



2022年度日本語教育学会春季大会予稿集

2022 (令和4)年5月21日・22日 / オンライン開催

目次

WEB 版プログラム…p.2-19

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

口頭発表：土曜午後の部…p.20

日曜午前の部…p.57 / 日曜午後の部…p.130

ポスター発表：午前の部…p.167 / 午後の部…p.236

目 次

(以下をクリックすると該当ページに移動します)

開催概要／目次	2
大会日程	3
開催のご挨拶	4
一般公開プログラム	6
発表一覧：口頭発表	7
発表一覧：ポスター発表	10
同時開催イベント	14

◆今大会の実施方法について◆

2022年度日本語教育学会春季大会は、全面的にオンライン開催となります。

・学会発表については、以下の3つの方式の組み合わせにて行います。

なお、今大会ではパネルセッションの発表はありません。

- ①事前のオンデマンドによるビデオ配信・資料閲覧：2022年5月13日（金）～6月5日（日）
（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5月13日（金）～5月20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5月21日（土）・22日（日）
（口頭発表：20分、ポスター発表：40分）

※当日は質疑応答のみで、ビデオ再生の時間は設けておりません。

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

・オンライン開催における有料プログラムへのご参加は、事前参加登録のみとなります（当日受付は行いません）。

・無料プログラムへのご参加は、事前申込は不要です。参加方法については、学会ウェブサイトをご参照ください（4月中旬に詳細を公開予定）。

◆主催：公益社団法人日本語教育学会

◆大会参加費（有料プログラム）：

【事前登録 ※お支払い時に手数料がかかります】

会員 3,500円

会員（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4月16日（土）～5月10日（火）

※例年より締切が早い因此ご注意ください。

◆問合せ先：

E-mail: taikai-office@nkg.or.jp（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

開催のご挨拶

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

公益社団法人日本語教育学理念体系より

http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/nkg_rinen_2017-0407.pdf

- 課題1： 日本語教育学の「学問的専門分野」としての体系的枠組みの構築
- 課題2： 日本語人材・複言語人材育成のための日本語教師養成・研修の理念と枠組みの再構築
- 課題3： 多様なキャリア形成のための日本語教育内容の体系的再編成

課題1は、次の通りです。

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

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

課題2は、次の通りです。

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

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

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

開催のご挨拶

課題3は、次の通りです。

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

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

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

2022年度春季大会においては、課題3から「海外の日本語学習者にとってのキャリア形成」を発表募集テーマとして設定いたしました。

大会1日目、一般の方向けに、この課題に関連するディスカッション「日本語から広がるライフキャリア形成—世界を、日本語と生きる—」が、世界各地とオンラインで結んで実施されます。看護、IT、出版、観光、医学、日本語教育等の職業的経験を有する6名による語りから、日本語を学ぶ意味を、キャリアにおける自己実現という文脈で考えます。その他、2日間で、テーマ関連の発表を含めて、口頭発表が24件、ポスター発表が20件ございます。研究動向や教科書の史的変遷に関するレビュー、看護介護関係者・技能実習生・地域住民・外国人高校生を対象とする多様な社会的文脈における研究、そして、プログラムや教材・ツールの運用上の課題に関する研究もあり、内容は幅広く多彩です。日本語教育学の研究・実践を鋭角に深く探り、複層的な視点で滑らかに捉え直し、次なる発展の可能性を探るチャンスです。是非ご参加くださり、発表者とともに明日のために探求し・創造する場をつくりましょう。

最後に、恐れと怒りを制御し対話を続ける世界の皆さんに私たちの声を届けます。ことばを学び、そのことばで紡いだ関係は、空間を超えて社会に信頼をもたらします。そこにはきっと、武力を跳ね返す強さとしなやかさと、そして伸び広がる力があります。そこで生まれる対話は緊張関係を解きほぐし、共感的理解と批判的なまなざしを育み、社会を変える行動を生み出すはずです。私たちは、こうして大会を開催できることに感謝しつつ、ことばの力を信じ、平和と人々の尊厳のために、対話による教育を続けます。すべての人々が幸福な未来を手にする世界であることを心から願います。

公益社団法人日本語教育学会会長 齋藤ひろみ

* 無料でご参加いただけます。

日本語から広がるライフキャリア形成 —世界を、日本語と生きる—

5月21日(土) 10:00 ~ 12:00

主催：公益社団法人日本語教育学会 調査研究推進委員会

日本語教育学会は、「人をつなぎ、社会をつくる」ことを使命とする学会です。このプログラムでは、アジア、アフリカ、ヨーロッパ出身の方々が、どのような思いで日本語を学び、習得し、人生のステージ、ライフキャリアにどのように生かし、日本語とともに生きているか、日本国内ならびに現地から生の声で語り合います。

参加者の皆さんは、日本語と日本語教育が世界の人々とその人生、社会といかに広く深く関わり、つながり得るのか、豊かな可能性を目の当たりにするでしょう。さらに、日々の日本語学習のもつ意義や将来性、地道な教育実践と創造的な研究の積み重ねがもたらす大きな希望を感じ取り、皆さんの今後の活動への原動力になることと思います。

また、司会にはさまざまなイベントや企画でご活躍の丸山陽子氏をお迎えします。登壇者の方々による活発な意見交換をお楽しみください。

登壇者（五十音順）：

イスウォロ・アグネスティラルシー氏（インドネシア）
チャダ・アディティ氏（インド）
トランボエフ・ウミドジョン氏（ウズベキスタン）
ポーンピルン・キットソムジエート氏（タイ）
グレコ・ジュリア氏（イタリア）
ベリフ・メスフィン氏（エチオピア）

司会：

丸山陽子氏（神戸大学キャリアセンター）

助成：一般社団法人尚友倶楽部

* 本プログラムは Zoom ウェビナーにて行います。開催近くに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。

※今大会でのパネルセッションの発表はありません。

口頭発表—質疑応答—

★印は、今大会のテーマ「海外の日本語学習者にとってのキャリア形成」に関連した発表です。
下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

土曜の部〔13:00～14:20（各20分）〕

	第1会場	第2会場
	司会： 【①～③】横山紀子（元・昭和女子大学）	司会： 【④～⑥】西口光一（大阪大学）
13:00～13:20	①…p.21 日本に永住帰国したサハリン残留日本人2世のライフストーリー—CEFRにおける仲介の観点から— 佐藤正則（山野美容芸術短期大学） 三代純平（武蔵野美術大学）	④★…p.39 フランスの大学生は日本語の発音学習をどのように意味づけたのか 大戸雄太郎（早稲田大学大学院生）
13:30～13:50	②…p.27 日本語学習者の「学習の振り返り」に対する否定的な認識の背景と要因—中国・広東省のある高等教育機関での実践と質問紙およびインタビューによる調査から— 末松大貴（名古屋大学大学院生）	⑤★…p.45 「使うあてのない日本語学習」は学習者に何をもたらすのか 山内薫（明治学院大学）
14:00～14:20	③…p.33 論証に基づく妥当性検証の枠組みによるスピーキングテストの検証—意見述べを例として— ボイクマン総子（東京大学） 根本愛子（同） 松下達彦（国立国語研究所）	⑥★…p.51 国内大学留学生のキャリア意識と行動—アンケート調査の統計分析から— 寅丸真澄（早稲田大学）、家根橋伸子（東亜大学） 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）

口頭発表一質疑応答一

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。

日曜午前の部 [9:30 ~ 12:20 (各 20 分)]

第 1 会場

司会：	
	【⑦～⑨】神村初美（ハノイ工業大学） 【⑩～⑫】有田佳代子（新潟大学）
9:30 ~ 9:50	⑦…p.58 外国人介護士の語りにみられる介護施設内コミュニケーションの困難点 國澤里美（群馬県立女子大学）、和田礼子（鹿児島大学） 吉里さち子（熊本大学）、嵐洋子（杏林大学）
10:00 ~ 10:20	⑧…p.64 外国人介護職員の日本語理解についての評価とその要因—日本人職員へのアンケート調査の結果から— 吉里さち子（熊本大学）、和田礼子（鹿児島大学） 國澤里美（群馬県立女子大学）
10:30 ~ 10:50	⑨…p.70 学術論文における「～によると」「～によれば」の使用環境 向井留実子（愛媛大学） 中村かおり（拓殖大学） 近藤裕子（山梨学院大学）
11:00 ~ 11:20	⑩…p.76 技能実習生を教える日本語教師の教師観形成と変容—TEA（複線径路等至性アプローチ）を用いて— 藤田周三（一橋大学大学院生）
11:30 ~ 11:50	⑪…p.82 留学経験を持つ中国人日本語教師キャリア形成プロセスと影響要因—複線径路・等至性アプローチによる可視化を通して— 雍婧（一橋大学大学院修了生）
12:00 ~ 12:20	⑫…p.88 実習生が抱く「職業としての日本語教師」への不安要素—アンケート調査の結果から— 秋田美帆（関西学院大学） 牛窪隆太（東洋大学） 徳田淳子（東京中央日本語学院）

第 2 会場

司会：	
	【⑬～⑮】中俣尚己（京都教育大学） 【⑯～⑱】森篤嗣（京都外国語大学）
	⑬…p.94 多聴多観におけるゲーム活用の可能性—学習者の語りから— 横山りえこ（早稲田大学大学院生）
	⑭…p.100 ベトナム人日本語学習者の長音の産出面における困難点—知覚面との違いに着目して— 田中真由美（日本福祉大学）
	⑮…p.106 学習者の「誤用」から見える日本語の特徴に関する一考察—存在を表す「てある（ている）」を例に— 庵功雄（一橋大学）
	⑯…p.112 日常談話における「ちょっと」の機能 西村史子（ワイカト大学） 鹿嶋恵（熊本大学）
	⑰…p.118 初級後半における文作成活動を取り入れた語彙学習の効果と改善点に関する考察 アドゥアヨム・アヘゴ希佳子（宝塚大学） 齊藤知花（東京国際大学）、大住あかり（同） 波多野博頭（筑波大学）
	⑱…p.124 日本語語彙問題の選択肢自動生成プログラムの開発と検証 梁震（京都大学大学院生）

口頭発表—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。

日曜午後の部 [13:40 ~ 15:00 (各 20 分)]

第 1 会場

司会：
【⑱～㉑】橋本ゆかり（横浜国立大学）

- 13:40 ~ 14:00
⑱…p.131
タイ中等教育機関における日本語学習者の学習意欲の変動と影響要因—日本語専攻の高校生に対する質問紙調査から—
大竹春菜（筑波大学大学院生）
- 14:10 ~ 14:30
⑳…p.137
交流協定による短期留学生の日本語科目選択理由の 4 類型
根本愛子（東京大学）
ボイクマン総子（同）
松下達彦（国立国語研究所）
- 14:40 ~ 15:00
㉑…p.143
オンライン授業における自律学習型クラスの可能性
白頭宏美（慶應義塾大学）

第 2 会場

司会：
【㉒～㉔】義永美央子（大阪大学）

- ㉒…p.149
日本語教育における翻訳の再定義に向けて—日本語教師向けアンケート調査の結果から—
行木瑛子（沖縄大学）
土居菜津子（国際教養大学大学院生）
- ㉓…p.155
日本語学校の新人研修担当教師の葛藤—養成講座出身者に対する研修を行った教師へのインタビューの分析—
水野瑛子（名古屋大学大学院生）
- ㉔…p.161
フィリピンルーツの子どもをつなぐ実践共同体の創出—タガログ語の使えるオンラインの「へや」—
大塚弓子（南山大学大学院生）

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.168

近代日本語教科書にはどのようなことばがとりあげられていたのか—『近代日本語教科書語彙索引』の製作過程および日本語教育史資料・日本語史資料の共有のために—

伊藤孝行（北海道大学）

10:10～10:50

②…p.174

ローカル・ガバナンス構造から見た散住地域外国人住民のライフキャリア形成と日本語教育—X市におけるフィールド調査から—

家根橋伸子（東亜大学）

山本晋也（周南公立大学）

11:00～11:40

③…p.180

日本語音声教育の視点から見た研究動向—「日本語教育」と「音声研究」の比較—

高橋恵利子（防衛大学校）

大久保雅子（東京大学）

木下直子（早稲田大学）

11:50～12:30

④…p.185

依頼場面における中国人・韓国人日本語学習者の配慮の表し方—I-JASのロールプレイに見られる「配慮表現」に着目して—

須賀和香子（国立国語研究所）

細井陽子（山野日本語学校）

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

- 9:20 ~ 10:00 ⑤…p.191
オンラインで学ぶ海外日本語学習者の特性を探る
 —「JFにほんごeラーニング みなと」登録者を対象に—
 中尾有岐（国際交流基金）
 三宅直子（同）
- 10:10 ~ 10:50 ⑥…p.197
教師とのインターアクション時に起きる学習者間の母語による「自律的な自発的発話」—社会文化理論から見た支援の諸相—
 加藤伸彦（東海大学大学院生）
- 11:00 ~ 11:40 ⑦…p.203
短期ジャパスタディープログラムの意義と課題
 —オンライン型と渡日型の比較から—
 高橋桂子（武蔵野大学），難波房枝（同）
 小倉文根（同），矢野和歌子（同）
 河野多佳子（アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター）
 岡田千帆（テンプル大学日本校）
- 11:50 ~ 12:30 ⑧…p.209
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—
 八木真奈美（駿河台大学）

第3会場

- ⑨…p.213
看護教員と看護留学生が日本語教員に求めることとは—看護学部でのインタビュー調査から—
 山元一晃（金城学院大学）
 加藤林太郎（国際医療福祉大学）
- ⑩…p.219
フィリピン人技能実習生の日本語学習意欲に関する実態調査—渡日後の日本語使用機会と学習を求める場面からの分析—
 前田由樹（エリザベト音楽大学）
 中原郷子（長崎外国語大学）
- ⑪…p.224
日本語教育機関における業務可視化のための管理運営業務ポイント化ツール開発の試み
 中川健司（横浜国立大学）
 平山允子（日本学生支援機構）
- ⑫…p.230
外国人介護従事者は国家試験で何に躓くのか
 —介護の専門知識の定着と問題形式—
 丸山真貴子（明海大学）
 三橋麻子（大原学園）

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

午後の部〔13:40～16:00（各40分）〕

13:40～14:20

⑬…p.237

地域日本語教室における「Can-do」活用に関する一考察—岐阜県坂祝町の事例を通して—

新井克之（朝日大学）
藤田裕一郎（同）
秋松侑希（ECC 日本語学院名古屋校）

14:30～15:10

⑭…p.243

高等学校における外国人生徒等への日本語教育の現状と課題—質問紙調査の結果から—

齋藤ひろみ（東京学芸大学）
武内博子（同）
南浦涼介（同）

15:20～16:00

⑮…p.249

日本語の「～てくる／～ていく」と中国語の“～来／～去”に見る日中言語話者の事態把握の傾向

管晶（お茶の水女子大学大学院生）

★印は、今大会のテーマ「海外の日本語学習者にとってのキャリア形成」に関連した発表です。
下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第2会場

⑯…p.255

13:40 ~ 14:20

渡日待つ大学院留学生に対する日本語教育の
試み—医療系留学生に「いろいろ」を活用した実践—

伊藤美保（藤田医科大学）

⑰…p.258

14:30 ~ 15:10

日本語教材作成における学びの分析—入門期の学
生の場合—

稲葉みどり（愛知教育大学名誉教授）

⑱…p.260

15:20 ~ 16:00

論文読解・作成支援のための「～となっている・
なっていた」の「文型」提示の提案—社会科学系
の論文中間章における出現頻度と意味・談話機能の分
析をもとに—

新實葉子（立命館大学）、中嶋容子（同）
松本理美（大阪樟蔭女子大学）、大島弥生（立命館大学）

第3会場

⑲★…p.266

就労者に対する日本語教育（SJ）指導者育成研
修モデルの開発—モニター研修の検証を踏まえて—

品田潤子（BPC 研修サービス）、倉本文子（KAI 日本語スクール）
近藤彩（昭和女子大学）、金孝卿（麗澤大学）
住吉尚子（ARC 東京日本語学校）、
多田苗美（神田外語キャリアカレッジ）
小笠恵美子（昭和音楽大学）

⑳★…p.272

「特定技能介護士」現地学習開始から日本就労
までの実践報告—カンボジアと日本の連携に焦点を
当てて—

上田潤子（早稲田大学）
中野玲子（日本語みらいラボ）
滝島由紀（フリーランス）

わかばさんいらっしやい

[5月21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いるのかな?」「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に「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。

日本語教育研究・実践ネットワーク(Net-J) 研究会紹介ブース

* 無料でご参加いただけます。

[5月21日(土) 12:00 ~ 13:00]

主催：公益社団法人日本語教育学会 学会連携委員会 Net-J 部会

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

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

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

賛助団体会員出展ブース

[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。

[5月21日(土) 15:30～17:20 / 22日(日) 11:00～14:00]

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、「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3月現在)

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

「賛助団体会員出展ブース」では、各団体の紹介や、最新情報の発信、書籍・教材の紹介等を行います。双方向型オンラインセッション、オンデマンドによるビデオ配信、資料配信のほか、より自由な交流が可能な場も設けました。ぜひご参加ください。

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

* 出展の詳細は、19ページをご覧ください。

ぷらさ da わかば

[5月22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で、ちょっとしたヒントをもらったり、悩みや疑問について相談したりできるかもしれません。とは言え、自分から「センパイ」に話しかけることはなかなかむずかしいことではないでしょうか。そんな「わかば」な人のための企画が「ぷらさ da わかば」です。少人数(1～3人)で1人の「センパイ」を囲み、気楽に話すチャンスです。研究や実践の話をしたり、キャリアの相談をしたり、「センパイ」の経験談を聞いたり、普段なかなか出会う機会のない「センパイ」と自由に対話をしてみませんか。今大会も「ぷらさ da わかば」は、オンラインで実施します。参加希望の方は大会参加申し込み後、「ぷらさ da わかば」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。

「日本語教育グローバル人材奨励プログラム」説明・相談会

[5月21日(土) 14:40 ~ 15:20]

主催：公益社団法人日本語教育学会 国際連携委員会

「日本語教育グローバル人材奨励プログラム」は、国内の日本語教育分野の若手研究者・実践者が海外の日本語教育現場の協力者とともに行う研究、教育に関する活動の費用の一部または全額を助成するプログラムです。一般社団法人尚友倶楽部の支援のもとに、日本語教育学会が実施しています。(http://www.nkg.or.jp/kokusai をご参照ください)

本年度は、対面、もしくはオンラインでの研究、教育に関する活動、実践を支援の対象とし実施します。本説明・相談会では、前年度の受給者から、本プログラムを活用し、研究、活動をしてみて良かった点などを語ってまいります。また、国際連携委員会の委員が助成プログラムについて説明をし、質問等を受け付けます。本プログラムの具体像を掴んでいただくことができますので、より多くの日本語教育分野の若手研究者・実践者に活用していただきたいと考えています。ご関心がある方の参加をお待ちしています。

* 実施方法は、学会発表と同様です(2ページ参照)。

文化庁委託「研修事業(初任・児童生徒／中堅)」の紹介

[5月21日(土) 14:40 ~ 15:20]

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

本学会が受託している文化庁委託事業「日本語人材の研修モデルプログラム普及事業」として実施した「子どものための日本語教育研修」(2020, 2021)と、「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)」(2021)についてご紹介します。

子ども研修は初任日本語教師対象のコースと講師育成のコースをオンラインで実施しました。両コースとも動画教材のオンデマンド学習・スクーリング・実習を行い、その他に初任は課題遂行とその共有、講師育成はチューター活動や研修計画の作成などを行いました。これらの活動を通して対話のある学びとなりました。

JCN研修では、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】を育成することを目的とした中堅研修および講師育成の両コースをフルオンラインで実施しました。

受講をお考えの方、研修の内容・方法に関心のある方、どうぞご来場ください。

* 本プログラムは、当日のZoomミーティングのみで行います。

「ひきだすにほんご / Activate Your Japanese!」のご紹介

[5月22日(日) 12:40 ~ 13:20]

主催：独立行政法人国際交流基金日本語国際センター

「ひきだすにほんご Activate Your Japanese!」は「ストラテジー」をキーワードにした日本語学習番組です。日本で生活や就労を希望する方々、日本の社会生活について学びたい日本語学習者を主な対象に、国際交流基金がNHK エデュケーショナルと共同で制作しました。2022年4月11日(月)よりNHK ワールド Japan で放送中、オンデマンド配信もされています (<https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/tv/activateyourjapanese/>)。

番組は、日本で奮闘する主人公スアンの成長をつづったドラマ「スアン日本へ行く!」、オノマトペをカラフルなアニメーションとスキットで紹介する「気持ち伝わるオノマトペ」、日本で活躍するセンパイたちを紹介するドキュメンタリー「全国津々浦々 日本のセンパイ」の3コーナー15分、全24回です。

説明会では、番組の趣旨、番組の軸とした「ストラテジー」の考え方、視聴の際のポイントなどについてご説明します。ぜひ、事前に上記オンデマンドで番組1回分をご視聴のうえご参加ください。

* 実施方法は、学会発表と同様です (2ページ参照)。

国立国語研究所日本語教育映像教材シリーズ公開についての説明会

[5月22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、日本語教育の教材がまだまだ十分に開発されていなかった1974年から1995年にわたり、3種類の日本語教育のための映像教材を制作しました(基礎編1974-83年制作、中級編「伝えあうことば」1986-89年制作、初級編「日本語でだいじょうぶ」1993-95年制作)。教材の制作だけでなく、映像を利用した日本語教育の普及活動も行い、日本語教育に大きな影響を与えました。日本語教育映像教材シリーズはこれまでVHSで提供していましたが、このたび映像のデジタル化を行いました。2022年度よりデジタル化映像を希望の方に広く提供いたします。また、関連教材のうちシナリオ集・語彙集のテキストデータは、オープンデータとしてインターネット公開いたします。

今回の説明会では、デジタル化映像の利用手続きや、一般公開するシナリオ集・語彙集のテキストデータについてご説明します。また、日本語教育映像教材シリーズを含む国立国語研究所の収蔵資料の利用を目的とする、公募型研究の制度についても情報提供をいたします。

* 本プログラムは、当日のZoomミーティングのみで行います。

JICA 海外協力隊経験を国内の日本語教育に活かす

[5月22日(日) 12:40 ~ 13:20]

主催：独立行政法人国際協力機構 青年海外協力隊事務局

多文化共生社会の実現に向け、JICA 海外協力隊の開発途上国での日本語教育の経験や希少言語の知識を国内の日本語教育や円滑なコミュニケーションの支援に活かしていくことが期待されています。

たとえば、開発途上国からの留学生や外国人材への日本語教育、外国につながるの児童・生徒への日本語指導や地域における日本語教育、希少言語の通訳・翻訳や教材開発などが考えられます。

このように開発途上国での経験を日本社会で活かすことを後押しする仕組みとして、民間（日本語学校や日本語教師養成研修機関含む）・自治体・大学等との連携による派遣や現職参加促進制度、帰国後、JICA 海外協力隊参加者がさらに専門性を高め、活躍の場を広げるための帰国隊員奨学金事業や無料職業紹介事業などをご紹介します。

また、JICA 海外協力隊 2022 年春募集において、開発途上国のどのような機関からどのような要請があるのかについてもご紹介します。

* 本プログラムは、当日の Zoom ミーティングで行い、事前質問も受け付けます。

5月21日(土) (団体名及びキーワード)

第1部 [15:30 ~ 16:00]

第1会場	第2会場	第3会場	第4会場
株式会社 アスク出版 書籍紹介	一般社団法人 Global 8 日本語コミュニケーション テスト/CEFR等熟達度	公益社団法人 国際日本語普及協会 書籍紹介/教材紹介	株式会社 くろしお出版

第2部 [16:10 ~ 16:40]

第1会場	第2会場	第3会場
株式会社 ひつじ書房 書籍紹介	一般財団法人 日本国際協力センター 就労者/課題達成型	株式会社 ワールディング 活動紹介/実践報告

第3部 [16:50 ~ 17:20]

第1会場	第2会場	第3会場
株式会社 三修社 書籍紹介/活動紹介	株式会社 インターカイト日本語学校 海外/継承日本語	株式会社 ジャパントイズ出版 教材紹介

5月22日(日) Zoom ブレイクアウトルームによる自由交流

11:00-14:00	株式会社 アスク出版	「教材をもっと使いこなしたい」「授業導入のため実践例を知りたい」そんなご要望や疑問に双方向でお答えする場をご提供いたします。
11:00-14:00	株式会社 三修社	「ねっこ日語学習辞書」のご紹介とモニタリング募集についてご案内いたします。書籍の購入についても、お気軽にご相談ください。
11:00-14:00	株式会社 スリーエーネットワーク	(内容は当日お知らせします。)
11:00-14:00	株式会社 ひつじ書房	新刊の紹介をします。もしかしたら、サプライズミニシンポジウムを開催するかもしれません。企画のご相談も承ります。お気軽にお越しください。
11:00-14:00	株式会社 凡人社	(内容は当日お知らせします。)
12:00-13:00	一般社団法人 Global 8	ACTFL準拠の日本語コミュニケーション力測定と熟達度を考えます。
13:00-14:00	株式会社 くろしお出版	(内容は当日お知らせします。)

- ◆動画・資料配信：有限会社 Jリサーチ出版，株式会社 スリーエーネットワーク，株式会社 ラーンズ
- ◆資料配信のみ：株式会社 ココ出版，公益財団法人 日本漢字能力検定協会，株式会社 研究社

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

口頭発表

(土曜 午後の部)



日本に永住帰国したサハリン残留日本人 2 世のライフストーリー

—CEFR における仲介の観点から—

佐藤正則 (山野美容芸術短期大学)

三代純平 (武蔵野美術大学)

1. はじめに

本発表の目的は、日本に永住帰国したサハリン残留日本人 2 世 S さんのライフストーリーを CEFR における仲介の観点から考察することによって、多文化社会における複言語・複文化の意義について論じることである。

日本で生活するサハリン残留日本人とその家族の文化、言語使用は非常に複雑である。ロシア語や韓国語あるいは日本語でコミュニケーションをとりつつ韓国やロシアの文化的アイデンティティを持つ家族も多い。世代によっても言語との関係性は異なる。戦前、日本語を使用していた経験のある第一世代とは異なり、第二世代は、朝鮮語とロシア語で教育を受けたものも多く、日本語は日本永住帰国後に学ぶ第 3 の言語である。このように、サハリン残留日本人とその家族の言語と文化は複言語、複文化的だということができる。

本研究では、日本に永住帰国した第二世代の一人である S さんにライフストーリー・インタビューを行い、どのように言葉を学び使用してきたのかという観点で分析した。その結果、S さんの言語活動は、サハリン残留日本人を日本社会とつなげる役割、世代と世代をつなげる役割、日本社会にサハリン残留日本人の存在を伝える役割を担っていたことが分かった。それは CEFR 増補版 (2018) における「仲介」すなわち「橋を創り、意味を構築し、伝えたりすることを助ける社会的エージェント」としての活動であった。

2. サハリン (樺太) の歴史

サハリン (樺太) は、近代「幾度となく境界変動が起き、そのたびに先住民族も巻き込んで住民の退去と移住が繰り返された」(中山 2013, p. 734) 島であった。1875 年、樺太・千島交換条約によりロシア領となったが、1905 年、日露戦争におけるポーツマス条約では、サハリン島の北緯 50 度線から下は日本の領有樺太となった。それから 1945 年 8 月まで、40 年間にわたって樺太は日本の統治下にあった。樺太は移民中心の社会であった。原住民人口が少なく、移民した日本人が総人口の 95% を占めていた。1945 年の樺太社会の総人口は 38 万 2713 人、そのうち日本人は 36 万 8568 人、朝鮮人 2 万 3498 人、先住民 406 人、その他中華民国人や旧ロシア人がいた。漁業、林業等第一次産業で働く人が多かった(富成・パイチャゼ 2019)。戦時動員以前から多くの朝鮮人も来島しこれらの産業に従事した(中山 2019)。1939 年以降、朝鮮半島からの戦時動員が本格化し、1943 年には朝鮮人の数は 25,765 人になった。日本人コミュニティと朝鮮人コミュニティの間に、相互横断的な関係が構築されており、婚姻関係を結ぶほか、朝鮮人の家庭に日本人の子どもを養子に出すこともめずらしくなかったという(富成・パイチャゼ 2019)。

1945年8月9日にソ連が対日戦を表明し樺太も戦場になり、ソ連軍の攻撃は8月22日の停戦合意まで続いた。その間日本の本土に緊急疎開・脱出した日本人は約10万人いた。以降樺太はソ連統治下サハリンになった。1946年から1949年までの「前期集団引揚げ」で、27万9,356人が内地へ引揚げた（太田2020）。だが、引揚船に乗れない日本人も存在した。主に、抑留者、専門職に就いていた者、朝鮮人と婚姻関係を結んだ日本人女性である。特に、朝鮮人と婚姻関係にあった女性が、大きな割合を占めた。当時、朝鮮人は引揚船に乗ることは許されなかったため、朝鮮人と結婚した女性やその子ども、朝鮮人家庭の養子となった子どもたちが取り残されることとなったのである。彼ら彼女らは国境変更により、全く新しい言語的・文化的空間で生活することになる（冨成・パイチャゼ2019）。

その後、日ソ共同宣言（1956年）が結ばれ、「後期集団引揚げ」が始まった。その結果、残留日本人819名と朝鮮人家族（夫、子ども）1471名が日本に永住帰国を果たした。また、1951年から1976年にかけてサハリン残留日本人135名とその家族289名が個別帰国を実現した（中山2013）。1977年以降、日本帰還を果たせなかった人々は日本政府によって「消息不明者」「消息が判明した者は自己意思残留者」とみなされるようになった（中山2019）。しかし、ソ連のペレストロイカによって日本からサハリンへの渡航が可能になると、サハリン残留日本人は民間人によって見いだされる。そして、民間の団体の尽力によって、1990年5月サハリン残留日本人の第1次集団一時帰国が実現した。以後、2016年8月までに2,215名（家族を含むと3,201名）が一時帰国をし、104世帯275名が永住帰国を果たした（パイチャゼ2020）。

3. 研究方法

3-1. ライフストーリー研究

私たちは2019年からサハリン残留日本人（主に帰国者）、その家族の方々の聞き取りを行っている。調査の目的は、言語教育の視点から、日本に永住帰国したサハリン残留日本人とその家族（2世・3世）の複言語、複文化的な生活の経験とその意味をライフストーリー・インタビューによって明らかにすることである。ライフストーリーは「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「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の一つ」（p.6）のこともである（桜井2012）。

本発表の語り手のSさんは現在北海道のA市に住むサハリンからの帰国者である。Sさんは1944年に樺太で生まれた。1945年8月15日には母と共に樺太にいたが、Sさんの病気のため引揚げることができず、その後母はSさんの世話をしてくれた朝鮮人の男性と結婚、弟が生まれたことで帰国を諦め夫の朝鮮姓を名乗るようになった。その後家族はサハリンで暮らしていたが、両親の死後Sさんは2000年に夫と共に永住帰国した。

SさんとはNPO法人サハリン協会の紹介で知り合うことができた。インタビューは2回行った。初回のインタビューは2019年8月、佐藤と三代、2回目のインタビューは2021年11月、佐藤、三代、他1名（写真家）がSさんのお宅に訪問して行った。また2回目のインタビューの翌日には、同じ市に住む娘Yさんへのインタビューを行ったが、Sさんも同行した。インタビューでは幼少時代から日本に永住帰国するまでの経験、日本での経験を語っ

ていただいた。初回に録音と研究使用の同意書をいただき、各回のインタビュー開始時に口頭でも同意を得る形をとった。インタビューはすべてトランスクリプトにまとめた。そして言葉の学びと使用の経験という観点から語られた内容や語り方にも着目しながら分析・解釈した。

3-2. CEFR（およびCEFR増補版）における「仲介（Mediation）」

吉島・大橋訳(2004)では、言語活動を、「受容的言語活動(reception)」、「産出(表出的言語活動(production))」、「(言葉の)やり取り(interaction)」、「仲介活動(mediation)」の四つに分類している。「仲介活動」は「受容的活動,産出的活動のどちらの場合でも,書き言葉でも口頭でも,何らかの理由で直接の対話能力を持たないもの同士の間のコミュニケーションを可能にするもの」(p.14)である。CEFR増補版では仲介は単に言語の手段というだけではなく「意味の構築や伝達といった認知機能ならびに人的関係を築き上げる上での媒介機能,ならびにそれらに対応する方略も開発し,五技能に匹敵する地位」(西山2021, p37)を与えている。仲介は「他者という,新規で未知の対象に接近するための,もしくは他の人がそうするのを手助けするための媒介手段」であり「新たな理解や発見の瞬間を求めて自身が模索するプロセスでなされる」(エンリカ他2021, p.87)。本発表でも仲介を増補版の「橋を創り,意味を構築し,伝えたりすることを助ける社会的エージェント」(Council of Europe2018, p.103)として捉える。

4. Sさんのライフストーリー

Sさんのライフストーリーを主に言葉の学びと使用の観点からまとめる。幼少の頃は母とは日本語でコミュニケーションをとっていた。また,家族は朝鮮人コミュニティで生活していたが,子どもの頃は「お母さんと(近所の)おばあちゃんが日本語ちょっとしゃべったし,それで(近所の)おじいちゃんも結構,日本語しゃべっていた」という。「結構,韓国の方たちも,日本語使っている人が多かった」のである。

1952年,Sさんは朝鮮学校に入学する。学校では「日本人帰れ」といじめられることも多かった。朝鮮語は片言を話せるぐらいだった。学校では日本語は厳しく禁止され,日本語を使うと鞭で叩かれた。母も,話せても書くことができなかった義父と一緒に夕方の語学学校に通い朝鮮語を学んだ。「そこで住んでいる人たちはみんな,ロシア人にはね,日本人っていうこと隠して住んでいた」。その頃から母とも「日本語使わないように,韓国語で単語並べて」話すようになった。父の話す言葉を母子で声に出し書き取って反復して覚えるようにした。3年生の頃にはSさんは朝鮮語が「ペラペラ」になった。その頃は家庭内の言語も朝鮮語になっていった。Sさんは朝鮮学校で先生になりたいという望みがあり師範学校に進んだ。だが,母が病気になり妹たちの面倒を見なければならなくなり師範学校を退学した。朝鮮学校でもロシア語の授業があったが週に2回程で,本格的にロシア語を覚えたのは社会に出てからだという。その後,幾つかの仕事を経た後,1966年に最初の夫と結婚,1児をもうけたが68年に夫は事故で死亡,同じ年現在の夫と知り合い再婚した。

1990年以降,日本に一時帰国の機会が訪れたが当初は帰国の意思はなかった。その理由について「私,日本語もわからない,日本の文章もわからない。どこが私,日本人なのって。私も韓国人でもない,ロシア人でもない,日本人でもない。私,どこの国の人か知らない。本

当の日本人だったら日本語をちゃんと学んで、日本語を勉強すべきなのに、私、日本人じゃないよねって。韓国語だけマスターしても、自分の国の言葉、忘れた言葉、私日本人じゃないって、そう思ったんですよ」と語った。しかし、周囲の説得もあり一時帰国するようになった。一時帰国の時は挨拶程度の日本語しかできなかった。数回の一時帰国を経て2000年、夫とともに日本に永住帰国した。

埼玉県所沢市の中国帰国者定着促進センターで4ヶ月間日本語、日本文化を学んだ後現在の北海道A市に定着した。「日本語、一生懸命勉強して、新聞でも読めるようになりたい」と思った。だが、日本に来て4年ぐらいは「結構大変だった」。1週間に2回、青年センターという施設で日本語を勉強する他、実際の生活の中で会話を聞き取りながら日本語を学ぶようにした。言葉による様々なトラブルも経験した。一方でサハリンから来た民族舞踊団の通訳もしたこともある。Sさんより早くA市に定着していた永住者の世話、日本サハリン協会の役員として総会の通訳や一時帰国訪問団のガイドもするようになった。一時帰国者の迎え、見送り、会見に同行することで日本について詳しくなった。通訳では最初の頃は日本語の資料を見て、日本語の先生や隣近所の人たちに聞いて日本語を全て覚えてから臨んだ。また、地域のロシア語教室ではロシア語しか分からない教師の説明を日本語で学習者に伝えることもした。A市の国際交流課でロシア語の通訳をすることもある。現在もロシア語の個人レッスンをしている。「ロシア語勉強になるし日本語も勉強になる」という。

5. 仲介の観点からSさんの語りを見る

Sさんの語りから複言語・複文化話者としての仲介活動を「サハリン残留日本人を日本社会とつなげる役割」「世代と世代をつなげる役割」「日本社会にサハリン残留日本人の存在を伝える役割」として考察する。

5-1. サハリン残留日本人を日本社会とつなげる役割

Sさんは自らの永住帰国以来、サハリンからの一時帰国訪問団の通訳・ガイドとして活動してきた。これはCEFR増補版における「単にお互いを直接に理解できない対話者間」「通常は異なる言語の話し手」としての「コミュニケーションの仲介活動」である。Sさんはその理由を「言葉分からなくて困っている人いたら、…私が分かっていること手伝ってあげたい」「これが私のためになるし私の子どもたちのためになる。その気持ち」と語った。そこには「私が助けてもらったみたいに私も誰かに助けてあげたい」という動機があった。

また、ロシア語教室における学習者とロシア人教師に対して日本語とロシア語を駆使した媒介も「単にお互いを直接に理解できない対話者間」「通常は異なる言語の話し手」としての仲介活動といえる。「お互い勉強になるでしょ。こっちも、あっちも。だからロシア語も強くなるし日本語も強くなる。自分のためにいってる。自分のためにしてる」と語る。Sさんは「だから私、A市に来てよかったと思う。A市来たから、あんまりロシア語しゃべる人いないでしょう。サハリンから来た仲間がいらないでしょう。だからさ、1日でも早く日本人の仲間に入って日本人になろうって。その気持ちがあるんですよ」と自分の住むA市に自己の立ち位置、居場所感を見いだしている。

5-2. 世代と世代をつなげる役割

次にSさんの仲介活動は世代と世代をつなげる役割も持っていた。私たちはSさんと同じ市に住む娘のYさんにもインタビューをお願いした。インタビューは日本語で行われたが、日本語だけでは説明が難しい時Yさんの語りはロシア語になった。その際Sさんは自然に通訳者になった。その部分のトランスクリプトを見ると、①逐語的な通訳、②解釈を加えた通訳、③Yさんとの共同構築的な通訳が見られた。SさんのYさんに対する通訳はYさんと協働で意味を構築し私たちに伝えようとするSさんの仲介活動と考えることができる。

また、Sさんは自分のライフストーリーを語るなかで「～そうです」という伝聞の語りを多用しながら自分が生まれる前、生まれて間もない頃の出来事や母の経験を語っている。さらにSさんは母や父の経験を自分の経験であるかのように一人称で語ることもあった。このようなSさんの語り方にも世代と世代をつなげる仲介活動をみることができる。

5-3. 日本社会にサハリン残留日本人の存在を伝える役割

そもそもSさんの語る行為そのものがサハリン残留日本人の経験と現代に生きる私たちを仲介する役割を持つ。Sさんは「どのくらいそのときに住んでいた人が、戦争のおかげで苦勞したか。それを、将来のために伝えたいんですよ、みんなに。二度と戦争を起こさないように」と自らの経験を語ることの意義を述べた。ロシアがウクライナに軍事侵攻し多くの人々が命、日常生活や居場所を奪われている惨状を目にするとき、Sさんの語りは決して過去のものではないことが実感される。Sさんの語りには自己の経験、母や家族の記憶を語ることを通して、将来の平和のためにサハリン残留日本人の存在を私たち他者に伝えたいという思いがあったのである。

6. 仲介活動がSさんにもたらしたもの

このような仲介活動はSさんに何をもたらしたのだろうか。

S: 50年以上、そこに住んで、何か日本人だけど文化は韓国文化を持っていたりロシア文化を持っていたり。そこで当たり前のことが、どこが駄目だ。ここが当たり前のこと、そっちは駄目だとか。だからさ、真ん中に挟まれて、どこにどうしたらいいか分からないでしょう。(中略)なぜ、日本まで来て、日本の自分の国まで、お前、日本人、あなた日本人なんだか分からないと言われたらさ、私は何人かなと(笑)。サハリンいるときは、あんまり、あなたはさ、ロシア人じゃないから分からないと言われたりとか、韓国人じゃないから分からない。今、来たらさ、日本に来たら、自分の国に来たらさ、あんた日本人じゃないから。…でも今、考えてみたらそれが勉強なの。一つの。

*: でも考えてみたら、いろんなものを持っていますよね。

S: うん。だから、それが私の宝物なの。だから、なくても心の中では私はね、お金持ちなの。あした食べるもの困ってない。困ったら助けてくれる。

Sさんはサハリンで50年間「真ん中に挟まれて、どこにどうしたらいいか分からない」中で生きてきた。それは日本に永住帰国してからも続いた。「あんた日本人じゃない」と言われ葛藤したが「今、考えてみたらそれが勉強」であり、複数の言語や文化を持つことは「私の宝物」と思えるようになった。真ん中に挟まれて、どこにどうしたらいいか分から

ない自己を、否定的なものから肯定的、能動的に捉えられるようになったのである。このようなアイデンティティの変容がもたらされた理由の一つにSさんの仲介活動があったことは明らかである。一方でSさんが自己のあり方を肯定的、能動的に捉えられるようになるまでには、時には周囲の無理解とSさんの並々ならぬ苦勞があったことも確かである。

以上、複言語・複文化話者としてのSさんの仲介活動をSさんのライフストーリーから考察した。近年「多様な文化背景を持つ住民が地域社会に増えたことで、さまざまな文化が共存する新しい社会のあり方が意識され、議論されるように」(三代・米徳 2021, p.6) になった。Sさんのような複言語・複文化話者が自己の存在を肯定的に捉え、生き生きとその力を発揮できるような社会のあり方を議論しつくり上げていくことが必要であろう。

参考文献

- (1) エンリカ・ピカルド, ブライアン・ノース, トム・クディア (2021), 倉館健一・下絵津子 (訳)「言語教育の視野を広げる—仲介・複言語主義・協働学習と CEFR-CV」西山教行・大木充(編)『CEFR の理念と現実 理念編—言語政策からの考察』第4章, くろしお出版, 81-108.
- (2) 太田満 (2019)『中国・サハリン残留日本人の歴史と体験—北東アジアの過去と現在を次世代に伝えるために』明石書店
- (3) 桜井厚 (2012)『ライフストーリー論』弘文堂
- (4) 富成絢子・パイチャゼ スヴェトラナ (2019)「『置き去り—サハリン残留日本女性たちの60年』(吉武輝子著)にみる民族とジェンダー」『国際広報メディア・観光学ジャーナル 28』, 3-20.
- (5) 中山大将 (2013)「サハリン残留日本人—樺太・サハリンからみる東アジアの国民帝国と国民国家そして家族」蘭信三(編)『帝国以後の人の移動—ポストコロニアリズムとグローバリズムの交錯点』第16章, 勉誠出版, 733-781.
- (6) 中山大将 (2019)『サハリン残留日本人と戦後日本』国際書院
- (7) 西山教行 (2012)「CEFR はなぜわかりにくい—CEFR の成立とその構造」西山教行・大木充(編)『CEFR の理念と現実 理念編—言語政策からの考察』, 第2章, くろしお出版, 19-43.
- (8) パイチャゼ スヴェトラナ (2020)「サハリン帰国者の若い世代の顕在化する多言語使用とエスニック・アイデンティティの多重性」福永由佳(編)・庄司博史(監)『顕在化する多言語社会日本—多言語状況の的確な把握と理解のために』, II部3章, 三元社, 156-178.
- (9) 三代純平・米徳信一 (2021)『産学連携でつくる多文化共生—カシオとムサビがデザインする日本語教育』くろしお出版
- (10) 吉島茂・大島理恵他訳・編 (2004).『外国語教育II—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版社
- (11) Council of Europe (2018), *Common European Framework of reference for Languages; learning, teaching, assessment; Companion volume with New Descriptors*.
<<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>
(2022年3月28日閲覧)

本研究は、JSPS 科研費(基盤(C))19K00754 の助成を受けている。

日本語学習者の「学習の振り返り」に対する否定的な認識の背景と要因 —中国・広東省のある高等教育機関での実践と質問紙およびインタビューによる調査から—

末松大貴 (名古屋大学大学院生)

1. 研究の背景と目的

学習の振り返り(以下, 振り返り)は, 近年さまざまな教育の文脈で取り入れられている。日本語教育では, 振り返りの研究の観点として, ①学習者の振り返りに対する認識や評価, ②実際の振り返りの記述, 以上2点が示されている(末松 2020)。しかし, ①振り返りに対する学習者の認識に関する研究では, 振り返りに対する否定的な認識に注目した研究はほとんど見られない。そこで, 本発表では, 筆者が中国・広東省の高等教育機関(以下, D 大学)の第2学年の学習者に対して1学期と2学期に行った振り返りの実践について, 両学期ともにやや否定的な認識を示した2名の学習者(以下, それぞれ I, K)に注目する。そして, I と K に対して行ったインタビューの分析を通して, 振り返りに対する否定的な認識の背景や要因を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究と研究課題

日本語教育においても振り返りに関する調査や研究は多く, 振り返りに対する学習者の認識について述べたものも見られる(末松 2020; 白頭・久保田 2010 など)。しかし, 振り返りにして否定的な認識を示した学習者に注目した研究はほとんど見られない。三宮(2018)は, 「この学習は自分にとって役に立つ」という有用性の認知が学習意欲に関わること, 実用的・実践的な知識ではなく基礎的な知識・スキルの場合は, 学習者とその有用性や価値を理解することは困難であることを指摘している(p.124より)。一般的に, 振り返りは実用的・実践的な知識やスキルを学ぶものではないため, 三宮(2018)の主張を踏まえると, 振り返りに対して否定的な認識を示す学習者がいることも自然なことであろう。しかし, だからこそ, 学習者の振り返りに対する有用性の認知を高める工夫が必要であり, そのためには「そもそもなぜ振り返りを否定的に捉えているのか」という点を明らかにする必要がある。また, 学習者(68名)の振り返りに対する認識を調査した末松(2020)は, 学習者の学習や教師に対するビリーフの影響も考慮すべきであると述べている(pp.15-16より)。そこで, 本研究では「振り返りを否定的に認識していた日本語学習者は, 「学習」や「教師」に対してどのような認識を持っていたのか」を研究課題として設定した。

3. 対象となる2つの振り返りの実践の背景と概要

本発表で対象とするのは, 筆者がD大学の第2学年の学習者(70名)を対象に行った会話クラス(2017-2018年度の1学期と2学期, いずれも週1コマ90分×全16回, 1クラス17名前後で全4クラス)内で実践した2つの振り返りである。当時D大学の日本語学科の

学生は、第2学年終了時に日本語能力試験 N2 と大学専攻日語四級考試⁽¹⁾の受験が学校側から強く推奨されており、第2学年1学期から、中国人教師が担当する他クラスでもそれらの試験のための授業や課題が多くなっていった。そこで、筆者の会話クラスでも試験に向けて自立的に学習を進めていくことを目的に、以下のような「学習の振り返り」を実践した。

まず1学期（以下、会話Ⅲ）は、目標の設定と振り返りをスピーチ形式で計5回行った。具体的には、①宿題として目標や振り返りを書く、②クラス内でそれをスピーチとして日本語で発表する、③他の人のスピーチを聞いて参考にできる点は参考にする、以上①～③を計5回の授業で行った。教師（筆者）は、①にコメントを記入した。

次に2学期（以下、会話Ⅳ）は、金（2008）などを参考にピア内省活動を実施した。各クラス4、5名のグループを作った後、①宿題として目標や振り返りを書く（シートは教師が用意）、②グループ内で振り返りや目標を発表する、③発表を聞く側は内容について質問する、④全員の発表と質疑応答が終わったらシートのコメント欄に日本語でコメントを書く、以上①～④を計5回の授業で行った。筆者（教師）は、グループ内の活動を見て回り適宜コメントをする、会話Ⅲと同様シートにコメントを書くなどをした。

以上が、本発表で対象とする2つの振り返りの実践の概要である。そして、それぞれの実践終了後、質問紙調査（5段階評価と自由記述）を実施し全員（70名）から回収した。

4. 調査・分析の方法と手順

4-1. 分析対象者とその基準

本発表で分析対象とするのは、2名の学習者 I と K⁽²⁾である。2名を選んだのは、3章の最後で述べた質問紙調査について、①「振り返りは学習に役に立つと思うか」の5段階評価の回答が会話Ⅲと会話Ⅳともに3以下であり、その理由（自由記述）も否定的なニュアンスであったこと、②会話Ⅳでの「振り返りは自分にとって必要だと思うか」の5段階評価の回答が3以下であり、その理由（自由記述）も否定的なニュアンスであったこと、③会話Ⅲと会話Ⅳの3つの5段階評価で、少なくとも1度は2以下を選んだこと、以上3点に該当し、且つ他の学習者には当てはまらなかったからである。このことから、本発表では I と K を「振り返りを否定的に評価・認識していた学習者」と判断した。

4-2. インタビュー調査の概要

本発表ではインタビュー調査（計4回）を行った。表1にそれぞれの項目を示す。

表1 1回目から4回目のインタビューの項目

●1回目のインタビュー（目的：対象者の背景の把握、インタビューへの慣れ）

①大学で日本語を勉強する前、日本語を見たり聞いたりした経験はありますか。 ②大学で日本語を専攻に選んだ理由・きっかけは何ですか。 ③現在3年生ですが、将来（大学を卒業した後）は、何か目標としているもの、仕事などはありますか。 ④大学2年生の2学期（前学期）は、自分にとってはどのような学期でしたか。 ⑤大学で日本語を勉強していて、「大変だな」「難しいな」と思うことは何ですか。

●2回目のインタビュー（目的：対象者の2年次2学期の様子把握）

それぞれの学習者の2年次2学期の振り返り（5回分）の記述を見ながら、記述内容の確認。

●3 回目のインタビュー（目的：対象者の「学習」「教師」に対する認識の把握）

①小学校から高校までで、印象に残っている先生を思い出してください（3人まで）。その先生は、どんな先生でしたか。どんなところが印象に残っていますか。②大学で日本語を専攻する学生に、必要だと思う要素（もの・こと）を3つ挙げるとしたら、何ですか。③大学の日本語学科の先生（中国人の先生）に求めるものを3つ、教えてください。④大学の日本語学科の先生（日本人の先生）に求めるものを3つ、教えてください。

●4 回目のインタビュー（目的：対象者の「学習」「教師」に対する認識の把握）

関崎（2009, pp.40-41）の「教師の役割」「言語学習の自律性」の項目を基に作成した17項目について、5段階評価（1：強く反対する～5：強く賛成する）とその理由について半構造化インタビュー。

インタビューは、2019-20年度1学期に計4回（合計時間はIが約134分、Kが約132分）行い、録音と研究への使用を説明して許可を得た後、ICレコーダーで録音した。インタビューは基本的には日本語で行い、分からない場合は英語もしくは翻訳アプリを使用した。

4-3. 分析の方法と手順

分析対象データは、IとKの1～4回目のインタビューデータである。分析は、以下の手順で行った。(1) まず、2名の4回分のインタビューをすべて文字化し、2名の学習者が「学習」「教師」について述べていた部分について、内容の似たようなものをまとめた。そして、(2) 佐藤（2008, pp.97-98）の「オープン・コーディング」を参考に、それぞれのまとまりを説明するコード名（以下、概念として【】で示す）を記した。その際、[]で発話例も示した（その後の「I①145」は、それぞれ「発話者、インタビューの回数、発話番号」である）。その後、(3) 佐藤（2008, pp.99-101）の「焦点的コーディング」を参考に、生成した概念の中で特に2名の認識として特徴的だったものを似たものでまとめ、さらに上位のコード名（以下、カテゴリーとして《》で示す）を割り当てた。

5. 結果：IとKの「学習」「教師」に対する認識

5-1. 学習者Iの場合

まず学習者Iについて、「学習」「教師」に関する概念の一覧を表2に示す。なお、表中の（）内の数字は、インタビュー内での同じ内容についての一連のやりとりの数である。

表2 学習者Iの「学習」「教師」に関する概念のまとめ（網掛けは特にIに特徴的なもの）

「学習」に関する概念：【独自性・個別性の重視】(7), 【成績・結果主義】(6), 【「楽しい・おもしろい」方法で学びたい】(5), 【他の学習者との議論から学ぶ姿勢】(5), 【「自分の進度は自分でわかっている」という認識】(3), 【日本語能力への自信の低さ】(3), 【日本語を話す機会を求める姿勢】(3), 【学習に変化と刺激を求める姿勢】(2) 計8概念, 34例
「教師」に関する概念：【教科書や授業内容を超えた知識・経験の教授に対する高評価】(5), 【学生の困難な点を助ける存在】(3), 【「答えを教える」だけではなく「考えさせる」存在】(2), 【日本語の能力試験対策への感謝】(2), 【クラス活動の目的や方法の決定権を持つ存在】(2) 計5概念, 14例

まず、「学習」に対する認識では、[この振り返り。はい、私は好きではない。例えば私

は絵が好きなら、私はいかもの（→文で書くこと）が苦手です。] (I①145) のような【独自性・個別性の重視】や、[勉強以外の会話、話したいんです。今は私のいろいろな単語が覚えるのは、アニメと番組でいろいろな違う単語、授業以外の単語を分かります。これは良いと思います。] のような【「楽しい・おもしろい」方法で学びたい】が最も特徴的であった。また、2学期の学習についての[そうですね、でも私の四級とN2はもう合格した。今は（もう十分です）] (I①38) といった【成績・結果主義】も特徴的であった。

一方、「教師」に対する認識では、Iは日本語学科の2名の中国人の教師について何度も言及していた。その特徴として、[C先生は優秀と思います。何でも知っていますの感じ。うん。彼の、彼からいろいろ勉強した。] (I③119) や、[彼はいろいろな知識を調べて、そしていろいろな知識を教えて、授業ではなくて他の事、日本語について、日本についてのことも教えて、これはとても良いです。] (I①130) のような【教科書や授業内容を超えた知識・経験の教授に対する高評価】が見られた。

5-2. 学習者Kの場合

次に、学習者Kについて、4-3で示した方法で生成した「学習」「教師」に関する概念の一覧を表3に示す。

表3 学習者Kの「学習」「教師」に関する概念のまとめ（網掛けは特にKに特徴的なもの）

「学習」に関する概念：【興味・関心に基づく学習の重視】(11)、【自分の学習は自分で進めるべき】(10)、【長期的・継続的に行うことが何より重要】(7)、【私は不真面目・怠け者である】という認識】(6)、【実際の使用を通して学んでいく】(4)、【試験のための勉強】に対する嫌悪感】(2) 計6概念、40例
「教師」に関する概念：【「その教科を好きにさせる」「その教科に興味を持たせる」存在】(4)、【学生の困難な点を助ける存在】(3) ※学習者Iと同じ 【抽象的な「良い教師」像】(3) 【クラス活動の目的や方法の決定権を持つ存在】(2) ※学習者Iと同じ 計4概念12例

Kの「学習」に関する認識は、[興味があれば、その、日本語の勉強を、まさにやりがいがあります。] (K③91) のような【興味・関心に基づく学習の重視】や、[私のから見ると、自分で勉強することが好きなら、先生はなくても構わない。] (K③217) といった【自分の学習は自分で進めるべき】が比較的多く見られた。特に言語学習に限っては、大学の現代中国語の授業での学習経験から、[そうです。所詮言葉のことは、今、私は中国人だとしても、今は中国語上手とは言えない] (K④34)、[私は、それは無限大の勉強だと思います。] (K④40) のような【長期的・継続的に行うことが何より重要】が特徴として見られた。

一方、「教師」については、[おもしろいと思うなら、きっと興味があれば自分で勉強する時間も上がって、上がるかも。] (K③57) という【「その教科を好きにさせる」「その教科に興味を持たせる」存在】や、[先生はもし、一人ひとりで、その、その難しいところを指摘してくれれば良いと思います] (K④22) のような【学生の困難な点を助ける存在】であると認識していたことが明らかとなった。これらは、「学習」でも見られた【自分の学習は自分で進めるべき】も関連していると思われる。

6. 結果のまとめと結論

5章では、IとKの「学習」「教師」に対する認識やその中で特徴的だと思われるものを示した。次に、4-3の(2)で述べた手順で《カテゴリー》としてまとめた(表4)。

表4 学習者IとKの「学習」「教師」に対する特徴的な概念のまとめ

カテゴリー：《自分にとっての学習の意味を探す過程》 説明：学習は基本的に学習者自身で進めるべきであり、教師は学習者が困難を抱えた際や、学習者が通常知り得ない知識・情報を提供することでサポートするのが良いという考え。 【独自性・個別性の重視】(I, 学習), 【教科書や授業内容を超えた知識・経験の教授に対する高評価】(I, 教師), 【自分の学習は自分で進めるべき】(K, 学習), 【学生の困難な点を助ける存在】(K, 教師)
カテゴリー：《内発的動機付けの重視》 説明：興味のある内容やおもしろいと思う方法で学ぶことが、学習を促進する要素であるという考え。 【「楽しい・おもしろい」方法で学びたい】(I, 学習), 【興味・関心に基づく学習の重視】(K, 学習), 【「その教科を好きにさせる」「その教科に興味を持たせる」存在】(K, 教師)
カテゴリー：《自身が目指す学習の到達点》 説明：学習の「結果」(特に、成績や能力試験)に対する2名の考え。それぞれの考えは異なるが、学習の「結果」についての考えであるという点は共通している。 【成績・結果主義】(I, 学習), 【長期的・継続的に行うことが何より重要】(K, 学習)

3章で述べたように、2つの振り返りの実践は2つの能力試験に向けて自律的に学習を進めるといった目的で行った。実際、学期末の質問紙調査でも、「合格に向けて勉強するために振り返りは役に立った」という声は多く見られた。しかし、こういった声は、2つの能力試験が「私には重要である」と考えていた学習者の声である。Iの場合、【成績・結果主義】のように、「合格すること」は重要だと考えていたがその過程の学習自体は重要とは考えていなかった。またKは、【長期的・継続的に行うことが何より重要】のように、母語である中国語も含めて言語の勉強は「無限大の勉強」であると考えていた。IとKは、まさに《自分にとっての学習の意味を探す過程》の中で学習を行っていたと考えられる。

佐伯(1995)は、「人は、学びがいを求めて、学ぶ」のであり、学びとは終わりのない自分探しの旅であると述べた上で、学習内容を外から勝手に決めて「自ら進んで、意欲的に、興味・関心をもって」取り組ませることは無理な注文であると述べている(pp.5-11より)。また、池田(2021)は、「本質的な」学びというものがあるわけではないということ、「何が学びだと考えられているのか」を問う必要があると述べている(pp.229-230より)。3章で述べた振り返りの実践は、2つの能力試験を重要だと考えていた学生に対しては有益であったかもしれないが、上述の佐伯(1995)や池田(2021)が述べる「学び」についての視点は欠如していたと言わざるを得ない。2つの能力試験の意味も、それぞれの学習者の《自身が目指す学習の到達点》によって異なるだろう。また、《自分にとっての学習の意味を探す過程》と併せて考えると、IとKは日本語学習、そしてそれ以外の興味関心に関する学習の自分にとっての意味を考えている過程にあったと考えられる。そのような中で、大学の制度として受けることになっていた2つの能力試験は、IとKそれぞれの《内発的

動機付けの重視」と相反するものであり、「外から勝手に決め」られた学習であった。そして、そういった試験のための学びのみを想定していた振り返りは、IとKには「無理な注文」であり、否定的な認識へとつながっていたのではないかと考えられる。

以上、IとKについての分析から、「振り返りのユニバーサルデザイン化」が重要ではないかという点が示唆された。近年、全ての学習者のニーズに対応するため、学習者個々の学習の進め方（学び方）に応じたオプションを提供する「学びのユニバーサルデザイン

(UDL)」が提案されている⁽³⁾。そして、阿部(2017)は、「より多くの子どもたちにとって、わかりやすい、学びやすい教育のデザイン」(p.2)という教育のユニバーサルデザインを述べている。以上、学びや教育(授業)のユニバーサルデザインという考え方、上述の佐伯(1995)や池田(2021)の「学び」に関する主張を基にして、IとKに関する分析の結果を考察すると、「実践に参加するすべての日本語学習者にとって、自身にとって「学びがいのある学び」を対象とした振り返り」という「振り返りのユニバーサルデザイン化」が重要である。本実践のように、一般的に重要な言語能力試験を控えた時期でも、そこでの学びの意味は学習者によって異なる、つまり、言い換えれば、すべての学習者は《自分にとっての学習の意味を探る過程》にあるといえるだろう。そのため、振り返りも「振り返りのユニバーサルデザイン化」を目指すことが必要であると考えられる。

注

- (1) 国際交流基金【<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/china.html>】(2022年3月29日最終アクセス)を参照。
- (2) IとKは、3章で示した2つの日本語能力試験には合格した学生であった。
- (3) CAST【<https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>】(2022年3月29日最終アクセス)の「学びのユニバーサルデザイン(UDL)ガイドライン全文 (Version.2.0)」を参照。

参考文献

- (1) 阿部利彦(編)(2017)『授業のユニバーサルデザインと合理的配慮—子どもたちが安心して学べる授業づくり・学級づくりのワザ—』金子書房
- (2) 池田賢市(2021)『学びの本質を解きほぐす』新泉社
- (3) 金孝卿(2008)「スピーチ授業における「ピア内省」活動の可能性—相互行為における内省促進の要因に焦点を当てて—」金孝卿『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』第5章、ひつじ書房、105-130.
- (4) 佐伯胖(1995)『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- (5) 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (6) 末松大貴(2020)「「学習の振り返り」を中国人日本語学習者はどのように認識したのか—広東省のある高等教育機関での筆者の実践と質問紙調査の結果から—」『海外日本語教育研究』10, 1-19.
- (7) 白頭宏美・久保田美映(2010)「自律的な学習に向けた自己分析作業—自己評価と振り返り」『桜美林言語教育論叢』6, 77-90.

論証に基づく妥当性検証の枠組みによるスピーキングテストの検証

—意見述べを例として—

ボイクマン総子 (東京大学)

根本愛子 (東京大学)

松下達彦 (国立国語研究所)

1. はじめに

テストの妥当性検証理論は Messick (1989)を境に本格化し、その後は、Kane (1992)が唱えた「論証に基づくアプローチ」を基にした妥当性検証理論による検証が主流となっており、このアプローチを引き継いでいるのが Bachman & Palmer (2010)や Chapelle et al. (2008), Knoch & Chapelle (2018)らの研究である(小泉, 2018)。一方、日本語教育においては、多くのスピーキングテストが開発されているが、その妥当性を実証的に検証しているものは少ない。また、それらの研究は、Messick (1989)の枠組みを改善した Bachman & Palmer (1996)の研究(根本ほか, 2020 など)を基にしたもので、論証に基づくアプローチではない。

そこで、本研究では、言語テストにおける最新の妥当性検証の一つである、論証に基づくアプローチの Knoch & Chapelle (2018)の枠組みを用いて、開発中のスピーキングテストのコンポーネントの一つである「意見述べ」タスクの妥当性を検証する。

2. テスティングにおける妥当性検証の先行研究と本研究の課題

2-1. Messick(1989)による妥当性の概念

テストの妥当性は、内容的妥当性、基準関連妥当性、構成概念妥当性という3つの妥当性だけでなく社会的な価値も含めて考えるべきだと提唱したのが Messick(1989)である。Messickは、(1)内容的側面、(2)実質的側面、(3)構造的側面、(4)一般化可能性側面、(5)外的側面、(6)結果的側面の重要性を挙げている。(1)内容的側面は、テスト内容と測定領域の内容が一致しているかといったテストの質に関わる側面である。(2)実質的側面は、受験者がタスクにどのように反応しているか、テストにおける受験プロセスが理論的な根拠と関連しているかである。(3)構造的側面は、想定された構造概念の構造とデータの構造が一致するか(テスト内の構造同士で測る能力の関連が強い場合に相関が強い)かである。(4)一般化可能性側面は、異なる状況(受験者、受験状況、判定者など)においてもテスト結果の特性と解釈が一般化できるかを検証する。(5)外的側面では、当該テストと別のテストとの関係を見る。(6)結果的側面は、テスト実施によってどのような社会的なプラスの影響があるか(波及効果)を測定する。Messickは、6側面全てについて妥当性検証を行うべきで、欠けた側面があればそれを検証しなくてもよいという証拠を提示すべきであるとしている。

2-2. Kaneの論証に基づくアプローチと言語テストにおける妥当性検証の枠組み

近年のテストの妥当性検証は、Kane (1992, 2013)の論証に基づくアプローチを源として

発展を遂げてきた。Kane は、テストの妥当性検証は論証に基づくアプローチが必要で、根拠をもとに主張を行うには、前提や証拠を挙げ、そこから導き出せる可能な解釈を同定し、主張に至る推論の正当性を立証すべきであると言う。そして、「得点化(evaluation)」、「一般化(generalization)」、「外挿(extrapolation)」、「決定(decision)」という 4 推論を提案し、これらの推論をこの順で論証することを提唱した。このアプローチを用いれば、これまで別個に扱われてきた妥当性の諸要素を論理的に結びつけて説明できるのが利点である。

そこで、Kane のアプローチを取り入れ、Bachman & Palmer (2010)は「評価使用の論証(assessment use argument: AUA)」を新たに提唱した。AUA は、言語テストに特化した枠組みである点が特長であるため、Kane のアプローチとは異なる点も多い。

それに対し、Chappelle, et al. (2008)は、Kane の論証に基づくアプローチを取り入れつつ、言語テストでも使えるよう Kane の枠組みに改良を加え、Kane の 4 推論から「領域定義→得点化→一般化→説明→外挿→利用」という 6 推論によって妥当性検証を行う枠組みを言語テスト用に提案した(小泉, 2018)。この Chappelle, et al.(2008)の枠組みを若干修正したのが Knoch & Chappelle (2018)の枠組みで、「得点化→一般化→説明→外挿→決定→波及効果」という 6 推論を設定している。この論証に基づくアプローチは、それまで個別に扱われていた妥当性に関わる諸要素を論理的に結びつけて説明できる点が優れている。本研究では、Bachman & Palmer (2010)より汎用性が高い Knoch & Chappelle (2018)を採用する。

2-3. 本研究の課題

研究課題は、「開発中の意見述ベタスクは、Knoch & Chappelle (2018)の妥当性検証の枠組みに照らして、妥当だと判断できるプラスの証拠を十分に示すことができるか」である。

3. 方法

3-1. 受験実施手順

テスト受験は、日本語学習者(X 国立大学の英語による授業のみで学位取得が可能なプログラムに在学する、初級からネイティブレベルの学部 1 年生)を対象にオンラインで行われた。タスクは、音読、シャドーイング、状況対応、絵描写、再話、意見述べ、計 6 種類 18 問で、本研究で対象とするのは、意見述ベタスクである((1)参照)。開発中のスピーキングテストの目標言語使用領域は「大学生活での発話」で、タスクは全てキャンパスの私的公的場面で真正性があると判断した。意見述べでは、短い状況について考える時間が 2 分与えられ、その後ピーという音が流れると、受験者は自身の意見を 2 分以内に述べる。

- (1) ①When you travel long distances, which form of transportation would you choose, airplane or bus? / ②You are talking about the following in class. Do you think that zoos are necessary?

3-2. 判定と分析方法

本テストはプレースメントの目的のために開発されており、レベル 1 は初級前半、2 は初級後半、3 は中級前期、4 は中級中期、5 は中級後期、6 は上級に相当する。意見述べの判定用ルーブリック(表 1)は、根本ほか(2020)を参考に、意見述べに合わせた形で作成した。

なお、本実験はテスト開発者2名がそれぞれ判定を行った。

本実験データは、意見述べ「2タスク×受験者29名×判定者2名」である。妥当性検証は、Facets Ver. 3.83.6を使用し、Linacre (1989)の多相ラッシュモデルに基づいて分析した。

表1 意見述べの判定用ルーブリック

	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5	レベル6
1) 流暢さ	(どちらかという)流暢さが感じられない			(どちらかという)流暢さが感じられる		非常に流暢
2) 文法の正確さ	(どちらかという)間違いが気になる				(どちらかという)間違いが気にならない	
3) テキストの型	単語レベルだが、いくつか単文が出てくる	文レベルだが、単文が多い	複文を使って話ができる。一部で段落が見られる	(どちらかという)段落レベルで話すことができる		
4) 論理性	意見が述べられない、ごく簡単な意見のみ述べられる		意見は述べられているが、根拠や理由の説明が不十分である	十分な理由や根拠に基づいて、意見が述べられている		
5) 表現の豊かさ	決まったもののみ	日常的に必要な最低限の表現が使える	日常的な表現が十分にできる	さまざまな表現を使おうとする努力がみられる	さまざまな表現を問題なく使うことができる	慣用句や比喩なども交えて話すことができる

4. 結果

妥当性検証推論は、6推論全てを行う必要はないが、「得点化・一般化・説明・決定」は必須要素である（小泉, 2018, p.88）ため、本研究でもこの4推論について検証する。

4-1. 得点化推論の妥当性

「観測は、意図した特徴を持つ観測得点が得られるような手続きを用いて得点化されている」との主張が行われ、「論拠A：判定の特徴はテスト開発者が意図したものである」と「論拠B：判定者はタスクレベルで信頼性の高い評価ができています」という論拠があり、論拠Aの前提は表2の1～3、論拠Bの前提は4～13である。

表2 得点化推論の論拠Aと論拠Bの前提 (Knoch & Chapelle 2018, 筆者訳)

1. 評価の観点は、仮説を立てたものと同じように別々の能力をきちんと測っている。
2. 評価基準（ルーブリック）のステップ（レベル分け）によって受験者の能力が弁別できている。
3. 評価基準はテストの目的のために必要となる異なるレベルに受験者を分けられる。
4. 判定者は、レベル間のパフォーマンスの相違について特定できている。
5. 判定者は、テストタスクに対して点数を一貫して適用できている。
6. 判定者は、判定基準の記述を使うことができ、自分の判定に自信を持っている。
7. 判定者は、判定基準を使って判定するのに、徹底的、かつ、定期的にトレーニングを受けている。
8. 判定を行う際の例示が含まれているなどの、判定者に対する十分な支援文書がある。
9. 判定者は、適度な資格を持っている。
10. 判定の際には、判定者のパフォーマンスが最適化されるように設計されている。
11. 特定の判定者の特徴のために、構成概念に無関係な要因によって判定が影響を受けない。判定の影響は、テスト開発者が許容できる範囲内であること。
12. 特定の観点に関する判定者のバイアスの度合いが、テスト開発者の許容範囲内である。
13. テストタスクなどの要因に対して判定者が示すバイアスの度合いが、テスト開発者の許容範囲内である。

本研究では、得点化推論の2～5の前提の裏付けとなる根拠を示す。前提2について、Facetsの分析結果を見ると、関の難易度推定値はレベルの上昇につれて概ね上がっている（図1）。図2の確率曲線も、レベル2の頂点がやや低いものの、各レベルに概ねはっきりとした頂上がある。モデル適合度について標準化誤差は絶対値が2以上の場合が5%以下であれば

よいとされているが、本実験のモデル適合度は、受験者・タスク・判定者の全ての相で5%以下だった。ここから前提2について、ルーブリックのレベル分けによって、受験者の能力が十分に区別できていると言え、プラスの証拠が得られた。

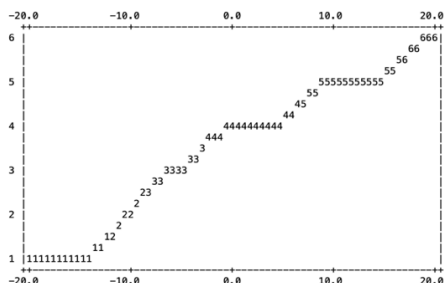


図1 意見述べの難易度推定

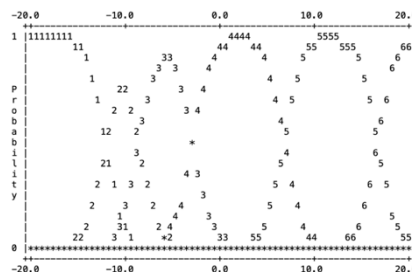


図2 意見述べの確率曲線

前提3については、Facets分析の結果、separationは4.38、strataは6.17だったことから、少なくとも4~5レベルに分けることができている、概ねプラスの証拠が得られた。前提4は、Facetsによる隣同士の閾の間の差は1.4-5.0が望ましいとされる。レベル5と6の差のみ9.87 logitsで開きが大きかったが、他は1.4-5.0だったことから、判定者はレベル間のパフォーマンスの相違について概ね特定できていると考えられ、前提4のプラスの証拠になる。前提5の判定者間一致は74.1%で、Facetsが示す期待される一致度74.3%より僅かに低いため、マイナスの証拠が提示された。

4-2. 一般推論の妥当性

一般化推論は、「観測得点はタスク間やテスト形式間、採点者間で平行性のある値を示しており、期待得点を表す推定値になっている」との主張が行われる。これは「異なる判定者でも回答に対して同じ判定を行っている」との論拠があり、前提は表3の通りである。

表3 一般化推論の前提 (Knoch & Chapelle, 2018, 筆者訳)

1. 判定者はテスト全体で、同じ厳しきで、一貫して判定している。
2. 判定者の数は、十分な信頼性を持つスコアを得るのに十分である。
3. 判定プロセスにおいて、テスト状況または判定の実施条件のために、構成概念とは無関係な要因の影響がスコアに反映されていない。
4. 判定の不一致を系統的に修正するための手順が定まっている。

前提1の採点の一貫性は、データがモデルに一致するかどうか、つまり、overfit, underfitが多すぎないかを見る。「 $0.50 \leq \text{値} \leq 1.5(\text{fit})$ 」は100.0%で、infit, outfitのMnSqの値は0.7-1.0の範囲に全ておさまっていた。よって、採点者間の一貫性は高く、プラスの証拠となる。判定の厳しさの一貫性については、-0.77~0.77で範囲は0.66 logit、strataは2.81だった。この数値を当該テストの6レベルの尺度で見ると、意見述べは0.68で1未満であり、判定者の厳しさの違いは小さくプラスの証拠となる。前提2は、判定者が2名であるため、マイナス証拠で、前提3はオンラインによる判定で判定者は都合のよい環境で判定できたため、負の影響要因はない。前提4は不一致の場合は合議により決めるとの手順となっている。

4-3. 説明推論の妥当性

説明推論では、「期待得点は、定義された言語熟達度に応じた構成概念に基づいている」

との主張が行われる。この主張は、「論拠 A：判定基準は、明確に定義された構成概念に基づいている」という論拠と「論拠 B：判定基準における記述は、理論的な構成概念を反映し、テストの談話においてそれが確認可能である」という論拠がもととなっており、論拠 A の前提は表 5 の 1～3、論拠 B の前提は 4 と 5 である。

表 4 説明推論の前提 (Knoch & Chappelle, 2018, 筆者訳)

1. 判定基準は、正当とみなされる理論的なモデル、または、熟達度に関する教育的モデルに基づいている。
2. 判定基準の観点と記述は構成概念をカバーしている。
3. 判定者と判定プロセスは、判定基準や理論的な熟達度モデルと一致している。
4. 受験者の談話は、判定基準の記述を反映している。
5. 受験者の談話の関連する特徴は、レベルを弁別している。

前提 1 は「判定基準の内容に対する専門家による点検」(Knoch & Chappelle, 2018)によって示すことができる。筆者らは、判定基準を CEFR (吉島ほか, 2004) と OPI (牧野ほか, 2001) の基準を参考にしつつ開発した。よって、前提 1 は満たされていると考えてよいだろう。前提 2 について、本テストの構成概念は、Celce-Murcia (2007) の「コミュニケーション能力—①社会文化的能力、②談話能力、③言語能力、④定型表現に関する能力、⑤対話能力、⑥方略的能力」のうち、⑤を除く 5 つで、意見述べの判定基準 (表 1) は、これらカバーしており、前提 2 を満たしている。前提 3 について、判定者である 2 名は、OPI の元テストター、かつ、判定基準の開発者で、これまでのスピーキングテストの判定の実績から「判定基準や熟達度の理論的モデルの背後にある重要な要素に基づいて判定している」(Knoch & Chappelle, 2018)。前提 4 と 5 は、未調査であるため、現時点で証拠が示せない。

4-4. 決定推論の妥当性

決定推論では、「パフォーマンスの質の期待値に基づいた決定は、適切でうまく伝達できている」との主張が行われる。この主張は、「判定結果はスコアの報告に適切なものであり、適切な意思決定を可能にする」という論拠がもとで、この論拠の前提は表 5 の通りである。

表 5 決定推論の前提 (Knoch & Chappelle, 2018, 筆者訳)

1. テストは、意思決定に必要なレベルで受験者を弁別できる。
2. スコアレポートと判定基準はスコア報告に対して適当で、テスト使用者の適切な意思決定を可能にする。
3. テスト使用者は、適切な決定を行うために、判定基準やスコアレポート、フィードバックを解釈できる。

本テストはプレースメントのためのテストで、受験者を 6 レベルに分けることを目的としている。前提 1 について、得点化推論で検証した通り、4～5 レベルには分けることができていたが、明確に 6 レベルに分けることは難しく、前提 1 を完全には満たせていない。

前提 2 と 3 について、テスト使用者 (特に、受験者をクラス分けするテスト実施者) が意思決定 (クラス分け等) できるよう、受験者ごとに各タスクのレベルを示し、表 6 のようなスコアレポートを書くことを開発者は構想している。このレポートにより、テスト実施者は、受験生のスピーキングに関わるクラス分けが可能になるだろう。

表 6 ある受験者へのスコアレポートの例

意見述べ Opinion レベル 4
【全体】指示された内容について、段落を使って話すことができます。いろいろな表現を使いながら話そうとし

ています。話し方はまだ十分とは言えませんが、それなりの流暢さはあります。語彙の使い方や文法の間違いはありますが、あまり気になりません。
【意見述べ】内容や構成はよいですが語彙が足りず言いたいことがうまく言えないことがあります。語彙や表現、文法の正確さが欠けることがあります。語彙を増やし正確な表現ができるようにしましょう。

5. 総合考察と今後の課題

論証に基づく妥当性検証の結果、得点化推論は分析対象とした4つの前提に対し、3つのプラス証拠、1つのマイナス証拠があった。一般化推論は前提4つに対し、プラスの証拠は3つで、マイナスが1つあった。説明推論は、前提5つに対し3つのプラスの証拠が提示できたが、残りの2つはデータが欠けていた。決定推論は、3つの前提に対し、2つのプラス証拠が示された。結果として、4つの推論に関し、データが得られた全14の前提に対して、11のプラス証拠と3つのマイナス証拠が得られ、前提に対し、3分の2程度のプラス証拠となった。このことから、2-3で示した研究課題については、プラスの証拠をある程度示すことができた。しかし、欠けているデータもあり、推論をより確実にするためには、更なる検証が必要である。

参考文献

- (1) 小泉利恵 (2018) 『英語4技能テストの選び方と使い方—妥当性の観点から—』アルク選書
- (2) 根本愛子・ボイクマン総子・松下達彦 (2020) 「プレースメントのための日本語スピーキングテスト—タスクと判定ツールの検証—」『日本語教育』177, 1-16.
- (3) 牧野成一・鎌田修・山内博之・齋藤真理子・荻原稚佳子・伊藤とく美・池崎美代子・中島和子 (2001) 『ACTFL-OPI 入門』アルク
- (4) 吉島茂・大橋理枝・奥総一郎・松山明子 (訳) (2004) 『外国語教育Ⅱ外国語学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- (5) Bachman, L. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests (Illustrated version)*. Oxford University Press.
- (6) Bachman, L. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- (7) Chapelle, C. A., Enright, M. K., & Jamieson, J. M. (2008). *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language*. Routledge.
- (8) Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler & M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning*, (pp. 41-57). Springer.
- (9) Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112(3), 527-535.
- (10) Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73.
- (11) Knoch, U. & Chapelle, C. (2018). Validation of rating process within an argument-based framework. *Language Testing*, 35(4), 477-499.
- (12) Linacre, J. M. (1989). *Many-facet Rasch measurement*. MESA Press.
- (13) Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.). *Educational Measurement* (3rd ed., pp. 13-103.) National Council on Measurement in Education/American Council on Education.

