



2022年度日本語教育学会秋季大会予稿集

2022(令和四)年11月26日・27日／オンライン開催

目次

WEB 版プログラム…p.2-22

※p.6-14 の「発表一覧」にて各発表の予稿掲載ページをご確認いただけます。

パネルセッション…p.23

口頭発表：午前の部…p.64 / 午後の部…p.136

ポスター発表：午前の部…p.215 / 午後の部…p.347



公益社団法人

日本語教育学会

2022年度日本語教育学会秋季大会

2022年11月26日（土）・11月27日（日）
オンライン開催

新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の水際対策が段階的に緩和され、国際的往来が再開しています。私が訪れる学校の日本語教育現場でも海外からの新規編入の子どもが再び増えはじめ、新たな仕組みをつくり感染防止対策と教育の両立を模索しています。会員の方からも対面の学びの価値を実感しつつ教育実践の多様なスタイルを探っていると伺います。病疫や自然災害、技術進化等により未来予測が難しい時代に、その変化と問題に対し、日本語教育学という研究的・実践的関心を共有する私たちだからこそできる挑戦があると実感しています。

本学会はこの間、大会の開催形態に関し検討を重ね、通常開催として春季大会をオンラインで、秋季大会を対面で開催することにしました。これにより2022年秋季大会は、姫路で対面で開催する予定でした。しかし、COVID-19の感染が依然予断を許さない状況にあることから、大会を安全かつ確実に実施し、研究・実践の発表の場を提供するためにオンライン開催へと変更しました。コロナ禍後に向けて社会が動き出している中、会員の皆様の多くが対面での開催を新たな一歩として心待ちにしていたと思います。大変残念な決定となりましたが、改めてご理解をお願いいたします。

大会委員会はオンライン大会の実効性をさらに高めるために力を尽しています。参加者の皆様とともに本大会を躍動と融和のオンライン空間として構築・運営して参りたいと思います。どうぞ、研究・実践の手がかりと仲間を得、アイデアを発展させるためにこの空間を飛び回ってください。

公益社団法人日本語教育学会 会長 齋藤ひろみ

目 次

開催のご挨拶	2
開催概要／目次	3
大会日程	4
一般公開プログラム	5
発表一覧：パネルセッション	6
発表一覧：口頭発表	7
発表一覧：ポスター発表	11
同時開催イベント	15

◆今大会の実施方法について◆

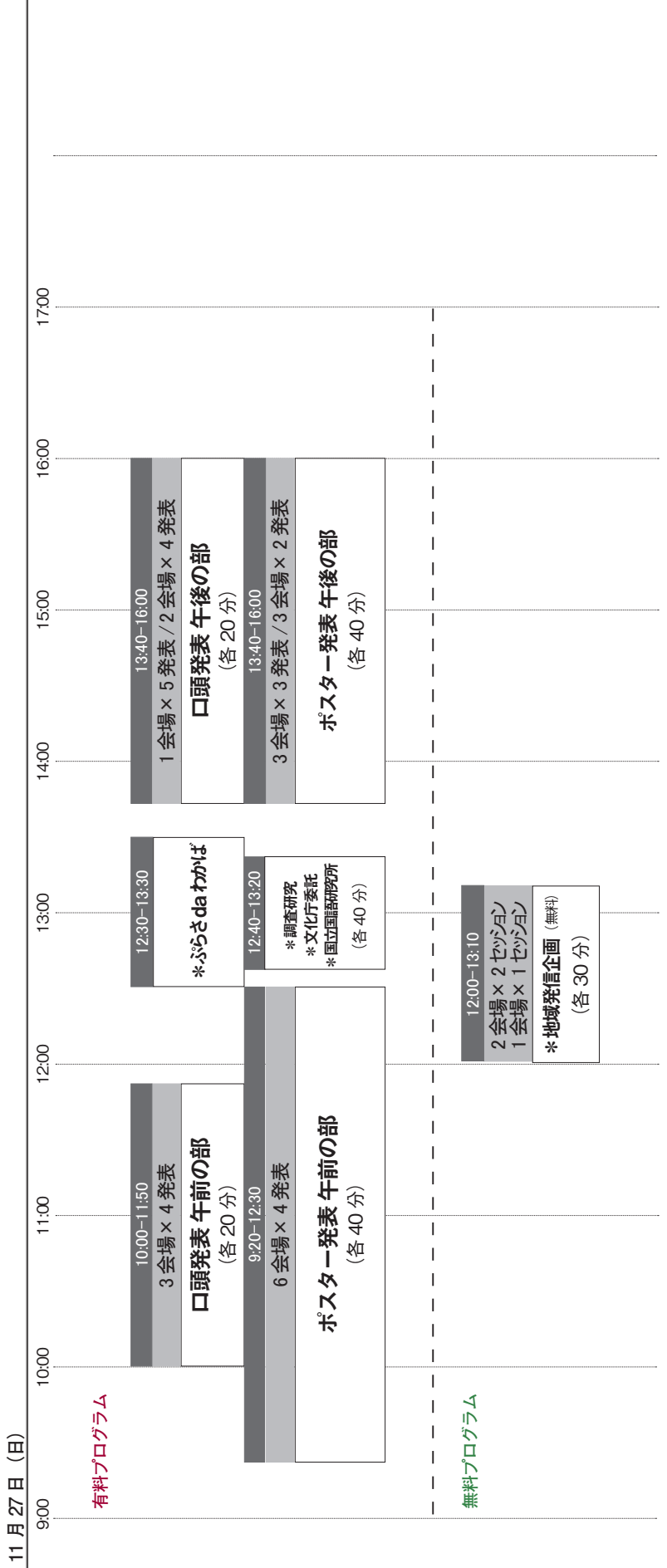
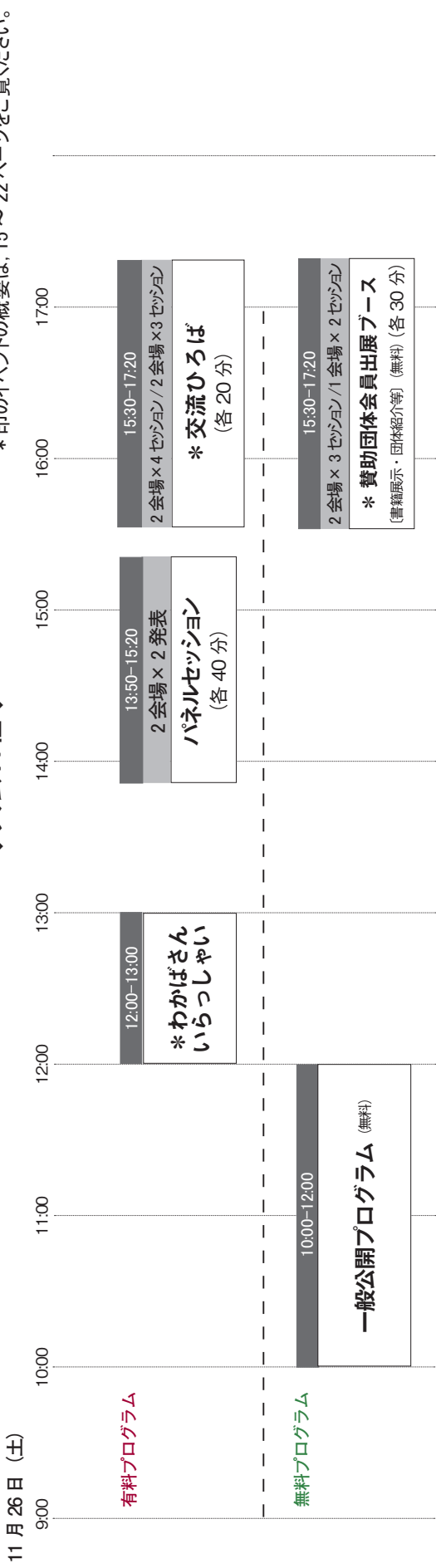
2022 年度日本語教育学会秋季大会は、全面的にオンライン開催となります。

- ・学会発表については、以下の 3 つの方式の組み合わせにて行います。
 - ①事前のオンデマンドによるビデオ配信・資料閲覧：2022 年 11 月 18 日（金）～ 12 月 11 日（日）
（パネルセッション：ビデオ 60 分、口頭発表：ビデオ 20 分、ポスター発表：ポスター掲示）
 - ②事前の指定フォームによる質問受付：2022 年 11 月 18 日（金）～ 11 月 25 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：2022 年 11 月 26 日（土）・27 日（日）
（パネルセッション：40 分、口頭発表：20 分、ポスター発表：40 分）
※当日は質疑応答のみで、ビデオ再生の時間は設けておりません。
- ・その他のプログラムの実施方法については、本プログラムおよび学会ウェブサイト「大会・イベント」のページ（<https://www.nkg.or.jp>）にて、今後公開される告知等をご確認ください。
- ・オンライン開催における有料プログラムへのご参加は、事前参加登録のみとなります（当日受付は行いません）。
- ・無料プログラムへのご参加は、事前申込は不要です。参加方法については、学会ウェブサイトをご参照ください（10 月中旬に詳細を公開予定）。

- ◆主催：公益社団法人日本語教育学会
- ◆大会参加費（有料プログラム）：
 - 【事前登録 ※お支払い時に手数料がかかります】
 - 会員 3,500 円
 - 会員（有効期限付き学生証を提出済みの方）2,000 円
 - 会員でない方 5,000 円
 - 【当日受付】オンライン開催では行いません。
- ◆事前登録期間：2022 年 10 月 16 日（日）～ 11 月 15 日（火）
- ◆問合せ先：
 - E-mail: taikai-office@nkg.or.jp（下記を除く大会に関する問合せ先）
 - nkg.taikai@gmail.com（オンライン参加に関する技術面の問合せ先）
 - TEL: 03-3262-4291

◆大会日程◆

* 印のイベントの概要は、15～22ページをご覧ください。



* 無料でご参加いただけます。

外国につながる子どもの高等学校における学びの環境を考える

11月26日(土) 10:00 ~ 12:00

主催：公益社団法人日本語教育学会 社会啓発委員会

外国につながる生徒をめぐっては、高等学校の入学者選抜の制度、進学や入学後の支援等に地域格差があることがわかっています。プレスクール、小学校・中学校における支援は盛んに議論され徐々に知見も積みあがってきましたが、高等学校における支援は課題として残されています。高等学校での学びの環境を整え、子どもたちに学力をつけてもらい社会に送り出すことは、学ぶ権利の保障という点で受け入れ社会の責務であり、人材育成という点でも日本社会にとって重要なことです。

高等学校における「特別の教育課程」の運用が2023年4月から開始されるタイミングをとらえ、本プログラムでは、高校における「特別の教育課程」について理解を深めたいと思います。さらに、大阪府立高校の先進的取り組みについて知るとともに、兵庫県内の関係者に「特別の教育課程」に期待するところを聞き、参加者それぞれの地域での支援について考えるきっかけにしたいと思います。

登壇者：

- 「高等学校における特別の教育課程について」
中山由紀氏（文部科学省総合教育政策局国際教育課）
- 「先進的取り組みを行う高校から特別の教育課程に期待すること」
甲田菜津美氏（大阪府立大阪わかば高等学校）
- 「外国出身の学校教員として特別の教育課程に期待すること」
中島瑛美氏（姫路市立谷外小学校）
- 「支援者として特別の教育課程に期待すること」
辻本久夫氏（関西学院大学）

進行・趣旨説明：内海由美子氏（山形大学）

* 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。

パネルセッション—質疑応答—

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第1部 [13:50 ~ 14:30 (40分)]

第1会場

①…p.24

留学生のキャリア形成支援の現状と展望—自身で成長する核を作る—

菅長理恵 (東京外国語大学)
 寅丸真澄 (早稲田大学)
 渋谷博子 (クリエイティブ日本語学校)
 伊集院郁子 (東京外国語大学)
 中井陽子 (同)

第2会場

③…p.44

「支援」はどのように規定されるのか—国語教育と日本語教育からの照射—

中井好男 (大阪大学)
 宮本敬太 (グットハーモニー協同組合)
 丸田健太郎 (広島大学附属小学校)
 金志唯 (広島大学大学院生)
 岡田祥平 (新潟大学)

第2部 [14:40 ~ 15:20 (40分)]

第1会場

②…p.34

学習者と教員の背景要因がアカデミックな日本語教育に及ぼす影響—ビリーフ・学習プロセス・学習環境の観点から狭義の言語能力育成を超えて—

村岡貴子 (大阪大学)
 阿部新 (東京外国語大学)
 脇田里子 (同志社大学)
 池田隆介 (北九州市立大学)
 大島弥生 (立命館大学)

第2会場

④…p.54

オンライン授業を問い直す—学びの最適化をめざして—

高橋薫 (創価大学)
 保坂敏子 (日本大学)
 藤本かおる (武蔵野大学)
 尹智鉉 (中央大学)

口頭発表—質疑応答—

午前の部 [10:00 ~ 11:50 (各 20 分)]

第 1 会場

司会：堀恵子（筑波大学）

10:00 ~ 10:20	<p>①…p.65 日本語母語話者と日本語学習者の作文に見られる接続表現の比較</p> <p>伊集院郁子（東京外国語大学）</p>
10:30 ~ 10:50	<p>②…p.71 高度外国人材に求められる「聞く」「読む」「書く」「話す」能力とは—質的調査法・量的調査法を用いた Can-do statements の構築—</p> <p>葦原恭子（琉球大学）、島田めぐみ（日本大学） 塩谷由美子（東京富士大学） 奥山貴之（沖縄国際大学）、野口裕之（名古屋大学）</p>
11:00 ~ 11:20	<p>③…p.77 メタ認知促進を目指した初級スピーチ自己評価活動</p> <p>渡辺倫弥（東京国際大学）、篠崎佳恵（同） 大住あかり（同）</p>
11:30 ~ 11:50	<p>④…p.82 日本語聴解テストにおける選択枝提示形式の影響—国外で学ぶ初級学習者を対象に—</p> <p>島田めぐみ（日本大学）、澁川晶（国際基督教大学） 孫媛（国立情報学研究所）、保坂敏子（日本大学） 谷部弘子（東京学芸大学）</p>

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

	第2会場	第3会場
	司会：有田佳代子（帝京大学）	司会：衣川隆生（日本女子大学）
10:00 ~ 10:20	<p>⑤…p.88 日本語教育系大学院の教員が質的研究論文の指導上で経験する問題—量的分析に軸足を置いてきた大学院教員の振り返りの質的分析—</p> <p>朴在恩（一橋大学）</p>	<p>⑨…p.112 雑談における物語についての評価発話の機能—中国人上級日本語学習者と日本語母語話者の比較を通して—</p> <p>張未未（早稲田大学大学院生）</p>
10:30 ~ 10:50	<p>⑥…p.94 テキストマイニングによる旧ソ連製の日本語教科書「Учебник японского языка для начинающих」の計量分析</p> <p>佐野晃（筑波大学）</p>	<p>⑩…p.118 中国人留学生を対象とするオンライン環境におけるピア・レスポンスの実態—「研究計画書」作成支援のための活動プロセスの分析から—</p> <p>蔡苗苗（大阪大学大学院生）</p>
11:00 ~ 11:20	<p>⑦…p.100 理工系を専門とする留学生に必要な漢字・語彙—化学教科書と既存教材との比較対照を通して—</p> <p>久保田育美（明石工業高等専門学校） 杉山暦（札幌大学）</p>	<p>⑪…p.124 中国人中級日本語学習者における文のディクテーションの認知過程—作動記憶容量とディクテーションのタイミングを操作した実験的検討—</p> <p>邵雲彩（広島大学大学院生）</p>
11:30 ~ 11:50	<p>⑧…p.106 海外で子供を育てる日本人保護者の家庭内言語方針に影響を与える要因</p> <p>若松史恵（岡山大学）</p>	<p>⑫…p.130 日中バイリンガルの音声版日本語語彙サイズテストの開発と検証</p> <p>彭悦（京都大学大学院生）、梁震（同） 笹尾洋介（京都大学）</p>

口頭発表—質疑応答—

午後の部 [13:40 ~ 16:00 (各 20 分)]

第 1 会場

司会：森篤嗣（京都外国語大学）

- | | |
|---------------|--|
| 13:40 ~ 14:00 | <p>⑬…p.137
形容詞語幹を持つ自他対応動詞の自他の使用傾向に関する分析</p> <p>新谷知佳（大阪大学大学院生）</p> |
| 14:10 ~ 14:30 | <p>⑭…p.143
日本語新聞社説の英語訳から見る接続表現の使用特徴—非対応の現象に着目して—</p> <p>桶谷潤（早稲田大学大学院生）</p> |
| 14:40 ~ 15:00 | <p>⑮…p.149
映像教材のための語彙リスト作成と日本語学習番組「ひきだすにほんご」の語彙の分析</p> <p>石山友之（国際交流基金）</p> |
| 15:10 ~ 15:30 | <p>⑯…p.155
「は」と「が」の指導法に関する実践報告—本当は簡単なことと本当は難しいこと—</p> <p>庵功雄（一橋大学）</p> |
| 15:40 ~ 16:00 | <p>⑰…p.161
「XのN」と「XなN」の混用からみる学習者の名詞とナ形容詞の捉え方—学習者の作文データを手掛かりに—</p> <p>孫之依（関西学院大学大学院生）</p> |

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第2会場

司会：米本和弘（東京医科歯科大学）

⑱…p.167

言語教師の見えない多様性を探る

中山亜紀子（広島大学）
中井好男（大阪大学）

⑲…p.173

教室談話再考—日本語教師の実践的コミュニケーション能力の観点から—

嶋津百代（関西大学），義永美央子（大阪大学）
北出慶子（立命館大学），古川智樹（関西大学）

⑳…p.179

共に学び合う教室から、共に生きる社会へ—中学校「国語科」における「アイデンティティ・テキスト」の実践を通して—

Yang Lihwa 梁 梨花（慶應義塾大学大学院生）

㉑…p.185

批判的思考を促す質問活動—ゲーミフィケーションを活用して—

小林真也（東京外国語大学大学院生）

第3会場

司会：山元一晃（金城学院大学）

㉒…p.191

介護施設の利用者とベトナム人技能実習生のラポール形成プロセス

佐治早紀（一橋大学）

㉓…p.197

日系ペルー人が介護士に就労定着していく過程で日本語習得がもたらした影響—ライフストーリー・インタビューの語りからの考察—

烏山房恵（一橋大学大学院生）

㉔…p.203

ものづくり技能実習生の第二言語不安—誰がどのように支援できるのか—

筒井しおり（早稲田大学大学院修了生）

㉕…p.209

介護の技能実習生にとっての日本語能力試験の意味づけ

小川美香（名古屋大学）

ポスター発表—質疑応答—

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第1会場

午前の部

[9:20 ~ 12:30 (各 40分)]

9:20 ~ 10:00

①…p.216

メタ認知の活用を促す読解授業における振り返り活動—振り返りシートの分析からの提案—

藤田裕子 (桜美林大学), 福島智子 (同)
白頭宏美 (慶應義塾大学)

10:10 ~ 10:50

②…p.222

ある日本語教育専攻大学院生の「去りゆくストーリー」はどのようにして構築されたか—アイデンティティの葛藤と調和の試みに注目して—

瀬尾悠希子 (茨城大学)

11:00 ~ 11:40

③…p.227

日本語教師の授業内発話に関する考察—学習者への働きかけ発話の分析—

立部文崇 (周南公立大学)
藤田裕一郎 (朝日大学)

11:50 ~ 12:30

④…p.232

実践を省察するラウンドテーブル型教師研修におけるファシリテーターの学び—グループ運営面に着目して—

池田広子 (目白大学)

午後の部

[13:40 ~ 16:00 (各 40分)]

13:40 ~ 14:20

⑤…p.348

上級日本語コースにおける問題解決型プロジェクトの実践と考察—「デザイン思考」を用いた取り組みから学習者が得たもの—

相場いぶき (国際基督教大学)

14:30 ~ 15:10

⑥…p.354

20年以上の教師歴を持つ専任日本語教員のライフキャリアの多様性—TEAを用いたキャリア形成可視化の試み—

佐藤綾 (福井大学)
片野洋平 (長岡技術科学大学)

15:20 ~ 16:00

⑦…p.360

日本語教師を「続けない」というキャリアの転機—海外で日本語教師を経験した3名の語りから—

松尾憲暁 (岐阜大学)
山本晋也 (周南公立大学)
高井かおり (明星大学)

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第2会場

⑤…p.235

日本国内の日本語学校における多読実施状況調査

佐々木良造（静岡大学）
香月裕介（神戸学院大学）
鷹野恵（筑紫女学園大学）

⑥…p.241

キャリア支援者は外国人留学生のキャリア形成をいかに捉えているか—高等教育機関におけるインタビューから—

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

⑦…p.246

日本語教育研究のための「かんたん日本語テスト」の開発—信頼性と妥当性の検証—

吉田暁（城西大学）、市江愛（東京都立大学）
石黒圭（国立国語研究所）

⑧…p.250

日本語教育機関における研究会の可能性—実践を研究につなげる場として—

鈴木秀明（目白大学）
鈴木美穂（同）

⑳…p.366

ベトナムの地方都市における言語学習の価値—英語・中国語・韓国語・日本語を比較して—

瀬尾匡輝（茨城大学）
小西達也（京都外国語大学大学院生）

㉑…p.372

小学校社会科教科書の語彙調査—小学校で学習する語彙の特徴の抽出に向けて—

山本裕子（愛知淑徳大学）
川村よし子（元東京国際大学）
鷲見幸美（名古屋大学）

㉒…p.378

日本語教師研究としての「言語ヒストリー（LH）」の実践（2）—テキストマイニングによるLHの分析—

小林浩明（北九州市立大学）、和泉元千春（奈良教育大学）
上田和子（武庫川女子大学）、野畑理佳（同）

第3会場

⑨…p.256

講義理解のためのストラテジートレーニングが学習者の意識に与えた影響

毛利貴美（岡山大学）
古川智樹（関西大学）

⑩…p.261

文系大学院留学生が自らを論文作成に方向づける情意要因とは—2名の留学生のケーススタディー—

小森万里（大阪大学）

⑪…p.267

日本語学習者のための文章難易度を利用した穴埋め問題の自動作成システムについて

李在鎬（早稲田大学）
長谷部陽一郎（同志社大学）

⑫…p.273

外国にルーツのある非行少年の変容—少年院における指導と日本語教育の関係—

山下千聖（早稲田大学大学院生）

㉓…p.384

外国につながるのがある中学生対象の教科学習につなぐための日本語教材の開発—社会・理科・数学の教科書における文章特徴を捉えての内容理解と自律学習力獲得—

志村ゆかり（一橋大学）、ビアルケ千咲（大妻女子大学）
志賀玲子（東京経済大学）

㉔…p.390

留学生のコロナ禍の渡日におけるメンタルヘルス—日本留学を複数回経験した留学生の語りをもとにした事例研究—

下村朱有美（大阪大学）

㉕…p.396

ビジネス日本語の電子教材を用いた異文化間理解の授業の試み—米国コーネル大学とのCOILを通して—

蒙韞（新潟大学）

ポスター発表—質疑応答—

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第4会場

午前の部

[9:20 ~ 12:30 (各 40分)]

9:20 ~ 10:00

⑬…p.279

在日ベトナム人母の園生活における奮闘—フォーカス・グループによる分析—

杉本香 (大阪大谷大学)
樋口尊子 (同)

10:10 ~ 10:50

⑭…p.285

散在地域の外国につながる児童生徒をめぐる日本語支援の課題—「入り込み」支援を実施した大学生へのインタビューを通して—

安田真由美 (長崎外国語大学)
中原郷子 (同)

11:00 ~ 11:40

⑮…p.291

多様な住民の協働による地域日本語活動の実践

神吉宇一 (武蔵野大学)
中野玲子 (日本語みらいラボ (深川))

11:50 ~ 12:30

⑯…p.296

国際交流団体が多文化共生を担うとき—北海道2市の日本語学習支援の事例をもとに—

平田未季 (北海道大学)
久保比呂美 (北見工業大学)
式部絢子 (北海道大学)

午後の部

[13:40 ~ 15:10 (各 40分)]

13:40 ~ 14:20

⑳…p.402

移住者と受入れ社会との言語行為再考—生活のための「自立した」日本語能力とは—

松岡洋子 (岩手大学)

14:30 ~ 15:10

㉑…p.408

自治体職員対象やさしい日本語研修の実践報告—書き換えの変容に着目して—

柳田直美 (一橋大学)

第5会場

⑰…p.302

日本語教育実習に関する研究の動向—2010年以降を中心に—

三好優花（一橋大学大学院生）、張瀟尹（同）
張曦冉（同）、徐煉（同）

⑱…p.308

男性日本語教師のキャリア形成に影響を与える要因の探索

富樫里真（目白大学大学院生）

⑲…p.314

中堅日本語教師は研修をどう意味づけているのか
—「JCN研修」を振り返って—

水野瑛子（名古屋学院大学）
松本真由美（翰林日本語学院）

⑳…p.320

「教える」地域日本語教室が果たす機能と学習者のエンパワーメントの様相

今村桜子（東京学芸大学連合大学院（横浜国立大学設置）大学院生）

㉑…p.414

アクティブラーニングにおける雑談への教師の効果的な介入方法についての検討

豊田雅（お茶の水女子大学大学院生）

㉒…p.420

在日外国人の対人関係における不安への「居住年数」「国籍・地域」「差別的な経験」の影響に関する一考察

張氷穎（東京大学）

第6会場

㉓…p.326

中学校の国際教室担当教員のふり返り—同一国際教室における20年の実践をもとに—

宇津木奈美子（帝京大学）

㉔…p.329

日本語教科書における「カモシレナイ」の扱いについて—婉曲表現としての「カモシレナイ」を中心に—

崔艶鵬（神戸大学大学院生）

㉕…p.335

程度副詞としての「すごく」の形式別使用実態—「日本語話し言葉コーパス」調査より—

日暮康晴（筑波大学大学院生）

㉖…p.341

家庭内相互行為における幼児の「てあげる」使用—他者に恩恵的行為を与える実践—

乾友紀（大阪大学大学院生）

㉗…p.426

ビジネス場面の読解困難なテキストに関するインタビュー調査—メールと社内文書の定量的分析に向けて—

石井知子（早稲田大学大学院生）

㉘…p.432

食事介助に向けた日本語テクスチャー用語の分析

黄海洪（京都大学大学院生）

わかばさんいらっしやい

[11月26日(土) 12:00 ~ 13:00]

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

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

交流ひろば

[11月26日(土) 15:30 ~ 17:20]

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

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

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

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

* 出展の詳細は、19・20ページをご覧ください。

賛助団体会員出展ブース

[活動紹介・書籍紹介・教材紹介等]

* 無料でご参加いただけます。

[11月26日(土) 15:30 ~ 17:20]

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助団体会員

本会には「賛助団体会員」「賛助個人会員」という会員種別があり、このうち「賛助団体会員」として全国の出版社、書店、日本語学校、企業、NPO団体等、50団体が入会しています。(2022年9月現在)

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

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

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

* 出展の詳細は、21ページをご覧ください。

地域発信企画

「コロナ禍における地域での外国人支援」

* 無料でご参加いただけます。

[11月27日(日) 12:00 ~ 13:10]

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

地域発信企画は、日本語教育学会秋季大会の開催地を対象地域としながら、その地域の日本語教育の様々な取り組みや成果を全国に発信することを目的で開催されます。

本年度は、学習機会の提供や居場所作りなどを通して、地域コミュニティの居住者としての外国人とその子供たちの支援に取り組んでいる関西地域の6つの団体をご紹介します。

「コロナ禍における地域での外国人支援」をテーマとして、コロナ禍が長引く中で、どのように活動を継続してきたか、コロナ禍での取り組みを通して何が見えてきたかなどについても、参加者の皆さんとの意見交換を交えながら、取り上げる予定です。

本企画は地域外国人が直面する様々な課題を知り、その支援に真剣に取り組んでいる方々のお話を直接聞く貴重な機会です。自由闊達な意見・情報交換を通して、新しい発見や刺激、そして新たなつながりが生まれることを期待しています。ぜひご参加いただき、多様性あふれる関西コミュニティでの様々な外国人支援・日本語教育の取り組みに触れ、ネットワークを広げてください。

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

* 出展の詳細は、22ページをご覧ください。

ぶらさ da わかば

〔11月27日（日）12:30～13:30〕

主催：公益社団法人日本語教育学会 チャレンジ支援委員会

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

研究倫理・科研申請アドバイスセミナー

〔11月27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

本企画は、「(1) 調査研究の際に留意すべき研究倫理」および「(2) 科研申請に必須の注意事項」について情報提供し、参加者の理解を深めることを目的としています。(1)では調査研究のためのデータ収集、学会発表、論文作成・投稿等における研究倫理について説明するとともに、教員が学生を指導する際に留意すべき点、ハラスメントが起こる危険性について問題提起します。(2)では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。

当日は以下のスケジュールで進める予定です。

- ・12:40-13:00 (1) 調査研究の際に留意すべき研究倫理（動画視聴・質疑応答（各10分））
- ・13:00-13:20 (2) 科研申請に必須の注意事項（動画視聴・質疑応答（各10分））

動画に関する質問は事前に質問フォームに書きこんでいただいても、当日していただいてもかまいません。

皆さまのご参加をお待ちしています。

文化庁委託事業説明会 「子ども初任研修・日本語教育参照枠教育モデル事業」

〔11月27日（日）12:40～13:20〕

主催：公益社団法人日本語教育学会 文化庁委託事業特別委員会

本学会は現在、文化庁より3つの事業を受託しています。「日本語教育人材のための研修モデルプログラム普及事業」として、児童生徒等に対する日本語教師【初任】研修（3年目、以下、子ども初任研修）と、日本語教師【中堅】に対する研修（2年目）の2事業、そして今年度受託した『日本語教育の参照枠』を活用した教育モデル開発事業：生活分野（以下、参照枠事業・生活）です。

研修2事業について、春季大会では概要と受講者募集のご説明をいたしました。本大会では「子ども初任研修」が今年度運営しているプラットフォームのご案内をいたします。これは、子どものための日本語教育研修モデルの普及と関係者のネットワーク化を目的とするウェブサイトです。

参照枠事業・生活についても概要を後紹介いたします。この事業では2カ年で「日本語教育の参照枠」を活用したカリキュラムの開発、教師研修モデル開発及び実施、評価方法の開発に取り組みます。ご関心をお持ちの方、是非ご参加ください。

国立国語研究所

先端学術院先端学術専攻日本語言語科学コース（博士後期課程）についての説明会

〔11月27日（日）12:40～13:20〕

主催：大学共同利用機関法人 人間文化研究機構 国立国語研究所

国立国語研究所では、2023年4月に総合研究大学院大学が設置する先端学術院先端学術専攻日本語言語科学コース（博士後期課程）に参画します。

説明会では、これまで総合研究大学院大学を知らなかった方、博士後期課程への出願を検討している方をはじめとして本コースに関心をお持ちの方に本コースの概要、授業、入試等に関して説明します。

第1部 【15:30 ~ 15:50】

<第1会場>

① JCN 研修関係者における交流活動の紹介・共有—研修後の私たち—

安達万里江 (関西学院大学), 秋田節子 (岡山大学), 前田和則 (崇城大学), 安原凜 (環太平洋大学)

私たちは 2021 年度文化庁事業「日本語教育学会の人材、知財、ネットワークを活かした中堅日本語教師のための研修プログラム (JCN 研修) 講師養成コース」の修了生です。研修後も、つながりを維持しようとして活動を続けています。中堅日本語教師にとっての学びや成長、貢献等について、意見交換できる場になりたいと考えています。

<第2会場>

② JOPT 日本語口頭能力テストの運用

赤木彌生 (東亜大学), 鎌田修 (南山大学), 坂本正 (名古屋外国語大学), 嶋田和子 (アクラス日本語教育研究所)

わたしたちは、日本語学習者のスピーキング評価ツール、日本語口頭能力テスト「Japanese Oral Proficiency Test(以下、JOPT)」の研究開発、運用を行っています。興味のある方はぜひお越しください。

<第3会場>

③ ディスカッションを進める・深める・楽しむための会話授業

香月裕介 (神戸学院大学), 福原香織 (同), 下岡邦子 (同)

私たちは、日本語教育の参照枠における B1 ~ B2 レベルの学部留学生を対象に、ディスカッションを学ぶことに特化した会話の授業を行っています。ディスカッションに興味のある方、実際に取り組んでいる方、問題意識を持っている方と、様々な意見交換ができれば幸いです。

<第4会場>

④ 「たどくのひろば」の多読向けの読み物「にほんごちょっとストーリーズ」の作成とその特徴

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

佐藤淳子 (北海道大学大学院生), 森勇樹 (在日米国大使館)

私たちは「にほんごちょっとストーリーズ」という多読用の読み物を作成し、ウェブサイト「たどくのひろば (<https://tadoku.info>)」で公開しています。Web 公開されている多読読み物には「NPO 多言語多読」や「読み物いっぱい」などがありますが、それらと対照させながら「ちょっとストーリーズ」の作成コンセプトを紹介し、授業での活用方法をみなさんと共有します。

第2部 【16:00 ~ 16:20】

<第1会場>

⑤ 日本語教師のためのオンラインコース「eラーニング活用ガイド」「日本語オンラインレッスン体験」「動画教材制作入門」の活用を考える

三宅直子 (国際交流基金関西国際センター), 岡本拓 (同), 田中哲哉 (同), 中尾有岐 (同)

教師向けオンライン自習コース「eラーニング活用ガイド」「日本語オンラインレッスン体験」「動画教材制作入門」の活用の可能性について意見交換をしたいと思います。eラーニングの活用方法、オンライン授業や動画制作の基礎を知りたい、受講生に教えたいという日本語教師の方、教師養成担当者の方のご参加をお待ちしています。

<第2会場>

⑥ 標準枠や Can-do が忘れていること—人生を分かち合う言葉の教育—

西口光一 (広島大学), 小原俊彦 (大阪大学), 蔭山拓 (同), 萬浪絵理 (CINGA (NPO 国際活動市民中心)), 滝井未来 (滋賀大学)

本出展では、2010 年の標準的カリキュラム案から参照枠に至る経緯を改めて確認し、一方で、CEFR で記載されているが参照枠や Can-do で注目されていない側面を指摘し、今後の教育開発で表現活動という言語活動領域が注目されるべきことを指摘し、参加者とともに改めて生活・留学・就労の日本語教育のあり方について議論したいと思います。

<第3会場>

⑦ 反転授業による留学生対象オンラインビジネス日本語講座の実践報告

鈴木綾乃 (横浜市立大学), 中川健司 (横浜国立大学)

「ヨコハマ・カナガワ留学生就職促進プログラム」では、2021 年 6 月・2022 年 2 月に、反転授業の形式でオンラインビジネス日本語講座を行いました。作成した動画や、その内容に基づいた応用タスク等について報告し、留学生対象ビジネス日本語教育の効果的な方法について意見交換を行いたいと考えています。

<第4会場>

⑧日本語多読教材の新しい試み—留学生と日本人学生による多文化オリジナル短編集—

眞邊昌一 (立命館アジア太平洋大学), Paul Seigny (ポール セブニー) (同)

九州にある国際大学で、科研費の助成を受け、日本語・英語バイリンガルの多読教材を開発している英語講師です。日本語版では、初級から中上級までいくつかのレベルを用意しています。内容は、留学生たちが制作した舞台作品に基づく多文化オリジナル短編集です。多読に関心のある方は是非お越しください。

第3部 【16:30 ~ 16:50】

<第1会場>

⑨日本語教員と介護教員の連携による留学生に対する授業実践—介護現場でのコミュニケーションを中心とした学習から—

元木佳江 (四国大学), 小倉和也 (同)

四国大学では介護福祉士を目指す留学生に対して日本語教員と介護教員が連携して授業を行っています。今回は、介護現場でのコミュニケーションを学ぶ教材を用いた授業実践を紹介します。介護短歌, JOPT も取り入れました。興味のある方はぜひお越しください。

<第2会場>

⑩学習者の質問力促進を目指して—質問分類表を基に質問し合う体験をしてみよう—

堀恵子 (東洋大学), 安高紀子 (明治大学), 大隅紀子 (東京大学), 長谷川由香 (法政大学)

我々グループの最終目標は学習者の質問力を高めることです。インタビュー形式で口頭能力を測定する OPI の質問を分類した表を作成しました。今回は対面開催のため、ワークショップ形式でペアで質問しあい、分類表を参照しながら質問を深めることを体験していただきます。そして、教育現場での分類表の利用可能性について意見交換をしたいと思います。

<第3会場>

⑪アカデミック・ライティング指導における引用の捉え方を再考する

向井留実子 (愛媛大学), 近藤裕子 (山梨学院大学)

私たちは、レポート・論文における引用指導、特に、引用と文章展開を結びつけるための指導方法を探るべく、各種調査を行ってきました。本出展では、レポート・論文作成の教本を調査した結果から明らかになった引用の捉え方の課題について、意見交換をしたいと思いますので、ご興味のある方はぜひお越しください。

<第4会場>

⑫多様な背景をもつ学習者がともに学ぶための教室づくり—点字を使用する学習者への日本語授業を体験してみよう—

河住有希子 (日本工業大学), 藤田恵 (立教大学), 秋元美晴 (恵泉女学園大学名誉教授)

中西溪 (社会福祉法人桜雲会), 庄麗 (国際視覚障害者援護協会)

私たちは視覚に障害がある日本語学習者のための学習環境、教授法、教材などを研究しています。視覚に障害がある学習者を受け入れることになったとき、何を準備し、どうしたらいいのかを疑似体験して頂きたいと考えています。視覚障害者用の支援機器や、点字の日本語教科書などを用意してお待ちしています。

第4部 【17:00 ~ 17:20】

<第1会場>

⑬支援者への支援を目的とした、介護の日本語学習支援ブログサイトの開発

中川健司 (横浜国立大学), 角南北斗 (フリーランス), 齊藤真美 (フリーランス), 布尾勝一郎 (立命館アジア太平洋大学)

外国人介護従事者への学習支援を行う支援者への支援を目的として、「介護の日本語 学習支援ブログ」サイトを開発しました。当日は、どのような内容の記事があれば支援者にとって有益か意見交換を行いたいと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

<第2会場>

⑭コロナ禍の社会状況に焦点化した授業実践—学習者の内面にシンプルに迫る試み—

萩原秀樹 (インターカルト日本語学校)

コロナ禍が続く中、新たな教育技術の導入ではなく、学習者の内面を掘り下げようとする実践です。歴史を作っているとも言える、そんな今こそ学習者とともに問い、考えるに値する課題が多いのではないのでしょうか。それをどう日本語教育現場で展開できるか、ぜひ皆さんと共有したいと思います。

賛助団体会員出展ブース [活動紹介・書籍紹介・教材紹介等] (詳細) **26日** 土

11月26日(土) (団体名及びキーワード)

第1部 [15:30 ~ 16:00]

第1会場

株式会社 ひつじ書房
プロフィেশンシー／新
刊紹介

第2会場

公益社団法人
国際日本語普及協会
書籍紹介／教材紹介

第3会場

株式会社
ジャパントイムズ出版
教材紹介／アカデミッ
クジャパニーズ

第2部 [16:10 ~ 16:40]

第1会場

大学共同利用機関法人
人間文化研究機構
国立国語研究所
大学院紹介

第2会場

株式会社
くろしお出版
書籍紹介

第3会場

株式会社 アスク出版
書籍紹介／デジタル
教材紹介

第3部 [16:50 ~ 17:20]

第1会場

一般社団法人
Global 8
OPIcテスト／会話力
の可視化

第2会場

株式会社 アルク
介護の日本語／教材
紹介

動画・資料配信 (団体名及びキーワード)

有限会社 Jリサーチ出版 (書籍紹介), 株式会社 スリーエーネットワーク (書籍紹介／教材紹介), 学校法人文化学園 文化外国語専門学校 (通訳／教師養成), 株式会社 ラーンズ (教材紹介／生活支援)

資料配信のみ (団体名及びキーワード)

株式会社 研究社 (書籍紹介／日本語教材), 株式会社 ココ出版 (書籍紹介／教材紹介), 株式会社 三修社 (教材カタログ／大会特別注文書), 公益財団法人 日本漢字能力検定協会 (ビジネス日本語能力テスト／BJT), 株式会社 凡人社 (新刊書籍紹介／新刊教材紹介)

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

コロナ禍における地域での外国人支援

第1部 [12:00 ~ 12:30 (30分)]

第1会場	第2会場	第3会場
<p>①奈良県における外国人児童生徒等の支援ネットワークづくり 【奈良・子どもの日本語教育ネットワーク/新谷遥氏】</p>	<p>②外国にルーツを持つ家族の未来に寄り添う教室 【特定非営利活動法人多文化センター まんまるあかし/久保美和氏】</p>	<p>③兵庫県地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業 【公益財団法人兵庫県国際交流協会/篠原典子氏・村上由記氏・中川歩美氏】</p>

第2部 [12:40 ~ 13:10 (30分)]

第1会場	第2会場	第3会場
<p>出展はありません</p>	<p>④オンラインによる子育てのための漢字学習支援 【『生活の漢字』をかんがえる会/川崎百世氏・小野木愛氏・高詰祐子氏・新庄あいみ氏・新矢麻紀子氏】</p>	<p>⑤関西ブラジル人コミュニティの歩み 【NPO 法人関西ブラジル人コミュニティCBK/齊藤美穂氏】</p>

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

パネルセッション



留学生のキャリア形成支援の現状と展望

—自身で成長する核を作る—

菅長理恵（東京外国語大学） 寅丸真澄（早稲田大学） 渋谷博子（クリエイティブ日本語学校） 伊集院郁子（東京外国語大学） 中井陽子（東京外国語大学）

1. はじめに

キャリアとは「生涯を通して担う多様な役割の連なりと、自身にとっての働くことの価値付け」であり、キャリア形成とは「社会との相互関係を持ちつつ、自己実現を図っていく過程」（田崎他 2011:3）である。したがって、必ずしも職業選択を始めとする就業に関わるものではない。とはいえ、日本留学の目的の先に日本で働くことを夢として描き来日する者も少なくない。日本語教育の現場では、日本語を学んだその先に留学生の思い描く未来が実現するよう支援することが求められている。

本パネルでは、留学生のキャリア形成の現状を概観し、キャリア形成支援において日本語教育の現場がどのように貢献できるかについて検討する。

1-1. 研究背景

留学生のキャリア形成支援の現状はどのようなものだろうか。文部科学省「留学生就職促進プログラム」は今年度最終年度を迎える。2020年3月に出された「留学生の就職促進に関する周知および調査研究（留学生就職促進プログラム）成果報告書」（以下「報告書」）においては、地域ごとの課題が異なることを踏まえた上で、高度人材の定着のため企業や大学同士が連携すること、教育機関が一貫したキャリアサポート体制を持つことが提言されている。報告書によれば、教育現場での取り組みで顕著であるのは、「キャリア教育」「インターンシップ」「ビジネス日本語」教育であり、就職促進に一定程度有効に働いているという。一方、効果を挙げていない要因としては、専門教員の不足、留学生の日本語力の不足、留学生にキャリア教育の有用性等が理解されていないことが挙げられている。また、各大学が抱えている課題が多様であり一律の解決方法はないということも報告されている。

「報告書」から浮かび上がる課題の要点は、留学生の日本語力をどのように育て、キャリア形成意識をどのように高めるかであり、同時に、多様な背景を持つ人材を日本社会がいかに受け入れるかである。これらの課題に解決策と展望を示すべく、以下の3つの科学研究費（以下科研1, 2, 3）の成果を持ち寄ることとした。

科研1：挑戦的萌芽研究「文部科学省国費学部留学生のキャリア形成—グローバル人材のロールモデル」（研究代表：菅長）

科研2：基盤(C)「留学初年次から使用可能なキャリア形成支援教材の開発」（同上）

科研3：基盤(C)「留学生のキャリア意識・支援の実態解明と組織横断的なキャリア支援システムの構築」（研究代表：寅丸）

科研1では、日本留学で学んだことを自らのキャリア形成に生かしている高度人材としての先輩留学生にインタビュー調査を行い、キャリア形成の鍵となる要因について分析を行った。また、語られたエピソードを軸にしたキャリア形成支援教材の開発に取り組んできた。それらのエピソードは、留学において直面する様々な困難をどのように乗り越えてきたか、また、留学生としての特性をどのようにキャリア形成に生かしてきたかを示すものである。エピソードに基づく読み物教材を開発・試用し、留学一年目の予備教育課程における実践を重ねる中で有効性を確認した。科研2では、科研1の成果を踏まえ、日本語教育および留学生教育の現場、さらには日本人学生と留学生がともに学ぶ国際共修の現場で活用できるキャリア支援教材を目指し、より有効な教材の在り方を模索している。一方、科研3では、より高次のキャリア形成支援のシステムの構築を目指し、教職員や高等教育機関の支援に関わる調査研究を行っている。

本パネルでは、これらの科研の成果と目標をすり合わせ、日本語教育の現場への具体的な提言を目指す。

1-2. パネルの構成

佐藤(2021)は、キャリア形成支援に関わる研究を、(1)キャリア教育の内容、(2)キャリア教育の方法、(3)キャリア形成を支援する体制、(4)キャリア形成を支援する人材の4つ(以下(1)(2)(3)(4))に分類している。本パネルでは、これらを網羅する形で4つの発表を行い、議論の土台とする。

発表1:「学習者の自己形成と自己実現を支えるキャリア形成支援」寅丸

発表2:「日本語学校でのキャリア教材作成と実践の事例紹介」渋谷

発表3:「先輩留学生のエピソードから考えるキャリア形成支援のためのタスク」伊集院

発表4:「キャリア形成支援のための「研究と実践の連携」の循環」中井

発表1では、調査結果に基づき、日本でのキャリア形成を望む留学生と、支援する側である教育機関および受け入れ先となる企業の間を意識のずれがあることを報告し、そのずれを調整するには、関係者間の相互理解と適切な支援、および留学生のキャリア形成意識の醸成が重要であることを指摘する。主に上記(3)に対応する発表である。発表2と3では、留学生のキャリア形成意識や相互理解を、具体的にどのように養成するのが有効であるかの模索(上記(1)(2))として、先輩留学生のインタビューに基づく教材設計について紹介する。発表2では留学間もない段階での意識付けをねらった日本語学校での取り組みを採り上げる。発表3では、高度人材に求められる能力(日本語運用能力、キャリアプラン(計画・実行力)、人間関係構築力(社会性))の抽出と、それらの能力養成のためのタスク設計の事例を紹介する。これらのタスク設計は、これまでの教材作成の発展形であり、支援の在り方を、学習者の内省をより深める方向に一步進めるものである。発表4では、キャリア形成支援について研究・実践を行う日本人大学院生の取り組み(上記(4))を紹介し、その研究・実践自体が留学生支援に直接結びつき、かつ大学院生自身のキャリア形成上の「核」をも形成しうるものになった事例を報告する。

以上の発表に共通するキャリア形成における鍵として、<成長するための「核」となる意識>ということが浮かび上がる。キャリア形成の途上にある学生一人一人が多様な「個

人」である以上、キャリア形成意識醸成の方法も、その多様性に対応できるものであることが要請されるであろう。では、具体的に、どのような取り組みが有効なのであろうか。本パネル・ディスカッションでは、4つの発表を土台に、参加者との意見交換による検討を具体的なものにするため、以下の3つの論点を提示する。

- 一：キャリア形成支援における支援者・被支援者間のずれはどのように改善できるか
- 二：学習者が自身で成長する核を作り、多様なキャリアパスにおいて自己実現できるようにするために、教育現場で何ができるか
- 三：今後のキャリア形成支援を行う人材をどのように育成していくか

2. 発表1「学習者の自己形成と自己実現を支えるキャリア形成支援」寅丸

本発表では、科研3の成果を踏まえ、留学生と留学生に関わる支援者、あるいは支援者間の「ずれ」の存在を確認し、「ずれ」を解消または改善し、留学生の自己形成と自己実現を支えていくためには、日本語教育において何をすればよいのかという点について考える。

急速に進む世界のグローバル化と技術革新、少子高齢化による労働力不足等を背景として、国内の労働市場では、優秀な留学生の獲得と定着が喫緊の課題となっている。高等教育機関では、英語プログラムやダブルディグリー・プログラム等、留学生にとって魅力のあるプログラムが次々と増設されている。また、経済産業省の主導による「産学人材育成パートナーシップ」(2007年)が先駆けとなった「グローバル人材」の育成を始め、国内の大学や日本語学校、専門学校等では、所属留学生のニーズに合わせたキャリア形成支援が実施されている。

しかし、そのように多様な施策がなされているにもかかわらず、2020年度に卒業(修了)した留学生のうち国内で就職した者の割合は全体で31.1%(日本学生支援機構2022)であり、必ずしも、これらの支援が十分な効果を発揮しているとは言えない。その原因については様々な議論がなされているが、一因として、留学生の多様化と、留学生・企業・教育機関・教員間に存在する様々な「ずれ」が挙げられる。

グローバル化の影響による受入れ機関の増加とともに、留学生の出身国、留学目的、能力、志向性等は多様化している。このような留学生の多様化は、企業、教育機関、教員との「ずれ」をさらに拡大させているとも考えられる。たとえば、ディスコ(2021, 2022)から、就職活動における強みとして、留学生が専門知識を重視しているのに対して、企業は協調性を評価しているという認識の違いが推測できる。また、寅丸他(2019a, b)では、留学生と教育機関の「ずれ」を指摘し、留学生に必要な課題として、次の4点を示した。①日本語能力の不十分な日本語学習者に対する情報提供、②自身のキャリアについて自覚的に考え行動できるようにするためのキャリア教育、③非正規学生に対する機会の拡充、④キャリア関連情報のリソースとなりうる人的ネットワーク形成支援である。さらに、寅丸他(2019c)では、大学における留学生と教員の①キャリア形成観、②キャリア・スパン、③異文化理解、④コミュニケーションにおける「ずれ」を明らかにした。留学生と教員には、仕事に対する価値づけの軽重や視点の長短、異文化理解度の違い、コミュニケーション上の齟齬という「ずれ」が生じていると言える。

以上のような「ずれ」を解消または改善し、留学生のキャリア形成を促すには、関係者間の相互理解と適切な支援、および留学生のキャリア形成意識を醸成することが重要であると考えられる。たとえば、企業は留学生の社会文化性を理解するとともに、留学生に何を期待するのか積極的に発信していく必要がある。支援側もそれぞれの立場から、留学生個人の背景や生活環境を十分に認識した上で、キャリア形成支援の方向性と在り方について考える必要がある。教育機関であれば、前述の①日本語能力の不十分な日本語学習者に対する情報提供、③非正規学生に対する機会の拡充、④キャリア関連情報のリソースとなりうる人的ネットワーク形成支援、といった課題に対して施策を検討することが求められる。

一方、留学生側も、日本の人や社会、企業等に対する理解を深めると同時に、自身がどのようなキャリアを選択し、どのように自己形成と自己実現を果たしていくのかというキャリア形成意識を醸成する必要がある。そして、教育的観点からそれを可能とするのが、前述の②自身のキャリアについて自覚的に考え行動できるようにするためのキャリア教育を担う教員、特に日本語教師であろう。日本語教師は常に留学生教育のフロントラインに立ち、留学生の生と切り離せないことばの教育を実践する役割を担っているからである。日本語教師には、留学生がアイデンティティを保持しつつ、自身が選択した場所で自己形成と自己実現を果たしながら、他者と協働して新たな世界を創造していけるようになるための日本語教育（寅丸 2017）が期待されていると考えられる。

3. 発表2「日本語学校でのキャリア教材作成と実践の事例紹介」渋谷

科研1、科研2では、ロールモデルとなる高度人材のインタビューの蓄積や（菅長・中井 2015a, b, 2016, 2017 等）、留学生のキャリア形成支援に求められる教材についての分析から（渋谷他 2017）、留学の早い段階でのキャリア形成意識の養成が鍵となることが確認できた。発表2では、日本語学校において、学習者が自身の日本語学習についてクラスメートと話し合い、内省することで自律学習への道筋をつけることを目標とした新たな教材作成およびその実践の事例を紹介する。

いわゆる告示校¹の「日本語学校」は、最近では日本での就職を目指す者も増えてきているが、進学予備教育としての役割が大きい。卒業後すぐに母国へ帰国する者は少なく、多くは日本で進学する（一般財団法人日本語教育振興協会 2022）。しかしながら、明確な目標を持たずに留学し、長いスパンでのキャリアを描く意識が弱い学習者も一部には存在する。そのため、入学後の1年目からキャリア形成意識を刺激することが大切だということとは多くの日本語学校教師が実感していることと思う。

そして、日本語学校のキャリア形成支援においては、将来を意識させることはもちろんだが、日本語力を伸ばすために、学習者自身の自律学習の力を育成することも重要であろう。学習者の中には非効率的で、自身に合っていない学習方法を選択すること等が要因となり、日本語力が伸び悩んでいるように見受けられる者も存在する。日本語力が伸びないことで、日本語学校卒業後の進学先の選択肢も狭まり、キャリア形成上も大きな問題となる。特に近年増加している非漢字圏の学習者は、漢字の学習に困難を抱えている様子も見られる。こういった学習者は教師に助言を求めてくることもあるが、そもそも自身の問題

¹ 法務省が定めた日本語学校としての基準を満たし、その告示を受けている教育機関

を自覚できていない学習者もあり、クラスメートとともに、それぞれが自身の学びを振り返る機会を持つことは自律学習力養成の一步として有効であろう。

1-1の研究背景で述べたように、発表者らはこれまでに大学の予備教育機関等において、キャリア形成意識の養成に先輩留学生のエピソード教材を使用し効果を確認していた（渋谷他 2018）。そこで、日本語学校においても、入学後1年目に先輩の学習方法についてのエピソードを読むことを通して自身の学習方法を振り返る機会を設けたいと考え、新たに日本語学校修了者を対象にインタビューを行うこととした。

発表者の勤務校は、新規校で先輩留学生が在籍していなかったため、過去に日本語学校で学んだ外国人職員3名に対して、学習者に伝えたいメッセージについて1時間程度インタビューした。3人の語った内容は、日本語学習だけでなく、日本で外国人社員として働く上での心構え等、全てが参考になる内容ではあったが、「日本語学習の工夫」というテーマに絞り教材化を行った。1名は漢字学習について、1名は口頭表現について、1名は聴解について語るという形のエピソード教材を作成した。教材は、エピソード教材の他に「自身の学習方法を内省する」というタスクを作成した。このタスクは学習者自身の勉強方法を振り返り、グループでお互いの勉強に関して困っていることを話し合うことで、自身の勉強方法を内省し、新たなヒントを得て、将来的には自律学習につながるよう設計されている。

以下に、実際の授業での試用について述べる。実際の授業では、N3レベル程度の学習者3名に対して試用版を使い授業を行った。発表者の勤務校は2022年3月末まで留学生が入国できていなかったため、授業対象者は「留学生」ではなく、以前別の日本語学校に留学ビザで通い、現在は別の在留資格を持ち日本に在住している学習者であった。外国人職員が語ったエピソード教材は、まず提供した時点での反応が非常に強く、知っている人のエピソードを読む、ということが「読むことの強い動機」となっている様子が見て取れた。また、学習者は、エピソードを通して、エピソードに登場する日本語学校の職員も当初は日本語が理解できず困っていたことや、困難に直面しつつも、努力の結果今のキャリアを築いていること等がわかり、大いに刺激を受けていた。一方、タスクとして設計した「自身の学習方法を内省する」という点に関しては、3名とも既に自律学習ができていた学習者であり、「困っていることを話し合う」というよりは、お互いに自身の学習方法の効果を披露する機会となった。そして、現在日本語学習に大きな困難点を感じていないということであったが、エピソード教材に出てきた先輩の学習方法は参考になり、やってみようと思うという意見も見られた。

発表者の勤務校ではようやく留学生が来日し、多国籍の留学生に対して本教材の実施が可能となった。来日間もない留学生に対して成長するための「核」を育てることの一環として、本教材がどのように機能するか今後も引き続き効果を検証する予定である。

4. 発表3「先輩留学生のエピソードから考えるキャリア形成支援のためのタスク」伊集院

科研1, 科研2では、日本で学んだ「先輩留学生」の生の声を後進のキャリア形成に生かすことを目的に、数多くの先輩留学生のエピソードの分析を行ってきた（菅長他 2017, 2021a等）。本発表では、日本で博士号を取得した後に母国に戻り、建築学を専門とする大

学教員として活躍する A 氏の体験談を取り上げる。A 氏は、中国の大学で学士号取得後に大学教員になり、仕事をしながら修士号を取得した後、中国国内での予備教育を経て日本に留学し、博士号を取得した先輩留学生である。

2020 年 1 月に行ったインタビューでは、現在の仕事、日本に留学した理由、留学を決めてから博士号を取るまでの経緯、留学中に大変だったこと、大切にしていたこと、留学経験で学んだこと、現在の仕事に役立っていることについて、オンラインで半構造化インタビューを行った。計 1 時間 23 分のインタビューを文字化 (757 文・16,845 文字) した後、語られたエピソードの特徴をつかむために、KH Coder 3 (<https://kncoder.net/>) を用いて抽出語リストの作成と階層的クラスタ分析を行った。その結果、インタビューの頻出語 (30 回以上出現した内容語) は、「日本」「研究」「日本語」「先生」「思う」「建築」「仕事」「今」「学生」であることが確認できた。また、生成された 10 のクラスタについて、KWIC コンコーダンスで前後の文脈を確認しながら命名を試みたところ、「①指導教官」「②博士課程に入るためのテーマの決定」「③日本語で話す／書く」「④共同研究や会議 (への意欲)」「⑤専門 (建築) と好きなこと」「⑥留学生と日本人の人間関係」「⑦学部生の卒業設計」「⑧アルバイトの経験や文化・習慣の違い」「⑨修士号取得と就職」「⑩時間を守る (習慣)」がテーマとして浮かび上がった。

これらのテーマには、建築を専門とする研究者ならではのテーマも含まれるが、俯瞰してみると、日本でキャリア形成をする留学生に共通するテーマとして捉えることもできる。例えば、①②④⑤⑦⑨は、研究者としての将来を見据えてキャリアを積んできた A 氏ならではのキャリアパスに関連するものであるが、キャリア形成の際に計画・実行力が重要であることは、専門を問わず共通することである。「日本に行ったらどうしようかなと、博士論文は日本語でちゃんと書けるかなと、いろいろ考えて毎日一生懸命やってきましたね。」という発言からは、A 氏が留学前の段階から将来を見据え、解決すべき課題を見つけて取り組んでいた様子が伝わる。

また、③は、「聞き取りは割と日本で自動的に勉強できると思うんですが、でも、話すのと文書を書くのは大変ですね。それを意図的にちゃんとやらないと、日本に何年いても全然できないと思うんですね。」という発言に代表されるもので、日本でキャリア形成をする留学生に共通する「日本語運用能力」に関するテーマである。そして、⑥⑧⑩は、人間関係構築や文化差の意識化に関わるテーマと言えよう。人間関係を良好にするために様々なことをしてきたと語る A 氏に対し、人間関係の築き方に関する留学後の気づきについて質問した際の返答 (「例えば、時間を守るとか。あと迷惑をかけない、できるだけ相手には。何かをする前に相手の立場を考えるとか。」) から、A 氏が日本的な行動規範を意識して採り入れ、良好な人間関係が構築できるよう心掛けていたことが伝わる。

これらの特徴をおおまかにまとめると、日本語運用能力、キャリアプラン (計画・実行力)、人間関係構築力 (社会性) というキーワードで捉えることができる。A 氏のエピソードのみならず、その他の先輩留学生たちのエピソードからも同様の概念が共通して浮かび上がることから、キャリア形成を支援する教材として、日本語力の向上のための「コミュニケーションタスク」に加え、自身を客観的に捉えてキャリア形成のイメージを描き、解決すべき課題を検討するための「キャリアタスク」、自身が参加するコミュニティで様々な

人と良好な関係を築き、ネットワークを広げるための「ソーシャルタスク」が有効なのではないかと考えられる。具体的には、「キャリアタスク」としては、これまでの自身の歴史を振り返り、自身の強みと弱みを把握して今後のキャリアプランを描くことを核とする活動、「ソーシャルタスク」としては、文化や状況による会話の話題や態度の違い、暗黙のルール等に関する体験や考えを共有することを核とする活動を採り入れることで、キャリア形成につながる日本語教育が可能となると考え、キャリア形成支援教材（菅長他 2022）の作成に生かすこととした。

5. 発表4「キャリア形成支援のための「研究と実践の連携」の循環」中井

科研1, 2メンバーは、これまで留学生のキャリア形成支援のために、先輩留学生へのインタビュー調査・分析（菅長・中井 2015a, b, 2016, 2017, 宮城・中井 2016, 2017, 菅長他 2018, 2021a 等）といった「研究」、および、それをもとにした教材開発と授業実践・分析（渋谷他 2018, 菅長他 2019, 2021b, 2022, 中井 2016, 2021, 中井他 2019, 2020, 2022 等）といった「実践」と「研究」を連携させながら行ってきた。そうしたキャリア形成支援の「研究」と「実践」の広がりのもと、所属機関において日本語教育学を学ぶ日本人・留学生の大学院生の指導も行ってきた。その中で、留学生へのキャリア形成支援に関する研究テーマで修士論文を執筆したいと考える日本人女性の大学院生 X 氏が科研1, 2メンバーの「研究」と「実践」に関心を持ち、メンバーの研究室を選んで入ってきた。

本発表では、留学生へのキャリア形成支援のための「研究」と「実践」を行った日本人大学院生 X 氏の事例を取り上げる。そして、X 氏へのインタビュー調査（1時間 20分程度）での語り、および X 氏の修士論文の研究内容をもとに、「研究と実践の連携」（中井 2012）の循環がキャリア形成支援を軸にいかにか起こっていたかを報告する。

X 氏は、大学時代に短期留学し、生活面と言語面で困った際に現地の人々が親切に支援してくれたため、不安もなく楽しく過ごせたという。また、留学生に日本語を教える助手の経験をすることで、困っている留学生の支援がしたいと考えようになった。

こうした体験からの問題意識を持ち、X 氏は大学院修士課程に進学し、日本語教育学を学びつつ、留学生のキャリア形成支援のための「研究」に本格的に取り組むこととした。そして、X 氏は修士課程2年目に入る前に、就職活動を開始し、その過程でストレスを感じるとともに、日本人学生よりも留学生の方が不安を感じていると述べる文献を読んだことを思い出した。そこで、修士論文の研究テーマを、「留学生の就職活動における困難と支援」に絞り込み、就職の模擬面接をデータとして収集・分析することとした。模擬面接は、所属大学のキャリア支援センターの職員 O 氏に面接官をしてもらい、大学院の留学生協力者3名が面接を受けているところを2回ずつ録画した。その後、各参加者に模擬面接時の意識を個別に聞くフォローアップ・インタビュー（FUI）を行った。その際、留学生協力者が面接時の受け答えの仕方について X 氏に助言を求めてくることもあり、X 氏自身も就職活動中の当事者の視点から共感しつつ、日本語母語話者の視点も交えて助言をし、共に考えたという。また、職員 O 氏から面接に対する助言も聞き出してデータとした。これらを踏まえ、模擬面接の録画データを文字化し、FUI で得られた参加者の意識が実際の言語・非言語行動にいかにか現れているかを詳細に分析し、修士論文にまとめあげた。

その後、X氏の修士論文の「研究」で得られた知見を留学生協力者3名に伝えることで、大学での支援の受け方や情報収集の仕方、面接での話し方の参考になったと感謝されたという。実際に、就職活動中の留学生協力者からは、X氏の修士論文研究の模擬面接に参加し、そこから得た知識と経験をもとに、その後の本番の面接に自信を持って臨めたという報告があったそうである。つまり、X氏の「研究」自体が留学生協力者らの就職活動の一環としての「実践」となっていたと言える。

一方、X氏は日本語教師を目指していたが、コロナ禍（Covid-19）の不安定な情勢も鑑みて、外国人支援等も行っている国際交流関係の社団法人に就職を決めた。現在の部署では、地域力推進事業に携わり、障害者や子育て世代等、多様な人々が快適に参加できる空間作りの企画等を行っている。仕事で多様な人々と関わる際、日本語教育学で学んだ学習者の視点に立って考えて話すといった姿勢が生かしているという。まだ入社して4か月の時点であるが、外国人支援に直接的に関与することがなく、自身がこれまでやってきたことが十分に生かせず、もどかしさも感じているという。しかし、まずは自身の所属団体や社会が様々な人に対してどのような支援をしているのかを知って、今後自身が取り組んでいきたいことを明確にしたいということである。ここから、就職先での仕事という「実践」を通して、様々な人への支援の方法を観察して学ぼうとするX氏の「研究」の姿勢が見られるとともに、それらを今後に生かしていきたいという熱意もうかがわれる。

このように、科研1, 2メンバーによるキャリア形成支援の「研究と実践の連携」と、X氏によるそれとが交差し、双方の中で循環することで、X氏やその研究に関わった留学生協力者のキャリア形成の充実へと繋がっていったと言える。特に、X氏は、大学院で日本語教育学を学び、留学生へのキャリア形成支援に関する「研究」および自身の就職活動・就職といった「実践」を行うことによって、それらから得られたものを自身の今後のキャリア形成でいかに生かせるかを模索する「核」を形成していったと言えよう。この事例は、日本人が外国人と関わる中で自身のキャリア形成の上で重要となる問題意識が生まれ、それを解決するための「研究」と「実践」の取り組みを通して自己成長の「核」を形成していったものであり、「研究と実践の連携」のあり方の可能性を示唆するものである。

付記

- (1) 本パネルは JSPS 科研費<挑戦的萌芽研究 26580092 (2014.4-2017.3)><基盤(C) 19K00732 (2019.4-2023.3)><基盤(C) 19K00747 (2019.4-2023.3)>の助成を受けたものです。アンケートおよびインタビュー調査にご協力者くださったみなさまに心より感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 一般財団法人日本語教育振興協会 (2022) 「令和3年度日本語教育機関実態調査結果報告」
<https://www.nisshinkyō.org/article/pdf/overview06.pdf> (2022年9月20日)
- (2) 一般財団法人日本国際協力センター (2020) 「留学生の就職促進に関する周知及び調査研究 (留学生就職促進プログラム) 成果報告書」
https://www.mext.go.jp/content/20200521-mxt_gakushi02-000007326_1.pdf (2022年9月20日)

- (3) 株式会社ディスコ (2021) 「外国人留学生／高度外国人材の採用に関する調査」
<https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2022/01/2021kigyou-global-report.pdf> (2022年9月20日)
- (4) 株式会社ディスコ (2022) 「外国人留学生の就職活動状況に関する調査」
https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2022/08/gaikokujinryugakusei_202208.pdf (2022年9月20日)
- (5) 佐藤幸代(2021) 「留学生のキャリア形成支援・就職支援をめぐる研究の動向と主要論点」『名古屋高等教育研究』21, 227-246
- (6) 渋谷博子・中井陽子・菅長理恵 (2017) 「キャリア形成支援に関する基礎調査－留学生のための教材開発に向けて－」『東京外国語大学論集』94, 87-102
- (7) 渋谷博子・菅長理恵・中井陽子 (2018) 「中上級日本語クラス『キャリアプランを考えよう!』における学習者の学び－先輩留学生の体験談を生かした教材の開発と実践－」『東京外国語大学論集』97, 262-284
- (8) 菅長理恵・中井陽子 (2015a) 「理科系ベトナム人国費留学生のキャリア形成－グローバル人材に必要な資質－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41, 29-45
- (9) 菅長理恵・中井陽子 (2015b) 「日本における高度人材の働き方の鍵としての多文化性－文系の元国費学部留学生の事例から－」『留学生教育』20, 57-66
- (10) 菅長理恵・中井陽子 (2016) 「学生時代に培われたアカデミック・ジャパニーズと職場での活動のつながり－理系・文系の元国費学部留学生の事例から－」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』8, 55-64
- (11) 菅長理恵・中井陽子 (2017) 「エピソードから探る学部留学生の困難点と克服のし方方法－予備教育の果たすべき役割－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43, 65-79
- (12) 菅長理恵・中井陽子・伊集院郁子 (2021a) 「留学生のキャリア形成を考える－日本で研究者として活躍する元留学生の事例より－」劉桂萍 (主編), 辺家勝 (副主編) 『日本語教育論集』第9号国際シンポジウム篇 中国赴日本国留学生予備学校日本語教育研究会, 東北師範大学出版社, 71-83
- (13) 菅長理恵・中井陽子・伊集院郁子 (2021b) 「日本留学直前の博士課程予備教育におけるキャリア形成支援教育の実践－医学系分野に特化した教材の試用－」『東京外国語大学国際日本学研究』創刊号, 170-184
- (14) 菅長理恵・中井陽子・渋谷博子 (2019) 「ライフストーリーの生成から教材化へのプロセス－キャリア形成支援教材の開発における協働の事例－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』45, 57-76
- (15) 菅長理恵・中井陽子・渋谷博子・伊集院郁子 (2022) 『エピソードとタスクから描く私のキャリアプラン』凡人社
- (16) 菅長理恵・中井陽子・村川 永 (2018) 「母国と日本をつなぐ文化理解－日本留学経験の活かし方－」『二〇一六年度メキシコ日本語教師会紀要』154-166
- (17) 田崎敦子・齋藤ひろみ・見世千賀子 (2011) 「キャリア形成と異文化間教育」『異文化間教育』33, 1-14

- (18) 寅丸真澄 (2017) 『学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育』 ココ出版
- (19) 寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子(2019a) 「留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考えるー日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りからー『言語文化教育研究』16, 240-248.
- (20) 寅丸真澄・中山由佳・齊藤眞美(2019b) 「留学生のキャリア意識調査報告ー日本語学習者のキャリア支援に向けてー」『早稲田日本語教育実践研究』7, 23-30.
- (21) 寅丸真澄・家根橋伸子・松本明香・佐藤正則 (2019c) 「留学生のキャリア支援の実態と課題ー日本語教師と学習者の意識の「ずれ」に着目してー」『2019 年度日本語教育学会春季大会予稿集』89-91 .
- (22) 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』 ひつじ書房
- (23) 中井陽子 (2016) 「大学院で日本語教育学を学んだ元留学生のキャリア形成ー日本語教育分野以外の仕事をしている2名を例にー」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』14, 18-31
- (24) 中井陽子 (2021) 「キャリア形成と人間関係構築のための授業実践ー2019 年度中国赴日本国留学生予備教育における団長授業での試みー」 劉桂萍 (主編), 辺家勝 (副主編) 『日本語教育論集』第9号国際シンポジウム篇 中国赴日本国留学生予備学校日本語教育研究会, 東北師範大学出版社, 84-108
- (25) 中井陽子・菅長理恵・渋谷博子 (2019) 「先輩留学生の体験談を読む活動における学びーキャリア形成支援をめざした教材作成と授業実践からー」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』45, 37-56
- (26) 中井陽子・菅長理恵・伊集院郁子・渋谷博子 (2022) 「留学生と日本人学生のキャリア形成支援のための教材設計ータスクとプロジェクトに焦点を当ててー」『日本語教育方法研究会誌』29(1), 118-119
- (27) 中井陽子・菅長理恵・渋谷博子 (2020) 「先輩留学生の体験談を読む活動における教師の役割ー話し合いの発話の分析をもとにー」『東京外国語大学国際日本学研究』プレ創刊号, 98-113
- (28) 日本学生支援機構 (2022) 「2020 (令和2) 年度 留学生進路状況・学位授与状況調査結果」
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2022/04/date2020sg.pdf (2022年9月20日)
- (29) 宮城徹・中井陽子 (2016) 「外国人社員の組織社会化の事例分析ー理科系ベトナム人社員の日本人上司・同期・後輩へのインタビュー調査をもとにー」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 211-225
- (30) 宮城徹・中井陽子 (2017) 「「異文化適応の構造モデル」から見た外国人社員の職場での適応ー理科系ベトナム人元留学生の事例からー」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』43, 81-95

学習者と教員の背景要因がアカデミックな日本語教育に及ぼす影響 —ビリーフ・学習プロセス・学習環境の観点から狭義の言語能力育成を超えて—

村岡貴子（大阪大学）阿部新（東京外国語大学）脇田里子（同志社大学）
池田隆介（北九州市立大学）大島弥生（立命館大学）

1. 本パネルセッションの目的と趣旨（村岡貴子）

本パネルセッションの目的は、ビリーフ・学習プロセス・学習環境等、アカデミックな日本語の学習・教育に影響する種々の背景要因に対して行った分析の結果を巨視的・俯瞰的に考察することにより、当該教育への示唆と課題を明らかにすることである。本セッションでは、特に大学における文献講読や論文執筆といった書記言語を用いる活動のための教育をアカデミックな日本語教育と呼び、発表者らの既発表の内容をもとに議論を進める。

本セッションでは、4つの発表を行う。発表1では、中国の大学で実施されたビリーフ調査の結果や先行研究の知見から、ライティングの教員が意識化すべき点を議論する。発表2では、日本語学習者の母国での第一言語教育の学習プロセスは、日本における日本語学習者の文章学習観に影響を及ぼすと考え、ドイツにおけるドイツ語教育の事例を取り上げる。発表3では、ライティングに関わる学習教育環境を把握する活動の一環として実施されたシラバス分析を取り上げる。発表4では、学部4年間でのライティングを通じた学びについて、母語・非母語話者の学習者自身がどう捉えているかについて報告する。

謝辞：本研究はJSPS 科研費基盤研究(B)(課題番号：19H01269)の助成を受けて行った。

2. 発表1：大学でのライティング学習と教育に対するビリーフ調査結果から得られる教育への示唆と課題（阿部 新）

2-1. 研究の背景と目的：専門日本語ライティング教育についてのビリーフ把握の重要性

第一の発表では、中国の大学の日本語専攻の学生と教員を対象に実施したビリーフ調査（阿部ほか2022）の結果から、学生と教員の考え方の違い、学生や教員の属性や経験による考え方の違いを俯瞰的に考察し、ライティング教育への示唆と課題を取り上げたい。

専門日本語ライティング教育を、学習者の専門的な研究コミュニティの事情に配慮して実施する論理的で客観的な文章の教育と捉える（村岡2014）と、その教育の中では論文スキーマ（研究や論文とは何かの概念の総体）の形成が重要となる。このような概念は、学習者や教師がライティング教育に対して抱くビリーフと捉えられるが、そういったビリーフがどのようなものかについては、これまでほとんど調査は見られなかった。本研究に先駆けて、村岡・中島（2021）、中島・村岡（2021）では中国・タイ、韓国の大学の日本語教員へのインタビュー調査によって、ライティングの授業実態、卒業論文の有無等、当該教育環境についての報告がなされた。しかし、そういった授業実施の背後にある学習者や教

員のビリーフの全体的な傾向を知るには量的調査が必要である。

そこで、阿部ほか（2022）では調査地として中国を取り上げ、各地の重点大学 10 校の日本語や日本学専攻の学部生・院生および教員（母語不問）を対象に 2020 年 11 月から 2021 年 1 月にかけて調査紙によるウェブ調査を実施した。質問項目は日中両言語を併記し、ビリーフ項目と属性項目から構成されている。ビリーフ項目は学生・教員共通で、ライティング指導観、ライティング観、ライティング学習観、学習方法、評価・フィードバックに関する 43 項目について、リッカート尺度「1 賛成する、2 やや賛成する、3 賛成でも反対でもない、4 やや反対する、5 反対する」の 5 件法で回答を得た。属性項目は、協力者全員に年代、母語、自身の教育環境、日本留学経験を尋ねた。学生には、大学での学習、日本語学習歴、日本語の能力試験の受験、大学の卒業要件や卒論、ライティング教育受講経験等につき全 39 項目を、教員には、ライティング教育受講経験、日本語教育や言語教育に関する受講経験、言語教育従事経験、ライティング指導担当経験等につき全 34 項目を尋ねた。

以下、学生 495 件、教員 59 件のビリーフ項目の回答を探索的因子分析（最小二乗法、プロマックス回転）にかけた結果の報告（阿部ほか 2022）をもとにして、2-2 では学生と教員のビリーフについて考察し、2-3 では教育への示唆を考えたい。

2-2. 研究の結果と考察：学生と教員の比較および学生間の比較

まず、学生と教員の違いについて検討する。因子分析の結果、学生のデータからは 3 因子が抽出された（表 1）のに対し、教員のデータからは 5 因子が抽出された（表 2）。教員のほうが学生よりもライティング教育・学習を複雑に捉えていることが分かる。

表 1 学生の各因子に関する情報

因子	因子名	項目数	下位尺度得点		信頼性係数 ω
			<i>M</i>	<i>SD</i>	
1	ライティングの上達や指導で重要なこと	18	1.346	0.286	0.84
2	中国人学生や教師の役割の重視	7	2.719	0.624	0.74
3	日本語母語話者教師の役割の重視	4	1.597	0.599	0.74

表 2 教員の各因子に関する情報

因子	因子名	項目数	下位尺度得点		信頼性係数 ω
			<i>M</i>	<i>SD</i>	
1	文章の論理性と論理的文章多読の重視	9	1.352	0.442	0.88
2	執筆物の高評価要因と多作の重視	10	1.522	0.431	0.87
3	教師の役割の重視	7	2.676	0.602	0.81
4	正確さの重視	5	2.271	0.694	0.80
5	学習者の自律性の重視	4	2.356	0.710	0.75

ライティング指導や学習の本質に関するビリーフの違いとして、学生は「ライティングの上達や指導で重要なこと」が 1 つの因子（第 1 因子）であるのに対し、この内容に関し

て教員は3つ(論理性の重視(第1因子)、高評価要因(第2因子)、正確さの重視(第4因子))に分かれている。また、教育の参与者に関するビリーフにも違いがある。学生は中国人学生や教師の役割(第2因子)と日本語母語話者教師の役割(第3因子)という2軸で考えているのに対し、教員は教師の役割(第3因子)と学習者の役割(第5因子)という2軸で考えていることが指摘できる。

さらには、学生間の属性や経験によるビリーフの違いについても検討する。学生は、在籍学校種別(大学生か院生か)といった属性の違いで第1因子、第3因子の賛成度の違いがあり、また、初年次教育での母語によるレポート作成授業の受講経験や、入学前も含めた日本語学習歴が、第2因子(中国人学生や教師の役割の重視)の賛成度の違いを生む要因になっていることが分かった。

2-3. 結果と考察から得られる教育への示唆と課題

まず、学生と教員の比較の結果、教員は学生より複雑なビリーフ構造を持つことが分かった。特に、学生は学習や教育において重要なことをあまり構造化して捉えていない。教員は重要点を構造的に説明することが必要となる。また、教育や学習への参与者についての考えも異なっている。教員が学生と教員を別の立場の者として認識するのは当然であろうが、学生は中国語母語話者教師の重要性と日本語母語話者教師の重要性を別の要素と捉えていた。教員側がこのことを理解し、指導の位置づけを考える必要があるだろう。

また、学生間の比較の結果、学生の属性の違いだけでなく、多様な学習経験が学習者のビリーフの賛成度に影響することが分かった。このような違いがクラス内の学習者にあることを教員は意識する必要がある。さらには、このような学習者間の経験の違い(とそれに端を発するビリーフの違い)を元にしたクラス分けやグループ分けを行うといった工夫も可能だろう。かつて発表者はビリーフによるクラス分けの可能性を提言したことがあった(阿部2009)が、ビリーフが経験による変化を受けやすいことを考えると、学習者の経験に基づいたクラス分けやグループ分けを行うことが、ビリーフにも配慮した教育活動につながると考えることもできるだろう。

謝辞 調査にご協力くださった全ての皆様に深く感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 阿部新(2009)「ビリーフ調査の多変量解析—クラス編成・授業内容構成への応用の可能性—」『ヨーロッパ日本語教育』13, 124-131.
- (2) 阿部新・中島祥子・村岡貴子(2022)「中国の大学における日本語専攻の学生と教員が抱くライティング学習と教育に関するビリーフ—学生と教員の違いを中心に—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』26, 73-84.
- (3) 中島祥子・村岡貴子(2021)「ライティング教育に関するビリーフ調査に向けての基礎的調査—韓国の大学の事例をもとに—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』25, 63-73.

- (4) 村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—』大阪大学出版会
- (5) 村岡貴子・中島祥子 (2021) 「日本語非母語話者教員による日本語読解・ライティング教育に関する期待と課題—漢字圏・非漢字圏の各地域における大学教員への調査から—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流』25, 85-94.

3. 発表2：ドイツのアビトゥア試験ドイツ語科目におけるライティング問題の分析と日本語教育への示唆と課題 (脇田 里子)

3-1. 研究の背景と目的：ドイツの教育スタンダードに基づくドイツ語試験

第二の発表では、日本語学習者の母国での第一言語教育の学習プロセスは、日本で学ぶ日本語学習者の文章学習起案に少なからぬ影響を及ぼすと考え、ドイツにおけるドイツ語教育について述べる。大学入学試験はその国での第一言語教育の学習プロセスを反映していると捉え、ドイツの中等教育機関であるギムナジウム(Gymnasium)のアビトゥア(Abitur)試験のドイツ語科目の問題を分析対象にする。この分析を通じて、アカデミック日本語教育への示唆と課題を取り上げることが目的とする。

ヨーロッパの高等教育改革であるボローニャ・プロセスの影響を受け、ドイツの高等教育においても大学入学制度の改革が進められている。ドイツの大学入学制度改革の特徴はグローバルスタンダードの追求、大学入学資格のための教育スタンダードの導入、ラーニング・アウトカムの重視とコンピテンシー志向の学力観、それに基づくアビトゥア試験の実施にある(木戸ほか 2022)。アビトゥア試験はギムナジウムの卒業試験を兼ね、この試験に合格することで、ドイツの大学での入学資格を得る。なお、日本の大学入試センター試験や個別大学の入試は、大学に入学するための選抜試験である。2012年に「一般大学入学資格教育スタンダード」が導入され、ドイツ語科目はこの教育スタンダードを基に、州内での統一試験が実施されている。

本発表ではノルトライン・ヴェストファーレン州(以下、NRW州)の2019~2020年のアビトゥア試験について述べる。ドイツ語基礎コースは選択科目で、その論述試験は4時間である。論述試験問題の種類は、I~IVの4種類に分けられる。そして、I~IIIはさらに2種類に下位分類され、全部で7種類の試験がある。Iは「文学作品(Literarischer Text)の分析」または「文学作品の比較分析」、IIは「事実に関する文章(Sachtext)の分析」または「事実に関する文章の比較分析」、IIIは「事実に関する文章の議論」または「文学作品を参考にした事実に関する文章の議論」、IVは「専門科目別のテーマ」を対象にしている。

3-2. 研究の結果と考察：コンピテンシーを測る論述試験

2019~2020年に実施された6つの「問題」の種類は、I「文学作品」またはII「事実に関する文章」で、2019年はIが一つとIIが二つ、2020年はIが二つとIIが一つである(STARK 2020)。受験者は三つの問題を全て解くのではなく、「問題1」「問題2」「問題3」の三つの問題の中から一つの問題を選んで解く。どの「問題」も二つの設問に対して、それぞれ論述するが、論述すべき語数は示されていない。なお、Iの小説に関しては、課外時間に読む

ことが推奨されている課題図書が試験会場に置いてあり、試験中に閲覧が可能である。課題図書を読んでいることを前提に、設問が作成されている。また、どの「問題」においても辞書の持ち込みが認められている。

2020年「問題3」を例に挙げ、試験問題の概要を述べる。問題文の小説は、アルノ・ガイガーの『元気です』の冒頭部分（ドイツ語 674 語、日本語訳で 1600 字程度）である。試験の点数は 100 点満点で、内容 72 点、言語表現 28 点の配点であるが、配点に関する詳しい説明は記されていない。設問 1 は「この家と主人公の関係について、そして、小説で書かれている範囲内で理解できる登場人物の特徴や態度について、分析しなさい。」（内容 36 点）である。設問 2 は「課題図書の主人公と小説の主人公について、それぞれの家との付き合い方や態度を比較しなさい。二つの小説における家の意味や価値観を説明しなさい。」（内容 36 点）である。

STARK (2020) には、設問 1 の解答例（ドイツ語で 1365 語、日本語訳で 3500 字程度）が挙げられている。まず、設問 1 の「分析する」ことは、内容、物語の技巧、言語表現の三つの観点からどのように描かれているかを解釈することを意味しているという。この設問では、家と主人公の表現やその対応に注目し、主人公の性格や態度から分かることを結論づける必要がある。次に、設問 2 の解答例（ドイツ語で 841 語、日本語訳で 2200 字程度）について述べる。設問 2 の「比較する」では、(1) 二人の男性主人公の家との接し方や態度（例えば、家の入手方法、家の描かれ方、財産を大切にしているかなど）と、(2) 両方のテキストにおける家の役割について言及する必要がある。

試験問題の分析の結果、文学作品あるいは事実に関する文章について、「分析」する、「比較」する、「議論」することが求められ、根拠を示しつつ、長編の文章を執筆することが期待されていることが分かった（脇田・鎌田 2022）。2 つの設問に対し、日本語に翻訳した解答例では 6000 字弱に達している。この長さの文章を試験で書くためには、日頃から文章を読み、批判的に思考し、アカデミックな文章を書く練習をする必要があると思われる。また、何をテーマに書くのかも重要である。2020年「問題3」では、「家」をテーマに、家との関わり方が対照的な2つの小説を取り上げている。受験者が近い将来、親から独立して生活する時に、自分の家や家の役割について考えることは避けては通れないテーマである。そのため、自分のこととして想像しやすく、意見を述べやすいテーマだと思われる。

3-3. 結果と考察から得られるアカデミック日本語教育への示唆と課題

以上の結果と考察から、ドイツ語のアビトゥア試験はコンピテンシー（社会で求められる包括的な資質・能力）を測っていると言えるのではないだろうか。つまり、アビトゥア試験は物事や問題に対して自分の頭で考え、それを自分の言葉にして発信できることを目指していると言えよう。一方、選択問題に解答するだけの試験では、「分析」する、「比較」する、「議論」することは難しく、長編の文章を執筆することも困難であろう。アビトゥア試験の設計は、現状の日本語ライティングにおける試験のありように対して重要な示唆を与えるものである。日本語教員は留学生が来日後、第二言語として日本語を習得する上で教育的接続の重要性を認識する必要がある。

参考文献

- (1) 木戸裕・栗原麗羅・伊藤実歩子 (2022) 「ドイツとオーストリアにおける高大接続改革—アビトゥーアとマトゥーラをめぐる近年の動向」『ドイツ研究』56, 39-50.
- (2) STARK (2020) *2021 Abitur Gymnasium/Gesamtschule NRW - Deutsch GK*, Stark Verlag
- (3) 脇田里子・鎌田美千子 (2022) 「ドイツのアビトゥーア試験ドイツ語科目の問題分析—日本語のアカデミック・ライティングへの示唆—」『AJ ジャーナル』14, 26-34.

4. 発表3:「シラバス」に見る「ライティング」への期待と実際 (池田隆介)

4-1. なぜ「シラバス」か

本章では、日本の大学におけるレポートライティング関連の学習教育環境を把握するための活動の一環として実施したシラバス分析の成果を報告する。現在、学部生のレポートライティング技能養成の重要性については多くの関係者で共有されているが、アカデミック日本語教育の指針の検討にあたっては、大学が何を期待してライティング重視の施策を行っているか、どのような手段を通じてライティング技能養成を図っているかを探る必要がある。この探求を俯瞰的な視座から進めるために、有効な資料の一つが「シラバス」だ。

ライティングに関する議論を進める上でシラバスに着目すべき理由は、この文書の存在意義をめぐる情勢の大きな変化にある。近年は、学修成果の可視化が大学に求められるようになってきており、シラバスは教育内容を宣言する公文書の1つとしての役割がより強く要請されるようになった。シラバスは大学のミッションを外部に示す文書としての役割を担っており、ライティング教育が希求される背景要因を探る上で、シラバスは重要な手掛かりになり得ると考えられる。

4-2. 2種のシラバス分析—共通教育としてのライティング科目と日本語教育としてのライティング科目—

調査計画は2段階に分かれている。まず、共通教育としてのライティング科目、次に、日本語教育としてのライティング科目シラバスを対象とした分析だ。「共通教育」は、「文章表現法」などの主に初年次教育の一環として実施される授業のことで、日本人学生・留学生が共通して履修するような位置づけとなっている科目のことを指す。一方、「日本語教育」は、学部留学生のみが対象となる科目のことである。以下、共通教育のライティング科目については池田 (2021) をもとに、日本語教育としてのライティング科目については池田・山路 (2022) の結果をもとに報告する。

(1) 共通教育ライティング科目シラバスの特徴

池田 (2021) は、「文章表現法」など共通教育科目として開講されている学部生のライティングスキル養成を狙いとする授業の235科目分のシラバスの分析を行い、その特徴の抽出を試みた。日本国内の学部における「文章表現法」系統の科目のシラバスを横断的に収集し、シラバス記述項目の中の「概要」と「計画」の対比を行うことで、ライティング指導の理念と実態がいかなる関係にあるのかを考察した。関連する先行研究の情報やシラバス抽出語の頻度や共起関係の調査などを踏まえ、シラバスで示されている内容を5細目

に分類し、各細目への言及の度合いを調査した。

その結果を表3・4に示す。多くの科目が「概要」において、「日本語書記力」「ジャンル」「論理的思考力」「学習技術」に言及していることが分かった(表3)。一方、「計画」においては、「日本語書記力」「ジャンル」への言及率は高いものの、「論理的思考力」「学習技術」への言及の割合が「計画」より低くなっていた(表4)。とりわけ、「論理的思考力」への言及率が「概要」と「計画」で大きく異なっている点という結果を得た。ここから以下の2点の示唆を得た。

①多くのシラバスにおいて、「概要」で論理的思考力に関する言及がなされており、ライティングと論理的思考力が不可分の関係にあるとの共通認識がある。

②シラバスの「計画」においては、論理的思考力に直接的に言及している記述は「概要」に比べて割合が下がっており、ライティング指導のどのような活動が論理的思考力と結びついているかについては十分に確認できない。

(2) 日本語教育ライティング科目シラバスの特徴

池田(2021)では対象外であった学部留学生対象の科目に焦点を当てて調査を実施したのが池田・山路(2022)である。池田・山路(2022)は、学部留学生対象の日本語教育として展開されているライティング科目115科目分のシラバスを対象に分析を行った。

その結果を表5・6に示す。日本語教育ライティング科目シラバスの「概要」でも、多くの科目が「日本語書記力」「ジャンル」「論理的思考力」に言及していた(表5)。「計画」でも「日本語書記力」「ジャンル」への言及率は高かった(表6)。ここでも特徴的だったのが「論理的思考力」で、「概要」においては66.96%、「計画」においては17.39%と、言及する割合の差が、共通教育よりも大きく乖離しているという結果が現れた。そこで、日本語教育のライティン

表3 共通教育「概要」細目別記述内容

(池田 2021 より)

日本語書記力	ジャンル	論理的思考力	学習技術	自己表現
68.94%	60.85%	56.17%	59.57%	22.98%

※全 235 科目中の比率

表4 共通教育「計画」細目別記述内容

(池田・2021 より)

日本語書記力	ジャンル	論理的思考力	学習技術	自己表現
60.00%	61.28%	33.77%	40.85%	7.66%

※全 235 科目中の比率

表5 日本語教育「概要」細目別記述内容

(池田・山路 2022 より)

日本語書記力	ジャンル	論理的思考力	学習技術	自己表現
75.65%	80.00%	66.96%	43.48%	20.00%

※全 115 科目中の比率

表6 日本語教育「計画」細目別記述内容

(池田・山路 2022 より)

日本語書記力	ジャンル	論理的思考力	学習技術	自己表現
50.43%	60.00%	17.39%	19.13%	5.22%

※全 115 科目中の比率

グ科目シラバスの「概要」と「計画」の関係を明らかにするために、「概要」「計画」のそれぞれに特徴的な抽出語の分析を実施した。これらの結果から以下のような示唆が得られた：

- ①「概要」では、多くの科目で「日本語書記力」「ジャンル」「論理的思考力」への言及があった。これは共通教育ライティング科目とも類似する傾向であり、日本語母語話者であるか否かに関わらず、日本の大学においてはライティングと論理的思考力との間に密接な関係があるとの認識に立ちコースが設定されていると推察される。
- ②「計画」では、「概要」で極めて高かった「論理的思考力」への言及の比率が相対的に少なかった。「計画」の記述を精察すると、「引用」「段落」「文体」などの項目が多く、多くの科目で採用されていることが判明し、これらのライティングを支える諸要素の指導を通じて、「論理的思考力」養成につなげようとしているのではないかと示唆される。

4-3. シラバス分析から得られた示唆と課題

学部ライティング教育のニーズを変化させ得る諸要因を注意深く観察し、授業の概要と計画を調整していく必要がある。さらに、日本語教育においては受講生が留学生となるので、一般の共通教育科目以上にレディネスの多様性に配慮を要する。つまり、単に日本語を書く技術の差異にとどまらず、思考する技術に関する社会文化的背景や価値観の異なりへの留意が不可欠だ。そのため、今後は、学習者のビリーフ、文化的背景要因、あるいは、授業外も含む変容過程の実態解明の検討を進めていかなければならない。

参考文献

- (1) 池田隆介 (2021) 「日本の大学におけるライティング関連科目シラバスの特徴—大学は「ライティング」に何を期待しているか—」『日本語プロフィシエンシー研究学会 10 周年記念シンポジウム』日本語プロフィシエンシー研究学会, 2021 年 6 月 26 日, 46-47.
- (2) 池田隆介・山路奈保子 (2022) 「学部留学生を対象とする日本語ライティング関連科目シラバスの特徴」日本語教育学会 2022 年度九州・沖縄支部集会, 2022 年 7 月 2 日, 筑紫女学園大学, 日本語教育学会

5. 発表 4：学士課程でのライティングを通じた学びのふりかえりが示唆するもの —インタビューに表れた学習者の語りの分析をもとに— (大島 弥生)

5-1. 研究の背景と目的：学士課程でのライティングを通じた学びのふりかえり

従来のライティング研究は、特定授業でのプロダクトの横断的分析あるいはカリキュラムの設計上の分析が多く、学習者自身が学士課程のライティング全体をどう捉え、4 年間でどう変容したと認識しているかの調査は少ない。母語・非母語話者は（留学生科目以外では）同一課題に取り組む／同一研究室に所属するメンバーだが、その共通性という視座からの分析も少ない。そこで、第四の発表では、学部 4 年間でのライティングを通じた学びについて、母語（以下、日本人学生）・非母語話者（以下、留学生）自身がどう捉えているかについて報告する。大島（2021）では、理系（国立大学）中国人留学生 4 名へのイン

タビュー調査と SCAT 分析の結果、学部生の中に初年次教育や日本語科目で学んだ手続き的知識について、特に論証構造・文体・検索技術の面でその後の専門科目や卒業論文でのライティングに生かしていることが語られている。これは、同機関で学ぶ一般の日本語母語話者学生 5 名（以下、日本人学生）の結果（大島 2020）とも共通する面も多かった。本研究では、さらに前掲とは別の大学で学習した社会科学系中国人留学生 2 名、文理融合系日本人学生 3 名、理系 1 名（いずれも私立大学）に対しても、学部卒業年次または 1 年後の段階でインタビューを行った（機縁法抽出）。結果には多くの話者に共通する語り、固有の語りの部分とが見られた。本稿では、語りから、学部でのライティングを支える動機と意欲、学びを活性化する要素と阻害する要素、方略選択のありよう、4 年間での意識の変容について概観（抜粋）し、アカデミックな日本語教育への示唆の抽出を試みる。

5-2. 研究の結果と考察：母語話者と留学生のふりかえりの共通点と相違点

学部入学まで：留学生に特徴的なのは、中国の大学入試作文対策の中での[権威的な言葉の引用][観点の記述][人物描写][経験の記述を用いた論証]を中心とした訓練、[知識量の豊富さ]を示す[多様な言語表現使用]への高評価のもとでの[定型の獲得]であった。[日本留学試験対策でのモデルの模倣]も共通した。一方、日本人学生は、[入試頻出論題を簡潔に文章化する訓練]や[受験小論文対策での関心の掘り下げ]が語られ、状況によって多様であった。

初年次・教養・基礎教育・実習・専門科目段階：留学生の日本語科目では、[学術日本語の文体][文献検索の手続き的知識][意見発表の体験]を学ぶ中で、[専門用語学習の必要性の自覚]と[小ステップでの学術日本語文体の習得]が生じていた。初年次のライティング科目が設けられているケースでは、留学生・日本人ともに[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]が得られていた。同時に、ピア・レスポンス活動での[協働学習における読み手への伝達の困難さ]がインパクトをもたらしていた。[図書館書庫の検索リソースとしての有用性の発見]や[協働学習における相互の内容の理解の浅さと配慮に基づくコメントの浅さ][提出を目的とした産出][引用記号の必要性についての誤認識]を語ったものもあった。[出せば合格する課題と厳しい課題への労力配分を変える方略]や[課題の意図と形式の非明示への不満]も語られ、授業者側の教示の変容の必要性も示唆された。

一方、他では、実習・英語・プロジェクトや特定科目での[教員評価・指導の厳しさ]のインパクト、[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][複数の授業で得た知識を「当てはめて」再構造化した仮説の「苦し紛れ」のレポート][予想外の発見の「快感」]などがインパクト体験として語られた。専門での深い思考を伴う[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]と[社会問題のインターネット情報検索レポートの学びの浅さ・容易さ]との対比的な語りもあった。初年次科目と異なる論題への困惑も語られた。教師フィードバックは概して希少でその印象は深い。

卒業論文・セミナー段階：両者に共通して、アカデミックなディスコースでの社会化（academic discourse socialization, ADS）のある環境での学びの印象が深い。具体的には、[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」]等を取りこみ（uptake）、[ADS での構造の参照と自己のテーマでの調整]を遂行し、自らも他

者（ゼミ生・調査協力者・教員等のコミュニティ成員）とのインターアクションに参画したケースである。文系では院試のための多数の論文読解を通じた ADS が見られた。

5-3. 学習者のふりかえりからのアカデミック日本語教育への示唆と課題

調査では、思考を要求する課題、卒論ゼミでの ADS など、個々人にインパクトのあるライティングの体験が、総括に影響していた。語彙文型、文章構成の学びは決して無駄ではないが、十分とは言いがたい。答えのない課題を「しっかり自分の言葉に整理して・まとめる」レポートによる「考える能力をあたえる機会」のような、[調べ・考えつくす]ことを通じて [自己の言葉としての思考の外化]に至ったレポートが成功体験として印象に残っていた。学びを日本語科目内にとどめず、明示的フィードバックが希少な環境でも、ライティングを通じて、知識の再構造化・考えるプロセスの明確化を、学習者が自律的に継続できることを、長期的な学習目標として位置づける必要性を主張したい。具体的には、

- ①単なるネット検索結果ではない、思考の外化を組み込んだ課題での自律学習促進
- ②学期最終日提出ではない、思考の外化のための対話を組み込んだ過程設計・意義づけ
- ③ライティング科目のみではない、Writing Across the Curriculum の推進・意識化
- ④卒論（ゼミ）以外でも ADS の機会を豊富にする、段階的な学習環境設計

を通じて、「ある科目・論文のライティングをめぐって何が問われているかを知り、学びの中での知識の再構造化、考えたプロセスの外化をどのように表現しうるか」をより強く意識化させる活動・授業設計と、課外の支援環境の構築と連携の必要性とを主張したい。

参考文献

- (1) 大島弥生 (2021) 「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—」『2021 年度日本語教育学会春季大会予稿集』
- (2) 大島弥生 (2021) 「理系中国人留学生による学士課程でのライティングを通じた学びのふりかえり」『専門日本語教育研究』23,3-10.
- (3) Duff, P. A. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities, In: *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol.30, (pp.169–192).

6. まとめと今後の課題（村岡貴子）

以上の4件の発表内容から、狭義の言語能力育成を超えたアカデミック日本語教育への巨視的な視野を保ち、かつ、各背景要因をコースデザインに反映させる重要性が指摘できる。同時に、今後もこうした複数のアプローチからアカデミック日本語教育に資する研究を展開することの可能性と課題を関係者と共有したい。

「支援」はどのように規定されるのか

—国語教育と日本語教育からの照射—

中井好男 (大阪大学)・宮本敬太 (グットハーモニー協同組合)
丸田健太郎 (広島大学附属小学校)・金志唯 (広島大学大学院生)・岡田祥平 (新潟大学)

本パネルセッションについて

中井好男 (大阪大学)

教育とは、本来、被教育者の変容を生み出す生成的営みであるが、合目的化しているとして、そのあり方についてすでに多くの議論がなされている(矢野, 2008 など)。昨今、国語教育を含む学校教育や日本語教育では、言語に関する教育を通して社会への参加と貢献が可能な人材育成を目指すキャリア教育が重視されるようになっており、ここにも合目的化する教育の様相が見て取れる。

また、学びを通して人の成長を促す営みである教育と密接に関連するのが、人に寄り添いつつエンパワーメントを図る行為としての「支援」である。しかし、「支援」に潜む強者—弱者という誤解に基づく非対称な関係性が、教える—学ぶという本来、非連続で中動態なものであるはずの「教育」に持ち込まれ、国語教育と日本語学習支援の間にいる子どもたちが翻弄されている。そこで、本パネルセッションでは、国語教育や国語科教員養成、日本語教育に携わるパネリストによる報告の後、フロアの皆さまとのやりとりを通して、国語教育と日本語教育の両教育現場で行われている日本語学習「支援」の実態から照射される「支援」のあり方について検討するとともに、日本語に関する被支援者の偏在性と、国語教育／日本語教育の支援側に存在する制度的分断という両者の非対称性を視野に入れた議論を行うことを目的とする。当日は4名のパネリストがそれぞれの関心や研究課題に応じて報告するが、その内容は以下の通りである。

まず、丸田が国語教育の現場に埋もれる日本語学習者とその支援の必要性について報告する。次に、金が日本語を母語とする外国人児童生徒であった自身の経験とインタビューをもとに、これらの生徒が教育現場で見落とされてきた現状と抱える課題について提起する。これらの報告を受け、岡田が、教員養成に携わる教員の立場から、教員養成課程における「日本語支援」の位置付けについて述べる。最後に、宮本が上記報告を日本語教育に関連付け、技能実習と特定技能を巡る支援について報告する。

参考文献

- (1) 矢野智司 (2008) 『贈与と交換の教育学』東京大学出版会

付記

各発表の予稿に記している URL は、すべて 2022 年 10 月 1 日時点のものである。

発表 1

学校教育の現場で「日本語支援」はどう位置付けられているのか

—「国語教育」と「日本語支援」の越えられない壁—

丸田健太郎（広島大学附属小学校）

1. 本発表の目的

第一発表者は国語教育を専門とする小学校教員である。特別支援教育や日本語教育にも以前から関心があり、インクルーシブ教育も研究の対象としている。本発表では、このような背景を持つ発表者が、自身がこれまで参与観察等で見てきた小学校現場における「日本語指導」の実情を述べ、国語教育と「日本語支援」の隔たりについて報告する。

2. 小学校現場における「日本語支援」

2-1. 「日本語支援」が必要な児童生徒の存在

文部科学省が令和3年度に行った調査によると、全国の国公立私立小学校に在籍する外国人児童の数は75,597人である（注1）。そのルーツは中国や韓国・朝鮮、南米など様々である。また、「日本語支援」が必要な児童生徒数は58,353人であるとの調査結果もある（注2）。学校現場においては、「日本語指導」について国語の時間に取り出し指導を行うなど、個別の支援として行っている学校が多く見られる。

例えば、発表者が以前参与観察に入っていた大阪府内の小学校では、中国にルーツを持つ外国人児童が多く在籍していた。この学校の場合、独自の日本語支援カリキュラムを設定し、中国語と日本語の両方で指導を行うことができる支援員を派遣していた。このような支援の枠組みを設定できた背景には、中国帰国者を早くから受け入れていたという地域の特性が大きく関係しており、2世、3世など、継続的に日本語支援を必要とする児童が入学してくるとい背景によるものであると言える。

2-2. 「日本語支援」の実情

一方、外国人児童が多く在籍していない学校では、カリキュラムを構築することが難しく、障害のある児童と同様に個別の支援計画が立てられていることが多い。この場合、国語の時間など、所属学級では教科の授業を行なっている最中に抜き出し指導を行うといった支援が講じられているケースが多い。金（2020）が指摘しているように、学校に在籍する外国人児童生徒が「日本語がわからない」ために、特別支援学級に在籍させるケースも見られる。これは発達障害の診断に必要な検査が外国語に対応していないことで児童生徒が抱える課題の背景を捉え切ることができないという問題や、一斉授業では個への対応に限界があることから、通常学級での学習が困難であるという問題によるものと考えられる。

さらに、学校教育における「日本語支援」の最も大きな課題は、個別の「日本語支援」にあたる教員も日本語指導や日本語教育などの専門性を持ち合わせていないことにある。特別支援教育とは異なり、教員免許状の中に日本語教育にあたる専門分野が存在せず、教員の多くは日本語教育を学んだ経験がない。発表者が以前勤務していた私立高校では、日

本語指導の教員は国語科の教員が担当していたが、国語教育と日本語教育では指導法や学習者へのアプローチが異なるため、その場しのぎの指導を繰り返すばかりになってしまう。

近年、学校現場での教員の多忙さが問題化されているが、このような個の支援を必要とする児童への対応もその要因の一部となっている。宮島・加藤（2005）は「現実に学校のマジョリティは日本人の子どもであり、教員は、外国人生徒への対応の必要を感じつつも、それを優先できないというディレンマのなかにある」（p.2）と指摘しており、教員自身も専門性がないことに罪悪感を覚えているケースがある。

3. 「日本語支援」が必要な児童にとっての「国語教育」

「日本語支援」が必要な児童は、教科学習の時間（主に国語の時間）に個別の支援を受けている場合があることは先に述べた通りである。では、このような児童が所属学級で受けることができている国語科の学びは、どこで保証されるのであろうか。

特に国語の授業は、「日本語」ができなければ学びが得られないと思われがちである。文学や説明文を読む、何かのテーマについて話し、それを聞く、感想文を書くなど、日本語を活用することが学びの土台にあるからである。地域の団体が作成したような「日本語支援」用の教材の中には、国語科教科書に掲載されている文学的文章をリライト教材としたものも見られるが、その目的は日本語の習得であり、国語科が目指す言語を用いたコミュニケーション能力の育成などが目指されているとは言い難い。

このような「日本語支援」の実情を鑑みると、「日本語支援」のあり方に問題があるように見える。しかし、発表者はこれを「日本語支援」だけの問題ではなく、国語教育の問題も同時に示す実態であると考え。国語科が目的としてきた「日本語」の運用能力を高めることは、日本社会を生きるマジョリティへの教育として機能してきているが、日本語以外の言語を母語とする児童生徒を学びの場から排除してきたとも言える。

外国人児童の「支援」を考えると、国語教育が果たすべき役割はどのようなものか。当日の発表では、フロアとの議論を通して、考察を深めていきたいと考える。

注

- (1) 文部科学省（2021）「令和3年度学校基本調査 外国人児童数」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/file-download?statInfId=000032155904&fileKind=0>

- (2) 文部科学省（2022）「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（令和3年度）」

https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_01.pdf

参考文献

- (1) 金春喜（2020）『「発達障害」とされる外国人の子どもたち—フィリピンから来日したきょうだいをめぐり、10人の大人たちの語り』明石書店
- (2) 宮島喬・加藤恵美（2005）「ニューカマー外国人の教育機会と高校進学—東海地方 A 中学校の「外国人指導」の観察にもとづいて」『応用社会学研究』47, 1-12

発表 2

外国にもルーツをもつ子どもたちに求められることばの支援とは

—日本語を母語とする子どもの存在から考える—

金志唯（広島大学大学院生）

1. 日本語を母語とする外国にもルーツをもつ子どもたち

近年、日本の学校において外国にもルーツをもつ子どもたちが増加傾向にある。発表 2 ではその中でも、幼少期より日本で育ち日本語を母語とする子どもたちについて取り上げ、この子どもたちの抱える課題と支援の必要性について提起したい。

「外国にもルーツをもつ子ども」というと、必要な支援としてまず初めに「日本語支援」が思い浮かぶ。発表 1 でも言及されたように、現在日本語支援が必要な児童生徒数は 58,353 人にも及び、日本語支援の充実が火急の中心課題として取り上げられてきた。

しかし、そうして「外国にもルーツをもつ子どもへの支援＝日本語支援」という印象が強まるほど、その陰に隠れてしまう子どもたちの存在がある。それが、外国にもルーツをもつが日本語を母語とする子どもたちである。この子どもたちは「日本語支援」は必要としておらず、授業や日常生活を問題なく過ごすことができるために、学校現場においても支援の必要性が認識されにくい。また、さらには様々な調査・研究からもこぼれ落ちてしまう。文部科学省が外国にもルーツをもつ子どもに関して統計で示しているのは、「学校基本調査」における「公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数」と「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に対する調査」ととどまっており、外国にもルーツをもつが日本語を母語とする子どもたちの人数を把握するような調査は行われていないのが現状である。

文部科学省（2020）「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」では、度々「国際結婚等により外国にルーツを持つ日本人の子供」、「日本で生まれ育った外国人の子供」、「母語を習得する前に来日した子供」などの文言があり、一言に「外国人児童生徒等」といってもそれぞれの子どもたちには様々な背景があることが示されたといえる。しかし、幼少期より日本で育ち、日本語を母語として成長する子どもたちの課題と支援については明示されていない。日本語を母語とし外国にもルーツをもつ子どもたちは、日本語能力に問題がないために、「支援」の対象から外れ、その他の課題を看過されてきたのである。

2. 子どもたちの抱える課題

それでは、実際にこの子どもたちはどのような課題を抱えているのだろうか。本発表では発表者自身の経験（注 1）とインタビュー調査の結果（注 2）から、この子どもたちの「ことば」の課題を示したい。なお、本発表では現地語・継承語といった複数言語や、他者とのコミュニケーションの取り方、コミュニケーションに臨む姿勢を含めてその子どもの「ことば」として捉えている。

紙幅の都合上、詳細は当日の発表に譲るが、この子どもたちの「ことば」の課題として、「他者に頼ることが容易ではないこと」、「他者を気遣い自身の感情表現を抑圧すること」が挙げられる。これらは、この子どもたちが外国出身の親をもつこと、そして自分自身は

日本語母語であることから生じる課題である。本稿では、「他者に頼ることが容易ではない」という課題について、簡単に触れておきたい。

この子どもたちの家庭は、外国で育ち外国語を母語とする親と、日本で育ち日本語を母語とする子どもから成る。発表者の調査では、この子どもたちは成長過程で生じた悩みを、異なる国で育った親に相談するよりも、自分自身で解決しようとすることが多く見られた。そうして家庭で身に付いた「他者に頼らず自分で解決する」という姿勢が、誰とどの言語を使用しているにもかかわらず「ことば」の癖になってしまうのである。

3. 外国にもルーツをもつ子どもたちの「ことば」を支援するために

このように、日本語という言語能力には問題がなくとも、外国にもルーツをもつという背景を要因とする「ことば」の課題を抱える子どもたちの存在が指摘できる。これまで私たちは、外国にもルーツをもつ子どもたちを「支援」しようとするとき、日本語能力という基準にとらわれていなかったか。日本語と言う言語だけを見るのではなく、その子どもの家庭のことばの様相、コミュニケーションのあり方までを含め、その子どもたちの「ことば」を育てることが、求められる「支援」なのではないだろうか。それは、日本語を母語とする子どもたちに限らず、これから日本語を習得し日本で育ちゆく日本語支援の必要な子どもたちにとっても重要な視点であると考えられる。

当日は、外国にもルーツをもつ子どもたちに求められる「ことば」の支援とはどのようなものなのか、国語教育と日本語教育それぞれの視座からフロアと共に考察を深めたい。

注

(1) 発表者の両親は韓国から渡日したニューカマーである。発表者自身は幼少期より日本で育ち、家庭では韓国語を交えながらも日本語を中心に育った。発表者の母語は日本語である。

(2) 本調査は2020年6月から10月の期間にビデオ通話または対面で行った。調査協力者は20代の男女7名である。調査に際して各回の初めに録音への同意を得たほか、インタビューに係る説明やデータの使用・公表については桜井・小林（2005）を参考に音声録音を通して調査協力者に説明・同意を得る形をとり、録音データをもとに作成したトランスクリプトについても個人情報保護の観点から編集を行い、調査協力者ご本人の確認・承諾を得たものを研究に使用した。

参考文献

- (1) 文部科学省（2020）「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」

https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf

- (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

発表 3

教員養成課程における「日本語支援」の位置付け

岡田祥平(新潟大学)

1. 本発表の目的

発表 1・2 は、日本の小中学校における「日本語支援」の可能性を示唆する、貴重な報告である。しかし、発表 1・2 のような「支援」を行うためには、やはり、日本語教育に関する知見も持った教員養成を行うことが重要であると考えられる。しかし、そのようなことは可能なのであろうか。本発表では、そのための議論の前提として、発表者の所属先の現状も踏まえつつ、教員養成のカリキュラムの現状を紹介する。そのうえで、現在の教員養成課程において、日本語に関する被支援者の偏在性や、国語教育／日本語教育といった支援側の制度的分断という両者の非対称性を相対化する、あるいは超越する視点を涵養する教員養成の可能なのか、聴衆のみなさまとの議論を通して検討したい。なお、当然ながら、以下に記すことはあくまで発表者の個人的見解であり、当然ながら所属機関の見解を代表するものではないこと、念のため、あらかじめ、申し添えておく。

2. 教員養成のカリキュラムの現状

「教育職員免許法施行規則」では、小学校・中学校・高等学校教諭の普通免許状を取得するために必要な「教科及び教職に関する科目」として、「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」「教育実践に関する科目」「大学が独自に設定する科目」を設定している。各大学は「教育職員免許法施行規則」に基づきカリキュラムを設計し、学生は小学校・中学校・高等学校教諭の普通免許状を取得するために大学側が指定した履修をすることになる。そのうち、教科の専門に関わる科目は「教科及び教科の指導法に関する科目」に分類される。学生が小学校・中学校（国語科）・高等学校（国語科）教諭第 1 種免許を取得するために履修が必要と定められている単位数は、次頁の表の通りである（特別支援学校教諭の普通免許状については、紙幅の都合上、割愛させていただく）（注 1）。

表 1 からは、小学校・中学校（国語科）・高等学校（国語科）教諭の 1 種免許状を取得するために必要な「教科及び教科の指導法に関する科目」の単位数は非常に限定されている一方で、扱わなければならない分野が多岐にわたることが分かる。その結果、教員養成の場において取り扱わなければならない事項は「椅子取りゲーム」（難波，2021）になっているうえに、さらに多くのことを取り扱うことが要求されているのが現実である（注 2）。一方で、「教育職員免許法施行規則」には、小学校教諭普通免許取得については「教科に関する専門的事項を含む科目のうち以上の科目について習得するものとする」（第三条の表の備考一）、中学校・高等学校教諭の普通免許状の取得については「それぞれ定める教科に関する専門的事項に関する科目についてそれぞれ一単位以上修得するものとする」（第四条の表の備考一）という文言が存在する。これは、それぞれの分野を深く触れなくても免許状を取得できることを意味する（注 3）。

表1 「教育職員免許法施行規則」で定められている、小学校・中学校（国語科）・
高等学校（国語科）教諭第1種免許を取得するために履修が必要な
「教科及び教科の指導法に関する科目」の単位数とその事項

	単位数	「教科に関する専門的事項に関する科目」で扱う事項
小学校	24	国語（書写を含む。）、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、 体育及び外国語（英語、ドイツ語、フランス語その他の外国語に分ける。）
中学校 （国語科）	28	国語学（音声言語及び文章表現に関するものを含む。）、 国文学（国文学史を含む。）、漢文学、書道（書写を中心とする。）
高等学校 （国語科）	28	国語学（音声言語及び文章表現に関するものを含む。）、 国文学（国文学史を含む。）、漢文学

単位数には、教科の指導法に関する科目も含む

実は、現行の小学校、中学校、高等学校学習指導要領の（各教科の章ではなく）「総則」には、「特別な配慮を必要とする児童／生徒への指導」という項が存在する。そこには、「障害のある児童／生徒などへの指導」「不登校児童／生徒への配慮」「学齢を経過した者への配慮」（中学校、高等学校のみ）に加え、「海外から帰国した児童／生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童／生徒に対する日本語指導」が挙げられている。しかし、では、具体的にはどのような「日本語指導」をすればよいかは全く言及がない。「個々の児童／生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行う」「通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努める」といった記述があるだけなのである。

3. 教員養成課程の現実

金（2022）には、「外国人の生徒の置かれた状況や日本語教育について学んだことがなく、どうしたらいいかわからない教員も少なくない。教職課程や在職中の研修などで学べる機会を充実させていく必要がある」という、児島明氏（同志社大学教授）の指摘が紹介されている。しかし、発表者の所属先のように、日本語教育を専門とするコースが存在しなかったり、日本語教育を専門とする教員が配置されたりしていない教員養成学部には、そもそも、教員が日本語教育的な視点を持つことの重要性が理解されない。そのような中、発表者は日本語教育を（本来の）専門とはしないが、大学卒業後、教員として活躍する際には、日本語教育的な視点を持つことも重要であると考え、担当講義においては、日本語教育的な視点を織り交ぜている。ただ、体系的な視点・知見を伝える時間的余裕がないため、果たして学生にとって何らかの資する内容になっているのか、まったく心もとない。

勿論、日本語教育を専門とするコースが存在したり、そのようなコースが存在しなくとも日本語教育を専門とする教員が配置されていたりする教員養成学部の状況は、発表者の所属先とは異なるであろう。ただ、少なくとも発表者の所属先においては、「日本語支援」に自省的／自制的な小学校・中学校・高等学校の教員を養成することが可能なのか発表者には将来の展望を描けず、また、そのような現状でよいのか自問自答の日々が続いている。

注

(1) 中学校, および高等学校の教諭第1種免許のうち国語科に言及するのは, 国語科と「日本語支援」は「親和性」が高いと思われるからである。実際, たとえば, 国語科教科書の「学習指導書」には, 「日本語指導が必要な児童/生徒の授業の授業参加を支援する」と題する浜田 (2020, 2021) が記載されている。

(2) 山口ほか (2018) が指摘するように, 特に2014年に公表された「ミッションの再定義」の結果によって, 地方国立大学の教員養成学部の多くは, 目標に「教員就職率の引き上げや, 地方自治体の教員に占める卒業生の占有率のアップが掲げられ」たため, 「教員採用試験の受験率を上げることよりも, 採用試験合格者数を一人でも増やすこと」が各大学の「生き残りを賭けた切実な課題となっている」(山口ほか, 2018, p.71)。その結果, 「現場に即応できる実践力的指導力を兼ね備えた「即戦力」型の新卒教員が求められる昨今」において, 「教員養成学部が自律した教育養成機関として, 学問の専門性を基盤とした批判的思考に基づく専門職としての教師の育成」(山口ほか, 2018, p.71) をすることが, 困難な状況に陥っている。

(3) たとえば, 発表者の所属先の場合, 「国語学概論」2単位さえ取得すれば, 他の国語学に関する科目を履修しなくても(国文学や漢文学に関する科目を履修することで), 中学校, および高等学校国語科1種免許を取得することが可能である。

参考文献

(1) 「教育職員免許法施行規則」

https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=329M50000080026_20220728_504M60000080024

(2) 浜田麻里 (2020) 「日本語指導が必要な児童の授業参加を支援する」『小学校国語 学習指導書 総説編』光村図書, 163-169

(3) 浜田麻里 (2021) 「日本語指導が必要な生徒の授業参加を支援する」『中学校国語 学習指導書 総説編』光村図書, 248-250

(4) 難波博孝 (2021) 「椅子取りゲームと根っこ」『国語科教育』90, 8-10

(5) 山口美和・河野誠哉・越智康詞 (2018) 「国立大学教員養成学部における教員就職支援の実態に関する実証的研究」『大学改革と生涯学習 山梨学院生涯学習センター紀要』22, 71-102

(6) 文部科学省「ミッションの再定義」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/1418118.htm

(7) 文部科学省 (2017a) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』

https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf

(8) 文部科学省 (2017b) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示)』

https://www.mext.go.jp/content/1413522_002.pdf

(9) 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示)』

https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf

(10) 金春喜 (2022) 「日本語わからず, 中退迫られる外国人高校生。「本人の頑張りの問題」と捉えられる側面も。ネパール人生徒の今」『ハフポスト日本版』

https://www.huffingtonpost.jp/entry/story_jp_62fdb8c3e4b0c8c57f58b2ea

発表 4

外国人技能実習生・特定技能外国人の支援の規定のされ方

宮本敬太（グットハーモニー協同組合）

1. 本発表の目的

第4発表者は、技能実習生を受け入れている企業を監理する団体で外国人技能実習生(以下「実習生」)の日本語教育に関わっている。そのような発表者が、本パネルセッションに参加したのは、「支援」はなにか別のものを置き換える際に使われているという直感が働いたからである。その直感をできるだけ言語化し、いくつかの問いに分割し、参加者と意見交換をすることが本報告の目的である。

外国人労働者全体、日本語教育全体を包括するような視点を含んだ報告や支援一般についての体系的な理解に基づいた報告とはならないが、技能実習、特定技能という2つの制度と支援の関係についての報告を行い、有意義な意見交換へと繋げたい。

2. 外国人技能実習・特定技能制度における「支援」

2-1. 外国人技能実習制度における「支援」

本報告では、①『技能実習制度 運用要領』における実習実施者の評価項目が「I 受け入れた技能実習生に対し、日本語の学習の支援を行っていること」となっている点、②監理団体の評価項目内の「I 受け入れた技能実習生に対し、日本語の学習の支援を行っている実習実施者を支援していること」（出入国在留管理庁・厚生労働省 2022：109, 221）となっている点に注目することから始めたい。この2点で言及されている支援は実習生への直接支援ではない。それに加えて入れ子構造になっており、支援の主体は誰なのか、支援される側は誰なのかという点が非常にわかりにくい。また、運用要領では、支援の方法についての具体例も挙げられており、そこから支援のあり方、すなわちどのような支援が想定され、その上で規定されているのかを読み取ることができる。ここで想定されている支援内容を牟田（2021）は「『運用要領』作成者は日本語の習得に関して座学での講習を典型的なものとして想定している」と評価している。この点について、OJTと座学の関係を考えてみたい。この国の入職後の職業訓練ではOJTによる技能の習得がスタンダードとなっており、座学による技能の習得はむしろ周辺的なものとなっている。そのような状況を踏まえて現在の技能実習制度が設計された際に、メインの技能はOJTで習得できるようにし、サブである日本語習得については座学、つまり講習の実施を支援することで十分だという意図があったという推定は飛躍しすぎているだろうか。

2-2. 特定技能制度における「支援」

特定技能制度（注1）の目的は、「中小・小規模事業者をはじめとした人手不足は深刻化しており、我が国の経済・社会基盤の持続可能性を阻害する可能性が出てきているため、生産性向上や国内人材確保のための取組を行ってもなお人材を確保することが困難な状況にある産業上の分野において、一定の専門性・技能を有し即戦力となる外国人を受け入れ

ていく仕組みを構築することが求められているものです。」と説明される（出入国在留管理庁 2022：1）。そして、「1号特定技能外国人が「特定技能」の在留資格に基づく活動を安定的かつ円滑に行うことができるようにするための職業生活上、日常生活上又は社会生活上の支援を実施する義務」（出入国在留管理 2022：5）を特定技能所属機関、つまり、「即戦力となる外国人」を雇用する企業等に課している。この2点から特定技能制度は、即戦力たる技能は有しているが、職業・日常・社会生活を行うためには支援が必要な外国人を受け入れるための制度だということが読み取れる。社会保障制度や市民活動を〈教育〉の論理という概念を用いて論じてきた仁平（2018）の〈教育〉の論理が在留資格の取得の前後に関わらず、ここでも駆動していると言えるだろう。仁平は、〈教育〉の論理に〈無為〉の論理を対置させる。〈無為〉の論理とは、「存在を、より良い存在になるという条件抜きで、そのまま肯定する意味論」（仁平 2018：48）であるが、〈教育〉の論理を駆動させ、実習生や特定技能外国人に対してより良い労働者に向かうよう要請し続けた場合、彼／女ら（注2）が「そのままの」ことの意味が、「技能や日本語の習得の失敗」へとスライドしてしまい、彼／女らが落伍者や見込みのない人として取り扱われてしまう危険がある。

3. 支援の行く先

むろん、私は〈教育〉の論理を全否定したいわけではない。しかし、〈教育〉の論理からほどよい距離をとる必要があるとも感じている。そのために支援に注目したいと考えたのだろう。本報告によって、技能実習、特定技能に関わる支援の規定のされ方を確認し、〈教育〉〈無為〉の論理と併せて検討することで、それらの論理の間隙を縫うような支援とはどのようなものかという問いを導出することができるのではないかと考える。大会当日に異論や反論を含めた様々な意見を伺いたい。

注

(1) 特定技能外国人に対する日本語学習の支援内容については、義務的・任意的支援に分けられているが、具体的な支援の内容については牟田（2022）を参照されたい。

(2) 仁平（2018）では、〈教育〉の論理は、「〈主体化された者／未だされていない者〉という区別のもと、後者から前者への変化を要請する形式的な意味論」だと定義されているが、特定技能外国人はこの定義の中のどちらのような人物像を指すのだろうか。

参考文献

- (1) 出入国在留管理庁（2022）「特定技能外国人受入れに関する運用要領」
<https://www.moj.go.jp/isa/content/930004944.pdf>
- (2) 出入国在留管理庁・厚生労働省（編）（2022）『技能実習制度 運用要領』国際人材協力機構。
- (3) 仁平典宏（2018）「〈教育〉の論理・〈無為〉の論理—生政治の変容の中で—」『教育学研究ジャーナル』22号, 43-49
- (4) 牟田和男（2021）「外国人労働者受け入れの経緯と概要」真嶋潤子（編）『技能実習生と日本語教育』第2章, 大阪大学出版会, pp.29-80.

オンライン授業を問い直す

—学びの最適化をめざして—

高橋薫 (創価大学)
保坂敏子 (日本大学)
藤本かおる (武蔵野大学)
尹智鉉 (中央大学)

1. はじめに

コロナ禍が落ち着きつつある現在、対面授業に戻したいという声がある一方で、このままオンライン授業を続けたいという声も少なくない。2年余りのオンライン授業の経験を通して、教師はオンライン授業のデメリットと共にメリットも実感できたのであろう。

Boettcher & Conrad (2021) は、オンラインで配信されるコンテンツの割合を基準に教育・学習のコースを「従来の対面式コース」「軽度にブレンドされたコースやハイブリッドコース」「ブレンディッドまたはハイブリッドコース」「オンラインコースやMOOCs」の4タイプに分けている。もはや対面かオンラインかという二項対立ではない状況を迎えている。本発表では、コロナ禍のオンライン授業の経験を踏まえて、その経験をどのように教室や新たな形の学びへとつなげていくかについて議論する。

2. 遠隔教育の理論から問い直す (発表①)

2-1. 遠隔教育としてのオンライン授業

「オンライン授業」のような物理的距離の離れた教師と学習者がメディアを介して繋がる教育形態は「遠隔教育」と呼ばれ、1850年代ごろに始まった。第一世代ではメディアとして印刷物と郵便が使われたが、やり取りに時間がかかった。第二世代ではラジオやテレビが使われるようになるが、双方向のやり取りは難しかった。第三世代でコンピュータやインターネットが主流となり、即時性・双方向性のあるコミュニケーションが可能となると、遠隔授業は対面授業と同じ質を持つものと見なされるようになった。ところが、コロナ禍でオンライン授業が余儀なくされると、「オンライン授業は対面授業と同じことができない」との嘆きが広く聞かれ、対面授業重視の声は未だに多い。果たして、第三世代の遠隔教育であるオンライン授業は対面授業と比べそれほど劣るものなのか。

2-2. コロナ禍のオンライン授業を通して浮き彫りになった課題

コロナ禍が拡がった2020年の早い段階から、文科省や各大学はオンライン授業に関する実態調査を行った。文科省(2021)の調査によると、オンライン授業の悪い点として「友人などと一緒に授業を受けられず、寂しい」「質問等、相互のやり取りの機会がない・少ない」が高い割合を占めた。このような評価は各大学が実施した調査でも明らかになっており、オンライン授業の問題点は社会的・感情的な点、いわば非認知的側面にあることが浮

かび上がった。一方、知識獲得系やアクティブラーニングを実施した授業では、オンライン授業は対面と同等、あるいは、それ以上の成果を上げており、学習の認知的な側面ではオンライン授業は対面授業に劣らないことが明らかになった（山内 2021）。オンライン授業の課題は認知的な側面より、非認知的な側面にあると言える。では、オンライン授業のこのような課題には、どのように対応したらいいだろうか。

2-3. オンライン授業を支える理論

本発表では、調査等で明らかになってきたオンライン授業の課題に対応する視点として、歴史の長い遠隔教育に関する研究の中から、以下の3つの理論を紹介する。

2-3-1. 同価値理論 (Equivalency Theory)

遠隔教育と対面授業はそもそも違う教育形態であるという観点から、Simonson (1999) は「同価値理論」を提唱した（鈴木 2012）。その主張は、遠隔教育と対面授業に優劣はない、両者を「同じ型」にするのではなく、双方の学習経験を「同等の価値」にすることが重要だというものである。授業デザインが「同価値」かどうかは、「同じ目標を達成したか」で判断できる。同じ授業目標が達成できれば、そこに至る学習活動や方略などの道筋は異なっても構わない。そこで重要なのは、対面でもオンラインでも授業目標が明確になっているかである。授業の目標は、例えばブルームのタクソノミーでは、認知領域（知識）、精神運動領域（技能）、情意領域（態度）に分かれる。これを基づけば、認知的・非認知的の両面を念頭に、それぞれの授業形態に応じた学習活動デザインが検討しやすくなる。

2-3-2. 交流距離理論 (Transaction Distance Theory)

遠隔教育の長年の課題は、学習者の自律性をいかに高めるかである。この課題に対応するために、遠隔教育の第一人者のムーアは「交流距離理論」を提唱した。遠隔教育において重要なのは、教師と学習者間の物理的距離ではなく、心理的な距離（以下、TD）だという。TDは「学習者の自律性」「対話」「構造」の3要素で成り立つとし、教師と学習者の対話や授業の構成化の量や質は学習者の自律性の度合いにより決定するとしている（ムーア 2004）。例えば、学習者の自律性が低い場合は、教師との対話を増やし、コースや教材を綿密に構造化して、心理的な距離感を小さくする。学習者の自律性が高い場合は、「対話」や「構造」を少なくして、求めない限りアドバイスをせず、自由な選択が許される学習環境にして、心理的距離を大きくする。鈴木・平岡（2021）は、TDにおける「対話」と「構造」を自律性の向上を支援する足場かけと見なし、ウィズコロナ時代の大学教育のデザイン原則を提案している。

2-3-3. プレゼンス理論

赤堀（2020）は、学校や教師、他の学習者はそこに存在していること自体に価値があるとし、「プレゼンス理論」と称して、オンライン学習における「社会的存在 (Social Presence)」「教授的存在感 (Teaching Presence)」の重要性を強調した。「社会的存在感」は遠隔コミュニケーションにおけるメディアの特徴を説明するために、Short et al. (1976) が提唱した概

念である。その後、CMC (Computer-Mediated Communication) を活用した教育研究でメディアを介した相互作用における相手や自分がそこにいると感じられる程度に置き換えられた。学習者が知覚した教師や他の学習者の社会的存在感が高いほど、学習への満足度が高く、連帯感 (Sense of Community) が生まれ、それに動機づけられ、学習が継続することが分かっている。オンライン授業では、他の学生や教師と繋がり、連帯感を強めることが重要だということである。Garrison (2011) は 21 世紀のブレンド型授業における「探求の共同体 (Community of Inquiry)」の形成を重視し、「社会的存在感」「教授的存在感」「認知的存在感」の 3 要素から成る授業デザインの枠組みを提示している。これは、これからのオンライン授業デザインの参考になるだろう。

2-4. 学びの最適化に向けた道標

以上、オンライン授業を問い直す視点として「同価値理論」「交流距離理論」「プレゼンス理論」を紹介した。同価値理論からは「対面かオンラインか」という論点自体に変更が必要なこと、「交流距離理論」からはオンライン授業の目標は自律的に学ぶためのメタ認知的能力の育成が重要であることが分かった。また、「プレゼンス理論」からは、オンラインで繋がる他の学習者や教師との関係性の構築など学習の社会的・感情的側面の重要性が示唆された。いずれも、これらの視点を踏まえた実践研究や議論は既に始まっているだろう。しかし、「今、ここ」でまだ道に迷っている人がいるかもしれない。ここで紹介した理論は、ポストコロナにおける教育の DX を見据えた現在、「対面かオンラインか」ではなく、それぞれの長短を踏まえ、いかに両者を有機的に結び付けて個別最適で、協働的な学びを実現するかの議論を進めるための道標になるのではないだろうか。

3. 学習プロセスの観点から問い直す (発表②)

教育方法としてオンライン教育のもつ可能性と課題とはどのようなものだろうか。ICT 活用による教育・学習のデジタル化やコロナ禍における対応策としての位置づけにとどまらず、より未来志向の複眼的な視座からオンライン日本語教育を捉え直す必要がある。本発表では、導入・展開・まとめという「学習プロセス」に着目し、日本語教育のオンライン授業を問い直す。具体的には、①既有知識の利用、②足場かけ、③外化と明示化、④振り返りの側面から学びの最適化をめざして日本語教育の実践者が検討すべき大事な観点とは何かを整理することでオンライン授業の可能性と課題を再考する。

3-1. 既有知識の利用

テクノロジーやテクノロジーを利用した各種ツールが学習者の学びを促進し、学習過程を支援できる可能性はあるものの、それらを利用するだけで必ずしも学習効果が向上するという保証はない (Naidu & Järvelä 2006)。そこで改めて大事になってくるのが、設計された学習活動の重要性であるといえる (Borokhovski et.al 2012)。例えば、学習活動の設計に関しては、既に認知科学・学習科学の分野において、学習者がいかにうまく新しい教材 (学習内容) から学び、記憶するかを「知識の転移」という観点から大事な設計の原理が示されている (白水 2012)。代表的な原理として、(1) 手順と段階的過程による一連の流れ

(sequence) を重視した設計 (Borokhovski et al 2012 など), (2) 構造化された知識 (Svinicki 2004 など) が挙げられる。

3-2. 足場かけ (scaffolding)

足場かけとは、学習者が直面している目標を達成するために必要な支援のことを指し、学習者にやり方を教えたり、実際やってみせたりするような指導とは異なる。では、足場かけはいかにして学習環境に埋め込まれるか。例えばソーヤー (2018) では、デザインされた学習環境において、こうした足場かけの方略と機能は、さまざまなデザイン要素の中に足場かけを埋め込むことによって達成されるとし、(1) 足場かけを教授学習の相互作用に埋め込む、(2) 活動と人工物の構造に足場かけを埋め込む、(3) コンピューター・ツールに埋め込まれた足場かけを示している。

3-3. 外化と明確化

認知科学・学習科学の研究成果の蓄積により、学習者が自分で構築している知識を外化し明確化する時により効果的に学ぶことが明らかになっている。では、いかにして日本語学習者の知識の外化や明確化のプロセスを促し、支援できるか。本発表では、これまでの教育実践および先行研究の知見を踏まえ、主に二点について述べる。1点目は、認知的負荷の最小化 (Mayer & Moreno 2003) である。この理由から、学習項目の提示においてカテゴリ化や項目立てが推奨されている。また、高度の学習内容を長すぎない区切りの単位で提示したほうがより良い学習 (learn better) につながり、長期記憶化されやすいと報告されている。2点目は、注意 (attention) の引き寄せと保持 (McCoy 2016) である。この点に関しては、マルチモーダルな情報提供に注目している論考が多く、視覚的な情報提示の方略を積極的に採用し、過密かつ過度な文字情報のみの使用を避けるべきであると指摘されている。これにより外化や明確化が促されると考えられている。

3-4. 振り返り

有効な振り返りに結びつく形で足場かけをされる時に、学習者による明確化はより効果的になる (ソーヤー 2018)。学習者が自分の思考過程を明確化しやすくするための道具や場を提供し、そこから真正性のある文脈で振り返りを促すことで学習者の学びと成長を支援できる。では、オンライン授業の実践において教師がいかに意味のある振り返りを促すことができるか。第一に、社会的相互作用の組み込みが必要である。安全で居心地の良い環境の提供が重要で、多くの論考において、教師が積極的に関与し働きかけるが、権威的または威圧的な態度になってはいけない点を指摘している。さらに、学習者の情意面 (emotion) への働きかけも重要で、ラポール形成と自己開示の側面も多くの論考で述べられている。第二に、学習者に対する適切なフィードバックの提供が必要である。的確なフィードバックを与えること、とりわけオンラインコースでは、的確でかつ明確なフィードバックが学習者の理解を促進し、履修率の向上につながるとされる (Bower et.al 2014)。以上のような仕掛けにより、意味のある振り返りを促すことができる。

3-5. 二項対立的思考からの脱却と学びの最適化志向

コロナ禍によるニューノーマル時代を迎え、日本国内外の教育分野においても新しい生活様式や働き方への対応が喫緊の課題とされた。日本国内においても、感染症の蔓延を防ぐための対策として国際的な人の往来が遮られた結果、各教育機関やプログラムの存続をかけ、遠隔教育やオンライン授業の導入を余儀なくされたケースが少なくない。だが、目先のことだけを考えるのではなく、目に見えないほど遠くに教育の目標を見据えて構想し、実践していくという理念とビジョンを看過してはいけない。では、突如始まったウィズコロナ時代の経験と教育現場で培った実践知から何を学び、ポストコロナ時代を見据えてどう活かしていくべきであろうか。対面授業かオンライン授業かという二項対立的思考から脱却し、日本語教育における学びの最適化をいかに志向していくかが、各教育現場および教育実践者に問われている。

4. 学びの最適化を時間軸から問い直す（発表③）

4-1. SAMR モデルとコロナ禍での ICT 利用

SAMR モデルはテクノロジーの選択使用、評価の4段階のアプローチであり、教室でのテクノロジーの使用を記述し、分類するためのツールである。①代替（Substitution）、②拡大（Augmentation）、③変形（Modification）、④再定義（Redefinition）の4つの段階からなり、さらに、①②は強化（Enhancement）、③④は変換（Transformation）に分けられる

（Puentedura 2006）。強化では、ICT ツールはこれまでのツールの代わり、もしくは延長線上にあると考えられ、機能は拡大したり向上したりすることはあるが学びは大きくは変化しない。しかし、変換になると ICT ツールによりこれまでできなかったことが可能になり、授業が大きく変化、もしくは全く新しい学びを生み出すことが可能になるという。最も高次である再定義では、テクノロジーの使用によってタスクが大幅に変更されるかが問われ、ICT の利用なしでは不可能な方法で従来の授業を根本から変え、授業のあり方や教育が再定義される（Caukina & Trail 2019）。

上記で考えると、コロナ禍における同期型システムの利用は再定義のように思われる。しかし、重田（2020）、鈴木・平岡（2021）、藤本（2022）は、コロナ禍のオンライン授業は既存の授業をそのまま代用しているだけであり再定義とは言えないと述べ、藤本（2022）はコロナ禍では社会情勢からの導入で理論的な教育デザインや授業設計を行う時間的余裕はなく、代替だったのではないかと指摘している。

SAMR モデルでは、教師はいきなり上位を目指すのではなく自分の ICT スキルにより代替からテクノロジーの利用を始めると良いとされる。そして、SAMR を使用しテクノロジーの利用の段階を上げていくことで、より高いレベルの教育と学習が可能になる（Hamilton et.al 2016）。多くの教師が ICT を活用するようになったが、コロナ禍で培った経験を教室内外での活動にどのように導入すれば、SAMR モデルのレベルを上げられるのだろうか。

4-2. 教室内外で非同期学習用ツールを活用するメリット

非同期型学習用ツールとは、発信者と受信者が同時にオンライン状態にない形態で使用

する学習用ツールである。たとえば、学習管理システム (Learning Management System, 以下 LMS), Padlet や Google のスプレッドシートやフォーム, SNS のやりとりなどである。非同期型学習用ツールを活用すれば, 学習者は時間の制約を受けず, 自分に合ったペースで学習でき, 学習管理者は学習進捗度などの情報をほぼリアルタイムで把握できる。その上, 学習内容や教師, あるいはクラスメートとつながるために活用され, 情報の生成・共有・フィードバック供与・省察のプロセスを可視化できる (鈴木 2021)。また, 対面授業との組み合わせも可能である。筆者は, コロナ以前から対面授業においてスプレッドシートをグループワークに活用してきた。スプレッドシートを活用すれば, グループ活動の記録が残せるので, 授業内での情報共有はもちろん, 授業時間外での各自の振り返りや課題に取り組む際にも活用できる。

非同期型学習用ツールを活用すれば, 個別学習も協働学習も可能である。日本語教育では, 学習者相互のやりとりが教室で活発に行われているが, クラスメートと一緒に活動するメリットがある一方, 十分に内容を考える時間が足りない場合もある。スマートフォンの録音・録画機能と非同期型学習用ツールを組み合わせれば, 時間軸に拘束されない学びの場が創出できる。テキストから音声, 録画まで, さまざまなメディアを活用でき, 個人からペア, グループでの共同作業まで行える。授業中に行った口頭練習を文字化したり, 自分が書いた文章を読み上げるなど表現媒体を変更したり, 学習者の時間の余裕に合わせて作業することができる。そして, 録音・録画に関しては何度か練習すると考えられることから, 練習時間を増やすことにも寄与する。

非同期型学習用ツールを使用することにより, 教室内の活動が授業時間という時間の制限を超え, 授業時間外に有機的につながり学びを拡張する。上記のような ICT 活用は SAMR モデルの拡大にあたりと考えられる。そして, レベルを 1 つ上げるだけでも, 学習者の学びやすさや質が向上する。

4-3. 非同期学習用ツールの活用と学びの最適化

現在, オンライン授業の経験を経て, 学習者が主体的かつ自律的に学べる授業への変換が強く求められている。そのためには, コロナ以前に行っていた授業を見直し再構築する必要がある。そして, その再構築には, どのように ICT を使えば学習者にとって個別最適な学びが実現化するか, 協働的な学びが充実できるかという視点が加わる。非同期システムを適切に活用することにより SAMR モデルのレベルを上げ, 学習者個人がじっくり課題に取り組める環境を作ることが, 学びの最適化につながっていくと考えられる。

5. 学びの最適化を空間軸から問い直す (発表④)

イノベーションが起こる時には次の 2 つの考え方があるという。1 つ目は, テクノロジー・プッシュ (Technology-Push) で, 「ある新しい技術が誕生したことによって新たな可能性が生じ, その結果としての社会の変革が促されること」である。2 つ目は, デマンド・プル (Demand-Pull) で, 「既に社会に存在しているニーズがテクノロジーによって満たされることを通して社会の変革が進められること」を指す (飯吉 n.d.)。コロナ禍で教育のオンライン化が一気に加速したが, Zoom などを活用したオンライン授業は, テクノロジ

ー・プッシュの一例であると考えられる。しかし、テクノロジーが先行し、現場の教師の「やらされた感」も否めなかった。その一方で、ウィズコロナ時代に入りハイブリッド型の授業が当たり前に行われるようになり、授業デザインの質も大きく変化している。また、コロナ以降の教育を見据え、何を指して何を残すのか（鈴木 2021）という議論も高まっている。本発表では、テクノロジー・プッシュで加速したオンライン授業を振り返り、デマンド・プルの視点から学びの空間を問い直し、変容する社会ニーズに応じた学びのあり方を探る。

5-1. ウィズコロナ時代のニューノーマルとは

今年に入り、授業形態をオンライン授業から対面授業、あるいは HyFlex 型の授業に移行した教育機関が多い。しかし、対面授業であっても、授業デザインがコロナ前とは大きく違っていることに気づくことがある。たとえば、筆者が所属する教育機関では対面授業が主流であるものの、授業は Zoom を活用しながら進めている。これは Zoom のブレイクアウトルームを活用すれば、ソーシャルディスタンスを保ちながらグループワークを行うことができる上に、入構制限が行われたとしても学びを提供できるからである。加えて、クラスにオンライン受講を申請している履修者がいても、HyFlex 型の授業が行えるためである。このような ICT を活用した教室空間の変化を学習者の学びへの関わりを表すスチューデント・エンゲージメントの向上 (Improved Student Engagement) (Glantz et al. 2021) という観点から捉え直してみたい。Glantz et al. (2021) はコロナ禍で加速したオンライン授業を振り返り、次の 5 つを今後も保持していくべきだと提案している。彼らの提案を通して具体的な自らの実践例を紹介する。

1 つ目は「意味生成のための協働的テクノロジー (Collaborative Technologies for Sense-Making)」である。Zoom のブレイクアウトルームを活用したグループワークでは、活動がきちんと行われているかどうか、教員がモニターしにくいと言われている。しかし、共同編集が可能なツール (Google スプレッドシートや Jamboard など) を併用することで、教育活動に参加している学生や教員が、全ての学習プロセスや成果物をリアルタイムで確認することができる。アクティブラーニングでは、まず個人で課題に取り組み、次にペアやグループで話し合い、最後にクラス全体で成果を共有する Think-Pair-Share という技法がしばしば用いられる。教室活動では時間的な制約から全体共有まで十分に行えないことも多いが、共同編集可能なツールを併用することで全体共有を短時間でできるようになり、スチューデント・エンゲージメントを高め、協働的な学びをサポートすることができる。

2 つ目は「学習とテクノロジーを支援するための学生のエキスパート」(Student Experts for Learning and Technology Support) である。授業には TA や SA などが授業のサポートに入ることもあるが、学習と ICT 利用に習熟した学生アシスタントの活用が求められている。たとえば、本学では 2020 年に Zoom を活用したオンライン授業がスタートしたときに、教員が教室から Zoom 配信を行うときに技術的なサポートをする学生アシスタントが配置された。また、HyFlex 型のように参加形態が異なる学習者がいる場合、教員一人でマネジメントすることは難しい。オンライン授業に慣れた学習者が後輩のサポートに入るようなシステムがあると、教員の負担が軽減できると考えられる。

3つ目は「インフォーマルなコミュニケーションのためのバックチャンネル」(Back Channels for Informal Communication)である。たとえば、Zoomにはチャット機能が備えられている。授業の中で、教員が学習者に発言や質問を求めても反応がないことが多いが、チャットを活用することで学習者の質問を拾ったり、クイズを行ってその答えを収集することもできる。また、Twitterなどを併用して授業での気づきや疑問などをハッシュタグ(例: #日本語教育)をつけてつぶやけば、授業後にそれらを取りまとめて集約することもできる。このように、学習者の参加意識を高めつつ、インフォーマルなコミュニケーションツールとして活用することができる。

4つ目は「協働学習のためのデジタルブレイクアウトルーム (Digital Breakout Rooms for Collaborative Learning)」である。前述したようにZoomのブレイクアウトルーム機能は、オンライン授業におけるグループワークを可能にした。グループは教員側で指定することもできる上に、ランダムに振り分けることもできる。ブレイクアウトルームでは活動の制限時間を表示することができるため、学習者自身がタイムマネジメントをしながらグループワークを行うことができる。また、画面共有の機能を利用してペーパーレスで情報を共有したり、チャットを使用して個人のアイデアをグループで共有したりすることができることから、協働学習を促進するツールとして活用することができる。

5つ目は「拡張された学習空間のための授業録画 (Supplemental Recording for Expanded Learning Space)」である。Zoomには録画機能が付いており、授業の様子を録画することができる。録画された授業は教育機関のLMSにアップロードして反転授業の教材としたり、学習者の復習に利用したりすることができる。これにより、授業外での学びを支える教材を比較的簡便に作れるようになり、学習者の理解度や学習スタイルに合わせた活用ができるようになった。また、LMSにアップロードすることで学習のログを確認できる上に、内容理解問題をLMS上に設置すれば、学習者の理解度の確認も容易にできるようになった。

以上のようなスチューデント・エンゲージメントに着目した5つの観点 ICTを活用した授業のスタイルとして、今後も引き継がれていく可能性が高いと考えられる。

5-2. 学びの最適化のために教師に求められていること

もはや時代は対面授業か、オンライン授業かという二項対立ではない。今後教員に求められるのは、ダイヤモンド・プルの観点から、ICTの利用を精査し学びの最適化のために活用することだと考えられる。そのためには、学習環境をデザインするに教員に内省する力が求められる。教室を一つの組織として捉えた場合、メンバーである学習者が主体性を発揮して学びを深めるには、教員が有効なリーダーシップを発揮することが求められる。八木・永井(2011)は、「自分自身を深く見つけ、変えることができる人は、そうできない人と比べてより有効なリーダーシップを発揮することができる」(p1)と述べ、これを内省型リーダーシップと呼んでいる。オンライン授業で培ったICT利用のノウハウを、教育現場のニーズに合わせて取捨選択し、どのような目的で、どのような力を育成するために、何が必要なのか、それによって学習者をどのように学びに巻き込んでいくかを考えることが求められている。

6. おわりに

以上の発表を踏まえ、今後、国内外の日本語教育現場においていかに学びの最適化を実現するか、また、学びの最適化に必要なことは何か議論する。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP22K00651, JP20K00705, JP21K00607, JP21K00609 の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) 赤堀侃司 (2020) 『オンライン学習・授業のデザインと実践』 ジャムハウス
- (2) 飯吉透 (n.d.) 変革への道程—オンライン教育と大学 (上) 『アルカディア学報』 83 号
<<https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/research/arcadia/0083.html>> (2022 年 9 月 23 日)
- (3) 重田勝介 (2020) 『『オンライン授業』は高等教育を変えるか (シンポジウム 1: 「オンライン授業」から我々は何を学んだか—ポストコロナ時代の教育の展開)』 『日本教育工学会 2020 年秋季全国大会 (第 37 回大会) 講演論文集』, 5-6.
- (4) 白水始 (2012) 「認知科学と学習科学における知識の転移 (〈特集〉知識の転移)」 『人工知能』 27(4), 347-358.
- (5) 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』, 27-28.
- (6) 鈴木克明・平岡斉士 (2021) 「ICT を活用した授業デザイン原則の提案-交流距離理論の足場かけ総量再解釈に基づいて- (特別寄稿)」 『名古屋高等教育研究』 21 号, 143-165.
- (7) 鈴木克昭 (2021) 「「コロナ以降の高等教育デザイン: 何を指して何を残し何を始めるのか」 国立情報学研究所 <<https://youtu.be/PBeOdH5YeKY>> (2022 年 9 月 23 日)
- (8) ソーヤー, R. K. 編 (2018) 『学習科学ハンドブック [第二版] 第 1 巻 基礎/方法論』 北大路書房
- (9) 藤本かおる (2022) 「SAMR モデルからコロナ禍の授業のオンライン化を考える—複雑化する教室と教師にとっての 21 世紀スキルとは—」 『日本語教育研究』 第 59 輯, 1-24
- (10) 三井一希 (2014) 「SAMR モデルを用いた初等教育における ICT 活用実践の分類」 『日本教育工学会研究報告集』 14 巻 2 号, 37-40.
- (11) 文部科学省 (2021) 「新型コロナウイルス感染症の影響による学生等の学生生活に関する調査」 <<https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/000125290.Pdf>> (2022 年 9 月 23 日)
- (12) ムーア・カースリー著, 高橋悟監訳 (2004) 『遠隔教育: 生涯学習社会への挑戦』 海文堂
- (13) 八木陽一郎・永井恒男 (2011) 「優れたリーダーは内省をしている」 『人材育成』 野村総合研究所 5 月号-11 月号, 1-4.
- (14) 山内祐平 (2021) 「コロナ禍下における大学教育のオンライン化と質保証」 『名古屋高等教育研究』 Vol. 21, 5-25.
- (15) Boettcher, J. V., & Conrad, R. M. (2021) *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- (16) Borokhovski, E., Tamim, R., Bernard, R. M., Abrami, P. C., & Sokolovskaya, A. (2012)

