格差(かくさ)：Khác biệt, 搾取(さくしゅ)：khai thác)。話すスピードをコントロールし、学習者のレベルによって使用する語彙を調整できるようになった。また、宿題の提示方法も改善され、より分かりやすく提示できるようになった。リアルな教室内では予想外のことが起きることから、学習者をよく観察し瞬時に対応する必要性に気づき、臨機応変に対応する能力が向上した。

### ③ 授業時間の使い方

最初、実習生は時間をよく把握できず授業を延長してしまっていたが、実習が進むにつれて、学習者の発言や発表時間やオンライン操作も含めた時間配分を考えられるようになった。学習者の発表時間が長かったり、宿題の提示時間が足りなかったり、予想外のことが発生しても柔軟に調整し、時間把握ができるようになった。

### ④ 教師としての自信・学習者との信頼関係

非母語話者教師として自信がもてずにいたが、目標言語の知識や学習者の国の文化背景などをより深く学ぶにつれ、自信をもって対応できるようになった。学習者の発話が増加したことに気づき、自分もそれに応えたいと思うようになった。学習者の頑張りを見て、教師としての責任感が高まり、互いに成長し励まし合う存在になったと感じられた。また、授業中に予想外のことが起きても落ち着いて対応できるようになった。実習の最後には学習者側からオンラインで感謝をこめた日本語での歌がプレゼントされ、信頼関係を実感した。

## 6. 日本語教師に求められる資質や能力

上述した省察結果を日本語教師に求められる資質や能力の観点で整理し、以下に示す。

- ① 時間に関する対応能力：学習者に考える時間を与えること、学習者の思考時間中に質問の形式を再考したり、言い換えたりすること、学習者の沈黙の時間への対応（待つのか発言を促すのかの判断）。教案やスライドを作成するなどの準備時間の管理。
- ② 言語に関する対応能力：学習者の音声や内容が不明瞭でも、思い込みで意味を決めつけずに、学習者に確認すること、学んだ文法や語彙をできるだけ次の授業に生かすこと、難しい概念をどう言い換えるかの工夫をすること（写真など視覚的なものの使用）。
- ③ 情意に関する対応能力：学習者の動機付けを高めること（ほめる、新しいことへの挑戦、学習者が興味を持つテーマの選択）、学習者の個性への配慮、テンポ・リズムへの配慮。
- ④ 文化に対する対応能力：学習者の文化的・宗教的・歴史的な背景に関する知識を持つ。

（CLILの授業では言語面だけでなく、内容面の足場かけも必要で、文化への対応能力がなければ適切に判断できない。例：ベトナムの児童労働とベトナム戦争との関連）

さらに、上記に臨機応変に対応することが非常に重要であることがわかった。これは、試行錯誤の教育経験により身につくと思われ、教授経験がない本実践の実習生には大きな挑戦であったと言えよう。

## 7. オンライン実習のメリット・デメリット

本実習を通して、対面と変わらず日本語教師として求められる部分と、オンラインゆえに

必要な配慮や技術の両方が学べることもわかり、オンライン実習の可能性が窺われた。その上で、オンライン授業のメリットとデメリットを以下にあげる。

#### 【オンラインのメリット】

- ・学習者が何かわからないことがあれば、すぐそれを検索できる。  
例えば「ガーナ」の位置や、単語の意味がわからない場合に検索して示すことが可能。
- ・実習生にとって、漢字が思い出せなくても入力すると画面で表示されるので安心。
- ・授業を行っている時、指導教師はチャット等で実習生に指示することができ、一つの時間を重層的に使える。例：「話すスピードが速い」「学生が答えるまで待った方がいい」
- ・対面で話すのが苦手な実習生にとっては、対面授業より心理的負担が軽減される。

#### 【オンラインのデメリット】

- ・ネット環境による問題（インターネットの通信速度が遅いなど。）
- ・学習者の反応の読み取りの難しさ
- ・疲れやすさ（画面を見続けるため疲れやすく、集中しにくくなる。）
- ・操作時間（グループ分けやスライドの共有等の操作に時間がかかる。）
- ・自動翻訳ツール使用の限界（例：自動翻訳ツールで「平均寿命」のベトナム語を検索して提示したが、学習者は「平均年齢」の意味と混同してしまった。）

## 8. おわりに

本発表では、CLILによるオンライン海外実習における実習生の変容を、指導教員と実習生の双方の視点から検討し、対面と変わらず日本語教師として求められる部分と、オンラインゆえに必要な配慮や技術の両方が学べることもわかった。ここから、CLILによるオンライン実習の知見が得られ、またその可能性が窺われた。具体的には、非母語話者教師としての不安が払拭され、授業に臨めるようになった等の変容が見られ、教師としての自信を培う場として機能し得ることを示した。今後は、本CLILオンライン実習における学習者側の変容についても検討したい。

### 参考文献

- (1) 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 首都大学東京人文科学研究科 pp.21-32.
- (2) 元田静(2018)「第4章 CLILで授業をやってみた」pp108-119, 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
- (3) 渡部良典・池田真・和泉伸一(2015)『CLIL内容言語統合型学習 第1巻 原理と方法』上智大学出版部
- (4) 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)』文化庁

## オンライン双方向授業が自律学習を高める可能性についての一考察

—中級学習者へのアンケート調査の結果から—

倉八順子 (東京富士語学院)

### 1. はじめに

第二言語学習の成否には自律的動機づけが大きくかかわっており、教師には学習者の自律的動機づけを発達させる働きかけが求められる(倉八 2006)。同時通訳の先駆者であり、言語習得の研究者となった鳥飼玖美子も自律学習の大切さを強調している。「外国語学習の目的が、『異質な文化』への窓を持つことであるなら、外国語を学ぶのは生涯をかけるに値するものです。これは複言語主義を標榜する欧州評議会の姿勢でもあります。英語であれ何語であれ、外国語学習は学校では完結せず卒業後も続くとなれば、もっとも重要なことは、学習者が学びを継続できる自律性を涵養することです。『自律性』とは『自らの学習に責任を持つことのできる能力』です」(鳥飼ら 2019 p. 196)。筆者は学習者の自律的動機づけを伸ばすことができるかどうかは、日本語教師に求められる資質であると考えている。従って、どうすれば学習者の自律学習を伸ばすことができるのかという観点からの実践的研究がなされる必要がある。

オンライン双方向授業は基本的に学生の自律学習を求めるものである。教室という物理的距離が近い空間で教師が見守りながら勉強する環境と異なり、オンライン双方向授業の環境はオンライン画面という物理的距離が遠い空間であり、教師が学習者を見守っている姿は可視化されない。特に画面共有している場合には、教師の姿は映らず、教師と学習者をつなぐのは声のみである。しかし、これは見方を変えれば、教師はオンライン双方向授業では学習者一人ひとりに声で学習者と「対話」を行うことができる可能性がある。対面教育では届かなかった(かもしれない)学生とも、「対話」が成立する可能性がある。全員にこの「対話」が成立すれば、オンライン双方向授業は学習者の自律性を高めることができる可能性がある。本論では、オンライン双方向授業が自律性を高める可能性について、学習者に行ったアンケートの結果から調査報告を行う。

なお、本論では藤本(2020)にならい、ding talk、zoomなどのweb会議システムを使い、教師と学習者、学習者同士が同じ時間にオンライン上で集う同期型授業をオンライン双方向授業と定義する。

### 2. オンライン双方向授業を支援する理論—ムーアの交流距離理論

遠隔教育の研究者として知られるペンシルバニア州立大学教授のマイケル・ムーアは、1970年代に交流距離理論を提唱した(ムーア他 2004)。ムーアは、学習者と教師が地理的に離れている遠隔教育を、物理的距離で見のではなく、学習者と教師の心理的距離で見るという教育的枠組みを理論化した。

ムーアは、心理的距離を、「対話と授業の構造化」の二次元に整理し、学習者の自律性の高低によって適する「対話と授業の構造化」の度合いが異なることをモデル化した（図1）。すなわち、遠隔教育では（対面教育でも）、学習の方法がわからない初期の段階、および自律性が低い学習者には、教師からの励ましや適当なアドバイスが行われるなどの「対話」が豊富に用意されている必要があり、授業の目標、学習要求も構造化されているのが望ましい。学習者の自律性が養われていけば、構造化の程度が低くなり、学習者の選択の自由が許容され、学習者が求めないかぎりにはアドバイスが与えられない学習環境（教師との対話が少ない）が学習者にとって心理的に適しているという。

交流距離理論を用いて、様々なタイプの遠隔教育と対面講義などの教育形態を比較した研究では、自律性・対話・構造の得点を比較すると、必ずしも遠隔教育が心理的距離が遠いとは限らないという（鈴木 2012）。

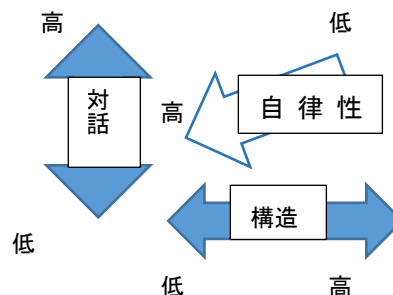


図1 交流理論による対話・構造・自律性の関係

### 3. オンライン双方向授業の実施

東京富士語学院では2020年4月13日からオンライン双方向授業（以下オンライン授業）を始めた。筆者は初めてオンライン授業を担当し、最初はオンライン授業の運営に手いっぱいだったが、3か月を経たころから、オンライン授業の是非には学習者の自律性が重要になってくることに体験的に気づかされることになった。筆者は中級前半と中級後半の2クラスでオンライン授業を行っていたが、自律性の高い学生が多い中級後半クラスではオンライン授業を通して自律的動機づけがさらに発達していくように感じられた。また私自身もオンライン授業で、対話の必要性を感じ、必ず事前学習をすること、オンライン授業中はよく聴くことを何回も強調することによって、初めは指名されてあわてて「え、今何番ですか?」と問い返していた学生も注意深く聴くようになり、自律的に学習するようになっていったと感じられた。

第一波が去った6月からは、分散登校で週1回は対面授業とした。7月からは、自律性の高い学生が多くなった中級後半クラスでは、対面授業を望む学生には対面授業、オンライン授業を望む学生にはオンライン授業とハイフレックス型授業にした。自律性の高い学習者はオンライン授業を選び、聴解力が弱い学習者は対面授業を選ぶ傾向が見られた。

### 4. オンライン授業についての学習者の認識を調査するアンケートの実施とアンケート結果 4-1. アンケートの実施

8月に意見文の作文指導で「オンライン授業と対面授業の比較」という作文指導を行った。17名が提出したが、11名がオンライン授業、6名が対面授業のほうが良いという意見であった。その後、オンライン授業を始めて6か月後の9月にオンライン授業についての学習者の認知を調査する4件法のアンケート調査を行った。調査方法はwe chat アプリを使用した。6か月間の学生の学習の様子を見て、オンライン授業では、対面授業と異なる変化が表れて

きている、一言で言うと、『静かな動機づけ』で学ぶようになってきていると感じたからである。授業者である筆者に感じられた変化から以下の3つの仮説を立てた。

- |   |
|---|
| 1. 最初は教師の目が届かないと遊びがちだった学生にも、オンライン授業では自律的に学ばないと身に付かないという意識が育っていったこと：『自律的学びへの意識が高まる』  |
| 2. 対面授業では他の学生を気にして、ことばが出てこない学生（情意フィルターが高い学生）が、オンライン授業で順番にあてられると、はっきりと答えるようになったこと：『（情意フィルターが高い学生は）オンライン授業でリラックスして話せるようになる』 |
| 3. クラスの仲間からの刺激による学びがなくなった：『社会的スキル・社会的学びの低下』   |

この3つの仮説に基づいて、21項目からなる4件法のアンケートを作成し、探索的調査を行った。

#### 4-2. アンケートの結果

21名の学生から回答が得られた。回答者の内訳は全員中国人であった。クラス的人数は23人（中国人23そのうち3人は中国からオンライン授業で参加）で、回答率は91%であった。筆者は初めて中国人学生に手伝ってもらってwe chatアプリでアンケート調査を行った。円グラフ、棒グラフなどで即座に分析がなされることに感動した。中国では卒論を書く時、このwe chatアプリが活用されているということであった。また中国の学生は外国語を学ぶとき、非同期型のオンデマンドのオンライン授業で学ぶということであった。中国ではデジタル化が進み、学生はオンライン授業になれていることが垣間見られた。

アンケート項目と、回答者の割合と肯定的な回答（そう思う・だいたいそう思う）、否定的な回答（あまりそう思わない・ぜんぜんそう思わない）の割合を表1に示す。アンケート項目1-19はオンライン授業・対面授業についての学習者の認知を尋ねる項目、項目20, 21は学習者の情意要因を尋ねる項目である。探索的調査であるため、割合の分析のみにとどめた。

表1 東京富士語学院中級後半クラスのアンケート結果 21人

2020年9月実施 回答率91%

4：そう思う 3：だいたいそう思う 2：あまりそう思わない 1：全然そう思わない

\* 80%以上の項目

項目	内容	4	3	2	1
1	対面授業では、自分の発言に対する周りの人の反応がわかり、不安になる	4.8%	28.6%	52.4%	14.3%
		33.3%		66.7%	
2	オンライン対面授業では場所も離れていて心理的な距離もあるので不安をなくすることができる	14.3%	23.8%	42.9%	19%
		38.1%		61.9%	
3	オンライン対面授業では自分がリラックスできる環境で快適に勉強できる	19%	61.9%	19%	0%
		*80.9%		19.1%	
4	対面授業では先生の説明を直接聞くことができ、言語外表現（ジェスチャー、顔の表情、手振りなど）もあってわかりやすい。	57.1%	28.6%	14.3%	0%
		*85.7%		14.3%	
5	対面授業では自分に自信がなくて、特に他の学生たちの前で話すのは怖いと思う	0%	9.5%	61.9%	28.6%
			9.5%	*90.5%	
6	対面授業では友だちが熱心に学ぶ姿に刺激されて、自分も学ぶようになる	33.3%	28.6%	33.3%	4.8%
		61.9%		38.1%	



7	対面授業では常に自分が評価されているようで、集中して勉強できない	4 — 3 — 2 — 1 0% 14.3% 57.1% 28.6% * 85.7%
8	オンライン対面授業では他の学生たちに左右されることなく、自分のペースで勉強できる	4 — 3 — 2 — 1 28.6% 47.6% 19% 4.8% 76.2% 23.8%
9	オンライン対面授業では、自分で聞き、自分で答えなければならないので、集中力、自律性が高まる	4 — 3 — 2 — 1 14.3% 57.1% 23.8% 4.8% 71.4% 28.6%
10	対面授業では学生は先生とのインターアクションをとおして、授業に興味を深めることができる	4 — 3 — 2 — 1 33.3% 52.4% 14.3% 0% * 85.7% 14.3%
11	対面授業は授業の雰囲気を感じられ、自律性が弱くても勉強の効率が高められる	4 — 3 — 2 — 1 42.9% 38.1% 9.5% 9.5% * 81% 19%
12	対面授業では先生とのインターアクション、学生同士の交流をとおして、社会的スキルも伸ばすことができる	4 — 3 — 2 — 1 33.3% 42.9% 19% 4.8% 76.2% 23.8%
13	オンライン対面授業も対面授業も同じ先生によるよい授業であれば、経済的・時間的負担が少ないオンライン対面授業のほうがよい	4 — 3 — 2 — 1 52.4% 28.6% 19% 0% * 81% 19%
14	オンライン対面授業はデジタルによる資料を全員が使いやすくコストを節約できる	4 — 3 — 2 — 1 38.1% 33.3% 19% 9.5% 71.4% 28.6%
15	オンライン対面授業の方が心理的負担が少なく話せるようになる	4 — 3 — 2 — 1 14.3% 47.6% 38.1% 0% 61.9% 38.1%
16	対面授業のほうが心理的負担が少なく、話せるようになる	4 — 3 — 2 — 1 9.5% 28.6% 61.9% 0% 38.1% 61.9%
17	オンライン授業はスクリーンをとおしてなので、自分の考えを表現するのがむずかしい	4 — 3 — 2 — 1 4.8% 38.1% 47.6% 9.5% 42.9% 57.1%
18	オンライン対面授業は人に監督されていないので、気を抜くやすくなる	4 — 3 — 2 — 1 9.5% 38.1% 47.6% 4.8% 47.6% 52.4%
19	オンライン対面授業はこのような緊急時には有効だ	4 — 3 — 2 — 1 66.7% 28.6% 4.8% 0% * 95.3% 4.7%
20	他人が自分のことをどう考えているか気になる	4 — 3 — 2 — 1 28.6% 42.9% 23.8% 4.8% 71.5% 28.5%
21	間違えることはできるだけ避けたい	4 — 3 — 2 — 1 42.9% 33.3% 19% 4.8% 76.2% 23.8%

#### 4-3. 考察

1の仮説『自律的学びの意識が高まる』については、71.4%の学生が「オンライン授業で自律性が高まる（項目9）」と回答した。また、81%の学生が「対面授業では自律性が弱くても勉強の効率が高められる（項目11）」と回答した。オンライン授業では自律性が高まる可能性があること、自律性の弱い学生は対面授業が適していることが示された。

2の仮説（不安が高い学生、間違いを恐れる学生はオンライン授業でリラックスして話せるようになる）については、80.9%が「オンライン授業ではリラックスした環境で勉強できる（項目3）」、「61.9%が、オンライン授業のほうが心理的負担が少なく話せるようになる（項目15、反転項目16）」と回答した。「他人が自分のことをどう考えているか気になる（項目20）」と考える学生が71.5%、「間違えることはできるだけ避けたい（項目21）」と考えている学生が76.2%だったので、不安の高い（情意フィルターの高い）学生に、オンライン授

業は不安をやわらげ、学習成果を高める効果をもつ可能性が示唆された。

3の仮説「社会的スキル・社会的学びの低下」については、61.9%の学生が「対面授業では友だちが熱心に学ぶ姿に刺激されて、自分も学ぶようになる（項目6）」、76.2%の学生が「対面授業では先生とのインターアクション、学生同士の交流をとおして、社会的スキルものぼすことができる（項目12）」と回答した。他の学生からの刺激によって学ぶ学生は半分を少し上回るぐらい（61.9%）であるが、社会的スキルを伸ばすには、やはり対面授業が有効だと学生は認知していることが見いだされた。

#### 5. 中国人留学生の認知と日本人大学生の認知との比較

筆者は日本の女子大学で日本語教員養成課程を担当している。やはり4月からding talkによるオンライン授業を始めた。オンライン授業も初めてである上に、ding talkアプリも初めてで、学生のストレスも伝わってきたが、ほかの授業はオンデマンドの非同期型授業であるのに対し、この授業だけは同期型の双方向であり、リアル性が感じられるという学生が多かった。そこで、7か月経ち、オンライン授業に慣れてきた11月に中国人留学生に実施したアンケートとほぼ同様のアンケート調査を実施した（回答率94%）。紙面の都合で、中国人学生との比較という観点から興味深い結果が得られた5項目について、結果を表2に示す。

表2 和洋女子大学日本語教師養成課程受講生のアンケート結果 回答者29名

4：そう思う 3：だいたいそう思う 2：あまりそう思わない 1：全然そう思わない

\*80%以上の項目

5	対面授業では自分に自信がなくて、特に他の学生たちの前で話すのは怖いと思う	4	3	2	1
		10%	48%	28%	14%
		58%		42%	
15	オンライン対面授業の方が心理的負担がすくなく話せるようになる	4	3	2	1
		10%	24%	59%	7%
		34%		66%	
16	対面授業のほうが心理的負担が少なく、話せるようになる	4	3	2	1
		7%	38%	52%	3%
		45%		55%	
17	オンライン対面授業はスクリーンをとおしてなので、自分の考えを表現するのがむずかしい	4	3	2	1
		48%	35%	17%	0%
		*83%		17%	
18	オンライン対面授業は人に監督されていないので、気を抜きやすくなる	4	3	2	1
		42%	41%	14%	3%
		*83%		17%	

中国人留学生は日本語学習、日本人女子大生は日本語教師養成講座の「日本語教授法」の学習であり、授業の目標や学習の要求も異なるし、年齢も性別も異なるので一概に比較することは避けなければならない。そのことを踏まえた上で、中国人留学生と日本人大学生の回答結果に4つの興味深い違いが見られた。

1. 中国人学生は「対面授業では自分に自信がなくて、特に他の学生たちの前で話すのは怖いと思う」（項目5）と認知していない学生が多いが、日本人女子大生は対面授業で他の学生の前で話すのは怖いと考えている学生が半数以上いる（中国人学生9.5%、日本人大学生58%）。
2. 中国人留学生は「オンライン対面授業のほうが心理的負担が少なく話せるようになる」（項目15）と認知している学生が多いが日本人女子大生は少ない（中国人留学生62%、日

本人大学生 34) %

3. 日本人女子大生は「オンライン授業はスクリーンを通してなので、自分の考えを表現するのがむずかしい」(項目 17) と考えている学生が多いが、中国人留学生は半数以下である(日本人大学生 83%、中国人留学生 43%)。

4. 日本人女子大生は「オンライン対面授業は人に監督されていないので、気を抜きやすくなる」(項目 18) と考えている学生が多いが、中国人留学生は半数以下である(日本人大学生 83%、中国人留学生 48%)。

1. は日本人学生は教師の話す内容を聴く一方向的な学習スタイルに慣れていて、他の学生の前で自分の意見を言うのに慣れていないことから、日本人大学生のほうが情意フィルターが高い傾向を表しているのではないかと推察される(性差かもしれない)。2. は、中国人留学生が他者にどう思われているかを、日本人女子大生よりも気にしている傾向を表していると推察される(優秀な学生が多いこのクラスの特徴かもしれない。また語学の授業だからかもしれない)。3. 4. は日本人が ICT に慣れておらず、ICT で学ぶ自律性が育っていないためと推察される。

#### 5. おわりに

本研究はオンライン双方向授業に参加した学生にアンケート調査を行い、学生のオンライン双方向授業に対する認知から、オンライン双方向授業が自律性を高める可能性を探索的に調査したものである。本調査から見出されたことは、オンライン双方向授業が効果的に行われるためには、1. 学習者の自律性が必要なこと、2. ICT に慣れることが必要なこと、である。オンライン双方向授業が自律性を高めるかどうかは、対話と構造化の教育的働きかけを十分に行った上で、調査していく必要がある。

長年遠隔教育についての研究を行ってきた藤本は、藤本(2020)で、オンライン双方向授業についての教師の認知について興味深い研究を行っており、筆者は多くを学んだ。今後、オンライン双方向授業についての学生の認知についても研究と報告が積み重ねられ、オンライン双方向授業の効果的な教授実践法についての知見が共有され、日本語教育においても ICT が活用されていくことが喫緊の課題である。

#### 参考文献

- (1) 倉八順子(2006)『第二言語習得に関わる不安と動機づけ』講座・日本語教育学第3巻言語学習の心理 縫部義憲監修 迫田久美子編集 スリーエーネットワーク
- (2) 鈴木克明(2012)「遠隔教育者を支える同価値理論と交流距離理論」第19回日本教育メディア学会年次大会予稿集 p. 27-28
- (3) 鳥飼玖美子・刈谷夏子・刈谷剛彦(2019)『ことばの教育を問い直す』ちくま新書
- (4) マイケル・ムーア/グレッグ・カースリー(2004)『遠隔教育 生涯学習社会への挑戦』海文堂
- (5) 藤本かおる(2020)「コロナ禍における授業のオンライン化に関する日本語教師の取り組み-オンライン授業の実践に関する教師へのアンケートから-」2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集 p. 348-353

## 「オンラインによる日本語支援」のための大学生サポーター養成カリキュラムの開発

—日本語指導が必要な児童生徒に対する持続可能な学習支援を目指して—

入山美保 (筑波大学)・井上里鶴 (つくばにほんごサポート)

### 1. はじめに

本研究は「オンラインによる日本語支援」ができる人材を養成するカリキュラムを開発し、日本語指導が必要な児童生徒への「持続可能な学習支援」に必要なものを検討することを目的としている。

茨城県内の日本語指導が必要な児童生徒は約 1,500 人であり、そのうち約 500 人が日本語支援を受けていない。茨城県教育委員会「グローバル・サポート事業」の一環で、令和 2 年度に 2 自治体 2 中学校 9 名に対してオンラインによる日本語支援を行った。筑波大学では当該事業の日本語支援を担う人材 (以下、大学生サポーター) を養成するにあたり、「外国人児童生徒支援研究」(1 単位)、実際の支援活動を単位認定する「外国人児童生徒支援実習」(3 単位) を新規に開講した。本発表では、大学生サポーターを養成する「外国人児童生徒支援研究」のカリキュラム開発の概要やその成果について報告する。

### 2. 「オンラインによる日本語支援」のための大学生サポーター養成カリキュラム

#### 2-1. カリキュラムの概要

カリキュラム全体を通して次の①～③を養成するねらいを立てた。①児童生徒によりその態度、②日本語学習・教科学習それぞれの学習目標を組み立てる力、③オンラインでのやりとりを工夫する技術、である。

『平成 29 年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修プログラム開発事業」—報告書—』(日本語教育学会 2018) や『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版』(文化審議会国語分科会 2019) を参考に、5 週にわたる全 10 回 (1 週=75 分×2 回) 計 12.5 時間のカリキュラムを作成し、大学の授業として実施した。履修者は 25 名で、そのうち 19 名が教員免許取得を目指している。

なお、カリキュラムの開発にあたっては、小学校の取り出し支援ボランティア、夜間中学の数学教員、オンラインで日本語および教科支援を行う NPO 団体所属の講師の協力により対談動画 (各 30 分程度) を作成するなど、多くの地域人材の協力を得た。また、カリキュラムの最終回には学生が支援者役になって実演をする機会を設けた。実演では、支援対象として想定した児童の状況 (名前: ジュン, 学年: 4 年生, 来日歴: 約半年, ルーツ: ブラジル, 母語: ポルトガル語, 日本語の習得状況: 生活言語○, 学習言語×, 漢字△, 算数の学習の様子: 算数の時間は楽しそうにしている。国で日本の 2 年生までの学習はしてきた。オンライン授業経験: 無し) に合わせた授業デザインと作成した教材をもとに、支援者役になって実施した。カリキュラムの概要を表 1 に示す。

表1 カリキュラム概要

回	タイトル	概要
第1回 第2回	・オリエンテーション ・サポーターの役割を考える①	授業の目的および概要、茨城県グローバル・サポート事業の概要の説明。 小学校の取り出し支援ボランティアの対談動画（約30分）を見て、気付いたことなどをグループで話し合う。 ミニレポート①
第3回 第4回	・サポーターの役割を考える② ・サポーターの役割を考える③	夜間中学の数学教員の対談動画（約30分）を見て、気付いたことなどをグループで話し合う。 オンラインで日本語および教科支援を行うNPO団体所属の講師の対談動画（約30分）を見て、気付いたことなどをグループで話し合う。 ミニレポート②③
第5回 第6回	・やさしい日本語を意識した授業デザイン ・実践に向けて①	やさしい日本語の導入。オンラインで日本語および教科支援を行うNPO団体所属の講師による算数（たし算の文章題）の授業体験。 授業デザインシートの提示および説明。その後、体験した授業を授業デザインシートに落とし込む作業をグループで行う。 グループ課題①
第7回 第8回	・実践に向けて② ・実践に向けて③	8つのグループに分かれて、50分間の授業デザインを考える（かけ算の文章題、わり算の文章題、時間と時刻の文章題、円と球の文章題および作図）。 学生相互および教員によるフィードバック。 グループ課題②
第9回 第10回	・支援実演 ・本授業の総括	教材・教具の作成と実演。 支援者役と児童役になり、グループで10分間の実演をする。 オンラインで日本語および教科支援を行うNPO団体所属の講師によるフィードバック、学生相互および教員によるフィードバック。 グループ課題③および最終課題（個人課題）

## 2-2. 授業デザインシートの導入

本カリキュラムでは、養成カリキュラム後の実践（実際の日本語支援）において、日本語と教科の統合を目指した支援もできるよう、【算数の文章題】の授業デザインシートの作成および実演を取り入れた。

本カリキュラムの3つのねらいを反映させた授業デザインシートは、上段に、扱う単元と問題に沿った「学習目標【日本語】」「学習目標【算数】」をCan-do形式で記入し、下段の「教える手順と方法」の欄は、オンラインを想定した「サポーターの活動」「児童の活動」

