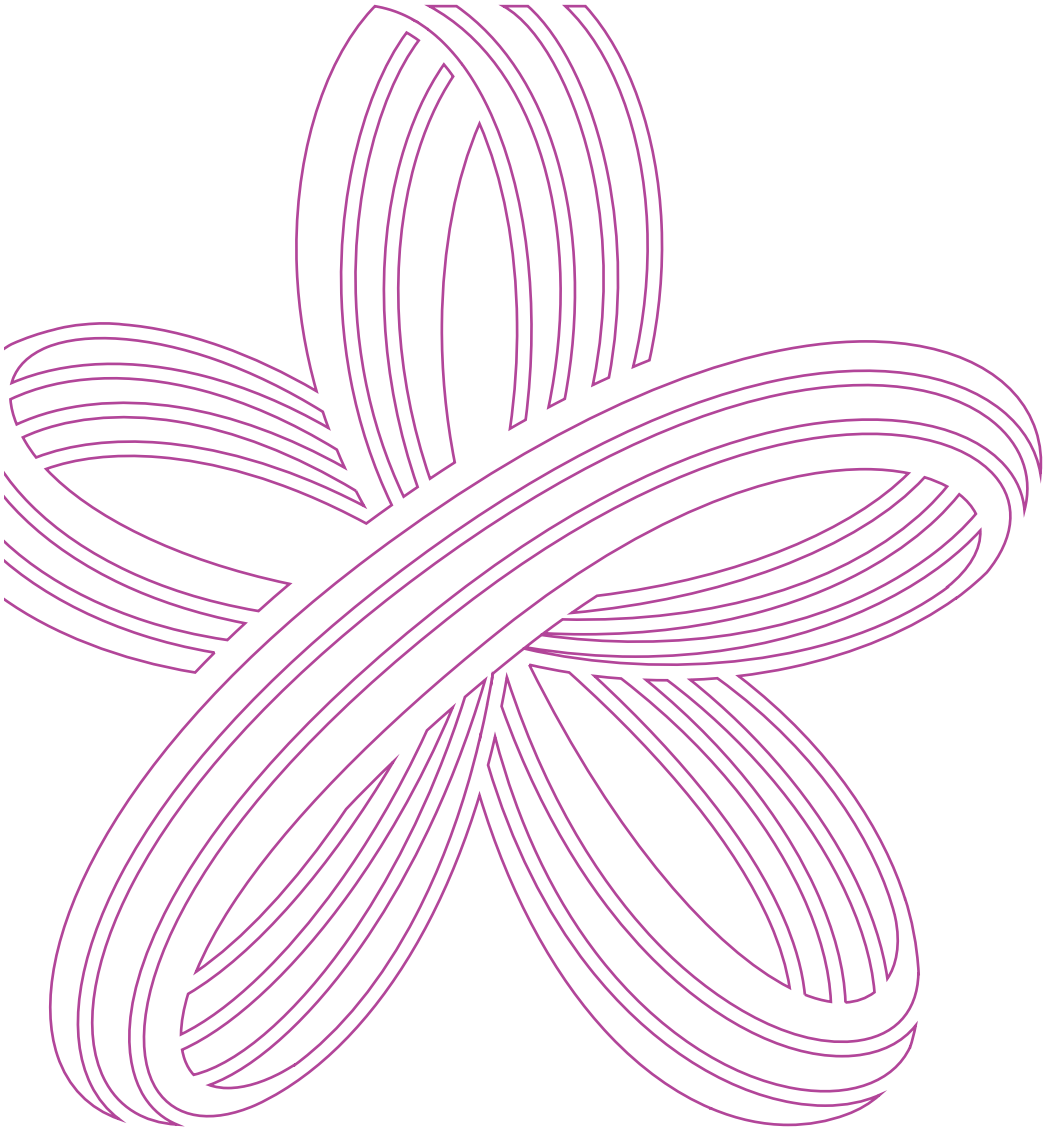


2023年度 日本語教育学会秋季大会予稿集

2023（令和5年）11月 25・26日

プログラム目次へ

2023年度 日本語教育学会秋季大会

2023 年 11 月 25 日（土）・11 月 26 日（日）
山形テルサ
（山形県山形市）

◆開会式　25 日（土）13 時　テルサホール◆

会長挨拶：西口光一（公益社団法人日本語教育学会会長）
司　　会：宇佐美洋（公益社団法人日本語教育学会大会委員長）

４年ぶりの会場で対面での大会となりました。この間に，日本語教育推進法を受けた制度整備の議論が行われ，本年６月には日本語教育機関の認定に関する法律が公布されました。そして，現在，この法律に基づき，日本語教育機関の認定，及び日本語教員養成機関と実践研修機関の登録に関する省令（施行規則）が制定されようとしています。文化庁では，この秋から，日本全国を６ブロックに分けての日本語教師養成・研修拠点整備推進事業も進めています。また，2024 年４月には文部科学省内に日本語教育を所管する部署が新設され，これまで文化庁国語課が担ってきた業務が移行，教育未来創造会議は 2033 年までに留学生受入れ 40 万人，国内就職率 60％を計画，厚生労働省では技能実習制度の見直しも検討されています。ひたひたと進む社会経済の巨大な変化の下で日本語教育の制度化とさらなる推進が進行しています。

こうした制度化の議論においても，また具体的な日本語教育や日本語活動の場においても本学会の会員は重要な役割を果たしてきましたし，今後も果たさなければなりません。日本語の習得を支援することを通して，すべての人が自分らしく人と関わって人生を分かち合いながら暮らし，そして成長していけるような社会と社会環境を作るべく，わたしたちの責務はますます高まっています。２日間の大会を通して，学術的な研究と議論を深めるとともに，日本語教育を専門とする者として自身及び学会の今後のあり方について仲間と共に語り合っていただければと思います。

公益社会法人日本語教育学会会長　西口光一

プログラム目次へ

目 次

大会日程 …… 4
一般公開プログラム …… 5
授 賞 式 …… 6
発表一覧：パネルセッション …… 13
発表一覧：口頭発表 …… 14
発表一覧：ポスター発表 …… 18
同時開催イベント …… 21

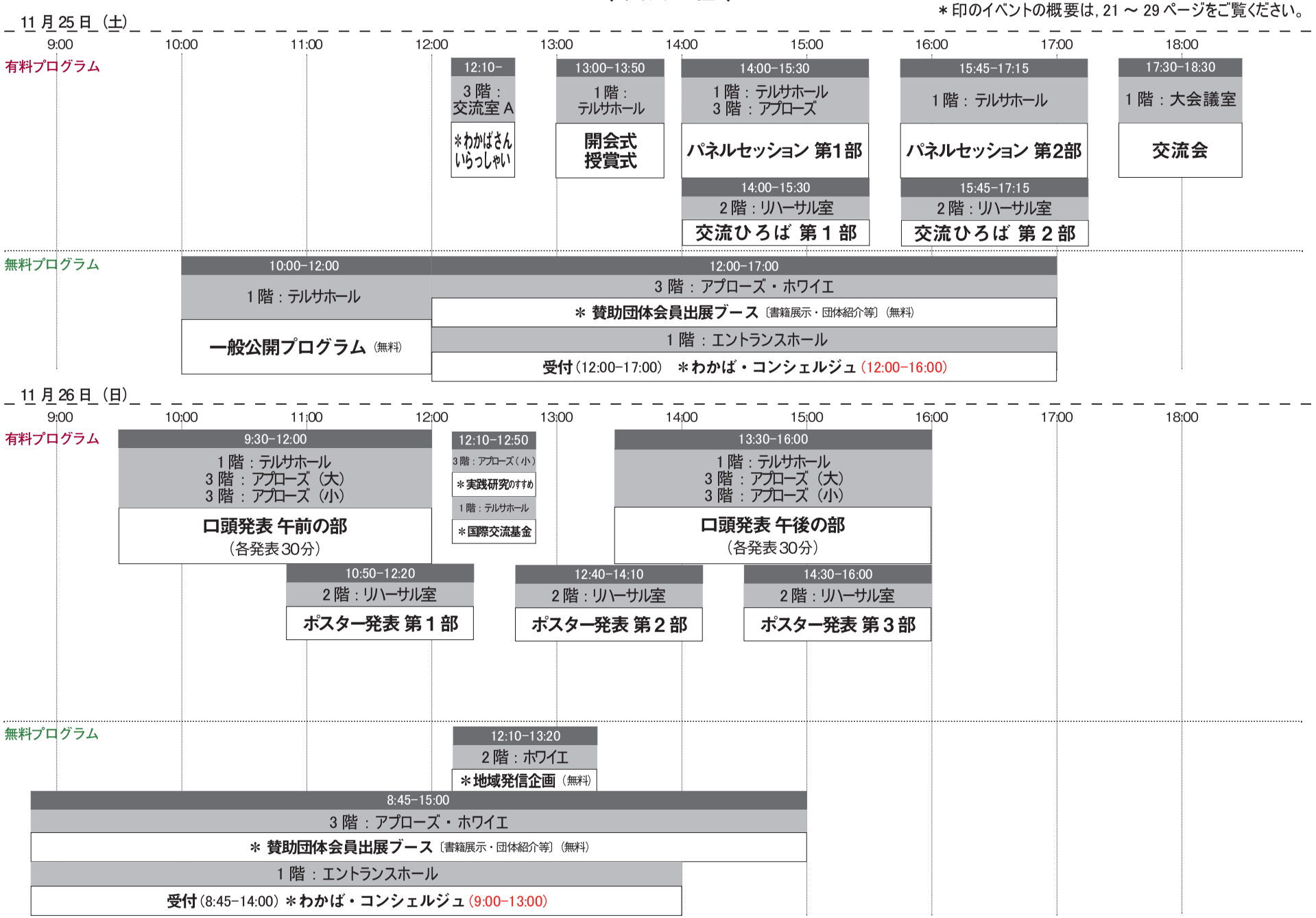
◆主催：公益社団法人日本語教育学会
◆大会参加費：【事前登録 ※お支払い時に手数料がかかります】
会員 3,500 円
会員（学生証をお持ちの方）2,000 円
会員でない方 5,000 円
【当日受付】一律 5,000 円
◆交流会費： 【事前登録 ※お支払い時に手数料がかかります】
ワンコイン 500 円
◆事前登録期間：2023 年 10 月 16 日（月）～ 11 月 15 日（水）
◆問合先：03-3262-4291/E-mail:taikai-office@nkg.or.jp（メールは前日まで）

今大会では，一般財団法人山形コンベンションビューローの開催支援補助金の申請にあたり，参加者名等の報告が必要となります。ご登録いただいた個人情報は，本申請における実績報告のためのみに使用させていただきます。ご協力のほど，よろしくお願い申し上げます。

大会参加にあたり，手話通訳者・託児等の費用助成を希望する場合は，ウェブサイト上のご案内をご確認いただきまして，所定の期日までに申請をお願いいたします。
その他，なんらかの配慮を要する場合は，11 月 9 日までに下記大会事務局までご相談ください。座席の確保など可能な範囲で対応いたします。また，期日までにご相談がない場合は対応できませんのでご了承ください。

◆大会日程◆

＊印のイベントの概要は，21 ～ 29 ページをご覧ください。



プログラム目次へ

＊無料でご参加いただけます。

シンポジウム

外国人技能実習制度に求められる日本語教育

～誰のため？ 何のため？～

11 月 25 日（土）10:00 ～ 12:00　1 階　テルサホール

日本では、少子高齢化等による人口減少を背景に，外国人労働者への依存度が年々高まっています。外国人技能実習制度に基づき来日した労働者（技能実習生）は，2022 年 12 月末時点で，32 万 4,940 人に上り，外国人登録者数全体の 10.6％を占めています。

外国人技能実習制度は本来「国際貢献」を目的とした制度ですが，その実態は，日本の産業を支える労働力確保の側面もあり，制度の在り方と運用方法に矛盾が生じていると言っても過言ではありません。また，実習生への日本語教育・学習支援に関しては，実習生が日本語能力の不十分なまま就労・生活していることにより，職務上でも生活上でも様々な問題が生じていることが指摘されています。

本プログラムでは，外国人技能実習生の日本語能力と日本語学習をめぐる課題に焦点をあて，今秋を目途にとりまとめが予定されている特定技能の新制度を念頭に置きながら，技能実習生に対する日本語教育はだれが担うのか，受入れ企業や地域でできる日本語学習支援はどうあるべきかについて考えたいと思います。

パネリスト：

「技能実習生入国後講習の意義」
来日直後の実習生と監理団体通訳者によるコメント動画含む
栗又由利子氏
（（株）きぼう国際外語学院日本語教育事業部主任講師）

「技能実習生が地域日本語教室に求めること」
藤波大吾氏
（岩手地域日本語教育コーディネーター）

「送り出し国の日本語教育状況とその効果」
助川泰彦氏
（東京国際大学教授）

進行・趣旨説明：
内山夕輝氏（公益財団法人浜松国際交流協会　主幹）

公益社団法人
日本語教育学会

2022年度日本語教育学会 各賞受賞者・受賞論文

理念体系の策定過程における事業再編で，学会の表彰事業を所掌する表彰委員会が設置されました。学会の「事業の3本柱」である学術研究・教育実践・情報交流の促進という事業方針を念頭において，各賞の位置づけや選考基準が明確になりました。新制度における各賞の表彰の対象者及び選考基準は，以下のとおりです。

学会賞：日本語教育に関してめざましい業績・成果があり，今後も活躍が期待される学会の個人会員に贈られます。

奨励賞：日本語教育に関して注目すべき業績・成果があり，将来の活躍が期待される学会の個人会員に贈られます。

功労賞：日本語教育界において長年の業績があり多大な貢献をした個人または団体に贈られます。

『日本語教育』論文賞：各年度，学会誌『日本語教育』に掲載された研究論文，調査報告，実践報告のうち，特に優れていると認められた論文に贈られます。

学会活動貢献賞：日本語教育学会の学会活動に貢献した個人を表彰することを目的とし，隔年で対象を変えて表彰します。今年度は，学会誌『日本語教育』の論文査読において，協力者として10年以上在任し，一定の件数の査読に尽力のあった学会の個人会員に贈られます。

各賞の選考過程

①学会賞・奨励賞・功労賞は，理事・監事・代議員・委員会委員の推薦を受けた候補，②論文賞は，学会誌委員会に置かれた候補論文選考部会の推薦を受けた候補論文，③学会活動貢献賞は，客観的なデータに基づき，表彰委員会の推薦を受けた候補が，会長・理事・代議員・各常置委員会委員より構成される授賞候補選考委員会に提出されました。授賞候補選考委員会の最終選考の審議を経て，理事会で最終的に決定しました。

2022年度の各賞の受賞者・受賞論文及びその授賞理由を，次ページよりご紹介します。
受賞者の皆様，おめでとうございます。益々のご活躍をお祈りいたします。

2022年度 日本語教育学会 学会賞

受賞者　池田(いけだ) 玲子(れいこ) 氏

【授賞理由】

池田玲子氏は，日本語教育における作文教育にピア・レスポンスを導入し，その後一貫して協働学習（ピア・ラーニング）の理論と実践に関する実践研究活動をしてこられました。その活動は日本国内にとどまることなく，東アジア，東南アジア，中南米，ヨーロッパ，中央アジア，豪州にまで広がっています。世界の日本語教育実践者や研究者に，研修，ワークショップ，講演を通じて協働学習の普及をしてこられたことは特筆すべきところです。

池田氏のこれまでの貢献は，日本語教育，日本語教師教育において，実践から立ち上がる理論，そしてそこで得られた知見をまた実践に帰していくという往還の中に見出すことができます。共著『ピア・ラーニング入門』（ひつじ書房，2007 年・改訂版 2022 年）では，協働学習の理論と実践を提示し，その後，テキストとして，共著『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション:プレゼンテーションとライティング』（ひつじ書房，2012 年），共著『ピアで学ぶ大学生の日本語表現［第 2 版］』（ひつじ書房，2014 年）を出版しました。初年次教育をはじめ，多分野の教育への応用にも力を注がれています。最近では，編著『アジアに広がる日本語教育ピア・ラーニング　協働実践研究のための持続的発展的拠点の構築』（ひつじ書房，2021 年），編著『協働が拓く多様な実践』（ココ出版，2022 年）で，さらに研究を進めています。

また，「ケース・メソッド授業」と日本語教育において 1990 年代から実践されてきた「対話的問題提起学習」をもとに，日本語教育における「ケース学習」を提案しています。その成果は共著『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，2013 年），共著『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習：職場のダイバーシティで学び合う【解説編】』（ココ出版，2015 年），共著『“異文化”トラブル解決のヒント！日本人も外国人も ケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション』（日経 HR，2020 年）等に見ることができます。これらの内容は，多文化共生社会における多様な人々とのコミュニケーションを学ぶ方法に示唆を与えるものとなっており，テキストとして多くの教育機関で用いられています。

池田氏は，近年，共同代表として協働実践研究会を起ち上げ，世界中に協働学習の学びと実践を拡げて活躍しています。日本語教育の理論構築・実践開発へのあくなき挑戦に敬意を表するとともに，今後のさらなる展開に期待をこめて，池田氏に日本語教育学会学会賞を贈ります。

以上

2022年度 日本語教育学会 奨励賞

受賞者　南浦（みなみうら） 涼介（りょうすけ） 氏

【授賞理由】

南浦涼介氏は 2010 年に広島大学大学院教育学研究科博士課程後期を修了され，現在まで精力的に研究・教育・社会貢献に取り組まれています。特に，近年は，外国につながる子どもたちの存在を念頭においた授業・学校・地域づくりの分野で，大きな功績をあげています。

研究活動としては，「共生社会に向けた『社会とつながる教育評価』の構築―つながりによることばの力の承認」（2020 年度 -2022 年度，科学研究費助成事業基盤研究 (C)）をはじめ多くの研究課題に研究代表者として取り組まれています。また，単著「JSL 児童生徒のための社会科授業構成―二文化統合理解学習としての単元『私たちのまわりのお店のくふう』をもとに―」（『日本語教育』139 号，2008 年）や共著「年少者日本語教育における研究課題の変遷―学校と教育の再構築へ向けて―」（『日本語教育』179 号，2021 年）等の数多くの論文を執筆され，単著『外国人児童生徒のための社会科教育―文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために』（明石書店，2013 年）や共著での書籍である梅津正美編著『協働・対話による社会科授業の創造―授業研究の意味と方法を問い直す』（東信堂,2020 年）等も出版されています。様々な学会・研究会等で招待講演等をされている実績からも，南浦氏の研究活動が多方面で支持され，求められているものであることが窺い知れます。南浦氏の一連の研究は，社会科や国語科といった教科教育に関する提言という形で，小学校から高等学校に至る教育機関や地域社会に大きな影響を与えています。

教育活動としては，東京学芸大学教育学部人文社会科学系日本語・日本文学研究講座の准教授として教鞭を取られ，将来の教育に資する人材の育成に尽力されています。南浦氏の研究室ホームページでは授業資料等が豊富に公開され，魅力的な教育活動の様子が伝わるばかりでなく，各教育機関の教育者にとって貴重な情報が得られる場になっています。

また，南浦氏は，学外における社会貢献活動にも積極的に取り組まれています。文化庁委託「日本語教育人材の研修プログラム普及事業　児童生徒【初任】」（2022 年度，公益社団法人日本語教育学会受託）や「外国籍等児童・生徒のための日本語支援サポーター養成講座」（2022 年度，国分寺市国際協会主催）等の講師を務めるほか，数々の研修に携わり，外国につながる子どもたちの学びを支える人材の育成に多くの貢献をされています。

「外国につながる子どもたちを包摂した教育のありかた」を探究し，これからの教育を担う人材の育成に力を注ぐ南浦氏の取り組みは，現在まさに我々が直面する待ったなしの社会課題に応えるものです。以上の功績を称えるとともに，今後のさらなる活躍を期待して，南浦氏に日本語教育学会奨励賞を贈ります。

以上

2022年度 日本語教育学会 功労賞

受賞者　故・奥田(おくだ) 純子(じゅんこ) 氏

【授賞理由】

奥田純子氏は1970年代後半より日本語教育に携わり，1988年には神戸市にコミュニカ学院を設立し，留学生，ビジネスパーソン，外国籍住民等に対する日本語教育を行ってこられました。また，企業経営者や日本人社員へのインターカルチュラル・コミュニケーション研修にも従事されました。

一般財団法人日本語教育振興協会では，1989年の設立当初から日本語学校の質の向上のために，教員研修事業をはじめ多方面でご活躍なさいました。震災やコロナ禍等による留学生や日本語教育機関の困難な状況に際しては，奥田氏の先導により政府への働きかけのために組織が作られ，大きな動きが生まれました。

就労日本語の分野では，2010年にビジネス日本語研究会を立ち上げ，幹部としてその後の運営に関わられました。その間，シンガポール日本語教師会，ハノイ貿易大学等との連携のもと，アジア各地でセミナーの企画・実行を牽引し，アクティブラーニングの理論と実践を紹介するなど，アジア地域のビジネス日本語教育の発展に多大な貢献をなさいました。

日本における外国人材受け入れ拡大にあたっては，看護と介護の日本語教育研究会，協働実践研究会との協働により，アジア人材還流学会の設立・運営の中心的役割を担われました。さらに，セミナー開催等におけるご尽力により，送り出し国の日本語教育の充実化が進んでいます。

主な著作としては，「教師研修と学校運営」(春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修』2006年，凡人社)，単著として「民間日本語教育機関での現職者研修」(『日本語教育』144号，2010年)，「日本語教師のキャリア形成―日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに―」(『異文化間教育』33巻，2011年)，「日本語教育界の動向―ビジネス関係者のための日本語教育から，キャリア開発のための日本語教育へ―」(『AJALT』，2012年)，「留学生への就職支援としての日本語教育」(『留学交流』Vol.57，2015年)，の他，奥田氏の監修による日本語教材『読む力』(中級2011年，中上級2013年，初中級2020年，くろしお出版)等があります。

また，一般財団法人日本語教育振興協会評議員，ビジネス日本語研究会代表幹事，一般社団法人日本語教育支援協会理事等を歴任されました。異なる文化，分野，機関の協働による事業運営では，奥田氏の強力なリーダーシップによってコンセンサスが形成され，関係者が前向きに取り組める環境が生まれ，多くの事業が成功に導かれました。日本語教育の様々な課題を俯瞰して捉え，分野，経験を問わず，多様な人々を巻き込んで議論する場を作ることに秀でておられました。奥田氏に影響を受けた日本語教育関係者は数多くいることと思われます。

以上のように多方面から日本語教育の発展に尽くし，多くの人材を育て導いてこられた奥田氏のこれまでの功績を称え，ここに日本語教育学会功労賞を贈ります。

以上

2022年度『日本語教育』論文賞 受賞論文

人称表現における複数性と不定性 ―「人々」の誤用をめぐって―〔研究論文〕

掲載号：『日本語教育』181 号（2022 年 4 月発行）、pp. 111-125

執筆者：牧(まき) 彩花(あやか)氏（東京国際大学）

【授賞理由】

本研究は，日本語学習者が「人々」という語を誤用・多用していることに着目し，コーパス分析をもとに「人々」の意味･用法の特性を明らかにし，誤用の原因を探ろうとするものである。分析結果から，「人々」は，単に複数性や不定性という視点だけではなく，発話者が指示対象や事態をどのようにとらえているかという発話者の心的態度にも関わっていることを示したことは新しい発見である。また，その分析をもとに，学習者の誤用･多用の原因について多方面から綿密な考察がなされているが，いずれの論拠も明快で説得力があり，現場への応用可能性という点からも高く評価できる。

(1) 日本語教育現場に対する示唆が具体的である。

実際の使用例をもとにした「人々」の特徴や使用制限，学習者の母語の影響や日本語の数の概念についての考察は，これまで現場で教師が学習者の誤用に違和感を覚えながらも説明しきれなかった表現について丁寧にその特性を示したものであり，現場での指導方法について具体的な示唆を与えるものである。

(2) 新しいテーマにチャレンジしている。

「人々」という語に焦点を当てた研究であるが，この語に限らず日本語の数の概念の理解にも寄与するものである。また，他言語との共通項を示しながら，今後の課題として多言語との言語学的比較に広げているところは，研究の更なる展開を感じさせる。

(3) 専門領域を超えて訴えるものがある。

コーパスを活用した研究であるが，手法はシンプルであり多くの具体例が示されているため，コーパスに関する専門知識やコーパス研究に馴染みのない読者にとっても理解しやすい。また，語彙研究や第二言語習得研究の分野の研究者だけではなく，教育現場の教師にとっても，現場で得た学習者の言語使用に対する違和感や気づきをどのように分析し研究や教育実践に応用できるのかを学ぶ一例として参考にされるべき論文である。

以上

プログラム目次へ

受賞論文 要旨

人称表現における複数性と不定性
—「人々」の誤用をめぐって—

「人々」という言葉は，「人」の複数と単純に捉えられていることが多いが，単なる複数を意味するわけではない。本稿では，日本語学習者が「人々」という語を，多用・誤用していることに着目し，コーパスの分析をもとに，以下の諸点を指摘する。「人々」には「個性を有した複数性，不定性」や「他者性」といった複数性以上の意味が含まれる。また，この語を学習者が多用・誤用する原因として，学習者の母語での人間複数を指す語の汎用性の高さ，日本語の「人々」の畳語形式の分かりやすさ，さらに，日本語の数の概念の特殊性が挙げられる。特に三つ目の原因が日本語教育においては重要であり，単数・複数の文法的なマークのない日本語では，複数表現が複数性以上の価値を持ちうること，特に人称表現においてはそれが一般名詞とは異なり，発話者の指示対象に対する心的態度や事態の認知の在り方と大きく関係していることに留意する必要がある。
【キーワード】 人称，複数性，不定性，心的態度，誤用

Plurality and Indefiniteness in Personal Expression:
Focusing on the Overuse and Misuse of hitobito by Learners of Japanese

MAKI Ayaka

Though the word hitobito is often considered to be the plural form of hito ‘person’, its meanings go beyond simply expressing plurality. This paper focuses on the overuse and misuse of hitobito by learners of Japanese, employing a corpus analysis to formulate the following arguments. The word form hitobito denotes an indefinite plural group of people, each possessing individuality, combined with the attribute of otherness, which excludes the speaker. Hence, it cannot simply be used as the plural form of hito. However, these nuances are not specified in the dictionary. Causes for the overuse and misuse by learners include the highly versatile nature of expressions for the plural of person in other languages, the fact that the reduplicated form hitobito is easy for learners to recognize, and the peculiar semantics of number in Japanese.

This third factor is particularly important for teaching Japanese as a foreign language. Japanese, does not have obligatory singular or plural grammatical marking, so that plural expressions can have meanings beyond plurality. This is especially true in personal expressions, where plurality and indefiniteness significantly convey the speaker’s mental attitude toward the referent, and reflect how the speaker perceives a situation.
【Keywords】 person, plurality indefinite, mental attitude, misuse

(Tokyo International University)

2022年度 日本語教育学会 学会活動貢献賞

受 賞 者 一 覧（50 音順）

【授賞対象】

2022 年度は，学会誌『日本語教育』の論文査読において，協力員として 10 年以上在任し，一定の件数の査読に尽力のあった学会の個人会員の皆さまに，学会活動貢献賞を贈ります。

小柳（こやなぎ） かおる 氏

田尻（たじり） 英三（えいぞう） 氏

以上

プログラム目次へ

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

パネルセッション

第 1 部〔14:00 ～ 15:30（90 分）〕

第 1 会場

1 階テルサホール
司会：横山紀子
（元・昭和女子大学）

①…p.31

三項関係モデルに基づく対話と省察の実践―教師養成・研修への応用を目指して―

香月裕介（神戸学院大学）
鴈野恵（筑紫女学園大学）
水戸貴久（立命館アジア太平洋大学）

第 2 会場

3 階アプローズ
司会：小山悟
（九州大学）

②…p.41

学習者をより深いディスカッションに導くための授業設計―日本語教育におけるケースメソッドの可能性―

鈴木秀明（目白大学）
アドゥアヨムアヘゴ希佳子（宝塚大学）
鈴木綾乃（横浜市立大学）
羅曉勤（台中科技大学）

第 2 部〔15:45 ～ 17:15（90 分）〕

第 1 会場

1 階テルサホール
司会：石澤徹
（東京外国語大学）

③…p.51

「私」を語らせる行為―教師のオートエスノグラフィーから見えること―

中井好男（大阪大学）
佐野香織（長崎国際大学）
嶋津百代（関西大学）

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表　午前の部〔9:30 ～ 12:00（各 30 分）〕

	第 1 会場 1 階テルサホール 司会：川上尚恵 （神戸大学）	第 2 会場 3 階アプローズ（大） 司会：内山喜代成 （桜美林大学）
9:30 ～ 10:00	①…p.58 **複数の言語資本による社会参加の形**―サハリン残留日本人永住帰国者 2 世のライフストーリーから― **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）	⑤…p.82 **ピア・リーディングにおける思考を深めるための授業実践**―TEach0therS を活用した試み― **雍婧**（一橋大学）
10:10 ～ 10:40	②…p.64 **なぜ地域と連携した日本語教育実習を行うのか**―大学の日本語教師養成課程担当教員の語りに現れたビリーフ― **早矢仕智子**（宮城学院女子大学） **澤邉裕子**（東北大学） **中川祐治**（大正大学） **西村美保**（清泉女子大学） **杉本香**（大阪大谷大学）	⑥…p.88 **専任に至った日本語教師のキャリア形成過程の分析** **冨樫里真**（目白大学大学院生）
10:50 ～ 11:20	③…p.70 **分野を越えた「専門家」の協働が必要となる場における「日本語教師の専門性」の捉え直し**―定住外国人就労支援をめぐる対話の分析を通して― **大平　幸**（立命館アジア太平洋大学） **藤浦五月**（武蔵野大学）	⑦…p.94 **キャリア形成につながる市民性育成のための日本語教育**―ベトナム人技能実習生の語りから― Hoang Ngoc Bich Tran（岡山大学大学院生）
11:30 ～ 12:00	④…p.76 **LTD は学習への深いアプローチにどのようにつながるか**―JFL 環境における日本語学習者を対象として― **冨田郁子**（コンケン大学）	⑧…p.100 **ベトナム人 EPA 候補者の職場環境におけるコミュニケーション課題**――番の困難点はどこか― **渡辺幸子**（フリーランス）

プログラム目次へ

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表　午前の部〔9:30 ～ 12:00（各 30 分）〕

第 3 会場

3 階アプローズ（小）
司会：菅生早千江
（共立女子短期大学）

9:30 ～ 10:00
⑨…p.106
中国人日本語学習者の読解活動における思考過程と理解

徐国傑（神田外語大学大学院生）

10:10 ～ 10:40
⑩…p.112
日本語習熟度別に見た多読の効果の検証

吉川達（立命館大学）

10:50 ～ 11:20
⑪…p.118
中国語を母語とする日本語学習者の希望表現「たい」の使用―日本語母語話者との比較および母語の影響―

謝正科（一橋大学大学院生）

11:30 ～ 12:00
⑫…p.124
中国人日本語学習者の聴解活動における未知のオノマトペの意味推測―有声音・無声音の弁別能力，音象徴知識，文脈量に着目して―

柏晨悦（お茶の水女子大学大学院生）

プログラム目次へ

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表　午後の部〔13:30 ～ 16:00（各 30 分）〕

	第 1 会場 1 階テルサホール 司会：森篤嗣 （武庫川女子大学）	第 2 会場 3 階アプローズ（大） 司会：鈴木秀明 （目白大学）
13:30 ～ 14:00	⑬…p.130 **初・中・上級日本語学習者を対象にしたアンケート調査にみられる位置を表す名詞に後接する「に」の誤用**―中間言語形成の可能性について― **梅林佑美**（京都外国語大学大学院生）	⑰…p.154 **学会誌から見る質的研究方法の動向**―応用言語学文献レビューとの比較を通して― **八木真奈美**（駿河台大学）
14:10 ～ 14:40	⑭…p.136 **外国人幼児に向けた概念形成のための日本語支援**―ダイナミック・アセスメントを援用した分析― **石垣尚子**（横浜国立大学大学院生）	⑱…p.159 **ChatGPT による日本語作文の自動採点** **李在鎬**（早稲田大学）
14:50 ～ 15:20	⑮…p.142 **越境を生きる繋生語の子どもたち** **トムソン木下千尋** (The University of New South Wales)	⑲…p.165 **日本の IT 企業に勤務する外国籍社員が考えるビジネス文書の「感じのよい書き方」**―フリマアプリ運営会社から利用者へのメッセージにおける情報伝達と感情伝達― **藤原未雪**（メルカリ） **中北美千子**（名古屋外国語大学）
15:30 ～ 16:00	⑯…p.148 **漢字字形学習のための教育漢字 1,026 字の字形分解**―JSL 児童生徒のための効率的な漢字学習を目指して― **早川杏子**（一橋大学） **本多由美子**（国立国語研究所）	⑳…p.171 **AI によるアイデアユニット近似評価法の開発と日本語読解授業への応用**―第二言語学習者の再生文評価における効率性と客観性の向上を目指して― **甘利実乃**（東京外国語大学大学院生）

プログラム目次へ

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

口頭発表　午後の部〔13:30 ～ 16:00（各 30 分）〕

第 3 会場

3 階アプローズ（小）
司会：野田尚史
（日本大学）

13:30 ～ 14:00
㉑…p.177
日常談話における「こう」の機能とそのシラバス化検討

西村史子（ワイカト大学）
鹿嶋恵（熊本大学）

14:10 ～ 14:40
㉒…p.183
インタビューにおける「かね」を用いた質問

山本真理（関西学院大学）

14:50 ～ 15:20
㉓…p.189
討論における「譲歩」の使用傾向とその特徴―日・中母語場面の相違に着目して―

謝カン月（名古屋大学大学院生）

15:30 ～ 16:00
㉔…p.195
漢字熟語とその構成要素―学習者の意味の保持につながる提示方法を探る―

萩原章子（お茶の水女子大学）

プログラム目次へ

ポスター発表

下記に記載のページ番号は予稿集（電子版）の該当ページを示しています。

第 1 部〔10:50 ～ 12:20（90 分）〕

2 階　リハーサル室

①…p.202

文学研究者を対象とした引用形態の使い分け意図に関する調査報告

中村かおり（拓殖大学）
向井留実子（愛媛大学）
近藤裕子（山梨学院大学）

②…p.208

話し言葉における談話標識「いや」の使用―日本語母語話者と中国人日本語学習者の比較から―

彭津（東京外国語大学大学院生）

③…p.214

外向的でない学習者のピア・レスポンスでの発話―いかに対話を支援できるか―

淺津嘉之（関西学院大学）

④…p.220

大学留学中の中国語を母語とする日本語学習者における発話の質的・量的変化に関する一考察

中原郷子（長崎外国語大学）
安田眞由美（同）

⑤…p.226

専任日本語教師をファシリテーターとする相互研修型の授業観察の取り組みの成果―授業者・観察者の立場で参加した日本語教師を対象とした調査から―

野瀬由季子（関西学院大学）

⑥…p.232

日本語インタビューテストにみられるメタ言語表現の分類とその役割―上級・超級韓国語母語話者に着目して―

西部由佳（早稲田大学）・**岩佐詩子**（桜美林大学）・**奥村圭子**（山梨大学）・**金庭久美子**（目白大学）・**坂井菜緒**（武蔵大学）・**萩原孝恵**（山梨県立大学）

⑦…p.237

日本語学校教員は「日本語教育の参照枠」とどのように向き合ったか ―現場 Cando 作成を通して得た成果と課題―

水井佑美（友国際文化学院）
鎌田亜紀子（同）

⑧…p.243

特別支援学校（視覚障害）で三療を学ぶ留学生の日本語学習支援ニーズ ―「生理学」の学習方法に関するインタビュー調査より―

河住有希子（日本工業大学）
藤田恵（日本国際教育支援協会）

⑨…p.246

「特別の教育課程」としての日本語指導に関する教員の認識―研修参加者のアンケート調査から―

齋藤ひろみ（東京学芸大学）・**市瀬智紀**（宮城教育大学）・**河野俊之**（横浜国立大学教育人間科学部）・**工藤聖子**（文教大学）・**小西円**（東京学芸大学）・**谷啓子**（東京女子大学）・**米本和弘**（東京学芸大学）

⑩…p.252

日本語の母語場面と接触場面の雑談におけるナラティブの分析―コミュニケーション上の機能の観点から―

夏雨佳（東京外国語大学大学院生）

⑪…p.258

言語教育におけるアニメを用いた実践報告の縦断的分析

臼井直也（デジタルハリウッド大学）
清水美帆（帝京大学）

ポスター発表

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 部〔12:40 ～ 14:10（90 分）〕

2 階　リハーサル室

⑫…p.263

インドネシアにおける 21 世紀型スキル育成を目指した日本語授業の実態と教師の意識—ジャカルタ首都圏地域の高校の調査から—

古内綾子（明治大学）

⑬…p.269

散在地域における『日本語指導が必要』な高校生支援の課題

原瑞穂（上越教育大学）
青木由香（アレッセ高岡）
齋藤ひろみ（東京学芸大学）

⑭…p.275

多文化・多言語な子供たちの学びに NHK for School をどう生かす?

生田佳澄（静岡県沼津市立開北小学校）

⑮…p.281

外国人スポーツ留学生を対象とした日本語教育で何ができるのか—留学生へのインタビュー調査からみえたこと—

渡辺史央（京都産業大学）

⑯…p.287

海外に赴く日本語教師の資質・能力」の再検討—海外経験のある教師教育者による省察的討論をもとに—

門脇　薫（摂南大学）・**嶋津百代**（関西大学）・**杉本香**（大阪大谷大学）・**中谷潤子**（大阪産業大学）・**坪根由香里**（大阪観光大学）・**中山英治**（大阪産業大学）・**北出慶子**（立命館大学）・**西村美保**（清泉女子大学）・**伊澤明香**（関西大学）・**松尾憲暁**（岐阜大学）・**佐野香織**（長崎国際大学）

⑰…p.293

エントリーシート自己 PR 文で用いられる語彙の分析

重田美咲（広島市立大学）

⑱…p.299

オンライン授業の実践知をどのように再構築するか—プレゼンスの観点からの考察—

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

⑲…p.305

外国人看護・介護スタッフのための方言学習用アプリ教材の開発

和田礼子（鹿児島大学）
吉里さち子（熊本大学）
大庭理恵子（同）

⑳…p.311

台湾日本語学習者に対するオンラインインタビュー活動を通した「教養としての日本語教育学」の学び

守屋久美子（東京外国語大学大学院生）

㉑…p.317

日本でベトナム人技能実習生支援を行うベトナム人女性のキャリア形成のプロセス—なぜ彼女は支援を続けるのか—

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）

㉒…p.322

LMS を活用した初級漢字添削コースの開発・試行・課題—学部国際コース正規留学生を対象に—

柴田あづさ（九州大学）

ポスター発表

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 3 部〔14:30 ～ 16:00（90 分）〕

2 階　リハーサル室

㉓…p.328

東北3県の連携事業による地域専門人材養成の課題―受講生の学びと修了後のキャリアから―

仁科浩美（山形大学）
松岡洋子（岩手大学）
嶋ちはる（国際教養大学）
今泉智子（山形大学）
内海由美子（同）

㉔…p.334

移住地における外国人信徒の内的世界と日本語の意味付け―東日本大震災被災者のライフストーリー―

松本美香子（早稲田大学大学院生）

㉕…p.340

外国人介護就労者向けの介護専門用語教材の掲載語の改訂

中川健司（横浜国立大学）
黄海洪（京都大学大学院生）
齊藤真美（日越大学）

㉖…p.346

「就労者に対する日本語教師研修」における受講生の学び―「プラットフォーマー」という概念をめぐって―

堀井惠子（武蔵野大学名誉教授）

㉗…p.352

通常の学級に在籍する日常会話に不自由のない JSL 児童の語彙理解と支援について―小学校国語教科書の物語教材に現れる「オノマトペ」をとおして―

山近佐知子（横浜国立大学大学院生）

㉘…p.358

大学院留学生のキャリア形成過程に関する探索的研究―人的・物理的環境と心理的課題を中心に―

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

㉙…p.364

オンライン授業におけるディスカッション練習で生じた「沈黙」から探る学習指導

藤浦五月（武蔵野大学）
宇野聖子（京都大学）
桑野幸子（武蔵野大学）
佐々木馨（同）

㉚…p.370

日本語聴解テストにおける選択枝の有無が結果に与える影響

島田めぐみ（日本大学）・**岡部康子**（東呉大学大学院生）・**サスミタレギウィジャヤ**（広島大学大学院生）・**佐藤孝一**（日本大学大学院修了生）・**谷部弘子**（東京学芸大学）

㉛…p.376

年少者の日本語教育実践に関わる指導者の実践力を向上させるための持続可能な方法とは―「JSL バンドスケール」を使用したオンライン講座の実践を通して―

川上郁雄（早稲田大学）
塩田紀子（早稲田大学大学院修了生）

㉜…p.382

生活 Cando を活用した外国人保護者対象の日本語教育活動の試案―フォーカス・グループのデータをもとに―

杉本香（大阪大谷大学）
樋口尊子（同）

プログラム目次へ

賛助団体会員出展ブース

〔11 月 25 日（土）12:00 ～ 17:00，26 日（日）8:45 ～ 15:00〕

会場：3 階 アプローズ・ホワイエ

出展：公益社団法人日本語教育学会 賛助会員団体

本会には賛助会員という会員種別があり，全国の出版社，書店，日本語学校，企業，NPO 団体等，51 団体が入会しています。(2023 年 9 月現在)

賛助会員の皆様からは，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・教材のラインアップ展示や販売等を行います。最新の書籍等を手にとって見られる絶好の機会かと思います。

また，賛助会員と大会参加者との交流，参加者間のネットワーク作りの促進，日本語教育及び関連領域の情報提供，情報交流，広報等の場としてもお役立てください。

ブースは土日を通して設置していますので，会期中はお気軽に足をお運びください。

わかば・コンシェルジュ

〔11 月 25 日（土）12:00 ～ 16:00，26 日（日）9:00 ～ 13:00〕

会場：1 階 エントランスホール

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

「発表での質問のし方がわからない」「○○先生と話したいけれど顔がわからない」など学会参加についてわからないことがあったら，いつでもコンシェルジュブースに来てください。

黄色い法被を着た委員がみなさんの質問・疑問にお答えします。

同時開催イベント

わかばさんいらっしゃい

〔11 月 25 日（土）12:10 ～ 12:55〕

会場：3 階　交流室 A

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，日本語教育を始めたばかりの方，教育経験は長くても研究活動を始めたばかりの方などです。チャレンジ支援委員会は，わかばさんがスムーズに大会に参加できるようにサポートします。

＜わかばさんいらっしゃい＞

「わかばさんいらっしゃい」では，大会で行われる各種発表の形式、聞く発表の選び方，大会の楽しみ方など大会参加のガイダンスを行います。同時にわかばさん同士の情報交換，ネットワーク作りのための交流会を開催します。事前申し込みを推奨しますが，人数に余裕があれば飛び込み参加も受け付けます。

ぜひご参加ください。

交流ひろば

〔11 月 25 日（土）第 1 部 14:00 ～ 15:30 ／第 2 部 15:45 ～ 17:15〕

会場：2 階リハーサル室

主催：公益社団法人日本語教育学会　支部活動委員会

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

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

本大会では，デジタル教材の作成やオンライン教育の実践，さまざまな背景を持った学習者に対する教育実践や教材紹介，地域の課題解決を目指した取り組みなど，日本語教師が直面する現場での課題や日々の興味・関心ごとをテーマとして取り上げた多様な取り組みが紹介されます。実践的な取り組みの共有を通して，活発な交流が生まれることを期待しています。ぜひ，一度足を運んで意見・情報交換に参加してみてください。

＊出展の詳細は，25 ～ 28 ページをご覧ください。

同時開催イベント

地域発信企画

〔11 月 26 日（日）12:10 ～ 13:20〕

会場：2 階ホワイエ

主催：公益社団法人日本語教育学会 支部活動委員会

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

今年の開催地は東北の山形県です。東北地方には長年続けてきた日本語教室もあれば，新しくできた日本語教室もあります。どの教室も地域とのつながりをとても大切にしています。最近では，地域とのつながりを活かして，様々な機関と積極的に協働しながら，地域の外国人住民の支援を行っている教室もあります。今回の地域発信企画では，東北地方の様々なタイプの日本語教室をご紹介するとともに，それぞれの教室の取り組みについて，参加者のみなさんと情報交換をしたいと思っています。みなさんの地域の教室を新しく展開させる，あるいは新しい教室を開くためのヒントが見つかるかもしれません。ぜひご参加ください。

＊出展の詳細は，29 ページをご覧ください。

調査研究推進セミナー
「実践研究のすすめ―社会的文脈を踏まえた教育実践を目指して―」

〔11 月 26 日（日）12:10 ～ 12:50〕

会場：3 階アプローズ（小）

主催：公益社団法人日本語教育学会　調査研究推進委員会

本企画は，調査研究活動の推進と研究倫理の質の向上を目的としています。この度のセミナーでは，武蔵野美術大学教授の三代純平氏を講師に迎え，実践研究の意義と方法，研究倫理について三代氏の知見を交えながらお話しいただく予定です。ぜひご参加いただき，実践研究への理解を深めるとともに，自身の教育実践と社会的文脈の関わりについて考える機会としていただければと思います。

当日は，以下のスケジュールで進める予定です。

・12:10 ～ 12:40　趣旨説明・講師講演
・12:40 ～ 12:50　質疑応答

セミナーへの事前申込は不要ですが，大会への参加申込者を対象としています。当日の来場先着順です。

皆様のご参加をお待ちしています。

外国人材の円滑な受入れ・共生社会の実現にむけて

―『いろどり　生活の日本語』を活用した日本語学習の継続―

〔11 月 26 日（日）12:10 ～ 12:50〕

会場：1 階テルサホール

主催：独立行政法人国際交流基金

外国人材の円滑な受入れ・共生社会の実現に向けての様々な取り組みが進む中，国際交流基金でも，2019 年度より「特定技能」を中心とする外国人材向けの日本語事業に取り組んできました。本秋季大会では、日本語コースブック『いろどり　生活の日本語』や，「いろどり日本語オンラインコース」などのリソースをご紹介します。

日本で生活や仕事をする際に必要となる基礎的な日本語のコミュニケーション力を身につけるために開発・提供しているこれらのリソースを，来日前の準備に留まらず来日後の学習者や地域における日本語教育支援などでどのように活用していくことができるか，参加者の皆さんからのアイディアを歓迎いたします。

前半【14:00 ～ 15:30】

①共生社会づくりにつながる対話的な日本語教育のありかた―『わたにほ』とその教育実践から考える―

萬浪絵理（国際活動市民中心），**西山陽子**（同）

NPO 法人国際活動市民中心（CINGA）は，2020 年に，生活者のための日本語学習教材『わたしをつたえるにほんご』を作成し，文化庁委託日本語教育事業にて教育実践研究を重ねてきました。交流ひろばでは，この教材と実践に関心を持ってくださる皆さんと，共生社会づくりにつながる対話的な日本語教育について意見交換したいと考えています。お待ちしています。

②官学民協働プロジェクト「親子 de 多文化交流」をめぐる実践研究

福村真紀子（茨城大学），**三代純平**（武蔵野美術大学）

私たちは官学民協働プロジェクトを通して，日本語教育のあり方を模索する実践研究をしています。具体的には，１年に１回，地域のいろいろな国や地域にルーツを持つ親子のための交流イベントを企画・実施し，その意義について検討します。様々な地域で様々な立場の人たちと協働して活動している方々と意見交換をしたいです。

③基本動詞ハンドブック：多義動詞の教育・学習用オンラインツール

プラシャント・パルデシ（国立国語研究所），**砂川有里子**（筑波大学）

日本語学習者にとって，日本語の運用能力を向上させるためには，使用頻度の高い基本動詞の体系的な学習が不可欠です。具体的には，基本動詞の意味拡張、文法的な振舞いなどの全体像を把握することが重要になります。基本動詞ハンドブックはこのような学習者のニーズに応えるために造られた先駆的なオンラインリファレンスです。（https://verbhandbook.ninjal.ac.jp/）

④「日本語学習アドバイジング」を考える

木下直子（早稲田大学），**トンプソン美恵子**（東京大学）

「日本語学習アドバイジング」とは，対話を通して日本語学習者の自律性を育むための学習支援です。いくつかの事例を通して自律性を促す問いかけや対応について考えてみたいと思います。興味・関心のある方は，ぜひお越しください。

⑤先輩留学生作成による「発表モデル動画」を用いた授業実践―大学留学生の口頭発表力育成のための授業デザイン―

清水美帆（帝京大学），**平田好**（同），**有田佳代**（同）

大学留学生の口頭発表力（プレゼン力）育成をテーマに教材開発と実践を行っています。大学でまだ発表経験がない１年次留学生にモデルを見せるため，先輩留学生と日本人学生がペアで「発表モデル動画」を作りました。その動画と授業実践について紹介しながら，口頭発表のための授業デザインについて一緒に考えたいです。

⑥日本語語彙学習アプリ「デジタル版 Vocabulary Battlers」の開発と課題

呂建輝（岡山大学）

私は語学関連の教育システムを開発しています。「デジタル版 Vocabulary Battlers」の開発を機に，個別最適な学び，分野横断的な教育，教員への負担軽減等の実現を目指しています。教育現場への AI 活用をご検討中の方や，本研究開発プロジェクトに興味のある方はぜひお越しください。

⑦地域との協働を目指した日本語イマージョンプログラム @Beppu 鉄輪♨

住田環（立命館アジア太平洋大学），**板井芳江**（同），**深山道助**（同），**渡辺若菜**（同）

私たちは留学生が，地元住民の方たちと交流しながら，自分たちが住んでいる地域についてより深く知り，地域の一員として自分たちの役割が考えられるようになることを目標にした日本語イマージョンプログラムを行っています。地域に入って学ぶ観点を取り入れた日本語プログラムについて興味のある方々と意見交換ができればと思っています。

⑧使ってみませんか?ストラテジーで学ぶ日本語学習番組「ひきだすにほんご Activate Your Japanese !」

菊岡由夏（国際交流基金日本語国際センター），**夷石寿賀子**（同）

2022 年に公開した日本語学習番組「ひきだすにほんご Activate Your Japanese!」の概要と番組を使った教育実践例をご紹介します。また，みなさんと一緒に，番組を日本語教育実践で活かす方法についてお話ができればうれしいです。

⑨日本語教室空白地域における日本語学習支援者の養成

二通信子（北海道日本語センター）

出展者の所属する（一社）北海道日本語センターは，道内での日本語学習支援者の養成や活動へのサポートに取り組んでいます。今回の展示では，日本語教室空白地域での地域住民による日本語学習支援の役割や，支援者養成講座の内容，活動の立ち上げや持続に向けたサポートなどについて，皆様といっしょに考えたいと思います。

⑩在日外国人の運転免許取得と日本語教育―安心・安全な社会の構築のために―

萩原秀樹（インターカルト日本語学校）

自動車運転免許の必要性が在日外国人の間で高まっています。「コウバイ」「ロソクタイ」「ガイソクセン」…免許の取得にはこうした語彙を覚えねばなりません。では，国際免許や語彙の言い換えなら安全性は確保されるのでしょうか。免許取得に向けた諸情報の整理，試験問題の検討…私たちが貢献できることをご一緒に考えたいと思います。

⑪過疎地域 A 市で暮らす外国の人たち・地域の人たちの声を伝えたい―重奏する「声」を聴いて，私が考えること―

家根橋伸子（東亜大学）

西日本の過疎地域で 2 年半，外国人住民の方たちのライフキャリア形成をテーマにフィールド調査をしてきました。外国人住民の方たちと地元の方たちがどう共に暮らしていこうとされているのか，私がインタビューを通して聞かせていただいたその重奏する「声」を来場者の皆さんに伝え，課題について一緒に考えていきたいと思います。

⑫オンライン日本語教育の可能性と課題（文化庁令和 3 年度補正予算事業「ウィズコロナにおけるオンライン日本語教育実証事業」より）

西村学（全国専門学校日本語教育協会），**柳澤好昭**（全日本学校法人日本語教育協議会），**香川陽子**（学校法人香川学園メロス言語学院），**阿部みのり**（株式会社 NTT ExC パートナー）

株式会社 NTTExC パートナー・全日本学校法人日本語教育協議会・全国専門学校日本語教育協会が実施した文化庁令和 3 年度補正予算事業「ウィズコロナにおけるオンライン日本語教育実証事業」の成果から，オンライン日本語教育の可能性を，留学・就労・生活や学校等で日本語教育に関わる方々と考えたいと思います。

後半【15:30 ～ 17:15】

⑬外国にルーツを持つ子どもが日本語で学ぶ力を身につける「日本語×教科」デジタル教材開発をめざした試み

小野塚若菜（ベネッセ教育総合研究所），**森下みゆき**（同）

わたしたちは，外国にルーツをもつ子どもの指導や支援に携わっている方々や，過去に当事者であった学習者へのインタビューなどを通して，日本語学習と教科学習を支援するためのデジタル教材の開発を検討しています。まずは中学校 1 年生の数学を対象に展開案を考えてみました。よりよい教材を目指す上で，皆さまにご意見を伺いたいと思います。

⑭特別なニーズに沿った日本語入門教材を考える（視覚に障害のある日本語学習者のレストランでの会話）

藤田恵（日本国際教育支援協会），**河住有希子**（日本工業大学），**中西渓**（社会福祉法人桜雲会）

私たちは点字を使って学ぶ日本語学習者のための学習環境，教授法，教材などを研究しているグループです。今回，レストランでの支援要請の会話を題材とした教材を試作しました。この教材を用いた模擬授業にご参加頂き，特別なニーズに沿った入門日本語教材の作成について，意見交換をしたいと思っています。熟達した点字使用者の日本語教師とともに，視覚障害者への教育と支援を体験してみませんか。

⑮アスリート留学生に対する日本語教育の在り方の一考察―受け入れ大学へのアンケート調査および監督へのインタビュー調査から―

正宗鈴香（大東文化大学），**日野純子**（帝京大学），**中山由佳**（山梨学院大学），**東会娟**（帝京大学），
岡本能里子（東京国際大学）

私たちは，アスリート留学生のための日本語教育について研究を始めました。競技活動が学生生活の中心となる学生に対し，日本語教育実践の工夫だけでなく，日本語教師と部活の指導者の連携やキャリアも視野に入れた組織的な教育支援の必要性も感じています。同じような関心をお持ちの方々と意見交換できればと思っています。

⑯ AI 時代に求められるライティング学習・教育支援とは何か

伊集院郁子（東京外国語大学），**李在鎬**（早稲田大学），**鈴木泰山**（株式会社ピコラボ）

私たちは，ライティング教育・学習を支援するウェブ教材やツールの開発について検討している研究グループです。文章生成 AI の登場によって，ライティングのあり方も変化していくことが予想される中，AI 時代に必要なライティング支援とは何か，変わることと変わらないことは何かなど，皆様と自由に意見交換したいと思います。

⑰自然科学分野への橋渡しをめざす日本語読解教材の開発の試み

吉里さち子（熊本大学），**鹿嶋恵**（同），**片山きよみ**（同），**赤木昌子**（同）

このたび，自然科学分野への橋渡しを目指す中級後半レベルの日本語読解教材『日本語で読むサイエンス』を開発しました。各課では，学習者の既知情報を活かしつつ知的好奇心を刺激し，日本語力の向上を促す工夫をしました。会場では開発過程や特長を紹介し，改善や発展の可能性について意見交換をしたいと思います。

⑱日本語授業におけるサポート学生（クラスゲスト）の運用の現状把握

鈴木美穂（目白大学），**荻原まき**（桜美林大学），**高橋恵利子**（防衛大学校）

私たち「日本語教育をつなげる研究会」は，大学の日本語クラスに参加するサポート学生（クラスゲスト）の活用方法について研究しています。教室内でのサポート学生，クラスゲストの扱いについて，現場で同じような問題意識を持っている方と様々な情報・意見交換ができればと思っています。興味のある方はぜひお越しください。

⑲オンライン会話セッション「みんなのひろば」活動集の作成

岸野彩花（東北大学大学院），**出蔵咲野**（仙台国際日本語学校）

東北大学日本語教育学研究室では，コロナ禍をきっかけに始めた日本語でたのしく話すオンラインセッション「みんなのひろば」の 3 年間の実践をふりかえり，活動集としてまとめました。オンライン交流をしている方，これからしたいと思っている方からご意見・アイデアをいただき，よりよい交流の場に向けた意見交換ができればと考えています。

⑳地域日本語教室のオンラインによる実施の在り方

深田絵里（愛媛大学）

日本語教室空白地域を対象にした，オンライン日本語クラスをコーディネートしています。オンラインクラスの実施には，同期型，非同期型，ハイフレックス等ありますが，地域の実情に合わせた実施の在り方を模索しています。いずれの方法においても課題があり，みなさんと情報共有しながら改善策，より良い実施方法について考えたいです。

㉑方言とコミュニケーションを楽しく学ぶためのコンテンツ開発

岩崎真梨子（八戸工業大学），**大室柊人**（同），**清水目大務**（同），**吉田真音**（同）

私たちは、ASD や ADHD などの発達障害を持つ人たちがコミュニケーションをとりやすくなる方法について研究をしているグループです。自発的に楽しく学べるコンテンツを開発していきたいと考えています。まだ始めたばかりの研究なので、多くの意見をいただけたらと思っています。興味を持たれた方はぜひお越しください。

㉒地方在住の日本語教育関係者に向けた大会情報を伝える取り組み―「日本語教育学会大会参加報告会」7 年間の実践―

高橋志野（愛媛大学），**向井留実子**（同），**築地伸美**（同），**田代桜子**（同）

私たちは，2017 年度から 7 年間，日本語教育学会の春季・秋季大会後に「日本語教育学会大会参加報告会」を行ってきました。本出展では，今まで 12 回実施してきた「日本語教育学会大会参加報告会」の成果と課題について紹介するとともに，今後のあり方について，皆様と意見交換・情報共有をしたいと考えています。興味のある方はぜひお越しください。

㉓第二言語としての自国語教師認定試験について考える―日本語・中国語・英語の比較分析から―

保坂敏子（日本大学大学院），**島田めぐみ**（同），**谷部弘子**（東京学芸大学），**岩澤平**（日本語教師）

私たちは，日本語教師の資格に関する議論が始まったころから，世界ではどのような自国語教師の認定試験が実施されているかに興味を持ち，調査しました。本出展では，現行の日本語教師，中国語教師，英語教師の認定試験の比較分析を共有し，各試験で測ろうとしている資質・能力について皆さんと議論できればと考えています。

㉔メタバース・生成 AI の利用と読解教育の今後を考える

吉川達（立命館大学）

生成 AI やメタバースの出現は，日本語教育にも今後大きな影響を及ぼすように思われます。私は読解教育を研究対象の一つとしていますが，本出展では，これらの技術を今後読解教育にどのように利用していくのか，読解教育はどのような形になっていくのか，読解教育を行う必要性は残るのかについてみなさんと意見交換をしたいと思います。

地域発信企画　in TOHOKU

東北における多様な取り組み

―地域のつながりと協働で目指す支援の充実―

第 1 部〔12:10 ～ 12:40（30 分）〕

ブース 1	ブース 2	ブース 3
2 階 テルサホール・ホワイエ	2 階 テルサホール・ホワイエ	2 階 テルサホール・ホワイエ
①散在地域における多様な日本語教育実践 【NPO 法人ヤマガタヤポニカ】	③外国につながる子どもたちの支援の充実をめざして 【山形こども日本語サポートネット】	⑤多文化共生の地域づくり：「拠り所」としての日本語教室 【出羽庄内国際村日本語教室】

第 2 部〔12:50 ～ 13:20（30 分）〕

ブース 1	ブース 2	ブース 3
2 階 テルサホール・ホワイエ	2 階 テルサホール・ホワイエ	2 階 テルサホール・ホワイエ
②日本語ティールーム 33 年の歩み 【日本語ティールーム】	④在住外国人コミュニティや諸機関との連携・協働実践 【Yurt 東北日本語教師協働会】	⑥地域日本語教室が取り組む多様な活動 【NPO 法人みちのく国際日本語教育センター】

※参加費：無料，事前申込不要。直接会場へお越しください。
本プログラムは，大会参加者以外でもどなたでもご参加いただけます。

パネルセッション

プログラム目次へ

三項関係モデルに基づく対話と省察の実践
―教師養成・研修への応用を目指して―

香月裕介（神戸学院大学）・鴈野恵（筑紫女学園大学）・
水戸貴久（立命館アジア太平洋大学）

1. 本パネルセッションの趣旨（香月裕介）

本パネルセッション（以下，本パネル）では，やまだ（2021）の「三項関係モデル」に着想を得た対話と省察の実践・研究例を三つ示し，日本語教師養成・研修への応用可能性について議論する。各発表に先立って，本パネルの趣旨説明を行う。まず，1-1.で，本パネルの背景として，省察的実践家としての日本語教師をいかに養成・研修していくかという課題を取り上げる。次に，1-2.で，各発表における実践・研究の理論的枠組みとなる，三項関係モデル（やまだ, 2021）について説明する。

1-1. 実践と研究の背景：省察的実践家としての日本語教師の養成・研修

2024 年度から，日本語教師は「登録日本語教員」として国家資格化することになった。この国家資格化に至るまでの，あるいは資格化以降も続く課題として，日本語教師をどのように養成・研修していくかというものがある。専門職たる日本語教師を養成するための枠組み，さらには日本語教師となってからも学びを続け成長できるような研修の枠組みを整えることが喫緊の課題となったのである。公益社団法人日本語教育学会（2017）が社会的研究課題の一つとして【日本語人材・複言語人材育成のための日本語教師養成・研修の理念と枠組みの再構築】を掲げていることからも，その重要性が窺える。

また，養成・研修において参照するべきゴールとして，文化審議会国語分科会（2019）が示された。そこには，日本語教師に求められる資質・能力として，自身の実践を客観的に／分析的に振り返り，常に学び続けようとする態度や自身のものの見方を問い直そうとする態度が明記されている。このことから，日本語教師の養成・研修が目指すイメージの一つに「省察的実践家としての日本語教師」があると考えて差し支えないだろう。

以上の背景を踏まえると，日本語教師には省察的実践家であることが求められており，日本語教師の省察をどのように促していくか，省察的実践家としての日本語教師をどのように養成・研修していくか，その枠組みの構築が望まれている現状が見えてくる。

そこで，発表者らは，省察的実践家としての日本語教師の養成・研修の枠組みを構築することを目指して省察の実践・研究を進めている。本パネルでは，現職の日本語教師，あるいは養成段階にある人々が対話を通して省察を深めていく様相を捉えた三つの実践・研究を紹介する。三つに共通するのは，人と人のあいだを結ぶ媒介を用意し，その媒介を見て／読んで対話を行う「三項関係モデル」に基づいている点である。

1-2. 実践と研究の理論的枠組み：三項関係モデル

本パネルにおける三つの実践・研究の理論的枠組みとして用いるのは,「三項関係モデル」（やまだ, 2021）である。三項関係とは，人と人のあいだをむすぶ媒介機能を重視する関係論を指す。一般的なコミュニケーションのように二人（A, B）が向かい合って対話するのではなく，そこに新たな媒介（C）を設定するのが三項関係モデルの特徴である。三項関係モデルには「並ぶ関係」「仲人関係」「見守り関係」の三つのタイプがあるが，本パネルで参照するのは,「並ぶ関係」の三項関係モデル（図 1）である。「並ぶ関係」の三項関係モデルとは，対話を行う二人が「並ぶ関係をつくり，媒介となるものをともに眺めながら語りを共同生成する関係」（やまだ, 2021, p.231）である。

並ぶ関係の場合，二人（A, B）は向かい合うのではなく，同じ方向を見て同じ媒介（C）を眺めることになる。媒介には, 写真, 資料, モニター画面などさまざまなものが用いられる。媒介を設定することで，二人の感情や情動が共鳴的に伝わりやすくなり，対話が促されるのだという。

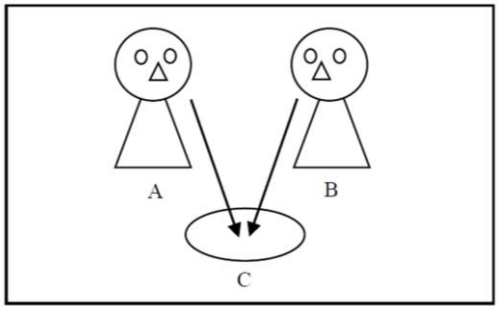


図 1　「並ぶ関係」の三項関係モデル
（やまだ，2021 をもとに発表者作成）

省察において対話が重要な役割を果たすことは，日本語教育に限ってもいくつもの論考で示されており，省察の枠組みとして三項関係モデルの対話を採り入れることの有用性は論を俟たないだろう。それに加えて，本パネルの実践・研究では，媒介を眺めること自体も省察に有効に活かされると考えている。それは，媒介を眺めること自体が二人にとって意味を持つものだからである。二人は，それぞれの経験に照らし合わせて媒介を多様に解釈し，理解する。そして，その理解を通して二人の経験は更新され，二人に新たな意味や視点が生まれる。 例えば，実践の語りを現象学的に分析した香月（2022）は，その分析の記述を日本語教師が読み，対話することを通して省察を深めていく様相を示した。この省察には，実践の語りの記述という媒介を「読む」ことによって導かれたものが多分に含まれていた。

このように，媒介を眺めることと対話をすることとの二段構えで省察を促すことができるという点から，省察的実践家としての日本語教師の養成・研修モデルとして三項関係モデルを採用することは，極めて妥当性と有用性が高い。次節からは， 3 名の発表者が，三項関係モデルに基づいてそれぞれに異なる対象者（養成前半／養成後半／中堅の日本語教師）と媒介（ビジュアル・ナラティブ／ケース／ダイアリー）で行った実践・研究の成果を紹介し，さらに，教師養成・研修への応用に向けての検討課題を提起する。

2. 発表 1　養成（前半）の学生×ビジュアル・ナラティブ（水戸貴久）

水戸は，大学の日本語教員養成課程の受講生（A, B）を対象に，毎年「良い日本語教師のイメージ」（C）を描いてもらっている。視覚イメージを広義の「ことば」と捉え，イメージによって語ること, あるいは視覚イメージとことばによって語ることを「ビジュアル・ナラティブ」という（やまだ, 2018）。本パネルでは，大学生が描く良い日本語教師のイメージの例をいくつか取り上げながら，他者の絵と重ね合わせ，良い日本語教師像のネット

プログラム目次へ

ワーク図を作成する過程において，受講生がどのように思考し，自身の新たな良い日本語教師イメージを構築していったのかに着目し報告する。

2-1. 大学生が描く「良い日本語教師イメージ」

2023年4月に副専攻として日本語教員養成課程を受講している主に大学2年生を対象に，「日本語教授法」という科目の初日の授業で「良い日本語教師のイメージ」を描いてもらった。良い日本語教師のイメージをビジュアル・ナラティブとして表現してもらう理由は，日本語教育について具体的に学ぶ初期の授業であり，漠然としたイメージを言語化するのは難しいだろうと考えたためである。

言語化することが難しい事柄を捉える方法として「イメージ描画法」（やまだ, 2010）を用い，受講生にはA4サイズの白紙を配布し，「良い日本語教師のイメージを描いてください。必要であれば言葉で説明を書いてください。」と語りかけ，イメージ画を描いてもらった。筆記具は受講生自身の持ち物を使用してもらい，モノクロで描くか，色を付けるか付けないかなど作成方法については任意とした。イメージ画の制作時間は授業の都合上，30分間を上限とした。本研究に同意していただき29名のイメージ画を収集した。

イメージによって思考することは言語による思考様式とは異なるナラティブを生成し，ビジュアル・ナラティブは，それ自体が特有の「テクスト」であり，言語によって構成される時間概念や概念枠組みを超えてイメージを飛躍させ，感性や感情の伝達を容易にするという（やまだ, 2018）。受講生は「良い日本語教師のイメージ」を下記図2や図3のように表現した。

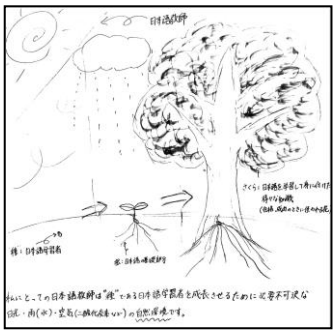


図2　イメージ画の例1



図3　イメージ画の例2

2-2. ビジュアル・ナラティブを媒介とした対話とイメージのネットワーク化

3回目の授業では，受講生同士でグループになり，初回の授業で各自が描いたイメージ画を名刺サイズに縮小したものをKJ法を発展させたやまだ・木戸（2017）の「異種むすび法（Diverse Joint Method，DJ法）」を用いて，同じような絵を集めて重ねていき，言葉で見出しをつけていった（図4）。生成された見出しは黒板に全て板書し，クラスで共有した。4回目の授業では再度グループになり，3回目の授業で共有した全ての見出しの関係性を考慮しながら，見出しを重ねて大きい見出しを生成し，「良い日本語教師イメージ」をネットワーク図化していった（図5）。

プログラム目次へ

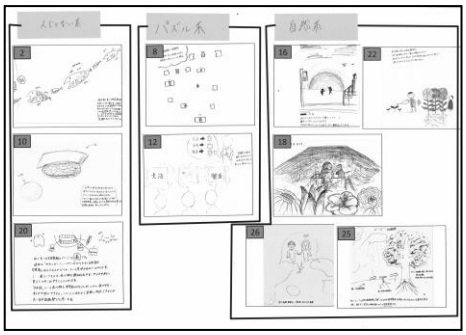


図 4　見出しの例「パズル系」「自然系」など

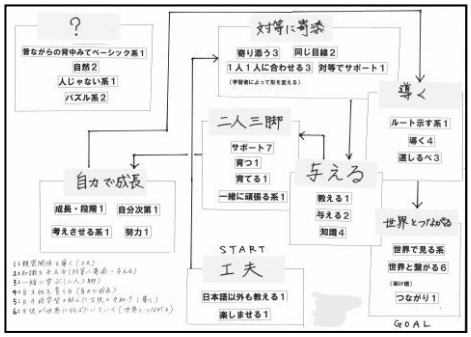


図 5　ネットワーク図の例

2-3.　新たな「良い日本語教師のイメージ」への気づき

個々のビジュアル・ナラティブを他者と対話しながら重ね合わせ，ネットワーク図としてより大きな「良い日本語教師のイメージ」を作り上げていく過程において受講生はどのような学びをしたのだろうか。2 つの質問項目を設定した自由記述の質問紙調査から，受講生 N さんの回答を取り上げ，その一端を明らかにしたい。回答は＜　＞で示し，筆者が N さんの学びと考えた箇所に下線を引いた。

質問 1「イメージ同士をまとめるときに，どのようなことを考えながらまとめていきましたか。」
＜(1)日本語教師が学習者に対して一方的に（工夫しながら）教えるようなイメージ，(2)日本語教師が学習者に寄り添いサポートするイメージ，(3)日本語教師が学習者に自由に選択させるイメージ，(4)日本語教師が学習者に教える立場だけでなく仲良くするイメージを持ってグループ分けを行いました。＞

質問 2「クラス全体のカテゴリーを見て，あなたはどう思いましたか。」
＜私の日本語教師のイメージはグループ分けにおいて「教える系」に分類されました。他の人の意見を見聞きして，教えながらも寄り添いサポートすることが大事だと思いました。また，私が一番良い考え方だと思ったのは「学習者に選択させる」です。私は一方的に教えることやサポートしながら一緒に勉強することしか思いうかばなかったですが，学習者は教えてもらうだけの存在ではなく，学習者なりの意見の尊重も大事なことだと思いました。＞

質問 1 の回答から，N さんは他者と共にイメージ画をまとめる際，「教える」や「寄り添いサポート」，「学習者に自由に選択させる」，「仲良くする」など教師と学習者との関係に着目した分類を行っている。しかし，このような関係性への視点は，N さんが元々有していたものではなく，他者との対話において新たに獲得した視点であることが質問 2 の回答から窺える。また，＜学習者は教えてもらうだけの存在ではなく，学習者なりの意見の尊重も大事なことだと思いました＞とあるように，N さんは自身の日本語教師像を拡大させ

プログラム目次へ

ているようである。

2-4. まとめと今後の課題

本稿では N さんの回答から，他者と対話し，ネットワーク図を作成する過程を通して，自身の中に新たな日本語教師像を構築している例の一旦を示した。今回は試行的な調査であり，自由記述の質問紙調査に留めたが，今後は，どのような対話が行われているのか，音声を録音するなど，他者とのやりとりに着目した調査を行うこと，またビジュアル・ナラティブを生成する過程にも着目し，その背景にあるビリーフを他者と語り合うような授業実践なども考えていきたい。

3. 発表 2　日本語教師養成（後半）の学生×ケース（鴈野恵）

鴈野は，大学の日本語教師養成の 4 年生を 31 名を対象とし，省察力と日本語教師の態度涵養を目指す，10 回に亘るケース・メソッド授業を実施した。なお，本実践は，文化庁文化審議会国語分科会（2019）による，日本語教師の態度に焦点を当てたものである。

ケース・メソッド授業では，日本語教師が現場で直面するコンフリクト場面に基づき作成したケース（C）をもとに対話セッション（A, B）を行う。ここでは本実践の報告を行い，全授業後に実施したふりかえりをもとに，日本語教師養成におけるケース・メソッド授業のあり方について考察する。

3-1. 実践の対象・媒介・手続き

本実践の対象者は日本語教育関連科目の最終学年で履修するという位置づけである。ケース・メソッド授業は，ビジネススクールといった経営実務家教育のなかで用いられる手法で，「教材の資料（実際の出来事が記述された数ページの事例，つまりケースのこと）をもとに行う。学生たちはケースから考えられる問題についてさまざまな角度から意見を出し，ディスカッションをする」ものである（バーンズほか 1994/2010）。

本実践は教師の省察モデルであるコルトハーヘン（2010/2001）の ALACT モデルに依拠してデザインした。コルトハーヘンの考える省察とは，過去の経験に新しい経験が上乗せされ，2 つを照合しながら，新しい価値観や理論を見出すことで段階に新たな行為の選択肢が出現することを指す。図 6 は「ALACT モデル」と呼ばれ，省察の過程を示したものである。本実践では参加者がケースに接することで，そこから想起される過去の経験や感情をもとに日本語教育観を形成する過程を省察であると捉える。一方で，本実践では一人での省察にとどまらず，図 1 で示されている「三項関係モデル」を基底とする，対話を通し他者の声を聞くことで省察の深まりを促す。

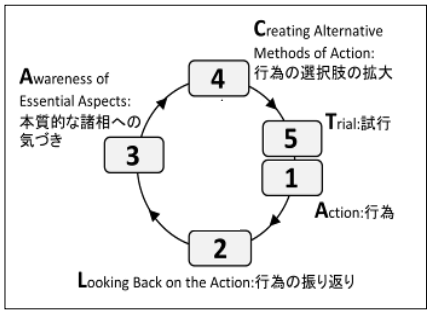


図 6　ALACT モデル

（コルトハーヘン；2001/2010, p. 54）

実践の流れは大きく三段階で構成した。図 7 に，各段階で行うことの概要をまとめた。100 分間の授業は，主に対話セッションで 1 回完結の形態を採用した。

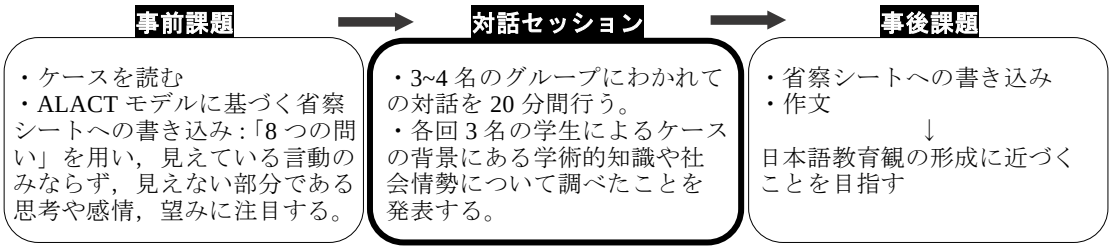


図 7　日本語教師の省察力と態度涵養を目指すケース・メソッド授業の流れ

ケースの主人公はすべて初任日本語教師で，現場でぶつかる問題や悩みを取り上げた。ケースは文化庁文化審議会国語分科会（2019）の「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（p.20）の態度に基づき作成している。取り扱ったケースは，「やっぱり一度は海外で？」（日本語教師の海外経験の有無），「学生との距離感」（教室内外での学習者とのコミュニケーション），「教案作成につぶされる！」（新任教師の研修のあり方）などであった。事前課題では，コルトハーヘンの「8 つの問い」を踏まえた省察シートを使用し省察を促した。

全授業終了後，全体のふりかえりを課した。「この授業を通して省察力が身についたか」という問いに対する答えとその理由を記述するものであった。回答は 5 件法で求め「非常に身についた」（5 点）が 12 名，「少し身についた」（4 点）が 17 名であった。その理由の記述部分をコード化したものを①自己へのまなざしと②他者へのまなざしの 2 つに大別し，以下の表 1 にまとめる。表内の（ ）の数字は記述の数である。

表 1　ケース・メソッド授業後の全体ふりかえりの記述部分

①自己への眼差し 自身の考えの言語化の上達（6），日本語教育観形成（4），対話力向上（3），一般論になる（3），3 ステップによる省察の意義（3），継続する意義（2），過去の経験の掘り起こし（2），深く考える経験（1），白黒つけたい自分を自覚（1），固定概念に縛られる自分を自覚（1），答えが見つからない（1），言語化に自信がない（1），解決策の発見（1）
②他者への眼差し 他者と自身の比較（3），他者と異なる意見を持つことの是認（3）

3-2.　自己への眼差し：自身の考えの言語化と対話することの意義

「なぜ省察力がついたと思うか」という問いの回答を自他という二軸で表 1 にまとめた。

①自己への眼差しのうち，最多が「自分の考えの言語化の上達」で，次に「日本語教育観形成」が続く。これらは考えを言語化することで省察が深まり，各々の日本語教育観の形成に繋がっていくものである。記述の回答で「それぞれの立場で考えそれに基づく行動を紐解いていく形で問いが立てられていたので，自分の経験を根拠に，論理的に自分の考えを述べられるようになった」とあり，これは 3-1.で述べたゲシュタルトに相当し，本実践が重要視する過去の経験に照らし合わせることの共有が学生と図れていたことがわかる。また，「対話力向上」も挙げられた。対話セッションを通し，他者との意見交換をする訓練の場となった。これは「3 ステップによる省察の意義」と「継続する意義」という本実践

プログラム目次へ

の手法が導き出したものであると考えれる。本実践では図 7 にあるように 3 ステップによる省察を課しているため，「自分 1 人×書く」と「他者×話す」という活動形態にバリエーションが生まれると同時に，程度差はあれ丹念に向き合う過程が作られた。それを 10 ケースで繰り返したことで，徐々に自己成長の実感を得ることができたと考える。

他方で，「一般論になる」ことや，「白黒つけたい自分を自覚」するといったネガティブな側面にも気づきが生まれていることがわかる。学生が自分のそうした側面に自覚的になることは本実践の成果であったと考えて良いのではないだろうか。

以上のように本実践により，学生の自己への眼差し，ここでは自身の考えの言語化と対話することの意義への気づきを与えることができた。

3-3.　他者への眼差し：他者と異なる意見を持つことの是認

次に，他者への眼差しという側面から分析を行う。本実践では他者が介在するのは対話セッションであった。「他者と自身の比較」，「他者と異なる意見を持つことの是認」というもので，記述の回答に「最初は自分の考えを作っても，あっているのか不安でしたが，（略）自分自身の考えとは何か，他の人と違う考えがあっても良いということに気づけた」とあった。事前課題は自分一人で行う省察であるが，省察シートは「8 つの問い」（コルトハーヘン，2001/2010）を基底にしており，これにより他者の立場と価値観を注意深く観察するというプロセスが形成された。それに加え，対話セッションでは自分と異なる意見に触れることで，これまで注視しなかった側面への気づきが促進される。これらの過程があることで，他者への眼差しの存在を意識させることができるとともに，他者と異なる意見を持つことを是認することへと繋がったと考えることができる。

3-4.　考察と今後の課題

本実践は科目としては初めての試みで，学生と教員の双方に当初戸惑いがあった。最大の戸惑いの原因は，まさに毎週の言語化と対話セッションであった。回を重ねるごとに学生の省察文は質，量ともに充実するようになった。対話セッションでは，1 人 1 人が考えたことを発表し合うことに終始していたのが，メンバーの発言を取り入れながら意見交換をし，グループなりの第三の結論を見出そうとする様子が見られるようになった。こうした変化を学生自身が実感したため，表 1 のような結果があったと考える。

また，自分なりに日本語教育観の形成ができたという点では，図 6 の ALACT モデルの第 3 局面「本質的な諸相への気づき」に至っているとみなすことができると考える。よって本実践が，一般論や先行研究の知識ではなく，学生自身の個別の日本語教育観の獲得に繋げるものであったと言えるのではないだろうか。

今後の課題は，ケース・メソッド授業に参加した学生自身の思考変容の様相といった核心部を明らかにすることである。そのために，学生の省察文や対話セッションでの逐語録を分析の対象とする。そのうえで，今後は養成から切り離すことのできない初任日本語教師への連続性も視野に入れた発展的研究を行うことを学術的「問い」の射程としたい。

4. 発表 3　中堅の日本語教師×ダイアリー（香月裕介）

香月は，多読の授業のダイアリー（C）を中堅の日本語教師 2 名（A, B）に読んでもらい，そのダイアリーの内容について対話してもらうという実践を行った。本パネルでは，対話の中で「授業における学生の自主性」に関するやりとりに着目し，対話を通して 2 名の教師がどのように省察を深めていったのか，その様相を報告する。

4-1. 実践の対象・媒介・手続き

まず，対話の媒介に該当する「多読授業についてのダイアリー」の作成について述べる。香月は，2021 年度に初めて実施した多読の授業で，自身が行ったことや学生の反応，気がついたこと，考えたことなどを毎回の授業後にダイアリーとして記録した。ダイアリーの全記録は，授業 13 回分，合計約 18,000 字に上る。このうち，三回分（第 1 回，第 2 回，第 3 回）のダイアリー，約 7,000 字を媒介として用いた。

次に，協力者である中堅の日本語教師 2 名（A 氏，B 氏とする）について述べる。両名とも，日本国内の大学に勤める教員で，発表者と A 氏，B 氏は，それぞれによく知っている間柄である。A 氏は主に留学生の日本語教育に携わっており，多読の実践経験がある。一方，B 氏は主に日本語教員養成に携わっており，多読の授業経験はない。

最後に，実践の手続きについて述べる。前述の三回分のダイアリーを，A 氏と B 氏の両名に読んでもらい，その後，ダイアリーの内容を順番に見ていく形で対話してもらった。対話は，2022 年 1 月に A 氏と B 氏が対面する形で，合計 3 時間半行われた。対話の音声はすべて文字化した。本パネルでは，ダイアリーの記述と，対話の文字化資料を扱う。ただし，紙幅の制限のため，該当箇所の引用は，ここでは最小限に留める。以降，引用箇所は＜　＞で示し，香月が記述したダイアリーは斜体表示，対話を引用した箇所は下線表示とする。引用内の（　）は，発表者による補足である。

4-2. 教師と学生の【自主性の堂々めぐり】

香月は，第 1 回授業で学生に「多読のルール」を説明したが，そのルールについて＜*ルール通りにできなかったとしてもあまり気にすることではないと思った*＞とダイアリーに書いていた。それを読んだ A 氏と B 氏は，「多読のルール」が守れていない場合に注意するかどうかについて互いの見解を話し合い，A 氏が＜ルールっていう言葉が（多読を）縛っている＞と発言した（対話①）。

その後，対話は第 2 回授業のダイアリーの内容へと進んでいった。第 2 回授業で，香月は自身が多読の本を並べている間に学生に与えた課題（好きな本紹介の準備）について，＜*きちんとやっていてもやっていなくてもどちらも構わない，学生の自主性に任せよう*＞と考えたことを書いていた。この記述をきっかけに，B 氏は＜注意するしない，のところに戻るんですけど＞と，先ほどの対話①の内容に戻ることを断ったうえで，＜学生の自主性に任せようって思う自分が常にある＞と語った（対話②）。ここから，B 氏の中で，対話①と対話②が関連づけられていることが分かる。

続く記述は，好きな本紹介を学生の立候補に任せたが手が挙がらなかったことについて，＜*プレッシャーのない雰囲気で，自由に，自律的に多読を行ってほしいと思っているので，この状況はあまりよくないかもしれない*＞というものだった。この記述を読んだ B 氏は＜

プログラム目次へ

自主性っていう概念とか，自主性があるっていうことは良いことだっていうのを，学生と共有できてないんじゃないか＞と意見を述べた。該当の記述内には「自主性」という言葉は出てきていないにもかかわらず，ここでB氏が「自主性」という言葉を用いたのは，対話②の展開を踏まえているものと考えられる。そして，B氏の意見に対して，A氏は＜自主性の堂々めぐりですよね＞と述べた。ここでA氏が言う【自主性の堂々めぐり】とは，＜先生は（自主性が）いると思ってて，相手はいらない（と思ってる）＞状況で，＜本の紹介はみなさんに自主的にやってほしいと思いますとか言ったら，それは自主的ではない＞ということを指す。これに対してB氏が＜本当だ，そうですね＞＜そこまで考えたことなかったけど，その通りですね＞と述べている（対話③）ことから，この【自主性の堂々めぐり】という言葉は，B氏にとって新たな気づきであると同時に，これまでの対話を的確に捉えるものであったのだと考えられる。第3回授業のダイアリーを読んでいる際にも再度この言葉は現れる。A氏の＜自主的に取り組んだことを評価している時点で，自主的ではない＞という発言に対してB氏は＜自主性の堂々めぐりっていうのは普通に行われてる。いいネーミングだと思います，自主性の堂々めぐり＞と返し，A氏も＜今回，タイトルは自主性の堂々めぐりってことで＞と応答している（対話④）ことからも，この【自主性の堂々めぐり】が両者にとって重要な言葉として位置づけられたことが分かる。

4-3. 多読の【ルールに翻弄される】教師

第3回授業で，香月は，学生が多読の本を読む順番について，＜*目安のノルマとして各レベル2冊ずつと設定したが，それはどのぐらい厳密に守らせるべきなのか，レベルが低いものから順番に読んでもらったほうがいいのか，よく分からなかった。分からなかったので，今回は学生の自由に任せることにした*＞と葛藤を記述していた。これを読んだA氏は＜香月さんのように多読をやってる人は，二択があるんですよね。選択権がある。易しい簡単なものから読むというルールを厳密に守らせるっていう選択と，読む順番は学生に任せる。で，香月さんは後者を取った＞と述べた（対話⑤）。ダイアリーの当該記述中には出てきていない「ルール」という言葉を用いたのには，「対話①」からの展開があると考えられる。その後，「なぜ後者を選択したのか」について対話が続いていく。B氏が＜自分でルールを設定しているのに，ルールに対して意味みたいなことが整理されてないから，破られたときにいいとかだめとかの判断ができないんじゃないですかね＞と発言し，A氏が＜多読の実践をする人がそのどうしてこのルールを設定しているかっていうのを，はっきり言えない，はっきりわかんないとしたら，わからなかったので学生の自由に任せることにしたっていうところに落ち着く＞と発言したところで，A氏の口から＜多読はルールに翻弄される＞という言葉が出てくる。ただし，これに対して，B氏がすぐさま＜教師が＞と応じ，A氏がさらに＜教師がね＞と返している（対話⑥）ことを踏まえると，【多読はルールに翻弄される】という言葉は両者の対話を通して両者が導き出したものであると考えてよいだろう。実際，この直後にB氏は＜（多読は）原則みたいなものが出てるあまり，なんかそこから出ちゃいけないのかなみたいなので，教師がそこに縛られたり，振り回されたりしてる活動に見えてきた＞と【多読はルールに翻弄される】の意味するところを的確に言語化しており，A氏がそれに対して＜おー。そうですね。それ自主性の堂々めぐり

プログラム目次へ

よりいいですよ，今日のテーマ＞と応答している。このことから,【多読はルールに翻弄される】という言葉が，前出の【自主性の堂々めぐり】と同等に，あるいはそれ以上に重要なものとして両者の対話に位置づけられていると言えるだろう。

4-4. 考察と今後の課題

ここまで見た対話の展開から, A 氏と B 氏がダイアリーを読み, 対話することを通して, 単なる一つの事例の理解に留まらず,【自主性の堂々めぐり】【多読はルールに翻弄される】という新たな教育観・授業観に関わる理解と気づきを得ていることが分かる。これをコルトハーヘン（2001/2010）の ALACT モデルに当てはめると，第 3 段階「本質的な諸相への気づき」に至っていると言えるだろう。したがって，ダイアリーの記述は，中堅の日本語教師の対話を促し省察を深めるための媒介として有効に機能したということが言える。今後，このスキームを教師研修へと発展させていくために，初任も含め多様な日本語教師を対象に, 多様な媒介を用いて, 対話と省察がどのようになされるかを検証する必要がある。

付記：本研究は JSPS 科研費の基盤研究(C)19K00699 および基盤研究(C)21K00643 の助成を受けたものである。

参考文献

（1） 香月裕介 (2022)『日本語教師の省察的実践―語りの現象学的分析とその記述を読む経験』春風社.