- Arecontextual and designed student–student interaction treatments equally effective in distance education? *Distance Education*, 33(3), 311-329.
- (17) Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G., Lee, M. J., & Kenney, J. (2014) *Blended synchronous learning: A handbook for educators*. Sydney, Australia: Office for Learning and Teaching, Department of Education.
- (18) Caukin, N., & Trail, L. (2019) SAMR: A Tool for Reflection for Ed Tech Integration. *International Journal of the Whole Child*, 4(1), 47-54.
- (19) Garrison, D. R. (2011) *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice (2nd Ed.)*. London: Routledge.
- (20) Glantz, E., Gamrat, C., Lenze, L., & Bardzell, J. (2021) Improved Student Engagement in Higher Education's Next Normal. *Educause Review* <<https://er.educause.edu/articles/2021/3/improved-student-engagement-in-higher-educations-next-normal>> (2022年9月23日)
- (21) Hamilton, E., Rosenberg, J., & Akcaoglu, M. (2016) The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. *Tech Trends*, 60 (5), 433–441.
- (22) Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003) Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38(1), 43-52.
- (23) McCoy, B. R. (2016) Digital distractions in the classroom phase II: Student classroom use of digital devices for non-class related purposes. *Journal of Media Education*, 4(4), 5-14.
- (24) Naidu, S., & Järvelä, S. (2006) Analyzing CMC content for what? *Computers & Education*, 46(1), 96-103.
- (25) Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976) *The Social Psychology of Telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
- (26) Simonson, M. (1999) Equivalency theory and distance education. *Tech Trends*, 43(5), 5-8.
- (27) Puentedura, R. (2006) Transformation, Technology and Education. *Hippasus*. <<http://hippasus.com/resources/tte/>> (2022年9月23日)

口頭発表

(午前の部)



日本語母語話者と日本語学習者の作文に見られる接続表現の比較

伊集院郁子（東京外国語大学）

1. はじめに

接続表現は、文章を論理的に組み立てる際に重要な役割を果たすため、ライティング教材でも主要な指導項目として取り上げられることが多い。これまで、日本語学習者の作文を対象とした接続表現の研究も盛んに行われてきたが、学習者作文に現れる接続表現は、学習者の日本語習得レベルや学習環境、作文のテーマや執筆状況等、様々な要因の影響を受ける。また、分析対象とする接続表現の量や種類も研究によって異なり、その結論も一様ではない。そのため、統制のとれたデータに基づき、母語や習得レベルによる使用実態の相違を明らかにする研究の蓄積が不可欠である。接続表現の使用量やその種類、談話における機能等について多角的な研究を積み重ねることによって、ライティング教育に有用な知見を見出すことが可能になると考える。

2. 先行研究

日本語母語話者と中級・上級レベルの学習者のアカデミック・ライティングを比較した先行研究では、学習者の方が接続表現の使用量が多いとの指摘が数多く見られる。例えば、中級レベルの中国人学習者（43編）と日本語母語話者（44編）の「喫煙規制の是非」に関する意見文を比較した範（2010）や上級レベルの中国人学習者（32編）と日本語母語話者（30編）による「ゴミ問題の現状と解決法」を比較した浅井（2003）、5つのコーパスに収められた大規模データを分析した阿辺川他（2021）は、いずれも学習者の方が接続表現を多用しているとの結果を示している。一方、使用される接続表現の種類に関しては、学習者の方が多様という指摘（浅井 2003）も、学習者は多様な表現の習得に至っていないとの指摘（阿辺川他 2021）も見られる。

また、I-JAS に収録されている学習者のエッセイデータ 638 名分を対象に、習熟度別に接続表現の出現状況を検討した李他（2020）では、「逆接」と「並列・列挙」はレベルを問わず広く使用されているものの、初級は「理由」と「順接」、中級は「例示」、上級は「対比」「譲歩」「まとめと換言」と対応関係が見られ、習熟度によって接続表現の産出の様相が異なることが指摘されている。

本研究では、同一課題、同一条件で執筆された日本語意見文（母語話者による 144 編、中国語・韓国語・英語を母語とする学習者による 144 編）を対象に、文頭の接続表現に焦点を当て、出現数や出現するカテゴリー、用例にどのような特徴が見られるか分析する。また、母語話者と学習者の比較、学習者の日本語習熟度による比較という視点から、先行研究との類似点と相違点、指導上の留意点について検討する。

3. 分析の概要

3-1. 作文データ

分析に用いたデータは、「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」に収録されている日本語母語話者（JP）による 134 編，中国語母語話者（CN）による 57 編，韓国語母語話者（KR）による 55 編，および“The Corpus of Multilingual Opinion Essays by College Students (MOECS)”から抽出した英語母語話者（EN）による 32 編（以上は全てオンラインで公開されているデータ）に加え，同一の手法で追加収集した日本語母語話者による 10 編の計 288 編である。いずれも「インターネット時代における新聞の必要性」をテーマに，同一の指示文に従って辞書等を使用せずに 1 時間以内に 800 字程度で執筆されたものである。また，執筆者は全員が大学生で，日本語学習者は日本語能力試験 N2 相当以上という条件で応募してきた大学生である。

3-2. 接続表現リスト

分析対象とした接続表現は，石黒（2008，2016）が示す 4 種 10 分類に，「その他」として，作文教材で指導項目にあがる【譲歩】を加えた 5 種 11 類 23 系統 124 項目（異表記含め 199 項目）である（表 1）^①。【譲歩】の具体的な見出し語は，石黒（2016，p133）を参考に，「確かに」「無論」「もちろん」「なるほど」の 4 項目とした。

表 1 分析対象接続表現リスト

大カテゴリー	【小カテゴリー】見出し語
論理	順接 【だから系】だからしたがって・ゆえに・よって・そのため・それで 【それなら系】それならば・それでは・すると・そうすると・だとすると・だとしたら・そうしない・そうでないなら・さもないと（口語的表現：それなら・そうしたら）
	逆接 【しかし系】しかし・したが・でも・それでも・ただ・とはいえ・とはいえもの・そうはいうものの（口語的表現：ですが・けど・けれど・だけど） 【ところが系】ところが（それ）にもかかわらず（口語的表現：それなのに）
整理	並列 【そして系】そして・それから・また 【それに系】それに・それに・それに・それに・そればかりか・そのうえ・しかも・ひいては 【かつ系】かつ・および・ならびに
	対比 【一方系】一方・他方・それびたいして・反対に・反面・ぎゃくに 【または系】または・もしくは・ないし（は）・あるいは・それとも
	列挙 【第一に系】第一に・第二に・第三に・第四に・一つ目に・二つ目に・三つ目に・四つ目に・最後に 【最初に系】最初に・はじめに・つづいて・ついで・その後 【まず系】まず・つぎに・さらに
	換言 【つまり系】すなわち・つまり・ようするに・いいかえると・換言すると・いわば・いってみれば 【むしろ系】むしろ・かえって・そうではなく・否・というより・かわりに・そのかわり（口語的表現：どうか）
理解	例示 【たとえば系】たとえば・具体的には・実際（に）・事実 【とくに系】とくに・とりわけ・ことに・なかでも
	補足 【なぜなら系】なぜなら・なぜかという・なにしろ・なにせ・というのは・というのも（口語的表現：だって） 【ただし系】ただし・もっとも・なお・ちなみに
	展開 【さて系】さて・ところで 【では系】それでは・では
結論	【このように系】このように・こうして・かくして・以上・結局 【とにかく系】とにかく・いずれにしても・いずれにしても・どっちにしても・どっちみち
	その他 【たしかに系】たしかに・もちろん・むしろ・なるほど

注：見出し語は，代表形で示されている。例えば，【展開：結論】の【このように系】の「以上」には，「以上のことから」「以上の点から」「以上の理由で」のようなバリエーションが含まれる。

3-3. 分析手法

計量テキスト分析のためのフリーソフトウェア「KH Coder 3」(<https://kncoder.net/>)を用いて接続表現が冒頭に出現する文を抽出した後、誤抽出の削除やコーディングの確認を目視で行ったうえで、出現数、出現カテゴリと項目、用例の特徴を分析した。

4. 分析結果

分析データの概要と接続表現の出現数（表 2）及び接続表現の出現分布（図 1）を示す。

表 2 データの概要及び接続表現数：母語群と学習者群（上位群・中位群・下位群）の比較

作文データ数		段落数	文数	文字数	接続表現数
		1編当たりの平均			
母語群	144	594	2476	112812	846
		4.13	17.19	783.42	5.88
学習者群	144	651	2744	102348	823
		4.52	19.06	710.75	5.72
上位群	48	205	857	35086	236
		4.27	17.85	730.96	4.92
中位群	48	222	926	33992	293
		4.63	19.29	708.17	6.10
下位群	48	224	961	33270	294
		4.67	20.02	693.13	6.13
合計	288	1245	5220	215160	1669
		4.32	18.13	747.08	5.80

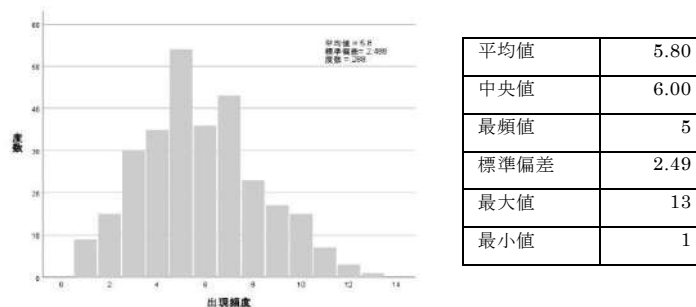


図 1 接続表現の出現分布

4-1. 接続表現の出現率

作文データの総文数に占める接続表現の出現率は、JP34.2%、CN29.2%、KR31.4%、EN29.2%であった。市川（1978）の 8 類型に基づき、本研究と同様に 800 字程度の意見文の文頭の接続表現を分析した範（2010）では JP24.6%、CN28.4%、浅井（2003）では JP22.87%、CN24.92%であったことから、本研究データは先行研究より JP・CN ともに接続表現の出現率が高く、母語群（JP）より学習者群（CN, KR, EN）の方が出現率が高いという結果となった。

また、1編当たりの接続表現数は、学習者全体の平均は 5.72 であったが、日本語レベ

ルを SPOT（日本語能力簡易テスト）の点数によって 3 群（上・中・下位群各 48 編）に分類したところ、上位群の平均は 4.92，中位群は 6.10，下位群は 6.13 であり，下位ほど接続表現の使用数が増える一方で，1 編当たり総文字数が少なくなる傾向が見られた。

4-2. 接続表現のカテゴリー

続いて，出現する接続表現の種類（【カテゴリー】及び「項目」）を比較したところ，母語群は【逆接】【並列】【列挙】，学習者群は【逆接】【並列】【順接】の順に多いこと，母語群は【列挙】【譲歩】【結論】【対比】【換言】【転換】，学習者群は【並列】【順接】【例示】が特徴的であり，さらに学習者の習熟度別に見ると，これらの 3 つのカテゴリーは上位群より下位群の方が多く使用する傾向があることがわかった（表 3）。

一方，【逆接】と【補足】の使用数に関しては両者に大きな差は見られなかったが，【逆接】のうち，「でも」「けど（けれど（も），だけど）」「ですが」のような口語的表現は，母語話者 4，学習者 82（上位群 13，中位群 22，下位群 47）であり，多くの先行研究で指摘される「文体」に関わる問題が本データでも同様に見られた。また，【補足】は【なぜなら系】が 84.4%，【ただし系】が 15.6%であり，全体の 62%が理由を表す「なぜなら（ば）」（母語群，学習者群ともに 14 例ずつ，学習者群には「から」等と呼応していない 5 例が含まれる）であった。国内の予備教育機関で学ぶ留学生の作文を分析した坪根（2019）は，【対比】【換言】【補足】の使用がほぼ見られなかったことから，これらの指導の必要性を指摘しているが，本データでは，【対比】【換言】に関してのみ，坪根（2019）と同様の結果が示されたと言える。

表 3 カテゴリー別接続表現出現数：母語群と学習者群（上位群・中位群・下位群）の比較

	逆接	並列	列挙	順接	譲歩	結論	例示	対比	換言	補足	転換	合計
母語群	190	154	119	51	79	79	41	46	36	22	29	846
学習者群	209	192	69	121	61	25	60	30	25	23	8	823
上位群	65	47	22	23	22	8	16	<u>14</u>	<u>10</u>	7	2	236
中位群	68	69	25	47	24	10	<u>22</u>	9	<u>10</u>	7	2	293
下位群	76	<u>76</u>	22	<u>51</u>	15	7	<u>22</u>	7	5	9	4	294
合計	399	346	188	172	140	104	101	76	61	45	37	1669

また，李他（2020）の結果と本研究データの分析結果にも，類似した傾向が見られる。李他（2020）でレベルを問わず使用されていたのは【逆接】及び【並列・列挙】であるが，本研究の結果も，【逆接】については同様であり，【並列】と【列挙】の合計数も，母語群と学習者群，学習者のレベルを問わずに多いことがわかる。本研究では，【並列】と【列挙】を分けて分析したことによって，主張の根拠を挙げる際に母語群は【列挙】，学習者群は【並列】を用いる傾向が顕著となったが，学習者による【並列】の多用は，浅井（2003），阿辺川他（2021）でも指摘されていたものである。次ページに示すように，母語話者が全体の構成を視野に入れて根拠を【列挙】しているのに対し，学習者は文と文をつなげて根拠を【並列】している点に違いが見られる。また，李他（2020）で上級レベルと対応関係が見られた【対比】【譲歩】【まとめと換言】（本研究の【結論】と【換言】

の【つまり系】は、本研究で母語群に特徴的に見られたカテゴリーであることから、上位群に近づくほど、母語群の特徴に近づく傾向がある可能性も示されたと言える。

<母語群の【列挙】の例> (利用データ (1) の JP002 の文番号 01 から 07)

私は、インターネットが自由に使えるようになった今も、新聞や雑誌は必要であると考えている。
以下に理由を述べる。

第一に、新聞・雑誌と異なり、インターネットがパソコン等の機械が必要である点がある。すなわち、インターネットを使うには通信設備が必要であり、電波や回線が届かない場合、機器が壊れている場合、金銭的に高価である故に設備を整えられない場合には、そもそも使用できない。これに対して新聞や雑誌は、流通が整っている地域であれば、店で手軽に手に入れられる。したがって、インターネットがあるからといって新聞・雑誌は不要とならない。

第二に、(以下省略)

<学習者群(上位群)の【並列】の例> (利用データ (1) の TM024 の文番号 05 から 08)

新聞と雑誌の一つ目の独特性はその触感と嗅い、言わば真実感である。毎朝、コーヒー或は牛乳を飲みながら、斬新な紙の香りを享受するのは多くの人々にとって、一日の始まりを感じるには不可欠なことである。そして、新聞や雑誌をのんびりと巡るのも朝からパソコンを使うのより、生きる実感を味わせてくれるのではないだろうか。

それから、近年にはインターネットの発達につれ、ほぼあらゆる仕事はこれによって片づけられるようになった。

続いて、母語群に比して学習者群の使用が少なかったカテゴリーの用例を詳細に見ると、これらの接続表現には誤用も散見されることがわかった。例えば、【対比】の【または系】は母語群に 2 例、学習者群に 5 例見られるが、学習者の用例は全て誤用であった(「また」を「または」とした誤用、「または」を「それとも」とした誤用が 2 例ずつ、「また／それに」を「または」とした誤用が 1 例)。【結論】の用法にも同様に、「こうして、「新聞や雑誌は知らない」と言える。(中位群の EN の例)」のような誤用が含まれており、学習者の使用が少ない表現を指導する際には、使用法にも留意する必要があると言えよう。

さらに、【譲歩】として抽出された用例の機能を検討したところ、学習者群には【譲歩】の機能をもたないものも多く含まれていることがわかった。【譲歩】の表現として抽出されたものは、母語群は 75.9%が「たしかに」、学習者群は 57.4%が「もちろん」であった。学習者が多用している「もちろん」は、母語群は 16 例全てが【譲歩】として機能しているものの、学習者群は 35 例のうち 12 例(上位群 3 例、中位群 7 例、下位群 2 例)が【譲歩】ではなく、「もちろん、個人的な好き嫌いだけでなく、ほかの理由もある。(中位群の CN の例)」のように「当然」の意で用いられており、これらの用法を除くと、学習者群による【譲歩】はさらに少なくなる。今後は【譲歩】の表現を抽出だけでなく、その機能まで精査し、さらに意見文の説得力を高めることに貢献しているか否か、という観点からも分析を加えていく必要があると考える。

5. まとめと今後の課題

本研究では、条件統制の取れた大学生の意見文計 288 編を対象に、母語群（144 編）と学習者群（144 編）の作文の文頭に見られる接続表現の特徴を比較し、母語群は【列挙】【譲歩】【結論】【対比】【換言】【転換】、学習者群は【並列】【順接】【例示】が特徴的であり、学習者群の使用が少ない接続表現には、誤用も散見されることを指摘した。今後は、誤用のタイプや談話の展開における機能等についても詳細に分析する必要がある。

付記

本研究は、JSPS 科研費 18K00680, 19H01273, 22H00667 の助成を受けて行われた。

注

- (1) 伊集院他（2020）及び李他（2020）では、表 1 の階層を単純化し、分析対象項目を絞り込んだ 8 類 103 項目を対象としていた。

参考文献

- (1) 浅井美恵子（2003）「論說的文章における接続詞について：日本語母語話者と上級日本語学習者の作文比較」『言葉と文化』4, pp.87-97
- (2) 阿辺川武・仁科喜久子・八木豊・ホドシチェック・ボル（2021）「日本語接続表現の計量的分析に基づく指導法の提案」李在鎬（編）『データ科学×日本語教育』（pp.182-204）ひつじ書房
- (3) 石黒圭（2008）『文章は接続詞で決まる』光文社新書
- (4) 石黒圭（2016）『書きたいことがすらすら書ける！「接続詞」の技術』実務教育出版
- (5) 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』pp.1-2
- (6) 市川孝（1978）『国語教育のための文章論概説』教育出版
- (7) 坪根由香里（2019）「9 か月間の予備教育を受けた中国人日本語学習者の作文—構成・結束性を中心に—」『大阪観光大学紀要』19, pp.9-20
- (8) 範海翔（2010）「日本語母語話者と中国人日本語学習者の意見文における接続表現に関する比較研究」『言語の普遍性と個別性』1, pp.87-105
- (9) 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 第六十四回大会予稿集』pp.49-54

利用データ

- (1) 「日本・韓国・台湾の大学生による日本語意見文データベース」
<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ijuin/terms.html>
- (2) “The Corpus of Multilingual Opinion Essays by College Students (MOECS)”
<https://okugiri.wixsite.com/website/corpus-moeecs>

高度外国人材に求められる「聞く」「読む」「書く」「話す」能力とは —質的調査法・量的調査法を用いた Can-do statements の構築—

葦原 恭子 (琉球大学)
島田めぐみ (日本大学)・塩谷由美子 (東京富士大学)
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、日本においては、経済のグローバル化が進展する一方で、少子高齢化が進んでいる。日本政府は、外国人留学生が高度外国人材として日本企業へ就職し、活躍することを促進している。しかし、高度外国人材に求められるビジネス日本語能力の習熟度の判定は難しく、その評価基準も定まっていないのが現状である。高度外国人材の育成・教育・評価に資するビジネス日本語の枠組構築は、喫緊の課題である。

ビジネス日本語に関する Can-do statements (以下、Can-do とする) については、葦原 (2014) が BJT ビジネス日本語能力テストに基づく Can-do を公表した。また、厚生労働省 (2020) は、「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」として CEFR を援用した A1~B2 レベルの Can-do を公表した。しかし、CEFR を援用した高度外国人材対象の B2 レベル以上の Can-do は、管見の限り公表されていない。

本研究は、汎用的な評価基準となる「ビジネス日本語フレームワーク (BJFW)」の構築を目的としている。このフレームワークは、高度外国人材の育成・教育・評価に資する枠組みとなる。BJFW構築のプロセスには「直観的手法」、「質的調査法」、「量的調査法」がある。本研究では、まず、直観的手法を用い、既存の尺度として、2001年版CEFR (以下、CEFR 2001とする)、CEFR 2018補遺版 (以下、CEFR-CV 2018とする) 等からCan-do項目を抽出した。次いで、質的調査法として高度外国人材の就職支援等に携わる日本人専門家3名・高度外国人材2名を対象にアンケートを実施し、項目の必要度・難易度を確認するとともに、Can-do項目の表現について疑問点・改善点等の助言を得た。これらの調査結果をCan-do項目に反映し、各項目の精査・修正をした結果、全項目数は、170項目となった (表1)。

本発表では、BJFWの「聞く・読む・書く・話す」の59項目について、日本国内外で勤務する高度外国人材237名を対象に、Can-do項目の経験の有無と自己評価に関する量的調査を実施した結果を報告する。

表1 BJFW Can-do 項目数

聞く	11
読む	13
書く	18
話す	17
やりとり	20
会議・商談	16
仲介活動	49
仲介ストラテジー	11
オンライン業務	15
合計	170

2. 研究の目的

本研究では、Can-doの各項目について高度外国人材の経験の有無および自己評価を明らかにする。RQは、次の2点である。1) 経験の有無が自己評価に影響を与えているかどうか。2) 自己評価が特に高い項目および低い項目の特徴は何か。

3. 研究の方法

本研究の方法は、次の通りである。1) 本研究チームによって構築された業務上の「聞く・読む・書く・話す」活動に関する 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。2) アンケート結果を統計処理し、業務に関する経験の有無が自己評価に与える影響を明らかにする。

4. 業務上の「聞く・読む・書く・話す」活動に関する Can-do の構築

本研究は、BJFW の Can-do 項目バンクに登録すべく、業務上の「聞く・読む・書く・話す」活動に関する Can-do について、まず、直観的手法を用い、次のようなプロセスで構築した。1) CEFR, JF 日本語教育スタンダード, TOEIC Can-Do guide 等から Can-do 項目を抽出し、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し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、「翻訳がごちないが」、「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。5) Can-do 項目は、BJFW の能力記述文項目バンクに登録する。

質的調査法においては、次のようなプロセスで Can-do 項目を精査・修正・確定した。

- 1) 高度外国人材の就職支援に携わる日本人の専門家 3 名が、項目バンクに登録された Can-do 項目について、その必要度（「全く必要ではない=1」から「とても必要である=5」の 5 段階）で評価した。さらに各項目について問題点や改善点等、気づいたこと（例：表現がわかりにくい、場面が想像しにくい、意味がわからない等）についてコメントをした。
- 2) 日本で就業している高度外国人材 2 名が、Can-do 項目について、経験の有無とその必要度、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）を回答した。さらに、各項目について問題点や改善点等についてコメントした。
- 3) 質的調査で得られた評価とコメントを元に、さらに Can-do 項目を精査・修正し、項目を確定した。

5. 高度外国人材が携わる業務上の「聞く・読む・書く・話す」活動に関する量的調査

5-1. アンケート調査の概要

質的調査法により確定した「聞く・読む・書く・話す」の 59 項目について、量的調査として、国内外で就業し、日本語を使用して業務にあたっている高度外国人材を対象に、Microsoft フォームを利用し、アンケート調査を実施した。実施期間は、2022 年 2 月~3 月である。また、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：出身地・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) 業務上の「聞く」11 項目、「読む」13 項目、「書く」18 項目、「話す」17 項目の全 59 項目について経験の有無を確認する。3) 59 項目について「ほとんどできない=1」から「問題なくできる=5」の 5 段階で自己評価する。

その結果、日本国内外（国内 115, 国外 122）で勤務する 30 カ国・地域出身者 237 名から回答を得た。調査回答者の概要は、表 2 の通りである。

表2 調査回答者の概要 () は人数

出身地	中国 (73) 台湾 (40) 韓国 (26) ドイツ (20) タイ (17) インドネシア (10) ベトナム (10) マレーシア (5) フランス (4) 日本 (4) ミャンマー (3) スウェーデン (2) ウズベキスタン (2) スペイン (2) ボリビア (2) パラオ (2) アメリカ (1) イタリア (1) モンゴル (1) カナダ (1) インド (1) イギリス (1) ネパール (1) パラオ (2) ルーマニア (1) カザフスタン (1) イラン (1) シンガポール (1) セネガル (1) ハンガリー (1)
勤務地	日本国内 (115) 日本国外 (122)
JLPT	N1/旧1級 (151) N2/旧2級 (53) N3 (7) 該当なし (26)
日本語学習歴	1年未満 (2) 1~2年 (11) 2~3年 (17) 3~4年 (11) 4~5年 (19) 5~6年 (14) 6年以上 (163)
業種	教育・学習支援業 (39) 製造業 (35) 情報通信業 (32) 卸売・小売業 (21) 金融・保険業 (19) 貿易業 (17) 宿泊・飲食サービス業 (13) 娯楽業 (7) 人材派遣業 (6) 農業・林業 (1) 旅行業 (5) 運輸業 (4) 公務員 (4) 不動産業 (2) 大使館員 (2) コンサルティング業 (2) その他 (28)
役職	役職なし (157) 管理職 (38) 役員 (11) 主任・チーフ (26) 経営者 (5)
勤続年数	1年未満 (53) 1~2年 (45) 2年~3年 (35) 3年~4年 (12) 4~5年 (15) 5年以上 (77)
担当業務	専門・技術職 (43) 事務職 (68) 営業 (36) 教員 (22) 通訳・翻訳 (22) 接客・販売 (16) 研究職 (6) 広報・宣伝 (4) 経営 (3) その他 (17)

5-2. 業務上の「聞く・読む・書く・話す」活動に関する Can-do 調査

「聞く・読む・書く・話す」活動に関する 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 項目の詳細と経験の「あり」「なし」別の自己評価の平均値および標準偏差は、表3～表6の通りである。

表3 「聞く」活動についての Can-do

	聞く	経験	n	m	sd
1	日本語による上司や同僚からの業務上の指示を聞いて、理解することができる。(例: 機器の使い方, スケジュール, イベント準備, 引継ぎ, トラブル対応など)	あり	228	4.57	0.64
		なし	9	3.33	1.22
2	日本語による社内や社外のアナウンスを聞いて、理解することができる。(例: イベントでの場所・時間の案内, 社内の呼び出し, 社外での災害情報など)	あり	198	4.50	0.70
		なし	39	3.54	1.14
3	上司や同僚が日本語で話している業務上の会話の要点を理解することができる。	あり	228	4.53	0.69
		なし	9	2.56	1.01
4	日本語による自分の担当業務に関する上司や同僚からのアドバイスやコメントの内容を理解することができる。	あり	226	4.54	0.67
		なし	11	3.09	1.04
5	自分がしたプレゼンテーションに関する上司や同僚からの日本語によるアドバイスやコメントの内容を理解することができる。	あり	194	4.53	0.68
		なし	43	3.65	1.29
6	社外の人や顧客からの日本語による苦情や要求, 要望の内容を理解することができる。	あり	204	4.43	0.70
		なし	33	3.12	1.34
7	取引先の人による商品や取扱説明書などについての日本語のプレゼンテーションを聞いて、内容を理解することができる。	あり	189	4.25	0.81
		なし	48	3.46	1.20
8	業務内容に関する日本語による講演やセミナーを聞いて要点を理解することができる。	あり	188	4.34	0.72
		なし	49	3.24	1.22
9	業務上で何かを選ばなければならないときに、日本語による説明を聞いて、いくつかの案の違いを理解することができる。(例: 出張プラン・イベント案・社内で購入するものなど)	あり	194	4.51	0.69
		なし	43	3.26	1.43
10	日本語による会議のときに、担当業務に関する議論を聞いて、その流れや参加者それぞれの考えの要点を理解することができる。	あり	201	4.38	0.73
		なし	36	3.17	1.25
11	日本語による会議のときに、担当業務には関係がない議論を聞いて、その流れや参加者それぞれの考えの要点を理解することができる。	あり	193	4.20	0.81
		なし	44	2.91	1.29

表4 「読む」活動についての Can-do

	読む	経験	n	m	sd
1	日本語で書かれた文書を読んで、業務に関する必要な情報を探し出すことができる。(例：イベントや会議の開催日・場所・内容、出張日程など)	あり	219	4.56	0.69
		なし	18	2.83	1.04
2	日本語で書かれた印刷物やウェブサイトのカタログ・仕様書に目を通して、自社や他社の商品や製品の特徴などの必要な情報を探し出すことができる。	あり	202	4.37	0.80
		なし	35	3.51	0.95
3	日本語で書かれた報告書や議事録、見積書などに目を通して、業務に必要な判断をするために、情報を探し出すことができる。	あり	195	4.41	0.75
		なし	42	3.31	1.02
4	日本語で書かれた業務に関するメールやコメントなどを読んで、要点を理解することができる。	あり	226	4.54	0.67
		なし	11	3.09	1.04
5	日本語で書かれたイベントの報告書を読んで、要点を理解することができる。(例：展示会、商談会、説明会など)	あり	202	4.49	0.72
		なし	35	3.63	1.19
6	日本語で書かれた業務に関する新聞、雑誌、ウェブサイトの記事などを読んで、要点を理解することができる。	あり	211	4.35	0.80
		なし	26	3.08	1.16
7	日本語で書かれた請求書を読んで、注文内容と違いがないかを確認することができる。	あり	202	4.56	0.68
		なし	35	3.60	1.29
8	自分が出席した会議の議事録を日本語で読んで、内容を理解することができる。	あり	190	4.49	0.69
		なし	47	3.70	0.88
9	自分が出席していない会議の議事録を日本語で読んで、内容を理解することができる。	あり	175	4.32	0.80
		なし	62	3.50	0.97
10	日本語で書かれた業務の引継ぎ事項やスケジュールに関する文書を読んで、理解することができる。	あり	211	4.55	0.67
		なし	26	3.15	1.19
11	日本語で書かれた取引に関する契約書を読んで、条件や特記事項を理解することができる。	あり	184	4.23	0.80
		なし	53	2.87	1.18
12	日本語で書かれた業務に関する専門分野の論文や報告書を読んで、目的・方法・結果を理解することができる。	あり	177	4.23	0.89
		なし	60	2.80	1.04
13	日本語で書かれた業務に関するマニュアルを読んで、内容を理解することができる。	あり	210	4.40	0.78
		なし	27	3.04	1.19

表5 「書く」活動についての Can-do

	書く	経験	n	m	sd
1	業務の引継ぎのために、日本語でメールや文書を書くことができる。	あり	218	4.39	0.72
		なし	19	2.89	1.29
2	研修に参加したり、担当業務に関わる講演を聞いたりしたときに、日本語で報告書を書くことができる。	あり	155	4.16	0.83
		なし	82	3.13	1.09
3	担当したプロジェクトについて日本語で報告書を書くことができる。	あり	151	4.23	0.82
		なし	86	3.24	0.96
4	出張先での業務や成果について日本語で報告のメールを書くことができる。	あり	146	4.30	0.75
		なし	91	3.47	1.12
5	出張先での業務や成果について日本語で報告書を書くことができる。	あり	132	4.25	0.84
		なし	105	3.30	1.12
6	業務に関する調査結果について分析と考察を含むわかりやすい報告書を日本語で書くことができる。	あり	137	4.26	0.79
		なし	100	3.10	1.05
7	自社製品や商品について、競合他社の製品や商品と比較しながら、分析して、日本語で報告書を書くことができる。	あり	104	4.24	0.83
		なし	133	3.04	1.04
8	新聞、インターネットなどから集めた担当業務に関する情報を要約して、日本語で報告書を書くことができる。	あり	126	4.29	0.75
		なし	111	3.20	1.13
9	商品・製品・企画の特徴およびセールスポイントを、ウェブサイトやパンフレットに日本語で詳しく書くことができる。	あり	107	4.19	0.86
		なし	130	2.96	1.04
10	会議での報告と議論を要約して、日本語で議事録を書くことができる。	あり	132	4.18	0.86
		なし	105	2.83	1.00
11	会議に参加していない人に、内容について、わかりやすく簡潔な報告のメールを日本語で書くことができる。	あり	141	4.34	0.74
		なし	96	3.20	1.09

12	取引先からの計画変更の依頼メールに対して、どのような対処が可能か明確に説明し、代案を示した返信を日本語で書くことができる。	あり	144	4.32	0.82
		なし	93	3.04	1.08
13	新しいプロジェクトや業務について、目的や予算など、その必要性がわかる起案書を日本語で書くことができる。	あり	118	4.21	0.89
		なし	119	2.89	0.97
14	ビジネス文書のサンプルを参考にして、メールや文書を日本語で書くことができる。	あり	176	4.39	0.75
		なし	61	2.98	1.15
15	プレゼンテーションをするために、自分で要点をまとめて日本語の資料を作ることができる。	あり	157	4.25	0.86
		なし	80	3.07	1.02
16	社外から依頼のメールや文書が来たときに、日本語で適切な断りの返事を書くことができる。	あり	151	4.29	0.86
		なし	86	3.16	1.02
17	苦情や問い合わせのメールや文書が来たときに、日本語で適切な返事を書くことができる。	あり	153	4.23	0.85
		なし	84	2.96	1.05
18	取引できそうな相手に、自社が提供するサービスや製品を説明するメールや文書を日本語で書くことができる。	あり	124	4.37	0.76
		なし	113	2.96	1.12

表6 「話す」活動についての Can-do

	話す	経験	n	m	sd
1	社外の人に自社について、日本語で紹介することができる。	あり	183	4.47	0.72
		なし	54	3.15	1.20
2	オフィス機器をレンタル・リースするときに、経費やメンテナンスについて業者に日本語で質問したり、問題が生じたとき、状況を説明したりすることができる。	あり	124	4.38	0.75
		なし	113	3.27	1.15
3	出張後に、同僚や上司に日本語で口頭により、詳しく報告することができる。	あり	157	4.38	0.75
		なし	80	3.52	1.18
4	資料の作り方やオフィス機器の使い方などを同僚に日本語で説明することができる。	あり	189	4.48	0.70
		なし	48	3.00	1.24
5	イベント会場で、離れた場所にいる取引先の人を特定するために、その人の位置や特徴などについて、同僚や上司に日本語で説明することができる。	あり	138	4.43	0.74
		なし	99	3.32	1.13
6	商談や打ち合わせなど、社外とのやりとりの場面で、参加者のプロフィールを日本語で紹介することができる。	あり	130	4.41	0.76
		なし	107	3.22	1.08
7	営業の場面で顧客に商品や自社が提供するサービスに関する説明を日本語で詳しくすることができる。	あり	141	4.37	0.77
		なし	96	3.13	1.14
8	社内で職場での体験や感想を含んだスピーチを日本語ですることができる。(例：新入社員歓迎会など)	あり	155	4.41	0.73
		なし	82	2.96	1.07
9	取引先からの納品に間違いがあったとき、日本語で状況を説明することができる。	あり	141	4.45	0.72
		なし	96	3.35	1.21
10	業務を停滞させるようなトラブルが起こった時に、問題と原因を上司や同僚に日本語で説明することができる。	あり	171	4.43	0.73
		なし	66	3.17	1.22
11	プロジェクトの手順などを順序立てて、上司・同僚に日本語で説明することができる。	あり	155	4.35	0.70
		なし	82	3.35	1.09
12	プロジェクトの手順などを順序立てて、社外の人に日本語で説明することができる。	あり	117	4.40	0.73
		なし	120	3.28	1.08
13	イベントの準備で当日の状況を予測しながら作業手順や分担方法を比較し、それぞれの利点や問題点について日本語で意見を言うことができる。	あり	132	4.35	0.76
		なし	105	3.22	1.05
14	インタビューのときにスムーズに話を発展させ、あいづちもうまく使いながら、日本語でインタビューすることができる。	あり	143	4.29	0.80
		なし	94	2.94	1.06
15	取引をしている企業からの新しい取引の提案を断る時に、良好な関係を維持するために、相手に配慮しながら、日本語で断ることができる。	あり	108	4.37	0.71
		なし	129	2.83	1.04
16	取引がなかった企業からの取引の提案を断る時に、今後の良好な関係のために相手に配慮しながら、日本語で断ることができる。	あり	106	4.29	0.72
		なし	131	2.90	1.07
17	オフィス機器を購入したり、レンタルしたりするとき、日本語でメンテナンスや経費について質問をし、どのような商品が必要か説明することができる。	あり	105	4.44	0.68
		なし	132	3.26	1.15

本研究による Can-do 調査の結果、次のことが明らかとなった。

- 1) 経験「あり」と回答した者の割合については、受容「聞く (79.3~96.2%)・(73.8~95.4%)」の方が産出「書く (43.9~92.0%)・話す (44.3~79.7%)」よりも比較的高かった。
- 2) 全項目について、「経験あり」と回答した者は、「経験なし」と回答した者よりも自己評価が高かった。
- 3) 自己評価が最も高い Can-do 項目は、「聞く」の「日本語による上司や同僚からの業務上の指示を聞いて、理解することができる」(M4.52, SD 0.70) で、96.2%が経験ありと回答した。
- 4) 比較的平均値が高い項目 (M 4.0 以上) は、一般的な業務に関連したタスクであった。
- 5) 自己評価が最も低い項目は、「書く」の「商品・製品・企画の特徴およびセールスポイントをウェブサイトやパンフレットに日本語で詳しく書くことができる」(M 3.51, SD 1.14) で、45.1%が経験ありと回答した。
- 6) 比較的平均値が低い項目 (M 3.5 以下) は、専門的な業務に関連したタスクであった。

6. 今後の展望

今後は、全 Can-do 項目について量的調査を実施し、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。結果に基づき Can-do 項目を難易度順に並べ、レベル設定を行い、尺度化し、育成・教育・評価に資する BJFW を完成し、公表する。

参考文献

- (1) 葦原恭子 (2014) 「ビジネス日本語 Can-do statements」 <http://business-japanese-cando.jp/> (2022 年 9 月 2 日閲覧)
- (2) 厚生労働省 (2020) 「就労場面で必要な日本語能力の目標設定ツール」 <https://www.mhlw.go.jp/content/11800000/000773360.pdf> (2022 年 9 月 2 日閲覧)
- (3) 国際交流基金 (2010) 「JF 日本語教育スタンダード」 <https://jfstandard.jp/top/ja/render.do;jsessionid=AACA3AB868B080146E3D06A759B5844F> (2022 年 9 月 2 日閲覧)
- (4) Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (2022 年 9 月 2 日閲覧)
- (5) Educational Testing Service (2008) *TOEIC Can-Do Guide*. <https://www.ets.org/s/toeic/pdf/listening-reading-can-do-guide.pdf> (2022 年 9 月 2 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。

メタ認知促進を目指した初級スピーチ自己評価活動

渡辺倫弥（東京国際大学）

篠崎佳恵（東京国際大学）

大住あかり（東京国際大学）

1. 実践の背景と目的

本研究は、渡辺・大住・篠崎（2022）で報告した、初級日本語クラスでの継続的なスピーチ自己評価活動の実践に基づくものである。昨今、留学生が大学等において主体的かつ双方向的なインターアクション能力を求められていることに鑑み、本実践では言語知識の積み上げを目指した教師主導のものではなく、学習者の文脈でのスピーチを行う活動を取り入れた。また、自律的な学びを促進することを目的に、初級段階では報告の少ない自己評価を導入した。自己評価は、梶田（2010）で『メタ認知⁽¹⁾』『メタ学習』を成立させるきっかけを与えるもの」と述べられているように、メタ認知の促進に重要なカギとなる。本研究は、この実践において、学習者がスピーチとその自己評価を繰り返すことで、メタ認知の促進がなされたかを明らかにしようとするものである。渡辺・大住・篠崎（2022）では17名を対象に、スピーチ事前段階のコントロールと事後段階のモニタリングに焦点を当て、メタ認知的活動の傾向を明らかにした。渡辺・大住・篠崎（2022）では、事後段階のモニタリングに対しては自己評価シートに基づいた傾向分析であったが、本研究では対象者の人数を絞り、インタビューで語られたスピーチモニタリング時の学習者意識に焦点を当て、メタ認知的活動の詳細を分析した。これを通して、初級学習段階でのスピーチ活動における自己評価の意義と学習効果を探ることを目的とする。

2. 実践の概要・分析方法

実践は所属大学の初級後半クラス（8クラス 92名履修）でオンライン授業にて行われ、1学期6回のスピーチ発表のうち4回の自己評価を課した。初回授業ではよいスピーチの内容、効果的な話し方、スピーチの準備方法等を見本音声や構成のフローチャートを提示し指導した。自己評価シートは「おもしろさ」「わかりやすさ」「ききやすさ」「質疑応答」の4項目の5段階評価を設け、各項目にはより詳細な下位項目を記載した。自己評価時にはスピーチ録画データを提供した。

分析は、調査者が担当する留学生9名の自己評価シートと、自己評価時の意識を探ったインタビューを対象に、スピーチ事後段階におけるメタ認知的モニタリング（三宮 2008）に焦点をあてて行った。まず、自己評価シートの自由記述欄のコメントを自己評価シートの下位項目に分類し、モニタリングにおいてどの項目に意識が向いていたかを分析した。次に、インタビューでモニタリング時の意識を掘り下げ、成功・失敗要因に言及したコメントから、分析的な自己評価が行われたかを検討した。最後に実践の総括として、学習者が一連のスピーチ自己評価活動をどう捉えたか、インタビューにおける学習者の語りから

考察した。

3. 結果と考察

3-1. 自己評価シートにおけるメタ認知的モニタリング

スピーチ活動の自己評価が学習者のメタ認知を促進したかを明らかにするため、スピーチ事後段階におけるメタ認知的モニタリングに着目し分析を行った。学習者が何に注目していたかを明らかにするため、自己評価シートの【質疑応答】を除く評価項目の「むずかしかったところ／よくできたところ」記述欄のコメント内容を下位項目で分類した(表 2)。

表 1 自己評価シートのコメント分類

評価項目	下位項目	件数	総計
おもしろさ	内容	13	28
	視覚資料	8	
	ユーモア	7	
わかりやすさ	文法	19	40
	語彙	21	
	構成	0	
聞きやすさ	速さ	26	36
	ポーズ	3	
	発音	6	
	態度	1	

評価項目【おもしろさ】に着目すると、「内容」に対しては肯定的な評価が多かったのに対し、「ユーモア」はスピーチに取り入れる難しさに言及したものが多かった。内容を正確に伝えられるスピーチ能力を獲得したと考える一方、より聞き手を惹きつける効果的なスピーチテクニックに課題意識を持っていることが推察される。次に【わかりやすさ】は「文法」「語彙」に言及するものがほとんどで、クラスメイトがわかる日本語を意識するなど、聞き手への配慮が窺えた。文法に関しては、既習文法活用の試みや、実施後に誤用に気づいたといった分析的なコメントが確認されたことから、初級段階であっても既習文法の適切なモニタリングが行われていたことが確認された。しかし、「構成」に関する気づきは皆無であったことから、モニタリング力が不足していたと考えられる。【聞きやすさ】は「速さ」への言及が最多で、「ポーズ」「態度」についての気づきはごく僅かであった。このことから、スピーチにおける効果的なポーズの活用や態度に関する認識が薄く、適正なモニタリングに至らなかったことが確認された。「速さ」に関しては、スピーチの遂行段階でメタ認知的活動を同時に行うことは容易ではないとされるが(三宮 2008)、インタビュー時に確認した自身のスピーチ録画データを全員 1 回以上視聴していた結果と総合すると、事後段階でのスピーチ録画の視聴が「速さ」「発音」のモニタリングに有用であったと推察される。

3-2. インタビューにもとづくスピーチ成功・失敗要因分析

自己評価シートからは読み取れなかったメタ認知的モニタリングの詳細を調査するため、インタビュー項目「自己評価するとき、どうして上手くいったか、いかなかったか理由を考えましたか。」に対し、スピーチの成功・失敗要因に言及したコメントに着目し、分析的なモニタリングが行われたかを検証した。表3は、学習者が分析的に捉えた成功・失敗内容を自己評価項目に沿って分類したものである。

表2 学習者によるスピーチ成功・失敗要因分析

評価項目	下位項目	成功	失敗
おもしろさ	内容	6	4
	視覚資料	1	1
	ユーモア	0	2
わかりやすさ	文法	2	5
	語彙	2	6
	構成	0	0
聞きやすさ	速さ	2	7
	ポーズ	1	1
	発音	0	0
	態度	2	4
総計		16	34

【おもしろさ】については、「内容」で肯定的な分析が確認された項目6件のうち全てが、スピーチの成功はテーマに対するトピックの選出に起因したと分析していた。他のスピーチ回と比較し、実体験や自分の考えを加えたことで、聴衆の興味をかきたてる内容に向上させた点を成功要因と捉えていたことが確認された。一方、「内容」に関する否定的な分析にはテーマや時間の制限、準備不足等、多様な要因が認識されていた。【わかりやすさ】に関しては、「文法」や「語彙」といった言語知識に関しては、否定的な分析が多く、大半が表現したい内容に対し日本語力が不十分であった点を要因とした。このことから、学習者の文脈の中での実践的な日本語力についてモニタリングを行っていたことが推察される。また、「構成」についての要因分析は見られず、自己評価シートの分析結果とも一致する結果となったことから、教師の「構成」に関する知識提示と効果的なモニタリングの指導が不足していたと考えられる。【聞きやすさ】では、「速さ」に関する否定的なコメントが多く、要因の全てが緊張によるものと分析されていた。「発音」に関しては自己評価シートにおいては気づきが見られたものの、要因分析には至っていなかったことから、初級段階の学習者が自身の発話を音韻的に捉えることは困難であったことが推察される。全体として、9名中4名は前回のスピーチモニタリングの失敗要因に基づいたコントロールを行い、問題点の改善を認識したことから、自己評価活動の繰り返しは一定程度メタ認知的活動を促進し、スピーチ力向上を促したと考えられる。しかし、成功点、失敗点に気づきつつも要因分析に至らなかったコメントも数件確認された。個人の要因も含まれるが、提示した自

己評価シートに、前回のスピーチと比較できる評価項目や要因分析を促す記述欄が設けられていなかった点が要因の一つと推察される。

3-3. スピーチ活動における学習者の取り組みと反応

初級日本語学習段階におけるスピーチ発表と自己評価作業の繰り返しを、学習者はどのように捉えたか、一連のスピーチ自己評価活動を振り返るインタビュー項目への回答から、学習者が認識した本実践の気づきと学びを検証する。まず、インタビュー項目「スピーチを準備する時、先生から教えられたマテリアルを使いましたか。」への回答から、スピーチ事前段階における、学習者の取り組み方を探ると、全ての学生が教師から紹介された学習リソースのいずれかを使ったことがわかった。特に、初回指導で用いた説明資料と、スピーチの構成をわかりやすく示したフローチャートは、ほとんどの学習者が活用していた。このことから、教師による方略提示はある程度有意義であったと推察される。また、友人や家族など、母語や英語などの共通言語に加え日本語ができる身近な人的リソースを活用した例も確認され、主体的に方略を模索しスピーチ活動に取り組む姿が窺えた。

次に、インタビュー項目「今回のスピーチ活動はおもしろかったですか。それはどうしてですか。」への回答から、本実践に対する学習満足度と達成感に着目すると、全員がスピーチ活動における学びを肯定的かつ主体的に捉えていたことが確認された。以下のコメントからは、一連のスピーチ活動が初級日本語学習の文脈化、能動的な自己表現活動の活性化の一助となったことが窺える。

- ・ おもしろかったし、役に立った。初級 1 では文法のルールを説明するだけだった。でもスピーチの準備の時、教科書の中のいろいろな言葉の使い方について考えた。教室で習ったことの実践的な使い方が勉強できた。
- ・ おもしろかった。クラスメイトに面白い話を伝えられることが楽しかった。
- ・ おもしろかった。Q&A でみなさんがいろいろなことを聞いてくれたことが嬉しかった。スピーチ活動の必要性を肯定的かつ主体的に捉えていたことから、初級日本語学習段階におけるスピーチ活動の意義と学習効果が学習者に明確に認識された活動であったことが推察される。

さらに、インタビュー項目「どんなスピーチがいいスピーチだと思いますか。あなたは日本語でどんなスピーチができるようになりたいと思っていますか。それはどうしてですか。」への回答からは、以下のように、各々が理想とする日本語スピーチ像が語られた。

- ・ 今学期はわからない単語や文法を調べながら原稿を書いていたけれど、これからは自分の思ったことをすぐに表現できるようになりたい。
- ・ 聴衆とやり取りするようなスピーチがいいスピーチだと思う。
- ・ 私が興味を持っている社会保障の課題について日本語で話したい。日本人はその課題についてどう思っているか知りたい。

上記からは、日本語スピーチに対する学習動機がより明確化したことが考察される。また、スピーチ活動の継続と改善点の有無に関する質問に対しては、全員が活動の継続を希望し、活動導入時期の早期化、スピーチテーマや発表方法の拡充といった具体的な提案がなされたことから、学習者は日本語スピーチ活動を主体的に捉えていたことが窺えた。

4. まとめと今後の課題

一連のスピーチ自己評価活動やインタビューにおける学習者のコメントの分析の結果、使用する語彙・文法の難易度や、発話速度の調整に関する分析的な省察が多数観察された。この結果は、初級段階においても、自己評価がメタ認知的モニタリングの促進に有用であることを示唆している。さらに、一連のスピーチ自己評価活動を振り返る質問の回答からは、事前準備における積極的な学習リソースの活用や、スピーチ活動に対する肯定的な評価が確認された。さらに、理想とする日本語スピーチの具体像が語られたことから、教師のスピーチに関する知識の提示と自己評価の繰り返しが、効果的なスピーチに関するメタ認知的知識の確立を促し、日本語スピーチに対する学習意欲を向上させたことが窺えた。一方、スピーチ事後段階におけるメタ認知的モニタリングの傾向分析からは、構成に関する気づきは皆無であったことから、スピーチの構成に対するモニタリングは困難であり、一層効果的な指導が必要であることが示唆された。

今後の実践の改善点としては、学習者のメタ認知的活動をさらに深めることを目的とし、自己評価シートに前回のスピーチと比較できる評価項目や要因分析を促す記述欄を設けることなどが考えられる。また、個々の学習者のメタ認知の詳細や変容に着目した研究も行っていきたい。

注

- (1) 「メタ認知」と同義と考える。本稿ではより一般的な「メタ認知」の表記を用いる。

参考文献

- (1) 梶田叡一 (2010) 『教育評論』有斐閣双書
- (2) 三宮真知子 (2008) 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房
- (3) 渡辺倫弥・大住あかり・篠崎佳恵 (2022) 『初級日本語クラスにおけるスピーチ自己評価活動—メタ認知の観点による分析から—』第31回小出記念日本語教育学会年次大会予稿集 pp.42-45

日本語聴解テストにおける選択枝提示形式の影響

—国外で学ぶ初級学習者を対象に—

島田めぐみ (日本大学)

濫川晶 (国際基督教大学)

孫媛 (国立情報学研究所)

保坂敏子 (日本大学)

谷部弘子 (東京学芸大学)

1. 背景

本研究グループでは、これまで CEFR B1 レベルのオンライン日本語聴解認知診断テストを開発し、現在、A2 レベルのオンライン日本語聴解認知診断テストの開発に取り組んでいる。開発した B1 レベルのテストでは、多枝選択式を採用し、選択枝¹は文字で提示している。熊野他 (2013) では、スペインで学ぶ CEFR A1 レベルの学習者にとって、文字で選択枝を提示する形式の難しさを報告しており、A2 レベルのテストを開発するにあたり、文字による選択枝を用いることの影響を検討する必要があると考えた。

多くの大規模テストの聴解問題では、写真やイラストが選択枝となる場合を除き、設問と選択枝が文字で提示されることが多いが²、日本語のテストでは、文字知識の影響を考慮し音声情報による形式が用いられることも多い。例えば、日本語能力試験公式サイト³のサンプル³を見ると、N3 の場合、5 つの大問のうち、選択枝が音声で提示される形式が 3、文字で提示される形式が 2 というように、音声提示形式の方が多。

聴解テストで、選択枝を文字で提示する場合と音声で提示する場合とでは、文字か音声かというモードが異なるだけでなく、提示のタイミングも異なる。文字の場合は、聴解テキストを聞く前から解答するまでの間、選択枝を確認することができるが、音声の場合は、聴解テキストを聞き終わって初めて選択枝を確認できる。このような課題の特性は、テスト得点に影響を与える可能性がある (バックマン・パーマー, 2000, p.52) が、これまで選択枝の提示方法についてはあまり注目されてこなかった。

2. 先行研究と本研究の目的

聴解テストの選択枝提示形式を検討する諸研究において、同じ形式を指していても異なる用語が用いられている。そこで、本稿では、下記の用語に統一し使用することとする。

文字前：聴解テキストを聞く前に選択枝を文字で提示する形式

文字後：聴解テキストを聞いた後に選択枝を文字で提示する形式

音声後：聴解テキストを聞いた後に選択枝を音声で提示する形式

実際のテストで用いられる形式は、文字前あるいは音声後が主流であり、先行研究でも主にこの 2 形式が検討されてきた。これまで、日本語聴解テストにおける選択枝提示形式の影響について検証したものに島田 (2003, 2006a, 2006b, 2007) がある。島田 (2003)

では、国内の留学生 135 名を対象に、日本語能力試験過去問題旧 4 級から 1 級を用いて実験を行い、文字前形式の正答率が音声後形式の正答率よりも高いこと、学習者の母語（漢字圏、非漢字圏）の影響はないことを明らかにしている。島田（2006a）では、島田（2003）の実験デザインを修正し、国内留学生 405 名を対象に検証を行い、選択枝が「語」の場合は文字前の方が音声後よりも得点が高く、「文」の場合は両者に差がないこと、談話の一部を聞き取ることが求められる問題タイプでは、文字前の方が音声後よりも得点が高いが、談話全体から正答を判断する問題タイプでは、両者の間に差がないこと等を明らかにしている。さらに、島田（2007）では、島田（2006a）と同一のデータを用いて受験者の得点段階、問題群のレベルによる分析を行い、全体的に文字前の得点が高い場合が多いものの、得点段階の低い受験者にとっては、日本語能力試験旧 3 級の問題群の得点について、音声後の方が高いことを明らかにしている。また、島田・侯（2009）では、中国で学ぶ学習者を対象に検討を行い、全得点段階の受験者の結果を分析した結果、文字前と音声後では、得点平均に差がないことを明らかにしている。

以上は、日本語テストにおける選択枝の提示形式（文字前、音声後）の影響を検討したものである。文字前と音声後の違いは、先述の通り、モード（文字か音声か）だけではなく、提示のタイミングが異なり、そのことが影響していることも考えられる。純粋にモードの影響を検討するのであれば、音声後と文字後を比較する必要がある。また、文字後を実験デザインに組み込むことにより、文字前と文字後を比較しタイミングの影響を検討することも可能である。文字後は、紙筆テストでは実施が困難であり、先行研究で本格的に検討されたことはないが、島田（2006b）において、文字前、音声後に加えて、文字後の形式も試みられている。この際の文字後の実験は、1 名ずつテストを実施する形式で、談話と設問が音声で提示されたあとに、選択枝が印刷された用紙を調査者が提示する方法で実施している。対象者は 3 名のみであり、参考として取り上げるにとどまり、実証的な研究はこれまで行われていない。文字後は、紙筆テストでは困難な形式であるが、オンラインテストであれば実施が可能であり、モードの影響とタイミングの影響を分けて検討することができる。また、これまで、国外については島田・侯（2009）の中国での実験があるのみである。熊野他（2013）の指摘にあるように、国外の非漢字圏の初級学習者にとっては、文字前提示が困難である可能性があり、検討の余地が残されている。

そこで、本研究では、国外の漢字圏と非漢字圏の初級学習者を対象に CEFR A2 レベルのオンラインテストを実施し、選択枝提示形式（文字前、音声後、文字後）の違いが結果に影響を与えるかを検討する。研究課題は次の 2 点である。

- 1) 選択枝提示形式（文字前、音声後、文字後）は結果に影響を及ぼすか。
- 2) 選択枝提示形式の影響は、母語（漢字圏か非漢字圏か）により異なるか。

2. 実験の概要

2-1. テストの概要

CEFR A2 レベルを想定して作成した日本語聴解認知診断テストの問題項目を用いて、3 つの版（文字前、音声後、文字後）を作成した。いずれの版も実験項目 12 項目、各版共通の項目 7 項目の合計 19 項目からなる（表 1）。各実験項目は、どの版も聴解テキスト、設

問、選択枝の内容は同一であり、選択枝の提示形式のみが異なる。文字前では、まず、モニターに映し出された設問、選択枝を読み、読み終わってから、再生ボタンを押して音声テキストを聞く。各項目の解答が終わるまで設問と選択枝はモニター上に提示された状態が続く。音声後では、設問を読んだ後、再生ボタンを押して談話と選択枝を聞く。文字後では、設問を読んだ後、再生ボタンを押して談話を聞く。再生が終わると、選択枝が自動的にモニターに映し出され、解答が終わるまでその状態が続く。従来の研究との違いは、文字前の場合、提示された文字による選択枝を読み、各自のタイミングで音声を再生できること、文字後の場合、聴解テキストの再生が終了すると同時に文字による選択枝がモニター上に表示される点である。これらはオンラインテストであるために実現できた形式である。なお、文字による選択枝の場合は、漢字すべてにルビを付した。

共通項目 7 項目の内訳は、文字前 2 項目、音声後 2 項目、文字後 2 項目、イラスト選択枝 1 項目である。文字前、音声後、文字後の各形式の前に、練習問題を設けている。イラスト選択枝の項目は、文字前と同じタイミングで選択枝が提示されるため、練習問題は設けず、文字前に続き出題した。各テストフォーマットのデザインは表 1 の通りである。

表 1 実験用テストの概要

	実験項目 12 項目	共通項目 7 項目	合計
版 1 (文字前)	文字前 12	$\left\{ \begin{array}{ll} \text{文字前} & 2 \\ \text{音声後} & 2 \\ \text{文字後} & 2 \\ \text{イラスト} & 1 \end{array} \right\}$	19
版 2 (音声後)	音声後 12		19
版 3 (文字後)	文字後 12		19

CEFR A2 レベルの日本語聴解認知診断テストのために作題した 29 項目から、実験用問題項目 19 項目を選定し用いているが、いずれの項目も量的検証、質的検証を経ている。選択枝は、正答 1、錯乱枝 2 あるいは 3 から構成されている。以下に問題例を示す。

問題項目のサンプル

【設問 (文字)】

お母さんと男の子が話しています。男の子はいつピアノの練習をしますか。

【スクリプト (音声)】

母親：ピアノの練習、した？

男の子：宿題が終わったらするよ。今からおかし食べて、宿題するね。

【選択枝】

1. おかしを食べる前
2. おかしを食べたあとすぐ
3. 宿題をする前
4. 宿題をしたあとすぐ

2-2. 実施の概要

2021 年 12 月から 2022 年 6 月にかけて、実験を行った。実験参加者は、国外で学ぶ漢字圏学習者 93 名、非漢字圏学習者 99 名である。前者の母語は中国語、後者の母語はマレー

語である。各実験参加者には、協力校の教員を通して、3つの版のいずれかをランダムに割り当てた。G*Power⁴を用いて、サンプル・サイズを確認し、1群あたり30人程度となるよう設定した。受験者数199名のうち、無回答のある7名分のデータを削除し、192名のデータを分析対象とした。分析対象データ数は表2の通りである。

表2 各版の分析対象者数

	漢字圏	非漢字圏	合計
版1 (文字前)	30	31	61
版2 (音声後)	31	37	68
版3 (文字後)	32	31	63
合計	93	99	192

3. 結果

共通項目の合計点平均にグループ間(漢字圏か非漢字圏か)で差があることから(表3)、グループによって聴解力に差があり、その違いが実験項目の得点に影響する可能性があると考えられた。そこで、その影響を取り除いて群間の比較を行うために、共通項目の合計点を共変量、選択枝提示形式と母語を独立変数、実験項目の合計点を従属変数とする共分散分析(ANCOVA)を行い検討した。その結果、選択枝提示形式と母語の交互作用は見られなかった($F(2, 185) = 0.088, p = .916$)。母語の主効果は観察されたものの($F(1, 185) = 15.735, p < .001$, 漢字圏>非漢字圏)、選択枝提示形式の主効果は認められなかった($F(2, 185) = 2.145, p = .120$)。すなわち、漢字圏の方が非漢字圏よりも一貫して得点が高く、形式の違いが結果に影響を与えることは示されなかった。

以上より、研究課題1)「選択枝提示形式(文字前、音声後、文字後)は結果に影響を及ぼすか」については、「選択枝提示形式は結果に影響を及ぼすとは言えない」、研究課題2)「選択枝提示形式の影響は、母語(漢字圏か非漢字圏か)により異なるか」については、「選択枝提示形式の影響は、母語によって異なるとは言えない」という結論に至った。

表3 版別共通項目と実験項目の得点

		版1 (文字前)		版2 (音声後)		版3 (文字後)	
		漢字圏	非漢字圏	漢字圏	非漢字圏	漢字圏	非漢字圏
		n=30	n=31	n=31	n=37	n=32	n=31
共通項目	<i>m</i>	3.9	2.9	3.7	2.5	3.4	3.6
	<i>sd</i>	1.3	1.5	1.8	1.0	1.5	1.4
実験項目	<i>m</i>	7.4	5.6	6.6	4.7	6.4	5.5
	<i>sd</i>	1.7	2.6	2.1	2.0	2.1	2.0

4. 考察

先述の通り、島田（2007）では、日本語能力試験旧3級の問題群の得点について見ると、得点段階の低い受験者は、音声後の方が文字前よりも高いことが明らかになっている。また、熊野他（2013）では、スペインで学ぶCEFR A1レベルの学習者にとって、文字前が難しいことを報告しているため、本実験では、A2レベルである国外の非漢字圏学習者の場合、音声後の方が得点が高くなると予測していた。しかし、予想に反する結果となった。

非漢字圏学習者にとって文字提示の得点が低くなかったことの要因として、(1) オンラインテストの特性、(2) 問題項目の特性の観点から考察する。

(1) オンラインテストの特性については、音声再生のタイミングを各自で決定できる点が従来の紙筆テストとは大きく異なる。紙筆テストでは、一斉に音声を再生するため、文字前の場合には十分選択枝を理解できないまま聞かざるを得ない場合がある。オンラインテストである本テストでは、文字前の場合、選択枝を読んだ後に各自のタイミングで再生するため、読む時間が十分確保できたと考えられる。また、文字後も次の問題に進むタイミングは各受験者に任されているため、読む時間を十分に確保できる。そのため、紙筆テストとは異なる結果となったと考えられる。

(2) 問題項目の特性に関しては、2つの観点が挙げられる。島田（2006b）では、発話思考法による調査を実施し、選択枝のモードが結果に与える要因を検討している。その結果、a) 手がかりの語や表現が難しい項目、b) 設問から想定する「解」が実際に提示される「正答」とは大きく異なる項目の場合、文字前の方が正答しやすいことが得られている。a) に関しては、島田（2006b）では、能力範囲の広い問題項目を出題しているため、ある受験者にとって難しい語や表現も含まれていたと推測できる。一方、本研究では、CEFR A2レベル相当の項目を作成し、受験者もA2レベル相当であったため、選択枝に、レベルに合わない語・表現は含まれていない可能性が高い。b) に関しては、本研究のテストでは、事前に項目の妥当性を様々な形で検証し、項目を精査し出題していたため、設問から想定される「解」と正答の間に大きなずれはなかったと考えられる。これらのことから、本研究で用いた問題項目の特性に関しては、文字提示の形式を困難にさせる要因が認められなかったと言えよう。

本研究は、これまで行われなかった国外学習者を対象とした点、オンラインテストでの選択枝のモードとタイミングを検討した点において、今後の日本語聴解テストの作成に示唆を与えるものとなるだろう。英語テストでは、日本国内の学習者を対象とした研究が複数あるが、文字前の方が音声後よりも正答を得やすいという結果（内田他，2002）、両者に差はないという結果（Sasaki & Monuki, 2002）など、相反する結果が得られている。これは、テストの内容、対象者の属性などによって異なることをも示している。したがって、本研究においても、対象者が変われば異なる結果となる可能性は否定できない。本研究では、アジア地域で実験を行ったが、今後、アジア以外の地域での実施を検討したい。

注

(1) 日本テスト学会の基本条項の解説に則り、本稿では「選択肢」ではなく、「選択枝」を用いる。 http://www.jartest.jp/pdf/2_kihon_joko_Noprintable.pdf (2022.9.23 閲覧)

(2) フランス語の DELF/DALF, ドイツ語のゲーテドイツ語検定試験, 英語の ILETS, TOEFL iBT などは, 文字で提示している。TOEIC では, 文字と音声で提示している。

(3) 日本語能力試験公式サイトを参照した。 <https://www.jlpt.jp/samples/n3/index.html>
(2022.9.23 閲覧)

(4) G*Power とは, 検定力分析ができるフリーソフトであり, 有意水準, 推測される効果量, 目指している検定力からサンプル・サイズが得られる。

参考文献

- (1) 内田照久・菊地賢一・中畝菜穂子・前川眞一・石塚智一 (2002) 「英語リスニング・テストにおける音声の時間構造と提示情報の様式が項目特定に与える影響」『教育心理学研究』60, 1-11
- (2) 熊野七絵・伊藤秀明・蜂須賀真希子 (2013) 「JFS/CEFR に基づく JFS 日本語講座レベル認定試験 (A1) の開発」『国際交流基金日本語教育紀要』9, 73-88
- (3) 島田めぐみ (2003) 「日本語聴解テストにおける選択肢提示形式の影響」『日本語教育』119, 21-30
- (4) 島田めぐみ (2006a) 「日本語聴解テストにおいて難易度に影響を与える要因」『日本語教育』129, 1-10
- (5) 島田めぐみ (2006b) 「日本語聴解テストにおいて選択肢提示形式が解答過程に与える影響—発話思考法を用いて—」『日本言語テスト学会研究紀要』9, 101-116
- (6) 島田めぐみ (2007) 「日本語聴解テストにおける選択肢提示形式の影響—能力別分析—」『日本言語テスト学会研究紀要』10, 12-23
- (7) 島田めぐみ・侯仁鋒 (2009) 「中国語母語話者を対象とした日本語聴解テストにおける選択肢提示形式の影響」『世界の日本語教育. 日本語教育論集』19, 33-48
- (8) バックマン L.F.・パーマー A.S. (2000) 『<実践>言語テスト作成法』(大友賢二・スラッシャー, ランドルフ監訳), 大修館書店
- (9) Sasaki, N. & Monuki, K. (2002). Revisions to the listening comprehension section of the STEP third grade test. *Proceedings of the Fifth International Conference on English Language Testing in Asia*, 93-108.

謝辞：本研究は JSPS 科学研究費補助金 20H01275 の助成を受けて実施されました。また、本研究を実施するにあたり、複数の日本語教育機関の教員及び学習者の方々のご協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

附記：本実験の実施にあたって、日本大学大学院総合社会情報研究科研究倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号：HP21S007, 承認日 2021 年 11 月）。

日本語教育系大学院の教員が質的研究論文の指導上で経験する問題

—量的分析に軸足を置いてきた大学院教員の振り返りの質的分析—

朴在恩 (一橋大学)

1. はじめに

近年、質的研究論文の増加を背景に、日本語教育研究でも質的研究の枠組みとして質的研究の研究活動を6段階で示した研究(香月・伊藤・大河内 2021)、質的研究論文のレビューを通して質的研究の方法論の課題を考察した研究(八木 2022)など、質的研究の理論の体系化に向けた研究が進んでいる。これらの研究は、質的研究の経験のある専門家、質的研究分野の第一線で活躍している研究者および教員が主導するものである。

しかし、実際に日本語教育系大学院では質的研究の専門的な知識および経験的な知識が十分でない教員が質的研究論文の指導にあたることもあろう。質的研究の体系化と活用のためには、質的研究経験が少ない大学院生、研究者、指導教員の視点を取り入れた質的研究の検討が重要と考える。

そこで、本発表では先行研究の知見を踏まえ、日本語教育系大学院の教員が質的研究論文の指導上で経験する問題を明らかにすることを目的とする。質的研究の指導の実態を把握することは、今後何を知見として共有し、どのように提供すべきかの研究に役立つと考える。本研究で用いる「問題」は、質的研究を指導する教員が経験する困った事柄を指す。

「質的研究」は、インタビューや参与観察などで収集したデータを質的研究の研究手法や分析方法を用いて分析した研究(八木 2022)、「量的分析」は、質問紙やテストなどで収集したデータを検定や分散分析などの統計的手法を用いて分析した統計的研究を指す(八木 2022)。「大学院生」は、修士課程と博士課程を合わせた意味で用いる。

2. 先行研究

本発表は、香月・伊藤・大河内(2021)、八木(2022)を基にした。香月・伊藤・大河内(2021)は、質的研究の体系的枠組みの構築を目指して、質的研究の研究活動を「間接的な研究活動:質的研究の(A)意義の理解,(B)背景となる哲学的思想の明確化,(F)研究成果の評価」,「直接的な研究活動:(C)研究手法の選択,(D)調査・分析の実施,(E)結果の記述」と6段階に分類した。質的研究の実践的側面から理論的側面を考察しようとする試みは、質的研究の知識が十分でない研究者や大学院生の理解を促すと考える。

八木(2022)は、哲学的背景を踏まえた質的研究の方法論の整理や体系化のために、日本語教育研究の方法論に焦点を当てて質的研究の文献レビューを行っている。これらの研究は、日本語教育における質的研究の理論の体系化のための基礎的研究として継続的に進めていく必要があると考える。しかし、質的研究、それ自体が内包している問題を中心としたもので、研究者や指導教員が抱える問題に焦点を当てていない。

以上のように、日本語教育研究において質的研究の理論の体系化が進んでいるが、質的

研究を指導する大学院教員が抱える問題の調査は管見の限り進んでいない。そこで、本発表では日本語教育系大学院の教員が質的研究論文の指導上で経験する問題を明らかにする。

3. 研究方法

本研究の調査協力者は、32年6か月の日本語教師経験、16年2か月の研究指導歴を持つ日本語教育系大学院の教員1名（以下、A氏）である。これまで研究生を含めて25名のゼミ生を指導してきた。ベテラン教員だが、A氏が語る本人の質的研究の経験は2022年に行ったライフストーリーインタビュー研究が初めてである。教員A氏の修士論文と博士論文では統計分析を行っている。

データ収集は2022年5月に2時間30分の半構造化インタビューを実施し、これまでの自己の日本語教育、日本語教育研究、大学院指導の歩みを振り返りつつ、質的研究の指導上で抱えた問題経験について質問した。インタビューではA氏の母語である日本語を用いた。分析では、半構造化インタビューによって得られたデータを文字化した後、A氏が質的研究論文の指導上で経験した問題のカテゴリーを佐藤（2008）に基づき生成した。データの示し方は、カテゴリーは【 】, 発話の要約は〈 〉記号で示し、発話番号を括弧に入れ示した。「A」は教員A氏を指す。調査と研究に関して教員A氏の同意を得ている。

4. インタビュー調査の結果

分析の結果、日本語教育系大学院の教員A氏が質的研究論文の指導上で経験した問題として、【1. 質的研究法ごとの適切な助言】【2. 調査協力者】【3. 学術誌への投稿指導】【4. 論文の論旨一貫性】の4つのカテゴリーが生成された。

4-1. カテゴリー 1 【質的研究法ごとの適切な助言】

【質的研究法ごとの適切な助言】のカテゴリーは〈1. 多様な質的研究法があるなか方法ごとに適切な助言をしているかどうか不安だ〉〈2. 自分で研究したことがない質的研究法の助言は自信がない〉の語りから生成された。表1に示す。

まず、教員A氏から〈1. 多様な質的研究法があるなか方法ごとに適切な助言をしているかどうか不安だ〉が語られた。馴染みがある質的研究法もあるが（A_344）、質的研究法の数が多いうえ、それぞれ方法が異なるため、方法ごとの助言に困難を感じると語った

（A_342/344/346）。量的分析も分析方法は多様であるが（A_342）、A氏にとって質的研究法に習熟していくことは容易でないことがうかがえる（A_362）。

次に、〈2. 自分で研究したことがない質的研究法の助言は自信がない〉が語られた（A_318）。指導教員の質的研究の遂行経験の有無が研究指導上の心的負担につながる事がわかる。助言に不安を抱える際は、社会学の研究科の授業の活用（A_708）、研究会で発表するよう勧める（A_514）、大学院生と研究会に参加することによって指導上の困難を克服していた。

一方、教員A氏から、(1)コロナ渦で対面調査ができず困っている大学院生のグループフォーム作成のサポート、(2)「Zoomによる調査」のサポート、(3)SPSSなど統計ツールの指導、(4)統計分析の助言と投稿指導は指導しやすいと語られた。後述する質的研究論文の【3. 学術誌への投稿指導】の問題と異なり、統計分析を指導した大学院生の研究成果は可視化さ

れつつあるという。A氏にとって質的研究論文の指導に比べ、統計分析を行った研究論文の指導が容易であることがうかがえる。

表1 【質的研究法ごとの適切な助言】に関するインタビューデータ

<p>〈1. 多様な質的研究法があるなか方法ごとに適切な助言をしているかどうか不安だ〉</p>	
A	<p>統計分析はもちろんいろいろあるわけよ、因子分析とかクラスター分析とか回帰分析とか。でも基本さ、数字で計算して有意差を出すっていうところは同じじゃないですか。だから手法とかよくわからなかったらネットで調べれば基本が分かっているわけじゃないですか。アドバイスしてくれる人も博士の指導教員とかもいるわけですがそれはそうなんだけど、質的研究で一番指導が大変なのはそれぞれのお作法が違う。(A_342)</p>
A	<p>(質的研究法の名称)は日本語教育のワークショップなんかでも体験したことがあるし、すごい馴染みがあるけど。(中略) 今すごくいっぱいあるわけじゃない。(A_344)</p>
A	<p>質的研究法のそれぞれに関して本当に適切な助言ができるかっていったら、それには自信がありません。そこは困難を感じます。(A_346)</p>
A	<p>すべての質的研究法に習熟するっていうのは、やっぱり誰もできないんじゃないかな。(A_362)</p>
<p>〈2. 自分で研究したことがない質的研究法の助言は自信がない〉</p>	
A	<p>自分でやったものだったら、わりと指導というかアドバイスしやすいんだけど、自分でやったことがない、例えば(質的研究法の名称)とか(質的研究法の名称)とかはちょっと自信がないわけですよ。(A_318)</p>
A	<p>わたしだけがみると不安が残る場合は(研究会)で発表して意見もらって来てねと言ったり、外部に。(A_514)</p>
A	<p>このテーマにしたいんですけど、方法はまだ決めていませんっていう人については、統計分析だったらこういうことができますよとか、(質的研究法の名称)分析はこういうことができますよ、(質的研究法の名称)だったらこういうことができますよ、(自身のない質的研究法の名称)だったらこういうことができるらしいですよ、みたいな話をするくらいで、別にこれを使えとは言わない。(A_260)</p>
A	<p>今わりと社会学研究科の大学院の授業をとる人が増えていて、社会学研究科のほうでは(中略)ライフストーリー研究の第1号の先生がいたりとかね。そういうアクセスの仕方はできると思う。(A_708)</p>

5-2. カテゴリー 2 【調査協力者】

このカテゴリーは、〈1. 質的研究の調査協力者の人数に対する助言が難しい〉〈2. 大学院生には探せない調査協力者探しの手伝いが大変だ〉の語りから生成された。表2に示す。

まず、教員A氏から〈1. 質的研究の調査協力者の人数に対する助言が難しい〉が語られた(A_728)。A氏は発表者とのインタビュー当日も次回のゼミで大学院生から受ける質問項目として調査協力者の人数を想定していたという(A_734)。質的研究法の中には調査協力者の人数を明記したものもあるが(A_728)、A氏にとって難題であることがうかがえる。

そこで、教員A氏が学生指導のために得た知識を活かして自ら行った質的研究(ライフストーリーインタビュー研究)における調査協力者の人数について発表者が尋ねた。A氏は、「もうちょっと人数がいたほうが厚みのある記述ができるんじゃないかなと思うけど(中略)複数の人だと浅い記述になっちゃうし、紙面、紙幅の関係でこれはこれでいいかなと思ったくらいですかね(A_746)」と語った。直接的な質的研究の経験を通して、【調査協力者】の人数、投稿雑誌の紙幅、記述の厚さの関連に気づいたことがうかがえる。

次に、〈2. 大学院生には探せない調査協力者探しの手伝いが大変だ〉が語られた。調査フ

フィールドや調査協力者を確保している大学院生の指導では困難を感じないが (A_376), そうでない場合には, 調査協力者探しに協力することが大変だという (A_374)。

表2 【調査協力者】に関するインタビューデータ

<p>(1. 質的研究の調査協力者の人数に対する助言が難しい)</p>	
A	<p>重要な要素ね。やっぱり質的研究の場合, 人数これだけでいいんですかっていう質問を時々よく受けることがあって。統計的な場合もちろん人数これだけでいいんですかって言われることあるんだけど。そこらへんのところは結構わたしはやっぱりこれって“大丈夫ですよ”とも言えず, そこは難しいなと思って。(質的研究法の名称) の場合は1, 4, 9の法則ってのがあるから, あるよねって言ってそれで誤魔化すわけですけど, そうじゃない場合何人なら適切かっていうのはちょっと難しいなっていう, だから指導のなかで重要ではないんだけど, 困るところっていうかね。(A_728)</p>
A	<p>〇〇さんが(質的研究法の名称)を書こうとしているけど, 来週発表だからそういう話がまた出てくるのかなと思っていて, “一人で大丈夫でしょうかね”と言ったらどうしようかなと思っているんですけど。(A_734)</p>
<p>(2. 大学院生には探せない調査協力者探しの手伝いが大変だ)</p>	
A	<p>(大学院生の名前)さんのときは, (調査)対象者を全員見つけてあげたの。わたしの友達を。だからそういうふうには学生には探せない対象者がいると探してあげなきゃいけないから大変。(A_374)</p>
A	<p>ただ, (日本語教育経験者の大学院生が)“わたしはタイで教えてたから, 教えてた学校の先生に”っていうふうには, 自分で(調査フィールドを)持つてる人に関してはあまり関係ないから大変じゃない。(A_376)</p>

一方, A氏の困難さではないが, ゼミ生から質的研究の調査上で調査者と協力者両者が言語を適切に運用できず, 調査がうまく進められなかったとの報告があるという(表3)。データ収集とデータの質を左右する問題だが, 教員が対応し難い問題であると考えられる。

表3 質的研究の調査上の調査者と調査協力者の言語運用能力の問題に関するインタビューデータ

A	<p>ちょうど昨日(海外で日本語教育をしている修生)からメールが来てて, (質的研究法で)分析やってみただけでも, 英語でインタビューをして, どうしても自分が英語力の限界で残念ながら深いところまでは聞き出せなかった。でも, ま, 論文にして投稿しますっていうふうなのが来てたから。(A_788)</p>
A	<p>難しいでしょうね。(中略)やっぱり同じようなことは(在学生)も言ってたね。日本語でももちろんインタビューしてるんだけど, 時々やっぱり(日本語非母語話者の調査協力者の母語)が混じるんだって。(A_790)</p>
A	<p>それはあとで(調査協力者の)母語話者に聞いたりしてるけど, その場ではわからないわけじゃない。(792)</p>
A	<p>そうするとだからと次に行けないから大変だっていうような話は聞きましたね。(A_794)</p>

5-3. カテゴリー 3 【学術誌への投稿指導】

【学術誌への投稿指導】のカテゴリーは, 〈大学院生の質的研究論文の投稿が何度も不採択となると研究指導力不足を感じてしまう〉の語りから生成された。表4に示す。

教員A氏は, 大学院生の質的研究論文が不採択となると(A_559), 指導力不足や申し訳なさを感じると語った(A_650/658)。A氏は当時質的研究論文の査読者が論文のどこを見て評価するかについてよくわかっていなかったという(A_561)。評価者視点を共有することが質的研究論文の指導や投稿指導に有効であることがうかがえる。

表4 【学術誌への投稿指導】に関するインタビューデータ

A	投稿がやっぱり大変で、やっぱり（ゼミ修了生1）さん、（ゼミ修了生2）さんは（学会誌名）に2人とも多分2回落ちて3回目に載ってるんだと思うんですね。（A_559）
A	ものすごく学生に対して申し訳ないなって思うのは、査読結果が帰ってきて不採択だったって、こうがっかりしてる学生をみると、非常に“あー、ちょっと本当にわたしの力不足で”っていつも思いますね。（A_650）
A	学生が一生懸命やってないんだったらどうでもいいんですけど、本当に一生懸命やっていて、“また投稿落ちたー”とかいうと、“あー、申し訳なかったな”と“指導力足りなかったな”とと思いますね。（A_658）
A	（質的研究が2回不採択となった学生たち）が投稿を始めたときは（中略）学会の査読はまだ委員になってない時期だったんで、どこを査読委員が見るかっていうのをよくわかってなかったと思うんですよ。（A_561）

5-4. カテゴリー4 【論文の論旨一貫性】

このカテゴリーは、〈1. 修士論文を土台として博士論文を執筆する際に論旨一貫性を保てるよう指導するのが大変だ〉〈2. 修士論文の量的分析の貧弱さと博士論文の質的分析のすばらしさのギャップで研究の橋渡しが難しい〉の語りから生成された。表5に示す。

修士論文から博士論文まで指導した大学院生がそれぞれの論文で量的分析と質的分析を行ったが、在学期間と比例して研究力が成長し、結果的に修士論文を土台とした博士論文の内容の整合性を保つことが難しかったと語った（A_524）。質的分析が素晴らしかったため、相対的に量的分析が貧弱となりギャップを埋めることが大変だったという（A_522）。

表5 【論文の論旨一貫性】に関するインタビューデータ

〈1. 修士論文を土台として博士論文を執筆する際に論旨一貫性を保てるよう指導するのが大変だ〉	
A	修士論文の一部を博論としてっていうことが多いので、そうすると修士論文のときの、いわゆる分析力とか、データ収集能力より、博士課程になってからのほうが上がってないといけないわけじゃないですか。（A_524）
A	そうするとね、ちょっとそのストーリーが整合しない場合が、それが大変。（A_526）
〈2. 修士論文の量的分析の貧弱さと博士論文の質的分析のすばらしさのギャップで研究の橋渡しが難しい〉	
A	博論に修論のデータを載せたんだけど、博士課程に行ってから質的研究がものすごく研究能力が増してすばらしいがために、修士の量的調査の分析があまりにも貧弱でそこをどうやって橋渡しをするか、最終審査報告のときに批判されないためにどうしたらいいかっていうのをものすごい（中略）相談して。（A_522）

その他、質的研究指導に限らない問題として、〈学生が研究課題を選定できずさらに絞り込めないときが大変だ〉〈英語の関連文献の探し方とレビューの指導は簡単ではない〉〈日本語に一家言の論文審査委員に対する日本語教育研究の説明は緊張する〉が抽出された。

一方、教員A氏は質的研究論文の指導のために得た知識を基に初めて質的研究を行った。教員A氏自身の研究の方法に関する見方が大きく変化したとはいえないが、質的研究の直接的な研究活動を通して、質的研究の意義の理解が深まっていたことがうかがえる（表6）。

表6 教員A氏の直接的な質的研究経験による研究方法に関する意識の変化

A	わたしはバックグラウンドが量的なものだったんで、質的研究って一段下に見てたところがあったんですね。ちゃんと統計的に数値で検証するほうが偉いみたいな。でも、そうではないってということ。
---	---

A	質的研究であってもどういうふうに説得力を持って訴えられるものか、結局どんな調査をしても表現をきちんとしなければ相手に伝わらないと思うんですね。見せ方っていうのもすごい大事だと思うし。
A	質的研究をした場合に、相手のことを知らなかった一面とか見られてきて面白いなと思って。統計的な数値の検証では人柄とかヒストリーとかは見られないんだけど、やっぱり面白い部分は結構大きくて。
A	その指導していくなかで、やっぱりその数値で検証するってのもやっぱり大事だよっていうのは言い続けていきたいので、そこの大事さはそれは変わらずにやっぱりあるだろうなと思っていて。(A_777)

6. まとめと今後の課題

本研究では、日本語教育系大学院の教員が質的研究論文の指導上で経験する問題を分析した。分析の結果、【1. 質的研究法ごとの適切な助言】【2. 調査協力者】【3. 学術誌への投稿指導】【4. 論文の論旨一貫性】の4つのカテゴリーが生成された。表7に示す。

表7 日本語教育系大学院の教員A氏が質的研究論文の指導上で経験した問題

教員A氏が質的研究論文の指導上で経験した問題のカテゴリー	質的研究論文の指導上で経験した問題に対する教員A氏の対応	質的研究の6つの研究活動との接点
【1. 質的研究法ごとの適切な助言】	・社会学研究科の授業活用、ゼミで文献輪読 ・研究会での発表を勧める、一緒に参加	(直)：研究手法の選択 調査・分析の実施
【2. 調査協力者】	・図書に明記されているものは明確に助言	(直)：調査・分析の実施
【3. 学術誌への投稿指導】	・学術誌査読者になって改善	(直)：結果の記述 (間)：研究成果の評価
【4. 論文の論旨一貫性】	・指導教員の債務としてクリアしていく姿勢	(直)：結果の記述 (間)：研究成果の評価

本研究の結果から以下のことが示唆された。(1)質的研究遂行と指導経験が少ない教員が質的研究論文を指導する際には、学内の授業と研究会の活用、質的研究論文の多読による知識獲得が役立つこと、(2)教員の質的研究の直接的な研究活動により質的研究の理解が深まること、(3)質的研究の評価者視点を有することは、質的研究論文の記述と投稿指導に役立つことが示唆された。一方、(4)背景となる哲学的思想の明確化の語りは得られなかった。香月・伊藤・大河内(2021)は、研究成果を発信する側も受信する側も哲学的思想を理解することが重要だと述べているが、指導する側も視野に入れる必要性が示唆された。今後は本調査の結果を先行研究と質的研究を行う大学院生の困難と合わせて分析していきたい。

参考文献

- (1) 香月裕介・伊藤翼斗・大河内瞳(2021)「質的研究を研究する—日本語教育学における質的研究の体系的枠組みの構築を目指して—」『2021年度日本語教育学会春季大会』22-31.
- (2) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (3) 八木真奈美(2022)「私たちはどのように世界を見ているのか—ジャーナル・レビューからみる日本語教育方法論の行方—」『2022年度日本語教育学会春季大会予稿集』209-212.

テキストマイニングによる旧ソ連製の日本語教科書 「Учебник японского языка для начинающих」の計量分析

佐野晃（筑波大学）

1. 研究の概要と目的

ソ連時代の教授法が色濃く残るロシアの日本語教育では、漢語や抽象度の高い内容を文法訳読法により徹底的に暗記させる授業がとられており〔木寺 1998〕、この傾向は2000年代以降も続いている〔マニシナ 2009〕。このような指導法の根底は、ゴロブニン著作のソ連製教科書「Учебник японского языка для начинающих」にあると指摘されている。教科書の序文で示された「言語を複雑な体系と捉えて、文法・語彙・文字・音声を言語教育の対象として指導する」という理念がロシアの日本語教育の根本原則となっている〔ストロゴワ 1996〕。またこの教科書はソ連崩壊後の現在でも、ロシアや旧ソ連圏で使用され続けている〔ブイコワ 2014〕。以上から、堅い表現を多用するロシア人学習者の特徴を把握するには、ゴロブニンの教科書の内容を詳しく分析する必要があるといえる。

90年代の調査では、ゴロブニンの教科書の難易度は日本語能力試験の3級と2級(N3とN2)の間にあると報告されている〔稲垣 1995, 矢沢 1994〕。しかし先行研究では、教科書の語彙や文法項目また漢語の割合などを日本語能力試験の出題基準と比較することどまっている。そこで本研究では、テキストマイニングを活用し、より具体的にゴロブニンの教科書と日本語能力試験(N3・N2)を比較検討する。採用する手法は次節の2点である。

2. 分析手法

ー共起ネットワークー

同時に出現する確率が高い単語同士を線で結ぶことで、単語間の関係を可視化する手法であり、文章の内容を話題別に概観できる。確率は式1のJaccard係数によって算出され、共起性とも呼ばれる係数の値は、語彙Aと語彙Bの共起が強いほど大きくなる。本研究では、樋口耕一氏が開発した「KH Coder」を使用する。

式1: Jaccard係数 = $n(X \cap Y) / n(X \cup Y)$ (XとYが同時に出現する回数 / XとYの片方が出現する回数)

ーリーダービリティ推定ー

文章の難易度を推定することで、文章の読みやすさ・読みにくさを数値化する手法のことである。本研究では、李在鎬氏が開発した「jReadability Portal」を使用する。当システムでは、式2の線形回帰モデルによって算出されたリーダービリティスコアで、文章の難易度を判断する。表1の通り、6.4から0.5に近づくほど難易度が高くなる。

式2: スコア = $11.724 + (-0.056 * \text{平均文長}) + (-0.126 * \text{漢語率}) + (-0.042 * \text{和語率}) + (-0.145 * \text{動詞率}) + (-0.044 * \text{助詞率})$

表1 スコアと難易度の対応関係

難易度	スコアの範囲	該当する文章
上級後半 (とてもむずかしい)	0.5 ~ 1.4	高度に専門的な文章
上級前半 (むずかしい)	1.5 ~ 2.4	専門的な文章
中級後半 (ややむずかしい)	2.5 ~ 3.4	やや専門的な文章
中級前半 (ふつう)	3.5 ~ 4.4	比較的平易な文章
初級後半 (やさしい)	4.5 ~ 5.4	基本的な語彙や文法で書かれた複文
初級前半 (とてもやさしい)	5.5 ~ 6.4	単文を中心とする基礎的日本語表現

3. 分析テキストの概観

ゴロブニン著作の教科書は、1巻・2巻の初級編と3巻・4巻の中級編で構成されており、2巻の7課(初級)からは、1000字程度のテキストが掲載されている。テキストマイニングによる計量手法では、一定の長さを持つ文章でないと分析精度が担保されないことから、2巻の7課(初級)から4巻の13課(中級)のテキストを分析対象とする。日本語能力試験の文章に関しては、『日本語能力試験公式問題集 第二集』の読解問題を分析し、短文からなる文法問題は対象外とする。各テキストから算出したリーダービリティスコアは、テキストに関するその他の情報と共に、表2、表3、表4にまとめている。

表2 教科書のテキストとスコア一覧

掲載巻	課	題名	話題の種類	話題の対象	スコア	難易度	字数
2巻	7課(初級)	私たちの教室	学校生活	ロシア	5.94	初級前半	983
2巻	8課(初級)	学生の一	学校生活	ロシア	5.03	初級後半	859
2巻	9課(初級)	私の部屋	日常生活	ロシア	4.95	初級後半	1179
2巻	10課(初級)	私のかぞく	学校生活	ロシア	3.96	中級前半	1195
2巻	11課(初級)	学生生活(その一)	学校生活	ロシア	3.52	中級前半	1296
2巻	12課(初級)	学生生活(その二)	日常生活	ロシア	3.74	中級前半	1246
2巻	13課(初級)	フランス革命 200しゅう年記念日	政治・社会	ロシア	3.55	中級前半	735
3巻	1課(中級)	モスクワの一日	日常生活	ロシア	3.81	中級前半	1041
3巻	2課(中級)	気候ときせつ	自然・気候	ロシア・日本	3.85	中級前半	1117
3巻	3課(中級)	旅行	旅行・観光	日本	3.6	中級前半	1218
3巻	4課(中級)	市内見物	旅行・観光	ロシア	3.62	中級前半	1695
3巻	5課(中級)	オリンピック大会	政治・社会	日本	3	中級後半	1102
3巻	6課(中級)	食堂車	旅行・観光	ロシア	3.11	中級後半	1327
4巻	7課(中級)	生活サービスセンター	日常生活	ロシア	3.45	中級後半	855
4巻	8課(中級)	ロシアと日本の立法機関	政治・社会	ロシア・日本	2.33	上級前半	718

4 卷	9 課(中級)	デパート	旅行・観光	ロシア	3.52	中級前半	1285
4 卷	10 課(中級)	労働者の手紙	政治・社会	日本	3.47	中級後半	1042
4 卷	11 課(中級)	キャンプ生活(日記)	旅行・観光	ロシア	3.07	中級後半	1605
4 卷	12 課(中級)	開会式のルポルタージュ	政治・社会	ロシア	2.77	中級後半	837
4 卷	13 課(中級)	郵便局	旅行・観光	ロシア	2.23	上級前半	1297

表 3 N3 のテキストとスコア一覧

問題番号	掲載文	スコア	難易度	総文字数
問題 3	天気の話	4.1	中級後半	469
問題 4(1)	授業中止の連絡	3.05	中級前半	167
問題 4(2)	携帯電話を持つこと	3.87	中級後半	211
問題 4(3)	自動販売機	3.02	中級前半	229
問題 4(4)	資料作成の依頼	3.44	中級後半	179
問題 5(1)	買ったばかりの本	3.51	中級前半	360
問題 5(2)	貸し傘	3.55	中級前半	401
問題 6	タクシーの運転	3.4	中級後半	653
問題 7	動物園のイベント	3.27	中級後半	623

表 4 N2 のテキストとスコア一覧

問題番号	掲載文	スコア	難易度	総文字数
問題 9	公衆トイレのマーク	3.5	中級後半	636
問題 10(1)	「ルール」はなぜあるのか	4.58	初級後半	212
問題 10(2)	暖房使用についてお願い	2.33	上級前半	226
問題 10(3)	やりたいことをやる	1.92	上級前半	217
問題 10(4)	割引フェアの案内	3.48	中級後半	278
問題 10(5)	いい一日	1.93	上級前半	191
問題 11(1)	個性	3.41	中級後半	625
問題 11(2)	話し言葉の特徴	2.16	上級前半	638
問題 11(3)	旅行業のニーズ	3.57	中級前半	478
問題 12A	公立の図書館のサービス向上	1.91	上級前半	280
問題 12B	公立の図書館サービス低下	1.57	上級前半	295
問題 13	アイディアのもと	3.58	中級前半	796
問題 14	ランチメニュー	3.61	中級前半	690

4. 教科書の内容分析

表 5 が示す通り、教科書の内容は日常生活や学校生活よりも、旅行・観光や政治・社会に関する話題が多く、日本についての言及も少ない。この教科書は日本語学習者が大学卒業後、ソビエトの社会主義体制や生活様式を日本人観光客にガイドとして紹介できるように設計されており〔矢沢 1994〕、この点が要因として考えられる。とはいえ、図 1 が示す通り、日本とロシアの 2 語が一つの単語群を形成しており、各課のテキストにおいてこの 2 単語が共に使用されている確率が高いことが分かる。これは、日本が主題のテキストは少ないものの、日本の事例と比較しながら、ロシア事情を説明しているからだと考えられる。なお、ソ連とソビエトの 2 単語は、ソ連崩壊後の改定により、ロシアに変更されている。そのためソビエトとしての歴史はロシアの歴史として扱われており、また 10 課(中級)や 13 課(初級)における労働者と資本家の対立といったイデオロギー色の強い内容もそのまま掲載されている。

表 5 教科書の話題別分類

	旅行・観光	政治・社会	日常生活	学校生活	自然・気候
掲載数	6	5	4	4	1
日本の話題	1	3	0	0	1

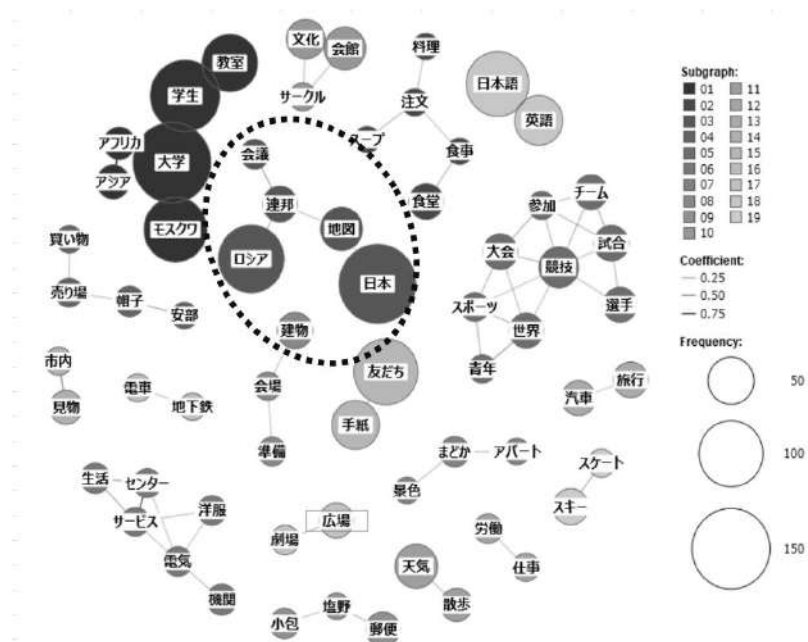


図 1 共起ネットワーク図

5. テキストのリーダビリティ推定

リーダビリティスコアに関して、ゴロブニン著作の教科書と N3・N2 の関係は図 2 と図 3 が示す通りである。折れ線グラフは、各課に掲載されたテキストのスコアを値の大小で並べたもので、図 2 と図 3 の網掛けは、N3 と N2 のテキストについて大問別に算出したスコアの範囲を示している。また図の点線は、N3 と N2 のテキストが取るスコア平均を示している。

示しており、大問ごとのスコアから算術平均を求めるのではなく、N3 と N2 のテキストをそれぞれ一つの文章とみなすことで算出した。N3 と教科書の比較に関しては、図 2 が示す通り、網掛けの範囲内にあるのは、リーダビリティスコアが 3.96 から 3.11 の教科書テキストであり、その多くが N3 全体のスコア平均である 3.57 付近に分布している。よって教科書の計 20 課の内、半数以上の 12 課分のテキストが N3 のテキストと同程度の難易度であることが分かる。また、N2 と教科書の比較に関しては、図 3 が示す通り、網掛けの範囲内にあるのは、リーダビリティスコアが 3.55 から 2.23 の教科書テキストであり、N2 全体のスコア平均である 3.27 を超えて分布している 6 課分のテキストも確認できる。よって計 20 課の内、半数以上の 11 課分のテキストが N2 のテキストと同程度の難易度であることが分かる。なお、N2 の問題 10(1)のスコアは 4.58 と N3 のスコア最小値 4.1 より小さく、字数も 212 字と二番目に少ないため、外れ値として分析対象から除外している。

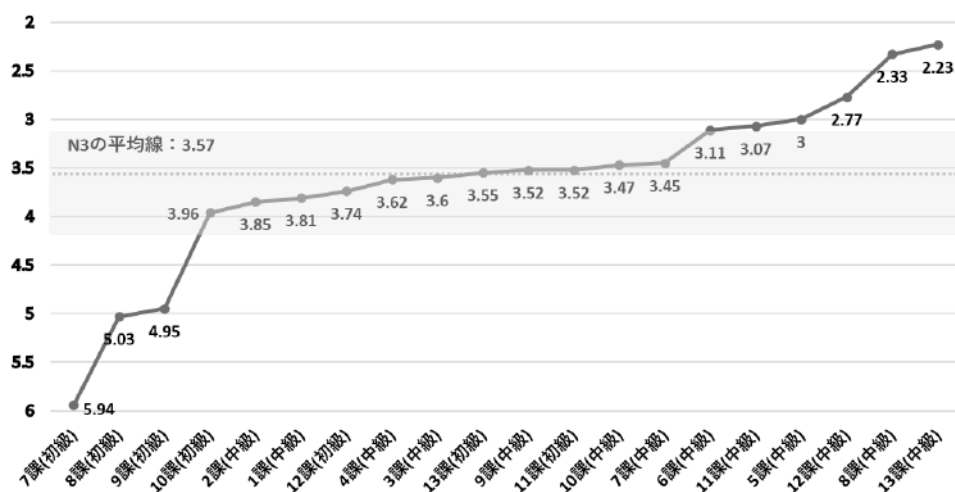


図 2 教科書と N3 のリーダビリティスコア

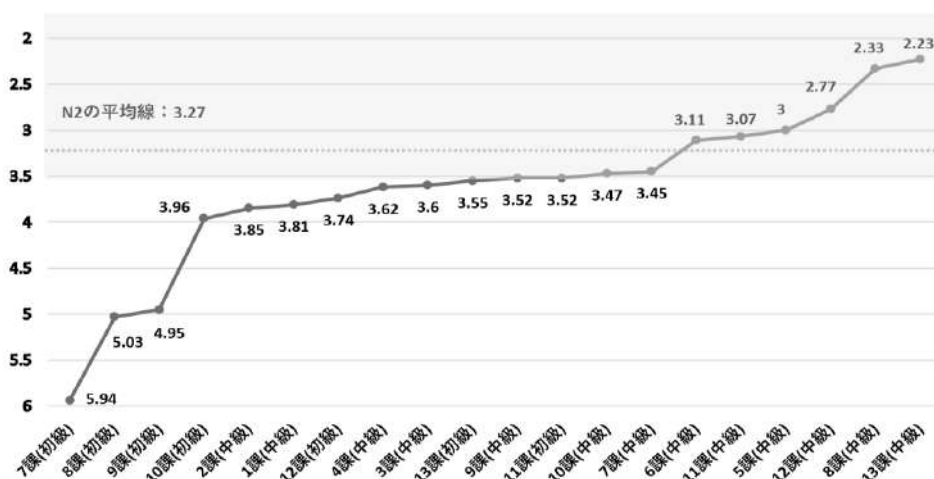


図 3 教科書と N2 のリーダビリティスコア

6. 結論

テキストの難易度に関しては、「N3 と N2 の間」というよりも、「N3 から N2 までのレベル帯を幅広く扱う教科書」といえるだろう。特に N2 全体の平均を超える 6 課分のテキストの合計字数は 6886 字であり、N2 の読解問題が計 5562 字である。ロシアの語学教育では、両面通訳と呼ばれるテキストの暗唱が一般的であるため〔仲矢・稲垣 2005〕、初中級の段階で、ロシア人の学生は N2 レベルのテキストを少なくとも能力試験一回分は、丸暗記していると考えられる。また内容面に関しては、ロシア自由化以降も大きな変化はなく、ソ連時代の教育目標を反映したテキストをそのまま掲載していることが分かる。コミュニケーション・アプローチを採用した日本製の教科書はロシアに多く流入しているが、構成が授業で使用しにくいという理由でロシア人講師から敬遠されている〔プーリクら 2013〕。よって、ロシア人学習者の堅い日本語表現は、ソ連時代に想定された特殊な内容かつ N3 から N2 相当の難易度である教科書を教え込むことに起因すると考えられる。

7. 最後に

現在、ウクライナ避難民の日本語教育が注目を集めているが、ウクライナにおいても、ソ連・ロシア製の日本語教科書が使用されてきた経緯があるため〔立間 2006〕、ウクライナ人学習者が話す日本語の特徴はロシア人学習者と非常に似ている可能性がある。本研究が旧ソ連圏全体の日本語教育観を理解する一助になれば幸いである。

参考文献

- (1) 稲垣滋子 (1995) 「ゴロブニン監修の日本語教科書における語彙の特徴」『ICU 日本語教育研究センター紀要』4号 pp.1-20
- (2) 木谷直之 (1998) 「極東ロシアの大学生の言語学習観について-海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える-」『日本語国際センター紀要』8号 pp.95-110
- (3) ストロゴワ (1996) 「ロシアにおける日本語教育の問題点をめぐって」『ICU 日本語教育研究センター紀要』5号 pp.95-101
- (4) 立間智子 (2006) 「ウクライナにおける日本語教育の現状と問題点」『国際交流基金日本語教育紀要』2号 pp.127-133
- (5) 仲矢 信介, 稲垣 滋子 (2005) 「ロシア・NIS 諸国への日本語教育支援再考」『日本語教育』127号 pp.51-60
- (6) プーリク, ミロノワ, 山口紀子 (2013) 「ロシア一般人向け日本語コース用初級コースブック『どうぞよろしく I』開発報告」『国際交流基金日本語教育紀要』9号 pp.135-150
- (7) ブィコヴァ (2016) 「アジア・アフリカ諸国大学の日本語学科と日本語教育」『専修大学人文科学研究月報』280号 pp.13-19.
- (8) マニシナ(2009) 「ロシアの高等教育機関における日本語教育—極東国立人文大学 1 における日本語教育の実情と問題点—」『外国語教育フォーラム』3号 pp.64-74
- (9) 矢沢理子 (1994) 「ロシア語圏の日本語教育」『第七回日本語教育連絡会議発表論文集』pp.182-186

理工系を専門とする留学生に必要な漢字・語彙

—化学教科書と既存教材との比較対照を通して—

久保田育美（明石工業高等専門学校）

杉山暦（札幌大学）

1. 背景

本研究は、専門教育への橋渡しの日本語教育の拡充を大目的に、日本語学習の初級～中級段階にある学習者のための専門教育用教材の開発を目指すものである。専門教育への橋渡しの日本語教育とは、大学・専門レベルの日本語力を鍛え、専門分野に特有の語句や表現に慣れさせ、専門の講義理解を容易にする教育を指し（横田 1993）、これまで専門日本語、分野別日本語などの名称のもと教育、研究が進められてきた。特に、近年見られる留学生の多様化により、留学生それぞれの専門性に応じた専門日本語教育の需要も高まっている。しかし、専門性を考慮した日本語教材は豊富にあるわけではないため、留学生の多くは自身の専門を学ぶための日本語能力を自助努力により習得しているのが現状である。

そこで本研究では、特に自学自習がまだ困難な段階にある、日本語初級～中級段階の留学生を対象とした化学基礎分野における漢字・語彙教材を開発する。数ある専門分野の中で化学基礎を対象とする理由は次の2点である。1点目は、化学教科書の文章中の漢字含有率が他のジャンルの教科書よりも高いということである。小山内（1990）では、文章の読みやすさの条件は漢字の出現が30%前後であると述べられているが、発表者らが行った理系教科書（高校）の漢字含有率に関する調査では、化学が38%、物理が33%、数学が28%と、理系教科書の漢字含有率が高い傾向にあり⁽¹⁾、とりわけ化学はその傾向が顕著であることが分かった。漢字に苦手意識を抱きやすい傾向にある非漢字圏の留学生が、化学教科書の読解に苦勞することは想像に難くない。2点目は、化学基礎分野が、化学分野のみならず、理学、農学、医学分野などの専門にも通じる生命科学の基礎的分野であり、より多くの留学生の専門日本語教育の助けになることが見込まれることである。

2. 教材で扱う漢字・語彙の選定

2-1. 漢字の選定方法

本研究が目指す漢字教材は、扱う漢字・語彙が化学基礎分野の専門性を持ち、また同時に、日本語初級～中級段階の留学生でも活用できるものである。そのため、教材で提示する漢字とその数、提示順に配慮する必要がある。以下に漢字の選定手順を示す。

【手順1】

高等学校における化学基礎分野の教科書2冊⁽²⁾に出現する漢字のうち、出現頻度が上位100字以内で、且つ、両教科書に共通して現れる漢字を抽出する（以下、「漢字A」とする）。

【手順2】

漢字Aと既存教材の漢字を比較し、教材で扱う漢字の重要度を決定する。漢字の重要度

は提示順として反映させる。比較対照に用いる漢字は、理工系全般の漢字教材^③である徳弘他（2019）の293漢字（以下、「漢字B」とする）、特定分野を持たない市販の一般漢字教材『ストーリーで覚える漢字I, II』の500漢字（以下、「漢字C」とする）である。

【手順3】

化学基礎分野の専門性という観点から、漢字A, B, Cの重要度を「A>B>C」とし、「ABC共通, AB共通, AC共通, Aのみ」という4つのカテゴリーに漢字を分類し、等級付けを行う（「BC共通, Bのみ, Cのみ」は扱わない）。

2-2. 語彙の選定方法

【手順1】

2-1.で決定した化学基礎分野の漢字を造語成分とする語を調査対象の化学基礎分野の教科書2冊から抽出する。そしてこれらの語彙を、2-1.【手順2】で示した既存の漢字教材2冊それぞれに掲載されている語彙と比較し、漢字と同様に、「ABC共通, AB共通, AC共通, Aのみ」という4つのカテゴリーに語を分類する。

【手順2】

「ABC共通, AB共通, AC共通, Aのみ」に属する全ての語を掲載対象とするのは、その語彙量の大きさから、学習者の負担に繋がりにかぬない。また、本研究の教材が第一に重視する「化学基礎分野の専門性」を損なわないためにも、「ABC共通, AB共通, AC共通, Aのみ」の語から、化学基礎分野の専門性を持つ語のみを抽出し、専門性を持たない語は掲載対象から除外する必要がある。

加納（1991）は、専門書を読むための読解練習において、例えば形容詞であれば、一般形容詞（「多い, 大きい」など）と専門形容詞（「酸化的, 国際的」など）との間に中間形容詞（「必要, 明らか」など）が存在すると指摘しており、このような中間語群を積極的に取り上げ、教えていく必要があると述べている^④。本研究では、加納（1991）の考え方を一部修正しながら踏襲し、語彙選定する。具体的には、専門性を持つ「④専門語」は掲載対象とし、専門性を持たない「①一般語」は掲載対象から除外する。中間語についてはさらに、「③理系内横断語」と「②文理横断語」に分類し、化学基礎分野の専門性という観点から、前者のみを掲載対象とする。「③理系内横断語」とは、自然科学分野の中で横断的に用いられる学術語で、例として「数値, 質量」などがある。「文理横断語」とは、学際的に用いられる文理の別のない学術語で、例として「非常に」「一方」などがある。なお、本研究ではこれらの4つのレベルを「語種」と呼ぶ。

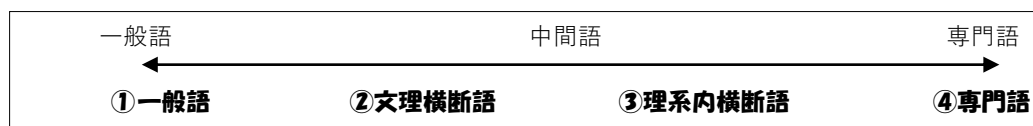


図1 語種のスケール

【手順3】

【手順1】で挙げた4つのカテゴリーの中で、「④専門語」「③理系内横断語」に属する語を、「ABC共通-④, AB共通-④, AC共通-④, Aのみ-④, ABC共通-③, AB共通-③, AC共通-③, Aのみ-③」の順で掲載する。

2-3. カタカナ語の扱い

やや本論から脱線するが、ここで本研究・本教材におけるカタカナ語の扱いについて言及しておきたい。本教材は漢字・語彙を取り扱うものであるが、自然科学分野の語彙を扱う限り、カタカナ語は無視できない。しかし、Daub, Bird and Inoue (1990) が述べる通り、カタカナ語の多くは発音から原語が推測できるという特徴がある。問題となるのは、Daub *et al.* (1990: 1-11) が指摘する、(i) 原語の発音と日本語の発音が大幅に異なるため、原語が推測できない語（例「ベクトル vector」「アルコール alcohol」）、(ii) 英語以外の言語を由来とするため、原語が推測できない語（例「カリウム」ドイツ語由来、「ラグランジュ」フランス語由来）である。この類のカタカナ語は、教材で取り扱う必要があるであろう。

化学基礎分野のカタカナ語は単純語だけでなく、合成語も多く存在する。例えば、「イオン」は単純語としてそれ単独で現れる場合と、「イオン結合、陽イオン」などのように造語成分として別の語と結合して用いられる場合がある。これらの語形成は、いずれの語種にも共通の通常の法則のもとに行われているため、語形成の法則自体の説明は不要である。

化学基礎分野のカタカナ語については、それが単純語か造語成分（合成語の一部）かということには特段の配慮は必要としないが、上述の (i),(ii) のような特徴を持つカタカナ語は、巻末付録として対訳リストを提示するなどの配慮が必要であると考えられる。

3. 結果と分析

3-1. 漢字について

2-1.の調査から、化学基礎分野に頻出した漢字は 102 字抽出された。102 字となったのは、同率 100 位が 3 字あったためである。これらの漢字を既存教材 2 者と比較した結果、ABC 共通 64 字、AB 共通 16 字、AC 共通 7 字、A のみ 15 字となった。具体的な漢字は表 1 の通りである。なお、表中の漢字は左上段から出現回数の合計順で並んでいる。

表 1 化学基礎分野の漢字

等級 1 位	ABC 共通 64 字	子式原電分合結物質体元性化有対数度水変同 組位気期運成荷動価色点単外号表非置大出 生強加自場面取
等級 2 位	AB 共通 16 字	素属酸混周態類形種構配存例含示量
等級 3 位	AC 共通 7 字	共金個温族熱二
等級 4 位	A のみ 15 字	殻極陽溶晶陰液粒融固炭塩存純核

化学基礎分野の漢字 (103 字) は、理工系漢字教材 (=B) では 77.5% (ABC 共通+AB 共通, 図 4 参照)、一般漢字教材 (=C) では 69.7% (ABC 共通+AC 共通, 図 3 参照)、カバーされている。つまり、漢字だけを見れば、既存の漢字教材は化学基礎分野の漢字を 7 割もカバーしている。しかし、A のみの漢字、つまり理工系漢字教材にも一般漢字教材にも掲載のない漢字には「殻、粒、融、炭」といった、一般性は低い化学基礎分野では頻出する漢字が多く見られた。これは、一般漢字教材はもとより、理工系漢字教材であっても、化学基礎分野の漢字学習を十分に満たすことができないことを表している。

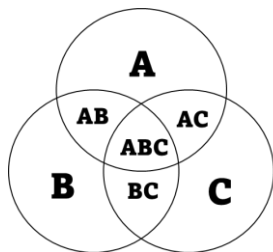


図2 漢字における3つのカテゴリー

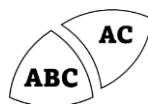


図3 一般漢字教材と化学教材の重複漢字

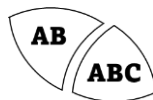


図4 理工系教材と化学教材の重複漢字

3-2. 語彙について

教科書から抽出された語数は延べで611語あり、その内訳はABC共通57語、AB共通182語、AC共通17語、Aのみ355語であった。また、掲載対象として抽出された語の総数は303語であった。語種別の語数と語の例は表2の通りである。

表2の「4)Aのみ-④」「8)Aのみ-③」を見ても分かるように、語彙は漢字に比べ、既存教材でカバーされている割合が大幅に低い。これは、漢字そのものと語の性質の違いによるものと推察される。すなわち、漢字はそれ単独で専門性を帯びることは少ないが、造語成分となり語を形成すると、漢字によっては専門性を帯びることがある(例:漢字「電」は、漢字単独ではelectricityの意味を表すが、「電子殻、電解質、電離」など語を形成すると、専門性を帯びる)。一般性が優先される一般漢字教材や、理工系分野全般を広く扱う理工系漢字教材では、専門性を帯びる語彙は、基本的に対象外となるのであろう。

さらに、いくつかの語はその意味と読みにも注意が必要である(杉山・久保田2021)。例えば、等級第1位の漢字「子」は、化学基礎分野においては、一般の漢字教材が扱うchildrenの意味で「こ」と読む漢字ではなく、elementの意味で「シ」と読む漢字として出現する。また他にも、「荷」はbaggageの意味で「に」と読むのではなくcharge(物理学)の意味で「カ」と読まれ、「色」は意味自体は同じでも「いろ」ではなく「シヨク、シキ」と読まれることが多いといったように、いずれも日本語初級～中級段階の留学生にとっては馴染みの薄い意味と読みを持つ。このような意味・読みの違いは、化学基礎分野の専門的知識を持たない日本語教師は気づきにくい。教材作成の際には、取り扱う漢字や語彙のみならず、掲載語彙の意味・読みにも注意を払う必要がある。

表2 語種別の語数と語の例

語種	語数	例	語種	語数	例
1) ABC 共通-④	0	—	5) ABC 共通-③	2	表面、～色(しょく)
2) AB 共通-④	5	原子価, 電荷, 周期的	6) AB 共通-③	76	分子, 元素, 結合
3) AC 共通-④	0	—	7) AC 共通-③	1	電氣的
4) A のみ-④	81	重合, 電子殻, 物イオン	8) A のみ-③	138	配位子, 色素, 陽性

4. まとめ

本研究で明らかになったことは以下の3点である。

- 1) 一般語と専門語の中間的存在である中間語彙は、自然科学分野で横断的に用いられる「理系内横断語」と、学際的に用いられる文理の別のない「文理横断語」に分類される。

- 2) 漢字だけを見れば、既存の漢字教材は化学基礎分野の漢字を7割もカバーしている。
- 3) これに対して、語彙は漢字に比べ、既存教材でカバーされている割合が大幅に低くなる。これは、漢字そのものと語の性質の違いによるものであると推察される。

注

- (1) 佐竹（1987）は一般雑誌の漢字含有率を記事の種別ごとに調査している。当該調査によると、雑誌の漢字含有率は全体平均で26.5%である。他方、理系教科書（高校）は化学、物理、数学のいずれもが雑誌を上回り、特に化学はその傾向が顕著である。

	漢字	平仮名	片仮名	その他（英字，数字，記号等）
★ 化学	38.4	39.3	6.0	16.3
物理	33.0	48.7	2.6	15.7
数学	28.2	36.5	0.7	34.6
雑誌	26.5	57.3	7.0	9.2
評論・論文	32.0	53.8	6.1	8.1
随筆	26.1	59.6	5.6	8.7
実用・解説	23.4	53.9	13.8	8.9

- (2) 『改定化学基礎』（東京書籍）および『改定新編化学基礎』（東京書籍）の2冊を用いた。
- (3) Daub *et al.* (1990) は理数系全般を扱う漢字教材だが、化学基礎分野に特化していないことに加え、現在入手不可能であることから、本研究では比較対象とはしない。
- (4) Nation (2001) によれば、英語教育では語彙をその意味的性質から「専門語」「準専門語」「一般語」の3つのレベルに分類する試みは、古くは数学の専門語を分析した Dresher (1934) など既に20世紀前半から見られ、その後も多くの研究が同様の分類を行っているという。加納（1991）が指摘する「中間語彙」は日本語に限らず、専門語の通言語的な特徴であるといえる。

付記 本研究は、日本化学研究会化学研究連絡助成金（500(I)）の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) 小山内陽子（1990）「漢字・仮名まじり文の読みやすさ—表記面からみた読みやすさの条件—」『人文科教育研究』XVII, 85-93.
- (2) 加納千恵子（1991）「専門書を読むための読解指導について」『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』6, 35-64.
- (3) 佐竹秀雄（1982）「各種文章の字種比率」『研究報告書』3, 国立国語研究所報告71, 327-346.
- (4) 杉山暦, 久保田育美（2021）「化学基礎分野の漢字教材開発に向けて—高専タイ人留学生の初年次教育を対象に—」『専門日本語教育研究』23, 83-90.
- (5) 横田淳子（1993）「内容中心日本語教育—留学生の専門への橋渡し教育として—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, 43-59.
- (6) Edward E. Daub, R. Byron Bird, and Nobuo Inoue (1990) *Basic technical Japanese*, University of Wisconsin.
- (7) I. S. P. Nation (2001) *Learning vocabulary in another language*, Cambridge.

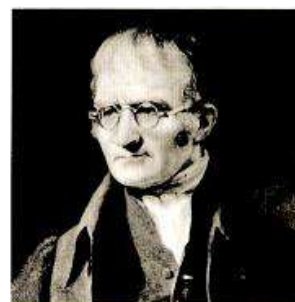
【付録】教材イメージ

1 子	分子 ぶんし	molecule	粒子 りゅうし	particle
	電子 でんし	electron	陽子 ようし	proton
	原子 げんし	atom	原子核 げんしかく	atomic nucleus
	中性子 ちゅうせいし	neutron	原子番号 げんしばんごう	atomic number
element	(例) 原子の中心には原子核が存在している。			
シ (こ)	(例) ヘリウム原子の原子核には2個の陽子が含まれるため、その原子番号は2である。			
2 原	原子 げんし	atom	原点 げんし $$	origin
	原油 でんし	crude oil	原子核 げんしかく	atomic nucleus
	単原子分子 たんげんしぶんし	monoatomic molecule		
	primitive	(例) 原子番号が同じでも、中性子の数が異なるため質量数の異なる原子が存在する。		
ゲン (はら)	(例) 分子はその構成原子の数によって、単原子分子、二原子分子、三原子分子などと呼ばれる。			
3 電	電子 でんし	electron	電解質 でんかいしつ	electrolyte
	価電子 かでんし	valence electron		
	電荷 でんか	electric charge		
	電離 でんり	electrolytic dissociation		
electricity	(例) 原子がイオンになる、あるいはほかの原子と結合するとき重要な役割を果たす電子を価電子と呼ぶ。			
デン	(例) 水などの液体に溶けて電離する物質を電解質という。			

🌈 PRACTICE 練習 : Try to guess the meaning from the context. 意味を考えましょう。

ドルトンは、「原子はそれ以上分割できない究極の粒子」と考えた。しかし、その後、原子はさらに小さな粒子からできていることがわかった。

原子の中心には原子核が存在している。原子核は正の電荷(電気量)をもつ陽子と、電荷をもたない中性子とからできている。このため、原子核



▲図1 ドルトン(イギリス)

(東京書籍『改訂化学基礎』p.42)

海外で子供を育てる日本人保護者の家庭内言語方針に影響を与える要因

若松史恵 (岡山大学)

1. はじめに

2019年に制定された『日本語教育の推進に関する法律』では、日本語教育の支援の対象として海外に在住する邦人の子供や、海外に移住した邦人の子孫等が含まれるようになった(第19条)。子供を取り巻く言語環境には、社会で用いられる言語、学校で用いられる言語、家庭で用いられる言語の3つが考えられるが、言語の継承という観点から見ると、家庭の果たす役割は大きい。複数の言語が話される家庭における家族成員間の言語選択の方針を家庭内言語方針(Family Language Policy, 以下FLP)という。これまで日本語の継承に関するFLP研究は少ないが、日本語教育からの支援を考えるために、日本語を含む複数言語が話される家庭のFLPの実態を明らかにしていくことが必要であろう。本発表では海外で子供を育てる4人の日本人保護者に対して行った半構造化インタビューをもとに、彼らのFLPに影響を与える要因を分析した結果を報告する。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

FLPは、家庭内および家族成員間の言語選択と読み書き実践に関連した、家族成員による明示的及び暗示的な言語計画と定義される(Curdt-Christiansen, 2018)。Spolsky(2004, 2009)によるFLPの理論モデルは、言語態度(Language ideology)、言語使用(Language practice)、言語管理(Language management)により構成される。FLP内のこの3つ要素は相互に関連し、また、FLP自体も複数の社会的文脈と相互に作用し、互いに影響する動的な物として捉えられている(Curdt-Christiansen, 2018)。これまで日本語の文脈では日本で未就学児を育てる外国人保護者(Pankratova, 2019)、日本で未就学児を育てる国際結婚家庭の母親(徳永, 2022)などを対象に研究が行われているが、一時点のFLPを論じるものが多く、FLPの動的な過程まではとらえきれていない。特に就学後、成長と共に現地語の力が強くなっていく子供を前に、保護者たちのFLPにも変化が生じることも考えられる。そこで本研究では小学生以上の子を持つ日本人保護者が自身の子育てを振り返った語りから、彼らのFLPに影響を与える要因を明らかにする。

3. 研究方法

3-1. 調査概要

本研究ではロシアで子供を育てる日本人保護者のFLPに影響を与える要因を、日本人保護者への半構造化インタビューから明らかにする。ロシアにおける社会の主流言語はロシア語であり、日本語はマイナー言語である。本研究でインタビューを行った4名の日本人保護者は全員が母親であり、配偶者はロシア人である。日本人保護者は子供との会話には日本語もしくはロシア語を、配偶者との会話にはロシア語を用いている。また、配偶者は

日本人保護者及び子供に対してロシア語のみを用いている。そのため、子供たちは社会及び学校ではロシア語が用いられ、家庭ではロシア語と日本語の両方が用いられる環境に身を置いている。FLPは言語資源の提供に影響を受けるが（Curdt-Christiansen, 2018）、いずれの家庭でも子供に日本語を話すことができるのは日本人保護者のみであり、それは裏を返せば、日本人保護者は子供に対して日本語とロシア語のどちらを使うかという選択に常に直面していることを示している。インタビューは2022年4月から5月にZoomを用いてオンラインで行った。倫理的配慮について説明を行い、口頭及び書面による同意を得たうえで自身の子育てを振り返る半構造化インタビューを行い、文字化を行った。

表1 日本人保護者のプロフィール

ID	年齢	ロシア在住歴	子供	日本人保護者の子供への使用言語	配偶者の子供への使用言語	学校
A	40代	17年	12歳・女	日本語	ロシア語	現地校
B	50代	25年	10歳・男	日本語, ロシア語	ロシア語	現地校
C	40代	17年	9歳・男	日本語, ロシア語	ロシア語	現地校
D	50代	23年	15歳・男 12歳・男	日本語, ロシア語	ロシア語	現地校

3-2. 分析方法

本研究では、日本人保護者のFLPに影響を与える要因を明らかにするために、得られたインタビューデータに対して質的データ分析（佐藤, 2008）を行った。FLPに影響を与える要因には、日本人保護者個人や家族、社会などで生じる様々な状況や出来事が複雑に影響しえる。そのため、語りの文脈が非常に重要であることから、文脈に何度も立ち返りながら分析を行う佐藤（2008）の手法が適していると判断した。得られたインタビューデータについて文脈に立ち返りながらコードを付与し、さらに抽象度を高めたカテゴリ化を繰り返し、サブカテゴリーとカテゴリーの生成を行った。また、FLPには言語態度、言語使用、言語管理の3つの要素が含まれるが、この3つの要素は相互に関連していることから、3つの要素のいずれかに影響を与える語りにコードを付与し分析した。なお、以下では本研究の調査対象者を「母親」と表記する。

4. 分析結果

インタビューから母親たちはいずれも高いロシア語力を持ちつつも、家庭内ではロシア語だけでなく日本語も使用し、子供への日本語の継承に努めていた。子供は、小さい時は日本語の方が強いが、母親の復職のためにベビーシッターに預けられたり、幼稚園に通い始めたりすると途端にロシア語が強くなり、日本語を話さなくなっていく。子供は成長と共に社会や学校で用いられるロシア語の力が強くなっていき、「漠然とロシア語と同じぐらい日本語もできるようになると考えてた」という母親の期待と現実には乖離が見られる。母親は子供がロシア社会で生活していくためにロシア語を習得することを優先するが日本語の継承をあきらめることはせず、子供との会話には日本語の使用を続けていた。

分析の結果を表2に示す。母親のFLPに影響を与える要因として5つのカテゴリーと11

のサブカテゴリが生成された。以下、各カテゴリが示す概念について説明を行う。なお、カテゴリは【 】、サブカテゴリは『 』で、コードは〈 〉でそれぞれゴシック体で示す。発話データは「 」でくくり、下線で示す。

表2 FLPに影響を与える要因を構成するカテゴリ・サブカテゴリ・コード例

カテゴリ	サブカテゴリ	コード例
【将来の可能性を広げる】	『2言語習得のチャンス』 『将来への不安』	〈日本語もロシア語も両方話せるようになる〉〈この先どこでも生きていけるように〉
【日本との繋がりを保つ】	『日本の家族との交流』『日本の学校教育』『日本人らしい考え方や文化を身に着ける』	〈広い意味での家族の言葉〉〈日本語を使う場所〉〈勉強だけじゃない体験〉〈日本社会を理解〉
【現地語力への不安】	『第二言語としてのロシア語』 『母語としてのロシア語』	〈100%自信のある日本語で話す〉〈外国人のロシア語〉
【配偶者の意向に寄り添う】	『家族の言葉を大切にする』 『日本の名前を付ける』	〈絶対に日本語はやめさせない〉〈日本語は話せた方がいい〉
【社会情勢の変化】	『日本語に触れる機会の減少』 『今後の生活の拠点への不安』	〈日本に行っても難しい〉〈いつロシアを離れるかわからない〉

4-1. 【子供の将来の可能性を広げる】

母親たちは、自身が努力してロシア語を身に着けた経験を持つ。この経験から「3言語（日本語、ロシア語、英語）話せることでいろんな人と話ができたり、お仕事ができたりしていて、可能性が広がるっていうのがわかったので、せっかく日々触れてる言語を母語のレベルまでできれば、英語も入れたら3つ、本人に興味があればほかの言語も、そうすると可能性が広がるので、そういう可能性を摘みたくない、摘んでほしくない」(A)と『2言語習得のチャンス』を無駄にしてほしくない願うが、子供の成長と共に日本語のみで会話を成立させることに難しさを感じ、「日本語の環境を増やすことをしないと、勝手にバイリンガルには育たない」(A)と期待と現実の乖離に直面する。しかし、「意地でも日本語を使う」(A)、「1回離れちゃうと元に戻すのに倍以上の時間がかかる」(B)という想いから日本語でのコミュニケーションを続けている。

このように言語を習得することが将来の可能性を広げることに繋がると考える一方で、「今後の進路の事考えたりとかしてきてる。こっちだと兵役があったり、ロシアに住むのか、働くのか、勉強するのか、今の段階でも考えざるを得ないような状況だったりするから、いろいろ考えているんじゃないかなと思う。」(D)

という語りが見られた。ロシアと日本の両方の国籍を持つ子供にとって将来の国籍の選択は大きな問題である。現在のウクライナ侵攻下という情勢で『将来への不安』を感じ、日本の国籍選択も視野に入れて子供には日本語を少しでも知っておいてほしい願う母親の切実な思いが語られた。

4-2. 【日本との繋がりを保つ】

母親たちにとって、日本語は日本にいる家族との繋がりを保つための言葉でもある。コロナ禍以前は日本に子供を連れて行ったり、日本の両親がロシアを訪れたり、できる限

り頻繁に『日本の家族との交流』を行う努力をしていた。

「やっぱり日本の家族と話せなくなっちゃったら困る」(A)

「日本の家族と必ず私を通じてじゃなくて、直接話せたほうがいくなって思っ」(C)

また、日本語補習校に通わせたり、夏休みを利用して日本の小学校に入学させるなど、子供に『日本の学校教育』を体験させていた。

「補習校に通わせたのはよかった。お金もかかるし送り迎えも週5ロシアの学校行って、土曜日日本語の学校って負担が大きいからかわいそうだなって親も子供もくじけそうになっちゃうんですけど、ここまで続けてこられたのはよかった」(B)

「夏に2~3週間日本の学校に入れてもらったことがあって、その時に仲良くなったお友達とかと未だに日本に行ったら会ったりしてる」「給食とか、掃除をみんなでやるとか、そういうことってこっちにないから、そういう経験は日本人社会を理解するには知ってた方がいって思っ」(D)

補習校に行くことで日本にルーツを持つ子供同士の交流の場を持ったり、体験入学を通じて同学年の子供と交流したりすることは子供にとっても大きな意味を持つ。また、母親たちは子供に日本語を使う必要がある場所ができることにも大きな意味を見出していた。

また、日本語の背景にある『日本人らしい考え方や文化を身に着ける』ことを大切にすることで日本との繋がりを子供に感じてほしいと考えている様子も見られた。

「日本の文化的な面を理解するには、日本語もわかった方がいいと思う。オノマトペとか日本語の豊かさを知ってほしい。」(D)

4-3. 【現地語力への不安】

母親たちは様々な思いから日本語の継承に取り組んでいるが、日本語の継承は現地語であるロシア語が確立されていることが前提にある。そのため、

「私が間違っロシア語をしゃべって、子供が間違っロシア語を覚えたらかわいそうだから、私は100%自信のある日本語で話す」「ロシア語は困らないですが、仕事で難しい文章を書くときは必ず誰かに見てもらいます。」「(文章が)きれいじゃないって言われるんです。でも10人に聞くと10通りに直されるのでどうなんだろう」(A)

という思いが聞かれた。母親たちはみな高いロシア語力を持っているものの、彼らにとってロシア語は『第二言語としてのロシア語』である。ロシア語のネイティブらしさは画一したものではないものの、自分のロシア語はネイティブとはどこか違うという感覚を抱いている。ここから、母親にとって子供に日本語を話すのは、日本語の継承という意味だけでなく、子供のロシア語習得を邪魔したくないという意味も強いことがわかる。また、

「言語療法士の先生に捕まって小学校では補講受けてるんです。やっぱり発音とか、書き方の癖とか、先生としては気になるみたいで。例えばアールの音ができない。だから私は小学校入ってからなるべくロシア語を使わないように気を付けて。変な発音だったり、へんな言葉遣いで親がしゃべってるのを聞いて勉強に影響出るかなって思い始めて」「でも逆にそれがよかった。子供は話したがりのなので、私が日本語でこれ分かんないんだけど聞くと、嬉々として教えたがる。自分の方が知ってるっていうのを結構ポジティブに捉えて。彼は(日本語とロシア語の)使い分けができるようになってきたかなって気がしま

す。私は逆に子供の前ではロシア語控えたほうがいいって思ってます。」(C)

このように、子供の『**母語としてのロシア語**』に不安を感じた場合には、自身のロシア語が子供に悪影響を及ぼしている可能性を考慮し、ロシア語の使用を極力減らしたことが、結果として子供への日本語の継承の後押しとなっている様子が見られた。

一方で、子供の母語としてのロシア語習得そのものへの不安が語られた。

「子供が小さい時、夫も私も仕事が忙しくて子供とのコミュニケーションが少なかったから、言葉の点では中途半端になっちゃって。しかも基本的なロシア語の部分が弱かったから、それを理解させるために私が下手なロシア語で説明したりしたから、余計に混乱しちゃったんじゃないかと思う。」「日本語で言ってもわからないのに、ロシア語もわかってないから、何語で言ったらわかってもらえるのっていうのがあった。」「だからこそ子供には自分の言葉で話した方がいいんだよね。」(D)

と、日本語だけでなく、母語となるロシア語もしっかりと習得できていない状況への戸惑いや後悔が語られた。

4-4. 【配偶者の意向に寄り添う】

母親たちの配偶者はみなロシア人であるが、彼らにとっても日本語は残すべき大切な言葉となっている。

「主人は日本語は絶対しゃべるように、子供はちゃんと日本語もわかるようにしたほうがいいって。絶対に日本語を辞めさせない。」「主人はウクライナの出身で、大学でロシアに来たんですね。ロシア語とウクライナ語が混ざった状態で育って。大学受験にはウクライナの学校で勉強したロシア語では足りなくて勉強してから大学に入ったんです。仕事とか、生活が40年ぐらいロシアで、今はウクライナ語で自由に自分の気持ちを話すにはウクライナ語は足りないから、子供にウクライナ語は教えられない」「家族の言葉を大事にした方がいいっていう気持ちが強い」(C)

と自らの経験も含めて『**家族の言葉を大切に**する』配偶者の意向をくみ取り、日本語の継承に努めている。

また、ロシアでは夫婦別姓が認められている。そのため、子供に『**日本の名前を付ける**』ことも可能となる。

「パスポート上では日本の名前なんですね。夫の苗字じゃなくて私の苗字の方で正式に名前を付けていて、それもなんか、もし将来日本に行って仕事をするとかっていう場合に日本の苗字の方がいいし、ロシアで仕事するにも日本の名前の方がロシアでも仕事しやすいんじゃないかっていうのが夫の考えで」「だから少しでも日本語ができるようになって」(B)しかし、年齢が上がるにつれて次第に子供はロシア語が強くなっていく。「日本語はお前の仕事だろうって感じ。」(B)という配偶者の態度を感じ、家庭内で唯一子供に日本語を伝えられる者としてのプレッシャーを感じる様子も見られた。

4-5. 【社会情勢の変化】

近年のコロナ禍やウクライナ侵攻は、母親たちに大きな影響を及ぼしている。コロナ禍により、日本との往来が断絶されたことは、言語を習得する最中にある子供たちにとって

『日本語に触れる機会の減少』に直結していた。

「ちょうど夏に帰ったので、2週間だけなんですけど日本の学校行かせてみたいなと思って、体験入学を2週間ぐらい初めてしたんです。あの時は本当に日本語がぐわーっと上手になりましたね。毎日、先生も、まわりの友達、親戚みんな日本語で話しかけてくるし。あれをやったとき毎年行なきゃって思ってたなら、コロナになっちゃって。もう年齢的に難しいっていうか、大きくなって友達いきなり作るのも難しい年ごろ。」(B)

日本の学校の体験入学は子供にとって日本の学校生活を経験する非常に貴重な機会であるが、学年が上がるとう勉強も難しくなり、クラスメートとの関係構築も難しくなる。体験入学での嫌な思い出が日本へのネガティブな思いにつながることを恐れる様子が見られた。

また一方で、2022年2月に開始されたロシアによるウクライナ侵攻も母親たちに大きな不安を与えている。

「主人の仕事もロシアだし、生活のメインがロシアだからロシア語ができればとは思ってましたけど、いつなるときここを離れるという話になるかもわからないですしね。難しいですね。今ちょっと不安感が強い。両方とか、ロシアじゃダメかなとかちょっと揺れてるかも。今（日本語とロシア語）両方頑張らせてるかなっていうのはある」(C)

と、母親が『今後の生活の拠点への不安』を強め、その結果子供に日本語学習という負担を強めているのではないかと自問する姿が見られた。

5. おわりに

以上の分析から、海外で子供を育てる日本人保護者のFLPには、自身の希望から生じる要因として【将来の可能性を広げる】、【日本との繋がりを保つ】の2つが、学校や子供から受ける要因として【現地語力への不安】、配偶者から受ける要因として【配偶者の意向に寄り添う】、社会から受ける要因として【社会情勢の変化】の5つの要因が影響していることがわかった。今後はこれらの要因がどのように影響しあっているのか、またFLPの動的な変化の過程を明らかにしていきたい。

参考文献

- (1) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』 新曜社
- (2) 徳永あかね (2022) 「社会の主流言語を母語とする母親の家庭内言語方針—未就学児を育てる国際結婚家庭の母親へのインタビューより—」 神田外語大学紀要 34, 233-251.
- (3) Pnkratove, S. (2019) 「日本で子育てをしている外国人保護者の家庭内言語教育方針に影響する決定要因」 間谷論集／日本語日本文化教育研究会編集委員会編 (13), 233-251.
- (4) Curdt-Christiansen, X.L. (2018) Family Language Policy. In Tollefson, James W. & Prez-milans, Miguel (Eds.), *The Oxford handbook of language Policy and Planning*, 420-441, Oxford Univ Pr on Demand.
- (5) Spolsky, B. (2004) *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (6) Spolsky, B. (2009) *Language management*. Cambridge University Press.

雑談における物語についての評価発話の機能

—中国人上級日本語学習者と日本語母語話者の比較を通して—

張未未（早稲田大学大学院生）

1. はじめに

物語研究において、「語る価値(tellability)」が重要なテーマの一つとされてきた。インタビュー談話では、語り手が「評価(evaluation)」を述べることによって物語の意義が示され、語る価値が明確になるという (Labov, 1972)。一方、日常談話においては、受け手も物語に意味づけをすることができ (Mandelbaum, 1987)、語り手に質問をしたり解釈を加えたりするなどして、評価の形成に関わることもある (Polanyi, 1985)。なお、語り手と受け手の相互作用自体が一種の価値ともされている (Norrick, 2000)。

語る価値に貢献する評価だが、日本語の日常談話における物語では、必ずしも語り手によって明示されるとは限らず、受け手、もしくは先行文脈に提示されることもあると指摘されている (Maynard, 1989)。日本語の接触場面にも関心を向けた佐々木 (2010) は、母語場面では、母語話者同士が物語の終結部において互いに積極的に評価を言語化するのに対し、接触場面では短く終了してしまう傾向があると指摘し、評価を瞬時に述べることは、日本語学習者にとっては難易度の高い言語活動であるとしている。しかし、評価は物語のいずれのタイミングにも現れうるものであり、一口に評価と言っても、さまざまな意味機能を持つものがあると考えられるため、評価の実態が明確にされているとはいえない。

そこで本研究では、日本語学習者の口頭表現能力の向上を目指すべく、雑談において、具体的に物語に対してどのような評価があるのか、日本語学習者と母語話者による評価発話を持つ機能には相違が見られるのか否か、について明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

Labov (1972) は、「評価」を、物語の面白さや素晴らしさ、もしくは珍しさなどを表し、物語が語るに値するための手段としており、具体的には、「引用」「数量詞」「反復表現」などの言語形式によって表されると提示している。

絵本をもとに産出された日本語の物語における評価に注目した陳 (2019) は、話者や登場人物の態度、立場、観点や感想を示す手段である「評価方略」の枠組みを、主に意味内容の側面から作成している。そのうち、一文あるいは一発話からなる「評価節」は、「心的状態」「意見表明」「意図・目的・願望・希望」「仮説・推測・推論・予測」という4種、文あるいは発話の部分として出現する「評価表現」(括弧内は表現例を示す)は「心的状態(感動詞)」「意見表明(モダリティ表現)」「発話態度(陳述副詞, モダリティ表現)」「情報補足(程度副詞, 数量詞)」「事柄の関係(接続詞)」という5種に分類できるとしている。

本研究では、「評価節」に当たる部分に焦点を当てるが、日本語の日常談話における物語についての評価の意味機能に関する研究は、管見の限り見当たらないため、実際の談話デ

ータに基づいて再検討する余地があると考えられる。

3. 方法

調査データは、日本語母語場面と、中国人上級日本語学習者（以下、CNS と称する）と日本語母語話者（以下、JNS と称する）による日中接触場面の、女性友人同士の雑談それぞれ 12 種、計 24 種（計 10 時間）の談話⁽¹⁾である。「発話」は、杉戸（1987）に従い、「実質的発話」と「あいづち発話」に区分するが、「実質的発話」については、さらに 1 対の提題表現と叙述表現からなる節単位で区切る。

「物語」は、Labov (1972) と Ochs (1997) による「物語(narrative)」の定義と、Georgakopoulou (2007) による「スモール・ストーリー(small story)」の定義を参考にして、「連続する 2 つ以上の時間的に順序付けられた「節」(1 対の提題表現と叙述表現) からなる過去を再現する、または、過去・現在・未来に関する仮想の出来事を創造する語り」とした。「物語」、すなわち、過去に実際に起きた出来事や仮想の出来事はもちろん、「物語」を語ってよいかという交渉、「物語」をするための登場人物の紹介、時間や場面等の背景の提示、語り手と聞き手による「物語」の全体またはその一部に対する評価を含む「物語」における「内容のまとめり」を「物語話段」⁽²⁾と称して、その部分を抽出した。

物語についての「評価発話」は、「物語話段において、話者が登場人物または自身の態度や心情、感想、判断、解釈を示す発話」と定義する。形式上「実質的発話」と「あいづち発話」⁽³⁾の 2 種あるが、今回は主に実質的な「評価発話」に着目し分析することにした。その機能は、陳（2019）を参考にしながら、実際の談話データに基づいて、新たに表 1 に示す 2 類 5 種に分類した⁽⁴⁾。話者の直感が主に働く「Ⅰ. 感覚的評価」と、因果関係などの推論が主に働く「Ⅱ. 論理的評価」の 2 類である。

なお、従来の研究で明らかにされてきたように、日常談話における物語についての評価は、語り手と受け手の双方に用いられるため、その相違にも目を配って分析していく。

表 1 雑談における物語についての実質的な「評価発話」の機能の分類

	Ⅰ. 感覚的評価	
	1. 属性	2. 感情
	物語に対する面白い、つまらないなどの物語自体の良し悪しを示す発話	物語に対する嬉しい、悲しい、恐ろしいなどの話者の気持ちを示す発話
281 JNS1	なんか、テレビで、女の人たちが、	
282 JNS5		うん、うん。
283 JNS1	女子会やってる時に、	
284 JNS1	格好いいサラリーマンとかの集団が入ってくると、	
285 JNS5		うん。
286 JNS1	おしぼりを広げて、	
287 JNS1	明るくするとかいうのも前見たことがあるの。	
288 JNS5	<u>こわっ。(2)</u>	
289 JNS1	テレビで。	
290 JNS1	<u>「おしぼりそんな効果ある？」と思ったんだけど。(1)</u>	

	3.理由	物語の結果が生じた原因, 根拠, 前提を示す発話
II.論理的評価	4.帰結	物語の結果から導かれる更なる結論, または抽象化を示す発話
	5.提案	物語の結果に基づいた助言, 勧誘, 依頼などの働きかける発話
988 JNS1	お笑い見て、	
989 JNS1	笑ったりしてると、	
990 JNS5	うん。	
991 JNS1	すごいため息つかれるんだけど。	
992 JNS5	へえー。	
993 JNS5	<u>いや、いや、だって、それは普段から疲れてるからだよ、多分。(3)</u>	
994 JNS1	いやー。	
995 JNS5	まじっすか。	
996 JNS1	そう。	
997 JNS1	<u>だから、私自分で「頑張ってる。」って言えない。(4)</u>	
270 JNS5	その瞬間、私の顔すごい、こう、照らされて、	
271 JNS5	すごい明るく、	
272 JNS5	綺麗になったの。	
273 JNS1	{笑}。	
274 JNS5	「あ、白ってすごい。」と思って。	
275 JNS1	あー。	
276 JNS1	そんなに違う？	
277 JNS5	うん、違う。	
278 JNS5	光ってた。	
279 JNS1	<u>ずっと置いとこう、ここに、紙。(5)</u>	

4. 結果

本研究で扱う全 24 種の雑談の談話資料から、全 436 例の「物語話段」、そのうち 3,965 例の「評価発話」が認定された。次の表 2 に、場面・役割別の JNS と CNS による 1「物語話段」当たり平均の「評価発話」の使用頻度を、「実質的発話」と「あいづち」別に示す。

表 2 場面・役割別の JNS と CNS による 1「物語話段」当たり平均の「評価発話」の使用頻度

場面	物語の語り手	話者・役割	1 物語話段当たり平均の			物語話段数
			実質的発話	あいづち	評価発話総数	
母語	JNS	JNS-語り手	2.7	1.4	4.1	221
場面		JNS-受け手	2.7	2.9	5.6	
	JNS	JNS-語り手	2.0	1.3	3.3	99
接触		CNS-受け手	1.6	2.8	4.3	
場面	CNS	CNS-語り手	1.8	1.3	3.1	116
		JNS-受け手	2.1	3.9	6.0	

表2から、母語場面では、語り手と受け手それぞれによる1「物語話段」当たり平均の実質的な「評価発話」が同数であるが、接触場面では、語り手がJNSとCNSの場合のいずれも、CNSのほうが、相手のJNSよりも実質的な「評価発話」が少ないことがわかる。また、CNSとJNS（母語場面）による「評価発話」の使用頻度について χ^2 検定を行ったところ、語り手と受け手のいずれであっても、CNSがJNSよりも、「あいづち」が有意に多く($p<.01$)、「実質的発話」が有意に少ない($p<.01$)ことがわかった。このことから、実質的な「評価発話」を発することが、CNSにとっては難しいという可能性が考えられる。

次に、場面・役割別のJNSとCNSによる機能別の実質的な「評価発話」の割合を図1に示す。

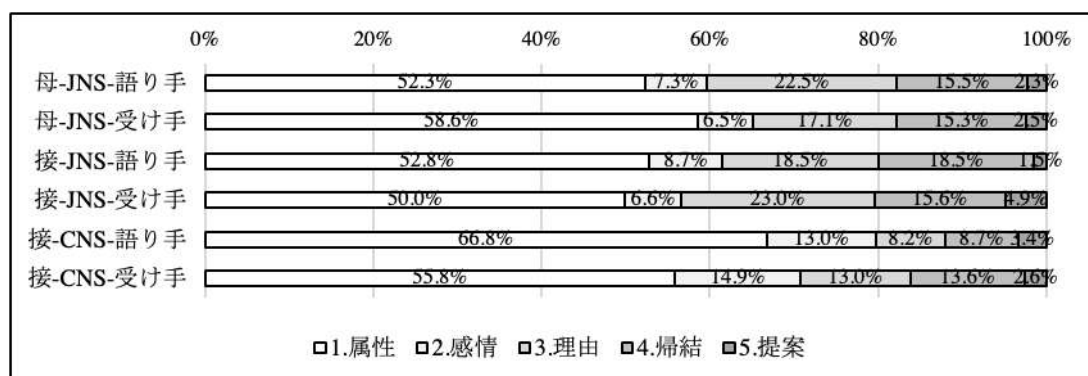


図1 場面・役割別 JNS と CNS による機能別の実質的な「評価発話」の割合 (%)

図1によると、母語場面のJNSは、語り手と受け手がいずれも「1.属性」の「評価発話」が最も多く、全体の5割以上を占めている。次いで「3.理由」と「4.帰結」が多く、「2.感情」と「5.提案」はほとんど用いられない。母語場面における語り手と受け手のJNSによる機能別の実質的「評価発話」の頻度について χ^2 検定を行った結果、両者に有意差は認められなかった($\chi^2(4)=6.787$, ns , Cramer's $V=0.075$)。そのうち、共同発話も見られることから、JNSは、語り手と受け手が共感し合いながら「評価発話」を積み重ねていくことが窺える。また、同種の機能の「評価発話」だけが1つの「物語話段」に用いられるわけではなく、1つの「物語話段」に何種類かの「評価発話」が用いられる例も見られる。つまり、JNSは、1つの物語について語り手と受け手が相互作用をしながら、様々な角度から評価を交わして物語の話題を進めている。なお、最も多い「1.属性」の「評価発話」には、「属性形容詞」のみならず、「比喩」や「反語」などの修辭的な手法も用いられている。

557 JNS8 「うるせえ。」って感じだよな。

558 JNS8 ツイッターかよ{笑}。(「比喩」)

559 JNS4 そう、そう、そう。

560 JNS4 いやさ、提出日にさ、するならいいけど、

561 JNS8 うん、うん、うん、うん。

562 JNS4	「提出しました。」
563 JNS4	「もう製本しました。」
564 JNS4	<u>「え？それ必要？」みたいな{笑}。(「反語」)</u>
565 JNS8	<u>「お前らそれらも必要？」って感じだよな。(「反語」)</u>

紙幅の関係上、接触場面の JNS については触れないが、続いて、CNS を JNS と比較するために、まず、語り手の JNS (母語場面) と CNS による機能別の実質的「評価発話」の頻度について χ^2 検定を行った。その結果、両者に有意差は認められ ($\chi^2(4)=34.149, p<.01$, Cramer's V=0.206), 有意水準 5% で残差分析をした結果、CNS は JNS よりも、「1.属性」($p<.01$) と「2.感情」($p<.05$) の「評価発話」が有意に多いが、「3.理由」($p<.01$) と「4.結論」($p<.05$) の「評価発話」は有意に少ないことがわかった。つまり、同様に語り手として、JNS は CNS よりも、出来事について裏付けをしたり解釈したり、もしくは、そこから得られる結論や発展しうることを推測したりする傾向があるのに対して、CNS は JNS よりも、物語の内容そのものの良し悪しについて批評したり、または心情を相手に吐露したりする傾向がある。次に、受け手の JNS (母語場面) と CNS による機能別の実質的「評価発話」の頻度について χ^2 検定を行った結果、両者に有意差は認められ ($\chi^2(4)=12.082, p<.05$, Cramer's V=0.127), 有意水準 5% で残差分析をした結果、CNS は JNS よりも、「2.感情」($p<.01$) の「評価発話」が有意に多いことがわかった。これは、CNS が受け手として物語を受けた際の心情を語り手にフィードバックしているためであると考えられる。また、「1.属性」の「評価発話」を観察したところ、「比喻」や「反語」などの修辭的な手法はあまり見られなかった。

5. まとめと今後の課題

本研究では、日本語の雑談における物語についての「評価発話」の機能の使用傾向を分析し、JNS と CNS による評価の様相の一端を明らかにした。JNS は、雑談の「物語話段」では修辭的な表現を駆使して、さまざまな角度から物語に対して評価を交わし、中でも、共感構築を図るプロセスとして、物語の結果に導く理由や、結果から導き出されると思われる更なる帰結という、一步踏み込んだ評価を取り上げて述べ合うことが多いが、CNS は、雑談の相手に感想や感情をそのまま伝える傾向があることがわかった。これは、接触場面における話題の制約が一因として考えられるが、CNS による日本語能力の不足、もしくは日中の文化背景の相違に起因するか否かについては、今後更なる検討が必要である。物語について評価を述べることは、一種の意見表明ともいえる。本研究は、相手を説得する必要はないが、相手との人間関係を深めるための雑談における意見交換の一端も解明できたのではないかと考えられる。今回は「評価発話」そのものを取り上げているが、今後は、物語の先行文脈との関連や、談話全体における「評価発話」の位置付けについても検討していきたい。一方、本研究で明らかにした評価方法のバリエーションや JNS と CNS による使用傾向の相違は会話教材作成のヒントになると考えられる。今後の課題としたい。

注

- (1) 具体的には、筆者が録音した 8 種 (母語場面 4 種、接触場面 4 種) の談話資料 (約 259

分)に、宇佐美まゆみ監修(2021)『BTSJ 日本語自然会話コーパス(トランスクリプト・音声)2021年3月版』における音声つきの16種(母語場面8種, 接触場面8種)の雑談の談話資料(約340分)を補充した全24種の資料を用いた。友人同士の雑談としたのは、物語が友人同士の場面に出現しやすいと考えたためである。

- (2) 「話段」については、佐久間(1987)を参照されたい。
- (3) あいづちは、「うん」「はい」などの談話進行のみにかかわるもの以外の、笑いや「へー」「ね」などの感情や意見を表すものをあいづちの「評価発話」とした。文字化資料では、鈴木(2009)に従い、前の発話が終わったところのすぐ後の、次の行に記している。
- (4) 何発話かが連なって一つの「評価」の意味のまとまりをなすことがあるが、発話量および「物語話段」の総発話数における評価発話数という量的結果も重視するため、各「評価発話」ごとにその機能を認定した。

参考文献

- (1) 佐々木泰子(2010)「接触場面と母語場面—体験談の終結部から見たその特徴—」『言語文化と日本語教育』39:33-40
- (2) 佐久間まゆみ(1987)「文段認定の一基準(I)—提題表現の統括—」『文藝言語研究言語編』11:89-135
- (3) 杉戸清樹(1987)「発話のうけつぎ」国立国語研究所(編)『国立国語研究所報告92 談話行動の諸相:座談資料の分析』:68-106,三省堂
- (4) 鈴木香子(2009)『機能文型に基づく相談の談話の構造分析』早稲田大学出版部
- (5) 陳真(2019)「日本語のナラティブにおける評価方略の分類に関する一考察:抽出基準と分類基準に注目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第二部, 文化教育開発関連領域』68:185-194
- (6) Georgakopoulou, A. 2007. *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- (7) Labov, W. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. In *Language in the inner city* (pp.354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (8) Norrick, N. 2000. *Conversational narrative: storytelling in everyday talk*. Amsterdam: John Benjamins.
- (9) Ochs, E. 1997. Narrative. In *T. van Dijk (Ed.), Discourse as structure and process* (pp.185-207). London: Sage Publications.
- (10) Polanyi, L. 1985. *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Cambridge, Mass: MIT press.
- (11) Mandelbaum, L. 1987. *Recipient-driven storytelling in conversation*. (Doctoral dissertation). Austin, TX, USA: University of Texas at Austin.
- (12) Maynard, S.K. 1989. Causal Narratives in Conversation. In *Japanese Conversation: self-contextualization through Structure and Interactional Management* (pp.98-133). Ablex.