フランスの大学生は日本語の発音学習をどのように意味づけたのか

大戸雄太郎（早稲田大学大学院生）

1. 問題意識

海外の日本語教育は、日本における日本語教育と異なる性質を有している。佐久間(2006)は、日本における日本語教育では、日本語が「どちらかといえば話し言葉にウェイトをおいたコミュニケーションの道具」(p.33)であるとみなされているのに対し、海外ではそもそも「日本人と話したりする機会が皆無という地域での日本語教育」(p.33)があると述べている。筆者の研究フィールドであるフランスでも、日本人の友人・知人がいる日本語学習者は少なく、実利的な日本語使用の必要性は低いと言わざるを得ない。では、フランスで、日本語の「発音」はどのように学ばれ、どのように意味づけられているのだろうか。

日本語の発音指導に焦点を当てた「日本語音声教育」は、「日本語でのコミュニケーションの成立を目的として、学習者の発音能力・聞き取り能力といった音声能力に働きかける教育」(大戸 2021:102)であると位置づけられる。しかし、伊藤(2021)は、音声教育で述べられている「コミュニケーション」は「伝達」としてのみ捉えられているという課題を述べている。それゆえ、上記の海外の日本語教育の状況に即しておらず、新たな音声教育の意味づけが必要である。

一方で、海外の日本語教育においては、CEFR が提唱する「価値としての複言語主義」という捉え方、すなわち、言語の多様性を受容し、話者自身が使用しない言語であっても価値を見出すことができる捉え方が重要である。日本語音声教育では、「価値としての複言語主義」とどのような関係にあるのであろうか。

2. 研究目的と方法

本研究の目的は、フランスの学習者が日本語の発音・発音学習に対して行った意味づけを探り、音声教育の新たな目的を示唆することである。本研究では、日本語での意図伝達の必要性が低い地域であるフランスにおいて、筆者が大学で行った教育実践を受けた日本語学習者を対象とする。

筆者は、2018年から2020年にかけて、フランスのある大学で必修の日本語授業を担当した。担当した授業には、3年生を対象にした日本語の音声教育に特化した授業と、1年生を対象にした総合的に日本語を教える授業の2種類があった。いずれの授業でも筆者は音声教育を行い、学生に音声に対する理解と意識化を促した。その結果、以下の分析対象としたデータから、学生が発音学習を行う様子を確認することができた。

分析対象としたのは、授業を受講し、データ提供に承諾した学生(3年生72名と1年生3名)の授業アンケートやレポートの記述である。質問項目は年度・学年により異なるが、他の年度・学年に設けた質問項目がすべて含まれる2019-2020年度の3年生に設けた質問項目を以下の表1に示す。質問は日本語とフランス語で行い、回答もいずれかの言語でな

された。

表 1 授業アンケート・レポートの質問項目

①	発音練習の方法
②	発音する際に気を付けた点
③	発音が難しかった点とその理由
④	授業で発音について学んだこと
⑤	発音練習に役立ったオンラインリソースとその理由
⑥	授業で印象に残ったこと
⑦	授業で学び役立ったこと
⑧	発音学習についてもっと知りたいこと

テキスト分析は佐藤（2008）を参考にオープンコーディング，焦点的コーディングの順に行い，カテゴリー・サブカテゴリーを生成した。分析観点は，学生が発音学習から何を
得て，発音学習をどのように意味づけたかとした。

3. 研究結果と考察

分析の結果，3年生のデータから得られたカテゴリー・サブカテゴリーの一覧を表2に
示す。なお，一部のサブカテゴリーについては1年生のデータからも共通して得られたた
め，「1年生」の列に「○」を付して当該サブカテゴリーを示す。

表 2 発音学習から得た学びと意味づけのカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー	1年生
《発音に関する知識》	〈具体的な音声項目〉	○
	〈母語との異なり〉	○
《発音が生み出す難しさ》	〈似ている発音の難しさ〉	○
	〈発音を実現する難しさ〉	○
《発音の練習方法》	〈練習方法の選択〉	○
	〈オンラインリソースの有益性〉	—
	〈オンラインリソースの不適合性〉	—
《発音に関する変化》	〈発音自体の変化〉	—
	〈意識の変化〉	—
《発音学習に対する意味づけ》	〈学習への肯定感〉	—
	〈学習に対する諦念〉	—
	〈学習経験欠如の実感〉	○
	〈学習目的の再認〉	—

以下，各カテゴリー・サブカテゴリーについて，データの一部を示しながら確認し，発

音学習における学生の学びと意味づけに迫る。なお、日本語回答は原文ママで、フランス語回答は筆者が日本語に翻訳したものである。

3-1. 発音に関する知識

まず、日本語の具体的な音声項目を踏まえている記述 [1] が見られた。それゆえ、学生が〈具体的な音声項目〉を認知していることが分かった。また、日本語の発音に意識を向ける過程で、母語であるフランス語の発音の特徴について振り返っている記述 [2] も見られた。このことは、学生が〈母語との異なり〉を意識しながら日本語の発音を学んでいたことを示している。したがって、学生は、日本語の具体的な音声項目を対象化して発音学習をしていることが分かった。さらに、発音学習は、母語であるフランス語を振り返る機会を生じさせていることが示唆された。

[1] 正しく発音できない傾向があるので、小さい「つ」が使われる二重子音、長音やイントネーションに気をつけました。(1年生、フランス語回答)

[2] フランス語では東京を言うのために『ときょ』を言っています。でも、日本語では『とうきょう』です。(3年生、日本語回答)

3-2. 発音が生み出す困難点

授業では、類音語のミニマルペアや、同音語のアクセントによる意味の違いを紹介していた。学生の記述にも、〈似ている発音の難しさ〉を認識している記述 [3] が見られた。また、知識として発音を理解しても実現することができなかったことを示す記述 [4] や、「正しく発音」するために何度も発音を試したことを示す記述 [5] が見られた。それゆえ、学生は〈発音を実現する難しさ〉を認識していることが分かった。なお、難しい発音には個別性があり、各自が自分にとって難しい発音を発見していることが示唆された。

[3] 『びょういん (病院)』と『びょういん (美容院)』のような発音の違いはとても難しいと思います。(3年生、フランス語回答)

[4] 一つの言葉の中にピッチアクセントがわかるのに、使えるのがあまりできません。(3年生、日本語回答)

[5] 私は正しく発音できていることを確かめるために何回も(発音の録音を)試しました。(1年生、フランス語回答)

3-3. 発音の練習方法

授業では、シャドーイング練習や、スズキクン⁽¹⁾を使って発音練習を行う方法などを紹介したが、紹介した方法を活用していること分かる記述 [6] があった一方で、紹介しなかった方法で練習を行っていること分かる記述 [7] も見られた。すなわち、学生は自ら〈練習方法の選択〉を行っていたと考えられる。このことは、スズキクンなどの〈オンラインリソースの有益性〉を認識している記述 [8] が見られた一方で、〈オンラインリソースの不適合性〉を認識している記述 [9] も見られたことにも関わっている。すなわち、学

生は様々な方法で発音学習を行い、自らに合った方法を選んでいることが示唆された。

- [6] ニュースとかアニメとか聞いてシャドーイングをします。(3年生, 日本語回答)
- [7] 読むのが上手になるために、映画の文章を聞いたり読んだりする練習をしています。(3年生, 日本語回答)
- [8] 私は主にスズキクンを使用しましたが、学期を通して様々なプロジェクトで大いに役立ちました。(3年生, フランス語回答)
- [9] スズキクンを使ったのですが、効果が足りませんでした。音声のサンプルは機械的すぎます。(3年生, 日本語回答)

3-4. 発音に関する変化

まず、自身の発音が上達したと認識している記述 [10] が見られたことから、学生が〈発音自体の変化〉を認識していることが分かった。また、発音により注意を向けるようになったと捉えている記述 [11] が見られ、学生が発音に関する〈意識の変化〉を認識していることが分かった。記述 [11] からは、発音学習が単に「発音」だけを向上させるものではなく、聴解能力の向上にも繋がり、日本語へのアクセシビリティを高めていることが示唆された。

- [10] 単語を上手に発音し、より流暢に日本語の文章が読めるようになりました。(3年生, フランス語回答)
- [11] 確かに以前は(発音を)ほとんど気に留めていなかったもので、友達の言葉や反応の仕方、見たアニメや聞いたラジオ番組で意味がわかるようになりました。(3年生, フランス語回答)

3-5. 発音学習に対する意味づけ

学生の記述には発音学習に対する様々な意味づけが窺えたが、多くは肯定的なものであった。まず、発音学習によって発音が変化した結果、自信が増したという記述 [12] が見られた。加えて、音声教育を行っていた授業に肯定感を抱き、他のクラスを勉強する同期にもなったと捉えた記述 [13] が見られた。さらに、日本語の映画や小説などを用いて発音学習をしたいという記述 [14] が見られた。このことは、学生が〈学習への肯定感〉を認識していることを示している。

- [12] 日本語のアクセントを上達させ、話すときの自信が増しました。(3年生, フランス語回答)
- [13] このクラスは楽しく、すべてのクラスを勉強する動機づけになるはずです。(3年生, フランス語回答)
- [14] 映画のセリフや日本の小説(もしくは俳句)の作品でリップシンクをしたいです。(3年生, フランス語回答)

一方で、学生の記述には〈学習に対する諦念〉を見て取れる記述も見られた。発音を練習しても完璧になることはないという記述 [15]、外国人として発音を完全に理解するのは難しいという記述 [16]、発音は日本でしか上達しないという記述 [17] などである。その背景には、単に学生が発音を苦手としているだけでなく、日本語の自然なインプットの少ないフランスという環境で日本語の発音学習を行うことの困難があると考えられる。

[15] 私が望むように完璧になることはありません。(3年生, 日本語回答)

[16] 外国人として調音とアクセントのメカニズムを完全に理解することは難しいので。(3年生, フランス語回答)

[17] 発音の学習は日本国内でしか上達できないと思いますが。(3年生, フランス語回答)

また、学生が発音学習を経て、これまでの発音学習経験を振り返り、〈学習経験欠如の実感〉を認識していることが分かった。1年生の記述には、1年間音声教育に特化した授業がなかったことを示す記述 [18] が見られ、3年生にも、筆者の授業を受講した上で、授業が1年生からなく、発音に「悪い癖」ができてしまうことを危惧する記述 [19] が見られた。このことは、学生が自身の日本語学習で音声に意識を向け、発音学習を行った経験が欠如していたことを示している。

[18] アクセントと調音の専門授業が1年生にないことは残念です。(1年生, フランス語回答)

[19] このコースが1年目からあれば、もっと役に立ちます。3年目になると、みんな悪い癖ができてしまいます。(3年生, フランス語回答)

そして、日本語での正しい自己表現のための発音学習に着目した記述 [20] や、将来の日本人とのコミュニケーションのための発音学習に着目した記述 [21] が見られた。これらの記述から、学生が発音学習によって〈学習目的の再認〉を行っていることが分かった。したがって、学生の発音学習がコミュニケーションを目的として行われていたことが示唆された。

[20] 自分自身を正しく表現できるように、発音の違いを生むことが大切です。(3年生, フランス語回答)

[21] 将来的には日本人とのコミュニケーションに役立ちます。(3年生, フランス語回答)

4. 結論

以上の結果から、フランスの学習者は、音声の知識を得て、日本語の音声項目を学習項目として相対化していることが分かった。また、学習者各自が自分にとって難しい発音を発見し、自分に合った方法で発音練習を行っていることが分かった。発音練習の結果、学

習者は発音自体の変化や、発音に関する意識の変化を実感していることが分かった。そして、学習者は発音学習に対して意味づけを行っていたことが分かった。結果を踏まえ、発音学習は、以下2点の理由から重要であると考えられる。

第一に、発音学習は、日本語と〈母語との異なり〉を意識させ、学習者に自らの母語を振り返る機会を与えうるものである。文部科学省（2017）は、日本での外国語教育について、外国語を用いたコミュニケーションによって「日本語の使用だけでは気付くことが難しい日本語の音声の特徴や言葉の仕組みへの気付きを促す」（p.14）ことを目指すものと述べている。フランスの学習者の発音学習を支える音声教育は、学習者の複言語に働きかけるものであり、まさに「価値としての複言語主義」を踏襲するものである。

第二に、フランスの学習者に〈学習への肯定感〉が見られたように、発音学習は、発音が上達することによって話者の自信の向上に繋がるものである。さらに、発音学習の媒体は自由であるため、〈練習方法の選択〉に見られたように、学習者の好きなアニメや映画などのメディアで発音学習を行うことも可能である。これらの事実は、発音学習が学習者の遠いフランスでの日本語学習のモチベーションに繋がり、学習者の学びたい日本語へのアクセシビリティを高めることを示唆している。

一方で、本研究の結果は、日本語の実用性が低いフランスであっても、日本語の発音学習は依然として日本語でのコミュニケーションを目的として行われていたことを示していた。今後、発音学習の目的を広げていくための新たな音声教育を提案し、学習者の学びを追究することを課題としたい。

注

- (1) スズキクンとは、OJAD〈オンライン日本語アクセント辞典〉の一機能であり、指定した文の韻律を表示し、機械音声で読み上げる韻律読み上げチューターを指す。

参考文献

- (1) 伊藤茉莉奈（2021）「日本語教育における音声に対するアプローチの展望—発音矯正・音声指導・音声学習支援から音声をテーマとする対話の実践へ—」『早稲田日本語教育学』30, pp.129-148
- (2) 大戸雄太郎（2021）「CEFR がもたらす日本語音声教育の新たな意味」『早稲田日本語教育学』31, pp.97-115
- (3) 佐久間勝彦（2006）「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性—」国立国語研究所（編）『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』pp.33-65, アルク
- (4) 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (5) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 外国語活動・外国語編』<https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf>（2022年4月1日）
- (6) OJAD <<http://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/>>（2022年4月1日）

「使うあてのない日本語学習」は学習者に何をもたらすのか

山内 薫 (明治学院大学)

1. 本研究の目的

本研究の目的は、将来において「使うあてのない日本語学習」(=将来の就業あるいは学業において使用する可能性が低い「ことば」を学ぶこと)の経験が、特に海外で日本語を学ぶ学習者のキャリアにおける将来像の形成にどのような影響をもたらすかを明らかにした上で、「使うあてのない日本語」を学ぶ日本語学習者に対する日本語教育のあり方を考察することである。上述したような目的に即し、本発表では、まず、「使うあてのない日本語学習」を定義した上で、海外の日本語教育において、「使うあてのない日本語学習」が行われている社会的文脈や環境を特定する。次に、「使うあてのない日本語学習」の事例として、フランスの国立大学の学士課程で日本語を主専攻として学んだ修了生・中退及び転科者が自らの日本語学習をどのように意味づけていたかを示す。その上で、「使うあてのない日本語学習」が学習者に何をもたらすかを明らかにする。

1-1. 「使うあてのない日本語学習」とは

本研究が示す「使うあてのない日本語学習」は、海外の日本語学習者が置かれている距離的制約と労働市場における日本語能力への需要の低さを背景に、将来の就業あるいは学業において使用する可能性が低い日本語を学ぶことを意味する。それぞれの学習者が自律的に日本語運用の場や機会をつくり出すことは十分に考えられるが、学習者自身が置かれている社会的文脈及び学習環境、そして所属する教育機関の目的設定と照らし、日本語が「使うあてのない外国語」となることが、学習の開始及び継続の前提にあることを示す。

例えば、西欧地域の日本語学習者は、距離的制約により、東アジア地域の日本語学習者に比べ、留学等で日本に短期滞在する機会を得ることが容易ではない。また、労働市場における日本語習得者の需要が低く、日本・日本語に関わる業種・職業に関する求人数が十分とはいえない。本発表の調査対象であるフランスの国立大学の「外国語・外国文学・外国文化コース」で日本語学習を主専攻とする日本語専攻学生にとっては、日本語は「使うあてのない外国語」であり、「使うあてのある外国語学習」を経験する英語専攻学生やフランスの国立大学の「応用外国語コース」で日本語を学ぶ学生、東アジア地域の日本語学習者とは大きく異なる。

1-2. 問題意識

1-1 で言及したような「使うあてのない外国語学習」は、日本語専攻学生以外の外国語学習者においても共通する。「使えるあて」に関しては、英語と他の言語で顕著な区別が見られる。国際共通語として確固たる地位を占める英語は「言語帝国主義 (linguistic imperialism)」(フィリップソン, 2013/1992)により、将来における「使えるあて」がある

言語とされる。近年、複数の外国語教育の分野において、英語以外の言語を外国語として学ぶ意義について活発に議論されている。例えば、竹田（2014）では、グローバル共通言語としての「英語」とローカル言語としての「第二外国語」に区別され、「第二外国語」習得の実用的価値と教養的価値の比較をもとに、経済のグローバル化における「現地に密着した経営やマーケティングを行う上で求められるローカル言語としての『第二外国語』の役割と実用的な価値」（p.77）が示されている。また、田中（2017）では、ドイツ語学習を事例とし、「将来社会に出てから役に立つかどうか」を示す「有用性」という観点から、「初級第 2 外国語学習の意義と効用」について、「コミュニケーション・ツール、あるいはそれを操る技能としての有用性」と「コミュニケーションにとどまらない知的能力としての有用性」が示されている。

上述した論考の観点をみると、英語以外の外国語学習においても、「使えるあて」があること、つまり、将来において使用することが前提の上で、どのように学習する外国語を運用できるのか／できないのかが議論される傾向にあることがわかる。だが、外国語という「ことば」を学ぶ意義を議論するのであれば、まず、前提自体を問い直す必要がある。それは、「使えるあて」があることを前提に議論を始めると、「実用的な価値」や「有用性」を追求する道しかないためである。本発表では、「ことば」を学ぶという営みの本質を問い直すために、フランスの国立大学の学士課程で日本語を主専攻として学んだ修了生・中退及び転科者を事例に、彼ら／彼女らの学習実態及び日本語学習の意味づけを示した上で、「使うあてのない外国語学習」の意義を明らかにする。

1-3. 本研究の問い及び研究法

本研究では、上述したような問題意識に鑑み、日本語専攻学生の日本語学習の意味づけを明らかにするために、次の問いを立て、2012年～2015年及び2021年に、修了生・中退及び転科者3名を対象とする実態調査（質問紙・インタビュー調査）を実施した。

(a) 大学時代の学習・生活をどのように経験していたか。

(b) 大学時代の学習・生活経験と現在の「生活」にどのようなつながりを実感しているか。

(c) 大学という学習環境における日本語学習のあり方に関し、どのように考えてきたか。上記の調査を SCAT（大谷，2011）により質的に分析した上で、日本語専攻学生の移動性（時間・空間）に注目し、垂直的視点（時間）と水平的視点（空間）の統合、及び「移動」の経験と意味づけを観点とし、日本語学習に関わる「移動」の軌跡を分析・考察した。なお、本研究では、「移動」が個人の時間的な推移と空間的な動きを表す概念に対して、「移動」する存在である個々人がもつ特質を「移動性」ということばで表し着目する。

2. 修了生・中退及び転科者への実態調査【「移動」と日本語学習】

2-1. 調査概要及び調査協力者

本調査では、2012年の9名への調査（1回目：質問紙調査）から、回答箇所全欄に記入があった6名にインタビュー調査を実施した上で、特に水平的視点及び垂直的視点が統合される変容のプロセスが顕著に現れることが推察された以下の3名に対し、2013年～

2015年（2回目：インタビュー調査，3回目：事実確認・補足インタビュー調査），2021年（4回目：質問紙調査，5回目：インタビュー調査，6回目：事実確認・補足インタビュー調査）に継続的に調査を行った。

表1 調査概要

氏名	年代（1回目調査当時），日本滞在歴	日本学科在籍期間	区分	調査		
				1回目	2回目	3回目
1) シモン	20代，修士課程修了後（短期旅行1回）	3年間	修了生	1回目	2回目	3回目
				2012年11月5日	2013年2月3日	2015年2月7日
				4回目	5回目	6回目
				2021年3月15日	2021年9月24日	該当なし
2) ギェム	30代，中退後（留学・ワーキングホリデー・短期旅行）	1年間半 留年1回 （1年次）	中退・ 転科者	1回目	2回目	3回目
				2012年10月4日	2013年2月6日	2014年6月25日 27日
				4回目	5回目	6回目
				2021年3月13日	2021年4月2日	2021年5月21日
3) メイ	20代，幼少期（短期4回）・ 2019年～（日 仏往来/在住）	4年間 留年1回 （3年次）	修了生	1回目	2回目	3回目
				2012年11月9日	2013年2月13日	2015年5月26日
				4回目	5回目	6回目
				2021年3月11日	2021年4月2日	2021年5月21日

調査フィールドの日本学科における日本語教育の中核目標は，日本学専攻の修士課程で必要とされる学術的日本語能力の育成である。本研究の調査協力者は，日本学科が推奨する同学科の修士課程への進学を将来の道には選ばず，異なる専門の修士課程への進学，自らの選択による留年，中退や転科をした学生である。日本語に関連する分野に限らず，どのような専門分野においても，大学で習得した専門的な知識や能力を職業に直結させられるわけではなく，また，関連する職に就けるとは限らない。しかし，将来において「使うあてのない日本語学習」の経験をとおして，自身のキャリアにおける将来像の形成過程で，どのような点で苦慮したのかが明らかにされることにより，「使うあてのない外国語学習」の経験をもつ学習者に共通する「移動」の経験及び意味づけがみえてくると推測された。

2-2. 修了生・中退及び転科者の日本語学習実態

シモンは，学士課程の最終学年に就職先について自問することを通し，フランスの社会的文脈に対する明確な認識をもつに至る。さらに，学士課程修了後に日本語を活用できる就職先がないことに直面し，日本語学習経験と職業の関連性を見いだすことの難しさを実感する。その過程で表出する疑念や葛藤は，社会的文脈にではなく，シモン自身の日本語及び日本語学習の意味に向けられる。疑念や葛藤を経て，シモンは日本学科と異なる専門

分野への進学を決断した。修士課程修了後は修士課程の専門に関連する職に就き、現在の生活において、修士課程の「学習経験と職業の関連性」を見いだしている。日本語は日常生活で用いる機会は少ないものの、「人生を形成する一要素」であると意味づけている。

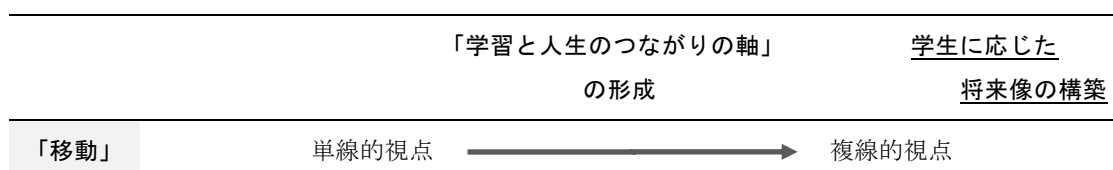
ギエムは、日本学科在籍前後に複数の専門分野での学習経験をもち、日本語は専攻のひとつであると捉えていた。そして、「将来を見据えた学習計画」に基づき、複数の専門分野において学習や研究を行い、それらを統合していた。その統合の過程において、ギエムには、シモンのような社会的文脈に関連する葛藤は現れていない。一方で、日本語という言葉は就職の即戦力となるものではないが、日本語に関連する学習内容が将来に向けての「投資」となると意味づけており、自身の置かれているフランスの社会的文脈を十分に認知していた。また、日本学科の中退後、留学や就労という手段を用い、自ら渡日し、「日本語によるやりとり・受容の機会」を設けていることから、社会的文脈による障壁を分析し、乗り越えていることがわかる。

メイは、日仏国際家族環境を背景にもつため、調査前には、社会的文脈、及びメイと日本学科における学習目的の相違からの影響は限定的で、「使うあてのある日本語」を行っていることが推測された。実際に、他の学生とは異なり、日本での短期滞在や日本語母語話者（親族、親の友人など）との交流経験から、入学時に「日本」を憧れとする段階にはいなかった。しかし、学年が進むごとに、日本語を将来における「使うあてのあることば」と捉えるのかという点で葛藤することとなる。そして、将来において、日本語が「使うあてのないことば」となることが顕在化していくことで、最終学年に自ら留年を決断した。メイは、日本学科における学習目的の相違と向き合った結果、「日本」に関連しない将来像を描いた。このことから、一概に、「使うあてのある外国語学習」が固定化されるわけではないことがわかる。実際に、学士課程修了後から7年間、将来像につながる音楽という学業を追究した後、フランスと日本の行き来を通し、現在もなお模索しつづけている。

2-3. 「使うあてのない日本語学習」がもたらす「生涯学習者」であることの想起

「使うあてのない日本語学習」を行う過程で、まず、学生は「将来あるいは現在と日本語学習との結びつきが存在すること」が前提とされる単線的視点では、日本語学習を継続することに限界があることへの気づきを得る。そして、キャリアにおける将来像を構築するために、自身が置かれている社会的文脈や自身と日本学科における学習目的の相違と向き合い、熟考し、学生によっては葛藤を経て、自身の人生における価値観が反映される「学習と人生のつながりの軸」を形成する。以上の分析結果より、「使うあてのない日本語学習」は、学生に「生涯学習者」であることを想起させるとともに、一人ひとりの学生の「生涯における学習を連繋する基点」となることが示唆された。

表2 「使うあてのない日本語学習」過程で生じる視点の移行



の捉え方	「日本語学習から人生を視る」視点	「人生から日本語学習を視る」視点
学生	日本語学習者 〈当該視点のみでの学習が可能である 学生〉英語専攻学生／フランスの「応用 外国語コース」・東アジア地域の日本語 学習者など	生涯学習者（であることを想起）
問い	将来／現在と日本語学習との結びつき が存在することが前提とされる	将来／現在と日本語学習との結びつき が存在することが前提とされない

3. 「使うあてのない外国語学習」の意義

上述したような日本語専攻学生の学習実態から、日本語専攻学生の日本語学習を阻む真の要因は、日本語教育が「使うあてのある日本語学習」をもとに学習者像や将来像が構築されていることであり、1-1 で述べたような日本語学習をめぐる社会的文脈及び学習環境、そして所属する学習機関の目的設定は、日本語学習が将来において「使うあてのない外国語学習」となるという点で、学生の将来像の構築に多大な影響を及ぼすことは避けられないものの、「日本語学習を阻む要因」とはなっていないことが明らかになった。同様に、日本語専攻学生と日本学科における学習目的の相違に関しても、実際には「日本語専攻学生の日本語学習を阻む要因」とはなっていない。社会的文脈に注目すると、日本語専攻学生は、自身が置かれている社会的文脈についての熟考を通し、将来像の構築へと結びつけていた。つまり、自身が置かれているフランスの社会的文脈を認識することは、「大学時代・大学という学習環境」の日本語学習経験と「大学時代前後の時間・大学外の空間」を「どのように関連させられるのか／関連させられないのか」という問いを追求し、自身の将来像を省察するための足がかりとして活用されていることがわかる。ただし、認識する時期や関わり方は学生により異なる。

日本語専攻学生が、大学時代及び大学という学習環境で「使うあてのない日本語学習」に取り組む意義は、自身の人生における価値観が反映される「学習と人生のつながりの軸」を形成することにあるといえる。「使うあてのない」こと、つまり、距離的制約と労働市場における日本語能力への需要の低さを背景に、将来の就業あるいは学業において使用する可能性が低い日本語を学ぶことは、一般的には、学習者の日本語学習の阻害要因と捉えられやすい。しかし、そのように教育側の視点で固定化されることにより、「使うあてのある」ことが希求され、また疑われることなく教育の指針に置かれることとなる。しかし、教育側の視点から学習者の日本語学習の阻害要因と考えられてきた要素は、必ずしも阻害要因ではなく、むしろ「学習と人生のつながりの軸」を形成する要素となる。学習を妨げる真の要因は、教育機関の言語学習観・教育実践と日本語学習者の学習実態における乖離である。「使うあてのない外国語学習」を行う学習者に、「使うあてのある外国語学習」を基に構築された学習者像や将来像に適応することを求めることで、学習者の「移動」に負荷を与え、「学習と人生のつながりの軸」の形成と意識化を阻害する。

本研究において明らかとなった教育機関の言語学習観・教育実践と日本語学習者の学習

実態における乖離という問題は、フランスの国立大学の日本学科、さらに日本語教育に限らない。実際には、どのような外国語教育機関でも容易に生じうる。一般的に、教育機関で提供される学習環境は、国策や距離的要因に多大な影響を受けるため、「使えるあてのない外国語」は、必然的に学習者の学習背景の一部となる。だが、「使えるあてのない外国語」を大学の主専攻あるいは副専攻として選び、学習する者が、将来的に学習した言語を使用する環境が得られなかったとしても、あるいは、得られないからこそ、大学時代に、大学という学習環境で、ひとつあるいは複数の外国語学習経験をもつことは、「学習と人生のつながりの軸」を形成することができる可能性を秘めている。

今後、「使うあてのない日本語」を学ぶ学習者の日本語学習が「生涯にわたる言語学習」(Conseil de l'Europe, 2014)となるために、学習者が「日本語学習と人生のつながりの軸」を形成できるような支援の具体的なあり方について、「使うあてのない外国語学習」に類似する特徴や問題点を有する外国語教育全体の課題として、協働的に議論していきたい。また、「使うあてのある外国語学習」と「使うあてのない外国語学習」を行き来する国際家族に育つ者にも注目することにより、「ことば」を学ぶという営みの本質をより深く追究していきたい。

注

- (1) 本研究は、調査協力者及び所属大学から研究用データ提供承諾書を得ている。また、2012年～2015年の調査においては、調査当時に発表者が在籍していた早稲田大学大学院日本語教育研究科・日本語教育研究センター「研究調査倫理ガイドライン」に沿い、事前に研究調査倫理審査の申請及び承認の上で行われた。また、2021年の調査においては、現所属大学「明治学院大学研究倫理委員会規程」に沿い、事前に研究倫理審査の申請及び承認の上で行われた。なお、調査協力者は全て仮名である。

参考文献

- (1) 大谷尚 (2011) 「SCAT : Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10 (3), 155-160.
- (2) 竹田宗継 (2014) 「経済のグローバル化と第二外国語習得の意義について」『同志社商学第65巻』第5号, 65-79.
- (3) 田中一嘉 (2016) 「初級第2外国語学習の意義と効用—大学専門外外国語におけるドイツ語学習を例に—」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第66巻, 101-110.
- (4) フィリップソン, R. (2013/1992) 『言語帝国主義—英語支配と英語教育—』平田雅博・原聖・浜井祐三子・細川道久・石部尚登・信澤淳 (訳), 三元社. (Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.)
- (5) Conseil de l'Europe. (2014) . *Qu'est-ce que la Journée européenne des langues ?* (<https://edl.ecml.at/Home/Whatisit/tabid/1760/language/fr-FR/Default.aspx>) (2022年3月17日)

国内大学留学生のキャリア意識と行動

—アンケート調査の統計分析から—

寅丸真澄（早稲田大学）、家根橋伸子（東亜大学）、
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）

1. 本研究の目的

本研究では、国内外人留学生（以下、留学生）のキャリア形成支援を目的として、留学目的とキャリアに対する価値観の観点から、アンケート調査によって留学生のキャリア意識と行動の一端を明らかにする。

2008年に策定された「留学生30万人計画」は、2019年5月に数値目標を達成した（独立行政法人日本学生支援機構2020a）。しかし、留学生の増加にもかかわらず、その国内就職率は十分であるとは言えない。国内の深刻な労働力不足の解消を目的として、政府は「日本再興戦略改訂2016」において、留学生の日本国内における就職率を5割まで向上させるとしたが、2019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、36.9%（23,014人）となっている（独立行政法人日本学生支援機構2020b）。

留学生の国内就職が大きく進展しない理由として、企業側の受入体制の未整備や、留学生側の企業風土や就職活動に関する理解不足、および企業が求める人材と留学生の能力や志向性とのミスマッチが挙げられる。とりわけ、企業の体制整備や留学生の学習だけでは済ませられないキャリアに関わる意識の齟齬は大きいと考える。

たとえば、株式会社ディスコ（2021a, 2021b）による企業側と大学生側の調査によれば、留学生が自身の強みと感じている資質と、企業が留学生に求める資質に齟齬が見られる。それぞれ上位5位までを比較すると、文系では留学生が専門知識を重視しているのに対し企業は協調性を重視している。また、理系では留学生が重視していない協調性を企業が重視しているという傾向が観察される。さらに、日本人学生と比較した場合、留学生が学力や能力を重視するのに対し、日本人学生は協調性や信頼性といった人格を重視する点も異なる。前者は個人の能力、後者は社会性を重視する傾向があると考えられる。

無論、このような傾向には個人差がある。また、ダイバーシティ経営が評価される現代において、日本人学生とは異なる意識や価値観を持つ留学生は、その多様性ゆえ尊重されるべきであろう。しかし、教育機関では、留学生個人の人的成長を促しつつ社会との齟齬を縮小し、留学生が独自のキャリアを円滑に歩めるように支援することが期待される。

留学生の就職支援に関わる質問紙調査としては、特定の地域や大学の留学生を対象とした研究（園田他2014等）、理系等専門分野に焦点化した研究（佐藤他2009等）、留学生の国籍に着目した研究（松井他2011等）、地域と国籍等複数の観点から行われた研究（進藤他2021等）があり、留学生の実態と就職支援について貴重な知見を提供している。一方、本研究では、専門分野や地域、国籍を越えた国内大学に在籍する外国人留学生を対象に調査を行い、キャリアに対する意識と行動の一端を明らかにする。

2. 調査概要

調査はオンライン上で日本語による質問票に回答する形式で実施された。回答者のうち本研究において対象とするのは、関東、関西、中国、九州圏の四年制大学に在籍する2年生から4年生の留学生260名である。質問票は、留学生活、日本語学習、キャリア、ワークキャリア、就業のための準備活動、就職活動の6つのブロックから構成されていた。本研究では、人生のトランジションとなる留学と就職に対する考え方に焦点をあて、留学目的、およびキャリアに対する価値観に基づいた分析を行う。

3 分析方法

まず、日本留学の目的に基づいて回答者を分類した。留学目的は「日本留学の目的は何ですか」という問いの後に、「日本語の習得」、「日本での就職」、「日系企業への就職」、「進学」、「日本文化体験」の5項目について「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」の5件法で尋ねた。これらの項目への回答について主成分分析を実施し、主成分得点を算出した。そして、この主成分得点を用いてクラスター分析を実施し、回答者を分類した。

次に、キャリアに対する価値観に基づいて回答者を分類した。キャリアに対する価値観は「就職を決める上で重要なことは何ですか」という問いの後に、「給与が高い」、「自分が成長できる」、「将来性がある」、「興味がある」、「両親が賛成している」、「社会貢献」の6項目について「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」の5件法で尋ねた。分類についての手続きは留学目的と同様であった。

最後に、留学目的とキャリアに対する価値観のクラスター間における傾向を捉えるため、生活に対する価値観、将来のキャリアのための学習、就職に向けた活動に関する項目についてそれぞれ平均値差を検討した。生活に対する価値観は「あなたが日々大切にしていることは何ですか」という問いの後に、「経済的利益」、「自分の成長」、「家族」、「人間関係」、「生活環境」の5項目があった。将来のキャリアのための学習は「将来の仕事のためにどのような勉強をしていますか」という問いの後に、「日本語」、「専門科目」、「日本語関連の資格試験」、「日本語以外の資格試験」、「仕事に関わる学習」、「就活 WEB テスト等」、「特にしていない」の7項目があった。就職に向けた活動は「就職に向けて、現在どのような活動をしていますか」という問いの後に、「クラブ・サークル」、「ボランティア」、「アルバイト」、「インターンシップ」、「特にしていない」の5項目があった。いずれも「1 あてはまらない」から「5 あてはまる」の5件法で尋ねた。なお「特にしていない」の項目については分析に用いなかった。

4. 分析結果

4-1. 留学目的による学習者の分類

(1) 留学目的については、「日本語の習得」、「日本での就職」、「日系企業への就職」、「進学」、「日本文化体験」の5項目について固有値を確認した。その結果、1.782, 1.227, 0.908,

表1 留学目的

	第1主成分	第2主成分
日本での就職	0.88	-0.03
日系企業への就職	0.83	0.20
日本文化体験	-0.07	0.82
日本語の習得	0.21	0.74
進学	0.07	0.49
累積寄与率	0.30	0.60

注) 太字は主成分負荷量が.40を上回ることを示す。

0.595, 0.489...と、1 以上を基準とした場合、2 主成分が妥当と考えられた。2 つの主成分を想定した主成分分析を実施した。主成分負荷量は表 1 の通りである。第 1 主成分は「日本での就職」と「日系企業への就職」、第 2 主成分は「日本文化体験」、「日本語の習得」、「進学」の負荷量が大きかった。これらの主成分について、前者を日本での就職意識、後者を日本への興味と定義した。次に、階層的手法を用いたクラスター分析を実施し、3 クラスターに分類した。

図 1 では、横軸に日本での就職意識、縦軸に日本の社会文化に対する興味の主成分得点を示した散布図を記した。A クラスターは日本の社会文化に対する興味が高い一方、日本での就職はそれほど想定せずに留学した学習者、B クラスターは日本の社会文化に対する興味は高くなく主に日本での就職を目的として留学した学習者、C クラスターは日本の社会文化に対する興味も高く同時に日本での就職も想定して留学した学習者で主に構成されていた。クラスターごとの人数は、それぞれ 62 名、88 名、94 名であった。

なお、大学、学年ごとの留学目的クラスターの人数を算出し、カイ二乗検定によってかたより度合を検討したが、いずれの属性についても有意な結果にはならなかった。国籍については、サンプルサイズの最も多かった中国について有意な結果となり ($\chi^2(2) = 10.14$, $p < .05$)、中国籍の留学生では B クラスターや C クラスターが多く、A クラスターが少ない一方、その他の留学生においては A クラスターや C クラスターが多く、B クラスターが少なかった。

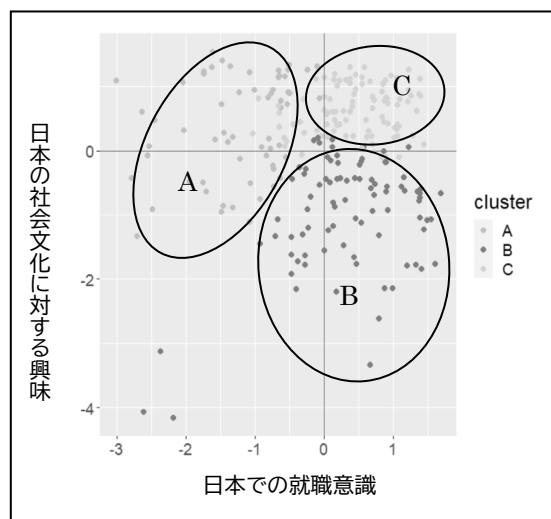


図 1 留学目的

4-2. キャリアに対する価値観による学習者の分類

キャリアに対する価値観については、「給与が高い」、「自分が成長できる」、「将来性がある」、「興味がある」、「両親が賛成している」、「社会貢献」の 6 項目について固有値を確認した。その結果、2.503, 1.109, 0.904, 0.690, 0.451, 0.343...と、1 以上を基準とした場合、2 主成分が妥当と考えられた。2

つの主成分を想定した主成分分析を実施した。主成分負荷量は表 2 の通りである。第 1 主成分は「将来性がある」、「自分が成長できる」、「給与が高い」、「興味がある」、第 2 主成分は「社会貢献」と「両親が賛成」の負荷量が大きかった。これらの主成分について、前者を個人志向、後者を社会志向と定義した。次に、階層的手法を用いたクラスター分析を実施し、3 クラスターに分類した。

表 2 キャリアに対する価値観

	第1主成分	第2主成分
将来性がある	0.83	0.21
自分が成長できる	0.76	0.29
給与が高い	0.71	-0.11
興味がある	0.46	0.39
社会貢献	0.16	0.84
両親が賛成	0.06	0.79
累積寄与率	0.33	0.60

注. 太字は主成分負荷量が.40を上回ることを示す。

図2では、横軸に個人志向、縦軸に社会志向の主成分得点を示した散布図を記した。a クラスタは他者や社会の意向を基にキャリアを考えている学習者、b クラスタは自身の成長や利益を重視している個人志向の学習者、c クラスタは個人と社会の双方を志向してキャリア選択をする学習者で主に構成されていた。クラスタごとの人数は、それぞれ37名、91名、108名であった。

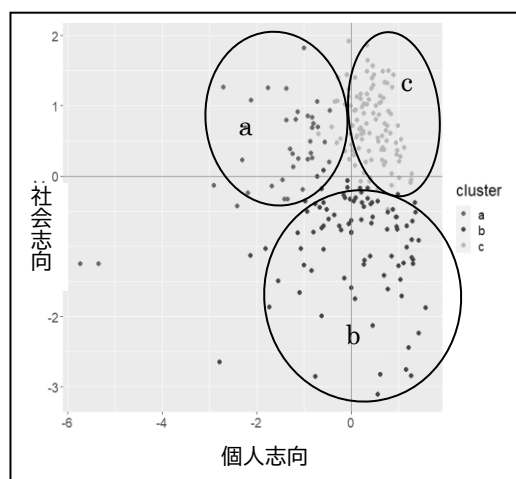


図2 キャリアに対する価値観

4-3. クラスタ間における傾向

(1) 生活に対する価値観

生活に対する価値観について、「経済的利益」、
「自分の成長」、「家族」、「人間関係」、「生活環境」の5項目について、クラスタ間の平均値差を検討した。まず、日本留学の目的に関する3つのクラスタ間において、各項目について分散分析を実施したところ、「自分の成長」の得点の分散はクラスタ間の分散によって有意に説明されていることが示された ($F(2, 234) = 4.74, p < .05, h^2 = .04$)。さらに多重比較を実施したところ、CクラスタとBクラスタの間において有意な差が認められた。また、「生活環境」の得点の分散もクラスタ間の分散によって有意に説明されていることが示された ($F(2, 234) = 3.42, p < .05, h^2 = .03$)。多重比較の結果、CクラスタとBクラスタの間において5%水準で有意な差が認められた。一方、「経済的利益」、「家族」、「人間関係」の得点の分散についてはクラスタ間の分散では有意に説明されなかった (経済的利益: $F(2, 234) = 2.17, p = .12, h^2 = .02$; 家族: $F(2, 234) = 0.33, p = .72, h^2 = .00$; 人間関係: $F(2, 234) = 1.33, p = .27, h^2 = .01$)。

次に、キャリアに対する価値観に関する3つのクラスタ間において、各項目について分散分析を実施したところ、いずれの項目においても各得点の分散はクラスタ間の分散によって有意に説明されていることが示された (経済的利益: $F(2, 233) = 5.01, p < .05, h^2 = .04$; 自分の成長: $F(2, 233) = 10.57, p < .05, h^2 = .08$; 家族: $F(2, 233) = 10.17, p < .05, h^2 = .08$; 人間関係: $F(2, 233) = 8.65, p < .05, h^2 = .07$; 生活環境: $F(2, 233) = 11.41, p < .05, h^2 = .09$)。さらに、多重比較を実施したところ、「経済的利益」ではcクラスタとaクラスタの間において、「自分の成長」、「家族」、「人間関係」、「生活環境」ではcクラスタとaクラスタの間とcクラスタとbクラスタの間において有意な差が見られた。

(2) 将来のキャリアのための学習

将来のキャリアのための学習については「日本語」、「専門科目」、「日本語関連の資格試験」、「日本語以外の資格試験」、「仕事に関わる学習」、「就活WEBテスト等」の6項目が利用されていたが、これらは「実際にキャリアのための準備として学習に取り組んでいる程度」という概念に縮約できると考えられた。6項目の固有値は2.596, 0.946, 0.794, 0.722...となり、1主成分として考えられることが示唆された。そこで6項目の主成分得点を「将来のキャリアのための学習」の指標とした。

日本留学の目的に関する3つのクラスター間において、「将来のキャリアのための学習」について分散分析を実施したところ、この得点の分散についてクラスター間の分散では有意に説明されなかった ($F(2, 228) = 0.93, p = .38, h^2 = .01$)。

一方、キャリアに対する価値観に関する3つのクラスター間において、「将来のキャリアのための学習」について分散分析を実施したところ、この得点の分散はクラスター間の分散によって有意に説明されていることが示された ($F(2, 227) = 4.48, p < .05, h^2 = .04$)。さらに、多重比較を実施したところ、cクラスターとaクラスターの間において有意な差が見られた

(3) 就職に向けた活動

就職に向けた活動については「クラブ・サークル」、「ボランティア」、「アルバイト」、「インターシップ」の4項目が利用されていたが、これも「将来のキャリアのための学習」と同様に、「実際に就職に向けた具体的な活動に従事している程度」という概念に縮約できると考えられた。4項目の固有値は2.192, 0.769, 0.550...となり、1主成分として考えられることが示唆された。そこで4項目の主成分得点を「就職に向けた活動」の指標とした。

日本留学の目的に関する3つのクラスター間において、「就職に向けた活動」について分散分析を実施したところ、この得点の分散についてクラスター間の分散では有意に説明されなかった ($F(2, 225) = 2.68, p = .07, h^2 = .02$)。

また、キャリアに対する価値観に関する3つのクラスター間において、「将来のキャリアのための学習」について分散分析を実施したところ、この得点の分散についても、クラスター間の分散では有意に説明されなかった ($F(2, 225) = 2.34, p = .10, h^2 = .02$)。

5. まとめ

本研究では、国内外国人留学生のキャリア形成支援を目的として、留学目的とキャリアに対する価値観の観点から、アンケート調査によって以下の4点を明らかにした。

(1) 留学目的については、①日本の社会文化に興味があるが日本での就職を想定していない、②日本の社会文化に興味がないが日本での就職を想定している、③日本の社会文化に興味があり日本での就職を想定しているという3クラスターが抽出された。また、キャリアに対する価値観については、①社会志向、②個人志向、③個人・社会志向という3クラスターが抽出された。

(2) 各クラスターについて、生活に対する価値観、将来のキャリアのための学習、就職に向けた活動の3つの観点についてみると、留学目的は生活に対する価値観に関連することが示された。また、日本の社会文化に興味があり日本での就職を想定している留学生は、生活環境と自己成長を希求する傾向が強かったが、日本の社会文化に興味がなく日本での就職を想定している留学生は、それらを希求する傾向が弱かった。

(3) キャリアに対する価値観は、生活に対する価値観と将来のキャリアのための学習に関わっていた。個人・社会志向の留学生は、他の留学生と比較して、経済的利益、自己成長、家族、人間関係、生活環境の全てを重視しつつ、将来のキャリアのための学習をしていた。

(4) 留学目的に基づいたクラスターも、キャリアに対する価値観に基づいたクラスターも、就職に向けた具体的な活動との関連は低かった。

以上の結果から、次の4点が示唆できる。第一に、留学目的よりキャリアに対する価値観の有無が将来のための学習に結びついていることから、教育機関では、留学生の学年や成長過程に応じてキャリアに対する価値観を段階的に醸成させていく必要がある。第二に、個人・社会志向の留学生が将来のキャリアのための学習に取り組む傾向が強いことから、自己意識と社会性の成長をバランスよく促すことが重要である。第三に、就職目的のみで来日した留学生は日本で生活しながら仕事を通して自己成長するという動機づけが弱いことから、日本の社会文化に対するコミットメントを深められるようなキャリア教育が期待される。第四に、留学目的やキャリアに対する価値観に関わらず、就職に向けた具体的な活動を行っている留学生が少ないことから、教育機関ではそのような活動を促進する細やかな支援が求められる。

各教育機関では、留学生の国内就職率を高めるための就職支援が日々実施され、効果をあげている。一方、留学生の留学目的や価値観の多様化が加速度的に進む現在、そのような就職支援に加え、留学生の個別性と成長過程に適したキャリア教育が必要なのではないかと考える。

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。本研究のアンケート調査にご協力いただきました先生方と留学生の皆様，データ分析にご助力いただきました早稲田大学の吉野伸哉氏に心より感謝申し上げます。

参考文献

- (1) 佐藤礼子・金梅花・廣瀬幸夫 (2009) 「理工系大学留学生の日本での就職に対する意識」『留学生教育』14, 49-56.
- (2) 進藤優子・王會芝・柳井嗣雄 (2021) 「山口県における留学生の就職意識および支援の必要性—中国人留学生と他の留学生との比較分析」『国際文化学部紀要』27, 79-93.
- (3) 園田智子・俵山雄司 (2014) 「留学生の就職活動とキャリアに関する意識調査—群馬大学留学生基本調査(2)からの報告—」『群馬大学国際教育・研究センター論集』13, 27-39.
- (4) 株式会社ディスコ (2021a) 「外国人留学生／高度外国人材の採用に関する企業調査」
<https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2022/01/2021kigyou-global-report.pdf>
- (5) 株式会社ディスコ (2021b) 「2022年卒 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/2021/08/gaikokujinryugakusei_202108.pdf
- (6) 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
- (7) 独立行政法人 日本学生支援機構 (2020a) 「2019 (令和元) 年度 留学生在籍状況調査結果」
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2019z.pdf
- (8) 独立行政法人 日本学生支援機構 (2020b) 「2019 (令和元) 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/2021/03/date2019sg.pdf
- (9) 松井めぐみ・松岡洋一・岡益巳 (2011) 「中国人留学生の就職意識の特徴—岡山大学における調査から—」『留学生教育』16, 107-116.

口頭発表

(日曜 午前の部)



外国人介護士の語りにみられる介護施設内コミュニケーションの困難点

國澤里美 (群馬県立女子大学)・和田礼子 (鹿児島大学)
吉里さち子 (熊本大学)・嵐洋子 (杏林大学)

1. はじめに

本発表は、外国人介護士が介護施設内コミュニケーションをどのように捉え、どのような点に難しさを感じているのかを明らかにするために、インタビュー調査を実施し、その結果を質的に分析したものである。彼らの「語り」を通して現場での困難点を把握することができると思われる。

近年、拡大している外国人介護士の受け入れは今後も増加が見込まれる。このような社会情勢を踏まえ、本研究グループは外国人介護士のための方言学習教材の開発を進めているが、外国人介護士自身が介護施設内コミュニケーションをどのように認識しているのかという研究は限られている。上野(2012)はEPA「候補者の混乱」の原因は主に介護現場の日本語の特徴に起因していると指摘し、「専門用語」および「方言」の問題を挙げている。教材開発する上では、具体的にどのような場面でどのような難しさがあるのかという点を明らかにすることが望ましい。

そこで本研究では、方言多用地域で1～3年勤務しているベトナム人介護士を対象に、コミュニケーション・言語使用に関する意識やコミュニケーションにおける困難点について調査を行った。

2. 先行研究および本研究の立場

コミュニケーションについて、看護・介護の観点から考察した先行研究に深谷・北村(2018)がある。深谷らは、コミュニケーションは「シンボルを介した人間の相互作用の中で、意味が創られ、反映されるダイナミックでシステムティックなプロセスである(Wood 2004) ^{注1}」という定義を援用し、看護・介護現場でのコミュニケーションを「タイプⅠ(業務関連コミュニケーション)」と「タイプⅡ(生活世界コミュニケーション)」の2つに分けている。このタイプⅠには行動の指示や促し、身体状況の把握などが含まれ、タイプⅡには挨拶、社会的事柄についての話、心理状態の把握などが含まれるとしている。また、深谷らは介護施設内の録音会話を分析した結果、タイプⅠが1日の会話内容の76%を占めていたと報告している。さらに利用者の発話時間の平均は1日4分と極めて少ないことを指摘し、「社会的存在である人間の様々なニーズが充足でき、精神的、社会的に良好な状態が保持できるようなコミュニケーション(タイプⅡ筆者注)へと転換することが重要」と述べている。本研究では、このタイプⅠ・Ⅱの分類を援用して考察する。深谷らはタイプⅠとⅡの違いについて「コミュニケーションの種類」と呼んでいるが、これはコミュニケーションの「場面」に注目した分類基準であると言えるだろう。本研究は、この基準に加え、次節で述べるようにコミュニケーションの「役割」と「要素」の観点からも考

察を行う。

3. 調査の概要と分析方法

Google フォームによるベトナム語版アンケート全 32 項目（選択式 26 項目，自由記述式 6 項目）の調査結果に基づいて，回答内容を詳細に聴き取る半構造化インタビューを実施し，逐語録を作成した（新型コロナウイルスの影響で Zoom によるオンラインインタビューとなった）。インタビュー調査項目を表 1 に示す。

表 1 インタビュー調査項目

1. 日本で介護職を志望した理由	6. 元気がない利用者への対応
2. 日越の職場コミュニケーションの比較	7. 言語使用（待遇表現・方言）
3. 施設内コミュニケーション（楽しさ・難しさ・心がけ）	8. 方言への意識（理解・使用・困難場面）
4. 日本語が分からない時の対応（ストラテジー）	9. コミュニケーションで困っていること・希望
5. 利用者との雑談	10. 今後のキャリア

調査回数：1 人 1 回

調査時期：2022 年 9 月（A さん 1 時間 5 分，B さん 2 時間 26 分，C さん 1 時間 14 分）

分析対象は，日本語能力試験 N3 合格の介護士（技能実習生）3 名，計 4 時間 45 分のインタビューである。インタビューにはベトナム語通訳者も同席し，その後の逐語録の文字化にも協力してもらった。インタビュー結果は，比較的小さなデータの分析にも有効である SCAT（Steps for Coding and Theorization）（大谷 2008，2019）を使用し，質的分析を行った。この手法は，(1) テキスト中の注目すべき語句，(2) テキスト中の語句の言い換え，(3) それを説明するようなテキスト外の概念，(4) そこから浮かび上がるテーマ・構成概念，の順にコードを付していく 4 段階のコーディングと，最終的に (1) から (4) に基づくストーリーラインと理論を記述する手続きからなるものである。

本研究は次の 2 段階の手続きを踏んで分析した。まず，SCAT を用いて外国人介護士の語りからストーリーラインを記述した。次に，ストーリーラインについて「外国人介護士にとっての施設内コミュニケーション」と「施設内コミュニケーションの困難点」の 2 点に着目して，コミュニケーションの「役割」と「要素」を抽出し，分類したものをカテゴリとした。以下，4 節および 5 節で見ていく。

4. 結果 1：外国人介護士にとっての施設内コミュニケーション

本発表の分析視点の 1 つ目である「外国人介護士が介護施設内コミュニケーションをどのように捉えているか」に着目して分析を行った。その結果，【業務遂行】【対人配慮】【人間関係の構築】という 3 つのカテゴリ（コミュニケーションの「役割」）が抽出できた。ストーリーラインの一部を表 2 に，カテゴリおよびサブカテゴリ全体を表 3 に示す（カテゴリを【】，サブカテゴリを [] で示す。下線は SCAT の (4) テーマ・構成概念である）。

表2 施設内コミュニケーションに関するストーリーライン

タイプ	カテゴリー	ストーリーライン
I 業務 II 生活	【業務遂行】 [看護プロセス]	介護士B：利用者の様子が平常時とは異なる状況において、 <u>気分と体調</u> のいづれが悪いのかによって対応は異なる。気分が悪い場合、 <u>直接質問</u> し、 <u>観察しながら会話を続けること</u> で <u>異変への気づき</u> につながる。話しかけが <u>打ち明けるきっかけ作り</u> になる場合もある。また、 <u>言いたくないことへの配慮</u> も考え、聞いても答えてもらえない場合には <u>他のスタッフとの連携</u> もありうる。
	【対人配慮】 [無理強いしない]	体調が悪い場合、 <u>発熱であればすぐ熱を下げる必要がある</u> など、測定などの <u>緊急対応</u> が求められ、 <u>看護師への報告の義務</u> もある。

表2は【業務遂行】【対人配慮】という2つのカテゴリーが抽出できたストーリーラインである。利用者の様子を観察し、心理状態に原因がある場合は言いたくないことへの配慮も考えて対応し（【対人配慮】）、健康状態に問題がある場合は緊急対応や看護師への報告など（【業務遂行】）を行っていることが分かる。このような手順で抽出されたカテゴリーと具体的内容を一覧にしたものが表3である（表3のタイプI・IIは深谷・北村（2018）によるものである。また、ABCは被調査者を表し、○は施設内コミュニケーション要素として語りに表れたことを意味する）。

表3 外国人介護士にとっての施設内コミュニケーション

タイプ	カテゴリー	サブカテゴリー	具体的内容	A	B	C
I 業務	業務遂行	看護プロセス (情報収集)	聴かないと分からないし対応できない 観察して判断する	○	○	○
I 業務 II 生活	対人配慮	無理強いしない	打ち明けるきっかけになる可能性もある 言いたくないこともある→他のスタッフへ		○	○
		場面に応じた使い分け	緊急時には速く、生活場面ではゆっくり話す 通常は敬語・標準語を使い、親しくなると雑談時に方言も使う	○	○	○
II 生活	人間関係 の構築	家族的な場の提供	家みたいに感じてほしい	○	○	
		雑談の機会作り	なるべく全員に話しかける トピックは様々	○	○	○

表3から、外国人介護士がタイプI・IIそれぞれのコミュニケーション場面を認識していることが分かる。また、3つのカテゴリーのうち、【業務遂行】はタイプI業務、【人間関係の構築】はタイプII生活に相当するが、【対人配慮】はタイプI業務とタイプII生活の両方に関わることが読み取れる。日常コミュニケーションにおける雑談と、介護施設内のそれとの違いとして、雑談であっても観察を伴い、いわゆる看護プロセスにつながっていると言えるだろう。今回調査した外国人介護士は、介護施設内コミュニケーションについて対人配慮の重要性も認識しており、「施設は利用者にとって生活の場である」という認識を持ち、家族的な安心できる場を提供する必要性を感じていることが窺える。

5. 結果2：施設内コミュニケーションの困難点

本発表の分析視点の2つ目である「どのような点に難しさを感じているか」に着目して分析を行った。その結果、【専門性】【対人配慮】【言語】の3つのカテゴリー（コミュニケーションの困難「要素」）が抽出できた。ストーリーラインの一部を表4に、カテゴリーおよびサブカテゴリー全体を表5に示す。

表4 困難点に関するストーリーライン

タイプ	カテゴリー	ストーリーライン
I 業務	【専門性】 [専門知識・用語] (対利用者)	介護士A：日本語でのコミュニケーションに難しさを感じる場面として、服薬時と体調確認時の2つを挙げた。1つ目の服薬時の困難点としては、主に認知症利用者の質問に上手い説明ができないこと、もう1つ目の体調確認時の困難点は利用者の体調訴えについて理解不能である。これは未習語彙や薬に関する専門的な勉強が足りないためである。
	【専門性】 [専門知識・用語] (対利用者以外)	介護士B：日本語でのコミュニケーションに難しさを感じるのは、専門用語に関するものである。専門用語の多さに短時間の勉強では不十分であることと、現場での運用が追いつかないことによる。漢字が多用され、漢字を見て意味推測する必要があるが、それを自らが使うことは難しい。
I 業務	【対人配慮】 [相手の意向]	介護士C：説明の難しさを最も感じている。具体的には入浴介助で、寒さによる入浴拒否が多くの利用者に見られる。第1段階としての説明を自ら行うが、それが難しい場合に第2段階として他のスタッフとの連携を取っている。外国人であるため、全て聞き取れるわけではない。
I 業務 II 生活	【言語】 [方言]	介護士A：介護士の方言「理解」についてある程度必要性を感じているのは、方言理解が利用者のニーズへの対応、利用者の怒りや気分の変化につながると考えているからである。そのため、もし方言が理解できない場合は、他のスタッフへの協力要請というストラテジーを用いて対応している。また、介護士の方言「使用」についても同程度の必要性を感じている。これは方言使用によって距離が縮み、家族的な親しさが生まれると考えているからである。

表4は4つのストーリーラインで、それぞれ【専門性】(2例)【対人配慮】【言語】に関わるものである。1つ目のストーリーライン(【専門性】)を見ると、服薬時の説明や体調確認時の聴き取りに難しさを感じており、その理由は薬に関する勉強が十分でないためであると語られている。このような手順で抽出されたカテゴリーと具体的内容を一覧にしたものが表5である(*印は同じ内容が複数箇所に表れていることを表す)。

表5から、外国人介護士が感じている難しさには複数の要因があり、その場面・内容も様々であることが分かる。また、*印の「体調訴え・ニーズの聴き取り」「教科書と現場のギャップ」のように、【専門性】【言語】という2つの「要素」が関わる難しさもあることが読み取れる。表5は抽出したカテゴリー別にまとめたものであるが、次節でこれをタイプI・IIの観点からさらに詳細に見ることで、具体的な困難場面を明らかにする。

表5 施設内コミュニケーションの困難点

タイプ	カテ	サブカテゴリー	具体的内容	A	B	C
I 業務	専門性	専門知識・用語 (対利用者)	服薬の説明・認知症の人への説明	○		○
			水分の摂取制限のある人への説明			
		専門知識・用語 (対利用者以外)	体調訴え・ニーズの聴き取り*	○		○
			専門用語(多さ・省略語・漢字の読み方・勉強不足)	○	○	
			教科書と現場とのギャップ*		○	
	記録の書き方		○			
I 業務	対人	相手の意向	入浴拒否・服薬拒否時の対応(要同意)			○
II 生活	配慮	雑談	コミュニケーションが難しい人(機嫌・眠さ)			○
I・II	言語	日本語全般	話の長さ・会話のスピード			○
I 業務			体調訴え・ニーズの聴き取り*	○		○
I・II		方言	教科書と現場とのギャップ*		○	
			使用率の高さ	○	○	○

6. 考察

深谷・北村(2018)は看護・介護場面のコミュニケーションを「タイプI(業務関連コミュニケーション)」と「タイプII(生活世界コミュニケーション)」の2つに分け、前者をa行動の指示や促し、b援助行動の説明、c身体状況の把握や日課の説明、d要求・要望の確認、e注意の喚起、fその他の6つに下位分類している。本調査の結果をこれに当てはめて分類し、分析すると表6のようになる。

表6 困難を感じる場面とその要因

タイプ	場面	話す	聴く	書く	要因
I 業務	a 行動の指示や促し	服薬の説明、水分の摂取制限のある人への説明			専門知識・用語
	b 援助行動の説明				
	c 身体状況の把握や日課の説明	入浴拒否・服薬拒否する人への働きかけ			
	d 要求・要望の確認		体調訴え・ニーズの聴き取り		専門知識・用語 + 方言
	e 注意の喚起				
	f その他	専門知識・用語、教科書と現場のギャップ 会話スピード・話の長さ			介護記録
II 生活	雑談	方言での返答(希望)	方言使用率の高さ		方言

表6から、外国人介護士がコミュニケーションに難しさを感じるのは、タイプIではa、c(服薬の説明、水分の摂取制限が必要な疾患をもつ利用者への説明、入浴を拒否する利用

者への働きかけなど)の「専門用語・知識」を用いた説明場面、d 要求・要望の聴き取り場面であり、タイプⅡでは「方言」を用いた雑談場面であることが分かった。

タイプⅠはスタッフ主導で会話が進むため、話す力や要求・要望を正確に聴き取る力が必要であるのに対し、タイプⅡは相手の話をよく聴いて共感や関心を示すため、方言を聴き取って理解する力や応答する力があることが望ましいと考えられる。また、外国人介護士は方言の理解について、利用者のニーズ把握という業務遂行に関わる面だけでなく、家族的な親しさを生む効果があると捉えていることが分かった。これは深谷・北村(2018)の「看護においては、コミュニケーションは目的を達成するための単なる手段として存在するのではなく、コミュニケーションそのものがケアとしての意味を包含している」という指摘に通じる。

7. おわりに

外国人介護士へのインタビュー調査を質的に分析した結果、コミュニケーションのタイプによって介護士自身が考える難しさやその要因が異なることが明らかになった。専門用語・方言の難しさは先行研究でも指摘されているが、本調査の結果、専門用語は特に「説明」場面で難しく、方言は「要求・要望」「訴え」場面や「雑談」場面で必要となるなど、より具体的な場面が導き出され、それぞれの困難場面に応じた日本語支援の必要性が示唆された。

謝辞

本発表は JSPS 科研費 20K00729 (「看護・介護現場の接触場面における方言使用実態の調査と方言学習用アプリ教材の開発」研究代表者：和田礼子) の助成を受けて行った研究成果の一部です。調査にご協力くださった皆様に心より感謝申し上げます。

注

- (1) Wood, J.T. (2004) *Communication Theories in action: An introduction*. 3rd ed. Belmont, Wadsworth. Print.

参考文献

- (1) 上野美香 (2012) 「EPA によるインドネシア人介護福祉士候補者の受入れ現場の現状と求められる日本語教育支援－候補者と日本語教師への支援を目指して－」『国際協力研究誌』18(3), 123-136.
- (2) 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54(2), 27-44.
- (3) 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
- (4) 深谷安子・北村隆憲編著 (2018) 『看護におけるコミュニケーション・パラダイムの転換－ケアとしてのコミュニケーション－』関東学院大学出版会

外国人介護職員の日本語理解についての評価とその要因

—日本人職員へのアンケート調査の結果から—

吉里さち子（熊本大学）・和田礼子（鹿児島大学）・國澤里美（群馬県立女子大学）

1. 地方都市の介護現場と外国人介護職員

高齢化が進む日本では、介護を担う人材は必要不可欠な存在である。しかしながら、慢性的な人手不足に陥り、海外からの技能実習生がその不足を補いながら日々の業務が遂行されている状態である^{註1}。地方都市の一つである山形で調査を行った後藤（2015）では、高齢の介護施設利用者の方言多用傾向が指摘され、外国人介護職員にとってその理解が課題となるが、専門知識や技術の習得が優先され、方言についての取り組みは遅れていると指摘している。また、介護や医療の現場では、吉岡他（2008）にあるように、医療従事者である医師等が患者と同じ方言を理解し使うことで、親近感の醸成や心理的距離の縮小といったポジティブ・ポライトネス効果があるという認識が広がりつつある。そのため、外国人介護職員が従事する介護現場では、日常会話から専門用語までの幅広い日本語に加え、方言を含む地域共通語についても、円滑な業務遂行のために必要なツールであると考えられている。

本研究グループは、方言を中心とした地域共通語理解支援のための教材開発を進めており、今回、外国人介護職員が働く介護施設の日本人職員にアンケート調査を行った。本研究は、日本人職員の、同一施設内に勤務する外国人介護職員の日本語理解に対する評価とその要因を明らかにすることを目的とする。

2. 本調査の概要

発表者らの研究グループでは、これまでの地域共通語理解を支援する教材開発を発展させる形で、介護現場における地域共通語理解支援のための聞き取り教材の開発を進めている。教材の開発に先立ち、外国人介護職員（2021年4月時点、来日1年半程度の5名在籍、そのうち3名がN3取得直後、残り2名はN3未取得）が勤めている熊本市内の高齢者施設の協力を得て、同じ施設に勤める日本人職員が、外国人介護職員の日本語理解の現状をどのように評価し、教材化が必要な場面や表現を明らかにするためにウェブによるアンケート調査を実施し、当該地域共通語話者30名から回答を得た。さらに、15名の協力者を選び、アンケート調査の結果を提示した上で、その理由や事例を尋ねる自由記述による追加調査を行った。

3. 調査について

3-1. 調査の概要と分析方法

ウェブによるアンケート調査では、まず回答者の来歴（10問）^{註2}を尋ねた上で、①職場でのコミュニケーションにおけるポライトネス意識（4問）、②外国人介護職員の日本

語理解（11問），③職場での方言使用状況（4問），④職場での外国人介護職員に対する方言使用状況（6問），⑤職場での方言使用意識（6問）について尋ねた。

さらに，ウェブアンケート調査の結果を踏まえた追加調査では，22の項目についてウェブアンケート調査の結果を提示し，その要因等について自由記述の形式で答えてもらった。

本研究では，特に設問②「外国人介護職員の日本語理解」の日常会話，漢字，専門用語，④「職場での外国人介護職員に対する方言使用状況」の方言について困難を抱えているように見受けられるか尋ねた設問を分析の対象とした^{注3}。また，追加調査では，日本語や方言で困っているように見受けられる場面を複数選択形式で尋ねた設問について，その理由や背景を尋ねた自由記述回答を分析の対象とした^{注4}。

追加調査の分析方法として，自由記述回答のテキストデータを用いた KH Coder の抽出語による共起ネットワーク分析を行った。評価項目「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」を外部変数として，それぞれの評価項目と自由記述回答のテキストデータから抽出した語との共起関係を数値化することで，強い共起関係にある抽出語を見つけ出し，評価項目を選択した意図について考察を行った。

3-2. 結果及び考察

3-2-1. ウェブアンケート調査について

ここでは，ウェブアンケート調査の41の質問項目のうち，本研究で困難点として注目した日常会話，漢字，専門用語，方言についての回答とその分析結果について述べる。

図1は，日常会話，漢字，専門用語，熊本方言の4項目について，外国人介護職員が困難を抱えているように見受けられるかを日本人職員に尋ねた回答結果である。回答は「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「全くそう思わない」の四件法とした。いずれの設問でも「全くそう思わない」という回答がなかったため，図1では「とてもそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」の回答結果を提示している。

日常会話，漢字，専門用語，熊本方言のいずれの設問でも，「とてもそう思う」「そう思う」を選んだ回答が8割を超え，外国人介護職員がそれぞれの要素について困難を抱えていると認識している日本人職員が有意に多い結果となった^{注5}。

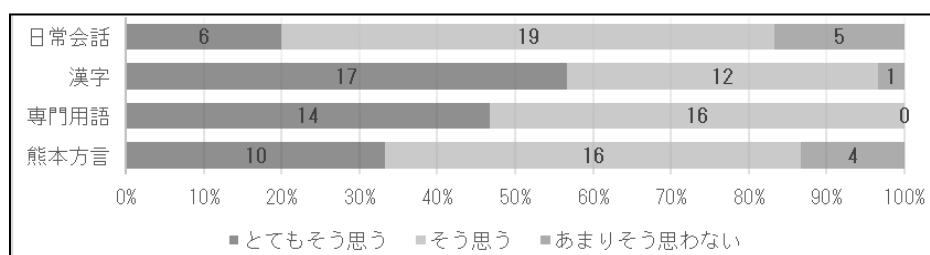


図1 外国人介護職員が抱える「困難」についての日本人職員の評価 (n=30)

3-2-2. 日常会話についての評価

外国人介護職員が日常会話について困難を抱えていると考えているかを日本人職員に尋ねた設問では，図1のとおり「とても（そう思う）」6名，「そう思う」19名，「あまり

「そう思わない」5名で、困難を抱えていると評価している日本人職員が有意に多い結果となった^{註5}。

さらに、それらの結果を基に、その理由等について尋ねた自由記述回答から抽出した語を共起ネットワークで分析した結果、回答の中で最も多く使用されていたのは「方言」、次に「日本語」となった。自由記述回答に多く用いられていた「方言」と「日本語」は「とても（そう思う）」と「そう思う」のどちらにも共起関係がある抽出語として描写されていたが、語と語の関連性を数値化した Jaccard 係数^{註6}（以下係数）の値を比較したところ、「方言」は「そう思う」0.42、「とても（そう思う）」0.14 となり、日本人職員が外国人介護職員にとって日常会話は大変だという印象を受けた場面において、その要因が「方言」に依拠していたと考えることができる。一方で、「日本語」と各評価項目との係数は「とても（そう思う）」とは 0.25、「そう思う」とは 0.17 であった。また、「とても（そう思う）」と共起している抽出語には「発音」や「気持ち」等が現れており、方言のみならず、会話に表れるさまざまな要素の理解を含め「外国人介護職員は日常会話について困難を抱えている」と強く認識していることがわかる。

3-2-3. 漢字についての評価

漢字の理解についての設問では、「とても（そう思う）」が 17 名、「そう思う」が 12 名、「あまりそう思わない」が 1 名となり、外国人介護職員が漢字に困難を抱えていると評価した日本人職員が有意に多い結果となった^{註5}。

この結果を基に理由や背景等について尋ねた自由記述回答の共起ネットワークでは、使用回数が多く、共起関係が認められる抽出語は「理解」や「記録」であった。「理解」は「とても（そう思う）」（係数 0.33）と「あまりそう思わない」（係数 0.25）という正反対の評価に現れた。「あまり（そう思わない）」の理由として「働いている場では仕事に支障ない程度理解しているように思う」、「とても（そう思う）」では「漢字が読めず、理解に苦しんでいた為」という記述があった。「あまり困難を感じていない」と評価した理由の記述は「ように思う」とやや間接的な印象にとどまっていたのに対し、「そう思う」という評価の理由には「苦しんでいた」と、具体的な場面に遭遇したことが述べられており、これが漢字の困難さを強く認識し、評価に反映されているものと考えられる。同様に「記録」も、「とても（そう思う）」と「そう思う」（どちらも、係数 0.17）という二つの項目のどちらにも表れているが、「そう思う」では「記録をしている中で漢字の書き間違いがあり、その都度伝え訂正してもらっている」、「とても（そう思う）」では「記録を読み、理解ができず申し送りが伝わらない」という記述があることから、「理解」同様、介護記録など業務の中で外国人介護職員が漢字で苦労している場面に遭遇したために、「困難」の評価がより深刻になっている。

3-2-4. 専門用語についての評価

専門用語の理解についての評価では、「とても（そう思う）」14 名、「そう思う」16 名となり、本調査では日本人職員全員が外国人介護職員にとって専門用語の理解は困難なものだと認識していた^{註5}。自由記述回答の共起ネットワークを用いた分析では、回答の抽

出語 38 語の中で最も強い共起関係を示したのは、「説明」と「言葉」であった(ともに0.40)。実際の回答には、「言葉を知っていても(筆者補足:日本人職員にとって)理由や説明がむずかしい場合もありました」、「自分たちも説明する時に悩むこともある」という記述があった。専門用語が外国人介護職員だけではなく、日本人である職員自身にとっても困難を感じるものであるため、困難さを認める結果となっている。

3-2-5. 方言についての評価

外国人介護職員の方言の理解についての評価では、「とても(そう思う)」10名、「そう思う」16名、「あまり(そう思わない)」4名となり、困難を抱えていると考えている日本人職員が多いことを有意に示す結果となった^{註5}。自由記述回答における共起ネットワークを用いた分析では、「あまり(そう思わない)」と回答した人からは記述がなかったため、「とても(そう思う)」と「そう思う」の評価を基にした回答を用いた。「とても(そう思う)」では「訴える」「認知症」「話しかける」で強い共起関係を示す結果となっている(係数はともに0.50)。実際の自由記述回答では「(外国人介護職員が)認知症の方から話しかけられた方言を理解出来ずスタッフにたずねることが多くある」等、実際の体験を記述した回答が見られた。

一方、「そう思う」の中には、「日本語が慣れない内に方言を聞いて、大変そうであった」「会話の後で方言と意味を確認している 言葉をノートにかいて覚えている」など、日本人職員が外国人介護職員の行動を見かけた際の様子記述されているものがあり、観察に基づく評価であることがうかがえる。このことから、「スタッフにたずねる」や「訴えてくる」など、日本人職員自身が質問されるなどして、外国人介護職員の行動に関わると、「困難」の評価もより高くなることがわかった。

3-2-6. 日本語でのコミュニケーションにおける困難場面

外国人介護職員はどのような場面で日本語のコミュニケーションに困難を抱えているのかを尋ね、図2の結果を得た。図2では「利用者さんの要求や訴えに対する受け答え」(25名)が最も多く、次いで「報告などの記録」(19名)、「利用者さんへの処置などの説明」(16名)が続く、いずれも有意差を示す結果となった^{註7}。また、方言使用場面は図3に示すとおり「利用者さんの要求や訴えに対する受け答え」(24名)が最も多くなり、次に「雑談」(14名)が続いている^{註7}。

追加調査では、自由記述回答で抽出した語とそれぞれの困難場面との共起関係から回答の要因について分析し、検討を行った。図4の共起ネットワーク図から、「日本語」、「方言」の両場面で共起し、最も多く用いられている抽出語は「方言」であることがわかる(係数は、日本語とは0.25、方言とは0.32)。これは、先述の図2や図3で「利用者さんの要求や訴えに対する受け答え」が最も多く選択されていることから、日本人職員は、受け答えの中で方言が頻繁に用いられることが、外国人介護職員の理解を阻んでいる要因だと捉えていると考えることができる。

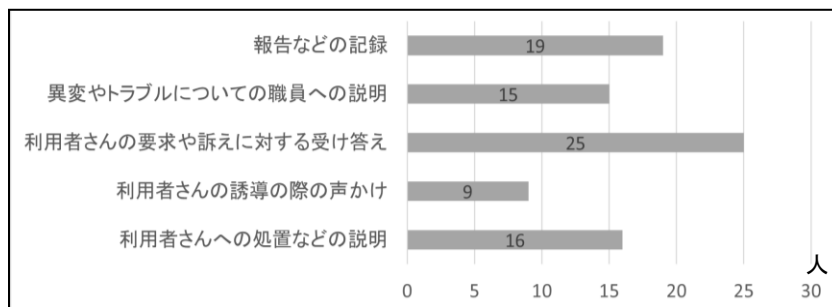


図2 日本人職員が「外国人介護職員にとって困難だ」と感じる日本語使用場面 (n=84)

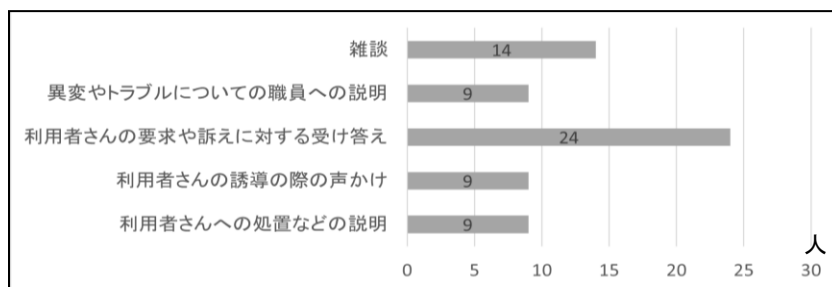


図3 日本人職員が「外国人介護職員にとって困難だ」と感じる方言使用場面 (n=65)

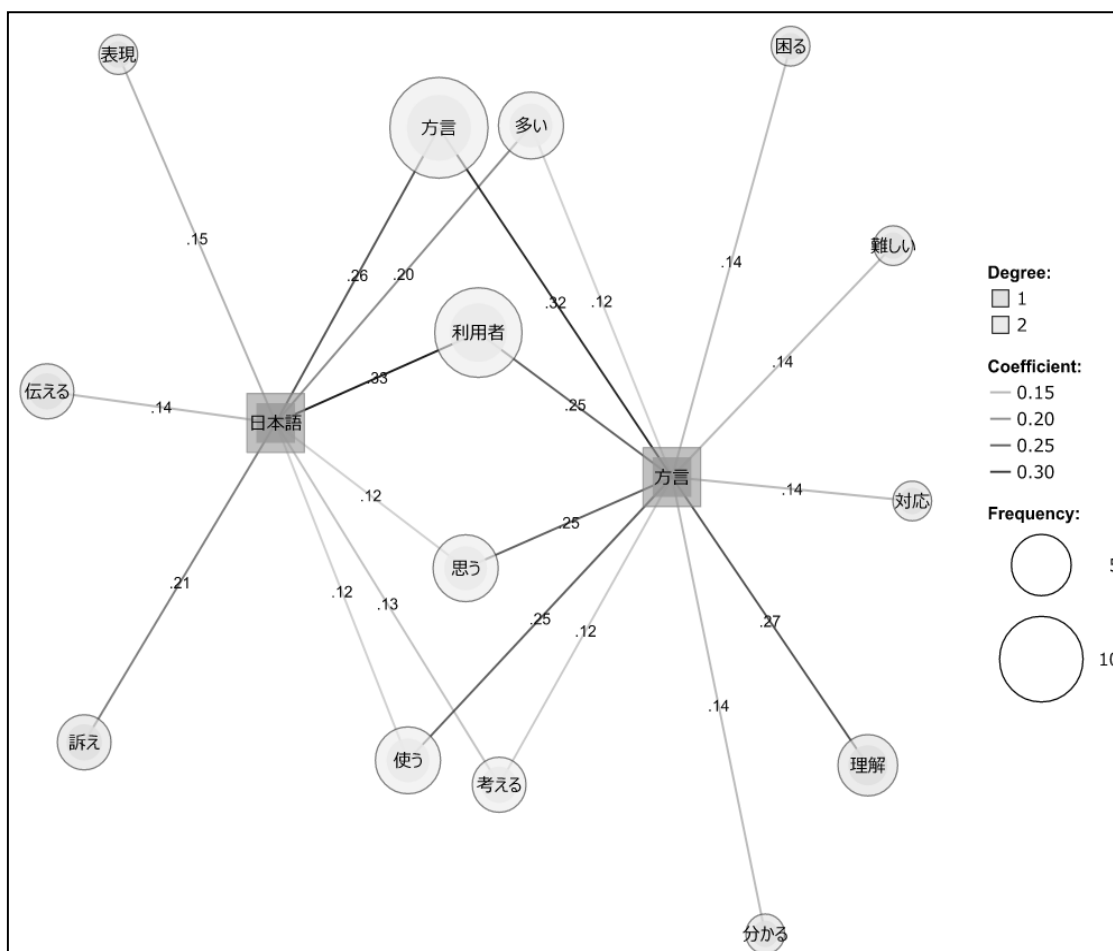


図4 日本人職員が日本語及び方言でのコミュニケーションの中で外国人介護職員にとって困難だと感じる場面に関する自由記述回答の共起ネットワーク

4. まとめ

本研究では、日本人職員が同じ施設に勤務する外国人介護職員の日本語理解の実態をどのように評価しているのかについて、日本語での日常会話、漢字、専門用語、方言と、困難を抱えていると思われる場面に注目して分析を行った。その結果、専門用語、漢字、方言、日常会話の順に全ての項目において、外国人介護職員が困難を抱えていると認識する回答が有意に多いことが明らかとなった。また、自由記述回答で抽出した語との共起関係において、日常会話や利用者からの要求等の理解を阻害する要因が方言にあるという記述が多く見られること、外国人介護職員に質問される、理解に苦しんでいる場面に居合わせる等、直接的な体験をすることによって、日本人職員も外国人介護職員の困難な状況をより強く認識する傾向があることが明らかとなった。

本調査の結果を踏まえ、外国人介護職員が方言を中心とした地域共通語を理解し、業務の質を高めていけるような、教材を開発する必要があると考えている。

*本研究は JSPS 科研費 JP20K00729 の助成を受けたものです。

注

- (1) 朝日新聞 2020 年 8 月 28 日付朝刊 1 面「実習生いない介護、悲鳴 コロナで入国制限「地方やっていけない」」
- (2) 年齢、出身、両親の出身、居住地、外国語の印象、海外滞在歴、勤務年数を尋ねた。
- (3) 各質問文は以下のとおりである。
日常会話：一緒に働く外国人スタッフは、日本語での日常会話に苦労していますか。
漢字：一緒に働く外国人スタッフは、漢字に苦労していますか。
専門用語：一緒に働く外国人スタッフは、日本語の専門用語に苦労していますか。
方言：一緒に働く外国人スタッフは、熊本方言に苦労していますか。
- (4) 各質問文は以下のとおりである。
一緒に働く外国人スタッフが日本語で困っているのはどのような場面ですか。（複数回答可）
外国人スタッフが方言に難しさを感じているように見受けられるのはどの場面ですか。（複数回答可）
- (5) 日常会話： $\chi^2(2)=12.201$, $**p < .01$, 漢字： $\chi^2(2)=13.401$, $**p < .01$, 専門用語： $\chi^2(2)=15.202$, $**p < .01$, 熊本方言： $\chi^2(2)=7.201$, $*p < .05$
- (6) Jaccard 係数とは、語と語の関連性を測る尺度のことである。語 A と語 B のどちらも現れた文の数を語 A か語 B のどちらかが現れた文の数で割って求める。
- (7) 日本語： $\chi^2(4)=8.143$, $.05 < p < .10$, 方言： $\chi^2(4)=13.077$, $**p < .05$

参考文献

- (1) 後藤典子 (2015) 「医療・介護現場の方言を外国人はどう理解するか:—他地域出身日本人と比較して—」日本語教育 161, pp.42-49
- (2) 吉岡泰夫 (2008) 「良好な患者医師関係を築くコミュニケーションに効果的なポイント・ストラテジー」医学教育 39 (4), pp.251-257

学術論文における「～によると」「～によれば」の使用環境

向井留実子 (愛媛大学)・中村かおり (拓殖大学)・近藤裕子 (山梨学院大学)

1. 本研究の背景

アカデミック・ライティングの指導で必ず紹介される引用表現として、情報源を取り立てて示す「～によると」「～によれば」(以下、両表現)がある。それらを含む引用文は、田中(2018:1)が、他の引用表現とともに「他者の知見を、自身の知見に対して相対的に位置付け、反論・援用するために導入する言語行為に用いられる文型」としているように、学術的文章において、論展開を行う際の重要な表現と考えられる。しかしながら、文系論文の引用形態を調査した清水(2007)では、両表現を含む引用文は227中の7.5%、社会学系論文の調査をした向井他(2021)の結果でも、248中の5.6%となっており、限られた環境で用いられていると言える。とすれば、引用を示す形態は、他にもさまざまある中、あえて両表現の引用文が選択されるのは、どのような場合なのだろうか。例えば、グループ・ジャマシイ(1998)の用法説明では、特に両表現間の違いが示されることはなく、指導で用いられる教本においても、入れ替え可能なものとして提示される傾向にある。しかし、全く違いはないのだろうか。そこで、本研究では、これらの点を明らかにするべく、さまざまな分野の論文中での使用数と分布、情報源や引用内容の特徴、両表現が用いられる文脈の特徴を明らかにする調査を行った。本発表では、この調査結果を紹介するとともに、そこから得られた指導への示唆を述べる。

2. 先行研究

両表現の用法を中心に扱っている研究は、管見の限り、田中の一連の研究(田中 2017, 2018, 2021a, 2021b)と渡邊(2018)に限られる。その中で特に両表現の用法に注目して分析をしているものに、田中(2017, 2021a)がある。そこでは、両表現には「情報源用法」と「判断の根拠用法」があるとされ、その違いは田中(2021a: 27)で次のように説明されている。例えば、「この記録によれば、その城が完成したのは11世紀末のことだ」という文を「この記録には、『その城が完成したのは11世紀末のことだ』とある」と解釈できる場合は前者になり、「この記録に依拠した場合、『その城が完成したのは11世紀末のことだ』と判断される」と解釈できる場合は後者になる。そして、この2つの用法は、主文の事態に対する書き手の捉え方よりどこを示す点で共通し、書き手による「判断」の有無で対立しているとしている。この説明に従えば、厳密な引用は、主文が引用内容のみの前者に限定され、後者は書き手の解釈を含むことになり、引用とは言えないと考えることもできる。しかしながら、例文からもわかるように、その文の違いは文脈に依存しており、場合によっては、そのいずれとも取れる場合もあることが推測される。そこで、本研究では、2つの用法で分けることはせずに調査を行い、両表現の用例の分析・考察を行う際に、その違いを踏まえて検討することにした。なお、以下では、いずれの用法であっても、両表

現のいずれかを含む文を「両表現文」とする。

3. 調査の対象と方法

調査対象としたのは、表1に示した、学会名鑑に掲載されている7分野（社会学、教育学、経営学、経済学、政治学、哲学、地域研究）の論文である⁽¹⁾。分野ごとに5本、計35本の論文の要旨と注を除く本文を対象に、両表現の使用数、情報内容、文脈を調査した。

「両表現文」かどうかの判断は、両表現のいずれかが含まれ、その表現で取り立てられた情報源の情報に関わる内容が主文で示されているものという基準で行った。「両表現文」の箇所の特定、その分析は発表者3名で行い、判断が分かれた場合は、協議して決定した。

表1 調査論文の掲載誌名と学会名（[]は本稿で取り上げた例文番号）

分野	『会誌名』学会名
社会学	『社会学評論』日本社会学会[例3]、『家族社会学研究』日本家族社会学会、『社会福祉学』日本社会福祉学会、『ソーシャルワーク学会誌』日本ソーシャルワーク学会
教育学	『日本語教育』日本語教育学会、『大学教育学会誌』大学教育学会、『カリキュラム研究』日本カリキュラム学会、『科学教育研究』日本科学教育学会、『教育学研究』日本教育学会
経営学	『異文化経営研究』異文化経営学会、『国際ビジネス研究』国際ビジネス研究学会、『マーケティングジャーナル』日本マーケティング学会、『日本経営学会誌』日本経営学会、『経営工学会論文誌』日本経営工学会
経済学	『医療経済研究』医療経済学会、『環境経済・政策研究』環境経済・政策学会、『生活経済学研究』生活経済学会、『経済政策ジャーナル』日本経済政策学会[例2]、『国際経済』日本国際経済学会[例4]
政治学	『年報政治学』日本政治学会、『社会政策』社会政策学会、『政治思想研究』政治思想学会[例6]、『選挙研究』日本選挙学会
哲学	『倫理学年報』日本倫理学会、『科学哲学』日本科学哲学学会[例1]、『日本の神学』日本基督教学会、『宗教研究』日本宗教学会、『哲学』日本哲学会
地域研究	『オリエント』日本オリエント学会[例5]、『東南アジア-歴史と文化-』東南アジア学会、『アフリカ研究』日本アフリカ学会、『ラテンアメリカ研究年報』日本ラテンアメリカ学会

4. 調査の結果分析

4-1 両表現の使用傾向

「両表現文」を用いる論文は35本中28本あり、両表現の使用数は103で、「～によると」41、「～によれば」62と、「～によれば」のほうが多く用いられていた。分野別の使用数は表2の通りである。経営学、教育学は両表現とも比較的使用数が少ないが、政治学、哲学は使用が多く、特に政治学で「～によれば」の使用が顕著に多い。ただ、使用数別の論文数を示した表3を見ると、1回のみ使用の論文が7本ある一方で、6、8、9、11回と多く用いるものもあって、それらを含む分野の使用数が多くなるため、必ずしも分野の違いとは言いがたい。表4は、表3で示した論文の使用表現の内訳である。「～によると」と「～によれば」をどう使い分けているか、2回以上使用している21本の論文を見ると、「～によると」のみ使

表2 分野別使用数

分野	社会学	教育学	経営学	経済学	政治学	哲学	地域	合計
によると	3	4	5	10	3	9	7	41
によれば	10	4	1	4	26	11	6	62
合計	13	8	6	14	29	20	13	103

表3 使用数別論文数

使用数	論文数
0	7
1	7
2	9
3	2
4	1
5	1
6	3
8	2
9	2
11	1
合計	35

表4 表3の両表現使用内訳

よるとのみ	よればのみ	両方
0	0	0
3	4	0
2	2	5
0	2	0
0	1	0
1	0	0
0	1	2
1	1	0
1	1	0
0	1	0
8	13	7

用が5本、「～によれば」のみ使用が9本と、多くが一方だけの使用である。また、1論文で使用数が2回のみの場合は、両表現ともの使用が多いが、それ以上になると一方だけの使用傾向が見られる。そこで、一方だけを6回以上使用している6本の内容を見たところ、いずれも複数の情報源の情報の解釈を通して論展開するものだった。しかし、「～によると」のみ使用の2論文のうち1つ(8回/経済学)は、公的資料の各種データを引用するもの(以下、資料型)で、もう1つ(9回/哲学)と、「～によれば」のみ用いている4論文(6回/哲学, 8回/政治学, 9回/社会学, 11回/政治学)は、いずれも各種研究や理論の知見をもとに、ある概念の諸相を明らかにするもの(以下、理論型)であった。

これらの結果から、いずれの表現を用いるかは、分野に関係なく、文および文章の内容が影響しているように思われる。そこで、次節では、「両表現文」の情報内容を見ていく。

4-2 両表現の情報内容

情報内容は、両表現の情報源と主文の内容について調査した。表5は、情報源の種類別に、表6は主文の内容別に使用数を示したものである。 χ^2 検定を行った結果、いずれも使用数に偏りが見られた

(情報源の種類： $\chi^2(3) = 48.552, p < .01$, 主文の内容： $\chi^2(3) = 11.806, p < .01$)。残差分析の結果、情報源の「公的資料・辞書」「理論」および主文の内容の「数値・意味・定義」は「～によると」が多く、情報源の「人物名・個人記録」と主文の内容の「考え・知見」は「～によれば」が多かった。以上から、両表現の選択と、

情報源および主文の内容の種類に関連性があることがわかった。この結果は、両表現の使用に文や文章の内容が関わることを示唆された4-1の結果を支持するものと言える。

このような両表現間の情報内容の違いは、両表現に含まれる、条件表現「ト」「バ」の特徴に由来すると考えられる。鈴木(1994: 86-87)は「トの基本的性格は、二つの事態を客体世界における事態間の秩序に沿って結びつける」もので、「客観的、自然的」とし、「バは、前句事態が生起すれば必ず後句事態が生起するもの」で、「論理的な関係を概念的に言明したもの」としている。このような特徴が背景にあるため、「～によると」は、公的資料による数値等、情報源と引用内容が客観的な関係と考えられる場合に用いられ、「～によれば」は、ある研究の知見等、個別の事項を論理的に結びつけようとする場合に用いられる傾向があるのであろう。

4-3 両表現の卓立性と先行文脈との関係

「両表現文」の前後の文の特徴と先行文脈を見てみると、連続使用の回避傾向と、情報源が新出か既出かによる両表現の使用傾向、という2つの特徴が見出された。

表5 「両表現文」の情報源の使用数

情報源の種類	よると	よれば	残差分析結果
公的資料・辞書	16 (10.0)	9 (15.0)	**
先行研究	10 (7.2)	8 (10.8)	
理論	13 (5.6)	1 (8.4)	**
人物名・個人記録	2 (18.3)	44 (27.2)	**
合計	41	62	

表6 「両表現文」の主文の内容の使用数

主文の内容	よると	よれば	残差分析結果
数値・意味・定義	14 (8.0)	6 (12.0)	**
調査結果	5 (3.6)	4 (5.4)	
事実	6 (7.2)	12 (10.8)	
考え・知見	16 (22.3)	40 (33.7)	*
合計	41	62	

表5表6ともに()内は期待度数 * $p < .05$, ** $p < .01$

まず、連続使用の回避傾向についてであるが、両表現を同じ文内、あるいは連続する文で用いるものは、下に示す例1のように情報源を対比的に示す場合の2例のみだった。両表現103のうち、前か後に引用が続く箇所は56あったが、引用表現を用いる場合は、例2、3の波線部分のように、「(著者・著書名)は／では」とする引用構文や、文や節末に()で出典を示す形態など、別の形態が用いられていた。これは、両表現に、情報源を取り立てて示すことで際立つという卓立性があり、次の展開への分岐点となりやすいため、連続使用が回避されているのではないかと考えられる⁽²⁾。(以下の例の下線(両表現)、波線(別の引用形態)、網掛け(両表現の前の情報源への言及箇所)は発表者)

例1 だが、その輪郭がなぜ「悲しい」と呼ばれるのかについて、類似説とペルソナ説は異なる意見をもっている。類似説によると、その輪郭は〈疑似的な表出〉を聴き取るための擬人化を促すものだが、ペルソナ説によると、その輪郭は〈疑似的な主体〉の表出を聴き取るための想像を促すものである。

例2 特定地域を対象とした研究の中には、特定健診受診時の自己負担額設定の重要性を示唆するものもある。大橋他[2012]によると、特定健診について、「自己負担額が高い」と答えた者は、未受診理由を回答した者の3分の1に上る。また、築島他[2012]では、札幌市国保が行った市民アンケート調査を用いて分析を行い、住民税非課税世帯においては、自己負担軽減策が有効であることを確認している。

例3 この徳富の議論に対して論陣を張ったのが、陸羯南である。陸は1893年に、「与自由記者」という記事を『日本』で連載し、青年層の自由を重視する徳富の論調を批判した。陸によれば、徳富は日本の伝統的家族のあり方を見誤っているという。たとえば陸は、(中略)と反論している(陸[1893]2007: 168-9)。

例4 わが国においても対外資産残高における海外直接投資の占有率は拡大傾向にあり、第一次所得収支においても海外直接投資の寄与が急速に拡大している。経済産業省(2015)によれば、わが国の対外直接投資の収益率は米英には劣るものの、独仏あるいは韓国を上回っている。

例5 バクーンA遺跡同様1956年に江上波夫と増田精一が、テルの東北隅に、2×6mのトレンチの小規模な発掘を行っている(江上、増田 1962)。彼らの報告によると層位は主にBII層とBI層に分けられ、BII層は鈍黄色黒彩土器が出土しない、すなわちバクーン期の前の時期であるシャムサバード期に相当する。

例6 ここでは、ドゥオーキンの仮想保険アプローチが相当程度具体的な補償のあり方を論じるためのものであるため、補償のためのコストを勘案した補償を提示する必要がある、という点に着目したい。ドゥオーキンによれば、たとえ生まれつきの障害に対する補償であったとしても、コストを度外視して障害の影響をできる限り除去することは、他のことに使いうる資源をなくしてしまうことから、適切ではない。

次に、情報源が新出か既出かによる両表現の使用傾向である。「両表現文」の情報源の出現に2つのタイプがあった。1つは、先行文脈で「両表現文」の情報源への言及がなく、「両表現文」で初めて、その情報源が提示され、新情報が持ち込まれる場合(以下、新出タイプ)で、上の例では例2、4が該当する。もう1つは、先行文脈に情報源への言及があり、それを踏まえて、「両表現文」でその情報源からの新情報が取り込まれる場合(以下、既出

タイプ)で、例1, 3, 5, 6が該当する。両表現103のうち、40が新出タイプ、63が既出タイプで、その内訳を見ると、新出タイプでは「~によると」23, 「~によれば」17, 既出タイプでは「~によると」18, 「~によれば」45であった。このように、「~によると」は新出タイプで多く用いられ、「~によれば」は既出タイプで多く用いられているという、タイプによる使用差が見られた。新出タイプは、序論の冒頭部分、あるいは、先行研究の紹介や分析のところで、新しい話題の導入や、前に述べたことの根拠とする場合、あるいは、別の視点を示して、議論を深める場合に用いられていた。新出タイプは情報源が新たなものであるために、より卓立性が顕著に出て、それが話題展開の分岐点になっていると思われる。また、既出タイプも、その情報源への言及が前提としてある点は新出タイプと異なるが、やはり「両表現文」は、書き手の議論に入る分岐点となっていた。

そこで、これらのタイプの違いと両表現の使用を、2で言及した「情報源用法」と「判断の根拠用法」の観点から検討したい。上の例文を田中(2021a: 27)の基準を参考に用法で分け、タイプ別に整理すると、表7のようになる。例が少ない

表7 情報源の新出/既出と両表現の用法の関係

タイプ	情報源用法	判断の根拠用法
新出タイプ	例2, 例4	
既出タイプ	例3, 例5前半	例1前半, 例1後半, 例5後半, 例6

* 網掛け有は「~によると」、無は「~によれば」の例
* 例1は「~によると」が2箇所、例5は文の前半後半で用法が異なる。

が、新出タイプでは、両表現とも「情報源用法」のみで、「判断の根拠用法」はない。既出タイプでは、両表現とも「情報源用法」も「判断の根拠用法」もあり、特に後者が多い。

ここまでの分析を両表現の違いでまとめると、「~によると」は新出か既出のいずれのタイプでも「情報源用法」で使われるが、既出タイプでは「判断の根拠用法」になる傾向がある。一方、「~によれば」は、新出タイプでは、「情報源用法」になる場合もあるが、既出タイプでは両方の用法で用いられる。この結果は、両表現の一方のみを多用していた4-1の6論文にも当てはまる。使用された「~によると」17と「~によれば」35は、いずれも既出タイプで用いられ、「~によると」のみの資料型は「情報源用法」、理論型はどちらの表現でも「判断の根拠用法」となるものが多かった。

5. 指導への示唆

調査から得られた結果は、いずれも既刊の教本などでは取り上げられていないことであった。そのうち、特に、指導への示唆となる事項を3点挙げたい。1点目は、情報内容に関わることである。「~によると」が公的資料や理論など客観的なものを、「~によれば」が特定の研究者の考えや知見など個別的なものを引用する際にも用いられやすいことを知識として知らせておくことは必要であろう。

2点目は、書き方の問題である。教本では、「両表現文」は文レベルでの紹介になっている場合が多いため、文章中での特徴を示す必要がある。4-3で見たように引用を続けて行う場合は、対比的に用いる場合でなければ、両表現を重ねて用いにくいこと、新たな情報源から新情報を取り込む場合だけでなく、先行文脈で言及した情報源から、「両表現文」で新しい情報を取り込む書き方もあることを挙げる必要がある。

3点目は、「判断の根拠用法」の問題である。この用法は、山本・二通(2015)の「解釈」を含む用法と考えることができ、情報源からの引用が、剽窃にならないようにするために

留意すべき用法であると言える。教本では、両表現＝引用の典型表現、とされることが多いが、まず必要なのは、「両表現文」、特に「～によれば」には、「解釈」が含まれる場合があることを明確に示すことが必要であろう。その上で、この用法は、文脈の中では「解釈」かどうか判断しにくいいため、文章の中で「情報源用法」と対比させながら、「判断の根拠用法」の適切な用い方も示す必要があるだろう。

6. まとめ

本発表では、「～によると」「～によれば」の使用環境の違いを、論文における使用数、情報内容、文脈の側面から明らかにした。しかし、指導につなげるには、分析の精緻化と、他の引用形態との違いも明確にしていく調査が必要である。これは今後の課題としたい。