（2） 公益社団法人日本語教育学会（2017)『公益社団法人日本語教育学会理念体系―使命・学会像・全体目標・2015-2019 年度事業計画』. https://www.nkg.or.jp/.assets/rinen_2015-2019.pdf

（3） コルトハーヘン，F. A.（2010）武田信子（監訳）『教師教育学―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社. (Korthagen, F. A. (Ed.) (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* London: Routledge.）

（4) バーンズ，ルイス・クリステンセン，ローランド・ハンセン，アビー（編著）髙木晴夫（訳）（2010)『ケース・メソッド教授法―世界のビジネス・スクールで採用されている』ダイヤモンド社. (Louis B. Barnes, C. Roland Christensen, Abby J. Hansen , (1994). *Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings.* Harvard Business Review Press.)

（5）文化審議会国語分科会（2019)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』.

（6）やまだようこ編（2010)『この世とあの世のイメージ―描画のフォーク心理学』新曜社.

（7）やまだようこ（2018)「ビジュアル・ナラティヴとは何か」.やまだようこ（編)『N:ナラティヴとケア 第 9 号』遠見書房, 2-10.

（8）やまだようこ・木戸彩恵（2017)「「かわいい」と感じるのはなぜか？―ビジュアル・ナラティヴによる異種むすび法」『質的心理学研究』16, 7-24.

（9）やまだようこ（2021)『やまだようこ著作集第 5 巻 ナラティブ研究―語りの共同生成』新曜社.

学習者をより深いディスカッションに導くための授業設計
―日本語教育におけるケースメソッドの可能性―

鈴木秀明（目白大学）・アドゥアヨムアヘゴ希佳子（宝塚大学）・
鈴木綾乃（横浜市立大学）・羅曉勤（台中科技大学）

1. 本パネルについて

1-1. 本パネルの趣旨・経緯

現在，日本語教育においてアクティブ・ラーニングが様々な場面で取り入れられているが，ケースメソッド（以下，CM）もアクティブ・ラーニングの要素を含んだ教授法として挙げられる。日本語教育の CM は主としてケース学習の形態で実践されている。ケース学習は汎用性の高いアクティブ・ラーニングであり，課題解決力，異文化理解力，チームワーク力などの各種能力の向上を目的とした指導に適しているとされている。しかし，学習者をより深いディスカッション及び学びに導くには，日本語教師はさらに踏み込んだ実践に挑戦することが必要であると考える。こうした問題意識を持っていた発表者らは経営学の CM が学習者をより深いディスカッションに導く上で効果があるという認識を強め，日本語教育版の CM を新たに提案できないかと考えた。

1-2. 本パネルの構成

本パネルでは，まず， CM とは何かを述べ ，CM の出発点である経営学の CM を説明し，日本語教育における CM の歴史を概観する。次に，発表者らが本パネルで提案する「学習者をより深いディスカッションに導くための授業設計」とはどのようなものかを紹介する。さらに，発表者らが日々の教育現場で実践している様々な CM の実践例も紹介する。そして，今後の日本語教育における CM の応用可能性について，フロアの聴衆とともに議論したい。

なお，パネルディスカッション当日は、オリジナルケース教材「N1 取らせろって言うけれど」を用いたケースディスカッションのデモンストレーションを行い，授業計画書の解説を行う。「N1 取らせろって言うけれど」のあらすじは以下の通りである。

> 中堅日本語教師高木晴子が働くさくら大学では，留学生はほぼ全員が漢字圏で，入学時の日本語レベルは日本語能力試験Ｎ２レベルである。高木は３つの日本語科目（会話，読み書き，総合）のほかに，授業外で N1 対策講座を担当している。留学生全員が N1 を取得すべきだと考えている安藤理事長は，来年度から N1 対策講座を必修授業にしたいと考えている。しかし，留学生は N1 取得の必要性を感じておらず，高木は N1 対策より会話能力を伸ばすべきだと考えている。

ケース教材の全文および授業計画書は以下にて参照されたい。

（パネルディスカッション当日のみ閲覧可，ダウンロード不可）

ケース教材	授業計画書
https://onl.la/92Ukh46	https://onl.bz/H6ESkwQ

2. CM とは何か

2-1. 経営学 CM とは

本節では，CM の出発点である経営学 CM の概要について説明する。CM とは「ケース教材をもとに，参加者相互に討議することで学ばせる授業方法」（竹内 2010，p.18）である。研究方法あるいはその成果物を意味するケーススタディ（case study，事例研究）としばしば混同されるが， CM は授業方法を表す用語であり，事例（ケース）の扱い方が異なる。

経営学 CM で用いるケース教材とは，当事者へのインタビューをもとに，現場の出来事を物語的に記述したものである（竹内，2010）。ただし，討議すべき教育目的が必ず含まれているという点で，単なる物語とは異なる（水野・黒岩,2022）。

竹内（2010）によると，経営学 CM の一般的な手順は，以下の通りである。

表１　経営学 CM の一般的な手順

	活動	内容	時間
1	個人予習	ケース教材を読んだ上で設問（問題の原因や，解決方法に関するもの）に対して自分なりの意思決定を行う	約 3 時間
2	グループディスカッション	小グループ（10 名程度）に分かれ，自分の考えを他者に伝える練習をするとともに，他者の反応を手がかりに，自分の考えを吟味する	約 90 分
3	クラスディスカッション	計 60 名程度が一堂に会し，教師がディスカッション・リーダーとなって，意見交換を行う	約 3 時間

慶應ビジネス・スクールでは，１日に２ケース（つまり表１の１～３の活動を２回），２年間で 300～400 ケースに取り組む。

重視されているコンセプトは，「学びの共同体（learning community）」「勇気・礼節・寛容」「温かいムード」「学生と盟友になる」という４点である。以下，竹内（2010）を参考に，その詳細を表２に示す。

表２　CM が重視するコンセプトとその意味

	CM が重視するコンセプト	意味
1	学びの共同体	一つの学習課題を複数の参加者で建設的に検討する状態（竹内, 2010,p.37）
2	勇気	発言する勇気，人とぶつかる勇気
	礼節	他者に対する礼儀や敬愛の心（竹内, 2010,p.40）
	寛容	世の中にある多くの立場を受け容れる度量（竹内, 2010,p.40）
3	温かいムード	教師が学生の発言を丁寧に詳細に聞き, 建設的に応じるなどにより，自発的な学習を促す雰囲気
4	学生と盟友になる	教師が学生のことをよく知り，歩み寄り，仲間意識を持つ

参加者が自分の考えを大勢の他者に向けて発することが求められる CM 授業では，基本的な心構えとして以上のコンセプトが重要となる。

CM において，「「学ぶ」とは外界を認識するためのモデルを更新することである。」（竹内, 2010,p.122）と説明されている。そのモデルは自己モデルと呼ばれ，自己モデルの更新が CM 授業の最終的な目標となる。自分の凝り固まった頭を柔らかく解きほぐし，更新の必要性を自覚する（解凍），自己モデルを望ましいものに修正・変更する（移動），新しい自己モデルの定着化を図る（再凍結）のうち，CM 授業は「特に「解凍」と「移動」のプロセスを強力に支援する」（竹内, 2010,p.125）。「再凍結」は教室外で実感した時にさらに確かなものになるといえるためだ。

2-2. 日本語教育における CM の歴史

日本語教育において初めて CM が取り上げられたのは梅津（1997）である。彼が 1998 年にビジネスコミュニケーション研究会に招かれたことが，後の近藤・池田を中心とした「ケース学習」の発展へとつながった（近藤, 2015a）。ケース学習とは，「事実に基づくケース（仕事のコンフリクト）を題材に，設問に沿って参加者（学習者）が協働でそれを整理・討論し，仕事場面を疑似体験しながら問題解決方法を導き出し，最後に一連の過程について内省を行うところまでの学習である。」（近藤, 2015b, p.6）。経営学 CM からの変更点としては，ケース教材を短く簡潔にし，語彙表を設けていること，内省を重視し，授業内に内省の時間を設けていることなどが挙げられる。また，池田は，元勤務校におけるワークショップを通して，ピア・ラーニング（池田・舘岡,p.2007） と共通点の多い CM に出会い，クラスディスカッションの方法を変える，内省の時間を設けるといった独自の修正を加えた（池田, 2015）。近藤，池田を中心として，ビジネス日本語教育の分野でケース教材が３冊（近藤他 2013: 近藤他 2019: 金他 2020）出版されている。 ほかに出版されているケース教材としては異文化コミュニケーションを題材とした宮﨑（2014）がある。

2-3. 日本語教育版 CM の提案

このように，主にビジネス日本語教育の分野において，近藤・池田らを中心に経営学 CM に修正が加えられてきた。ただし，ケース学習はウォーレンシュタインの「対話的問題提起学習」やピア・ラーニングの影響を受けており，「学習」に重きを置いている。一方，経営学 CM は教授法であり，教師がいかに学習者の学びを促すために働きかけるかという点が重要視されている。そのため，ケース学習の立場からすれば，経営学 CM は学習者の内省を重視していない（近藤 2015c），経営学 CM の立場からすれば，ケース学習はより深い討議に導くための事前準備やディスカッションリーダー（以下，DL）の役割が不十分である（アドゥアヨム・アヘゴ・鈴木 2022a）という見方が生じる。現時点で日本語教育研究者・実践者が CM のモデルとして参照しているのは，主に近藤，池田らのものである。しかし，ケース学習を，そして CM をより深く理解したいのであれば，原点となる教授法としての経営学 CM について学び，継承すべき点とそうでない点を精査する必要がある。そこで発表者ら４名は， 慶應義塾大学ビジネス・スクールにおいて 2011 年から一般向けに開講されている「CM 教授法セミナー」[1] ベーシック・モジュール及びアドバンス・モジュールを受講し，全員 CM インストラクター認定証を取得した。本研究は，一度経営学 CM に立ち戻った上で，ケース学習とは異なる日本語教育版 CM を開発し，日本語教育における CM をさらに発展させていくための研究として，参加者に新たな学びを提供することができるのではないかと考えている。

3. より深いディスカッションに導くための授業設計

2-3 で述べたように，本研究では日本語教育版 CM の開発を目指し，経営学 CM に基づく授業設計を提案することを目指している。本節では，経営学 CM における教師の役割についてまとめ，実際にどのように授業を設計していくかを述べる。

ディスカッションにおいては，舵取りをする「ファシリテーター」や「司会役」が重要である（杉本・大塚 2012）。CM においても，教師は DL として，「討議の舵取り（教育目的達成のための誘導）を行う役割で討議に参加」（竹内 2010, p. 25）する。 バーンズ他（2010, p. 16）は，ディスカッション・リーダーシップには「討論する内容及びそのプロセスの双方をつかさどる能力が必要」と述べている。つまり DL は，ケースの内容について深く考えると同時に，ディスカッションをどのように進めていくか，そのプロセスについても十分に吟味し，授業設計を行うことが必要だと言える。水野・黒岩（2022）は，CM 授業を計画し，実施するプロセスを図 1 のようにまとめている。

授業・研修 環境の把握	ケース教材の 選定	授業・研修の 計画	授業・研修の 実行	授業・研修の 振り返り
・教育目的の設定 ・学習者の理解 ・前提条件の把握	・ケース教材の選定 ・ケース教材の入手	・授業・研修の設計 ・リハーサル	・直前の準備 ・導入 ・グループ学習	・授業・研修評価情報の収集 ・問題の分析と改善策

図 1 ：ケースメソッド授業・研修のプロセス（水野・黒岩 2022：34）

プログラム目次へ

初めに教育目的を設定し，学習者や実施する環境等を理解した上で，ケース教材を選定する。最初に設定される教育目的は「抽象度の高い浅いレベルの」「浅い教育目的」（水野・黒岩 2022，p. 36）である。学習者を理解し，ケース教材を選定し，第三段階でその学習者が求めているもので，そのケースを使わなければ学べないことを「深い教育目的」として設定する。そしてその深い教育目的を達成できるよう計画を立て，実行する。本稿では第三段階の「授業・研修の計画」のうち，授業計画書の作成を中心に述べる。

3-1. 授業計画書の構成と内容

授業設計について，CM 授業においては，ケースに固有の教育目的を設定し，そこに向かって参加者が事前に考えておくべき質問や，ディスカッションの中で参加者に投げかける質問などを緻密に計画する。竹内（2010）では，授業計画書の項目として①ケース教材，②参加者，③教育目的，④ディスカッション設問，⑤討議運営計画という 5 つが示されている。

3-1-1　ケース教材

扱うケース教材の要約であり，特にケース教材の問題状況を簡潔に記す。この部分は後述する教育目的によって記述が変わる可能性がある。

3-1-2　参加者

CM においては，参加者を知ることが大切だとされる。参加者の人数，母語，日本語のレベルだけでなく，実施する CM 授業に参加する目的，クラスやこれまでのディスカッションの雰囲気，キーパーソンなど，ディスカッションを進めるうえで重要となる情報を整理し，記述する。

3-1-3　教育目的

教育目的は「あるケース教材をもとにして行う討議を通して，参加者に学ばせたいこと」（竹内 2010，p. 159）であり，CM 授業において最も要となる部分である。「教育目的の明文化は，ケースメソッド授業の準備の最重要ポイント」（竹内 2010，p. 177）であり，そのケース固有の教育目的であること，参加者が求めているものであること，という 2 つの特徴がある。つまり，ケースと，参加者が両輪となって教育目的が設定される。

前述の通り，ケース教材選定の前に抽象度の高い浅い教育目的を立て，それに合致するケース教材を選ぶ。そして授業計画を立てる段階では，学習者のことを思い浮かべながらケース教材を読み込み，深い教育目的を設定する。たとえばアルバイトでの失敗を描いたケース「会社の予算を超えちゃった」（宮崎 2016. Pp. 84-85）を用いた際は，「仕事での失敗」という浅い教育目的に合うものとして選定し，深い教育目的を「特に新人には失敗がつきものということ，失敗した後にはすぐに上司などに報告することが重要だと理解する。」とした。

なお，教育目的の項には，下位項目として「ディスカッションを通して考え，自分のものとして獲得して欲しいこと」を設けている。これは，深い教育目的を設定する際に箇条書きで書き出しておく，そのケースを使ったディスカッションを通して考えてほしいことである。授業計画の立案においては，「ディスカッションを通して考え，自分のものとして獲得して欲しいこと」を熟考し，最終的に，深い教育目的を端的に記述することが最も重要である。

3-1-4　ディスカッション設問

ディスカッション設問とは，参加者に対してケース教材と共に配布される質問である。参加者はケース教材を事前に読み，ディスカッション設問に答えることで，ディスカッションに参加する準備をする。グループディスカッションでは，この設問についてディスカッションされることが多いが，水野・黒岩（2022）ではグループディスカッションにおいて論点を設定する方法も示されている。グループディスカッションのあとに行われるクラスディスカッションでは，設問に加え，ディスカッションの進行に伴ってさまざまな質問を投げかけられる。なお，ディスカッションの中で投げかけられる質問を「発問」と呼ぶ。

3-1-5　ディスカッション運営計画

一般にイメージされる「授業計画書」や「教案」と同じようなもので，ディスカッション全体の流れを時間とともに記述する。内容は，導入，発問とその意図，予想される参加者の答え，板書などである。3-1-3 で述べた教育目的と行き来しながら，ディスカッションを具体的にイメージし，計画を立てる。この段階では，「ディスカッションを通して考え，自分のものとして獲得して欲しいこと」に挙げた項目をディスカッションの中でどのような発問を用いて扱うか考え，その中で教育目的をさらに明確化し文言の修正なども行う。

ディスカッションの流れの最後には，そのディスカッションのまとめとなる「ラップアップ」も記述しておく。ここではディスカッション全体を振り返った上で教育目的に戻り，ディスカッションを通じて参加者と考えてきたポイントを，今日持ち帰ってほしいこと，さらに考えてほしいこととして提示する。ディスカッションが計画通りに進むとは限らないが，ディスカッションの着地点を意識する意味でも，計画の段階で，ラップアップにおいて何をポイントとして話すか，しっかり記述しておくことが必要である。

3-2. 日本語学習者を対象とする場合の留意点

最後に，日本語学習者対象に行う場合の CM 授業の留意点について，特に日本語のレベルに関係するポイントを述べる。

まず，話す能力の問題である。CM 授業は中級後半～上級レベルでの実施が現実的であるが，クラス内に日本語のレベル差がある，話すことが苦手な学習者がいるなど，すべての参加者が安心してディスカッションに参加するのにハードルがある場合

がある。そのため，グループディスカッションをクラスディスカッションの練習として意識づける，クラスの関係をよくしておき，誰かが発言しようとしたときに待つことができる雰囲気を作る，事実確認のようにあらかじめしっかり準備していれば答えられる発問を前半に多めに設けて場を温めるなどの方法が有効である。また，経営学CMにおいては，参加者の発言はその量と質両方から評価されるが（竹内 2010），日本語学習者を対象とする場合にはディスカッションそのものは評価対象とせず，ディスカッション前後に書いて提出する課題を評価するという方法もある。

また，ケース教材の読解にも注意が必要である。ケース教材の内容が理解できていなければ，ディスカッションに参加できなかったり，ディスカッションの論点がずれてしまったりするためである。そこでディスカッション設問の前段階として，ケース教材の内容を問う質問を作り，事前課題として提出させる方法がある。教師はそれを見て，内容が理解できているか確認し，理解できていないところがあれば，グループディスカッションに入る前に簡単に解説する。さらに，和田・アドゥアヨムアヘゴ（2022）のようなマンガで書かれたケース教材を利用する，翻訳ツールの使用を許可するなど読解を重視しない方法も取りうる。

4. CMの応用可能性

では，日本語教育にCMを導入することの可能性について，どのようなものがあるのかについて紹介する。まず日本国内の実践例としては，上級日本語授業において，異文化コンフリクトのケース（宮﨑 2016, p.16, 17）を用い，そのコンフリクトの原因及び解決策を様々な角度から検討した（アドゥアヨムアヘゴ・鈴木, 2023）。学習者は，ルームメイトが掃除しないという表面的な問題のみならず，他人の性格を変えることは難しいこと，相手が時間と労力をかけてまで性格を変えようとするに値する人物なのか見極めることが重要であるといった根本的で本質的な問題に気づき，悩み考える様子がうかがえた。また，作文執筆前のブレインストーミングとして，また初回授業において学習目的を明確化するために，ケース教材を用いずにCMのディスカッションの枠組みを用いてディスカッションを行うなど，日常的に深く考えさせるための試みを行っている。

留学生を対象としたキャリア教育の授業では，「キ ャリア探索の 3 つの視点」（杉山ほか 2018, p.9） を学ぶ目的で，日本で働く外国人に関するインターネット記事を用いたディスカッション授業を行った（鈴木 2023）。教育目的を定め，記事の内容についてディスカッションを行うことで，記事に取り上げられた外国人の事例を自分とは関係のない成功事例として捉えるのではなく、ディスカッションを通して働く際の姿勢や就職活動のための準備の重要性などを学んでいたことが伺えた。

海外の実践例としては，日本語読解授業および，作文授業，会話授業において，卒業生が実際に日本で体験した職場でのコンフリクトをケースとし，CM授業を行った。個人予習の段階では「日本人は社畜」「台湾の人はルーズ」「郷に入れば郷に従え」といったようなステレオタイプにつながる声が多かったが，教師の問いかけによって，ケースの登場人物の立場から，そのような行為に至った原因や背景を考えられ

るようになり，また，今後同じような状況になった時に，自分だったらどうするのかについてのディスカッションがみられた。つまり，ステレオタイプの枠を超えたものが教師の問いを通して生まれてきたといえよう。さらに，ディスカッションしたことを日本語でアウトプットする際の表現や内容の豊さも見られた。

日本語教員養成に関する実践例では,評価法の授業内でケース教材（宮﨑 2016, p.110, 111）を取り上げ，ケース教材に登場する複数の学習者の態度，発言および行動をどのように評価するかを参加者に検討させた。グループディスカッションを通して，参加者の評価基準や教師としてのビリーフの多様性が見られた。また，様々な視点からケースに内包される問題点を検討することで,評価に対する意識の変容もうかがえた。実際に教壇に立つ前の段階での CM の実施は日本語教師に求められる資質および態度の育成の一助にもなり得るのではないだろうか。

上述した実践例をフロアの聴衆と共有し，CM を導入することにより，日本語教育にどのような可能性があるかを探っていきたい。

5. まとめ

本パネルでは，教室内でのディスカッションをより深く導くための授業設計を検討し，CM の可能性について考察してきた。

重要なのは，事前段階で教師が参加者である学習者の特性を知り，学習者に適したケース教材を十分に検討し、教育目的を吟味した上で，緻密に授業運営計画を立てることである。当日は，学習者間のディスカッションの活性化を狙い，場の流れを観察し， 適切なタイミングで適切な問いを投げかけ続け，教育目的に導いていく。

実施上の注意点としては,参加者が単にたくさん話して終わるのではなく，意見の相対主義でもなく，ディスカッション参加者にモヤモヤを引き起こすような刺激を与え，深く考えさせるような発言を引き出すことである。すなわち，ディスカッションとは，教師の問いかけを通して対話を重ね，自己モデルの更新を促すプロセスであると考えられる。

とはいえ，深いディスカッションが常に可能になるわけではない。教室は常に予測不可能なことが起こる生きた場であるためだ。ディスカッションは思い通りにならないからこそ，追究する価値のあるものであるといえる。

注

（1）慶應義塾大学ビジネス・スクール CM 教授法セミナーの詳細は以下の URL https://www.kbs.keio.ac.jp/seminar/casemethod/module.html（2023 年 9 月 28 日閲覧）を参照のこと

参考文献

(1) アドゥアヨム・アヘゴ 希佳子（2022）「経営学ケースメソッド実践者の考える内省とは―日本語教育版ケースメソッドの開発を目指して」『東京国際大学論叢 人文・社会学研究』7, pp. 33-48

（2）アドゥアヨム・アヘゴ希佳子，鈴木綾乃（2022a）「より深い討議・学びを目指した「ケースメソッド」とは―経営能力の育成を目指す慶應型ケースメソッドとの比較から」『日本語教育方法研究会誌』28(2)，pp.32-33
（3）アドゥアヨムアヘゴ希佳子，鈴木綾乃（2022b）「より深い討議・学びを目指した「ケースメソッド」の授業設計―討議前の準備に注目して」『日本語教育方法研究会誌』29(2)，pp. 98-99
（4）アドゥアヨムアヘゴ希佳子，鈴木綾乃（2023）「ロールプレイを用いたディスカッション授業の効果と留意点に関する考察―「ケースメソッド」によるより深い学びを目指して」『日本語教育方法研究会誌』29(2)，pp.98-99
（5）池田玲子（2015）「経営学ケースメソッドからビジネスのための日本語教育へ―ピア・ラーニングによる授業デザインの提案」近藤彩編著　金孝卿・池田玲子著『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習―職場のダイバーシティで学び合う』【解説編】第２章，pp.15-43
（6）池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門―創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
（7）梅津光弘（1997）「ケース・メソッドによる授業の理論と実際―中・上級日本語教育への応用可能性」『日本語と日本語教育』，25，103-115.
（8）金孝卿・ 近藤彩・池田玲子（2020）『“異文化”トラブル解決のヒント！ 日本人も外国人もケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション』日経 HR
（9）近藤彩編著（2015a）金孝卿・池田玲子著『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習―職場のダイバーシティで学び合う』【解説編】ココ出版
（10）近藤彩（2015b）「ケース学習とは何か？」近藤彩編著　金孝卿・池田玲子著『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習―職場のダイバーシティで学び合う』【解説編】第１章，pp.1-14
（11）近藤彩（2015c）「実践！ケース学習の流れ」近藤彩編著　金孝卿・池田玲子著『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習―職場のダイバーシティで学び合う』【解説編】第４章，pp.77-100
（12）近藤彩・金孝卿・ムグダ ヤルディー・福永由佳・池田玲子（2013）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習:職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版
（13）近藤彩・金孝卿・池田玲子（2019）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 2】ココ出版
（14）杉本航・大塚裕子（2012）「ファシリテーターの有無に着目したグループディスカッションの談話分析」『電子情報通信学会技術研究報告』112（267），pp. 7-12
（15）杉山崇・馬場洋介 ・原恵子・松本祥太郎（2018） 『キャリア心理学ライフデザイン・ワークブック』 ナカニシヤ出版
（16）鈴木綾乃（2023）「留学生対象キャリア科目におけるケースメソッドを用いたディ スカッション実践報告」『大学教育研究フォーラム 発表論文集』p. 61
https://drive.google.com/file/d/18MPP9gUWsTzAkguZub8KFePYQYkQJOJ9/view
（17）髙木晴夫（監修）竹内伸一（著）（2010）『ケースメソッド教授法入門 理論・技法・演習・ココロ』，慶應義塾大学出版会

（18）水野由香里・黒岩健一郎（2022）『ケースメソッドの教科書　これさえ読めば授業・研修ができる』碩学舎
（19）宮﨑七湖（編著）（2014）『留学生のためのケースで学ぶ日本語―問題発見解決能力を伸ばす』ココ出版
（20）ルイス・B・バーンズ，C・ローランド・クリステンセン，アビー・J・ハンセン編著（2010）『ケース・メソッ ド教授法』ダイヤモンド社.　Barnes, L.B., Christensen, C. R., and Hansen, A. J., 1994. *Teaching and The Case Method: Text, Cases, and Readings 3rd Edition,* Harvard Business Press, Boston: MA.

プログラム目次へ

「私」を語らせる行為

―教師のオートエスノグラフィーから見えること―

中井好男（大阪大学）・佐野香織（長崎国際大学）・嶋津百代（関西大学）

1. 本パネルセッションの概要

日本語教育では，どのように相手にうまく伝えるのかに焦点を当てたコミュニケーション能力の育成に力が注がれてきた。一方で，情報伝達としてのコミュニケーションだけではなく，対話を基盤にした自己表現を重視する教育の重要性が唱えられるようになり，自分をいかに語るのかに重点をおいた言語･教育哲学が醸造され,その実践も増加している。しかし，自己表現は他者との関係に基づく対話の中に埋め込まれているのにも関わらず，多様性や個を尊重すべきとする社会の風潮の中で「自己」が先走り，自己を知りそれを表現する自己表現の重要性のみが切り取られてしまっているきらいがある。そこで，本パネルセッションでは，発表者らのオートエスノグラフィーを通して，自己表現という行為を捉え直すとともに日本語教育において行われる自己表現の実践を省みることで，自己を語るという実践が持つ功罪について議論することを目的とする。

2. 本パネルセッションにおけるオートエスノグラフィーの役割

オートエスノグラフィーは研究者自身を研究対象とし，主観的な経験を表現しながら，自身の感情を振り返り，呼び起こす自己再帰的な内省を通して，自身を取り巻く文化的・社会的文脈を理解する方法である。オートエスノグラファーであるボクナーが「自己エスノグラフィーについて論じるのではなく，それそのものを示すことをやってみたいんだ」（エリス & ボクナー, 2018, p.130）と主張するように，本パネルセッションにおいても，発表者がそれぞれの経験や感情の内省を通して日本語教育の背景にある社会的・文化的文脈を考える実践としてのオートエスノグラフィーを試みる。

本パネルセッションで行うオートエスノグラフィーは，記された物語から他者に感情的想起をさせるように自分の経験を記述し，記されたその物語をもとに「考える」ということを重視している（エリス & ボクナー, 2018）。ただし，この「考える」を進める前提として，オートエスノグラフィーの表現者とそれを受信する者との対話で生まれるものを見据え，それを受け止める覚悟と責任を持つことが求められる。本パネルセッションは，こうした意識の下，発表者らのオートエスノグラフィーを参加者と共有し，参加者による内省と対話を通して，自己表現を切り口に日本語教育の文化的・社会的文脈を考察し，そこに潜む構造的課題の相対化をともに行う，動態的で生成的なパネルセッションを行う。

3. オートエスノグラフィーの記述

次に，発表者が内省を通して綴った「自己表現」＝「『私』を語ること」にまつわる経験を以下に記す。パネルセッション当日は，以下のエピソードを共有するが，その機会に参

プログラム目次へ

加者にも「私」を語ることについて内省してもらい，その後，自己表現にまつわる構造的課題を相対化するための議論を行う。

3-1. 「私」を語ることが人間関係を変えてしまうことへの恐怖（中井好男）

私は，学習者オートノミー，アイデンティティをキーワードに行為主体性に関する研究を行ってきた。母国を離れ，日本で暮らす留学生や就労者が過酷な状況を強いられることがあるのを目の当たりにしていたからである。日々の教育実践では日本語学習者，日本語使用者の自律性を重視した実践研究を行うと同時に，日本語教師が持つビリーフ，教師文化や学校文化，単一言語・単一民族という思い込み，ネイティブ至上主義など，彼らを抑圧する「日本人」の経験や思想を形作る社会の課題にも向き合ってきた。そんな中，それまで記憶の奥底に留めおき，他言することはなかった自身の生育環境に目を向けるようになった。今ではあえて「私」を語ることで，共生社会の実現を阻む課題と向き合う研究を進めているが，まず，そもそもなぜ自己開示をするようになったのかその経緯から始める。

自分と向き合うきっかけとなったのは，海外の言語教育機関を視察した時のある留学生との出会いである。私が見学させていただいたのは留学生向けの英語クラスで，そのクラスには重複障害のある留学生の姿があった。その留学生は視力と聴力に障害があることから，ノートテーカーと手話通訳者の二人からのサポートを受けながら英語を学んでいた。私は，その存在に目を奪われ，興味本位で見ていると思われてはいけないと目を逸らそうとしてもどうにも目が離せなかった。それは，当時，まるでなかったことのように記憶から消していた聴覚障害との関わりを突きつけられ，内面世界の原点に連れ戻されたからである。両親が聴覚障害者であること，また，障害ゆえに社会のレールには乗れないことを当たり前のように受け入れてきた私には，一人で海外に出る，勉強する機会が持てる，さらにはその内容が一番不得意とするはずの音声言語であり，ましてやそれが英語であるという事実をそう簡単に受け入れることはできなかった。両親との会話。父の職場の匂い。一緒に出かけた時の焦燥感。よその家にしかないあるべき幸せの形を横目に，決して理解されることのない哀れな幸せに溢れていた頃へと時間が巻き戻された。帰国してからは，結局そこから逃げることはできないのかもしれない，大事なことを忘れていたのかもしれない，そんな感覚を持ち続けた。新書の案内，論文のキーワードなど，いろいろなところで聴覚障害，ろう者，ろう文化，手話という語がチラチラと目の前に顔を出すようになった。

留学生，就労者といった移住者の日本語学習や日本での生活，生き方にまつわる問題に向き合いながらも，「ろう」に関する本や論文を読み続けた。その中で，自身を表すコーダという定義を知り，大学で教鞭を取るろう者の存在を知り，研究会に参加するようにもなった。初めて参加したコーダの研究会には，日本語教育に関わる私だけではなく，私の後ろに隠れながらその話を聞く幼い頃の私がいたように思えた。そんな幼い頃の自分がもう表に出てこなくてもいいように，理論武装しようとする私と，今の私の欠片を取り戻そうとする私が交互に顔を出す。コーダとして客観的な定義や説明は，私の経験を整理するだけではなく，私の中にあった過去の感情を取り出し，それを浄化した。私はコーダという言葉を通して，科学の偉大な力を身をもって感じることができた。しかし，その一方で，

それは漂白された事実のようで，まるで移植された他人の経験であるかのような異物感を同時に放っていた。いまだにコーダという言葉にどこかアンビバレントな感情を持つのはそれが理由であるのかもしれない。また，聴覚障害者による当事者研究のシンポジウムでは，障害者が自身の経験をもとに自らの声でさまざまな社会的課題を提示していた。ここでもあの留学生の時と同じように，大手を振って生きていけるような人生ではなかった両親の姿が何度も蘇った。理路整然と説明される聴覚障害者の苦悩を聞き，家族の一人としてその苦悩に気づけなかったことややるべきことをやってこなかったことに後悔するとともに，取り返しのつかないことをしたという罪悪感に襲われた。

このようにトラウマティックな感情がつきまとうコーダとしての経験に向き合おうと思ったのは，ろう者を姉弟にもつ大学院生（当時）との出会いに加えて，日本に移住して日本語を教える非母語話者の日本語教師に，私自身の経験が持つ意味とそれに向き合う意義に気づかされことによって，私の逃げ道が塞がれてしまったためである。奮起して私の思いをまとめ，発表をした最初の場所が奇しくも今回と同じ日本語教育学会であったが，発表が始まるまでに感じた躊躇と後悔と恐怖は今でも覚えている。結局は，それまでもそうしてきたように，第三者になることで，何なく発表を終えることができた。その後も，内省をもとにした発表や論文の執筆を続けてきたが，躊躇や後悔に頭を悩ませながら過去の自分を対象化することで乗り越えるということが繰り返された。この過程には自身の身辺整理ぐらいの意義しか見出せない部分もあったが，新たな人脈が広がることによって，何かしらの可能性は感じていた。しかし，それと同時に，それまでに築かれていた人間関係が壊れる，あるいはその色を変えてしまうことにも無念さを感じていた。人間関係は変わっていくものであるから，そうなることに何の未練もない。しかし，人間関係にひびを入れてしまう事態になったとしても，封印していた過去の私のことを語る意味はあるはずだと思っている。それは，「かわいそうだ」という視点がそれまでの対等な関係に勾配をつけてしまうからである。例えば，腫れ物に触るように慰労の言葉だけ投げかける。どう対応したらいいのか，どう声をかけたらいいのかわからないからそのままそっとしておく。私も非障害者であり日本語母語話者であるマジョリティとしてこの社会を生きてきたため，その気持ちはよく理解できる。しかし，これらは，例えば，非障害者と障害者（とその家族）との間には埋まらない溝が存在している現実を突きつけるものでしかない。そして，こういうことを言ってしまうことが，またそれに拍車をかけるのである。構造的不正義に悩まされている人を前に，その状況の異常さを訴えることは，その上位で特権を有する人たちにとって疎ましいことであり，時には恐怖さえ感じてしまうことがあるという。私は私を語ることで，そんな大きな失敗も経験した。

自身の封印してきた過去を伝えることで現実が変わる。そして今それを伝えることで，また現実が変わってしまう。当事者研究が私にもたらしたことは，これまでの人間関係を「同情」の色を帯びたものに再構築すること，自身の出自や属性，家族の状況等をカムアウトしながら私との人間関係を（再）構築する人々が現れたこと，さらには，これまでの人間関係を喪失することであったと言える。私を語るということは，人間関係を組み換え（「リ・メンバリング（ホワイト, 2009）」）るだけではなく，他人事，自己満足としての他者理解や支援が蔓延る日本社会がいまだにその姿を維持していることへの気づきとその事

プログラム目次へ

実に向き合う覚悟を改めて迫るものでもあると考えている。

3-2. 「私」を語らせる教師が自分をひらき語ることの「諸刃の刃」性（佐野香織）

日本語教育の実践では「自己紹介」ひとつとっても，「私」を語らせることが多い。教員としての私は，「教科書にあることだから」と，教科書やワークシート通りの質問をしたり，答えたりする。そしてそこには，「あなたのお父さんの名前はなんですか」などの質問も含まれる。その人が話したいことなのか，このやりとりはコミュニケーションであるのか問うこともなく。

学生ボランティアとすすめる日本語授業を行った後，その学生ボランティアが言った。「日本語の授業って，普通だったらあまりよく知らない人に言わないようなこと，家族の構成とか，出身とか，家族の年齢や仕事のことまでお互いに話すんですね」。

確かにそうだ。自己紹介には「N1 は N2 です」「私は佐野です」というような文型積み上げ型のもっとも基礎の文型を導入しやすい，とか，これから共に学ぶクラスの人を知ろう，といった意図があると日本語教授法の授業で学んだ。教員としての私は，「教科書にあることだから」と，教科書通りの質問をしたり，答えたりする。そして練習問題には，「家族は何人ですか」などの質問も含まれている。その練習問題を行うか行わないかを検討をするよりも，「担当になっている練習問題までやらないと，チームティーチングでいっしょにクラスを教えている先生に迷惑をかけてしまう」から，とにかく「練習問題 1 は終わりました」と言うために練習問題をする。その人が話したいか，話したくないかは関係なく。

そして自分が昔，アメリカのコミュニティ・カレッジの ESL（English as a Second Language）コースで英語の授業を受けた時のことや，ポーランドの語学学校でポーランド語を学んだ時のことを思い出した。

クラスの学生は，ビザのためだったり，仕事に就くためだったり，本当にさまざまな目的で英語を学んでいる，多様な背景を持つ人々だった。そんな中で，私は「だから語学の授業って嫌なんだよな」と思っていた。私はよく知らない相手に，ただ授業の練習をするという目的のために自分がどこから来て，家族が何人いて，家族が何をしているのか，などいきなり話したくない。けれども，テキストに質問が載っている。それに，先生やクラスメートがどんどん聞いてくる。「答えたくない」とも言えず，仕方がないから適当に答えたりもする。相手の話も本当なのかどうかよく分からない。こんな練習のためだけに話すのはむなしく，そこで話した私はたぶん，「私」じゃない。授業が終わったあとにまたうそついちゃったって，思うのに。そう思っていたのに。

一方で，こんなこともあった。「私」のことを語らせるのは，たとえ練習であっても，「お母さんの名前はなんですか」とか，「妹は何歳ですか」という質問は，家族が亡くなっていたり，兄弟姉妹について話したくない人にはよくないやりとりである。だから，「本当」のことをクラスの中では話さなくてもいい，とする語学練習である。架空の家族を作って話してもいい時もあるし，色んなぬいぐるみを渡され，そのぬいぐるみのキャラクターになりきって話すこともあった。でも，「本当」のことを話さない会話って，いったい何のため？

こうして自分が受けるのも嫌な授業を，日本語教師としての自分が行っている。しかもボランティア学生に言われるまでは無意識だった。その上，教室外でも，自分がされたら

嫌だろうなぁということを「学生の情報共有」として，学生の自己紹介の内容を話すこともあった。「〜だって言ってた」，とか，「そうそう，だから〜なのね」と共感をすることもある。「学生の情報共有・情報交換」であったら，クラス内での会話内容は他の教員と共有するのはむしろ「円滑なクラス運営」には役に立つという方向に動く。むしろ積極的に情報共有・情報交換していることも多い。それは果たして「本当」の学生なのか。架空の，「想像の学生」がどんどん大きくなっていることもあった。

このように，私は自分自身も嫌な「自己紹介」の経験もある。活動や実践の中で見聞きしていて「この『自己紹介』，なんかおかしい」と思ったこともある。けれども，その「自己紹介」を授業の中で繰り返していたのはなぜか？　結局のところ，私自身が「私を語る」行為をしていないし，「私を語る」風のことをしていることに気が付かないフリをしていた。そんな教師の授業では，学生も「私を語る」風のことすることになるのだ。

そして，なぜ私は「自己紹介」の話を通して「私を語る」のか。そこには，「これは紛れもない私だけの経験だ」という想いと，「日本語教師のみなさんなら同じような経験があるのでは」という想いに揺さぶられ，また揺さぶりをかけるものがある。それは，日本語教師である「私」と，読み手の「私たち」がつながることで，日本語教育界の構造的な課題や，教師の既存の枠組みを変えることができるという楽観的な希望と同時に，その変化が巻き起こすことへの未知の恐怖に向き合う諸刃の刃でもあることに気づきを求められるからかもしれない。

3-3．教師教育者の経験とビリーフのあいだ（嶋津百代）

教師教育者としての教育観が，教師養成のカリキュラムにも個々の授業にも，そして，私自身が発することばにも影響を与え続けていることを，度々感じる。私はなぜそのようなビリーフを持つようになったのか。その問いと対話と内省のループを，私はオートエスノグラフィーに求め，自分自身の歴史文化を振り返りたい。

私は幼い頃からしっかりした，かなり「良い子」であったと思う。父は私と妹に対して非常に教育熱心で，勉強に関することにはお金を惜しまなかった。教育熱心な親を持つ子供によくあるように，私も父に褒めてもらいたいがために良い成績をとり，父の期待に応えようとした。熱心がゆえに厳しい父親に対して心の中では反抗しながらも，思春期を迎えてグレることもなく，勉強は好きだったし，真面目に学校に通っていた。

父に対する最初の反発は，大学受験のときだった。父は私に，地元大阪の国公立大学に進み，卒業後は経済的に安定している職業に就いてほしかったようだ。そんな父の希望に背いて，あえて東京の私立大学を選んだ。家を出て，一人暮らしをして独立したかった。独立といっても経済的には親の援助を受けるわけで，その頃は一人で住むことが独立だと思っていた。一旦親元を離れると，自分で思い通りの人生を描いていけると錯覚していた。

大学入学と同時に六本木にある劇団の俳優養成所に通い始めた。芝居を観るのが好きだった。高校生のとき，大阪の某劇団の公演を何度か観るうちに，観客として楽しむよりも演技者として楽しんでみたいと思うようになった。観客と役者は舞台という空間を共有し，芝居が上演される時間を共有する。役者は人間の喜び，悲しさ，愚かさを表現し，観客は外の世界から遮断された時間と空間の中でそれが味わえる。私は与える側に廻りたかった。

明けても暮れても，稽古場で歌やダンス，演技指導のレッスンを受けた。それまで全く演劇経験はなく，初めて習うことばかりだった。同期の研究生の中で，私は最年少の 18 歳だった。それまでの生活とは全く違う異質の世界，初めて経験する芝居の世界で，どうにかして私の居場所を確保することに必死だった。役者修行中は日常におけるすべてが勉強になる。芝居を観ても映画を観ても，友達と食事をしていても，一人で散歩していても，演技に役立てられるものを得ようと躍起になる。舞台では役者の動作が自然に見えなければならない。しかし，舞台という空間は日常の空間とは違うわけで，日常の自然な動きと，舞台上の役者の自然に見える動きは異なる。自分の動作を客観的に見つめる。見つめても見つめても，なかなか掴めなかった。自分では舞台の上で自然に見えるように動いていると思っていても，観客にそう見えなければ意味がない。さらに舞台上では，心も身体も開放することを求められる。芝居は観客とコミュニケーションをとりながら運ばれていくものだ。演出家の厳しいダメ出しがあるたびに，個人的に責められているような気にもなってくる。

そんな日々の中で，大学に通うことが私には必要で，大学は私を取り戻す時間と場所になった。劇団の先輩からは「大学なんか行って，芝居の役に立つ？」と言われ続けた。真面目であることがマイナスになった。個性的であることが特権であるかのように振る舞うことが求められた。実生活でも演技し続けなければならない気がした。私よりもずっとずっと素敵で色白で華奢な人，歌やダンスが信じられないぐらい上手な人，周りの人を笑わせたり楽しませたりできて，常に会話の中心にいる人。そんな人たちの中で，何の特技もない私の役者としての立場は，とても脆い不安定なものであった。かれらとは，生まれつき持って生まれた美貌と才能，芝居に対するセンス，そして経験の長さが違う。私は，ただの世間知らずの演劇好きのお嬢さんだった。

後年劇団を退団し，芝居から離れたが，舞台に立ち続けた数年間の経験が私にしっかり根づいているのがわかる。私にとって理論は舞台装置であり，実践は舞台である。教師教育では，「教えられたようにしか教えられない」という言説をよく耳にするが，私は「経験したことしか語れない」。オートエスノグラフィーが必ずしも何らかの気づきを生むわけではないかもしれないが，その過程で得られるのは，自分の経験の意味づけと自分を知ることである。自分の世界での経験と自分の物語をことばにして語ることの延長線上に，私の教育観や教師教育観が見えてくるのだと思う。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP19K14721，JP22KK0033，JP22K00666 の支援を受けたものです。

参考文献

（1） エリス, K., & ボクナー, A. (2006).「自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性：研究対象としての研究者」ノーマン・K・デンジン，イヴォンナ・S・リンカン編，平山満義・伊藤勇・大谷尚訳『質的研究ハンドブック 3 巻』北大路書, pp.129-164.

（2） ホワイト，M.（2009). 小森康夫・奥野光（訳）『ナラティヴ実践地図』金剛出版.

口頭発表

プログラム目次へ

複数の言語資本による社会参加の形

―サハリン残留日本人永住帰国者2世のライフストーリーから―

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（以下サハリン帰国者）が，ロシア語と日本語，時には朝鮮語という複数の言語資本を使用してどのように社会参加を果たしているのか，また社会参加を可能にする条件とはどのようなものか，北海道の地方都市B市に住むサハリン帰国者へのライフストーリー・インタビューを通して明らかにすることである。

戦前，サハリン南部の樺太は日本人が94%，朝鮮人6%，その他少数の先住民族等によって構成された日本人中心の移民社会だった。1945年8月，ソビエト社会主義共和国連邦（以下ソ連）の侵攻により，戦後はサハリン全体がソ連の領有になる。その後二度の集団引揚げでほとんどの日本人は引揚げたが，何らかの理由で残留を余儀なくされた人々が残留日本人になった（中山 2019）。ソ連崩壊以降，民間団体の尽力によって残留日本人の一時帰国事業が始まり，1991年に初の永住帰国が実現した。その後，2022年までに105世帯277人が永住帰国した。現在，戦前・戦中に樺太に渡った第1世代は多くが逝去し，現在は2世以降の家族が日本で生活している。日本語を使用していた経験のある第1世代とは異なり，第2世代は，朝鮮語とロシア語，またはロシア語で教育を受けたものが多く，日本語は永住帰国後に学ぶ第二言語である[1]。

サハリン帰国者の言語使用に関する研究は近年までほとんどなかった。佐藤・三代(2022)ではサハリン帰国者のライフストーリー・インタビューから，残留日本人2世の複言語・複文化における仲介活動と，それに伴うアイデンティティの変容について考察している。しかし，サハリン帰国者が自らの複言語を使い，どのように社会参加をしているのか，また，社会参加を実現するためにはどのような条件が必要であるのかまでは明らかにされていない。

そこで本発表では，北海道の地方都市B市に永住帰国したサハリン帰国者のDさんとEさんに，ライフストーリー・インタビューを行った。２人のライフストーリーから①日本語，ロシア語等の複数言語資本によるトランスナショナルなネットワーク構築，②日本語とロシア語によるローカルなネットワークへの参加，の2点について論じる。

2. 複言語を資本とした社会参加

DさんやEさんのようにサハリンで戦中・戦後に生まれた世代は複言語環境で育っている場合が多い。終戦までのサハリン（樺太）では日本語が主に用いられていたことから戦後も家庭内言語を中心に日本語が用いられた。一方，朝鮮語を用いる朝鮮学校あるいはロシア語を用いる一般の学校に進学することから学習言語，あるいは友人と会話する言語は

プログラム目次へ

徐々に朝鮮語，ロシア語に置き換わる。やがて朝鮮学校も廃止され，ロシア語が生活の中心になっていく場合が多い。家庭内で日本語がどの程度用いられているかによるが，多くのサハリン帰国者は，帰国後，日本語を学ぶ必要があった。このような背景から，多くのサハリン帰国者は，ロシア語，日本語，朝鮮語の３か国語を中心とした複数の言語をもつ。

ブルデューとパスロン（1991/1970）は，本来，機会の平等を謳っていた学校教育が，その教育を通じて，個人がどの社会的位相に位置づけられるか，参加するかを定める文化的資本（ハビトゥス）を再生産していることを明らかにした。社会参加と文化的資本は，密接かつ複雑に関係する。文化的資本とは，その社会やコミュニティの成員がもっている習慣や文化的知識，あるいは人脈などであるが，ブルデューにとって，その文化的資本の代表が言語であった。Bourdieu（1977）は，言語能力を，社会構造の中の発話者の位置と結びついた象徴的資本と捉え，社会的文脈の中，その言語のもつ力関係の中で考えなければならないと述べる。つまり，言語は，社会参加と密接かつ複雑に結びついた文化的資本の一つであり，言語資本と捉えることができる。言語資本は，その社会の言語への態度や価値づけといった社会的文脈から考える必要があり，例えば，日本語とロシア語を話せること，またはどのような日本語を話すかなどの意味はそのコミュニティに依存している。

この文化的資本の考えに基づき，Norton（2000）は，言語学習をあるアイデンティティを獲得するための投資であると捉えた。これは，言語資本とアイデンティティの関係，そしてその背景にある言語と社会との関係を多角的に読み解く視座を我々に与えている。本発表では，D さんと E さんが複数の言語を資本としてどのように社会参加をしたのか，どのようなアイデンティティの獲得，どのような社会参加のための投資としてことばを学んだのか，そしてその背景には，どのようなB 市の言語環境が影響していたのかを彼女たちのライフストーリーから明らかにする。

3. ライフストーリー研究の概要

本研究はライフストーリー研究である。ライフストーリー研究は語り手の経験の意味を探究する，主観的世界の解釈を重視した研究法とされる（桜井，2012)。筆者らによる調査は，日本サハリン協会の協力のもと，2019 年より現在まで行われており，サハリン帰国者とその家族 17 名にインタビューを行った。本発表では，北海道 B 市で暮らし，複数の言語資本を用いながら，社会参加し，また社会参加を通じて，ことばを学んでいた D さんと E さんを取り上げる。

B 市には数世帯のサハリン帰国者の家族が在住している。B 市はその地理的な条件から戦後もサハリンと経済的な結びつきが強く，文化交流も積極的に行っている。1995 年から 2019 年の間，定期航路を開設し，20 年以上に渡って北海道とサハリン，日本とロシアの地域間交流を支えてきたB 市であるが，現在定期航路は廃止され，サハリンやロシアの結びつきも以前ほどは強くなくなってきている。

インタビューは，それぞれの自宅で 2 回ずつ行った（表１)。インタビュアーは，筆者らに加え，共同研究者の日本サハリン協会会長の斎藤弘美と写真家のキム・サジである。

表１　インタビューの日程

インタビュー協力者	日程	インタビュアー
D さん	2022/09/02,2023/07/15	佐藤正則，三代純平，斎藤弘美
E さん	2022/09/02,2023/07/15	佐藤正則，キム・サジ

インタビューは，協力者の承諾の元，録音し，すべて文字化した。文字化したデータの分析は，発表者である佐藤と三代が共同で行った。

４．自立した市民として―D さんのライフストーリー

D さんは 1944 年にサハリンで生まれた。家庭での言語環境は日本語だった。6 歳の時から朝鮮学校で学び，朝鮮学校が廃止になるとロシア学校に転校，卒業後 2 年程働いた後に大学へ進学し，物理と数学を専攻した。在学中は日本語のサークルに入って日本語の勉強もした。1968 年大学を卒業後は自動車関係の会社に就職，1990 年代まで働いた。2000 年に夫婦で日本に永住帰国，日本サハリン同胞交流協会（現・日本サハリン協会）の F 氏から「子どもたちと一番近いから」と進められたため B 市に定住した。また，長女は，サハリンで外資系企業に就職したのち，アメリカに移住している。

D さんは「B 市に来てよかった」と語る。その理由として第一に挙げたのが，ソ連（ロシア）時代の専門を活かせる仕事，ロシア語と日本語の複言語を資本とした仕事が B 市にはあったからである。D さんは，ロシア時代の自動車関連会社での経験とロシア語を生かして，自動車の部品を取り扱う会社に通訳として就職した。当時，日本語の漢字はまだあまり読めなかったが，「日本の部品ってみんな英語でしょう。だから漢字じゃなく片仮名だから，それは自信があったの，片仮名だから自分できるって」と自動車の部品について知識のある自分は調べながらならなんとかなると思い，自分から通訳を申し出た。当時，B 市には，多くのロシア人が中古車や部品の買い付けにやってきていたため，D さんのような存在は貴重であったと言える。D さんは 73 歳までその会社で勤め上げた。

しかし，職場では，若い日本人の社員に日本語の間違いなどを指摘され，悔しい思いもした。そこで，D さんは，61 歳の時に日本の定時制高校に入学する。

三代：歴史，超難しいでしょう。漢字ばかりだし。
斎藤：それに，今まで習ってないもんね。急に習うわけでしょう，日本の歴史なんて。
　D：もちろん。
斎藤：今までソ連の歴史だもんね。
　D：ゼロだもん。
三代：漢字って，どうやって勉強したんですか。
　D：漢字って，本で，辞書を見ながら。ロシアの辞書を見ながら。
斎藤：でも，書くの難しいでしょう。すごいよ。
　D：自分で訳しながら。意味分かんなかったら，レポート書けないです。だから，4 年間は寝ないで勉強したよ，本当に。働きながら。
斎藤：なんでそんなにやりたかったの？

プログラム目次へ

D：日本に来て，私，会社勤めたでしょう，すぐ。それで自分が日本語不足，分かったから。それから，会社で一緒に働くんだったら日本人に負けないようにって思って。みんな誰も，うちの会社なんか大学卒業した人なんかいなかったし，ただ，みんな高校だけ卒業したから，私，ロシアで大学卒業してたので，日本に来て高校ぐらいはできるんじゃない？って自分で自信持って。

D さんは，来日後も，サハリンやアメリカにいる家族のネットワークと連絡をとりながら，ロシア語，日本語を用い，充実した生活を送っている。職場以外にもロシア語を学ぶサークルに参加したり，趣味のダンスサークルに参加したり，B 市の一市民としてロシア語，日本語の二つの言語を資本としながらローカルなネットワークに参加している。退職後は資格を取り B 市の観光ボランティアを始め現在も続けている。D さんにとって観光ボランティアの仕事は交流の場でもある。今一番仲良しなのは誰ですかという問いにも D さんは迷わず「観光ボランティア」関係の友人だと語った。

D さんは，「自信を持って」という表現をインタビュー中，しばしば使っている。自信を持ってロシア語の通訳の仕事を申し出て，自信を持って，通信制の高校に通う。それは，複数の言語資本を使用しながら，日本の地で，一人の市民として他の市民と対等に自分は生活できるということを，自らを鼓舞しながら証明しようとしているかのようである。三代が通訳で働いていたと語る D さんに，正社員として雇用されていたのかを確かめようと質問した際に D さんは以下のように語る。

三代：それは職員，毎日働いてたんですか。
D：もちろん，もちろん。社員として働きました。
三代：社員として，それはすごい。
D：ちゃんと市民税，道民税，みんな払いながら。

「ちゃんと」税を納めたと語る D さんからは，一人の自立した市民として自分がここにいることへの誇りのようなものが感じられる。D さんは，このような自立した市民というアイデンティティを確立するために複数の言語を用い仕事をし，さらに仕事の中でことばを学んでいた。

５．ことばの先生という夢の実現―E さんのライフストーリー

E さんは，1954 年，サハリンのポロナイスク（敷香）で生まれた。幼い頃の家庭内言語は日本語，学校は最初からロシア学校だった。勉強が子どもの時から好きで，特に小学校のときは русский язык（ロシア語），中学校以降では русская литература（ロシア文学）が得意だった。先生になることが夢だったが，家計を助けるために高校を中途退学して就職（その後高校に入りなおして卒業した），結婚し，1990 年代まで働いた。

E さんはサハリン時代，学校の教師として，日本語や日本文化を教えた経験を持つ。1999 年，ポロナイスクの学校に日本サハリン同胞交流協会のサークルがあり，E さんもそこで日本語の勉強をするようになった。その後前任者から請われてサークルを引き継ぎ学

プログラム目次へ

校で日本語を教えることになった。当時はサハリンで日本語を勉強したいという子どもも多かった。E さんは一時帰国の度に教科書を買ったり，浴衣を買ったりして授業に使っていた。日本への一時帰国の際に購入した折り紙の本に触発され，学校で折り紙の授業を取り入れると，それがサハリンで唯一の授業として高く評価された。

永住帰国は 2006 年である。B 市に定住した理由は親戚が先に定住していたこと，当時はサハリンへフェリーで簡単に行けたこと，知人も多かったこと等である。E さんは，2007 年から B 市のユーラシア協会のロシア語講師として働き始めた。定住したばかりの頃は「サハリンで使っていた日本語と，学校で勉強，子どもたちしてた教科書と，そのあとに，所沢入ったら，全然，ほかの日本語」だったため，2，3 年は日本語であまり話ができなかったという。だが，ロシア語講座の生徒たちと話すことによって次第に日本語が話せるようになっていく。「日本人にロシア語を教えるときは日本語で教えなきゃならない」からだ。一方で，ロシア語教師としてロシア語の教え方を工夫したり教材を作成したりすることは，E さんのロシア語教師になりたかったかつての夢を実現しているようでもある。このように E さんにとってロシア語を学ぶコミュニティとの関わりが日本語の学びや，E さんの複言語話者としてのアイデンティティを豊かなものにしていた。

佐藤：ロシア語の先生をするようになって，変わったこととかありますか。日本で。

E：考え？

佐藤：考えとか，こう，何か自分の自信がついたとか，何ていうのか気持ちの持ち方とか。

E：いや，そうですね。その仕事なかったら，もう私，分からない，どんな人，なってたか，分からないんですね。（中略）それで（コロナ感染拡大で）ユーラシア協会はやめて，その皆さんがみんな個人で移ったんです。誰もやめてなかった，やめなかったんです。あのとき 5 人いて，5 人は，先生，勉強しますって。それでもう，またずっと，もう 3 年間でしょ。

佐藤：うれしいですよね。

E：そうです。あと，思ってたの，それ，私の考えだけど，ロシア語を勉強してる人は，何か，特別かな，同じくない，みんなと。私，思ってたの，やめるってね。でも誰もやめてないんです。みんな，試験を受けるってなってるから，不思議です。生徒さんは，私は大好きです。もう本当にそんな勉強してる人は，私，尊敬しています。

コロナ感染拡大の影響でオンライン授業にはなったが，E さんは現在もロシア語を学ぶコミュニティとの関わりを続けている。それが E さんにとって日本語の学びの経験であり，生きがいでもある。ロシア語を教えることによって日本語を学び，ロシア語を教える等の形でロシア語を学ぶ人たちとの親密なネットワークに参加してきたのである。

６．考察とまとめ

以上，二人へのインタビューから，①日本語，ロシア語等の複数言語資本によるトランスナショナルなネットワーク構築，②日本語とロシア語によるローカルなネットワークへの参加というサハリン帰国者の複言語とライフストーリーの関係を見てきた。

D さんも E さんも日本内外で暮らす家族・親族とトランスナショナルなネットワークを持ち，複数の言語でコミュニケーションを取る。また，E さんは，サハリン時代に一時帰国を通じて日本とのネットワークの中で日本語や日本文化を教える活動をより充実したものにしていた。

また D さんは，ロシア語と日本語を資本に仕事を始め，B 市でのネットワークを広げる。さらに，日本社会における学歴，教養という文化資本獲得のための投資としてさらに日本語を学んでいた。D さんは，B 市における一市民としてのアイデンティティの獲得に向けてことばを駆使し，さらにことばを学んでいた。一方 E さんは，教師になりたいという夢を，サハリンでは学校の日本語（文化）教員として，B 市ではロシア語講師として実現することができた。どちらも日本語とロシア語を言語資本として，サハリン，B 市それぞれの場で社会参加を果たしていたということができる。それだけではなく，サハリンでは一時帰国時で得た折り紙の知識や浴衣などの文化資本を活用していたこと，B 市ではロシア語講師の仕事を通して学生さんたちと親密なコミュニティを構築し，そこで日本語を学び続けてきたことも明らかになった。このように，二人はロシア語と日本語という言語資本に加え，サハリン時代の文化資本を生かして日本での生活を充実したものにしてきた。

その背景には B 市とサハリンの文化的，経済的交流の豊かさがある。経済的文化的交流が多かったからこそ，専門知識を持つ通訳は必要とされたし，ロシア語を学ぼうとする人たちも多かったのである。B 市には，ロシア語を受容する環境が整っていたと言える。サハリン帰国者である D さんと E さんは，複数の言語資本によってネットワーク参加を試みると同時に，ネットワーク参加を通じて，さらに自身の言語資本を豊かにしていた。そして，それが D さんと E さんのアイデンティティをより自身が望む方へ，あるいは豊かな方へと更新していることが伺えた。複数の言語資本を共に尊重しながら，複数の言語資本によって生活できる環境の構築がサハリン帰国者の日本での生活を支えている。

注

(1) 本研究では，戦前・戦中に樺太に渡り残留した親世代を 1 世，その子世代を 2 世とした。

参考文献

桜井厚（2012）.『ライフストーリー論』弘文堂.

佐藤正則・三代純平（2022）「複言語・複文化話者としてのサハリン残留日本人―複言語・複文化における仲介の観点から」『言語政策』19(1)，pp.1-16，日本言語政策学会.

中山大将（2019）『サハリン残留日本人と戦後日本』国際書院.

ブルデュー，P.，パスロン，J. C.，宮島喬（訳）（1991/1970）.『再生産―教育・社会・文化』藤原書店.

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchange, *Social Science Information*, 16, pp.645-668.

Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: gender, Ethnicity and Educational Change*, London: Pearson Education Limited.

なぜ地域と連携した日本語教育実習を行うのか

―大学の日本語教師養成課程担当教員の語りに現れたビリーフ―

早矢仕智子（宮城学院女子大学）・澤邉裕子（東北大学）・中川祐治（大正大学）
西村美保（清泉女子大学）・杉本香（大阪大谷大学）

1. はじめに

日本語学習者の増加や多様化に伴い，日本語教育人材の養成や研修の充実が課題となる中，大学の日本語教師養成課程における日本語教育実習(1)の在り方も重要な検討課題の一つとなっている。「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（文化審議会国語分科会，2019）において，日本語教師養成のための 50 の「必須の教育内容」の一つに日本語教育実習が含まれ必修化されると同時に，その指導項目が 6 段階に定められた。また，2024 年に施行される「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」において，新たに創設される登録日本語教員として登録を受けるためには，登録実践研修機関における実践研修（日本語教育実習）を受講し，修了することが求められることとなった。

このような日本語教育実習をめぐる新たな動きの中において，これまで複数の大学の日本語教師養成課程で行われてきた，地域と連携した日本語教育実習の在り方について問い直しが求められている。今後の在り方を考えるためには，これまで実施してきた教員の語りから考えることがその一助となると考える。そこで本発表では，地域と連携した日本語教育実習を実施してきた教員の語りから見出されるビリーフを明らかにすることを目指す。辰野ほか（1986, p.216）によると，ビリーフ（belief，信念）とは「その人の物の見方を規定する内在化された知識と期待の体系」とされる。なお，本発表では社会構成主義アプローチの考え方に立脚し(2)，教員が持つビリーフを「時間の経過とともに変化し，社会的に構築されていく動的で可変的なもの」として捉える。

2. 地域と連携した日本語教育実習の実践に関する先行研究

地域と連携した日本語教育実習に関する体系的研究の嚆矢として土屋編(2005)がある。これは愛知県立大学の日本語教師養成課程が 2000 年に開始した地域のボランティア日本語教室との連携による日本語教育実習を記録したものである。日本語教育実習の場となったボランティア日本語教室の目的は,「外国人住民と日本人住民双方が対等な立場でのコミュニケーションをとおして相互学習し，相互理解をふかめていき，多文化社会を構築していく拠点となること」であり,「学生は一市民として，かつ，教室を運営していくパワーとして参加の要請をもとめられて」いると述べている（土屋編，2005, pp.20-21）。また，土屋は終章において，日本語を教えるスキルの習得に重点を置くのではなく，全ての人が住みやすい社会づくりを目指すということに重点を置いた「あたらしい形態の日本語教育実習」の可能性を述べている。

大学の日本語教師養成課程が地域の日本語教室と連携して行う日本語教育実習はその後も様々な大学で行われ，近年でも樋口（2022）などの実践報告が見られる。このように，地域と連携した日本語教師養成課程の授業に関する実践報告は個々に発表され，その成果は蓄積されているが，担当教員の語りを取り上げたものは少ない。澤邉・中川・早矢仕・杉本・西村（2023）は地域と連携した授業や教育実習を行っている大学の日本語教師養成課程担当教員に対するインタビュー調査を行った。その中で，連携先決定においては，以前から担当教員が実践者あるいは研究者として関わってきた地域の団体であることが多いことや，連携先との関係構築に配慮しながら事前の指導や実践期間中の指導を行う教員の様子が見られたとしている。また，科目開講の経緯と理由として，日本語教師にならなくても卒業生が将来，地域日本語教室に足を踏み入れやすい状況を作りたい，共生のための日本語教育，市民性教育を意図したなど，外国人住民との共生社会をつくる人材作りという目的が語られたことを明らかにしている。このような結果から，地域と連携した授業科目や教育実習の構想や実施における様々な工夫は，教員が持つ人材育成への強い思いやビリーフの現れであると考察している。

本発表は，澤邉・中川・早矢仕・杉本・西村（2023）に連なる研究であり，地域と連携した日本語教育実習の構想と実践に関わる担当教員のビリーフに迫るものである。実践の理念に深く関わると考えられる【実習の成果と意義】と【日本語教育人材の資質・能力】に関する発話に焦点を当てて考察を行う。

3. 調査の概要

調査は 2022 年 8 月から 2023 年 3 月にかけて，地域と連携した教育実習を実施した大学の日本語教師養成課程担当教員 4 名（東北（A），関東（B），中部（C），関西（D））に対し，同意書にサインをもらった後，2 時間程度の半構造化インタビューを行い，文字化資料を作成した。調査協力者の発話は帰納的コーディングの手法で分析し，オープンコーディング及び焦点的コーディングを行い，概念を抽出した（佐藤，2008）。

調査協力者が授業担当教員として実践している日本語教育実習の概要を表 1 に示す。

表 1　地域と連携した日本語教育実習の概要

調査協力者	概要
A	【主専攻課程】日本語教員養成コースの選択必修科目「日本語教育実習I」（「日本語教育実習II」が日本語学校）2 単位。後期実施。履修する学生は数名ずつ 5〜6 カ所の地域日本語教室（子ども対象の教室も含む）に分かれ，週 1 回 3 時間×4 回，学習支援を行う。
B	【主専攻課程】必修 3 単位。4 年次通年科目。国内の日本語学校，海外実習，B 大学が主催の地域日本語教室等での実習から選択。大学主催の地域日本語教育での実習は見学，模擬授業，教壇実習，事後検討会など，40 時間以上行う。
C	【副専攻課程】通年で 4 単位の「日本語教育実習（国内）」。メインは地域日本語教室での学習支援活動（週 1 回×15 回以上）で，地域の多文化共生活動（防災訓練など）の手伝い，交換留学生への学習支援も行う。

D	【主専攻・副専攻課程】日本語教育課程必修科目「日本語教育実習 A/B」のうち，B が地域日本語教室を実習先とした日本語教育実習科目 1 単位。半期実施。日曜日が実習日となり，5 回（1 回 90 分）以上の教室参加と教壇実習（実習生がコーディネート）を課す。対面，オンラインの両方式で行う。

（澤邉ほか 2023 をもとに作成）

4. 調査の結果と考察

分析の結果，抽出されたカテゴリは【実習の枠組み】【実習先】【実習先決定の経緯】【実習科目のデザイン】【実習の工夫】【実習の成果と意義】【日本語教育人材の資質・能力】【現在抱えている困難点】【他の実習や研修との違い】【今後の課題】の 10 であった。本発表ではそのうち実践の理念に深く関わると考えられる【実習の成果と意義】と【日本語教育人材の資質・能力】に関する発話に焦点を当てて考察を行う。

カテゴリ【実習の成果と意義】は 4 つのサブカテゴリ［学生にとっての意義］［教師にとっての学びと成長］［実習先にとっての意義］［ネットワーク構築］，カテゴリ【日本語教育人材の資質・能力】は 3 つのサブカテゴリ［地域の日本語教室に求められるもの］［専門家としての日本語教師］［地域にとっての意義］に分類された。それぞれのコードをまとめたものを表 2 と表 3 に示す。

表 2　実習の成果と意義

サブカテゴリ	コード
学生にとっての意義	一人ひとりの生活者としての学習者を見て知ることの気づき（A）／座学で学修してきたこととのギャップの認知（A）／地域の事情や社会的な背景の理解（A）／一般常識や知識が不足していることの自覚（B）／市民性の獲得への萌芽（B）／多様な学び（C）／相手を否定せず，尊重する姿勢や行動の体得（C）／地域の教室で必要な内容や方法の模索（C）／日本語教育の広義的な意義の理解（C）／価値観の違う相手とうまくやっていく方法の学び（C）／異なる世代の人々との関わりによる学び（D）／市民活動やボランティア参加への意欲の高まり（D）／現場での成功体験による自信や意欲の向上（D）／実習体験を共有する仲間との学び合い（D）／実習生と学習者ではない関係性構築の可能性（D）
教師にとっての学びと成長	地域の事情や背景への理解の深まり（A）／日本語教育はいろいろな視点を与える科目（B）／長期的に学生の成長を見守ることの大切さ（B）／学習支援者としてのスキル向上（C）／共に実習体験を共有する一員であるという意識（C）／実習先での気づきや疑問の共有と対話（C）／柔軟に学生の考えを受容する態度（C）／寄り添いながら励まし，主体性を引き出す（C）（D）
実習先にとっての意義	教室の活性化（D）／若い世代の実習生からの刺激（D）／継続的参加による関係構築（D）
ネットワーク構築	大学の地域における社会貢献（A）

プログラム目次へ

カテゴリ【実習の成果と意義】に関して，サブカテゴリの［学生にとっての意義］は15のコードが抽出された。まず，「一人ひとりの生活者としての学習者を見て知ることの気づき（A）」の大きさが語られていた。それは「座学で学修してきたこととのギャップの認知（A）」であるが，その気づきは同時に「地域の教室で必要な内容や方法の模索（C）」を促し，「日本語教育の広義的な意義の理解（C）」を得る契機となった。地域日本語教室で教育実習を行うことは，「異なる世代の人々との関わりによる学び（D）」や「価値観の違う相手とうまくやっていく方法の学び（C）」そのものであり，「現場での成功体験による自信や意欲の向上（D）」を実習生に与える。ひいては，その経験が「市民活動やボランティア参加への意欲の高まり（D）」を醸成し，「実習生と学習者ではない関係性構築の可能性（D）」や「市民性の獲得への萌芽（B）」に繋がるという認識が示された。

発話例1「市民活動やボランティア参加への意欲の高まり」
そこでイベントをすることになってるんですが，そのお手伝いにも参加してくれるようになったりとか。ちょっと他人事ではなくなって自分もやってみようっていうような形で，参加するハードルは下がってるのかなという，しています。（D）

発話例2「市民性の獲得への萌芽」
市民性とかっていうところまでは行かないかもしれないけど，でも学生にしてみれば，日本語ができる，できないとかと，目の前にいる人のいろんな人生とか，＊とか，心の豊かさとか寛容さとかは，すごい感じてるだろうなっていうのは思いますけどね。（B）

一方，［教師にとっての学びと成長］には8つのコードが抽出された。地域日本語教室で実習を行う学生への指導は，教案作成から期間中のメンタルサポートに至るまで，他の実習先以上に濃密なものにならざるを得ない。「寄り添いながら励まし，主体性を引き出す（C）（D）」ことや「柔軟に学生の考えを受容する態度（C）」というコードに見られるように，教員として実習生（学生）の学びに対しての共感力の高まりが語られた。ここで語られた「共に実習体験を共有する一員であるという意識（C）」からは，「学習支援者としてのスキル向上（C）」に留まらず，教員自身も学び手であるというビリーフが窺えた。

発話例3「共に実習体験を共有する一員であるという意識」
日本語教育実習っていう場と仕掛けは私が設計するけれども，そこで起きてることとかに関しての評価というか，価値の優越に関しては，私のほうが判断ができる，上であるっていうよりかは，一緒に体験を私も共有できてる一員になりつつあるなっていうところの変容は私も感じてるかな。（C）

また，［実習先にとっての意義］には3つのコードが抽出され，実習生として若い世代が入ることによる「教室の活性化（D）」や「継続的参加による関係構築（D）」などの好影響が指摘された。さらに，［ネットワーク構築］には地域との連携を主導していこうとする「大

学の地域における社会貢献（A)」という意欲的なコードも 1 つ抽出された。

表 3　日本語教育人材の資質・能力

サブカテゴリ	コード
地域の日本語教室で求められるもの	柔軟性や臨機応変さ（A）／即興性といった適応力（A）／主体的自発性（A）（D）／学習の場づくりの力（B）／コーディネーター的要素（B）（C）／学ぶ仕掛けをつくる力（C）／善悪二元論的でなく複数の持ち札から選択する力（C）／相手を否定しない態度（C）
専門家としての日本語教師	コーディネーター的要素（B）（C）／学ぶ仕掛けをつくる力（C）／現場が大切にしていることをもとに授業づくりができる力（C）／学習者と同じ目線で考えられる日本語支援者（C）
地域にとっての意義	外国人住民と日本人住民とのブリッジパーソンの育成（C）／教師である前に市民としての意識の涵養（D）

カテゴリ【日本語教育人材の資質・能力】に関しては，サブカテゴリの［地域の日本語教室で求められるもの］には 8 つのコードが，［専門家としての日本語教師］には 4 つのコードが抽出された。求められる資質や能力として共通して挙げられたものは「コーディネーター的要素（B）（C)」であるが，具体的には「学習の場づくりの力（B)」であり，「学ぶ仕掛けをつくる力（C)」であった。

地域日本語教室で出会う一人ひとりの学習者，さらにはボランティアたち，それは共に生きていく生活者である。実習生がその実情を知り，教員が共に向き合い学ぶ場をつくっていく実習体験は，市民性を醸成しながら，共生社会を担う人づくりに繋がるものであり，［地域にとっての意義］そのものであると考えられる。「外国人住民と日本人住民とのブリッジパーソンの育成（C)」や【実習の成果と意義】の［ネットワーク構築］で示された地方自治体などとの連携の構想は「大学の地域における社会貢献（A)」を体現する方法であり，さらには日本語教師養成課程の実習の在り方への問いかけと言えよう。

5. まとめと今後の課題

以上，本発表では，分析の結果得られた 10 カテゴリのうち，【実習の成果と意義】と【日本語教育人材の資質・能力】に焦点をあて，そこに現れる担当教員のビリーフについて論じてきた。ここでは，大学の養成課程における教育実習という制度の枠組みの中にありながらも，社会型の日本語教育への志向が見てとれる。それは，［学生にとっての意義］にある「日本語教育の広義的な意義の理解（C)」であり，「価値観の違う相手とうまくやっていく方法の学び（C)」や「市民活動やボランティア参加への意欲の高まり（D)」であり，「実習生と学習者ではない関係性構築の可能性（D)」や「市民性の獲得への萌芽（B)」に対する期待として顕著に現れている。先述したように，本発表の研究協力者である 4 名の大学教員はかねてより実践者あるいは研究者として地域の団体や教室との関わりを持ち，そのつながりから実習を設計するに至っている。即ち，養成課程に必須な教育実習の「装置」としてこれらの場が選ばれたのではなく，社会的存在としての参加者の自己実現や社

会的公正さ，共生社会の実現といった地域日本語教育の理念を具現化するための場として積極的に選び取られているのである。

冒頭でも言及したように，近年，日本語教育は，急速に制度が整備され，ある種のスタンダード化，公的な制度化の荒波に揉まれている。他方で，地域における日本語教育支援は，80 年代以降，中国帰国者，インドシナ難民，外国人配偶者，日系南米人などに対するボランタリーな草の根的な支援活動として展開してきた。このような端境期に，地域と連携した日本語教育実習はどこへ向かうのか，あるいはどこへ向かうべきなのか，本発表で明らかにしたビリーフは，こういった問いに示唆を与えるものである。

注

(1) これまで大学の日本語教師養成課程における日本語教育実習は，海外の大学や学内の日本語教育機関，日本語学校を実習先としたもののほか，地域にある日本語教室を選択し，地域と連携しながら行った例など様々な事例が蓄積されている。大学日本語教員養成課程研究協議会編（2022）には日本語教育実習に関する多くの事例がまとめられている。

(2) 第二言語習得研究における社会構成主義的アプローチに立脚したビリーフス研究の変遷をまとめたものに，Barcelos and Kalaja（2011）がある。

付記

本研究は研究費補助金基盤研究(B)22H00671（代表：北出慶子）の助成を受けて行った研究成果の一部です。インタビューに協力してくださった 4 名の調査協力者の方々にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献

(1) 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法―原理・方法・実践』新曜社

(2) 澤邉裕子・中川祐治・早矢仕智子・杉本香・西村美保（2023）「大学の日本語教師養成課程における地域と連携した授業のデザインと課題―日本語教師養成課程担当教員へのインタビューから―」『日本語教育方法研究会誌』30，94-95.

(3) 大学日本語教員養成課程研究協議会（編）（2022）『社会を築くことばの教育―日本語教員養成のこれまでの 30 年，これからの 30 年』ココ出版

(4) 辰野千寿・高野清純・加藤隆勝・福沢周亮（編）（1986）『多項目　教育心理学辞典』教育出版

(5) 土屋千尋（編著）（2005）『つたえあう日本語教育実習―外国人集住地域でのこころみ』明石書店

(6) 樋口尊子（2022）「地域日本語教室における日本語教育実習―大学生の地域日本語教室での学び―」『樟蔭国文学』58，32-47

(7) 文化審議会国語分科会（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」

(8) Barcelos, A. M.F. and Kalaja, P.（2011）Introduction to Beliefs about SLA revisited, *SYSTEM*, 39, 281-289.