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP21K20025 の成果の一部です。

中国人留学生を対象とするオンライン環境における ピア・レスポンスの実態

— 「研究計画書」作成支援のための活動プロセスの分析から—

蔡苗苗（大阪大学大学院生）

1. はじめに

2000年以降、第二言語としての日本語教育においては協働学習が積極的に研究されており、ピア・レスポンス（以下PR）によるライティング教育の有効性は主にPRによる文章への影響と、PRのプロセスにおける相互作用の両方から検証されている。近年では、日本国内の留学生を対象としたアカデミック・ライティング（以下AW）教育の実践において、レポートや論文の作成・推敲にPRを用いた研究がある（井伊ら2020等）が、本研究で扱う文章ジャンルは研究計画書であり、これについてPRの推敲過程の実態を解明した研究はほとんど見られない。研究計画書は大学院入学の際に必要な文章の一種類であり、かつ、進学後にも執筆する可能性が高く、研究活動を円滑に行うための重要な文章である。そのため、AW教育におけるPRの応用の可能性はさらに検討する余地があると考えられる。一方、2020年から現在までも続く世界的な新型コロナウイルス感染症の蔓延により、教育機関では対面授業による協働的な取り組みを実施することが困難であるため、オンライン環境におけるPRのような空間的な制約を有さない遠隔協働（Telecollaboration）の実践調査がさらに求められていると言えよう。

そこで、本研究の目的は、中国人留学生を対象にオンライン環境におけるPRを行うことで、彼らが研究計画書の推敲過程ではどこに焦点を当て、どのような対話により相互に文章を推敲していくかを2回のPR活動の談話データの分析から明らかにすることである。

2. 調査概要

調査協力者は中国語を母語とする6人の上級日本語学習者で、概要は以下の表1に示した。すべての活動がZoomによるオンラインの同期型で行われ、具体的な活動の流れは次の1)～4)である。1) PR活動導入：活動の目的、意義、やり方、話し合いの内容等について説明を行う。2) 事前インタビュー：日本語学習経験や学術的な文章の作成経験、ペアメンバーの分野等の希望について聞いた上でペア編成をし、2人一組のペアに分ける。3) 第1回PR活動：推敲活動を行う(一人の研究計画書につき30分程度)。活動後各自で改訂を行い、改訂した第2稿を提出する。4) 第2回PR活動：1週間後に再び活動を行い、第2稿を元に推敲活動をする。活動後各自で改訂を行い、改訂した第3稿を提出する。

活動中における推敲過程の内省やコメントの内容を記録するために、活動後、協力者には「振り返りシート」を記入してもらった。また活動を活性化させるために、活動における話し合いの内容として、予め研究計画書の言語形式や内容、構成、引用等の項目を提示しておき、かつ池田（1999）の活動手順を参考に指示した。

表1 協力者の基本情報 (2021.05 調査時点)

ペア番号	協力者	性別	在学段階	在日期間	専攻(学部)	希望する専攻(大学院)
I	A	女	大学院研究生	6か月	中国語教育	比較文学
	B	女	大学院研究生	2年1か月	日本語	中国文学
II	C	女	大学院研究生	0か月	日本語	日本文学
	D	男	大学卒業生	1年	日本語	国際関係学
III	E	男	日本語学校在校生	6か月	日本語	国際政治学
	F	女	日本語学校在校生	6か月	新聞学	国際政治学

3. 結果と考察

3-1. PR 活動における推敲の種類と出現頻度 (表2)

協力者の同意を得た上で録音・録画された2回にわたるPR活動の談話データに基づき、アカデミックな文章の特性に配慮した上でPR活動における推敲について独自のカテゴリーの分類を検討した。本研究では、表面的推敲と内容的推敲に大きく分類し、表面的推敲では、文法・文体・語彙・書式を「言語形式」に統合した。内容的推敲では、あらゆる推敲の種類を包括的に分析した結果、「内容」「論理構成」「引用」「その他」という4つの項目を抽出した。「論理構成」と「引用」は内容に関連するものであるが、これらはアカデミックな文章にとっては重要な推敲項目であるため、「内容」から独立させた。

表2 PR 活動における推敲の種類と出現頻度

		推敲の種類						合計
	推敲の種類	A	B	C	D	E	F	
表面的推敲	文体・文法・語彙・書式等言語形式	1	34	5	9	4	3	56(45%)
内容	調査方法・分析視点の具体化や明確化	3	4	4	1	3	2	17
	研究目的の絞り込みや掘り下げ	0	0	1	2	1	0	4
	研究意義・位置づけの確認	2	2	1	0	1	0	6
	記述の不明箇所の確認	6	0	2	1	2	4	15
論理構成	記述の配列変更や情報の統合・分割	0	0	2	0	0	4	6
	構成要素や段落の配置の調整	0	0	0	1	1	0	2
引用	引用の手続や文献内容の確認・調整	1	1	2	2	1	1	8
その他	テーマの実施可能性や全体的な評価	2	3	1	2	2	1	11
内容的推敲	小計	14	10	13	9	11	12	69(55%)
合計		15	44	18	18	15	15	125

まず、全体的には、表面的推敲は125例のうち56例(45%)、内容的推敲は69例(55%)となり、両者の出現頻度には大きな差異が見られなかった。ペアごとの結果では、希望する専攻が異なるペアIIとペアIIIの間では推敲の種類と出現頻度に、明らかな傾向の差異がない。以上から、協力者は相手の専攻分野には影響されず、文章の内容的推敲により多くの関心を寄せつつ、表面的推敲にも取り組んでいたことが分かった。これは対面によるPR

活動を実施した池田（1999）の、表面的推敲の方が大きく上回っている結果とは異なる。

一方で、広瀬（2004）では、同じ中級レベルの学習者を対象とする対面による PR 活動における L1 グループと L2 グループの比較分析を通して、両者とも内容的推敲が少なくなると、L2 グループでは 34% であり、さらに L1 グループでは 63% と本研究と類似した結果が得られている。このことから、学習者の言語能力と活動における使用言語は推敲の種類と出現頻度へ影響を与え得るが、オンラインか対面かによる実施形態の差異はあまり影響を及ぼしていないと言える。また、活動の実施形態は、Yanguas（2010）が指摘するように、同期型のオンライン環境における PR はリアルタイムで対話できるため、対面による PR の相互作用のパターンと類似している。それにより、本研究はオンライン環境での実施であるが、広瀬（2004）と同様に内容的推敲が上回っている結果となったことが推測される。

内容的推敲の種類を詳細に見れば、「内容」（42 例）の推敲が最も多く、次に「その他」（11 例）、「論理構成」（8 例）、「引用」（8 例）であった。「内容」の推敲は、不明確さによる「調査方法」や「研究目的」といった内容に関する推敲（27 例）、及び理解出来ないことに起因する「記述の不明箇所の確認」（15 例）という二項に分類できる。この結果から、協力者は他者の文章における記述の不明瞭・不明箇所に対して、その解釈と推敲のために積極的に関与していることが推測できる。また、推敲の難易度が比較的に高い「論理構成」と「引用」の重要性への認識は一定程度共有されており、推敲は少数に止まっているものの、それらへの意見交換は協力的に展開されていることがうかがえる。

次に表面的推敲と内容的推敲では、どのような対話により相互に文章を推敲していくかを明らかにするために、それぞれ典型例を一つ示し、分析・考察していく。その際、PR 活動での学習者の相互作用を分析する際に有効な分析観点の一つとして認められている発話機能を援用する。発話機能は、岩田・小笠（2007）の発話機能コードに、「判断保留」（相手によるコメントの適切さやそれを文章の改訂に取り入れるか、一旦判断を差し控えて後で確認・検討することを宣言する）の発話機能を加え、カテゴリー化を試みた。談話データは宇佐美（2020）の基本的な文字化の原則（BTSJ）に基づき文字化を行った。

3-2. 表面的推敲

本節では、表面的推敲に関する談話例 1 を取り上げる。

番号	発話内容
01D	そうですね、《沈黙 3 秒》まずいくつか、あの表現とか、文法的な点なんですけど、（はいどうぞ）そんなに大きな問題じゃないんですけど。《管理》《話し合いの緩和》
02C	どこでしょう。《促進》
03D	研究背景の、部分なんですけど、まずは研究背景の、第 2 段落ですけど、“人々は素材・技法…願いが叶えると信じられていた”と書かれていたんですけど、（はい）あの、こちらの考えとしては、「願いが叶えられる」のほうがいいんじゃないかと思ひまして。《意見提供》
04C	叶えられる、ですか？叶えるって、えん、そうですね、あとで調べてみます、ありがとうございます。《判断保留》《挨拶》
05D	いやいや、あくまでも自分の意見なんですけど。《話し合いの緩和》
06C	はは<笑い>、はい。《相づち》

談話例 1 では、読み手 D が「願いが叶える」という表現を問題視し、「…のほうがいいんじゃないかと思ひまして」のように一つの修正案を慎重に提示した(03)。これを受けて、C は D によるアドバイスを即座に受け入れてはいないが、少し躊躇した後に「あとで調べてみます」と判断をその場では保留し、活動後に検討する意思を示し、そのコメントへの感謝を表す関係作りの発話をした(04)。これに対し、D も「あくまでも自分の意見なんです」と話し合いの雰囲気緩和した後、C からこの談話を終えた(05, 06)。

この談話の中では発話 01 が注目に値する。01 は、読み手が相手に配慮しながら自発的に活動の手順に即して話し合いを展開するための発話である。岩田・小笠(2007)では、「管理」の発話機能の使用は留学生にはあまり見られず、主に日本人学生によってやり取りを展開させるために使用される傾向があるとの結果が示されている。これに対し本研究では、双方ともに留学生である中、読み手が主導権を握って進行の役割を一旦発揮し、話し合いが展開するように「管理」の発話機能を用いている。このことから、「管理」の使用は本研究の協力者にとっては比較的負担が小さく、その使用により活動の進行に貢献していることから、読み手と書き手という役割意識が強いと指摘できる。また、この短い対話の中では「話し合いの緩和」と「挨拶」の発話機能が3回ほど現れたことから、「管理」と同様に協力者がそれらを用いることにより、対話を円滑に構築しようとしていると推測できる。本研究では、協力者は批判的な意見を述べる際に相手に配慮する意識が高く、読み手 D のように自分でも確信のない場合、あるいは間違いとは言えないが言語形式の厳密さに欠ける問題である場合には、慎重な態度を取る可能性が高いことが明らかとなった。

以上から、「管理」や「話し合いの緩和」の発話機能の使用は、活動の進行には大きく貢献することが分かる。これらの発話機能を用いた談話は比較的短く、容易に収束する傾向が見られたが、ただ間違い等を指摘するだけでなく、相手に配慮した上で具体的な理由や修正案を交えながらコメントすることが特徴であった。全員が非母語話者であっても、慎重に言語形式の問題点を指摘でき、言語形式を話題とする相互作用が学習者の気づきの契機となっていることから、PR 活動も研究計画書の改善に寄与する可能性があると言える。また、推敲の過程では、協力者は直ちに相手からの指摘や意見を受け入れなかったとしても、判断を保留していたことから、活動後における自己推敲が予想される。つまり、相手からの指摘によって、言語形式についてより厳密に再考する契機がもたらされたと言える。

3-3. 内容的推敲

次に示す談話例 2 は、B の研究計画書をめぐる第 2 回 PR 活動におけるデータである。第 1 回 PR 活動では、A は題名の変更の意見提供を行ったが、B は話題を展開しようとせずただ相づちを打ったのみで受容的な姿勢が見受けられた。また活動後も改訂されていなかった。そこで、続く第 2 回 PR 活動では A が引き続きより具体的なコメントを行った。

番号	発話内容
01A	まずは、このテーマからは作風の変化、《少し間》とありますが、こちらのテーマには多分研究のオリジナル性と焦点をより明白したほうがいいと、思いますが…。《意見提供》
02A	例えば、B は女性像に焦点を置きたいですよね？、自分の研究は。《確認要求》
(中略)	

06A	はい、では、そして、前はこちらですよ？？、(中略)“「小説の名前」は変化の始まりにすぎないと考えている”とは、え、Bさんのオリジナル性として、といいですよ？？。《確認要求》
07B	はい。《相づち》
08A	でも、この張2020年の論文の中にも、この「小説の名前」は変化の始まりにすぎない、もっとほかの作品にも、あの一、注目すべきだと、という観点を唱えているから、多分こちらはオリジナル性にならないと思いますが…。《意見提供》
09B	はい、(はい)でも、あの(はい)、えっと、私、あの、実はこれも、前のえっと、副題名と繋がっていますが、あの、えー、実は私のあの、焦点に与えたいのは、ただ(はい)、あの、“小説の名前は始まりにすぎない”という観点は(はい)、え、この一つだけではなく、(中略)そして、私は副題名をあの、えっと、その“筆名改称から”ということばを使いました。《不同意》《情報提供》
10B	はい、これはたぶん、《沈黙2秒》自分から、あの、一番やりたい、のオリジナルの観点なんです。
11A	えん、《沈黙2秒》では、研究のオリジナル性は大事なので、多分オリジナル性をもっと明白にしたほうが良いと思いますが、例えば(中略)まだ考察を加える余地があると思われま。《意見提供》
12A	そして、その(はい)##原因も、その時代背景を大雑把に社会関係の変化にしか、しかいてないですが、そのなぜこのような女性像の変化が行ったのか、行ったのか、その女性地位の変化にも触れなかった、なんかそのような、自分の研究が他の研究の違うところはもっと明白にしたほうが良いと、と思いますが、はい。《情報提供》《意見提供》
13B	はい、分かりました。《理解表明》

談話例2では、Aが引き続き意見を提供する同時に、AはBの研究の位置づけとオリジナル리티にも確認要求と意見提供を行っている(06, 08)。これに対し、Bはこれまでの受容的な姿勢を一変させ、Aの意見に不同意を示し、研究のオリジナル리티と関連付けてこのような題名を付けた理由を話し始めた(09, 10)。これを受けてAは、Bの研究のオリジナル리티が未だに明瞭さに欠けると考えたため再び意見を提供し、加えて先行研究との違いを明確にした方がよいということを具体例を挙げつつ伝えた(11, 12)。最後にBが理解表明の発話をしたことから、文章の見直しに繋がるやり取りが生まれていたと言える。

以上のように、「意見提供」を行う前に、内容の「確認要求」を行うというやりとりが顕著に現れていたことが特徴的である。なお、書き手Bと読み手Aの発話文の数量には全体的に大きな差があることから、初期のPR活動では日本語能力にかかわらず読み手と書き手という役割意識があり、両者にはアドバイスの伝達・受容という一方的な関係があるという原田(2006)で観察された現象が本調査においても現れた。一方で、書き手は第1回PR活動では受容的な姿勢を取る様子が見られたが、読み手との2回の対話を重ねた結果として、思考の深まりや広がりが見られ、研究目的・位置づけの明確化や記述の精緻化が促されていることも観察された。以上から、原田(2006)の指摘するようにPRが有効に機能するためには、学習者に活動へ習熟する期間を提供し、持続した対話を行えるようにする必要があると考えられる。また、それ以外にも、活動におけるコメントの仕方も重要であることが示唆された。

第1回PR活動では、Aは単刀直入に問題を指摘することで意見提供を行っており、これに対してBは話題を展開せずに相手からのコメントを受容している様子がうかがえる。次に第2回PR活動の談話例2では、Aは引き続き前回より具体的なコメントを行うこと

で意見提供を試みようとしている。この過程においては、A が一方的に意見を伝達せず、相手の文章の真意を確認しながら相手を巻き込んでいくことで対話を展開しようとしている態度がうかがえた。これに応じて B は前回の受容的な姿勢を一変させ、相手と対峙し相手の発話を受け止めることによって、自分なりの理由や文章にまつわる付加的な情報を提供し始めたと考えられる。そのため、意見提供を行う前に、相手を巻き込んで内容や状況の確認をしておくといったコメントの仕方に注力することがピア活動における相互作用の成功の鍵の一つであると考えられる。

4. まとめと今後の課題

PR 活動における留学生間の研究計画書の推敲過程の実態を分析した結果、多様な話し合いが展開されていたことが分かった。本研究の結果からは、PR 活動は言語形式をより厳密に再考する契機となり、研究目的の絞り込みや記述の精緻化を促し、さらに引用の役割や重要性への注意・認識を促進する可能性が指摘できる。PR により相互に推敲する対話のプロセスにおいて、他者による意見提供や確認の直接的・間接的なコメントは、文章の改訂に繋がるだけでなく、書き手が自分では気づかなかった内容への気づきを徐々に獲得・拡張できるようになることにも繋がると期待されるため、学習者が協働で相互推敲できる「場」の提供が有意義である。本研究からは、オンライン環境においても、専門分野の違いを超え、他者との対話を通して、アカデミックな文章作成の支援を行うことが可能であると考えられ、AW 教育の現場における遠隔協働の応用の可能性が見出された。なお、本研究の調査は実施期間が短く、収集データも少数であり、対面による PR との共通点・相違点を詳細に議論することは難しいため、これを今後の課題とする。

付記 本研究は JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2138 の支援を受けている。

参考文献

- (1) 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9, 国際交流基金日本語国際センター, 29-43
- (2) 井伊菜穂子・鎌田美千子・胡芸 (艺) 群・胡方方・田佳月・黄均鈞・布施悠子・村岡貴子 (2020) 『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか—学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学』石黒圭・烏日哲 (編著), ココ出版.
- (3) 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133, 57-66
- (4) 宇佐美まゆみ (2020) 「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese : BTSJ) 2019 年改訂版」
- (5) 原田三千代 (2006) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動: 言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育』16, 53-73
- (6) 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか—マレーシア人中級日本語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 60-80
- (7) Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time!. *Language Learning & Technology*, 14(3) , 72-93.

中国人中級日本語学習者における文のディクテーションの認知過程

—作動記憶容量とディクテーションのタイミングを操作した実験的検討—

邵雲彩 (広島大学大学院生)

1. 問題と目的

近年、日本語教育の分野では、学習法としてのディクテーション (dictation) が注目されている。ディクテーションは、音声を聞いてそれを文字に書き起こす行為であり (Rivers, 1981), 第二言語 (second language : 以下, L2) の学習において、初・中級の学習者が聴解を行う際は、ボトムアップ処理の自動化を高めるための訓練法として活用されている。L2 の日本語授業においてディクテーションを一定期間継続すると、学習者の語彙や文法などの言語知識力、聴解力が向上することが示唆されている (元田, 2015 ; 小川, 2018)。しかし、L2 の教育においてディクテーションがなぜ有効であるかについては、実証的検討がほとんど行われていない。ディクテーションの訓練効果を説明するため、L2 でディクテーションが遂行される時、学習者の処理過程を明らかにする必要がある。

L2 学習法としてのディクテーションの処理過程を考える際は、L2 の聴解と産出の処理過程に関する研究が有益な示唆を与える。徐・松見 (2019) は上級日本語学習者を対象に、L2 の聴解における作動記憶 (working memory : 以下, WM) の機能を調べるため、構音抑制課題を用いて実験を行った。その結果、学習者の WM 容量の大小によって、聴解文の処理過程が異なることが明らかとなった。他方、Kellogg (1996) による L2 文章の産出過程は、「プランニング」「翻訳」「プログラミング」「実行」「読み」「編集」という 6 つの下位過程に分けられ、WM システムの下位システムである音韻ループは「翻訳」と「読み」において、中央実行系は「実行」を除くすべての過程において働くとされている。この理論に基づくならば、L2 のディクテーションの産出段階では、学習者が聴解段階で保持・処理した言語情報を利用できるため、「プログラミング」「実行」「読み」「編集」という 4 つの過程を辿ると考えられる。このように、L2 でのディクテーション遂行中は、言語情報の処理と保持を動的に支える WM が働いていることが考えられるが、ディクテーションにおける WM 容量の影響は未だ明らかにされていない。よって、WM 容量がディクテーション遂行時の保持と処理に及ぼす影響を検討する必要がある。

倉田 (2007) は上級日本語学習者を対象に、シャドーイング (文の呈示を開始したらすぐに口頭再生する課題) の口頭再生開始時点を操作し、リピーティング (文の呈示終了後に口頭再生する課題) との比較研究を行った。その結果、リピーティングの口頭再生文が最も流暢性が高いのに対し、遅延シャドーイングの方が一番低いことが示された。リピーティングはシャドーイングとは異なり、文の聴覚呈示後、学習者が口頭再生するまでに時間的余裕があるため、その間に単語認知や語彙アクセス、統合処理などの言語処理をする可能性が示唆された。また、遅延シャドーイングは、入力される音声情報を保持しながら、先行単語を想起して口頭再生するものであるため、認知的負荷が同時シャドーイングより

も高いと指摘されている。毛・松見（2021）は上級日本語学習者を対象に、リピージングの開始時点によって、その遂行時の意味処理と音韻保持がどのように変化するかを明らかにするため、リピージングの開始時点をも 0 秒、3 秒と 5 秒の 3 水準に設定して実験的検討を行った。その結果、0 秒、3 秒、5 秒条件の順に口頭正再生率が高くなったことから、L2 のリピージングする際、口頭再生を開始するまでに時間をあけることによって遂行成績がよくなることが示唆された。L2 のシャドーイングとリピージングの先行研究により、学習者がディクテーションを遂行する際、ディクテーションのタイミングによって、音声情報の保持と処理がどのように行われているのかを検討する必要がある。

そこで、本研究では、中国人中級日本語学習者を対象とし、日本語文のディクテーションにおける言語情報の保持と処理に、WM 容量とディクテーションのタイミングとがどのようにかわるのかを明らかにすることを目的とする。本研究により、日本語文のディクテーションにおける学習者の処理過程が明らかとなり、日本語教育現場におけるディクテーションの指導に有益な示唆を与える。

2. 方法

2-1. 実験参加者

中国語を母語とする中級日本語学習者 33 名（女性 29 名、男性 4 名）であった。全員が中国国内の 4 年制大学に在籍しており、L2 としての日本語を専攻とする大学 2 年生であった。実験を実施した時点で、実験参加者のうちに日本語能力試験 N2 を取得している者はいなかった。担当の日本語教師によって、N3～N2 相当のレベルであると判断された。実験参加者の日本語学習歴は 1 年 8 か月であり、日本での滞在経験はなかった。

2-2. 実験計画

2（WM 容量：大、小）×3（ディクテーションのタイミング：同時、直後、遅延）の 2 要因計画であった。第 1 要因は参加者間変数であり、第 2 要因は参加者内変数であった。

2-3. 実験材料

表 1 実験で用いられた材料文の例

同時ディクテーション	1、お年寄りのためにもっと大きい字で書いてください。 2、試合に負けたのは、練習が足りなかったからです。
直後ディクテーション	1、交通が不便なために、図書館に来る人は少ないです。 2、子供が大きくなっていくのを見るのは楽しいです。
遅延ディクテーション	1、病院へ行く途中で、お見舞いの花を買っておきました。 2、水を全く飲まなければ、人間は生きていられません。

ディクテーション課題の材料文は『学習者の発想による日本語表現文型例文集 初級後半から中級にかけて』（坂本，1995）から 48 文選定し、語彙及び構文の難易度を初級後半～中級前半に統制した。文の長さは 20～28 拍であった。材料文は関東方言話者である日

本人女性により録音された（表 1 に材料文の例を示す）。また、実験参加者の WM 容量を測定するために、日本語学習者用のリスニングスパンテスト（listening span test : 以下、LST）（松見・福田・古本・邱，2009）が用いられた。本テストは、2 文から 5 文までであり、各条件で 3 つのセットが用意された。

2-4. 手続き

実験は、ディクテーション課題、中国語による筆記翻訳課題、LST の順に行われた。ディクテーション課題では、練習試行を経て〈同時〉、〈直後〉、〈遅延〉の 3 セッション（各 14 試行）を、休憩を挟んで実施した。3 セッションの呈示順序はカウンターバランスをとった（各セッションにおける 1 試行の流れを図 1 に示す）。同時ディクテーション条件では、聴覚呈示される日本語文が聞こえたらすぐにできるだけ正確に筆記再生するように求められた。直後ディクテーション条件では、聴覚呈示される日本語文が終わったらすぐにできるだけ正確に筆記再生するように求められた。遅延ディクテーション条件では、聴覚呈示される日本語文が終わった 3 秒後にコンピューターの画面に提示が出たらすぐにできるだけ正確に筆記再生するように求められた。1 文のディクテーションが終了した後、先ほど聞いた文を自分の理解通りに中国語で筆記翻訳することが求められた。

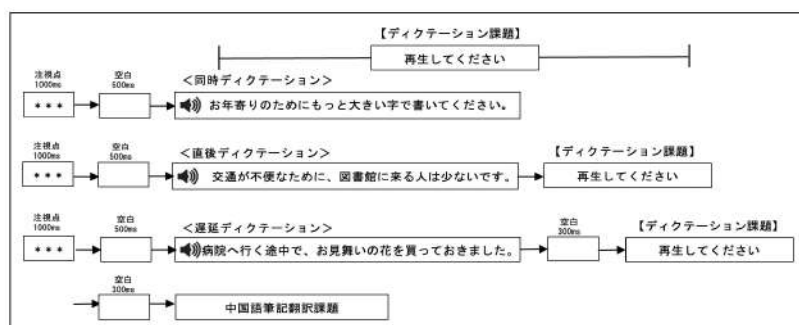


図 1 実験の各セッションにおける 1 試行の流れ

3. 結果

本研究では、ディクテーション遂行中の逐語的な音韻情報の保持を調べるため、形態素を指標としたディクテーション文の正再生率を従属変数とした。また、ディクテーションされた文の意味理解度を調べるため、ディクテーション課題終了後に、聴覚呈示された日本語文の筆記翻訳が求められ、邑本（1992）を基準にした筆記翻訳アイディアユニット（Idea Unit : 以下、IU）の正再生率も従属変数として用いた。

LST の得点を 5.0 点満点で採点したところ、平均得点は 1.71 点であり、標準偏差は 0.72 であった。遂行成績によって、得点が 2.0 点以上の 15 名を WM 容量大群 ($M=2.33$, $SD=0.60$)、1.5 点以下の 18 名を WM 容量小群 ($M=1.19$, $SD=0.24$) としてグループ分けを行った。LST の得点について両群間で t 検定を行った結果、WM 容量大群と小群の間には有意な差が認められた ($t(31)=7.17$, $p<.001$, $r=.79$)。

3-1. 形態素の正再生率

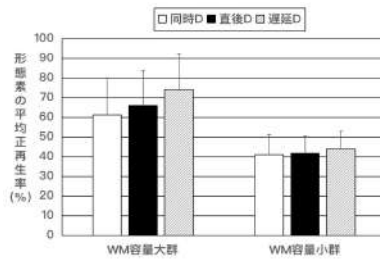


図2 各条件における形態素の平均正再生率および標準偏差

形態素の平均正再生率について2要因分散分析を行った結果（本研究では有意水準を全て5%に設定した）、WM容量の主効果が有意であり（ $F(1,31)=27.470$, $p<.001$, $\eta^2=.42$ ）、ディクテーションのタイミングにかかわらず、WM容量の大群は小群よりも正再生率が高かった。ディクテーションのタイミングの主効果が有意であり（ $F(2,62)=16.714$, $p<.001$, $\eta^2=.03$ ）、試みにRyan法による主効果の多重比較を行った結果、遅延の方が同時よりも正再生率が高く（ $t(62)=5.723$, $p<.001$, $r=.59$ ）、遅延の方が直後よりも正再生率が高く（ $t(62)=3.710$, $p<.001$, $r=.43$ ）、同時と直後の間に正再生率の差がみられなかった（ $t(62)=2.013$, $p=.048$, $r=.25$ ）。また、WM容量×ディクテーションのタイミングの交互作用（ $F(2,62)=6.216$, $p=.004$, $\eta^2=.01$ ）も有意であり、単純主効果の検定及び多重比較を行った結果、WM容量の大群では、遅延の方が同時よりも正再生率が高く（ $t(62)=6.229$, $p<.001$, $r=.62$ ）、遅延の方が直後よりも正再生率が高く（ $t(62)=3.928$, $p<.001$, $r=.45$ ）、直後の方が同時よりも正再生率が高かった（ $t(62)=2.301$, $p=.025$, $r=.28$ ）。

3-2. 筆記翻訳 IU の正再生率

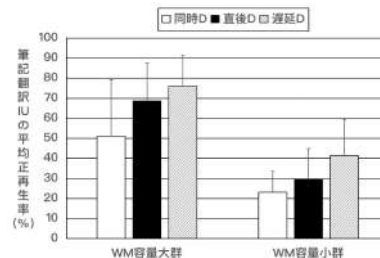


図3 各条件における筆記翻訳 IU の平均正再生率および標準偏差

筆記翻訳 IU の平均正再生率について2要因分散分析を行った結果、WM容量の主効果が有意であり（ $F(1,31)=31.198$, $p<.001$, $\eta^2=.41$ ）、ディクテーションのタイミングにかかわらず、WM容量の大群は小群よりも正再生率が高かった。ディクテーションのタイミングの主効果が有意であり（ $F(2,62)=50.192$, $p<.001$, $\eta^2=.11$ ）、試みにRyan法による主効果の多重比較を行った結果、遅延の方が同時よりも正再生率が高く（ $t(62)=10.039$, $p<.001$, $r=.79$ ）、遅延の方が直後よりも正再生率が高く（ $t(62)=4.448$, $p<.001$, $r=.49$ ）、直後の方が同時よりも正再生率が高かった（ $t(62)=5.591$, $p<.001$, $r=.58$ ）。また、WM容量×ディクテーションのタイミングの交互作用（ $F(2,62)=3.426$, $p=.039$, $\eta^2=.01$ ）も有意であり、単純主効果の検定及び多重比較を行った結果、WM容量の大群では、遅延の方が同時より

も正再生率が高く ($t(62)=7.830$, $p<.001$, $r=.71$), 遅延の方が直後よりも正再生率が高く ($t(62)=2.301$, $p=.025$, $r=.28$), 直後の方が同時よりも正再生率が高かった ($t(62)=5.529$, $p<.001$, $r=.58$)。他方, WM 容量の小群では, 遅延の方が同時よりも正再生率が高く ($t(62)=6.252$, $p<.001$, $r=.62$), 遅延の方が直後よりも正再生率が高く ($t(62)=4.050$, $p<.001$, $r=.46$), 直後の方が同時よりも正再生率が高かった ($t(62)=2.202$, $p=.031$, $r=.27$)。

4. 考察

本研究では, 中国人中級日本語学習者における文のディクテーションの処理過程を明らかにするため, ディクテーションのタイミングを操作し, ディクテーションのタイミングに応じて音韻保持と意味処理がどのように変化するのかを調べた。また, 学習者の認知能力である WM 容量の大小によって, その処理過程が異なるか否かも検討した。

形態素の正再生率において, ディクテーションのタイミングにかかわらず, WM 容量の大きい学習者の方が小さい学習者よりも正再生率が高かった。WM 容量の大きい学習者は, 言語処理の効率性が比較的に高いため, ディクテーションの聴解段階では, 音韻ループ上に保持できる音韻情報がより多く, 筆記再生段階が終了するまでに, 内的に構音リハーサルを行うことにより, 原文の音韻情報から多くの文字情報を再生できることが考えられる。また, WM 容量の大きい学習者では, 同時, 直後, 遅延の順で正再生率が高くなったのに対し, 容量の小さい学習者では, ディクテーションのタイミングによる差がみられなかったことから, WM 容量の大きい学習者は, 音声を聞いて筆記再生までの時間がより長いほど, 保持できる音韻情報の量が多くなることが推察される。他方, WM 容量の小さい学習者は, 筆記翻訳課題を課することで, 意味重視の意識を働かせる可能性が考えられる。

筆記翻訳 IU の正再生率において, ディクテーションのタイミングにかかわらず, WM 容量の大きい学習者の方が小さい学習者よりも正再生率が高かった。ディクテーションの聴解段階において, WM 容量の大きい学習者では, 音声情報の知覚から文の意味処理が行われ, 原文の意味表象を利用して再生するのに対し, 容量の小さい学習者では, 音声情報の保持に多くの処理資源が配分され, 意味表象の形成度が低いため, 再生段階では意味理解が不完全であることが考えられる。また, WM 容量の大きい学習者と小さい学習者のいずれにおいても, 同時, 直後, 遅延の順で正再生率が高くなった。同時ディクテーションは, 入力される先行情報を即時に再生しながら, 後続の音声情報の処理と並行に行うことが求められる。複数の作業の同時進行は, 認知負荷が非常に高いため, 言語処理の自動性が相対的に低い L2 学習者の場合, その遂行が難しいと推察される。他方, 直後・遅延ディクテーションは, 聴解段階で集中的に聞くことができるため, 処理した音韻・意味情報に基づき, それらと関連する語彙・文法知識を用いて, 内的に編集して再生することが考えられる。なお, 本研究では習熟度がより低い中級学習者を対象としているが, WM 容量の大きい学習者においても, WM 容量の小さい学習者においても, ディクテーションのタイミングによる正再生率の結果が同じパターンの変化がみられたことから, WM 容量の大きい学習者も小さい学習者も, 音声が聴き終わった直後で意味処理がまだ終わっておらず, 筆記再生を開始するまでの時間を利用して引き続き意味処理を行うことが検証された。

5. 結論

中国人中級日本語学習者がディクテーションを行う際は、(1) 学習者の認知能力である WM 容量の大きさによって、ディクテーション文の処理過程が異なること、(2) WM 容量の大きい学習者は、聴解段階で処理した意味情報に依存して、語彙・文法知識を用いて、内的に編集して再生するのに対し、WM 容量の小さい学習者は、聴解段階で保持した部分的な音韻情報に依存して、単語レベルの文字情報を編集して再生すること、(3) 同時ディクテーションよりも直後・遅延ディクテーションの方が意味理解につながること、(4) WM 容量の大きさにかかわらず、筆記再生を開始するまでに時間をあけることによって、その遂行成績が向上すること、の 4 点が明らかになった。本研究の結果から、次のような教育的示唆が導出できる。まず、実施方法について、効果的なディクテーション訓練になるには、筆記再生を開始するまでに時間をあけることの重要性を学習者に意識させることが必要であろう。次に、ディクテーションを中級レベルの教室活動に取り入れる教師は、学習者の WM 容量の個人差に合わせて、文材料を事前に学習させる必要がある。WM 容量の大きい学習者は、聴解段階で文の意味処理がある程度できるが、原文通りの再生を目指すならば、ディクテーション訓練を指導する時、より多くの処理資源を音韻情報の保持に回せるように、事前に文材料の意味を確認させることが望ましい。また、WM 容量の小さい学習者の場合、文材料の音韻・意味情報を結びつけるような事前学習が重要である。

参考文献

- (1) Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp.57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2) 倉田久美子 (2007). 「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎的研究—口頭再生開始時点、記憶容量、文構造の視点から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』第 56 号, pp. 259-265.
- (3) 松見法男・福田倫子・古本裕美・邱 兪瑗 (2009). 「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発—台湾人日本語学習者を対象とした信頼性と妥当性の検討—」『日本語教育』141, 68-78.
- (4) 毛 炫琇・松見法男 (2021). 「中国人上級学習者における日本語文のリピーティング遂行時の意味処理と音韻保持の様相—作動記憶容量とリピーティングの開始時点を操作した実験的検討—」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」』第 2 号, pp. 494-502.
- (5) 邑本俊亮 (1992). 「要約文章の多様性—要約産出方略と要約文章の良さについての検討—」『教育心理学研究』第 40(2)号, pp. 213-223.
- (6) Rivers, W. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: UCP.
- (7) 坂本 正 (1995). 『学習者の発想による日本語表現文型例文集—初級後半から中級にかけて—』凡人社.
- (8) 徐 暢・松見法男 (2019). 「日本語学習者の聴覚呈示文の処理における作動記憶の機能—構音抑制課題を用いた実験的検討—」『総合学会誌』18, 3-10.

日中バイリンガルの音声版日本語語彙サイズテストの開発と検証

彭悦 (京都大学大学院生)

梁震 (京都大学大学院生)

笹尾洋介 (京都大学)

1. はじめに

言語習得における語彙の重要性が指摘されているものの、妥当性の検証が行われた日本語語彙サイズテストは非常に限られている。

現存の日本語の語彙サイズテストは、まず、田島ほか (2016) がある。田島ほか (2016) は松下 (2011) の「日本語を読むための語彙データベース」をもとに、頻度順位上位 30,000 語の範囲で対象語を抽出して、日本語の語彙サイズを測るためのテスト (Vocabulary Size Test for Reading Japanese, 以下 VSTRJ-30K) を作成した。それを、日本人大学生を対象に実施した結果、高得点者が多かったため、さらに弁別力の高いテストが必要となった。その後、佐藤ほか (2017) は、頻度順位上位 50,000 語まで範囲を広げてテスト (Vocabulary Size Test for Reading Japanese, 以下 VSTRJ-50K) を作成し、日本人大学生を対象に実施したが、それでも、語彙量が平均的に 40000 語前後で高得点者が多かった。さらに弁別力の高いテストを作成するために、田島ほか (2018) は書き言葉コーパスの中の学術系の語彙に限定し、頻度順位上位 20,000 語の中から対象語を抽出して、日本語学術共通語彙テスト (Japanese Common Academic Word Test, 以下 JCAWT Ver.1) を開発した。その結果、大学生は語の頻度を基準にすると、学術共通語彙の理解は一般語彙ほど進んでいないことがわかり、また、テキストジャンル別頻度と正答率との関連性も示唆されていた。また、松下ほか (2021) は、「漢字変換テスト」(KCT) と VSTRJ-50K を合わせて実施した結果、中国語 L1 学生の推定理解語彙量は非漢字圏出身の学生よりかなり多く、平均 3 万語以上であることがわかった。また、L1 グループ別に分析した結果、学習者の第一言語によって難度の異なる語が多く存在しており、特に語種による違いが顕著であることも明らかになった。

以上のテストは全て、対象語の提示が文字提示されたものであり、ターゲット語が音声提示により結果に影響が出るか明らかとなっていない。また、松下ほか (2021) では、学習者の L1 によって項目の難度が変わり、特に中国語母語話者は漢語の意味を推測する際に、非漢字圏の学生より有利だとわかったが、問題と選択肢は全て日本語で表示されているため、選択肢への理解の正確度が、対象語を正しく理解しているかどうかを干渉する可能性もある。すなわち、中国語を母語とする日本語学習者の語彙サイズを正確に反映しているとは限らない。さらに、以上の先行研究では順序効果による影響を軽減するために、問題配列の異なる 2 バージョンが作成されたが、軽減できる程度は限られている。以上の不足しているところを補うために、オンライン版の日中バイリンガルの音声版日本語語彙サイズテストを開発する必要がある。

2. 研究目的

本研究は日中バイリンガルの音声版日本語語彙サイズテストの開発・検証を目的に以下の3点の研究課題に取り組む。

- (1)当該テストによる得点の妥当性はどのようなものであるか。
- (2)項目難度と語の使用頻度とはどのような関連性があるか。
- (3)文字語彙知識と比較して音声語彙知識にはどのような特徴があるか。

3. 研究方法

3-1. 調査協力者

この調査は、2021年9月から12月にかけて、118名の幅広い習熟度をもつ中国人日本語学習者を対象にオンラインで実施された。ラッシュモデルを使ってテストの妥当性検証を行った。ラッシュモデルから大きく逸脱した解答パターン (outfit $t > 4.0$) を示した4名の協力者を除外し、合計114名のデータを分析対象とした。除外された4名は、平均正答率が低く (25.8%)、易しい問題の間違いも多かった。

残りの114名の協力者は、受験時に69名が日本に、43名が中国に、1名がアメリカ、1名がカナダに滞在していた。表1に示されるように、年齢は16歳-41歳の間で、ほとんど20代 (88.6%) であった。また、日本語の学習歴を見ると、日本語を勉強して1年未満の協力者と10年以上の協力者は10%くらい占めており、その他の分類 (1-3年, 3-5年, 5-10年) の人数差は大きくなかった (表2)。これらにより、幅広い習熟度をもつ中国人日本語学習者が参加しているとわかる。

表1 調査協力者の年齢層

年齢層 (歳)	人数 (名)	割合
16-19	2	1.8%
20-24	57	50.0%
25-29	44	38.6%
30-34	10	8.8%
40-41	1	0.9%

表2 調査協力者の日本語学習歴

日本語学習歴の長さ	人数 (名)	割合
6ヶ月未満	1	0.9%
6ヶ月以上, 1年未満	5	4.4%
1年以上, 3年未満	29	25.4%
3年以上, 5年未満	32	28.1%
5年以上, 10年未満	41	36.0%
10年以上	6	5.3%

3-2. 調査道具

音声版語彙サイズテストは、佐藤他 (2017) の VSTRJ-50K をもとに作成された。VSTRJ-50K の出題の形は、図 1 に挙げた例題 (実際の問題と異なる) のように、質問の部分は「目標語: 目標語を使った 1 つの非定義文」が提示され、回答者が提供された選択肢の中から、目標語の意味を選ぶという形である。このように、合計 125 個の問題が設定され、1 問につき 1 語の意味が聞かれる。この 125 語は 50000 語レベルの語を 400 語に 1 語の割合で抽出されているため、各回答者の「正答数×400」により推定語彙サイズを算出できる。

この音声版語彙サイズテストは、VSTRJ-50K に対して以下の変更を加えた (図 2)。(a) 協力者の音声語彙サイズを測るために、「目標語: 目標語に使われた使った 1 つの非定義文」は音声で読み上げられ⁽¹⁾、その中の対象語は文字によって提示されないようにした。また、質問の部分にある日本語は音声流れるため、ふりがなを示さなかった。(b) 指示文や選択肢などへの理解の間違いが得点に影響しないように、「目標語: 目標語を使った 1 つの非定義文」以外の文字提示は全て中国語に変更した。(c) 回答者の当て推量を削減できるように、「私はこの語を知らない」という選択肢を加えた。(d) 項目の順序の無作為化を実現するために、紙媒体のテストではなく、オンラインで実施できるようにした。

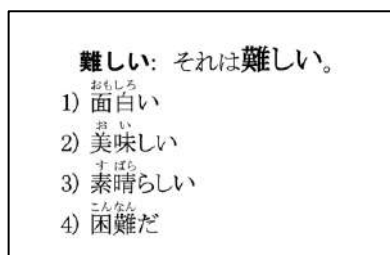


図 1 VSTRJ-50K の問題例

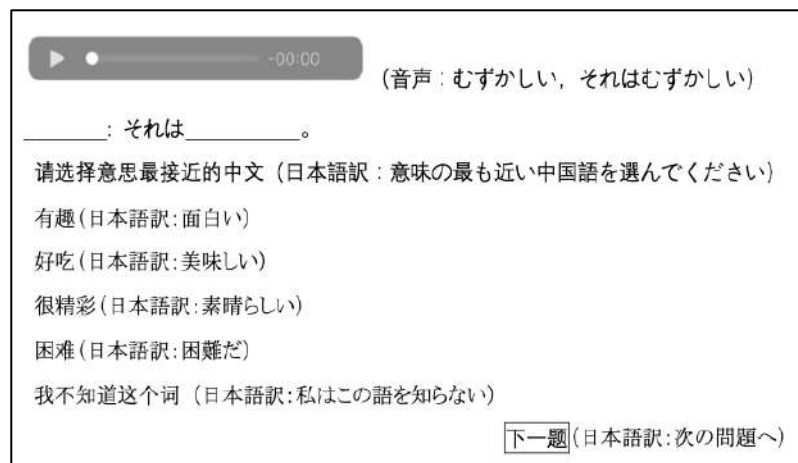


図 2 音声語彙サイズテストの問題例 (括弧の内容は表示されない)

3-3. 調査手順

この調査は個人が特定されることがないことを前提に、協力者から承諾を受けた上で行われた。協力者全員は各自専用のリンクが渡され、テストについての説明を受け、2つの練習問題に答えた後、それぞれ回答しはじめる。1問につき30秒という回答時間の上限が設定され、25問ごとに最長1分間の休憩時間がある。学習者は途中からでも任意に休憩時間をスキップできる。

4. 研究結果と考察

まず、全体的に1問につき1点で、この114名の協力者の平均得点は125点満点中の77.9点(31160語)で、標準偏差は18.9であった。最高点は117点で、最低点は13点だった。

課題(1)に関して、ラッシュ受験者能力信頼性係数(model person reliability) = 0.94とかなり高い内的一貫性が示された。

また、図3は、ラッシュ分析ソフトウェアであるWINSTEPS (Version.4.0.1)で出力した受験者・項目マップである。左側に示されている「X」は1名の受験者を表しており、上に行くほど能力が高い。右側は項目難度の配置を示している。数字は125問を語ランク順で並べた時の順位を表している。上に行くほど項目の難度が高い。このperson-item map (Wright map) から見ると、ラッシュ項目難度は-3.0から3.0の広範囲に大きな隙間なく項目が並んでいることから、易しい項目から難しい項目まで幅広く含まれ、高い代表性が示唆された。

最後に、125問の中で負の点双列相関(point-measure correlation) (「えっ」: 語ランク⁽²⁾順第10位) または Outfit $t > 2$ (「鹿毛」: 語ランク順第102位, 「周産」: 語ランク順第86位) を示したのは3項目にとどまり、全体の2.4%を占めた。これは統計的に偶然生じうる5%よりも小さい値であったため、モデル適合度の観点からもテスト得点の妥当性が支持された。

具体的に見ると、第10問「えっ」では、能力の比較的高い協力者3名が「私はこの語を知らない」を選択し、それ以外の協力者全員が正答を選んだためにミスフィットとして検出された。また、第102問「鹿毛」は、能力の高い学習者15名(13.2%)が「危険を怖がらなくて強い」という錯乱肢を選択したためミスフィット項目として検出されたようである。それから、第86問「周産」は、すべての錯乱肢(「農業から工業へ変わっていく期間」「個人がお金を貯める期間」「ものを作り始めてから完成までの期間」)が能力の高い協力者に選択されていたためミスフィット項目となった。「シュウ」「サン」はいずれも様々な漢字に当てられるため、正答まで辿り着けなかった可能性がある。

課題(2)に関して、ラッシュ項目難度順位とターゲット語の使用頻度順位との間で、Spearmanの順位相関分析を行った。その結果、両者に弱い相関($\rho = .219^*$, $p < .05$)が確認された。使用頻度は項目難度と関係があるものの、その決定的要因とはならないと考えられる。

課題(3)に関して、中国語母語話者の文字語彙サイズを調べた松下ほか(2021)との比較を行った。まず、今回の協力者の平均得点は125点満点中の77.9点(推定語彙サイズ31,160語)で、標準偏差は18.9(7,560語)であったのに対して、松下ほか(2021)では、中国語

L1 学生の平均推定語彙サイズが 31,000 語、標準偏差が 4,324 語という結果が得られた。つまり、文字版と音声版とでは、平均推定語彙サイズに違いはほとんど見られなかったものの、標準偏差が大きく異なったことから、中国人日本語学習者の音声語彙知識は個人差が大きい可能性が示唆された。

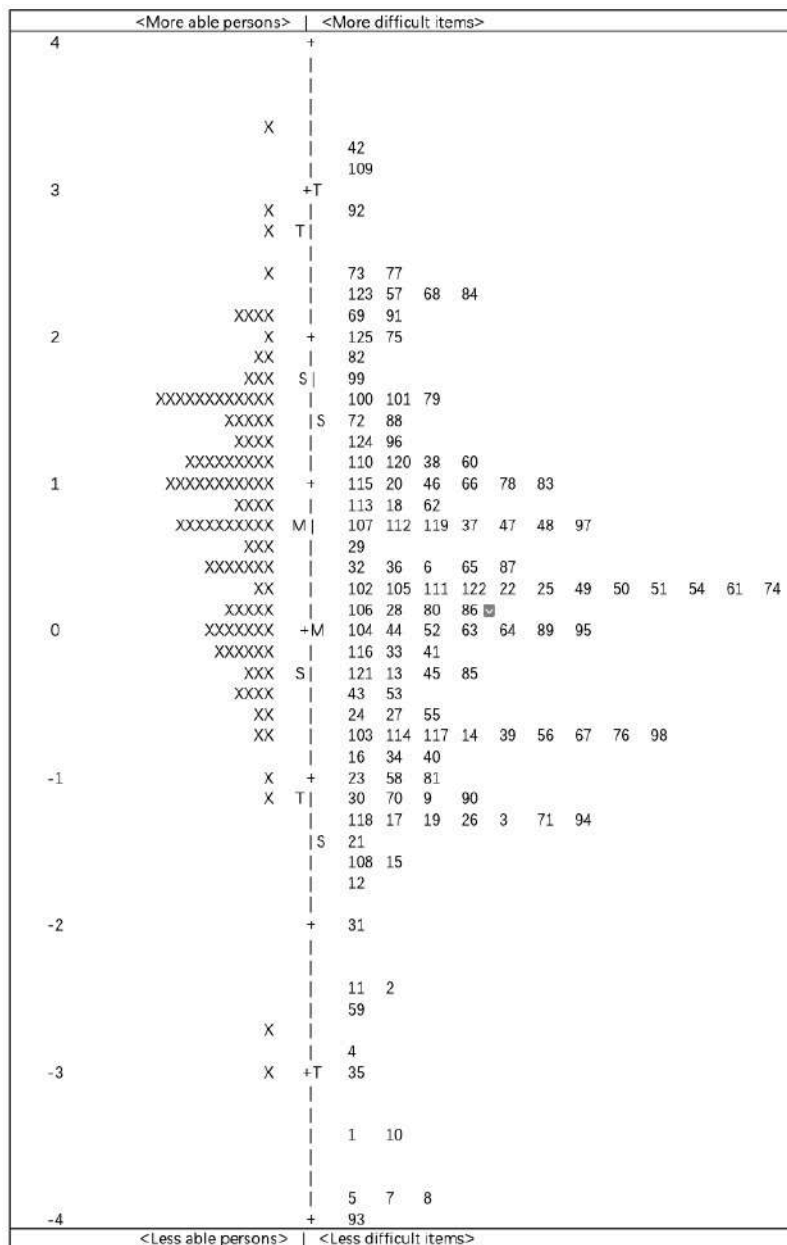


図3 受験者能力と項目難度の分布 (Person-item map)

次に、語種別の正答率を見ると、外来語の正答率(61.0%)がもっとも低く、ついで漢語(61.8%)、和語(63.9%)の順に正答率が高くなる傾向があることが示された。それから、語種別のラッシュ項目難度(外来語(-0.28)、和語(-0.13)、漢語(0.06))を見

ると、漢語の平均項目難度は最も高かった。また、松下ほか（2021）で調べられた文字提示の場合の漢語の平均項目難度（-0.81）と比較すると、難度が上がったことが示された。

より具体的に調べるために、文字提示の場合と音声提示の場合とで、各問の項目難易度^③を比較した。その結果、文字提示から音声提示へ変わった際に、53個の漢語の中で43個（81.1%）の難度が上がった。それに対して、48個の和語の中で、31個（64.6%）の難度が下がった。さらに13個の外来語の中で、10個（76.9%）の難度が下がった。よって、中国語を母語とする学習者は、漢語の学習において、文字語彙知識よりも音声語彙知識の習得に困難を抱えており、それに対して、和語と外来語において、音声語彙知識の習得はそれほど困難ではないということが示唆された。

4. 教育的示唆と今後の課題

本研究は、これまで研究が乏しかった音声版日本語語彙サイズテストを開発し妥当性に関する予備的調査を行った。これにより、音声語彙知識を定量的に明らかにすることが可能となった。また、文字版語彙テストを実施した松下ほか（2021）との比較により、文字と音声とで語彙知識の習得に違いが生じる可能性が示唆された。教育実践では、学習者の音声語彙知識の習得状況を調査し、指導対象とする語を明確化することにより、指導の効果を高めることが期待される。

注

- (1) 音声は株式会社トゥーエイト「声の達人」に録音を依頼した。
- (2) 松下（2011）によると、10のサブジャンルの頻度から分散度を計算し、総使用頻度を掛け合わせた重要度係数により語彙をランキングしたものである。分散度を加味することにより、使用範囲の偏っている語は高頻度語彙の範囲から取り除かれている。
- (3) ターゲット語が文字によって提示される場合の各問の項目難易度のデータは、千葉大学佐藤尚子先生より提供された。

参考文献

- (1) 佐藤尚子・田島ますみ・橋本美香・松下達彦・笹尾洋介（2017）「使用頻度に基づく日本語語彙サイズテストの開発—50,000語レベルまでの測定の試み—」『千葉大学国際教養学研究』1, 15-25.
- (2) 田島ますみ・佐藤尚子・橋本美香・松下達彦・笹尾洋介（2016）「日本人大学生の日本語語彙測定の試み」『中央学院大学人間・自然論叢』41, 3-20.
- (3) 田島ますみ・佐藤尚子・橋本美香・松下達彦・笹尾洋介（2018）「日本語学術共通語彙テストの開発」『中央学院大学人間・自然論叢』45, 19-31.
- (4) 松下達彦（2011）「日本語を読むための語彙データベース」(The Vocabulary Database for Reading Japanese) Version 1.11 <<http://17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/database.html#vdrj>>(2022年6月15日)
- (5) 松下達彦・佐藤尚子・笹尾洋介・田島ますみ・橋本美香（2021）「第二言語としての日本語語彙量と漢字力—第一言語と学習期間の影響—」『日本語教育』178号, 139-153.

口頭発表

(午後の部)



形容詞語幹を持つ自他対応動詞の自他の使用傾向に関する分析

新谷 知佳（大阪大学大学院生）

1. はじめに

日本語の形容詞語幹を持つ動詞には、「強まる」「強める」のように自他対応の関係にある動詞が存在する。意味的には「強くなる」「強くする」のような「形容詞の連用形＋なる／する」と類似している部分が多いものである。形容詞語幹を持つ動詞の生産性は低く、形容詞の派生名詞である「強め」「強み」「強さ」などと比べて、その数は限られていると言える。日本語教育においては、「形容詞の連用形＋なる／する」は初級段階で導入されるものの、その後中上級に進んでも形容詞語幹を持つ自他対応動詞との関係を取り上げることはあまりないように思われる。

そこで、本発表では、コーパスにおける使用頻度をもとに、形容詞語幹を持つ自他対応動詞の使用における自他の偏りを示し、「形容詞の連用形＋なる／する」との比較を通して、より詳細にその使用傾向を明らかにすることを目的とする。本発表は次の構成をとる。第2節で本研究の位置付けを示し、第3節で『毎日新聞記事データ集』（以下、『毎日新聞』）および『多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS』（以下、『I-JAS』）^(注1)のデータをもとに使用傾向について分析し、第4節で日本語教育への応用について考え、第5節でまとめを述べる。

2. 本研究の位置付け

2-1. 自他対応について

動詞の自他対応について、奥津(1967)、早津(1987)を参考に(1)が全て成り立つものを自動詞と他動詞が対応する自他対応動詞として扱うこととする。

- (1) ①自動詞と他動詞が形態的に共通する部分をもつもの
- ②自動詞と他動詞の表す意味に同一性がみられるもの
- ③自動詞文のガ格が他動詞文の動作の対象を表すヲ格として現れるもの

この(1)を満たすか否かは、自他対応動詞そのもので決まるものではなく、その動詞がどのように用いられるかによって異なるものである。例えば、「早まる：早める」という対応における「早まる」には(2)(3)のように(1)を満たす用例の他、(4)のように他動詞として用いられる場合がある。

- (2) 工事が順調に進み、完成が早まった。(毎日新聞 2020)
- (3) 自民税調の甘利明会長は9日の会議後、「5G整備の促進策を加速していくため、当事者(企業)の弱いところを補完し、5Gの完成を早める」と話した。(毎日新聞 2019)
- (4) 患者として気持ちが揺れた経験から、「医療者はACPの導入を早まらず、患者の環境の変化や人生観を踏まえて説明すべきだ」と訴える。(毎日新聞 2019)

当然ながら、(4)のように他動詞として用いられる場合には、自他対応の用例からは外れることになる。また、(5)のように対応を持たない用例もある。

(5) これからも、より自分を高めていけるよう周囲への気配りを忘れず、中学校生活を送りたいと思います。(毎日新聞 2018)

(5)は「高める」に対応する自動詞「高まる」を用いて、「自分が高まる」と表現することはできないため、対応を持たない用例であると言える。また、自動詞がガ格に意図性を持った動作主をとる場合や、天候などの自然現象を表す場合も、対応する他動詞を欠く用例となる。

2-2. 形容詞語幹をもつ動詞について

動詞の「終結性」に着目し、形容詞語幹を持つ動詞を分析した研究として杉岡(2002)がある。杉岡(2002)は、「形容詞語幹+まる」動詞が「終結性」を持つ場合には、(6)のように働きかけによる変化を表し、「終結性」を持たない場合には、(7)のように自然に起こる変化を表すことを指摘している。

(6) 部長の提案で会議の日程が早まった。

(7) 風が弱まった。

(杉岡 2002:106-107)

前者の「ている」形は結果の解釈となるのに対し、後者は程度変化を表し、その「ている」形は結果状態だけでなく進行の解釈も可能であり、命令形で用いられることもあるとしている。後者を「自発変化他動詞構文」と呼び、主語が動作主や使役主ではなく変化の主体である点、目的語が主語の部分または性質になっている点、他動詞を自動詞に変えても基本的な意味はほとんど変化しない点をその特徴としてあげている。この後者のような使用は、他動詞表現が意図性を伴うものではないため、本発表で扱う自他対応には含まれない。

杉岡(2002)の議論をふまえて、『日本国語大辞典精選版』の初出年代から比較した有対自動詞の性質について分析した研究に関口(2020)がある。関口(2020)では、自他の初出年代の差にもとづき動詞を3つのパターンに分け、形容詞派生動詞については、「自動詞が遅れて生まれてくる形容詞派生動詞」と「初出年代にそれほど差が見られない形容詞派生動詞」の2つに分け、それぞれの動詞の特徴の考察を行っている。そして、杉岡(2002)の指摘する、段階的な変化を表す性質に触れ、「自動詞が遅れて生まれてくる形容詞派生動詞」は、段々とある状態に向かっていくという段階的な程度変化(degree achievement)の性質が強く、変化の終結点が想定されにくいのに対して、「初出年代にそれほど差が見られない形容詞派生動詞」は、段階的な状態変化の解釈が相対的に弱く、変化の終結点が強く意識される傾向にあると指摘している。ただし、「薄まる：薄める」については、近現代における文献量等を考慮すると、むしろ「自動詞が遅れて生まれてくる形容詞派生動詞」と振る舞いを同じくしている可能性がある、としている。

3. コーパスデータに基づく使用傾向の分析

3-1. 分析対象と分析方法

杉岡(2002)および関口(2020)を参考に、(8)に示す動詞対を分析対象とする。

- (8) 高まる：高める，強まる：強める，弱まる：弱める，深まる：深める，はやまる：はやめる^(注2)，薄まる：薄める

これらはいずれも関口(2020)において段階的な程度変化の性質が強く，変化の終結点が想定されにくいとされているものである。形容詞から「い」を除いて「める」を付加した形ではない「温める」「広げる」，現代語での使用が見られない「低める」，「形容詞語幹+なる／する」とは意味が異なる「広める」「固める」，対応する自動詞を複数持つ「緩める」「ぬくめる」は対象外とした。

用例の検索にはコーパス検索アプリケーション『中納言』および全文検索システム『ひまわり』を用い，語彙素検索，文字列検索によって結果を得た。検索結果のうち，見出しや川柳など特殊な場面で使用されているもの，複合語として用いられているものは除外したのち，(1)に示した自他対応の定義を満たさないものは手作業で取り除き，対象とする用例のみの使用頻度を算出して，分析を進めることとした。また，同様の手順で(8)に対応する「形容詞の連用形+なる／する」の使用頻度も求めた。

3-2. 『毎日新聞』と『I-JAS』の比較

まず、『毎日新聞』の2016年版～2020年版の全国版朝刊のデータと、『I-JAS』の母語話者のデータを除いたすべての学習者データとの比較を行った。『I-JAS』のデータでは，ガ格やヲ格の誤用により，自他の使用の判断ができないものを除き，両者ともに前節で示した作業により自他対応のある用例に限って使用頻度を算出した。形容詞語幹を持つ自他対応動詞の自動詞形を「-まる」，他動詞形を「-める」，「形容詞の連用形+なる／する」の自動詞形を「-くなる」，他動詞形を「-くする」として，全体における比率を示したものが図1である。グラフ内の数値は使用頻度を示している。

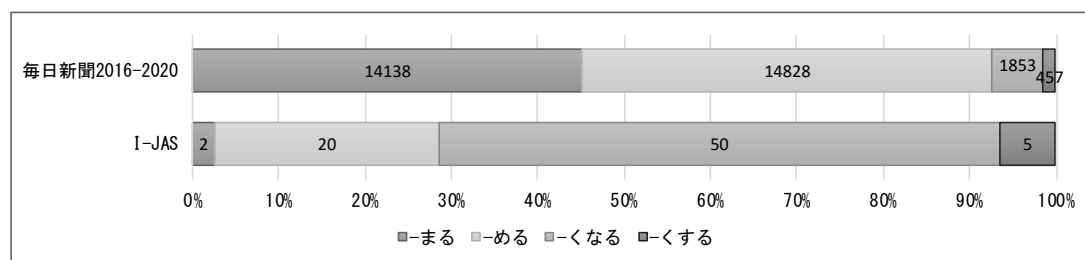


図1 『毎日新聞』と『I-JAS』の使用頻度の比較

『毎日新聞』では形容詞語幹を持つ自他対応動詞の使用が「形容詞の連用形+なる／する」の使用よりも圧倒的に多いのに対し，『I-JAS』では「形容詞の連用形+なる／する」の使用の方が多という対照的な結果が見られた。また，『I-JAS』では「能力を高める」「(値段が)高くなる」など，その使用は一部の語彙に偏っていることから，日本語学習者はこれらの表現をあまり用いていないことがうかがえる。

3-3. 『毎日新聞』における使用傾向

続いて，『毎日新聞』2016年版～2020年版の全国版朝刊における，形容詞語幹を持つ動

詞 6 対の自動詞と他動詞の使用比率をグラフに表したものが図 2 である。上から自動詞比率の高い順に並べてある。

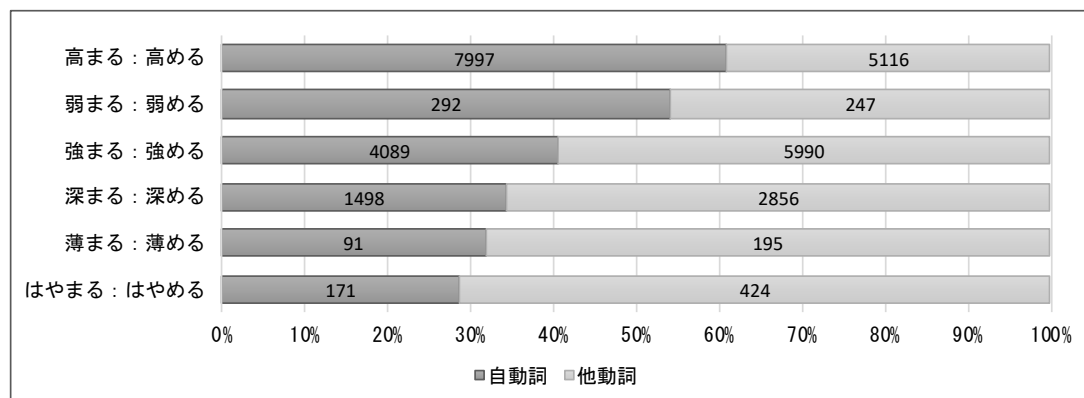


図 2 『毎日新聞』における形容詞語幹を持つ動詞の自他の使用傾向

「高まる:高める」は他動詞の使用比率が高く、「弱まる:弱める」は自他の比率がほぼ等しいという傾向が見られたが、その他の 4 対については、他動詞の使用比率が高いことが図 2 より読み取れる。6 対の自動詞の使用比率の平均値は 41.8%であった。形容詞語幹を持つ他対対応動詞は、いずれも自動化辞-ar-による自動化(奥津 1967)という形態的特徴を持つが、この結果は、新谷(2022)における自動化の動詞対は他動詞の使用比率が高いという指摘とも一致する。

次に、「形容詞の連用形+なる/する」の自他の使用傾向を表したものが図 3 である。

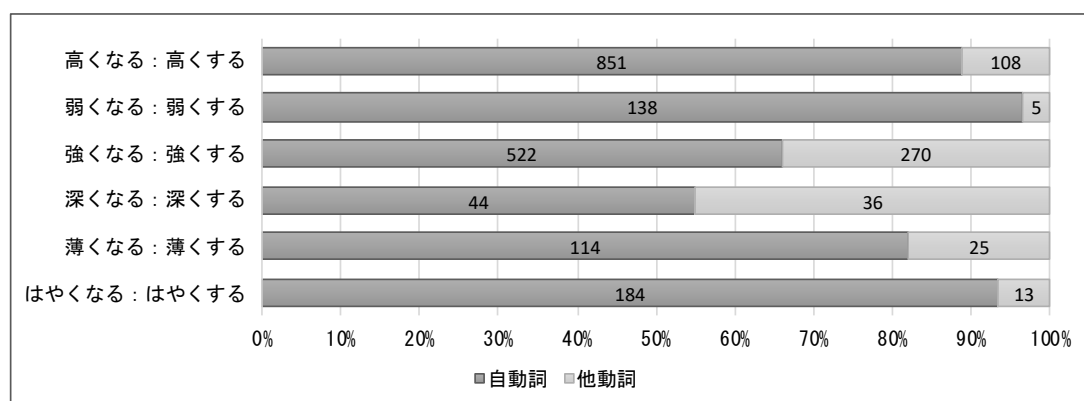


図 3 『毎日新聞』における「形容詞の連用形+なる/する」の自他の使用傾向

図 3 より、「形容詞の連用形+なる/する」では、自動詞の使用比率が高いことが読み取れる。これら 6 対の自動詞の使用比率の平均値は 80.3%であった。

以上より、形容詞語幹を持つ他対対応動詞、「形容詞の連用形+なる/する」をそれぞれ別々に観察し、それぞれの自他の使用傾向を見た場合、前者では、他動詞がよく用いられ、

後者では自動詞がよく用いられるという傾向を示すことが確認された。

最後に、形容詞語幹を持つ自他対応動詞の用例のうち、「形容詞の連用形+なる/する」に言い換え可能なもの、および「形容詞の連用形+なる/する」の用例のうち、形容詞語幹を持つ自他対応動詞に言い換え可能なものを手作業で取り出し、それらの使用分布についても分析を試みた。図4にそのグラフを示す。

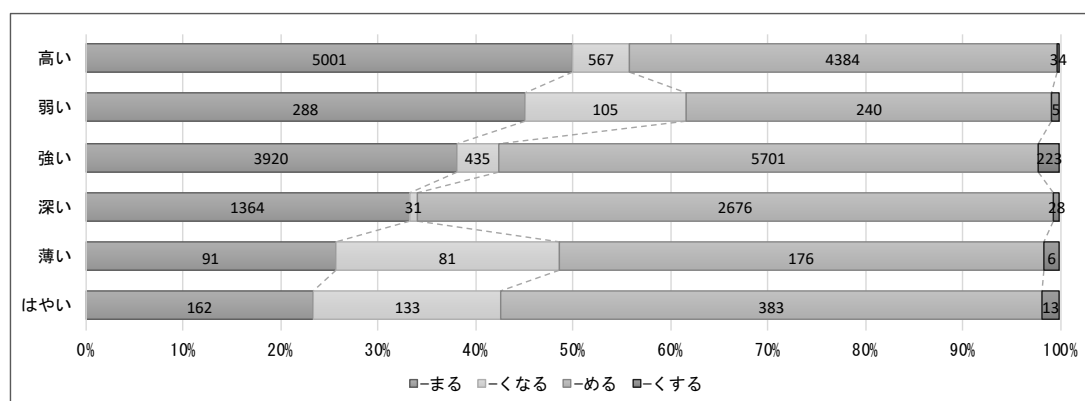


図4 『毎日新聞』における形容詞語幹を持つ動詞と「形容詞の連用形+なる/する」の使用傾向

図4より「強い」「深い」「薄い」「早い」では、形容詞語幹を持つ他動詞の使用比率が最も高く、他動詞表現では、もっぱら形容詞語幹を持つ他動詞が用いられるという特徴が見られる。そして、そのうち「強い」「深い」は、自動詞表現においてもそのほとんどを形容詞語幹を持つ自動詞が占めており、「形容詞の連用形+なる/する」の使用比率は低くなっている。「薄い」「早い」については、自動詞表現において、形容詞語幹を持つ自動詞と「形容詞の連用形+なる」が同程度に分布している。一方、「弱い」「高い」は、他の4つと比べて、他動詞表現の使用比率が低く、自動詞表現を多く用いるという傾向が見られた。次節にて、このような傾向の違いをどのように日本語教育に活かすことができるかについて考える。

4. 日本語教育への応用

今回とりあげたような、動詞形を持つ形容詞には、他動詞表現では形容詞語幹を持つ動詞を用いることがほとんどであり、自動詞表現においても形容詞語幹を持つ動詞の使用が多いあるいは「形容詞の連用形+なる/する」と同程度であるという特徴が見られる。そのことから、日本語教育の中級から上級へと進む過程において、形容詞語幹を持つ自他対応動詞を新出語彙としてだけでなく文法項目としても取り上げ、「形容詞の連用形+なる/する」との関係を示すべきだと考えられる。それによって、自動詞と他動詞のどちらを使用するのが良いか、また、形容詞語幹を持つ自他対応動詞で表すか、「形容詞の連用形+なる/する」で表すかについても判断がしやすくなると思われる。

さらに、それらの全体の使用傾向に加えて、図4に示したような「弱い」や「高い」では自動詞表現がよく使用される、「薄い」や「早い」では、「形容詞の連用形+なる」と

形容詞語幹を持つ自動詞のどちらもよく使われる、といった個別の使用傾向についても触れることで、よりこれらの表現への理解が深まるように思われる。

5. まとめ

本発表では、形容詞語幹を持つ自他対応動詞の自他の使用傾向について「形容詞の連用形+なる／する」の使用傾向との比較、分析を行った。それにより、形容詞語幹を持つ動詞では他動詞が、「形容詞の連用形+なる／する」では自動詞が多く使用されるという傾向が見られた。また、自動詞表現では「形容詞の連用形+なる／する」が多く用いられる場合には形容詞語幹を持つ動詞の使用が少なくなること、他動詞表現ではもっぱら形容詞語幹を持つ他動詞が用いられる傾向が見られることが明らかとなった。このような特徴が見られることから、それぞれの自他の使用傾向について、日本語教育現場でも1つの文法事項として扱う意義があると考えられる。

今後は、他の自他対応動詞の分析を進め、日本語の自他対応動詞全体に見られる自他の使用傾向について明らかにすることを目指したい。

注

- (1) 本研究（調査・発表・論文、etc.）は、国立国語研究所のプロジェクトによる成果『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス：I-JAS』（および検索システム）を利用して行われたものである。
- (2) 「早」と表記されるものと「速」と表記されるものをあわせて使用頻度を算出したため、ひらがなで表記している。

参考文献

- (1) 奥津敬一郎(1967)「自動化・他動化および両極化転形—自・他動詞対応—」『国語学』第70集, 46-66. 国語学会.
- (2) 新谷知佳(2022)「自他対応をもつ動詞における自動詞と他動詞の使用比率に基づく分析—動詞対の形態的特徴に着目して—」『KLS Selected Papers 4』73-88, 関西言語学会.
- (3) 杉岡洋子(2002)「形容詞から派生する動詞の自他交替をめぐる」伊藤たかね編『文法理論：レキシコンと統語』91-116, 東京大学出版会.
- (4) 関口雄基(2020)「{-ar-}型自動詞と、対応する他動詞の派生関係について：『日本国語大辞典精選版』の初出年代から比較した有対自動詞の性質について」『筑波日本語研究』24, 31-66.筑波大学大学院博士課程人文社会系日本語学研究室.
- (5) 早津恵美子(1987)「対応する他動詞のある自動詞の意味的・統語的特徴」『言語学研究』6, 79-109. 京都大学言語学研究会.

用例出典・資料一覧

コーパス検索アプリケーション『中納言』

国立国語研究所 全文検索システム『ひまわり』

『多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS』

『毎日新聞記事データ集』2016年版～2020年版(日外アソシエーツ)

日本語新聞社説の英語訳から見る接続表現の使用特徴

—非対応の現象に着目して—

桶谷 潤 (早稲田大学大学院生)

1. はじめに

日本語の新聞社説の中には、英語訳されているものもあり、原文と比較して読むと、原文にある表現が英語に訳されていない場合があることに気付く。特に文頭に使用され、前文との意味関係を明示する接続表現⁽¹⁾にその傾向が見られる。なぜこのような現象が起こるのだろうか。

日本語と英語訳における接続表現の翻訳傾向を研究したものに、佐藤(1990)や西(1998)などがあり、「順接型⁽²⁾」や「添加型」は省略されやすく、「逆接型」は省略されにくいなどの現象的な面は明らかにされている。だが、その要因については、その後の研究においても解明されていないようである。

そこで本調査では、日本語の新聞社説とその英語訳を対象に、接続表現がどのように訳されているのかを把握するとともに、原文と英語訳が対応していない箇所に注目し、その要因を考察することを目的とする。

2. 調査方法

2-1. 調査資料

本調査に用いる資料は、以下の日本語 100 文章、英語訳 100 文章である。

- (i) 『読売新聞』社説(2019年3月1日～31日)50文章とその英語訳50文章
- (ii) 『朝日新聞』社説(2020年2月1日～29日, 2021年8月1日～9月3日)50文章とその英語訳50文章

2-2. 調査方法

本調査において対象となる接続表現は、文脈の進行と関わるものに限定するため、文頭に使用されるものと、従属節と主節の節間に使用されるものとし、従属節の内部に埋め込まれたものは対象外とする。具体的には以下の通りとなる。

日本語: 文頭の接続表現としては、市川(1978:89-92)接続語句90種、佐久間(2002:168)接続表現53種、石黒(2016:164)接続詞147種、日本語記述文法研究会編(2009:58)接続表現126種を基に認定する。節間の接続助詞は、日本語記述文法研究会編(2008)の「条件節」「時間節」「目的節」「様態接」「等位節」の各表現を基に認定する。

英語: Halliday and Hasan(1976:242-243)に提示された「付加的(additive)」「反意的(adversative)」「因果的(causal)」「時間的(temporal)」の4種の接続表現、及びHalliday(2014)に提示された「詳述(Elaboration)」「拡大(Extension)」「増進(Enhancement)」を基本に、日本語に相当する表現も含めて認定する。日本語と同様に、文頭にある接続表

現（接続詞，接続副詞），及び節間にある等位接続詞、従属接続詞を対象とする。

次に，本調査では先に示した Halliday (2014) の3種の分類に基づいて接続表現を分類し，翻訳傾向を把握する。Halliday (2014) を採用する理由は，2文間の意味関係よりも先行文脈の内容をどのように先に進めるかに着目しており，文章全体の文脈進行を把握する上で有効であるということ，さらに，大きく3種に分けることから分類しやすいと考えたからである。英語の接続表現を分類するためのものではあるが，日本語の接続表現の分析にも活かせるものとする。3種の内容を今回の調査用に整理したものを表1に示す⁽³⁾。

表1 Halliday (2014)の接続表現の分類

機能（記号）	上段：定義 下段：方策と具体例
1 詳述 (Elaboration) (=)	文が前文を言い換えたり，明確にしたりすること。
	(a) 同格 (appositive) : in other words / for example (b) 明確化 (clarifying) : to be more precise / by the way / in any case / in short
2 拡大 (Extension) (+)	文が前文の意味に新たなものを付け加えること。付け加えられるものは，付加要素，置換要素，択一要素。
	(a) 付加 (additive) : and / moreover (b) 反意 (adversative) : but / yet / however (c) 置換 (varying) : instead / on the other hand
3 増進 (Enhancement) (X)	文が前文の時，所，様態，要因，条件などの状況的な特性に言及すること。
	(a) 時空間 (spatio-temporal) : then / next / here (b) 様態 (manner) : likewise / in the same manner (c) 要因 (causal) : so / therefore / as a result (d) 条件 (conditional) : in that case / otherwise (e) 譲歩 (concessive) : yet / still / nevertheless

文脈を前に進める機能として3種類を設定し，その機能を果たすための方策として(a)～(e)を設定した。特徴として以下のことが挙げられる。

- ・「転換型」は，「1 (b) 明確化」に分類される。
- ・「逆接型」は，「2 (b) 反意」「2 (c) 置換」に分類されるが，文脈の進行を考えると先行文脈とは異なる新たな内容が加わることから，「(a) 付加」と同じ種類になる。
- ・「2 拡大」は，先行話題を別の話題に変えるなど，文脈を大きく動かす機能がある。
- ・「3 増進」は，因果関係に関わる機能であるが，「(e) 譲歩」は因果関係が成立しない意味合いで分類されている。

また，本調査では接続表現の使用箇所による特徴も分析するため，社説の文章構成に特徴的な以下の3種に文章を区分する。

- A. 話題提示の大段落（以下「A 話題段落」）：文章全体の話題（「主話題」）を示す段落で，焦点となる出来事やその問題点、その出来事に対する書き手の見解などが提示される。
- B. 事態説明の大段落（以下「B 説明段落」）：話題となる出来事を具体事例や書き手の見

解などと共に詳しく説明する。2～4 の話題のつながり（本調査では「中段落」とする）で構成される。（B-1, B-2 等で表示する）

C. まとめの大段落（以下「Cまとめ段落」）：文章全体の最終的な書き手の見解が述べられるが、それまでとは異なる観点からの話題が追加されることもある。

最後に、日本語の接続表現が英語訳で、英語訳の接続表現が日本語原文で表現されていない非対応箇所とその文章中での位置を調べ、その文脈的要因を考察する。なお、本調査における「非対応」とは、接続表現がどんな語句でも表されていないことであり、ある接続表現が接続表現以外の語句で表現されているのであれば「対応」と見なす。

3. 調査結果

3-1. 接続表現の使用傾向

調査の結果、日本語 100 文章から 639 例の接続表現、英語訳 100 文章から 515 例の接続表現を認定した。それらの機能・方策別の使用傾向と非対応数を表 2、表 3 に示す。

表 2 日本語の接続表現の使用傾向

機能	1 詳 述 (29)		2 拡 大 (130)			3 増 進 (480)					合計
	(a) 同格	(b) 明確	(a) 付加	(b) 反意	(c) 置換	(a) 時空	(b) 様態	(c) 因果	(d) 条件	(e) 譲歩	
接続表現	8	21	10	11	109	74	11	70	155	170	639
対応	5	11	6	9	97	50	10	66	150	154	558
非対応	3	10	4	2	12	24	1	4	5	16	81

表 3 英語訳の接続表現の使用傾向

機能	1 詳 述 (27)		2 拡 大 (135)			3 増 進 (353)					合計
	(a) 同格	(b) 明確	(a) 付加	(b) 反意	(c) 置換	(a) 時空	(b) 様態	(c) 因果	(d) 条件	(e) 譲歩	
接続表現	13	14	11	13	111	37	8	41	99	168	515
対応	6	11	5	10	97	36	8	32	98	140	443
非対応	7	3	6	3	14	1	0	9	1	28	72

日本語の接続表現は、「3 (e) 譲歩」の用法が最も多い。「譲歩」は、先行文の期待や予想に反した内容が続くことから、ある事態の問題点、不可解な点などを明示するために用いられる。

日本語の接続表現の非対応表現が 81 例（639 例に対し 12.7%）、英語訳の接続表現の非対応表現が 72 例（515 例に対し 14.0%）あった。

3-2. 非対応表現の特徴

日本語と英語訳の接続表現の中で非対応となっている表現を機能・方策別に表4に示す。なお、日本語で「～」(波ダッシュ)の付いた表現は接続助詞、英語で小文字から始まるのは従属接続詞と等位接続詞である。カッコ内は使用数で、カッコ無しは1回の使用である。

表4 日本語と英語訳における非対応接続表現

機能	方策	日本語 (81例)	英語訳 (72例)
1 詳述	(a) 同格	たとえば (2) / とりわけ	For example(2) / For instance (2) / In short (2) / In other words
	(b) 明確	そもそも (6) / それでは / 特に / まして / 現に	Specifically(2) / In fact
2 拡大	(a) 付加	また (2) / しかも / 加えて	And (5) / To top it all off
	(b) 反意	にもかかわらず / しかし	However (2) / But
	(c) 置換	～が (7) / といっても / だが / 一方で / ～とはいえ / ～が、一方で	But (5) / However(4) / Instead(3) / Yet / but
3 増進	(a) 時空	あわせて(5) / この間 (3) / ～なか(で) (3) / その後 (2) / ～と (2) / やがて / 同時に / ついに / これまで / いまや / ～際 / ～とともに / ～ところ / ～中	Then
	(b) 様態	このように	
	(c) 因果	～以上 (2) / このため / ～から	As a result (2) / as (2) / For this reason / As it turned out / Consequently / because / so
	(d) 条件	～ば (2) / ～ては (では) (2) / ～場合	if
	(e) 譲歩	～が (6) / ～ても (4) / しかし (2) / ところが / だが / ～のに / ～ながら	But (15) / However (7) / but (3) / although (2) / even though

特徴として以下のことが挙げられる。

- 日本語の「そもそも」は、市川 (1978)では「転換型」に分類されている。社説の文章では先行話題を別の話題に転換するのではなく、書き手の主張を明確にするために用いられているので、「1 (b)明確化」に分類するのが妥当と思われる。ただ、英語訳では7例中1例が *In the first place* に訳されたのみである。

- 日本語「あわせて」は、「2 (a) 付加」への分類も考えられるが、同時状況下における別事態を述べるもので、重点を付与するわけでもないことから非対応になったと考えられ

る。同じ方策である「同時に」は、逆に5例中4例が対応している。「同時に」は、直後に重要性を表す主題と共に用いられるため、**At the same time** が付けられたのであろう。

・「2(c)置換」「3(e)譲歩」は省略されにくいとされる「逆接型」「対比型」に相当する表現であるが、英語訳では非対応となる場合が多い。これは、文連続の中でどの文に重点を付与するかに関する日・英語の相違が関係しているものと考えられる。英語は強い主張や重要な事態を示す文そのものに**But**などが付けられやすいが、日本語は主張を導く文脈の切り替え箇所に付けられやすいためではないだろうか。そのため英語訳では、文の並びを変えて表現される場合もある。

3-3. 大段落別の接続表現の使用特徴

本節では大段落別に、主に英語訳の接続表現の非対応現象から接続表現の使用特徴を考察する。英語訳の接続表現の中で日本語に対応する表現のない72例の大段落別の使用傾向を表5に示す。合計欄の右側の数字は、各大段落別の接続表現の総数を表す。

表5 英語訳における非対応接続表現の大段落別使用傾向

機能	1 詳述		2 拡大			3 増進					合計
	(a) 同格	(b) 明確	(a) 付加	(b) 反意	(c) 置換	(a) 時空	(b) 様態	(c) 因果	(d) 条件	(e) 譲歩	
A 話題段落	0	0	1	0	3	0	0	1	0	5	10/39
B 説明段落	7	2	4	3	11	0	0	8	0	20	55/409
C まとめ段落	0	1	1	0	0	1	0	0	1	3	7/67

各大段落を通して、「2(c)置換」「3(e)譲歩」が「対応」の使用に加えて用いられているのがわかる。それぞれの大段落での使用特徴を以下にまとめる。

・「A 話題段落」では、文章全体の主話題を提示するために接続表現が用いられる。「対応」する日本語の接続表現も60例用いられているが、直接主話題を提示するのに用いられることはない。

・「B 説明段落」では、「2(a)付加」や「2(b)反意」の接続表現も加わって各中段落の冒頭文や2文目で話題を提示したり、書き手の主張を明示したりするのに用いられる。英語の**But**は、本来の文脈を進める以外に、その文が重要であることを読み手に伝える機能も果たしているように思われる。

・「C まとめ段落」は、使用例数も少なく、目立った特徴は見られないが、最終大段落でも「3(e)譲歩」を用いて問題点を明示することは一貫している。

4. まとめ

日本語も英語訳も、9割近くの接続表現は何らかの形で表現されていることになるが、文連続においてどの文を重要と捉えるのか、どの文を読み手に注目してほしいのかの違いが、残り1割の非対応を生み出す大きな要因ではないかと思われる。また、Hallidayの3

分類については、先行文脈の情報をそこからどのように進めたいのか、つまり、もっとはつきりさせたいのか、別の情報を加えたいのか、その情報の内容をさらに膨らませたいのか、の観点から文章の構成を把握したり、作文をする際に活用したりすることが期待できるのではないだろうか。

注

- (1) 「接続表現」とは「先行部と後続部の意味的な関係を示す表現の総称である。」(日本語学会編 2018:569 接続表現項目石黒圭氏担当)
- (2) 本稿での「順接型」「逆接型」「転換型」等は、市川 (1978) に提示された8種の「文の接続関係の基本的類型」のことである。
- (3) 表1中の訳語は、山口・笥訳 (2001) の用語を基に、一部筆者が変更した。機能欄の訳語は、1から「敷衍」「拡張」「増強」となっている。

参考文献

- (1) 石黒圭 (2016) 「社会科学専門文献の接続詞の分野別文体特性—分野ごとの論法と接続詞の選択傾向との関係—」庵功雄・佐藤琢三・中俣尚己編『日本語文法研究のフロンティア』くろしお出版 pp.161-182
- (2) 市川孝 (1978) 『国語教育のための文章論概説』教育出版
- (3) 佐久間まゆみ (2002) 「3 接続詞・指示詞と文連鎖」野田尚史・益岡隆志・佐久間まゆみ・田窪行則『日本語の文法4 複文と談話』岩波書店 pp.119-189
- (4) 佐藤恭子 (1990) 「接続表現の日英比較」笥壽雄教授還暦記念論集編『ことばの饗宴—笥壽雄教授還暦記念論集—』くろしお出版 pp.551-562
- (5) 西由美子 (1998) 「日英語の新聞社説における接続表現—文の接続をめぐって—」『言語文化と日本語教育』第15号 お茶の水女子大学 pp.24-36
- (6) 日本語学会編 (2018) 『日本語学大辞典』東京堂出版
- (7) 日本語記述文法研究会編 (2008) 『現代日本語文法6 第11部複文』くろしお出版
- (8) 日本語記述文法研究会編 (2009) 『現代日本語文法7 第12部談話 第13部待遇表現』くろしお出版
- (9) Halliday, M.A.K. and Hasan, R (1976) *Cohesion in English*, Longman, London. 安藤貞雄・多田保行・永田龍男・中川憲・高口圭轉訳 (1997) 『テキストはどのように構成されるか』ひつじ書房
- (10) Halliday, M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd edn. Arnold. 山口登・笥壽雄訳 (2001) 『機能文法概説—ハリデー理論への誘い—』くろしお出版
- (11) Halliday, M.A.K. (2014) *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 4th edn. Oxen: Routledge.

映像教材のための語彙リスト作成と日本語学習番組「ひきだすにほんご」の語彙の分析

石山友之（国際交流基金日本語国際センター）

1. はじめに

テレビドラマや映画などの映像は日常的な場面や表現，文化が学べるリソースになり得るが，ある映像が教材として適しているのかの判断は難しい（保坂 2008，谷口 2012）。映像に含まれる語彙の頻度やレベル等の情報は判断基準の一つとなるが，映像中の語彙を一つ一つ人手で確認するのは現実的ではない。そこで本研究では，日本語学習番組「ひきだすにほんご」を例に，工程の一部をプログラムによって自動化させた語彙リスト作成法を紹介する。さらに，作成した語彙リストを活用して，他の映像教材との比較も行いながら「ひきだすにほんご」の語彙的特徴を分析する。

2. 日本語学習番組「ひきだすにほんご」について

「ひきだすにほんご」^{注1}は国際交流基金とNHK エデュケーショナルが共同で制作した日本語学習番組で，日本で働きたい，生活したいと考える JF 日本語教育スタンダード^{注2}A2 から B1 の学習者を主なターゲットとする。NHK ワールド JAPAN による放送の他，ウェブサイトですべて無料で番組を視聴することができる^{注3}。

番組はドラマ「スアン日本へ行く！」（以下「スアン」），ミニコーナー「気持ちが伝わるオノマトペ」，ドキュメンタリー「津々浦々日本のセンパイ」から構成されるが，本研究での分析はメインコーナーである「スアン」に限定する。「スアン」は日本のホテルで働くベトナム出身のスアンが主人公のドラマで，全 24 話，1 話あたり 7 分から 8 分程度である。ドラマでは職場や地域の人々と関わりながら，ストラテジーを使ってコミュニケーション上の課題を乗り越えていくスアンの成長が描かれ，「スアン」を通して学習者はストラテジーを学習することができる。ただし，ドラマとしての面白さも重視しているため，ドラマ内には学習者にとって身近でない語が相当に含まれる。ドラマ内の語彙を細かく理解していくことが想定されているわけではないが，語彙リストがあれば「スアン」を教材として使用したい教師やドラマの内容を深く理解したい学習者の助けとなると考えられる。

3. 語彙リスト作成手順

全 24 話の「スアン」は合計すると約 3 時間分の映像となる。このような長時間の映像に出てくる語彙を人手で拾い上げるのは効率的ではないため，プログラムによって語彙リスト作成の工程の一部の自動化を図った。

まず，ドラマの SCRIPT^{注4}を data.csv という名称の CSV 形式で保存した。このファイルは話，話者，台詞，台詞の英訳の 4 列 2,917 行からなる（表 1 参照）。

表 1 data.csv の一部

#01	スアン	私の名前は グエン・マイ・スアン	My name is Nguyen Mai Xuan.
#01	スアン	日本のアニメが大好きなベトナム人です	I'm Vietnamese, and I love Japanese anime.

次に、data.csv をもとに、プログラミング言語 Python (Van Rossum and Drake 2009) のライブラリである形態素解析器 Janome^{注5}を使用して形態素解析を行う。data.csv を読み込み、台詞の形態素解析を行い、その結果を出力するプログラムを Python で作成した。プログラムは表 2 に示すように 20 行に満たない短いものである。

表 2 Python によるプログラム

```

1 import pandas as pd
2 from janome.tokenizer import Tokenizer
3 dat = pd.read_csv('data.csv', header = None)
4 df = pd.DataFrame (columns = ['話','表層形','見出し語','読み','品詞',' ',' ','話者','例文','English'])
5 t = Tokenizer('userdic.csv', udic_enc="utf-8", mmap=False)
6 counter = 0
7 for i in range(len(dat)):
8     s = str(dat[2][i])
9     for token in t.tokenize(s):
10        count = str(counter).zfill(5)
11        index = str(count)
12        df.loc[index] = [
13            dat[0][i],token.surface,token.base_form,token.reading,
14            token.part_of_speech,' ',' ','dat[1][i],dat[2][i],dat[3][i],
15        ]
16        counter = counter+1
17 df.to_excel('result.xlsx')

```

プログラムを実行すると、20,397 行からなる result.xlsx が出力される。出力される表は語ごとに行が分かれ、通し番号、語が登場する話、語の表層形、見出し語、読み、話者、その語が含まれる台詞（例文）、その英訳が入る列で構成される。紙幅の都合上、出力結果の一部を抜粋して表 3 に示す。

Janome による形態素解析は必ずしも意図通りに行われるわけではなく、そのままでは主人公の名前は「グエン」「・」「マイ」「・」「スアン」の 5 語と解析される。表 3 では「グエン・マイ・スアン」が 1 語となっているが、これはユーザー辞書に 1 語として登録しておき、形態素解析の際にユーザー辞書を参照するようにしているためである（表 2 の 5 行目）。このようにユーザー辞書を活用することで、ある程度形態素解析が制御できる。

表 3 result.xlsx の一部

	話	見出し語	品詞	話者	例文
00000	#01	私	名詞	スアン	私の名前は グエン・マイ・スアン
00001	#01	の	助詞	スアン	私の名前は グエン・マイ・スアン
00002	#01	名前	名詞	スアン	私の名前は グエン・マイ・スアン
00003	#01	は	助詞	スアン	私の名前は グエン・マイ・スアン
00004	#01	(半角の空白)	記号	スアン	私の名前は グエン・マイ・スアン
00005	#01	グエン・マイ・スアン	名詞	スアン	私の名前は グエン・マイ・スアン
00006	#01	日本	名詞	スアン	日本のアニメが大好きなベトナム人です

その後、表 3 の 00004 行目の半角の空白のように、語彙リストに不要な空白や句読点、記号、助詞等は、ソートをかけてまとめて削除した。そして、名詞、動詞、イ形容詞とナ形容詞を抜き出して、語彙リストとしてまとめた。なお、「行楽キャンペーン」のような N1N2 型の複合名詞は「行楽」「キャンペーン」それぞれを 1 語とし、さらに「行楽キャンペーン」全体でも 1 語として行を追加して、語彙リストを編集した。

完成した語彙リストの形式はエクセルファイルで、1 シート目はドラマ全 24 話に出てくる語を登場順に例文も参照できるように表 3 に近い形でまとめ、2 シート目は異なり語ごとに、総頻度、ドラマ各話における頻度、後述する散布数を表にしてまとめた。

4. 「スアン」の語彙的特徴の分析

ここでは、語彙リストをもとに、他の映像教材との比較も行って「スアン」の語彙的特徴を分析する。比較対象は「スアン」と同じく国際交流基金による映像教材「エリンが挑戦！にはんごできます」(以下「エリン」)^{注6}である。海外の中等教育機関で学ぶ日本語学習者を主な対象とした教材で、日本の高校に留学に来たエリンを中心として描く基本スキットと、エリンの周囲の人物が主として描かれる応用スキットの 2 種類のドラマ形式のスキットがある。どちらも全 25 話で、1 話あたりの長さの平均は基本スキットが 1 分 45 秒、応用スキットが 1 分 32 秒である。「スアン」と同様の手順で「エリン」の語彙リストも作成したが、同じ話の基本スキットと応用スキットは区別せずに合わせて 1 つの話とした。

4-1. 語数の比較

まず、「スアン」、「エリン」それぞれの語数についてまとめる。延べ語数は「スアン」が 6,110、「エリン」が 1,379 であった。異なり語数は「スアン」が 1,290、「エリン」が 579 であった。映像の長さも影響し、語数は「スアン」が「エリン」を大きく上回っていた。

異なり語数では「スアン」は「エリン」の約 2.2 倍だが、延べ語数では約 4.4 倍と差が更に広がる。ここから、「スアン」は繰り返し使用される語が多いという予測が立てられる。表 4 は頻度が 1 か複数かによって、表 5 は散布数(ドラマの中でその語が現れる話の数)が 1 か複数かによって語を分類したものである。「複数」の割合を見ると、頻度、散布数ともに「スアン」は「エリン」よりも 10 ポイント以上大きい。どちらも直接確率検定の結果

が $p < .001$ であったため、予測通り「スアン」のほうが繰り返し使用される語が多いと言える。これは、「スアン」が各話のストーリーが関連し、あるトピックが複数話にわたって描写されるという連続ドラマとしての側面を持つことによると考えられる。一方「エリン」は1話完結型に近く、各話のストーリーの繋がりが「スアン」ほど強くないため、頻度、散布数ともに1の語が「スアン」よりも多くなったと考えられる。

表4 頻度による分類

	頻度		計
	1	複数	
「スアン」	645 (50.0%)	645 (50.0%)	1,290
「エリン」	352 (60.8%)	227 (39.2%)	579

表5 散布数による分類

	散布数		計
	1	複数	
「スアン」	810 (62.8%)	480 (37.2%)	1,290
「エリン」	436 (75.3%)	143 (24.7%)	579

4-2. 特徴語の比較

次に、「スアン」と「エリン」の特徴語を分析する。両者を比較して一方でよく使用される語を特徴語とし、特徴度の指標として対数尤度比を用いる。対数尤度比とは2つのコーパスを比較した際の頻度の差を計量化したもので(石川 2012)、ここでは「スアン」、「エリン」をコーパスとみなして対数尤度比を算出した。その結果、「スアン」では「スアン、やんす、麗、太田、すみれ」、「エリン」では「エリン、めぐみ、咲、健太、かおる」など、登場人物を指す語の特徴度が特に高くなった。これらはそれぞれのドラマでしか用いられないため、特徴度が高くなるのも当然だと言える。これらの登場人物を指す語を除いた上で両者の特徴度上位20語を抜き出したものが表6である。

表6 登場人物を指す語を除く特徴度上位20語(特徴度)

	「スアン」	「エリン」		「スアン」	「エリン」
1	言う (18.58)	味噌 (23.72)	11	行楽キャンペーン (8.97)	パン (14.99)
2	祭り (17.97)	焼きそば (20.33)	12	人 (8.09)	温泉 (14.99)
3	仕事 (16.74)	姉ちゃん (20.33)	13	日本 (7.62)	えんぴつ (13.55)
4	ホテル (16.33)	焼きそばパン (16.94)	14	ベトナム (6.93)	ご飯 (13.55)
5	アニメ (10.60)	半年 (16.94)	15	意見 (6.52)	素振り (13.55)
6	秋 (9.79)	バット (16.94)	16	説明する (6.52)	お母さん (13.55)
7	考える (9.79)	クラス (16.94)	17	町 (6.11)	ライブ (13.55)
8	わかる (9.60)	音楽 (16.94)	18	参加する (6.11)	スペシャル弁当 (13.55)
9	キャンペーン (9.38)	塩 (16.94)	19	思う (5.88)	テニス (13.55)
10	行楽 (9.38)	入る (15.65)	20	大切(な) (5.70)	あそこ (12.14)

「スアン」の特徴語は「言う」「考える」「わかる」「意見」「説明する」などのコミュニケーションやストラテジーに関する語、「仕事」「ホテル」「秋」「キャンペーン」「祭り」「町」

「参加する」などのスアンの業務や地域での取り組みに関する語、「アニメ」、「日本」、「ベトナム」等のスアンのアイデンティティに関わる語が含まれる。「ストラテジーを学習する」、「ホテルで働くアニメ好きの主人公」といった「スアン」の特色が特徴語から把握できることがわかる。一方「エリン」では、食べ物に関する語が多い他、「焼きそばパン」や「クラス」、「えんぴつ」、「テニス」など学校生活や日常生活を想起させる語が並ぶ。日本での留学生活を描いている「エリン」の特色が特徴語に現れていると言えるだろう。

4-3. 語彙レベルの分析

ここでは、「スアン」、「エリン」の語彙レベルを分析するために、両者の語彙が日本語教材でどの程度取り上げられているのかを調査した。参照したのは日本語コースブック『いろどり 生活の日本語』^{註7}の入門 (A1)、初級1 (A2)、初級2 (A2) の3冊である (以下『いろどり』)。『いろどり』を選んだのは、日本で生活や仕事をしたいと考える人を対象とした教材で、「スアン」が主な対象として想定する層と重なるためである。

手順として、『いろどり』のウェブサイトからダウンロードできる語彙リストを参照して、「スアン」と「エリン」の語彙リスト上の語が『いろどり』の入門、初級1、初級2のどの部で取り上げられているのかを検索した。複数の部で登場する場合は、初出の部を採用した。その結果をまとめたのが表7である。

表の通り「スアン」の語彙の53.6%、「エリン」の語彙の64.4%は『いろどり』に登場し、そのうち「スアン」は初級1、「エリン」は入門の語彙が最も多かった。カイ二乗検定の結果、差が有意であった ($\chi^2(3) = 35.32, p < .01$)。事後分析として残差分析を行った結果、「スアン」は入門と初級1の語彙が有意に少なく、『いろどり』外の語彙が有意に多いことがわかった。この結果から、「スアン」のほうが語彙のレベルが高いと言えるだろう。

表7 語彙のレベル内訳

	入門	初級1	初級2	『いろどり』外	計
「スアン」	221 (17.1%)	255 (19.8%)	203 (15.7%)	611 (47.4%)	1,290
「エリン」	150 (25.9%)	146 (25.2%)	77 (13.3%)	206 (35.6%)	579

『いろどり』がA1、A2レベルの教材で、「スアン」がB1レベルを射程に入れていることから、「スアン」のほうが『いろどり』外の語彙が多いのは自然な結果であると言える。また、ドラマとしての面白さや登場人物のやりとりの自然さが重視されていることも、『いろどり』外の語彙が多いことに繋がっていると考えられる。

5. まとめ

本研究では、まず、プログラムによって工程の一部を自動化した語彙リスト作成手順について報告した。人手による修正や編集が必須ではあるものの、語彙リスト作成の効率化を図ることができた。次に、この方法で作成した「スアン」の語彙リストをもとに、「エリン」との比較も通して「スアン」の語彙的特徴を分析した。その結果、(1)「スアン」は連

続ドラマとしての側面を持つことから「エリン」よりも複数回使用される語、複数話にまたがって使用される語が多いこと、(2)コミュニケーションやストラテジーに関する語、業務や地域での取り組みに関する語、スアンのアイデンティティに関わる語が特徴語として挙げられ、特徴語からその映像の特色が把握できること、(3)「スアン」は「エリン」よりも語彙レベルが高く、『いろどり』の範囲外の語彙が多く含まれることが明らかになった。

このように、本研究で示した方法で語彙リストを作成し活用することによって、その映像の内容が分析でき、頻度や特徴語からその映像がどのようなレベルのどのようなニーズを持つ学習者に適しているのかが推測できる。表2に示したプログラムは容易に改変でき、Pythonさえコンピューターに導入すれば他の映像（スクリプト）にも応用できる。そのため、本研究で示した方法は様々な映像の教材化の助けとなると思われる。

また、頻度などの量的な情報に加えて、映像内で優先的に理解すべき語やその語が含まれる映像内での例文も参照することができるため、この語彙リストは、映像の内容の分析に加えて、日本語学習や映像の観賞にも役立つものとなる。

このように、本研究の方法で作成した語彙リストには、教材化や日本語学習、観賞に役立つ情報が含まれる。今後の課題としては、「スアン」に限らず、語彙リストを幅広いユーザーにとって利用しやすい場所に置いておく必要があるということである^{注8}。そうすることで、その映像の分析だけでなく、映像同士の比較もしやすくなり、教師も学習者もより気軽に日本語の映像を利用できるようになると考えられる。

注

(1) 番組の詳細については「日本語学習番組「ひきだすにほんご Activate Your Japanese!」ができました！」<https://www.jpff.go.jp/project/japanese/teach/tsushin/news/202205.html>を参照されたい。

(2) 「JF 日本語教育スタンダード」<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do>

(3) <https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/ondemand/video/2096001/>にて視聴可能。

(4) https://www.jpff.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/hikidasu.htmlよりダウンロード可能。

(5) <https://github.com/mocobeta/janome>

(6) 「エリンコンテンツライブラリー」<https://www.erin.jpff.go.jp/>にて視聴可能。

(7) 「いろどり 生活の日本語」<https://www.irodori.jpff.go.jp/>

(8) 「スアン」の語彙リストに関しては今後インターネットで公開予定である。

参考文献

- (1) 石川慎一郎 (2012) 『ベーシックコーパス言語学』 ひつじ書房
- (2) 谷口美穂 (2012) 「映像作品を用いた日本語教育—教師へのインタビューから見えた授業の実態と課題—」『桜美林言語教育論叢』 8, 143-158.
- (3) 保坂敏子 (編) (2008) 『海外の非母語話者日本語教師に特化した教育支援環境の調査と研究』 WIT 出版
- (4) Van Rossum, G., & Drake, F. L. (2009). *Python 3 Reference Manual*. Scotts Valley, CA: CreateSpace.

「は」と「が」の指導法に関する実践報告

—本当は簡単なことと本当は難しいこと—

庵 功雄 (一橋大学)

1. はじめに

「は」と「が」の使い分けは難しい。これは、日本語学習者（以下、学習者）だけでなく、日本語教師側にも見られる意識である。これに対して、発表者は庵（2018, 2020）などにおいてそうした見方は誤りであり、「は」と「が」の使い分けは実際は難しいものではないことを主張してきた。本発表では、発表者の授業実践における「は」と「が」の導入順序を説明し、使い分けは（適切に導入すれば）難しいものではないことを述べるとともに、真に難しいのは「は」であることを述べたいと思う。

2. 「は」と「が」に関する「誤解」

「は」と「が」の使い分けに関しては、次のような「誤解」が存在する。

(1) a. 「は」と「が」の使い分けは難しい

b. 「は」と「が」の使い分けは韓国語話者以外には難しい

しかし、この2つはいずれも誤りであり、「は」と「が」の使い分けは、(練習に用いる)語彙の問題を除けば、初級終了レベルで十分に身につけられるものである。

3. 「は」と「が」の導入に必要なこと

「は」と「が」の適切な導入のためには一定の文法用語と概念を導入する必要がある。本節ではその点について述べる。

3-1. 主語

まず必要なのは「主語」である。ここが重要なところだが、第一段階では学校文法と同じく、「は」も「が」も主語、と捉えておくのがよい。つまり、この段階では、(2) (3) のような文のみを扱い、(4) のような文は扱わないということである。

(2) 田中さんは大学生だ。

(3) あそこで女の子がピアノを弾いている。

(4) チョコレートは弟が食べた。

3-2. 節

次に必要なのは「節」である。学習者向けの節の定義として、(5)を採用する。

(5) 述語が「～ば、～たら、～とき」などの形で終わる場合、その述語を含む部分を「節」と言い、節が2つある場合、通常の語順で前にある節を「従属節」と言う。

3-3. 2種類の「が」

本実践では、可能な限り「意味」を持ち込まずに「は」と「が」の使い分けをルール化しているが、「が」については、2つの種類を認める必要がある。

(6) 雨が降っている。 ≠降っているのは雨だ。 (中立的：中立叙述)

(7) 私が会議に出席します。 =会議に出席するのは私だ。(強調：総記)

(6)の「が」は久野(1973)の「中立叙述」の用法であり、「AがB(だ)。」を「B(の)はAだ。」に置き換えられる。一方、(7)の「が」は久野の「総記」の用法であり、「AがB(だ)。」を「B(の)はAだ。」に置き換えられる。

第一段階では「中立的(中立叙述)」の場合のみが問題となるが、第二段階では「強調(総記)」の場合も問題になる。

4. 導入の順序

発表者は、「は」と「が」に関わる内容を3段階に分けて導入している。

第一段階は、「強調」を考えないものであり、ここでは、「文の主語」としての「は」と「節の主語」としての「が」の違いを理解することが重要である。

第二段階は、「強調」の「が」が現れる段階で、「AがB(だ)。」と「B(の)はAだ。」が等価になることを理解することが重要である。

第三段階は、「主題」の「は」が現れる段階で、この段階で初めて、「は」は「主題」を表し、「が」は「主語」を表すという説明を行うべきである⁽¹⁾。

4-1. 第一段階

この段階については、庵(2020)で詳述したので、詳しくはそちらに譲るが、この段階では、動作、出来事、属性などの「主(ぬし)」を表す要素を「主語」とし、主語は「は」または「が」で表されるとしておく。授業実践における受講生の反応から、この定義は多くの母語話者にとって受け入れやすいものと思われる。

導入の順序としては、(8)(9)のような例で、(単文の場合の)「主語」が何かを学習者に確認してもらい、次に、(10)(11)のような例で、先の知見を「従属節だけの主語」に拡張させ、最後に、(12)(13)のような例で従属節の主語と主節の主語が同じ場合は単文の場合と同様になることを確認する⁽²⁾。

(8) 田中さんは本を読んでいた。

(9) 机の上にみかんがあった。

(10) 田中さんが本を読んでいたとき(、玄関のベルが鳴った)。

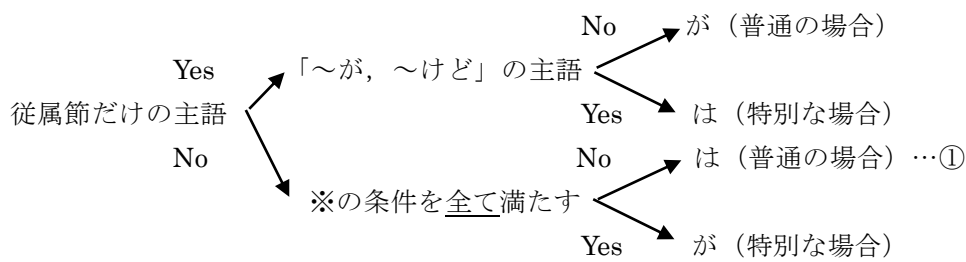
(11) 机の上にみかんがあったので(、(私は)1つ食べた)。

(12) 田中さんは本を読むとき、よくお菓子を食べる。

(13) 彼の息子は大学生なのに、あまり本を読まない。

ここで、この3つの場合は、「従属節だけの主語」がある場合とそれ以外に分かれることを確認する(「それ以外の場合」は「文の場合」に相当する)。

以上を踏まえて、次のフローチャートを導入する⁽³⁾。



- ※の条件 : a) 主語は「私」「あなた」ではない
 b) 述語は動詞で、否定形ではない
 c) 主語はその話に初めて出てきた名詞である

①の場合に「が」を使うと、「強調」の意味になる

図1 「は」と「が」の使い分け

この段階の習熟度を測るために、105分×14回コースの期末試験で、文章中の主語を虫食いにしてそこに「は」か「が」を入れる課題を出題した⁽⁴⁾。結果は次の通りである。

表1 「は」と「が」の正解率 (%)

	は (正解数/解答数)	が	合計
文	88.9 (31/45)	88.9 (32/36)	88.9 (88/99)
従属節	0	68.9 (31/45) +	68.9 (31/45) +
合計	88.9 (31/45)	77.8 (63/101) ++	82.6 (120/144) +++

表1では「従属節・が」の正解率がやや低いが、これは次のa, bが連体節内に収まることわかりにくく、難度が高かったためと思われる(正解は共に「従属節・が」)⁽⁵⁾。

(14) 例えば、コメがほしい漁師(a)、取った魚を農家に持って行って、野菜と交換してもらうイメージです。しかし物々交換は、いつでもモノが手元にあって取引できるわけではなく、不便でした。そこで、みんな(b) 価値を認め、保存がきいて持ち運びしやすい貝やコメなどを使って取引するようになったと考えられています。

この結果はサンプル数が少ないなど問題もあるが、図1のような簡単なフローチャートで、韓国語話者以外でも約90%の正解率が得られたことは重要であると言える。

4-2. 第二段階

次は、図1の①で「が」を使った場合である「強調(総記)」が含まれる段階である。図1の※の条件を全て満たすことが「中立的(中立叙述)」に「が」が使える条件なので、このうち1つでも満たさない場合に「が」を使うと、「強調(総記)」になる。例えば、(15)はa)を満たさないため「強調(総記)」になり、(15)と(16)は等価となる⁽⁶⁾。

(15) 私がその会議に出席します。(AがB(だ)。)

(16) その会議に出席するのは私です。(B(の)はAだ。)

この段階では、既習である(17)のタイプの強調構文を用いて、(18b)のタイプの文で主語を強調できることと、それと等価である(18a)のタイプの文の「が」は「強調」を

表すことを説明する。

(17) 田中さんはこの本を書いた。

→田中さんが書いたのはこの本です。

(18) a. 山田さんがテニス大会で優勝した。

→b. テニス大会で優勝したのは山田さんだ。

その上で、図1の※の条件を1つでも満たさない場合に「が」を使うと、(18a)と同じく、主語を強調する意味になることを説明し、練習する。「強調(総記)」が適切になるのは文脈によるため、第一段階のように形態・統語的には規定できないが、「母語で主語を強調しても不自然でない場合は、日本語でも、(15)(16)のいずれかを使って主語を強調してよい」⁽⁷⁾ことは言えるので、そのことを説明して練習する。

4-3. 第三段階

最後は、「は」が「主題」を表すことを導入する段階である。

第二段階までは、「主語」しか導入せず、「は」と「が」の違いは(基本的には)「節の主語」と「文の主語」の違いという形で導入してきた。これを言い換えると、第二段階までは、学校文法と同じく、「は」も「が」も主語としてきたわけである。しかし、「主語」を「(動作、出来事、属性などの)主(ぬし)」を表すものと規定すると、(17)の「田中さんは」は「主語」を表すが、(18)の「この本は」は「主語」を表さず、この文の「主語」は「田中さんが」であることがわかる⁽⁸⁾。

(19) 田中さんはこの本を書いた。

主題&主語

(20) この本は田中さんが書いた。

主題 主語

第三段階では、(18)のような例を提示して、「は」が主語を表さないケースがあることを示す。その上で、「は」は「主題」を表すことを示す。「主題」というのは「～について言えば」を表すものである(三上1963)。

次に、(21a)(21b)のように事実としては同じ内容を表している文であっても、文脈によって許容度に差が出ることを示し、関連する練習を行う。

(21) a. 太郎はここにあった牛乳を飲んだ。

b. ここにあった牛乳は太郎が飲んだ。

(22) A: 太郎は何をしたの? (文脈:「太郎」に関する話)

B1: ○太郎はここにあった牛乳を飲んだんだよ。

B2: ? ここにあった牛乳は太郎が飲んだんだよ。

(23) A: ここにあった牛乳はどうしたの (文脈:「ここにあった牛乳」に関する話)

B1: ? 太郎はここにあった牛乳を飲んだんだよ。

B2: ○ここにあった牛乳は太郎が飲んだんだよ。

続いて、(24)のような形容詞文や名詞文(「XはY(だ)。」)は、XがYという属性を持つことを表すことを導入する。

(24) この本はおもしろい。

その上で、(25a) と (25b) は内容が異なることと、日本語の形容詞文では一般に (25b) タイプ (「XはYがZ」) が好まれ、(26) (27) の () 内のタイプ (「XのYはZ」) は使えないことが多いことを説明し、関連する練習を行う⁽⁹⁾。

(25) a. 象の鼻は長い。

b. 象は鼻が長い。

(26) 田中さんは背が高い。(×田中さんの背は高い。)

(27) 洋子さんは髪が長い。(？陽子さんの髪は長い。)

以上が、「は」と「が」に関連する文法項目の導入に関する発表者の授業実践の内容だが、この内容を大体 105 分×3 回の授業で導入して効果をあげている。

5. まとめ：本当は簡単なことと本当は難しいこと

本節では、全体のまとめとして、授業実践を通して発表者が感じているところを述べる。

「は」と「が」の使い分けに関しては、本当に難しいのは「は」であり、「は」と「が」の使い分けは本当は難しいものではない。それは、「は」と「が」の使い分けは、基本的には構造的なものであり、「節」か「文」か、「主語」は何か、という 2 点が理解できれば、適切に対応できるものであるからである。

一方、「は」が表す「主題」は完全に文脈的な概念であり、「今何について話されている／書かれているのか」を理解していないと適切に使えない。簡単な例で示すと、日本語では「太郎」が主題になっている場合、(28a) のように「太郎」を維持して受動文にするが、英語では、(29b) のように主語が切り替わるのが普通であろう。こうしたことから、「主題」はディスコースレベルの概念として教師側が把握し、ボイス、テンス・アスペクトなども含めて指導していく必要があるものなのである⁽¹⁰⁾。

(28) 太郎はいい奴だ。a) ○ (φは) みんなから愛されている⁽¹¹⁾。

b) ??みんなが (φを) 愛している。

(29) Taro is a nice guy. a) ? He is loved by everybody.

b) ^{ok} Everybody loves him.

注

(1) 「は」と主題、「が」を主語と規定すること自体は正しい (Cf. Iori 2017) が、この段階で、学習者に「は」を”topic”，「が」を”subject”と示すのは時期尚早であると考えられる。なお、発表者は三上章の「主語廃止論」に基本的に賛同している (Cf. 庵 2003, 2012) が、本実践においては、学習者へのわかりやすさという点も考慮して、「が」は「主語」を表すものとする。

(2) (12) (13) のタイプの場合、主語を主節側に移動することができる。

(12') 本を読むとき、田中さんはよくお菓子を食べる。

(3) 図 1 の「普通の場合」「特別な場合」はそれぞれ無標、有標に当たる。「は」と「が」の使い分けと無標、有標の関係は庵 (2016) などを参照。なお、「従属節」「文」それぞれの無標の場合を比べることで、「節の主語」は「が」、「文の主語」は「は」であることがわかる。

(4) 当該コースの受講生は一橋大学のプレイスメントテストで上級前半と判定された 9 名で、母語は中国語 5 名、ドイツ語 3 名、フランス語 1 名であった。課題文は「知りたいお金／上

(その1) 物々交換から貨幣・紙幣へ」毎日小学生新聞 2022.7.6

(<https://mainichi.jp/maisho/articles/20220706/kei/00s/00s/014000c>) である。設問数は16で、総解答数は16問×9名=144問となる。

(5) (14) の a, b を除いて集計すると、表1の「+」の値が「88.9% (32/36)」, 「++」の値が「88.9% (56/63)」, 「+++」の値が「88.9% (112/126)」となった。

(6) この点について詳しくは、三上(1953), 野田(1996), 西山(2003), Iori(2017)参照。

(7) 母語を使ったこの説明は、学習者の母語でも主語を何度も強調するのは不自然であるという内省が利くため、総記の「が」の過剰生成を防げるという点で有効である。

(8) 「が」には主語を表さないものもあるが、これについては、第一段階に入る前に説明しておく。「主語を表さない「が」」については庵(2018)参照。

(9) 中国語では「XのYはZ」に対応する文の方が「XはYがZ」に対応する文より自然であることが多いため、こうした説明は必要かつ有効である。なお、「XはYがZ」タイプの文と「XのYはZ」タイプの文の関係については菊地(1990, 2010)を参照されたい。

(10) ディスコースにおける主題の問題を扱った基本文献に Givón(ed.)(1983)がある。

(11) 「φ」はそこに有形の要素がないことを表す。

参考文献

- (1) 庵功雄(2003)『『象は鼻が長い』入門—日本語学の父三上章』くろしお出版
- (2) 庵功雄(2012)『新しい日本語学入門(第2版)』スリーエーネットワーク
- (3) 庵功雄(2016)「「産出のための文法」から見た「は」と「が」」庵功雄・佐藤琢三・中俣尚己編『日本語文法研究のフロンティア』くろしお出版
- (4) 庵功雄(2018)『一歩進んだ日本語文法の教え方2』くろしお出版
- (5) 庵功雄(2020)「「は」と「が」の使い分けを学習者に伝えるための試み—「主語」に基づくアプローチ」『言語文化』57, 一橋大学
- (6) 菊地康人(1990)「「XのYがZ」に対応する「XはYがZ」文の成立条件」国広哲弥教授還暦退官記念論文集編集委員会編『文法と意味の間』くろしお出版
- (7) 菊地康人(2010)「日本語を教えることで見えてくる日本語の文法」『日本語文法』10-2
- (8) 久野暲(1973)『日本文法研究』大修館書店
- (9) 野田尚史(1996)『新日本語文法選書1 「は」と「が」』くろしお出版
- (10) 三上章(1953)『現代語法序説』くろしお出版から再版(1972)
- (11) 三上章(1963)『日本語の論理』くろしお出版
- (12) 西山佑司(2003)『日本語名詞句の意味論と語用論』ひつじ書房
- (13) Givón, Talmy(ed.)(1983) *Topic Continuity in Discourse*. John Benjamins Publishing Company.
- (13) Iori, Isao(2017) “Brief Survey of Functional Differences between the “Topic” Marker *Wa* and the “Subject” Marker *Ga* in modern Japanese”, *Hitotsubashi Journal of Arts and Sciences*. 58-1, 一橋大学

「XのN」と「XなN」の混用からみる学習者の名詞とナ形容詞の捉え方

—学習者の作文データを手掛かりに—

孫之依（関西学院大学大学院生）

1. はじめに

本発表では中国語母語話者日本語学習者の名詞修飾時における「XのN」と「XなN」の混用現象について考察を行う。中国語を母語とする日本語学習者が名詞修飾時に起こす「の」に関する誤用については以前から注目されている。これまでの研究は「の」の過剰使用と不使用を取り上げるものが主流であるが、学習者の誤用の中には「の」と「な」の混用も観察される。『YUK タグ付き中国語母語話者日本語学習者作文コーパス』Ver. 11(以下、『YUK 作文コーパス』と略して表記する)の名詞修飾成分における「の」と「な」の混用には「の→な」が388例あり、「な→の」が355例あることからもうかがえよう。例えば、「きれい<の→な>景色」「周囲<な→の>環境」のような混用例である。各々の具体的な混用例には、これらの例においては「きれい」をナ形容詞として、「周囲」を名詞として捉えるのが一般的であるため、それぞれが名詞を修飾する際には、「きれい」には「な」が、「周囲」には「の」が後接することになる。このように従来の「の」と「な」の混用に関する誤用研究はその主な要因を品詞によるものとして捉えているのが一般的である(豊田1980, 村松2000, 原田2001, 奥野2003, 毛2014, 毛2015など)。このように、前接成分の品詞を区分させると、学習者は「の」と「な」の選択は難しいものではなさそうである。しかしながら、学習者の作文データを見てみると、「の」と「な」の混用は品詞区分だけではなかなか解釈できないケースが多く存在している。そこで、本発表は学習者の「の」と「な」の混用例に着目し、学習者の誤用パターンおよび各パターンにおける名詞とナ形容詞の捉え方、すなわち品詞判定や使用条件に関する混乱などを考察することを目的とする。

2. 学習者の誤用パターン

『YUK 作文コーパス』における「の」と「な」の混用をパターン化した結果、以下の2種類に分けられる。

I 正用が「XのN」あるいは「XなN」のいずれかしか可能でない用法

II 正用が「XのN」と「XなN」のいずれも可能な用法

本節では誤用例を提示するにとどめ、3節で詳しく考察していく。

2-1. I 正用が「XのN」あるいは「XなN」のいずれかしか可能でない用法

(1) 私たちの周囲<な→の>環境がきれいになります。

(2) 近年、「宅急便」、「過労死」のような語は新しい物事<な→の>概念を持って中国語に入ってきた。

(3) 程よい水の供給は、農耕にとって、何よりも大切<の→な>ことであった。

(4)山頂から、きれい<の→な>景色を見ます。

2-2. 正用が「XのN」と「XなN」のいずれも可能な用法

以下にパターンⅡの例を挙げる。この考察は 3-2 節で行うが、いずれもが正用となるのは「XなN」が【性状形容】であるのに対し、「XのN」は【性状規定】【内容規定】であるためである。詳細は 3-2 節の(11), (12), (19), (20)を参照願いたい。

(5)私はAさんに特別<の→な>プレゼントをあげました。

(6)北京弁に基づいた中国語は独特<な→の>魅力があるようだ。

(7)ある人は高度<の→な>技術を見につけて、色々な分野で活躍をしているからです。

(8)高温<な→の>日が続いていたので、植えたばかりの野菜だけではなく、トウモロコシまでも干ばつで、水をかけなければならない。

3. 誤用パターンからみる学習者の捉え方

3-1. 誤用パターンⅠからみる学習者の捉え方

パターンⅠにおける「の」と「な」の混用について、先行研究では主に名詞とナ形容詞の混乱という品詞区分によるものとして捉えられている。例えば「きれい(な)」「大切(な)」はナ形容詞であり、「周囲」「物事」は名詞であるため、先行研究の指摘通り、ナ形容詞と名詞という品詞を学習者が区分できさえすれば、学習者の「の」と「な」の混用の問題はある程度解決できるはずである。このように、学習者がなぜ誤用を引き起こすのかについて、パターンⅠを品詞区分という視点から考察すると、以下の2つの可能性が提示できる。すなわち、誤用<の→な>については、学習者が「X」の「ナ形容詞」語幹を「名詞」と捉えたことで「の」を誤って付けてしまった可能性であり、もう一方の誤用<な→の>については、学習者が「X」の「名詞」を「ナ形容詞」語幹と捉えたことで「な」を誤って付けてしまった可能性である。

3-2. 誤用パターンⅡからみる学習者の捉え方

パターンⅡにおける「X」は「XのN」と「XなN」のいずれも使用可能であると考えられるが、「XのN」と「XなN」の意味表出にそれぞれ相違があり、学習者がその使用条件に違反しているということが誤用を引き起こした原因であると考えられる。その意味表出の相違から、パターンⅡはさらに以下の3パターンに細分できる。

(i)「XのN」が【性状規定】で、「XなN」が【性状形容】

(ii)「XのN」が【内容規定】で、「XなN」が【性状形容】

(iii)「XのN」が【内容規定】【性状規定】で、「XなN」が【性状形容】

3-2-1. 「XのN」が【性状規定】で、「XなN」が【性状形容】

本節での考察を円滑にするため、2-2. 節で挙げた『YUK 作文コーパス』の誤用例(5)(6)を改めて例(9)(10)として以下に再掲する。

(9)私はAさんに特別<の→な>プレゼントをあげました。(5)の再掲

(10)北京弁に基づいた中国語は独特<な→の>魅力があるようだ。(6)の再掲

例(9)(10)では「特別」「独特」を「XなN」が正用として修正しているが、日本語母語話者のコーパス『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ),『朝日新聞』『毎日新聞』で検証してみると、以下のように「XのN」も「XなN」もいずれも正用とする用例があった。

- (11) a. 私の大大好きな「犬」だったってことがとてもうれしくて、特別のプレゼントをもらった気分になった。(朝日新聞 2001)
 b. 今年は私から2人に、特別なプレゼントをした。(朝日新聞 2020)
 (12) a. 香川のうどんには独特の魅力があった。(朝日新聞 2021)
 b. 明快率直で、戦闘的、挑発的な文体によって、今日でも独特な魅力を放っている。(実著者不明/三浦篤訳『いま、なぜゾラか』)

この例(11)(12)のように、「特別」「独特」といった前接成分は名詞を修飾する際に「の」「な」を介することによって、いずれも性質や状態を表しているのであるが、これらはフォーカスする焦点が異なっている。加藤(2003, pp. 99-101)はこのような「の」と「な」の相違について、程度副詞との共起から両者の相違を考察し、「の」を介する名詞修飾成分は程度副詞と共起しにくいのに対し、「な」は程度副詞と共起しやすいことを指摘している。また、上原・熊代(2007, p. 142)は認知言語学の観点から「な」を取る名詞修飾について、「何か」についての性状を表し、その「何か」の性状を位置づけるため、何らかのスケールがあると述べている。このスケールとは本節の例で言えば特別さや独特さというものであるが、「な」で修飾される名詞を特別なもの、独特なもののみならず基準について、さらに上原・熊代(2007, p. 142)は言語主体によって異なりうる、一種の主観性の問題となると説明している。つまり「な」がつき、後接成分の性質や状態を表す場合、話者の主観性にもかかわるものと捉えていると考えられる。「の」を介する前後成分については、先行研究は意味関係の多様性について論じている。その中で、性質や状態を表す用法も存在しているが、「な」と異なり、話者の主観性に関わらず、性質や状態が定まるということも指摘されている。本節の例で言えば、特別さ・独特さの程度に言及するのではなく、「プレゼント」には「非日常性という特別さ」や「魅力」とは「他に備わっていない独特さが欠かせない」という本質に焦点を当てている。このため、「の」の性状規定は本質的・客観的なものであり、話者の主観性を含む余地がない。

これを踏まえれば、「の」は性質や状態の程度性や言語主体の主観性にフォーカスせず、性質や状態が規定される機能【性状規定】にフォーカスしているのに対し、「な」は後接成分の性質や状態が規定されず、性質や状態の程度性や言語主体の主観性を表し、後接成分の性質や状態を形容する【性状形容】として捉えている。具体的には表1で示す。

表1 パターンiにおける「の」と「な」の意味表出

i	「の」	「な」
特別	「特別のプレゼント」 「プレゼント」の性状が規定される	「特別なプレゼント」 「プレゼント」の性状を形容する
独特	「独特の魅力」	「独特な魅力」

	「魅力」の性状が規定される	「魅力」の性状を形容する
意味表出	【性状規定】	【性状形容】

3-2-2. 「XのN」が【内容規定】で、「XなN」が【性状形容】

- (13) 私の家族は幸せ<の→な>家族です。
(14) 独特の想像、自由<の→な>言葉遣い、もりあがる表現で読者を別世界に連れていく。

日本語母語話者のコーパスには以下のような用例がある。

- (15) a. 幸せの鳥の発見に村はわき立っていた。(実著者不明『厳しい自然との壮絶なたたかいに挑む!』)
b. 二十一年以上も元気で生きている幸せな鳥なんですから、行く末のことは気にせず、これまで同様に仲良く暮らし、不幸にして死んだ時が寿命だったと、そう考えることですよ。(毎日新聞 1990)
(16) a. 自由の戦士ナポレオンにささげる、標題「ボナパルト」。(朝日新聞 1987)
b. 音楽家ってフリーダムファイター(自由な戦士)だから。(朝日新聞 2000)

パターン ii については、「の」「な」を介することによって、性質や状態を表すか否かに分けられる。「の」は性質や状態を表さず、前後成分の意味内容が規定されるという【内容規定】の機能があるのに対し、「な」はパターン i における「な」の用法と同じように、後接成分の性質や状態を形容する【性状形容】の機能があると考えられる。具体的には表 2 で示す。

表 2 パターン ii における「の」と「な」の意味表出

ii	「の」	「な」	
幸せ	「幸せの鳥」 「幸せ」を象徴する「鳥」など	「幸せな鳥」 「鳥」の性状を形容する	「幸せな家族」 「家族」の性状を形容する
自由	「自由の戦士」 「自由」のために戦う「戦士」など	「自由な戦士」 「戦士」の性状を形容する	「自由な言葉遣い」 「言葉遣い」の性状を形容する
意味表出	前後成分の意味内容が規定される 【内容規定】	後接成分の性状を形容する 【性状形容】	

3-2-3. 「XのN」が【内容規定】【性状規定】で、「XなN」が【性状形容】

- (17) ある人は高度<の→な>技術を見つけて、色々な分野で活躍をしているからです。
((7)の再掲)
(18) 高温<な→の>日が続いていたので、植えたばかりの野菜だけではなく、トウモロコシまでも干ばつで、水をかけなければならない。((8)の再掲)

日本語母語話者のコーパスには以下のような用例がある。

- (19) a. ミッションは地形の撮影や高度の測定など、各チームが目的や観測内容を自ら設定する。(朝日新聞 2020)
- b. 自動車の整備要員に要求される整備技能について新しい知識及び高度の技術が必要となってきた。(運輸省『運輸白書』)
- c. 当然のことながら、きわめて高度な技術が要求される。(日下公人『人間はなぜ戦争をやめられないのか』)
- (20) a. 連日の猛暑について前橋地方気象台は、太平洋高気圧の影響に加え、太平洋側からの海風が関東平野で高温になり、山に囲まれた群馬の平野部にたまっていることが高温の原因と考えられるという。(朝日新聞 2022)
- b. 1 2月～1月の気温が低かったのに対し、2月に高温の日が続き、寒暖の差がはっきりしていたことが理由とみる。(朝日新聞 2021)
- c. 今年は出穂時期の7～8月に日照不足気味で高温な日が比較的少なかったため、乳白粒の出現が減ったという。(朝日新聞 2006)

「高度」「高温」のような前接成分は名詞を修飾する際、性質や状態を表さない場合(a)と表す場合(b, c)の両方が存在する。前者(a)はパターン ii における性質や状態を表さない「の」の用法と同じように、【内容規定】を示しているのに対し、後者(b, c)はパターン i と同じように、性質や状態を表す「の」と「な」の相違に基づき、さらに【性状規定】と【性状形容】に分けられる。具体的には表 3 で示す。

表 3 パターン iii における「の」と「な」の意味表出

iii	「の」	「の」	「な」
「高度」	「高度の測定」 「高度」を「測定」すること	「高度の技術」 「技術」の性状が規定される	「高度な技術」 「技術」の性状を形容する
「高温」	「高温の原因」 「高温」そのものの「原因」	「高温の日」 「日」の性状を規定される	「高温な日」 「日」の性状を形容する
意味表出	【内容規定】	【性状規定】	【性状形容】

以上から、パターン II における 3 パターンを以下のようにまとめる。

- i 「X の N」【性状規定】、「X な N」【性状形容】
- ii 「X の N」【内容規定】、「X な N」【性状形容】
- iii 「X の N」【内容規定】【性状規定】、「X な N」【性状形容】

i における誤用例はいずれも性質や状態を表すが、性状が【規定】されるか【形容】するかという各品詞の使用条件に混乱が生じ、誤用となる。ii における誤用例は「の→な」のみ観察されたため、学習者は性質や状態を表す場合、「X」について「名詞」しか理解しておらず、「の」をつけて誤用とされる可能性がある。iii における誤用例の前接成分「X」は「の」がつき、【内容規定】という用法が存在しているが、学習者の誤用例はいずれも性質や状態を表すため、パターン i と同じように、学習者は性状が【規定】されるか【形容】

するかという各品詞の使用条件に混乱が生じ、誤用となる。

4. まとめと今後の課題

本発表は学習者の「の」と「な」の混用例に着目し、学習者の誤用パターンおよび各パターンにおける名詞とナ形容詞の捉え方を考察した。その結果は以下のものである。

①学習者の誤用パターンは以下のように、2分類できる。

I 正用が「XのN」あるいは「XなN」のいずれかしか可能でない用法

II 正用が「XのN」と「XなN」のいずれも可能な用法

② Iは、学習者が「X」の「ナ形容詞」語幹を「名詞」と捉え、「の」をつけて誤用とされる場合と学習者が「X」の「名詞」を「ナ形容詞」語幹と捉え、「な」をつけて誤用とされる場合がある。

③ IIは、3パターンに分けられ、学習者の捉え方には2つの可能性が考えられる。

(i) 「XのN」が【性状規定】で、「XなN」が【性状形容】

(ii) 「XのN」が【内容規定】で、「XなN」が【性状形容】

(iii) 「XのN」が【内容規定】【性状規定】で、「XなN」が【性状形容】

iiは、学習者は「X」について「名詞」の語幹しか理解しておらず、「の」をつけ、誤用とされる。iとiiiは、学習者は「X」について「名詞」と「ナ形容詞」語幹という品詞の兼用を理解しているが、性状が【規定】されるか【形容】するかという各品詞の使用条件に混乱が生じ、誤用とされる。

そして、「の」に関する誤用は「の」と「な」以外、「の」と「した」「格助詞」との混用なども『YUK 作文コーパス』において観察されるため、さらに検討する余地がある。

参考文献

- (1) 上原聡・熊代文子(2007)『音韻・形態のメカニズム—認知音韻・形態論のアプローチ』山梨正明編. 株式会社研究社.
- (2) 奥野由紀子(2003)『第二言語としての日本語習得過程における言語転移の研究—「の」の過剰使用を中心として—』広島大学博士学位論文.
- (3) 加藤重広(2003)『日本語修飾構造の語用論的研究』ひつじ書房.
- (4) 豊田豊子(1980)「漢語構成の「な形容詞」(形容動詞)」『日本語学校論集7』, pp. 85-99.
- (5) 原田登美(2001)「漢語形容動詞についての一考察」『言語と文化5』, pp. 101-117.
- (6) 村松由起子(2000)「中国人日本語学習者にとっての「の」の問題点—連体修飾の場合」. 『雲雀野22』, pp. 27-35.
- (7) 毛莹(2014)『第二言語としての日本語における漢語系形容動詞の習得研究:プロトタイプ理論の観点を中心に』九州大学博士学位論文.
- (8) 毛莉(2015)『日本語教育視点から見る日本語の「の」と中国語の「的」:中国語母語日本語学習者の「の」の誤用を中心に』百百合女子大学博士学位論文.

言語教師の見えない多様性を探る

中山亜紀子 (広島大学)

中井好男 (大阪大学)

1. はじめに

国境を越えた移民の波, 経済的なグローバリゼーション, コミュニケーションツールの発達, 海外旅行の簡便化などは, 言語学習や言語教育の世界にも大きなインパクトを与えている (青木 2016, Lo Bianco 2014)。つまり, 社会の中には, 様々な言語レパートリーを教室の内外で発達させ, 自分自身の言語使用のパターンを身に付け, 民族的社会的アイデンティティを, 既存のパターンで与えられたそれとは異なる形で積極的に構築している人々が数多く生まれているということだ (Leung et al. 1997)。このような現象は, 従来, 一般的に不問にされてきた概念—母語話者, 言語教室, 言語教師, 標準語など—の問い直しを私たちに迫っている。批判的応用言語学を中心に提唱されている多言語主義的転回 (Multilingual turn: Conteh & Meier 2014; May 2013) は, これらの概念の批判的検討を伴って, ある人の言語レパートリーを, モノリンガル話者を標準とする視線から見た「欠けたもの」としてとらえるのではなく, 「資産」としてとらえようとしている。

日本語教育学の中でも, これらと共鳴しつつ, 母語話者批判 (大平 2001, 義永 2021), 母語と日本語の両方を伸ばすための基礎研究 (櫻井 2021), 複言語主義に基づいた教室実践 (行木 2021) など学習者の言語レパートリー (目標言語である日本語を含め) の価値を積極的に認めていこうという動きがある。日本語教育学会でも, 複言語話者の育成を目標として掲げている⁽¹⁾。

一方でこのような言語的な多様性についての認識は, しばしば日本対非日本という, 国家や民族を境界として設定した形で起こりがちである。多言語, 多文化といえ, 日本語ではない言語で表記された看板や観光案内などがトピックとなっていることなどに, その例がみられる。あたかも単一の日本の中に, 海外からさまざまな国籍や民族の人々が流入してくることによって, 「多言語」化「多文化」化が引き起こされたという印象を受ける。それは一面では事実なのだが, この「日本」対「非日本」という二項対立は, 日本に存在する単一言語, 単一国家, 単一民族イデオロギーと不可分に混じり合い, 日本の中にある言語使用やコミュニケーションの多様性を隠してしまう。現在の日本には, オールドカマー, ニューカマーと呼ばれる戦前・戦後にさまざまな理由で海を渡って来た人々, 異なる歴史と文化を持つアイヌ, 琉球に加えて, 多くの方言やコミュニケーションスタイルが存在している。この「そもそも存在した多言語状況」(安田 2021) は, 一般の人々や研究者から目を向けられることは少なく, 多言語性が看過されてきたとされる (岩崎 2021)。ましこ (2019) は, これを「方法論的モノリンガリズム」と呼んだ。現在の日本社会は, 日本+外国ルーツのもので多様になったのではなく, もともと多様な日本+さまざまな外国ルーツでそもそも多様なのだ。このモノリンガルイデオロギーは, 日本社会が言語的にだ

けではなく、文化的、民俗的にも多様であることを覆い隠している（安田 2021）。

日本語母語話者教師は、このモノリンガルイデオロギーに絡めとられやすい。教室で、「典型的な日本」を提示することを求められたり、知らず知らずのうちにステレオタイプに沿って行動したりした経験を多くの日本語教師が持っているだろう。また、多くの方言話者である日本語教師は、自らのアクセントを教室の中では隠し、日常生活の中でも修正することを自らに課す場合もある。自らの多様性をステレオタイプや「標準」に合わせようとする無言の力が働いている。この力は反転して、非母語話者日本語教師や日本語学習者を、「典型的な日本」を体現する人とはみなさず、彼らに日本語や日本文化の正統性（ブルデュー1993）を付与しない。このように、日本語教育内のモノリンガリズムは、日本対非日本という対立軸を作り出し、教師と学生たち、母語話者教師と非母語話者教師、学習者との間に溝を作る。

これらの現状を考えると、学習者を複言語話者として尊重するという事は、日本語教師自らの複言語／複文化性を認めるということとセットであり、教室実践をどのように行うのかという問題とは別に、自らの複言語使用を学習者の複言語使用と同様に「資産」としてとらえ、現状をその歴史を含め見つけ直すことが必要である。

自らの言語使用や言語学習の歴史を見つめ直し、ストーリーとして語ることは、語り手と聞き手に膨大なエネルギーが要求するものである。一方で、他者と対話することで多くの気づきを得ることができる（中井 2019）。発表者らは、言語ポートレートを描き、それについての語り合いを用いることで、日本語教師が自らの複言語／複文化性を見つめ直すことができるのではないかと考えた。本発表では、その糸口として発表者二人の話し合いを用いる。

2. 今回の実践

2.1 言語ポートレート

言語ポートレート（以下、LP）とは言語使用体験を見直すためのツールで（岩崎 2022）、白紙の紙の上に人形（ひとがた）を書いておき、研究協力者に自分が使えることばを色や模様をつけたりしながら人形の上に描いたものである。「自己のことばについて抱く感情を表現できる方法」（岩崎 2022, p.101）であり、いわゆる「外国語」だけではなく方言使用も含めて、言語レパートリーを可視化するのに有効なツールである（Barfield 2021）。非母語話者教師研修において、研修のためのツールとしての使用もある（Barfield and Morgan 2016）。

2.2 言語ポートレートを作成した私たちの略歴

本発表では、発表者二人の LP を紹介する。発表者らは、それぞれ自分の言語ポートレートを書き、それをもとに語り合いを行った。以下は二人の簡単な略歴である。

中山：日本語教師歴 20 年以上。子ども二人と夫、英語と韓国語を用いる。関西出身、現在広島在住。日本国内の何か所かを移動した経験がある。

中井：日本語教師歴 20 年以上。コーダ（Children of deaf adults）。日本手話、日本語対応手話、ホームサイン、書記日本語の言語環境で育つ。日本語、英語、中国語を用いる。関

西出身、関西在住、オーストラリアでの滞在経験がある。

2.2 言語ポートレートを書いて感じたこと

中山は、自分のことばが、職場で使われるものと家族の中で使われるものがかかなり異なっていることを明示的に書きたいと思い、人形を左右にわけた。そして、自らのLPを書きながら、幼い頃の家族がそれぞれ異なったことばを使っていたことを思い出していた。それぞれの家族成員が移動してきた土地や教育、人間関係がそれぞれのことばの異なりの中に現れていることを実感した。

他方中井は、言語感覚や使用等につまわる経験を、身体や衣類やメガネなどの装飾品と関連させたが、そのことで、自身の生活世界における言語の役割が可視化された。一步踏み込んだ表現をすると、言語と感情、言語と自身が取る社会での役割など、言語が作る自身の内面と社会的側面を表現することができたということだ。言語という記号体系は、身体性から離れた抽象的体系として社会で共有されているが、この両者をつなぐものがLPであると感じた。(当日は、二人のLPを提示しながら話をする)。

2.3 語り合いを通して感じられたこと

これら二つのLPを見ながら語り合いを行った。語り合いでは、それぞれが描かれている物事の説明や、それにまつわるエピソードが語られた。中山の絵に関して特徴的なのは、中山のことばを作っている歴史性だ。特に中山は、語り合いの中で親族それぞれのことばと、同じ関西弁の中での微細な差異について語っていた。

これを書いた時に色々思い出してたんですけど、祖母って奈良なんだけど、奈良の方言って一言でみんな言うけどなんかすごく色々な人が、いろいろな言葉を使っている私の周りで。で祖母も、実はその祖母の父が鳥取で、(祖母の)母は奈良県のもっと南の吉野の出身とかいうことで(私の)祖母自体は、たぶん大和弁っていうのを使っていたと思うんですけど、だけどもあの一祖母の話の中から鳥取の話が時々出てきたりしてて、本当に全部全部奈良の言葉でできてた人なんかになっていうのはすごく不思議。今思い返してみると、もうわかんないんですね。そんでその祖母、祖母が使っていた言葉はもう多分もう死んじゃたし失われているんですけど…。

これに対して、中井は、中山の語りから、ことばと歴史が非常に関係していて、ことばは時間の中で作られるものであるということに非常に感じとった。それは文字に変換可能な音声言語話者の捉え方なのではないかと考えた。中井自身のLPは身体性との結びつきが強いが、手話は視覚言語であり、手話を構成する身体を通して自身の存在(行動や感情)を捉えようとしているのではないかと感じた。

一方中井は、家庭内で手話が使われている環境で育ったが、手話を使う時の目の使い方について言及した。

こう音がかぶるっていうのは処理できるじゃないですか、耳で。でも同時に同じ人が

手で喋り出すと、どっちかしか見れないから、どっちどっちってなるじゃないですか。だから（家庭内では）そんなのあんまり起こらなくて順番に喋ってる感じやったんですね。だからその、いろんな人にわーって喋られると、わーっなるんです。情報処理しきれなくて。いろんな人がしゃべっていると必ずその人がどういう表情で見てるのかっていうのを無意識に見ちゃうんで。（中略）たぶんきつとこの手話とか関係してるのかなーっていうのは、手話できるできないは別としてね、情報処理の仕方が違うのかもわかりません。

このように聞こえる情報と見える情報のとらえ方の違いは、中山には初めて聞いたことであり、手話話者との接触はあったが全く気付いていなかった。手話が言語であることは言うまでもないが、情報のとらえ方がそもそも異なっていることにはもっと注目すべきだと中山は感じた。また、中井はメールなどの解釈が他の人と違うことについても言及していたが、中山にはそのような感覚をもったことがなかった。家庭内と外で使う言語が異なる人のもつ戸惑いではないかと考える一方で、この戸惑いのなさは、中山自身がマジョリティ側にいたからではないかと考えた。

このように、両者が語り合うことで、それぞれの言語観やコミュニケーション観をさらには立場性にまで思いを致すことができた。中山のことばを形成する「そもそもの多言語性」に対する自覚は、モノリンガル傾向の強い日本語教育に対するアンチテーゼを強く意識させた。中井の音声言語や手話という視覚言語による音声と空間を利用するマルチモーダルなコミュニケーション観は、中井の *translanguaging* に通じる言語学習や言語教育観、さらには他言語話者間の共生の捉え方を構成していることが明らかになった。

3. 言語ポートレートを教師研修に用いる可能性

両者の言語観がどのように違うのかを詳細に分析することは、本稿の趣旨ではないので、これ以上踏み込まない。二人の言語観の違いが可視化され、それぞれの言語観を学ぶ契機になったことは間違いない。ただし、LPを教師研修に用いることの利点と注意点を考えてみたい。

1) 言語化することなしに、自らの言語使用を振り返ることができる。文字起こしを見てみると、「なんとなく」「こんなにする（描く）はずじゃなかった」などのフレーズを二人とも使っていたが、スペースがない、色がないなどの制約から、厳密な言語化をしない点だが、実は自分を振り返るという時に痛みを伴う活動にとっては、逆説的に適しているのではないかと考えられた。

2) 中井も中山も、自らの言語学習、言語使用体験を研究の一部としてすでに用いており、自分を語ること、自らの人生と言語使用を振り返った経験を持っていた。中井と中山それぞれがLPに描いた内容は、それまで行ってきた振り返りと不可分である。日本語の「そもそもの多言語性」やコミュニケーションの多回路性に気づくことに目標を置いた場合、今まで自らの言語使用や言語習得を振り返ったことがない人にとってLPがどれほど有効であるのか、どのようにすれば有効になるのか、さらなる検討が必要だと思われる。このように、LPとそれをもとにした語り合いは、教師自身の言語使用体験を見つめ直すこ

とを可能にする。教師研修や教師教育におけるツールとしての可能性を見出すことができる。

注

(1) 日本語教育学会の理念体系の社会的研究課題2として、「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」が挙げられている。

(2) ライフストーリーやオートエスノグラフィを用いた「語り」(中山(2016, 2021), 中井(2021, 2022), 川上(2022)所収の各論文)は、語り手がどのように多言語性、多文化性を体験したのかの貴重な証言となっている。

参考文献

(1) 青木直子(2016)「21世紀の言語教育：拡大する地平、ぼやける境界、新たな可能性」『Journal CAJLE』(17) p1-20.