注

- (1) 学会名鑑 (<https://gakkai.jst.go.jp/gakkai/>) から、「学術研究領域」ができるだけ単一の分野で、会員数が 400 人以上の学会の会誌から、入手できる範囲で最新の査読論文を選んだ。広く傾向を見るため、1つの学会から複数論文を選ぶのではなく、原則1学会1論文としたが、入手が困難な分野は、1学会2論文としたところもある。なお、学会名鑑の情報は、調査を開始した2019年6月時点のものに基づいている。
- (2) 卓立性とは、池上(1978:27)の「ある部分を特に際立たせて提示する」という意味で用いている。

謝辞 本研究は科学研究費(19K00731)の助成を受けたものである。

参考文献

- (1) 池上嘉彦(1978)「テキストとテキストの構造」『談話の研究と教育I』pp.5-41
- (2) グループ・ジャマシイ(1998)『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- (3) 清水まさ子(2007)「文系文における引用文の表現方法」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』14, pp.1-15
- (4) 鈴木義和(1994)「-バ/ト/タラ/ナラ」『日本語学』13(9), pp.81-91
- (5) 田中佑(2017)「『によると/によれば』による「引用」」『文藝言語研究』73, pp.59-75
- (6) 田中佑(2018)「形式・機能に基づく引用表現の分類と体系」『表現研究』107, pp.1-10
- (7) 田中佑(2021a)「『によると』『によれば』の用法間の関係」『語彙研究』18, pp.27-36
- (8) 田中佑(2021b)「情報リソースを提示する『によれば文』における文末表現の有無」『日本語/日本語教育研究』12, pp.37-51
- (9) 山本富美子・二通信子(2015)「論文の引用・解釈構造-人文・社会科学系論文指導のための基礎的研究-」『日本語教育』160, pp.94-109
- (10) 向井留実子・中村かおり・近藤裕子(2021)「社会学系の学術論文に見られる引用形態とその使用傾向」『日本語教育方法研究会誌』28(1), pp.24-25
- (11) 渡邊ゆかり(2018)「『名詞-によると』から始まる引用表現の文末形式-情報提示の間接性に着目して-」『広島女学院大学大学院言語文化論叢』21, pp.25-42

技能実習生を教える日本語教師の教師観形成と変容

—TEA（複線径路等至性アプローチ）を用いて—

藤田周三（一橋大学大学院生）

1. はじめに

外国人技能実習制度は、その理念上、技能の修得、習熟又は熟達のために整備され、労働力の需給の調整には使われてはならない⁽¹⁾が、外国人技能実習生（以下、「実習生」と呼ぶ。）は日本の労働力の一部とも言え、今や35万人を超える⁽²⁾。また、実習生を雇うメリットに安価な賃金と一定期間の労働力の確保(永吉 2020 p. 59)があることから、お金を求める実習生と、日本の中小企業との間に、都合の良い関係があり、日本語習得の議論が見落とされることもあった。しかし、近年、見崎(2019)は日本語習得度が技能習得にプラスの影響を与えていることを明らかにするなど、実習生の日本語教育や日本語の習得が注目されている。

一方、技能実習制度は、監理団体や現地の送り出し機関など複数の組織が絡み合う複雑な制度であり、数多くのステークホルダーやゲートキーパーが存在する。また、実習生に対する日本語教育は、通常、現地において数か月、日本に入国後約1か月行われるが、その全体像を把握することは困難であった。さらに、制度そのものに対する批判もあり、実習生教育の中心となる日本語教師に焦点を当てることは、管見の限り、あまり行われてこなかった。そこで、本研究では技能実習生を教える日本語教師に着目する。

2. 先行研究と本研究の目的

実習生の日本語教育に関する研究は、2000年代初めに始まり、制度創設時に存在した研修生を含めた意識調査(佟・浅野(2005))が主であった。その後、2010年代後半には監理団体を対象とした研究(中川・神谷(2017))も行われるようになった。

実習生を教える日本語教師に関する研究として、荒島・吉川(2019)は、監理団体の日本語教師一人に対し、半構造化インタビューを行い、実習生のモチベーションの問題や企業のニーズに応える教育が優先される問題などを指摘している。西谷(2021)は、ベトナムの送り出し機関の元技能実習生日本語教師を対象に質問紙調査を行い、元実習生が帰国後に日本語教師になった流れと、日本での仕事や制度を肯定的に捉えていることを明らかにしたが、日本語教師としての職場定着や日本語、日本語教育方法の向上には課題があると指摘している。しかし、日本語教師の心の内面に迫る研究はあまり行われていない。そこで本研究では、実習生を教える日本語教師の教師観の形成過程と変容要因を明らかにすることを目的とし、実習生教育に資する知見を見出すことを目指す。なお、本研究での教師観とは「日本語教師とは何をする人か、日本語を教えるとはどういうことかという考え方、捉え方」(高井 2019 p. 301)とする。

3. 研究方法

3-1. 分析方法

TEA は時間を捨象せずに人生の理解を可能にする文化心理学的アプローチであり、等至性概念と複線径路概念を取り入れ、複線径路等至性モデリング(TEM : Trajectory Equifinality Modeling), 歴史的構造化ご招待(HIS : Historically Structured Inviting), 発生の三層モデル(TLMG : Three Layers Model of Genesis)と呼ばれる三つの要素から構成される。本研究では、人間の発達や人生経路の多様性と複線性を描く TEM 図で、教師観の形成過程を可視化する。等至点(EFP : Equifinality Point)は複数の経路が到達するポイントであり、調査者が関心を持った現象にたどりつく点として「キャリアを継続する意欲がある」を設定した。また TEM 図上に分岐点(BFP : Bifurcation Point), 多くの人が経験する必須通過点(OPP : Obligatory Passage Point), EFP に近づく選択を促す社会的助勢(SG : Social Guidance)と選択を阻害する社会的方向づけ(SD : Social Direction)を記述した。また、教育観という価値観の考察に、TLMG に基づいた三層（第1層は行為、第2層は記号、第3層は価値）での分析を用いた(安田ら 2015)。

3-2. 分析対象

自分が関心をもった現象を経験した人をお招きして話を聞くという HIS の手続きに基づいて研究協力者を募り、本研究では3名(教師 A, B, C)を分析対象とした。調査協力者3名のプロフィールは表1のとおりである。調査協力者へのインタビューは、2021年の8月から9月にかけて2回実施した。1回目のインタビューにおいて、筆者ははじめに、日本語教師になろうと思ったきっかけを質問し、その後は、時間軸に沿って、調査協力者が自由に語る非構造化インタビューとした。途中、筆者が内容を確認し、説明を求める質問をしながら進めた。その後 TEM 図を筆者が作成し、2回目のインタビューで TEM 図の経路、時系列の整合、環境的要因の時機と内容を確認してもらった。

表1 調査協力者のプロフィール

ID	年代	性別	日本語教師歴
A	20代	女	1.5年(監理団体のみ)
B	30代	女	7年(うち監理団体1.5年)
C	20代	女	1.5年(監理団体のみ)

4. 結果と考察

4-1. 教師 A の教師観形成と変容

教師 A の TEM 図を図1に示す。教師 A は外国人と関わる仕事につきたいという動機で日本語教師を目指し、大学の養成課程に入った。その後、日本語パートナーズとして T 国に行く機会があり(BFP1), アシスタントとして、当初は不完全燃焼感を感じていたが、学生が日本語を楽しく勉強する事が大切だと思うようになった。また、現地の人々に温かい様々な世話を受けた事により、将来、外国人のサポートをしたいと思うようになり、監理団体の日本語教師専門職を選ぶ(OPP)。当初、コロナ禍により会社配属を待機していた実習生に

に対する教育を実施し、実習生は若くて元気で、立派だという印象を持つ。同時期に会社研修に参加し、実習生には厳しい教育が必要だと思えるようになる。その後、T 国の現地校に配属され(BFP2)、4 か月の教育の内、最後の 1 か月の担当となった。この対面教育の間、経済的に恵まれていない実習生や、公の仕事につけない少数民族出身の実習生にも出会った。実習生に対して一律に厳しい教育する事を変える必要があると考え始める。

実習生一人一人にそれぞれの生活があると気付いたのは、コロナ禍でリモート教育を開始するようになってからである。当初は ZOOM, その後はユーチューブに教材をアップロードする形式で、電話会話練習などを行った。生きていくために働きながら、昼休みに電話をかけてくる実習生と会話をし、実習生それぞれに生活があり、生きていく事が大切だと感じるようになった。日本語教師は現地をちゃんと知る事が大切だという教師観が具体化され、現職務に専念している。将来は、実習生が働いている現場を見られる仕事をした上で、日本語教育の仕事をしたいと思っている。

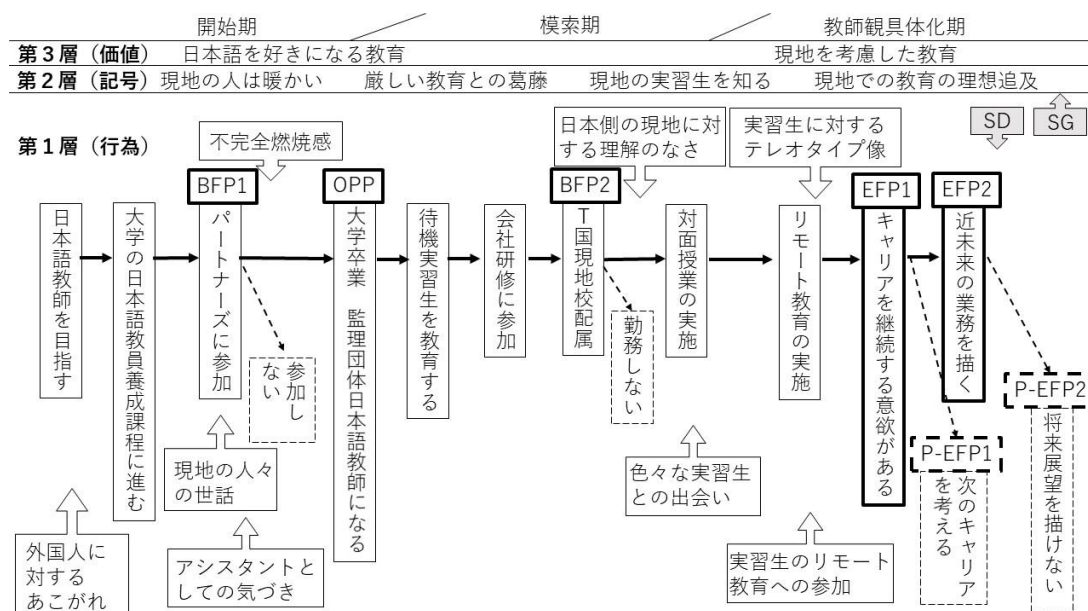


図1 教師AのTEM図

4-2. 教師Bの教師観形成と変容

教師BのTEM図を図2に示す。教師Bは知人の薦めにより、東欧の国で働くために日本語教師の資格を取得し(OPP1)、現地の大学で日本語講師として勤務する(BFP1)。一時帰国した時に、「稼げないなら、稼げる日本語教師になる。」ことをモットーとする日本語教師に出会い、刺激を受ける。帰国後は、フリーランスの日本語教師として企業研修を担当し、日本語学校の非常勤教師として勤務する(BFP2)。留学生は、もはやハングリー精神を持たなく、落胆の気持ちを持つようになる。フリーランスの厳しい環境がプロ意識を芽生えさせた。また、この時期の会社研修で、優秀な技能実習生を担当し、技能実習生に関わる仕事をしたいと思うようになり、監理団体の日本語教師となる(OPP2)。入社後、入国後講習受講中の実習生と出会ったが、何か機械的に色んな事をやらされているようで、今までの

自分の信条であった、自由に発話、自分の表現のための日本語教育とは性質を異にするものに感じられた。また、しばらくして、帰国困難実習生の管理をする機会があり、彼らの振る舞いを見て、いくら入国後講習時に厳しい教育をしても何の意味もない、と思うようになった。その後、入国後講習のクラス担当となった。一般的な日本語教師とは異なるが、規律などの生活指導も必要だと、自分を納得させながら、毎日を過ごした。

その後、V国現地校勤務となり赴任した(BFP3)。しかし、コロナ禍で現地校はクローズしたままであり、現地勤務の困難さを感じつつも管理業務を実施した。時には電話で会話練習も行い、実習生のモチベーション維持に努力した。現地教育の最後の1か月は、時間や規則などの指導を行うが、その経験の有無が実習生に影響を与えている事に気付く。疑問視していた規律教育の必要性を考えるようになる。しかし、規律教育や日本語教育について問題意識を有する。今後も勤務を継続し、3年もしくは5年の実習を終え、母国の発展に貢献する、そういう人材になって帰国する実習生の姿を見たいと思っている。

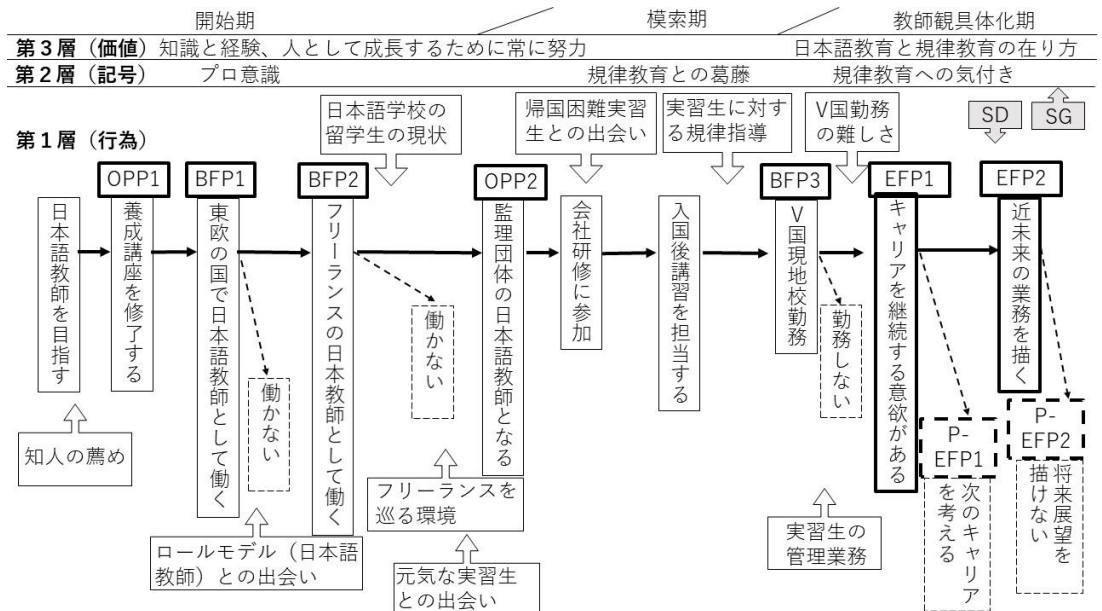


図2 教師BのTEM図

4-3. 教師Cの教師観形成と変容

教師CのTEM図を図3に示す。教師Cは元々、東南アジアや発展途上国に対して興味がありボランティアに参加、また副専攻として日本語教育を選択する。当時、日本語学校に通学する知人もいた事から、日本語教師のイメージは、日本語学校や留学生クラスで日本語を教える、漠然とした物だった。大学3年の時に、パートナーズプログラムに参加し(BFP1)、現地の人の日本熱や親日感に励まされたが、派遣学校が授業崩壊しており、アシスタントは思うようにできなかった。また、外出時に、技能実習生に初めて出会う。実習生に関する仕事も、外国人の役に立つ仕事だと思い、就職先の有力候補と考えるようになる。就活と並行して、検定試験にも合格した。

大学卒業後、監視団体の日本語教師となる(OPP)。会社研修に参加し、入国後講習を受講している実習生に初めて出会い、機械的な礼儀正しさを感じた。その後、入国後講習を準

備する期間があり、教材整備と模擬授業を行う。待機実習生に教える機会があり、実習生に厳しく接する雰囲気があり、違和感はあったが、そういうものだと吸収していった。また、この時期に中途採用の日本語教師と話す機会があり、色々な経験を聞くことができた。しばらくして入国後講習を担当し、日本語教育、生活指導、規律指導を行い、実習生との関係は構築できたが、現場で働いたことのない者が指導するのは、説得力がないと感じた。

その後、S国現地校勤務となり(BFP2)、管理業務を行う。S国人日本語教師の指導を通じ、一般的な語学教育の成果を感じる。また、中東派遣の実習生もおり、日本の実習生と比較すると、生活面で問題が多いと感じた。しばらくして、コロナ禍で訓練校がクローズされ、介護の実習生に会話練習を行う。介護の実習生は、コミュニケーションもよくできていると感じる。また、マナー重視が現地校にもあり、現地の実習生に合った教育の必要性を感じている。コロナが終息し、実習生を送り出す業務が再開すれば、監理団体からのフィードバックを受けるが、実習生の配属先の会社からのフィードバックも欲しいと考えている。

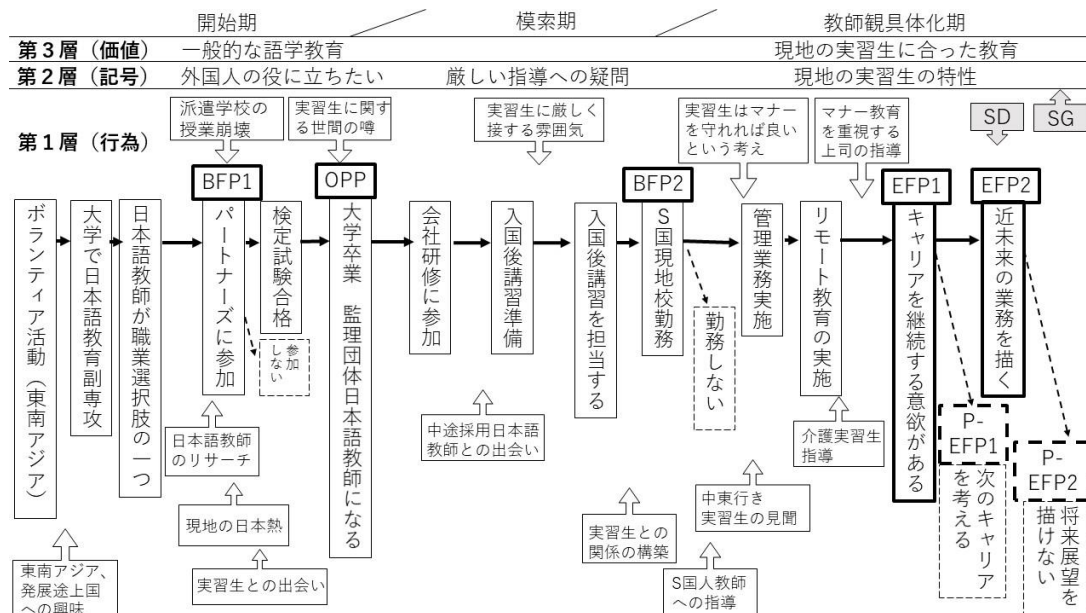


図3 教師CのTEM図

4-4. 考察

教師Aは、入社後の会社研修で、規律教育が必要と感じるが、現地での経験により、現地の実習生に合った教育が必要という教師観を持つに至る。教師Bは、監理団体に入る前の教師経験を通じ、日本語教師としてのプロ意識を確立する。入社後、入国後講習を担当し、規律教育に対する疑問を持つが、現地での経験により、規律教育も必要と考えるようになる。教師Cは、一般的な教師観を所持していたが、入社後、入国後講習を担当し、規律教育に対する疑問を持つ。また現地での経験により、規律教育への問題意識が強まる。

3人の教師共、規律教育に関する問題意識を有するに至るが、これは技能実習生を教える日本語教師に特有な事だと推測される。上林(2015)は、日本の職場は、作業スピードが速く、労働密度も高く、日本の工場労働を遂行するために、まず必要とされるのが生活規律であると分析し、現地の派遣会社や日本の受け入れ企業も生活規律を順守できる者を選

抜し、実習生も工場労働に従事するための基本的な職場規律について何らかの点で学ぶところがあつたと紹介している(上林 2015 pp. 179-214)。規律教育を日本語教育の中で扱うかは議論の余地があるが、現地の日本語教師が直面している問題である。

また、教師観の形成及び変容に影響を及ぼした要因は、入社前の外国勤務、会社研修や入国後講習など実習生教育の見聞や経験、そして現地での実習生や現地教員との接触や現地校の雰囲気などの現地校での経験であると言える。さらに、技能実習生教育への示唆として、監理団体日本語教師のキャリアトラックに現地校での教師経験を盛り込む、監理団体の日本語教師の営業職等への配置、実習先での実習生の評価の現地校へのフィードバックなどが挙げられる。

5. おわりに

教師観変容に影響を及ぼす要因は、実習生教育の見聞や経験、そして現地校での経験であることが明らかになった。また実習生教育への示唆として、教師のキャリアトラック及び実習先との連携等を提示した。日本語教育と規律教育との整合は今後の課題である。また、今回の調査対象者の教師観の変遷をより長期で観察する事、調査対象者を追加し多様性を見る事、さらに実習生へのインタビューを追加する事は今後の研究上の課題である。

注

- (1) 『外国人の技能実習の適正な実施及び技能実習生の保護に関する法律』 第三条
- (2) 法務省「在留外国人統計」によると 354,104 人 (2021 年 6 月) である。

参考文献

- (1) 永吉希久子(2020)『移民と日本社会 データで読み解く実態と将来像』中公新書
- (2) 見崎要(2019)「外国人労働者の日本語能力が技能習得に与える影響—建設産業を事例として—」政策研究大学院大学まちづくりプログラム 2018 年度修士論文
- (3) 佟岩・浅野真(2005)「縫製業の中国人技能実習生・研修生の労働・生活と社会意識」『日本労働社会学会年報』15, 139-166
- (4) 中川かず子・神谷順子(2017)「道内外国人技能実習生の日本語学習環境をめぐる課題—受け入れ推進地域を事例として—」『開発論集』99, 15-32
- (5) 荒島和子・吉川夏渚子(2019)「外国人技能実習制度における監理団体での日本語教育の役割—ある監理団体へのインタビューをもとに—」『日本語・日本文化研究』29, 139-156
- (6) 西谷まり(2021)「ベトナムにおける元技能実習生日本語教師の現状と問題点」『一橋大学国際教育交流センター紀要』3, 39-47
- (7) 高井かおり(2019)「タイの中等教育機関で働いていた斎藤先生の日本語教育観は変容したのか」『言語文化教育研究』17, 300-316
- (8) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(2015)『TEA 理論編 複線経路・等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社
- (9) 上林千恵子(2015)『外国人労働者受け入れと日本社会 技能実習制度の展開とジレンマ』東京大学出版会

留学経験を持つ中国人日本語教師キャリア形成プロセスと影響要因

—複線径路・等至性アプローチによる可視化を通して—

雍 婧 (一橋大学大学院修士)

1. はじめに

国際交流基金の「海外日本語教育機関調査」(2018)では海外のノンネイティブ日本語教師の数は61,071人で、そのうち中国人日本語教師(以下, CNT)が17,676人(28.9%)である。加えて, 文化庁の「平成30年度国内の日本語教育の概要」によると, 平成30年末日本語教師養成・研修課程等の非母語話者受講者のうち, CNTが最多の749人となる。しかし, CNTのキャリア形成に関する研究は管見の及ぶ限りない。徐・阿部(2012)は, 日本留学経験がキャリア形成に与える効果について調査を行った。また, 布施(2019)では, 個別の教授環境が日本語教師のキャリア形成を左右する可能性があるとして指摘されている。CNTのキャリア形成プロセスを辿り, その選択に影響を与えた要因を探ることは, CNTへのキャリア支援のあり方を考える上でも意味があると考えた。

そこで, 本稿では, 日本留学経験を持つCNT11名を対象とし, 彼らのキャリア形成プロセスの可視化を通し, そのキャリア形成プロセスに及ぼす影響要因を探ることを目的とする。また, 本稿では, 「個人が生涯にわたって積み重ねた働く体験の連続」をキャリアの定義とする。

2. 研究方法と調査概要

2-1 研究方法

本稿では, 「複線径路・等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach: 以下, TEA)」(安田・サトウ 2012)の手法を用いて分析を行う。また, 分析の枠組みとして複線径路・等至性モデル (Trajectory Equifinality Model: 以下, TEM) (安田・サトウ 2012)を用い図式化する。TEAは研究者の興味・関心のある事象に焦点を当て, 事象が生じた構造よりも, そこに至るまでの過程を理解しようとする研究方法である。TEAは, 具体的には, 等至点に至るまでの時間軸の中で, ある経験をする際に必ず行き当たる出来事や行動選択となる「必須通過点」や, 径路が発生・分岐するポイントである「分岐点」を把握していく。そして, 必須通過点や分岐点において, 等至点に向かうことを後押しする力である「社会的助勢」と, 反対にそれを妨げようとする力である「社会的方向づけ」について考察していく。

本稿は, CNTのキャリア形成プロセスとその影響要因を明らかにするために, 以上のような特徴を持つTEAが分析方法として適していると考えた。

2-2 調査協力者とデータの収集方法

まず, 本研究の等至点を「日本語教師を継続する」とし, 両極化した等至点を「日本語教師を辞める」とした。次に, 対象者抽出の理論として歴史的構造化サンプリング (安田・

サトウ 2012)により、筆者が関心を持った現象である等至点を経験した方々を本稿の研究対象とした。調査手法には、半構造化インタビューを採用し、調査協力者には、日本における大学や大学院入学から現在に至るまでの経験や葛藤を振り返りながら自由に語ってもらった。インタビューは調査協力者の許可を得てすべて録音し、文字化した。調査協力者の背景は表1にまとめた。

表1 調査協力者の背景 (2020-2021年調査時)

番号	年齢	性別	最初の勤務先	留学先の大学(院)	留学の形態	取得した学位
A	30代	女	中国の大学	国立	私費	博士
B	20代	男	中国の大学	私立	私費	博士
C	20代	女	中国の大学	国立	国費	博士
D	20代	女	日本の進学塾	私立	私費	博士中退
E	30代	女	日本語学校	私立	私費	博士
F	30代	男	日本の進学塾	私立	私費	博士中退
G	20代	女	中国の大学	国立	私費	修士
H	20代	女	日本の進学塾	国立	私費	修士
I	20代	女	日本の進学塾	私立	私費	修士
J	30代	男	中国の留学塾	私立	交換留学	修士
K	30代	女	中国の留学塾	私立	交換留学	学士

2-3 分析方法

表2 TEMの用語の意味と本稿における具体例

用語	概念の意味	本稿における具体例
等至点：EFP1	多様な経験の径路がいったん収束する地点	日本語教師を継続する
両極化した等至点： P-EFP1		日本語教師を辞める
セカンド等至点：EFP2	調査協力者にとって意味のある等至点	次のステップアップを 考える
両極化したセカンド 等至点：P-EFP2		現状のまま続ける
分岐点：BFP	ある選択によって、各々の行動が多様に分かれていく地点	悩んだ後の選択など
必須通過点：OPP	論理的・制度的・習慣的にほとんどの人が経験せざるをえない地点	日本の大学院に出願 就職先を探すなど
社会的助勢：SG	等至点に向かうことを後押しする力	大学院の人間関係など
社会的方向づけ：SD	等至点に向かうことを阻害する力	コロナ禍など
価値変容点：VTM	個人において、価値が変容するような経験、あるいは何かに得心がいった状態を表す概念	勉強不足に気づく、 滞日を希望など

本稿では、調査協力者の留学生活とキャリア形成に関する語りに基づき、①日本における大学や大学院入学から現在に至るまでの経験や葛藤、②それらの経験や葛藤を経て発生したキャリア形成プロセス及び影響要因の2点について考察した。なお、TEMの用語の意味と本稿における具体例は表2にまとめる。

3. 結果

本節では、まず統合した11人のTEM図(図1)をもとに、11人のCNTが辿ったキャリア形成プロセスの径路の類型化を生む影響要因について検討する。次に、径路による各類型の特徴から考察する。文中ではTEMの基本概念及びカテゴリーを< >で示す。

3-1 調査協力者の11人の結果

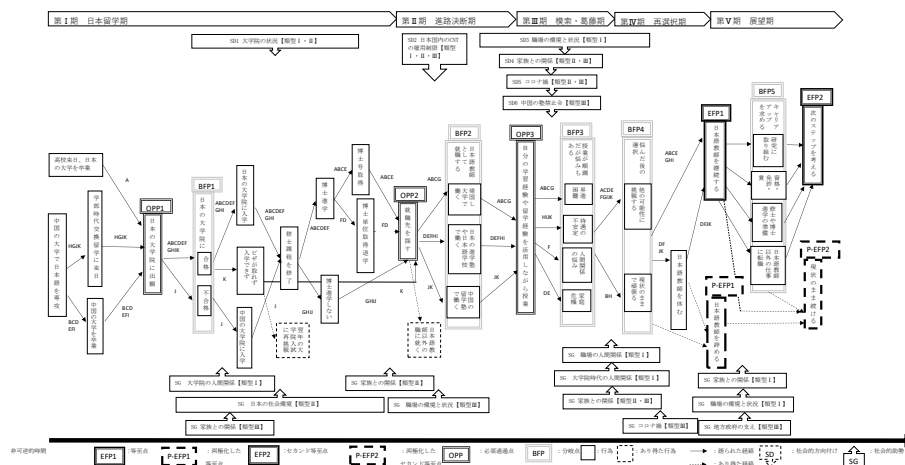


図1 11人のTEM統合図

調査協力者の11人が日本における大学や大学院入学から、卒業後CNTとして働き始めて現在までのキャリア形成プロセスの径路は3つの径路に類型化された。1つ目は、入学前または入学直後から中国の大学日本語教員を目指し、卒業後帰国し大学の日本語教員となった「大学教員直進型」である。この類型となった4人のCNTが「日本語教師を継続する」ことを後押しする一番の力は、「大学院の人間関係」と「職場の人間関係」である一方、阻害する力には、「大学院の状況」と「職場の環境と状況」が大きく影響していることがわかった。また、2つ目は日本に留学し卒業後も滞日を希望したことで、入学前には想定していなかった日本語教員を選択肢として考えるようになり、滞日のため職業を選択した「滞日希望優先型」である。この類型となった3人のCNTが「日本語教師を継続する」ことを後押しする一番の力として、「日本の社会環境」と「家族との関係」がある一方、阻害する力として、「大学院の状況」と「家族との関係」、「コロナ禍」があることがわかった。そして、3つ目は日本語教師に興味を持ち卒業後CNTとなったが、満足できず、生涯の仕事を見出すため自己吟味・役割試行しながら職業上の探索を行った「自己吟味探索型」である。この類型となった4人のCNTが「日本語教師を継続する」ことを後押しする一番の

力は、「職場の環境と状況」と「家族との関係」である一方、阻害する力には、「家族との関係」と「コロナ禍」、「中国の塾禁止令」が大きく影響していることがわかった。さらに、「日本国内のCNTの雇用制限」が阻害する力として、3つの類型に確認されている。

3-2 径路による各類型

3-2-1 「大学教員直進型」

図2のように、調査協力者の4人とも<日本語教師に関心を持ち>(VTM1)、日本の日本語教育大学院に入学した。教育実習を通し、<自分の強みに気づい>(VTM2)たり、<多様な教授法の魅力を実感>(VTM3)したりし、日本語教員を目指し頑張っていた。ただし、G氏は、自分の研究能力に自信が持てない上に、<指導教官が定年になる>(SD2)ため、<博士進学をしない>(BFP1)ことにした。4人とも大学院を卒業し帰国して大学の日本語教員になった。自分の学習経験や留学経験を活用しながら授業を行いつつ、<日本留学経験の大事さに気づいた>(VTM4)。そして、昇進のため全員が研究再開したが、<相談できる人はいない>(SD9)かったり、<中国語の論文の書き方>(SD6)がわからなかったりするため、研究に躓いた。A氏とC氏、G氏は<大学院時代の先輩の勧め>(SG9)などで研究以外のことに挑戦していた。そして、4人とも<日本語教師を継続し>(EFP1)つつ、さらなるキャリアアップを求めため頑張っている。G氏が自分の勉強不足に気づき、博士課程の入試に対し準備している一方、A氏とB氏は准教授になるため論文投稿し、C氏は授業コンテスト参加の準備をしている。

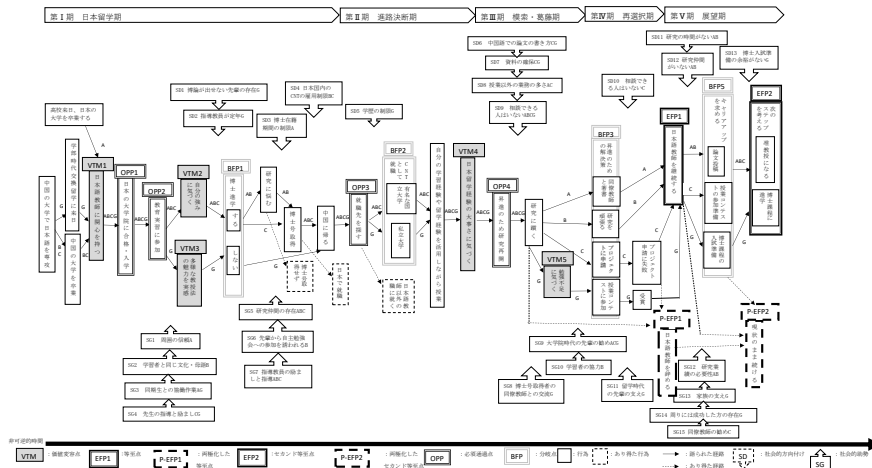


図2 「大学教員直進型」のTEM図

3-2-2 「滞日希望優先型」

図3のように、調査協力者の3人とも日本語教師を目指して日本の日本語教育大学院に入学するのではなく、日本語の<専攻の制限>(SG1)や日本文化の影響、周りの人の勧めのため日本語教育大学院を選択した。入学後、教育実習で日本語教師としての<楽しさ>を味わい(VTM1)、はじめて日本語教員という職業に興味を持つようになった。また、日本での留学生活が楽しく、日本が住みやすい国だと思い、修士課程を修了した後も<滞日を

希望>した(VTM2)。そのうち、E氏が博士課程に進学した一方、H氏とI氏が研究に向いていないと思い博士課程に進学せず日本で就職した。しかし、<日本国内のCNTの雇用制限>(SD2)で、H氏とI氏が中国人向けの進学塾で就職し、博士号取得したE氏が日本語学校で就職した。3人とも自分の学習経験や留学経験を活用しながら授業を行っていたが、授業外の悩みもある(BFP3)。E氏は離婚し、<ビザ申請条件>(SD6)により安定的な職業を求めるため日本語学校をやめ再就職を希望したが全滅した。また、H氏とI氏は<コロナ禍>(SD5)で給料半減し、3人とも滞日の難しさを実感した(VTM3)。H氏が<両親の仕送り>(SG10)で日本においてなんとか頑張りたいと思い、E氏とI氏が帰国しCNTとして再就職した。3人とも<日本語教師を継続する>(OPP1)に辿ったが、より安定的な生活を求めるためさらなるキャリアアップを考えている。E氏は待遇のよりいい高校への転職を目指し研究再開し、I氏は高校の日本語教師になるため教師免許の勉強をしている。一方、H氏は日本滞在を希望し、博士課程に進学することを考えている。

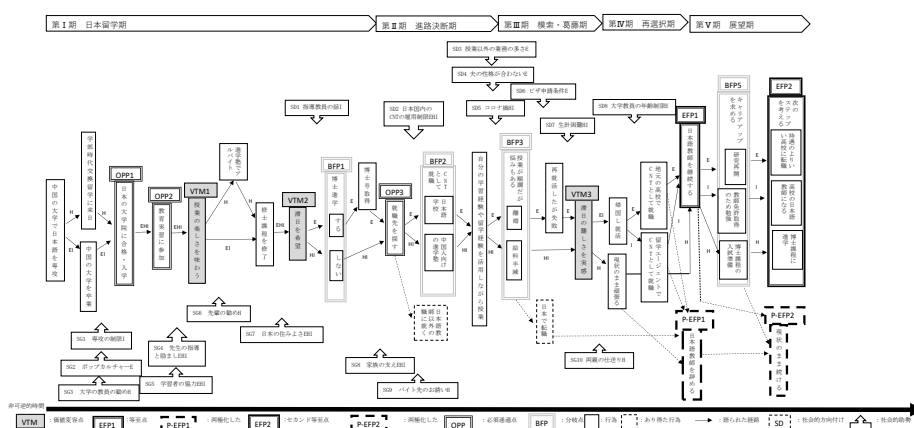


図3 「滞日希望優先型」のTEM図

3-2-3 「自己吟味探索型」

図4のように、調査協力者の4人とも日本の大学院に出願したが、J氏は不合格で中国の大学院に入学した。また、K氏は日本の大学院に合格したが、<ビザ申請資料不備>(SD2)のためビザが取れず日本に来られずそのまま中国で就職した。D氏とF氏が日本の大学院に入学、博士課程まで進学したが、周囲の評価で自分が<研究に向いていない>と思い、単位取得で博士課程を修了した。その後、D氏とF氏は日本における中国人向けの進学塾で就職し、J氏とK氏は中国における留学塾で就職した。4人とも自分の学習経験や留学経験を活用しながら授業を行っていたが、夫との別居や人間関係の悩み、待遇の不安定さなどの原因で不安を覚えていた。4人とも悩んだ結果、一時的に日本語教師を休んだ。D氏は日本人の夫と中部地方に移住し、地元で留学生いないため中国語教師になった。また、K氏は保育園事業を起業し、F氏は不動産会社に転職した。J氏は所属する留学塾で管理職に昇進し、授業を担当しなくなった。

このように4人とも日本語教師以外の仕事をやりつつ、CNTとしての生活を振り返り、日本語教師のやりがいや楽しさを再認識した(VTM4)。その後、4人ともCNTに復職し<日

本語教師を継続>(EFP1)しているが、人生のキャリアアップを求めるため、それぞれ準備をしている。F氏が友達から起業の話を持ちかけられ、日本で日本語学校の起業を準備し、D氏が地方政府の支えをもらい、地元で中国語教室を設立しようと頑張っている。また、K氏は日本の大学院留学に意欲的で、日本の大学院入試の準備をしているのに対し、J氏がより安定した生活を求めるため公務員試験の準備をしている。

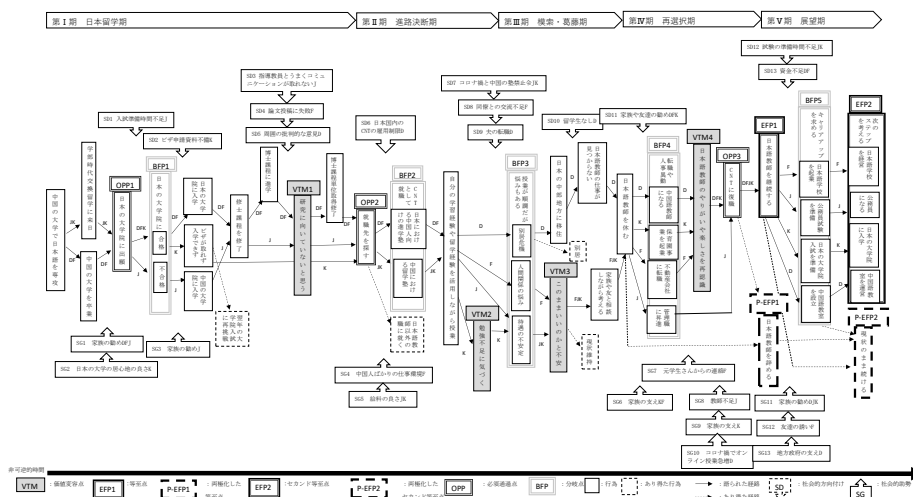


図4 「自己吟味探索型」のTEM図

4. まとめと今後の課題

本稿では、調査協力者の11人が日本における大学や大学院入学から、卒業後CNTとして働き始めてから現在までのキャリア形成プロセスの径路は3つの径路に類型化された。また、調査協力者のキャリア選択の影響要因は、「大学院の状況」「職場の環境と状況」「社会環境」「家族との関係」に大別することができ、それぞれの要因は各類型に特徴付けられていることがわかった。今後は、留学経験のないCNTの話も伺い、CNTのキャリア形成プロセス及び影響要因をより詳細に検討することを課題としたい。

参考文献

- (1) 徐亜文・阿部康久 (2012) 「日本留学経験が就職活動とキャリア形成に与える効果に関する研究：中国人帰国留学生を事例として」『九州大学留学生センター紀要』20, 67-83.
- (2) 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—複線経路・等至性アプローチを用いて—」『日本語教育』173, 46-60.
- (3) 安田裕子・サトウタツヤ (編著) (2012) 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』誠信書房
- (4) 独立行政法人国際交流基金「海外日本語教育機関調査」(2018) (2021年11月16日閲覧)
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/>
- (5) 文化庁ホームページ「平成30年度国内の日本語教育の概要」(2020年6月2日閲覧)
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h30/

実習生が抱く「職業としての日本語教師」への不安要素

—アンケート調査の結果から—

秋田美帆（関西学院大学）

牛窪隆太（東洋大学）

徳田淳子（東京中央日本語学院）

1. 本研究の背景

日本語教師の国家資格化をめぐる議論においては、教師の量・質・多様性を担保することの必要性が挙げられている（文化庁, 2021）。しかしその一方で、「職業としての日本語教師」、つまり一定の収入を得て生活している日本語教師が、どのように日本語教師を職業として選択しているのかについて、その実態は必ずしも明らかになっていない。今後、多様な教師を確保しキャリアを支援するためには、日本語教師を職業として考えていくことが必要である。では、「職業としての日本語教師」を目指す教師養成・研修機関の受講者（以下、実習生）は何に不安を感じ、教師になることをどのように選択しているのだろうか。

2. 先行研究

日本語教育の分野で教師の不安を扱った研究に、PAC分析によるインタビュー調査を行った西谷（2013）や布施（2019）がある。西谷（2013）はPAC分析を用いたインタビュー調査をもとに、外国人日本語教師不安尺度を作成した。尺度をもとに質問紙調査を行い、「学生関係」、「自分の日本語・日本文化理解」、「授業実践力」の3つの要素を得ている。一方、布施（2019）は母語話者日本語教師の不安尺度を作成し、「学生の目線」、「授業実践力」、「同僚との関係性」、「教師を取り巻く不確かな環境」、「学校の指針」、「プライベートとの兼ね合い」の6因子を得たと報告している。両調査の結果から考えると、外国人日本語教師に特有の不安として日本語能力を上げることができそうである。

さらに、実習生の不安要素に言及しているものに布施（2020）がある。布施（2020）はPAC分析を用いて初任日本語教師に対するインタビューを分析し、養成段階の教師（実習生）の不安は日本語教師の特性に対する個人的不安と、教師を取り巻く環境的事由に起因する環境的不安に大別されると指摘している。しかし、実習生の不安は、修了後にどのような進路を希望するかによって変わる可能性がある。そこで本研究では、実習生の養成機関修了後の希望を調査した結果を報告し、彼らが抱く不安要素の傾向を明らかにする。

3. 調査概要

日本国内の実習生に対して、修了後のキャリアプランを明らかにするためのアンケート調査を行った。調査は2021年6月10日～7月3日にオンラインアンケートツールを用いて実施され、150名の有効回答を得た。

質問項目は、属性（性別、年代、国籍、母語）、質問1「日本語教師養成課程の受講・進

学を決めた理由は何ですか」、質問2「養成機関を修了した後に、日本語教師になるつもりですか」、質問3「養成機関修了後の希望進路は何ですか」、質問4「前設問の回答の理由を教えてください」、質問5「あなたが日本語教師になった後で、不安に思うことは何だと思えますか」、質問6「あなたが日本語教師を長く続けるためにはどんな支援が必要だと思いますか」、質問7「日本語教師としてのあなたの強みや特性は何だと思えますか」、質問8「日本語教師という仕事に、あなたの強みや特性はどのように生かせると思えますか」である。質問2, 3は選択肢を設け、それ以外の項目は自由記述回答とした。実習生が「職業としての日本語教師」を目指す上で何に不安を感じているのかを明らかにするため、本発表では、質問5の結果を取り上げる。また、彼らが修了後にどのような進路を希望するかによっても不安要素は異なると考えたため、質問2, 3の結果も併せて報告する。

3. 調査結果と考察

3-1. 調査対象者の属性

調査対象者の属性は以下の通りである。

- ①所属 養成講座：93名 大学（主専攻）：20名 大学（副専攻）：8名
大学院（主専攻）：28名 大学院（副専攻）：0名 その他：1名
- ②性別 男性：34名 女性：116名 答えたくない：0名
- ③年代 10代：2名 20代：75名 30代：16名 40代：18名 50代：25名
60代以上：14名
- ④国・地域 日本：117名 中国：29名 ベトナム：2名 韓国：1名 台湾：1名
- ⑤母語 日本語：118名 中国語：27名 ベトナム語：2名 韓国語：1名
広東語・中国語：2名

3-2. 養成機関修了後の希望進路

質問2「養成機関を修了した後に、日本語教師になるつもりですか（単一回答）」に「はい」と答えたのは78名で全体の52%である。「まだわからない」と答えたのが56名(37%)、「いいえ」が17名(11%)であった。このことから、全体の11%が養成段階で日本語教師にならないという選択をしていることがわかる。

では、養成機関修了後に日本語教師になる可能性がある実習生は、進路についてどのような希望を持っているのだろうか。質問2で「はい」もしくは「まだわからない」と答えた133名を対象に質問3「養成機関修了後の希望進路は何ですか（複数回答）」を尋ねた。この質問に対する回答の結果が表1である。

表1 修了後の希望進路

		回答者（比率）						
		日本語学校 専任・常勤	日本語学校 非常勤	大学 専任・常勤	大学 非常勤	地域 日本語教室 ボランティア 有償・無償	海外	その他
全体		33 (25%)	48 (36%)	13 (10%)	14 (11%)	48 (36%)	34 (28%)	32 (24%)
母語	日本語	25 (24%)	43 (41%)	8 (8%)	12 (11%)	41 (39%)	18 (17%)	27 (26%)
	日本語以外	8 (29%)	5 (18%)	5 (18%)	2 (7%)	7 (25%)	16 (57%)	5 (18%)

日本語学校（非常勤）と地域日本語教室ボランティア（有償・無償）を選択している者が48名と最も多く、全回答者の36%が選択している。続いて、海外34名（26%）、日本語学校（専任・常勤）33名（25%）となっている。その他32名（24%）には夜間中学や技能実習生受け入れ機関、自身が現在所属している企業や組織で日本語教師としても働くという回答や、フリーランスやオンライン講師という雇用形態の希望を回答したものがあつた。希望する日本語教師としての働き方についての回答が分散していることから、実習生の目指す「職業としての日本語教師」の多様さを見てとることができる。

属性別の回答を見ると、「母語」による違いがあつた。日本語母語話者の場合、43名（41%）が日本語学校（非常勤）、41名（39%）が地域日本語教室ボランティア（有償・無償）を希望している。この2つは全体の結果と同様であるが、海外での就業希望の割合が低いことがわかる。これに対して、非母語話者の場合は、海外が16名（57%）と最も多く、国内の希望としては、日本語学校（専任・常勤）8名（29%）、地域日本語教室ボランティア（有償・無償）7名（25%）の順に多い。つまり、母語話者実習生が日本語学校の非常勤講師を志望しているに対し、非母語話者実習生は海外（自国）で日本語教師を志望する者が多い傾向にあることがわかる。非母語話者実習生の方が、専任・常勤職を希望する者の割合がやや高い。また、母語に関係なく、ボランティアを志向する者が一定数存在している。

3-3. 就業後の不安要素

質問5「あなたが日本語教師になった後で、不安に思うことは何だと思えますか」の自由記述について、KH Corder（樋口 2020）を用いて計量分析を行った。対象は質問2で「はい」もしくは「まだわからない」と答えた133名分の記述文である。

まず、テキストデータから分析対象となる語を抽出した。抽出語数は1,949、異なり語数は467であつた。上位30語と出現頻度をまとめたものが表2である。なお、「思う」など質問に対する回答文に含まれやすい語については抽出されないよう事前設定を行った。また、表現にゆれがある語^{注1}は「表記ゆれの吸収プラグイン」機能を用いて統合した。

表2 就業後の不安頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
収入	37	知識	9	人	5
不安	29	低い	8	生活	5
学生	26	教育	7	答える	5
教える	19	質問	7	聞く	5
日本語	19	日本	7	持つ	4
授業	18	不足	7	自信	4
日本語教師	13	準備	6	年齢	4
自分	12	働く	6	能力	4
時間	11	仕事	5	違う	3
教案	9	新人	5	感じる	3

表2を見ると、「収入」が37回と最も多く、「不安」、「学生」、「教える」、「日本語」「授

業」といった授業実践に関係のある語が使われていることがうかがえる。次に、これらの語がどの語とともに使われていたのかという共起関係に着目し、データ内の主題を探るために、「共起ネットワーク」を作成した。作成された「共起ネットワーク」を以下の図1に示す^{注2}。ネットワーク内の円が大きいほど語の出現回数が多く、線が太いほど語と語の関連性が強いことを表している。また、サブグラフ検出機能を使い、共起が強い語がまとまった領域（サブグラフ）に分割した。その結果、6つのサブグラフが抽出された。なお、サブグラフはKH Corder 上では色分けされるが、図1上では点線で分けて表示している。さらに、サブグラフに抽出された語が、元データの記述中でどのように使用されているかを確認し、各サブグラフがどのような不安要素であるのかを先行研究を参考に分類した。その上で、不安要素の分類別に01から06までを図1に記入した。

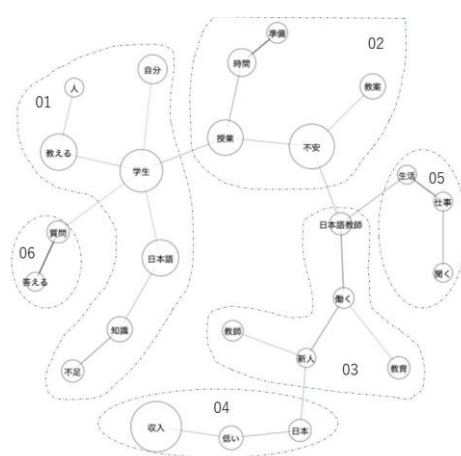


図1. 就業後の不安 共起ネットワーク

以下、分類別に不安要素の実際を検討していく。

01には「収入」「低い」「日本」「新人」「働く」「教育」の6語が含まれる。元の記述には、「給料の低さ。」「日本国内の日本語教師は、非常勤やボランティアで働いていることが多いこと」、「新人の日本語教師を教育してくれるシステムが確立していないこと。」などが挙げられている。これらは、「教師を取り巻く不確かな環境」に対する不安と考えられるだろう。

02は「授業実践力」についての不安である。「学生」「教える」「人」「自分」の4語が含まれる。「学生に教える時、文法は大事だと思います。自分はきちんと説明できるかどうか自信がない」、「国籍、能力の違う人をうまく教えることができるか」などが挙げられる。

03は「教案作成」についての不安である。「不安」「日本語教師」「教案」の3語が含まれる。「教師は基本的自分で指導案を作る必要があつて、いい指導案をできるかどうか不安」「教案を作成する際、相談できる相手がいるのかが不安」などが挙げられる。

04は「日本語に関する知識」についての不安である。「日本語」「知識」「不足」の3語が含まれる。「日本語に関する知識不足」、「学生が必要とする日本語や日本文学に関する知識を十分に提供できるかどうか」などが挙げられる。

05は「授業準備にかかる時間」についての不安である。「授業」「時間」「準備」の3語

が含まれる。「授業準備にかかる時間」、「授業の準備に時間がかかりすぎる」となどが挙げられる。

06は「プライベートとの兼ね合い」についての不安である。「生活」「仕事」「聞く」の3語が含まれる。「非常勤講師が多いと聞いているので、日本語教師の仕事だけで生活できるのか不安」「給料、生活、仕事と私生活のバランス」などが挙げられる。

07は「学生関係」についての不安である。「質問」「答える」の2語が含まれる。「答えられない質問が来る時がこわい」「学生からの質問がうまく答えるかどうか」などが挙げられる。

以上をまとめると、実習生は「教師を取り巻く不確かな環境」「授業実践力」「教案作成」「日本語に関する知識」「授業準備にかかる時間」「プライベートとの兼ね合い」「学生関係」といった不安を持っていると言える。この中で「教案作成」と「授業準備にかかる時間」は先行研究では注目されていない要素であった。「教案」作成が「不安」と共起している点を見ると、養成機関の実習科目等で実際に苦勞していることが、将来教師になった際の不安要素としても現れていると考えられる。また、今回の調査では、修了後にボランティアを希望する者が36%いたが、日本語教師は「収入」が「低い」というイメージが彼らのボランティア志向を招いている可能性がある。

3-4. 母語の違いによる就業後の不安要素

次に、実習生が抱く不安要素は母語話者と非母語話者で異なるのかを検証するため、母語話者・非母語話者という変数と頻出語（表2）の関係を表す共起ネットワークを作成した。この共起ネットワークにより、母語話者・非母語話者それぞれの回答に特徴的な語を可視化することができる。結果を図2に示す。

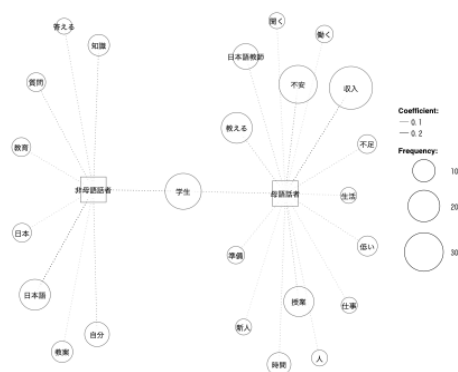


図2. 就業後の不安 共起ネットワーク（母語話者・非母語話者）

母語話者実習生と非母語話者実習生がどちらも使用しているのは「学生」である。しかしそれ以外の語は母語話者と非母語話者実習生で違いがあるということが明らかになった。

母語話者実習生は不安を表現する際、「収入」「不安」「教える」「授業」「日本語教師」「時間」「低い」「不足」「準備」「働く」「仕事」「新人」「人」「生活」「聞く」という語を多く用いている。一方、非母語話者実習生は、「日本語」「自分」「教案」「知識」「教育」「質問」「日本」「答える」という語を多く用いている。母語話者実習生が不安を表現する際は「収

入」, 非母語話者実習生の場合は「日本語」を使用することが多い。つまり, 母語話者実習生は「収入」が「低い」という点に不安を感じる傾向があり, 非母語話者の場合, 自身の「日本語」力に不安を感じる傾向があるということである。母語話者にとって, 日本語教育の現場は未だ経験のない不確かなものであるため, 日本語教師を取り巻く環境に対する不安が中心になるのではないだろうか。一方, 非母語話者は, 元学習者であるため, より具体的に教育現場を想像することができる。そのため, 個人的要素である言語能力に不安を抱きやすいと考えられるだろう。

4. まとめと今後の課題

日本国内の養成機関で学ぶ実習生を対象に行ったアンケート調査の結果を概観し, 「職業としての日本語教師」をめぐる不安要素のあり方について量的・質的双方の観点から検討を行った。その結果, 実習生に特有の不安要素や, 母語話者、非母語話者実習生が抱く不安要素に違いがあることが明らかになった。今後は, それぞれの不安要素の実態をさらに明らかにしながら, それに即しどのようなキャリア支援を行なっていくべきかを考えたい。

謝辞. 本研究は JSPS 科研費 JP 21K00639 の助成を受けたものです。

注

- (1) ①「収入・給料・給与・賃金・待遇・金銭」を「収入」②「学生・学習者・生徒」を「学生」③「教案・指導案」を「教案」④「日本語能力」「日本語レベル」を「日本語能力」⑤「日本語教師・教師」を「教師」に統合した。
- (2) 分析にあたっては, 集計単位を H5 (セル) とし, 出現数における語の取捨選択は最小出現数を 5 に設定し, 描画数 60, Jaccard 係数 0.2 に設定した。この設定を行うことで, 468 語のうち 25 語が抽出され, 図に示されている。

参考文献

- (1) 西谷まり (2013) 「外国人日本語教師不安尺度の開発」『一橋大学国際教育センター紀要』4, pp. 3-13
- (2) 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-』ナカニシヤ出版
- (3) 布施悠子 (2019) 「母語話者日本語教師教育不安尺度作成の試み-日本語学校および専門学校に勤務する母語話者日本語教師を対象にして-」『日本語/日本語教育研究』10, pp. 181-195
- (4) 布施悠子 (2020) 「初任日本語教師の教育不安の変容についての一考察-養成講座修了時から2年目終了までの縦断的インタビューから-」『一橋日本語教育研究』8, pp. 53-66
- (5) 文化庁 (2021) 「日本語教育の推進のための仕組みについて-日本語教師の資格及び日本語教育機関評価制度- (報告)」文化庁日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/93324301_01.pdf (2022年3月30日閲覧)

多聴多観におけるゲーム活用の可能性

—学習者の語りから—

横山りえこ（早稲田大学大学院生）

1. 研究の目的

2020年に起きた新型コロナウイルス感染拡大の影響で、これまで対面で行われていた多読学習もオンライン化し、主流だった紙媒体の素材から電子媒体の素材を活用することが多くなった（Grafstrom, 2021；横山, 2021）。またそれに伴い、多聴（井村, 2021；横山, 2021）や多観（横山, 2021）といった学び方の幅も広がった。

本稿における多読とは、①やさしいレベルから、②辞書を引かない、③わからないところは飛ばす、④進まなくなったらかえる、という4つのルール（栗野ほか, 2012）に準じて行うものである。しかし、アナウンサーによる絵本の読み聞かせや、ニュース、および多読素材の聴き読み等を用いて、各自の興味関心のあるものを、たくさん聴いたり観たりする多聴多観においては、使用する素材によって、①のルールを順守することが難しいものもある。そのため、①は重視しないが、多読、そして、多聴多観は、いずれにおいても、楽しみながら日本語に触れ、多くのインプットを行う、という点で共通した学習法である。たくさん聴いたり観たりする、という点に注目すると、日本語テキストでの会話等が含まれるデジタルゲーム（以下、ゲーム）も、多聴多観の学習素材としてなり得ると考えられる。

近年、学習者の多様化が叫ばれて久しいが、学習者個々の、学びの多様性についても配慮した、学習素材の提案をしていくことは、今後、さらに重要になるのではないだろうか。そのため、娯楽用ゲームが多聴多観の学習素材としてなり得ると示すことができれば、学びに何かしらの困難さや、特別なニーズがある学習者にとっても、精神的負担が少なく、自律的に、日本語に触れる機会へと繋がる可能性が考えられる。また、多聴多観の学習素材の選択肢が増えることは、当該学習者のみならず、より多くの学習者にとっても、学びの幅が広がり、有益となることが期待できる。

しかし、これまで多聴多観学習の立場から、どのようなゲームが学習素材としてなり得るのか、また、それを用いることでどのような学習効果があるのか等、参考となる研究は、ほとんどなされていない。

そこで本稿では、以前から多聴多観において、自主的に娯楽用ゲームを活用している学習者1名にインタビューを行い、それを用いるようになった経緯と、その学習効果から、娯楽用ゲームが、多聴多観の学習素材としてなり得るか検討することを目的とする。

2. 娯楽用ゲームの学習活用、および、その効果

Gee (2003) は、優れたゲームには、カスタマイズ性や、アイデンティティの提供等といった、優れた学習原理が組み込まれていると言及している。そして、それらの原理に注

目すれば、学校や職場の学習をより良いものにできるとし、教育型ではなく、「どうぶつの森⁽¹⁾」等のいわゆる「非教育型⁽²⁾」(Gee, 2003, p.23) ゲームに、それら原理が多く、巧みに組み込まれていると指摘している。

この「どうぶつの森」に関しては、様々な報告がされている。たとえば、年齢や性別を問わない他者と、仮想現実を通じた対話ができること(松井, 2021 : Hourdequin, 2020) や、リテラシー能力の育成(Hourdequin, 2020 : Bohunicky, 2021) , そして、学習の継続性(Hourdequin, 2020) が挙げられる。

これらのことから、娯楽用ゲームの中には、学習に活用でき、さらに学習効果が期待できるものがある、ということが窺える。

そのため、本稿において、娯楽用ゲームが多聴多観の学習素材としてなり得るか検討することは、今後、学習者の学びの多様性に応じた学習の選択肢となる可能性があり、意義のあることだと考える。

3. 調査

3-1. 調査概要

<調査協力者> 非漢字圏中級レベルの日本語学習者 A さん。女性。滞日歴 4 年。20 代。日本語学習歴約 3 年。2019 年から、筆者が主催する多読を用いた日本語学習ボランティアグループに参加しており、娯楽用ゲームを多聴多観の学習素材の一つとして、自主的に用いている。

<実施日> 2021 年 11 月 19 日

<方法と内容> オンライン会議システムを用い、半構造化インタビューを行った。インタビューは筆者が行い、オンライン上で録音し、逐語録を作成した。インタビュー時間は約 1 時間半で、娯楽用ゲームを用いるようになった経緯や、その効果についてを中心に語ってもらった。その後は、データを分析しながら、適宜、インターネットのチャット機能を用いて、テキストでのフォローアップインタビューを行った。

<倫理的配慮> 調査協力者である A さんには、調査趣旨と方法、個人情報保護、調査協力への自由意志や、協力撤回の自由について、やさしい日本語で記した文章を示しながら、口頭で説明を行った。そして、書面にて、本調査への同意を得た。また、本調査は、筆者が所属する大学院研究科の研究倫理審査委員会の承認を受けている。

3-2. データ分析

インタビューデータは、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2008/2011) を用い、分析した。SCAT は、セグメント化したデータを 4 ステップにコーディングし、テーマや構成概念からストーリーラインを記して、そこから理論を記述する分析方法である。「比較的小規模の質的データの分析にも有効である」(大谷, 2011, p.155) ことから、A さん 1 名の語りを追求する本調査のデータ分析に、最も適していると考えた。

4. 結果と考察

本章では、Aさんが〈娯楽用ゲームを用いた経緯〉と、〈娯楽用ゲームの学習効果〉について、SCATによる分析結果で得たストーリーラインを示す。その際、本文中の〔 〕内は、分析で得たテーマおよび構成概念を表し、()は理解の補足を表す。

4-1. 娯楽用ゲームを用いた経緯

Aさんは、[報われない努力]や[産出機会の不足]によって、これまで[学習に嫌悪感]を抱いていた。そのような[幼少期の学習態度]を[改善したい気持ち]と、かつて[母語ではない言語の(娯楽用)ゲーム]をしていた経験に加え、もともと[アニメと(娯楽用)ゲーム]が好きだったことから、娯楽用ゲームを学習に用いるに至った。娯楽用ゲームは、[自学自習]としての[実行しやすさ]があり、また、[楽しさ]が、[ストレス緩和]と[充足感]に繋がっている。[強い学習意欲]は、日本語が[生活に必要な能力]である、という想いと、[理想の自分]を目指す気持ちに起因している。[日本人の国民性に好意的なイメージ]を持っており、[レトロモダン]な[かわいさ]が、[日本独自]のことだと語った。Aさんの[好奇心]と[チャレンジ精神]が、日本の文化、および、習慣全てに[挑戦]したい気持ちを生んでいる。Aさんが活用している[どうぶつの森]、および[ポケモン]のゲームは、[物語性]や[キャラクター性]、そして、[愛らしさ]があり、また、[漢字]や[文化]のみならず、[日常の会話表現]を有している。このような点が[教育用ゲームとの大きな違い]である。さらに、プレイすることで[元気]になれることが、[大切なポイント]だと語った。これらの要素が、[知りたい欲]を増幅させ、プレイを続ける[プラスの連鎖]となっている。一方、[教育用ゲームの限界]は、[学習項目外の拡がりの欠如]にあり、そのことが[つまらなさ]を生じさせている。

このことから、Aさんは、かつて、学習に後ろ向きだった自分からの脱却を図り、かねてより慣れ親しんでいた、娯楽用ゲームを学習に応用したことがわかる。これは、自律的な学習態度を形成するうえで重要視される、自己調整学習の方略が影響していると考えられる。畑野(2010)は、先行研究を概観し、メタ認知の観点から得られた自己調整学習方略が、学習に有効であると述べているが、Aさんが、娯楽用ゲームで学習をするに至った行動変容は、過去の自分を客観的に理解し、新たな方向へ自らを導くメタ認知を駆使した結果、自己調整学習が有効に働いたと考えられる。また、このようなゲームに含まれる[物語性][キャラクター性][愛らしさ]に加え、[漢字]と[文化]、そして[日常の会話表現]といった、教育用ゲームとは異なる要素が影響し、Aさんの[知りたい欲]を掻き立て、ゲームの継続利用、つまり、学習の継続に繋がっていることが窺える。

このことから、Aさんのような成人学習者が、他からの義務や強制なしに、自ら学習を継続させるためには、「学ぶ楽しさ」(浅野, 2006, p.230)と「知る喜び」(浅野, 2006, p.238)を感じることができかどうか、重要な視点であると言えるだろう。

4-2. 娯楽用ゲームの学習効果

Aさんは[文化や習慣の知識]と[言葉や文字の獲得]ができることから、[どうぶつの森は日本文化のゲーム]だと捉えている。なぜなら、そこに[何気ない日常]があり、[(ど

うぶつの森の) ゲーム世界と現実世界の一致]が生じているからである。そのため, [(どうぶつの森の) ゲーム世界と現実世界との連動]を生かし, [(どうぶつの森の) ゲームと同じ行動], [(どうぶつの森の) ゲームと同じ会話]を[リアルな生活場面に活用]している。たとえば, [店員とのやり取り], [予約], [支払い]である。[(日本語字幕付きで見て) アニメ視聴で培った速読力]と[スキミング], および, [スキニング]力を用いて, そのゲーム内でなされる[日常のやりとり]を[多量]に[インプット]している。[未知語との出会い]は, [学びの機会]となると同時に, [現実世界の予行練習]となり, [周囲にある豊富なリソース]を用いて[成功体験の繰り返し]を行うことで, [有益]な[楽しい勉強]となっている。この娯楽用ゲームでの学習は, [余暇時間の楽しみ]と, [リラックス]できること, そして, [学びやすさ]を有している。

Aさんの語りから, Aさんは, この娯楽用ゲームを用い, [多量]な[インプット]を日々繰り返している。つまり, 多聴多観の常態化につながっていると考えられる。また, 娯楽用ゲームでの学びを[現実世界の予行練習]として捉え, [リアルな生活場面に活用]していくプロセスを踏んでいるのがわかる。

ネウストプニー(1991)は, 言語能力とコミュニケーション能力をそれぞれ目標にするのではなく, 社会・文化・経済的なインターアクションのための能力が, 最も重要だと言明している。そのためには, 言語能力に加え, 日本にまつわる知識を知る能力(社会文化能力), そして, 場に応じた言語使用ができる能力(社会言語能力)を, 全て兼ね備える重要性についても述べている。これらのことから提唱されたのが, ジャパン・リテラシーの概念であり, 以下, 3種類の日本語教育の枠を設けている。

- A. 「社会文化能力」だけを目標にする「ジャパン・リテラシー1」のための教育
- B. 「社会文化能力」の他に「社会言語能力」も目指す「ジャパン・リテラシー2」のための教育
- C. 「社会文化能力」と「社会言語能力」の他に, さらに「言語能力」を加えた「ジャパン・リテラシー3」のための教育

(ネウストプニー, 1991, pp.4-5)

ネウストプニー(1991)によれば, このジャパン・リテラシーが, 知識を持つだけではなく, 実際の行動の中で, それを適用する能力があってこそ, 効果が現われるものであるとしているが, Aさんは, ジャパン・リテラシー3の能力を, 自律的に獲得していると考えられる。

また, 細川(2010)は, 他者とのやり取りから, 異なる価値観をすり合わせていくことが, 言葉の教育における「内容」(細川, 2010, p.75)であると捉え, 第2言語教育とアイデンティティ形成の不可分な関係性について言及している。Aさんが踏んでいるこの一連のプロセスは, 「個人が主体的に社会と関わる姿勢」(細川, 2010, p.77)になっており, 細川(2010)が, 教育を社会にひらくために重要だと強調している「個と社会を結ぶ活動」(細川2010:77)にあたると思われる。いわば, Aさんは, [周囲にある豊富なリソー

ス]を活用し、自ら社会と積極的なインターアクションを行うことで、「表現する内容」(細川, 2010, p.76) を能動的に作り出していると言える。

つまり、Aさんは、自らの考えや課題を理解し、それを自らの言葉で相手に伝え、情報や理解のすり合わせを行っている。このように、「生きた」日本語を使用し、社会とインターアクションを繰り返すことで、ジャパン・リテラシー3の「能力の獲得」に留まらず、日本語使用者としてのアイデンティティ形成につなげているのではないかと考えられる。

5. 結論

以上のことから、娯楽用ゲームが多聴多観の学習素材としてなり得る、という結論に至った。ただし、学習素材としてなり得るためには、“現実世界と親和性”があり、すぐに“インターアクションができる環境”が整っていること、そして、“知的探求心と精神的活力を得られる物語性や愛らしさ”の要素が含まれていることが、重要だと考えられる。

本調査は、一名のインタビューを分析したものであり、結果の一般化をすることはできない。そのため、他の学習者においても同様の傾向がみられるのかは、今後明らかにしなければならない。しかし、Aさんの語りから得られたことは、学習に消極的、あるいは、これまでの学習に手ごたえを感じられずにいた学習者に対して、有効性が期待できるのではないだろうか。

これからの日本語教育においては、学習者の学びの多様性についても目を向け、尊重すべきであると考え。誰もがその人らしく学べる工夫や配慮、そして環境調整を行うこと、つまり、教育をユニバーサルデザイン化することが、重要となるのではないだろうか。

今後は、多聴多観、ならびに多読を、ユニバーサルデザインの視点から俯瞰的に捉え、学習者の学びの多様性に寄り添った、学習素材の検討、ならびに、それら素材を活用したインターアクションの工夫についても考えていきたい。

謝辞

調査に協力してくださったAさんに、心より感謝申し上げます。

注

- (1) 任天堂が開発したゲーム。詳しくは、<https://www.nintendo.co.jp/ngc/gaej/game/index.html> 参照のこと。
- (2) 本稿における「娯楽用」と同義である。

参考文献

- (1) 浅野志津子 (2006) 「学習動機と学習の楽しさが生涯学習参加への積極性と持続性に及ぼす影響：放送大学学生の高齢者を中心に」『発達心理学研究』17(3), 230-240
- (2) 栗野真紀子・川本かず子・松田緑編著 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- (3) 井村誠 (2021) 「オンライン多読システムを利用した授業の構成とアクティビティ」『大阪工業大学紀要』65(2), 137-145

- (4) 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学』54(2), 27-44
- (5) 大谷尚 (2011) 「質的研究シリーズ SCAT : Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』10(3), 155-160
- (6) ネウストプニー, J. V. (1991) 「新しい日本語教育のために 世界の日本語教育」『日本語教育論集』(1), 1-14
- (7) 畑野快 (2010) 「自己調整学習の有効性と検討課題及び大学教育への導入についての一考察」『京都大学高等教育研究』16, 61-72
- (8) 細川英雄 (2010) 「実践研究は日本語教育に何をもたらすか」『早稲田日本語教育学』7, 69-81
- (9) 松井広志 (2021) 「失われた日常を求めて: 「パンデミック」におけるコミュニケーション指向のビデオゲーム」『マス・コミュニケーション研究』98(0), 19-32
- (10) 横山りえこ (2021) 「オンライン日本語多読授業の試み」『日本語教育方法研究会誌』27(1), 66-67
- (11) Bohunicky, K. M. (2021) Dear Punchy: Representing and Feeling Writing in Animal Crossing. *The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 13.(22), 39-58
- (12) Gee, J.P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. Basingstoke: Palgrave Macmillan. *ACM Computers in Entertainment*, 1,(1), BOOK01, 1-4
- (13) Grafstrom, B. (2021). Extensive Reading in Quarantine: Maximizing University Library Resources During the COVID-19 Pandemic. *Bulletin of the Global Center for Higher Education Akita University*, 2, 1 - 9
- (14) Hourdequin, P. (2020). Social learning and literacy affordances in Animal Crossing : New Horizons. *Ludic Language Pedagogy*, 2, 187-202

ベトナム人日本語学習者の長音の産出面における困難点

—知覚面との違いに着目して—

田中真由美 (日本福祉大学)

1. はじめに

筆者の勤務する大学にはベトナム・ネパール・中国などアジアの国・地域からの留学生が在籍しているが、その中でもベトナム人留学生から日本語の「伸ばす音」が分からないという声をよく聞く。この理由として、ベトナム語と日本語が持つ韻律的特徴の違いが考えられる。日本語は拍の等時性を基本としたモーラ拍リズムに分類されるが、ベトナム語は音節拍リズムに分類され音節の等時性を基本としており、音の長短が意味の弁別に関わらない。そのためベトナム人日本語学習者にとって、日本語の長音の習得が困難であることはすでに多くの先行研究で報告されている。一方で日本語母語話者の母音の長短判断は、母音の持続時間だけでなく母音の基本周波数にも影響されることが先行研究から明らかになっている(Nagano-Madsen, 1990 他)。日本語教育の現場では、拍の感覚を養うために「お・じ・い・さ・ん」などと手を叩いたりして長音とは「音を1拍分長く伸ばすのだ」と指導するのが一般的であるが、日本語母語話者の長短判断がピッチの変動にも影響されるというのであれば、これを学習者の長音の指導に応用できないだろうか。筆者は学習者に母語話者の発音を押し付けるつもりは全く無く、コミュニケーション上の問題が無ければ良いと考えている。しかしながら留学生から「アルバイト先で笑われて恥ずかしかった」という経験を聞くことは少なくない。母語話者が軽い気持ちで笑ったとしても、学習者は大きなダメージを受けるものなのである。そのため本研究は日常生活場面において「日本語母語話者に誤って聞き取られない」ことを目標とした指導法を考案するための根拠となる基礎資料を揃えることを目的とする。田中(2021)ではベトナム人留学生を対象に聞き取りテストを行い長音音節の「語中の位置」と「アクセント型」の観点から検討を行った結果、語末の低い長音の知覚が最も困難であることを明らかにした。本発表では読み上げテストを行い同様の観点から検討を行った結果を報告する。

2. 先行研究

ベトナム人学習者を対象とした長音の産出面の習得研究について、杉本(2005)はベトナムの大学で日本語を学ぶ学生を対象に聞き取り調査と読み上げ調査を行い、それぞれ「母音」「位置」「前接/後接する音節」の観点から分析を行った。読み上げ調査について3年生7名の結果を分析したところ、母音別には5母音のどれにおいても長音化・短音化の誤用が起きており、位置別には長音化・短音化ともに語のどの位置でも起きているが、語頭の長音化がやや少なく、語末において長音化しやすい傾向があると報告している。また、長音化・短音化ともに撥音が前後に接する場合に起きやすかったと述べている。また尹他(2020)は、日本の大学で学ぶベトナム人留学生10名を対象に読み上げ調査を行い、学習者

の産出における長音化現象を「母音」「モーラ数」「アクセント」の3つの側面から検討し原因を分析した。その結果、母音別には[i]>[o]>[a]>[e]>[u]の順に、モーラ別には3モーラ>2モーラ>1モーラ≒4モーラの順に、そしてアクセントパターン別には尾高型語彙>頭高型>平板型≒中高型の順に長音化の回数が多かったと報告している。また長音化現象が起きる箇所は圧倒的に語末モーラで、尾高型以外の語彙を尾高型に間違えて語末モーラを長音化する傾向が強かったと述べている。本研究では、杉本では検討されなかったアクセントの観点、尹他で検討されなかった短音化現象も分析対象とし、田中(2021)で行った聞き取りテストと同じ被験者を対象に、同じ調査語を用いて調査し同じ観点から分析することで、ベトナム人学習者の長音習得の実態を体系的に明らかにしたい。

3. 調査

調査対象者は筆者の勤務する大学に学部留学生として在籍する、田中(2021)で聞き取りテストを受けたベトナム人留学生24名のうちの17名で、日本語のレベルは全員N2以上である。読み上げ材料には、田中の聞き取りテストで使用された刺激語のうち有意味語のみの33語を使用した。表1に示す通り東京方言として可能な全てのアクセント型で、長音を含む3拍語で長音音節部分を短音にすると2拍の別の有意味語になるペア(チーズと地図など)と、同じく長音を含む4拍語と3拍語のペア(教科書と許可書など)である。これらの語について漢字語彙にはルビを振り、1語につき1枚ずつPower Pointでスライドを作成しランダムに並び替えたものを2パターン用意した。これを一人一人に読み上げてもらい、ICレコーダー(Sony PCM-A10)を使用してwav形式で録音した。先行研究では、調査語の産出において「読めない・読みにくい語については、調査者が読み上げ、被調査者が続いて発音する」(杉本 p.77)、「本調査を行う前に、調査語彙以外の同条件の練習語彙10個をパワーポイント1枚にして、練習を行った」(尹他 p.45)というように、何らかの事前知識が与えられた上で産出された音声进行分析対象としているが、本研究ではベトナム人学習者が日常生活場面で産出する音声に近づけたいと考えていること、また今後考案した指導法を実践して再度テストを行い効果を検証したいと考えていることから、事前の練習や語彙の導入などは行わなかった。

産出された音声の判定方法について、杉本の報告には詳しい記述が無く、尹他では日本語教員3名が判定したと述べている。しかしながら本研究ではその目的から「正しい発音か」ということよりも、「日本語母語話者の耳にはどう聞こえるか」ということに重きを置いているため、本調査でも判定は敢えて日本語教員ではなく彼らの同級生である日本語を母語とする大学生10名に依頼することにした。彼らの出身地はバラバラであったが、田中で使用した聞き取りテストを受けてもらったところ、正解率が100%であったため判定に問題は無いと考えた。彼らに録音した被験者の音声を聞いてもらい、3つの選択肢(例:ちず/ちーず/分からぬ)から1つを選んでもらった。尚、LHLL「きいちご」LHLL「みちすう」についてはミニマルペアが作れず、「きちご」「みちす」では意味をなさないため判定してもらえないので分析対象から外した。LHL「しいる」についてはLL「しる」は意味をなさないが、文字にすると「知る」という単語があるため「しいる/しる/わからない」の3つから選んでもらうことにし、分析対象とした。被験者が読み上げた語と判定者

が選んだ語が一致したもののみを正解とし、「分からない」は不正解として集計した。この判定結果の平均値を正解率とみなし、長音音節部分の語中の位置(語頭/語中/語末)とアクセント型(HH/HL/LH/LL)の観点からそれぞれ分析した。

表1 読み上げテストに用いた調査語 (アクセント型は H/L, 長音位置は下線で示す)

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

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

無：LHLLの短音のペアはLHLであるが有意味語では作成できなかった。

3. 結果と考察

まず結果を概観すると、長音問題(被験者に見せた調査語が「チーズ」「教科書」のように長音を含んだ問題)の平均正解率は67.1%、短音問題(「地図」「許可書」のように長音を含まない問題)の平均正解率は70.4%で、 t 検定の結果⁽¹⁾この2群に有意な差は見られなかった($t(16)0.84$, $p=0.412$, $d=0.204$ 効果量小)。つまり長音化も短音化も同様に起こっており、約3割は母語話者に間違っ聞き取られる可能性があることを示している。また全体の平均正解率は71.6%で、調査方法が違うため一概には言えないが、田中(2021)の聞き取りテストの平均正解率が86.95%だったことを考慮すると、知覚より産出のほうが難易度が高いのではないかと推察できる。

次に長音の音節位置とアクセント型別⁽²⁾の正解率の平均を表2に示す。これを見ると、語頭のLHの正解率が一段と低く、次いで語末LLと続く。一元配置分散分析の結果、語頭HL・語頭LH・語中HH・語中HL・語中LL・語末HH・語末HL・語末LLの8群の間に統計的に有意な差があることが確認され($F(7,112)=6.11$, $p<0.001$, $\eta^2=0.277$ 効果量大)、多

重比較の結果、語頭 LH は語末 LL 以外の 6 群との間全てに有意な差があることが分かった。つまり語頭の LH だけが他に比べて有意に正解率が低かったということである。この語頭 LH について更に長/短音問題別に見てみると、長音問題の平均正解率が 88.8%であるのに対し、短音問題の平均正解率は 16.3%と非常に低く、対応のある t 検定の結果、統計的にも有意な差があることが確認された($t(16)=14.98, p<0.001 d=3.635$ 効果量大)。つまり、ベトナム人学習者が発した語頭 LH の短音を日本語母語話者に長音と聞き誤られる割合が他に比べて非常に高いということが示され、語末の長音化が多いとした先行研究とは異なる結果となった。また田中(2021)では語末 LL の長音の聞き取りが最も困難であるという結果であったが、知覚面と産出面の困難点が異なることも示された。

表 2 長音音節のアクセント型別・長/短音問題別の平均正解率 (%)

	HH (SD)	HL (SD)	LH (SD)	LL (SD)	全体 (SD)
語頭	—	75.7 (13.2)	58.6 (8.5)	—	65.0 (8.1)
語中	79.3 (14.3)	75.8 (12.1)	—	80.4 (16.4)	78.7 (9.2)
語末	72.2 (14.0)	75.2 (12.2)	—	68.1 (11.0)	71.8 (9.1)
全体	75.7 (11.1)	75.5 (9.6)	58.6 (8.5)	72.2 (9.8)	71.6 (6.6)

今回の調査語彙の中で、語頭 LH の短音問題は「きて (着て)」(平均正解率 33.52%) 「しゅしょく (主食)」(同 5.88%) 「きょかしょ (許可書)」(同 15.29%) の 3 語であった。このうち最も正解率の低かった「しゅしょく」の音声について、どのような音声であったのかピッチと母音の持続時間の観点から分析した。まず音声分析ソフト *praat* を用いて、ベトナム人学生 17 名の音声データから「しゅしょく」の部分をそれぞれ切り出した。また比較対象とするため日本語母語話者の学生 3 名からも「しゅしょく」と発話してもらい音声を録音した。それら 20 名分の音声について図 1 のように分節ラベリングを行った。

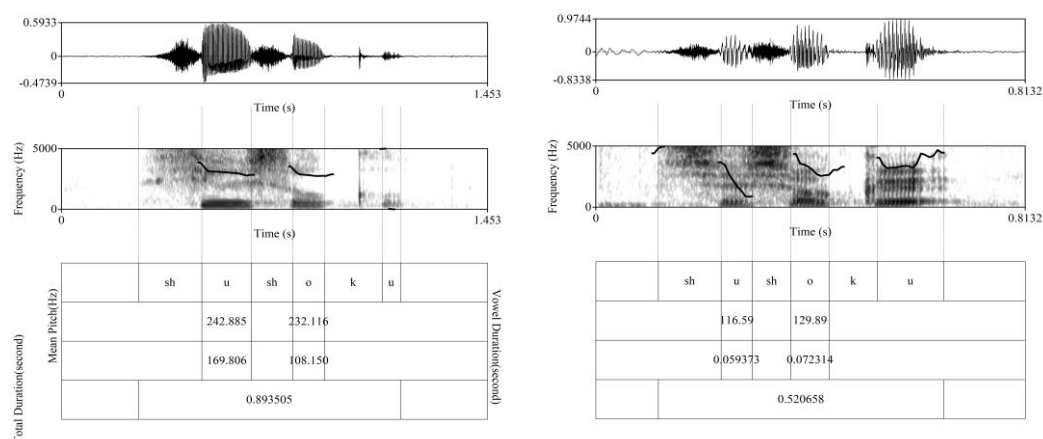


図 1 ベトナム人学生(左)と日本人学生(右)の音声の音響的比較例

そしてピッチについては 1 モーラ目の母音/u/ (以下/u/) の平均ピッチと 2 モーラ目の

/o/(以下/o/)の平均ピッチの高さの比率，持続時間については/u/と/o/の持続時間の比率と/u/が語全体の持続時間に占める割合を算出した。これらを表3に示す。

表3 ベトナム人学生と日本語母語話者の「しゅしょく」音声の比較

		読み上げ テスト 正解率	① /u/ mean pitch (Hz)	② /o/ mean pitch (Hz)	(①/②)	③ /u/ duration (ms)	④ /o/ duration (ms)	⑤ total duration (ms)	(③/④)	(③/⑤)
1	ベトナム人留学生	40%	229.64	223.38	102.80%	75.181	68.684	540.188	109.46%	13.92%
2	ベトナム人留学生	20%	208.8	207.39	100.68%	82.761	74.392	564.448	111.25%	14.66%
3	ベトナム人留学生	20%	255.39	229.47	111.30%	102.775	94.210	612.367	109.09%	16.78%
4	ベトナム人留学生	10%	249.13	238.748	104.35%	152.833	112.078	1008.698	136.36%	15.15%
5	ベトナム人留学生	10%	242.48	240.49	100.83%	224.643	76.150	801.511	295.00%	28.03%
6	ベトナム人留学生	0%	199.31	198.5	100.41%	115.650	79.518	597.994	145.44%	19.34%
7	ベトナム人留学生	0%	272.53	274.63	99.24%	114.243	73.877	575.785	154.64%	19.84%
8	ベトナム人留学生	0%	242.89	232.12	104.64%	169.806	108.150	893.505	157.01%	19.00%
9	ベトナム人留学生	0%	252.85	248.79	101.63%	120.237	59.260	586.584	202.90%	20.50%
10	ベトナム人留学生	0%	269.51	242.48	111.15%	165.819	101.522	732.448	163.33%	22.64%
11	ベトナム人留学生	0%	243.51	234.618	103.79%	113.185	64.000	646.007	176.85%	17.52%
12	ベトナム人留学生	0%	183.94	173.12	106.25%	114.666	65.170	590.655	175.95%	19.41%
13	ベトナム人留学生	0%	265.49	256.61	103.46%	102.137	60.000	684.917	170.23%	14.91%
14	ベトナム人留学生	0%	246.81	234.28	105.35%	180.711	49.000	705.580	368.80%	25.61%
15	ベトナム人留学生	0%	201.84	189.75	106.37%	111.198	71.000	575.611	156.62%	19.32%
16	ベトナム人留学生	0%	247.12	235.25	105.05%	303.341	141.756	795.945	213.99%	38.11%
17	ベトナム人留学生	0%	248.221	251.52	98.69%	121.058	94.829	611.245	228.41%	19.81%
1	日本語母語話者		116.97	126.63	92.37%	94.829	86.000	894.245	110.27%	10.60%
2	日本語母語話者		116.59	129.89	89.76%	59.373	72.314	520.658	82.10%	11.40%
3	日本語母語話者		126.83	128.02	99.07%	51.284	61.147	566.758	83.87%	9.05%

まずピッチに関しては，日本語母語話者の音声では3名とも/o/より/u/のほうが低かったが，ベトナム人学生では，約1%低い2名を除くと全員/u/の方が高く，東京方言のアクセントとは異なるものであった。次に母音の持続時間を見ると，日本語母語話者は語全体の持続時間に占める/u/の割合は3名とも10%前後であったが，ベトナム人学生は13.92%から38.11%で総じて日本語母語話者よりも長かった。/u/の持続時間の割合が13.92%と最も短かった1番の学生の正解率が最も高かったことから，日本語母語話者が長音だと判断する第一の要因はやはり母音の持続時間であると言えよう。しかしながら/u/と/o/の相対的な長さに着目してみると日本語母語話者の一人が/o/より/u/の方を若干長く発音しており(110.27%)，1番の学生の109.46%よりも長い。しかし筆者が何度この音声を聞いても「しゅうしょく」には聞こえないのである。なぜだろうか。「しゅうしょく(就職)」のアクセント型はLHHHであり，語頭の音節は本来東京方言ではLHである。しかしながら松森他(2012)によれば，「トーフ」「サンボ」のように語頭に特殊拍が来る語の場合，1拍目の音は高く発音されることが多くある。つまり「しゅうしょく」はLHHHでもHHHHでも「就職」を意味する。しかしながら「しゅしょく(主食)」の場合，少なくとも東京方言ではHHHというアクセント型はあり得ない。これは推測の域を出ず更なる検証が必要であるが，日本語母語話者は1モーラ目の音が少々長くても音が2モーラ目より相対的に低ければ「主食」として認識しているのではないか。逆に言えばHHHというアクセント型で「しゅしょく」と聞いた場合，日本語母語話者なら「就職」と聞いてしまうのではないか。実際にベトナム人学生の音声は2名を除き/u/の方が/o/よりピッチが高く，HLLと発音されていた。

轟木(1992)もベトナム語母語話者は日本語母語話者に比べ発話の開始部の上昇の幅が小さいと述べており、この結果と合致する。もしそうだとすれば、語頭のアクセントの指導をしっかりとすることで、この問題をかなり解決できるのではないだろうか。

4. まとめと今後の課題

本研究では、ベトナム人学習者の長音産出の困難点を明らかにするため、読み上げテストを行い、長音音節の語中における位置とアクセント型の観点から検討した。その結果、語頭 LH の短音を長音と聞き違えられる例が最も多いことが明らかになった。この理由について、ベトナム人学生と日本語母語話者の音声と比較してみると、更なる検証が必要ではあるが、日本語母語話者の長短の判断には音の持続時間の他にアクセントの誤りが影響しており、日本語のアクセントを明示的に指導することによって、語頭 LH の問題については解決できる可能性が示唆された。今後はアクセント指導を実践することでどう効果が出るかの検証を行いたい。

注

- (1) 本研究の統計分析には統計ソフト JASP 0.16.0.0 を使用した。
- (2) 短音問題には長音が含まれないが、分析のため例えば「きょうかしよ」/「きよかしよ」の問題ではどちらも「語頭」に分類するといったように、ミニマルペアである長音を含む語の位置・アクセント型を基準に分類を行った。

参考文献

- (1) 尹帥・安原凜(2020)「ベトナム人日本語学習者の日本語の産出における長音化現象」『環太平洋大学研究紀要』15, 43-49, 環太平洋大学
- (2) 杉本妙子 (2005)「ベトナム語圏日本語学習者の発音に関わる誤用について II: 音声聞き取り調査と発音調査における長音化・短音化の誤用の比較と考察」『茨城大学人文学部紀要. コミュニケーション学科論集』17, 73-93.
- (3) 田中真由美(2021)「ベトナム人日本語学習者の長音の知覚における困難点—長音のアクセント型と語中の位置に着目して—」『2021 年度日本語教育学会春季日本語教育学会予稿集』, 98-103
- (4) 轟木靖子(1992)「ベトナム語母語話者の日本語名詞の発話に伴う音調について」『日本語の韻律に見られる母語の干渉(2)』, 105-139, 国立国語研究所
- (5) 松森晶子・新田哲夫・木部暢子・中井幸比古(編)(2012)『日本語アクセント入門』三省堂
- (6) Nagano-Madsen, Y. (1990) Perception of mora in the three dialects of Japanese, *Proceedings of the first International Conference on Spoken Language Processing(ICSLP)4*, 25-28.