分野を越えた「専門家」の協働が必要となる場における「日本語教師の専門性」の捉え直し

—定住外国人就労支援をめぐる対話の分析を通して—

大平幸（立命館アジア太平洋大学）
藤浦五月（武蔵野大学）

1. はじめに

2023 年５月，「日本語教育機関認定法」が可決・成立し，日本語教師という職業が国家資格化されることが決定した。このような動きの中にあって，「日本語教師の専門性」が今後，より厳密に問われることになることが予想される。しかし，舘岡他（2021）は，日本語教師の要件がリストとして提示され，その専門性が“特定の資質・能力”として理解されることにより，教師の個別性や複雑な変容のあり方が捨象され，教師の専門性やその変容が一定の方向へと規定され，固定化される危険性があることを指摘している。

本発表では，分野を越えた「専門家」の協働が必要となる場における「専門知」をより動的に捉える視点を提示する。さらに，外国人就労支援者，日本語教師，研究者など，多様なバックグラウンドをもったメンバーで構成されたプロジェクトでのやりとりをとおして新たな「知」が生まれる過程を記述することにより，従来の「専門知」の見方に新たな視点を加える。これにより，専門性や専門知といったものに多様な見方があることを示す。

2. 先行研究と研究の焦点

先行研究において専門性や専門知といったものがどう扱われてきたかを概観する。

まず，ショーン.D（2007）『専門家の知恵』を取り上げる。この本が書かれた 1980 年代科学技術の発達により社会が複雑化する中，社会的課題解決において専門家の関わる領域が拡大した。課題解決の場において，専門家と市民と行政の関係がどうあるべきか，専門家はどのような役割を果たすべきか，新たな専門家像が求められ，専門家の知恵のあり方が問い直された。

従来のモデルにおいては，専門家はある科学的真理に基づく専門知を有する特定の学問分野のスペシャリストであった。専門家の判断は強い権限を持ち，公共の場の意思決定において，ときに学問領域間の境界を強め，市民生活との乖離を生むものともなった。この問題を克服するため，ショーンは「反省的実践家」という新たな専門家像を打ち出した。そして，「状況との対話」に基づく「行為の中の省察（reflection in action）」によって課題に対処し，ステークホルダーとともに複合的な問題に立ち向かう実践を推奨した。つまり，状況との対話をとおして判断を行う専門家像を提示することより，専門領域間の壁を越え，そこに関わる人たちの対等性を担保し，状況にあわせた合理的判断が行える空間を作り上げることを試みたのである。

グローバル化の流れを受け，日本社会もより流動化し複雑化している。日本語教師の資

プログラム目次へ

格化は，このような流れを受けて制度化されるものである。しかし，先述のように資格化の流れは，日本語教師の専門性を標準化し，固定化してしまう危険性を孕む。舘岡他（2021）は，日本語教師の専門性を「『一般的・固定的な資質・能力』としてではなく，『個別的・動態的専門性観』によって捉え，個々人が私は日本語教師として何をすべきか，どうあるべきかを対話的に構成し，続けていくプロセスとして捉えること」を提唱している（p ）。また，そのための方法として，個々人の持つ理念や状況（フィードや方法）との対話を重視した「三位一体モデル」を提示する。これにより，「状況との対話（ショーン）」の機会を確保し，さらに教師の個別性，経験の多層性，変容のあり方の多様性を担保することを試みているのである。

本研究においても，ショーン（2007），舘岡他（2021）に示された専門性を動的に捉える視座を中心に据える。本研究が焦点化するのは，分野を越えた「専門家」の協働が必要となる場における「専門知」である。外国人受け入れに関する課題の解決の現場は，日本語教育に限らず複雑な課題が絡み合う場である。そのため，ひとり日本語教師だけでなく，分野を越えて複数の「専門家」が集まり，協働的に課題の解決にあたるのが常である。「現場において対話的に構成される」専門性を見るためには，日本語教師だけでなく，その場に集まった分野の異なる人々の「専門性」を全体として見ていく必要があるだろう。

本発表では，多様なバックグラウンドをもったメンバーで構成されたプロジェクトでのやりとりの中で，分野を越え，それぞれの「専門家」の経験が多層的に現れ，新たな「知」が生まれていく過程を記述する。これにより，専門性や専門知といったものの固定的な見方を越え，その見方に複数の可能性がありうることを示す。

3. 理論的枠組み 「協応行為をとおして共同生成される知（ガーゲン 2020）」

本研究では，異なる分野の専門家による協働が行われる場における「専門知」を動的に捉えるために，ガーゲン（2020）「協応行為」という概念を援用する。

社会心理学者ガーゲンは，グローバル化により流動化する現代社会において，人々がともに社会的課題に向き合うため，孤立した個人という人間観を乗り越え，関係の中の人の存在や行為を，進行中のプロセスの中で捉える視点の重要性を主張している。そして，知識を専門家と称される個人が所有するものではなく，協応行為，つまり人と人との相互行為をとおして共同生成されるものであるとしている。このような視点から知にアプローチすることで，専門知のみを特権化するのでなく，学問分野の内と外の境界を曖昧にし，流動性を高めることができ，現場における実践知，身体知などの多様な知のあり方を等価のものとすることが可能になる。また，そのような見方の転換により，知識が現場における課題の解決の場に貢献するものになりうるとしている（p.259）。

本発表においても，知識を，現場における協応行為をとおして共同生成されるものとしてみていく。また，専門性や専門知といったものを，いわゆる専門家個人が所有するものではなく，その場における人と人との協応行為において立ち現れるものとして見る。そして，多様なバックグラウンドをもったメンバーで構成されたプロジェクトにおける協応行為をとおして現場における新たな「知」が生まれていく過程を記述する。

4. 研究方法

本研究において，分析の対象としたのは，定住外国人の就労にかかわる課題とその解決の方法を探るための話し合いの録画データである。外国人就労支者，日本語教師，言語教育研究者などの背景を持った７名が参加するこの話し合いは，2022年11月～2023年４月，ほぼ月１回のペースで，計５回（各回 90 分），オンラインで行われた。５回をとおし，話し合いのテーマを「家庭を持ちつつ働く外国人の方を取り巻く課題」とし，課題その解決の方法などを話し合った。なお，各回の小テーマの選定には，鍋島他（2022）を参照した。話し合いのやりとりは録画し（約 4 時間 50 分），文字化をしたうえで分析を行った。話し合いの参加者についての情報は表１のとおりである。

表１　話し合い参加者

シロ	キャリアコンサルタント，外国人雇用就労支援，日本語教師
コダチ	行政書士，企業研修講師，教育機関講師（留学生就職科目担当），元若年者就労支援相談員
サクラ	NGO 職員（外国人支援団体），国際結婚で子育て中
ソラ	調査者（言語習得研究），現在大学で留学生の日本語教育を担当，元日本語学校教師
ウミ	調査者（実践教育研究），現在大学で日本語教員養成課程担当，二児の母
ヒマワリ	調査者（会話分析研究），現在大学と高校で日本語教育を担当，元日本語学校教員
ダンボ	現在大学と日本語学校で留学生の日本語教育，外国人保護者など地域における日本語教育も担当

5. 分析と考察

5-1. 分野を越えた「専門知」の共有

事例１では，分野を越えて「専門知」が共有されていく過程を見ていく。

メンバーは，コダチ，サクラ，ソラ，ダンボである。話し合いの小テーマは，新入社員の生活支援の課題とその課題をどのように解決するかということであった。このやりとり以前には，コダチとサクラ（ともに登録支援機関として特定技能や技能実習生と事業者を支援している）から，特定支援機関は銀行口座開設などの同行支援，外国人の方と事業者への面談などを行うことが法的に定められており，このような支援が一般の就労支援にも応用できるのではないか，というコメントが出されていた。

事例１

01	コダチ：そうですねおっしゃる通りで，あの，私たちも，あの，登録支援機関に登録してるんですけれども，
02	同じことを企業さんにはお伝えしています。あの，１年目は本当にわからないとか，いろんな提出書
03	類もあるので，１年目で見ていただいて，２年目からは，事業者さんの方でできるように，１年間の
04	間に見ながら準備をしていっていただくのが一番いい使い方なんじゃないかなと思いますし，外国人
05	の方にとってもそれがいいんじゃないかなと思います。
06	≪中略≫
07	サクラ:そうですね。私たちまだ１年目の支援をしているところで，でもできれば２年目以降，自前で支援を
08	されて。ただ私たちとの関わりを １ 年ですぱっと切るっていうよりも，どういうふうに繋がっていっ
09	たらいいのかなっていうのを考えてるところで，あの，今うかがったお話すごく参考になりました。
10	ありがとうございます。
11	ソラ：（前略）確かに。かなりこのあたりは，何かダンボさんがちょっと企業の事情はよくわからないと，お

プログラム目次へ

	っしゃってたんですが，私もそうですね。このあたりは全然。はい。

11 行目のソラの発話からは，ソラとダンボ（主に日本語教育を専門とする）にとって，登録支援機関についての情報が新情報であったことがわかる。

また，サクラは，07-09 行目で，「（コダチの 2 年目以降の事業者との関わり方についての）話は参考になった」と述べている。サクラの所属する団体は，登録支援機関としての活動をはじめてまだ１年目であり，２年目以降の事業者への関わり方については模索中であった。コダチの発話内容は，サクラにとっても新情報であったことがうかがえる。

このように，事例１のやりとりにおいては，コダチとサクラの発話により，登録支援機関のコミュニティにおいて共有されている知識が，他分野のダンボやソラにも共有されている。さらに，同じ登録支援機関コミュニティに属するコダチとサクラにおいても，登録支援機関としての活動がより長いコダチの経験に基づく知識が，サクラに共有されている。

5-2. 話し合いの現場において生まれる新たな「知」

事例２では，「協働書道」という「名言」が生み出されていく過程を取り上げ，話し合いにおいて，メンバーの「専門性」が多様に立ち現れ，話し合いのまさにその場において新たな「知」が生まれていく過程を記述する。

事例２のメンバーは，コダチ，ソラ，ヒマワリである。話し合いのテーマは，どうすれば職場における将来のビジョンをメンバー間で共有できるかということであった。

この日の話し合いでは，事例２のやりとりの前に，職場においてハプニングや変化を楽しめる雰囲気が重要であるという主旨の発話が繰り返し現れていた。

事例②は，ヒマワリの教室で学生の冗談に「のる」ことで授業の空気が変わったという経験が語られた後のやりとりである。

事例 2①

01	ソラ	：ね。なんか余白みたいなものに繋がるんでしょうかね。何か別のものが入って
02	コダチ	：いや，余白すごい，私ね，大学で書道を取ってたんですけれども，書道のすごいいい先生にね，
03		なら，教えてもらったんですけど，書道の文字をすごいやっぱきれいに書くことにずっと集中し
04		てたんです。で，高校まで，結構良い評価をもらってたのに，なんか大学で，そんなにもらえな
05		い。どうしてかなと思ってたら，あの，何回目かのときに，「余白の美」って書いてあったんで
06		す。その先生から。私は一生，「余白の美」っていうのがもう忘れられなくって，本当に今でも
07		思い出すんですけどね。余白って大事なんだなって。本当に「余白の美」って書いてあったんで
08		す。赤で。これやと思いましたね。本当にやっぱり全体のやっぱりバランスっていうのが，何で
09		も，大事な，字だけが上手とかでは駄目で，全体をもって作品ですから，職場も全体をもって，
		全体もって，ね，いい具合っていう。

01 行目で，ソラが，ヒマワリと学生の一見意味のないやりとりが「余白」を生むのではないかという主旨の発言をする。ソラの「余白」を受け，コダチが大学生の頃，書道の先生から「余白の美」というコメントをもらったという経験を語り，発話の最後（08-09 行目）を，「（書道も）職場も全体をもっていい具合」になるという主旨の発言で締めくくる。書道と職場との共通性を示すこの発話は，コダチの書道の経験と職場をつなぎ，コダチが語った書道の経験が，単に過去の経験の語りではなく，職場において大事なことのメタファーになっていたことを示すものとなっている。

プログラム目次へ

コダチの書道に続き，ヒマワリも「書道」に関連して想起された自身の経験について語り始める。事例 2②を見ていきたい。

事例 2②

01	ヒマワリ：私は書道で思い出したんだけど，テレビ番組で，なんていうんですか，1 人の人が全部書くんじ
02	ゃなくって，なんかある程度書いてから次の人が入るっていうような書道，今あるじゃないですか
03	＜中略＞私もちょっと書道してたんですけど，ただお手本見ながら，例えば第一画目を間違えるとも
04	う駄目また失敗って思って，もう一度やり直したりとか，新しい紙にしてたと，私はしてたんですけ
05	ど＜中略＞自分とは違う方向性に線を引いても，その次にいった人が，またそれを修正して最終的
06	にきれいなものに見せるように，1 行目 2 行目 3 行目，あの，文字の大小とかも考えて，一つの作品
07	を作るっていう協働作業の書道があって，はあ，すごいこれって面白いって思ったんですけど。職場
08	でもそういうのって何か，今ちょっと急に

ヒマワリは，テレビ番組で見た複数のメンバーで一つの作品を書き上げる書道作品に言及し，次に自身の書道の経験について語る。ヒマワリの「書道で思い出したんだけど」から始まるこの発話は，先行するコダチの「書道経験」の語りに触発されたものといえる。コダチとヒマワリは，専門分野は異なる。しかし，03 行目のヒマワリの「私もちょっと書道してたんですけど」という発話によって，コダチとヒマワリは，異なる専門分野に属する者から，「書道」をいう共通経験を有する者同士へと，その関係性を変化させる。ヒマワリは，07-08 行目で「職場でもそういうのって何か（大切だと思う）」という発言で発話を締めくくっているが，自身の書道にまつわる経験について語り，最後にその経験を職場に重ねる発話の構成は，先のコダチの発話の構成とリンクしている。これにより，ヒマワリの書道の経験についての語りもまた職場において大事なことのメタファーであることが理解できる。また，この発言は，コダチの発話への共感を示し，自身とコダチとを価値観を同じくする者として位置付けるものになっている。

次に，このやりとりに続く事例 2③を見ていく。

事例 2③

01	コダチ　：そういうことですよね
02	ソラ　　：「協働書道」にしときましょうか
03	コダチ　：その心は
04	ソラ　　：その心は説明難しいですが
05	ヒマワリ：難しいですけど
06	コダチ　：でも，そういうことですよね
07	ソラ　　：何か決め込んで，計画通り進んでいくのとはまた違う
08	コダチ　：計画では，もう何か決まってるかもしれませんけれども。あの，ねえ，一画目と二画目が思っ
09	た通りでないときに，次はどういうようなものを，線を書くのかっていう。で，出来上がったと
10	きに，予定していたもの以上のというか，1 人ではできないものが出来上がっているっていうのは，
11	こう，それは面白いですよね。そういうふうにイメージできていくと

コダチの最初の「そういうことですよね」は，ヒマワリの発話に対する同意を示すものと思われるが，ここで注目したいのは，コダチが「そうですよね」ではなく，「そういうことですよね」と言っていることである。「こと」は，ものの定義や意味を示す形式名詞であり，ここで「そういうことですよね」と発言することにより，コダチは単に同意を示しただけでなく，ヒマワリの発話の含意する意味を理解したことを示している。これまでのや

りとりにおいて，二人の書道の経験は，明確に言語化されてはおらず，それに名前もついていない。しかし，その経験に含まれる意味が共有されたことを示すためにコダチは「そういうことですよね」と述べているのである。

06行目でも，コダチは再度「そういうことですよね」と繰り返すが，この発話は，ソラとヒマワリが書道の経験を説明する前に発せられており，それ以前のやりとりでは，まだ明確に言語化されていない。にもかかわらず，コダチがここで「そういうことですよね」と述べ，理解を示していることは，それまでの話し合いにおいて，職場においても常識から外れハプニングや変化を楽しむことの大切さが繰り返し示されていたことと無関係ではない。前述のとおり，この日の話し合いを通し，このような価値観が繰り返し共有されてきていた。コダチの「そういうことですよね」という発話は，言語化されずとも，メンバーがそのような価値観をすでに共有しているからこそ可能になっているのである。

最終的に，コダチとヒマワリのこの書道の経験は，08-11 行目で，コダチ自身が簡潔，かつ的確に言語化を行ったことによって明確な輪郭を現わすことになる。また，ソラによって「協働書道」と名付けられ，全体に共有されることによって，メンバー間の「名言」となっていった。

6. まとめ

メンバー間の話し合いにおいて生まれた新たな「知」は，メンバー共通の価値を示すものであり，今後の意思決定において参照される判断の基準となりうるものである。そのような意味で，その場における将来の実践をかたち作る重要な知識であるといえるだろう。

これまで専門家の知識は，実践知，身体知などあらゆる知に優越するものと捉えられてきた。ゆえに，社会課題解決の場において強い権限を持ち，専門領域間の分断や乖離を生む可能性を持ち，また，専門性を標準化し固定化してしまう危険性を孕んでもいた。

本発表では，協応行為という概念を援用し，専門知を動的に捉える視点を提示し，多様なバックグラウンドをもったメンバーのやりとりをとおして新たな「知」が生まれる過程を記述することで専門性や専門知といったものに多様な見方があること示した。

付記：本研究は JSPS 科研費課題番号 21K00610 の助成を受けたものです。

参考文献

(1) ガーゲン，K. J.（2020）鮫島輝美，東村知子訳『関係からはじまる：社会構成主義がひらく人間観』ナカニシヤ出版
(2) ショーン，D.（2001）佐藤学，秋田喜代美訳『専門家の知恵．反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
(3) 舘岡洋子編（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
(4) 鍋島有希，黒田史彦，木下直子（2022）「日本企業における外国人材への日本語支援―協働コミュニティを創出するためのパターン・ランゲージの観点から―」『日本語教育方法研究会誌』29(1)，64-65

LTDは学習への深いアプローチにどのようにつながるか

―JFL環境における日本語学習者を対象として―

冨田郁子（コンケン大学）

1. はじめに

筆者はタイの大学で「学習への深いアプローチ」を目的とした授業を行っている。「学習への深いアプローチ」とは意味を求めての学びであり，高次の認知機能をふんだんに用いて課題に取り組むことを特徴とする（溝上2014)。これを可能にする方法として「真なる学びの追求」を理念的な目標として掲げるLTD話し合い学習法 （Learning Through Discussion，以下LTD）が有効であると考え，ディスカッションの授業においてLTDを基礎段階，その後のディスカッションを発展段階とするLTD基盤型授業を行っている。

2. 先行研究

LTDは仲間との教え合いと学び合いを通して課題文を深く読み解く技法である（安永・須藤2014)。予習とミーティングがそれぞれ8STEPあり，STEP1からSTEP4は著者の主張の客観的理解を目的とした低次の学習，STEP5 からSTEP8は著者の主張と他の知識や自己との関連づけを通して理解を深め広げることを目的とした高次の学習である。

表1 LTDの各ステップ(安永・須藤2014:20-36の内容を要約)

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

LTD基盤型授業の研究では，阿部(2018)が学部留学生を対象にLTD基盤型口頭発表練習を行い，個人思考と集団思考の繰り返しが深い思考につながると結論付けたが，学習者自身の振り返りによる主観的な分析によるものである。JFL環境下の学習者を対象としたLTD基盤型授業では，冨田（2021）でLTD基盤型ディスカッションが学習への深いアプローチにつながることが明らかとなった。深いアプローチの学習活動を行った学習者が学期を通して増えたものの多くはなかったこと，思考への内発的動機づけを測る思考動機尺度に変

プログラム目次へ

化がなかったことから深いアプローチを意識させるための明示的な指導が必要だと述べられている。LTD 基盤型ディスカッションにより学習への深いアプローチが可能になることは示されたが，LTD のどの側面が学習への深いアプローチにつながったかは明らかではない。LTD の効果を明らかにするには，ディスカッションにおいて起きていることやディスカッションが学習への深いアプローチにつながる過程にも注目することが必要だと考えた。

3. 研究の目的

LTD 基盤型ディスカッションがどのように学習への深いアプローチにつながるか調査し，学習への深いアプローチにつながる LTD の効果を考察することを研究の目的とする。

4. 研究の方法

4-1. 授業の概要

表 2　授業スケジュール(1 コマ 120 分×週 2 回)

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

タイの大学の日本語専攻 3 年生を対象に，表 2 のように LTD 基盤型ディスカッションの授業を行った。27 名の受講者のうち研究への同意が得られた 16 名を研究対象とした。対象者の日本語能力はN2 1 名，N3 11 名，N4 1 名，N5 2 名であった。学習への深いアプローチを意識させるための明示的な指導として，前年度に行った 2 つのディスカッションを比較させ「意見だけでなく根拠にも注目すること」に気付かせたほか，「授業で学んだことを授業外の生活に生かすこと」を常に伝え，最後の授業でディスカッション内容を今後の生活にどう生かすか考えさせた。

4 回の LTD のうち 3 回でタイ語の記事を用い，インプットである読解を母語のタイ語で，アウトプットである LTD のミーテングとディスカッションを日本語で行った。ただし LTD のミーティング STEP2 は，意味の理解に重点を置きタイ語で行った。1 コマ 2 時間で LTD の全 STEP の半分を行い，2 コマで 1 回の LTD が完結するようにした。LTD の前に各自で予習をさせ文法などの間違いを指摘した。1 コマの前半 1 時間を予習の修正やミーティング準備とし，後半 1 時間でミーティングを行った。LTD の各ステップの時間は安永・須藤(2014)を参考に，学習者の能力に合わせ調整した。ディスカッションの試験は 4 回行い，テーマは LTD に関連したテーマまたは授業で行ったディスカッションのテーマで，学生が選んだ

タイ語の記事の内容に基づいていた。毎回試験後に「テーマについて考えたこと」「協同学習やディスカッションはどうだったか」を書いたワークシートを提出させた。

4-2. 研究の方法

図1の学習活動動詞からみる深いアプローチと浅いアプローチの特徴(Biggs &Tang, 2011, 訳は溝上 2014)を基準に，ディスカッション試験後学習者が書いたワークシートから学習への深いアプローチの数とその変化を調査した。その上でLTD基盤型ディスカッションがどのように学習への深いアプローチにつながるかを知るために，調査した学習への深いアプローチがディスカッションで述べられる「経験・知識」「(意見の) 根拠」「意見」のどの部分から生まれたかワークシートから検討した。さらにLTDの効果を考察するため，深いアプローチがとれたディスカッションの過程を詳細に検討した。

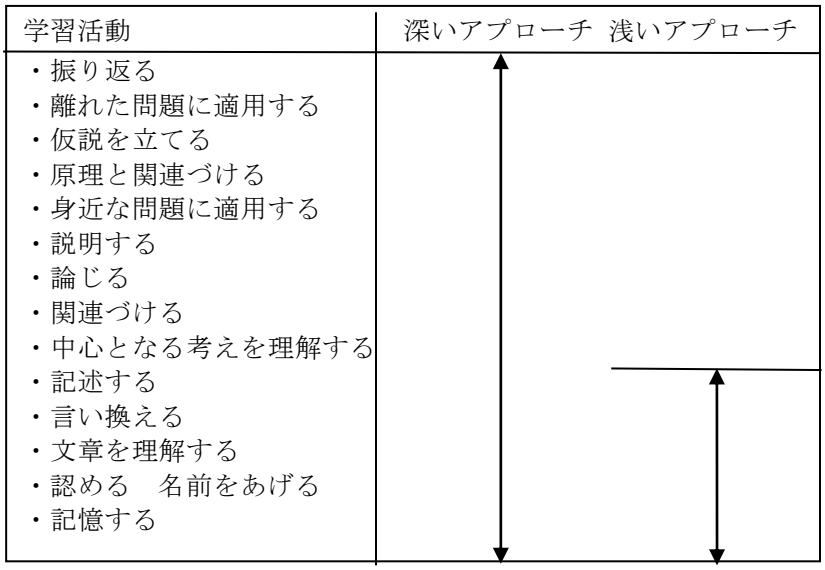


図1　学習活動動詞からみる深いアプローチと浅いアプローチの特徴
(Biggs &Tang, 2011, 訳は溝上 2014)

5. 結果と考察

5-1. 学習への深いアプローチをとった学習者数の変化

表3は学習者がとった学習への深いアプローチの変化である。複数のアプローチが関連していると考えられる場合は強いと考えられるほうを選んだが，明らかに複数のアプローチを使用していると考えられる場合

表3　ディスカッション試験ごとの学習への深いアプローチの変化

	第1回	第2回	第3回	第4回
振り返る	4	5	4	5
離れた問題に適用する				
仮説を立てる				
原理と関連づける	3			2
身近な問題に適用する	1	5	1	7
説明する				
論じる				
関連づける		2		1
中心となる考えを理解する				
学習への深いアプローチの合計	8	12	5	15
学習への深いアプローチをとった学習者数	7	12	5	12

プログラム目次へ

は複数計上した。回を重ねるごとに学習への深いアプローチやそれがとれる学習者が増えた。ディスカッションのテーマに影響を受けることはあるが，LTD の活動がディスカッションにも適用され，学習への深いアプローチにつながったと言える。

5-2. 学習への深いアプローチはディスカッションのどの部分の影響を受けたか

ディスカッションではおもに，「経験・知識」「(意見の) 根拠」「意見」を述べているが，その中のどの部分が学習への深いアプローチにつながったか，ワークシートの「ディスカッション後にテーマについて考えたこと」から検討した。

まず，メンバーと自分，どちらの発言内容が深いアプローチにつながったかについて，40 の全アプローチのうち「自分」が 4，「自分とメンバー」6，「メンバー」30 であった。次にディスカッションのどの部分が深いアプローチにつながったかについて，「経験・知識」8，「根拠」14，「経験・知識と根拠」7，「意見」5，「意見と根拠」1，その他 5 であった。LTD は他者との協同・協力を基盤として課題文を深く読み解く活動である(安永・須藤 2014)ため，自分だけでなくメンバーの発言内容，意見だけでなくそれを支える経験や根拠など意見を支える部分にも注目したことが学習への深いアプローチにつながったのだろう。

下は学習者 A が書いたワークシートの一部である。テーマは「動物園や水族館をどのように運営すべきか」で，A は水族館は入場料がすごく高いと聞いており自分は行ったことがないが，プロモーションにより来園者が増えたと聞いたことがあると言った。普段は行かないがイベントがあれば行きたくなるというメンバーの経験や，家族など大勢で来園する人が多いから団体割引を導入するのがいいというメンバーの意見も聞いた。自分とメンバーの経験，根拠（下線部）から，「身近な問題に適用する」という学習への深いアプローチにつながった。

A:動物園や水族館の入館料が高いと感じて，行きたくない人が多いと思います。しかし，プロモーションやセールなどで値下げされた商品やサービスを見たり聞いたりすることで，人がその商品やサービスを購入したいという気持ちが高まると思います。もし，個人事業があったら，お客さんを呼びこむために，最終的に損をしないと十分に検討した後，その手段を使いたいと思います。

5-3. 学習への深いアプローチがとれた学習者が多かったディスカッションの過程

第 4 回のディスカッション試験で，グループ全員が学習への深いアプローチをとることができたグループが 2 つあった。下はそのうちの 1 つのグループのディスカッションの一部である。テーマは「仕事で成功するためには何が一番大切か」である。

B：アルバイトしたとき 6 か月しか働かないのに店長の知り合い人なので副店長になる人に会ったことがあります。いいコネクションがあれば仕事で成功する可能性も高くなります。だから仕事で成功するためにはコネクションが一番大切なことだと思います。
C：そうですか。その場合は早いですね。6 か月しか働かないで副店長になったんですから他の店員は平等ではないんじゃないですか。

プログラム目次へ

（中略）
D：①でもいいコネクションがあればいい職位ができると言ったんだけど，実力がないなら職位が守れないと思います。それにコネクションから職位は仕事で成功することではないと思います。
C：②それなら私にとっていいコネクションがあれば仕事で成功する可能性も高くなるとは賛成です。たくさんの人を知り合ったら困ったとき相談やおすすめがお願いできます。私はダンスしていて，私の知り合いが私に人気なダンスのチームをお勧めあげて私とそのチームを参加できました。新しいチームなので新しい人や新しい練習方法を知ります。それはスキルを得られました。だからコネクションとは仕事で成功することだけではなくいろいろな人を知ってもっと仕事をうまくなると思います。
D：③つまりコネクションがあればたくさん人々が会ってこの人たちからいろいろなスキルが学ぶことができることになりますね。そして人々からスキルを使って自分の職位を守れるということでしょうね。
C：はい，そうです。
（中略）
D：皆さんを聞いたあと私は多分いいコネクションがあれば成功することが高そうだと思います。

B の意見に対し C と D，さらにもう一人も初めは反対していた。①で D は「実力がなければコネクション（人脈）があっても役職を維持することは難しい」と言っている。しかし，②で C が人脈のおかげで知らなかったことが学べスキルが伸びた経験を話し，D は人脈が学びや成功につながるという根拠を知った。③で D は C の発言内容を理解し，人脈が成功に大切な要素だと納得したことが分かる。D はワークシートに次のように書いていた。

D：前，仕事で成功するためには問題を解決するスキルが一番大切だと思いましたが，ディスカッションの後でメンバーの経験を聞いて，いいコネクションも大切にすることだと思います。自分の問題を解決するスキルも大切だが，仕事で成功するためのスキルではなくて，自分の能力を開発するスキルになると思います。いいコネクションのほうが成功が高くなると思います。クラスに来た社長の言うとおり，「百人と友達になれ」や「コネクションのことが大切です」と言われました。つまり，人々とたくさん会って，仲良くすればいいということです。よくないことがあれば，友達に手伝ってあけなければならないということです。

元の自分の意見の「問題解決能力（が大切）」とメンバーの意見の「人脈」がそれぞれが仕事にどう役立つか深く考えたことにより，仕事で成功するには人脈が大切だという見方に変わった。数日前に授業に来て話してくれた経営者の「自分から話しかけて人と親しくなろう」という話とも関連づけ，人脈の重要性を認識した。そして「振り返る」「関連づける」という深いアプローチをとることができた。どちらの深いアプローチもメンバーC の経験を聞き深く考えたからこそ生まれたものである。このグループは 4 人すべてが人と知り合

プログラム目次へ

うことでその人から学んだりスキルを上げたりすることができる点（二重下線部）に注目し，学習への深いアプローチにつなげていた。人脈があれば成功するという表面的な理解ではなく,人と知り合うことでスキルの向上が可能になり成功に至ることを深く理解した。

ディスカッションではメンバーの発言と関連づけながら，自身の経験や知識，根拠とともに意見を言うことを指導したが，その手順をただ実行するだけではなくメンバーの意見を支える経験や根拠にも注目し，さらにその意見に至った経緯や理由を理解するためのやりとりが行われ，深いアプローチにつながっていた。LTD では著者の主張を正しく客観的に理解する低次の学習が，著者の主張と他の知識や自己とを関連づけ理解を深め広げる高次の学習の前提となっている（安永・須藤 2014)。ディスカッションにおいても，メンバーの意見を支える部分に注目したりそう考えるに至った経緯や理由も理解したりする低次の学習が，学習への深いアプローチにつながったと考えられる。課題文を正しく読み取る低次の学習が学習への深いアプローチにつながる LTD の効果であり，その過程を深める重要性が示されたと言える。

6. 結論

本研究では，LTD 基盤型ディスカッションがどのように学習への深いアプローチにつながるか調査し，学習への深いアプローチにつながる LTD の効果を考察した。課題文を正しく読み取る低次の学習が学習への深いアプローチにつながる LTD の効果であることがわかった。Biggs &Tang(2011)は，「学習への深いアプローチのために教師は対象範囲の広がりより深さを重視するべきだ(訳は筆者)」と述べている。LTD ではまず筆者の主張を理解し，主張を支持する話題を探し，それを自分の言葉で言い換える作業を行っている。このような課題文を深く読み取り正しく客観的に理解する活動が，ディスカッションでお互いの意見を支える「経験・知識」「根拠」という深い部分にも注目することにつながり，学習の深いアプローチにつながると考えられる。

本研究では，LTD を基盤とするディスカッションと学習への深いアプローチとのつながりを調査したが，ディスカッションの基盤となる LTD でのやり取りは調査できなかった。今後は LTD の過程も研究対象としたい。また，日本語能力が十分ではないため LTD やディスカッションに支障をきたす場合もあったため，日本語能力を補うための効果的なトランスランゲージングの方法も検討する必要がある。

参考文献

（1） 阿部美恵子(2018)「日本語教育における LTD 基盤型口頭発表練習のモデル」『協同と教育』14, 107-116

（2） 冨田郁子(2021)「学習への深いアプローチにつながる LTD 基盤型授業－JFL 環境における日本語学習者を対象として－『2021 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.135-140

（3） 溝上慎一(2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂

（4） 安永悟・須藤文(2014)『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版

（5） Biggs, J., & Tang, C.(2011). *Teaching for quality learning at university.* 4th ed. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

ピア・リーディングにおける思考を深めるための授業実践

—TEachOtherS を活用した試み—

雍　婧（一橋大学）

1. はじめに

本稿は，筆者が大学で担当する上級日本語学習者の読解授業において，自己の理解を外化し，他者との比較を通じて読解力と思考力を向上させるためにピア・リーディングを実施した実践報告である。ピア・リーディングは，複数の学習者が共有の場で相互に影響を与え合う学びの共同体の実践であり，自己の理解を外部に表現し，他の学習者との意見交換を通じて読解力の変革が促進されるとされている（舘岡，2005）。しかしながら，実際の教室においては，生徒が自分の意見を積極的に表現できるタイプと，それが難しい生徒という 2 つのグループに分かれることがある（藤野ら，2020）。このため，教師としては，全ての生徒が均等に意見を出しやすいような対応が求められる。また，ピア・リーディングにおいては，「意見を共有してもなかなか思考が深まらない」といった課題も津田（2015）によって指摘されている。これらの課題を解決するため，本稿では国立国語研究所が開発した「協同型作文教育支援システム TEachOtherS」（以下，TEachOtherS）（山口ら，2023）を導入し，学習者自身が他者の知見や意見を吸収し，より深い思考を促す学びを実現するための授業実践を行った。その実践結果を報告し，受講者によるディスカッションやコメントから，TEachOtherS を導入したピア・リーディングの効果や問題点を分析・考察することを目的とする。

2. TEachOtherS の概要

本研究では，Web ブラウザから利用できる「協同型作文教育支援システム TEachOtherS」を使用して実践を行った。TEachOtherS は，学習者向けの作文支援システムでありながら，「単一文章評価」という活動のパターンがある（山口ら，2023）。「単一文章評価」は，全ての学習者が同じ文章を添削・評価する活動である。この活動パターンの特徴は，①文章に対する個人の評価結果をグループで共有すること，②学習者全員の評価を出したうえで議論すること，③グループの活動を各段階で記録すること，の 3 つである。本研究では，これらの特徴を持つ TEachOtherS が，筆者の目指す思考を深めるピア・リーディング活動に適していると考え，授業中に TEachOtherS を導入した実践結果に焦点を当てて報告する。

3. 実践の概要

3-1 対象

本稿は，筆者が担当する上級日本語学習者向けの読解授業に焦点を当てる。この授業は週 1 回の 105 分のセッションが合計 14 回行われたもので，その中心的なアプローチはピア・リーディングである。授業の主要な目的は，学生たちが自身の理解を共有し，他の学

プログラム目次へ

生と比較しながら読解力と思考力を向上させることである。授業の内容は，ビジネス書の輪読を中心に展開され，各回で異なる学生が指定された文章の要約を行い，共感や疑問をレジュメにまとめた。授業では，学生たちは担当者のレジュメや教師が提供した補足資料を活用し，ピア・リーディングを通じて文章の理解を深め，語彙や表現力の向上を追求した。授業の対象学生は，都内の文系大学院の大学院生 10 人（A～J）で，全員が中国語を母語とし，日本語能力試験 N1 の資格を保有している。授業に使用されたテキストは，稲盛和夫の著書『考え方』である。本実践は，14 回の授業の中で 12 回目に位置付けられ，対象文章は稲盛和夫の経営哲学に関する補足資料であり，約 1200 文字の長さを有している。学習者が全員パソコンを持参している。

3-2 TEachOtherS の実践手順

TEachOtherS を使用し，以下の手順で実践を進行した。

3-2-1 授業前の準備

活動の管理のために，授業前にユーザー登録やパスワードの配布，対象文章の作成，そして評価観点のラベルであるタグの設定などを行った。タグの設定内容としては，この実践はより深い思考を促進することを目的としており，そのために「キーワード；要約；共感できる点；気になる内容；疑問点；日本語表現；感想」という 7 つの評価観点を設定した。さらに，必要に応じて自由に使える「メモ」も含め，合計 8 つのタグを設定した。

3-2-2 実施日の授業手順

まず，学習者に本実践の調査概要について説明し，調査協力同意書にサインしてもらった。それから，TEachOtherS の使い方を説明し，TEachOtherS の「単一文章評価」活動を用い，以下の流れで授業を進めた：① 個人検討（25 分）：全員が TEachOtherS を使って個別に対象文章を評価し，3-2-1 で設定したタグを使い，コメントを付けた。② グループ検討（25 分）：ランダムに 3 つのグループに分かれ，TEachOtherS の「グループ振り返り」に設定し，グループメンバーのコメントを読んだうえで，グループ内で意見を共有・議論した。③ 全体振り返り（40 分）：TEachOtherS の「全体振り返り」を活用し，全員のコメントをまとめた画面を見ながら，各グループの意見を共有し，全員で議論を行った。

3-2-3 授業後のコメント

授業後の振り返りのため，学習者に今回の実践に関する感想を書いてもらった。紙幅の関係で，本稿では TEachOtherS のシステム自体についてのコメントは省略する。

4. 結果と考察

本節では，まず対象文章へのコメントの集計結果（4-1）と，ピア・リーディングに参加する学習者の様子（4-2），授業後の学習者の感想（4-3）を報告し，TEachOtherS を導入したピア・リーディングの効果や問題点を分析する。その後，ピア・リーディングが始まる前の「個人検討」フェーズの反省点（4-4）を報告し，今後 TEachOtherS を導入したピア・リーディングを実施する際の注意点について考察する。

4-1 対象文章へのコメントから見る学習者の様子

「個人検討」フェーズにおいて，各学習者が対象文章につけた評価観点別のコメント数を表 1 に示す。対象文章に対する学習者（A〜J）のコメント総数は合計で 56 であり，学習者が対象文章に対して積極的に関与し，自分なりの考察やコメントを提供していることを示している。また，コメントのタグごとの数を見ると，学習者それぞれが異なる読解ストラテジーを採用していることがわかった。例えば，学習者 C と D はキーワードと要約に焦点を置き，文章全体の理解に向けた努力を見せている。一方，G,H,I は，文章内の共感ポイントや疑問に注目し，対象文章を効果的に理解しようとしている。

次に，全学習者のコメント結果を表 2 にまとめた。コメントをつける文章の範囲は学習者ごとにばらつきがあるため，表 2 では，コメントの内容を判断して，21 か所に統合している。表 2 から同じ箇所にコメントをつけても，タグの選択によって学習者の理解度や関心が異なることがわかった。例えば，コメント⑯の箇所では，5 人の学習者がここに焦点を当てたが，その中の 2 人が「共感できる点」とし，2 人が「疑問点」とした。これは，同じ部分でも学習者ごとに異なる読解のアプローチや関心事があることを示唆している。さらに，コメント⑩の箇所では，5 人の学習者が多くのコメントを残し，そのうち 4 人が「疑問点」を抱いている。これは，学習者がこの部分で理解に課題を抱えている可能性が高いことを示唆しており，指導やフィードバックの必要性を強調する。また，コメント⑮の箇所では，2 人の学習者が同じ単語を「メモ」として記録した。これは，学習者がこの言葉に関して追加の説明や補足情報を必要としていることを示唆し，教師が語彙拡充に関する指導や説明を提供できる機会である。

表 1　各学習者の付けたコメント数（個）

	キーワード	要約	共感できる点	気になる点	疑問点	日本語表現	感想	メモ	合計
A			1		1		2		4
B							1		1
C		5	4				2		11
D	4	8	1				1		14
E				1	2				3
F				1				1	2
G			4		3				7
H			3		1				4
I			1		3				4
J	1		1				3	1	6
計	5	13	15	2	10	0	9	2	56

4-2 授業中ディスカッションから見る学習者の様子

まず，TEachOtherS を使ったピア・リーディングでは，学習者は対象文章を読んだ直後にディスカッションを始めるのではなく，まず他のメンバーがどのようなコメントをした

表 2　対象文章へのコメントの状況（個）

コメント	つけた学習者	キーワード	要約	共感できる点	気になる点	疑問点	日本語表現	感想	メモ
①	D	1							
②	D,E		1			1			
③	C,D,F,J	2	1		1				
④	C,G,I		1	2		1			
⑤	C,D,I		1			1		2	
⑥	C,I			1		1			
⑦	D,G		1	1					
⑧	C,D,J	1	1					1	
⑨	C							1	
⑩	E,D,G,H,I		1			4			
⑪	D		1						
⑫	A,E				1			1	
⑬	C,D		1	1					
⑭	G,H,J			2				1	
⑮	C,D,F,J	1	1						2
⑯	A,C,D,G,J		2	2		2			
⑰	A,C,D,J		1	2				1	
⑱	G			1					
⑲	H			1					
⑳	A,B							2	
㉑	D,H			2					
合計		5	13	15	2	10	0	9	2

かを確認した。これにより，議論を開始する前に他のメンバーの視点を理解する傾向が見られた。また，通常はあまり発言しない学習者たちも積極的に参加する様子が観察された。この要因として，意見を共有する際には，自分がなぜそのようなコメントをしたのかを説明しなければならいことが考えられる。また，TEachOtherS を使用することで，同じ部分に注目しても，タグの選択によって学習者の理解度や関心が異なることが明らかになった。このため，異なる意見に焦点を当て，他の視点からの理解を促進する可能性がある。少数派の意見も議論に組み込まれ，多様な視点が尊重された。さらに，TEachOtherS の「全員振り返り」フェーズを活用することで，他のグループのコメントや気になるポイント，他のメンバーのコメントを自発的に検索し，読む姿勢が観察された。このことは，学習者は自分のグループだけでなく，他のグループの意見や議論にも積極的に関与し，全体の議論を豊かにする可能性がある。

4-3 授業後コメントから見る学習者の様子

TEachOtherS を利用した学習者の感想（一部）を表 3 に示す。学習者は TEachOtherS を活用したピア・リーディングに対して肯定的な意見を述べており，グループ分けやコメントの共有が学習に役立ったことを強調している。また，TEachOtherS を使用することで，異なる視点から情報を得る機会が提供され，学習効果が高まったと感じたようである。学習者の中には，今後もこのような形式の授業を受けたいという意欲的な意見もある。このことから，TEachOtherS を使用したピア・リーディングは学習者の協力と積極性を高め，効果的な学習環境を提供したことが示唆される。

一方，学習者のコメントから明らかになった問題点や改善点も存在する。まず，学習者が指摘した問題点として，コメント管理の課題が挙げられる。コメント一覧画面で，右側のコメントをクリックしないと表示されないため，多くのコメントがある場合，どのコメントがどの部分に関連しているかがわかりにくいとの指摘がある。この点に関しては，コメント管理の改善が課題とされている。また，学習者からは，自分のコメントを削除しても他のグループメンバーの画面で反映されない点が不便との意見があった。この点について，教師の立場からは TEachOtherS の利点として捉えられており，異なる視点からの議論を促進する要因と評価されている一方，ピア・リーディングにおいて自分の意見を調整しつつ議論するのが難しいという指摘もある。最後に，学習者からは，他の人のコメントに追加コメントを投稿する機能があれば，さらに深い議論が可能であるとの提案も出されている。特に，授業内ディスカッションの時間が限られている場合，授業外でも TEachOtherS のコメント機能を活用して議論することができる可能性がある。

表 3　学習者の授業後コメント（ピア・リーディングに関する一部のコメント）

よかった点	問題点・改善点
とてもいいと思ったのは，グループを分けて議論するのにとても便利という点です	グループ全体のコメントを閲覧する画面で，自分のコメントを削除しても，ほかのグループメンバーの画面で反映できないのは少し不便を感じました。
みんなの意見をシェーアをして，お互いの意見を聞いて，結構勉強になりました。今後，こういう風な授業を受けたいと思います。	このシステムを使ってコメントを書くことは，ディスカッションにすごく役立つと思いますが，コメント一覧画面で，右側のコメントをいちいちクリックしないと表示されるのはわずか数文字なので，何のコメントがなかなか思い出せないです。
文中でハイライトされた部分をクリックすれば自分が振ったコメントが見れるのがとてもうれしいと思います。	もし可能であれば，他の人のコメントにコメントを追加する機能もあれば，もっと深く議論できるのではないかと思います。

4-4「個人検討」フェーズの反省点

まず，「タグの設定」に関して，学習者からのフィードバックに基づいて今後の改善が必要である。授業後，学習者からは「タグ機能について，最初はコメントの種類は豊富だと思ったが，実際に使っている時，種類が多すぎて逆に混乱になってしまった。」という声が寄せられた。タグが多く，かつ重なる部分もあるため，学習者にとっては使いにくいこと

プログラム目次へ

が明らかである。今後のタグ設定においては，先行研究の参考や学習者のフィードバックを元に検討する予定である。

また，「個人検討」フェーズにおいて，学習者の使用するデバイスや日本語能力の個人差などにより，個人作業に大きな違いが現れている。今後は，この段階で学習者へのサポートが重要な課題となる。個別のニーズに対応し，学習者がシステムを最大限に活用できるような環境を整えることが求められる。

5. まとめと今後の課題

TEachOtherS を利用したピア・リーディングの結果，議論が活性化し，学習者の読解力と思考力が向上していく様子が観察された。具体的には，以下のような成果が得られた：a. 全員が TEachOtherS を通じて，他の学習者がどのようなコメントをつけたかを共有できるため，議論への参加者が増えた。 b. 自分の理解と他者の意見の違いが明確になり，学習者は自己の理解を再評価し，新たな視点を得ることができた。 c. TEachOtherS の仕組みにより，異なるグループの学習者のコメントも参照でき，自律学習の意識が高まった。 d. 各学習者の視点や個別の思考が，議論において複合的に取り入れられ，より深い理解が生まれることが観察された。

しかしながら，一部で課題も見受けられた。特に，多数の学習者が参加する場合，コメントの管理が複雑化することがあり，効果的なシステム操作やサポートが必要である。また，TEachOtherS の操作に慣れていない学習者へのフォローアップやサポートも重要な課題である。今後は，より効果的なコメント管理と操作方法の検討，さらなるサポートの強化を行いながら，TEachOtherS を活用したピア・リーディングの効果を向上させる取り組みを進めていきたい。これによって，学習者の自己理解と思考力の向上に寄与すると考えられる。

謝辞　本研究は国立国語研究所の共同研究プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究」のサブプロジェクト「日本語学習者の作文教育支援研究」の一環として行われた。

参考文献

（1）稲盛和夫（2017）『考え方』大和書房
（2）舘岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ―日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会
（3）津田ひろみ（2015）「協働学習の成功と失敗を分けるもの」『リメディアル教育研究』10（2），143-151.
（4） 藤野秀則・岡本健太・奥成大河・玉澤奈々穂（2020）「大学生のグループワークにおけるグループの人数と参加者の性格特性が意見発出への抵抗感に与える影響」『ヒューマンインタフェース学会論文誌』22(4)，411-422.
（5） 山口昌也・北村雅則・森 篤嗣・栁田直美（2023）「協同型作文教育支援システムの設計」『日本教育工学会 2023 年春季全国大会講演論文集』，365-366.

専任に至った日本語教師のキャリア形成過程の分析

冨樫　里真（目白大学大学院生）

1. 研究の背景と目的

2023 年 5 月 26 日に新制度を定めた「日本語教育機関認定法」が成立し，2024 年度から施行されることとなった。これに伴い、日本語教師は登録日本語教員として国家資格化されることとなる。コロナ禍による留学生の減少は日本語教師の雇用状況に大きな影響を与えたが，文部科学省（2023）によると，2022 年 3 月以降，水際対策の段階的な緩和により留学生の新規入国が進み，大学・短大及び大学院の非正規課程（交換留学プログラム等）や日本語教育機関の留学生については，増加に転じたとのことである。「留学生 30 万人計画」を 2033 年までに 40 万人受け入れに増やす方向で見直そうという政府の方針（2023 日経新聞）から見ても，日本語教育における人材不足は安易に予想され，日本語教師の養成，研修，支援は喫緊の課題である。布施（2019）は，キャリア形成初期段階の日本語教師に対し，職業としての日本語教師と日本語教師という仕事を通じた人生のキャリアパスを伝えることを提言している。また，キャリアを続ける意志が継続できれば，日本語教師としてステップアップしていくというキャリア形成の価値観が生まれることも示唆している。佐藤ら（2022）は，日本語教師のキャリア選択に影響する要因を整理することで，教師自身が自分のキャリア形成を考える際のヒントにすることも可能になると述べている。日本語教師の国家資格化を見据え，日本語教師という職業への理解が求められる昨今の状況において，主業として日本語教師を続けるという選択をしている日本語教師のキャリア形成過程を分析することが，キャリアパスを伝え，キャリアを続ける意志の継続を促すことやその支援に繋がると言えよう。

本研究では，中堅以上の経歴を持ち現在専任に至っている女性日本語教師のキャリア形成過程の実態を明らかにし，キャリア形成に影響を与えた要因とその形成過程を分析することを目的とする。

2. 先行研究と本研究の立場

2-1. キャリア・キャリア形成とは

厚生労働省（2002）は，「『キャリア』とは，一般に「経歴」，「経験」，「発展」さらには，『関連した職務の連鎖』等と表現され，時間的持続性ないし継続性を持った概念として捉えられる。」としている。一方，文部科学省（2011）は，「人が，生涯の中で様々な役割を果たす過程で，自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ねが，『キャリア』の意味するところである。」としている。いずれにしても，「キャリア」とは，人生における継続性を持った経験と社会的役割の積み重ねであると捉えることができる。また，サビカス（2015）は，現代が不安定な労働者の時代に突入しつつあることを指摘し，「安定した生活条件の中で計画を立ててキャリアを発展させるのではな

プログラム目次へ

く，変化しつつある環境の中で可能性を見出しながらキャリアをうまく管理していかなければならない」と述べている。つまり，「キャリア形成」とは，人が人生を歩んでいく時間的流れの中で，様々な変化に対応し，主体的に社会的役割や能力を作り上げていく行為であると言える。

2-2. 日本語教師のキャリア形成

日本語教師のキャリア形成については，近年研究が進んできているものの，日本語教師のバックグラウンド，働き方，働く場，教える対象者等の多様性から考えると，まだ十分であるとは言いがたい。奥田（2011）は，日本語教育機関に勤める中堅，ベテラン，シニア日本語教師３名へのインタビューの語りを分析することによって，異文化接触が教師としての役割形成と成長に影響を与えていることを述べた。末吉（2012）は，日本語学校で働く４名の女性日本語教師たちが話し合う場を持つことでどのような効果が得られるのかを調査した時に得たデータをもとに，女性日本語教師のキャリア形成を日本の社会構造における日本語教師という職業が持つ問題点という視点から考察した。先に述べた布施（2019）では，教育歴３年未満の母語話者初任日本語教師４名を対象にインタビュー調査を実施し，複線径路・等至性アプローチ（以下，TEA）を用いて日本語教師を続けるという等至点に至るキャリア形成の過程の可視化を試みた。また，尾沼ら（2021）は，一人の日本語教師が職場替えを経て日本語教師を離職するまでのプロセスを複線径路・等至性アプローチによって分析した。佐藤ら（2022）では，国内大学の専任教師として勤める日本語教師１名を対象に，そのキャリア形成のプロセスとキャリア選択に影響する要因を TEA によって分析しており，協力者がキャリア形成に関する信念・価値観に基づいてキャリア選択を行なってきたこと，キャリア選択に影響する要因は，自分で変えることや意図して得ることが難しい「外的要因」と，自身の内面に関わる「内的要因」に分けられることを明らかにした。佐藤ら（2023）ではさらに，コーディネーター職にある５名の日本語教師（うち４名は大学教員）を対象とした調査を行い，同様に TEA を用いた分析を行なっており，「外的要因」「内的要因」のいずれにも分類できない「その他」の要因として「自分と仕事の関係性」と「研究」が見られたことを明らかにした。冨樫（2022）では，中堅以上の経歴を持つ男性日本語教師３名のキャリア形成の実態を調査し，日本語教師としてのキャリア形成に影響を与える要因を探った。その結果，調査協力者らは，経済的・立場的影響を強く受ける中で，時には転職や組織内での様々な業務を経験しながらキャリアを積み重ねてきたことがわかった。そしてその下支えとなったものには，職場の理解や待遇を含めた環境，家族の存在，学生の存在，職業のやりがいや自己成長，満足感などがあった。

いずれも，日本語教師のキャリア形成を理解する上での重要な示唆を与えるものではあるが，日本語教師の多様性に鑑みても，さらに研究を進める必要があるだろう。また，末吉（2012）が女性日本語教師のキャリア形成と日本の社会構造との関わりを，冨樫（2022）が男性日本語教師のキャリア形成に影響を与える要因について論じているが，性差の観点による比較は十分になされていない。

そこで，本研究では，中堅以上の経歴を持ち現在専任に至っている女性日本語教師３名のキャリア形成過程を可視化し分析する。その上で，冨樫（2022）で明らかにされた中堅

プログラム目次へ

以上の経歴を持つ男性日本語教師 3 名のキャリア形成の径路と比較し，性差の観点を含めて考察する。

2-3. 中堅以上の日本語教師

文化審議会国語分科会の「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」（平成 31 年 3 月 4 日）では，日本語教師について，その段階に応じて養成，初任，中堅の３つに区分し，整理している。この区分に従うと，中堅とは，「初級から上級までの技能別指導を含む十分な経験（2,400 単位時間以上の指導経験）を有する者。※当該活動分野において 3〜5 年程度の日本語教育歴にある者。」とされている。

したがって，本研究では，調査時において 5 年程度以上の日本語教育歴を有し、初級から上級まで幅広く指導した経験を持つ者を「中堅以上の日本語教師」とする。

3. 調査の概要

3-1. 調査協力者

本研究では，研究目的との妥当性から，様々な環境的・社会的要因を乗り越えながらも専任に至った中堅以上の経歴を持つ女性日本語教師３名に協力を依頼した。調査協力者は表１の通りである。

表１　調査協力者

	年代	現職（前職）	日本語教師歴
A	５０代	日本語学校専任教師（広告業界・教育業界・出版業界等）	１５年
B	３０代	日本語学校専任教師（パティシエ・EPA 派遣）	１３年
I	３０代	日本語学校専任教師（JICA 派遣・非常勤日本語教師）	５年

3-2. 倫理的配慮

調査にあたっては，研究の目的や実施内容，個人情報の保護及びデータの取り扱いに関して十分に説明を行い，書面をもって研究協力への同意を得た。また，本発表にあたっても，発表の趣旨を説明し，書面をもって同意を得た。

3-3. 手順

本研究は，専任に至った女性日本語教師のキャリア形成過程を明らかにするための方法として，時間を捨象せずにその径路を描くことができる TEM（複線径路・等至性モデル）の手法を用い，調査協力者３名に行った半構造化インタビューのデータから個人 TEM 図を作成した。それぞれの協力者に対しインタビューを 3 回ずつ実施し，2 回目以降は作成した個人 TEM 図を示しながらインタビューを実施し，録音の許可を得た上で録音をし，文字起こしをした。3 回目のインタビューで個人 TEM 図に間違いがないことを確認し，トランスビュー（視点の融合）とし，完成した個人 TEM 図をもとに，3 名の統合 TEM 図を作成した。

3-4. TEM 図における用語の本研究での意味

TEM 図を描く上で重要な概念として，等至点（EFP）がある。等至点とは，「歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空の制約によって，ある定常状態に等しく（Equi）辿りつく（final）ポイント」である。（安田・サトウ 2012:3）本研究では，「国内で専任講師になる」を等至点（EFP）とした。そして協力者全員の径路に現れている「日本語教師を続ける」を主業として日本語教師を続ける上で重要な通過点であると捉え，セカンド等至点とした。その他の用語の本研究での意味は表 2 の通りである。

表 2　TEM 図における用語の本研究での意味

EFP（等至点）	国内で専任講師になる
S-EFP（セカンド等至点）	日本語教師を続ける
BFP（分岐点）	キャリア選択の発生点
OPP（必須通過点）	過程の中で，通過が避けられなかった点
SD（社会的方向づけ）	日本語教師を続ける上で妨げとなった要因
SG（社会的ガイド）	日本語教師を続けることを助勢した要因

4. 結果と分析

3 名の調査協力者のインタビューをもとに作成した統合 TEM 図は，次ページの図 1 の通りである。BFP を見ると，調査時点で独身であった調査協力者 I（以下，I）を除く調査協力者 A（以下，A）及び調査協力者 B（以下，B）には，「休職」「復職」「結婚」「妊娠」「産休」などの外的要因によるキャリアの分断が見られた。A の休職に影響を与えた SD は，「子どもの受験」や家族の「介護」であり，B の「妊娠」「産休」のように，家庭での女性の役割がキャリア形成に与える影響が伺えた。これは，末吉（2012）で指摘されている「いまだ既存の日本の社会構造の中では，多くの女性が積極的に選択できる状況ではない。」という女性のキャリアへの捉え方に通じるものがある。しかし，現在日本の労働事情において，女性の年齢階級別の就業率に見られる M 字カーブの M の底が上がってきていることや，A と B に見られたように，「休職」や「産休」を経た「復職」の過程を見ると，家庭の事情によるキャリアの分断は一時的なものであり，男性の育児休暇や介護休暇を推進されつつある昨今においては，男性にも起こりうるものであると言えよう。さらに，冨樫（2022）では，男性日本語教師が転職の際に「家族の反対」を SD として挙げる一方で，「独身」であったことや「子が小さい」こと，「家族のタイミング」が良かったことを SG として挙げていることからも，性差による社会的役割に対する考え方が残っているとはいえ，家族の問題は女性だけに影響するものであるとは言えず，単純に性差だけで割り切れる問題ではないと考える。日本語教師という仕事を続ける上では自己研鑽は不可欠であり，授業力の向上のための研修への参加や，キャリアアップを目指した大学院進学などが男女問わずキャリア形成過程の中で見られた。また，I が大学院での修士論文を書き上げるために一旦離職をしていること，休職や大学院進学という分岐点の背景で，「職場の理解」という SG が多く挙げられたいたことからも，キャリア継続のためには，職場との関係構築や理解，適切な仕事とのバランスなどのような，業務時間外に日々の授業準

プログラム目次へ

備を抱える日本語教師の特性を踏まえた環境整備などが必要となるだろう。そのためにも，教師側と日本語教育機関側双方に理解を促すような取り組みを教育機関の中での「仕組み」として行なっていくべきではないだろうか。それとともに，専門職である日本語教師が自らの実践をふり返り省察できるような機会を定期的に作ることも必要であろう。

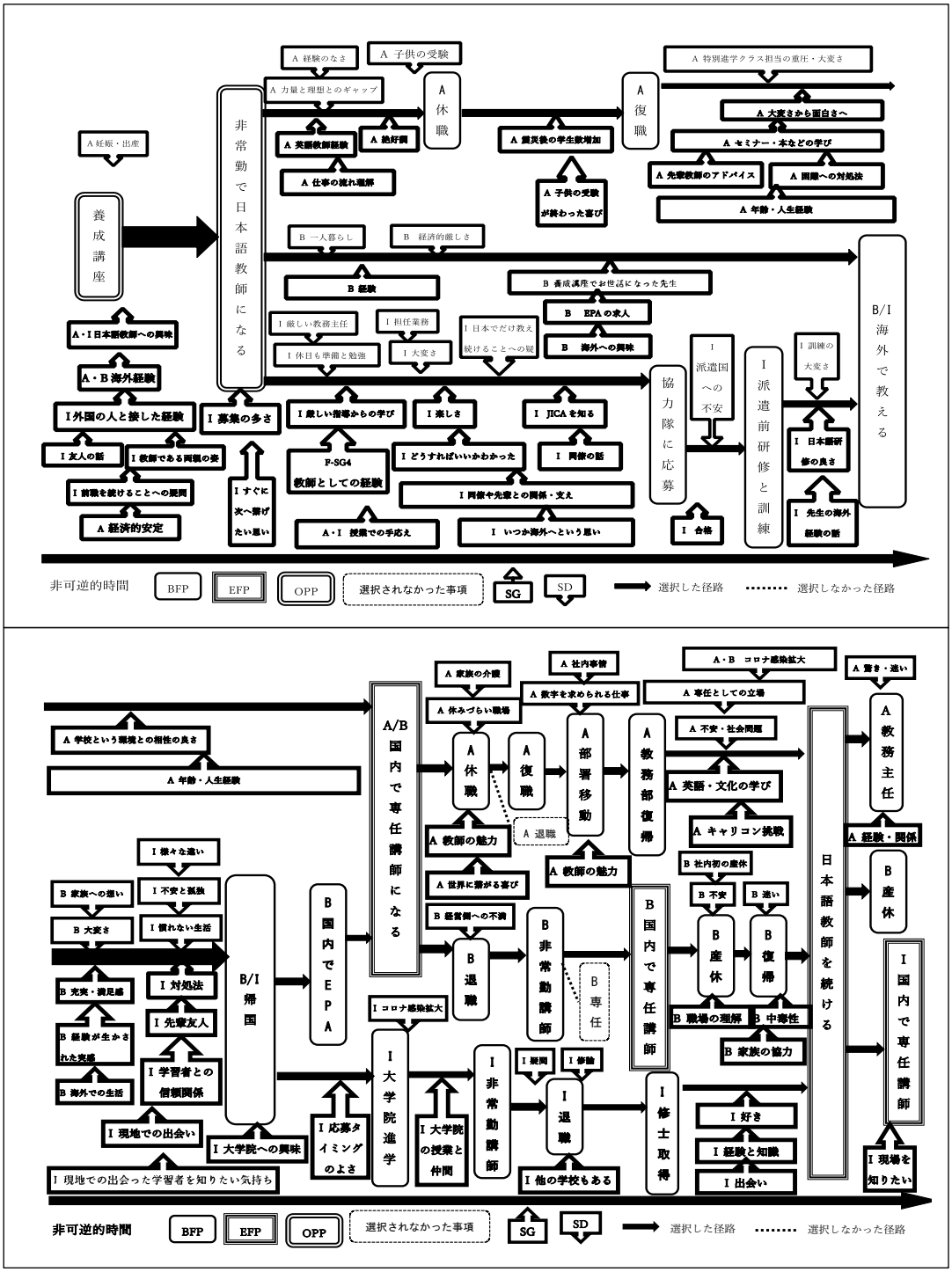


図 1　統合 TEM 図

プログラム目次へ

5. 今後の課題

本研究では，中堅以上の経歴を持つ女性日本語教師のキャリア形成過程を調査し可視化した。分析にあたっては，性差の観点も踏まえた上で，日本語教師という職業特有のキャリア形成における課題を提示した。国家資格として日本語教師という職業が確立する過渡期である現在において，キャリアパスを示す貴重な資料となり，今後の養成・教師研修の検討の一助となるものと考えている。しかし，専任教師として日本語教師を続ける者より非常勤日本語教師の方が多数を占める現状では，非常勤日本語教師のキャリア形成過程も重要である。今後はさらに調査対象を広げ，日本語教師の中長期的なキャリア形成過程を調査し分析していく必要があると考えている。

参考文献

(1) 奥田純子（2011）「日本語教師のキャリア形成−日本語教育機関の教師へのインタビューを手がかりに−」『異文化間教育』33 号

(2) 尾沼玄也・加藤林太郎（2021）「日本語教師が離職に至るプロセス−複線径路・等至性モデルによる分析−」『拓殖大学日本語教育研究』7 巻，165-180

(3) 厚生労働省（2002）「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会　報告書要旨」https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/07/h0731-3.html（2023 年 9 月取得）

(4) 佐藤綾・片野洋平・高木裕子（2022）「日本語教師のキャリア形成とその形成過程に影響する要因の分析」『国際教育交流研究』6 巻 pp.13-18

(5) 佐藤綾・片野洋平・高木裕子（2023）「コーディネーター職にある日本語教師のキャリア形成:− 大学及び日本語学校の専任･常勤教員 5 名を対象として−」『国際教育交流研究』7　13-29

(6) 末吉朋美（2012）「日本語教師のキャリア形成：日本の社会構造における性別役割」『待兼山論叢 日本学篇』46 巻，97-114

(7) 冨樫里真（2022）「男性日本語教師のキャリア形成に影響を与える要因の探索」『2022 年日本語教育学会秋季大会予稿集』308-313

(8) 布施悠子（2019）「初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み−複線径路・等至性アプローチを用いて−」『日本語教育』173 号，46-60

(9) 文化庁（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf（2023 年 6 月取得）

(10) マーク・L・サビカス（2015）『サビカス　キャリア・カウンセリング理論＜自己構成＞によるライフデザインアプローチ』20

(11) 文部科学省（2023）「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人海外留学者数」等について https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1412692_00003.htm（2023 年 6 月取得）

(12) 安田裕子・サトウタツヤ編著（2012）『T E M でわかる人生の径路』

キャリア形成につながる市民性育成のための日本語教育

―ベトナム人技能実習生の語りから―

Hoang Ngoc Bich Tran（岡山大学大学院生）

1. はじめに

本研究は外国人就業者が,何のために日本語を学んでいるか,特に彼ら彼女らのキャリア形成に日本語学習がどのように役立っているかを,市民性教育の観点から明らかにしようとするものである。その課題を探るために,本研究では外国人技能実習生に焦点を当てて,検討を行う。外国人材は単純な労働力にとどまらず,持続可能な地域づくりの担い手としての活躍が期待される(仙田ほか,2020)。しかし,外国人技能実習制度に関しては,日本語教育が十分に保障されていないことや技能実習生が日本で学んだ技能や技術が母国の仕事で活かせていない様々な問題点が指摘されている（真嶋,2021;岩下,2018）。現在,新たな制度が模索されている状況であるが,現行の制度のもとで,自らの努力によって困難な状況を克服しキャリアアップを果たした実習生もいる。彼ら彼女らはキャリアアップにつながる日本語学習の機会を得て,実習期間が終わった後,日本で活躍したり,母国でキャリアアップを達成したりしている。本研究では,それらの技能実習生が日本語を学んだ目的や,日本語学習がどのようにキャリア形成につながったかを明らかにする。その際,本研究では,技能実習生を日本で働く外国人と捉えるのではなく,地域社会で暮らす生活者でもあると捉え,そのキャリアを職業に限定することなく,仕事も生活も含め,その人が生きていくうえで目指しているものとして定義し,キャリア形成を「自分らしい生き方を見出す過程」とする。

2. 先行研究と本研究の視点

2-1. 先行研究

外国人就業者の日本語学習に関する最新の論考として,吹原（2023）,村田（2020）,中井（2018）の研究がある。それらの研究では,社会人の日本語学習者のおかれている状況に,日本語学習の成果が大きく左右されることが明らかになっている。しかし,日本語学習は学習者の現状に関係するだけではなく,将来のなりたい自分を実現するためのもの,つまりキャリア形成も踏まえる学習でない限り,学習が真に意味があるものとはならないのではないか。真嶋（2021）が述べているように,たとえ日本語能力が向上した実習生であっても,自分の将来の姿を描くことは容易ではない。それは,モデルとなるものが少ないからである。そのため,多くの技能実習生は,「先行投資」に躊躇している。したがって,外国人労働者,特に技能実習生にとっての日本語学習の意味を捉え直すことが求められる。

日本語学習が外国人技能実習生のキャリア形成に与える影響については,日本語を学ぶ機会の喪失により働きがいも少なくなり,キャリア形成を図るのが難しくなることが指摘されている（見舘,2022）。一方,日本語能力を生かしてキャリアアップを図る技能実習生は存在しており,高い日本語力が高収入につながる就業先も多い（岩下,2018）。このよう

に，技能実習生のキャリア形成と日本語学習に関係性があることは明らかになっている。しかし，技能実習生が日本語を学習して，キャリア形成における自分の生き方をどのように見出すかは十分に明らかにされていない。したがって，本研究では，外国人技能実習生にインタビュー調査を行い，技能実習生が何のために日本語を学んでいたか，それがキャリア形成にどのようにつながっていたかを明らかにすることを目的とする。

2-2. 本研究の視点

本研究では，市民性育成の視点を取り入れる。市民性育成においては，自分と異なる背景や価値観を持つ人々と共生するために，他者と協働しながら，主体的に社会に参加できるようになることが期待される。自分と異なる他者と共存するには，何らかの対立が避けられず，その際に対話を通して，他者と関わりながら「自分とは何者か」と問うことが，自らのアイデンティティの確立に向き合うことにつながる（細川ほか，2016）。そこで，技能実習生の日本語学習とキャリア形成の関係を分析するにあたって，技能実習生が異なる他者と関わって言語実践に参加する過程に注目したい。さらに，技能実習生のキャリア形成に日本語学習がどのように役立っているかを明らかにするために，社会的文脈の中で捉えることも必要であると考えている。

本研究では，それらを分析する際にボニー・ノートン（2023）による「投資」という概念を用いる。「投資」という概念は，言語学習者を社会的な歴史と多元的欲望を持つ存在として考えている。この概念は「言語学習者が話すとき，目標言語話者と情報を交換しているだけではなく，常に彼らは誰なのか，社会的な世界との関係はどうなのかという感覚も，（再）組織化されていることを前提としている」（p.29）と述べられている。さらに，ノートン（2023）は，「目標言語に対する投資は，言語学習者の自分自身のアイデンティティに対する投資でもあり，それは時と空間を超えて，変わり続けている」（p.29）と述べている。以上をふまえると，ノートンが論じる言語学習への「投資」は，技能実習生が日本語を何のために学んだか，彼ら彼女らがキャリア形成において自分らしさをどのように見出したかを考察する上で有効な理論であると言えよう。

3. 研究方法

調査方法は，半構造化インタビューによる。インタビューの対象者は技能実習期間を終えたベトナム人技能実習生である。インタビューはオンラインの Zoom アプリで行った。承諾を得られた対象者に対して，1 時間～1 時間半程度インタビュー調査を実施し，日本での実習のことと日本語学習の経験とその後のキャリアについて語ってもらった。

本研究はインタビューで得られた音声データをもとに日本語で翻訳されるテキストデータを作成し，そのトランスクリプトを主な分析対象とした。その他メッセンジャーで補足的に聞いた内容も分析対象とする。インタビューから引き出した対象者の語りは，複線径路等至性アプローチ（Trajectory Equifinality Approach：TEA）を参考にして（安田ほか，2015），分析した。TEA とは，個人の選択や意思決定を踏まえて到達点に至るまでの径路を時間の流れと共に図化して捉えるための方法である。研究者が関心をもった等至点を経験している人々に調査に協力してもらい，その語りを TEM 図で表し（Trajectory Equifinality

プログラム目次へ

Model :TEM) ,さらに発生の三層モデル(Three Layers of Genesis :TMLG)により価値観変容を詳述した。本研究では4人の調査対象者の語りについて, それぞれのTEM図を作成した上で,類似性が高いところを共通径路にし,多様性が見えるところを相違径路にし,4人の統合TEM図を作った。

表　本研究におけるTEM図の用語と定義

用語	定義
等至点(EFP1)	自分らしい仕事をする
両極化した等至点(P-EFP1)	自分らしい仕事をしない
セカンド等至点(EFP2)	ありたい自分を実現するために次のステップを考える
両極化したセカンド等至点(P-EFP2)	今のキャリアのまま続ける
必須通過点 (OPP)	調査対象者にとって重要な選択を行った点
分岐点 (BFP)	調査対象者の人生に選択が生じた点
社会的助成 (SG)	等至点とセカンド等至点に向かう行動や選択を促進する社会的要因
社会的方向づけ(SD)	等至点とセカンド等至点に向かう行動や選択を阻害する社会的要因

4. 調査の結果と考察

4人のストーリーの統合TEM図は以下のように示す。考察では,OPP,BFPという選択や行動における重要な転機点と,SG,SDという影響を与える社会的要因,そしてTMLGで表れた価値観・信念に注目して,結果を述べる。

4-1. 技能実習生の日本語学習

4人が実習を始めたとき,学んだ日本語が, 実際に日本人が使う日本語と異なっていたことは阻害要因となった。4人とも来日後,日本語学習に自主的に取り組んでいた。その理由は, 仕事や生活などに日本語が必要であったからである。しかし,4人が日本語学習に投資することにしたのは,そのような理由だけではない。Aさんの場合,実習の仕事で日本語が分からなかったため,何回もミスが起こり,ミスが起こったら罰則を受けることについて納得できず,労働力としての技能実習生が軽視されていると感じるようになった。Cさんの場合は職場で日本語ができず,仕事ができない人間だと思われ,同僚の日本人に虐められた。我慢した結果「すみません」としか返事できないCさんは,危機の状況に陥った。Bさんは,仕事に集中する同僚の日本人と話す機会がなく,近所の農園に行けば,近所の同僚と親しい関係を築き,第二の家族ができると思った。しかし,Bさんは日本語がわからないし,話せないのが恥ずかしいと語っていた。来日した当初は,4人とも自分のことを否定的に捉えていた。それでも,日本語がわかるようになりたい,話せるようになりたいと考えていた彼ら彼女らは,地域社会において周辺化され,孤立した環境で日本語を学んでいた。ただし,社会的ネットワークがない状況でコミュニケーションにつながる学習ができないままでは,自分が考えていた生き方ができないと思った。積極的な自己でありたい (Cさん) ,居場所が欲しい (Bさん) ,日本人の考え方を理解し,単なる労働力ではない自己になりたい(Aさん)といった自己実現にむけて,AとBとCさんは日本語を習得するだけではなく,話す機会を求めて地域コミュニティに参加した。一方,Dさんは,一度は諦めて帰国をしたものの,日本

プログラム目次へ

語を身に付けていた方が日系企業に就職しやすいと思い, 再び日本に技能実習生として戻った。しかし, 独学で日本語を身に付けることは困難であった。D さんは, その後, 自分が望んでいたような地域の日本語教室に出会うことができ, 日本語の力を上達させた。このように, 4 人の日本語への投資は社会における立ち位置やこうありたい自分を獲得するためのものであった。彼ら彼女らが望む生き方への投資でもあったのである。

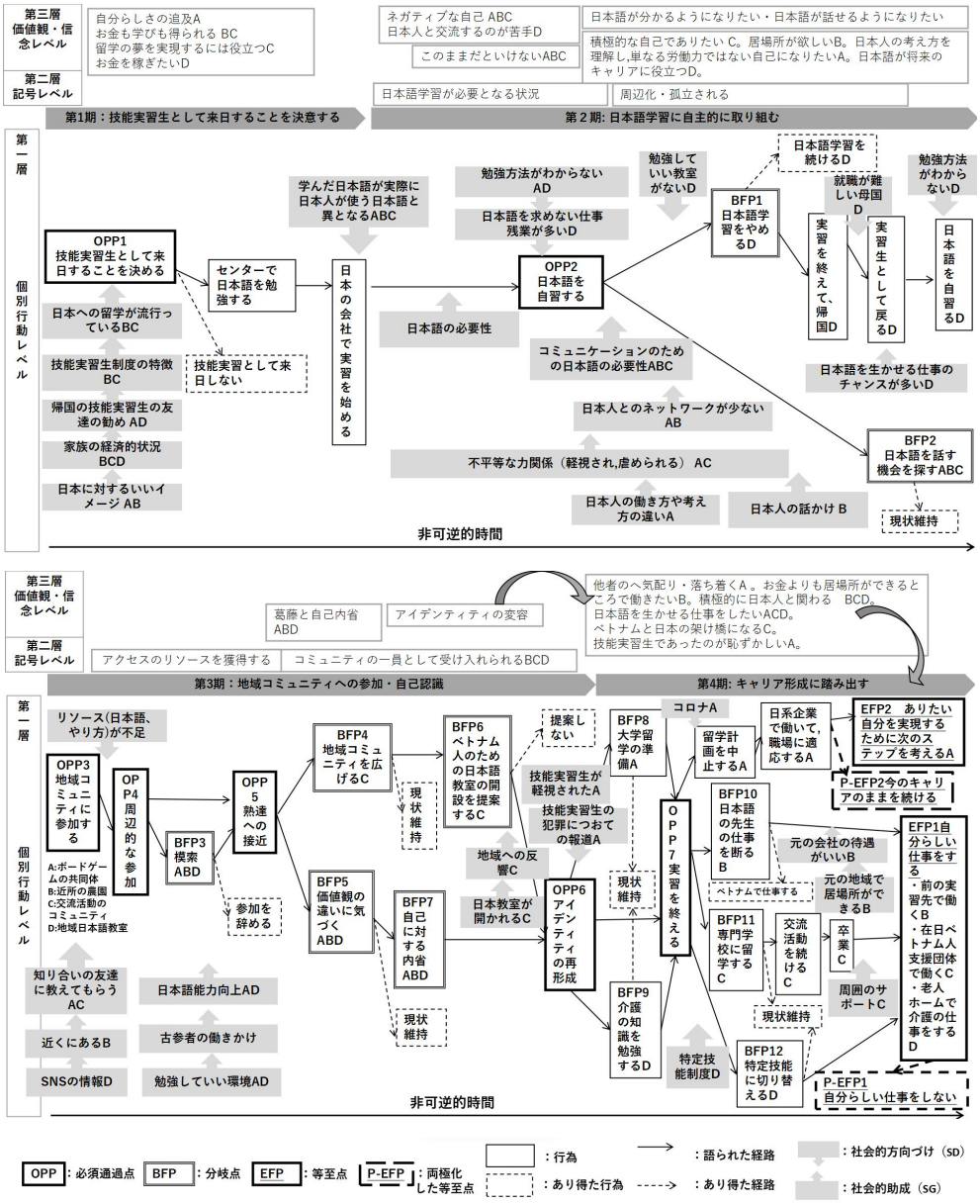


図　4 人のストーリーの統合 TEM 図

4 人は, コミュニティに参加する際に, 最初はアクセスリソースとしての日本語ができないため, 周辺的な立ち位置に留まらざるを得ず, アクセスが制限されていた。コミュニティに参加するために必要な日本語を学んだり, 他の参加者の行動を模倣したりすることで, 地域の日本人との関係が深めた。それに追って, コミュニティにおけるメンバーシップを徐々に獲得し（熟達への接近）, 日本語もさらに上達した。また, 4 人がコミュニティに参加で

プログラム目次へ

きるようになるには,古参者の働きかけ（優しい日本語や身振りや手振りで説明し,技能実習生の話に耳を傾けること）が重要な役割を果たしていた。

4-2. 技能実習生のキャリア形成

技能実習生として来日することを決める時に,B さんと C さんは技能実習期間を通してお金と学びが得られると考えていた。しかし,A さんと D さんには特に目指しているものがなかった。4 人は望むアイデンティティを獲得するために日本語学習に投資したが,独学ではできないと思い,地域コミュニティに参加した。地域コミュニティにおいて,アイデンティが再形成され,ありたい自分を見つけ出した。A さんは,ボードゲームへの参加の仕方が,日本人と自分とでは異なることに気付き,自分の参加し方が良くなかったと反省し,日本人のように「和」を意識するようになり,アイデンティティを変容させた。一方,B さんは,日本人の「言い回し」の文化を理解できるようになった。そして,身に付けた「言い回し」を日本人と関わる時に使うようになった。ただし，ベトナム人に対しては誠実な方法ではないという気がするので,ベトナム人には使わないことにした。A さんも B さんも,異なる価値観と出会い,自分の価値観と比較したうえで,価値観の再形成を図った。自分が目指している「こうありたい自分」を考え価値観を修正した方がよいと思えば,既存のアイデンティティを変容させ,新しいアイデンティティを形成したのである。地域コミュニティにおける A さんのアイデンティティ形成は,彼が日系企業で働いたときの職場へ適応するにも役立った。一方,近所の農園で居場所ができた B さんは,将来のキャリアについて,収入よりも,居場所ができることを優先するようになった。帰国後，条件のよい仕事があっても,元の実習先に戻った。C さんは,技能実習生として日本に来ることが将来の留学に役立ちそうだと考えていた。しかし,実際に来日した後,危機的状況に陥り,「ありたい自分」を見失った。しかし,地域ボランティアに参加することで,「ありたい自分」を改めて獲得することができた。C さんはコミュニティに活動の場を広げ,ベトナム人のための日本語教室の開設を提案し,社会に主体的に関わるようになった。地域の日本人とのつながりを構築した経験への自信は，その後のキャリア形成に刺激を与えた。D さんは地域コミュニティに参加する前に「日本人は冷たい」というステレオタイプを持っていた。しかし,周囲の日本人は優しく自分の話を聞いてくれた。また,そのステレオタイプについて日本人に話してみることで,日本人と自分の価値観の違いに気づき,それからは日本人と積極的に関われるようになった。日本語を学べば,将来の日本語に役立つかもしれないという漠然とした思いに過ぎなかった彼女の日本語学習動機は,「他の人との交流が苦手」という意識も克服したうえで,「介護の仕事をすれば,日本語で日本人のおばあさんとおじいさんと喋れる」という意識に変容していった。以上のように,B,C,D さんは,地域の一員として受け入れられ,望むアイデンティティを獲得することができた。また,地域コミュニティへの参加の経験が彼ら彼女らのキャリア形成につながったと考えられる。一方,A さんはアイデンティティを再形成してボードゲームの共同体に馴染んでいたものの,技能実習生の犯罪についての報道や自分が属する共同体外の日本人から警戒された経験によって，技能実習生としての身分を恥ずかしいと感じていた。A さんは地域社会に受け入れられることを望み，そのための行動をとっていたのだが,技能実習生の身分ではいつまでたっても受け入れられないと考え,自分がより

高い身分だと考える留学生になることに憧れた。A さんは留学を計画していたが,新型コロナ感染症の拡大によりその計画を中止し,日系企業で働くことにした。しかし,日本の大学で学ぶ夢を諦めず,将来ベトナムの高品質なものを日本に輸出したい(EFP2)と思っている。

5. おわりに

本研究では,技能実習生が日本語を学んだ目的や,日本語学習がどのようにキャリア形成につながったかを明らかにしようとした。その結果,技能実習生は, 自分が望んでいる社会的アイデンティティを獲得するために,地域コミュニティに参加し,その実践の中で日本語を習得していたことが明らかになった。参加する過程において,自らが望むアイデンティティを獲得するとともに,異なる価値観を持っている地域の日本人と関わり,自分の価値観を反省し,アイデンティティを再形成していた。そのような過程を経て,技能実習生は, なりたい自分を発見し,理想とするキャリア形成に踏み出すことができた。以上のことから, キャリア形成につながる日本語教育は,学習者が置かれた社会と切り離せないことが明らかになった。そして, 日本語教育は,ただ言葉を使えるようになるだけではなく,社会に参加する市民を育成するためのものでなければならないとも言えるだろう。外国人技能実習生が異質な他者と関わり, 価値観やアイデンティティが揺さぶられる経験をする日本語学習が必要なのである。

参考文献

(1) 岩下康子(2018)「技能実習生の帰国後キャリアの考察 - ベトナム人帰国技能実習生の聞き取り調査を通して」『広島文教女子大学紀要』53,33-43.
(2) 中井好男 (2018) 「社会的文脈から日本語学習と学習者オートノミーを捉える試み : 日本で働く中国出身者の学習経験についてのライフストーリーをもとに」『阪大日本語研究』30,93-110.
(3) 仙田武司・小菅扶温 (2020) 「外国人材受入れの課題と地域日本語教室の役割―持続可能な地域づくりの観点から―」『日本語教育』176,1-15.
(4) 吹原豊 (2023) 「生活者としての外国人のキャリア形成―インドネシア人移住労働者コミュニティの事例―」『日本語教育』184,49-64.
(5) ボニー・ノートン(著) (2023) 『アイデンティと言語学習―ジェンダー・エスニシティ・教育をめぐって広がる地平―』中山亜紀子・ 福永淳・米本和弘(訳),明石書店.
(6) 細川英雄・毛辻恵美・マルチェッラマリオッティ(編)(2016)『市民性形成とことばの教育ー母語・第二言語・外国語を超えて―』くろしお出版.
(7) 真嶋潤子(編)(2021)『日本語教育と技能実習生』大阪大学出版会.
(8) 村田竜樹 (2020) 「技能実習生の境界意識の変容と地域の日本語教室に参加することの意味―ある中国人技能実習生の語りから―」『言語文化教育研究』18,142-160.
(9) 見舘好隆・河合晋・竹内治彦 (2022) 「技能実習生のキャリア形成モデルの提案―阻害要因の解決を視座にした M-GTA 分析を通して―」『ビジネス実務論集』40(0),11-22.
(10) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ(編) (2015) 『TEA 理論編　複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社.