(2) 岩崎典子(2022)「「留学」研究からことばの学習と使用を考えるー移動を重ねるスロバキア出身 Denisa の言語レパトリー」『移動とことば2』川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編 p.97-126. くろしお出版

(3) 大平美央子(2001/2009)「ネイティブスピーカー再考」『「正しさ」への問いー批判的社会言語学の試み』野呂香代子・山下仁編 p.85-110. 三元社

(4) 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編著(2022)『移動とことば2』くろしお出版

(5) 行木瑛子(2021)「複言語主義に基づく日本語教育における学生の学びー多様な言語資源を生かした翻訳活動の実践から」『第二言語としての日本語の習得研究』(24) 86-103

(6) 中井好男(2019)「ことばの市民として日本で生きる韓国人女性の生の物語」『言語文化教育研究』(17) p.277-299.

(7) 中井好男(2021)「私はコーダとして日本手話を継承すべきだったのかー中国出身のコーダとの対話的自己エスノグラフィー」『言語文化教育研究』(19) p.52-73.

(8) 中井好男(2022)「音声日本語社会を生きるろう者家族の生きづらさー見えないマイノリティによる当事者研究」『質的心理学研究』(21) p.91-109.

(9) 中山亜紀子(2016)『「日本語を話す私」と自分らしさ：韓国人留学生のライフストーリー』ココ出版

(10) ブルデュエ、ピエール(1993)『話すということー言語交換のエコノミー』稲賀繁美訳 藤原書店

(11) ましこ・ひでのり(2019)「あいまいな”Tokyo”とわたしたち：大都市圏／生活者／言語」『ことばと社会』(20) p.25-46. 三元社

(12) 義永美央子(2021)「第二言語の使用・学習・教育とイデオロギーーモノリンガルバイアス、母語話者主義、新自由主義」『ともに生きるためにーウェルフェア・リングイステイクスと生態学の視点からみることばの教育』尾辻恵美、熊谷由里、佐藤慎二編 p.135-163. 春風社

(13) Barfield, A. (2021) Re-interpreting university students' multilingual lives: Connections, questions, and wider issues in society. In A. Barfield, O. Cusen, Y. Imamura, & R. Kelly (Eds.),

The Learner Development Journal Issue 5: Engaging with the Multilingual Turn for Learner Development: Practices, Issues, Discourses, and Theorisations. pp. 104-124. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching (JALT) Learner Development Special Interest Group.

(14) Barfield, A., & Morgan, J. (2016). Learning together with an extraordinary community of educators in non-state education in Burma/Myanmar. *Learning Learning*, 25(2), 9–17.

(15) Lueng, C., Harris, R. and Rampton, B. (1997). The Idealized Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. *TESOL Quarterly* 31(3), 543-560.

(16) Conteh, J., & Meier, J. (2014). *The Multilingual Turn in Language Education: Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters

(17) Lo Bianco, J. (2014). Forward. In *The Multilingual Turn in Language Education: Opportunities and Challenges*. In J. Conteh, & G. Meier (Eds.), pp. xi-xii. Bristol: Multilingual Matters.

(18) Nakayama, A. (2021). Reconciling with English: An autobiography to ruminate over the different meanings that English has for us. In A. Barfield, O. Cusen, Y. Imamura, & R. Kelly (Eds.), *The Learner Development Journal Issue 5: Engaging with the Multilingual Turn for Learner Development: Practices, Issues, Discourses, and Theorisations*. pp. 25-39. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching (JALT) Learner Development Special Interest Group.

教室談話再考

—教師の実践的コミュニケーション能力の観点から—

嶋津百代 (関西大学)・義永美央子 (大阪大学)

北出慶子 (立命館大学)・古川智樹 (関西大学)

1. はじめに

従来の教室談話研究では、教室活動の実態把握や教授方法の効果検証、授業改善や教師の省察を目的に、授業を構成するインターアクションの構造や過程が明らかにされてきた(ショードロン, 2002; Markee, 2019)。これらの研究によって、教師による問いやフィードバックが、授業中の学習者のパフォーマンスに多大な影響があることは認知されるようになった。しかしながら、教師と学習者間のインターアクションの重要性を指摘しているこれらの研究成果が、言語教師教育に十分に生かされてきたかどうかは疑問視されている(Walsh, 2014)。日本語教師教育においても、「何をどのように教えるか」といった指導技術の獲得が中心で、教育実習生が教室内インターアクションの過程を理解することや、学習者とのやり取りのあり方を具体的に指導される機会はそれほど多くないであろう。授業中の学習者とのインターアクションについては、教育実習生が元来有しているコミュニケーション能力に委ねられてきたように思われる。

本発表は、教師に求められる実践的コミュニケーション能力の観点から、授業活動における教師と学習者のインターアクションを整理し、教室談話研究がこれまで明らかにしてきた事象に検討を加えるものである。まず、実践的コミュニケーション能力がどのような授業活動の文脈や場面において必要とされるかを考察し、その定義づけを試みる。そして、教室談話の事例として、大学の外国人交換留学生対象の日本語初級クラスにおける、授業活動中の教師と学習者間のやり取りを取り上げる。

2. 教師の実践的コミュニケーション能力について

2018年に文化庁が公表した『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』には、専門家としての日本語教師に求められる資質・能力の1つとして「学習者に対する実践的なコミュニケーション能力」が挙げられている。また、この「学習者に対する実践的なコミュニケーション能力」は、養成段階の実習生が獲得すべき、教育実践のための「技能」として位置づけられている。ところが、「学習者に対する実践的なコミュニケーション能力」が何を指しているのか、なぜ必要なのか、そして実践的コミュニケーション能力をどのように育成するのかについては、これまで検討されることはなかった。

上述の文化庁報告には、養成段階の日本語教師とは「日本語教師を目指して、日本語教師養成課程等で学ぶ者」とあり、そこで養成される日本語教師の将来的な役割は「日本語学習者に直接日本語を指導する者」と明確に定義されている(文化庁, 2018, p.15-16)。ここから、教室などで日本語を指導する日本語教師がイメージされる。そこで本発表では、

「学習者に対する実践的コミュニケーション能力」を、教室内あるいは授業中における教師と学習者のやり取りに限定して考察する。

教室内あるいは授業中における教師と学習者のやり取りについては、先述のように、すでに多くの教室談話研究において分析されてきた。Walsh (2011) は、第二言語教室において、教師と学習者双方が「学習を仲介・促進するツールとして、相互行為を用いることのできる能力」を「教室内相互行為能力 (Classroom Interactional Competence: CIC)」(p.158)と呼んでいる。教師の立場から端的に言えば、学習者とのインターアクションを生起させ展開できる力が「学習者に対する実践的コミュニケーション能力」を意味していると捉えられるだろう。

3. 教師の実践的コミュニケーション能力の観点からみた教室談話

本発表で扱う教室談話データは、2017年に行われた大学の交換留学生対象日本語初級クラスの授業14回分の録画文字化資料から抜粋したものである。データに登場する教師は、10年以上の日本語教授経験があり、指導に関して受講生から高い評価を得ている。履修登録をしていた10名の留学生の出身国は、タイ・シンガポール・イギリス・ドイツ・ロシアなどである。

上記のデータを教室談話の事例として取り上げ、(1) 実践的コミュニケーション能力がどのような授業活動の文脈や場面において必要とされるかを考察する、(2) 発話機能の観点から「実践的コミュニケーション能力」を捉え、教室内インターアクションにおいて教師が使用可能なストラテジーに注目する。

3-1. 実践的コミュニケーション能力が必要とされる授業活動の文脈や場面

授業中のどのような文脈で、教師と学習者のやり取りが起こっているかを観察し、それらの授業活動の場面を分類すると、大きく4つの場面が挙げられる(嶋津, 2021)。以下の場面は、教室談話や教室内インターアクションに関する先行研究(Markee, 2019; Seedhouse, 2004)がそれぞれに取り上げてきた場面とも一致している。

- (1) 授業運営に関わる場面
- (2) 特定の活動が行われている場面
- (3) 雑談が行われる場面
- (4) 学習者への対応が必要となる場面

(1)「授業運営に関わる場面」では、活動の内容を説明したり、活動から活動への移行を学習者に説明したりする場面である。

T: はい、誕生日はいつですか? 何々にち、です、OK? いいですか? いつ、は?

S2: when

T: when, そうですね、いつですか、はい、誕生日はいつですか? 10月10日、4月10日、はい、では、ちょっと練習したいと思います、えーと

(ワークシート配布: 14秒)

T: じゃあ、えーと皆さん、5人、5人、1, 2, 3, 4, 5, 6, 5人あ、allですね、はい、じゃあ、誕生日、いつですか? 全員に聞いてください、はい、いいですか? 名前、

名前なんですか？誕生日はいつですか？OK？はい，じゃあ，始めて，聞いてください

(2)「特定の活動が行われている場面」は、いわゆる教室活動で、一斉授業や個人・ペア・グループ活動などのアクティビティが行われている場面である。この場面の教師の発話やことばがけには、学習者のアウトプットやパフォーマンスに対するフィードバックも含まれる。以下の抜粋は、ペア活動後の全体の場面でのやり取りである。

T： じゃあ次，S4さんの誕生日は？

S3： S4さんの誕生日は，5月

S4： 5月

T： 5月？

S3： じゅう，しちにち

T： じゅうしちにち，あー，あとちょっとだね？はい，いいですね，はいじゃあ S3さんの誕生日は？ (3秒)

S4： 12月

T： 12月？

S4： じゅう，じゅうくにちです

T： うん，じゅう？

S4： く

T： じゅうくにち，あーOKいいですね，遠いね，クリスマスに近いね
(笑)

T： はい，じゃあS1さんの誕生日は？

S5： 6月

(3)「雑談が行われる場面」は、授業の開始時や終了時、もしくは授業中などで、学習者との交流が生じる場面である。以下の抜粋の前日の授業で「ゴールデンウィークはどこに行くか」を学習者間で尋ねる活動が行われており、この授業開始前の雑談時に同じ質問を繰り返している。これが雑談的なやり取りだとわかるのは、例の最後に教師が「じゃあ、漢字からやろっか」と述べており、この日の授業は別の活動が準備されていたからである。

T： あ，()さん来る，あと他の人，() other students？ (5秒：名簿を見る)
わからない (2秒) みんないないの，はい，じゃあ始めましょうか (5秒) 今日ち
よっと，じゃあ少ないからもう，机を，机ね，ちょっとこうしましょうか，あ，
おはようございます，こう (36秒：机を移動)

T： 皆さん，ゴールデンウィーク，どこに行きますか？

S1： 名古屋

T： あ，名古屋へ行きます，名古屋へ行きます，名古屋へ行きます

S2： 東京

T： どこ？東京？

S2： ()

T： 東京

S3： あー，和歌山

T: あ, そうか和歌山, え, そう東京?

S2: That's travel

T: あーそうなんだ, へー

S2: sky tree

S3: yeah

T: (笑) わかりました, すごい (3秒) 私はたぶん大阪にいます (笑)

はい, じゃあ, 漢字からやろっか

(4)「学習者への対応が必要となる場面」では, 学習者が何か問題を抱えているときに声がけし, 解決に向かえるようにすることなどが挙げられる。以下の例では, 眠そうにしている学習者への声がけをきっかけに会話が展開している。

T: はい, じゃあ (2秒) あれ, 眠い? 眠い?

S1: sleepy?

T: そうそうそうsleepy?

S1: yeah, まあまあ

T: まあまあ (笑) え?

S2: ときどき

T: ときどき (笑)

S1: 大丈夫

S2: 大丈夫?

T: 大丈夫?

以上の教師の発話やことばがけの機能を「実践的コミュニケーション能力」の観点から説明すると, (1) 授業運営に関わる場面では「学習者が活動内容や手順, 目的が理解できるように説明できる, また活動の移行を適切に伝えられる」。 (2) 教室活動が行われている場面では「学習者を適切に指名できる/適切なフィードバックを与えることができる」。 (3) 雑談が行われる場面では「授業の開始/終了時, あるいは授業中に, 学習者と適切な雑談をすることができる」。 (4) 学習者への対応が必要となる場面では「学習者が何か問題を抱えているような様子を見せているとき, 適切に声がけすることができる」こととなり, これらに教師の実践的コミュニケーション能力を観察することができる。

3-2. 教師の発話・ことばがけの機能：問いかけのストラテジー

次に, 発話機能の観点から「実践的コミュニケーション能力」を捉えたい。授業活動のどの場面であれ, 教師の発話には教育的な機能がある (ショードロン, 2002)。教師の発話の機能が異なれば, その結果として, 授業活動の様相も学習の形も異なってくる。3-1 で紹介した4つの場面での教師の発話・ことばがけにもいくつかの機能がある。教師養成において実践的コミュニケーション能力の育成の可能性を探る本発表では, 発話機能の優劣や学習効果を検証するものではないが, 教師養成で扱うべき教師の発話機能を3つ挙げておきたい。

(1) 問い：学習者から発話を引き出す

例：皆さん, ゴールデンウィーク, どこに行きますか?

(2) コメント：フィードバック+XX

例：あーOK いいですね、遠いね、クリスマスに近いね

(3) 繰り返し：学習者のことばを拾う

例：S1：yeah, まあまあ

T：まあまあ (笑) え？

S2：ときどき

T：ときどき (笑)

まず、(1)「問い」の形で、学習者から発話を引き出す機能である。授業内で学習者が自由に会話を展開しようとしても、有限である授業時間と設定された授業枠組みの中では、学習者の自発的な発話が教師によってコントロールされてしまう場合がある。学習者はそうした教師の意図を理解し、それ以上のやり取りを放棄し、沈黙してしまうことも多々ある。そのため、学習者の発話を引き出すコミュニケーションの仕方も「実践的コミュニケーション能力」を構成する重要な要素だと言えよう。教師発話の持つ機能の1つである(2)「コメント」は、本発表で扱った初級クラスのデータの教師の発話に多く見られた。学習者の発話がとかく評価の対象として捉えられてしまうやり取りの中で、教師と学習者が人として交わすコミュニケーションをいかに生じさせるかというところにも、コミュニケーション能力が示されると考える。(3)「繰り返し」は、「学習者の発したことばを拾って繰り返す」ある種のストラテジーと言える。学習者が発したことばを教師が繰り返すことで、会話が展開するやり取りも多く観察できた。

さらに、以上の3つの機能のうち、「問い」の機能、「問いかけ」のストラテジーに注目したい。先述の Walsh (2011) では、教師の「教室内相互行為能力」が観察できる典型的な例として「教育的目標に適合した言語使用」、「学習が生じる場（時間・空間）の提供」、「学習者が貢献できる機会の形成」、「効果的な引き出し」を挙げている。実践的コミュニケーション能力に最も関連すると思われる、最後の「効果的な引き出し」は、学習者への「問いかけ」によって行われ、以下の例に見られるように、教室内インターアクションを生起させたり展開させたりすることができる。

S1：私は、うーん、ロシアにいません

T：ロシアにいません？あ、そうなの？

S1：はい、大学ない、大丈夫

T：大丈夫なの？シンガポールは？

S2：(3秒) わからない

T：わからない？えーっと、ないってこと

S2：(2秒) ない

T：ドイツは？

S3：同じ、日本と

T：日本と、同じ？

中でも、上述の発話機能の1つである「学習者の発したことばを拾って繰り返す」ストラテジーを共起させて、問いかけをすることでやり取りが展開している例である。

4. おわりに：日本語教師養成における教室談話の捉え方と用い方

以上の考察をもとに、日本語教師養成カリキュラムに「実践的コミュニケーション能力」育成のための活動を取り入れることを、本発表の最後に提案し、その方法の可能性と課題を説明する。実践知のない養成段階にある教育実習生が「実践的コミュニケーション能力」を獲得するには、教室内インターアクションの具体的な事例を学ぶことが必要となろう。教育実習生は、教室談話に意識的に目を向け、教師の発話・ことばがけの明示的な指導を受けることが求められるだろう。教師としての技能的な発話やことばがけを疑似体験することで、指導経験のない養成段階の実習生でも授業中の学習者とのコミュニケーションを具体的にイメージできるようになるだろう。このような「実践的コミュニケーション能力」のプログラム開発を今後の課題とする。

参考文献

- (1) 嶋津百代 (2021) 「日本語教師の実践的コミュニケーション能力に関する覚書」『外国語学部紀要』第 25 号, pp. 69-77.
- (2) ショードロン, クレイグ (2002) 『第 2 言語クラスルーム』田中春美・吉岡薫 (訳), リーベル出版
- (3) 文化庁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(報告)』 (https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html) (2022 年 7 月 1 日アクセス)
- (4) Markee, N. (Ed.) (2019). *The handbook of classroom discourse and interaction*. Wiley-Blackwell.
- (5) Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Wiley-Blackwell.
- (6) Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.
- (7) Walsh, S. (2014). *Classroom interaction for language teachers*. TESOL Press.

共に学び合う教室から共に生きる社会へ

—中学校「国語科」の授業における「アイデンティティ・テキスト」の実践を通して—

Yang Lihwa 梁 梨花 (慶應義塾大学大学院生)

1. はじめに

本研究は、公立中学校の「国語」科の授業の中で学ぶ生徒と、教員である筆者自身を対象としたエスノグラフィー研究である。筆者は日本の公教育の中で育ち、公立中学校の国語科の教員として生徒たちと学んでいる。「日本語教育」という学問領域に身を置いた筆者の耳に奇妙に響いたのは、「外国につながる子ども」ということばであった。今やインターネットで世界中がつながる国際社会において、子どもたちは様々に他国のカルチャーにアクセスし、誰もが外国に「つながり」をもちながら生きている。そのような現状において、外国に「つながらない子」がいるとするならば、それは誰を指すのか。このような感じ方は筆者に限ったことではないようで、「移動する子ども」で知られる川上(2021)の研究会に参加した際、自らも外国と日本の間を行き来した生活経験をもつ対談相手の研究者である方は、移動する子どもというけれど…と前置きしたうえで、「移動しない」と述べていた。その理由は、たとえ異国にいたとしても、インターネットで日本語や日本の情報に多く触れるので、実際には移動していないというものだった。

また、ときに議論が「日本人」、「外国人」、「日本語母語話者」、「日本語非母語話者」という構図の中で、一方が一方を「支援する」ことを前提として進んでいくことに対しても違和感をもった。これに関して多様性の教育と授業実践を研究する Gay(2014)は、アメリカでは「教師や研究者の中に異なるエスニック集団の生徒に効果的な教育をすることを課題として捉えるような考えが長きにわたって蓄積され」、それは「白人の教師(訳文そのまま)の中には自らが文化やエスニシティをもっていないと考えて」いるからだという。日本においてはどうかであろうか。子どもたち一人ひとりの個を大切にしながら教育方法を考えていくことは大切である。しかし、筆者は子どもたちを「外国につながる子」、「つながらない子」と二分化し、日本語が話せる人が日本語を話せない人を支援することで共生社会がやってくるというマジョリティの考え方があれば、それは分断を進め、共生社会を阻む壁になると実体験から感じている。一方、現状のままの「国語科」教育がグローバル化する日本の教育現場に完全にマッチしているかといえば、そうともいえない。『学習指導要領』(2018)には、「国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養うこと」と示されている。その説明は、「我が国の歴史の中ではぐくまれてきた国語」を「話したり聞いたり書いたり読んだり」することで生徒一人ひとりの言語能力を向上し、「国語を愛し、国語を尊重して、国語そのものを一層優れたものに向上させていこうとする意識や態度も育っていく」というものである。自らの言語を尊重する態度は大切である。しかし、「日本語教育史」の文脈によれば、「国語」であるところの「日本語」は、「日本」の中だけで発展してきたものではなく、布教、外交、戦争と様々な他国との関りの中で形成されてきたものである。

(小川 2020) そうであるならば、「日本語教育」の知見を活かし、日本語を内側からも外側からも見ることでできる視点をもってこそ、日本語への理解も深まっていくはずだ。さらに、現在日本の公立学校の教室には、一つの言語文化の枠に捉われず、より広い視野で

日本や日本語を捉えている生徒たちが増えている。そのような子どもたちの可能性を広げる社会を創るためには、日本語を身に付け日本文化を背景にもつ生徒たち(大人たち)が、異なる言語文化を尊重し共に生きるための社会制度を構築していける対話力や想像力、表現力を身に付けていくことが不可欠である。

2. 授業実践の背景

PISA(2015)では、日本の15才の子供たちは、「協同問題解決能力」がシンガポールに次ぎ第2位であるが、それに関しての「他者との関係性に関する質問項目」における「自分とは異なる他者の意見について考えるのは楽しい」は、OECDの平均より17.5ポイントも低い結果となっている。つまり、日本の子どもたちは他国と比較した際、自分とは異なる意見について考えることが楽しくないと感じている生徒も多くいることが分かる。このことは、日本では「不登校」と名付けられた子どもたちが、15才でピークに達することと無関係ではないと捉える。文科省(2003)は、教師も生徒も多忙で交流が不足していることや、受験による競争意識などで異質なものを排除しようとするなどその理由として挙げている。一方で、筆者が生徒たちに聞いてみたところ、昨今子どもたちは自分のお気に入りや推し「推し活」が部活動よりも楽しく、「推し」を応援することで自らも励まされるのだという。「推し」をもつ生徒はクラスの8割～9割を占めていた。例えば子どもたちに人気のあるキャラクター「すみっコぐらし」は、それぞれ異なるバックグラウンドをもち、自分という存在に揺らぎを感じながら生きるキャラクターたちが、互いの事情を知りながらそれを認め合いすみっこで仲良く暮らすという設定である。(西郷 2022) ここから筆者は今日本の子どもたちに必要なコンピテンシーを、違いを表現しながら互いに励まし合う力であると捉え、本実践でも、子どもたちのそのような心情を背景として行っている。

3. 先行研究

山本(2014)は、2007年から2008年にかけて、日本の議員が独仏の代表に「日本の発信力を高める」ためのアドバイスを受けた際、「日本語教育」の充実は受け止められたが、「複言語」への提言は黙止され、「多様性」という「ことば」だけが、後に取り上げられたと述べている。そんな山本は、今後の世界では日本語教育は日本語母語話者を含むものになるだろうと述べている。山川(2018)は、複文化複言語主義の理念について、同じ言語を使っているさえ分かり合えないことがある中で、自分と他者の関係構築において言語能力以上に重要なことは、「自分を見つめ、内面を発見し、誇りを持つこと、それが他者を尊重する姿勢につながる」(山川 2018)と説明している。清田(2001)は、「国語」と「日本語教育」を「統合」したアプローチをおこない、日本語を母語としない児童生徒に取り出しの形で「国語」の読解の授業をおこない、その結果、事実の把握を越えて想像力や思考力を使った課題にも取り組むことができたとして報告している。しかし、一対一の形態であったため、協働的な学びの中で他者との意見の比較は行えなかったと述べ、次の課題とした。本研究は日本語が母語でなくとも「国語」の授業の中で思考力を伸ばせるという考えは共通している。しかし、「国語」と「日本語」の統合ではなく、子どもたちを「日本人」、「外国人」と分けることはせず、教室の中での協働的な学びの中で、すべての子どもたちの想像力や

表現力を育める授業実践の研究である。カミンズ(2009)は、教室の中で生徒の多様な言語文化を教師が肯定することで、エンパワーメントを生み出し、間接的に社会を変革する「変革的マルチリテラシー教育学」を提唱している。そこで有効なのが、生徒が自己を投影した創作作品であり、それを「アイデンティティ・テキスト」と名付け、生徒の第一言語と、学習言語の2言語で表現する実践をおこなっている。筆者は本実践が一人ひとりの中にある多様性を資源として創作をおこなう点にカミンズとの共通性を見だしているが、現段階では使用言語は「日本語」である。しかし、今後生徒の実態によって、2言語、3言語での創作も実践していくことを想定している。

4 授業実践の概要

4.1 対象 神奈川県下の4校の公立中学校 2年生(13才~14才) 約1110名

4.2 時期 201X年~202X年

4.3 研究方法 仮説検証の流れをとらない課題探求型アクション・リサーチ

4.4 授業実践の概要

本実践は、国語教科書の内容である短歌、物語創作、プレゼンテーションを融合させながら、筆者が単元開発をおこない、生徒たちと相談し少しずつ形を変えながらおこなってきた授業実践である。生徒たちは石川啄木の十五才の心をテーマにした短歌を読み、そこから想像したことをもとに



図1 プレゼンの様子

「十五の心」を伝えるためのCMの企画書を各自つくり、プレゼンテーションをし合う。題材となる短歌は、石川啄木の「不来方のお城の草に寝ころびて/空に吸われし/十五の心」で、その短歌からそれぞれが想像したことをもとに「十五の心—〇〇編」と題して「主人公」を設定し、なぜ草に寝ころんでいたか、何を考えていたか(あるいは何も考えていないか)など、想像したことをもとに絵コンテとショート・ストーリーを創作し、ターゲットやテーマ設定の背景、PRポイント(CMを通して伝えたいこと)を考え、資料を用いてプレゼンテーションし合い、質疑応答をおこなう。

4.5 生徒の作品の具体と分析

絵コンテ	テーマ分類	自分自身の内面に関するもの
	サブタイトル	【自信をもつ】編
	<p>朝学校をより道してたちよったお城の跡の公園。草が生い茂ってふかふかしている。寝ころんでいると、とても気持ちがいい。でも、わたしの心は晴れない。私は学校では笑顔を作ってみんなから嫌われないように一生懸命過ごしている。家でも家族に迷惑をかけないようにとても静かに生活している。本当は、素の自分の姿で生きていたい。なのに、まわりがそれを許さない。だから、また新しい自分を作って生きてゆく。もう、いっその空に吸い込まれてしまいたいくらいだ。だけど、そんなことを一人で考えられるのが唯一自分に向き合える時間なのだ。</p>	

例えば、この作品に象徴されるように、生徒たちの1100作品をテーマごとに分類したところ、最も多かったテーマは、「自分自身の内面」に関するもの(25%)で、次いで「友達と

の関係」(24%)、「勉強の悩み」(16%)、「家族との関係」(14%)などであった。ヴィゴツキー(2002)は、17歳の生徒たちの短編創作には、すべてに彼ら自身が何らかの形で投影されていたという研究結果を紹介しているが、本実践でも、1100作品すべてに生徒たち自身の経験や心情が投影されていた。その中で、今回は生徒の創作作品において2番目に多いテーマである「友達との関係」に関する作品を取り上げる。子どもたちを「外国人」「日本人」と分けて教育をおこなっていない筆者ではあるが、ここではあえて多言語多文化を背景にもつ学生の作品を扱うこととする。Aは、筆者がAと出会った早い段階で、自らが日本人と欧米人の両親をもち、ヨーロッパで生まれ、シンガポールで幼少期を送ったことを教えてくれた。筆者もまた、自身のライフ・ストーリーをAに話した。そんなAは、他の多くの生徒たちとは異なり、パイナップルを主人公にした作品を創作した。構想メモには、スポーツ好き、フルーツ好き、勉強が嫌いなパイナップルの少年という設定が書かれていた。草の上に寝ころんでいた理由は「友達がないから」である。図2のスライド資料には、そんなパイナップルの少年が、ビルの間を走り、たどり着いた丘の上で「あー！」と叫ぶが、その後、家に帰り、家族と大好きなパイナップルを食べ、気持ちを切り替えるというストーリーが描かれている。筆者はAに、なぜ主人公をパイナップルにしたのか聞いてみた。プレゼン企画の前段階として、生徒たちにCMとはどのようなものかを示すため、キウイフルーツたちのCMを視聴させた。だからAもフルーツを主人公にしたのではないかと尋ねてみたが、そうではないと答えた。「CM企画をプレゼンするにあたり、みんなは人間を主人公にしたが、みんなと違うほうが印象に残るから」だという。



図2 生徒Aの作成したスライド資料

このことは、Aが人との違いがプラスに働くことを心得ているということを表している。

パイナップルの少年が草の上に寝ころんだ理由を、Aは「友達がないからだ」とした。このとき筆者は、友人たちに慕われるその生徒が、なぜそのような設定にしたことを不思議に思っていた。しかし、その後別の機会にAと雑談する中で、日本の小学校に転入してきた際、最初は「外国人」といじめられたが、そのうち仲良くなったというエピソードを聞いた。また、このパイナップルの少年は、家で大好きなパイナップルを家族と食べて気持ちを切り替えているが、Aの話ぶりから、Aが自らの家族や言語文化、ライフ・ストーリーを誇りに思っていることを感じてきた。企画構想の際、Aが「パイナップル」ではなく人間を主人公にするように指導するか一瞬迷った筆者であったが、Aの企画を尊重することにした。結果、Aは自身のねらい通り印象深いCM企画を発表することに成功した。半年後、1年間の授業の記録映像を視聴した際、「パイナップル」のスライドを見て、「Aの作品だ！」と覚えていたクラスメイトがいたのである。今回、最も多かったテーマである「自分自身の内面」に関するものをさらに分析すると、図3のようになった。

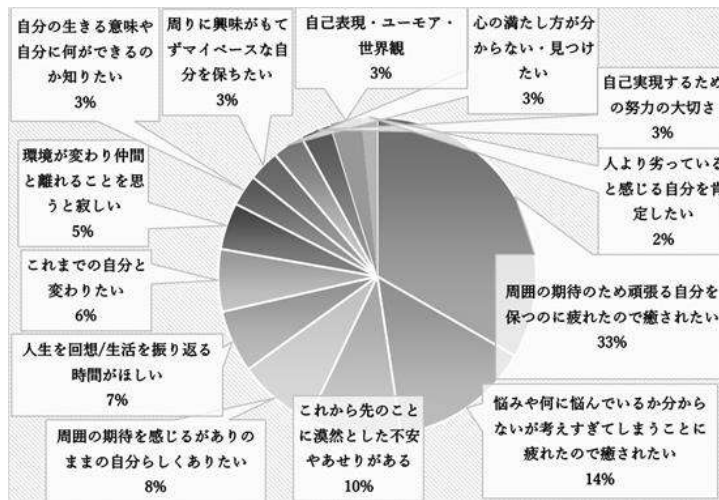


図3 「自分自身の内面に関するもの」の分類結果

全てのテーマを突き詰めていくと、「他者と他者との間に存在する自分がどうあるべきか」という、自らの生き方を問うテーマへとつながっていった。ここから、中学2年生が想像した「十五の心」において、多くの生徒の心は自分自身があるべきかというアイデンティティの揺れを経験し

ていることがうかがえる。カミンズ(2009)のいう「移民の子どもたちの自

分とは何かという問い」は、外国文化を背景にもつ子どもたちだけのものではなく、思春期の中学生の心情とも共通するものである。よって、自分自身の内面を投影させた「アイデンティティ・テキスト」は、学校という場所がすべての生徒たちにとって安心して過ごせる場所になっていない現状を抱える日本の学校教育においても有効である。

5. 実践のねらい—なぜ「十五の心」を題材にするか

実践のねらいは主に3つある。一つ目は、「十五(才)」ということばが出てくる短歌を選んだことである。実践の対象は14歳なので、生徒たちは1年後の自分を想像してCMを企画することになる。これは生徒の既存知識を最大限活用しながら想像力を育むことをねらいとしている。また、創作とプレゼンテーションを通して、アイデンティティの揺れ動く15歳の自分を疑似体験できること、自身を反映させた主人公を表現し肯定的なフィードバックを得られることで、自己肯定感を高められ、思春期を乗り越える糧として前向きに生きる力を育むというねらいがある。二つ目に、「短歌」という日本独自の短い詩をプレゼンテーションの題材としている点である。これには主に二つのねらいがある。「短歌」はその名のとおり31音の詩であり短い。長文の読解に苦手意識がある生徒であっても、読んで想像することが比較的容易である。また、文化庁(2019)による「日本語教育推進法」では、「日本人と外国人の子どもが共に学ぶ環境を創出することによって…活力ある共生社会の実現に資する」とあるが、「短歌」という短いテキストであれば、日本語を母語としない生徒も、たとえば教師の説明やテクノロジー(翻訳機能や検索機能)の助けを借りながら詩の内容を短時間で想像することができ、日本の文化にも親しむことができる。三つ目に、「短歌」は詩であるので、読者が自由に想像したり、感じたりすることが前提である。つまり、子どもたちの多様な解釈が可能となる。よって、「短歌」を題材として「十五の心」をテーマに創作することで、子どもたち自身の言語経験や内面世界の多様性を表現する機会をつくることができる。それを伝え合うことで、子どもたちは互いの「違い」を活かし合いながら表現力を高めることができる。具体的に生徒がどんな力を育んだかは、口頭発表にて示す。

6. おわりに

筆者が「日本語教育」と「国語教育」の境界を越え、子どもたち一人ひとりを尊重する言語教育の研究をおこなうことにしたのは、成人したある生徒との再会が理由の一つである。その生徒が中学生のとき、生徒の母親は、「先生はうちの子の気持ちをわかってくれる」と言ってくださったことを今も覚えている。漢字があまり読めないはずなのに、よく本を読んでいたその生徒は、大学に進学し、教育実習を控えていた。しかし、教員採用試験に合格しても、国籍条項によって、「教諭」ではなく「常勤講師」として採用されるのために、教員になるかどうか迷っていた。そんな筆者に生徒は、「先生は今も常勤講師か」と聞いた。果たして「日本語教育」をおこない、「日本語」を身に付けることで、共生社会はやってくるのか。そのような疑問を抱きながら、筆者は、生徒と共に学び合う教室から、共に生きる社会の土台となるような授業を創り、発信していきたいと考えている。

参考文献

- (1) エリ・エス・ヴィゴツキー(2002)『新訳子どもの想像力と創造』広瀬信雄訳 新読書社
- (2) OECD 教育研究革新センター(編著者),斎藤里美(監訳者),布川あゆみ・本田伊克・木下江美・三浦綾希子・藤浪海(訳者)(2014)『多用性を拓く教師教育—多文化時代の各国の取り組み』明石書店
- (3) 小川誉子美(2020)『蚕と戦争と日本語—欧米の日本理解はこうして始まった』ひつじ書房
- (4) 川上郁夫(2021)『「移動する子ども」学』くろしお出版
- (5) 清田淳子(2001)『教科としての「国語」と日本語教育を統合した内容重視のアプローチの試み』日本語教育 111号
- (6) 国立教育研究政策所(2015) OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA2015) 協同問題解決能力のポイ https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015cps_20171121_outline.pdf 2021.7.6 確認
- (7) 西郷南海子(教育学者)(2022) 「「すみっコぐらし」は、現代のアイデンティティ物語だ『生きづらさ』への鋭いまなざしと批評性を備えたストーリーの魅力」朝日新聞デジタル論座 <https://webronza.asahi.com/national/articles/2022010400009.html>2022.1.6 確認
- (8) ジム・カミンズ(著)・中島和子(訳)(2011)『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- (9) 文化庁(2019)日本語教育の推進に関する法律について https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html2021.7 確認
- (10) 文部科学省 (2003) 子どもを守り育てるための体制づくりのための有識者会議 (第2回) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/040/shiryo/06120716/005.htm
- (11) 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領』国語編(平成29年告示)解説
- (12) 山川智子(2018)「日本の言語文化教育における『複言語・複文化主義』の位置付け—ヨーロッパの事情をふまえ、日本での可能性を考えるために」文教大学文学部紀要 31-02 pp.1-25
- (13) 山本冴理(2014)『戦後の国家と日本語教育』くろしお出版

批判的思考を促す質問活動

—ゲーミフィケーションを活用して—

小林真也（東京外国語大学大学院生）

1. 背景と目的

近年、高等教育における学びの基盤として批判的思考が重要視されている。日本語教育における批判的思考力育成について田代（2009）は、多くが口頭発表や討論・論文作成といった大きな活動のプロセスでなされており、それは有効であるとした上で、学習者の負担の観点から「難度が低く短い時間で取り組める小さな活動」の蓄積も必要だと指摘する。

この指摘に対し本研究では、ゲーミフィケーションの手法を取り入れることで「難度が低く短い時間で取り組める小さな活動」という要請に応えることができるのではないかと考える。ゲーミフィケーションは「すでに存在する対象に対して、ゲーム的な要素を付け加えること」（井上, 2014）などと定義される手法で、学習者の心理的負担を軽減し（平松, 2017）、学習意欲を高めることのできる手段だと説明されている（桑戸ほか, 2016）。マクゴニガル（2011）はゲームの根本的要素としてゴール・ルール・フィードバックシステム・自発的参加の4点を挙げているが、ゲーミフィケーションの手法はこのようなゲームの要素を加えることで既存の活動を再設計するものであると言える。

そこで本研究では、小さな活動として「質問活動」に着目し、ゲームの要素を加えて再設計を試みる。質問は批判的思考における根本的要素であり、批判的に考えるための第一歩であるため（道田, 2011）、質問活動は批判的思考力の育成に役立つと考えられる。

2. 活動の概要

先行研究では、質問活動を組み込んだ読解や口頭発表の指導実践が報告されており、いずれも一定の効果が上がったとされている（世良, 2019; 堀ほか, 2018 など）。それらの活動では、ロススタイン・サンタナ（2015）による「質問づくり」を取り上げ、質問活動として導入していることが散見される。「質問づくり」は、(1) 質問の焦点の提示、(2) 質問づくりのルールの提示、(3) 質問の作成、(4) 質問の書き換え、(5) 質問の優先順位付け、(6) 質問を使用する活動、(7) 振り返り、の7つのステップで構成される活動で、その過程で発散思考・収束思考・メタ認知思考・批判的思考などを促すとされている。

本研究では、ゲーミフィケーションを活用した質問活動の具体的な活動案として、この「質問づくり」に「水平思考パズル」と呼ばれる質問ゲームの要素を取り入れることで、新たな質問活動“メモリーヒット”を設計した。なお、「水平思考パズル」は質問と回答を繰り返すことでお題を当てるクイズゲームの一種であり、知識よりも思考力を重視している点に特徴がある。

本研究で設計した質問活動“メモリーヒット”は、3人の参加者が、2人の「質問プレイヤー」と1人の「回答プレイヤー」に分かれ、決められた回数の質疑応答を通して、お

題を当てる会話ゲームである。質問プレイヤーは、「お題を当てる(ないし近い答えを言う)」、「良い質問をする」ことを、回答プレイヤーは「質問プレイヤーの誰かに最終的に正解させつつ」「途中まではお題がわからないようなちょうどヒントを出す」ことを目指す。

前述の通り、本活動のルールは「質問づくり」をもとにしており、以下のように対応している(表1)。また、批判的思考との関係を整理するため、道田(2000)による批判的思考の定義とも対応するように設計した。道田(2000)は批判的思考を、「問題の発見→解の探索⇔解の評価→解決」という問題解決のプロセスの中に位置づけ、態度・技術・知識の3点から「見かけに惑わされず、多面的にとらえて、本質を見抜く」ことだと定義している。マクゴニガル(2011)はゲームのルールについて、「プレイヤーがゴールに達する上での制約をもたらすことで、創造性を解き放ち、戦略的な思考を促す」ものであり「プレイヤーはまだ発見できていない方法を模索せざるを得なくなる」と述べているが、ゲーミフィケーションによって質問活動にゲーム的なルールを加えることで、本活動が道田(2000)の言う批判的思考を促すよう企図している。

表1 質問活動“メモリーヒット”のルールの対応関係

ゲームの流れ	道田(2000)	ロススタイン・サンタナ(2015)	
1. ルール説明・役割分け		(2) 質問づくりのルールの提示	(6) 質問を使用する活動
2. お題の設定		(1) 質問の焦点の提示	
3. 質問	問題の発見	(3) 質問の作成	
4. 回答		(4) 質問の書き換え	
5. お題の推論	解の探索	(5) 質問の優先順位付け	
6. 推論の判定	解の評価		
ゲームクリア	解決		
7. 振り返り		(7) 振り返り	

3. 調査の概要

本研究では、質問活動“メモリーヒット”の評価のため、日本語母語話者3名(A~C)と日本語学習者3名(D~F、いずれもN1合格レベル)の2グループを研究参加者とし、計3回の活動実践を行った。また、活動の前後にはアンケートを行い、後日個別にフォローアップインタビューを行った。フォローアップインタビューは半構造化インタビューとし、研究参加者の発言によっては事前・事後アンケートの回答および活動の録画等を共有して詳細な聞き取りを行った。フォローアップインタビューの様子は録画し、データとして採取した。なお、これらの活動および調査はすべてオンラインで実施した。

4. 分析と考察

調査によって採取されたデータは文字化を行い、匿名化処理を行った上で SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2019) による分析を行った。SCAT は、近年日本語教育研究にも多く活用されている質的データ分析手法であるとされる (山元, 2019)。本研究で SCAT を採用したのは、質問活動“メモリーヒット”による批判的思考への影響を評価するには参加者の内面を深く質的に分析する必要があると考えるからである。

分析の結果、質問活動“メモリーヒット”によって研究参加者は以下のような体験をしたことが示唆された。

1. 質問方略の獲得と改善
2. 開かれた心の促進と発揮
3. 日常的題材に対する質問方略の有用性の認識
4. モチベーションの喚起と維持
5. 行為・失敗を通じた学習
6. ゲームルールに対する批判的思考とメタ認知思考の促進

ここからは、参加者の語りを引用しながら、上記の示唆について詳細に説明する。以下、「B:」のように始まるインデントされたテキストは、参加者のまとまった語りを表す。[]で括られたテキストは語りからの部分引用を表す。研究参加者の語りは匿名性を担保するための最低限の改変を除けば、ほぼ発話された通りに文字化されている。

まず、“メモリーヒット”が批判的思考を促す質問活動として効果を持っていることがうかがえた。B は、

B: 質問の数が 3 個か 6 個っていうふうに決まっているところで情報がやっぱ無限にあるわけじゃないので。例えばその質問、次の質問を絞る為に質問を出すってこともできると思ってて。この方向性かってことを質問でやって、あ、こっちじゃないんだったらもう一つの方向性かなっていうふうに、推論に対して回答側も惜しいとか全く違うとかっていう風に答えるじゃないですか、その基本的に。だから回答のジャンルっていうか方向性とかも考えたりとかしなきゃいけないなっていう風に特に後半とか思って

と語っており、質問回数の制限されたルールと回答プレイヤーによるフィードバックが「質問方略の獲得」をもたらしていたことがわかる。そのようにして獲得された質問方略は、より多くの情報を得るべく活動を通して改善されていったようだ。D が、

D: E さんが回答者だったとき、F さんの質問がとても良かったと思います。「その場の人は大勢いるか」が。「その場」の部分がとても、自分はさっきもいましたけど自分の考えも入れた質問だと思いました。なんというか F さんのこの質問がなければ、自分は多分「自宅でやるか外でやるか」という質問を出すかもしれ

ませんが三回目でも。これがあればほぼ外でやることが決まって大勢やるかいるかいないかという回答が…情報が得られるのでとても良かったと思います

と語っているように、他者の質問を見聞したことが自身の質問方略の内省につながったのである。これを踏まえて D は、[やはりこうやって自分の予想も含めて質問をする方が、自分が何もしなくてただ範囲を出すより、えっと何て言えばいいかな…効率的だと思います]と語っており、他者の質問見聞がそれまでの「質問方略の改善」につながったことがわかる。これは「開かれた心の促進と発揮」がなされたことの証だと考えられる。「開かれた心」(道田, 2003) は批判的思考態度を構成する一つであり、知的誠実さのことである。道田 (2000) は批判的思考を「態度」「技術」「知識」の 3 つから構成されるものだとしているが、そのうち態度の要素が最初に必要だと説明している。また、参加者は本活動によって獲得・改善された方略が日常的な質問の場に対して有用であることを認識していた。道田 (2011) は多様な質問経験や他者の質問見聞をすることの重要性を述べているが、本活動もその一環として採用するのに十分な働きをできると言える。

次に、“メモリーヒット”の特徴として最たるものが「回答経験」である。上述した「質問方略の獲得と改善」「開かれた心の促進と発揮」は、質問経験だけでなく回答経験によってもなされていたようである。B が、[自分が質問者側の時って結構自分の考えにとらわれるというか]、[質問に答えてる側の視点からも考えることによってその回答に対して含みがある時に、あっこれ含んでんのかなみたいなことがあって、そういうのがとても大事だなと思いました]と語っているように、回答経験が批判的思考を促し、参加者は回答を質問と同等以上に重視するようになっていった。

にもかかわらず、回答経験は先行研究においてあまり注目されていない。例えば、「質問づくり」では質問作成と改善および質問の実践までを定式化しているが、回答については包含していない。また道田 (2011) は多様な質問経験をすることの重要性を述べているが、こちらも回答経験については重視していない。これはおそらく、学習者の質問力を育成する既存の活動では、学習者=質問者/教師=回答者という構図であることが多く、もっぱら質問者である学習者にのみ焦点が当てられていたからではないだろうか。しかし、本来「質問」という行為は回答者の存在があって成立するものであり、回答経験が質問に影響を与えることは当然と言ってもいいはずである。“メモリーヒット”は回答経験までをルールに包含しており、この点で非常に特徴的だと言える。「回答経験」については、質問活動一般に対して重要な示唆を与えると考える。

また、“メモリーヒット”が質問活動のゲーミフィケーションであることが効果的に作用したことも読み取れた。D, E, F が、

D: やはり適切に適当に自分の頭を使って考えるというのを…というのがとても面白くて、そして今持っている情報で正解を導き出すというのがなんともいうかな、えっと推理みたいなものがとても好きなんですから

F: 色々な人の考え方が違うのでたまに他の人とこういうやり取りをするのが楽

しいと思います

E: 自分がその、回答者プレイヤーになった時は、自分がその相手に情報を与えて、そしてその正しい答えに導くことが面白いと思いました

と語っているように、参加者はそれぞれ異なる点に面白みを感じ、「モチベーションの喚起と維持」がなされていたことがわかる。また、繰り返しゲームをすることで「行為・失敗を通した学習」がなされた。例えばDは“メモリーヒット”の体験について、勝敗（ゴール）の観点から [3回ともまったく失敗でした]と述べており、Dにとって本活動が成功体験として受容されなかったことを示した。しかしDは上記のように本活動を通じて「質問方略の獲得と改善」などを行っており、これらは「行為・失敗を通した学習体験」として捉えられるだろう。またDは“メモリーヒット”を成功体験として捉えていないにもかかわらず、[楽しかったんです][今回の経験も次のゲームに活かしたいと思います]と述べており、前向きに受け止めていることがわかる。ここから、“メモリーヒット”によってなされた「行為・失敗を通した学習体験」はポジティブなものとして受容されることが示唆される。この2点は、ゲーム要素を教育に利用することのメリットとして藤本（2007）が指摘するものである。また、ゲームルールの存在もメタ認知思考を促す点で重要である。通常の教室活動において、学習者は活動のプロセスが適当かなどといったことはあまり考えないだろう。しかし、ゲームにはルールが存在するため、参加者はルールにおける制限や最適解を模索することになる。ひいてはルールに対する批判的思考が働き、場合によってはより良いルールを模索・提案することもある。このように、ゲーミフィケーションの手法によって加えられた質問ゲームの要素が、参加者の積極的な参与を促していたと言える。

以上のような効果が日本語母語話者・日本語学習者双方で見られ、しかもその内容に大きな差がなかったことには注目すべきである。

5. 結論と課題

本研究では、ゲーミフィケーションを活用して、批判的思考を促す質問活動“メモリーヒット”の設計・実践・評価を行った。分析・考察の結果、以下のように結論づける。

1. 本活動は日本語母語話者・日本語学習者双方に対し、批判的思考を促す活動として活用しうる。
2. 質問活動一般において「回答経験」は重視されるべきである。
3. ゲーム要素は参加者の積極的参与に貢献しうる。

これらの知見は、批判的思考育成を目指した質問活動の改善に寄与するだけでなく、今後の日本語教育におけるゲーミフィケーション導入の可能性を示唆するものでもあると考える。国内の教育分野におけるゲーミフィケーション研究はまだ数が少なく、日本語教育分野でもゲーミフィケーション導入の必要性が指摘されている（桑戸ほか, 2016）。そのため、ゲーミフィケーションを活用した実践を拡大することが求められる。また、結論3で

言及した「積極的参与」は学習者エンゲージメント (Student Engagement) の概念との関連がうかがわれる。マーサー・ドルニエイ (2022) は学習者エンゲージメントを維持するためにゲーミフィケーションを提案しているが、このような点についての検討は今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 井上明人 (2014) 「ゲーミフィケーションとは何か：デザイン史との比較から(<特集>GAME & CG)」『デザイン学研究特集号』21 巻 2 号, 2-7.
- (2) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方：研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- (3) 桑戸孝子・岩下真澄・夢田美有紀・松本一見 (2016) 「日本語教育におけるゲームの使用について--学習者と教師を対象とした質問紙調査から」『長崎総合科学大学紀要』55 巻 2 号, 104-112.
- (4) 世良時子 (2019) 「『質問づくり』を用いた口頭発表の授業」『日本語教育方法研究会誌』25 巻 2 号, 12-13.
- (5) 田代ひとみ (2009) 「批判的思考能力育成をめざしたクラス活動の試み--学部 1 年の留学生に対する実践から (第 37 回[お茶の水女子大学]日本言語文化学会発表要旨)」お茶の水女子大学日本言語文化学会『言語文化と日本語教育』37 号, 78-81.
- (6) 平松智久 (2017) 「『ゲーミフィケーション』を利用したドイツ語授業の試み：ドイツ卓上ゲームを手がかりとして」『福岡大学研究部論集 A: 人文科学編』17 巻 3 号, 73-96.
- (7) 藤本徹 (2007) 『シリアスゲーム—教育・社会に役立つデジタルゲーム』東京電機大学出版局
- (8) 堀恵子・大隅紀子・世良時子 (2018) 「質問作りの手法を取り入れた読解授業」『日本語教育方法研究会誌』24 巻 2 号, 58-59.
- (9) マーサー, サラ・ドルニエイ, ゴルタン (2022) 『外国語学習者エンゲージメント—主体的学びを引き出す英語授業』鈴木章能・和田玲 (訳), アルク
- (10) マクゴニガル, ジェイン (2011) 『幸せな未来は「ゲーム」が創る』妹尾堅一郎 (監修), 藤本徹・藤井清美 (訳), 早川書房
- (11) 道田泰司 (2000) 「批判的思考研究からメディアリテラシーへの提言」『コンピュータ&エデュケーション』9 巻, 54-59.
- (12) 道田泰司 (2003) 「批判的思考概念の多様性と根底イメージ」『心理学評論』46 巻 4 号, 617-639.
- (13) 道田泰司 (2011) 「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59 巻 2 号, 193-205.
- (14) 山元淑乃 (2019) 「非ネイティブスピーカー志向の第二言語習得：日本人英語学習者 A の語りの分析を通して」『言語文化教育研究』第 17 巻, 360-382.
- (15) ロススタイン, ダン・サンタナ, ルース (2015) 『たった一つを変えるだけ：クラスも教師も自立する「質問づくり」』吉田新一郎 (訳), 新評論

介護施設の利用者とベトナム人技能実習生のラポール形成プロセス

佐治早紀 (一橋大学)

1. はじめに

近年、日本政府は経済連携協定（以下、EPA）、技能実習制度に加え、特定技能制度を開始し、外国人介護人材を積極的に受け入れている。EPA 介護福祉士候補者の事例に関する研究は蓄積されているが、比重が高まりつつある技能実習生（以下、実習生）に関する事例研究は少ない。宮崎ほか（2018）では、介護ケアには利用者とのラポール形成が必要であり、ラポール形成には一方的な声掛けではなく相手の心を理解するコミュニケーションが必要だと述べられている。しかし、利用者と外国人介護人材のラポール形成に焦点をあてた研究は管見の限り見当たらず、日本語能力がそれほど高くない実習生と利用者のラポール形成プロセスやラポール形成を促す要素は明らかにされていない。そこで本研究では、内山・山内（2021）に倣いラポールを「相互に信頼関係、感情の交流を安心して行える関係が成立している状態」と定義し、初めて外国人介護人材を受け入れた介護施設の事例から、利用者と実習生のラポール形成プロセスを明らかにすることを目的とする。

2. 調査概要と分析方法

2-1. 調査概要

本研究は機縁法で選定したある地方の小規模介護施設ワカナ（仮名）（以下、ワカナ）を調査対象施設とし、2018年10月にワカナに入職したベトナム人実習生3名と、施設代表を含めた日本人職員4名の計7名を調査対象にした。ワカナは、過去に外国人介護人材を受け入れた経験はなく、日本語の指導を頼める日本語教師もいない。調査協力者については以下の表1の通りである。また、調査協力者の来日時の日本語レベルは日本語能力試験（以下、JLPT）を用いた。

表1 調査対象者の概要

実習生（性別/年齢）	来日時日本語レベル/最終学歴/介護の仕事を選んだ理由
Xさん（女性/30代）	JLPT N3 /大学卒 /たまたま求人を見たから
Yさん（女性/20代）	JLPT N3 /3年制大学卒 /他の職種より給料が高いから
Zさん（女性/20代）	JLPT N4 /高卒 /他の職種より給料が高いから
日本人職員（性別/年齢）	役職 /介護職歴 /担当業務
A代表（女性/50代）	代表 /19年 /ワカナの経営
Bさん（女性/50代）	実習生指導員 /10年 /実習生の業務指導と生活指導
Cさん（女性/50代）	施設長 /15年 /ワカナの施設運営・職員のシフトと業務管理
Dさん（男性/60代）	事務長 /9年 /ワカナ全体の事務全般

筆者は2019年7月～2020年8月に、ワカナの会議室や寮の一室にて実習生3名と日本人職員4名にインタビュー調査（CさんDさんは1回⁽¹⁾，その他は2回，一人につき約30分～1時間）を行った。基本属性を把握するためのフェイスシートを作成し，実習生から日本語で回答を得た後，インタビューガイド⁽²⁾を用いた半構造化インタビューを実施，その内容を録音した。なお，調査対象者には事前に調査内容や個人情報の取り扱い，録音について口頭及び書面で筆者が説明し，書面で同意を得てから実施した。

2-2. 分析方法

分析手法には佐藤（2008）の「事例-コード・マトリックス」を援用した。佐藤（2008）の「事例-コード・マトリックス」は，出来事をマトリックスで整理しながら再文脈化する手法である。本研究は利用者と実習生がラポールを形成するまでの出来事やラポール形成に影響を与えた要素を抽出することを目的としているため，この手法が適していると考えた。手順はまず，インタビューデータをオープンコーディングレコードを作成，実習生と利用者のかかわりに関するコードを抽出した。次に「事例-コード・マトリックス」を作成してコードを整理した。整理された事例のうち《入職直後の出来事》《約2ヵ月後以降の出来事》に該当した事例を再分類し，分類されたコードを集約してカテゴリー生成した（事例は《 》で示す）。以下，インタビューの語りの中の（ ）は筆者による補足説明である。

3. 分析結果

3-1. 事例《入職直後の出来事》

表2 事例《入職直後の出来事》のカテゴリーと抽出されたコード（一部）

カテゴリー	抽出されたコード（一部）
利用者の日本語がわからない (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・利用者たちが話すとき日本語がわからなくて大変だった (Xさん) ・利用者も方言を話すのでコミュニケーションを取るのが大変だった (Yさん)
利用者と実習生のトラブル (7)	<ul style="list-style-type: none"> ・ある利用者が「外国人に触られたくない」と言った (A代表) ・利用者は初め実習生を遠くから見る感じで観察していた (Bさん) ・一部の利用者は外国人に対する嫌悪感がある (Cさん) ・時々現場で利用者と実習生の言葉のやり取りのトラブルがあった (Dさん) ・利用者の中には実習生のお風呂介助を嫌だと言う人もいる (Bさん)
日本人職員のトラブル対処法 (7)	<ul style="list-style-type: none"> ・Yさんに「利用者さんが受け入れるのを待つ時間も大切だ」と伝えた (A代表) ・そういう時は他のスタッフが利用者「お国を離れてきているんだから」と諭している (Bさん) ・自分はその利用者さんと実習生の間に入るようにしている (Cさん) ・嫌なことを言う利用者に対して注意することも (Cさん)

注)「カテゴリー」内の（ ）は集約されたコード数，「抽出されたコード（一部）」内の（ ）は発話者

事例《入職直後の出来事》に集約されたコード17個から「利用者の日本語がわからない」「利用者と実習生のトラブル」「日本人職員のトラブル対処法」の3つのカテゴリーが

生成され、利用者と実習生の間に「言語的なコミュニケーション問題」と「実習生に対する利用者側の意識の問題」があったことが明らかになった。

実習生 Y さんは、利用者の日本語について「(利用者は) 関西弁すごく使うんです。やっぱり、日本語って(中略)文の意味は一、語尾におくじゃないですか。だから、語尾すごくかわってる」と語っており、利用者の日本語は方言の使用が多いため理解することが困難だと感じていることがわかった。なお実習生は、ベトナムの日本語学校の授業や監理団体が実施している入国後の日本語講習では「です・ます体」で日本語を学習していた。一方、この地方の方言は文末が「です・ます体」から「-やん」などに変化するため、「です・ます体」ではない日本語の聞き取りや理解が難しい。

また、方言などの「言語的なコミュニケーション問題」だけではなく、一部の利用者が実習生に対して嫌悪感を感じ、実習生の介護ケアを拒否するなどの「実習生に対する利用者側の意識の問題」もあったことがインタビューから明らかになった。指導員 B さんによると、実習生が入職した直後の利用者の反応は実習生を遠くから見て観察する感じだった(表 2)。利用者の中には実習生のお風呂介助を嫌だと言ってくる人もいた。それだけでなく「(実習生 Y さんに対して) すごく馬鹿にした言い方とか、あの一、吐いて捨てるような言い方だったりっていうのは…うん…」と施設長 C さんが語っていたことから、利用者が実習生に向けて差別的な発言をしていたことも明らかになった。実習生の介護を拒否する利用者を見た事務長 D さんは、利用者がこの先、実習生を受け入れてくれるのか不安を抱いたという。また C さんは、一部の利用者の実習生に対する嫌悪感は、戦争を体験していることが関係しているかもしれないと語っていた。一方、A 代表はこの件に関して「これはベトナム人だけでもないよ。やっぱりね、(利用者が嫌悪感を抱くことは) 男女でもあるし、若い年齢、高い年齢あるので。だから、そこは彼女(実習生)の姿勢を見て、人が変わることができるだろう、受け入れてくれるだろうって」と語っており、A 代表はこの状況を特別視したりせず、利用者が日本人職員にも嫌悪感を抱いて差別的な発言をするときと同じように扱おうとしていた。このような A 代表の考えもあり、日本人職員は実習生に嫌悪感を示す利用者を実習生をあえて遠ざけることも、実習生の配置換えをすることもなかった。ただ、「日本人職員とのトラブルの対処法」(表 2) のコードの一部からわかるように、利用者が実習生に対し差別的な発言をしたときなどは、利用者と実習生の間に入り利用者を諭す、実習生をフォローするなど、日本人職員は利用者と実習生の様子を長期的に見守った。A 代表は利用者と実習生の関係について「それはね、認知症ケアも一緒なんですよ。同じ職員が言っても合う合わないはあって、どうして私だけあの方と、うまくコミュニケーションがとれないんだろう？っていう部分があるので、それはまあ周りがどう補っていくかっていう部分だし。やっぱり認知症の方があなた(実習生)を受け入れる待つ時間も大事だと(実習生に伝えた)」と語っている。利用者がある職員を拒否した際は周囲がフォローすることが求められ、利用者が受け入れるのを待つ時間も大切であるとワカナの職場では共有されていることが他の日本員職員のインタビューからも観察された。そして日本人職員は、実習生に嫌悪感を抱いている利用者を実習生が日本に来た経緯を話し、利用者とトラブルになった実習生を気遣っていたことが明らかになった。

3-2. 事例《入職約2ヵ月後以降の出来事》

表3 事例《入職約2ヵ月後以降の出来事》の категорияと抽出されたコード（一部）

カテゴリー	抽出されたコード（一部）
利用者が日本語を教えてくれる（7）	<ul style="list-style-type: none"> ・4, 5月ぐらいから利用者とも話せるようになった（Xさん） ・自分の発音を利用者がよく直してくれるのがうれしい（Zさん） ・利用者が日本語の発音や方言などたくさん教えてくれる（Zさん）
利用者が日本文化を教えてくれる（3）	<ul style="list-style-type: none"> ・利用者が日本人とか日本文化を教えてくれた（Xさん） ・利用者は料理の作り方とか文化について色々教えてくれる（Zさん）
利用者のポジティブな言葉（3）	<ul style="list-style-type: none"> ・利用者はいつも「ありがたい」って言ってくれる（Xさん） ・利用者さんが自分を褒めてくれる（Xさん） ・利用者が「また戻ってきてほしい」と言ってくれる（Zさん）
日本人職員からみた利用者と実習生の関係（8）	<ul style="list-style-type: none"> ・あんなにYさんのことを嫌がっていた利用者が今ではファンに（A代表） ・今はもう嫌がらずにむしろ利用者は実習生と喋りたがっている（Bさん） ・Xさんがある利用者さんと自分たちが引き出せない話をしていてすごい（Bさん） ・実習生と利用者はしっかり信頼関係ができています（Dさん） ・利用者にとって実習生はいい影響だと思う（Dさん） ・利用者が実習生に日本語を教えて実習生が素直に聞くのがいい関係（Dさん）

注）「カテゴリー」内の（ ）は集約されたコード数、「抽出されたコード（一部）」内の（ ）は発話者

事例《入職約2ヵ月後以降の出来事》に集約されたコード21個から「利用者が日本語を教えてくれる」「利用者が日本文化を教えてくれる」「利用者のポジティブな言葉」「日本人職員からみた利用者の実習生の関係」の4つのカテゴリーが生成された。インタビューの分析から、実習生が入職した約2ヵ月後から利用者の実習生の関係にだんだん変化が表れ、利用者が実習生に日本語を教えていることがわかった（表3）。

実習生Xさんが利用者とも話せるようになったと実感できたのは、入職して約半年後とのことであった。しかし、その半年の間、Xさんと利用者は全く話をしていないというわけではなく、日本語が上手く話せないXさんに利用者が日本語を教えていたことがわかった。筆者が実習生Zさんに利用者が日本語をどのように教えてくれるのか尋ねた際、Zさんは「日本語とか一発音とか一新しい言葉です。新しい言葉とか一ときどき間違える言葉も利用者さん笑いました。それから、直します（中略）みなさんは優しいです」と笑いながら語っていた。この語りから、Zさんは利用者が自分の日本語の発音を直してくれることに対して好感を感じていることがわかる。利用者もまた、Zさんの日本語を直したり教えたりする際、よく笑っているという。この利用者の実習生の様子について事務長Dさんは、「その利用者さんが（実習生を）孫とかひ孫とかそれぐらいの年の子なので、教えたろうとか、わからんのか一って感じで。で、実習生の方もじゃあ教えて下さいって。日本人だここで『教えていらんわ』とかなってなりそうですけど、素直に教えてもらおうとするので、それでいい関係なんだと思います」と述べていた。このDさんの語りから、利用者の

日本語指導を実習生が受け入れたことで、利用者も実習生を徐々に受け入れ、利用者の実習生の間でラポールが形成されていったと考えられる。そして、実習生を拒否していた利用者も次第に実習生と話すことを楽しみに施設に来るようになっていったこともインタビューから判明した。また、Dさんは、入職直後の3、4カ月は実習生のみで利用者の介助を担当させていなかったため、その分、日本人職員が間に入り時間をかけて利用者と親しくなっていたことや、利用者に対する実習生の謙虚な態度も利用者が受け入れた要素の一つだと語っていた。指導員Bさんは、利用者の実習生の関係について「(利用者が)私らでもしないようなことを(実習生に)しゃべっているんですね、結構。(中略)そういう話もしてて一すごいなって」と語っていた。A代表は利用者の実習生のラポールが形成されていく様子を「決して高齢者だから偏見が多いのではなくって、人と関わるっていう部分の中で、やっぱりこう受け入れていく、というのをこう…(私は)喜んでいる」と述べ、「こんなに年齢が高くなっても人は変わることができるんやな一って、私は見させていたでいる」と語っていた。これらの語りから、一方向の交流ではなく双方向の交流によって実習生側だけでなく利用者側も歩みより、互いを受け入れながらラポールが形成されていったと考えられる。

4. 考察

分析結果から、ワカナの利用者の実習生のラポール形成には相互の交流により、互いを受け入れていくプロセスが存在し、ラポール形成を助けた要素があったことが示唆された。入職直後の実習生と利用者との間には「言語的なコミュニケーション問題」と「実習生に対する利用者側の意識の問題」があり、利用者の実習生の関係はあまりよくなかった。「言語的なコミュニケーション問題」の背景には、実習生の日本語能力不足だけでなく、利用者の方言の使用も関係し、ワカナの利用者の実習生の交流の障壁になっていた。これは介護現場では方言が使用されていること、方言を聞いて理解することは介護現場のコミュニケーション上重要であることが指摘されている西郡(2019)を裏付ける結果になったといえる。そして、利用者の一部が実習生とのかかわりを拒否したり、実習生に差別的な発言をしたりした「実習生に対する利用者側の意識の問題」も観察された。ワカナの利用者の実習生に対する反応は、飯田・酒井(2012)でも報告されているため、ワカナの事例は特殊なケースではないといえるだろう。しかしながら、ワカナの利用者は次第に実習生を受け入れ、積極的に自ら実習生と交流するようになり、利用者の実習生の間にはラポールが形成されていった。

また分析結果から、利用者の実習生のラポール形成を助けたと考えられる要素の一つに「実習生の素直な姿勢」が推察された。実習生は自分の日本語能力不足を自覚し、わからない言葉などを直接、利用者から教えてもらおうとしていた。そして3-2で述べたように施設長Dさんは実習生の利用者に対する素直さ、謙虚さがいい関係に繋がっていると語っていた。小川(2020)では、外国人介護人材のコミュニケーション力には日本語の言語能力だけでなく「ホスピタリティ等の精神力と非言語コミュニケーション力」も含まれ、専門職として人間関係を構築する力や人間性が必要であることが述べられている。このことから、利用者から日本語のミスを指摘されても素直に日本語を学ぼうとしている姿勢や、

利用者に拒否されても前向きに取り組む「実習生の素直な姿勢」が利用者の意識の変化を促したと考えられる。そして、もう一つの要素に「実習生を見守る日本人職員の存在」も推察された。日本人職員は、利用者が実習生に嫌悪感を抱き拒否反応を示した際、実習生と利用者のかかわりを極力避け、配置換えをすることもできた。しかし、A代表は、配置換えよりも周りの職員がどうフォローするかが重要だと考え、配置換えは行わず職員全体で情報を共有し、日本人職員が利用者に注意を促したり、実習生をフォローしたりできるよう見守る体制を構築した。日本人職員が長期的な視点で利用者と実習生の関係を見守ったことで、利用者の中で徐々に実習生を受け入れる心づもりができ、実習生に対する利用者側の意識に変化をもたらし、ラポール形成につながったと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究では初めて外国人介護人材を受け入れた介護施設の利用者と実習生の様子ややりとりを焦点を当てインタビュー分析を行った結果、利用者と実習生のラポール形成プロセスとラポール形成を助けた「実習生の素直な姿勢」と「実習生を見守る日本人職員の存在」の2つの要素の存在が明らかになった。汎用性については、他施設との比較も必要ではあるが、本研究でまとめた事例は、利用者と実習生のラポール形成が機能し上手くいった一事例として捉えることができるのではないだろうか。今後は他の施設の横断的調査を進めて事例を積み重ねていきたい。

注

- (1) CさんDさんにも2回目のインタビューを試みたが、日程が合わずできなかった。
- (2) 実習生3名には入職時に大変だったことや介護の仕事を中心に、日本人職員には実習生が来たときに一番大変だったことや実習生への指導を中心に尋ねた。

参考文献

- (1) 飯田貴映子・酒井郁子 (2012) 「高齢者長期ケア施設における外国人看護職・介護職の就労の現状と課題」『文化看護学会誌』4 (1), 3-12.
- (2) 内山エミ・山内豊明 (2021) 「術前訪問における患者とのラポール形成を導く要素—文献による手術室看護師と病棟看護師の比較検討—」『ヒューマンケア研究学会誌』12 (1), 9-19.
- (3) 小川美香 (2020) 「外国人介護人材の「コミュニケーション力」再考—就労現場における共有知識・情報・期待を前提に—」『日本語教育』176, 64-78.
- (4) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- (5) 西郡仁朗 (2019) 「介護福祉の日本語教育の現状と支援者の育成—介護の日本語 Can-do ステートメントを中心に—」『日本語教育』172, 18-32.
- (6) 宮崎里司・中野玲子・早川直子・奥村恵子 (2018) 「外国人介護従事者のための日本語運用能力判定基準 (ワセダバンドスケール) の開発—段階・職域を超えた連携の試み」宮崎里司・西郡仁朗・神村初美・野村愛 (編) 『外国人看護・介護人材とサステイナビリティ 持続可能な移民社会と言語政策』第6章, くろしお出版, 139-149.

日系ペルー人が介護士に就労定着していく過程で 日本語習得がもたらした影響

—ライフストーリー・インタビューの語りからの考察—

烏山房恵（一橋大学大学院生）

1. はじめに

本発表の目的は、日本に定住化し、自然習得ベースで日本語を学んだ日系ペルー人介護士 A さんのライフストーリーから、来日してから介護士に就労定着していくまでの過程において日本語習得が介護士への就労定着にどのように影響していったのかを当事者の視点で明らかにし、考察することである。

厚生労働省（2021）によると、日本で就労する外国人の総数は約 172.7 万人であり、そのうちの最多は「身分に基づき在留する者」（約 58.0 万人）である。この「身分に基づき在留する者」とは、定住者（主に南米日系人）、永住者、日本人の配偶者等であり、就労分野に制限がないのが特徴であるが、年々急増している。コロナ禍で海外からの外国人介護人材の確保が難しい状況を経験した今日、定住外国人である日系ペルー人介護士の就労定着と日本語習得に注目し、日本語教育のための知見を得る必要があるのではないだろうか。

日系ペルー人とは、南米の国ペルーに移り住んだ日本人とその子孫のことである。ペーグレ（2005）によると、日本政府は明治維新による開国以降 1960 年代まで人口増加による貧困問題を海外移民（主に南米諸国）によって緩和していたとのことである。

南米日系人の来日の経緯であるが、『朝日新聞』（2009 年 12 月 20 日朝刊）に以下の記載がある。

製造業の労働力不足に悩む経済界の声を受け、国は 1990 年に改正出入国管理法を施行。かつての移民政策で南米に渡った日本人の血を引く日系 2 世、3 世と配偶者、扶養を受け生活する未成年で未婚の 4 世に在留資格を拡大した。就労制限のない「定住者」の資格を定めたことから「出稼ぎ」日系人が急増。ブラジル・ペルー両国籍の外国人登録者数は、07 年末には計 37 万 6663 人と法改正前の約 20 倍に。しかし、昨秋来の不況で初めて減少に転じ、浜松市では 09 年 11 月末時点で 1 万 5936 人とピークから約 2 割減っている。

記事にある「『出稼ぎ』日系人が急増」した背景には、斡旋会社（派遣会社）の存在がある。斡旋会社（派遣会社）は通訳を介して現地で人を集め、渡航から来日後の就職や生活に関する手配までした。そのため、日本語が全くできなくても来日でき、非正規雇用の労働者として働くことができたのである。記事にある「昨秋来の不況」というのは、リーマン・ショック（2008 年 9 月）のことである。その影響で非正規雇用労働者の大量解雇があり、多くの南米日系人は失業した。そうした彼らの中には、その後、高度な日本語能力が求め

られる介護士に転職し、就労定着していった者がいる。Aさんもその1人である。

2. 先行研究と本研究の立場

南米日系人介護士の就労定着と日本語習得に関する研究は管見の限り松葉ら（2014）と烏山（2021）のみである。松葉ら（2014）は南米日系人集住地区浜松での地域日本語教育が就労支援に関わるものであることに言及し、その地域日本語教育を支える日本語支援者に焦点を当て、必要とされる資質や能力及び課題について考察している。一方、烏山（2021）は南米日系人に焦点を当て、M-GTAを援用して構造化分析を行い、抽象化した概念によって介護士への就労定着の様々な要因を理論化している。そのため、いくら示唆に富んだ良い語りがあったとしても、たった1人の人しか語っていない場合は捨象されてしまっている。しかし、日本語教育領域の更なる知見を得るためには、更に日本語習得と就労定着の関係にフォーカスを当て、研究協力者の人生に興味を持ち、個別の具体性そのままモデル化させることも必要である。よって、本研究ではそれを行う。

3. 調査方法と調査協力者のプロフィール

3-1. ライフストーリー・インタビュー調査

本研究は、出稼ぎ労働者として来日した日系ペルー人Aさんがどのようにして介護士に就労定着していったのかを当事者の視点で明らかにする目的で、ライフストーリー・インタビューを行った。ライフストーリーとは、「個人のライフ（人生、生涯、生活、生き方）についての口述の物語」であり、「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的調査法の一つのことでもある」（桜井 2012: 6）。

データ収集は日本語による半構造化インタビュー（非構造化インタビューに近い）によって行い、来日の動機（母国での生活の様子を含む）及び来日してからリーマン・ショックの影響によって失業するまでの経験、失業してから介護士に転職するまでの経験、介護士に転職してからインタビュー時点に至るまでの経験を語ってもらった。インタビューの範囲を介護士への転職活動及び介護士としての就労中の経験のみにしなかったのは、その範囲のみではあぶり出しきれない背景や文脈が分かり、介護士に就労定着するに至った経緯や日本語習得の経緯がより深く掘り下げられ、考察できると考えたからである。

3-2. インタビューの経緯

Aさんと知り合ったのは、2019年3月であり、友人（元日本語教師で元同僚、2017年から介護士）に誘われて参加した外国人介護士の交流会であった。Aさんはリーマン・ショックの影響で失業し、その後、介護士に転職していた。転職してから、自宅を購入したり、好きなバンド活動をしたりと、様々な自己実現を果たし、介護士としてのキャリアプランもライフプランも持ち、生き生きとしていた。そのため、Aさんのライフストーリーに興味を持った。Aさんも筆者が日本語教師であることを知り、好意的であった。その交流会でAさんに連絡先を聞き、後にインタビューを申し込んだ。

初回のインタビューは2019年6月にAさん宅を訪問して行い、2回目のインタビューは

2022年6月にオンラインで行った。インタビュー時には、Aさんの了解を得て録音をし、その後、インタビューデータから逐語記録を作成した。研究の倫理的配慮であるが、調査に先立ち、本研究の目的、データの使用法、個人情報保護や研究協力者の権利について十分に説明し、Aさんの了解を得た。

3-3. 調査協力者Aさんのプロフィール

調査協力者Aさんの属性は表1のとおりである。

表1 Aさんの属性

年齢(歳)	性別	介護士歴	介護士開始年	現職種	現雇用形態	前職	学歴	来日年(歳)
54	男	9年	2013年	特養 ³	正社員	製造業(派遣)	大学中退	1991(23)

調査協力者の簡単なプロフィールは以下のとおりである。

Aさんの来日のきっかけは、大学の学費の捻出であった。母国ペルーが酷いインフレとなり、両親が学費が払えなくなったため、バブル景気に沸く日本で学費を稼ぎ、大学(機械工学専攻)を卒業したいと思ったのである。しかし、Aさんが来日してから、母国ではテロ対策として大学休学は1年までと法律が変わった。当時はインターネットのない時代で、Aさんはそのことを知らず、退学となってしまい、その後、日本滞在が長期化した。

来日後2年間は自動車製造業で派遣社員として働いたが、Aさんは音楽好きで社交的であったため、日本人との人脈ができ、ホテルで仲居をしながらラテンバンドのメンバーとして働いたり、コンビニでのアルバイトをしたりもした。また、帰国して日本で稼いだ資金を元手に友人と養鶏場の経営をしたこともあった。しかし、エルニーニョにより養鶏場は壊滅状態となり、多額の借金を抱え、その返済のために、再来日した。そして、日本永住を決意した。再来日後は製菓製造業で働き、そこで知り合った女性と結婚し、2児の父親となった。そして、子どもが保育園児の頃、リーマン・ショックの影響で失業した。

失業後、ハローワークの職員に介護士の職業訓練を強く勧められたことをきっかけとして、介護士に転職することになっていった。介護士としては、最初の特養Xで3か月働き、その後、介護事業所Yに転職し、デイサービスで9か月、次に、特養で8年働いている。

3-4. 本研究の視座

Aさんにライフストーリー・インタビューを行い、興味深いと感じたのは、Aさんは「日本語覚えれば、レベルアップできる」と思い、その機会を求めていった結果、介護士への就労定着に繋がったという点である。Aさんは介護士をはじめ社会福祉の仕事や高齢者に興味があったわけでも、育児や家事の延長の仕事がしたかったわけでもない。本研究ではAさんが来日した時点から介護士に就労定着していく過程でAさんがどのように日本語習得について考え、日本語を学んでいったのかを当事者の視点から捉え、介護士の就労定着にどう影響していったのかという観点で分析を試みた。

4. 日本語習得が介護士への就労定着にもたらした影響

4-1. 日本語習得に対する考えと努力と成功体験

まず、Aさんの来日時点での日本語能力であるが、文法は全く知らず、いくつかの単語やフレーズを知っているのみであった。その原因は、日系2世に当たる母親がスペイン語を主言語とする生活を送り、既に日本語があまり話せなかったためである。

Aさんは出稼ぎとして来日し、当初は1,2年で帰国するつもりでいた。しかし、当初からAさんは日本語習得には肯定的で、積極的であった。それは、Aさんが「日本に来てから（＝日本に来たからには）日本語覚えればレベルアップできる」という考えを持っていたからである。Aさんは幼い頃からスポーツでも勉強でもクラスで上位の成績を目指す性格であり、自己研鑽による上昇志向を持っていた。

Aさんは製造業の単純労働に従事する労働者であり、仕事で日本語を使う必要もなく、日本語を学習するのに恵まれた環境にはいなかった。そのため、日本語を学ぶために、無理もし、苦勞もしている。例えば、勤め先の工場から約70kmも離れた（電車で片道約2時間）県境にある国際交流会において無料で日本語の仮名文字や挨拶が教えてもらえると聞くと、Aさんは夜勤明けにその日本語教室へ通い、勉強が終わって戻ると、寝ずに夜勤の仕事に就くという生活をした。また、暇さえあれば、日本のテレビを見るようにもした。同僚の日系人からは、分かりもしないのにと馬鹿にされたが、分からなくても、頻りに日本語を聞いていれば、耳が慣れてくると思い、止めなかった。そのような生活をしていると、Aさんに転機が訪れた。Aさんの様子を見て、友人が『にほんごのきそ』という日本語のテキストをくれた。Aさんは喜んで、そのテキストにある日本語を覚え始めた。

当時、工場で働いていた南米日系人は日本語能力が全くのゼロかほぼゼロの状態で、通訳なしでは外出もままならなかった。ある日、Aさんと仲間は買い物に出かけたが、会計の際にAさんが『にほんごのきそ』で丸暗記した表現を口にしたら、同僚から日本語ができると称賛された。その後、多くの仲間がAさんと一緒に外出したがるようになり、謝礼までもらえることもあった。また、日本語が多少分かるため、工場でも自動車生産の仕上げである走行テストのドライバーに抜擢された。それは工場の仕事の中で最も楽しい仕事であった。Aさんは「日本語勉強するとこういうことができるかと思いつつ、『にほんごのきそ』、一生懸命勉強したの、ほんと一生懸命勉強したの」と語った。この時期の成功体験によってAさんの「日本語覚えれば、レベルアップできる」という考えが確固としたものとなり、現在に至るまで一貫して変わらない信念となった。そして、その後、どうすれば日本語が身につくかを考え、行動するようになっていった。Aさんは南米日系人とはなるべく関わらず、できるだけ日本人と接する機会を作った。同居の姉とも家の中でもスペイン語ではなく、日本語で話すようにした。また、工場での仕事に比べ、給料は非常に安かったが、日本語が流暢になると思い、コンビニでのアルバイトも始めた。コンビニでのアルバイトでは、毎日必ず日本人客に日本語で話しかけ、雑談をし、気になる日本語はメモして、帰宅後に辞書で調べ、覚えるようにしていた。

4-2. 人生の転機：日本語習得への思いが介護士転職へ繋がる

Aさんの介護士への転職のきっかけは、ハローワークの職員に介護の職業訓練を強く勧め

められたことである。リーマン・ショックの煽りで失業し、ハローワークに雇用保険の失業給付の手続き行った際のことであった。Aさんは介護士が何か全く知らなかったが、職員から介護士について説明を聞き、絶対にしたくないと思った。お尻拭きのイメージが強かったし、「ただの認知症の人たちと暮らせるって(=暮らせば)、もう何時間一緒にいて、自分の頭おかしくなるんじゃないかなとイメージがあった」し、「あとはその仕事はつまらなくなる？自分の考え、自分の動き、自分の目的、自分のレベルアップができないかと思った」からである。自己研鑽による上昇志向を持つAさんには全く合わない仕事に思え、職員の勧誘を強く拒んだ。しかし、職業訓練の前に仕事のための日本語を勉強すると言われ、Aさんは「日本語ですか？じゃ、ビジネスマンとか、じゃあ、それを勉強しに行きます。」と受講することにした。どんな勉強をするのか、想像がつかなかった。失業給付を受けている間に無料で日本語の授業が受けられるというので、やりたいと思った。

日本語の授業は「介護の日本語」授業であったため、想像していたのとは違った。受講の対象者は、製造業で働き、失業した南米日系人であり、受講者は20名ほどいたが、かなりのレベル差のあるクラスであった。介護に特化した語彙を習ったり、会話を習ったりした。そのような専門的な日本語を習うのは初めてであったが、授業についていくのがやっとなりで辛いというようなことはなく、テストも常に高得点が取れ、授業は簡単であると感じた。そのため、授業後にクラスメートと食事や遊びに出かける余裕もあり、そういったことも含めて日本語の授業は楽しかった。

Aさんは日本語の授業が簡単に思えるのは、これまでの日本語習得の努力の成果であると感じていた。失業前は、Aさんは日本語が通じることが買われ、南米日系人労働者のリーダーとして工場で雇われ、通訳もしていた。そして、リーマン・ショックの影響で南米日系人が次々と解雇されていった際も、Aさんは最後の3人になるまで解雇されなかった。こうした経緯からAさんは自分は日本語ができるという自負も持つようになっていた。

次の職業訓練に進めるのは「介護の日本語」の授業を受講したうちの上位3名のみであったが、Aさんはその中にいた。しかし、訓練校はAさんが介護士になる気が見られないとし、Aさんを外し、やる気のある他の受講者を選ぼうとしていた。職業訓練に入るための日本語学習なのに、その日本語を習得するだけで終わっては意味がないと思った。Aさんは訓練校側に「もうここまで勉強したから、もうやってみたいなって。ほんとにいいって許可がもらえれば一生懸命勉強するよ」と約束をし、職業訓練の許可を得た。

Aさんは約束どおり、まじめに、真剣に職業訓練に取り組んだ。そして、職業訓練が終わり、ヘルパー2級を取得すると、介護士を「一応やってみるか」と思うようになっていた。Aさんは「どうしても介護の深さが見たかったんで。介護っては何？ってのは知りたかった。」と語った。「介護の日本語」授業と職業訓練を通して、Aさんは基本的なものではあるが、介護の専門知識や技能、介護士としての態度や心構えも身につけていた。

4-3. 職場による日本語習得の後押しとレベルアップ

Aさんが勤める介護事業所では、社員教育・人材育成に力を入れている。社員の能力開発が事業所のメリットになることであり、かつ、その意義を事業所が認めたものである場合、業務時間内に研修等を受けさせてもらえ、費用も事業所が負担してくれる。これは正

社員に限ったことではなく、契約社員やパートも含む。例えば、Aさんがまだ契約社員であった頃、施設長が地元の日本語ボランティア教室に依頼をして、週に1回施設に日本語教師を呼び、Aさんら外国人介護士に日本語を学ぶ機会を与えてくれた。授業時間は1,2時間程度で1年間 JLPT の勉強をさせてもらえた。そのおかげで Aさんは N3 に合格できた。また、入職して3年目には Off-JT で外国人向けの介護の知識講習を受けさせてもらえた。内容は、ヘルパー2級の座学で習った内容をもう一度習うようなものであったが、Aさんは「前がわからなかったことを、現場で見たことを、また勉強すると、あーなるほど、なるほどって思いながら、ほんとにすごい勉強になりました。」と語った。

また、Aさんの勤める事業所では、毎年職務上の能力向上のために、社員一人ひとりに目標と計画を作らせ、施設長ら上司の前でプレゼンテーションをさせ、実施結果の報告もさせている。そして、その達成度によって昇給や昇格も決まる。Aさんは正社員に登用される際、介護記録の書き方を身につけることを目標にし、身につけていった際の資料をまとめて、後進の外国人介護士のために事業所に提出するということをした。そのことは高く評価された。こうして Aさんは介護士としてのキャリアプランを持つようになっていった。現在のAさんの目標は介護福祉士国家試験合格であり、そのために勉強に励んでいる。

5. まとめ

以上のことから、日本語習得は介護士への就労定着に大きな貢献をし得ることが分かる。Aさんは自己研鑽を心がければ良い仕事が行けると考え、日本では、まず日本語の習得が不可欠であると感じていった。しかし、生活に余裕のない労働者であるため、無料で日本語が身につけられる方法や日本人と多く接することを求めていくようになった。介護士には全く興味はなかったが、日本語習得を求めた結果、介護士への職業訓練や転職に繋がりが、仕事の中で日本語が学べることで、Aさんの自己研鑽や上昇志向が満たされていった。

注

- (1) 介護士とは、本研究では介護福祉士の資格の有無を問わず、介護現場のフロントラインで働くケアワーカーのことを指す。
- (2) 特別養護老人ホームの略称

参考文献

- (1) 烏山房恵 (2021) 「南米日系人が介護士として就労定着するプロセス——インタビュー調査の質的分析から」『専門日本語教育』23, 99-106
- (2) 厚生労働省 (2021) 『『外国人雇用状況』の届出状況まとめ【本文】(令和3年10月末現在)』, <https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000887554.pdf> (2022年6月15日閲覧)
- (3) 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂
- (4) 松葉優子・河口美緒・松本三知代(2014) 「在住外国人に対する社会型日本語教育における一考察——浜松市外国人学習支援センターの取り組み」『浜松学院大学研究論集』10, 153-172
- (5) ベーグレ・ピアンカ (2005) 「日本における労働者としての南米日系人に関する研究」『日本語・日本文化研修プログラム研修レポート集』広島大学留学生センター, 19: 30-41

ものづくり技能実習生の第二言語不安とその捉え方

—日本語教育関係者はどのように支援できるのか—

筒井しおり（早稲田大学大学院修士）

1. 背景

技能実習現場、特にものづくりの現場では、技能実習生(以下、実習生)の転落事故や火災事故の発生率は日本人労働者よりもはるかに高いことから、喫緊の課題として安全性のために日本人職員とよくコミュニケーションを図ることがあげられる。コミュニケーションに関して、筆者は以前関わっていた実習生から現場でのコミュニケーションの悩みを耳にしていた。ある実習生は自分の日本語の発音を心配していた。同僚から「なに？」とよく聞き返されるからであるという。さらに、他の実習生は「自分の日本語は悪い。だから日本人職員は自分の日本語を理解できない」と不安を抱いていた。元田(2005)は「第二言語不安」を「『第二言語の学習や使用、習得に関わる不安や心配と、それによって引き起こされる緊張や焦り』」と定義している(p. 8)。本研究では元田の定義を援用する。ところで、第二言語不安研究では留学生が教室内外で抱く不安を中心に議論なされてきた。そして、教師がそれをどのように軽減できるのかが示唆されてきた。では、実習生は現場でどのような第二言語不安を抱き、教師不在の中で誰がその不安に関われるのであろうか。本研究では「建設関係」、「食品製造関係」、「機械・金属関係」、「その他」の溶接に従事するものづくり実習生が日本人職員間のコミュニケーションで抱く第二言語不安を研究対象とする。

2. 先行研究

実習生と職員間のコミュニケーションに関して、中谷(2021)は「一般職員の大多数が、『技能実習生は日本語を勉強してから来ているのだからある程度は理解できるはずだ』という認識を持って」おり、理解ができていない様子であれば「『どうせ説明しても理解できないから』」とコミュニケーションを絶ってしまうという(p. 192)。さらに村田(2020)は、実習生は「日本人社員とコミュニケーションが取れないため、言いたいことは社長そして通訳を経由して伝わ」ってしまい、実習生と日本人社員間で誤解が生まれていると述べている(pp. 150-151)。コミュニケーションには言語不安も大きく関わっている。元田(2005)は国内 18 大学の留学生 400 名を対象に第二言語不安を調査し因子分析した結果、教室外の第二言語不安には「日本人との意思疎通に対する不安」などの 3 因子あったことを明らかにしている(p. 88)。言語不安には学習促進作用と妨害作用がある。田所(2001)は「ある程度の不安が適度の緊張感をもたらすときは、帰って学習効果を高める」と不安の学習促進作用を述べている(pp. 306-307)。一方で、MacIntyre ほか(1994)は言語不安がインプット、言語処理、アウトプットのすべての過程で妨害作用として働くと主張している

(p. 298, 訳は筆者)。よって教師は学習者の高い不安をどのように軽減できるのか、先行研究で数多く示唆されている(元田 2005; 戸坂ほか 2016; 佐藤ほか 2010; 志田 2007)。

では、教師のいない現場で実習生が抱く第二言語不安には誰がどのように関われるのだろうか。宮崎(2011)は「日本語教育の問題解決には日本語教師が適任であるという『餅は餅屋的教師至上主義』観」に疑問を呈し、日本語教育は日本語教育専門家が行うものであるという「正当性は再考されるべき時期を迎えている」と言及している(p. 93)。そこで本研究では、送り出し機関や監理団体、受け入れ企業の長といった実習生の日本語教育に関わる日本語教育関係者が実習生の職場で抱く第二言語不安にどのように関われるのかを探る。

3. 目的

本研究の目的は、実習生がものづくり現場で用いる日本語に対してどのような不安を感じているのか明らかにし、日本語教育関係者はどのように関わっていけるのか、その切り口を探ることである。リサーチクエスションは以下の2つである。

RQ1. ものづくり実習生はどのような第二言語不安を抱いているのか。

RQ2. ものづくり実習生は第二言語不安をどのように捉えているのか。

4. 研究方法

筆者は監理団体から許可を得て2022年4月から5月にかけて関東、関西、四国、九州で実習するものづくり実習生86名にオンラインアンケートツール Qualtrics を用いて2つのアンケートを同時に実施した。1つ目は、元田(2005)の「日本語不安尺度(教室外)」を用いた質問紙調査である。25項目のうち本研究の趣旨にあう17項目を1点(全くそう思わない)から6点(非常にそう思う)の6件法によって求めた。無回答と欠損値を除いて53名分のデータを得た。2つ目は、現場でコミュニケーションを図る際にどのような不安を抱くのか、そしてその不安をどのように捉えるかとその理由についての自由記述である。無回答を除いて42名分のデータを得た。加えて、実習生の職種、母語などについてのフェイスシートも配布した。分野・職種別では「機械・金属関係」が58.5%(n=31)を占め、「建設関係」は20.8%(n=11)、「その他」の「溶接」は15.1%(n=8)、「食品製造関係」は5.7%(n=3)であった。母語別ではタガログ語が41.5%(n=22)、ベトナム語と英語は18.9%(n=10)、インドネシア語は11.3%(n=6)、マレー語とタイ語は3.8%(n=2)、ヒンディー語は1.9%(n=1)であった。アンケートの質問項目はすべて実習生の母語と英語で表記し、回答も実習生の答えやすい言語で求めた。アンケート収集の結果、3名がベトナム語で記述していた以外はすべて英語で記述していた。したがって、英語・ベトナム語・日本語のトリリンガル2名と英語に翻訳してそれをデータとして用いた。

5. 分析結果

まず、質問紙調査から得た尺度得点をRによって探索的因子分析し、固有値の大きさが1.0以上の3因子解が妥当であるとみなした。信頼性を示すCronbachの α 係数は0.94で、因子ごとの α 係数は、第1因子が0.91、第2因子が0.88、第3因子が0.84であり

内的整合性があると判断した。そして、確証バイアスを最大限に取り除くために因子負荷量と共通性の値に着目し、第一因子を【日本語の正確さに対する心配】、第二因子を【会話への自信のなさ】、第三因子を【相手の日本語や言語調整に対する不安】と命名した。

次に、自由記述から得たデータを KH Coder で分析した。まずどのような不安を感じるかの自由記述 (n=42) を前処理した結果、総抽出語数 2,807 (1,478)、異なり語 392 (331)、149 文、42 段落が抽出された。その後、出現回数が 5 回以上の語を階層的クラスタ分析 (Ward 法) し 7 つのクラスタが作成された。以下に、因子分析と階層的クラスタ分析の結果を統合する。

表 1 因子分析と階層的クラスタ分析の結果の統合

因子	クラスタ	要素
I 日本語の正確さに対する心配	4 発話に関わる不安	言いたいことが表現できない不安
		特定の日本人職員の発話に対する不安
		自分の発音に対する相手の理解への不安
		特定の日本人職員の発音に対する不安
		発音の正確さに対する不安
	5 就労に関わる不安	自分の発話が監視されているという緊張
		間違いに対する不安
相手の評価に対する不安		
II 会話への自信のなさ	3 コミュニケーションに関する不安	自分の日本語に対する不安
		言語処理に対する不安
		日本人の日本語を聞く不安
		コミュニケーションが図れない不安
		自分の理解に対する不安
		自分に対する相手の理解への不安
	7 自信のなさ	日本語に対する自信
		聞き間違いに対する心配
III 相手の日本語や言語調整に対する不安	1 日本語や言語調整への不安	聞いたことのない日本語に対する不安
		敬語に対する不安
		方言に対する不安
		専門用語に対する不安
	6 反応に対する不安	理解できない時の反応に対する不安
	2 聞き返すストラテジーと怒られる場面での不安	聞き返す不安
		怒られる場面で感じる不安

それから、不安の捉え方とそのように考える理由の自由記述を前処理し、総抽出語数 707 (364)、異なり語数 201 (159)、57 文、42 段落が抽出された。そこで、自由記述で回答を得た不安への捉え方「不安は良いものだと思う」(以下①)、「不安は良くないもの

である」(以下②)、「不安は良いものでもあるし良くないものでもある」(以下③)とその理由をKH Coderにて対応分析した。最小出現数を2に設定し見やすいように原点から離れた語のみラベル表示としてバブルプロットによって図を作成した。そこから言語行動と情動に関わる語を抽出した。その結果、①と捉える理由には不安が学習を促進させる点、現場に入るための心の切り替えに役立っている点があげられた。②と捉える理由には不安が混乱をもたらす点、自尊感情や自信などの他の情意や日本語学習、会話に否定的な影響を与える点、冷静に安定した心理状態で業務に取り組めない点があげられた。③と捉える理由には不安が学習を促進するもので役立つものであるとわかっているが、自分と日本人職員の相互の理解に対して否定的に作用する点などがあげられた。

最後に、「日本語不安尺度(教室外)」から得た尺度得点の中央値(67.0)未満を低不安者、それ以上を高不安者として不安の捉え方別に人数と平均値を記述した(表2)。①の回答者数は18名、②は14名、③は10名であった。さらに①、②と答えた実習生は低不安者が多く、③と答えた実習生は高不安者が多かった。

表2 捉え方別の低不安者・高不安者数とその尺度得点の平均

選択肢	低不安者数(人)	低不安者の尺度得点の平均	高不安者数(人)	高不安者の尺度得点の平均
①	10	41.3	8	79
②	8	51	6	78
③	3	43.3	7	76

6. 考察

初めに、RQ1に答える。まず第1因子【日本語の正確さに対する心配】から、伝達ミスによる理解の誤りは現場の安全性や作業の効率化の面で問題を引き起こしてしまう可能性があるため、ものづくり実習生は日本語の正確性に不安を抱いていた。さらに、第2因子【会話への自信のなさ】から、ものづくり現場では職員は限られた時間内に自分の持ち場で作業しなければならないため、実習生への指示に時間を十分割くことができず、速く話してしまう。実習生はそれによる自分自身の理解の誤りや聞き間違いに対して心配していた。加えて、第3因子【相手の日本語や言語調整に対する不安】から、実習生は理解できないことが業務に影響を与えるため、理解できないことがあっても聞き流しができない。よってそのような不安を抱いていた。そして、社長、マネージャー、同僚など様々な人とコミュニケーションをとるため、相手によって言語調整が求められる場面での不安も抱いていた。最後に、クラスター4(聞き返すストラテジーと怒られる場面での不安)より、「聞き返したいのに言葉がわからなくてなんて聞けばいいのかわからない」や「怒られる時職員は速く話す。だから何を言っているのかわからない。でも相手は怒っているので聞き返せない」との実習生の回答から、聞き返さない状態であることへの不安と聞き返したいけれどどのように聞き返せばいいのかわからないという不安を抱いていることがわかった。

次にRQ2に答える。不安を良いものであると捉える実習生と不安を良くないものであると捉える実習生は低不安者が多かった。しかし、不安を良いものであると捉える実習生の中に高不安者が、不安を良くないものであると捉える実習生の中に低不安者がいたことは意外な結果であった。不安を良いものと捉えているが高不安者である実習生は、ネガティブ感情である不安を快適なものと感じ、学習を促進する作用があるといった不安のポジティブな面を大きく評価していると考えられる。一方で、不安を良くないものであると捉えている低不安者の実習生は、実習には冷静な状態・安定した気持ちで臨みたいとの回答から、不安を感じないように不安を引き起こす状況を回避していると考えられる。さらに、不安を良いものでもあるし良くないものでもあると捉える実習生は高不安者が多かったことも意外な結果であった。八島(2003)は「不十分な自己呈示の結果、自己概念が傷つけられ、さらなる失敗を予測し不安が増幅される」(p.84)と述べている。よって、不安を良いものでもあるし良くないものでもあると捉える実習生で高不安者は、成功体験があって不安の良い面も理解しているが、ある時「自己概念が傷つけられ」た経験をしたために、成功体験を得ようと思っても「失敗を予測」してしまい、不安が高い状態にいると考える(八島2003, p.84)。また一方で、不安を良いものでもあるし良くないものでもあると捉える低不安者の実習生は、成功体験を獲得しようとするのではなく、むしろ不安を引き起こす状況を回避している状態であると考えられる。

以上より、不安の高低に着目するだけではなく、どのような不安をどのように捉えているのかにも着目することで、ものづくり実習生の不安との関わり方の糸口を探ることができた。すべてのパターンを記述するスペースはここにはないが、例えば、自分の言いたいことが表現できないという不安を抱え、不安の程度が高くかつ不安を肯定的にも否定的にも捉えている実習生は、成功体験を獲得したいと思っているが失敗を予測してしまい、不安を引き起こされる状態であると考えられるため、その実習生がもう一度「自分の言いたいことが表現できた」と思える成功体験を得られるような雰囲気づくりが求められる。

7. 結論

本研究ではものづくり実習生の第二言語不安、その捉え方と理由を明らかにし、不安の高低に着目するだけではなく、どのような不安をどう捉えているのかにも着目する必要があると主張した。実習生の受け入れ企業長は、実習生がどのような不安を抱き、それをどのような理由からどのように捉えているのかを認識した上で、実習生が成功体験を得られるような雰囲気づくりが課題である。そのためには、日本人職員一人ひとりに、実習生の第二言語不安をどう受け止め、それをどう考え行動するか、その機会を提供することが重要である。その際、宮崎(2011)が提唱する「市民リテラシーとして学びとる項目」の1つである「許容性」をもつことや「中間言語(interlanguage)」の理解、「フォーリナートーク」の使用、「コミュニケーション・ストラテジー」への注目が参考になる(p.95)。さらに、送り出し機関や監理団体は実習生に発音学習の機会や、理解できない時・聞き返したい時にどのようなストラテジーがとれるのかを考える機会を設けるなどによって成功体験への支援ができるのではないかと考えられる。

以上より、実習生と職員間のコミュニケーションという課題に第二言語不安の視点を加えた点、先行研究では対象とされてこなかった技能実習生の第二言語不安の実態を明らかにした点が本研究の新規性である。さらに、教師のいない現場にてどのように実習生の不安に関わるのかを日本語教育関係者に示唆した点、不安の高低に着目されてきた第二言語不安研究に対し、その捉え方が重要であると主張する Nishitani ほか(2011)を支える一助となった点に社会的・学術的貢献が認められるだろう。一方で、本研究は不安を俯瞰的に捉えることを目的としたため、不安やその捉え方を複言語的、動的、相互作用の視点から調査しなかったが、今後は以上の視点を踏まえた研究が望まれる。さらに、不安は個人内間要因や環境要因によって変容するため、縦断的研究も必要であろう。加えて、本研究ではものづくり実習生に焦点を当てたが漁業や農業などに従事する実習生やものづくり以外の職種に従事する実習生の不安にも着目した研究が望まれる。

参考文献

- (1) 馮偉強(2013)「中国人研修生・技能実習生の日本語習得とニッポン」『愛知大学国際問題研究所紀要』142, 153-181.
- (2) MacIntyre, R. C., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- (3) 宮崎里司(2011)「市民リテラシーと日本語能力」『早稲田日本語教育学』9, 93-98.
- (4) 元田静(2005)『第二言語不安の理論と実態』溪水社.
- (5) 村田竜樹(2020)「技能実習生の境界意識の変容と地域の日本語教室に参加することの意味—ある中国人技能実習生の語りから—」『言語文化教育研究』18, 142-160.
- (6) 中谷真也(2021)「受け入れ企業の実態と支援体制の整備」真嶋潤子編『技能実習生と日本語教育』大阪大学出版会
- (7) Nishitani, M. & Matsuda, T. (2011). The Relationship between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the use of Learning Strategies. *US-China Education Review*, 8, 9, 438-446.
- (8) 佐藤雅彦・宮本律子(2010)「指導法の異なる授業で留学生が抱く言語不安」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』32, 113-124.
- (9) 志田あゆみ(2007)「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安—縦断的調査による実態把握の試み—」『立命館高等教育研究』7, 89-105.
- (10) 田所真生子(2001)「外国語学習における学習者の情意要因に関する考察」『ことばの科学』14, 303-320.
- (11) 寺嶋弘道・戸坂弥寿美・井上佳子・高尾まり子(2016)「学外での日本語母語話者へのインタビュー活動に関する一考察—学習者の不安とその変化を中心に—」『日本語教育』164, 79-93.
- (12) 八島智子(2003)「第二言語コミュニケーションと情意要因—『言語使用不安』と『積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度』についての考察—」『関西大学外国語教育研究』81-93.

介護の技能実習生にとっての日本語能力試験の意味づけ

小川美香 (名古屋大学)

1. 本発表の背景と目的

近年、外国人介護人材の受入れは国策として推進され、人の移動が制限されるコロナ禍でも医療・福祉分野は外国人が増加している。とりわけ技能実習生は著しく増えているが、日本語学習支援を含む制度上の課題や、各々の現場における自助努力の限界も聞かれる。2020年9月、筆者は2施設において介護の技能実習生(以下、介護の実習生)および現場の人々と協働で課題を探究するため、参加型アクションリサーチ(Participatory Action Research: 以下、PAR)を開始した。PARでは就労現場の文脈を前提に当事者に有用な知見の創造に向けて、参加者全員を利害関係者(以下、「ステークホルダー」として主体的、対話的に深く学び合う日本語教育を志向した。2021年8月に一旦終了し、これをフェーズ1とする。⁽¹⁾本発表の対象となる「JLPT勉強会」は、同じ現場から要請を受けて2022年2月にPARのフェーズ2として始まった。PARでは、全てのプロセスを通じて「日本語でより良い介護」につなぐことを目指してきたが、「JLPT勉強会」では、介護の実習生が日本語能力試験(以下、JLPT)N2に合格することを並べて到達目標とした。

本発表は、「JLPT勉強会」の背景と経緯を明らかにした上で、N2受験までの学習の成果と課題について報告する。さらに、「JLPT勉強会」におけるやりとりと参加者へのフォローアップ・インタビューを分析し、介護の実習生がJLPTや「JLPT勉強会」をどのように意味づけ、何が学習を促進させたのか考察を加える。当事者による意識化を経て協働で創生された「JLPT勉強会」には、従来と異なる視座から介護の実習生にとってのJLPTの意味づけを明らかにし、彼らの就労を支える日本人職員や監理団体職員の視点をも反映させて今後の議論を発展させる可能性がある。

2. 技能実習生と日本語能力試験

2-1. これまでの議論

技能実習生と日本語をめぐる研究を概観すると講習や日本語教室に着目した議論が多く、JLPTに関連する論考は少ない。栄(2019)は、N1、N2に合格していない中国人技能実習生に焦点を当ててインタビューをもとに日本語学習への動機付けとアプローチについて明らかにしているが、ある実習生にとって日本語学習はJLPT受験1ヶ月前の時間がある時だけに限られ、その学習は役に立たなかったという。中川・神谷(2018)は、JLPTを目標にする実習生が多数いることを報告しているが、職種を介護に限れば、現場で日本語学習を進めながらN2、N1と受験級を上げて最終的に介護福祉士の国家資格の取得を目指す事例(守岡, 2019)にとどまる。布尾(2018)は、言語政策面から介護の実習生を対象とした日本語要件に関する議論を分析し、日本語教育専門家不在の議論で介護の日本語と

の相関が不明な JLPT を尺度として N4, N3 等の数字の一人歩きを招いていると指摘している。つまり、技能実習生が業務や生活の中で JLPT をどのように意味づけ、どのように学習を進めているのか等の具体的な議論は、これまでなされてきていない。

2-2. 「JLPT 勉強会」の経緯

PAR への参加施設を募るフライヤーには、JLPT や介護福祉士国家試験対策として日本語を学ぶ趣旨ではないことを明記したが、フェーズ 1 の事後アンケート（2 施設合計 38 回分）からは、介護の実習生が JLPT 学習の必要性を主体的に訴え続ける実情が明らかになった。参加者と考えたいことを問う設問に、介護の実習生は「N2 の文法を少しいずつ教えていただければ嬉しいです」、「N2 の勉強の方法」（原文ママ）等、JLPT/N2 の勉強、漢字、日本語の勉強方法について度々記した。PAR では言語の知識や運用力の向上を意識しながらも一貫して「日本語でより良い介護」を志向した。それには、介護現場に求められる日本語能力が十分に検討されていないこと、JLPT を多様な職種に利用することの妥当性（田尻，2017）等、筆者が抱く問題意識も影響していた。一方で当事者の声を受け止めきれない実践のジレンマも感じながら、フェーズ 1 は終始オンラインで終了した。

2021 年 12 月、施設側が技能実習 3 号⁽²⁾ を視野に指導体制を整備するにあたり日本語教育を含む相談があり、筆者は両施設を訪問した。介護の実習生、日本人職員、監理団体職員と対面で会うのは初めてだったが、1 年間の PAR を通じて十分なラポールが形成されており、全員と率直に話げできた。介護の実習生はちょうど JLPT を受験したばかりで、皆口を揃えて「介護、っていう漢字の読みができました。それしかできませんでした。」と明るく笑っていた。筆者と各ステークホルダーとは、介護の実習生のキャリア、人材育成の方針、サポート等について対話し、「JLPT 勉強会」の素案が浮上した。その対話の内容と翌月実習生に送ってもらった JLPT の結果をもとに、筆者は「JLPT 勉強会」の実践をデザインした。実践の内容と方法についてまず、日本人職員、監理団体職員、筆者の 3 者が合意形成した上で介護の実習生の合意も得て、「JLPT 勉強会」は 2022 年 2 月に始動した。

3. 本実践・調査の概要と分析の方法

3-1. 「JLPT 勉強会」とインタビュー

「JLPT 勉強会」では、Web 会議システム Zoom を用いたオンライン学習（隔週、1 回 90 分）で筆者がファシリテートしながら言語知識を導入、確認して、運用練習を行った。並行して Google Forms を用いたオンラインテスト⁽³⁾ を取り入れ、オンライン学習がない隔週に受験を促し、次のオンライン学習でフィードバックを行った。このプロセスを反復することで、介護の実習生が主体的かつ自律的に学習を継続できるようにデザインした。あわせて、Google Forms を用いた事後アンケートを用いて毎回の「JLPT 勉強会」で気づいたこと、今後できるようになりたいこと、参加者と考えたいこと、日本語の問題で困ったこと等を問い、参加者一人ひとりによる振り返りと実践の改善につないだ。アンケートの回答はオンライン学習で参加者と適宜共有し、「JLPT 勉強会」と学習の活性化を試みた。

加えて、参加者全員を対象にフォローアップのための半構造化インタビューを行った。インタビューは JLPT の受験後かつ結果通知前の 2022 年 8 月に、施設長を通じて日時を

設定してもらい、一人あたり 30 分程度 Zoom を用いて行った。主な質問項目は、「自分にとって JLPT/JLPT 勉強会はどのようなものだったか」、「どのように勉強を進めてきたか」、「他の参加者はどのような存在だったか」等で、筆者と各協力者との相互作用を通して創生された。開始時に目的を説明した上で協力者の許可を得て録画し、本発表にあたって使用するデータと筆者による解釈を協力者全員に示してデータ使用について E-mail または口頭で承諾を得た。「JLPT 勉強会」の概要（すずめえん）と参加者を表 1, 2 に示す。

表 1 「JLPT 勉強会」の概要（すずめえん）

Zoom	日付	主なトピック	録画データ 時間:分:秒	参加者+筆者（人数）
1	2/04	JLPT を知る→文字・語彙	1:22:36	実習生 4 人, 山内さん, 宮本さん (7)
2	2/18	テスト 1 Feedback (文字・語彙・文法)	1:32:58	実習生 4 人, 瀬川さん (6)
3	3/04	テスト 2 Feedback (文字・語彙・文法)	1:34:29	実習生 4 人, 瀬川さん, 宮本さん (7)
4	3/18	テスト 3 Feedback (文字・語彙・文法)	1:29:33	実習生 4 人, 山内さん, 宮本さん (7)
5	4/01	テスト 4 Feedback (文法・読解)	1:30:32	実習生 4 人, 宮本さん (6)
6	4/15	テスト 5 Feedback (学習方法→読解)	1:33:03	実習生 4 人, 瀬川さん (6)
7	5/06	テスト 6 Feedback (語彙・文法・読解)	1:28:23	実習生 3 人, 瀬川さん (6)
8	5/20	テスト 7 Feedback (語彙・文法・読解)	1:30:14	実習生 3 人, 瀬川さん (6)
9	6/03	テスト 8 Feedback (語彙・文法・読解)	1:33:14	実習生 4 人, 瀬川さん, 宮本さん (7)
10	6/17	読解問題 (短文・中文・統合理解)	*1	実習生 4 人, 瀬川さん, 宮本さん (7)
11	7/01	テスト 9 Feedback (直前対策)	1:24:30	実習生 4 人 (5)

*1 筆者がすずめえんに赴き、対面で実施したため録画は行っていない。

表 2 「JLPT 勉強会」への主な参加者

所属	参加者	国籍	性別・年齢	職種・役職	勤務歴	インタビュー
つばめえん	イカさん	インドネシア	女性・25歳	介護・実習生	3年目	8/10 28分 24秒
	ブティさん	インドネシア	女性・26歳	介護・実習生	3年目	8/10 24分 55秒
	花岡さん	日本	男性・44歳	施設長	14年目	8/10 42分 08秒
	梅沢さん	日本	女性・-	ケアマネージャー	7年目	8/10 29分 18秒
	田代さん	日本	男性・40歳	介護支援専門員	8年目	8/10 28分 07秒
すずめえん	リナさん	インドネシア	女性・23歳	介護・実習生	3年目	8/18 28分 50秒
	デウィさん	インドネシア	女性・20歳	介護・実習生	3年目	8/12 41分 33秒
	エカさん	インドネシア	女性・23歳	介護・実習生	3年目	8/03 36分 23秒
	アミさん	インドネシア	女性・20歳	介護・実習生	3年目	8/17 44分 05秒
	山内さん	日本	男性・43歳	施設長	7年目	8/12 38分 31秒
	瀬川さん	日本	女性・49歳	生活指導員	6年目	8/04 29分 34秒
監理団体	宮本さん	日本	女性・30歳	実習生担当	6年目	8/18 51分 49秒

「JLPT 勉強会」には、介護の実習生、日本人職員、監理団体職員、日本語教師（筆者）が可能な限り参加することとし、介護の実習生はリナさんが体調不良で 7 回目に欠席した以外は全員参加した。日本人職員は、つばめえんでは梅沢さんまたは田代さん、すずめえんでは山内さんまたは瀬川さんが参加したが、他業務の都合で参加できない回もあった。監理団体の宮本さんは実習生の出入国が続いたため業務多忙となり、つばめえん 8/10 回、すずめえん 6/11 回に参加した。開始当初の日本語力について、イカさんは 2021 年 12 月の JLPT で N2 に合格、アミさんは N3（相当）に到達していなかったが、他の実習生は概ね N3（相当）だった。

3-2. データと分析の方法

分析するデータは、オンラインテストの成績（10 回分）、事後アンケート（つばめえん 10 回、すずめえん 11 回、計 21 回分）、「JLPT 勉強会」の録画、インタビューの逐語録である。まず、オンラインテストの成績と事後アンケートへの記述から特徴的な事象を抽出し、関連する「JLPT 勉強会」でのやりとりの録画データを文字化した。次に、参加者がそれらを含む「JLPT 勉強会」や参加者についてどのように語り、JLPT や「JLPT 勉強会」をどのように意味づけているか、インタビューの逐語録にもとづいて明らかにする。

4. 結果と考察

4-1. 学習の成果と課題

オンラインテストの成績の平均値には上昇傾向が見られたが、個別に見るとばらつきが大きかった。例えば、プティさんは 5 回目以降 50%後半から 60%後半に徐々に得点率を上げたが、最終の 10 回目には 51.0%に落ちているし、エカさんは 50%前半から上がったりがったりを繰り返し、10 回目には 70.9%をマークしている等、オンラインテストの成績だけでもとづいて学習の成果と課題としてまとめることは難しい。

事後アンケートには様々な内容が記されていた。例えば、学習について「文法の意味がよく似ているので使い方が悩んでいた（以下、全て原文ママ）」、「生活に使う言葉と漢字が増えてきた」、「実力のことがわかる」等と、日本語について「意味が似ているですが前の言葉が違ふと使い方も違ふ」、「日本語での言い換えが難しかった」等と気づきを得て、理解を深めていた。また、できるようになりたいことには「毎日使う丁寧な言葉を勉強したい」、「日常生活を話せるようにします（職場でコミュニケーションを取りたい）」、「いい文章が作れるようになりたい」等と、参加者と考えたいことには「読解を頑張りたい（議事録やテキストなどを読みやすくなり）」、「正しい記録書きたいです」等も挙げられ、「JLPT 勉強会」を日常の業務をより良くするための場として認識していた様子が窺える。

アミさんは当初 6 人の中で唯一 N3（相当）に達していなかったが、学習の成果を顕著に示した。3 月には「私は N3 にまだ合格してないです。私の仕事は介護、介護の中でコミュニケーションが大切なので、N3 もし合格した後にレベルが上がって、それで仕事やる時に楽になります。」と語っており、5 月に J.TEST で N3（相当）の判定を得た。7 回目のオンラインテストは復習問題ではあったが、アミさんの得点率は 90.9%と 6 人の中で最高だった。「JLPT 勉強会」でそのことを取り上げると、全員が画面越しに拍手を送り、瀬川さんはその日の事後アンケートに「アミさんの高得点を見て家での頑張りが伝わりました。」と記している。他の実習生もインタビューで、エカさんは「私と一緒に住んでいるけど、アミさんは結構一生懸命（何度も頷きながら）うん、一生懸命」と、デウィさんは「アミさんが N3 に合格したいと言ったんじゃないですか。でも N2 を勉強するときにもんなと同じですよ。なので N2 受けると言った時に嬉しかったです。」と述べていた。

このように、介護の実習生一人ひとりの学習の成果と課題は「JLPT 勉強会」を通じて共有され、それによって参加者間に新たな相互作用を生み出し、各々の次の行動を促した。瀬川さんは刺激を受けて自身も短大に入学して勉強を始めたこと、実習生たちは相互に認め励まし合うことで学習に限らず日常が変化したことをインタビューで詳しく語っている。

4-2. 多様な意味づけとその変容

「JLPT 勉強会」の開始直後、筆者は参加者全員に JLPT/N2 に合格したい/してほしい理由を 400 字程度で言語化するように求めた。介護の実習生 6 人のことばは異なったが、概ね 3 つの傾向が見られた。将来のキャリアに JLPT/N2 合格証が必要、日本で実習生として働ける機会を無駄にしたくない、アミさんのように日常の介護業務をより良くするための 3 つである。インタビューでは各々綴ったそれらのことばをふまえながら、JLPT や「JLPT 勉強会」の意味づけについて語ってもらった。最も印象的だったのは、5 ヶ月間の「JLPT 勉強会」を経て自身にとっての JLPT の意味づけが変わったというデウィさんの語りだった。デウィさんが「JLPT 勉強会」について語る過程で、それは日々の業務やコミュニケーションにも影響したか問うと、デウィさんは次のように応じた。

影響あります。なんか緑の本（使用教材）に、「やるだけやってみる」の文法勉強したとき、この言葉よく聞こえたと思い出して意味が「なるほど～」となりましたから。その前に「やってみる」と同じ意味かな、と思いました。なんか使い方が違います、そこでスッキリなりました。それで今は時々私も使っています。よくわかっていますから、自信あって、なんか使うときにスムーズに使うんですね。ああ、そういうことかって嬉しい、すごく。（…中略：N2 は日本語レベルの証明として必要だという当初の理由について…）勉強して、難しさをわかって繰り返して今は理解できるようになりたいです。合格証は 2 番目になっています。わかるようになる、使えるように勉強を進めていきたいです。今の一番はわかるようになりたい、使って、理解できて、幸せ。（大笑）

デウィさんは、介護現場で「やるだけやってみる」という表現に以前から触れていたが、学習と相俟って現実の場面での確かな理解が促されて体得し、自信を持って使える表現となった様子を生き生きと語った。普段は口数が少なめのデウィさんが笑いながら雄弁に語る姿は印象的で、将来のために合格証で日本語力を証明することが必要だという点が最優先ではなくなり、理解した表現を日常のコミュニケーションで使えることに幸せを感じるという「いま、ここ」での意味について詳しく語っていた。

5. 本実践の意義と今後の展望

以上、介護の技能実習生にとっての JLPT の意味を当事者の視点から多面的かつ具体的に捉えようと試みた。データからは「JLPT 勉強会」の成果と課題に加えて、介護の実習生による JLPT の多様な意味づけとその変容が浮き彫りになった。加えて自己調整学習⁽⁴⁾の望ましい進み方、予見（目標を設定し、学習方略を立てる）、遂行コントロール（学習方略の遂行への注意の焦点化、自己教示やモニタリングをする）、自己省察（自己評価や原因帰属の探索など）の 3 段階で構成される循環的なプロセス（自己調整学習研究会 2012）も示唆された。小川（2020）は、外国人介護人材のキャリアに寄り添う日本語学習支援は、参加者が目標設定、実践、振り返り、改善の過程に主体的に参加した時に実現され、それは自己調整学習のプロセスと多分に重なるという。ゆえに今後は、自己調整学習の観

点からもデータを分析し、本実践の成果と課題を探る予定である。

総じて、介護の実習生による JLPT の意味づけが多様であるのなら、その学習のあり方および学習プロセスへの寄り添い方も多様であるべきだと言える。介護の実習生にとって「JLPT 勉強会」は、単に知識を得たり、運用練習を行ったりする場としてのみ存在するわけではなかった。参加者の努力と成果を共有し、相互に敬意を示し、鼓舞されて自分の行動を変容させる機会となり、デウィさんの場合、日常に幸せをもたらした。それらを知見に JLPT の意味づけを個人や現場の問題として一任するのではなく、実習生活や就労を支える日本語教育の課題の一つとして議論を発展させることも肝要だと思われる。筆者もまた介護現場の人々とともにそれらの課題に向き合い、ステークホルダーが主体的、対話的に参加できるより良い日本語教育を探究しながら創造していきたい。

注

- (1) PAR の詳細は、別稿（小川，2022）を参照されたい。
- (2) 技能実習 4, 5 年目の在留資格で、移行時に技能実習 2 号終了後の母国への一時帰国、技能評価試験への合格、監理団体および実習実施者が優良等の要件を満たす必要がある。
- (3) JLPT 対策問題集数冊を参考に筆者が作成した。実習生の業務や生活に過度な負担がかからないよう配慮し、1~4 回目までは自律的な学習に慣れることを最優先に無記名で行った。1 回目は試行版 20 問、2~7 回目は 44 問、8~10 回目は 55 問とした。
- (4) 本実践では Zimmerman (1989) に拠り、「学習者が、メタ認知、動機づけ、行動において、自分自身の学習過程に能動的に関与していること」とする。

参考文献

- (1) 栄苗苗 (2019) 「中国人技能実習生の日本語学習アプローチ：日本語能力試験の N1, N2 に合格していない人に焦点を当てる」『阪大日本語研究』31, 49-72.
- (2) 小川美香 (2020) 「外国人介護人材のキャリアに寄り添う日本語学習支援とは」『言語文化教育研究会第 6 回年次大会予稿集』, 150-155.
- (3) 小川美香 (2022) 「コロナ禍における介護の技能実習生受入れ現場との学び合い—参加型アクションリサーチによる主体的、対話的な日本語教育実践—」『社会言語科学』第 25 巻第 1 号, 70-85.
- (4) 自己調整学習研究会編 (2012) 『自己調整学習 理論と実践の新たな展開へ』北大路書房
- (5) 田尻英三 (2017) 『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房
- (6) 中川かず子・神谷順子 (2018) 「北海道におけるベトナム人技能実習生の日本語学習意識と学習環境—多文化共生の視点からの考察—」『開発論集』第 102 号, 79-98.
- (7) 布尾勝一郎 (2018) 「介護分野の外国人技能実習生に求められる日本語能力はいかに議論されたか—厚生労働省有識者検討会を題材に—」『佐賀大学全学教育機構紀要』6, 71-83.
- (8) 守岡みのり (2019) 「介護分野の外国人技能実習生における日本語使用意識の変化とその要因—実習生のインタビュー調査から—」『年報新人文』第 16 号, 29-48.
- (9) Zimmerman, B. J. (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

ポスター発表

(午前の部)



メタ認知の活用を促す読解授業における振り返り活動

—振り返りシートの分析からの提案—

藤田裕子・福島智子（桜美林大学）・白頭宏美（慶應義塾大学）

1. はじめに

メタ認知とは自分の認知過程を把握し、認知活動がうまくいくように制御する能力のことであり、メタ認知の活用は、学習活動を効果的に行うために欠かせない（三宮, 2008）。なぜなら、メタ認知を活用して何かを学ぶとき、学習者は目的や目標にしたがって自身の学習のプロセスを客観的にモニターし、目的を達成するための手段が有効かどうかを評価して、自分の意思と選択によって学習に自律的に関わることができるためである（笠井・長友, 2019）。

メタ認知の向上に内省や振り返りが不可欠であることは多くの研究で示唆されているが、メタ認知が活用されるまでの過程における教師の支援についての研究は不十分である（小川他, 2020）。また、学習者の振り返りを促す振り返りシートの具体的な内容についての研究はあまり見られない。

読解教育において渡邊（2011）は、初めて見る文章を読み解くことができるような自立した読者を育てることが読解指導の目的であるとしている。そして、どのような場合に、どの方略を使うべきかを判断して用いる能力（メタ認知能力）を育てるためには、特定の方略を教え込んだり、方略の反復練習を重ねたりするだけでは十分でなく、自分自身の読みに対する意識の高まりを促す活動を行うことが重要であると述べ、その活動として学習者に自分の読みを自己評価させる振り返り活動を挙げている。しかし、教員がどのように振り返りを支援すればよいかという方法や手順に関しては共有が十分であるとは言えない。

筆者らの実践においても振り返り活動を行っているが、効果的な振り返りの指導ができているとは言えず、学生の振り返りが十分であるとは感じられなかった。そこで本研究では、2回の調査の結果から振り返り活動の在り方を提案する。調査1では、学生が記述した振り返りシートを用い、不十分な記述を分析してその理由を探った。調査1を踏まえて授業活動と振り返りシートを改善し、調査2では、調査1の振り返りシートの記述と比較を行った。

2. 調査1

2-1. 調査概要

調査対象は、2019年度に1年間を通して日本語の読解・聴解・語彙・文法を学習する学部留学生1年次の必修授業を履修し、本研究への協力に同意した2クラスの学生40名の振り返りシートである。授業は週1回、2コマ（200分）、28回行われ、その一部で日本語学習者向けの読解教材（グループさくら, 2019）（表1）を使用した。各課にメタ認知を活用して読む読解練習と内容把握問題があり、学習後に振り返りシート（資料2）に記

入するという構成となっている。分析は、対象の振り返りシートの中から振り返りが不十分な記述を抽出し、分類するという方法で行った。

表 1 使用教科書の各課のタイトル

1 課	読む前に準備する
2 課	知っているルールを利用する
3 課	自分の知っていることや経験に引きつけて考える
4 課	焦点をしぼる
5 課	ときどき止まってメモする
6 課	図や表を利用する
7 課	周りの情報からことばの意味を推測する
8 課	質問して確認する
9 課	読んだ後、理解度を自己評価する
10 課	ストラテジーの選び方・使い方を自己評価する

2-2. 結果と考察

分析の結果、振り返りが不十分な記述は主に以下の 3 つに分類できた。

1) <説明が具体的ではない>

まず、記述自体が非常に短く抽象的で、振り返りとして不十分だと思われるものである。例えば、[この課の練習でできたこと／できなかったこと] (資料 1 の 2①) として、「説明の部分」(5 課)、「まだ上手にできない」(9 課) と記述し、何ができて何ができなかったのか不明なものである。「メモをとるところ」(5 課)、「文章を図や表にすること」(6 課) 等、どのようにできたのか、あるいはできなかったのかわからない記述もあった。また、[このストラテジーが使える場面] (資料 1 の 2④) として「長い文章」(4 課)、「日本語の授業」(2 課) 等、何がどのように使えるのか情報が不足している記述も多くあった。

2) <自分の言葉で書いていない>

次に、各課のタイトルやストラテジーの説明で書いてある文言をそのまま書き写しているものである。例えば、[この課で学習したこと] (資料 1 の 1) として、「自分の経験や知っていることを引きつけて考えることができる」(3 課) 等、各課のタイトルの文言を使っているだけで何をどのように練習したのかわからないものや、「何のために読むのかという目標を立てます。読む順番や読む部分を決めるなどの計画を立てます。」(1 課) のようにストラテジーの説明にある文言をそのまま書き写しているものである。

3) <問いの意図と合っていない>

問いの意図と合っていない記述も多く見られた。例えば、[この課で学習したこと] (資料 1 の 1) として、「辞書を準備し、わからないことばを調べます。」(1 課) のように、この課で意図した練習とは異なる内容の記述や、「私は読む前に何か準備して読むのではなく、内容をゆっくり理解しながらただ読む。」(1 課) のように、普段の自分の読み方を記述しているものもあった。また、「心理学は複雑でいろいろな知識背景を知りたくなりました。しかし人類の心は勉強しても分かるものですか。」(8 課) のようにストラテジーについてではなく文章の内容についてのコメントもあった。さらに、[利用する利点] (資料 1 の 2②) として、「効率が上がる」(1 課)「文章の理解力が高めることだ」(2 課) 等、どのストラテジーにも当てはまるような記述をし、問いの意図を理解していないと思われ

る記述も多くあった。

以上のように振り返りが不十分になった原因として、次の3点が考えられる。

①授業で扱ったストラテジーの理解不足

教科書の文言をそのまま記入していた学生については、授業の内容、ストラテジーの使い方などの理解が不十分だったのではないかと思われる。またある程度はわかっていたとしても、自分の言葉を使って語れるほど深くは理解できていなかった可能性がある。

②振り返りの重要性についての理解不足

授業では、ストラテジーの使い方を練習したり、自身のストラテジーの使用を振り返り言語化する練習をしたりしたが、各課の学習後に行う振り返りの活動は、学生に任せておりシートの記入も宿題であった。振り返りを宿題とした理由は、授業時間内に行うことが難しいという時間的な問題もあるが、学生自身で振り返ることは可能であろうという考えによるものであった。しかし、宿題にすることによって、振り返りの意義が学生に伝わりにくくなったと考えられる。メタ認知の活用を促すために振り返りの活動が重要であるならば、授業内で扱い、振り返りの重要性を丁寧に学生も伝える必要があったと思われる。

③振り返りシートの問いのわかりにくさ

問いの意図と合っていなかった記述については、問いの示し方が学生にとって明確ではなかったことが理由として考えられる。問いが何を意図しているのか、その問いに対してどの程度具体的な記述が求められているのかを示す必要があったのではないだろうか。授業内で扱うのであればともかく、授業時間外に行うなら、説明がなくても記述できるような丁寧な示し方が必要だったと考えられる。

以上のことから、授業活動と振り返りシートを改善することとした。

2-3. 改善点

【授業活動の改善点】

1 つ目は、授業時間内にストラテジーの使用を振り返る時間を十分に取ることである。授業内で振り返りの重要性を伝えるとともに、不十分な記述や問いと合わない記述が見られたら、その活動中に指摘し、記述の改善を図るようにした。また活動中は、様々な振り返り方があり得ること、振り返りシートに書き込む内容には1つの正しい答えがあるわけではないことを伝え、振り返りをしやすい環境を作るようにした。2 つ目はクラスメートとのシェア活動を取り入れることである。振り返りシートの記述を発表したり、質問をしあったりすることで、自分の読み方とは異なる読み方に触れたり、理解を深めたりすることを期待した。そして、クラスメートとのやり取りの後で、刺激されたり新しく発見したりしたことも記述するように促した。3 つ目は、次の授業時にフィードバックすることである。これまでも振り返りシートに教師からコメント等をし、返却していたが、時間的にも内容的にも不十分であったし、全体で共有することもなかった。新しい活動では、振り返りが十分できていると思われる記述を取り上げ紹介したり、不十分な点について全体で共有したりし、どのような記述が求められているか示した。また、次の振り返り活動に役立つようなアドバイスをした。

【振り返りシートの改善点】

まず、どのような記述が求められているかを示すために、問いを具体的にしたり、記述のヒントや記述例を示したりした。例えば、「今日の授業で文章を読むときに、これまでに学習したストラテジーも含めてどのストラテジーを、どのように使いましたか。」(資料 2 の 3) のように問いを細かく示し、記述のヒントを提示した。また、学生が書きにくいと思われる問いでは、解答の一例を示すこととした。次に、学習したストラテジーについて会話形式で説明するよう求め、自分の言葉を使わざるを得ないように工夫した(資料 2 の 1)。さらに、自己評価項目を設け、どのような記述が十分な振り返りとなるのかを明確にした(資料 2 の 6)。項目は全部で 5 つあり、3 点満点で評価をつけるようにした。評価のポイントを挙げておくことで、どのような記述が高評価になるのかを明確にし、振り返りシートの意図をわかってもらうようにした。

このように授業活動とシートの改善により、学生の振り返りが深まることを期待した。

3. 調査 2

3-1. 調査概要

調査 2 では、授業活動と振り返りシートの改善により学生の振り返りが促されたかを分析するため、2019 年度と 2021 年度の振り返りシートの記述を比較した。調査対象は、調査 1 で対象とした授業を 2021 年度に履修し、調査協力に同意した学生 26 名と、調査 1 の対象者 40 名の中の 21 名分の振り返りシートである。2021 年度と 2019 年度では、授業で扱った課が異なるクラスもあったため、調査 2 では、2021 年度と同じ課を学習したクラスの学生のみを対象とした。

分析方法は、以下の通りである。まず、調査者 3 名がそれぞれ、各記述の評価を行った。記述を「0 : 不十分」「1 : 良い」「? : 判定不能」で判定し、2 名以上の結果が合致した評価を採用した。「0 : 不十分」と判定したものは、教科書にある文言を使っているだけで何をどのように練習したのかわからないものや、記述が短く具体的でないもの、質問の意図と合っていないものなどである。「1 : 良い」と判定したものは、反対に自分の言葉で語り、何をどのように練習したか、何がどのようにできたのか具体的にわかるもの、質問の意図と合っているものなどである。調査者 3 名中 2 名が同じ判定をした結果を採用し、「? : 判定不能」とされたものや判定が割れたものは調査者 3 名で話し合い決定した。そして、2019 年度と 2021 年度の記述の中で「1 : 良い」と判定されたものの割合を比較した。

3-2. 結果と考察

2019 年度と 2021 年度の比較を行ったところ、2019 年度は、「良い」と判定された記述の割合が 57.6% (378 [よい記述] / 675 [記述の総数]) であったのに対し、2021 年度は 76.5% (786 [よい記述] / 1027 [記述の総数]) であった。2019 年度と 2021 年度では、対象とした学生も振り返りシートの内容も異なるため単純な比較はできないが、振り返りの授業活動と振り返りシートの改善をしたことにより全体的に「良い」記述が増えたと言える。

「良い」とされた記述が多かった問いは、まず、ストラテジーをいつ、どのように使うのかという項目であった(資料 2 の 1)。「長くて、専門知識の多い文章を読むとき」「わか

らない単語と専門的な単語をメモして、自分が重要だと思っている内容も記録して、後読みを補助します。」(5課)のように、教科書の言葉をそのまま書き写すのではなく、自分の言葉で記述しているものが増えた([よい記述]の割合82.1%)。次に、「クラスメートと話して気づいたこと」(資料2の4)という項目では、「クラスメートとメモしたところほぼ同じです。例えば、接続詞や文の最後はまとめというところ。みんなが注目したキーワードなど似ていると気づいた。私が印象に残ったのは、マーカーなど色がついたペンを使ってメモする。色で区分けした方が理解やすいと思います。」(5課)等、具体的な記述が多く見られた([よい記述]の割合83.9%)。さらに、学習したストラテジーが今後いつ、どのような時に使えそうかという問い(資料2の5)では、「大学に今後たくさんレポートを書く必要があって、レポートの参考文献を読むので、参考文献を読むときに使えると思った。」(2課)等、使える状況を具体的に説明している記述が多かった([よい記述]の割合81.7%)。

このように、振り返り活動と振り返りシートを改善した結果、問いの意図と合っていない記述が減り、自分の言葉を使い、より具体的に記述できるようになったと言える。

4. おわりに

以上のことから、授業活動で振り返る時間を十分に取られ、振り返りの過程を共有することで、ストラテジーについての理解が深まったと言える。また、振り返りシートの指示を具体的にし、どのような記述が求められているかを明確にすることで、振り返りの記述がより具体的になり、振り返りが促されたと考えられる。さらに、振り返りシートの記述内容や量、振り返り活動への態度から、振り返りの重要性についての理解も深まったと推察される。

本研究は、具体的な振り返り活動を提示することで、教師がどのように学生の振り返りを支援すればよいかという一案を示した。振り返りはメタ認知の向上に不可欠であり、あらゆる教育現場において実践が行われている。本研究の成果が振り返りを促す教育活動に貢献できることを期待したい。

参考文献

- (1) 小川葵巴・五十棲慧・峯田武典・和田 一郎 (2020)「論文理科学習における子どものメタ認知の稼働に対する教授方略についての研究」『教育デザイン研究』11, pp. 25-32
- (2) 笠井千勢・長友隆志 (2019)「学習ジャーナルによる英語授業の振り返りの検証—自己効力感・メタ認知の観点から」『岐阜大学地域科学部研究報告』(43・44), pp. 13-28
- (3) グループさくら (2019)『メタ認知を活用したアカデミック・リーディングのための10のストラテジー』凡人社.
- (4) 三宮真智子編 (2008)『メタ認知 学習力を支える認知機能』北大路書房.
- (5) 渡邊久暢 (2011)「教育実践報告 高校国語科評論文における読解方略指導のあり方：学習者による「ふりかえり」に焦点をあてて」『福井大学教育実践研究』36, 1-12

資料1 改善前の振り返りシート（課によって多少異なるが、以下は4課）

1. あなたはどのように焦点を絞って読みましたか。この課で学習したことを具体的に書きなさい。
2. 「焦点をしぼる」というストラテジーを使って読んでみて、どのようなことに気づきましたか。次の点について気づいたことを書きなさい。
 - ①この課の練習で自分ができたこと／できなかったこと
 - ②このストラテジーを利用する利点
 - ③このストラテジーはどのような文章でより使いやすいと思うか
 - ④このストラテジーはどのような時に使えそうだと思うか。

資料2 改善後の振り返りシート（課によって多少異なるが、以下は4課）

1. 今日学習した「焦点をしぼる」ストラテジーは理解できましたか。このストラテジーについて、友だちが知らない場合に、あなたはどのように説明しますか。友だちからの「**どんな時に**」「**どう使うのか**」という問いに必ず答えるようにして会話を作ってください。
 友だち「焦点をしぼるストラテジーって**どんな時に**使うんですか。」
 あなた「」
 友だち「そうなんですか。それって、**どう使うんですか**。」
 あなた「」
2. この課でどのような練習をしたか、もう1度見直しましょう。
 2-1. その中で、①よくできたところとそこをどのようにして読んだか、②よくできなかったところとなぜできなかったと思うかをそれぞれ1つ以上書いてください。
 よくできたところ：
 よくできなかったところ：
 2-2. 「よくできたこと」「よくできなかったこと」を振り返って、ストラテジーについて、気づいたことを書いてください。
 ★ヒント：「できたところ」と「できなかったところ」を比べてみる。
3. あなたはこれまでに、
 「読む前に準備する」「知っているルールを利用する」「自分の知っていることや経験に引きつけて考える」を学習しました。
 今日の授業で文章を読むときに、これまでに学習したストラテジーも含めてどのストラテジーを、どのように使いましたか。（ここにあるストラテジー以外のことを書いてもいいです。）
 ★ヒント
 ・「文章の○○の部分で（△△のストラテジーを使って）、～をした」と書く。
 ・文章を読むときに工夫したこと（＝ストラテジー）を書く。
- 1～3について、クラスメートと話しましょう。
4. クラスメートと話して気づいたことを書いてください。
 ★ヒント
 ・あなたが書いたことと似ているところ、または全然違うところがありましたか。
 ・クラスメートのやったことで、印象深かったこと、取り入れたいこと、新しく気づいたことはありますか。
 ・あなたが「よくできなかった」ことの改善に役立つことはありましたか。
5. 今日練習したストラテジーやクラスメートとの話し合いから得られたことは、今後、いつ、どのような時に使えそうですか。どのような場面で役立つと思いますか。
 ★ヒント
 ・「～～ので、○○の時に使えると思った」と書く。
 ・「～～ので、○○には役立つと思った」と書く。
6. <提出する前にチェックしよう>

評価項目	評価		
1) クラスメートと自分の読み方についてたくさん話せた	3	2	1
2) すべての質問に 具体的に 答えられた	3	2	1
3) 教科書やクラスメートの言葉ではなく、 自分の言葉 で書けた	3	2	1
4) 自分の読み方を 客観的に 振り返って書けた	3	2	1
5) 自分の読み方について 新たに気づいたこと が書けた	3	2	1

<教師コメント> A B C

ある日本語教育専攻大学院生の「去りゆくストーリー」は いかに構築されたか

—アイデンティティの葛藤と調和の試みに注目して—

瀬尾悠希子 (茨城大学)

1. 研究の背景

現在、日本語教師の公的資格創設の動きがあるが、その目的は日本語教師の質向上と量の確保にある(文化庁 2021)。また、近年は大学における日本語教師養成課程の受講者や20代・30代の日本語教育能力検定試験受験者の減少が見られることから、特に若者の日本語教育離れが進んでいると考えられている(有田 2019, 平畑 2019)。したがって高い専門性を備えた若年層の日本語教師への参入を促すことは、喫緊の課題であると言える。

日本語教育を専門的に学んだものの日本語教師にならない若者が多くいることは、すでに90年代から指摘されていた(丸山 2015)。にもかかわらず、そのような若者が日本語教師にならないことや日本語教師が離職することに焦点を当てた研究が行われ始めたのは、2010年代後半になってからである。これらの「日本語教師にならない」「日本語教師をやめる」ことに関する研究は、主に大学の学部生と現職者を対象としてきた。大学で日本語教師養成課程を受講した学部生が日本語教師にならない理由には、教えることの難しさ(杉本 2020)、待遇の低さ(北出 2021, 杉本 2020)、日本語教師の資本価値の低さ(北出 2021)、女性としてのキャリア観・人生プラン(北出 2017)が関係していることが明らかにされた。現職教師が離職する理由としては、日本語教師経験が評価されないこと(尾沼・加藤 2022, 平畑 2019)、女性のライフイベントとの不一致(清水・小林 2009, 平畑 2019)、自身の価値観との不一致(高井 2019)が挙げられている。

このように学部生と現職者を対象とした研究は徐々に進んできているが、日本語教師にならなかった大学院生に関する研究は中国人大学院生を対象とした稲田(2021)を除き、管見の限り行われていない。だが、日本語教師になる者が少ないという現象は学部だけでなく日本語教師養成課程をもつ大学院でも起きており、令和2年度の大学院修了生のうち日本語教師関連の職業に就いた者は16.9%に留まっている(文化庁 2022)。大学院生は学部生に比べ、日本語教師を現実的な職業として視野に入れている者が多いと思われる。大学院で高度な専門性も身につけているはずである。それなのに修了生の多くは、なぜ日本語教師という職業を選ばないのだろうか。日本語教師を目指す学部生に大学院進学を勧める向きもあり、大学卒業後すぐ日本語教師になる者より進学する者のほうが多い現状がうかがえるなか(文化庁 2022)、日本語教師を目指して大学院に進学した者の職業選択の様相を明らかにする必要があるだろう。

2. 本研究の課題と調査方法

2-1. 研究課題

教師の離職は一時的な出来事ではなく、長期にわたるアイデンティティ構築プロセスの一部として捉えられる (Lindqvist & Nordänger 2016)。教師は、教職にあることでアイデンティティの様々な側面がうまく調和できない場合に離職するのである (Zhu et al. 2020)。では、日本語教育を学ぶ大学院生は、どのようなアイデンティティの葛藤と調和の試みを経て日本語教師以外の道を選択しているのだろうか。

アイデンティティはストーリーによって構築される (浅野 2001) ことから、本研究ではストーリーを通して調査協力者のアイデンティティの理解を試みる。特に, Clandinin, Downey, and Huber (2009) が提唱した, 教師が教職を離れることを自身に許すために語る「去りゆくストーリー (stories to leave by)」に着目する。具体的な研究課題としては, ①日本語教育を専攻した元大学院生はどのようなアイデンティティの葛藤を経験し調和を試みたか, ②日本語教師から「去りゆくストーリー」はどのように構築されたかの 2 点を設定する。

2-2. 調査方法

本発表では、地方都市の大学と都内の大学院修士課程で日本語教育を専攻した 30 代男性 L さんの事例を取り上げる。2 回 (101 分・91 分) のライフストーリー・インタビューを行い、L さんが日本語教師にならないという選択に至るまでの経験を語ってもらった。L さんの同意を得て録音したインタビューを逐語的に文字化し、トランスクリプトを作成した。それを複数回読み返し、語られた出来事同士の連関を分析してストーリーを作成した。ストーリーは L さんにも読んでもらい、インタビューで語ったことと齟齬がないかなどを確認してもらった。

3. L さんのストーリー

紙幅の都合上、本章では L さんのストーリーを簡略化したものを示す。括弧内は L さんの語りから直接引用したことばである。

L さんは昔から「人とは違う生き方をしたい」と思い、海外で働くことに興味をもっていた。そして、「英語ができる人かっこいい」という気持ちで、英語の歌詞を音読するなど自分なりの方法で英語を熱心にかつ楽しんで勉強していた。そんななか地元の大学のオープンキャンパスで日本語教師という仕事を知り、「かっこいいな」と思い、日本語教育が学べるこの大学に進学した。

大学で日本語教育実習をした後、アルバイトで日本語を教えた。一つ目は専門学校での非常勤講師である。元気な学生達で、授業は「笑顔が絶えない」「楽しかったイメージ」が残っている。二つ目は大学の医学部で、留学中の医者に日本語を教えた。ここでは学習者から聞き取ったニーズを踏まえ、他のアルバイトの学生達と授業の内容を考えて授業を作っていた。そこに「やりがいを感じていたし、楽しかった」。

L さんは大学在学中に 1 年間休学して留学した。先に就職活動を始めていた同級生の話を聞き、「右にならえ」の就職活動は「ばからしい」と感じた。そして、やはり日本語教師になりたいと思った。一方で、ゼミの先輩などから日本語教師は稼げないと聞き、「男として家庭もてるの?」という不安ももっていた。そこで大学の先生に相談すると、「職にあり

つける可能性が高まる」ということで大学院進学を勧められた。他の人からも「この道に進むにあたって、修士を取るっていうのは、もう結構当たり前だよ」という話を聞き、それなら大学院に行って、日本語教師として「ちゃんと生計を立てられるような」仕事をしたいと考えるようになった。また、大学の医学部で日本語を教えた経験から、大学では教師の裁量が大きく、自由に面白い日本語教育ができるのではないかという気持ちもなんとなくあった。大学で働くには大学院で学位を取らなければならないということも、大学院に進学する決め手のひとつになった。

こうして大学卒業後は都内の大学院に進んだ。しかし、Lさんは研究テーマを明確にすることができず、先輩に「君は何がしたいの？」と聞かれても明確に答えることができなかった。大学院の先生達からも意見をたくさんもらったが、それぞれ意見が異なっており「どれがいいのかを自分で考えることもできない状態」になり、「本当に苦しかった」。そして、最初の半年で「研究をするっていうことは自分に向いていない」「研究はもう本当に二度とやりたくない」と思うようになった。そして、「日本語教育界で生きていくのはちょっと」という気持ちになり、「心が折れた」。

大学院の授業の一環で見学した3つの日本語学校で感じた違和感も、日本語教師に対する意欲をなくした一因だった。そのときに見た日本語教師達には、「高校2年生のときに思い描いていた憧れ、かっこよさみたいなのがなかった」のだ。まず、日本語学校が入っていたのが、「すごいごみごみしたところの、ちょっと裏に入った、なんていうか細いビルが乱立してて、下が飲み屋だったりとか、空気も良くない、そういうところのビル」だった。それはちゃんとした校舎があった専門学校や大学、イメージしていた都会の「スタイリッシュな」大きいビルとは大きく異なっていた。さらに、見学した授業は「訓練」という感じで、先生達は「決められた時間に入ってきて、決められたことを板書して、決められたことを復唱したりとか、当たり障りのない会話みたいなのをして」「ロボット」のようだった。先生も学生も「楽しそうじゃなかった」。Lさんは「この学校を変えてやるだとか、この先生を変えてやるだとか、この授業を変えてやるとまでは、できないと思われる何か」を感じ、また「やる気力もなかった」。

研究は自分には向かないと感じたLさんは、大学教員になることをあきらめた。だが、国内の日本語学校で働くというイメージももてなかった。修士課程を終えた後に海外で教えるという道もあったが、任期付きの仕事が多く、「根にもっているのが安定志向」だったこともあり、選択肢にはならなかった。そして、日本語教師になることをやめ、「ちゃんとお給料をもらって、終身雇用」の仕事を探すことにした。

4. 考察

Lさんのストーリーからは、2つの葛藤が浮かび上がる。第一に、〈安定した収入で家族を養う男性になりたい〉という願いと、〈日本語教師は待遇が悪いという噂〉の間での葛藤である。Lさんは大学院に進学し待遇の良さそうな大学教員を目指すことでこの葛藤の調和を試みた。しかし、進学後に研究で挫折を経験し、研究を生業とする大学教員の道は断念した。こうして第一の葛藤の調和は達成されなかった。第二に、自身の英語学習経験や学部時代の非常勤講師経験を通して形成されてきた〈自由で面白い日本語教育をする教師

になる)という理想自己と、大学院時代に見学した日本語学校の〈暗くロボットのような日本語教師〉のイメージの間の葛藤である。大学教員になることを諦めたLさんにとって現実的な就職先は日本語学校だったが、そこでは自身がイメージしてきた日本語教師にはなれないと感じた。第二の葛藤に対する調和は特に試みられることなく、葛藤は解消されないままとなった。これら2つの葛藤が、Lさんの「去りゆくストーリー」を構築した。

Lさんの第一の葛藤は、日本語教師という職業が長年抱えてきた待遇面の課題を背景としている。先行研究では、待遇の低さが学部生の「日本語教師にならない」理由の一つとして指摘されていたが、学部を卒業したばかりの若い大学院生にとっても待遇への不安は「日本語教師にならない」という選択をする大きな理由となっていることが窺える。また、Lさんは待遇面における葛藤を解消するための戦略として大学院に進学したものの、研究での不成功がその戦略を無効にしていた。日本語教師養成課程をもつ大学院において、大学院生の研究支援は、ひいては若者の日本語教育への参入を後押しする役割もあると言えるのではないだろうか。ただし根本的には、大学教員にならずとも若者が待遇面への不安を感じることなく安心して日本語教師を目指すことのできる状況を整えることが、日本語教育関係者全体の責務であることも付言する。

第二の葛藤は、それまでに形成されてきた日本語教師としての理想自己と現場の日本語教師像の乖離から生じた、日本語教師になっても理想自己が達成できないという予感に起因している。先行研究では、自分にとっての日本語を教える意味と一般的な日本語教師像が一致せず離職した現職教師の事例が報告されている(高井 2019)。学部を卒業して間もない大学院生も、日本語教師としての理想自己を構築してきており、それを達成できるか否かが職業選択に影響を与えていると考えられる。Lさんが国内日本語学校の教師に対して抱いたイメージは必ずしもすべての学校や教師に当てはまるわけではないと思われ、Lさんは国内日本語学校に就職したとしても自身の理想自己が達成できた可能性はある。しかし、Lさんは第二の葛藤の解消を試みることはなかった。日本語教師としての理想自己を達成していくためのエイジェンシーをいかに育成していくかということも、教師養成において重要であると考えられる。

5. まとめ

本研究では、大学院進学が待遇面の葛藤を解消するための戦略となっているものの、研究での不成功がその戦略を無効にしていることが分かった。また、養成期に形成された日本語教師としての理想自己が達成されないという予感も日本語教師からの離脱につながっていた。このことから、日本語教師養成課程をもつ大学院における、大学院生の研究支援および理想自己を達成するためのエイジェンシー育成の重要性が示唆される。

参考文献

- (1) 浅野智彦 (2001) 『自己への物語論的接近』 勁草書房
- (2) 有田佳代子 (2019) 「職業としての日本語教師－「奨学金返済ができないから夢を諦めま」から考える」 牲川波都季編著 『日本語教育はどこへ向かうのか』 (pp.19-36) くろしお出版
- (3) 尾沼玄也・加藤林太郎 (2022) 「日本語教師が離職に至るプロセス」 『拓殖大学日本語教

育研究』7, 165-180

(4) 北出慶子 (2017) 「日本語教師はボランティアでやるものかなって」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』36-39.