学習者の「誤用」から見える日本語の特徴に関する一考察

—存在を表す「てある (ている)」を例に—

庵 功雄 (一橋大学)

1. はじめに

日本語教育文法や日本語学の研究において、学習者の「誤用」は重要な気づきを与えてくれる貴重な存在である⁽¹⁾。一方、中間言語理論が教えるように、学習者の「誤用」と目標言語の「正用」は体系の違いに過ぎないことも多い。例えば、(1) (2) のように、日本語では無情物が主語のときには可能形が使えず、有情物が主語の場合は可能形が使われる。

(1) この箱にはもう荷物が {OK入らない/*入れない}。

(2) この会場にはもう人が {*入らない/OK入れない}。

一方、中国語ではどちらの場合も可能形が用いられ、そのため、中国語話者には (5) のような「誤用」がよく見られる。

(3) 这个箱子不能再容纳货物了。((1) の中国語訳)

(4) 这个场地不能再容纳人了。((2) の中国語訳)

(5) 爆発した文句は、爆発したんですけどみんな研究室主任のところにはまではいつてますけれども、もうちょっと上の方には意見は*届けないんですね、(KY コーパス CAH05) (→届かない)

ここで注意すべきことは、こうした「誤用」は上記のような日本語と中国語の「ズレ」(体系の違い)に起因していることである。つまり、日本語、中国語それぞれに論理があり、それがズレているだけであり、どちらかが「誤っている」わけではない⁽²⁾。

本発表では、こうした体系のズレの例として、存在を表す「てある (ている)」を取り上げ、「誤用」に対する新たな見方を提示してみたい。

2. 結果残存の「ている」の「誤用」

日本語学習者にとって「ている」の基本用法(進行中と結果残存)の難易度は同じではなく、結果残存の「ている」の難易度が高いことが知られている⁽³⁾。言い換えると、結果残存の「ている」には誤用が多い。その誤用には次の2種類がある。

2-1. 「た」による誤用

第一のタイプの誤用は、「ている」を「た」で表現してしまうものである。

(6) (部屋に入ってコップの破片を見た) あっ、コップが {#割れた/割れている}。⁽⁴⁾

(7) 玻璃破了。

このタイプの誤用は中国語と日本語の論理の違いに由来する(張 2001, 庵 2019)。詳しい議論は庵(2019)に譲るが、「ている」が結果残存を表すのは「変化動詞⁽⁵⁾」の場合である。変化動詞の場合、結果残存現在は図1のように表せる。ここで、中国語では、変化

点が存在することを(7)のように「了」で表すのに対し、日本語では、図1の太線部の「(眼前)の状態」の部分で「ている」で表す。すなわち、中国語では「変化点が存在すれば、変化後の状態の継続は含意される」と考えられるのに対し、日本語では話者が見ているのが「変化点」の場合は「た」、 「変化結果の状態」の場合は「ている」で表し分ける⁽⁶⁾。

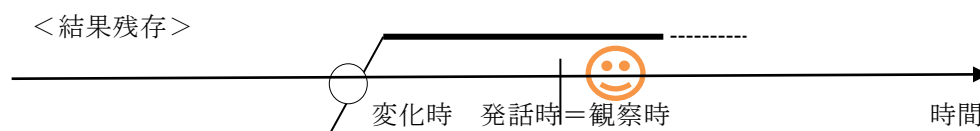


図1 変化動詞と結果残存

中国語話者に(6)のような誤用が多いのはこうした体系のズレによるものと考えられる。

2-2. 存在動詞による誤用

陳(2009)は中国語話者による結果残存の「ている」に関する誤用に、上記のもの以外に(8)(9)のような「ある、いる」を用いたものがあることを指摘し、その理由として、こうした場合に中国語では存在文が使われることを挙げている。

(8) (路上に財布を発見したとき) あつ、道に財布が {#ある／落ちている}。

(9) (帰宅した娘が母親に尋ねる) お客さんが {?いる／来ている} の？

本発表ではこのうち、非情物の存在に関わる(8)のタイプの「誤用」の要因を探るとともに、こうした「誤用」からわかる日本語の存在表現の特徴について考えたい⁽⁷⁾。

3. 存在を表す「に」と「で」の使い分けと「てある、ている」

本発表では「存在動詞による誤用」について考えるが、「存在」のあり方と密接な関係を持つものに存在を表す格助詞「に」と「で」の使い分けがある。

3-1. 無標—有標から見た「に」と「で」

「に」と「で」の使い分けについては、一般に次のように考えられている。

(10) a. 存在に関わる場所は「に」で表す

b. 動作・出来事に関わる場所は「で」で表す

(10)は説明力が高い記述と考えられるが、にもかかわらず「に」と「で」の誤用が多いとすれば、記述を修正する必要がある。その際、庵(2017)に倣って、「無標—有標」の考え方をを用いる。

2つの類義表現A、Bの使い分けを考える場合、その文脈においてAまたはBの使用が義務的であり、かつ、AとBが相補分布をなす場合、次のように規定できる(庵2017)。

(11) a. 文脈Xでは形式Aだけが使われる(=Bは使えない)

b. 文脈not X(X以外の文脈)では形式Bが使える(=Bを使って誤用にならない)

この考え方に即せば、学習者が覚える必要があるのは(11a)の条件だけになる。この考え方を「に」と「で」に当てはめると、次のようになる(庵2017)。

(12) a. 「存在」を表す場所は「に」で表される⁽⁸⁾

b. それ以外の場所は「で」で表される

ここで、本動詞の「いる、ある」が「存在」を表すのは自明なので、問題となるのは「てある」「ている」の場合である。以下、この2つの場合を見ていく。

3-2. 「てある」と「存在」

まず、「てある」が場所句を取る場合を考えるが、結論から言うと、この場合は全て「に」が使われる。

(13) 机の上 {に/*で} 本が置いてある。

(14) 壁 {に/*で} 絵が掛けてある。

(15) 何が言いたいかと言えば、天井 {に/*で} ボードが貼ってあるかどうか、をお聞きしたいのです。(Yahoo!知恵袋。BCCWJ。OC08_04582)

(16) 冷蔵庫 {に/?で} ビールが冷やしてある。

(17) 宝物は金庫 {に/*で} 隠してある。

ここで、「てある」が「に」を取る場合には次の2つのタイプがある。

(18) a. 「接触」を表す場合 ((13) ~ (15))

b. 「空間内の存在」を表す場合 ((16) (17))

3-3. 「ている」と「存在」

次に、「ている」が場所句を取る場合だが、この場合は「に」を取るのの一部で、大部分は(25)のように「で」を取る。

(19) 道 {に/*で} 財布が落ちている。(= (8))

(20) 壁 {に/*で} 絵が掛かっている。⁽⁹⁾

(21) 「天井 {に/*で} 鏡がついている部屋なんて、とんでもないわ」(ジーン・ブレイシャー著、南さゆり訳「花嫁の拒絶」BCCWJ。PB59_00707)

(22) あそこ {に/*で} 男の人が立っている。

(23) 男の子が鉄棒 {に/*で} ぶら下がっている。

(24) グランド {に/?で} 学生が並んでいる。

(25) 公園 {/*に/で} 男の子が遊んでいる。

ここで、「ている」が「に」を取る場合には次の3つのタイプがある。

(26) a. 「接触」を表す場合 ((19) ~ (21))

b. 「維持」を表す場合 ((22) (23))⁽¹⁰⁾

c. 「空間内の存在」を表す場合 ((24))

4. 「存在動詞による誤用」の捉え直し

以上の考察を受け、本節では2-2で挙げた結果残存の「ている」に関する「存在動詞による誤用」のうち、(19)のタイプのものについて検討する。

(19) (路上に財布を発見したとき) あつ、道に財布が {#ある/落ちている}。(= (8))

4-1. 「ある、いる」が使える場合

ここでは、3節で挙げた「に」だけが使える「存在」に関する例のうち「接触」に関わるものを、単純存在動詞「いる、ある」が使えるかという点から検討する⁽¹¹⁾。

(27) 机の上に本が {置いてある／ある}。(= (13))

(28) 壁に絵が {掛けてある／*ある}。(= (14))

(29) 天井にボードが {貼ってある／*ある}。(Cf. (15))

すると、同じ「接触」を表す場合であっても、(27)では「ある」が使えるのに対し、(28)(29)では「ある」は使えないことがわかる。

ここで、(27)～(29)のタイプの「てある」は益岡(1987)のA₁型に相当する。益岡(1987:222)が指摘するように、A₁型は「広義の存在表現」である。広義の存在表現というのは、この場合の「てある」が「ある」に非常に近いということである⁽¹²⁾。以上のことを踏まえると、次の一般化が可能である。

(30) 「接触」を表す場合、接触面が「上」の場合は「Vてある」も「ある」も使えるが、接触面が「横」「下」の場合は「Vてある」は使えるが「ある」は使えない。

(30)の妥当性は3-3で取り上げた(26a)のタイプの「ている」の考察からもわかる。

(31) 壁に絵が {掛かっている／*ある}。(= (20))

(32) 「天井に鏡が {ついている／?ある} 部屋なんて、とんでもないわ」(= (21))

まず、(31)の「横」の場合は「ある」は使えない。(32)の「下」の場合は「横」よりは許容度は高いものの、(27)の「ある」よりは許容度が低い⁽¹³⁾。以上から、(30)は次のように拡張できる(接触面が「上」の場合である(19)については後述する)。

(33) 「接触」を表す場合、接触面が「上」の場合は「Vてある」「Vている」も「ある」も使えるが、接触面が「横」「下」の場合は「Vてある」「Vている」は使えるが「ある」は使えない(使いにくい)⁽¹⁴⁾。

4-2. 他言語との比較

4-1で見たように、「接触」に関わる「存在」で「ある」が使えるのは、接触面が「上」である(27)のタイプに限られる(ただし、この場合でも「の上」の付加が必要である)。ここで問題になるのは、接触面が「横」や「下」のときに「ある」が使えないのはなぜかということだが、その理由は英語や中国語との比較から理解できる。

(27') There is a book/are some books on the table.

(28') There is a picture/are pictures on the wall.

(29') There is a board/are some boards on the ceil.

(27'') 桌子上有一本书。

(28'') 在墙上有一幅画。

(29'') 天花板上有一块木板。

(27)～(29)と対応する英語、中国語の文を見ると、英語の“on”，中国語の“上”には「接触面」に関する制限がなく、単純存在構文(英語ではthere構文，中国語では「有」を用いた存在文)が使えるのに対し、日本語の「に」は接触面が「上」の場合にのみ単純存在構文が使える、それ以外の場合には「ある、いる」に動詞を加えた「Vてある、Vてい

る」を使わなければならないことがわかる。以上をまとめると、次のようになる。

(34) 日本語の「に」は単独で「接触」を表すことができず、接触に関する存在を単純状態動詞で表せない。(18a) (26a) で「V である, V ている」が使われるのは「に」が持つこの性質を補うためである⁽¹⁵⁾。

(34) から、「存在動詞による誤用」は、本来「ある, いる」で表せるはずの存在表現に関して、日本語の側に (34) のような制限があることに由来すると考えられる。なお, (35) では接触面は「上」だが、「ある」は使えない。これは、「道」が「接触面」として認識されないためと考えられる。実際, (27) と異なり, (36) では「の上」が付加できない⁽¹⁶⁾。

(35) 道に財布が {落ちている/*ある}。(= (19))

(36) *道の上に財布が {落ちている／ある}。

5. まとめ

本発表では、結果残存の「ている」に関する「誤用」のうち、「存在動詞による誤用」を取り上げ、その要因を考察した。その結果、日本語の「存在」は、単純存在動詞（「ある, いる」）で表すことが難しく、実質的に「存在」である場合でも「V である」「V ている」という形で動詞を加える必要があることがわかった。その意味で、「存在動詞による誤用」は、(1) (2) と同じく、日本語の側に他言語には見られない区別が存在するためのものであり、「体系のズレ」に起因することがわかった。

本発表の内容は、「誤用」の要因を深く考察することにより、言語間の体系の異なりを捉えることが可能になることを示すものである。こうした体系のズレに関する認識は、学習者に対する説明において重要であるだけでなく、個別言語（本発表の場合は日本語）の体系の理解においても重要である（注 1, 庵 2013 も参照）。

注

(1) 日本語学で学習者の誤用例が重視されないことの問題点については庵 (2013) 参照。

(2) 中間言語理論において、用語として「誤用 (error)」よりも「逸脱 (deviance)」が好んで用いられる背景にはこうした体系の違いを重視する見方があると考えられる。

(3) この点を最初に指摘したのは崔 (2009) であり、この点に関する最新の研究に冉 (2019) がある。その他、稲垣 (2015)、庵 (2019) も参照。

(4) 他の文脈では文法的だが、当該の文脈では非文法的な文に#をつける。

(5) 変化動詞か否かのチェック方法については庵 (2019) 参照。

(6) (ア) のように変化動詞の「た」が使えるのは変化時を見たときに限られる ((6) の状況では (ア) は使えないことに注意されたい)。

(ア) あっ、コップが割れた。(Cf. (6))

(7) (8) (9) については佐藤 (2017)、渡辺 (2020, 2021) に興味深い分析があるが、本発表の関心はそれらとはやや異なるため、これらと本発表の関係については別項で論じる。

(8) (10a) の「存在」は基本的に単純存在動詞（「いる, ある」）によるものだが, (12a) の「存在」はそれよりもやや抽象化したものである。

(9) (14) と (20) の対比からもわかるように、「である」には他動詞が、「ている」には

自動詞が前接する。

(10) 「維持」は森山(1988)が「ている」の用法の1つに挙げるもので、外見上の動きはなくても常にエネルギーが供給されている場合である。

(11) 「維持」は有情物主語を取るので本発表の対象外である。一方、「空間内の存在」の場合は(イ)からわかるように、基本的に「ある」が使えるようである。

(イ) 冷蔵庫にビールが {冷やしてある／ある}。(= (16))

(12) ただし、「てある」は文法化しているので、ガ格に有情物が来ることも可能である。

(ウ) 牛が牧場に {放してある／*ある}。

(13) 次の(エ)で「いる」を使った場合、虫が見える場合には許容量が低く、「いる」が使えるのは「天井にネズミがいる。」と同様、虫が見えない場合だと思われる。

(エ) 天井に虫が {止まっている／#いる}。

(14) ただし、この場合でも、「の上」がないと「ある」は使いにくいように思われる。

(オ) 机に本が {OK置いてある／??ある}。(Cf. (27))

(15) (34)を言い換えると、日本語の「に」は基本的に英語の“on”の意味では使えず、「に」を“on”の意味で使うには動詞を付加して「V である」「V ている」の形を取る必要があるということである。

(16) これは、日本語の「接触」は、ある「もの」(存在場所)の「上」に別の「もの」(存在物)が存在するという関係においてのみ「存在」として機能するということでもある。

参考文献

- (1) 庵功雄 (2013) 『日本語教育, 日本語学の「次の一手」』くろしお出版
- (2) 庵功雄 (2017) 『一歩進んだ日本語文法の教え方1』くろしお出版
- (3) 庵功雄 (2019) 「テンス・アスペクトの教育」庵功雄・田川拓海編『日本語のテンス・アスペクト研究を問い直す1 「する」の世界』ひつじ書房
- (4) 稲垣俊史 (2015) 「中国語話者による日本語のテンス・アスペクトの習得」『中国語話者のための日本語教育研究』4, 日中言語文化出版社
- (5) 崔亜珍 (2009) 「SRE 理論から見た日本語テンス・アスペクトの習得研究」『日本語教育』142
- (6) 佐藤琢三 (2017) 「知覚されていない〈過程〉とその言語化」『日本語／日本語教育研究』8, ココ出版
- (7) 冉露芸 (2019) 「文法教育における母語転移の研究—中国語話者のアスペクト・テンスの習得における発達パターンに着目して」2019年度一橋大学言語社会研究科博士論文
- (8) 張麟声 (2001) 『日本語教育のための誤用分析』スリーエーネットワーク
- (9) 益岡隆志 (1987) 『命題の文法』くろしお出版
- (10) 森山卓郎 (1988) 『日本語動詞述語文の研究』明治書院
- (11) 渡辺誠治 (2020) 「非情物の存在を表す「V テイル」と「アル」の使い分けについて」『日本語教育』175
- (12) 渡辺誠治 (2021) 「有情物の存在を表す「V テイル」と「イル」の使い分けについて」『日本語教育』178

日常談話における「ちょっと」の機能

西村史子 (ワイカト大学)

鹿嶋 恵 (熊本大学)

1. はじめに

いわゆる程度副詞とされる「ちょっと」は、日常談話において多様に使われている。例えば、「ちょっとお酒を飲みました」、「土曜日はちょっと...」、「ちょっとすみません」等である。このような「ちょっと」は必ずしも少量や低程度を意味せず、日本語学習者にとっては分かりにくい表現とされている(真嶋・濱田, 1999; 岡本・斎藤, 2004)。

では、「ちょっと」の多様な意味・機能にはどのような関係性があるか。また、日本語教育の現場ではどのように扱われ、日常談話での実態がいかに反映されているのだろうか。

1-1. 先行研究

「ちょっと」は、文法的には「副詞」と分類され、その中でも「程度副詞」(工藤, 1983), あるいは「程度量の副詞」(仁田, 2002)の一種とされてきた。しかし日常談話でのそれは多様であり、例えば、三宅(2003)は程度副詞に留まらない「ちょっと」の特徴や聞き手や話し手に働きかける叙法を指摘し、秋田(2005)や牧原(2005)は聞き手への配慮を含む用法を指摘する。また、他言語との対照分析も行われている(林, 2007, 2009; 辻, 2011)。

一方、日本語教育の立場からなされた「ちょっと」の研究には、真嶋・濱田(1999)の初級テキストにおける「ちょっと」の出現状況の調査や、岡本・斎藤(2004)のコミュニケーション機能の分析がある。また、特定場面における学習者の「ちょっと」の使用状況の調査等も行われている(薄井, 2005; 李他, 2015)。

このような「ちょっと」に関する先行研究は、異なる立場や領域から「ちょっと」の多面的な特性を浮かび上がらせてきた。ただ、個々には説得力があるものの、分類の観点が一貫性に欠けていたり、機能が網羅されていない場合等、扱い方の難しさも窺える。

1-2. 研究の目的

以上を踏まえ、本発表では、日常生活で収集された談話資料の中から「ちょっと」を抽出し、特に少量/低程度を表さない「ちょっと」を主な分析の対象として、「ちょっと」の多様な機能を多層的かつ包括的に明らかにすることを試みる。加えて、これら日常談話における「ちょっと」の使用実態と、初級日本語テキストの中での扱い方を比較検討し、より使用実態に即した日本語指導のあり方を検討する。

2. 分析方法

本研究では、まず現代日本語研究会編(2016)の談話資料にて「ちょっと」を検索し、「ちょっと」を含む用例(639例)をデータとして抽出した。その後、その意味・機能を

検討した。具体的には、抽出された「ちょっと」について、次の3種を判定した。

- ①「少し」に言い換え可能もしくは低程度を表す「ちょっと」
- ②「少し」に言い換え不能もしくは低程度を表さない「ちょっと」
- ③ 判定不明なデータ

その後、上記②の「ちょっと」に焦点を当て、その意味・機能を検討した。この判定は、いずれも判定者（発表者）の二人が別個に行い、後にそれを照合・協議して決定した。

3. 結果

上述のように、現代日本語研究会編（2016）の談話資料に現れた「ちょっと」639例について検討した結果、5割強（347例）は、①「少し」に言い換え可能もしくは低程度を表す「ちょっと」であった。また、「ちょっと」の前後に聞き取り不能箇所や笑い等が含まれたものが17例あり、これらを③「判定不能データ」とした。これらを除く残り4割強（275例）は、②「少し」に言い換え不能もしくは低程度を表さない「ちょっと」とした。

②についてさらに、発話内で「ちょっと」が何を修飾しているか（或いは修飾していないか）を基準に、意味・機能の検討を行った。結果、A型「用言修飾（「少量/低程度」を意味しないもの）」、B型「行為の修飾/前置き」、C型「被修飾部が省略されているもの」、D型「被修飾部がないもの」、E型「定型句的に使われるもの」の5種を抽出することができた。なお、判定者の判断が最後まで一致しなかったものはZ型「判定保留」とした。

表1に、その「ちょっと」の分類と用例数を示す。

表1 「ちょっと」の分類と用例数

「少し/低程度」への置換	意味・機能	用例数	(%)
①「少し/低程度」に置換可能	少量/低程度	347	(54.3)
②「少し/低程度」に置換不可	A型：用言修飾	51	(8.0)
	B型：行為の修飾/前置き	42	(6.6)
	C型：被修飾部の省略	32	(5.0)
	D型：被修飾部なし	121	(18.9)
	E型：定型句的表現	8	(1.3)
	Z型：判定保留	21	(3.3)
	小計	275	(43.0)
③ 判定不能データ		17	(2.7)
合計		639	(100.0)

以下、②のA～E型に焦点化し、主な用例を挙げて説明する（該当の「ちょっと」に下線・太字を加筆）。なお、[]内の番号は現代日本語研究会編（2016）の談話資料の「行番号通し」を示す。用例中の文字化記号は、同文献もしくは本稿末を参照されたい。

3-1. A型：用言修飾でありながら少量／低程度を意味しないもの

これは、用言を修飾していながら少量／低程度を表さない「ちょっと」である。例(1)や(2)のように後に用言の否定形や否定的意味を伴ったり、(3)のように「～すぎる」を伴って多量や高程度を意味する場合もある。

(1) 《自宅で友人・妻と PC ゲームの設定作業中》 [18824]

でそ、そのへんが、ちょ (=「ちょっと」と言いかける)、ちょっと、そういうのはちょっと俺、ちょっと分からない。

(2) 《研究者たちが厳しい研究予算について会話中》 [20401]

でも、それしか、ま (=まあ)、よっぽどなく少し間>成果がなかったら、ちょっと難 (むずか) しいですよ。

(3) 《補聴器店で店員が客に説明中》 [23222]

で一、<少し間>この大きさだとちょっと、やっぱりちっちゃすぎて (=小さすぎて) 指先が少し、っていうような方 (かた) ですと、ええ、[商品名 4] とゆうんですが、こちら {ああ [A50m]} ですね。

3-2. B型：行為の修飾／前置きに関わるもの

例(4)は相手に確認することを「提案」する発話行為において、また(5)は自分が「資料を持ってくる」という行為において前置きのように「ちょっと」が用いられている。

(4) 《自宅で妻と帰省日程について相談中》 [16531]

それは、ちょっとかくに一ん (=確認)、してみたら?、「車、どこに置いとくん」とかいうことでさ。

(5) 《補聴器店で店員が客に説明中》 [23173]

で、<沈黙>ちょっと新しい資料をお持ちしますね。

3-3. C型：修飾部分が省略されているもの

例(6)～(8)は、いずれも「ちょっと」の後の修飾部分が省略され、否定的な内容が暗示されている。

(6) 《旅行会社員が旅行費用を説明中》 [25826] まあ、10名超えないと、ちょっと、

(7) 《職場で洗剤等の置き場所について》 [23943] 今度は奥だから★ちょっと…。

(8) 《所属しているテニスクラブの望ましくない部員について会話中》 [24193]

男 1: そういう何 (なん) か利用するだけ利用して {はあ、はあー [A60m]}、「はい、さよなら」って言 (ゆ) うんじゃ…。

男 2: そうそうそう。<沈黙>ちょっと。

3-4. D型：被修飾部分がないもの

例(9)はフィルターのように用いられ、(10)は呼びかけながら前の発話に割り込む際に「ちょっと」が用いられている。いずれも被修飾部がなく、単独で機能している。

(9) 《職場で同僚と雑談中》 [20454]

<沈黙>まあ、ちょっと<沈黙>すぐ発表できることでもあったら、<少し間>

- ま(=まあ)、あと、旅費さえ出してくれるなら、行(い)きたかったですけどね。
- (10) 《夫が家族から赤パンツを贈られて皆で見ている》[13113]
- 夫：俺が選ぶと、ほんと★ベーシック色(いろ)しか選ばないから、おんなじようなものになってしまうんだよ。
- 妻：→ちよつとちよつと、合わせてみて、合わせてみて←。

3-5. E型：定型句的に使われるもの

これは、例(11)「ちよつとした」や、(12)「ちよつと言」等、日常生活で慣用的に用いられる「ちよつと」を含む表現である。

- (11) 《共通の知人の転職先について》[19404]

→ちよつと←したライバル会社<少し間>に、なるんだけどー＝、

- (12) 《年賀状の書き方について》[11741]

<沈黙3秒>ねえ、うち、年賀状ね↑、毎年(まいとし)、あの<少し間>もうできあいのを買って{うん [B90f]} それにちよつと言(ひとこと)入(い)れた{うん [B90f]}のなんだけどー、

4. 考察

4-1. 「ちよつと」の多層的な機能

このようなA~E型には、いわゆる意味の拡張や、希薄化(cf. 林, 2009)の現象を見ることができる。すなわち、元々「ちよつと」が持っていた程度副詞の意味が、発話行為レベルで用いられる際には拡張され、対人関係に関わる摩擦や負担を緩和/回避する対人調整機能を果たすと考えられる(牧原, 2005)。また談話レベルでは意味がさらに希薄化し、単独で感動詞やフィラーとして機能するようになったことが考えられる。D型のように被修飾部がなく意味が希薄化した「ちよつと」は、一見、無意味で無くてもいいもの、あるいは発話や談話の流れを非流暢にする邪魔なものと考えられよう。しかし、これらの「ちよつと」には、話順を取ったり、あるいは談話の空白を埋めたりする等、いわゆる談話標識としての談話管理機能も観察された。

なお、今回の分析過程では、分類の判定に際し、多々難しさに直面した。その背景には、発話時の音声情報や文脈の影響のみならず、上述のような「ちよつと」の意味の拡張や希薄化の程度、機能の多層性や連続性等の影響があると考えられる。

4-2. 日本語初級テキストでの「ちよつと」の扱い方と課題

上記のような日常談話での「ちよつと」の使用実態を、日本語テキストでの「ちよつと」の扱い方と比較するため、ここ10年間に出版された初級日本語テキストにおいて「ちよつと」の意味・機能がどのように提出されているかを調べた。その結果が次ページの表2である。この表2から、次の5点の特徴が見て取れる。

- 1) 全てのテキストでB型(行為の修飾/前置き)と、C型(被修飾部の省略)が提出されていた。
- 2) テキスト6種のうち4種では、最初に提出されたのがC型の「ちよつと」であった。

- 3) 説明が付されていた「ちょっと」(表2中の*印)は、基本的にC型であった。
 4) テキストの語彙リスト等に新出語として提示されていた「ちょっと」(表2中の#印)は、基本的に少量/低程度を表す「ちょっと」の場合の課であった。
 5) A型(少量/低程度を表さない用言修飾)とD型(被修飾部なし)は極稀であった。

表2 初級日本語テキストにおける「ちょっと」の意味・機能の提出状況

初級日本語テキスト	少量/低程度	A型	B型	C型	D型	E型
『げんき 第3版』I・II	(L5)	—	(L6)	(L3)#*	—	—
『いろどり』入門・初級1・初級2	(L7)#	(L8)	(L10)	(L5)*	—	—
『みんなの日本語 第2版』初級I・II	(L6)#	—	(L6)	(L9)*	—	(L11)*
『できる日本語』初級	(L10)#	—	(L8)	(L6)	—	—
『大学の日本語 初級 ともだち』1・2	(L2)#	—	(L9)	(L8)*	—	—
『つなぐにほんご 初級』1・2	(L2)#	(L17)	(L8)	(L2)	—	—

()内数字:「ちょっと」が初出の課, #: 新出語として提示の課, *: 説明のある課, —: 該当なし

このような日本語テキストでの「ちょっと」の扱いは、日常談話での使用実態とは明らかに異なっており、それが学習時の混乱や習得の難しさに繋がっていることが考えられる。また、多様な意味・機能がありながらC型以外の説明がほぼ欠如していること、さらにその使い分けや機能の関係性等についての記述がないこと等も、問題と言えよう。

母語話者が日常的に行う自然な会話は、必ずしも流暢なものばかりではなく、他の会話者との摩擦を回避/緩和したり、談話を管理したりしながら進められている。日常的に交わされる自然な日本語会話を理解・習得するためには、このような働きに大きく関わる「ちょっと」の機能をシラバスや教材等に取り入れることも、今後検討が必要と考えられる。

5. おわりに

以上、本発表では、日常談話の資料において、少量/低程度を表さない「ちょっと」を主な分析対象として、その多様な機能の多層的かつ包括的な解明を試みた。加えて、初級日本語テキストでの扱い方と比較し、日本語教育の現場における課題を指摘した。

具体的には、現代日本語研究会編(2016)の談話資料に現れた「ちょっと」639例のうち、4割強を占める少量/低程度を表さないものを主に分析した。結果、次の5型を抽出できた。A型: 用言修飾でありながら少量/低程度を意味しないもの。B型: 行為の修飾や前置きに関わるもの。C型: 被修飾部分が省略されているもの。D型: 被修飾部分がないもの。E型: 定型句的に使われるもの。これら5型の少量/低程度を表さない「ちょっと」には意味の拡張や希薄化の現象が見られたが、必ずしも発話や談話の流れを非流暢にする邪魔なものばかりではなく、対人調整機能や談話管理機能を果たすことも観察された。他方、近年出版された初級テキストでの「ちょっと」の扱いを見ると、日常談話での使用実態とは異なっており、より使用実態に即した日本語指導の必要性を指摘した。

ただし、今回の分析は、限られた談話資料に基づく検討にとどまる。今後は、さらに分析対象のデータを拡大し、より有効な説明や指導法の検討を重ねていきたい。

* 本研究は JSPS 科研費（課題番号: JP20H05630）の助成を受けたものである。

文字化記号 ※詳細は現代日本語研究会編（2016）参照。

。 発話文末	?? 半クエスション
、 「係り受け関係が理解しやすくなるような箇所」「発話者の息の切れ目」「仮名が続いて意味がとりにくい箇所」	★ 発話途中で次の話者の発話が始まった場合の、次の話者の発話の始まりの時点
、 、 1 発話文の途中で相手の発話が入った場合の句末	// 言いさしで終わった場合 { } 発話途中の聞き手のあいづち
? 疑問文	= ラッチング
ー 長音	→ ← 前の話者との発話の重なり（始まり「→」、終わり「←」）
↑ 目立った上昇イントネーション	
↓ 目立った下降イントネーション	

参考文献

- (1) 秋田恵美子 (2005) 「現代日本語の『ちょっと』について」『創価大学別科紀要』17, 72-89.
- (2) 薄井良子 (2005) 「反対意見表明における『ちょっと』の役割について」『国際文化学』12, 1-19.
- (3) 岡本佐智子・斎藤シゲミ (2004) 「日本語副詞「ちょっと」における多義性と機能」『北海道文教大学論集』5, 65-75.
- (4) 工藤浩 (1983) 「程度副詞をめぐって」渡辺実(編)『副用語の研究』明治書院, 176-198.
- (5) 現代日本語研究会編 (2016) 『談話資料 日常生活のことば』ひつじ書房
- (6) 辻周吾 (2011) 「日本語学習者の副詞『ちょっと』の習得について—中国人日本語学習者に対する指導方法をめぐって—」『NEAR conference proceedings working papers』1-18.
- (7) 仁田義雄 (2002) 『新日本語文法選書3 副詞的表現の諸相』くろしお出版
- (8) 林博司 (2007) 「日本語とフランス語における緩和語法 (1)」『国際文化学研究』31, 53-71.
- (9) 林博司 (2009) 「日本語とフランス語における緩和語法 (2)」『国際文化学研究』33, 39-60.
- (10) 真嶋潤子・濱田朱美 (1999) 「日本語初級教科書の分析試案—『ちょっと』の意味・用法から—」『日本語・日本文化研究』9, 27-44.
- (11) 牧原功 (2005) 「談話における『ちょっと』の機能」『群馬大学留学生センター論集』5, 1-11.
- (12) 三宅節子 (2003) 「程度小を表す副詞の一研究：『すこし/ちょっと』を対象に」『日本語・日本文化』29, 115-136.
- (13) 李舜炯・渡辺真由子・馬雲 (2015) 「母語話者と非母語話者の『言い訳』比較—『なんか』と『ちょっと』に着目して—」『日本語教育研究』31, 175-190.

初級後半における文作成活動を取り入れた 語彙学習の効果と改善点に関する考察

アドゥアヨム・アヘゴ希佳子 (宝塚大学) ・ 斉藤知花 (東京国際大学)
大住あかり (東京国際大学) ・ 波多野博顕 (筑波大学)

1. はじめに

発表者らは、学部留学生対象の初級後半の日本語授業において、各課の予習として新出語彙の英訳を暗記させ、英訳と語彙とのマッチングによる小テストを行うという語彙学習方法に疑問を感じていた。対訳リストの暗記のみの語彙学習の問題点は、先行研究において指摘されている。そこで、三好 (2017) をもとに以下の五点を目指し、文作成活動を取り入れた産出的語彙学習 (以下、本活動と記す) を試みた。その効果と改善点を考察する。

- ① 日本語の語と英語の訳語の意味のずれに気づく。
- ② 文脈の中での語の使い方が分かるようになる。
- ③ 付随する助詞や活用、語と語の組み合わせにも注意を向けることができる。
- ④ 一語ずつでなく、複数の語を関連付けて効率的に覚える。
- ⑤ 楽しみながら学習することができる。

2. 実践方法

2021年春学期に、ある私立大学においてオンラインで開講された『げんき2』を用いた初級後半の授業において、各課の最初に本活動を行った。手順は、以下の4段階である。

- 1) 個人で一文に新出語彙2語以上を用いた文を2~5文書く。(5分)
- 2) 3~5名のグループで文を共有し、修正し合う。(10分~15分)
- 3) 2)をクラスで共有し、教師がフィードバックを行う。(15分~20分)
- 4) 授業後各自修正を加え、LMS (学習管理システム) である Moodle 上に5文提出する。
対象となったのは『げんき』12課から23課⁽¹⁾で、各課の新出語彙は平均53語であった。

3. データの収集方法と分析方法

3-1. データの収集方法

学内の研究倫理審査の承認を得て、以下のデータを収集した。

- 1) 本活動の振り返りに関する学習者インタビュー

全学習者92名 (約12名×8クラス) の中から、インタビューが可能な12名に対し、オンライン上で約30分間の半構造化インタビューを行った。インタビューの使用言語は日本語もしくは英語である。インタビュー項目は、印象に残っている例文や授業中の教師または他の学習者の発言、事前・事後アンケートの変容の詳細、事前・事後アンケートの回答の理由である。他に、必要に応じてグループ活動や課題に対する意見・感想なども聞いた。

- 2) 本活動の振り返りに関する教師の自由記述式アンケート

全担当教師 10 名のうち、調査者らを除き、アンケートへの協力を希望した 3 名に対し、無記名の自由記述式で Microsoft Word 上にアンケートへの回答の記入を依頼した。質問項目は、本活動について効果的だった点や改善点、対訳クイズと比較した感想、本活動の方法や内容で工夫した点とその理由、印象に残っている学習者の文例や発言・反応、学習者のアンケート結果を見た感想である。

3) 語彙学習に関する学習者アンケート

全クラスにおいて、Moodle 上で学期初め（以下、pre と記す）と学期末（以下、post と記す）の 2 回実施した。pre は 92 名、post は 82 名の回答があった。アンケートはすべて英語で行われた。pre は「過去の語彙学習の経験を振り返って、次の 21 の方法が新しい語彙の学習にどのぐらい役に立つと思うか」、post は「今学期を振り返って、次の 21 の方法がどのぐらい役に立ったと思うか」について、4 件法で回答してもらった。21 の方法というのは、schmitt (1997) や石川ほか (2018) で挙げられている学習方法に修正を加えたものであり、例えば「1. 何回も発音を聞く」「3.何回も書く」「9. 品詞の種類を覚える（例：「だいたい」は副詞）」といったものがある。

3-2. データの分析方法

学習者インタビューは、文字化後、先行研究を参考に、切片化、ラベル付けを経て、肯定的・否定的な意見、提案に分類し、1. で述べた①～⑤に分類した。同様に分類した教師アンケートと関連付け、要点を文章化した。学習者アンケートは、分析・公開への同意が得られた 76 名分のみを対象とし、統計分析 (Wilcoxon の符号順位検定) を行った後、学習者インタビュー及び教師アンケートの結果と関連付けた。

4. 効果及び改善点

1. で述べた①～⑤について順に、本活動による効果と改善点を述べていく。

4-1. 学習者は対訳との意味のずれに気づいたか

日本語と英語の訳語の意味のずれに気づいた学習者はインタビューを受けた 12 名中 2 名おり、「英訳が同じでも使えない日本語の語彙があるので、本活動をやってよかった。(S9-10) ⁽²⁾」「翻訳と実際の意味が違ふと先生のおかげで分かった。(S10-13)」と述べていた。また、教師のアンケートにおいても、「性格=personality」であると勘違いし、「彼はいい人だけど性格がない。(正しくは「個性」がない)」という誤文を作るなど、「英訳のために起こる勘違いが初めて可視化された。(T1-16) ⁽³⁾」という意見があった。しかし、学習者アンケートで「6. 新しい語の英語の訳や母語の訳を覚える (Memorizing bilingual translations of new words)」という学習方法への回答 (どのぐらい役に立つと思うか) を分析した結果、pre-post 間でポイントに有意差は見られなかった ($z = 1.37, p = .17, n.s.$)。本活動を通して「対訳を覚える」学習方法にポジティブな影響を与えることはなかったものの、一方でネガティブな回答が有意に増えることもなかった。つまり、依然として対訳を用いる学習者は少なくなかったのである。

その要因は、初級後半レベルでは、母語で考えてから対応する日本語訳を探す学習者が

多く、意味のずれがあったとしても便宜的に対訳を用いていたからではないかと考えられる。また、対訳との意味にずれがある語彙を教師側が明示的に扱わず、注意を促さなかったことも要因の一つとして考えられる。教師側が対訳との意味のずれに気づいたのは、多くの場合、学習者の作成した文を見た時であり、本活動前に把握しておくことは困難であった。毎回の活動後に対訳との意味のずれがある語彙を「各課の語彙注意ポイント」として記録したため、今後はこの資料を活用し、対訳との意味のずれに対してより注意を促す必要があるといえる。また、学期や機関を超えてこのような対訳との意味のずれのある語彙を共有すれば、教師の負担減に繋がると期待できる。

4-2. 学習者は文脈の中での語の使い方が分かるようになったか

学習者インタビューからは、「(「～によると (17 課)」の) 使い方が分かった時におもしろかった。(S6-11-1) ⁽⁴⁾」「文を作ることによって(「失礼します (18 課)」などの) 意味を適切に理解できたからおもしろかった。(S12-2-1)」というように、文脈の中での語彙の意味や用法についての理解が促進されている様子うかがえた。また、「この活動の方が対訳クイズより日常で使う文が出てくるので役に立つ。(S1-8)」「日本語の理解やコミュニケーションに役立つので、この活動を続けたい。(S12-11)」「日常でどのように使うのか考え覚えるきっかけになった。(S9-8)」など、日常生活というより広い文脈の中での語彙の使用が意識化されていたことがうかがえた。学習者アンケート結果との関連を見ると、「14. 新しい語を自分の経験に結び付ける (Connecting new words to a personal experience)」という学習方法に対して「とても役に立つと思う」と回答したケースが post で増えていた (pre: 45.7 %, post: 60.5 %)。さらに、同様の回答について「5. 新しい語を使って日本語で話す

(Talking in Japanese using new words)」でも比較した結果、pre から post で約 10% 増加していた (pre: 69.6 %, post: 79.0 %)。また、教師のアンケートでも、「新しい語彙を「覚える」ことより「使う」ことに焦点を当てて初めから取り組めた。(T2-1)」「本活動は運用力をつけるための活動として効果的だと感じた。(T3-5)」など、本活動の利点が挙げられていた。このことから、本活動が語彙の使用場面を日常に引き寄せて考え、使用するきっかけとなり、学習者・教師共にその有用性を認識していたことが示唆された。

改善点としては、「語彙の使い方がわからないクラスメイトが多かった。(S11-1)」「リスト中から文を作成しやすい語彙を探すことに学習者の意識が向いてしまった。(T2-11)」というように学習者・教師双方から問題点が指摘された。このことから、教科書の対訳リストを用いるだけで、例文や用法の解説がなかったのは不十分であったといえる。実際に、学習者・教師双方から、語彙の使い方を確認するための模範例文を求める声があった。また、個人で文作成を行う時間が 5 分のみであったことも理由の一つであると考えられる。教師からも、「個人の文作成までは宿題にしたほうがいい。(T1-5)」という意見があった。さらに、「選ぶ語彙を単純にしすぎないために、使用語彙を指定した。(T2-15)」「重要な語彙は必ず使うよう指示した。(T1-9)」など、使用する語彙を指定したという報告もあったが、一方で「毎回グループにつき 3 つ程度語彙を指定したが、設定しないほうが自由に文作成できたかもしれない。(T1-14)」という反省も見られた。この点に関しては、「上位クラスはオリジナリティのある文や複雑な文を自主的に作ろうとしていたが、下位クラスは

意味が通る文を作るので精一杯であった。⁽⁵⁾ (T1-12)」というクラス間のレベル差を指摘する声もあったことから、学習者の習熟度に応じて柔軟に対応する必要があるといえる。

4-3. 付随する助詞や活用、語と語の組み合わせにも注意を向けることができたか

まず、語と語の組み合わせについて、学習者インタビューでは、「新しい語彙や名詞・動詞などを組み合わせて覚えたり、使ったりすることで今後に活かすことができる。(S4-9)」というように語彙の組み合わせについて肯定的な意見があった。教師へのアンケート結果においても、「コロケーションへの意識づけができた点が効果的だった。(T1-1)」という意見があった。本観点に関連する学習者アンケート項目として、「12. 語句で覚える(例:「かぜ」を覚えるときに、「かぜをひく」も覚える) Learning the phrases of new words (ex: when you memorize “kaze”, memorize “kazewo hiku” too)」への回答を分析した結果、pre と post で有意差が見られ ($z = 2.26, p = .02$), post の方が高いポイントであった。このことから、本活動を通して、語と語の組み合わせを学ぶことが語彙学習にとって有効であると感じる学習者が増えていたことが分かる。次に、語彙と文法の関係については、「クラス内で新しい語彙を学ぶ活動を行うことで、難しい活用などを理解しやすくなり役立った。(S12-8)」という意見や、課題の意義を語彙力と文法力両方の向上に見出す意見などがあった。教師へのアンケート結果では、本活動が「文法理解につながる可能性を見出した。(T2-18)」 「語彙だけでなく文法、特に助詞の学習の機会になった。(T1-13)」という肯定的な意見があった。しかし、学習者アンケートの「10. 助詞を覚える(例: ～「に」乗る) (Learning the particles accompanied with new words (ex: ～ni noru))」及び「8. 活用形を覚える(例: 飲みます→飲んで) (Learning the forms and conjugations of new words (ex: nomimasu→nonde))」への回答を分析した結果、両者とも pre と post で有意差は見られなかった(前者: $z = 0.77, p = .44, n.s.$; 後者: $z = 0.88, p = .38, n.s.$)。学習者が本活動を通してこれらの語彙学習方法に積極的な有効性を認めなかった要因を以下に分析する。

一つ目の要因は、教師から「全体活動が教師からの文法間違いの指摘と修正の時間になってしまった。(T1-7)」という反省点が挙げられているように、フィードバックの際に文法に過度に重点が置かれていたことにあると考えられる。「先生がたくさん直した時はつまらなかった。(S6-12-2)」 「クラス内のフィードバック項目は多くて覚えられなかった。

(S9-9)」というように、学習者側は文法への過度な注目を望ましく思っていなかった可能性がある。二つ目は、新出文法と深く関わる語彙が多いにも関わらず、本活動が各課の始めに行われたことに起因する。学習者は自動詞・他動詞(18課)、敬語(19課、20課)などの文法項目が未習のまま、それらの動詞(「落ちる」と「落とす」、「めしあがる」など)を使って英訳のみを頼りに文を作成しなければならず、過度な負担となっていたと考えられる。教師のアンケートにおいても、「課によっては、文型の理解がないと文作成に運用できない動詞が多かった。(T3-3)」という意見があり、新出文法に深く関わる語彙が多い時に混乱が生じていたといえる。実際、そのような場合は、該当語彙を除外したり、本活動を文法練習の後に行ったという教師がいた。そのような改善策を採ることにより、学習者の負担を軽減させ、語彙及び文法をより効果的に学習することができると考えられる。

4-4. 結果 4：一語ずつでなく、複数の語を関連付けて効率的に覚えられたか

学習者インタビューでは、「以前行っていた対訳クイズよりも、このような活動の方が語彙や文法を使うので覚えやすい。(S8-6)」「長く記憶に残るからいい。(S10-8)」「自分で文を作成することで新しい語彙と文法を使うのが難しかったが、語彙をもっと早く覚えられたので役に立ったと思う。(S5-5)」といった肯定的な意見があった。一方で、「活動は楽しかったが、語彙をしっかりと覚えることができなかつたので少し難く感じた。(S12-5-2)」「先生が選んだ語彙しか覚えられなかつた。(S8-4)」といった否定的な意見もあった。教師のアンケートにおいても、「初級の段階で暗記なしに学習の進展を図ることは難しく、暗記学習と併用するほうがよいのではないか。(T2-8)」という意見があった。

本活動中、学習者は語彙を覚えるというより、語彙を組み合わせ、意味の通る文を作成すること重きを置いており、教師側の活動意図との間にずれが生じたと考えられる。文を作成するだけで終わらせず、語彙の暗記までを目標とするなら、予習・復習の活用の仕方考えなければならないだろう。また、今回は語彙の組み合わせを学習者に任せたが、教師の側からもフィードバックの際に、ある語彙と結びつきやすい語彙を提示するなどの工夫をしてもよかつたと考える。そのためには、語彙の対訳リストに加えて結びつきやすい語彙の情報も提示されることが望ましい。さらに、扱う語彙数にも改善の余地がある。本活動では各課の語彙リストを全て本活動の対象にしたが、「語彙の量が多くて難しかった。

(S1-3)」という意見が見られ、前述の教師の提案のように、暗記学習と併用したほうがよいと思われる。また、「1つの文に2個ではなく、3個のほうがより多く覚えられていい。

(S8-5)」という意見がある一方で、「一文に2, 3個使うのは難しかった。(S10-9)」という意見もあり、一文にいくつの新出語彙を入れるかという点にも検討の余地がある。

4-5. 結果 5：学習者は楽しみながら学習できたか

本活動のおもしろさに関して、学習者インタビューからは、「友達の文はおもしろかつたので楽しかつた。(S9-3)」「多様な文化・背景のクラスメイトが多様な文を作っていたのでおもしろかつた。(S10-3)」といった肯定的な意見があった。例えば、「彼女は私の心を泥棒しました。(原文ママ)」のように、クラスメイトが恋人についての文を作った時、彼らの“personal story”が分かり、興味深く、自分の作った文よりも覚えやすかつたという。教師のアンケートでも、「文中にクラスメイトの個人名を入れる学習者がいたことで楽しさが増した。(T2-17)」「語彙の選択や作る文について学習者の裁量が大きいつ、自己表現の場になっており、楽しんでできていた。(T1-6)」といった意見があった。4.2で述べたアンケート項目「14. 新しい語を自分の経験に結び付ける (Connecting new words to a personal experience)」においても、pre と post で有意傾向がみられている ($t = 1.74, p = .08$)。学習者の多くは、本活動を経ることにより、本学習方法に肯定的になつたことがうかがえる。

また、「文を作ることによって意味を適切に理解できたからおもしろかつた。(S10-2-2)」「自分の考えを表現できるようになるのを実感できておもしろかつた。(S10-6)」というように、理解や産出が可能となり、知的なおもしろさも感じていたといえる。

さらに、「クラスメイトがフレンドリーでとてもインタラクティブだからおもしろかつた。(S1-4-1)」「みんなで勉強するのはもっと楽しい。(S5-3)」「(グループ内で) いろいろな

意見をもらえてよかった。(S9-11)」というように、協働学習のおもしろさに関する肯定的な意見もあった。教師のアンケートにおいても、「クラスメイトと話しながら楽しそうに活動している学習者が見受けられた。(T2-3)」という意見があった。

一方で、グループ活動に対しては、否定的な意見もあった。「学習者同士でフィードバックし合うことはなかった。(S12-2)」そのため、「グループ活動より先生が訂正するほうが役に立つ。(S6-8)」というように、グループ内のインターアクションが起ころづらく、グループ活動が効果的に行われない場合もあったといえる。教師のアンケートにおいても、「グループ活動がうまく行っていたか怪しい。(T1-2)」という意見があった。自分の文を完成させるので精一杯で、話し合いまでいかない学習者や、自分の文が書き終わったら休んでしまう学習者もいたということである。アンケート項目「19. 新しい語をペアやグループで覚える (Learning new words in pairs or in groups)」では、pre と post で有意差がみられていない ($z = 0.23, p = 0.82, n.s.$)。この背景には、上記で述べたようなグループ活動の質が影響していると考えられる。学習動機の低い学習者や、活動の難易度が高いと感じている学習者への配慮や、クラス全体の人間関係をより深めるよう努めるといった工夫により、グループ活動が改善されれば、学習者はおもしろさをより感じやすくなるといえる。

5. 結論

以上のように、効果は認められたものの、改善点も多くあった。本研究は、楽しみながら語彙の運用面を能動的に学ぶための教育実践のあり方に示唆を与え、産出的語彙学習に関する研究に貢献できると考えられる。

注

- (1) 教科書の移行期であったため、変則的に『げんき1』の12課も含めた。
- (2) 「S9-10」は学習者9の10番目のラベルであることを示す。
- (3) 「T1-16」は教師1による16番目のラベルであることを示す。
- (4) 「S6-11-1」は学習者6による11番目のラベルであるが、「おもしろかった」という記述が結果5とも関連しているため、このように一つのラベルを複数の結果の分析に用いている場合には末尾に「-1」「-2」をつけている。
- (5) クラス分けは、基本的に学期前のプレイスメントテストの点数順となっている。

参考文献

- (1) 石川 芳恵, 田村 知子, 白畑 知彦 (2018) 「語彙学習の実態と教師および生徒の意識 : 静岡県内の公立高校の英語科教員および生徒へのアンケート調査より」『教科開発学論集』6, 35-45
- (2) 三好 裕子 (2017) 「語彙リストの暗記のみの語彙学習からの転換を促す語彙の問題作成—初中級レベルの総合クラスでの実践報告」『早稲田日本語教育実践研究』5, 151-160
- (3) Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp.199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

日本語語彙問題の選択肢自動生成プログラムの開発と検証

梁 震 (京都大学大学院生)

1. はじめに

外国語運用能力を測定するテストにおいて多肢選択式問題が多く使用されている。本研究では、特に日本語語彙問題（文中の空所に入れるべき適切な語句を選択する形式）に焦点を当て、統計的機械学習を利用した選択肢の自動生成モデルを提案することを目的とする。

2. 背景

2.1 語彙学習の重要性

外国語学習において、語彙学習の重要性は多くの研究者から指摘されている(例:Nation, 2013)。しかし、授業内の限られた時間で十分な語彙を指導するのは不可能であるため、語彙は教室外の自主学習で覚えるように指導されることが多い(山口, 2020)。語彙学習が困難な原因は、覚えるべき語彙の多さと言語知識の多様さである(森田ほか, 2020)。そこで、本研究は学習者が効率よく語彙学習できるよう学習支援システムの開発とその効果検証を行った。

現在の語彙学習には以下の問題点が存在している。

- ①機械的な記憶ストラテジーに頼っている
- ②語彙リスト等の意図的語彙学習では、コロケーションなど語彙使用の知識が不十分になる傾向がある
- ③メタ認知ストラテジーが実行できない

そのため、自動生成された多肢選択問題を語彙学習に取り入れることで、以下のように改善が期待できる。

- ①について、機械的な記憶ストラテジーに到達度テスト (achievement test) を入れることにより、習得状況を確認することができる。
- ②について、実際の日本語の文章をもとに自動生成した問題を解くことで、実際の使用状況に近い文脈で単語を記憶することができるため、コロケーションなどの語彙運用能力の向上が見込める。
- ③について、長期的な学習の際、学習目的が不明確な場合には学習意欲が低下する。学習者が自ら学習進捗度と達成度を確認できるようにすることで、外発的な動機付けにつながる。

2.2 多肢選択式語彙問題

本研究で扱う多肢選択式語彙問題とは、文章の一部が空欄となっている質問文に対し、その空欄に当てはまるのに適していると思われるものを選択肢の中から選ばせる問題のこ

とである。

2007年の干支は（ ）である。	
1. 申	3. 戌
2. 酉	4. 亥

図1 多肢選択問題例（直樹ほか，2007）

多肢選択問題は、客観的かつ迅速な採点が可能であるといった利点がある。そのため、多肢選択問題の教室外言語学習での使用に一定の効果が期待されるものの、多肢選択問題の作成は依然として教師が問題文、空欄とする項目の選定、錯乱肢を考える必要があるため、多大な時間と労力を要するという問題を抱えている。それだけでなく、教師の能力次第では機能しない錯乱肢を考えてしまうこともある。選択肢作成の自動化に関する試みが行われてきたものの、実用化に向けて以下の問題を克服する必要がある。

(1) 依拠するデータベースが限定的

松田ほか（2005）、北岡ほか（2003）は、タグを付した電子教材や用語辞典から選択肢を集めることにより選択問題を生成することを試みている。しかし、ソースが限られているため、限られた語にしか対応できていない。

(2) ある特定の専門分野に限られている

石橋ほか（2015）は錯乱肢の自動生成を試みているが、情報処理技術者試験の問題集の作成など制限が存在しているため、日本語語彙試験など全ての語の上下関係を網羅している辞書が存在しないの広い範囲での応用が困難である。

(3) 語の上下関係に基づく錯乱肢の作成

直樹ほか（2007）は EDR 辞書の単語辞書と概念辞書を用いて、ターゲット語に意味が近く不正解の選択肢となるのにふさわしい概念を検索している。概念辞書には対応する上位概念と海外年の組み合わせが ID によって羅列してあり、単語辞典は単語とそれに対応する ID を検索するのに用いる。この概念辞書を使ってターゲット語と同じ上位概念をもつ同位語を検索し錯乱肢を生成している。EDR 辞書を用いることで、ある程度の語の同位語を検索することができるが、規模がコーパスに比べると小さいため、語を分割して考える必要がある。その際に、錯乱肢として不適切な語を選択する可能性が上がる。

さらに、日本語教育での応用可能性についても検証する必要がある。続く節では、こうした問題点を改善するための調査方法について述べる。

3. 選択肢自動生成プログラム

錯乱肢は多肢選択問題の誤答として機能する必要があるため、以下の条件に当てはまる必要がある。

(1) 意味的に類似

(2) 問題文に当てはめた場合、文法的もしくは意味的に不自然

(3) 正解の選択肢と同じ品詞

本研究では、自動化を図るため自然言語処理を行う。機械可読辞書とコーパス、形態素分析、構文分析、意味分析を行う。

3.1 語のベクトル化

まず、錯乱肢は正解の選択肢と意味的にある程度類似する必要がある。機械学習を用いることで意味的近さをモデル化することが可能である。そのために、インターネット上の様々なジャンルのテキスト（例：論文, Wikipedia）を自動収集して約2,465万語から成るコーパスを作成した。次に、Gensim ライブラリーを用いて Word2Vec に基づくモデル化を行い、コーパスに存在する語のベクトル化することにより、語どうしの意味的近さを定量的に評価することを試みた。本ニューラルネットワークのモデルには、CBOW (Continuous Bag-of-Words) と Skip-gram モデルが用いられている。ベクトルの差を計算することで、語と語の近さを知ることができるようになる。

3.2 品詞の絞り込み

次に、文法知識により容易に誤りであると判断できる錯乱肢を排除するために、Mecab を用いて形態素分析を行った。表1は例として「不満」という語に類似している語と類似度、形態素分析の結果を表している。類似度は、0から1の値を取り、大きい値は類似度が高く、小さい値は類似度が低いことを示す。形態素分析の結果は、品詞、品詞の細分類、動詞の活用、原型などの情報を示している。

表1 ターゲットごとの類似度および形態素分析結果 (例)

順位	類似している語	類似度	形態素
1	反感	0.8431881070137024	名詞, 一般
2	疑念	0.6995710134506226	名詞, 一般
3	反発	0.6850622892379761	名詞, サ変接続
4	敵意	0.6746030449867249	名詞, 一般
5	憤り	0.6730753779411316	動詞, 自立, 五段・ラ行, 連用形, 憤る,
6	敵愾心	0.6640317440032959	名詞, 一般
7	恨み	0.6636479496955872	名詞, 一般
8	不信	0.659204363822937	名詞, 一般
9	敵対心	0.6315662860870361	名詞, 一般
10	関心	0.6290335655212402	名詞, 一般

「不満」という語は「名詞, 一般」である。順位5番目の「憤り」は動詞でありターゲット

語「不満」と異なる品詞であるため錯乱肢から除外される。

3.3 動詞活用補正

本研究では、学習者の語彙能力向上が目的である。そのため、学習者が文法的に判断してしまうことは好ましくない。選択肢を同じ動詞の活用形にすることで、学習者が語彙的判断できるようになる。

以下の日本語能力試験 JLPT (N3) 『新しい「日本語能力試験」公式問題例集』の一題を例に説明する。

父から借りた本をなくしてしまったので謝ったら、父はすぐに（ ）くれた。

上記の問題の解答は「許して」であり、括弧の中に「動詞て形」を入れるのが妥当だと容易に判断できる（Vて形+くれる）。錯乱肢が「動詞て形」以外（辞書形など）であると形式的に誤りであると容易に判断されてしまう。生成された錯乱肢「拒む」「見逃す」「認める」に対して動詞の活用が必要となり、「拒んで」「見逃して」「認めて」がより適切な錯乱肢である。

「現代日本語動詞活用論」（大木, 2020）を参考に、Python を用いて動詞活用の自動変換プログラムを開発した。ターゲット語が動詞の活用形の場合は、まず動詞の辞書形に変換する必要がある。その辞書形の類似度が近い語を算出したのち、それらの語を再度元の形に変換することで、品詞が揃った設問になる。測定内容が語彙知識である為、他の要因が影響してしまうとテストの妥当性が低下してしまう。

3.4 同音錯乱肢

本研究で作成したコーパスをもとにベクトル化で類似語を生成した場合、必然的に同音錯乱肢（同じ単語の違う表記）が候補の上位に来てしまう。Pykakasi ライブラリーを使い同音の単語と判断した場合は除外する。

4. JLPT 公式問題集の問題との比較

本研究で開発した選択肢自動生成プログラムの実用性を検証するために、日本語能力試験 JLPT 公式ウェブサイトの問題例から『日本語能力試験公式問題集』『新しい「日本語能力試験」問題例集』（<https://www.jlpt.jp/samples/forlearners.html>）を入手した。上記の問題を用いて効果検証を行った。

4.1 問題作成

公式問題に掲載されている空所補充問題の刺激文に対して、公式問題集の選択肢（正答 1 つと錯乱肢 3 つ）および自動生成した錯乱肢 3 つの合計 7 つの選択肢を無作為に並べて提示した問題を N1、N2、N3 からそれぞれ 10 問ずつ、合計 30 問作成した。

調査の対象：日本語母語話者 10 名、中国語母語話者 17 名、朝鮮語母語話者 1 名、英語

母語話者 2 名（合計 30 名）

調査内容：

1. 職業，性別，専門，母語，日本滞在歴，日本語教育歴，JLPT 日本語能力試験の成績
2. それぞれの問題の 7 つの選択肢について、(1) 正解だと思う、(2) 明らかに誤りの選択肢で問題として成り立たない、(3) その他（自由記述）の中から当てはまるものをチェックする（とくに問題がない場合は無回答とする）アンケート

この携帯電話はボタンが押しにくいという（ ）をもつ学習者もいる			
選択肢	正解だと思う	明らかに誤りの選択肢で問題として成り立たない	その他
反発	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
反感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
我慢	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
関心	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
疑念	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
不満	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

図 2 アンケート問題例

4.2 統計結果と考察

公式問題集の錯乱肢に「明らかに誤りの選択肢で問題として成り立たない」にチェックした被験者は 43.37%、自動生成した問題集にチェックした人は 45.11%であり、両者に統計的に有意な差は検出されなかった ($\chi^2(1) = 1.66$, $p = .200$)。そのため、自動生成した錯乱肢は教師が作った錯乱肢と同程度に機能していることが示唆された。

5. おわりに

本研究では、言語学習や言語テストに多く使われている多肢選択問題の錯乱肢について、人工知能・機械学習技術を用いた自動生成について検討した。日本語の文章，ターゲット語を入力することで，Word2Vec モデルを用いて，多肢選択問題を生成することができる。その結果，日本語能力試験の問題と大差ない問題を作ることを実現した。

本研究によって，人工知能・機械学習技術を用いた学習支援システムについてある程度の可能性を示した。今後実用化を目指して次のような研究をすることで本研究をさらに発展させることができる。まず，自動生成した選択肢を含む問題と教師が作成した問題を学習者に実施したデータをもとに，得点の妥当性や信頼性および項目難度の推定などに差が出るかを検証することが重要となる。さらに，本研究の研究成果を用いて，学習者自身が自分の興味に基づいて選んだ素材を用いて効果的な語彙学習ができるような学習支援アプ

りの開発が可能になる。例えば、学習者が自ら動画素材を選び、学習者の能力に合ったターゲット語と問題文を選出する。ターゲット語の選択肢を本研究で開発した選択肢自動生成プログラムで生成することで、学習動機が高く学習者個人のニーズにあっていて、それぞれのレベルに合ったより効果的な語彙学習が実現できようになる。

参考文献

- (1) Nation, I. S. P. (2013) Learning vocabulary in another language (Second ed.). Cambridge University Press.
- (1) 山口 紗季・山下 直子 (2020) 「日本語教育における語彙指導の重要性—訳語付き narrow reading による語彙導入の提案—」『香川大学教育学部研究報告』3. 25-33
- (2) 森田 光宏・高橋 有加 (2020) 「オンライン語彙学習に対する異なる学習指示の効果」『全国英語教育学会紀要』31, 241-254
- (3) 大木 一夫 (2020) 「現代日本語動詞活用論」『東北大学文学研究科研究年報』69, 1-37
- (4) 植木 康之・斎藤 博昭 (2007) 「日本語文型を基にした多肢選択空欄問題の作成」『言語処理学会第 13 回年次大会 (NLP2007) 発表論文集』
- (5) 松田憲幸・小川修史・平嶋宗・瀧寛和 (2005) 「選択問題の自動生成に関する構想」、『教育システム情報学会研究報告』Vol. 20 No. 3. 37-38
- (6) 松田 憲幸・小川 修史・平嶋 宗・瀧 寛和 (2015) 「多肢選択問題における有意味誤選択肢の提案」『The 29th Annual Conference of the Japanese Society for Artificial Intelligence』
- (7) 北岡大輔、松田憲幸、平嶋宗、瀧寛和 (2003) 「補助教材のための選択問題と誤答解説文の自動生成の構想」『信学技報』ET2003-38

口頭発表

(日曜 午後の部)



タイ中等教育機関における日本語学習者の学習意欲の変動と影響要因

—日本語専攻の高校生に対する質問紙調査から—

大竹春菜 (筑波大学大学院生)

1. 研究背景・目的

現在、海外の日本語学習者の中で最大の層を占めるのが中等教育段階の学習者であり、全体の約半数を占める(国際交流基金 2020)。この中等教育機関における日本語教育上の問題点としてよく指摘されるのが、学習者の意欲の低さである(国際交流基金 2013)。学習意欲は学習の質を高めて学習者の成長を促進するものであるため、その向上は日本語学習者と教師双方にとって有益である。しかし、日本語教育分野における学習意欲の研究は大学生を対象としたものが大多数であり(高橋・平山 2014)、いまや日本語学習者の中心をなす中等教育に焦点を当てたものは非常に限られている。

大竹(2022)は日本語学習者数の約80%を中等教育が占めるタイ(国際交流基金 2020)を対象に、ある一時点における日本語学習意欲に着目して分析を行った。しかし「教育の場における学習意欲は不安定な『波』のようなものであって、それは必ずしも持続しない」(鹿毛 2013, p.32)とも言われている通り、学習意欲は日に日に変化していくものである。タイの大学生を対象としたコンサッター(2021)では学年が上がるにつれて学習意欲が低下するという傾向が示されているが、この結果が中等教育段階の学習者にも当てはまるのかは定かではない。

よって、本研究では日本語学習意欲の変動(向上・低下・維持)に焦点を当て、変動の傾向とそれに影響を与える要因について明らかにすることを目的とする。

2. 調査概要

2-1. 研究課題

学習意欲の変動について調査するにあたり、次の研究課題を設定した。

【課題1】学年が上がるにつれ、学習意欲は低下する傾向があるのか。

【課題2】学習意欲の維持・向上・低下に影響する要因はそれぞれ何か。

2-2. 調査協力者

タイの中等教育機関14校の協力を得て、高校1~3年生440名に対して調査を行った。条件を統制するため、日本語専攻コースに所属し、週5~7コマ程度日本語の授業を受けている学習者を対象とした。

2-3. 調査方法

質問紙調査を実施した。質問紙には、日本語学習開始時および現在の学習意欲の高さについて問う項目や、日本語学習に対する興味度等について問う尺度(5件法・36項目)を

設けた。

学習意欲は学習環境や社会的文脈の影響を大きく受けるものである。そのため既存の尺度を援用することはせず、独自の尺度作成を試みた。尺度の作成にあたっては、予備調査としてタイ人高校生 66 名（2 校）から日本語学習に対する意見を収集した。学習者の意見を尺度に反映させることで、タイの高校生の実情に合った結果を見出すことを目指した。それに加えて ARCS モデルに基づく学習意欲測定ツール「科目の興味度調査 (Course Interest Survey)」(ケラー2010) の構成・項目も参考にし、オリジナルの「日本語科目の興味度尺度」を完成させた。作成した尺度は本調査実施前に 1 校 (29 名) で試用し、妥当性・信頼性の確認や修正を行ったうえで使用した。

本調査は 2021 年 8 月下旬から 9 月上旬にかけて実施した。現地教師の協力のもと、オンラインアンケートフォームによって回答を収集した。なお、質問紙は全て学習者の母語であるタイ語で作成した。

3. 結果

3-1. 学習意欲の変動

本節では【課題 1】「学年が上がるにつれ、学習意欲は低下する傾向があるのか」の検証を試みる。学習意欲の変動を分析するにあたり、本研究では日本語学習開始時と現在の差に着目する。質問紙に、「Q2. 日本語の学習を始めた時、日本語の勉強に対する気持ちはどうでしたか？」と「Q3. 今、日本語の勉強に対する気持ちはどうですか？」という質問を設けた。どちらも「とても頑張って勉強したい」、「少しは頑張って勉強したい」、「どちらともいえない」、「あまり勉強したくない」、「全く勉強したくない」の 5 つの選択肢から回答する形式とし、「とても頑張って勉強したい」を 5 点、「全然勉強したくない」を 1 点として得点化した。現在の学習意欲 (Q3) の得点から日本語学習開始時の学習意欲 (Q2) の得点を引き、その差によって協力者を「高意欲維持群 (以下, 維持群)」、「意欲向上群 (以下, 向上群)」、「意欲低下群 (以下, 低下群)」、「低意欲維持群」に分類した。ただし、低意欲維持群は人数が少ないため、以降の分析では除外する。各群の人数と割合は表 1 の通りである。

表 1 学習意欲変動群の分布

	人数	パーセント	有効パーセント
高意欲維持群 (維持群)	161	36.6	37.0
意欲向上群 (向上群)	119	27.0	27.4
意欲低下群 (低下群)	155	35.2	35.6
低意欲維持群	5	1.1	-
合計	440	100	100

低意欲維持群以外の 3 グループに極端な人数差はないが、高意欲維持群と意欲低下群が同数程度で並んでおり、この 2 群と比べると意欲向上群が若干少ない。このことから、日本語学習開始時から現在にかけて高い意欲を維持している学習者および意欲が低下した学

習者の割合が高く、開始時と比べて意欲が高まった学習者は比較的少ないことが分かる。

次に、変動群の学年別の分布を確認し、学年による差があるのかを検証する。各群の学年別の割合を表すと図1のようになる。

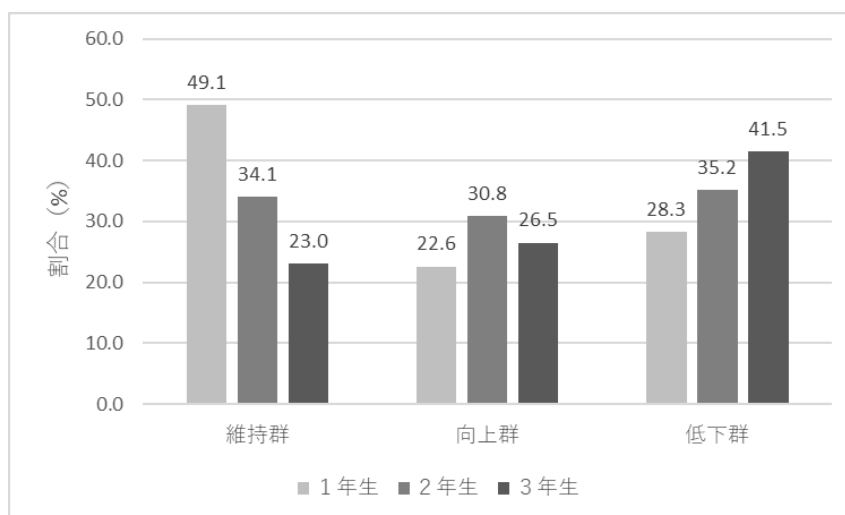


図1 学習意欲変動群・学年別の分布

変動群ごとの推移を見ると、維持群は1年生で最も高く、学年が上がるにつれて割合が大きく低下している。向上群は2年生で最も高いが、学年間の差は大きくない。低下群は3年生で最も高い割合を示しており、学年が上がるにつれてその割合が増えている。グループ間の分布に差があるかどうかをカイ二乗検定で確認したところ、5%水準の有意差が見られた ($\chi^2(4)=10.292, p=.036, \text{Cramer's } V=.11$)。つまり、低学年ほど維持群の割合が高く、高学年ほど低下群の割合が高いと言える。このことから、学年が上がるにつれて学習意欲が低下するという仮説は支持された。

3-2. 学習意欲の変動に影響を与える要因

本節では、【課題2】「学習意欲の維持・向上・低下に影響する要因はそれぞれ何か」の検証を行う。前述の「日本語科目の興味度尺度」(5件法・36項目)への回答に対して、大竹(2022)では最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。結果、22項目からなる4因子構造が見出された。各因子の因子名、下位尺度得点の平均値および信頼性係数は表2の通りである。

表2 各因子の下位尺度得点の平均値、標準偏差、信頼性係数

	因子名	平均	SD	α
1	日本語習得への興味・価値認識	4.34	0.59	.90
2	上達への期待と実感	3.86	0.68	.80
3	教師の授業スタイル	4.24	0.65	.75
4	低負担	2.50	0.88	.72

第1因子は、「日本語の授業を受けると、日本や日本語について新しいことをどんどん知りたくなる」、「日本語を勉強することは私の将来の仕事や学業の役に立つと思う」、「新しい言語を学ぶことができよかった」など11項目、第2因子は「私は日本語が上手になる自信がある」、「最初の頃と比べ、自分の期待通りのレベルまで日本語が上達していると思う」など5項目、第3因子は「先生の授業の仕方は私の学習スタイルに合っている」、「先生は様々な手法を用いて楽しく教えてくれる」など4項目で構成されている。第4因子は「この科目の内容は私にとって難しすぎる」、「学習する内容が多すぎる」など学習負担に関する3つの反転項目で構成されていたため、得点を反転し、名称も「低負担」とした。

ここではこの4因子と学習意欲変動群との関係性を分析し、どの因子が変動（維持・向上・低下）に影響を与えているのかを考察する。各因子の下位尺度得点の平均値を変動群別にまとめたものが図2である。

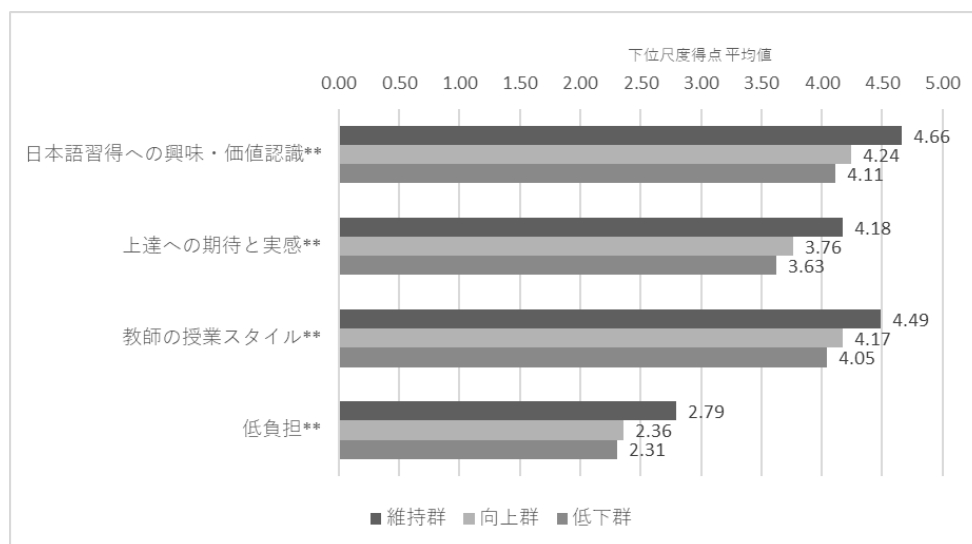


図2 変動群別・下位尺度得点の平均値 **p<.001

全ての因子において下位尺度得点の平均値は「維持群>向上群>低下群」となっており、ある群に際立って高い/低い値を示している因子は見られない。全体的な傾向としては「日本語習得への興味・価値認識」の平均値が最も高く、次いで「教師の授業スタイル」、「上達への期待と実感」、「低負担」となっている。

下位尺度得点に群間差があるかどうかを一元配置分散分析で検証した結果、全ての因子において1%水準の有意差が見られた(注1)。また、Tukeyの多重比較でどのグループ間に差があるのかを確認した結果、4因子とも維持群-向上群、維持群-低下群間にのみ有意差が見られた。つまり、向上群と低下群は似た傾向を示していることが分かる。

これらの結果から言えることは、高い意欲を維持している学習者の特徴として、日本語を習得することへの興味や役に立ちそうだという意識が非常に強く、教師の授業スタイルに対する満足度も高い。日本語ができるようになりそうだという期待や上達したという自信に関しても肯定的な傾向が強いが、先に挙げた2因子と比べると実感しにくい部分があ

るようである。「低負担」因子の値は他因子と比べると非常に低い。このことから、維持群であっても日本語学習に負担感を持っている学習者が多いことが窺える。向上群と低下群の下位尺度得点は近似しており、どの因子においても維持群より有意に低い値を示していた。これら4因子に対する否定的な認識が強まることで意欲の変動が起りやすくなることが推察される。

4. 考察

学習意欲の変動について、学年が上がるにつれて学習意欲が低下するという傾向が見られた。学習期間が長くなると意欲が低下しやすいということはタイの大学生を対象とした宇都木（2011）やコンサットラー（2021）、インドネシア人看護師・介護福祉士候補者を対象とした山本（2014）でも確認されており、先行研究を支持する結果となった。調査実施時点で1年生は日本語学習を開始してわずか3か月程度であり、新たな言語に対する期待感が大きい時期であろう。一方、2・3年生は1年以上に渡る日本語学習の中で学習内容の難度の上昇などを経験し、それらが意欲の低下に繋がっているのだと考えられる。

学習意欲の変動に影響を及ぼす要因については、4つの因子が影響を与えていることが分かった。「日本語習得への興味・価値認識」と「教師の授業スタイル」は維持群・向上群・低下群いずれも平均値が4.00を超えており、肯定的な認識を持っている学習者が多いようである。タイ国内に日本的なものが溢れており親近感を抱きやすいという社会状況や、21世紀の国際社会で生きていくために必要な資質・能力の一要素として外国語教育に重きが置かれたタイの教育事情が反映されている。吉川（2011）やコンサットラー（2021）では教師に自分のことを気にかけてほしいと考えたり教師の教え方に影響を受けたりするタイ人学習者の特徴が示されており、その点も合致している。一方、「上達への期待と実感」、「低負担」は値が低く、否定的な認識を持っている学習者が多いことが見て取れる。許（2018）でも中国人大学生の動機減退要因として「有能感の不足」や「学習量による学習困難」等が見出されており、意欲を維持するうえで日本語能力に対する自信や負担感の少なさが重要であることが分かる。タイ人高校生は日本語が上手になっていると感じたときに意欲が高まる（吉川 2011）という調査結果も出ているが、現状としては自身の日本語能力に不安を抱いている学習者が多く、それが学習意欲低下の一因となっていることが示唆される。

5. まとめ

本稿では中等教育段階の日本語学習者の学習意欲に着目し、学習意欲の変動の傾向とそれに影響を与える要因について考察した。結果、学年が上がるにつれ学習意欲が低下する傾向にあることが明らかになった。影響要因としてある特定の群に強い影響を与えている因子というのは見られなかったが、「日本語習得への興味・価値認識」、「教師の授業スタイル」、「上達への期待と実感」、「低負担」の4因子に対して肯定的な認識を持っている学習者ほど高い意欲が維持されやすく、否定的な認識が強い学習者ほど意欲が変動しやすいという可能性が示された。

6. 今後の課題

本研究の結果から、協力者全体の約 35%、とりわけ高校 3 年生の半数近くが学習意欲の低下を経験していることが明らかになった。また、意欲が低下している学習者の特徴として、日本語能力に対する自信を持ちにくく大きな学習負担を感じているということが見出された。今後は学習意欲の低下に焦点を当て、(1) 意欲低下が起りやすい時期、および (2) 意欲低下のきっかけについて詳細に分析する。

注

- (1) 一元配置分散分析の結果：「日本語習得への興味・価値認識」($F(2, 427)=46.07, p<.001, \eta^2=.18$)、「上達への期待と実感」($F(2, 429)=30.96, p<.001, \eta^2=.13$)、「教師の授業スタイル」($F(2, 427)=20.645, p<.001, \eta^2=.09$)、「低負担」($F(2, 428)=14.81, p<.001, \eta^2=.07$)

参考文献

- (1) 宇都木隆寿 (2011) 「日本語能力と日本語学習動機づけの関係—タイ人大学生を対象にして—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8, 65-74, 国際交流基金バンコク日本文化センター
- (2) 大竹春菜 (2022) 「タイ人高校生を対象とした日本語学習意欲に関する意識調査」『日本語教育方法研究会誌』28(2), 72-73 日本語教育方法研究会
- (3) 鹿毛雅治 (2013) 『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学—』金子書房
- (4) 許晴 (2018) 「中国における日本語専攻学習者の専攻の振り分けによる動機減退要因の比較」『日本語教育』169, 46-61, 日本語教育学会
- (5) ケラー, J. M. (2010) 『学習意欲をデザインする—ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン—』北大路書房
- (6) 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』[CD-ROM], くろしお出版
- (7) 国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>> (2022/03/31 閲覧)
- (8) コンサッター, カンラパブルック (2021) 「タイ人日本語専攻大学生における日本語学習意欲の変容—学年と学習意欲のレベルから見た日本語学習態度との関連性—」『第 13 回日本語日本語教育研究会大会予稿集』, 1-8
- (9) 高橋雅子・平山紫帆 (2014) 「留学生の日本語学習動機の研究に関する現状と課題 日本語教育における文献調査より」『立教大学ランゲージセンター紀要』31, 95-102, 立教大学ランゲージセンター
- (10) 山本晃彦 (2014) 「日本語学習者の学習意欲の変化とその要因 —インドネシアにおける渡日前日本語研修の事例より—」拓殖大学博士論文
- (11) 吉川景子 (2011) 「タイ中等教育における日本語学習意欲を高める要因と学習行動との関係—日本語教師の日本語指導時の内発的動機づけ要因—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8, 75-84, 国際交流基金バンコク日本文化センター

交流協定による短期留学生の日本語科目選択理由の4類型

根本愛子（東京大学）

ボイクマン総子（東京大学）

松下達彦（国立国語研究所）

1. はじめに

近年、日本の大学において、1年以内の短期留学生の数が増加しており、1995年度の3,088人から、2019年度には18,798人（日本学生支援機構，2020）となった¹⁾。こうした短期留学生数の増加の背景には、短期留学生受け入れ増加のための政策がとられたこと、短期留学生の受け入れが日本人留学生の短期の送り出しとセットになって交換留学制度として実施している大学が多い（太田，2018）ことがある。

したがって、来日する短期留学生は交流協定による場合が多く、一般的に日本語能力向上が留学動機であることから、質の高い日本語クラスの提供が必要（佐藤，2011）であり、質の高い日本語教育プログラムの有無が良き協定校を惹きつけるための大きな決定要因の一つになることもある（水戸・小山，1996）ことが指摘されている。

上記背景を踏まえ筆者らは、交流協定による短期留学生の日本語科目選択理由を調査し、その回答から日本語科目選択態度の類型化を試みる。その結果を短期留学生対象日本語教育プログラムの改善につなげたい。

2. 先行研究と本調査の課題

2-1. 短期留学生の日本語教育プログラムに関わる先行研究

受け入れ短期留学生の日本語教育に関する研究では、日本留学の動機や満足度、留學生活を通しての意識の変容など、日本留学そのものが中心であるが、その中で日本語教育プログラムや日本語学習に対する姿勢などに関する言及が見られる（二宮・黄，1997；鈴木，2011など）。一方、受け入れ側の大学における日本語教育プログラムや、その中で一部の科目の報告も見られる（久保，2019；石崎ほか，2020など）が、概ね短期留学生のための日本語教育プログラムと開講科目については、試行錯誤が続いていることがうかがえる。

しかし、短期留学生がどのような観点や基準から履修する日本語科目を選択しているのかは、管見の限り明らかにはなっていない。短期留学生を対象とした効果的かつ効率的な日本語プログラムの実施のためにも、日本語科目選択理由を調査することは急務であろう。

2-2. 大学生の科目選択に関わる先行研究

大学生の科目選択理由に関する研究は、科目を選択する際に、学生が何を重視するかや、選択の際の態度を分類する研究が見られる（梅本・中西，2010；服部，2012；Babad & Tayeb，2003；Ting & Lee，2012など）。ただし、岡田・渡邊（2019）は、海外と日本では大学教育のカリキュラムや履修条件、学生の状況などが異なり、国内においても同様の要因が重要

であるのかは検討が必要であることを指摘している。しかし、交流協定による短期留学生のように、国内外双方の要因が関わる科目選択理由調査は見当たらない。

2-3. 本調査の課題

以上の先行研究を踏まえ、本調査では、交流協定による短期留学生の日本語科目選択理由を問う質問紙調査を実施する。質問項目は、国内外の先行研究において科目選択理由で使用された質問項目および選択理由として抽出されたものを、必要に応じて交流協定による短期留学生の実際に合わせて用いる。

その調査結果から、①交流協定による短期留学生の日本語科目選択理由にはどのようなものがあるのか、②短期留学生の日本語科目選択の態度 (attitude) はどのように類型化されるか、の2点を明らかにする。そして、交流協定による海外大学からの短期留学生の、日本国内の大学で開講されている日本語科目の選択理由および態度につき、国内および海外の双方の要因を視野に入れて検討する。

3. 調査の概要

3-1. 調査の対象者および対象科目

本調査の対象は、X大学Yキャンパスで開講された短期留学生対象日本語科目を2018年度秋学期、2019年度春学期および2020年度春学期の計3学期間に履修した、大学間協定および部局間協定による短期交換留学生⁽²⁾である。調査への協力は、各学期末のオリエンテーション参加者および前学期からの継続学生にメール、また、各日本語科目の授業内で担当教員から口頭で依頼し、2018年度秋学期94(50.0%)、2019年度春学期63(33.5%)、2020年度春学期31(16.5%)、合計188(100.0%)の回答を得た。ただし、科目ごとに回答を依頼し、匿名での自由参加であるため、延べ回答数となる。

これら短期留学生は、日本語オリエンテーションと同日に行われる日本語プレースメントテストを受験し、指定されたレベルの日本語科目を自由に履修することができる。調査を実施した2018年度秋学期、2019年度春学期および2020年度春学期における、(A)前学期から継続してX大学に在籍する短期留学生数、(B)新規に受け入れた短期留学生数、(C)Yキャンパス日本語オリエンテーション参加者数(新規受け入れ短期留学生のオリエンテーション参加率)は表1の通りである。

本調査の対象とした科目は、2018年度秋学期、2019年度春学期および2020年度春学期にX大学Yキャンパスで短期留学生を対象に開講された、81の日本語科目である⁽³⁾。

表1 X大学Yキャンパス短期留学生数および日本語オリエンテーション参加者数

学期	A前学期からの継続学生数	B新規受け入れ学生数	Cオリエンテーション参加者数(率)
2018年度秋	3	126	94(74.6%)
2019年度春	65	85	61(71.8%)
2020年度春	52	22	16(72.7%)

3-2. 調査方法

本調査は、2018年度秋学期、2019年度春学期および2020年度春学期の計3学期間に、X大学Yキャンパスで開講された短期留学生対象日本語科目を履修した短期留学生に、オ

オンラインで実施した。質問項目はすべて英語である。

使用した科目選択理由調査票は、上述の先行研究を参考に、交流協定による短期留学生に関わるとされる17項目とした。回答者は履修した科目のそれぞれにつき、この17項目の質問に回答している。各項目は「I have chosen this course because」に続く文として科目選択理由をあげ、その内容について「5=Strongly agree, 4=Agree, 3=N/A, 2= Disagree, 1=Strongly disagree」の5件法で回答を求めた。また、その科目が所属校で単位として認定されるか否か、履修を決めた時期についても尋ねた。結果はSPSS ver.27で処理した。

4. 結果と考察

4-1. 交流協定による短期留学生の日本語科目選択理由にはどのようなものがあるのか

まず、日本語科目選択理由を問う17の質問項目の平均値(M)と標準偏差(SD)を算出し、得点分布の正規性を確認した。いくつかの項目で得点の偏りが見られたが、いずれの項目も科目選択理由を把握する上で重要な内容が含まれていると判断し、すべての項目を分析の対象とした。

次に、日本語科目選択理由17項目に対して主因子法による因子分析を行った。スクリープロットから4因子構造が妥当であると判断し、再度4因子を仮定して主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷値を示さなかった4項目を分析から除外し、残りの13項目に対して再度主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。バリマックス回転後の最終的な因子パターンを表2に示す。なお、回転前の4因子で13項目の全分散を説明する割合は52.26%であった。

因子1は、周囲の人間からの影響を表す5項目が高い負荷量を示していた。そこでこれを「オススメ」因子と命名した。因子2は、単位や良い成績(優=A)の取りやすさを表す2項目が高い負荷量を示していた。そこでこれを「Easy A」因子と命名した。因子3は、

表2 日本語科目選択理由の因子分析結果(バリマックス回転後の因子パターン)

	M	SD	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性	
X大学の先生にこの科目(内容)を勧められたから	2.67	1.10	.72	.05	.30	.15	.63	
履修したことがある学生に勧められたから	2.48	0.97	.66	-.04	.16	.24	.53	
友人がこの科目を履修するから	2.64	1.09	.66	.27	.01	.04	.51	
所属校の先生にこの科目(内容)を勧められたから	2.51	1.05	.56	.07	.44	-.07	.52	
履修したことがない学生に勧められたから	2.94	1.04	.54	.09	.11	-.05	.32	
課題が少なく楽そうだったから	2.12	0.95	.13	.92	.05	.00	.87	
いい成績が取りやすい科目だったから	2.11	0.91	.15	.83	.10	-.10	.73	
所属校にこの科目(内容)を履修するよう言われたから	2.46	1.27	.25	.03	.90	-.10	.88	
所属校で単位として認められている科目(内容)だから	3.06	1.35	.27	.13	.56	.01	.41	
将来の目標の達成に必要な内容だから	4.16	0.96	-.14	-.02	.35	.68	.60	
苦手な内容(分野)を強化できるから	4.10	0.81	-.01	.05	-.02	.55	.31	
この科目の内容に興味があるから	4.54	0.54	.09	-.16	-.13	.50	.30	
レベルがちょうどよかったから	4.10	0.69	.16	.00	-.07	.39	.18	
			因子寄与	2.22	1.67	1.60	1.29	6.80
			寄与率	17.11	12.85	12.38	9.92	52.26
残余項目								
得意な内容(分野)を伸ばせるから	3.85	0.94						
時間がちょうどよかったから	3.36	1.14						
Yキャンパスだから	3.88	1.04						
所属校にはない内容の科目だから	3.10	1.22						

流協定による短期留学生が受ける所属校の影響を表す2項目が高い負荷量を示していた。そこでこれを「所属校の意向」因子と命名した。因子4は、自分自身の状況や意向から科目を選択していることを表す内容の4項目が高い負荷量を示していた。そこでこれを「自分のため」因子と命名した。

以上、日本語科目選択理由は、「オススメ」「Easy A」「所属校の意向」「自分のため」の4因子が抽出された。

このうち「Easy A」と「自分のため」は、先行研究(2-2)であげられた科目選択理由でも見られたことから、科目選択の際には一般的に重視されるものだと考えてよいだろう。

「オススメ」は、所属校およびX大学の教員からのアドバイスに加え、学生間のいわゆる口コミ情報である。今回の調査では、188の回答のうち、履修を決めた時期は「学期開始前」が177(94.1%)、「1回目の授業後」が11(5.1%)であり、交流協定による短期留学生のほとんどが、科目内容を経験することなく、学期開始前に開示されているシラバスや、周囲の人間からの助言により科目を選択している。服部(2012)でも、1つの情報源だけで履修登録する授業を決めている学生は少数派であり、大半の学生は複数の情報を活用していることが指摘されている。短期留学生にも同様の傾向があるといえよう。

「所属校の意向」は、短期留学生ならでの理由にみえるが、これが短期留学生の必修科目であることも考えられる。「所属校の意向」がどのようなものかの確認が必要である。

4-2. 短期留学生の日本語科目選択の態度はどのように類型化されるか

因子分析結果に基づき、バリマックス回転後の各因子の因子得点を算出し、Ward法によるクラスタ分析を行ったところ、4つのクラスタを得た。第1クラスタには41名、第2クラスタには73名、第3クラスタには41名、第4クラスタには30名が含まれていた。

得られた4つのクラスタを独立変数、「オススメ」「Easy A」「所属校の意向」「自分のため」の各因子得点を従属変数とした一元配置分散分析を行ったところ、「オススメ」($F(3, 181) = 47.77, p < .00, \eta^2 = .44$)、「Easy A」($F(3, 181) = 86.00, p < .00, \eta^2 = .59$)、「所属校の意向」($F(3, 181) = 89.80, p < .00, \eta^2 = .60$)、「自分のため」($F(3, 181) = 4.77, p < .00, \eta^2 = .07$)とすべての項目で有意な群間差がみられた。図1に各群の平均値を示す。

TukeyのHSD法(5%水準)による多重比較を行ったところ、「オススメ」は第2クラスタ(以下、「クラスタ」省略) = 第3 > 第4 > 第1、「Easy A」は第3 > 第1 = 第2 > 第4、「所属校

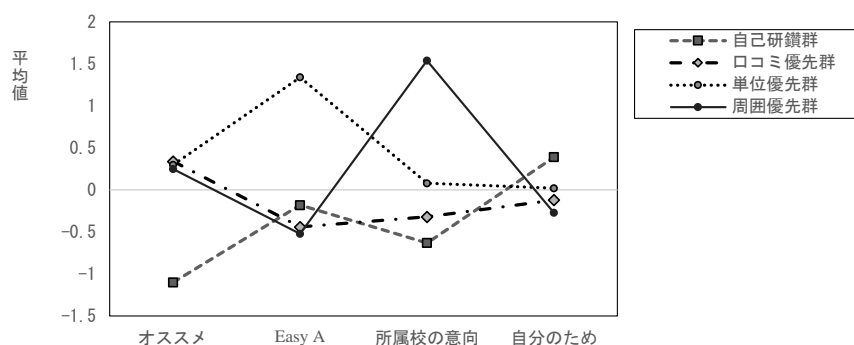


図1 4群の日本語科目選択理由の因子得点の平均値

の意向」は第4>第3>第2>第1、「自分のため」は第1>第2=第3=第4だった。

第1クラスは「自分のため」がプラスの値である一方、その他3項目はマイナスの値を示していた。このクラスに属する者は、日本語科目をあくまでも「自分のため」に選択する傾向があると考えられるため、「自己研鑽」群とした。

第2クラスは「オススメ」がプラスの値であるのに対し、その他3項目はマイナスの値を示していた。このため、このクラスに属する者は、周囲の「オススメ」から日本語科目を選択する傾向があると考えられるため、「ロコミ優先」群とした。

第3クラスは「オススメ」と「Easy A」がプラスであったが、「オススメ」は第2クラス、第4クラスと同等であり第3クラスの特徴とはいえない。このため、第3クラスは課題が少ない、いい成績が取れそうだという理由で日本語科目を選択する傾向があると考えられることから、「単位優先」群とした。

第4クラスは「オススメ」と「所属校の意向」の値が高く、「Easy A」と「自分のため」が低いことから、周囲の意見により履修する日本語科目を選択する傾向があると考えられる。このため、「周囲優先」群とした。

以上、短期留学生の日本語科目選択態度4類型—「自己研鑽」群、「ロコミ優先」群、「単位優先」群、「周囲優先」群—のうち、日本語科目選択の自己決定が強く、自律的な「自己研鑽」群が、日本語学習態度としては最も望ましいといえるだろう。だが、その他3群は、科目選択には短期留学生自身の意志以外の要素が強く出ている。

「ロコミ優先」群は、短期留学生個人ではなく、短期留学生全体の視点で捉えた「履修したい科目」を優先すると考えると、短期留学生同士のつながりが重要だといえる。だが、交流協定を結ぶ各大学から派遣される学生は数名程度であることから、短期留学生同士のネットワークを構築する仕組みを作ると同時に、各日本語科目に関する詳細な情報提供やコンサルテーションを行うことが必要だと考えられる。

「単位優先」群は、「Easy A」と思われる科目を中心に履修するグループであり、留学先から所属校に単位を持ち帰ることを優先させる傾向がある。これは所属校が必修科目や共通カリキュラムについて再考すべき点であろうが、短期留学生を受け入れる側としては、学生自身のニーズや、短期留学生の所属校の意向から科目設定を見直すことが望ましい。

「周囲優先」群は、「オススメ」と「所属校の意向」を重視するグループであるため、上述の「ロコミ優先」群と「単位優先」群への対策で対応可能であろう。

5. 今後の課題

本調査はX大学Yキャンパスを事例としたが、今後は、他の日本語教育プログラムを対象とした調査や、より客観的な観点で作成された調査票の作成、インタビュー調査などの実施が必要であると考えられる。そして、短期留学生の所属校との情報共有方法、提供する情報の選別など、具体的な方法の検討へとつなげていきたい。

注

(1) 新型コロナウイルス感染症による水際対策の影響で、2020年度は10,302人（日本学生支援機構、2021）に減少したが、長期的にはさらなる増加が想定される（日本語教育推

進議員連盟, 2022)。

- (2) X大学の大学間協定校は81校, X大学Yキャンパス関係の部局間協定校は27校ある。
- (3) 短期留学生を対象として開講されている日本語科目は, 日本語の各技能を総合的に扱う「総合的科目」と, 会話, 読解, 社会的課題やビジネス対応など, 科目によってその目的が異なる「目的別科目」の2種類がある。

参考文献

- (1) 石崎俊子・許明子・俵山雄司 (2020) 「名古屋大学短期交換留学受入れプログラム (NUPACE) の日本語教育に対するニーズ調査—2019年11・12月の調査において」『名古屋大学日本語・日本文化論集』27, 85-104.
- (2) 梅本貴豊・中西良文 (2010) 「CAMIによる期待信念と学習行動の関連:—努力と方略の信念の弁別—」『教育心理学研究』58(3), 313-324.
- (3) 太田浩 (2018) 「日本の海外留学促進政策の変遷」横田雅弘・太田浩・新見有紀子 (編) 『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト—大規模調査による留学の効果測定』第1章, 学文社, 2-28.
- (4) 岡田涼・渡邊文枝 (2019) 「教養教育科目における授業選択理由とその関連要因」『日本教育工学会論文誌』43, 73-76.
- (5) 久保るみ (2019) 「龍谷大学交換留学生のための日本語プログラム—"JEP Kyoto" JEP4『読解』コースデザインと成果』『龍谷大学グローバル教育推進センター研究年報』28, 23-40.
- (6) 佐藤由利子 (2011) 「日本への短期留学のニーズと課題に関する考察—短期留学生調査回答の地域別, 期間別, 課程別分析から」『留学生教育』16, 13-24.
- (7) 鈴木洋子 (2011) 『日本における外国人留学生と留学生教育』春風社
- (8) 二宮皓・黄帆 (1997) 「短期留学生の成功・満足規定要因に関する基礎的研究」『留学生教育』2, 1-10.
- (9) 日本学生支援機構 (2020) 『2019 (令和元) 年度外国人留学生在籍状況調査結果』 <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2019z.pdf> (2022年3月20日)
- (10) 日本学生支援機構 (2021) 『2020 (令和2) 年度外国人留学生在籍状況調査結果』 <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2021/04/date2020z.pdf> (2022年3月20日)
- (11) 日本語教育推進議員連盟 (2022) 『日本語教育関係施策等の推進状況について』 <http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2022/03/5_suishinjokyo.pdf> (2022年3月20日)
- (12) 服部憲児 (2012) 「新入生の授業選択の情報源に関する研究—大阪大学の教養教育科目を中心に」『大阪大学大学教育実践センター紀要』8, 9-16.
- (13) 水戸考道・小山悟 (1996) 「英語による短期留学プログラムと日本語教育の現状と課題—九州大学の経験を中心とした事例研究」『留学生教育』1, 35-44.
- (14) Babad, E., & Tayeb, A. (2003). Experimental analysis of students' course selection. *British Journal of Educational Psychology* 73, 373-393.
- (15) Ting, D. H., & Lee, C. K. C. (2012). Understanding students' choice of electives and its implications. *Studies in Higher Education* 37(3), 309-325.