ベトナム人 EPA 候補者の職場環境におけるコミュニケーション課題

ーー番の困難点はどこかー

渡辺幸子（フリーランス）

1. 研究背景および目的

日本政府は経済連携協定（Economic Partnership Agreement　以下，EPA）に基づき，インドネシア，フィリピン，ベトナムの 3 か国より，看護師・介護福祉士候補者（以下，候補者）を受け入れている。ベトナムからは 2014 年の受入れ開始以降，10 年間で合計 1,845 人が訪日，就労している。

EPA に基づく候補者の受け入れは，3 か国の各政府との提携の元行われているが，その受け入れ条件は同一ではない。最も大きな違いは，訪日前研修終了時の候補者の日本語能力レベルである。ベトナム人 EPA 候補者（以下，ベトナム人候補者）らが JLPT N3 以上の合格が必須条件であるのに対し，インドネシア・フィリピン両国の EPA 候補者は N5 から N4 相当での入国が可能であり，必ずしも合格は課せられていない。2 か国に比べてベトナム人候補者は厳しい基準を超えて訪日するが，いざ職場環境に入るとスムーズに日本人とコミュニケーションを取ることが出来ず，困難に感じている者が多数存在する。ベトナム人候補者らが訪日後わずか数カ月で就労開始となることを考えると，できれば訪日前研修時から「試験のための日本語」だけでなく，コミュニケーションで用いられる，いわゆる「自然な日本語」にも慣れ，それらの両立を目指していかねばならない。

本研究の目的は，職場環境におけるベトナム人候補者と日本人とのスムーズなコミュニケーションの実現に向け，訪日後間もないベトナム人候補者が最も困難に感じている点を明確化することである。

2. 先行研究

EPA に関する論文のほとんどがインドネシアまたはフィリピンを対象としたものとなっており，ベトナムを対象としたものは比較的少数である。

池田(2018)は，来日中のベトナム人候補者 51 名を対象に労働環境に関する調査を行い，日本語の聞き取りや発話において殆どのベトナム人候補者が問題を抱えていることを明らかにした。しかし，現状調査のみで具体的な問題への言及はない。このように，ベトナム人候補者のコミュニケーション課題に関する詳細な研究は管見の限り見当たらない。

上野(2012)は，インドネシア人 EPA 候補者 5 名と日本人介護職員を対象に調査を行い，ある施設内で見られた，候補者が着任後に混乱する要因として，①専門用語の理解，②方言，③待遇表現，④EPA 候補者特有の問題の 4 点を挙げている。

中畠(2020)はインドネシア人 EPA 候補者へインタビューを行い，「1. 学習した日本語と

プログラム目次へ

現実の日本語の違い」，「2. 異文化の中での戸惑い」，「3. コミュニケーションに対する不安」の 3 つの問題点を指摘している。各問題点の原因として以下の点が挙げられている。

表 1　中畠(2020)が指摘した問題点とその原因

1	**学習した日本語と現実の日本語の違い**	
	1-1	周りの人が話す日本語が，これまで日本語教師が話していた日本語と違う。
	1-2	わからないことを質問しても，誰も日本語教師のように上手に説明してくれない。
	1-3	利用者さんと話すとき，教科書で学んだ通り丁寧体で話すと嫌がられ，普通体で話すよう求められる。
	1-4	終助詞「じゃん」「さ」。(「これ〇〇じゃん。」「あるさ。」など）どれだけ調べても文法の本や辞書にも載っておらず，わからないことで思考が止まり，推測することができなかった。
2	**異文化の中での戸惑い**	
	2-1	自国と違って日本人には，恋人，結婚，家族などプライベートなことは聞かないという「日本のルール」があり，それを守ろうとするあまり，何を話題にしたらいいのか会話の糸口がつかめない。
	2-2	日本人職員の利用者への態度が少し冷たいと感じており，それが職員に対する不信感になっている。
	2-3	日本人は仕事に対する厳しさがあるが，それは見習うべきものとして捉えている。
3	**コミュニケーションに対する不安**	
	3-1	自分でも自覚している「発音の悪さ」が改善できず，話しても聞き直されることが多々あり，日本人と話すときはいつも緊張している。
	3-2	話題選びが難しい。

中畠(2020)から筆者が作成

以上のように，候補者の困難点を指摘した先行研究は存在するが，多くの候補者の回答から順位付けを行い特定的な結論が導き出されたものは管見の限りない。そのため本研究では，ベトナム人候補者が感じるコミュニケーション上の困難点を挙げるだけでなく，質問紙調査の結果から困難度の高い順に順位付けを行い，更に要因間の相関も明らかにした。

3. 調査概要

3-1.　予備調査

まず，ベトナム人候補者が日本人とのコミュニケーションにおいてどのような点が難しいと感じているのか，具体的な内容を明らかにしなければならない。しかし，来日して間もないベトナム人候補者はまだ日本語や職場環境に慣れておらず，今まさにコミュニケーションの難しさを体験している最中であると考えられ，調査にあたって幅広い知見を得るには限定的なものになってしまう恐れがあると思われた。そのため，彼らの先輩にあたるベトナム人 EPA 看護師・介護福祉士に予備調査を行った。ベトナム人候補者は例年同様のカリキュラムを経て訪日しており，ベトナム現地での日本語学習環境から日本での就労に至るまで同様のプロセスを経ていることを考えると，日本での就労期間が長い方が，より様々な経験に基づいた幅広い知見を得ることが期待できると考えたためである。

予備調査対象者は，来日して 5 年程経ったベトナム人 EPA 看護師，介護福祉士計 6 名とし，訪日直後に職場で経験した，日本人とのコミュニケーションで苦労した内容について，半構造化インタビューを行った。すると，「勉強したことと全然違う。」「実際は色々違いました。」という言葉が出てきた。具体的に何が違ったのかをまとめたものが表 2 である。

表 2　訪日前に学習した日本語と実際の日本語が違うと感じた内容

	内容	項目
1	方言を勉強したことがなく，最初は何を話しているのか全然わからなかった。慣れるまで時間がかかった。	方言
2	お年寄り特有の聞き取りにくい発声（声）のために，何を言っているのかわからず，コミュニケーションできないことがたびたびあった。	発声
3	一つのことに色々な言葉があるのを知らず，自分の知っているものではない言葉で言われると何のことを言っているのかわからなかった。（例：尿，おしっこ，小便，しょんべん，お小水，などの類義語）	類義語
4	～しちゃって，～したげて，～なきゃ，～したらな，などの言い方を知らずに，日本人に何か言われても何をしたらいいかわからなかった。	縮約形口語表現
5	話の最後に出てくる「～やんね，～やで，～やろ，～よね」などの言い方を聞いたとき，どういう意味かわからなかった。	語尾表現
6	日本人は言っている言葉と心の中で思っていることが違うことがあってわかりにくい。	本音と建て前
7	電話は相手の顔（表情）が見えないので難しい。知っている言葉や内容でも電話になると難しく感じる。相手の声が聞き取りにくい時や，怒っているのかわからない時もあり，自分がどう答えればいいかわからない時もあった。相手が患者さんのご家族や利用者のご家族だと更に緊張して難しく感じてしまいうまく話せない（時々こわい）。	電話応対
8	先生たちは候補者の下手な日本語もすぐにわかってくれたが，職場は違う。私たちが話しても発音や日本語が下手で，わかってもらえないことがたくさんあった。	発音

上記で得た知見から内容を項目化し，訪日後 1 年未満のベトナム人候補者が，どの点により困難さを感じているのかを明らかにするため，質問紙調査を行うこととした。ただし，1 の「方言」については，ベトナム人候補者の勤務地が来日直前にならないと判明せず，訪日前に全ての方言を教えることは不可能であること，また関東圏で勤務する候補者にとっては特段必要ではないため，全ての候補者に必要であるとはいえないこと，2 の「発声」については教育項目としてカバーできないものであると判断し，この 2 点については調査項目に加えないこととした。

3-2.　パイロットテスト

2022 年 9 月 26 日から 2022 年 9 月 30 日の間，予備調査協力者 6 名を対象にグーグルフォーム上でパイロットテストを行った。その結果，調査項目の表現に曖昧さがあると思われるものについてはより具体的に明記し，縮約形口語表現や語尾表現についても，それらの「聞き取り」が難しいのか「意味の推測」が難しいのかを特定するため，それぞれ項目

を明確に分けた。

3-3. 本調査

2022 年 10 月 15 日から 2022 年 10 月 31 日の間，ベトナム人候補者第 9 陣（2022 年 7 月下旬，8 月上旬来日）を対象に，グーグルフォームを用いて本調査を実施した。

表 3　質問紙調査内容

【仕事場面で難しいコミュニケーション項目】（7 件法：とてもそう思う，そう思う，少しそう思う，どちらともいえない，少しそう思わない，そう思わない，全くそう思わない）
1. 一つのことに色々な言い方があるのを知らなくて困った（尿，おしっこ，小便，お小水，など）。
2. 縮約形口語表現の聞き取りが難しい（～ちゃって，～したげて，～なきゃ，～とく，など）。
3. 縮約形口語表現の意味の推測が難しい。
4. 語尾表現の聞き取りが難しい（～だよね，～でしょ，～んだ，～やろ，など）。
5. 語尾表現の意味の推測が難しい。
6. 自分が話すとき発音やイントネーションが難しい（日本人に通じない。聞き返される）。
7. 日本人の考えを理解するのが難しい（「放っておいて」と言われたから放っておいたのに「そうじゃない」と言われたり，「手伝わなくていい」と言われたから何もしなかったのに，あとで「何もしなかった」と言われるなど，日本人が言っている言葉と心の中で考えていることが違う）。
8. 職場の人と電話でやりとり（聞いたり話したり）するのが難しい。
9. 患者さんのご家族や利用者さんの家族と電話でやりとり（聞いたり話したり）するのが難しい。

4. 調査結果

4-1. 記述統計結果

本調査の結果，来日 1 年未満の候補者 153 名中 117 名（76.5%）の有効回答を得た。ベトナム人候補者がコミュニケーションにおいて最も困難に感じている点を明らかにするため，記述統計処理から平均値を明らかにし困難度の高いものから順位付けを行った（表 4）。

表 4　記述統計結果　(n=117)

困難度	項目	最小値	最大値	平均値	標準偏差
1 位	患者さんのご家族や利用者さんのご家族と電話でやりとりするのが難しい	2	7	6.07	0.926
2 位	職場の人と電話でやりとりするのが難しい	4	7	6.06	0.833
3 位	縮約形口語表現の聞き取りが難しい	2	7	6.05	0.879
4 位	日本人の考えを理解するのが難しい	3	7	6.00	0.947
5 位	一つのことに色々な言い方があるのを知らなくて困った	3	7	5.97	0.771
6 位	縮約形口語表現の意味の推測が難しい	1	7	5.96	1.054
7 位	自分が話すとき発音やイントネーションが難しい	3	7	5.92	0.882
8 位	語尾表現の意味の推測が難しい	2	7	5.77	1.045
9 位	語尾表現の聞き取りが難しい	2	7	5.73	1.022

その結果，困難度 1 位と 2 位は「電話応対に関するもの」であることが判明した。通話相手によって若干の差はあるものの，その要因による結果の差はほとんどなく，多くのベトナム人候補者が課題としていることが明らかとなった。

4-2. 相関係数結果

次に，各項目同士にどのような相関があるかを確認した（表 5）。

表 5　相関係数結果

		2 縮約形の聞き取りが難しい	3 縮約形の意味推測が難しい	4 語尾表現の聞き取りが難し	5 語尾表現の意味推測が難し	6 発音が難しい	7 日本人の考え理解が難しい	8 職場の人とのTELが難しい	9 ご家族とのTELが難しい
1 類義語を知らなくて困った	Pearson の相関係数	.371**	.381**	.275**	.346**	.276**	.283**	.418**	.461**
	有意確率（両側）	0.000	0.000	0.003	0.000	0.003	0.002	0.000	0.000
2 縮約形の聞き取りが難しい	Pearson の相関係数		.756**	.543**	.585**	.427**	.280**	.360**	.334**
	有意確率（両側）		0.000	0.000	0.000	0.000	0.002	0.000	0.000
3 縮約形の意味推測が難しい	Pearson の相関係数			.637**	.656**	.312**	.225*	.396**	.374**
	有意確率（両側）			0.000	0.000	0.001	0.015	0.000	0.000
4 語尾表現の聞き取りが難し	Pearson の相関係数				.900**	.397**	.214*	.252**	.302**
	有意確率（両側）				0.000	0.000	0.021	0.006	0.001
5 語尾表現の意味推測が難し	Pearson の相関係数					.364**	.244**	.323**	.346**
	有意確率（両側）					0.000	0.008	0.000	0.000
6 発音が難しい	Pearson の相関係数						.433**	.346**	.344**
	有意確率（両側）						0.000	0.000	0.000
7 日本人の考え理解が難しい	Pearson の相関係数							.502**	.383**
	有意確率（両側）							0.000	0.000
8 職場の人とのTELが難しい	Pearson の相関係数								.698**
	有意確率（両側）								0.000

**．相関係数は 1% 水準で有意　　*．相関係数は 5% 水準で有意　　n=117

どの項目間も非常に強い相関を示していることから，その要因は複雑に関係し，ベトナム人候補者にコミュニケーションを難しく感じさせている要因が複数絡み合っていることが判明した。これはベトナム人候補者が克服すべき課題が山積している状況を示しており，9 項目全てにおいて強化の必要性が高いと考えられる。

5. まとめと考察

本調査における回答率は，調査対象者の 75%の有効回答を得ることができた点において，ベトナム人候補者のみならず他国の候補者を対象とした調査データとしても他に例がなく，貴重なデータとなった。

表 4 の記述統計結果から，訪日 1 年未満のベトナム人候補者の一番の困難点は「電話応対」であることが明らかとなった。しかし，表 5 の相関係数結果からわかるように，その根底には，類義語の知識不足，縮約形口語表現の聞き取りや意味推測の難しさ，語尾表現の聞き取りや意味推測の難しさなど,様々な要因が複雑に絡み合っていることがわかった。

2.先行研究において中畠(2020)を取り上げ，「1-1 周りの人が話す日本語が，これまで日本語教師が話していた日本語と違う。」と記載したが，候補者の学習進度に合わせた語彙コントロールを行い，縮約形口語表現はほぼ使用しない「ティーチャートーク」に慣れたベトナム人候補者にとって，日本人が普段やりとりしている日本語会話がどれほど難しいかを示唆していると言える。ベトナム人候補者の発音やイントネーションについても，日本語教師以外の日本人には聞き取れないものも多いと思われ，教師には通じた自分の日本語が通じないジレンマを抱えていることも予想される。

また「類義語」「縮約形口語表現」などは,たしかに一般的なコミュニケーションでは様々な形で頻繁に使われるものであるが,教育項目としては手薄になりがちであると思われる。そのため，これらを強化することは対面でのコミュニケーションのみならず，電話応対の強化にもつながり，必要性が高いものと考える。さらに，日本人の本音と建て前に関する理解については，全ての日本人が同じという訳ではないことは前提としつつ，しかし一般的なベトナム人には想像し難い内容であると思われるため，これまでの先輩候補者の経験から知見を得るなどして，予備知識をつける意味での教育は必要なのかもしれない。

このように，ベトナム人候補者が日本で働くには様々な困難を乗り越える必要がある。まして，日本人とのコミュニケーションが必須の職場である。訪日間もないベトナム人候補者の不安が少しでも軽減され，スムーズに職場環境に馴染めるようにするには，やはり試験のための日本語の学習だけでは不十分である。訪日前から訪日後の就労（具体的なコミュニケーションの内容）を捉えた，日本語でのコミュニケーションに関する取り組みの強化が求められる。

参考文献

（1） 池田佳代・村中泰子・ファム ホアン アイン・沼田秀穂(2018)「外国人労働者の環境に関する一考察－ベトナム人看護師・介護福祉士候補者を対象として－」『環太平洋大学研究紀要』12,p19-28.

（2） 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,p123-136.

（3） 中畠綾子(2020)「外国人介護福祉士の日本語コミュニケーションの実情と課題－就労 1 年目の EPA インドネシア人介護福祉士候補者を事例に－」『東洋大学大学院紀要』56,p1-16.

中国人日本語学習者の読解活動における思考過程と理解

徐国傑（神田外語大学大学院生）

1. 本研究の目的

本研究は,中国人日本語学習者を対象に,日本語力とタスク指示が,文章読解におけるテキスト処理（思考過程）と内容理解度に与える効果を明らかにすることによって,中国人日本語学習者の読解教育に示唆を導き出すことを目的とした。

2. 先行研究

学習者は,読解を順調に進めるために,自分の認知資源をテキストのどの部分に配分するかということを注意する。McCrudden et al.（2011）は「目標焦点化モデル」を提示し,読み手は特定の状況（例えば,タスク指示）における読解目標を達成しようとして,様々なストラテジーを使用して読解中の思考を制御することを指摘している。すなわち,異なる読み目標を持つ学習者が読解を行う際は,思考過程と理解も異なってくる。関連する研究として,例えば,Horiba（2013）は,タスク指示による読解目標が日本語母語の EFL 学習者のテキスト理解にどのように影響するかを調べた。実験 1 では, 84 人を対象に,3 つのタスク条件（「表現条件」・「画像条件」・「批評条件」）を設けて再生率を比較した。表現条件では,テキスト中の言葉や表現に注意を払いながら文章を読むように指示を与えた。画像条件では,テキストに記載されている出来事,行動,状況を頭の中でイメージしながら読むように指示を与えた。また,批評条件では,著者の見解と自分の見解を比較して評価しながら読むようにと指示した。その結果,タスク条件間での理解度はあまり差がなかったが,一般的な理解力が結果に与える影響がタスク条件によって異なった。実験 2 では,別のグループの読解中の思考を思考発話で調べたところ, タスク条件によって,語の分析,反応・評価,自己モニタリングへの認知資源の配分が異なることがわかった。

また,第二言語（「L2」）読解においては,音韻表記,語彙意味,統語などの言語に関する知識は強力な説明要因である（Jeon & Yamashita, 2014）。したがって,L2 言語能力が異なる場合,読み手の思考とテキストに対する理解水準も異なると推測される。関連する先行研究として,例えば Horiba（1993）は,日本語学習者,日本語母語話者,英語母語話者計 76 名を対象に,言語習熟度と物語文の因果関係構造がテキスト処理とテキスト表象形成にどのような影響を及ぼすかを調査した。テキスト条件（高・低一貫性）と読み条件（思考発話のあり・なし）,計 4 つの下位グループを設けた。その結果, 言語能力が高い読み手は,低一貫性のテキストよりも高一貫性のテキストをよく再生したが,言語能力が低い読み手にはテキスト一貫性による影響が見られなかった。言語能力が高い読み手は低い読み手と比べて読み時間が短く,再生率が高いことが明らかになった。舘岡（2001）は,英語を母語とする日本語学習者 31 名（上・中・下位群）を対象に,説明文の読解中に発生した自問自答の行動と学習者の問題解決ストラテジーを思考発話で調べた。読後に内容真偽課題とテキスト細部の内

プログラム目次へ

容に関する設問を与えた。その結果,内容理解問題の正答率は上位群の方が高く,読解中の自問の頻度（主に未知語の意味などの知識に関する自問）は下位群が最も高かった。
まとめると,読み手がタスク条件によって設定した異なる目標を達成しようとして読解を行う際に,思考過程と内容理解度が異なる可能性がある。そして言語能力もその結果に影響を与える可能性がある。

しかし,これまでの研究では,中国人日本語学習者を対象に,言語能力とタスク条件が読解過程に与える影響を調べた研究は見当たらなかった。漢字圏の中国人学習者であっても日本語読解がうまく進まないことはよくあるが,中国人を対象に行われる読解教育の現場では,タスク指示がどのように読解に影響するかについては不明のままである。そこで,本研究では日本に滞在する中国人日本語学習者を対象に,目標言語能力（以下「日本語力」）とタスク条件が L2 読解中の思考過程とテキスト内容理解に及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。

3. 課題質問

主な課題質問は 3 つある。(1) 日本語力とタスク条件はテキスト内容理解にどのように影響するか。(2) 日本語力とタスク条件は読解中の思考過程にどのように影響するか。(3) テキスト内容理解度と読解中の思考過程の間にどのような相関関係があるか。

4. 調査方法

参加者は,日本に滞在する中国人中上級日本語学習者 21 名（男性 16 名,女性 5 名,平均年齢 24 歳,平均日本滞在期間 3 年 3 ヶ月,平均日本語学習歴 4 年 6 ヶ月）である。参加者の日本語力を測定するために日本語力テストを使用し,その結果を基に参加者を上位群と下位群に分けた。調査は全て zoom を用いてオンラインで行った。

読み材料は短いエッセイ 1 つ（18 文,726 字,難易度は中上級）で,参加者は母語で思考発話しながらそのテキストを読んで,母語で自由口頭再生をした。テキストは一度に全文を提示され,参加者は 15 分内に何度も読み直すことができた。文ごとに赤い斜線を入れ,赤い斜線に出会う度に思考発話をするようにと指示した。読解中の行動を記録するために,その過程を録音・録画し,読み時間も秒単位で測った。

タスク条件については,「指示あり条件」と「指示なし条件」を日本語力上位群・下位群ともに設けた。指示あり条件の参加者には口頭再生タスクについて予告し,「口頭再生が終わった後,筆者の意見について自分の考えを述べてください」という指示を与えた。指示なし条件の参加者には読みタスクの後に口頭再生タスクがあることを事前に予告ししただけであった。

読後に,覚えていることを母語で口頭再生してもらった（再生タスク）。再生タスクの後,思考発話の補足をするために,参加者に録画を見せながらインタビューを行った。

口頭再生データは,テキストの中のイベントがどのぐらい含まれているかの観点から分析した。採点者は 2 名で,一致率は 98.48%であった（不一致の点は協議により決定した）。1 つのイベントが再生された場合は 1 点,再生されていない場合は 0 点とした。

思考発話データは 8 つのカテゴリーを使って分析した（Horiba, 1996, 2000）。8 つの上位

カテゴリーは,「語彙」,「文・節」,「推論」,「連想」,「テキスト構造」,「モニター」,「読み手反応」,「その他」である。さらに,「推論」は3つの下位カテゴリー（後方・予測・精緻化推論」）,「モニター」は4つの下位カテゴリー（語彙・統語・構造・タスクモニター）,「読み手反応」は2つの下位カテゴリー（リアクション・評価）を設けた。思考発話データの分析は調査者と1名の協力者で行われ,一致率は92.64%であった（不一致の点は協議により決定した)。

全体的な手順として,まず,参加者調査の概要を説明して同意を得た。次に,参加者の基本情報についての事前アンケートと日本語力テストを行った。続いて,参加者に思考発話の練習をさせ,読解タスクに入った。読解タスクの後に口頭再生タスクを行って,刺激再生インタビューを行った。最後に,今回の調査についての感想についての事後アンケートを記入してもらってから謝金を支払った。

5. 結果と考察

5-1. テキスト理解

各グループの再生率の平均と標準偏差を表1に示す。日本語力（$F = 1.18, p = .293$）とタスク条件（$F = .57, p = .461$）による有意な効果は見られず,交互作用（$F = .75, p = .399$）も有意ではなかった。したがって,どのグループにおいてもテキスト理解が同程度であった。これらの結果については,上位群と下位群の日本語力の差がそれほど大きくないことや,使用したテキストに漢字・漢語が多く含まれているため,中国語母語の対象者の間で差が出にくかった可能性が考えられる。また,読解タスクの前に再生タスクについて予告されていたので,どちらのタスク条件下でも,読み手はテキスト内容理解を目指して読解を行ったと考えられる。

5-2. 読解中の思考過程

読解中の思考発話のコメント率の結果を表2に示す。「語彙」と「節・文」のカテゴリーについては,ボトムアップ処理として「言語」カテゴリーとしてまとめて分析した。また,「その他」カテゴリーは,コメントがほとんどいないため,分析から排除した。

「言語」カテゴリーにおいては日本語力の有意な効果が見られた（$F = 10.48, p = .005$）。

表1 再生率（%）の平均と標準偏差

日本語力	タスク条件	*N*	*M*	*SD*
上位群	全体	10	49.8	18.94
	指示あり	5	43.9	21.60
	指示なし	5	55.6	15.95
下位群	全体	11	41.9	13.34
	指示あり	6	42.3	10.86
	指示なし	5	41.5	17.23

表 2 思考発話のコメント率（%）の平均と標準偏差

カテゴリー	上位群		下位群	
	指示あり条件	指示なし条件	指示あり条件	指示なし条件
言語	14.2 (5.40)	16.2 (9.18)	18.8 (7.89)	41.2 (15.99)
推論	4.4 (2.19)	11.4 (11.65)	4.3 (4.13)	5.0 (5.20)
連想	1.0 (1.73)	4.8 (5.07)	2.8 (1.72)	0.2 (0.45)
テキスト構造	1.2 (2.17)	2.6 (2.70)	2.0 (2.28)	0.4 (0.89)
モニター	11.4 (6.69)	6.8 (3.96)	8.0 (5.90)	5.8 (4.32)
読み手反応	5.6 (3.43)	6.6 (3.91)	6.8 (5.35)	2.2 (0.84)

下位群は上位群に比べてより「言語」についてのコメントが多かった。下位群の読み手は上位群の読み手と比べて語彙能力と文法能力が低いため,テキストを読む際に下位レベルの処理により多くの認知資源を配分していたと考えられる。

「推論」カテゴリーにおいては,日本語力について有意傾向が見られた（$F = 3.82$, $p = .067$）。上位群は下位群に比べてより多くの「推論」を産出した。下位カテゴリーを見ると,上位群の読み手は後方推論の産出率が多く（上位群 57%,下位群 33%）,下位群は精緻化推論の産出率が多かった（上位群 28%,下位群 59%）。「後方推論」は,情報統合の一種であり,上位群の読み手は言語知識を基にテキスト情報を統合して上位階層のネットワークを構築しようとしたため,「後方推論」を多く産出したと考えられる。一方,「精緻化推論」カテゴリーについて,下位群の読み手は言語知識が不足しているため,その不足を補うためにトップダウン処理を行ってテキスト理解の向上を計っていたのではないかと考えられる。

さらに,「連想」カテゴリーにおいては日本語力とタスク条件の有意な交互作用が見られた（$F = 5.01$, $p = .039$）。上位群では,指示なし条件の読み手は指示あり条件の読み手に比べてより多く「連想」を産出した（$t = -2.15$, $p = .064$, 有意傾向）。これは,上位群指示あり条件の読み手は,タスク指示によって読み目標が指定され,多くの認知資源を「連想」ではなく,むしろ「書き手の意見」に配分したからではないかと考えられる。一方,上位群指示なし条件の読み手は,下位群指示なし条件の読み手に比べてより有意に多く産出した（$t = 2.99$, $p = .040$）。タスク指示がないため,読み手の読み目標はテキスト理解にあり,下位群の読み手は限られた認知資源を言語レベルの処理に配分したためではないかと考えられる。これらのことから,言語能力が高い読み手はタスク指示によって読解中の思考パターンを変更することができると考えられる。

5-3. テキスト理解と思考過程との相関関係

再生率と思考発話の上位カテゴリーの間に有意な相関関係は見られなかった。下位カテゴリーにおいて,上位群では「構造モニター」を多く産出するほど再生率が高い有意傾向があり（$r = .57$, $p = .08$）,上位群の読み手はテキスト構造に注目した場合,内容の理解が高まる可能性がある。また,指示あり条件では,「精緻化推論」を多く産出するほど再生率が高い有意傾向があり（$r = .57$, $p = .06$）,指示あり条件の読み手は,テキスト情報の他,背景知

表 3　各グループの読み時間（秒）の平均と標準偏差

日本語力	タスク条件	*N*	*M*	*SD*	*Range*
上位群	全体	10	831.9	110.03	592 – 900
	指示あり	5	776.4	136.91	592 – 900
	指示なし	5	887.4	28.17	837 – 900
下位群	全体	11	746.6	131.79	504 – 900
	指示あり	6	757.2	154.13	504 – 900
	指示なし	5	734.0	115.59	685 – 853

識情報を使って,テキスト表象（状況モデル）の形成を補足したのではないかと考えられる。

5-4. 読み時間と事後アンケート調査

各グループの読み時間の平均と標準偏差を表 3 に示す。日本語力（$F = 2.64, p = .123$）とタスク条件（$F = .68, p = .420$）の有意な効果は見られず,交互作用（$F = 1.59, p = .224$）も有意ではなかった。したがって,各グループの読み時間は同等であった。

事後アンケートの結果について,日本語力上位群の参加者は下位群より「思考発話」が難しいとの回答が多かった（$F = 5.78, p = .03$）。思考発話データから見ると,上位群は「推論」を多く産出していた。上位群の読み手はタスク指示に応じたストラテジーを使用してより精緻なテキスト内容の分析と複雑な思考を行っていたため,それを言語化することが難しかったかもしれない。

6. 結論

本研究では以下の結論が導き出された。（1）本研究に参加した中国人日本語学習者は,日本語力とタスク指示に関わらず,テキスト内容を同程度に理解していた。（2）日本語力が異なる学習者が読解中に行う思考過程は一部異なっていた。日本語力が高い読み手は,読解中に多くの高次レベルの処理を行い,テキスト前後関係の整理に注意していた。一方，日本語力が低い学習者は低次レベルの処理を中心にテキスト処理を行い,精緻化推論を基に理解を行っていた。（3）日本語力が高い学習者はタスク指示によってストラテジーを変更し,テキスト構造に注意を向けてモニタリングすることで内容理解度が高まっていた。

7. 今後の課題と教育的示唆

本研究では,テキスト理解を文レベルでの理解を測定した。今後の研究では,状況モデルレベルでの理解について測定する必要がある。また,精緻化推論は背景知識に大きく関わっているため,背景知識がどのように L2 読解に影響を及ぼすかについて調べる必要がある。教育的示唆として,読解タスクで使用するテスク指示や読み手の言語能力について充分に考慮する必要がある。

謝辞

本研究は修士論文（2023）を基に作成したものです。ご指導くださった堀場裕紀江先生に心より感謝申し上げます。調査に参加協力してくださった日本語学習者の皆様にも改めて感謝いたします。

参考文献

（1） 舘岡洋子（2001）「読解過程における自問自答と問題解決方略」『日本語教育』98, 85-96

（2） Horiba, Y. (1993). The Role of Causal Reasoning and Language Competence in Narrative Comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, *15*, 49-81.

（3） Horiba, Y. (1996). Comprehension Processes in L2 Reading: Language Competence, Textual Coherence, and Inferences, *Studies in Second Language Acquisition*, *18*, 433-473.

（4） Horiba, Y. (2000). Reader Control in Reading: Effects of Language Competence, Text Type, and Task. *Discourse Processes, 29*, 223-267.

（5） Horiba, Y. (2013). Task-induced strategic processing in L2 text comprehension. *Reading in a Foreign Language*, *25*, 98-125

（6） Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, *64*, 160-212.

（7） McCrudden, M. T., Magliano, J. P., & Schraw, G. (2011). Relevance in text comprehension. In M. T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 1-17). Information Age Publishing.

日本語習熟度別に見た多読の効果の検証

吉川達（立命館大学）

1. はじめに

言語教育における多読とは「理解可能な読み物を多量に読むことによって結果的に読解能力をはじめとする言語能力を向上させる教育的アプローチ（吉川 2023）」である。その効果は，語彙力，読む速さ，内容理解力，文法力などの言語的側面の向上，読みへの動機付け，読むことの不安解消などの情意的側面の向上が，先行する英語多読において指摘されている（Nation & Waring 2020，門田他 2021）。同様の効果は日本語学習者の日本語多読においても期待されるが，その効果を実証的に調査した研究は福本（2004）や Sandom（2018）など少数である。また，それらの研究も，特定のレベルの学習者を対象としたもので，多読の効果を日本語習熟度で比較した研究は，管見の限りない。そこで本研究は，日本語教育において期待される多読の効果のうち，読解での内容理解力と読むスピードを取り上げ，日本語学習者の日本語習熟度によって多読の効果が異なるのかを検証する。それにより多読の効果の一端を実証的に裏付けることを目指す。

本研究で明らかにしたいことは次の通りである。

RQ：日本語学習においても多読は読解力の向上に効果があり，日本語習熟度にかかわらず，文章の内容理解力，読むスピードともに向上が見られるのではないか。

2. 調査内容

本研究では，多読の効果を検証するために多読実践の前後でテストを行い（事前テスト・事後テスト），読解における内容理解力と読むスピードに変化があるか調べた。また，その効果が持続するかを調べるために，事後テストから２か月後に遅延テストを行った。以下，調査内容について詳述する。

2-1. 調査協力者

国内 A 大学に所属する留学生 47 名が調査に参加した（以下「協力者」）。協力者は，交換留学生，学部留学生，大学院留学生，研究生で，出身国・地域は東アジアをはじめ，東南アジア，南アジア，ヨーロッパなど，属性，出身ともに多様であった。

2-2. テスト内容

多読の実践に先立ち，筑波日本語テスト集（Tsukuba Test Battery of Japanese：TTBJ）を使用して協力者の日本語習熟度を測定した。TTBJ は無償で利用することができるオンラインテストで，筑波大学はじめ国内外の教育機関でのプレースメントテストとしての使用，個人の日本語能力の診断テストとしての使用，調査目的での使用など，多くの使用実績が

プログラム目次へ

ある（酒井他 2015）。TTBJ は複数のテストで構成されているが，本研究ではそのうち，知識を測るテストとして「文法 90」を，運用力を測るテストとして「SPOT90」を使用した。TTBJ はオンラインテストであるため，協力者は自宅等で各自受験した。両テストの得点を合計して学習者の習熟度の指標とし，上位 12 名を上位群，下位 13 名を下位群，中間の 22 名を中位群とした。上位群の平均値は，各テスト 90 点ずつの合計 180 点満点中 148.3 点（標準偏差 13.3）で，中位群は 111.7 点（同 12.5），下位群は 68.2 点（同 12.4）であった。各群に分類された協力者を，所属する A 大学での日本語レベルと対照させると，概ね上位群は上級，中位群は中級，下位群は初級の学習者で構成されていた。

協力者の読解における内容理解力と読むスピードの測定のために，テスト（以下「読解テスト」）を作成した。読解テストは，平成 14 年度から 21 年度に実施された旧日本語能力試験の２級から４級の過去問題を使用して構成した。問題の選定においては，『日本語能力試験　分析評価に関する報告書』を参照し，読解分野の問題から識別力が 0.3 以上を基準として問題を抽出した。本研究では，事前・事後・遅延の３回読解テストを実施するが，リハーサル効果を避けるために同じ問題を３度使用するのではなく，問題形式と問題数が同一の３版の異なる読解テストを作成した。１回のテストの構成は全 20 文章・49 問で，３版の困難度が同程度になるように配置した。読解テストは，紙媒体で教室内で実施した。

表 1　読解テスト１回分の構成

セクション	1	2	3	4	5	6	7
級	4級	4級	３級	３級	２級	２級	２級
形式	短文単問	会話複問	会話複問	長文複問	短文単問	中文複問	長文複問
文章数	6	2	2	2	4	3	1
問い数	6	8	8	6	4	10	7
累積問い数	6	14	22	28	32	42	49

このテストの正答数を内容理解力の指標とし，何問目まで解答したか（以下「到達問題数」）を本研究における読むスピードの指標とした。到達問題数を読むスピードの指標とするために，４級，３級，２級の順に問題を配置し，協力者には前の問題から順に解答するように指示した。解答時間は 30 分である。解答時間に対して問題数が多く，母語話者でも全て解答するためにはある程度の読むスピードが必要であることを予備調査で確認している。

読むスピードを測る指標としては，１分間に何文字読んだかという LPM（Letters Per Minute）が使用されることがある（小林・川嶋 2018，佐々木 2021）。しかし本研究では，そのようなミクロな視点での読むスピードを測定することが目的ではなく，日本語学習者が実際に出会う場面での読みの活動を想定した上で，包括的な読むスピードを測定することを目的としている。そのための分析単位として，何問目までを解答したかという到達問題数を読むスピードの指標とした。日本語能力試験の読解問題であれば，一般的な日本語教育現場で広く認知されており，日本語学習者，教師ともに結果を直感的に理解できる利点もある。

2-3. 多読の実践

多読の実践は，NPO 多言語多読監修の「日本語多読ライブラリー」シリーズ（アスク出版）と「にほんご多読ブックス」シリーズ（大修館書店）を使用し，教室内で行った。机上に日本語レベル別に読み物を平置きし，協力者は自分で好きな本を選んで読んだ。読後に内容理解の確認などの課題は課されず，本の書名をリストに記録することだけを課した。

実践に先立ち協力者に，辞書を使わないで読むこと，そのために辞書を使わないで読めるレベルの読み物を読むこと，読み物がつまらない場合などには途中で読むのを止めて他の読み物に変えてよいことなど，実践方法についての説明を行った。また，多読実践中は，スマートフォンの使用を一切禁止し，読みに集中できる環境作りに努めた。

多読の実践期間は３週間で，協力者は３週間のうち１日１時間，計 10 時間教室に来て多読を行った。日本語習熟度による多読の実践方法に差はない。

3. 結果

まず，協力者全体の事前・事後・遅延テストの結果について報告する。３回の読解テストの正答数の平均値は，事前が 22.1（標準偏差 9.7），事後が 25.7（同 9.9），遅延が 22.6（同 9.3）であった。到達問題数は，事前が 25.3（標準偏差 9.3），事後が 30.7（同 9.7），遅延が 29.5（同 8.0）であった。

正答数については事後テストの平均値が高く，到達問題数については，事後，遅延テストの平均値が高い。これらの差が有意かどうか調べるために，R（ver.3.6.1）を使用して対応のある分散分析を行ったところ，正答数については有意な差ではなく，到達問題数については１％水準で有意な差があった（$F(2, 92) = 65.8, p < .001$）。到達問題数について Holm 法で多重比較を行ったところ，事前テストと事後テスト（$p = .048$），事前テストと遅延テスト（$p = .013$）の間に５％水準で有意な差があった。

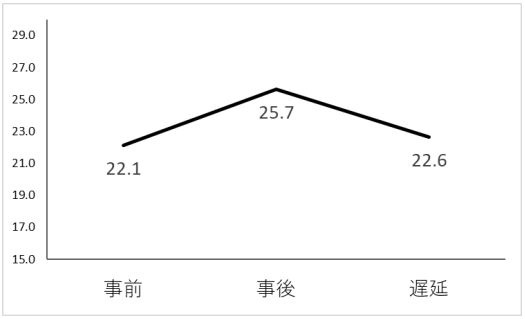


図１　正答数平均値（全体）

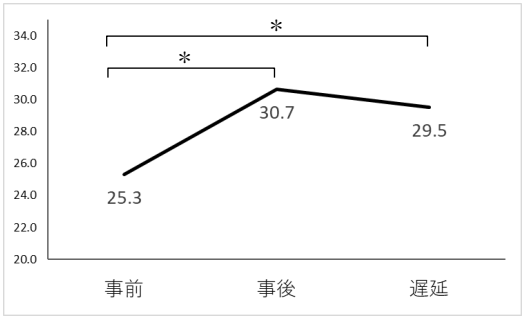


図２　到達問題数平均値（全体）

続いて，日本語習熟度別に各テストの結果を見る（表２，表３参照）。

いずれの群においても，事後テストの平均値が高い。これらの差が有意な差か確認するため，群別に３回のテストの平均値を対応のある分散分析で調べたところ，正答数についてはいずれの群においても有意な差ではなかった。

プログラム目次へ

表 2　正答数平均値（習熟度別）（下段は標準偏差）

	正答数		
	事前	事後	遅延
上位群	30.8	34.3	31.0
	4.4	5.2	7.2
中位群	24.5	28.5	24.8
	5.9	5.7	5.1
下位群	10.0	13.0	11.3
	6.3	6.0	4.4

表 3　到達問題数平均値（習熟度別）

	到達問題数		
	事前	事後	遅延
上位群	32.7	38.1	36.3
	3.8	4.8	5.2
中位群	28.4	33.6	31.6
	5.2	4.7	4.4
下位群	13.4	18.8	19.7
	6.5	7.4	5.5

到達問題数については，上位群，中位群において，差が有意であった（上位群：$F(2, 22) = 14.26, p < .001$，中位群：$F(2, 42) = 36.54, p < .001$）。上位群，下位群それぞれで Holm 法による多重比較を行ったところ，上位群，中位群いずれも事前テストと事後テストの間に有意な差があった（上位群：$p = .021$，中位群：$p = .002$）。

以上の結果をまとめると，以下のようになる。

１）協力者全体で見た場合，事前テストと事後テストおよび事前テストと遅延テストの到達問題数に有意な差があった。

２）習熟度別では，上位群と中位群において，事前テストと事後テストの到達問題数に有意な差があった。

３）正答率については，有意な差は見られなかった。

4. 考察とまとめ

本研究では，多読の実践が，読解における内容理解力と読むスピードにおいてどのような影響を与えるかについて調べた。その結果，内容理解力については多読実践後に若干の向上が見られるとはいえ，明確な結論は出なかった。読むスピードに関しては，習熟度中・上位群において，多読の実践後明らかに向上していることが示された。

では，どの程度読むスピードが向上したのであろうか。事前と事後の到達問題数の平均値の差を見ると，上位群，中位群いずれも５ポイント程度上昇している。つまり，５質問分多く進んでいるということである。表１に示したように，本読解テストの問題形式は，短い一つの文章読んで一つの質問に答える形式と，比較的長い一つの文章を読んで複数の質問に答える形式がある。５質問分は，前者であれば短文５つ分，後者であれば中・長文およそ１つ分に相当する。

筆者の経験として，学習者から，多読を実践するまでは日本語能力試験の読解問題で最後までは読み切れなかったけれど，多読を実践してから最後の問題まで到達できるようになったという報告を受けることがあった。今回の調査では，そのような報告が裏付けられたと言える。

ただし，ここで１点留意すべき点がある。本調査の協力者が，事後，遅延テストにおいて読むスピードを上げるために内容理解を伴わないまま，適当に読んで質問に解答している可能性はないかという点である。それを確認するために，協力者が解答した問題に対し

て正答がどの程度の割合あったかという，解答問題に対する正答率を算出した。

表 4　解答問題に対する正答率

	事前	事後	遅延
上位群	0.942	0.898	0.850
中位群	0.860	0.843	0.781
下位群	0.642	0.678	0.576

上位群，中位群については，事後テスト，遅延テストのいずれにおいても８割近い正答率を維持している。スピードを上げるために適当に解答しているわけではなく，高い正答率を維持したまま，読むスピードも向上しているということがこの結果からわかる。

習熟度下位群については，読むスピードにおいて多読による有意な効果は見られなかった。日本語学習歴が浅く，日本語で読んだ経験も少ない初級の学習者ほど，多読によって得られる読みの経験が有効に働きやすいのではないかと予想していたが,結果は異なった。ただ，統計的な有意差は出なかったのであるが，上位群，中位群と同様に，事後，遅延テストでの到達問題数の平均値は向上しているので，この点については今後さらなる検証が必要である。

内容理解力の指標とした正答数については,今回の調査では有意な差が見られなかった。これは今回採用した読解テストの性質による影響が考えられる。本読解テストは，文章のレベルが４級から２級へと段階的に上がり，同じ級でも短文が先で長文が後になる配列になっている。つまり，後ろへ行けば行くほど高次の問題になっているということである。習熟度中・上位群は多読によって読むスピードが上がり，事後・遅延テストではより高次の問題に取り組むようになった。それと同時に，高い正答率を保っていることから，多読によって読むスピードが上がっただけでなく，高次の読解問題に正答できる力も得られたと解釈することができる。その一方，もともと全ての問題に答えられる能力があった協力者が，読むスピードの向上によってより多くの問題に取り組むことができるようになっただけだとも考えられる。テスト後半にある２級の読解問題はやさしいものではないとはいえ，内容理解力が向上したかを確認するためには，この２つの可能性が識別できるような方法で測る必要があるだろう。この点を明らかにすることについても今後の課題である。

謝辞　本研究は JSPS 科研費 18H00677（代表：吉川達）の助成を受けたものである。

参考文献

（1）　門田修平・髙瀬敦子・川﨑眞理子（2021）『英語リーディングの認知科学』くろしお出版.
（2）　小林潤平・川嶋稔夫（2018）「日本語文章の読み速度の個人差をもたらす眼球運動」『映像情報メディア学会誌』72 (10), pp. J154-J159.
（3）　酒井たかこ・加納千恵子・小林典子（2015）「第５章 TTBJ」李在鎬編『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版.
（4）　佐々木良造（2021）「教室内多読の読書記録に基づく読み速度調査」『日本語教育方法研

究会誌』28 (1), pp.90-91.
（5） 福本亜希（2004）「日本語教育における多読の試み」『日本語・日本文化』30,41-59, 大阪外国語大学.
（6） 吉川達（2023）「日本語教育における多読ー読むことによって読む力を育てるー」『日本語学』42 (3), pp.26-35, 明治書院.
（7） Nation, I.S.P. and Warring, R. (2020). *Teaching Extensive Reading in Another Language*. NY : Routledge.
（8） Sandom, M. T. (2018). L2 Japanese Reading Fluency and Motivation Enhancement: Effects of Speed Reading and Extensive Reading. *Extensive reading World Congress Proceedings, 4*, pp. 93-103.

中国語を母語とする日本語学習者の希望表現「たい」の使用

―日本語母語話者との比較および母語の影響―

謝正科（一橋大学大学院生）

1. はじめに

李（2019）は，次の（1）を取り上げ，中国語を母語とする日本語学習者は中国語の“想”の影響をうけ，「（よ）うとする」を使う場面で「たい」を過剰に使用することと指摘している。

（1）ケンは梯子を使って，二階から家に入りたいですが，この時警官に泥棒と間違いました。（李，2019，p.52）

しかし，上述の（1）と同様の場面において次の（2）のように，英語を母語とする日本語学習者が「たい」を用いる例もある。

（2）ケンさんは，うちの窓に，入りたいですけど，お巡りさんが来ました。
（英語母語話者：EUS15[(1)]）

奥野（2003）では，言語転移を調査する際に，「すくなくとも，母語が異なる 2 言語以上を対象とした目標言語運用上（中間言語）の記述」（奥野，2003，p.80）および「目標言語レベルの統制」（奥野，2003，p.80）が必要であると述べられており，同じレベルの異なった言語を母語とする学習者に同じ使用傾向がないかを確認する必要性が指摘されている。

よって，本稿では，希望表現「たい」に焦点を当て，中国語を母語とする日本語学習者と日本語母語話者との使用傾向の違いについて調査を行うことにする。また，中国語を母語とする日本語学習者における「たい」の運用上の実態および母語の影響についても検討する。母語の影響であると思われる点に関しては，異なった言語を母語とする学習者に同じものがないかも併せて検証する。

2. 先行研究

希望表現「たい」は，事態の実現を希望・欲求する意を表すもの（庵他，2000，p.140；阪田・倉持，1993，p.51）であり，教育現場では一般的に初級で扱われる項目の一つである。希望表現「たい」に関する記述は森田（1980），寺村（1982），益岡（1997），大石（1996），大石（1998）などがある。これまでの希望表現「たい」に関しては，その意味・用法を分析した研究が多く行われており，「たい」の人称制限（寺村，1982；益岡，1997；森田，1980 など）や希望の対象格の助詞「～を～たい」「～が～たい」の揺れ（庵，1995；阪田・倉持，1993 など）などが徐々に明らかにされている。

プログラム目次へ

また，日本語学習者の希望表現「たい」に関する研究は，英語を母語とする日本語学習者の「～たいですか」という願望疑問文の使用意識（大石，1996；大石 1998 など）を分析したものが中心である。また，中国語を母語とする日本語学習者の「たい」の使用を対象とした研究は，筆者の知る限り見当たらない。徐（2001），呂（2003）には，文学作品や作例を通じた日中両言語における希望を表す表現の対照研究の記述があるが，学習者の実際の「たい」使用は反映されていない。

3. 本稿の立場および研究課題

石川（2021，p.217）は，学習者コーパスを用い，「中間言語対照分析（**C**ontrastive **I**nterlanguage **A**nalysis: CIA）」ができると指摘している。「中間言語対照分析」は，Granger（1993）でも取り上げられた研究手法であり，母語話者と学習者の言語運用を比較することを通し，学習者の中間言語の解明に役立つとされる。したがって，本稿では，中国語を母語とする日本語学習者が希望表現「たい」をどの程度，どのように使用しているのかを明らかにするために，学習者と日本語母語話者の「たい」の使用例を比較しながら使用実態の差異を探る。

また，中国語を母語とする日本語学習者における「たい」の運用に母語による影響があるかどうかを検証するために，前述した奥野（2003）の論点を参照し，異なった言語を母語とする日本語学習者の「たい」の運用を併せて検証する。

そこで，本稿の目的に沿って，以下の 2 つのリサーチ・クエスチョン（RQ）を設定した。

RQ1：希望表現「たい」の出現率において，中国語を母語とする日本語学習者は，日本語母語話者との違いが見られるか。

RQ2：中国語を母語とする日本語学習者の「たい」の過剰・過小使用は，異なった言語を母語とする日本語学習者においても見られるか。

4. 研究方法

4-1. 分析対象

本稿では，国立国語研究所コーパス検索アプリケーション「中納言」で公開された「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」（以下は I-JAS）のオンライン版データを用いた。I-JAS は 12 の異なった言語を母語とする海外の教室環境の日本語学習者を中心とした発話と作文のコーパスである。比較群として，日本語母語話者 50 名に学習者と同じ 7 種類の多様なタスクを課し，その発話と作文データが収集されている。さらに，学習者は全員，J-CAT と SPOT [(2)] という 2 種類の日本語能力テストを受けており，レベルを特定することができる。本稿では，SPOT の得点が 56 点～80 点 [(3)] の海外における中級日本語学習者を研究対象とする。具体的には，中国語を母語とする学習者（以下 CS）160 名，英語を母語とする学習者（以下 ES）62 名 [(4)]，韓国語を母語とする学習者（以下 KS）48 名のデータを使用した。そして，日本語母語話者（以下 JS）50 名も分析対象とした。

また，分析対象とするタスクは，日本語母語話者である調査実施者による調査協力者へのインタビュータスク（**I**nterview，以下 I），日本料理店でのアルバイトのロールプレイタ

プログラム目次へ

スク（**R**ole **P**lay, 以下 RP）, 4〜5 コマの連続したイラストのストーリーを語るタスク（**S**tory **T**elling, 以下 ST）と ST と同じイラストを用いた, ストーリーを書くタスク（**S**tory **W**riting, 以下 SW）である。RP，ST および SW には，それぞれ 2 種類のタスクがあり，計 7 つのタスクを本稿の研究対象とした。

4-2. 分析方法

検索手順として,「中納言」での「短単位検索」を使用し，検索キーの部分を「語彙素」が「たい」かつ「品詞」が「助動詞」となるように設定した。検索したデータは，機械的に処理され，中級日本語学習者と日本語母語話者のデータのみを抽出された。

本稿では, 各タスクにおける日本語学習者と日本語母語話者の「たい」の出現頻度を「たい」の使用傾向の指標として分析する。しかし，学習者と母語話者それぞれの発話語数や人数が違うため，話者ごとの「たい」の出現率（「たい」の出現頻度／総語数）に直して分析を行う。また，学習者の母語による「たい」の使用傾向の差異を検討するために，母語（対応なし：4 水準）の 1 元配置分散分析を行い，それぞれのタスクにおいて学習者と母語話者の使用傾向に有意差があるかどうかを検証する。

5. 結果と考察

前節の条件で検索したところ，検索結果 4566 例のうち，中級日本語学習者と 50 名の日本語母語話者の例は，3420 例であった。各タスクにおける「たい」の出現率の平均（M）と標準偏差（SD）を表 1 に示す。

表 1　各タスクにおける「たい」の平均出現率と標準偏差

	CS（n = 160）		ES（n = 62）		KS（n = 48）		JS（n = 50）	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
I	.0031	.0017	.0037	.0021	.0021	.0015	.0020	.0011
RP1	.0062	.0064	.0046	.0051	.0067	.0062	.0083	.0064
RP2	.0076	.0066	.0065	.0065	.005	.0068	.0065	.0077
ST1	.0018	.0047	.0011	.0032	.0004	.0017	0	0
ST2	.0048	.0069	.0022	.0056	.001	.003	0	0
SW1	.002	.0045	.0011	.003	.0003	.0016	0	0
SW2	.0041	.0067	.0018	.0059	.0004	.0024	0	0

（注：網掛けはそれぞれのタスクにおいて最も高い出現率）

表 1 を見ると，CS は，I と RP1 以外のすべてのタスクでの「たい」の出現率がほかの群より高くなっている。また，JS は，RP1 においての「たい」の出現率が学習者より高くなっている。興味深いのは，ST と SW における JS の「たい」の例が 1 例もなかったことである。こうした各タスクにおける「たい」の出現率の比較から見られた数値上の差が実際の傾向的差を示し得るのかについて，1 元配置分散分析で検証した。結果を表 2 に示す。

表 2　分散分析の結果

タスク	分散分析の結果	多重比較の結果
I	F (3, 316) = 14.028, p < .001, η^2 = .1175	ES > CS > KS = JS
RP1	F (3, 316) = 3.249, p < .05, η^2 = .0299	JS > ES
RP2	F (3, 316) = 1.867, p = .ns, η^2 = .0174	-
ST1	F (3, 316) = 3.776, p < .05, η^2 = .0346	CS > JS
ST2	F (3, 316) = 12.78, p < .001, η^2 = .1082	CS > ES = JS = KS
SW1	F (3, 316) = 5.975, p < .001, η^2 = .0537	CS > JS = KS
SW2	F (3, 316) = 10.742, p < .001, η^2 = .0925	CS > ES = JS = KS

表 2 に示したように, RP2 に関しては, 有意差がないことが認められた。このことから, RP2 における各群の「たい」の出現率は統計的には有意な差がないことが証明された。RP2 は，アルバイト先の店長から仕事内容の変更を頼まれ，それを断る RP である。つまり，「断り」という言語機能を設定された場面で，CS は，他の学習者群と同様に，「たい」の使用傾向において JS との間に差がないと言える。

また，RP1 に関しては，「たい」の出現率に有意差がある（p < .001, 効果量：小）(5) と認められた。どの群に差があるのか具体的に分析するため，Shaffer の MSRB 法（**M**odified **S**equentially **R**ejective **B**onferroni）による多重比較を行った。その結果，CS は，「たい」の使用傾向において JS と比較して有意差は認められなかった。RP1 は，アルバイト先の店長に出勤日数の変更を依頼する RP である。つまり，「依頼」という言語機能を設定された場面における CS の「たい」の使用傾向は，JS の「たい」の使用傾向と差がないと言える。なお，多重比較の結果，ES が JS より有意に「たい」の使用が低いことが認められたが，本稿では，CS の「たい」の使用傾向を中心に論じるため，ES の「たい」の使用傾向については別稿に譲る。

また，I に関しては，「たい」の出現率に有意差がある（p < .001, 効果量：中）と認められた。多重比較を行った結果，CS は，JS と KS より有意に「たい」の使用が多いが，ES より有意に少ないことがわかった。I では，決められた 15 個の話題に沿って 1 人当たり 30 分程度の会話を行っている（迫田他，2020，p.38）。CS は，将来の進路や夢について語る部分などの発話で「たい」を用いる。JS もこれらの部分で「たい」を使用しているが，「たい」の出現率は CS ほど高くない。三好（2023）は，I-JAS の I の将来の進路や夢についての発話を分析し，初対面の人との雑談である I において JS は「たい」のほかに，「可能形+たら（いい）」「可能形+ば（いい）」のような複数の願望表現のバリエーションを用い，控えめに願望を述べる傾向があると指摘している。このことから，CS は，願望を表す際に，他の願望表現のバリエーションより「たい」を多用する傾向があると思われる。さらに，I において「たい」を多用する傾向は ES にも見られたことから，CS が I において「たい」を多く使用する傾向が母語の影響であるとは言えない。

また，ST1 に関しては，「たい」の出現率に有意差がある（p < .05, 効果量：小）と認められた。多重比較により，CS＞JS という結果が得られたため，CS は JS よりストーリーを

プログラム目次へ

語る際に「たい」を多用する傾向があると言える。そして，SW1 に関しても，「たい」の出現率に有意差がある（p＜.001，効果量：小）と認められた。多重比較により，CS＞JS，CS＞KS という結果が得られたため，CS は JS および KS より「たい」を多用する傾向があると言える。さらに，ST2 と SW2 に関しても，「たい」の出現率に有意差がある（p＜.001，効果量：中）と認められた。多重比較した結果，CS は，この 2 つのタスクにおいて他の群より有意に「たい」の使用が高いことが認められた。CS は ST および SW において，李（2019）で述べられたように，JS が「～ようとする」を用いるところで「たい」を多く使用している。以上のことから，JS と比較した場合 CS の ST と SW における「たい」の出現率は高い，ということが証明された。さらに，上述の多重比較の結果，ES と JS の間，および KS と JS の間で「たい」の出現率に有意差はなかったため，CS の ST および SW における「たい」の使用傾向に母語の影響があると考えられる。

6. おわりに

本稿では，中級 CS の「たい」の使用に焦点を当て，I-JAS データに基づいて JS との使用傾向の違いおよび母語の影響について調査した。その結果，CS は，I，ST および SW タスクにおいて「たい」を多く使用する傾向があることがわかった。さらに，このような使用傾向は，母語の影響を受けていると思われることに関しては，ES と KS の「たい」の出現率を用いて検証した結果，I において ES が「たい」を多く使用することが見られたため，I における CS の「たい」の使用傾向が母語の影響であるとは言えないことが明らかになった。一方，ST および SW においては CS の「たい」の使用のみが JS より有意に高いため，母語の影響があることがわかった。

本稿は CS の「たい」の使用に焦点を当てて分析したが，その過程で「依頼」場面における ES の「たい」の使用が JS より有意に少ないことがわかった。この点についての考察は十分ではないと考えられる。また，本稿は，中級日本語学習者を研究対象としたが，日本語能力が上がるにつれて「たい」の使用傾向が変化していく可能性があるため，日本語能力の影響についても調査を行う必要があると思われる。

注

（1） 調査協力者の ID は I-JAS によるものである。

（2） SPOT（Simple Performance Oriented Test）は 90 問で構成されている言語運用力テストである。得点は 90 点満点である。一方，J-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）は聴解，文字・語彙，文法，読解の 4 つのパートで構成され，総合的な日本語能力を測っている。それぞれのパートは 100 点満点で，計 400 点満点になる。（李他，2015）

（3） SPOT のレベルの目安として，得点が 0～30 は「入門」，31～55 は「初級」，56～80 は「中級」，81～90 は「上級」という 4 つに分けられている。（李他，2015）

（4） I-JAS には複数地域からの同一母語の日本語学習者のデータが含まれている。本稿では英語圏（アメリカ，イギリス，オーストラリア，ニュージーランド）の学習者を「英語を母語とする日本語学習者」，中国語圏（中国，台湾）の学習者を「中国語を母語とする日本語学習者」とする。

（5） 本稿は，水本・竹内（2008）を参照し，効果量の目安を「小：η^2＝.01」「中：η^2＝.06」「大：η^2＝.14」とする。

参考文献

（1） 庵功雄（1995）「ガ～シタイとヲ～シタイ―格標示のゆれに関する一考察―」『日本語教育』86，52-64.

（2） 庵功雄，高梨信乃，中西久美子，山田敏弘（2000）『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』松岡弘監修，スリーエーネットワーク.

（3） 石川慎一郎（2021）『ベーシックコーパス言語学』第 2 版，ひつじ書房.

（4） 大石久実子（1996）「『～（し）たいですか？』に代表される願望伺いについて―オーストラリア英語母語話者と日本語母語話者の接触場面での問題―」『日本語教育』91，13-24.

（5） 大石久実子（1998）「接触場面での上級日本語学習者の願望疑問文の問題」『世界の日本語教育』8，13-30.

（6） 奥野由紀子（2003）「上級日本語学習者における言語転移の可能性―『の』の過剰使用に関する文法性判断テストにもとづいて―」『日本語教育』116，79-88.

（7） 阪田雪子，倉持保男（1993）『文法Ⅱ　改訂版』凡人社.

（8） 迫田久美子，石川慎一郎，李在鎬編（2020）『日本語学習者コーパス I-JAS 入門―研究・教育にどう使うか―』くろしお出版.

（9） 徐愛紅（2001）「希望表明形式による意思表示―日中両言語を対照して―」『日本語教育』109，70-79.

（10） 寺村秀夫（1982）『日本語のシンタクスと意味　第 I 巻』くろしお出版.

（11） 益岡隆志（1997）「表現の主観性」田窪行則編『視点と言語行動』くろしお出版，1-11.

（12） 水本篤，竹内理（2008）「研究論文における効果量の報告のために―基礎的概念と注意点―」『英語教育研究』31，57-66.

（13） 三好優花（2023）「将来の夢・進路の語り方―話題から始まる文型考察―」『日本語習熟論研究』1，49-66.

（14） 森田良行（1980）『基礎日本語 2――意味と使い方』角川書店.

（15） 李泓瑋（2019）「『（よ）うとする』に関する一考察：母語の知識を活かした日本語教育の観点から」『日本語文法』19（2），51-65.

（16） 李在鎬，小林典子，今井新悟，酒井たか子，迫田久美子（2015）「テスト分析に基づく『SPOT』と『J-CAT』の比較」『第二言語としての日本語の習得研究』18，53-69.

（17） 呂惠莉（2003）「『たい』『ほしい』『てほしい』に関する中国語話者の問題点」『日本語教育研究』44，74-94.

（18） Granger, S. (1993). The international corpus of learner English. In J. Arts, P. de Haan, & N. Oostdijk (Eds.), *English language corpora: Design, analysis and exploitation* (pp.57-69). Amsterdam, The Netherlands: Rodopi.

（19） Shaffer, J. P. (1986). Modified sequentially rejective multiple test procedures. *Journal of American Statistical Association*, 81, 826-831.

中国人日本語学習者の聴解活動における未知のオノマトペの意味推測

―有声音・無声音の弁別能力，音象徴知識，文脈量に着目して―

柏　晨悦（お茶の水女子大学大学院生）　baichenyue0827@yahoo.co.jp

1. 研究背景

日本語は，「わんわん」，「にこにこ」のようなオノマトペに富む。「オノマトペ」は，自然界の音・人間や動物の声を模した「擬音語」と，無生物・生物が表す状態，および人間の心理・感覚を表した「擬態語」からなる（山口 2003，小野 2007 など）。オノマトペは日本語学習者にとって習得が困難と言われている。特に，母語にオノマトペに相当する語彙を豊富に持たない中国人日本語学習者（以下，CJL）にとって，学習困難な語である。しかし，オノマトペは日本語母語話者（JNS）の日常会話では頻繁に使用されるため，日本に滞在する CJL は未知のオノマトペに頻繁に遭遇することになり，オノマトペの音声から意味推測を行うことも多い。そこで，本研究では，聴解において，どのような要因が CJL のオノマトペの意味推測に影響するかを明らかにすることを目的とし，今後のオノマトペの意味推測を促す教育上の提案を示唆することが期待できる。

2. 先行研究と本研究の課題

2.1 有/無声音を含むオノマトペの音象徴

オノマトペと他の一般語彙の最大の違いは，音象徴がある点，すなわち，音と意味に繋がりがある点である（篠原・川原 2013）。音象徴の中でもとりわけ，「どんどん」と「とんとん」のように，有/無声音の対立によるイメージの異なりは，日本語の音象徴の代表的なものと言われている。語頭に有声音を含むオノマトペは，物理的に音量が大きく，重い，暗いなどのネガティブなイメージを喚起する。一方で，語頭に無声音を含むオノマトペは，物理的音量が小さく，軽い，明るいなどのイメージを与える（篠原・川原 2013，浜野 2014 など）。このように音象徴，特に有/無声音の対立はオノマトペの意味に直接関係しているため，意味推測においても大きな手掛かりとなり得ることが考えられる。

2.2 未知語の意味推測に影響する要因

日本語のオノマトペを対象とし，聴解における意味推測を扱った研究は，筆者の知る限りまだ行われていない。そこで，本研究に比較的近い研究として，読解における日本語の複合動詞の意味推測に影響を及ぼす要因について調べた研究（谷内・小森 2009，谷内 2012 など）に基づいて議論すると，意味推測の正確さに影響する最大の要因の 1 つに，「文脈量」が考えられる。また，英語の聴解における意味推測を扱った研究（Cai&Lee 2010, Foomani 2015 など）に基づけば，推測の正確さに影響する要因として，「学習者の聴解能力」も挙げられる。「学習者の聴解能力」は，CJL のオノマトペの意味推測を扱う際，とりわけ重要な意味を持ち得る，なぜなら，上述の通り，有/無声音の対立は音象徴理解の 1 つの鍵とな

るが，中国語の音韻にこのような対立はなく，存在するのは「有気/無気」の対立のみだからである。そして，CJL にとっては，そもそも日本語の有/無声音の弁別は難しく，自然習得も起こりにくいことが知られているのである（山本 2000）。

このように考えると，CJL が有/無声音を含むオノマトペを聴覚刺激として受けた際に「学習者の聴解能力」すなわち「有/無声音を正確に聞き分ける能力」（以下，弁別能力）は影響する可能性がある。また，CJL が「日本語の有/無声音に関する音象徴知識」（以下，音象徴知識）を持っているかどうかも，影響する要因になる可能性がある。そして，CJL が有/無声音の弁別能力を自然習得で獲得することがあまりない以上，音象徴知識についても，自然習得できる可能性は低いと予想できるのである。そこで，本研究では，教育的介入を行い，明示的な音象徴知識の有無が意味推測の正確さに影響するかを検討する。

以上のことから，聴解でのオノマトペの意味推測を調べるために，弁別能力，音象徴知識，文脈量の 3 要因を考慮し，3 つの研究課題（RQ）を設ける。RQ1 は弁別能力（弁別高い/低いの 2 水準）によって，オノマトペの意味推測の正確さが異なるか。RQ2 は音象徴知識（明示知識あり/なしの 2 水準）によって，オノマトペの意味推測の正確さが異なるか。RQ3 は文脈量（文脈量多/少の 2 水準）によってオノマトペの意味推測が異なるか。

3. 研究方法

3.1 調査協力者

本調査は CJL77 名を対象とした。全員，日本の関東地域に滞在している留学生で，日本での平均滞在期間は 17.2 ヶ月，日本語能力試験 N1 に合格している。SPOT90（90 点満点）を行ったところ，得点の平均値は 76.72（得点範囲 68-89 SD=6.43）であった。

3.2 調査手続き

調査は 2022 年 10 月～12 月に 3 段階に分けて実施した。第 1 段階では，オンラインで実施し，日本語能力試験 N1 に合格していることを確認した後に，SPOT90 を実施し，フェイスシートを記入してもらった。その翌日に第 2 段階（練習）を対面で実施し，①調査対象語が未知であるかを Google Form を用いて未知語調査を行い，②意味推測テストⅠ（4 バージョン：1A,1B,2A,2B）に出現するオノマトペ以外の難しい単語を覚えてもらい，③意味推測テストⅠを行った。その後，有/無声音弁別テストを実施した。第 2 段階の終了時に，調査対象語の意味を調べないように伝えた。その 1 週間後に，第 3 段階（本番）を対面で行った。CJL77 名を実験群（39 名）と統制群（38 名）に分けて調査した。実験群に音象徴知識の指導を受けてもらい，第 2 段階の②を行ってから，意味推測テストⅡ（4 バージョン：3A,3B,4A,4B）を実施した。統制群は音象徴知識の指導を受けずに，上記の②を経てから意味推測テストⅡに入った。最後に全ての協力者に音象徴知識テストを行った。

3.3 調査詳細

3.3.1 意味推測テスト（Ⅰ，Ⅱ）

聴解での意味推測テストは谷内・小森（2009）を参考に作成した。予備調査を実施し，CJL にとって未知である可能性が高く，かつ有/無声音の対立が意味的な対立になっている

表 1　調査対象語

有声音を含むオノマトペ	無声音を含むオノマトペ
1 がちがち　**2** がたがた　**3** がちゃがちゃ　**4** ぎこぎこ	**1** かちかち　**2** かたかた　**3** かちゃかちゃ　**4** きこきこ
5 ぎしぎし　**6** ぎょろぎょろ　**7** ぐしゃぐしゃ	**5** きしきし　**6** きょろきょろ　**7** くしゃくしゃ
8 ぐりぐり　**9** げたげた　**10** ごくごく　**11** ごてごて	**8** くりくり　**9** けたけた　**10** こくこく　**11** こてこて
12 ばしばし　**13** ばしゃばしゃ　**14** びくびく	**12** ぱしぱし　**13**　ぱしゃぱしゃ　**14** ぴくぴく
15 ぶくぶく **16** ぶるぶる　**17** べちゃべちゃ	**15** ぷくぷく　**16** ぷるぷる　**17** ぺちゃぺちゃ
18 ぼたぼた　**19** ぼてぼて　**20** ぼんぼん	**18** ぽたぽた　**19** ぽてぽて　**20** ぽんぽん

オノマトペ 20 対（表 1）を対象語とした。

文脈量（RQ3）を操作するため，対象語を含む「文脈量少」と「文脈量多」の 2 種類を作成した（例 1, 2）。「文脈量少」はオノマトペとそれが典型的に共起する動詞とからなり，「文脈量多」は複文で，「文脈量少」で作成した文に基づき，意味推測を促す情報を付け加えたものである。テストは 40 問からなり，各問題 1 点で，40 点満点である。解答形式は四肢択一式で，各選択肢にはオノマトペの意味を，中国語で文字情報として提示した。四肢は，正答（A）および 3 つの錯乱肢（B・C・D）で構成される。B は文脈では通じるが，当該オノマトペとは異なる意味である。C は，当該の日本語のオノマトペを CJL が耳にした際に，中国語の音韻に基づいて想起され得る意味である。D は無関係な意味である。

協力者が本調査の形式に十分に慣れるように，第 2・3 段階の 2 回意味推測テストを実施した。第 2 段階では「文脈量少」条件の 40 問（テスト 1A）と「文脈量多」条件 40 問（テスト 2A）を作成した。各テストの問題文は，対立する有/無声音が連続しないように配列した。また，順序効果を防ぐため，逆順バージョン（テスト 1 B，2B）を作成した。第 3 段階では第 2 段階と同じ対象語を用いるが，テストからの学習効果を防ぐため，問題文の主語，テンス，オノマトペと共起する動詞，出題順等を変えた（テスト 3A，4A）。こちらも第 2 段階と同様，逆順バージョンも作成した（テスト 3B，4B）。問題文の読み上げについては，第 2 段階は 20 代の，第 3 段階は 50 代の日本語教育学専攻の JNS に共通語で自然なスピードで録音してもらった。テストは心理実験ソフト E-Prime3.0 で実施した。1 つの問いにつき音声を 2 回流し，その間は音声が流れていることを示す音符マークが提示される。その後，中国語で記された選択肢が視覚的に提示される解答画面に自動的に切り替わる。解答時間には制限がないが，前の問いに戻って解答をやり直すことはできない。1 名の協力者は第 2・3 段階と同じ種類のテストをやり，各段階には 1 種類のみ回答してもらった。

例 1：**（種類 1：「文脈量少」）**　ぶくぶくしている。

A：肥胖臃肿　（体が膨れている。）B：脸色红润（元気で肌の血色がよくつやつやしている。）C：步步蹒跚（たどたどしい。）D：敲锣打鼓的喧嚣声（騒がしい音）。

例 2：（種類 2：「文脈量多」）あの男性は，若いころからビールが好きだったから，ぶくぶくしている。　A：肥胖臃肿（体が膨れている。）B：酒量如江海（お酒に強い。）C：步步蹒跚（たどたどしい。）D：脸色红润（元気で肌の血色がよくつやつやしている。）

3.3.2 有/無声音の弁別テスト

弁別能力の影響を検証するために，山本（2000）を参考にし，有/無声音の弁別テストを作成した。ABAB 型の無意味語で，語頭が[b/p] [g/k] [d/t]で始まるペアを 5 個ずつ作成した。有/無声音弁別テストは四肢択一式の 30 問から成り，例 3 のように「これは〇〇です」の音声を 2 回ずつ流した。テストは心理実験ソフト E-prime3.0 で実施した。

例 3：これはぐぎぐぎです。　A ぐぎぐぎ　B くぎくぎ　C ぐきぐき　D くきくき

3.3.3 音象徴知識に関する指導

音象徴知識の影響を検証するため，実験群に対しては，40 分程度音象徴知識に関する指導を個別に実施した。帰納的指導法に則り，まずは有/無声音が含む実在するオノマトペ（例 4）の意味を表現した図，および，音声と動画を用い，それらの語の意味から有/無声音の対立するイメージを推論してもらい，それから教師が音象徴知識を説明するという手順を踏んだ。その後，音象徴に関する練習を実施した（全 3 パターン，練習 1 はその一例）。そして，実験群と統制群は明示的な音象徴知識を持っているかを音象徴知識テスト（32 問で 44 点満点，例 5 は一部抜粋）で確認した。

例 4：（動画 1）玉が**ころころ**転がる。（動画 2）岩が**ごろごろ**転がる。

練習 1　　①くるくる　　②ぐるぐる

大きなものを表している状態は（　）で，小さいものを表している状態は（　）です。

例 5：　A ぶよぶよ　B ぷよぷよ

1）赤ちゃんの頬が_____していて，可愛くて触りたくなる。

2）お父さんのお腹が_____してきたので，ダイエットしようって。

3.4 分析方法

調査対象語が協力者にとって未知である条件を確保すべく，未知語調査の既知語率が多い 2 名を，脇川（2014）の基準に基づき外れ値（平均＋2.5SD）とみなして除外し，計 75 名のデータを分析対象とした。

第 3 段階（本番）の意味推測テストの得点を従属変数とし，①弁別能力（弁別能力テストの得点の平均値を基準とし，弁別高い/低いの 2 水準に分類した。），②音象徴知識（明示知識あり/なしの 2 水準），③文脈量（文脈量多/少の 2 水準）を独立変数とした。そして，SPSS Ver 26 を使用し，それぞれ被験者間要因とした 3 要因分散分析を用いて分析した。

4. 結果

弁別能力要因では，有/無声音弁別テストの得点の平均値（25.52）以上を弁別能力が高いと判断し，平均値以下を弁別能力が低いとした。弁別高い群（平均値:27.46 標準偏差:1.41）と低い群（平均値:21.33，標準偏差:3.59）に対して対応のない *t* 検定を行うと，両群の得点には有意差が認められた（$t(30)=-8.492$ $p<.001$ $r=.84$）。弁別能力には差があることが確認できた。

表 2　意味推測テストの記述統計（標準偏差）

	全体	明示知識なし・文脈量少	明示知識あり・文脈量少	明示知識なし・文脈量多	明示知識あり・文脈量多
全体　N=75	31.33（6.68）	22.56（3.23）	35.80（2.42）	28.39（2.95）	37.74（2.81）
弁別低い　N=25	30.12（6.22)	22.71（1.98）	35.00（2.92）	28.14（2.04）	37.00（2.53）
弁別高い　N=50	31.94（6.88）	22.45（3.93）	36.07（2.28）	28.55（3.50）	38.08（2.96）

そして，音象徴知識要因では，実験群（平均値 43.23，標準偏差 1.44）と統制群（平均値 34.25，標準偏差 10.20）の音象徴知識テストの得点を対応のない *t* 検定を行うと，両群には有意差が認められた（$t(36)=5.237$ $p<.001$ $r=.66$）。両群は音象徴知識に関する指導の有無によって，持っている音象徴知識には差があることが確認できた。

次に，意味推測テストの記述統計は表 2 の通りである。3 要因分散分析の結果，音象徴知識と文脈量との 1 次交互作用に有意差（F（1，67）$=6.783$，$p=.011$，$\eta p^2=.092$）があった。音象徴知識要因の主効果（F（1，67）$=235.941$，$p<.001$，$\eta p^2=.779$），および，文脈量要因の主効果（F（1，67）$=29.013$，$p<.001$，$\eta p^2=.302$）があった。一方，弁別能力，音象徴知識，文脈量との 2 次交互作用（F（1，67）$=.051$，$p=.822$，$\eta p^2=.001$），弁別能力と音象徴知識との 1 次交互作用（F（1，67）$=.482$，$p=.490$，$\eta p^2=.009$），弁別能力と文脈量との 1 次交互作用（F（1，67）$=.054$，$p=.816$，$\eta p^2=.001$），弁別能力の主効果（F（1，67）$=.629$，$p=.431$，$\eta p^2=.015$）には有意差がなかった。

以上をまとめると，弁別能力の高低はオノマトペの意味推測に影響しなかったが，音象徴知識要因と文脈量要因は意味推測の得点に影響を与えた。また，「明示知識あり・文脈量多」条件では，意味推測の得点が最も高かった。

5. 考察

RQ1 について，弁別能力要因が意味推測の正確さに影響しないことが示された。このことは，N1 合格レベルの学習者の場合，個々の言語音の聞き取りの不足が，より大きなチャンクの意味理解によって補われる可能性を示唆している。しかし，「文脈量少・明示知識なし」以外の全ての条件下では，弁別能力が高いほうが意味推測の得点もやや高い傾向にあった。よって，弁別能力は軽視されるべきではない。

RQ2 の音象徴知識要因について，意味推測の正確さに影響することが明らかになった。「明示知識あり」群の全体の平均値は「明示知識なし」群より高く，「文脈量少」と「文脈量多」条件においてもそれぞれ 13.24 点，9.35 点と，ともに高かった。このことから，音象徴知識を指導することは，有/無声音を含むオノマトペの意味推測に対して有効な手がかりになり，応用も可能であることが示唆される。そのため，オノマトペの指導に音象徴の明示的な指導を組み込むことは，オノマトペの意味推測，ひいてはオノマトペの習得を促し得るだろう。

RQ3 について，「文脈量多」条件が，意味推測の正確さにプラスに影響することが明らかになった。これは読解において調査を行った谷内・小森（2009），谷内（2012）などと同様の結果である。また，「明示知識あり・文脈量多」条件で意味推測の正確さが最も高くな

ることから，オノマトペの意味推測において，複文程度の文脈量があること，かつ明示的な音象徴知識を持つことの重要性が確認された。

6. まとめと今後の課題

本研究では未知のオノマトペの意味推測の正確さに，弁別能力，音象徴知識，文脈量の3 要因が与える影響について検討した。その結果，弁別能力は意味推測に影響しないことが示されたが，得点の数値から，弁別能力が高ければ意味推測の得点がやや高くなる傾向があることが分かった。そして，文脈量要因は意味推測に影響し，文脈量が多い条件のほうが正確な意味推測を促すことが分かった。次に，音象徴知識は意味推測に影響することが分かった。音象徴知識の重要性は，意味推測においてこれまでには明らかにされていなかったが，本研究によって初めて明らかにした。これが本研究の意義と言えよう。さらに，明示的な音象徴知識を持ち，かつ文脈量が多い条件では，意味推測の正確さが一番高かった。以上から，N1 合格レベルの日本語学習者には，音象徴知識と複文程度の文脈量の提示がオノマトペの意味推測の鍵となることを示唆している。ただし，本研究は四肢択一式のテスト問題を採用したため，選択肢自体が意味推測のヒントとなった可能性もある。また，本研究ではオノマトペの音象徴として有/無声音の対立を取り上げたが，日本語のオノマトペの音象徴はそれだけではなく，他のものもある。そのため，今後は，他のテスト形式を採用し本研究の結果を再検証し，さらに，他の音象徴知識も扱っていきたい。

参考文献

（1） 小野正弘（2007）『擬音語・擬態語 4500 日本語オノマトペ辞典』小学館

（2） 篠原和子・川原繁人（2013）「音象徴の言語普遍性」篠原和子・宇野良子（編）『オノマトペ研究の射程　近づく音と意味』ひつじ書房，43-57.

（3） 浜野祥子（2014）『日本語のオノマトペ　音象徴と構造』くろしお出版

（4） 谷内美智子・小森和子（2009）「第二言語の未知語の意味推測における文脈の効果―語彙的複合動詞を対象に―」『日本語教育』142，113-122.

（5） 谷内美智子（2012）「後項動詞の種類からみた日本語学習者の統語的複合動詞の意味推測の特徴 : 文脈量と日本語習熟度の影響を中心に」『言語文化と日本語教育』44，1-10.

（6） 山口仲美（2003）『暮らしことば　擬音語・擬態語辞典』講談社

（7） 山本富美子（2000）「中国人日本語学習者の有声・無声破裂音と聴解力の習得研究―北方方言話者に対する聴取テストの結果より―」『日本語教育』104，60-68.

（8） 脇川友恵（2014）「身体部位慣用句の意味推測における第二言語習熟度の影響―母語と第二言語間の言語形式と概念の対応に着目して―」『日語日文学』61，239-258.

（9） Cai, W., & Lee, B. P. (2010). Investigating the effect of contextual clues on the processing of unfamiliar words in second language listening comprehension. *Australian Review of Applied Linguistics*, *33*(2), 1-28.

（10） Foomani, E.M. (2015). Lexical inferencing in listening: Depth of vocabulary knowledge and listening proficiency. *International Journal of English Language Education, 3*(2), 105-117.