(5) 北出慶子 (2021) 「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」『2021年度日本語教育学会春季大会予稿集』134-137.

(6) 清水・小林浩明 (2009) 「日本語教師をやめるに至ったのはなぜか: M-GTA による分析」『北九州市立大学国際論集』7, 15-22.

(7) 杉本香 (2020) 「大学生の日本語教師というキャリアの選択/非選択のプロセス」『第8回日本語・日本文化国際フォーラム論文集』20-29

(8) 鈴木寿子 (2011) 「「日本語教師にならない人」にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか: 開放的教師養成のための一考察」『リテラシー』8, 33-38.

(9) 高井かおり (2019) 「日本語教師の葛藤とキャリア形成: 元日本語教師のライフストーリーから」『明星大学研究紀要人文学部』55, 1-16.

(10) 文化庁 (2021) 「日本語教育の推進のための仕組みについて (報告): 日本語教師の資格及び日本語教育機関評価制度」

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/93324301_01.pdf

(2022年9月26日)

(11) 文化庁 (2022) 「令和3年度大学等及び文化庁届出受理日本語教師養成研修機関実態調査結果概要」

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/93714602_05.pdf

(2022年9月26日)

(12) 丸山敬介 (2016) 「「日本語教師は食べていけない」言説: 『月刊日本語』の分析から」『同志社大学大学院文学研究科紀要』16, 1-38.

(13) Clandinin, D. J., Downey, C. A., Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.

(14) Lindqvist, P. & Nordänger, U. K. (2016). Already elsewhere: A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54, 88-97.

(15) Zhu, G., Rice, M., Rivera, H., Mena, J., & Van Der Want, A. (2020). 'I did not feel any passion for my teaching': A narrative inquiry of beginning teacher attrition in China. *Cambridge Journal of Education*, 50(6), 771-791.

日本語教師の授業内発話に関する考察

—学習者への働きかけ発話の分析—

立部文崇 (周南公立大学)

藤田裕一郎 (朝日大学)

1. はじめに

本研究の目的は、一般的にティーチャー・トークとされる日本語教師発話の専門性的一端を明らかにすることにある。日本国内で多く用いられている直接法による日本語授業では、日本語教師は日本語学習者（以下、学習者）の日本語理解を容易にすることを目的にティーチャー・トークを用いるとされる。このティーチャー・トークが持つ全体的な特徴として、語彙などの難易度の調整、また構造の平易にするなどが挙げられてきた。近年の研究では、これらの特徴が量的にも明らかとなっている（藤田・立部 2020a 等）。また学習者の理解を容易にすることが主な目的であってもフィラーが多用されるなど、ティーチャー・トークには発話の自然さも現れているとされる（藤田・立部 2020b 等）。

しかしながら、これらの先行研究は量的なものが多く、またフィラー等の一部の語彙の使用頻度から発話の自然さについて述べられているにとどまっている。そこで本研究では、日本語教師が授業内において「わかりやすさ」と「自然さ」どのように共存させているのか、ひとつひとつの発話を観察した。本発表ではその結果を報告する。

調査結果から、敬体と常体の使い分け、音調の変化という点からも日本語教師の発話は、自然な発話に近い使い分けがなされていることが観察された。これらの例からは、これまで、量的な調査により明らかにされた日本語教師（以下、教師）の発話の平易さと自然さがフィラーなどの一部の表現のみならず、発話全体において実現されていることが明らかとなった。その一方で、一般的には不自然とも考えられる発話も散見された。

2. 先行研究と本調査の目的

ティーチャー・トークの目的は、教師が発話のスピードを落としたり、はっきり区切って発話したり、抽象的な語彙を具体的な表現に変えたり、繰り返しを多用して、学習者の理解を促すことであるとされる（日本語教育学会, 2005）。この記述は一見すると、ティーチャー・トークは不自然な話し方であることをイメージさせる。しかし、先行研究では教師は教科書では使われない「まあ」や「ちょっと」を多用しているとされる（藤田・立部, 2017; 2020b）。これらの先行研究からは、ティーチャー・トークが学習者の理解促進を第一の目的としながらも、その発話には自然さも現れていると考えることができる。しかし、これらの研究はいずれもコーパスを使った量的な研究であり、傾向が明らかになったとしても、「わかりやすさ」と「自然さ」がどのように実際の発話に現れているのか、その詳細は分かっていない。

そこで、本研究では授業内における教師の発話を観察し、発話の調整と自然さの現れを

記述することを目的とした。

2. 観察方法

調査には『日本語教師発話コーパス』（立部・藤田 2015）を使用し、初級レベルの授業約 7.5 時間分に含まれる教師と学習者のやりとり約 5000 発話を対象とした。この中の教師の発話に関して、まず発話が学習者全体を対象にしたものであるか学習者個人を対象にしたものであるかを分類した。次に岸・野嶋（2006）を参考に教師の発話を機能面から分類し、「働きかけ」の機能での発話を抽出した。この分類にあたって、筆者ら 2 名が「発問」「指示・確認」「注意」の機能で発話された文を文単位で抽出していった。そして、それぞれの発話における文体の使い分け、音調の調整のみによる学習者への問いかけの有無などの観察を行った。

3. 結果と考察

観察の結果、教師は学習者全体に向けて話すよりも、学習者個人に向けて話す発話のほうが多く観察された。各授業に関して教師の発話の 3 分の 1 から 4 分の 1 程度が学習者に対する「働きかけ」だった。また、全ての教師が授業の際に敬体と常体の両方を使用しており、敬体、もしくは常体のみで話される発話、そして一まとまりの発話単位でも敬体と常体が織り交ぜられて使用されている発話がみられた。

3-1. 敬体のみで話される発話

以下の発話例は、敬体のみで話されている発話例である。

- (1) T: さあ、えーっとじゃー8 課行きたいと思いますけどー、104 ページ開けましょう。
はいレッスン 8。さあ[先生名 1]と、ここ勉強したと思いますねー、。はい覚えて
いますか。
(日本語教師発話コーパス：発話 ID1)
- (2) T: ね。写真をね、見せたりねしますよね。はい。これ写真とか、えーお土産とか、で
すね。はい。で、えーっとじゃーこの人たちが何をしていますか。
(日本語教師発話コーパス：発話 ID4208)
- (3) T: さあ、今日[学生名 1]さんですから[学生名 1]さん。さあ何と言いました？
S: 週末何した。
(日本語教師発話コーパス：発話 ID31-32)

これらの 3 例にとどまらず、敬体のみで話される発話の多くは、学習者全体に対しての発話であり、学習者への「指示」「問いかけ」といったものが多く見られた。またもうひとつの視点として、(3) に注目しておきたい。(3) を見ると、「何と言いました？」のように「言いましたか」とは言わず、音調の変化だけで問いかけを行っていた。日本語の教科書などでは、通常、普通体が導入される際、音調による疑問発話が提示されるが、敬体の際にもこれらが応用できるとは、少なくとも初級レベルでは紹介されていない。

3-2. 常体のみで話される発話

以下の発話例は、常体のみで話されている発話例である。(4)の発話は、授業内において、「～てもらおう」と「～てくれる」の区別について話している際、お願いして、「買ってもらう」ことと、そうではないこととどちらが嬉しいかを話している発話である。また(5)は、学生の旅行の計画について話している際の発話である。

(4) T: どちらが嬉しい?

S: どちらも嬉しい。

T: どちらも嬉しいかな。うんうんうん。

(日本語教師発話コーパス：発話 ID435-437, 太字筆者)

(5) T: おっ駅です。ねっ駅です。〇〇駅。

S: 恋人迎えに来る。

T: 恋人,恋人?

S: 友だち。

(日本語教師発話コーパス：発話 ID4376-4379, 太字筆者)

上記の2例を見てもわかるように、学習者個人と話す際、また学習者個人の内面に触れるような会話においては、常体での問いかけが頻繁に見られた。学習者と授業を担当する日本語教師との関係によるものとも考えられるが、誰に話すかではなく、何を話すかによって使い分けられていることが分かる。

3-3. 敬体、常体を取り混ぜられた発話

最後に、ひとつの発話のうちに敬体、常体のいずれもが観察された例を確認しておく。これらの例からは、日本語教師の発話において、ひとまとまりの文単位で敬体と常体を使い分けている例には以下のものがあった。

(6) T: 私の近くにあるのは、これこれ、と言いますよね。で相手の近くに、あるの、を見たときに、それ、と言いますよね。だから会話の時の情報も同じです。うん。で、えーっと私が1人で富士山に行ってわーきれいと思った。そのことを友達に話します。私こんなきれいな山行ったことがない。のときは、これ、ですよ。

(日本語教師発話コーパス：発話 ID215 から一部抜粋)

(6)では、発話の後半の「えーっと私が1人で富士山に行ってわーきれいと思った。」のような話者の心情に関わる部分や「私こんなきれいな山行ったことがない。」のような自身に関する客観的な事実を常体表現で発話し、「私の近くにあるのは、これこれ、と言いますよね。」のように、学習者に働きかける部分では敬体表現で発話している。これに関しては、敬意を示す対象がない場面では常体を使用し、聞き手が存在する場面では敬体を使用していることがわかる。(7)は授業開始4,5分後、グループ活動のため、学習者にグループ

メンバーを確認している場面である。

- (7) T: まだはい。はいえーっとー[学生名 1]さんのグループ。[学生名 1]さんと,[学生名 3]さんと,[学生名 4]さん?【遅刻してきた学生に】あっおはようございます。来た来た来た。はい。

(日本語教師発話コーパス: 発話 ID3225)

(7) では、発話の後半にある「あっおはようございます。」と明確に学習者に挨拶をしている部分は敬体、続く「来た来た来た。」と出来事を描写しているような、自分自身に対して話しているような発話では常体で発話している。この例に関しても、学習者に明確に働きかける発話では常体を使用し、出来事を描写したり、自分自身に話すような働きかけが明確でない発話では敬体を使用している。

一方、これらとはやや異なる例も見られた。(8) は授業開始直後、録音のため、教師と学習者ともにやや緊張している状態での発話である。

- (8) S: どうして笑っていますか。

T: シャベって。シャベって。なんで静かになんの。シャベってはい。はい、はいちよっとはい。で、えーっと 10 課ですけれども、じゃーえーっとこの絵です。じゃーこの絵、はい、えーっとー、ここは、どこですか。

(日本語教師発話コーパス: 発話 ID:4091-4092)

この例では、同じ働きかけでも、何か教師の気持ちが前面に出ているような「シャベって。シャベって。なんで静かになんの。シャベってはい。」の部分では常体が使われ、「で、えーっと 10 課ですけれども、じゃーえーっとこの絵です。じゃーこの絵、はい、えーっとー、ここは、どこですか。」のような落ち着きを取り戻した部分では敬体が使われている。この例については、(6) (7) とは異なり、学習者に対する明確な働きかけにおいても、教師の気持ちが前面に出る発話では常体を使用し、平常な状態では敬体を使用していることと考えられる。

この他にも敬体と常体を取り混ぜて使用している例は多く、これらに何らかの規則性を見出すことは困難であるように感じられる。しかし、これまでに観察した例から、ティーチャー・トークは、「やさしい日本語」などで推奨される文末表現の統一(公益財団法人しまね国際センター「やさしい日本語の手引き」)とは、異なる性質を有していることは明らかである。ティーチャー・トークには、スピーチレベルシフトが存在しており、母語話者同士の会話で見られる社会的条件(話し手と聞き手の上下・親疎・立場関係、発話の場面差)や、構文的条件(聞き手を意識して発される構文であるかどうか)、また、心理的条件(話し手の心の動き: ふざけ、親愛、遠慮、賞賛、非難、皮肉、動揺...) (日高・伊藤, 2007)、によってスピーチレベルのシフトが行われていると考えられる。

4. おわりに

本稿では日本語教師発話の専門性の一端を明らかにすることを目的に、日本語教師が授業内において「わかりやすさ」と「自然さ」どのように共存させているのか、ひとつひとつの発話を観察した。その結果、1) 教師は学習者全体に向けて話すよりも、学習者個人に向けて話す発話のほうが多いこと。2) 各授業に関して教師の発話の3分の1から4分の1程度が学習者に対する「働きかけ」であること。3) 全ての教師が授業の際に敬体と常体の両方を使用しており、敬体、もしくは常体のみで話される発話、そして敬体と常体が織り交ぜられた発話をしていることが分かった。このような文体の使い分けは母語話者同士の会話で見られるスピーチレベルシフトとも類似性が見られること。そして、日本語の教書では紹介されない音調の変化のみによる問いかけも観察された。

これらの観察結果からは、初級レベルの学習者を担当する教師は、抽象的な語彙を具体的な表現に変えたり繰り返しを多用したりするなどして、「わかりやすく」する一方、フィルターなどに加え、自然なスピーチレベルシフトや音調の変化のみによる問いかけなど文レベルでも自然さを維持していることが分かった。しかし、自然さが見られる一方で、その自然さは、学習者にとってのわかりにくさにもつながっているようにも感じられた。言い換えると、「ティーチャー・トーク」が、これまで言われているような単純なものではないこともわかってきたと言える。今後の課題として、にもかかわらず、なぜ「ティーチャー・トーク」が学習者にとってわかりやすいのかを改めて、明らかにする必要があると考えられる。

参考文献

- (1) 岸俊行・野嶋栄一郎 (2006) . 「小学校国語科授業における教師発話・児童発話に基づく授業実践の構造船機」『教育心理学研究』, 54, 322-333.
- (2) 公益財団法人しまね国際センター (2014) . 『やさしい日本語の手引き』
https://www.sic-info.org/wp-content/uploads/2014/02/easy_japanese.pdf (2022年10月1日アクセス) .
- (3) 日本語教育学会編 (2005). 『新版日本語教育事典』, 大修館書店.
- (4) 日高水穂・伊藤美樹子 (2007) . 「スピーチレベルシフトの表現効果 - シナリオ「12人の優しい日本人」を題材に - 」『秋田大学教育文化学部研究紀要』, 62, 1-12.
- (5) 藤田裕一郎・立部文崇 (2017) . 「ティーチャー・トークにおける「まあ」の使用 - 教科書発話には見られない日本語教師の不規則発話 - 」『日本語教育学会秋季大会予稿集』, 395-400.
- (6) 藤田裕一郎・立部文崇 (2020a) . 「日本語授業でのインプットと教室外のインプットの比較」『朝日大学留学生別科紀要』, 17, 17-22.
- (7) 藤田裕一郎・立部文崇 (2020b) . 「日本語教師の発話に見られる副詞「ちょっと」の考察」『日本語教育学会秋季大会予稿集』, 372-377.

実践を省察するラウンドテーブル型教師研修におけるファシリテーターの学び

—グループ運営面に着目して—

池田広子 (目白大学)

1. 研究の背景と目的

本研究は、「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」に着目し、当該研修におけるファシリテーターの運営面の学びを追究するものである。ここで述べる「ラウンドテーブル」とは4～5名程度の小グループの中で報告者がじっくり時間をかけて自らの実践を報告し、他の参加者が丁寧に聴き合うことで省察を深める学習方法である(三輪2009)。近年の日本語教師研修では、新しい知識や教え方を伝達する講義形式やワークショップに加え、実践を報告し合う研修も見られるようになった。しかし、①成人学習者の特性を生かした支援や②「実践授業」および「実践を取り巻く社会的な状況」も含めて協働でふり返り、再解釈を重ねながら、教師コミュニティを培う研修は国内外であまり行われてこなかった。

これまで本研修の運営側や参加者の学びに着目した研究として、半原他(2015)、池田他(2021)などがあげられる。前者では、ファシリテーターはグループ内での語りから何を学んだのかに着目し、「多様化した各教育現場に通底する特徴への共感」、「他者の実践によって自分の実践が支えられていることへの気づき」、「自身の教育活動の経験の広がり」「省察を深めるための聴き手の役割の認識」という学びが報告された。後者では、ベトナムで実施した当該研修の参加者に着目し、参加者らの学びが報告された。

以上を踏まえ、本研究は半原他(2015)で詳細に追究されなかったファシリテーターの「グループ内の運営面」に着目し、そこでどのような学びを得ているのかを明らかにする。ファシリテーターは参加者とともテーブルを囲み参加者やグループの状況に応じ働きかけやサポートを行うため、ラウンドテーブルでは重要な役割を担う。

2. 研究方法

今回の研究では2016, 2017年に上海で開催された当該研修を取り上げる。参加者は2016年28名, 2017年26名, ファシリテーターは2016年6名, 2017年7名であった。分析データは、研修終了直後のファシリテーターのふり返り場面におけるファシリテーター7名の談話音声文字起こしデータとコーディネーターのフィールド記録である。ファシリテーターには活動や録音前に承諾を得た。これらの記録を基に、運営面でどのような学びを得ているのかに焦点を当ててコードを抽出し、コードマトリックスにより質的に分析した。

ラウンドテーブル型教師研修

当該教師研修の目標は、①実践を協働で丁寧に語り、聴くことによって省察する力を培っていくこと、②参加した教師たちが互いに互いの学びを支え合うことによって出来る関係性を育み、ともに成長すること、③他の人や他のコミュニティとつながっていくこと

である。ラウンドテーブル型教師研修は、運営を担うコーディネーターとファシリテーターがそれぞれ役割を担い、グループ活動や全体活動を運営する。ファシリテーターは、コーディネーターとともに企画を立案し、グループ内の参加者のサポートをしながら、聴き手と語り手をサポートする。尚、研修の一連の流れや概要については、池田他（2021）を参照されたい。図1は全体の流れの一端を示したものである。今回の調査は研修後の「運営者によるふり返りの会」に着目した。

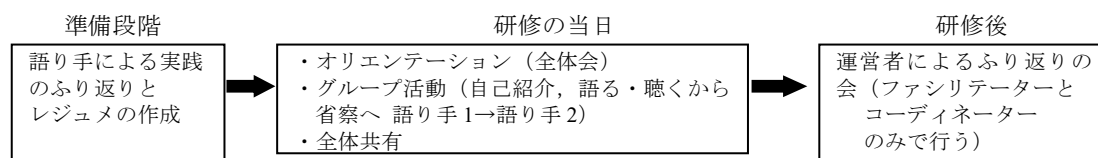


図1 活動全体の流れ

3. 結果と考察

分析の結果、(1)参加者の予期せぬ反応に柔軟に対応する力が重要であるという認識、(2)自身の問いかけや話の広げ方に特徴があるという気づき、(3)参加者の省察を深めることを視野に入れた対応に対する認識が確認された。表1は(1)～(3)のコードに対応する内容と具体例の一部を示したものである。

表1 グループ運営面からの学び：コードとその内容

コード	内容と具体例
(1)参加者の予期せぬ反応に柔軟に対応する力が重要であるという認識	物静かな参加者が多い場合や参加者の自慢話、参加者が語り手の内容を否定する場合に対応する力が重要であるという認識。 「ある参加者が語り手の語りをずっと聴くことができず、すぐに口を挟んだり、否定的なことや自分が作った教科書の自慢話を始めた。特に語り手のことを否定した時にどのように対応すればよいか、どのように対等の雰囲気を作ればいいのかと思った。」
(2)自身の問いかけや話の広げ方に特徴があるという気づき	ファシリテーターが自らの質問の仕方や話の広げ方がパターン化しているという気づき。 「ふり返る時の問いの投げ方があるのかなと思った。(私は) ついここはどうなの?と指導のようになってしまう。教師コメントを出したがると思った。」
(3)参加者の省察を深めることを視野に入れた対応に対する認識	グループ内で実践の情報を共有するだけでなく、省察を通して学びを深めることまで視野に入れた対応について認識する。 「語り手1は語りたいことが多く自分のライフストーリーを語った。語り手2も(自分の実践を)多く語った。どうしようかなと思いつつ聴いたが、調整や返し方が難しかった。」

本研究によって、当該研修を運営するファシリテーターの学びについて、内容面の学び

(半原他 2015)に加え、運営面の内実や学びが明らかになり、今後ファシリテーターを養成する上で配慮が必要な点が示唆された。

4. 今後の課題

今回は限られた人数を対象に分析を行ったが、さらに対象を広げて他の視点から分析をする必要がある。今後の課題としたい。

引用文献

- (1) 半原芳子・池田広子・朱桂栄・宇津木奈美子(2015)「教師の成長プロセスを支えるラウンドテーブル型研修におけるファシリテーターの学び」『2015年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp. 359-360 公益財団法人日本語教育学
- (2) 池田広子・宇津木奈美子・守内映子(2021)「ベトナムにおける『実践を省察するラウンドテーブル型教師研修』の可能性と日本語教師の学び—参加者の語りの分析から—」『目白大学高等教育研究』27,1-10.
- (3) 三輪建二(2009)『おとなの学びを育む—生涯学習とコミュニティの創造』鳳書房

付記：本研究は科学研究費基盤研究(C)「東南アジアにおける『学び合う教師コミュニティ型教師研修』の広がりと継続性の構築」(研究代表者 池田広子 研究課題番号 18K00693)の研究成果の一部である。

日本国内の日本語学校における多読実施状況調査

佐々木良造 (静岡大学)
香月裕介 (神戸学院大学)
鴈野恵 (筑紫女学園大学)

1. 問題の所在

デイ・バンフォード (2006) によると英語多読は、読解力、付随的語彙学習、書く能力の向上および読みの態度の涵養に資する、有効な読みの教育方法であると述べられている。

他方、日本語教育では、多読による自律的学習の促進、付随的語彙学習、動機づけに関する研究を中心に大学等の高等教育機関での実践が多数蓄積されている (高橋 2022) が、準備教育課程・日本語教育機関 (以下、日本語学校と呼ぶ) では国頭・八田 (2008)、小松 (2014)、大越 (2018)、大越 (2019)、大越・浅井・中村 (2020) の 5 本のみである。

そこで、筆者らは国内の日本語学校を対象として、多読の実施の有無、実施校の多読に対する自己評価、未実施校での多読導入上の問題点を明らかにすることを目的として質問紙調査を行った。

2. 調査方法

調査対象は、日本語学校の所在地・コース・学生数などが記載されている『日本語学校全調査 2020』(エスアイケイアイ出版部) に掲載されている全 801 校を対象とした。2022 年 3 月に質問紙を郵送し、195 校から回答を得た。回収率は 23%であった。

3. 調査内容および結果と考察

質問紙の質問項目は以下のとおりである。

- (ア) 2021 年度中に教室内多読を実施したかどうか。
- (イ) 実施した場合、(a)実施形態、(b)授業時間 (分)、(c) 授業時間内の本を読む時間 (分)、(d)教室内多読の実施頻度、(e)受講生の日本語能力、(f)教室内多読の自己評価とその理由を尋ねた。
- (ウ) 実施しなかった場合、その理由 (5 件法の質問 6 問と自由記述)、今後の実施予定 (選択式の質問 1 問) を尋ねた。

以下、3-1 で(ア)と(イ)の(a)から(e)までについて述べる。3-2 では(イ)の(f)について考察し、3-3 で(ウ)について述べる。

3-1. 多読実施の有無

2021 年度中に教室内多読を実施した日本語学校は 195 校中 63 校 (32.3%) であった。表 1 に多読実施形態の回答を示す。「一部のクラスで多読を

表1 授業内多読の実施形態(複数回答可)

基本的にすべてのクラスで多読を実施している。	16件
一部のクラスで多読を実施している (選択科目、選択授業等を含む)。	29件
担当教員等の裁量で授業時間の一部を多読の時間にあてている。	24件
その他	1件

施している（選択科目，選択授業等を含む。）が 29 件と最も多く，次いで「担当教員などの裁量で授業時間の一部を多読の時間にあてた」が 24 件あった。「基本的に全てのクラスで多読を実施している」のは 16 件で，「一部のクラス」の 29 件と合わせると，クラス単位で多読を取り入れているケースが 45 件あることがわかった。

教室多読の実施頻度は「1週間に1回」が 36 校（57.1%）と最も多く，「2週間に1回」が 5 校（7.9%），「1か月に1回」6 校（9.5%）であった（表 2 参照）。

次に，授業時間内のうち，どのくらい本を読む時間にあてているか尋ねたところ表 3 のような結果が得られた。

表2 教室多読の実施頻度

1週間に1回	36校 (57.1%)
2週間に1回	5校 (7.9%)
1か月に1回	6校 (9.5%)
その他	16校 (25.4%)

表3 授業時間（縦列）と教室多読で本を読む時間（横列）（単位：校）

	5分	10分	15分	20分	25分	30分	35分	40分	45分	50分	60分	90分	計
30分	0	0	0	0	0	1	/	/	/	/	/	/	1
45分	3	1	2	5	0	12	2	5	12	/	/	/	42
50分	0	0	0	1	1	3	0	2	0	2	/	/	9
60分	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	/	1
90分	0	2	0	1	0	2	0	2	1	1	0	0	9
計	3	3	2	7	1	18	2	9	13	3	1	0	62*

*無回答1校を除く。

表 3 を「授業時間に占める本を読む時間の割合」に換算すると，表 4 のようになった。表 4 の「読む時間の割合 (%)」の列の「0% — 25%」は「0%以上 25%未満」であることを示す（以下同じ）。

読む時間の割合とその校数の比率を見ると，授業時間に占める本を読む時間の割合が 0%以上 25%未満の 11.3%と 25%以上 50%未満の 19.4%を合わせて全体の 30.7%，3分の1弱を占めていることが分かった。また，授業時間の 50%以上 75%未満の時間を多読にあてている教育機関も 29.0%と 3分の1弱を占めており，授業時間の 75%以上を多読に割いている教育機関が 40.3%と 3分の1強を占めていることがわかった。

表4 授業時間に占める本を読む時間の割合

読む時間の割合 (%)	校数	比率
0% — 25%	7	11.3%
25% — 50%	12	19.4%
50% — 75%	18	29.0%
75% — 100%	25	40.3%

授業多読の受講生の日本語能力を表 5 に示す。もっとも多かったのは中級前半（40 件）で，次いで初級後半（38 件），中級後半（29 件）であった。初学者から初級前半と上級以上で実施しているケースは少なかった。これは，初級前半の多読学習材が十分ではないこと，読むことに慣れていないことが理由として考えられる。他方，上級以上では進学準備に時間が取られることが理由として考えられる。

表5 教室多読受講生の日本語能力

初学者から初級前半 (N5合格程度)	10件
初級後半 (N4合格程度)	38件
中級前半 (N3合格程度)	40件
中級後半 (N2合格程度)	29件
上級以上 (N1合格以上)	13件
その他	2件

※複数回答可

3-2. 多読実施機関における多読の自己評価

教室内多読の自己評価は、表 6 のとおりである。
 「5.上手くいっている」(6校, 9.5%), 「4.やや上手くいっている」(31校, 49.2%) を合わせると 58.7%, 約 6 割が授業内多読活動を積極的に評価している。「3.どちらでもない」は 18校 (28.6%), 「2.やや上手くいっていない」は 6校 (9.5%), 「1.上手くいっていない」2校 (3.2%) であった。

表6 教室内多読の自己評価

5. 上手くいっている	6校 (9.5%)
4. やや上手くいっている	31校 (49.2%)
3. どちらでもない	18校 (28.6%)
2. やや上手くいっていない	6校 (9.5%)
1. 上手くいっていない	2校 (3.2%)

自己評価の理由の自由記述を求めたところ、多読実施機関 63校中 63校から回答があった。多読を「5.上手くいっている」あるいは「4.やや上手くいっている」と積極的に評価している場合、その理由として、読みに対する積極的な態度への言及 (21件)、読む能力についての直接的な言及 (3件)、読みを含む・あるいは読み以外の日本語能力の伸張に対する評価(「読んだ本の内容で会話ができるようになった」、「スピーキングの能力が上がった」等、8件)をあげていた。

他方、多読を「3.どちらでもない」、「2.やや上手くいっていない」、「1.上手くいっていない」と評価している場合、その理由として、読み手の読みに対する消極的な態度への言及 (4件)、学校内の一部の取り組みにすぎないこと (2件)、教室内多読の時間不足 (4件)、教室内多読のできる教員の不足 (3件)、教室内多読実施期間の短さ (6件)、判断保留(「コロナで実施できなかったため」等、3件)があげられていた。

ここで注目すべき点は、読む教育としての多読の効果として、読む能力についての直接的な言及が 3件に留まっている点である。その 3件のコメントは、「個人差はありますが、読む力(スピードなど)は身に付いているように思います」、「読解テストの点数が上がり、学生が様々なことに興味関心を持つようになったから」、「読解力が飛躍的に伸びた」であった(下線は第一筆者)。他方、消極的な自己評価の理由として、読む能力の伸長が見られないからではなく、多読を実施する教育機関としての取り組みや環境が不十分である点を評価しているのは興味深い。

また、「多読授業の運営は概ね上手くいっている」のような多読実施側自身の評価は、多読に対する積極的な評価 (4件)としても、消極的な評価(「多読の教材を揃えられず」等、4件)としても言及されていた。そして、読み手の態度・能力が一様でない点も、積極的な評価(「一部どうしても読書が好きでない学生がおり」等、5件)の理由として、あるいは消極的な評価(「興味をもってどんどん読める学生と、(中略)なかなか進まない学生が混在していたから」等、4件)の理由としてあげられていた。

以上、自己評価の理由の記述から、多読に関する評価の観点として以下の 3点が考えられる。

1. 読む教育である多読の効果は、読みに対する態度の涵養が評価されている。
2. 多読の効果としての読む能力の伸張はあまり評価されていない。
3. 多読に対する消極的な評価は、読む能力の伸長が見られないからではなく、教育機関としての取り組みが十分でないからである。

3-3. 多読未実施機関の回答と回答の分析

2021年度に多読を実施しなかったと回答した132の日本語学校には、表7のaからf、6つの観点について「5.あてはまる」、「4.ややあてはまる」、「3.どちらでもない」、「2.ややあてはまらない」、「1.あてはまらない」の5つからあてはまるものを1つ回答してもらった。

多読未実施の日本語学校では、多読の必要性は認識している（69.0%、観点dの「1」あるいは「2」の回答）ものの、多読学習材の数は十分でなく（63.7%、観点aの「5」あるいは「4」の回答、以下同じ）、教室内多読をする時間がなく（80.3%、観点b）、多読の評価方法がわからず（62.8%、観点e）、多読のやり方がわからず（53.8%、観点c）、学習者は読むことに熱心ではない（43.9%、観点f）と捉えている傾向が見られた（表7参照）。こうした問題点は、すでに英語多読において実施上の困難点として指摘されている（デイ・バンフォード、2006）。

表7 多読未実施の理由（単位：校）

	5	4	3	2	1	無回答
a. 多読学習材の数は十分ではない。	43 (32.6%)	41 (31.1%)	26 (19.7%)	10 (7.6%)	8 (6.1%)	4 (3.0%)
b. 教室内多読をする時間がなく。	52 (39.4%)	54 (40.9%)	17 (12.9%)	2 (1.5%)	4 (3.0%)	3 (2.3%)
c. 多読のやり方がよくわからない。	23 (17.4%)	48 (36.4%)	27 (20.5%)	18 (13.6%)	13 (9.8%)	3 (2.3%)
d. 多読は必要ではない。	0 (0%)	3 (2.3%)	35 (26.5%)	36 (27.3%)	55 (41.7%)	3 (2.3%)
e. 多読の成績のつけ方がよくわからない。	44 (33.3%)	39 (29.5%)	25 (18.9%)	6 (4.5%)	16 (12.1%)	2 (1.5%)
f. 学習者は読むことに熱心ではない。	9 (6.8%)	49 (37.1%)	46 (34.8%)	11 (8.3%)	15 (11.4%)	2 (1.5%)

表7に加え、多読を実施しなかった理由を自由記述で回答してもらったところ、51校から回答があった。なお、回答の記述に複数の理由があった場合、ダブルカウントしているため、回答の総数が51とまらない(表8参照)。

表8 多読未実施の理由（自由記述）

実施しなかった理由	件数
新型コロナウイルス感染拡大による留学生の入学遅れの影響	21
多読環境未整備	9
教育機関の方針	7
進学のための試験対策優先	7
学習者のレディネスあるいはニーズとの不一致	4
過去に成果出ず	2
多読の効果不明	1
その他（コメントなし2件、実施検討中1件）	3

自由記述のうち、多読を実施しなかった理由で最も多かったのは、新型コロナウイルス感染拡大による留学生の入学遅れの影響であった。オンライン授業の実施、進度の遅れの取り戻しによる時間不足等の回答が21件あった。次いで多読環境未整備の9件は、表7のaと同様の回答だと考えられる。3番目に多い理由として、教育機関の方針（聞く・話す技能の重視、多読以外の読む教育方法（速読）の実施）があげられていた。次いで進学のための試験対策優先が6件、学習者が非漢字圏学習者であるため読むのが難しいといったレディネス、あるいは面接対策の希望といったニーズと教室内多読という活動が一致しないという回答が4件、過去の多読を実施したものの結果が見られなかったという回答が2件、多読の効果が明らかではないという回答が1件あった。

以下、多読を実施しなかった理由について、検討を加えてみる。

多読学習材の数は十分ではないかという点、そうとは一概に言えない。日本語多読の段階別読み物（Graded Readers）は既刊のもので150編以上あり、初級レベルの日本語教科書に付随する読み物も存在する。とはいえ、出版物は購入する必要がある、コストの問題が残る。一方、多読学習材を提供しているウェブサイト、「読み物いっぱい」、「たどくのひろば」、「NPO 法人多言語多読」では、再配布可能なライセンスが付与された読み物が公開されており、その数は3つのウェブサイトでは360編以上存在する。しかし、どの読み物が目の前の学習者にとって適切かは、1編1編読んで確認しなければならず、多読の準備段階での時間のコストも多読を導入しようとする際の阻害要因となりうる。

「多読の評価方法がわからない」、「多読のやり方がわからない」という意見について、日本語学校という教育機関の目標から考えてみる。日本語学校における最も重要な目標は、高等教育機関等への進学である。進学に際して求められる要件は、日本語能力試験に合格することや、日本留学試験で一定のスコアを収めることである。教育機関としての目標と学習者のニーズを考えると、教室内多読活動が読解力向上に役立つのか、という疑問が生じた場合、学習者、同僚教員、あるいは学校経営者といったステークホルダーに対して多読の効果を客観的に説明しなければならない。しかし、現状では「読みに対する積極的な姿勢」や「（読む以外の）話す技能の伸張」といった読む能力以外の効果を説明する、あるいは、日本国内でも英語多読は効果が示されているから日本語多読も効果がある、といった間接的な説明に留まらざるを得ない。教室内多読活動を行うことによって、読む能力の伸長を検証することができれば、多読の効果の説明のひとつになり得るが、現時点では困難である。

日本語学校の多くが日本語能力試験・日本留学試験をゴールとしているとすると、その過程である日本語学校のコースの評価方法も、中間テスト・期末テストによる総括的評価が多数を占めると推測できる。多読は学習者ごとに読んだ物や読んだ量が異なるため、総括的評価にはそぐわない。こうした評価方法の違いも、多読を導入する際の障壁となり得るだろう。

「多読を実施する時間がない」という回答が8割に上ることと、自由記述の回答（新型コロナウイルス感染拡大による留学生の入学遅れの影響、進学のための試験対策優先、学習者のレディネスあるいはニーズとの不一致）を併せて考えると、多読は無理を押しつけてまでも導入するものではないと評価されているとも考えられる。

最後に、2022年度以降、教室内多読を実施する予定があるかどうかを尋ねたところ、実施予定ありは30校、実施予定なしは75校、「その他」は27校であった（表9参照）。

表9 教室内多読実施予定の有無

2022年度から実施する予定である。	3校 (2.3%)
2023年度から実施する予定である。	0校 (0%)
実施する予定だが、開始時期は未定である。	27校 (20.5%)
実施する予定はない。	75校 (56.8%)
その他	27校 (20.5%)

「その他」の自由記述は「実施したい」あるいは検討中というコメントがほとんどで、実施するかしないかを決めたわけではない、という回答であった。実施にあたっては「効果があることが分かれば」、「教室で行うことについての有効性や評価など（中略）について考えると躊躇している」等のコメントからも多読の効果検証が求められる。

また、「教師のトレーニングができる状態になれば」、「教える側が学んでから」、「実施方法に対する不安などがあり」等、多読の効果検証、多読学習材の充実、学習者のレディネス

やニーズだけでなく、多読を実施する側、つまり教師のレディネスも多読を導入する際に考慮する点であると考えられる。多読における教師の役割は「特異な役割」であり、「従来の役割に慣れている教師には問題となろう」（デイ・バンフォード、2006）と指摘されている。しかし、その「特異な役割」がどのようなものかということは、日本語教育において明らかになっているとは言い難い。そのことが、多読の導入が阻まれる一因であると考えられる。

4. まとめ

日本国内の日本語学校を対象とした多読実施調査から、多読実施校の自己評価は読む態度の変化や話す技能の伸張が理由として多く、読む能力そのものの伸張を理由とする評価は少ないことがわかった。これは読む能力の伸張を測ることが困難であることがその一因であると考えられる。また、未実施校での多読導入上の問題点として、教材不足、多読活動に割く時間の不足だけでなく、多読実施時の教師の役割についての懸念が存在していることが明らかになった。

こうした問題は日本国内の日本語学校だけの問題とは限らない。今後、多読という読みの教育方法が日本語教育において広く受け入れられるためには、多読の効果の定量的な検証と多読を実施する教師の役割の2点を明らかにする必要があるだろう。

付記 本研究は JSPS 科研費 JP19K00699 の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) 大越貴子 (2018) 「『総合日本語』授業における初期段階からの多読授業の検討」『拓殖大学日本語教育研究』3, 73-94
- (2) 大越貴子 (2019) 「入門・初級レベルにおける授業内多読に関する一考察—読書コミュニティの出現と効果—」『拓殖大学日本語教育研究』4, 77-100
- (3) 大越貴子・浅井尚子・中村かおり (2020) 「アウトプット活動につなげる多読授業—多読専用教室での試みから—」『日本語教育方法研究会誌』vol.26(2), 126-127
- (4) 小松晴子 (2014) 「日本語の学習にとって多読はどのように役立つのか—文型積み上げ式教科書と多読用読みものとの比較を中心に—」放送大学大学院修士論文
- (5) 高橋亘・栗野真紀子・片山智子・作田奈苗・瀬瀬憲子 (2022) 『日本語多読 下～新たな挑戦と資料集～』webjapanese.com
- (6) デイ, R. R., バンフォード, J. (2006) 榊井幹生監訳 『多読で学ぶ英語—楽しいリーディングへの招待』松柏社 (Day, R. R., Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. New York, Cambridge University Press.)

キャリア支援者は外国人留学生のキャリア形成をいかに捉えているか

—高等教育機関におけるインタビューから—

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

1. はじめに

世界のグローバル化や技術革新，国内における少子高齢化による労働力不足により，外国人留学生の国内就職率の向上が喫緊の課題になっている。外国人留学生の就職促進を目的とした「留学生就職促進プログラム」（2017年）の策定と実施を始め，各教育機関においても，キャリア支援，あるいは就職支援に関わる新規プログラムや科目の増設が進められており，成果を挙げている教育機関も少なくないと考えられる。

しかし，2016年の「日本再興戦略」において，外国人留学生の国内就職率を現状の3割から5割に伸ばすことが目指されたものの，日本学生支援機構（2022）の調査によれば，2020年度における外国人留学生の国内就職率は31.1%であり，目標の5割には遠く及ばない状況となっている。

外国人留学生の国内就職率が伸び悩む理由については，これまでも教育機関におけるキャリア教育や日本語教育に関する研究，就職後の初期キャリアや中長期キャリアに着目した研究等，様々な観点から議論され，問題点が指摘されている。そして，特にキャリア形成支援に関わる関係者や関連組織の連携という問題に着目すれば，それらの連携が不十分であるために，有機的な支援が実現できていないことも問題点の1つとして挙げられる。一般的に，専門教員は専門分野の知識やスキルを育成し，日本語教員は就業に必要な日本語能力を高める。キャリアセンターでは就職活動支援を行うという役割期待がある。また，それゆえキャリアに対する考え方も，ライフ・キャリアを踏まえてワーク・キャリアを考える長期的視点と，就職支援を重視する短期的視点に二分される傾向がある。

しかし，本来は，専門教育と日本語教育，就職支援は，外国人留学生のキャリアパスを明確にして実現させるための必須要素であり，有機的に連携していることが望ましい。それぞれの立場や視点から外国人留学生のキャリアに関わる問題について多角的に考え，それらを協働的に改善，解決していくことが重要であると考えられる。

そこで，本研究では，高等教育機関における関連組織間の連携を促進することを目的として，専門教員や日本語教員とは異なる立場から外国人留学生のキャリア形成支援を行っているキャリア支援者にインタビューを行い，外国人留学生のキャリア形成に対する捉え方と具体的な支援，およびその課題について調査，分析する。なお，本研究における「キャリア」とは，狭義の職業のみならず，人のライフ（人生，生活）において経験される仕事や役割，活動の全体を表す。また，「キャリア形成支援」とはキャリア教育と就職支援を含む総合的な支援，「キャリア支援者」とはキャリア形成支援を直接的に行っている教職員を表すこととする。

2. 先行研究

外国人留学生の就職支援について、池田（2019）は、「キャリア教育」をライフ・キャリアとワーク・キャリア双方の観点から捉えた上で、日本語教育とキャリア教育を区分する必然性はないと述べている。また、奥田（2015）は、初年次教育、専門教育、就職活動支援、インターンシップ等が言語教育と有機的に接続する体制を整備することが必要であるとしつつ、多くの教育機関において、それらのアーティキュレーションが実現できていない現状を指摘している。教育機関における外国人留学生の増加に伴い、機関内の組織連携は改善されていると想像されるが、外国人留学生が日本人学生と比較して周縁化されやすいという状況から言えば、問題は未だ解消されていないと考えられる。

日本語教育とキャリア教育、専門教育、就職支援現場の連携の不足は、関係者および関連組織間の「ずれ」（寅丸他 2019ab）を生み出し、支援の間隙を作り出す。関連組織が有機的に連携し、外国人留学生に漏れのない支援を行うためには、互いの実態を知り、問題や課題を共有することが重要である。例えば、外国人留学生の就職支援現場では、関連組織の意見を踏まえてキャリア・オフィススタッフの育成方法を検討した鈴木（2011）や、英語プログラムを含めた留学生支援体制について検討し、支援者同士の連携の必要性を示唆した坂井（2021）等、組織横断的な支援の在り方について様々な模索が行われている。

但し、教育機関に共通の問題点が多いとはいえ、これらの先行研究でなされた施策や指摘は、特定の教育機関内における問題点の解消を目的としている。さらに広い視野から連携に関わる問題を共有するには、複数の視点からの実態把握が必要であると考えられる。そこで、本研究では、教育機関を超えた実態把握を目的として、複数の教育機関において外国人留学生のキャリア形成支援を行っている教職員を対象に調査、分析を行う。

3. 分析方法

本研究の調査協力者は、首都圏および地方の高等教育機関において、専門家として外国人留学生のキャリア・就職相談や就職指導を行っているキャリアセンター職員2名と、キャリアコンサルタント3名の計5名である。表1に示した通り、全員に共通した職務内容として、キャリア・就職相談、履歴書等書類作成支援、面接練習等がある。一方、その他業務として、就職活動セミナーや講義・講演の企画・実施等、教育機関の環境や要望に合わせた支援を行っている。また、個人によっては、地元企業と連携を図り、外国人留学生の就職先の開拓や企業ニーズの把握に務めたり、通常の面談以外にも、指導教員の求めに応じて個人指導をしたりする機会もあるという。

表1 本研究の調査協力者

	資格	支援内容
A	大学職員	キャリア・就職相談、履歴書等書類作成支援、面接練習、講義の実施
B	大学職員	キャリア・就職相談、履歴書等書類作成支援、面接練習、セミナー・講義の企画・実施、企業連携
C	キャリアコンサルタント	大学・専門学校と連携しキャリア・就職相談、合同就職説明会実施、履歴書等書類作成支援、面接練習

D	キャリアコンサルタント	キャリア・就職相談，履歴書等書類作成支援，面接練習，セミナー・講演の企画・実施，企業連携，
E	キャリアコンサルタント	キャリア・就職相談，履歴書等書類作成支援，面接等練習，個別指導

(注1)「キャリア・就職相談」は基本的に1対1で行われる相談で，企業紹介等が含まれる。

(注2)「講義」とはキャリア科目の講義であり，年次に応じたキャリア教育を行っている。

(注3) C～Eのキャリアコンサルタントは複数の大学で同様の業務を行っている。

以上の5名に対して各1時間から2時間の半構造化インタビューを行い，文字化資料を作成した。次に，文字化資料の発言を切片化して概念を抽出し，「KJ法」(川喜田2017)を用いて分析，整理した。KJ法とは，断片的な情報やアイデアを効率的に整理することを目的とした手法であり，本研究ではインタビューの内容を整理するために使用した。KJ法を使用した理由は，インタビューの内容が多岐に渡っており，網羅的に情報を整理する必要があったためである。発言を切片化して概念を抽出し，サブカテゴリー，カテゴリーの順で抽象化した。発言から抽出された概念とカテゴリー分類例は次の通りである。

表2 概念のカテゴリー化(例)

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
自己表現力の不足 希望するキャリアに必要な日本語能力と	日本語の壁	日本語能力が不十分な外国人留学生の就職の困難 営業・工場等の現場での日本語の重要性 日本語は就活の肝 就職の可否を左右する日本語能力 英語トラックの求人の少なさ 日本語レベルに関する学生への情報不足 日本語でやりとりすることの難しさ
	日本語レベルによるキャリアパスの違い	N1を持たない外国人留学生の就職の困難 就職活動におけるN2レベルの取得の重要性 N3でも人柄重視の採用 N4以下は英語トラックで就職活動
	自己表現力の不足	日本語によるグループディスカッションの難しさ 自己主張の強い学生に対する評価の難しさ 自分らしさの重要性 日本と自国とのスキーマの違い 日本人とのコミュニケーション経験の不足

半構造化インタビューでは，調査協力者個人の業務と大学生全般のキャリア意識と就職活動の実態，および外国人留学生のキャリア意識と就職活動の実態に関して質問した。具体的な内容としては，①現在の業務内容は何か，②大学生の就職は現在どのような状況にあるか，③大学生は自身のキャリアに対してどのような意識も持っているか，④外国人留学生にはどのような支援を行っているか，⑤外国人留学生は自身のキャリアに対してどのような意識を持っているか，⑥外国人留学生の就職活動はどのような状況にあるか，⑦外国人留学生支援で今後必要だと思われることは何か，という7点であった。

4. 分析結果

本分析の結果、まず、大学生の一般的な傾向として、文系と理系、専門分野、所属大学の特徴による相違はあるものの、キャリア意識の高低と外向き・内向き志向の二極分化が明らかになった。1, 2年次より自身のキャリアパスについて考え、知人や先輩、インターネット等により情報収集を行い、インターンシップへの積極的な参加後、本格的な就職活動に向かう学生と、3年次になっても方向性が決まらず、十分な準備や計画性がないまま就職活動を始め、就職先が決まらないという学生に二分された。また、地方大学から首都圏企業、あるいは国内大学から海外企業への就職を目指す外向き志向な学生がいる一方、地元大学に入学し、地元外には出たくないという内向き志向の大学生の存在も確認された。

以上の傾向は時代の流れと個人の生活環境や性格、志向性による傾向であり、優劣の問題ではない。しかし、外国人留学生においても、このような大学生の一般的な傾向と同様に、仕事に対する目的意識の有無、職業選択における主体性と計画性の有無等に関わる二極分化が観察された。特に外国人留学生においては、留学動機が曖昧な場合や、両親に勧められたからという理由だけで留学した場合、それ以降のキャリアパスも主体的に選択できないといった傾向も指摘された。

一方、外国人留学生個人のキャリア形成上の問題として、①希望するキャリアに必要な日本語能力と自己表現力の不足、②日本の社会文化に対する理解の偏りと視野の狭さ、③企業や社会の評価基準に対する認識不足と、自身の能力や技能等に対する他者評価と自己評価のずれ、④自身の将来に対する現実的な視点の未成熟、⑤インターンシップやアルバイト等、日本社会における実体験の少なさ、⑥就職活動における学内機関・リソースの未利用と、先輩等私的な人間関係からの情報に対する依存、⑦就職活動に関する情報収集不足、といった傾向が挙げられた。また、学内支援の問題として、①個別支援のための外国人留学生に特化したアドバイザー、②異文化理解教育、③日本人学生との接触機会、④学内関連箇所との連携といった事柄の不足が示された。さらに、政策的問題としては、①外国人留学生の実情と②就業政策の齟齬に対する困惑が語られた。外国人留学生のキャリア形成の問題は、個人、組織、社会の各層において生じていると言える。

以上の結果から、外国人留学生に対しては、日本語学習に加え、自己、他者、社会に対する理解を深め、学内外の人的・物的情報リソースを使って自身の進むべきキャリアについて考え、他者と相互的な人間関係を築きながらキャリアを歩めるように支援することが必要であると言える。そして、そのためには、学内で関連組織が連携し、共修等によって日本人学生との接触を促し、日本人と日本の社会文化に対する理解を深めるなど、外国人留学生個人に対する細やかな支援と適切な支援者の配置が重要になると考えられる。

一方、今回の調査協力者からは、限られた条件下ゆえに、長期的視点より短期的視点、あるいは人間教育的な支援よりテクニック中心の支援が求められる傾向が強い現状に対して、個人的な懸念も聞かれた。本来、長期的な射程を踏まえて短期的な戦略が練られるべきであり、人間形成を基盤としつつ特定のスキルが育成されるべきである。人的・時間的問題等、やむを得ない事情があると想像されるが、各教育関内において、外国人留学生のキャリア形成支援に関する基本的な姿勢を確認、共有しておく必要があると考える。

5. まとめ

本研究では、高等教育機関における関連組織間の連携を促進することを目的として、専門教員や日本語教員とは異なる立場から外国人留学生のキャリア形成支援を行っているキャリア支援者にインタビューを行い、外国人留学生のキャリア形成に対する捉え方と具体的な支援、およびその課題について調査、分析した。その結果、外国人留学生のキャリア形成、学内支援、政策という個人、組織、社会の各層における問題と課題が見出された。

今後の課題として、日本語教育に直接関連する課題がある半面、言語教育という枠には直接はまらない課題もある。しかし、日本語教育が外国人留学生のキャリアに長期的なライフスパンで寄り添うものであるならば、それらの課題に対して何ができるのか、実情を振り返りつつ検討し続けることが重要であると考えられる。

付記：本研究は、JSPS 科研費(基盤(C))「留学生のキャリア意識・支援の実態解明と組織横断的なキャリア支援システムの構築」(代表者：寅丸真澄, 19K00747)の助成を受けています。本研究のインタビュー調査にご協力いただきました皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 池田佳子 (2019)「外国人留学生のキャリア支援・就職活動のための日本語教育一学も実践も取り込む『総合的教育プログラム設計』」ウェブマガジン『留学交流』Vol.101, 1-12.
- (2) 小川正人・大平真紀子・唐木義子 (2018)「環太平洋大学の外国人留学生の就職動向と就職支援の取り組み」『環太平洋大学研究紀要』13, 113-118.
- (3) 奥田純子 (2019)「留学生への就職支援としての日本語教育—何が学ばればいいのか?」ウェブマガジン『留学交流』Vol.57, 13-22.
- (4) 川喜田二郎 (2017)『発想法 改版—創造性開発のために』中央公論新社.
- (5) 坂井伸彰 (2021)「英語プログラムを含めた留学生支援体制の検討—留学生の進路・生活相談アンケートを基に」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』8, 17-26.
- (6) 寅丸真澄・江森悦子・佐藤正則・重信三和子・松本明香・家根橋伸子 (2019a)「留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える—日本語学校・短大・大学(首都圏・地方)の留学生の語りから」『言語文化教育研究』16, 240-248.
- (7) 寅丸真澄・家根橋伸子・松本明香・佐藤正則 (2019b)「留学生のキャリア支援の実態と課題—日本語教師と学習者の意識の「ずれ」に着目して」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』86-91.
- (8) 内閣府 (2016)「日本再興戦略改訂 2016」
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf (2022年9月20日)
- (9) 日本学生支援機構 (2022)「2020(令和2)年度 留学生進路状況・学位授与状況調査結果」
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2022/04/date2020sg.pdf (2022年9月20日)

日本語教育研究のための「かんたん日本語テスト」の開発

—信頼性と妥当性の検証—

吉田 暁 (城西大学), 市江 愛 (東京都立大学), 石黒 圭 (国立国語研究所)

1. 結論

近年, 多様化が進む日本語学習者のための様々なテストが開発されてきた。例えば, 学習者の公的な認定・評価に用いられる大規模試験 (high-stake test) には, 日本語能力試験・日本留学試験・BJT ビジネス日本語能力テストなど, 数多くが挙げられる。これに対し, 新規開発した教材の効果を検証する, 学習者の特性ごとに学習プロセスの違いを明らかにするといった, 日本語教育研究の目的に適う利便性を備えたテスト (low-stake test) は, それほど多くない。数少ない例としては, SPOT (小林・山元 1996, 小林 2005) や J-CAT (今井 他 2009) がある。そこで本研究では, SPOT や J-CAT のように簡便に実施可能で, さらに研究者の目的を問わず利用・拡張が可能な「かんたん日本語テスト」を試作し, その信頼性と妥当性を検証する。なお, 本研究は, 4年間に亘って実施予定のテスト開発・性能検証調査における初年度分の実施報告であることを付記しておく。

2. 方法

2-1. テストの構成

本研究では, 語彙・文法からなる四肢択一式のオンラインテスト (各制限時間 30 分) を作成した。まず, 語彙テストは, 「日本語教育語彙表」 (<https://jreadability.net/jev/>) をもとに, 初級前半・後半, 中級前半, 中級後半, 上級の 4 レベル (各 15 項目) からなる 60 項目を作成した。語種 (和語・漢語・混種語・外来語) と品詞 (名詞・動詞・形容詞・副詞/オノマトペ) の項目数に偏りがないよう配慮して作題した。文法テストは, 国際交流基金 (2002) 『日本語能力試験 出題基準[改訂版]』をもとに, 旧日本語能力試験の 4 級, 3 級, 2 級, 1 級の 4 レベル (各 15 項目) からなる 60 項目を作成した。また, 日本語記述文法研究会 (2003-2010) の区分を参考に, 活用・文型, 助詞, 文末形式, テンス・アスペクト, 複文 (時間・状況, 原因・理由, 条件・目的, 等位・並列, 名詞修飾・引用) の項目数に偏りがないよう配慮して作題した。語彙, 文法のいずれにおいても, 出題順はレベル順とし, 終盤に進むほど難易度が高くなるように項目を配置した。

2-2. 版の作成方法

本テストは, 4年間に亘る継続的な実施を想定し, 以下の手順で, 難易度が同等になるように 4 版が作成された。まず, 予め作成した第 1 版のうち, 項目番号が奇数の項目を A, 偶数の項目を B に分けた。そして, 第 1 版 (AB) を元に, A の各項目と同程度の難易度を有する新項目 A' を作題し, 第 2 版 (A' B) とした。すなわち, 第 2 版は第 1 版から半数の項目が再出題され, 残り半数が新規作題項目となっていた。一般的に, 再出題項目を用いたテストでは, 能力と関連しない学習効果 (馴れ・記憶による正答) が生じる懸念が

あるが、このように再出題項目と新規項目を併用・比較することで、測定の信頼性を保ちながら作題コストを低減できると考えた。また、新規作題項目は、オリジナル項目と難易度を同等にするため、語彙項目では、ターゲット語のコーパス出現頻度がオリジナル項目のそれと同程度になるよう調整し、文法項目では、オリジナル項目の選択肢を改変して作題した。同様の手順で、第1版（AB）のBを改変したB'を作成し、第3版（AB'）とした。最後に、新規項目のみで構成された版を第4版（A' B'）とした。

2-3. 調査の概要と分析方法

妥当性と信頼性の検証のため、2022年5-6月、本テストとSPOT90を日本・中国・台湾・韓国・ベトナムの大学機関で実施した。参加者は、4版のうち1版をランダムに割り当てられ、学習管理システム Moodle を利用して受験した。

本研究では、1) 基準関連妥当性検証のための SPOT90 との相関分析、2) 信頼性検証のための折半法（A と B）による相関分析、3) 同等性検証のための4版の正答率の多重比較（Tukey 法）を行った。

3. 結果と考察

本調査には大学生131名が参加し、欠損データを除いた最終的な分析対象は113名だった。分析対象者の実施地は46.9%が台湾、15.0%がベトナム、15.9%が韓国、14.2%が日本国内、8.0%が中国だった。第1-4版はそれぞれ29名、28名、31名、25名が受験した。

3-1. 基準関連妥当性検証のための SPOT90 との相関分析

本テストの基準関連妥当性を検証するため、各版の得点と SPOT90 合計得点との相関係数を算出したところ、語彙（.80-.94）・文法（.84-.93）ともに高値を示した（図1）。このことは、本テストが日本語能力の測定について一定以上の妥当性を有することを示唆する。

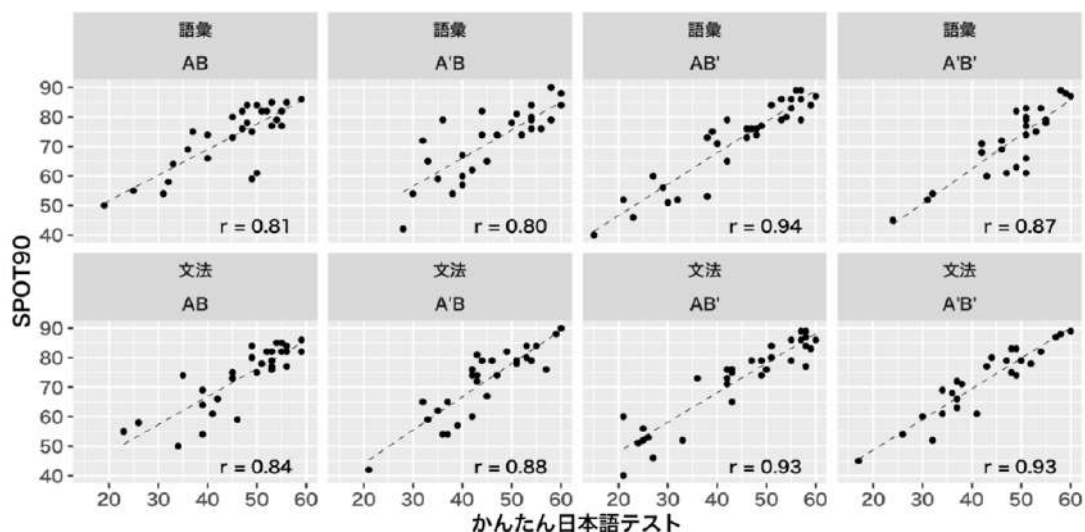


図1 かんたん日本語テストと SPOT90 の相関分析（点線は回帰直線）

3-2. 信頼性検証のための折半法による分析

本テストの内的整合性を検証するため、奇数項目（A・A'）と偶数項目（B・B'）との相関係数を算出した結果、語彙（.89-.91）・文法（.88-.94）ともに.80以上の高値が示された（表1）。この結果は、各版がいずれも一定以上の内的整合性を有することを示唆する。

表1 各版における奇数項目と偶数項目の相関係数

版	語彙	文法
第1版 (AB)	.89	.88
第2版 (A' B)	.90	.88
第3版 (AB')	.89	.94
第4版 (A' B')	.91	.94

3-3. 同等性検証のための4版の正答率の多重比較

4版の正答率が一定に保たれていることを検証するため、4版の平均正答率の多重比較を行った。なお、正規分布に近似させるため、多重比較には正答率のロジットを用いた。分析の結果、いずれの版の組み合わせにおいても統計学的有意差は認められなかった。したがって、各版の難易度は同程度であることが示唆された。

最後に、各類・各版の正答率の散布図・箱ひげ図を図2に示した。図2からも、各版の正答率には大きな違いは見られなかった。さらに、各版の正答率は約20%から100%の範囲で広く分布しており、天井効果も観察されなかった。このことは、本テストが幅広い能力の測定に有用である可能性を示唆しており、今後の活用を期待させるものである。

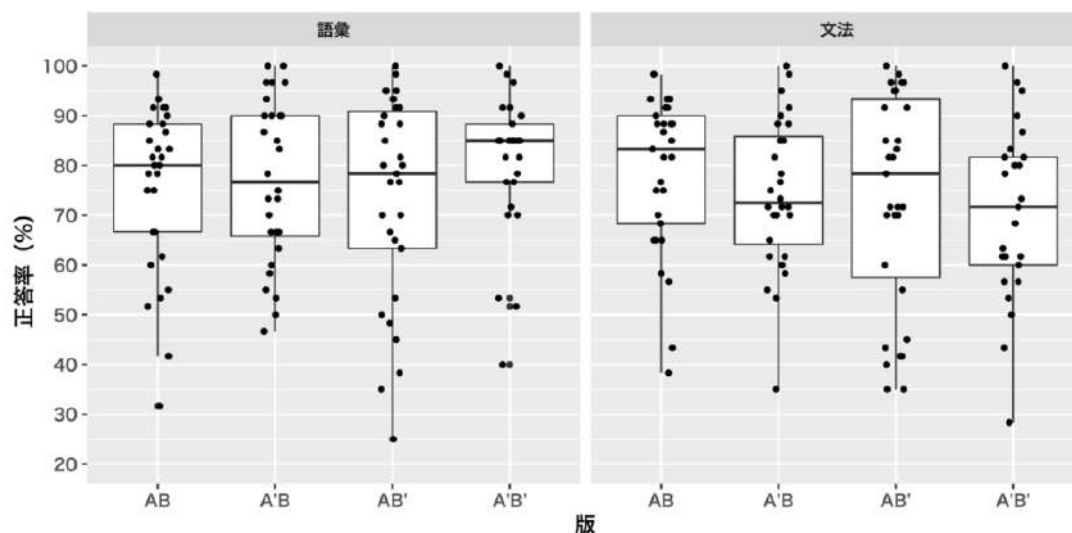


図2 各版の正答率の散布図・箱ひげ図

4. まとめ

本研究では、日本語教育研究の目的に適う利便性を備えた「かんたん日本語テスト」を開発し、その妥当性と信頼性に関する検証を行なった。検証結果はいずれも良好であり、さらに、作成した4版の難易度が同等に保たれていたことも示唆された。

本テストの特色は、簡便に実施可能な low-stake test であるだけでなく、研究目的に沿った拡張性を有する点である。本研究で用いたように、テスト項目の半数ずつを作題（改変）する手法によって、作題資源の限られた小規模の研究グループにおいても、容易に版を追加作成することが可能である。今後は、4版を1年ごとに実施し、測定の安定性に関する縦断的な検討を行う予定である。

謝辞

本研究は、科研費 JP21H04417 および国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究」の研究成果である。本研究にご協力を頂きました大阪大学、島根大学、一橋大学、埼玉大学、ドンア大学、フエ外大、韓国外大、東呉大学、マカオ大学の関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 小林典子・山元啓史（1996）「日本語能力の新しい測定法 [SPOT]」『世界の日本語教育』第6号, pp. 201-236.
- (2) 小林典子（2005）「言語テスト SPOT について-用紙形式から WEB 形式へ」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第20号, pp. 67-82.
- (3) 今井新悟・伊東祐郎・中村洋一・菊地賢一・赤木彌生・中園博美・本田明子・平村健勝（2009）「項目応答理論に基づくテストの得点—J-CAT の得点換算・解釈・利用法について—」『大学教育』第6号, pp. 93-106.
- (4) 国際交流基金・日本国際教育支援協会 著・編（2002）『日本語能力試験出題基準 改訂版』凡人社.
- (5) 日本語記述文法研究会 編（2003-2010）『現代日本語文法 全7巻』, くろしお出版.

日本語教育機関における研究会の可能性

—実践を研究につなげる場として—

鈴木秀明（目白大学） 鈴木美穂（目白大学）

1. はじめに

近年、日本語教師対象の研究会や勉強会が年間を通して開催されており、教授技術の向上、新たな専門知識の修得など、自己研鑽の機会が増えている。教育実践を研究の形に発展させて積極的に外部に発信する教師がいる一方で、研究発表や論文執筆は敷居が高いと考え、躊躇する教師も多い。その理由として、自身の教室内外での教育実践が研究としての価値があるか不安である、具体的なテーマの設定や適切な研究方法の選択が困難である、などが挙げられる。本発表者が主催する研究会では、実践の共有や研究の相談をする機会を設け、日頃から身近に接している同僚とかまえずに対話ができる場を提供している。本研究会では、教師が抱える上記の問題を解決し、不安を軽減するための取り組みを行っており、実践を研究につなげる場にして、新しい教師支援の形となっている。本実践では、このような日本語教育機関における研究会の可能性を検討していく。

2. 先行研究

菅生（2011）では、日本語教育振興協会（日振協）の「実践研究発表」、日本語教育方法研究会（JLEM）設立、日本語教育学会の「実践研究発表会—私の工夫・私の失敗—」、「実践研究フォーラム」等、1990年代以降の日本語学校や大学等の教育機関に所属する日本語教師対象の実践研究の発表の場の提供や各種取り組みを報告している。また、奥田（2011）では、日振協が「日本語教育セミナー」を開催し『実践研究の手引き』を提供するなど、日本語学校教員への実践研究支援の具体的な支援内容を述べている。さらに、2017年以降は日本語教育学会のチャレンジ支援委員会による「おせっかい侍」の発表応募支援（STEP1 発表のタネ探し、STEP2 発表応募支援セミナー・個別相談、STEP3 発表応募原稿チェック）も定期的（計年6回）に開催され、日本語教師対象の支援の充実化が図られている。

館岡（2021）では近年の日本語教師研修の動向を述べ、各教師が抱える課題を解決する上で「対話型教師研修」の有効性を述べている。さらに、「対話型教師研修」では、参加者間で対話を重ねて協働で問題を解決し、内省し、その内省を対話によりまた共有し、そのプロセスで意味を生成していく研修であるとしている。

このように日本語教師の実践研究は年々活発になってきているが、研究意欲はあるものの、自身の教室内外での実践が果たして実践研究としての価値があるか不安に感じているという声や、実践自体には良い感触があるが、外部発表に向けた進め方がわからないという声も耳にする。研究に躊躇している教師との対話の中で、具体的な研究テーマの設定、適切な研究方法の選択、オリジナリティの有無等に関して、相談や助言を受ける機会が身

近になく、結果として発表応募や論文投稿に至らないという課題が徐々に明らかになってきた。実践研究に進むのを躊躇している教師は、授業の相談をするように、実践研究に関しても同僚に気軽に相談し、助言を受ける場を求めているのではないかと考えられる。

日頃、同僚として一緒に仕事をしている教師であれば、研究会の発表者と参加者になった場合でも、和やかな雰囲気の中で対等な立場で対話を重ねることが可能である。そこで、実践を研究につなげるための第一歩として、所属機関の研究会を活用し、教師の実践研究を共有する場を作る取り組みを始めた。

3. 本研究会

3-1. 実践の概要

本研究会は国内の大学で年 2 回（3 月・9 月）実施している。同大学の日本語科目を担当している専任教員および非常勤講師、そして同大学の日本語科目の担当経験がある日本語教師 10 数名が毎回参加している。各回の研究会では 1 組または 2 組の発表者が進行中の実践や終了した実践を発表する。研究会当日は、まず発表者が実践を報告し、実践上で抱える課題も提示する。その後参加者間で質疑応答を行い、実践内容、教材活用、評価方法などに関して活発に意見交換が行われる。質疑応答の際には、発表者から参加者に対して質問や相談をする場合もある。各発表者の時間は、発表および質疑応答を含めて 30 分程度としている。

コロナ禍の 2021 年以降は、研究会の形態を遠隔（Zoom）に変更して実施しており、全体会の後にブレイクアウトルームを用いた懇親会を設けている。ブレイクアウトルームでは「参加者との情報交換・懇談」「研究相談会」「発表者との意見交換」の 3 つのルームを提供した。「参加者との情報交換・懇談」ルームは、教師の近況や現在実践中のことを話す雑談の場、「研究相談会」ルームは、研究会のコーディネーターに気軽に個別相談する場、「発表者との意見交換」ルームは、研究発表について発表者と参加者が引き続き対話する場とした。表 1 に直近の 2022 年 9 月の研究会タイムテーブルを示す。

表 1 2022 年 9 月の研究会タイムテーブル

	時間	内容
全体会	10:55-11:00	Zoom 入室
	11:00-11:05	開会挨拶
	11:05-11:30	発表 1
	11:30-11:55	発表 2
	11:55-12:00	各種連絡、閉会挨拶
	懇親会（任意）	12:10-13:00
② ブレイクアウトルーム 1「研究相談会」		
③ ブレイクアウトルーム 2「発表者との意見交換」		

3-2. 研究会の変遷

本研究会は発足以来、既に約10年が経過しているが、発足当初はファカルティディベロップメント（FD）として、授業内容、教授方法、教材使用などを改善し、授業の質を向上させるための場として実施されていた。同じ日本語教育機関に所属する教師間で実践内容を共有することで、自身が担当していないレベルや未経験の科目に関しても知見を深めることが可能であり、参加者からは一定の満足度および有用度が得られていた。

研究会発足数年後に、発表経験がある教師や外部での発表準備をしている教師から、進行中の実践を紹介し、他の教師からの意見やコメントを聞く場として本研究会を活用してはどうかという提案があった。そこで、対外的に発信する前に同僚から忌憚のない意見や建設的な批評を聞くことができる場、すなわち実践を研究につなげる場として、本研究会は徐々に発展していった。

3-3. 研究会の特徴

以下では、本研究会の5つの特徴を順に述べる。

(1) 研究内容の完成度を問わないこと

進行中や終了した実践を発表してもらおうが、研究内容の完成度や質は厳密に問わず、自身の実践を言語化（口頭・文章）し、発表者の思考を整理することに重点を置いている。

(2) 発表者と参加者間のラポールが形成されていること

参加者は全員同僚として面識があり、授業でチームティーチングを経験している教師も多い。既に教師間でのラポールが形成されているため、発表者はかまえることなく実践を開示できる。参加者は発表者に敬意を払い、忌憚のない意見や建設的な批評を行うことが可能である。

(3) 双方向の活発な対話があること

発表者による発表や質疑応答のみならず、発表者から参加者への質問や相談なども行われている。また、参加者からも質問、コメントに加え、同様の自身の実践経験の開示や発表者への具体的な提案などもあり、発表時間を最大限に活用して双方向の活発な対話が行われている。

(4) 研究について相談する機会があること

発表者も参加者も懇親会のブレイクアウトルームの「研究相談会」への参加が可能である。同僚の発表を見て、自身も実践を発表してみたいと思い始めた参加者は、この「研究相談会」で気軽に実践を相談することができる。

(5) 発表後も継続して研究について対話ができること

発表時間内で話しきれなかった内容は、懇親会のブレイクアウトルーム「発表者との意見交換」で延長戦が可能である。さらに、発表者は研究会コーディネーターや同僚との講師室での授業の引継ぎや休憩時間に実践のその後を伝えることが気軽にでき、よき理解者である同僚に相談し、随時コメントが受けられる環境にある。

以上の5点は外部の機関での教師支援とは異なり、本研究会の特徴であり、発表者と参加者双方にメリットのある教師支援になっていると考えられる。

3-4. 研究会コーディネーターの役割

研究会発足当初以来、本発表者（2名）は継続して研究会コーディネーターを担っている。プログラム作成、受付、司会等、一般的なハード面での研究会の準備や実施に加えて、以下の役割も担っている。

まず、発表者募集時の配慮である。毎回の研究会開催前に口頭やメールで発表者を募り、現在進行中の実践や既に終了した実践の発表を促す。また、募集の際には、必ずしも実践研究としての形が整っていない状態や、データ収集や分析が終わっていない段階でも問題ない旨を丁寧に伝えている。さらに、発表に興味を持っていても、手を挙げることを躊躇している教員には、発表を勧める前に時間を取って個別に話を聞くことを心掛けている。

コーディネーターとして最も意識しているのは、実践研究に進むのを躊躇している教師の背中を優しく押すことである。具体的には、以下の2点を挙げる。

1点目は、日頃から教師との頻繁なコミュニケーションを取り、各教師がどのような実践に取り組んでいるかを自然に聞き出すことである。また、講師室での授業報告や休憩時の雑談の中に出てきた学習者の様子や実践上の悩みにも耳を傾け、教師が安心して実践を開示し、コーディネーターを相談相手として意識してもらえるようにしている。

2点目は、発表で得られる以下のメリット、1) 自身の実践が言語化される、2) 他者に伝えることで思考が整理される、3) 他の参加者からの質問に回答し、コメントを自身の実践の参考にすることで実践が前進し、実践の質も向上する、を直接伝え、教師のモチベーションを上げていくことである。そして、研究会での発表に至るまで随時相談を受け、不安が軽減されるように研究や発表の助言などの支援を行っている。

4. 発表者の様子

コーディネーターの観察を通して見られた発表者の様子を、発表準備、研究会当日、発表後の順に述べる。

(1) 発表準備

取り上げる実践（科目・レベル）は決まっても、その実践をどのようにまとめるのか、何を切り口にするのかという点に迷い、コーディネーターに事前に相談に訪れる発表者もいた。また、授業記録やティーチング・ポートフォリオ、学習者の作品や提出物など、発表者が保有している豊富な資料の活用法がわからないという相談も受けた。発表が近づくにつれて、準備した内容で果たして十分か、研究会当日は無事に発表ができるのか、実践を参加者にわかりやすく伝えられるか等、様々な不安を抱えている様子も窺えた。

(2) 研究会当日

発表者は準備した各種資料に基づいて、実践の概要、実践上で抱えている問題点や不安等の部分は容易に言語化していた。一方、実践の方向性やオリジナリティ、研究目的の言語化には手間取っている様子が見受けられた。発表者の頭の中にある実践を、オリジナリティを加え、適切な日本語表現で参加者に伝えるということは容易ではないように思われる。しかし、参加者からの質問に一つずつ回答していく過程で、発表者は実践を深く内省し、実践の方向性や興味や関心を精査し、自身の言葉で具体的に説明を試みている様子も見られた。

(3) 発表後

発表者は参加者から得たコメント、助言、提案を参考に次学期以降も実践を継続していた。研究会で一度発表し、自身の実践を言語化し、参加者からの有益なフィードバックを得たことにより、思考が整理され、曖昧だった研究の方向性が明確になってきたという声も耳にする。また、発表後は、同僚と実践に関する情報共有ができていたため、実践上の小さな工夫や改善点などを気軽に伝えることが可能になった。そして、休憩時間や授業の引継ぎの際には、発表者の実践に興味を持っている同僚から発表者に対して声かけが行われる姿も頻繁に見られた。

一歩進んだ教師の中には、本研究会での発表を外部でのリハーサル場として活用する教師も出てきた。それ以外にも、研究発表や論文投稿に明るい同僚に外部での発表や、大学の紀要や研究会のジャーナル投稿の応募方法を個別に相談する姿も見られた。

研究会を継続した結果、研究会での発表を契機に自信を持ち、さらに外部の日本語教育関係者に実践を知ってもらい、有益なコメントを得ることを望むようになり、所属学会や研究会への発表応募や論文投稿を試みる発表者も徐々に現れ始めた。

5. まとめ

本研究会の特徴は、1) 研究内容の完成度を問わず、進行中の実践研究や終了した実践を気軽に発表できる、2) 発表者と参加者間のラポールが既に形成されており、安心して実践を参加者に開示できる、3) 研究会では発表者と参加者による双方向性の活発な対話が行える、4) 研究会の懇親会において、研究に関して相談する機会があり、発表者も参加者も時間を気にせずに相談できる、5) 発表後もコーディネーターや同僚から継続的に支援が受けられる環境にある、ことである。

発表者は、本研究会で自身の実践を発表することにより、1) 研究会で自身の実践を言語化し、同僚からの有益なコメントが得られる、2) 研究会発表後も自身の実践を継続し、定期的に言語化し、同僚から追加の助言が得られる、3) 実践の方向性が徐々に明確になり、オリジナリティのある実践を研究として確立し、学会発表や論文投稿を試みるなどの各種メリットがあることがわかった。

本実践のような日本語教育機関における研究会は、外部機関で提供される教師支援とは異なり、次への一步を踏み出す場として機能し、安心して自己開示ができる場になっていると考える。このような研究会は、実践を研究につなげる場としても一定の役割を担っているとと言えるだろう。

参考文献

- (1) 奥田純子 (2011) 「日本語学校における実践研究-『実践研究の手引き』刊行をめぐって-」 web 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』第二部パネルディスカッション pp1-6.
- (2) 菅生早千江 (2011) 「『実践研究』に関する関係機関の取り組み」 web 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』第一部実践研究フォーラム委員からの調査報告 pp1-13
- (3) 館岡洋子 (2021) 「講師提供型教師研修から」対話型教師研修へ-自律的な学び合いコミュニティ創成へ向けて-』『アジアに広がる日本語教育ピア・ラーニング』協働実践研究のた

めの持続的発展的拠点の構築第3章 pp63-70

講義理解のためのストラテジートレーニングが学習者の意識に与えた影響

毛利貴美 (岡山大学)・古川智樹 (関西大学)

1. 研究の背景

講義理解能力に関する研究は、外国人留学生が増加した 1980 年代以降、聴解能力や講義の談話、ノートテイキングが中心的な研究課題として実施されてきた。この講義理解に関しては、近年、日本語の基本的な文法能力、コミュニケーション能力および社会文化能力などが関わっていることが指摘され (山本 2002)、言語能力以外の能力も講義理解能力の向上に影響することが示唆されてきた。しかしながら、現在も日本の大学への入学には「日本語能力試験」および「日本留学試験」など文法や語彙、聴解力・読解力といった言語能力が測られ、講義を理解するための様々なストラテジーの習得は重視されていない。そして、何が「できる」と講義理解が促進されるのか、その指標については十分に検討されてこなかった。そこで、毛利他 (2020) の研究グループでは、マイクロ面では Richards (1983) の講義の聴解におけるマイクロスキルをベースに、寅丸 (2010) の「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」に基づき実施された研究の結果 (毛利他 2017a, 毛利他 2017b)、マクロ面では人的ネットワークの形成や学習管理 (中井他 2017) を含んだ広範囲にわたるマルチモーダルな要素から講義理解のための有効なストラテジーの抽出を行い、講義理解の Micro Skill としての 40 項目の Can-do statements を作成した。

次に、毛利他(2020)は、この講義理解の Can-do statements を用いて、入学後半年間のうちに外国人留学生の講義理解に対する意識がどの程度変化するか、調査分析を行った。日本の大学学部 1 年次に在籍する外国人留学生 38 名を対象として、2018 年 7 月と 2019 年 1 月の Can-do Statements の結果の間で、平均値間に差があるか t 検定を行ったところ、1%水準で有意な差が認められた ($t(38)=2.795, p<.01$)。更に、各項目の間で t 検定を行った結果、「人的リソースの利用」「パラ言語情報の利用」「ノートテイキングの技法」の項目で有意な差が確認され、これらの能力については、講義理解の能力が向上したという意識を持つ傾向があることが示唆された。一方、「非言語情報の利用」「意味の推測」「次の展開の予測」に関する項目は、半年後に平均値がマイナスになり、自己評価が下がる傾向があることが確認され、文脈からメタ的に予測・推測するなど、聴解のマイクロな過程に関する項目は、能力向上の実感が得られにくいことが示唆された。

毛利他(2021)では、前述の毛利他 (2020) の講義理解の Can-do statements を援用し、理解を促進すると考えられるストラテジーに特化した「講義理解能力育成のための Web ベース教材」を制作した。6つの領域のストラテジー「講義のノートの取り方」「メタ言語の役割とその種類」「既有知識を使った推測と予測」「非言語情報とフィルターによる理解」「社会的文化的ストラテジー」について説明する講義動画 (Step1:5~10分) と、タスク用講義動画 (Step2:10~20分)、そして解説動画 (Step3:10~20分) を制作し、初回と最終回の理解テストを含め、全 8 回で終了する構成とした (表 1, 図 1 参照)。

表1 講義理解能力育成のための Web ベース教材の構成

	Step1: 講義理解のストラテジーの説明動画	Step2: タスク動画	Step3: 解説
第1回	講義のノートの取り方	日本の農業について考える	タスク解説動画
第2回	メタ言語の役割とその種類 (1)	国際協力について考える	タスク解説動画
第3回	メタ言語の役割とその種類 (2)	無償ケア労働の課題 (1)	タスク解説動画
第4回	既有知識を使った推測と予測	無償ケア労働の課題 (2)	タスク解説動画
第5回	非言語情報とフィラーによる理解	プレゼンテーションの技法	タスク解説動画
第6回	社会文化的ストラテジー	イースター島の悲劇	タスク解説動画



図1 講義理解能力育成のための Web ベース教材サンプル写真

次に、毛利他(2021)の研究グループは、この「講義理解能力育成のための Web ベース教材」によるストラテジー・トレーニングを実施後、各回でノートを回収し、分析可能な43名のノートの分析を行った。第1回と最終回の学習者のノート記述数に統計的に差があるかどうか、 t 検定を行ったところ有意差が確認された ($t(43)=3.138, p<.01$)。この結果と平均値から見ると、学習者のノート記述数が増加したと解釈できた。しかしながら、この Web ベース教材によるストラテジー・トレーニングを行って、何が「できる」ようになったと感じたのかという意識の面については未だ分析によって明らかになっていなかった。

2. 研究の方法

本研究では、この「講義理解能力育成のための Web ベース教材」によるストラテジー・トレーニングの実施後、講義理解の Can-do statements による調査を行った結果、外国人留学生にどのような意識の変化が見られたのかを報告する。

2-1. 調査の対象と方法

本調査は、2020年4月～2022年1月に日本国内の5つの大学に所属する外国人留学生合計54名を対象として実施した。

2-2. 調査の方法

全6回のストラテジー・トレーニングの開始前と開始後に15分程度の講義ビデオを見せ、理解テストに解答させた後、講義理解の Can-do statements ⁽¹⁾ を用いて調査を行った。

3. 研究の結果

初回と最終回の講義理解の Can-do statements の結果の間で、平均値間に差があるか t 検定を行ったところ 1%水準で有意な差が認められた($t(53) = -4.613, p < .01$)。そして、各項目の間で t 検定を行った結果、40 項目中の 17 項目で有意な差が確認された。特に、講義談話における重点提示や話題提示などのメタ言語、構造マーカ―の聞き取りに関する 10 項目に 1%水準で有意な差が認められ、アンケートの記述からも講義理解能力に関する自己評価が高くなっていったことが確認された。以下にその内容を具体的に述べる。

3-1. 非言語情報の意識化

以下の講義理解の Can-do statements の Q7 は、講義者のポーズを重要な情報が来る前のサインであると認識して次の情報を意識して聞くことができるかを問う質問であったが、 t 検定の結果、有意差が確認されたことから本取組によってポーズのサインに対する意識化がなされたと思われる。

Q7. 先生の話の中に沈黙があったら、次に重要なポイントが提示されるかもしれないと判断することができる。 ($t(53) = -3.224, p < .01$)

さらに、講義者の非言語行動への意識化を示す問い Q8 では、 t 検定の結果、有意差が確認されたことから本取組によって非言語行動への意識化が進んでいることがわかった。

Q8. 先生が講義を進める際の行動（スライドを使って話す、ビデオを使う、プリントを配付する）等に注意しながら聞くことができる。 ($t(53) = -2.356, p < .05$)

3-2. メタ言語情報を利用したノートテイキング

毛利他（2017a, 2017b）の研究で 60 名の受講生を対象に分類項目におけるノートテイキングの量的分析を行った結果、ノート記述の平均値の分析で日本人学部生が書き留めた言葉が「重点提示」「疑問提示」「用語の言い換え」「話題総括」「行動提示」の項目で多くなっていたことから講義理解の Can-do statements にそれぞれのメタ言語に関する問いを設定した。本研究のストラテジートレーニング実施後の t 検定の結果、メタ言語情報の利用に関しては 13 項目中 7 項目で自己評価が高くなっていったことがわかった。中でも特に Q18, 20, 22, 23, 28 は 1%水準で有意な差が認められ、「できる」ようになったことが意識化しやすいストラテジーであることが示唆された。

Q17. 講義が始まるときに先生が言う「今日は〇〇（＝主題）について話をします」等の講義全体に関わる大きな話題を聞き取って、主題をノートに書き取ることができる。 ($t(53) = -2.213, p < .05$)

Q18. 順番や重要なポイントを示す「まず」「第一に」「つぎに」「それから」等の言葉を聞き取って、そのあとに続く言葉をノートに書き取ることができる。 ($t(53) = -3.581, p < .01$)

Q19. 先生が話の中で使う「一方で」「反対に」「逆に」等の言葉を聞き取って、反対の意味の記号を書いたり、ノートに書き取ることができる。 ($t(53) = -2.218, p < .05$)

Q20. 先生が一つの話題の文章をまとめるときに使う「つまり」「以上のように」「よって」「したがって」「まとめますと」等の言葉を聞き取って、ノートにまとめ部分を書き取ることができる。 $(t(53) = -3.682, p < .01)$
Q22. 先生が学生に問いかける疑問文「どうして〇〇でしょうか」「何が〇〇でしょうか」の言葉を聞き取って、〇〇の部分を書き取ることができる。 $(t(53) = -4.736, p < .001)$
Q23. 先生が定義を示す「〇〇というのは●●です」「〇〇とは●●を指します」等の言葉を聞き取って、〇〇や●●の部分を書き取ることができる。 $(t(53) = -3.488, p < .01)$
Q28. 先生が自分の考えや発話の意図を示す部分「私はこれは〇〇と思います」「～すべきだと考えます」等の部分を聞き取って、講義者の立場、意図をノートに書き取ることができる。 $(t(53) = -2.893, p < .01)$

3-3. 講義聴解のストラテジーの意識化

講義聴解のストラテジー・トレーニングをせずに講義理解の Can-do statements を行った毛利他（2020）の研究では、「文脈からメタ的に予測・推測するストラテジー」や「授業から派生した理解」など、聴解のミクロな過程に関する項目は、実際に講義を受講した後に低く評価される傾向があることが示されていた。今回、本調査の結果では、講義談話の聴解ストラテジーでは、講義全体の内容理解や構造、展開部分、トピックとトピックの間の関連性がわかるかを問う項目で t 検定の結果、以下 4 項目で有意な差が確認された。

Q31. 講義全体の内容を把握し、最も重要なポイント（最終的に先生が言いたかったこと）が何だったのかがわかる。 $(t(53) = -3.550, p < .01)$
Q33. 先生の話す言葉や行動から、次の話の内容や行動を予測することができる。 $(t(53) = -2.554, p < .05)$
Q34. 講義全体の構造を認識し、講義の主題（大きな話題）の中で展開する中程度の話題や、その中の小さな話題を区別して聞くことができる。 $(t(53) = -4.148, p < .001)$
Q35. 講義内で展開する中程度の話題や、その中の小さな話題の間の関連性やつながりを理解することができる。 $(t(53) = -3.036, p < .01)$

ここで特徴的であったのは、Q33 の次の展開の予測を示すストラテジーであった。前述の毛利（2020）の研究では半年後に自己評価の伸びが認められず、1 回目よりも平均値がマイナスとなっていたが、今回のストラテジー・トレーニング後は、 $t(53) = -2.554, p < .05$ と有意な差が確認され、平均値が高くなっていたことがわかった。

3-4. 社会文化的ストラテジーの意識化

本研究の結果、以下の 2 項目についても有意な差が見られ、人的リソースの利用や資料の利用などに対する意識化があったことも示唆された。

Q15. 日本人の学生がメモを取り始めたときに、その様子を見て、自分もそのタイミングでメモを取ることができる。(t(53)=-2.821, p<.01)

Q16. 国で習ったことや持ってきたノートを参考にして授業を聞くことができる。(t(53)=-2.473, p<.05)

3. まとめ

以上、本研究の結果から、非言語情報の利用、メタ言語情報の利用とノートテイキング、講義談話などの聴き取りの「方略」についての意識化が、ストラテジー・トレーニング等の明示的な機能説明を授業に導入することによって、概ね比較的早い段階から可能となることが示唆された。

注

- (1) 本調査で使用した講義理解の Can-do statements は、毛利他 (2020) のストラテジー・トレーニングをしない状態で使用し調査した講義理解の Can-do statements と同じである。

参考文献

- (1) 毛利貴美・古川智樹・中井好男 (2017a) 「メタ言語表現の機能は講義理解の手がかりとなり得るかーノートテイキングと理解テストの結果からー」, 『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.260-265.
- (2) 毛利貴美・古川智樹・中井好男 (2017b) 「Web 講義談話のマルチモーダル分析ーメタ言語の機能に着目してー」, 『第 21 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』, pp.560-561.
- (3) 毛利貴美・古川智樹・中井好男・寅丸真澄 (2020) 「講義理解能力を評価するための Can-do Statements の開発」『第 23 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』, pp.641-643.
- (4) 毛利貴美・中井好男・古川智樹・寅丸真澄 (2021) 「マルチモーダルな視点による講義理解能力育成のための Web ベース教材の開発ーノートテイキングとフィードバックを基にした分析ー」 CASTEL/J2021 国際大会発表論文集, pp.122-127.
- (5) 中井好男・古川智樹・毛利貴美 (2017) 「交換留学生の講義理解に関する一考察ーM-GTA を用いた理解構築のプロセスの分析からー」, 『2017 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.320-325.
- (6) Richards, J. (1983) Listening comprehension: Approach, design, procedure. TESOL Quarterly 17: 219-240.
- (7) 寅丸真澄 (2010) 「講義の談話におけるメタ言語表現の機能」, 『早稲田日本語研究』19 号, pp. 49-60.
- (8) 山本富美子 (2002) 「社会科学系学術日本語教育と異文化間コミュニケーション教育の接点ー社会科学系学術日本語教科書『国境を越えて』の作成理念よりー」, 『ポリグロシア』, pp.37-49.

文系大学院留学生在自らを論文作成に方向づける情意要因とは

—2名の留学生のケーススタディー—

小森万里 (大阪大学)

1. はじめに

個人研究態勢の文系分野において、初めて日本語で論文を書く大学院留学生は作成過程で生じる不安や自信の喪失等への対処に関する知識や経験の少なさから、書けない自分を責め、周囲に援助を求められず、書くのを諦めてしまうといったことが起こり得る。二通他(2014)ではアカデミック・ライティングを大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章およびその作成と定義し、「言語」、「技能」、「基礎」、「専門」に関する知識や能力が求められるとされているが、それに加え、負の心理的状況に陥った際に対処に関する知識や能力も論文を書き上げるためには必要になるとと思われる。例えば、Council of Writing Program Administrators et. al(2011)では、大学でのライティングの成功には好奇心や開放性、没頭、創造性、我慢強さ、責任、柔軟性、メタ認知といった思考態度が必要であるとされ、学士教育の中でこれらの思考態度が一定程度身につけていることが期待されるが、大学院留学生の論文作成においては、第二言語である日本語で行うためにこれらの思考態度を十分に発揮することに困難が伴う可能性がある。

第二言語学習の分野では、動機づけや不安、自尊感情等が学習成果に影響するとされており(倉八, 1991; 山本, 2014)、論文作成過程での躓きへの対処を考える際、これらの情意要因に注目すべきことが示唆される。動機づけの個人内要因としては認知、感情、欲求があり(鹿毛, 2013)、大学院留学生在が論文作成の意義を認識し(認知面)、書き上げたいという達成欲求をもっている(欲求面)、感情面で躓き、書き上げられないこともあるだろう。また、目標志向性が達成行動の取り組みに影響する(Dweck, 1986)ため、学習に躓いた時の原因帰属や援助要請のしかた等の選択も目標志向性によって異なることが予想される。さらに、大学院留学生在が自尊感情をもって論文作成に取り組めるかどうかは、大学院の実践共同体への正統的周辺参加(レイヴ&ウェンガー, 1991/1993)を大学院留学生在自身が実感できるかどうかにも関係しているのではないと思われる。「自分はこの実践共同体の一員なのだ」と感じられるかどうかは自尊感情や自己効力感に関連しており、論文作成への取り組みに影響するのではないかと考えられるためである。

本研究では、思考態度や動機づけ、不安、自尊感情、自己効力感、目標志向性などを情意要因ととらえ、文系大学院留学生在の論文作成にどのような情意要因が重要であるかをケーススタディーを通して検討する。

2. 分析の枠組み

本研究の分析の枠組みの1つは目標達成理論である。学習者の目標志向性には遂行目標志向と熟達目標志向があり、学習場面における方略や活動の選択が異なる(シャンク&ジ

マーマン, 2008/2009)。また, Dweck(1986)は人が知的能力をどのように捉えているかによって達成目標と達成への取り組み方が異なるとしている。表1に見られるように, 固定的知能観をもつ学習者は遂行目標志向で, 現在の自身の能力への自信が高ければ挑戦を求め、自信が低ければ挑戦を避けようとするのに対し, 増大的知能観をもつ学習者は熟達目標志向であり, 現在の自身の能力に対する自信が高くても低くても挑戦を求めるとされる(Dweck, 1986)。本研究では大学院留学生の目標志向性という観点から論文作成過程で躓きを経験した際の取り組みがどのように異なるのかをみていく。

表1 達成目標と達成への取り組み方(Dweck 1986より作成)

知的能力の捉え方	目標志向性	現在の能力への自信	行動パターン
固定的知能観 (知的能力は変わらない)	遂行目標 (他者から良い評価を受ける/ 悪い評価を避けることが目標)	高い場合	挑戦を求める
		低い場合	挑戦を避ける
増大的知能観 (知的能力は発達する)	熟達目標 (能力を高めることが目標)	高い場合 低い場合	挑戦を求める

2つ目は実践共同体への正統的周辺参加である。レイヴ&ウエンガー (1991/1993)によれば, 学習者は否応なく共同体に参加するものであり, 知識や技能の習得には新参加者が共同体の社会文化的実践の十全参加へと移行していくことが必要である。1で述べたように, 大学院留学生自身が実践共同体の一員であると実感できることが自尊感情や自己効力感に関連すると思われるため, 実践共同体への参加に対する意識についても考察する。

3. 調査概要

本研究では, 初めて日本語で修士論文を作成した経験をもつ2人の大学院留学生に対して日本語で半構造化インタビュー^{注(1)}を行った。質問項目は, 来日前のライティング経験(時期, 内容), 大学院の授業と課題(内容, 負担度), 援助要請(有無, 対象, 内容), 論文執筆過程(困難, 対処), 指導教員の研究指導(方法, 内容)等である。これらの内容について, 各時期に起こった出来事を情意面と関連づけて話してもらうため, 2人には修士論文作成過程の心理的状況の推移を図に書き表しながら語ってもらった。Aさんのインタビューは2020年10月16日(録音時間48分25秒)に, Bさんのインタビューは2021年12月7日(録音時間49分12秒)に実施した。AさんとBさんの略歴は次の通りである^{注(2)}。

Aさんは, *国のW大学(日本語・日本文化専攻)を2012年に卒業(2011年に日本語・日本文化研修留学生として来日経験あり)後, 就職。2017年に研究生として再来日し, 2018年に日本国内のX大学大学院博士前期課程に進学, 2020年に修了し, 現在同大学院博士後期課程在籍中である。

Bさんは, **国のY大学(日本語専攻)を2010年に卒業後, 就職。その後, Y大学大学院博士前期課程に進学したが, 日本での学位取得を希望し, 2019年に日本国内のZ大学大学院博士前期課程に進学。2021年に修了し, 現在同大学院博士後期課程在籍中である。

4. 分析と考察

2人の語りから、論文作成過程において同じような心理的状況の推移があったことがわかった。その推移とは、来日当初は目標達成に向けての期待と動機づけの高まりが強く現れ、その後、不安を抱える時期が続くが、最終的には不安にとらわれず論文作成に集中し書き上げていくというもので、Uカーブを描くような推移になっていた。しかし、心理的状況の推移は同様であっても、不安の内容やそれに対する対処については相違点が見られた。以下では、2人の目標志向性、不安期における達成行動への取り組みについて考察し、大学院留学生が自らを論文完成に方向づけていく情意要因について検討する。

4-1. 2人の目標志向性

本節では、達成行動に向けての取り組みについての語りから、2人の目標志向性をみる。

Aさんは大学院入学後、「間違ったら恥ずかしいからやめよう」と発言を避けようとしたり、「あなたより低いよというのは見せたくない」と同級生に対し研究についての相談や日本語チェックの依頼をすることに消極的になったりする等、他者から否定的評価を受ける可能性を避けようとしていた。一方で「(先生を)絶対がっかりさせたくない」と肯定的評価を得たいと考えている面もみられ、ここからAさんの遂行目標志向性が窺われる。一方、Bさんは中間発表会の後で「(書けるかどうかではなく)完璧に修論ができるか」という不安が始まったが、その後の不安が続く時期になっても「最後まで書きたいというのがあります」、「1つの研究としてなっていたい(研究の形にしたい)」と考えて研究を続けることができたと言った。このようなBさんの言葉から、自分の能力を伸ばすことによって研究の質を高めることを求める熟達目標志向であることが示唆される。

4-2. 不安期における援助要請の違い

ニューマン(2008/2009)によれば、人が新たな限界に挑む必要がある時に他者に頼ろうとすることは認知的、社会的、情動的な成熟性の現れであり、重要な方略である。また、適応的援助要請を行う者は援助要請の必要性の有無、内容、対象者を慎重に考えて意思決定をし援助要請するとされている。ここでは、論文作成という挑戦に際し2人の援助要請に対する捉え方に相違点が見られたため、これについて考察する。不安期における援助要請に関する2人の語りを表2に示した。

遂行目標志向性のAさんは、実践共同体の仲間(同級生)への援助要請が自分の能力の低さを示すことになると考えて援助要請を回避し、また、指導教員からの援助は自分の能力が低いと捉えて自己効力感をもてずにいた。ニューマン(2008/2009)が、遂行回避目標をもつ学習者は学習の躓きが他者の前で明らかになることに不安を感じ、援助要請を回避する傾向があるとしているように、Aさんの援助要請に対する消極的な態度は目標志向性が影響していることが窺われる。ただし、Aさんは援助要請を全く行わなかったわけではなく、実践共同体の外で日本人の友人を作り、日本語チェックをしてもらっていた。Aさんが「一番大切なのは話しやすい人」と述べていることから、遂行目標(他者から悪い評価を受けない)に基づいた援助要請の方法をとっていたことがわかる。一方、Bさんは実践共同体の古参者であるチューターに日本語面での援助要請をし、研究の方法や内容については熟練者である指導教員に援助要請をしており、他者からの評価を恐れて回避

表2 不安な時期における援助要請に関する語り⁽³⁾

<p>Aさん：院生に入ってから、閉じこもって、怖くなって、わからないことが多いと思って。わからなくて言うのも怖くなったし、間違ったら恥ずかしいからやめとこうっていうの、よくありました、M1のとき。[中略]皆さん一人一人発表して、なんか難しいことやってるねって私ずっと思ってた。皆さん賢い、すごい賢いってずっと思ってた。で、私だけすごい怖かったですね。大変でした。[中略]ここは不安、不安、不安、不安、不安、不安、不安、不安で、あれも欠ける、欠けるってなったから、ほんとになくしてしまったと思う、自分の自信。[中略]（日本語を見てくれる人について）学部生の人なんです。話しやすいしすごい賢い。一番大切なのは話しやすい人ですね。友だちの関係がないと、ちょっと頼みづらいですね。[中略]院生には頼みづらかったんです。ほとんど皆さんと一緒に同じ授業取ってますので、やっぱり同じ授業だから同じレベルになりますので、私あなたより低いよというのはちょっと見せたくないというか。[中略]ある時期すごい落ち込んでたんですけど。例えば、私はよく気になります。皆さんはどうやって指導時間受けているのか。[中略]なぜか。C先生から私にすごい助けを出してるんじゃないかと思って。で、私はすごい悲しくなった。悲しくなった理由は、先生はわかっている。私はできないから。そこまでコメントしてくれたり先生がいろいろしてくれるのは、私がやっぱりできないから、と思ってたんですけど。</p>
<p>Bさん：中間発表の後からはちょっと不安が始まりました。【中間発表の後、どんな不安が始まったんですか。】それで本当に修論が書けるかなあというような。できるというより、完璧に修論ができるか。できないかもしれないと思って。【中間発表の準備の時ではなくて、中間発表をした時にそういう不安が？】準備、そうだね、準備からかな…準備が終わったときからかなあ。【終わったときから。どうしてそういう不安が出てきたんだと思いますか。】皆の発表見て、自分の発表はあまり、足りない気がしましたから。[中略]（チューターについて）そうですね。日本語、助かりました。【日本語の面で。】はい。【それ以外では特に相談したりすることはなかった？研究のしかたとか、あるいは、研究のこととは離れて、こういうことで悩んでいるみたいな。】それはあんまりありませんけど。[中略]【指導の先生にも、きっとこの間もたくさん指導を受けたりしましたけど、指導の中で】はい。助かりました。【先生のどういう指導が助かったなあという経験はありますか。】そうですね…いろいろな形、場面、こういう論文はこういう方法からできないという、他の方法からいろいろ考えてくれましたので。自分のために、こういう方向じゃなかったら、他の方向、それじゃできなかったら他の方法とか、いろいろな場面から考えてくれましたので、助かりました。[中略]【じゃ、研究で困ったことがあれば、指導の先生に相談するというような感じ。】はい、そうです。</p>

する行動はみられなかった。つまり、Bさんは熟達目標（自分の能力を高める）に基づいて、必要な援助の内容により対象者を変えて援助要請をしていたということがわかる。

4-3. 論文作成に方向づける情意要因

本節では、2人が不安を抱えた時期から論文作成に集中する時期へと切り替わる契機となった出来事を考察し、論文作成へと方向づけていった情意要因について検討する。表3は、2人の心理的状況が落ち着き論文作成に集中していった時期についての語りである。

遂行目標志向のAさんは、論文の中間発表会の時に、彼女が慕っているD教員からコメントを得たことで自分に期待してくれている人がいると感じることができ、「自分で自信もっていった」と自尊感情を取り戻した。さらに、最終発表会や博士後期課程入学試験の面接で自分の研究について満足のいく説明ができたことにより「大丈夫、できる」と自己効

表3 論文作成に集中していく時期についての語り

<p>Aさん：中間発表の時にはすごいよかった。その時D先生からコメントをもらって、けっこううれしかった。(中略)で、自分で自信もっていったんですけど。(中略)で、最終発表も終わりましたが、その後は落ち込んでもないしそこまで自信もないけど、普通かな。2020年の4月から博士のための準備が忙しかったけど考えなかったですね。終わらせましょう、書きましょう、やりましょうとなりましたけど。2020年のときにはインタビューの後に、ちゃんと試問(最終発表会の質疑応答)とその後の博士(入学試験)のためのインタビューは言いたいこととか聞かれたことはちゃんと答えたなど自分にも満足してました。で、大丈夫、できる、と思ってたんですけど。(中略)D先生は最初の方からずっと期待していたのかなってずっと思っていました。(中略)こんな状態の中でちゃんと勉強したいのが出てるって、先生はよく私のことを見てくれてたから、ずっと期待があるってずっと思ってた。だから絶対がっかりさせたくない、絶対。</p>
<p>Bさん：そうですね。最終発表のときは、やっと。不安はありましたけど、だいたいはできました。(中略)【できましたっていうのは、どういうことができたと思ったんですか。】自分の研究したことは、前は研究はしてはいましたが、その研究はあまり続けていけないのではないかと思っていましたけど、最終発表の時は研究としてなっているかもしれないと思って、それぐらいになったら大丈夫かなと思って。(中略)【ここでできたっていう気持ちになったけど、その後書き上げるまで苦しかったって言ってましたね。】それは、時間に間に合わないということにちょっと不安があって、研究の提出日に間に合わないということに不安になって。(中略)【間に合うようにするために何かやってたこと、ありますか?】特に…【計画立てるとか、そういうことも】そうですね、そのときは…【とにかく書くっていう感じかな】そうですね。考えることもできなかったかもしれないです。【なるほどね。考えることもできなかった。とにかく書いて書いて、時間に間に合うようにしたってことですね。】はい。</p>

力感を獲得し、この時期から「終わらせましょう、書きましょう、やりましょう」と論文作成に集中し没頭するようになっていった。一方、熟達目標志向のBさんは研究発表会での発表を通して「研究としてなっているかもしれない」、つまり、研究としての形にすることができた自分自身で認めることができ以降、「それぐらいになったら大丈夫」と自己効力感を高め、時間という新たな不安が生じても論文作成に集中し没頭していった。

これらの出来事を通した2人の心理的状況の転換は、2人が実践共同体への正統的周辺参加を実感できる出来事であったといえるのではないだろうか。レイヴ&ウエンガー(1991/1993)によれば、学習者は否応なく実践者の共同体に参加するものであるが、不安を抱える2人にとって、自分がその実践共同体にいることを他者から認められている、あるいは認められるに足る条件を満たしていると思えなければ十全的参加に向かっていくことが難しかったのだらうと思われる。自分はここに参加してよい存在であり、確かに参加しているのだと実感できるようになることが、不安があってもそれにとらわれすぎず論文作成という達成目標に向かって自らを集中させていく思考態度「没頭」につながっていくのではないかと考えられる。Council of Writing Program Administrators et. al(2011)によれば「没頭」とは、学びに対して投資し関与しようとする意識のことである。2人はそれぞれ正統的周辺参加を実感する出来事を契機として、論文作成に対し「没頭」という思考態度を発揮するようになっていった。不安がなくなったわけではないが、不安という負の心理的状況から自らの目標達成に向かおうとする動機づけを防御し、書き続けるという行為を

行うことで論文完成まで自らを導いていくことができたのではないかと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本研究結果から、大学院留学生の目標志向性により不安の内容や援助要請への態度が異なることと、実践共同体への正統的周辺参加を実感する出来事が情意面の切り替えにつながり得ること、不安があっても達成目標への接近へと自らを方向づけていくためには「没頭」の思考態度が発揮されることが鍵となることが示唆された。

本研究は目標思考性という1つの観点から論文作成へと自らを集中させていく情意要因を検討したに過ぎない。大学院留学生が負の心理的状況に陥っても自らを論文作成へと方向づけていくためには、その他の情意要因も複雑に関連していることが予想される。これについてさらに検討していくことが今後の課題である。

注

(1) インタビューに際し、研究内容や個人情報の扱いについての説明や、インタビューの最中または事後における調査協力辞退も可能であることの説明をし、同意書への署名を得た。

(2) 2人とも日本語学習者数の少ない国・地域からの留学生であるため、本人が特定されることを避けるために出身国名は*や**で、大学名や個人名はアルファベットで表記する。

(3) 表2~3の中の【】内は調査者である筆者の言葉で、()は筆者による補足である。

参考文献

- (1) 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理』 金子書房
- (2) 倉八順子 (1991) 「外国語学習における情意要因についての考察」『慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要』 33, 17-25.
- (3) シャンク, H, デイル・ジーマー, J, バリー (2009) 塚野州一 (編訳) (2008) 『自己調整学習と動機づけ』 北大路書房
- (4) 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因恭子 (2004) 「アカデミック・ライティング教育の課題」『日本語教育学会春季大会予稿集』 285-296.
- (5) ニューマン, S. リチャード (2008/2009) 「自己調整学習の適応的援助要請における動機づけの役割」『自己調整学習と動機づけ』 北大路書房, 263-281.
- (6) 山本千波 (2014) 「情意領域を主眼とした第二言語習得における教授法について」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 29, 233-244.
- (7) レイヴ・ジーン&ウエンガー・エティエンヌ (1993) 佐伯胖 (訳) (1991) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』 産業図書
- (8) Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English & National Writing Project. (2011) Framework for Success in Postsecondary Writing . <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516360.pdf> (September 28, 2022)
- (9) Dweck S. Carol (1986) Motivational Processes Affecting Learning, *American Psychologist*. 41(10), 1040-1048.

日本語学習者のための文章難易度を利用した 穴埋め問題の自動作成システムについて

李在鎬 (早稲田大学)

長谷部陽一郎 (同志社大学)

1. 研究背景と目的

筆者らは、日本語文章難易度判別システム「jReadability」(<https://jreadability.net/>) (李・長谷部 2017) というウェブアプリケーションを開発・運用している。本システムは、日本語の読解クラスを支援する目的で 2013 年に公開され、(Google アナリティクスへのアクセス履歴によると) 2022 年 9 月時点で約 70 万件のアクセス数があり、世界の 147 か国で利用されている。

2013 年の公開当初は、日本語教師が自身の日本語クラスで使用する生テキストの難易度を測定することを主な利用目的としていた。しかし、その後、日本語教師以外の人々が利用するケースも増え、様々なニーズに応えるべく、アップデートを続けてきた。例えば、日本語学習者が使用することを想定し、英語のユーザーインターフェースを追加したり、学習者自身が自分の作文を評価できるシステムを追加したりした。こうした方向性での開発は今後も進めていく予定であるが、2022 年春に、新たな機能として「学習モード」(穴埋め問題を自動生成する機能) を追加した。以下では、この「学習モード」の仕様と、背後にある日本語学習支援ツールとしてのねらいについて述べる。

2. 先行研究

穴埋め問題(空所補充)とは、「助詞や動詞の活用形などを空欄にしたまとまりのある文を示し、そこに適切な答えを埋めさせる問題」である(関・平高(編) 2013: 34)。つまり、出題文に空所を作り、適当な言葉を入れることで、文を完成させる問題形式ということになる。語学教育の分野では、クラス内の小テストはもちろん、プレイスメントテストなどでも広く用いられている。筑波大学で開発したオンラインテストとして知られている「SPOT (Simple Performance-Oriented Test)」(小林 2015) や「日本語能力試験」においても採用されている。

本発表では、この穴埋め問題を言語学習においても活用することを目指しているが、その根拠となる事実として、Karpicke & Roediger (2008) の「テスト効果」(テストは言語学習(特に語彙学習)にポジティブな効果を持つこと)に関する研究成果がある。中田(2019: 31-39)においても言及されているように、Karpicke & Roediger (2008) の研究では、学習のプロセスにおいてテストを組み合わせることで、記憶における定着度が上がることが示されている。

穴埋め問題を計算モデルを用いて自動生成することを目指した研究は1970年代から行われており（例えばWolfe（1976））、近年では実際にシステムとして公開されている事例もある。とりわけこの10年ほどの間に多くの研究がなされてきたが、その理由としては、MOOCs（Massive Open Online Courses, <https://www.mooc.org>）の登場などで、教育のオンライン化が急速に進められたことが挙げられる。いわゆる対面空間での学習活動が、ウェブ空間でのLMS（Learning Management System）に移行したことを受け、学習成果を評価するためのテスト作成に関しても自動化のニーズが出てきたのである。

こうしたテスト問題の自動生成に関する研究は、主として自然言語処理や情報学の分野で行われてきた。機械学習を用いた研究（Goto et al. 2010）やCAT（Computerized Adaptive Test）と呼ばれる適応型の仕組みを取り入れた研究（Susanti et al. 2020）など、様々なアプローチが提案・開発されている。こうした研究の成果をLMS（Learning Management System）に組み込んだりウェブサービスとして提供したりする動きも出てきており、例としては以下の3つが挙げられる。

1. MAGIC（Multiple-Choice Automatic Generation System for Cloze Questions）
（Goto et al. 2010）：NTTが開発。機械学習に基づいて英語の穴埋め問題を自動生成する。
2. JACKET（Japanese Cloze Key Test）（松下ほか2021）：国語研の松下達彦氏の研究グループによる。日本語の語彙特性を利用した穴埋めテストを生成。
（<http://160.16.101.253/test/fibt>）
3. テストメーカー：マナリンク社が開発。ユーザーがマーキングした項目をもとに記述式の穴埋め問題を生成する。（<https://www.test-maker.app>）

1は人手で作成した問題の特徴を機械学習で抽出し、問題文から（多肢選択式問題の）選択肢を自動で生成するシステムである。機械学習のための訓練データを用意する必要があるが、自然言語処理で広く用いられてきた技術を活用したシステムとして興味深い。2はウェブブラウザ上で動作するアプリケーションで、ユーザーが入力したテキストに対し条件を指定することで穴埋め問題を自動生成する。3はユーザーが穴埋め問題のターゲット項目をマウスで指定するだけでテスト項目を自動生成するものである。

3. 本研究が提案するシステム

3-1 システムの特徴

本研究が提案するシステムは、ある程度の長さ（800字程度）を有する文章を入力データにして、（システム側の判断で）穴埋め問題を自動生成するというものである。前述の通り、穴埋め問題を自動生成するシステムはすでに様々なものが提案・開発されているが、本研究では、自動処理の良さを生かしつつ、操作性の良さを最大化することを目指してシステム化を行った。具体的な特徴は以下の4点である。

- [1] テキストのリーダビリティを考慮していること

- [2] リーダビリティ値に一致するレベルのターゲット項目を問題に含めること
- [3] ワンクリックで問題を自動生成できること
- [4] シンプルで使いやすいデザインになっていること

[1]と[2]は自動処理の良さを生かすために重視した特徴で、[3]と[4]はユーザーにとっての操作性を高めるため重視した項目である。

[1]について述べると、本システムでは、文章全体の読みやすさ指標、すなわちリーダビリティ (readability : 李 2016) をもとに問題を作成している。具体的には、リーダビリティが初級前半または初級後半の場合は初級レベルの項目をターゲットにした穴埋め問題を生成する。リーダビリティが中級前半または中級後半のテキストの場合は中級レベルの項目を、リーダビリティが上級前半または上級後半のテキストの場合は上級レベルの項目をターゲットにした穴埋め問題を生成する。

次に[2]の特徴について述べる。本システムでは、リーダビリティ値に合わせて穴埋めのターゲット項目を自動的に選択する。表 1 に具体例を示す。

表 1 レベル別の項目例

No.	初級項目の例	中級項目の例	上級項目の例
1	に	けれども	あたかも
2	で	これまで	いかにも
3	と	さて	一概に
4	から	それで	今更
5	へ	それでは	うすうす
6	に	では	自ずと
7	より	ところが	そのかわり
8	も	ところで	ちなみに
9	ながら	やはり	但し
10	が	やや	おおむね

初級用の項目では、文の骨組みを作る上で不可欠な要素をリスト化している。具体的には、格助詞、接続助詞、副助詞から合計で 21 項目を用意している。中級と上級では、より豊かな表現を作るための要素や、滑らかな文章表現のために必要な要素をリスト化している。延べ数でいうと、中級項目は 263 項目、上級項目は 430 項目を問題の候補として収録している。なお、すべての項目は、「日本語教育語彙表」(Sunakawa et al. 2012) と「はごろも機能語リスト」(堀・江田 2011) から取り入れたものである。

次に[3]の特徴に関しては、問題を作成する際に可能な限りクリック数を減らす工夫をした。この点にこだわった理由としては、本システムが研究者や教師だけではなく、一般の日本語学習者の使用も想定していることが挙げられる。図 1 のようにテキストを張り付け、「学習モード」をクリックするだけで、穴埋め問題が自動生成され、画面上に表示される。元になるテキストを入力すれば、クリックするだけで問題が生成されるので、Google での

ウェブ検索と似た操作感で簡単に利用できる。



図 1 jReadability の学習モードの開始

最後に、[4]の特徴について述べる。本システムでは、シンプルなデザインに徹したユーザーインターフェイスを採用している。



図 2 学習モードの初期画面

図 2 は学習モードの初期画面で、図 1 右下の「学習モード」ボタンをクリックすると、最初に表示される画面である。ここでの表示から、入力されたテキストが「初級」レベルと判断されていることがわかる。次に、「スタート」ボタンをクリックすると、初級レベルのテキストに適した内容の問題が提示される。

図 3 に問題の提示画面を示す。画面の上段に問題文とブランク（穴）が表示され、下段に進捗を表すプログレスバーが表示される。個々の問題に対して「答え合わせ」ボタンをクリックすると、中央の段で正誤判定を返す。なお、正解した時と、不正解した時では、異なる効果音が再生されるようになっており、学習者はゲーム感覚で問題に取り組むことができる。



図 3 学習モードの問題提示画面

3-2 「学習モード」の位置づけ

「jReadability」における「学習モード」の意味合いは、次のように位置付けられる。すでに述べたとおり、近年、急速な教育のオンライン化により、様々な学習支援ツールがウェブ上で公開されている。しかしその多くはあらかじめ用意されたコンテンツをユーザーのリクエストに応じて配信するものである。こうしたシステムには、コンテンツ作成に膨大な手間がかかる上に、コンテンツが古くなると魅力を失い、必然的にユーザーのモチベーションを下げってしまうという問題点がある。

一方、本研究で開発したシステムは、与えられた日本語テキストから自動的に問題を作成し、学習者が自分の好きな素材を用いて自らの理解度や学習到達度を確認することができる。「jReadability」には以前からテキストボックスに文章を張り付けて解析を実行すると、自動的に形態素解析や辞書引きを行い、様々な可視化ツールと共に読解学習を支援する機能があった。今回「学習モード」が加わったことで、単にテキストを読み進めていくタイプのトレーニングだけでなく、穴埋め問題を作成してそれに答えるという、より能動的なタイプのトレーニングを実施するためにも役立つシステムになった。

4. まとめと今後の課題：既知の問題点の改善

本発表では「jReadability」に新たに追加実装した学習者支援機能である「学習モード」を取り上げ、穴埋め問題の自動生成機能について関連研究や本システムならではの特徴に触れながら解説を行った。本研究の今後の課題としては以下の4点が挙げられる。

1. 記述式の穴埋めであるため、選択式問題に比べると難易度が高い。
2. 穴埋め問題により測ることのできる能力の実態が必ずしも明確ではない。
3. 中級と上級の項目は形態素解析ではなく、表層的な文字列に基づいて行っているため、テキストによっては不自然な切り方になることがある。
4. 現在の仕様では、上級レベルのテキストに対して処理を行うとき、より低いレベルのテキストに比べると問題数が少なくなる。

1に関しては、何らかの形で同じレベルの語彙要素を用意して多肢選択式問題の生成を実

現する方法を検討している。2は、本システムの穴埋め問題が測っている能力が単なる記憶力なのか、言語の力なのか現時点では明確ではないという問題であり、幅広い周辺領域の研究にも注目しながら検討する必要がある。3に関しては、現時点でも利用している形態素解析器をさらに上手く活用することで改善できる可能性がある。4に関しては、上級の項目がそもそも少ないためやむを得ない部分もあるが、使用頻度が低い項目を取りこぼしている可能性もあり、今後、より大きなコーパスを使うなどして項目数を増やすことで対応したいと考えている。

*謝辞：本研究は、科研費（19K21637）の研究成果である。

参考文献

- (1) 小林典子 (2015) 「SPOT」, 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, pp. 110-126.
- (2) 関正昭・平高史也 (編) (2013) 『日本語教育テストを作る』(日本語教育叢書「つくる」), スリーエーネットワーク.
- (3) 中田達也 (2019) 『英単語学習の科学』研究社.
- (4) 堀恵子・江田すみれ (2011) 「web 公開予定文法用例検索システム『日本語文法項目用例文データベース』の文法項目選定について」『日本語教育学会 2011 年度春季大会予稿集』, pp. 401-406.
- (5) 松下達彦・劉瑞利・得丸智子・中島明則 (2021) 「日本語語彙特性対応型穴埋めテスト作成器 JACKET の開発と応用」『日本語教育』180, pp. 80-88.
- (6) 李在鎬 (2016) 「日本語教育のための文章難易度研究」『早稲田日本語教育学』21, pp. 1-16.
- (7) 李在鎬・長谷部陽一郎 (2017) 「文章の難易度を科学する」『文章を科学する』ひつじ書房, pp. 176-192.
- (8) Goto, Takuya, Tomoko Kojiri, Toyohide Watanabe, Tomoharu Iwata, and Takeshi Yamada (2010) Automatic generation system of multiple-choice cloze questions and its evaluation. *Knowledge Management & E-Learning* 2(3), pp. 210-224.
- (9) Karpicke, Jeffrey D. and Henry L. Roediger (2008) The critical importance of retrieval for learning. *Science* 319(5865), pp. 966-968.
- (10) Sunakawa, Yuriko, Jae-ho Lee, and Mari Takahara (2012) The construction of a database to support the compilation of Japanese learners dictionaries. *Acta Linguistica Asiatica* 2(2), pp.97-115.
- (11) Susanti, Yuni, Takenobu Tokunaga, Hitoshi Nishikawa (2020) Integrating automatic question generation with computerised adaptive test. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 15(9), pp. 1-22.
- (12) Wolfe, John H. (1976) Automatic question generation from text: An aid to independent study. *Proceedings of the ACM SIGCSE-SIGCUE Technical Symposium on Computer Science and Education*, pp.104-112.

外国にルーツのある非行少年の変容 —少年院における指導と日本語教育の関係—

山下千聖（早稲田大学大学院生）

1. 研究の背景

平成2年の「出入国管理及び難民認定法」の改正以来、日本で生活する在留外国人の数は急速に増加し、令和3年末では約276万人となっている（出入国在留管理庁2022）。在留外国人が増加する一方で、外国人が異国の社会に適応することには努力が必要であり、本人だけの努力では克服することのできない場合が多い（守山2019）。特に、子どもの場合にはいじめや不登校など社会的不適応を引き起こす可能性が高い。そうした、社会的不適応の最悪レベルが犯罪や非行である（守山2019）。

少年が事件を起こした場合、家庭裁判所が処分を決定する。その処分に、保護処分の一つである少年を少年院に収容して処遇を行う少年院送致がある。少年院は、「健全な育成を図ることを目的として、矯正教育、社会復帰支援等を行う施設」である（法務省法務総合研究所2021）。少年院入院者の人員は、平成12年には6,052名とピークを迎えて以降、減少傾向が続き、令和2年においては1,624名であった。外国人の少年院入院者人員の推移を見てみると、ピーク時の平成14年には153名であったが、令和2年には52名に減少している。ここでいう、「外国人」とは「外国籍」の少年⁽¹⁾のことである。令和3年の調査によると、国籍に関わらず、保護者（養父母含む）に外国出身者を持つ76名の非行少年（以降、外国にルーツのある非行少年）が少年院25庁に点在していることが明らかとなった（山下2021）。

外国にルーツがあるからということで、犯罪や非行に至っているとは限らない。しかし、宮崎（2015）は刑事施設において、外国人受刑者が「より現実的に、社会にリエントリーさせる上で、自らの役割参加について振り返らせ、社会とのかかわりを再構築させる上で、日本語指導は欠かせない改善指導」であると指摘している（p.55）。一方で、外国にルーツのある非行少年が少年院に入院している実態があるにも関わらず、外国にルーツのある非行少年に焦点を当てた日本語教育および矯正教育における指導効果については、ほとんど調査されてこなかった。したがって、本研究は日本人非行少年と同様の処遇を受ける外国にルーツのある非行少年の少年院における変容を明らかにする。

2. 少年院で実施されている外国にルーツのある少年に対する処遇

少年院における処遇の中核となるのは矯正教育である。生活指導、職業指導、教科指導、体育指導および特別活動指導の五つの分野にわたって指導が行われている。

平成5年9月、少年院に「外国人で、日本人と異なる処遇を必要とする少年」を対象とする生活訓練課程G2（以下、「G2」とする）が設置された（法務省2013）。少年院ではじめて「外国人」の非行少年が増加したことで、「日本人」の非行少年と異なる処遇が必要であ

ると判断された。そして、「外国人」の非行少年に対して、日本語版、ポルトガル語版および英語版の少年院内の生活における基本的なルール等を定めた「生活の心得」が用意された。加えて、英語版、ポルトガル語版、タガログ語版、中国語版、韓国語版およびスペイン語版の不服申立てやその方法等についての説明書も用意された。横田（2009）は、このG2少年の非行背景について、次のように記している。

保護者や家族の都合でそれまでなじんだ母国の生活から突然切り離され、言葉や文化習慣の全く異なる環境に置かれたことで、日本社会に対して不適応感を募らせて、そのうっぷんを解消するためにせつな的となり、同様の価値観を持った不良仲間と親和し非行化が進んだという経緯がある（p. 135）。

つまり、自分の意思で来日したわけではないG2少年が、言葉や文化の異なる環境の影響により、非行に至ってしまったということである。

現在は、少年の年齢、犯罪的傾向の程度、心身の状況等に応じて少年院に収容されている（法務省法務総合研究所編 2021）。また、在院者の特性に応じて体系的・組織的な矯正教育を実施するため、矯正教育課程が定められている。「外国人等で、日本人と異なる処遇上の配慮を要する者」が矯正教育課程「社会適応過程Ⅲ」（以下、「A3」とする）および「社会適応過程Ⅴ」（以下、「A5」とする）に区分される。令和2年においてA3少年は7名、A5少年が3名であった。つまり、日本人と異なる処遇を受けている少年は10名であったことがわかる。

一方で、「外国人等で、日本人と異なる処遇上の配慮」が必要ないと判断された「外国にルーツのある」非行少年は、矯正教育課程A3、A5に区分されず、「日本人」の非行少年と同じ処遇を受けている。沼田（2020）によると、瀬戸少年院においてA3、A5に該当しない外国にルーツのある少年を対象に、「日本人と外国人のコミュニケーションツール」を目的とし、『多文化共生プログラム「たった一人の日本人に出会うために」』というワークブックを用いてグループワークが実施されている（p. 148）。当プログラムを通し、法務教官と外国にルーツのある少年との間には「価値観の違い」があることが明らかとなった（p. 149）。そして、外国にルーツのある少年との活動は、指導する法務教官が多文化共生社会を理解するための学びとなっている（p. 150）。

3. 調査概要

本調査は、日本人非行少年と同様の処遇を受ける外国にルーツのある非行少年の少年院における変容を明らかにすることを目的とする。

全国の47庁ある少年院に対し、矯正教育課程A3、A5以外である外国にルーツのある少年の在院状況に関する質問紙調査を実施した。質問紙調査の結果に基づき、A3、A5以外の矯正教育課程である外国にルーツのある少年6名に対して、半構造化インタビューを実施した。

インタビューにおける質問内容は、以下の4点である。

1. 少年院で良かったこと
2. 少年院で成長したこと
3. 少年院で難しいと思うこと、自分の課題
4. これから頑張りたいこと、やってみたいこと

加えて、少年が毎日書いている日記や作品を見た筆者の主観的記録を記したフィールドノートも分析対象とした。

少年院在院者を対象とする性質上、研究対象者への倫理的配慮して調査を実施した。少年院に依頼し、事前に少年院職員より、調査対象者および調査対象者の保護者に対して説明をした後に、同意書への署名を得た。インタビュー調査時は、調査対象者の指導教官が同席した。国籍、年齢、非行名などの調査対象者が特定される可能性がある情報については記述しない。本調査は、法務省および早稲田大学大学院日本語教育研究科の共同研究⁽²⁾の一環であり、研究倫理審査委員会に承認されている。

4. 調査結果

インタビュー内容とフィールドノートをもとに「日本語能力の変容」「気持ちの整理の変容」「自身のルーツに対する向き合い方の変容」の三つの変容に分けて整理する。適宜、調査対象者のインタビューにおける発言⁽³⁾を引用する。

4-1. 日本語能力の変容

調査対象者が書いた入院時の日記とインタビュー時期の日記を見ると、はじめは、ひらがながほとんどで、内容も簡単なものが多かった。一方、インタビュー実施時に書かれた日記は、漢字が増え、内容も具体的に変化していた。

しかし、インタビュー調査から、漢字に対して苦手意識を持つ少年がいることがわかった。A少年においては、日本漢字能力検定5級レベルで非常に難しさを感じながらも、検定合格を目指していた⁽⁴⁾。また、少年院ではじめて書道を経験したり、言葉をあまり知らないということに気づいたりしたという。F少年は、少年院入院当初の日本語能力を30%と振り返り、現在は60%に上がったと自己評価していた。加えて、失敗することは恥ずかしいことだと思っていたが、「失敗してもいい」、「悪いことじゃない」と思えるようになり、人と話すことに対して意欲的になったという変化があったようだ。

つまり、少年院で行われている処遇は、日本語能力の向上に繋がっている。加えて、少年にとっての成功体験を得ることができ、自分の変化に気づくことができる場となっていることが窺える。

4-2. 気持ちの整理変容

自身の気持ちを言葉で表現することが難しいと感じている少年もいる。E少年は、少年院の指導の中で「この子がこれをやられてどう思う？」と法務教官から質問されても、「嫌な気持ち」と「良い気持ち」しかなかったという。「悲しい」や「楽しい」という言葉をはじめて少年院で知ることができた。しかし、まだ自身の気持ちを表現することに対し、難

しさを感じていた。また、B少年は病院で症状を伝える際、「オノマトペ」が使えたらより自身の症状を伝えられると思っていた。しかし、適切なオノマトペが分からず、医者や法務教官に自身の症状を正確に伝えられていないのではないかと不安を感じるがあったようだ。一方、C少年にとっては、気持ちの整理ができるようになったことが少年院に入って一番良かったことであった。少年院で文章を書く機会が増え、自身の気持ちを書き出すことで感情を整理できるようになったと語った。

少年院に来るまで自身の気持ちや状態を人に伝えたり、整理したりする手段がなかった少年たちは、少年院で自身の課題を見つけ、課題の改善に向け努力していることがわかる。

4-3. 自身のルーツに対する向き合い方の変容

少年院で、自身のルーツを知る機会を得ることができている。D少年は、「自分の内側に目を向けることができた」ことで、『自分は外国人でもあるんだ、日本人でもあるんだ』ってというのは受け入れることができました」(D)と自身の成長を語っている。また、母国の文化について理解したいと思うようになったようであった。少年院に来る前は、母国に対して悪いイメージしかなかったが、少年院で他の少年や法務教官と話す中で「絶対にいい面もあるはず」(D)と思うようになり、少年院出院後は、これまで避けてきた母国の人と積極的に話すという目標を立てている。

また、C少年とE少年は、家族との関係について考えることが増えたという。C少年は、母親との関係が悪かった。しかし、少年院で生活する中で、母親に対する考えに変化があったという。C少年は母親とコミュニケーションをとりたいという気持ちが芽生え、タガログ語の勉強を始めるようになったと語った。E少年は、家族が死んでもなんとも思わなかったと振り返り、「なんか死んじゃったら、悲しいっていうか、そんなふうになるようになって。それで、最近それを振り返って、家族に対して想いが強くなったかなって感じました」(E)と語った。日本人少年や他の外国にルーツのある少年から日本や母国、自分自身についての考えを聞き、自身の国に対して興味を持つようになったことが理由であった。加えて、E少年は、家族に「相談」をしたことがなかったが、家族との面会でははじめて家族に将来について「相談」をすることができた。少年院で指導を受ける中で、家族との関係修復を前向きに考えられるようになっていったのである。

少年院では、少年たちがはじめて自身のルーツを考え、家族との関係を見つめ直す機会を得ているということがわかった。しかし、家族との意思疎通を図るための言語能力が互いに不足していることから、関係修復に課題がある少年もいることも明らかとなった。

5. まとめと今後の課題

少年院における矯正教育により、「日本語能力の変容」「気持ちの整理の変容」「自身のルーツに対する向き合い方の変容」に効果が見られた。外国にルーツのある非行少年の日本語能力の向上に繋がり、成功体験を得ることができる場であることが明らかとなった。加えて、自身のルーツに対して興味を持つきっかけを得られる場となっている。

反対に、外国にルーツのある非行少年は、少年院に入院するまで日本語能力に対して自信を持つ機会が持たず、失敗体験を繰り返している。少年院に入る前に外国にルーツのあ

る子どもに対して成功体験を得られる機会の創出が必要である。また、家族との意思疎通ができないまま成長し、母国について考える機会も持てずにことから明らかとなった。外国にルーツのある子どもに対しての日本語教育では、母国について考える時間を持つことができ、他者との意見交換ができる場も必要である。加えて、外国にルーツのある子どもは家族とより良い関係を継続できるよう、保護者に対する日本語教育を保障する必要もある。

少年院においては、外国にルーツのある非行少年が少年院出院後に自信を持って社会参加できるよう、日本語教育の視点を踏まえた指導の開発が不可欠である。今後は、日本語教育の視点から法務教官が実施可能な外国にルーツのある非行少年のための教材開発に努めたい。

謝辞

調査に協力して下さった、皆さまに心より感謝申し上げます。

注

(1) 本稿では、年齢および性別は問わず、少年院に在院し、矯正教育や社会復帰支援等を受けている者を「少年」とする。

(2) 令和2年8月より、「少年院における社会適応課程Ⅰ及びⅡに在籍する異文化背景を持つ在院者のための日本語教育プロジェクト」を研究題目とし、法務省矯正局少年矯正課および早稲田大学大学院日本語教育研究科宮崎研究室が協定を結んでいる。筆者は、協定締結時より研究協力者として調査に参加している。

(3) 調査対象者の発言は、原則としてそのまま引用している。しかし、調査対象者が特定されないように配慮し、誤用も含め適宜修正している。

(4) 少年院では、日本漢字能力検定を受験することができる。

参考文献

- (1) 出入国在留管理庁 (2022, 3月) 「令和3年末現在における在留外国人数について」 https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00001.html (2022, 9月29日閲覧)
- (2) 丹野清人 (2018) 『「外国人の人権」の社会学—外国人へのまなざしと偽装査証, 少年非行, LGBT, そしてヘイト—』吉田書店, pp. 65-88.
- (3) 沼田好司 (2020) 「外国籍少年に学ぶ日本の多文化共生社会—グループワークによる自己開示から得られたもの—」『家庭の法と裁判』27, pp. 147-150.
- (4) 法務省法務総合研究所編 (2013) 「2 施設内処遇における配慮」『平成25年版 犯罪白書—女子の犯罪・非行—グローバル化と刑事政策—』 https://hakusyo1.moj.go.jp/jp/60/nfm/n_60_2_7_4_3_2.html (2022, 9月29日閲覧)
- (5) 法務省法務総合研究所編 (2021) 『令和3年版犯罪白書—詐欺事犯者の実態と処遇—』 <https://www.moj.go.jp/content/001365724.pdf> (2022, 9月29日閲覧)
- (6) 宮崎里司 (2015) 「外国人受刑者と日本語教育—矯正処遇のグローバル化政策の観点から—」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』7, pp. 47-57.

- (7) 守山正 (2019) 「在日外国人の社会的不適応」『日立財団 Web マガジン「みらい」』3, pp. 1-17. https://www.hitachi-zaidan.org/mirai/03/paper/pdf/moriya_treatise.pdf (2022, 9月29日閲覧)
- (8) 山下千聖 (2021) 「少年院に在院している外国人非行少年の日本語能力の現状—日本語教育を受けていない外国人非行少年を対象に—」『早稲田大学日本語教育学会 2021 年春季大会予稿集』 pp. 7-8.
- (9) 横田正己 (2009) 「久里浜少年院における外国人少年処遇の現状と課題」矯正協会『少年院における矯正教育の現在』 pp. 132-147.

在日ベトナム人母の園生活における奮闘

—フォーカス・グループによる分析—

杉本香 (大阪大谷大学)・樋口尊子 (大阪大谷大学)

1. はじめに

日本は、人口減少・少子高齢化による深刻な労働力不足を解消するために、外国人労働者の受け入れを拡大しており、出入国管理庁の統計によると、コロナ禍前の2019年末には在留外国人数は293万人を超えた。6歳以下の在留外国人の子どもたちは約13万人おり、多くの外国にルーツを持つ保護者（以下、外国人保護者）が日本で子育てをしていることがわかる。日本語指導が必要な児童生徒の数は年々増え続けており（文部科学省 2022）、その課題は認知され不十分でありながらも対応がなされつつある。一方で、その子どもを育てる外国人保護者に対する日本語教育の課題にはあまり目が向けられてこなかった。2010年に出された『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について（文化審議会国語分科会，2010年5月）では、「生活上の行為の分類一覧」に「子育て・教育を行う」という項目は挙げられている（p.120）が、それに基づいた学習項目の要素が挙げられていないことが課題となっていた。しかし、2022年9月に出された「地域における日本語教育の在り方について」の報告素案では、「子育て・教育を行う」についても155項目の「生活 Can do」（案）が示された。在留外国人の定住化が進み、子育てのための日本語教育の必要性が認められるようになってきたと言える。

自分が生まれ育った国を離れて子育てをすることには、様々な困難が伴うことが推測される。本発表では、日本で保育所や幼稚園（以下、園）に子どもを預けて仕事をする外国人保護者にとって、日本社会での子育てや園生活において戸惑うこと、コミュニティ参加への障壁となる要因は何かを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

外国人保護者に関する研究は、母子保健医療や保育の分野において増えてきているが、中でも最も大きな課題は言葉の問題であるとの指摘が多い。日本語教育の分野においても、外国人保護者に対する日本語教育支援の必要性が少しずつ認識され始め、研究も始まっている。井濃内・井出（2020）では、「ことばの壁」が単に理解のできる共通言語がない状態を指すわけではなく、「言語」がわからなければ「わかりあえない」という固定観念を含み、さらに、期待のすれ違いや暗黙知、情報デザインの壁によって、その信念が循環的に強化されている」ことを明らかにしている。山下・成・渡部（2022）では、中国人保護者に対するインタビュー調査から、①幼稚園職員が積極的に対応し、コミュニケーションを図ろうとしているかどうかで外国人保護者の幼稚園職員とのコミュニケーションの意欲の度合いが左右されること、②日本人保護者とは共通の話題がなくコミュニティに参入する必要性を感じていないこと、③職場の同僚には安心感を得るために助けを求めていること、

④中国人保護者のコミュニティに対する意識は、育児に関する知識や経験の多寡、家庭内の育児分担などによって異なることを明らかにしている。ここでの「コミュニティ」とは、「子育てという共通の関心を持った2人以上の集まり」と定義されている。

杉本・樋口(2020)では、園に子どもを預ける外国人保護者へのアンケート調査を通じて、日本語での会話能力、次いで日本の文化・習慣やルール・マナーの理解も必要だと考えていることが明らかになっている。しかし、コミュニティの参加に必要な会話能力、日本の文化・習慣、ルール・マナーとは具体的にどのようなものかがわかっていない。外国人保護者にとって日本社会での子育てや園生活において戸惑うこと、コミュニティ参加への障壁となる要因は何かを探ることが必要である。

3. 調査方法

子どもを園に預けて働くベトナム出身の母親8名に協力を得て、4名ずつ2組のフォーカス・グループによる調査を2021年9月に行った。フォーカス・グループとは、同様な経験を有する人たち数名に聞き手が質問をするが、インタビューとは違って参加者同士の相互作用により言語化を促進し、その深い語りを聴き取るものである(大谷2019, 152-154)。日本語でのやり取りが難しい参加者のために、ベトナム人の通訳1名にも入ってもらったが、彼女も園に子どもを預けて働く母である。

事前に準備した質問内容は主に、「子育ての文化差について」「日本の保育所・幼稚園について」「保育者との関係」「他の保護者との関係」であったが、その場の回答に応じて広げたり掘り下げたり、参加者から自発的な発言があったりした。時間は2組とも1時間25分前後となった。参加者の了承を得てICレコーダーによる録音及びビデオによる録画を行い、逐語録を作成した。ベトナム語で話された場合はその場でも簡単に通訳がなされたが、逐語録のベトナム語部分は通訳がベトナム語で逐語録を作成した後、日本語に翻訳した。日本語の逐語録をデータとして、質的に分析を行った。参加者が語った内容のうち、日本社会での子育てや園生活における困難や奮闘、コミュニティ参加への障壁となる要因を含んだデータを抽出し、コーディングを行い、次に同じような意味を持つコードをグループ化してサブカテゴリーを生成し、さらに概念の抽象度を高めたカテゴリーを生成した。

倫理的配慮として、参加者にはベトナム語に翻訳した説明書と、口頭でやさしい日本語により研究目的と方法、任意参加と撤回、個人情報の保護、データの取り扱い等について説明を行い、同意書を得た。また、所属大学における研究倫理委員会の承認を得ている(2021年9月13日、承認番号2021_9)。

4. 調査結果

4-1. 研究参加者の背景

参加者の背景を表1に示す。特徴は、全員が夫婦ともにベトナム人であり、1名を除き日本で初めて出産・子育てをしていることである。同じフォーカス・グループ内では、お互いに知り合いの場合が多いが、FとGのみ子どもが同じ保育園である。推定日本語レベルというのは、「日本語教育の参照枠」(文化審議会国語分科会)に照らして、参加者の発話から発表者2名が判断したものであり、正確な評価ではないが、発話内容の分析に利用

できると考えた。

表1 研究参加者の背景

FG	仮称	年齢	子どもの年齢・所属	滞日年数	日本語学習	推定日本語レベル	仕事	夫の来日	夫の仕事
1	A	30代	6歳・小学校 1歳・保育園	7年	ベトナムの大学で	B1	アルバイト	2008年	正社員
1	B	20代	1歳・こども園	2年	日本の日本語学校で	B1	アルバイト	2016年	エンジニア
1	C	20代	3歳・こども園	4年	独学	A2	アルバイト	2016年	エンジニア
1	D	40代	6歳・児童発達支援センター 4歳・保育園	13年	独学	A1	アルバイト	2008年	エンジニア
2	E	30代	1歳・こども園 0歳・未就園	9年	日本の短大含め7年	B1	正社員（翻訳）		自動車整備士
2	F	30代	6歳・小学校 4歳・保育園	8年	日本の日本語学校で短期	B1	アルバイト	2008年	エンジニア
2	G	30代	3歳・保育園	5年	日本の日本語学校で	A2	アルバイト	2014年	エンジニア
2	H	30代	7歳・小学校 1歳・保育園	3年	独学	A1	アルバイト	2016年	正社員

4-2. ベトナム人母の子育てや園生活における困難や奮闘

分析の結果、145の「コード」が得られ、12の「サブカテゴリー」、5の「カテゴリー」を生成した。それらを表2に示す。

表2 ベトナム人母の子育てや園生活における困難や奮闘

カテゴリー	サブカテゴリー	主なコード
日本語習得	日本語の壁	日本語がわからないと友だち作りが困難 子どもが病気の時、説明が困難
	自身の日本語学習	子どものため・仕事のための日本語学習への意欲 日本語が一番大切
	子どもの言語習得	子どもに日本語を教えることの困難さ 子どもとのコミュニケーションの心配
日本での育児の困難点	家族の協力の欠如	祖父母の不在による大変さ
	時間の無さ	多忙と、子どもを預けられないことにより自分のしたい

		できない
園生活	入園前後の難しさ	仕事をしなければ保育所に入れない 点数が低く希望の園への入園が難しい 入園時の準備物の多さと入手の困難さ
	毎日の園生活	乳児期の荷物の多さ 慣れたら園生活も問題ない
	園の行事	コロナ禍で保護者会や懇談会などの活動がすべて停止 園の行事でわからないときは先生に聞くから問題ない
	園での子どもの様子	子ども同士のけんかへの対応 子どものいじめが心配
	料理の問題	子どもの園の料理の味への慣れ 弁当作りの難しさ
	園での人とかかわり	先生とかかわり
他の保護者とかかわり		ベトナム人同士のコミュニティの活用 日本人保護者と話したい・仲良くなりたいが難しい
今後の日本滞在		子どもの教育・将来のための日本での生活 子どもが独立したらベトナムに帰国

まず、【日本語習得】においては、＜日本語の壁＞によって多くのことが困難になるため、その壁を越えるべく、[日本語が一番大切] と思い、[子どものため・仕事のための日本語学習への意欲] がうかがえた。F は、早朝に公園に行って体操をした後、お年寄りと会話をしたり、自分から日本人の保護者を誘って公園に行ったりと、積極的に日本語を使おうとしている。＜子どもの言語習得＞については、日本語習得の遅れを心配しても自分が[子どもに日本語を教えることの困難さ] がある。一方で、どんどん学校などで日本語を習得していく[子どもとのコミュニケーションの心配] を抱えている。

【日本での育児の困難点】としては、母国では通常得られる＜家族の協力の欠如＞（特に祖父母）が育児を大変にしている。それが、子どもを保育所に預ける動機にもなっている。しかし、[仕事をしなければ保育所に入れない] ため、それが＜入園前後の難しさ＞の最も大きい部分である。ただ、在留資格が「家族滞在」であるため、働ける時間が週 28 時間のアルバイトに限られ、それが[点数が低く希望の園への入園が難しい] ことにつながり、何度も申請したり、遠い園まで自転車で送迎したりといった大変さを引き起こしている。[入園時の準備物の多さと入手の困難さ] と合わせて、それらが【園生活】における最も大きな困難だが、＜毎日の園生活＞＜園の行事＞＜園での子どもの様子＞においては、「慣れれば問題ない」と捉えていることが多い。[子どものいじめが心配] であっても、今のところ問題はないようである。一方で、＜料理の問題＞は大きな関心事で、どちらのグループでも活発に話し合われた。特に、[弁当作りの難しさ] があり、日本風の弁当を子どもから要求され奮闘する様子がうかがえた。また、給食による[子どもの園の料理の味への慣れ] もあり、子どもが家ではベトナム料理をあまり食べず、母国の味を継承すること

ができないことに戸惑う声も上がった。

【園での人とのかかわり】の中で、＜先生とのかかわり＞では、[連絡帳を書くことの大変さ]があるが、それもたくさん書いてくれる先生への申し訳なさから生まれており、全体的に[わからないことを親切に説明してくれる先生]を高く評価している。しかし、日本語レベルの高くないDとHは、わからないことがあっても先生には聞かず、オンラインで調べたり、日本語のできるベトナム人に聞くようである。＜他の保護者とのかかわり＞では、[ベトナム人同士のコミュニティの活用]をする人がいる一方で、園に同国出身の保護者がいても、コロナ禍ではマスクで相手を特定しにくく、送迎時の慌ただしさにより、誰に対してもあいさつのみで済ます人もいた。日本人の保護者ともあいさつのみという人がほとんどで、[コロナ禍での集まりや活動の少なさ]にも要因があり、保護者会の活動や懇談会が制限されていて親同士で話す機会が少なく、[日本人の友人作りの困難さ]にもつながっていると考えられる。

【今後の日本滞在】については、[子どもの教育・将来のための日本での生活]を選択しているが、[子どもが独立したらベトナムに帰国]することを今から考えている。[日本は忙しくて人間関係が冷たい]と感じており、家族とのんびり会話ができる田舎に帰りたいという希望を持っている。

5. 考察

今回の調査では、杉本・樋口（2020）ではわからなかった、コミュニティの参加に必要な会話能力、日本の文化・習慣、ルール・マナーとは何かを探り、外国人保護者にとって日本社会での子育てや園生活において戸惑うこと、コミュニティ参加への障壁となる要因は何か明らかにすることを目的とした。日本の文化・習慣においては、ベトナム人母たちは子どもの要求によって「キャラ弁」と呼ばれるような日本風の弁当作りに奮闘している様子がうかがえたが、それは子どもたちがコミュニティに参加する際に役立つものとなっていると言えるだろう。先生とのかかわりにおいては、日本語がある程度できれば、わからないことを聞いて親切に教えてもらえるのであまり問題がないようであった。他の保護者とのかかわりを探るのが今回の調査の主な焦点であったが、2020年から始まった新型コロナウイルス感染症対策のため、保護者同士のかかわり自体が大きく減少してしまった。保護者会の活動や懇談会も行われなかったことが多く、もしくは、「保護者会」「懇談会」といったことばが伝わっていない可能性もあり、具体的な話を聞くことができなかった。育児に関するコミュニティに対する意識や態度を調査した山下ほか（2022）では、対象の中国人保護者3名は日本人保護者のコミュニティ参加意欲はほとんどないという結果であったが、今回のベトナム人の母親たちは日本人保護者とも仲良くなりたいと思っている。実際に、Fはその明るい性格もあり、自分から積極的に話しかけている。また、Aは「友達になって、子どものことを、遊びのこと、勉強のこと、いろいろは、お互いに交換、情報交換できると一番いいと思いますけど」と希望を語っている。実際に、今回のフォーカス・グループの中で、日本語がわからないから子どもが運動会の時に動こうとしないのかと心配している人が複数いたが、調査者の子どもも同じだという話をして安心していた。そのように、日本人の保護者とも困りごとを分かち合えればいい。しかし、Aの友だちで日本

人に携帯番号の交換を求めて断られた経験があり、相手が受け入れてくれないのではと心配している。A は日本語レベルが高いので、日本語の壁だけではないと考える。また A は、「たまに、外国よく行く人がね、もう外国人も好きですね、すぐ友達になる人もいますけど、その数はまだ少ないと思います。」と、外国人を受け入れようとする日本人が少ないと感じていることを語っている。職場での人間関係の話題のため、表 2 には抽出されていないが、G の語りが興味深い。彼女は日本語に自信がなく、あまり話さないようだが、それは相手が理解してくれないからと理由を説明している。しかし、職場にはよく話をする若い日本人男性の同僚がおり、自分が話すことを理解してくれるから、たくさん話すと言う。やはり、日本人側にも「聞く耳」が必要だと感じたエピソードであった。

6. おわりに

今回の調査では、仕事をしながら園に子どもを預けるベトナム出身の母親 8 人を対象に、日本社会での子育てや園生活において戸惑うこと、コミュニティ参加への障壁となる要因は何かを明らかにしようとしたが、困難の中でも「子どものために」と奮闘している様子が見られた。今後は、ここで明らかになった困難を、どのように必要な支援へとつなげるかを考えたい。

参考文献

- (1) 井濃内歩・井出里咲子 (2020) 「保育園と外国人保護者のコミュニケーション—ことばを問い、フィールドとかかわる言語人類学的実践研究—」『言語文化教育研究』18, pp. 61-81.
- (2) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方：研究方法論から SCAT による分析まで』名古屋大学出版会
- (3) 杉本香・樋口尊子 (2020) 「外国人保護者が社会参加するための日本語教育支援を考える：外国人保護者へのアンケート調査の結果から」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』10, pp.1-12.
- (4) 文化審議会国語分科会 (2010 年 5 月) 『『生活者としての外国人』に対する日本語教育の標準的なカリキュラム案について』 https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/nihongo_curriculum/pdf/curriculum_ver09.pdf (2022 年 9 月 30 日閲覧)
- (5) 文化審議会国語分科会 (2021 年 10 月) 「日本語教育の参照枠 報告」 https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf (2022 年 9 月 30 日閲覧)
- (6) 文化審議会国語分科会 (2022 年 9 月) 「地域における日本語教育の在り方について (報告素案)」(日本語教育小委員会第 114 回資料 2) https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_114/93769701.html (2022 年 9 月 30 日閲覧)
- (7) 文部科学省 (2022 年 3 月) 「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結果の概要 (速報)」 https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm (2022 年 9 月 30 日閲覧)
- (8) 山下順子・成利楽・渡部倫子 (2022) 「外国人保護者の持つ育児コミュニティへの参入意識」『広島大学日本語教育研究』32, pp.1-7.