「教具・使用ツール」等を時系列に書く形式となっている。図1に、「わり算」の文章題グループの学生が作成した実際の授業デザインシートを示す。

<p>扱う単元と問題</p> <p>① 48ページの童話の本があります。1日に6ページずつ読むと、読み終わるのに何日かかるでしょうか。          ② おり紙が40まいあります。1人に8まいずつ配ると、何人に分けられますか。          ③ 花が9本あります。7本ずつたばにして花たばを作ります。花たばはいくつできますか。</p>	<p>単元名：わり算 (小学校3年生)</p> <p>【日本語】  <input type="checkbox"/> 「～ずつ」の意味が分かる  <input type="checkbox"/> 「～日」「～人」「～つ」などの助数詞を適切に使える</p> <p>【算数】  <input type="checkbox"/> 文章題を読み、わり算の式を立てることができる  <input type="checkbox"/> 2桁÷1桁のわり算が正確にできる  <input type="checkbox"/> 掛け算を用いた検算ができる</p>						
<p>&lt;教える手順と方法&gt; ※オンラインを想定して記入すること</p>							
<p>確認する項目</p> <p>問題文を解くために必要な知識の確認</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="343 660 518 683">先生の活動 (確認する内容と方法)</th> <th data-bbox="518 660 646 683">児童の活動</th> <th data-bbox="646 660 774 683">教具・使用ツール</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="343 683 518 1176"> <ul style="list-style-type: none"> <li>「×」「÷」「式」「答え」の算数の基本用語が読めるか、スライドでフラッシュカードを用いて確認する。</li> <li>「読む」「読み終わる」「配る」「分ける」「作る」「かかる」など、問題で出てくる言葉で、生活でも使いそうな言葉を、確認する。</li> <li>スライドに言葉と、言葉を示すイラストと違う言葉のイラストを載せ、正しいイラストをクイズ形式で選ばせる。必要ならルビを振る。</li> <li>折り紙・花などのイラスト付きのスライドや、(共有をオフにして) 実物を用い、意味を説明する</li> <li>「おり紙」がわからないようなら実物を見せて説明。「このくらの紙のことで折っているものを作る遊びは日本ではずる」⇒折り鶴・他完成品を見せる</li> <li>次に、数を答えさせ、助数詞を確認する。</li> <li>「～本ですか。」「～まいですか。」「いくつですか。」</li> <li>★「ずつ」の確認として、折り紙・花などを複数でセットにし、「これは何枚ずつ?」「いくつずつ?」と尋ね、答えをもらう。</li> </ul> </td> <td data-bbox="518 683 646 1176"> <ul style="list-style-type: none"> <li>スライドを見て読み方を答える</li> <li>スライドを見て読み方を答え、正しい動作のイラストを選択。</li> <li>スライドのイラストの数を数え、先生の問いかけに答える。</li> </ul> </td> <td data-bbox="646 683 774 1176"> <ul style="list-style-type: none"> <li>「×」「÷」「式」「答え」のスライド</li> <li>「読む」「終わる」「配る」「分ける」「作る」の言葉とイラストのスライド</li> <li>イラスト付きのスライド、紙、花を用意する。</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	先生の活動 (確認する内容と方法)	児童の活動	教具・使用ツール	<ul style="list-style-type: none"> <li>「×」「÷」「式」「答え」の算数の基本用語が読めるか、スライドでフラッシュカードを用いて確認する。</li> <li>「読む」「読み終わる」「配る」「分ける」「作る」「かかる」など、問題で出てくる言葉で、生活でも使いそうな言葉を、確認する。</li> <li>スライドに言葉と、言葉を示すイラストと違う言葉のイラストを載せ、正しいイラストをクイズ形式で選ばせる。必要ならルビを振る。</li> <li>折り紙・花などのイラスト付きのスライドや、(共有をオフにして) 実物を用い、意味を説明する</li> <li>「おり紙」がわからないようなら実物を見せて説明。「このくらの紙のことで折っているものを作る遊びは日本ではずる」⇒折り鶴・他完成品を見せる</li> <li>次に、数を答えさせ、助数詞を確認する。</li> <li>「～本ですか。」「～まいですか。」「いくつですか。」</li> <li>★「ずつ」の確認として、折り紙・花などを複数でセットにし、「これは何枚ずつ?」「いくつずつ?」と尋ね、答えをもらう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スライドを見て読み方を答える</li> <li>スライドを見て読み方を答え、正しい動作のイラストを選択。</li> <li>スライドのイラストの数を数え、先生の問いかけに答える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「×」「÷」「式」「答え」のスライド</li> <li>「読む」「終わる」「配る」「分ける」「作る」の言葉とイラストのスライド</li> <li>イラスト付きのスライド、紙、花を用意する。</li> </ul>
先生の活動 (確認する内容と方法)	児童の活動	教具・使用ツール					
<ul style="list-style-type: none"> <li>「×」「÷」「式」「答え」の算数の基本用語が読めるか、スライドでフラッシュカードを用いて確認する。</li> <li>「読む」「読み終わる」「配る」「分ける」「作る」「かかる」など、問題で出てくる言葉で、生活でも使いそうな言葉を、確認する。</li> <li>スライドに言葉と、言葉を示すイラストと違う言葉のイラストを載せ、正しいイラストをクイズ形式で選ばせる。必要ならルビを振る。</li> <li>折り紙・花などのイラスト付きのスライドや、(共有をオフにして) 実物を用い、意味を説明する</li> <li>「おり紙」がわからないようなら実物を見せて説明。「このくらの紙のことで折っているものを作る遊びは日本ではずる」⇒折り鶴・他完成品を見せる</li> <li>次に、数を答えさせ、助数詞を確認する。</li> <li>「～本ですか。」「～まいですか。」「いくつですか。」</li> <li>★「ずつ」の確認として、折り紙・花などを複数でセットにし、「これは何枚ずつ?」「いくつずつ?」と尋ね、答えをもらう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>スライドを見て読み方を答える</li> <li>スライドを見て読み方を答え、正しい動作のイラストを選択。</li> <li>スライドのイラストの数を数え、先生の問いかけに答える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「×」「÷」「式」「答え」のスライド</li> <li>「読む」「終わる」「配る」「分ける」「作る」の言葉とイラストのスライド</li> <li>イラスト付きのスライド、紙、花を用意する。</li> </ul>					
<p>九九(6・7・8の段)をフラッシュカードで確認する。</p> <p>・計算問題のみを解く 1桁÷1桁(2問) 2桁÷1桁(3問) をやってもらおう</p> <p>・検算をやったことがあるか聞かなかった場合、割り算の検算の方法を教える 「18÷6=③」「6×③=18」という風に、割り算と掛け算の関係を理解させる(解き方の面)。説明の際には学習用語(割る数、割られる数等)を使わないように意識する。 ⇒計算問題ら問分の検算をさせる</p>	<p>九九の問題に答える。</p> <p>・答えを言う(必要があれば紙に書きながら)</p> <p>・説明を聞く、見る 計算問題の検算をする</p>	<p>・6, 7, 8の段のフラッシュカード</p> <p>・問題のスライドを用意する クリックすると答えを表示できるようにする</p> <p>・検算の説明のために、色やアニメーションを用いたスライドを用意 九九のフラッシュカードも必要に応じて利用する</p>					
<p>問題1</p> <p>48ページの童話の本があります。1日に6ページずつ読むと、読み終わるのに何日かかるでしょうか。</p> <p>・分からない言葉を確認。 「～ページ」の意味を、実物の教科書や本を使って説明する</p> <p>・「童話」の意味を、具体例(ブラジルの童話を調べる+日本で親しまれている童話の紹介)、ポルトガル語を使って説明する。 「～ずつ」の意味や割り算の考え方を、実物の本や教科書のページ数を示しながら説明する。</p> <p>・(共有をオフにして) 実物の本とカレンダーを用意し、一日に6ページ、次に6ページというようにイメージが出来るように示す。</p> <p>・式を立ててもらい、割り算になることを確認する。 算上げれば、④、⑥、何日にマーカーを引く。</p> <p>・答えを言うてもらおう。「何日かかりますか?」と聞くスライドにも質問を表示。</p> <p>・検算をしてもらう</p>	<p>・問題を読み上げる。</p> <p>・分からない言葉があったら言う。 ・先生の問いかけに答える</p> <p>・説明を見ながら指揮を立てられるように理解する</p> <p>・式を口頭で伝える。</p> <p>・答えを言う。</p> <p>・検算をする</p>	<p>・本のイラスト付きの問題文のスライド</p> <p>・教科書や本(48ページがあるとなおよし)</p> <p>・童話のポルトガル語ブラジルの童話日本のおとぎ話、童話を調べ、スライドにまとめておく</p> <p>・カレンダーと本を用意し、指や、ページをめくりながら示す。</p> <p>・式のスライドを用意、イラストその場で書き換えられるようにしておく</p> <p>・答えを示したスライド</p> <p>・検算用の式・答えのスライド</p>					

図1 授業デザインシートの例(左:1ページ目, 右:2ページ目)

### 3. カリキュラムを通して養成できたもの

履修した学生25名のミニレポート3回分、グループで作成した実演用の授業デザインシートおよび動画データ、最終課題であった各学生が1人で作成した授業デザインシートを分析の材料とした。それらカリキュラムの3つのねらいが達成できているかという観点で検証した結果、<大学生サポーターの役割の理解><日本語学習・教科学習それぞれの学習目標を意識した授業デザインシートの作成および実演ができる力><オンラインでの日本語支援に必要な基礎知識と方法の習得>が養成できていることがわかった。カリキュラム全体を通して立てた3つのねらいを概ね達成できたと言える。

#### 3-1. 大学生サポーターの役割の理解

カリキュラム前半の「サポーターの役割を考える①～③」では、小学校の取り出し支援ボランティア、夜間中学の数学教員、オンラインで日本語および教科支援を行うNP0団体所属の講師の対談動画(各30分程度)を視聴後、グループでの話し合いを行った。その後のミニレポートにおいて学生が日本語サポーターの役割について記述したものを一部挙げる。

外国につながる子どもと信頼関係を築き精神的、言語技術的にもサポートする窓口となりながら、他の分野（学校教員、心理カウンセラー、地域市民など）とのつながりの中で連携しながら包括的な支援を調節し実践するという役割。

(小学校の取り出し支援ボランティアの話聞いて：ミニレポートより抜粋)

日本語指導と教科学習の結びつきがあると思った。日本語を教える中で授業との関連も考えていく必要があり、どこでつまづいてしまうのか、教科を学ぶためにどんな日本語を学ぶ必要があるのかなども考えていくべきだと思った。

(夜間中学の数学教員の話聞いて：ミニレポートより抜粋)

「自尊心に配慮」することはとても重要な事だと思います。それぞれの子どもたちの個性を尊重し、心身ともに傷つけないように配慮することが、まず優先されるべき事項だと考えました。このことから、オンラインでも対面でも安心して学習できる環境を提供することや、子供の特性を考慮して適切な声掛けをしたり、やることを明確にしてあげるなど、必要だと思われることを前もって予想することもサポーターの役割の一つだと考えます。

(NPO 団体所属の講師の話聞いて：ミニレポートより抜粋)

### 3-2. 日本語学習・教科学習それぞれの学習目標を意識した授業デザインシートの作成および実演ができる力

学生は授業デザインを考える際、日本語学習・教科学習それぞれの学習目標を Can-do 形式で立てる力を身につけた。表 2 は「円と球」の文章題グループが作成した授業デザインシートの学習目標である。

表 2 日本語と算数の学習目標：授業デザインシートより抜粋

学習目標 【日本語】	<input type="checkbox"/> 「半径」「直径」「円」「球」「コンパス」「中心」などの円と球に関連した語句の意味が理解できる <input type="checkbox"/> 「ぴったりと」「同じもよう」「れつ」「しまう」などの単語が理解できる <input type="checkbox"/> 文章題の意図が理解できる
学習目標 【算数】	<input type="checkbox"/> コンパスの使い方を知る、慣れる <input type="checkbox"/> 定規の目盛りが読める <input type="checkbox"/> 「半径」「直径」などの算数用語が理解できる <input type="checkbox"/> 「円」と「球」の定義を理解する <input type="checkbox"/> 「cm」の単位が理解できる

「円と球」グループの実演では、日本語学習の目標の1つであった「ぴったりと」の意味を理解させるために、「ぴったり閉まった窓」「ぴったり箱に入ったボール」と「隙間が開いた窓」「箱より小さいボール」の写真を対比させるように見せて確認していた。教科学習の目標の1つである「コンパスの使い方」を教えるために、説明書きと写真の他に、手元カメラを使って、学生がコンパスを使っている様子を見せるというオンラインならではの

の工夫が見られた。

### 3-3. オンラインでの日本語支援に必要な基礎知識と方法の習得

実演ではどのグループも、事前に受けたオンラインで日本語および教科支援を行う NPO 団体所属の講師の講義や算数の授業体験で学んだ知識を活かして、実演に取り入れていた。例えば、児童からの見え方を確認する入念なリハーサルや実演時の声かけ、文字だけでなくイラストや図などの視覚情報を豊富に取り入れたスライドの作成、スライドの画面共有だけでなく板書や実物など動きのある構成など、様々な工夫が見られた。児童とのやりとりでは、やさしい日本語を意識した説明や指示出し、児童が書いたものは画面に映して一緒に確認、笑顔で語りかけるなど、安心して参加できる環境づくりをしていた。

特に、実演で支援対象として想定した児童の状況（名前：ジュン，学年：4年生，来日歴：約半年，ルーツ：ブラジル，母語：ポルトガル語，日本語の習得状況：生活言語○，学習言語×，漢字△，算数の学習の様子：算数の時間は楽しそうにしている。国で日本の2年生までの学習はしてきている。オンライン授業経験：無し）によりそう態度が支援内容に見られた。例えば、ブラジルのポンデケージョを友達に分けるという想定で、わり算の概念を導入するなど、児童の身近なものから導入する例が見られた。また、児童が算数の時間は楽しそうにしていることから、最初から学生が一方向的に説明するのではなく、問いかけたり計算させてみたりしながら、どこまでわかっているか、いないかを確認していた。すでにわかっていた場合の対応（チャレンジ問題を用意しておく）、わかっていなかった場合の対応（概念から丁寧に説明する）など、様々な場合を想定して準備していた。

## 4. 養成カリキュラムから実際の支援へ

本カリキュラムの授業は25名が履修し、その後、実際の支援を行った学生は14名である。令和2年10月から令和3年3月まで1チーム3～5名で生徒1名もしくは2名に対して、週3回（1回50分）の支援を行った。約半年にわたる支援期間中、学んだ知識を活かして支援に取り組んでいた。支援開始時は、各自が担当する週1回の支援の流れを考えるだけで精一杯の様子だったが、支援の回数を重ねるにつれ、生徒の学習状況に合ったデザインシートが作成できるようになった。令和2年度の支援終了に際し、実際の支援において本カリキュラムで学んだことが役に立ったかどうかについて、大学生サポーターにアンケートとそれに基づいて意見交換を行う座談会を実施した。表3にアンケート結果を示す。

表3 アンケート結果

設問：支援を行う中で、どの程度、役に立ったか（5件法，5が最高評価）	平均値
1. インタビュー・ビデオ「日本語サポーターの役割を考える①②③」	4.36
2. 「やさしい日本語・オンラインを意識した算数の授業デザイン」	4.27
3. グループディスカッションと授業デザインシートの作成	4.64
4. 授業デザインシートをもとにした実演とその準備	4.45
5. 教員からのフィードバックや受講者間での意見交換（全体を通して）	4.72



これらの回答から、本カリキュラムの内容は実際の支援を行う上でも役に立っていることがわかった。他に扱ってほしかったテーマとして、次のような声があった。「社会や理科などやさしい日本語に言い換えられない教科の授業をどのように教えるか知りたい」、「漢字や文字の指導の難しさ、文章の指導の難しさという点を痛感。また、コミュニケーションアプローチ、Can-do ありきの指導の中で、文法指導をどうするのかという点をもっと考えてみたい」などである。

また、支援の様子を間近で見ていた中学校教員からは、「大学生サポーターが生徒によりそってくれたのが嬉しかった。生徒自身が支援の回数を増やしてほしいと願うほど、支援を心待ちにしていた」といった声があった。中学校教員の話からも大学生サポーターが生徒と向き合い、よりそって支援をしていたことがわかる。

## 5. 今後の課題と展望

「持続可能な学習支援」とは、日本語指導が必要な児童生徒に対して長期にわたって継続して支援が行える環境があることである。大学生サポーターが自身の学業と両立させながら支援を行うためには、他のサポーターと教具や教材を共有したり、支援内容を気軽に相談できるメンターを配置したりする必要がある。大学生サポーターの人数を増やすことも課題である。日本語教師を目指す学生だけでなく、学校教員を目指す学生も履修することで、日本語とその他の教科それぞれを専門とする学生がチームを組むことができ、児童生徒によりそった学習支援が期待できる。今後、より多くの大学生サポーターを養成する体制づくりを検討していく。

本カリキュラムや実際の支援を通して、3つのねらいのうち、特に「児童生徒によりそった態度」が養成できていることがわかった。一方で、生徒の日本語能力に合わせた日本語支援や、日本語と教科の統合学習を目指した支援については課題が残る。生徒の様々なつまずきに合わせた支援の内容とその方法を検討する必要がある。大学生サポーターを養成する段階から学校と連携を図り、実態に即した支援の準備段階として本カリキュラムを位置づけることも必要であろう。本カリキュラムの内容については、学校教員、生徒、大学生サポーター等多くの関係者の意見を集約して、改善に向けて検討を重ねていきたい。

## 謝辞

本カリキュラム開発にあたり、ご協力くださった関係者の皆様に感謝申し上げます。

## 参考文献

- (1) 日本語教育学会(2018)『平成29年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修プログラム開発事業」－報告書－』  
[http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro\\_hokoku.pdf](http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf) (2021年3月8日最終閲覧)
- (2) 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』  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo\\_70/pdf/r1414272\\_04.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf) (2021年3月8日最終閲覧)

## プロジェクト・ワーク型日本語教育実習で養成できる資質・能力とは

杉本香 (大阪大谷大学)・松岡里奈 (大阪大学)

### 1. はじめに

留学生や外国人材受け入れ拡大により在住外国人が年々増加する中、2019年6月に「日本語教育の推進に関する法律」(令和元年法律第48号)が公布・施行され、第21条においては日本語教師の能力および資質の向上が言及されている。文化庁からは2019年に『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改訂版』(文化審議会国語分科会, 2019)

(以下、「報告書」)が出され、段階別・分野別の資質・能力が示された。大学の日本語教師養成課程もその質が問われており、「報告書」は【養成】段階で必要な力が課程において養成できているのかを確認するための一つの目安となるだろう。

○大学の日本語教師養成課程において、日本語教育実習は学びの集大成として位置づけられており、実習生がこれまで学んだ知識を総動員して実践に結び付け、協働で授業を作り上げるプロジェクト・ワーク<sup>1</sup>で行っている。本研究は、○大学で行ったプロジェクト・ワーク型日本語教育実習(以下、実習)が「報告書」に示された【養成】段階のどの資質・能力を養成する機会となっていたのかを明らかにすることを目的とする。しかし、この「報告書」の資質・能力表については、教育方法の具体例のなさや要素主義的な教師教育に陥らないかとの懸念(義永, 2020)もあることから、その妥当性についても検討を試みたい。

### 2. プロジェクト・ワーク型日本語教育実習の概要

実習では、教員によるコース・デザインに関する講義を数回行った後、実習生が主体となって、テーマ決定、授業案や教材の作成、学習者募集媒体(動画とポスター)作成、リハーサル等の準備を行い、教壇実習に臨んだ。その間に実際の日本語授業のオンライン見学を2回行った。実習生は4名(4年生1名, 3年生3名)で、教壇実習での学習者役(留学生)は7名であった。外国語学習におけるプロジェクト・ワークには、四技能統合・学習者主導などに教育的効果が認められる(金城, 1994)ため、実習生には学習者に対する日本語の授業(以下、教壇実習授業)をプロジェクト・ワークにすること、そして教壇実習授業の時間(2日間, 計6時間)と学習者の日本語レベル(中上級以上)の枠だけ与えた。実習生はテーマと授業の到達目標を設定し、授業内容や教材等もすべて自分たちで話し合っただけで決めた。つまり、本実践において、実習生が協働で授業準備する過程も、実習生が行う教壇実習授業の手法もプロジェクト・ワークであると言える。

実習生は、教壇実習授業のテーマを「物語創作」と決め、その到達目標を、①物語の内容を考え日本語で表現できる、②物語を感情をこめて朗読できる、③物語を聞いて理解できる、とした。それらを達成するための活動として、アイスブレイク、実習生による物語例朗読、オノマトペゲームと解説、物語構成の講義、グループで物語創作、キャッチコピー作成、朗読練習、発表会という授業計画を立て、教壇実習を行った。

### 3. 資質・能力に関する分析

#### 3-1. 分析方法

分析の枠組みとして、「報告書」(p.24)の「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」の表を利用する(表1)。なお、本研究では、この表における【知識】は実習前にすでに習得しているとみなし分析の対象から外したため、【技能】と【態度】のみ示した。

表1 日本語教師【養成】に求められる資質・能力(文化審議会国語分科会, 2019より抜粋)

技能	態度
<p><b>【1 教育実践のための技能】</b></p> <p>① 日本語教育プログラムのコースデザイン・カリキュラムデザインを踏まえ、目的・目標に沿った授業を計画することができる。</p> <p>② 学習者の日本語能力等に応じて教育内容・教授方法を選択することができる。</p> <p>③ 学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できる能力を持っている。</p> <p>④ 学習者に応じた教具・教材を活用または作成し、教育実践に生かすことができる。</p> <p>⑤ 学習者に対する実践的なコミュニケーション能力・異文化間コミュニケーション能力を持っている。</p> <p>⑥ 授業や教材等を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる。</p> <p><b>【2 学習者の学ぶ力を促進する技能】</b></p> <p>⑦ 学習者の日本語学習上の問題を解決するために学習者の能力を適切に評価し指導する能力を持っている。</p> <p>⑧ 学習者が多様なリソースを活用できる教育実践を行う能力を持っている。</p> <p>⑨ 学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている。</p> <p><b>【3 社会とつながる力を育てる技能】</b></p> <p>⑩ 学習者が日本語を使うことにより社会につながることを意識し、それを教育実践に生かすことができる。</p>	<p><b>【1 言語教育者としての態度】</b></p> <p>① 日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心と鋭い言語感覚を持ち続けようとする。</p> <p>② 日本語そのものの知識だけでなく、歴史、文化、社会事象等、言語と切り離せない要素を合わせて理解し、教育実践に活かそうとする。</p> <p>③ 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする。</p> <p><b>【2 学習者に対する態度】</b></p> <p>④ 言語・文化の相互尊重を前提とし、学習者の背景や現状を理解しようとする。</p> <p>⑤ 指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする。</p> <p><b>【3 文化多様性・社会性に対する態度】</b></p> <p>⑥ 異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、多様な関係者と連携・協力しようとする。</p> <p>⑦ 日本社会・文化の伝統を大切にしつつ、学習者の言語・文化の多様性を尊重しようとする。</p>

分析対象<sup>2</sup>は、実習生への事前インタビュー、教壇実習後の反省会の記録、振り返りレポート、事後インタビューとする。インタビューは事前に実習生の許可を得て録音し、文字化を行った。データから、実習生が気づき・学びを得られたと考えられる部分を抽出し、コーディングを行い、各コードを小カテゴリ・大カテゴリに分類した後、再度全体を通してコードの調整を行った。その上で、これらの気づきや学びが表1のどの資質・能力に該

当するかを検討した。なお、ここでは、実習生が「できる」ようになった（習得した）ことだけでなく、その資質・能力に関する気づきや学びが得られた部分を含んでいる。

### 3-2. 分析結果

分析から、実習生の気づき・学びが得られたと考えられる資質・能力は、大きく《教授技能》・《教師の態度》・《次の段階への視点》・《授業観》・《実習生の協働》の5つに分けられた。以下、分析の結果得られた大カテゴリを《 》、小カテゴリを〈 〉、コードを[ ]、インタビューやレポートでの実際の語りや記述を「 」で示す。また、「 」の後部には、データ番号を（反省会 D109）のように記す。これは、反省会で得られた実習生 D の 109 番の語りという意味である。紙幅の都合上、本稿では多くのコードが得られたものについてその詳細を記述する。

#### 3-2-1. 《教授技能》に分類される実習生の気づき・学び

まず、実習を通して実習生が得た気づきと学びの分析結果のうち、《教授技能》にあてはまる小カテゴリとコード例、および表 1 の資質・能力との対応を表 2 に示す。

表 2 《教授技能》に分類される実習生の気づき・学びと資質・能力（表 1）の対応表

大カテゴリ (数)	小カテゴリ (数)	コード例 (数)	資質・能力 (表 1)
教授技能 (122)	授業準備 (3)	十分なシミュレーションの必要性 (1)	技能③
	授業計画 (11)	授業の達成目標設定の難しさ (3), 時間配分の難しさ (3), 授業準備にかかる時間 (3)	技能①②⑥
	授業構成 (5)	適切な授業構成 (4), 授業の作り方の理解 (1)	技能①③
	授業運営 (46)	発表時の学習者の発話への介入の難しさ (8), 学習者の注目の集め方 (7), 発声方法の課題 (7), 臨機応変な対応の必要性 (4)	技能※ (②③⑤)
	学習者の観察 (16)	学習者を観察することの必要性 (6), 学習者の理解度を把握する難しさ (4), 学習者の観察不足 (4)	技能②
	フィードバック(11)	訂正フィードバックの難しさ (4)	技能⑦
	教具の使用法 (3)	ICT 機器操作の不慣れ (1), ICT スキルの必要性 (1)	技能④
	授業活動デザイン (4)	グループメンバーでの相互作用の考慮 (2), グループワークをきっかけに学習者同士の親交が深まる実感 (1)	技能②
	学習者個々への対応 (7)	学習者心理の配慮の欠如 (2), レベル差のある学生への対応の難しさ (1), 学習者の学習態度への注意 (1)	技能⑦/態度⑤
	教師の発話 (10)	学習者に伝わりやすい表現力涵養の必要性 (4), 状況に応じた発話スタイルの使い分け (3), 教師の発話コントロール (2)	技能⑨
	教師の姿勢 (4)	教壇での意識の持ち方 (1), 授業の雰囲気づくり (1)	技能⑤

	教壇実習授業への自己 評価 (2)	授業達成目標の学習者の達成度評価 (2)	技能⑥
--	----------------------	----------------------	-----

《教授技能》には 12 の小カテゴリおよび 122 のコードが含まれる。表 1 の通り、＜授業運営＞に最も多い 46 のコードが含まれ、最も実習生の意識が向けられたと言える。具体的には、教壇実習授業内の発表会で、ある学習者がグループの創作した物語のキャッチコピーである“窮鼠猫を囓む”についての説明をした際に、うまくいかずその学習者が不安そうな顔をしたという場面があった。その場面について、反省会で実習生 C は「私が流しちゃったのはたぶん自分が自信を持って助けてあげられないっていうのと、助け方がわからない？立ち止まり方がわからない？」(反省会 C 109) と語り、[発表時の学習者の発話への介入の難しさ]に気づきを得ていたと言える。また、「まだ説明してるのに活動してる人がいたので、そのときの『まだ説明中なので聞いてください』っていうのが言えなかったのが残念でしたね。」(事後インタビューD68) のように [学習者の注目の集め方] に課題を発見した語りが見られた。この [学習者の注目の集め方] は [発声方法の課題] とも関連して教壇実習において D だけでなくすべての実習生が課題として挙げ、習得の必要性に気づきを得ていた。これらは表 1 の【技能②③⑤】が対応すると考えられるが、具体的にどの資質・能力であるかは判断が難しい。したがって、この＜授業運営＞は実習生が最も意識を向けるポイントであったにもかかわらず、明確な記述のない【技能】であると考えられる。

### 3-2-2. 《教師の態度》に分類される実習生の気づき・学び

次に、《教師の態度》に分類された小カテゴリ・コード例・表 1 との対応を表 3 に示す。

表 3 《教師の態度》に分類される実習生の気づき・学びと資質・能力(表 1)の対応表

大カテゴリ (数)	小カテゴリ (数)	コード例 (数)	資質・能力 (表 1)
教師の態度 (21)	学習者個々の把握 (6)	学習者の名前を覚えることの必要性 (2), 学習者個人の背景の理解 (2)	態度④
	学習者に対する態度 (7)	自身の考えの押し付けになっていないかの不安 (3), 学習者に対する肯定的な態度 (1), 安心感を与える教師の態度 (1)	態度④⑤
	学習者からの評価への反応 (3)	学習者からの高評価に対する安堵 (2), 学習者からのマイナス意見の要望 (1)	態度③
	異文化コミュニケーション (4)	学習者との異文化コミュニケーションの機会 (3), 学習者との関係構築の希望 (1)	態度⑥/技能⑤
	教師のあり方 (1)	教育的愛情の確認 (1)	態度④⑥

＜学習者に対する態度＞では、学習者が書いた物語内の表現の誤用訂正に関して、「なんか手直しの作業二人で考えてたけど、これは自分たち二人の考えの押し付けになってない

かな」(反省会 D 33)との語りから, [自身の考えの押し付けになっていないかの不安] というコードが得られた。【態度⑤】の指導する立場・権威性の自覚がなされたことがわかる。一方で, 同場面において, [安心感を与える教師の態度]として「先生という立場であるならもう少し堂々としている方が学習者にとっても安心できるのではないか」(レポート D 5 (7))との言及もあり, 【学習者に対する態度】についての迷いが表れている。

### 3-2-3. その他の実習生の気づき・学び

最後に, その他の大カテゴリと小カテゴリ・コード例・表 1 との対応を表 4 に示す。

表 4 その他に分類される実習生の気づき・学びと資質・能力(表 1)の対応表

大カテゴリ(数)	小カテゴリ(数)	コード例(数)	資質・能力(表 1)
次の段階への視点	教育活動の改善(15)	反省点の改善(4), 実習の再希望(3), 次のステップの重要性(3)	技能⑥/ 態度③
	実践の重要性(6)	実践してみないとわからないこと(3), 模擬授業と教壇実習授業の違い(2)	技能③
	日本語教師志望の強化(1)	実習経験による日本語教師志望の強化(1)	態度③
授業観	授業観(10)	学習者にとって面白い授業(3), 教壇実習授業と授業観の不一致(2), 授業観の実践(2), 学習者の協力による授業の成立(2)	態度②
実習生の協働	実習生の協働(20)	他者との協働の難しさ(7), 他者との協働における役割分担の難しさ(3), 仲間の成長(2), 実習生同士の学び合い(1)	態度⑥

《次の段階への視点》では, 準備段階では気づけない, 実際に学習者を前にしないとわからない[実践してみないとわからないこと]から<実践の重要性>が確認された。そこから, [反省点の改善]や「もう一回やり直したい」(反省会 C 7)という[実習の再希望]といった<教育活動の改善>につながっている。「教育活動を振り返り」【技能⑥】, 「常に学び続けようとする」【態度③】姿勢が見られる。

また, 《実習生の協働》からはプロジェクト・ワーク型教育実習の意義を見いだすことができる。実習生は, 授業観や合意形成のプロセスが異なる者同士が一つの授業を作り上げていくことの難しさを感じていたようだが, 多様な関係者との連携【態度⑥】の涵養につながったのではないだろうか。

## 4. 考察

プロジェクト・ワーク型日本語教育実習が「報告書」に示された資質・能力のうち, どの部分を養成する機会となっていたのか, 上記の分析の結果から考察を行う。

まず, 【技能】については, 学習者が多様なリソースを活用できる教育実践【技能⑧】と, 学習者と社会とのつながりを意識した教育実践【技能⑩】の2項目に該当するデータは得

られなかった。しかし、教員が感染症対策のためのオンラインツールの利用や学習者の成果物のHP掲載を提案したため、【技能⑧】および【技能⑩】を学ぶ機会につなげることはできた。したがって、本実習が表1に示された【技能】すべてに対して養成する機会となっていたと言える。しかし一方で、分析により得られたデータからは、実習生は<授業運営>に最も意識を向けていることがわかったが、「報告書」で示された資質・能力(表1)ではその明示的な記述がない。義永(2020,p.30)の指摘通り具体的な教育方法の例示があれば、読み手にとって解釈しやすいものとなるだろう。

次に、【態度】に関しては、多様な言語文化への深い関心【態度①】と学習者の言語・文化の多様性の尊重【態度⑦】に該当する言及は見られなかった。しかし、教壇実習授業中、一人の学習者がずっとPCで動画を再生しながらチャットをしており、それに関して「授業とは関係のないことをやめてもらおうとしたが、注意はできずに失敗した」(レポートC3(13))と<学習者個々への対応>(表2)の難しさが述べられた。この気づきから学習者の文化圏について議論する機会につなげれば、【態度⑦】の涵養が目指せたと考えられる。

## 5. おわりに

以上のことから、本稿における実習が、日本語教師【養成】に求められる【技能】のすべてと、【態度】①と⑦を除くすべての項目を養成する機会となっていたことがわかった。本研究は、「報告書」で示された資質・能力がどの程度実際の教育実習で養成できるのか、その可能性について示せたことに意義があると考えられる。また、「報告書」で示された資質・能力表について、一部記述不足の指摘をすることができた。今後は、初級レベルの教育実習や日本語教師養成課程の他の科目で学ばれる資質・能力を総合して分析することが課題である。

## 注

- (1) 本研究における「プロジェクト・ワーク」は金城(1994)を参考に「既習の知識や技能を有意味に体制化し、プロジェクトの目標設定、計画、実行を学習者/実習生自身が行い、その過程において学ぶ活動」と定義する。
- (2) 実習生には、事前に研究目的や個人データの取り扱いなどについて説明し、同意書を得た。また、所属機関の研究倫理規定に基づく審査を受け、承認を得ている。

## 参考文献

- (1) 金城尚美(1994)「四技能を統合した日本語教授法—プロジェクト・ワーク—」『言語文化教育研究紀要：SCRIPSIMUS』3, pp.53-86.
- (2) 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』
- (3) 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』第23巻第1号, pp.21-36.