初・中・上級日本語学習者を対象にしたアンケート調査にみられる位置を表す名詞に後接する「に」の誤用

―中間言語形成の可能性について―

梅林佑美（京都外国語大学大学院生）

1. はじめに

以下(1)(2)は中級日本語学習者の発話に見られた誤用である。(1)(2)はともに「を」が正用である。本研究の目的は，(1)のような他動詞文で「を」をとると判断できる日本語学習者が，(2)では「に」を使用する(誤用になる)ことを明らかにし，中間言語形成の可能性を主張することである。

(1)　*つくえに　さがします。(正用　を)

(2)　*つくえの　なかに　さがします。(正用　を)

日本語は動詞が文を構成すると考えられており，森田(1994:11)では「動詞はその表す意味から必然的にいろいろな事柄がつぎつぎと必要事項として要求され，(中略)文の構造をも決定していく」と述べられている。また，近年，言語習得に関しては，文法規則に関する明示的な情報は，学習者が利用可能なインプット内の言語形式に気づくのを助けることによって,第二言語発達を加速させると考えられている(Kara&Janire 2022)。他動詞に「を」が前接することを明示的に理解できている日本語学習者にとって(1)(2)のような文で正しい助詞を使用することは容易であろうと考えられる。一方で，日本語学習者は位置を示す名詞(中・前など)の後ろで「に」を選択しやすく，目的語にかかわるユニット形成のストラテジーをもっているという指摘があり(迫田 1998)，日本語学習者は文の目的語で助詞を判断している可能性も考えられる。しかし，迫田(1998)の指摘では，前述のストラテジーが母語干渉か中間言語かは明らかでない上，日本語学習者のレベルは不明確であり，中国語・韓国語以外の母語話者の使用状況についての検討が不十分である。そこで，本研究では，さまざまな言語を母語とする初級・中級・上級レベルの日本語学習者を対象に(1)と(2)の誤用について調査し，(1)(2)での「に」は中間言語である可能性があることを示す。さらに，助詞に関して，日本語学習者は文の目的語で判断しているのか，それとも文を構成する動詞で判断しているのかについて考察する。

2. 調査の概要と分析方法

本研究では，2023 年 6 月時点で日本国内の大学に在籍し，中国語・韓国語・英語等さまざまな言語を母語とする初級・中級・上級日本語学習者 202 名を対象にアンケート調査を実施した(1)。表 1 に調査協力者の出身の内訳人数をまとめた。アンケートは Google Form で作成し，調査協力者に表 2 の調査文をランダムに見せ，(　)に入る助詞を入力させた。〈1〉〈3〉〈5〉のような奇数番号の調査文は，位置を表す名詞「上・中・裏」を含まない文であり，〈2〉〈4〉〈6〉のような偶数番号の調査文は，位置を表す名詞「上・中・裏」を含む文であ

プログラム目次へ

る。調査文はインフォーマルデータをもとに作成した。表 2 の全 18 文はすべて「を」が正用であり，その他は誤用である。

まず，どのような助詞が多く使用されたかを示すため，調査文ごとに調査協力者が使用した助詞を数えてクロス集計表にまとめ，各調査文と助詞に関連があるかを明らかにするためカイ二乗検定(2)を行った(表 3)。次に，母語干渉の可能性を検討するため，調査の結果をレベルで分けた後，さらに「中国語母語話者(3)」「韓国語母語話者」「その他(4)」の 3 グループに分けてカイ二乗検定を行った(3-1)。次に，日本語学習者のレベルと助詞の使用に関連があるかを明らかにするため，調査の結果を初級・中級・上級に分けてカイ二乗検定を行った(3-2)。最後に，日本語学習者が文の目的語で助詞を判断しているのか，それとも文を構成する動詞で判断しているのかを明らかにするため，「上・中・裏」を含まない文と「上・中・裏」を含む文をひとつの組み合わせとして 9 組に分け，前者では「を」を使用しているにも関わらず後者では「を」以外を使用している学習者をクロス集計にまとめ，「上・中・裏」と助詞の使用に関連があるかを明らかにするためカイ二乗検定を行った。

表 1　調査協力者の出身(人数の多い順)

中国(107)	韓国(18)	アメリカ(7)	ベトナム(7)
フランス(6)	台湾(6)	イタリア(5)	イギリス(5)
香港(4)	ロシア(4)	オーストラリア(3)	ミャンマー(3)
スペイン(2)	マレーシア(2)	マカオ(2)	ブラジル(2)
ネパール(2)	ドイツ(2)	オランダ(2)	イラン(1)
ラオス(1)	メキシコ(1)	タイ(1)	イスラエル(1)
スウェーデン(1)	サウジアラビア(1)	クロアチア(1)	カナダ(1)
インドネシア(1)	バングラデシュ(1)	コロンビア(1)	アイルランド(1)
タジキスタン(1)			

表 2　調査文(太字は位置を表す名詞「上・中・裏」を含む文)

位置を表す名詞「上・中・裏」を含まない文		位置を表す名詞「上・中・裏」を含む文	
〈1〉	つくえ(　)　そうじします。	**〈2〉**	**つくえの　うえ(　)　そうじします。**
〈3〉	テーブル(　)　みたら，パンが　ありました。	**〈4〉**	**テーブルの　なか(　)　みたら，パンがありました。**
〈5〉	おなか(　)　しらべます。		
〈7〉	カップ(　)　あらいます。	**〈6〉**	**おなかの　なか(　)　しらべます。**
〈9〉	かご(　)　さがします。	**〈8〉**	**カップの　なか(　)　あらいます。**
〈11〉	てがみ(　)　よみます。	**〈10〉**	**かごの　なか(　)　さがします。**
〈13〉	ひきだし(　)　かたづけます。	**〈12〉**	**てがみの　うら(　)　よみます。**
〈15〉	かばん(　)　しらべます。	**〈14〉**	**ひきだしの　なか(　)　かたづけます。**
〈17〉	パン(　)　みます。	**〈16〉**	**かばんの　なか(　)　しらべます。**
		〈18〉	**パンの　なか(　)　みます。**

プログラム目次へ

3. 結果

調査の結果，「を」が最も多く，次に多かったのが「に」であった[5]。誤用では「に」が最も多かった。カイ二乗検定の結果，「上・中・裏」を含まない文(〈1〉〈3〉〈5〉など奇数番号の文)より，「上・中・裏」を含む文(〈2〉〈4〉〈6〉など偶数番号の文)のほうが助詞の誤用が多かった($x^2(34)=513.862, p<.01$)。つまり，「机の上」「カップの中」「手紙の裏」に助詞が後接する場合のほうが，「机」「カップ」「手紙」に後接する場合より助詞の誤用が多いということがわかった。

表 3　調査文に使用された助詞の数(全体)

	〈1〉	**〈2〉**	〈3〉	**〈4〉**	〈5〉	**〈6〉**	〈7〉	**〈8〉**	〈9〉	**〈10〉**
を	180▲	**121▽**	155	**115▽**	135	**110▽**	187▲	**140**	172▲	**99▽**
に	12▽	**65▲**	31	**69▲**	19▽	**50▲**	2▽	**44▲**	10▽	**63▲**
その他	10▽	**16**	16	**18**	48▲	**42▲**	13▽	**18**	20	**40▲**
	〈11〉	**〈12〉**	〈13〉	**〈14〉**	〈15〉	**〈16〉**	〈17〉	**〈18〉**		
を	195▲	**151**	179▲	**129▽**	157	**101▽**	183▲	**133▽**		
に	1▽	**35**	8▽	**40**	26	**65▲**	2▽	**45▲**		
その他	6▽	**16**	15	**33▲**	19	**36▲**	17	**24**		

(太字は位置を表す名詞「上・中・裏」を含む文，$x^2(34)=513.862, p<.01$
▲有意に多い，▽有意に少ない，$p<.05$)

3-1. 母語別の結果と考察

次に，「を」と「に」の使用について母語別に概観する。カイ二乗検定の結果，初級と上級では 3 グループすべてで関連は見られなかったが，中級の韓国語母語話者は〈8〉〈10〉〈14〉〈16〉で「を」の使用が多かった。(順に，$x^2(4)=8.166, .05<p<.10$；$x^2(4)=16.475, p<.01$；$x^2(4)=9.088, .05<p<.10$；$x^2(4)=16.004, p<.01$)。初級の韓国語母語日本語学習者と上級の韓国語母語日本語学習者では関連は見られなかった。これにより，中級レベルの韓国語母語日本語学習者は他言語を母語とする日本語学習者に比べて誤用が少ない可能性が指摘できるが，関連が見られたのは 4 文のみで，「に」の誤用について母語別のグループと助詞に関連は見られなかった。このことから，母語干渉の可能性は低いことが明らかになった。

3-2. レベル別の結果と考察

表 4 はレベル別に各調査文で見られた助詞とその数を示している。初級から上級までいずれのレベルにおいても，「上・中・裏」を含まない文と含む文で共に誤用が見られ，母語別の結果と同様に，「上・中・裏」を含む文のほうが，「上・中・裏」を含まない文よりも「に」の使用が多いという結果が見られた。特に〈4〉〈10〉〈16〉では，初級・中級・上級すべてのグループで「に」が多い。中級日本語学習者は初級・上級に比べて比較的に「に」の

プログラム目次へ

使用が多いが，いずれのレベルにおいても「に」の使用が多い。

この結果から，日本語学習者は「上・中・裏」を含む文で「に」を使用する傾向があり，この点はすべてのレベルに共通していることが明らかになった。

表 4　調査文に使用された助詞の数（レベル別）

		〈1〉	**〈2〉**	〈3〉	**〈4〉**	〈5〉	**〈6〉**	〈7〉	**〈8〉**	〈9〉
初級	を	18	**9▽**	17	**10**	10	**6▽**	25▲	**12**	18
	に	4	**12▲**	5	**11▲**	7	**7**	0▽	**8**	3
	その他	4	**5**	4	**5**	9	**13▲**	1▽	**6**	5
		〈10〉	〈11〉	**〈12〉**	〈13〉	**〈14〉**	〈15〉	**〈16〉**	〈17〉	**〈18〉**
	を	**5▽**	24▲	**17**	18	**13**	16	**7▽**	20▲	**14**
	に	**14▲**	0▽	**5**	3	**5**	6	**12▲**	0▽	**8**
	その他	**7**	2	**4**	5	**8**	4	**7**	6	**4**
中級		〈1〉	**〈2〉**	〈3〉	**〈4〉**	〈5〉	**〈6〉**	〈7〉	**〈8〉**	〈9〉
	を	99▲	**59▽**	81	**55▽**	71	**52▽**	98▲	**72**	92▲
	に	6▽	**43▲**	17	**43▲**	11▽	**33▲**	2▽	**30▲**	6▽
	その他	5▽	**8**	12	**12**	28▲	**25▲**	10	**8**	12
		〈10〉	〈11〉	**〈12〉**	〈13〉	**〈14〉**	〈15〉	**〈16〉**	〈17〉	**〈18〉**
	を	**54▽**	106▲	**76**	97▲	**63▽**	81	**49▽**	100▲	**66▽**
	に	**38▲**	1▽	**25**	4▽	**27**	16	**41▲**	1▽	**27**
	その他	**18**	3▽	**9**	9	**20▲**	13	**20▲**	9	**17**
上級		〈1〉	**〈2〉**	〈3〉	**〈4〉**	〈5〉	**〈6〉**	〈7〉	**〈8〉**	〈9〉
	を	63▲	**53**	57	**50▽**	54	**52**	64▲	**56**	62▲
	に	2	**10**	9	**15▲**	1▽	**10**	0▽	**6**	1▽
	その他	1	**3**	0▽	**1**	11▲	**4**	2	**4**	3
		〈10〉	〈11〉	**〈12〉**	〈13〉	**〈14〉**	〈15〉	**〈16〉**	〈17〉	**〈18〉**
	を	**40▽**	65▲	**58**	64▲	**53**	60	**45▽**	63▲	**53**
	に	**11▲**	0▽	**5**	1	**8**	4	**12▲**	1▽	**10**
	その他	**15▲**	1	**3**	1	**5**	2	**9▲**	2	**3**

（初級から順に $x^2(34)=112.674$, $p<.01$; $x^2(34)=333.169$, $p<.01$; $x^2(34)=149.676$, $p<.01$

▲有意に多い，▽有意に少ない，$p<.05$）

次に，「上・中・裏」を含む文と含まない文を一つの組み合わせとして概観する。表 5 の「を・を」は，「上・中・裏」を含まない文で「を」を，「上・中・裏」を含む文でも「を」を使用したことを示し，初級・中級・上級で「を・を」の組み合わせで使用した日本語学習者の数を表している。「その他」は「を・を」「を・に」以外の組み合わせ（例えば「を・で」など）の数を表している(6)。表 5 の〈1〉〈2〉を見ると，〈1〉〈2〉共に「を」を使用した日本

プログラム目次へ

語学習者は，初級で 8 名，中級で 60 名，上級で 51 名となっている。カイ二乗検定の結果，1%水準で関連があった($x^2(4)=28.691, p<.01$)。一方で，〈1〉「つくえ(　)　そうじします」で「を」を使用し，〈2〉「つくえの　うえ(　)　そうじします」では「に」を使用している組み合わせでは，中級が他より多い。これは，〈1〉では正解できた中級日本語学習者が，〈2〉では誤用になったことを示しており，他より多い。同様に〈3〉〈4〉においても，〈3〉「テーブル(　)　みたら，パンが　ありました」では「を」を使用し，〈4〉「テーブルの　なか(　)　みたら，パンが　ありました」では「に」を使用している組み合わせが多い。この組み合わせで使用した日本語学習者は，「みる」に前接するのは「を」だと判断できるにも関わらず，「～の　なか」が文中にあると「を」ではなく「に」を使用しているということを示している。これは，〈5〉〈6〉，〈11〉〈12〉においても同様の結果が見られる。

この結果から，他動詞文で「を」をとると判断できる日本語学習者でも，目的語に「上・中・裏」をとる文では「に」を使用する傾向があることが明らかになった。

表 5　「上・中・裏」を含まない文と含む文で使用された助詞の組み合わせ(7)

〈1〉〈2〉	初級	中級	上級	〈3〉〈4〉	初級	中級	上級
を・を	8▽	60	51▲	を・を	8▽	49▽	49▲
を・に	6	34▲	9▽	を・に	5	31▲	8▽
その他	12▲	16	6▽	その他	13▲	30	9▽
〈5〉〈6〉	初級	中級	上級	〈7〉〈8〉	初級	中級	上級
を・を	4▽	45▽	48▲	を・を	12▽	69	55▲
を・に	4	22▲	5▽	を・に	8	24	6▽
その他	18▲	43	13▽	その他	6	17	5
〈9〉〈10〉	初級	中級	上級	〈11〉〈12〉	初級	中級	上級
を・を	5▽	50	40▲	を・を	17	73▽	57▲
を・に	9	28	9▽	を・に	5	25▲	5▽
その他	12	32	17	その他	4	12	4
〈13〉〈14〉	初級	中級	上級	〈15〉〈16〉	初級	中級	上級
を・を	12	58▽	52▲	を・を	6▽	43▽	47▲
を・に	4	22	7	を・に	7	28	8▽
その他	10▲	30	7▽	その他	13▲	39	11▽
〈17〉〈18〉	初級	中級	上級				
を・を	13	63▽	52▲				
を・に	5	24	9				
その他	8	23	5▽				

（▲有意に多い，▽有意に少ない，$p<.05$）

プログラム目次へ

4. まとめ

まず，日本語学習者は「上・中・裏」をとる助詞に「に」を使用する傾向がある。これには母語干渉の可能性は低く，初級・中級・上級すべてに共通していたという点で，本研究の結果は中間言語の傍証となると言える。また，日本語学習者は他動詞文では「を」をとるという判断ができているにも関わらず,「上・中・裏」があると「に」を使用していることが明らかになった。この結果は，特に中級日本語学習者に多く見られたが，初級や上級の日本語学習者にも共通していた点で，日本語学習者は文を構成する動詞より，目的語をより注視しており，明らかなヲ格他動詞文でも目的語に位置を示す名詞「中・裏」がある場合,「に」が優位にはたらくということが明らかになった。

一方，〈1〉〈2〉，〈3〉〈4〉，〈5〉〈6〉，〈11〉〈12〉の組み合わせが他の組み合わせよりも誤用が多かった点や，誤用の中でも「に」が最も多く見られた点については，その原因が明らかになっていない。この 2 点を明らかにすることを今後の課題とする。

注

(1) 初級は N4・N5 取得済または相応のクラスに在籍する者，中級は N2・N3 取得済または相応のクラスに在籍する者，上級は N1 取得済または相応のクラスに在籍する者である。
(2) js-STAR(http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/index.htm)を利用。
(3) 「中国語母語話者」には，表 1 の「中国」「台湾」「香港」出身の調査協力者が含まれる
(4) 「その他」は，表 1 の「中国」「台湾」「香港」「韓国」出身の調査協力者を除いたすべての国の出身者を示している。
(5) その他には「で」「が」「の」等が含まれるが，いずれも「に」より少数である。その他の助詞の内訳は紙幅の都合上割愛する。
(6) 「その他」には「を・で」「に・で」「で・に」等が含まれるが，いずれも「を・を」「を・に」より少数である。「その他」の内訳と数は紙幅の都合上割愛する。
(7) 各組み合わせのカイ二乗検定の結果は次のとおりである。〈3〉〈4〉:x2(4)=24.387,p<.01;〈5〉〈6〉:x2(4)=32.355,p<.01;〈7〉〈8〉:x2(4)=14.084,p<.01;〈9〉〈10〉:x2(4)=13.952,p<.01;〈11〉〈12〉:x2(4)=9.905,p<.05;〈13〉〈14〉:x2(4)=15.771,p<.01;〈15〉〈16〉:x2(4)=24.653,p<.01;〈17〉〈18〉:x2(4)=12.247,p<.05。

参考文献

(1) 迫田久美子(1998)「誤用を産み出す学習者のストラテジー―場所を表す格助詞「に」と「で」の使い分け―」『平成 10 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.128-134,日本語教育学会.
(2) 森田良行(1994)『動詞の意味論的文法研究』pp.11-12,明治書院.
(3) Kara Moranski & Janire Zalbidea(2022) Context and Generalizability in Multisite L2 Classroom Research: The Impact of Deductive Versus Guided Inductive Instruction *Language Learning*,72-1,pp.41-82,University of Michigan.

外国人幼児に向けた概念形成のための日本語支援

―ダイナミック・アセスメントを援用した分析―

石垣尚子（横浜国立大学大学院生）

1. はじめに

令和 3 年度公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数は，5 万 8 千人を超え増加の一途を辿っている（文部科学省, 2022）。日本語教育推進法における外国人児童生徒等教育の位置付けでは「幼児」もその対象であり（文化庁, 2019），幼稚園教育要領，第 1 章総則第 5 においては日本語習得に困難のある幼児に対しての幼稚園適応への支援の必要性について述べられている（文部科学省, 2017）。しかし，このように掲げられているにも関わらず，幼稚園や保育園に通う外国籍の子どもに対する国レベルの行政的措置はなく，園と担任保母の自助努力に任されているのが実情である（柴山, 1995）。実際に幼児も二言語交錯環境で戸惑う姿が見られ，そのような幼児の実態報告や研究により，幼児は異文化適応上の困難を経験しないという認識が疑問視されるようになった（柴山, 2002）。小学校では，日本語のみでなく，教科学習の理解が必要であるため，入り込み授業，取り出し授業，国際教室の設置などが進められ，社会の関心も大きいが，幼稚園ではどうだろうか。幼稚園では心身の発達の基礎を培う重要な学習は「遊び」であり（幼稚園教育要領，第 1 章総則第 1），幼児期にふさわしい生活の展開として①教師との信頼関係に支えられた生活，②興味や関心に基づいた直接的な体験が得られる生活，③友達と十分に関わって展開する生活の３つが挙げられている（文部科学省, 2018）。そこで，日本語が未熟であるために，幼児期に重要である「ふさわしい生活」や「遊び」の機会を損なうことのないよう観察し入り込み支援を行う。幼児は自らの五感を総動員させた諸活動の中でこそ，さまざまな概念を獲得していくのであり，言語発達の問題だけを偏重するのでは，真の概念形成はなされない（松田, 1992）。遊びや園活動の遂行は，言語だけでなく概念獲得にも繋がることから，ことばの概念にも注視し,外国人幼児に対してどのような支援が必要なのか明らかにする。

2. 先行研究

ヴィゴツキーは，就学前の子どもが日常生活の中で獲得する自然的な概念を「生活的概念」，学校教育を通して発達させていく抽象化されたことばの意味である概念を「科学的概念」と定義付けた（ヴィゴツキー, 2001）。「科学的概念」の習得が子どもにとって可能となるためには「生活的概念」の発達が一定の水準に達していなければならず，この二つの概念は相互に浸透し合い統一的な概念体系へと統合される。外国語の学習が母語の意味論に基礎を置くのと同じように，幼児期の子ども自身の経験の過程で形成された概念は「科学的概念」の習得の基礎になる（ヴィゴツキー, 2001）。幼児教育の場での園生活を通して，その諸活動の中で体験を通した言語を発達させていくことは，幼稚園での活動の支援という意味だけでなく，「生活的概念」の獲得にも繋がり、小学校における「科学的概念」の獲

プログラム目次へ

得を助け，概念形成のための支援になる。

また，概念の発達と言語の発達は密接に関わることから，その支援を行うためには，幼児の第二言語習得におけるプロセスを知ることも必要である。幼児の第一言語習得（L1）と第二言語習得（L2）の過程の違いは，L1 幼児は，発話意図の読み取りとパターン（言語要素を配列する型）発見により統語の知識を確立させていき，L2 幼児はインプットからスキーマを L1 幼児よりも早期に作成し，そこから産出した形とインプットにある規範形とを比較参照することで言語を習得する普遍的なメカニズムをもっている点である（橋本, 2016）。すなわち，幼児が幼稚園で定型表現から言語を発達させていく過程において，コンテクストと言語表現のマッピングが重要であり（橋本 2011, 2018），支援においてもコンテクストに沿った表現が幼児にわかるように提示することが必要である。日本語の提示の仕方においては，ある外国人幼児の日本語産出増加の順序において，促されて日本語を模倣することから自発的に日本語を模倣するようになり，そこから一語文，二語文の産出へと続く順序のケースが示されている（李・浜田, 2021）。外国人幼児は日本語話者と共に活動に参加しながら，発話を選び取って借用することで日本語を習得するため，日本語話者と共に活動に参加するための関係性の構築も重要である（李・浜田, 2021）。これらのことにより，入り込み支援において，外国人幼児との関係性を構築しつつ，日本語を提示する上で，コンテクストと言語表現が繋がりやすい場面作りとともに，初期においてはその場面において誘導し，幼児が発話のタイミングを感じ取ることができるような支援を行うことが必要であると考えられる。

3. 目的

本研究では,日本語が未熟なために園活動を通しての経験の機会が損なわれないために,どのような支援が外国人幼児に必要なのかを明らかにする。また，外国人幼児のことばの概念の形成に注視し，日本語習得に必要な支援を明らかにする。

4. 調査概要

4-1. ダイナミック・アセスメントの援用

言語習得過程，概念形成過程途中の幼児に，第二言語である日本語を指導し支援するに当たって，テストなどによる評価を行うことはむずかしい。そこで「発達の最近接領域」を考慮したダイナミック・アセスメント（以下 DA）という評価概念を用いる。DA については，事前テスト→介入→事後テストと言う流れが決定的な特徴であるが，このアプローチの特徴をまとめると以下の三つに代表される（Litz, 1995）。第一の特徴は，相互作用的な性質である。試験官の役割は，いわゆる静的な，伝統的な，あるいは標準化された手続きとは全く異なるものであり，試験官がアセスメントの積極的な一部となり，アセスメントツールとして機能し，学習者に関する観察と推論に対応し，学習プロセスを明らかにし，変化を促進するように機能する。第二の特徴はメタ認知過程と言われる学習過程に焦点をあてたものである。試験官と学習者の相互作用により，学習者が問題解決プロセスにどのように関与しているかを明らかにし,課題関与に関わる精神的な処理に関する推論を促す。第三の特徴は後に続く情報である。それは介入者が評価者となってどのような介入によっ

て学習者の可変性や，応答性を引き起こせるかという情報である。幼稚園においては，支援者が介入者となり，どのような介入によって外国人幼児の可変性，応答性を引き出せるかという情報を提供する。DA を用いた実践では，大学生 20 名に英文読解力についての研究（西本，2004）や小学校 6 年生の理科教育における研究（寺本ら，2009）がある。これらの研究では，調査協力者への筆記でのテストが可能であるが，本研究においては，調査協力児は幼児で，まだ字を書くこともままならず，筆記でのテストは難しい。そこで，発見された日本語課題（事前テスト）→日本語指導・支援（介入）→結果・考察（事後テスト）という流れをもって DA を実施する。

4-2. 研究課題

課題 1：日本語の支援は，園適応の過程にどのように有効に働くか。
課題 2：概念の広まりを促す日本語の支援とはどのようなものか。

4-3. 調査協力児

調査協力児 B 児は，2020 年に父親の留学のため来日。家庭言語はウルドゥー語と英語を半々で使用する。両親共に園との連絡事項は英語を使用する。B 児は年長組の 5 歳児男児で年少組の 4 月から入園。幼稚園では二語文，三語文の日本語を発話し，助詞の使用はあまりみられない。日本語で簡単な要望を伝えることはできるが，物事の詳細を説明することは難しい。持ち前の明るさで友達や教師に声をかける姿もみられ，可能な限りの日本語を使用し遊びや園生活にも積極的に取り組んでいる。

4-4. 調査方法

データ収集はエスノグラフィーの手法（柴山，2006）を用いる。幼稚園というフィールドに入りボランティアとして支援を行いながら「積極的な参与」の立場で参与観察を行う。観察期間は 2022 年 9 月から 2023 年 5 月までの 9 カ月間，午前 9 時の登園から午後 2 時半の降園まで観察し，詳細のメモを取った。その日のうちにフィールド・ノーツを作成し，その後，データ収集，分析を行った。「発達の最近接領域」の理念を重要視した DA を援用し，外国人幼児の問題解決を図り，日本語習得にむけて必要な支援である足場架けを行い，その後の結果を明らかにする。尚，本研究は所属先において「人を対象とする研究」の倫理審査承認済みである。

5. 結果と考察

5-1. 日本語の支援における園への適応過程

課題 1 において，B 児が園活動において日本語が使用できず，助けが必要であった場面は，一斉指導時，自由遊び，予期しない転倒などであった。このような時，担任の教師は B 児の活動が遂行できるよう支援を行っているが，発表者はそこに日本語の課題に焦点をあてて観察，支援を行った。DA の結果よりわかったことは，教師の発話において語彙の意味がわからず，行動できなかったところが，語彙の提示により，一斉指導時の理解から，不安や迷いの様子がなくなったり（12/19，5/9），習得した日本語を使って自分の気持ちを

プログラム目次へ

伝えようとしたりするような変化（3/13）が見られたことであった。一方で，同じように必要な日本語を提示しても（例：一斉指導時の製作中に頻出する身体の名称），指さすことで相手に理解してもらえる語彙は，発話機会も少なく，最後まで習得が難しいこともあった。また，すでに習得し，理解している日本語でも，歌の歌詞になると理解できず，そのようなとき，母語で説明を行うと，既習の日本語であると気付き理解することができた（5/29）。観察期間，B 児の教師，支援者，また友達とのやりとりにおいての記録より，園活動の中で B 児が助けを求める発話は，教師や支援者に対して多く使用され，友達には使用されていないこともわかった。そこで，絵カードを用いて「手伝って」という日本語を示す（5/9）と，自主的に友達への使用（5/29）が見られるようになった。それまで B 児は他の動詞における「て形」を使っての表現（「見て」「待って」等）が命令のように聞こえたり，否定形（「走らない」）を使って友達を注意したりなどやや強い印象を与えたりする傾向があったが（担任教師からも友達をあまり注意しないように言われていた），「手伝って」と言う表現は友達の意向（「いいよ」）も確認でき，自分も助けてもらえるという B 児にとって重要な表現であった。このように B 児の発話可能な日本語での表現が数少ないことは友達，教師とのやりとりの形にも影響を与えていた。

5-2. 日本語の支援と概念の広まり

表 1　概念の広まりがみられた例

園生活において観察した困難点	発見された日本語課題（事前テスト）	日本語指導・支援（介入）	結果・考察（事後テスト）	支援の分類
2022，12/12 切り絵製作時，教師のクレヨンの色の指示について理解できず自分で行動できない（担任教師は視覚的支援など追加的支援を実施）。	2022，12/12 クレヨンの色の名称（日本語）がわからないことにより，日本語の説明だけでは活動内容が理解できない。	2022，12/12 ・クレヨンを使って 12 色の日本語提示（赤，青，緑，黄色）の発話は可能）。 2023，2/14 ・室内，外の遊具など環境から日本語の色の名称を提示。	2023，4/17 ・絵本で色の濃淡に気が付く。「水色」「青」の提示。 2023，4/24 ・お絵描きの途中で色の混色に興味を示す。「赤と青で紫」の提示。 ※色の濃淡により「水色」，色の混色により「紫」という習得が難しかった名称も言えるようになった。12 色全色の発話を確認（5/29）。	・一斉指導時の理解 ・語彙の拡充 ・概念の広まり

課題 2 において，支援をそのパターンから①一斉指導時の理解②語彙の拡充③遊びの体験④友達との関わり⑤概念の広まりの 5 つに分類した。表 1 の例では，製作活動においてわからない色の名称提示から，絵本による色の濃淡への気付き（4/17），そこから色の混色

プログラム目次へ

での遊びに発展し（4/24），習得の難しかった「水色」と「紫」の発話に繋がった。感覚的な理解と体験が混ざりあいながらそこに必要な日本語を習得していく過程を見ることができた。また「上・下」の方向を示すことばの概念の広まりの様子も見ることができた。「サンタ，上」（12/12）と言って空を指さすものの，一斉指導時の教師の「上のロッカーの人，下のロッカーの人」（1/16）は理解できなかった。そこで人形遊びの時，棚を使って支援者が「上・下」を提示したところ，B 児は何度も模倣し遊びの中で発話を楽しんだ。その後，お絵描きの時に，B 児自身が棚の絵を描き，そこに〇を描いて「上，下」と言いながら遊んでいた。つまり，棚での発話は提示されたものを模倣して発話するという受け身的なものであったが，お絵描きのときには，自ら絵で表現し，能動的な産出を行っていたということ，棚を使って立体的で具体的な「上・下」の理解から，それを絵に表すという平面的で抽象的な理解ができていることを確認した。これらの支援の経過としては①一斉指導時の理解→②語彙の拡充→⑤概念の広まりであったが，初めは概念の広まりを意識した支援ではなかった。きっかけは一斉指導時の困難点を克服し，活動の幅を狭めないようにとのことであったが，B 児の興味・関心から概念の獲得に繋がる様子が見えた。このような流れをうまく構築し支援に繋げることが重要である。

6. まとめ

実際に幼児教育の現場への入り込み支援を行い，幼児の日本語が未熟なために，園活動や遊びにおいて困難を抱えている様子が明らかになった。調査協力児は，9 月の状態では，友達に入ることができず，一人で過ごすことが多かった。そこで自由遊び，園活動での支援の中で，その集団の中で重要とされる日本語表現を把握し，場面にあった表現を B 児に知らせた。このような状態の把握は，園活動を遂行するだけでなく，B 児の不安を取り除き友達関係にも大きく作用することから，支援者の早期の状態の把握が必要である。

年中児であった B 児は，支援者に促されての発話から自主的な発話に繋げ，年長児になると絵カードで必要な日本語の提示から，直接的に自主的な発話に繋げることができるようになった。これは B 児が年中児から年長児になり，コンテクストと言語表現のマッピングができるようになった成長の過程であると言える。B 児の経験の積み重ねの中で，コンテクストのパターンができており，そこに絵カードと共に日本語の表現が難なく入り込む様子を確認できた。また，場面にあった日本語を理解し，すぐに発話したいという B 児の強い意志も伝わってきた。

概念形成にむけた支援についても少なからず示唆が得られた。きっかけは，園生活の困難点を克服し活動の幅を狭めない支援から始まり，そこで必要な語彙を示し，その日本語が B 児の興味･関心に繋がってことばの概念が広がっていく様子を確認したことであった。この概念の広まりとともに，習得が困難であった日本語の発話も観察できた。こうした流れをうまく構築して支援を行うことが重要である。すなわち，概念形成において，日々の活動の中にその機会は含まれているのであり，幼児教育の場での遊びや活動を遂行できるよう日本語と共に丁寧に支援していくこと，幼児の興味・関心からことばの印象を深め，主体的な活動に繋げていくことが重要である。しかし，本研究は，特定の場面に焦点をあてた調査協力児 1 名の観察結果・考察である。今後の課題としては，更なる幼児教育現場

での日本語支援の機会を持ち，より多くの外国人幼児と接し，様々な日本語発話のケースに焦点を当てていくことが必要である。そして幼児教育現場での日本語支援の一般化に努めたい。

参考文献

(1) ヴィゴツキー, L.S./柴田義松訳（2001）『思考と言語（新訳版）』新読書社
(2) 柴山真琴（1995）「ある中国人 5 歳児の保育園スクリプト獲得過程―事例研究からみえてきたもの―」『乳幼児教育学研究』4, 47-55.
(3) 柴山真琴（2002）「幼児の異文化適応過程に関する一考察―中国人 5 歳児の保育園への参加過程の関係論的分析―」『乳幼児教育学研究』11, 69-80.
(4) 柴山真琴（2006）『子どもエスノグラフィー入門―技法の基礎から活用まで―』新曜社
(5) 寺本貴啓・松浦拓也・角屋重樹・森敏昭（2009）「授業実践場面におけるダイナミック・アセスメントの効果に関する研究―小学校第 6 学年「水溶液の性質」における知識再生力，知識表現力の育成について―」『広島大学大学院教育学研究科紀要』58(1), 57-64.
(6) 西本有悦（2004）「ヴィゴツキーと第二言語習得（３）―ZPD とダイナミックアセスメント―」『ヴィゴツキー学』5, 1-7.
(7) 橋本ゆかり（2011）『普遍性と可変性に基づく言語構造のメカニズム』風間書房
(8) 橋本ゆかり（2016）「幼児の第二言語習得」長友和彦監『第二言語としての日本語習得研究の展望』10, 295-322. ココ出版
(9) 橋本ゆかり（2018）『用法規範モデルから辿る第一・第二言語の習得段階』風間書房
(10) 文化庁（2019）「日本語教育の推進に関する法律」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html（2023 年 9 月 7 日閲覧）
(11) 松田己統美（1992）「幼児教育における知的能力の発達と遊びの役割―幼・小関連の構造に関する教授学的検討―」『日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」』18, 133-141.
(12) 文部科学省（2017）『幼稚園教育要領』フレーベル館
(13) 文部科学省（2018）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
(14) 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_00004.htm（2023 年 9 月 7 日閲覧）
(15) 李如意・浜田麻里（2021）「中国人 3 歳児の幼稚園生活への適応―日本語発話の産出と母語使用に注目して―」『子どもの日本語教育』4, 43-62.
(16) Lids, C. S. 1995. Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky. *School Psychology International*, 16, 143-153.

越境を生きる繋生語の子どもたち

トムソン木下千尋（The University of New South Wales）

1. はじめに

本発表は，オーストラリアで日本と繋（つな）がる子どもたちとして育つ，あるいは育った繋生語（ケイショウゴ）話者を越境的学習の視点で考察するものである。

オーストラリアは外国語としての日本語学習者が多いことで知られているが，日本国籍を持つ在留邦人数でもアメリカ，中国に次いで世界３位で，永住者の数では世界２位につけている（表 1)。オーストラリアの人_口が２千 640 万人であることを考慮すると，人口 14 億人の中国，3.4 億人のアメリカに比べ，オーストラリアの在留邦人の数には重みがあると言える。この在留邦人の中には，オーストラリア生まれ，あるいは幼くして渡豪した日本と繋がる子どもたち，若者たちの数も多い。加えて，オーストラリア国籍を持つ国際結婚家庭の子どもたちもいる。

彼らの日本語をトムソン（2021）は「繋生語（ケイショウゴ)」と呼んでいる。繋生語という考え方は，従来からの「継承語」(移住先で子どもたちが親から受け継ぐことば）の概念をさらに広く捉え,子どもたちの多様性を包括しようという試みで,継承語をも含め，親や家族，友だち，社会との繋がりから生まれ，さらなる繋がりを生み，そこで新しい意味を生み出し，その繋がりを次の世代に繋げていくことば，子どもたちが生きるコミュニティのことばであると考えられている。

表１　世界の在留邦人数上位 5 国(2022)

国	在留邦人	永住者	人口
アメリカ	418,842 (1)	223,260 (1)	3.4 億人
中国	102,066 (2)	4,140	14 億人
オーストラリア	94,942 (3)	61,237 (2)	2,640 万人
タイ	78,431 (4)	2,089	7,180 万人
カナダ	74,362 (5)	50,510 (3)	3,880 万人

外務省領事局政策課 (2022)「海外在留邦人数調査統計」2022 年 10 月 1 日

2. オーストラリア調査

本発表のデータは，2022 年に豪州繋生語研究会が行った全豪調査（豪州繋生語研究会　2022）の一部である。2019 年に公布された日本語教育推進法は，2020 年にその基本方針で「海外在留邦人の子に対する日本語教育は，　将来，日本へ帰国した際の就学や就職等に当たっての備えとしても重要である。」（外務省 2023）と記し，ここで

プログラム目次へ

初めて公の場で海外在留邦人の子どもたちのことばが注目されることになった。これを受けて，海外の在留邦人の子どもたちの日本語学習に関する調査が各地で始まり，オーストラリアもそれに漏れず，国際交流基金の主導で，まず 2020 年に最大都市シドニーのあるニューサウスウェールズ州で予備調査が行われた。その結果をもとに，全豪アンケート調査（2021），続いて全豪インタビュー調査（2022）が行われた。

インタビュー調査では，繋生語の子どもの子育て中の保護者，育て終わったベテラン保護者（日本語母語話者，非母語話者，両者を含む），繋生語の子どもとして育ってきた若者（18 歳以上），補習校などの運営者，教師，129 名に，各州の担当者が ZOOM で話を聞いた。当時まだ，コロナ渦中だったためである。インタビューでは家庭内言語，日本語学習体験・支援などについて，エピソードを交えて語ってもらい，可能な限り録画，または録音し，その内容は全てフローチャート化した。本研究では，運営者，教師を除く協力者のフローチャートを読み，越境体験の記述と思われるところを抽出し検討する。

3. 越境的学習

繋生語話者を観察する視点となる越境的学習とは，異なる文脈やコミュニティを行き来する際に起こる学習のことを指す（香川 2015，石山 2018）。従来学習は何らかの知識やスキルを身につけることに重点が置かれがちだったが，越境的学習の視点は，いわゆる「能力」の獲得よりも，異なる文脈やコミュニティに移動することによって，新しい価値観に触れ，考え方やものの見方が変わり，新しいアイデンティティに目覚めることに注目している。

越境的学習の考え方の中に，垂直的学習と水平的学習がある（青山 2015）。日本語教育の文脈に当てはめて考えると，文法や語彙の習得は知識や能力の積み上げで，垂直的学習と言える。垂直的学習が大切なことは自明である。しかし，教室学習で日本語を学んできた海外の学習者が，日本人の大学生とオンラインの交流活動に参加し，英語と日本語を交えてなんらかのコミュニケーションが成立し，これからも交流する約束をした場合，垂直的学習とは異なる学習体験があったと言える。教室から，オンライン交流場面に「越境」した学習者が学んだのは，お互いにサポートし合うことで自分の日本語がわかってもらえること，日本人大学生の日本語が理解できたこと，日本語だけでなく英語も使いながら交流してもいいこと，そして，自分は「日本語学習者」であるだけでなく「日本語使用者」でもあること，すなわち，新しいアイデンティティの芽生えがあった。このようにものも見方が変わるプロセス，そして，自分自身の在り方が変わっていくプロセスが水平的学習である。新しい文脈に，場に，身を置くことで生まれる越境的学習の醍醐味は水平的学習にあると言えよう。また，水平的学習で生まれた新しい気づきは垂直的学習にも貢献する。

越境的学習の場は多様で，実際にオーストラリアから日本に留学するように国を越境することもあれば，上記の例のように通常と異なる学習の場，あるいは設定に越境する場合，あるいは同じ場面でも状況が変わることで越境が起きたり，複数の境界が混在，交差することもある。その境界は固定的ではなく，実践の中で可視化，あるいは不可視化され，動的である。しかも境界は誰からみた境界なのか，視点によっても可変である（青山 2015）。

4. 子どもたちの越境

データからはインタビューした保護者の視点から見た子どもたちの越境，そして，成長した若者の子ども時代の実体験としての越境が見えてくる。子どもたちの個々の体験はそれぞれ多様で，カテゴリー化は避けたいのだが，読者にどういう状況なのかを想像してもらえるように一般化してみると，ほとんどがオーストラリア生まれか，あるいは5歳未満で渡豪している国際結婚家庭の子どもたちである。ほとんどの場合母親が日本人で，父親がオーストラリア人，父親が日本人の場合は両親共に日本人であった。家庭言語は英語と日本語，時には中国語やイタリア語などの第３言語が入ってくる複言語環境で，オーストラリア人の父親の３分の２以上が日本語が少しでもできることが特徴的である。そして子どもたちの大半が土曜校，あるいは補習校と呼ばれるコミュニティ・ランゲージ・スクール（以下，補習校とする）に通っているか，通っていた。

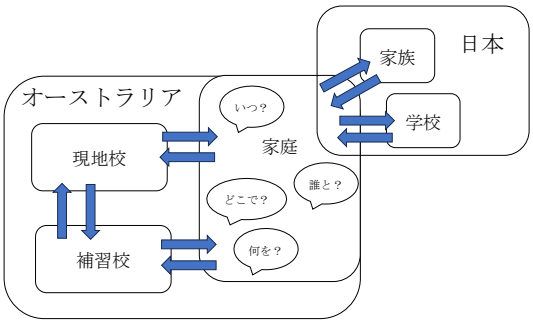


図１　子どもたちの生活圏

子どもたちの生活圏（図１）は，大きく分けて，主にオーストラリアと日本，家庭と学校で，学校は現地校と補習校である。体験する越境はさまざまで，家庭生活環境内でも越境が起こる。父母の母語が違う場合，両親日本人の場合を問わず，文脈の横断が起こるとことばが変わる。「例えば，クリケットの話などは英語で話した方が話しやすいので英語で，クリスマスなら英語で，お正月のことなら日本語。日本から荷物などが来たら，パッケージは日本語で書かれているのでこのときは日本語になる。学校のことを話す時などは英語。」（B4，オーストラリア人の父，以下，豪父）。「妻（日本人）と息子は日本語，三人で話す時は英語，自分（ポーランド出身のオーストラリア人）と息子は英語だが，息子はポーランド語を習い始めた。妻と息子は時々ことばをミックスして，一番話しやすいことばで話す。」（B8,豪父）。話す相手によってことばが変わる様子は，言語間の境界がなく，自分の持つ言語レパートリーを最大限に活用するトランスランゲージング(Garcia & Lin 2016)が起こっているとも言い換えられる。以下に見られるように，特に小さい子どもは無意識に行なっているようだ。「5歳の息子は英語，日本語という区別がない。わかる言葉を使っている。日本に行くと日本語がよく出てくるが，こちらに帰ると英語になる。」（E42，日本語母語話者の母，以下，日母）。自然なトランスランゲージングに危機感を覚えて，ルールを作っているケースも見られた。「自分は小中高と日本語を学んで日本語がわかるが，何か問題があっても子どもたちは英語ができるので確認できる。一方，土

プログラム目次へ

曜校では日本語を使うようにルールを作っている。子どもたちは日英両方で考えることができるので，そうじゃないと使いやすい英語の方を話してしまう。」（B1，豪父）。このように子どもたちは，文脈の内容によって，話す相手によって，自分の持つレパートリーによって，あるいは決められたルールによって，日本語と英語，あるいは第3言語の間を行き来し，それを意識的にあるいは無意識的に繰り返し続けている。

学校環境でも現地の小学校に入学する，補習校に通い始める，日本に帰国し体験入学をするなど多様な越境が起こる。子どもたちの越境は，現地校と補習校の行き来というシンプルなものではなく，次の例に見られるように多重的で複雑である。「土曜日は忙しい。朝ポーランド語の補習校に連れて行って，1時間の休憩の後，習字のレッスンに連れて行く。家に戻ってポーランド語の宿題をみる。」（B8，豪父）。この子ども（8歳）は，平日全日制の日本人学校に通っているので，週末ポーランド語の補習校に行く時間が作れている。また，この子どもの母親（A11，日母）によると，木曜日は日本語で算盤を習い，金曜日にはスペイン人の先生に英語でサッカーを習っていて，家には日本人のベビーシッターがいる。言語的には日常的に英語，日本語，ポーランド語の3言語を行き来していて，家庭，日本人学校，ポーランド語補習校，習字教室，算盤教室，サッカー教室の少なくとも六つのコミュニティ間を行き来していることになる。

子どもたちの新しい学校環境への越境は「すんなり」行くことの方が多いようだ。補習校への越境も「土曜校にすんなり入った。そこで友達を作り，今も続いている。」（E8，若者）のように，いい思い出として語られている。「すんなり」入れる背景には，越境前の準備がある。同じ家族の兄妹でも，準備がある場合とない場合では状況が変わっている。「長男に対しては両親が日本語でしか話さず，日本語のテレビしか見せなかったので，補習校の幼稚園にすんなり入ったが，長女は英語の保育園に行っていたので，補習校の幼稚園に入った時，登校拒否になった。」（A1，日母）。補習校に上手に越境できたケースは，親のサポートによるところが大きいようだ。ベテランの母親によると，「本の読み聞かせをやったり，本人に読ませたりしていた。それが補習校の一年生に入るときに役に立ったと思う。」（E38，日母）。若者も同意している。「学校に行くときの隙間時間を使って，お母さんが音読のサポートや漢字の練習などを手伝ってくれたことが大いに役立っている。」（E37，若者）。

補習校にすんなり入れる子どもたちの中には，現地の小学校への越境で苦労する子どももいる。両親が日本人の家庭で日本語を使って生活していたE9（若者）は，小学校という新環境に越境し，英語が弱いことを担任に指摘される。母親は英語を重視するようになるが，父親には日本語を強要され，日本や日本文化にバリアを感じてしまう。「小学校では英語が不自由で肩身の狭い思いをし，うちに帰ると父親に日本語を強要される。この行き来の毎日で，高校で日本語を履修するようになるまでアイデンティティ・クライシスだった。」（E9，若者）。

現地校に入学する，日本で体験入学するなどの越境体験は，子どもたちが自分のアイデンティティを外側から形作られる体験でもある。「子供の国籍は日豪両方。長男（7歳）は周囲に「ミックスブラザーズ」と言われて「僕はそうなんだよ」と言うようになった。」（A20，日母）。「次男（17歳）はほとんど日本語を話さなかったが，中学に入ってから日本語のバックグラウンドがあるというのが友達から羨ましがられるようになった。それでモチベー

ションが上がったのか，アニメもよく見るようになった。」(A30,日母)。アイデンティティは「場」に規定される側面もあり，越境するとアイデンティティも変わる。「これまであまりアイデンティティそのものについて考えたことはなかったが，よく考えると，シドニーでは日本人，日本ではオーストラリア人のアイデンティティだと思う。」(E4，若者)。「小学校 3-4 年生の頃は，ここにいると自分は日本人だなと感じたが，日本に行くと自分はオーストラリア人だなと感じ，自分は一体何なんだろうと思ったことを覚えている。今は，日本人であり，オーストラリア人だと感じでいる。ハーフではない。」(E31，若者)。

子供たちの様々な越境を成功体験にする要因で重要なのは，日本語母語話者ではない父親の協力である。「夫は日本語教育にとても理解があり，家に日本のテレビを入れている。日本語のテレビを見て，夫が一人だけ分からなくても，他の三人が日本語で会話していても，文句を言わない。」(A18,日母)。E26(日母)は，「子どもの日本語教育にとっては，夫が最大の味方だった。」と述べている。

5. 考察とまとめ

子どもたちは，日常的にそして継続的に複数の越境を繰り返す生活を送り，多言語話者としての共感力を得たり，多文化や差異を受け入れ俯瞰する視点を得たり，自分のアイデンティティの揺れを体験したり，多様な学びを得ている。越境的学習は就労場面の分析から生まれ，大人の文脈で語られることが多く，元のコミュニティで培った確固たる「やり方」を覆すことで学びが起こるとされる。石山・伊達（2020，p.121）では，越境学習のプロセスを次のように考えている。

(1) 越境前：越境先への適応に向けた準備を行う。
(2) 越境中１：元のコミュニティと越境先の差異に衝撃を受け，葛藤する。
(3) 越境中２：越境先を理解して視座を高める。
(4) 越境中３：越境先になれて上手に振る舞えるようになる。
(5) 越境後１：元のコミュニティに戻り，逆カルチャーショックを受けるが，再適応する。
(6) 越境後２：越境先の知見を元のコミュニティで生かす行動を始める。

就労場面の大人は自分の意思で越境することが多いと思うが，子どもたちは自分の意思ではなく，突然オーストラリアに移住させられて，あるいは，突然補習校に連れて行かれて越境する。越境前に親が準備をしてくれることもあるが，そうでないこともある。補習校に入っても，それ以前に他の体験がなければ，衝撃を受けることはなく，すんなりと馴染んでしまう。それ以前に他の体験があった場合も，当の子どもにとってはそこに境界はなく，越境体験と捉えられない可能性もある。境界は固定的ではなく，動的で，誰から見た境界なのかによって変化する。また往々にして境界は研究者が線引きして生まれる（青山 2015)。「5 歳の息子は英語，日本語という区別がない。わかる言葉を使っている。」(E42，日母）と言う発言 のように，子どもたちは境界の線引きをしないのかもしれない。

石山・伊達のプロセスは，一つの越境プロセスをリニアに捉えているが，子どもたちの日常はずっと複雑である。多くの子どもたちにとって家庭生活から現地校環境への越境と，補習校への越境は同時進行である。また，現地校と補習校の行き来は毎週毎週繰り返される。現地校に適応しながら，補習校に適応するのは，同時に右腕と左腕を反対方向に引っ

張られているような感覚ではないのだろうかと考えてしまうが，どうも子どもたちにはそういう感覚はないようだ。親が大変だったと描写する事象に，その子どもは全く言及しない，また，楽しかったことの方が大変だったことより強い記憶として残っている様子が見られた。

子どもたちの越境は，親が「越境ブローカー」(Wenger 1998)としてコミュニティ間の繋がりを作ってくれてはじまる。越境的学習は，葛藤を糧にして，自分を振り返り，固定観念を打破することで新しい発想を得る学びである（石山・伊達 2022）が，葛藤や固定観念がない場合，またそれほど重要ではない場合，越境的学習は成立するのだろうか。子どもたちは，自分の意思ではない越境体験から，継続的に柔軟に吸収し，自分のアイデンティティを発展させていく。この子どもたちは，越境的学習をしているというより，越境を生きているのだろう。

参考文献

(1) 青山征彦（2015）「越境における活動理論のことはじめ」香川 秀太・青山征彦（編）『越境する対話と学び』（pp. 19-36）新曜社.
(2) 石山恒貴（2018）.『越境的学習のメカニズム：実践共同体を往還しキャリア構築するナ レッジ・ブローカーの実像』福村出版.
(3) 石山恒貴・伊達洋駆（2022）.『越境学習入門』日本能率協会マネジメントセンター.
(4) 外務省（2023）.『日本語教育推進に関する法律について』 https://www.mofa.go.jp/mofaj/p_pd/ca_opr/page23_003065.html 2023年9月27日閲覧
(5) 香川秀太（2015）.「越境的な対話と学び」とは何か―プロセス，実践方法，理論」香川 秀太・青山征彦（編）『越境する対話と学び』（pp. 35-64）新曜社.
(6) 豪州繋生語研究会（2022）.『豪州における日本語繋生語話者に関するインタビュー調査ダイジェスト版』 https://drive.google.com/file/d/1VSOGi5gkpfjgfS6EFg-4-3L1GgWNc-DD/view
(7) 豪州繋生語研究会（2021）.『豪州における日本語ケイショウ語話者に関する第二期予備調査報告書 ダイジェスト版』 https://drive.google.com/file/d/1gdxXh3uuuEgqrpGCGioWLWw2h6hxegE9/view
(8) トムソン木下千尋（2021）.「継承語から繋生語へ 日本と繋がる子どもたちのことばを考える」『ジャーナル「移動する子どもたち」ことばの教育を創発する』12号：2-23.
(9) Garcia, O. & A.M.Y. Lin. (2016). “Translanguaging in Bilingual Education.” Springer International Publishing Switzerland, O. García et al. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*.
(10) Wenger, E. (1998). *Communities of Practice-Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge University Press.

漢字字形学習のための教育漢字 1,026 字の字形分解

—JSL 児童生徒のための効率的な漢字学習を目指して—

早川杏子（一橋大学）
本多由美子（国立国語研究所）

1. はじめに

非漢字系日本語学習者に対する漢字の字形学習方法には，部首と準部首への分解（ヴォロビヨワ・ヴォロビヨフ 2015）や，漢字認識・字体学習法「Kanji in 6&4」（タハ 2022），漢字部品・非漢字部品への分解（早川他 2019）等，近年様々な方法が提案されている。ヴォロビヨワ・ヴォロビヨフ（2015），タハ（2022）の学習法は，高等教育機関等で日本語を専攻とする日本語学習者が想定されているため，字形を正しく認識し手書きで正確に再構成することが目指されている。一方，早川他（2019）は，手書きを前提とはせず，来日後から教科理解のために早期に漢字の習得が求められる JSL 児童生徒を想定しているため，字形の認識力を高めることを優先させる立場をとる。早川他（2019）では，JSL 児童生徒の時間的制約や学習負担を考慮して，JSL 児童生徒の認知能力や経験を通して得た知識で認識が可能な「非漢字部品」（例：数字や記号，かな）57 と教育漢字内の構成要素において使用度が高い上位 30 の「漢字部品」を組み合わせれば，教育漢字 1,006 字のうち 47.3%の漢字が視認できるようになる可能性が報告されている。

しかし，2017（平成 29）年告示の小学校学習指導要領により，教育漢字（小学校 6 年間のうちに学習する漢字）は 20 字追加されて 1,026 字になった（施行は 2020 年度から）ことから，早川他（2019）では対象漢字数が 1,006 字で，現在の教育現場の漢字数に満たないという問題がある。また，早川他（2019）では分解基準に沿っていても，線の交わりや重なり部分があった場合に，どのようにそれらを分割するか定則が示されておらず，やや一貫性に欠ける。これは，大学等の日本語教育機関で時間をかけて漢字学習ができる日本語学習者とは別に，そうした時間のとれない JSL 児童生徒が，漢字を「見てわかる」（視認可能である）直感性を重視していた背景があったことにも因があると思われるが，タハ（2022）が早川他（2019）の分解方法について，線分の長さや結合点の分割が曖昧で，「未」や「末」などの識別を困難にさせると指摘しているように，類似した漢字を識別する上では不十分な課題もある。そこで本研究では，上記の問題を踏まえ，新たに追加された 20 字をリストに加え，さらに早川他（2019）の字形分解基準の見直しを行うこととした。

2. 目的

本研究は，JSL 児童生徒の漢字字形学習の効率化を目指し，より少ない部品で JSL 児童生徒の漢字字形認識を高められるよう，早川他（2019）の字形分解基準を見直した上で，新たに 20 字が追加された 1,026 字の教育漢字に対して小単位への漢字分解を行う。そして，分解された非漢字部品すべてと漢字部品の上位 30 の部品で教育漢字をどの程度カバーす

プログラム目次へ

るか，カバー率を指標として用いて検討した早川他（2019）の結果と比較検討する。

3. 方法

3-1. 追加された漢字

2017（平成 29）年告示の小学校学習指導要領において追加された漢字は，「茨，媛，岡，潟，岐，熊，香，佐，埼，崎，滋，鹿，縄，井，沖，栃，奈，梨，阪，阜」で，学年配当はすべて小学 4 年である。その他，従来の配当学年が変更された漢字が 37 字ある。上記をまとめて，表 1 に示した。

表 1　2017（平成 29）年告示の小学校学習指導要領における漢字の配当学年の変更

学年	配当学年が変更された漢字		学習する漢字数	告示までの漢字数（増減）
小1	―		80	80
小2	―		160	160
小3	―		200	200
小4	新規追加	茨 媛 岡 潟 岐 熊 香 佐 埼 崎 滋 鹿 縄 井 沖 栃 奈 梨 阪 阜	202	200（+2）
	小5から移動	賀 群 徳 富		
	小6から移動	城		
小5	小4から移動	囲 紀 喜 救 型 航 告 殺 士 史 象 賞 貯 停 堂 得 毒 費 粉 脈 歴	193	185（+8）
小6	小4から移動	胃 腸	191	181（+10）
	小5から移動	恩 券 承 舌 銭 退 敵 俵 預		
		全体	1,026	1,006（+20）

3-2. 分解基準 細則

漢字の分解基準については，基本的に早川他（2019）の分解規則 a～g に従うが，以下のように細則を定めた。

b. 画数が少なく，頻度の高い部首はそれ以上分解しない。

（細則）

・「画数の多寡」に関して，「少ない」とする基準を画数 5 以下とする。ただし，対称性が高いものはこれに限るものではない。対称性が高いものは，そうでない漢字よりも再生の完成度が高い（谷口, 2017）という報告もあることから，認識が容易であると考える。部品の画数が多くても繰り返し出現するものは, 全体の外形的な複雑さから考慮した場合に，分解しないほうが効率が良いこともある（例：臣→臨，覧，蔵）。

・「頻度の高低」に関して，「高い」とする基準を頻度 5 以上とする。ただし，対称性が高いものはこれに限るものではない。理由は上記による。

プログラム目次へ

・線分数や辺の角度が同じ形の構成要素の場合，回転させるなど空間位置の変形は同一の形の認定に認知的な負荷がかかる（心的回転, Shepard & Metzler, 1971）と考えられることから，同じ形であっても別個の構成要素として分解する（例：凵，匚，冂）。

c. ひらがな・カタカナと同形の部首や構成要素は，優先的に仮名とみなす。
　この基準に細則は設けなかったが，かなと類形であったにもかかわらず，漢字部品として分類されていたものは，c の基準に照らして漢字部品から除外した（例：𠂉→シ，艹→サ）。

f. 書き順には必ずしも従わない。
（細則）
・空間的な切れ目が見出しにくい部分を分解する際は，1 つのブロックを，上から積み下ろしていくイメージで，再構成が容易になるようにする（例：「重→千＋田＋土」，「検→木＋へ＋T＋⺆＋人」）。
・線の重なりはある程度許容するが，1 箇所にとどめ，2，3 箇所の線の重なりはできるだけ避ける（例：査→木＋目＋一）。
・他の部品の線との交差は許容するが，前景と後景（認識の容易さ）を重視する（例：「再→T＋冂＋土」，「属→尸＋ノ＋虫＋冂」）。

g. 全体の外形的印象を損なわない微細な部分（ハネ，線分の長さ，傾き等）は軽微な誤差として容認する。
（細則）
・外形が類似しており，線分のわずかな差異によって漢字全体の認識に問題が生じる場合の部品は，区別する（例：「土」と「士」）。

3-3. 分解手順

　漢字の分解方法については，基本的に早川他（2019）の分解規則 a～g に準拠するが，6 画以上の部首は分解する（例：隹=ノ＋ノ＋匚＋キ），空間的な切れ目が見出しにくい部分はブロックを上から積み下ろしていくイメージで分解する（例：重＝千＋田＋土），前景と後景（認識しやすさ）を重視する（例：属=尸+ノ+冂+虫）等，各規則に下位ルールを設定した。また，「未」や「末」のような線分の長さの識別のため，「未」の上部は「土」，「末」の上部は「士」のように区別した。分解作業は，分解規則の細則を定めた上で，発表者ら 2 名が各自で分解作業を行った後，統合作業を行った。意見が分かれた場合は，協議の上決定した。

4. 分析・結果

4-1. 分析方法

　新たに分類された部品を一覧にし，1,026 字内における出現総数（頻度）を集計した。今回，3-3 の手続きにより分解された部品総数は 148 で，うち漢字部品は 90，非漢字部品

は 58 であった。最も頻度の高い漢字部品は「一」（頻度 169）で，最も低いのは「円・下・六」（頻度 1）であった。一方，最も頻度の高い非漢字部品は「ロ」（頻度 245）で，最も低いのは「も」（頻度 1）であった。漢字部品上位 30 は，30 位に同列が 5（頻度 19）あったため，計 34 字となった。また，非漢字部品は，早川他（2019）では 57 だったが，新基準では 58 となった。これは，漢字部品としていた「开」を「鳥居」として分類し直したことによる。表 2 は，分解された部品の新旧比較をまとめた表である。この 34 個の漢字部品上位 30 と 58 個の非漢字部品だけで構成される条件を満たした漢字を抽出し，1,026 字のうち，どのぐらいの漢字が視認可能になるか，カバー率を算定した。

表 2　分解された部品の新旧比較

<table>
<tr><td colspan="5">漢字部品（N=90）</td></tr>
<tr><td>分類</td><td colspan="2">部品</td><td>部品を
含む漢字</td><td>除外</td></tr>
<tr><td>象形・指事
文字</td><td colspan="2">日月山川雨火水木石土田人女子小中大士
目手心弓刀牛虫干車門井由臣曲米貝矢一
三五六七九十百千万円上下天入立王</td><td>看，切，
理</td><td>丁，几，才，
工，丸，正</td></tr>
<tr><td>構成要素</td><td colspan="2">亠丶十𠂉冂厂弋艹辶夂𠂆扌攵耂巾广阝皿
彳灬罒匚尸ミ 冖勹凵卩辶彡禾犭豸丶氵
𠂇 乂 丁</td><td>平，無
率，北</td><td>丄，氵，又，
艹，丷，口，
开，礻，衤，
飞，镸，走，
皿</td></tr>
<tr><td colspan="5">非漢字部品（N=58）</td></tr>
<tr><td rowspan="3">表音文字</td><td>ひらがな</td><td>くしせてもろ</td><td>災、毛</td><td>っ</td></tr>
<tr><td>カタカナ</td><td>アイウエオカキクケコサシ
ソタチツトナニヌネノハヒ
フホマムメヤユヨラリルレ
ロワン</td><td>営，空
公，祝</td><td>セ，ミ</td></tr>
<tr><td>ｱﾙﾌｧﾍﾞｯﾄ</td><td>ＥＬＴ</td><td>長，直，近</td><td>-</td></tr>
<tr><td rowspan="2">数字・記号</td><td>数字</td><td>Ⅱ</td><td>悪</td><td>5</td></tr>
<tr><td>記号</td><td>↑↓×￥〒</td><td>当，南</td><td>-</td></tr>
<tr><td>図形</td><td colspan="2">𠦂 (はしご) 屮 (フォーク)
㇟ （渦巻） 𠂤(鳥居)</td><td>面，央
危，開</td><td>-</td></tr>
</table>

注：「部品」列の下線が引いてある部品は，今回新たに追加された部品であることを示す。最右列は，早川他（2019）の部品から除外されたものを表す。

4-2．結果

漢字部品上位 30 と非漢字部品 58 でカバーできる教育漢字は 1,026 字のうち 587 字で，字数が増えたにもかかわらず，カバー率は 57.2%となり，早川他（2019）の 47.3%よりも 9.9 ポイント上昇している。小学校学年配当別では，1 年生が 80 字のうち 52 字（65.0%），2 年生が 160 字のうち 89 字（55.6%），3 年生が 200 字のうち 119 字（59.5%），4 年生が 202

プログラム目次へ

字のうち 118 字（58.4%），5 年生が 193 字のうち 105 字（54.4%），6 年生が 191 字のうち 104 字（54.5%）と，各学年とも 54%以上のカバー率であった。とりわけ，6 年生のカバー率がもっとも上昇した（35.4%から 54.5%）。前回と今回のカバー率の比較は図 1 に示した。

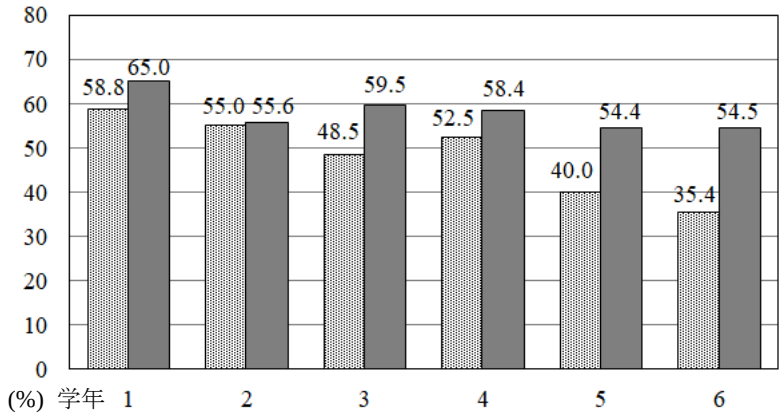


図 1　漢字部品上位 30 と非漢字部品（全て）による教育漢字内のカバー率の比較

ただし，漢字部品の上位 30 が 30 個から 34 個になっていることを考えると，カバー率の上昇はある意味当然の結果でもあるといえる。とはいえ，漢字数が大幅に増えたにもかかわらず，前回 35%～40%にとどまっていた 5 年生と 6 年生のカバー率が 14 ポイント以上上昇したことは，意義があったと思われる。結果として，学年別のカバー率の偏りは縮小し，全体的な比率において均衡性が改善された。学年ごとに漢字数が異なるため単純には言えないかもしれないが，例えば，高学年から編入した JSL 児童生徒でも，新たに 34 のパーツを覚えるだけで(1)，膨大な時間をかけずとも，当該学年の半数の漢字は少なくとも“見てわかる”ようになる確率が高まることが期待される。

5. おわりに

早川他（2019）では，2017（平成 29）年告示の小学校学習指導要領において追加，変更された学年配当に対応していないことや，分解基準に曖昧さが見られるという問題があった。そのため，今回は早川他（2019）の分解基準に従いつつ，下位に細則を定めることによって，分解方法の曖昧さの解消を試みた。今回，分解を見直すにあたって，複数の構成要素から成る漢字は，基本的にブロックを積み下ろすイメージで分解した。そのため，早川他（2019）に比べると，構成要素を組み立てるタスクや教具，デジタル教材の開発につなげやすい部品分類となったと考えている。今後は，この成果をもとに，現場で使用可能な教材の開発を目指していきたい。

注

(1)　早川他（2019）では，非漢字部品は既知の知識を利用したものであることから，新たに覚えるための記憶の負荷はほとんどないとみてよいとしている。

プログラム目次へ

参考文献

（1）シヌーシ イマーン モヒーエルディン タハ (2022)「非漢字系日本語学習者のための日本漢字の字体・字形分析と学習法」拓殖大学言語教育研究科博士論文

（2）谷口美穂 (2017)「非漢字系学習者の漢字再生を困難にする諸要因」『日本語教育』167, 1-14.

（3）早川杏子・本多由美子・庵功雄 (2019)「漢字教育改革のための基礎的研究―漢字字形の複雑さの定量化―」『人文・自然研究』13, 116-131. 一橋大学 全学共通教育センター

（4）ヴォロビヨワ ガリーナ・ヴォロビヨフ ヴィクトル (2015)「漢字の構造分析に関わる問題―漢字字体の構造分解とコード化に基づく計量的分析―」『国立国語研究所論集』9, 215-236.

（5）Shepard, R. N., & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171, 701-703.

学会誌から見る質的研究方法の動向

―応用言語学文献レビューとの比較を通して―

八木真奈美（駿河台大学）

1. はじめに

近年，日本語教育の研究分野においても質的研究は増加しており，研究方法もさまざまなものがある。それに伴い，個別の研究方法を紹介する文献や研究会なども増えてきた。しかしながら，質的研究の研究デザインは，研究目的や研究設問などによって個々に異なり，初めて質的研究を行おうとする研究者や大学院生にとって悩ましいのは，どの方法が自分の研究に合うか，なかなか決められないということである。そこで，本発表は，日本語教育研究における質的研究論文に用いられている研究方法を調査し，その現状と動向を明らかにすることを目的とする。加えて，応用言語学分野の論文を対象に行われた文献レビューと比較することにより，日本語教育研究における質的研究の特徴と課題を示したいと考える。

2. 本研究の概要と本発表の位置付け

本発表は，言語教育における方法論の研究の一環である。「方法論（メソドロジー）」は，研究の方法と同義語とされることがあるが，ここでは，単なる「方法（メソッド）」ではなく，研究の哲学的世界観やパラダイムを含むものを指す。したがって，研究の方法論は，研究の目的や研究設問などと同様，研究デザイン全体を左右するほどに重要なものであるが，これまでの日本語教育の研究において，方法論（メソドロジー）に関する議論はほとんどなされていないように思われる。

そこで，日本語教育研究における方法論の現状はどのようになっているのかを明らかにするため，日本語教育に関わる学会誌の文献レビューを行い，研究の方法論について整理する試みを行った。調査した学会誌は，以下の３誌である。『日本語教育』（120～181 号）の 344 本，『リテラシーズ』（1～22 巻）の 74 本，『言語文化教育研究』（1～19 巻）の 114 本の合計 532 本である[(1)]。

表１　調査対象の学会誌と調査論文総数

学会誌名	調査号数と時期	調査論文数
『日本語教育』	120 号（2004）−181 号（2022）	344 本
『リテラシーズ』[(2)]	第 1 巻（2003）−第 22 巻（2018）	74 本
『言語文化教育研究』	第 1 巻（2004）−第 19 巻（2020）	114 本
総数		532 本

プログラム目次へ

学会誌に掲載されている論文のうち，調査対象とする論文の選定にあたっては，本研究が研究の方法論に焦点をあてるものであって，論文そのものの評価には触れないことから，査読により一定の評価がなされている一般論文のみを対象とした。

調査項目は以下の通りである。

（１）論文の性質・内容（調査研究，実践報告など）

（２）研究設問

（３）調査期間

（４）調査対象者（サンプリング方法を含む）

（５）研究方法・調査方法・分析方法

（６）研究方法の哲学的世界観やパラダイムの記述の有無

このうち，（１）及び（６）については，八木（2022）で調査結果の一部を紹介したため，本発表では，主に（５）の「研究方法・調査方法・分析方法」の調査結果について述べることとする。

3. 調査方法

最初に，532 本すべての論文の（１）から（６）までを調査し，学会誌ごとに論文の基礎データを作成した。その後，532 本の中から，質的研究方法を用いた論文 143 本を取り出した。個々の論文が用いている研究方法が質的研究方法か否かの判断は，発表者の見解ではなく，各論文の筆者がタイトルや論文中に記述している内容によった。その結果，日本語教育に関わる３つの学会誌における質的研究方法を用いた論文の比率は 26.9%であった。学会誌ごとの本数は以下の通りである。

表２　質的研究論文の本数

学会誌名	調査論文数	質的研究論文	質的研究論文の割合
『日本語教育』	344 本	40 本	11.6%（小数点２位以下四捨五入）
『リテラシーズ』	74 本	35 本	47.3%
『言語文化教育研究』	114 本	68 本	59.6%
総数	532 本	143 本	26.9%

次に，基礎データから，143 本の論文を「研究方法」によって分類した。この分類における「研究方法」の特定は，各論文の筆者が「研究方法」や「調査方法」などの項目に記述している方法の名称に沿って行なったが，論文中に「〇〇法を使用した」などの記載がなく，研究方法が明確には示されていない論文も多数あった。そこで，研究方法が示されていない場合には，調査方法や分析方法によって分類することとした。例えば，「インタビューをした」などの調査方法が示されている場合は「インタビュー」という分類に分け，「〇〇を用いて分析した」などの分析方法が示されている場合は，その分析方法によって分けた。

4. 調査結果

4-1. 日本語教育分野における質的研究方法

「3. 調査方法」で示した手順で分類した結果，研究に用いられている研究方法・調査方法・分析方法を合わせると，20 種類以上となり，実に多様であることがわかった。３誌に掲載されている質的研究論文の総数 143 本のうち，最も多いのは，「ライフストーリー」で約 14.7% (3)，次に多いのは，「エスノグラフィー」や「エスノグラフィック（リサーチ)」の約 11.1%，次いで，「インタビュー」の約 8.3%，「会話分析」の約 7.7%と続く。

学会誌別に見ると，『日本語教育』における質的研究論文の総数 40 本のうち，最も多いのは，「エスノグラフィー」や「エスノグラフィック（リサーチ)」で 20%，次に多いのは，「KJ 法」の 12.5%，次いで，「会話分析」，「M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)」，「複線径路・等至性アプローチ」がそれぞれ 10%で並ぶ。次に，『リテラシーズ』では，質的研究論文の総数 35 本のうち，最も多いのは，「ライフストーリー」で約 25.7%，次いで「エスノグラフィー」や「エスノグラフィック（リサーチ)」が 20%，次いで，「談話分析」や「ディスコース分析」の約 11.4%である。学会誌『リテラシーズ』において，「ライフストーリー」が約 25.7%と全体の４分の 1 を占めていることに関しては，14 巻で「ライフストーリー特集号」が組まれていることが影響していると考えられる。最後に，『言語文化教育研究』では，質的研究論文の総数 68 本のうち，「ライフストーリー」と「インタビュー」が同じく約 16.2%で最も多く，次いで，参与観察や記録・録音などのデータ収集方法による「授業分析」の約 14.7%である。

また，調査した 2003 年から 2022 年までの経年的変化を見ると，「会話分析」を用いた論文は 2004 年以降，「エスノグラフィー」や「エスノグラフィック（リサーチ)」を用いた論文は 2006 年以降，「ライフストーリー」は 2008 年以降に登場し，その後，毎年一定数の論文がある。また，最近の動きとしては，「複線径路・等至性アプローチ」が 2018 年以降に登場し，4.8%まで増えているが，反対に，2009 年に登場した「GTA（グラウンデッド・セオリー・アプローチ)」や「M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)」は，その後徐々に減り，2016 年以降はあまり用いられなくなっている，などの変化がある。

4-2. 応用言語学分野との比較

質的研究方法は，今や，世界のさまざまな分野で用いられている。そこで，日本語教育研究における質的研究の輪郭や特徴を明らかにするため，隣接する応用言語学分野における質的研究との比較をおこなった。同様の文献レビューには，例えば，Benson et al.（2009）や Tojo & Takagi（2017）がある。対象としているジャーナル数や調査期間，分類方法などが異なるため，単純な比較はできないが，両調査の結果を見ると，最も多いのは，「ケーススタディ」(4) で，質的研究論文全体の半数程度あり，その傾向は長く変わっていない。その他，「エスノグラフィー」，「ナラティブ」など，さまざまな研究方法，調査方法があげられている。本調査と比較すると，用いられている研究方法が多様であることと，その分類が難しいという点では共通していたが，よく用いられている研究方法は異なっているという結果になった。

5. 考察と今後の課題

本調査によってわかったことは以下である。まず，３つの学会誌の論文に用いられている質的研究方法は，調査したどの学会誌においても多様であるが，よく用いられる研究方法は，学会誌によって異なっている。次に，経年的変化を見ると，「ライフストーリー」や「エスノグラフィー」など，特定の研究方法を用いた論文が，毎年一定数見られる一方，あまり使われなくなっていく研究方法もあり，研究方法にも流行のようなものがあると考えられる。

本調査の結果に限定して言えば，日本語教育研究における質的研究の方法としては，「ライフストーリー」が顕著に多いということが特徴の一つとしてあげられる。「ライフストーリー」に限らず，どの論文においても，研究方法について説明する際に，参考にした文献をあげていることが多い。ライフストーリーを用いている個々の論文を見ると，研究方法の参考文献として，複数の論文で，やまだ（2000）や桜井（2012）があげられている。複数の論文で同じ参考文献があげられていることから考えると，ある研究方法が何らかの形で日本語教育分野に紹介され，発表や論文が出始めると，それを参考にしてその研究方法を用いる人が増えていき，そこから一定の流行のようなものが生まれる可能性があるのではないかと考えられる。他方，応用言語学の分野において行われている同様の調査との比較では，研究方法・調査方法・分析方法が多様であるという点は同様であったが，よく用いられている研究方法は本調査の結果と異なっていた。まず，応用言語学の分野では，「ライフストーリー」という研究方法で分類されたものはなかった。反対に，過半数を超えて多かったのは「ケーススタディ」であるが，本調査の結果では，「ケーススタディ」は，ほとんど用いられていなかった。

質的研究は，文化人類学や社会学，心理学の分野で生まれ，発展してきた経緯があり，言語教育の分野で使われ始めたのは近年である。質的研究の長い伝統から生まれた研究方法の背景にはさまざまな理論の系譜や哲学があり，それらを一から一人で学ぶのは非常に難しく，また，かなりの時間を要する。日本語教育学の発展において，質的研究方法を単なる「研究方法」として用いていくか，「方法論」として議論していくか，その分岐点に立っているようにも思われる。今後は，本研究を日本語教育学における方法論の基礎資料とするべく，さらに調査を進めたい。

注

（1） 本調査は継続中の調査のため，調査総数は，予稿集執筆時点である。
（2） 『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。
（3） 小数点２位以は四捨五入した。
（4） Benson et al.（2009）は，質的研究の伝統的な研究方法とは言えないものも含めたとしている。

参考文献

（1） 桜井厚（2012）『ライフストーリー論』弘文堂
（2） 八木真奈美（2022）「私たちはどのように世界を見ているのか ―ジャーナル・レビュー

からみる日本語教育方法論の行方―」2022 年度日本語教育学会春季大会予稿集
(3) やまだようこ（2000）『人生を物語る―生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房
(4) Benson, P., Chik, A., Gao, X., Huang, J., & Wang, W. (2009). Qualitative research in language teaching and learning journals, 1997–2006. *The Modern Language Journal*, 93(1), 79–90.
(5) Tojo, H. & Takagi, A. (2017) Trends in qualitative research in three major language teaching and learning journals, 2006–2015. *International Journal of English Language Teaching,* 4(1), 37-47.

ChatGPTによる日本語作文の自動採点

李在鎬（早稲田大学）

1. 目的と結論

ChatGPTの出現により、生成AIの社会実装が進んでいるが、一方の教育領域では、その利活用の賛否をめぐって様々な議論がなされている（黒橋2023、中川2023）。特に大規模言語モデル（LLM; Large Language Models）の技術的詳細が明らかになる前に、社会実装が先行したため、生成AIをめぐる多くの混乱が生じたものと捉えることができる（松林2023）。こうした状況を受け、本発表では大規模言語モデルの評価研究へのインパクトを明らかにするため、日本語学習者の作文100編を自動採点した結果を報告する。統計分析の結果、次の3点が明らかになった。1) GPTモデル4.0を用いて日本語作文を自動採点した場合、客観試験のスコアと中程度の相関がみられること。2) プロンプトにおいて言語的要件を明記することで採点精度が上がること。3) 習熟度が上がるにつれ採点の誤差が比較的小さくなること。さらに、上記の調査結果を踏まえ、a) 自動採点の信頼性や客観試験との相関の度合いについては改善の余地があるため、ほかの評価ツールと併用することが望ましいこと、b) ハイステークなテストで利用するレベルには達していないことを述べる。

2. 先行研究と本研究の研究課題

ChatGPT は優れた言語理解力を持っていることが知られており、日本語に関しても平易化タスクなどで人間を超えるパフォーマンスを示すことが明らかになっている（李2023）。言語教育分野での事例研究も行われており、例えば、Mizumoto&Eguchi（2023）では、エッセイの自動採点ツールとしてChatGPTは有用であることを明らかにしている。こうした生成 AI をめぐっては、多くの先行研究でプロンプトやモデルによって異なる振舞をすることを明らかにしている（Coyne, S. et al 2023）。このことを踏まえ、以下の研究課題を設定する。

- 研究課題１）GPT（Generative Pre-trained Transformer）のモデルによって採点精度は変わるのか。
- 研究課題２）プロンプトによって採点精度は変わるのか。

これらの課題を明らかにするため、石井・近藤（編）（2020）やMizumoto&Eguchi（2023）の先行研究を踏まえ、日本語学習者の意見文100編をChatGPTで自動採点した。調査方法として、研究課題1を踏まえ、GPT3.5とGPT4.0を比較する。研究課題2を踏まえ、2つのプロンプトを用いて、自動採点の結果を比較する。

プログラム目次へ

3. データと方法

本発表では、「住みやすい国」コーパス ver1.0（https://sumiyasui.jpn.org/、村田 2021）を利用して、前節の研究課題にアプローチする。「住みやすい国」コーパスには、「住みやすい国の条件と理由」というテーマで書かれた日本語学習者 100 人の意見文が収録されている。本コーパスの特徴として、全ての収録データには客観試験「SPOT90」（小林 1995）のスコアが紐づいており、学習者の日本語能力が客観的に判断できる点があげられる。

表 1　調査協力者の教育言語と日本語力（単位：人）

		日本語能力			総計
		初級	中級	上級	
教育言語	ドイツ語話者	20	20	20	60
	クロアチア語話者	0	20	0	20
	セルビア語話者	0	20	0	20
総計		20	60	20	100

表 1 の日本語能力は、SPOT90（https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p1.html）の得点に基づいて判断している。教育言語は、ヨーロッパの特性として「母語≠得意な言語」であることを踏まえ、教育を受ける際に用いた言語を自己申告してもらっている。

表 1 の日本語学習者が執筆した意見文を「OpenAI」社の ChatGPT（2023.5 バージョンを使用、https://chat.openai.com/）を使って自動採点した。そして、比較用として日本語学習者作文評価システム「jWriter」（李ほか 2023）でも自動採点した。ChatGPT を利用した自動採点は以下の 4 つの条件で行った。

条件 1：GPT モデル 3.5＋プロンプト A　　条件 2：GPT モデル 3.5＋プロンプト B
条件 3：GPT モデル 4＋プロンプト A　　条件 4：GPT モデル 4＋プロンプト B

プロンプト A（内容重視）

あなたは、日本語教師です。長年、日本語学習者にアカデミックライティングを教えてきました。以下の text はあなたが教えている学生が書いた作文です。作文のテーマは「住みやすい国の条件と理由」です。文法や語彙の適切さ、文章の構成、**内容の良さの観点から採点**してください。１００点満点で評価して Score のところに得点を書いてください。ただし、**面白い内容であれば加点**してください。

プロンプト B（言語重視）

あなたは、{ドイツ/セルビア/クロアチア}で日本語を教えています。長年、ドイツの日本語学習者にアカデミックライティングを教えてきました。以下の text はあなたが教えているドイツ人の学生が書いた作文です。作文のテーマは「住みやすい国の条件と理由」です。文法や語彙の適切さ、文章の構成の観点から採点してください。１００点満点で評価してください。ただし、**文法や語彙に間違いが見られた場合は、減点**してください。

プロンプト A とプロンプト B のどちらも AI に対して日本語教師という役割を与え、評価の観点として文法や語彙の適切さ、文章構成を入れた。そして、プロンプト A では、内容の良さの観点を入れ、プロンプト B では誤用に対して減点するように指示した。

4. 結果

条件 1～条件 4 の自動採点の結果をヒストグラムで示す（図 1）。

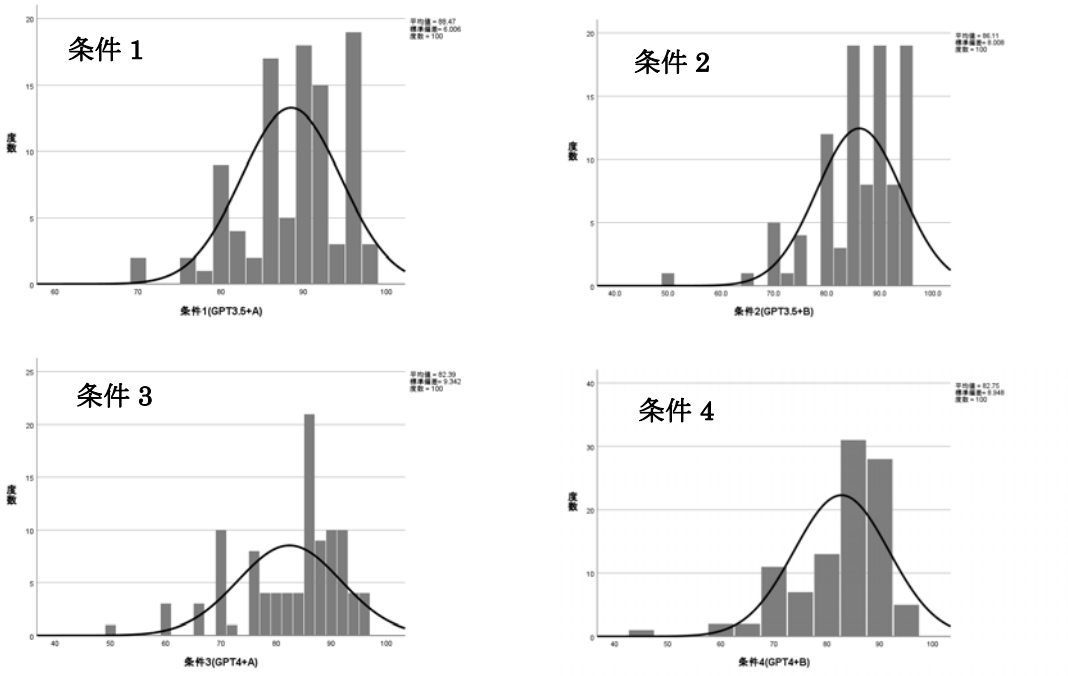


図 1　条件 1～条件 4 の採点スコアのヒストグラム

図 1 のヒストグラムから分かることとして、いずれの条件においても全体が右に寄っており、受験生の能力に対して甘めの採点になっていることが分かる。そして、4 つの条件を比較するため、条件間のスコアを箱ひげ図にした（図 2）。

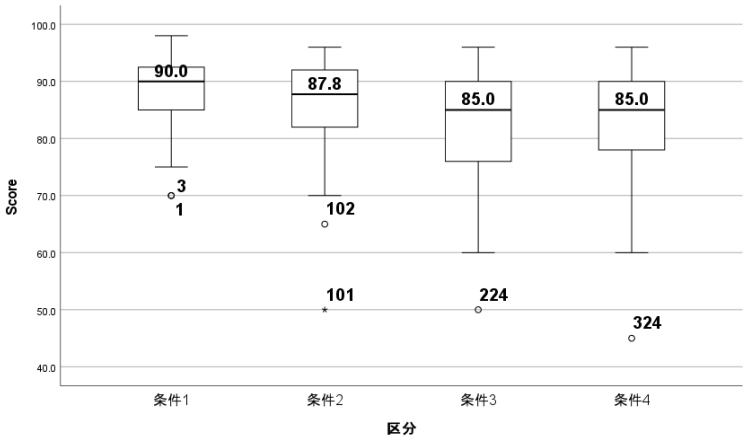


図 2　条件 1～条件 4 の採点スコアの箱ひげ図

図 2 の中央値に基づいて 4 つの条件を比較すると、1) 条件間で大きな点差はないこと、

プログラム目次へ

2）条件 1 が特に甘い採点になっていること、3）条件 3 と条件 4 では大きな差がないことが確認できる。なお、4 つの条件での採点の信頼性を調べるため、クローンバックのα係数を計算してみたところ 0.738 である。

次に、日本語能力によって 4 つの条件で採点スコアに差があるかを調べてみた（図 3）。

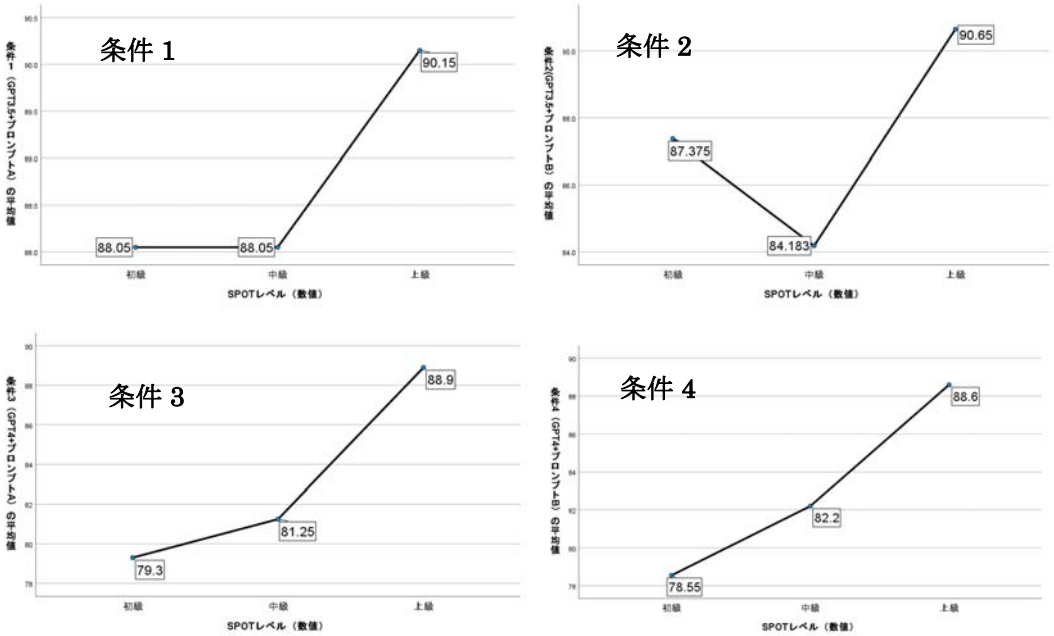


図 3　4 つの条件におけるレベル別の平均スコア

条件 1 では、初級と中級の点差がなく、条件 2 では、中級より初級のほうが高いスコアになっている。一方の条件 3 と条件 4 では、初級から上級に進むにつれ、スコアが高くなり、言語能力の変化が採点スコアにおいても表れている。なお、分散分析を行った結果、条件 3（$F(2,97)=7.19$、$p=.001$、$\eta 2=.129$）と条件 4（$F(2,97)=7.45$、$p<.001$、$\eta 2=.133$）において、言語能力の違いによる有意な差が確認できた。そして、比較用である「jWrtier」（$F(2,97)=22.17$、$p<.001$、$\eta 2=.314$）においても有意な差が見られたが、効果量では ChatGPT は「jWrtier」に比べ、かなり低い。

次に条件間や客観試験「SPOT90」のスコアとの相関を調べるため、Pearson の積率相関係数を計算した（表 2）。

表 2　相関分析の結果

	条件 1	条件 2	条件 3	条件 4	SPOT90
条件 2	**.636****				
条件 3	.532**	.419**			
条件 4	.356**	.292**	**.754****		
SPOT90	**.205***	**.221***	**.360****	**.421****	
jWriter	.292**	.265**	.377**	.430**	.648**

プログラム目次へ

表 2 から、1）同じ GPT モデルの採点スコアに強い相関がみられること、2）客観試験「SPOT90」のスコアと条件１～条件４のスコアでは、条件４がもっとも高く、条件１がもっとも低いこと、3）比較用の「jWriter」に比べると、ChatGPT の相関は低く、今後、改善の余地があることが明らかになった。

次に、採点のばらつきを確認するため、条件間での採点スコアの標準偏差を確認したところ、レベルがあがるにつれ、採点のばらつきは小さくなることが確認できる（図 4)。

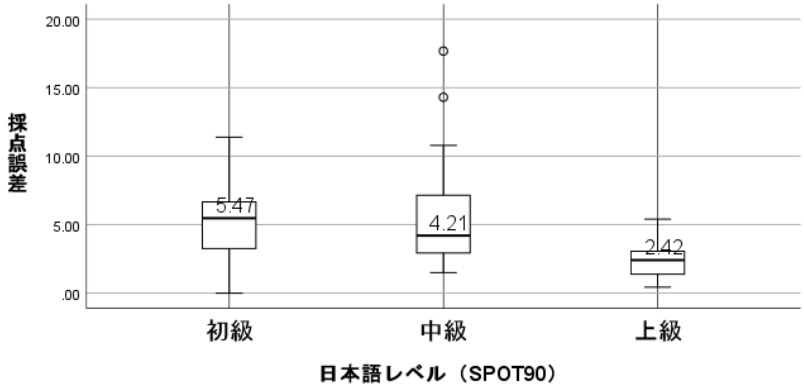


図 4　日本語レベル間の採点誤差に関する箱ひげ図

最後に各条件間で採点の一致度を調べるため、作文の採点スコアを 5 段階（A、B、C、D、E）の順序データに変換し、カッパ係数で一致の度合いを確認した（表 3）。

表 3　一致度（単位：カッパ値）

	条件 1	条件 2	条件 3
条件 2	**0.267**	1	0.151
条件 3	0.049	0.151	1
条件 4	0.148	0.191	**0.399**

表 3 から、同じモデルを用いた場合、採点の一致度が高いが、同じプロンプトを用いても、（モデルが変わると）採点の一致度が低いこと分かる。ということは、プロンプトよりは GPT モデルによる差のほうが多いことが明らかになった。

5. まとめと今後の課題

本発表の研究課題は以下の２点であった。

- 研究課題１）GPT のモデルによって採点精度は変わるのか。　→はい
- 研究課題２）プロンプトによって採点精度は変わるのか。　→はい

この二つの研究課題に対する回答は、いずれも「変わる」であるが、影響の大きさとしては、GPT モデルによる影響のほうが大きいことが明らかになった。これをもとに、日本語

教師がChatGPTを用いて自動採点する場合の示唆として次のことが言える。全体的に甘めの採点になることを認識すること、GPT 4.0 を用いたほうが採点精度としては良いこと、初級では採点誤差が大きく、中上級話者は採点の誤差は比較的小さいため、ある程度は有効である。しかし、「SPOT」との相関を見ると、自動採点に特化した「jWriter」のようなシステムに比べ、ChatGPTは汎用的な目的で開発されたツールであるため、ChatGPTを用いた自動採点には慎重な姿勢が求められることも示唆される。

今後の課題として、ChatGPT の採点の特徴と人間の採点の特徴を比較する作業が必要である。

＊ 謝辞：本研究は、科研費（22H00667,19K21637,19H01273）の研究成果である。

参考文献

石井雄隆・近藤悠介（編）(2020)『英語教育における自動採点　現状と課題』ひつじ書房.