散在地域の外国につながる児童生徒をめぐる日本語支援の課題

—「入り込み」支援を実施した大学生へのインタビューを通して—

安田 眞由美 (長崎外国語大学)

中原 郷子 (長崎外国語大学)

1. 問題と目的

日本語指導が必要な児童生徒が増えていることは、昨今の報道等により、広く知られるようになってきた。2022年3月に文部科学省が公表した「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結果の概要(速報)」によると、2008(平成20)年度、日本語指導が必要な児童生徒のうち、外国籍の児童生徒は28,575人、日本国籍の児童生徒は4,895人であったが、2021(令和3)年度は、外国籍の児童生徒は47,627人、日本国籍の児童生徒は10,726人で、2018(平成30)年度の前回調査と比べ、外国籍の児童生徒は16.9%、日本国籍の児童生徒は3.4%増加している(文部科学省, 2022b)。

このような状況に対応するため、2013年に文部科学省は「日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」の在り方等について」を公表し、2014年に「特別の教育課程」による日本語指導を開始した。「特別の教育課程」とは、「小学校、中学校、中等教育学校の前期課程又は特別支援学校の小学部若しくは中学部」に在籍する日本語指導が必要な児童生徒を対象に、「日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにする」ことを目的としたものである(文部科学省, 2014a)。「日本語を用いて学校生活を営む」ためには、学校生活で日常的に使う言葉を練習したり、自分の名前を平仮名や片仮名で書いたり、教室に掲示されている文字を理解できるようにすること、「日本語を用いて学習に取り組む」ためには、日本語で行われる在籍学級での授業に参加し、周囲の支援や様々な関わりを通して支障なく学習に取り組むことができるようにすることが挙げられ、児童生徒の日本語の習得状況や学習の進捗状況に合わせて指導計画をたてる必要があるとされている。

さらに、日本語指導だけでなく、「在籍学級で受けた学習で理解が不十分な部分の補充や、在籍学級の学習内容に先駆けた関連する既習内容の復習を行うことなども有効」とであるとされている(文部科学省, 2014b)。当該児童生徒が日本語指導が必要であると認められた場合、別教室等において「取り出し」指導が行われたり、在籍学級において「入り込み」指導が行われたりする(文部科学省, 2013)。

つまり、「特別の教育課程」における日本語指導は、「指導計画」の下、在籍学級以外の教室で「取り出し」、あるいは在籍学級での「入り込み」による指導形態で行われ、指導内容は、「生活面での日本語」、「学習面での日本語」だけでなく、「学習内容の補充や復習」など、幅広く求められていることが分かる。

中川他(2015)は、特別の教育課程の試行を評価するものの、散在地域においては、情報、人材、予算に不足があり、教育支援の取り組みが蓄積されないと述べ、教員に対する

研修の実施，外部支援者との連携・協働を提言している。大蔵（2017）は，散在地域の予算，人材，情報確保の難しさを挙げ，ICT や学外の母語話者，日本語指導の経験者を活用することを提案している。浜田他（2017）は，特別の教育課程による日本語指導の実施状況を調査し，集住地域，散在地域に限らず，担当する教員数の増加，研修の実施，担当教員を支える体制の整備を求めている。

しかし，いまだ散在地域において，情報や人材，予算は十分に確保されておらず，受け入れ体制・態勢が整っているとは言えない状況である。さらに，「入り込み」指導に焦点を当てた報告や研究の蓄積は十分ではなく，その実態は明らかではない。そこで，本研究は，散在地域 A 市における日本語指導が必要な児童生徒に対して，「入り込み」支援⁽¹⁾を実践した大学生 4 名にインタビューを実施し，そこから浮かび上がった 4 つの観点，(1) 母語の使用，(2) 支援内容，(3) 支援形態，(4) 受け入れ体制・態勢における「入り込み」支援の問題点を挙げ，散在地域の日本語支援について提言することを目的としている。なお，関連する機関や関係者には情報提供の同意を得ていること，これについて大学の研究倫理審査を経ていることを申し添えておく。

2. 大学生の派遣について

まずは，「入り込み」支援者として大学生を派遣することになった A 市についてふれておく。A 市は A 県の県庁所在地である。文部科学省（2022a）によると，A 県は，2021（令和 3）年 5 月 1 日時点で，日本語指導が必要な児童生徒の在籍人数は，外国籍 38 名（前回調査 2018 年度（以下，前回）：33 名），日本国籍 26 名（前回：33 名），在籍学校数は，外国籍 23 校（前回：19 校），日本国籍 15 校（前回：20 校）である。児童生徒の言語別人数の内訳は，外国籍 38 名のうち日本語 5 名，英語 11 名，中国語 5 名，フィリピン語 2 名，ベトナム語 1 名，ポルトガル語 1 名，その他 13 名で，日本国籍 26 名のうち日本語 7 名，英語 13 名，スペイン語 1 名，中国語 2 名，フィリピン語 3 名である。文部科学省（2022a）の調査の時期は，「入り込み」支援者の大学生が小学校や中学校に行っていた時期と重なっている。

2019 年 5 月 5 日の毎日新聞 1 面「日本語無支援児 1 万人 にほんでいきる—外国からきた子どもたち—」で，日本語指導が必要な児童生徒は，2016 年 5 月の調査では，A 県には 49 名在籍していたが，そのうち 30 名は無支援であると報道された。これは，全国的に見ても最も高い比率である。さらに，21 面「日本語教育地方苦悩 にほんでいきる—外国からきた子どもたち—」では，A 県では指導できる人材を見つけるのが難しいと報道されている。

つまり，A 県の状況は，日本語指導が必要な児童生徒数が爆発的に増加しているわけではないが，一つの学校に集中的に児童生徒が在籍しているのではなく，児童生徒の言語も多岐にわたっている。そして，支援を行う人材が不足しているため，無支援の児童生徒が多い。A 市の状況も A 県の状況と同様である。

以上で述べた散在地域 A 県 A 市の教育委員会から，日本語が母語ではない 4 名の児童生徒に，児童生徒の母語（中国語）を使って日本語支援を行う人を探して欲しいと要請があった。そこで，中国語が話せる大学生 4 名（B，C，D，E）と共に，児童生徒が在籍する

小学校、中学校を数回訪問し、校長、副校長（教頭）、担当教員との面談を通して、児童生徒の様子や学校からの要望を聞いた。そして、学校からの要望、大学生4名の希望をもとに、Bは小学4年生、C、Dは中学1年生、Eは中学3年生を担当することが決定され、頻度は1週間に1回、時間は1時間目から給食前までとなった。児童生徒の学校での様子、それぞれの学校からの要望を以下の表1にまとめる。

表1 児童生徒の様子と学校からの要望

支援者	児童生徒学年	学校での様子	学校からの要望
B	小学4年	<ul style="list-style-type: none"> 日本語での日常会話はできる 日本の学校文化に慣れていない 友だちとの関係がよくない 学習面の遅れはない 	<ul style="list-style-type: none"> 日本の学校文化に慣れるようにしてほしい 友だちと良好な関係が築けるようにしてほしい
C	中学1年	<ul style="list-style-type: none"> 日本語での日常会話はできる 友だちとの関係がよくない 学習面の遅れはない 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちと良好な関係が築けるようにしてほしい
D	中学1年	<ul style="list-style-type: none"> 日本語での日常会話はできるが、時々分からないことがある 友だちとの関係は良好 学習言語で分からない言葉がある 	<ul style="list-style-type: none"> 授業中に出た分からない言葉を説明したり、日本語の間違いを修正したりしてほしい
E	中学3年	<ul style="list-style-type: none"> 日本語での日常会話はできる 友だちとの関係に問題はない 学習面の遅れが目立つ 	<ul style="list-style-type: none"> 高校受験に向け、学習が遅れている5教科の補習的なサポートをしてほしい

客観的な日本語力（DLAの結果）、来日時期、出身地、家庭での使用言語などの詳しい情報は、小学校、中学校でも把握しておらず、表1で示した以上の情報は得られなかった。指導形態については、どの学校も授業中に児童生徒の横に座って支援をするという「入り込み」の形態を指定された。

3. 調査の方法

支援開始1か月後と、4か月後に大学生4名に対し、以下の1)～7)について、インタビューを行った。インタビューの時間は、1回1時間半程度であった。発表者のうち主に1名が質問し、1名が記録を取った。

- 1) 児童生徒の日本語力
- 2) 児童生徒の母語の使用頻度
- 3) 支援内容と方法
- 4) 授業中の児童生徒の様子
- 5) 小学校・中学校における当該児童生徒受け入れの雰囲気
- 6) 支援後の連絡や引継ぎ方法
- 7) その他、困ったこと

4. 調査結果

以下、4つの観点について結果の報告を行う。

4-1. 母語の使用について

当該児童生徒4名の日本語力については、支援開始1か月後の時点で全員が日常会話や聞き取りは、ほとんど問題がなく、ほぼ日本語のみで会話をしていた。授業中に教員が話す日本語もほぼ理解していたため、支援者が中国語を使うことはほとんどなく、中国語を介した支援は極めて限定的であった。むしろ、周りの目を気にして中国語を話したがない児童もいた。このことから、児童生徒の日本語力や母語使用への意識が考慮されずに、母語で日本語を教える必要があると解釈され、支援が要請されていたことが分かる。また、4か月後のインタビューにおいて、数学の内容を支援対象生徒の母語である中国語で解説をするが、そもそも数学の用語を中国語で学んだ経験がないので、結局教科書や数学教員の説明を踏まえて日本語で解説をしている、という大学生の回答があった。

4-2. 支援内容について

教育委員会の話では、児童生徒の母語（中国語）を介して日本語支援してほしいということであったが、小学校や中学校からの要請は、D担当の中学1年生を除いて、日本語支援ではなく、学校文化への適応、友だちとの人間関係の構築、教科学習の補習であった。そして、支援内容については具体的な指示はなく、授業中に教員が言ったことや、教科書に書いてある言葉を中国語で説明したり、作文執筆時に単語を教えたりしたが、その機会は多くなかった。中国語を使って日本語支援をするというより、むしろ、数学や英語、社会など、教科の内容そのものを教えることが多かった。また、当該児童生徒だけでなく、他の児童生徒にも目配りするように教科担当教員から指示されたことや、授業の感想を日本語、さらに中国語で言うように求められることもあった。これらのことから、支援内容は、具体的な指導計画に基づいて決められておらず、内容だけでなく、支援対象も明確ではなかったことが分かる。そして、学校内の教員に支援者の役割も十分理解されておらず、想定外のことを授業担当教員によって求められるということも多くはないものがあった。

4-3. 支援形態について

授業中に当該児童生徒の横に座って行う「入り込み」であった。児童生徒4名のうち2名は来日から4年以上が経過していたが、来日時期に関わらず、「入り込み」支援だけが行われており、支援の方法も、授業中に支援対象児童生徒が分からないことを母語である中国語に訳して伝えるということのみが想定されていた。

4-4. 受け入れ体制・態勢について

どの学校も、毎回、報告書を提出することになっていたが、担任教員と話す機会は学校によって異なり、話す機会がほとんどない学校もあった。担任教員と密な連絡が取れないことにより、グループディスカッションをうまく行えない支援対象児童生徒に対して、どのようにサポートしたらいいかわからず、困惑しているという大学生の回答もあった。また、児童生徒の出身地域、家庭での使用言語や来日時期などの情報がなく、学校に尋ねても明確な回答はなかった。当該児童生徒のうち2名には、母国を中傷するようなあだ名で呼ばれる、クラスメイトとけんかするなどの学校生活上のトラブルが発生したが、学校側はそ

の原因は「文化の違い」であると解釈していた。このことから、担任教員の関わりに大きな差異があること、来日時期や家庭での使用言語を知ることの重要性が理解されていなかったこと、日本の学校への適応における問題について、トラブルの原因が個人に帰する可能性を考慮せずに、全て文化の違いに起因するとみなされていることが分かった。

5. 提言

以上を踏まえ、1点目の提言として、児童生徒の個人の状況に応じた指導計画が作成され、それに基づいた支援内容や支援形態が検討される必要があることが挙げられる。具体的には、児童生徒の保護者に家庭環境、生育歴、将来の展望などを尋ねるのに加え、支援を受ける児童生徒本人への聞き取り調査も踏まえて、将来を見据えた日本語支援のあり方を担任教員、校長や副校長（教頭）、日本語指導担当教員などと検討することが必要であろう。古川・小池（2020）は、個別の指導計画は日本語指導担当教員のみが作成している場合が多いと報告し、校内の指導者間の情報共有・連携の不足を指摘している。今後は、児童生徒の実態把握、それに基づく個別の指導計画作成を通して、指導者間の情報共有がなされ、連携して指導できるような体制を構築していくことが必要であろう。

また、2点目の提言として、児童生徒の母語を使った「入り込み」支援が有効な支援形態かどうか、支援開始前に検討することが挙げられる。今回は、母語を使った「入り込み」形態のみが指定されていたが、支援を行った大学生へのインタビューで、児童生徒の母語ではなく、学習に使用している日本語を使用した支援を行ったことが報告されている。これは、母語である中国語で学習に必要な語彙を身につけていない場合は、母語を介したとしても、理解の助けにはならないことを示している。児童生徒の母語を使った「入り込み」支援が有効に機能するためには、当該児童生徒が学校に入った当初だけ実態把握を行うのではなく、継続的に行う必要があるだろう。それと同時に、その支援形態が本当に有効なのか、現状を踏まえて精査する必要がある。

さらに、3点目の提言として、受け入れ側の異文化理解を促進するような教育機会の提供が必要であることが挙げられる。白（2021）では、「特別の教育課程」を取り入れた学校関係者に対する示唆として、日本語の言語知識と運用以外の面での支援と教育の重要性を認識することが挙げられている。すなわち、異文化間コミュニケーションや学校制度への情報提供、カウンセリング等の心のケアといった支援対象児童生徒への取り組みが提案されているが、本調査における学校生活上のトラブルに対する学校教員の発言を踏まえるならば、それに加え、受け入れ側（教職員のみならず、児童生徒も含む）への異文化理解教育も必要である。これにより、学校生活上のトラブルが真に「文化の違い」によるものであるか、それ以外に起因するかを判断することができるようになり、適切な支援や指導ができるようになるのではないだろうか。

注

- (1) 今回の発表の対象である取り組みに関しては、「指導」ではなく「支援」という表現を用いており、先行研究や公文書においては、元の表現のまま引用している。

参考文献

- (1) 大蔵守久 (2017) 「第1章 散在地域における日本語指導を必要とする児童生徒に対する支援の課題」『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書』, 第三部:まとめ, 国立教育政策研究所 国際教育研究部, 149-160.
- (2) 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子 (2015) 「外国人散在地域における「特別の教育課程」による日本語指導」『福島大学地域創造』, 第26巻 第2号, 49-61.
- (3) 白皓 (2021) 「日本で育つ子供の「ことば」のプロフィレンシー—「特別の教育課程」による日本語指導の課題—」『日本語プロフィレンシー研究学会10周年記念シンポジウム予稿集』, 82-83.
- (4) 浜田麻里・齋藤ひろみ・松本一子・菅原雅枝 (2017) 「「特別の教育課程」による日本語指導の実施状況とその課題」『2017年度日本語教育学会春季大会予稿集 発表・パネルセッション⑤』, 42-51.
- (5) 古川敦子・小池亜子 (2020) 「日本語指導の『個別の指導計画』作成において教員はどのような課題を感じているか」『共愛学園前橋国際大学論集』 (20), 215-224.
- (6) 毎日新聞 (2019a) 「日本語無支援児1万人にほんでいき—外国からきた子どもたち—」, 1面, 2019年5月5日付
- (7) 毎日新聞 (2019b) 「日本語教育地方苦悩にほんでいき—外国からきた子どもたち—」, 21面, 2019年5月5日付
- (8) 文部科学省 (2013) 「日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」の在り方等について」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/_icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284_1.pdf (2022年9月5日閲覧)
- (9) 文部科学省 (2014a) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (2022年9月6日閲覧)
- (10) 文部科学省 (2014b) 「「特別の教育課程」による日本語指導の位置付け」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm (2022年9月6日閲覧)
- (11) 文部科学省 (2022a) 「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結果の概要(速報)」https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf (2022年9月4日閲覧)
- (12) 文部科学省 (2022b) 「「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(令和3年度)」の結果(速報)について」https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_01.pdf (2022年9月4日閲覧)

多様な住民の協働による地域日本語活動の実践

神吉宇一（武蔵野大学）

中野玲子（日本語みらいラボ（深川））

1. はじめに

近年、地域における日本語教育の公的支援に取り組もうとする機運が生まれている。地域における日本語教育は、長らく住民の善意によって支えられていた。しかし、2019年に「日本語教育の推進に関する法律」が成立したことを受け、国は日本語教育の推進に関して具体的な方向性を示した。また、それを踏まえて、都道府県や政令指定都市が地域日本語教育の責任主体として体制整備に取り組み始めている。今後さらに、地域における公的な日本語教育の仕組みは整備されていくはずである。

地域日本語教育が公的に運営されることにより、従来、地域で中心的に支援に携わっていた住民たちの活動を、どのように公的な制度の中に位置づけるか検討する必要が出てきている。地域の日本語教育が公的に取り組まれることで、日本語教育の専門家の地域への関わりも増えていくはずである。そのことは、日本語の習得という側面でもより効果的な取り組みにつながることを期待される。しかし、地域の日本語教育が日本語の習得のみを目的とするものではなく、共生社会の実現を目指していることを勘案すると、改めて地域における日本語教育への専門家の関わり方と、地域住民の行う活動について理論化する必要がある。

本発表では、発表者たちが専門家として関わっている日本語を用いた市民活動（以下日本語活動とする）の実践を報告する。そして、共生社会の実現に向けた日本語活動の可能性について論じる。

2. 日本語活動と社会関係資本

日本語教育を行う目的は、学習者個人が人的資本として日本語を身につけることであるとされることが多いが、人的資本への注目には2つの意味で限界がある。1つ目の限界は道具主義的な限界である。道具主義とは、日本語を、身につけるべき言語知識やスキルのパッケージとしてとらえ、それが身についた結果、情報伝達の道具として使えるようになるという考え方を指す。この考え方は Reddy の導管メタファーや Shannon=Weaver の伝達モデルのような伝統的なコミュニケーション観に支えられているものである。この伝統的なコミュニケーション観に基づく日本語教育の必要性は多くの人に根強く支持されており、情報伝達や意思疎通の円滑化が日本語教育のゴールとされることが多い。しかし、言語の道具主義的な考えに立つと、機械翻訳の発達によって日本語を学ぶ必要性はなくなるという主張や、日常生活や仕事で日本語を使った情報伝達をする必要がないので日本語を学ばなくてもよいという主張に反論できない。これが、道具主義的な限界である。2つ目の限界は、相互性の限界である。言語習得の責任主体が個人に帰せられることで、日本

語習得の課題は非母語話者の課題として定位され、結果として日本語母語話者側の責任や役割が考慮されないことにつながる。そして、非母語話者の言語問題は非母語話者が自己責任で解決するべきだという主張に反論できなくなる。これが相互性の限界である。

これら2つの限界を乗り越える可能性を持つのが、住民主体の日本語活動を通じた社会関係資本の構築というとらえかたである。共生社会の実現を考えるにあたっては、そこに関わるさまざまな人々の関係性に、なんらかの対等性があることが重要である。地域の日本語教育ではしばしば、困っている外国人を助けるというパターンリスティックな視点が現れる。そして「困っている外国人」と「親切に支援をする日本人」という単純な二項対立図式が形成されてしまう。塩原（2011）はこのことを批判的に検討し、共生社会の実現に向けた社会関係資本の重要性を論じている。

社会関係資本とは、人々のつながり、互酬性の規範（おたがいさまの感覚）、信頼などのことである（Putnam, 2000 など）。社会関係資本にはさまざまな形式があるとされているが、一つの視点として、絆型（bonding）と橋渡し型（bridging）のネットワークがある。絆型ネットワークは強固で比較的閉じたもので、たとえばエスニック・グループなどはこれに該当する。一方の橋渡し型ネットワークはゆるく開放的なものであり、新しく何かを始めたり、自分たちがアクセスできない情報にアクセスできるようになったりするという特徴があり、Granovetter（1973）が示した「弱いつながり（weak ties）」が典型的な橋渡し型ネットワークである。本実践を通して構築を目指す社会関係資本は、特に橋渡し型のものである。

3. 実践事例

3-1. 実践概要

本発表で紹介する日本語活動は、東京江東区のURの団地を中心とした地域で実施されているものである。当該地域では、外国籍住民が増えているが、外国籍住民と旧来から地域に住んでいる住民の間にほとんど接点がないことが課題となっている。このことに問題意識を感じていた町内会長たちが主導して立ち上げたのが、本発表で紹介する日本語活動である。日本語活動の企画・実施は、20名ほどの地域住民（以下コアメンバー）で構成される「全体会」とコアメンバーが分かれて担当するテーマ別の7つのチーム（スポーツ、ダンス・舞踊、料理教室、絵画、言語交換、お祭り参加、マルシェ）の活動から構成されている。活動を開始するにあたってコアメンバーに多様な人に入ってもらうことを意図し、発表者たちのような専門家・研究者や、外国籍者・元外国籍者、まちづくり・都市計画を専門としている大学院生グループなどもメンバーとなっている。年齢は80代から10代まで多様である。

2021年秋頃から日本語活動の企画の検討を行い、2022年3月から実際に活動を行なっている。活動の企画を練るにあたっては、まず全体会で議論を行い、コアメンバーたちが地域住民の接点をつくるために、自分たちで取り組んでみたいことを列挙した。その結果、上記7つのテーマ別チームが結成された。コアメンバーはそれぞれのチームで取り組みの企画・準備を進め実施する。そして月1回の全体会で共有を行う。各活動ではコアメンバーは企画・準備を行うが、実施に関してはできるだけコアメンバー以外の住民を巻き込む

ようにして、活動の脱中心化を図り、橋渡し型のネットワークが広がるように意図して設計している。

活動を行なっていく中で、コアメンバーの企画とは別に、外部からの持ち込み企画も増え始めている。2022年9月現在で、防災イベントへの参加、やさしい日本語講座、墨田万博への参加などがある。これらの企画は、地域在住が長く地域に幅広い人脈のあるコアメンバーが、本取り組みをいろいろなところで紹介する中で、「じゃあ、こういうことも一緒にできそうですね」と提案を受けて実施につながっているものである。地域住民が日本語活動に関わることは、このような新たな橋渡し型のネットワークが次々に構築されていくことにつながっている。

3-2. 事例1：お絵描きワークショップ

2022年5月、多国籍の幼児・児童を対象にお絵描きワークショップを実施した。参加者は、近隣在住の幼児・児童約20名で、国籍・ルーツはインド、中国、ベトナムなど多様であった。企画や準備等はコアメンバーで行ったが、当日の司会進行は、江東区ジュニアリーダー¹に依頼した。本ワークショップの主目的は、お絵描きやゲームを通して、多様な背景を持つ幼児・児童の交流を促すことであった。また波及的な効果として、ジュニアリーダーが身近な多文化社会に触れることで地域課題に気づきを得ることも狙った。さらに、対象を幼児・児童とすることで保護者が付き添いで来場することを想定し、その保護者達とコアメンバーをはじめとした地域住民との間に橋渡し型のネットワークが構築されることも狙いとした。保護者たちは、幼児・児童とは別スペースで大人同士で交流する場を設けた。

3-3. 事例2：言語交換

言語交換は、2022年3月から毎月1回継続して実施している。日本国籍のコアメンバーの1人が、自身の子どもの英語学習に関して「学校で習っても使う場がない」と、外国籍コアメンバーに相談したことがきっかけとなった。その相談に対して、インド人のコアメンバーからも、インド系の子弟がインド人学校やインターナショナルスクールで英語のみで学び、日本で育っても日本語を使う機会が少ないという課題が出された。そこで、子ども同士で英語と日本語を学び合う場を作ってはどうかという話になった。言語交換プログラムは、大人が子どもたちを支援しつつ、自分たち自身も会話を楽しむ場として参加できるものとしている。プログラムでは毎回話すテーマを決め、それぞれの意見等を交換した後、ゲームをして楽しみながら多様な文化に触れ合う場としている。

3-4. 事例3：カヌー試乗会

2022年8月、地域のカヌークラブの協力のもとカヌー試乗会を実施した。協力してくれたカヌークラブは、地域住民によって運営されている私的なグループで、定例的な活動の他、地域のお祭りで試乗会を行っている。ただし、お祭りでの試乗会はカヌーの数に限りがある上に人気も高く、なかなか乗ることができない。そこで、コアメンバーがカヌークラブに依頼し、日本語活動の参加者向けに限定したカヌー体験会を行った。参加者は11

名で、複数の国籍の者が混在していた。カヌークラブからは、20名程のメンバーがカヌーの準備、乗り方講習の講師、カヌー操作をサポートするバディ役などで参加した。カヌークラブの代表は日本語活動のコアメンバーであるが、他のメンバーは日本語活動に参加経験はなく、日常的に外国籍者と接点を持つこともないようである。しかし、このカヌー試乗会を通し、外国籍者とのつながりを持つこととなった。

4. 考察

4-1. つながりから創出される新たな支援活動

本実践でできあがった人々の関係性が、新たな外国人支援の取り組みにつながった事例がある。近隣の病院でタミル語の医療通訳者を探しているという情報が、コアメンバーの一人から全体会にもたらされた。そこで、コアメンバーの一人であるインド出身者が、自身の人的ネットワークを使って通訳者が求められていることを呼びかけた。

また、コアメンバーのうち、特に外国出身者の中で互酬的な意識の高まりが見られ始めている。たとえば、コミュニティカフェのイベントで自国の物産を自分たちで販売し、その利益を日本語活動費に充てようという提案がされている。まさに活動を通じた社会関係資本の増大が実現し、それによる共生社会の実現に近づいていると言える。

4-2. 課題解決型活動と楽しみ共有型活動

本実践に関わる中で、地域日本語活動が「課題解決型活動」と「楽しみ共有型活動」という二つのタイプに分類できそうなことがわかってきた。課題解決型活動とは、困っている人がいて、その困りごとを解決することを目指すものである。多くの場合、困っているのは外国人側であるとされ、防災の取り組みやゴミ捨ての方法を学ぶことなどが挙げられる。課題解決型活動は困りごとを出発点とした取り組みであり、活動の意義は比較的多くの人が納得感を得やすいものである。取り組まれる活動は、よく知っている人があまり知らない人に教えてあげるといったパターンリスティックなものになりがちである。楽しみ共有型活動は、クリケット・野球体験やカヌー、チャイパーティー、お絵描きワークショップなどが挙げられる。こちらは一見すると「ただ遊んでいるだけ」のように見えることもあり、明示的に「役に立つこと」をやるべきだと考える人たちが納得感を持って参画することが難しい場合がある。

5. 今後の課題

今後の課題は三つある。一つ目はこれらの活動を通して、関わる人々の楽しみやしあわせが共生社会の実現にどのようなつながるのかを明らかにすることである。共生社会を目指すということは、そのことによって平和で安定的な地域社会が創出されるとともに、そこで人々が幸福感を持って生活していることだと言える。つまり、日本語活動を通して多くの人が生活を楽しみ、それによってしあわせであるという意識を持てるかどうか、継続的に研究していく必要がある。

二つ目は、地域の日本語教育に専門家が関わる意味を明確にすることである。はじめに述べたとおり、地域における公的な日本語教育の体制整備は進むと思われるが、そこで

は人的資本としての日本語の教授のみが推進されてしまう危うさがある。「日本語教育の専門家」がいわゆる学校型の日本語教育（尾崎 2004）を地域に展開することを推奨したり、各地に「日本語の教え方講座」が次々に立ち上がるような状況になることをどうやったら避けられるかを考える必要がある。そのためには、「ことばとはなにか」「なんのために日本語が必要なのか」という根本的な議論を地域日本語教育の場で活性化することが求められる。

三つ目は、移民研究等の隣接分野との知見の交流を通して、共生社会実現のための包括的な取り組みモデルを検討することである。移民研究には、日本語の習得が外国籍者の社会・経済的な安定や階層の上昇につながるという知見がある（樋口 2019, 永吉 2021 など）。このような議論で取り上げられる日本語というのがどういうものなのか、その詳細について定義されているわけではないが、人的資本としての日本語力のみが語られている可能性がある。日本語教育の分野から、日本語を学ぶことや使うことによる社会関係資本の構築という観点でより具体的な研究を進め、その知見を移民研究等の分野にフィードバックすることが必要である。

※本研究は武蔵野大学しあわせ研究所のしあわせ研究費の助成を受けています。

注

(1) ジュニアリーダーとは、江東区で地域活動を担うために区が育成しているものである。小中学生向けに有料の育成講座を開講し、その修了者がジュニアリーダーとして登録され、子供会活動やキャンプのお手伝いなどの活動を行う。中学校卒業後も活動を続ける者もあり、本活動に協力してくれたジュニアリーダーは、大学生と高校生であった。

参考文献

- (1) 尾崎明人 (2004) 「地域型日本語教育の方法論的試案」小山悟, 大友可能子, 野原美和子編『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版, 295-310.
- (2) 塩原良和 (2011) 「越境的社会関係資本の創出のための外国人住民支援: 社会的包摂としての多文化共生に向けた試論」『法學研究: 法律・政治・社会』Vol.84, No.2, 279-305.
- (3) 樋口直人 (2019) 「労働一人材への投資なき政策の愚」高谷幸編『移民政策とは何か—日本の現実から考える』人文書院, 23-39.
- (4) 永吉希久子編 (2021) 『日本の移民統合—全国調査から見る現況と障壁』明石書店
- (5) Granovetter, M. S. (1973) The strength of weak ties, *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- (6) Putnam, R. D. (2001) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Touchstone Books by Simon & Schuster, 柴内康文訳 (2006) 『孤独なボウリング: 米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房

国際交流団体が多文化共生を担うとき —北海道2市の日本語学習支援の事例をもとに—

平田未季（北海道大学）・久保比呂美（北見工業大学）・式部絢子（北海道大学）

1. 北海道の現状と研究目的

日本全体を上回る速度で人口減少が進む北海道では、コロナ禍においても技能実習生を中心とする外国人労働者の受け入れが増加し続けているが、特別永住者が多く住む地域や90年代から労働者を受け入れてきたいわゆる外国人集住地域と比べ、多文化共生の歴史が短く、地域の日本語学習支援が根付いていないことが課題として指摘されている（中川2020: 44）。文化庁（2021）によると、北海道の日本語学習者の約7割は大学もしくは法務省告示機関で学ぶ留学生であり、その大半が札幌市に集中している。北海道の自治体数は全自治体の約10%である179にのぼるが、日本語教室を有する自治体は21にとどまり、道内の約9割の自治体がいわゆる「日本語教室空白地域」である。

このような状況下、地域日本語教室の設置を推進するべく、北海道は2020年に道内7か所で「日本語教育人材養成講座」を実施した。また、2022年10月現在、道内の4つの自治体が文化庁「地域日本語教育スタートアッププログラム」の支援を受け、日本語教室の開設を目指している。さらに、JICA北海道センターは、2021年に全道を対象とするオンライン日本語教室を実施し100余名の学習者を集めた。しかし、これらの取り組みはいずれも2020年以降に始められたものであり、持続的な支援につながるかは未知数である。

一方、北海道内には、わずかながらも、住民有志が立ち上げた国際交流団体が日本語学習支援を実施している地域が存在する。各種調査では、住民による継続的な支援体制が構築されているこれらの地域は、地域日本語教育および多文化共生の「先進事例」と位置づけられている。発表者は、A市・B市の国際交流団体2か所の活動に長期に渡って参加し、参与観察を行ってきた。その中で、両団体の支援者が、自らの活動が「先進事例」とみなされることに自負を抱くと同時に違和感を覚えている様子を目にした。本発表では、A市・B市の国際交流団体で行ったインタビュー調査に基づき、現場の支援者が持つ違和感の要因を記述するとともに、草の根から立ち上がった国際交流団体が多文化共生の拠点となることの課題を現場の支援者の視点から考察する。

2. 国際交流団体による日本語学習支援

2-1. A市センター・B市団体の概要と活動目的

A市・B市は、いずれも人口約11万人の地域の要となる都市である。両市とも1990年代初頭の外国人住民数は100名ほどであったが、2010年代半ばより技能実習生が増加し始め、現在の外国人住民比率は住民全体の0.5%前後となっている。両市には、住民有志により設立され20年以上の活動歴を持つ国際交流団体が存在する。A市では、1996年に住民有志およびA市で国際交流に関わる複数の団体により国際交流推進協議会が設立され、その事務局が置かれているセンターが会の活動の企画・運営を担っている（以下、A市センター）。2022年10月現在、24の団体・学校が協議会に参加しているが、活動の主体は事務局のスタッフ4名である。B市の団体は、2000年に住民有志により立ち上げられた（以下、

B市団体)。日本人参加者および日本語学習を希望する参加者が会費を払って会員となることが特徴であり、2022年10月現在、日本人会員24名、日本語学習者会員40名が所属している。設立者を含む数名のメンバーが幹事として会の活動の企画・運営を行っている。

次に、両団体の活動目的をみる。榎井（2011）によれば、全国の自治体における国際交流の質的変遷は、(i) 姉妹都市交流を中心とする「友好親善」、(ii) 主に海外からの来訪者との交流を通じ日本人の国際化を目的とする「国際交流」、そして、(iii) 外国人を地域住民として位置づけ地域の内なる国際化に目を向ける「多文化共生」の3つに区分できる（同上、pp.104-105）。A市センターのウェブサイトでは、センターは「A市の国際交流に関する情報の発信と市民の国際交流の場」と位置づけられており、「国際交流に関する情報の発信と共に市民と外国の方々との交流の機会・場所を積極的に提供」との説明が付されている。榎井（2011）の区分によれば、A市センターは、(ii) の「国際交流」を目的とし活動する団体であると言える。一方、B市団体は、ウェブサイトですら「北海道B市を中心に、日本語習得を希望する外国人を学習ならびに生活全般から補助・支援することを目的としたボランティアサークル」と紹介している。この紹介文から、B市団体は設立当初から「外国人住民が生活者として地域に暮らしているという視点」（榎井 2011: 104）を持ち、上述の区分における (iii) 「多文化共生」を志向する団体であったことが分かる。ただし、B市団体は、同市の大学の留学生との交流を端緒として設立された経緯があり、技能実習生など就労者・生活者への支援が行われるようになるのは後のことである。さらに、4.1節でみるように、B市団体の支援者の多くは (ii) の「国際交流」を志向して活動を開始しており、就労者・生活者への支援が本格化することについてはとまどいの声も聞かれた。そのため、本発表では、B市団体の活動目的として、(ii) 「国際交流」と (iii) 「多文化共生」を併記する。

表1 2市および団体の概要（2022年10月）

	発足年	会員	活動目的	主な活動
A市センター	1996年	24団体（事務局4名）	(ii) 国際交流	国際交流イベント、語学教室
B市団体	2000年	24名	(ii) 国際交流 (iii) 多文化共生	日本語学習支援、教師のための研修会、国際交流イベント

2-2. A市センター・B市団体の日本語学習支援

北海道開発協会（2022）の調査によれば、北海道における地域日本語教育の実施形態は、(i) 教師有償・授業料あり、(ii) 教師有償・授業料なし、(iii) 教師無償・授業料なしの3つに分かれる。(i) は、420時間修了・日本語教育能力検定取得などの有資格者、日本語教育経験を持つ者、もしくは退職した小学校教員などが教師となり、レベル別の科目を設け定期的に授業を行う教室型となる。一方、(iii) の開催形態は多様であり、教師も資格や経験を持たないことが多く、開催も不定期になりがちである。結果として、活動の主眼は日本語の習得よりも地域住民と外国人住民との交流に置かれることになる。

表2に示す通り、A市センターの日本語学習支援は典型的な (i) の教室型である。開催場所はA市センターの事務局が置かれる市の施設であり、有資格の教員2名、退職教員1名が教師として授業を実施している。教師は授業時のみセンターを訪れ、教務や外国人住民からの相談などはすべて事務局スタッフ4名が担当している。一方、B市団体の日本語学習支援は、授業自体に対する教師への報酬・学習者による支払いがないという点で (iii) 型に属する。設立者を中心とする幹事数名が団体を運営しているが、彼らもまた学習支援

を行っており、A市センターのように事務担当と教師（日本語学習支援者）の境目はない。支援者の多くは日本語教育経験を持たないため、新たに支援者として団体に属する場合、団体が提供する3日間の講習を受講する必要がある。研修後、幹事により学習者が割り当てられ、その後は支援者と学習者が連絡をとりながら、基本的に週1回マンツーマンの対話型授業を行う。授業の場は支援者の自宅もしくは公民館などの公共施設が多い。2.1節で述べた通り、B市団体は、日本語学習のみならず「生活全般から補助・支援」することを目的としているため、支援者と学習者の交流は、授業を超えて密になることが多い。

表2 2市の日本語教育概要（2022年10月）

	学習形態	回数	支援者数（報酬有無）	学習者数（授業料）
A市センター	教室型	初級文法 週1回 初級会話 週1回 中級文法 週1回	運営スタッフ4名（有償） 講師3名（有償）	平均20名 （月1000円）
B市団体	マンツーマン対話型	基本的に週に1回	24名（無償） ※会費支払いあり	40名（無料） ※会費支払いあり

2-3. A市センター・B市団体を取り巻く環境の変化

上述の通り、A市センターとB市団体の成り立ちや活動のあり方はかなり異なるが、4.1節で述べるように、支援の担い手である住民の多くは「国際交流」を目的として活動に参加しており、設立当初の主な活動相手は、海外からの派遣団やALT、大学の留学生などの「来訪者」（榎井 2011: 104）であったという共通点がある。しかし、2010年代半ばからの技能実習生の増加と、それに伴う地域での多文化共生推進により、A市センター・B市団体を取り巻く環境が変化した。A市センターは、2015年、技能実習生からの訴えとA市からの働きかけを契機に、市内の技能実習生受け入れ企業および市内自治体と共同で技能実習生のみを対象とする日本語教室を開催するに至った。2018年に、受け入れ企業が教室から撤退した後は、A市の補助を受けて、A市のすべての住民を対象とする日本語教室を開催している。B市団体は、設立当初から日本語学習支援を主な活動としていたが、近年、彼らの活動に注目したB市や技能実習生受け入れ企業から、教室型の日本語学習支援を要請されることが増えている。

発表者らは、A市センター・B市団体の活動に2年以上に渡り週に1度程度参加し、参与観察を行ってきた。その中で、「国際交流」を志向して活動を開始したA市センター・B市団体の支援者が、市や企業から地域の共生の担い手としての役割を期待される中で、自らの活動が社会的に認められることへの自負を持ちつつも、活動が自治体や企業が提供するべき公的なサービスの一部として組み込まれていくことへの葛藤を抱えていること、北海道における地域日本語教育や多文化共生の「先進事例」として扱われることに違和感を覚える様子を目にしてきた。この現場の支援者が持つ葛藤、違和感の要因を明らかにするため、A市センター事務局のスタッフ4名、B市団体の支援者9名にインタビュー調査を行った。次節では調査の概要とその分析結果について述べる。

3. インタビュー調査の分析

3-1. 調査概要

発表者のうち1名が、A市センターの事務局スタッフ4名、B市団体の支援者9名に、1名40分程度、半構造化インタビューを行った。予め用意した質問は「①活動参加のきっかけ

け、②これまでの活動の経緯、③活動上の課題」である。

インタビューの結果、A市センターとB市団体は活動目的も日本語学習支援の形態も異なるものの、いずれの支援者も、参加のきっかけは「国際交流」への興味関心、もしくは「市内でのネットワーク構築」であり、最初から「多文化共生」を意識していたわけではないという共通点を持つことが明らかになった。このような背景を持つ支援者らは、常に「専門性に関する不安」を抱えているが、センター・団体に所属する「有資格者との距離」があり、彼らの有する専門性が自分たちの活動の課題解決につながらないと考えていた。また、自治体が共生のための活動を団体に「丸投げ」していると感じており、それが「市（および企業）へのフラストレーション」につながっていた。以下、それぞれの点についてインタビューでの語りを引用しながら説明する。引用は墨付き括弧（【】）で囲う。

3-2. 活動開始の契機

支援者が活動を始めるきっかけは大きく2つに分けられた。1つ目は「国際交流」への興味関心」である（B市【異文化交流と言ったら、ちょっと大きいですけれども、やっぱりいろいろな国の方とお話ができればいいなという軽い気持ちで】、A市【国際交流に興味あったっていう。…やっぱりアメリカとか行ってたので、うん、なんか、その時のイメージっていうか、そういう活動してるっていうイメージで】）。この理由を挙げた支援者の多くは留学・駐在などの海外経験や英語学習の経験があった。後者に関し、A市でもB市でも、市内の英語教室が新しい支援者を勧誘する重要な場となっていた。2つ目は「市内でのネットワーク構築」である。この理由を挙げた者は、結婚などを機に新しく市に移住してきた専業主婦もしくは退職者のいずれかであった（A市【私はA市さっぱり縁がなかったんですけど…とにかく私知り合いもないし、子供は小さいし、地域と関係、夫は忙しく…とにかくあのときは広報を読んだり、外に、…いろいろ探していたんです】、B市【(仕事を)辞めたら辞めたで、フルで働くのはできないけど、なんかやっぱりしたい…親の介護だけでは、ちょっと、うん、これは持たないなと思ったので。…一番おもしろいと思った理由は人と接することができるっていうことだね、やっぱり】）。以上から、支援者は、当初から自らを「支援」をする者とみなしていたわけではなく、自らの経験の延長線上にある「国際交流」を求めて、もしくは、これまでの人間関係が断絶されるライフイベントを経て地域コミュニティへの所属や人との関わりを求めて、つまり、地域の中でむしろ支援を求める立場で活動に参加したことが窺える。

3-3. 専門性に関する不安

このように、支援者の多くは日本語教育の知識、経験を持たず、さらに地域の外国人住民という存在を意識することもなく活動に参加したが、その後10年、20年と長期に渡り活動を続けた。その理由として、外国人住民との交流から生じる楽しさや新しい視点の獲得などが挙げられた。しかし、同時に、このように長く支援を続けているにもかかわらず、A市センター・B市団体の支援者のほぼすべてが「専門性に関する不安」について語った。

A市センターは、教室型の学習支援を行っているが、学習者の少なさ・定着率の低さを課題としており、スタッフは、それは自らが日本語教育の専門的知識を持たない「素人」であることに起因すると捉えていた（【素人のスタッフが教室を運営していることが不安】、【現状にあった教室を企画できているとは思わないがどうしたら良いか】、【素人の教え方によって拒否反応みたいなおことになると…】）。A市センターのスタッフは、日本語教育において教師と「素人」がいるという強い考えを持っており、日本語教室開設の際も自分たちが教える、もしくは地域住民からボランティア支援者を募るといった発想はまったくなかったと言う。その理由を尋ねたところ、複数のスタッフが、ボランティアの日本語学習支援を受けた後に日本語学習自体に「拒

否反応」を示すようになった A 市外国人住民についてのエピソードを語った（【うーん、拒否反応がすごく出ちゃったみたいで。あの、まあ、教え方をどういうふうにしたか知らないんですけど、うん、彼はもういいというふうになって。…日本、拒否】）。この経験から、A 市センターのスタッフの間では、日本語教育は知識・経験を持った教師が行うものであり、「素人」が関わることは深刻な問題を生じさせようという考えが形成された。この考えが、「素人」である自らが日本語教室の企画・運営に関わることへの不安につながっているようであった。

一方、B 市団体では、日本語学習にとどまらず生活支援全般を行っていることから、学習者との関係が密になる傾向があり、支援者が、自らの活動が支援として機能していることをより実感できている様子が窺えた（【(学習者は) 寂しさもあり、日本社会の中で、こういういろんな葛藤を抱えたりするので、日本語の勉強というよりも、人生相談みたいなところが非常に多い方で…やっぱり唯一こう日本の中で話せる人っていうのは、彼女にとっては、やっぱり大きな存在だったのかなって】、【一番うれしかったのはね、(日本語の試験の時に)「先生にいただいたお守り持っていく」って。それね…ちゃんとね、あの、受かりまして。その後、(学習者は) 日本がすごく好きになったから日本の企業に就職しまして】）。しかし、日本語学習支援の内容については、多くが専門性の低さに関する不安を語り、自らの活動を「教育」ではなく「おしゃべり」「交流」と形容していた（【おしゃべりならできるけど。教えるって言ったら 20 年続けてもまあ正しいか不安ですね。これでいいのかと不安になるばかり】、【お金をいただいてやれるような教え方では私は決まてないので、そういう自信は、はい、ないです】、【私はね、「勉強したい人じゃない人をお願いします」って言ってたんですよ。日本語検定を受けたい人は、私は担当できませんので、日本の文化を知りたいとか、日常会話できた、とか交流ができる程度とかっていうことで、まあ】）。

3-4. 有資格者との距離

以上のように、支援者が日本語教育の専門性に不安を感じる一方で、A 市センターでは日本語教室の教師の一部が、B 市団体では支援者のうち数名が有資格者であり、ともに学習支援に関わっている。しかし、支援者の言説からは、専門性の低さに悩みつつも、団体内の有資格者を活動の方向性について相談できる相手とは捉えていないことが窺えた（A 市【「先生」だから。やり方があるから。もうちょっと柔軟になればとは思いますが】、【これまで授業を任せてきたし、スタッフは中身が分からずに口を出せないし】、B 市【あの人たち(有資格者)はこうだ(視野が狭い)から】、【(有資格者に) 見られていたら私はできないかも。別々にやっているからいいんだと思う】）。

3-5. 市(および企業)へのフラストレーション

近年、A 市センター・B 市団体の活動は地域のメディア・各種調査で頻繁に取り上げられ、A 市・B 市は地域日本語教育が充実した地域とみなされている。しかし、A 市では、2022 年に市の外国人相談窓口が縮小され、外国人住民のケアという点で A 市センターへの依存度が高まった。これについて A 市センターのスタッフからは市に対する複雑な思いが語られた（【主催のセミナーに市の人とかもよく来てくれて見ているけど】【市は未だに交流ばかりで。多文化共生に熱心な人いない】）。一方、B 市団体は、道から表彰を受けるなどその長年の活動が注目されるに伴い、先述の通り、B 市や技能実習生受け入れ企業から、教室型の日本語学習支援を要請されることが増えている。B 市団体の支援者は、表彰を受けたことへの率直な驚きと喜びを語りつつも、自らの意思で行ってきた日本語学習支援が、地域・企業のサービスに組み込まれていくことへの違和感を示した（【自治体がやると、ほんと別物になると思いますね。ルールの中で、こう、やらされてる感があるっていうか。…ボランティアってそういうもんじゃないですもんね】、【好きでやっているんだから。住民サービスみたいに思われたら困るっていうか】、【会社に来て日本語教室やってっていうのはちょっと違うでしょと。それもボランティアで、なのとかか】）。

5. まとめと今後の課題

以上、本発表では、インタビュー調査に基づき、A市センター・B市団体の支援者が、自らの活動が地域日本語教育や多文化共生の「先進事例」とみなされることに違和感を持つ要因を考察した。4節の分析から、「国際交流」を活動目的とするA市センターはもちろん、「多文化共生」を志向するB市団体においても、支援者の多くは、「「国際交流」への興味関心」、もしくは「市内でのネットワーク構築」を求めて活動に飛び込んだことが分かった。その結果、彼らは「専門性に関する不安」を常に抱えており、これが、「先進事例」とみなされることに違和感を覚える要因の1つとなっていた。一方で、ともに支援を行う有資格者は、活動において周辺的な存在にとどまり、彼らの持つ専門性は支援者の求めるそれだと捉えられていない様子が窺えた。支援者が持つ違和感の要因の2つ目は、草の根の「国際交流」を志向していた自分達がいつの間にか「公的日本語教育」（神吉 2022）の担い手となりつつあることについての「市（および企業）へのフラストレーション」である。自分たちの活動が社会的に評価されることに喜びを感じる一方、そこに自治体や受け入れ企業が依存することで自らが望む活動が変質しかねないことを危惧するアンビバレントな感情が窺えた。

超広域かつ超散在地域であり、地域での日本語学習支援の取り組みがはじめられたばかりの北海道において、長く活動を続ける国際交流団体が貴重な存在であることは間違いない。日本語教育の専門家はどのような専門性を求められておりどのような支援を行うことができるのか、地域の多文化共生の推進において自治体・企業と国際交流団体はどのように役割を分担すべきなのか、現場の実際を十分に把握したうえで検討する必要がある。

注

- (1) 北海道（2020）の調査では、大学と法務省告示機関を除いた地域日本語教室は31か所である（うち自治体以外が運営する教室は26か所）。北海道開発協会（2022）が行った調査では、札幌市を除いた場合、地域日本語教室の数は10か所となり、うち2か所は自治体だが、8か所は各地域の国際交流団体などの組織が運営を担っているとされている。

参考文献

- (1) 榎井縁（2011）「地域国際交流協会と「多文化共生」の行方—地方財政再建の中で」『移民政策研究』3, 102-115.
- (2) 神吉宇一（2022）「公的日本語教育を担う日本語教師に求められるもの」『日本語教育』181, 4-19.
- (3) 中川かず子（2020）「北海道における在留外国人の現状と課題—技能実習生と地域社会、多文化共生社会と日本語教育」『開発こうほう』, 42-45.

参考資料

- (1) 文化庁（2021）「令和3年度 日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要」（文化庁国語課）2021年11月.
- (2) 北海道（2020）「道内における日本語教育の現状について」（北海道総合政策部国際局国際課）2020年1月.
- (3) 北海道開発協会（2022）「北海道における外国人も暮らしやすい地域社会づくりに向けて—外国人材の受入れに関する研究会調査報告書」2022年3月.

日本語教育実習に関する研究の動向

—2010年以降を中心に—

三好優花 (一橋大学大学院生)・張瀟尹 (一橋大学大学院生)
張曦冉 (一橋大学大学院生)・徐煉 (一橋大学大学院生)

1. はじめに

多文化共生社会を迎えるにあたり、日本語教育人材の育成や質の向上が課題となり、日本語教育人材の養成への関心が高まってきている。そうした中、2018年に文化庁より「日本語教育人材の養成・研究の在り方について(報告)」が発表され、日本語教育実習が教員養成において必須となり、その重要性が高まったと言える。それにもかかわらず、教育実習に関する研究の動向を論じた先行研究は少なく、1990年代から2000年代の研究動向を論じた柳田(2010)以降、教育実習の研究動向について網羅的に論じた研究は見られず、その実態・研究動向は明らかにされていない。しかし、2010年以降も日本語教員養成・研修を取り巻く状況は大きく変化しており、教員養成課程の実態解明・改善のためには、教育実習に関する研究の動向を把握しておく必要がある。そこで、本発表では、2010年以降の教育実習に関する研究を概観して分析し、日本語教育人材養成に資する基礎資料とすることを旨とする。なお、本発表では、文化庁(2018)に従い、「教育実習」を「日本語学習者を想定して行う実際の指導及びそれに関連する授業のこと」(p.38)と定義する。

2. 先行研究と本研究の位置付け

日本語教育実習に関する研究の動向と展望を論じた研究としては、柳田(2010)が挙げられる。柳田(2010)では、1990年代から2010年までの日本語教育実習に関する研究を、「実習生(未経験者)と教師に関する研究」、「実習プログラムの評価・検討に関する研究」、「教育実習による実習生の変化に関する研究」、「実習生の内省分析に関する研究」の4つに分けて概観し、「これまでの研究から、実習の多様性や実習生の構成の複雑化、実習による実習生の変化が明らかになっており、今後も研究の展開が期待される」(柳田2010, p.609)と述べている。さらに、残された課題として、実習生の多様化に対応したプログラム、非母語話者実習生や教授経験を持つ実習生に関する研究、実習の基準作りのための実習プログラム自体の記述、実習生の変化や内省の分析がますます必要となると指摘している(柳田2010, p.609)。

また、藤原ほか(2020)は政策・施策に照らし合わせつつ、学会誌『日本語教育』に掲載された論文に見られる「日本語教師養成・研修に関する言説」の変遷について論じている。その結果、政策・施策が変化するにつれ、養成・研修の言説も変化しており、「1970年代は知識重視型教師の育成、1980年代は学習者の多様化に対応できる教師の育成、1990年代は「自己研修型教師」の育成が唱えられ」、さらに、「この「自己研修型教師」の言説は、2000年代は協働できる教師の育成、2010年代以降は社会性のある教師の育成が論じら

れている中で、変わらず唱え続けられている」(藤原ほか 2020, p.25)と報告している。しかし、藤原ほか(2020)は「日本語教師養成・研修に関する言説」の変遷に着目したものであり、教育実習に関する研究の動向については論じていない。

藤原ほか(2020)で述べられているように、近年、日本語教員養成・研修に関わる複数の新しい政策・施策が施行されている。しかし、日本語教員養成・研修を取り巻く状況が大きく変わっているにも関わらず、日本語教師養成・研修において重要な位置を占める教育実習に関する研究の動向を、包括的／網羅的にレビューした論文は、柳田(2010)以降見られない。そこで、本発表では、2010年以降の教育実習に関する研究を概観し、その動向を分析する。

3. 分析データと分析方法

本発表は、以下の手順で対象とする論文を選定した。まず、「国立国語研究所 日本語研究・日本語教育文献データベース」で「教育実習」と検索し、2010年以降の論文をリストアップする。次に、そこで得られなかった2020年以降の研究について「CiNii Research」で「日本語教育実習」と検索して得られたものを追加する。最後に、以上2手順で得られたものから、書籍、分析・考察を行っていない報告・記録、実際に実習を行っていないメタ研究、海外で行った現地の実習生向けの教育実習を扱っているものを除外する。以上の手順で得られた64本の文献について、分析対象としている実習の実施先・分析時の着眼点の2つの側面から考察する。

4. 結果と考察

4-1. 対象とする論文で取り上げられている実習の実施先

対象とする論文で取り上げられている実習の実施先については、大きく「海外」、「国内・海外両方」、「国内」に分けられる。全体を通して見ると、「海外」と「国内・海外両方」は1割程度ずつ見られており、「国内」が8割強と大半を占める。

まず、「海外」で実施した実習は、日本国内の大学の実習プログラムの一部として、日本国内大学に所属する実習生が海外受け入れ機関で行ったものである。64本の対象論文のうち、「海外」で行ったものは4本見られる。2020年までは、海外大学で実施した実習プログラムの効果と課題(トムソン木下・福井2019)、海外実習への参加が実習生にもたらした意義や成果(三枝2014)、海外受け入れ機関から見た運営上の課題や改善案(秋葉・坂口2018)を述べるものであるのに対し、2020年以降は、新型コロナウイルスの影響で、国を超えた移動に制限がかかったため、オンライン技術を用いて海外の大学で実施した遠隔教育実習という新しい実習形態が見られるようになってきている(守屋2022)。

また、「国内・海外両方」で実施した実習に関する論文は6本見られる。2016年以前の論文は、実習を「国内・海外両方」で実施したことに触れる程度にとどまっており、実習環境の違いが与える影響については分析していない。2016年以降の3本の論文は、実習生が国内実習、海外実習に参加することによって得られた学び(三枝2016)、国内実習と海外実習の比較(山本2017)、海外協定校との連携方法の模索(瀬尾ほか2022)に関するものが見られるようになってきている。

最後に、「国内」で実施した実習に関するものは54本見られ、日本語教育実習に関する研究の中で、最も多く扱われている実施先と言えよう。さらに、「国内」で実施した実習の実施機関を詳しく見ると、「大学」が40本と発表年を問わず多く見られる。これらの論文は、実習生、学習者等が分析の対象となっており、振り返りシート、レポート、教案等の実習過程での産出物を研究データとして取り入れ、質的か量的手法を用いて分析がなされている。また、「大学」のほかには、「地域日本語教室」(8本)、「日本語学校」(2本)、「大学(対象は地域の学習者)」(2本)、複数の機関を組み合わせで行っているもの(2本)というバリエーションが見られた。例えば、加藤(2011)は大学が所在する市の講座「日本語会話教室」で行った教壇実習を、阿曾村(2016)は日本語学校で行った教育実習を、鈴木(2011)は大学に地域から日本語学習者を招いて行った実習を対象としている。しかし、「地域日本語教室」、「日本語学校」等のバリエーションが見られるのは2017年以前の研究であり、2018年以降は、「地域日本語教室」で実施した実習を報告した樋口(2022)を除いて、全て「大学」で実施した実習に関するものである。

4-2. 対象とする論文の分析の着眼点

64本の対象論文の分析の着眼点として、「実習生」、「学習者」、「実習プログラム自体」、「見学者」、「教材」、「指導員」、「(実習生の)受け入れ機関」、「コーディネーター」が見られた。4-2-1では、分析の着眼点という側面から対象論文を概観する。4-2-2では、そのうち、最も多く分析されている「実習生」について論じた研究を詳しく見ていく。

4-2-1. 分析の着眼点からの概観

64本のうち、「実習生」に着目している論文が47本あり、全体の約7割を占める。これについては、次節で詳しく見る。「実習生」に続き、「実習プログラム自体」に着目した論文が11本ある。これらの論文は、著者の所属機関等で行われた実習プログラムの効果・課題等について検討するもので、日本語教員養成課程及び実習プログラムの問題点や課題を指摘し、その改善・解決策を提示している(上田2019; トムソン木下・福井2019)。

また、論文の着眼点を発表年別に見ると、「実習生」が年代に関わらず一定数見られる。ただし、2016年までの32本の論文については、「実習生」に着目しているものが30本であるのに対して、2017年以降の32本では、「実習プログラム」(10本)、「受け入れ機関」(3本)、「教材」(1本)、「見学者」(1本)に着目するものが現れ、バリエーションが増えている。そのうち、「実習プログラム」に関する論文は、実習におけるオンラインツールの使用の観点から検討されるようになり(5本)、特に2020年以降は、遠隔見学ツールの開発及びその有効性、実習自体をオンラインで実施する場合の効果及び課題について検討がなされている(松岡・中谷2022; 守屋2022)。また、「受け入れ機関」に着目する研究は、受け入れ機関に所属する教員の实習での所感を分析したり(阿曾村2017)、実習を外部機関との連携によって行う場合の問題点について考察したりしている(秋葉・坂口2018)。

4-2-2. 「実習生」に着目している論文に見られる傾向

実習生に着目している論文47本をさらに詳しく見ると、実習によって実習生の意識がどのように変容したかという「実習生の意識・内省」について考察しているものが40本と発表年を問わず多く見られる。ほかには、実習授業における実習生の「実際のパフォーマンス

ス」に着目しているものが6本、「実習生の意識・内省」と「実際のパフォーマンス」の両方に着目しているものが1本見られた。

「実習生の意識・内省」について考察しているものは、実習後の振り返りシート、レポートの分析やインタビュー調査等によって分析している論文が38本と大半を占める。例えば、三枝(2011)では、「この実習で何を学んだか」という題で実習生に課したレポートについて分析し、クラス別(初級クラスと中級クラス)、実習生別(実習経験の有無)にどのような学びがあったのか論じている。また、清水・小林(2017)では、実習生が提出したレポート、実習日記を分析データとし、実習生の学びに影響を与える要因について分析し、授業内外における内省や、指導教員からの問いかけが重要であると指摘している。さらに、近年の論文には、松下(2022)のように、日本語教師を目指していない実習生が提出した振り返りシートを分析し、教養科目としての実習を通して何を学んだのかについて論じられているものもある。実習後の振り返りシート、レポートのほかに、教案の分析を通して実習生の意識について論じている論文もあるが、鈴木・トンプソン(平野)(2013)、丸山(2011)の2本のみである。

授業における「実際のパフォーマンス」について論じているものについては、例えば、山崎(2020)が、授業における実習生と学習者のやり取りを分析し、問題が生じた原因等について論じている。なお、山崎(2020)は、「実際のパフォーマンス」を考察するために、実習生に対する学習者の評価も併せて分析している。

「実習生の意識・内省」と「実際のパフォーマンス」の両方に着目しているものとしては、加納(2018)が挙げられる。加納(2018)は、2回の教壇実習間におけるインターアクションの変化を見た上で、その変化の要因について、実習生の振り返りをもとに実習生の「気づき」という側面から分析している。

実習生に着目して分析する際には、実習生の属性も考慮する必要があるが、対象とする64本の論文を見ると、十分に考慮されていないようである。まず、実習生の母語について、本発表の対象論文を調べた結果、32本は実習生の母語に関する記述がなく、記述されている論文のうち、非母語話者を対象としているものは5本、母語話者を対象としていることが明記されているものは4本、非母語話者・母語話者両方を対象とするものは6本であった。例えば、大和(2014)では、非母語話者の実習生を対象としたアンケート調査の結果をもとに、非母語話者ならではの現状と課題が論じられているが、母語の違いによる影響については考察されていない。次に、実習生の教授経験の有無について調べた結果、未経験者を対象としたものが31本、経験者を対象としたものが1本、経験者・未経験者混在のものが5本、記述がないものが10本と、未経験者が対象のものが圧倒的に多い。経験の有無について記述しているものでも、それを分析の主な着眼点としているものは見られず、実習生の属性には十分に目が向けられていないようである。

5. おわりに—考察と今後の課題

以上、2010年以降の教育実習に関する研究の動向について、64本の論文を対象に、実習の実施先・分析時の着眼点の2つの側面から分析を行った。その結果、2010年以降の日本語教育実習に関する論文に見られた動向として、まず、論文で取り上げられている実習

の実施先については、「国内」の「大学」が最も多いことが分かった。そして、論文の分析時の着眼点については、「実習生」が最も多く、さらに、「実習生」に着目しているもののうち、「実習生の意識と内省」が分析対象となっている論文が最も多いことが分かった。

以上の結果から、柳田(2010)で指摘された課題が依然として残っていることが分かる。文化庁(2020)では、近年の国内の日本語教員養成の実態について、養成実施機関のうち、大学等機関は4割未満に過ぎず、国際交流協会や地方公共団体・教育委員会等でも実施されていること、実習生は、母語話者だけではなく、非母語話者も存在していることが報告されている。しかし、本発表の結果を見ると、2010年以降の日本語教育実習に関する研究はこうした現状を捉えきれないと言えよう。今後は、大学以外の機関での実習を対象とした研究や、実習生の多様な属性に目を向けた研究も増えることが期待される。また、振り返りシート、レポート、インタビューだけでなく、教案や実習授業における実習生の実際のパフォーマンスにも目を向けることで、実習生の意識・内省をより多角的に分析することができるだろう。

付記：本研究は、JSPS 科研費 22K00659「日本語教育実習における実習生の変容の縦断的・多角的・総合的研究」(研究代表者：柳田直美)の助成を受けている。

参考文献

- (1) 秋葉多佳子・坂口清香(2018)「海外日本語教育実習における運営上の課題—韓国における教育実習の事例をもとに—」『日本語教育研究』42, pp.51-66.
- (2) 阿曾村陽子(2016)「日本語教員養成講座受講者の模擬授業および教育実習に対する意識—教育実習修了者へのアンケートから—」『二松学舎大学論集』59, pp.65-88.
- (3) 阿曾村陽子(2017)「日本語教員養成課程における教育実習先との連携—実習担当者への聞き取りをもとに—」『二松学舎大学論集』60, pp.33-60.
- (4) 上田和子(2019)「日本語教員養成プログラムの検証—教育実習記述の分析から—」『武庫川女子大学紀要』66, pp.1-11.
- (5) 加藤理恵(2011)「学部生による日本語教育実習での学びの過程—地域の日本語教室における少し期間をおいた二つの実践—」『国際人間学部紀要』17, pp.59-76.
- (6) 加納なおみ(2018)「日本語教育実習における授業改善を目指す試み—実習録画資料を活用した「内省」に着目して—」『お茶の水女子大学人文科学研究』14, pp.183-197.
- (7) 三枝優子(2011)「日本語教育実習での学び—教育実習レポートの分析から—」『文教大学言語と文化』23, pp.50-63.
- (8) 三枝優子(2014)「日本語教育実習授業の授業評価に関する一考察—プログラム評価の実践をとおして—」『文教大学文学部紀要』28(1), pp.31-50.
- (9) 三枝優子(2016)「経験学習の視点から見る日本語教育実習」『文教大学文学部紀要』30(1), pp.75-98.
- (10) 清水順子・小林由依(2017)「日本語教育実習生の変化に影響を与えたものは何か—大学生活との関わりから—」『北九州市立大学国際論集』15, pp.85-92.
- (11) 鈴木寿子(2011)「共生日本語教育実習によって見出される教室・自他・社会の視座—実

- 習生の内省レポートの分析から一」『言語文化と日本語教育』42, pp.31-40.
- (12) 鈴木寿子・トンプソン(平野)美恵子(2013)「共生日本語教育実習」における共生を目指した対話活動のデザイン分析—ポジショニング理論による検討—『異文化コミュニケーション研究』25, pp.1-16.
- (13) 瀬尾匡輝・青木香代子・安龍洙・池田庸子・八若壽美子・西由美子・大西那奈・清水有紀・シャカル佳子・岩見晴子・高柳有希・YEOH Lee Su (2022)「コロナ禍における日本語教育実習—海外協定校とのオンライン日本語教育実習をふりかえって—」『茨城大学全学教育機構論集. グローバル教育研究』5, pp.119-137.
- (14) トムソン木下千尋・福井なぎさ(2019)「海外での教員養成・教育実習の実践と課題—オーストラリアから—」『日本語教育』172, pp.48-61.
- (15) 樋口尊子(2022)「地域日本語教室における日本語教育実習—大学生の地域日本語教室での学び—」『樟蔭国文学』58, pp.32-47.
- (16) 藤原恵美・王晶・加藤真実子・倉数綾子・小林北洋・高木萌・松本弘美(2020)「『日本語教育』から見る日本語教師養成・研修に関する言説の変遷—政策・施策に照らして—」『早稲田日本語教育実践研究』8, pp.13-28.
- (17) 文化庁(2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』
- (18) 文化庁(2020)『令和2年度国内の日本語教育の概要』
- (19) 松岡里奈・中谷真也(2022)「複数大学合同で同期型遠隔日本語授業を観察する意義—他大学の日本語教育実習生から何を得るのか—」『日本語・日本文化』49, pp.43-70.
- (20) 松下恵子(2022)「教養科目としての日本語教育実習—「日本語教育演習」実践報告—」『和歌山大学クロスカル教育機構研究紀要』3, pp.129-141.
- (21) 丸山敬介(2011)「日本語教育実習生に見る初級段階の授業構造意識—フィッシュ・ボーンの結果から—」『同志社女子大学日本語日本文学』23, pp.1-37.
- (22) 守屋久美子(2022)「日本語教育非専攻の学部生を対象にした遠隔日本語教育実習における活動の学習環境デザイン」『言語・地域文化研究』28, pp.21-40.
- (23) 柳田直美(2010)「日本語教育実習に関する研究の動向と展望」『平成20~22年度大学院教育改革支援プログラム国際基準に基づく先端的言語教育者養成平成21年度報告書』pp.603-611.
- (24) 山崎けい子(2020)「日本語の授業における教育実習生の振る舞い—教師主導の発話(質問等)の重要性の再認識—」『富山大学人文学部紀要』73, pp.79-90.
- (25) 大和祐子(2014)「日本語非母語話者を対象とした日本語教育実習—アンケート結果からの考察—」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』13, pp.35-50.
- (26) 山本由紀子(2017)「海外日本語教育実習の意義を考える—同志社女子大学の実習プログラム参加者への質問紙調査をもとに—」『同志社女子大学総合文化研究所紀要』34, pp.94-108.

男性日本語教師のキャリア形成に影響を与える要因の探索

富樫里真（目白大学大学院生）

1. 研究の背景と目的

現在、日本語教師の国家資格化の議論が進み、日本語教師の質及び量の確保が叫ばれている。昨今のコロナ禍における留学生数の一時的な減少は、日本語教師の雇用状況に大きな影響を与えているが、日本でも海外からの入国緩和がようやく進み、再び留学生数が増加に転じている。今後、留学生の増加が加速化すれば人材不足は深刻となり、教員の養成や支援は喫緊の課題となることが容易に予想される。このような流れの中で、本当の意味での教師の質と量を確保するためには、日本語教師という職業への理解を深める必要があるだろう。また、日本語教師を志した人材を養成・支援し、失わないことが重要なのではないだろうか。布施（2019）は、複線径路・等至性アプローチを用いて初任日本語教師のキャリア形成過程の可視化を試み、キャリア形成初期段階の日本語教師に対し、職業としての日本語教師と日本語教師という仕事を通じた人生のキャリアパスを伝えることを提言している。また、キャリアを続ける意志が継続できれば、日本語教師としてステップアップしていくというキャリア形成の価値観が生まれることも示唆している。これらのことから、日本語教師という職業への理解を深め、キャリアを続ける意志を継続するためには、どのような支援が求められているのかを明らかにする必要があると言える。

本研究では、日本語教師の中でも中堅以上の経歴を持つ男性日本語教師に焦点をあてる。日本語教師は一般的に、女性が多いと言われている。これは、文化庁の調査（2019）で、日本語教育機関における被雇用者の78.1%が女性であったという結果からも明らかである。しかし、職業として広く社会に認知されるためには、その職業において男女が等しく働ける環境であることは重要な点であり、その検討のためにも、男性日本語教師のキャリア形成の実態に目を向ける必要があると考えた。

そこで、本研究では、多様な径路を辿る中堅以上の経歴を持つ男性日本語教師のキャリア形成の実態を調査し、日本語教師としてのキャリア形成に影響を与える要因を探ることを目的とする。また、対象日本語教師らが、それらの要因にどのように向き合ってきたかを可視化することを通して、日本語教師を職業として続けるために、どのような支援が求められているかを検討する。

2. 先行研究

2-1. キャリア・キャリア形成とは

「キャリア」という言葉は、様々な場面で使用されてきた。厚生労働省（2002）は、『キャリア』とは、一般に「経歴」、「経験」、「発展」さらには、『関連した職務の連鎖』等と表現され、時間的持続性ないし継続性を持った概念として捉えられる。」としている。一方、文部科学省（2011）は、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値

や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ねが、『キャリア』の意味するところである。」としている。いずれにしても、「キャリア」とは、人生における継続性を持った経験と社会的役割の積み重ねであると捉えることができる。このような概念をもとにすると、「キャリア形成」とは、人が人生を歩んでいく時間的流れの中で、社会的役割や能力を作り上げていく行為であると言える。

2-2. 日本語教師のキャリア形成

日本語教師のキャリア形成については、近年研究が進んできているものの、まだ十分であるとは言いがたい。奥田（2011）は、日本語教育機関に勤める中堅、ベテラン、シニア日本語教師3名へのインタビューの語りを分析することによって、異文化接触が教師としての役割形成と成長に影響を与えていることを述べた。末吉（2012）は、日本語学校で働く4名の女性日本語教師たちが話し合う場を持つことでどのような効果が得られるのかを調査した時に得たデータをもとに、女性日本語教師のキャリア形成を日本の社会構造における日本語教師という職業が持つ問題点という視点から考察した。先に述べた布施（2019）では、教育歴3年未満の母語話者初任日本語教師4名を対象にインタビュー調査を実施し、複線径路・等至性アプローチを用いて日本語教師を続けるという等至点に至るキャリア形成の過程の可視化を試みた。また、尾沼ら（2021）は、一人の日本語教師が職場替えを経て日本語教師を離職するまでのプロセスを複線径路・等至性アプローチによって分析した。いずれも、日本語教師のキャリア形成を理解する上での重要な示唆を与えるものではあるが、日本語教師のバックグラウンド、働き方、働く場、教える対象者等の多様性から考えると、さらに研究を進める必要があるだろう。また、末吉（2012）が女性日本語教師のキャリア形成と日本の社会構造との関わりを論じているが、男性日本語教師のキャリア形成に焦点を絞った分析は、管見の限り行われていない。

そこで、本研究では、「日本語教師を続ける」という選択をしている男性日本語教師が、どのような径路を辿ってキャリアを形成してきたのか、また、その過程でどのような環境的・社会的要因に影響を受け、その時々でどのように対処してきたのかの可視化を試みる。

3. 調査の概要

3-1. 調査協力者

本研究では、研究目的との妥当性から、様々な環境的・社会的要因を乗り越えながらも「日本語教師を続ける」という選択をしている男性日本語教師3名に協力を依頼した。調査協力者は表1の通りである。

表1 調査協力者

	年代	現職（前職）	日本語教師歴
F	40代	日本語学校専任教師（テクニカルライター）	5年
G	50代	日本語学校専任教師（動画作成個人事業主）	8年
H	40代	日本語学校専任教師（なし ※大学卒業後日本語教師）	21年

3-2. 倫理的配慮

調査にあたっては、研究の目的や実施内容、個人情報保護及びデータの取り扱いに関して十分に説明を行い、書面をもって研究協力への同意を得た。また、本発表にあたっては、発表の趣旨を説明し、書面をもって同意を得た。

3-3. 手順

本研究は、多様な径路を辿る中堅以上の経歴を持つ男性日本語教師のキャリア形成の実態を調査し、日本語教師としてのキャリア形成に影響を与える要因を探ろうとするものである。ここで言う「キャリア形成」とは、人が人生を歩んでいく時間的流れの中で、社会的役割や能力を作り上げていく行為であると捉え、それを明らかにするための方法として、時間を捨象せずにその径路を描くことができる TEM (複線径路・等至性モデル) の手法を用い、調査協力者3名に行った半構造化インタビューのデータから個人 TEM 図を作成した上で、それを統合図として可視化した。インタビューは表2の通り、それぞれの協力者に対し2回ずつ実施し、録音の許可を得た上で録音をし、文字起こしをした。

表2 調査実施の概要

	実施内容	インタビュー時間
1回目	半構造化インタビューで得られた録音データを文字起こしし、切片化した上で、径路選択に関係する語句を抽出。抽出した語句をもとに TEM 図を作成。	43分～57分
2回目	TEM 図を協力者に示し、間違いなどないかどうか確認。さらに、フォローアップインタビューを実施。得られた録音データを文字起こしし、TEM 図を修正。	27分～55分

3-4. TEM 図における用語の本研究での意味

TEM 図を描く上で重要な概念として、等至点 (EFP) がある。等至点とは、「歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空の制約によって、ある定常状態に等しく (Equi) 辿りつく (final) ポイント」である。(安田・サトウ, 2012, p.3) 本研究では、「日本語教師を続ける」を等至点 (EFP) とする。その他の用語の本研究での意味は表3の通りである。

表3 TEM 図における用語の本研究での意味

EFP (等至点)	日本語教師を続ける
P-EFP (両極化した等至点)	日本語教師をやめる
BFP (分岐点)	キャリア選択の発生点
OPP (必須通過点)	過程の中で、通過が避けられなかった点
SD (社会的方向づけ)	日本語教師を続ける上で妨げとなった要因
SG (社会的ガイド)	日本語教師を続けることを助勢した要因

4. 結果と分析

3名の調査協力者のインタビューをもとに作成した統合 TEM 図は、図1・2の通りである。図の中で3名の多様な径路を判別しやすくするため、パターンによる塗りつぶしを活用した。また2名以上の経路が重なった部分はグラデーションで塗りつぶした。

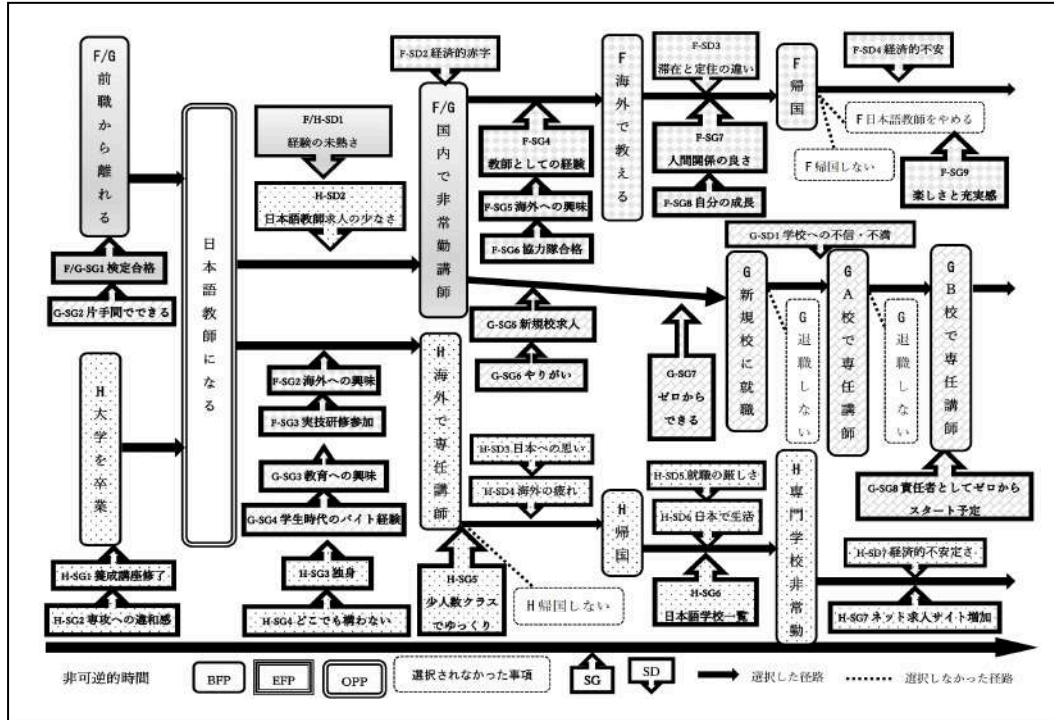


図1 統合 TEM 図①

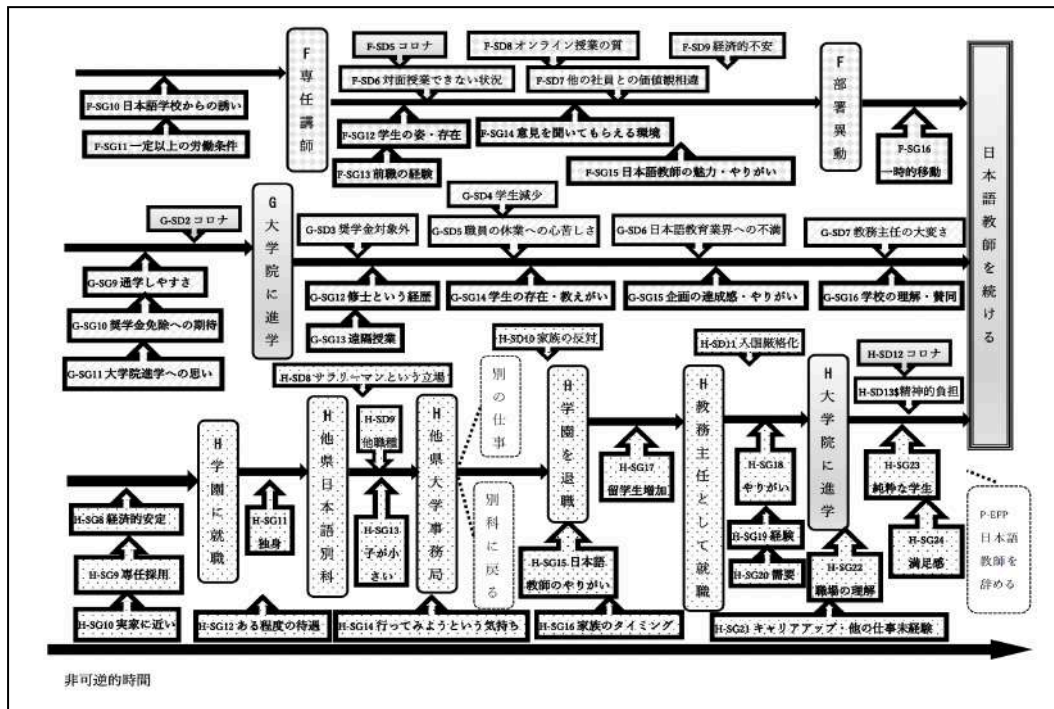


図2 統合 TEM 図②

4-1. 調査協力者3名のキャリア形成に影響した要因（SD及びSG）

3名の調査協力者のSD（日本語教師を続ける上で妨げとなった要因）を見ると、「経済的赤字」「経済的不安」「奨学金対象外」「学生減少」「就職の厳しさ」「経済的不安定さ」「入国厳格化」「コロナ」など、経済的ないし社会的影響を複数回受けていることがわかる。また、3名それぞれが働く場や立場を複数回変えているが、その要因として、調査協力者F（以下、F）の場合は経済的要因、調査協力者G（以下、G）の場合は「学校への不信・不満」などの心理的要因、調査協力者H（以下、H）の場合は、「経済的不安定さ」に加え「サラリーマンという立場」という立場的要因が見られた。逆に3名の中で最も教師歴が長いHは、日本語教師として働く過程で結婚し父親となっているが、転職の際に「家族の反対」というSDがあった一方で、職場を選ぶ際や異動の際に「独身」であり「どこでも構わない」と考えたこと、「子が小さい」ことや「家族のタイミング」が良かったことなどがSG（日本語教師を続けることを助勢した要因）となっていた。家庭を持ち父親であるということも立場であると考え、家庭も含めた人生における立場は、キャリア形成に大きく影響していたと言えるだろう。海外経験があるFとHは、海外に長く留まることはなく帰国しているが、「滞在と定住の違い」や「日本への思い」「海外の疲れ」など、両名とも海外で日本語教師を続けることの難しさをSDとして挙げていた。3名とも現在は専任講師であるが、現在の職場では、「意見を聞いてもらえる環境」「学校の理解・賛同」「職場の理解」をそれぞれSGとして挙げており、職場で自分の意見が受け入れられる点が、日本語教師を続ける上での重要な要因になっていることが窺える。また、GとHは教務主任として現在の職場に在籍しながら大学院に進学をしているが、「修士という経歴」「キャリアアップ」などがSGとなっていることから、日本語教師としてキャリアを築いていこうとする意識が高いことが読み取れる。同時に、3名とも様々なSDの影響を受けながらも、「楽しさと充実感」「自分の成長」「学生の姿・存在」「日本語教師の魅力・やりがい」「やりがい」「学生の存在・教えがい」「企画の達成感・やりがい」「日本語教師のやりがい」「純粋な学生」「満足感」のように、日本語教師という仕事のやりがいと学生の存在、仕事を通して得られる自己成長や満足感などに幾度となく支えられてきたことがわかった。

4-2. まとめ

本研究の調査によって、男性日本語教師3名の多様な径路を可視化することができた。調査協力者らは、経済的・立場的影響を強く受ける中で、時には転職や組織内での様々な業務を経験しながらキャリアを積み重ねてきたことがわかった。また、キャリアを積み重ねる上で、職場の理解や待遇を含めた環境、家族の存在、学生の存在といった外的要因、日本語教師という職業のやりがいや自己成長、満足感といった内的要因が大きな下支えとなっていると言える。さらに、教師歴が長くなるにつれ、責任ある立場で働きたいという意欲も強くなり、大学院進学などキャリアアップにつながる学び直しを考える者もいた。これらのことから考えると、日本語教師を続ける上では、職場や家庭との両立などの環境面での支援を整備するとともに、日本語教師の専門性を高めるための学び直しへの後押しをすることも求められているのではないだろうか。2回目のインタビューの語りでは、3名の調査協力者から、「これ（図）見たら、ああ自分はこうなんだって改めて思いました。」

などインタビューを通して自分の径路を振り返ったことに対する好意的な発言が見られた。環境整備を進めると同時に、自身のキャリアについて考える機会を持ち、キャリアについて折に触れて振り返ることも必要なのではないかと示唆を得ることができた。

5. 今後の課題

本研究では、日本語教師という職業につき、キャリアを形成していく際に影響を与える要因の属性的側面からの一端を提示した。しかしながら、3名という限られた人数に対する調査でもあり、全員が現在専任講師であったことから、非常勤として中堅以上の経歴を持つ男性日本語教師への調査もする必要があると考えている。また、女性を含めた他の日本語教師のキャリア形成の実態と併せてより丁寧に分析し検討していくことで、今後の日本語教師養成や教師研修を充実させることにつなげられるのではないかと考えている。

参考文献

- (1) 奥田純子 (2011) 「日本語教師のキャリア形成-日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに-」『異文化間教育』33号
- (2) 尾沼玄也・加藤林太郎 (2021) 「日本語教師が離職に至るプロセス-複線径路・等至性モデルによる分析-」『拓殖大学日本語教育研究』7巻, 165-180
- (3) 末吉朋美 (2012) 「日本語教師のキャリア形成：日本の社会構造における性別役割」『待兼山論叢 日本学篇』46巻, 97-114
- (4) 布施悠子 (2019) 「初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み-複線径路・等至性アプローチを用いて-」『日本語教育』173号, 46-60
- (5) 安田裕子・サトウタツヤ編著 (2012) 『TEMでわかる人生の径路』
- (6) 厚生労働省 (2002) 「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会 報告書要旨」
<https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/07/h0731-3.html> (2022年9月取得)
- (7) 文化庁 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf
(2022年6月取得)
- (8) 文部科学省 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf (2022年9月取得)

中堅日本語教師は研修をどう意味づけているのか

— 「JCN 研修」を振り返って—

水野瑛子 (名古屋学院大学)

松本真由美 (翰林日本語学院)

1. 背景と目的

中堅日本語教師(以下, 中堅教師)の研修についての研究には, 平岡ほか(2019)と八田(2022)がある。平岡ほか(2019)は, 全日本学校法人日本語教育協議会の中堅研修プログラムについて, 日本語学校の「頼りになる専任」をイメージして, 日本語教育プログラムの策定や初任の育成, 学習者のマネジメントや教師のマネジメントなど中堅教師に必要な広い視野と能力を育成するための研修が実施されたこととその評価を報告している。受講生からは全科目とも有意義であったとの反応を得たこと, 受講生の上司からは, 受講生が研修を通じて中堅教師としての知識を獲得し, 日頃の経験を棚卸ししてその価値を改めて自覚していることが報告されたことが述べられている。八田(2022)は, 中堅教師に対するより有機的な研修実施の可能性を探ること, また教師個人の「資質や能力」の向上の方途を探ることを目的として, 日本語教育機関の教師にアンケートを実施している。その結果を受けて, 研修については「何を」「どのように」向上させていくのかを体系化させたいと, 一つ一つの課題について, 組織内部での研修で行えること, 外部研修を利用すること, 研修以外の繋がりを利用することを具体的に明らかにし, これらを組み合わせることが提案されている。

中堅教師の研修については, 研修を主催する側の報告や提案は見られるものの, 研修を受けた教師自身の報告は管見の限り見当たらない。そこで本研究では, 教師自身が研修を振り返ることで, 中堅教師の視点から研修の意味づけを考察することを目的とする。

本発表では, 日本語教育学会による「日本語教育学会の人材, 知財, ネットワークを活かした中堅日本語教師のための研修プログラム(略称: JCN 研修)中堅研修コース」(以下, 研修)を受講した中堅教師2名が研修を振り返り, 研修の意味づけを考察する。研修では「中堅日本語教師として十分な経験を有する者(目安として3年以上の日本語教育歴がある者)」が募集条件とされていたため, 本研究でもこれを中堅教師の定義とする。

2. 研修の概要

研修は2021年10月~2022年2月に, 同期型と非同期型を組み合わせた複合型の形態で行われ, 「これまでに自らが行ってきた日本語教育実践を振り返り, 俯瞰し, それらを理論的・メタ的に位置づける活動を通じて, これからの日本語教育の如何なる多様化にも対応し, 日本語学習環境を整えることができる日本語教師【中堅】を育成すること」が目的とされた。講義20単位と演習20単位の計40単位で構成されており, 文化庁(2019)の日本語教育人材の養成・研修における「日本語教師【中堅】に求められる資質・能力」

および「研修における教育内容」に関連した内容が提供された。研修は4つの班、そして班の中でチームが設定され、中堅教師が自ら課題を設定しチームで解決にあたった。講義と演習は連動しており、非同期型で講義を受けたあと同期型のスクーリングで講義の疑問点について班やチームで話し合い、演習として講義の内容に従って個人の課題解決のための実践を進めた。実践については、演習の中で進捗状況を確認しながらチームでアドバイスをし合った。さらに演習では、個人の課題解決のための実践と並行してチームの共通キーワードを考え、そのキーワードを軸に個人の実践の結果とチームでの課題への取り組みについてまとめ、最後に成果発表を行った。また、各チームにはフィードバックや省察を促すメンターと担当講師が付いていた。

3. 発表者及び発表者の研修における課題

発表者は研修で同じチームとなったAとBである。研修のチームは3名以上で構成されていたがAとBは最終的に2人のチームとなった。研修受講時点で両者とも国内の日本語学校に勤めており、各自が勤務校で抱えていた課題解決のためにこの研修に応募した。応募した際の個人の課題の共通点を話し合い、最終的に「日本語学校の学習者に対して動機づけを高めるきっかけを作りたい」をチームのキーワードとした。ここでは、AとBの研修における個人の課題と課題解決に向けての実践、さらにチームでの課題への取り組みについて述べる。

3-1. 発表者Aの課題と課題解決に向けての実践

Aは学習者が日本語運用力を向上させるためには日本人との交流が必要だと考えていたが、担当クラスの学習者は勤務校で案内される交流会への参加には積極的でないことに課題を感じていた。そこで、勤務校の学習者が、彼らが居住する地域の人との交流経験を持つことで、日本語学習への動機づけ（以下、動機づけ）や心理面においてどのような変化が見られるのか調査することを目的とし、以下のリサーチクエスチョンを設定した。

RQ1：学習者が地域住民と交流することにより、地域への理解が深まるか。

RQ2：学習者が地域住民と交流することにより、心理的ハードルが下がるか。

RQ3：学習者が地域住民と交流することにより、動機づけが変化するか。

Aは担当クラスで地域の自治会行事を紹介し、一部の学習者と参加した。行事参加のあと個別インタビューを行った結果、学習者は日本人と交流する際に心理的ハードルは感じていないことが明らかとなった。また、地域の人との交流から地域に関心を持つようになったと判断できる発言が見られ、交流経験が心理面での変化を与えたことが窺えた。しかし、動機づけに関して変化は見られなかった。一方、今回行事に参加しなかった学習者に対しても、行事に参加しなかった理由を聞く必要があるのではないかというアドバイスをチームの話し合いから得たことで、担当クラス全体に質問紙調査を行い、参加しなかった理由とどのような交流により興味を持っているのか、さらにどのような時に動機づけが高まるのか、について調査した。質問紙調査の結果、交流会や行事に参加しなかったのは「内容に興味を持てなかったから」であり、日本人との交流にハードルを感じている学習者は多くなかった。また、「言いたいことがうまく伝えられなかったとき」や「興味のあるこ

とを見つけたとき」に「もっと日本語を勉強しようという気持ちになる」ことがわかった。

この実践から、学習者は興味のある行事であれば積極的に参加すること、また言いたいことがうまく伝えられない経験が動機づけを高める可能性があることが示唆された。

3-2. 発表者 B の課題と課題解決に向けての実践

B は、勤務校の授業は日本語能力試験合格のための授業であり、学習者のコミュニケーション能力の向上のためには、自分の考えていることを他者に伝える表現活動⁽¹⁾が足りていないという課題を感じていた。そこで、表現活動を取り入れた授業を行い、勤務校の従来の授業方法と比較した際、学習者の日本語学習への動機づけ（以下、動機づけ）に違いが見られるのかを調査することを目的とし、以下のリサーチクエスチョンを設定した。

RQ1：「文型先行型」で日本語学習をしてきた学習者に対して「テーマ先行型」の日本語授業を行うことで、動機づけに違いは見られるのか。

RQ2：違いが見られた場合、どのような違いが見られるのか。

ここで、文型先行型とは勤務校で従来行われてきた「文型を教えるからその文型を使って会話をしたり、文を作成したりする方法」、テーマ先行型とは岡崎（1994）の内容重視の日本語教育を参考に⁽²⁾「学習者の日常生活に関連するテーマを伝え、そのテーマを表現する手段として文型を伝える方法」とした。B の担当するクラスで「テーマ先行型」の授業を 3 回実施し⁽³⁾、質問紙調査によって日本語学習に対する動機づけを調査した。調査の結果、2 つの方法はどちらも評価が高く、動機づけに違いは見られなかった。また、動機づけの高まりについて、2 つの方法を比較した場合、「文型先行型」を選ぶ学習者が多いという結果となった。

2 つの授業方法を比較した際、文型先行型を選ぶ学習者が多かった理由は、テーマ先行型は学習者にとって慣れない授業であったこと、また日本語能力試験合格を目指す学習者にとっては目的に合っていないと感じた可能性があったことが考えられる。

3-3. チームとしての課題のまとめ

A と B はチームのキーワードを「日本語学校の学習者に対して動機づけを高めるきっかけを作りたい」とした。A も B も自ら設定した課題の解決には至らなかったものの、A の実践ではイベントに行ったことで地域住民との距離が縮まったと感じた学習者がいたこと、B の実践では自分について話したほうが理解しやすいと感じた学習者がいたことから、両者の実践は動機づけを高めるきっかけとなる可能性があることが示唆された。また、今回の研究を通じた実践においては「学習者の興味と地域イベントの内容にズレがあった」、「教師の意図が伝わっておらず、学習者にとって慣れない授業となってしまった」という課題も見えた。今後はこの 2 点の課題を解消、緩和しつつ、各自の実践を今後も続けていきたいという思いで研修を終えた。

4. 研修後のインタビューと分析

研修修了後、2022 年 6 月に 2 回、研修を振り返るために A と B はお互いに半構造化インタビューを実施した。インタビューガイドを表 1 に示す。

表1 インタビューガイド

<ul style="list-style-type: none"> ・何が印象に残ったか ・難しかったことは何か ・研修の講義と実践との関連性についてどう思うか ・チームでやってよかったことは何か ・メンターの存在はどうだったか ・先生の実践や役割はどうだったか ・他のチームの発表を見て感じたこと、考えたこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・研修で行った実践は現在の自分にどう繋がっているか、または繋がっていないか ・研修を受ける前と受けたあとで、自分の教育実践に変化があったか ・他のチームの人と話す機会は自分にどんな影響を与えたか ・どうすればもっと深い学びに繋がられたと思うか
---	--

インタビューは、1回目は約1時間、2回目は約2時間、Web会議システムを利用して行い、その様子を録画した。その後、録画データの「研修後の自身の変化」について語られた箇所（約40分）を抽出し文字化した。データはKJ法（川喜田，1986）におけるグループ分けの手法を援用し、文字化したデータからラベルを作成した後、類似性の高いラベルをひとまとめにし、カテゴリー編成を反映する表札を作った。

5. 結果と考察

インタビュー内容を分析した結果、AとBに共通する「研修後の自身の変化」について全35件の語りが見られ、【新たな視点を獲得した】、【自分の実践に確信が持てなくなった】、【変化しない価値観への気づき】の3つのカテゴリーに分類された。結果を以下の図1に示す。

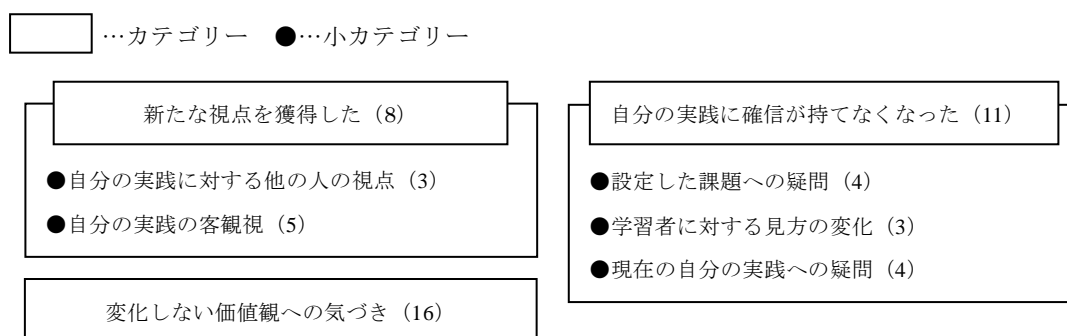


図1 中堅教師の研修後の自身の変化（35件）

まず、AとBはこの研修で【新たな視点を獲得した】と感じている。小カテゴリーは〈自分の実践に対する他の人の視点〉と〈自分の実践の客観視〉に分類された。〈自分の実践に対する他の人の視点〉のデータでは「(A) 誰かに『こういうことだよ』と言われてもらえると、そういう機会にもなった」とあり、他の研修生と話すことによって自分の実践を他者の視点で見ることができたと考えられる。また、〈自分の実践の客観視〉のデータでは「(B) やっぱ研修やって、自分はこういう思いで教えたいんだとか（中略）自分としてはこういう思いを持って授業してたんだなあとかっていうのは、今回わかったなあと思いましたね」とあり、研修において自分の実践の意図を改めて認識することで自分の実践を客観視していたと考えられる。

一方で、AとBは【自分の実践に確信が持てなくなった】と感じている。小カテゴリー

一は〈設定した課題への疑問〉、〈学習者に対する見方の変化〉、〈現在の自分の実践への疑問〉に分類された。〈設定した課題への疑問〉のデータでは、「(A) そんなアプリがあってそれで日本人と交流してるんだと思って。だったらべつに、なんていうの、こっちはアルバイトしてなかったら交流の機会もないだろうって、だからそういうのに連れてってあげなきゃとか思ってたのに必要なかった？ (笑い) みたいな。ひとりよがり？」という A の発言がある。これは A が、学習者が勤務校で開催される交流会に積極的に参加しないことに課題を感じていたのに対し、学習者はアプリを使って日本人との交流をしていたことから、自分が設定した課題に疑問を持っている。また、B は「(B) 研修終わったあと『やり方は関係ないんだ』とか『逆にこっちの方がやりやすい人もいるのか』というのを思って」と発言しており、研修開始時は自分の担当クラスの授業方法に課題を感じていたが、学習者の動機づけに授業方法の違いが影響していないことがわかり、自分が設定した課題に疑問を持っている。また、〈学習者に対する見方の変化〉のデータでは「(A) この子たちべつに私がお膳立てしなくっても、やりたい子は自分でやってるんだなって」、 「(B) すごい自分たちでやっぱ進んでいってる感じがして、今の学生は特に」とあり、研修を通して学習者の話を聞いたことが彼らの新たな一面を知るきっかけとなり、学習者の見方に変化が起こったことがわかる。さらに、〈現在の自分の実践への疑問〉のデータでは「(B) 前はもっと自信を持ってこれがいいと思うからこれをやる。この人たちの目的はこれだからこういうふうにやったらいいんじゃないかと思ってやっていたけど、今は目的もそれぞれ違って、勉強のスタイルもそれぞれみんな違うので、私は私のやり方で授業をしていますけど、それがいいのかわからないですね」とあり、A もそれに同調している発言が見られた。このように、研修では自分の課題を解決するために実践を行ったにも関わらず、期待した結果が得られなかったこと、また研修を通じて自分たちが思っていた以上に学習者が学習方法を自分なりに工夫していたことを知り、現在の自分の実践に対して確信が持てなくなると考えられる。

また、A と B には【変化しない価値観への気づき】があった。データでは「(A) 実際の人との交流っていうのに意味があるっていうのは、(研修で) 実践をする前と後では変わらないと思います」や「(B) 私もあんまり、だから (研修で実践をしたから) 変わったというのはないかもしれないです。(中略) 今の私はたぶん表現活動やってほしいって思ってるんだと思うんですけど、学生に」とある。ここから、研修前後で教師として行ったほうがよいと考える実践に対する価値観は変わらなかったことが窺える。研修終了時に各自の実践を今後も続けていきたいという思いを持っていたことから、研修を通してこれまでに自らが行ってきた日本語教育実践に対する価値観を改めて認識したことがわかる。

以上の結果から、A と B は研修を客観的な視点を得たことで自分の実践に疑問を持つようになったが、教師としての価値観を再認識する場になったと意味づけていると考えられる。

6. 今後の課題

本発表では、教師自身が研修を振り返り、中堅教師の視点から研修の意味づけを考察した。その結果、中堅教師にとって研修は、客観的な視点を得たことで自分の実践に疑問を

持つようになったが、教師としての価値観を再認識する場となっていた。

本発表で分析できなかった観点として、研修に求める改善がある。インタビューでは、「設定した課題を解決するために実践し、分析まで行うには時間が足りなかった」、「最終レポートがどう評価されているのかわからなかった」や「講義内容に沿って実践を進めていくのは無理があった」、などの話があった。今後は、研修生側から研修の改善点を提案できるような分析を進めていきたい。

注

- (1) ここで、表現活動とは「自身のことや自身の身のまわりのことをあれこれ話した聞く（また、読み、書く）という広い意味での自己表現活動のコミュニケーション」（西口，2015）である。
- (2) 内容重視の日本語教育とは「学習者の日常生活に関連性があり、そして学習者にとって興味・関心が持てるテーマすなわち学習「内容」を言語項目に優先して決定し、言語はそのテーマを追及するための手段としてその後に設定されるというもの」である（岡崎，1994）
- (3) 1回目から3回目のテーマは、学習者が使用しているN3レベルの教科書に掲載されている文章を参考に「初めての経験」、「最近の出来事」、「困ったこと」として実施した。

参考文献

- (1) 岡崎眸（1994）「内容重視の日本語教育—大学の場合—」『東京外国語大学論集』第49号，pp.227-244.
- (2) 川喜田二郎（1986）『KJ法—渾沌をして語らしめる』中央公論社
- (3) 八田浩野（2022）「中堅日本語教師の「研修」を考える」『文化外国語専門学校紀要』第34号，pp.1-25.
- (4) 西口光一（2015）「第5章 基礎第二言語教育における言葉と自己—自己表現活動中心の基礎日本語教育の実践—」佐藤慎司，高見智子，神吉宇一，熊谷由理（編）『未来を創ることばの教育をめざして—内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践（日本語教育学研究6）』ココ出版，pp.151-177.
- (5) 平岡憲人・江副隆秀・小島美智子・柳澤好昭・森恭子・福田佳与・影嶋知香子・平岡佳梨加（2019）「日本語学校の質向上とキャリア形成のための中堅日本語教師研修の開発・実践」『2019年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.249-254.
- (6) 文化庁（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf（2022年9月28日）

「教える」地域日本語教室が果たす機能と 学習者のエンパワーメントの様相

今村桜子（東京学芸大学連合大学院（横浜国立大学配置）大学院生）

1. はじめに

総務省（2006）は「多文化共生推進プラン」において、多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義している。筆者は1993年から地域日本語教室での日本語支援に携わっている。当時参加していた教室は支援者の授業準備の負担軽減や、多文化共生社会に相応しい教室を目指すという目的で2010年代に「教える」教室から「教えない」支援であるおしゃべり会に変わった。しかしこの会は学習者の母国語での雑談の場となり、日本語を「学びたい」というニーズを満たしていないように感じられた。やがて支援者と学習者双方の参加人数が低迷し数年で解散してしまった。この経験から、多文化共生の理念を具現化し、且つ持続可能な日本語支援とはどのようなものだろうかと考えるようになった。そして「教える」手法で活動を行いながらも、地域で30年間活動し、現在も学習者が増加傾向にある地域日本語教室N教室があることを知った。なぜ同化主義的で多文化共生の理念にそぐわないとされがちな「教える」教室が存続し続けているのか、探りたいと考えた。そこでN教室で参与観察を続け、「教える」教室が果たす機能を調査することとした。

2. 先行研究

2-1. 地域日本語教室研究

地域日本語教育を支える理念や支援内容に関して、1980年以降様々な研究が行われてきた。岡崎（2007）は多様な言語・文化背景を持つ者同士が対等な立場で職場や地域における相互の生活を成り立たせるために、接触場面におけるコミュニケーション技術の獲得を目指す場や組織を提供することの重要性を述べ、共生日本語教育を唱えた。同時に、地域で増えている定住外国人の受入れは、非日本語母語話者に規範としての日本語の習得を促す例が見られ、一言でいえば同化要請が基調となっていると指摘する。池上（2007）は、地域日本語教育は外国人の日本語能力の伸長だけを目的とするものではなく、参加する地域住民も共に学んで変容し、双方の自己実現が可能な多文化共生社会の創出を目指すと考えたと述べる。加えて池上は、地域日本語教育に関する多様な研究の成果が地域日本語教育の当事者に届いていないのではないかと指摘し、相互理解を促す活動の提唱につながって久しいが、現実には教えたい人と教わりたい人から成る学校型の教室（「教える」教室）が延々と展開されていると述べる。筆者自身、多文化共生の理念に共鳴しながらも、実際の支援活動では、日本語が通じない非母語話者とどのように多文化共生型の教室を実現すればよいか、具体的に理解できていなかった。石塚ほか（2015）は、地域日本語教育は実態的には日本語を教える人と教えられる人の立場性の問題から上下の人間関係が固定化してしまい、日本社会への同化を促すものになってしまっているのではないかと批判があると述べる。このように、地域日本語教育研究では日本語母語話者の日本語を規範として「教える」支援をすることは、同化主義的な活動だとされることが多い。

2-2. 多文化社会型居場所感尺度調査

CINGA (2018) は複数の地域日本語教室や教室実践者に対する調査を経て、地域日本語教室には、「居場所・交流・地域参加・国際理解・日本語学習」の5つの機能があると述べる。このうち「居場所」とは、「同じ地域に暮らす市民として互いに自己表現ができ、社会参加を目指す活動が行われる場所」であり、居場所は最も基本的な機能だと考えられるとする。そして地域日本語教室の参加者が自分たちの教室が居場所として機能しているかどうかを客観的に見ることができるツールとして「多文化社会型居場所感尺度調査（以下、居場所感調査。）」を開発した。本稿では、N教室が長期にわたり存続している要因の一つとして居場所機能が関わるかを考察するため、居場所感調査を行うこととした。

3. 研究目的と研究課題

本稿の目的は、「教える」地域日本語教室であるN教室がなぜ非日本語母語話者に受け入れられているのかを探るため、教室の果たす機能や役割を探ることである。研究課題を以下の通り3つ設けた。

- 1: 「教える」教室としてのN教室の支援状況と学習者の様子はどのようなものであるか。
- 2: 「教える」地域日本語教室が学習の場として学習者に果たす機能は何か。
- 3: 「教える」教室は学習者のニーズに合致しているか。

4. 調査方法

調査方法は次の3つである。まず、2017年春から2022年春の5年間にわたり、筆者が日本語母語支援者としてN教室に参加しながら、支援活動の状況や活動内容の変遷を筆記記録し実態を明らかにした。次に、N教室を対象に「多文化社会型居場所感尺度」調査(CINGA,2018)を行った。調査時期は2022年6月で、学習者27人、支援者12人から回答を得た。調査票の使用言語人数は中国語10、スペイン語7、英語と日本語が共に3、ベトナム語2、インドネシア語とタガログ語が共に1人ずつであった。なおCINGA(2018)に含まれていない中国語版は中国語母語話者の協力の下に筆者が作成し用いた。最後に課題3を明らかにするため、居場所感調査の設問7「活動に満足しているか」に注目して分析した。加えて、N教室から派生したSクラスにおいて、N教室とSクラス双方に参加する学習者3人を対象に補完的に半構造化インタビューを行った。

5. 結果と考察

5-1. 地域日本語教室「N教室」支援の状況

「N教室」は、神奈川県A市にある。A市は人口が40万人台前半で、外国人人口は約7千人であり、外国人人口の割合は人口の約1.5%である。市内には5つの小学校と2つの中学校に国際教室があり、10の地域日本語教室がある⁽¹⁾。N教室は1993年の発足から間もなく30周年を迎える。発足当時は、近隣からインドシナ難民や中国帰国者とその家族が通う姿が見られたという。N教室に通う学習者の出身国はアジア、南米を中心に多岐にわたり、人数は30名前後である。2021年11月時点で⁽²⁾、14か国出身の33名が在籍し、そのうち3分の1が漢字圏、3分の2が非漢字圏出身である。学習者の属性は「日本人の配偶者及びその家族」が12人と最も多く、「日系人及びその家族」と「ビジネス関係者及びその家族」が共に8人と続き、観光や留学、その他が若干名である。全員が成人で、年齢層は30代が8人と最も多いが、20代から70代以上まで幅広い。学習者の滞日年数は、「10年以上」が12名と最多で「5年以上10年未満」と「1年以上3年未満」が

共に7名である。現在子育て中の外国人保護者の他、子育て後やリタイア後に「時間ができたから」と言って通っている学習者も多い。支援者は40代から70代の13名で男性2名、女性11名である。12名には日本語教育に関する学習経験がある。

支援は毎週1回平日午前中に90分間行われる。学習者を日本語習熟度別に、全く日本語が話せない入門レベルから中級(N3以上)の日本語教科書を使用するレベルまでの5つのクラスに分けてグループ学習を行う。教材には「いろどり」(国際交流基金)他、場面機能シラバスの日本語教科書や手作りのプリント教材を用い、会話練習と並行して文法・句型学習を含めた読み書き学習を行う。入門から初級のクラスでは、短期間で生活に必要な日本語が習得できるよう、江副式日本語教授法を学んで取り入れ⁽³⁾、絵カード等の教具を使用して工夫を凝らしている。習熟度の高い2クラスでは対話型授業であるが、「教える」教室の特徴として、支援者はどのクラスでも「ファシリテーター」というより「先生」の役割をもつ。

A市では、市内で活動する10の地域日本語教室の代表者が年に数回集まり、ネットワーク会議を開催している。N教室はこれに参加し、各教室の活動状況について情報交換を行っている。このほか、市の公民館を使用する地域日本語教室が公民館との共催で日本語スピーチ大会を企画・開催している。また外国につながる子の支援の現場をつなぐ人材として、小中学校での中国語の母語支援者を務めるMさんがN教室の支援者としても在籍し活動している。N教室にはMさんの声掛けで中国出身の保護者が参加するようになった。授業の前後には子どもや子どもの通う学校について、Mさんに相談する場面がよく見られる。Mさんは学校と地域の協働の架け橋の役割を果たしているといえる。このようにN教室では、教える側をサポートする結びつきとして、A市の支援団体や学校関係者との協働・連携が見られた。

5-2. 学習者と支援者のエンパワーメントの様相

5年間にわたるN教室における参与観察では、学習者が能動的に活動する様子が主に2つ見られた。1方は学習者が主催する自主学習サークルの立ち上げであり、もう1方は、コロナ禍での学習者同士の助け合いである。

以下にサークルの立ち上げに尽力した支援者Hさんの語りを中心に説明する。Hさんは「どちらの日本語ボランティアグループも、日本語学習ゼロギビナーの扱いには細かい配慮をしていますが、日本語を十年かそれ以上に学習している中・上級者のケアが気になります。彼らは自分の進歩が目に見えず、何か役に立ちたいけど何をすれば…と葛藤しているようでした。そんな彼らの長年の学習成果を入門者に還元するのも一つかと思いました」として「Sクラス」を2016年に立ち上げた。図1①に示す通り、当初はN教室の内部の組織であった。活動はN教室の授業後に行われ、中級日本語学習者が入門者に日本語を教える場であった。教える側と習う側がペアを組んで「楽な気分で何でも聞ける状況」を目指したという。知識のギャップを一方から他方へ埋めるという、教える側と教えられる側から成るN教室の構図を踏襲していたといえる。この「Sクラス」ではN教室での学習者が「教える(お手伝いをする)喜びを味わって、とても満足感があるようです」とHさんは振り返っている。しかし「先生役」を苦手とする人もいたという。やがて、皆がリーダーと認めるべき人が数名現れ、その人達がローテーションを組んで講師を務めるようになった。言語カードを使ったゲーム等の工夫をし、自分が日本語を学んで苦労した経験を生かしての授業であった(図1①)。数年後には転勤や引っ越し等でメンバーが入れ替わる中、特定の人だけが「先生役」

になることの負担や不満が出始めた。そのような場合は、問題が大きくなる前に支援者が相談にのるようにし、陰に回り状況を見守る必要があったという。この時の日本人支援者の役割は「助言者」と言える。このほかに、日本語とは別の分野で自分たちの活動の場をつくろうと考えるメンバーがダンスサークル「Dサークル」を2021年4月に発足させた(図1②)。「Dサークル」は韓国人Aとフィリピン人Hの2名がリーダーを務める。14名の会員の出身国は日本を含め9か国であり、活動中に話される言語は日本語の他に中国語や英語、韓国語など多言語である。なおこの時点では引き続きN教室の内部の組織として公民館の部屋の予約などを行っていた。やがて支援者は学習者の日本語能力や交渉能力が習熟してきたことや、ベテラン支援者の引退等の事情を理由に、「Sクラス」と「Dサークル」に公民館サークルとしての独立を促した。申請に関する書類作成を支援者が補佐しつつ、会員の勧誘と確保、役員決め等は学習者が行い、2022年春に独立を果たした(図1③)。

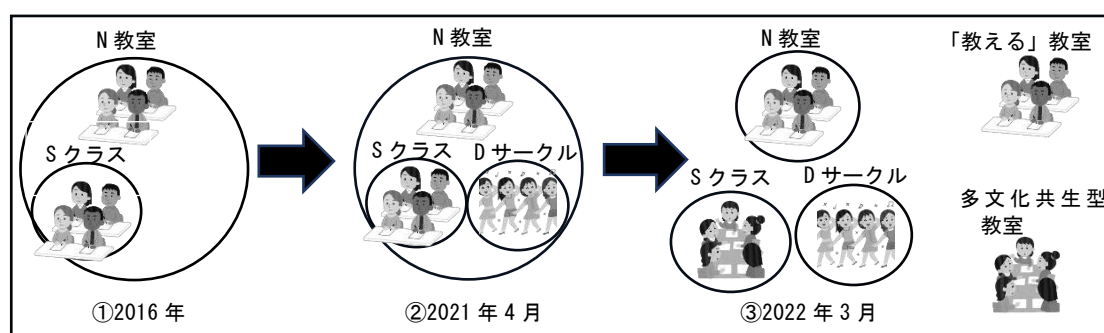


図1 学習者サークルの立ち上げと発展の様子

Sクラスが独立した際の登録人数は11名で、毎週メンバーの誰かが「進行役」になりテーマを決めて対話する形式で日本語学習をするようになった。遠足や料理教室も企画し、SNSでは生活や日本語学習に役立つ情報を交換している。SクラスはN教室での学習と支援が基盤となり、「教える」教室として誕生した後に、「学び合う」多文化共生型の教室へと発展した。SクラスやDサークルには、自立した生活者としての外国人市民の姿がある。この状況は「地域における多文化共生推進プラン(改訂)」(総務省2020)において「地域における多文化共生を推進するための具体的な施策」中の「外国人住民の社会参画支援」に該当すると捉えられる。この2つのサークルが独立したサークルとなるまでの過程には、支援者がサークル運営の方法を「教える」ことにより、学習者であった非母語話者が力を付け、自立につながる様子が観察された。「教える」「教えられる」関係が基盤となり、支援者と学習者の協働によるエンパワーメントの様相が色濃く観察された。つまり「教える」教室であるN教室での支援があったからこそSクラスが多文化共生型の教室へと発展できたのであり、N教室とSクラスには重層的な関係性があると捉えた。

学習者によるもう1方の能動的な活動は、コロナ禍での助け合いである。感染症拡大防止の観点から教室活動の休止が相次いだ折に、数名の学習者がSNSのグループトーク上で教室のお知らせの翻訳版を流したり、対面授業が再開した折に、長年通う学習者が新しい参加者に対し母国語で通訳して活動をサポートしたりするようになった。学習者は支援者があえて設定せずとも、自然発生的に多文化共生社会を構築する力を持つようになり、常に「教えられる」側という立場から、お互いに知識の授与と共有化をする「教え合う」関係に発展した様子が観察された。

5-3. N 教室の機能 <多文化社会型居場所感尺度調査>

N 教室における居場所感調査の結果、学習者の N 教室での居場所感は、日常生活場面より強いことが分かった。図 2 と 3 に示す。居場所感の成立要因のうち、「教室の人は自分を無視する」「教室の人は冷たい」等の設問に否定的であることで成立する、疎外感や差別感に関する要因である「配慮」要因は、N 教室では 7.29 と日常生活場面の 2.32 より約 5 ポイント高く、疎外感や差別感が相対的に低いことが分かった。「社会参加」と「交流」要因でも N 教室での値は日常生活場面の 2 倍以上で、「被受容」も 11.5 と高いことから、学習者にとって N 教室は概ね居場所として機能しており、N 教室の活動が持続する要因の一つである可能性を示唆している。ただし、「自分は教室のために何かできる」など役割に関する要因である「役割」は支援者が 14.09 と高い一方で学習者は 5.8 に留まり、支援者に役割感が偏重する傾向が見られた。これは、N 教室では支援者が学習の場の確保や授業準備等を、強い役割意識を持って行っていることを示していると考えられる。学習者にとっては「教えられる」授業ゆえの受け身の関わり方が反映したと考えられ、コロナ禍で新年会やハイキングなどの行事を中止したことから、学習者に会の司会や進行、会計係といった役割を託す機会が大幅に減少したことも影響したためと推察する。支援者が能動的に役割感を持って活動していることが、学習者がこの教室で配慮されていると感じられることに影響している可能性がないか、今後より詳しく観察し、分析していきたい。



図 2 N 教室での居場所感

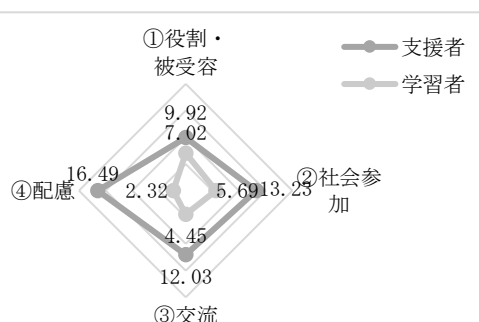


図 3 日常生活の居場所感

5-4. N 教室の学習者ニーズ

5-3 で実施した居場所感調査において、設問 7 「教室の活動に満足している」に対する N 教室の学習者の回答の平均値は 4.37 (5 点満点中) と高い値を示した。これに加えて、N 教室と S クラス双方に参加する学習者 3 人へインタビューを行ったところ、「日本人の先生が教えて、外国人は習う」という支援方法に対して、「悪いじゃないよ (学習者 A)」「いいこと、私思う。先生は、先生でしょう (学習者 B)」という回答があり、「教える」教室への抵抗感がないことが窺えた。また S クラスの活動経緯からは、「私先生じゃないよ、教える、できないと思った (学習者 C, 以上, 原文ママ)」など、学習者同士が対等な関係で教え合う活動に慣れるまで時間がかかったとの語りがあった。以上のことから、学習者には「教える-習う」という関係を支持するビリーフがあり、N 教室での「教える」授業はニーズに合致していると推察された。

6. まとめ

以上の参与観察と調査の結果、支援者は学習者側に、「役に立ちたい」「活動の場を作ろう」といった意識の変化があれば、それを細やかに汲み取りながら、対等な市民同士

として活動するために必要な支援を必要なタイミングで行っていたことが分かった。1つの教室の参与観察から直ちに一般化することはできないが、「教える」教室であっても居場所機能をもつことや、学習者が相互交流する力を支援者と共に創り出す、すなわちエンパワーする機能を持つ場合があることが明らかになった。加えて、N教室での日本語学習は学習者のニーズに合致するものと捉えられた。

「教える」教室は日本語母語話者と非母語話者の立場上の違いが批判される傾向が見られるが、今回の調査では「教える」教室での師弟関係が知識を発展させるのには重要な基盤となっていることが窺えた。そしてN教室では支援者が学習者にエンパワーを促し、時に学習者自身の自発的な発展を見守っていたことから、「教える」教室は生活する外国人が主体的に活動する多文化共生型の教室が実現する前段階において、重要な働きをしていることがあることが分かった。

多文化共生社会に向かって、日本語母語話者と非母語話者が互いに歩み寄るという姿勢は重要である。今後も、引き続き地域日本語教室の活動に携わり、多文化共生社会に相応しい地域日本語教室のあり方について考え続けたい。

注

- (1) A市日本語支援ネットワークが把握している教室数である。
- (2) 文化庁の日本語教育実態調査に回答するためにN教室が取りまとめたデータである。
- (3) N教室の支援者(一部)は2019年秋に横浜で開かれた江副式教授法講座に参加した。2022年夏には東京・新宿日本語学校顧問の森恭子先生を招いて、江副式日本語教授法研修会を主催。この他に市や県からの日本語教育関連の研修やセミナーを支援者各自が受講して学んでいる。

参考文献

- (1) 池上摩希子(2007)「地域日本語教育」という課題 一理念から内容と方法へ向けて」早稲田大学日本語教育研究センター紀要 20,105-117.
- (2) 石塚昌保・杉澤経子・阿部裕・山西優二・河北祐子・山辺真理子(2015)「多文化社会型居場所感尺度：の開発と活用-多文化共生と目的とする地域日本語教師の活動改善に向けて-」『多言語多文化-実践と研究』7, 92-114.
- (3) 岡崎眸(2007)「共生日本語教育とは何か」『共生日本語教育学 多言語多文化共生社会のために』12, 273-318, 雄松堂出版
- (4) CINGA 地域日本語実践研究会編(2018)『多文化共生の地域日本語教室を目指して 居場所づくりと参加型学習教材』松柏社,
- (5) 総務省(2006)「多文化共生の推進に関する研究会 報告書 ～地域における多文化共生の推進に向けて～」 [多文化共生の推進に関する研究会 \(soumu.go.jp\)](http://soumu.go.jp) (2022年6月3日閲覧)
- (6) 総務省(2020)「地域における多文化共生推進プランの改訂について(通知)」 [000718717.pdf \(soumu.go.jp\)](http://soumu.go.jp) (2022年6月3日閲覧)

謝辞

N教室の蜂谷章子様をはじめ、支援者や学習者の皆様には大変お世話になりました。本稿は横浜国立大学大学院教授、橋本ゆかり先生のご指導を賜りました。重ねて深謝申し上げます。

中学校の国際教室担当教員のふり返り —同一国際教室における20年の実践をもとに—

宇津木奈美子（帝京大学）

1. はじめに

外国につながる子ども（以下、子どもとする）の増加にともない、公立の学校ではさまざまな受け入れの対応が行われており、その一つに国際教室⁽¹⁾がある。

宮澤（2016）は国際教室担当教員30名を対象にアンケート調査を行った結果、75%以上の担当教員が「他の教員の理解がない」、「相談する人がいない」、「コーディネーターが大変」、「子どもの言葉が理解できない」等の課題をあげていることを報告している。しかし、これらの具体的な状況については明らかにされていない。また、高梨（2012）は国際教室で行われた母語による教科学習支援に参加した国際教室担当教員の意識について明らかにしている。その結果、当該教員は子どもの母語使用について、より肯定的に捉えるようになったことを報告している。しかし、国際教室で行われている授業実践全般についての意識は示されていない。

そこで、本発表では、ある中学校の国際教室の専任の元担当教員や現在の担当教員を対象に、これまでの国際教室での授業実践や教室運営についてふり返ってもらい、かれらがどのような実践を行い、どのような課題を見出し、そして、それらに対してどのような対応をとってきたのかを明らかにする。

2. 研究方法

調査協力者は2001年から2022年現在まで公立のX中学校の国際教室を担当してきた専任教員A、B、Cである。Aは現在40代で、2001年度～2003年度、2016年度～現在まで担当している。Bは現在60代で、2004年度～2008年度まで担当した。Cは現在40代で2010年度～2015年度まで担当した。

この3名を対象に2022年5月から6月にかけて、半構造化インタビューを行った。インタビューは了承の上、ICレコーダーに録音し、佐藤（2008）に倣って文字化したデータをコード化し、質的に分析した。インタビューの時間は一人51分から74分である。主なインタビュー項目は①なぜ、国際教室の担当となったのか。②校内の他の教員（学級担任、教科担任、管理職）との連携・共通理解はどのように図るのか。③関係機関、地域との連携はどのように図るのか。④コーディネーターとして様々な機関や人々と連携を図る上で難しいものは何か。⑤外部組織との連携はどのように捉えているのか。⑥国際教室や国際教室担当教員にどのような支援が必要か。⑦初めて、国際教室を担当した時と現在と比較してどのような変化が自分、あるいは周囲の環境にあったか。⑧国際教室担当教員間の引継ぎはどのように行われていたのか等である。

3. 結果

分析の結果、9つのコードが生成された（表1）。以下にコードと代表的な内容を記す。

表1 コードと内容

コード	内容（一部）
【子どもの状況について認識が不足していた周囲の教員】	日本語で話ができたら子どもの日本語は大丈夫って扱いになって、点数をとらなければ勉強しないって。子どものせいになっちゃうから。
【周囲の教員への働きかけ】	教科担任と、とにかく今、3年の国語は何やってますかとか、3年の数学は宿題ありますかとか、とにかく、取り出してしまう時間の教科については、例えば今何やってるかとか、何を求められてるんだとか、出すものがあれば教えてくれとか、テストがあったら教えてくれとかいってやってたので、（中略）できることは情報得てやろうっていうのはしてましたね。
【周囲の教員の態度が変化】	国際が受け入れて、母語支援とか母語サポーターも来てくれて、日本語ゼロの人が来ても何とかなるっていうところは、すごく、何か、周りの人たちも思ってくれた。
【国際教室運営の試行錯誤】	前例がない中で、まあしかし、1人では無理だから、何かこう、できるものがあれば力を借りたいっていうふうにも思っておたですよ。（中略）そもそもの自分自身もどうやって運営したらいいか分かんない、どうやって指導したらいいか分かんない（中略）やっぱり人とのつながりができたし、指導するにも、ああ、こういうふうによればいいんだとか、その母語支援っていう、あのととき入ってきた。あの、支援方法と思うんですけど、母語支援活用できたりとかしたので、ま、格段に、子どもに対する支援の輪は広がったと思う。
【校内外での交渉】	いろいろな教科の先生に（国際教室に）来てもらって教えてもらったから、（中略）このコーディネートですよ、やり繰りするのがとても大変で、それはやっぱり中（＝校内）でも交渉しなくちゃいけないし、その授業をやるために。そこに（学外から）母語支援者も来てもらうとかという、組み合わせるのも大変で。
【子どもが不利益を被ってはいけない】	（問題があってもそれを教員が）抱え込んで、（国際教室）は他のクラスと違うので、そのまま外（管理職の先生等）に話ができないと子どもたちが困っていくわけで。
【学校の外にある頼れる場所】	（当時は）「この子たちは、もう何とかしなきゃ、私たちで」みたいな。で、支援者も入ってきて、学校の中でなんとかしなきゃ。今はもうだいぶ開いていて「〇〇（子どもの学習支援を行っている組織）に行っておいで」とか、「どこどこ行っといで」で、それぞれ、個々に助けてもらう場所があって、全員集まらなくてもそれぞれに頼る場所もありっていう形で。
【教員間の引継ぎ】	個別の指導計画を作成するので、引継ぎのときも、ま、そのデータ見ながらという形で、その子がいつ来て、どんな勉強をしてきたというのが（ある）
【これからの教員への思い】	国際（教室が学校に）はないとしても、そういう子どもはいるってことはやっぱりあると思うので、そういう日本語指導の（必要な）子どもがいるっていうことを、大学で学ぶことが大事かな。

初期の頃の周囲の教員には、子どものテストの点数が低いと、子どもの努力不足と認識する等【子どもの状況について認識が不足していた周囲の教員】もみられた。しかし、国際教室担当教員が在籍級での授業の内容や情報を積極的に確認するなど【周囲の教員への働きかけ】を行ったり、また、母語サポーター等による母語支援を行ったりすることで、来日直後で日本語力が不十分な子どもでも授業に対応できることを周囲の教員が実感し、【周囲の教員の態度が変化】していった。国際教室運営や実践の前例があまりない中で、取り出し授業と教科担当教員の組み合わせを考えたり等の【国際教室運営の試行錯誤】が続いたが、周囲の教員から教科についての情報を得たり、ボランティアやNPO等への【校外での交渉】を続けることで運営ができるようになっていった。何もしなければ、子どもたちが困ることを常に懸念し、【子どもが不利益を被ってはいけない】ことを念頭において教員や外部に協力を求めている。現在は外部に子どもの日本語支援の場が増え、【学校の外にある頼れる場所】に子どもを積極的に送り出すことが多くなっている。このように学校以外に学びの場があることは、子どもの視野も広がるので、よいことだと肯定的に捉えている。国際教室の担当者が変わる場合は、個々の子どもの状況等を伝えるべく【教員間の引き継ぎ】を行い、情報の共有を図ってきた。これから教員を志す学生には、子どもの実情をよく知ってほしいという【これからの教員への思い】を述べていた。

4. まとめと今後の課題

同一国際教室で長期に渡って担当してきた歴代の国際教室担当教員のふり返りを検討してきた。初期のころは、これまでに前例がないことから、国際教室担当教員も試行錯誤しながら教室運営をしていた。また、周囲の教員も同様に前例がないことから、子どもへの理解が不足していたことが窺われた。しかし、国際教室担当教員は子どもの不利益になってはいけないということを常に念頭におき、周囲の教員へ協力を求め、理解を得てきた。このような国際教室担当教員の不断の働きかけが周囲の教員の理解につながったと言えるだろう。

今後は、学校外の協力者がどのように国際教室と関わっているのかを検討したい。

注

- (1) 国際教室には日本語指導が必要な児童生徒に応じて、指導を担当する教員が配置される。そこでは、日本語指導、教科指導、生活適応指導等が行われている。注本文

参考文献

- (1) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析—原理・方法・実践』新曜社
- (2) 高梨宏子 (2012) 「国際教室における担当教員の意識変容—『生徒の母語を用いた授業に対する PAC 分析調査から—』『多言語多文化：実践と研究』4, 148-164
- (3) 宮澤千澄 (2016) 「教育行政における多文化社会コーディネーターの必要性」東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』18, 144-158

日本語教科書における「カモシレナイ」の扱いについて

—婉曲表現としての「カモシレナイ」を中心に—

崔艶鵬（神戸大学大学院生）

1. はじめに

日本語において、「カモシレナイ」は、例1のように、命題が真である可能性があることを表すモダリティ形式(三宅 1992)であるが、例2のように、断りの場面の中で用いられると、可能性を判断しているとは言いがたい例が見られる。例2の「無理かもしれない」は、カラオケに行くことの可能性を述べているのではなく、カラオケに行けないことを婉曲的に表現している。本研究では、このように用いられているカモシレナイを「婉曲表現としてのカモシレナイ」とする。

- (1) あしたは雨が降るかもしれません。
- (2) 太郎：「今日、カラオケに行かない？」
花子：「明日、バイトがあるから、ちょっと無理かもしれない。」

日本語母語話者（以下、母語話者と記す）にとって、例2のカモシレナイが婉曲的に断るための表現として用いられていると理解するのは、それほど難しくないとされるが、日本語学習者（以下、学習者と記す）にとっては理解・使用が難しいように思われる。辻他（2016）でも述べられているように、学習者は曖昧表現や言外の意味の理解を困難に感じており、例2においても、カモシレナイを「可能性がある」の意として捉えかねない。そのゆえ、学習者の場合、実際のコミュニケーションでカモシレナイを使用した発話の真意を誤解してしまうおそれがあり、日本語教育において、婉曲表現として用いられているカモシレナイについて適切な指導が必要だと思われる。

婉曲表現としてのカモシレナイは、例2のような断りの場面以外にも、有効的に働くことがある。例えば、衝突が生じやすい「議論」で相手と異なる意見を述べようとする時に、「そういう考え方もあるかもしれませんが、…」という表現を用いると、相手の発言の一部を認めながら本音を言うという構造になり、相手との摩擦を避けることができる。また、「議論」に限らず、自ら発言する場合でも、これから述べることを聞き手から否定的に評価されそうな不安があれば、「ちょっと変かもしれませんが、私は…」のように、カモシレナイを用いた前置きをすることで自己防衛ができる。このような対人的配慮、自己防衛といった機能を持ち、婉曲表現として用いることができるカモシレナイを、学習者も適切に使うことができれば、日本人とのコミュニケーションにおいて不必要な摩擦を避けることができると思われる。

日本語教育で婉曲表現が十分に指導されていないことは、従来の研究においても指摘さ

れているが(黄 2004 など),カモシレナイについてはどうだろうか。そこで,本研究では,教科書調査を通して,日本語教育における婉曲表現としてのカモシレナイの扱いを明らかにする。具体的には,次の2点を明らかにすることを目的とする。

①日本語教科書(以下,教科書と記す)においてカモシレナイはどのように扱われているのか。

②婉曲表現としてのカモシレナイは教科書で導入されているのか,導入されている場合にはどのような特徴が見られるのか。

2. 先行研究

カモシレナイの基本的な意味も含めて,日本語教育における婉曲表現としてのカモシレナイの扱いを言及しているものには,平田(2001),川口(2005),高木(2017)などが挙げられる。いずれの研究も総合教科書を対象とし(高木(2017)の場合,初級の総合教科書のみを対象としている),ほとんどの教科書が婉曲表現のカモシレナイを扱っていないことを指摘している。しかし,婉曲表現が会話の方でより出現しやすいことから,会話教科書では婉曲表現としてのカモシレナイを扱っている可能性が考えられる。また,カモシレナイのような,基本的な意味を有しつつ婉曲表現として用いられるものは,理解,産出のいずれも難しく,ある程度まとまった内容を話せるようになる中級以上の学習者向けの教科書において扱われている可能性がある。そこで,本研究では,初級から上級までの全レベルの日本語教科書を対象に,総合教科書だけでなく,会話教科書も取り上げ,カモシレナイの導入実態の全体像を明らかにする。

3. 研究方法

3-1. 研究資料

本研究では,凡人社によって発行された『日本語教科書リスト』48号(2019~2020)を参照した。その中から,分析対象とする総合教科書と会話教科書を選定した。

まず,総合教科書の選定にあたっては,次のような基準で選定を行った。

①会話教科書と比較考察を意味のあるものにすべく,ある特定の技能に偏っているものではなく,「言語4技能をバランスよく並行して学習することを目標としているもの」に限定した。／②特定の学習者層を対象としてもものではなく,学習者一般を対象としているものに限定すべく,朴(2022:27)を参考に「技術研修生,特定の機関に所属する学生など,特定の学生層が対象となっている教科書」を調査対象から外した。

次に,会話教科書の選定にあたっては,以下の点に該当する教科書は考察対象外とした。

①ミニフレーズ,方言,オノマトペ,接客日本語のみを取り扱っている教科書。／②旅行用単語帳。／③辞典。

また,長期間の品切れ,絶版状態など入手が不可能だった教科書も除外した。なお,教科書のレベルについては,本研究では,初中級を初級に,中上級を中級にし,教科書レベルを初級・中級・上級としている。また,教科書のレベルについては,それぞれの教科書の表紙やまえおきなどで記載されているレベルに従った。

以下,本研究で分析対象とした教科書を表1に示す。

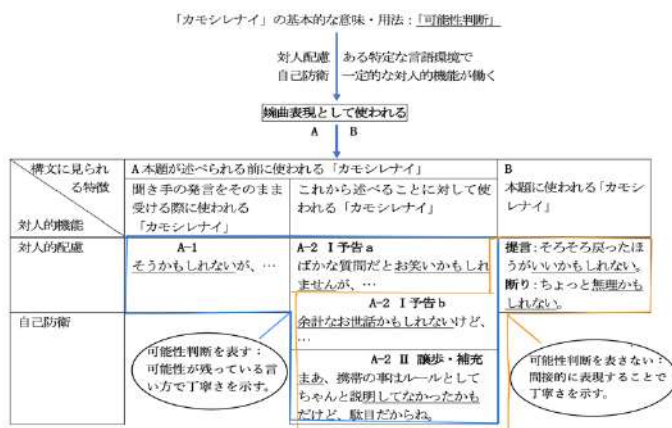
表1 分析対象となる教科書

総合教科書名	出版年	階級
『新編 日本語能力試験 (5訂版)』(丸人社)	1983	日前期
『新編 日本語能力試験から受験へ』(丸人社)	1990	総合初級
『初級日本語 (初級版)』(丸人社)	1994	初級
『STRUCTURAL FUNCTIONAL JAPANESE NOTES VOLUME 1・II』第2版 (丸人社)	1994・1999・2006	SP1・II・III
『Japanese for Everyone』(学習研究社)	1990	JPE
『留学生のための日本語初級1+II』(丸人社)	2002	初学1+II
『学ぼう! にほんご 初級1+2』(専門教育出版)	2005	学ぼう1+2
『日本語初級1+2 大観』(スリーエーネットワーク)	2008・2009	大観1+2
『J-Book for Beginners 2』(第2版) (丸人社)	2009・2010	JNB2
『J-Book 新訳第2版』(丸人社)	2010	JNB
『Japanese for Busy People I・II・III (第3版)』(講談社USA)	2011・2011・2012	JBP
『できる日本語 初級・初級II (アクリル)』	2011・2012	できる初・初中
『みんなの日本語初級1+II (第2版)』(スリーエーネットワーク)	2012・2013	みんな初1+II
『N2 テーマ学習の基礎日本語 vol.1-2』(くろしお出版)	2012	基礎1+2
『大分県日本語1+II』(丸人社)	2013	文化初1+II
『まるごと 日本のことばと文化 初級やちい+2』(三聯社)	2014	やちい1+2
『まるごと 日本のことばと文化 初級やちい+2』(三聯社)	2014	やちい1+2
『まるごと 日本のことばと文化 初級やちい+2』(三聯社)	2015	まるごと1
『学ぼう! にほんご 初級』(専門教育出版)	2016	学ぼう
『初級日本語 (学ぼう!+II) (第3版)』(丸人社)	2020	学ぼう1+II
『新編 日本語能力試験』(丸人社)	1987	総合中
『新編 日本語能力試験 初級版』(丸人社)	1989	総合初級
『初級日本語』(丸人社)	1994	初級
『日本語初級 15日30分から上級へ』(スリーエーネットワーク)	2001	J30
『学ぼう! にほんご 初級』(スリーエーネットワーク)	2004	学ぼう
『文化初級日本語』(丸人社)	2004	文化初1
『みんなの日本語初級』(スリーエーネットワーク)	2007	みんな初
『学ぼう! にほんご 初級』(専門教育出版)	2008	学ぼう初
『初級日本語 初級版』(学ぼう!+II) (第2版) (丸人社)	2008	初級II
『学ぼう! にほんご 初級』(専門教育出版)	2009	学ぼう
『上級へつなぐ』(くろしお出版)	2009	上級へ
『中級を学ぼう 日本語の文型と表現』(スリーエーネットワーク)	2009	学ぼう中級
『文型と表現』(丸人社)	2009	文型
『文型と表現』(丸人社)	2012	文型2
『みんなの日本語初級』(スリーエーネットワーク)	2012	みんな初中
『できる日本語 中級』(アクリル)』	2013	できる中
『テーマ学習の基礎日本語 (3訂版)』(学習研究社)	2014	テーマ中級
『文化初級日本語』(丸人社)	2014	文化初中
『学ぼう! にほんご 初級』(スリーエーネットワーク)	2016	学ぼう中
『まるごと 日本のことばと文化 中級』(三聯社)	2016	まる中級1
『まるごと 日本のことばと文化 中級』(三聯社)	2017	まる中級2
『N2 テーマ学習の基礎日本語』(くろしお出版)	2018	N2中
『新編 日本語能力試験 初級版』(丸人社)	2019	初級版
『学ぼう! にほんご 初級』(専門教育出版)	2019	学ぼう初級

会話教科書名	レベル/階級	階級
『ロールプレイで学ぶ会話』(丸人社)	初級-初級	学友会話
『初級からの日本語スピーチ 国・文化・社会に役立つてきた語彙を学ぶための』(丸人社)	初級初級-初級後半	スピーチ
『日本語学習者 聞いて覚える話し方 初級編』(くろしお)	初級初級	生中級初級
『日本語話し方-そのための』(スリーエーネットワーク)	初級後半-2006	話し方-9
『マンガで学ぶ日本語初級』(アルタ)	初級後半-2006	会話初
『会話のこぼれ話』(ジャパネットエデュ)	初級初級	にほんご
『にほんご会話』(リーニング 新編から始める) (アスタ出版)	初級初級	会話1+2
『JENESKO PLUNGEASY 1+II』(アスタ出版)	初級初級・2018	NFE 1+II
『おたしなまにほんご: 初級から初級上までの実用・おたしなまの考え』(くろしお出版)	初級初級	おたし
『にほんご会話上手! 聞き上手・話し上手になるコミュニケーションのコツ』(アスタ出版)	初級初級-2012	会話上手
『The Ultimate Japanese Phrasebook 100 Sentences for Everyday Use』(会話のたのしみ日本語出版) (英語版) (講談社USA)	初級初級	TJUP
『どんな話でも! 日本語会話フレーズ大辞典 初級編』(くろしお出版)	初級-初級2015	必携700
『わかる! 話せる! 日本語会話基本文型』(くろしお出版)	初級初級	会話文型
『にほんごでやせよう! ベトナムで使えるかんたん会話』(ジャパネットエデュ)	初級初級	はなせよう
『キャブで学ぶ基礎日本語』(くろしお出版)	初級初級-初級2019	基礎日本語
『PRACTICAL JAPANESE 2』(DCマガジンズ)	初級 (N4) (2018)	P12
『新日本語を話そう! ショッピング 初級編』(くろしお出版)	初級初級(2020)	ショッピング
『会話』(基礎)『初級初級からの日本語初級プレイ』(スリーエーネットワーク)	初級初級2005	会話/初級
『話せる日本語 360 枚のカードで学ぶ初級会話』(アルタ)	初級 (N2) 2007	初級会話
『日本語初級 聞いて覚える話し方 初級編』(くろしお出版)	初級初級2007	生中級初上
『初級日本語 聞いて覚える話し方 初級編』(丸人社)	初級初級 (N2) 2012	初級で初級
『初級日本語 聞いて覚える話し方 初級編』(丸人社)	初級初級 (N2) 2013	もつと初級
『ロールプレイで学ぶ初級日本語』(丸人社)	初級初級2014	初級初上へ
『日本語学習者のためのプラクティス初級日本語会話』(スリーエーネットワーク)	初上 (N2) 2013	アップ
『日本語初級会話の進め方』(スリーエーネットワーク)	初上級2015	上級への道
『日本語を話そう! ショッピング 中級編』(くろしお出版)	初上級2010	ショッピング
『日本語初級会話への初級』(丸人社)	1級編2007	おたし1+2

3-2. 婉曲表現としてのカモシレナイに関する本研究の立場

本研究では、仁田 (1992)、蓮沼 (2017) を倣い、婉曲表現としてのカモシレナイは、コミュニケーションにおける対人的な機能を有し、対人的な戦略として使われているものとする。婉曲表現のカモシレナイは、「可能性判断」といったカモシレナイの基本的な意味を有しながらも、「相手への配慮」「自己防衛」を図る手段として使われると、事柄の可能性を表さず婉曲的な表現になる場合もあれば、可能性が残っている言い方をとることによって丁寧さを示す場合もある。本研究では、婉曲表現のカモシレナイについて、図1に示す分類の元で考察する。



4. 分析

4-1. カモシレナイの基本的な意味の扱いについて

教科書における婉曲表現としてのカモシレナイの扱いを考察する前に、カモシレナイの基本的な意味が教科書でどのように扱われているのかについてまとめておく。調査対象とした20種¹の初級総合教科書では、カモシレナイの基本的な意味は17種(85%)において確実に導入されていた。20種類の総合教科書のうち、11種の教科書(55%)では、基本的な意味の説明をした後、運用力をつけてもらうための練習問題が設けられていた。一方、会話教科書では、カモシレナイの基本的な意味が導入されていると見なせるものは、18種のうち、『NFE II』、『会話文型』、『PJ2』の3種(16.7%)のみであった²。基本的な意味は総合教科書では、ほとんど初級(初級後半)で導入されていたが、会話教科書では、必ずしも初級で導入されるとは限らなかった。

4-2. 婉曲表現のカモシレナイの扱いについて

本研究では、以下の要件を満たせていれば、婉曲表現としてのカモシレナイを「取り扱っている」とみなした。

婉曲表現のカモシレナイが使える場面(トピック)が示されており、当該の場面で使える表現(文型)として、具体的な形式や例文とともに挙げられている。

4-2-1. 総合教科書における婉曲表現のカモシレナイの扱い

結論を先取りして述べると、中級・上級総合教科書では、婉曲表現のカモシレナイは、一つの独立した文法項目として導入されていることはほぼなく、特定の場面で使える表現の一つとして挙げられていることのほうが多かった。30冊の中級・上級総合教科書のうち、婉曲表現のカモシレナイが扱われているのは9冊のみであり、総数の3割程度であった。そのうち、カモシレナイが婉曲表現として明示的に扱われている教科書は、例3に示す『まる中級2』だけだった。そして、例4のように、ある特定の場面で使える表現として、他の表現とともに提示している教科書(7冊)が最も多かった。(なお、下線は筆者による。)

(3) 場面/トピック：自分の考えを婉曲に伝える

ただ、そこは電気もないし、それに、虫もいっぱいいるので、慣れてない人には、ちょっと厳しいかもしれません。(『まる中級2』pp.69-70)

(4) 場面/トピック：人の意見を聞いて、反対の意思を示し、自分の意見を言う

・そうはそうかもしれませんが、

・それはちょっと違うんじゃないでしょうか。(他略)

(『文化中II』p.223)

総合教科書で扱われている婉曲表現としてのカモシレナイは、婉曲表現として明示的に扱われているものもあれば、他の表現とともに非明示的に扱われているものもあった。その一方で、取り上げている場面に関しては全体的に共通した特徴が見られた。婉曲表現としてのカモシレナイが扱われている総合教科書9冊(14.5%)のうち、『まるごと2』以外の8冊が「ソウカモシレナイガ、…」の形で、「議論」で相手に反論する場面(以下、「議

論」と記する)で導入していた。しかし、「議論」のような「使える場面」の提示に留まっていることが多く、「ソウカモシレナイガ、…」が、なぜ「議論」の場面で有効に働くのかといった説明をしている教科書は、『中級日』『上級へ』の2冊のみであった。

4-2-2. 会話教科書における婉曲表現のカモシレナイの扱い

会話教科書では、初級(『会話術』、『生中継初中』)での扱いも見られた。初級まで含めて考えると、会話教科書の28冊のうち9冊(32.1%)において婉曲表現としてのカモシレナイが扱われていた。しかし、中級以降の教科書の10冊だけに限定すると、7冊の教科書(70%)において扱われていることになる。総合教科書の場合、中級以降のみにおいて見られ、全体の約3割の教科書でしか扱いがなかったことを考えると、会話教科書の場合、初級教科書でも見られ、また、中級以降の教科書に限定すると2倍に近い教科書で扱われていることが特徴的である。

また、カモシレナイの扱われ方については、単独で扱われている場合もあれば、ほかの表現とともに扱われている場合もあった。説明の仕方においても、明示的なものもあれば、そうでないものもあった。カモシレナイが他の表現とともに扱われていることが多く見られたが、カモシレナイが表す間接度の度合いを「他の表現と比べて、カモシレナイが意見をいう際により弱い言い方だ」と説明しているものが2冊(『中級で挑戦』『アップ』)見られた。また、婉曲表現として明示的に扱われている場合、カモシレナイが当該場面での使える理由までも言及しているものがあった。例えば、『アップ』では、「相手との上下の差が大きかったり、よく知らない相手であるほど、より間接的な表現が使われる(p.95)」と、「助言・主張」の場面でカモシレナイのような表現(例5)が使われる理由を説明している。

(5) 目上への助言

電池パックを交換した方がいいかもしれないですね。(『アップ』p.95)

総合教科書の場合、カモシレナイが導入される場面は「議論」であったが、会話教科書場合、「議論」に限らず、「主張するとき」、「提案」、「依頼を断る」のような、その他のフェイス侵害行為が生じやすい場面においても提示されていた。特に、断る時や、提言・主張する時の表現を導入する際は、カモシレナイを提示しながら、なぜカモシレナイを用いるのかについて説明をしている教科書も見られた(『アップ』など)。また、総合教科書と同様に、定型表現として提示されることが多かったが、「ソウカモシレナイガ、…」だけでなく、「～ホウガ…カモシレナイ」のような形も提示されていた。

5. おわりに

本研究では、初級から上級までの全レベルの総合教科書と会話教科書を対象に、婉曲表現としてのカモシレナイがどのように扱われているのかについて考察を行った。先行研究では、カモシレナイを婉曲表現として扱っている教科書はほとんどないという指摘であったが、今回の調査では、総合教科書、会話教科書のいずれにおいても導入されているとい

う結果となった。ただし、総合教科書と会話教科書とでは、扱われ方において異なる特徴が見られた。まず、総合教科書では、婉曲表現のカモシレナイが扱われていたとしても、明示的な扱いは少なく、「議論」の場面で「ソウカモシレナイガ…」のような定型表現としての扱いに留まっていた。一方、会話教科書では、「議論」に限らず、断る時や、提言・主張を行う時などの場面でもカモシレナイが導入されており、これらの場面では、婉曲表現であることが明示的に示されていることが比較的が多かった。

本研究では、婉曲は聞き手がいて成立するものであるという観点で会話文、話し表現に絞って調査を行った。しかし、総合教科書である『カルテットI』では、「確かに～かもしれない。しかし…」が「反対の意見の一部を認めてから主張を述べる。説得力を持たせることができる (p.189)」のように説明されており、論理的に文章を書くためのポイントとして挙げられている。このようなカモシレナイは本研究が対象としている、コミュニケーションにおける対人的な機能として働く婉曲表現と同様に扱うことは難しいように思われる。カモシレナイが書き言葉で用いられる場合の機能の分析については今後の課題とする。

注

- (1) 初級総合教科書について、I・IIのような2冊があるものは種類としては一つにする。
- (2) 会話教科書の中には、会話文のみで構成されている『新シャドー』がある。『NFE II』と『会話文型』と同じレベルでカモシレナイを導入しているとは言い難いと判断し、ここには含めていない。

参考文献

- (1) 川口さち子 (2005) 「日本語教科書におけるカモシレナイー「文脈」と「機能」による教材分析ー」『聖学院大学論叢』17 (3), 37-48.
- (2) 黄鈺涵 (2004) 「日本語教育における「ようだ」の婉曲表現としての機能分類について」『早稲田大学日本語教育研究』5, 155-167.
- (3) 高木祐輔 (2017) 「『ソウカモシレナイ』の婉曲的用法ー対話における機能に注目してー」『一橋日本語教育研究』5, 31-40.
- (4) 辻周吾・影浦亮平・石井香織・安達万里江(2016) 「留学生の日本語コミュニケーションにかかわる諸問題」『国際言語文化学会日本学研究』1, 1-12.
- (5) 仁田義雄 (1992) 「判断から発話・伝達へー伝聞・婉曲の表現を中心にー」『日本語教育』77, 1-13.
- (6) 蓮沼昭子 (2017) 「『カモシレナイ』と『ヨウダ・ミタイダ』の婉曲用法ー認識的モダリティの類型的相違がもたらす振る舞いの対照性ー」『日本語日本文学』27, 1-26.
- (7) 朴秀娟 (2022) 「日本語教科書における副詞の扱いについて」『神戸大学留学生教育研究』6, 23-47.
- (8) 平田真美 (2001) 「『カモシレナイ』の意味ーモダリティと語用論の接点を探るー」『日本語教育』108, 60-68.
- (9) 三宅知広 (1992) 「認識的モダリティにおける可能性判断について」『待兼山論叢 日本学篇』26, 35-47.