## 日本語音声研究の動向

—学会誌『日本語教育』および学会発表の分析から—

木下直子 (早稲田大学)・高橋恵利子 (防衛大学校)・大久保雅子 (東京大学)

### 1. 背景・目的

本発表は、これまでの日本語教育の分野における日本語音声研究の動向を明らかにし、今後の求められる音声教育・研究について検討することを目的としている。

技術の進歩、グローバル化など、社会の変化によって日本語学習者の学習目標に変化が生じ、学習環境も大きく変わってきた。1981年に国際交流基金から出された『教師用日本語教育ハンドブック⑥発音』によると、当時、日本語教師は東京語のアクセントを話すべきであり、学習者の母語との違いから誤りの傾向を予測し、発音を正しく矯正することが求められていたことがわかる。しかし、時代は変わり、2009年に同機関から出版された『音声を教える』では、学習者の学習目的の多様性に合わせた柔軟な音声教育が示され、あるべき教師像に対しても変化が顕著に見られる。この背景には、教育や学習に対する考え方、理念、思想の変化が関与する。山内(2020)は、教育や学習教材の変化の背景に、行動主義(1960年代)、認知主義(1970年代)、社会構成主義(1980年代以降)のような思想の変遷があるというが、音声教育に関する考え方もこのような教育理念や思想の変化の影響を受けていると考えられる。

そこで本発表では、日本語教育創成期から研究議論の場を提供してきた学会誌『日本語教育』および日本語教育学会が主催する学会発表において日本語音声の研究者がどのような研究を行ってきたのかを概観するとともに、音声の教育観の変遷や今後の音声教育・研究について検討する。

### 2. 方法と分析

まず、これまでの研究動向を概観するために、『日本語教育』の創刊号から2020年までの論文、および1982年から2020年までの学会発表の予稿集の中から音声関連の論文・発表をリストアップし、年代別、音声項目別に分類し、発表件数を数えた。

音声項目については、「母音・子音」、「リズム」、「アクセント」、「イントネーション」、「教育・教材」、「評価」、「日本語学」、「ポーズ」、「その他」に分類し、まず、特定の音声項目を扱ったものを各音声項目に分類した。特定の音声項目を扱うものであっても、教材開発や実践指導を主とするものは「教育・教材」に分類した。日本語の音韻・音声を分析対象とするものは「日本語学」として分類した。つぎに、教育に関する研究の中でも、ある特定の音声項目ではなく、複数の音声項目をテーマにしている研究やシラバスに関する研究などを「教育・教材」に分類した。さらに、複数の音声項目が含まれる研究でも、音声的な特徴の記述が中心で、教育を主眼としないもの、また上記に含まれない展望論文などを「その他」に分類した。

以上のカテゴリーについて1980年以前、から10年ごとに区切り、論文・研究数を項目

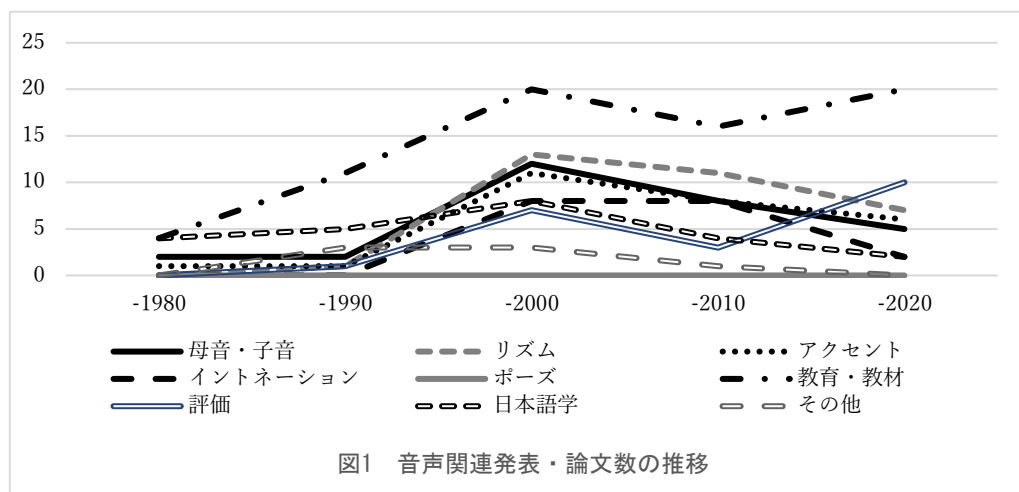


別に集計したものを、表1に示す。

どの年代でも最も多かったのが「教材・教育」に関するもの（計71件）で、内容的には「教育」に関する論文・発表が多かった。それ以外の音声項目には大きな差がなく、合計の論文・発表の数は20から30件前後であった。国際交流基金（2009）、松崎・河野（2013）では、日本語指導に必要な音声項目としてプロミネンスやポーズが挙げられているが、これらに関する論文・発表は今回の調査対象には1件もなかった。

表1 音声関連発表・論文数の推移

	-1980	-1990	-2000	-2010	-2020	計
母音・子音	2	2	12	8	5	29
リズム	0	1	13	11	7	32
アクセント	1	1	11	8	6	27
イントネーション	0	0	8	8	2	18
ポーズ	0	0	0	0	0	0
教育・教材	4	11	20	16	20	71
評価	0	1	7	3	10	21
日本語学	4	5	8	4	2	23
その他	0	3	3	1	0	7
計	11	24	82	59	52	228



年代別にみると（図1参照）、全体的には1991年から2000年までに論文・発表が増加し、その後減少傾向にあるが、変遷の過程はカテゴリーによって異なる。具体的には、「母音・子音」などの分節音に関する論文・発表、日本語学に関する論文・発表が2000年以降徐々に減少する反面、「教育・教材」「評価」に関する論文・研究が増加傾向にあることがわかる。

### 3. 考察およびまとめ

分析結果から、各カテゴリー別の論文・発表数の変遷過程が示され、研究動向や音声教育観の変化が浮き彫りとなった。「日本語学」関連論文数の減少が顕著であるが、これは日本語教育を直接研究対象としない対照言語的な研究が、『日本語教育』外に発表の場を移したためではないかと考えられる。

1990年から2000年までの10年は、研究手法に大きな変化が起こった時期である。「音声録聞見」をはじめ、音声分析ソフトが開発されたことにより、これまで研究者の聴覚をもとに記述されてきた音声的な特徴が物理的に計測されるようになった。「母音・子音」という単音の研究のほか、「リズム」「アクセント」といったプロソディに関する研究が2000年までに増加した背景には、このような音声分析ソフトの影響があったと思われる。

2000年から2010年は音声教育・研究が減少した時期である。この頃から、日本語教育における教育や学習に対する多様な考え方、理念、思想の変化が、音声教育・研究に反映されていったのではないかと。中でも言語教育の目指すところが「正しさの習得」から「コミュニケーション力の育成」にシフトしたことの影響が考えられる。

2010年から2020年は、音声における評価研究が増加した時期である。正しさ重視からコミュニケーション重視に移行するなかで、どの程度の逸脱であれば許容されるのかを検討するために、母語話者評価研究、さらには学習者同士の評価研究に対する需要が高まっていったのではないだろうか。

最近では評価研究が進む一方で、全体的には日本語教育の分野において音声項目に着目した音声教育・研究は減少を続けていることが今回の調査から明らかになった。しかし、音声教育・研究はまだ十分に行われてきたとは言い難い。とりわけポーズに関する研究、感情音声、イントネーション、談話レベルでの音声研究などが進んでいないことについても確認できた。今後のさらなる発展が期待される。

### 4. 今後の課題

本発表では、『日本語教育』の音声教育・研究の論文、学会発表を分類することで、日本語教育分野における日本語音声研究の動向を明らかにするとともに、今後求められる音声教育・研究について検討した。今後は他学会誌についても同様の分析を行い、研究動向や変遷過程の異同、またその要因についても検討していきたい。

### 参考文献

- (1) 山内祐平 (2020) 『学習環境のイノベーション』 東京大学出版会
- (2) 松崎寛・河野俊之 (2013) 『日本語教育能力検定試験に合格するための音声 23』 株式会社アルク
- (3) 国際交流基金日本語国際センター (1981) 『教師用日本語教育ハンドブック 〈6〉 発音』 凡人社
- (4) 国際交流基金 (2009) 『国際交流基金日本語教授法シリーズ第2巻「音声を教える」』 ひつじ書房

## 論理的文章の自動評価に関する研究

—アカデミック・ライティングへの貢献を目指して—

李在鎬（早稲田大学）， 伊集院郁子（東京外国語大学）  
青木優子（東京福祉大学）， 長谷部陽一郎（同志社大学）  
村田裕美子（ミュンヘン大学）

### 1. 背景と目的

私たちは科研費による補助のもと、2019年度より日本語学習者の論理的文章執筆を支援するウェブシステム jWriter 「<https://jreadability.net/jwriter/>」を開発している。2019年には、文章の論理性のかなめである接続詞を自動処理するシステムを開発した（伊集院ほか2020, 李ほか2020）。本発表では、データ科学の方法で文章に含まれている論理性を計算する分析モデルを開発したため、それを報告する。具体的には、教科書コーパスと論文要旨コーパスを多変量解析の方法で分析し、語彙情報に基づいて4段階（優・高・中・低）の論理性を自動評価した。判別分析の結果としては87.5%の精度、重回帰分析の結果としては78%の精度で論理性の度合いを判定できるようになった。そして、この分析結果をもとに論理性の自動判定システムを構築した。本研究の成果はアカデミック・ライティング教育に貢献するものであり、論理的文章作成のための自律学習を支援する。

### 2. データと方法

調査データとして、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（山崎2014）に含まれる教科書データと J-STAGE で公開されている学会要旨を使用した。これらのデータを1) 学会誌レベル（以下、1 優レベル）、2) 中学高学年と高校レベル（以下、2 高レベル）、3) 小学高学年と中学低学年レベル（以下、3 中レベル）、4) 小学校低学年レベル（以下、4 低レベル）の4つのレベルに分類した。なお、用いたコーパスの総語数は704,354語である。

表1 コーパスサイズ

レベル	総形態素数
1 優レベル	116,261
2 高レベル	484,380
3 中レベル	64,937
4 低レベル	38,776

1 優レベルは、文理融合型の学際的分野の学会誌の要旨を「J-STAGE」

（<https://www.jstage.jst.go.jp/>）から抽出した。具体的には計量国語学会の機関誌である『計量国語学』（2018-2010）、言語処理学会の機関誌である『自然言語処理』（2018-2010）、日本教育工学会の機関誌である『日本教育工学論文誌』（2018-2010）、人工知能学会の機関誌である『人工知能』（2018-2015）の要旨文でデータベースを作成した。2 高レベル～4 低レ

ベルは『現代日本語書き言葉均衡コーパス』に含まれている教科書コーパスで、国語、社会、数学、理科、芸術の教科書である。3 中レベルと 4 低レベルに比べ、2 高レベルが多いのは、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』において収録されているテキストの量が異なっていたためである。

分析では、テキストの長さを 2,000 字程度に揃える作業を行った上で、4 レベルに分けられた 553 件のテキストを判別分析した。判別分析は、論理性判定にとって有意な変量を取り出すため 37 の変数(品詞や語種の出現頻度および延べ語・異なり語などの量的変数)を投入し、分析した。本研究では、論理性課題の中心を「情報のつながり」を評価することと捉え、情報のコアを形成する「普通名詞、動詞、形状詞」と、つながりのコアを形成する「接続詞、指示詞」をもとに重回帰分析を行った。そして、重回帰分析の結果をもとに、評価の精度を確認した。

### 3. 結果と考察

判別分析では、37 の変数をステップワイズ法で分析したが、87.5%の精度で元のデータを予測することができた。3 つの判別関数が確認できた (表 2)。

表 2 判別関数の係数

	判別関数		
	1	2	3
代名詞	0.227	0.018	-0.497
初級前半の語彙	-0.321	0.414	0.732
外来語	0.330	0.491	0.110
助動詞	0.116	0.940	0.425
動詞	-0.393	0.611	0.003
副詞	-0.210	0.184	-0.313
上級後半の語彙	-0.050	-0.463	0.116
形状詞	0.113	-0.013	-0.159
接続詞	0.329	0.139	-0.067
普通名詞	0.616	0.646	0.270
語彙の多様性	-0.110	-0.195	-0.176

表 2 の判別関数 1 は接続詞、普通名詞、動詞の使用頻度に重みをつけ、判別する合成関数であり、判別関数 2 は助動詞、上級後半の語彙の使用頻度に重みをつけ、判別をする合成関数である。判別関数 1 と判別関数 2 の累積の固有値は 98.1%であった。これを受け、関数 1 と関数 2 の判別得点をもとに 553 件のテキストを布置した (図 1)。

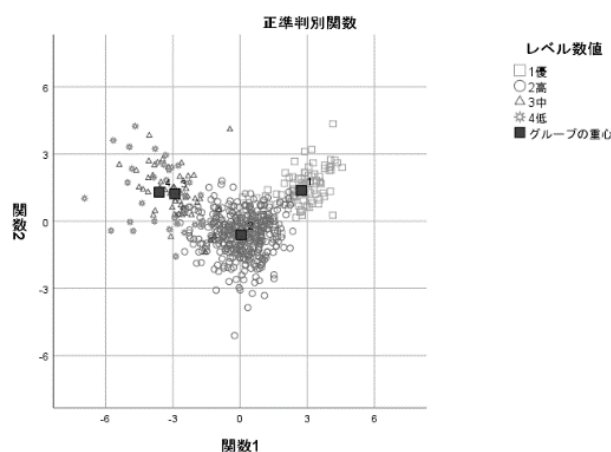


図1 判別分析の結果

図1の散布図を確認すると、1優レベルと2高レベルと3中レベルは明確に分離しているが、4低レベルに関しては3中レベルと重心が近く、必ずしも明確な分岐が確認されなかった。これを踏まえ、判別分析によるグループと元のグループを照合し、誤判別になっているデータ（58件）を取り除いた。

続いて、図1の判別分析を踏まえ、495件のテキストをもとに重回帰分析を行い、論理性yを評価する公式を作成した。重回帰分析はステップワイズ法で行い、8つのモデルが生成されたが、決定係数をもっとも高い8番目のモデルを採用した。8番目のモデルは以下のとおりである。

$$\text{論理性 } y = 3.099 + (\text{普通名詞率} \times -2.837) + (\text{初級前半語率} \times 4.292) + (\text{接続詞率} \times -49.773) + (\text{動詞率} \times 4.281) + (\text{外来語率} \times -6.17) + (\text{代名詞率} \times -10.525) + (\text{助動詞率} \times 0.279) + (\text{形状詞率} \times -0.691) \quad (R^2 = .780)$$

次に、この公式の妥当性を評価するべく、もとのデータに対して、回帰式による予測を行った（表3）。

表3 元レベル\*回帰式による予測レベルのクロス表

		回帰式による予測レベル					総計
		1優	2高	3中	4低	その他	
元レベル	1優	70	12	0	0	0	82
	2高	9	315	20	0	0	344
	3中	0	1	34	2	0	37
	4低	0	0	20	11	1	32
総計		79	328	74	13	1	495

1優レベルと2高レベルに関しては高い予測率を示しているが、低レベルに関しては予

測精度が低いことが明らかになった。論理性判別課題の特性上、ある程度、レベルの高い文章のみが対象になることを踏まえると、本研究の公式は、十分に実用可能なものと言える。

#### 4. まとめ

本発表では、科学研究として行っている文章の論理性評価の計算モデルについて述べた。本発表で紹介した論理性を評価する計算式は、現在「jWriter」(<https://jreadability.net/jwriter/>)において試験的に実装されており、2,000文字以上のテキストに対して、論理性を評価し、その結果を出力するようになっている(図2)。



図2 jWriter の解析

\*謝辞：本研究は科研費基盤（B）「論理的文章作成を支援するウェブ型自動処理システムの開発と普及に関する研究」（研究メンバー：李在鎬[代表]，長谷部陽一郎，伊集院郁子，青木優子，村田裕美子，課題番号：19H01273）による支援のもとで実施したものである。

#### 参考文献

- (1) 伊集院郁子・李在鎬・青木優子・長谷部陽一郎・村田裕美子（2020）「複数のコーパス分析に基づく接続詞使用と作文トピックの関係性」『第22回専門日本語教育学会研究討論会誌』6-7.
- (2) 山崎誠（2014）『書き言葉コーパス（講座 日本語コーパス）』朝倉書店.
- (3) 李在鎬・伊集院郁子・青木優子・長谷部陽一郎・村田裕美子（2020）「I-JAS を用いた習熟度と接続詞の使用に関する調査：論理的文章執筆の支援システムの構築に向けて」『計量国語学会第64回大会予稿集』49-54.

## 熟語の構成に基づく日中同形同義語リストの構築

宣方園 (京都大学大学院生)

### 1. 研究背景と目的

日本語の語種は、大きく和語、漢語、外来語、及び混種語の4種類に分けることができる。その中で漢語は約5割を占めると言われている。さらに、漢語の中には日中両言語における意味が同じか、またはきめて近いものも多く、全体の約3分の2を占めており、S語<sup>1</sup>(日中同形同義語)と呼ばれる(文化庁, 1978)。

S語は日中両言語で形も意味も同じため、中国語を母語とする日本語学習者にとって母語からの正の影響を受けられ、学習しやすいと言われている(加藤, 2005; 李, 2006など)。しかし、S語であっても日中両言語間で共起関係や使用制限といった用法が異なる場合があり、S語の意味を正しく理解できても、S語のコロケーションを正しく用いることは非常に難しい。また、漢語のコロケーションだけでなく、同じ漢字を用いる和語のコロケーションにも影響が及んでいると指摘されている(小森他, 2012; 三國他, 2015)。例えば、中国語の『经营』は、日本語の漢語動詞「経営する」と和語動詞「営む」に対応している。中国語では『经营事业』と言え、漢語動詞では「事業を経営する」と言え、和語動詞でも「事業を営む」と言える。一方、中国語では『经营生活』と言え、漢語動詞では「\*生活を経営する」と言えないが、和語動詞では「生活を営む」と言える。

これまでS語及び同じ漢字を用いる和語のコロケーションに着目した研究では、中国人日本語学習者を対象とし、正誤判断テスト及び誤文訂正を通して、学習者がどの程度習得しているか、また、母語知識や習熟度が習得にどのような影響を及んだかについて調査を行っている(小森他, 2012; 三國他, 2015)。しかし、日本語学習者にとって習得しにくいS語コロケーション及び同じ漢字を用いる和語のコロケーションの特徴やS語のコロケーションの指導法については検討されていない。それらを解明するためには、適切なS語とそれに対応する和語動詞のリストやそのリストに基づいたコロケーションの使用実態を明らかにすることが必要である。

そこで本研究では、中国語を母語とする日本語学習者を対象とした日中同形同義語のコロケーション習得研究の前段階として、熟語の構成に基づき、日中同形同義語とそれに対応する和語動詞リストを構築することを目的とする。

### 2. 研究方法

#### 2-1. 語彙リスト作成の手順

まず、『日本語能力試験出題基準』からS語のサ変動詞を抽出した。その抽出と整理の手順は、以下の通りである。

- 1、旧日本語能力試験の『出題基準』2級~4級の語彙に対し、UniDicを用いて形態素の分析を行った。単語ごとに品詞情報を付与した。

- 2、分析した語彙から、品詞「サ変可能」に該当する二字漢語を抽出した。
- 3、『出題基準』を参照して、重複データを除去した。例えば、「会議」と「会議室」があり、「会議」という単語が2回抽出される場合などが該当する。
- 4、『中国語と対応する漢語』（文化庁、1978）と『中日漢語対比辞典』（張、1987）に基づき、どちらかでS語と判定される語を抽出した。

次に、野村（1999）、日本語教育学会（2005）、李（2016）を参照して、各単語に語構成情報を付与した。付与に当たっては、辞書の記述を参照しながら、手作業で行った。

最後に、付与した語構成情報に基づき、『大辞林第三版』に記載されている語彙の意味を参照し、S語と同じ漢字を用いる和語動詞を付け加えた。

## 2-2. 熟語の構成による分類法

本研究では、野村（1999）、日本語教育学会（2005）、李（2016）の漢語の語構成の分類に基づき、各単語に語構成情報を付与したが、野村（1999）、日本語教育学会（2005）、李（2016）の分類法の間には若干のずれがある。そこで、本研究では野村（1999）、日本語教育学会（2005）、李（2016）の分類の枠組みを参照しながら、一部修正を加えた。

まず、熟語の構成による分類を記述する際、野村（1999）を参照し、次のような記号で各要素を表すことにする。

- (1) 事物類 (N) : 叙述の対象となる物や事を表す。
- (2) 動態類 (V) : 事物の動作・作用を表す。
- (3) 様相類 (A) : 事物や精神の性質・状態を表す。
- (4) 副用類 (M) : 動作や状態の程度・内容を限定・修飾する。
- (5) 接辞 (s) : 語基について形式的な意味を添える。

(野村, 1999 : 14)

品詞結合の関係については、野村（1999）、李（2016）を参考し、補足関係、修飾関係、並立関係、対立関係、反復関係、補充関係の6種類に分類した。次のような記号を利用し、品詞結合の関係を表すことにする。

- + (補足関係)      > (修飾関係)      ・ (並列関係)  
 - (対立関係)      = (反復関係)      < (補充関係)

本研究で使用する品詞結合による分類は表1に示すとおりにまとめた。例の一部は野村（1999）から引用したものである。

表1 品詞結合による分類

語構成 (品詞結合)	下位分類	例
NN	N>N	原因、家事、牛乳
	N・N	影響、形容、網羅
	N-N	左右、上下、前後
	N=N	個々
NV	N+V	骨折、気絶、人選
	N>V	水泳、目測、音読



NA	N+A	頭痛
VN	V+N	握手、読書、募金
	V>N	残業、炊事、乗務
VV	V>V	愛用、誤診、立食
	V・V	思考、睡眠、救助
	V-V	開閉、呼吸、出没
	V=V	黙々、転々
VA	V<A	拡大、縮小、改善
AN	A+N	多言、貧血、多額
	A>N	紅葉、新作、漫談
AV	A>V	安眠、軽視、激怒
AA	A・A	広大
	A-A	強弱
	A=A	清々
MV	M>V	特集
MA	M>A	最短、最大
sN	sN	無口
sV	sV	殺到、不足、所有
sA	sA	不明、不正
Ns	Ns	酸化、風化
Vs	Vs	消化、冷却
As	As	強化、激化
Ms	Ms	特化
その他		中退、挨拶、科学

次に、意味結合による分類については、日本語教育学会（2005）の分類を参照した。日本語教育学会（2005）で取り上げられた9分類の中にある「省略」（例：国際連合→国連）と「音借」（例：素敵、旦那）を削除し、「補充関係」<sup>2</sup>を加えた。詳細は以下の表2に示すとおりである。

表2 意味結合による分類

語構成（意味結合）	下位分類
並列	N・N、V・V、A・A
対立	N-N、V-V、A-A
連体修飾	N>N、V>N、A>N
連用修飾	N>V、V>V、A>V、M>V、M>A
補足	N+V、N+A、V+N、A+N
重複	N=N、V=V、A=A

接辞や助辞のつくもの	sN、sV、sA、Ns、Vs、As、Ms
補充関係	V<A

### 3. 結果と考察

『出題基準』からS語であるサ変動詞は390語が抽出された。そのうち、2級相当の語が343語、3級相当が38語、4級相当が9語であった。

抽出された390語に対して、品詞結合と意味結合という2点から語構造を分類した。まず、品詞結合による結果として、全19パターンのうち、「NA」「AA」「sN」「sA」「Ns」「Vs」「Ms」の7種類にはS語であるサ変動詞は確認されなかったため、S語であるサ変動詞は12パターンに分類された。390語のうち、「VV」の単語は230語であり、全体の58.97%と最も大きな割合を占める。次いで、「VN」の単語は68語であり、全体の17.44%を占めていた。また、「NV」の単語が23語で全体の5.89%を占めていた。図1に全体の割合を示す。これら以外のものの内訳は表3に示す。以上のことより、サ変動詞を構成する品詞要素は動態類(V)のものが一番多いことが明らかとなった。さらに、「VV」だけで全体の過半数を占めている。S語に対応する和語動詞の数が多いと推測できる。

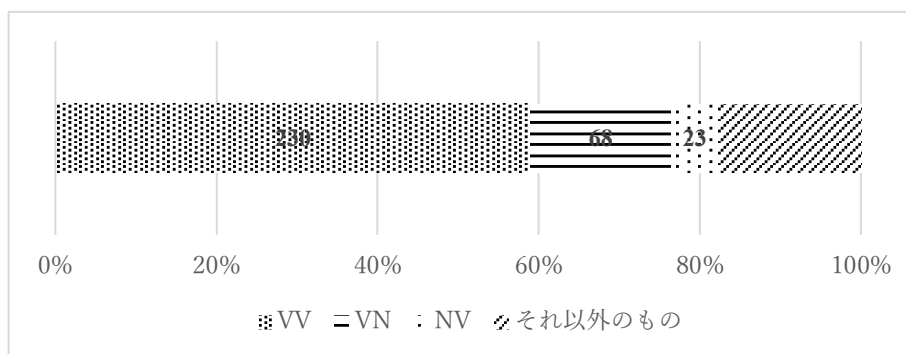


図1 品詞結合による分類割合

表3 「VV」「VN」「NV」以外の語構成の内訳

語構成 (品詞結合)	単語数	比率
NN	8	2.05%
VA	10	2.56%
AN	2	0.51%
AV	17	4.36%
MV	14	3.59%
MA	1	0.26%
sV	2	0.51%
Vs	2	0.51%
As	1	0.26%
その他	12	3.08%

次に、意味結合の観点から、S語であるサ変動詞を8パターンに分類した。390語のうち、最も多いのは「連用修飾」の単語であり、160語あって全体の41.03%を占めていた。次いで、「並列」「補足」の単語が続き、それぞれ113語と77語で、全体に占める割合は28.97%と19.74%であった。図2に全体の割合を示す。これら以外のものの内訳を表4に示す。構成要素が抽出できない単語には、「電話」「貿易」「科学」などの12語が含まれる。

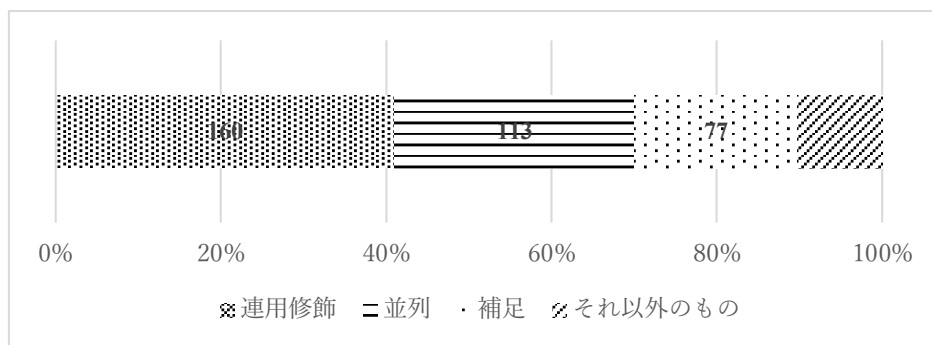


図2 意味結合による分類割合

表4 「連用修飾」「並列」「補足」以外の意味結合の内訳

語構成（意味結合）	単語数	比率
対立	5	1.28%
連体修飾	9	2.31%
接辞や助辞のつくもの	5	1.28%
補充関係	9	2.31%
構成要素が抽出できないもの	12	3.08%

最後に付与した語構成情報に基づき、『大辞林第三版』に記載されている語彙の意味を参照し、S語に対応する和語動詞を入力した。表5に作成したリストの例を示す。

加えた和語動詞は延べ語数871語、異なり語数497語となった。なお、対応する和語動詞がないサ変動詞は39語であった。

表5 (旧) 日本語能力試験2~4級の同形同義語とそれに対応する和語動詞リストの例

出題基準	二字漢語 (S語)	語構成 (品詞結合)	語構成 (意味結合)	和語動詞
2	加熱	VN	補足	加える
2	意識	NN	並列	なし
3	利用	VV	連用修飾	利する、用いる
3	戦争	VV	並列	戦う、争う
4	散歩	AV	連用修飾	歩く
4	作文	VN	補足	作る

#### 4. まとめ

本研究は、中国語を母語とする日本語学習者を対象とし日中同形同義語のコロケーション習得研究の前段階として、(旧)日本語能力試験出題基準2~4級の単語から、熟語の構成に基づき、S語(日中同形同義語)とそれに対応する和語動詞リストを構築することを目的としたものである。今後は、リストの語に二字漢語の透明度や親密度を付加し、データを一層精緻に分析するとともに、本リストに基づき、大規模なコーパスを対象として、日中同形同義語のコロケーションの使用実態調査を行う予定である。

本リストを構築、公開することで、サ変動詞に関する語彙研究やコロケーション習得研究において調査対象語を選定する際の有効な基礎資料となり、教材作成や日本語教育現場での活用を期待できると考えられる。

#### 注

- (1) 文化庁(1978)は、約2000個の漢語を調査し、日本語と中国語の意味関係に基づいて、漢語をS語、O語、D語、N語の4種類に分類した。SはSameの略である。
- (2) 「補充関係」は李(2016)の「補充関係」を参照したものである。「漢語サ変動詞の語幹部漢語を構成する要素間に、意味的な補充関係が存在する場合を指す。」(李, 2016:160)

#### 参考文献

- (1) 加藤稔人(2005)「中国語母語話者による日本語の漢語習得——他言語話者との習得過程の違い」『日本語教育』125, 96-105.
- (2) 国際交流基金・日本国際教育支援協会(編)(2002)『日本語能力試験出題基準<改定版>』凡人社.
- (3) 小森和子・三國純子・徐一平(2012)「中国語を第一言語とする日本語学習者の漢語連語と和語連語の習得:中国語と同じ共起語を用いる場合と用いない場合の比較」『小出記念日本語教育研究会論文集』20, 49-61.
- (4) 張淑榮(編)(1987)『中日漢語対比辞典』ゆまに書房
- (5) 日本語教育学会(編)水谷修ほか(編集)(2005)『新版日本語教育事典』大修館書店.
- (6) 野村雅昭(1999)「サ変動詞の構造」森田良行教授古稀記念論文集刊行会(編)『日本語研究と日本語教育』(pp. 1-23) 明治書院.
- (7) 文化庁(編)(1978)『日本語教育研究資料 中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局.
- (8) 松村明(編)(2006)『大辞林第三版』三省堂.
- (9) 三國純子・小森和子・徐一平(2015)「中国語を母語とする日本語学習者の漢語連語の習得:共起語の違いが誤文訂正に及ぼす影響」『中国語話者のための日本語教育研究』6, 34-49.
- (10) 李愛華(2006)「中国人日本語学習者による漢語の意味習得——日中同形語を対象に」『筑波大学地域研究』26, 185-203.
- (11) 李楓(2016)「第6章 漢語サ変動詞の内部構成性」「現代日本語漢語サ変動詞の構造と用法—コーパス研究の日本語教育への応用—」(pp. 156-177) 神戸大学大学院国際文化学術研究科博士論文.