小林典子（1995)「SPOT」、李在鎬（編)『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版、86-109.

黒橋禎夫（2023)「ChatGPTの仕組みと社会へのインパクト」「第62回 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」資料

中川裕志（2023)「ChatGPTとの付き合い方」「第62回 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」資料

松林優一郎（2023)「ChatGPTと教育における信頼性」「第62回 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム「教育機関DXシンポ」資料

村田裕美子（2021)「小規模コーパスの構築方法」、李在鎬（編)『データ科学×日本語教育』ひつじ書房、34-53.

李在鎬（2023)「ChatGPTによる日本語ニュースの平易化：AIは「やさしい日本語」が使えるか」『計量国語学会第67回大会予稿集』、95-102.

李在鎬・村田裕美子・長谷部陽一郎（2023)「日本語学習者作文評価システム「jWriter」の自動採点の精度」、『CASTEL/J（日本語教育支援システム研究会）2023予稿集』、116-119.

Coyne, S., Sakaguchi, K., Galvan-Sosa, D., Zock, M., & Inui, K.(2023) Analyzing the Performance of GPT-3.5 and GPT-4 in Grammatical Error Correction. *arXiv:2303.14342* (doi.org/10.48550/arXiv.2303.14342)

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics 2-2.* (doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050)

Wu, H., Wang, W., Wan, Y., Jiao, W., & Lyu, M. (2023).ChatGPT or grammarly? evaluating chatgpt on grammatical error correction benchmark. *arXiv:2303.13648* (doi.org/10.48550/arXiv.2303.13648)

日本のIT企業に勤務する外国籍社員が考える ビジネス文書の「感じのよい書き方」

―フリマアプリ運営会社から利用者へのメッセージにおける情報伝達と感情伝達―

藤原未雪(メルカリ R4D)・中北美千子(名古屋外国語大学)
＜共同研究者＞親松雅代(メルカリ)

1. 概要

本発表では，日本のフリマアプリ運営会社からトラブル回避のために利用者に送られる「事務局からのお知らせ」というビジネス文書を題材に，運営会社の社員であり利用者でもある外国籍社員への調査から,「感じのよい書き方」とはどのようなものかを明らかにし，文章と読み手とのダイナミックな関係を考慮した上で文章を作成する必要があることを主張する。

学習者の日本語力向上を一方的に要求するのではなく，母語話者側が一定の調整を加えた日本語である「やさしい日本語」(庵 2020 など)を使う必要があるという認識は社会的に広がりを見せている。このようにコミュニケーションを支える情報伝達と感情伝達のうち「わかりやすく伝える」情報伝達面に関する議論はあるが，もう一方の柱である感情伝達面に関する議論は少ない。ビジネス文書において情報伝達を重視するあまり，感情伝達面で否定的にものを伝えていないだろうか。

現実のビジネス文書を扱った研究は，そのデータ収集の難しさから研究自体が難しい。加えて，日本語でサービスを提供する側の視点を持ち合わせる外国籍社員の声は希少性が高い。本研究では，フリマアプリ運営会社の外国籍社員へのアンケートとインタビューにより，ビジネス文書における感情伝達の諸相を明らかにする。

2. 調査方法

外国籍社員 10 名(英語または仏語を母語とする日本語中級から上級レベル)に,配慮表現の多寡や簡潔さ，見出しの有無で段階的に書き分けた 3 タイプの「事務局からのお知らせ」を読み，好ましさの順位(1 位から 3 位)と理由についてアンケートで回答してもらった。後日，回答の理由を詳細に説明してもらうための半構造化インタビューを行った。調査は 2023 年 5 月から 6 月に実施した。

調査協力者　調査協力者は，フリマアプリ運営会社に勤務する 20～40 代の日本語非母語話者 10 名である。職種はエンジニアや通訳翻訳，カスタマーサービス，人事で，マネージャー職もいる。日本滞在歴は 2～15 年の間である。

調査素材　調査の素材としたのは，実際にカスタマーサービスから利用者に送信された「事務局からのお知らせ」の一例である。これは株式会社メルカリの協力で提供されたもので，個人情報や取引が特定できる情報はデータから取り除かれている。文面にはカスタマーサービスとしての顧客への配慮，冗長さや不明瞭さなどの現実のコミュニケーション

ならではの要素が見て取れる。利用者が遭遇しやすい①配送遅延，②出品物削除，③評価変更について,「やさしい日本語」の観点を参考に同じ内容で書き方の異なる 3 タイプの文面を作成した。それぞれ,「ORIGINAL」（原文に近い書き方。配慮表現が多く冗長),「CLARIFIED」（配慮表現の冗長な部分を刈り込み，情報の提示順序も見直した),「HEADLINE」（CLARIFIED に太字で見出しをつけ,一部箇条書きにしたもの）である。例として，Q1 の ORIGINAL と CLARIFIED と HEADLINE の 1 ページ目を図 1 に示す。文面の長さが好ましさの順位付けに影響することが予備調査の結果から想定されたため，1 つの話題につき文面が短いもの（Q1,Q3,Q5）と長いもの（Q2,Q4,Q6）の 2 種用意した（表 1）。

Q1（配送遅延）　ORIGINAL　CLARIFIED　HEADLINE

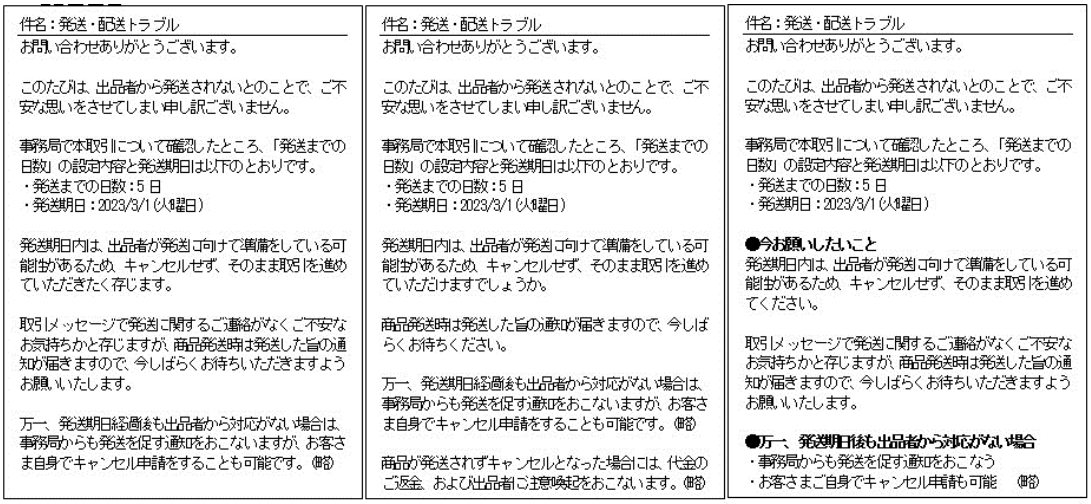


図 1　調査に使用した文面（Q1～Q6）の概要

表 1　アンケートの概要

話題(読み手の立場)		配送遅延(購入者)		禁止出品物削除(出品者)		評価変更依頼(出品者)	
質問(文面)		Q1(短)	Q2(長)	Q3(短)	Q4(長)	Q5(短)	Q6(長)
タイプと文字数	ORIGINAL	461 字	956 字	503 字	832 字	378 字	529 字
	CLARIFIED	387 字	770 字	469 字	753 字	270 字	427 字
	HEADLINE	440 字	791 字	492 字	770 字	282 字	441 字

アンケート　計 18 個（6 問×3 タイプ）の文面をスマートフォンの画面で読み比べ，好ましさの順位付けとその理由（自由記述），感じがいい・悪い表現などを google form で回答してもらった。文面以外の教示や説明箇所については日英併記し，回答は英語も可とした。

インタビュー　アンケート回答後 1 週間以内に，アンケート結果を参照しながら，調査者が協力者に対して日本語による 1 対 1 の半構造化インタビューを行った。インタビュー後半にまとめとして,「Q1 から Q6 の順位を決めた自分の中の基準」「見出しの印象」「どのような丁寧さで書かれるのが好ましいか」「どのようにメッセージを書いてほしいか」について語ってもらった。インタビューは文字化し，2 人の作業者がコーディングをして語りの内容を整理し，質的に分析した。

プログラム目次へ

3. 結果

アンケートの結果，全体的に，冗長な配慮表現を簡潔にし，情報の提示順序も見直し，見出しをつけた HEADLINE を「好ましい」と 1 位に選ぶことが最も多かった。その一方，Q3 や Q5 では逆に HEADLINE を最下位に選ぶことが多かった。

インタビューをコーディングした結果,「文・文章の長さ」など主に文面そのものについて言及するコードと,「読み手が遭遇している事態・心理」など主に読み手そのものに言及するコードがあった。中でも,「外国籍」「社員」だからこそ見出されたコードとして,「外国人だから」と「サービス提供側の視点」の 2 つがあり，それが本研究のデータの特徴である。

3-1. 文面における情報の見せ方から読み手が考える「感じのよさ」

好ましさの順位付けで 1 位に選ばれることが多かったのが HEADLINE である(68%)。理由として,「誰かが私に情報を伝えたい時に私のことをすごくケアしてくれてるって思う。わかりやすくしたいから重要なものを見て欲しくて書いてくれたんだって思う。もっと読みたくなる(略)やさしいコミュニケーションスタイルだと思う」(C1 氏)などがあった(以下，下線は発言の注目箇所)。しかし，Q3 は 10 人中 5 人が HEADLINE を 3 位，Q5 では 3 人が HEADLINE を 3 位に選び不人気だった。Q3 は「出品が禁止されているものを出品したところ事務局に削除された」という状況で, HEADLINE を 3 位に選んだ理由として,「「ご注意いただきたいこと」は恩着せがましい感じがする。先生や親に諭されているような気がして嫌だ。」(D2 氏)などがあった。また，Q5 は「評価変更を事務局に依頼したが，それは不可能」という状況である。HEADLINE を 3 位に選んだ理由として,「「**●評価変更ができない理由**」と断るのに太字で書く必要がない。「サポートしない」ことを大きい声で言っていると同じ感じ。」などがあった。

ここからわかるのは，わかりやすく簡潔なら好ましいわけではなく，読み手の気持ちへの配慮が求められ，読み手の状況によって，見出しが逆効果になる可能性があることである。これは日本語母語話者を対象にした調査の結果と同様である(藤原・中北 2023)。

表 2 HEADLINE の好ましさの順位

協力者		A1	A2	A3	E1	D2	D1	S1	E2	C1	M1
文面	Q1(短)	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1
	Q2(長)	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1
	Q3(短)	3	3	3	3	3	1	2	1	1	1
	Q4(長)	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	Q5(短)	3	3	2	1	2	1	2	3	1	1
	Q6(長)	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1

3-2. 日本語・日本文化のノンネイティブの読み手が考える「感じのよさ」

「外国人だから」とコーディングされた発話の中身は，日本語の表現そのものや日本文化に関するものであった。次の例は，ノンネイティブだからこそ気づいたと考えられる，文面の中で読み手を混乱させる表現の存在を指摘するものである。

(1) （Q1 に）「**●今お願いしたいこと**」というラベルがあるが，その下の内容は「今しばらくお待ちいただきますよう」となっている。日本語的には間違っていないかもしれないが，お願いしたいことが何もしないことであればラベルをつけなくていい。（カスタマーサービス担当 A1 氏）

また，敬語の使用は読解の難易度をあげると考えられているが，協力者は次のように敬語の必要性について述べている。このことから成人のコミュニケーションとして敬語を省くのは必ずしも得策ではないことが示唆された。

(2) 私の友人のなかで「敬語疲れますね，日本語めんどくさい」とよく聞きますが，同じ人は十分に敬語使わない人に対して，その人の言い方ちょっと失礼だなっていうんですよ。私は日本に生まれたわけではないので，なんとも言いませんが。やはり自分がお客さまの立場だったら敬語が足りてない部分がもしあれば，ちょっとこの人対応よくないと思います。なので，敬語を少なくする必要はそこまでないと思います。（エンジニア S1 氏）

次の例は,母語と比較して文が長いことの弊害やカジュアルな文体の良さを述べている。

(3) 文の長さについて。日本語勉強するときに，冗談で言うのが，長さはあるけど内容がないと言われてますね。長ければもしかしたら謝罪や言い訳ばかりだと感じてしまい解決にならないので，読むのを途中でやめてしまいます。（人事 E1 氏）

(4) 好みとか文化の影響かもしれませんが，アメリカ人としては，カジュアルでフレンドリーさを結構好む人なので，事務局からのメッセージでももっと楽しい書き方でもいいのではと思います。でも日本のサービスなので事務局からお客さまに対してのメッセージは丁寧になるのは仕方ないと思います。（エンジニア A3 氏）

3-3. サービス提供側の視点を持つ読み手が考える「感じのよさ」

協力者が社員のため，インタビューで「サービス提供側の視点」が明確に現れている。

(5) 基準化されてるメッセージじゃないと会社に被害をもたらすと考えている。（略）実際に日本でのカスタマーサービスの機能として高いレベルの敬語を使った方がいいのではと思います。相手によって敬語に対して敏感に思う人がいると思うので，一応入れた方がいい。もし私みたいな日本に住んでる外国籍の人だったら，これ敬語多いなという受け方はあるかもしれませんが，慣れている。カスタマーサービスだからこういう書き方をしてますよね，はいはい，と読みとばすと思います。そんなに邪魔にならない。（通訳翻訳担当 D1 氏）

(6) お客さまの悩み事を解決するために太字を使うのは良いと思います。お客さまが何をするのか明確にわかるため。情報整理という意味でもお客さまにやさしいかな。一方で，お客さまが禁止行為や迷惑行為をした場合には太字は避けた方がいいと思います。自分が悪い行動したというのは強調で表現されてるのがあまり気持ち良くないと思います。誤って出品してるケースもあります。最初からよくないお客さまと思わない方がいいと思います。（カスタマーサービス担当 A2 氏）

(7) 話しているのは他の会社じゃなくて個人なので，読んでる個人が日本人じゃない可能性もありますし，未成年の場合もありますので。誰が見てもわかるような丁寧

な文章がいいと思います。（カスタマーサービス担当 A1 氏）

D1 氏は文章の品位保持と敬語の必要性について述べている。また，カスタマーサービス担当の A2 氏は読み手の状況によって見出しを使い分けたほうがいいと持論を展開し，A1 氏は利用者には外国人や未成年もいると述べ，顧客の多様性に対する意識の高さが伺える。

言語的弱者として見られがちな外国籍社員だが，高いプロ意識を持ちサービス提供側の視点で発言している。日本語のビジネスコミュニケーションにおいて，彼・彼女らはもはや言語面で配慮を受ける側ではなく，困っている日本人を日本語で助ける側である。

4. 考察—ダイナミックな読み手分析の必要性

本調査では，配慮表現を簡潔にし，情報を整理して見出しをつけた HEADLINE が「好ましい」と 1 位に選ばれることが最も多かったが，新たに注目したいのは，1 人の中でも Q1～Q6 で HEADLINE が常に支持されるわけではなく，反対に嫌われる場合もあるというように揺れがあることである。「読み手が遭遇している事態・心理」が文面の感じのよさの判断に影響している。つまり，従来よりも解像度の高い読み手分析が必要だと言える。

図 2 で，A2 氏は Q1，Q2 で HEADLINE を 1 位にしたものの，Q3 で「見出しは過剰だ」，Q5，Q6 は「読み手にとって bad news の方は太字の見出しを使わないほうがいい，強すぎる」として最下位にしている。また，D2 氏は Q2，Q4，Q6 では「太字の見出しがある構成で読みやすい」として HEADLINE を 1 位に選んでいるが，禁止出品物削除の Q3 に限っては「**ご注意いただきたいこと**」（という見出し）は恩着せがましい感じがする。先生や親に諭されているような気がして嫌だ」として最下位にしている。

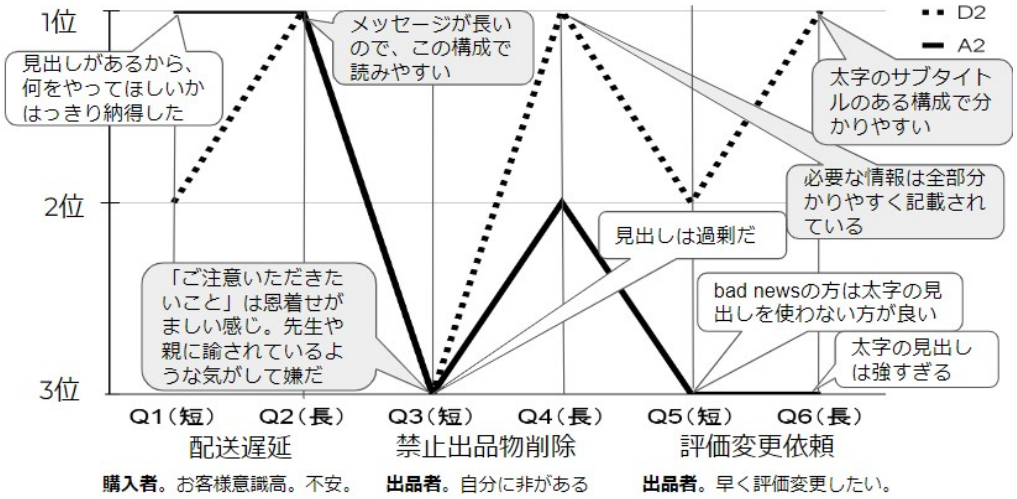


図 2　Q1-Q6 を通しての HEADLINE の好ましさの順位

A2 氏は読み手分析のうち「読み手が遭遇している事態」について次のように語った。

(8) 利用者が困っていて医者に助けを求めるような場合，事務局が太字の見出しを使うのは圧迫とは感じてないです。（略）簡潔な方が助かります。しかし，利用者がルール違反をした場合，警察から叱られるような場合，太字の見出しで書くと，上から目線と感じています。（カスタマーサービス担当 A2 氏）

プログラム目次へ

D2 氏は読み手分析のうち，文章を読み進めるうちに刻々と変化する不安な「読み手の心理」について次のように語っている。「ストレスに感じて情報が入ってこなくて」「読んでるけどわかってない」などの語りは，ストレスでワーキングメモリーが逼迫して情報を受信する支障となる可能性を示唆している。

(9) 「事務局からのお知らせ」って見るとストレスに感じて情報が入ってこなくてさらに情報量に圧倒される。情報量に圧倒されるとさらに不快な気持ちになるケースがあるかな。(略) 上の人にこれから大事な話をされるからストレスを一時的に感じる。僕は心配性なのでやばいどうしようって怖い感じにすぐなってしまって，長文が出てくるとなかなか頭に入ってこない。読もうとしても情報量に圧倒されたり，読んでるけどわかってないというか。何を読んでるのか頭の中で整理できないというか。文章の意味がわからなかったり。2，3 回に分けて読む必要がある場合もあるので，太字の構成，太字のサブタイトルがあるとどこがどの情報なのかすぐわかっていい。Q3 は「注意」という言葉が強いのと，太字というコンビネーションがよくないかもしれない。トリガーワードと太字のコンビネーションがやばい。（人事 D2 氏）

読み手の言語力や知識に配慮して情報処理の負担を軽減することはこれまでも言われてきた。従来の指摘に加え，本研究では，「読み手が遭遇している事態・心理」を考慮したダイナミックな読み手分析の必要性が明らかになった。

5. 結論

冗長な配慮表現を簡潔にするなどの工夫が情報伝達の効率化のために必要なことに異論はないだろうが，本調査に協力してくれた外国籍社員達からは，ビジネス文書としての品位保持を目的とした敬語の必要性も指摘された。また，見出しの有無に対する読み手の受けとめ方は用件によって異なり，事務局が利用者の困りごとを解決する場合(医者)の見出しは簡潔に手順を示していて好ましいと受け止められる一方で，利用規約遵守を求める場合(警察)は見出しが威圧的に受け止められる場合があった。このように，わかりやすさを第一とした工夫が感情伝達面では逆効果になる可能性が示唆された。

逆効果を避けるために，従来より解像度の高い読み手分析にまで踏み込む必要がある。読み手(利用者)が「事務局からのお知らせ」を受け取った経緯や，どのような気持ちで読んでいるかという心理がありありと思い浮かぶようなダイナミックな読み手分析である。

書き方のせいで，いわば「心のシャッターが閉じた」利用者が問題解決できず，サービスから離れてしまえば，企業の損失である。本研究は「感じのよい書き方」よりむしろ「感じの悪くない書き方」の追求となった。これはビジネス文書には欠かせない観点である。

参考文献

(1) 庵功雄 編著(2020)『「やさしい日本語」表現事典』丸善出版

(2) 藤原未雪・中北美千子(2023)「フリマアプリ利用者が「事務局からのお知らせ」の文面の好ましさを判断するときの要因―モノとお金がからんだ心理的負荷の高いテキストコミュニケーション―」『社会言語科学会第 47 回大会発表論文集』131-134.

AIによるアイデアユニット近似評価法の開発と日本語読解授業への応用

―第二言語学習者の再生文評価における効率性と客観性の向上を目指して―

甘利実乃（東京外国語大学大学院生）

1. 序論

近年，多言語化の推進と共に日本語の第二言語学習者数が増加している。教育手法は多様であるが，読解能力の強化は学習者の社会適応と文化理解に不可欠である。その評価手法として，アイデアユニット（IU）に基づく方法が注目されている。IU 評価法は，Kroll（1977）により提唱された思考プロセスやアイデア生成の分析手法で，思考の質やアイデアの新規性を定量的に評価する。IU は文章理解の最小単位であり，一つのアイデアや概念を表す文章部分を示す。ただし，「最小単位」は IU 評価法における定義であり，他の手法や理論の最小単位とは異なる可能性がある。また，IU の区分や評価法は研究者により異なる。IU 評価法は，学習者の読解理解度を評価する際に，人間による評価法の中では比較的安定的かつ客観的であることが示されている。しかし，評価者の直感や経験に基づく微細なニュアンスの捉え方も必要であり，評価には手間と時間がかかる。一方，近年の AI 技術の進展は著しく，特に自然言語処理は大量のテキストデータを迅速に処理し，一貫性のある評価が可能である。「AI」は人間の知能を模倣するコンピュータシステムを，「AI 技術」はその AI を具現化する技術や手法を指す。自然言語処理は AI 技術の一つで，テキストデータの理解と評価能力を AI に付与する技術である。本研究の目的は，AI による IU 近似評価法の開発とその有効性，実用性の検証である。具体的には，AI を活用した IU の近似評価の精度と，その導入による教育現場の負担軽減度を探求する。「AI を活用する」とは，自然言語処理等の AI 技術を用いて IU の評価を行うことを意味する。本研究の成果には，教師の負担軽減と学習者へのフィードバック効率化に対する貢献が期待される。

2. 関連研究

IU は文章の多義性や概念性を最小単位に分解する手法であり，第二言語学習者の文章理解度の精緻かつ客観的評価に有益であるとされている。菊池（1999）の読解研究における IU の適用や，王（2020）の聴解ストラテジー研究における IU の利用がその例として挙げられる。人間による IU への分割と評価は，評価者の主観性，判断の不一致，大規模テキストデータの評価負担が問題となる。これらの課題解決の一策として自然言語処理の進歩が注目されており，特に深層学習を基礎とした最新の AI 技術は文脈理解や意味把握において顕著な成果を達成している。しかし，AI による言語処理技術の応用には課題が存在し，訓練データに基づく学習が主である AI は学習データの質や量が結果に影響し，特に多言語を扱う場合，英語に比べて他の言語の学習データが乏しく，英語に変換して評価する必要があるため，原語のニュアンスや文化的背景の損失を招く可能性がある。本研究はこれらの課題を考慮し，最先端の AI 技術を用いて IU への自動分割と評価を行い，その結果が

プログラム目次へ

人間の評価にどの程度近似するかを検証するとともに，AI の評価結果を基に教育現場での応用可能性や教育デザインへの影響についても考察する。

3. 研究方法

本研究は，漢字圏出身で日本語を第二言語とする 10 名の学習者(1)を対象に，読解授業を実施し再生文を収集，その IU 理解を評価するものであり，のべ 80 の再生文を得た。再生文は日本語または学習者の母語（中国語）で記述可能とし，AI には GPT-4（OpenAI 社の GPT-4 API）を採用した。人間による評価は 0 点から 3 点までの 4 段階，AI の評価は 80%以上の類似度が見られた場合に類似していると判断する 2 段階評価である。AI による評価法の特徴は，大量のテキストデータを高速に処理でき，一貫性のある評価が可能である点にある。しかし，使用する AI によって評価結果は異なるため，同じモデルの AI を使用し，同じ結果が出るようにパラメーターを固定した。本研究では，AI による評価結果が人間による評価結果にどの程度近似しているかを検証し，その応用可能性や日本語教育への影響について考察した。また，対話型生成 AI である GPT-4 に対する指示文（プロンプト）の多様性を探求し，プロンプトのみによる IU 近似評価法を追求した。プロンプトの工夫は，AI が潜在的に保有する能力から必要な力を際立たせる効果がある。プロンプトに使用可能な言語は GPT-4 が扱える範囲内であれば何でも良いが，本研究では分析のため媒介言語として英語を使用した。以下は，本研究で実際に使用した，IU に関するプロンプトである。

```
The rules and usage examples of the "Idea Unit Approximation Method" are shown below.
Please remember them and operate according to these rules and examples.

# Input Sentence
"""
The rules and usage examples of the "Idea Unit Approximation Method" are shown below.
Please remember them and operate according to these rules and examples.
"""

# Method of Dividing into Idea Units
## Consider one idea unit as the main part and the predicate.
## If the main part is omitted, supplement it by judging from the context.

# Usage Example
In the case of the above input sentence, divide and display it into idea units as follows.
"""
Idea Unit Approximation Method.
The rules and usage examples of the "Idea Unit Approximation Method" are shown below.
Remember the rules and usage examples.
Operate according to these rules and examples.
```

Operate the "Idea Unit Approximation Method. "
"""

本研究の焦点はAIによるIU生成である。人間によるIU分割方法は多数提案されているが（王, 2020），IUを基本的に1文ずつ生成させる上記のプロンプトは独特である。この手法は人間が行うと手間がかかるが，AIが行えばリアルタイムでの実行も可能である。

4. AIによる評価結果

本研究で開発されたAIによるIU近似評価法の適用結果は，人間の評価との近似性を示し，特にIUの特定及び分割の精度において実用的な成果が見られる。これにより，大量のテキストデータに対する迅速かつ一貫した評価が可能となり，教育現場における教師の負担軽減が可能であることが示された。しかしながら，IUの分割方法の違いや，人間とAIの評価結果の数値（4段階と2段階）の差異から，数値の単純な比較は必ずしも意味をなさない。重要なのは，IU評価法を用いて学習者の内容理解度を計測することであり，その実用性が認められるならば，AIのリアルタイム性，フィードバックの容易性，並行処理の可能性により，教室活動や自律学習への導入が容易となる。以下の表1に具体例として，中国語母語話者が日本語で再生文を作成した例を示す（分析用媒介語の英語で掲載）。試行錯誤の末，80%以上の類似度（即ち，方向性，ベクトルの類似度）をもって一致するとした。原文は38個のIUに分割され，うち15個のIUが再生文のIUと一致。再生率は約39.5%である。並列したもう1例は，中国語母語話者の別の学習者が母語で作成した再生文の例である。原文のIU数は38個，再生文では30個のIUが80%以上の類似度で一致した。これは約79.8%の再生率を意味する。両例の大きな差は，母語での再生文作成の方が日本語での再生文作成よりも理解度を正確に計測できる可能性を示唆している。

表1　再生文の例

No.	原文のIU	日本語での再生文のIU	中国語での再生文のIU
1	Once upon a time, a wealthy only daughter was living in a splendid mansion in a certain village.	A wealthy man’s daughter was to be married off to a distant town.	Once upon a time, in a very splendid village, a daughter of a wealthy family was to be married off to another distant village.
2	The daughter was set to marry into a distant town.		
3	On the morning of her wedding, a palanquin arrived to pick her up.		On the morning of her wedding day, the bridal sedan chair arrived.
4	She climbed into the palanquin.		
5	The sky suddenly darkened.	A dark cloud (demon) suddenly appeared.	The sky suddenly turned dark.
6	A black cloud descended and	The dark cloud surrounded the	A black cloud appeared.

プログラム目次へ

	enveloped the palanquin carrying the bride.	daughter.	
7	The black cloud whisked her away.	The dark cloud disappeared with the daughter.	The black cloud swept away the sedan chair carrying the girl.
8	The mother chased after the flying black cloud.	Her mother began to search for the dark cloud.	The girl's mother chased after the black cloud.
9	The mother was searching for her daughter in mountains, fields, and forests.		The mother crossed mountains and fields.
10	One day, the mother found a small temple in a field near a large river.	One day, the mother saw a temple.	Halfway through, she saw a small house.
11	As the sun was about to set, she approached the temple.		
12	A young nun emerged from within the temple.	There, she met a nun.	A young nun emerged from the house.
13	The mother entered the narrow temple.		
14	Exhausted, the mother immediately lay down.		The mother was so tired that she fell asleep unconsciously.
15	The nun told her about the daughter's location and the Abacus Bridge.	The nun said, "Your daughter is across the river."	The nun told the mother about the girl's location and the bridge with many eggs.
16	The mother wondered how the nun knew about her daughter.		The mother was surprised that the nun knew about her search for her daughter.
17	The mother was so tired that she soon fell into a deep sleep.		
18	When the mother woke up at dawn, she found herself in a field overgrown with reeds.		When the mother woke up, she found herself in a field of thatch.
19	There was no temple.		The nun was gone.
20	The nun was nowhere to be found.		
21	The mother went to the riverbank as the nun had instructed.		The mother followed what the nun had said before.
22	The mother crossed the bridge safely.		The mother crossed the bridge safely.
23	After walking for a while, she heard a familiar sound of weaving.		The mother heard some noises ahead.
24	She approached the sound and		She called her daughter's name.

	called her daughter's name.		
25	Her daughter came running out of the demon’s mansion.	In the end, the mother successfully found her daughter.	The daughter actually walked out of the ghost’s house.
26	The daughter quickly fed her mother.		The daughter ran towards her mother.
27	The daughter hid her mother in a stone chest.	To avoid being found by the demon, the daughter hid her mother in a chest.	The daughter hid her mother in a stone cabinet.
28	The demon returned home.		The ghost, who had disappeared, suddenly came back.
29	The demon said that it smelled like a human and began sniffing around.		The ghost felt that there were other people’s scents.
30	In the garden, there was a mysterious flower that bloomed for each human in the house.	However, there was a special flower in the garden of that room.	In the courtyard, there was a magical flower that would bloom according to the number of humans.
31	The demon saw that the flower count had increased.	The flower bloomed according to the number of people in the house.	Originally there was only one flower, but now there were two.
32	The demon was furious and tried to grab the daughter.	The demon was angry.	The ghost angrily grabbed the girl.
33	The daughter quickly thought of what to do.		The girl thought of a method in her desperation.
34	The daughter said she was pregnant.	The daughter said, “I am pregnant.”	She told the ghost that she was pregnant.
35	The demon, who had been angry until then, suddenly jumped for joy.	The demon was very pleased.	That’s why the second flower bloomed.
36	The demon called out to his servants in a loud voice.		The ghost was very happy when he heard this.
37	There was a great commotion.		The ghost hurriedly ran out the door to call everyone over.
38	Eventually, everyone got drunk and fell asleep.		Then they fell asleep after getting drunk.

5. 考察

AI による評価結果の応用可能性に関しては，多数の学習者への迅速かつ一貫したフィードバックを可能にし，教師の負担軽減と教育の質の向上が期待できる一方，微妙なニュアンスや文化的背景の理解には限界があることを示している。特に，多言語対応の課題として，現行の AI 技術が英語の学習データに依存しているため，原語の特性が失われる可能性がある。また，学習者が使用した言語でフィードバックを提供することが望ましく，特に日本語でのフィードバックは不可欠である。これらの問題の解決には，多様な言語の学

習データの充実が必要であるが，急速な AI 開発競争が行われているため，この問題が克服されるのは時間の問題であると思われる。なお，AI の内部構造や処理方法については現時点では不明な点も多いため（AI のブラックボックス化），今後ともより多くの言語と例を用いて検証を進めていく必要があると筆者は考える。

GPT-4 におけるプロンプトの考察からは，AI の役割，ルール，運用例を示すことでその正確性が向上することが確認されている。ただし，プロンプトには唯一の絶対解は存在しないため，プロンプトの内容によって結果に差異が出ることがある点は要注意である。

本研究は，AI による IU 近似評価法が人間による評価に近似し得る精度を持つことを確認し，教育現場に新たな評価手法を提供する。今後は，本研究の成果を基に，AI を活用した効果的な教育デザインの構築に向けた取り組みが求められる。

6. 結論と今後の課題

本研究では，AI による IU 近似評価法の開発とその有効性，実用性についての検証が行われた。その結果，開発された AI による IU 近似評価法は人間による評価に近似する可能性を示し，大量のテキストデータに対する迅速かつ一貫性のある評価を実現できる可能性が高いことが示唆された。これにより，教育現場における教師の負担軽減と，学習者への効率的なフィードバック提供が可能となり，言語教育の質量両面の向上に一層力を入れられるようになることが期待される。

今後の課題としては，多言語化の実現はもとより，学習者へのフィードバックの質を向上させるための取り組みが求められる。具体的には，例えば，高品質な AI 自動要約文との対照結果を示すことにより，文章中の重要な部分の認知を促進したり，より自然な再生文や要約文の作成に向けた日本語表現の認知を支援したりすることが考えられる。

本研究が究極的に目指すところは，学習者と教育者が共に AI を活用することにより，より高い品質の言語教育を実現，享受できるようになることである。

注

（1）女性 6 名・男性 4 名，平均年齢 20.26 歳（*SD* = .61），レベルは JLPT の N2 程度。

参考文献

（1） 王睿琪（2020）「非対面聴解における問題処理のストラテジー」東京外国語大学博士論文.

（2） 王睿琪・甘利実乃・林俊成（2023）「L2 読解における AI 自動要約文がもたらす効果に関する研究―アイデアユニット（idea unit）を用いた分析―」『淡江大学日本語文学科 2023 年日本人文知国際シンポジウム予稿集』, pp.126-133.

（3） 菊池民子（1999）「日本語の読解評価における再生言語の問題」『言語文化と日本語教育』第 17 号, pp.14-24.

（4） Kroll, B. M. (1977). Combining ideas in written and spoken English: A look at subordination and coordination strategies. In C. R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating writing: Describing, measuring, judging* (pp.53-72). National Council of Teachers.

日常談話における「こう」の機能とそのシラバス化検討

西村史子（ワイカト大学）・鹿嶋恵（熊本大学）

1. はじめに

言いたいことがすぐ出てこない時などに場つなぎ的に使われることばがあり，そのようなことばは「フィラー」と呼ばれる。フィラーは一般的に命題内容を持たず，発話の意味に影響を及ぼすことはないが，会話の流れにおいて重要な役割を担っていることが明らかにされている（cf. 山根，2002）。フィラーの使用については，母語話者のみならず学習者も初級の早い段階から「ええと」「あのう」などを使用し，シラバス項目として取り入られている教材も見受けられる。その一方，フィラーの「こう」は超級になるまで使用されないと言う（小出，2010）。現在，超級より以前の段階で学習者が「こう」の用法や機能を学ぶ機会があるのかないのか，もしあれば，もっと早くからその運用力を身につけることが可能になるのではなかろうかという疑問があがる。

1-1. 先行研究

フィラーは使い方によっては話しことばの流暢さの評価を左右することが指摘されており（小西，2018），学習者にとって重要な学習事項の 1 つと言える。小出（2010）は，談話コーパスを元に学習者のフィラーの使用をレベル別に分析しており，超級まで「こう」の使用が見られないこと，また，それは学習者の創造的な産出能力の不足に起因すると分析している。また，石川（2020）は，談話コーパスの副詞の検索により，母語話者と中級学習者は「こう」の使用頻度が大きく違うこと，そしてその相違の原因として，母語話者の「こう」のフィラー的な用法が多いことを報告している。島崎（2019）は，韓国語母語話者の中に，上級時点で日本語母語話者に近い「こう」の使用をする学習者がいること，島崎（2020）は，中国語母語話者は上級になっても「こう」の使用頻度は低いが，日本在住者と海外在住者を比べると前者の中国語母語話者の「こう」の使用が進んでいる傾向があったことを報告している。島崎（2020）の中国語母語話者の日本在住か否かによる「こう」の使用の相違は，「こう」に触れる機会の相違によるものと推測され，学習者の「こう」の習得が，学ぶ機会の有無によって変わる可能性を示唆している。

1-2. 研究の目的

本研究では，日常談話における「こう」の使用状況を調査し，現行の日本語教材での扱い方，及び学習者の使用状況を確認した上で，学習項目として「こう」をシラバスに組み込む可能性を検討する。

2. 分析方法

まず，現代日本語研究会（2016）の談話資料（以下『日常』）から「こう」を抽出し，そ

プログラム目次へ

の用法・機能，使用状況を分析する。次に，「こう」及び関連表現の学習者の使用傾向について，先行研究，及び『多言語母語の日本語学習者横断コーパス：I-JAS』（以下『I-JAS』）で確認する。さらに，現在多く用いられている中級，中上級向け教材 7 種において「こう」の扱い方を探る。最後に，これらの結果をもとにフィラー「こう」の学習機会の提供に向けて，中級段階におけるシラバス化の可能性を検討する。

3. 「こう」の用法・機能

3-1.「こう」の用法

『日常』を検索した結果，「こう」を含む用例が 453 例抽出された。このうち 285 例は修飾部分が不明で単独で用いられており，フィラーの「こう」と認定することができた。フィラーの「こう」の使用文脈を検討すると，先行研究（小出，2010；石川，2020）での指摘と違わず，「こう」が使用される場合には，言いたいことがありながらその表現化に時間をとっていることが見て取れた。以下，『日常』から例を挙げる（用例中の下線・**太字**は筆者らによる加筆，以下同様）(1)。

(1)《職場で同僚同士が過去のラジオ体操の経験を話している》［2831］(2)
同僚：→町内の、こう、広場みたいなの←ねえ＝。
(2)《自宅で友人と英語学習について話している》［19552］
友人：何（なん）かこう、アメリカー、人（じん）の英語はとても直接的だーっていう、
こう、、
(3)《祖父が大学生の孫と孫の将来について話している》［495］
祖父：あ、夢が、もう、こう、＜少し間＞サラリーマンは嫌なんだ。

例(1)は，ラジオ体操の集合場所を説明する適切なことばがすぐに出てこず「こう」が使われたと思われる。例(2)では，アメリカ人の話しぶりについて話者が自分なりの考えをまとめようとしている場面だと解釈できる。例(1)では「みたいな」，例(2)では「何か」「っていう」といういずれも非確定的な表現が「こう」と共起している。小出（2010）での分析と同様，「こう」と非確定的な表現との共起からも例(1)，(2)での発話者が逡巡している様子が見て取れる。例(3)は，孫から将来の展望を聞かされた祖父が，自身のことばで孫の考えを総括している発話である。「こう」の直後に＜少し間＞があることからも，発話者が表現化に時間をとっている様子が窺える。

3-2.『日常』で見られた「こう」の機能

「こう」の使用により，言いたいことがありながら表現化に時間をとっていることを示す例を見たが，それだけではなく，さらにその派生と思われる談話機能が『日常』では 2 つ観察された。1 つは，聞き手に助け舟を促す機能である。例(4)では，肌着の定期頒布について話しており，「こう」の出現直後に他の会話参加者から「来るやつ？↑」という発話が生じている。同僚 A の「こう」の使用が同僚 B の発話協力を促した例と思われる。

(4) 《職場で同僚同士が昼休みに衣服購入について雑談をしている》[5356]
同僚 A：＝パンツとかもさ、月 1 回でさー、何（なん）か<u>こう</u>//。
同僚 B：来るやつ？↑
同僚 A：来るやつがあるのね

もう 1 つは,「こう」を用いることで敢えて表現化の躊躇を示す機能である。次の例(5),(6)がその例である。

(5) 《職場で上司と部下が雑談をしている》[21832]
上司：＜沈黙＞ちょっと、<u>こう</u>…【小声で】。
(6) 《友人 2 人がある流派のピアノの弾き方に否定的な意見を交わしている》[3559]
友人：微妙な<u>こう</u>ー//。

例(5)は，上司の部下への発話で，部下が自身の仕事ぶりを反省し，細かい点に気を配る必要があると吐露した後，それを言わば承認する上司の発話である。例(6)は，友人 2 人が雑談中の場面である。どちらの例も，表現化されない部分は否定的な内容であり，敢えて明白な表現化を避けていると考えられる。例(5)，例(6)ともに「こう」を用い，そしてその後何も言わず言い淀むことによって，表現化するべきことがあること，しかしながらその表現化を回避していることを伝えていると解釈される(3)。

3-3.「こう」の使用状況：他のフィラーとの共起

次に，『日常』から抽出したフィラーの「こう」285 例と他のフィラーとの共起状況を調べた。結果，約 4 分の 1（70 例）で共起が見られた。そして，その上位三種は「こう＋なんか」（35 例），「こう＋ちょっと」（15 例），「こう＋自問発話（なんていうか，等）」(10 例）となっていた。以下，例を挙げる。

(7)《妻と夫が過去に一緒に見た美術館の彫刻作品について話している》[6546]
夫：→あ、あ、あれ、あれが何（なん）か、ずうっと←、★<u>こう、何（なん）か</u>//。
(8)《補聴器店で店員が客に話している》[23297]
店員：＝で、その時にですね、<u>こうちょっと</u>、実際付けていただいた時に、<u>こう、ちょっと</u>、家族の方（かた）どなたかにこう、合わせていただくように、なるかと★思います。
(9)《友人 2 人が琴の弾き方について話している》[3524]
友人：お琴←って本当はー、<u>何（なん）て言（ゆ）うのかな、こう</u>爪を寝かせてー、、

フィラーの共起に関しては，永井（2017）が，中級学習者によるフィラーの不自然な連続使用を報告するとともに，適切な使用の指導の必要性に言及している。『日常』における「こう」と他のフィラーとの共起状況を調査したが，この調査結果をどのように指導に活かすことができるだろうか。

4. 学習者によるフィラーの使用実態

上で,「こう」と三種のフィラー，すなわち「ちょっと」「なんか」「なんていうか」といった自問発話との共起を観察した。「こう」は超級になるまで使用されないと言われているが（小出，2010；石川，2020），他のフィラー「ちょっと」「なんか」「なんていうか」はどうだろうか。この疑問を解決すべく，これら「ちょっと」「なんか」「なんていうか」の学習者の使用状況を『I-JAS』で検索した結果，中級学習者による使用が確認された(4)。具体的な結果は，以下の通りである。

表 1　『I-JAS』における「ちょっと」「なんか」「なんていうか」の使用状況

	中級前半以下	中級	中級後半	上級前半	上級以上	総数（件）
ちょっと	922	2,296	2,355	1,892	681	8,146
なんか	32	140	586	454	160	1,372
なんていうか	0	3	38	108	11	160

表 1 から，中級学習者が「ちょっと」を早くから多用していることがわかる(5)。「なんか」の使用は中級後半から増え,「なんていうか」の使用はさらにレベルが上がってからであることが推察される。以上の検索結果より,「なんか」「ちょっと」「なんていうか」は「こう」と比べると，中級，上級学習者にとって，より馴染みのある表現と考えられよう(6)。

5. 中級，中上級向け教材での「こう」の扱い

現行の教材での「こう」の扱いを確認したところ，本稿末に挙げた 7 種の教材のうち，フィラーの「こう」が見られたのは，自然談話を元にした教材，鎌田（2016），遠藤（2020）の 2 種のみであった。以下にその例を 1 つずつ挙げる。

(10)《印象に残る食べ物の話をしている会話》（鎌田，2016：別冊 p.6）
学生 A：なんか、あの、石川県の、あのう、お麸のお吸い物が、すっごいの、好きなのあって。なんか、お麸の形でもみじ型してて、で、なんか<u>こう</u>、ま、普通にお椀の中にポン、ぽんって置いて、でお湯にさし…さすと、なんかここがぱかって割れて、お花がいっぱい、ばーって出てくるやつ。

(11)《美容院にて美容師と客の会話》（遠藤，2020: 18）
美容師：上からパーマをかけたほうが、<u>こう</u>、ボリューム感とかは出ますね。

上記 2 種の教材には「こう」が出現する談話が含まれているが,「こう」は学習項目としては取り上げられていない。このことから，現在，中級，中上級段階で「こう」を学ぶ機会は限られていることが推察される。

6. 考察

上記の調査結果を踏まえて，超級以前の学習者には運用がなく，難しいとされる「こう」

プログラム目次へ

について，超級以前に学習者が習得する可能性について考えたい。

『日常』では，「こう」と他のフィラーとの共起が少なからず観察された。それらのうち「ちょっと」「なんか」「なんていうか」は，『I-JAS』の検索から，「こう」に比べ中級学習者により馴染みのある表現であることがわかった。このことから，学習者にとって既習とも言える「ちょっと」「なんか」「なんていうか」と組み合わせた形で「こう」を提示すれば，その文脈や意味・機能の理解が容易になり，習得が進むのではないかと考える。すなわち，既習の他の表現と共起する形で学習項目としてシラバス化することで，より自然で，かつ高度なインプットとして，「こう」の機能・用法の理解，さらには習得を促すことを提案する。それは，現実の言語使用の実態に基づいた，より自然な学習項目の提示であり，かつ学習段階に配慮したシラバス化への取り組みにつながると考える。

7. おわりに

本研究では，超級まで習得されないと言われているフィラーの「こう」について，その用法・機能，使用実態を元に，シラバス化を検討した。具体的には，『日常』からフィラーの「こう」を抽出し，その用法・機能を分析した。次に，「こう」と共起が見られた「ちょっと」「なんか」「なんていうか」の学習者の使用傾向を『I-JAS』を用いて調べた。加えて，現行の中級，中上級向け教材 7 種における「こう」の出現状況を調査した。結果として，現行の教材では「こう」の学習機会が限られていること，「ちょっと」「なんか」「なんていうか」が中級学習者に馴染みがある表現であることを報告した。その上で，上記三種のフィラーに合わせて「こう」を導入することで，超級まで待たずとも，学習者の「こう」の理解及び習得を促す可能性を指摘した。

本研究はフィラーの「こう」という限られた言語事象に焦点を当てたものではあるが，談話分析の知見を教育現場へと還元し，学習者の不可能を可能にするために必要な方法を模索する試みとして，少なからぬ意義を持つと思われる。

＊　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。

注

（1）以下，例(1)から(9)の各例の発話前に付した「友人」「同僚 A」といった情報は，見やすさを考慮して筆者らが加えたものである。

（2）[ ] 内番号は『日常』での行通し番号。その他書き起こし記号の詳細は『日常』を参照されたい。。

（3）例(5)，(6)のような発話末に現れた「こう」は，全用例 285 例中 22 例観察された。さらに，他のフィラー，及び終助詞と共起した形で発話末に現れた「こう」の例が 9 例あった（例えば，「こうちょっと」「こうね」）。

（4）『I-JAS』の海外教室環境学習者提供資料のうち，対話タスクを通して得られた資料を検索した。学習者の日本語レベル判定には J-CAT の合計スコアを参照した。「ちょっと」は副詞での検索結果から「ちょっと」を，「なんか」は助詞―副助詞での検索結果から「なんか」を抽出した。自問発話に関しては特に「なんていうか」を考察の材料として取り上げ

た。文字列検索で「ていうか」を検索後，前方に「なん」がある例を抽出した。

(5)「ちょっと」については，中級後半の学習者の頻用を『I-JAS』の検索をもとに石川（2020）が報告している。

(6)「ちょっと」は多くの初級教材で，「ていうか」は中級教材，例えば『まるごと中級 2』で学習項目として取り上げられている。「ていうか」と「なんていうか」は関連表現ではあるが，その用法・機能は異なる。この点については，今後さらに探求したい。

参考文献

(1) 石川慎一郎（2020）「発話における副詞の使用」迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬（編著）『日本語学習者コーパス I-JAS 入門：研究・教育にどう使うか』くろしお出版，167－184

(2) 現代日本語研究会（2016）『談話資料：日常生活のことば』ひつじ書房

(3) 小出慶一（2010）「日本語学習者の発話に見られるフィラー『こう』について」『埼玉大学紀要（教養学部）』46(2)，99-112

(4) 小西円（2018）「日本語学習者の習熟度別に見たフィラーの分析」『国立国語研究所論集』15，90-105

(5) 迫田久美子（2020）「I-JAS 誕生の経緯」迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬（編著）『日本語学習者コーパス I-JAS 入門：研究・教育にどう使うか』くろしお出版，2-13

(6) 島崎英香（2019）「話し言葉における日本語学習者の副詞の使用実態―I-JAS を用いて韓国語話者を中心に―」『日本語・日本語教育』3，65-84

(7) 島崎英香（2020）「中国語を母語とする日本語学習者の話ことばにおける副詞の使用傾向：I-JAS を用いて習熟度別に」『言語資源活用ワークショップ発表論文集』5, 20-32

(8) 永井絢子（2017）「対話に見られる日本語学習者のフィラー－連続使用に注目して－」『日本語教育方法研究会誌』24(1)，10-11

(9) 山根智恵（2002）『日本語の談話におけるフィラー』くろしお出版

調査対象教材

(1) 国際交流基金編（2017）『まるごと　日本のことばと文化　中級 1』三修社

(2) 国際交流基金編（2017）『まるごと　日本のことばと文化　中級 2』三修社

(3) 坂本正監修（2022）『4 技能でひろがる　中級日本語カルテット I』The Japan Times

(4) 坂本正監修（2020）『4 技能でひろがる　中級日本語カルテット II』The Japan Times

(5) 遠藤織枝編（2020）『そのまんまの日本語』ひつじ書房

(6) ボイクマン総子・宮谷敦美・小室リー郁子（2022）『日本語生中継　聞いて覚える話し方　中～上級』くろしお出版

(7) 今田恵美・高井美穂・吉兼奈津子・藤浦五月・田中真衣（2021）『関係づくりの日本語会話』くろしお出版

(8) 鎌田修監修（2016）『中級から上級への日本語なりきりリスニング』The Japan Times

(9) 清水崇文編著（2017）『中上級学習者のためのブラッシュアップ日本語会話』スリーエーネットワーク

インタビューにおける「かね」を用いた質問

山本真理（関西学院大学）

1. 背景と研究の目的

日本語教育ではプロジェクト活動の一環として、もしくは日本文化や社会に接触する機会として教室内外でインタビューが行われることがある（池田 2004、鈴木 2009 など）。そこでは多くの場合、学習者が知らない情報について事前に複数の質問項目を準備し、それらのリストに沿って質問を行う。しかしながら、日本語第一言語話者と第二言語話者のインタビューとその応答者による印象評定を分析した小林（2021）は事前に用意した質問だけでなく話の展開に合わせて質問を追加・調整する必要性を指摘する。同様に池田（2004）も第二言語でインタビュアーとしての役割を担うのは単に長い文で話せることや聴解能力が高いだけでは十分ではなく、相互行為に関わる言語運用能力が不可欠であることを指摘している。これらの先行研究が示唆するのは、単に情報収集のために適切に質問ができるだけではなく、相手の出方に合わせて追加の質問をしたり、理解を示すなど、今まさに行われている相互行為に合わせて発話を調整できることの重要性である。

本研究ではこうした問題意識に基づき、日本語を第一言語とする者同士のインタビュー場面のデータにおける発話末に「かね」を用いた発話に注目して分析する。データを観察すると「かね」は会話の中の様々な連鎖上の位置で用いられる。しかし、本研究では質問に用いられる「かね」に限定して分析を行う。そうすることで、インタビューの過程で参与者らが互いの知識状態（2-2 節参照）を管理し、示すために「かね」という形式が用いられていること、それは今まさに行われている相互行為に合わせて発話を調整する際に有効な一つの形式であることを明らかにする。

2. 先行研究

2-1.「かね」に関する研究

「かね」については一定の研究の蓄積がある。熊野（1999）によると「「問いかけ」ではなく「疑い」を表明するものであり（中略）「か」で終わる文より問いかけ性が低くなる」（p. 38）とされる。また熊井（2014）ではポライトネスの観点から「かね」が「かな」と比べて「聞き手指向性」を持っており、「話し手自身が考えた上で聞き手に投げかけている」こと、「話し手と聞き手が同じ基盤に立って情報を共有していると話し手が考えている」ことを表していると述べる。加えて、日本語の教科書にも記述がある。Jorden（1987）では、「かね（え）」を伴う質問について、それは「質問に関する熟慮」や「それに対する反応の共有を示唆している」としている（p. 151）。

しかし、これらの先行研究には次のような点で更なる検討の余地がある。第一に、実際のデータを見ると「かね」を伴った発話に対してインタビュイーは応答を開始しており、「かね」を伴う発話が隣接ペア（Sacks, Schegloff and Jefferson 1974[西阪訳 2010]）

プログラム目次へ

の第一対成分として十分に機能している。そのため、「聞き手性が低くなる」というのが何を指しているのかは定かではない。第二に「質問に関する熟慮」「情報の共有」「反応の共有」という記述は直感的には理解できるものの、それぞれが他の文法リソースとの対比において記述されており、インタビュー活動において実際に「かね」がどのような役割を果たしているかは十分に説明されていない。

2-2. 会話における知識・経験に関する研究

近年、会話分析では、「誰が、何を、誰よりもよく知っているのか」（早野 2021）という知識・経験に対する志向性、つまり認識性（epistemics）をめぐる問題について盛んに論じられている（Heritage2012、早野 2018 など）。そのうち、会話における質問については、質問者が質問することを通して知識を持たない（K-）ことを主張するのと同時に、相手には知識がある（K+）ことを主張することが指摘され、質問をする側とされる側の間に非対称な知識の不均衡が設定されることがわかっている（ヘリテッジ 2008:14-15）。これを「知識の勾配（epistemic gradient）」と呼ぶ。相互行為においてはこの不均衡が相互行為の動力となり、情報の「ギャップ」が閉じられ、情報の不均衡が実質的に均等化されたことを示す応答の提供によって連鎖が終了する（Heritage 2012）。本研究でとりあげる「かね」を用いた質問の分析にも認識性に関わる概念が有効であると考える。以下では質問によって設定される知識の勾配について「かね」が「か」や平叙文で尋ねるのとは異なるスタンスを示すことに寄与している点に注目して記述する。

3. 分析の方法とデータの概要

本研究では会話分析（Conversation Analysis）の手法を用いて分析を行う。会話分析は社会学を起源とする研究方法であり「人々が相互行為をするときに行使している能力や用いている方法を探求することによって、人々がどのように社会生活を作り上げているのかを解明することをめざしている」（串田・平本・林 2017:6）。そのため、分析では対象となる発話を文脈から切り離して単独で取り上げるのではなく、会話における流れ（連鎖）の中である発話がなぜその位置で、なぜその形式が用いられているのかを分析していく。

分析対象としたデータは、筆者が収録した日本語母語話者同士のインタビューデータ（4本、およそ 200 分間））と国立国語研究所が開発した『日本語話し言葉コーパス』(前川 2004、以下 CSJ）のインタビューデータである。日本語母語話者同士のインタビューデータのうち 1 本は協力者のライターによる web 媒体への掲載を想定した模擬取材である。そのほかは大学教育機関で日本語教育を行なっている専任のコーディネーターが非常勤講師を対象に授業実践に関する聞き取りを行なう場面である。

なお、データの転記の方法は Jefferson（2004）が開発した会話分析の標準的な転記法をもとに一部変更が加えられた串田・平本・林（2017：x-xi）を参考にした。以下では、「かね」を用いた質問発話が含まれる行を「->」で示し、インタビューをする人（インタビュアー）を IR、インタビューを受ける人（インタビュイー）を IE と表記する。

4. 分析と考察

対象としたデータのうち「かね」を用いた質問発話は 38 例観察された。そのうち 32 例

はYes/No質問で、6例がWh-質問であった[1]。また、「かね」の直前の形式には「〜んです」「〜っていう感じです」「〜ということです」といった形式が用いられること、発話には淀みや音の引き伸ばしなど非流暢性が見られること、発話の冒頭には「じゃ（あ）」が用いられることがあることがわかった。さらに、「かね」の前に置かれる発話内容に注目すると「a.インタビューで得た知識を踏まえた解釈の提示」「b.インタビュアーの知識に基づく理解の提示」「c.インタビュアーの想定を前提とした新たな質問」の３つのサブグループに分けられた。このうちｃのみがWh-質問で用いられていた。本発表では、一定のデータが得られたａとｂの発話に焦点をあてて分析を行う。

4-1. インタビューで得た知識を踏まえた解釈の提示

断片１はCSJからのデータである。ここでは11､13行目で「かね」を用いた発話がなされ、それに対してIEは14行目から応答を開始している。この応答からIRの発話を質問として受け取ったことがわかる。IRの発話を理解するためには、この発話がどのような位置でどのようになされているかを理解することが重要である。データの詳細を見てみよう。まず、01、03行目ではこの断片の前に行ったスピーチでIEが夫の怪我により大変な経験をしたことを語っていたことに言及しつつ質問を行う。それに対してIEは応答を開始する（04行目）。この応答の仕方から、IEが03行目の発話を単に好き嫌いを尋ねる質問にストレートに応答しているのではなく、IRの発話を夫の怪我に関連したいわば「怪我をしてしまうくらいスポーツをよくするのか」という質問として聞いていることが示されている。05行目でIRは「ああ」と認識の変化があったことをマークする形式（Heritage1984）を用いて応答を受け止める。その後、IEは夫のスポーツへの従事の度合いをさらに高め、そうした特性をまとめる（07、09行目）。「かね」を用いた発話が行われるのはその直後の位置である。

【断片１】

```
01  IR:  旦那様は元々あ>あの<テニスをなさってい<たっ>[ておっしゃ]っていましたが
02  IE:                                              [は　い　]
03  IR:  スポーツ好き:なんですか
04  IE:  え::もう高校時代ぐらいからもう[ずっと]テニスをし[てまして:]
05  IR                                  [え え ]          [↑ああ:: ]
06       なる[ほ　ど ]
07  IE:      [まあスキー]もしますけ[れども　]
08  IR:                            [ええ ええ]
09  IE:  うん.あの::だまっているよりは[こう動い]ちゃうタイプ[なんで::ん:]
10  IR:                                 [う : ん ]          [う : : ん　]
11->     .h その疲労から
12       (0.6)
13->IR:  ↓なんですかね
14  IE:  あ:の若い頃からちょっとずつこう[:
15  IR:                                  [ええ
16  IE:  ヘルニアってかこう.h ヘルニアの館この部分が[ちょっとずつ出てて]::
17  IR:                                              [ ん : :　　]
18  IE:  [.h で:こう]::もう:耐えられなくなって[ドカンときた]って感じです[かね
19  IR:  [あ　あ　: ]                        [ え　え　 ]          [ああ
```

11、13 行目の「その疲労からなんですかね」には主語を伴わないこと、「その」を用いることによって前の話題に従属した形で提示される。それによりこの発話がここまでで明示的には話題にされてこなかった「IEの夫の怪我の要因を問う」ものとして聞かれる。実際にIEは14行目から怪我の要因に関する説明を開始する（14、16、18行目）。加えて、怪我の要因が「疲労」であることはIR自身の勝手な想像ではなく、直前のIEの発言に基づいた推測として聞ける。既に述べたようにIEは夫が単にスポーツが好きなだけではなく

プログラム目次へ

長期間かつ継続的にスポーツをしておりそれが夫の性質として備わっているほどであることを述べており、これはIRの03行目の質問の想定（単にスポーツが好き）以上にIEの夫が頻繁かつ継続的にスポーツに従事していることの主張になっていた。「かね」を用いた11、13行目の発話はそうしたやりとりを受けた直後の位置で開始される。こうした発話の位置と組み立てにより、IRの質問はIEの説明を参照した上で十分にあり得る帰結としてなされているように聞かれる。一方で、「その疲労から」の直後の0.6秒の間によって、IEが反応できる十分な機会が設けられており、IRが解釈の提示を慎重に行なっていることがわかる。実際にIEはIRに同意はせずに、怪我の要因は若いときから患っているヘルニアによる影響によるものであることを述べ（12、14、16行目）、IEは「ああ」を用いて認識的な変化（Heritage 1984）が生じたことを示し（17行目）質問の連鎖を終える。

4-2. インタビュアーの知識に基づく理解の提示

次の断片２は、IRが既に持つ知識を動員してIEに質問を行なう事例である。09、10、12行目で「かね」を用いた発話がなされている。この発話はインタビューの主目的である教室活動（ロールプレイがどのようになされているか）に関する連鎖のあと、補足的に追加でなされた質問である。詳細を見てみよう。

【断片２】
```
01  IE:  自分で$好きなのを[作ったり]ai-いま-<今日習ったやつを使って>
02  IR:                    [ああはい]
03  IE:  好きな会話作ってくださいっていう
04  IR:  なるほど
05  IE:  °感じ::です°
06       (3.0)
07  IR:  .h°°じゃあもらっていいです°°か:=
08  IE:  =>これですか何かなんか<  °はいはい°
09->IR:  ロールプレー自体ってやっぱシマノハラさんがまわりながら:(.)
10->     見てるっていう
11       (1.0)
12->IR:  感じですかね
13  IE:  そうです[だからこれ]もう実際もうさ-(0.6)s-¥今 s-三十人とか¥
14  IR:          [う:ん     ]
```

まず、04行目でIRは「なるほど」とそれまでIEが述べた応答に対して受け取ったことを示す。これによって、IRから開始された質問（断片外）-応答連鎖が終了したことがわかる。実際に06行目で3秒の間が生じIEがメモをとっていることが観察される。その後、IRがIEに資料の提供を求め（07行目）、IEが資料の準備をする待ち時間にその間を埋めるようにしてIRが「かね」を用いて質問する（09、10、12行目）。このときIRが尋ねるのは直前で話題になっていたロールプレイ活動のうち、まだ触れられていなかった教師役割に関するものである。「シマノハラさん（＝IE)」が「まわりながら見てる」という発言は、同じ語学教師としては理解可能かつ容易に想像できるものであり、この質問において同じ教師であること、その立場から理解できるほどに知識を持ったものとしてこの質問を行なっていることを示している。

その一方で、発話には音の引き伸ばしや間が伴い（09、11行目）、断片１と同様IEが反応できるよう組み立てられている。ここから、IR自身の経験や知識に基づけばある意味でIEと同程度に知るものとして推測できることを示しつつ、しかしその知識の領域についてはあくまでもIEにあるものとして慎重に組み立てていることがわかる。その後、IRは「そうです」と端的に同意し（13行目）、それに続けてなぜそうした振る舞いを行うのかについて方法の適切さを説明する。

4-3. 考察

以上の分析から「かね」を用いた質問は、その発話の特徴や連鎖的位置からIRが事前に準備していた質問リストからではなく、今ここで即興的に組み立てられた質問として聞かれるものであることがわかった。また、「かね」を用いた発話の内容には、その場の相互行為において得た知識や持っている知識・経験に基づき、あり得る可能性が示されていた。つまり、IRは質問をしながらも質問領域における前提やその対象に関して、一定程度知識を持っていることを示す。それと同時に、あくまでも知識の領域はIRにあるものとして発話を組み立てていたのである。このことはインタビュー活動における知識という点から考えると一見矛盾したもののように思われる。

インタビュー活動を知識の差がある状態から、お互いに同程度に知識を持つ状態になっていく過程だと捉えるとき、知識の勾配はどのような奇跡を辿って均等化されていくだろうか。情報要求のような単純な質問であれば質問-応答-受け止めという連鎖によって情報の「ギャップ」が閉じられ連鎖が終了する（Heritage 2012:34）が、実際にはそう単純ではない。インタビューにおいては、最初の質問からその後徐々にIRがIEの状況に関する理解を深め、むしろその理解を利用して新たな質問を行う局面もあるだろう（断片１）。また、質問の内容によってはIRにも同等の知識や経験があり、おおよそ応答内容を予測できる場合もあるだろう（断片２）。いずれにせよ、知識の状態が徐々にある状態（K+）へとシフトしていく過程でIRは知識があることを質問の中で示しながらも、一方でインタビュー活動の前提である知識の勾配を同時に示すこともする[2]。一見矛盾した知識の取り扱いの対処として、「かね」が知識の勾配の緩みを公然化する働きをしていると考えられる[3]。

5. まとめ

インタビュー活動は伝統的にはIRがIEから知識や経験といった情報を引き出し、それを受け取ることであると考えられてきた。しかし、社会構築主義的なインタビュー論においては、インタビュー自体がIRとIEの相互行為そのものであり協同で知識を構築していくと考えられている（ホルスタイン・グブリアム 2004:21）。本発表で扱ったデータはこうした調査としてのインタビューとは異なるものの、同様に活動自体が相互行為であると考えることができ、データで示したことは知識をめぐって参与者らによって交渉がなされていく過程と捉えられる。まさにインタビューが協同的に知識を構築していく局面であり、「かね」はそうした局面にあることを公然化する一つの言語的な資源として見ることができる。

謝辞

本研究は科学研究費（19K13249）および（20H05630）の成果の一部である。なお、データ収録にご協力をいただいた協力者のみなさまには記して感謝申し上げる。

注

(1) 参考までに中級から上級前半の留学生が行ったインタビューデータ（90 分）についても分析を試みたが「かね」を用いた質問発話はみられなかった。

(2) 森田（2018）は「ね」を相互行為助詞と呼び相互行為の組織化において果たす役割を記述し、「ね」が「協調」を取り立てるという根本的な働きがあることを指摘する。本研究でもこの分析が大いに関連していると考えている。

(3) 紙幅の都合でここにデータは示せないが知識の勾配の緩みは IR の知識が IE に近づくことだけでなく、IE が IR と同程度にしか知識を持ち合わせていない可能性（お互い同程度に K-であること）に志向する場合もある。その結果、質問に対して IE がすぐに返答しないこともあるし、IR と IE が共に考え始めることもある。いずれにせよ、このことは先行研究で記述されている「聞き手性が低められる」ことや「話し手と聞き手が同じ基盤に立って情報を共有している」といった観察とも整合するであろう。

参考文献

(1) 池田佳子（2005）「インターアクション言語運用能力の向上を目指して ―インタビューというタスクの再考察―」『ICU 日本語教育研究』1、45-58

(2) 串田秀也・平本毅・林誠（2017）『会話分析入門』勁草書房

(3) 熊野七絵（1999）「文末の「かね」の意味・機能：「疑い表現」としての位置づけ」『広島大学留学生センター紀要』10、31-41

(4) 熊井浩子（2014）「文末表現「カネ」の用法について―Politeness の 視点から―」『静岡大学国際交流センター紀要』8、1-27

(5) 小林友美（2020）「日本人学部生と留学生の質問者による情報収集の談話展開の方法―応答者の質問者に対する印象評価とフォローアップインタビューから―」『日本語・日本語教育』4、75-88

(6) 鈴木伸子（2009）「インタビューを活用したビジネス日本語教育の試み―日本企業の OJT 研修に備えた Project Based Learning として―」『立教大学観光学部紀要』11、140-147

(7) 早野薫（2021）「会話における「認識性」を巡る事例分析」JACSLA 19 対照言語行動学研究会発表概要

(8) 早野薫（2018）「第 7 章　認識的テリトリー」平本毅・横森大輔・増田将伸・戸江哲理・城綾実（編）『会話分析のひろがり』ひつじ書房、193-224

(9) ヘリテッジ・ジョン、川島理恵訳（2008）「知識に関する眺望（epistemic ―yes/no 質問に対する yes/no 返答と繰り返し返答に込められる進行性と主体性、抵抗―）」『現代社会学理論研究』2、14-25

(10) ホルスタイン・ジェイムズ、グブリアム・ジェイバー（2004）山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行（訳）『アクティヴ・インタビュー―相互行為としての社会調査』せりか書房

(11) 前川喜久雄（2004）「『日本語話し言葉コーパス』の概要」『日本語科学』15、111-133

(12) 森田笑（2005）「相互行為における協調の問題―相互行為助詞「ね」が明示するもの―」『社会言語科学』10 巻 2 号、42-54

討論における「譲歩」の使用傾向とその特徴

―日・中母語場面の相違に着目して―

謝カン月（名古屋大学大学院）

1. 研究目的

「譲歩」とは「自分の考えや意見を述べるとともに、他説の合理的な箇所を承認して理解を示す発話（A類）、または自説の問題点と限界に言及する発話（B類）」（謝2023）のことである。討論において人と意見が食い違った時に、「確かにおっしゃる通りですが、」「私も断言できませんが」等「譲歩」を表す発話の出現がよく観察される。それにもかかわらず、「譲歩」の考察は主に意見文（伊集院・工藤2014など）を中心に行われており、会話場面での「譲歩」の使用実態の解明はまだ充分とはいえない。

そこで、本研究では日中母語場面の討論に見られる「譲歩」を表す発話を取り上げ、使用回数、使用頻度、使用位置及び使用距離の4つの側面から、日本語母語話者（以下JN）と中国語母語話者（以下CN）の使用傾向及びそれぞれの特徴を考察する。

2. 調査概要と分析方法

調査対象者は日本語母語話者12名（男女各6名）と中国語母語話者12名（男女各6名）、計24名であった。会話収録の際は、調査対象の言語（中国語/日本語）、身分（大学生/院生）、年齢（20代）、性別（同性同士）、親疎関係（初対面）などの条件を統制し、合計12ペアの会話データを収集した。討論の話題は「①大学生を対象とする海外留学は義務づけられるべきかどうか」、「②安楽死を合法化するべきかどうか」、「③就活でSNS上の書き込み内容を採用基準に入れるべきかどうか」、「④親は子供のインターネット利用時間を制限すべきかどうか」と、「⑤TwitterなどのSNSに実名制を導入すべきかどうか」の5つを用意した。調査対象者の立場を確認した上で、2人が対立しているものを1つ取り上げ、討論の話題とし、立場の対立を予め設定した。

会話開始後の雑談（互いの自己紹介など）を除き、12ペアの討論の会話を録音・録画し、日本語母語ペアでは合計161分6秒、中国語母語ペアでは合計168分18秒の会話データを収集した。日本語のデータの文字化は、「基本的な文字化の原則（BTSJ）」（宇佐美2015）に基づいて行い、中国語のデータの文字化は「基本的な文字化の原則の中国語版（BTSC）」宇佐美ほか（2007）に基づいて行った。

2-1. 分析の着目点

本研究は日中母語場面での「譲歩」の使用傾向を明らかにすることを目的とする。具体的には使用回数、使用頻度、使用位置及び使用距離という4つの側面から検討する。分析は表1のように、主に話段を談話の単位に行う。ザトラウスキー（1993）は、「発話機能」によって「話段」を区分する方法を提示し、発話の機能を＜情報提供＞と＜情報要求＞に分け、情報提供者と情報要求者の役割交代によって「話段」を区分している。各話者が主張や根拠などを提示する意見表明は、広い意味での＜情報提供＞の一種だと考えられる。

そこで、本研究は、次の話者が情報提供者になるまでの同一話者による発話連鎖を一つの話段と認定し、討論の会話は、概ねに話者の＜意見表明＞の話段交代によって構成されると捉える。

表 1　分析の着目点

	側面	単位	着目点
使用傾向	使用回数	なし	・「譲歩」は何回使用されているのか ・A 類/B 類の「譲歩」のどちらが多用されているのか
	使用頻度	一定の会話単位（「話段」）において	・自説を述べる際に「譲歩」は使用されているかどうか ・自説を述べる際に「譲歩」は何回使用されているのか
	使用位置		・「譲歩」は自説の冒頭/途中/末尾のどこに使用されているのか ・A 類/B 類の「譲歩」はそれぞれ自説のどこに多用されているのか
	使用距離		・「譲歩」はどのぐらいの距離を隔てて使用されているのか

2-2. 「譲歩」の分類

また、「譲歩」の下位カテゴリーに関して、伊集院・工藤（2014）及び半沢・横山（2017）を参考に、討論場面での「譲歩」を表 2 のように再分類した。

表 2　「譲歩」の分類（謝 2023）

分類		定義	例文（日本語のみ）
A．他説に対する「譲歩」	A1. 相反する主張の提示	他説の存在を指摘することにとどまり、話者の態度・判断などの感情的な言葉や表現が含まれない	例：…に反対する人もいますが、
	A2. 相反する主張に同意	自説と相反する説の主張を取り上げたり、相手の発話を引用したりした上で、話者がそれをプラス的に評価し、更にそのような態度・判断を表している言葉（例「わかる」、「重要」など）が含まれている	例：確かに…は分かりますが、
	A3. 相反する主張に有利な根拠材料の提示	相反する説を提示して自分の理解を示すのみならず、さらに相反する説にとって有利な根拠材料を提示する	例：私も同じような経験を持っていますが、
B．自説に対する「譲歩」	B1. 自身の主張の緩和	自説に関してメタ的な言及したり、断言のぼかしをしたりして、自説の緩和を示す「譲歩」	例：個人的な意見ですが、私も断言できませんが、
	B2. 自説の根拠の弱点の指摘	自身が持ち出した根拠の例外や限界、弱点を指摘した上で反論を加えて、根拠の穴を補強し盤石化を図ろうとする箇所に当たる（伊集院・工藤 2014）	例：確かにそこには問題がありますが、
	B3. 自身の主張の限定	話者が自分なりの立場・角度から話題の討論範囲を定めて決定し、自説を支持できるような論述を展開していく	例：…場合には…てもいいと思いますが、一部に賛成してもいいかなと思いますが、

3. 結果と考察

以下では、使用回数、頻度、位置及び距離の 4 つの側面から考察を進める。

3-1. 「譲歩」の使用回数

JNの会話データから186例、CNから114例の「譲歩」が抽出され、詳細は以下の表3にまとめた。全体的にJNの方がCNより「譲歩」を多用している。JNは他説への理解・承認を示すためのA類の「譲歩」（39.2%）より、自説への弱みや限界性を言及するためのB類の「譲歩」（60.8%）を用いる傾向にある。それに対して、CNのA類の「譲歩」の数は全体の56.1%を占めており、B類よりやや多いが、顕著な偏りが見られず、より均衡的に使用していることが示された。また、カテゴリー別に見ると、【A3】と【B3】が最も使用されていることがわかった。JNもCNも他説に有利な根拠材料を相手に提示したり（【A3】）、自説に限定的な条件を付けたりして（【B3】）譲歩しながら、自説を展開していく傾向が見られた。ただし、CNの【B2】の「譲歩」が比較的に少なく、JNと比べてCNは自説の弱みや不足等について言及することを回避する傾向にあるだろう。

表3 「譲歩」の使用回数

カテゴリー		JN		CN	
A. 他説に対する「譲歩」	A1.相反する主張の提示	1	**73** (39.2%)	1	**64** (56.1%)
	A2.相反する主張に同意	26		28	
	A3.相反する主張に有利な根拠材料の提示	46		35	
B. 自説に対する「譲歩」	B1.自身の主張の緩和	25	**113** (60.8%)	13	**50** (43.9%)
	B2.自説の根拠の弱点の指摘	42		14	
	B3.自身の主張の限定	46		23	
		計	186	**計**	114

3-2. 「譲歩」の使用頻度

先述したように、本研究ではザトラウスキー（1993）に倣い、話段を単位に考察を進める。更に、討論全体の会話の構成を把握するために、各話段の内容によって分類を行った（表4）。本研究では、自説を展開する際に発話者は「譲歩」を使うかどうか、さらにどのぐらいの割合で「譲歩」を使うかというのは、「譲歩」の使用頻度を示すものであると考える。そのため、「譲歩」が使用されている話段が自説の意見表明の話段に占める割合を、「譲歩」の使用率であると定義する。また、表5に示しているように、「譲歩」の使用は単数回に集中しており、特にCNは1話段において「譲歩」を1回までの使用が最も多いが、JNもCNも1つ話段において「譲歩」を複数回（2回及び以上）使用していることも観察された。本研究ではその割合を「譲歩」の累次使用率と定義して計算を行う。

以下の図1はそれぞれJNとCNの「譲歩」の使用率と累次使用率をまとめたものである。図1によると、JNの「譲歩」の使用率は59.6%に至り、意見の対立に応じ、JNは半分以上の自説に「譲歩」を持ち込み、相手に配慮を示しながら会話を進めていく傾向が見られた。CNの使用率は50%に至らないが、40%の主張の表明もしくは反駁に「譲歩」が使われていることから、CNも会話の展開に考慮しながら、「譲歩」を用いて対立を解消しようとする働きが窺える。

表 4　「話段」の分類と討論の構成

分類				要素	定義	JN	CN
情報提供	意見表明	i 自説（＋）	①譲歩	＋−	自説にとって不利な発話と有利な発話が共に出現する発話のまとまり	112	74
			②主張	＋	自説にとって有利な根拠・論点等を提示して主張を表明する発話のまとまり	53	61
			③反駁	＋	相手の直前の話段の内容に対して反論する発話のまとまり	23	50
		ii 他説（−）	④転向	−	1. 相手の発言へ賛同する発話のまとまり 2. 自説の弱み、限界など言及する発話のまとまり	62	26
			⑤回答	なし	相手からの質問に対する答える、かつ論題に対する話者の意見が含まれていない発話のまとまり	22	4
情報要求			⑥質問		不明な箇所について相手に尋ねる発話のまとまり	25	5
			⑦ 確 認 要求		相手の発話内容を繰り返して確認を求める発話のまとまり	6	11

＊ ＋：話者の主張をサポートするもの
　−：話者の主張にとって不利となるもの　（伊集院・工藤 2014 参考）

表 5　1 つの話段における「譲歩」の使用回数

①「譲歩」							
	単数回	複数回					合計
	1 回	2 回	3 回	4 回	5 回	6 回	
JN	62	33	12	3	2		112
		計：50					
CN	56	8	3	4	1	2	74
		計：18					

しかし、累次使用率を見ると、「譲歩」の複数回の使用は JN のデータにおいて 26.6%を占めており、CN の 9.7%を大きく超えている。つまり、JN は一度きりに止まらず、何回かの「譲歩」を自説に挿し込むことによって、対人配慮を強化する意向が強いと考えられる。それは日本語母語場面の特徴であるだろう。

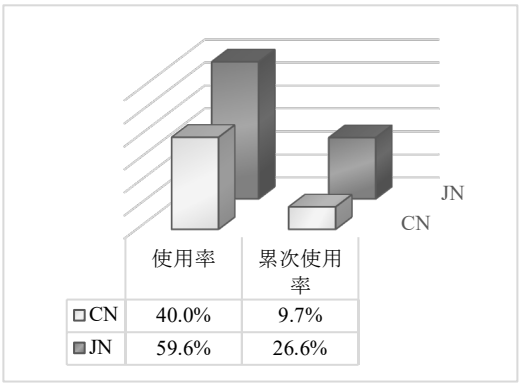


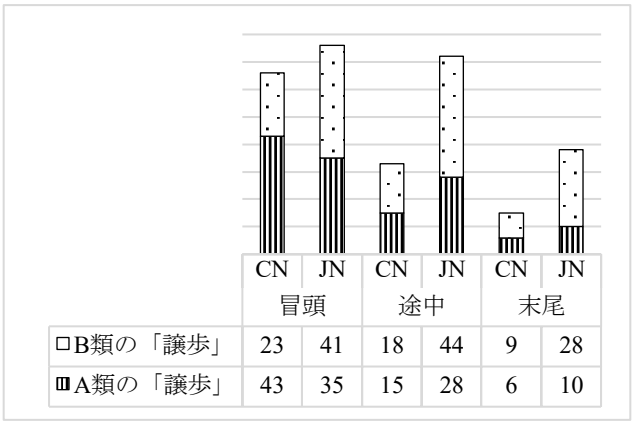
図 1　「譲歩」の使用頻度

3-3.　「譲歩」の使用位置

この節では、「譲歩」は話段のどこによく用いられているのかを検討する。以下の図 2 は各位置位おいて「譲歩」の出現回数をまとめたものである。全体的に、JN も CN も話段の冒頭と途中に「譲歩」を多く使用し、話段の末尾に「譲歩」の使用を比較的に控える傾向にあることがわかった。特に、話段の冒頭において、2 つのパターンが見られた。1 つは A 類の「譲歩」を受け止めとして、他説の合理的な点・優れている箇所を承認した後自説への移行を行うというパターンである。これは JN も CN も使用例が多く、共通してみられる。もう 1 つは、B 類の「譲歩」をイントロダクションとして、冒頭に使用してから反論などを加えて、自説を展開していくパターンである。JN による特徴的な使用傾向である。

プログラム目次へ

一方、話段の途中と末尾において、他説の合理性を承認するA類の「譲歩」の使用が少なくなり、代わりの自説のへの弱みや限界性を言及するためのB類の「譲歩」の使用が増える。その中、特に自説の末尾においてA類の「譲歩」はJNとCNそれぞれ10例と6例であり、使用が最も控えられるように見える。その理由として、意見表明の論理性が挙げられる。なぜなら、自説を述べた後に他説の良い点を言及する（A類）ことは、論理展開の方向を逆転させ、もしその後有効な反論が出せなければ、自分の意見表明の論理性を逆に傷つける可能性があるからである。このように、JNとCNはA類の『他説に対する「譲歩」』を用いて論理展開の方向性を壊すより、「起承転結」の「結」（末尾）にB類の「譲歩」を用いることで自説に戻り論理展開の方向性をある程度維持させていると思われる。



	CN	JN	CN	JN	CN	JN
	冒頭		途中		末尾	
□B類の「譲歩」	23	41	18	44	9	28
▥A類の「譲歩」	43	35	15	28	6	10

図2　「譲歩」の使用位置

3-4. 「譲歩」の使用距離

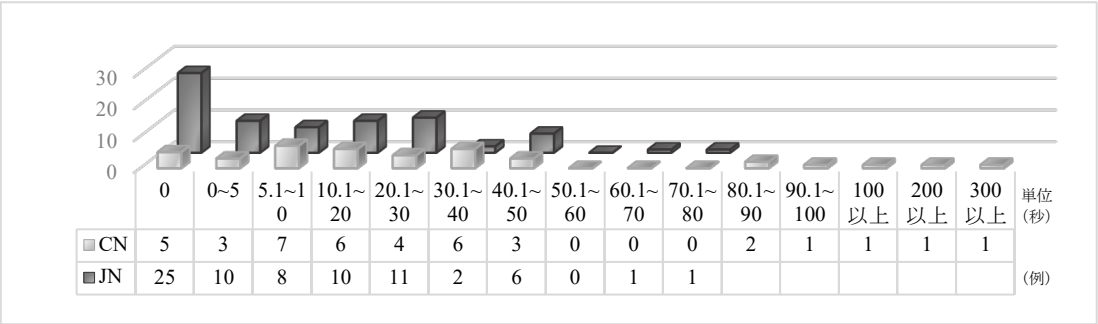
3-2.の頻度の考察から、1つの話段において、「譲歩」は1回の使用にとどまらず、2回以上用いられていることも観察された。この節では、「譲歩」が複数回使用されている場合、各「譲歩」の間はどのぐらいの距離を隔てているのかを検討する。本研究では、「譲歩」を表す発話の終了から次回の「譲歩」が使用されるまでの時間を計測し、それを「譲歩」の使用距離と定義する。