程度副詞としての「すごく」の形式別使用実態

—「日本語話し言葉コーパス」調査より—

日暮康晴（筑波大学大学院生）

1. 先行研究および本研究の課題

本研究では、程度副詞「すごく」について「日本語話し言葉コーパス」（以下 CSJ）を用いて日本語母語話者（以下、母語話者）による形式別の使用実態調査を行った。

程度副詞「すごく」は形容詞「すごい」の連用修飾形から派生し、現代日本語において被修飾語の程度の甚だしさを表す程度副詞として一般的に広く使用されている。意味機能的には同じく程度副詞の「とても」、「大変」などと同義であるが、それらの語と比べ、比較的くだけた語と説明されることが多い（片山・舛井 2006, 飛田・浅田 2019）。

「すごく」は実際の使用、特に口頭産出場面において様々な形式で産出される。特に[すごい]は[すごく]に並び広く使用される形式である。中尾（2014）は[すごく]、[すごい]の異なりに焦点を当てて調査・考察を行った。具体的には、文献調査による使用実態調査、大学生に対するアンケートを実施している。文献調査からは、程度副詞としての[すごい]は話し言葉ではおおむね 1970 年代ごろから、書き言葉では 1999 年から使用が確認されている。また、大学生を対象にしたアンケートからは、係り先の品詞によって[すごく]、[すごい]の使用傾向に差が見られること、そしてその差は性別や地域によって異なり得ることが明らかにされている。さらに、仁田（2002）による副詞の分類を参考に、[すごい]の〈純粹程度の副詞〉としての使用が広がっていることと、その一方での〈量程度の副詞〉としての使用には未だ不安定さが残ることを指摘している。中尾（2014）による議論は多角的な視点から行われているものの、文献調査や紙上アンケートが中心であり、実際の話し言葉データを対象にした分析の余地が未だ残されている。孫（2018）は[すごい]の程度副詞的用法を「新方言用法」（孫 2018:35）と呼び、話し言葉を録音した談話資料における[すごい]の分析を行った。その中で、[すごい]の用法には、はっきりとした係り先を持つ程度副詞的な用法だけでなく、近年では程度の高さをもはや表さない感動詞的用法が発生していると述べる。

日本語教育分野における先行研究の中にも、母語話者の「すごく」頻用傾向を受けて日本語教育における「すごく」の積極的導入に向けた議論が行われているものは存在する（中俣 2016）が、その中では[すごく]、[すごい]といった形式差は一括して「すごく」として扱われる。[すごく]と[すごい]はくだけ度に異なりがあり、概して[すごい]は[すごく]よりもくだけているとされる（孫 2018）。どのような時にどのような形式が使用されるのか、また、されないかを明らかにし、その情報を整理しておくことは、学習者が場面状況に応じた適切な言葉遣いを身につける上で極めて重要である。そのためには母語話者による実際の使用データから、学習者が出会うであろう様々な形式の使用実態に関する情報の整理が必要であろう。以上より設定した本研究の研究課題は「程度副詞『すごく』

は形式別に使用される場面に異なりがあるか、異なりがある場合、どのような場面でどのような形式が使用されるか」である。

2. 調査

2-1. 調査コーパス

調査には国立国語研究所の『日本語話し言葉コーパス』(以下 CSJ)を使用した。CSJ は 661.16 時間分の母語話者話し言葉データによって構成されている大規模コーパスである(国立国語研究所 2006)。収録される音声データは収録時の環境によって分類されている。以下、国立国語研究所(2006)、籠宮(2015)を参考に概要を示す。まず、データは大きく独話環境データと対話環境データに分けられ、それぞれの中に下位分類として音声タイプによる分類がなされる。本稿では独話環境データの内、学会発表時の録音である[学会講演](以下[独話・学会])、一般協力者によるスピーチの録音である[模擬講演](以下、[独話・模擬])、研究機関・専門家による講演・講義の録音である[その他の講演](以下、[独話・その他])を、対話環境データの内、[独話・学会]の話者に対するインタビューの録音である[学会講演インタビュー](以下、[対話・学会])、[独話・模擬]の話者に対するインタビューの録音である[模擬講演インタビュー](以下、[対話・模擬])、別の課題を行いながらの会話を録音した[課題志向対話](以下、[対話・課題])、自由な会話の録音である[自由対話](以下、[対話・自由])を分析対象とする。

2-2. 調査の手続き

コーパス検索では国立国語研究所の『中納言』を利用し、2-1 節で挙げた音声タイプ別に語彙素「凄い」による語彙素検索を実施した。語彙素検索によって、[すごく]、[すごい]、[すんごい]といった異形態のものをまとめて検索することができる。以上の操作で得られた結果を表計算ソフトのファイル形式でダウンロードし、全用例から程度副詞用法以外の用法のものを除去し、残ったものを形式・音声タイプ別に集計した。「すごく」の形式はコーパスデータ内で示されるものを採用した。以上の操作はすべて筆者のみで行った。

集計の結果、特に顕著に多く確認された形式[すごい]と[すごく]を対象に、音声タイプを対話環境と独話環境に分けてカイ二乗検定($\alpha < 0.5$)を実施したところ、有意差が確認された($p < 0.001$, $\chi^2(1) = 45.89$)。そこで残差分析を実施し、環境による形式の使用傾向を確認した。さらに、特に CSJ の中で「すごく」の使用が多く確認された独話場面内の音声タイプ別に[すごく]、[すごい]のカイ二乗検定($\alpha < 0.5$)を実施した。その結果有意差が確認された($p < 0.001$, $\chi^2(2) = 27.63$)ため、残差分析を実施した。

3. 結果

調査の結果、今回調査対象とした CSJ の音声タイプ全体において「すごく」には 6085 例の使用が確認された。その中では 6 形式の使用が確認され、最頻出の[すごく]が 3541 例、2 番目に再頻出の[すごい]が 2501 例と、2 形式が全体の 99%以上を占めた。以下表 1 に結果を示す。

表1 音声タイプ別「すごい」形式出現数

	独話			対話				合計
	学会	模擬	その他	学会	模擬	課題	自由	
すげえ	0	2	0	0	0	0	0	2
すご	0	1	0	0	0	0	0	1
すごい	33	2338	13	16	42	19	40	2501
すごく	102	3326	53	14	21	4	21	3541
すんごい	0	39	0	0	0	0	0	39
すんごく	0	1	0	0	0	0	0	1
合計	135	5707	66	30	63	23	61	6085

音声タイプ別の形式使用状況を確認すると、[すごい]、[すごく]以外の4形式が確認されたのは〔独話・模擬〕のみであり、その他の音声タイプについては[すごい]、[すごく]のみが確認された。

[すごく]と[すごい]を対象に、それらの使用数を独話環境と対話環境とに分けたクロス表を作成してカイ二乗検定($\alpha < 0.5$)を実施したところ、有意差が確認された($p < 0.001$, $\chi^2(1) = 45.89$)。残差分析の結果、独話場面では[すごく]が有意に多く[すごい]が有意に少なく、対話場面ではその逆に[すごい]が有意に多く[すごく]が有意に多いという結果が確認された。以下、表2に結果をまとめる。表には実際の使用数、比較のための100万語あたりの使用数(PMW)、残差分析の結果を示す。

表2 [すごく]、[すごい] 残差分析結果

		独話	対話
すごい	粗頻度	2384	117
	PMW	330.2	775.9
	残差	-6.77**	6.77**
すごく	粗頻度	3481	60
	PMW	482.2	397.9
	残差	6.77**	-6.77**

**= $p < 0.001$

さらに、特にCSJの中で「すごく」の使用が多く確認された独話環境内の音声タイプ別に[すごく]、[すごい]のカイ二乗検定($\alpha < 0.5$)を実施したところ、有意差が確認された($p < 0.001$, $\chi^2(2) = 27.63$)。残差分析の結果、音声タイプ〔独話・学会〕、〔独話・その他講演〕では[すごく]が有意に多く[すごい]が有意に少なく、音声タイプ〔独話・模擬講演〕では[すごい]が有意に多く[すごく]が有意に少なく確認された。以下、表3に結果をまとめる。表2と同様、表には実際の使用数、比較のための100万語あたりの使用数(PMW)、残差分析の結果を示す。

表3 独話環境内音声タイプ別 [すぐく], [すごい] 残差分析結果

		学会	模擬	その他
すごい	粗頻度	33	2338	13
	PMW	10.0	642.9	46.0
	残差	-3.88**	5.22**	-3.48**
すぐく	粗頻度	102	3326	53
	PMW	30.9	914.5	187.4
	残差	3.88**	-5.22**	3.48**

**=p<0.001

4. 考察

本研究では「すぐく」について6形式の使用が確認された。ただし音声タイプの中で6形式全てが確認されたのは〔独話・模擬〕のみで、それ以外の音声タイプでは〔すごい〕、〔すぐく〕の2件しか確認されなかった。国立国語研究所(2006)の解説によると、〔独話・模擬〕のデータ量はCSJの中でも多くの割合を占める。ここからは、〔独話・模擬〕のデータ量の多さが母数の大きさとなり、出現バリエーションの豊富さに結びついたことが想定される。しかし、〔独話・学会〕も〔独話・模擬〕とほぼ同程度のデータ量を持つ。〔独話・学会〕と〔独話・模擬〕のデータ量比はおよそ1:1.1(3,299,268語:3,636,771語)であるが、「すぐく」の使用比はおよそ1:42.3(135:5707)である。ここからは、〔独話・学会〕と〔独話・模擬〕の間に見られる異なりは、形式〔すぐく〕・〔すごい〕の傾向だけでなく、そもそもの「すぐく」の使用量の多寡にも表れていると考えることができる。〔独話・学会〕は実際の学会発表における発話データであり、そのような場面では「ひじょうに」や「たいへん」などあらたまった語が使用されることが望ましいとされる(飛田・浅田2019)。本研究では「すごい」以外の語は調査対象としなかったが、別の語の使用実態と併せた調査・考察が求められる。

表2, 3に示した結果からは、母語話者による程度副詞「すぐく」の使用においては、形式〔すぐく〕以外の形式がイレギュラーに存在しているのではなく、主に〔すぐく〕と〔すごい〕の2形式が詳細な使用場面に応じて使い分けられていることが示唆される。

表2の100万語あたり使用数に注目すると、独話環境の〔すぐく〕の使用頻度は対話環境における〔すぐく〕の使用頻度を上回っている。上述したように、「すぐく」は従来「とても」や「たいへん」などの類義語に比べてくだけた語であるとされる(飛田・浅田2019)。学会発表や講演といった、整った場の中で話し手と聞き手の関係性が比較的是っきりしている独話環境よりも、リアルタイムで相手との人間関係を維持しつつ相互に発話を行う対話環境の方がその中におけるくだけた語の使用頻度が高いことが想定されるものの、本結果では独話環境においても「すぐく」が一定数使用されていることが明らかになった。〔すぐく〕は独話環境において対話環境よりも多く使用されているという結果からは、程度副詞「すぐく」は独話・対話の別なく広く使用されるが、発話場面の状況によって形式の使い分けが発生していることが示唆される。

表3に示した結果からは〔独話・学会〕・〔独話・その他〕と〔独話・模擬〕との間に見

られた異なりのように、独話場面であっても詳細な場面状況によって[すぐく]・[すごい]の使用傾向が異なることが分かる。[独話・模擬]はリラックスした雰囲気の中で行われた講演で、かつ、テーマは話し手である一般協力者にとって身近なものであった(国立国語研究所 2006, 籠宮 2015)。[独話・学会]・[独話・その他]では「たいへん」、「ひじょうに」など別の語が優先されて使用される一方で、[独話・模擬]ではよりくだけた「すぐく」が比較的多く使用されることが予想されるが、その上でさらに、使用される「すぐく」の形式にも、発話場面の異なりによる影響があると考えられる。

最後に、孫(2018)の指摘する「すぐく」の感動詞的用法について、実際の用例を挙げて考察を行いたい。孫(2018)では同用法として挙げられる例の多くは形式[すごい]であった。今回確認された用例においても、「食堂とかでもすごい全員が一行に座って御飯を食べたり回したりとかして」(S00F0339_独話・模擬)⁽¹⁾のように[すごい]による用例は確認されたが、「反対に自分がすぐくみんながうまい人のとこのチームにいるとあー自分だけ足引っ張って悪いとかそういうのそう感じたりして」(S00F1016_独話・模擬)のように[すぐく]による同様の用法も確認された。当該用法の発生は[すごい]に限定されず、「すぐく」全体に関わる現象であることが推察される。本稿では詳細な用法の異なりについて定量的な分析・考察には至らなかったものの、今後さらに詳細な分析を進めていく必要があるだろう。

5. まとめ

本研究では、母語話者による程度副詞「すぐく」の形式別使用実態の調査を行った。その結果、研究課題「程度副詞『すぐく』は形式別に使用される場面に異なりがあるか、異なりがある場合、どのような場面でどのような形式が使用されるか」に対しては、「程度副詞『すぐく』は独話環境で[すぐく]、対話環境で[すごい]を使用する傾向にあるが、同じ独話環境であっても比較くだけた場面では[すごい]の使用の方が多いといったように、その場の場面状況によって使い分けが行われる。」とまとめられる。以上より、程度副詞「すぐく」内の複数の形式について、単にイレギュラーな形式として[すぐく]以外の形式が存在するのではなく、発話が行われる場面状況に合わせて用いられる形式にも差異が発生していることが示唆された。特に、[すごい]は[すぐく]とほぼ同程度に使用がみられ、[すぐく]と相補分布する形で使い分けが行われていると考えられる。学習者は、様々な場面で母語話者の使用する「すぐく」の異形式に出会うことが予想される。単に[すごい]をこなれた表現と捉えてしまい、本研究で使用が有意に低く確認されたような、母語話者が使用しない場面での使用に繋がる可能性もある。類義語の適切な使い分けについては既に様々な語彙について多様な先行研究が存在するが、今後は語形のバリエーションに注目した研究、そしてその教育内容への還元が肝要となるだろう。本研究は「すぐく」1語のみに注目した調査となったが、今後は、他の語との比較やより詳細な用法の異なりなど、マクロ・ミクロの両面から分析を続けたい。

注

(1) CSJからの引用には「(講演 ID_音声タイプ種別)」の形式でデータ情報を付す。なお、

引用内の強調（下線，斜体）は筆者による。

参考文献

- (1) 籠宮隆之（2015）「音声収録作業の概要 Version 1.1」国立国語研究所・情報通信研究所機構『『日本語話し言葉コーパス』附属マニュアル』
- (2) 片山きよみ，舛井雅子（2006）「初・中級レベルの日本語教育で教える程度副詞：とても・大変・非常に・すごく・ひどく・本当に」『熊本大学留学生センター紀要』第9号, 25-53.
- (3) 国立国語研究所（2006）「日本語話し言葉コーパスの構築法」国立国語研究所『国立国語研究所報告』124
- (4) 孫琦（2018）「「すごいきれい」はほんとうに「すごい」のですか？」遠藤織枝編（2018）『シリーズ日本語を知る・楽しむⅡ 今どきの日本語 変わることば・変わらないことば』ひつじ書房 33-46.
- (5) 飛田良文・浅田秀子（2019）『新装版 現代副詞用法辞典』東京堂出版
- (6) 中尾比早子（2014）「程度副詞「すごい」の使用実態」『Nagoya Linguistics』8, 85-98.
- (7) 中俣尚己（2016）「学習者と母語話者の使用語彙の違い—『日中 Skype 会話コーパス』を用いて—」『日本語／日本語教育研究』7, 21-34.
- (8) 仁田義雄（2002）『副詞的表現の諸相』くろしお出版

謝辞

本研究は、2021年度尚友倶楽部筑波大学日本語教育研究者育成奨学金およびJST次世代研究者挑戦的研究プログラムJPMJSP2124の支援を受けたものです。

家庭内相互行為における幼児の「てあげる」使用

—他者に恩惠的行為を与える実践—

乾友紀 (大阪大学大学院生)

1. はじめに

日本語を使用する社会において、授受表現を用いた恩惠の表明は重要な社会的機能を果たしているとされる。本研究では、幼児が「てあげる」を用いて他者への援助の宣言や報告をする実践について、会話分析の手法 (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) により詳細に分析し、言語社会化 (language socialization, Schieffelin & Ochs 1986) の観点から考察を行うものである。それにより、他者への思いやりや年長者が年少者を支援するという日本社会における文化的価値観・規範が再生産される実践、また、その戦略的使用を明らかにすることを目的とする。

2. 家庭内相互行為における「てあげる」使用

家庭内の「てあげる」使用について、遠藤 (2015) は、兄／姉は弟／妹に対して行為をし「てあげる」べきであるという社会的規範が存在するとした上で、養育者は兄／姉に対して弟／妹に何かをし「てあげる」よう行為指示を行うことが多く、子どもは「てあげる」を用いて行為宣言を行うことが大半であると指摘している。また、Endo (2021) は、成人間の会話と養育者—子ども間の会話を比較し、成人同士の会話ではほぼ見られない「てあげる」を使用した行為指示が養育者—子ども間においては頻繁に見られるとし、「てあげる」構文が家庭内においては言語社会化の資源としての機能を果たしていると述べている。さらに、Burdelski (2015) は、母の兄に対する「(妹に) 教えてあげて」という発話を取り上げ、兄はこのようなやり取りを通して年長者が年少者に教えるという日本の価値観に根ざしたアイデンティティを獲得していく、また、弟／妹を社会化させるための責任を学んでいくとしている。このように、家庭内における「てあげる」使用は言語社会化において重要な役割を果たしていると考えられる。しかし、これらの研究は、主に養育者—兄／姉間の相互行為に焦点が当てられ、参与者である弟／妹の言語が未発達であったことから、弟／妹の言語行動については触れられていない。子どもは大人から伝えられる価値観をただ受け入れるだけでなく、主体的に関与する存在でもあり、子どもの発話にも焦点を当てる必要があると考える。

3. 調査概要


調査は、関西在住の4組の養育者と子 (3歳—6歳の兄／姉、弟／妹) を対象とし、2020年8月—2021年3月に行った。本発表で扱うデータは、各家庭で撮影した動画データ (計24時間)、及び「てあげる／てやる」使用場面を抽出した上で作成したトランスクリプトである。まず、会話分析の手法を用いて言語行動及び非言語行動 (視線や身体の向き、周囲の環境に対する働きかけ) をマルチモーダルに分析し、次に、その分析を基に日本社会の規範という観点から考察を行う。なお、参与者の名前はすべて仮名である。

4. 兄／姉による「てあげる」使用

4-1. 事例分析

事例1 参与者：兄まさとし (6;1), 妹かんな (4;2)

事例1では、兄が妹に対する行為の宣言とともに恩恵的行為を与える実践について明らかにする。母、兄、妹が2つのサイコロを振り、出た目の数の和だけお金（おもちゃ）がもらえるという遊びをしている。母は台所へ飲み物を取りに行っており、一時的にいない状況である。また、妹はまだお金の計算をすることができない。

01	兄：	かんなの番ですよ……ん？（おやつを食べながら、高い声で）	
02	妹：	やりましたよ……？（高い声で）	
03	兄：	サイコロ振りましたか……？（高い声で）	
04		(1.0)（かんなが頷く）	
05	兄：	何円もらいますか……？	
06		(2.9)（かんなが指でお金を押さえてテーブルの上を滑らせる）	
07	兄：→	8円だよ＝8円教えてあげよっか、あ。 （妹の方へ身を乗り出し、手が皿にあたっておやつがこぼれる）	
08		(1.2)	
09	兄：	（鼻歌を歌っている）	
10	妹：	ちょうだい。（手のひらを向けて兄の方に差し出す） (11~17行目中略 兄・妹ともにおやつを拾って食べる)	
18	兄：→	んじゃ[8円教えてあげよっか＝8円！（かんなの方へお金を滑らせる）	
19	妹：	[hhhh（8円を受け取る）	

01行目で兄は丁寧体を使用し、妹の番であるということを示している。その発話は全体的に声が高く、最後に音の伸ばしがあるなど、遊びであるということが示されているが、それは05行目まで継続される。妹も同様に丁寧体を使用し、兄の発話の音声的特徴を真似るようにして、すでにサイコロを振り終えたことを報告する（02行目）。続く03行目で兄は「サイコロ振りましたか……？」と確認し、妹は頷くことで肯定する。さらに兄は「何円もらいますか……？」と質問している（04行目）が、妹は返答することはなく、指でお金を滑らせて自身の方へと引き寄せている。妹からの返答がなかったことから、兄は身を乗り出して、まず、妹がもらうべきお金は「8円だよ」と教え、さらにどのお金の組み合わせで8円になるのか「教えてあげよっか」と「てあげる」を使用して宣言する（07行目）。しかし、その発話の直後におやつをこぼしてしまい、教えるという支援行為はなされず、兄はおやつを拾って食べ始める。妹も「ちょうだい」と手を差し出し（10行目）、兄・妹ともにおやつを食べているために、遊びは一時中断される（中略部）。兄はおやつをすべて食べ、「んじゃ」と区切りをつけて次の活動に移ることを

示唆し、再度「8円教えてあげよっか」と発話し、それと同時に8円を妹の方へと滑らせて渡している(18行目)。そして妹は笑いながらそれを受け取る。

事例1では、兄が「てあげる」を使用した行為の宣言を行うことによって、わずか2歳差であっても年長者としてのスタンスを示し、年少の子どもを援助することが観察された。事例2では、姉が妹に対して援助的行為を行ったことを養育者に報告する事例を取り上げ、「てあげる」の戦略的な使用がなされていることを明らかにする。

事例2 参加者：母、姉ひまり(6;9)、妹いつき(4;9)、弟(4;9)

事例2では、姉が妹に対して援助的行為を行ったことを報告することで、負の状況から脱却することを目指していることを明らかにする。朝食の場面であるが、父と弟は食事を終え、食卓には母と姉・妹が残っている。食事の初め、父による「一番先食べた人誰かな？」という競争を促すような発話や、食事の進みが速い弟による「ひまりに勝つぞ」という発話があった。

01	姉：	もうかずくん助けて=もうひまり負:け:た:ひ::ま::
02		(1.6)
03	母：	量は一緒だよ、でも。(姉を見る)
04		(0.8)
05	弟：	いつきバイバイ[行かない。(いつきに手を振り部屋から出る)]
06	母：	[一緒やで:]
07	母：	バナナじゃないけどパイナップルようけ載ってたもん、ここに。(妹の皿を指差す)
		(08-31行目中略 母と妹がジュースの成分表示を見ながら話している)
32	姉：→	ひまりはいつきの分一個だけ食べて↑あ↑げてん。(母を見る)
33		(0.3)
34	母：	本当に?見てないよ。(手に持ったジュースの表示を見る)
35		(1.4) (妹が姉を見る)
36	姉：	°見てないけどね。°(妹をにらむように見つめる)
37		(1.3)
38	母：	食べてくれたん、(ジュースをテーブルに置き、妹に視線を移す)
39		(2.8) 姉：妹を見ながら頷く 妹：姉を見る
40	妹：	°食べてくれてへん。°(母を見ながら首を左右に振る)
41	母：	ふん。(姉を見る)
42	妹：	°食べてくれてない。°
43		(1.5)
44	母：	hh
45		(0.4)
46	妹：	食べてくれて::::へん。
47	母：	わかりましたよ。

姉は朝食の量が多いとし、弟に「助けて」と援助を求めるとともに自身が「負けた」と表現

する (01 行目)。それに対し母は、量は同じだと主張する (03 行目) が、姉はそれには返答しない。その後、母と妹はジュースの表示について話題を移す (中略部)。母はその間姉の様子を見ていないが、姉は母の視線の先を確認した上で母に視線を向け、妹のパイナップルを「一個だけ食べて↑あ↓げてん」と「てあげる」を使用して報告する (32 行目)。母はジュースに視線を向けたまま「本当に？」と疑いを示すと同時に、「見てないよ」と証拠がないことを示す (34 行目)。それに対する姉の発話は、「見てないけどね」と母への返答でありながら、視線はにらむように妹に向けられており、母と妹をこの発話の受け手として指名していると考えられる。そこで母は妹に視線を向けて「食べてくれたん？」と確認を行う (38 行目) が、妹はすぐに返答せず、2.8 秒の顕著な間が生じている。その間の視線は姉に向けられ、姉もまた妹に視線を向けて一度頷いて見せる (39 行目)。この妹に向けて頷くという非言語行動は、自身の「食べて↑あ↓げてん」という発話を肯定すると同時に、妹が母に対して肯定的な返答をすることを促すものでもあろう。しかし、妹は母に視線を移して「食べてくれてへん」と姉の発話を否定 (40 行目) し、母は姉に視線を移して「ふん」と発話する (41 行目)。姉は何も発話せず、妹は「食べてくれてない」と繰り返す (42 行目)。母は笑うのみ (44 行目) で、「食べてあげた」と主張する姉と「食べてくれていない」と主張する妹のどちらに対しても明確な判断を下していない。そのため、妹は「食べてくれて…へん」と繰り返す (46 行目)。母は「わかりましたよ」と妹の主張を受け入れ (47 行目)、姉はそれ以上の主張を行わない。

兄／姉は弟／妹に対して何かをし「てあげる」という形を使ったやりとりを通し、兄／姉としての自分を形成していくという指摘がある (遠藤・高田 2016) ように、同様のやり取りがこの家庭においても行われていると考えられる。妹を手助けし「てあげた」行為を報告すれば、母から好意的な反応を得ることが推測される。自身を「負けた」と評価する姉は、妹の分まで食べ「てあげた」という報告により不利的状況からの脱却を試みるも、妹からの否定の繰り返しにより、母からの肯定的な反応は得ることができなかった。次節では弟／妹による「てあげる」使用を取り上げる。

5. 弟／妹による使用

5-1. 事例分析

事例 3 参加者：父，母，兄まさとし (6;4)，かんな (4;7)

事例 3 では、妹が養育者に対する行為の与え手となることを宣言する実践を取り上げる。食事中、家族でアニメの話をしており、父は母にビールを注いでいるところである。

01	母：	° ありが[とうございます。° 父が母のグラスにビールを注ぐ
02	妹：	[かんな入れた::↓い！ 手を高く上げ父母の前で左右に振る
03	母：	入れてくれるの？ (妹を見る)
04	兄：	〇〇 ⁽²⁾ だっ[たら]
05	母：	[パパにあげ]たらいいでしょ＝
06	妹：	＝スト……ッブ……[… (手を上げる)
07	兄：	[右の方のさ:方の方のさ:で目にさ (.) こうやってピ:ンてやって回るって

		[書いてあるやつあるよ。]
08	妹：→	[パパにもママにも]入れてあげる。(父にビールを注ぐ)
09	父：	>ゆっくりゆっくり[ゆっくりゆっくり]ちゃんと見てよちゃんと見てよ。<
10	母：	[誰?]
11	兄：	〇〇 ⁽²⁾ 。
12		(1.1) (妹が父にビールを注ぐ)
13	母：	ふ……:[ん。
14	父：	[よ……ふ……はいありがとう。

01 行目で父が母にビールを注ぎ、母は丁寧体を使用して感謝を示している。他者にビールを注ぐという行為が儀礼的なものであることをうかがい知ることができる。それを見ている妹は、母の発話に重なる形で「かな入れ↑た::↓い!」と韻律操作をしながら、また、手を高く上げて左右に振るといふ非言語行動を伴って主張している (02 行目)。それに対して母が「入れてくれるの?」確認を行う (03 行目)。母はすでにビールが注がれているため、「パパにあげたらいいでしょ」と提案をしている (05 行目) が、妹はその発話と途切れなくつながる形で「スト……ッブ……」と音を伸ばしながら、同時に手を上げて父の行動を制止している (06 行目)。そして、父にビールを注ぎながら「パパにもママにも」と発話し、母も受け手であることを示した上で、「入れてあげる」と「てあげる」を使用して行為宣言をする (08 行目)。父は「ゆっくり」や「ちゃんと見てよ」といふ発話の繰り返しにより (09 行目)、妹の行為の支援を行っている。また、妹がビールを注いでいる間、父独自の表現で妹の行為に同調するような姿勢を見せ、注ぎ終わったところで「はい」と区切りを示し、「ありがとう」と感謝を表現する (14 行目)。

事例 3 において、妹は父と母に対して「てあげる」を使用した行為宣言を行い、父はその行為をただ受け入れるのではなく、妹による行為が滞りなく進められるよう支援をする発話をする。そして、その行為を受けたことに対して「ありがとう」と感謝を示している。

6. まとめと考察

まず、兄/姉の発話について、妹の援助をすることの宣言が見られた (事例 1)。この事例では、養育者が一時的に不在であるという状況下で、兄が参与者である妹と物 (サイコロ・お金) の間で絶えず視線を動かしながら、手助けをしようとしていることが観察された。また、自身の置かれた負の状況を脱するために、「てあげる」を使用して妹を手助けしたことを養育者に報告する事例が見られた (事例 2)。この報告により、養育者から好意的な反応を得ることが推測されるが、妹に否定されたために、姉は養育者からの肯定的評価を得ることに失敗している。次に、弟/妹による使用においても兄/姉の使用と同様に、他者を援助することの宣言が見られた (事例 3)。その実践において、受け手である養育者は、その行為をただ受け入れるのではなく、行為が滞りなく進められるよう支援を行っていることが観察された。そして、その行為を受けたことに対して、感謝の意を伝えている。

兄/姉による弟/妹に対する「てあげる」使用では、自身が恩恵的行為の与え手となることを宣言することを通して、兄/姉の立場としてすべきことを再生産していると言える。今回調査した兄/姉の年齢 (5;0-6;9) では、兄/姉自身がまだ幼児であり、できることは限られてい

る。兄／姉は自身の能力の範囲で支援となることを見出し、実践していると考えられる。このような実践が成功体験となり、継続的にそのような行為を行うことの動機付けともなるだろう。また、兄／姉が弟／妹を支援するものという立場を利用した戦略的な「てあげる」の使用ができるということも示された。最後に、弟／妹の事例では、養育者に対して援助行動を行うことを宣言し、実際にその行為を行った結果、養育者から謝意を伝えられている。このような実践を通し、他者に対して恩恵を与える行為が肯定的評価を得るものとして理解されていく。

注

- (1) トランスクリプトに使用した記号

記号	意味		
(数字)	0.2 秒以上の間 (数字は秒数)	:	音の伸ばし(一つで 0.1 秒を示す)
(.)	0.1 秒以下の間	↑↓	音調の極端な上がり下がり
><	発話の速度が速い部分	h	笑い
?	上昇イントネーション	(())	注記
ゝ	わずかな上昇イントネーション	=	間がなく繋がっている発話
ゝゝ	音が小さい部分		非言語行動が重なる部分
		[]	発話が重なる部分

- (2) アニメのキャラクターの名前

参考文献

- (1) 遠藤智子 (2015) 「構文の使用と社会的規範—家庭内相互行為における『てあげる』構文を例に—」『日本認知言語学会論文集』15: 171-182
- (2) 遠藤智子・高田明 (2016) 「言うこと聞きなさい: 行為指示における反応の追求と責任の形成」高田明・川島理恵・嶋田容子 (編) 『子育ての会話分析: おとなと子どもの「責任」はどう育つか』 京都: 昭和堂, pp.55-75
- (3) Endo, T. (2021). The Japanese benefactive *-te ageru* construction in family and adult interactions. *Journal of Pragmatics*, 172, 239-253.
- (4) Burdelski, M. (2015). Children instructing kin and peers in politeness routines in Japanese. In B. Pizziconi & Miriam Locher (Eds.). *Teaching and learning (im)politeness* pp.211-246 Berlin/Boston: de Gruyter Mouton
- (5) Schieffelin, B.B, & Ochs, E. (Eds.), (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (6) Sacks, H. Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

謝辞

調査にご協力いただいた皆さまに感謝いたします。なお、本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2138 の支援を受けたものです。

ポスター発表

(午後の部)



上級日本語コースにおける問題解決型プロジェクトの実践と考察

—「デザイン思考」を用いた取り組みから学習者が得たもの—

相場いぶき（国際基督教大学）

1. はじめに

変化の激しい現代社会において、問題解決能力を備えた人材の育成はさまざまな分野で求められており、教育の分野でもその重要性が示されている。Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21s) は「21世紀型スキル」として①思考の方法、②仕事の方法、③仕事のツール、④社会生活の4つのカテゴリーを提示し、①において「問題解決」というキーワードを示している。日本においても、学習指導要領の理念である「生きる力」の獲得を目的とした「21世紀型能力」が国立教育政策研究所によって提唱され、「基礎力」「思考力」「実践力」の三層のうち「思考力」の具体的スキルとして「問題解決」を挙げている。

このような問題解決の手法として、近年「デザイン思考 (Design Thinking)」が注目されている。日本でもビジネスの分野等への応用が見られるデザイン思考は、もともとはデザイナーが商品開発の際にたどる手法であり、スタンフォード大学とデザイン・コンサルタント会社のIDEOが体系化している(ブラウン, 2019)。また、門倉(2021)は、デザイン思考をプロジェクト学習(PBL)の優れた方法としてアカデミック・ジャパニーズに応用することを提案している。本稿では、2021年9月から11月(秋学期)および2022年4月から6月(春学期)に行った日本国内の大学におけるデザイン思考を用いた問題解決型プロジェクトの概要を報告し、学習者が記した振り返りレポート、コース終了後のインタビューおよびアンケート調査の結果から学習者が得たものを考察し、今後の課題を示す。

2. プロジェクトの背景と概要

筆者が担当した「日本語演習 A (Seminar A)」は、1週間に4コマ(各70分)の授業が10週間、合計40コマから成る上級者向けの選択科目である。履修者のレベルはCEFR level B2程度を想定しており、毎学期3名から12名程度が履修している。コースの目的は日本語母語話者に準ずるアカデミックスキルの習得であり、特に口頭発表とディスカッション、聴解スキルの向上を目指している。週4コマの内訳は、動画を用いた聴解タスク2コマ、社会問題に関する発表とディスカッション1コマ、そしてプロジェクトが1コマである。学習者は授業外でプロジェクトの課題を遂行し、毎週1コマの授業では課題としてやるべきことの確認、進捗の報告と教師やクラスメイトからのフィードバックを行っている。プロジェクトの共通テーマは「大学の施設や設備、オンライン化、情報発信に対する学生からの提言」であり、成績の割合はコース全体の30%を占めている。表1に示すのは10週間の活動内容である。プロジェクト学習を計画する際は、Lee(2018)の韓国におけるインターナショナルスクールでの教育実践、ウ(2019)のデザイン思考の具体的な活動例、伊豆(2021)の日本国内の大学におけるデザインコースでの取り組みを参考にした。

表1 2021年秋学期・2022年春学期のプロジェクトで行った活動 *は教材等

	授業内の活動	授業外の活動（課題）
第1週	プロジェクトについて（説明）	現状の把握、仮テーマの設定
第2週	現状と仮テーマの確認	問題定義のための調査 *観察・アンケート・インタビュー
第3週	調査結果の確認	問題定義のための再調査 *ペルソナ・共感マップ
第4週	問題定義文の作成	試作品・試案の概要 *ラフスケッチ
第5週	試作品・試案の確認	試作品・試案の具体化
第6週	*ブレインストーミング	*計画書/提案書の図式化
第7週	試作品・試案の評価 *フィードバックマトリックス	試作品・試案のブラッシュアップ 発表アウトライン作成
第8週	発表アウトラインの確認と修正	発表スライド作成
第9週	発表スライドの確認と修正	発表の準備と練習
第10週	プロジェクト最終報告会	振り返りレポート執筆
	振り返りレポート提出	

本コースではこれまでも大学への提言をテーマにした問題解決型プロジェクトを行っていたものの、学生からの提言がクラス内での共有に留まり真の問題解決につながっていないことが課題となっていた。そこで2021年秋学期のプロジェクトからは、単にインタビューやアンケート調査結果のまとめと報告をゴールとするのではなく、より問題解決のプロセスを重視するために、スタンフォード大学 d. school が提唱するデザイン思考の5つのフェーズ⁽¹⁾を指針としてプロジェクトを行った。図1内の5つの六角形はそれぞれのフェーズを示しており、その周囲に記した項目は実際に行った活動を筆者が加筆したものである。なお、5つのフェーズは1. 共感, 2. 定義, 3. 創造（発想）, 4. プロトタイプ（試作）, 5. テストの順に一直線に進むのではなく、必要に応じて行ったり来たりするものである。

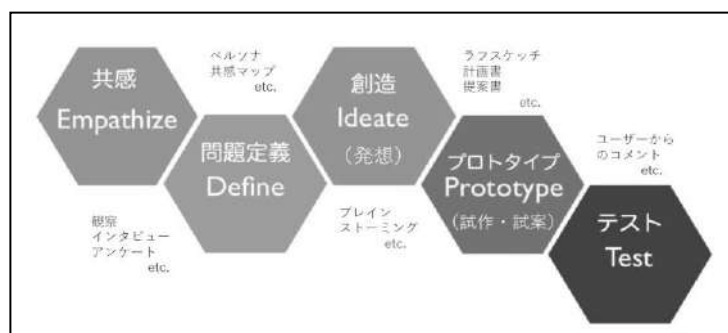


図1 デザイン思考における5つのフェーズと活動

3. 2021年秋学期の取り組みと考察

3-1. プロジェクトの内容：真の問題解決を目指して

2021年秋学期の履修者は6名で、うち5名が4年本科生、1名が短期留学生であった。母語はそれぞれ韓国語4名、中国語1名、ドイツ語1名である。コロナ禍における入国制限の影響で2名が来日できなかったため、学期を通じて授業はすべてオンライン（Zoomを用いた同期型）で行い、課題の提出や資料の共有にはGoogle Classroomを用いた。

個々の学習者が設定したプロジェクトのテーマは、自身の大学生活や学習環境を反映したものであった。学習者 A は大学が行ったアンケート結果と自身の考察をもとにオンライン授業継続の可能性を提案し、学習者 B は学内の売店に対する需要の増加について地域の店との連携も視野に入れた解決策を提案した。学習者 C は時間割の見にくさを改善するための新しい時間割アプリ、学習者 F は大学の情報発信を一元化するためのアプリをそれぞれ提案した。学習者 D は環境とコストを考慮した自転車置き場の屋根をデザインし、学習者 E は留学に必要な情報を見逃さないための e-Handbook を提案した。

プロジェクトのまとめとして、11月中旬にオンラインで最終報告会を開催した。発表者6名（うち1名は録画ビデオでの参加）のほか、学内の関係部署の職員を中心に15名のゲストが参加した。発表時間は15分間で、5分間の質疑応答がそれに続いた。ゲストからは多数の質問やコメントが得られ、学生からの提言が単なる不平不満ではなく試行錯誤を重ねた上での具体的な提案であることや、学習者の日本語能力に対し高い評価が得られた。

3-2. プロジェクトの考察：他者との連携・協働の重要性

デザイン思考を用いて行った初めてのプロジェクトは、「発想」と「試作」のフェーズを重視し、関係者に直接具体的な提言を行った点は評価できる一方、学習者の日本語能力と問題解決能力の伸びをどのように測るかが教師の課題として残った。振り返りとして学習者が執筆したレポート（1000字程度）からプロジェクトに対する捉え方はわかったが、そこに現れていないより率直な声を聞きたいと考え、コース終了後にインタビューを依頼した。対象者は履修者6名で、2021年11月下旬から12月上旬にかけて、Zoom上で一人20分から30分程度の半構造化インタビューを行った。内容は、プロジェクトで難しかった点や満足した点、改善したほうがよい点、および日本語能力が伸びたかどうか等、学習者がプロジェクトをどう捉え、何を得たかを問うものであった。表2にその要点をまとめる。

表2 振り返りレポートとインタビューの要点および能力の向上に対する捉え方

学習者	振り返りレポートとインタビューの要点	能力の向上
A	一人で進める学習スタイルが好き。日本にいないため週に数時間の授業だけでは伸びは感じられない。プロジェクトの課題は自分のペースで進めるほうがいい。ほかの人の意見は取り入れづらい。	日本語 △ 問題解決△
B	先生が与える学習スタイルが身についていた。最初は日本語だけ学べればいいと思っていたが、最後までやってこういうスタイルの良さがわかった。地域（の店に）相談するのが大事なポイント。	日本語 ○ 問題解決◎
C	教科書がない授業の方が好きなので自分に合っていた。先生だけでなく他の学生とアドバイスし合うのがよかった。みんなで協力してできたのは初めて。日本人学生と話すときに伸びがわかった。	日本語 ◎ 問題解決◎
D	「デザイン思考」が日本語の勉強とどうつながっているかわからない。文法などを学びたかった。クラスメイトはアンケートやインタビューをしたが、自分はほかの大学の例をリサーチした。	日本語 △ 問題解決△
E	個人的な経験を詳しく説明するとそれに同感する人もいたし、新しい観点を提示してくれる人もいたので、より他の学生と大学が共感できるプロジェクトになったと思う。日本語能力も向上した。	日本語 ◎ 問題解決◎
F	友達から聞いた不満や意見を全部まとめて皆が共感できる問題を探した。問題を定義して解決策を探ることは大変だが一番役に立った。日本語を覚えるより使うことができて日本語の力も伸びた。	日本語 ◎ 問題解決◎

ここで明らかとなったのは、日本語能力や問題解決能力の伸びを実感できた学習者は共通してクラスメイトや教師以外の他者と連携・協働する機会が多かったということである。例えば、学習者 C, E, F はほかの学習者に比べクラスメイト以外の学生との教室外でのコミュニケーションの機会が多く、対話を重ねることで他者に共感しながら問題解決にあたっていた。このことは、学習者がプロジェクトを通じて日本語能力や問題解決能力の向上を実感した要因の一つと言えるのではないだろうか。また、学習者 B は当初は自身の学習スタイルとデザイン思考の手法が合わないと感じていたものの、プロジェクトの後半で行きつけの喫茶店の店長に大学の売店への出品を打診したことで地域の人との連携・協働が問題解決につながる可能性をつかみ、最後は「プロジェクトのよさがわかった」という変化につながった。一方、学習者 A は一度も学内に足を踏み入れたことがなく、学習者 D は就職活動で忙しかったことからクラス外での学生との関わりがほとんどなかったことが他者とのコミュニケーション不足となり、プロジェクトの意義を見いだせない要因につながったと考えられる。以上から、問題解決のプロセスで生まれる他者との対話こそが、学習者の日本語能力や問題解決能力の向上、ひいては成長を促す鍵であったと言えよう。

4. 2022 年春学期の取り組みと考察

4-1. プロジェクトの内容：オンラインから対面へ

2022 年春学期は原則として対面授業が全面再開し、学習者は教室に集うことが可能となった。履修者は 4 年本科生 6 名、短期留学生 5 名の合計 11 名で、母語の内訳は、中国語 4 名、英語 2 名、韓国語 1 名、スペイン語 1 名、ドイツ語 1 名、フランス語 1 名、スウェーデン語 1 名であった。2021 年秋学期同様、学習者はまず、改善が望ましいと思われる学内の問題について背景を調査し、クラスに持ち寄った。その後、取り上げたテーマが同じもしくは近い学習者同士がチームを組み、プロジェクトを進めていった。それぞれのチームの人数は 1 名から 3 名と偏りがあったが、これは学習者が取り組みたい問題解決と学習スタイルのバランスを重視したためである。各チームは授業外でも LINE 等で連絡を取り合い、協力しながらプロジェクトを進めていった。また、オンライン授業から対面授業へと切り替わったものの、課題の提出や資料の共有にはオンライン時同様 Google Classroom を用いた。学生は必要に応じて Google Forms や Instagram 等を用いて調査を行った。

オンライン時とは異なり、各チームが設定したテーマにはキャンパスの実情に基づいたものが多く見られた。チーム A (3 名) は入国前の情報収集に苦労した経験から留学生向け情報ウェブサイトの立ち上げを提案し、実際にモデルサイトを作成した。チーム B (2 名) はキャンパス内の道にある障害や夜道の暗さ、案内標識の少なさを改善するための提言を行った。チーム C (3 名) は大学の食堂に対し、システム・メニュー・空間の 3 つの観点から改善策を探った。チーム D (2 名) は 2024 年に完成する新館の空きスペースに学生が運営するカフェを設置することを提案した。そしてチーム E (1 名) は日本語で開講されるコースにおいて日本人学生と留学生の日本語運用能力の差を実感したことから、大学・教員・学生がそれぞれ差を埋めるために何ができるかを模索した。

2021 年秋学期のプロジェクトとの最大の違いは、学習者自身がキャンパスにおり、必要に応じてほかの学生や教職員に直接話を聞くことができた点である。オンライン化によっ

て限られていた他者とのコミュニケーションの機会が大幅に増えたことは、プロジェクトの進め方にも大きな影響を与えた。例えば、チーム B は実際にキャンパス内を歩き回って段差の多さや道の凹凸を体感しただけでなく、キャンパス内の移動に不安を覚える目の不自由な学生や、夜道を歩くのが怖いという学生の存在を認識し、そのような他者への共感が問題解決へと大きく結びついた。また、チーム D は当初カフェや売店の誘致を考えていたが、関係部署との話し合いで予算や人員に限りがあることがわかり、学生自身によるカフェの運営を提案するに至った。このように、2022 年春学期のプロジェクトではこれまでに比べ「共感」「問題定義」のフェーズに多くの時間が割かれ、丁寧に活動が行われた。

6 月中旬に行ったプロジェクトの報告会には、学習者以外の学生 3 名、職員 5 名のゲストが参加した。各チームはそれぞれスライドを用いて 20 分から 30 分の発表を行い、その後 10 分程度質疑応答の時間を設けた。関係部署の職員からは、もっと早くこのような提言を聞きたかった、今後の方向性を考える上で大変参考になった等の好意的な意見が寄せられた。参加できなかったゲストのために発表はすべて録画し、共有した。

4-2. プロジェクトの考察：社会人基礎力をもとに

2022 年春学期のプロジェクトは、学習者が個別にはなくチームを組んでプロジェクトを進めた点がこれまでと大きく異なった。考察にあたっては、より客観的な基準として 2006 年に経済産業省によって提唱された「社会人基礎力」を用いたアンケート調査を行った。調査項目は横溝（2021）が日本語教師養成課程の学生に対して行ったアンケート調査を参考に設定し、「社会人基礎力」の 12 の要素それぞれの伸びを「1: 全く伸びなかった」から「7: とても伸びた」までの 7 段階で自己評価する Part A と、各自が伸びたと思う要素から 1~2 つ選んで具体的な場面や体験を記述する Part B で構成した。調査はコース終了後の 2022 年 6 月下旬から 7 月初頭にかけて Google Forms を用いて実施し、回答時の使用言語は日本語、英語どちらでもよいとした。表 3 は 11 名中 9 名から回答を得た結果である。

表 3 社会人基礎力における 12 の要素と学習者の自己評価

12 の要素	内容	自己評価(平均値)
◆ 前に踏み出す力 (アクション)		
1. 主体性	物事に進んで取り組む力	4.78
2. 働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力	5.11
3. 実行力	目的を設定し確実に行動する力	5.56
◆ 考え抜く力 (シンキング)		
4. 課題発見力	現状を分析し確実に行動する力	5.44
5. 計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力	5.11
6. 創造力	新しい価値を生み出す力	4.56
◆ チームで働く力 (チームワーク)		
7. 発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力	5.00
8. 傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力	5.44
9. 柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力	5.89
10. 状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力	5.00
11. 規律性	社会のルールや人との約束を守る力	5.11
12. ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力	4.56

アンケート調査の結果から、プロジェクトを通じて学習者が最も伸びたと考える要素は「9. 柔軟性」であり、「3. 実行力」「4. 課題発見力」「8. 傾聴力」がそれに続くことがわかった。また、Part B の記述も「9. 柔軟性」と「8. 傾聴力」が4つずつと最も多く、次いで「4. 課題発見力」に関する記述が2つ見られた。学習者が「9. 柔軟性」と「8. 傾聴力」が伸びたと考える要因については、プロジェクトをチームで行ったことが大きく影響したと考えられる。チームメンバーやクラスメイト以外の学生や関係部署の教職員の意見を聞くことの重要性を記した学習者がいたことから、問題解決型のプロジェクトにおいて、他者の声に耳を傾け柔軟に対応する力の大切さが示唆された。

5. 今後の課題

問題解決型のプロジェクト学習において、学習者が何を得たのかを考察することは非常に難しい。しかし今回、デザイン思考を用いた2回の実践における学習者の振り返りレポート、インタビューおよびアンケート調査から、学習者がプロジェクトをどう捉えていたかを把握することができた。今後は、より学習者自身の目に見える形で日本語能力や問題解決能力の向上を示すことを目指したい。また、他者との連携・協働という点においては、今後さらに教室を外に開いていくことも必要であると考え。時間的、空間的な制約はあるが、オンライン・ツールをうまく利用することで道は開けるだろう。

他者への共感、つまり人間中心の考え方はデザイン思考において重要なスタート地点であり、独りよがりの解決策を打ち立てることが問題解決のゴールでは決してない。他者の声に耳を傾け、連携・協働しながら柔軟な姿勢でプロジェクトを遂行する中で、学習者がさまざまな対話の機会を得て、それが日本語能力の向上につながるのであれば、教師としてこれに勝る喜びはない。今後も学習者が他者と対話を重ねながら問題解決の道を模索してゆくことができるよう、工夫を重ねてゆきたい。

注

- (1) デザイン思考の手法にはさまざまなものがあり、d. school が示すのはその一例である。

参考文献

- (1) 伊豆裕一 (2021) 『はじめてのデザイン思考 基本 BOOK & 実践 CARDS』 東京書籍
- (2) ウ, ジャスパー (2019) 『スタンフォード式デザイン思考』 インプレス
- (3) 門倉正美 (2021) 「アカデミック・ジャパニーズにおけるデザイン思考の可能性」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 13, 54-57.
- (4) 経済産業省「社会人基礎力」 <https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/index.html> (2022/10/1)
- (5) 国立教育政策研究所「21世紀型能力」 <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/Houkokusho-5.pdf>
- (6) ブラウン, ティム (2019) 『デザイン思考が世界を変える [アップデート版]』 早川書房
- (7) 横溝神一郎 (2021) 『日本語教師教育学』 くろしお出版
- (8) ATC21s, Assessment and Teaching of 21st Century Skills. <http://www.atc21s.org/> (2022/9/28)
- (9) Lee, David. (2018). Design Thinking in the Classroom, California: Ulysses Press.
- (10) Stanford University d-school, Design Thinking. <https://dschool.stanford.edu/> (2022/9/28)

20年以上の教師歴を持つ専任教員のライフキャリアの多様性

—TEAを用いたキャリア形成可視化の試み—

佐藤 綾 (福井大学)・片野 洋平 (長岡技術科学大学)

<共同研究者> 高木 裕子 (実践女子大学)

1. 問題の所在と目的

文化庁(2021)によれば、ボランティアも含めた30代以下の日本語教師は全体の14.8%にしか過ぎず、日本語教育振興協会(2020)の調査においても30代以下の日本語教師は28.8%であった。また、日本語教育振興協会の同調査では経験年数が1~3年未満の教師が全体の23.6%で、それが3~5年未満になると15.8%と減少し、さらに、10年以上の教師は全体の30.4%に過ぎない。これらは、今後の日本語教育を担うべき若手の日本語教師と呼べる層が少なく、またそのキャリアの継続が難しいという日本語教育の現状を表している。これらのデータを鑑みるに、日本語教師がそのキャリアを断念せずに継続していけるような支援について改めて考える必要があるのではないだろうか。

さて、日本語教師については、丸山(2015)が「日本語教師は食べていけない」言説を取り上げていることにも見られるように、経済的な問題によりそのキャリアが続けられないと考えられることも多い。他方、文化庁の「日本語教育人材の養成・研修のあり方について(報告)改定版」を見るに、教員養成や研修にあたっては、日本語教師の資質や能力に焦点が当てられているように思われる。しかし、本当に経済的な問題や資質、能力の問題が解消されればキャリアの継続に繋がるのだろうか。そもそも、日本語教師のキャリア形成については、その過程でどのようなことが起き、何がキャリアの継続を助けるのかということが明らかではない。そこで、本研究ではキャリア支援のあり方を検討するために、日本語教師のキャリア形成過程でどのような径路を経、また、どのような要因の影響を受けてキャリアの選択や継続を行っていたのかを明らかにしていくことを目的とする。本研究では、①専任等のコーディネーター職にある日本語教師、②コーディネーター職にない日本語教師(非常勤講師など)、③退職した元日本語教師を対象として調査を進めているが、本発表では①を対象とした調査結果について一部を報告する。

2. 日本語教師のキャリア形成に関する先行研究

これまで、日本語教師のキャリア形成に関して行われた研究は多いとは言い難い。ヤマモト・押谷・遠藤(2006)は23名の非常勤日本語教師(平均年齢:39.6歳)に面接を行い、その結果、キャリアが浅い日本語教師は民間日本語学校からキャリアを形成し、一方で年齢が高く経験が長い既婚者教師は大学のみ勤める傾向があることなどを明らかにした。次に、奥田(2011)は3名の日本語教師(教師歴:7年・10年・20年)を対象にインタビュー調査を行い、内的キャリア(=働くことの価値をどこに置き、どのような仕事人生を送ろうとしているのかという、キャリアの主観的側面)について分析を行っている。

結果として、異文化接触が教師としての新たな役割形成と成長の契機となっていること、言語教育を通して文化間移動をした人々の人生の自己充足に貢献することに意味を見出し、教師人生を送っていることを明らかにした。

また、末吉（2012）は教師歴7年の日本語教師1名について、専門職であること、結婚しても続けられる仕事であることから日本語教師を継続しているが、待遇の不安定さとそれに起因する現実の生活上の障害によって行き詰まっている様子を明らかにし、それを日本の社会構造における性別役割との関わりで分析した。

さらに、布施（2019）は、転職して日本語教師になった4名を対象に養成講座入学時から2年目終了時までのキャリア形成過程とそれに影響を及ぼす環境要因について複線径路等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach: TEA）を用いて可視化を行なった。その結果、所属先の学校や常勤・同僚という環境的要因や慢性的な教師不足という社会的要因がキャリア形成に影響を与えていることを明らかにしている。

このように、日本語教師のキャリア形成についての研究は少しずつ進められてきているが、上記のヤマモト・押谷・遠藤（2006）はいわゆるキャリア・パス、奥田（2011）はキャリア形成の根底にある価値観を見た研究となっている一方で、末吉（2012）、布施（2019）は日本語教師を取り巻く社会的・環境的要因等との関連で見えており、キャリア形成を見る視点がやや異なっている。また、一部の調査対象者を除いては、比較的若手の教師が対象となっており、長期間にわたるキャリア形成については明らかになっているとは言い難い。

これらのことを踏まえて、本研究では、日本語教師がどのような機関で働き、どのような能力や価値観を身に付けたかということだけでなく、それがどのような環境要因との関わりの中で形成されたのかを見るべく、「人生・生き方・個人の生活」全般を視野に入れた「ライフキャリア」の観点から総体的且つ長期間にわたるキャリア形成について見ていく。

3. 調査の概要

3-1. 調査・分析の枠組み

本研究では、複線径路等至性アプローチ（TEA: Trajectory Equifinality Approach, 以下、TEA とする）を用いる。TEA とは、「複数の異なる径路を通ったとしても同じ到達点（＝等至点）に達する」という「等至性」の概念に着目した質的研究法の一つである。その TEA を構成するのが、「複線経路等至性モデル（Trajectory Equifinality Model : TEM）」、「歴史的構造化ご招待（Historically Structured Inviting: HSI）」、「発生の三層モデル（Three Layer Model of Genesis : TLMG）」である。つまり、HSI が「自分が関心を持った現象を経験した人をお招きして話を聞く手続き」（安田・サトウ：2017；p.5）であり、その上で、そこで語られた内容について、いくつかの概念を用いて TEM 図として描く。具体的には、全員がたどり着く「等至点（Equifinality Point: EFP）」、そこに至るまでに複数の径路が発生・分岐する「分岐点（Bifurcation Point: BFP）」、ほぼ必ず通る「必須通過点（Obligatory Passage Point: OPP）」、及び、個人の行動や選択に制約的・阻害的な影響を及ぼす「社会的方向づけ（Social Direction: SD）」、逆に促したり助けたりする「社会的助成（Social Guidance: SG）」である。そして、その径路の選択の背景にある価値観を表すのが TLMG である。

3-2. 調査・分析方法と調査協力者

本発表の調査協力者は、上述の「歴史的構造化ご招待」に基づき、日本語教師歴が長く（20年以上）、かつ、日本の大学及び日本語学校において勤務する専任教員4名となった（表1参照）。安田・サトウ(2012)の「1/4/9の法則」によれば、4名を見ることで経験の多様性を見ることができるという。その4名に対して、2018年4月から2021年12月にかけて、半構造化インタビューを1名につき2回または3回行い（平均71分/回）、その結果をTEA（複線経路等至性アプローチ）の手法を用いて分析した。分析にあたっては、「現在の働き方に落ち着く」をEFPとして、対象者毎にTEM図を作成し、さらに、それら4名分のTEM図を統合した。

表1 調査協力者の属性

調査協力者	主な勤務先	日本語教師歴	年代	性別
A	大学	29年	50代	女
B	日本語学校	34年	50代	女
C	大学	32年	50代	女
D	大学	23年	40代	女

4. 結果

4名のTEM図を統合したところ、図1のようになり、OPP及びBFPで時期区分を行ったところ、4期に分かれた（図1参照）。以下では、それぞれの期ごとに記述していく。

1) 第1期：萌芽期

この時期は、四人ともが日本語教師や海外に興味を持ち始めている。AとCが大学入学（OPP1）以前から日本語教師に興味を持っていた一方で、BとDはそうではなかった。大学入学後、AとBは日本語教育以外、CとDは日本語教育または言語学系という別々の専攻であったが、学部時代にA、B、Dは海外旅行または留学、Cは日本語の授業の見学により、現在のキャリアに繋がる体験をすることになった（OPP2: 原体験）。その後、大学卒業（BFP1）に至るが、卒業後の進路を選択するにあたっては、A、Cはバブル期（SD1, SG2）の影響を受けており、景気が良く就職先がいくらでもあり、また、日本語学校も次々できていたことから、Aはまずは一般企業に就職することにし、Cは日本語教師で失敗してもなんとかなんとかなると楽観的になれたという。AとBについては、海外で働きたい（SG1）という思いが強く、それは第3期まで一貫してあり、初期の頃は日本語教師は海外で働くための手段と捉えていた。

2) 第2期：基礎作り期

大学卒業（BFP1）後、Aは一般企業、BとCは日本語学校に就職し、Dは大学院（修士課程）に入学する（BFP2）。Aは一般企業を退職後、海外で日本語教育を始めるも、その後日本語教師を辞めることを考えたが、結果として別の国の教育機関に転職し、Bは日本語学校に就職するが後に別の学校に転職する。その背景には、雑務の多さ、学生の態度の悪さなどの職場環境（SD2）の要因があった。さらに、Cは日本語学校に勤務していた

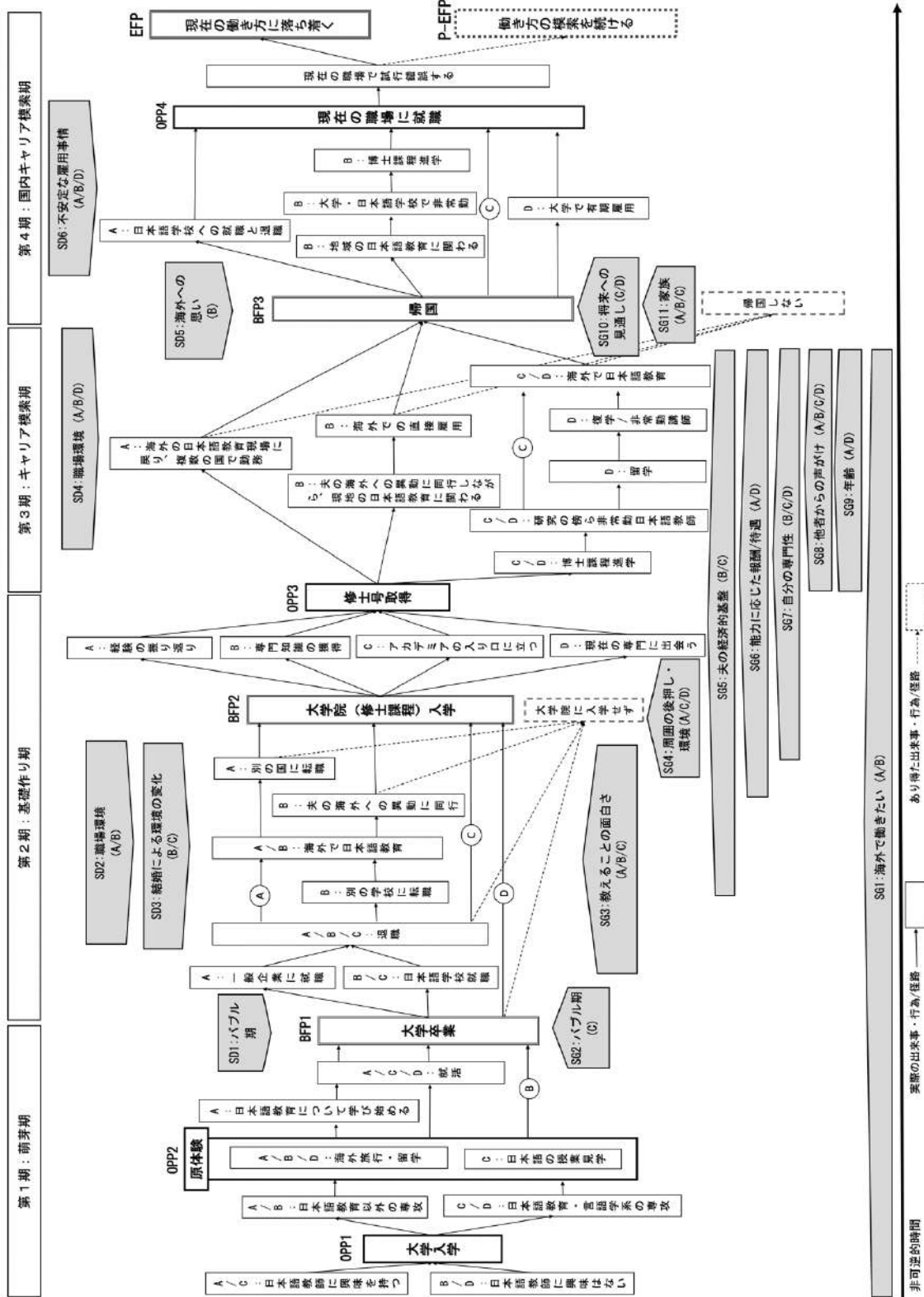


図1. 統合したTEM図

が退職することになり、また、Bも海外で自身のキャリアを築いていたものの職場環境（SD2）の変化もあって一旦日本語教師としてのキャリアを休止し夫の海外への異動に同行したが、そこには、結婚による環境の変化（SD3）も大きな影響を与えていた。一方で、A、B、Cは教えることの面白さ（SG3）を感じており、それが日本語教師キャリアを重ねる促進要因となっているようであった。この時期には、4人ともが大学院（修士課程）に入学（BFP2）するが、それを選択した理由としてA、C、Dは周囲の人からの後押しがあったり、周囲に大学院進学者が多いという環境があったという（SG4）。大学院では、Aはそれまでの日本語教師経験を振り返り、Bは予てより課題と感じていた専門知識を得、Cはアカデミアの入り口に立ったことを実感し、Dは現在の専門に出会った。このような径路を辿る中で、4人は現在の自身のキャリアの基礎を築いて行った。

3) 第3期：キャリア模索期

修士号を取得（OPP3）した後、Aは再び海外の日本語教育現場に戻り、複数の国で勤務し、Bは引き続き夫の海外への異動に同行しつつも何らかの形で日本語教育に関わり、後に自身で直接、海外の機関と雇用契約を結び、日本語教師として勤務した。CとDは博士課程に進学して研究の傍ら非常勤講師をし、Dは在学中に留学を経験し復学した後、二人とも海外での日本語教育に携わった。第2期の途中から第3期にかけて、BとCは夫の経済的基盤（SG5）があったことにより生活の不安をあまり感じることなく日本語教育や研究に向き合うことができていた。また、AとDは自身の能力に応じた報酬や待遇（SG6）を得たいという思い、さらに、B、C、Dは自分の専門性（SG7）に対する自負心やそれを活かしたいという思いが強かった。この時期はそれぞれが自分自身のキャリアを模索しているが、その途中で、A、B、Dは職場の環境が自分に合わなかったり、労働環境が悪かったりすること（SD4: 職場環境）により、日本語教師を辞めたりその職場を辞することを考えた。一方で、四者とも他者からの声かけ（SG8）により職を得ることもあり、そのキャリアを重ねていった。同時に、AとDは自身の年齢（SG9）を踏まえてのキャリア形成を考えていた。この時期に全員が海外での日本語教育を経験しているが、いずれも日本へ帰国（BFP3）するという選択をしている。CとDは将来へのキャリアの見通し（SG10）、A、B、Cは家族（SG11）の要因が帰国の後押しをしている。一方でAとBは海外への思い（SD5）があったことから帰国にあたっては葛藤が生じている。

4) 第4期：国内キャリア模索期

日本への帰国（BFP3）後、Aは一旦日本語学校に就職するものの運営方針が合わず退職したのち現在の職場に就職（OPP4）し、Bは自身の地元である地方へ拠点を移し、地域の日本語教育や、大学・日本語学校で非常勤として携わりつつ博士課程へ進学する。Cは帰国後すぐに現在の職場に就職が決まり、Dは大学で有期雇用のポストで勤務したのち、現在の職場に就職する。それぞれが現在の職場で何をすべきかと試行錯誤を続けた結果、いずれも大学や日本語学校の専任教員としての現在の働き方に落ち着いている（EFP）。

A、B、Dについては日本へ帰国するまでに十分な日本語教師としてのキャリアを重ねていたにもかかわらず、学校の運営方針や地方の日本語教育事情、国内大学での有期雇用という不安定な雇用事情（SD6）により、期間の長短はあるにせよ国内でのキャリアの模索を続けなければいけない状況に置かれた。

5. まとめ

本研究は日本語教師のキャリア形成過程でどのような径路を経、また、どのような要因の影響を受けてキャリアの選択や継続を行っていたのかを明らかにしていくことを目的としており、それについて、本発表では20年以上の教師歴を持つ専任教員を対象とし分析を行なった。それぞれが長い経歴を持つため、そのキャリア形成の径路は多様であったが、一方で、「大学入学」「原体験」「修士号取得」「現在の職場に就職する」という共通の通過点を持つこと、および「大学卒業」「大学院（修士課程）入学」「帰国」という分岐点があることがわかった。そして、4人のキャリアの継続を阻害する要因としては、「バブル期」のような時代背景とともに、「結婚による環境の変化」「職場環境」「不安定な雇用事情」といった環境的な要因があることが示唆された。この点については、布施(2019)においても社会的要因・環境要因の影響が大きいとしていることから重なる部分がある。一方で、今回の対象者に関しては、末吉(2012)が指摘するような日本社会における性別役割の問題は現れてこなかった。キャリア継続の促進要因としては、「海外で働きたい」「教えることの面白さ」「能力に応じた報酬/待遇」「自分の専門性」など個人の志向性があること、そして、「年齢」や「将来への見通し」などを踏まえてキャリア形成を考えていることが示唆されたことから、キャリア教育のようなものを日本語教育においても取り入れていく必要があるのではないかと考えられた。

今後は、専任教員の調査協力者を9名まで増やし、キャリア形成の類型化を図っていき、さらに、非常勤講師、退職した教師についても調査を行っていく。

参考文献

- (1) 奥田純子(2011)「日本語教師のキャリア形成--日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに」『異文化間教育』33, pp.60-80, 異文化間教育学会
- (2) 末吉朋美(2012)「日本語教師のキャリア形成：日本の社会構造における性別役割」『待兼山論叢』46, pp.97-114, 大阪大学大学院文学研究科
- (3) 日本語教育振興協会(2020)『令和元年度日本語教育機関実態調査 結果報告』
- (4) 布施悠子(2019)「初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み」『日本語教育』173, pp.46-60
- (5) 文化庁(2019)『日本語教育人材の養成・研修のあり方について（報告）改定版』
- (6) 文化庁(2021)『令和3年度日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要』
- (7) 丸山敬介(2015)「日本語教師は食べていけない」言説—その起こりと定着」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』15, pp.25-61
- (8) 安田裕子・サトウタツヤ(2012)『TEMでわかる人生の経路 質的研究の新展開』誠信書房
- (9) 安田裕子・サトウタツヤ(2017)『TEMでひろがる社会実装-ライフの充実を支援する-』誠信書房
- (10) ヤマモト・ルシア・エミコ・押谷祐子・遠藤清佳(2006)「日本語教師のキャリア形成：非常勤の事例について」『日本語教育方法研究会誌』13(2), pp.52-53

付記：本研究はJSPS科研費（課題番号21K00622）の助成を受けています。

日本語教師を「続けない」というキャリアの転機

—海外で日本語教師を経験した3名の語りから—

松尾憲暁 (岐阜大学)

山本晋也 (周南公立大学)

高井かおり (明星大学)

1. 研究背景

文化庁(2019)は「養成→初任→中堅」という、経験年数に応じた日本語教師の直線的なキャリアパスを提示している。一方、「養成期間終了後に、教壇経験を積みながら職業的な熟達を目指す」というワークキャリアの想定に対して、結婚、出産・育児などのライフイベントを機に職業としての日本語教師を辞めた事例(清水・小林 2009)や、日本語教師としてのキャリア形成の途上で他職種を選択した事例(高井 2021)が報告されている。日本語教師としての職業的熟達に向かうキャリア形成の途上で、ライフイベントや職業選択を含む転機がいかに関与しているのか、またそうした転機が個人のワークキャリア/ライフキャリアにおいていかなる意味を持つのかを明らかにすることは、多くの日本語教師の職業的アイデンティティを理解する上で欠かせないのではないかと考えられる。そこで、本研究では、海外で日本語教師を経験した後に、他職種に就いた3名のキャリア形成について見ていく。

2. 転機とは何か

転機(transition)は、「生涯発達の中で人が特に大きく変化する時」(柏木 2020:95)と考えられており、生涯発達の視点を内包するキャリア研究の主要なテーマの一つである。以前は発達段階ごとの節目に転機が生じると考えられていたが、複雑化・不確実化する現代社会においては、人々のライフコースは多様化し、人生に多くの転機がもたらされる(柏木 2020:95)。転機研究の代表的な理論としては、ブリッジズ(2004/2014)のトランジション・モデルが挙げられる。ブリッジズ(2004/2014)は、転機⁽¹⁾を、ある状態からある状態への移行と定義し、どの転機も「終わり(何かが終わる時期)」、「ニュートラルゾーン(混乱や苦悩の時期)」、「新たな始まり(新しい始まりの時期)」という3つの段階から成ると述べている(p.17)。本研究ではキャリア形成における転機とそのプロセスに注目する。研究課題は、キャリア形成において転機がどのように生じているか。また、それに伴い、職業的アイデンティティにどのような変容が生じているのかを明らかにすることとする。

3. 調査概要

本研究の調査協力者は、海外の日本語教育現場で日本語教師を経験した後に他職種に就いた3名(A氏, B氏, C氏)である(表1)。3名それぞれに複数回の半構造化インタビューを実施し、これまでのキャリア形成とその過程で生じた印象的な経験についての聞き取りを行った。インタビューは調査協力者の承諾を得たうえで全て録音し、インタビュー

終了後に文字化し、分析資料とした。

分析では、「一つのゴール・目標に対して複数の異なる径路」(安田ほか 2015)を描き出す複線径路等至性モデリング(TEM)の手法を採用した。TEMでは、TEM図と呼ばれる可視化ツールを用いてインタビュー及び分析を進める。本研究では、安田ほか(2015)を参考にし、①データを文字化し、②文字化した資料を丁寧に読み、主題ごとに切片化。③切片化したデータを時系列に並び替え、④TEM図の用語に当てはめていき、径路を描き出した。

TEM図の用語とは、径路が到達するポイントであり、研究者が関心をもった現象である等至点(EFP)とその補集合である両極化した等至点(P-EFP)、径路の選択が生じる分岐点(BFP)、研究目的に沿って当然経験すると考えられる必須通過点(OPP)、等至点から遠ざけようとする力としての社会的方向づけ(SD)、等至点へ至るように働く力としての社会的助勢(SG)である。本研究では、等至点を「日本語教師を辞め、他職種に就く」とし、等至点に至る調査協力者3名の径路の共通点、相違点、転機に着目しながら分析を進めた。

次章では、A氏のTEM図の一部を参考として提示し、最終的に完成したTEM図をもとにまとめられた3名それぞれのキャリア形成の過程をストーリーとして記す。なお、TEM図上の実線の→及び□は語りから捉えられる径路、点線の→及び□は理論的にありうる径路であり、径路の上下の動きはある事象が等至点に近づいているかどうかを示している。

表1 調査協力者のプロフィール (2022年9月30日時点)

ID	年代	性別	日本語教師歴	現在の職業	インタビュー所要時間
A氏	40代	女	6年	事業経営者	5時間16分
B氏	50代	男	4年	事業経営者	2時間30分
C氏	30代	女	2年	言語聴覚士	7時間40分

4. 調査協力者3名のキャリア形成

4-1. A氏のキャリア形成

国際学科の学生であったA氏は、在学中に<日本語教師を目指す友人の存在>(SD)によって日本語教師という職業があることを知り、「海外で暮らせる職業」として興味を持つ。そして、民間の420時間の日本語教師養成講座を受講する。養成期間中、大学のゼミでタイの山奥の村でのボランティアに参加しているが、そこで「タイの子供たちの目は全然貧しくない」と感じ、タイに住みたいという気持ちを持つようになる。その後、民間の日本語教師養成講座は終わったものの、<修士号があった方が海外に長く住めるという考え>(SD)を持っていたところに、大学の指導教員から<大学院推薦枠の制度>(SD)の話聞き、その制度を利用して大学院(日本語教育コース)に進学する。研究には苦労しながらも修士号を取得し、公募で見つけたタイ南部の大学に専任講師として採用される。

着任後は慣れるのに必死だったが、<親しみやすい同僚や学生の存在>(SD)もあり、居心地の良さを感じていた。仕事は充実しており、家を買うことまで考えていたが、<治安の急激な悪化>(SG)により<身の危険を感じる>(BFP)ようになり、バンコクに移る。帰国しなかったのは<「まだ何もできていない」という想い>(SD)が強かったためであった。

バンコクでは複数の機関の非常勤講師として働く。非常勤講師ではあったが、担当コマ

数は多く、毎日授業準備に追われた。その傍らタイ語の勉強を始める。タイ語の勉強を始めたのは、タイのことを知らないという気持ちがあったためであるが、タイ語の先生の教え方を自身の授業に取り入れることができた。＜教えることと学ぶことの循環の実感＞(SD)から、バランスの良さを感じている。一方で、この時期から A 氏は日本語を教えることに不全感を感じ始める。日本語を教えることには慣れてきていたものの、＜職業的なバックグラウンドのある社会人学習者＞(SG)に教える中で、自分は「社会のことを知らない」という気持ちが生じ、教えていても「言葉に重みがない」と思うようになる。

そのような中、A 氏はバンコクに来てから出会ったタイ人男性と結婚する。その配偶者がオーストラリアに海外赴任することになったため、仕事を辞めて帯同する。オーストラリアに移った後もこれまでの＜日本語教師としての経験＞(SD)を活かし、日本語を教えようと考えていたが、仕事を探す中で＜オーストラリアにおける日本語教師の要件＞(SG)から教えるのに資格が必要だということを知り、これまでの知識や経験が「世界で全然通用しない」ことにショックを受ける。また、配偶者と暮らす中で、A 氏は＜「人間的に偏っている」という言葉＞(SG)を投げかけられている。この言葉は＜「社会のことを知らない」という自己認識＞(SG)を抱いていた A 氏にとって胸に刺さる言葉であった。

その後、＜リーマンショック＞(SG)が起こり＜タイに戻る＞(BFP)が、A 氏はそれを機に求人情報で見つけた＜サービスアパートメントの仕事に就く＞(EFP)。この選択を促したのは、＜日本語教師としての経験＞(SG)から来る「いつでも戻れる」という気持ちと＜「社会のことを知らない」という自己意識＞(SG)であった。

その後、数年その仕事を続けるが、日本の家族の病気から、家業である農業に関わる。今は日本に帰国し、家業を継ぎ、オンラインで時々タイの子どもに日本語を教えている。

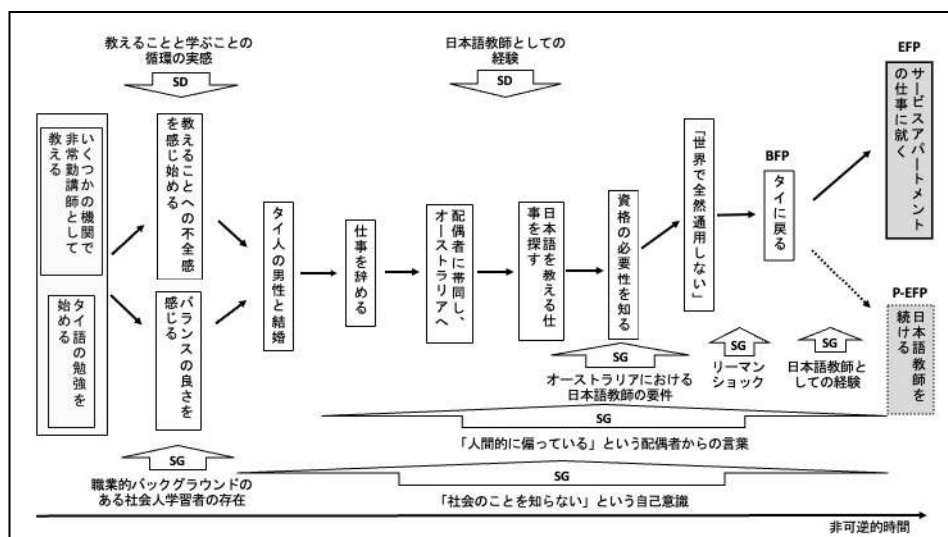


図1 A氏のキャリア形成を示したTEM図（非常勤講師として働き始めてから離職まで）

4-2. B氏のキャリア形成

B氏と日本語教育との出会いは、大学卒業後10数年勤めていた大手IT企業を退職し、紆余曲折を経て参加した「青年海外協力隊（以下、協力隊）」の任期終了後のことであった。

帰国後、東京都内の IT 企業に勤務していた B 氏は、日本語教師として協力隊に参加した知人の誘いを受け、＜地域の日本語ボランティア教室に参加＞(BFP)する。アジア圏の外国人が多く参加するその教室で、B 氏は外国人参加者の会話パートナーを務めることとなった。自由な雑談の他、日本語テキストを持参した外国人参加者から「文法」や「語彙」について質問を受けることもあった。元々＜「言語」への関心＞(SG)は高かったという B 氏は、＜知人の手ほどき＞(SG)を受けながら、1 年半ほどこの教室でボランティアを続ける。

そんなある日、B 氏は IT 関係の知人から「ベトナムで IT 日本語を教えないか」という誘いを受ける。しかし、家族や住居など＜日本の生活基盤＞(SD)を捨てるわけにもいかず、B 氏は 2 度に渡る熱心な誘いを断っている。だが、そんな矢先に当時の勤務先の状況が不安定になり、なかば捨て鉢な気持ちで「どうしても」という三度目のオファーを承諾し、＜ベトナム行きを決意＞(BFP)したのであった。

ベトナムでの仕事は、大学生に「IT の専門用語を日本語で教える」ことであった。日本語教育はボランティア経験のみだったが、不思議と教えることに対する不安はなかった。それは、IT 関係はもちろん、日本語も＜調べれば何とかなる＞(SG)という過去の経験と、＜生きたコミュニケーションこそ重要＞(SG)なのだという言語教育観によるものであった。専門用語に関する授業のほか、IT 関連の国家試験対策を要望された B 氏であったが、＜熱心で優秀な学生たち＞(SG)の努力もあり、授業は順調であった。しかし、「模擬プロジェクト」を取り入れたところ、これが大失敗に終わってしまう。原因は、日本語はともかく、「リーダーシップ」や「チームビルディング」といった集団での仕事に必要な要素が全く備わっていなかったこと、更に、そのことに学生自身も気付いていなかったことであった。この時より、B 氏は「日本語を教えること」だけではなく、「日本語教育を通じた人材育成」こそが自身のミッションであると強く考えるようになる。

試行錯誤を繰り返した B 氏だが、試験対策とともに学生の送り出しも順調に進み、現地での生活も軌道に乗っていく。しかし、やがて IT 日本語の＜教育プロジェクトの終了＞(BFP)を迎え、新たな進路選択を迫られることとなる。帰国も選択肢にあったが、せっかくの経験を活かそうと考え、現地の IT 企業での仕事と並行して、日本語学校で教育・運営に関わることとなる。教師－学生の知識伝達を中心とする＜伝統的な授業＞(SD)が多い中、独自のカリキュラムに基づく「日本語を教えない日本語教育」のスタイルは、＜学生からの高い評価＞(SG)を得ていた。しかし、ある出来事をきっかけに学校への信頼が揺らぐ中、＜家庭の事情＞(SD)もあり、本帰国を決断したのであった。

帰国後は、現地での経験から得たヒューマンスキル育成の重要性をもとに、＜人材育成の仕事を立ち上げ＞(EFP)、現在に至っている。

4-3. C 氏のキャリア形成

C 氏は短大、専門学校を卒業後、＜インターンシップでアメリカに行き＞(BFP)、自分には海外で仕事としてできることが何もないと感じ、帰国後、日本語教師になるために＜日本語教師養成講座に通う＞(BFP)。修了したら協力隊に応募しようとするが、＜協力隊に行くなら大卒＞(SD)が有利だと聞き、大学に編入学する。その後協力隊に応募するが不合格となり、その時の面接官に日本語を教える経験を積むようにと言われたため、地域の日

本語ボランティア教室に通う。その教室は、学びたい人は学べるし、話したい人は話すだけで、＜アカデミックじゃない＞(SG)から楽しかったしC氏は理想の日本語教育のあり方だと感じた。同時に、＜ボランティアが教えている＞(SD)ので仕事にはなりにくとも思った。その後、協力隊に合格し＜タイの中高校で日本語を教える＞(BFP)ことになる。

C氏はタイの中高校では、＜日本語で教えると誰も聞かない＞(SG)と感じた。＜日本人が「ちゃんと教える」ことは求められていない＞(SG)のである。そのため、C氏はちゃんと教えるのはタイ人教師がやればいいと考えるようになり、自分がタイを知ることにより力注ぐようになる。タイ語を学びタイ語を話しタイ人の友人を作り、できる範囲でタイ語で授業をするようになる。そうすることで自分の居場所を確立できるし、必要とされていると感じた。C氏は教科書を使って文法を教えることが日本語を教えることだと考える一方で、私という人間を知ってもらうことだとも考えるようになる。しかし、その一環である生徒たちとの関係性構築をC氏は＜遊んでいると思われそう＞(SD)だと思った。だから自分は日本語教師ではないし、タイだから良かったが日本では通用しないと考えた。

日本では＜大学で働かないと生きていけない＞(SD)し、＜大学で働くためには修士号が必要＞(SD)だと考えていたC氏は、帰国後は修士課程に進学しようと思う。そして、修士課程を受験するが不合格となる。その時にタイ語の先生が研究生として受け入れてくれた。C氏はタイ語を学ぶことは楽しかったが、周りの学生たちと自分のタイ語力の差を感じ、楽しくないし緊張するし、自分の居場所ではないと感じた。そして、将来タイ語を使った仕事をするわけでもないし、このまま勉強を続けても日本語教師になるのは無理だと思った。日本語教師としての自分の将来が見えなくなっていた時、＜過去に出会った言語聴覚士の存在＞(SG)を思い出す。その人は同じ大学で日本語教育を学んだ後、専門学校へ行き言語聴覚士になっていた。言語聴覚士は人のために働く素敵な仕事だと思い至る。そして＜言語聴覚士になろうと決め＞(BFP)、研究生をやめ養成機関で学び、＜言語聴覚士として働き始める＞(EFP)。言語聴覚士の仕事は、日本語教師と似ているところがたくさんあるが、C氏は日本語教師よりも「人対人」であると感じている。

5. 考察とまとめ

4で見てきたように、日本語教師としてのキャリアの始まりから日本語教師を続けず他職種を選択するまでの3名のキャリア形成には、職場や家庭、社会状況等の環境要因が深く関わっている。その中で、3名とも自身に関わるフィールドにおいて形成されている日本語教師のイメージと、自身の価値観との調整の中で転機が生じている。A氏の場合は非常勤講師時代に社会人学習者に教える中で感じた「社会のことを知らない」という自己意識から、B氏の場合は所属機関への不信感から、C氏の場合はアカデミックなことを求められる日本語教育への違和感から、転機のプロセスが始まっている。そして、そのプロセスにおいて職業的アイデンティティが変容している。結果、職業として日本語教師を続けないという選択を3名ともしているものの、その後の職業においても何らかの形で日本語教育との繋がりを見出している。

キャリアに関わる研究においては、組織構造の変化を背景に1990年代以降、非直線型キャリア⁽²⁾モデルが提唱されている。安藤(2019)は非直線型キャリアモデルの特徴として、

①キャリアの選択機会が青年期の1回のみではなく、多様な年齢で繰り返し訪れることを前提にしていること、②組織によって提供される地位や職の保証というよりは、個人の内面的満足に基づくキャリア形成が強調されていることを挙げている (p. 21-22)。本研究で見えてきた事例もこのようなキャリアモデルに当てはまる。その過程で様々な環境要因から職業的アイデンティティに揺らぎが生じ、そのことが転機と結びつくことが見出された。

直線的なキャリアパスを前提とした場合、日本語教師という確固たる職業アイデンティティが想定され求められるが、本研究からは環境との相互交渉の中でアイデンティティを調整していることが示唆された。この点は「潜在的な」日本語教師 (文化庁 2022: 76) の議論とも関わる。個人のキャリアの多様性を踏まえると、養成から日本語教師としての熟達を目指す直線的なキャリア形成のみならず、生涯発達の見点を内包した非直線型キャリア形成に関する研究も必要である。この点について今後も検討していきたい。

付記

本研究は JSPS 科研費 (基盤 C) 22K00635 の研究成果の一部です。

注

- (1) ブリッジズ (2014) では「Transitions」を「トランジション」とカタカナで記しているが本稿の「転機」とほぼ同義と考える。そのため、本稿では「転機」という訳を用いる。
- (2) 「線状／非線状キャリア」または「線形／非線形キャリア」という用語も用いられるが、本稿の「直線型／非直線型キャリア」と同義と考える。後述の安藤 (2019) は「線形／非線形」を用いているが、本稿においては「直線型／非直線型」に統一している。

参考文献

- (1) 安藤りか (2019) 『転職の意味の探求 質的研究によるキャリアモデルの構成』北大路書房
- (2) ブリッジズ, ウィリアム (2004), 倉光修・小林哲郎 (訳) (2014) 『トランジションー人生の転機を活かすために』パンローリング
- (3) 柏木仁 (2020) 『キャリア論研究【補訂版】』文眞堂
- (4) 清水順子・小林浩明 (2009) 「日本語教師をやめるに至ったのはなぜか—M-GTA による分析」『北九州市立大学国際論集』7, 15-22
- (5) 高井かおり (2021) 「ボランティアで教えることを選んだ日本語教師のライフストーリー」『明星大学研究紀要—人文学部』57, 1-18
- (6) 文化庁 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_03.pdf (2022年9月30日取得)
- (7) 文化庁 (2022) 『令和5年度概算要求の概要』https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/yosan/pdf/93758701_01.pdf (2022年9月30日取得)
- (8) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (2015) 『ワードマップ TEA 理論編 複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社

ベトナムの地方都市における言語学習の価値

—英語・中国語・韓国語・日本語を比較して—

瀬尾匡輝（茨城大学）・小西達也（京都外国語大学大学院生）

＜共同研究者＞チャン・ティ・ガン（ハイフォン大学）

1. はじめに

本研究では、先行研究（Heller 2003, Piller, et al. 2010）を参考に、言語学習の商品化をある物や活動が経済的行為や社会的地位と結びつき、価値を持つようになることと定義する。新自由主義的競争原理が広がる現代社会では、言語コミュニケーションスキルも人的資本を増大させるスキルとして捉えられ、教育機関や出版社、試験実施団体までもが言語学習を商品として売り出し、学習者はそれを享受している（Holborow 2015）。社会主義国であるベトナムにおいても、1986年に打ち出されたドイモイ政策以降、市場経済の導入と対外開放政策が講じられ、多国籍企業が進出し、多くの人々が国内の多国籍企業への就職を目指して外国語を学んでいる。そして、2008年に始まった国家外国語プロジェクトがその動きをさらに加速させた。だが、ベトナムで言語を学ぶ人たちは言語を学ぶことに対して、新自由主義的競争原理を背景とした価値しか見出してはいないのだろうか。井上（2011）は、言語には「知的価値」と「情的価値」があるという。知的価値とは、経済の市場価値によって決定する言語の価値であり、情的価値とは、言語に対する個人の心理的及び感情的な価値を指す。新自由主義的な観点からの商品化の議論では、言語習得は人的資本の増大のためと捉えられ、知的価値を前提として進められてきた。だが、言語を学ぶ動機や目的は、満足感や喜びを得るなどの情的な要素とも深く結びついており（Kubota 2011）、言語の情的価値を無視することはできないだろう。そこで、本発表では、ベトナム北部の地方都市の大学に通う英語・中国語・韓国語・日本語の学習者を対象に英語・中国語・韓国語・日本語のそれぞれの言語に対してどのようなイメージを抱いているのかを尋ね、かれらが各々の言語に対してどのような価値を見出しているのか探った結果を報告する。

2. 調査の概要

アンケート調査は、2022年4月10日から5月31日にかけて、ベトナム北部の地方都市（人口規模約200万人）に住むベトナム国籍の者を対象に行った。アンケートの質問は日本語で作成し、それを市内にある大学のベトナム母語話者日本語教師にベトナム語に翻訳してもらった。そして、Google Formsを用いてアンケートを作成し、市内の大学のベトナム母語話者教員に協力を依頼し、かれらの授業を履修する学生やその家族、知人に回答をお願いしてもらった。10代から90代までの大学生、公務員、会社員、自営業、無職などの様々な職種の人々（180名）から回答を得ることができたが、大学生以外の職種の回答については統計的に分析するには十分な数ではなかったため、回答者のうち大学生149名に焦点をあて分析した。表1に本研究で扱うアンケート回答者の概要を示す。

表1 本研究で扱うアンケート回答者（149名）の概要

性別	女性—120名 男性—29名
年代	10代—36名 20代—106名 無回答—7名
学年	1年生—40名 2年生—43名 3年生—45名 4年生—16名 無回答—5名
学習したことがある言語 (複数回答可)	英語—140名 日本語—106名 中国語—47名 韓国語—17名

本研究では、アンケートの回答者達が各々の言語に対してどのような価値を見出しているのかを探るために、英語、日本語、中国語、韓国語に対してどのようなイメージを持っているのかを尋ねた箇所に焦点をあて分析した。

3. 分析

アンケートでは、「あなたの〇〇語に対するイメージはどれですか」と言語ごとに尋ね、選択肢の中から選んでもらった。表2にアンケート回答者全体の各言語に対するイメージを言語の学習経験別に分類する。

表2 アンケート回答者全体の各言語に対するイメージ

英語学習経験あり（140名）							
	仕事のた めの言語	生活のた めの言語	旅行のた めの言語	趣味のた めの言語	進学のため の言語	試験のため の言語	資格のため の言語
英語	103名 73.57%	76名 54.29%	43名 30.71%	39名 27.86%	38名 27.14%	55名 39.29%	37名 26.43%
日本語	83名 59.29%	47名 33.57%	34名 24.29%	54名 38.57%	29名 20.71%	55名 39.29%	24名 17.14%
中国語	47名 33.57%	39名 27.86%	42名 30.00%	66名 47.14%	15名 10.71%	36名 25.71%	18名 12.86%
韓国語	32名 22.86%	24名 17.14%	44名 31.43%	69名 49.29%	9名 6.43%	24名 17.14%	9名 6.43%
日本語学習経験あり（106名）							
英語	75名 70.75%	59名 55.66%	32名 30.19%	30名 28.30%	28名 26.42%	43名 40.57%	29名 27.36%
日本語	75名 70.75%	40名 37.74%	25名 23.58%	45名 42.45%	25名 23.58%	49名 46.23%	23名 21.70%
中国語	25名 23.58%	26名 24.53%	34名 32.08%	56名 52.83%	7名 6.60%	20名 18.87%	9名 8.49%
韓国語	21名 19.81%	16名 15.09%	32名 30.19%	57名 53.77%	5名 4.72%	20名 18.87%	6名 5.66%
中国語学習経験あり（47名）							

英語	32名 68.09%	23名 48.94%	14名 29.79%	11名 23.40%	11名 23.40%	19名 40.43%	12名 25.53%
日本語	19名 40.43%	12名 25.53%	10名 21.28%	15名 31.91%	7名 14.89%	8名 17.02%	4名 8.51%
中国語	28名 59.57%	20名 42.55%	14名 29.79%	24名 51.06%	11名 23.40%	16名 34.04%	14名 29.79%
韓国語	10名 21.28%	8名 17.02%	14名 29.79%	23名 48.94%	2名 4.26%	4名 8.51%	1名 2.13%
韓国語学習経験あり（18名）							
英語	13名 72.22%	10名 55.56%	7名 38.89%	4名 22.22%	4名 22.22%	8名 44.44%	5名 27.78%
日本語	11名 61.11%	6名 33.33%	7名 38.89%	6名 33.33%	3名 16.67%	6名 33.33%	1名 5.56%
中国語	10名 55.56%	5名 27.78%	7名 38.89%	8名 44.44%	3名 16.67%	5名 27.78%	2名 11.11%
韓国語	8名 44.44%	7名 38.89%	10名 55.56%	13名 72.22%	3名 16.67%	4名 22.22%	3名 16.67%

各項目において最も数値が高かったものを網掛けしている。全ての言語学習経験者から英語および日本語は「仕事のための言語」というイメージが持たれていた。その一方で、韓国語は全ての言語学習経験者から「趣味のための言語」とイメージされていた。中国語については、英語の学習経験がある者と日本語の学習経験がある者からは「趣味のための言語」とイメージされていたが、中国語の学習経験がある者と韓国語の学習経験がある者からは「仕事のための言語」とイメージされていた。

次に、各言語の学習経験ごとの自身が学ぶ言語に対するイメージを分類する（表3）。

表3 各言語の学習経験者ごとの自身が学ぶ言語に対するイメージ

	仕事のための言語	生活のための言語	旅行のための言語	趣味のための言語	進学のための言語	試験のための言語	資格のための言語
英語学習 経験あり	103名 73.57%	76名 54.29%	43名 30.71%	39名 27.86%	38名 27.14%	55名 39.29%	37名 26.43%
日本語学習 経験あり	83名 59.29%	47名 33.57%	34名 24.29%	54名 38.57%	29名 20.71%	55名 39.29%	24名 17.14%
中国語学習 経験あり	28名 59.57%	20名 42.55%	14名 29.79%	24名 51.06%	11名 23.40%	16名 34.04%	14名 29.79%
韓国語学習 経験あり	8名 44.44%	7名 38.89%	10名 55.56%	13名 72.22%	3名 16.67%	4名 22.22%	3名 16.67%

英語、日本語、中国語の学習経験がある者は、各々が学ぶ言語に対して「仕事のための言語」とイメージする者が多かった。その一方で、韓国語の学習経験がある者は韓国語を「趣味のための言語」と捉える者が多かった。韓国語の学習経験がある者にとって韓国語は感情的な価値と深く結びついており、「旅行のための言語」とイメージする者が次いで多く、他の学習経験者で最も多かった「仕事のための言語」と捉える者は割合的には他の言語を学習した者に比べて低かった。中国語を学習する者は中国語を「仕事のための言語」と捉える者が最も多かったが、それと同様に「趣味のための言語」と捉える者も多かった。

次に、自身が学ぶ言語に対するイメージを自己評価に基づく言語能力のレベル別に分類する（表4）。

表4 各言語学習者の自身が学ぶ言語に対するイメージ

英語学習経験あり（140名）							
	仕事のための言語	生活のための言語	旅行のための言語	趣味のための言語	進学のための言語	試験のための言語	資格のための言語
ほとんど話せない （19名）	12名 63.16%	9名 47.37%	2名 10.53%	2名 10.53%	3名 15.79%	7名 36.84%	2名 10.53%
単語レベル （14名）	7名 50.00%	6名 42.86%	0名 0.00%	0名 0.00%	5名 35.71%	3名 21.43%	3名 21.43%
簡単な会話レベル （66名）	50名 75.76%	37名 56.06%	24名 36.36%	18名 27.27%	16名 24.24%	26名 39.39%	16名 24.24%
日常会話レベル （35名）	29名 82.86%	20名 57.14%	15名 42.86%	15名 42.86%	12名 34.29%	16名 45.71%	12名 34.29%
ビジネスレベル （6名）	5名 83.33%	4名 66.67%	2名 33.33%	4名 66.67%	2名 33.33%	3名 50.00%	4名 66.67%
日本語学習経験あり（106名）							
ほとんど話せない （21名）	11名 52.38%	7名 33.33%	3名 14.29%	5名 23.81%	5名 23.81%	11名 52.38%	4名 19.05%
単語レベル （29名）	20名 68.97%	8名 27.59%	5名 17.24%	13名 44.83%	4名 13.79%	13名 44.83%	4名 13.79%
簡単な会話レベル （43名）	32名 74.42%	17名 39.53%	11名 25.58%	21名 48.84%	9名 20.93%	19名 44.19%	8名 18.60%
日常会話レベル （11名）	10名 90.91%	7名 63.64%	5名 45.45%	5名 45.45%	6名 54.55%	5名 45.45%	6名 54.55%
ビジネスレベル （2名）	2名 100.00%	1名 50.00%	1名 50.00%	1名 50.00%	1名 50.00%	1名 50.00%	1名 50.00%
中国語学習経験あり（47名）							
ほとんど話せない （3名）	0名 0.00%	1名 33.33%	1名 33.33%	3名 100.00%	1名 33.33%	0名 0.00%	0名 0.00%

単語レベル (11名)	6名 54.55%	4名 36.36%	4名 36.36%	6名 54.55%	2名 18.18%	5名 45.45%	3名 27.27%
簡単な会話レベル (22名)	13名 59.09%	10名 45.45%	7名 31.82%	11名 50.00%	3名 13.64%	7名 31.82%	5名 22.73%
日常会話レベル (11名)	7名 87.50%	3名 37.50%	2名 25.00%	2名 25.00%	3名 37.50%	3名 37.50%	4名 50.00%
韓国語学習経験あり (18名)							
ほとんど話せない (6名)	2名 33.33%	1名 16.67%	1名 16.67%	4名 66.67%	0名 0.00%	0名 0.00%	0名 0.00%
単語レベル (3名)	0名 0.00%	1名 33.33%	3名 100.00%	2名 66.67%	0名 0.00%	0名 0.00%	1名 33.33%
簡単な会話レベル (4名)	2名 50.00%	2名 50.00%	3名 75.00%	4名 100.00%	2名 50.00%	2名 50.00%	0名 0.00%
日常会話レベル (5名)	4名 80.00%	3名 60.00%	3名 60.00%	3名 60.00%	1名 20.00%	2名 40.00%	2名 40.00%

英語の学習経験がある者及び日本語の学習経験がある者は言語能力に関わらず、自身が学ぶそれぞれの言語に対して「仕事のための言語」というイメージを持っていた。そして、日本語の学習経験のある者は、言語能力が低い段階でも日本語を「趣味のための言語」と捉え、能力が高くなってもそのイメージが変化することはなかった。だが、英語の学習経験がある者は、言語能力が低ければ英語を「趣味のための言語」として捉える傾向はなく、能力が高くなればそのイメージを強める傾向があった。中国語の学習経験がある者は言語能力が低い段階では中国語に対して「趣味のための言語」というイメージを持つ一方で、「仕事のための言語」というイメージをあまり強く持ってはなかった。だが、言語能力が高くなると、「仕事のための言語」のイメージを強め、「趣味のための言語」のイメージは弱まっていた。韓国語の学習経験がある者は言語能力に関わらず、韓国語を「趣味のための言語」として捉えていた。だが、言語能力が高まると、「仕事のための言語」のイメージを強めていた。

4. おわりに

これらの分析をまとめると、本研究の対象としたベトナムの北部の地方都市の大学生は各言語に対して以下のようなイメージを持っていることが窺えた。

- (1) 言語の学習経験の有無に関わらず、英語と日本語は「仕事のための言語」とイメージされていた
- (2) 言語の学習経験の有無に関わらず、韓国語は「趣味のための言語」とイメージされていた
- (3) 中国語と韓国語は学習経験のない者からは「趣味のための言語」とイメージされていたが、学習経験のある者からは「仕事のための言語」とイメージされていた

- (4) 英語の言語能力が低い者は英語を「仕事のための言語」とイメージする一方で、中国語の言語能力が低い者は中国語を「趣味のための言語」とイメージしていた
- (5) 英語の学習経験がある者は言語能力が高まると英語を「趣味のための言語」とイメージし始める一方で、中国語の学習経験がある者は言語能力が高まると中国語を「仕事のための言語」とイメージするようになっていた
- (6) 日本語の学習経験がある者は言語能力に関わらず日本語を「仕事のための言語」と「趣味のための言語」とイメージしていた
- (7) 韓国語の学習経験がある者は言語能力に関わらず韓国語を「趣味のための言語」とイメージしていたが、言語能力が高まると「仕事のための言語」とイメージするようになっていた

このように、本調査から、学習者が見出す言語に対するイメージは言語によって、そして言語能力によって異なることが明らかになった。だが、本調査では英語と日本語の学習者からの回答が多く、中国語と韓国語の学習者からの回答が少なかった。大学でどの言語を専攻しているか、言語を選択科目として受講しているか、あるいはそもそも言語を学習していないかなどの状況によって各言語に対するイメージは変わる可能性がある。今後はさらに各言語の専攻ごとの大学生に調査を進め、ベトナム北部の地方都市の大学に通う大学生たちの言語学習の価値をより詳細に見ていきたい。そして、異なる言語学習の価値に対して、それぞれの言語の言語教育プログラムが言語学習をどのように商品として売り出しているのかを探り、言語学習が盛んなベトナムの言語学習の商品化の現状を明らかにしていきたい。

参考文献

- (1) 井上史雄 (2011) 『経済言語学論稿—言語・方言・敬語の値打ち』 明治書院
- (2) Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- (3) Holborow, M. (2015). *Language and Neoliberalism*. Routledge: New York.
- (4) Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of *eikaiwa*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.
- (5) Piller, I., et .al. (2010). The dark side of TESOL: The hidden costs of the consumption of English. *Cross-Cultural Studies*, 20, 183-201.

小学校社会科教科書の語彙調査

—小学校で学習する語彙の特徴の抽出に向けて—

山本裕子 (愛知淑徳大学)

川村よし子 (元東京国際大学)

鷺見幸美 (名古屋大学)

1. はじめに

筆者らは、小学校の教科書で用いられている語彙を調査し、各教科、各学年で用いられている語彙の特徴を明らかにし、それをもとに外国人児童のための日本語支援環境を提供することを目標とした研究を進めている。本発表では、社会科の教科書を対象に、特に学年ごとの語彙の相違に着目して、調査、分析した結果を報告する。

2. 先行研究の検討と本研究での課題

小学校の教科書語彙を対象とした研究は、近年活発に行われるようになってきている。教科書語彙に着目した研究である田中他(2011)は、2005年に使用された小学校から高等学校までの各教科の教科書1冊ずつを対象にすべての語彙を取り出して語彙や漢字のリストの作成を行なっている。データは、国立国語研究所の「現代日本語書きことば均衡コーパス」に収められ、一般公開されている。また、深谷(2020)は2003年から2007年に出版された教科書142冊によるコーパスをもとに、特に社会科教科書に注目し、社会科語彙の分析をおこなっている。そして社会の教科学習においては、「用言系(動詞・形容詞・形容動詞)」は低学年でも高学年でも高頻度の語が共通しているという結果に基づき、こうした用言系の語彙の社会科での使い方の理解、活用の仕方を社会科教育の中で行うことの重要性等を指摘している。これらは重要な示唆に富むものであるが、いずれも分析対象の教科書の出版年が2003年から2007年のものとやや古い。

一方、2014年以降に出版された教科書を対象にした研究としては、田中(2020)、河内(2020,2021)がある。田中(2020)は、2014年に出版された国語科の教科書(全学年37冊)の語彙を詳細に調査、分析している。国語科教科書37冊の掲載語について、頻度や提出順序等を分析し、データベース化して公開している。これは帰国・外国人児童の学習支援に資する基礎資料として、大きな示唆を与えるものであるが、国語科に限られている。河内(2020,2021)は、他の教科の語彙から国語科で指導すべきだと考えられる語彙を選定することを目的に、国語・算数・理科・社会の4教科について、各一冊ずつの教科書語彙を調査、分類している。ただし河内(2020,2021)では学年の違いは考慮されていない。

このようにさまざまな研究が進められているものの、教科書の出版年、対象とする冊数といった分析対象とした教科書だけでなく、研究方法もさまざまで、特に語の認定の仕方が研究によって異なるため、結果を単純に比較対照することが難しいのが現状である。こうした現状も踏まえ、筆者らは助詞・助動詞・数詞・記号以外の全ての品詞を対象に、1年

～6年までの全教科の最新の教科書について、学年の違いも踏まえて分析できるようにする必要があると考え、まず社会科の教科書から分析に着手することとした。また分析にあたっては、MeCab-Unidicを用いて形態素解析を行うこととした。これは田中他(2011)と同様の方法である。これにより、データの公開されている田中他(2011)との比較も将来的に行うことが可能になる。

3. 研究課題と研究方法

3-1. 研究課題

本研究では、6学年分の生活科を含む社会科の教科書について、助詞・助動詞・数詞・記号以外の全ての品詞を対象に語彙を調査し、以下の2点について検討することを課題とする。

課題 1. 社会科教科書語彙の概要（全体および学年グループごとの語数・品詞別割合）はどのようなものか。

課題 2. 低学年・中学年・高学年のそれぞれの学年グループに限定して用いられる語彙の特徴はどのようなものか。

3-2. 研究方法

本研究で調査対象とした教科書は、愛知県尾張地方で用いられている生活科（1-2年）と社会科の教科書の計7冊（3-6年、ただし6年は歴史と政治国際の2分冊）である。いずれも、2020年、2021年に出版された、現在小学校で使われている最新の教科書である。これらの全教科書を電子データ化し、MeCab-Unidicを用いて形態素解析を行い、「語」と判断できるものを抽出した。解析結果は目視で確認し、誤解析については適宜修正を行った。本研究では、名詞、動詞、形容詞、形容動詞、副詞、連体詞、接続詞、接辞、代名詞、感動詞、を対象に分析を行った。なお、原則として短単位を「語」とみなしたが、複合語を一単位とみなした場合もある。例えば、「バーコード」のように「バー」と「コード」に分かれると意味を成さないと考えられるもの、「白地図」などMeCabが「白地+図」のように誤って解析してしまうものなどを、強制的に全体で一まとまりの語とみなして切り出すことができるような仕組みを整えた。

4. 結果

4-1. 語彙の概要

全体の延べ語数（総頻度）は133,185語で、異なり語数は8,321語であった⁽¹⁾。6学年を、低学年（1・2年）、中学年（3・4年）、高学年（5・6年）の3つに分け、学年グループごとに語彙数を見たところ、低学年のみに用いられている語は444語、中学年のみの語は857語、高学年のみの語は4,515語と、上の学年ほど語数が多かった。特に高学年のみの語は非常に多い。品詞別に見たところ、どの学年でも名詞が74～87%と一番多く、動詞が9～12%と続くという結果であった。

表1 学年ごとの品詞別語彙数 (%)

	名詞	動詞	形容詞	形容動詞	副詞	連体詞	接続詞	接辞	代名詞	感動詞	計
低学年	332 (74.8)	54 (12.2)	4 (0.9)	8 (1.8)	28 (6.3)	1 (0.2)	0 (0.0)	5 (1.1)	1 (0.2)	11 (2.5)	444
中学年	743 (86.7)	78 (9.1)	4 (0.5)	4 (0.5)	9 (1.1)	0 (0.0)	1 (0.1)	16 (1.9)	0 (0.0)	2 (0.2)	857
高学年	3785 (83.8)	451 (10.0)	31 (0.7)	63 (1.4)	43 (1.0)	2 (0.04)	4 (0.1)	132 (2.9)	4 (0.1)	0 (0.0)	4515

4-2. 学年別の特徴

次に、低学年、中学年、高学年、それぞれの特徴を見ていく。

4-2-1. 低学年

低学年のみに用いられている語のうち、大きな割合を占める名詞と動詞について、高頻度語の上位 10 語を表 2 に示す。低学年が「生活科」であることが影響し、名詞(332 語)、動詞(54 語)のいずれも動植物名や動植物の観察に関わる語(例:「ダンゴムシ」「葉っぱ」「(たねを)まく」「つかまえる」)を多く含むものや、「たたむ」「かたづける」「うがい」といった、身の回りの行動に関する語であった。

そのほか、「こんにちは」「おはよう(ございます)」「さようなら」といった日常のあいさつ表現も多く見られた。このため、低学年には感動詞が多くなっている。その他の顕著な特徴は、副詞(28 語)では「どきどき」「わくわく」「きらきら」等の擬音語擬態語が大半を占めることであった。

表2 低学年の名詞・動詞の高頻度語とその頻度

名詞	頻度	動詞	頻度
うがい	53	試す	11
図鑑	31	(たねを)まく	10
探検	27	つかまえる	8
ダンゴムシ	25	たたむ,とぶ	7
葉っぱ	22	くつつく,濡らす	5
ゴム	13	空く,降りる,片付ける	4
栗	12		
ゴルフ,名人	11		

4-2-2. 中学年

中学年のみに用いられている語のうち、名詞と動詞の高頻度上位 10 語を表 3 に示す。

中学年は、地域について学ぶことに焦点が置かれているため、取り上げられている東北地方や九州地方の地域の地名(「松島」「通潤」「雄勝」「登米」)が目立つ。また、これらは「通潤(橋,地区)」や「登米(市,懐古館)」のように、実際には()内の語を伴って用いられることも多い。

高頻度の名詞には取り上げられているトピック（地域産業，警察・消防）に関する語も多く見られる。表3に挙げた「あまおう」「硯」「火事」のほか、「石工」「指令」「非番」といった語も上位に並ぶ。

表3 中学年の名詞・動詞の高頻度語とその頻度

名詞	頻度	動詞	頻度
あまおう	78	燃える	8
松島	75	吹き上がる, 漏れる, 汲む, 直す, 出せる, 焼き上げる, 盛り上げる	4
通潤(橋)	75		
火事	72		
明石	64	積み上げる, 知らせ合う, 摘み取る	3
雄勝	61		
登米(町)	53	/	
硯	43		
浄水(場)	36		
(布田) 保之助	28		

動詞には「吹き上がる」「焼き上げる」のような複合動詞が目立つ。全体で見ても、中学年の78語のうち34語が複合動詞である。

また副詞(9語)は低学年とは異なり、「たまに」「まっすぐ」「せっかく」「まだまだ」と擬音語擬態語ではないものが中心になっていた。

4-2-3. 高学年

最後に高学年のみに用いられている語について述べる。高学年のみに用いられている語の83.8%を占める名詞は3,785語に上る。名詞の高頻度語には「国民」「幕府」「憲法」「天皇」「平和」「国会」といった「社会」らしい語が並ぶ。高学年は異なり語数が多いので、上位15語の名詞・動詞の高頻度語を表4に示す。

表4 高学年の名詞・動詞の高頻度語とその頻度

名詞						動詞			
国民	120	国会	86	条約	68	戦う	34	訴える, 倒す	17
幕府	112	貿易	80	大名	67	納める	25	なくす	16
憲法	109	戦い	76	軍	65	生きる	20	現れる	15
天皇	96	裁判	71	選挙	64	もたらす	19	営む, したがえる, 破る	13
平和	94	大陸	69	部品	63	おく, 整える	18	強める, 用いる	12

一方で名詞のうち、1696語(44.8%)については頻度1であった。つまり、名詞の半数

近くが1回しか用いられないものということになる。また、表4には含まれていないが、動詞の451語のうち、151語が複合動詞であった。複合動詞には「～上げる」(引き上げる, 作り上げる), 「～出す」(作り出す, 逃げ出す)のような生産性の高いものだけでなく、「語り継ぐ」「取りまとめる」のような日常では用いられない語も多く見られる。また、「重んずる」「任ずる」のような文語も含まれていた。

なお、副詞(43語)は「ほぼ」「大いに」「一層」「改めて」「ますます」と書きことば的表現が多用され、擬音語擬態語は「よたよた」「ばたばた」「いきいき」等、6語のみであった。

5. おわりに

このように、学年が進むにつれ身近な語彙から、トピックや使用場面、使用媒体が限られた、複雑かつ高度な大量の語彙へと変化が見られた。ただし、以下のようにいくつか問題点もある。

まず、MeCabで切り出した語をそのまま学習語として扱うことによる問題がある。ここでは「交通」を例に説明する。「交通」はそのままで用いられるが、教科書の中では「交通安全」「交通違反」「交通機関」等の複合した形でも用いられている。MeCabで解析すると例えば「交通安全」は「交通」と「安全」に分けられるため、ここでは「交通」「安全」を別々にカウントしている。しかし、学習する立場から考えると、教科書で実際に使用されている形である「交通安全」等で示される方がよいように思われる。その一方で、複合語だけを示した場合、「交通安全」「交通違反」「交通機関」等に頻度が分散してしまうため、それぞれの頻度は少なくなり、リストを見た際に「交通」という語の存在は目立たなくなる可能性がある。どのように切り出して「語」として示すかについては熟慮が必要である。

また、地域について学習する中学年では、地名や地域の産業にまつわる語が多い。そのため、教科書で取り上げられているトピックによって、単語の出現頻度に大きな影響が出てくることがある。例えば、表3の「あまおう」「松島」がそれにあたる。こうした場合、これらの語を社会科の学習に必要な語として判断するかどうかには、検討の余地があるだろう⁽²⁾。これについては、より詳細に学年ごとの分析をすすめるとともに、他の教科の教科書の分析結果とも比較することで、判断基準を設けることができると思われる。他学年や他教科にも共通する語であれば、小学校における学習にとって重要だと考えられるし、他教科では用いられない語であれば、社会科に特徴的な語であり、他学年では用いられない語であれば、トピックに依存している語と考えることができよう。

これらの問題を解決するためにも、今後、さらに学年による語彙の相違を詳しく調べて社会科教科書語彙の特徴を明らかにしていくことが必要となる。他教科の分析も進めて教科書語彙の全体像を明らかにし、外国人児童のための教育に資する資料としたい。

付記 本研究はJSPS 科研費21K00635の助成を受けたものです。

注

(1) この結果は山本他(2022)で発表した通りである。

(2) 同様のことは深谷（2020）でも指摘されている。

引用文献

- (1) 河内昭浩（2020）「小学校教科書の語彙調査-他教科に資する国語科語彙指導に向けて-」『第139回2020年秋期大会（オンライン）研究発表要旨集』pp.203-206.全国大学国語教育学会.
- (2) 河内昭浩（2021）「小学校教科書語彙の研究」『群馬大学共同教育学部紀要 人文・社会科学編』70,pp.39-49.群馬大学共同教育学部.
- (3) 田中牧郎・相澤正夫・斎藤達哉・棚橋尚子・近藤明日子・河内昭浩・鈴木一史・平山允子（2011）「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」『国立国語研究所内部報告書』LR-CCG-10-07.国立国語研究所.
<http://doi.org/10.15084/00002858>（2022年9月17日確認）
- (4) 田中佑輔（2020）「COSMOS-帰国・外国人児童のためのJSL国語教科書語彙シラバスデータベース-」『計量国語学』32-5,pp.277-287.計量国語学会.
- (5) 深谷圭助（2020）「日本の小学校教科書コーパス分析による社会科語彙に関する研究」『中部大学現代教育学研究紀要』第14号,pp.11-22.中部大学現代教育学部.
- (6) 山本裕子・川村よし子・鷺見幸美（2022）「小学校社会科教科書の語彙調査-社会科共通語彙の特徴を探る-」第59回日本語教育方法研究会予稿集,pp.14-15.日本語教育方法研究会.

日本語教師研究としての「言語ヒストリー (LH)」の実践 (2) ⁽¹⁾

ーテキストマイニングによる LH の分析ー

小林浩明 (北九州市立大学)・和泉元千春 (奈良教育大学)
上田和子 (武庫川女子大学)・野畑理佳 (武庫川女子大学)

1. はじめに

現役日本語教師 101 名を対象としてアンケート調査を行った義永他 (2019) によると、日本語教師として成長するために役立ったと思う経験の中で「教育実践上の経験」に次いで 8 割以上が「自分自身の言語学習経験」及び「日本国外での生活経験」を挙げている。つまり、日本語教師研究のためには、教育実践経験だけでなく、ことばや異文化に関する教師自身の経験に焦点を当てることで「日本語」教師ならではの特徴を見出せると考えた。

そこで、発表者らは、日本語母語話者が「日本語教師」になった内的プロセスを明らかにすることを目指し、特に教師自身の言語学習や言語使用に焦点を当てた「言語ヒストリー (Language History : 以下, LH)」を用いた協働実践を行っている (小林他 2021, 上田他 2022)。LH は、言語学習・言語使用・言語教育の 3 つのヒストリーから成るもので、本研究では、4 名の日本語教師が①個人の LH 記述、②LH に対する共同研究メンバーからのコメントと返答のやりとり、③レビュー (ミーティングにて口頭のやりとりで実施) という枠組みで LH の実践を行った。本発表では、このうち①で執筆した LH の 4 人分が総文字数で 5 万字を越える膨大な言語データとなるため、大量データから新たな知見を得るためのテキスト分析の一手法であるテキストマイニングを 2 つの目的で行った。一つ目は、LH の概観を把握することであり、2 つ目は、質的分析への手がかりを発掘することである。

2. 「言語ヒストリー (LH)」をめぐる研究

本研究は、日本語教師が自身の言語経験を記述し、それをもとに仲間と語り合うことによって、協働的に日本語教師という職業の特性や個人の内的変容をとらえようとするものである。言語経験を核とする一連の活動を「言語ヒストリー (LH)」とし、そこには方言を含む母語やいくつかの外国語についての学習や使用、さらにそれを教える経験も含む。

LH は、英語教育者の Murphey が 1990 年代より行っている質問紙による学習者の言語学習経験を振り返る活動「LLH: Language Learning History」等に依る。Murphey (2005) では、LLH によって学習者自身の言語学習観、教師の言語教育観等を知ることができ、さらに学習者相互理解、教師の学習者理解へと導く手法として有効であることを実証している。つまり、外国語学習によって学習者が何を経験し、何を感じ、そこから意識や考え方がどのように変容したかという「個人の中でのパラダイムシフト」を検討する手法である。宮副 (2015) は、そこに「LUH(Language Use History)」という概念を加え、複言語話者社会人の言語学習、言語使用を共同体への社会参加、人生における意味付けの視点から分析へと展開し、外国語学習の意味を個人の内的成長や社会的文脈での意識変容として捉えている。

一方、教師研究者である Hayler (2011) は、1986 年以降カナダで Clandinin and Connelly が教師教育や教師研究にナラティブやストーリーを用いることに焦点を当てたことを引用し、「経験を語り再構築することによって (中略) 教師自身が教育現場や自身の置かれた文脈を理解し、そこから実践家としての力量が形成されている。その中心に「ナラティブ的な知」がなければならない」とし、自伝 (Autobiography) 的手法を提唱した。

発表者らは、学習者研究における LLH 実践を日本語教師研究に援用し、日本語教師自身の言語経験を「自伝的に記述」することで、日本語教師の職業的特性や自己変容の過程を探る「LH」にたどりついた (小林他 2021, 上田他 2022)。日本語教師、すなわち「国内外で母語を異にする学習者に対して日本語を教える職に就く教師」を、言語経験を核として描くリフレクティブな手法である ⁽²⁾。

3. 調査の概要

3-1. 研究対象

本研究のメンバー4名は、現在、大学教員であり、日本語教師養成、学校教員養成、留学生教育に携わっているのを共通点とする、ゆるやかな友人関係にある。しかし、日本国外での生活経験の有無や日本語教師になる道筋や職歴、外国語学習経験が異なる。表1は、各LHの概要である（表中のK, N, I, Uは、LHの執筆者である研究メンバーの仮称）。

表1 研究対象及び、LHの概要

	執筆時期	主な経歴	LHの内容
K	2020年 11-12月	国内大学→国内大学院（国際コミュニケーション）→国内の日本語教育機関で非常勤講師→韓国の大学で外国人講師→国内大学の非常勤講師→国内大学の専任教員	日本語教師として赴任した韓国の大学での経験と韓国語学習、英語との関わり 字数：約16,000字
N	2021年 2月	国内大学→国内大学院（日本語教育）→国内大学の専任教員→国内の日本語教育機関で専任教員→タイの日本語教育機関で日本語講師→国内大学の専任教員	日本語教師として赴任したタイでのタイ語学習経験 字数：約13,000字
I	2021年 4月	国内大学→国内大学院（日本語教育）→国内大学で非常勤講師→国内日本語教育機関で専任教員→国内大学の専任教員	日本での日本語教師としての経験と外国語（中国語、ハングル、英語等）との関わり 字数：約11,000字
U	2021年 8-9月	国内大学→高等学校教師(国語科)→国内大学院（日本文学）→国内日本語学校専任教員→海外の大学(香港)で専任教員→国内大学の専任教員→国内の日本語教育機関で専任教員→国内大学の専任教員	①①香港での日本語教師としての経験と広東語学習など/②左記へのコメントを受けた後の続編、香港での言使用経験など 字数：①②合計約12,000字

3-2. 分析方法

分析の手順としては、まず、データクレンジングを行った。具体的には、各LHから内容に関係のない部分（日付や見出しなど）を削除した後、スペルと文法のチェックを行い、それを分析用の言語データとした。次に、テキストマイニングのツールとして、ユーザーローカルテキストマイニングツール⁽³⁾を用いた。分析の観点としては、はじめに、4名全体の概観をつかむことを目的として、「使用語彙の出現頻度」「出現語彙の共起関係」等について分析を行った。ここでは、4名のLHを一つの文書として解析⁽⁴⁾を行った。次に、4名を「日本国外での生活経験」（義永他、前掲）の有無及び、日本語教師になる道筋の違いという観点で2つに分けたものを、それぞれ一文書とし、2つの文書の比較分析⁽⁵⁾も行った。

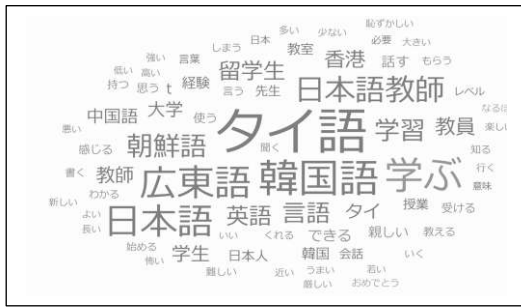
4. 分析結果と考察

まず、4名のLHについて、ワードクラウド分析、共起キーワード分析、及びポジネガ感情分析⁽⁶⁾を行った。続けて、「日本国外での生活経験」の有無及び、日本語教師になる道筋の違いという観点に分けた比較分析も行ったが、以下では、傾向が看取された分析結果とその考察についてのみ述べることにする。

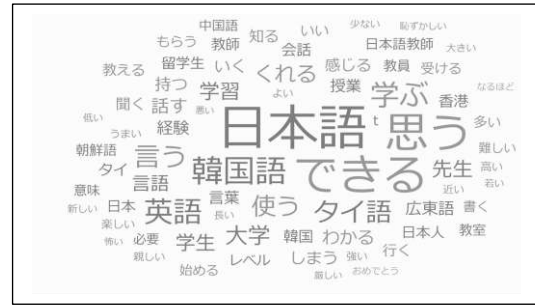
4-1. 使用語彙の出現傾向

最初に、4名のLH全体をワードクラウド分析し、使用された語の出現傾向を観察した。図1-1は、スコア⁽⁷⁾順の、図1-2は、出現頻度順の結果である。

図1-1が示すように、学習対象の言語（「タイ語」「広東語」「韓国語」等）が最も大きく表示されているが、それとともに母語であり教育の対象である「日本語」や「日本語教師」も重要な語として表示されている。また、図1-2が示すように、出現頻度順の結果で最も大きく表示されたのが「日本語」であった。



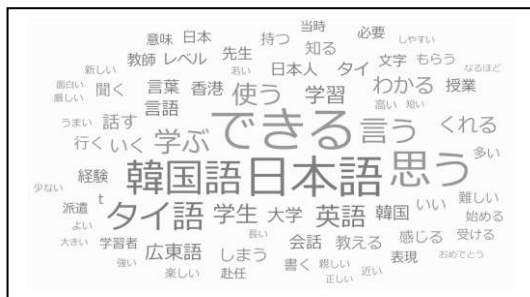
(図 1-1 スコア順)



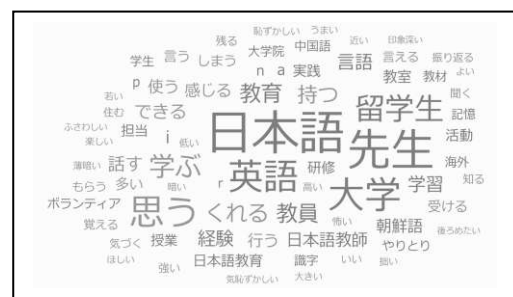
(図 1-2 出現頻度順)

図 1 ワードクラウド分析の結果 (4 名分)

次に、使用された語の出現頻度を日本国外での生活経験の有無に 4 人を分けて分析を行った。図 2-1 は、日本国外での生活経験がある 3 名、図 2-2 は、日本国外での生活経験がない 1 名の LH についての結果である。両者を比較して明らかになった特徴を 3 点あげる。



(図 2-1 国外生活経験ありの LH)



(図 2-2 国外生活経験なしの LH)

図 2 ワードクラウド分析 (出現頻度別) の結果 (日本国外生活経験の有無別)

1 点目は、日本国外生活経験者 3 名の結果 (図 2-1) には、「韓国語」「タイ語」と並んで「できる」が大きく表示されているが、日本国外生活経験なしの結果 (図 2-2) には、「日本語」が最も大きく表示されており、それを囲んで「大学」「先生」「留学生」といった日本語教師としての経験に関わる語が取り上げられているという点である。これは、日本国外生活経験ありの LH では、赴任国の主要言語を第二言語として学びながら使用した経験に焦点が当てられているのに対して、日本国外経験なしの LH では、特定の言語に焦点を当てて LH が書かれているのではなく、日本語教師としての経験を軸に外国語を学んだ経験が描かれているからだと考えられる。

2 点目は、4 名全員の LH が自身の「言語学習」「言語使用」について書かれていたものの、日本国外生活経験の有無にかかわらず、母語であり、教育の対象である「日本語」が大きく取り上げられていた点である。日本語母語話者が他言語を学ぶ際、比較対象として自身の母語である日本語を意識することが増えるのか、あるいは、日本語教師だからこそ、日本語についてより深く考察する必然性があったのかについては、今後さらに研究が必要であろう。

3 点目は、日本国外生活経験の有無にかかわらず、「英語」が学習対象の言語と並んで表示されている点である。特に日本国外生活経験ありの 3 名が書いた LH には、赴任国の主要言語 (韓国語、タイ語、広東語等) に関わる学習や使用の経験を記述する内容であったにもかかわらず、「英語」に関する記述も多かった。また、日本国外生活経験なし 1 名の LH でも、英語が学習対象の言語というよりも職務遂行のために必要な言語として記述されていることから、教育や生活の現場が国外か国内かに関係なく⁽⁸⁾、日本語教師 4 名が描いた LH からは、「英語」という言語との関わりが強く意識されていることがわかる。

4-2. 共起回数分析

次に、LH 中に使用された語の共起関係を観察した。表 2 は、共起回数上位 20 の結果である。表 2-1 は、4 名の LH 全体の、表 2-2 は、国外での日本語教師経験がある 3 名の、そして、表 2-3 は、国外での日本語教師経験がない 1 名の、それぞれの LH についての結果を示したものである。まず、4 名全体の LH を分析した結果、38,269 の共起関係が認められた。表 2-1 が示すように、4 名全体では、「日本語」、「韓国語」、「タイ語」、「学習」、「学ぶ」、「使う」といった言語使用や言語学習に関わる LH, LLH らしい語が共起されていることがわかった。また、国外での生活経験の有無で分析した結果、経験なしの LH では、「先生」「大学」「留学生」といった言語以外の語同士の共起が目立つという特徴が見られた。4 人分の LH 全体の共起関係を分析した際にはわからなかったが、日本国外での生活経験の有無によって、LH の書き方や書く内容が異なる可能性のあることがわかった。

表 2 共起回数上位 20

(表 2-1 4 名分)

単語 1	単語 2	共起回数
日本語	日本語	39
日本語	英語	39
できる	韓国語	33
学ぶ	日本語	33
日本語	韓国語	32
使う	日本語	32
学生	日本語	30
できる	日本語	29
英語	英語	29
使う	韓国語	25
学ぶ	言語	23
思う	日本語	23
学ぶ	韓国語	22
タイ語	学習	22
タイ語	タイ語	22
思う	韓国語	21
先生	大学	21
日本語	話す	21
できる	思う	20
T (イニシャル)	タイ語	20

(表 2-2 海外経験あり)

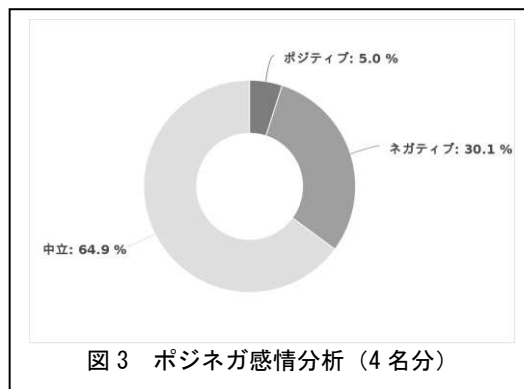
単語 1	単語 2	共起回数
できる	韓国語	33
日本語	韓国語	32
日本語	日本語	29
学生	日本語	29
学ぶ	日本語	26
できる	日本語	25
使う	韓国語	24
英語	英語	23
学ぶ	韓国語	22
タイ語	学習	22
タイ語	タイ語	22
使う	日本語	21
思う	韓国語	21
t (イニシャル)	タイ語	20
韓国	韓国語	19
学生	韓国語	19
タイ	タイ語	19
できる	思う	18
タイ語	日本人	18
できる	学生	17

(表 2-3 海外経験なし)

単語 1	単語 2	共起回数
日本語	英語	24
先生	大学	17
大学	教育	16
日本語	研修	15
o (イニシャル)	大学	13
大学	大学	12
大学	進学	12
n (イニシャル)	先生	12
気持ち	英語	11
先生	留学生	11
大学	留学生	11
使う	日本語	11
くれる	先生	10
持つ	英語	10
思う	日本語	10
日本語	日本語	10
先生	日本語	10
大学	日本語教師	9
大学	教員	9
くれる	大学	9

4-3. ポジネガ感情分析

さらに、LH 中の使用語彙についてポジネガ感情分析を行った。図 3 は、4 名の LH 全体の使用語彙をポジネガ感情分析した結果である。図 3 が示すように、4 名の LH では「ネガティブ」な語の使用が「ポジティブ」を大きく上回った。ワードクラウド分析において出現頻度あるいはスコアが低いとされる語の中に「楽しい」「うまい」や「難しい」「恥ずかしい」「怖い」「厳しい」「悪い」といった感情や評価を表す語が見られたが、4 人の LH にはそのような語によって語られた、ネガティブな感情を伴う経験がより多く含まれていたことになる。第二言語習得研究では、言語学習における「不安」に



は、学習の妨げになる「抑制的不安」と「促進的不安」の2種類があるとされる (Scovel 1978)。このような「不安」を含むネガティブな感情が、具体的にどのようなことばで語られるのかを知ることで、学習経験が葛藤や困難を伴う複雑なストーリーとして語られていたことがわかる。また、このポジネガ感情分析については、国外での生活経験の有無による違いや個人差は看取されなかった。そのため、国外での生活経験の有無に関わらず、言語学習や言語使用に対する「不安」が LH 中のネガティブな記述に結び付いたと考えると、この特徴が日本語教師特有のものとは限らないとも言える。

4-4. 日本語教師になる道筋

4名の中で、大学から大学院へ進学し、その後日本語教師となった者〔直接〕3名と、大学を卒業後、一旦は別の職業に就くものの、その後日本語教育について学んで日本語教師となった者〔非直接〕1名に分けられる。日本語教師になる過程の違いで2つに分けて、比較分析したところ、単語の出現頻度において「直接」の3名は、「先生」「教員」「教師」「日本語教師」の出現頻度が高いことがわかった(表3)。この違いが何を意味するかは、今後の研究が必要である。

表3 使用語彙の出現頻度

非直接	100	47	100	0	45	6	0	70	43
単語	広東語	日本語	香港	タイ語	英語	韓国語	タイ	朝鮮語	日本人
直接	0	53	0	100	55	94	100	30	57

非直接	47	42	32	55	24	38	33	30	9
単語	大学	学生	留学生	学習者	教育	教員	教師	日本語教師	先生
直接	53	58	68	45	76	62	67	70	91

5. まとめと今後の課題

本研究の結果をまとめると、第一に、ワードクラウド分析の結果からは、LH が主に英語以外の学習経験に焦点を当てた記述であったにもかかわらず、英語についての記述が見られるという共通点を持つことがわかった。言語学習経験や LH を語る際には、何語に焦点を当てるかによらず、英語がひとつの軸となっており、英語とのかかわりとともに LH が語られるという傾向が示されている。また、外国語学習や外国語使用経験を通して、母語である日本語についての何らかの経験や気づきも得られている。つまり、LH においては、母語である日本語を含めた複言語性が見られるという共通点を持つと言えよう。第二に、ポジネガ感情分析では、LH には、様々な感情や評価を表す語が含まれており、また、ネガティブな感情を伴う経験が多く含まれていることがわかった。LH は、言語学習経験だけではなく、人との交流や仕事にかかわる様々な言語をめぐる経験が描かれるが、ポジティブな感情よりネガティブな感情を伴う経験が多く含まれることについては、発表者らがこれまで意識していなかった点であった。本実践にかかわるメンバーは、日本語教師としての経験や立場が比較的似ているが、その同質性により見過ごされかねない点が、本分析によって浮き彫りになったと言える。第三として、LH のフォーカスは、日本語教師としての経験(経歴や海外の在住経験)によって異なり、ある言語を中心として記述される場合と、言語学習と関連させながら、日本語教師としての経歴や立場についての認識を中心として記述される場合があることがわかった。

最後に、LH をテキストマイニングによって分析する意味について述べる。町田(2019)は、質的データのテキストマイニングによる分析の利点として、分析者が偏った視点に陥ることを回避するだけでなく、データの大まかな構造の情報をもとに質的分析の焦点を絞ること、併用した質的分析の結果や補完ができることを指摘している。LH は、日本語教師の言語経験を自伝的に記述した「自己語り」の一つである。野口(2018)は、当事者研究という「自己語り」という現象において重要なこととして、(1)誰に向かって語るか、(2)どのような語彙系列で語るか、(3)何のために語るか、(4)どのように語り直すかを挙げている。語りの文脈や時間軸を切り捨てるテキストマイニングによる分析は、実践における最初の

質的データとしてのLHが、(2)どのような語彙系列で語られているかという観点から、語りの全体像を把握し、当事者ならではの恣意性を避けた質的分析を目指す手がかりを得るための一つの通過点であったと言える。一方で、テキストマイニングにより、複数の実践者の質的データの共通点を見出し、分析の視点を統一することの難しさも実感したところである。本実践での研究結果を踏まえ、それぞれの実践者の質的データについて、より多角的な視点から意味を探求していくことが今後の研究課題である。

注

- (1) 本研究は、JSPS 科研費基盤研究 (C) 助成 (21K00617) を受けたものである。
- (2) 自伝的記述による外化とともに「レビュー」というプロセスが重要とされている。多文化間心理臨床学の立場から高松 (2015) は、自らの語りと他者との話し合いで構成される「ライフストーリー・レビュー」を、「これまであまり語ってこなかった過去の経験について、他者の協力を得ながら、光を当て、言語化を行い、その経験の意味を考える」当事者研究の手法として推奨している。これら先行研究から、本研究では、「言語 (学習・使用・教育) の経験」「教師の自伝的記述」「他者からの問いかけ」「話し合い」という項目で LH を実践している。そのいずれの過程にも自己への問いかけがある。自身の言語経験を記述し、語り合う過程を含めた LH の協働実践については、上田他 (2022) を参照のこと。
- (3) <https://textmining.userlocal.jp/> テキストマイニング初心者が予備知識を持たなくても使用することができる。テキストマイニングの分析方法に関しても、ユーザーローカルテキストマイニングツールの Web サイトを参照している。
- (4) 「一つの文書を解析」をクリックすると、ワードクラウド、単語出現頻度、共起キーワード・2次元マップ・係り受け解析・階層的クラスタリングの結果が出る。「感情分析 AI」をクリックすると、サマリー・ポジネガ推移・感情推移の結果が出る。
- (5) ワードクラウドで比較、単語分類、特徴語マップ、ネガポジマップの結果が出る。
- (6) ワードクラウド分析は、出現頻度が高い検索ワードを集めた図である。ポジネガ感情分析は、文書全体を分析し感情の傾向を可視化した図である。
- (7) スコアとは、出現回数だけでなく、重要度を加味した値を指す。
- (8) 日本国外生活経験ありの3名とも、日本語教師として日本国外へ赴任している。

参考文献

- (1) 上田和子・小林浩明・和泉元千春・野畑理佳 (2022). 日本語教師研究としての「言語ヒストリー (LH)」の実践. 『言語文化教育研究会第八回年次大会予稿集』, 230-235.
- (2) 義永未央子・渡部倫子 (2019). データで見る日本語教師の成長. 義永未央子・嶋津百代・櫻井千穂編. 『ことばで社会をつなぐ仕事 - 日本語教育者のキャリア・ガイド』 凡人社, 110-111.
- (3) 小林浩明・上田和子 (2021). 言語ヒストリーによる日本語教師へのアプローチ - ピア・レビューを手法として. 『北九州市立大学国際論集』 第 19 号, 1-13.
- (4) 高松里 (2015). 『ライフストーリー・レビュー入門 過去に光を当てる, ナラティブ・アプローチの新しい方法』 創元社.
- (5) 野口裕二 (2018). 当事者研究が生み出す自己. 『自己語りの社会学 ライフストーリー・問題経験・当事者研究』 新曜社, 249-267.
- (6) 町田佳世子 (2019). 質的研究におけるテキストマイニング活用の利点と留意点 一活用研究の検討と頻出単語の特徴. 『札幌市立大学研究論文集』 13 (1), 47-53.
- (7) 宮副裕子ウォン (2015). 複数言語使用者の言語の学習と社会化一職業共同体への参加課程の分析から一. 『言語教育研究』 第 6 号, 桜美林大学大学院言語教育研究科.
- (8) Hayler, M. (2011). Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education. Sense Publishers. 5-33.
- (9) Murphyey, T., Chen Jin and Chen Li-Chi. (2005). Constructioning identities and imagined communities. In Benson P. and Nunana, D. Learners' Stories Diffence nad Diversity in Language Learning. 83-100.
- (10) Scovel, T. (1978). The effect: A review of the anxiety literature. Language Learning, 28, 129-142.