オンライン授業における自律学習型クラスの可能性

白頭宏美 (慶應義塾大学 湘南藤沢キャンパス)

1. はじめに

学習者が自律的に学習を進めることの重要性が注目され、日本語教育においても、さまざまな形で学習者の自律性を高めるための教育実践が行われている。自律学習とは、「学習者が自分で自分の学習の理由あるいは目的と内容、方法に関して選択を行い、その選択に基づいた計画を実行し、結果を評価すること」(青木 2005)であり、「学習者オートノミー」という用語で説明がされることも多いが、本研究では実践の対象となる授業科目名とも関連があるため「自律学習」を用いる。

大学での日本語教育においては、自律学習を基盤とした個別対応型授業の実践の報告(齋藤・松下 2004)もあれば、教師主導の日本語授業の中に、学習記録という自律学習の要素を取り入れたもの(義永 2018)、会話(金久保 1996)、読解(川森 2015)等特定の技能に焦点をあてた授業の中での実践などが報告されている。本研究では、自ら目標や計画を立て、個別に学習を進める学習を取り入れた授業実践を報告する。筆者の所属する大学では、日本語科目の一環として、自律学習を取り入れた授業実践を行ってきた。しかし、2020年度より大学の授業がオンライン化する中で、授業実践も変革が求められた。本研究は、大学のオンライン授業において自律的な学習を取り入れた授業の実践について報告し、その可能性を探るものである。

2. 実践の概要

研究対象とした授業は、中級後半の総合日本語科目で、週4コマ(1コマ90分)のうち1コマを「自律型クラス」と称し、学生が個々に学習計画を立て、学習を実行し、自己評価する授業である。この科目では、2014年度より週4コマのうちの1コマを「自律型クラス」として継続して授業実践を行ってきたが、大学の授業のオンライン化により、2020年は別の形式で授業を行い、2021年度にオンライン授業でも可能な形式での「自律型クラス」を開講した。2014年度から2019年度までの対面授業での「自律型クラス」と2021年度のオンライン授業での「自律型クラス」の授業内容については、表1に示す。主な違いは、対面授業時には、学生は自ら設定した学習計画に沿って授業時間内に学習を進めていたのに対し、オンライン授業では、自身の学習計画に沿った学習は授業時間外に行い、授業では、一週間の学習報告と、学習方法に関するディスカッションを行った点である。

学生数は、対面授業時は、学期により異なるが15~25名前後であった。2021年度は、春学期が14名、秋学期が17名である。学生の出身国は、中国、韓国、台湾、アメリカ、インド、インドネシア、カナダ、フィリピン、モンゴル、日本などであり、学習歴も出身国の高校や日本語塾で学んだ者、大学入学後に学び始めた者、独学で学んだ者、家族と家庭内で使用していた者など、様々である。

表1 「自律型クラス」対面授業時とオンライン授業時の授業内容

	対面授業時	オンライン授業時
1～2週	学生：自身の学習目標，計画，評価方法の決定 教師：目標，計画，評価決定のサポート	学生：自身の学習目標，計画，評価方法の決定 教師：目標，計画，評価決定のサポート
3～6週	学生：自身の設定した学習計画に沿って授業時間内に学習。授業終了時に学習記録に記入し，提出。 教師：学習内容，学習方法について適宜サポート，必要な場合は個別相談	学生：自身の設定した学習計画に沿って授業時間外に学習し，授業開始前に学習記録に記入。授業時間には，1週間の学習をグループで報告。その他，学習方法についてのディスカッション，情報共有。 教師：グループディスカッションのサポート，必要な場合は個別相談
7週	中間報告または発表	同上
8～13週	学生：自身の設定した学習計画に沿って授業時間内に学習。授業終了時に学習記録に記入し，提出。 教師：学習内容，学習方法について適宜サポート，必要な場合は個別相談	学生：週に3～4人ずつ，自身の学習内容について発表，グループディスカッション，個別学習等 教師：発表内容についてコメント，グループディスカッションのサポート，必要な場合は個別相談
13～15週	学生：今学期の学習内容，評価について教師と個別面談 教師：学生と個別面談	学生：今学期の学習内容，評価について教師と個別面談 教師：学生と個別面談

3. 分析方法と分析結果

分析の対象は，2021年度春学期に研究への協力に同意した学生10名の毎週の学習記録の記述，学期末アンケート及び，インタビュー調査に協力した4名の文字起しデータである。

まず，学習記録と学期末アンケートより，学生が何をどのように学習したか集計を行った。また，学期末アンケートの自由記述とインタビューデータについては，『質的データ分析法』（佐藤 2008）に従い，以下の手順で分析を行った。①文書セグメントを作成，②オープン・コーディングを行い，③コードを集約，整理することで焦点的コーディングを行った。

3-1. 学習内容

学生の学習記録及び学期末アンケートの記述から，学習内容やリソース（学習に使用するもの），自身が設定した計画に沿った一週間の学習時間をまとめた（表2）。学習内容については対面授業時と変わらない内容だったが，リソースについては，対面授業時より多様であった。対面授業では，大学にある日本語科目履修者用の研究室にある日本語テキストや問題集，自身が持っている問題集を使用する学生が多かったが，オンライン授業時

では、インターネット上にあるリソースを利用する学生も多くいた。また、学習時間については、目安として毎週1～2時間としたが、それ以上学習した学生が多かったことがわかった。

表2 オンライン「自律型クラス」で学生が選択した学習内容

学習内容	日本語能力試験のための勉強 (4), 読む練習 (2), 書く練習, 聴く練習, 話す練習, 漢字の練習 (各1)
リソース	自分の持っている日本語テキスト (7), 自分の持っているその他の本 (3), インターネット上にある日本語学習サイトや問題サイト (2), インターネット上にあるその他のサイト (4), Quizlet などの学習アプリ (3), 紙のノート (6), google ドキュメントなどのクラウド上のツール (6), 辞書アプリ (1)
一週間の学習時間	30～1 時間 (1), 1～2 時間 (3), 2～3 時間 (3), 3～4 時間 (2), 5-7 時間 (1)

3-2. オンライン自律型授業への評価

振り返りシート、学期末アンケートの自由記述より、学生の「自律型クラス」への評価に関する記述をコーディングし、プラス評価とマイナス評価にまとめた(表3)。

一週間の学習内容を報告する授業の形態について、「自分で勉強したいものを好きな方法で勉強するのが良かったと思います。」「授業で教えてもらっていること以外を自分の時間を使って勉強ができるのが良いと思います。」といった[自由な勉強/好きな勉強]ができることへの評価のほか、「自律型クラスをしたことで、日本語に関する今後の目的について、改めて考える機会が与えられたと思いました。」といった[日本語学習の目的について考える機会]や、「他の学生の勉強方法からたくさん参考できました。」のように[ほかの学生の学習方法を知る機会]となったと記述した学生もいた。しかし、「この形の授業は大丈夫ですが、毎週、目標を言うのは繰り返しのようになります。」のように、学習報告については、[同じ報告の繰り返し]となり、意味を見出せなかったと記述している学生も複数いた。

勉強方法のディスカッションについては、「自分が分からない効果的な勉強方法が分かる時間になったからいいと思います。」のように[効果的な学習方法を知る機会]や、「聞いて考えて、対比する、反省することなどができる。」のように[学習方法を比較する機会]となったと記述した学生が多く、マイナス評価についてはなかった。

学習記録については、「毎週目標に向かってどの程度進めたか確認できてよかったです。」「自分が毎週何をしているかはっきり見えるからいいと思います。」のように[進捗状況の視覚化/確認]になってよかったという学生と、「ちょっと面倒くさかったです」「適時に更新することができませんでした。」のように[面倒さ]を挙げている学生もいた。これは対面授業時でも同様であるが、授業中に強制的に記入しなければならない対面授業時とは異なり、自分の時間を使うため、何も記録できない週がある学生もいた。

発表については、「クラスみんなに自分の勉強方法を共有する機会があって良かったと思います。」のように[勉強方法を共有する機会]と考えた者、「人々がどのように勉強

して、どのように進歩しているかを見るのは面白いです。」のように「成果の共有の楽しさ」を感じた学生もいたことがわかった。

表3 オンライン「自律型クラス」に対する学生評価（一部）

項目	プラス評価	マイナス評価
一週間の授業内容を報告する形態について	<ul style="list-style-type: none"> ・自由な勉強／好きな勉強 ・日本語の授業内容以外の学習 ・日本語学習の目的について考える機会 ・他の学生の学習方法を知る機会 	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ報告の繰り返し ・マンネリ
勉強方法についてのディスカッションについて	<ul style="list-style-type: none"> ・効果的な学習方法を知る機会 ・様々な学習方法を比較する機会 	
学習記録について	<ul style="list-style-type: none"> ・反省する機会 ・進捗状況の視覚化／確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・面倒さ ・機械的な記述に終始
発表について	<ul style="list-style-type: none"> ・勉強方法を共有する機会 ・成果の共有の楽しさ ・発表の練習 	

3-3. 自律型クラスの意義

インタビューデータからは、自律型クラスについて学生が述べている箇所を抽出し、コーディングを行った。インタビューの内容は、学期末アンケートで学生が記述した内容にてそれぞれの回答について詳しく聞くことと、自律型クラスについてよかったこと、よくなかったこと、気づいたことなどである。

文字起しデータをコーディングした結果、自律型クラスの意義が浮かび上がった(表4)。自律型クラスは、新たな「学習方法の習得」ができる場だと述べる学生が複数おり、「学習方法の共有」をすることで、アプリやオンラインサービスなど学習ツールを学ぶことができる場だと述べている学生もいた。

また、自分だけで勉強をすることとの違いとして、「教師のサポート」があること、「ピアサポート」があること、またいい意味での「プレッシャー」があることが挙げられていた。自律型クラスでは、求めれば教師のサポートがあり、学習内容や学習計画についての質問や相談をすることができる。また、クラスメートと毎週学習内容について報告し合う際、困っていることを相談したり、アドバイスをしあったりすることができ、学生同士でもサポートができていたようである。そして、学習を計画的に進めている他の学生の存在を知ることで、自分も頑張らなければならないという気持ちも生まれたようである。

さらには、授業外で学習を進めることについて、自身の目標や計画を「意識した練習」ができたと述べた学生もいた。以前は、単に学習を進めるだけであったが、自律型クラスで目標を設定し、計画を立てることで、生活の中で使う日本語についても、自身の目標を

意識できたようである。

表4 オンライン「自律型クラス」の意義（一部）

コード	文字起しデータ
学習方法の習得	日本語の勉強方法について知りました。先生に教えてもらった。こういう方法も日本語はある程度自分でできる。
学習方法の共有	いろいろな方法やアプリとかサービスのことについて学びました。
教師のサポート	自分の勉強で困ったときの先生等を相談できるとか、先生は自分のノートとかチェックをしてもらおうとすごく助かります。
ピアサポート	私達は1人じゃなくて、みんな一緒に目標を目指しながら毎回頑張れるから私はもう頑張らなきゃいけないという気分になりました。
プレッシャー	私とSさんだけN2を受ける予定でした。あと他の人たちはみんなN1を目指したから、もうちょっとプレッシャーを感じました。
自分に合った学習	自分に合った勉強を見つけることができました。
学習の振り返り	毎週学習を見直して、考えるのはよかったです。
意識した練習	(目標を)意識した練習を前はしていなかった。

4. まとめと今後の課題

本研究では、オンライン授業における自律学習型クラスの実践を報告し、履修した学生の声からその役割と機能について分析した。オンライン授業であっても、対面時と同様に自律型クラスには、自身の学習を見つめ、目標や計画を意識しながら学習を進めることができることがわかった。また、オンラインではあるが、自律型クラスの教室があることで、学習のモチベーションを高め、クラスメートと協働して学習を進めていくことができるなど、オンライン自律型クラスの役割について示唆を得た。大学の授業は今後対面とオンラインのハイブリッド型授業が続く可能性が高く、海外在住の学生のためにも「自律型クラス」の役割を示すことは重要である。また、オンラインでの自律型クラスでは、多様なオンラインリソースが活用できるという利点もあった。オンラインでできる自律学習についての課題を探ることは、海外の一般の学習者が自律的に日本語学習を進めるためにもことにもつながると考える。

付記

本研究は、2021年度慶應義塾学事振興資金研究補助を受けて実施したものである。

参考文献

- (1) 青木直子(2005)「自律学習」日本語教育学会編『新版日本語教育事典』大修館書店 773-775
- (2) 金久保紀子(1996)「中級日本語学習者会話クラスにおける「モニター活動」の試みー自律的学習の応用ー」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』11, 133-144

- (3) 川森めぐみ (2015) 「ストラテジーを使った読解授業の成果」『同志社大学日本語・日本文化研究』13, 163-178
- (4) 齋藤伸子・松下達彦 (2004) 「自律学習を基盤としたチュートリアル授業ー学部留学生対象の日本語クラスにおける実践ー」『Obirin Todayー教育の現場から』4, 19-34
- (5) 佐藤郁哉 (2018) 「質的データ分析の基本原則と QDA ソフトウェアの可能性」ウド・クカーツ著, 佐藤郁哉訳『質的テキスト分析法 基本原則・分析技法・ソフトウェア』新曜社, 213-237
- (6) 義永美央子 (2018) 「自律学習支援のための日本語学習記録における教師コメントの分析」『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』22. 33-46

日本語教育における翻訳の再定義に向けて

—日本語教師向けアンケート調査の結果から—

行木瑛子（沖縄大学）

土居菜津子（国際教養大学大学院生）

1. はじめに

言語教育における翻訳は、語彙や文法確認を中心とした文法訳読法のイメージが強く、特に英語圏では学習者のコミュニケーション能力の向上には資さないとの批判を受け、敬遠されることも多かった(Cook 2010)。ただ、翻訳は近年再評価の動きがある(Cook 2010)。ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)では、言語活動を受容的活動(reception)、産出的言語活動(production)、(言葉の)やり取り(interaction)、仲介活動(mediation)の4つに分けているが、翻訳はこの仲介活動の一部として重視されている(Council of Europe 2018)。2012年の日本学術会議による参照基準でも「大学外国語教育にとって翻訳通訳を学ぶことには、根源的な意味がある」と明記され、翻訳活動の重要性が指摘されている。

教育現場では、語彙・文法の確認目的のみならず、言語・文化間の意識向上や仲介能力向上の目的で、翻訳を積極的に活用する実践研究も複数なされている(Laviosa & González-Davies 2020)。このように、言語教育における翻訳には様々な可能性があり、現在さらなる研究が必要だと言われているが、日本語教育における翻訳実践の現状を調査した研究は管見の限りない。そこで、本研究では、(1)日本語教育における翻訳活動の実践(及び翻訳に関係する媒介語の使用)の現状を把握すること、(2)翻訳活動の実践を困難にする要因があればそれを明らかにすることを目的に、国内外の日本語教師を対象としたアンケート調査を実施した。

なお、本稿での翻訳活動とは、教師が意図的に複数の言語を使用することを前提にデザインした仲介活動を指す。「読み物の一部を他の言語に翻訳する」、「日本語の公共パンフレットに英訳・中国語訳をつける」という活動だけでなく、「他の言語の新聞記事について日本語で説明する」「日英のバイリンガルで記事を作成する」「日本語で得た情報について中国語等で発信する」なども翻訳活動に含むこととする。

2. 調査の概要

本調査では、国内外の日本語教授歴2年以上の教師を対象にアンケート調査を実施した。アンケートは研究会メーリングリストやFacebookのグループページ投稿を通して周知した。アンケートの所要時間は1時間程度で、教師自身の(1)教授歴・言語学習歴、(2)複言語・複文化能力(Galante 2020)、(3)媒介語・翻訳使用に対する態度、(4)クラスでの媒介語使用や翻訳活動実施の有無、その目的、利点や弊害について、リッカート尺度を用いた選択問題及び記述式で尋ねた。本発表では、アンケートのうち、本研究の目的に特に関係する上記(4)の分析結果を発表する。(4)の質問項目の概要は以下の通りである。

1. 言語クラスでの「翻訳」というと、こういった活動を思い浮かべるか
2. 日本語クラスで自分自身が媒介語を使うことがあるか
 - a. 使う場合は、その言語、使用の場面、媒介語使用の利点と弊害
 - b. 使わない場合は、使用しない理由と、日本語のみを使う利点と弊害
3. 日本語のクラスで翻訳活動を取り入れたことがあるか
 - a. 取り入れたことがある場合は翻訳活動の内容と目的、利点と困難点
 - b. 取り入れたことがない場合はその理由
4. 翻訳に特化した「翻訳コース」を教えたことがあるか。
 - a. ある場合は、担当翻訳コースで使用されていた言語と、学習者のレベル、教材、教材を選んだ理由、担当することになった経緯、困難点
 - b. ない場合は、教えない理由又は教えられない理由

回答者数は78名であった。回答者の概要は表1の通りである。全体的に女性、日本語母語話者、大学機関所属、国内在住の教師からの回答が多かった。

表1 回答者の概要

ジェンダー	男性 13名 (16.7%), 女性 64名 (82.1%), いたくない 1名 (1.3%)
母語	日本語 74名 (94.9%), 日本語・英語 2名 (2.6%), ベトナム語 1名 (1.3%), 中国語 1名 (1.3%)
現在の所属機関 (複数選択可)	大学 36名 (46.2%), プライベート 19名 (24.4%), 日本語学校 15名 (19.2%), 地域日本語教室 9名 (11.5%), 高校 7名 (9%), 中学校 2名 (3.8%), 小学校 2名 (2.6%) 等
現在の居住地	日本国内 57名 (73.1%), 海外 21名 (26.9%)
教授歴	5年未満 18名 (23.1%), 5~10年 10名 (12.8%), 10~15年 16名 (20.5%), 15~20年 9名 (11.5%), 20~25年 9名 (11.5%), 25~30年 10名 (12.8%), 30年以上 6名 (7.7%)

質的分析ソフト NVivo12 を使用して記述回答の主題分析を行った。まず、すべての記述を一つ一つ確認し、「理解を促進するため」という回答に対して「理解促進」というコード、「私の外国語（日本語以外の言語）の能力が低い」という回答に対して「教師の語学力不足」のコードを付けるなどして、各回答をすべてコード化した。その後、類似コードの統合や、コード内の再分割などにより、コードのグループ分けを行った。最後に各コード内の記述の整合性を確認した。コードの妥当性を確認するため、コード化はすべて筆者2名で検討し合いながら行った。

3. 調査の結果

3-1. 媒介語・翻訳活動の実践の現状

まず、媒介語使用・翻訳活動の現状について報告する。調査の結果、78名中、媒介語は61名(78.2%)、翻訳活動は43名(55.1%)の教師が使用すると回答し、日本語クラス内で

媒介語や翻訳が敬遠されている事実は確認されなかった。ただ、「言語クラスでの『翻訳』」というと、どういった活動を思い浮かべるか」という設問に対し、「訳す」とだけ記載する等、具体的な活動をあげなかった教師が78名中26名(33%)いた。他の4技能(話す・聞く・読む・書く)と比較していないので一概には言えないが、翻訳活動の具体的なイメージを持っていない教師が少なからず存在する可能性も示唆された。

翻訳活動を取り入れていると回答した教師(43名)が取り入れた翻訳活動は、読み物の意味の確認、文学作品の翻訳、俳句の翻訳プロジェクト等多様であった。翻訳活動の目的は、読み物等の内容理解の確認・促進(15名)が最も多く、次に多かったのが、言語・文化間の比較目的(5名)であった。また、取り入れているレベル(複数回答可)については、初級(12名)、中級(16名)、上級(20名)まで幅広く取り入れられていることがわかった。

3-2. 媒介語・翻訳活動の利点と弊害

次に、媒介語使用・翻訳実践の利点と弊害についても報告する。表2は媒介語を使用すると回答した教師(61名)が述べた媒介語使用の利点・弊害の上位5つである(カッコ内の数字は言及した教師の数である。教師によっては一つ以上の理由をあげていたため、全体の数とは一致しない(以下同))。

表2 媒介語使用の利点と弊害上位5つ

	利点		弊害
1	理解促進 (30)	1	他言語への依存 (15)
2	時間短縮・効率的 (17)	1	他言語を介した思考(翻訳への依存) (15)
3	学習者の不安・ストレス軽減 (7)	1	日本語使用の低下 (15)
4	教室運営・指示 (6)	4	翻訳の限界 (6)
5	誤解の軽減 (5)	4	日本語運用力の伸び悩み (6)

媒介語の利点は「時間短縮(17)」等の教室運営面や、学習者の文法・語彙等の「理解促進(30)」が多かった。なお、媒介語の利点に関して、言語・文化の意識向上についての言及はなかった。また、弊害としては、媒介語を使うことで、「日本語で言える文章でも媒介語に頼ってしまう」などといった「他言語への依存」について15名の教師が言及した。また、「頭の中で翻訳の癖がついてしまう」などの「他言語を介した思考(翻訳への依存)」や、「日本語使用の低下」についても15名の教師が懸念を述べた。

表3は翻訳活動を取り入れていると回答した教師(43名)が述べた翻訳活動の利点・困難点の上位5つである。翻訳活動の利点としても、媒介語使用と同様、学習者の読み物等の「理解促進(11)」や「学習者の理解確認(8)」などの理解目的、「情意面への影響(4)」をあげた教師が多かった。ただ、翻訳活動の利点では、媒介語使用では見られなかった「各言語・文化の特徴への意識向上(10)」という言語・文化についての言及も多く見られた。

表3 翻訳活動の利点と困難点上位5つ

	利点		困難点
1	理解促進 (11)	1	教師の語学力不足・限界 (12)
2	各言語・文化の特徴への意識向上 (10)	2	翻訳プロセス自体の難しさ (9)
3	学習者の理解確認 (8)	3	他言語・翻訳ツールへの依存 (5)
4	情意面への影響 (4)	4	媒介語のレベルの差 (4)
5	認知的に高度な活動 (3), 実生活での有用性 (3), 学習者のつまづき・誤解への気づき/対応 (3)	5	翻訳・逐語訳への依存 (2)

なお、困難点としては、「教師の語学力不足・限界 (12)」が最も多い結果となった。媒介語使用の弊害に教師の語学力不足をあげたのは1名のみだったため、翻訳活動になると自身の語学力を意識する教師が多いことがわかった。また、自身の語学力だけでなく「(学習者の) 媒介語のレベルの差」という学習者の語学力の差を懸念点にあげた教師も4名いた。その他の困難点には、媒介語の弊害と類似の点（「他言語・翻訳ツールへの依存 (5)」 「翻訳・逐語訳への依存 (2)」）も見受けられた。

3-3. 媒介語・翻訳実践を取り入れない理由

最後に、媒介語・翻訳活動を取り入れないと回答した教師（それぞれ17名 (21.8%), 35名 (44.9%)）の回答について報告する。

表4 媒介語・翻訳活動を取り入れない理由上位5つ

	媒介語を使用しない理由		翻訳活動を取り入れない理由
1	学習者の多様な母語 (4)	1	教師の語学力不足 (8)
1	教師の語学力不足 (4)	2	所属機関等の要請・ルール (7)
1	所属機関等の要請・ルール (4)	2	学習者の多様な母語 (7)
4	日本語インプットの最大化 (3)	4	取り入れ方が不明・考えたことがない (4)
4	日本語による思考の習慣化 (3)	4	時間的制約 (4)

媒介語・翻訳活動ともに、「学習者の多様な母語」、「教師の語学力不足」をあげた教師が多く、この2つが課題になっていることがわかった。また、所属機関に日本語のみで授業を行うように言われているというような「所属機関による要請・ルール」もあり、制度上、翻訳活動が取り入れにくい環境もあるようである。また、媒介語については、「日本語インプットの最大化 (3)」「日本語による思考の習慣化 (3)」など、自身のピループに基づき意図的に使っていない教師もいることがわかった。

また、媒介語を使わないという教師に対し、日本語のみを使用する利点と弊害についても聞いた。その結果、利点として複数回あげられていたのは、「日本語を介した思考の促進

(8)」と「日本語インプットの増加 (5)」であった。弊害としては、日本語のみしか使わないことで「理解の妨げ (6)」になること、時間がかかるため「非効率的 (3)」であることがあった。媒介語を使うと回答した教師が利点として、「理解促進 (30)」「時間短縮 (17)」をあげていたことを考えると、媒介語の使用は主に教室運営や理解確認と結びついていることがうかがえる。

4. 考察

上記の調査結果から、翻訳活動の実践を困難にする要因として、4点が考えられる。第1に、言語クラスにおける翻訳活動のイメージの欠如である。翻訳活動のイメージについての設問に「訳す」とだけ記載する等、具体的な活動をあげなかった教師が26名いた。また、翻訳を取り入れない教師のうち、「やり方がわからない (4)」という回答もあった。

2点目に、教師自身の語学力への懸念がある。翻訳活動を取り入れない理由として自身の語学力をあげた教師が8名にのぼった。また、翻訳活動を取り入れている教師の中でも、12名が自身の語学力を困難点としてあげていた。ただ、興味深いのは、媒介語使用の弊害として自身の語学力をあげた教師は1名のみだったことである。つまり、翻訳活動については教師側からも高い語学力が必要だと捉えられていることが示唆された。

3点目に学習者の多様な母語があげられる。翻訳を取り入れない理由に学習者の多様な母語をあげた教師が7名、取り入れている教師の中でも4名が多様な母語を懸念していた。つまり、翻訳は二言語で行うことが前提で、母語が多様なクラスでは取り入れづらいと考えられているようである。

最後に、他言語の使用により目標言語の習得が遅れるというビリーフである。媒介語使用の弊害として日本語使用の低下だけでなく、日本語の運用力低下や、「日本語で考えなくなる」など他言語を介した思考につながることを懸念した教師が多くいた。

この結果を基に、日本語教育における翻訳の再評価を進める場合、以下の3点が必要になると考えられる。まず、翻訳を再定義する必要性である。翻訳実践を困難にする要因として、教師の語学力や多様な母語への懸念があった。ただ、会話の授業で「高いスピーキング力が必要なプレゼン」が活動の一形態であると同様、このような「教師・学習者の高い語学力を必要とする二言語間の翻訳」も翻訳の一形態と捉えることができる。日本への留学中に自分の親がホストファミリーに書いた手紙を翻訳する、自分の作った日本語の動画に英語等の字幕を付ける等、日常で翻訳が必要となる多くの場面において、高い語学力は必ずしも必要ではない。また、翻訳活動については二言語間のみならず、複数の言語を取り入れた実践なども既に報告がある(例: Muñoz-Basols 2019, 行木 2021)。さらに、「やさしい日本語」への言語内翻訳や、書き言葉から話し言葉へのモード間翻訳も含めるなど、翻訳活動をより広く捉え、教師・学習者の言語レベルや文化言語背景が多様なクラスでも活動の一部として取り入れやすくする必要がある。

次に、翻訳の必要性の再確認も重要になるだろう。翻訳をはじめとする仲介活動は複言語を用いて生活する者にとって不可欠なスキルだと言われている(Council of Europe 2018)。学習環境に合わせて、日本語接触の機会を十分に確保した上で、翻訳(やそれに伴う媒介語の使用)が目標言語の習得を妨げるものではなく、習得に必要なものだと捉えていく視

点も必要になるだろう。

最後に翻訳の実践や教材を充実させる必要もある。翻訳活動のイメージを具体化するため、特に言語・文化の仲介目的の翻訳活動の実践や教材の充実化が必要だと考えられる。

5. 結論と課題

本調査では、日本語教師を対象としたアンケート調査を基に、日本語教育における翻訳実践の現状を把握し、翻訳実践を困難にする要因を探った。特に、日本語教育において翻訳活動が比較的实施されているという事実が確認できたこと、また、調査結果から困難点も特定できたことは意義が大きいと考える。

ただ、このアンケート調査には限界がある。まず、サンプリングの問題である。今回の回答者は女性、日本語母語話者、大学機関所属、国内在住が多かった。また、回答者によって記述量の差もあった。今後はインタビュー調査等を通して、詳しい実践内容も見ていく必要があるだろう。また、翻訳の再定義と述べたが、翻訳を広く捉えると、非言語の世界を翻訳する「言語」そのものを「翻訳」と定義することすら可能となる (Paz 1992)。言語教育での実用性という視点から見ると、柔軟性を持ちつつも、翻訳活動の一定の範囲を定める必要があると考える。通訳翻訳を「トランスレーション活動」として言語教育に導入する動きもあるが (新崎 2021)、通訳との関係をどう捉えるかも検討が必要だろう。

参考文献

- (1) Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- (2) Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- (3) Galante, A. (2020). Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: The inseparability of language and culture. *International Journal of Multilingualism*.
- (4) Laviosa, S., & González-Davies, M. (Eds.). (2020). *The Routledge handbook of translation and education*. Oxon, UK: Routledge.
- (5) Muñoz-Basols, J. (2019). Going beyond the comfort zone: Multilingualism, translation and mediation to foster plurilingual competence. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 299-321.
- (6) Paz, Octavio. (1992). "Translation: Literature and letters." In *Theories of translation*, eds. Ranier Schulte and John Biguenet. Chicago: Chicago University Press, 152-162.
- (7) 行木瑛子 (2021) 「複言語主義の日本語教育における学生の学び：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.
- (8) 新崎隆子 (2021) 「日本語教育におけるトランスレーション活動の導入」『日本語教育通信』国際交流基金. <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/reserch/202112.html> (参照：2022年3月10日)

日本語学校の新人研修担当教師の葛藤

—養成講座出身者に対する研修を行った教師へのインタビューの分析—

水野瑛子（名古屋大学大学院生）

1. 研究背景

国内の法務省告示機関の日本語教師養成・研修を行う機関⁽¹⁾（以下、養成講座）の修了者は、多くが民間の日本語教育機関（以下、日本語学校）で日本語教師としてのキャリアをスタートさせる（文化庁国語課，2020）。しかし、文化審議会国語分科会（2019）の報告書によると、日本語教育機関の現職の教師研修は「各教育機関，教師個人に任されており，十分な研修機会が確保されていない（p.13）」という現状にある。日本語学校における新人研修についても，一切研修もなくスタートするケースもあれば，研修が行われているケースもあることが報告されている（嶋田，2019）。このような中で，新人研修を行っている日本語学校や研修を担当する教師は内容や方法を模索しながら研修を進めていることが予想される。そこで本研究では，新人研修を行っている日本語学校において養成講座出身者に対してどのような研修が行われ，その研修を担当する教師がどのような葛藤を感じているのかに注目し，その葛藤の生じる要因を考察することを目的とする。

2. 先行研究と本研究における葛藤

2-1. 日本語学校における新人研修に関する先行研究

文化審議会国語分科会（2019）は，日本語教師について段階に応じて養成，初任，中堅の三つに区分し整理している。そのうち初任は「日本語教師養成段階を修了した者で，それぞれの活動分野に新たに携わる者」，「当該活動分野において0～3年程度の日本語教育歴にある者」と定義されている。本研究でもこの定義を初任の定義とし，日本語学校に就職して間もない初任の教師（以下，初任教师）に対して行われる研修を新人研修とする。

日本語学校における新人研修に関する研究には，嶋田（2019）と門馬・富谷（2021）がある。嶋田（2019）は，「初任者であっても，教科書をマニュアルに沿った教案づくりに汲々とし，ただ教える技術の向上に目を向けるのではなく，教室活動のデザインや学習者の社会参加という視点を日々養うことを忘れてはならない」と述べ，現場における学び合いの重要性を指摘している。門馬・富谷（2021）は，養成と初任をつなぐために日本語学校で，採用を前提とした「採用前研修」を実施することを提案している。採用前研修では，初任で直面する困難をあらかじめ解消することに有用であるものの，研修講師，日本語学校（組織）の双方にとって大きな負担であることが指摘されている。

嶋田（2019），門馬・富谷（2021）では，初任教师にとって必要な研修が検討されているが，より多くの事例を積み重ね，嶋田（2019）で述べられているように，研修の発信・共有を進めることが重要であると考えられる。

2-2. 本研究における葛藤

有田（2016）では、日本語教師の葛藤が個々の資質や能力の問題に帰着してしまっている現状を問題視し、葛藤を「日本語教師にとっての行動規範・社会的期待が複数あり、それがしばしば矛盾したものとして教師個人の選択を迷わせる場合、あるいは、他者との信念の対立として立ち現れて教師に不安やストレスを引き起こす場合」と定義している。この定義が本研究で対象とする教師の葛藤にも応用できると考え、有田（2016）を参考に、本研究で扱う葛藤を「新人研修を行う際に行為規範・社会的期待が複数あり、それがしばしば矛盾したものとして教師個人の選択を迷わせる場合、あるいは、他者との信念の対立として立ち現れて教師に不安やストレスを引き起こす場合」と定義する。

3. 研究課題

日本語学校における新人研修の現状と先行研究を踏まえると、各教育機関の研修の実態を発信・共有し、研修の改善や養成講座との連携を考えていくことが重要であると考え。そこで、本研究では筆者の勤務する日本語学校（以下、A校）に焦点を当て、養成講座出身の初任教師の新人研修を実施する教師（以下、研修担当教師）に着目して調査を行った。調査者である筆者は、調査時点で約7年の日本語教師歴を有し、うち約5年はA校の非常勤講師である。また、約3年養成講座で非常勤講師をしている。この調査によって研修担当教師がどのような研修を行い、どのような葛藤を抱えているのかを明らかにすることで、新人研修、また日本語学校と養成講座の連携に必要な支援が見えてくるのではないかと考えた。研究課題として、(1) 養成講座出身者に対して新人研修を行う日本語学校の教師はどのような葛藤を感じているのか、(2) 葛藤を感じる要因は何か、を設定する。

4. 研究方法

A校の研修担当教師の葛藤を明らかにする上で、妥当な方法だと考えたのがM-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）である。M-GTAはデータの解釈から説明力のある概念の生成を行い、そうした概念の関連性を高め、まとまりのある理論を作る方法であり（木下，2007，p.35）、「社会的相互作用に関する人間行動の説明モデルである」とされている（木下，2020，p.17）。社会的相互作用とは、「人間と人間の直接的なやりとり（木下，2003，p.27）」である。本研究では、研修担当教師が新人研修を実施する過程において、研修担当教師と初任教師のやりとりを社会的相互作用と位置付け、そこで生じる葛藤のプロセスから関係する人々の行動の説明と予測をすることで、新人研修や日本語学校と養成講座の連携に必要な支援が見えてくると考えた。分析テーマを「A校の研修担当教師が新人研修を実施する際に葛藤を感じるプロセスの研究」、分析焦点者を「養成講座出身者の新人研修を担当するA校の日本語教師」と設定し分析を進めた。

4-1. 調査協力校の研修内容と調査協力者及び調査手順

調査協力校は東海地方のある日本語学校（A校）である。A校では、1名の教師が新人研修を担当しており、約4ヶ月の研修期間を設けている。最初の1ヶ月はA校のカリキュラムについて説明し、その上で1～2回初級レベルの内容の模擬授業を行う。2ヶ月目から

は研修担当教師の見学の下、教壇に立ち授業を行う。その際に、教案の提出・フィードバックを受けて教案の再提出・授業の実施・フィードバックというサイクルを続けていく。3ヶ月目以降は毎授業このサイクルを行うのではなく、必要な場合に研修担当教師が授業を見学し、フィードバックをする。また、A校ではどの教師でも授業見学が自由にできるため、特に初任教師には授業見学をすることを推奨している。

調査協力者は、A校の新人研修を担当する常勤講師1名（以下、Cさん）である。Cさんは日本語教師歴8年で、うち約4年はA校の教師であり、約2年新人研修を担当している。本調査では、養成講座を修了した初任教師4名に対して2020年3月～6月に行った研修の内容について質問した。インタビューは、2021年9月に約1時間半の半構造化インタビューを実施し、許可を得て録音し逐語的にまとめた。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

1. 新人研修について 1) 新人研修を担当してどのくらいか 2) 新人研修ではどのくらいの期間、どのようなことを行っているか 3) 新人研修を行っていて大変なことはあるか、何が大変か 4) 新人研修で身に付けてほしいことは何か	2. 初任教師について 1) 養成講座出身の先生は、日本語学校に入る時点でどのような力が身に付いていると感じるか 2) どのような力が身に付いていないと感じるか 3) その力は日本語学校に入る前に身に付けてきてほしい力か 4) 日本語学校に入る時点で身に付けておいてほしい力はどんな力か
--	---

4-2. 分析手順

本研究におけるM-GTAを用いた分析手続きは以下の表2の通りである。本研究の調査協力者が1名であることについて、M-GTAは事例研究用ではなく、分析焦点者という研究上設定する人間の視点でデータを分析し、共通性をもとに理論生成を行う方法であるため、その過程で研究協力者の個別性は捨象されていくが、その上で事例研究に用いることができるとされている（木下，2020，p.290）。本研究で対象とするA校では、常勤講師1名（Cさん）が新人研修を行っているため、「対象とする調査協力者=分析焦点者（木下，2020，p.290）」となり、事例研究の側面を持つ研究として分析を進める。

表2 本研究におけるM-GTAの分析手続き

①インタビューから得られた録音データを逐語的にまとめる。
②分析テーマを「A校の研修担当教師が新人研修を実施する際に葛藤を感じるプロセスの研究」、分析焦点者を「養成講座出身者の新人研修を担当するA校の日本語教師」と設定し、分析を開始する。
③データを見て、研修を実施する際に感じた葛藤に関する内容について語られた部分に着目し、当該部分を具体例として抜き出す。
④分析ワークシートを使用し、分析の最小単位である概念を生成する。分析ワークシートは概念、その定義、具体例（バリエーションともいう）、理論的メモからなる。着目した具体例の類似例、対極例を確認し、解釈過程を理論的メモに記す。
⑤概念を精緻化させていき、個々の概念の完成状態の判断と、概念相互の関係、カテゴリーの関係、全体としての統合性などを検討し、それぞれのレベルで重要な部分が抜け落ちていないかどうかの確認をした上で理論的飽和化を判断する。
⑥概念やカテゴリーの関係性から分析結果をまとめたストーリーライン、モデル（図）を作成する。

手続き①でデータを逐語的にまとめたあと、手続き②で分析テーマと分析焦点者を設定し、分析を開始した。手続き③で分析焦点者の視点から分析テーマに沿った具体例を抜き出したあと、手続き④で分析ワークシートを使用し、概念を生成した。手続き⑤で概念を

精緻化させ、概念の生成に至ったのち理論的飽和化を判断した。理論的飽和化とは、「目的とする理論生成の完成度の判断のこと（木下，2020，p.11）」で、調査者が判断した。「データをみていっても、すでに解釈した内容の具体的追加になるだけで、新たな解釈（概念やカテゴリーの新規生成）には発展しない段階に達したとき（木下，2020，p.12）」、理論的飽和化と判断する。その後、手続き⑥で分析結果をまとめたモデル（図）とストーリーラインを作成した。

5. 分析結果

分析手続きに基づき分析を行った結果、分析テーマである「A校の研修担当教師が新人研修を実施する際に葛藤を感じるプロセスの研究」に則った概念が20生成された。分析結果から得られた概念間の関係から、概念のいくつかを包み込んだより包括的な意味を持つサブカテゴリー、さらに概念やサブカテゴリーを包括すると判断したカテゴリーを生成した。概念間・サブカテゴリー間の関係を検討し得られたモデルを図1に示す。なお、図の中の太い矢印（⇒）は、A校の研修担当教師が新人研修を実施する際に葛藤を感じるプロセスを表している。そして概念間の影響を表すため、一方向に影響を与えている場合には、一方向の矢印（→），両方向に影響を与えている場合には両方向の矢印（↔）で表している。

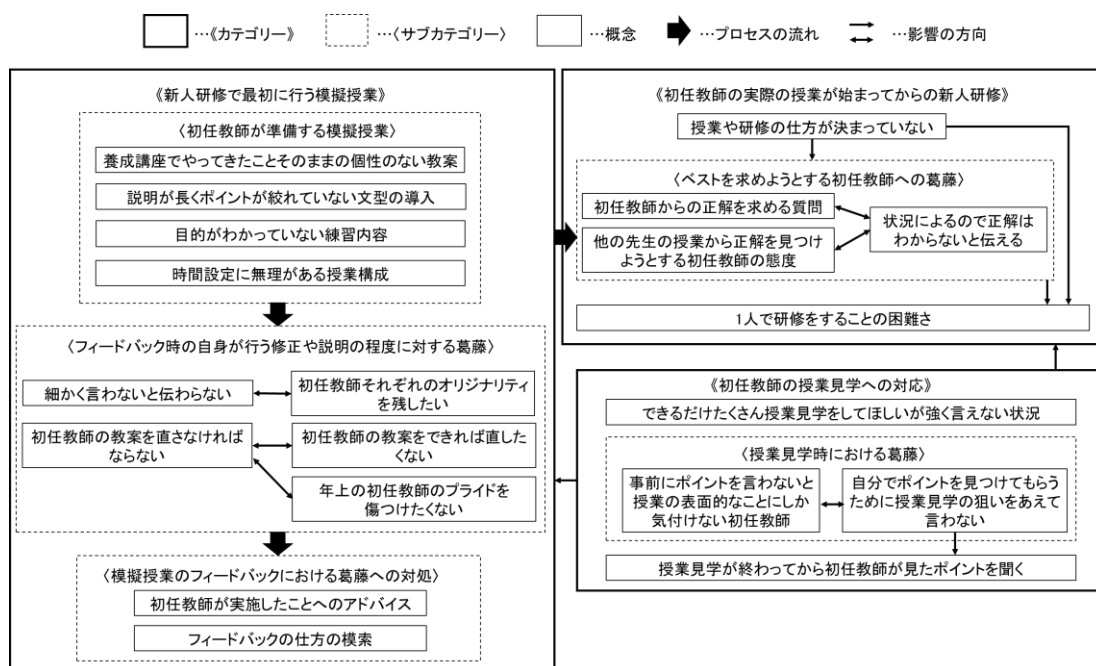


図1 A校の研修担当教師が新人研修を実施する際に葛藤を感じるプロセス

続いてカテゴリー，サブカテゴリー，概念を用いてA校の研修担当教師が新人研修の際にどのような葛藤のプロセスを経たのか，ストーリーラインを述べる。説明の中で《 》はカテゴリー，〈 〉はカテゴリー内のサブカテゴリーである。そして【 】は概念である。

分析焦点者である養成講座出身者の新人研修を担当するA校の日本語教師（以下，研修担当教師）は，《新人研修で最初に行う模擬授業》の指導を終えたあと，《初任教師の実際

の授業が始まってからの新人研修》を行う中で葛藤のプロセスを経る。

《新人研修で最初に行う模擬授業》では、まず〈初任教師が準備する模擬授業〉において、【養成講座でやってきたことそのままの個性のない教案】を見る。この教案は、【説明が長くポイントが絞れていない文型の導入】や【目的がわかっていない練習内容】となっており、【時間設定に無理がある授業構成】となっている。次に、この教案に沿って行われた模擬授業において〈フィードバック時の自身が行う修正や説明の程度に対する葛藤〉を感じる。ここでは、初任教師に対して【細かく言わないと伝わらない】状況があるが、【初任教師それぞれのオリジナリティを残したい】ため細かく修正したくない気持ち、また【初任教師の教案を直さなければならない】状況があるが、【初任教師の教案をできれば直したくない】という気持ち、【年上の初任教師のプライドを傷つけない】という気持ちが影響を与え合い、それが対立することで葛藤が生じている。それに対して研修担当教師は、【初任教師が実施したことへのアドバイス】や【フィードバックの仕方の模索】といった〈模擬授業のフィードバックにおける葛藤への対処〉を行っている。模擬授業のあとは、《初任教師の実際の授業が始まってからの新人研修》へと進む。ここでは、A校において【授業や研修の仕方が決まっていない】ことが、〈ベストを求めようとする初任教師への葛藤〉と〈1人で研修をすることの困難さ〉に影響を与えている。〈ベストを求めようとする初任教師への葛藤〉は、【初任教師からの正解を求める質問】と【他の先生の授業から正解を見つけようとする初任教師の態度】が【状況によるので正解はわからないと伝える】研修担当教師の答えと影響し合い、対立することで葛藤が生じている。この一連の葛藤が生じるプロセスは、《初任教師の授業見学への対応》から影響を受けている。ここでは、〈できるだけたくさん授業見学をしてほしいが強く言えない状況〉の中で、〈授業見学時における葛藤〉が生じている。この葛藤は、【事前にポイントを言わないと授業の表面的なことにしか気付けない初任教師】と、【自分でポイントを見つけてもらうために授業見学の狙いをあえて言わない】研修担当教師の間で生じている葛藤である。この研修担当教師の態度は、【授業見学が終わってから初任教師が見たポイントを聞く】ことに影響を与えている。

以上のモデル(図)とストーリーラインから2つの仮説を述べる。研修担当教師は、仮説①模擬授業のフィードバックの際に自身が行う修正や説明の程度に対して葛藤を感じる、仮説②初任教師が教壇に立ち始めてからは、ベストを求めようとする初任教師への対応に葛藤を感じる、という仮説が生成された。

6. 考察と現場への応用可能性

本研究では(1)養成講座出身者に対して新人研修を行う日本語学校の教師はどのような葛藤を感じているのか、(2)葛藤を感じる要因は何か、という2つの研究課題を設定した。この2つの課題について、本研究の葛藤の定義である「新人研修を行う際に行為規範・社会的期待が複数あり、それがしばしば矛盾したものとして教師個人の選択を迷わせる場合、あるいは、他者との信念の対立として立ち現れて教師に不安やストレスを引き起こす場合」と照らし合わせて考察を行う。

分析結果の仮説から研修担当教師は、まず模擬授業の際に自身が行う修正や説明の程度に対して、そして初任教師が教壇に立ち始めてからは、ベストを求めようとする初任教師

への対応に葛藤を感じるというプロセスを経ることがわかった。模擬授業の際に自身が行う修正や説明の程度については、教案や授業について細かく指導することも研修の一つの考え方であり、初任教師のオリジナリティを残すためにあえて指導しないことも一つの考え方であるため、どちらの態度を選択するのかで迷っている状態であると考えられる。この状態が生じる要因は、自分主体で教えなければならないことと、初任教師主体で考えてほしいことを決めるのが研修担当教師1人であり、決めることに責任が伴うと考えているからではないだろうか。A校の新人研修はCさん1名で行っているが、複数の教師の意見を取り入れ、現場における学び合い（嶋田，2019）も視野に入れることを提案する。

また、ベストを求めようとする初任教師への対応については、「正解がある」と考える初任教師の信念と、「状況によって正解は異なる」と考える研修担当教師の信念の対立であると考えられる。初任教師がベストを求めようとするのは、研修担当教師が模擬授業において「(初任教師の教案は) だいたいみんな同じような感じ」と述べているように、養成段階で画一的で正解がある授業を行ってきたという環境が一因であると考えられる。そのため、養成段階からさまざまな教え方に触れ、自分で考える力を身に付ける必要があるだろう。

注

- (1) 文化庁国語課に届け出を行っている機関・団体が実施している日本語教員養成研修である。日本語教育に関する420単位時間以上の養成コースのことを指し、想定単位時間数は420単位時間（1単位時間は45分以上）、教育方法は「講義・演習の形式だけでなく、事例研究、問題解決学習など、主体的・協働的に学ぶ機会を取り入れることが求められる」とし、3領域・5区分・16下位区分が設けられている（文化審議会国語分科会，2019，p.72，p.73）。

参考文献

- (1) 有田佳代子（2016）『日本語教師の「葛藤」—構造的拘束性と主体的調整のありよう—』ココ出版
- (2) 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- (3) 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- (4) 木下康仁（2020）『定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論』医学書院
- (5) 嶋田和子（2019）「日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団とネットワークワーキング—」『日本語教育』第172号，pp.33-47.
- (6) 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』文化庁
- (7) 文化庁国語課（2020）「日本語教師の資格創設に係る状況調査の概要」〈https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/pdf/93457201_01.pdf〉（2022年4月1日）
- (8) 門馬真帆・富谷玲子（2021）「初任日本語教師の教授能力獲得に向けて—国内の日本語学校における「採用前研修」の試行と評価—」『神奈川大学言語研究』第43号，pp.59-83.

フィリピンルーツの子どもをつなぐ実践共同体の創出

—タガログ語の使えるオンラインの「へや」—

大塚弓子 (南山大学大学院生)

1. 問題の所在と研究目的

近年、外国ルーツの子どもの自尊心や意欲を高め、主体性を育む学習活動を創っていくことや「居場所づくり」の重要性が注目されているが、その具体的な実践の提示は少ない。また、子どもの主体性を活かしたことばの学びを日本の学校教育の枠組みの中だけで捉えていくことには限界がある。なぜなら、日本語が話せない外国ルーツの子どもを受け入れる学校現場では、目の前にいる子どもをなんとかして授業に参加させようと教師や支援員による懸命な支援が行われているが、教室で与えられた知識を内化するだけでは、子どもたちのこれまでの学習経験やこれからの将来をつなげることができにくいからである。

筆者は、岐阜市教育委員会で長年、外国ルーツの子どもの就学相談や日本語指導に関わり、同じ国にルーツを持つ子ども同士が話す機会も場も少ない散在地域で生活する子どもが、ことばの問題だけではなく、母国と異なる日本の学校文化に戸惑う状況を目にしてきた。

そこで、この状況を改善するため、岐阜市教育委員会が全児童生徒に貸与したタブレットを利用して、2021年4月に学年や学校の枠を超えて、点在するフィリピンルーツの子どもをICTでつなぎ、子どもたちの使いたい言語を使用して、子どもたち自身の関心や問題について自由に話すことのできるオンラインの「みんなのへや」を開始した。フィリピンルーツを最初の対象とした理由は、日本語指導が必要な子どものうちタガログ語が過半数を占め、しかも、不登校外国籍児童生徒の多くがフィリピンルーツであったからである。

筆者は、1学期間(計4回)日本語支援員として深く関与しながら、「みんなのへや」が子どもたちの居場所となるのかを、ウェンガー他(2002)の「実践共同体」という概念に基づいて検討した。「実践共同体」とは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」である。

本発表では「みんなのへや」に、子どもたちがどんな問題を持ち込み、それらをどのように解決しようとしたのか、その過程で子どもたちの居場所となる「実践共同体」が創出されていたのかを明らかにする。また、この研究から考察される課題と今後の可能性は、遠隔型適応支援の開拓と拡大を考える上で重要であり、今後のICTを活用した日本語支援活動への示唆を導くことができると考える。今やオンライン授業は世界的に増加し、日本語能力や教科学習の伸長を目的とする活動はあるものの、点在する同じ国にルーツを持つ子どもたちをオンラインでつなぎ、子どもたちの居場所となる「実践共同体」の創出を目的とした研究はこれまでないようだ。

2. 「実践共同体」の理論的背景となる「状況的学習」と「正統的十全参加」

Lave & Wenger (1991) は、頭の中で知識が内化する過程を学習と見なすのではなく、

「実践共同体への参加の増加」と見る「状況的学習」という考え方に基づき、新参加者が参加の度合いを高めて他のメンバーとつながることで十全的参加者へとになっていく「正統的周辺参加」を提唱した。学習を「実践共同体への参加」と見るということは、「世界を関係論的に見る」ということで、世界は、知ること、学ぶことのすべてに関係づけられるとする。そして、メンバーが実践共同体への参加を通して、新たな能力を発揮し、それぞれのアイデンティティが様々に変容し続けている状態こそが十全的参加の状態であるとする。

この概念を引き継ぐウェンガー他（2002）は、「領域」、「実践」、「共同体」の3つの要素がうまくかみ合っ初めて「実践共同体」となるとする。つまり、「実践共同体」を築くためには、子どもたちが「みんなのへや」に持ち込まれたメンバーの関心や問題である「領域」を共有し、解決しようと何らかの「実践」を行うために、「みんなのへや」に参加し、定期的に相互交流が行われる必要がある。また、「正統的周辺参加」に沿って「みんなのへや」での子どもの学びを捉えると、教員から学習の知識を伝授されて内化するというのではなく、「みんなのへや」への参加を通して、やりとりを行い、何らかの役割を担うなど、「アイデンティティの形成 (construction of identities)」をしていくことであるとする。

3. 研究の概要

3.1 研究方法

研究には、「エピソード記述」（鯨岡，2005）を援用した。これは、参与観察を通して、どのように出来事が捉えられているかを間主観的に分析する方法である。間主観的とは、自らの主観を通して他者の主観を掴むことであるが、筆者は、子どもたちの学びに積極的に関わり、思いを受けとめることに重きをおいていたため、本手法を採用した。

3.2 研究手続きとデータ

調査対象は2021年4月から月に1度、1学期間4回の活動と保護者から参加申請のあった日本語初期指導を必要とするフィリピンルーツの8歳から14歳の8名である。

筆者は、南山大学院の研究倫理審査を経た後、岐阜市教育委員会に研究内容を説明して「承諾書」を得た。次に、タガログ語の「説明書」と「同意書」を作成し、それぞれの保護者に研究の趣旨を説明し、8名全員の「同意書」を得た。そして、本活動参加者の指導教員、母語支援員と任意の「報告書」を提出した各在籍学校教員からも「同意書」を得た。

筆者は、日本語支援員として参与観察を行い、毎回、子どもたちの参加の様子を「フィールドノート」に記録した。また、活動はすべて録画し、それを文字化してデータとした。そして、補完するデータとして、在籍学校教員や母語支援員からの【報告】、子どもたち、母語支援員、指導教員への半構造的インタビューを文字化した【語り】、「ふりかえりシート」や「成果物」を採用した。「ふりかえりシート」は、参加した子どもが、毎回終了後に記入する用紙で、「参加したくない(1)ーしたい(5)」等の5段階評価と「聞きたいこと、話したいこと」等の自由記述からなり、記入された内容は、全て次回のトピックとなった。

3.3 分析方法

「みんなのへや」で、子どもたちが共有した関心や問題である「領域」、それに対する「実

践」やアイデンティティの変化について、「みんなのへや」に子どもたちが参加した時の発言内容、態度、表情、姿勢等を丁寧に観察した。そして、フィールドノートや録画記録から間主観的に捉えた【エピソード】、【語り】、【報告】、「ふりかえりシート」等のデータを選び、先行研究の事例との比較、理論との関係などを考え合わせながら、さまざまな角度からそこで起きていたことを掴めるよう分析を行った。内容について、母語支援員に確認してもらい、分析結果について意見を求めるなど、メンバーチェックを行った。

4. 結果と考察

4.1 子どもたちが「みんなのへや」で共有した関心や問題（領域）

紙面の都合上、子どもたちの共有した「領域」の中で、「日本語学習」について述べる。尚、名前はすべて仮名である。毎回「みんなのへや」を始める時、母語支援員がタガログ語で使用言語がタガログ語でも英語でも良いことを子どもたちに伝えていた。指導教員が話す日本語はすべて母語支援員がタガログ語に通訳し、筆者は英語で話した。1回目は6歳で来日3年目のジョンだけが英語で話し、他のメンバーは自己紹介を日本語で行った。2回目からは、メンバー全員が母語支援員とタガログ語で短いやりとりや質問はするものの、他のメンバーからの「聞きたいこと、話したいこと」に答える時は、日本語を使った。うまく言えない時もあきらめず、時間をかけて言い直ししながら、日本語で答えた。

そこで、なぜ日本語を使っていたのかを筆者が子どもたちにインタビューすると中学3年生のルナも来日したばかりのマリー、ヒカルも以下のように語った。（以下、Int.はInterviewの略、FNはField Notesの略である。インタビューには、子どもの仮名の頭文字、マリーはM、マサはMas、そしてInt.やFNの後に日付を示す。）

【語り1：日本語を使用する理由】

“Because my dream is to be a chef in Japan (中略) So, I have to learn Japanese for KOKO (高校).” (Int.L.0719)

“Because I want to speak Japanese well.” (Int.M.0715)

“I want to learn Japanese.” (Int.H.0715)

「みんなのへや」では、子どもたちが使いたい言語を使うことができるが、使用された主な言語は日本語であった。そして、その理由は、「高校入学のために日本語を学ぶ必要があるから、日本語を話せるようになりたいから、学びたいから」であった。したがって、メンバー全員が共有する「領域」は、「日本語学習」であることが示された。

4.2 「日本語学習」への実践

「みんなのへや」で、子どもたちは、他のメンバーの「聞きたいこと、話したいこと」に答える時は、日本語を使って答えようとしていた。そして、回数を重ねるごとに、日本語のレスポンスが速くなり、小さな声も大きくなっていった。また、他のメンバーがことばを詰まらせて、言い終わるのに時間がかかっても、日本語で話し終えるのを待って拍手している様子が見られた。「みんなのへや」では、教員や周りから与えられた課題を静的に

行うのではなく、それぞれが自分にできる、以下のような多様な「実践」を行っていた。

メンバーの中で一番日本語を話すのが上手なソフィが最初に日本語で答えると、他のメンバーがその文を真似て話し、マサやアンは描いた絵やモノを見せながら単語をつないで話した。来日して日の浅いルナ、ヒカル、マリーケリー姉妹は、ソフィ、マサ、アン、ジョンが日本語で話す様子を聞くという周縁的な参加をする一方で、その場で母語支援員に意味を確認し、言い直しながら日本語を話そうとしており、それらが他のメンバーの学びとなることもあった。例えば、マリーが、授業で習った漢字を紙に書いて、それをカメラに映すと、それを他のメンバーが読み、漢字の苦手なソフィがその漢字を書くなど、学びが自然に起こっていた。そして、お互いに最後まで話しを聞く姿勢を示し、拍手することで励まし合い、関わり合いながら「実践」を行い、「日本語学習」という「領域」の解決に貢献していた。つまり、メンバー全員が「日本語学習」という「領域」を共有し、「みんなのへや」に参加して、日本語を「話す」、「聞く」、「真似る」、「言い直す」、「読む」、「漢字で書く」などのそれぞれができる様々な「実践」を行い、相互交流を行うという方法で「日本語学習」の解決に向かって、貢献していたと考えられる(FN.0520, FN.0617, FN.0714)。

このように、母語支援員に言い方を確認したり、質問したりする場合はタガログ語を使用していたが、メンバー同士の会話は日本語を使用して行われていた。そして、注目すべきは、マサが「みんなのへや」について述べた以下の【語り 2】である。

【語り 2：日本語を話しやすい「みんなのへや」】(Int.Mas.0715)

日本語を話しやすい。簡単な日本語でもいいから、間違えても大丈夫だから。

この【語り 2】から、あえて日本語を使用していた理由が明らかになった。8名のメンバーはすべて日本語初期指導が必要だと学校から判断された子どもたちである。マサは、自分と同じようなメンバーのいる「みんなのへや」だからこそ、「日本語を話しやすい。簡単な日本語でもいいから、間違えても大丈夫だから」と考えたのだろう。そして、他のメンバーも同様に考えたからこそ、日本語学習の「実践」を行う場所となっていたと考える。

4.3 十全的参加に向かう、不登校であったジョンの変化

子どもたちのアイデンティティは「みんなのへや」の参加を通して何らかの変化があった。中でも顕著な変化が見られたジョンは十全的参加に向かっていることが観察された。

ジョンは、「みんなのへや」に参加する前の2020年度、30日以上欠席した不登校児童であり、登校してもほとんど話さなかったため、学校から初期日本語指導が必要と報告されていた。そのジョンが1回目の参加では、日本に来て驚いたことを流暢な英語で話し、メンバーを笑わせた。また、メンバーからの質問が書かれた文が画面に提示されると、ジョンは、その日本語文を毎回ゆっくりと音読したため、それが進行を進める形となった(FN.0427)。そして、1回目、フィリピンからジョンの学校へ編入したばかりのマリーケリー姉妹に出会い、姉妹がどうにかして日本語で話そうとしているのを見たジョンは、2回目からは、マイクオフの間、姉妹にタガログ語で説明し、以下の【エピソード 1】のように日本語を教えていた。

【エピソード 1: 姉妹へのサポート】(FN.0520)

マリーは、「好きな食べ物は何ですか。」に答える時、ジョンの方を見た後、マイクオンにして、「ラーメン、ラーメンです。」と答えた。妹ケリーは画面から隠れ、代わりにジョンが、「カレーライスです。」と答えた。しばらくして、ケリーが、画面に現れ、「ピザ」とゆっくりと言った。すると「です、です」と言うジョンの声が聞こえてきた。ケリーは、「です」と言った後、「ピザ...です。」と答え直した。他のメンバーから拍手されると、ケリーは笑顔になって立ち上がり、ジョンの方を見た。

筆者がマリー・ケリー姉妹に4回目の活動が終わった後でジョンについてたずねると、マリーは、“John knows Japanese well. He helps us. He is reliable.”と答え、となりで聞いていたケリーも筆者の顔を見てうなずいていた(Int.M.0715)。また、ジョンが不登校状態で、取り出し授業でもやる気のない様子であったことを知っている母語支援員は、「ジョンさんは、前と比べて、元気に毎日学校に通っています。生き生きとして、クラスでも自分の意見を発言したり、質問をしたりするようになりました。」と語った。

2020年度、学校を休みがちでほとんど誰とも話さなかったジョンは、2021年4月に来日したばかりの姉妹と出会い、進行役や日本語のサポート役を担うようになり、元気に登校するようになった。つまり、ジョンは「みんなのへや」の参加を通して、他者とつながり認められる体験を得たことで、「頼りになる、英語もタガログ語も日本語も話せる子ども」という新たなアイデンティティを獲得して、十全の参加者となりつつあると考えられる。

他のメンバーも「みんなのへや」で何らかの役割を担うようになり、新しい能力を身につけていく様子が垣間見られた。例えば、運動部を遅刻、欠席していたマサは、最年長として、小学生メンバーに部活動の経験を話すなど「先輩のような役割」を担い、「みんなのへや」に参加してからは、部活動に遅刻することなく参加するようになり、中学最後の試合に出場することができた。漢字学習を避けていたソフィは、「日本語を上手に話す役割」を務め、自ら進んで漢字を学ぶようになった。アンは「メンバーを笑わせる役割」を得て、「みんなのへや」に参加して、「持ち物」の話題のあった翌日に、初めて「給食袋」を学校に持って来た。そして、次の日の予定を書くようになり、学習活動も意欲的になってきた。ヒカル、ルナ、マリー・ケリーは、母語支援員に質問するなど「学びを進める役割」を務め、周回の参加から、能動的なメンバーとしてのアイデンティティの変容の兆しが見られた。

4.4 「実践共同体」の萌芽

以上のことから、フィリピンルーツの子どもをオンラインでつないだ「みんなのへや」で、子どもたちの居場所となる「実践共同体」の萌芽が観察されたと考えられる。

市内の全児童生徒に貸与されたタブレットを使い、学校という枠を超えて子どもたちをICTでつなぐという初めての試みのため、Lave & Wenger (1991) の徒弟制度の例にあるように古参者から学ぶことはできない。しかしながら、参加メンバーが「領域」を共有し、その解決に貢献できるよう自発的に「みんなのへや」で何らかの役割を務め、協働的に主体的に学びに取り組むことを可能にしていた様子が見られた。ウェンガー他(2002)は、「領域こそが、共同体の存在理由であり、人々を一つにまとめる」と述べるが、「日本語学

習」という「領域」はメンバーの間に共通の基盤を作り、帰属意識をもたらしたと考える。

1 学期間という短い時間では、全員が十全的参加者に成長することはできなかったと思われる。しかし、メンバーは「みんなのへや」に周皮的に参加し、相互に能動的な活動を行い、程度の差はあるものの異なるアイデンティティを獲得しようとする様子が見られたことから、子どもたちは、「共同体」のメンバーとしての第一歩の成長をしていると考える。

ウェンガー他（2002）は、「メンバーが自発的に集まるのは、お互いを仲間として、そして学習のパートナーとして必要とするからだ」と述べているが、参加メンバーはお互いを仲間として、そして日本語学習のパートナーとして必要だと感じたからこそ「みんなのへや」に参加したのではないだろうか。そうであるならば、「みんなのへや」は、参加メンバー間の対話を生み出しただけでなく、お互いを仲間として感じることでできる帰属感のある場として、そして、日本語を話せる学習の場としても機能していたと考えられる。

5. まとめと今後の課題

岐阜市内に点在するフィリピンルーツの子どもの交流を目的として、ICTを活用した制度的なグループであったが、メンバーである子どもたちは、「みんなのへや」に参加して、「日本語学習」といった「領域」に対して、それぞれが多様な「実践」を行い、その過程で、「同じような仲間がいる」帰属感のある一つの居場所としての「共同体」を構築する様子が見られた。そして、子どもたちの使いたい言語を使用できる「みんなのへや」が「間違えても大丈夫な」日本語を話す場となり、日本語学習にも役割を果たす可能性があることもわかった。子どもたち自身の「聞きたいこと、話したいこと」をトピックとし、母語を共有することで、教員と児童生徒との固定的な役割関係から解放し、子どもたちに「同じような仲間がいる」ことを気づかせ、安心感と帰属感を与えた。そして、子どもたちが「共同体」の「実践」の主体者として、相互構成的に学びに参加することを可能にした。そのため実践共同体としての「みんなのへや」は、子どもたちの自己肯定感を高め、主体性を育むことのできる「ことばの学び」の「場」にもなる可能性があると考えられる。

しかし、「みんなのへや」が恒常的な「実践共同体」に発達したということとはできない。今後、メンバーたちは新たに加わる「新参者」に、自身の経験を伝えたりするなど「古参者」としての役割を担い、学びの主体者として十全的参加者に近づいていくのか、それとも参加しなくなるのか、その後の子どもたちの参加の様子に注目し、点在する子どもたちをつなぐことで生まれる「実践共同体」についての研究を深め、広く共有したいと考える。

参考文献

- ウェンガー, E・マグダーモット, R・スナイダー, W. M (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』野原恭彦（監修）, 櫻井祐子（訳）, 翔泳社
(Wenger, E. & McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.)
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

ポスター発表

(午前の部)



近代日本語教科書にはどのようなことばがとりあげられていたのか ——『近代日本語教科書語彙索引』の製作過程および日本語教育史資料・日本語史資料の 共有のために——

伊藤孝行（北海道大学）

1. 発表要旨

本発表では2021年に勉誠出版より刊行された『近代日本語教科書語彙索引』の開発成果の報告をする。具体的には『近代日本語教科書語彙索引』開発の意義、『近代日本語教科書語彙索引』開発により得られた新たな知見、『近代日本語教科書語彙索引』にかかる今後の展望を報告する。ここで指す近代日本語教科書は下記のとおりである。

- 金井保三 (1904) 『日語指南 壹』中国語母語話者向け
- 金井保三 (1905) 『日語指南 貳』中国語母語話者向け
- 宏文学院 (1906) 『日本語教科書 第一巻』中国語母語話者向け
- 宏文学院 (1906) 『日本語教科書 第二巻』中国語母語話者向け
- 宏文学院 (1906) 『日本語教科書 第三巻』中国語母語話者向け
- 大宮貫三 (1907) 『日語活法』中国語母語話者向け
- M. D. Berlitz (1919) 『日本語教科書』英語母語話者向け
- 東亜高等予備学校 (1932) 『日本語のはじめ一』中国語母語話者向け
- 東亜高等予備学校 (1932) 『日本語のはじめ二』中国語母語話者向け
- 東亜高等予備学校 (1933) 『日本語のはじめ三』中国語母語話者向け
- 泉虎一 (1938) 『日暹会話便覧』タイ語母語話者向け
- 三木栄 (1940) 『日泰会話』タイ語母語話者向け
- モンコール・オンシクール (1941) 『日泰会話』タイ語母語話者向け
- 鉄道省国際観光局 (1942) 『日泰会話』タイ語母語話者向け

近代日本語教科書には、どのようなことばがどれほどとりあげられていたのか。明治期から戦中期にかけて国内外で刊行された日本語教科書は日本語教育の歴史や日本語の歴史を詳らかにする上で看過できない一次資料群であり、研究資源である。日本語教科書は、その内容や性質からいくつかの顔を持つ。刊行された当時のことばが記録された日本語教育史資料としての顔、日本語史資料としての顔、当時のありさまを反映した時代史資料としての顔等々。この20年、インターネットのおかげでさまざまな近代日本語教科書が一般公開され、画像が閲覧できるようになっている。しかし、現状が「資料の共有」最終形であろうか。インターネットで閲覧できる資料であっても、画像にとどまらず検索可能なかたちで、必要な情報にアクセスできるかたちでの資料の共有をめざしたい。今後、検索可能な資料なのかどうか資料の価値基準の一つとしてますます重視されてゆくのではないだろうか。

本発表では『近代日本語教科書語彙索引』を資料とし、明治期から戦中期にかけて刊行

された日本語教科書 10 種 15 冊の語彙索引の製作過程と『近代日本語教科書語彙索引』に収録されている日本語教科書の一部をとりあげ、『近代日本語教科書語彙索引』にかかる今後の展望を報告する。『近代日本語教科書語彙索引』の見出し語数は約 24600。日本語で表記されている箇所のうち章題・節題等を除く本文全文から原則として動詞・形容詞／イ形容詞・形容動詞／ナ形容詞・名詞・副詞，それに定型表現を加え立項した。

管見の限り，この 20 年の間に近代日本語教科書は国立国会図書館デジタルコレクションを初めとし，各大学図書館等もウェブサイトで一般公開されてきている。複数の近代日本語教科書を復刻した李長波(2010-2011)『近代日本語教科書選集第 1 巻-第 5 巻』はまとまった量が収録されている。しかし，索引がないためそこに採用されていることばや表現の使用状況を把握するためには人力で一例ずつ収集するほかない。『近代日本語教科書語彙索引』ではその障壁を越え，索引にした。これにより，明治期から戦中期までに刊行された日本語教科書 10 種 15 冊にある日本語の語彙を網羅的に把握することが可能となった。また，複合語の後項部(後項語)も見出し語として立項し，複合語の後項部(後項語)からも調べることが可能となった。

『近代日本語教科書語彙索引』のような語彙索引が今後も公開されていくことにより，例えば日本語教育の連続性(あるいは分岐・分断)の濃淡について，さまざまな専門分野の研究者により活用されれば，新たな知見を得られる可能性は多分にあるだろう。政治や経済，軍事，文化，交流といった視座からの研究成果に加え，資料の共有から始まる日本語教育史研究もまた，日本語教育の来し方行く末を考える際，標の一つになり得るのではないだろうか。

2. 総語数・異語数・異語率

近代日本語教科書の総語数・異語数・異語率を下記に掲げた。なお，ここでの異語率は異語数を総語数で除したものである。

表 1 総語数・異語数・異語率

教科書名	刊行年	総語数	異語数	異語率
日語指南	1904-05	15665	2136	0.1364
日本語教科書(宏文学院)	1906	52708	8068	0.1531
日語活法	1907	18914	2507	0.1325
日本語教科書(ペルリッツ)	1919	12497	962	0.0770
日本語のはじめ	1932	20753	3003	0.1447
日暹会話便覧	1938	12606	2581	0.2047
日泰会話(三木栄)	1940	8414	1139	0.1354
日泰会話(オンシクール)	1941	3057	856	0.2800
日泰会話(国際観光局)	1942	1609	642	0.3990

3. 動詞・形容詞・名詞の種類・頻度

近代日本語教科書がどの品詞をどれほど提示しているか、下記に掲げた。

表 2 動詞の種類, 頻度

教科書名	種類	頻度	種類/異語数 (%)	頻度/総語数 (%)
日語指南	479	2213	22.43	14.13
日本語教科書(宏文学院)	694	3674	8.60	6.97
日語活法	409	2430	16.31	12.85
日本語教科書(ベルリッツ)	161	1484	16.74	11.87
日本語のはじめ	1052	1809	35.03	8.72
日暹会話便覧	361	1540	13.99	12.22
日泰会話(三木栄)	88	923	7.73	10.97
日泰会話(オンシクール)	82	340	9.58	11.12
日泰会話(国際観光局)	62	187	9.66	11.62

表 3 形容詞の種類, 頻度

教科書名	種類	頻度	種類/異語数 (%)	頻度/総語数 (%)
日語指南	122	180	5.71	1.15
日本語教科書(宏文学院)	361	1081	4.47	2.05
日語活法	142	506	5.66	2.68
日本語教科書(ベルリッツ)	65	320	6.76	2.56
日本語のはじめ	149	596	4.96	2.87
日暹会話便覧	132	332	5.11	2.63
日泰会話(三木栄)	82	214	7.20	2.54
日泰会話(オンシクール)	57	92	6.66	3.01
日泰会話(国際観光局)	26	38	4.05	2.36

表 4 名詞の種類, 頻度

教科書名	種類	頻度	種類/異語数 (%)	頻度/総語数 (%)
日語指南	1116	3572	52.25	1.15
日本語教科書(宏文学院)	5442	16868	67.45	2.05
日語活法	1639	4161	65.38	2.68

日本語教科書(ベルリッツ)	529	2493	54.99	2.56
日本語のはじめ	1698	4289	56.54	2.87
日暹会話便覧	1782	4647	69.04	2.63
日泰会話(三木栄)	792	3098	69.53	2.54
日泰会話(オンシクール)	581	1233	67.87	3.01
日泰会話(国際観光局)	448	708	69.78	2.36

4. 高頻度語(動詞・形容詞・名詞)

近代日本語教科書に於ける動詞・形容詞・名詞の頻度表を掲げた。紙幅の都合上、動詞・形容詞・名詞上位各5語まで掲げる。ただし、動詞は本動詞、名詞は数詞(いずれの近代日本語教科書に於いても頻度高)・固有名詞を除く。

表5 『日語指南』動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	言う	87	酷い	18	人	184
2	買う	22	早い	15	事	91
3	書く	20	悪い	13	時	45
4	乗る	17	多い	10	日	34
5	出る	16	寒い他	10	月	31

表6 『日本語教科書』(宏文学院)動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	言う	98	悪い	37	事	212
2	出る	89	宜しい	36	人	203
3	思う	78	非常	23	課	187
4	取る	60	辛い	17	下	113
5	申す	36	高い	17	方	107

表7 『日語活法』動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	買う	32	悪い	21	人	105
2	読む	27	面白い	20	事	76
3	聞く	23	奇麗	12	時	60
4	作る	22	上手	10	勉強	32
5	言う他	22	結構	9	本	32

表 8 『日本語教科書』(ベルリッツ)動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	成す	131	赤い	20	本	76
2	持つ	62	大きい	16	紙	52
3	話す	56	黒い	16	語	49
4	開ける	26	沢山	16	事	46
5	取る	21	高い	15	椅子	40

表 9 『日本語のはじめ』動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	買う	32	悪い	21	人	105
2	読む	27	面白い	20	事	76
3	聞く	23	奇麗	12	時	60
4	作る	22	上手	10	勉強	32
5	言う	22	結構	9	本	32

表 10 『日暹会話便覧』動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	出る	18	早い	15	日	68
2	出でる	13	暑い	9	時	54
3	読む	13	高等	8	月	36
4	関する	13	高い	7	学校	32
5	降る	13	悪い	6	海軍	29

表 11 『日泰会話』(三木栄)動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	持つ	40	黒い	25	日	55
2	取る	16	赤い	21	時	52
3	開ける	16	白い	18	円	35
4	立つ	12	小さい	14	机	33
5	読む	11	長い	11	帽子	32

表 12 『日泰会話』(オンシクール)動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	着く	6	宜しい	4	日	33
2	持つ	5	暑い	4	時	25
3	返る	5	寒い	3	月	18
4	遊ぶ	4	温かい	3	銭	14
5	乗る他	3	高い他	3	幾ら	13

表 13 『日泰会話』(国際観光局)動詞・形容詞・名詞頻度

	動詞	頻度	形容詞	頻度	名詞	頻度
1	教える	5	早い	7	月	14
2	出る	3	悪い	5	幾ら	8
3	話す	3	痛い	2	日	8
4	分かる	2	不味い	2	室	7
5	呼ぶ他	2	多い他	1	時	7

注

- (1) 分析にあたっての環境は下記のとおり。

macOS 10.13.6

R version 3.6.0

RStudio Version 1.1.1073

MeCab (mecab-0.996)

RMeCab version 1.04

RMeCabUni version 0.03

参考文献

- (1) 石田基広 (2019) RMeCab: interface to MeCab. R package version 1.04
- (2) 石田基広 (2019) RMeCabUni: interface to MeCab. R package version 0.03
- (3) 伊藤孝行 (2021) 『近代日本語教科書語彙索引』, 勉誠出版

ローカル・ガバナンス構造から見た散住地域外国人住民のライフキャリア 形成と日本語教育

—X市におけるフィールド調査から—

家根橋伸子 (東亜大学)

山本晋也 (周南公立大学)

1. 研究の背景

近年、過疎化・少子高齢化の進む地方に立地する企業にとって、外国人労働者受入れは企業経営上、不可欠なものとなっている。地元企業による外国人雇用の増加は、地域における外国人住民増加につながる。国としての移民政策が不在で、外国人住民に対する具体的対応が地方自治体に任されている日本の現状にあつて、地域に在住する外国人住民をいかに受け入れるか、その生活・人生(ライフ)をいかに支えるかは地域の課題となっている。特に地方では、地元企業の規模が小さいこと、業種により求める人材属性が異なること、各企業が異なる送り出し機関を利用していることなどから、国籍や年齢、居住の経緯など多様な背景の外国人が少数ずつ地域内に「散住」するケースが出現している。このような散住地域では、「外国人住民の存在が可視化されにくく包括的な支援が難しい」(石川 2013: 53) ことが指摘されている。

地域の外国人住民をどう支援していくかという課題に対し、日本語教育の面からは、「生活者としての外国人」のための地域日本語教育推進施策が政府主導で実施されてきた。生活上必要な基礎日本語の習得と、外国人住民対応のための「やさしい日本語」普及を旨とする「生活者としての外国人」の言語支援は、包摂的な社会への重要なステップである。

しかし、外国人住民の滞在長期化、定住が進む現状にあつて、地域日本語教育はさらにもう一つ先のステップ、すなわち「人間としての外国人」の言語支援へと進む必要があるのではないだろうか。「日本人」・「外国人」を問わず、社会において一個の自律した人間として自身のライフキャリアの形成を目指すことは、個の人権でもある。地域日本語教育は、生活支援としての言語支援から、外国人住民の主体的なライフキャリア形成を支える言語支援へと移行させていく必要があると発表者らは考える。この問題意識から、本研究は、散住地域における外国人住民のライフキャリア形成を保障する地域日本語教育のあり方を、ローカル・ガバナンス構造の検討を通して考察する。⁽¹⁾

2. ローカル・ガバナンスとは

「ローカル・ガバナンス」とは、地域に関わる多様な組織・人びとが連携しながら行う、地域の具体的な個別課題への対応を指す(石井他 2019)。石井他(2019)は、「ガバメント」と「ガバナンス」の違いとして、ガバメントが組織内で完結して垂直的に行なう統治であるのに対し、ガバナンスは「組織とステイクホルダーが主体的に関わりながら」「水平的に行なう統治」であるとする(石井他 2019: 52)。このようなガバナンスの性質から、ロー

カル・ガバナンスは、地方行政の施策（ガバメント）の統治構造とは異なり、地域の個別の課題ごとに、多様な組織・個人が主体的に関わりながら取り組んでいく中で形づくられ、網状に拡張していく構造をもつことが想定される。

前述のように、日本では国としての移民政策がなく、増加する外国人住民への対応は地方自治体に任された「地域の課題」となっている。徳田（2019）は、地方在住外国人に対する地域社会側の対応のあり方を分析する枠組としてローカル・ガバナンス構造を利用し、地方都市でのフィールド調査から、どのような団体や個人がいかなる役割で参画し、どのように連携し、地域社会として対応しているかを明らかにしている。ローカル・ガバナンスの視点から地域社会の外国人住民への対応構造を明らかにし、その検討を通して課題を析出していくことは、外国人住民対応のためのガバナンス構造をよりよいものとしていくことにつながると考える。

3. 調査概要

3-1. 調査目的

第1節で述べたように、本研究の課題は、散住地域外国人住民のライフキャリア形成を保障する地域日本語教育のあり方を、ローカル・ガバナンス構造の検討を通して考察することである。そこで本研究では、①散住地域 X 市の外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造を明らかにする、②その構造を外国人住民のライフキャリア形成の観点から検討し、課題と日本語教育の役割を示す、という2点を目的に調査分析を行った。

3-2. 調査対象地の選定と調査・分析の視点

調査対象地として、人口規模、外国人在住状況等から、散住地域である X 市を選定した。X 市は、市全体が中山間地域・過疎地域に指定されている。2022年3月時点での市の人口は5万人以下で、人口減少が続いており、高齢化率も高い地域である。主な産業として農林水産業、製造業、観光業があり、市内に点在する地元企業数社が外国人を雇用している。外国人数は500人弱で、「技能実習」「技術・人文知識・国際業務（いわゆる「技・人・国」）」の在留資格による者が多い。「技・人・国」での滞在者には家族帯同者も多く、また日本人の配偶者も一定数在住している。出身国別ではベトナム出身者が半数以上を占めるが、企業の所在地区によってはブラジル出身者が多いなど、地区により偏りが見られる。

調査方法として、①外国人住民を含む関係団体・個人へのインタビューや聞き取り⁽²⁾、②日本語学習支援を含む外国人支援団体の活動の参与観察、③資料収集、現地訪問等からなるフィールド調査を行った。そして、得られたデータから、X市の外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造図を作成した。さらにこの構造を外国人住民のキャリア形成の観点から検討した。フィールド調査という複合的な方法を用いたのは、ローカル・ガバナンスの特質である網状で動的な構造を理解するためには、関係者を一人一人たどって話を聞き、またその人や組織が行っている活動に調査者自身が参加する中で、人や組織の関係、行動、さらに行動に込められた意図や想いを知ることが重要だと考えたためである。一方で、個からネットワークをたどるこの方法では、調査の網の目から漏れたアクターがいる可能性もあり、この点は本研究の限界である。

なお、本調査研究に当たっては、調査対象者・団体に書面または口頭で本研究の目的・方法、結果公開における個人情報の保護等について伝え、書面または口頭での同意を得た。

4. 結果

本調査結果から、X市の外国人住民に対応するローカル・ガバナンス構造を図1に示す。

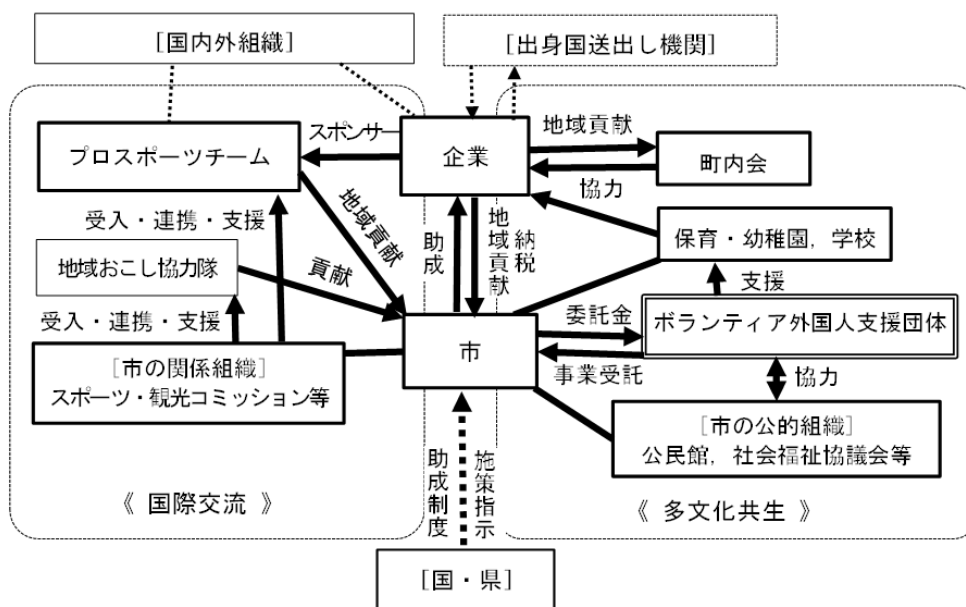


図1 X市の外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造

X市の外国人住民に対応するローカル・ガバナンス構造は、まちづくりと子どもたちの国際教育を目的とした「国際交流」のための外国人受け入れ・対応・支援体制（図1左側）と、主に企業が受け入れた外国人社員とその家族等を対象とした「多文化共生」のための対応・支援体制（図1右側）に分けられていた。⁽³⁾ まず、それぞれに分けて説明する。

【「国際交流」対応体制】

「国際交流」のための対応体制では、ガバナンスを構成する主なアクターとして、市、市外郭団体、市が招致したプロスポーツチーム、プロスポーツチームのスポンサーの地元企業等がある。市が外国人受け入れに関与し、受け入れた外国人住民には市、市外郭団体、プロスポーツチーム、スポンサー企業が連携して対応・支援を行っている。

一例として、プロスポーツチームには外国人スタッフや外国人選手が多数在籍し、チームは選手たちのライフキャリアを考慮した生活環境整備（出身国スタイルのスポーツカフェの开店・運営による選手たちの居場所づくりとスポーツ以外の職業体験機会の提供など）を行っている。そしてその生活環境整備が、X市住民のための魅力あるまちづくりや子ども英語教育といったX市独自の国際交流事業となって市に還元されている。

【「多文化共生」対応体制】

「多文化共生」対応側は、地元企業外国人社員とその家族等が主な対象で、その基本的対応は受け入れ企業が行っている。市役所等での手続き、企業外で生じた問題等、他組織・

団体とのやりとりは、基本的に外国人個人ではなく、受入企業の担当者が対応している。例えば、企業所属の外国人住民は個人・世帯としては地元町内会には加入していないが、町内会の清掃活動、祭りなどには企業担当者が外国人社員を引率し、参加する。外国人社員の子どもの通う保育園や学校の主な手続きは企業担当者が行い、園・学校側も保護者への確認事項や心配事はその都度企業担当者と相談されている。

しかし現実には、企業から「あふれ出した」多くの事柄がある。また、外国人社員・家族が直接地域社会に出る機会が多くある。これに「多文化共生」体制が対応している。

この「多文化共生」側の体制では、市に一つあるボランティア外国人支援団体が大きな役割を果たしている。この支援団体は、X市に交渉し市の委託の形で予算を得て、他の諸団体と連携しながら多様な支援や活動—多言語通訳・翻訳、通院介助、学校・市と連携した外国人児童の教育支援体制づくり、防災・文化体験活動等—を行っている。日本語教室もその活動の一つである。これらの活動は、個人間の信頼に基づく私的なつながりを活かした連携で行われている場合が多い。例えば、外国人支援団体の主催者は地元生まれ、地元育ちの元公民館長で、長年地元で築いてきた様々な人たちとの信頼関係がある。支援や活動が必要な場合には、このつながりを通じて他組織・団体の知人に声をかけ、連携を実現し、多様な企画が実施・運営されている。

また、外国人社員の子どもの在籍園・学校も、企業担当者の助言を得つつも、日々、外国人児童・生徒、保護者と直接向き合い、教育に取り組んでいる。地域の人たち、例えば企業が外国人社員用に借り上げたアパートの大家さん、役場や郵便局の窓口の人たち等も、日常の接触においてその都度、外国人住民に対して様々な対応・支援を行っている。

これらの人たちが一様に話されるのは、「外国の方たちは一生懸命」「何かしてあげると必ずお礼を言われる」、「だから何かしてあげたいと思える」ということであった。接する相手に対する好意・信頼が支援の行為の基礎にある。

以上のように、「国際交流」体制と「多文化共生」体制に分かれて描かれるX市のローカル・ガバナンス構造であるが、実際には両体制を構成する組織・団体や個人の重複や、双方にまたがる活動もある。人口が少なく、限られた人材・財源での運営が余儀なくされるX市において外国人対応を円滑に進める上で、「国際交流」と「多文化共生」の二つの体制に分けて構想したうえで運用において行き来する構造は効率的である。

一方で、両体制共に、外国人住民がアクターとしてガバナンスに参画していなかった。X市では外国人住民の数が少なく、散住しており、集住地域に見られるような同じ属性に基づく外国人住民組織、いわゆるエスニック・コミュニティが形成されていないことも一因であろう。この点については次節で検討する。

5. 考察

5-1. ライフキャリア形成の観点からのX市ローカル・ガバナンス構造の検討

ここでは特に「多文化共生」側に焦点をあて、X市の外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造を①アクターとしての外国人住民の不在、②連携のあり方の二点から検討する。

【課題①】アクターとしての外国人住民の不在

現在のX市外国人住民対応ローカル・ガバナンスには、外国人住民がアクターとして参

画していない。散住地域である X 市ではエスニック・コミュニティが形成されにくいことも一因であろうが、例えば企業所属の外国人社員やその家族の場合、企業外部との対応の多くは企業担当者が介在し、外国人住民が直接地域社会と接触する機会が限られていた。

キャリア発達は「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」である（中央教育審議会 2011: 7）。ライフキャリアは社会と切り離されたところでは形成され得ない。外国人住民自身がローカル・ガバナンスに主体的に参画し、社会参加を果たしていくことは、外国人住民の生活と人生（ライフ）に関わる課題への取り組みに当事者の意見を反映させるとともに、ライフキャリア形成の観点からも重要である。今後は外国人住民を主体的アクターとしてガバナンスに取り込んでいくことが求められる。

【課題②】個人の繋がりを活用した連携

X 市の外国人住民対応ローカル・ガバナンス構造の特徴の一つとして、個人間の信頼による繋がりを活用した連携対応が挙げられた。人口規模が小さい X 市では、日常からお互いをよく知る関係性が市民の間に築かれており、この信頼に基づく私的紐帯を生かして、必要に応じてその都度素早く組織・団体間の連携が結ばれ、効果的な対応がなされていた。

一方で、ライフキャリア形成には長期的視野に立った継続的・包括的な関わりが求められる。その一例が、日本での生活において期待される個々の「役割」と現実との間の葛藤である。例えば、実習生として来日した者が、X 市の日本人と結婚し滞在が長期化する中で、企業人であるとともに、母国とはまた異なる日本社会での「妻／夫」、「嫁／婿」、「母／父」としての役割が期待されるようになる。同時に、母国での年老いていく両親の「娘／息子」でもあるという複数の役割を抱え、戸惑う姿が聞き取り調査や参与観察からうかがえた。これはまさにライフキャリア形成上の問題である。「外国人」としてだけではない、多様な社会での役割と将来の変化も見据えた対応・支援が必要となる。

現在の私的紐帯を生かした迅速な連携対応の良さも維持しつつ、個人間の紐帯を組織としての連携へと定着化・拡大していくことが、継続的なライフキャリア形成支援では求められる。半年間の参与観察の中では、活動の繰り返しの中で連携が定着していったり、活動・支援の提案や協力依頼が双方向的になり、さらに拡張していく様も見られた。すでに自然な制度化が始まっているとも見ることができる。また、ローカル・ガバナンスの「国際交流」側にも国内外から X 市に移住した人たちを含む多彩な人材が存在する。両体制の人材を巻き込みこむことで、多様な分野の、多様な社会的役割を持つ人材による包括的なキャリア支援が期待される。

5-2. ライフキャリア形成を支援する地域日本語教育への提言

では、以上の外国人住民のガバナンスへの参加促進、「外国人」としてだけではない包括的・継続的ライフキャリア形成支援のための連携体制づくりという課題に、地域日本語教育はどう貢献できるだろうか。

X 市のように人口減少・高齢化が進む地域では、地域日本語教室の日本語ボランティア人材の確保が問題となっている。しかし、ライフキャリア形成のための日本語教育という観点からは、日本語教育の専門家に限らず多様な人材がその人のことばの学習に関わることが肝要であろう。地域日本語教育は、日本語教育の知識や技術の有無にこだわらず、地

域内外の多様な専門・経歴を持った人材・組織を日本語学習支援に積極的に巻き込み、地域日本語教育の場そのものを市の外国人住民対応について、さらに外国人住民の多様なキャリアについて議論する場としていくことが考えられる。また、それをローカル・ガバナンス構造に組み込む形で制度化していくことも継続性の観点から求められる。

さらに、インタビュー、聞き取り調査からは、外国人住民の多くが、日本で暮らしているながら、自学や出身国業者のオンライン講座という地域社会からは隔絶された環境で、日本語能力試験合格のための勉強を行っている姿が浮かび上がった。現実の対面での相互作用を欠いた日本語学習からは、社会に参加し、自身のライフキャリアを形成していくためのことばの習得は難しい。ことばの習得はその人のライフキャリア形成を支え、ともに伸びていく長期的な営みである。人と人との日常の対面的相互作用の場を外国人住民も含めた多様な人たちとともに地域社会に作り出し、相互作用を通して社会に参加するためのことばの力を互いに養っていくことこそ、地域日本語教育の役割と言えるだろう。

付記 本研究は JSPS 科研費 21K00642 (研究代表者: 家根橋伸子), JSPS 科研費 19K13252 (研究代表者: 山本晋也) の助成を受けたものである。

注

(1) 本稿では「キャリア形成」を「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」(中央教育審議会 2011: 7) と捉える。仕事に焦点化した「ワークキャリア」との区別を図るため、「ライフキャリア」の語を用いる。

(2) インタビュー・聞き取りの主な対象者は、組織・団体では市担当者、企業の実習生担当者、外国人支援団体代表者、地元の本拠地を置くプロスポーツチーム代表者、外国人児童在籍校校長・担任教諭、民生児童委員、アパート管理者等である。外国人住民は、外国人支援団体主催の地域日本語教室参加者(過去の参加者を含む)を中心に、市担当者、外国人支援団体代表者、企業担当者、発表者の知人らから紹介を受けた外国人住民から協力を得た。ご協力いただいた方々にこの場を借りて心よりお礼申し上げます。

(3) この「国際交流」「多文化共生」という語は、聞き取り調査時に市の担当者が X 市の国際交流について話される中で使用されたものである。それを本稿でも区分名称として使用した。

参考文献

(1) 石井雅章・陣内雄次・村山史世・長岡素彦(2019)「若者の学びが創出するローカル・ガバナンスの可能性」『関係性の教育学』vol.18-1, pp.51-70.