表6　「譲歩」の使用距離の平均値

	データ数	最小値	最大値	平均値
JN	74個	0秒	78.2秒	13秒
CN	40個	0秒	340.7秒	39.3秒

表6から、CNによる2回の「譲歩」の使用距離の平均値は39.3秒であるのに対して、JNの平均値は13秒である。CNの方が譲歩した後、次回の「譲歩」を使用するまでより長い間隔を置いている。また、以下の図3に示すように、JNのデータから「0秒〜10秒」の使用例は合計で43例（58.1%）であり、全体の半分を超えている。つまり、JNは「譲歩」を再使用する場合、その間隔を10秒以内の長さまでに収めている傾向が見られた。一方、CNの使用例は「0秒〜20秒」（計21例/52.5%）に集中しており、間隔がJNより空いている。特に、距離が0秒である「譲歩」の使用はJNが25例（33.8%）であり、CNの5例(12.5%)を大幅に超えている。すなわち、JNは「譲歩」を複数回に使用する場合、その間に間隔を持たずより緊密に、更に連続的に使用していることが示唆された。

プログラム目次へ



	0	0~5	5.1~10	10.1~20	20.1~30	30.1~40	40.1~50	50.1~60	60.1~70	70.1~80	80.1~90	90.1~100	100以上	200以上	300以上	単位（秒）
CN	5	3	7	6	4	6	3	0	0	0	2	1	1	1	1	
JN	25	10	8	10	11	2	6	0	1	1						（例）

図 3　「譲歩」の使用距離

4. まとめと今後の課題

以上の考察を通して、CN と比べて JN の方が「譲歩」をより多く、より頻繁的に、さらにより緊密に使用していることがわかった。また、JN の「譲歩」は自説の意見表明の冒頭から途中まで多く観察された。この使用位置の特徴と結びつけて分析すると、JN は一旦「譲歩」を複数回使用する場合、自説の冒頭から途中まで「譲歩」を絶えずに、集中的に挿入することにより、1 つ分厚い「クッション」を作って対立を緩和してから反対意見を述べる傾向が見られた。それに対して、CN は「譲歩」を用いて相手の意見への配慮を示しているものの、「譲歩」の数が少なく、かつ分散的であるため、摩擦を解消するための「クッション」が JN より薄いと考えられる。この結果は、日中接触場面において、中国人日本語学習者と日本語母語話者の間に「譲歩」の用い方の相違点に説明を与えることができるではないだろうか。今後の研究で解明したい。

参考文献

(1) 伊集院郁子・工藤嘉名子(2014)「日本人大学生の意見文における『譲歩』の理論性」『留学生日本語教育センター論集』40,35-51
(2) 宇佐美まゆみ (2015)「改訂版：基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese：BTSJ) 2015 年度版」
(3) 宇佐美まゆみ・肖婷婷・戴琦・高娃・李宇霞・仇暁妮 (2007)「基本的な文字化の原則の中国語版 (Basic Transcription system for Japanese:BTSJ)の中国語への応用について」
(4) ザトラウスキー・ポリー (1993)『日本語の談話の構造分析−勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版
(5) 謝カン月(2023)「日中接触場面の討論に現れる「譲歩」の使用実態:出現回数と表現形式に着目して」『日本語／日本語教育研究［14］2023』ココ出版
(6) 半沢千絵美・横山千聖(2017)「日本語母語話者と学習者の意見陳述における『譲歩』を表す発話の分析」『ときわの杜論叢』4,37-51

漢字熟語とその構成要素
―学習者の意味の保持につながる提示方法を探る―

萩原章子（お茶の水女子大学）

1. はじめに

本研究では、非漢字圏学習者が漢字熟語を学ぶ際、熟語を構成する形態素の漢字の意味も同時に学ぶことが熟語の意味の保持につながるかを検証する。

日本語の語彙を増やすには漢字熟語の理解が不可欠である。学習者が漢字熟語の意味を知ろうとした場合、オンライン辞書などの学習ツールに語彙を入力して意味を調べることが多いと想定される。第二言語学習者を対象としたオンライン辞書や漢字教材を見ると、例えば「最短」という語彙の場合、「最:most」「短:short」のように形態素に分けて意味を示したり、それらの形態素である漢字を用いた他の漢字熟語や「最も」「短い」のように訓読みの語彙も併せて示したりすることがある。このような例は、形態素の意味を知ることが熟語の意味の学びにつながるという教材開発者の意図を反映していると考えられる。

複合語の意味とその複合語を構成する形態素の意味は必ずしも関連性があるとは限らない。よって複合語は一つの塊として記憶されているのか、あるいは複合語を構成する形態素を単位として記憶されているかについて様々な言語で検証されてきた。複合語は語彙と形態素との関連性により、「最短」のように関連が明確な「透明」、「人間」のように形態素の一つしか語彙の意味に関連していない「片透明」、いずれの形態素も語彙の意味に関連していない「不透明」に分類できる（本多、2022）が、透明性の度合いにより、意味処理・保持の単位が異なる可能性もある。Gao, et al(2022) は、母語話者は熟語の透明度にかかわらず熟語を一つの語彙として処理するが、第二言語の発達過程にある中級レベルの学習者は、熟語の透明度により意味の保持単位が異なると結論づけた。すなわち第二言語学習者の場合には、「研究」のような透明性が低い複合語は一つの語彙として提示し、「黒板」のような透明度の高い複合語は形態素の単漢字に分解して提示したほうが意味を判断しやすいと論じている。

これまでの第二言語学習者の熟語学習に関する研究では、語彙に含まれる形態素を学ぶ重要性が論じられている。本多(2022)は、効果的な漢字語彙習得につなげるため透明性の高い熟語に含まれる単漢字を教えることを提案している。漢字を第二言語として学ぶ学習者を対象とした語彙学習の研究はいずれも、透明性の高い漢字熟語の形態素を教える意義を支持している。透明性の高い漢字熟語の場合、未習の語彙であっても形態素の漢字の意味に着目しながら文脈を頼りに意味を理解し記憶に残すことができるが、透明性の低い熟語は、文脈があっても意味を推測したり覚えたりするのは困難だと報告されている(Tang & Chan, 2022; Yi & Dekeyser, 2022)。上述の調査報告をふまえると、透明性の高い「最短」のような熟語は「最」「短」それぞれの意味を学ぶことが熟語の意味を覚えることに貢献するが、「皮肉」のような不透明な熟語の場合は、「皮」「肉」それぞれの意味を理解しても熟

プログラム目次へ

語の意味にはたどりつけないため、「皮肉：irony」のように熟語としての意味だけを示した方が効果的な学習につながるとも考えられる。

漢字には透明性の低い熟語が多数存在するが、そのような熟語を第二言語として学ぶ学習が覚えるにはどうすればいいか。これまでの研究結果から、形態素を意識させるのは効果的だと考えられる。しかし、「研究」のような熟語においても、「研」「究」の意味も覚えるよう促すことが意味の記憶保持に貢献するかどうかは不明である。不透明な熟語の形態素の意味を明示的に教える効果は、これまでのところ検証されていない。

２．本研究

2-1. 研究課題

第二言語学習者は片透明あるいは不透明な漢字熟語に遭遇した場合、文脈を与えても正確に意味を捉えることが難しい(Tang & Chan, 2022; Yi & Dekeyser, 2022)ことを踏まえると、熟語の透明性が低いほど学習者は辞書の定義を見て意味を知ろうとする可能性が高い。しかし、学習者に与える情報量が多ければいいとは限らず、学習者は漢字を覚えるのに役立たないと思った情報に注意を払わない可能性もある。熟語を形態素に分けてその意味を提示することが学習者の意味学習に貢献するかを探ることは、これまで調査が進んでいなかった透明性が低い熟語学習に関して教育的な示唆を得ることにつながる。本研究では、以下の研究課題について明らかにすることを目的とする。

課題１：未習の漢字熟語学習時に、学習者に熟語の形態素の意味も合わせて提示することは、熟語の意味を記憶に残すことに貢献するか。形態素の意味も合わせて提示する効果は熟語の透明性によって異なるか。

課題２：学習者が漢字熟語を学ぶ時間は、形態素である単漢字の意味も提示する条件とそうでない条件とで異なるか。それは熟語の透明性によって異なるか。

2-2. 実験に用いた漢字

学習目標の二字漢字熟語には透明性が高い熟語（例：定価）と不透明の熟語（例：皮肉）を 20 語ずつ用いた。実験に用いた漢字熟語の例は表１に示す。透明・不透明な熟語間で難易度に極力差が生じないように複数の基準を設けて難易度を調整した。まず、川上(2018)の日本語母語者による熟語の透明性判断の研究結果を参照に、透明性が高い熟語と低い熟語に分けて実験で用いる候補の熟語を選んだ。その候補の中から、形態素である単漢字の難易度が二種類の熟語間で差が生じないよう、旧日本語能力検定試験の級を参照に熟語を選んだ。透明性が低い熟語には初級レベルの漢字が含まれていることが多い傾向にある（本多 2022）が、マン・ホイットニー検定を用いて調べたところ、二群間の難易度に有意な差は生じていなかった($U = 7$, $z = -.289$, $p = .886$)。候補の熟語の中から、日本語習熟度が中級程度で第二言語として漢字を学ぶ学習者にとって学習価値が高い語彙を探すため、日本語テキスト語彙・漢字分析器 J-LEX(菅長・松下、2013)を用い最終候補を選んだ。学習目標の二字熟語の難易度が透明性によって異なるのを極力避けるため、いずれも中級前半かそれ以上と分類された熟語の中から選び、使用頻度が同程度になるよう統制した。

表１　実験で用いた透明、不透明な二字熟語の例

種類	熟語	熟語の意味	左形態素の意味	右形態素の意味	左形態素の熟語例	熟語例の意味	左形態素の熟語例	熟語例の意味
透明	異論	different opinion	difference	argument, theory	異母	different mother	論文	thesis
透明	防犯	crime prevention	prevent	offense, crime	防水	waterproof	犯行	crime
不透明	利息	interest (loan)	advantage, benefit	son	便利	convenient	息子	son
不透明	条件	condition, terms	article (of law), rule	matter, case	条例	regulations	物件	property (real estate)

2-3. 参加者並びに手順

参加者は都内の大学で中級レベルの日本語クラスを履修している非漢字圏学習者 35 人であった。データ収集は以下の手順に沿って行われた。まず学習者の既存知識を確認するため、目標学習熟語の意味を英語か母語で書くテスト、目標熟語に含まれる形態素の単漢字の意味を選択肢から選ぶテストの二種類の事前テストを実施した。その後、漢字学習と事後テストを行った。いずれも実験用ソフトウェア E-prime を用いてプログラミングされた。学習者は個別にコンピューター画面に提示された 40 語の漢字熟語を学んだ。学習熟語 40 語のうち半数は熟語と共に形態素の意味も提示し、残りの半数は熟語の意味だけ提示するよう設定した。学習者に提示した画面の例は図１に示す。すべての熟語が 4 回ずつ無作為の順番で画面に提示されたが、画面を見る長さは学習者の判断に委ねられた。また、母語が英語でない学習者は提示された英語の意味が分からない場合、実験実施者の許可のもと自分の母語で意味を確認することが認められた。学習後、新近効果を避けるため漢字学習と関係のないタスクを与えた後、事後テストを実施した。事後テストの例は表２に示す。事後テストは熟語の意味を確認する問題と単漢字の意味を確認する問題の二種類がランダムな順番で提示された。トレーニングから一週間後、遅延事後テストを実施した。遅延事後テストの内容は直後事後テストと同じ選択問題と事前テストと同じ内容の意味産出テストであった。

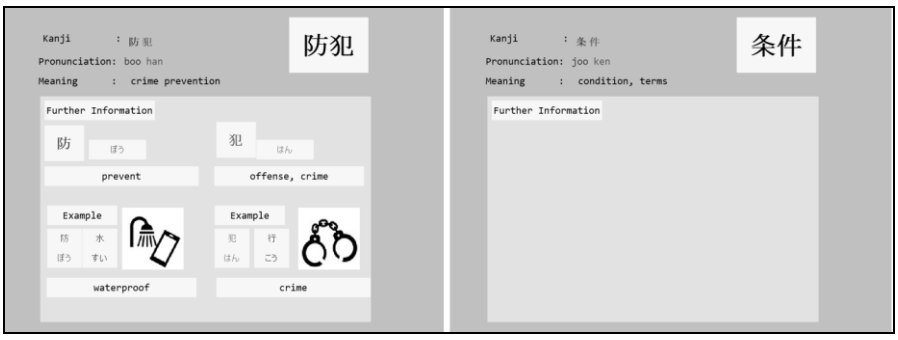


図１　漢字学習画面の例

プログラム目次へ

表２　熟語の意味を確認する事後テストの問題例

みんなが同意し[　]は出なかった。	Everyone agreed and no [　] were raised	折論	異論	論折	論異	I don't know
弱い相手でも[　]してはだめだ。	Don't [　], even against a weak opponent.	敬負	負敬	断油	油断	I don't know

2-3. 結果

全ての研究課題について、学習者が受験した各テストの点を線形混合モデルを用いて分析した（注 1）。事後テストには形態素の意味を問う問題と熟語の意味産出問題も含まれるが、本稿では熟語の意味選択問題のみ分析を行った。

課題１の学習条件による効果について、事後テストの分析結果を表 3 に示す。熟語の意味選択は、形態素の意味も合わせて提示する条件のほうが提示しない条件より点数が高かった。かつ透明性の高い熟語は不透明な熟語より有意に点数が高かった。熟語の透明性による学習条件への影響を見たところ、いずれの熟語群の場合も形態素の意味も提示する条件の方が有意に点数が高かった。また、既存知識と透明性の間にも相互作用が認められ、透明性の高い熟語の場合、既存知識が記憶保持に貢献したことが判明した。次に、遅延事後テストの熟語意味選択を分析した。分析結果を表 4 に示す。事後テストと異なり、透明性による違いも既存知識と透明性の相互作用も見られなくなった。一方、既存知識と学習条件の相互作用が見られるようになった。

課題２の学習者が漢字熟語を学ぶ時間について分析したところ、学習者は透明性が低い熟語の学習に多くの時間をかけていた。また、学習条件については、熟語と形態素のどちらも提示する条件で、学習者はより多くの時間を費やしていることが判明した。さらにスライド提示回数と透明性の間に交互作用が見られた。学習者は形態素の意味が提示された条件で最初のスライドが提示されたときに時間をかけて形態素の意味を学ぼうとしているが、それ以降のスライドでは形態素情報の有無によらず学習にあまり時間をかけていないことが判明した。

表 3　事後テスト線形混合モデル分析結果

	推定値	標準誤差	自由度	t 値	p 値
(切片)	0.840501	0.029344	75.5	28.643	< 0.0000000000000002 ***
既存知識　注(2)	0.259930	0.025505	4149.3	10.191	< .0000000000000002 ***
学習条件（形態素情報の有無）	−0.119354	0.022854	4123.7	−5.222	0.000000185 ***
透明性	0.068228	0.022444	4122.7	3.040	0.00238 *
既存知識 x 学習条件	0.058208	0.03428	4125.4	1.700	0.08929
既存知識 x 透明性	−0.092101	0.034253	4124.2	−2.689	0.00720 **
学習条件 x 透明性	−0.007617	0.031743	4123.1	−0.240	0.81037
既存知識 x 学習条件 x 透明性	0.022621	0.048391	4124.2	0.467	0.64020

プログラム目次へ

表 4　遅延事後テスト線形混合モデル分析結果

	推定値	標準誤差	自由度	t 値	p 値
(切片)	0.60286	0.03413	63.5	17.662	< 0.0000000000000002 ***
既存知識　注(1)	0.24665	0.02732	4146.1	9.027	< 0.0000000000000002 ***
学習条件 (形態素情報の有無)	-0.12922	0.02438	4123.2	-5.301	0.000000121 ***
透明性	0.04370	0.02394	4122.4	1.826	0.067959
既存知識 x 学習条件	0.12967	0.03653	4124.5	3.549	0.000391 ***
既存知識 x 透明性	-0.05161	0.03654	4123.6	-1.413	0.157821
学習条件 x 透明性	0.05421	0.03386	4122.7	1.601	0.109384
既存知識 x 学習条件 x 透明性	-0.06492	0.05161	4123.6	-1.258	0.208557

３．考察

事後テストならびに遅延事後テストの結果から、漢字熟語学習においては熟語だけでなく形態素の意味も知ることが記憶保持に貢献することが明らかになった。これは、過去の第二言語学習者を対象とした研究結果と同様、複合語に含まれる形態素の意味と形（そしておそらく読みも）を知ることが、熟語そのものを認識して意味を記憶に残すために重要であることを示している。遅延事後テストの結果は、既存知識は熟語の透明性ではなく学習条件に影響することを示した。実験前から形態素の漢字を知っている場合、熟語と形態素の意味上の関連が強くても弱くても、学習時に改めて熟語と形態素の関連性を確認することで、熟語学習から一週間を過ぎた時点でも文脈にふさわしい熟語を選ぶことができると考えられる。

学習時間の結果を見ると、学習者は熟語と形態素の意味が関連していなくても、初めて見たスライドで特に時間をかけて学ぼうとしていた。これは、学習者は熟語と意味が無関係な形態素の意味を知ると混乱するというわけではなく、熟語と形態素の意味の対応を把握しようとしている様子を示している。

本研究では、直後事後テストの時点では透明性によって語彙選択の正確性に有意な差が生まれたが、遅延事後テストになると透明性による違いは消失した。それは、選択肢から正解を選ぶ受容タスクの場合は、透明性による差が出にくい（Yi & Dekeyser,2022）ことも一因して考えられる。

４．今後の課題と教育的示唆

本研究では、遅延事後テストで透明性の違いによる差異が消えていたが、その理由は受容タスクによるものかもしれない。よって今後は熟語の意味産出テストも分析する必要がある。産出は受容より多くの認知的資源を必要とするため、産出と受容で異なる結果が出ることも予想される。

本研究で特に特筆すべきは、形態素の学習が効果を発揮するのは、透明性が高い熟語だけに限らないことである。本研究では、「皮肉」「利息」「油断」のように形態素の意味と熟

語の意味の間に関連がない熟語においても、形態素である単漢字を学ぶことが熟語の意味保持に貢献した。過去の研究では、不透明な熟語を教えようとする際、熟語の意味と関係がない形態素の意味を教えることは混乱を招くという懸念が示されていたこともあった。本研究の結果を見るとそのような懸念は不要であり、学習者に熟語を教える際には、透明性にかかわらず形態素の意味を積極的に提示する価値があることが示唆される。

注

(1) 実験中に生じた手違いのため「次第」を分析から外した。

(2) 「既存知識」の点数には、二種類の事前テストの点数が含まれる（熟語の意味産出テストと、形態素の漢字の意味を選択肢から選択するテスト)。学習者の解答を見ると、数は少ないものの、学習目標熟語の意味を知っているが、形態素の意味は知らない例もあった。これは、形態素である単漢字を学んだ後に漢字熟語を学ぶとは限らないことを裏付けている。よって二種類の事前テストの点数をどちらも既存知識として分析に反映させた。

参考文献

(1) 川上正浩（2018）漢字二字熟語の意味とそれを構成する漢字の意味との関連性（透明性）データベースの構築. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 8, 19-28.

(2) 菅長陽一・松下達彦（2013)「日本語テキスト語彙分析器 J-LEX http://www17408ui.sakura.ne.jp/

(3) 本多由美子（2022）二字漢語の透明性と日本語教育への応用. くろしお出版

(4) Gao, F. Wang, J., Guan, C., Zhao, F., & Yuan, Z. (2022). Word or morpheme? Investigating the representation units of L1 and L2 Chinese compound words in mental lexicon using a repetition priming paradigm. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25, 2382-2396.

(5) Tang, M., & Chan, S., (2022). Effects of Word Semantic Transparency, Context Length, and L1 Background on CSL Learners' Incidental Learning of Word Meanings in Passage-Level Reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 51, 33-53.

(6) Yi, W., & Dekeyser, R. (2022) Incidental learning of semantically transparent and opaque Chinese compounds from reading: An eye-tracking approach. *System*, 107, 102825.

ポスター発表

プログラム目次へ

文学研究者を対象とした引用形態の使い分け意図に関する調査報告

中村かおり（拓殖大学）・向井留実子（愛媛大学）・近藤裕子（山梨学院大学）

1. 研究の背景と目的

アカデミック・ライティング指導において，各種資料の引用は重要な項目の一つである。発表者らは大学や大学院で学ぶ留学生に向けたアカデミック・ライティングの指導に資するために，直接引用や間接引用といった引用の方法や「〜によれば／〜によると」，「〜と述べる／述べている」などの表現（以下，これらをまとめて「引用形態」と記述）の使い分けに関する研究を進めている。本発表では，引用形態の使い分けとその意図に関し，分野による違いについて調査した結果を報告する。

佐藤他（2013）は論文の構造型を 4 つに分類し，分野ごとにその出現傾向を示している。例えば，日本語教育学では，「実験／調査型」が多く（70.0%），文学では「資料分析型」が多い（90.0%）としている（図 1）。佐藤他によれば，「実験／調査型」とは，IMRAD 型に代表されるような「研究方法を示し，実験や調査によって算出されたデータを結果として示し，考察するというプロセス」で形成された構造で，「資料分析型」とは，「引用した一次資料データを通じて考察を進めるという構造類型」を指す（佐藤他, 2013: 89）。

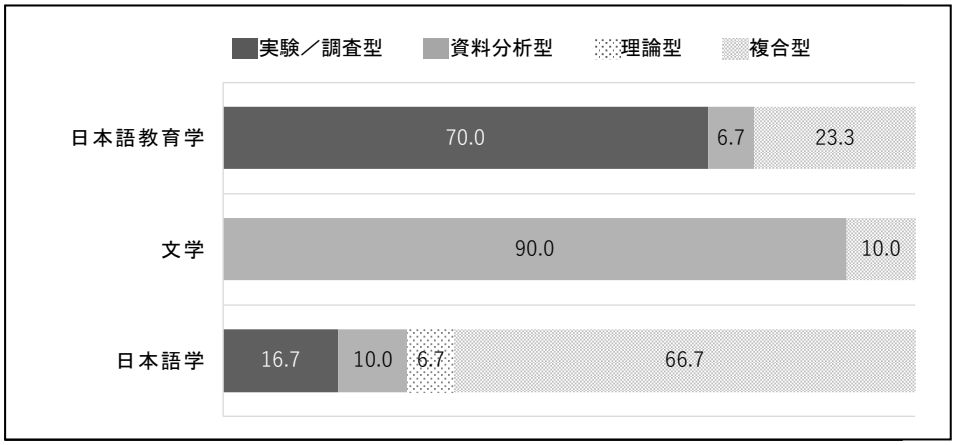


図 1　人文科学の 3 分野における論文構造型の分布（%）
佐藤他（2013）に基づき発表者らが作成

このように分野によって論文の構造型の使用傾向が異なるという特徴が見られるが，構造型が違えば，そこで用いられる表現や引用形態も異なる。例えば，生天目・大島（2018）や向井他（2021）は実際の論文を対象に，そこで使われる表現や引用形態について調査し，分野の特徴を明らかにしている。また，向井他（2022）では，7 分野の論文を対象に，「〜によると」と「〜によれば」の表現の使用数，情報内容，文脈について調査し，両表現が

プログラム目次へ

使われる環境に違いが見られたと報告している。しかし，これらはいずれも言語表現の形式的側面のみに注目したものである。同じ引用形態でもそれぞれの分野における使用意図が同じとは限らず，意図が異なるなら，その違いを，分野の特徴や論文構造型の違いも踏まえつつ明らかにしておかなければ，学生に対するライティング指導にはつながっていかないだろう。

そこで，発表者らはまず分野の表現の特徴とその選択意図について知ることを目的とし，日本語教育学の「実験／調査型」の論文の書き手を対象に調査を行った（中村他 2022）。その後，文学の「資料分析型」論文の特徴と選択意図についてパイロット調査を試みた（中村他 2023）。その調査では 1 名のみを対象としていたため，本発表では調査対象を広げ，文学の「資料分析型」の論文筆者がどのような意図や基準で，その引用形態を選択したのかを明らかにし，留学生へのアカデミック・ライティング指導への示唆を得ることを目指す。

2. 調査の概要

本調査は，調査協力への同意が得られた文学の研究者 3 名（以下，被験者 M, S, K）(1) を対象に，2022 年 12 月から 2023 年 5 月にかけて半構造化インタビュー形式で行った。調査では被験者の「資料分析型」の執筆論文（1 名につき 2 論文）をもとに，引用の用い方やそれに係る表現選択の意図や使い分けの基準などを聞いた。1 名につき 2 時間程度オンラインで実施し，インタビュー内容は許可を得て録音し，その内容を分析した。

被験者のうち M と K は文学作品，S は文学作品や国語教育に関する資料といった一次資料を研究対象として，先行研究の言説などの二次資料を引用しながら分析を進めるという研究方法を採っており，論文ではその両方からの引用が行われている。被験者らの論文の引用は，ほぼすべてが原文どおりに直接的に示す引用で，ブロック引用と「 」を用いる方法（以下「直接引用」）が採られていた。また，出典提示は，脚注が多いが，文章中に示すものもあった。さらに，引用の文末表現には，ル形（例「鈴木は……と述べる。」）が多く見られた。

3. 調査の結果

調査の結果を表 1 にまとめた。以下ではそれに従って述べる。

3-1. 引用形態の使い分け

被験者らは，3 名とも，周知の事実や過去の自分の言説を除き，要約などをする間接引用は極力避けると述べており，ブロック引用や「 」を使って，直接的に引用する形態が主流であるとしていた。ブロック引用と直接引用については，一次資料か二次資料かによって使い分けているとしており，どちらにどちらを用いるかはそれぞれに異なっていた。M と K は重要度によって判断し，重要な一次資料は共通してブロック引用を用いると述べていた。一方，S は小説の台詞などの一次資料は本文に入れ込むことが多く，解釈文などの二次資料にブロック引用を用いるとしていた。さらに S は，一次資料の長さによってもブロック引用と直接引用を使い分けていた。しかし，3 名は一次資料かどうかによって，

ブロック引用と直接引用を使い分けている点では共通しており，資料の性質による引用形態の使い分けが行われていた。

3-2. 出典提示方法の使い分け

文章末や脚注の出典提示については，論旨にとって重要なもの，周知のものは，文中に示す点が共通していた。二次資料の場合，取り上げるべき重要な研究であるときは，本文中に出典を示すが，著者名あるいは文献名のいずれかを省略する場合やどちらも該当しない場合は，通常脚注になるとしていた。

表 1　調査結果と文学研究者の共通項

	M	S	K	共通項
引用の種類	直接的な引用が中心。間接引用は極力避ける。	直接的な引用が中心。間接引用は極力避ける。	直接的な引用が中心。間接引用は極力避ける。	直接的な引用が中心。間接引用は極力避ける。
ブロック引用と直接引用	重要なもの，一次資料はブロック引用。先行研究は長さで判断するが，言説（二次資料）であることを明確に示す場合は直接引用。	一次資料は本文に入れ込むことが多い。長ければブロック。短ければ直接。解釈文はブロック引用。	本文引用は原則ブロック引用。枚数が限られている場合は抜き出すが，できるだけ直接引用にする。	一次資料かどうかによって，引用方法を変えている。
出典提示方法	重要なものは文中。著者名・文献名などを省略する場合は脚注。原文を文中に取り込む場合は省略し，脚注にする場合が多い。	文中は，論旨にとって重要な引用，あるいは読者に示す必要がある引用。文末は参考文献程度。	周知の出典は文中引用。著者名以外の引用は脚注にする。	重要なもの，周知のものは文中。
文末表現	ル形が基本。客観的な事象を表す。タ形は劇的，物語風にしたいとき。テイル形はリズム。	ル形が基本。自分の論文の中で盛り上がりの部分。テイル形は続くのが嫌な場合。	ル形が普通で肌感覚に馴染む。今，そこにあるものとして展開する。テイル形は「ノリ」。	ル形が基本 リズムやノリでテイル形を入れる。
その他の特徴	―	先行研究の著者名に「〇〇氏」と敬称を用いる	先行研究の著者名に「〇〇氏」と敬称を用いる	先行研究の著者名に「〇〇氏」と敬称を用いる。
書くときの意識	できるだけ先行研究を踏まえ，作品の言葉を極力使う。 劇的にしたいときや物語風にしたいときに表現を変える。	一つの論文が，同じ熱量でずっと続くのではない。自分の読みに惹きつけ，盛り上げていく。コンテンツを届けて感動を共有するところが重要。	対象に対する，好き嫌いや感想など感情的なところにルーツがあり，それが，「語る口調」につながっているのではないか。	劇的な盛り上がり，感情的なルーツから来る書き方・語り方。
書き方の背景	指導教員や先輩などの論文を読んで学んだ。	指導教員や先輩などの論文を読んで学んだ。雑誌を参照した。	指導教員や先輩などの論文を読んで学んだ。出身大学（学党）による影響もある。	指導教員や先輩などの論文を読んで学んだ。

3-3. 文末表現の使い分け

引用の文末表現として，3 名ともル形を多く用いていたが，これは文学では基本的な書き方であるとされていた。M は，ル形は「客観的に」語る場合で，テイル形やタ形は，文

章のリズムを整え，強調や「劇的にしたい」場合に用いると述べていた。S は，ル形は盛り上がりの部分で，テイル形は連続を避ける場合に選択するとしていた。K もル形は肌感覚に馴染むとし，「ノリで」テイル形を用いると述べていた。3 名とも，ル形が基本で，リズムなどを考えて，テイル形やタ形をときどき差し込んでいるようであった。

3-4. その他の特徴と書くときの意識

その他の特徴として，S と K は先行研究の著者名に敬称の「〇〇氏」を用いていた。これは文学には時折見られる書き方であるという。

そして，書くときの意識として，「劇的にしたい」「物語風にしたい」「盛り上げていく」「感動を共有する」「対象に対する，好き嫌いや感想など感情的なところにルーツがある」「語る口調」など，書き手の気持ちや文章の盛り上がりを重視すると述べていた。このことは，日本語教育学分野の発表者らにとって印象的であり，このような書き方は，文学に特徴的なものであると考えられる。

また，S は文学を専門としているが，国語教育に関する論文を書く際にも，文学と同様の書き方をしていた。S は，文学と国語教育とでは，テーマによって書かれる内容が明確に異なるとしながらも，どちらのテーマにおいても，ドラマティックで読ませる書き方を意識していると述べていた。S によれば，このような書き方は，データをもとに論じる「サイエンス」である国語学の書き方とは大きく異なっており，自身は「サイエンス」の書き方はできないということであった。

このような文学的な書き方をするようになった背景について聞いたところ，3 名とも，指導教員や先輩などの論文をはじめ，先行研究を読んで学んだと述べている。実際，3 名に見られる文学的な書き方は，当事者による意識化や，教本等において言語化されることがほとんどなく，経験的に身につけてきた書き方であったと言える。

4. 考察

文学の「資料分析型」の論文では，間接引用は避けられ，直接的な引用方法が基本的に用いられており，一次資料か二次資料かによって，また文献の重要度あるいは周知度によって，ブロック引用と直接引用，文中引用と脚注引用が使い分けられていた。「実験／調査型」の論文の場合は，佐藤他（2013）で述べられているように，研究方法，産出されたデータ結果とその考察という IMRAD 型のようなプロセスの構造がはっきりしている。一方，「資料分析型」では一次資料の分析と考察を行き来しながら論が展開されるために，資料の種類で書き分けることが重要になると考えられる。今回の被験者 3 名には，この点への意識が強く見られた。

そして，過去の資料を引用する文学においては，文末表現は基本的にル形であり，変化をつけたいときやリズムを整えたいときにタ形やテイル形という異なる形式を用いるという意図が確認できた。池上（1986）は，日本語の「語り」，特に「過去の出来事についての語り」において，現在形が用いられやすいと述べている（p.72）。それには，現在形の機能の「無徴性」(unmarked) や，直接話法と間接話法そして地の文との表現上の区別の曖昧性，日本語が持つコンテクスト依存度の高さなど，日本語の言語としての特徴が関わっている

としている。それに加え，「現場感の演出ということと結びついての現在形の使用」も当然認められると述べ，「語り」のテキストにおいてル形が用いられやすい要因を複数提示している（pp.72-73）。文学の論文においては，そこで用いられる一次資料が過去の出来事であることは自明であり，それについて現場感を演出しながら語ることが求められることから，引用の文末表現にル形，例えば「述べる」「指摘する」などが用いられるのだと考えられる。

以上のように，文学の「資料分析型」の引用の文末表現に用いられるル形の持つ意味合いが確認されたが，これは日本語教育学の「実験／調査型」の論文での使用とは異なると考えられる。「実験／調査型」の論文では，ル形は「調査する」「述べる」など筆者の行為の宣言を表す場合に多く見られ，引用表現には，「述べている」などテイル形が用いられる傾向があり，それは客観的に書くことを意図していることが報告されている（中村他，2022）。今回の調査で，文学では劇的な効果や盛り上がりが重視されるため，それを表すことができる書き方として「語り」のテキストのような形態，被験者 K のいう「語る口調」が用いられている可能性があることがわかった。求められる「書き方・語り方」や「調子」は分野によって異なり，そのために選択される表現が異なっていると言える。

以上のようなことは，初学者向けの指導ではほとんど紹介されないものである。被験者らの論文では，自身の関心，作品や資料への感情を出発点に，読者を引き込むような叙情的な書き方がされており，引用はその流れの中に自然に取り込まれていた。引用の文末におけるル形等の表現選択について，被験者らは自分で先行研究を読む中で培った分野の慣習に従い，感覚的に行っていると述べていた。江田（2013）は，ル形には，「解説，筆者の判断を述べる用法」があるとしているが，この解説だけでは，上述した文学の用い方は説明できないだろう。留学生は，日本語のさまざまな文章を読む中で，書き方・語り方の異なる文章に接する機会もあると考えられる。留学生への指導においては，書き方・語り方の異なる文章と表現選択について，詳細な説明は行わないとしても，一定の用法説明は求められるであろう。そのためには，この現象について，文学の「語り」のテキストのような書き方を含め，メタレベルで理解可能な用法説明が必要であると思われる。指導にあたる教員は，分野によって「書き方・語り方」や「調子」が異なり，引用形態の使い分けが異なる可能性について，理解しておかなければならない。一方，出典を文中に書くか注釈にするかといった方法は，重要度や周知度によって判断すると語られていた。しかし，その判断は，その分野の研究を熟知していなければできないため，専門教員との専門を超えた連携の必要性が示唆される。

5. まとめと今後の課題

文学の「資料分析型」の論文では，一次資料，二次資料とも言語表現や言説の資料になるため，混乱しないようそれぞれ独自の秩序を持って使い分けられていた。それらの使い分けには，3 名の間に細かな相違はあるものの，重要度や書き手による一貫したルールがあった。そして，出典の提示方法の多くは脚注で，重要なものに関してのみ文中に示す方法が採られていた。そして，引用の文末表現にはル形が基本的に用いられ，劇的な効果やリズムによってタ形やテイル形が差し込まれていた。

以上の文学の「資料分析型」の書き方の特徴について，留学生の指導にあたる日本語教

員が知っておくことは有効であろう。また，山本・二通（2015）で指摘されているように，「資料分析型」の書き方の知識は，他の構造型の論文においても，先行研究等の紹介部分で役に立つと考えられる。引用形態は汎用的ではなく，論文の構造型やその分野の書き方・語り方によって，使い分けの基準が異なることを，指導者側として理解しておくことが重要であると言える。

本稿の域を超えるため詳細は別稿に譲るが，これら文学と日本語教育学，あるいはその他の分野では，引用形態以外にも，それぞれ異なる書き方・語り方があると考えられる。今後は，調査対象を他の分野にも広げ，それぞれの特徴を明らかにしていきたい。

付記

（1）本研究は JSPS 科研費 JP19K00731 および JP23K00625 の助成を受けたものである。

注

（1）3 名のうち M はパイロット調査の対象者で，本発表では新たに 2 名分を加えて分析した。

参考文献

（1）池上嘉彦（1986）「日本語の語りのテクストにおける時制の転換について」『語り　文化のナラトロジー』東海大学出版会, pp.61-74

（2）江田すみれ（2013）『「ている」「ていた」「ていない」のアスペクト―異なるジャンルのテクストにおける使用状況とその用法―』くろしお出版

（3）佐藤勢紀子・大島弥生・二通信子・山本富美子・因京子・山路奈保子（2013）「学術論文の構造型とその分布―人文科学・社会科学・工学 270 論文を対象に―」『日本語教育』154, pp.85-99.

（4）中村かおり・向井留実子・近藤裕子（2022）「書き手の意図から見た引用形態の使い分け」『2022 年度第 26 回東アジア日本語教育・日本文化研究学会国際学術大会予稿集』p.49

（5）中村かおり・向井留実子・近藤裕子（2023）「学術的文章における引用形態の使い分けに関する調査報告―文学を専門とする研究者へのインタビュー結果から―」『第 25 回専門日本語教育学会研究討論会誌』pp.7-8

（6）生天目知美・大島弥生（2018）「資料分析型論文の資料引用における引用・解釈表現の特徴―歴史学／国際政治学／地域研究を対象に―」『専門日本語教育研究』20, pp.19-26

（7）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

（8）向井留実子・中村かおり・近藤裕子（2022）「学術論文における「～によると」「～によれば」の使用環境」『2022 年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.70-75

（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

話し言葉における談話標識「いや」の使用

―日本語母語話者と中国人日本語学習者の比較から―

彭津（東京外国語大学大学院生）

1. はじめに

「いや」をめぐる研究は,「いや」を感動詞または否定応答詞として捉え，発話冒頭の「いや」が持つ談話機能や否定性の強弱などに着目するものが多いと言われている（福原，2014；李，2022）。日本語学習者の発話に着目する研究については，野口・福嶋（2017）が日本語学習者の否定系応答詞（「いえ」「いいえ」「いや」）の使用が日本語教科書に影響を受けていることを示唆している。他の否定系応答詞に比べると,「いや」は否定応答的用法に限らず，異なる位置においてより広範な機能を持つと考えられるが，母語話者と対比して日本語学習者の使用状況を見る基礎研究は見当たらない。そのため，本稿では，①話し言葉における談話標識「いや」の機能はなにか，②日本語母語話者と中国人日本語学習者における「いや」の使用にはどのような異同が見られるか，という 2 点を研究課題として，「多言語母語の日本語学習者横断コーパス（I-JAS）」（以下,「I-JAS」）の対話タスクを用いて考察する。それにより，将来的に日本語会話教育への提言を行うことを目指す。

2. 先行研究と本稿の位置づけ

「いや」はこれまで感動詞または否定応答表現として捉えられてきた。しかし，近年では「いや」が発話冒頭に用いられ，否定の性質が希薄になり，談話標識としての語用論的特質を持つことが指摘されている（福原，2014；李，2022）。まず，福原（2014）は，談話標識としての「いや」の非否定の用法と従来の否定の用法との関係に着目し,「いや」の非否定の用法では，否定する対象の範囲を命題から聞き手の考えや意見へと広げ，話し手が自分のポジティブ・フェイスを保持するフェイス・ワークを行うことがあり，また，フィラーとして発話権を獲得，あるいは発話への注意を喚起するといった談話標識の役割があると論じている。それを踏まえ，李（2022）は，発話の冒頭に産出された「いや」の談話機能を,「外示的意味への否定」（先行発話の命題に対する否定),「内示的意味への否定」（先行発話の含意と前提への否定),「感情・知識状態の変化」（話し相手の発話に否定の意を表すのではない；話題転換，言い直し，経験を述べる前置き),「ネガティブな事象への共感」という四つに分けられると論じている。ただし，談話標識「いや」が日常会話の中においてどのような使用傾向があるか，母語話者と学習者の使用にどのような異同があるかについては言及されていない。

そこで，本稿では福原（2014）と李（2022）における「いや」の機能分類基準を参照しつつ,「I-JAS」の対話タスクを用いて，談話標識「いや」の機能を再検討し，日本語母語話者（以下，JP）と中国人日本語学習者（以下，CN）の対比分析を行う。

プログラム目次へ

3. 研究方法

3-1. 分析データ

使用したデータは，「I-JAS」における対話タスクから抽出した，日本語母語話者 50 名分及び日本国内教室環境と自然習得環境における中国人日本語学習者 72 名分である。調査方法に関しては，コーパス検索アプリケーション「中納言」の短単位・語彙素読みを「イヤ」とし，条件を追加して品詞の大分類を「感動詞」とし，該当した「いや」の事例をすべて抽出した。なお，「いやいや」のような連続産出は一件としてカウントした。

3-2. 分析方法

本稿では，福原（2014）と李（2022）における「いや」の分類基準を参照しつつ，本データで観察できた現象を踏まえ，「いや」の談話の流れの中における先行文脈及び後続文脈との関係により，「いや」の機能を表 1 のように分類した。

表 1　「いや」の機能分類

分類		定義
①命題への否定	1-a 不同意	相手の意見に対して不同意を表す。
	1-b 拒絶	相手の命令や勧誘などに対して拒絶の意を表す。
	1-c 謙遜の表明	相手の褒め言葉に対して謙遜を表す。
	1-d 謝罪や感謝への否定	相手の謝罪や感謝に対して否定の意を表す。
	1-e 質問への否定応答	相手の質問（確認要求や同意要求形式の発話も含む）の命題への否定的応答を行う。
②含意や前提への抵抗	2-a 質問の含意や前提への抵抗	相手の質問（確認要求や同意要求形式の発話も含む）に含まれる前提や含意，発話内行為への何らかの抵抗を表す。
③談話展開管理	3-a 話題転換	新しい話題の導入により，先行話題から後続話題への話題転換。
	3-b 言い直し	元の発話部分を別の表現に言い換えたり，誤りを修正したり，繰り返したりする。
	3-c 発話権の奪取・注意喚起	現在発話の権利を持っている相手に自分の発話権を意識させたり，これから話す内容について相手の注意を喚起したりする。
	3-d 経験を述べる前置き	先行発話の内容に沿って自分の物語や経験を語るもの。
	3-e 前件・後件の説明	先行発話や後続発話に対して説明（理由説明，正当化，注釈，補足説明）すること。
	3-f 前件の強調	先行発話の内容を繰り返して強調すること。
	3-g 過去の言葉・考えの引用	過去の自身（または他人）の言葉・考えを引用する。
④事象への共感表示	4-a 話題への共感・評価	進行している会話の話題に共感を示す，または評価を下す。態度表明のために用いられる。
	4-b 情動的変化	話し手の情動的変化を表す。

プログラム目次へ

本稿の機能分類と福原（2014），李（2022）との主な違いは，（1）元の用語③「感情・知識状態の変化」について，本稿では談話の流れがどのように作り上げられているかに焦点を置くため，「談話展開管理」という用語に変更したこと，（2）元の用語④「ネガティブな事象への共感の表示」について，ポジティブ及び中立的な事象への共感表示の事例も観察できたため，「事象への共感表示」という用語に変更したこと，(3) 4 つの下位分類（3-e，3-f，3-g，4-b）を追加したことである。

4. 結果と考察

4-1. 「いや」の使用実態

上述の研究方法と分類基準に従い，JP 及び CN の会話データに出現する「いや」を集計した結果は表 2 の通りであった。

表 2 から，「いや」の総語数は 632 例，CN の産出が 355 例（一人当たり平均 4.93 例），JP が 277 例（一人当たり平均 5.54 例）であり，一人当たりの平均産出から，JP における「いや」の使用は CN より多いと言える。

表 2　「いや」の使用頻度

話者	JP	CN	総語数
語数	277（43.8%）	355（56.2%）	632（100%）

表 3 は「いや」の各機能の使用頻度を集計した結果である。会話データと表 3 から観察できたことは以下の 2 点にまとめられる。

1 点目として，JP も CP と同じように＜2-a 質問の含意や前提への抵抗＞，＜1-e 質問への否定応答＞の順で用いているが，JP はその次に＜1-c 謙遜の表明＞を用いているのに対し，CN は＜3-b 言い直し＞を用いる傾向があることがわかった。すなわち，両話者ともに「いや」の否定応答的用法の使用が最も多かったが，その次に JP は対人配慮のために「いや」を用いているのに対し，CN は言語能力や会話流暢さの不足などの理由で，自身の発話を頻繁に言い直すことにより，適切な発話を産出しようとしている可能性があると考えられる。

2 点目として，JP・CN ともに「いや」の産出にフィラー（「あ」「えっと」など）との共起や，自問自答（「どっちだろう」「どうでしょう」など）との共起，繰り返しとの共起などが見られる。また，CN の発話には分類不能の不自然な「いや」の使用が観察された。

表 3　「いや」の各機能の使用頻度

機能＼話者	JP	CN
1-a 不同意	6（2.2%）	12（3.4%）
1-b 拒絶	5（1.8%）	3（0.8%）
1-c 謙遜の表明	**23（8.3%）**	8（2.3%）
1-d 謝罪や感謝への否定	13（4.7%）	5（1.4%）
1-e 質問への否定応答	**83（29.9%）**	**104（29.3%）**
2-a 質問の含意や前提への抵抗	**108（38.8%）**	**147（41.4%）**
3-a 話題転換	1（0.4%）	0（0.0%）
3-b 言い直し	12（4.3%）	**25（7.0%）**
3-c 発話権の奪取・注意喚起	0（0.0%）	4（1.1%）
3-d 経験を述べる前置き	2（0.7%）	6（1.7%）
3-e 前件・後件の説明	11（4.0%）	13（3.7%）
3-f 前件の強調	2（0.7%）	6（1.7%）
3-g 過去の言葉・考えの引用	4（1.4%）	6（1.7%）
4-a 話題への共感・評価	1（0.4%）	0（0.0%）
4-b 情動的変化	6（2.2%）	5（1.4%）
不自然な使用		11（3.1%）
合計	277（100%）	355（100%）

4-2. 「いや」の機能

本節では，新たに追加した機能の中から 3-e，3-f，3-g の 3 つと CN による不自然な使用を取り上げ，談話例を一例ずつ挙げて説明する。事例(1)から(3)は JP，(4)は CN によるものであり，C は調査実施者，K は調査協力者（JP または CN）である。

（1）3-e 前件・後件への説明［JJJ36-I］

369	03680-K	各ＡＴＭに，黒人の人，浮浪者みたいなのが必ずいました，〈あー〉だから下ろしたら，金くれってゆうんじゃないですか
370	03690-C	はいはいはいはい，おーそうなんですねー
371	03700-K	駅降りた時点でんー，ちょっとまずいかもって思ったところです
372	03710-C	あ，そうなんですね｛笑｝，〈はい〉それで帰ろうかなとは思わなかったんですね
373	03720-K	あ，ちょっとびびりましたけど
374	03730-C	はい，まあ
375	03740-K	はい
376	03750-C	｛笑｝
377	03760-K	**いや**旅はスリルはつきものなので

プログラム目次へ

(1)に示した断片の少し前で， C は K に向けて「今まですごく怖かった体験とかありますか？」と質問し，K は「大人になってから海外で恐喝された」経験について語り始めていた。ここで K は 371 行目で当時恐喝された心情を描写し，C による「それで帰ろうかなとは思わなかったんですね」（372 行目）という確認要求に対し，「あ，ちょっとびびりましたけど」（373 行目）と回答している。その後，K は 377 行目において「**いや**旅はスリルはつきものなので」と発話し，「いや」を冒頭に置いて「当時帰ろうと思わなかった」という前件の理由を説明している。

（2）3-f 前件への強調［JJJ13-I］

283	02830-C	うん，わかりました，じゃあ，えーとまあ学校生活ーでもう一つだけ聞かせていただきたいんですけど〈はい〉，なんかすごーく恐かった体験とか，ショッキングだった体験とかってありましたか？
284	02840-K	あー車にひかれそうに〈え〉なったことですかね
285	02850-C	えそうなんですか
286	02860-K	**いや**あの一道に飛び出したらたしか一回車にひかれそうになった｛笑｝
287	02870-C	それはー，えーと何歳（なんさい）ぐらいの時だったんですか？
288	02880-K	何歳だったかなー，小学校二三年生ぐらいですかねー〈はー〉たしか
289	02890-C	恐かったですねー

C は K に向けて「恐かった体験とか，ショッキングだった体験とかってありましたか？」（283 行目）と質問し，K は「車にひかれそうになったことですかね」（284 行目）と応答している。K の応答に対し C が「えそうなんですか」（285 行目）と驚きの反応を示してから，K は「**いや**あの一道に飛び出したらたしか一回車にひかれそうになった」（286 行目）と，発話冒頭に「いや」を置いてから，副詞「たしか」を共起させつつ，「自分の記憶では多分間違いない」という意味で，前件「車にひかれそうになった」事実を強調している。

（3）3-g 過去の考え・言葉の引用［JJJ19-I］

338	03380-K	はいはい，まあたまにこう一般誌の劇評とか見てて〈うん〉ひどいなーって思うんですけどー
339	03390-C	あ，ひどいんですか
340	03400-K	はーい〈へー〉，何にもわかってなーいみたいな｛笑｝
341	03410-C	あーそうなんですか，いや素人が見たらそうゆうの，区別がつかない
342	03420-K	あーあーうんうんうんうんうん，と思うんですけどー〈うんうん〉 なんかやっぱりまあ，もちろん好きで見てる，って〈うんうんうん〉ゆうのも，あるので〈うん〉，**やー**なんかな，どうすればあれを同じものを見てこれが出てくるのかなーってー〈｛笑｝〉すごい不思議に思いながら，見てます

プログラム目次へ

K は「たまにこう一般誌の劇評とか見ててひどいなーって思う」「何にもわかってないみたい」（338，340 行目）と述べてから，342 行目の発話途中に，まず音調を引き伸ばした「やー」を置いてから，引用の「って」と共起することによって，劇評を見ている当時の考えを引用している。このように，過去の考えの引用を予示するために「いや」が用いられる事例が観察された。

（4）学習者の不自然な「いや」の使用［JJE01-I］

430	04250-C	じゃまあ，どこでもいいんですけど〈はい〉小学校中学校高校で好きな先生がいましたか？
431	04260-K	あの，す，**いや**，いろいろ学校へ，行ったことがあります，が，この学校，**いや**一年，二年，か，勉強して，あそれ，これから**いや**別の学校行って

431 行目の CN による発話文には，「いや」が 3 回も出現している。特に 2 回目と 3 回目の使用は分類不能なものであり，学習者会話の非流暢さが体現される事例だと考えられる。

5. おわりに

以上から，談話標識「いや」の談話機能を再検討することによって，先行研究で指摘されてきた機能に加え，＜3-e 前件・後件への説明＞，＜3-f 前件の強調＞，＜3-g 過去の言葉・考えの引用＞，＜4-b 情動的変化＞の 4 つを追加した。そして，「いや」の機能分類表に基づき，「I-JAS」の対話タスクを用いて JP と CN の「いや」の使用実態を考察した結果，両話者とも「いや」の否定応答的用法の使用が顕著であったが，JP はその次に謙遜表明の「いや」を使用するのに対し，CN は言い直しの「いや」の使用が特徴的であった。従来否定系応答詞として扱われてきた「いや」が談話レベルで捉えると否定の意味に段階性があることや機能が多様であることを学習者に提示することによって，日本語会話教育への貢献が期待できるだろう。

今回考察したデータは調査実施者と調査協力者による初対面会話であったため，今後は他の属性が「いや」の使用に与える影響についても考察していきたい。さらに，学習者の習熟度別に「いや」の使用にどのような変化があるかについても考察していきたい。

参考文献

（1） 野口芙美・福嶋真由美（2017）「日本語学習者の「いえ」「いいえ」「いや」―学習者コーパス分析からみる使用実態―」『外国語教育研究』外国語教育学会紀要，No.20，pp.57-75.

（2） 福原裕一（2014）「ディスコース・マーカー『いや』のコミュニケーション機能」『国際文化研究』20:201-217.

（3） 李嘉（2022）「日常会話のコーパスにもとづく「いや」と「不是」の談話機能と韻律的特徴に関する日中語対照研究」名古屋大学大学院国際開発研究科　博士論文.

外向的でない学習者のピア・レスポンスでの発話

―いかに対話を支援できるか―

淺津嘉之（関西学院大学）

1. 背景と問題意識

作文やレポートライティングといった日本語教育での文章作成活動でピア・レスポンス（PR）が取り組まれるようになって久しい。これまでの実践では，PR を経て作成される作文プロダクト（原田 2011 など），PR に対する学習者のビリーフ（田中 2011 など），PR における学習者間の関係（原田 2011 など），PR での話し合い（岩田・小笠 2007，広瀬 2015 など）などの観点から PR の意義，効果や課題が分析されている。池田（2022）は，PR が第一言語教育において提案されてから第二言語教育に応用されていく流れを整理し，自身の実践をもとに日本語教育への応用モデルを示している。その中で PR デザインのポイントとされているのは「緩やかな導入」「活動目的と手順の明示」「グループ編成の工夫」「支援者としての教師の役割」「自己評価と仲間評価活動」である。原田（2011）は，PR の活動意義の 1 つに読み手と書き手との間で対話によって構築される「対等で相互支援的な関係」を挙げる。この考えに基づくと，PR では自分の考えをことばによってピアと外化し合い，対話を続け，深めていこうとする意識と行動が重要になる。外化が少ないことは対話が行われていないことであり，対等で相互支援的な関係づくりが行われておらず，PR が意義を持っていないことになる。

しかし，PR の有効性や意義，活動のための重要点が示される一方で，発表者の実践で PR の様子を観察していると，口数の少ない学習者や，対話がすぐに途切れて沈黙が続くグループが確認できる。また，そうした学習者も，クラスでの雑談や教師と 2 人での会話など他の状況では積極的に話していることも確認できる。では，PR で外化が行われるようにするにはどうすればいいだろうか。先行研究で示される活動の手順や重要点に倣うとしても，また，活動を通して社会的関係を作っていくプロセスが PR であると捉えるとしても，個人の行動にはその人自身の特性が関係するのではないだろうか。雑談ではよく喋るが授業では口が重くなる人もいれば，その逆の人もいるだろう。外国語学習の場で通常以上にことばの正確さに意識がいき，話したいが話せなくなるという人も出てくるかもしれない。こうしたことから，PR という活動に参加する人の行動を考えるにあたり，行動のメカニズムに着目することには意義があると考える。

2. 研究概要

小塩（2014）によれば，行動にはパーソナリティと環境・状況が影響する。発表者が自身の PR 実践の中で「口数が少ない」と感じた学習者 H は，TIPI-J（小塩他 2012）の数値をクラスの学習者との対応分析にかけた結果，「勤勉性が高いが，あまり外向的でもなく，自分も出さない」とされた。こうしたパーソナリティ特性を持つ学習者が PR で自分の考

プログラム目次へ

えを外化してピアと対話を深められるようにするには，どのような環境・状況が求められるだろうか。本発表の目的は，外向的でないと予測される学習者が PR にどのように参加していたか（行動）を明らかにすることで，学習者の外化を促す PR の環境づくりとしての教師役割を考察することである。

なお，本発表では PR，パーソナリティ，外向性を次のように考える。PR は池田（2022）にもとづき,「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動」（池田，p.67）であり，協働学習の 5 要素（対等，対話，プロセス，創造，互恵性）によって組み立てられるものとする。パーソナリティについてはサトウ・渡邊（2019）と渡邊（2020）にもとづき，性格を人が自分なりに気持ちよく生きるために作り出している行動のパターンであり，パーソナリティはそうした性格を生み出す生物学的・心理学的・社会的な仕組みシステム全体を指すこととする。外向性については小塩（2014）にもとづき，「外向性が高い人の特徴＝よくしゃべる。精力的。情熱的。自己主張が強い。人と付き合うのが好き。社交的。」「外向性が低い人の特徴＝よそよそしい。無口。引っ込み思案。」（小塩，p.74）と捉える。

3. 科目概要

対象とする科目は，2021 年度春学期（4〜8 月）に開講された学部 1 年留学生向けの日本語レポートライティング（1 回 100 分，全 14 回，zoom での同時双方型）であり，発表者はこの科目の担当教員である。受講生は 6 名，全員が韓国出身である。日本語能力は N1 を所有するレベルで，所属学部の科目を日本語で受講している。この科目ではレポートを作成するための基本的な知識や技術（引用，パラグラフなど）を学習しながら，問いと主張を自身で設定して論証型レポートを作成する。このレポートでは,序論で問いと主張を，本論でその主張の根拠を示すように組み立てる。この作成過程に計 6 回の PR を組み込んだ。PR はブレイクアウトルームで 2〜3 名で行われ，活動中，教師は各ルームを巡回して必要な際は質問や相談ができるようにした。PR は学習者の許可を得てレコーディングした。なお，このレコーディングデータも含めた学習成果物がすべて分析対象となることは，初回授業で説明し全員の同意を得ている。

4. 分析

本発表では受講生である学習者 H を取り上げる。その理由は，教師が PR の様子を巡回やレコーディングビデオで確認した際に発言が少なく対話も続いていないと感じたこと，上記のように，初回授業で実施した TIPI-J（小塩他 2012）の数値を使用した対応分析の結果,「勤勉性が高いが，あまり外向的でもなく，自分も出さない」とされたことからである。また，2 回目の PR の際，なにをコメントすればいいかわからないと本人が訴えて，教師から説明とアドバイスをしたが，その後もピアへのコメントは「全般的にいいと思います」やレポートテーマに関する情報の提供が目立ち，参加態度に大きな変化が見られなかったこともある。こうしたことから，この学習者 H は PR において対話を深めるための行動ができていないのではないかと考えた。

分析したデータは，合計 6 回分の PR を記録したレコーディングファイルであり，発表

者が書き起こした。なお，第 1 回の PR は途中から韓国語での話し合いとなったため，今回の考察の対象からは外す。これは，初めての PR であって活動に慣れることを主目的とし，日本語の使用を強制しなかったことが背景にある。

学習者 H が PR でどのような発話をしていたかを見るため，「発話機能」（山岡 2008）をもとに学習者 H の PR での発話を分析した。発話機能とは，山岡（2008）によれば，「話者がある発話を行う際に，その発話が聴者に対して果たす対人機能を概念化したもの」（山岡，p.2）である。述語の語彙や時制，主語の人称といった命題内容の条件で規定される文機能に，参与者間の関係や利益，行為の実行可能性といった誤用論的条件が加わったものが発話機能とされる。発話機能を用いることで，学習者が PR の場においてどのような働きをする発話を行っていたかを明らかにでき，それにより学習者が PR にどのように参加していたかを分析できると考えた。

山岡（2008）では，発話機能の大きな機能として，「策動」「宣言」「演述」「表出」が示されている（表 1）。

表 1　発話機能の 4 分類（山岡（2008，p. 73）より転記）

範疇	定義	適合の方向
策動（Deontics）	参与者の行為に対する制御機能	世界を言葉へ（↑）
宣言（Declarations）	世界の現象を変化させる遂行機能	双方向（↑ ↓）
演述（Asertives）	世界の現象に関する記述機能	言葉を世界へ（↓）
表出（Expressives）	発話者の心情に関する遂行機能	無方向（φ）

本分析では，まずこれら 4 機能をもとに学習者 H の発話を分類してそれぞれの機能に下位機能を生成した。次に，その下位機能を他の学習者の発話にも当てはめ，修正や追加などの検証を行った。最終的に生成された下位機能を表 2 に示す。

表 2　4 分類の下位機能

4 分類	下位機能	説明	発話例
策動	確認する	ピアの文章や発言，授業活動の内容に対する自分の理解が正しいかどうかを確認する。	参考文献がないということですよね
	指摘する	ピアの文章で修正するべきだと考える点を指摘する。	まず文体がまちがってますね
	アドバイスを求める	自分の原稿に対するアドバイスを求める。	アドバイスあったらお願いします
	説明を求める	ピアの原稿について不明点や疑問点を述べ，説明を求める。	ほうあんとしてはなにがありますか
宣言	進行する	発話者を指定したり相槌を打ったりして話し合いを進める。相手が聞き取れなかった箇所を繰り返すなど，話し合いの	では私から始めましょうか

プログラム目次へ

		ための情報整理を行う。	
演述	意見を述べる	ピアの原稿に対する自分の意見を述べる。	内容をもっと　内容の量を増やせば
	原稿について説明する	自分の執筆状況や原稿の補足説明をする。	たぶん参考文献は　含まないでレポートの内容だけで 2000 字なので今
	参考情報を提供する	ピアの原稿内容に関する背景的予備的情報を提供する。	なんか　［町名］は非難が多いです
	自分の現状を述べる	自分が執筆する上で困っていることや大変であることを述べる。	それが今悩みで
表出	感謝を示す	進行に影響しない程度の感謝を示す。	ありがとうございます
	同意する	ピアの意見に同意する。	いいだと思います　認識を変えることは　はい
	理解を示す	ピアの考えや気持ちが理解できることを示す。	やばいですね

この下位機能を用いた分析の結果，学習者 H の発話は演述を中心に組み立てられていることが浮かび上がった。表 3 に学習者 H の発話機能の分布を示す。[　]内の数値は出現回数である。

表 3　学習者 H の発話機能の分布

PR 回 日付	2 回目 6 月 2 日	3 回目 6 月 9 日	4 回目 6 月 16 日	5 回目 7 月 7 日	6 回目 7 月 14 日
ピア	学習者 K 学習者 MG	学習者 K 学習者 MH	学習者 K	学習者 I 学習者 MH	学習者 I 学習者 MG
策動		確認する[1]	確認する[2] アドバイスを求める[1]	確認する[1]	
宣言	進行する[5]	進行する[7]	進行する[4]	進行する[3]	進行する[2]
演述	意見を述べる[1] 原稿について説明する[2] 参考情報を提供する[2]	意見を述べる[5] 原稿について説明する[3]	意見を述べる[2] 原稿について説明する[3] 自分の現状を述べる[3]	意見を述べる[3] 原稿について説明する[1]	意見を述べる[1] 原稿について説明する[3] 参考情報を提供する[1]
表出	感謝を示す[1]	感謝を示す[1]	感謝を示す[2] 理解を示す[3]	同意する[1]	感謝を示す[1] 同意する[1]

演述は，自分の中にある考えや思い，知識を外に向けて発する記述機能を持つものである。学習者 H の発話には，「意見を述べる」（私も同じくそう思いますが　内容がちょっと

プログラム目次へ

おぎなわればそれでいいかなと思います）(1)，「原稿について説明する」（アウトラインでは全部整理していたんですけど　どう　整理して　本論に書いていくべきかは　まだですので），「自分の現状を説明する」（まあむずかしいですね），「参考情報を提供する」（あんまり住んでなかったのに　なんで［町名］にしたのかって）など，演述の 4 つの下位機能すべてが出現し，かつ，すべての回で 4 つのうちの 2〜3 つの機能が複数回出現していた。また，活動の進行や感情の表現に関わる遂行機能を持つ宣言と表出については，「進行する」（はいお願いします）はすべての回で複数回現れ，「感謝を示す」（ありがとうございまーす），「同意する」（たしかにそうです），「理解を示す」（ああわかりました）もすべての回でいずれかが出現していた。一方で，聞き手に何らかの行為を行わせる制御機能を持つ策動は，2 回目と 6 回目の PR では出現せず，「確認する」（地産地消っていうのは　その　地域で生産して地域で消費するっていうことですよね）が 3 回目から 5 回目の PR でそれぞれ 1〜2 回，「アドバイスを求める」（そうですよね　どうすればいいか　今悩んでます）が 4 回目の PR で 1 回出現していた。

5. 考察

以上の分析から，学習者 H は PR において，ピアとの関係を維持しながら話し合いを進めようとしている一方で，自分のことを話題にして話し，ピアに対しては指摘や助言，質問といった働きかけをすることはあまりしていなかったのではないかと考えられる。このために対話が途切れがちになって双方向的にもならず，教師に「口数が少ない」と感じられた可能性がある。

学習者 H にはパーソナリティ特性として外向性の低さがあった。このことは，「無口で自分を出さず，よそよそしい」行動を引き起こす一因となるもので，対等な立場で対話し創造のプロセスを共有する協働学習では，その意義が活かされにくくなることが考えられる。また，学習者本人にとっても，外化が求められるこうした活動への参加は負担や抵抗を感じるのではないだろうか。同時に，教師にとっても，先行研究にある PR の導入手順や実践例を参考にして，どのようにすれば対話が行われるか苦慮することになるであろう。

しかし，学習者 H の PR での発話を分析すると，自分に関する情報の開示は行っており，決して「無口で」ということではなかった。ただ，ピアに対して働きかけることがあまりなかったことから，他者に関心を持つことにはあまり意識が持たれていなかったのではないだろうか。つまり，学習者 H の外向性とは，意識が外に存在する他者ではなく，内である自分自身に向かうことと考えられる。では，こうしたパーソナリティに対して教師はどのような環境・状況を作れば，PR での対話を活発にすることができるだろうか。行動にはパーソナリティと環境・状況が影響するとされていた。（小塩 2014）。

まずは，ピアに関心を持つことに意義を見出させる支援がある。「自己評価と仲間評価活動」（池田 2022）の両方を行うことが自身の原稿の発展や学びにつながることを理解し，ピアに対して意識を持つようになる活動の実施が考えられる。そして，ピアのためにピアに対して確認や指摘をしたり，問いかけたりする練習である。「対等で相互支援的な関係」（原田 2011）を理解したとしても，そのために働きかける技術がなければ行動に移せないままになってしまう。特に，外化しないことが，自分なりに気持ちよく生きるために作り

出している行動（サトウ・渡邊 2019，渡邊 2020）である場合，その真逆を行うことには回避的であり労力も要する。そこで，PR への「緩やかな導入」（池田 2022）として，そうした技術の練習を取り入れることも他者との双方向の対話を実現するのに有益ではないだろうか。学習者の意識と技術の両方を組み合わせた支援が，意識が外側に向きにくいパーソナリティに対して教師のできる環境・状況づくりであると言える。

ただし，本分析には，組み合わせ相手であるピアの行動とパーソナリティ特性は含まれていない。また，PR 中に教師が行った介入についても含まれていない。今回は，PR での行動を見るのにパーソナリティのみに着目したため，分析と考察をより深めるには，ピアの特性と教師の行動も含めたその時の環境・状況も分析する必要がある。(2)

謝辞

本研究は科研費（20K00698）の助成を受けたものである。

注

(1) 以下，（　）に例示する発話は発表者が書き起こしたもので，実際の発話のままである。

(2) ポスターは今秋季大会での発表終了後，2023 年 11 月 27 日以降に発表者のリサーチマップ（https://researchmap.jp/7000021463）に掲載する。

参考文献

(1) 池田玲子（2022）「第 4 章　ピア・レスポンス」池田玲子，舘岡洋子『ピア・ラーニング入門　改訂版ー創造的な学びのデザインのためにー』，67-104，ひつじ書房

(2) 岩田夏穂・小笠恵美子（2007）「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133，57-66

(3) 小塩真司，阿部晋吾，カトローニ・ピノ（2012）「日本語版 Ten Item Personality Inventory（TIPI-J）作成の試み」『パーソナリティ研究』21(1)，40-52

(4) 小塩真司（2014）『パーソナリティ心理学』 サイエンス社

(5) サトウタツヤ・渡邊芳之（2019）『心理学・入門　改訂版　心理学はこんなに面白い』有斐閣

(6) 田中信之（2011）『日本語教育におけるピア・レスポンスの研究ー有効性と自律性の観点からー』金沢大学大学院社会環境科学研究科国際社会環境学専攻博士論文

(7) 原田三千代（2011）『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの研究ー活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点からー』外文出版社

(8) 広瀬和佳子（2015）『相互行為としての読み書きを支える授業デザインー日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義ー』ココ出版

(9) 山岡政紀（2008）『発話機能論』くろしお出版

(10) 渡邉芳之（2020）「性格心理学をめぐるいくつかの問題」榊原英輔・田所重記ほか編著『心の臨床を哲学する』新曜社

大学留学中の中国語を母語とする日本語学習者における発話の質的・量的変化に関する一考察

中原郷子（長崎外国語大学）・安田眞由美（長崎外国語大学）

1. 問題と目的

日本に留学中の日本語学習者の発話は，滞日期間が長くなるにつれ，来日直後の習熟度にかかわらず，上達したと感じることが多い。この印象を支えている要因には，発話の正確性，結束性，流暢性の上昇などが影響を及ぼしていると考えられるが，発話に使われる語彙の変化もその一つであろう。従来，発話で使用された学習者の語彙を対象とした研究は，ある特定の語や品詞に注目して，横断的に調査されたものが多い。例えば，副詞の使用に焦点を当てた研究として，中俣（2016），朴（2017），石川（2020），島崎（2020）は，学習者の副詞の使用量は日本語母語話者とは大きな差があり，きわめて制約的であることを明らかにしている。しかし，いずれの研究も横断的研究であり，副詞使用の変化を観察した縦断的研究ではない。これに対し，中原・安田（2023）は副詞に，安田・中原（2023）は動詞に焦点を当て，日本の大学に留学中の中国語母語話者が発話で使用する語彙の変化を入学時の日本語習熟度で 3 群に分けて縦断的に調査している。その結果，留学期間が長くなると，いずれの習熟度群も，副詞においても動詞においても一人当たりの平均使用語数は増加すること，特に，習熟度が最も高い群では，日本語母語話者と比較すると，副詞は 112%，動詞は 99%の使用が見られたことを明らかにしている。

近年，「多言語母語の日本語学習者横断コーパス」や「北京日本語学習者縦断コーパス」が公開され，日本語学習者の習得過程を横断的にも縦断的にも，さらには質的にも計量的にも分析することができるようになったが，同一の日本語学習者の発話に含まれる語彙の変化を縦断的に調査した研究は，未だ十分とは言えない。

そこで本研究では，発話が上達したと感じる印象に何が影響を及ぼしているかの一端を明らかにするために，日本の大学に留学中の習熟度の異なる中国語を母語とする日本語学習者（以下，CNS）が発話で使用した名詞（以下，N），動詞（以下，V），副詞（以下，Adv），形容詞（以下，Adj）に着目し，日本語母語話者（以下，JNS）の発話と比較しながら，縦断的・横断的に分析する。具体的には，発話に含まれる N，V，Adv，Adj の割合や語の使用数・種類（異なり語数），難易度が 2 つの時期でどのように変化するか，習熟度によってどの程度違いが見られるのか，使用頻度上位語（以下，上位語）にはどのような傾向があるのか，以上 3 点を調査する。

2. 方法

調査参加者は，日本の大学に留学中の CNS 21 名と JNS 12 名であった。CNS は全員，入学前に自分の国で 1 年〜3 年，日本語を勉強しており，入学時の日本語レベルによって 3

プログラム目次へ

群に分けられた。各群のレベルと人数は，CEFR B1 レベル 5 名（以下，A 群），B2 レベル 8 名（以下，B 群），C1〜C2 レベル 8 名（以下，C 群）であった。いずれの参加者も調査開始前に，調査目的と方法，個人データの取り扱いについて説明され，この調査への参加は任意であり，不参加でも不利益を被ることがないこと，不都合が生じた場合はいつでも参加を取り消すことができることが伝えられ，これを理解し同意する場合のみ，調査参加同意書に署名するよう求められた。

データの収集にあたっては「最近の出来事」について 2 分間話すこと，各自の携帯電話で録音すること，録音開始前に 1 分間，話す内容をまとめる時間があることが説明された。CNS は大学入学 4 か月目と 16 か月目の合計 2 回，JNS は 2 年生または 3 年生のある時期に一度だけ収集した。分析にあたり，発話データを文字起こししたものを形態素解析（KH Coder Ver. 3.0 使用）し，N，V，Adv，Adj の機能を果たしているもののみを対象とした。語彙の難易度については『日本語能力試験出題基準 改訂版』に準じて，1 級〜4 級のいずれかに分類し，記載のない語については「級外」とした。

3. 結果と考察

3-1. 発話に含まれる 4 つの品詞の使用数

JNS および CNS の 2 つの時期における発話に含まれる延べ語数，異なり語数と 4 つの品詞（N，V，Adv，Adj）の異なり語数の平均と標準偏差を表 1 に示す。以下，考察対象は語の多様性の指標となる異なり語数のみとする。

CNS の発話において，4 つの品詞を使用数の多い順に並べると，4 か月目，16 か月目ともに，B 群の 4 か月目を除き，N，V，Adv，Adj の順であった。CNS 全体での各品詞の 4 か月目から 16 か月目にかけての増加率は，N が 146.1%，V が 132.6%，Adv が 128.8%，Adj が 110.5%となっており，使用数の多い順と増加率の高い順は一致していた。A・B・C 群に分けて増加率を見ると，特に増加幅が大きかったのは A 群の Adj（216.7%）であった。発話で使用された Adj の平均語数を見ると，CEFR B1 程度の A 群では B・C 群に比べて 4 か月目の使用数は少なかったが，16 か月目ではほぼ同程度となっていることからも，他の

表 1　各群における時期ごとの総発語数および各品詞の異なり語数の平均（*M*）と標準偏差（*SD*）

			A 群（*n*=5）		B 群（*n*=8）		C 群（*n*=8）		JNS
			4 か月目	16 か月目	4 か月目	16 か月目	4 か月目	16 か月目	(*n*=12)
総発語数	延べ	*M*	206.8	280.2	193.9	264.0	276.0	334.8	298.6
		SD	47.4	47.4	46.4	59.1	104.2	67.9	47.1
	異なり	*M*	74.8	104.4	79.9	103.9	98.4	126.6	111.4
		SD	6.6	8.4	16.7	16.2	17.2	21.6	15.7
名詞（N）	異なり	*M*	19.8	27.4	19.4	30.4	27.9	39.6	33.3
		SD	4.1	7.3	5.9	8.9	10.4	10.7	10.0
動詞（V）	異なり	*M*	5.8	9.8	5.9	8.0	8.4	11.0	11.1
		SD	0.8	0.9	1.2	1.5	1.5	1.3	2.5
副詞（Adv）	異なり	*M*	5.2	9.2	6.5	7.8	7.9	10.4	9.3
		SD	1.6	2.2	1.9	3.9	1.5	3.0	3.4
形容詞（Adj）	異なり	*M*	2.4	5.2	5.5	4.8	4.9	5.1	4.8
		SD	1.1	2.0	3.9	2.2	2.6	1.8	2.3

プログラム目次へ

品詞に比べて Adj は比較的短期間で正確に使える語の種類が増える可能性が示唆された。

CNS 全群の 4 つの品詞における平均使用率の JNS 比は，4 か月目から 16 か月目にかけて N が 68.1%から 99.6%，V が 59.5%から 79.4%，Adv が 71.7%から 92.3%，Adj が 96.9%から 107.1%であった。16 か月目の JNS 比は高い順に Adj，N，Adv，V であり，Adj は JNS でもそれほど多くは用いられないが，入学時点での日本語習熟度が CEFR B1 レベル以上であれば，1 年半程度で JNS と同程度の Adj を使用できる可能性が示された。

CNS 各群の 4 つの品詞の JNS 比を見ると，4 か月目で JNS 比 100%以上だったのは，B 群の Adj（115.2%），C 群の Adj（101.8%）のみであった。16 か月目になると，B 群の Adj（101.8%），C 群の Adj（109.8%）に加え，A 群の Adj（111.4%），C 群の N（118.9%），Adv（111.2%）も 100%を超えた。なお，全群・時期ともに V においては，JNS 比 100%を超えることはなかった。これは JNS が CNS に比べて多様な V を使っていたことを示している。また，C 群においては，16 か月目に JNS 比で，N が 118.9%，Adv が 111.2%（中原・安田，2023），Adj が 109.8%，V が 99.2%（安田・中原，2023）となっており，入学時に CEFR C1〜C2 レベルの学習者は，入学後 1 年半程度で，これらの品詞において，JNS と同程度，またはそれ以上に多様な語が使用できるようになることが明らかになった。

3-2. 発話に含まれる旧日本語能力試験各級語彙の割合

語彙の難易度の指標としての旧日本語能力試験（以下，旧 JLPT）各級の占める割合を表 2 に示す。全ての群・時期で 4 級の占める割合が最も高く，1 級の占める割合が最も低いことは共通していた。分析に使用した発話データは，「最近の出来事」について，具体的な聞き手を想定せず，自分の携帯電話に向かって語り，録音されたものである。特定の聞き手や改まった場面を想定する必要のない発話環境において，「最近の出来事」というテーマを一人で話す際には，日常的な語が多く使われ，専門的で抽象度の高い内容を伝える際に多く用いられるような語は使用されなかったため，JNS を含む全群で 4 級語彙が最も多く見られ，1 級語彙はあまり見られなかった。

CNS 各群の 2 つの時期の相違点を JNS と比較する。JNS も A・B・C 群も 4 級〜級外まで全ての級の語を使用していたが，A・B 群の 4 か月目では 4 級語彙の次に多く用いられたのは 3 級語彙であった一方，JNS，A・B 群の 16 か月目，C 群の 4 か月目では 2 番目に

表 2　各群の発話における旧 JLPT 各級語彙の割合と JNS 比（%）

		旧 JLPT 出題級				
		1 級	2 級	3 級	4 級	級外
JNS		6.1	24.7	19.4	33.8	16.0
A 群	4 か月目	2.0 (33.3)	13.6 (55.2)	22.4 (115.8)	50.3 (148.7)	11.6 (72.3)
	16 か月目	3.6 (58.9)	22.5 (91.3)	19.4 (99.9)	40.1 (118.5)	14.4 (90.2)
B 群	4 か月目	2.7 (44.7)	18.4 (74.5)	26.2 (135.0)	41.4 (122.3)	11.3 (70.9)
	16 か月目	5.3 (87.3)	19.2 (77.8)	18.9 (97.3)	43.7 (129.2)	12.9 (80.7)
C 群	4 か月目	4.0 (64.9)	20.2 (81.9)	16.9 (87.1)	48.0 (141.0)	10.9 (68.4)
	16 か月目	5.0 (81.1)	22.6 (91.5)	17.8 (92.0)	36.6 (108.1)	18.1 (113.0)

（　）内の数値は JNS 比（%）

プログラム目次へ

多かったのは2級語彙であった。C群16か月目では級外の割合も他の群に比べて高かった。また，4か月目から16か月目への変化で最も特徴的だったのはA・C群の4か月目で，全発話の半数程度を占めていた4級語彙の割合が16か月目では10ポイントほど下がり，よりJNSの使用率に近くなったことである。さらに，CNS全群・時期の中で，C群の16か月目が各級の占める割合が最もJNSと近かったことから，最も習熟度の高い群では留学期間が1年半弱でJNSのパターンに近くなることが明らかになった。

3-3. 級外の語の割合

各品詞における級外語彙の割合を表3に示す。JNSも含め，全ての群において，4つの品詞の中で最も級外の割合が高いのはN（例：ウイルス，期末，コロナ）であり，CNS各群の4か月目でも20%程度使用されていることから，いずれの習熟度群においても，滞日期間がそれほど長くなくても，環境からのインプットの多さもあり，自身の生活に関わるNは発話に取り入れやすいことがうかがえる。また，AdvはCNS全群で4か月目の使用率は0〜3%（JNS比：0〜54.1%）であったが，いずれの群でも16か月目の使用率は3〜12%（JNS比：66.7〜229.5%）となり，C群ではJNSの2倍以上の使用が見られた（例：めっちゃ，やっぱ）。本調査における級外の語は，日常生活で触れる機会の多い語（例：地名・国名，新年（N），バイトする，帰国する（V）など）であったため，このような語は教科書や授業で明示的に学ぶ機会が少なくても発話に取り入れやすいことが推測される。

表3　旧JLPT級外語彙の割合とJNS比（%）

		品詞			
		N	V	Adv	Adj
JNS		21.6	5.3	5.0	7.7
A群	4か月目	18.7 (86.4)	10.3 (196.6)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)
	16か月目	20.3 (94.1)	8.2 (155.1)	3.3 (66.7)	4.5 (59.1)
B群	4か月目	19.9 (91.9)	2.1 (40.4)	2.7 (54.1)	0.0 (0.0)
	16か月目	18.9 (87.4)	6.2 (116.9)	4.9 (97.6)	0.0 (0.0)
C群	4か月目	18.6 (86.2)	3.0 (56.7)	0.0 (0.0)	0.0 (0.0)
	16か月目	21.6 (100.1)	14.9 (283.9)	11.5 (229.5)	8.8 (114.7)

（　）内の数値はJNS比（%）

3-4. 各品詞の上位語

表4に各品詞の上位語を示す。発話データを収集した時期は新型コロナウイルスの感染拡大が社会的に大きな話題となっていたため，関連語彙が多く見られた（紙幅の関係で上位語の一部のみ掲載）。

CNS 4か月目のNの上位語は「中国」「肺炎」などが全群に共通して見られ，A群では他に，「日本」「休み」「自分」，B群では「私」「ジム」「動物」，C群では「私」「人」「ウイルス」が多く見られた。16か月目になるとA群では「日本」「学校」「中国」，B群では「日本」「私」「コロナ」「友達」，C群では「さん（敬称）」「出産」「代理」「自分」などが多く見られた。JNSの上位語は「私」「とき」「自分」「友達」などであった。4か月目ではいず

プログラム目次へ

表4　各群の時期における発話１万語あたりの上位語

	A群				B群				C群				JNS	
	4か月目		16か月目		4か月目		16か月目		4か月目		16か月目			
品詞		/1万語		/1万語		/1万語		/1万語		/1万語		/1万語		/1万語
N	中国	362.3	日本	155.4	私	325.4	日本	213.8	中国	246.7	さん	147.4	私	186.0
	肺炎	326.1	学校	155.4	中国	195.2	私	148.0	私	197.4	中国	147.4	とき	84.5
	日本	217.4	中国	129.5	肺炎	151.8	コロナ	131.6	人	164.5	私	135.1	自分	76.1
			試験	103.6			友達	115.1	ウイルス	148.0	一緒	122.9	友達	67.6
			私	103.6			バイト	115.1	武漢	131.6	コロナ	110.6		
V	ある	217.4	思う	45.0	ある	238.6	思う	197.4	思う	361.8	なる	147.4	する	245.1
	帰国する	181.2	ある	180.2	なる	238.6	行く	180.9	なる	131.6	思う	172.0	思う	236.7
	できる	108.7	なる	135.1	行く	151.8	食べる	148.0	する	131.6	する	110.6	なる	152.2
	会う	108.7	いる	135.1	する	130.2	なる	148.0	言う	131.6			できる	118.3
	帰る	108.7	行く	135.1	見る	130.2	ある	131.6					行く	101.4
Adv	今	106.4	最近	42.8	最近	83.8	とても	66.3	とても	63.4	最近	37.3	最近	44.7
	最近	77.4	ちょっと	35.7	今	51.6	最近	56.8	今	45.3	多分	26.1	すごい	36.3
	ちょっと	58.0	今	35.7	とても	51.6	今	33.1	本当に	36.2	また	18.7	結構	22.3
	本当に	48.4	とても	35.7	少し	19.3	ずっと	18.9	最近	27.2			少し	22.3
	とても	38.7	もう	28.6	もっと	19.3			ちょっと	22.6				
			もうすぐ	28.6	ちょっと	19.3								
Adj	危ない	72.5	いい	103.6	いい	86.8	楽しい	115.1	いい	82.2	高い	61.4	いい	84.5
	いい	72.5	ない	77.7	きれい	86.8	いい	98.7	おいしい	65.8	寒い	49.1	ない	42.3
	大変	72.5	大変	77.7	新しい	86.8	ない	65.8	心配	49.3	欲しい	36.9	うれしい	33.8
			寒い	51.8	ない	86.8	少ない	49.3	悲しい	49.3	少ない	36.9	好き	33.8
			寂しい	51.8							楽しい	36.9	ほしい	33.8
			特別	51.8							近い	36.9		

れの群においても新型コロナウイルス感染症に関わる N が多かったが，16 か月目になると群によって話題の傾向が異なっていることが分かる。すなわち，B・C 群では JNS 同様に「友達」が多く用いられており，話の登場人物として「友達」も加わり，人間関係や活動範囲の広がりが発話からうかがえる。A 群においては，16 か月目も話題は主に「私」を主語にしたアルバイトや試験についてで，自分自身に関する発話が多かった。

V に関して，安田・中原（2023）で述べたように，JNS が多く使用していたのは，使用順に「する」「思う」「なる」であった。CNS 各群の 4 か月目の上位語を見ると，C 群では JNS 同様，「思う」「なる」「する」であったが，A 群では「ある」「帰国する」「できる」，B 群では「ある」「なる」「行く」であり，JNS とは異なる結果であった。しかし，16 か月目になると，A 群では「思う」「なる」「ある」，B 群では「思う」「行く」「食べる」「なる」，C 群では「なる」「思う」「する」が上位語として現れ，いずれの群も JNS と共通する V が多く用いられるようになった。

Adj は他の品詞に比べて JNS も含め，全群で使用頻度が低く，種類もそれほど多様ではなかったが，JNS での上位 2 語「いい」「ない」について CNS は習熟度によって異なる傾向が見られた。すなわち，4 か月目の A 群は「いい」「ない」が見られず，B 群は「ない」のみ現れ，16 か月目になると A 群も B 群も「いい」「ない」が上位語として現れた。C 群は，いずれの時期も，JNS とは異なる Adj が上位語として現れた。3-1 で述べたように，C 群の Adj の異なり語数は 4 か月目も 16 か月目も JNS 比が 100%を超えていた。以上を踏まえると，C 群は JNS と上位語は一致していなかったが，JNS と同程度以上に多様な Adj を用いていたことが分かる。多様性という点では，A 群でも 16 か月目にかけて大きな変化が見られた。4 か月目では，例えば，感情を表す Adj として「悲しい」「残念」が用いられて

プログラム目次へ

いたが，16 か月目になると「寂しい」「うらやましい」「楽しい」「好き」なども用いられるようになり，日本語でより詳細に気持ちを描写できるようになったと言えよう。

4. まとめと今後の課題

発話に含まれる N，V，Adv，Adj の割合や語の使用数・種類（異なり語数），難易度が 2 つの時期でどのように変化するか，習熟度によってどの程度違いが見られるのか，上位語にはどのような傾向があるのかを調査した結果，以下のことが明らかになった。

1）形容詞の種類は，全ての学習者群で，16 か月目には JNS 比を上回った。
2）動詞の種類は，全ての学習者群で，16 か月目でも JNS 比を下回った。
3）使用する語彙の難易度の割合は，滞日期間が長くなると，JNS に近づいた。
4）上位語は，滞日期間が長くなると，JNS と共通する語が増えた。

本研究の結果から，分析対象とした 4 つの品詞は習得にかかる時間が異なり，V は JNS と同程度の種類を使えるようになるには，他の 3 つの品詞に比べて時間がかかることが明らかになった。また，滞日期間が長くなると，語の難易度の割合，上位語が JNS に近づき，Adj，N，Adv の種類も JNS に近づくことが明らかになり，CNS の発話を聞いたときに上達したと感じる要因の一端が示唆された。

今回は入学 4 か月目と 16 か月目の発話を分析の対象としたが，日本語学習者の発話の特徴をより詳細に明らかにするために，時期を追加して，同一人物の 3 つ以上の時期の発話を比較・分析することが今後の課題として挙げられる。

参考文献

（1） 石川慎一郎（2020）「発話における副詞の使用」『日本語学習者コーパス I-JAS 入門　研究・教育にどう使うか』迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬（編著），pp.167-184，くろしお出版
（2） 国際交流基金・日本国際教育支援協会（2002）『日本語能力試験出題基準　改訂版』凡人社
（3） 島崎英香（2020）「中国語を母語とする日本語学習者の話し言葉における副詞の使用傾向―I-JAS を用いて習熟度別に―」『言語資源活用ワークショップ 2020 発表論文集』, 20-32.
（4） 中原郷子・安田眞由美（2023）「人文系学部に所属する中国語母語話者の発話における副詞使用の推移－難易度，使用数，種類からの一考察－」第 25 回専門日本語教育学会研究討論会，2023 年 3 月 4 日.
（5） 中俣尚己（2016）「学習者と母語話者の使用語彙の違い―『日中 Skype 会話コーパス』を用いて」『日本語／日本語教育研究』，7，21-34.
（6） 朴秀娟（2017）「「とても」における日本語学習者と日本語母語話者の使用実態―話しことばを中心に」『日本語／日本語教育研究』，8，101-114.
（7） 益岡隆志・田窪行則（1992）『基礎日本語文法　改訂版』くろしお出版
（8） 安田眞由美・中原郷子（2023）「大学留学中の中国語を母語とする日本語学習者の発話における使用動詞の推移―異なり語数，形，難易度に着目して―」留学生教育学会第 28 回 JAISE 年次大会，2023 年 9 月 2 日.