## 日本語の感情表現における形式と意味

—サ変感情動詞に注目して—

清水麻美 (早稲田大学大学院生)

李在鎬 (早稲田大学)

### 1. 研究背景

日本語における感情表現研究は、主に国語学、認知言語学、対照言語学の領域で行われている。記述研究においては、感情動詞の「意味体系」の個別研究(たとえば、馬場, 2017)や感情形容詞の抽象概念を包括的に論じた仲本(2014)で興味深い示唆が与えられてきた。そして、実証的研究では、感情表現の「形式」に関する示唆が得られてきた(たとえば、王・上原, 2019)。しかし、これらの先行研究では、感情表現の「意味」か「形式」のどちらかに焦点が当てられていた。たとえば、感情表現の形式に着目した王・上原(2019)は、日本語の感情表現を、感情生起の外部要因を重視せず、因果関係を明確に表現しない「感情の状態重視」(王・上原, 2019, p. 188)の傾向があると示唆している。しかし、この指摘には、日本語の感情表現が複数事態表示形式によって因果関係を表す意味的特徴を持つ点(塩入, 2013)が考慮されていない。そして、各々の感情語による構文パターン(形式)が、各々の感情語への主体による意味づけ(意味)といかに関連し合うのか、つまり「意味の体系」としての感情表現には言及されていない。

そして日本語教育の領域における感情表現研究は、人称制限に起因する誤用分析(たとえば、小竹, 2007)や、学習者が示す感情表出の困難を示す研究(たとえば、東樹・古川, 2003)が大半を占め、「意味体系」としての感情表現に注目した研究は管見の限りない。つまり、日本語教育においても、「日本社会が持つ特有の意味体系としての感情表現」が示されず、異文化間リテラシー教育としての感情表現指導も十分に行われてこなかった。

そこで、本研究では、感情表現が「形式と意味」の統合からなる「その社会が持つ特有の意味体系である」という方向性のもとで研究する。日本語母語話者による感情表現の「形式と意味」の実態を、「感情語」と対応させて検討し、さらに、王・上原(2019)による感情の概念化を「感情語」と対応させて検討する。特に「一時的な気の動き」(寺村, 1982, p. 142)を表すとされるサ変感情動詞を用いた感情表現を取り上げる。

### 2. 調査の目的

サ変感情動詞7語(安心スル・緊張スル・感動スル・苛々スル・びっくりスル・がっかりスル・興奮スル)を用いた感情表現に注目し、その形式と意味を、「感情語」と対応する「語形」「構文パターン」「誘因の意味的特徴」「感情生起のプロセス」により明らかにする。

### 3. 調査方法

感情表現の使用実態を明らかにするために、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(以下, Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese, 以下 BCCWJ)から用例を抽出した。なお, 本調査は話者の感情を表す感情表現の実態を明らかにするため, 調査対象は一人称主語による感情表現に限定した。また, 調査対象の感情語は, 比較的に均等にサンプルを抽出でき, 様々な感情に対応するサ変動詞に絞った。

分析データは次の手順で作成した。まず, (1) 抽出したサ変感情動詞による感情表現文から一人称主語の感情表現文に絞り, (2) サ変感情動詞による一人称感情表現に, 構文パターン(節を含む)を付与した。構文パターン作成の際, 節単位の示し方は, 「日本語話し言葉コーパス構築法『第五章 節単位情報』」(丸山・高梨・内元 2006)を参考にした。また従属節の内部形式から各々の感情表現の「感情生起プロセス」を明らかにするため, 従属節の主語に注目した。従属節と主節が同一主語である場合「主語一致」を表す「Same Subject(ss)」の記号を, 従属節と主節の主語が異なっている場合「主語不一致」を表す「Different Subject(ds)」の記号を付与した。「主語一致」の感情表現文(例:それを聞いて、わたしも安心した)は, 自らの行為や知覚を経て感情が生起したことを表しており, 「主語不一致」の感情表現文(例:敬子の体調は良好で安心した)は, 外部刺激によって感情が生起したことを表すことから, それぞれを「内部要因タイプ」, 「外部要因タイプ」とした。そして, (3) 抽出した用例の中から, 感情の「誘因」となった語彙を特定し, その意味分類を調べた。意味分類の調査には『分類語彙表』(国立国語研究所, 2004)を使用した。『分類語彙表』による調査は, 感情の「誘因」をより高いレベルで一般化するためのものである。

表1 BCCWJの用例と分析データの見本

BCCWJの用例	語形	構文パターン	主語一致	要因タイプ	感情の要因	感情の要因の意味分類
元気にしていると書いてよこしたので安心した	た形	C<理由節 ノデ>Xガ 安心	不一致 (ds)	外部要 因タイ プ	書いて よこす	言語-書き
代表でやるのは久しぶりだし、緊張した	た形	C<並列節 シ>Xガ緊 張	不一致 (ds)	外部要 因タイ プ	久しぶ り	時間-時間
こういう方もいたのかと感動しました	た形	C<引用節 ト>Xガ感 動	不一致 (ds)	外部要 因タイ プ	いる	存在-存在
携帯電話ですぐそばでしゃべられても、イライラするんです	る形	C<テモ節 >Xガ苛々	一致 (ss)	内部要 因タイ プ	しゃべ る	言語-言語活動
しちやいけないことをコソソリやってるみたいで、興奮したよ	た形	C<並列節 デ>Xガ興 奮	一致 (ss)	内部要 因タイ プ	やる	行為-行為・活 動

(4) そして、感情語と対応する、「語形」、「構文パターン」、「誘因の意味的特徴」、「感情生起のプロセス」を統計分析ソフト「IBM SPSS ver26」を用いてクロス表で集計し、コレスポネンデンス分析を行った。コレスポネンデンス分析は、基本的には2つの質的変数のそれぞれがもつ複数のカテゴリーに対して、データから得られた2変量間のクロス集計表を用い、2つの質的変数間の相関係数が最大になるような数値を各カテゴリーに付与する統計的方法で、質的データを数量化して表現するのに用いられるものである。

#### 4. 結果

調査の結果、一人称主語で、述語にサ変感情動詞7語（安心スル、緊張スル、感動スル、苛々スル、びっくりスル、がっかりスル、興奮スル）をとる用例は、全2,279用例抽出できた。各々の「感情語」と「語形」、「構文パターン」、「誘因の意味的特徴」、「感情生起プロセス」を以下に示す。

##### 4.1 語形の特徴

感情語と「語形」との対応では(1)「安心」「がっかり」「びっくり」「感動」が「た形」、(2)「緊張」が「ている形」、(3)「苛々」が「る形」と対応していることが明らかになった。そして、「興奮」はどの語形にも対応しており、語形に関する特徴の面では中立的であることが明らかになった。(表2、図1を参照)

表2 感情語と語形のクロス表（語形）

キーワード	た	る	ている	他	周辺
安心	181	48	36	4	269
感動	293	75	17	9	394
興奮	65	54	24	8	151
緊張	56	52	42	8	158
苛々	28	141	28	15	212
びっくり	783	82	54	15	934
がっかり	96	48	15	2	161
周辺	1502	500	216	61	2279

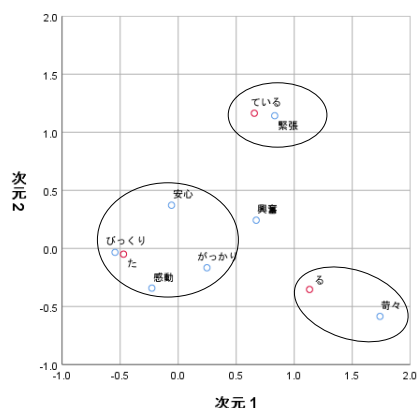


図1 コレスポネンデンス分析（語形）  
（イナートシャ寄与率：次元1=.898, 次元2=.102）

##### 4.2 構文パターンの特徴

抽出された構文パターンには全90種類あり、そのうち高頻度で観察された構文パターンには、「Xガ」、「YニXガ」、「YニハXガ」、「テ節」、「並列節デ」、「理由節ノデ」、「条件節ト」、「引用節ト」、「時間節トキ」、「連用中止節」があった。感情語と構文パターンの対応は、(1)「安心」、「がっかり」が「並列節デ」に対応し、(2)「びっくり」は「テ節」、「時間節トキ」、「引用節ト」に対応していた。(3)そして、「緊張」は「条件節ト」に対応し、(4)「感動」は「Yニ」、「Yニハ」に対応していることが明らかになった。「苛々」「興奮」は、その他「補足節ノガ」、「補足節ノハ」、「連用中止節ズ」、「条件節タラ」、「テモ節」、「ホド節」などの構文と対応していた。(表3、図2を参照)

表3 クロス表（構文パターン）

キーコード	Xガ	テ節	Y二	理由節ノテ	並列節テ	条件節ト	引用節ト	連用中止節	時間節トキ	Y二ハ	他	周辺
安心	47	52	2	44	22	20	17	12	0	0	53	269
感動	63	59	86	2	15	9	24	19	13	19	85	394
興奮	32	26	8	3	10	11	1	10	3	4	43	151
緊張	53	6	4	16	5	13	1	3	5	1	51	158
苛々	44	36	19	7	14	23	2	6	2	1	58	212
びっくり	231	250	61	86	43	12	34	33	37	22	125	934
がっかり	30	26	7	16	10	14	9	5	5	9	30	161
周辺	500	455	187	174	119	102	88	88	65	56	445	2279

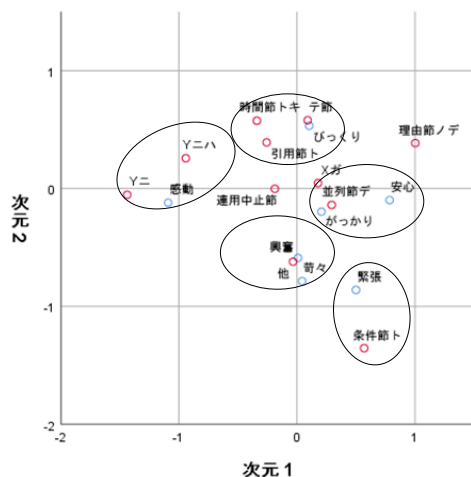


図2 コレスポネンス分析（構文パターン）

（イナershア寄与率：次元 1=. 459, 次元 2=. 322）

### 4.3 誘因の意味的特徴

抽出された「誘因の意味的特徴」のうち、高頻度で観察されたのは「心」、「作用」、「言語」、「存在」、「様相」、「量」、「時間」、「生活」、「類」、「行為」、「交わり」、「経済」、「事業」、「人間」、「自然」、「芸術」などであった。感情語と「誘因の意味的特徴」は、(1)「安心」、「感動」が「様相」に、(2)「びっくり」「苛々」が「作用」「類」に対応していた。(3)そして、「がっかり」が「心」、「言語」に、(4)「緊張」が「時間」に、(5)「興奮」が「生活」に対応していることが明らかになった。(表4、図3を参照)

表4 クロス表（誘因の意味的特徴）

キーコード	心	作用	言語	存在	様相	量	時間	生活	類	行為	交わり	周辺
安心	78	36	18	27	17	3	3	7	2	3	2	196
感動	96	25	40	17	32	2	10	8	4	7	5	246
興奮	40	5	5	4	4	1	7	12	2	4	5	89
緊張	19	10	15	2	2	2	18	3	1	4	3	79
苛々	46	22	4	12	7	17	7	4	2	7	2	130
びっくり	189	94	70	76	25	56	20	9	25	12	11	587
がっかり	29	12	16	7	14	9	4	3	4	2	1	101
周辺	497	204	168	145	101	90	69	46	40	39	29	1428



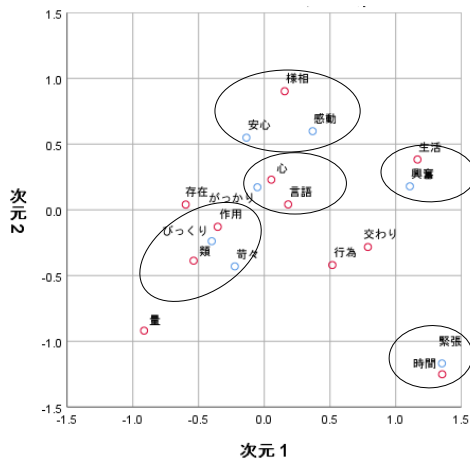


図3 コレスポネンス分析（誘因の意味的特徴）  
（イナーシャ寄与率：次元1=.410，次元2=.279）

#### 4.4 感情生起のプロセス

複文の主語は、「苛々」、「興奮」、「緊張」が一致し、「がっかり」と「びっくり」が不一致であった。そのことから、「苛々」、「興奮」、「緊張」は、「内部要因タイプ」であり、「がっかり」、「びっくり」は「外部要因タイプ」だと特徴づけることができる。「感動」は、単文で示される頻度が高く従属節主語の形式による分類が不可能であった。（表5、図4を参照）

表5 クロス表（感情生起のプロセス）

キーワード	一致	不一致	単文	周辺
安心	90	116	63	269
感動	105	96	193	394
興奮	55	33	63	151
緊張	56	28	74	158
苛々	71	65	76	212
びっくり	226	383	325	934
がっかり	41	64	56	161
周辺	644	785	850	2279

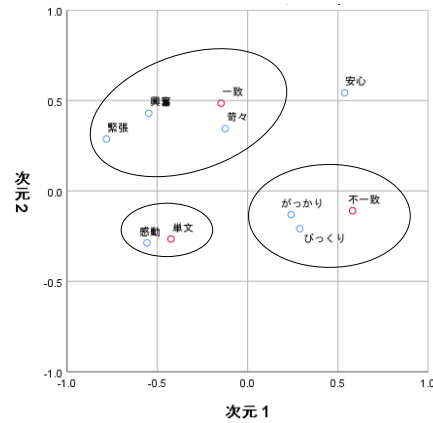


図4 コレスポネンス分析（感情生起のプロセス）  
（イナーシャ寄与率：次元1=.793，次元2=.207）

#### 5. まとめと今後の課題

本発表の調査によって、「一時的な気の動き」（寺村, 1982, p. 142）を表すとされるサ変感情動詞が持つ多様な振舞いが明らかとなった。特に感情語と「語形」、「構文パターン」、「誘因の意味的特徴」、「感情生起プロセス」における複雑な対応関係が明らかになった。そして、「感情語」とその「主体性」（語形）、「論理性」（構文パターン）の傾向、さらに「意味づけ」（誘因の意味的特徴）、「思考様式」（感情生起のプロセス）の傾向が観察された。

今後の課題は、3点挙げられる。1点目は、学習者コーパスをもとに、他の文化的背景を持つ学習者による感情表現を分析することである。2点目は、今回の調査結果は観察レベルに留まっているが、この結果をさらに考察することで、日本語に埋め込まれた感情の表現方

法や日本社会の意識を具体化し、日本語教育の指導の場に役立てることである。3点目は、本調査の結果を日本語母語話者と学習者に対する異文化間リテラシー教育を担う日本語感情表現の基礎資料として示すことである。

## 注

- (1) 王安・上原 (2019) は、因果連鎖モデル (Croft, 1993) を用いて、ドイツ語を「因果関係重視タイプ」であると、日本語を「感情の重視タイプ」であると示唆している。
- (2) 寺村 (1982) は、感情表現を「一時的な気の動き」、「能動的発動の動き」、「感情の直接表出」、「感情的品定め」の4つに分類している。「一時的な気の動き」は、主に二格感情動詞であり寺村によると「受身的感情表現」とも呼ばれている。
- (3) 本研究では、『分類語彙表一増補改訂版』(国立国語研究所, 2004) と、「分類語彙表データベース」(<http://github.com/masayu-a/wlsp>) を用いた。

## 参考文献

- (1) 東樹和美・古川敦子 (2003) 「感情表現を中心とした学習項目の提案に向けて」『日本語教育方法研究会誌』10 巻, 2 号, pp. 8-9
- (2) 王安・上原聡 (2019) 「感情表現の構文パターンと感情の捉え方に見る言語表現の多様性と共通性—日韓中英独語を対象に—」『日本認知言語学会論文集』20 巻, pp. 180-192
- (3) 小竹直子 (2007) 「日本語の感情表現における動詞と形容詞の対立：形態的に対応する動詞と形容詞の比較に焦点を当てて」『電子情報通信学会技術研究報告, 信学技報, 思考と言語』107 巻, 138 号, pp. 35-40
- (4) 塩入すみ (2013) 「現代日本語の複数の事態表示形式をもつ述語について—感情表現の述語を取る従属節—」『熊本大学社会研究』11 号, pp. 129-151
- (5) 仲本康一郎 (2014) 「現代日本語の形容詞の意味分類」『山梨大学教育人間科学部紀要』16 巻, pp. 83-91
- (6) 馬場典子 (2019) 「動詞『嫌う』と『困る』の意味分類：基本形の使用に注目して」『名古屋大学日本語・日本文化論集』26 巻, pp. 15-34
- (7) 寺村秀夫 (1982) 『日本語のシンタクスと意味 第1巻』くろしお出版
- (8) 丸山岳彦・高梨克也・内元清貴 (2006) 「第5章 節単位情報」『日本語話し言葉コーパス構築法』国立国語研究所報告書 123 巻, pp. 255-321

## 日本語指導が必要な児童生徒のための遠隔支援における地域連携モデル

—茨城県グローバル・サポート事業の試み—

澤田浩子 (筑波大学)・井上里鶴 (つくばにほんごサポート)  
・松崎寛 (筑波大学)・入山美保 (筑波大学)

### 1. はじめに

筑波大学では、茨城県教育委員会「グローバル・サポート事業」の一環で、令和2年度より県内の小中学校に在籍する日本語指導が必要な生徒のための学習支援を大学生がオンラインで行うというモデル事業を開始した。本発表では、事業の初年度実施を通して、地域連携における体制づくりの実践を報告するとともに、特に日本語アセスメント (DLA) の適切なアウトプットが連携の強化に大きく寄与したことを示す。

### 2. 大学教育と地域支援が循環する体制づくりを目指して

#### 2-1. 事業の背景と目的

茨城県の在留外国人数は令和2年6月末現在で70,806人、これは全国第10位で、茨城県総人口の2.5%を占める。市町村別ではつくば市、常総市、土浦市など県南・県西地域に多く、常総市では人口比9.6%にのぼるなど集住化が進んでいる。国籍・地域別に見ると中国 (18.2%)、ベトナム (14.1%)、フィリピン (14.0%)、ブラジル (8.8%) の順に多く (カッコ内は県内在留外国人数における構成比)、近年ではスリランカ、パキスタンからの在留外国人が増加傾向にある。

県内の外国人児童生徒数 (公立・私立小中学校在籍) は令和2年5月1日現在で2,544人、うち日本語指導が必要な外国人児童生徒数は1,383人で、帰国児童生徒・日本国籍児童生徒における日本語指導が必要な児童生徒数と合わせると1,534人にのぼる。在籍学校数で言うと約280校あり、茨城県教育委員会は集住地域から順次日本語指導担当の加配教員の配置を進めているが、令和2年度は67校の配置にとどまるなど、特に散在地域において十分な日本語指導を受けられていない児童生徒が多くいるのが現状である。

一方、筑波大学においては、児童生徒に対する日本語教育やボランティア活動に対する学生の関心が年々高まりつつあったが、交通上の制約から大学周辺地域での活動に留まり、学生たちのニーズをうまく活かしきれない現状にあった (長田ほか, 2021; 澤田ほか, 2021)。そこで、茨城県教育委員会と筑波大学が連携し、令和2年度より「グローバル・サポート事業<sup>(1)</sup>」の一環として、県内の小中学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒と大学生とをオンラインでつないで日本語学習支援を行うモデル事業を開始した。小中学校にとっては、その地域に日本語教育のリソースが十分でなくとも必要な学習支援が受けられる場として、また大学にとっては多文化共生社会における人材育成の実践の場として、相互に教育効果の循環する体制づくりを目指すものである。

## 2-2. 令和2年度の実施概況

事業初年度である令和2年度は、筑西市立A中学校、阿見町立B中学校の2校9名の生徒がモデル事業に参加した。生徒に関する情報、およびオンライン日本語学習支援の実施概要は表1のとおりである。

表1 オンライン日本語学習支援を受けた生徒に関する情報（2020年10月～2021年3月）

生徒	学年	支援開始日	支援開始時の滞日年月	支援総数	DLA実施日時 (2020-2021年)	初回DLAによる評価ステージ
A	1	2020年10月1日	1年半	52	<話す>9月28日,11月20日,3月5日	2
B	2	2020年10月2日	1年	40	<話す>9月28日,11月18日,3月2日 <書く>10月21日,11月17日,3月12日	3
C	1	2020年10月1日	11年	47	<話す>9月28日,11月18日,3月4日 <書く>10月21日,11月16日,3月12日	4
D	2	2020年10月29日	2年半	8	<話す>10月9日	2
E	1	2020年10月29日	3年半	40	<話す>10月9日,1月14日,3月9日 <書く>10月27日,1月14日,3月9日	5
F	1	2020年10月29日	5年	3	<話す>10月9日 <書く>10月9日	5
G	1	2021年1月18日	3ヶ月	26	<話す>3月22日	1
H	2	2021年1月18日	3ヶ月	25	<話す>3月22日	1
I	2	2021年1月20日	1年	19	<話す>1月14日,3月9日	2

オンライン日本語学習支援は取り出し型指導で学校の時間割の中で行われ、1回50分、生徒1人あたり週3回の日本語支援を受けられるよう時間割を組んだ。日本語学習支援は、大学生による日本語サポーターがオンラインビデオ会議システム（zoom）を用いて行い、学習支援の実施中は学校教員が教室内に常駐している。生徒は基本的には1対1で日本語サポーターからの支援を受けるが、生徒A・I、生徒G・Hはおおよそ日本語レベルが同じであるため、取り出し指導の時間割を合わせて2名同時に支援を受ける体制を取った。

筑波大学では、日本語サポーターを養成し、支援活動をインターンシップとして単位認定する仕組みとして、日本語・日本文化学類で「外国人児童生徒支援研究」（1単位）、「外国人児童生徒支援実習」（3単位）を新規開講した。2020年7月に「外国人児童生徒支援研究」を開講、25名の学生が履修をし、オンラインで日本語を教えるための基礎的知識や、子どもに寄り添って学習支援をするための態度などを学んだ。そのうち14名が日本語サポーターとしての活動を希望し、2020年9月下旬から日本語支援活動に携わった。日本語サポーターとしての活動は、支援活動とその準備、振り返りなどのミーティング等を含め、諸活動の積算時間が90時間に達した段階で随時「外国人児童生徒支援実習」の3単位を認定する仕組みを取る。

2020年度に日本語サポーターとして活動した学生14名の内訳は、所属学類別で見ると日本語・日本文化学類10名、教育学類2名、障害科学類1名、人文学類1名、学年別で見ると4年生2名、3年生5名、2年生6名、研究生1名、また14名のうち12名が中学校教諭・高等学校教諭免許（多くは国語科）、また小学校教諭免許、特別支援学校免許の取得を目指して教職課程の履修をしている学生であった。日本語サポーターは3～5名が1チ

ームとなって1人の生徒（あるいは2人1クラス）の担当を受け持ち、交代で支援にあたる。チーム内で各回の支援内容を相談したり、互いの活動への評価を行ったりなど、ピア活動を取り入れている。

### 2-3. 本事業における実証研究の基礎データ

本事業において、実証研究の基礎データとして、以下の6点について書面、または音声・動画データで記録している<sup>(2)</sup>。

- ①生徒・保護者：支援開始前のニーズ・レディネス調査
- ②生徒：支援開始前および支援開始後約10週間ごとのDLA（話す・書く）実施
- ③生徒・日本語サポーター：毎回の支援活動
- ④日本語サポーター：支援開始前、支援終了後のビリーフ調査
- ⑤日本語サポーター：支援時各回の自己評価・ピア評価と約10週間ごとの支援力評価
- ⑥学校教員：支援開始前、支援終了時の聞き取り調査

### 3. 学校・家庭・大学をつなぐ地域連携

本事業では、日本語指導が必要な児童生徒の学習を支援し、成長を見守るステークホルダーとして、学校・家庭・大学の各連携を深めるために、図1のような支援体制を構築し、実施した。以下、図1中の①～③について重点的に活動の目的と内容を記す。

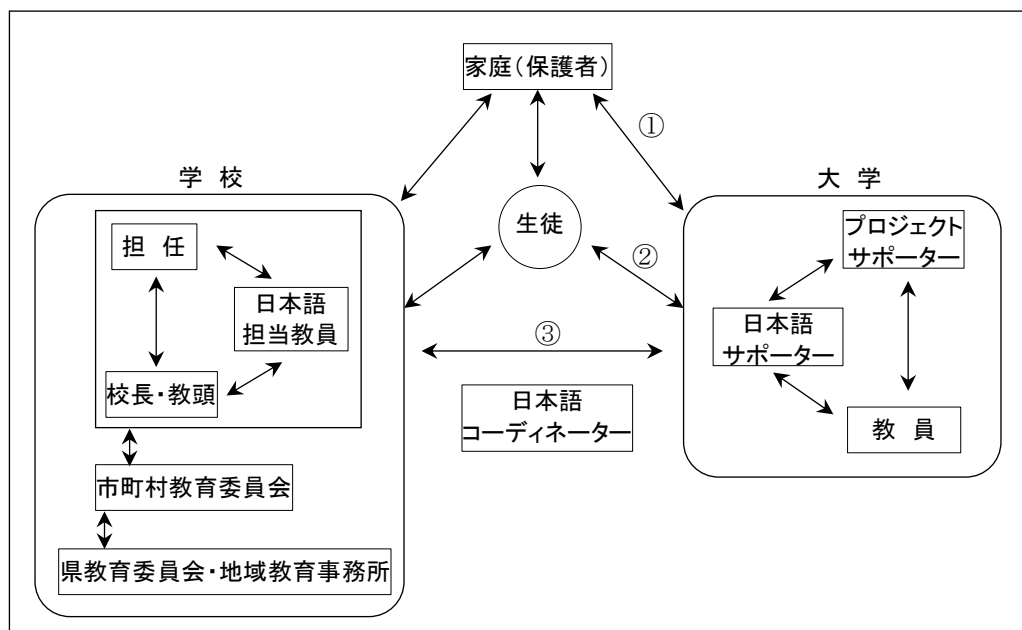


図1 学校・家庭・大学の地域連携

#### 3-1. 生徒・保護者への説明会と聞き取り

日本語学習支援を開始する前に学校に生徒と保護者に集ってもらい、学校教員と大学教員とで支援事業に関する説明会を行った。支援の目的、内容、進め方について生徒・保護者に十分な理解をしてもらい、学校・家庭・大学の連携が重要であることの共通理解

を得るよう努めた。また、保護者に対しては、半構造化インタビューで30分から1時間程度のレディネス調査・ニーズ調査を実施し、家庭での言語使用状況や生徒の学習状況、生徒の教育や進路に関する保護者の考え方や要望などを聞き取り、支援計画の参考とした。いずれも必要に応じて通訳・翻訳資料を準備するなどしている。

### 3-2. 生徒と日本語サポーターとの交流会

生徒と日本語サポーターとの間で支援時間割のマッチングが終了し、それぞれの担当生徒が決まった段階で、日本語サポーターを担当する大学生が学校を訪問し、生徒との間で2時間程度の交流会を行った。互いの自己紹介や日常生活に関わる雑談を通じて互いの自己開示を促すのが目的で、オンラインでの学習支援を開始する前に、対面での交流の場を設け、互いの信頼関係構築に役立てる機会としている。また、学校生活、日本語学習、教科学習、進路などに対する困りごとや目標などを半構造化インタビューの形で聞き、日本語サポーターが支援内容を考える参考にしていく。

### 3-3. 学校教員と日本語サポーターの連絡会

支援実施期間中および支援実施後には、学校と日本語サポーターとの連絡会を実施した。日本語コーディネーターや大学教員がDLAの結果報告と支援計画の説明を行うほか、日本語サポーターからは支援の実施状況について話し、学校教員からは生徒の学校での様子やその変化、また定期試験の結果などの学習状況を教えてもらうなど、互いに情報共有をする場を設定している。日本語サポーターが生徒に対してだけでなく、学校現場という地域社会に自らつながり、社会活動に参加する責任と喜びとを得る場となっている。

## 4. 地域連携の強化において果たすDLAの役割

以上のような地域連携を進める上で、本事業において多様なステークホルダーをまとめる要となったのは、日本語コーディネーターの存在とDLAの実施であった。日本語コーディネーターは、県の事業予算で民間の日本語教育人材が採用され、教育委員会・学校・大学との連絡調整を行うほか、生徒への日本語アセスメント(DLA)の実施と評価シートの作成、個別の支援計画の立案を担った。DLAは、文部科学省(2014)に記載されているように、子どもたちの言語能力を把握すると同時に、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援のあり方を検討するために最適化されたアセスメントである。また、子どもにとっては学びの機会であると同時に、指導者にとっては指導に関する気づきを得る機会となるものであるとされる。