(2) 石川秀樹(2013)「多文化共生に関わる自治体行政の課題と広域連携の可能性」『多言語・多文化協働実践研究』17, 124-137.

(3) 中央教育審議会(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(答申)』https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf

(4) 徳田剛(2019)「地方在住外国人の増加と地域社会の対応についての考察ーローカルガバナンス論の視点からー」『社会分析』46, 3-22.

日本語音声教育の視点から見た研究動向

—『日本語教育』と『音聲研究』の比較—

高橋恵利子 (防衛大学校)

大久保雅子 (東京大学)・木下直子 (早稲田大学)

1. 背景・目的

本発表は、日本語教育分野における音声研究の変遷を振り返り、今後の日本語音声教育・研究の方向性、ニーズを検討することを目的としている。

文字に比べて音声は一瞬で消えてしまうことから、音声の研究は、研究者の内省に頼ってきた時代があった。その後、録音機器の普及により録音された音声を聞いて記述する時代を経て、1990年代に音声分析ソフトが普及するようになってからは、音声は物理的に、客観的に記録できるようになった。その結果、音声研究も飛躍的に発展した。近年ではオンライン発音学習システム、発音学習アプリなど、IT技術を活用したe-learningの開発も活発化しており、音声教育の変化に伴い音声研究も変わっていくことが予測される。

一方、伊藤(2021)は、日本語教育は時代の流れによって、認知主義から構成主義、社会構成主義へと、教育観・学習観が変化してきたことを指摘し、その上で、音声教育をこれと平行的にとらえ①発音矯正、②音声指導、③コミュニケーションを目的とした音声学習支援へと、音声教育が向かうべき方向性を示唆している。

しかし、日本語教育全体において、音声教育が占める領域は決して大きくない。『日本語教育』掲載論文数の推移から日本語分野の研究動向を概観した庵(2012)の報告によると、音声・音韻の占める割合は、関連論文798本中3%程度にとどまっており、その半数以上は発音教育に関するものであったという。

日本語教育における音声研究の動向を探るため、木下他(2021)は、『日本語教育』掲載論文及び学会発表から音声関連の論文・発表を抽出し、カテゴリー別・年代別に集計した。全体的な傾向としては、日本語音声研究は1991年から2000年まで増加した後減少しているが、カテゴリーによって変遷過程は異なっており、「母音・子音」などの分節音に関する研究、「日本語学」に関する研究は減少、「評価」研究は増加傾向にあることがわかった。なお、全体で最も多かったカテゴリーは「教育・教材」で、特に「教育」関連の研究であった。また、プロミネンスやポーズに関する研究は確認できなかった。

研究動向の推移には、①研究分野の専門化・細分化、②研究手法の変化、③教育観、学習観の社会的変化や④学習者ニーズの多様化などが影響すると考えられる。さらに、論文・発表の採択には学会の性質、ひいては査読委員の意向が関与するため、1つの学会の論文・発表件数の推移から日本語音声教育分野の全体的な動向を概観するには注意を要する。そこで本発表では、日本音声学会(<http://www.psj.gr.jp/jpn/>)の大会発表及び学会誌『音聲研究』掲載論文をデータソースに加え、音声研究の変遷及び今後の研究動向について考察を加えることとする。

2. 調査概要

集計に当たって、日本語の音韻変化や方言を扱うもの、日本語を含まない対照研究や、外国語の音声研究など、日本語教育との関わりが弱いものは除外した。手続きは木下他（2021）に従い、掲載論文・学会発表をカテゴリー（母音・子音、リズム、アクセント、イントネーション、プロミネンス・ポーズ、教材・教育、評価、対照誤用、日本語学、その他）に分類し、1982年から2020年までの10年ごとの発表件数を集計した。なお、学会誌発行回数は『日本語教育』『音聲研究』ともに年3回であるが、大会開催は「日本語教育学会」年2回、「音声学会」年1回である。

3. 分析結果

表1は、『日本語教育』及び『音聲研究』におけるカテゴリー別論文数をまとめたものである。繰り返しになるが、『音聲研究』のデータには、日本語教育との関わりの弱い研究は含まれていない。

集計の結果、調査対象期間中の『音聲研究』の論文・発表のうち、最も多かったカテゴリーは「日本語学」で、全体の50%近くを占めているが、これらは日本語学習者を研究対象としていない。具体的には、東京語のアクセントの変化、日本語の終助詞や句末のイントネーション、詩歌のリズム、アナウンサーの話し方などがこれに含まれる。「日本語学」181件を除外した後、最も多いのは「リズム」、逆に最も少ないのは「評価」であった。「プロミネンス・ポーズ」に関する研究で母語話者を対象としたものは複数あったが、日本語学習者を対象としたものは確認できなかった。

『日本語教育』については、庵（2012）が言及した「教育・教材」が大きな割合を占めており、この学会での音声研究の特色を反映していると言える。一方、「母音・子音」「リズム」「アクセント」がそれぞれ全体の10%前後を占めている点は、2誌に共通している。

表1 『日本語教育』及び『音聲研究』におけるカテゴリー別論文数・割合

	日本語教育		音聲研究	
		%		%
母音・子音	27	11.9	38	9.5
リズム	32	14.2	43	10.8
アクセント	26	11.5	31	7.8
イントネーション	18	8.0	24	6.0
プロミネンス・ポーズ	0	0.0	0	0.0
教育・教材	67	29.6	25	6.3
評価	21	9.3	7	1.8
対照誤用	9	4.0	24	6.0
日本語学	19	8.4	181	45.5
その他	7	3.1	25	6.3
合計	226	100.0	398	100.0

次に、音声研究全体の動向を俯瞰するため、2誌の関連論文・発表件数の、10年ごとの年代別推移を表2に示す。ただし、全体数は『音聲研究』の方が『日本語教育』より多いため、『音聲研究』の動向がより強く反映されている。発表件数は増加傾向にあるが、特に先の10年は200件を超えており、「日本語学」の他では「アクセント」「教育・教材」「評価」に増加が見られた。特に「教育・教材」「評価」の数は少ないながらも増加傾向にある。逆に減少したのは音声研究の中心的なカテゴリーとも言える「母音・子音」「リズム」「イントネーション」「対照研究」であった。

「教育・教材」は『日本語教育』だけでなく、2誌を合計しても大きな割合を占めている。このことから、音声研究が、音声の記述や分析といった領域から、その教育的応用にも研究領域を拡大しつつあることが示唆される。

表2 『日本語教育』および『音聲研究』におけるカテゴリー別論文数の推移

	1982-1990	1991-2000	2001-2010	2011-2020	合計
母音・子音	2	18	27	18	65
リズム	3	18	33	21	75
アクセント	1	20	16	20	57
イントネーション	0	12	18	12	42
プロミネンス・ポーズ	0	0	0	0	0
教育・教材	13	20	26	33	92
評価	1	8	6	13	28
対照誤用	8	10	11	4	33
日本語学	26	59	28	87	200
その他	5	13	10	4	32
合計	59	178	175	212	624

4. 考察およびまとめ

4-1. 「教育・教材」の推移

分析結果から、2誌全体で「教育・教材」の研究が最も多いこと明らかになった。伊藤(2021)は、教育のパラダイム・シフトと連動し、音声教育も正しい発音へと矯正する「発音矯正」からコミュニケーションが円滑におこなえるよう導く「発音指導」へと変化していく必要があると指摘している。「教育・教材」研究数の増加がこのシフトを反映するかどうかは質的な検討を要するが、現象としての音声の分析にとどまらず、外国語教育や発音指導に関心を持つ研究者が増えてきたことは指摘できよう。また、パソコンの普及やIT技術の発達により音声分析が身近になったことに加え、音だけでなく映像や動画を伴った教材開発が可能になったことも要因の一つであるように思われる。近年ではSNS機能を備えた発音学習支援システムや、発音学習アプリ、ゲーム要素を盛り込んだ教材の開発も報告されており、その効果の検証も含め、今後さらに「教育・教材」の研究が拡大することが予想される。

4-2. 「リズム」研究について

「リズム」は先の10年では減少したものの、全体数では「教育・教材」に次いで多かった。1990年代に音声分析ソフトが開発され、様々な計測が手軽に行えるようになったことが関係していると考えられるが、1990年以降、クロード・ロベルジュのVT法が紹介されたり、佐藤（1995）等により「単音」より「韻律」要素が評価に影響することが指摘されたりしたことも、影響していると思われる。90年代は「アクセント」が「教育・評価」と並んで最多、2000年代は「リズム」が最多であった。クロード・ロベルジュの、部分より全体を重視する指導法は先駆的かつ現実的であり、手やわらべ歌を用いた具体的なリズム指導が教育に取り入れられていった。またちょうどこの時期は、「正しさの習得」から「コミュニケーション力の育成」にシフトしていった時代であり、音声の韻律的要素と「コミュニケーション」がリンクして研究が進んでいったとも考えられる。このような時代背景から研究者の関心がリズムにも向けられていったことが窺える。

5. 今後の課題

本発表では、『日本語教育』と『音聲研究』の音声教育・研究の論文、学会発表を分類することによって日本語教育分野における音声教育の動向を明らかにした。その結果、「教育・教材」の研究が全体を通して増加していることが明らかになった。

その一方で、今回の調査で2誌全体を通して日本語学習者のプロミネンスやポーズを中心とする研究がないことが確認された。特にポーズについては、学習者のポーズを研究対象とすることの難しさが指摘できる。今までの音声研究においては、語や単文等の短い単位で研究されることが多かったが、ポーズ研究は談話単位で研究する必要があり、対象者のレベルやリソースがある程度限定される。さらに学習者の音声を対象とする場合は、ポーズか言いよどみかといった判断や定義づけの難しさがあり、その点からも研究が後回しになっている可能性がある。

今後、日本語教育としての音声研究は、学習者の自己実現のために、音声の側面から何が支援できるのかを考え、研究を進めていくことが必要であると考えられる。しかし、ポーズやプロミネンスなど、コミュニケーション上、意味の伝達に重要な役割を持つカテゴリーについて、音声分野での研究が進められていない現状も見えてきた。今回は音声という枠組みで調査を行ったが、今後の日本語音声教育研究に資するには、音声分野に限定することなく、談話研究とのコラボレーションなど、領域を重ね、分野を横断するような研究も進めていく必要があるだろう。

参考文献

- (1) 庵功雄（2012）「『日本語』分野—『日本語』研究の再活性化に向けて—」『日本語教育』153, 25-39.
- (2) 伊藤茉莉奈（2021）「日本語教育における音声に対するアプローチの展望—発音矯正・音声指導・音声学習支援から音声をテーマとする対話の実践へ—」『早稲田日本語教育学』30, 129-148.

- (3) 木下直子・高橋恵利子・大久保雅子(2021)「日本語音声研究の動向—学会誌『日本語教育』および学会発表の分析から—」2021年度日本語教育学会春季大会.
- (4) 佐藤友則(1995)「単音と韻律が日本語音声の評価に与える影響力の比較」『世界の日本語教育』5, 国際交流基金, pp.139-154.

依頼場面における中国人・韓国人日本語学習者の配慮の表し方

—I-JAS のロールプレイに見られる「配慮表現」に着目して—

須賀和香子 (国立国語研究所)

細井陽子 (山野日本語学校)

1. はじめに

依頼という行為は、相手に負担をかける行為であるため、さまざまな配慮が必要となる。そのため、話者は依頼内容、相手との関係、状況などを考慮したうえで、態度や発話の順序、言語形式など、相手への配慮を表わす様々なパーツを組み合わせて依頼を行っている。しかし、日本語学習者の依頼場面の発話を聞くと、相手に対する敬意は感じられるが、その態度と発話の丁寧度が不釣り合いであったり、使用する表現の配慮の程度が依頼談話全体を通して不揃いであったりと、どこか違和感を持つことがある。その要因の一端を明らかにするため、須賀他(2021)では学習者の依頼談話における前置きや理由といった発話の機能を中心に分析を行った。しかし、配慮の表し方全体を見るには、使用される表現や言語形式も含めて考えることが必要である。本研究では、日本語学習者が依頼の際に使用する配慮表現に焦点を当て、配慮の表し方について検討する。

2. 先行研究と研究課題

須賀他(2021)では、依頼談話を依頼遂行のためになされる一連の機能(前置きや、理由・現状説明、謝罪、本題といった働きかけ)の総体としてとらえる立場をとり、その各機能を発話の機能として定義した。そして、それぞれの発話の機能には依頼遂行のための配慮も含まれていると考え、中国語、韓国語母語の JFL 学習者が依頼の場面でその機能をいくつ組み合わせて使っているかや、それぞれの機能の使用数を学習レベル別に観察し、日本語母語話者(以下、日本人)の使用と比較することによって、配慮の表し方の同異について検討した。その結果、発話の機能の各項目の使用数については、日本人のみに特徴的に使用される項目が一部あるものの、それ以外の機能については、韓国人学習者(以下、韓国人)は上位群・下位群ともに日本人と差がなく、同程度に使用して配慮を表わしているのに対し、中国人学習者(以下、中国人)は下位群に比べて上位群のほうが使用数が増えており、学習レベルが上がるとより多くの機能を使って配慮を表わすことができるようになるということが分かった。一方、発話の機能の組み合わせ数は、韓国人も中国人も日本人に比べて少なく、日本人の方が多くの機能を組み合わせて配慮を表わしており、日本人と学習者とで配慮の表し方に違いがあることを示した。

上記の研究は発話の機能の使用数と組み合わせ数に焦点を当てているが、日本人の中には、学習者と同様に少ない組み合わせ数で依頼をしている人も見られ、そのような談話中の配慮の表し方の相違については明らかにされていない。そこで本研究は、須賀他(2021)に続く分析として、発話の機能の組み合わせが同数の談話に注目し、学習者と日本人の配

慮の表し方の特徴を明らかにすることを目的とする。研究課題は以下の2つである。

- 1) 配慮表現の使用数について、学習レベルや母語の違いによる差が見られるか。
- 2) 学習者が使用する配慮表現と日本人が使用する配慮表現はどのように違うか。

なお、配慮表現については、本研究では山岡他（2010）を援用し、「対人的コミュニケーションにおいて、相手との対人関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられる言語表現形式」とする。

3. 分析方法

3-1. 分析資料

分析資料は、2節で述べた須賀他（2021）で使用した資料と同様に「多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS」のロールプレイ1（依頼）のテキストデータである。以下はロールカードの内容（日本語版）で、学習者には韓国語版、中国語版が使用された。

ロールプレイ

あなたは、日本料理店でアルバイトをしています。接客スタッフとして注文を取ったり、料理を運んだりしています。勤め始めてからずっと接客の仕事をしてきたので、この仕事にもすっかり慣れ、知り合いのお客様も増えました。今は一週間に三日アルバイトをしています。しかし、忙しくなってきたので、一週間に二日に変更したいと思っています。そこで、店長に言って三日から二日に変えてもらうように頼んでください。

データの中には依頼を複数回繰り返しているものも認められたが、分析対象箇所を「依頼発話の開始から依頼の本題を述べ、それに対する店長の応答の前まで」として、条件の統一を図った。

3-2. 対象者

須賀他（2021）では、海外教室環境の中国人・韓国人日本語学習者で、系統抽出法を参考に抽出した上位群と下位群（J-CAT 281～360点／231～260点）各20名を、学習者の上位群同士、下位群同士には差がなく（ $TTEST > 0.05$ ）、上位群と下位群との間には差がある（ $0.01 > TTEST$ ）よう設定し分析を行った。本研究では、その中から、学習者にも日本人にも比較的多く見られた、発話の機能を3つ使用した人に絞って分析を行った。比較対象として日本人データも使用した。各群の該当人数と母数における割合を示したのが表1である。

表1 配慮表現の分析対象者の内訳（人）

	上位群 n=20	下位群 n=20
中国人	6 (30%)	14 (70%)
韓国人	7 (35%)	7 (35%)
日本人 n=50	17 (34%)	

3-3. 分析項目

分析項目は、小野（2001）、山岡他（2010）らを参考に、依頼の場面で見られる13の配慮表現とした。表2にまとめる。

表2 配慮表現の項目と表現される配慮

	配慮表現	表現される配慮
1	ちょっと	言いにくい気持ちを伝え、相手との摩擦を緩和しようとする表現
2	実は	言いにくいことを伝える際に、唐突な依頼を回避し、相手に心構えを持たせるための表現
3	言い差し	文を最後まで言い切らず途中で発話をやめることで、相手に心的負担をかける直接的な表現の使用を避け、相手の理解にゆだねる言い方
4	使役+授受	相手の許しを得て行った行為で、自身が利益を享受し、恩恵に感じていることを示す表現
5	授受	自分が利益を享受し、恩恵を感じていることを示す表現
6	てしまう	自分の意図とは異なる事態であることを示すことで、相手との関係を悪化させないための表現
7	条件	負担が大きい依頼であることを理解したうえで、相手が感じる心理的圧力を軽減しようとする表現
8	願望	自分に利益をもたらす願いを述べ、聞き入れるかどうかの判断を相手にゆだねることで、依頼を間接的にする表現
9	かな・な	自分の希望を独断的に表現することで、依頼に対する回答要求を和らげる表現
10	かね？	不確定を表わす「か」に相手の反応を促す「ね」を付与して相手に判断をゆだねる表現
11	(か)と思う	自分の思考を述べ、相手に判断をゆだねる表現
12	否定疑問文	相手からの否定的な回答が容易に想定できるほどの、負担の大きい依頼であると認識していることを伝える表現
13	敬語表現	他者を高めたり、自分を低めたり、場を改めたりすることにより、相手や他者への敬意を示す表現

*参考：小野（2001）、山岡他（2010）他

「願望」には、自身に関わる希望を表現する場合と相手の行動に対する希望を表わす場合があるが、本研究の性質上、「変更してもらいたい／ほしい」のように後者の願望表現を対象とした。また「敬語表現」については、尊敬語・謙譲語・美化語の使用を数えた。

4. 結果

4-1. 各群における配慮表現の使用状況

1人の参加者が配慮表現をいくつ使用しているかを表3にまとめる。なお、同じ表現が複数の項目に該当する場合、例えば「変更していただきたい」のような表現は、「授受（いただく）」「願望（たい）」「敬語表現（いただく）」の3項目としてカウントしている。

この表から、上位・下位群の配慮表現の使用数の傾向を見ることができる。日本人は、1人で最大13項目の配慮表現を使用しているのに対して、中国人・韓国人ともに上位群には10項目以上の使用者がいるが、下位群にはいない。また、下位群には配慮表現の使用が0、または1項目のみという人が見られる。

表3 配慮表現の組み合わせ数・人数の分布

組数	日本人 n=17	韓国上位 n=7	韓国下位 n=7	中国上位 n=6	中国下位 n=14
13	1	0	0	0	0
11	1	1	0	0	0
10	2	0	0	1	0
9	0	0	0	0	0
8	3	0	0	0	0
7	4	2	0	2	0
6	1	1	1	0	3
5	3	2	0	0	1
4	1	1	2	0	1
3	0	0	1	3	0
2	1	0	2	0	1
1	0	0	0	0	3
0	0	0	1	0	5
平均*	7.2	6.4	3	5.5	2.3

* 一人当たりの配慮表現の使用数（平均値）

この5群の配慮表現の使用に関して、平均値に差があるかどうかを調べるために分散分析を行ったところ、学習レベルの主効果が有意であった ($F(4, 46) = 9.91, p < 0.01, \eta^2 = 0.44$)。そのため、さらに多重比較 (Tukey 法, 5%水準) をおこなったところ、中国人と韓国人の上位群の2群と日本人の間にはともに有意な差があるとは言えない結果となったが、中国人と韓国人の下位群の2群と日本人の間にはそれぞれ有意な差があった。つまり、発話の機能が同じ3組でも、1人当たりの配慮表現の使用数を日本人と比較すると、上位群では差がないが、下位群は少ないことが分かった。

次に、上位群・下位群の配慮表現の使用率の比較を視覚的に示したものが図1・2である。縦軸は使用率を表している。

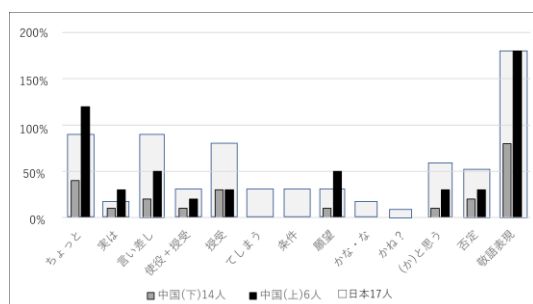


図1 配慮表現の使用率（中国）

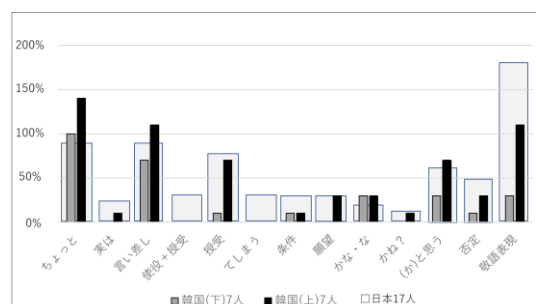


図2 配慮表現の使用率（韓国）

これらの図から、ほぼすべての項目において、上位群（濃い色）の方が下位群より使用が多く、学習レベルが進むと配慮表現の使用が増えていることが分かる。

また、同じ上位群の学習者であっても、中国人と韓国人では配慮表現の使用に違いが見られ、中国人は「敬語表現」の使用が多くみられるのに対し、韓国人は「言い差し」「授受」「と思う」等の使用が多くみられる。太く示した棒線は日本人の使用率を示したものであるが、中国人に比べて韓国人のほうが、日本人の配慮表現の使用に近い傾向が見られる。

4-2. 発話の機能別にみる学習者と日本人の配慮表現の使用

では、各配慮表現が使用される場面（機能）に日本人と学習者とで違いはあるだろうか。各機能における配慮表現の出現の有無を示したものが表4である。

表4 発話の機能別にみる学習者と日本人の配慮表現の使用の有無

		前置	現状	理由	本題
1	ちょっと	● ■ □ ▲ △	● ■ □ ▲ △	● ■ □ ▲ △	● ■ □ ▲ △
2	実は	● ■	□	● ▲	
3	言い差し	● ■ □ ▲ △	●	●	● ■ □ ▲ △
4	使役+授受		●		■ □
5	授受	□			● ■ □ ▲ △
6	てしまう			●	
7	条件				▲ △
8	願望	■			● ■ □ ▲
9	かな・な				● ▲ △
10	かね?				● ▲
11	(か)と思う		●	▲	● ■ □ ▲ △
12	否定	□			● ■ □ ▲ △
13	敬語表現	● ■ □	●	● □ ▲ △	● ■ □ ▲ △

●日本人 ■中国上 □中国下 ▲韓国上 △韓国下

各群の母数は異なるものの、この表からある程度の傾向が読み取れる。まず、本題部分に多くの記号があることがわかる。これは「本題」ではどの群にも多種類の配慮表現の使用があったことを示している。しかし、それ以外の機能、特に「現状」や「理由」の欄には、「言い差し」や「使役+授受」「てしまう」「(か)と思う」「敬語表現」に、●の記号（日本人）のみが記された欄が複数見られる。このことから、日本人は学習者と比べて、より多くの場面で配慮表現を使用していると言えるであろう。

使用している配慮表現を具体的にしてみると、日本人は「現状」において「使役+授受」を使用して、例1の下線部に見られるように、相手から恩恵を受けていることを表現しつつ現在の状況を述べている。しかし、学習者は例2のように単に事実を述べるだけの人が多く、中には例3のような配慮に欠けるのではないかとと思われる表現を使用しているケースも見られた。また、「理由」の説明では日本人は例4のように「てしまう」を使って理由を述べ、自分が意図せずに起きた事態であり残念に思っているということを明示して相手への配慮を表わしているが、学習者には「てしまう」の使用は全く見られなかった。

例1) 一週間に三日一勤務させていただいてるんですけれども (日本人 JJJ18)

例2) 一週に私三、あ三日、あた、あ、バイトやっていますけどー (韓国上位 KKR33)

例3) いしゅうかん (一週間)、今、私は二週間、三日働かなければなりません

(中国上位 CCM33)

例4) あのちょっと忙しくなってしまってー (日本人 JJJ23)

5. まとめと考察

分析結果をもとに、本研究の分析課題に沿って考察を行う。

1) 「配慮表現の使用数について、学習レベルや母語の違いによる差が見られるか」

韓国人学習者も中国人学習者も上位群は日本人と差がないが、下位群は差があり使用数が少なかった。だが、それには語彙や表現の知識の有無が関わるため、必然的に上位群・下位群で使用数や種類に差が出るものと思われる。しかし、同じ上位群の学習者であっても、中国人学習者と韓国人学習者とで、使用する配慮表現に違いが見られ、韓国人学習者は、より日本人の配慮表現の使用に近い結果であった。その要因については今回の分析だけでは特定が困難であるため、今後の課題としたい。

2) 「学習者が使用する配慮表現と日本人が使用する配慮表現はどのように違うか」

日本人は談話全体を通して配慮を表わしているのに対し、学習者は配慮表現を使用する箇所が偏る傾向が見られた。例えば、日本人は「本題」に加えて、「現状」や「理由」においても配慮表現を使用し、恩恵を表現したり、意図的ではなく自分も残念であるという気持ちを表現したりして、依頼談話全体で相手への配慮を示している。しかし学習者は、配慮表現を「本題」の部分に集中的に使用する傾向があり、その他の部分では、単に事実を述べるだけの人も多く見られた。そのため、全体の配慮の程度が揃わない印象を与える場合があるものと思われる。特に「てしまう」は一般に初級で取り上げられる表現であるが、今回の依頼場面では使用が見られなかった。それはこの表現を使えないという可能性の他に、使用することで相手への配慮を表現でき効果的であるというような知識が不足しているという理由も考えられる。このような点に留意した指導を行うことが、学習者の配慮の表し方の発達を促すことに繋がっていくのではないかと考える。

謝辞

本研究は、国立国語研究所 機関拠点型基幹研究プロジェクト「日本語学習者のコミュニケーションの多角的解明」(PL:石黒圭) および、国際共同研究加速基金(国際共同研究強化 B) 19KK0055 (代表:迫田久美子) の研究成果の一部である。

調査資料

『多言語母語の日本語学習者の横断コーパス: I-JAS』(データバージョン 2020.03)

日本語テストシステムJ-CAT受験サイト:<https://j-cat.jalesa.org/> 2022年3月27日最終閲覧

参考文献

- (1) 小野正樹 (2001) 「「ト思う」述語文のコミュニケーション機能について」『日本語教育』110, pp. 22-31 日本語教育学会
- (2) 須賀和香子・細井陽子 (2021) 「I-JAS の依頼のロールプレイにおける中級・上級日本語学習者の配慮の表し方—発話の機能に着目して—」2021年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp. 86-91
- (3) 山岡政紀・牧原功・小野正樹 (2010) 『コミュニケーションと配慮表現: 日本語語用論入門』明治書院

オンラインで学ぶ海外日本語学習者の特性を探る

—「JF にほんご e ラーニング みなと」登録者を対象に—

中尾有岐 (国際交流基金関西国際センター)

三宅直子 (同上)

1. はじめに

2018年度日本語教育機関調査(以下、「2018年度機関調査」)(国際交流基金2020)によると、海外日本語学習者は142か国・地域に約385万人存在する。ただし、この数には独学で学ぶ学習者は含まれていない。国際交流基金・電通(2016)の台湾、香港、韓国の18歳から64歳までの1000名に対する調査で、「独学のみ、機関学習無し」の日本語学習経験者が21.7%~33.5%であると示されているように、機関外で学ぶ海外日本語学習者も多く存在する。特に、近年のインターネットの普及による学習手段の多様化や外出に制限がかかるコロナ禍の影響などに伴い、オンラインで学ぶ学習者は増加していると思われる。

海外日本語学習者のオンライン学習に関する先行研究も増加している。20か国の日本語講座に通う学習者を対象にインターネット利用状況などを調査した伊藤他(2016)、6か国の大学で学ぶ日本語学習者の学習ツールの使用状況を調査した鈴木他(2020)、SNS(ソーシャルネットワーキングサービス)のコミュニティに参加する学習者の実態を調査した末松(2017)などがある。調査対象者でみると、伊藤他(2016)や鈴木他(2020)は教育機関で学ぶ学習者が対象である。一方、末松(2017)では、独学のみで機関に所属しない学習者が調査対象者の半数近くを占めている。そして、SNSの特性上、参加者の出身地が様々であることから、教育機関以外で自立的に学ぶ日本語学習者が他にも存在している可能性が指摘されている。ここでの分析対象は120名分で、具体的な国・地域に対する言及はないが、調査対象の国・地域の範囲や学習者数をさらに広げ、複数の国・地域の学習者を比較することで、機関調査では見えてこなかったオンラインで学ぶ海外日本語学習者の特性の一端を探ることが可能となると思われる。

そこで、199の国・地域の約27万人(2021年11月現在)の登録者を持つ日本語学習プラットフォーム「JF にほんご e ラーニング みなと(<https://minato-jf.jp/> 以下、「みなと」)」の登録者データと2021年度のアンケート(任意)回答から、オンラインで学ぶ海外の日本語学習者の特性の一端を探った。「みなと」は主にJF日本語教育スタンダードA1、A2レベルの日本語コースを提供するプラットフォームであるため、レベルの偏りや各国の広報による登録者数などへの影響があると思われるが、199の国・地域の約27万人ものデータを用いることで、複数の国・地域の比較対照が可能となり、それによって特定の国・地域の学習者の傾向をみることもできると考えた。本発表では、その分析結果を報告する。

2. 「JF にほんご e ラーニング みなと」の概要

「みなと」は、日本語学習機関が近くになく、あっても仕事などの都合で日本語学習を

開始・継続できないといった、地理的・時間的に制約のある海外の学習者・学習者予備軍を主な対象とした日本語学習プラットフォームで、世界中の誰でもオンライン日本語コースが受講可能である。プラットフォームへの登録は無料で、コース受講も一部を除き無料である。「みなと」は2016年7月に日本語・英語で公開され、2018年1月にスペイン語・インドネシア語・中国語・タイ語・ベトナム語を加えて、現在7言語への言語の切り替えが可能である。日本語コースは2021年11月現在、学習者が自分のペースで自学自習する「自習コース」と、ライブレッスンや課題添削などの教師のサポートが加わる「教師サポート付きコース」があり、2021年度は約180コースが開講されている。コース内の解説言語は、主に英語と日本語で、コースによって、スペイン語、インドネシア語などこれまで14の言語で開講されている。学習カテゴリは総合、読む、書く、話す、聞く、語彙、文法、文化・社会、かな、漢字があり、内容は多読、観光、ビジネス、書道などバラエティに富む。また、日本語学習への入り口となること、海外に多いJF日本語教育スタンダードA1、A2レベルの学習者が学べることを目的に、A1、A2のコースが多く提供されている。

この海外日本語学習者を主要対象者とした日本語学習プラットフォーム「みなと」の登録者データと「みなと」上で実施しているアンケート（任意回答）を用いて分析を行う。

3. 「みなと」で学ぶ海外日本語学習者

「みなと」登録者の国・地域、学習者数、属性を2018年度機関調査と比較し、「みなと」で学ぶ学習者の特性を探る。2018年度機関調査と比較するため、「みなと」登録者データは、2018年度（2019年3月）と2021年度現在（2021年11月）を分析対象とする。

3-1. 国、地域数

調査対象の学習者の全体数は2018年度機関調査では3,851,774人、「みなと」では2018年度（2019年3月末）は62,474名、2021年度（2021年11月末）は274,553名と、調査規模は異なる。一方、国、地域数で見ると、2018年度機関調査において日本語教育の実施が確認できたのは142か国・地域数であったが、「みなと」ではそれより多く、2018年度で180か国・地域、2021年度には199か国・地域に広がっている。つまり、教育機関で学ぶ学習者が確認されなかった国・地域においてもオンラインで学ぶ学習者が存在しており、その数は3年間でさらに増加しているということである。なお、「みなと」のみで登録者（学習者）が確認された国・地域は、機関調査で一度も確認されたことのない南アフリカ、ナイジェリアなどのアフリカ30国、グレナダ、バハマなどの中米7カ国などの他に、2015年度機関調査では確認されたものの、2018年度機関調査では確認されなかったシリア、アフガニスタンといった政情不安な地域も含まれている。

3-2. 国・地域別の学習者数

図1に、「みなと」の登録者数の居住地別上位20の国・地域を棒グラフで示す。棒グラフの下段の黒色は2018年度末の登録者数、棒グラフ上段の灰色部分は2021年度末までに増加した人数を表す。左軸がその数である。そして、折れ線グラフは2018年度機関調査における各国の日本語学習者数を表す。右軸がその数である。

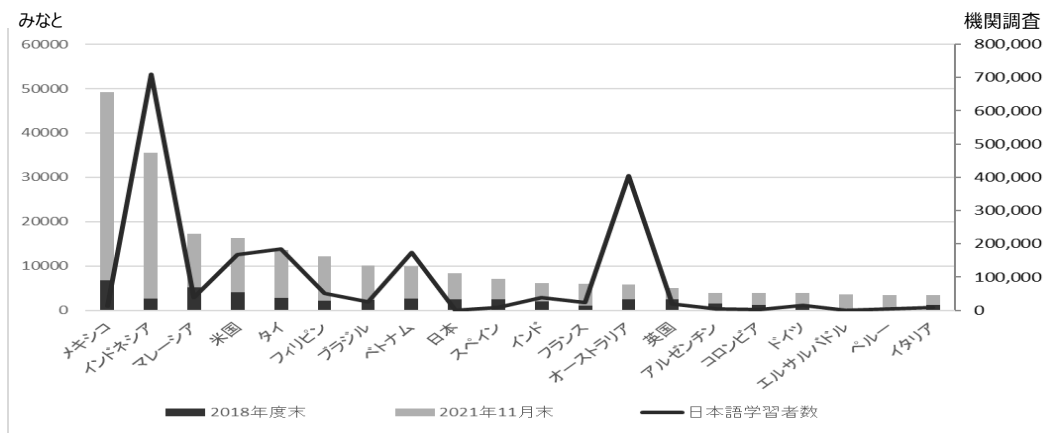


図1 「みなと」登録者数と2018年度機関調査の学習者数

国・地域別の割合を比較すると、「みなと」と機関では学習者の分布が異なることがわかる。2018年度機関調査の学習者数は、中国、インドネシア、韓国、オーストラリア、タイの順に多い。一方、「みなと」登録者数は、メキシコ、インドネシア、マレーシア、米国、タイの順に多い。インドネシア、タイなど東南アジアは機関、「みなと」ともに多いが、中国、韓国、オーストラリアでは「みなと」登録者が少ない。

中国、韓国、オーストラリアは、初等・中等教育機関の学習者の多い国であるが、「みなと」によるオンライン学習では初等・中等教育機関の登録者の割合は低く、大学生、社会人が高い。この結果は、「みなと」が一般成人を主要対象としていること、2.で述べた通りA1、A2レベルのコースが多いことにも起因すると思われるものの、小学生、中高生よりも、大学生、社会人のほうがオンライン学習のニーズが高いとも考えられる。

「みなと」登録者数1位は、2018年度機関調査で20位のメキシコである。他にも、2018年度機関調査では30位以下であったコロンビアやエルサルバドル、ペルーなどの中南米地域の「みなと」の登録者数は年々増加しており、現在はそれぞれ上位20カ国に入るほどである。これらの中南米地域は、2018年度機関調査の国・地域別学習者数の割合は1.6%と低く、地域別機関数の割合も3.6%と低い。このように、機関で学べる機会が少ない国・地域でも、日本語学習への興味関心・ニーズが高い地域があることがわかる。

4. 国・地域別にみるオンラインで学ぶ学習者の特徴

オンラインで学ぶ海外日本語学習者について、複数国の比較を通して各国の学習者の特性を探る。対象国は「みなと」登録者の多い国から地域別に、中米のメキシコ、東南アジアのインドネシア、西欧のスペインを取り上げる。分析には2021年度（2021年11月末時点）の登録者データと2021年度の「みなと」上で実施したアンケート回答を用いる。

4-1. 「みなと」利用者の属性

2018年度機関調査の教育段階別の学習者数と割合を表1に、「みなと」登録者の職業別の学習者数と割合を表2に示す⁽²⁾。

表1が示すように、機関調査では、インドネシアは中等教育段階が全体の92%と最も高く、メキシコ、スペインは学校教育以外の学習者が全体の60%、79%と最も高い。

表1 2018年度機関調査の学習機関別学習者数と割合

	初等	中等	高等	学校教育 以外	合計(学習者数順位)
インドネシア	7,148人 (1%)	650,215人 (92)%	28,799人 (4%)	23,317人 (3%)	709,479人(2位)
メキシコ	1,081人 (8%)	1,115人 (8%)	3,307人 (24%)	8,170人 (60%)	13,673人(23位)
スペイン	5人 (0.05%)	36人 (0.4%)	1,743人 (20%)	6,711人 (79%)	8,495人(26位)

表2 「みなと」の職業別学習者数と割合

	小学生	中・高校生	大学・ 大学院生	社会人	合計(学習者数順位)
インドネシア	363人 (1%)	9152人 (26%)	10886人 (31%)	5018人 (14%)	35454人(2位)
メキシコ	741人 (1%)	5116人 (10%)	17540人 (36%)	16249人 (33%)	49145人(1位)
スペイン	77人 (1%)	571人 (8%)	1791人 (25%)	2676人 (37%)	7148人(10位)

図2の年代別の割合も合わせ、国別に特徴をまとめる。

インドネシアは、機関調査では中等教育段階の学習者が圧倒的に多かったが、「みなと」では大学・大学院生が最も多い。図2でも、10代、20代が突出して多く、機関調査で学習者の多い高校生や大学生など若い世代の利用が多いと言える。

メキシコは、「みなと」では大学・大学院生が36%と最も多く、その数は機関調査の高等教育段階の約5倍である。次に多い社会人の登録者数も、機関調査の学校教育以外の約2倍である。いずれも調査規模の違いを考えると、「みなと」登録者数はかなり大きい数である。図2を見ると、20代と30代が多い。大学生や若い社会人で、機関には通わずにオンラインの学習を選択する人が相当数いると考えられる。

スペインは、「みなと」でも教育機関調査と同様、社会人が最も多い。スペインは、2018年機関調査によると、西欧で最も日本語教育が拡大した国の一つであり、これまで日本語教育が実施されていなかった初等・中等教育で新たな機関が確認され、高等教育、学校教育以外のカテゴリも大幅な増加があった。表2で「みなと」登録者を見ると、人数自体はインドネシア、メキシコより少ないものの、小学生、中・高校生の学習者数は機関調査の初等、中等教育段階の15倍以上ある。機関で学んでいない小・中・高校生にもオンライン日本語学習のニーズがあると考えられる。一方、図2を見ると、40代から60代の登録者の割合が他と比べて多く、生涯学習として「みなと」で日本語を学び続ける人がいると考えられる。このように、スペインでは20、30代の若い世代のみならず、小学生から60代まで幅広い年代が「みなと」によるオンラインでの日本語学習を選択している。

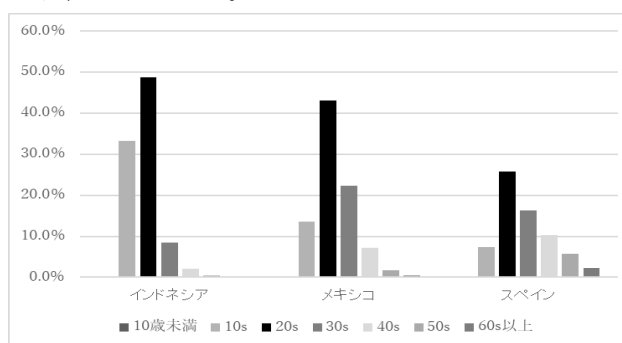


図2 「みなと」登録者の年代別の割合

4-2. 「みなと」登録者の学習歴

3か国とも割合の高かった社会人と大学生について、「みなと」以外での日本語学習歴を比較し、オンライン学習の利用方法を、国、属性別に探る。図3は、3か国の大学生・大学院生と社会人の学習歴の割合である。

インドネシアは、大学生・大学院生の「学校などの機関で勉強したことがある」割合が高いことが特徴である。中等教育機関での日本語学習経験者が学び直しにオンラインを利用している可能性が考えられる。社会人では「なし」「独学で学習していた」の割合が高く、初めて学ぶときや独学の補完として利用されていることがうかがえる。

メキシコは、「なし」の割合が最も高い。2018年度機関調査によると、メキシコでは2014年ごろから、自動車関連の製造業などの日本企業が次々と進出し、学んだ日本語を仕事で活かせる機会が増えたことで、日本に留学したいという学習者が増え、比較的若い世代を中心に日本語教育への関心が高まってきているという。一方で、この需要に教師数が追いついていないことも指摘されている。学びたくても学べる場所がないために、オンラインを選択している人が多い可能性がある。

スペインは、「独学で学習していた」の割合が高い。特に、大学・大学院生でその割合が高く、独学の補完として利用していると考えられる。社会人は「学校などの機関で今も学習している」の割合が他と比べ高く、機関での学びの予習、復習に「みなと」が用いられていることがうかがえる。

4-3. 「みなと」の利用目的

3か国の大学生・大学院生、社会人の「みなと」利用目的を探る。図4は、大学生・大学院生、社会人の「みなと」利用目的に対する回答（複数回答可）の割合である。

3か国とも大学生・大学院生は「無料だったから」が多い。社会人は「自分のペースで学習できそうだったから」が多い。無料であること、自分のペースで学習できることに、オンライン学習の利点を感じていると言える。

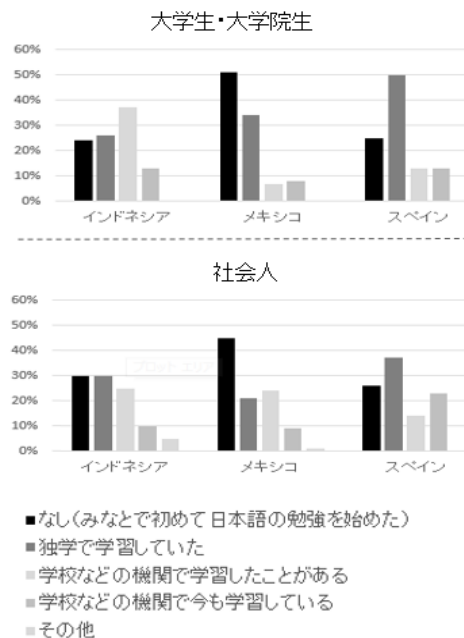


図3 「みなと」登録者の学習歴

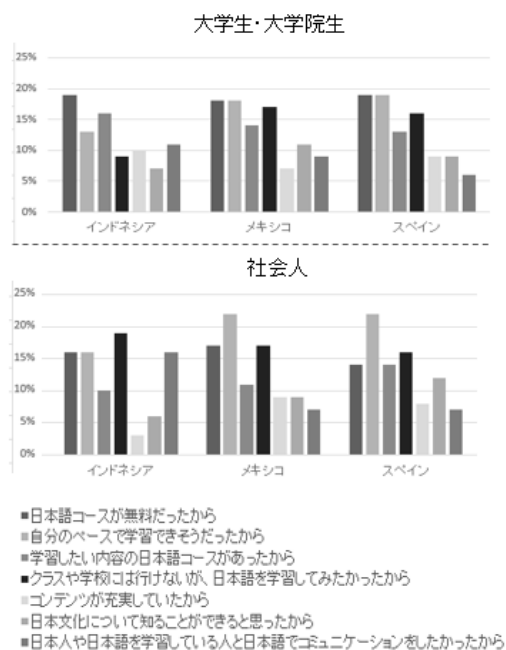


図4 「みなと」登録者の利用目的

内容に関しては、「学習したい内容の日本語コースがあったから」がどの国、属性でも多く、オンライン学習を選択する際に、学びたいコースがあるかどうか重視されていることがうかがえる。

「クラスや学校には行けないが、日本語を学習してみたかったから」の割合も3カ国とも高い。機関に通えない人でも、「みなと」により日本語学習を始め、続ける場を得ていると考えられ、日本語学習からの離脱回避にオンライン学習が一役買っていると言えよう。

5. まとめと今後の課題

「みなと」の登録者データとアンケート結果から、オンラインで学ぶ海外日本語学習者の特性を探った。その結果、オンライン学習は教育機関がリーチできなかった層にも日本語学習の機会を届け、海外日本語学習者の裾野を広げていることが示された。また、インドネシア、メキシコ、スペインの3カ国の比較から、「みなと」という同じプラットフォームの利用者であっても、教育機関での日本語教育の実施状況、社会情勢など各国の状況によって、利用者層や利用目的に異なりがあることがわかった。教育機関で学ぶ学習者だけでなく、オンラインによる学習者も含め総括的に海外の日本語学習者を見ることは、海外における日本語教育の更なる発展や、学習者のニーズにより合致した教育機会の提供に役立つと思われる。今後は比較対象を増やし、アンケートの自由記述の分析も進め、海外のさまざまな国・地域のオンラインで学ぶ学習者の特性をさらに探っていきたい。

注

- (1) 「みなと」の利用規約に研究データとして使用することが記載されている。
- (2) 登録時の選択肢には「日本語教師」「無職」「その他」「複数選択」も含まれるが、表1との比較のため、「小学生」「中・高校生」「大学生・大学院生」「社会人」のみを示す。

参考文献

- (1) 伊藤秀明・石井容子・武田素子・山下悠貴乃 (2016) 「日本語学習者のネット利用状況と学習サイトへの期待-海外11拠点の調査結果から-」『国際交流基金日本語教育紀要』12,97-104
- (2) 鵜飼香奈子 (2021) 「メキシコにおける「JFにほんご eラーニング みなと」普及への取り組みと成果」『国際交流基金日本語教育紀要』17,156-167
- (3) 国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より』
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html>) (2022年1月4日)
- (4) 国際交流基金・電通 (2016) 「台湾・香港・韓国 日本語学習者調査結果」 < <https://goo.gl/7QwlF5> > (2022年3月18日)
- (5) 末松大貴 (2017) 「「新しい日本語学習者」の実態と学習コミュニティに対する評価—Facebookグループ「The 日本語 Learning Community」での調査結果から—」『言語文化教育研究』15,172-193
- (6) 鈴木智美・清水由貴子・中村彰・渋谷博子 (2020) 「海外の大学における日本語学習者のツール使用状況の解明—ICT時代における教師の教育設計リテラシーの向上を目指して—」『日本語・日本学研究』10,国際日本研究センター,23-48

教師とのインターアクション時に起きる学習者間の母語による「自律的な自発的発話」

—社会文化理論から見た支援の諸相—

加藤伸彦（東海大学大学院生）

japaneselanguageandculture@hotmail.com

1. 本発表の目的

本発表の目的は、日本語教室において学習者の母語がどのような機能で、また、どのような文脈で使用されるか、その一端を明らかにすることである。その目的のため、本発表では日本人日本語教師1名とタイ人学習者2名の授業内の会話で起きる、学習者が他の学習者を支援するために母語で行う発話（以下、母語による「自律的な自発的発話」（加藤2021：182））の機能面からの分類と、それが発生する文脈の分析を行う。この教室内における母語使用の分類と文脈の分析は、日本語教師への提言にもつながるものとする。

2. 先行研究と研究課題

本発表が依拠する社会文化理論では、第二言語学習は言語等の記号体系が媒介手段として用いられる相互作用の中で発生すると考えられており、学習者の母語も学習のための重要な媒介手段と見なされる（DiCamilla & Antón 2012）。この理論の下、DiCamilla & Antón（2012）はタスク時の学習者間の母語使用では、使用目的が初級の英語学習者と上級の英語学習者では異なることを報告している。

日本語教育においても、会話分析の観点から年少者の日本語教室（齋藤2001）や地域の日本語教室（文野2003）での母語使用が研究されているが、個別の現象の分析にとどまっているのが現状である。一方、社会文化理論の観点から学習者の教室での自発的発話を類型化した加藤（2021）では、目標言語の日本語による発話が分析の対象とされ、母語による発話は分析されていない。しかし上述の通り、社会文化理論では母語も学習のための重要な媒介手段と見なされる。母語が重要な媒介手段であり、目標言語の学習に寄与するのであれば、使用される母語の機能による分類が必要であるとする。それにより、どのような場面でどのような機能を持つ母語が使用されるのかを明らかにできるからである。

そこで本発表では、社会文化理論の観点から、学習者の母語による「自律的な自発的発話」を教室内の談話を分析することで、その機能面からの分類とその発話で使用される文脈を明らかにすることを研究課題とした。具体的には、母語による「自律的な自発的発話」をその機能面から分類し、次に談話の文脈の分析を行うことで、母語による「自律的な自発的発話」が行われた理由と、特定の機能を持つ発話を選択された背景を明らかにする。

本発表における「自律的な自発的発話」は、「主体性に基づく自発的発話」（加藤2021）の下位分類である。これらは、社会文化理論における主体性の観点から、教室での学習者の発話を6つに分類したvan Lier（2008）に基づいて提唱されたものである。「主体性に基づく自発的発話」は、「発話が強制的ではない場面で、主体性によって、学習者が意図的に

行う発話」(加藤 2021 : 180) と定義され, 「自律的な自発的発話」は, 「学習者が他の学習者を支援するために行う発話」(加藤 2021 : 182) と定義される発話である。

3. 調査の概要

調査対象は技能実習生のための日本語教室である。調査期間は 2019 年 12 月から 2020 年 1 月までの合計 11 回の授業である。授業は 1 回 2 時間で, 1 人の教師が各回を担当するチームティーチングであった。データの収集方法はビデオによる録画と IC レコーダーによる録音である。前者は教室の前方に設置し, 後者は教師の胸ポケットに入れ, 合計 22 時間分の授業データを収集した。

協力者は教師 2 名 (T1 と T2), ベトナム人学習者 3 名 (S1, S2, S3) とタイ人学習者 (S4, S5) であり, 学習者の能力は初級前半である。発表者も当該教室に入り, フィールドノートを書いたが, 教室活動には一切参加しなかった。教師・学習者共に調査の前に日本語・タイ語・ベトナム語で書かれた承諾書を渡し, 研究への使用許可を得た。

タイ語の文字化と意味の確認は筆者とタイ語を母語とする通訳者の 2 人で行った。また, 教師は 2 名ともタイ語を聞いて内容を理解する能力は有していない。

母語による「自律的な自発的発話」の認定は, 以下の 4 条件を満たすものとした。

1. 発話の内容が, 他の学習者を支援するものであること
2. 学習者間の母語によって行われたものであること
3. 教師に指示されて行った発話ではないこと
4. 他の学習者から支援を求められて行った発話ではないこと

4. 結果と考察

結果の概要を示す。まず, 母語による「自律的な自発的発話」を機能面から, ①内容の教示, ②活動の指示, ③教師の発話の翻訳, ④言語に関するメタ的説明の 4 種に分類した。次に, それぞれの発話が行われた文脈だが, 母語による「自律的な自発的発話」が発生する直前に, 支援される側の学習者に沈黙や「わかりません」等の理解・応答の困難を示す行為が見られた。これは, 支援する側の学習者が, 支援される側の学習者の理解・応答の困難さを解消するために, 母語による「自律的な自発的発話」を用いていることを意味している。また, 支援する側がどのような種類の母語による「自律的な自発的発話」を行うかに, 教師からの支援される側の学習者に向けた発話が大きく影響していることが伺えた。以下, それぞれの実例を示す。

4-1. 内容の教示

「内容の教示」は「学習者が発話または書字する内容を教える発話」とした。以下の【抜粋 1】の 690 が「内容の教示」に該当する発話である

【抜粋 1 : 2019 年 12 月 25 日】

674 T2 : S4 さん, 後ろは何がありますか。

675 S1 : 地図 ?

676 S4 : ん ? 【後ろを向く】

- 677 S1 : 地図？
- 678 S4 : 地図…。
- 679 T2 : 後ろは？
- 680 S4 : わかり，わかりません。
- 681 T2 : お，わかりませんか。
- 682 S5 : **ไวท์บอร์ด** 【タイ語で「ホワイトボード (**ไวท์บอร์ด**)」，タイ語の発音で発話】
- 683 T2 : 私のうしろは，黒板が，あります。
- 684 S4 : あー。
- 685 T2 : うん，
- 686 S4 : [わかり]
- 687 T2 : [S4 さん]のうしろは，何がありますか。
- 688 S4 : えー。
- 689 (5 秒)
- 690 S5 : **ว่าคำศัพท์ไป เคนกิ ไวท์บอร์ด** 【タイ語で「単語で言って，電気，ホワイトボード」(電気 (**เคนกิ**) とホワイトボード (**ไวท์บอร์ด**) はタイ語の発音で発話)】
- 691 S4 : **ไวท์, ไวท์บอร์ด** 【タイ語で「ホワイト (**ไวท์**) ，ホワイトボード (**ไวท์บอร์ด**)」，タイ語の発音で発話】，【T2 の後ろを指して】 うちろ，うちろ。
- 692 T2 : うん，うしろ，うしろ。

【**抜粋 1**】は教室にある物を使って，位置を表す単語（例：「うしろ」や存在を表す表現（例：～に～があります）を学ぶ練習中に，S4 を指名して後ろにある物を答えさせようとしている場面である。S5 は 690 で，タイ語で「単語で言って，電気，ホワイトボード」と発話している。本発話の「電気」と「ホワイトボード」は，教師が 674 で S4 に行った質問「S4 さん，後ろは何がありますか。」に対する回答である。本来ならば，S4 が独力で回答しなければならないが，S5 が答えるべき内容を S4 に教えることで，続く 691 でタイ語の発音ではあるが，S4 は教師の質問に回答することができている。

【**抜粋 1**】では，680 の「わかり，わかりません。」という発話と 689 の 5 秒の空白により，S4 が教師の質問に対する回答が困難であることが示されている。これらの理由により，S5 は何を発話すればいいか S4 に教えるという「内容の教示」を行ったものと思われる。

【**抜粋 1**】で「内容の教示」が行われた背景として，674 で教師が学習者全員に共有されている情報について尋ねていることが主要な原因であると思われる。この共有されている情報とは，【**抜粋 1**】で言えば，教室にある物である。そのため，S1 が回答を考え，教師の質問に対し代表的に回答を行っているように (675, 677)，S5 も教師の質問 (674) への回答を考えることができ，これが S5 の「内容の教示」につながったものと思われる。

4-2. 活動の指示

「活動の指示」は，「学習者がとるべき行動を指示する発話」とした。以下の【**抜粋 2**】の 771 が「活動の指示」に該当する発話である。

【**抜粋 2** : 2020 年 1 月 8 日】

769 T1 : OK。じゃあ次, S4 さん。

770 (6 秒)

771 S5 : เลขที่ของ***เท่าไร 【タイ語で「*** (S4 の名前) の番号は何番?」】

772 T1 : うん, 読んでください。

773 S4 : れいきゅうに。

【抜粋 2】は教科書内の電話番号の数字を読む練習中に, 教師が他の学習者に電話番号を読ませたのち, S4 を指名して読ませようとしている場面である。S5 は 771 で, タイ語で「S4 の番号は何番?」と発話している。これは「S4 の番号を読んで」という指示に該当する。この「活動の指示」が「内容の教示」と異なる点は, 支援を受けた側が発話もしくは書字する内容が, 発話の中に明示的に含まれてはいない点である。

【抜粋 2】では, 771 の S5 の発話の直前に 6 秒の空白 (770) があることで, 教師の指示 (669) に対する S4 の応答が困難であることが示されている。そのため, S5 は, 番号を読むという活動の指示を行ったものと考えられる。

【抜粋 2】で「活動の指示」が行われた背景として, 769 の教師の発話が質問ではなく指示であるからだと思われる。教師が質問しているなら, 【抜粋 1】のように回答を教えることも可能ではあるが, 指示であれば, その指示に対応する行動を教える方が自然であろう。

【抜粋 2】における教師の指示は「S4 さんの番号を読んでください」といったものであり, S4 の対応はその指示に従って番号を読むことである。つまり, S4 が読むべき番号である 092 という具体的な「内容」を教えることより, 「S4 の番号を読む」という指示を行う方が自然である。そのため, S5 は本抜粋において, 「活動の指示」を行ったものと思われる。

4-3. 教師の発話の翻訳

「教師の発話の翻訳」は, 「教師の発話を直訳または直訳に非常に近い形で翻訳した発話」とした。以下の【抜粋 3】の 804 が「教師の発話の翻訳」に該当する発話である。

【抜粋 3 : 2019 年 12 月 30 日】

802 T2 : 【S4 に】古いですか? 新しいですか? 古い? 新しい?

803 (1 秒)

804 S5 : ใหม่หรือเก่า 【タイ語で「新しい? 古い?」】

805 T2 : [古い? 新]しい?

806 S4 : あー。

807 (2 秒)

808 S5 : คำถาม***ใหม่หรือเก่า 【タイ語で「*** (S4 の名前) に新しいか古いか聞いている」】

809 S4 : 【聞き取り不能】, あー, 新しい。

810 T2 : 新しいですか?

【抜粋 3】は自国の有名な場所を紹介する練習中に, S4 が述べたタイの場所について教師が新しいか古いかを聞いている場面である。S5 は 804 で, タイ語で「新しい? 古い?」と発話している。これは教師の直前の発話 (802) の「古い? 新しい?」をタイ語に翻訳し

たものである。

【抜粋 3】でも、804 の S5 の母語による「自律的な自発的発話」の前に 1 秒間の空白が存在する。この空白は 802 で教師が S4 に質問をしているが、S4 はそれにすぐに応答することができないことを示している。それを受けて、S5 の発話（804）と教師の発話（805）が同時に行われている。この S5 の発話は直前の教師の発話（802）の翻訳であり、教師の発話は自身の発話（802）の繰り返しである。つまり、S5 と教師は S4 が 802 の質問への応答が困難であることを同時に理解したため、発話を行ったものと解釈できよう。

【抜粋 3】で「教師の発話の翻訳」が行われた背景であるが、これは回答に関わる情報が共有されていないか、もしくは質問が個人の意見を問うものだからだと思われる。前者であれば S5 はその場所を詳しくは知らない、後者であれば S4 の意見なので S5 は内容を教えること、つまり、「新しい」もしくは「古い」のどちらかを言うのは自身の意見となってしまうので、「内容の教示」を控えたという解釈が成り立つものと思われる。

4-4. 言語に関するメタ的説明

「言語に関するメタ的説明」は、「目標言語について説明する発話」とした。以下の【抜粋 4】の 1780 及び 1782 が「言語に関するメタ的説明」である。

【抜粋 4：12 月 25 日】

1755 S4：部屋が狭い、嫌いです、

1756 T2：うん。

1757 S4：が、きれいです。

1758 T2：あー、そうですか。部屋が狭くて嫌いです、狭くて、狭くて。

（中略）

1775 T2：狭い、嫌い、2 つ、ありますね。狭いと嫌い。

1776 S4：狭い、嫌い。

1777 T2：うん。【S4 のワークブックを指し】ここ、狭いと嫌いがありますね。それを一つの文章にします【人差指で 1 のジェスチャ】。すると、狭くて、嫌いです。

1778 （2 秒）

1779 T2：狭いと嫌い 2 つありますね。それを一つにすると、狭くて。

1780 S5：ต้องเชื่อมด้วย 【タイ語で「つける必要がある」】。

1781 S4：狭くて。

1782 S5：ต้องเชื่อมด้วย 【タイ語で「つける必要がある」】て。

1783 S4：あー。

1784 T2：うんうん。

【抜粋 4】は各学習者に各自の部屋の様子や部屋についての思い入れなどを聞いている練習中に、イ形容詞にナ形容詞が後続する際のイ形容詞のテ形の形式や使い方について説明している場面である。1780、1782 で、S5 は S4 にタイ語でイ形容詞のテ形の作り方、具体的には、イ形容詞の後に「て」をつける必要があるという説明を行っている。この 1782 の発話は、1775、1777、1779 で行われた教師によるイ形容詞のテ形の説明とは、説明の方

法が異なっており、直前の教師の発話を直訳したものではなく、教師の発話を受けて、S5がテ形に関する自身の理解を基に、独自に言語（日本語）について説明しているものと考えられる。

【抜粋4】でも1780において、2秒間の空白（1778）が見られる。この空白が教師の説明（1777）の後に存在していることで、教師の説明をS4が十分に理解できていないことが表されている。そのため、教師は最初の説明（1777）を簡略化した説明（1779）を再度行っている。S5も教師と同様に、教師の一度目の説明（1777）をS4が理解できていないことを理解し、さらに教師の再度の説明（1779）でもS4が理解できていないと考えたため、S4を支援する発話をしたものと思われる。

【抜粋4】で「言語に関するメタ的説明」が行われた背景として、1755のS4の誤用及び1758から始まる教師のフィードバックがなされたからだと考える。このフィードバックは日本語で日本語を説明する明示的なもの、つまり言語に関するメタ的説明であり、それをS4が日本語で理解できなかったため、S5はタイ語で「言語に関するメタ的説明」を行ったものと思われる。

4. まとめと今後の課題

以上、本発表では、まず、教師とのインターアクション時に起きる学習者間の母語による「自律的な自発的発話」を、「内容の教示」「活動の指示」「教師の発話の翻訳」「言語に関するメタ的説明」の4種に分類した。次に、その母語による「自律的な自発的発話」が起きる際に、支援される側の学習者に理解・応答の困難さが見られることを報告した。最後に、4種の発話の中でどの種類が選択されるかは、教師からの支援される側の学習者に向けた発話の内容に影響を受けることを考察した。

今後は、1.本発表の4種以外にも母語による「自律的な自発的発話」が見られるか、2.教師とのインターアクション時以外の場面でも母語による「自律的な自発的発話」が見られるか、その種類と文脈の分析を中心に研究を続け、教師への提言にもつなげていきたい。

参考文献

- (1) 加藤伸彦 (2021) 「教室における学習者の主体性—社会文化理論から見た自発的発話の分析」『言語文化教育研究』第19巻, 175-196
- (2) 齋藤ひろみ (2001) 「教室会話に見られる生徒の母国語使用をめぐって—外国人児童生徒クラスにおける教科学習場面の会話分析」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』11集, 37-53
- (3) 文野峯子 (2003) 「授業参加過程の質的研究—「サイド発話」への注目」『日本語教育』121号, 103-108
- (4) DiCamilla, F. and Antón, M. (2012) Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22/2, 160-188.
- (5) van Lier, L. (2008) Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Equinox. pp.163-186.

短期ジャパNSTAディープログラムの意義と課題

—オンライン型と渡日型の比較から—

高橋桂子・難波房枝・小倉文根・矢野和歌子（武蔵野大学）
河野多佳子（アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター）
岡田千帆（テンプル大学日本校）

1. 研究背景

2020年1月以降、新型コロナウイルス感染症の影響で日本政府および各国政府による渡航制限等の措置がとられたことで、多くの留学生が予定した時期に渡日することができなかった。特に非正規課程（短期受け入れプログラム等）では、この期間、受け入れを中止・延期する動きなどもあったことから、影響が大きかったことが指摘されている（文部科学省 2021）。武蔵野大学は、2015年から海外協定校生向けに短期日本語学習プログラム MUSASHINO JAPAN SUMMER PROGRAM(以下 MJSP)を開講してきたが、コロナ禍で2020年度は休止、2021年度はオンラインでの実施を余儀なくされた。

MJSPは、「日本に興味を持つ海外の人々に日本をより理解してもらうために日本でできない学びを提供する」という目的のもと企画運営され、地域のNPOボランティア団体と連携し、教室外と教室内の学びが有機的相互作用となることを目指した短期の日本語学習プログラムである。プログラムの運営とともに、継続的に、次年度の改善を目的とした調査分析を行ってきた。

表1 MJSPに関する研究一覧

研究対象	目的	結果
2016年度 MJSP	MJSPへの参加が受講生に与えた意識変容	①学習理由の具体化②自己有能感③自律性というカテゴリーに変容が見られた（野村・ケッチャム・高橋・難波・堀井 2017）。
2017年度 MJSP	短期プログラムならではの意義の問い直し	学習方法の志向が双方向性のあるものへと変化した、コミュニケーション力に自信を得た（野村・高橋・難波・矢野・堀井 2018）。
2018年度 MJSP	フォトランゲージを軸としたコースデザインが受講生に与えた効果の検証	フォトランゲージを肯定的に評価し、日本語を発信することへの自信を獲得し、また、教室外の活動を教室内で発信することのつながりに関する言及がみられた（野村・高橋・難波・矢野・堀井 2019）。

オンライン型短期プログラムに関する実践報告としては、小野里他（2021）があり、従来の渡日型のプログラムに代えて行ったオンライン型のプログラムでの新しい取り組みと主体的な学びの実践を報告している。また、履修者へのアンケート調査に基づいたコース全般に関する報告として、パリハワダナ他（2021）があり、2020年度前期の京都大学における日本語授業履修者および教員に行ったアンケート調査の結果から、オンライン授業での日本語能力上達に与える影響について検証した。その結果、オンライン授業を介して日本語能力の上達は十分に可能なこと、効果を左右する要素として、履修者の集中力、質問のしやすさ、インタラクション、学習環境という点に注意が必要だと指摘している。

2. 目的

本研究の目的は(1)オンライン型で実施された2021年度MJSP(以下MJSP2021)受講生の日本語学習に関するアンケートの選択回答結果をプログラムの前後で学習者の意識に差があるかを定量的に分析する。(2)MJSP2021に対する受講生アンケートの自由記述回答結果を定性的に分析する。(3)(1)及び(2)で得た結果を同シラバス・渡日型で実施した2018年度MJSP(以下MJSP2018)の受講生アンケートの分析結果と比較し、オンラインで実施される短期日本語プログラムの意義と課題を探ることである。

3. 概要

3-1. プログラムの概要

表2にプログラム概要、表3に日本語授業の概要を示す。受講生をSPOT90により75点以上9名、74-60点9名、59-30点6名、30点未満8名に分け、4レベル編成とした。シラバスは2018年と同様TBLTのシラバスと合わせて「フォトランゲージ」を応用した活動を主軸に取り入れた。「フォトランゲージ」とは初級から上級までそれぞれの日本語能力に応じて画像をリソースに自己の経験を他者と日本語で共有する双方向型の活動である。

表2 MJSP2021 プログラム概要

期間	2021年7月17-7/30(全17日間)
受講生数と出身	合計32名 内訳 中国:(男10 女18) 香港:(男1 女1) カナダ:(男1) ブラジル:(女1)
コースデザイン	日本語授業 100分×2×12 日本人学生、地域ボランティアとの交流会 100分×3
授業形態	Google classroomとZoomを利用したライブセッション型

表3 MJSP2021 日本語授業の概要

クラス	人数	CEFR(相当)	使用テキストとシラバス概要
F	9	B2	生教材を使用したTBLT(SDGsに関する動画視聴と、日本の社会問題についての新聞記事に対するミニタスクと討論)、フォトランゲージ
N	9	B1	まるごと中級1のタスク、フォトランゲージ
SU	6	A2	まるごと初級2A りかい・かつどうのタスク、フォトランゲージ
S	4	A1	まるごと入門 A1のタスク、フォトランゲージ、フォトランゲージ
A	4	A1	文字学習、まるごと入門 A1のタスク、フォトランゲージ

3-2. 調査方法の概要

プログラムの開始時と修了時に、全受講生を対象にMJSP2018と同様の設問を含む質問紙による調査を実施した。質問紙は日本語学習法などを5段階のリッカード法で回答する選択肢項目(事前17,事後13)と、プログラムに対する期待(事前)、プログラム後の成果(事後)を記述式で問う項目(事前2問,事後3問)の構成で、初級学習者のため設問に英語と中国語の翻訳を付記し、中国語・英語の回答も可とした。選択肢回答はプログラムの前後で学習者の意識に差があるかにつきt検定により平均値を分析した。記述回答は、中英の記述は複数人で検討の上翻訳し、計量テキスト分析ソフトKH Corder.3を用いて分析した。

4. 結果

4-1. 日本語使用・学習に対する意識変化

日本語使用・学習についての設問のうち開講前後で質問が同じ 11 項目について比較した結果について述べる。

事前事後の対応のある質問の回答の平均値を t 検定で分析した結果、プログラム前後で有意差が見られたのは、「日本語で発表することに自信がある」、「日本語で質問することに自信がある」、「日本人と話すことに自信がある」、「日本語を書くことに自信がある」、「これからの日本語学習は課題を達成する活動を取り入れていきたい」、「これからの日本語学習は教科書・テキストを中心にしていきたい」、「これからの日本語学習は写真を使った発表を取り入れていきたい」、「これからの日本語学習は日本語能力試験を目的としていきたい」の 8 項目であった。

表 4 開講前後の対応する質問比較

質問	事前		事後		p 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
日本語で発表することに自信があります。	3.14	3.14	4.10	0.82	0.0000**
日本語で質問することに自信があります。	3.00	1.04	4.03	0.82	0.0000**
日本人と話すことに自信があります。	3.00	3.00	3.86	0.79	0.0000**
日本語で文章を書くことに自信があります。	2.76	1.27	3.59	1.12	0.0005**
これからの日本語学習は課題を達成する活動を取り入れていきたいです。	4.03	0.82	4.48	0.63	0.0046**
これからの日本語学習は教科書・テキストを中心にしていきたいです。	3.10	1.11	3.66	1.04	0.0108 *
これからの日本語学習は写真を使った発表を取り入れていきたいです。	3.59	0.98	4.14	0.69	0.0155 *
これからの日本語学習は日本語能力試験を目的としていきたいです。	3.03	1.18	3.45	1.33	0.0433 *
これからの日本語学習は話したり実際のコミュニケーションをとり入れていきたいです。	4.69	0.54	4.90	0.31	0.0562
これからの日本語学習は先生に教えてもらうことを中心にしたいです。	3.80	0.94	4.00	0.96	0.2268
授業で日本語を勉強するだけでなく、授業以外の方法でも日本語を勉強したいです。	4.93	0.26	4.86	0.35	0.4238

** p<0.01, * p<0.05

4-2. コース、フォトランゲージに対する評価

修了時アンケートのうち「MJSP の日本語授業の評価」、「日本語の授業で行ったフォトランゲージに対する評価」に対する自由記述を KH Coder.3 を用いて分析した。データの概要を表 5 に示す。

表 5 日本語授業、フォトランゲージに対する自由記述の概要

質問	総抽出語数 (使用)	異なり語数 (使用)	文の総数
MJSP の日本語授業でよかったこと、役に立ったことは何ですか。	1000 (426)	289 (217)	57
日本語の授業で行ったフォトランゲージを通して学んだこと、感じたことは何ですか。	789 (335)	230 (164)	47

(1) 日本語授業でよかったこと、役に立ったこと

質問「MJSPの日本語授業でよかったこと、役に立ったこと」についての共起ネットワーク図を図2に示す。7つのサブグラフが確認された。①「日本語」「先生」「やさしい」と②「学ぶ」「多く」「新しい」が強く共起している記述があることがわかる。

(2) フォトランゲージを通して学んだこと、感じたこと

質問「日本語の授業で行ったフォトランゲージを通して学んだこと、感じたことはなんですか」についての共起ネットワーク図を図3に示す。9つのサブグラフが確認され、「学ぶ」「日本語」「自分」「表現」が強く共起している記述があることがわかる。

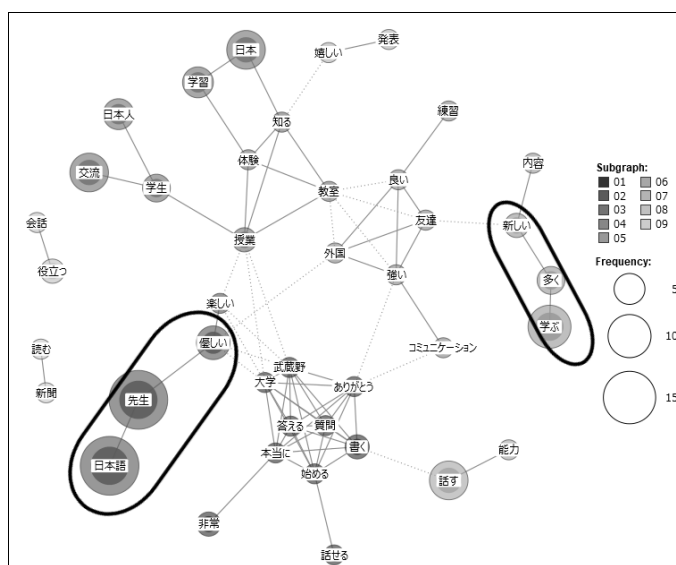


図1 「MJSPの日本語授業でよかったこと、役に立ったこと」自由記述の共起ネットワーク

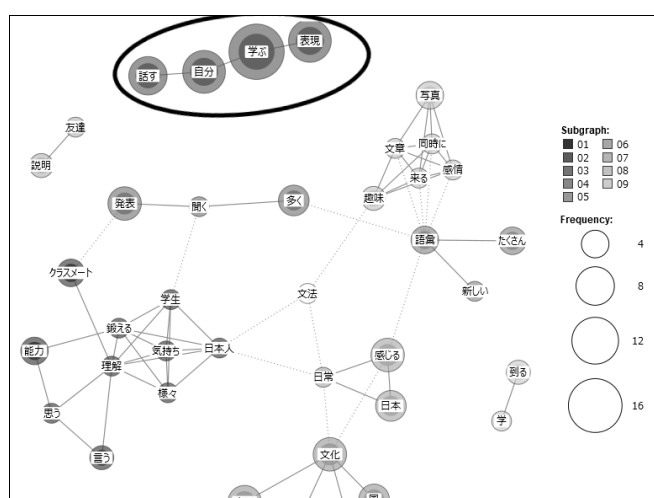


図2 「フォトランゲージのよかったこと」自由記述の共起ネットワーク

5. 考察

堀井他(2019)で示されたMJSP2018の質問紙調査の分析結果と本研究の調査で得られた分析結果の比較から、渡日型とオンライン型プログラムの効果について、共通点と相違点を考察する。

5-1. 日本語使用への意識の変容に対する定量的分析

日本語で質問すること、話すこと、発表すること、書くことの日本語使用に対する自信を問う尺度式の設問4項目全てと、写真を使った発表についての評価の回答の平均値はプログラム終了後の方が大きかった。またt検定での分析結果においても有意差が見られ、堀井他(2019)で得た渡日型2018MJSPで得た分析結果と同じ傾向であった。このことから、渡日型からオンライン型へ移行を経てもMJSPのシラバスで実施されたアウトプット中心の授業を通じた受講生の日本語使用に対する自信に関する変容が同じ傾向であることが認められる。

5-2. 定性的分析結果からみるオンライン型と渡日型の相違点

授業評価「MJSPの日本語授業でよかったこと、役に立ったことは何ですか」とフォトランゲージに対する評価「日本語の授業で行ったフォトランゲージを通して学んだこと、感じたことは何ですか」の設問で得た記述回答のKH Coder.3による分析で得た出現語リスト上位と共起ネットワークで得られたキーワードの比較を表6に示す。

表6 出現語リスト3位と共起ネットワーク分析から得られたキーワードの比較

質問	プログラム	出現語リスト上位(出現回数)	共起ネットワーク
授業評価	2018 渡日	日本語(21)・話す(17) 発表(14)	①「日本語」「話す」 ②「写真」「発表」
	2021 オンライン	先生(19)・日本語(19)・たくさん(11)	①「日本語」「先生」「やさしい」 ②「学ぶ」「多く」「新しい」
フォトランゲージ	2018 渡日	写真(22)・発表(12)・話す(10)	「写真」「使う」「話す」
	2021 オンライン	学ぶ(17)・日本語(16) 自分(10)・表現(10)	「学ぶ」「日本語」「自分」「表現」

(1) 「先生」という語の出現

MJSP2018での授業評価のキーワードは①「日本語」「話す」②「写真」「発表」であったところ2021年は「日本語」「先生」「やさしい」であった。「先生」がある記述の原文を確認すると、

- ・先生方は優しいです。何か問題があれば先生は指摘しました。
- ・先生方はとても優しく、みんなの質問に丁寧に答えてくれます。本当にたくさんの日常生活の日本語を学びました。
- ・先生はとても気配りがあり、忍耐強く、クラスメートもとてもフレンドリーでした。

という記述があり、的確なフィードバックと授業内の指導についてのプラスの評価が確認された。これは、「教師の指導・フィードバックがオンライン授業で学習者が上達を実感する構成要素と成り得る」というパリハワダナ他(2021)の指摘と一致する。

一方、MJSP2021は受講生全員が海外からの参加で、渡日型と異なり、日本人との交流が

限定的であったことから、日本語ネイティブ話者としての日本人教師とのやりとりに対するプラスの評価が強く出た可能性も考えられる。いずれにしても、海外からの受講生へのオンライン型プログラムでの教師の役割はより高まったと考えられる。

(2) 渡日型「話す」とオンライン型「自分」「表現」

堀井他(2019)では「フォトランゲージ」について「写真があると発表がしやすくなる」「話しやすくなる」等の記述があった。このことから、教室外での活動で撮った写真を使用し教室に持ち込み日本語で発表することで、フォトランゲージ活動は教室の内と外をつなぐ機能があると言及している。

本研究では「自分」「表現」という異なるキーワードが得られたため、原文を確認すると以下のような記述があった。

- ・おもしろいものや生活用品を日本語で表現できるようになりました。
- ・自分で日本語を作ってたくさんの新しい語彙を学び、みんなの豊かな生活を感じました
- ・誰もが異なる国から来ているにもかかわらず、興味、趣味感情はまだつながっていると感じました。

これらの記述からオンライン型におけるフォトランゲージは渡日型で担った「日本での体験」の共有でなく、遠く離れて参加する受講生同士の「イマ・ココ」を伝え合う役割を持ち、日本語学習機会の創出に寄与した可能性が示唆される。

6. まとめ

本研究は、渡日型からオンライン型に移行したプログラムの受講生アンケートの分析を通し、短期日本語プログラムの意義と課題を探った。受講生の記述に、先行研究が指摘するオンライン授業における教師の指導とフィードバックの重要性を確認した。また、渡日型との比較では、オンライン型に移行しても、受講生の日本語使用に対する自信の獲得に寄与できること、フォトランゲージが渡日型とは異なる受講生の現状を伝え合う役割を担った可能性が確認された。今後はオンライン型授業でのフォトランゲージの手法と効果について継続して研究していきたい。

参考文献

- (1) 文科省「『外国人留学生在籍状況調査』および『日本人の海外留学数』等について」
https://www.mext.go.jp/content/20210617-mxt_gakushi02-100001342.pdf
(最終閲覧日 2022年3月20日)
- (2) 堀井 他(2019)「短期ジャパンスタディープログラムの意義と課題：受講生のアンケートから」『武蔵野大学 Global studies』vol.3, pp27-38
- (3) 小野里 他(2021)「交流型日本語短期プログラム・オンライン版の試行」『日本語教育方法研究会誌』vol.28, pp54-55
- (4) パリハワダナ 他(2021)「〈実践報告〉オンライン授業での日本語能力上達を左右する要因 -2020年度前期の京都大学日本語科目履修者及び担当教員に対するアンケート調査を基に-」『京都大学国際高等教育院紀要』vol.4, pp19-39
- (5) 樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析 第2版』(ナカニシ出版)

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—

八木真奈美 (駿河台大学)

1. はじめに

研究の方法論は、単に研究方法や分析の手法を指すものではなく、目の前の事象をどのように切り取るかという哲学的背景を含んだものであり、研究者の哲学的姿勢を映し出すものである。例えば、「数」で事象を説明する方法をとるか、「ことば」で事象を理解する方法をとるかは、研究を行う上で、どのように世界を見るかという研究のあり方を決定づけるものである。Creswell & Creswell (2018) は、研究のフレームワークとして (1) 哲学的世界観 (Philosophical Worldviews), (2) リサーチデザイン (Research Designs), (3) 研究法 (Research Methods) の3つをあげており、哲学的世界観は研究のデザインや研究法と並んで、研究を支えるものの一つとしている。近年、日本語教育研究においても、質的研究法などの登場により研究方法の幅は広がっているが、哲学的背景を踏まえた方法論の整理や体系化が進んでいるとは言えない。また、研究者の哲学的姿勢をどのように研究や論文に位置付けるかについての議論もほとんどなされていない。そこで、本研究では、「日本語教育学」としての日本語教育研究の展望を見据えながら、まずは「私たちはどのように世界をみているのか」を探るため、日本語教育研究の方法論に焦点を当てた文献レビューを行うこととした。