外国につながるのある中学生対象の教科学習につなぐための日本語教材の開発

—社会・理科・数学の教科書における文章特徴を捉えての内容理解と自律学習力獲得—

志村ゆかり（一橋大学） ビアルケ千咲（大妻女子大学） 志賀玲子（東京経済大学）

1. 目的

中学学齢期の外国につながるのある生徒の日本語学習は、高校受験を鑑みて計画的かつ体系化される必要がある。しかし、彼らに対する初級日本語から教科学習へつなぐための日本語学習は、個々の現場や教師に委ねられ、可視化や体系化がされにくい。そこで、教科につなぐまでの日本語学習を短期間で実現させるため、中学学齢期の外国につながるのある生徒にとって必要最小限の内容を抽出し、彼らに無理のないよう段階を踏んだ体系的な教材開発を進めてきた。本発表では、その最終段階である教科につなぐ日本語学習について、社会、理科、数学の教科書本文に見られる文章の特徴を捉えた上で、各教科の教科書本文の何をどう理解することが教科の学びにつながるかを可視化する。

2. 意義

文部科学省「日本語支援の基本的な考え方」では外国につながるのある生徒への日本語支援にあたり、(1) 日本語の力や学力の個人差に対応した支援、(2) 日本語の力の発達に合わせた支援、(3) 日本語の力を高めると同時に教科学習参加のために必要な認知的な力、考える力を育成する支援という3つのポイントを挙げている。しかし、外国につながるのある生徒は、個人差や発達の個別性が大きいことに加え、日本語学習および教科学習にかかる背景的要因が多様であり、このような課題を内包した状態で教科を学習するのは困難な状況にある。一方、先述したように彼らが高校進学を果たして将来に展望を持つためには教科学習につなげるまでの日本語力育成を短期間で目指す必要がある。本教材はこのような状況の解決を目指して、計画的体系的な日本語学習を可視化するために開発してきたものであり、本発表で報告する「教科につなぐ」段階は、既に成果物として提示している2段階に続く3段階目となる。先の2段階については、2016年4月から2018年3月まで、また3段階目については、2020年7月から2022年3月まで、横浜市立中学校の国際教室において特別の教育課程および放課後の補習のなかで担当教員とともに実際に本教材を使用し、生徒の反応を確かめながら開発を進めてきた。

3. 教科書の特徴

3-1. 各シリーズの特徴と共通のコンセプト

中学学齢期の外国につながるのある生徒が教科を学ぶうえで必要な日本語能力の体系化を目指し、ステップを3つの段階にわけている。ステップ1では個の発信のための日本

語基礎力育成を目指し、ステップ2では教科につなぐために彼らを取り巻く社会に視野を広げて抽象度をあげ、ステップ3では教科で求められる専門性、抽象性を、各教科の本文内容理解という観点から扱っている。

また、本教材は単なる文法のドリルではなく生徒が日本語を「文脈の中で学ぶ」ことを特徴としている。この「文脈の中で学ぶ」というコンセプトは、全てのステップの根幹として貫かれている。

3-2. ステップ1, 2とステップ3の違い

ステップ1, 2が日本語習得を目的としているのに対し、ステップ3は習得した日本語を使って教科の本文の内容を理解することを目的としている。言い換えると、ステップ3では、学んできた日本語を教科で扱われる専門的な知識を獲得し理解するために使い、複雑な構文や表現など、本文理解に必要な日本語力は本文の文章から学ぶ。また、本文で提供される知識を獲得するために必要な、日本事情、社会通念などにも留意する。

3-3. ステップ3の特徴

ステップ3の特徴は次の通りである。

- 1) 生徒は教科学習を通して専門的な知識を身に付け、そこから学びを発展させていく。この専門的な知識を身につけることにおいて、学びに制限はないという立場に立ち、ステップ3では自律的に教科を学ぶ力を育てることを目指している。
- 2) 社会（地理、歴史、公民）、理科、数学の教科書における文章の特徴を踏まえて、生徒に本文理解を促し、その結果各教科の文章の読み進め方を生徒自身が体得できるよう設計している。例えば、生徒がつまづきやすい箇所ではスモールステップの問いを設定し、理解のプロセスを支援している。
- 3) 生徒がひとりで学習を進めることを主な使い方として想定しているが、生徒に教える側に対しても、何をどう導いていけばその教科の理解につながるかを示し、当該教科における指導方法を考える際のヒントを提供している。
- 4) 中学校の国際教室の補習授業において、本研究メンバーが実際に本教材を使い、生徒の反応を確認しながら開発を進めている。
- 5) 開発に際し、教科担当教員に教科学習のポイントや授業活動の工夫点をインタビューし、参考としている。

4. ステップ3「教科編」で扱う教科とその内容

ステップ3「教科編」では、受験に関わる主要教科のなかで、社会、理科、数学の3教科を扱っている。全体の共通項としては、以下6点が挙げられる。

1. 提出する日本語は各教科の教科書本文における文章とする。
2. 教科ごとに、必要な情報を捉え、理解する方法を提示する。
3. 各教科学習には日本の文化、習慣、社会通念などが前提となる点を考慮する。
4. 一文ずつ理解することに加え、理解した内容をまとめる作業を通して、生徒の自律学習を促す足場づくりをする。さらに、自律学習の足場づくりのために、本文理解の手順を

提示する問題から生徒自身が手順を実行する問題へと段階を設けている。

5. 各教科に出現する日本語の説明は教科内容の理解を助ける目的で行う。

6. 日本語学習に充てられる時間的制限を考慮して、扱う各教科の単元を精査し、その単元に出現する日本語について、ほかの単元学習に応用可能な方法で提示する。

4-1. 社会（地理、歴史、公民）について

社会は、地理・歴史・公民の3分野で構成される。教科担当教員への聞き取りから、次のことがわかった。1-2年では、地理と歴史を学習する。両者は、異なるアプローチを用いるが、その内容は交差し重なり合う。1-2年で学んだ地理・歴史の知識を基に、3年では公民を学習する。公民では、生徒自身と社会との関わりへと内容が焦点化されていく。このような社会科全体の様相は、各分野の専門的な重要語彙の重なりからも知ることができる。しかし、上述したように各分野は異なるアプローチをとっているため、文章理解の進め方も、そのアプローチに合わせた形となる。

以下、各単元の文章特徴と内容理解の方法を簡単に紹介する。

地理：地理の教科書は、地球から世界、日本へと焦点を絞っていく。この点を踏まえ、ステップ3では、「章や節のタイトル」で大枠の話題を捉え、次に「○○は」で示される個々の話題についての情報を捉えていく。そして、話題となる場所を地球の位置情報と照合し、それを「大陸・海洋」「気候」「地域」等の分類の視点にたって、情報を整理する。文章は比較的短く、「○○は」のあとに情報が列挙されているが、理科の「大地の変化」に重なる情報もあり、そこでは文章も理科の「大地の変化」のように「何が、どうなる」「原因と結果」を示す表現になっている。なお、地理では、話題によって語彙や情報に違いがあるため、できるだけ様々な話題を選んでいる。また、地理で提供される知識は地図、写真、イラストといった視覚的な情報が非常に有効となるので、頻繁にそれらを参照するよう促している。これは例えば、サンゴ礁、交通渋滞といった、各国の社会事情の違い等により、外国につながるのがある生徒には必ずしも自明ではない事柄の紹介にも役立つ。

歴史：歴史は、タイトルで大枠の話題を捉え、次に、「太字のことば」「○○という/呼ぶ」に注目して話題に関連する大切なことを意識する。さらに、「何が/は・だれが/は、どうしたのか」、を一文ずつ捉えていく。また、歴史では、話題を構成する語彙を「いつ」「どこ」「だれ」「大切なこと」の4種類に分ける。具体的には、「世紀・年代・時代」「場所・国」「人の名前」「組織・制度・身分」である。近代以降は、国の関係・約束・戦争」が加わる。語彙の種類（何のことばか）を捉えることが文章理解につながるため、各タイトルの最後の「まとめ」で、ことばを4種類に色わけしながら、本文をもう一度読む。さらに語彙の種類分け表を生徒自身が作成する。そして、最後に、話題の内容を、「何が/は・だれが/は、どうしたか」の観点でまとめる。このような手順を踏んだ練習をすることで、歴史の文章をどのように読んでいったらよいかを身につける。

公民：公民では、現代社会におけるさまざまな現象を、それを表す専門的な用語とともに理解していく。まず、「章や節のタイトル」と重要なことば（「太字のことば」や「○○という/呼ぶ」「○○とは～です」の○○）に注目することで、何について書かれ、何を捉

える必要があるかを意識する。文章は一文ずつ、どんなことが書いてあるか、イメージしながら読んでいくが、「このように」など、まとめの接続詞を使って社会現象をまとめたり、「求められています」といった決まった文末表現で社会的課題を指摘したりしているので、そうした定型的な語・表現を捉えることが有効である。そして、各話題の終わりでは、理解した情報やことばを整理する。日本の社会的背景やことばをイメージできないようなものには、理解の助けになるよう、ことばのヒントやイラストを入れた。

なお、公民では「現代社会の特色・法律・政治・経済・地域社会」など広範囲の内容が扱われているが、「現代社会の特色」を取り上げた。日本の社会を理解し、重要なことばを覚えることで、その後の学習の助けとなることを目指しているからである。

4-2. 理科について

生物、化学、物理、地学の4分野から、それぞれ、植物の生活と種類、物質のすがた、身近な物理現象、大地の変化を取り上げる。理科担当教員のインタビューでは、「理科で大事な観察や実験に取り組む際、JSLの生徒はみんなと同様に作業はできていても、それが試験問題で文章になるとできないし、授業後のワークシートに書くことができない。つまり文章化されたときにそれを理解することや、自分で見聞きしたことを文章化することの困難さがある。」ということであった。教科書の本文を理解する力、理解した事柄をまとめる力は、こうした課題の解決につながるだろう。

以下、各単元の文章特徴と内容理解の方法を簡単に紹介する。

植物の生活と種類：この單元では、植物のつくりや光合成などの現象が扱われる。その理解のために、まず「章や節のタイトル」、「太字のことば」、「『○○という／よぶ』の○○」に注目することで、理解すべき内容を意識する。さらに、それらのことばがどのようなものを指すのか、そのはたらきは何かを正確に理解することが求められるため、説明が記述されている部分（名詞修飾節）に注意しながら、一文ずつ理解してゆく。それぞれの話題の最後には、その内容の整理をすることで理解を定着させる。さまざまな植物の特徴のほか、各部分のはたらきや仕組みをイメージできるよう、教科書や資料にある写真や図を役立てることを勧めている。

物質のすがた：この單元は、化学の視点から物質を分類したり、現象を捉えたりする内容を扱う。ここでも、まず「章や節のタイトル」と「太字のことば（『○○という』の○○）」に注目し、何を理解する必要があるかを押さえる。そして、物質の見分け方やどのような場合に何が起きるか、といった情報を具体的にイメージしながら理解できるよう、「たとえば」や「…のように」などの表現を使って挙げられる例に注意して読み進める。また、物質の性質や実験のプロセスを、図やグラフと照らし合わせながら理解しつつ読む作業もある。各話題の終わりには、内容をまとめ、理解した情報を整理する。ここでは、物質の分類、計算の方法、実験での変化など、情報のタイプが異なる話題を取り上げることにより、異なる特徴をもつ文章に触れ、多様な読み方を経験させることを目指している。

身近な物理現象：この單元では、身近に起きている物理現象を改めて認識するとともに、その現象が起きる仕組みを理解していく。まず、「章や節のタイトル」、「○○という／よ

ぶ」の〇〇、「太字のことば」に注目することで、何について書かれ、何を捉える必要があるかを意識する。扱う現象は日常的に起きていることだが、改めて客観的に捉え理論として学んでいくため、通常はあまり使われない用語が出てくる。現象と用語を結びつけながら理解していくことが大切となる。その際、何がどうなるかという事象の変化を捉えることが必要になるため、段階を追い理解するようにしている。

大地の変化：この単元では、大地の成り立ちや変化を追って、その現象を理解していく。まず、「章や節のタイトル」「太字のことば」「『〇〇という／よぶ』の〇〇」の3点を意識することで、何について書かれ、何を捉える必要があるかを意識する。それから、大地の変化の流れを、段階を追って一文ずつ理解していく。また、読み進めるうえで、変化（「何が、どうなるか」「原因と結果」）および様子（「それはどんなものか」）を捉えていくことがポイントになる。そして、ひとつの話題が終わったら、その内容について整理する。なお、大地の変化や構造をイメージするために、理科の教科書内や資料にあるイラストも十分活用するよう促している。

4-3. 数学について

数学は、数学的な力と日本語の理解力が判別しにくい教科だが、数学で使われる特徴的な日本語の数は比較的限られているので、それらを覚えることで、日本語に関しては対応しやすい教科でもある。また文章としては定型表現が多いので、一文を理解するというより、使われている語や表現を覚えるといった進め方になる。

このような特徴から、数学には「ことばのヒント」のほかに「数学のヒント」が設けられている。「数学のヒント」は長年、数学を教えてきた元中学校の数学教師が、外国につながるのがある生徒と一緒に学ぶなかで得たことをヒントとしている。そのため、学習の進め方としては「数学の問題を読む→数学の問題の中の日本語を確認する→自分で解く→教師や支援者が数学的なサポートをする」という流れを推奨する。なお、数学では、中学1年で学ぶ内容を、ほぼオリジナル問題（元数学教師作成）で扱っていく。

ちなみに、数学は2010年に作成した数学のサバイバル教材を踏襲している（この教材に関しては志村他(2010)、志村(2011)、阿保(2010)で詳述している）。ステップ3では、この教材開発で得た知見を踏まえて、扱う日本語について以下の形をとる。

専門用語以外の数学でよく使われる語（量、足す等）や接尾辞によって品詞が変わる「長い・長さ」などの語、また水槽や針金といった日常で使われる語を解説する。また、「求めなさい」「あげなさい」などはチャンクで解説している。

5. 教科につなぐとは何か

ステップ3では、活動や生徒間のインターアクション、あるいは支援者が教科をどうわかりやすく教えるかということに焦点を当てるのではなく、生徒が自力で教科書本文を理解できるようになることを目指した。理由は、まず教科教育を専門としない支援者が教科支援を行う場合に有効であると考えられるからである。また、今後学習指導要領の改訂などに伴い、学校教育がさらにアクティブラーニングに向かう傾向にあったとしても、その授業活動で必要となるのは、活動に参加できる程度の教科知識や社会的知識であろうと

想定できるためである。さらに、生徒の自律学習を目指すことで、教科書ひいては参考書、専門書など、生徒が自分で教科内容に関する文章を幅広く読み進め、必要な情報を捉え、学習する力を伸ばすことも可能となる。

一方で、その教科内容の先に何があるかということを考えてみると、その先には膨大な知識と無限の可能性があり、これで終わりという範囲を定めることはできないことに気づく。つまり、今、目の前の教科学習を支援すれば、生徒の学びは終わりというわけではない。では、そのような広い世界に、日本語を学ぶ彼らをどう導いていくのがいいのか。重要なことは、やはり彼らの学ぶ力を信じて、その方策を示すこと、言い換えれば自律学習への橋渡しではないだろうか。ステップ3はそのアプローチのひとつのあり方だと考えている。

付記

本稿は、JSPS 科研費 21H00536（研究代表者：庵功雄）の研究成果の一部である。

参考文献

- (1) 文部科学省「日本語支援の考え方とその方法」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiel_dfile/2015/10/06/1235804_002.pdf (2019.9.21 参照)
- (2) 志村ゆかり・阿保きみ枝・筒井千絵・西山日佐子（2010）「JSL生徒は教科書の何が分からないのかー日本語教育の視点から行う教科書理解を目的とした指導教材作成のためのフォーマット開発（中学1年数学を例に）ー」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp. 273-278
- (3) 志村ゆかり（2011）「JSL生徒はどのように数学の文章題を解こうと試みるかー中学1年数学を例にー」『2011年度第8回日本語教育学会研究集会予稿集』
- (4) 阿保きみ枝（2010）「中学生数学の語彙分析ーJSL生徒のための教科書理解を目的とした指導教材作成のための分析ー」『社会言語科学会第26回大会発表論文集』, pp. 162-165
- (5) 志村ゆかり（2014）「外国人生徒と日本人生徒の背景知識の違いー国語教科書の文章理解に関わる背景知識を例にー」『一橋日本語教育研究(2)』ココ出版, pp. 13-24
- (6) 『新版 理科の世界1』大日本図書 平成29年版
- (7) 『社会科 中学生の地理 世界の姿と日本の国土』世界の姿と日本の国土 帝国書院 平成31年発行
- (8) 『新しい社会 歴史』東京書籍 平成24年版
- (9) 『新編 新しい社会 公民』東京書籍 令和2年発行

留学生のコロナ禍の渡日におけるメンタルヘルス

—日本留学を複数回経験した留学生の語りをもとにした事例研究—

下村朱有美 (大阪大学)

1. はじめに

近年、日本に住む外国人のメンタルヘルス（心の健康）に関し、心理学の専門家やソーシャルワークの観点から相談等の事例に基づいた研究や、教育機関等の保健管理の専門部署による報告が多く見られるようになってきた。日本に滞在する留学生のメンタルヘルスの課題や支援も検討されており、大学に留学する外国人学生のメンタルヘルスの不調の要因はストレスであり、そのストレス源は学業・研究が多いという報告がある（堀他 2012）。しかしながら、これらの研究・報告は留学生自身が何らかの異変を感じたり、留学生の周囲にいる関係者が専門部署と連携して対処したケースを扱ったものが多く、縦断的に留学生の日々の様子について分析し、どのようにメンタルヘルスを維持・管理してきたのかに言及しているものは限定的である。さらに、2019年末以降の新型コロナウイルス感染拡大による留学生のメンタルヘルスへの影響も懸念される。

そこで本研究では、新型コロナウイルス感染拡大の影響下、いわゆる「コロナ禍」に留学生として渡日した留学生のライフストーリーをもとに、渡日前後のメンタルヘルスに焦点を当てて分析を行う。渡日の際の心的状況やメンタルヘルスの危機・回復の要因について考察を加え、日本での受け入れ側として留学生の支援にあたる上で留学生の経験や留学前の情報も活用し、留学生のメンタルヘルスに配慮した教育を行うための示唆を得ることを目的とする。

2. 先行研究

従来、日本に滞在する留学生のメンタルヘルスを対象とした研究は数多く行われてきている。大橋（2008）では外国人の留学生のメンタルヘルスの阻害要因やカウンセラーとしての対処例について述べており、メンタルヘルスの阻害要因として、性差や年齢、出身地域、経済状況等を挙げている。さらに、「滞在期間が長くなるにともない、日本語能力が高くなってもストレスはむしろ高くなり、メンタルヘルスが阻害されている」ことも指摘している。堀他（2012）では、大学内の専門部署の留学生の受診動向について述べ、「受診時の状況から推定されたストレスとして、学位論文などの学業・研究に関することが最も多く半数を超えていたこと、家族や交際相手、研究室での他の学生との問題など、日本人学生と同様の人間関係のストレスも多かったことは、留学生の精神障害はカルチャーショックのみでは説明が困難であることを示唆している」としている。石井他（2022）では、「昨今の情報化によって、本邦の社会文化的特異性を知らずに来日するケースは少数派になりつつあり、以前に比べるとカルチャーショックが不調に占める割合は低下していると予想される」とし、堀他（2012）を引用した上で、学業や研究の結果が留学生の最重要課題となっていると述べている。

日本語教師による留学生へのメンタルヘルスに配慮した支援については、倉沢（2019）が言及しており、「つなぐ」役目を意識し、「教職員が一体となって、円滑にサポートしていくことが大切」であるとし、さらにエンパワメントの場としての環境づくりについて、「日本語教員として、ストレスの要因である『日本語・日本文化』に介入する＝教育（『育てる』）ことは直接的支援につながる」と述べている。他、日本語学習者の日本語学習動機等に着眼して縦断的に行われている研究は多数あるが、日本語教師の視点から留学生のメンタルヘルスに着目した研究は限定的である。

3. 調査対象者・分析方法

本調査の実施にあたり、まず協力者である A から日本語学習の開始時期から調査時にかけて、日本語学習や留学生活に関する事項を中心に聞き取りを行った。A は欧州出身であり、大学在学中に 2 度の日本留学を経験した後、大学卒業後に 3 度目の留学を果たし、2022 年 9 月現在も関西の大学に留学中である。本発表の分析対象とするのは A の 3 度目の留学開始から約 7 か月が経過した、2022 年初旬に聞き取りを行ったものである。なお、A と発表者は A の出身国で 1 年以上にわたる接触があり、ラポールがある程度形成されており、さらに、調査において継続的な聞き取りが可能であることが見込まれたことから、協力の依頼に至った。

聞き取りに先立ち、A には調査の目的を伝え、日本語と出会ってからのライフストーリーを語るよう依頼した。聞き取りによって得られたデータは文字化し、大谷（2019）の SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて分析した。SCAT は「1 つだけのケースのデータなどの比較的小さな質的データの分析にも有効」とされており、本研究で分析対象とするのは 1 名分のデータで比較的小規模である。さらに、「明示的で定式的な手続きを有するため、初学者が着手しやすい分析方法」であると述べられており、調査者自身がインタビューデータを扱った研究に習熟していないことから、本研究では SCAT を用いて分析にあたることとした。

4. 分析・考察

以下、A のライフストーリーの概要を紹介し、A のメンタルヘルスの回復・維持の要因について考察する。A の日本語との出会いから 2 度目の留学まで（4-1）と、3 度目の渡日前後（4-2）に分けて語りの概要を述べ、A のメンタルヘルスの回復・維持の要因について考察する（4-3）。

4-1. 日本語との出会いから 2 度目の留学まで

A は高校時代の友人の影響で日本語に興味を持つようになり、高校卒業後は大学で日本語を専攻することを選んだ。大学で日本語を専攻することについて両親に相談し、了承を得、大学入学に向けて必要な科目を熱心に勉強するが、A 自身この時期を「人生において最も努力した時期」としている。大学入学後はクラスメイトとの趣味や学習動機の違いから、居場所の見だしに苦心するが、クラスメイトとは一定の距離感を保ちながら関係を構築することになる。1 年次の学習を終え、A は大学間協定による日本への留学機

会を得るが、初めての留学を前に恐怖感を感じたという。家族と相談し、Aは留学を決断し、渡日に至るが、留学後の連休をきっかけにホームシックになった。アルバイトや課外活動をすることで自ら多忙な状況を作り出し、同じ出身大学の先輩に相談すること等で心理的危機を脱した。帰国後、大学に復学し、日本語能力試験のN2合格を経て、国費留学生としての留学機会を得ることになる。2度目の留学では、渡日直後から人間関係の構築を試み、日本語運用能力を向上させるという明確な目的のもとで充足感にあふれた留学生活を送った。日本語との出会いから2度目の留学まで、Aは留学前の恐怖感やホームシックを経験することもあったが、自らの選択した進路に進むことができ、努力によって得られた達成感を抱き、自己の決定に対する自信をつけていったものと考えられる。

4-2. 3度目の留学

2度目の留学を終えて帰国し、大学を卒業したAは、卒業後の進路として日本関連機関への就職と日本への再留学を検討するようになる。就職と再留学の準備は同時に進められ、日本関連機関への就職が決まり、勤務を開始した後に、3度目の留学機会を獲得したことがわかった。3度目の留学はA自身も望んでいたことであるが、新しい職場での業務が開始した後であったため、新しく始めたことを継続したいという気持ちになっており、就職して手に入れた安定した立場への拘泥もあり、留学の決断を保留する形をとった。留学する場合は渡日後にまたゼロから環境を整えるエネルギーが必要であることを、これまでの留学経験から認識していたことも、留学を即断しなかった要因として挙げられる。A自身も就職する前は進路として日本留学を前向きに検討していたことから、自己の心変わりに対する戸惑いを覚え、家族にも相談し、留学目的の明確化が必要であると考えようになる。職場での日本語話者である先輩からの後押しも受け、3度目の留学を決断するが、Aは長期間悩み続けたことにより、心理的に疲弊していた。

3度目の留学時のプログラムは留学生自身が渡航時期を決定できるプログラムであり、Aは勤務先を円満に退職するためには一定の期間が必要であると考え、勤務開始後1年で退職し、留学できるよう渡航時期を設定した。一方で、仕事に対して充足感を感じていたAは渡航時期の決定後も職場を離れることに後ろめたさを感じるが、その後勤務を続ける中で、勤務先の実情を把握し、1年で退職するという自らの決断に対し納得した姿勢をとるに至る。

Aが職場での勤務を開始して半年となった頃、新型コロナウイルス感染拡大の影響が広がっていた。日本も入国が制限され、Aも人的ネットワーク等から得られる情報から、留学延期・断念に至った留学予定者がいるという実情を知ることになる。一方、Aの勤務先もオンラインによる就業形態となった。Aの3度目の留学は留学期間が定まっていないプログラムであり、渡日前にAは家族と過ごす時間を確保したいと考えていたが、就業形態の変化により、Aは家族と過ごす時間を確保することができた。

感染拡大の影響が長期化する中、Aは再度留学時期の調整を行い、半年間留学期間を延期することにした。自宅で過ごす時間が長期化することで、家族と別れがたい気持ちになり、留学に対する恐怖が再び生じたという。留学期間が定まらないことで勤務先にも迷惑をかけているのではないかという不安もあった。さらに、コロナ禍になってから渡日を果

たした留学生は入国後の隔離期間中の費用を自己負担する必要がなかったが、Aは当該の費用を自己負担するように留学先から突然連絡を受けた。既にAは留学先から長期間連絡がないことに対して孤独感を感じており、さらに自己負担の必要に関する情報を受けたことで落胆し、留学先に対する不満を募らせていった。Aは留学に向けて不確定な情報が多い中で留学準備を進めなければならず、留学前に仕事を辞めることにより留学後に帰還するコミュニティも失うことから、留学が実現しなかったら、自分はこの心理的な危機を乗り越えられないのではないかという恐怖を感じていたという。

ようやく3度目の留学に向けてAは渡日することになったが、渡日時は長期間のストレスによる心理的疲弊を感じており、Aは「理解が追いつかない状態」であったと表現している。2度の留学を経験していることで日本そのものや渡日時の手続きに対する目新しさはなく、心理的に鈍感な状況であっても入国を果たすことができた。また、心理的に鈍感な状況であったことはAを新たな刺激によるストレスから守る機能を担っていたとも推測される。

渡日後、Aは2度目の留学時に会った親密な仲間との再会を果たし、留学先でも新たな人間関係の構築を試みる。また、Aの訪日後すぐに夏期休暇となり授業が行われない期間となったため、Aはこの期間を活用して旅行をする等して心理的充足を図り、アルバイトを始めることで経済的により安定した留学生生活を過ごせるよう足場づくりを進める。また、3度目の留学時のプログラムは留学期間終了後に日本で進学、もしくは就職するか、あるいは帰国するかは留学生自身が決定することになっており、Aも自身のキャリア形成に対する責任感を抱くようになった。

渡日後半年ほどが経過したAはメンタルヘルスの維持ができてきている状態だと言える。また、A自身が1・2度目と3度目の留学を比較し、留學生活の意義が日々の生活の充実させることから、将来を見通した日々の実践へと変化したことを認識し、自身も成長したと感じていた。

4-3. 考察

ここで、Aの3度目の留学前後を中心にAの心理面に焦点を当てて考察する。3度目の留学前、Aは過去に2度の留学を経験していたことから、渡日後にゼロから環境を整えるエネルギーが必要であることを認識していたが、それは学業・生活面に関するだけでなく、人間関係の構築にも関連しているものであった。さらに、コロナ禍の渡日に際しては留学前の情報の不足や見通しのつかない状況、想定外の金銭的負担への懸念等から、渡日前にAの中では留学に対する恐怖が生じ、日本への移動中も隔離施設に到着するまで不安な状況が続いていた。

3度目の留学生としての入国直後は心理的に鈍感な状態であり、過去の留学の際の到着時とは異なった心境であった。日本に対する目新しさはなくなっており、入国直後に感情的に鈍感な状況であっても、留學生活を始める上で大きな支障はなかった。その後、隔離期間を経て留学先に到着し、徐々に心理的危機を脱し、充足感を得ていく。それまでに構築した人的ネットワークを活用し、新たな人間関係の構築を試みながら、徐々に阻害されていたメンタルヘルスが改善していることが窺われる。さらに、渡日後すぐに夏期休暇と

いう時間的余裕もあった。また、自らの進路についても選択できるという、選択の幅の広さは、Aがそれまで経験したプログラムとの差異として指摘できる。留学前後の情報が不足しており、不安なまま待機することが求められた状況から、A自身が選択できる幅が広がり、選択が自由にできるという状況が生まれた。一方で、Aにはキャリア形成に対する責任が求められたが、それまでに経験していた努力によって感じられた達成感や、自己の選択に対する自信もあり、選択の負担より、選択によって得られる充足感を感じていた。

以上のことから、Aは3度目の留学に際してメンタルヘルスが阻害された状況に陥ったものの、人的ネットワークの活用や、新たな人間関係構築の試み、余暇の活用、進路選択における選択の幅の広さが作用して、危機を脱したことが窺われた。その背景には、過去2度の留学の経験によって得られた人間関係の重要性に対する認識や、自己の選択に対する自信があったと言える。

5. おわりに

発表者は心理学やソーシャルワークを専門とする立場ではない。しかし、定期的に留学生と接し、学びをサポートする立場である日本語教師として、留学生のメンタルヘルスに注意を払うことは重要であると認識している。先行研究で留学生のメンタルヘルスを阻害する要因として学業・研究に対するストレス源があると指摘されているが、留学生が所属先の機関で学業・研究を充実させるためにも、留学生のメンタルヘルスについて学業・研究を含めた多様な要素について検討する必要があるだろう。本研究では、特に、留学生の渡日前後のメンタルヘルスに着目し、渡日の際の心的状況やメンタルヘルスの危機・回復の要因について考察を加えた。コロナ禍という特殊な状況下で渡日した留学生の語りによって得られる知見は、メンタルヘルスの阻害による日本語学習の中断や留学の断念を考えている学習者が自らと日本語学習について考える際の手がかりとなるだけでなく、今後イレギュラーな状況下で渡日せざるを得なくなった留学生の対応等にも活用されることが期待できる。

今後、Aに対しフォローアップインタビューを実施し、過去の自己の行動や考えに対して意味づけの変容が見られるのか、また、渡日後長期間を経てメンタルヘルスに変化があったのかについて聞き取りを進めたいと考えている。さらに、Aの事例のみではなく、複数の事例を調査することで、より多角的な検討を行うため、コロナ禍に渡日した別の留学生からの聞き取りを進めるとともに、様々な分析手法の使用を検討し、留学生のメンタルヘルスの回復・維持について考察を深めたい。

参考文献

- (1) 石井映美・檜木啓二・堀正士 (2022) 「留学生のメンタルヘルスについて」『早稲田日本語教育実践研究』第10号, 19-28
- (2) 大谷尚 (2019) 「質的研究の考え方 研究方法論から SCAT による分析まで」名古屋大学出版会
- (3) 大橋敏子 (2008) 『外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入』京都大学学術出版会
- (4) 倉沢郁子 (2019) 「留学生のメンタルヘルス—語学教師ができる支援を考える—」『関西外

国語大学留学生別科 日本語教育論集』29号, 57-64

(5) 堀孝文, 太刀川弘和, 石井映美, 島田直子, 竹森直, Adam Lebowitz, 朝田隆 (2012) 「筑波大学保健管理センター精神科における留学生の受診動向」『精神神経学雑誌』第 114 巻第 1 号, 3-12

ビジネス日本語の電子教材を用いた異文化間理解の授業の試み

—米国コーネル大学との COIL を通して—

蒙楳 (新潟大学)

<共同研究者>木下徹 (名古屋大学名誉教授)

1. 研究背景

コロナ禍で、従来の渡航型の海外留学が難しくなり、日本語教育の形も大きく変わった。その中で、海外の大学との日本語教育オンラインプログラムは、どのような内容・方法・形式で実施すれば、よりよい教育効果が得られるのかがウイズコロナ・ポストコロナの時代において喫緊の課題となった。他方、COIL (Collaborative Online International Learning) は、先駆的試みの1つとして2006年に米国の State University of New York (SUNY) によって開始され、「どの分野でも実施可能で、学際的な協力も効果的である」「学生の積極的な学びとチームワークを促す」「文化間の協働と理解を重視する」(SUNY COIL Center 筆者訳)などの特徴を持っている。日本では、早期実践の1つとして2014年から関西大学がCOILに取り組んでいる(池田 2020)。一方、COILの課題として、小玉(2018)は、海外大学との学期のズレや時差があり、グループ作業への関与の仕方が難しく、進捗に応じた介入のタイミング、内容などへの工夫が必要であるという。さらに、オンライン用のビジネス日本語の電子教材に関しては、「JFにほんごeラーニング みなと」が開発され、国内外に幅広く使用されているが、主にJF日本語教育スタンダードA1, A2という初級学習者に向け、ビジネスに特化したものではない。また、今後ますます拡大する、国境などを越えたオンライン国際教育のニーズから見ても、まだまだ不十分と思われる。

そこで、本研究は、ビジネス日本語の電子教材を開発し、それを用いた異文化間理解における海外大学とのCOILでは、学生がオンラインでどのような学び合いや協働プロセスを経て異文化への理解を深めるのかを分析し、その教育効果と意義を探る。

2. 研究概要

本実践は、新潟大学「国際共修：留学生との協働学習を通じた異文化理解B」(履修生17名)と米国コーネル大学「上級日本語」(履修生21名)の授業(単位認定あり)の一環として、2021年10月から12月にかけて計5回COILを、プラットフォームであるImmerseUおよびZoomなどのICTツールにより同期型・非同期型で実施した。履修生は日本人学生と日本語学習者(アメリカ、中国、フランスなどを含めた多国籍、日本語能力が初級から上級まで)であった。学習目標は多国籍企業での外国籍部下の日本人上司への許可を求める動画2本を観て日本文化と外国文化について考え、どうやって異文化間コンフリクトを乗り越えられるのかを議論し、その解決策を探ることであった。また、本研究のCOILはSUNY COIL Centerの理念やモジュールに基づき、下記図1の通り設計した。

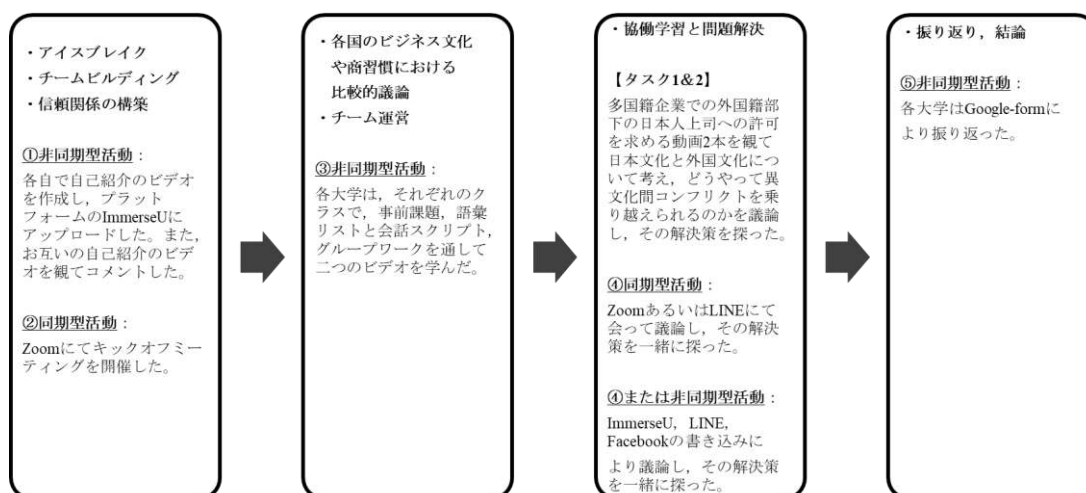


図1 本研究のCOIL構成

本研究のビジネス日本語の電子教材は、蒙・中井（2020）をもとに、新しく開発した以下のものである。

- 1) ロールプレイで撮られた動画2本（日本語）：多国籍企業で外国籍社員2名、動画①は雷さん（日本語能力N2相当）、動画②は張さん（日本語能力N1合格）が個別に日本人上司1名（ビデオ①と②ともに高木さん）に、「両親が来日してその案内をするため、休暇を1日取る」という場面で許可を求める（人名はすべて仮名）。
- 2) 動画に関する語彙リスト（日本語と英語）
- 3) 動画に関する会話スクリプト（日本語）
- 4) 動画に関わるワークシート（日本語と英語）
- 5) 動画に関する解釈「実際の会話当事者へのフォローアップインタビューから分かったこと」（日本語と英語）
- 6) 本COIL全体に関する振り返りシート（日本語と英語）

本COILにおけるグループ分けは、両大学の担当教員が事前に打ち合わせをして、履修生の日本語能力や性格などを総合的に判断し、基本的に、新潟大学の学生1~2名（日本人学生が1名 外国人留学生在が1名）とコーネル大学の学生1~2名（アメリカ人学生が1名 外国人留学生在が1名）の合計3~4名にした。また、各国の学期のズレや時差により事前やり取りがうまくいかなかったグループ、あるいはコミュニケーションスタイル・言語能力・性格の相違により議論がうまく進められなかったグループに関しては、両大学の担当教員が話し合い、ともにサポート・フォローした。

3. 分析の結果と考察

本研究では、グループワークのワークシートをデータとし、そこから観察可能であったこと（学べたこと、成長が見られたこと）および参加学生による振り返り（学びを得た）を「学習効果」と捉える。そのため、本実践を通して受講生がオンラインでどのような学び合いや協働プロセスを経て異文化を理解したのか、その学習効果を本研究で開発したビ

ビジネス日本語の電子教材中の、4) 動画に関わるワークシートと6) 本 COIL 全体に関する振り返りシートにより分析する。

まず、動画①「雷さん：休みを1日取る」と動画②「張さん：休みを1日取る」に関わるワークシートを分析した結果、表1と表2で示されるように、次の2点が明らかになった。1) 本研究で開発したビジネス日本語の電子教材は受講生の自文化と他文化の理解を促し、ビジネス日本語の習得や日本のビジネス文化・習慣の理解に効果的であった。2) 受講生は協働学習により時差、日本語能力の差、文化・考え方・コミュニケーションスタイルなどの違いを乗り越えられ、職場の異文化間コンフリクトについてよく議論した上で、適切な解決策を見付けられた。なお、紙幅の都合上、表1と表2では、全10グループの分析結果を取り上げることができないため、代表的なもののみを取り上げた。

表1 動画①「雷さん：休みを1日取る」に関わるワークシートの分析結果

グループ	話題①：この状況何が問題だと考えますか。	話題②：この問題を解決するため、どんな方法があると思いますか。	話題③：雷さんの許可求めと高木さんの反応や対応を、100点満点で評価したら、それぞれ何点を付けますか。また、その理由も教えてください。			
	雷さんの問題	高木さんの問題	雷さんの問題の解決方法	高木さんの問題の解決方法	雷さんの許可求めに対する評価 (100点満点) とその理由	高木さんの反応や対応に対する評価 (100点満点) とその理由
C	<ul style="list-style-type: none"> 許可を求めるには静かすぎた。 家族に会いたいから休暇が欲しいという理由は詳しくない。 弱弱しい態度で許可を求めていたから高木さんの権力で許可を拒否される可能性が高い。 休みの許可を求めるには、急ぎすぎた。 雷さんの表情が暗くなった瞬間があった。 会社に何か重要なことがあるかどうかを訊ねることはよくない。 	<ul style="list-style-type: none"> ため口ばかりを使って話しており、自分の方が偉いことをあからさまに表明していた。 何度もしつこく休みしたい日にちを雷さんにきくなど、態度が悪かった。 丁寧な姿勢といる点で、雷さんに比べて丁寧度が足りておらず、相手に対して無礼であった。 	<ul style="list-style-type: none"> より休暇を求める具体的な理由が必要。 はきはきとした態度で、休暇が欲しいことの表明をする。 もう少し早くに休暇の申し出をするべき。 終始笑顔で上司に接する。 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語に秀でていない雷さんに対してもう少し寛大であるべき。 ため口ばかり使わず、相手に対して丁寧な態度をとるべき。 	<ul style="list-style-type: none"> 70点 その理由 姿勢が前のめりでも悪かった。 表情を薄し、上司に対して失礼な態度をとっていた。 休暇を求める理由があまり細かくない。 	<ul style="list-style-type: none"> 60点 その理由 もう少し寛大な態度で接するべき。 ため口ばかり使うべきではない。 雷さんの上司であるから、高木さんの僅少な姿勢は半分間違っていない。しかし、もう少し部下に寄り添った態度を取るべき。
E	<ul style="list-style-type: none"> 恥ずかしがっているが、言いたいことは伝わっている。 焦っている？ 質問として尋ねるべきだった。(丁寧な聞き方) 直接的すぎた。 敬意を表すべき 仕事が終わったから休めるのでしょうか？ 仕事を軽く考えている。 急に仕事を休む。 急に仕事が入るかもしれない。 	<ul style="list-style-type: none"> 態度を明確にしていない。 親切にしているように見える、リラックスしている。 断りにくい。 割り振る仕事が決まっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 言い方を直す。 敬語の使い方「休ませていただけませんか。」という質問の形にする。 「大変忙しいのは承知しておりますが、」のような前置きが必要 理由を丁寧に説明する 	<ul style="list-style-type: none"> 配慮する(相手の立場で考える) 意見を明確に伝える。 もし忙しいなら、そう伝えるべき。もしくは、許可を後回しにして確認する。 仕事の先々のスケジュールを確認しておく。 	<ul style="list-style-type: none"> 40点 その理由 日本で長く働くならばそのうちよくなると思うが、具体的に言葉のバリエーションが少なく思うように思う。敬語は練習するうちに自然と使えるようになるから、もう少し時間をかけたほうがよいと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> 60点 その理由 典型的な日本人の話し方 親切にしようとしているのは話し方から伝わるが、その親切が必ずしも雷さんに伝わっているとは限らない。
H	<ul style="list-style-type: none"> 特に問題はないと思うが、緊張しすぎ。(深刻に考えすぎ?) 敬語をうまく使えていない。 日本語能力に自信がなく、声が小さくなっている。声が小さいので、高木さんに失礼。 雷さんの性格 	<ul style="list-style-type: none"> 雷さんが話し終える前に話を切ってしまった。 雷さんの話を最後まで聞こうとしていない。 上下関係を意識しすぎ。 イライラしている(怒っているわけではないが)話し方が早い(課長だから?) 重要な用事がないと仕事を休ませてもらえないという印象 急いでいた。 	<ul style="list-style-type: none"> 自信を持つ。 日本人ではないので、日本の文化の理解が十分でないで、同期の人に聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> 雷さんの話を最後まで聞く。 雷さんに対して敬語を使うべき。しかし、あまり硬いと雷さんがききとれない。 相手を尊重する態度 もっと雷さんの意見を聞くように忍耐を持つ。 	<ul style="list-style-type: none"> 日本人学生：80点 その理由 日本語の言語能力に問題がなさそうなので、はっきりと物事を伝えるべき。 日本語学習者：70-75点 その理由 はっきり述べていないので伝わっていない。 緊張しすぎて、上手く伝えられない部分があった。 敬語をうまく使えないのは仕方がないと思うが、自信のない性格はよくない。 	<ul style="list-style-type: none"> 日本人学生：20点 その理由 雷さんの話を最後まで聞くべき。 海外の人が日本語を活用することが難しいことを高木さんが理解するべき。 高木さんが耳を傾ける態度を示すべき。 敬語、丁寧語まで言わないが、少なくとも「ですます調」で話すべき。 日本語学習者：60-70点 その理由 イライラしてしまっている理由として、雷さんの話し方がよくないのでは？ 異文化への理解 双方の気遣い 忍耐を示していない。 失礼。忍耐と話を聞く態度を持つべき。 雷さんの話を尊重すべき。 敬語でなくても丁寧な言葉を使うべき。
J	<ul style="list-style-type: none"> 自分の仕事が終わったから休んでいいですかと聞くのはダメ 敬語の言い直し 声をもっとはきはき 親が来るという理由で休むこと 	<ul style="list-style-type: none"> 雷さんのことをしっかり見ながら話していない。 	<ul style="list-style-type: none"> 敬語の練習 慌てず大きな声で話す。 「家族の事情で」などという。 	<ul style="list-style-type: none"> 雷さんのことを見る。 	<ul style="list-style-type: none"> 65点 その理由 話もスムーズに進んでいた。 話し方や敬語など改善すべき点あり 	<ul style="list-style-type: none"> 90点 その理由 特に悪い所はない。 雷さんのことを見ていないという所だけが改善すべき点

表2 動画②「張さん：休みを1日取る」に関わるワークシートの分析結果

グループ	話題①：雷さんと張さんの許可の求め方を比較して、①似ている点と、②異なる点は何ですか。また、その理由も教えてください。	話題②：雷さんと張さんのビデオを見て、外国人と日本人が日本語でうまくコミュニケーションをはかるためには、どんなことが大切だと思いますか。	
	雷さんと張さんの似ている点とその理由	雷さんと張さんの異なる点とその理由	
C	<ul style="list-style-type: none"> 張さんも雷さんも敬語を使っており、高木さんに対して丁寧な態度で接しようとしている。 休み理由が家族に会うためであった点。この点について、私達は中国では家族を尊重する慣習があるのではないかと推測した。 	<ul style="list-style-type: none"> 張さんのほうが、「していただけますでしょうか」と言っており、「してほしいです」という表現を使っている雷さんよりも高木さんに対して尊敬の念を持っていた。 張さんのほうが雷さんよりも丁寧であった。高木さんの目を見て話し、姿勢を良くしていたからである。 	<p>相手の文化を尊重し、相手が何を伝えようとしているのか、何を考えているのかを推測する必要がある。私達は、他国の人と異なる文化を持っているため、母語からの影響や自国の文化的な影響によって、時に間違った表現を使って相手を不快にさせてしまうかもしれない。そのような経験をしないためには、相手の文化的な背景を考慮しながら会話を楽しむことであると思う。さらに、相手だけでなく、自国の文化についても深く理解している必要がある。なぜなら、相手に誤解されたときに、なぜそのような言動や行動をとったのかを釈明することが出来るからである。</p>
E	<ul style="list-style-type: none"> 雷さんと張さんは2人のどちらかがあまり日本語が上手でないという点は似ている。例えば雷さんは会話の中で全体的に単語のパリエーションが少ない。一方、張さんは「休ませていただけないでしょうか」を「休んでいただけないでしょうか」と言い間違えたりしている。 休みたい理由を明確に話している。 庶る順番を守っている。(上司が先) 	<ul style="list-style-type: none"> 雷さんは自分の主張を最初に一方的に伝えているのに対し、張さんは最初に自分の大体の要求を提示した上でより細かいスケジュールを高木さんと一緒に調整している。 雷さんは敬語をあまり使わない 張さんは前置きを入れてから説明する。 張さんは質問への答えができていない。(具体的) 張さんは丁寧な頼み方ができているが、雷さんはまだできていない。 	<ul style="list-style-type: none"> 会話が始まる時は情報が非対称の状態であるのでその情報量を2人の中で共有して均等にするように会話をしなければならない。 例えば、雷さんは、自分の要求を高木さんに知らせる時に高木さんをそれに関わらせなかった。しかし、張さんは自分の要求をある程度伝えてその後の細かいスケジュールを高木さんと一緒に決めている。この両者が関わるという作業がコミュニケーションにとってはとても大切な事だと思う。 敬語を使いましょう。 お互いに配慮する。
I	<ul style="list-style-type: none"> 海外から日本に働きに来た。 休み一週間前に仕事を終わらせていて、休むために許可を求めている。 中国から日本に来た両親に東京を案内するという目的で、休みがほしい。 日本語は十分に使えないが、まあまあ、使うことができる。敬語を少し間違える。 	<ul style="list-style-type: none"> 雷さんは声が小さい。話題に直接で高木さんに失礼。それに対して、張さんは、話題に直接入らずに選択肢を与える。 張さんの敬語は比較的に上手である。 張さんのほうが自信があり、相手の目を見て話す。 	<ul style="list-style-type: none"> 状況、場所、相手について、事前にはっきりと知る。 自分のスキルによって変わるが、最も大切なことは、誰と話しているときでも丁寧な言葉遣いで話すこと。(話し手が日本人であっても、海外の人であっても) クッションを置く。つまり、すぐに自分の言いたいことを相手に伝えるのではなく、前置きとなる話をする。 相槌をする。これは日本人特有かもしれない。アメリカはあまりない。 話を始めるときは、「すみません」など、と言う。しかし、英語を使う国では「Excuse me...」で会話を始めるとは限らない。「Hey」とか、代用できる言葉も英語圏では使う。 日本語の敬語は難しい。英語だと「Please, May...」を使えば丁寧になる。
J	<ul style="list-style-type: none"> 休みの許可を求めるのが早い。 理由を先に言うという話し方 日本語のレベル わざわざ会議室で休みの話をすること 敬語の間違え方 	<ul style="list-style-type: none"> 雷さんは休みたい日をしたが、張さんは何日から何日までと少し曖昧な聞き方をした。 張さんは雷さんより自信があるしゃべり方をしている。 張さんは会話のリズムがいい。一方、雷さんは一方的にしゃべっているように見える。 	<ul style="list-style-type: none"> 会話のキャッチボール、自信をもって話す。 日本の文化を知る必要がある。日本語の様々な言い回しについて気を付ける。

次に、本 COIL 全体に関する振り返りシートを分析した結果、グループワークへの参加度について、受講生の自己評価は下記図2の通りである。「星が五つ」と「星が四つ」と評価した人が合計84%であった結果から、今回のCOILは、二つ以上の時差、日本語能力の差、文化・考え方・コミュニケーションスタイルなどの違いがあっても、受講生の参加度は高いと言える。

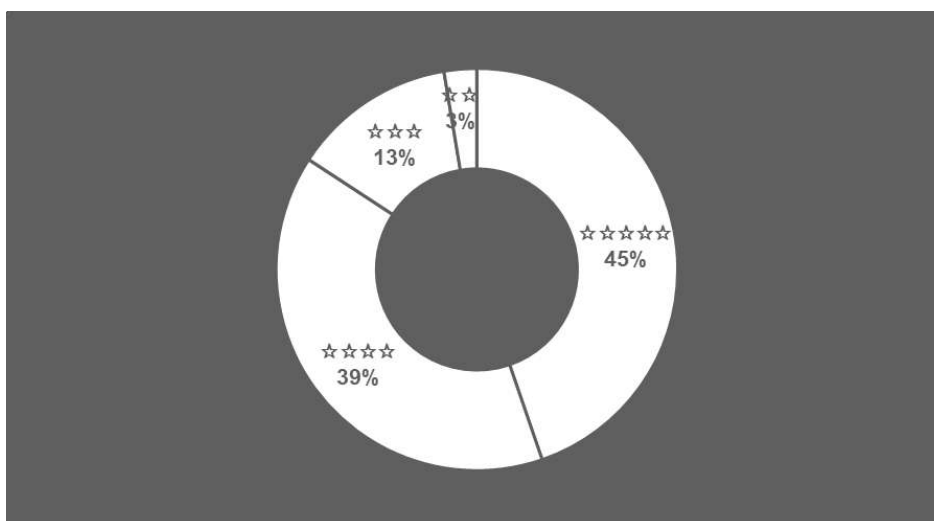


図2 COIL グループワークへの参加度 (受講生の自己評価)

また、グループワークの体験の中で、一番よかったことについて、受講生は以下のような事柄やキーワードを書いた。

【新潟大学 日本人学生】

- 1) 異文化に触れることが出来たこと、国際交流ができたこと、日本語を学ぶ外国の方を知れたこと
- 2) 日本のビジネスのマナーや慣習について異文化を持つアメリカ人から見た感想を聞いたこと、アメリカと日本のコミュニケーションの取り方の違いを学べたこと、日本語の敬語は英語で丁寧な言葉を使うよりもハードルが高い可能性を知ったこと。
- 3) 海外の人と Zoom を通して意見交換することができたこと。とても貴重な体験になった。
- 4) 相互理解、意思表示、スムーズなコミュニケーション、心の壁、恥ずかしがらない

【新潟大学 外国人留学生】

- 5) 考えの交換、グループワークの注意点を知ったこと
- 6) Cornell students were always willing to help me when I faced the difficulties. And we encouraged each other to speak Japanese as much as possible.
- 7) 日本語が上手く話せない時、みなさんがとても優しく助けてくれたから、もっと話したくなった。
- 8) Intercultural exchange, different point of view, meet new people

【コーネル大学 アメリカ人学生】

- 9) Practicing Japanese in a real-life situation with people who aren't teachers might have improved my confidence somewhat. And meeting and talking to people from Japan. It really forced me to improve my conversational skills and writing skills.
- 10) 日本人の学生と意見交換することが一番よかったと思う。
- 11) I felt able to experience a variety of viewpoints from a different culture. I also liked being able to split the tasks that had to be done amongst people to expedite the process and to get the best answers in the end.
- 12) 未知なトピックについて日本語で意見を出すこと、日本人から日本の感覚を習うこと、ビジネスの問題を一緒に考えて解決できたこと

【コーネル大学 外国人留学生】

- 13) I think some of the best aspects were getting to practice Japanese and hear the opinions of students from other countries. I think they brought a different perspective to a lot of the business issues we discussed, and it was great to exchange ideas.
- 14) I had a chance to speak Japanese with native speaker(s) and exchanged our ideas about culture differences and about our project. keywords: Japanese practice, cross cultural understanding
- 15) We get to learn a lot about Japanese work culture, especially aspects that we could not have learned from textbooks.
- 16) Share the differences between Chinese and Japanese culture with Japanese students

以上の記述から、今回の電子教材と異文化体験により、日本語でのコミュニケーションや職場の異文化間コンフリクトの解決に対して受講生は自信をつけられたことが窺われた。

4. まとめ

今回は、新たなビジネス日本語の電子教材を用いて米国コーネル大学との COIL で、学生がオンラインでどのような学び合いや協働プロセスを経て異文化への理解を深めるのかを分析し、その教育効果と意義を探究した。その結果、次の3点が判明した。①本研究で開発したビジネス日本語の電子教材は受講生の自文化と他文化の理解を促し、ビジネス日本語の習得や日本のビジネス文化・習慣の理解に効果的であった。②受講生は協働学習により時差、日本語能力の差、文化・考え方・コミュニケーションスタイルなどの違いを乗り越えられ、職場の異文化間コンフリクトについてよく議論した上で、適切な解決策を見付けられた。③今回の電子教材と異文化体験により、日本語でのコミュニケーションや職場の異文化間コンフリクトの解決に対して受講生は自信をつけられた。ただし、COIL やオンラインによる国際教育の効果測定・評価はなお探求すべき課題でもある。今後、国際共修などに関する先行研究も踏まえながら、さらに探っていきたい。

付記・謝辞

本発表は、科学研究費補助金基盤研究 (C) 「コミュニケーション力と異文化理解力を高めるための基礎研究とビジネス電子教材の開発」(課題番号: 21K00756 研究代表者: 蒙榎) の研究成果の一部である。また、今回の COIL の企画・運営・実施にあたり、関西大学国際部の池田佳子先生とグローバル教育イノベーション推進機構 (IIGE) の皆さま、コーネル大学の赤松恵里子先生と学生の皆さんに多大なるご支援とご協力をいただきました。心より感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 池田佳子 (2020) 「ICT を活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習『COIL』の教育効果と課題」『JUICE Journal (特集: 授業の価値を最大化する教育の ICT 革新)』2, 20-25
- (2) 小玉安恵 (2018) 「オンラインによる異文化間協働型の日本文化の授業 COIL の試み」『日本語教育』169, 93-108
- (3) 蒙榎・中井陽子 (2020) 「中国人社員と日本人上司による許可求めのロールプレイ会話の分析: 会話参加者の行動と意識から探る外国人材育成のヒント」『国立国語研究所論集』19, 109-126
- (4) SUNY COIL Center “WHAT IS COIL?”
<https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>
- (5) Japan Foundation(JF) Japanese e-learning みなと/Minato
<https://minato-jf.jp/>

移住者と受入れ社会との言語行為再考 —生活のための「自立した」日本語能力とは—

松岡洋子 (岩手大学)

1. 移住者と受入れ社会のコミュニケーションと言語教育施策

先進諸国では、人口減少・少子高齢化に伴う労働力不足を補完するとともに、社会に多様性を招き入れ発展させることを期待して外国人労働力の受入れが進められている。また、紛争、災害、社会不安等に起因する難民の流入も増加し、外国人の定住化傾向が顕著になっている。

外国人移住者（以下、移住者と称す）を受入れる社会基盤として、移住者と受入れ社会とのコミュニケーション手段の共有は重要である。移住者の受入れに当たっては、通用言語能力の要件設定、入国後の通用言語教育サービスの提供、あるいは通用言語習得の義務化やインセンティブ付与など、移住者の通用言語能力に関わる施策によって、コミュニケーション手段を共有しようとする施策が見られる。たとえばドイツでは、2005年のいわゆる新移民法によって、1年以上ドイツに滞在予定でドイツ語能力が十分ではない移住者に「統合コース」と称される語学コースおよびオリエンテーション（ドイツ社会事情）コースの受講を原則義務化した。また、2015年に起こったシリアからの難民の大量流入を受け、2016年には庇護申請者にも統合コースの受講が義務化されている。さらに、2020年に施行された専門人材移民法では移住に際して一定程度のドイツ語能力が要件となっている。これらのドイツ語教育は内容、学習時間、教育施設や教師の要件等が政府によって統制・管理されている。ドイツ社会において移住者と受入れ社会の社会的共存のためにドイツ語が不可欠であるという認識がこの施策で具現化されている。

一方、日本では、自治体独自の日本語教育機会の提供や、受入れ市民のボランティアな日本語学習支援活動が1980年代以降各地で盛んに行われてきたが、その内容は恣意的であり、学習支援者、教育施設等は多様である。文化庁では2007年以降、地域日本語教育推進事業として、地域に暮らす移住者対象の日本語教育・学習支援事業を様々な形で推進しているが、日本語学習を希望する移住者に対する言語教育サービス提供施策にとどまり、移住者の日本語習得義務や習得に対するインセンティブが示されたものではない。

2. ドイツ統合コース語学コースに見られる「自立した言語使用者」の能力

2-1 ドイツ統合コースのコンセプト

2005年から開始された統合コースは、移住者の状況・変化に合わせて改定が行われ、対象別に多様なコースが行われている。コース開始当初は既に長期間ドイツに滞在する移住者が受講者の半数近くを占めていたが、2015年には新規移住者、EU域内からの移住者などの比率が高くなっている。出身、年齢、心理状況、教育経験、ホスト社会での役割、出身国とドイツとの社会状況の差異などがますます多様化している。2016年には、移住者の労

働市場および教育分野への参入推進を目指しカリキュラムの改定が行われた。ここでは、ドイツ移民難民局の委託でゲーティンスティテュートが開発したドイツ語コースの改定カリキュラム（以下、改定カリキュラムと称す）を概観する。

移住者の社会統合とはドイツ社会への同化を意味するものではなく、移住者とドイツ社会の双方がそれぞれのアイデンティティを維持しつつ、共に生活するための新たな共通基盤を作ることが重視されることが、改訂カリキュラムに述べられている。また、移住者の第二言語教育は多言語・異文化対応的アプローチが重要であり、言語が人々を分断させるのではなく、団結させる包摂の道具となる、というコンセプトが冒頭で語られている。

先述したように統合コースの対象は多様化しており、移住者それぞれがドイツとは異なる価値観を持つ社会生活を経て、ドイツに移住してきている。そのような移住者が、移住前の社会とは大きく異なる価値観・信念を持つドイツ社会に再適応を迫られていることが、統合コース参加者の前提条件として改定カリキュラムの冒頭で指摘されている。「価値観の異なる社会への再適応」とは、ドイツ語ができればいい、というものではなく、自らの価値観とドイツ社会の価値観を対照させ、適切に行動するための知識・スキルが求められる。統合コースの言語教育とは、文化的、アイデンティティ的、統合的な葛藤に対処し、言語的に処理するための練習の空間を学習者に提供することであり、学習者がその空間で自分の興味、意見をまとめる練習をし、自己効力感を高める場であるべきだと述べられている。単に「買い物ができる」、「公共交通機関が使える」などの日常生活での実利的なコミュニケーションができるような機能的な能力習得だけが目的ではなく、ドイツ社会における生活の中でドイツの価値観を理解しながら、移住者自身が自らの社会的アイデンティティを再構築する出発点として統合コースは位置づけられているのである。

既定カリキュラムには、情報収集スキルや学習スキルなど自律学習に関わる能力記述も盛り込まれており、それらに対する学習者の意識を高めるような構成になっている。統合コース単独でドイツ語学習が完結するのではなく、そこで習得したスキルを日々の暮らしに活用し、ドイツ社会に参加する「生涯学習の出発点」として、統合コースは位置づけられているのである。

2-2 改定カリキュラムで示された言語能力

統合コースのカリキュラムはヨーロッパ言語共通参照枠（以下、CEFR と称す）に基づく行動中心主義に基づき構成されている。そのフレームとして、「A. 移住状況への対応」、「B. 感情、態度、意見の表明・理解」、「C. 反対意見や対立への対処」、「D. 社会との関係形成」、「E. 自律的言語学習」の5領域の統合的コミュニケーション行動（表1）と、「1. 事務所・役所」、「2. 職場」、「3. 求職」、「4. 銀行と保険」、「5. 教育・訓練」、「6. 育児・教育」、「7. 買い物」、「8. 健康」、「9. メディア」、「10. 移動」、「11. 学習」、「12. 居住」という12の行動分野（表2）が示されている。各項目に言語活動（読む、書く、聞く、話す、会話に参加する）と、CEFR または Profile Deutsch⁽¹⁾に基づくレベルが付されている。改定カリキュラムでは、政府の要請により就労、教育の分野での統合を目指した内容が強化された。また、移住者がドイツ社会において基本的権利に沿って必要に応じた行動がとれるように、オリエンテーションコースと関連するドイツの価値観に基づく政治的・社会的教

育目標も取り入れられている。以下、表1、2にそれぞれの能力記述の要素をいくつか抜粋した。

表1 ドイツ統合コース改訂版カリキュラムに見られる統合的コミュニケーション行動（機能）

行動領域	行動内容
A 移住状況への対応	移住体験の報告，異文化との出会い，自己能力の提示，知識・スキルのギャップへの対応，個人の言語多様性への対応
B 感情，態度，意見の表明・理解	感情表現（喜び，共感，不満，失望など），感情・態度・意見（喜ばせる，驚き，感動，心配の表現，希望の表明等），態度・意見表明（興味の有無，同意・不同意，傾向・嗜好，仮定，意見の正当化，距離感，重要度の表明，熱意，異文化に対する驚きの表現等）
C 反対意見や対立への対処	意見表明（正当化，支持取り付け等），確認（理解の正しさ），不支持の表明 反論（自己の権利の保持），コンフリクトへの対応（理由確認，助言・支援要求，解決策の提案，調整・妥協）
D 社会との関係形成	接触の開始・終了（挨拶と返事，紹介，会話切り上げ，別れの挨拶等），人間関係構築・保持（近況報告，世間話，同情・感謝等の感情表現，招待，約束，誘いへの断り，称賛，謝罪，誤解の解消，理解の表明，お祝いの表現等）
E 自律的言語学習	教室外学習機会（教材紹介依頼，学習機会拡大の情報収集，ドイツ人との接触による学習への助言依頼等），助言依頼（職場・同僚などからの助言等），語彙習得（オンラインツール活用，語彙習得方法，用語集作成等），聴解力（聴解教材・素材等の活用，テレビ・ラジオの活用，現実生活での既習項目を活用した理解等），読解力（広告等の活用，単語構成規則等を活用した推測，予備知識の活用，テキストタイプ別内容理解等），会話力（コロケーション・暗記したフレーズ等の活用，自己発話の録音による修正，辞書活用，頻出フレーズの活用，他言語の単語置き換え，言い換え，非言語行動の活用，フィラー使用等），ライティングスキル（模倣，修正スキルの利用，頻出エラーへのモニター，典型的イディオム・フレーズの活用，スペルチェック機能の利用，モデルの応用等），文法学習（文法構造の図式化，マーキング等による規則性の発見，他言語との対照による推測，他者への説明，単語帳・練習ノートの作成等）

表2 ドイツ統合コース改訂版カリキュラムに見られる行動分野

行動分野	行動内容
1 事務所・役所	職務とサービスの概要（場所，機能の確認），交渉（罰則通知への異議申し立て，書式記入等），担当者との交渉（案内表示の理解，担当者とのやりとり等），支援要求，異議申し立て，カウンセリング対応
2 職場	上司・同僚とのやりとり（業務説明等），指示への対応（指示の理解，確認），連絡（病欠連絡，業務報告，規則の理解，業務分担，ミーティング参加，業務に対する満足・不満の表明等），雇用主とのやりとり（動労条件の理解，契約，書式等），顧客等とのやりとり（案内・業務説明，顧客の要望対応，発注，苦情処理等）
3 求職	能力・資格のアピール（学歴・職歴，言語能力等），職探し（興味・関心・希望，目標の表明），労働市場情報（求職情報収集），カウンセリング（経歴，希望等の説明，書式記入等），求人情報（求人情報の収集方法，応募の仕方），履歴書作成，面接試験，契約
4 教育・訓練	情報収集（訓練の参加条件，期間，内容等），カウンセリング（希望，取得資格情報，自国の教育との違いの確認，要点メモ作成等），書式記入（オンライン申込・登録，応募等）

5 銀行と保険	銀行・保険会社の概要理解、銀行でのやりとり（ATM 操作、明細書の理解、振込手続き等）、保険会社とのやりとり（商品の理解、保険会社からの通知の理解、書式記入、契約内容確認、カード紛失手続き等）、
6 育児・教育	教育機関、保育施設等の情報収集（知人等からの幼稚園・託児施設情報収集、情報源検索、出身国の教育制度の伝達等）、教育機関・保護者等とのやりとり（日課・規則の確認、入学手続きの理解、学校からの通知の理解、病欠の連絡、児童手当等の申請等）、教師等とのやりとり（出身国の学校生活の説明、保護者会の活動理解、学校行事参加、連絡帳の活用、子どもの状況の説明、支援要求、苦情の理解・伝達等）、保護者・クラスメートとのやりとり（保護者としての役割分担、約束等）
7 買い物	製品情報（価格・性能等の情報収集と選択、賞味期限、保存方法、原材料の理解、オンラインカタログの活用等）、取引・販売（価格・在庫確認、注文、配送依頼、故障への対応、予約、契約と解除、クレーム等）
8 健康	医療の選択（薬の入手方法、費用負担、近隣医療機関、保険等）、医療スタッフとのやりとり（症状説明、治療計画の理解、出身国での病歴説明、薬の服用方法の理解、緊急通報等）、知人等とのやりと（体調の理解・伝達、健康情報のやりとり、助言依頼等）、健康保険（契約、治療費の請求等）
9 メディア	メディア活用（ラジオ、テレビ、ダイレクトメール、看板等からの情報収集）、デジタルメディア活用（検索、ダウンロード、コマンドなどの活用）
10 移動	交通手段の情報収集（移動手段の確認、交通機関の標識理解、略語・記号の理解、交通網・運賃・チケットの有効期限等の理解等）、空港・鉄道会社等とのやりとり（料金、時刻等の確認、アナウンスの理解、高速道路情報、緊急対応、券売機の利用、予約等）、乗客同士のやりとり（道案内、空席の確認等）
11 学習	統合コースの情報やりとり（時刻や教材の理解、教師の指示理解、教科書などの作業指示理解、説明要求、病欠連絡、遅刻等の理由説明、学習目標の説明、グループワークでの交渉等）、教室外でのやりとり（欠席後の課題の確認、学習の助言要求等）、試験官とのやりとり（挨拶、指示理解、説明要求等）
12 住居	住宅市場情報収集（住宅の選択肢の情報理解）、不動産業者等とのやりとり（広告の理解、条件交渉、入居時期、広さ等の情報理解、賃貸契約、契約の終了等）、管理人等とのやりとり（ライフラインの請求書の理解、家主からの通知の理解、故障等の対応依頼、苦情の説明、居住規則・取り決めの理解等）、近隣住人とのやりとり（引っ越しの挨拶、住居ルールの確認、迷惑行為への対応、手助けの依頼等）

※表1、2は改定カリキュラムから発表者が抜粋し、内容を要約して提示した。

それぞれの領域、行動分野の一覧の冒頭には「多様性と異文化への配慮」と「地域事情」についての記述がある。「多様性と異文化への配慮」では、移住者の多様性に対する具体的な配慮ポイントが示されている。「地域事情」では、ドイツ社会の特徴（社会常識等）を移住者の出身国における常識との違い、移住者に伝えるべき項目として説明されている。たとえば、「A 移住状況への対応」に「移住体験の報告」という項目があるが、体験を話すことに加え、話すことを拒否できるという能力記述がある。そこに「自分の意思に反して情報提供する必要はないことを知る」という学習目標が付記されている。また、ドイツでは出身や宗教、性別、社会的地位などによって差別されることはないこと、ドイツでは身分を確認できる証明書を携行する義務があること、郵便局や役所の営業時間などの規則が拘束力を持っていること、理解できないことがある場合には質問等をして確認することがドイツでは当然であること、会話の際にはアイコンタクトが重要であること、初対面の人との話題としてタブー（給料、政治的志向、病気など）があることなど、ドイツ社会の常識の記述が見られる。このような記述は、移住者自身がドイツを知り、適切に行動するための学習項目としてだけでなく、常識や前提が異なる移住者の存在に対して教師が配慮する

ポイントとして認識する上でも重要である。

3. 日本語教育における移住者の言語能力記述

国際交流基金は、在留資格「特定技能」で来日する外国人に求められる基礎的日本語能力基準として「JF 生活日本語 Can-do」(2019)を開発した。レベルとしては CEFR の A レベル(基礎的言語使用者)で、出かける、暮らす、働くという3つの大分類について、交通機関の利用、買い物、医療機関利用、情報収集等に関する能力記述が示されている。この能力記述に基づき、教材およびテストが作成され、活用されている。

文化審議会国語分科会は、日本語教育の標準化を目的として CEFR で示された言語能力記述を日本の文脈に合わせて整理した「日本語教育の参照枠」(2021)を提示した。これに基づき日本に暮らす外国人対象の「生活 Can-do」の検討が日本語教育小委員会において進められている。ここでは、I 健康・安全に暮らす、II 住居を確保・維持する、III 消費活動を行う、IV 目的地に移動する、V 子育て・教育を行う、VI 働く、VII 人と関わる、VIII 社会の一員となる、IX 自身を豊かにする、X 情報を収集・発信する、という10項目に分類された生活上の行為について、日本語教育の参照枠の A1~B1(一部 B2)までの「自立的言語使用者」のレベルの能力記述が示される予定である。

ドイツの統合コースと比較したこれら2つの能力記述の特徴のひとつとして、災害対応に関する項目が取り上げられている点があげられる。災害大国日本での生活には不可欠な領域であり、重要なものと言える。全体的には生活や仕事の場面で必要な行動や情報収集や対応ができるようにするという実利的能力記述が中心である。近所や職場の人とのあいさつ、雑談などの交流のための項目も取り上げられているが、ドイツの統合コースに見られるような異文化的、アイデンティティ的自己主張や受入れ社会との接触上の葛藤への対応などの内容は薄い。また、言語学習に関しては、日本語教室に関する情報収集等(場所、時間帯、教材、学習方法に関する相談等)は取り上げられているが、言語習得戦略等、自律学習につながるような能力はあまり見られない。

4. 移住者と受入れ社会とのコミュニケーションの双方向性の確立のために

ドイツ統合コースの改定カリキュラムには、社会知識、異文化対応力、戦略的コンピテンス、言語能力の4要素で言語行動になることと説明されている。たとえば、「授業の病欠のための電話連絡ができる」という言語行動は、「病欠する場合には連絡をしなければならない」というルールがあり(社会知識)、病欠の連絡をするというルールの拘束力は文化によって異なるため移住社会に合わせる必要があり(異文化対応力)、病欠の連絡はどのようにすればいいのか信頼できる人に教を請い(戦略的コンピテンス)、ドイツ語で電話連絡する(言語能力)、ということである。移住者の中には、電話連絡の表現は学習したが、病欠の際に連絡をすることが受入れ社会では厳格なルールであることを認識していないため電話連絡しない、ということが起こり得る。あるいは、家族行事(宗教行事、家族旅行など)を理由に子どもが学校を休むという連絡をした場合、移住者の社会常識では問題にならないが、受入れ社会では欠席の理由として普通ではなく、違和感を与えるということもあり得る。これらのようなケースは、移住者側と受入れ社会側でルールや価値観の違いが

あることが根底にあり、移住者側が受入れ社会のルールに合わせることで、適切に行動することが求められている。一方で、移住者自身が持つ文化、常識、意見や日本社会に対して感じる違和感などを表明する言語行動能力も同時に重視されているのが、改定カリキュラムの特徴と言える。

日本語教育では、日本社会の文脈に合わせて行動できるように移住者が変容することが期待される。本発表のタイトルにある、生活のための「自立した」日本語能力とは、日本の生活の中で遭遇する具体場面で言語行動して対応する能力であり、移住者が持つ意見や日本人とは異なる常識を日本社会が理解できるように調整し、表明する能力でもある。しかし、移住者と受入れ社会の言語行為は、「社会的共存」を目指すならば、双方向的な変容が求められるのではないだろうか。ドイツ統合コース改定カリキュラムの記述に見られる、葛藤への対応、自己主張・自己の行動の正当性の説明などは、日本社会側にも必要なコミュニケーション能力と言えないのではないだろうか。

現在、地域日本語教育の在り方について、さまざまな議論・実践が進められているが、ドイツ統合コースのような移住者対象の学習の場と並行して、受入れ社会の市民も社会的共存のための異文化対応力、戦略的コンピテンス、異文化社会知識を移住者と共に実践的に学ぶ「共習」の場を設定できないだろうか。現在、地域で行われている日本語学習支援活動がその意味合いを有すると思われるが、移住者のための支援活動として位置付けにとどめるのではなく、受入れ社会側の市民と移住者が参加する「共存社会構築のためのコミュニケーショントレーニング」を行うことで、移住者、受入れ社会相互に「自立した」コミュニケーション行動力を高めることを提案したい。

注

(1) Profile Deutsch <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/prd.html>(2022年9月10日閲覧)

参考文献

- (1) 国際交流基金日本語国際センター (2019) 「JF 生活日本語 Can-do」
https://www.jpfi.go.jp/j/urawa/j_rsorcs/seikatsu.html (2022年9月10日閲覧)
- (2) 文化審議会日本語教育小委員会「地域における日本語教育の在り方について(報告素案)」(2022年9月30日公開資料より)
- (3) BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge(2020) „Skilled Immigration Act for qualified professionals“
<https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/EN/2021/210301-am-fachkraefteeinwanderungsgesetz.html> (2022年9月15日閲覧)
- (4) Goethe-Institut(2016) “Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache“ <https://www.goethe.de/de/spr/eng/mob/rah.html> (2022年9月15日閲覧)

自治体職員対象やさしい日本語研修の実践報告

—書き換えの変容に着目して—

柳田直美 (一橋大学)

1. はじめに

近年の在留外国人の増加を受け、わかりやすく情報を伝えるための「やさしい日本語」への注目が集まっている。日本政府は2018年に、すべての省庁で「外国人向けの行政情報・生活情報の更なる内容の充実と、多言語・やさしい日本語化による情報提供・発信を進める」ことを打ち出し、出入国管理庁・文化庁は2020年に「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」を作成した。これらを受け、全国の自治体ではやさしい日本語の取り組みが盛んに行われるようになってきている。自治体職員を対象とした「やさしい日本語研修」に関しては、研修による意識の変容に関する報告(伊藤他2021など)は見られるものの、研修の結果、書き換えや言い換えにどのような変化が見られたかに関する研究はまだ少ない。しかし、研修を通じた実質的な言語使用の変容を明らかにすることは、今後のやさしい日本語研修の効果を上げていくために必要であろう。

そこで本発表では、A県B市で行った市役所職員対象のやさしい日本語研修において、研修参加者の書き換えにどのような変容が見られるかを明らかにし、今後の研修に向けた課題を検討する。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

「やさしい日本語」とは、日本に在住する外国人(非母語話者)にわかりやすく情報を提供するために調整された日本語のことである。在留外国人の増加に伴い、「やさしい日本語」について学ぶ取り組みは多く行われているが、報告としては大学等で実施されたものが多い。轟木・山下(2021)は、日本人大学生に自治体の防災チラシの書き換えタスクを課し、その結果を分析・考察した。その結果、分かち書きや、やさしい漢字の使用については比較的容易にできたが、抽象概念を表す語を使わないようにしたり、元の文章から重要な情報を精選することは難しかったとしている。

大学等以外で行われたやさしい日本語の教育に関しては、看護を学ぶ母語話者(世良・根本2016)、ソーシャルワーカー(根本・世良2016)、自治体職員(有田2016、伊藤他2021)などを対象としたプログラムについて、受講者の評価や意識の変容が報告されている。松浦他(2021)は、看護学生を対象に行ったやさしい日本語の知識教授前後のスキルの差を分析した。その結果、語彙の難易度の向上は見られず、日本語を母語とする者にとっての語の難易度の判定が難しいこと、プログラム改善には、書き換え時のツールの利用、教授内容・形式や教授の頻度・時間を検討する必要性があると指摘している。

本発表では、自治体職員対象のやさしい日本語研修における研修参加者の実際の書き換えに見られる変容を明らかにし、今後の研修に向けた課題を検討する。

3. 実践の概要

A 県 B 市で行った市役所職員対象のやさしい日本語研修（以下、「本研修」）は 2021 年 7 月から 11 月、2 か月おきに全 3 回、オンラインで実施された。研修参加者は 13 名で、広報、住宅、社会福祉、教育、消防、国際関係などの部署の職員が参加した。全 3 回の研修の構成は表 1 のとおりである。

第 1 回では、やさしい日本語が求められる背景理解と書き換えの基本的なルールを確認し、書き換えに役立つツールの紹介を行った。第 2 回の実施前に事前課題の文書を 2 つ提示し、いずれかを書き換えるという課題を課した。第 2 回では、事前課題の書き換えについて、グループに分かれて書き換えの際に工夫した点を各自紹介し、よい点、改善できそうな点を話し合ってもらった。その後、グループの中で最もよいと思う書き換えを選んでもらい、全体で共有した。第 3 回の実施前に事前課題として、各自が自身の所属部署の市民向けお知らせ文書を書き換えるという課題を課した。第 3 回では、事前課題の書き換えについて、ペアに分かれ、その文書を選んだ理由と書き換えの際に工夫した点を各自紹介し、お互いの書き換えのよい点と改善できそうな点を話し合ってもらおうというタスクを 3 回繰り返した。その後、やさしい日本語に書き換える際に大事だと考える点と悩ましい点を話し合ってもらい、全体で共有した。第 1 回から第 3 回まで、やさしい日本語の書き換えの基本的なルールとして示したのは表 2 の内容である。

表 1 市役所職員対象やさしい日本語研修の概要

回	内 容	事前課題
1	やさしい日本語の書き換え【基礎編】 やさしい日本語のポイントと書き換えルールを学ぶ	
2	やさしい日本語の書き換え【実践編①】 事前課題①をグループで共有し、書き換えて再検討する	事前課題①課題文書（「防災ホットメール」／「地震が起きたら」）を書き換える
3	やさしい日本語の書き換え【実践編②】 事前課題②についてグループで検討し、書き換える際の重要ポイント、困難点を話し合う	事前課題②各自、所属部署の市民向けお知らせ文書を書き換える

表 2 やさしい文書作成の流れ（参考：愛知県（2013）「やさしい日本語の手引き」）

1. 数ある情報の中から必要なものを取捨選択する	}	文章レベル
2. できるだけ余分な情報をカットする		
3. 伝えたいことを前に持ってくる		
4. 必要に応じて補足情報を加える	}	文レベル
5. 一文中で、一つの情報提供に留める		
6. 一文を短くする	}	単語レベル
7. 主語と述語を明確にする		
8. 難しい言葉を易しい言葉に置き換える	}	体裁レベル
9. 「分かち書き」にする		
10. 漢字には、すべてルビをふる	}	
11. 必要に応じて、写真やイラストをつける		

4. 分析対象と分析方法

本発表では、本研修の第2回と第3回の事前課題について、元文書と書き換え後の文書を比較し、分析する。分析対象とするのは、第2回と第3回の元文書と書き換え後の文書で、第2回が12名分、第3回が9名分である。研修参加者には書面と口頭で研究目的等について説明し、データ利用および公開の承諾を得ている。

分析にあたって、まず、「やさしにちチェッカー」Ver.0.26を使用し、元文書と書き換え後の文書の比較を行った。「やさしにちチェッカー」は、やさしい日本語の文章を作成するための語彙／漢字／文章の難易度診断ツールで、無償公開されている。判定結果には、「総合判定」と「語彙」「漢字」「文の硬さ」「文の長さ」「文法」の項目別評価があり、「総合判定」は上からS, A, B, C, Dの5段階、項目別評価は5点から0点の6段階で評価される。

次に、「やさしにちチェッカー」では判定が難しい文書の構成や視覚的な部分について、個別に比較・分析を行った。

5. 分析結果と考察

5-1. やさしにちチェッカーによる分析結果：第2回課題

第2回課題において、課題の元文書はいずれも総合判定Dであった。それに対して、書き換え後の文章はCが5名、Bが8名となった。それぞれの元文書と書き換え後の判定結果を表3に、例を図1と図2に示す。なお、項目別評価は平均点を示す。

表3 元文書と書き換え後の比較：第2回

	人数	総合判定	語彙	漢字	硬さ	長さ	文法
元文書(防災)	—	D	1	1	3	3	2
書き換え後(防災)	3名	C	1	1	4.67	4	4
	4名	B	1	4	4	4.25	4.25
元文書(地震)	—	D	1	1	1	2	3
書き換え後(地震)	1名	C	3	1	1	5	4
	4名	B	3.5	2	3.75	4	4

表3を見ると、元文書のD判定に対して、書き換え後は全員の判定が高くなっており、総合的にはやさしさの度合いが上昇しているといえる。

しかし、「防災ホッとメール(防災)」に関しては、「語彙」の項目の評点が上がっていない。元文書(図1)と書き換え後文書(図2)について、「リーディング・チュウ太」^①を用いて語の難易度を判定したところ、元文書は「級外」17%、「N1」8%、「N2N3」15.6%で、「難しい」という判定であった。一方、書き換え後文書は「級外」15.9%、「N1」4.2%、「N2N3」16.9%で、若干難易度は下がっているものの「少し難しい」という判定であった。元文書内に使用されている級外の「防災」「返信」「受信」「読み取る」「宛先」等は書き換え後もそのまま使用されており、これは、松浦他(2021)が指摘しているように、日本語を母語とする者にとって、母語としない人がどの語を難しいと考えるかの判断が容易ではないことが影響していると考えられる。

登録方法

●携帯電話の場合●

①バーコードリーダー機能付きの場合、右の「登録用QRコード」を読み取り、空メールを送信すると、「登録案内」のURLアドレスが返信されてきますので、アクセスして「登録案内」に進んでください。

バーコードリーダー機能がない場合は、下の「空メール用アドレス」を直接入力して送信してください（件名、内容は入力不要です）。

空メール用アドレス→ [entry@city\[redacted\].jp](mailto:entry@city[redacted].jp)

※メール受信拒否等の設定によって、登録に必要な返信メール等を受信できない場合があります。

※本システムのメールを選択受信するためのドメインは「city[redacted].jp」、メールアドレスは「bousai-mail@city[redacted].jp」です。必要に応じて受信許可の設定を変更してください。

●パソコンの場合●

パソコンから登録される場合は、下記から「登録案内」に進んでください。

パソコン用URL→ [https://service.sugumail.com/\[redacted\].html/](https://service.sugumail.com/[redacted].html/)

※パソコンから、携帯電話のアドレスで登録することもできます。

※利用上の注意※

- ・利用者の接続環境・利用環境により、メールの受信が遅延する場合があります。
- ・メールアドレスの変更等により、配信できなかったメールアドレスは自動削除されます。
- ・本システムは、「情報送信」のみのサービスです。配信されたメールへの返信はできません。

図1 元文書例：防災(判定D)

防災ホットメール

から防災や防災についての情報がメールで届くサービスです。このメールに返信することはできません。

●携帯電話のメールで受け取る方法を案内します●

①右のQRコードを読み取る
(読み取るとメールの画面が開き、先に下のアドレスが入っています)または
メールの先にアドレス([entry@city\[redacted\].jp](mailto:entry@city[redacted].jp))を入力する

②空メールを送る(件名と内容を「」方しないでメールを送る)

③自動返信のメールを受け取る
※メールの設定によって、自動返信のメールを受信できない場合があります。受信するためには、次のドメインとメールアドレスの受信を許可してください。
ドメイン: [city\[redacted\].jp](mailto:city[redacted].jp)
メールアドレス: [bousai-mail@city\[redacted\].jp](mailto:bousai-mail@city[redacted].jp)

④受け取ったメールに書いてある「登録案内」のURLにアクセスする

⑤あなたの名前などを入力してください。
受け取りたい情報を選んでください。

●パソコンのメールで受け取る方法を案内します●

①下のURLにアクセス
[https://service.sugumail.com/\[redacted\].html/](https://service.sugumail.com/[redacted].html/)
※パソコンから、携帯電話のメールアドレスで登録することもできます。

②あなたの名前などを入力してください。
受け取りたい情報を選んでください。

図2 書き換え例：防災(判定B)

5-2. やさしにちチェッカーによる分析結果：第3回課題

第3回課題について、元文書の判定はDが5、Cが4であった。元文書は各自が選んだため難易度が異なるが、元文書の判定と書き換え後の判定を比較すると、DからCが2名、DからBが3名、CからBが2名、CからAが2名であった。それぞれの元文書と書き換え後の判定結果を表4に示す。なお、項目別評価はそれぞれの平均点を示す。

表4 元文書と書き換え後の比較：第3回

	人数	総合判定	語彙	漢字	硬さ	長さ	文法
元文書	—	D	1	1.4	1.6	3.6	0.8
書き換え後	2名	C	1.5	4	1	3	3.5
	3名	B	2	4.3	3.3	3.3	4
元文書	—	C	1.75	1.5	1.75	3.5	3.25
書き換え後	2名	B	2.5	5	2.5	3.5	4.5
	2名	A	4	5	4.5	5	5

表4を見ると、書き換え後は全員の判定が高くなっており、総合的にはやさしさの度合いが上昇しているといえる。項目別にみると、「漢字」の評価の上昇幅が最も大きい。今回、「やさしにちチェッカー」を用いるにあたり、漢字にふりがなが付されたものは、ふりがなを除いて判定を行ったため、この結果にはふりがなは反映されていない。それにもかかわらず漢字の評価が大きく上昇したことは、用いられる漢字自体がやさしくなっていると考えられ、第2回の結果(表3)とは異なっている。このことから、「漢字」については、本研修を通じて実際に簡単な漢字を使用するようになったものと思われる。「語彙」に関しては、D判定の元文書の評価の上昇幅はあまり大きくないものの、第2回に比べると、評価

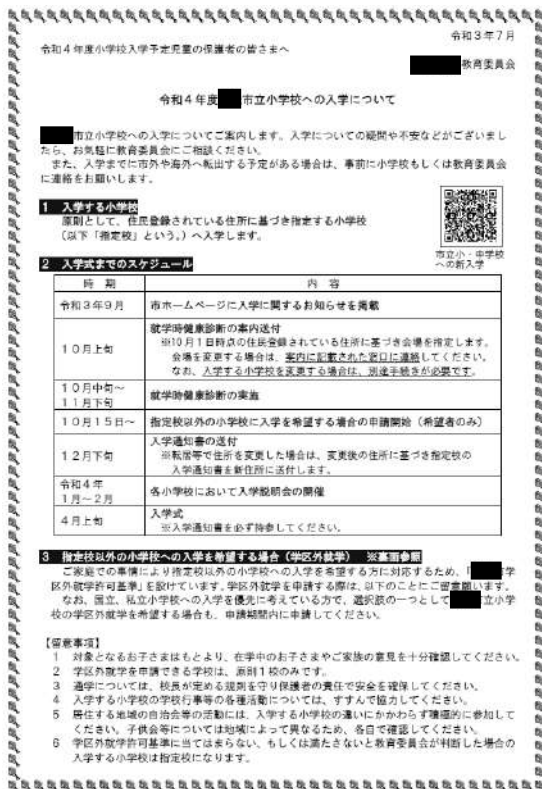


図3 元文書例：小学校入学(判定D)



図4 書き換え例：小学校入学(判定B)

は多少高くなっている。一方、「文法」は上昇幅が大きく、特にD判定の元文書は、書き換え後の評点が非常に高くなっている。一般的に「漢字」と「語彙」は関連が強いと思われるが、第2回と第3回を比較すると、「漢字」の上昇幅はむしろ「文法」の上昇幅と関連が強い可能性がある。つまり、漢字の難易度を下げようと意識することが文法の難易度を下げる、あるいはその逆が起こっている可能性である。この関連についてはさらなる分析を行っていきたい。「硬さ」についてもおおむね評価は高くなっているが、「長さ」に関しては、大きな変化は見られなかった。これは元文書の長さ自体が短いものが多かったためだと考えられる。

第2回(表3)、第3回(表4)の結果から、元文書の判定と比べて全員の書き換えの総合判定が上がったことがわかった。また、「漢字」と「文法」に関しては第2回よりも第3回で評価の上昇幅が大きかった。しかしながら、語彙面については、文書によって傾向は異なるものの、評価が上がりにくい傾向もうかがえた。これは、松浦他(2021)が指摘しているように、日本語を母語とする者にとって、語の難易度の判断が容易ではないことが影響していると考えられる。

5-3. 言語形式以外における第2回と第3回の変化

「語彙」「漢字」「硬さ」「長さ」「文法」など言語形式以外の部分について分析した結果、第2回と第3回を比較すると、ふりがなの付与は第2回では12名中10名だったのに対し、第3回では全員が付与していた。また、第2回では、文書の形式はそのまま語彙や文法

のみを書き換えていたものが多かったが、第3回では、文書の構造やフォントの変更、イラストの使用等により、視認性にも変化が見られた。図2と図4はその一例である。

研修後のアンケートには、「自分以外の書き換え例を見て知見が広がった」、「単に書き換えを行うだけではなくイラストやレイアウトがわかりやすさにつながることを改めて認識した」などのコメントがあり、知識の伝授だけでなく、実際に書き換えること、他者の書き換えを見たり検討したりすること、複数回の研修などが効果的だったことがうかがえる。

6. おわりに

本発表では、自治体職員対象のやさしい日本語研修における研修参加者の実際の書き換えに見られる変容を明らかにし、今後の研修に向けた課題を検討した。分析の結果、研修を通じて、書き換え後の総合判定が高くなること、また、複数回のワークショップ形式の研修を経て、「漢字」「文法」などの評価や文書自体の視認性が大きく上昇したこと、一方で「語彙」については課題が残ることが明らかになった。今後は「語彙」の難易度判定や書き換えに対して研修実施者側が提供すべき情報や研修方法などを検討していきたい。

付記 本研究は、JSPS 科研費 17K13483 の助成を受けている。

注

(1) リーディング・チュウ太: 語彙の難易度判定のウェブサイト <https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/>

参考文献

- (1) 愛知県 (2013) 「やさしい日本語の手引き」
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/0000059054.html> (2022年9月30日参照)
- (2) 有田佳代子 (2016) 「市職員は「やさしい日本語」研修をどう評価したか—テキストマイニングによる自由記述回答の内容分析—」『一橋日本語教育研究』4: 21-30.
- (3) 伊藤秀明・中嶋さくら・山田野絵 (2021) 「市役所職員を対象とした「やさしい日本語」研修: 茨城県神栖市の事例」『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』36, 13-22
- (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://www.4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/nsindan/> (2022年9月30日参照)
- (5) 出入国管理庁・文化庁 (2020) 「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」
https://www.moj.go.jp/isa/support/portal/plainjapanese_guideline.html
- (6) 世良時子・根本愛子 (2016) 「看護を学ぶ日本語母語話者への「やさしい日本語」教育の試み」『日本語教育方法研究会誌』22-3: 10-11.
- (7) 轟木靖子・山下直子 (2021) 「「やさしい日本語」を使った防災チラシの作成について—日本人学生の活動の分析—」『香川大学教育学部研究報告』5: 69-76.
- (8) 根本愛子・世良時子 (2016) 「ソーシャルワーカーに対する「やさしい日本語」普及の試み」『日本語教育方法研究会誌』22-3: 74-75.
- (9) 松浦未来・荒川若葉・服部記奈・樋口倫代 (2021) 「日本語を母語としない人びとへ医療情報を伝達するための看護学生のスキルおよび知識: 予備調査と試験的介入」『国際保健医療』36-4: 181-194.

アクティブラーニングにおける 雑談への教師の効果的な介入方法についての検討

豊田 雅 (お茶の水女子大学大学院生)

1. 研究背景と研究目的

近年, 日本語教育においてもアクティブラーニングを取り入れた授業, またその際の教師の効果的な介入方法を検討する重要性(横溝・山田, 2019)が指摘され, 研究の蓄積が待たれている。アクティブラーニング型の授業の中では, 学生間での雑談も確認されるが, それはいつも「単なるおしゃべり会」(武田, 2017:6)なのだろうか。その学生間の雑談が深い学び, つまり「ディープ・アクティブラーニング」(松下, 2015)の生起につながっている可能性はないのだろうか。

本研究では, 日本語中上級クラスのグループワーク中の学生間の雑談に焦点を当て, その雑談と「ディープ・アクティブラーニング」の関係, そしてその雑談への教師の介入方法によって, 「ディープ・アクティブラーニング」の質に影響を与える可能性を分析する。そしてその結果から, アクティブラーニングを取り入れた授業における学生間の雑談への教師の効果的な介入方法に関する示唆を与えることを目指したい。

2. 先行研究

2-1. アクティブラーニング

アクティブラーニングとはアメリカ発祥の概念で, 日本では2012年に文部科学省(2012)が, 従来の教師の一方的な講義形式の授業から, グループワークといったアクティブラーニングを取り入れた授業への「質的転換」の必要性を唱えて以降, 広く知られるようになった(溝上, 2018など)という。

日本で多く引用されているアクティブラーニングの定義といえば, 溝上(2018)の「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での, あらゆる能動的な学習のこと。能動的学習には, 書く・話す・発表するなどの活動への関与と, そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」(溝上, 2018:7)というものだが, 横溝ほか(2019)は, 日本語教育現場においては「一方向的な知識伝達型講義」形式の授業はあまり多くないことから, 「脳が活発に働くことで生まれる, あらゆる学習の総称」で, 「その実現をめざすことが, 授業改善のきっかけとなり, 教師としての成長につながる」(横溝ほか, 2019:7)と定義している。

また松下(2015)は, より学習の形態に着目しているというアクティブラーニングと, よりその質や内容に着目する「ディープ・アクティブラーニング」, つまり「学生が他者と関わりながら, 対象世界を深く学び, これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」(松下, 2015:23)とを区別し, 今後は後者にこだわっていくべきであると述べている。

2-2. アクティブラーニング型授業における学生間の雑談への教師の介入方法

授業中の学生間の雑談というと、教師が介入して止めさせなければいけないというようなネガティブなイメージもあるかもしれないが、グループワークといったアクティブラーニングを取り入れた授業においては、他のグループとの足並みを揃えるために教師が学生を待たせる時間はしばしばあるもので、学生間の雑談が一切ない方が不思議といえるのではないだろうか。

筒井(2012)は雑談を「特定の達成すべき課題がない状況において、あるいは課題があってもそれを行っていない時間において、相手と共に時を過ごす活動として行う会話」(筒井, 2012:33)と定義した。そして日本語教育において雑談は、コミュニケーションの重要な一部として近年その指導の必要性が指摘され、研究が進められている(筒井, 2012; 清水, 2017; 西郷・清水, 2018; 稲飯・才田, 2019; 今田・高井・吉兼・藤浦・田中, 2021)。

筒井(2012)によると、雑談において「情報要求―情報提供」の後、聞き手がそれに対する評価を伝えることで、話し手はさらなる「状況提供」を促され、雑談が継続されるという。そしてこれについて稲飯ほか(2019)は日本語学習者を例に、聞き手が話し手の話に関心があることを伝えるようなリアクションが少ないと、沈黙などの雑談の中断につながっていたことを報告した。

横溝ほか(2019)は、アクティブラーニングを取り入れた日本語授業で教師が「どういう質問をしたら、学習者は考えやすいか」、「どういうふうに接したら、学習者は受け入れてくれるか」(横溝ほか, 2019:7)といった効果的な介入方法を模索することが授業改善や教師の成長につながるとしているが、筒井(2012)や稲飯ほか(2019)の指摘から、介入する教師の聞き手としての役割についても検討される余地があるといえるだろう。

以上をまとめると、アクティブラーニング型授業において教師は、学生の深い学び、つまり「ディープ・アクティブラーニング」を生起させることが目指され、そのための効果的な介入方法が検討されている。そして、アクティブラーニング型授業では学生間の雑談の存在が無視できないが、その内容が「単なるおしゃべり会」なのか、「ディープ・アクティブラーニング」が生じているものなのかは明らかでない。しかし、もしそれが後者の場合もあるのであれば、教師の非効果的な介入によってそれが邪魔されることは教師の本意ではないだろう。したがって「ディープ・アクティブラーニング」と雑談の関係について検討することは意義があるといえる。

3. 研究方法

本研究では、アクティブラーニングを取り入れた授業中の雑談を通じた「ディープ・アクティブラーニング」の生起の可能性、そしてそれと教師の介入方法との関係を探るために、日本国内の大学の日本語教育施設における中上級クラスのグループワーク中の会話を録音し、文字化したデータを分析対象とする。

上記のグループワークでは、「大学生のブラックバイト」をテーマとした教材(1)をもとに、学生たちは設問に沿ってその内容や背景の理解度の確認を行い、それぞれの意見を共有し、最終的にはそれをまとめるよう教師から指示がされていた。そして5組(各3名程度)のグループワーク、合計おおよそ3時間を確認すると、数十秒から1分程度の雑談を除き、

2 場面でまとまった長さの雑談が確認できた。本研究では、そのうち授業で扱われたテーマの理解への「ディープ・アクティブラーニング」が生起していることが窺えた 1 場面に焦点を当て、質的に分析する。なお、該当のグループは女子学生 3 名(中国人 2 名, ベトナム人 1 名)で構成されていた(2)。

4. 結果と考察

雑談は、「日本人大学生はどうしてブラックバイトを辞められないのか」という教師が準備した最後の設問に対し、学生たちが「学費の高騰、仕送りの減少、奨学金制度の不備などによって、学生はバイトの収入がなければ学生生活を送ることが難しいため」というテキストベースの回答を確認し合った直後から開始された。

学生の 1 人が【日本の大学の授業料の高さ】という話題を導入した後、18 分間の雑談の中で、16 の「大学生のブラックバイト」問題に関する話題が展開された。これは河内(2003)の、20 分間で 16 の話題が展開されていたという日本語母語話者間の雑談の調査結果と類似している。

具体的に展開された話題としては、【日本の大学の授業料の高さ】の導入の後、【国公立大と私大の授業料の違い】、【研究生の授業料】、【生活費】、【地域による物価の違い】、【授業料免除制度】、【入学試験】、【貸与型/給付型奨学金】、【留学生向け奨学金】、【中国の学生への支援制度】、【日本での留学生への支援制度】、【中国の奨学金受給率】、【ベトナムの奨学金制度】、【日本の企業】、【少子高齢化問題】、【労働力不足】、【外交政策】と続いた。

この雑談では会話参加者のリアクションや応答から、それぞれにとって初めて知る情報が多くあっただけでなく、誤解や疑問などがテンポ良く解かれていく様子が窺えた。そして雑談が進むに連れ、日本に止まらずそれぞれの出身国との比較検討を行う中で、諸問題に対するそれぞれの考えがはっきりしていった。以上から、今回分析対象とした雑談では、日本の「大学生のブラックバイト」への理解の深化、そしてそれぞれの既有知識や経験との結びつけ、つまり「ディープ・アクティブラーニング」が非常に活発に生じていたことがわかる。

しかし雑談中に、以下のように 2 度教師が設問についての話に戻そうと介入すると、学生たちは沈黙や愛想笑い、それまでの授業テーマに関する話題からは脱線した「単なるおしゃべり会」をすることになった。そして教師が立ち去ると、授業テーマに関する雑談を再開した(教師による介入場面 1, 2)。

〈教師による介入場面 1〉

(教師が来ると雑談が中断され、学生たちの小さい笑い声が聞こえる)

教師 : どうしてブラックバイトを辞められないか? はははは

学生 A : お金が必要ですから。ははは

学生 B : 問題です。私も今もお金がほしい、ははははは

学生たち : ははははは,,,

(教師が去ると学生たちの笑い声がぴたりと止まり、すぐに学生 C が先程の雑談に戻す)

〈教師による介入場面 2〉

教師 : できましたか？

学生A : はい

教師 : うん。じゃ、ちょっとこれを,,, 皆で発表

学生B : み, 皆, 皆? 皆?

学生たち : えー, ふふふ

教師 : いや皆, 他のグループの人も

学生たち : あー, ははは(他のグループも発表すると聞いて安心して笑っている)

学生A : わかりました

学生B : それは大丈夫です

学生たち : はははは,,,

(教師が去ると学生たちの笑い声がぴたりと止まり, すぐに先程の雑談に戻る)

しかし, 3度目の教師の介入では, 学生たちはそれまでの雑談から生まれた新たな疑問を教師に問いかけ, 授業テーマに関する理解を深化させようとする展開へと流れていった。

〈教師による介入場面 3〉

教師 : あ, もう全部やったんですね!

学生たち : はい

学生B : 今は雑談です

教師 : あ, 雑談, ふふふ。ブラックバイトにつながるかな, はは

学生たち : はははは

学生B : はい, 今奨学金の雑談です

教師 : あー! ちょっとバイトに関係ありますよね!

学生B : はい, バイトしたくないんですから, ははは

学生C : 奨学金

教師 : 奨学金もらっていたらね, しなくていいですもんね!

学生たち : はい

学生A : 今そのブラックバイトが日本で, そのような問題が, たくさんあるんですか?

(学生たちから教師への質問が続き, それぞれの意見の共有と雑談が展開されていった)

以上のように最後の教師の雑談への介入では, 教師は学生たちの雑談の内容に興味を持っていることを大きめのリアクションで返したり, 話と同調したりするなどして示していた。また学生たちが教師に雑談を通して抱いた疑問点を投げかけ始めるまでは, 聞き手側に立っていた。

そして教師も交え授業テーマに関する雑談に戻ると, 先述した 16 の話題に加え, 【ブラックバイト問題の最近の動向】, 【なぜ学生は抗議しないのか】, 【いじめ問題】, 【ベトナム/中国のいじめ問題】とさらに話題が展開されていった。この際, 学生たちの沈黙や愛想笑いも止まっていた。

以上の3パターンの教師の雑談への介入では、いずれの場合も教師が介入すると雑談は中断され、「ディープ・アクティブラーニング」が一時「単なるおしゃべり会」に変わってしまっていた。そしてそれまでは目立たなかった愛想笑いが増え、教師が去るとそれは止まった。この事例は、教師が「ディープ・アクティブラーニング」を促すために雑談に介入しているつもりであっても、実際は逆効果になってしまう場合もあることを示唆しているといえるだろう。

アクティブラーニング型の授業における学生間の雑談が「単なるおしゃべり会」なのか、そうでないのかを毎回見極めて介入することは困難でも、例えば、設問についての話に引き戻そうとする介入の仕方一辺倒ではなく、「何の話をしているんですか」といったように学生間の雑談を「さぼっている」と否定的に捉えていないこと、また関心を持っていることをリアクションで示すよう努めたり、聞き手側に徹してみたりすることで、学生からの「情報提供」を促してみてもはどうだろうか。また、あえて介入しない、つまり介入と不介入を使い分け、雑談を不必要に中断させないという方法もあるのではないだろうか。本研究の結果からは、そうすることで教師が学生間の「ディープ・アクティブラーニング」を促すきっかけが得られる可能性が示唆された。

5. 結論と今後の課題

アクティブラーニング型授業におけるグループワーク中の雑談に教師が介入すると、それまで活発な様子だった学生たちが急に沈黙し、双方気まずい思いをしたことがあるといった声がある。また、本研究では学生間の雑談が授業内容に関する理解を深化させ、周辺知識やそれまでの経験とをも結びつけられるような「ディープ・アクティブラーニング」を生起させ得ることが明らかになった。しかし教師が、その雑談が「単なるおしゃべり会」ではないかをいつも瞬時に見極めることは容易ではない。

本研究では、以上のようなアクティブラーニングを取り入れた授業でたびたび見られる教室風景の中の「雑談」に焦点を当て分析した結果、前者は教師の介入方法も要因になっている可能性があること、そして後者も教師の介入方法によって「ディープ・アクティブラーニング」がただ中断されるだけの場合もあれば、活性化される場合もあることを指摘し、効果的だった介入方法の事例についてその特徴を述べ、それに基づき、具体的な介入方法の改善案を提案した。そして本研究で示した分析結果は、アクティブラーニングを取り入れた授業における雑談への教師の介入は、より慎重になされる必要があることを示唆しているといえる。

最後に、今回分析対象とした雑談会話データは、学生に雑談をするよう促して録ったものではなく、意図せず偶然録れたものであったという点で、大変興味深い資料であると考えられる。しかし、1事例では分析に限界があることは言うまでもない。

また、本研究で分析対象としたグループの学生たちは学生間で、日本語以外の共通語がなく、かつ学外での個人的な付き合いもほとんどなかった。このような条件が、学生たちの雑談が終始、授業テーマから大きく外れなかったことに影響した可能性も十分あるだろう。グループのメンバーの同質性が高かったり、親しい関係であったりした場合など、雑談の展開にも影響が出ることが推察される。そのため、今後も引き続き新たな事例の収集

及び比較分析を行う必要があると考える。

謝辞

受講者の方々，ならびに資料分析の機会を与えていただいた日本女子大学衣川隆生教授にはこの場を借りて感謝を述べさせていただきます。

注

- (1) この教材は，名古屋大学平成 28 年度留学生支援事業「内容言語統合型学習(CLIL)に基づくアカデミックジャパニーズ教材の開発」により開発されたものである。
- (2) 受講者及び授業担当教員からは教育改善に資する研究に利用する承諾を得ている。

参考文献

- (1) 稲飯亜有美・才田いずみ (2019) 「雑談における聞き手指導の可能性」『言語科学論集』23, 77-88.
- (2) 今田恵美・高井美穂・吉兼奈津子・藤浦五月・田中真衣 (2021) 『関係作りの日本語会話－雑談を学ぼう－』くろしお出版
- (3) 河内彩香 (2003) 「日本語の雑談の談話における話題展開機能と型」『早稲田大学日本語教育研究』3, 41-55.
- (4) 西郷英樹・清水崇文 (2018) 『日本語教師のための日常会話力がグーンとアップする雑談指導のススメ』凡人社
- (5) 筒井佐代 (2012) 『雑談の構造分析』くろしお出版
- (6) 清水崇文 (2017) 『雑談の正体』凡人社
- (7) 武田正則 (2017) 「ファシリテーションの視点を生かしたアクティブラーニングのための教員スキルに関する研究－エンゲストロームの活動理論から情報教育へのアプローチ－」『仙台高等専門学校広瀬キャンパス教育研究紀要』46, 1-11.
- (8) 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編『ディープ・アクティブラーニング－大学授業を深化させるために－』勁草書房, 1-27.
- (9) 文部科学省 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－」〈https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf〉(2022 年 10 月 1 日閲覧)
- (10) 溝上慎一 (2018) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- (11) 横溝紳一郎・山田智久 (2019) 『日本語教師のためのアクティブ・ラーニング』くろしお出版

在日外国人の対人関係における不安への 「居住年数」「国籍・地域」「差別的な経験」の影響に関する一考察

張氷穎 (東京大学)

1. はじめに

1-1. 研究背景

グローバル化に伴い、留学や就職などを目的として国境を越えて移動することは珍しくない。基本的に青年期以降に海外へ出る人たちが、様々な困難を克服しながら、母国と異なる文化環境に慣れていく過程は、「異文化適応」と呼ばれている。異文化適応研究においては、Lysgaard (1955) の「U型カーブ」説のように、適応の時間的経過をいくつかの段階に分類する研究が多く、異文化での滞在期間が長くなるにつれ、その文化に適応していくことができるとまとめられている。

しかし研究の発展につれ、完全に「U型カーブ」説に従う事例が少なく、滞在期間の影響は適応の領域によって異なっていることが様々な研究によって検証されつつある。特に対人関係の領域では、適応が長期滞在によって影響されないと指摘している研究もある(上原 1988; 佐々木・水野 2000 など)。また、滞在期間の他、出身地域も関連要因として挙げられる。高井(1989:145)は、「日本人はアジア人には差別的な態度を示し、この地域の留学生は対人関係上の適応に悩まされている」と分析し、葛(2019)も、中国人留学生がほかの留学生と比べて、対人関係により大きな問題を抱えているといった結果を提示している。ここでさらに、「差別的な扱いを受けた経験が対人関係での適応に負の影響を与える」「アジア系外国人が欧米系外国人より対人関係の面で不安と感じるところが多い」といった仮説を立て得るが、従来の研究ではそれに関する数量的な検証が少ない。

そこで本研究は、対人関係における在日外国人の不安に着目し、対人関係での適応への滞在期間の影響を再検証しつつ、滞在期間によって影響されない「不適応」の問題点を見出すことを目指している。そのうえ、「国籍・地域」と「差別的な経験」からの影響を考察し、在日外国人が日本人との対人関係にどのように適応しようとしているかを把握する。

1-2. リサーチ・クエスチョン

本研究は、対人関係における在日外国人の適応に焦点を当て、1-1 節でまとめられた先行研究の問題点に基づき、以下の4つのリサーチクエスチョンを取り上げる。

- ① 在留外国人が不安を感じる問題点の数は居住年数によって影響されるか。
- ② 上記のような問題点のうち、居住年数によって影響されないものはあるか。
- ③ 在留外国人が不安を感じる問題点の数と、その人の出身地域との間に関連はあるか。
- ④ 差別的な扱いを受けた経験の種類の数が在日外国人の不安に影響を及ぼすか。

以上、本研究は先行研究の結論を再検証すると同時に、「居住年数」とは相関しない在留外国人の「不適応」を見出し、さらに対人関係領域での適応と、国籍・地域や差別的な経験とは関連しているかどうかについて数量的な検証を行うことを目的している。

2. 方法

本研究は、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから個票データの提供を受けた「在留外国人に関する調査、2020」を使用する。この調査データは、2020年3月27日～4月17日の間で日本に住む20歳以上在留外国人にインターネット調査したものであり、有効回答が1037サンプルある。

本研究は、当調査票の「問25 日本人との付き合いの中で感じる不安や問題点（複数選択）」を目的変数、「問5 居住年数」「問2 国籍・地域」「問68 過去5年間に次の（差別的な）経験をしたことがあるか（複数選択）」を説明変数としてR言語で分析を行う。本研究が使用した変数と分析にあたっての操作は以下のとおりである。

本研究は、「居住年数」のカテゴリーを「4年未満」「4～9年」「10年以上」という3つに再編し、「国籍・地域」のカテゴリーを「東アジア」「その他アジア」「アジア以外の国や地域」という3つに再編する。説明変数「差別的な扱いの種類を経験数」はRQ④の目的に照らし合わせ、差別的な扱いを受けた経験の選択個数を連続変数とする。RQ①③④を検証するため、本研究はまず、問25における8つの問題点の選択個数を目的変数とし、「居住年数」「国籍・地域」「差別的な扱いの種類を経験数」を説明変数とし、「性別」「年齢」「在留資格」「就業形態」「月収」「居住地」「同居者の有無」という7つの統制変数に、「国籍・地域」と「差別的な扱いの種類を経験数」の交互作用項を加え、重回帰分析を行う。RQ②の検証にあたって、本研究は不安を感じる問題点の数に有意な影響を示した変数を統制したうえ、各問題点をカテゴリー変数とした二項ロジスティック回帰分析を行う。

3. 結果

3-1. 記述統計

問25の回答比率を見てみると、「不安はない」を選択した割合は全体で30.5%に過ぎない。7割の外国人は日本人との付き合いで不安を感じているのが分かる。また、具体的な不安や問題点に関して、「共通の話題が少ない」が全体の27.7%で一番多いものの、次には「付き合いきっかけが少ない」(23.8%)が続く。また、「文化や習慣の違いを理解してもらえない」(19.6%)「日本の文化や習慣がわからない」(16.6%)「言葉が通じない」(11.2%)「差別的な雰囲気を感じる」(8.9%)「近所に日本人が住んでいない」(6.9%)は、いずれも1～2割が不安を感じている。問題点の選択個数の記述統計は以下の表に示す。

表1 不安を感じる問題点の選択個数の記述統計

変数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
不安を感じる問題点の選択個数	0	7	1.3	1.2

3-2. 不安を感じる問題点の数への回帰分析

この節では、居住地などの統制変数の影響を統制したうえで、居住年数、国籍・地域と差別的な扱いの種類の経験数から不安を感じる問題点への効果を重回帰分析によって確認し、RQ①③④を検証する（統制変数のデータなどは表2では略されている。表3も同様）。

表2 重回帰分析の結果（「不安を感じる問題点の数」に対する諸要因の効果）

要因		標準偏回帰係数
居住年数	4～9年	-0.151
(ref:4年未満)	10年以上	-0.267
国籍・地域	その他アジア	-0.564***
(ref:東アジア)	アジア以外の国や地域	-0.761***
差別的な扱いの種類の経験数		0.252***
adj. R ²		0.232***

N=836. ref:基準カテゴリー。†<.1,*<.05,**<.01,***<.001.

まず、「居住年数」に関しては、4～9年と10年以上の係数がマイナスであるが、どれも有意になっていないため、母集団では居住年数が長くなっても問題点が減少するとは判断しにくい。次に、「国籍・地域」に関しては、すべての係数がマイナスで0.1%水準で有意であり、さらにアジア以外の国や地域の係数がその他アジアより小さいことから、ほかの国や地域と比べて、アジア系外国人、特に東アジアの外国人のほうが不安を感じる点が多いと判断できる。また、「差別的な扱いの種類の経験数」の係数はプラスでかつ0.1%水準で有意であるため、外国人が差別的な扱いを多く経験することにつれ、日本人との付き合いで不安とを感じる点が多くなると判断できる。

3-3. 各不安点への二項ロジスティック回帰分析

この節では、3-2節で不安を感じる問題点の数に有意な影響を示した変数（「国籍・地域」「差別的な扱いの種類の経験数」「居住地」「月収」「国籍・地域×差別的な扱いの種類の経験数」）を統制したうえで、具体的な不安点を目的変数とし、居住年数を説明変数とした二項ロジスティック回帰分析を行い、RQ②を検証する。「差別的な雰囲気を感じる」という問題点に関しては、差別的な扱いの種類の経験数の影響が大きいという可能性もあると考え、上述の統制変数のほか、居住年数と差別的な扱いの種類の経験数の交互作用項も統制変数として加えた。「近所に日本人が住んでいない」に関しては、居住地の影響が大きいという可能性もあると考え、居住年数と居住地の交互作用項を統制変数として投入した（この2つの交互作用項をほかの不安点にもそれぞれ投入して二項ロジスティック回帰分析を行ったが、有意性の結果は変わらなかった）。結果は表3の通りである。

表3 ロジスティック回帰分析の結果（各不安を感じる問題点に対する居住年数の効果）

具体的な不安点	標準偏回帰係数	
	居住年数（ref:4年未満）	
	4～9年	10年以上
言葉が通じない	-0.441†	-1.090*
つき合うきっかけが少ない・ない	-0.098	0.11
日本の文化や習慣がわからない	-0.289	-0.923*
文化や習慣の違いを理解してもらえない	-0.465*	-0.982*
共通の話題が少ない・ない	-0.023	0.177
近所に日本人が住んでいない	0.816	-0.457
日本人の方が近づいて来ない、避けられている	0.338	0.345
差別的な雰囲気を感じる	-1.105*	-0.147

表3で示されているように、「言葉が通じない」「日本の文化や習慣がわからない」「文化や習慣の違いを理解してもらえない」に関しては、居住年数に関するすべての係数がマイナスである。また、4～9年と比べて10年以上の係数のほうがより低く、かつ5%水準で有意であることから、それらの問題点と居住年数との間に負の相関があることが分かる。さらにいうと、居住年数が長くなると、それらの不安が減少する傾向を示している。

「つき合うきっかけが少ない・ない」「共通の話題が少ない・ない」「日本人の方が近づいて来ない、避けられている」「近所に日本人が住んでいない」といった問題点について、居住年数に関するすべての係数が有意ではない。それらの点に関しては、居住年数に関わらず一定の不安が存在すると判断できる。その中に特に、「つき合うきっかけが少ない・ない」「共通の話題が少ない・ない」という2つの問題点の係数が0に近いため、母集団では「短期滞在」と「長期滞在」の差がないという可能性が高い。「近所に日本人が住んでいない」に関しては、三大都市圏以外の地域の係数が1.058でかつ1%水準で有意であり、首都圏より三大都市圏以外の外国人のほうがこの点に不安を感じやすいことが分かる。

「差別的な雰囲気を感じる」に関しては、4～9年の係数がマイナスでかつ5%水準で有意であるが、4～9年の外国人より4年未満の外国人のほうが差別的な雰囲気を感じやすいと考えられる。また、10年以上の係数が有意ではなく、かつ4～9年より0に近くなっていることから、10年以上と4年未満の間の差がそれほど大きくないと考えられる。よって、居住年数が4年未満から4～9年になると、差別的な雰囲気を感じなくなるが、4～9年から10年以上になるとまた差別的な雰囲気を感じてくるということが示唆される。

4. 考察

この節では、分析結果に基づいて4つのリサーチ・クエスチョンに回答しながら、なぜそのような分析結果が得られたのかを検討する。

RQ③への答えとしては、ほかの国や地域と比べて、アジア系外国人、特に東アジアの外国人のほうが不安を感じる点が多いと判断できる。RQ④への答えとしては、外国人が差別

的な扱いを多く経験することにつれ、日本人との付き合いで不安と感じる点が多くなるということが分かった。「国籍・地域」と「差別的な扱いの種類・経験数」から「不安を感じる問題点の数」への影響に関しては、対日イメージが関わると推測できる。葛（2019）は中国人留学生の対日イメージ尺度と適応尺度の相関関係を検討した結果、「日本人の親和性への評価が高い留学生ほど、対日感情がポジティブで、対人関係がうまくいっていた」という結論を得た。よって、欧米系外国人と比べてアジア系外国人のほうが日本人の「親和性」をより低く評価している（岩男・萩原 1997）という先行研究の成果と合わせて考えると、アジア系外国人、特に東アジア外国人は、ほかの国や地域の外国人より、日本人が「親和性」を示してくれないことに負のイメージを抱きやすく、日本人との付き合いで不安とを感じる点も多いと考えられる。また、差別的な扱いを多く経験すればするほど、ネガティブなイメージを抱きやすく、不安を感じる問題点の増加につながると予想できる。

RQ①への答えとして、母集団の状況を考えると、居住年数が長くなっても在留外国人の不安が軽減するとはいいにくいことが分かった。この結果が、「対人領域での適応が滞在期間との関連が薄い」という先行研究の結果と一致しているが、RQ②を考察したところ、外国人が不安を感じる点のうち、居住年数によって影響されるものと影響されないものがある。日本にいる時間が長ければ長いほど感じなくなる問題点として、「言葉が通じない」「日本の文化や習慣がわからない」「文化や習慣の違いを理解してもらえない」という3つがあげられる。「言葉が通じない」については、外国人が日本人とコミュニケーションしなければいけないという環境に置かれることにより、たとえ言語学習が苦手な人でも、日本への滞在期間が長くなるにつれ、自然習得が進むと推測できる。残りの2つの問題点はまさに、母国と異なる文化に触れた際に受けた「カルチャー・ショック」である。先行研究でも述べられたように、滞り期間が長くなると、日本語レベルが向上され、日本文化規範も習得され、そのような不適応も自然に改善されると考えられる。

また、居住年数によって変わらない「つき合うきっかけが少ない・ない」「共通の話題が少ない・ない」「日本人の方が近づいて来ない、避けられている」「近所に日本人が住んでいない」という4つの問題点はまわりの環境や状況に関わり、自身の知識やスキルの習得によって変えにくいと考えられ、従って居住年数によって影響されない可能性が高い。その中に、「近所に日本人が住んでいない」という問題点は、居住地からの影響が強く、首都圏より三大都市圏以外に住む外国人のほうが不安を感じやすい。「つき合うきっかけが少ない・ない」「共通の話題が少ない・ない」「日本人の方が近づいて来ない、避けられている」といった問題点は、日本人側の受容度も大きく関わると推測できる。経済の発展やグローバル化につれ、異文化接触の機会が増えたが、日本人にとっての外国人は相変わらず「好奇心の対象」「差別の対象」「同情の対象」「羨望の対象」に過ぎず、「外の人」として扱われている（小原・山崎 1991）。したがって、外国人がどれほど日本に長く滞在しても、日本人との距離感を感じており、その不安が居住年数によって解消されないのであろう。最後に、居住年数を経るとともに一時的に軽減されるがその後再び増加する「差別的な雰囲気を感じる」という点は、言語や文化の習得を通して改善できるものではなく、自分の力で変えにくい「まわりの環境や状況」でもない、外国人の主観的な読み取りである。同じ経験をしても、そこにこうした不安を感じるかどうかは人によって異なる場合がある。

ここで、目的変数を「差別的な扱いの種類を経験数」、説明変数を「居住年数」として回帰分析を行ったところ、4年未満と4～9年の間で差がないが、10年以上の外国人は4年未満の外国人より差別的な扱いを多く経験していることが分かった。ここで2つの仮説を挙げる：①居住年数が「4年未満」の外国人については、日本人との接触経験の不足により、「日本人が近づいて来ない」といったまわりの状況を「差別的な雰囲気」と解釈してしまうのだが、時間が経過し、接触経験が深まるにつれそうした解釈は減少していくという仮説、②一方で滞在10年以上になると、実際に差別的な扱いを受けた経験が重なっていくため、「差別的な雰囲気」に対する不安はかえって増大していく、という仮説である。

5. おわりに

本研究は、在日外国人の対人関係における不安に対する「居住年数」「国籍・地域」「差別的な経験」からの影響を示唆することができた。本研究は、分析結果に基づき、1. 「国籍・地域」「差別的な経験」から対人関係における適応への影響は「対日イメージ」で説明できる；2. 「居住年数」とは相関しない問題点は周りの環境や日本人側の受容態度が影響を及ぼしている；3. 外国人が感じている「差別的な雰囲気」の内容は、日本での滞在期間の長短により異なる、と解釈しているが、あくまでも推測であり、さらに検証が必要である。今後は、滞在期間の異なる在日外国人、特に対人関係の面で不安を感じる人が多い東アジア外国人を対象に、「日本人との付き合いで感じた不安や問題点」というトピックを中心にインタビューを行うことで、在日外国人の心的活動を考察しつつ、本研究で得られた結果をもたらした原因を探ることを課題にしたい。

本研究の二次分析にあたり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「在留外国人に関する調査、2020（寄託者：サーベイリサーチセンター）」の個票データの提供を受けました。

参考文献

- (1) Lysgaard, S. (1955) Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- (2) 岩男寿美子・萩原滋 (1991) 『日本で学ぶ留学生—社会心理学的分析—』 勁草書房.
- (3) 上原麻子 (1988) 「留学生の異文化適応」 広島大学教育学部日本語教育学科・留学生日本語教育 (編) 『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』, 111-124.
- (4) 葛文綺 (2019) 『中国人留学生・研修生の異文化適応』 溪水社.
- (5) 小原裕子・山崎喜比古 (1991) 「外国人に対する受容度及びその関連要因—日本人女子大学生の調査から—」 『年報社会学論集』 4, 105-116.
- (6) 佐々木ひとみ・水野治久 (2000) 「外国人研修生の異文化適応に関する縦断的分析」 『日本国際センター紀要』 10, 1-16.
- (7) 高井次郎 (1989) 「在日外国人留学生の適応研究の総括」 『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』 36, 139-147.

ビジネス場面の読解困難なテキストに関するインタビュー調査

—メールと社内文書の定量的分析に向けて—

石井知子（早稲田大学大学院生）

1. 背景と目的

日本の生産年齢人口は減少の一途を辿っており、労働力不足が深刻化するなか、国内で就労する外国人材とその人材獲得競争に参加する企業ともに増加している。2021年10月末現在の外国人労働者数は1,727,221人に上り、過去最高を更新した(厚生労働省2021)。国内企業で高度人材として活躍するには日本語によるコミュニケーション力は必須である。ところが、高度外国人材の雇用経験・予定のある国内企業に対する調査では、課題として「社内での日本語コミュニケーション能力の不足」が47.2% (ディスコ2020)、40.9% (同2021)と最多を維持しており、外国人材の日本語力が最大の課題として挙げられている。したがって、国内企業に勤務する外国人材とその受け入れ企業にとって、日本語力向上をはじめとした職場における日本語環境の整備は恒常的かつ喫緊の課題であるといえる。

外国人材のビジネスコミュニケーション上の問題に関する研究は数多く展開され蓄積が進みつつあるが(清1995, ヤルディ2007, 戎谷2012, 蒙・中井2020等), これらは対面コミュニケーションによる接触場面に着目したものが多く、テキストコミュニケーションに焦点を当てた事例は少ない。さらに、近藤(2018)が問題の真因を「相互理解の欠如」「自分を振り返らない態度」(p.186)等に見出すなど、先行研究では対面の接触場面を想定したコミュニケーション上の異文化間摩擦に焦点が置かれることが多く、非対面のテキストコミュニケーションにおける外国人材の言語能力の問題に着目した事例は見当たらない。特に近年の社会環境の変化を受け、ビジネスコミュニケーションのチャネルにテキストコミュニケーションの占める割合が増してきていることから、テキストコミュニケーション上の問題に着目した研究事例も同様に蓄積していく必要がある。

本研究では、ビジネス場面でのテキストコミュニケーションにおける外国人材の読解に着目し、職場での読解困難なテキストを定量的に分析することを通じて、外国人材が直面している読解上の困難を明らかにする。その結果を踏まえ、外国人材の読解力向上のための取り組みにつなげることを目的としている。したがって、まずは外国人材がどのようなテキストに困難を抱えているかを明らかにする必要がある。本発表では、外国人材を対象に行ったインタビューの分析結果を中心に報告する。テキスト解析ツール「KH Coder 3 (<https://kncoder.net>)」(樋口2020)⁽¹⁾による分析と調査者の質的解釈の結果、(1)ビジネス場面の読解困難なテキストはメールである可能性が高く、(2)「依頼の機能を持ったメール」「上司から発信される目標共有のための社内通知文書」が読解困難である可能性が高いことが明らかとなり、(3)読解困難なテキストには職種による共通点がある可能性があることが示唆された。なお、本調査の結果をもとに立ち上げるコーパスについても報告する。

2. データ

本調査では、協力者5名（表1）に対して事前に読解困難なテキストについての質問紙調査（表2）を行い、その回答をもとに実施したフォローアップインタビューのデータを分析の対象とした。分析データは延べ語数13,071、異なり語数1,206となった。なお、より広い範囲から課題を見つけるため、協力者の業種を限定しないよう設定した。

事前の質問紙調査は、職場での実例を問うAの2項目と、「ビジネス日本語 Can-do statements」（日本語教育学会2020）の読解に関する項目⁽²⁾を参照したBの8項目をあわせた計10項目とし、その回答をふまえ、1人40～60分でインタビューを実施した。

表1 調査協力者5名の属性

協力者	年齢	国籍	業種	職級	勤続年数	滞在歴	学習歴	資格
1	30代	中国	製造	一般社員	1-5年未満	3-6年未満	1-5年未満	N1
2	20代	ドイツ	商社	一般社員	1-5年未満	3-6年未満	1-5年未満	N1
3	30代	台湾	IT	一般社員	5-10年未満	3-6年未満	5-10年未満	N1
4	30代	台湾	宿泊	課長級	5-10年未満	3-6年未満	1-5年未満	N2
5	20代	マレーシア	建設	一般社員	1-5年未満	3-6年未満	1-5年未満	N2

表2 質問紙調査の項目

No.	項目
A1	社内でのテキストコミュニケーション（＝対面ではなく、文字で行われるコミュニケーション）についてうかがいます。日本語を読んで理解するとき、難しいと思うものはどれですか。当てはまるものをぜんぶ選んでください。 <input type="checkbox"/> 担当業務に関するメモ <input type="checkbox"/> 担当業務に関するメール <input type="checkbox"/> 担当業務に関するチャットやビジネス用SNS <input type="checkbox"/> 社内の掲示板や電子会議室 <input type="checkbox"/> 社内の情報管理システム <input type="checkbox"/> 担当業務や研修で使われる書類や資料 <input type="checkbox"/> 社内アンケート <input type="checkbox"/> 人事や労務に関する書類 <input type="checkbox"/> その他
A2	1で選んだのは、誰からの、どんな内容のものですか。それぞれ教えてください。
B1	社内でお知らせやお知らせ、閲覧されている文書や、仕事の指示を書いたメモの内容を、2,3分読んで理解できる。 <input type="checkbox"/> ほとんどできない（0%） <input type="checkbox"/> あまりできない（20～30%できる） <input type="checkbox"/> ある程度できる（50%できる） <input type="checkbox"/> だいたいできる（70～80%できる） <input type="checkbox"/> 問題なくできる（100%） <input type="checkbox"/> 経験がないためわからない
B2	社内の人と数回やり取りした文書やメールを全部読んで、新しく決まったことや変更があったことは何かがわかる。（選択肢同上、以下同じ）
B3	自分の担当業務に関する様々なビジネス文書を読んで比較し、情報の優先順位をつけることができる。
B4	丁寧な印象を与えるために婉曲的な表現で書かれたビジネス文書を読んで、意図がわかる。
B5	苦情や問い合わせのメールや文書が来たときに、相手の気持ちを考えながら、丁寧な返事を自分で考えることができる。
B6	新聞やインターネットなどを読み、情報を集めて、報告するためにまとめることができる。
B7	自社の競争相手の競合他社に関する情報を集めて、自社と比較し、報告するためにまとめることができる。
B8	依頼の文書が来たときに、相手の気持ちを考えながら、丁寧な断りの手紙やメールを自分で考えることができる。

4-2. 関連語検索

関連語検索は、ある特定の語と強く関連している語を検索できる機能である。強い共起関係が見られた「メール」「社内」の2語を指定し関連語検索（and 検索）を行ったところ、「心配」「担当」「問い合わせ」等の語が検出された（表4）。さらに「問い合わせ」を指定して検索したところ、「依頼」等のコミュニケーションの機能を表す語が検出された（表5）。なお、表中の「全体」とは分析対象ファイル全体での出現文書数であり、「共起」とは指定した条件に当てはまる文書中での出現文書数を指す。以上の結果から、テキストコミュニケーションにおいてはメールが読解困難なテキストである可能性に加え、「依頼の機能を持ったメール」が読解困難という話題と強く結びついていることが明らかとなった。加えて、読解困難な書類に言及している協力者の回答⁽³⁾を観察した結果、「上司から発信される目標共有のための社内通知文書」も読解困難なテキストに該当することが質的分析により明らかになった。依頼については多くの先行研究と一致する結果であるが、目標共有のための文書は先行事例が見当たらず、新たな学習素材の1つとして提案できる可能性がある。

表4 「メール」「社内」での関連語検索で
検出された語の例（抽出条件：サ変名詞）

No.	抽出語	全体（確率）	共起（確率）
1	心配	4 (0.011)	2 (0.222)
2	担当	7 (0.019)	2 (0.222)
3	問い合わせ	7 (0.019)	2 (0.222)

表5 「問い合わせ」での関連語検索で
検出された語の例（抽出条件：サ変名詞）

No.	抽出語	全体（確率）	共起（確率）
1	質問	9 (0.025)	3 (0.429)
2	依頼	7 (0.019)	2 (0.286)
3	隔離	1 (0.003)	1 (0.143)

4-3. 対応分析

協力者5名のインタビューデータにどのような特徴（共通点あるいは相違点）が見られるかを、KH Coderの対応分析の機能を用いて調査した。広く課題発見につなげるという目的から、協力者5名の業種に多様性を持たせたことはすでに述べたが、分析の結果、A、B及びCの3つのグループが形成された（図2）。Aグループは協力者1と5によるグループであり、依頼のメールや自身の担当業務に関連した話題が挙がっていたことが確認できる。Bグループは協力者4による単独のグループであるが、これは協力者4がホテル勤務者であり、5名の中で唯一エンドユーザーに接しているという業務の特殊性によるものと推測できる。Cグループを形成する協力者2と3の業種は、専門商社（協力者2）とIT企業（協力者3）であり、一見業務内容に関連があるようには見えない。しかし、専門的な「製品」を扱っている点、商品の「メーカー」との付き合いや「お客さん」からの「質問」が担当業務の一定部分を占めている点、専門的な商品に関する「技術」資料の「翻訳」業務が発生する点等、職務内容にいくつかの共通点が存在しているため、抽出語の分布にも共通点が見られたものと推測される。したがって、勤務先の業種は異なっても職務内容に類似点がある場合、職場での言語使用にはある部分で共通点があり、読解困難事例にも共通点が見られる可能性が本調査の分析からは示唆される結果となった。

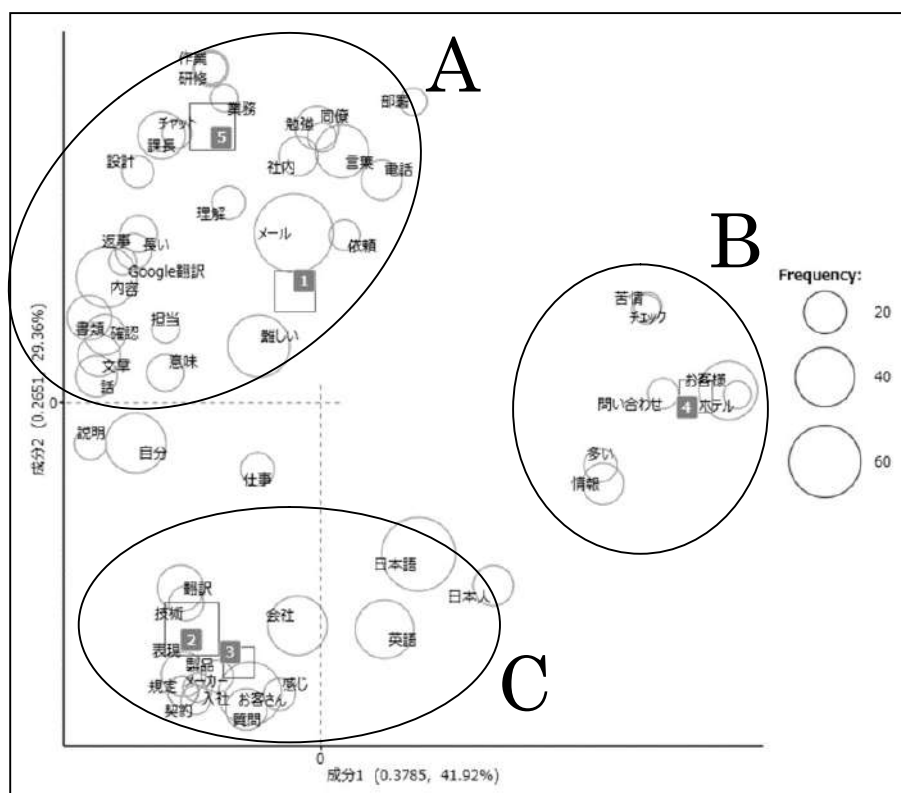


図2 対応分析図（抽出条件：名詞・サ変名詞・形容詞，最小出現数8，外部変数＝協力者）

5. まとめと今後の課題

国内企業に勤務する外国人材5名を対象に、ビジネス場面において読解困難なテキストに関するインタビューを実施した本調査では、以下の内容が明らかとなった。

(1) ビジネス場面のテキストコミュニケーションにおいて読解困難なテキストは、社内外を問わずメールである可能性が高い。

(2) メールが読解困難なテキストである可能性に加え、①「依頼の機能を持ったメール」が読解困難という話題と強く結びついている。さらに、②「上司から発信される目標共有のための社内通知文書」も読解困難であると予想され、新たな学習素材の1つとなり得る。

(3) 異業種であっても職務内容に類似点がある場合、職場での言語使用には共通点があり、読解困難事例にも共通点が見られる可能性がある。

なお、本調査では5名の協力者のみを調査対象としており、データに不足や偏りがある可能性は否めない。今後より多くのデータを分析対象とし、調査結果がどのように広がるかを確認したい。また、分析ではおもに名詞やサ変名詞といった内容語に着目しており、機能語を含む文法項目については調査できていない。ビジネスの現場においてどのような文法項目が登場し、また読解困難であるのかについての調査も今後の課題の1つとしたい。

さらに、上記①②のテキストの定量的分析に向け調査者らが収集したテキストデータを用いて、「タスク別ビジネス日本語コーパス（仮）」の作成を立ち上げたことを報告する。今後本コーパスを用いて、外国人材にとって読解困難なテキストの定量的分析も開始する。

謝辞

本研究では、科学研究費補助金（課題番号 23730502）および立命館大学研究推進プログラムによる助成を受けた研究成果の一部である KH Coder (<https://kncoder.net/>) を利用しました。

注

(1) 計量テキスト分析やテキストマイニングのためのツールには KH Coder 以外にも Text Analytics (<https://azure.microsoft.com/ja-jp/products/cognitive-services/text-analytics/>), ユーザーローカル (<https://textmining.userlocal.jp/>) など様々なフリーソフトウェアが存在するが、処理プロセスがすべて可視化されている透明性、2022年9月現在で5,500件を超える研究事例が蓄積されている実績から、分析用ツールとして適切であると判断した。

(2) 「ビジネス日本語 Can-do statements」の読解に関する項目とは、技能分類が「読む（項目 No. 5-8）」「読んで書く（項目 No. 21-24）」の8項目がそれに該当すると判断した。

(3) 「利益の話とか、会社全体の。部署のもあります。（中略）来年度の目的を、何を目的、目指すのか、の書類もありますので、そういうのがちょっと難しいかなと思っています。」

参考文献

(1) 戎谷梓 (2012) 「日本の IT 企業のブリッジ人材に求められるビジネスコミュニケーション能力—ソフトウェア開発中に発生するコミュニケーション上の問題分析から—」『日本語教育 152』0, 14-29.

(2) 厚生労働省 (2021) 「「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和3年10月末現在）」
<https://www.mhlw.go.jp/content/11655000/000887554.pdf> (2022年9月29日閲覧)

(3) 近藤彩 (2018) 「職場とつながるライティング教育—相互理解・問題解決・協働を可能にするケース学習—」村岡貴子、鎌田美千子、仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版.

(4) 清ルミ (1995) 「上級日本語ビジネススピールのビジネスコミュニケーション上の支障点—インタビュー調査から教授内容を探る—」『日本語教育』87, 139-152.

(5) ディスコキャリアタスリサーチ「外国人留学生／高度外国人材の採用に関する調査」
https://www.disc.co.jp/research_archive/research_archive_category/company/kigyou-oversea-report/ (2022年9月29日閲覧)

(6) 日本語教育学会(2020)「BJTビジネス日本語能力テストに関する Can-do statements 調査研究事業報告書」日本漢字能力検定協会.

(7) 樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—第2版』ナカニシヤ出版.

(8) 蒙韞(韞)、中井陽子(2020)「中国人社員と日本人上司による許可求めのロールプレイ会話の分析—会話参加者の行動と意識から探る外国人材育成のヒント—」『国立国語研究所論集』19, 109-126.

(9) ヤルディームグダ(2007)「ビジネス・コミュニケーションを中心とした初・中級向けのシラバス開発—日印ビジネスの現場における日本語使用実態調査をもとに—」『言語文化と日本語教育』34, 51-54.

食事介助に向けた日本語テクスチャー用語の分析

黄海洪 (京都大学大学院生)

1. はじめに

経済協力開発機構 (OECD) の発表⁽¹⁾によると, 2050年には, 日本の生産年齢人口に対する高齢者の割合は73%に上昇し, OECD 諸国の中で最も高い状態が続くと見込まれている。介護を要する高齢者人口の増加, 生産活動を支える生産年齢人口の減少にあわせ, 介護業界では深刻な人手不足に直面している。厚生労働省 (2021) によれば, 2025年には, 約32万人の介護人材が不足すると推定されている。このような状況下, グローバル社会における外国人労働者の活躍が期待されている。外国人労働者の積極的な受入れ政策が展開される中, 日本の介護関連施設で働くことを目指す多くの日本語学習者が来日している。

食事介助は, 3大介助の1つであり, 介護の仕事の基本である。高齢者のQOLを高めるためには, 食事介助の配慮と工夫が必要である。日本介護食品協議会は, 食べ物のテクスチャーであるかたさや粘度などの調整を加え, 食べやすさに配慮したユニバーサルデザインフードの普及啓発を進めている。食事介助では, 食事に関する情報を利用者にわかりやすく伝えることが求められる。そこでは食に関する語の知識が必要であるが, 日本語において重要な位置を占めるのがテクスチャー用語である。テクスチャー用語は本来, 織り方, 肌理などを表す用語で, 繊維, 絵画などによく使われるが, 食感にも用いられる。日本語のテクスチャー用語は, 他の言語に比べて豊富であるとされる (Hayakawa ほか, 2013)。テクスチャー用語の理解は, 利用者と食事の共感を分かちあい, ラポールを形成するためにきわめて重要な役割を果たす。介護分野では, 新しい教材の開発が盛んに行われているが, テクスチャー用語を取り上げたものは管見の限り皆無である。食事介助において, 利用者の食の好みを把握し, 円滑なコミュニケーションを図るために, テクスチャー用語は便利な言語的手段として活用が期待される。日本語テクスチャー用語の分析は, 外国人介護人材の食事介助に関する日本語の習得支援に役立つと考えられる。

2. 先行研究

介護職を目指す日本語学習者が必要となる日本語能力について, 布尾 (2013) は3つの日本語を挙げている。それは①生活の日本語, ②業務の日本語, ③国家試験の日本語である。外国人介護人材が必要となる日本語能力のうち, 特に国家試験の日本語に関する研究が盛んに行われている (中川 2010, 安藤 2012, 三枝 2012)。それに対して, 業務の日本語の研究は, 介護職員同士の交流場面を取り上げることが多く, 介護職員と利用者の交流場面を取り上げる研究は非常に少ない。このような現状を踏まえ, 本研究では, 業務の日本語のうち, 介護職員と利用者が共有する食事介助の場面を取り上げることにした。

石原 (2021) によると, 介護現場で使われている日本語の中, 食事介助の日本語は, 特に外国人介護人材にとって難しいとされている。テクスチャー表現に関する研究は, これまで主に食品科学の分野で行われてきた。例えば, 早川ほか (2005) は日本語のテクスチ

チャー用語を調査し、445語のテクスチャー用語を選定している。そのうちの約7割がオノマトペであることが明らかにした。

介護の日本語 Can-do ステートメント (西郡, 2019) には、食事介助について、オノマトペを使った体や気持ちに関する利用者からの訴えを聞いて理解できる能力が明記されている。外国人介護人材が食事介助の場面において、適切な声かけをし、食べ物のおいしさを日本語で伝えることは利用者の食生活を支える力になり、利用者の QOL の向上につながる重要な能力だと言える。日本の国語教育では、食感の言葉が小学6年生の必修内容である。一方で、外国人を対象とする日本語教育はオノマトペ教育が不十分であり、オノマトペが多く含むテクスチャー用語は難しいと推測される。

3. 研究目的

外国人介護人材が食事介助の場面において、食べ物のおいしさを日本語で伝える必要がある。しかし、食べ物のテクスチャーを表す日本語にはオノマトペが多く含まれ、外国人介護人材にとって知らない単語、つまり「未知語」であることが多い。そこで、効率的な語彙学習を実現するために、役に立つ重要なテクスチャー用語を選定することが求められる。本研究は、介護のための日本語テクスチャー用語とその特徴を明らかにすることを目的とする。

4. 研究方法

本研究の調査対象とした語は、農業と食品産業分野の研究開発を行なっている研究機関である農研機構が公開している「日本語テクスチャー用語体系」の530語である。530語は ISO 11036 Texture Profile に基づく分類として、大分類・中分類・小分類に分類される。大分類には、力学的特性、幾何学的特性、その他の特性とう3つの下位分類がある。力学的特性の「なめらか」と幾何学的特性の「なめらか」は異なる「なめらか」と区別されるが、本研究は同一のものとみなす。また、読み方が同じで漢字が異なる語、いわゆる同音異字語は別々にカウントされる。

語彙研究において、客観的指標の頻度と主観的指標の親密度とは似て非なる構成概念であり、両方とも単語認知に影響を与える重要な要因である。本研究では、語の重要度をコーパス頻度と単語親密度の2つの側面から判断し、コーパス頻度の高い語または単語親密度の高い語を「重要語」と定義する。重要語の具体的な抽出方法は次の通りである。

まず、調査対象の語の形態素解析を行い、対象表現の活用形を基本形に戻した。例えば「しなびた」を「しなびる」に、「膜状の」を「膜状」といった処理を行った。次に、現代日本語書き言葉均衡コーパス (以下、BCCWJ) の短単位語彙表 (Version 1.1) における語の出現数を基準に、頻度順上位50語の高頻度のテクスチャー用語を抽出した。なお、同音異字語の頻度は、書字形の頻度を求めた。最後に、浅原 (2019) の分類語彙表 WLSF-familiarity (version 3.1) を参照し、単語親密度上位50語の高親密度のテクスチャー用語を抽出した。単語親密度のデータベースは単語がどのくらい利用されているかを実験協力者の主観的な馴染みの程度に基づく尺度を評定したものである。調査項目は馴染みの程度を調査する「知っている」ほか、「書いているものに出現する」、「読んでいるものに出

現する」,「話すときに出現する」,「聞くときに出現する」の5項目を収集したデータである。本研究は「知っている」順の上位50語を高親密度テクスチャー用語として抽出した。

5. 研究結果と考察

5-1. 高頻度のテクスチャー用語

BCCWJ 頻度順上位50語を頻度の高い用語から順に並べた結果は以下の通りである。

しっかり, 軽い, 重い, かたい, のびる, 薄い, 細かい, 厚い, 分離した, やわらかい, すべる, 柔軟な, くつつく, なめらか, ばらばら, 柔らかい, 硬い, 濃厚な, もろもろ, 乾いた, 固い, ゆるい, しっとり, ごろごろ, 水気が多い, ぼろぼろ, 均一な, 粗い, はじける, ぶつぶつ, だらだら, ふわふわ, しなやか, さらさら, もろい, 堅い, バリバリ, ふっくら, ぎっしり, 固形の ズルズル, ぐずぐず, ころころ, ふんわり, でこぼこ, ぶるぶる, つるつる, みずみずしい, 湿った, とろける

上記50語の語彙レベルをリーディングチュウ太⁽³⁾の語彙チェッカーを用いて調べた。その結果を表1に示す。

表1 高頻度のテクスチャー用語の語彙レベル

N5	厚い, 薄い, 重い, 軽い, くつつく
N4	かたい, 硬い, 固い, 堅い, 乾いた, 細かい, しっかり, すべる, やわらかい, 柔らかい
N2・N3	粗い, ぎっしり, 湿った, でこぼこ, のびる, ふわふわ, ぶつぶつ, ゆるい
N1	しなやか, 柔軟な, とろける, なめらか, 分離した, 水気が多い, もろい
級外	均一な, 固形の, ぐずぐず, ころころ, ごろごろ, さらさら, しっとり, ズルズル, だらだら, つるつる, 濃厚な, はじける, バリバリ, ばらばら, ふっくら, ふんわり, ぶるぶる, ぼるぼる, みずみずしい, もろもろ

表1からN5レベルが5語, N4レベルが10語, N2・N3レベルが8語, N1レベルが7語, 級外⁽²⁾が20語であり, それぞれ10%, 20%, 16%, 14%, 40%を占める。

高頻度のテクスチャー用語には, 初中級レベルの「い形容詞」が多く含まれていることが明らかになった。NINJAL-LWP for BCCWJ でコロケーションを調べてみると, 「厚い壁」, 「薄い紙」, 「重い荷物」, 「軽い気持ち」など食事場面以外に用いられる多義語が多いという特徴が見られた。頻度に基づいた統計結果では, 多義語の問題は避けられない。例として, Basic English の850語は12,425もの意味を持つということが挙げられる(Nation, 1990)。高頻度語の特徴から, 多義語の問題を考慮した指導が求められる。使用場面を想定し, どの意味をどんな場面で使うのかを明示的に教える必要がある。また, 「厚い」と「薄い」, 「重い」と「軽い」, 「細かい」と「粗い」といった意味上の対をなす対義語が多く含まれていることから, 食べ比べによる実食体験が食感の違いへの理解に役たつと思われる。高頻度語には, 級外語彙が多く, 全体の4割を占める。級外語彙には, 多義オノマトペが多く含

まれているため、マルチメディア教材を活用し、共感覚に訴える指導が求められる。

5-2. 高親密度のテクスチャー用語

分類語彙表の単語親密度（知っている）上位 50 語を親密度の高い用語から順に並べた結果は以下の通りである。

乾いた、ふんわり、繊維状の、はじける、みずみずしい、ぎっしり、のびた、ぐちゃぐちゃ、細かい、しっとり、くずれやすい、固形の、ふっくら、ぱさぱさ、やわらかい、霜降り状の、だらだら、もろい、つぶれやすい、かたい、軽い、さらさら、柔軟な、からみつく、ぼろぼろ、柔らかい、薄い、とろみがある、くしゃくしゃ、堅い、湿った、きめ細かい、べったり、こったり、ねっとり、どっしり、脂っこい、重い、うろこ状の、切れやすい、むちむち、舌ざわりがよい、ねばっこい、ガリガリ、ぺらぺら、クリーム状の、ばらばら、水っぽい、弾力がある、スポンジ状の

リーディングチュウ太による上記 50 語のレベル分けの結果を表 2 に示す。

表 2 高親密度のテクスチャー用語の語彙レベル

N5	薄い、重い、軽い
N4	かたい、堅い、乾いた、細かい、やわらかい、柔らかい
N2・N3	切れやすい、ぎっしり、クリーム状の、湿った、つぶれやすい、のびた
N1	柔軟な、弾力がある、もろい
級外	脂っこい、うろこ状の、からみつく、ガリガリ、きめ細かい、くしゃくしゃ、くずれやすい、ぐちゃぐちゃ、こったり、固形の、さらさら、しっとり、舌ざわりがよい、霜降り状の、スポンジ状の、繊維状の、だらだら、とろみがある、どっしり、ねっとり、ねばっこい、はじける、ばらばら、ぱさぱさ、ふんわり、ふっくら、べったり、ぺらぺら、ぼろぼろ、みずみずしい、水っぽい、むちむち

表 2 から N5 レベルが 3 語、N4 レベルが 6 語、N2・N3 レベルが 6 語、N1 レベルが 3 語、級外が 32 語であり、それぞれ 6%、12%、12%、6%、64%を占める。

オノマトペは大きく「擬音語」、「擬態語」、「擬声語」に分けられる。オノマトペに該当するテクスチャー用語は「くしゃくしゃ」、「さらさら」などの擬態語が多く、視覚や触覚から語の意味情報が得られる。高親密度のテクスチャー用語には、オノマトペに該当しないテクスチャー表現も多く、「のびた」、「繊維状の」、「きめ細かい」などのオノマトペ以外の多彩な表現があることがわかった。

異なる食文化背景を持つ外国人介護人材を対象とする高親密度語の指導をする際には、共起する食べ物の画像や動画を使って説明するなど、いわゆるマルチモーダル・テキストを活用した指導がマルチモーダル学習につながると思われる。

5-3. 高頻度・高親密度のテクスチャー用語

コーパス頻度と単語親密度の両方が高いテクスチャー用語は以下の 23 語である。

薄い, 重い, かたい, 堅い, 軽い, 固形の, 乾いた, ぎっしり, 細かい, さらさら, しつとり, 湿った, 柔軟な, ダラダラ, はじける, ばらばら, ふっくら, ふんわり, ぼろぼろ, みずみずしい, もろい, やわらかい, 柔らかい

特に親密度の上位にランクインするテクスチャー用語は「ふんわり」, 「しつとり」, 「湿った」といったお菓子などの間食と共起する語が多いなどの特徴が見られた。早川ほか(2011)を参照し, 一部テクスチャー用語とお菓子の具体例を表3に示す。

表3 テクスチャー用語とお菓子の具体例

テクスチャー用語	食べ物
ふんわり	綿菓子 スポンジケーキ マシュマロ メレンゲ
しつとり	カステラ ぬれせんべい ケーキ 蒸しパン
湿った	ぬれせんべい クッキー サバラン

高親密度語も高頻度語も「ばらばら」, 「霜降り状の」, 「ガリガリ」などの級外語彙が多く, 高頻度語は4割, 高親密度語は6割以上が級外語彙という結果が明らかとなった。難易度の観点から見ると, 全体的に高親密度の語が高頻度の語より難しく, 学習者にとって「未知語」である可能性が高い。旧日本語能力試験出題基準外のテクスチャー用語は学ぶ機会が少ない可能性が高く, 重点的に指導する必要がある。

高頻度・高親密度のテクスチャー用語から, 視覚で食べ物の特徴を認識できる語が多い。よく日本料理は目で食べると言われる。見た目のおいしさは如何に大切なのかはテクスチャー表現にも表れている。

6. まとめと今後の課題

日本語はテクスチャー表現が極めて豊富な言語である。日本語テクスチャー用語の数の多さに学習者が圧倒されないように, 重要度の高い語から学習する必要がある。本研究は学習支援の観点から, 重要なテクスチャー用語を抽出し, 効率的な語彙学習に寄与するため, 優先的に学習者に提示すべき重要度の高いテクスチャー用語を分析した。コーパスでの出現頻度の高いテクスチャー用語および単語親密度の高いテクスチャー用語をそれぞれ抽出し, 特徴を分析した。分析の結果, 高頻度の用語には多義語が多く見られることが明らかとなった。コーパス頻度が高い単語は親密度も高い傾向があり, 高親密度の用語にはお菓子などの間食と共起する語が多く見られた。テクスチャー用語は高頻度語も高親密度語も旧日本語能力試験の出題基準に含まれない級外語彙が多く含まれており, 試験以外に学習機会が必要であることも明らかとなった。食事介助の際に, 外国人介護人材はテクスチャー用語を知らないと, 利用者とのコミュニケーションの上で支障を来す可能性がある。

何らかの支援が必要とされるのだが、それを体系的に扱った市販の教材は見あたらない。本研究の分析結果は、食に関する異文化理解を促し、より効果的な学習につながると思われる。

介護食との共起関係を調べ、介護に特化したテクスチャー用語の分析ができていないため、今後調査が必要である。また、語の出現頻度はコーパスによって異なり、語の親密度は年齢、地域、職業によって異なるため、その差異を調べることを今後の課題としたい。

注

- (1) OECD「日本：高齢化社会における包摂的な成長の促進」
<https://www.oecd.org/about/secretary-general/BPS-Japan-JP-April-2018.pdf> (2022年9月30日閲覧)
- (2) 旧日本語能力試験出題基準外の語彙を指す。
- (3) リーディングチュウ太は「語彙」と「漢字」の2つのレベル判定が可能である。
<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp> (2022年9月30日閲覧)

謝辞 本研究は公益財団法人全国老人福祉施設協議会の助成を受けたものです。

参考文献

- (1) Hayakawa, F., Kazami, Y., Nishinari, K., Ioku, K., Akuzawa, S., Yamano, Y., & Kohyama, K. (2013) Classification of Japanese Texture Terms. *Journal of Texture Studies*, 44(2), 140-159
- (2) Nation, P. (1990) Teaching and learning vocabulary. Newbury House, New York
- (3) 浅原正幸 (2019) 「クラウドソーシングによる単語親密度の推定」『言語処理学会第 25 回年次大会発表論文集』, 45-48
- (4) 安藤静香 (2012) 「介護現場で使用される外来語に関する考察：介護福祉士国家試験問題の調査から」『日本文学ノート』 47, 18-39
- (5) 石原洋子 (2021) 「外国人介護士が悩む食事介助の相互作用フレームー「ごっくん」から「嚥下」ー」ポリリー・ザトラウスキー編『五感で楽しむ食の日本語』くろしお出版
- (6) 厚生労働省 (2021) 「第 8 期介護保険事業計画に基づく介護職員の必要数について」
https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000207323_00005.html (2022年9月30日閲覧)
- (7) 三枝令子 (2012) 「介護福祉士国家試験の日本語：外国人介護従事者にとってのことばの問題」『介護福祉学』 19 (1) , 26-33
- (8) 中川健司 (2010) 「介護福祉士候補者が国家試験を受験する上で必要な漢字知識の検証」『日本語教育』 147, 67-81
- (9) 西郡仁朗 (2019) 「介護福祉の日本語教育の現状と支援者の育成ー介護の日本語 Can-do ステートメントを中心にー」『日本語教育』 172, 18-32
- (10) 早川文代・井奥加奈・阿久澤さゆり・齋藤昌義・西成勝好・山野善正・神山かおる (2005) 「日本語テクスチャー用語の収集」『日本食品科学工学会誌』 52 (8) , 337-346
- (11) 早川文代・風見由香利・井奥加奈・阿久澤さゆり・西成勝好・神山かおる (2011) 「日本語テクスチャー用語の対象食物名の収集と解析」『日本食品科学工学会誌』 58 (8) , 359-374
- (12) 布尾勝一郎 (2013) 「看護師・介護福祉士候補者に対する専門日本語教育初級からの取り組み」『専門日本語教育研究』 15, 23-26

公益社団法人日本語教育学会
大会委員会

委員長

久保田美子

副委員長

宇佐美洋・小河原義朗・金庭久美子

委員

岩田夏穂・岡田祥平・菊岡由夏

瀬尾悠希子・牲川波都季・建石始

田中祐輔・中石ゆうこ・中川祐治

西村学・尹智鉉

*

審査・運営協力員

秋元美晴・浅津嘉之・有田佳代子・池田玲子・伊集院郁子・岩崎典子

牛窪隆太・大島弥生・大関浩美・尾関史・小野正樹・小野塚若菜

加藤恵梨・川上尚恵・衣川隆生・小柳かおる・坂本正・佐藤智照

嶋津百代・嶋田和子・清水まさ子・住田哲郎・高橋美奈子・陳秀茵

徳井厚子・徳弘康代・寅丸真澄・中井好男・中島祥子・中俣尚己

永田良太・西口光一・仁科喜久子・野田尚史・野原ゆかり・登里民子

蓮沼昭子・服部明子・早川杏子・坂野永理・福岡昌子・福良直子

堀恵子・水野晴美・南浦涼介・宮永愛子・村岡貴子・森篤嗣

谷内美智子・山方純子・山田智久・山元一晃・山本冴里

由井紀久子・横山紀子・義永美央子・米本和弘・吉野文

2022 年度日本語教育学会秋季大会予稿集

発行日 2022 年 10 月 16 日

発行者 公益社団法人日本語教育学会 大会委員会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F

TEL: 03-3262-4291/FAX: 03-5216-7552/E-mail: office@nkg.or.jp

URL: <https://www.nkg.or.jp>



公益社団法人

日本語教育学会