子ども一人ひとりの実態を把握し、発達段階に応じた適切な指導計画を作成するためには、支援に関わる複数の関係者が共通して参照できるツールが必要である。関係者がいずれも日常的に子どもと関わることのできる場合は、子どものことばの発達の様子を複数の関係者の日々の観察によって多面的に見取るなど、より緊密な支援体制を作るのに有効な方法も考えられる(古川ほか2016)。しかし、今回のように、大学生、大学教員、教育委員会など、支援開始時までにはあまり子どもと接点がなく、日常的に見取りができないステークホルダーが参加する場合、DLAは子どもと指導者を結びつけるツールとしてはもちろ

んのこと、ステークホルダー全体で子どもの持つ課題を共有し、その課題に寄り添いながら、皆が同じ方向を目指して支援体制を維持するツールとしても非常に有効であったと言える。以下3点において、DLAが地域連携の促進に果たした役割を述べる。

#### 4-1. 課題の可視化と支援の具体化

本事業では日本語コーディネーターがDLAを実施した上で、評価基準に沿って「評価シート」を作成し、それに基づいて「個別の支援計画」の立案を行った。DLA<話す>の実施約40分に対し、分析と、「評価シート」「個別の支援計画」の書類作成までを入れると約4時間程度を要する作業であるが、これにより生徒一人ひとりの課題が可視化され、支援内容や教材のイメージが具体化されることにつながった。大学生ら日本語サポーターは、この結果を共有することで、各自の支援内容の検討と教材の準備をスムーズに行うことができた。本事業のように、日本語支援員が必ずしも日本語教育の専門人材でない場合や、また複数名の支援員が一人の生徒に関わる場合などは、専門人材が介在してDLAを実施し、結果を適切にアウトプットすることは非常に有効であると考えられる。

#### 4-2. 「伝わるアウトプット」の重要性

さらに本事業では、DLAの「評価シート」と「個別の支援計画」を学校教員に伝えるために、口頭での情報共有の場を設けた。特に初回実施時には、DLAの各タスクで測定している日本語能力・学習認知能力の観点について丁寧に解説を行い、DLAの持つ意義について理解を深めてもらった。その結果、学校教員からは、生徒の学習力に対して日頃から心配に思っていることを客観的なデータで確認することができたり、普段には気がつかなかった課題に気づかされたりなど、生徒一人ひとりの抱えている困難さをより明確に理解することができたといった反応が得られた。互いに自身の言語能力観を見直すきっかけとなっていたと考えられる(川上2011)。このようにDLAの結果を「伝わるアウトプット」として還元することで、学校全体が日本語学習支援の重要性を理解することにつながり、大学とより綿密に連携した支援体制を作ることに大きく寄与したと言える。

#### 4-3. 成長を共に喜び合えるツールとして

本事業では、支援開始前のDLA実施に加え、支援開始後およそ10週間ごとに定期的にDLAの実施を行った。実施の回を重ねるごとに、生徒自身がより良い成果を出せるよう自ら日本語サポーターと予習をしようとするなど、日本語学習に前向きな姿勢を見せるようになった。また、日々の学習支援の中では成長が見えにくい場合でも、定期的なDLAの結果を比較することで生徒の成長を可視化することができ、それを皆で確認する場を持つことで、学校教員・日本語サポーターらの支援に対する前向きな姿勢を維持することにつながった。生徒の成長を共に喜び、継続的な支援体制につなげる原動力としてもDLAは非常に効果的であったと言える。

### 5. 今後の展開と課題

より豊かな地域連携を育てるための今後の展開として、課題を2点挙げる。

1 点目は人材の育成である。上に見てきたように、DLA は地域連携を進める上で非常に効果的であったが、それは DLA の結果を「伝わるアウトプット」として還元できる人材があつて初めて機能しうる。今後、DLA の普及に際し、アセスメントの実施結果をもとに個別の支援計画を立案し、それを学校や保護者、日本語支援員等に分かりやすくアウトプットするスキルを持った高度専門職業人材の育成が重要であると考ええる。

2 点目は実施方法の検証である。DLA は子どもとの対話を重要し、対面での実施が前提とされるが、本事業では新型コロナウイルス感染症拡大の影響もあつて、初回の実施以外はオンラインでの実施を試みた。現時点で DLA<話す><書く>については大きな支障なく実施できている。今後、対面での実施効果との比較検証が必要となるが、オンラインでの実施でもある程度の質が保証されるようであれば、専門人材が不足する地域や派遣の難しい地域でも専門的なアセスメントを行うことができ、自治体全域への質の高い日本語学習支援の普及に貢献することができると考えられる。

## 謝辞

茨城県グローバル・サポート事業に関わり、ご協力をいただいたすべての皆様に感謝申し上げます。

## 注

(1) 本事業は茨城県教育委員会および各地域教育事務所の指導のもと、各市町村教育委員会（筑西市教育委員会・阿見町教育委員会）と筑波大学人文社会系とで研究協力の覚書を交わし、それに基づき市町村教育委員会から学校長へ協力依頼を行う形で実施されている。

(2) 本事業では生徒の人権および個人情報等の保護に関して、筑波大学人文社会系倫理審査委員会の審査・承認（2020年9月）を経て研究を行っており、事前に生徒、保護者、学校教員に事業内容を説明した上で、研究協力に関する同意書に署名をもらい、活動を開始している。

## 参考文献

- (1) 長田友紀・松崎寛・澤田浩子・入山美保・吉田武男（2021）「大学における教職課程と日本語教育学との連携に関する考察—筑波大学「日本語学習支援者養成修了証プログラム」の成立経緯とその課題—」筑波大学人間系教育学域『筑波大学教育学系論集』第43巻第2号, pp.1-13.
- (2) 川上郁夫（2011）『移動する子どもたち』のことばの教育学』くろしお出版.
- (3) 澤田浩子・松崎寛・入山美保（2021）「つくば市の外国人児童生徒日本語教育の課題と地域社会との教育連携」筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター『日本語教育論集』第36号, pp.23-32.
- (4) 古川敦子・小池亜子・大澤成基・石原剛・伊藤里恵子・阪本和英・佐藤康・田口健治（2016）「外国人児童生徒のことばの力を見取る共通指標「日本語ステップ」の開発」『群馬大学国際教育・研究センター論集』第15号, pp.49-62.
- (5) 文部科学省（2014）『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』



## 幼児の物語文の分析

### —結束性と局所構造—

稲葉 みどり (愛知教育大学)

#### 1. 研究の背景と目的

本研究は、第一言語の物語文の発達過程に関する研究である。子どもが言語的な結束性を備え、主題に沿った統括性のある物語文が構成できるようになるまでに、どのような過程を辿るかを明らかにすることが究極の目的である。一般に物語を構成する能力は3歳頃から発達し始め、9歳頃には高いレベルに達すると言われている(Berman & Slobin, 1994 他)。稲葉(2020)の先行研究では日本語を母語とする3歳児の発達特徴を考察したので、本研究では4歳、5歳児の発達特徴を明らかにする。

#### 2. 先行研究

幼児は、6～7歳頃には、物語文法に関する知識、または、物語スキーマを有していると言われている(高木・丸野, 1980)。幼児の持つ知識は、成人とは必ずしも同じではないが、物語文を理解したり産出する際にその知識を活用している(内田, 1982)。本研究では、対象となる4歳児、5歳児が物語を産出する際に、これらの物語文法のどの要素を、どの程度用いることができるかに着目する。特に、叙述の方法、時間的継起や因果関係などの事柄(出来事)の関連づけの仕方等に焦点を当てて考察を進める。

#### 3. 研究の方法と研究課題

言語資料は、文字のない絵本(Frog Story)を使用して収集した4歳児、5歳児各10人の物語文である。分析はKH Coder 3(樋口, 2014)を使用したテキストマイニングにより、頻出語彙の抽出、KWICコンコーダンスによる使用語のディスコースの確認、頻出語の共起ネットワークの検出等を行なった。研究課題は、1) 頻出語彙から見た物語文の特徴、2) 頻出語の使われ方から見た発達の特徴、3) 頻出語の関連性から見た物語構造等の解明である。特に、叙述方法、結束性、接続方法(時間的継起・因果関係等)、物語構造(局所構造・全体構造等)について、4歳児と5歳児の違いや変化に着目する。

#### 4. 結果と考察

##### 4. 1 頻出語彙の分析

頻出語彙の分析から、4歳児では絵物語の場面や展開を表現するために必要な名詞や動詞等の語彙が広がってきていること、5歳児では物語の主人公や登場動物の行動や出来事をより詳しく捉え、主人公の思考や心情等についても想像して話せることが明らかになった。頻出語の使われ方においては、4歳児と5歳児では、動作主を表す名詞の使い方に変

化が見られた。4歳児では、動作主は主に「話題」として用いられているが、5歳児では、動作主は、「は・が」等の助詞を伴い「主語」としても用いられ、場面依存的な表現から客観的叙述の描写への変化が見られた。また、4歳児は動作主の気持ちや考えを直接話法で表現するが、5歳児は間接話法で表現する傾向があり、絵描写的表現から客観的叙述表現への移り変わりが見られた。さらに、5歳児には、推測や想像により作話し、話を展開していく能力の芽生が見られた。

#### 4. 2 頻出語の共起ネットワークの検出

4歳児の共起ネットワークには、関連語による多くの独立した連鎖が検出され、個々の出来事をまとめて物語の局所構造を形成する能力の発達が示唆された。5歳児では比較的大きな連鎖が検出され、それらはさらに別の連鎖と連結しており、複数の場面に渡る出来事を関連づけて統括性のある物語を展開する能力の発達が示唆された。4歳児、5歳児における出来事の関連づけの方法は、時間的な生起順序に並べていく方法（時間的継起）が主で、因果関係などの論理的連結は見られなかった。しかし、発話の内容から因果関係は理解されていることが窺えたので、因果関係を捉える力は備えているが、それを表現する確的な接続表現等の言語形式がまだ十分に発達していない状態であることが示唆された。

#### 5. まとめと課題

上述の結果は、Berman and Slobin (1994)の主張する「言語の習得は、言語形式と意味機能が相互に作用しながら発達していく」という過程に相当すると考えられる。よって、6歳児以降には因果関係を表す言語形式の発達が予測される。6歳児以降の発達過程の解明が課題である。また、本研究は、本研究の対象となった日本語を母語とする幼児の発話について言えることである。よって、日本語以外の言語の発達過程等についても研究する必要がある。

#### 参考文献

- (1) Berman R. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: LEA Publishers.
- (2) 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版.
- (3) 稲葉みどり (2020). 「物語文の萌芽—3歳児の Frog Story の分析から—」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』4, 91-98.
- (4) 宮田 Susanne・稲葉みどり (2014). 「子どものナラティブにおける連結表現の特徴—日本語を母語とする3歳児と4歳児の比較を通して—」『健康医療科学研究』4, 25-40. 愛知淑徳大学健康医療科学部.
- (5) 高木和子・丸野俊一 (1980). 「物語理解における Frame 情報及び Setting 情報の役割」『教育心理学研究』28, 3, pp. 239-245.
- (6) 内田伸子 (1982). 「幼児はいかに物語を創るか?」『教育心理学研究』30, 3, 211-222.

## 日本語非母語話者の学校配布プリントの理解向上にイラストが どのような効果を生み出すのか

檜原ゆかり (早稲田大学大学院生)

### 1. 研究の背景と目的

近年、日本の小学校では外国にルーツを持つ子どもが増えたと同時に、日本語非母語話者の保護者の数も増加している(文部科学省, 2019)。保護者の中には学校配布プリントの理解に問題を抱えている人もいる。本田・李・ジョーンズ・松永(2016)は、①日本語表現、②プリントの量の多さ、③日本の学校文化へ理解が、日本語非母語話者の保護者が学校配布プリントを難しいと感じさせる要因であるとした。特に②は、日本で小学校に通った経験のある保護者は、重要な情報を見つけるストラテジーを持っている(李, 2017)。しかし、そのようなストラテジーは、日本の学校を経験したことがない人にとっては獲得は難しい。このようなプリントの理解の問題に対し、行政や地域日本語教室は支援をしている。また、研究ではコーパスの作成を行い、日本語非母語話者の保護者が効率的に言葉を学ぶことができるように、言葉の体系だてを行なっている。このように言語理解での支援は進められているが、その他のストラテジー獲得や学校文化の理解は、保護者の経験に頼ることが多いことは課題である。そこで筆者は、言語以外の支援にも目を向けることは支援拡充の一つとなると考え、保護者が配布プリントの中で目にすることが多いイラストに着目する。

イラストには注意喚起や親しみを持たせたり、また理解を促進したりする役割がある(Levie & Lentz, 1982)。しかし内容に関連のないイラストは一部動機付けなどの役割があるが、記憶保持や理解の促進の効果はあまり見られない(Carney & Levin, 1987)。文章の理解には、Kintch(1994)の「状況モデル」があり、このモデルでは文章の理解には文字面の理解と内容を思い描くことのできる深い理解がある提唱されている。この深い理解には、背景知識と文の理解の統合が必要なため、背景知識が不足している時には、深い理解がなされにくい(Kintsh, 1994)。イラストはそのような背景知識の不足を補うことができ、深い理解へと促進することができる(岩槻, 2003)。さらに、第二言語話者にとっては、馴染みのない概念などについて取り扱うこともあるため、文章を読むときの負担は大きく、イラストがその負担を軽減し、理解を促進する(Ommagio, 1978)。

しかし今まで日本語非母語話者に対するイラストの効果は十分に検証されてこなかった。そこで、学校配布プリントで掲載されるイラストが内容の理解を促進するのかを明らかにすることを本研究の目的とし、日本語非母語話者の支援の向上を目指した。また、日本語学習者急増の背景から調査をミャンマー人に限定した。さらに、調査の対象は学校配布プリントの中で保護者にとって重要な学年プリントにした。調査は2段階に分けて行った。それらは、①小学校の学年プリントに挿入されているイラストの現状調査と、②行事に関する連絡の(a)言語理解、(b)内容理解、(c)印象評価がイラストの付加による違いに関する調査である。

## 2. 調査1 小学校の学年プリントに挿入されているイラストの現状調査

### 2-1. 方法

北海道、静岡県、大阪府の公立小学校から2018年度から2020年度の6月に配布された学年プリントを収集した。学年プリントは、1つの学年の保護者と児童に向けて発行されるプリントである。1ヶ月または1週間に1度など、定期的に配布され、学年の行事予定表や、行事・授業に必要な持ち物などの情報について書かれているものである。学年プリント主に2つのパートに分かれており、1ヶ月の予定と、行事や授業の連絡である。本調査では、後者の連絡に焦点を当てる。そして、この連絡事項を学校から配布される「年間行事表」をもとに、行事について書かれた連絡を抽出し、さらに保護者が行動をお願いする情報が含まれているかどうか分類をした。これらの分類した連絡の中で、イラストが添付の有無でさらに分類し、連絡との関連の有無とその件数を調査した。

### 2-2. 結果と考察

調査の結果を以下に示す。行事に関する連絡の内訳は以下の表1のようになった。1枚の学年プリントには平均4.2件の連絡が含まれ、行事の連絡は全体の41.2%であった。さらにその行事の中で保護者の行動を要する連絡は65.2%であった。保護者の行動が必要な連絡は約半数であり、本田ら(2016)らが述べるように、プリントの量の多さも日本語非母語話者の保護者にとっては困難な点であるが、プリントの中にも必要な情報と必ずしも重要ではない情報が混在していることがわかり、学校配布プリントを読むときのストラテジー(李, 2017)が必要になることが窺える結果となった。

表1 学年プリントの連絡内容の内訳

	連絡の数(件)		連絡の数(件)
行事に関する連絡	688(41.2%)	保護者の行動が必要な内容	449(65.2%)
		保護者の行動を必ずしも要しない内容	239(34.8%)
行事以外の連絡	980(58.8%)	保護者の行動が必要な内容	441(45.0%)
		保護者の行動を必ずしも要しない内容	539(55.0%)

また上記に挙げられた連絡にあるイラストの添付を調査した結果、「授業参観」や「プール開き」は、イラストが添付されている割合が30%以上であり、比較的高いが、「懇談」や「遠足・社会見学」「測定・検診」はイラストが添付されている割合が非常に低いことがわかった。低い理由としては、これらの行事は内容が一つではなく、象徴的なイラストが少ないことが考えられる。例えば、「遠足・社会見学」は、行く場所や目的によって大きく内容が変わるので、その時の行事にあったイラストを見つけることが他の行事に比べて難しいことが考えられる。また、「懇談」は他の行事よりも保護者に対して書かれたものというメッセージが強いため、イラストはあまりなかったのではと考えられる。

さらに、イラストの種類も異なっており、行事に関連したイラストと関連していないイラストが混在していた。また行事に関連のあるイラストでも、「遠足・社会見学」では、訪問

先の水族館から、魚のイラストが書かれていることもあった。しかし、このイラストからはすぐに「遠足・社会見学」であるということは考えることは難しい。このように関連の有無だけでなく、内容との一致の度合いなどもそれぞれのイラストによって異なっていた。

表2 学年プリントの連絡内容の内訳

行事	連絡の数 (件)	イラストが付加 された連絡の数 (件)	割合 (%)	そのうち、行事に関連している イラストであった連絡の数 (件)	割 合 (%)
授業参観	57	19	33.33	7	36.84
運動会	53	11	20.75	11	100.00
懇談	39	3	7.69	2	66.67
プール開き	39	16	41.02	11	68.75
遠足・社会見学	20	5	25.00	5	100.00
測定・検診	20	0	0.00	0	-

このように、現在の学年プリントに添付されているイラストには、添付の有無や種類などにばらつきが見られた。プリントの作成が教員に一任され、他のプリントを見ることは少ないことが理由と考えられる。イラストの役割を明示することは、教員がイラストを提示する基準の一つとなることと考え、イラストによる内容理解の促進に関する調査を行う。

### 3. 調査2 イラストの添付と種類の違いによる内容理解の調査

#### 2-1. 方法

2020年10月11日から10月15日に、ミャンマーに住んでいるミャンマー人114名を対象に調査を行った。調査協力者は、a. ミャンマー語（ビルマ語）が第一言語とすること、b. 日本の小学校の通学経験がなく子供も通学させたことないこと、c. 日本語レベルはN4以上であった。調査はGoogle Formを用いて行った。調査の流れは、①学校の連絡を読む（3分間）、②内容理解のテストを解く、③文章とイラストの印象を評価するという流れである。連絡内容は「プール開き」と「授業参観」であり、①から③の流れを、2つの連絡内容で行った。また、内容理解の問題は、岩槻（2003）を参考に、文章理解を測る問題と、内容理解を測る問題を用意した。また、グループは「I 行事を表象したイラストを提示した群（以下、I群と）」「II 内容に関連のないイラストを提示した群（以下、II群）」「イラストを提示しない群（以下、III群）の3つで、無作為に分けた。I群は38名、II群は37名、III群は39名である。連絡内容は、筆者が作成後、小学校教員と学校関係者以外が確認した。そして、日本語レベルは「やさちちチェッカーVer0.26」（岩田・森・松下・中島，2015）で、「とてもやさしいです」と判断された。連絡と一部の問題以外は、全てミャンマー語で表記した。また、添付したイラストは、筆者が作成し第三者による確認を行った。

#### 2-2. 結果と考察

調査の結果、各群の平均点はI群は14.61点、II群は13.24点、III群は13.90点であつ

た。これらの得点の差は群によって有意であるのかを調べるため、Mann-Whitney 検定で多重比較を行った。なお、本調査では、正規分布をなしていないため、ノンパラメトリック分析を行った。結果は、表 3 の通りである。言語理解と内容理解では、問題の種類による差はあまり見られなかった。この理由としては問題の数が少なかったため、総合的に群の間で差は見られたが、問題ごとでは差が小さくなったと考えられる。

表 3 内容理解テストの得点・3 群の多重比較 (Mann-Whitney 検定)

	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
「I 行事を表象したイラストを提示した群」と 「II 内容に関連のないイラストを提示した群」	463.00	.01 *	.30
「I 行事を表象したイラストを提示した群」と 「III イラストを提示しない群」	553.00	.05	.22
「II 内容に関連のないイラストを提示した群」と 「III イラストを提示しない群」	625.50	.31	.12

\*  $p < .02$  (Bonferroni の補正で有意水準を調整)

続いて、文章やイラストの印象の結果を述べる。「文章は簡単だったか」という質問では群間で有意な差は見られなかった。イラストの印象で特に差があった項目を表 4 に示す。

表 4 文章・イラストの評価・3 群の多重比較 (Mann-Whitney 検定)

イラスト評価・質問項目		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
イラストは文章を補っているか	プール開き	561.50	.12	.18
	授業参観	297.00	.00 **	.51
イラストがあることにより 内容に親しみを感ずるか	プール開き	507.00	.03 *	.25
	授業参観	347.50	.00 **	.45
イラストはわかりやすいか	プール開き	355.00	.00 **	.45
	授業参観	400.50	.00 **	.38

イラストのわかりやすさや、親しみでは差があることがわかった。関連のないイラストは、イラスト自体はわかりやすいが、イラストの意図がわかりにくかったということが考えられる。またミャンマーには授業参観やプール開きがなく、そのような行事を想像することは難しいと考えられる。そのため、イラストを見ることによって内容を思い描くことができ、親しみにつながったのであろう。そして、これらの定量分析に加えて、どのように調査協力者が考えたのかより深く知るため、フォローアップインタビューを行った。

### 2-3. フォローアップインタビュー

調査協力者は7名であり、名前は I 群は A、B、II 群は C、D、F、III 群は G、H とする。調

査期間は、2020年11月4日から11月15日で、Zoomを使用し、30～50分程度で行った。主な質問項目は①2つの文章への印象、②各問題の感想、③答えの選定理由、④より理解するために必要な工夫とした。なお、言語は日本語とミャンマー語を用いて行い、ミャンマー語はミャンマー人に通訳をしてもらった。

結果について、言語理解に関しては各群ともに「簡単であった」と述べていた。しかし、内容理解に関しては、Fは、「ミャンマーでは、授業参観という習慣がないので、あんまりイメージできない」と発言をしていた。また、Cも「内容がはっきりわからない」と述べ、思い描くことに困難を感じていた。しかしI群ではそのような発言は見られず、さらに文章ではわからなかったが、イラストを見て想像することができたという発言があった。このように、内容理解に対する難しさが異なると同時に、内容理解の過程も異なっていた。I群では、Bは「絵の中には、親とか、先生もいて、子どもが勉強している絵だから、そういう文章を、文章を理解するときに役に立ちました」と述べており、この傾向は同群のAでも見られた。一方、II群、III群ではそのような傾向は見られず、「参観」を「参る」と「観る」で分けて考えるなど漢字から連想したり、「山開き」から「プール開き」を連想する回答が見られた。しかし、Dは、「(授業参観では)自分がもしも親だったら、自分の子どもの成長を録画して、記念ビデオとしてキープしていきたいと思います」と述べるなど、自分の希望を述べていたり、経験やミャンマーの常識などから考える発言も目立った。また、イラストと文章の関係を考えたという発言がII群では見られたことから、内容に関連のないイラストが読み手を混乱させた可能性が窺えた。

さらに、文章やイラストの印象についてはI群では「写真(=絵)を見て、教室の中で親と子どもが何かしているんじゃないのかって知りたくなって、文章を読みたくなった」とAは述べており、動機付けを示唆する発言があった。またBでも「授業参観」において、同様の傾向が見られた。しかし、II群ではイラストに着目しておらず、イラストが動機付けを促進したことは考え難い結果となった。

### 3. 総括

上記の、量的調査とフォローアップインタビューの結果より、文章に書かれている内容が読み手にとってあまり親しみがなく背景知識が不足している場合には、イラストが理解の促進を行うことが明らかになった。文章理解においては簡単であると読み手が感じている場合であっても、イラストに効果があることがわかった。この結果は、Ommagio (1978) や岩槻 (2003) の調査結果を支持する結果となった。しかし、イラストの種類によって、その効果に違いがあり、内容に関連のないイラストの場合は、理解の促進の効果があまり見られなかった。そして、混乱させる可能性もあることがわかった。

さらにイラストの種類によって、読み手が文章に持つ印象も変わることが明らかとなった。行事を表象したイラストの場合は、イラストを見ることによってある程度読み手の中にイメージができて、さらに読みたいという気持ちになっていた。しかしながら、内容に関連のないイラストを提示した場合、イラストに着目がされていなかった。Carney & Levin (2002) らは、装飾的なイラストにもある程度の動機付けなどの効果が見られると述べていたが、本調査ではそのような効果は見られなかった。

これらの結果から、背景が不足している読み手の場合、小学校で配布される学年プリントに対してイラストが効果的であることが明らかになった。現在は学年プリントの行事の連絡には関連のないイラストの多く利用されている。しかし、このイラストを行事に関連したイラストにすることによって、あまり小学校の行事に親しみのない日本語非母語話者の保護者の理解の助けになりうるのではないだろうか。

イラストの種類のさらなる検討や、実際に学校現場で使用し検証することは今後の課題であるが、このように実際にイラストを使用して、理解の促進を検討したことは、日本語非母語話者の支援の一步と考える。

#### 参考文献

- (1) A, Ommagio. (1978) “Picture and Second Language Comprehension: Do they help?” *Foreign Language Annuals*, Vol.12, 106-116.
- (2) Carney, R. & Levin, J. (2002) “Pictorial Illustrations Still Improve Students’ Learning from Text.” *Educational Psychology Review*, Vol.14. 5-26.
- (3) 本田弘之・李曉燕・ジョーンズ・キンベリー・松永 典子 (2016) 「日本に暮らす外国人保護者の支援と日本の学校文化を巡って-学校配布プリントの調査と聞き取りの分析から見えてきたもの-」『2016 年日本語教育国際研究大会パネル発表』
- (4) 岩田 一成, 森 篤嗣, 松下 達彦, & 中島 明則. (2015) .やさしにちチェッカー.  
<http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichil/nsindan/> <2020年9月29日にアクセス>
- (5) 岩槻恵子 (2003) 『知識獲得としての文章理解』風間書房.
- (6) Levie, W.H. & Lentz, R. (1982) “Effects of text illustrations: A review of research.” *ECTJ*, 30, 195-232.
- (7) 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)」の結果について」 [https://www.mext.go.jp/content/1421569\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_001.pdf) <2020年11月25日にアクセス>
- (8) 李曉燕 (2017) 「外国人保護者に対する日本語支援: 小学校配布プリントの特徴および「学校カルチャー語彙」の分析を通じて」『九州大学大学院地球社会統合科学府 紀要論文』
- (9) Walter, Kintsch. (1994). “Text comprehension, memory, and learning.” *American Psychologist*. 49. 4. 294-303.