2. 先行研究

これまでの日本語教育研究の論文に関する調査では、学会誌委員会編集担当委員 (2012) による論考がある。学会誌『日本語教育』の創刊から150号までの論文を「教育」「日本語」「心理」「社会」の4つの分野に分け、年代順に論文数の推移やその背景を紹介しているが、どのような研究課題があつかわれているかという点で分析しており、研究方法への注目は高くない。その後、本田ほか (2019) が日本語教育研究の現状として、101号から170号までの研究論文を「日本語」や「学習者」、「教育と社会」に分類し、どのようなテーマをあつかっているかに加え、どのようなデータが使用されているかに注目して分析を行なっているが、データをどのような方法で分析しているかという点には触れていない。その他、個別の研究手法や分析の手法に関する研究としては、以下がある。大場ほか (2014) は、『日本語教育』の創刊から157号までの論文のうち、「会話データ分析」を行う研究論文を対象に、会話データ分析論文数の推移、データとなる場面の傾向や種類について分析を行っている。また、朴 (2018) は、創刊から168号までの論文のうち、インタビュー研究に焦点を当て、年代別のインタビュー研究の数量やインタビュー調査の採択理由、インタビューの位置付けなどについて分析している。また、市嶋 (2009) は、実践研究論文に焦点を当て、『日本語教育』創刊号から135号までの論文のうち、「実

践と関わりのある論文」120本を抽出し、実践と教育理論との関係を論じている。特に、研究者の教育観やその立場の問題にも触れ、教育観や研究観に関わる問題を不問にしたままでは実践研究の発展は見込めないと指摘しており、研究者のあり方に言及している。

以上、見てきたように、これらの先行研究では、学会誌『日本語教育』の掲載論文から日本語教育研究のテーマや個別の方法について分析した調査となっており、他のジャーナルの分析は行われていない。そこで、本研究では、幅広く日本語教育研究の方法やアプローチについて論じることを目的に、3つの学術誌のジャーナル・レビューを行うこととした。

3. 調査方法

本研究が対象とするジャーナルは、日本語教育研究の主要学会誌である『日本語教育』、創刊が比較的新しい『リテラシーズ』⁽¹⁾と『言語文化教育研究』である。このうち、査読により一定の評価がなされている点を考慮して「寄稿論文」などは除き、『日本語教育』(150号～177号の138本)、『リテラシーズ』(第1巻～第23巻の74本)、『言語文化教育研究』(第1巻～第18巻の103本)の一般論文315本を対象とした。

調査項目は、論文の性質(調査研究、実践報告など)、研究設問、調査期間、対象者(サンプリング方法を含む)、研究方法、調査方法、分析方法、研究方法の哲学的背景やパラダイムの記述の有無とした。これらの項目のうち、論文の性質については、ジャーナルごとに、『日本語教育』では、「研究論文」・「調査報告」・「実践報告」・「研究ノート」、『リテラシーズ』では、「論文」・「教育研究ノート」、『言語文化教育研究』では、「論文」・「フォーラム」など、それぞれ投稿のカテゴリーがある。しかし、これらはジャーナルごとに異なり、また同じジャーナルでも創刊から数年してカテゴリーの変更や追加がなされることもあるため、本研究では、ジャーナルのカテゴリーとは別に、どのような研究方法やアプローチを用いたかという点に絞って論文を分類した。

4. 調査結果

4-1. 研究方法による分類

研究方法による分類の結果、研究の対象が言語か人かによっていくつかの研究方法があった。まず、調査や分析がないものとして、(1)理論の紹介などを目的とした概説論文がある。次に、文献やコーパスなどを対象とする研究として、(2)教科書や資料、学会誌などの文献調査研究、(3)コーパスやデータベース、新聞、小説などの用例による文法研究があった。次に、学習者や教師など、人を対象とする研究として、(4)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、(5)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、(6)テキストマイニングの手法に基づいて分析した研究がある。次に、実践研究は、論文によって、実践の内容の紹介する論文と、実践についてアンケートやインタビュー、授業録音などのデータを収集し、その分析をしている論文があった。本研究では、研究方法に焦点を当てているため、前者を(7)実践報告とし、後者は研究方法や分析の手法によって、(4)、または(5)に含めて分類した。最後に、例え

ば、教育システムの開発など上記のどこにも当てはまらないものは、(8) その他に分類した。

4-2. 調査から見える課題

本研究では、「私たちはどのように世界をみているのか」を探るため、3つのジャーナルの論文を分析した。その中で、「研究方法の哲学的背景やパラダイムの記述の有無」に言及している論文は、315本の論文の中で、10件に満たなかった⁽²⁾。これらは、質的研究方法の論文に集中しており、ライフストーリーや会話分析、あるいは分析方法としてのSCAT (Steps for Coding and Theorization) などの採用にあたり、それぞれ「対話的構築主義」や「社会構成主義」などを研究方法の哲学的・理論的背景としてあげていた。八木ほか(2021)によれば、質的研究は、「客観的じゃない」、「研究者の主観ではないか」、などの疑問を向けられることがあり、いわばそのような批判の防衛策とも言えるが、見方を変えれば、質的研究を行う際には、存在論や認識論を踏まえることが研究の前提として浸透しつつあるとも言え、そこに、質的研究による日本語教育の学問的な深化の可能性を見出すことができる。他方、例えば、統計的な研究においては、事象を「数値で見る」というのはどういうことか、その場合、研究者はどのようなパラダイムに立っているのか、などの記述はほとんど見当たらなかった。当然ながら、投稿論文には紙幅に制限があり、限られたページ数の中では、哲学的背景などを省略するという選択もあるだろう。しかしながら、「日本語教育学」としての研究の発展を目指すためには、哲学的・理論的な研究の土台についてしっかりと議論していく必要があるのではないかと考える。

一方で、質的研究にはいくつか課題もある。まず、「事例」とは何か、という問題である。質的研究や実践研究の論文の中には、「事例である」と言及している論文があった。これらの論文は、研究協力者の数が1~3名のもが多く、あえて「一般化しない」ということの積極的な表明であろうと考えられる。近年の言語教育を取り巻く変化や学習理論の転回などにより、「学習者をカテゴリーやグループで同質化して見ることができなくなっている(八木ほか,2019)」中で、だからこそ、一つ一つの厚い記述や貴重な知見をどのように理論化し、蓄積していくかという課題がある。例えば、看護学研究に見られるようなメタスタディ、あるいは、これまでのような研究の領域を埋めていくような蓄積ではなく、読み手を含め、さまざまな解釈が研究の展開を創造していくような開かれた知見の共有や教育への還元を模索することも考えられるのではないだろうか。

次に、用語の整理や定義に関する課題がある。今回、調査した論文では、研究方法、調査方法、分析方法のいずれかへの言及はあるが、その区別は明確ではなく、記述の仕方も一様ではなかった。特に「質的に分析」、「質的な研究」、「質的研究」という用語の「質」とはそれぞれ何なのか、例えば「質的に分析した」という場合、アンケートの記述回答やインタビュー・スクリプトなどの「質的なデータ」の分析のことを指すのか、あるいは、研究協力者の理解を目的とする「質的研究」のことなのか、用語の定義がなく、混乱を招きやすい。質的研究は比較的新しい研究方法のため、誤解も多く、用語の整理は喫緊の課題であると考えられる。

5. まとめと今後の課題

日本語教育の「樹形図」⁽³⁾を見ると、日本語教育が対象とする研究領域はますます広がっているが、方法論そのものについての言及はない。大学院生や若手研究者の中には、研究テーマは決まっても、方法の選択やデータの分析に悩む人は多く、日本語教育研究者の育成という観点からも、「どのように世界を見ていくのか」という哲学的世界観を含めた体系的な方法論を学ぶ機会を増やしていく必要があると思われる。今後は、さらに最新の論文を追加し、研究を進めていきたい。

本研究は JSPS 科研費 (21K00602) の助成を受けている。

注

- (1) 『リテラシーズ』は2020年11月の第23巻をもって終刊している。
- (2) 研究方法ではなく、研究テーマに関わる理論を紹介する中で「社会構成主義」や「批判理論」を理論的背景としている論文は数件あった。
- (3) 「樹形図」は2021年3月6日の「日本語教育学会・関東支部集会・調査研究推進委員会の企画「私たちの日本語教育ワールドカフェ」で示されたものを参照した。

参考文献

- (1) 市嶋典子 (2009) 「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化—学会誌『日本語教育』をてがかりに」『日本語教育論集』25, 3-17
- (2) 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄 (2014) 「会話データ分析を行う研究論文の年代別動向の調査—学会誌『日本語教育』の分析から」『日本語教育』159, 46-60
- (3) 学会誌委員会編集担当委員 (2012) 「学会誌50年の記録」『日本語教育』153, 71-80
- (4) 朴在恩 (2018) 「日本語教育学研究におけるインタビュー研究の諸相—学会誌『日本語教育』に見る変遷と動向」『日本語教育』170, 92-106
- (5) 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡辺倫子 (2019) 『日本語教育学の歩き方—初学者のための研究ガイド』改訂版 大阪大学出版会
- (6) 八木真奈美・池上摩希子・古屋憲章 (2019) 「個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指して—ナラティブをリソースとする教材作成の試み」『言語文化教育研究』17, 405 - 423
- (7) 八木真奈美・中山亜紀子・中井好男 (2021) 「質的言語教育研究を考えよう—リフレクシブに他者と自己を理解するために」ひつじ書房
- (8) Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design : Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

看護教員と看護留学生在が日本語教員に求めることとは

—看護学部でのインタビュー調査から—

山元一晃 (金城学院大学)

加藤林太郎 (国際医療福祉大学)

<共同研究者> 浅川翔子 (慶應義塾大学)

1. はじめに

日本国内の看護師等学校養成所において、看護師を目指す留学生 (以下、看護留学生) が一定数いることが明らかになっている (日本私立看護系大学協会 2019)。一方で、国内で看護師を目指す留学生に対する支援のための知見は多くなく、留学生として学んだ看護師へのインタビューを含む安留 (2009) や発表者らによる研究 (加藤・浅川・山元 2021 など) があるのみである。留学生が増加しつつあることを鑑みれば、看護留学生も増加する可能性が高く、彼らに対して日本語教員がどのような支援を行えるのかを明らかにする意義は大きい。そこで、本発表では、看護教員に対して行ったインタビューおよび看護系留学生に対して行ったインタビューから、日本語教員に期待していることは何かを明らかにしたい。

2. 方法

発表者らと共同研究者は、2020年3月に、国内の大学の看護学部において留学生の支援にあたる看護教員にインタビューを行った。また2021年8月に同じ大学で学ぶ看護留学生に対して遠隔でインタビューを行った。前者については、加藤・浅川・山元 (2021) に、後者については、その一部を山元・加藤・浅川 (2022a) でまとめている。どちらにおいても、以下の5つの質問を中心とした半構造化インタビューを実施している。

1. 日本で看護師を目指す留学生はどのような場面で書く必要があるか
2. 授業・演習・実習において書くもの(書いたもの)について、何が難しいと感じるか、
3. 授業・演習・実習において、困ったことと、それに対して受けた支援や行っている工夫は何か
4. 看護師を目指す留学生として活用できるとすれば、どのような教材が欲しいか、
5. 日本語教師に期待することは何か

そのうち、本発表では、4. および 5. の2点について考察対象とした。このことにより、看護教員と留学生の双方が、または、一方が日本語教員に期待していることが明らかになる。なお、インタビューは、同じ学部に所属する教員および留学生に行っており、前者は対面で、後者は遠隔で行った。教員へのインタビューは、表1に示した4名の教員を各2名ずつ (T1とT2, T3とT4) に分けて行っている。また学生へのインタビューは、表2

に示した留学生に1名ずつ行っている。

表1 インタビュー対象看護教員

教員	看護教員経験年数(当時)	看護師としての実務経験年数(当時)
T1	4年	17年
T2	7年	23年
T3	4年	11年
T4	4年	7年

表2 インタビュー対象看護留学生

学生	学年(当時)	入学年度	母語
A	4年生	2018	中国語
B	4年生	2018	ベトナム語
C	3年生	2019	中国語
D	3年生	2019	中国語
E	3年生	2019	中国語

また、インタビューは山元が担当し、加藤または共同研究者の浅川がオブザーバーとしてビデオ・音声をオフにして参加し、適宜メモを行った。

インタビューの文字化データから、日本語教員である山元、加藤と看護教員である共同研究者の浅川とが、ともに重要だと判断した箇所を抽出した。

3. インタビュー結果

適宜、インタビューの発言を引用⁽¹⁾しながら、留学生・看護教員によって語られた内容について整理して提示する。

3-1. 欲しい教材

学生および教員へのインタビューで、欲しい教材を尋ねたところ、大きく以下の4種類が語られた。専門用語についての教材と、授業の内容を復習できるような教材以外は、看護教員のインタビューからも同様の指摘があった。ただ、看護教員からは、「何か求めているものが、やっぱり日本人と同じレベルのところだと思うんです」(T2)との指摘があり、特に看護に特化した留学生向け教材は求めているという意見もあった。

3-1-1. 専門用語に特化した教材

留学生全員が欲しいと指摘した教材は「専門用語に特化した教材」である。特に、器具の名称や外来語が難しいと考えているようで、1年次から専門用語の学習がしたいとのことであった。専門用語には、「演習も今後の、●、病院に置ける物、部品の名前とか、それが大事かなと思って」(A)という語りに見られるように、病院や演習室にある器具の名称なども含んでいる。「何かこう1年生のときにばんばん、ばんばん専門用語出て分から

なかったり、のが多かったし、多かったかもしれないですね。特に片仮名。」(D)という語りからは、初年度から授業において専門用語が使われ、特にその中でもカタカナのものを難しく感じていたことが分かる。

具体的には、「各科目によって、言葉、何か JLPT の文字・語彙の本みたいな感じの教材が、医療系の言葉」(B)という語りから分かるように、日本語能力試験の対策本のような教材が欲しいという意見があった。また、「写真付き」(A)のものだとよいという意見もあった。

一方、看護教員へのインタビューからは、専門用語が分からないのは日本人と同様であり、あえて学ばせる必要はないととらえているようだった。また、語彙について母語の干渉があることは語られていたが、特別に教材の必要性や学習の必要性については、言及がなかった。

3-1-2. 実習記録の書き方が学べる教材

4名の留学生は、「実習記録の書き方が学べる教材があると良い」とのことであった。「K先生の授業も使ってた教材とか」(B)では、実際に授業で使用した山元・加藤・浅川(2021)で紹介した教材があると良いと述べていた。この教材については、別途インタビューをし、山元・加藤・浅川(2022b)にまとめたので参照されたい。ただし、「記録物のものっていうか先生、その授業中の先生の、先生よりもうちょっと詳しく説明もらえるの、そういう教科書があればいいと思います。」(E)のように、より詳しい教材が欲しいという言及もあった。看護教員からも「看護記録を書くみたいな部分を、例えば、実際に経時記録なり、記録を書かせてみて」(T4)という語りがあり、実習記録の書き方を学べるとよいとの指摘があった一方で、記録については、「この場合にはこういうふうを書くんだよって、一例を示してあげると、やっぱり日本人の学生もこれを考えなくなる可能性ってある」(T2)という語りから分かるように、教材化することで、学生が考えなくなってしまうという懸念も示された。

3-1-3. 実習場面での会話の教材

3名の留学生から「実習場面での会話の教材があると良い」との指摘があった。具体的には、「30分とか1時間程度のカンファレンスがあるんですけど、そのときで、なんか自分の、表現したいことをちゃんと表現できるような本」(A)という語りから分かるように適切な表現が学べる教材が期待されていた。また、「何か実習での場面の会話とかの教材がいい」(B)という言及もあり、実習で直面する場面の会話が学べるテキストも求められていた。看護教員からは、「実習場面での会話の教材」について、尿のことを「お小水」と言うなど、「書かれたことと、それを実際に患者さんに伝える、まあ、話し言葉になっちゃうんですけど、話し言葉に変換するのが難しい」(T3)のために、適切な語彙や表現を学べる教材や、適切な言葉掛けを学べるとよいとの指摘があった。「電話とかこうかけますよみたいな」(T2)など、看護師や看護学生が日常で直面する場면을学べる教材についての要望もあった。

3-1-4. 学んだことを復習できるような教材

1名から「学んだことを復習できるような教材が欲しい」との指摘があった。「授業で教えたものをもう一度、一緒に復習するみたいな授業があったら」(C)と語られている。

3-2. 日本語教師に期待すること

日本語教員に期待することとして、留学生からの指摘は多様であった。ただし、CとDの2名は、特にないとのことだった。

3-2-1. 会話場面の練習

まず、2名から会話についての言及があった。「医療系の会話とか、分かんない」(B)ため「会話の場面とか練習してくれたりすると助かります」(B)とも語られており、医療場面の会話を学びたいという学生もいた。看護教員からは、会話に関する言及はなかった。

3-2-2. レポート・記録物の書き方の指導や添削

1名から「レポートの書き方とか教えてくれたりして」(B)とレポートの書き方の指導が欲しいという指摘があった。また、他の1名から「自分で書いたの、レポートのものとか、今は3年生なので記録物があるので、その記録物を提出した後は、もし日本語の授業を取る、日本語のその先生からちょっと修正した後のものが欲しい」(E)との指摘もあった。教員へのインタビューにおいては、「こないだも1年生の記録読んでみて、こんなに書けるの？って思うぐらい上手に書けてたんで。日本語の先生、直してくれたんだと思ってまして」(T4)という語りから分かるように、添削が役に立ったとの言及があった。

3-2-3. 専門用語の指導

2名から専門用語について指摘があった。「まあ、1年生のときは、やっぱり解剖生理の授業とかが、日本、漢字が多いし、あと専門用語の言葉はすごい多かったから、あんまり分かんなかった。解剖生理の授業、あと何だろ、もっと病名とか」(B)とのことで、専門用語を授業で教えて欲しかったという。一方、「専門用語に限らずに、日常的な単語とかも」(A)と語られており、広く語彙を授業などで扱って欲しいと思っている人もいることが伺えた。専門用語の指導については、看護教員からは指摘がなく、先述したように、日本人学生であってもはじめて学ぶ語彙が多いことからあえて学ぶ必要はないとのことだった。

3-2-4. 不適切な日本語の指摘

1名から、授業に限らず、会話時に不適切な表現を使っていたら指摘して欲しいとの語りがあった。「普通に会話できるんですけど、そんなに細かいのが、違いはもう教えてくれないうから、もし先生と会ったとき、また授業のときで、指摘くれると、ちゃんと、直せるかなと考えていますので」(A)と述べられており、普段から適切な表現を用いて会話ができるように指摘してもらいたいとのことであった。

3-2-5. その他

看護教員から、「何か率直に日本語の先生に自分がどうやって留学生と関わっていったら

いいかを教えてほしい」(T3)という語りがあった。この理由として「何かむしろ留学生に対するご指導をすごい熱を入れてやってくださってるのは理解している。むしろ自分の関わり方の問題もあるんじゃないかって」(T3)と述べており、留学生への支援の難しさを感じており、留学生と関わる機会の多い日本語教員の知見を得たいようだった。

また、「何かもっと日本語に触れられるような、日本語に慣れるようなことができるといいのかなって思っていました」(T1)という語りから分かるように、留学生が日本語に接する機会を増やして欲しいという要望もあった。具体的には、「ニュースとか、本とか、テレビ」(T1)といったメディアや、「何かもっと書かせたりとかしてほしいかな」(T1)と述べられていた。書く機会を増やして欲しいという要望については、「もうちょっとてにをはを自然に。もうちょっとレベルアップしてくると」(T1)と語られており、文法的に自然な文が書けるようにして欲しいということが理由として挙げられていた。

4. まとめと今後の課題

留学生と看護教員とで、必要と感じている教材は一致する点が多かったが、専門用語については教員からは指摘がなかった。一方で、留学生との関わり方を知りたいなど、自身が留学生を指導する際に必要となる知識を得たいという意見もあった。

一方、日本語教員に期待することとしては、留学生が挙げていた、会話場面の練習、話し言葉での不適切な表現の指摘、レポートや記録物の添削といったことについては言及がなく、一方で、看護教員に対して関わり方のアドバイスをして欲しいという期待や、一般的なものも含めて日本語と接する機会を増やすようにして欲しいという期待があった。

本発表で対象としたインタビューは、国内の特定の大学で行ったものである。留学生が看護師を目指す環境は、大学だけでなく専修学校などもあり、地域や実習先などによっても大きく異なることが予想される。今後は、アンケートや他大学、専修学校などでのインタビューを行うことで、一般化に努めていきたい。

付記

本研究は、国際医療福祉大学倫理審査委員会および金城学院大学ヒトを対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認を得て実施した。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K00744 の助成を受けたものです。

注

(1) インタビューは、原則として、そのまま引用しているが、分かりやすさを考慮し、フィラーや繰り返しなどは省略している場合がある。また、留学生の発話についても誤用は適宜修正している。聞き取れない箇所は「●」で表記している。

参考文献

(1) 加藤林太郎・浅川翔子・山元一晃 (2021) 「看護教員へのインタビューからみる看護留

学生の学びにおける困難とは: 看護留学生向けライティング教材開発を念頭に」『日本国際看護学会誌』4(2), 23-34.

(2) 日本私立看護系大学協会 (2019) 『「看護系大学に関する実態調査」2018 年度状況調査』
<<https://www.jspcun.or.jp/wp/wp-content/uploads/2021/03/7244def413aa5ac4c2552346fb3d880b.pdf>>(2021年5月20日)

(3) 安留孝子 (2009) 「介護・看護現場における外国人労働者のコミュニケーションに関する課題: ベトナム人看護師養成支援事業と経済連携協定(EPA)による受け入れの比較を中心に」『流通経済大学論集』44(3), 19-30.

(4) 山元一晃・浅川翔子・加藤林太郎 (2021) 「看護師を目指す留学生のためのライティング教材の開発とその活用」『金城学院大学論集 人文科学編』18(1), 129-139.

(5) 山元一晃・加藤林太郎・浅川翔子 (2022a) 「看護師を目指す留学生が直面する困難とは—ライティング教材開発のためのインタビュー調査から—」『社会言語科学会第46回大会発表論文集』134-137.

(6) 山元一晃・加藤林太郎・浅川翔子 (2022b) 「看護師を目指す留学生のためのライティング教材のメリットとデメリット -留学生へのインタビューから-」『第24回 専門日本語教育学会 研究討論会誌』14-15.

フィリピン人技能実習生の日本語学習意欲に関する実態調査

—渡日後の日本語使用機会と学習を求める場面からの分析—

前田由樹 (エリザベト音楽大学)

中原郷子 (長崎外国語大学)

1. 問題と目的

法務省の「在留外国人統計」によると2021年6月現在の日本の在留外国人は2,923,565名となり、そのうち、在留資格「技能実習」1号イ、1号ロ、2号イ、2号ロ、3号イ、3号ロ¹を合計した技能実習生は12.1% (354,104名)を占めている。技能実習生で最も多いのはベトナムの202,365名で、次いで中国55,522名、インドネシア30,978名、フィリピン28,132名、ミャンマー13,967名となっている。技能実習生や特定技能など、就労のために日本にやって来る外国人労働者は今後も増加することが予想されるが、外国から日本にやって来て生活するにあたり、日本語の習得は生活の質を向上させるためにも重要であろう。従来の日本語教育の対象者として想定されていた留学生は、日本語学習・習得、日本での進学が来日の目的であったが、日本語習得が渡日の主目的ではない技能実習生の日本語学習意欲はどの程度あり、来日後、どのようなものに影響を受けて変化するのだろうか。

技能実習生に対して日本語学習意欲を調査した先行研究はいくつかある。中国とインドネシアから来た外国人研修生²・技能実習生を対象に調査を行った落合(2010)では、調査協力者7名中5名が地域の日本語教室などへ参加経験があり、学習意欲の高さが伺えるが、研修生・実習生自身によれば、周囲には日本語学習に特別な意欲を示さない研修生・実習生のほうが多いという。その理由として、勉強が元々好きではなく、学校卒業後、年月が経過していることから、学習の習慣が薄れていること、心は常に母国の家族に向いていること、毎日忙しく、不必要なことに時間を割くより休みたい、ということが挙げられている(落合, 2010: 61)。また、ベトナム人技能実習生の日本語学習に対する意識を調査した中川・神谷(2018)では、調査対象である農業に従事しているベトナム人技能実習生6名はいずれも高い日本語学習意欲をもっており、それを支えていたのは日本語能力向上が生活の向上につながるという認識であろうと考察されている。

技能実習生は、その就労場所や職種によって環境が大きく異なるため、研究で得られた知見を一般化することはなかなか難しいが、いずれの研究でも、学習意欲は低くないことが示唆されている。しかし、高い学習意欲を維持することは、日本語習得が来日の目的である留学生であっても容易なことではない。

本研究では、インタビューを通してフィリピン人技能実習生の日本語学習の取り組みと意欲に関する実態の一端を明らかにし、その結果から、どのような働きかけを行えば技能実習生の日本語学習の意欲を維持し、高められるかの提言を行うことを目的として調査を

行った。

2. 方法

2-1. 調査対象者

調査対象者はフィリピン人技能実習生 10 名であった。10 名は A 県の同一会社に所属しており、平均年齢 27.8 歳、平均滞日歴 26.5 か月、来日前の平均日本語学習歴 6.4 か月であった。10 名中 5 名が日本語能力試験 N4 を取得しており、1 名が N2 を取得済みであった。

2-2. 手順と質問項目

調査は、個別に行われた。予め設定した項目を日本語または英語で口頭で質問し、日本語、英語またはタガログ語で回答してもらった。回答が意味的に曖昧であった場合、追加で質問をし、回答内容を明確化した。調査時は調査対象者 1 名に対し、調査実施者に加え、タガログ語の通訳者が同席し、記録者がオンラインで参加した。質問項目は全部で 30 項目あったが、そのうち本研究で分析対象とする質問項目は次の 10 項目であった。

- (1) 来日の目的
- (2) 現在日本語を学習しているかとその理由
- (3) どのような場面の日本語を習得したいか
- (4) 来日前の日本語学習意欲の程度とその理由
- (5) 来日後及び現在の日本語学習意欲の程度とその理由
- (6) 帰国してからも日本語学習を続けたいか否か
- (7) 地域の住民との交流の有無とその程度
- (8) 職場の同僚などの日本人との交流の有無とその程度
- (9) 仕事の中に日本語を使うことがあるか
- (10) 仕事以外で日本語を使うことがあるか

2-3. 分析

同一言語での逐語的な記録と分析が不可能であることから、本研究の分析は調査実施者、通訳者、記録者が取ったメモと録画データを照合し、回答内容をまとめたものを対象にした。3 名の記録に共通して出現した意味内容を日本語でまとめ、同一の質問項目に対して調査対象者がどのような回答をしていたか、回答者数、内容の点から分析した。

3. 結果と考察

調査の結果、(1)「来日目的は何か」という質問に対して、「母国の家族の経済的支援」が 7 名、「日本へ憧れを持ち、夢であった」が 3 名、「日本の文化や国への関心」が 2 名であった。ほとんどの技能実習生が母国の家族を経済的に支えることを目的として日本で就労していることがわかった。(2)「現在、日本語を学習しているか」という質問には、「している」が 6 名、「していない」が 4 名であった。日本語学習を続けている主な理由は、「仕事で使う日本語の上達」、「日本人の友だちを作りたい、日本人の友達がいる」、「生活の中で日本人ともっと話したい」、「人の助けを借りずに自分で話せるようになりたい」で

あった。一方、日本語学習をしていない理由は、労働での疲労が多く挙げられたが、「3年しか契約がないから日本語は勉強しない」、「最初の1,2年はしていたが契約が延長にならないことがわかりやめた」という回答もあった。(3)「どのような場面の日本語を習得したいか」という質問に対して、「仕事に必要な日本語」が7名、「日常生活でのコミュニケーション」が1名、「友達に通訳してあげたい」が1名、「病院でのやり取り」が1名であった。日本語の習得を求める場面は、多くは職場での場面であり、日常生活における場面の習得を求めている技能実習生は僅かであることがわかった。先に述べた(2)の日本語学習を続けている理由には、職場以外の交流も望んでいる意見が多く述べられたが、習得の必要性に関しては、仕事場面での日本語を優先に考えていると言えるだろう。(4)「日本語学習の意欲がどの程度であったか/あるか」という質問に対しては、渡日前は、「高かった」が6名、「仕事上の必要に迫られて意欲を持っていた」が4名であった。(5)「来日後及び現在の日本語学習意欲の程度とその理由」に対しては、「高くなった」が4名、「低下した」が3名、「変わらない」が1名、「一度低下し、その後、再契約の可能性が出たことによってまた高くなった」が1名であった。渡日前は、ほぼ全員学習意欲が高い傾向にあったことが示されたが、渡日後は、半数に日本語の学習意欲の上昇が見られ、もう半数は低下していることがわかった。学習意欲が上昇した理由には、「日本人の友人ができたから」、「帰国後に日本語を使用して仕事するから」、「日本語の使用頻度もあり、周囲の人々の日本語への理解が深まったから」、「職場で実際に使用し、同僚に質問もできるため」、「次の仕事の契約の話をもらったため」が挙げられた。学習意欲が低下した主な理由は「日本語を使用する機会がなく、勤務終了後、とても疲れていて勉強ができないため」、「仕事の契約期間の終わりが近づいたため」であった。(6)「帰国してからも日本語学習を続けたいと思うか」という質問に対して、「続けたい」が7名であり、「続けたくない」が2名、「わからない」が1名であった。全体の7割が日本語の学習を続けたいという気持ちを持っていることが確認された。日本語学習を続けたい理由は「機会を得て日本で働きたい」、「母国での仕事に使うため」、「語学検定認定の取得によって仕事のチャンスを得たい」、「アニメに関心があり、もっと言葉を覚えたい」が各1名であった。他方、日本語学習を続けたくない理由は、「これから帰国するため使わない、(母国での)生活を楽しまたい」が2名であった。(7)「地域の住民との交流はどの程度あるか」に対しては、「ほとんどない」が9名であり、「近所の人と挨拶程度」という回答が1名であった。地域住民との接触は日常でほとんどないことがわかった。(8)「職場の同僚などの日本人との交流はどの程度(頻度・場面)あるか」という問いに対しては、「毎日ある」が3名で、その内容は仕事の話や仲の良い同僚と雑談であった。「時々ある」は4名であり、仕事内容や日本語についての質問、組合の人への連絡や相談などが挙げられた。他方、「ほとんどない」と4名が回答し、「問題が起きた時に助けを求める」、「日本人と話したいが日本人はシャイで機会がない」、「職場でもフィリピン人とばかり話す」という状況や理由が述べられた。(9)「仕事で日本語を使うことがあるか」という質問に対して、「使う」が7名、「ほとんど使わない」が3名であった。(10)「仕事以外で日本語を使うことがあるか」という質問へは、「ある」が5名、「時々ある」が3名「ほとんどない」が2名であった。

上記の結果から、本研究の調査対象としたフィリピン人技能実習生の日本語の学習意欲

は来日前は高く、来日目的は家族を経済的に支援することであり、キャリア形成の目標が明確であること、また日本語は仕事に必要なスキルであるという傾向がみられた。心が常に母国の家族へ向いているという点においては、落合（2010）と同様の結果であり、国を問わず技能実習生の共通する心情であると考えられる。渡日2年経過後は、職場での日本語の使用頻度、自分の習得度の程度、友人の有無により学習意欲に違いが出ていた。また、帰宅後の疲労により、日本語学習を継続する困難さも挙げられた。その一方、契約期間が終わりに近づいた時、低下気味だった意欲も、日本で次の仕事契約への希望がある場合は、学習意欲が再度上がるという回答もみられた。注目すべき点としては、調査時の学習意欲と、将来的に日本語学習を継続する意欲の有無は直結していないことが挙げられる。一時、渡日前より意欲が低下する時期があった場合も、日本に続けて滞在して勤務したい、または就業機会を得たいという希望がある場合、日本語学習を続けたいという意思を持つ技能実習生も少なくない。また日本語教師になりたいという希望を持っている場合も、継続して学習したいという意欲がみられた。中川・神谷（2018）では、農業に従事しているベトナム人技能実習生の日本語学習意欲は実習期間中いずれも高く維持されていたことが報告されたが、本研究の調査対象となったフィリピン人技能実習生においては、日本滞在中の体験や時間の経過により、個々の日本語学習意欲に違いが現れたと言える。

これらのことから、フィリピン人技能実習生は、日本語そのものに対する興味を持つ統合的動機付けを持つという状況にはなく、生活を支える就労に求められる道具的な動機によって日本語を学習している傾向が強いことが示唆された。日本語学習の意欲の程度の変化や、仕事場面での日本語の習得を望む背景には、渡日後の日本語の使用頻度、日本人との接触・交流機会の程度が関係していると考えられる。渡日後学習意欲が低下した技能実習生は、さらに日本語使用機会が限定的で乏しくなり、日本語能力向上のための努力の必要性を感じられず、何か問題が生じてても日本語によらない手段で解決を行っている現状が窺われる。その結果、自立性を養い、達成感、自己効力感を高めることが阻害され、学習意欲が上昇しないという循環が生じていると考えられる。日本語教員は、これを改善する一助として、仕事上および日常生活で基盤となる日本語に加えて、仕事や生活での問題解決につながる、より発展的な日本語を技能実習生自身のニーズを聞きつつ、長期的視野に立って提供することが重要であろう。今回の調査で、技能実習生が身につけたい日本語は、職場や日常生活で使用する日本語という返答が多く得られたが、実際に渡日後に行っている日本語学習は、主に日本語能力試験対策の教材によるものであった。基礎構文などの学習はいずれの場面でも共通して必要であるが、語彙や会話表現などに関しては、技能実習生が学習したい内容と試験対策教材の内容とでは、乖離がある可能性がある。つまり、学習した内容が実生活で活用できないという経験をしていることが日本語学習意欲の減退につながっていることも推察される。技能実習生への日本語教育の取り組みとして、日本語教員は、(1) 技能実習生のニーズを丁寧に調査し、それに応じた教材選びとその学習方法を提案し、指導を提供すること、(2) 技能実習生が想定する問題解決が必要な場面のみでなく、職場や日常生活で遭遇することが予想される場面を日本語教員が提案し、現実場面に近いロールプレイによって発話の機会を作り、練習を重ねるなどの工夫が必要であろう。このように各場面における日本語使用を具体的に疑似体験することで、実生活での日本語

運用の成功体験に導くことができれば、技能実習生の日本語学習への意欲が向上し、さらにそれが日本における自身の自立性や自己効力感を育成することにもつながると期待できる。

注

- (1) 在留資格「技能実習」には入国1年目の「1号」、1年目終了前に受験する実技試験及び学科試験合格後の「2号」(2, 3年目)、所定の技能評価試験の実技試験合格者を対象とする「3号」(4, 5年目)があり、各号は企業単独(イ)と団体監理型(ロ)とがある(法務省・厚生労働省「新たな外国人技能実習制度について」https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11800000-Shokugyououryokukaihatsukyoku/0000204970_1.pdf 参照)。
- (2) 2009年7月15日公布「出入国管理及び難民認定法及び日本国との平和条約に基づき日本の国籍を離脱した者等の出入国管理に関する特例法の一部を改正する等の法律」により、2010年7月1日以降、入国1年目の在留資格「研修」、2年目以降「特定活動(技能実習)」が、現在の「技能実習1号イ/ロ」、「技能実習2号イ/ロ」へと改正された(<https://www.moj.go.jp/isa/content/930006301.pdf>)。

参考文献

- (1) 落合美佐子(2010) 外国人研修生・技能実習生の生活実態と意識—語りの中から見えてくるもの—, 群馬大学国際教育・研究センター論集, 9, 51-68.
- (2) 中川かず子・神谷順子(2018) 北海道におけるベトナム人技能実習生の日本語学習意識と学習環境: 多文化共生の視点から考察, 開発論集, 102, 79-98.
- (3) 法務省出入国在留管理庁「在留外国人統計 2021年6月」https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html (2021年12月20日閲覧)

日本語教育機関における業務可視化のための 管理運営業務ポイント化ツール開発の試み

中川健司 (横浜国立大学)・平山允子(日本学生支援機構東京日本語教育センター)
＜共同研究者＞浦由実 (フリーランス)

1. 本研究の背景

1-1. 文化審議会国語分科会 (2019) における管理運営業務の捉え方について

在留外国人の増加, 新たな外国人在留資格の創設等の日本社会の状況の変化を受け日本語教育のニーズが多様化し, 日本語教師の資質・能力の担保の必要性が高まっている。文化審議会国語分科会 (2019) は, 活動分野や役割・段階ごとに, 求められる日本語教育人材の資質・能力を「知識」「技能」「態度」に区分し, それぞれの活動分野・役割・段階に応じた教育内容や教育課程編成の目安を示している。しかし, ここで示された「日本語教育人材に求められる資質・能力」は必ずしも実際の日本語教師の業務を踏まえたものになっていないおそれがある。中川・平山・浦 (2020a), 尾沼・加藤 (2018) で行った調査でも垣間見えたように, 日本語教員は, 時間制作成, 学生対応, 予算管理等, 教える以外にも幅広い管理運営業務を行っているが, 文化審議会国語分科会 (2019) では, それが十分反映されていない。日本語教育コーディネーターに求められる資質・能力として管理運営業務関連の業務が挙げられているが, 日本語教師の「養成」「初任」段階では, そのような記述はなく, 「中堅」段階にやってようやく「日本語教育プログラムを実施し, 点検・評価を行い, 改善を図る力を持っている」という記述が出てくる程度である。

1-2. 日本語教育における管理運営業務を扱った先行研究について

どのような日本語教育の現場においても, 日本語教員は教える以外に幅広い管理運営業務を行っており, それが円滑に行われるかどうかは, そこでの日本語教育の実践の質に影響すると考えられる。しかし, 管理運営業務については, 養成の段階で学ぶ機会はなく, 日本語教師になってからも, 学会・研究会等で管理運営業務について機関を越えた情報共有や議論がなされることはほとんどない。そのような状況を反映してか, 日本語教育における管理運営業務を扱った研究も非常に限定的である (表1)。

先行研究としては, A) 管理運営業務全般を扱ったもの, B) 管理運営業務に活用可能なツールを扱ったもの, C) 特定の管理運営業務を扱ったもの, の3種類に大別できる。A) については, 尾沼・加藤 (2018), 中川・平山・浦 (2020a) のように, 日本語教師がそれぞれの所属先でどのように管理運営業務に関わっているか調査したものもあれば, 御館 (2021) のように, 日本語教育コーディネーターに対してインタビューと実践観察を行い, かれらが実践においてどのような役割を担い, どのような能力を発揮しているのかを考察したものもある。B) は, 海外派遣の日本語教師の業務を記述する管理運営業務シートを扱ったもの (根津・古川・中川・隈井 2022), 新任日本語教員がその現場でどのように段階的に管理運営業務に関わり始めるべきかを例示したロードマップの開発について述べた

もの（中川・平山・浦 2020b）、時間割作成補助ツールの開発について述べたもの（中川 2017）が、これに該当する。C) は、チームティーチングの際の引継ぎ記録のように特定の管理運営業務を扱ったもので、前述の中川（2017）は、時間割作成という特定の管理運営業務を扱っているという意味では、C) の内容も含んでいると言える。また、C) に分類されている、脇田・越智（2006）、北村（2018）も、既存のツールを管理運営業務に活用するという事例の紹介であり、その意味で、B) と関連がある内容である。

表1 日本語教育における管理運営業務を扱った先行研究

種類	内容	先行研究
A) 管理運営業務全般を扱ったもの	管理運営業務全般について	峯・長野（2010）、尾沼・加藤（2018）、中川・平山・浦（2020a）
	日本語教育コーディネーターに必要な能力	御館（2021）
	日本語教師の授業外の業務に関する研修	門馬・富谷（2021）
B) 管理運営業務に活用可能なツールを扱ったもの	業務を記述する管理運営業務シート	根津・古川・中川・隈井（2022）
	管理運営業務ロードマップの作成	中川・平山・浦（2020b）
	時間割作成補助ツールの開発	中川（2017）
C) 特定の管理運営業務を扱ったもの	引継ぎ記録	脇田・越智（2006）、北村（2018）、田中（2018）、深川・山本（2012）、吉田（2021）

こういった先行研究はあるが、教材、教授法、ICT等の知見の共有が一定程度進んでいる教育活動と比べて、管理運営業務については、それを円滑に行うための方策や活用可能なツール等の知見の共有が必ずしも進んでいないのが現状である。

1-3. 管理運営業務の改善に向けた組織的な取り組みについて

管理運営業務について学んだり、情報共有したりする場がないということは、業務の改善は少なからず個々の教員の努力に依存している面があるということを意味している。しかし、中川・平山・浦（2020a）で指摘しているように、管理運営業務の中には「改善を図るためには組織的な取り組みが必要なもの」もあり、教員間の業務担当の平準化はその一つである。それぞれの教員が担当する管理運営業務の負担のバランスが取れていないと組織として機能しにくくなるが、その平準化を行うためには、その機関でどのような管理運営業務があり、各業務がどの程度の負担で、誰が担当しているのか（すべきなのか）を可視化する必要がある。しかし、教員ごとの担当分をコマ数で明示できる授業担当とは異なり、管理運営業務については、それを可視化することは容易ではない。

2. 管理運営業務ポイント化ツールの開発と使用方法

2-1. 開発の目的

1-3 で述べたように、教員間の業務担当の平準化を行うためには、管理運営業務の現状の可視化が必要不可欠である。そこで、発表者は、その機関における管理運営業務とその負担度、担当者を可視化するための管理運営業務ポイント化ツール（以下、本ツール）を開発した。

2-2. 使用方法・機能

本ツールは、MS エクセルシート形式で、以下の手順で使用する。

①当該機関で行われている管理運営業務の入力

中川・平山・浦（2020a）で抽出された日本語教育現場の29の管理運営業務¹がデフォルトで記載されており、そこ

からの取捨選択、別の業務の追加が可能となっている。

②各業務のランク付け

①で入力した各業務をその重さ（困難度や重要度）により S, A, B, C のいずれかにランク付けする（例：非常勤講師の労務管理を A ランクとする 図1）。このとき、困難度・重要度が高いものから順に S, A, B, C とする。

③業務のポイント化

S, A, B, C の各ランクのポイントを定める（例：S を 5 点, A を 3 点, B を 2 点, C を 1 点とする 図2）。

④担当のポイント化

各業務への担当のしかた（主担当、副担当、サポート）のポイントを定める（例：主担当 3 点, 副担当 1.5 点, サポートを 1 点とする 図2）。

⑤業務ごとの担当の入力

①で入力した各業務について、だれが担当するか、また、その教員がどのような担当のしかた（主担当、副担当、サポート）をするかを入力する。

⑥業務数、負担度の合計の表示

各教員が主担当、副担当、サポ

[3]教員に関する業務	S	13	時間割・授業シフト作成
	B	14	専任教員の労務管理
		15	非常勤教員の労務管理
	S	16	専任教員の人事関係業務
	A	17	非常勤教員の人事関係業務
	B	18	会議運営（専任教員会議、全体会議等）

図1 各業務のランク付け

②業務ポイント		↓ポイントを入力
S	5	
A	3	
B	2	
C	1	
③担当ポイント		↓ポイントを入力
主担当	3	
副担当	1.5	
サポート	1	
担当不可	0	

図2 業務・担当のポイント化

	教員1 主任	教員2 専任①	教員3 専任②	教員4 専任③
主担当	8	6	5	4
副担当	8	10	5	3
サポート	6	4	6	7
担当不可	2	4	8	10
⑤ポイント合計	92	92.5	75	56.5

図3 業務数、負担度の合計の表示

ートを務める業務数、および負担度の合計が自動的に表示される(図3)。ここでの負担度はその業務のポイント×担当のしかたのポイントという形で算出される。例えばAランクを3点とし、主担当を3点とした場合、その業務を主担当として務めると、その業務を担当する負担度は9点となる。

⑥の機能により、その機関で、誰がいくつの業務に、どのような関わり方をしている、どの程度の負担があるかという管理運営業務の状況を可視化することができる。

2-3. 本ツールの特色

本ツールは、現在の管理運営業務担当の状況を把握する、今後の担当を検討するといった目的で活用できる。2-2の⑥の機能により各教員の関わり方が可視化できるため、担当業務を入れ替える、担当のしかたを変える、当該業務自体をとりやめるといった変更を加えた場合のシミュレーションも容易にでき、各教員の担当業務数、負担度を見ながら今後の担当を検討することができる。

もう一つの活用方法は、その機関における管理運営業務のあり方を考えるためのツールにするというものである。本ツールを使用する場合、2-2の①～⑥のプロセスで、その機関の管理運営業務について様々な要素を見つめ直すことが求められる。まず、①で、その機関でどのような管理運営業務が行われており、そのうちのどの業務を、(事務職員ではなく)教員が担当しているかという洗い出しを行わなくてはならない。また、②では、各業務の重さ(困難度や重要度)がどの程度のものかという見通しを立て、③では、その重さの程度をより明確にする必要がある。教員がそれぞれの業務にどのような関わり方をしているのかということを確認しなくては、④のポイント化を行うことは困難である。現場によって管理運営業務の種類や教員の関わり方が異なるため、どの現場にもそのまま適用できるようなモデルは存在せず、自分たちの機関の現状に合わせてこれら①～④を考える必要がある。その過程で、その機関における管理運営業務の現状の一端が見え、何が不足していて何が過剰なのか、どのような業務にエネルギーを割いていて、どのような業務が軽視されているのかといったことを考える契機になるのではないかと考える。同僚と管理運営業務のあり方を議論し、検討することにより、管理運営業務に対する指針を持つことができるかもしれない。また、教員が一人しかいない部署であっても、自分自身の業務のしかたについて見直す機会とすることができるのではないかと考える。

3. おわりに

前述のように日本語教育機関における管理運営業務の成否は、そこでの日本語教育の実践の質に影響する。そのため、管理運営業務の改善が重要となるが、その第一歩は、現場で行われている業務の現状把握ではないだろうか。その意味で本ツールは、日本語教育現場での管理運営業務担当の平準化に寄与できるものと考えられる。こういったツールを用いて、管理運営業務の状況を適切に把握することができれば、新しく加わった教員にその機関ではどのような業務があり、その中のどの業務をどのような形で担当してもらうのかという説明も容易になるだろう。また、教員の増員や、事務サポートの増強、業務の削減といった待遇改善を求める際の根拠としても利用できるのではないかと考える。

管理運営業務について個々の教員が現場での経験を通して「自然とできるようになる」のを待つのは、あまりにも時間がかかるし、負担が大きすぎる。それを考えると、養成の段階で一定程度扱うべきであり、学会・研究会等でも機関を越えた情報共有や議論を行う機会があることが望ましい。日本語教育の現場における仕事の「質」の向上に向けて、管理運営業務に関する議論が活発になることを願うものである。

注

(1) 中川・平山・浦（2020a）で抽出された 29 の管理運営業務は以下の通り。

[1] 教育・学事に関する業務	1 カリキュラム作成・開講授業検討 2 教材開発 3 テスト作成 4 プレイメントテスト（作成・実施） 5 イベント（校外学習・スポーツ大会等） 6 式典（入学式、卒業式、開講式等） 7 授業評価（授業見学・アンケート等） 8 評価（コース評価、プログラム評価）
する [2] 学生に関する業務	9 クラス分け（テスト等の結果を踏まえてのクラス決定） 10 学生対応（履修指導、フォローアップ） 11 学生対応（進学・就職指導） 12 学生対応（奨学金、授賞等）
[3] 教員に関する業務	13 時間割・授業シフト作成 14 専任教員の労務管理 15 非常勤教員の労務管理 16 専任教員の人事関係業務 17 非常勤教員の人事関係業務 18 会議運営（専任教員会議、全体会議等）
する [4] 備・施設・設備・予算に関する業務	19 予算関係業務（立案・調整・執行） 20 備品・書籍関係業務（購入・管理） 21 施設・設備管理（教室、ラウンジ等） 22 衛生管理
[5] 対外業務	23 進学関連業務（推薦入試審査、大学とのやりとり等） 24 公的試験関連業務（JLPT、EJU の出願、結果とりまとめ等） 25 外部の奨学金手続き 26 広報（ホームページや SNS の運営、パンフレット作成、メディア対応等） 27 対外活動・渉外業務 28 地域連携
支援 [6] 研究	29 研究支援（紀要、勉強会開催等）

参考文献

- (1) 御館久里恵 (2021) 「日本語学校・大学・地域において日本語教育コーディネーターが発揮している能力とは」『2021 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.189-194
- (2) 尾沼玄也・加藤林太郎 (2018) 「大学における日本語教師養成課程と現場を結ぶ「日本語教員業務リスト」の試作」第 24 回 大学教育研究フォーラム発表資料
<<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/forum/kanri/forum/pdf/20180322162809.pdf>> (2021 年 12 月 4 日)
- (3) 田中信之 (2018) 「初級文法クラスにおける授業引継ぎ—授業記録の分析を通して—」『富山大学国際機構紀要』(1) pp.1 -11
- (4) 北村よう (2018) 「FileMaker Go を使った授業連絡の効率化」『日本語教育方法研究会誌』24 巻 2 号, pp. 158-159
- (5) 中川健司 (2017) 「MS エクセルの VLOOKUP 関数を利用した時間割作成補助ツールの作成」『日本語教育方法研究会誌』24 巻 1 号, pp. 4-5
- (6) 中川健司・平山允子・浦由実 (2020a) 「日本語教員が「教える」以外に抱える仕事—日本語教員の管理運営業務に関する調査—」『ときわの杜論叢』第 7 号, pp.57 - 69
<https://ynu.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=10698&file_id=20&file_no=1> (2021 年 12 月 4 日)
- (7) 中川健司・平山允子・浦由実 (2020b) 「日本語教員が担う管理運営業務のロードマップ作成の試み」『日本語教育方法研究会誌』26 巻 2 号, pp. 34-35
- (8) 根津誠・古川嘉子・中川健司・隈井正三 (2022) 「日本語専門家の仕事を記述する—2021 年度派遣前研修での管理運営業務シートの試み—」『国際交流基金日本語教育紀要』第 18 号, pp.161-170
- (9) 深川美帆・山本洋 (2012) 「総合日本語プログラムにおける履修登録・授業記録システムの構築」『金沢大学留学生センター紀要』第 15 号, pp.45-58
- (10) 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版』
<https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf> (2021 年 12 月 4 日)
- (11) 峯正志・長野ゆり (2010) 「留学生センター「総合日本語コース」の日本語教育—チームティーチングによるコース運営を中心として—」『金沢大学留学生センター紀要』第 13 号, pp.45-54
- (12) 門馬真帆・富谷玲子 (2021) 「初任日本語教師の教授能力獲得に向けて—国内の日本語学校における「採用前研修」の試行と評価—」『神奈川大学言語研究』43, pp.59-83
- (13) 吉田美登利 (2021) 「効果的なチームティーチングに向けた授業引継ぎ記録の分析」『第 23 回専門日本語教育学会研究討論会誌』 pp.10-11
- (14) 脇田里子・越智洋司 (2006) 「授業報告としての Moodle の活用」『日本語教育方法研究会誌』13 巻 1 号, pp.12-13

外国人介護従事者は国家試験で何に躓くのか

—介護の専門知識の定着と問題形式—

丸山真貴子 (明海大学), 三橋麻子 (大原学園)

はじめに

介護職に従事する外国人の枠組みは、現在までに、「定住外国人」と4つのそれぞれの在留資格にもとづく「EPA (経済連携協定) 外国人介護福祉士候補者」「在留資格「介護」を取得した人」「技能実習生 (介護)」「特定技能外国人 (介護)」の5つの枠組みに広がっており、各対象者に合わせた専門日本語教育としての「介護の日本語」が行われている。

本発表は、筆者がEPA介護福祉士候補者(以下、EPA候補者)への教育に携わってきた中で、彼らの目下の目標である介護福祉士国家試験合格(以下、国家試験)に向け、介護の専門知識の習得から定着までの過程の取り組みと、その後の国家試験対策期間でみられた問題への躓きの傾向について述べるものである。

1. 本研究の背景と目的

EPA介護福祉士候補者(以下、EPA候補者)は、日本と各国(インドネシア・フィリピン・ベトナム)との経済連携協定に基づき2008年度から年度ごとに受け入れが行われている。筆者は施設着任後からの学習支援に携わり、EPA候補者への支援を4期に分けて実践している。第一期は、「基礎固め」として日本語の基礎・専門語彙・表現文型の習得、第二期には「読解力養成」として読解テクニックを習得して国家試験問題解答のための日本語の基礎を養う。そして、第三期からは「知識の定着」として国家試験の過去問題を解くことと国家試験対策講座受講、試験前の最終段階である第4期にあたる約8か月間は「総まとめ」とし、国家試験の模擬問題を繰り返し解き、解説を行っている。

約3年半の学習支援の中で、介護福祉士国家試験合格への鍵は、専門語彙と専門知識の習得・定着であると考え、取り組みをしてきた。とりわけ、専門知識を覚える難しさの要因には「専門用語の難しさ」「日常生活との乖離」「専門書の説明文が難しい」「知識定着の難しさ」の4つがあると考え、前者3つについては、先行した専門語彙の習得、わかりやすくイメージを提示する、説明文のリライトをしたうえで読解問題としてフォローをするといった学習支援を行ってきた。そして、4つ目の「知識定着の難しさ」には知識の産出を促す語彙マップ作成や要約作業などのタスクを導入、繰り返し確認作業をすることで定着への工夫を行ってきた。

国家試験の分析を行った研究としては、遠藤・三枝(2013)では問題文を日本語の視点から分析し、構文と用語の難解さを指摘している。同様に、問題文に焦点を当て、その「読み誤り」について調査したものに神村・野田(2020)がある。再受験を控えるEPA候補者を対象に、国家試験問題の読み取りと解答の過程を母語で話しをしてもらい分析し、主な原因として、「語の意味理解に関する読み誤り」「文構造のとらえ方に関する読み誤り」「文脈

との関連付けに関する読み誤り」「背景知識との関連付けに関する読み誤り」の4つを挙げ、読解力の検証を行っている。また、三橋・丸山（2019）でも EPA 候補者の国家試験対策本での解答、誤答理由から、誤答する傾向として、「日本語力の側面」、「学習知識・現場経験による弊害」「主観的な意見の介入」、「知識と文が合致しない例」という4つの問題を挙げている。しかし、誤答する要因についての研究はまだ多いとは言えず、様々な側面から検証し明らかにすることが必要であり、そうすることで学習支援に役立てることができる。そこで、本研究では、三橋・丸山（2019）の研究をさらに拡大し、精緻な分析をし、今後の学習支援に役立て、学習支援者として共通認識の共有を図りたいと考える。

2. 調査の対象と方法

2.1 対象

対象としたのは、EPA 候補者3名である。インドネシア人2名、ベトナム人1名で、日本語能力は日本語能力試験のN3取得レベルである。

尚、3名の対象者は、2014年度に来日し施設配属後から筆者らが学習支援を担当し、2018年1月の介護福祉士国家試験を受験した。結果は3名とも合格している。

表1 調査対象者

対象者	性別	訪日年度	出身国	日本語能力
EPA 候補者 A	男性	2014年度(平成26年度)	インドネシア	N3取得なし
EPA 候補者 B	男性	2014年度(平成26年度)	インドネシア	N3取得
EPA 候補者 C	男性	2014年度(平成26年度)	ベトナム	N3取得

2.2 調査方法

国家試験対策での国家試験型問題の答え合わせの様子をICレコーダーで録音し、その中の誤答に対するフィードバックのやり取りを文字化した。調査期間は2017年5月13日から2017年7月29日、総授業時間は64時間、うち録音時間4時間16分46秒である。

2.3 分析方法

介護福祉士国家試験対策本の一問一答式問題(○×問題)、国家試験型問題(選択式問題)を解き、その誤答に対するフィードバックのやり取りから躓きの傾向を分析する。

3. 分析結果

3.1 誤答の種類

調査の結果、2つの要因が重なるものもあるが、誤答は96例あり、大きく分けると以下の通り6つに分けられた(表2)。但し、誤答の躓きと捉えると、①、②については、知識としての導入や定着の問題であろうことから、躓きの要因とは言えず、躓きとしては、a.日本語力の側面、b.学習知識・現場経験による弊害、c.主観的な意見の介入、d.知識と文が

合致しない例の4つとする。表3は分析した結果の一部である。

表2 誤答の種類

誤答の種類	
1	知識として知らなかった
2	知識として定着していない
3	a 日本語力の側面
4	b 学習知識・現場経験による弊害
5	c 主観的な意見の介入
6	d 知識と文が合致しない例

表3 一問一答型問題の誤答の分析(一部抜粋)

問題・選択肢文	正答	誤答者	理由	分析・4つの躓き	
1 入浴後には水分の補給が欠かせない	○	B	「欠かせない」が分からない	・語彙の理解不足	a
2 高齢者の夜間の快適な睡眠のためには、マットレスは柔らかいものにするよ。よい。	×	B	「微妙だなあ〜」と自身の考えを言う	・主観的な意見の介入	c
3 様々なものに触れる手はウィルスや細菌などに汚染されやすいため、こまめに手浴を行って清潔を保つように心がける	○	A B	・手浴だけでは細菌・ウィルスがとれない ・手浴を何度もするのはあまりよくない	・知識を持つ事での弊害 ・主観的な意見の介入	b c
4 陰部洗浄を行う場合、利用者の羞恥心に配慮するためであれば、利用者の自立を妨げる介護を行ってもよい	×	B	・「妨げる」の意味が分からない ・「〜であれば」の文法を理解していない	・語彙の理解不足 ・文法の理解不足	a a
5 労働者本人は、労働者災害補償保険の保険料を支払わないが、雇用保険の保険料は労使双方で負担する。	○	A B C	・「労使双方」の意味がわからない	・語彙の理解不足	a
6 第一号被保険者の保険料徴収は、年金からの天引きが原則となっており、これを「特別徴収」という。	○	B C	・「普通徴収」のことが書かれていないから	・知識を持つ事での弊害	b

3.2 誤答の内容

3.2.1 a. 日本語力の側面

まず、試験問題特有の難解語彙や文末表現などが理解できず、正答を導けない例である。

労働者本人は、労働者災害補償保険の保険料を支払わないが、雇用保険の保険料は労使双方で負担する。

『スピードチェック！介護福祉士 一問一答 問題集 '18年度』成美堂出版

例えば、上記の例では、問題文中の「労使双方」という語彙の意味がわからなかった。「労使」も「双方」も一般語とはいえず、語彙を知らなかった対象者が躓いたのである。しかし、講師より「労災の保険料が誰が払うのか。」と解説を求めると、「会社が払います。」との説明があり、理解は確認できた。これは「労＝労働者」「使＝雇用主」「双＝二つ」という漢字の意味が想像できれば、答えることができたと思われる。(表 3, 1 の例)

3.2.2 b. 学習知識・現場経験による弊害

次に、深く学習したが故に誤答を選んでしまった例がある。

一号被保険者の保険料徴収は、年金からの天引きが原則となっており、これを「特別徴収」という。

『スピードチェック！介護福祉士 一問一答 問題集 '18年度』成美堂出版

この文の内容は正しい。しかし、対象者は「間違っている」と答えた。その意図を問うと、「年金の徴収方法には、「特別徴収」の他に「普通徴収」もある。この文は情報不足であるから不正解だ。」と答えた。知識を導入し、定着の段階では、常に「一号被保険者の保険料の徴収方法＝2種類「特別徴収」「普通徴収」と確認をしていたため、このような思考となってしまったのである。(表 3, 6 の例)

また、現場経験を反映させて考えた結果、誤答を選ぶ例もあった。

3.2.3 c. 主観的な意見の介入

これは、介護福祉士としての心得の弊害・共感意識の高さがみられた例である。

高齢者の夜間の快適な睡眠のためには、マットレスは柔らかいものにするとよい。

『2017年版 U-CAN の介護福祉士 テーマ別過去&予想問題集』U-CAN

フィードバック時、誤答した本人は、「微妙だなあ。」と考え込み、自身であればやわらかい方が好みであり、利用者もそのほうが眠りやすいのではないかという考えを示唆した。

排尿を失敗し落ち込む利用者への対応の問題があったが、正答は「(介護福祉士としてすべき対応は、まず)排泄動作・状況を把握する」ことである。しかし、対象者たちは利用者への共感力を発揮し/利用者の気持ちを慮り「励ましたい」「問題ないことだと伝えたい」という意思に基づいた選択肢を選んでいった。(表 3, 2 の例)

3.2.4 d. 知識と文が合致しない例

知識と文が合致する明確なキーワードがあるにも関わらず、試験問題文の長さ、複雑さにひきずられて、誤答を選ぶ例である。これは、国家試験型問題(選択肢問題)でみられるケースである。

これは、2例とも、2005年(平成17年)に介護保険法の改正の際、「地域包括支援センター」が設置されるようになったという内容を問うものである。知識の導入・定着時には

問059 次の記述のうち、2005年(平成17年)の介護保険法の改正で法令上初めて示されたものとして、正しいものを1つ選びなさい。

1 グループホーム
 2 自立支援
 3 ブールドプラン
 4 地域包括支援センター
 5 市町村介護保険事業計画

問057 2005年(平成17年)の介護保険法の改正に関する次の記述のうち、正しいものを1つ選びなさい。

1 介護予防重視の観点から、介護給付が新たな給付項目として設けられた。
2 介護給付費の増大を抑制するために、これまで1割とされた居宅介護サービスの費用にかかる自己負担は、高齢者等に限り2割とすることになった。
3 新たな保険料負担者を増やすために、これまで20歳以上とされていた被保険者の範囲が「20歳以上」と改められた。
4 介護予防マネジメント事業、総合相談・支援事業及び包括的・継続的マネジメント支援事業等を実施する施設として、地域包括支援センターが新たに設置されることになった。
5 要支援認定について、新たに要支援1及び2の区分が設けられ、その審査判定は介護支援専門員(ケアマネジャー)が行うことになった。

出典：『本試験型介護福祉士頻出500題徹底演習』新星出版社

「2005年(平成17年)の介護保険法の改正＝地域包括支援センター」と確認をしているため、問059は迷うことなく正答を選べた一方、問057では選択肢が文章で提示されていて、それを順に読むうちに惑わされ、正答を選べなくなるのである。

3.3 誤答の割合

3.3.1 分析結果(全体)

まず、全体の分析結果をみる。全体では96例があったが、「1. 知識として知らなかった」が9例(9.4%)、「2. 知識が定着していない」が28例(29.2%)が2番目に多かった。また、「a. 日本語力の側面」が最も多く30例で、「b. 学習知識・現場経験による弊害」は10例(10.4%)、「c. 主観的な意見の介入」は13例(13.5%)で、「d. 知識と文が合致しない例」は6例(6.3%)に留まった。ただ、この分析内容を誤答の躓きと捉えると、①、②については、知識としての導入や定着の問題であろうことから、躓きの要因とは捉えず、「日本語力の側面」、「学習知識・現場経験による弊害」、「主観的な意見の介入」、「知識と文が合致しない例」の4つを挙げることにする。40例がみられた。表4と図1で示す。

3.3.2 分析結果(4つの躓き)

表4 分析結果(4つの躓き)

誤答の種類		数(割合)
a	日本語力の側面	30(50.8%)
b	学習知識・現場経験による弊害	10(16.9%)
c	主観的な意見の介入	13(22.0%)
d	知識と文が合致しない例	6(10.2%)
合計		40(100%)

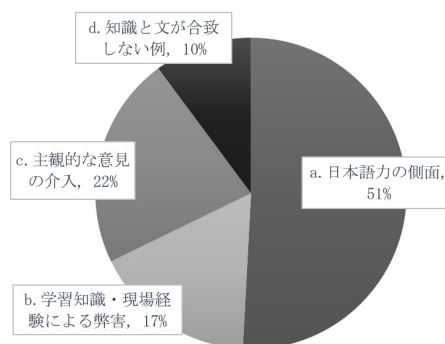


図1 分析結果(4つの躓き)

最も多かったのは「a. 日本語力の側面」であった。半数を占めているが、躓いた語彙に

は「敏捷性」「一連の流れ」などがあつた。また、文法面として「～かつ…」、「～に反して」などがあつた。このような、日常では触れる機会の少ない語彙や文法項目が含まれる問題には指導に配慮が必要なが示されている。次に多かつたのは、「c. 主観的な意見の介入」である。国民性なのか、人柄のせいなのか、例えば「かわいそうだと思う」や「痛そうだから」などのような自身の考えが背景にあり、誤答を導いてしまう例などが多くみられる。または、「・・・だったら、いいと思う」ような、現場を経験することで主観的な意見も出てくる例も見られた。「d. 知識と文が合致しない例」は6例と少ない結果であつた。問題の形式の内訳をみると、ほとんど「国家試験型問題」でみられており、問題の形式により誤答しやすい傾向がみられることも考えられる。本調査の調査時期は、授業時間の中では主に「一問一答問題」を扱っていたことも一因かと推測する。

4. まとめと今後の課題

本発表では、EPA 候補者が国家試験に合格をするまでの学習支援として、介護の専門知識の習得から定着までの過程の取り組みと、その後の国家試験対策期間でみられた問題への4つの躓きの傾向について述べた。これら4つの躓きを意識して支援することで、正答率の上昇に繋がつた。

今回は全体の傾向をみるに留まっているが、学習者個人の解答傾向や、試験問題の形式、試験内容の分野別といった観点からの精緻な分析を行うことを今後の課題としたい。

また、本発表は、EPA 候補者を対象とした分析であるが、これは外国人介護従事者の傾向としてもとらえることができよう。そして、外国人介護従事者たちの合格率の上昇、ひいては定着につなげるためには、国家試験への挑戦、資格取得は肝要な課題となる。また、市販されている参考書や問題集でも、解答テクニックなどは紹介されているが、外国人向けに分析されたものは少なく、この結果が外国人介護従事者への国家試験対策の助け、国家試験合格率の上昇、ひいては専門日本語教育として介護の日本語教育へ貢献できるものとする。

参考文献

- (1) 遠藤織枝・三枝令子 (2013) 「介護福祉士国家試験の平易化のために一第 23 回, 24 回試験の分析」『人文・事前研究』7, PP. 22-41
- (2) 神村初美・野田尚史 (2020) 「介護福祉士国家試験で誤答を誘発する問題文とその読み誤り」『日本語教育学会 2020 春季大会予稿集』, 201-206
- (3) 『スピードチェック! 介護福祉士 一問一答 問題集 '18 年度』成美堂出版
- (4) 『本試験型介護福祉士頻出 500 題徹底演習』新星出版社
- (5) 三橋麻子・丸山真貴子 (2019) 「国家試験合格を目指す EPA 候補者へのストラテジーを促す日本語教育とは一介護施設での日本語教育の実践を通して一」『看護と介護のための日本語教育実践一現場の窓から一』ミネルヴァ書房
- (6) 『2017 年版 U-CAN の介護福祉士 テーマ別過去&予想問題集』U-CAN

ポスター発表

(午後の部)



地域日本語教室における「Can-do」活用に関する一考察

—岐阜県坂祝町の事例を通して—

新井克之（朝日大学），藤田裕一郎（朝日大学），秋松侑希（ECC 日本語学院名古屋校）

1. はじめに

文化庁は、2019年より外国人の受入れ・共生のための地域日本語教育推進事業「地域日本語教育の総合的な体制づくり推進事業」を実施している。また同年より文化審議会国語分科会は「日本語教育の参照枠（以下、参照枠）」を構想し、2021年には『「生活 Can do」等の作成に関するワーキンググループ』を設置した。田尻（2021）は、日本国内に多様な外国人が生活しているという社会背景を踏まえ、参照枠で掲げられている評価の三つの理念「生涯にわたる自律的な学習の促進」「学習の目的に応じた多様な評価方法の提示と活用促進」「評価基準と評価方法の透明性の確保」を当然のものだとする一方で、現段階で日本語教育関係者がそれらについて理解しているのかを疑問視している。本研究では、岐阜県坂祝町における日本語教室の実践から、地域日本語教室における Can-do による評価の実践から得た気づきとして、地域日本語教室における Can-do を用いた自己評価の課題点をまとめる。

2. 岐阜県日本語教育総合的な体制作り—坂祝町の日本語教室—

本研究の調査対象地である岐阜県では2019年より県内日本語教育実態調査を実施し、岐阜県日本語教育総合的な体制作り実施計画の策定を行い、2020年より岐阜県独自の教育カリキュラム及び教材テキストの検討・開発を行っている。また、この日本語教材の試用版であり、Can-do を土台として構成された「ぎふの『せいかつ日本語教室』（以下、せいかつ日本語）」を用いて、2021年より、県内の4箇所（各務原市、大垣市、中津川市、坂祝町）において試験的に日本語教室の開催・運営した。

岐阜県坂祝町では、せいかつ日本語を教材として、全6回の講座を行った。Can-do の内容は、たとえば、「身体の調子が悪いことを、『おなかが痛いんです。』など、まわりの人に伝えることができる」等の生活場面で使用する日本語を話題とした。1回120分の授業で、指導者2名、コーディネーター1名、通訳1名、学習支援者0～7名、学習者は1名から17名程度で行った。各授業の教案は、せいかつ日本語の Can-do に基づいて作成を行った。具体的なスケジュールの学習内容及びそれぞれの Can-do 目標は以下表1の通りである。

表1 坂祝日本語教室のスケジュールと学習内容

授業回数（日時）	学習内容（Can-do 目標）
第1回（7月25日）	電話を使って、日時、人数、料理などを伝え、レストランを予約することができる。
第2回（8月1日）	身体の調子が悪いことを、「おなかが痛いんです。」など、まわりの人に伝えることができる。
第3回（10月31日）	病院の受付で、身体の症状について伝え、問診票に名前、住所、症状などを書くことができる。
第4回（11月7日）	身体のどこがどのくらい痛いかなどの質問に対して、短い簡単な言葉で答えることができる。
第5回（12月5日）	役所で担当の課の場所を確かめ、住所変更（転居）の手続きをすることができる。
第6回（12月12日）	「不在者通知」を読んで、書かれている相手先番号に連絡して届け物を受け取ることができる。

本コース開始当初は、参加者に上記 Can-do 目標を授業の最初に伝え、授業の最後に◎、○、△の三段階で自己評価をしてもらった。しかしたとえば「電話を使って、日時、人数、料理などを伝え、レストランを予約することができる。」というテーマの際、以下のような、発話が起こりうる。

- (1) 「○月×日、△人、OK?」
- (2) 「すみません。○月×日の19時から3時間ほど4名で予約はできますでしょうか」

(1) (2) どちらの表現で予約をしてもタスクが遂行できれば自己評価は◎となり、言語能力に適した詳細な能力記述にはならないことに、授業後に筆者らである教師2名とコーディネーター1名¹の会議によって気づいた。そしてまた Can-do の信頼性や妥当性について改めて見直す必要があることに気づいた。また学生それぞれのレベルに合わせ、より細分化された Can-do が必要であるのではないかと意見が一致した。そこで、第4回目の授業では、次章で述べるような能力記述を行い Can-do 評価を行うことを試みた。具体的には、第2回第3回で取りあげた「おなかが痛いんです」という表現を使う際、詳細に発話能力及び発話によるやりとりの達成度を記述することを試みた。医師に症状を伝える際、どこがどのように痛いのか、また医師の言ったことをどれだけ理解しているのかといったよ

る「身体のどこがどのくらい痛いかなどの質問に対して、短い簡単な言葉で答えることができる」ために必要となる語彙や表現等を学習した後、授業の最後に設問 2 を実施した。

4. 結果

実際に当日参加した学習者 11 名が記録した結果を見ると、以下のような指導者の予想とは異なる結果が示された。①設問 1 の全ての設問に◎をつけた者が 4 名いた。②設問 1 も設問 2 もすべて◎を付けた者が 1 名いた。③設問 2 を白紙で回答した者が 4 名いた。

①では 4 名のうち 3 名が、筆者らがロールプレーを見学した際その言語能力にすぐわないと判断できるのにも関わらず授業前に◎をつけていた。なかにはゼロ初級の挨拶もままならない学習者も全て◎をつけていた。また、全体的に多くの学生の自己評価が高い結果であり②のような結果もあった。また③では、充分と考えられる記入時間（15 分）があったにもかかわらず、設問 2 の全てのループリックにたいして 5 名が無記入となった。その後本コースも第 5 回、第 6 回になると、筆者ら教師とコーディネーターも授業準備のための教案作成や教材検討以外の Can-do についての検討する十分な時間が得られない事態となった²。このような経験から一つのテーマに対して、各能力記述の検討と各言語への翻訳という作業のための時間確保は、通常の授業準備である各教材の準備や教案作成に加えるとなると現実的には難しいと考えた。

5. 考察

筆者ら教師 2 名とコーディネーター 1 名によって、結果について授業後とコース終了後に話し合った結果、①のように学習者の自己評価が全て◎であることから、学習者自身で Can-do 評価を行うことは、様々な点で困難なのではないかと考えた。その理由とは、まず自己評価と他者評価の違いや、ペーパーテストのような客観的指標について改めて考慮する必要があることである。たとえば、能力の違いにかかわらず、①のように全て◎だったり②のように授業最初も授業後も評価が変わらないような場合のように、その自己評価が「主観的」にならざるをえないことが分かった。言い換えれば学習者の「思い込み」によって適切な能力記述とは言いがたい結果を記述する可能性がある。

また筆者らが作成したループリックの Can-do 評価の妥当性やその基準について信頼性があるのかどうかも、作成当時、確定する手段が見当たらなかった。このことから、各授業で都度それぞれが作成したループリックを検証するのは現実的ではないと考える。

さらにいえば、学習者自身にとっても Can-do によって自己評価を繰り返すというプロセスそのものに慣れていない可能性も考えられる。生涯にわたる自律的な学習の促進のために Can-do を扱うには全 6 回に過ぎないコースは、充分ではないといえよう。

振り返ってみれば、実際には筆者らも含め参加者全員が本コースにおいて Can-do を行う意義を明確に理解しておらず学習者に伝え切れていなかった。もし仮に入念に時間をかけて Can-do を準備できれば結果は異なるかもしれないが、筆者らが行った空白地域の地域日本語教室のように、人材や資源が限られた環境では、授業準備や教材選びはもとより、地域の実態にあわせた Can-do の作成や参加者の母語への翻訳準備を行うことは作業が膨大になり現実的ではない。

しかし、反面、学習目標として表1のように Can-do を明示化することは、教案作成の際、教室活動を組み立てる際の指標となっている利点があることが分かった。それらは、各々の学習者そのものの能力記述について記述したものではなく、あくまで教室活動の課題達成目標や課題達成度を表している Can-do であり、それぞれの学習者に対応したものではない。そのため、Can-do を使用する場合、教室活動全体の目標となる Can-do と学習者それぞれの言語活動能力記述とは切り分けて考える必要がある。

以上をまとめると(1) せいかつ日本語が示すような Can-do は各授業の課題達成目標にはなり得るものの、それは学習者の能力記述には充分ではない点、そのため、(2) 指導者などが学習者の各能力を客観的に見て、レベルが分かるように透明性を持って Can-do で記述しようとするれば、学習者の国籍や日本語レベルが多様であればあるほど、評価基準作成、及び各言語への翻訳が非常に煩雑であり現実的に実行可能性が低い点、(3) たとえ的確な各能力記述がされた Can-do を作成したとしても、学習者自身による自己評価は、学習者の主観に頼らざるをえず、その評価についての信頼性等が必ずしもあるとは限らないということが分かった。

6. 結論

今回の実践を通じて、入念な準備により妥当性があり客観的指標に基づいた Can-do がたとえ作成されたとしても、学習者が学習者自身で自己評価するかぎりには、主観的な評価になる可能性があることが示唆された。しかし、その反面「せいかつ日本語教室」という前提で、主観的な評価ではなぜいけないか、という新たな課題が浮き彫りとなる。この論点については今後の議論が期待される。

また、教室活動の課題達成目標となる Can-do と個々の学習者の能力記述の Can-do とを切り分けて考える必要があることが分かった。様々なレベルの学習者が混在する地域の日本語クラスにおいては、個々の学習者の能力記述を全て準備することは現実的ではないが、教室活動の課題達成目標として、Can-do を活用することには、一定の意義があるともいえる。たとえば、外国人住民の受け入れと「言語保障」という視点(米勢, 2006)で考えれば、日本国内での生活場面における「言語保障」やそれに伴う「社会保障³」のための教育プログラムの課題達成目標として、Can-do は有効活用できる可能性があるだろう。

ただ、それらは複言語・複文化主義を謳う CEFR の理念とは、日本語による単一言語で言語保障を行っていくという点において、異なるものとなる。しかしながら、生活者のための言語教育で、背景や言語能力も多様な参加者が集まる教室は、学習者の属性が均質とは限らないという事実も踏まえる必要がある。

さらにいえば、地域日本語教育には、教室参加者の様々なかたちでの社会参加による内面的成長や、地域社会の日本語母語話者も含めた多様なエンパワーメントが期待される。そのような地域日本語教育にたいして、Can-do を常に使用することが妥当かどうか、さらに検討し議論すべきである。

注

(1) 本稿執筆者の藤田・秋松が教師として、新井がコーディネーターを担当した。

(2) そのため、第5回では、設問やループリックが煩雑すぎた点を反省し、設問を設問1のようにシンプルにした。しかし自己評価の点では結果は変わらず◎をつけていた学生がほとんどであった。また、第6回では、受容と産出にわけて、学習目標についてそれぞれ、読む・聞く、話す、やりとりの項目についての授業前と授業後の Can-do を作成してみたが十分な結果は得られなかった。

(3) 本稿でいう社会保障とは、国民の「安心」や生活の「安全」のためのセイフティーネットとして位置づけるものである。具体的には、①社会保険（年金、医療、介護）②社会福祉③公的扶助④保健医療、公衆衛生からなるが、生活者に対しての地域日本語教育活動はその全てに関連しているといえよう。また、この社会保障の定義づけについては、厚生労働省の「社会保障は何か」について述べたホームページを参考にした。

https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_21479.html (参照 2022-03-31)

参考文献

- (1) 田尻英三 (2021) 「第26回「日本語教育参照枠」で日本語能力を考える」未草、ひつじ書房 <https://www.hituzi.co.jp/hituzigusa/2021/10/30/ukeire-26/> (参照 2022-03-31)
- (2) 吉島茂・大島理枝 (他) 訳・編 (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment』朝日新聞社
- (3) 米勢治子 (2006) 「外国人住民の受け入れと言語保障--地域日本語教育の課題」名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究 (4), 93-106

参考 URL

- (4) 日本語教育の標準に関するワーキンググループ | 文化庁
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongokyoiku_hyojun_wg/
(参照 2022-03-31)
- (5) 「生活 Can do」等の作成に関するワーキンググループ | 文化庁
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/cando_wg/
(参照 2022-03-31)
- (6) 「日本語教育の参照枠 二次報告 -日本語能力評価について-」 | 文化庁
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92880801_01.pdf
(参照 2022-03-31)

高等学校における外国人生徒等への日本語指導の現状と課題

—質問紙調査から—

齋藤ひろみ・武内博子・南浦涼介（東京学芸大学）

<共同研究者>大村龍太郎（東京学芸大学）・小島祥美（東京外国語大学）・

海老原周子（一般社団法人 Kuriya）・角田仁（都立町田高等学校）

・吉田美穂（弘前大学）

1. 調査の背景と目的

文部科学省（2022）「日本語指導が必要な児童生徒等の受入れ状況等に関する調査（令和3年度）」によれば，公立高等学校に在籍する日本語指導が必要な生徒は4,200人を超えた。前回調査（平成30年度）から600人増加し，その教育の充実は急務である。ただし，その実態については十分な把握ができていない。高校は小中学校とは異なり，課程（全日制・定時制等），学科（普通科、工業科等），単位制と学年制の違いなどの制度的状況の違い，学校毎の生徒集団としての特性がある。卒業後の進路選択の広がりや地域の多文化化の違いも加わり非常に多様で複雑だからである。そこで，本研究では，全国的な調査により高等学校における日本語指導等の現状を把握し，問題を明確化するとともに解決の方向性を探ることを目的とする。

外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会は，教育委員会の協力を得て外国人生徒等に対する高校入試の実態調査を継続的に実施している。2022年度入試の調査では44都道府県・4政令指定都市が特別枠を設けているが受け入れの積極性に変化が見られないこと，公立中学校の外国人生徒在籍数と高等学校の在籍数とを比較し，依然，高校進学が困難であることを指摘する。また，多文化共生センター東京（2020）は，2018年度の都立高等学校に在籍する外国籍生徒が1,470名おり，生徒全体の1.1%を占めていること，そして，定時制高校入学者が2012年調査の1.5倍増になったことを報告している。高校での教育・支援に関しては，かながわ国際交流財団（2022）が神奈川県内の実態をアンケートや聞き取りを通し，詳細に報告している。学校体系による日本語授業の違い，課程別による進路先の違い，県の高校生全体と比較した進路先の差，加えて家庭の事情や学習へのモチベーション，制度上の問題の進路支援における困難点などが指摘されている。また，日本語指導が必要でない外国人生徒等の有する課題を学校側が把握する困難さが課題として挙げられている。

以上，各地で調査が実施されるようになり，高等学校における外国人生徒等教育・日本語指導の実態が徐々に描きだされている。こうした中で本調査の意義は，第一に公立高等学校のみならず私立高等学校をも含めて調査としている点，第二に，全国の高校に直接質問紙を送付して実施しており，教育委員会を通じて実施する調査では得にくい各学校からの回答を直接得られる。なお，本発表では，外国籍生徒と日本国籍の海外にルーツをもつ

生徒を含めて「外国人生徒等」と呼ぶ。

2. 調査の内容と実施状況

2021年8月～9月上旬にかけ、国公立、私立高等学校4,871校を対象に実施した。調査項目は、外国人生徒等の在籍状況（中退者を含む）、進路、受け入れ・教育方針、日本語指導・教科学習支援、キャリア教育、多文化共生等の活動、保護者との連携、今後の取り組み、入試制度に関するものである。1,590校より回答を得られ、回収率は32.6%であった。調査協力校の55%に外国人生徒等の在籍があったが、その回答を分析し報告する。

本発表では主に外国人生徒等の在籍状況、日本語指導の必要性への対応、中退者とその理由、受け入れ方針・指導体制、進路とキャリア支援を取り上げる。紙幅の関係で予稿集に示せないデータに関しては、発表時にポスターによって紹介する。

3-1. 外国人生徒等の在籍状況

(1) 在籍数－課程別，利用入試枠別，外国籍か海外ルートか

880の高等学校の設置者別内訳は、国立2校、都道府県立708校、市町村立45校、私立125校である。在籍する外国人生徒等の総数は9,964人である。表1に設置者別の外国人生徒の在籍数を示す。また、文化的背景は、小中学校とは異なりフィリピンが最多であり、次いで中国、ベトナム、ペルー、ブラジルと続く。

表1 設置者別 在籍数（人）

	全生徒数	外国人生徒等
国立	975	9
都道府県立	328,743	7,184
市町村立	23,904	424
私立	91,528	2,347
総計	445,150	9,964

次に、表2には(a)日本語指導が必要な生徒、(b)日本語指導を受けている生徒、(c)日本語指導が不要な生徒について、課程別に示した。全体では(a)が4,387人、(b)が2,694人、(c)が5,577人であった。外国人生徒等の総数は(a)と(c)を加算した数である（以下の表において、a, b, c, a+cを利用）。全体的にも課程別でも、日本語指導が必要な生徒が全体の約40%強、その中で50～60%が指導を受けている。

表2 外国人児童生徒等の在籍数（課程別）（人）

	a	b	c	(a+b)
全日制（692校）	3,063	1,949	4,381	7,444
定時制（185校）	1,323	744	1,136	2,459
その他（3校）	1	1	60	61
総計	4,387	2,694	5,577	9,964

表2に外国人生徒等のための入試特別枠の有無、特別枠と一般入試枠のいずれで入学したか、また、外国籍か海外にルーツを持つ生徒かに分け在籍数を示す。外国人生徒等の35%が海外ルーツの生徒である。日本語指導が必要な外国籍生徒で指導を受けている割合が約66%であるのに対し、海外ルーツの生徒は約40%と低い。また、特別枠がある高校に特別枠を利用して入学した生徒の場合は、外国籍でも海外ルーツでも必要な生徒は85%以上が指導を受けている。しかし、特別枠のある高校でも、一般入試で入学した場合は指導を受けているのは外国籍生徒で40%弱、海外ルーツ生では約20%に留まる。特別枠のない高等学校よりも、却って指導を受けている生徒の割合は低い。日本語指導の実施状況に

関しては、利用した入試制度の違い、外国籍かどうかが大きく影響する。

表3 入試利用枠（学校の特別枠の有無と利用した入試制度）と外国籍か海外ルーツか（人）

	a 外国籍	b 外国籍	c 外国籍	a ルーツ	B ルーツ	c ルーツ
枠有校・特別入試	1,504	1,319	281	150	129	134
枠有校・一般入試	580	228	585	182	39	536
枠無校・一般入試	1,505	828	2,000	462	151	2,016
計	3,589	2,375	2,866	794	319	2,686

※海外ルーツの生徒の29人については国籍が不明であったため省いた。

（2）特別枠利用入学者数と滞日歴

特別枠のある89校より令和3年度の入学に関する回答が得られた。入学者のうち、海外から直接入学した生徒の割合が最も高いが、その94%は私立高校に留学生として在籍する（図1）。また、この項目を除く滞日年数毎の生徒の割合は、滞日5年以上を除けば、3年未満が占める割合が高く3年以上5年未満の入学者の割合は低い。特別枠を持つ自治体は滞日歴を受験要件とするが、3年以内のところが多い。6年以内とする自治体は半数以下であり、これが反映していると考えられる。かながわ交流財団（前掲）によれば、神奈川県は令和4年度入試から滞日歴要件を3年から6年以内に変更している。要件の期間が延びたことが、外国人生徒等に進学チャンスを広げるのか、それともさらなる競争を招くのか、推移を注視する必要がある。

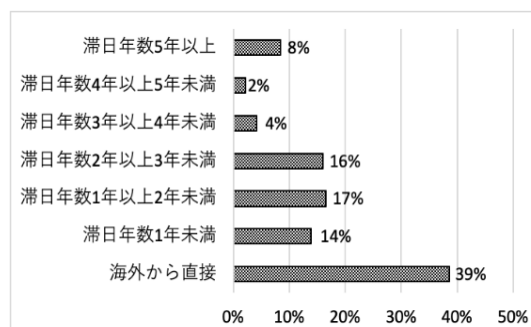


図1 特別枠による入学者の滞日年数

3-2 中退者数とその理由

令和2年度の中退者数は428人であった。学年別では1年生の中退者数が183人、2年生は146人、3年生は73人、4年生（定時制のみ）は26人と、1年生が最も多いが、学年が上がっても中退者数は一定数みられる。また、課程別の在籍数に占める中退者数の割合をみると、全日制が3%、定時制が8%で2倍以上となっている。

中退理由を文部科学省が実施する学校基本調査と同項目で尋ねると、「学業不振（12%）」「学校生活不適應

（28%）」「進路変更

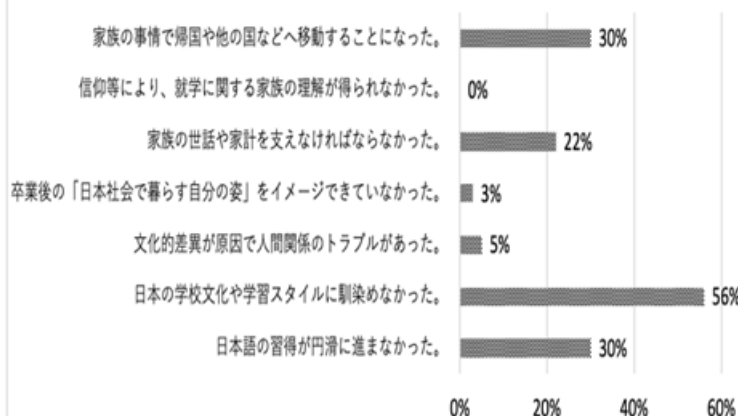


図2 中退理由2（複数回答）

(31%)」で70%近くを占め、「家庭の事情(13%)」「病気・けが・死亡(2%)」「問題行動(3%)」「その他(11%)」であった。

そこで、外国人生徒等に特有の中退理由を探るため複数回答による中退理由2を得た(図2)。「日本の学校文化・学習スタイルに馴染めない」に続き、日本語の習得の項目も選ばれており、学校生活になれず教科学習が進まないという悪循環に陥った可能性がある。教科学習を支える日本語力も十分ではなかったと推察される。また、家族を支えるため(22%)、帰国や第3国への移動(30%)などから進路変更をせざるを得ない状況があると考えられる。

表4 受け入れ・教育方針の選択肢(概要)

- ア：学校経営計画の目標等に外国人生徒等教育に関わる項目がある。
 イ：校務として、外国人生徒等教育に関わる分掌がある。
 ウ：日本語等の専門担当教員を配置している(いわゆる加配)
 エ 外国人生徒等の生活・進路指導担当教員を決めている。
 オ 教育委員会等派遣の支援員が日本語指導を行っている。
 カ 多文化共生コーディネータ等が派遣されている。
 キ 担当者会議等を開き日本語指導等の検討を行っている。
 ク 教科担当教員、養護教諭等教職員対象に研修を実施している。
 ケ 養護教諭等と共に健康状態を把握し支援を行っている。
 コ スクールカウンセラー等と連携して支援を行っている。
 サ 地域のボランティアが校内で日本語学習支援等を行っている。
 シ 地域の支援団体や大学等との連携による支援を実施している。
 ス 企業(日本語学校等)から、日本語教師が派遣されている。

3.3 受け入れ・教育方針と指導体制

学校の受け入れ・教育方針に質問では、表4に示す13の選択肢から回答を求めた(複数可)。図3に課程別の回答を示す。棒グラフが選択校実数、折れ線グラフが全日制692校、定時制185校において当該項目を選択した高等学校の割合である。全項目とも40%

以下であり、十分に組み込まれているとは言いにくい。両者の割合で比較すると、全日制に比べ定時制はウ、オのように教員・支援院を配置し、キ、ケ、コの学校の教職員全体で組織的な教育を目指そうとしていると読み取れる。また、両者ともに低いのがサ、シ、スであり、学外の団体・支援者との協働は進んでいない。

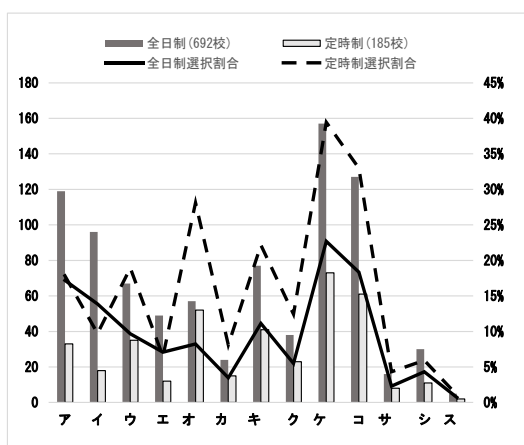


図3 課程別 受け入れ・教育方針

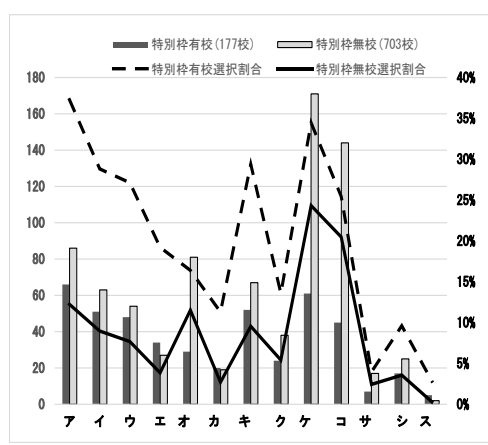


図4 特別枠の有無別 受け入れ・教育方針

図4には、特別枠の有る学校（177校）とない学校（703校）について同様に実数と割合を示す。注目されるのはア～エ、キ、ケの割合の差である。枠を有する学校では学校の教育目標に多文化共生を掲げ、外国人生徒等教育に関する分掌があり、日本語・教科、そして生活・進路の指導担当者を置いている。定時制高校でも見られた、学校ぐるみで見守り、取り組む様子がイメージされる。

3-4 進路とキャリア支援

進路の状況について、高等学校の設置者別・課程別に検討する。進路についての回答が得られた国公立全日制（406人）、国公立定時制（275人）、私立全日制（546人）分の進路を比較してみる。表5に進路ア～シの割合を示した。進学に関しては、私立が約75%と突出し、国公立全日制では約41%、同定時制は10%未満と、違いが如実に現われている。また、ア、イ、ウの就職の割合は国公立定時制で高いが、アルバイト・パートが正規雇用を超えて20%以上である点を見過ごすことはできない。社会との関わりという点で最も懸念されるのはキの就職も進学もしていない者である。国公立の全日制で約9%、同定時制では16%と深刻な状況が浮かび上がる。その他、ク、ケ、コ、サの帰国や第三国への移動というキャリアパスの選択に対しどのような支援が可能であるか。中退の状況もからも示されたように、日本人生徒とは異なるキャリア・進路支援が求められる。

表4 進路 課程 設置者・課程別 (%)

	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク	ケ	コ	サ	シ
国公立全日制	16.5	1.0	5.7	41.4	17.5	1.5	9.1	2.7	0.0	0.5	0.0	4.2
国公立定時制	19.6	1.8	20.7	9.8	21.5	3.3	17.1	3.6	1.1	0.4	0.0	1.1
私立全日制	1.6	0.0	0.7	74.9	10.3	0.2	2.4	6.4	0.5	1.6	0.2	1.1

ア：就職1（正規雇用）、イ：就職2（非正規雇用）、ウ：アルバイト・パート等、エ：進学1 大学・短期大学、オ：進学2 専門学校など、カ：進学3 各種学校・職業能力開発センター等、キ：就職も進学もしていない、ク：帰国して進学、ケ：帰国して就職、コ：海外の第三国で進学、サ：海外の第三国で就職、シ：不詳

表5にキャリア支援に関する質問の結果を示す（ア～クからの複数選択）。880校中の何校が実施しているかを%で表した。全体的に割合は低く、キャリア支援はこれからと考えられる。その中では高い20%代のアとエ、次いで15.5%強のイであるが、いずれも在留資格、職業、進学関係等の概略的な情報提供が中心となっている。一方、職業体験・外国人雇用企業や先輩ゲストの招聘など将来を具体的に描くための活動や、キャリアカウンセラ

表5 キャリア支援の状況

ア 在留資格と職業との関係の指導	24.0%
イ 各職種で求められる資質・能力等の情報提供	15.5%
ウ 職業体験・外国人雇用企業からのゲスト招聘	3.8%
エ 進学先や受験、その後の就業等の情報提供	22.0%
オ 専門学校・大学等訪問、外国人学生との交流	9.5%
カ ロールモデルとなる外国人先輩の招聘	5.6%
キ 支援団体や教委等と連携した進路ガイダンス	8.3%
ク キャリアカウンセラー等による連携支援	1.6%

表5にキャリア支援に関する質問の結果を示す（ア～クからの複数選択）。880校中の何校が実施しているかを%で表した。全体的に割合は低く、キャリア支援はこれからと考えられる。その中では高い20%代のアとエ、次いで15.5%強のイであるが、いずれも在留資格、職業、進学関係等の概略的な情報提供が中心となっている。一方、職業体験・外国人雇用企業や先輩ゲストの招聘など将来を具体的に描くための活動や、キャリアカウンセラ

一等の専門職や外部との連携は低い。これらの支援は、経験的にも、身近な他者からも個別具体的な示唆が得にくい外国人生徒にこそ必要なものだと考えられる。

4 まとめ

調査を通して実態がさらに鮮明に浮かび上がり、次の点が、高等学校における外国人生徒等教育・日本語教育の課題として明確になった。

国籍不明、未公開とする回答が少なくなかったが、学校の多様性・包摂性を教育の個別最適化によって実現するには、生徒の国籍、民族背景、滞日歴等の把握が先決である。

入試の特別枠制度の仕組みと日本語指導等の定式化が、学校全体の受け入れ体制や教育の充実に結び付いていることが分かった。一方で、一般入試で入学してくる生徒のニーズへの対応を困難にするなど、外国人生徒等への教育の公正性の実現にとって制約・障壁となっている場合がある。制度をどう弾力的に運用していくか検討が必要である。

困難さの理由として日本語能力が上がり、特別な対応が不要である判断も日本語能力である。この日本語能力は高校生徒としての思考や社会的役割の遂行にどれほど関連づけて把握され教育されているだろうか。改めて問い、高等学校の日本語教育の枠組みと内容・方法を基礎から見直す時期にあると考えられる。

全日制と定時制、公立と私立などの違いを、外国人生徒の在籍数、生徒の特性、進路像から切り離して考えることは難しい。中退理由である適応・日本語習得の困難さや家庭の経済事情等も社会構造上の非対称性が関わる。日本語教育の空間をこうした問題に生徒と共に向き合い解決の道を探る場とし、かれらの社会参加を通じて社会を変える過程を編み出す拠点にすることが必要だろうと思われる。

発表者らは、本調査に並行して高等学校にヒアリング調査を実施した。協力校がその特色と外国人生徒等の力を引き出し、地域を巻き込みながら共に活動を創っていく事例が印象的であった。本調査で明らかになった課題を共有しつつ、学校・地域が外国人生徒等教育の実践を通じて教育コミュニティとして成長していくことが期待される。

付記：文部科学省「高等学校における日本語指導体制整備事業（令和3年度）」（東京学芸大学受託）により実施した調査である。ご協力くださった高等学校に改めて御礼申し上げます。

参考文献

- (1)外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会（2022）「都道府県立高校における外国人生徒・中国帰国生徒等に対する2022年度高校入試概要」,2022年2月27日フォーラム配布資料
- (2)かながわ国際交流財団（2022）「神奈川県日本語指導が必要な高校生の進路と校内の支援にかかわる調査」 <https://www.kifjp.org/shuppan/houkoku>
- (3)多文化共生センター東京（2020）『ニューズレターmingle』 Vol.65 https://tabunka.or.jp/wp/wp-content/uploads/2020/04/mingle_vol65.pdf
- (4)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/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm

「～てくる／～ていく」と“～来／～去”に見る 日中言語話者の事態把握の傾向

管晶 (お茶の水女子大学大学院生)

1. はじめに

補助動詞「～てくる／～ていく」は「空間的移動」から「時間的移動」まで拡張されている多様な意味用法を持つ点で日本語学習者にとって習得困難であるとされてきた(菅谷, 2002; 曹, 2015)。ところが, 「～てくる／～ていく」は話し手が言語化しようとする事態に対する捉え方を反映できる表現でもある(徐, 2013)。例えば, 「窓から入ってくる風が急に冷たくなった」, 「煙はまっすぐ上に立ちのぼって夜の闇の中に消えていった」のような「～てくる／～ていく」が使われている文は, 本動詞などが使われる文より話し手の事態に対する立場を感じられる。そして, 言語によって好まれる事態の捉え方が異なり, 事態をより客観的に把握する言語とより主観的に把握する言語がある(池上, 2012)。

中国語を母語とする日本語学習者(以下, CJL)は「～てくる／～ていく」が習得困難な原因は, CJL の事態把握のしかたが, 「～てくる／～ていく」のような事態と自分との関わりを表す表現を多用している日本語母語話者のそれと異なることに起因する可能性が高いと推測される。このことを検証するには, まず日中母語話者の事態把握のしかたの異同を解明する必要がある。しかし, これまでの日中間の事態の捉え方を比較する研究では, 日本語を基準とし, 対照するもう一側の中国語を重視しない傾向があった。そこで, 本研究は「～てくる／～ていく」と形式上それに対応する中国語の単純方向補語の“～来／～去”の意味用法と使用傾向を双方向の対訳文により明らかにし, 事態の捉え方の相違が「～てくる／～ていく」の習得に与える影響を検証するための基礎研究を行った。

2. 先行研究

2-1. 「～てくる／～ていく」と“～来／～去”の意味分類

本研究は主観性の観点から両者の用法を比較することを目的の一つとしているため, 主観性と日中対照の2点を考慮し, 先行研究を踏まえながら, 両者の意味用法を再構築する。

「～てくる／～ていく」の方は, 吉川(1973)の分類は包括的かつ厳密で, 以降の研究に広く受け継がれているため, 本研究においても基本的に吉川を援用するが, 主観性の観点は十分に盛り込まれているとは言えないため, 森田(1994), 鈴木(2010), 山本(2007)による用法説明を加えたり, 中国語と対照することを考慮して, 用法を細分化したりする。一方, “～来／～去”の方は主観性の観点を取り入れた周(2019)の分類は最も包括的かつ体系的であるため, 本研究において基本的に周を援用するが, 日中対照のことを考慮する必要があるため, 先行研究を参考しながら“～来／～去”を再分類した。表1と表2はそれぞれ本研究で使う「～てくる／～ていく」, “～来／～去”の意味分類を示したものである。紙幅の都合で, 以下では本研究の考察対象が含まれる用法の分類だけを示す。

表1 本研究における「～てくる／～ていく」の意味分類

用法	前項動詞	例文
継起系（一方的—対象物あり—共存）	移動を伴わない動詞, 「くる／いく」と並行し得ない動詞	僕は氷を買ってきた。／私は何も言わずにちゃんとおにぎり二十個作っていったわよ。
移動の方向性	主体変化動詞, 主体動作動詞	四人連れの学生が店に入ってきた。 二人は笑いながら部屋を出て行った。
行為の方向性	主体動作動詞	一週間たっても電話はかかってこなかった。 それは巨大な力で僕を押し流れていった。
状態変化の過程	知覚動詞, 感情動詞, 思考動詞	頭が痛んできたのでまたベッドで眠った。
消滅の過程（～ていく）	消滅を表す動詞	記憶は確実に遠ざかっていく。

表2 本研究における“～来／～去”の意味分類

用法	前項動詞	例文
継起系（一方的—対象物あり—共存）	移動を伴わない動詞	我去附近点心铺买来两支可乐。(僕は近所の菓子屋でコーラを二本買ってきた。)
移動の方向性	動作動詞, 方向動詞	大约要三个小时后回来。(三時間くらいで戻ってくると思う。)／公共汽车经京都市区向北驶去。(バスは京都市内を北へと向った。)
行為の方向性	主体動作動詞	风声比平时更为真切地传来耳畔。(風の音がいつもよりくっきりと聞こえた。)／四下看去, 到处是雪, 雪, 雪。(どこを見まわしても雪、雪、雪)
推量 (V来)	人の認知活動動詞, 言語活動動詞	从那男子声音听来, 完全没有那种不寻常的紧迫感。(しかし男の声からはそういう種類の非日常的な緊迫感はまったく感じとれなかった。)

2-2. 言語間の事態把握の傾向に関する先行研究

事態把握により言語を類型化できるという立場に立つ研究者が、各言語の主観性に関わる言語的指標の使用状況の比較を通し、言語間の主観性の度合いを考察している(徐, 2013; パルデシ他, 2006)。しかし、対照する両言語を対等的な立場に置き、つまり、日本語の「～てくる／～ていく」がどのように中国語に訳されているかだけでなく、中国語の“～来／～去”がどのように日本語に訳されているかをも調査するという手法で日中間の事態把握のしかたを比較した研究は管見の限りない。

3. 研究課題と方法

以上を踏まえ、本研究は以下2つの研究課題を設定した。①「～てくる／～ていく」と“～来／～去”の意味用法の異同はどのようなものか。②「～てくる／～ていく」と“～来／～去”の意味用法とその使用傾向に異同が生じる原因は何か。

調査資料として、「中日対訳コーパス」を利用し、パルデシ他(2006)に倣い、一人称小

説の村上春樹著の『ノルウェイの森』及び林少華が中国語に訳した《挪威的森林》を選定した。最終的に『ノルウェイの森』から「～てくる」, 「～ていく」とその中国語訳をそれぞれ 363 件, 144 件抽出した。《挪威的森林》から“V 来”, “V 去”とその日本語の対応表現をそれぞれ 296 件, 212 件抽出した。

抽出した対訳表現を A 類「対応」, B 類「非対応」, C 類「逆対応」, D 類「意識」, E 類「誤訳」, F 類「入力ミス」の 6 つに分類した。A 類, B 類, C 類はさらに細分化した。A 類と C 類は, 原文の意味が保たれることを前提に, 中国語の単純方向補語としての“～来／～去”, 複合方向補語としての“Vx 来／Vx 去”, 述語としての“来／去”のどちらかが使われるかによって, それぞれ A1 類・C1 類, A2 類・C2 類, A3 類・C3 類に下位分類した。なお, 対訳表現に「～てくる／～ていく」や“～来／～去”が現れていても, 異なる意味で使われている場合は(例えば, 「グラスもう一個持ってきてくれない?」の「～てくる」は「往復的移動」の用法で使われているのに対して, その中国語訳の“再拿一个杯子来可好?”の“V 来”は「一方的移動」を表している) A4 類・C4 類「異用法」に分類する。

B 類の「非対応」は, まず対訳表現として本動詞ではなく, 他の語レベルの表現が用いられている場合と, 本動詞だけが用いられている場合に大別した。さらに, 両者を意味や構造上必然的に他の表現, または本動詞のみを用いているかどうかによって, それぞれ B2 類「必然置換」(例: 「あなたのまわりの世界の出来事」と“而你笔下 / ~~(写来)~~你周围发生的一切”), B4 類「必然省略」(例: 「花を階下に置き忘れてきた」と“忘在(来)楼下了”), B1 類「選択置換」(例: 「パジャマまで持ってきた」と“睡衣都带在身上(拿来?”), B3 類「選択省略」(例: 「ベッドの下からギターを出してきて」と“从床下面掏出吉他(来)”)に分けた。また, アスペクト用法は対応関係が複雑であるため, ほかと区別して B5 類(例: 「僕は人生の過程で数多くの奇妙な人間とすれちがってきた」と“我在人生旅程中, 曾经同相当多的古怪人相交”)として分類した。また, 「両言語の表現から統合構造の相違を差し引いた後になお残るものを表現構造の相違」という国広(1967)の指摘を踏まえ, 構文上の制約を受けるものではなく, 話し手の選択に関わる B1 類と B3 類を中心に分析した。

4. 研究結果

『ノルウェイの森』から抽出した 362 件の「～てくる」, 144 件の「～ていく」とそれに対応する中国語表現の分布をそれぞれ表 3 と表 4 に示す。

表 3 『ノルウェイの森』における「～てくる」に対応する中国語表現の分布

～てくる	中国語表現													合計			
	A 対応				B 非対応					C 逆対応					D 意識	E 誤訳	F ミス
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4				
継起系 (対象物あり—共存)	18				3										2		23
移動の方向性	33	11	2	2	14		13				1			2	1	1	80
行為の方向性	16		4			5	2	15						4	2		47

状態変化の過程		5		1	1	2	3		27				1	4		44
---------	--	---	--	---	---	---	---	--	----	--	--	--	---	---	--	----

表4 『ノルウェイの森』における「～ていく」に対応する中国語表現の分布

～ていく	中国語表現														D 意 誤 訳	E 誤 訳	F ミ ス	合 計
	A 対応				B 非対応					C 逆対応								
	A1	A2	A3	A4	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4					
移動の方向性	15	3	1		11	3	5	9						2	1		50	
行為の方向性	6	1	1		1	10	3	4							1		27	
消滅の過程				1				4	6		1						12	

対応関係は「対応」、「非対応」、「逆対応」、「基本対応」、「基本非対応」の5つに分類した。それぞれの判定基準は、①すべての対訳例がA類(A4除く)「対応」、B1類「選択置換」、B3類「選択省略」に属する場合は「対応」、②、①の逆は「非対応」、③すべての対訳例がC類(C4除く)「逆対応」、B1類「選択置換」、B3類「選択省略」に属する場合は「逆対応」、④対訳例の中に半分以上はA類(A4除く)「対応」、B1類「選択置換」、B3類「選択省略」に属する場合は「基本対応」、⑤、④の逆は「基本非対応」とした。以上の判定基準に基づき、表5で示しているような対応関係が得られた。

表5 「～てくる／～ていく」の対応表現から見る“～来／～去”との対応関係

～てくる	～来	～ていく	～去
継起系（一方的—対象物あり—共存）	○／[×]	—	
移動の方向性	○／(△)	移動の方向性	○／(×)
行為の方向性	○／(×)	行為の方向性	×／(○)
—		消滅の過程	×／(△)
状態変化の過程	×／(○)	—	

《挪威的森林》から抽出した296件の“V来”，212件の“V去”とそれに対応する日本語表現の分布をそれぞれ表6と表7に示す。

表6 《挪威的森林》における“V来”に対応する日本語表現の分布

V来	日本語表現														D' 意 誤 訳	E' 誤 訳	F' ミ ス	合 計
	A' 対応				B' 非対応					C' 逆対応								
	A'1	A'2	A'3	A'4	B'1	B'2	B'3	B'4	B'5	C'1	C'2	C'3	C'4					
継起系（対象物あり—共存）	20																	20
移動の方	52	--	4	6	4		7		--		--			2	3	2	80	

向性																	
行為の方 向性	26		3	1	3	1	23				1		6	1			65
推量						14		1									15

表7 《挪威的森林》における“V去”に対応する日本語表現の分布

V去	日本語表現														D' 意 訳	E' 誤 訳	F' ミ ス	合 計
	A'対応				B'非対応					C'逆対応								
	A'	A'	A'	A'	B'	B'	B'	B'	B'	C'	C'	C'	C'					
移動の方 向性	52	--	4	6	4		7							2	3	2	80	
行為の方 向性	26		3	1	3	1	23				1			6	1		65	

以上の《挪威的森林》から抽出した“～来／～去”の用法別の日本語の対応表現の分布に基づき，“～来／～去”の各用法における「～てくる／～ていく」との対応関係が得られた。表8は両者の対応関係をまとめたものである。

表8 “～来／～去”の対応表現から見る「～てくる／～ていく」との対応関係

V来	～てくる	V去	～ていく
継起系（一方的—対象物あり—共存）	○／[×]	--	
移動の方向性	○	移動の方向性	○／(×)／(△)
行為の方向性	○／(×)	行為の方向性	○／(×)
推量	×	--	

5. 考察

本研究は以上の使用頻度の高い6つの用法を考察したが、紙幅の都合で、ここで「行為の方向性」の考察例を詳しく紹介する。

(A1-1) 「親切な町に行けば人々は食事を持ってきてくれたり」と“遇到热情好客的小镇，人们便为我端来饭菜”。(A'1-1) “死去或离去的人们”と「失われた時間、死にあるいは去っていった人々」といった「対応」の用例は空間的移動を表しているより、「食事を持ってくる」の行為が話し手に向かうことを強調し、話し手と行為との関係を具現化しているため、「行為の方向性」の用法だと言える。この用法では、「てくる」と“V来”の間で、対応（A類）、または対応可能（B1類・B3類）の用例は、非対応（A4類・B2類・B4類・B5類）の用例よりも多く見られたので、基本的に対応すると言える。それに対して、「～ていく」と“V去”の間で、非対応の用例がより多いため、基本的に対応しない。

次に「～てくる／～ていく」や“～来／～去”に訳されても意味や構造上問題がないB1・B3類の用例を見ると、日中でそれぞれ2件見られた。そのうちの日本語のB1類の用例の一

つは“店后又传来莎娜波恩唱古典情歌唱片声”と「(店の)うしろでサラ・ヴォーンが古いラブ・ソングを唄っていた」である。もし「古いラブ・ソングが聞こえてきた」と「～てくる」を用いて表現すれば、話し手は店にいて、歌が流れていることを知覚し始めたことが読み取れる。一方、「～ていた」は話し手が「店で歌が流れている」という出来事を発話時に結びつけているという機能を発揮しており、「～てくる」と同様に話し手の体験的な事態の捉え方を反映していると考えられるため、「～てくる」を用いていない場合でも、必ずしも事態を客観的に描写しているとは限らない。

また、興味深いことに、“V来”のB4類の中に、“不出来怎么能去见你!”她说,“也该到出来的时候了。”と「出なきゃ会いに行けないでしょう」と彼女は言った。「そろそろ出てもいい頃よ」のような中国語では問題場所から出るのが自分である場合でも聞き手の視点に立って、“V来”を付けて“出来”を使うことが可能であるのに対して、日本語では話し手自分が出る側になる場合は「～てくる」を使うことができない用例がいくつか見られた。つまり、この用法の“V来”は話し手に向かう行為よりは「その場所を離れる」という動作を表している場合がある。このことから、この用法の“V来”の使用頻度がより多いとはいえ、そのほとんどがこの例のように「行為」だけを表しているため、事態把握の観点から見ると、日本語はより主観的な事態把握を好むと言える。

他の用法からも「行為の方向性」と同じような傾向が確認された。“V来”の「推量」だけは中国語が主観的な事態把握のしかたをする傾向が見られた。以上をまとめると、日本語は主観的、中国語が客観的な事態の捉え方を好むことがわかった。

参考文献

- (1) 森田良行(1994)『動詞の意味論的文法研究』明治書院
- (2) 池上嘉彦(2012)「〈言語の構造〉から〈話者の認知スタンス〉へ：〈主客合一〉的な事態把握と〈主客対立〉的な事態把握（文法研究の現在）」『国語と国文学』89(11), 3-17
- (3) 国広哲弥(1967)『構造的意味論—日英両語対照研究』三省堂
- (4) 菅谷奈津恵(2002)「日本語学習者によるイク・クル、テイク・テクルの習得研究：プロトタイプ理論の観点から」『言語文化と日本教育』23, 66-79
- (5) 鈴木基伸(2010)「テクルが表す機能についての考察」Nagoya linguistics, 87-100
- (6) 山本裕子(2007)「〈主観性〉の指標としての『～テイク』『～テクル』」『中部大学人文学部研究論集』17, 67-81
- (7) 吉川武時(1973)「現代日本語動詞のアスペクトの研究」『日本語動詞のアスペクト』157-327, 金田一春彦(編), むぎ書房
- (8) 曹ナレ(2015)「韓国語を母語とする日本語学習者の多義語の習得に影響を及ぼす要因について：意味の空間性と学習者の母語における対応表現の影響」『お茶の水女子大学人文科学研究』11, 211-219
- (9) プラシャントパルデシ, 李清梅, 堀江薫(2006)「主観性のタイポロジー—日・英・韓・中・マラーティー語における受動表現の対照を通して」『言語』35(6), 76-83
- (10) 徐珉廷(2013)『「事態把握」における日韓話者の認知スタンス:認知言語学の立場から見た補助動詞的な用法の「ていく/くる」と「e kata/ota」の主観性』ココ出版
- (11) 周红(2019)《汉语动趋式的认知语义研究》上海人民出版社

渡日を待つ大学院留学生に対する日本語教育の試み

—医療系留学生に「いろどり」を活用した実践—

伊藤美保（藤田医科大学）

1. はじめに

本発表は、医療系大学院留学生2名を対象に行った入門日本語教育の実践内容を報告するものである。3か月間(20コマ)の日本語教育実践をふりかえり、教育内容を吟味して、今後のカリキュラム作成に活かすことを目的としている。

1-1. 留学生の状況

大学院留学生は2021年9月にH大学大学院(保健学研究科)に入学したが、新型コロナウイルスに係る入国制限により、母国からオンラインで講義を受けることになった。H大学のある地域は第5波の影響で2021年9月13日に緊急事態宣言が延長され、「渡日を待つ期間」は不確定であった。

1-2. 大学院生の日本語教育

H大学では大学院留学生向けの日本語コース等は開かれていないが、2021年9月時点で大学院留学生9名を受け入れていた。筆者は学部留学生(看護学科・リハビリテーション学科)向けの日本語教育に携わっており、大学院留学生の指導教員より留学生支援の依頼を受けて、日本語教育のカリキュラム作成に取り組んだ。本実践は、留学生生活を充実させるためのソフトランディングを促す教育として試みたものである。

2. 渡日を待つ大学院留学生に対する日本語教育の概要

学習目的は、指導教員の要望と学習者の希望、筆者の考えを融合させて設定した。指導教員の要望は、「大学内で活動するために求められる日常会話レベルの日本語の習得」であった。大学院留学生(以下、「留学生」)は初めて日本語を学ぶということだったが、「和食」「ポップカルチャー」に親しんでおり、日本の生活や文化全般についても学びたいと希望していた。日本語教育の視点からは、生きた日本語の運用を重視するとともに、「指導教員やクラスメイトとの関係作りを促すこと」もねらいに定めた。

本実践を開始する時点で渡日までの学習計画を明確に決めることが困難であったため、柔軟に対応できるよう主要オンライン教材として「いろどり 生活の日本語」を選定し、毎回の授業目的に合わせて活用した(表1, 表2)。

3. 「いろどり 生活の日本語」の特徴

(1)「いろどり 生活の日本語」(以下、「いろどり」)は、独立行政法人国際交流基金日本語国際センターによって運営されているサイトである。教育機関での利用が許されており(無料)、編集・加工も可能であることから、本実践に適した教材と判断した。

(2) 「いろどり」は、「基礎的な日本語のコミュニケーション力を身につける」ことを目的に構成されており、「入門」は CEFR⁽¹⁾（外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠）の A1 レベル、「初級1」「初級2」は A2 レベルに相当する。「入門」は大学院留学生が学習を開始するレベルや自己表現の話題などに適合していた。また、動詞文の否定の言い方では、「V-ません」とともに、「V-ないです」も会話に使用されるなど、フォーラムの提出順に限らず生きた日本語が用いられていることも有用である。

(3) 聴解では、学習者が自ら使い方のルールを考えるという主体的な学び方ができるようになっている点においても大学院留学生の学び方に適っていた。

表1 渡りを待つ大学院留学生に対する日本語教育の概要

学習期間	3 か月 2021 年 10 月 15 日～12 月 20 日 週 2 回 (90 分×20 コマ) 計 20 回
対象者	H 大学大学院 (保健学研究科 医用放射線科学領域) 留学生。2 名 (タイ)
授業形態/時間帯 オンラインツール	オンライン授業 (同期型) / 9 : 00-10 : 30 (タイ時間) Microsoft Teams
使用教材	◇「いろどり 生活の日本語」 英語版, タイ語版 (A1 : 入門) ◇自作教材 ①導入・練習提示用 (ローマ字併記) ②ひらがな・カタカナ PPT ◇その他 まるごとプラス/GENKI 動画
学習成果	「じこしょうかい」PPT, 「わたしの まち My town」PPT, 発表録画 (3 回)

表2 学習内容と「いろどり」トピック対照表

	学習内容	『いろどり』入門全 18 課トピック
第 1 回～第 5 回	あいさつ, 自己紹介, 家族 食べ物・飲み物の名前 時刻, 月, 日, 曜日 / 値段 (店で第 16 課) ▽「外食」(L.6), 「依頼」(L.10) は後で学習。	はじめての日本語 第 1-2 課 私のこと 第 3-4 課 好きな食べ物 第 5 課 毎日の生活 第 9 課
第 6 回～第 12 回	趣味 ▽「誘い」(L.12) は後で学習。 休みにしたこと/日本で行きたいところ 身体名称 日本の家 家電・家具	私の好きなこと 第 11 課 休みの日に 第 17-18 課 健康な体 *初級 1 第 16 課 家と職場第 7 課
第 13 回	自己紹介① 発表 [録画]	私のこと 第 3-4 課
第 14 回～第 16 回	部屋の名称 自己紹介② (PPT 作成) 発表	家と職場 第 7-8 課 私の好きなこと 第 11 課
第 17 回	自己紹介③ (PPT 修正) 発表 [録画] 乗り物 交通手段	私のこと 第 3-4 課 街を歩く 第 13 課
第 18 回～第 20 回	町の案内 「わたしのまち」(PPT 作成) 練習	街を歩く 第 14 課 店で 第 15-16 課
	◇平仮名・片仮名 (読み方, ローマ字入力) 五十音・特殊音: 第 20 回までに導入・練習	ひらがな・カタカナ第 1-2 課

4. 学習内容の工夫

4-1. 学習内容の優先度

学習内容は、人間関係構築のために自己の話題を伝えることに重点を置き、インスタグラムを利用した自己紹介や故郷の町を紹介する活動を行った。山路ほか（2017）でも人間関係作りの視点で優先的に扱う内容について「(前略) 研究室メンバーとの関係作りという意味では、形容詞文を用いて天候や感想などを話し、「共感すること」を重視して行う「世間話」のほうが優先度が高い可能性もある(後略)」と述べられている。本実践では依頼（10課）や誘い（12課）の表現を後で学習するよう調整した。

身体名称は「初級1」第16課の語彙を扱い、「あご、喉、すね、膝、など」を追加した。専門領域ではどのような語彙を知っておくと役立つのか、今後検討が必要である。

4-2. 入門期からのプレゼンテーション

入門レベルの学習を開始してから1か月半後、留学生は自己紹介を12文程度でまとめることができるようになった。詳しい説明では英語の使用も可とした。その後、ローマ字入力でPPTを作成し、授業で発表・録画を行った。大学院クラスでの発表を提案したところ、進んで発表内容の改良を重ね、英語の説明もある程度日本語で表現できるようになった。

5. まとめ

「いろどり」が最終的に目指すものは、人と人との「相互理解」であると述べられており、本実践でもこの考え方を土台としてカリキュラムを考え毎回の授業に取り組んできた。留学生は日本語で自己表現できることが増えていくことを実感し、将来もっと日本語を話したいと意欲的である。日本語を通して研究活動や生活においてソーシャルサポートが得やすくなることも期待され、ソーシャルキャピタルに影響することも考えられる。今回の日本語教育支援は今後も継続が望まれている。中長期的な視点から医療専門領域の教員や日本語教育専門家の意見を仰ぎながら本実践内容を改善していきたい。

注

- (1) Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment

参考文献

- (1) 独立行政法人国際交流基金日本語国際センター（2020）「いろどり 生活の日本語」
<https://www.irodori.jpf.go.jp/about.html>（2022年3月27日）
- (2) NHK 特設サイト 新型コロナウイルス コロナ関連記事全記録（2022年3月27日）
<https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/chronology/?mode=all&target=202109>
- (3) 山路奈保子・因京子・アブドゥハン恭子（2017）「英語で研究活動を行う留学生・研究者を対象とした日本語教育教材開発への示唆：市販教材使用の結果から」北海道言語文化研究，15，23-37
<http://hdl.handle.net/10258/00009525>（2022年3月27日）
- (4) 義永美央子・村岡貴子・戎谷梓（2012）「大学院研究留学生のための基礎日本語教材の開発：本語研修コースにおける実践から」多文化社会と留学生交流，大阪大学国際教育交流センター研究論集，16，73-87
<https://doi.org/10.18910/50710>（2022年3月27日）

日本語教材作成における学びの分析

—入門期の学生の場合—

稲葉 みどり (愛知教育大学名誉教授)

1. 研究の目的と背景

本研究では、日本語教育の専門科目の授業で実施した日本語オンライン教材の制作と発表(実演)を通じて、学生がどのようなことを学んだかを考察する。筆者はこれまでに学部生を対象に模擬授業等のいくつかの実践(稲葉, 2019; 2020a, b, c)を行い、その成果や課題等を先行研究で報告してきた。しかし、これらは全て対面授業での実践を基に考察したものである。そこで、本研究では、オンライン教材の制作と実演という別の形態の模擬授業的な実践から学生がどのようなことを学べるかを明らかにし、日本語教育や日本語教師養成の方法に関する知見を得る。

2. 研究の方法と研究課題

当該の授業は日本語教育の実践力の基礎を養成することを目的としたもので、受講生は学部2年生である。授業では、日本語初級後半を対象とした教材をグループで作成して発表し、参観者(学生)からのフィードバックを基に改訂して仕上げることを課題とした。2020年度前期にコロナ禍で大学の授業が遠隔となったことを受けて、作成する教材もオンラインやオンデマンドで活用できるものとした。学習活動は、遠隔ではあるが、アクティブ・ラーニングの理念を背景として学生が主体的、能動的、協働的に活動する形態で進めた。本研究では、活動後に学生が書いた省察レポートの内容をKH Coder 3(樋口, 2020)によるテキストマイニングの手法により分析し、1)教材制作を通じて学んだこと、2)他のグループの教材と実演を見て学んだこと、3)教材改訂を通じて学んだこと等を明らかにする。

3. 授業の概要

授業は、「教材分析」「教材制作」「教材発表・参観」「教材評価」「教材改訂」「総括」の6段階で構成した。教材分析では、日本語教科書「初級日本語げんきⅡ第2版(坂野他, 2011)」の学習項目や説明、指導法等のポイントを把握する。教材作成では教科書に沿ってオンライン教材を作成する。教材発表では、作成した教材をオンライン(TEAMS 利用)で発表(実演・解説)する。発表者以外は参観者となる(教材参観)。教材評価は、発表された教材について質疑・応答、フィードバック等(LMS も利用)を行う。教材改訂ではフィードバック等を基に教材を改訂して仕上げる。総括として、授業全体を振り返り、省察レポートを書く。

4. 結果と考察・課題

省察レポートは、テキスト（レポートの文章を指す）の使用語彙（異なり語数、使用語数）の分析、特徴語の解析、関連語検索、関連語の共起ネットワークの検出、自己組織化マップの作成、クラスター分析等を援用して、内容を把握した。その結果、以下の成果や学びがあったと考えられる。「教材制作」においては、オンライン教材の特色、長所、短所等を発見できた。「教材参観」においては、他のグループの独創的なアイデアや工夫等を見ることで、教材作成に必要な様々なスキルを吸収したことが示唆された。また、教材参観は、学習者と教師の両方の視点からの考察を可能にし、分かりやすい教材や提示の方法を考える機会となった。さらに、学習者が興味をもつ内容、楽しく学べる工夫等、授業に対する視野を広げることができたと考えられる。

「教材改訂」においては、文や表現を実際に使えるようにするにはどうするか悩み、場面づくりや文脈を示すことが重要であることに気づいた様子が窺えた。本授業で取り扱った文法や文型等は限られてはいるが、学生の今後の日本語指導の下支えになると考えられる。授業全体の感想からは、学生が改めて対面授業とオンライン授業の短所・長所を考えたこと、その上で日本語教材のあり方や作成必要なスキルについて考えたこと等が明らかになった。そして、どちらもできる資質・能力を身につける必要性を感じたことも分かった。この授業を通じて学生が学んだことは、日本語教育の初歩的なことばかりであるが、オンライン授業においても対面授業においても通じる大切なことである。この実践では、初めてのオンライン教材制作で、学生たちはグループで知恵を出し合って協力し、様々な問題を解決しながら作品を完成させたと思われる。よって、アクティブ・ラーニングの理念に基づいた学習活動もできたと考えている。今回の実践では、制作した教材を日本語学習者に対して実際に使ってみてフィードバックを得ることはできなかった。よって、これを今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子(2011b). 『初級日本語げんきⅡ第2版』 ジャパンタイムズ.
- (2) 樋口耕一(2020). 『社会調査のための計量テキスト分析第2版』 ナカニシヤ出版.
- (3) 稲葉みどり(2019). 「日本語教授法の理解と実践力の育成－模擬授業の観察を通じて実習生が学んだこと－」『教養と教育』 19, 1-8.
- (4) 稲葉みどり(2020a). 「日本語模擬授業の自己評価－この実習で学生が学べなかったこと－」『教養と教育』 20, 7-14.
- (5) 稲葉みどり(2020b). 「模擬授業の教育的効果の考察－様々な外国語教授法の実践を通じて－」『教科開発学論集』 8, 7-15.
- (6) 稲葉みどり(2020c). 「日本語教師養成のための授業研究－模擬授業の省察レポートの分析－」『愛知教育大学研究報告, 人文・社会科学編』 69, 19-27.

論文読解・作成支援のための「～となっている・なっていた」の「文型」 提示の提案

—社会科学系の論文中間章における出現頻度と意味・談話機能の分析をもとに—

新實葉子(立命館大学)・中寫容子(立命館大学)
・松本理美(大阪樟蔭女子大学)・大島弥生(立命館大学)

1. 研究の背景と目的

留学生の論文読解・作成支援の基盤となる学術論文の文の分析は、従来、理系分野および序論部分を対象にしたものが多く、留学生の専門別比率が最多の社会科学系の論文、特に本論に当たる部分の分析は少ない。人文/社会科学系の論文の本論部分の構成要素については、山本・二通(2015)が提唱した引用～解釈の連続体の分類に沿って大島(2016)ほかの分類があるが、論文内で引用された資料・史料がどう解釈されているかの文章展開の分析であり、特定の表現について詳述したものではない。

「であろう・考えられる」等の明確なモダリティ形式や思考動詞を伴う文型は教材にも広く採用されているが、その他の動詞述語文や確言形は、文型として採用されにくい。そのため、論文に初めて挑む学習者にとっては既存教材の文型のみでは理解困難になる場合も予想され、文型として指導すべき表現のさらなる抽出・分析が求められる。また、学習者の立場からすると、同じ形式で異なる意味的・談話的な機能を持つ表現は理解が一層困難となることが予想される。

農学系論文 40 編の「結果および考察」部分を対象とした村岡(2001)では、「タ形動詞述語類」として「示した(19.3%)」「なった(16.3%)」が高頻度であり、文型として「(～は)(～が)(～と/に)なった」が最多であったことを明らかにし、「実験や調査の結果を示すものとして代表的なもの」(p.94)だとしている。また、助詞「と/に」の用法に差異は認められなかったという。一方、漁業/農業経済論文 10 編のデータ提示箇所を分析した大島(2016)では、特に量的データ提示において、「～である/であった/であり～」 「～となっている/となっており～」が頻出し、その後に「低い/悪い/最低である」などの評価表現を伴うものが多かった点を、実験系論文との差異として指摘している。

このような論文での使用状況を受け、論文作成支援教材では、「～は X(数値)である/となっている。」(二通ら 2009 : 99)のように、数値の大きさを示す、「である」と代替可能な表現の代表例として提示されることが多い(浜田ら 1997 : 136 ほか)。また、一般的な日本語教材での「なる」の項では変化の結果を示す例文が取り上げられていることが多い。これらのことから、学習者の多くは「～と/になっている/た」については、まずは変化または数値を示す表現として認識していることが予想され、実態を読んで混乱する可能性がある。

そこで、本研究では、文型の指導の拡充のための基礎研究として、社会科学系の中でも佐藤ら(2013)の 4 基礎類型が混在する経営学の論文を対象に、文末が確言形の文を Ngram によって帰納的に抽出した。その結果にもとづき、上述の、同形式で多様な意味機能を持

ちつつ頻出する「なっている/た」に着目して意味的・談話的機能の分析を行う。それをもとに文型としての提示の可能性について考察する。

2. 本研究の対象と用例の分類方法

2-1. 小規模コーパスを作成した対象論文と Ngram を用いた出現頻度の分析結果

本研究では、Web 上に公開されている立命館大学経営学会編 入および本文中に数式が多く含まれる論文を分析対象から除外した)、小規模コーパスを作成した。論文のタイトル・要旨・目次・見出し・序論・結論・注・参考文献を除いた部分を中間章として、中間章のみを再度テキストファイルとして保存したものを論文ごとに作成した。22 論文の中間章は 4135 文で、1 論文あたり平均して 187.9 文である。上述の手順で得た中間章の 4135 文から、高頻度で用いられる文字の連続を機械的に算出するために文字単位での Ngram 頻度表を作成した。Ngram とは、連続する長さ N の文字列や形態素であり、文字単位の Ngram 頻度表を作成することで、テキスト内で高頻度で用いられる文字列を出現頻度と共に確認することができる。また、同一筆者の単著が複数収録されている場合は、発刊年数の古いもののみを対象とした。

上述の手順で、「。」に前接する表現を頻度順にした。その結果、形式が顕在化しやすい 5gram・6gram で見ると「している。339 回/のである。135 回/されている。86 回」に次いで、「なっている。なっていた。」が多く使われていた(「なっている。」頻度 64 回、「なっていた。」頻度 30 回、4135 文中合計 94 文・2.2%)ことが分かった。

2-2. 「なっている/た」の用例数と分類方法

分析対象は、文末に「なっている/た」が見られる文である。そのうち、「ように/ことになっている」は別個の文型と見なし、分析対象からは除外したため、Ngram による抽出数とは異なる。それぞれの用例が認められた論文数と用例数を下の表 1 に示す。

表 1 「なっている/た」の文末での使用数

	なっている	なっていた
論文数	14	6
用例数	58	23

文末に「なっている」が使用されていたのは 14 論文 58 例、「なっていた」は 6 論文 23 例で、「なっている」の使用の方が多く見られた。「なっている/た」文の表現上の特徴について、次の①～③の点から分類を行った。①

用法：「具体物の記述/結果・到達/その他」に分類した(「なっている/た」を含む文の文脈から用法を判断した)。具体物にはデータ・図を含んでいる。②文の内容：今回は文の内容を「情報」「判断」「引用」に分類した。「情報」は、事実と同様に真偽の判断ができる文であり、「判断」にはいわゆるデータ解釈を含んでいる。先行研究の引用・要約は、引用元では情報か判断かを区別せず、「引用」とした。③前接語：「～と/に/く なっている」の前接する語との共起関係についても分析するため、前接語を名詞(「数・量・値」を示す語/具体名詞・抽象名詞)、ナ・イ形容詞に分類した。

3. 「なっている」の結果と考察

論文の中間章について、文末表現の「なっている」について、その用法と文の内容、前

接語と格助詞について調査を行った。結果は表2の通りである。

表2 「なっている」文の用法と文の内容および前接する語と格助詞

前接する語と格助詞		「数・量・値」を示す語		具体名詞		抽象名詞		ナ形容詞		イ形容詞
		に	と	に	と	に	と	に	と	—
①具体物の記述	情報引用		13 2		1		2			
②結果・到達	判断情報引用			1	4	4	14 2 1	2	1	9
③その他	情報				1		1			

以下、用法ごとに論文中に現れた用例を3つに分類し、それぞれの結果と考察を述べる。

①具体物の記述

「なっている」の「具体物の記述」用法は、浜田ら (1997: 136) や二通ら (2009: 99) で既に取り上げられている通り、数値データを提示する際の典型的用法であるといえる。調査対象とした論文における用例を分析した結果、表2の通り、「具体物の記述」用法は18例で、「なっている」文全体の31%であった。数・量・値を表す名詞句が格助詞「と」を伴って前接する(1)のような例が15例、具体名詞、抽象名詞が格助詞「と」を伴って前接する(2)(3)のような例が3例確認された(番号は巻・号・論文掲載順を示す)。

- (1) 労働組合の企業内組織率は4つの組合平均で約85%となっている。(60(1)_02)
- (2) 調査企業の所在地は、25社のうち7社がバンコクとなっている。(60(2)_05)
- (3) (前略)内陣にプラチナの基壇を設けただけのシンプルな仕上げとなっている。(59(6)_01)

「なっている」文における「具体物の記述」用法のすべてが、「となっている」のように格助詞「と」を前接したものであった。「となっている」は、数値データを示した表や、図に示された内容を言語化して改めて提示している場合に用いられており、図表のデータ・内容の引用(自己の調査データからの提示)と解釈できる。「具体物の記述」用法の「なっている」文のすべてが「情報」を表す文であること、二通ら(2009: 99)で示されているように「である」に置き換え可能であり、典型的用法と言えることも確認できた。

「具体物の記述」用法において、「である」ではなく「となっている」を用いた理由については、①データの引用・提示であること、情報源が図表であることを含意している、②「調査した結果、判明した」という発見、判明の過程を含意している、③データ提示文が多いため、文末表現のバリエーションの一つとして用いた、などが考えられる。①の引用の含意には、「となっている」が山本・二通(2015)の「B 解釈的引用文」との形態的一致の影響もあると考えられる。教育的には、含意の有無も含め読み手は任意の読解が可能であり、そこに書き手の意図との齟齬が生じる可能性がある点に、留意が必要であろう。

②結果・到達

「なっている」文の64%が「結果・到達」用法であり、そのうち、(4)の抽象名詞+「となっている」型の判断文が最も多かった(表2)。(5)の具体名詞+「となっている」型はすべてが情報文であった。(6)の抽象名詞+「なっている」型は4例見られた。

- (4) (前略)牛乳や乳製品について体験的に理解を深める機会となっている。(60(1)_04)
- (5) この檜づくりの家は、その後、(中略)ゲストハウス「雅風荘」となっている。(60(2)_02)

- (6) アーティストであるディレクターの持つクリエイティビティが発揮されにくい環境になっている。(59(6)_02)

日本語記述文法研究会 (2009: 16-17) では、主体変化型の 2 項動詞「なる」には、「信号が赤になった。」のように、変化の主体を「が」、変化の結果を「に」で表す [が, に] 文型と、「塵が積もって山となった。」のように、変化の主体を「が」、変化の結果を「と」で表す [が, と] 文型があり、後者のほうが書きことば的であると述べられている。

上述の例や、森田 (1989) の「親になる」と「親となる」の例などから、[が, に] 文型は、主体そのものが変化することを表現するとき用いられ、[が, と] 文型の方が比喩的であり、含意を有しやすいことがわかる。アスペクトの要素に助詞の含意が加わる。

本研究の調査では、「～になっている」型はほとんど見られなかったが、これは formality (Makino and Tsutsui 1995 ほか)の問題だけではなく、述語の主体が明示的でない文が多く、主体の変化よりも、(変化の)結果を述べるものが目立ったことも「～になっている」型が少なかった原因と思われる。「である」への置き換えの可否については、確信の度合や変化の意味の有無により、そのまま置き換えると日本語として不自然になる文がみられた。

なお、(4)(6)が談話展開では小括の役割を果たしていたことも教育的に重要と言える。

③その他の用法

「具体物の記述」用法にも「結果・到達」用法にも分類できない情報文が 2 例見られた。

- (7) 個々人の賃金決定は(中略)直接対話を通じて行われ,全体的な望ましい賃金構造については,ローカルのパートナーがその責任を負うこととなっている。(60(1)_02)

- (8) 大手メーカーだけでなく,中堅中小の乳業メーカーも,主な流通チャネルはスーパーマーケット・チェーンのような大規模な食品小売業となっている。(60(1)_04)

(7) は「ことになっている」の用法と同様に、「既決」「前提」を表す用法であり、(8) は「なる」の語義のうち、「ある働きをする」(小学館：大辞泉)を表す用法であると考えられる。

以上、「具体物の記述」用法の「なっている」は、「数・量・値」+「となっている」型の情報文の文末表現であり、「結果・到達」用法の「なっている」は、抽象名詞+「となっている」型の判断文の文末表現であったことが、本調査では確認できた。また、用法にかかわらず、具体名詞+「となっている」は情報文であることも確認された。

「～となっている」文の意味解釈では、格助詞「と」によって表される前接語と述語の多様な意味関係(引用・提示, 発見・判明, 変化), 「なる」の多義性, 「ている」の複数の用法を併せて考えると、書き手が意図したものと、読み手の読解に齟齬が生じる可能性が高いことが示唆される。「～に」文の出現の傾向と合わせ、注意喚起する必要がある。

4. 「なっていた」の分析と考察

対象となった用例 23 例中 20 例が「～となっていた」であった。前接語は、「数・量・値」8 例, 具体名詞 1 例, 抽象名詞 10 例, ナ形容詞 1 例, イ形容詞 3 例であった。用法は、「具体物の記述」13 例, 「結果・到達」10 例である。文の内容は、情報 20 例, 判断 2 例, 引用 1 例であり、情報としてデータや図の数値, あるいは結果を示す文が大半であることから、概ね「であった」に置き換えられるものであった。一方、判断の用例 2 例は、確信の度合や「なる」の含意から「であった」に置き換えにくい例(9)のようなものであった。

「～なっていた」が使用されている例の特徴を整理すると、以下のようになる。

①過去の一時点までに成立していた事柄

(9)タイは、世界有数の観光立国である。年間をつうじて温暖な気候のため世界中の観光客から魅力的な観光地となっていた。それゆえ 2020 年 4 月 4 日からなされた国際便の運休は、タイ国内の観光業に大きなネガティブの影響をもたらした。(60(2)-05)

上の例では、2020 年 4 月という過去の時点で成立していたタイの状況を「魅力的な観光地となっていた」としており、「なっている」や「であった」は使用できない。

②データとなる情報の列挙

(10)(…前略)多めであることに鑑みて、念のため効果量をみたところ $d=209$ となっていた。水本・竹内(2008)による大きさの目安から、その値はやや小さいながらも実質的な効果が認められた。制御焦点の(中略)グループに分類されることから、実験参加者の制御焦点は本タスクによって適切にプライミングできたといえる。(60(1)-06)

一連の情報の文の文末は「～た」である。最終の文はこれらを踏まえた判断の文で、「いえる」が使われている。つまり、情報の列挙では「～た」で、それに基づく判断はモダリティ形式のパターンであり、情報を解釈する談話展開の面からの表現選択とも言える。

③表現のバリエーション

60(1)-06 論文には、「～となっていた」が 14 例認められた。これは、重複が多い表現(例えば、「兼任となっていた。」7 例/「兼任を行っていた。」が 9 例、「兼任を成立させていた。」が 7 例)でのバリエーションとしての使用と考えられる。

5. 論文読解・作成支援時における「文型」提示の提案と今後の課題

以上のように、「～と/になっている/た」文については、格助詞「と」によって表される前接語と述語の意味関係(引用・提示、発見・判明、変化)、「に」の意味機能、「なる」のアスペクト要素を含む多義性、「ている」の複数の用法から、幅広い意味機能が生じる。こうした、担う意味が広く含意を醸す表現を「文型」として示すために、図 1 のマトリックスを提案する。枠線が太いほど数多く出現し、この文型の典型例と見なせる。

前接語の抽象/具体名詞の別(縦軸)によって、情報の提示か判断の表明か(横軸)の用法の出現傾向が異なっており、この 2 軸を高頻出共起語とともに提示し、出現傾向とモダリティ的含意を知ること、理解が容易になることが期待できる。さらに、談話的には、表現のバリエーションとしての機能と、小括の機能も担い得る(判断の)例も含めて説明することで、論文読解・作成における、書き手の意図と読み手の読解との齟齬の軽減を図れよう。

今後の課題として、今回は十分に扱えなかった「なっており」形式、「である」との置き換えの容認の度合、論文類型との関連性の追究が必要である。また、学習者にとって理解・使用が困難となりやすい、同じ形式で異なる意味的・談話的な機能を持つ表現をこれ以外にも抽出し、提示方法を考えていきたい。それらの抽出の際に Ngram 等を活用することは、従来の教材で「文型」として取り上げられにくかった形式を焦点化する上で有効であろう。

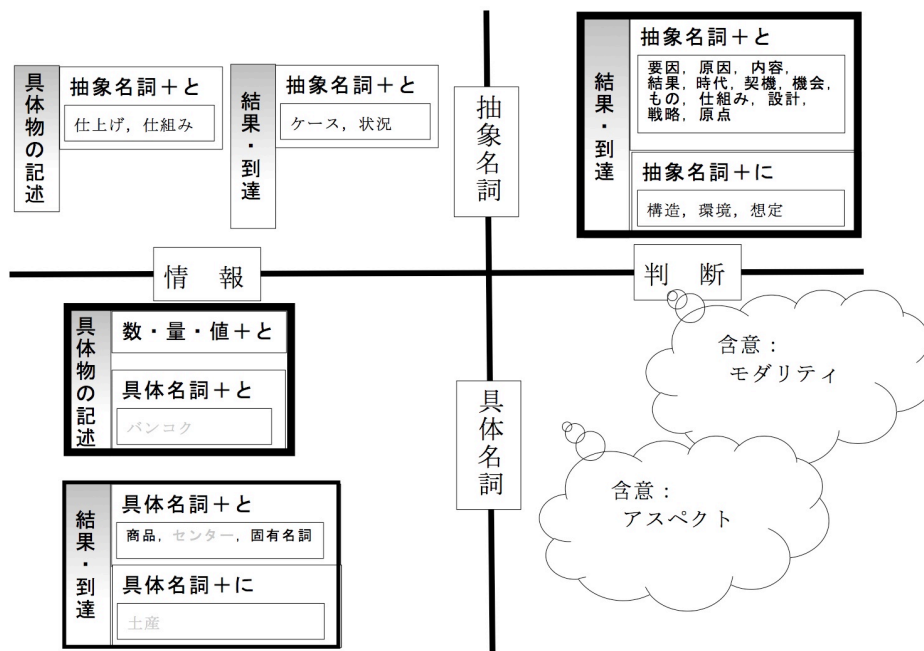


図1 「〜と/になっている/た」の用法の「文型」図示（試案）

注

(1)2021年3～9月発行。https://ritsumei.repo.nii.ac.jp/?action=repository_opensearch&index_id=181

参考文献

(1)大島弥生(2016)「データ複合型論文における統計資料および事例の解釈部分の構造と表現 農業経済/漁業経済分野の論文を例に」『専門日本語教育研究』18, pp.29-36

(2)佐藤勢紀子・大島弥生・二通信子・山本富美子・因京子・山路奈保子(2013)「学术论文の構造型とその分布—人文科学・社会科学・工学270論文を対象に—」『日本語教育』154, pp.85-99

(3)二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子(2009)『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会

(4)日本語記述文法研究会 (2009)『現代日本語文法2 格と構文/ヴォイス』くろしお出版

(5)浜田麻里・平尾得子・由井紀久子(1997)『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版

(6)村岡貴子(2001)「農学系日本語論文における「結果および考察」の文体—文末表現と文型の分析から—」『日本語教育』108, pp.89-98

(7)森田良行(1989)『基礎日本語辞典』角川書店

(8)山本富美子・二通信子(2015)「論文の引用・解釈構造—人文・社会科学系論文指導のための基礎的研究—」『日本語教育』160, pp.94-109

(9) Makino, Seiichi and Michio Tsutsui (1995) A Dictionary Of Intermediate Japanese Grammar, Japan: Japan Times.

就労者に対する日本語教育 (SJ) 指導者育成モデルの開発

—モニター研修の検証を踏まえて—

品田潤子 (BPC 研修サービス) ・倉本文子 (カイ日本語スクール)
近藤彩 (昭和女子大学) ・金孝卿 (麗澤大学) ・住吉尚子 (ARC 東京日本語学校)
多田苗美 (神田外語キャリアカレッジ) ・小笠恵美子 (昭和音楽大学)

1. はじめに

外国人就労者の増加に伴い、「就労者に対する日本語教育」(以下 SJ)のためのプログラム開発と人材育成について研究・実践が必要とされている(近藤 2019 他)。SJ では、外国人就労者が活躍し、日本人(日本語母語話者)と協働できるように、企業と連携し、現場のニーズに沿った目標を設定し、協働による課題達成型の授業をデザインすることが有用であると考えられている。筆者らは、これまで教育・研修の具体的な方法として、課題達成に主眼を置き、そのプロセスの中で日本語を学ぶプロセスアプローチ(近藤・金 2014)やケース学習(近藤・金他 2013 他)を提案し、外国人材(人財)の育成に取り組んできた。

一方で、日本語教育の多様化が進む現在、外国人就労者向けの日本語プログラムを企画、実施するために日本語教師にどのような能力が必要かということを議論するに至った。筆者らは、上記に基づいた教育・実践ができる人材を「SJ 指導者」と呼ぶことにし、7分野における33項目(表1参照)によるSJ指導者 Can-do statements(以下 SJ 指導者 Cds)を記述し、SJ 指導者の能力を可視化した(品田他 2020)。これらの Cds は、SJ 指導者を取り巻く様々な立場の関係者(SJ 指導者を目指す者、育成講師、企業関係者など)が、その能力について共通の認識を持ち、議論を深めたり、自己評価を行ったりするツールであると位置付けた。また、現職日本語教師(現役 SJ 指導者、目指す者を含む)が自己評価のツールとして用いることも可能とした。

本発表では、この SJ 指導者 Cds を活用して開発した「SJ 指導者育成研修モデル」に基づいて行ったモニター研修を検証し、改善と本運用に向けて課題を明らかにする。

2. SJ 指導者育成研修モデルの開発の経緯

2-1. 調査概要

当該研修モデルを開発するために、SJ 分野を含む日本語指導経験のある教師 24 名に、上述の SJ 指導者 Cds (33 項目)について自己評価を依頼した。自己評価は「よくできる」「できる」「あまりできない」「できない」から該当するものを一つ選ぶものである。24 名のうち 10 名に対してフォローアップインタビュー(以下 FI)を行った。Cds の各項目について、①自己評価の判断理由、②SJ の経験の有無、③経験の有る者には機関、対象者、教授内容、指導上の困難点、工夫などについて聞き取りをした。これらの結果から、現職日本語教師が SJ において苦手意識をもつ分野を明らかにし、研修モデルを開発した。

2-2. 自己評価調査：日本語教師の自己評価に見られる苦手項目の抽出

研修内容を検討するために、現役日本語教師（24名）の自己評価の分析を行った。苦手意識をもつ項目を探るために、「あまりできない」「できない」を選んだ者の割合を表1に示す。40%以上の日本語教師が「あまりできない」「できない」を選んだ項目は、分野1「背景」の4項目中の1項目、分野3「言語」の9項目中の2項目、分野5「コースデザイン」の8項目中の6項目、分野6「環境デザイン」の2項目中の2項目であった。すなわち、「背景」では「企業活動の社会・経済的背景の理解」が他の項目よりも苦手と考えていること、「言語教育」の分野では音声教育とタスクデザインが苦手と感じていること、「コースデザイン」と「環境デザイン」の分野は全般的に苦手意識が強いことが明らかとなった。FIでは、これらの苦手意識をもつ理由として、企業などに対するニーズ調査、コースデザイン、タスクを中心とした教室活動の実践経験の不足から、SJ指導者Cdsが掲げる理念や方法に共感していても実践する上で不安を抱えていることが示された。

表1 自己評価調査結果

分野1. 背景	1. 企業活動に関する社会・経済的背景を理解できる	50.0%	
	2. 就労者のおかれた社会的状況を理解できる	29.2%	
	3. 就労者に対する日本語教育の在り方を理解できる	25.0%	
	4. 企業の活動の概要が理解できる	37.5%	
分野2. 職務	5. 学習者の職務の概要が理解できる	37.5%	
	6. 学習者の業務環境が理解できる	37.5%	
分野3. 言語	7. 音声の学習をデザインできる	54.2%	
	8. 語彙の学習をデザインできる	16.7%	
	9. 表現、談話の型を抽出できる	25.0%	
	10. 評価方法及び基準を選定できる	29.2%	
	11. 学習者の日本語力を判定できる	33.3%	
	12. 適切な学習項目を選定できる	16.7%	
	13. 適切な教材の選定・作成ができる	20.8%	
	14. 適切な教室活動を計画・実行できる	20.8%	
	15. タスクデザインができる	45.8%	
	分野4. 異文化	16. 職場における異文化間問題が理解できる	16.7%
		17. 職場における異文化間問題への解決策を検討できる	33.3%
分野5. コースデザイン	18. 日本語教育・研修のニーズ分析ができる	33.3%	
	19. ニーズ分析に基づいて、日本語教育・研修の目標設定ができる	37.5%	
	20. 日本語教育・研修の実施計画をたてることができる	54.2%	
	21. コースの概要を関係者にわかるように説明ができる	45.8%	
	22. 就職支援のコースデザインができる	50.0%	
	23. 企業研修のコースデザインができる	54.2%	
	24. 個人の学習者の職務遂行に特化したコースデザインができる	54.2%	
	25. ビジネススキルに特化したコースデザインができる	54.2%	
分野6. 環境デザイン	26. 業務環境のデザインができる	45.8%	
	27. 日本人社員に対する助言・研修ができる	50.0%	
分野7. コース運営	28. コース実施中の運営管理ができる	16.7%	
	29. 日本語研修の評価ができる	29.2%	
	30. 現状に臨機応変に対応できる	37.5%	
	31. 日本語研修事業の評価・改善ができる	33.3%	
	32. 日本語研修の報告が書ける	20.8%	
	33. 「指導者コミュニティ」に参加／運営できる	33.3%	

(全回答者 24名)

2-3. SJ指導者研修モデルの開発

そこで調査の結果からSJ指導者研修モデルを開発した。図1は研修1から5までの5回の研修モデルを示したものである。タスクデザインや環境デザインについては、プロセスアプローチで用いるSJタスク（現場と連続性のあるオーセンティックな課題に学習者主体で取り組み達成するタスク）デザインやケース学習を主たる方法として用いたコースデ

ザインを経験する研修を開発した。研修の最終日には、全体で振り返りを行い、学びや課題を共有した。

研修の形態は、SJ 指導者の職場において他者との協働が必須であることから、SJ 指導者も協働の重要性を理解すべきである（近藤 2021）という考え方から「協働型研修」とした。当該「協働型研修」は、受講者が各自事前課題に取り組み（個別学習）、それらを持ち寄り相互に検討し（集合研修）、集合研修後には受講者が①「事前課題」を振り返り、②今後自身がすべきことを見出すものである。講師は知識（教授理論を含む）や自身の教授経験などを伝えるが、受講者同士で議論を深めるなど、受講者主体によって行われる（図 1）。

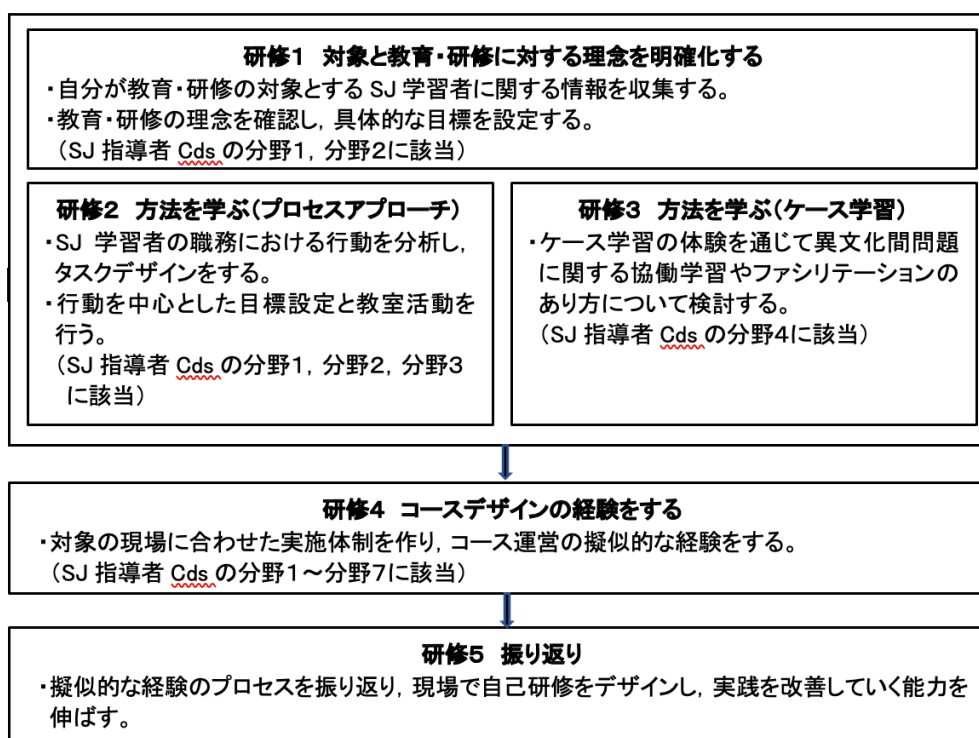


図 1 研修モデル

3. モニター研修の実施と分析

3-1. モニター研修の概要

2-3 で述べた研修モデルに基づくモニター研修を実施した。受講者は自己評価と FI の対象者のうち 7 名である。研修形態は各回の事前事後の課題による個別学習と、研修講師によるオンライン同期型集合研修(以下集合研修とする)の組み合わせとした。研修期間は 2 か月間で、その間に 5 回(各 2 時間計 10 時間：①2021 年 8 月 6 日 ②8 月 21 日 ③8 月 27 日 ④9 月 10 日 ⑤9 月 24 日)の集合研修を行った。集合研修は録画して受講者に提供した。計画では、分野 7 までを 5 回で行う予定であったが、受講者の事前課題への取り組み方や成果物の質を考慮して、分野 5 までを研修で扱うこととした。モニター研修の検証においては、研修終了後、4 点(①SJ 指導者 Cds による自己評価の結果、②研修の振り返りシート、③研修で受講者が作成した課題、④担当講師の振り返りシート)をデータとした。

3-2. モニター研修受講者と研修前後の自己評価

モニター研修の受講者は7名の現役日本語教師で、1名を除き、就労者に対し日本語教育を行っている。受講者Gのみが留学生対象の日本語教育に従事しており、来年度から就労者向けの日本語教育を行う予定である。表2に受講者の事前事後の自己評価得点を示す。得点は、4段階尺度（4「よくできる」から1「できない」）で点数を付けた総得点である。

表2 モニター研修受講者の事前事後の自己評価

	受講者 A	受講者 B	受講者 C	受講者 D	受講者 E	受講者 F	受講者 G
事前評価	82	66	88	62	79	75	87
事後評価	85	82	103	76	99	80	98

3-3. 研修の受講者の振り返り

本発表では、所属や経験が異なる2名（A, B）を対象に質的分析を行う。

3-3-1. 受講者 A

受講者 A は、日本語教師歴が5年で、企業関係者や留学生を対象に日本語教育を行っている。大手企業を対象とした日本語研修チームの一人でもある。研修1の振り返りシートには、「今まで教える内容や教え方ばかりに気を取られていたが、学習者の会社の社会的な環境や職務の具体的な内容など、様々な情報を把握することも大切だと改めて気付いた。」「学習者の在留資格や、それに応じた職務の範囲など情報を得て実際の業務での課題達成のための道筋を具体的にイメージしなければならない。」といった気づきを得ている。行動分析やタスクデザインを行った研修2では、「必要な行動を絞り込み、課題達成のための具体的なタスクに落としこむことがまだできていない。」と自身の教育実践を振り返っていた。タスク形式の教材を用いた企業研修を行っているものの、「具体的なやり方」まで結びついていないことが示された。ケース学習を軸とした研修3では、「自分一人では思い付かないことが出てくるので他の人との話し合いの場を持つことが大切だと感じた。」と述べている。研修4は欠席したが、全体の振り返りを行った研修5では、「他の方と問題を共有することで自分一人では出てこなかったアイデアに出会えることに改めて気づき、仲間やコミュニティを作ることの重要性について考えた。」と述べている。「経験値を増やす以外に、同じ課題に取り組む仲間と定期的に情報共有の場を持つことを検討したい。」と日常の職場（日本語教育機関）とは異なる教師と学ぶ意義や「教師コミュニティ」の重要性を見出していた。

3-3-2. 受講者 B

受講者 B は、日本語教師歴5年で、留学生を中心に日本語を教えている。就労者に対しても教えた経験はあるが、福利厚生の一貫で業務に直結したものではないという。研修1では、「今まで使用場面はイメージしていましたが、学習者の行動を考えるとということをあまり今まで考えていなかったのも、まずは行動を把握することが課題だと思います。」と述べており、学習者の行動や業務について考える必要性を見出している。研修2では、「Can-doに沿って、「～ができるようになる」という練習だけではなく、学習者ができな

い時にどうするかというストラテジーを取り入れることも忘れないようにしたい」と述べ、教室ではできていたことが職場ではできないことがあることが理解されたと言えよう。研修3では、「異文化間問題解決には、『こうすればいい』という明確な答えがないと思います。(中略)だからこそ、異文化間問題について考える際は、多角的な視点が持てるように、多くの方々と話し合っていくことが大切なのだと思います。」と協働で学ぶことの意義を見出している。さらに、研修4では、「コースデザインについて学ぶ、タスクを考える際に職場との連続性を忘れない、(中略)日本語だけに捉われず文化面についても考慮する、様々な企業活動・雇用体系に関する知識を増やす」ことが自身の今後の課題であると述べている。「皆さんの作成された素晴らしい研修課題を見て不安に感じていましたが、グループで皆さんも同じように不安を感じられていることがわかり、少し安心しました。」と協働で学ぶことで不安も共有している。また、「企業の情報収集が大変だと感じましたが、企業の方を巻き込んだり、身近な人に聞いたり、自分が思っているより色々な方法があるんだとわかりました。このようなヒントを得るためにも、勉強会に参加したり、教師仲間と話したり、色々な方々と関わることが大切だと感じました。」「(SJ) Can-do項目を見るとまだまだできない事がたくさんありますが、不安に感じるというよりは「わからないから勉強しよう」という意気込みで、学べる機会に積極的に参加していきたいと思います。」と不安を乗り越え、前向きに学ぼうとする姿勢が窺える。

両者は企業の日本語研修の経験に差はあるが、いずれも研修の学びと自身の実践を結び付けている。業務に結びつくタスク作成など、具体的な教育実践には改善の余地があるが、「指導者コミュニティ」による協働の学び合いが助けになると考えていることが示された。

4. 講師の視点から見た研修についての考察

7名全員が研修後のSJ指導者Cdsによる自己評価で総得点が高くなっていた。A、B以外の受講者も漠然とした不安を持ちつつも、グループ活動で「互いの悩みを共有することが理解や新しい取り組みにつながる」と最終回の振り返りシートに述べており、各々が実践できる具体的な教室活動を探っていることなどが観察された。一方、研修モデルが目指すゴールへの達成度という点から研修の改善点も明らかになった。以下に研修の流れに沿って考察を述べる。

研修1は、自身が想定する学習者の情報を収集し、学習目標(行動目標)を設定するという課題に取り組むものであった。情報収集の方法に不慣れであったため、受講者全員がそれに時間を要したが、方法を理解したことで目標設定もできるようになり、事後の自己評価は全体的に向上している。研修2では、事前課題として、動画(“Easy Japanese for work” NHK WORLD)を見て行動分析をすることを課した。これはどの受講者も比較的良好にできていた。しかし、行動分析に基づくタスク作成を各グループに課したところ、時間を要し十分にオーセンティックなものにはならなかった。タスクの状況設定はできても、語彙やモデル会話に着目する傾向が見られた。ことばの手当をしてから現場の課題を行うという発想に捉われている傾向がある。研修3は、ケース学習の体験を通じて、異文化間問題に関する協働学習やファシリテーションのあり方について検討するものであった。学習者体験を通じて協働で学ぶことの意義を実感できていた。一方で、受講者自身がファシリテ-

ターとなってケース学習を実施する当事者になる体験は研修としては今後取り上げていきたい。研修4では、研修2の結果を踏まえ、分野6と7に進まずにタスクの検討を続けた。これは、2-3で示したSJタスクの本質の理解なしには学習者主体のコースデザインに取り組むことは難しいと判断したためである。事前課題として各自が想定した学習者の職務分析に基づいて作成したタスクを再度検討する活動を行った。その結果、依然として受講生にタスクの内容に対する迷いはあるものの、活動ではオーセンティシティ（真正性）に関する検討が深められた。また、協働で検討することの意義を再確認できていた。研修5では、振り返りを行った。他の受講者と協働で研修1からの取り組みとそれぞれの課題が整理でき、全体像と目指す方向性が見えてきている様子だった。

今回は事前課題に取り組む時間を十分考慮に入れて研修をデザインした（約2週間）。しかし、グループ活動は成果物を持ち寄って議論をするというより、共にタスクのあり方を模索する時間となっていた。そのため、作成したタスクを組み込んだコースデザインをする時間はとれなかったが、グループでの話し合いを通してタスクを作成する道筋は掴んでいった。受講者同士の学び合いはSJ指導者の育成には欠かせないものであることが明らかになった。

5. おわりに

本モニター研修を検証した結果、教育理念や方法に関する研修1から研修3と、現場への対応や今後への改善策を検討する研修4・5の間に、受講者間の学び合いの時間を設けることが効果的であることが示された。今後の課題としては、何らかの実習を組み込むなど、中長期的な研修をすることが考えられる。外国人就労者の増加に伴い、SJ指導者研修のさらなる充実と、問題意識を共有できる「指導者コミュニティ」の拡充を目指していきたい。

付記：本研究はJSPS科学研究費(20H01274,20K00736)の助成を受けて行ったものである。

参考文献

- (1) 近藤彩(2019)「高度人材としての外国人の活躍と日本語教育関係者の役割」『日本語文化研究会論集』1, 1-14.
- (2) 近藤彩(2020)「企業の求めるビジネスコミュニケーション能力—外国人と働く環境整備に向けて日本語教育ができること—」『日本語学』2020年秋号, 42-54.
- (3) 近藤彩・金孝卿・ヤルディ, ムグダ・福永由佳・池田玲子(2013)『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う』【教材編】ココ出版
- (4) 品田潤子・近藤彩・金孝卿・倉本文子(2020)「就労者に対する日本語教育(SJ)における人材育成の課題」『2020年日本語教育学会春季大会予稿集』, 438-443.
- (5) Aya KONDOH and KIM, Hyogyung(2014)「グローバル時代における日本語教育—プロセスとケースで学ぶビジネスコミュニケーション—」『National Symposium on Japanese Language Education Proceedings 2012 Creating the Future』The Japan Foundation, Sydney, Melbourne Centre for Japanese Language Education, 104-115.

「特定技能介護士」現地学習開始から日本就労までの実践報告

—カンボジアと日本の連携に焦点を当てて—

上田潤子 (早稲田大学)

中野玲子 (日本語みらいラボ)

滝島由紀 (フリーランス)

1. はじめに

在留資格「特定技能」の介護分野の就労には、国際交流基金日本語基礎テスト（以下、JFT-Basic）又は日本語能力試験（以下、JLPT）N4 以上に加えて、介護日本語評価試験（以下、介護日本語）と介護技能評価試験（以下、介護技能）の合計 3 種類の試験の合格が求められる。本発表では、これら 3 種類の試験の合格及び日本の介護施設での就労を目標に、カンボジア人看護師を対象として行った実践について、在カンボジア教師と在日本教師の連携に焦点をあてて報告する。

本実践の過程で、学習者は新しい在留資格や日本での就労に関する不安など、言語学習以外についての不安も多く訴えた。母語使用環境における日本語学習の不安については、西谷・松田（2003）がベトナムの日本語学習者を対象に「言語不安」がどのような要素から構成されるのか調査を行っている。一方、目標言語使用環境における日本語学習の不安については、元田（2000）が目標言語使用環境の「第二言語不安」について、「教室内不安」と「教室外不安」に分類し、「日本語不安尺度」を作成している。また藤（2013）は、「特性的不安」である日本語習得状況に関する不安について調査を行った。1980 年代以降、「第二言語場面に特定化された不安尺度の必要性が高まり」元田（2000）、これらの先行研究では第二言語場面に特定化した調査がなされている。しかしながら、本実践の過程で学習者が訴えた不安は、新しい在留資格や日本での就労に対する不安などであった。そこで、本実践に関する報告をするとともに、学習者が抱えていた不安、そして不安があったにも関わらず試験への挑戦を続け、日本での介護職というキャリアを諦めなかった理由を検証する。

2. 実践の内容

本実践は、在留資格「特定技能」が新設された 2019 年、カンボジアの送出国と日本の登録支援機関の提携によって開始された。カンボジアにおいて看護師として約 3 年の就労経験がある 20 代前半の男女 8 名で、日本での就労を目的として日本語と介護を学ぶクラスが作られた。現地カンボジアでは日本語母語話者教師 1 名、日本からはオンラインで日本語母語話者教師 4 名が現地と連携して日本語教育を実施した。

2-1. 実践の日程概要

表 1 は、学習開始から就労までの日程の概要である。2019 年 3 月にひらがなと基礎的な

会話の学習から開始し、翌月には介護の学習を加えた。介護技能と介護日本語の試験に関しては、9月に初めての受験を迎え、8名のうち今回の調査協力者 A と B は2つのうち1つに合格した。その後、3か月毎に再受験している。JFT-Basic は上記2つの試験より少し遅れて11月にカンボジアにおける初めての試験実施があったが、本クラスでは介護の試験と同時に受験できるように1月に申し込んだ。1回目の JFT-Basic 受験では、合格者なしであった。A と B が3つの試験すべてに合格したのは2020年3月であった。

表1 学習開始から就労までの日程概要

2019年3月22日	カンボジア現地での学習開始	A	B
4月19日	日本からのオンライン授業開始		
8月1日	介護施設とのオンライン面談		
9月8日	介護日本語、介護技能受験 (介護日本語合格者2名、介護技能合格者3名)	介護日本語合格	介護技能合格
10月25日	介護施設とのオンライン面談		
12月1日	介護日本語、介護技能再受験 (介護日本語合格者3名、介護技能合格者2名)	介護技能合格	
12月3日	3名辞退		
2020年 1月25,26日	JFT-Basic 受験 (合格者なし) 介護日本語、介護技能再受験 (介護日本語合格者1名、介護技能合格者1名)		
3月14日	JFT-Basic 再受験 (合格者3名) 介護日本語、介護技能再受験 (介護日本語合格者1名、介護技能合格者なし)	JFT-Basic 合格	JFT-Basic, 介護日本語合格
5月21日	JFT-Basic 再受験 (2名中1名合格) 不合格の1名辞退		
2021年3月1日	コロナ禍で待機中の4名のうち2名が辞退		
7月12日	介護施設との月例オンライン面談を開始		

2-2. 実践の詳細

カンボジアでは、プノンペンにある大学の教室を借り、週5日毎日6時間学習をした。まず、ひらがな・カタカナ・基礎的な漢字の学習とともに、介護現場でのコミュニケーションを視野に入れて会話中心の授業を開始した。しかし、試験が近づくとつれ、カンボジアの学習者たちが試験に不慣れであることに教師が気づいた。3種類の試験のサンプル問題を解かせたところ、多肢選択形式に戸惑い、混乱が生じる姿が見られた。また、決められた時間内に数多くの問題を解くということにも適応できず、考えずに答えを選び、答え合わせで当たっていれば喜ぶという状態であった。たとえ答えが合っても、理解して正しい答えを選んだのでなければ合格に繋がらない、ということから確認が必要であった。本番の試験も運がよければ合格できると考えているような発言が聞かれた。本実践の学習

者たちは試験に対する認識が不十分だったため、教師が試験の厳しさを伝えても、実感できていなかった。9月に介護の試験2種類を受験し、不合格という結果が出て、合格への不安が強まり、日本で就労意欲の減少に繋がった。そのため、教師は継続への意欲保持に向けた精神的支援を行いながら、介護技能及び介護日本語の試験形式に慣れることを目標として、多くの練習問題に取り組みさせた。また、実践開始当初は試験合格と就労後の日本語使用を考慮した学習をしていたが、JFT-Basic受験に向け、試験の合格のみを当面の学習目標に据えることにした。そこで、文型中心の学習に方向転換し、JLPTN4の練習問題に取り組んだ。当時カンボジアでは、第1回目のJFT-Basicが実施される以前であり、試験の内容に関する情報が乏しかった。国際交流基金のホームページに公表されていたサンプル問題をもとに想像するしかなかった。特定技能1号において合格が必要とされている日本語試験はJFT-Basic又はJLPTN4である。そのため、JFT-BasicのレベルをJLPTN4相当と仮定し、市販されているJLPTN4の問題集を解かせた。初回のJFT-Basic受験では合格者は出なかったが、再試験では今回の調査協力者2名は合格した。

一方日本からは8か月間、4名の介護の日本語教育の経験がある教師が現地と連携し介護日本語と介護技能の試験に向けて、オンライン授業を行った。介護日本語は2019年4月から週2回90分実施した。介護の日本語のテキスト¹をもとに介護の知識を学び、学習者たちによるロールプレイで各介助場面の声かけ練習を行った。ロールプレイを通して介護の仕事の楽しさを感じ、就労への意欲に繋がったようである。現地の日本語教師は介護の知識を持たなかったため、学習者と一緒に受講し、身に付けた。その後、現地の日本語教師が復習を行い、介護の専門用語の定着を図った。介護技能については、学習者が看護師のため既に知っている内容が多く、またカンボジア語での受験であったため、授業回数は少なく、週1回の授業を6回行い、日本の介護に関する基礎的な知識のみ学んだ。事前活動として、在カンボジア教師が、与えられたテーマについて日本語と英語によるディスカッションをした後、日本の介護における理念をオンライン授業を通して学ぶようにデザインした。この教師間における連携により、現地の日本語教師による介護の専門学習支援をこの後も継続できた。

インフラの問題で、物理的にオンライン授業が実現できないことも頻繁にあった。Wifiが不安定で、授業中に止まってしまう、授業を中断せざるを得ない場合や、Wifiが全く繋がらずはじめから授業を中止しなければならない（日本の教師にそのことを連絡するのも困難であった）場合が度々あった。停電でプロジェクターが使えず、小さなパソコンを全員で囲んで授業に臨むこともあった。インフラの未整備という点が、日本との連携で大きな課題となった。

試験対策における連携としては在日本の教師が介護日本語と介護技能の練習問題を作成し、現地で実施した。現在は厚生労働省ホームページに試験に対応したカンボジア語版テキスト²が公開されているが、実践当時はなかった。そのため、カンボジア語で実施される介護技能については、日本の教師が日本語で作成し、在カンボジア教師が英語に翻訳して実施した。本クラスの学習者たちは、カンボジアの看護大学で英語で書かれた教科書を使用しており、病名や器官の名称は英語で覚えていたため、有効

な方法であったといえよう。

コロナ禍のため、在カンボジア教師が日本に帰国した後は、当該教師と当初より日本からサポートしていた教師で、オンラインにて学習支援を継続した。また、就労先介護施設と月1度の面談を実施し、日本での就労意欲の維持に努めた。

3. インタビュー調査

学習開始から日本での就労までの各段階にどのような不安があったのか、そして不安があったにも関わらず日本での介護職というキャリアを諦めなかったのはなぜなのかを検証するため、日本での就労に向けて待機中の2名にインタビューを実施した。

3-1. 調査の概要

2022年3月8日、調査協力者A（インタビュー時26歳、既婚、子供2人）、調査協力者B（インタビュー時26歳、未婚）に別々に半構造化インタビューを行った。インタビュアー1名（カンボジアから帰国した日本語教師）と通訳1名は日本、2名のインタビュイーはカンボジアにおり、オンラインでインタビューした。インタビュー時間はAが30分、Bが45分であった。母語で自由に語ってもらうため、AとBが就労予定の介護施設で既に介護職として働いているカンボジア人に通訳として同席してもらった。しかし、Aは学んだ日本語の実力を発揮したいと終始日本語で答えた。Aの発話はインタビュアーは聞き慣れているため理解できたが、分析のため、日本語として意味が通じない表現のみ、意味が通るように書き換えた。一方、Bはカンボジア語で答えた。Bについては、カンボジア語での発話を通訳が日本語に訳したが、長い発話の要約となっている部分もある。調査協力者の発話の意図を正確に分析できたかという点においては、Aには初級レベルの日本語で伝える限界、Bには通訳を介して伝える限界があったことを考慮しなければならない。

ICレコーダーに録音した音声を文字起こしし、データを発表者3名でSCAT(大谷2007)の手法を用いて分析した。

3-2. 分析

本節では、文字化したデータを概念ごとにまとめて、調査協力者の語りを利用しながら報告する。

実践開始時に抱いていた感情として、動機と不安について2人から語られた。日本での就労動機として、Aは「家族のために働きたい」「看護師の仕事がいい」と述べ、経済的理由と看護師という仕事への愛着を挙げた。また、Bは「いろいろな経験をしてみたい」という動機を述べた。一方、実践開始時の不安として、Aは「日本語」と「家族を置いていくこと」が心配と述べ、言語不安と子供と離れて暮らすことによる影響について述べた。また、Bは「日本語」と「日本の食べ物」に心配を抱いていた。

実践初期の言語学習においては、一般的な日本語の学習に関して2人とも大きな不安を抱えていなかった。Aは、ひらなが学習について「2か月後に心配はなくなった」と述べた。Bは、「カタカナがどうしても覚えられませんでした」と語ったが、それ以外の不安を挙げることはなかった。

介護の専門学習に関しては、Aは今も介護の「専門の勉強は難しい」と述べた。Aは、介護技能・介護日本語に学習開始後9か月で合格しているが、介護の専門学習が難しかったと述べた。一方、Bは介護の専門学習についての不安は挙げていない。

学習面以外では、Bが大きな不安として「いつ日本へ行けるかわからない」という来日時期の不確実性を挙げた。特に最初の試験に不合格となった後から、「試験に落ちて、もう日本に行けないのかな」と心配していた。B以外の他の学習者も強い不安を訴えたのが、試験に不合格であった直後であった。Bは強い不安を抱いた理由として、試験について「試験がどんなものかわかずに勉強していた」「どのくらい勉強したらいいのか自分でもわかりませんでした」と、自分が予想していた試験と実際に受けた試験の難易度の差が大きかったことを述べた。また、「もし試験が難しいと聞いていたら、私も他の人たちも最初からやらなかった」と述べた。しかし、Aは試験での不合格については大きな不安を言わなかった。

カンボジアと日本の連携については、Aは「よかった」とのみ返答した。Bも「わからない言葉があったり、練習になりました」と評価しているものの、それ以上の言及はなかった。

コロナでの待機期間に関しては、Aは「たくさん勉強しました。たくさん待ちました。必ず日本に行きます。」と、これまでの努力と費やした時間を無駄にしたいくない気持ちを述べた。Bは「いつ日本へ行けるのか、それだけ心配」と来日の不確実性への不安を最後まで抱えていた。しかし、「いろいろ経験してお金も稼ぎたい」と、学習開始時と同様の新しい経験への意欲も見せた。

4. 結果と考察

実践からは、「試験の厳しさ」を受験前にどのように学習者に伝えるかという課題が出た。本実践では、AとBは、初受験後に強い不安を感じていた。試験が近づくにつれ、教師は模試を通して「試験の厳しさ」を伝えようとしたが、学習者の実感とはならなかった。学習者たちは全員看護大学卒業という学歴を持つが、カンボジアの教育システムにおいては、進学のために入学試験が課されることはなく、学内の試験も厳しくない。また、試験を周囲の学生と協力し合って解くことが許されている。そのため、誰にも相談せず何も見ず、時間制限の中で問題を解き、定められた正答率に達しなければ不合格になるという試験のあり方が想像できなかったのである。そのうえ、不合格という結果を受け、来日時期が不確定だという点もあわせて初めて実感し、大きな不安に繋がったと考えられる。看護師の仕事を辞めて本クラスに参加していたため、経済的な問題も不安に関連したようである。

カンボジアと日本の連携の意義について、教師間の連携から述べる。在カンボジア教師は海外での日本語教育の経験はあったものの、介護の日本語教育の経験はなかった。日本から介護の日本語教育経験がある教師がオンライン授業をすることにより、学習者たちは介護を学んだ。また、在カンボジア教師もオンライン授業に役割参加することで、介護の知識を学び、オンライン授業の後や試験前の復習が可能となった。様々な専門分野の日本語教師との連携を図ることで、教師が持つ専門力を広げ、教師養成の一躍を担うこと

もできよう。

一方、学習者には本実践の連携の意義は、特に意識されていなかった。本来であれば、インタビューは日本での就労開始後の実施を予定していたが、コロナ禍のため来日前のインタビューとなった。インタビュー時は、日本での就労や生活ができていない。そのため、連携の意義や効果に対して、評価がしにくかったものと考えられる。

介護職というキャリアを諦めなかった理由としては、A については、本実践開始当初の動機である「家族のために」という就労目的及び学習期間とコロナ待機期間に費やした時間を無駄にしたくないという想いであったと考えられる。他の学習者が試験後に不安を訴えていた時期でも、A は必ず最後までやるという意志を見せていた。B も、本実践開始当初の「いろいろ経験したい」という動機を最後まで持っていた。このような動機を維持できた背景には、長期にわたり日本とカンボジアで連携し、日本での就労までへの道筋を示し続けたからといえよう。

5. おわりに

本実践で学習者が見せた言語習得以外の不安については、それぞれの学習者にとっての試験の難しさを把握し、事前にできるだけ正確に伝える工夫が必要であるといえよう。また、今回の調査協力者が合計3年間という長期にわたり日本での介護職への動機を維持できた背景には、カンボジアと日本の教師間の連携による一定の効果があると考えられる。

注

- (1) 公益社団法人日本介護福祉士会ホームページ内 国際介護人材支援 Web サイト「にほんごをまなぼう」(2018)より「介護の日本語」(サイト内でユーザー登録しテキストを閲覧する)<https://www.jaccw.or.jp/> (2022年3月19日閲覧)
- (2) 厚生労働省ホームページ 公益社団法人日本介護福祉士会(2019)「介護の特定技能評価試験 学習テキスト～介護技能・介護の日本語～」クメール語版
https://www.jaccw.or.jp/wp-content/uploads/2020/09/kaigo_tokutei_ginou_khmer_20211015.pdf (2022年3月19日閲覧)

参考文献

- (1) 大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』54巻2号, pp.27-44
- (2) 藤小春(2013)「中国人留学生の日本語習得成果における不安」『広島大学国際センター紀要』3号, pp.42-51
- (3) 西松まり・松田稔樹(2003)「ベトナム人日本語学習者の外国語不安」『一橋大学留学生センター紀要』6号, pp.77-90
- (4) 元田静(2000)「日本語不安尺度の作成とその検討—目標言語使用環境における第二言語不安の測定—」『教育心理学研究』48巻4号, pp.422-432

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

青木惣一・葦原恭子・嵐洋子・有田佳代子

伊集院郁子・岩崎典子・大場美和子・加藤恵梨

神村初美・川上尚恵・来嶋洋美・衣川隆生

木山三佳・柴田あづさ・嶋津百代・高橋恵利子

中川康弘・中俣尚己・西口光一・仁科喜久子

根津誠・野田尚史・登里民子・橋本ゆかり

服部明子・堀恵子・宮崎幸江・宮永愛子

村岡貴子・森篤嗣・山方純子・山根（吉長）智恵

山本冴里・横山紀子・吉永尚

義永美央子・吉野文・脇坂真彩子

2022 年度日本語教育学会春季大会予稿集

発行日 2022 年 4 月 16 日

発行者 公益社団法人日本語教育学会 大会委員会

〒101-0065 東京都千代田区西神田 2-4-1 東方学会 2F

TEL: 03-3262-4291/FAX: 03-5216-7552/E-mail: office@nkg.or.jp

URL: <http://www.nkg.or.jp>



公益社団法人

日本語教育学会