## 仲介行動に伴う責任を味わうための試み

—インタビュー雑誌作成プロジェクトで学習者が感じたこと—

濱田典子 (秋田大学)

### 1. 本稿の背景と目的

言語使用者は社会的行為者として、人と人との間に入り、時には同じ言語内で、時にはある言語から他の言語へ、意味の伝達や構築を手伝ったり、人と人との架け橋になったりする仲介行動をとる (Council of Europe, 2018<sup>1)</sup>)。仲介行動を伴う授業実践の1つに、地域の人々にインタビューを行うことで他者の言葉を預かり、それを第3者へと発信させるものがある。このような実践は、自己の価値観を問い直す機会となることや、プロジェクトに伴う責任が授業参加者 (以下、参加者) のやる気と主体性につながることで報告されている。例えば、三代・千葉・森 (2017) では、インタビューを通じて多様な社会を知り、日本社会で暮らすことの意味を考えながらコミュニケーションや表現を学ぶことを目的とした、グループでのインタビュー記事作成プロジェクトの実践が報告されている。三代らは国際文化フォーラムが運営するサイト「ときめき取材記」上に参加者が作成した記事を公開することで、参加者が活動をよりオーセンティックなものとして捉え、責任をもって活動していたことを報告している。この実践は上田・千葉・荻野・矢部・三代 (2018) の実践へと繋がっていく。上田らは、国内外の教育機関が行っている実践をそれぞれ関連させながら、インタビュープロジェクトの可能性と課題を報告している。機関ごとに参加者の傾向や授業目的、方法が異なっている部分はあったが、いずれの実践も多くの参加者が責任感や高いモチベーションを持ってプロジェクトに取り組んだことが報告されている。

ただし、三代ら (2017) や上田ら (2018) の報告では、実践における参加者の様子に関する記述が少ない。そのため、他者から預かった言葉を第3者へ仲介する実践において、どのような要素が参加者の責任感やモチベーションの高まりに繋がっていたのかが見えにくい。なぜ仲介行動を伴う実践において参加者の責任感やモチベーションが向上していくのかについて、参加者の様子やプロジェクト中に感じていたことを丁寧に示しながら検討することは、仲介行動を伴う実践の特徴を明らかにし、新たな実践を構築する際に検討すべき重要な要素を見出すことに繋がるであろう。そこで本稿では、筆者が行った、インタビュー雑誌作成プロジェクトの実践から、プロジェクトに取り組む参加者の様子や各活動における発言及び事後インタビューで得られた語りをもとに、参加者がどのような過程を経て、責任感やモチベーションを高めていったのかについて分析する。これを踏まえ、他者から預かった言葉を第3者へ仲介する実践の重要な要素について検討する。

### 2. インタビュー雑誌作成プロジェクトの実践概要

#### 2-1. 実践の動機と目的

本実践は2019年4月から8月にかけて上級日本語学習者6名を対象に、文章表現を学ぶ授業の中で行った。前年度後期の授業で参加者から、日本にいるからこそ学べる日本語の授業を受けたいという希望と将来への漠然とした不安や悩みを聞いていた。そこで、本実践では、参加者が文章表現を学ぶ過程で、普段の留学生活では出会いにくい人と出会い、その人から生き方や考え方を学ぶ機会を得ること、そして、言語行為を通じて他者と関わり、他者に貢献できる自分であることに気づき、将来への漠然とした不安を軽減することを目指すことにした。具体的な目的として、1) 洗練された文章を書くために必要な点を理解すること、2) 生き方や考え方に關する視野を広げること、3) 自分の言語行為が周りの環境に関わっていることを意識することの3点を設定した。この目的を達成するために、秋田で活躍している人に対して職業をテーマに日本語でインタビューを行い、そこで得られた語りを雑誌記事にまとめ、雑誌を読む人に届けるプロジェクトを実施することとした。

言語形式に関する到達目標については、本プロジェクトを支える主要な言語行為がインタビューと記事作成であったことから、この2つに関するCEFRの能力記述文を参考に設定した。能力記述文はコースデザイン及び授業案や教材作成の際に参照した。具体例として、記事作成に関わる能力記述文を表1に示す。なお、記事作成に重要な表現技法に関する能力記述文は適切なものが見つからなかったため、自作した。

表1 言語形式に関する目標

記事 作成	<p>実際、もしくは想像上の出来事や経験について、複数の見解を相互に関連づけ、当該のジャンルの書記習慣に従って、明瞭かつ詳細に記述文を書くことができる。(CEFR B2.2 作文を書く)</p> <p>➡論拠となる詳細関連事項や具体例などによって主要な論点を補強して、明快な描写や語りをすることができる。(CEFR B2 話題の展開)</p> <p>➡複数の考えの間の関係を明確にするために、さまざまな結合語を効果的に使うことができる。(CEFR B2 一貫性と結束生)</p> <p>➡倒置や体言止めなどレトリックを用いながら、洗練された文章を書くことができる。(自作 洗練された表現)</p>
----------	--

## 2-2. 実践の概要

授業スケジュールは表2の通りである。第2回から第6回は練習フェーズと称し、インタビュー雑誌作成プロジェクトで実際に行うことを体験しながら、インタビュー及び文章作成の注意点などについて学ぶために、クラスメイトの紹介記事を書く活動を行った。具体的には、クラスメイトが自分で書いた自己紹介文を読んだ上で、質問作りを行い、20分程度インタビューを行った後、データを書き起こし、それを元に記事を作成した。

第7回から第15回がインタビュー雑誌作成プロジェクト(本番フェーズ)であった。インタビューの候補は第2回から第4回に決め、本番フェーズの初回にあたる第7回では、自分の役割がインタビューの言葉を社会に発信する仲介者であるということが意識できるように、1) インタビューの略歴、2) なぜ自分がこの人にインタビューをする必要があるのか(個人的動機)、3) なぜこの人の言葉を他の人に伝える必要があるのか(社会的意味)、4) どのようなことを聞いてみたいのかについてクラスメイトに向けて話

させた。例えばカフェ併設のダンス教室を行っている人にインタビューをすることにした参加者は、個人的動機として自分自身が以前ダンスを勉強していて、ダンスが好きだということをお金になり「お金になりにくい」と思われている仕事を諦めなかった人の言葉を届けたいと話していた。

第8回と第9回では練習フェーズで参加者がインタビューを行う際に見られた問題点について検討してから、質問作りを行った。作成する質問数は指定せず、2時間程度は話してもらえる数を作成するよう指示した。練習フェーズの質問作りでは、単に質問するだけでなく、相手が話しやすいように自分の話もする必要があることや、どのような質問をどのような順番で行えば相手が答えやすいかを考えることを導入していた。本番フェーズでもこれらの点に気をつけながら、質問を作るように指示をした。また、練習フェーズでは追質問ができていなかったため、その練習をグループで多く行った。

第10回では、事情説明や録音方法を見たり、質問を練習したりする場として、授業担当者のインタビューを観察する活動を行った。第11回では各自インタビューを実施した。インタビューの日時と場所はインタビュー者と相談し、決定した。インタビュー後は、宿題として書き起こしを課した。

第12回と第13回で記事を作成した。記事を作成する際、読みやすさを考慮し、冗長な点や言い間違い、提示順序等を変更することはあっても、基本的にはインタビュー者の言葉を変更してはいけないことを確認した。また、インタビュー記事の前に、インタビューを紹介する中表紙を作ること、読みやすさのために章タイトルをつけるよう指示した。中表紙や章タイトルは読み手の心を掴むことが重要であり、そのために使える表現技法(繰り返し、省略、メタファー、倒置、空白記号など)を紹介し、自分の記事に取り入れるよう指示した。記事作成中には、お互いの記事を読み合い、わかりにくさを指摘しあったり、表現技法の相談をしたりする時間も設けた。

第14回では、雑誌を通して自分たちが伝えたいメッセージは何なのかを検討しながら、雑誌名を考えた。第15回では、インタビューを通して学んだことを言語化するために、クラスメイト及び雑誌の表紙を書いてくれる本学近隣の美術大学の学生に対して、以下4点を中心に記事に対する思いを発表させた。具体的には、1) インタビューのごく簡単な紹介、2) 絶対に他の人に伝えたいと思った言葉、3) 今の自分に一番響いた言葉、4) プロジェクトを通して自分が得たもの／わかったこと／葛藤などである。ここでの発表内容を元に、編集後記を書いた。

第16回では、美術大学の学生が書いた表紙について意見交換をした後、本授業での振

表2 授業スケジュール

回	授業内容
1	オリエンテーション
2	質問作り
3	インタビュー
4	記事作成①
5	記事作成②
6	インタビュー・記事作成フィードバック
7	インタビューについて発表
8	質問作り①
9	質問作り②
10	インタビュー観察
11	インタビュー(各自)
12	記事作成①
13	記事作成②
14	雑誌タイトルを作成
15	発表・編集後記作成
16	雑誌表紙の検討会・振り返り

練習フェーズ

本番フェーズ

り返りやアンケートを実施した。授業終了後、授業担当者が最終校正を行い、Web 雑誌<sup>3</sup>としてアップロードを行った。また、紙媒体として25部発行し、4名の参加者がインタビューに直接雑誌を持っていった。残りは大学と近隣のカフェに置いてもらった。

### 3. 実践の結果と考察

本実践では、成果物や最終発表の録音データ、アンケートと実践後のインタビューからデータを得た。本実践に対する参加者のモチベーションの変化を検討するために、アンケートに本授業に対するモチベーションの変化を折れ線グラフで示すという項目を入れた。その結果、授業後半は90%前後の高い数値を示す参加者が多かったが、授業開始時点では一人を除いて50%前後を示していた。また、実践後のインタビューで本授業の受講理由を聞いたところ、時間割の都合を挙げる参加者もあり、授業開始時点ではインタビュー雑誌作成プロジェクトに対する期待もそれほど大きくはなかったことがわかった。授業担当者としても、授業開始直後から授業に対する参加者の熱心さを感じていたわけではなく、授業回数を経るごとに、課題に対する取り組みが丁寧になり、参加者間の意見交換も活発になっているように感じた。特に、後半のスケジュールはインタビューや書き起こし、記事作成など課題が多くなっていったにもかかわらず、参加者の様子からは課題に対する責任感が高まり、それをモチベーションへと昇華しているように感じられた。

課題に対する責任感をモチベーションへと昇華していることは、実践後のインタビューでも語られていた。参加者のドユン<sup>4</sup>は実践後のインタビューの中で「私が記事を書くのを失敗したら、山田さんにも迷惑なんで、そういうなんか、負担というかモチベーションがあがりましたね。行く前は、失敗しても、今は私の失敗だけなんですけど、インタビューしたのに私がしくじってしまったら、これは山田さんの迷惑だし、先生にも迷惑だし、失敗したらいけないというモチベーションがあがりました」と述べていた。この語りからは、インタビューの言葉を預かり、それを第3者に渡していくという行為が自分の作成する記事に関わってくれた人に影響することを理解し、それによって覚えた負担感をモチベーションへと昇華させている様子が窺われる。

自分の行為が他者へと影響していくことを参加者が感じ取れたのは、インタビュー雑誌作成プロジェクトにおける言語使用が世界を自分と関連づける行為(van Lier, 2001)であったからだと考える。van Lier (2001)は、言語使用が世界と自分とを関連づける行為であるためには、単に他者や世間一般に向けて情報を伝達するのではなく、自分が誰なのかということや、自分の読み手や聞き手が誰だと思っているのかということを行為者が認識していることが必要であると主張している。

「自分が誰なのか」ということについて、ドユンの語りに見られるように、参加者は自分自身が責任ある役割を担う者であるという認識を強く持っていた。参加者のレイも事後インタビューで「このクラスは授業って感じじゃなくて、大きい会社みたいだった。(中略)先生は先生ではなくて、私達も学生さんではないという気持ちでした。みんな一つのグループになって、一つの目標だけ目指して、そのためだけ努力しているという雑誌の会社を作った」と授業に対する印象を述べていた。この語りにも、学生ではない役割が自分自身にあることを認識している様子が見て取れる。このような認識は、自分でインタビュー

一を見つけ、実際にインタビューを行い、社会に向けてその人を紹介するインタビュー記事を書くという過程を経る中で、自分を仲介者という責任ある役割に徐々に位置づけていくことで形作られていったと考えられる。そして、自分自身をこの役割に位置づけていくことで覚える責任感が記事作成へのモチベーションに繋がっていったと考える。

「自分の読み手や聞き手が誰だと思っているか」について、参加者は雑誌を読む人の存在を意識して、プロジェクトを遂行している様子が見て取れた。例えば、ソジュンは自分がインタビューで感じたことを読者にも感じてほしいと述べていた。ソジュンは最終発表の中で、今回のインタビューが「自分の人生を振り返ってみる時間になった」と述べていた。また、ソジュンは今の自分に最も響いたインタビューイの言葉として、「自分の気持ち率直にした方が本当にいいと思います」と「やっぱり何かしたいという思いが強くて」という言葉を挙げていた。そして、前者の言葉に対しては「昔の私の生き方を振り替えさせる言葉でした。親の言う通りの人生だった私の」と述べ、後者に対しては「これはすごいなと思いました。普通、自分が育ったところの問題についてこれだけぶつかってくる人はなかなかいないと思ったこともあるし、ちょっと今まで挑戦が怖くてしなかった私が思い浮かびました」と述べていた。さらに、ソジュンは「みなさんもこの記事を読んで、自分のことをもう一回振り返ってみてほしいです。今までの自分はどのような人生を生きていたか、自分が本当に望んでいる人生を生きているかなどを考える時間になってほしいです」と述べていた。これらの語りからは、インタビューで他者の生き方や考え方を聞くことによって、自分の過去を振り返りながら、今後どう生きてみたいのかを考えたこと、そして、自分が感じたことを読み手に追体験してもらうことを願っていることが窺われる。読み手の存在を意識することは、自分の言語使用の結果がどうあってほしいかを考えることに繋がる。言語使用の結果を考えることは自分の言語使用が他者に影響することを感じるきっかけとなる。それは自分の言語使用に責任感を覚えることに繋がっていくと考える。

## 5. まとめと実践の課題

本稿では、筆者が実施したインタビュー雑誌作成プロジェクトの概要とプロジェクトに対して参加者がどのように感じていたのかを記述した。本実践における参加者の様子からは、プロジェクトを遂行する中で徐々に自身を責任ある仲介者として位置づけ、その役割を担うことで覚える責任感をモチベーションへと昇華していることが窺われた。

参加者がプロジェクトの中で役割を認識できたのは、他者から預かった言葉を第3者へと仲介する本実践が「他者のために言葉を使う」という性質を参加者に前景化されやすい構造を持っていることが影響していると考えられる。特に本実践は三代ら（2017）や上田ら（2018）が行ったグループでの活動を主軸とした実践と異なり、学生1人が1人のインタビューイの言葉を預かり、記事を書くという個人での活動が主軸となっている。そのため、本実践は自分がこの人の言葉を仲介するただ1人の人間であることをより強く認識しやすかったと考えられる。

他者の言葉を預かり、それを第3者へと橋渡しする仲介行動を含む実践は、自分の言語行為が自分を含む周りに影響するということを認識しやすい。このような実践は、言語行為者1人ひとりが、一個の言語活動主体として、それぞれの社会をどのように構成できる

のか（細川 2016）を参加者に考えさせるきっかけを渡すことに繋がると考える。

実践の課題として、読み手と接触する経験を作ることをあげる。地域とかかわる実践には、授業を受けることで直接学びを得る参加者（第1受益者）と、参加者と直接やりとりすることによって学びを得る者（第2受益者）だけでなく、その学びを間接的に受け取る存在（間接的受益者）がいる（黒田 2014）。参加者が作成した雑誌を地域のカフェ等を持っていくなど、第1受益者である参加者が間接的受益者と直接関わられるような活動を取り入れることで、参加者は自分の言語行為が社会に繋がっていくことをより実感することができるであろう。さらに、このような活動に対する参加者の様子や感じたことを分析することによって、参加者が自分の言語使用の結果を実際にどのように受け止めるのかを検討することが可能となる。それにより、他者の言葉を預かり、それを第3者へ仲介することを含んだ実践における重要な側面が新たに見えてくると考える。

## 注

- (1) CEFR では仲介が発生する状況を反映して3つのグループ（情報の橋渡しに関する *mediating text*・グループ内の協働に関する *Mediating concepts*・様々な背景を持つ人々とのコミュニケーションを成立させることに関する *Mediating communication*）に分類している。インタビューを行い、それを第3者に伝える仲介行動は *mediating text* の一部であると考えられる。
- (2) 参加者が事例として参照できるように、授業担当者は第7回から第15回の間に参加者が行う活動と全く同じことを参加者より2週間程度先行して行った。
- (3) Web 雑誌 <https://drive.google.com/file/d/1VEqscSwO8u1YyNQ9H8SINqHbozZiEkU2/view>
- (4) 本稿に出てくる人物名はすべて仮名である。

## 参考文献

- (1) 上田安希子・千葉美由紀・荻野雅由・矢部まゆみ・三代純平（2018）「複数機関によるインタビュー・プロジェクトの実践：『ときめき取材記』の試み」『言語文化教育学会第4回年次大会予稿集』pp.188-199.
- (2) 黒田類（2018）「地域国際化交流協会における日本語研修実施の社会的意義とコーディネーターの役割」『多言語多文化-実践と研究』6, pp.4-22.
- (3) 細川英雄（2016）「市民形成をめざす言語教育とはなにか」細川英雄・尾辻恵美・マルチェッラ・マリオッティ編『市民形成とことばの教育：母語・第二言語・外国語を超えて』pp. 2-19. くろしお出版.
- (4) 三代純平・千葉美由紀・森亮介（2017）「ひととひと・ひとと社会をつなぐインタビュー実践の可能性—国際文化フォーラム『ときめき取材記』の試み」『言語文化教育学会第3回年次大会予稿集』1-6.
- (5) Council of Europe, Language Policy Program. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - companion volume with new descriptors, provisional edition*. Strasbourg: Council of Europe.
- (6) van Lier, Leo. (2006). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Berlin: Springer.

# ポスター発表

---

(午後の部)



## 中国語を母語とする日本語学習者が日本語教師になるまでの キャリア形成に影響を及ぼす要因

—ライフストーリーからわかる日本語教育実習の重要性—

井元麻美 (京都外国語大学大学院生)

### 1. 本研究の背景と目的

日本の高等教育機関で日本語学習者が日本語教員養成を受講し、一部の学習者が母国や日本で日本語教師となっている。しかし、国によって日本語教師に求められる修士や博士などの学位の種類は問われておらず、さまざまな背景を持つ日本語教師が存在する。教師の成長も多様であり、教師の「自己教育力」をどのような形で向上させるかは先行研究でも重要視されている(横溝 2006)。

先行研究では、日本語母語話者が長期実習をすれば日本語教師観が変化し、成長が観察できることをPAC分析で示している(古別府 2009)。しかし、非日本語母語話者(以下、学習者)のデータは示されていない。また、学習者が母語で母語を教える実習と日本語で日本語を教える日本語教育実習(以下、実習)の重要性が指摘されている(大和 2017)。一方で、中国人日本語教師が日本で教師研修を受け、実習をする重要性も指摘されている(横田 2019)。しかし、学習者が教師になるまで継続的に実習を行い、その過程での意識の変容を明らかにした例はない。

本研究では、中国語を母語とする日本語学習者(以下、CJL)が中国以外で実習を行った結果、その後の日本語教師としてのキャリア形成に影響を及ぼすような1つの要因になる意識の変容をライフストーリー・インタビューの手法で示すことを目的とする。

### 2. 調査内容および分析方法について

#### 2-1. 調査対象

本研究では、日本語学習経験者から実習生を経て母国中国で日本語教師となったCJLが、中国以外での実習の体験がその後の日本語教師としてのキャリア形成に影響を及ぼすような1つの要因になる意識の変容を明らかにする。そのため、実習を複数体験しているCJLを対象とする。本研究の調査協力者であるCJLは、中国の大学にて日本語で日本語を学び、日本の日本語学校と大学院に進学した。大学院では、2015年から2020年にわたり実習の基礎を学び、実習を日本の大学、台湾の大学、ロシアの大学、3コース(総計10か月)、日本での授業を体験している。そして、大学院修了後、母国中国の大学で日本語教師となった。2020年のインタビュー時点では、すでに中国の大学で、1年生や2年生の文法を教える科目や会話を教える科目を担当し、数か月経過していた。

#### 2-2. 調査および分析方法

本研究では、ライフストーリー・インタビューを採用した。ライフストーリーとは、「インタビューの場で語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的な構造物」



(桜井 2005) であり、「個々の教師の多様な成長過程を，教師が行う具体的な教育実践の文脈とともに把握できる」(飯野 2017) と述べられている。CJL が日本語学習経験者から実習生を経て，日本語教師になり，その後の教壇経験を含めて，実習がキャリア形成に影響を及ぼす意識の変容を明らかにするため，ライフストーリー・インタビューを採用し，非構造化インタビューを行った。

インタビューは，2019 年以降 1 人の CJL に縦断的調査を行った。インタビューは，CJL に許可を得て録音し，文字化し，分析資料とした。CJL と調査者は，大学院生時代の先輩後輩の間柄であり，CJL が先輩であった。CJL と調査者の関係性やインタビュー時の口調，発話内容から，CJL が本音を語っていると判断した。インタビューは，2019 年に 1 度，2020 年 10 月に約 1 時間かけて行った。また，2020 年 12 月にも約 2 時間かけて行われた。本研究では，これらのライフストーリー・インタビューの一部のデータを使用する。本稿は，CJL にも確認してもらい，了解を得て，発話内容を掲載している。

### 3. 結果と考察

CJL の主な発話内容をもとに，日本語学習者経験から 3 コースの実習を含めた大学院生時代の経験，母国中国で日本語教師として日本語を教え始め，それぞれの経験をどのように語ったのか，どのような変容をしたのかを一部抜粋あるいは要約して表 1 に示す。その後，実習でどのような経験をしたのかななどを補足しつつ，考察していく。

表 1 CJL の日本語学習経験から現在までの経験と主な発話内容

経験	CJL の主な発話内容 (一部・要約)
日本語学習者時代	① 日本語で授業が行われたが受け入れていた。 ② 就職できなさそうと思ったこと，教えたいという気持ちが少し芽生えた。 ③ 大学院進学時に必要なメールの書き方やルールや常識が大切だと学んだ。
大学院の実習に関する授業と実習	④ 楽しい授業，ゲームをするより，文法の授業をした方がいい。 ⑤ 実習はネイティブの先生がやっていることだから私と関係ない。 ⑥ 教師の視点で初めて日本語の授業について考え，授業は構成がしっかり考えられたものだと気付く。 ⑦ 日本語で日本語を教えることに不安を抱いた。
台湾の大学での実習	⑧ 教師として授業を深く考えた。 ⑨ 一人で授業ができるという自信を持った。
フランス語母語話者への授業	⑩ 経験豊富な先生でも，授業は完璧にできないこともあると聞き安心した。 ⑪ ゲームを授業中にすることに抵抗がなくなった。
ロシアの大学での実習	⑫ 今まで学んだ経験や自信を失い，葛藤した。 ⑬ 第三国で日本語で日本語を教える意義を考えた。 ⑭ 初級の授業はどこでも教えられるという自信を持った。
母国中国の大学での授業	⑮ 使える日本語を少しでも学んでほしいと考え，大学の教育方針と折り合いをつける。

### 3-1. 日本語学習者時代

CJL は、中国の大学と日本の日本語学校で約 5 年間日本語を学んだ。中国の大学の教育方針が直接法での日本語授業を行うことであった。CJL は、中国人日本語教師から日本語で日本語を学んだ。「ひらがなカタカナが終わるまでは結構眠かった」が、「先生は今読んでくださいって言うんだ」と推測しながら授業を受けた。このとき、「中国の学生は別に何をされても先生が一番正しい」と思っていたため、日本語での日本語の授業をわからないながらも受け入れていた。この時期で印象的に残っていたことは、文章などを暗記して、教師の前で発表することであった。「辛い」とは思っていたが、文章を暗記して「役に立った」と述べており、CJL にとって文章を暗記して教師の前で言うことは「いい活動」だと意識していたことがわかる。

そして、進路を考える時期には、「今のままだと就職とかも少なそうだし、まあ教えたいなっていう気持ちもちよっとあった」という考えから、大学と提携していた日本の日本語学校へ進学を決めた。この時点では「日本語教える仕事があったらしたいな」と将来の仕事の 1 つとして考えていた。

日本語学校進学後、大学院進学に向けて授業を受けた授業では、「日本人はメール書くのが好きだな」という印象があった。日本の大学院に進学するために CJL 自身が複数の大学の先生とメールでやりとりを実際にしたことにより実感したのだと発話から推察する。そのため、「先生にメールする時はどういう文面で書けばいいのか」を自らの経験から学び大切に思っていたことがわかる。のちに母国で授業をする際にも、敬語を使用する場面の 1 つとしてメールの書き方を紹介している。

この時期は、日本語で日本語を学ぶことへの抵抗はなく受け入れていた状態がうかがえる。そして、日本語学習者として「役に立った」という活動や授業などがあり CJL の中に日本語教師となった今でも残っていることがわかった。そして、大学卒業後の進路を考えたことにより、「日本語を教える仕事」を 1 つの選択肢として考え始めたことが特徴である。

### 3-2. 大学院の実習に関する講義と実習

CJL は、大学院進学後、日本語教育実習に関する授業を受講した。実習前の授業で、教師が一方的に話すものではなく、楽しく勉強してもらう必要があるという先生の発言が印象に残った。この発言に対し、「先生の話聞いてちょっと私が思ったのと違う」と思っており「ゲームは暇な時間ができてしまう」こと、「ゲームは大嫌い」という意識があった。そのため、「その(ゲーム)時間があつたらもっと文法の知識 2 つぐらい勉強する時間ある」と考え、ゲームを授業に取り入れる必要性を感じていなかった。また、日本語で日本語を教えることに対し、日本語学習者だったころ抵抗がなかった。しかし、CJL が実習する立場になった際、「ネイティブの先生がやってることだから私と関係ない」、「中国帰るし、別に直接法のやつはいらない」、「直接法でやってるから私と関係ない」と意識に変化があった。一方で、日本語で日本語を教えることで「学習者の立場」から「教師の立場」として授業を「作った」ことで、何気なく行われていると思っていた授業に構成があることを学

んだ。

実習ではCJL自身が「日本人の先生じゃない」、「日本語間違っちゃだめ」と思っており、日本語で実習を行うことに不安を抱いていた。この段階では、正確に日本語を話さなければならないという意識があった。

以上で示したように、CJLが日本語学習者から日本語教師へ立場が変わったことにより、日本語で日本語を教えることに対する意識が変化したことがわかる。また、CJLは、この時期に「文法は大事」と考えていたが、「授業を楽しく」「ゲームをする」という異なる考えに出会ったことで葛藤していた。そして、初めて日本語を教える立場となり、日本語で日本語を教えることへの不安を抱えた。

### 3-3. 台湾の大学での実習

台湾の大学での実習は、CJLにとって初めて指導教員から離れ、第三国での実習であった。きっかけは指導教員からの勧めであったが、「(実習の)授業も終わったし初級だったらできそう」と考え参加した。

共通の言語である中国語はあったが、授業中は日本語を使用し読解の授業を担当した。大学院の授業で読解に関する知識を学んだ。そのため、「いつも文を読んで設問を解くだけ」から「読解文を読んで学生に何を学んで学生に何を欲しいのかを最初から考えないといけない」など深く考えるようになった。そして、「その先生がいなくても教えられる」という初めての経験により、日本語を教えることに自信を持つことができた。また、台湾の実習を「行ってよかった」と述べており、CJLにとって成功した実習の1つだと推察する。

以上で示したように、CJLにとって台湾での実習は、成功した経験を得られた実習であった。そして、以前にはあった日本語で教えることに対する不安は見られず、「指導教員がいなくても授業を自分でできる」という自信を持つことができた。また、読解に関する意識が変化し、授業の内容を深く考えていたことがうかがえる。

### 3-4. フランス語母語話者への授業

フランス語母語話者への授業は、CJLにとって初めて報酬が発生する授業であった。「台湾で実習をしていなかったらマルチニーク（フランス語母語話者への授業）はできなかった」と述べており、台湾で授業を行うことに自信をつけたことがうかがえる。

しかし、授業が思ったようにできなかったことがあり落ち込んだときがあった。そのとき、日本語の授業経験の多い指導教員と話し、「別にそんなに気にしなくてもいいよ」と言ってもらった。自信を失いかけていたが、この発言で自信を取り戻し、経験豊富な指導教員でも授業でうまくいかないことがあることがわかり安心した。

また、日本国内での初めての実習の際に思っていた「ゲームより文法を勉強したほうが良い」という考えから、「これはこうあるべきっていうのが頭に入ってるから別に抵抗はあんまりなかった」という意識が変わった。

以上のように、CJLにとって初めて報酬が発生する授業であり、自信をもって挑んだ授業だっただろう。しかし、ここで初めて授業がうまくいかず挫折して、自信を失いかけた。その時、指導教員と対話したことにより、自信を取り戻した。また、大学院生のはじめに

実習に関する授業を受けていた際には、ゲームなどの活動を受け入れられず葛藤していたが、変化し受け入れた。

### 3-5. ロシアの大学での実習

ロシアの大学では、会話の授業やテーマについて発表させる授業を担当した。CJL は、実習や授業を経験していたため、今まで学んだことをそのまま使い授業に挑んだ。しかし、授業がうまくいかず、「なんでロシアはだめなの」と思っていた。また、ロシアでの実習は、CJL の立場について考える機会となった。「台湾の時は日本語を教えるけど別にあなたは中国人でいい」と感じていたが、「ロシアの時は立場が曖昧って言うか日本人の先生の立場でいてほしいみたいなのを強く感じた」と語った。母語が全く異なる国で実習をしたことで、再び自信を失い、CJL が第三国で日本語を教える意義を考えるようになった。

しかし、ある程度授業等の状況を把握し、実習を終えられたため、母国に戻りロシアの実習を振り返ると「1年生の授業は大体文法担当してって言われてもできる」と思うようになっていた。そのため、「初級に関してはどこに行ってもまあ」と語り、初級の文法であればどこへ行っても教えられると意識が変容していた。

このようにロシアでも、日本語で日本語を教えることに自信をもって挑んだ実習だった。しかし、今までの教え方ではうまくいかず、初めのころ挫折することが多かった。また、第三国でCJL が日本語を教える意義を考える場面に多く出会ったことで、自分の立場を模索した。過去の経験を含めた中で最も挫折や葛藤をした時期であった。最後には、挫折や葛藤を乗り越え、自信を持って第三国でも初級の日本語を教えられるという意識に変化した。大きな挫折と葛藤を乗り越えられたことが中国で日本語教師となったキャリア形成の根幹となる1つの意識を自ら形成している。

### 3-6. 母国中国の大学での授業

ロシアでの実習後、中国の大学で日本語教師として働き始めた。CJL 自身の過去の経験から、担当している総合日本語と会話科目では、「教科書で止まらずにもうすぐもうちょっと実践的なところまで使える」授業を意識するようになっていた。その結果、日本語学習者時代に経験した暗記と類似した活動を取り入れ、メールの書き方や発表の方法などまで「使えるようにならなくてもいい」から知っておいてほしいという意識を持っていた。そのほかに、日本で学んだロールプレイやインタビューシートを使用した活動も、必要に応じて行っていた。CJL は、学習者としての経験や大学院生時代に学んだことを多く取り入れていた。しかし、「教科書通りにやってください」と言われ、葛藤した。その後、ある程度学校の方針にも合わせるために「教科書の通り1回やってたらそれで終わりにして自分のやりたいこと」を行うようになっていた。

このように大学院生を終え、日本語教師として働き始めたこの時期は、大学との教育方針と少し葛藤しながらも、過去の経験から「実践的なところまで使える」授業を意識しながら授業を行うようになった。そのため、CJL が役に立ったと思った活動や、必要に応じてロールプレイなどの活動を取り入れるようになった。何度も日本語で日本語を教える実習を重ねたからこそ、ゲームなどの活動に対する意識が変化したと考える。

#### 4. まとめと今後の課題

CJL のインタビュー・データを考察した結果、CJL は中国で日本語を日本語で学んだ際、「その教授法は間違っていない」という意識があり、日本語で日本語を教えることを受け入れていた。しかし、CJL 自身が教師の立場に立ち、日本語で実習を行うようになると、「中国で日本語教師になるなら、必要ない」と感じるようになった。また、CJL 自身の日本語に対する不安を感じることもあった。しかし、中国以外で複数回実習や授業を行うことで、その後のキャリア形成に重要となる「自分らしく直接法を部分的に取り入れながら教えればよい」という気づきや「どこでも日本語で日本語を教えられる」という自信をつけた。それが中国で日本語教師となったキャリア形成の根幹となる意識を自ら形成していることがわかった。また、日本語学習者としての経験や大学院生時代の経験が CJL の教え方の一部としてあることが明らかになった。

本研究の結果は、一日本語教師の結果にすぎない。しかし、CJL のライフストーリーは今後母国で教師となる学習者のロールモデルとなると考える。今後も継続して調査を行っていく必要があると考える。

#### 参考文献

- (1) 飯野令子 (2017) 『日本語教師の成長ライフストーリーから見る教育実践の立場の変化』 (日本語教育学の新潮流 19), ココ出版.
- (2) 桜井厚・小林多寿子 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房.
- (3) 古別府ひづる (2009) 「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長:—PAC 分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心に—」『日本語教育』143-0, pp. 60-71, 日本語教育学会.
- (3) 大和祐子 (2017) 「日本語を母語としない実習生による日本語教育実習の意義と課題」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』15, pp. 1-17.
- (4) 横田隆志 (2019) 「「自己教育力育成」のための日本語教師研修の試み」『北陸大学紀要』46, pp. 75-86.
- (5) 横溝紳一郎 (2006) 「教師の成長を支援するということ—自己教育力とアクション・リサーチ—」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師のための知識本シリーズ⑤日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』pp. 44-67, 凡人社.

## 多文化共生をめざす「生活者としての外国人」のための基礎日本語クラスのあり方

—教材「わたしを伝える日本語」から考える—

萬浪絵理（千葉市国際交流協会）

### 1. はじめに

2019年6月の「日本語教育の推進に関する法律」施行以来、各地で日本語教育体制整備が始まっている。「生活者としての外国人」に対する日本語教育実施は、自治体や地域日本語教育関係者にとって関心の高いテーマである。生活者に対する日本語支援は、多くの地域において、従来、そのほとんどを市民ボランティアが担ってきた。しかし、日本語教育推進が地方自治体にとっても「責務」とされた今、ボランティアを「支援」することのみで自治体が責務を果たしていると言えないことは明らかであろう。言語保障としての基礎日本語教育のプログラム内容と実践方法について、検討が急がれる。共生社会実現の視点で、基礎日本語教育では何がどのように行われるべきか。実践を担う日本語教師にはどのような資質・能力が求められるか。実践を踏まえて問題提起する。

### 2. 実践研究の目的

外国人が地域日本語教室や生活場面において地域の人々と対話・交流しながら日本語習得を進めていこうとする場合、その前段階として基礎的な日本語能力と運用能力を養うための場の設置が求められる。理由は、やさしい日本語でやりとりができる能力を持たずに対話活動の場に入ると、日本語学習者にとっても、対話相手の市民や日本語学習支援者にとっても、負担が大きいためである。結果として、「まずは基礎を勉強しようか」と文法中心の学習になれば、多文化共生をめざした市民参加の場の長所を活かすことができず、対話・交流を通じた言語習得は遠のくことになる。

本稿では、この言語保障としての日本語教育の場は日本語教師が担うことを前提とする。本実践研究の目的は、この基礎日本語教育のあり方を実践をもとに提起し、その学習プログラムの運用を担う日本語教師に求められる資質・能力について考察、提案することである。

### 3. 実践の概要

#### 3-1. 背景

千葉市国際交流協会（以下、C協会）には、日本語学習支援および対話を通じた市民同士の相互理解促進を目的としたクラスや1対1のマッチング等、対話交流型日本語活動の場（以下「対話交流型」）があった（萬浪 2016）。交流をとおした日本語支援や対話活動に参加する人々は「日本語交流員」と呼ばれており、事前研修で多文化共生に関する知識や

外国人とのコミュニケーションに関する技能を学ぶことが活動参加条件となっていた。一方、日本語が全くまたはほとんどわからない学習者に対しては、「対話交流型」につながるための基礎日本語クラスが設置され（以下、「基礎学習型」）、週1回2時間を10回で日本語教師が市販の初級教材を用いて実施していた。

{C 協会では「日本語交流員」と呼ぶが、地域を超えた実践の考察につなげるため、本発表では日本語教育人材の一カテゴリーとしての「日本語学習支援者」という用語を用いる。また、対話や交流を通じて日本語習得を図る活動において、外国人参加者を常に「日本語学習者」という属性で捉えることは活動目的にそぐわないという問題を踏まえつつ、本発表では便宜上「日本語学習者」と呼ぶ。)

### 3-2. 課題

C 協会の「対話交流型」では、参加外国人が十分な自己表現ができない（または、しない）場合、質問されれば短く答えるものの、積極的に自ら伝えようとしたり相手に質問を投げかけたりする行為が少なく、受け身な姿勢が認められた。その結果、「日本語学習支援者」からも、「学習者が自分から話そうとしない」「話が続かない」などの相談があった。また「学習支援者」が意思疎通を図ろうと説明を重ねることによって、ますます「学習者」の発話割合が減る、という課題が認められた。C 協会の「対話交流型」の日本語活動に参加する「学習支援者」は「やさしい日本語」や「聴く・待つ」という姿勢について研修を受けているが、日本語教育の専門性を要する活動をする必要はないことになっている。従って、参加する「日本語学習者」には、少なくとも A1～A2 の日本語能力、および、身近なトピックで対話する姿勢と運用能力が必要であった。

一方、「対話交流型」につながることを目的として日本語教師が行っていた「基礎学習型」にも課題があった。この基礎学習型は、当初、週1回2時間で、日本語学習経験がない人を対象として、日本語教師が文型積み上げ方式の初級教材を使用して授業を行っていた。その後、後述するマスターテキストアプローチの教材に切り替えたところ、お互いの話を聞き合いながら日本語による自己表現の力をつけることにおいて成果があった。しかし、市販教材の登場人物設定やナラティブの分量は、週1, 2回のクラスで学ぶ「生活者」に適さない面もあった。このように、それまでの「基礎学習型」の学習プログラムでは、初めて日本語を学ぶ学習者が「対話交流型」につながるまでの言語能力・運用能力の獲得に至らないという課題があったため、その解決を目的として C 協会は 2019 年度に教材を作成し、その後、その教材を使った学習プログラムを策定、実践した。

## 4. 方法

### 4-1. 教材開発

C 協会は、2019 年度文化庁委託事業として、「生活者」を対象とする初級教材、『わたしを伝える日本語』を作成した。学習の流れや構成はマスターテキストアプローチの教材『NEJ テーマで学ぶ基礎日本語』（西口 2012）を参考にし、テーマは「「生活者としての外国人」に対する日本語教育の標準的カリキュラム案について」（文化審議会国語分科会 2010）の「生活上の行為の分類」に関連付けて設定した。西口（2012）では、語りのモデ

ルであるマスターテキストを実践現場の対象に合わせて作成することが推奨されていることから、新教材の登場人物には、在留資格や出身地域等において千葉市に多い属性を設定した。教材は「生活者」としての5人の登場人物の経験や考えの語りとQAで構成されている(注1)。語りのモデルを取り込みながら、学習者がテーマごとに自己表現するエッセイを完成させることが各単元での学習目標である。登場人物の語りはYouTubeで動画化されており(注2)、音声とイラストによって語りの内容を理解することができる。



図1 ユニット11「防災」における登場人物の語りの一部とイラスト

引用元：『わたしを伝える日本語』千葉市国際交流協会

#### 4-2. 教室実践

2019年度後半から、対面およびオンラインにて上記教材を用いたクラスを実施した(注3)。試行の後、学習プログラムを標準化した。学習者は動画を活用して登場人物の語りを理解する。その過程で基礎的な言語事項も学ぶ。教師や他の学習者と対話しながら各ユニットで自身の語り(エッセイ)を完成させる。各学習者の語りが更にお互いにとっての学習教材になるという流れを確立した。

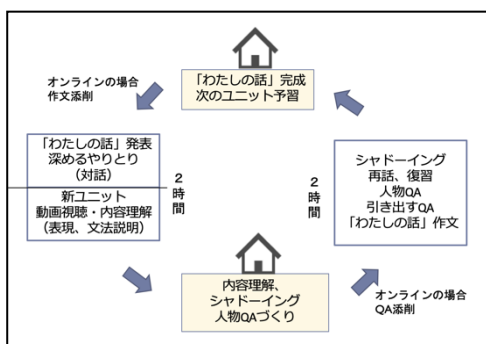


図2 学習活動の流れ

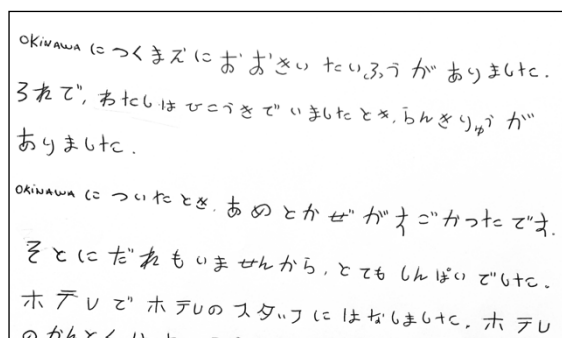


図3 学習者Aのエッセイの一部(ユニット11)



## 5. 結果

制作教材による教室実践を行なった成果と課題を述べる。成果1点目として、登場人物の語りを巧みに取り込んだ自己表現、及び参加者同士が日々の出来事や考え、気持ちを共有するための言語活動、この2つが相乗的に行われたことが挙げられる。「防災」のテーマのユニット11で学習者Aが書いた作文(エッセイ)の一部(図3)を見ると、教材登場人物の語り(図1)を取り込みながら、自身の経験を表出していることがわかる。エッセイは発表後にその内容をめぐって他者と対話するための素材となった(図2左上段)。飛行機の揺れが怖いかという話から、ジェットコースターやスカイダイビングにまでおしゃべりが及び、日本語による主体的な言語活動が続いた。

これらの効果は、マスターテキストアプローチによる「自己表現活動中心の基礎日本語教育」(西口2020)によってデザインされたものであるが、属性もライフステージも多様な「生活者」であるからこそ、日々の生活における経験や気持ちや価値観が表れる「語り」がお互いにとって興味深く、伝え合うことが学習のモチベーションになっていることが見てとれた。

成果の2点目は、自律的学習方略の獲得である。自己表現活動中心のため、学習者は語りに必要な語彙表現を自ら調べて集めた。また、他者の語りを聴く際、キーワードがわからなければその意味を相手に確認したり、自分で調べたりして、受容や産出、談話上のトラブルを修復していた。特にオンラインクラスでは、Padlet等のオンライン情報共有ツールを活用して成果物の共有を図ることで、各自が主体的に学習活動に参加できる環境がつけられ、語彙の拡充等、学習方略の獲得が認められた。

一方、平仮名・片仮名になかなか慣れない学習者や、媒介語のない学習者への対応は課題となった。本教材は音声やイラストを活用することで文字への依存度を下げてはいるが、理由は不明ながら、学習活動のパターンに慣れる前にクラスを離れてしまう学習者もいた。『わたしを伝える日本語』を使った教室実践は、学習活動や成果物の分析、教師の省察によって、評価を重ねていくことが必要である。

## 6. 考察

### 6-1. 自己表現活動中心の「基礎学習型」

C協会では、現場の課題を踏まえて教材作成と1年間の教室実践をおこなった。上記の実践結果は、「生活者としての外国人」を市民参加の「対話交流型」につなげるという目的をもつ基礎日本語教育として、どう意味づけできるだろうか。

「日本語教育の推進に関する法律」の目的は「多様な文化を尊重する活力ある共生社会の実現」と謳われている。各地の地域日本語教室等、「日本語学習支援者」という名の市民が参加するコミュニケーション活動の場を「対話交流型」と捉えるとき、場の存在は日本語教育推進の目的に照らして極めて重要である。地域日本語教室は、外国人にとって日本語能力を伸ばすことができる場であると同時に、多様な人々が集い、対話を通してお互いを知りながら人間関係を構築していける場である。言語保障としての「基礎学習型」は、市民参加の「対話交流型」を後押しするものであり、また、この2つの場が連動して共生社会実現を目的とした日本語教育を形づくる、と考えれば、「基礎学習型」で養われるべき

ものが見えてくる。

「基礎学習型」においては、日本語学習者が教材登場人物を含む「他者」の声（語り）をリソースとして自身の声を言語化するという技を獲得する。その先に地域日本語教室での「対話交流型」を位置づければ、そこは更に多様な人々が集う、「声」の宝庫である。対話をとおして日本語習得を進めるという技を獲得した日本語学習者は、円滑に「対話交流型」の活動に参加することができ、更なる「声」の共有をとおした日本語習得が期待できる。地域日本語教室等、「対話交流型」との連動を意図して行われた本実践の内容と方法は、「生活者としての外国人」を対象に自治体が公的に行う「基礎学習型」のモデルになりうるのではないか。

## 6-2. 日本語教師の役割と求められる資質・能力

### 6-2-1. 役割

本実践の「基礎学習型」を担う日本語教師に求められる役割、および、資質・能力について考察する。「自己表現活動中心の日本語教育」を提唱する西口（2020）は、日本語教育とは、「日本語を教えること」ではなく、「学習者において日本語を育むこと」であるという見解を示している。この考え方によれば、学習者は、教材の登場人物や、教師や学習者同士の語りから言葉遣いを摂取し、蓄える。教師の役割はその言語習得を支援することとされている。こうした教師の役割観は、C協会での教育実践における発表者の省察をとおしても大いに共感されるものである。また、この役割による言語習得支援は、6-1 節に述べたように、学習者を市民参加の「対話交流型」につなげやすいと言える。

一方、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（文化審議会国語分科会 2019）（以下、「養成・研修報告」）においては、日本語教師の役割として「日本語学習者に対して直接日本語を指導する者」と書かれている。この表現は、先の「学習者において日本語を育むこと」（西口 2020）という表現と比較すると、知識伝達型を想起させるものであり、地域日本語教室等での「対話交流型」につなげることを目的とした基礎日本語教育を担う日本語教師の役割としては不十分に思われる。

### 6-2-2. 資質・能力

「養成・研修報告」によれば、「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力には、「学習者が人とつながり、ネットワークを構築する力を育てようとする」という態度や、「学習者の自立学習を支援し、主体的に学ぶ力を引き出すための教育実践を行うことができる」という技能が含まれている。これらの項目は、本実践研究のテーマである「多文化共生をめざす基礎日本語クラス」や「対話交流型」につなげるための基礎日本語教育を実践する際に重要な資質・能力と言える。

これらの資質・能力を獲得し、「基礎学習型」での実践に活かすためには、教師自身が市民参加の「対話交流型」の目的と機能を理解し、更なるその場に日本語教師として関わって役割を果たすという過程が望まれる。日本語教師は、日本語学習者が「人や社会とつながる」その言語活動の現場に立ち会うことによって初めて、学習者を「対話交流型」につなげる前段階としての「基礎学習型」で何を養うべきかがわかるからである。

## 7. まとめ

本発表では、「生活者としての外国人」に対する基礎日本語教育のあり方について、C協会における実践をもとに、「自己表現活動中心の日本語教育」（西口 2020）を提案した。その理由は、単に基礎的な日本語能力を養うばかりでなく、地域日本語教室等、市民参加の「対話交流型」で自律的に日本語習得を進めていくための技を養うことを意図しているからであった。また、この形の基礎日本語教育を担う日本語教師には「対話交流型」につなげるという目的を実践におろすための役割観と資質・能力が求められることを述べた。日本語教育体制整備を進める自治体においては、専門家による公的な日本語教育の場が市民参加の地域日本語教室と連動するよう、その内容と方法の熟考を期待したい。

## 注

- (1) 『わたしを伝える日本語』紙教材 URL  
<https://drive.google.com/drive/folders/1HnW7DhK4Hm6lRRfut3y3srdc5wL-wMW1>
- (2) 『わたしをつたえる日本語』動画 URL  
[https://www.youtube.com/playlist?list=PLdvMCZD\\_p\\_eYwa9sHBFxcoXix2cAv\\_ehl](https://www.youtube.com/playlist?list=PLdvMCZD_p_eYwa9sHBFxcoXix2cAv_ehl)
- (3) 日本語クラスは2019年度および令和2年度文化庁「「生活者としての外国人」のための日本語教育事業地域日本語教育実践プログラムA」として実施された。はじめて日本語を学ぶ学習者には2時間7回の入門を終えてから『わたしを伝える日本語』を使用した。オンラインクラスでは作成教材を用いて2時間×25回で日本語教育実践を行った。

## 参考文献

- (1) 文化審議会国語分科会（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」
- (2) 西口光一（2020）『新次元の日本語教育の理論と企画と実践』くろしお出版.
- (3) 西口光一（2012）『NEJ テーマで学ぶ基礎日本語 vol.1』くろしお出版.
- (4) 萬浪絵理（2016）「地域日本語教室で「学習支援」と「相互理解」は両立するか—日本語教育コーディネーターの実践をとおした考察」言語文化教育研究 16.pp.33-54.

## 日本語学習者の「(よ) うと思う」の使用文脈

—I-JAS の分析を通して—

三好優花 (一橋大学大学院生)

### 1. 研究背景と目的

「(よ) うと思う」は話し手の意志を表す表現の一つであり (仁田 1989 など), 例えばグループ・ジャマシイ編 (1998 : 614) では, 日本語教育の立場から, 「意志的な行為を表す動詞を受けて, 話し手の予定や意志を表すのに用いる」と説明されている。こうした知見に基づき, 日本語教育現場ではしばしば初級段階で将来のことを述べる表現として導入・練習がなされる。これに対し, 『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ) を調査した高梨 (2017) や, 『名大会話コーパス』を調査した三好 (2020) では, 「(よ) うと思う」は単に予定を述べるだけではなく, 非実現のことを述べたり, 事情を述べたりと, 多様な使われ方をしていることが指摘されている。現在の教えられ方から, 学習者はそのような多様な用法へと運用の幅を広げていけるのだろうか。今まで, 学習者がどのような文脈で「(よ) うと思う」を使用しているのかという点については十分に考察されてこなかった。

そこで本発表では, 『多言語母語の日本語学習者横断コーパス』(以下 I-JAS) のインタビュー対話の用例を用いて学習者の「(よ) うと思う」の使用文脈について考察し, この文型を提示する際に欠けている視点について考える。

なお, 本発表において「使用文脈」とは, 話題, 表現の使用目的のほか, 前接・後続する形式まで広く含めるものとする。

### 2. 調査方法

コーパス検索アプリケーション中納言を用いて, I-JAS のインタビュー対話における「(よ) うと思う」の用例を検索した。I-JAS は, 12 の異なる言語を母語とする, 海外の学習者 850 名, 国内の学習者 150 名, 母語話者 50 名のコーパスである。

インタビュー対話は 1 人あたり 30 分程度の会話を行うタスクである。I-JAS のタスクのうちインタビュー対話を選択した理由は二つあり, 一つは, I-JAS のタスクの中で最も多くの「(よ) うと思う」の用例が得られたためである。もう一つは, インタビュー対話という特殊な場面ではあるものの, ロールプレイではないという点で, 他のタスクと比較すると学習者の普段の発話に近い用法が観察できると考えたためである。

検索対象は第五次データまでのすべてのインタビュー対話データとし, 検索条件は, 母語話者・学習者ともに, キーを「品詞=動詞, 活用形=意志推量形」とし, キーから 2 語を「語彙素=思う」として検索した。その結果, 学習者は 234 例<sup>(1)</sup>, 母語話者は 27 例の用例数が得られた。インタビュー対話の中で「(よ) うと思う」を使用した人数については, 母語話者が 50 名中 23 名であったのに対し, 学習者は 850 名中 140 名であり, 学習者のほうが出現しにくいことがうかがえる。

### 3. 分析

#### 3-1. 命題内容の実現のタイミング

三好（2020）では、母語話者の発話においては、命題内容の実現のタイミングは未来のものよりも過去のもののほうが多いことが指摘されている。I-JAS の用例の命題内容の実現のタイミングについて、未来か、過去か、あるいは時を限定していないか（本発表では「恒時」と呼ぶ）の3つに分類したところ、表1のようになった。

表1 命題内容の実現のタイミング

	母語話者	入門 <sup>(2)</sup>	初級	中級	上級
過去	17	1	7	95	38
未来	5	0	11	50	15
恒時	5	0	2	9	6

表1を見ると、母語話者は過去の用例が多く、学習者については、初級段階では未来の用例が過去を上回っているが、中級・上級段階になると過去の用例のほうが多くなっている。過去の用例が多い要因の一つに、I-JAS のインタビュー対話の話題の特徴もあると思われるが、具体的にどのような文脈で用いているのか、次節で話題ごとに見ていく。また、恒時の用例には、一般論として「～（よ）うと思っている人は…」「～（よ）うと思ったら…」と話をする用例があるが、本発表では紙幅の都合で過去・未来の用例に着目する。

#### 3-2. 話題ごとの集計

本節では、話題ごとに用例を見る。インタビュー対話では、表2のような流れに沿って話している（迫田他 2000）。本調査で得られた用例を話題ごとに集計したのが表3である。

表2 I-JAS のインタビュー対話の流れ（迫田他 2000 : 38 表6 をもとに作成）

(1) ウォーミングアップ	
1a	ウォーミングアップ（天候などリラックスする雰囲気作り）
1b	昨日の1日の出来事【過去】
(2) 日本について	
2a	日本語学習の動機・日本に対する関心事について【現在】※
2b	日本のサブカルチャー【現在】（会話例：日本の本を読んだり、映画やドラマを見たりするか？）
(3) 学習者の出身地について	
3a	出身地についての話【現在】
3b	出身地の料理や食べ物や有名な産物【現在】
3c	出身地の有名な観光地、推薦できる観光スポット【現在】（会話例：私が～さんの故郷に行ったら、どこを観光したらいいですか？）
(4) 出身地の話題から過去の体験について	

4a	出身地の誕生日（伝統的行事）の祝い方【現在および過去】（会話例：～さんの国では誕生日はどんなことをしますか？）
(5) 過去の体験について	
5a	幼少期の体験【過去】（会話例：小さいころはどんな子どもでしたか？）
5b	これまで通った学校の好きだった先生の話【過去】
5c	恐怖体験（なければ幸福体験）の話【過去】（会話例：今までとても怖かった経験がありますか？）
(6) 過去から将来へ	
6a	将来の進路や夢について【未来】（会話例：これからどんな仕事をしたいですか？）
6b	議論「都会に住むか、田舎に住むか」【意見陳述&反論】（会話例：10～20年後、住むとしたら都会がいいか、田舎がいいか？）
6c	議論「お金が大事か、時間が大事か」【意見陳述&反論】（会話例：～さんにとっては、お金と時間のどちらが大切ですか？）
(7) クールダウン	
7a	明日や今後の予定などを聞いて、激励の言葉を述べる。

※母語話者の場合、2a では熱中していること・趣味を聞いている。

表3 話題ごとの「(よ) うと思う」の用例数

話題	1a	1b	2a	2b	3a	3b	3c	4a	5a	5b	5c	6a	6b	6c	7a	計	
母語話者	過	0	4	1	1	0	1	1	2	1	1	5	0	0	0	17	
	未	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5	
	恒	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	5	
	計	0	7	1	1	0	3	1	2	1	1	5	0	1	3	1	27
学習者	過	2	11	74	9	0	2	2	3	5	12	18	2	0	1	0	141
	未	0	9	9	2	0	0	0	5	1	2	0	35	4	1	8	76
	恒	0	3	1	2	0	4	1	0	0	0	0	1	1	4	0	17
	計	2	23	84	13	0	6	3	8	6	14	18	38	5	6	8	234

※過＝過去，未＝未来，恒＝恒時

表3を見ると、母語話者の「(よ) うと思う」の用例は1b（昨日の出来事）が比較的多いほかは、偏りなく出現しているのに対し、学習者は、1bも比較的多いが、2a（日本語学習の動機）と6a（将来の夢）が特に多く、それぞれ、過去の用例、未来の用例が最も多く現れた話題となっている。2aは母語話者の場合話題が熱中していること・趣味等であり、学習者と異なるため単純に比較することはできないが、6aでは話題が共通しているにもかかわらず「(よ) うと思う」が現れていない点は注目すべきであろう<sup>(3)</sup>。

### 3-3. 命題内容の実現が過去の用例

まず過去の用例に着目すると、母語話者は、話題によらず三好（2020）の指摘と同様の

傾向が見られ、(1) のようにある行為をした背景にある理由・事情としてして意志を述べている用例（以下【事情】）が11例、(2) のように実現しなかったことを述べている用例（以下【非実現】）が6例であった。

(1) 調査者：ふんどうしてそのアンだけは、見ようっていう気になられたんですか？

協力者：親が見てたので

調査者：面白いよって

協力者：一緒にについでに見ようと思って (JJJ14-I-940, 母語話者<sup>(4)</sup>)

(2) はい、はい、〈へー〉奈良に行った時に撮りに行こうと思ったんですけどちょっと運転して行くにあまりに遠くて、〈あ、へー〉五百キロぐらいあるんで〈へー〉途中挫折して実家に帰りました (JJJ45-I-2020, 母語話者)

一方、学習者は、用例数の最も多い2aでは、74例中26例は【事情】、13例は【非実現】と、母語話者の用例と同様の使い方も見られたが、半数近くにあたる35例は(3)のように事情ではない部分に「(よ) うと思う」を用いて、「理由+日本語を勉強しようと思った」という使い方をしている。このような例を以下【(3) タイプ】と呼ぶ。

(3) はい、あーたくさんドラマを見ましたー漫画ーあや漫画を一読みました、あー、あー、日本はー、とっても面白いとおも、思いました、日本語を勉強しようと思いました (FFR31-I-820, フランス, 初級)

レベル別に見ると、入門・初級は合わせて5例と例が少なく、比較ができないが、中級では【事情】14例(28.0%)、【非実現】7例(14.0%)、【(3) タイプ】29例(58.0%)であるのに対し、上級では【事情】10例(52.6%)、【非実現】4例(21.1%)、(3)タイプ5例(26.3%)と、母語話者似た使い方の割合が増えており、習得の過程がうかがえる。

2a以外の話題の用例67例の中には、【事情】が34例、【非実現】が19例見られ、中級学習者には他に単純に意志を述べる用例や、「どうしようと思いました」と心境を述べる用例も見られた。

ただし、【事情】や【非実現】の使い方をしていても、(4)のようなテイル形式の非用など、形式面で誤用が見られる用例も91例中20例あり、適宜支援も必要だと考えられる。

(4) あの一、きっかけは、正直に言ってみれば、あの一、大学、一年生の時に、ちょっと学校のかくて、点数がちょっと低くて〈うん〉、もともと英語の専攻、し、しようと思ったんですけど (→思っていたんですけど) 〈へー〉その、たいえ、代案に〈はい〉日本語が浮かびまして、その一、日本語を専攻しようと思えました (KKR12-I-860, 韓国, 上級)

### 3-4. 命題内容の実現が未来の用例

次に、未来の用例を見ると、母語話者は過去の用例と同様に事情を述べる用例が2例、理由とともに【予定】を述べる用例が2例、「(よ) うと思ったら」の形で意志を持つことを仮定する用例が1例見られた。

一方、学習者は、最も多くの未来の用例が見られた6aでは、【事情】5例(中級2例、上級3例)、【非実現】上級1例の他に、この話題に特徴的なものとして、(5)のように【将来の夢】を述べる用例が15例(初級5例、中級10例)と、(6)のように【将来の夢に関

わる予定】を述べる用例が 12 例（初級 1 例，中級 10 例，上級 1 例）見られた<sup>(5)</sup>。

(5) 日本に行って、ここでしゅう、あたあそこで就職をする、しようと思っています  
(KKR06-I-3620, 韓国, 中級)

(6) (発表者注：将来の夢はサウンドエンジニアだと話した後)

調査者：そのサウンドエンジニアになるためには何か勉強がいる、いるでしょうか？

学習者：実はあ来年，多分，あ一大阪の留学生になります，えとあとで，あんディプロマがあります，〈あ，はい〉じゃあ，そしてイタリアに行こうと思っています，えーイタリアではサウンドエンジニアのんー学？スタディースを，します

(FFR23-I-2860, フランス, 中級)

6a において初級・中級の学習者は【将来の夢】の用例が最も多くみられるが，この用法は初級教科書の用法と重なっている。そして，上級学習者はこの用法が見られず，日本語母語話者に近い用法へと移行している。一方，同じ話題において，日本語母語話者は，(7)のように，確定した予定がある場合を除いて「たい（と思う）」、「ば／たらいい」といった願望を述べる表現や，「(よ) うかな」「てもいい」といった表現を用いて，控えめに述べている。

(7) まあ，働いてまあ定年してから〈はい〉なんていうんですかね，こう旅をしながららいい暮らししていきたいみたいな〈へー〉蓄えができたらいいかなとか思いますそれが夢ですか (JJJ56-I-3120, 母語話者)

また，6a 以外の未来の用例を見ると，初級学習者は 5 例中【事情】3 例，【予定】2 例，中級学習者は 26 例中【事情】10 例，【非実現】1 例，【予定】14 例，その他 1 例<sup>(6)</sup>，上級学習者は 10 例中【事情】7 例，【非実現】2 例，【予定】1 例と，初級・中級ではよく見られる【予定】用法が上級ではあまり見られなくなり，【事情】用法が多く見られるようになる。このように，6a 以外でも母語話者の使用に近付いていく傾向が観察された。

#### 4. まとめと今後の課題

本発表では，I-JAS の「(よ) うと思う」の用例を観察し，命題内容の実現が過去の場合には，日本語学習動機の話題において「理由＋勉強しようと思った」という使い方が学習者に特徴的に観察されること，未来の場合には，初級教科書の例文と一致する，将来の夢や予定を述べる文脈でよく用いられていることが分かった。さらに，これらの学習者に特徴的な用法は，特に初級・中級の学習者に多く見られ，上級へと習得が進むにつれて日本語母語話者に近い用法へと移行していく傾向も観察された。

以上より，「(よ) うと思う」という表現は，単に将来のことを述べる表現として提示・練習するだけでは十分ではなく，学習者のレベルに合わせて，他の文脈での使用も提示・練習していき，学習者が多様な文脈で使えるようになるよう支援することが求められるのではないだろうか。さらに，ある程度既習表現が蓄積された段階で，願望表現等の周辺表現とも比較して学習することで，将来のことを述べる際に伝えたいニュアンスをより適切に伝える表現を選択できるようになる手助けになるだろう。

このように，ある文型の学習者コーパスにおける用例を観察することは，「(よ) うと思



う」に限らず、その文型を学習していくうえで必要なことを考えるための一つの手がかりになると考えられる。

今後は「(よ) うと思う」以外の意志表現や、願望等の周辺表現との比較、母語別・学習環境別の分析も行い、どの段階でどのように学習していくのが良いか具体的に考えていきたい。また、本発表では I-JAS インタビュー対話を用いて学習者の用例について分析したが、母語話者とのインタビューという場面は日常会話とは異なるため、その他の場面についても分析していきたい。

#### 注

- (1) 検索の結果得られた学習者の用例は 238 例であったが、うち 4 例は学習した例文を述べるものであったため除外した。
- (2) 学習者のレベルは、SPOT の点数をもとに「筑波日本語テスト集」に記載されている目安を基準として記載した。
- (3) 母語話者も 2a に 1 例だけ用例があるが、これは他者の趣味を話す文脈であった。
- (4) I-JAS の母語話者の用例には括弧内にサンプル ID と発話番号を記した。学習者の用例には、さらに国籍とした学習者のレベルも記した。なお、下線は発表者による。
- (5) 残りの 2 例は同一の中級話者による、他者の意志を述べるものである。
- (6) その他の用例は、「…を説明しようと思うけど」という前置きである。

#### 参考文献

- (1) グループ・ジャマシイ編 (1998)『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- (2) 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (2020)『日本語学習者コーパス入門—研究・教育にどう使うか—』くろしお出版
- (3) 高梨信乃 (2017)「「しようと思う／思っている」と「つもりだ」—書き言葉における使用実態から—」, 森山卓郎・三宅知宏 (編)『語彙論的統語論の新展開』, pp.151-167, くろしお出版
- (4) 筑波大学 (2013)「筑波日本語テスト集」<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp> (2021 年 3 月 1 日閲覧)
- (5) 仁田義雄 (1989)「現代日本語文のモダリティの体系と構造」, 仁田義雄・益岡隆志編『日本語のモダリティ』, pp.1-56, くろしお出版
- (6) 三好優花 (2020)「日本語母語話者は「(よ) うと思う」をいつ使うのか—日本語教育の観点から—」『日本語文法』20(2), pp.108-124, くろしお出版

#### 資料

多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS), データバージョン 2020.03, 中納言, 2.4.5, 国立国語研究所

## 習熟度別に見た学習者の「ちょっと」の使用の分析

藤田裕一郎 (朝日大学)・立部文崇 (徳山大学)

### 1. はじめに

本発表では日常会話で頻繁に使われる副詞「ちょっと」を取り上げる。彭 (1990) は「ちょっと」の多義性に注目し、日本語学習者 (以下、学習者) にとっては理解が難しいとしている。その一方で、初級レベルの日本語授業における教師発話を調べた藤田・立部 (2020) は、「ちょっと」が高頻度かつ幅広い用法で用いられていたと報告している。これらの先行研究からは、学習者にとって多義的であるという点で習得困難であるという帰結が導かれ、またインプット頻度が高いという点で習得が容易であるという帰結が導かれることになる。

本発表では、これらの先行研究が示す2つの要素がどのように学習者の習得状況に現れているのかについて報告し、その結果から第二言語の習得には、「聞き手への働きかけの有無」がひとつの要素として関わっていることを主張する。

### 2. 先行研究

彭 (1990) は、自身が日本で枕を買いに行った場面での会話を紹介している。

(1) A (わたし) : すみませんが、柔らかい枕はありませんか。

B (おばあさん) : ちょーっと。

(彭, 1990, p.5)

彭は、「ちょっと」は「少し」なので、Bの発話の「ちょーっと」は「少しある」という意味だろうかと待っていたところ、「ちょっとないですわ。」と言われて失望したと述べている。また「ちょっとないですわ。」の「ちょっとない」自体も「少しない」という解釈は成り立たないため、「ちょっと」の字義とも論理的に合わないと言をひねったという。このような背景から彭は、場面と話者の言語心理的な態度及び社会的対人行動意識など、いわゆる言語慣習の観点から「ちょっと」を表1のように8つ分類している。

表1 「ちょっと」の分類 (彭 1990)

単純修飾	0	単純修飾	まだちょっと残っている
場面的添加	1	話者の適応力	ちょっと都合が悪い
	2	話者の行為	ちょっと買い物、行ってくる
	3	話者の判断	これはちょっと難しい
	4	話者の評価	彼はちょっと...
	5	勧誘	ちょっと行きましょう
	6	依頼希求	ちょっと書いてください
	7	注意喚起	ちょっと！うるさい

0は「単純修飾」で、物理的に数量や程度の少ないさまを表し、1～7は「場面添加」とされ、場面に応じて、文の意味を和らげたり強めたりする働きがあるといった4つ条件を要するとされる。表1のような「ちょっと」が持つ言語慣習の観点における複雑さから、外国人には「ちょっと」の解釈が難しく習熟度が低い語であると述べている。

その一方「ちょっと」は、日本語での会話では頻繁に用いられ、初級教科書でも比較的早くから紹介されることが多い。提示例としては以下のような例が代表的であろう。

(2) A：この辞書を借りてもいいですか。

B：すみません、ちょっと……。今、使っていますから。

(『みんなの日本語初級 I 第2版 本冊』 p. 126)

このような「ちょっと」が複数の教科書で提示されていることから、「ちょっと」が日本語のコミュニケーション上も重要な項目の一つと考えられていることが示唆される。

また日本語教師の発話を観察した藤田・立部(2020)は、初級授業における教師の発話の3分に1回程度の高頻度かつ幅広い用法で用いられていたと報告している。

これらをまとめると、複雑かつ字義どおり解釈できない使用も認められることから、学習者にとっては習得が困難であることが予測される。一方では「ちょっと」が教科書で早くから紹介されること、また教師の発話によるインプット頻度も高いことから、学習者は早い段階から「ちょっと」に触れる機会が多く、習得は容易であることが予測される。本稿では、これらの先行研究が示す2つの予測がどのように学習者の習得状況に現れるのか明らかにすることを目的に調査をおこなった。

### 3. 調査

#### 3-1. 調査方法

本研究では、学習者の発話をレベル別に見ることを目的にKYコーパス<sup>(1)</sup>を用いた。分析は藤田・立部(2020)と同様に、彭(1990)の「ちょっと」の分類(表1)を用いて分類した。分類にあたっては、まず筆者ら2名が個別に分類をおこない、判定が一致しなかった使用例については、議論をおこない一致した判断を導き出した。

#### 3-2. 調査結果

調査結果を以下、表2に示す。表の上段の数字は彭(1990)の「ちょっと」の分類(表1)を表している。「その他」には0～7の用法に分類できなかった使用例を分類した。表内の実数は頻度、括弧内の数字はレベル毎の全体中の割合を示している。全体として、初級19例、中級272例、上級379例、超級168例で、合計838例の「ちょっと」が観察された。

表2 「ちょっと」の用法別使用数（習熟度別）

	0	1	2	3	4	5	6	7	その他	合計
初級	0 (0%)	1 (5.3%)	0 (0%)	17 (89.5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0%)	19 (100%)
中級	12 (4.4%)	22 (8.1%)	46 (16.9%)	152 (55.9%)	1 (0.4%)	0 (0%)	11 (4.0%)	0 (0%)	28 (10.3%)	272 (100%)
上級	26 (6.9%)	19 (5.0%)	75 (19.8%)	186 (49.0%)	0 (0%)	0 (0%)	28 (7.4%)	0 (0%)	45 (11.9%)	379 (100%)
超級	11 (6.6%)	6 (3.6%)	23 (13.7%)	85 (50.1%)	12 (7.1%)	0 (0%)	13 (7.8%)	3 (1.8%)	15 (8.9%)	168 (100%)

全体の使用傾向からは、初級から上級にかけて「ちょっと」の使用数が大幅に増えていることが観察された<sup>(2)</sup>。初級レベルでの「ちょっと」に使用は以下のような3の「話者の判断」に分類されるものが9割近くを占め、おおよそこの用法のみが観察された。

(3) テスター (T) が学習者 (S) の出身地の気候について尋ねている場面

T: あーそうですか、じゃ、あのえー西安からいらっしゃいましたけれど西安は京都より寒いですか、暑いですか

S: ちょっと 寒いです、〈あーそうですか〉今、〈ええ〉今れんど、ぐらい

(KY コーパス CNH01、下線・太字筆者)

一方、中級レベルになると使用数が増加し、(4) のような2の「話者の行為」や(5) のような1の「話者の適応力」に分類される「ちょっと」が観察された。また、わずかではあるが、0の「単純的修飾」や6の「依頼希求」の使用も見られた。

(4) テスター (T) が学習者 (S) の前日の行動について尋ねている場面

T: (前半部分、略) 昨日ね、昨日の一日、ちょっと、Nさんのね、一日教えてもらいたいですけど、どんな生活なのか、朝起きてから教えてもらえませんか

S: はい、あの、ちょっと、早めに起きます、5時頃起きて、〈おー〉7時までちょっと本を読んだり、〈えーえーえーえー〉読みました、

(KY コーパス KIM05、下線・太字筆者)

(5) テスター (T) が学習者 (S) の旅行先について尋ねている場面

T: どこに行きました

S: あれ、名前は、ちょっと一、んー、日本語で、よ、読んで、ちょっとできないから、

(KY コーパス CIL05、下線・太字筆者)

さらに、上級では、中級の傾向を引き継ぎながらも、0の「単純的修飾」と(6) のような6の「依頼希求」の使用割合が微増していた。

(6) テスター (T) が学習者 (S) の出身地の特徴について尋ねている場面

T: あの、どんな街 (オハイオ州、コロンバス市) ですか

S: どんな街と言われても、あの一、松山とそんなに違わない、と思うんですけど、〈は一は一〉 やっぱり、オハイオ州の中心となった都市で、あの一、ま、経済的な面から見ると、いろんな、なんていうかな一、いろんなことが入っていて、そして、人口は、なん、何だろう、数万人、そして

T: 数万人ですか

S: ちょっと 待って、〈うん〉 数十、数百、数百万、〈あ一〉 かな、〈ああ、じゃ〉 結構大きい、松山より大きい 〈ああ〉、100 万人ぐらいかな

(KY コーパス EAH08、下線・太字・括弧内補足筆者)

超級でもこの傾向は続くが、さらに 4 の「話者の評価」に分類される「ちょっと」の使用も観察された。

#### 4. 考察

本調査の結果、「ちょっと」の用法別の使用に関して、まず初級で「話者の判断」の用法から始まり、その後、中級で「話者の行為」、「話者の適応力」へと使用の幅が広がり、さらに、中級から上級で「単純修飾」、「依頼希求」、超級で「話者の評価」へと広がっていくという傾向が観察された。これらの結果からは、「ちょっと」がすべての用法にわたって、理解や産出が困難というわけではなく、一部の機能を担う「ちょっと」の産出が遅れるということが見て取れる。

産出されるレベルに違いが見られることについて、まずインプットの影響から検討する。表 3 は初級レベルの日本語授業における日本語教師の発話、約 43.5 時間分に含まれる「ちょっと」を本調査と同様の方法で分類したものである (藤田・立部, 2020)。

表 3 日本語教師発話コーパスに見られる「ちょっと」

0	1	2	3	4	5	6	7	その他	合計
26 (2.9%)	30 (3.4%)	102 (11.5%)	137 (15.4%)	118 (13.3%)	135 (15.2%)	230 (25.8%)	58 (6.5%)	54 (6.1%)	890 (100%)

合計の 890 の使用例の中で最も使用割合が高いのは 6 の「依頼希求」で 25.8%であったとされる。また教師の発話には幅広い使用が見られ、偏った使用も見られないことも報告されており、表 3 のとおり、高頻度で幅広い用法でのインプットを受けていることを考えると、「ちょっと」の各用法が産出されるレベルにインプットが影響しているとは考えにくい。また「ちょっと」の使用例の観察からは理解そのものに問題があるとも見受けられなかった<sup>(3)</sup>。

次に「ちょっと」の用法がもつ特性に注目し検討する。彭 (1990) は、「場面添加」にあたる「ちょっと」を表 4 のように大別している。

表4 場面添加の下位分類

相手に働きかけない文	「話者の適応力」「話者の行為」「話者の判断」「話者の評価」
相手に働きかける文	「勧誘」「依頼希求」「注意喚起」

「相手に働きかけない文」は情報の受け手との関係や丁寧さを考慮に入れ、コミュニケーションをスムーズにするためにおこなう修飾であり、話者自身の適応力、行為、判断、評価を話題にするものとされる。一方、「相手に働きかける文」は、依頼を希求する意味や注意を促す意味などの受け手への働きかけ機能を修飾するものとされる。この二つの違いは、前者の「ちょっと」が自分の考えや動きを対象にしているのに対して、後者の「ちょっと」が話し手から聞き手への働きかけを対象にしているという点にある。本調査の結果からは、おおむね「相手に働きかけない文」は産出が早く、「相手に働きかける文」は産出までに時間がかかる傾向があると言えた<sup>(4)</sup>。

「ちょっと」の産出状況が示すこの傾向は、「相手に働きかける文」のほうが、より産出時において複雑な弁別をおこなう必要があるためと考えられる。その複雑さについては藤田・立部(2020)の報告が示唆的である。藤田・立部は、教師の属性によって「ちょっと」の使用に違いがあるか分析した結果、女性日本語教師が男性教師より「ちょっと」を用いていたことを報告しており、この要因として女性教師がより聞き手への敬意を示そうとするネガティブ・ポライトネスストラテジーを用いている可能性があるとしている。この報告が示すとおり、「ちょっと」の使用にはポライトネスに関わる要素があると考えられる。つまり、本研究で主張する複雑さとは、文構造の複雑さや意味的な複雑ではなく、産出時における対人調整の複雑さにある。

一般的に、複雑さは習得に大きく影響するとされ、意味の複雑さ(一つの言語形式に対応する意味・用法の数)が影響するという研究や(Goldshneider and DeKeyser, 2001)、産出面に関して、第二言語の発達は認知的な制約を受け、語から句、句から単文、単文から複文という発達段階に沿って言語処理が発達するという研究があり(Pienemann, 1999)、複雑なものほど遅くなると考えられてきた。

ただ、本調査結果で得られた「相手への働きかけの有無」に関しては、これらの先行研究が指摘する複雑さとはやや異なるように思われる。Goldshneider and DeKeyser が言及する複雑さは、語に内在する言語学的な特性による複雑さであり、Pieneman が言及する複雑さは話者の言語処理能力と言語構造の関係による複雑さの関係である。一方、本研究が取り上げた複雑さは、聞き手との対人関係や働きかけの内容を総合的に捉え、発話内容を緩和しながら伝えるという対人関係上の調整における複雑さである。これは言語表現とそれを用いる使用者や文脈との関係による複雑さ、すなわち語用論レベルでの複雑さであり、言語学的、心理言語学的な複雑さとはやや異なる語用論的な複雑さであると言える。本調査の結果からは、「ちょっと」の用法別の産出の早晩にこの複雑さが関与している可能性が考えられた。

## 5. おわりに

本稿では、日常的な会話において頻繁に使われる副詞「ちょっと」を取り上げ、学習者

の産出を横断的に調査した。その結果、①学習者の習熟度により「ちょっと」の使用傾向に違いがあること。②同一形式の異なる用法について、同程度の理解可能なインプットが与えられたとしても、用法の複雑さによって、アウトプットに至るまでの時間が異なること。③言語構造や意味の複雑さに加え、対人関係を調整するポライトネスも複雑さの一因となり得ることが示唆された。

しかし、本調査で得られた示唆は極めて限定的なものであり、今後は異なる項目や異なる方法でこの仮説を検証していく必要があるだろう。

## 注

- (1) KY コーパスには、初級、中級、上級、超級のレベル別に合計 90 人分の OPI テープを文字化した言語資料がまとめられている。
- (2) KY コーパスは、初級と超級はサンプル数がそれぞれ 15 であるのに対し、中級と上級はサンプル数が 30 で 2 倍である。単純に初級と超級の使用数を 2 倍すると、初級は 38、超級は 336 になり、初級の 38 回は他のレベルの使用数（中級 272 例、上級 379 例）に比べ、著しく少ないように思われる。
- (3) 下の (7) の例は「日本語教師発話コーパス」に含まれる店員の丁寧な話し方について話している場面である。教師 (T) は「ちょっと」の意味を学習者に直接質問し、学習者 (S) は「少々」と言い換えており、学習者が「ちょっと」を理解していることが分かる。しかし、「ちょっと」は副詞であるため、ほとんどの場合、学習者が「ちょっと」を理解できているのかいないのか判断するのは難しかった。ただ、この他の例に関しても学習者が正しい反応をできていないことを示す例は見られなかった。  
(7) T: あっあっん。なんか違うなー,,。ん。あとはねー,えーつとー,ちょっと待ってください,というのは何?  
S: 少々お待ちください。  
(日本語教師発話コーパス 授業 ID15 発話番号 1376-1377)
- (4) 「話者の評価」について、彭は「相手に働きかけない文」に分類しており、産出が早いと考えられるが、本調査結果では最も遅い時期に産出されている。現時点でこの理由ははっきりしない。

## 参考文献

- (1) Goldschneider, M. and DeKeyser, M. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, Vol. 51, pp. 1-50.
- (2) Pienemann, M. (1999). *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- (3) 藤田裕一郎・立部文崇 (2020) 「日本語教師の発話に見られる副詞「ちょっと」の考察」『2020 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.372-377.
- (4) 彭飛 (1990) 『外国人を悩ませる日本人の言語習慣に関する研究』和泉書院.

## 日本語初級学習者はどのように宿題を行っているか

—「ありのまま」を撮影したビデオの観察—

古田梨乃 (国際教養大学)

三和秀平 (信州大学)・樋渡康敬 (国際教養大学)・橋本洋輔 (同)

### 1. 研究背景と目的

#### 1-1. 宿題とは何か

あまりに当然に課されている宿題であるが、同じ宿題をまじめに行っているにもかかわらず、その成果として学習項目の定着という宿題の目的を達成できる学習者とそうでない学習者が存在するのはなぜだろうか。

日本語のクラスにおいて、担当教員は学習者に宿題、すなわちクラス時間外で行うことを意図した課題を与えるのが一般的である。宿題の種類は、学習した項目の復習・練習、次のクラスの予習、学習項目の実践レベルでの応用等が想定されるが、学習項目の定着強化を目的とした練習や復習の課題であることが最も多いケースであるだろう。本稿において宿題とは、クラス時間外にクラスで学習した項目の定着及び強化を目的として行う練習・復習であるとする。

#### 1-2. これまでの研究

古田ほか (2019) では、ゼロ初級日本語学習者の学習上の困難になるべく早い段階で対応するため、その困難を早期に発見することを目的とする研究を行った。国内の高等教育機関の留学生である 36 名のゼロ初級学習者を対象に、コース開始から早期の段階で入手できる情報と学期末テストの点数との関係を分析したところ、ひらがな導入直後 (コース開始 1 週間後) に行われるひらがなテスト ( $r = .420, p = .011; rp = .481, p = .003$ ) と学期末テストの点数に有意な正の相関が確認された。また、学期を通して宿題を提出することで得られる点数と期末テストの点数との間にも正の相関が見られた ( $r = .391, p = .019; rp = .390, p = .020$ ) ことから、ひらがなテストとの関係も含め、階層的重回帰分析により検討した。その結果、ひらがなテストで高得点であった学習者は宿題の提出率が高いほど期末テストの点数が高い傾向が見られた一方、ひらがなテストが低得点であった学習者は宿題の提出率と期末テストの点数に関連は見られなかった。

本研究において新たに 61 名について、分析を試みたところ、同様にひらがなテスト ( $r = .381, p = .002$ ) と期末テストの間に正の相関が確認された (表 1)。また、階層的重回帰分析も同様に行った。このプロセスについて詳述する (階層的重回帰分析や交互作用の説明については、高野, 2017 を参照)。まず Step 1 において、ひらがなテストと宿題点を投入した (表 2)。そして step2 においてひらがなテストと宿題点の交互作用項を投入した。なお、分析にあたりそれぞれの変数を中心化 (各変数に対して、その変数の平均値を引く)



した。その結果, step1 の回帰モデルが有意となり ( $R^2=.233, p < .001$ ), ひらがなテスト ( $\beta=.270, p=.032$ ) と宿題 ( $\beta=.316, p=.012$ ) が期末テストの点数に正の関連を示していた。続く step2 においてひらがなテストと宿題の交互作用項を投入したところ, 決定係数の増加分および交互作用項の  $p$  値が.10 より低く一定の効果量を示していた ( $\Delta R^2=.045, \beta=.280, p=.063$ )。そこで, 下位検定を行った結果 (図 1), 「ひらがなテスト」で高得点であった学習者は宿題点が高いほど期末テストの点数が高い傾向がみられた ( $\beta=.568, p=.002$ )。一方で, 「ひらがなテスト」で低い得点であった学習者は, 宿題点と期末テストの点数とは十分な関連がみられないことが確認された ( $\beta=.250, p=.051$ )。これにより, 学習者の規模を拡大しても同様のことが言えることが明らかになった。

これらの結果から, ひらがなテストで高得点であった学習者は, 宿題の内容を理解し, 学習内容の定着という宿題の本来の目的を達成していたが, ひらがなテストで低得点であった学習者は, ひらがなを含む文字を書くこと自体が目的となってしまう, 宿題の内容を理解せず, ただ書き写すような状態になっていた可能性を示唆するのではないかと推測した。

そこで, 本研究においては, 学習者が実際にどのように宿題を行っているかについても観察すべく, 宿題をする様子をビデオで録画することとした。

表 1 記述統計及び相関係数

	min	max	<i>M</i>	<i>SD</i>	II	III
I ひらがなテスト	49	100	91.777	11.665	.349 **	.381 **
II 宿題点	5	10	8.962	1.244	—	.411 **
III 期末テスト	50	100	85.133	13.328	—	—

注1) \*\*  $p < .01$

表 2 重回帰分析の結果

説明変数	ステップ1	ステップ2
	$\beta$	$\beta$
ひらがなテスト	.270 *	.397 **
宿題	.316 *	.409 **
ひらがなテスト×宿題		.280 †
$R^2$	.233 **	.278 **
$\Delta R^2$		.045 †

注1) \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

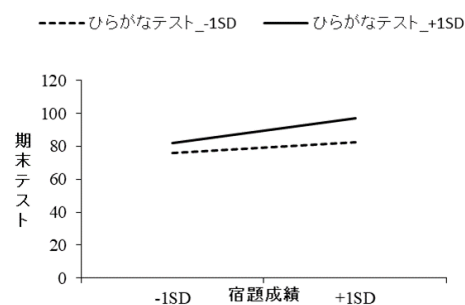


図 1 ひらがなテストと宿題点と期末テストの点の関連

## 2. 研究方法

### 2-1. 対象者と時期

前記 61 名の留学生に協力を依頼し、10 名の協力者を得た。当該学習者の出身は漢字圏・非漢字圏を含んでいる。なお、この 10 名は自ら研究目的に賛同し、協力に応じた学習者であり、筆者らが恣意的に選出を行ったわけではない。対象者には、学期内の各種成績及び撮影データが、個人が特定されない形で研究目的として使用されることについて口頭及び書面で伝え、書面での同意を得た。

当該ゼロ初級日本語コースは、教科書として『初級日本語げんき 1 (坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子, 2011a)』を使用し、コース終了時点でその第 7 課までを学び終えることになっている。読む・書く・話す・聞く、の 4 技能を総合的に向上させることを目的としたコースである。

ビデオ撮影は 2019 年 10 月 29 日に行った。コース開始から 8 週間程度経過しており、撮影時点で、ひらがな、カタカナ、一部の漢字は導入済みであった。

### 2-2. 宿題の内容

当該コースにおいては、毎授業日に宿題が課され、次回の授業日に提出をすることになっていた。そして、宿題の提出はコース成績の 20% を占めていた。なお、宿題を期限前に提出することで点数が得られ、正答率等は成績には反映されないことになっていた。宿題は主に上記教科書付属の『初級日本語げんき 1 ワークブック (坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子, 2011b)』を使用した。ビデオ撮影を行った際のこのワークブックの宿題は (1) 書かれている英語文を日本語に訳す問題 (2) 日本語の文の空欄部分に助詞を書き入れる問題を含むものであった。

### 2-3. 撮影方法

協力者には普段宿題をする際に使用する物、使用する可能性のある物を全て持参し、撮影するための部屋へ来るよう依頼し、個別で撮影を行った。

## 3. 結果と考察

対象者 10 名を、ひらがなテストの点数が学習者全体 (61 名) の平均よりも上かつ期末テストの点数が全体平均よりも上 (グループ 1)、ひらがなテストの点数が全体平均よりも下であるが期末テストの点数が全体平均よりも上 (グループ 2)、ひらがなテストの点数が全体平均よりも上であるが期末テストの点数が全体平均よりも下 (グループ 3)、ひらがなテストの点数が全体平均よりも下かつ期末テストの点数が全体平均よりも下 (グループ 4) に分けて観察を行った (表 3)。

表 3 グループ分け

	ひらがなテスト平均より上	ひらがなテスト平均より下
期末テスト平均より上	グループ 1	グループ 2
期末テスト平均より下	グループ 3	グループ 4

表4は、ひらがな、カタカナ、漢字を含む文字の問題と当該宿題を完成するまでにかかった時間についてグループ毎にまとめたものである。「わからない文字がある」とは文字を書こうとした際にわからない文字があったために、文字を調べる必要があった場合を指す。また、「文字のミスがある」とはひらがな、カタカナまたは既習漢字の誤りがあった場合を指す。そして、表内の「✓」はその行動が見られたことを、「-」はその行動が見られなかったことを指す。

表4 各グループの特徴 ①文字とかがった時間

グループ	学習者	漢字圏 /非漢字圏	わからない 文字がある	文字のミス がある	かかった 時間	平均
1	A	非漢字圏	-	-	16分0秒	15分6秒
	B	非漢字圏	-	-	22分21秒	
	C	漢字圏	-	-	6分29秒	
2	D	漢字圏	-	-	3分8秒	8分37秒
	E	漢字圏	-	-	19分39秒	
	F	漢字圏	-	-	6分57秒	
3	G	非漢字圏	-	✓	16分15秒	16分15秒
4	H	非漢字圏	✓	✓	38分44秒	19分1秒
	I	非漢字圏	✓	✓	23分10秒	
	J	非漢字圏	✓	✓	14分15秒	

まず、グループ4にはわからない文字があり、またカタカナ及び漢字の誤用が見られ、教科書のひらがな・カタカナ50音表や漢字の該当部分を見直して書き写す行動が観察された。これは、ひらがなテストで低得点であった学習者、すなわちひらがな習得が不十分な学習者は文字を書くことに労力を費やしてしまっていたのではないかという予想と一致するものであった。グループ4は宿題にかかった時間もグループの中で最長であった。これは、正答を導き出すための時間に加え、文字を書く行為そのものに時間がかかっていたことも理由となるだろう。Cooper (2015) は宿題について、それにかけるべきではない時間が長い場合、その効果は限定的になるところか悪影響を及ぼす可能性が高いとしている。この点からも文字の問題が宿題の目的の達成を妨げているといえるだろう。

表5は宿題のやり方の特徴についてまとめたものである。「クラス使用教材以外を使って調べる」とは、クラスで使用している教科書、教科書付属のワークブック、配布プリント、授業内で使用しその後学習者と共有しているパワーポイントスライド以外のツールを使用して、わからないことについて調べることを指す。また、「まずは自力でやってみる」とは、わからないまたは調べる必要がある項目があった際に、その都度調べるのではなく、最初は自分で解答できるものだけを書き、その後解答できなかった箇所に戻って調べる行動を指す。

表5 各グループの特徴 ②宿題のやり方

グループ	学習者	クラス使用教材以外 を使って調べる	まずは自力で やってみる
1	A	-	✓
	B	-	-
	C	-	-
2	D	-	✓
	E	-	✓
	F	-	-
3	G	✓	-
4	H	✓	-
	I	✓	-
	J	✓	-

最終的に学習に成功したグループ（グループ1及び2）と学習に成功しなかったグループ（グループ3及び4）で、宿題のやり方に差が見られた。

グループ3及び4はわからない単語や文法があった際に教科書等クラスで使用する以外のツール、具体的にはグーグル翻訳サービス（注1）等を使用する行動が見られたのに対し、グループ1及び2はわからない単語は教科書の語彙一覧や索引を用いる、調べる必要のある文法は教科書や授業で使用した教材の該当箇所等、正答をダイレクトに導き出すものに頼るという行動が観察された。加えてグループ1及び2はわからない単語や文法があった時に、その都度調べるのではなく、最初は自力で行ってみる学習者が多いこともわかった。自分は今何ができて、何ができないのかを客観的に認識しながら宿題を行うことは、学習効果を上げる要因となるのかもしれない。

ひらがな習得が当初不十分であった（ひらがなテストが低得点であった）にもかかわらず、最終的に学習に成功しているグループ2は、コース開始後8週間後に行った今回の宿題の際に文字の問題は一切見受けられず、また初めから最後まで学習に問題のなかったグループ1と同様の宿題の取り組み方をしていることがわかった。これは、文字の問題が解決された上で、効率的な宿題の方法を行うことが学習成果に結びつくことを示すだろう。

#### 4. まとめと今後の課題

以上の分析から、第一に、ひらがなを含む文字習得の重要性が確認された。学習項目の定着という宿題の目的を達成するために、ひらがなが定着していない学習者に対しては、早期に支援・対応をすべきである。第二に、学習効果を上げるための宿題の取り組み方の特徴も明らかになった。教師は、宿題がクラスの中で学習した内容を練習・復習するためのものであることを学習者に明示し、そうであるから、正答は学習した範囲の中から導き出すことができるのだということを確認する必要があるだろう。そして、宿題のやり方として、わからなかった部分について後で調べる方法もあることを提示することも有用ではないかと考える。

一方で、宿題の課し方自体を見直すことも検討されるべきだろう。宿題をまじめに提出していたのに学習成果に結びつけられなかった学習者も、宿題の内容が異なれば、異なる結果になったかもしれない。一律に同じ宿題を課すのではなく、学習者の特性により個別化する可能性もあるのではないだろうか。

昨今、新型コロナウイルスの影響で言語教育のあり方が大きく変化している。従来のように対面で授業を行えない場合、宿題の課し方も変えざるを得ないだろう。本研究で行ったように、学習者がワークブックあるいは配布された教材に書き込み、それを教師が添削し返却するというような方法はもはや採用されないかもしれない。学習成果に結びつく宿題とはどのようなものか、あるいは学習成果に結びつく宿題のやり方は何か、昨今の状況に応じたさらなる研究が求められる。

#### 注

(1) Google が提供する翻訳サイトで、テキストを他言語に翻訳するサービスのこと。  
<https://translate.google.co.jp/>参照。

#### 参考文献

- (1) 高野慶輔 (2017) 「ストレスの強さは人によって違う?—階層的重回帰分析と交互作用—」 莊島宏二郎 (編) 『計量パーソナリティ心理学』 第9章, ナカニシヤ出版, pp. 137-150.
- (2) 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (編) (2011a) 『初級日本語げんき I (第二版)』 The Japan Times.
- (3) 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (編) (2011b) 『初級日本語げんき I ワークブック (第二版)』 The Japan Times.
- (3) 古田梨乃・三和秀平・樋渡康敬・橋本洋輔 (2019) 「宿題に意味はあるか—日本語ゼロ初級クラスの行動・成績データ分析より—」 『2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 203-207.
- (4) Cooper, H. (2015). *The Battle Over Homework, Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents, Third Edition*, New York: Carrel Books

公益社団法人日本語教育学会  
大会委員会

委員長

横山紀子

副委員長

久保田美子・森篤嗣

委員

有田佳代子・小河原義朗・瀬尾悠希子

牲川波都季・高橋薫・建石始

田中祐輔・濱川祐紀代・八木真奈美

\*

審査・運営協力員

浅津嘉之・嵐洋子・庵功雄・伊藤秀明・岩崎典子・尹松  
宇佐美洋・太田陽子・小野塚若菜・菊岡由夏・木谷直之  
齋藤ひろみ・佐々木倫子・佐藤智照・嶋田和子・菅谷奈津恵  
鈴木秀明・田崎敦子・因京子・中西久実子・中俣尚己・西口光一  
西谷まり・根津誠・萩原章子・服部明子・浜田麻里・早川杏子  
福永由佳・堀恵子・松岡洋子・丸山敬介・水野晴美・南浦涼介  
三宅和子・三好裕子・築島史恵・山方純子・脇田里子

2021 年度日本語教育学会春季大会予稿集

発行日 2021 年 4 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

---