専任日本語教師をファシリテーターとする相互研修型の授業観察の取り組みの成果
―授業者・観察者の立場で参加した日本語教師を対象とした調査から―

野瀬由季子（関西学院大学）

1. 研究背景と研究目的

日本語教師教育研究においては、自他の実践を省察して実践を改善していく、主体的な学び手の姿勢を持った「自己研修型教師」（岡崎・岡崎 1997）の日本語教師を育成する必要性が指摘されてきた。さらに、こうした実践の省察は自己研鑽だけでなく他者との協働に支えられるものであるという捉え方に基づき、協働を重視した教師研修の取り組みも進められてきた（例えば、池田・朱 2017, 舘岡 2021 など）。つまり、日本語教師が主体的に教育現場に関わる上では、他者と協働しながら自身の実践を省察することが重要であると言える。

日本語教育機関において、日本語教師同士の協働と省察を促す教師研修の形態の１つとして導入されているのが「授業観察」である。例えば野瀬ほか（2022）は協働を重視した授業観察を実施しており、各教師が授業改善に向けた指針を得られるようになったことを報告している。しかし同論文でも指摘されているように、内部研修の一環として授業観察を持続していくには、研修を推進するファシリテーターも育成していく必要がある。

以上を踏まえて、本研究では日本語教育機関において専任日本語教師をファシリテーターとした相互研修型の授業観察を設計・実施・評価し、授業者・観察者の立場で研修に参加した３名の日本語教師が研修をどのように捉えていたのか、また、ファシリテーターのどのような役割を評価していたのか、を明らかにする。

2. 研究方法

2-1. 研修参加協力者

本研修は、法務省告示校の日本語教育機関（以下、X 校とする）の協力を得て実施した。まず、教務主任に相当する責任者と協議の上、ファシリテーターを担当できる日本語教師に研修参加への協力を求めることとした。教務主任から研修参加の打診がなされ、X 校の専任日本語教師のＦ先生がファシリテーターとして研修に参加することになった。その上で、筆者からＦ先生に授業者・観察者の立場で研修にともに参加したい日本語教師が同じ学科にいた場合、その先生に優先的に研修参加を呼びかけることを提案した。その結果、F 先生から３名の非常勤日本語教師（A 先生、B 先生、C 先生）の名前が上がった。そこで、この３名に研修参加を呼びかけたところ、参加の承諾が得られた。そこで、上記４名のメンバーで研修を実施した。なお、調査協力者の情報は 2-2. の表２「協力者の情報と実施スケジュール」内で示す。

プログラム目次へ

2-2. 研修の特徴と実施手順

本研修は、野瀬ほか（2022）と同様に３つの要件を取り入れ、【１】全体研修会Ⅰ→【２】事前検討会前→【３】事前検討会→【４】授業観察→【５】事後検討会→【６】全体研修会Ⅱの流れで実施したが、大きく２つの変更をおこなった。１点目の変更点は、活動への参加負担を軽減するため、【２】の段階で設けられていた動画教材の活動フェーズを削除したことである。２点目の変更点は、授業デザインシートの記載の負担を削減するため、野瀬ほか（2022：p.55）の授業デザインシートのフォーマットの中の「本時の到達目標と流れ」の項目部分は、到達目標のみを記載し、詳細な流れは【３】にて口頭で説明するようにしたことである。また、【６】において参加者にはふりかえりワークシートを提供した。このふりかえりワークシートについては 2-3. で詳述する。

ここまでは野瀬ほか（2022）と概ね同じ研修の流れであるが、本研修の主な特徴は、ファシリテーターと筆者間でファシリテーター研修をおこない、相互研修型の授業観察にファシリテーター育成の活動フェーズを取り入れたことである。本研修の流れは**表１**に示す。［３］では過去の研修参加者の授業デザインシートを共有し、事前検討会の進め方のイメージをすることを意図した。また、［６］のように、事後検討会前にも同様の活動を設けた。さらに、［８］を設け、全体研修会で最後にどのような点を議論するかも事前に検討した。筆者が主に関わった活動フェーズは、このファシリテーター研修（［３］［６］［８］）と、全体研修会（［１］［９］）の司会進行部分であった。それ以外の活動フェーズは、筆者以外の４名の日本語教師でおこなわれ、主にＦ先生が研修の運営を担った。

表１　相互研修型の授業観察の流れ

活動フェーズ	活動の内容	提供したもの
[1]全体研修会Ⅰ	・研修の目的と意義の確認 ・事前検討会と授業実践日の日程調整	
[2]事前検討会前（個別）	・授業デザインの検討	・授業デザインシート
[3]事前検討会前の ファシリテーター研修	・事前検討会の進め方のイメージ作り	・過去の研修参加者の 授業デザインシート
[4]事前検討会	・授業デザインシートの共有と修正	
[5]授業実践／授業観察	・（授業者の場合）授業実践 ・（観察者の場合）授業観察	・授業参観シート
[6]事後検討会前の ファシリテーター研修	・事後検討会の進め方のイメージ作り	
[7]事後検討会	・授業のふりかえり	・コルトハーヘンの「８つの 問い」に基づく質問項目
[8]全体研修会Ⅱ前の ファシリテーター研修	・全体研修会Ⅱで議論したい点の整理	
[9]全体研修会Ⅱ	・研修全体を通したふりかえり	・ふりかえりワークシート

本研修は 2022 年 6 月から 12 月にわたって実施した。当初は６～８月の３ヶ月での実施を予定しており、６月に表１の［１］～［４］を実施したが、参加者の体調不良や感染症対策によるオンライン授業での切り替え等によって研修が中断した。しかし、対面授業が再開され、10 月から研修を再開し、12 月 10 日に［９］を終え、一連の活動が終了した。表２に「協力者の情報と実施スケジュール」を示す。

表 2　協力者の情報と実施スケジュール

日本語教師 （専任･非常勤）	2022 年 6 月時点の X 校での教育歴 （日本語教育歴）	授業名	事前検討会 実施日（分）	授業実践日（分）	事後検討会 実施日（分）
A(非常勤)	2 年半(2 年半)	読解	第 1 回[対面] 2022/06/24(90 分)	2022/10/26(45 分)	[オンライン] 2022/11/26 (120 分)
B(非常勤)	3 年 7 ヶ月(12 年)	会話演習		2022/11/01(90 分)	
C(非常勤)	3 年(4 年)	新聞時事		2022/11/02(90 分)	
F(専任)	8 年(13 年)		第2回[オンライン] 2022/10/15(120 分)		

2-3.　分析方法

まず、授業者・観察者の立場で参加した３名の日本語教師（A 先生・B 先生・C 先生）がどのような点を研修の学びとして捉えていたのかを明らかにするために、活動フェーズ[９]の全体研修会Ⅱで記載された「ふりかえりワークシート」を分析する。ふりかえりワークシートは「マネジメントトークプロセスレコード」(河野 2016) の項目を一部導入し、省察する主体の感情や思考を言語化させるよう設計したものである。マネジメントトークプロセスレコードとは、看護者と患者の間での相互作用に関する文章の記録のために使われる「プロセスレコード」を、看護管理者とスタッフの間での相互作用を記録するためのものとして応用したものである(河野 2016:p. 108)。本研究では、F. コルトハーヘン(2010)の ALACT モデルに基づく省察のサイクルと対応するようプロセスレコードの質問項目を位置付けた。**表 3** に「ふりかえりワークシートの項目の位置付け」を示す。なお、各参加者には「ALACT モデルとの対応関係」と「マネジメントトークプロセスレコードとの対応関係」の行は削除し、「質問」と「書き方の例」の部分のみを示したものを配布した。このワークシートの記載内容を「研修を通した各教師の学び」と捉え、どのような観点についての省察がなされていたのかを考察する。

表 3　ふりかえりワークシートの項目の位置付け

ALACT モデルとの 対応関係	第２局面	第２局面	第２～３局面	第３局面	第４～５局面
マネジメント プロセス レコード との 対応関係	状況・場面	そのとき心に思ったこと（口に出していない）		分析・考察	この場面から学んだこと
質問	A. 印象に残った状況・場面・やりとりはなんですか？	B. その時、どんな気持ちでしたか？	C. なぜそういう気持ちになったのですか。この状況・場面・やりとりを経験するまでは、どんな考えを持っていましたか？	D. この経験を通して、どんな気づきがありましたか？	F.　今後、自身の教育活動において、この気づきをどのように活かしていきたいですか？ すでに自身の活動に何か変化はありますか？
書き方 の例	[授業デザイン作成時]・[授業者としての参加時]・[観察者としての参加時]・[事前検討会時]・[事後検討会時]・[リフレクション記入時]など、具体的な場面を思い出してください。	その時感じた率直な感情を思い出してください。	そのような感情に至った背景には、どのような経緯がありますか？これまでの経験などを踏まえて、なぜそう感じたのか、自分の感情を深堀してみてください。	印象に残った出来事や気持ちの深掘りを通して、新たに得た気づきはありますか？些細なことでもいいので考えてみてください。	この気づきは、今後の教育活動にどのように影響すると思いますか？心がけや具体的な授業の改善案などがあれば、その内容を書いてください。 また、すでに教育活動の中で変更を加えていることがあれば、それも記入してください。
	（例） ○○先生の授業を観察した際。特に、導入部分～とびらのイラストまでを観察した際。	（例） 質問の仕方が自分の授業と全然違う…	（例） 自分にはない発想で、質問を計画的に投げかけられていたから。 自分は学生に質問するとき、テーマに関連する質問であればそれでいいと考えていた。それに対して○○先生はイラストの流れとリンクした質問をしていた。	（例） イラストの流れの中で重要なポイントとなるものにリンクした質問を投げかけるのが重要であるということ。これが「学生をイラストに引き込むことにつながる」、という気づきを得た。	（例） この気づきは、今後、テキストの導入部分で取り入れられると思う。 すでに何度かテキストの「耳でキャッチ」部分で挑戦してみた。以前に比べて学生がやりとりに積極的に参加しているように感じる。

また、３名の日本語教師がファシリテーターのどのような役割を評価していたのかを明

プログラム目次へ

らかにするため、研修終了後に実施した事後質問紙調査の結果を分析する。事後質問紙調査では、事前検討会から事後検討会にかけてのファシリテーターの存在の必要性について、「とても思う」、「やや思う」、「あまり思わない」、「全く思わない」の４件法で尋ねるとともに、そう考える理由について記述式での回答を求めた。

3. 分析結果と考察

3-1. 各教師にとっての研修での学び

まず、各教師がどのような点を研修の学びとして捉えていたかついて順に示す。なお、ふりかえりシートの記載内容をそのまま記載する場合には鉤括弧に斜体で表記する。

読解の授業を実施した教師Aは、印象に残った場面について、1）事前検討会で話された目標設定と実際の授業とが教師B・教師Cは対応していた場面と、これに関連して、2）事後検討会で目標に関して議論した場面を取り上げていた。そして、ふりかえりワークシートに「*授業を観察させてもらうまでは、自分も目標に向けた授業ができていると思っていた*」と記載されており、授業で設定した目標達成に向けてステップを踏んでいく重要性を実感していた。

会話演習の授業を実施した教師Bは、印象に残った場面について、1）新聞時事の授業を実施した教師Cの授業観察時と、2）読解の授業を実施した教師Aの授業観察時を挙げていた。1）については、「*自分自身は、今日のテーマに固執しすぎて*」いたと記載しており、「*授業の内容につながる動機付けばかりにとらわれるのではなく、このような形でも学生の新聞を読むという作業の動機づけにつなげていける*」と気づいたとしている。また、2）については、文学教材の登場人物それぞれの心情を学生が読み取れるよう、「*丁寧に、かつ、押さえておきたいポイントを学生に投げかけて思いださせ*」ていた教師Aの様子が印象的な場面として記述されていた。

新聞時事の授業を実施した教師Cは、印象に残った場面について、1）教師Aの授業観察時、2）教師Bの授業観察時、3）事後検討会および学生からのアンケート結果確認時、の３つを挙げていた。1）については、教師 B と同様、「*学生への質問やポイントの整理の大切さ*」が取り上げられており、「*日本語力の向上のみではなく、より人間的な成長を促す*」読解授業が実現されていた点を参考にしたいと記述されていた。2）については、アリとキリギリスの法廷論争を取り上げて有罪か無罪かをディスカッションさせた教師Bの授業において、自分の授業では自由に討論させていたが、「*論点をより具体的にわかりやすく示してあげる*」と「*学生たちは考えやすい*」として、討論に向けた論点の提示をおこなう意義を取り上げている。3）については、事後検討会で一部の学習者が授業内容についてこられていなかった様子を他教師から指摘されたことを受けて、学習者が「*理解していることを前提として授業をすすめていたことに気づいた*」と記述している。

このように、事前／事後検討会や相互の授業観察によって各教師は自らの授業改善・発展の視点を明確にするとともに、授業改善・発展に向けた具体的な指針を得ていることが確認された。

3-2. ファシリテーターの役割に対する評価

ここでは、ファシリテーターの役割に対する評価について、事後質問紙調査の結果を示す。まず、質問項目のうち「ファシリテーターは、事前検討会の実施において必要な存在だった」に対しては、全員が「とてもそう思う」と回答していた。そして、その理由として、「*ファシリテーターが不在の場合、話し合いがどうしても参加者個人の関心事だけになってしまう可能性が高いから。限られた時間内で、テーマ、主旨に沿った話し合いをするためにはファシリテーターは必要だと思います（教師 A）*」、「*１つの視点からのアプローチに迷ったとき、違う視点からのアプローチを提供してくれるから。実施者の考えを引き出しながら道筋を作るアイディアを提供してくれるから。（教師 B）*」、「*授業研究の意義を明らかにし、進め方などについて、ファシリテーターがまとめてくれて、討論会がスムーズに進行できたため（教師 C）*」との回答があった。

次に、質問項目「ファシリテーターは、授業観察および事後検討会の実施において必要な存在だった」に対しても、全員が「とてもそう思う」と回答していた。その理由として、上記と重なるものが挙げられ、「*特に事後検討会では自分が印象に残った点に集中しがちで、それ自体が悪いとは思いませんが、限られた時間で自分の思考の外にあることに気づきにくい。それをファシリテーターの誘導等により、テーマに沿った視点を持って勉強しやすいので（教師 A）*」、「常に公平にそれぞれの授業を観察、的確な改善点などを発する立場だから*（教師 B）*」、「ファシリテーターによって良い点や改善点を鮮明にすることができ、共有することができたため*（教師 C）*」と、公平な視点で時間管理をおこないながらも論点を整理することが評価されていた。

上記のように、ファシリテーターは事前／事後検討会において論点を整理していく点が評価されていることが明らかになった。この結果に関連して、専任日本語教師が非常勤日本語教師の授業を観察する形態の研修の実態を取り上げた先行研究（野瀬ほか 2020）では、両者の関係性が評価者（専任）―被評価者（非常勤）の構図に陥ることが指摘されていた。しかし、本研究においてはこうした構図が語られたり記述されたりすることはなかった。ここから、協働を重視した相互研修型の授業観察であれば、専任日本語教師がファシリテーターを担った場合も評価者（専任）―被評価者（非常勤）の構図は生まれにくいことが示唆された。

4. 今後の展望

本研究は、野瀬ほか（2022）で提案された授業観察の研修形態をさらに展開させ、組織内の日本語教師がファシリテーターを担っていくことで持続可能な研修が実施できることを示した点に新規性がある。今後は、３名の日本語教師とファシリテーターを担った専任日本語教師にもインタビュー調査などをおこない、持続可能性という点に加えて、授業変革と組織改革をも促す研修が実現できるよう、研修の要件を整理していく必要がある。

参考文献

（1）岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習―理論と実践』アルク
（2）池田広子・朱桂栄（2017）『実践のふり返りによる日本語教師教育―成人学習論の視点か

ら』鳳書房
（3）河野秀一（2016）『看護マネジメントリフレクション＋概念化スキル―プロセスレコードでもっと実践』メディカ出版
（4）舘岡洋子（編）（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
（5）野瀬由季子・大山牧子・大谷晋也（2020）「教師研修としての授業観察に対する現職日本語教師集団の目的意識―日本語学校の常勤及び非常勤集団へのインタビュー調査の質的分析―」『日本語教育』176 号，pp.48-63.
（6）野瀬由季子・大山牧子・大谷晋也（2022）「授業観察を用いた教師研修の設計と評価―立場の異なる日本語教師間での協働の促進―」『日本語教育』183 号，pp.50-66.
（7）フレット，コルトハーヘン（編著），武田信子（監訳）（2010）『教師教育学―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社

日本語インタビューテストにみられるメタ言語表現の分類とその役割

―上級・超級韓国語母語話者に着目して―

西部由佳（早稲田大学），岩佐詩子（桜美林大学），奥村圭子（山梨大学），
金庭久美子（目白大学），坂井菜緒（武蔵大学），萩原孝恵（山梨県立大学）

1. はじめに

日本語学習者の会話におけるやりとりの自然さは，どのようなところで感じるものなのであろうか。その一つの理由としてメタ言語表現が関係しているのではないかと考え，学習者がどのようなメタ言語表現を使用し，それがどう談話と関わるかについて検討する。そこで，本研究では日本語インタビューテストのテスターであるインタビュアー（以下Tとする）と韓国語母語話者であるインタビューイー（以下Iとする）のやり取りの中で，Iの発話に注目してメタ言語表現の類型化を試み，そのメタ言語表現の機能と談話への関わりを明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

これまで，日本語研究の中でも，「メタ言語表現」についての研究は1980年代から行われ，その定義もさまざまであるが，本研究の「メタ言語表現」とは「談話において，自分あるいは他者の言ったこと，これから言うことに言及する表現」（西條 1999:14）とする。メタ言語表現についての研究には古別府（1997），佐々（2015）などがある。古別府（1997）は日本人と留学生の研究報告場面における口頭発表において留学生はメタ言語表現の必要性を意識しながらも，日本語母語話者に比べ使用が限定的であったとしている。一方，佐々（2015）は，ドラマや映画のシナリオを用いて日本語と韓国語のメタ言語表現を機能ごとに分類し，韓国語より日本語の方がメタ言語表現の使用頻度が高かったと指摘している。また，西部他（2021）は国立国語研究所『日本語学習者会話データベース』を用い，質問に対し実質的返答に至るまでの「考えている」表現に注目した結果，会話相手に意識が向かない段階から，会話相手の発話や存在を意識し配慮できる段階に至るまでの表現とレベル別特徴を明らかにしている。特に上級レベル以上では「考えている」表現の中にメタ言語表現がみられると指摘している。古別府（1997）は独話データ，佐々（2015）はドラマや映画のシナリオといった作られたデータを対象としている。また，佐々は相手の発言に対するメタ言語表現（「おっしゃったとおり」等）は除外している。そこで，本研究では，発表などの独話や創作されたシナリオではなく，実際のインタビューデータを扱う。また，相手とのやりとりの中でメタ言語表現がどのように機能しているかをみていくため，I自身の発話に対するメタ言語表現に加え，Tや第三者の発言に対して言及するものも含める。

3. 調査対象および調査方法

本研究では，西部他（2021）と同様，OPI（Oral Proficiency Interview）のデータを収集した国立国語研究所『日本語学習者会話データベース』を用いる。このデータの中には

プログラム目次へ

音声がないものもあるが，ここでは音声データのある韓国語母語話者，上級-上（7 名），超級（3 名）の計 10 名のインタビュイーのデータを対象とする。対象者は表 1 の通りである。

調査者 6 名が 3 組のペアで，古別府（1997）にもとづきメタ言語表現と思われる箇所を抽出し，全員で分類を行った。

表 1　本研究の対象者（韓国語母語話者）の詳細

	データ番号	OPI レベル	年齢	性別	職業等	日本滞在期間
A	91	上級-上	29	男性	フリーター	2 年
B	127	上級-上	26	男性	大学生	3 年
C	155	上級-上	22	女性	日本語学校生	6 か月
D	161	上級-上	30	男性	会社員	2 年 3 か月
E	245	上級-上	24	女性	大学院生	2 年 6 か月
F	260	上級-上	26	男性	大学生	2 年 6 か月
G	264	上級-上	28	女性	会社員	8 年
H	323	超級	23	男性	大学生	5 年
I	338	超級	49	男性	会社員	22 年
J	349	超級	40	女性	大学教員	15 年

国立国語研究所『日本語学習者会話データベース』より

4. 結果

本研究では，古別府とは研究対象が異なり分類できない例が出てきたため，全員で確認し，最終的に抽出したメタ言語表現を⑴焦点化，⑵論点化，⑶行動表示，⑷ことわり，⑸言い淀み，⑹緩和化の 6 つに分類した。以下にその説明と例を示す。なお下線箇所は分析対象のメタ言語表現である。例最後の括弧内に，OPI レベルとデータ番号を示す。

古別府（1997）の「主題化」はこれから話すテーマを示す用法であったため，⑴焦点化と変更した。⑴焦点化とはこれから述べることについて具体的に言及するものである。

⑴焦点化の例
T: でいじめの問題はこれまた違うんですか
I: いじめの問題としては〈はい〉，<u>どういうことが大きいかというと</u>〈んん〉，しゅ集団意識ていうか〈ん〉もうみんな〈ん〉あの，弱い組には，は群れに入りたくない〈んんん〉みたいのがあって〈んー〉もうちょっと強い人〈ん〉が弱い人を〈ん〉いじめてると〈ん〉強い人側に，つきたいみたいな〈んー〉ことがあるからそっちとは別だと思いますね（後略）　（F 上級-上 260）

⑵論点化とは，先行発話について言及したもので，古別府（1997）は研究報告場面のため本人の発話への言及であると定義しているが，本研究はインタビューのデータを対象としているためＩ本人の発話，T の発話，第三者の発話への言及も含む。

⑵論点化の例
T: そうですか〈はい〉，ただあの今回のイミョンバクさんが〈えーえー〉あのあれしたのもやはり，あのー，なんていうんでしょうかねーあのもっともっとが若者が〈そう＊＊＊〉，あのこう活躍できる場がほしいという〈えーえー〉ようなまあ経済復興とか〈えーあー〉そういうのもありますよね
（中略：2 分 43 秒，12 ターン）

プログラム目次へ

I：はい働くばー［場］〈はいはい〉ですとか〈はい〉そういうのをまあ増やして〈はい〉いくっていう〈えー〉，ことですよね〈はい〉，あと，まどういうふうにそれを変えていったらいいのか〈んー〉わからないんですけど〈はい〉先ほどもおっしゃったように〈はい〉，やはり若い人，を中心に★14★〈んー〉なんか特に，ね定職にも就かずって｛笑｝〈はい〉いう人が，増えてきているので〈はい〉，その，こう，せいさくー［政策］だけでは，こうどうしようもないっていうところも〈んーんー〉ありますのでそういう，教育的な問題もですね〈んー〉非常にあのーこれからは，問題になるんじゃないかなーというふうに＊＊＊＊＊　（J 超級 349）

⑶行動表示とは，これからの言語行動を積極的に明示するものである。

⑶行動表示の例
（電車の中のマナーについて話している）
I：あのー〈はい〉，自分から主に〈ん〉，化粧して〈ん〉，あのほかの人に迷惑っていうのがどこらへんか［が］迷惑かーっていう，ときもありますよね〈ふーん，なるほどね〉，あ自分だけでそうやるんだったら〈ふんふん〉まあ〈ふんふん〉，見たくないところ〈ん〉，ですけど〈ん〉でもそう〈ふーん〉さほど迷惑ではないと〈んー〉，思うんですけどね〈んー〉もちろん，電車の中で電話〈んー〉するのはうるさいから〈はい〉迷惑にはなるんですけど〈はい〉，でも，日本人だとそこーまで〈なるほどね〉ちゃんと厳しくミャーメナー〈はい〉メマナーマナー〈はい〉マナーマナーって言うちゃんと〈なるほど〉厳しく言うから，ほんとに，私から言う言わせてもらうと〈はい〉，マナーとってもいいくにー［国］〈｛笑｝〉だと思うんですけどねでその反面やっぱりちめたい［冷たい］ところが〈はい〉あるっていう〈わかりました〉，考えがございます　（F 上級-上 260）

⑷ことわりとは，聞き手に何らかの影響を与える，または与えた（言い訳を含む）と思われることに言及するものである。

⑷ことわりの例
T：その，要するに実は，行政書士というのが〈はい〉，あの，あどんな仕事がよくわからないんでちょっと教えてくれますか
（中略：1 分 20 秒，6 ターン）
I：それはー〈んん〉ちょっとむっとむじゅかしい［難しい］んですけど〈ふーん〉，これは，ううまくせちめい［説明］できませんけど〈ん〉，えーこう，ですね例えば，行政書士は〈ん〉，か個人個人がん［間］の〈ん〉あいだ〈ん〉なんかそ，そこで，そういう仕事をやってるんですけど〈ん〉，司法書士は，なんか，会社とか〈ん〉，なんか国とか〈ん〉，ってなんか個人的になんかやってるそういう感じです　（B 上級-上 127）

⑸言い淀みとは，「適当な言葉が見つからない，あるいは言い換えの言葉を探すときに出てくる」（古別府 1997：39）ものである。

⑸言い淀みの例
T：そうですか〈はい〉，そうしますと，韓国の非常に，あのよさということで，家族を大事にするとか，電車の中でお年寄りには必ず席を譲るとか〈はーい〉，そういうところも少しずつ，崩れてきているんですか
I：崩れていると思うんですね〈ふーん〉，まそういったところもございますけれども〈はい〉，まずあのおー，それはある意味で儒教的な★04★〈はい〉考えかた〈はい〉であって，その，あのーそれに，＊増してですね〈はい〉やっぱり，なんていうんでしょうかあの，お互いに〈はい〉，あのー他人を敬うというか〈はー〉遠慮するというか〈はい，はい〉，そのせいさん，精神がやっぱりす，欠けてきているなと〈はー〉，昔よりもですね
（I 超級 338）

また，⑹緩和化を新たに加えた。緩和化とは，断定を避けて言いきらず「っていうか」「っていう」などで終わらせるものである。

プログラム目次へ

⑹緩和化の例
T：ただやっぱり日本人っていうのはその一自己表現が下手だったりこうしますよね〈はい｛笑｝〉，そのあたりから，やっあの何か，こう〈んー〉，人，というか人，人と，同じでないといけないというようなところがありますよね日本の場合
I：あー韓国もそのなんていうんですかねあのアジア的なそういうところはーん，同じかなっていう（J 超級 349）

対象データの違いから古別府（1997）の「流れ表示」「儀礼」はみられなかったが，韓国語母語話者の場合，⑴から⑹のような機能を用いて相手を意識して談話を構成していることがわかった。

5. 考察

インタビューにおけるメタ言語表現の機能について考えてみる。

Ｉはなぜ⑴焦点化（「どういうことが～かというと」「なぜかというと」）を行うのだろうか。初級，中級ではＴの質問に対し短い応答で終わってしまうが，Ｔが上級，超級でよくみられる抽象度の高い質問をした場合，Ｉが適切に詳細に答えるためには，焦点を絞って話の方向性を示したほうが伝わりやすいからであろう。特にＴの質問に対する応答開始時に焦点化がみられた。

⑵の論点化では「さきほどおっしゃったように」，「言われてみれば」等を用いていた。その理由は，上級，超級においては相手を意識して会話ができる（西部他 2021）ため，相手の発話を取り込み，自分の発話に活かすことができるからではないだろうか。ＩはＴの話を聞いていることを示すことによって共話的態度を示すことができ，それが相手Ｔに対する配慮につながっている。

⑶行動表示（「私から言わせてもらうと」「正直に言って」）は，自分が行う，または行った言語行動に対する言及である。このようなメタ言語表現を用いることによって自分の立場を明確にして個人的な意見であることを前置きしておけば，一般論ではなく限定的な意見であることを示し，断定を避けることができるのであろう。

⑷ことわり（「説明がむずかしい」）や⑸言い淀み（「なんていうんでしょうか」「っていうか」）を用いるようになるのはなぜか。上級や超級になると，現在の思考状況を説明しながら，自分の話したい内容を修正したり調整したりして，ターンを維持して会話を途切らせないようにすることができるからであろう。初級や中級では自分の状況を言語化することができない（「えー」，沈黙など）まま，会話が途切れてしまうが，上級や超級になると会話を維持できるようになっている。

また⑹の緩和化では，断定表現を避け「っていう」という表現で発話を終結させていた。上村（2014）によれば，「という」には「現場世界の外部視点から叙述するというメタ表現的な発話伝達態度を示す終助詞的用法」（上村 2014:43）があるという。「っていう」によって，話者Ｉが視点を外部に置いてそこから話をすることになるため，当事者感が薄れている。特に，発話の最後で直接的な表現を避け，言い方を和らげているのではないかと思われる。このことから，自分の考えを押し付けず相手に配慮している様子がうかがえる。

上級・超級話者はこうしたメタ言語表現を用いて，相手の話をよく聞き，相手の発話と関連付けながら，結果的に共話的な談話を作り上げていると考えられる。西部他（2021）

プログラム目次へ

では，上級，超級の「考えている」表現のうち発話の開始部にのみ注目したが，その際「会話における双方向のやり取りの中で談話を作り上げる一つの構成要素になっている」(西部他 2021:52) と述べた。本研究は，メタ言語表現の機能について，発話の開始部に限らず，発話途中や発話終了部のデータも対象としたが，同様に談話を構成するための役割を担っていることがわかった。

5. おわりに

本研究では,日本語学習者の会話におけるやりとりの自然さを感じる理由の一つとして，メタ言語表現の使用が関わっていると考え，データを分析し検討した。その結果，インタビューでは，上級・超級話者は⑴焦点化，⑵論点化，⑶行動表示，⑷ことわり，⑸言い淀み，⑹緩和化を使用し，談話を構成していることが明らかになった。

今後は，調査対象者の日本語レベル，母語，人数などの対象範囲を広げ，本研究とは異なるデータを用い，引き続きメタ言語表現について検討していきたい。

参考文献

(1) 上村昴史（2014）「『言いさし文』における『という』の諸用法―終助詞的用法に関する一考察―」『言語科学論集』20，31-48，京都大学大学院人間・環境学研究科言語科学講座
(2) 西條美紀（1999）『談話におけるメタ言語の役割』笠間書房
(3) 佐々紘子（2015）「日本語と韓国語におけるメタ言語表現の機能に関する一考察－映画・ドラマのシナリオの用例を中心に」『日本語／日本語教育研究』6，181-195，日本語／日本語教育研究会
(4) 西部由佳・金庭久美子・岩佐詩子・坂井菜緒・萩原孝恵・奥村圭子（2021）「日本語インタビューテストにみられる応答開始時のレベル別特徴－『くり返し』と『考えている』表現に注目して－」『小出記念日本語教育研究会論文集』29，39-54，小出記念日本語教育研究会
(5) 古別府ひづる（1997）「研究報告場面における留学生のメタ言語表現－口頭発表教材のシラバス化の可能性を探る―」『山口県立大学国際文化学部紀要』3，37-47

参考資料

(1) 国立国語研究所『日本語学習者会話データベース』https://mmsrv.ninjal.ac.jp/kaiwa/（2023.6.10 閲覧）

日本語学校教員は「日本語教育の参照枠」とどのように向き合ったか

―現場 Cando 作成を通して得た成果と課題―

水井佑美・鎌田亜紀子（友国際文化学院）

1. 本研究の背景と目的

「日本語教育の参照枠」（以下，参照枠）は，2021 年に文化庁によって策定され，現在それを活用した教育モデル開発が進められている。また，今後設けられる日本語教育機関に対する認定制度では，認定を受けるために，参照枠を参照したカリキュラムが必要となる可能性が高い。したがって，今後日本語教育機関は，参照枠から「現場 Cando」 を作成することが求められるようになる。

法務省告示日本語教育機関である友国際文化学院（以下，友国際）は，2016 年度に CEFR を参照した Cando 表を作成し，それを基に各クラスの担任教員がカリキュラム作成を行ってきたが，同校の教育理念と実践の間には乖離が生じていた。そこで，問題解決のため，筆者らを含む同校の専任教員 5 名が，話し合いを通して新たな Cando 表を作成した。この際，参照枠を参照した(1)ため，同校の「現場 Cando」作成につながった。

本研究は，その「現場 Cando」作成過程でどのような議論が行われたかを明らかにすることを目的とする。Cando 作成時の話し合いを分析した研究は，管見の限り過去にはないが，参照枠を参照した実践を分析することは，今後の参照枠の広がりのために不可欠である。さらに，本研究の実践は日本語教育機関が主体的に変わろうとした記録でもあるため，奥田（2010）などが述べている一組織が変化のために行った実践としても捉えられる。

2. 分析対象

本研究の分析は，「現場 Cando」作成過程で，Google ドライブ上に作成された 6 つのファイルの更新履歴を対象に行った。これらのファイルは，言語活動ごとに 1 名の担当者を決め，①担当者がジャンル(2)及び言語能力記述文の案を作成する。②全員の話し合いを通して案を改変する。を繰り返しながら更新されていった。1 人が作成した案から「現場 Cando」を作成するために合意していく過程を客観的にも分析するため，これらを対象にした。ファイルの概要は表 1 に示す。

なお，「現場 Cando」を作成するための話し合いは，2021 年 4 月から約 1 年をかけて行われた。4 月当初は 2016 年から使用していた Cando 表に倣い，各言語活動に対し 1～3 の言語能力記述文のみを作成しようとしていた。しかし，熟達度による違いを明確に示すためには，ジャンルが必要ではないかという結論に至り，これらのファイルが作成されることとなった。したがって，これらのファイルは、話し合いが開始された直後に作成されたものではなく，更新がなくなった後も話し合いは続いた。また、話し合いに参加した筆者らを除く友国際の専任教員 3 名，及び，同校の責任者へは，調査協力を依頼し同意を得た。

プログラム目次へ

表 1　調査対象となるファイルの概要

ファイル名	作成日	最終更新日	更新履歴数
聞くこと	2021 年 10 月 18 日	2022 年 3 月 9 日	5
読むこと	2021 年 10 月 28 日	2022 年 1 月 12 日	6
話すこと（発表）	2021 年 10 月 29 日	2022 年 1 月 19 日	4
話すこと（やり取り）	2021 年 10 月 29 日	2022 年 3 月 2 日	15
書くこと	2021 年 10 月 28 日	2021 年 10 月 29 日	2
書くこと（やり取り）(3)	2021 年 10 月 28 日	2021 年 10 月 29 日	2

3. 分析方法

まず各ファイルの更新履歴を ①担当者が作成／改変したもの ②話し合いを通して改変したものにわけた。次に履歴の前後を見比べ，加筆・修正・削除された部分を抽出し，その部分を議論が起こった箇所だと仮定した上で，定性的にコーディングを行った。帰納的に付与したコードを KJ 法で整理し，何度もデータに立ち返りながら，①から議論が起こる要因，②から合意形成に至る要因を焦点化し，カテゴリーを生成した。また，工程ごとに筆者らでお互いの分析結果を評価した上で修正を行い，恣意的にならないよう配慮した。

4. 結果

分析の結果は表 2 に，カテゴリーごとのコード数と言語活動の相関は表 3 に示す。議論が起こる要因としてカテゴリー2 つとサブカテゴリー2 つが，合意形成に至る要因としてカテゴリー3 つとサブカテゴリー4 つが生成された。

表 2　カテゴリー一覧

	カテゴリー	サブカテゴリー
議論が起こる要因	A.【参照方法がわからない】	-
	B.【合意を得られない】	B-1.＜参照枠を参照していない＞
		B-2.＜参照元がわからない＞
合意形成に至る要因	C.【共通理解】	C-1.＜定義を確認する＞
		C-2.＜書き方を決める＞
	D.【参照枠を読み込む】	D-1.＜解釈を確認する＞
		D-2.＜参照して Cando を作成する＞
	E.【「現場 Cando」としての適切さ】	-

プログラム目次へ

表 3　カテゴリーごとのコード数と言語活動の相関

	議論が起こる要因			合意形成に至る要因				
	A	B-1	B-2	C-1	C-2	D-1	D-2	E
聞くこと	0	0	0	1	0	2	4	7
読むこと	0	0	4	2	1	0	3	3
話すこと（発表）	1	2	0	0	0	1	7	2
話すこと（やり取り）	0	6	10	27	6	1	10	10
書くこと	1	0	0	0	0	0	1	0
書くこと（やり取り）	2	0	0	0	0	0	2	1

次節から各カテゴリーについて例を挙げて述べる。その際，カテゴリーや Cando は以下のように表記し，重要な部分は下線で示す。

【】：カテゴリー
＜＞：サブカテゴリー
『言語活動【ジャンル】熟達度（A1-C2）：言語能力記述文』：参照枠の活動 Cando を引用したもの
「言語活動【ジャンル】熟達度（A1-C2）：言語能力記述文」：「現場 Cando」として作成したもの

4-1.　【参照方法がわからない】

A.【参照方法がわからない】は，担当者が Cando を作れなかったことで議論が起こった部分から生成された。例えば，担当者は『書くこと【記録、メッセージ、書式】A1 - B1.1』から，「書くこと【情報を書く】A1：名前（カタカナ），性別，住所，学校の名前を書くことができる。」を作成したが，同じジャンルに A2 以上の言語能力記述文を作成できなかった。また，A は「話すこと（発表)」「書くこと」「書くこと（やり取り)」に関する議論において抽出された。

4-2.　【合意を得られない】

B.【合意を得られない】は，担当者が作成した案が全員から合意を得られなかったことで議論が起こった部分から生成された。サブカテゴリーが 2 点生成されたため，以下に詳細を述べる。

B-1.＜参照枠を参照していない＞は，合意を得られなかった原因が参照枠の記述以外を参照していることだった部分から生成された。また，参照元は担当者の経験から想起されたものであった。例えば，担当者は「話すこと（やり取り）【-】B1.1：再話ができる。」を作成した。しかし，参照枠との一致がなく，合意を得られなかった。当時，友国際では授業内で見たり聞いたりしたことを自分の言葉で再現して話す活動を行っていたため，担当者がこのような Cando を作成したと考えられる。また，B-1 は「話すこと（発表)」「話すこと（やり取り)」に関する議論において抽出された。

B-2.＜参照元がわからない＞は，合意を得られなかった原因がその参照元を推測できな

プログラム目次へ

いことだった部分から生成された。分析の結果明らかとなった参照元には，異なるケースがあったため，2 つ例を述べる。1 つ目は，参照元がそれ以前に作成された Cando であったケースである。例えば，担当者は「読むこと【情報検索】A2.1：よく行く場所で見る日本語から」を作成したが，断片的な記述のため合意を得られなかった。2 つ目は，参照元は参照枠であったが，文言がジャンルを超えてつなぎ合わされており，それがわかりにくさの原因になっていたケースである。例えば，担当者は「話すこと（やり取り）B1.2【-】：身近だが抽象的または文化的話題について，準備なしで参加できる。人の意見を把握しながら自分の意見を言うことができる。」を作成したが，合意を得られなかった。また，B-2 は「読むこと」「話すこと（やり取り)」に関する議論において抽出された。

4-3.　【共通理解】

C.【共通理解】は，担当者が作成した案を全員が理解することで合意形成に至ろうとした部分から生成された。サブカテゴリーが 2 点生成されたため，以下に詳細を述べる。

C-1.＜定義を確認する＞は，担当者が使用した文言の定義を確認しようとした部分から生成された。例えば，担当者は「話すこと（やり取り）【会話】A2.1：招待，誘い，好き嫌い，謝罪，ものを要求，簡単な情報を得る。」を作成した。これについて議論が起こり，「ものを要求」を「依頼」に変更した。また，C-1 は「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り)」に関する議論において抽出された。

C-2.＜書き方を決める＞は，ジャンルや言語能力記述文の書き方を決めることで，担当者が作成した案を理解しやすくしようとした部分から生成された。例えば，「話すこと（やりとり)」を作成する際，言語能力記述文を，「だれと／話題のレベル／予測の可否／文のタイプ／長さ／論理性」の順で表記するように決めた。また，C-2 は「読むこと」「話すこと（やり取り)」に関する議論において抽出された。

4-4.　【参照枠を読み込む】

D.【参照枠を読み込む】は，参照枠を適切に参照することで合意形成に至ろうとした部分から生成された。サブカテゴリーが 2 点生成されたため，以下に詳細を述べる。

D-1.＜解釈を確認する＞は，参照枠の記述に対する解釈がずれていた部分から生成された。例えば，『話すこと（やり取り）【情報の交換】B2.1:信頼を得られる程度に情報を詳しく伝えることができる。』について議論し，相手の背景知識などを考慮し，伝える情報を取捨選択できることだと合意した。また，D-1 は「聞くこと」「話すこと（発表)」「話すこと（やり取り)」に関する議論において抽出された。

D-2.＜参照して Cando を作成する＞は，参照枠を参照して Cando を作成した部分から生成された。参照枠のどの部分を参照するかには，様々なケースがあり，活動 Cando の類似するジャンルから引用することもあれば，同じジャンルの熟達度が異なる部分や，異なる言語能力，全体的な尺度，方略・テクスト・能力 Cando の記述を参照することもあった。例えば，4-1.で述べた例の後，全体的な尺度を参考に「書くこと【情報を書く】A2：名前（カタカナ)，性別，住所，学校の名前を正確に書ける。」「書くこと【情報を書く】B1：見慣れた形式の書類の欄に適切な情報を書ける。」「書くこと【情報を書く】B2：見慣れない

形式の書類の欄に適切な情報を書ける。」を作成した。また，D-2 はすべての言語活動に関する議論において抽出された。

4-5. 【「現場 Cando」としての適切さ】

E.【「現場 Cando」としての適切さ】は，現場である友国際の特色を考慮して，文言や文を修正・加筆・削除した部分から生成された。どのように考慮したかに異なるケースがあったため 2 つ例を示す。1 つ目は，教育内容を考慮したケースである。例えば，友国際には,日本社会や母国及び国際社会での活躍を見据えた教育を行うという教育目標があるが,実際には 10 代後半～20 代前半の学習者が多く在学しており，社会問題に対し関心がない学習者も多い。そのため，それらに関心が持てるような授業をすることが重要と考え，参照枠には記述のない,「社会問題」という文言を加筆し,「話すこと（やり取り）【合意形成をするために話す】B1.2：自分の専門分野に関連した話題や身近な社会問題，抽象的または文化的話題について，情報を比較し，コメントし合うことができる。」を作成した。2 つ目は，カリキュラム作成を考慮したケースである。1 章でも触れたとおり，友国際はこれまでも Cando 表を基に担任教員がカリキュラム作成を行ってきた。ここには，考えられる学生を育てるためには，教員が考えられるようにならなければならないという，友国際の教育方針が込められている。そのため，今回作成した「現場 Cando」でも担任教員がカリキュラム作成を行いやすいように考慮した。例えば,『話すこと（やり取り）【情報の交換】B1.2：短い物語，記事，スピーチ，討議，インタビュー，ドキュメンタリーをまとめ，自分の意見を示すことができる。』とあるが,「話すこと（やり取り）【社会的関係を築く会話】B1.2：情報をまとめ，自分の意見を示すことができる。」と文言を変えて作成し，担任教員が自身の担当クラスに引き付けて「情報」の具体を考えられるようにした。また，D-2 は「書くこと」以外のすべての言語活動に関する議論において抽出された。

5. 考察

結果から，以下の 4 点が示唆された。1 点目は，議論が起こる要因で抽出されたコードが言語活動によって異なることである。ここから参照枠の参照方法や程度は,教員間でも，1 人の教員の中でも一定ではなかったことがわかる。特に「読むこと」「話すこと（やり取り）」には＜参照元がわからない＞ものがあった。この際，案を作成した本人も参照元を明確に語れず，教員間の理解に齟齬が生じ合意が得られない場合があった。

2 点目は,【参照方法がわからない】場合に【参照枠を読み込む】に関する議論を必ず行っていたことである。ここから参照枠を参照することで指標を示し，教員間の連携や教育の質の向上につなげようとしたことがわかる。友国際には「現場 Cando」作成以前から Cando 表があったが，教員が活用できる枠組みとして十分に機能しておらず，その改善のために参照枠を採り入れようと考えた。したがって，参照枠への理解を一致させた上で「現場 Cando」を作成することは，必要不可欠であった。

3 点目は,【合意が得られない】場合は,【共通理解】に関する議論とともに,【参照枠を読み込む】【「現場 Cando」としての適切さ】に関する議論も行っていたことである。話し合いを行うためには，担当者の参照方法や記述方法を理解する必要があったため，全員で

抽象度を変えながら参照枠を読み込み，適切に参照されているか議論が行われた。また，その中で教師自身の経験が反映されている部分を明らかにするために，お互いの教育観を聞き合うこともあった。さらに，現場での適切さについても議論を行った。上記の通り，参照枠を参照しCandoを作成することは重要である。しかし，参照枠でも「「日本語教育の参照枠」は，（中略）学習・教育の内容や方法の画一化を図るものではない」（p.5）と述べられているように，現場の特色を考慮しなければ「現場Cando」として機能するものにはならない。したがって，現場での適切さについて議論することも，必要不可欠であった。

4点目は，「書くこと」のようにほとんど議論が起きなかった言語活動もあったことである。理解の一致を確認したり，適切さについて考えたりする機会が失われた可能性があるため，議論が起きなかったことが良いことだったかどうかは不明である。なお，「聞くこと」に議論が起こる要因がなかったのは，この言語活動に関するファイルのみ，話し合いの中で方針を決めた上で担当者が案を作成したためだと思われる。

6. 結論

「現場Cando」作成には，参照枠と現場での適切さとのバランスを保つことが必要だった。また，参照枠と向き合うことは自己や他者，現場に向き合うことにつながり，共通ビジョンの解像度を上げるという成果があった。しかし，これらを行うためには，各教員に参照枠を理解する力や議論を行うためのコミュニケーション力が求められることが明らかとなった。今後，このような力をどのように養成するかについても考える必要がある。

注

（1） 話し合い開始時には，「日本語教育の参照枠 報告」は，取りまとめられていなかったため，実際には「「日本語教育の参照枠」一次報告」を主に参照した。

（2） 参照枠では「カテゴリー」（p.13）と表記されているが，本稿ではコーディングによって生成されたカテゴリーとの混同を避けるため，ジャンルと表記する。

（3） 参照枠では書き言葉の産出を「書くこと」にまとめている。しかし，友国際では日常的に教員と学生がSNSによるやり取りを行っており，その部分を「書くこと（やり取り）」という言語活動として分けることで，教員や学習者に意識してもらおうと考えた。

参考文献

（1） 奥田純子（2010）「民間日本語教育機関での現職者研修」『日本語教育』144，pp.49-60

（2） 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法　原理・方法・実践』 新曜社

（3） 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2020）「「日本語教育の参照枠」一次報告」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92664201_01.pdf（2023年9月25日）

（4） 文化審議会国語分科会（2021）「日本語教育の参照枠 報告」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf（2023年9月25日）

特別支援学校（視覚障害）で三療を学ぶ留学生の日本語学習支援ニーズ

―「生理学」の学習方法に関するインタビュー調査より―

河住有希子（日本工業大学）・藤田恵（日本国際教育支援協会）

1. はじめに

本研究は日本語点字を用いて三療（鍼灸あん摩マッサージ指圧）を学ぶ日本語非母語話者が専門教育課程で「生理学」を学ぶ時期の支援ニーズを明らかにすることを目的とする。

生理学を対象としたのは，生理学が入学後最初に学ぶ専門基礎科目の一つであり，また，模型などに触れて直接的に認識することができない内容を取り扱う科目ために学習上の負荷が大きいと考えたためである。母国あるいは日本国内で予備教育を受けて専門教育過程に入学する留学生は，初級終了程度の日本語力で生理学を学び始めるため，この時期の学習を支援することの意味は大きい。また，三療を学ぶ学生は課程終了後に国家試験合格を目指すが，厚生労働省によると，本稿執筆時点で最新の第 31 回試験の合否結果（合格者数/受験者数）は，はり師 2877/4084，きゅう師 2875/4010，あん摩マッサージ指圧師 1148/1296 と，第二言語で受験する学習者にとっては決して容易な試験ではない。入学直後の専門基礎科目の支援を充実させることは，導入教育のみならず，国家試験合格に向けても意義のあることとなるであろう。

そこで本研究では，日本に留学して三療を学びすべての国家試験に合格した元留学生へのインタビューを通して入学直後の不安や自助努力を聞き取り，目標達成までのプロセスを着実に進めるための支援ニーズを検討することとした。

2. 支援ニーズ調査

2-1. 調査協力者の選定

三療の国家試験受験資格は，三年以上，文部科学大臣の認定した学校又は，厚生労働大臣あるいは都道府県知事が認定した養成施設にて必要な技能と知識を修得したものに与えられる。これらの教育機関は日本語教育機関ではないことに加え，三療すべての国家試験を同時に受験する場合の試験科目数は 15 科目（医療概論（医学史を除く），衛生学・公衆衛生学，関係法規，解剖学，生理学，病理学概論，臨床医学総論，臨床医学各論，リハビリテーション医学，東洋医学概論，経絡経穴概論，東洋医学臨床論，はり理論，きゅう理論，あん摩マッサージ指圧理論）にのぼり，教育課程の中では臨床実習の実施も要件とされていることから，時間をかけた体系的な日本語教育を導入することは難しい。

そのような中で学習効果を高め，結果に結びつけるための支援を検討することが筆者らの目指すところである。そこで本研究ではロールモデルとなり得る 2 名（日本に留学し日本国内の教育機関で三療を学び，すべての国家試験に合格した協力者 A，B）にインタビューを行うこととした。この 2 名の経験から，現実的に可能であり，結果に結びついた学習方法を聞き取り，ほかの学習者も参考にできるように一般化するための支援策を検討す

プログラム目次へ

る。協力者 A は漢字圏，協力者 B は非漢字圏出身で，生理学を学んだ時期は A が 1999 年度，B が 2016 年度である。

2-2. 調査方法

調査には web 会議システム Zoom を用いた。調査協力者 2 名のそれぞれに対し，本稿の執筆者である調査者 2 名と調査協力者 1 名の 3 名での半構造化インタビュー（各 50 分程度）を行った。インタビューは調査協力者の承諾を得て録音し，文字起こしをして資料とした。なお，インタビュー実施に際しては，個人情報保護の方針及び調査協力の中止，調査データの破棄等に関する協力者の権利等を説明し同意を得た。

インタビューの主題は「生理学をどのように学んだか」とし，①当時学校で生理学の授業をどのように受けたか，②予復習にあたり誰からどのような協力を得たか，③生理学を学んだ時期（入学直後）に，どのような資料や道具を使用したかを，質問項目とした。

2-3. 結果

調査の結果，視覚の状態や母語，日本語学習歴，在学した時期など，多くの点で背景の異なる協力者Ａ，Ｂであるが，両者の学習方法は次の点で共通していた。

(1) 教科書の精読

両者とも，学習において重視したこととして「教科書をすべて丁寧に読む」ことを挙げた。専門科目の教科書は初学者にとっては未知語の割合が高く，留学生にとってはさらに，日本語の文法や専門書特有の表現等も理解の困難度を挙げる要因となる。そのため，授業では専門科目教員が要点をまとめた資料等が準備され，それを用いて授業が進められることもある。しかしながら協力者Ａ，Ｂはいずれも，資料に書かれている要点を覚えるだけでは理解は深まらず，課外で自主的に教科書の学習範囲の全体を繰り返し読むことが必要であったと述べた。またその過程で専門用語に繰り返し触れ，生理学の言葉に慣れることで授業中の日本語が聞き取りやすくなるという効果が語られた。

(2) 録音データの文字起こし

両者とも，授業時の音声を録音し，教員に個別に質問した際のやりとりも録音して課外学習に使用していた。そして国家試験に合格した両者は，録音を繰り返し聞き直すだけでなく，点字による文字起こしをして，学習内容を一言も聞き落とすことなく正確に理解しようと努めていた。その過程で分からない言葉や表現があれば教員や周囲の日本人に質問し，教科書と照らし合わせて，音と文字と意味を同定しながら理解を深めていた。

両者とも生理学を学ぶ時期に当たる入学後半年程度は，教科書の文章も講義内容もほぼ理解できず，ただひたすら聞いて書くことを繰り返していたと語られた点も共通していた。

(3) ラジオ放送の聞き流し

ラジオ放送を，「分かっても分からなくても聞き続ける」ことで音とスピードに慣れる努力をしていたことも，協力者 A，B から共通して挙げられた点である。学術的な日本語だけでなく，日本で生活する中で耳から入ってくる日本語の速さと音に早く慣れることも非常に重要な課題であったことが語られた。

3. 支援ニーズの検討

三療の国家試験すべてに合格したA，Bはともに，上記の(1) (2)に示したように，要点を絞った効率的な学習よりも，膨大な学習内容をすべて受け止めて学ぶ学習方法を選択していた。点字使用者は墨字で出版された辞書や補助教材へのアクセスが容易ではないことから，上述の学習方法を支援するためには，教科書カバー率をできる限り高めた語彙リストの作成は有用であろう。河住他（2019）が三療の国家試験過去問題の語彙分析では動詞類，形容詞類の 6 割以上，副詞類，接続詞の 9 割以上が，旧日本語能力試験の出題基準に掲載されている語（日本語教育での学習語彙）であることをと示している。一方で今回の協力者は両者とも，生理学受講時には教科書も授業中の日本語も「ほとんど分からなかった」と語っている。このことから，形態素解析により短単位で抽出した語彙は既習の可能性があっても，生理学の学習の中で用いられる中単位，長単位の語の想起にはつながっていない可能性や，同じ語でも日本語教育と専門教育では文脈内での語義やコロケーションが異なる可能性が考えられる。よって，これらを考慮した語彙リストの作成について，今後検討したい。

また，授業中の日本語が理解できないことは，授業を担当する教員にとっても工夫が求められ，負荷となっていることが想像される。授業を担当し，学習者から様々な質問を受ける専門教育課程教員に対して「やさしい日本語」への言い換えのサポートをすること，学習者に対して日常の日本語に慣れるための多聴のリソースを選定し提示することにもニーズがあると考えられる。

4. おわりに

本研究では，学習者自身の試行錯誤の事例から，今後求められる支援を検討した。2 名の語りから一般化することは難しいが，国家試験に合格した当事者が実際に行っていた学習方法は示唆に富むものであり，世代も母語も異なる両者に多くの共通点があったことは，興味深い点である。今後は協力者を増やして多様な学び方を把握するとともに，生理学を担当する教員にも協力を得て支援ニーズも調査し，学習者・専門教育課程教員・日本語教育専門家の三者が効果的につながるための，日本語教育からの支援方法を検討したい。

参考文献

(1) 厚生労働省，第３１回あん摩マッサージ指圧師，はり師及びきゅう師国家試験の合格発表について，https://www.mhlw.go.jp/general/sikaku/successlist/2023/siken13_14_15/about.html（2023 年 9 月 16 日確認）

(2) 河住有希子，藤田恵，浅野有里，北川幸子（2018）「あん摩マッサージ指圧師国家試験に見られる語彙の分析　―用いられる語彙の傾向と学習優先度の検討―」2018 年度日本語教育学会春季大会予稿集，pp.265-266

本研究は JSPS 科研費 21K02727（「グローバル化時代における視覚特別支援教育と日本語教育の有機的連携に向けた基盤構築 」研究代表者:河住有希子）の助成を受けたものです。

「特別の教育課程」としての日本語指導に関する教員の認識
－研修参加者のアンケート調査から－

齋藤ひろみ・工藤聖子・小西円・谷啓子・米本和弘（東京学芸大学）・
市瀬智紀（宮城教育大学）・河野俊之（横浜国立大学）
＜共同研究者＞見世千賀子（東京学芸大学）・海老原周子（一般社団法人 kuriya）・
角田仁（東京都立町田高等学校）

1. はじめに

文部科学省(2022)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 4,808 人に上る。課程別に見れば，定時制課程の生徒数が全日制を上回り，中退率は 5.5%，卒業後に進学・就職ともしていない者は 13.5%存在する。文部科学省はこうした状況に対し，教育基本法施行規則を改正し，日本語指導を「特別の教育課程」として編成・実施できるように制度を整えた(令和5年4月より施行)。外国人生徒等が在籍する高等学校には，この制度を利用して日本語指導の充実を図ることが求められている。本制度の活用に関する『手引』と『ガイドライン』が作成され，日本語指導関係者及び教育行政担当者を対象とする研修会も実施されている。

東京学芸大学は，文部科学省事業「高等学校における日本語指導体制の充実に関する調査研究」(令和 5 年度) を受託し，その一環として関連の研修を実施しており、発表者グループは，その調査部会メンバーとして，研修を企画し実施している。本発表では，研修参加者へのアンケートと研修の記録をもとに，高等学校の日本語指導関係者が本制度化をどのように評価し，高等学校段階の外国人生徒等への日本語指導の制度，質的転換の必要性をどう認識しているかを探ることを目的とする。さらに，その結果から今後の研修の実施に向けた示唆を得る。

2. 高等学校における日本語指導の制度化－「特別の教育課程」としての編成・実施

令和 5 年度より学校教育法施行規則の改正により，高等学校における日本語指導は「特別の教育課程」として編成・実施できることとなった。小中学校の場合との大きな相違点は，単位として認定されることである。「特別の教育課程」による日本語指導は他の科目同様，多くの場合 1 年単位で設定され，実施に当たっては「個別の指導計画」を作成する必要がある。また，指導計画に示された目標に照らして満足できる成果があれば単位が認められる。生徒の学習と努力が公的に認定され，学習を保障する仕組みだと評価できる。

しかし，その導入には小中学校の場合とは異なる複雑さがある。第一に，高等学校によって課程，学科，履修制度は異なるが，各校の制度的特徴に応じて「特別の教育課程・日本語指導」を教育課程に配置し，単位履修時期を調整する必要がある。卒業単位の一部に替えるのか加えるのか，どの科目に替えるのか，科目履修の順をどうするのか，既に学校設定教科・科目として日本語関連科目がある場合はどう関連付けるのか等が問題となる。

第二に，前年度の秋，日本語指導が必要な入学生の有無が確定する前の段階で，「特別の教育課程」としての日本語指導の実施の要否を判断し，指導体制・人的配置の整備をしなければならない。こうした複雑さに対応するために，担当者には日本語指導担当教員，補助員，支援者に加え，日本語指導コーディネータの配置が推奨され，組織的な対応が求められている。また，生徒一人ひとりの「個別の指導計画」の作成においては，卒業後の進路に関するキャリア指導・支援が重視されている。このように，高等学校における本制度の導入には，制度の理解，課程編成，体制整備，既存の仕組みの調整，そして担当者の専門性など，小中学校以上に計画的で組織的な対応が必要となっている。

3. 研修のテーマ・プログラム・参加者について

研修は，「特別の教育課程」を開設，導入している学校からの取り組み事例の報告，日本語指導実施校の教育課程編成例の紹介，参加者との質疑応答・情報交換から成る。実施した研修のテーマ・プログラム・参加者については表1のとおりである。研修終了後，所属高等学校の状況，導入に当たっての課題・困難等についてアンケートを実施した。

表1　研修一覧　　※人数：申込数／実際の参加数／アンケート回答数

	第1回オンライン研修	第2回オンライン研修	第3回オンライン研修
テーマ	「特別の教育課程」による日本語指導	外国人生徒等のための「個別の指導計画」	キャリアと日本語指導・教科学習支援
プログラム	①特別の教育課程の説明②実践事例の紹介③「特別の教育課程」による日本語指導の実施に向けて	①特別の教育課程②実践事例の紹介③「個別の指導計画」の作成	①高等学校における外国人生徒等へのキャリア支援②実践事例の紹介③分科会による交流会
人数※	134/128/61	97/86/46	103/93/46
立場	教育行政職16.4%，学校教員57.4%，日本語支援員/指導員等9.8%，地域ボランティア4.9%，その他11.5%	教育行政職15.2%，学校教員56.5%，日本語支援員/指導員等13%，地域ボランティア2.2%，その他13%	教育行政職8.7%，学校教員54.3%。日本語支援員/指導員等15.2%，地域ボランティア8.7%，その他8.7%
参加履歴	－	第1回オンライン研修37%	第1回オンライン研修41.3% 第2回オンライン研修41.3% 第1回対面研修15.2%
	第1回対面研修	第2回対面研修	第3回対面研修
テーマ	高等学校の日本語指導の内容構成開発と実践	北陸における高等学校の日本語指導の充実に向けた取り組み	高等学校における外国人生徒等への日本語指導の取り組み
プログラム	①日本語指導における「特別の教育課程」の導入について②日本語プログラムとその組み合わせ③実践事例の紹介④ワークショップ（日本語プログラムB・Cの授業づくり）	①敬和学園高等学校における日本語指導や外国ルーツの生徒の支援体制②情報提供「高等学校の特別の教育課程について」③授業参観・授業提供④研究協議会・意見交換	①特別の教育課程について②高等学校における日本語指導の現状③指導のための方法やリソースについて④外国人児童生徒受入拡大対応業務（県委託事業）の概要と課題について⑤情報共有
人数※	43/41/27	14/14/8	15/15/12
立場	教育行政職18.5%，学校教員63%，日本語支援員／指導員等11.1%，地域ボランティア7.4%，その他7.4%	教育行政職12.5%，学校教員37.5%，日本語支援員／指導員等0%，地域ボランティア　12.5%，その他　37.5%	教育行政職18.5%，学校教員63%，日本語支援員／指導員等11.1%，地域ボランティア7.4%，その他　7.4%
参加履歴	第1回オンライン研修48.1% 第2回オンライン研修37%	第1回オンライン研修50% 第2回オンライン研修25% 第3回オンライン研修25% 第1回対面研修12.5%	第1回オンライン研修41.7% 第2回オンライン研修41.7% 第3回オンライン研修33.3% 第1回対面研修8.3% 第2回対面研修8.3%

プログラム目次へ

4. 研修アンケートから浮かび上がる高等学校の日本語指導の現状と課題

4-1　「特別の教育課程」導入の状況と活用に当たっての課題

研修参加者に対する事後アンケートでは，高等学校所属の参加者のうち 65%が「特別の教育課程」による日本語指導をすでに実施しているか，導入を検討しており，高等学校における日本語指導の必要性と「特別の教育課程」の導入に期待する声が聞かれた（図 1）。その一方で，35%は「特別の教育課程」による日本語指導を実施することは難しいと回答している（図 2）。

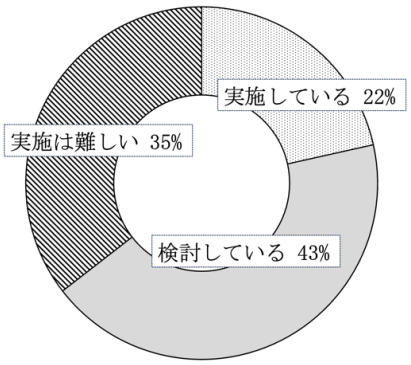


図 1　「特別の教育課程」実施状況

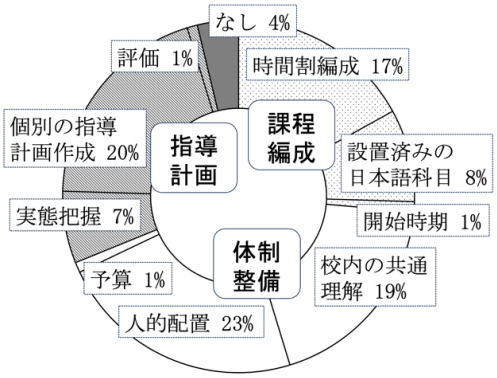


図 2　導入を検討する上での課題

自由記述において見られた実施上の困難・課題は，体制整備（人的配置・校内の理解），指導計画（実態把握，個別の指導計画作成），課程編成（時間割編成，設置済み日本語科目）「特別の教育課程」実施を検討する上での課題（図 2）であった。

1）課程編成に関する制度上の制約や複雑さに関するもの

「1 年 2 年に必修科目ばかり」，「選択科目が 4 年間を通じて 2 単位しかない」など，高等学校の教育課程編成上の特性が「特別の教育課程」導入を検討する上での難しさにつながっていた。その他制度上の制約としては，「特別の教育課程」をもって替えることができない必履修教科・科目や総合的な探究の時間等があること，すでに学校設定教科・科目として日本語関連科目があること，教員の確保などの観点から現実的に年度や学期途中からの導入が難しいことなどが指摘された。

2）実施体制の整備に関するもの

「担当教員や支援者の人的配置がなく，指導体制を整えることができない」といった人的配置に関する指摘があり，教育委員会を含む学内外の支援・連携体制を構築することの難しさが挙げられた。中でも個別の指導計画作成や指導に関わるような日本語教育に関する専門性を持つ教員の確保の問題が指摘されていた。また，管理職や教員間で日本語指導に対する理解や必要性に対する共通認識を形成する難しさが挙げられている。

3）指導計画・実施に関するもの

日本語指導が単位認定されることから，「通常の学級の子とどこまで違う内容の教育課程を作れるのか」，「評価をどうするかという部分が他の生徒たちとの兼ね合いで難しい」など，具体的な指導内容や指導の範疇，日本語能力や学習評価に関する疑問が示されていた。

以上の課題・困難の背景には，入学者選抜による適格者入学主義の影響を受け，日本語指導体制も，指導内容も，学校の教育課題として十分に検討・整備されてこず，時間講師や支援員等の一部の者で対応してきたことがある。そのため，その方法や情報も共有・活用できる形で蓄積されず，高等学校での日本語指導は局所的な実践経験に留まっていると考えられる。アンケートには，「特別の教育課程」による日本語指導に関して，「初めて知った，わからない」という回答も少なくなく，制度に関する情報が関係者に広く周知されていないことも明らかとなった。

4-2　オンライン研修に対するコメントから

参加人数の多かったオンライン研修の事後アンケートのコメントを下に示す。ここからも高等学校の外国人生徒教育の現状として，「特別の教育課程」活用の課題として挙げられた点に通底する問題があると考えられる。制度導入と並行して，日本語指導・教科学習支援の内容と方法自体の質的改善を進めることが必要であることが強く示された。

- 第１・２回研修は，「特別の教育課程」の制度の解説を中心に組み立てていたが，理解が深まったとのコメントが見られる。
- 「特別の教育課程」実施校や日本語指導の充実の取組を行っている高等学校に依頼し，実施状況の報告を行った。体制整備の経過，教育課程と時間，履修方法等の仕組みに関する情報があり，導入の過程を具体的に知ることができたという感想が寄せられた。ただし，事例報告校は定時制高等学校に限定されており，普通高校の事例を知りたいといった要望も見られ，高等学校の課程・制度の違いによる制度活用の事例の収集が課題となっている。
- 第３回研修では，日本語指導・教科学習支援の事例を実施形態別に報告した。学校設定科目としての日本語指導，一般の国語科の授業におけるリライト教材の活用，取り出しの教科（国語科・社会科）の授業（日本語と教科の統合学習型）である。日本語と教科学習支援の具体例からヒントが得られたとの多数のコメントがあった。
- 各回，質疑応答の時間を設けているが，「特別の教育課程」に関する疑問を解消できた，事例報告者に質問をして具体的情報を得られたとの回答も見られた。

5 対面研修参加者の参加状況から浮かび上がる，研修の内容構成・方法の課題

5-1　第１回対面研修-日本語プログラムに関するワークショップ

事後アンケートによれば、本研修の参加者は「日本語指導・日本語学習支援を行っている」40.7%、「学校管理、学校教員の指導を行っている」22.2%、「教科指導・教科学習支援を行っている」18.5%であり、多様な経験・立場の方が参加していた。以下、日本語の技能別プログラムＣのワークショップ（ＷＳ）の様子から、本対面研修の課題を検討する。

ＷＳでは、新しい部活動をつくる相談のためのモデル会話をつくる等のグループ活動を行った。アンケートには「具体的な日本語の授業の組み立て方についてわかった。」「プログラムＢとＣ（やD）の違いがわかった」という回答があり、短時間でも対面で他者と活動に取り組むことによるメリットがあったと言えそうである。しかし、ＷＳの参加の様子からは、文型「～したいです」をどう使うかに囚われて活動のアイディアが浮かばないグル

ープがある一方で、部活動提案書を提示して相談するという活動案を作成し、相談時の会話例に加えて提案書のモデルをも作成しているグループもあった。参加者の既有の「日本語の授業」のイメージと、ＷＳの課題「特定の技能に焦点を当てたタスク活動づくり」との間にギャップがある参加者には、ワークショップの課題遂行に困難があったようである。初任者と経験者が学び合える内容・活動の選定、従来の枠組みを揺るがしつつ新たな方法論についての理解を促す丁寧な情報提供が研修の課題である。経験に基づきグループ分けをし、その経験に応じてＷＳの課題を設定するという実施方法の検討も必要である。

また、アンケートには「高校の現場に沿ったワークショップを考えてほしい」との回答があった。また、ＷＳの実施中にも、「部活を作るのはハードルが高い。そもそもやりたいことを部活という形にしなくても文化祭とかでもいいんじゃないか」といった声があり、ＷＳの課題を現場での困り感に沿って決定することの重要性が示唆される。同時に、受講者がＷＳでの経験を自分の現場に合わせて柔軟に応用・活用する力を育むことと、学びの主体として創造的に研修に参加する態度を形成することも必要だとも考えられる。以上より、参加者の経験値や、研修への参加態度の違いを考慮し、ワークショップの課題・実施方法の再検討、研修での学びの活かし方を示唆することが課題として残される。

5-2　第 2・3 回対面研修　散在地域における体制整備に関する研修

第 2・3 回は，散在地域である新潟県・宮城県で実施したが，研修の内容構成・方法の検討のために，次の課題と示唆が得られた。

両研修は「特別の教育課程」の展開普及を目的としたものである。外国人生徒等を受け入れている学校の日本語教育担当者を含めた高校教員・管理職，高等学校を管轄する教育委員会の指導主事等の参加が期待されていたが，実際の参加者には，高校の教育課程導入の意思決定にかかわる管理職や教科担当である専任教員の参加は多くはなかった。一方で，外国人児童生徒等の指導に当たる非常勤講師や支援者（高校以外での支援者も多くみられる）の参加が得られ，また，岩手，長野，東京，富山，茨城，愛知等からの参加者もあった。参加者の地域・立場の多様さから，本研修では次の成果と示唆を得た。

対面による 2 回の研修で，地域も外国人生徒等教育への関わり方も異なる立場の者が交流することにより，学校管理者・自治体・学校による実施体制の整備や取り組みについての違いが認識された。例えば，次のような状況である

・集住地域にあり外国人生徒が多数在籍しており，校務分掌で専門の課を設置する学校
・私立学校で留学生から始まり，地域の外国人生徒を受け入れるようになった学校
・昼夜二部制で学校設定科目を置いている学校
・散在地域で在籍者はいるが体制整備はなく，生徒がオンラインで学習する学校など

交流を通してそれぞれの環境に応じた組織的対応，教員の関わり方を検討する必要があることが共有された。そのため，「学校全体としてのシステムの見直し」「管理職および教職員全員の意識改革」の問題が多く語られることになった。これら課題は，本研修の眼目である「特別の教育課程」普及の議論の前提となるものであり，高等学校の外国人生徒等教育，そして，今後の研修の内容や情報提供上の要点として改めて認識された。

指導や支援にあたる人材の確保についても話題となった。3 回目の対面研修では，参加

教員が外国人児童生徒教育に携わるようになった動機や背景について情報が共有された。高校の教員免許を所持し日本語教育の学習歴があり，さらに外国人児童生徒への指導経験もある者を確保することには困難がある。人材確保には，各地域が人材発掘，人材情報のネットワーク形成に向けて主体的に取り組むことが必要だということが実感された。

6 まとめ

研修参加者のアンケート・研修での情報交流を通し，高等学校の外国人生徒等の受け入れ，及び指導・支援に関する次の実態が確認された。「特別の教育課程」の導入においては，これらの課題を同時進行で，あるいは先に解決し，土壌をつくることが求められる。

- 自治体や学校によって，外国人生徒等の受け入れ・指導体制や教育・支援内容は多様であり，「特別の教育課程」の導入には，従来の体制とその実践上の特徴に応じた活用の仕方を仕組み化する必要がある。
- 教育課程（全日制・定時制・通信制）や学科（普通科・総合学科・専門学科），履修制度　（学年制・単位制）により，制度的制約を十分に理解した上で，教育課程上の位置づけを明確にして「特別の教育課程」を運用する必要がある。
- 外国人生徒等教育に関わる学校関係者，自治体関係者，地域支援者のもつ専門性と資源を「特別の教育課程」の導入を契機に，有機的に編み直し，ネットワーク化を図る。
- 日本語指導・教科学習支援の内容と方法に関する実践の蓄積と情報の交流を活発化し，担当者が「個別の指導計画」を適正に作成できるようなサポートと，教育の質的充実を推進するための安定的な研修機会の提供が求められる。

本発表は研修参加者の声を拾って検討した結果である。今後、検討すべき問題には，入学者選抜や進級制度などに基づく高等学校や生徒の垂直的な序列化が外国人生徒等教育に与える影響や，高等学校の外国人生徒等教育・日本語指導と小・中学校の教育との非連続性の問題等がある。言い換えれば、学びの連続性とキャリア開拓の保障に関わる問題である。これらの問題を探究しつつ，高等学校において「特別の教育課程」の導入で広がる可能性として、「外国人生徒等が社会的存在として自己実現をするためのことばの教育としての「日本語指導」」を掲げ、その実現に向け，調査と提案を重ねていくつもりである。

付記

本研修は，東京学芸大学が文部科学省「高等学校における日本語指導体制の充実に関する調査研究」事業を受託して実施しているものである。

参考文献

（1）東京学芸大学（2023）『高等学校における外国人生徒等の受入れの手引』
『高等学校の日本語指導・学習支援のためのガイドライン』
https://www2.u-gakugei.ac.jp/~knihongo/feature/feature.html
（2023 年 10 月 1 日最終閲覧）

日本語の母語場面と接触場面の雑談におけるナラティブの分析
―コミュニケーション上の機能の観点から―

夏 雨佳（東京外国語大学大学院生）

1. はじめに

日常的な雑談は，昔のことを共に懐かしんだり，ある経験を伝え合ったりすることで，「同一の感情を共有できること」を確認しあう行為であるとされている（岡田ほか 1997）。そのため，雑談の中で過去の経験等についてナラティブとして語る行為によっても，語り手と聞き手が同一の感情を共有することが可能となると言えよう。こうしたナラティブには，語られる目的が必ずあるはずであり，情報伝達をしたり共感を示したりする等，様々なコミュニケーション上の機能を持つと考えられる。だが，これまでのナラティブに関する研究では，ナラティブの構成要素，語り手と聞き手の相互行為等に着目するものは多くあるが，日本語の雑談におけるナラティブの機能に着目するものはまだ少ない（鈴木 2020 等）。また，鈴木（2020）は母語場面しか扱っていないが，日本語教育を考える上では学習者が参加する接触場面も分析する必要がある。

そこで，本研究では，日本語の母語場面と接触場面の雑談におけるナラティブに着目し，先行・後続話題（発話）との関連性をもとに，参加者が何のためにナラティブを語っているのか，それによってどのようなコミュニケーション上の機能を持つのかを分析する。これをもとに，ナラティブを扱った会話教育への提言を行う。

2. 先行研究

本節では，ナラティブの定義と構造，コミュニケーション上の機能，日本語母語場面のナラティブの機能という 3 つの視点から先行研究を概観する。

まず，ナラティブの先駆的研究として，Labov（1972）が挙げられる。Labov（1972）では，ナラティブを「言語による節の連鎖と実際に起こった出来事の連鎖を対応させて過去の経験を要約して話す 1 つの方法」（pp.359-360 筆者訳）と定義し，最小のナラティブ（minimal narrative）は，「物語節」が 2 つあり，「時間的な接合点（temporal juncture）」を 1 つ含むものであるとしている。そして，Sacks（1974）では，日常会話におけるナラティブを語り手と聞き手による相互行為的なものとして扱い，「前置き」（語り手がナラティブを語り始める許可を求め，聞き手と交渉したりする部分），「語り部」（語り手がターンを保持し，ナラティブの結末，オチまで語る部分），「反応部」（聞き手がナラティブに対する理解を示したり評価したりする部分），という 3 つの構成要素があるとしている。

そして，南（1974:25）は，「われわれのことばが一般のコミュニケーションにおいてはたしている役割は，単に相手にものごとを伝えるだけではない」，様々な機能があると述べている。特に，Jakobson（1980）は，表 1 のように，6 つのコミュニケーション上の機能があるとしている。

プログラム目次へ

表 1　コミュニケーション上の機能（Jakobson 1980，南 1974:25-26 和訳）

①関説的機能（referential　function）	情報事実を伝え，言語外事実に関する情報のやりとりをする機能
②心情的機能（emotive function）	話し手の態度を直接に表現し，主観的な内容を表出する機能
③動能的機能（conative function）	相手に働きかけて，行動させたり，了承・同意を得たりする機能
④交話的機能（phatic function）	言葉を交わすことにより良好な関係を形成する機能
⑤メタ言語的機能（metalingual function）	ことばをことばで代表する機能
⑥詩的機能（poetic function）	芸術，遊び等に関する機能

また，ナラティブの機能を分析する研究には，鈴木（2020）がある。鈴木（2020:236）は「そのコンテクストにおいて，その物語が対人的に何を実現するか（しようとしているか）」という，ナラティブを語る目的の観点から，BTSJ 会話コーパスの日本語母語場面の雑談会話をもとに，ナラティブの「対人的機能」を以下の 3 種類に分けている（表 2）。そして，3 つの機能は並列な関係ではなく，階層的な関係を持っているとしている。具体的には,「A.情報伝達･描写型」はナラティブの必然的かつ基本的な機能であり, その中には, 感情を表現したり喚起したりする「B.感情表現・喚起型」が含まれるという。さらに,「B.感情表現・喚起型」の中には，意見・主張，評価を表明する「C.意見・評価表明型」という機能が含まれるとしている。

表 2　ナラティブの「対人的機能」（鈴木 2020:236-243）

A.情報伝達・描写型	意見・評価や感情を明確に表現することなく，もっぱら客観的に事実を伝えるということを指し，必ずしも詳細で有用性の高い情報を伝えるということまでは含意しない。そして，意見，評価等の表明や共有を目的としない。聞き手の情報要求に応えて開始する物語も含める。
B.感情表現・喚起型	語り手がある出来事を体験した時点で抱いた恐怖や喜び, 恥ずかしさ等の感情を「表現」し，聞き手に共感や同情を求めることと，（たとえば第三者の体験の伝聞の場合に顕著なように）語りの場において聞き手におかしさや怒り等の感情を「喚起」しようとすることの両方を含める。
C.意見・評価表明型：「同意する」,「反論する」,「根拠を示す」	単独で何らかの意見を主張するものだけでなく, 明示的に表明された意見に対してそれを支持するための根拠として述べられるものも含めることとする。また相手の意見を支持する類例を挙げるか反論する目的で語られる物語も含める。

以上を踏まえ，Jakobson （1980）で挙げられている 6 つのコミュニケーション上の機能は雑談におけるナラティブの機能と関連している部分があると考えられる。鈴木（2020）も，「A.情報伝達・描写型」のナラティブと「①関説的機能」が重っていると述べている。そして，「B.感情表現・喚起型」と「C.意見・評価表明型」はともに，Jakobson （1980）の「②心情的機能」を持つと考えられる。さらに，相手を説得したりするといった「③動能的機能」を持つナラティブもあるのではないか言える。また，鈴木（2020）で挙げられている「C.意見・評価表明型」（同意・反論等） の機能をナラティブが持つかどうかは，先行話題との関連性を見る必要がある。そこで，本研究では，Jakobson （1980）のコミュニケーション上の機能と鈴木（2020）のナラティブの対人的機能を踏まえ，先行・後続話題（発話）との関連性をもとに，ナラティブのコミュニケーション上の機能を分析する。

3. 研究方法

まず分析対象として，日本語の母語場面と接触場面における二者会話のオンライン雑談を 20 分程度，それぞれ 4 グループ収集した。そして，同じ会話に参加する 2 人は，知り合いの関係とし，会話参加者全員 20 代の女性に統一した。また，中国人学習者は全員上級学習者（N1 取得），かつ 2 年以下の滞日期間に統一した。表 3 は収集した会話データと会話参加者の情報である。

プログラム目次へ

表 3　収集した会話データと会話参加者の情報

グループ	母語場面	会話参加者		接触場面	会話参加者	
G1	**会話 1-母**	J1	J5	**会話 1-接**	J1	C1
G2	**会話 2-母**	J2	J6	**会話 2-接**	J2	C2
G3	**会話 3-母**	J3	J7	**会話 3-接**	J3	C3
G4	**会話 4-母**	J4	J8	**会話 4-接**	J4	C4

会話データの収集手順としては，まず，参加者に「調査同意書」に署名をしてもらい，許可を得た。会話はオンラインでの二者会話の形で行い，会話の様子を 1 人の参加者に録音・録画してもらった（調査者はオンライン会話に参加しなかった）。そして，会話データを録画する前日に，「20 分程度自由会話してください。」という指示を出した。

分析方法としては，まず Labov（1972），中井・夏（2023）を踏まえ，ナラティブを「日常会話の中で，過去または将来に行う出来事を語るもので，少なくとも 1 つ以上の時間的接合点が含まれるもの」と定義した上で，ナラティブを語り手と聞き手による相互行為として捉えることとした。その上で，Sacks（1974）によるナラティブの構成要素（前置き，語り部，反応部等）の定義に従い，ナラティブを抽出した。また，「会話の中で，導入・展開された内容のまとまりを持った発話の集合体で，その前後に沈黙等の切れ目を示す要素が来るもの」（佐藤ほか 2022）という話題の定義に従い，ナラティブの先行話題の認定も行った。そして，抽出したナラティブの内容，構成要素，先行話題との繋がりを分析した上で, コミュニケーション上の機能（Jakobson 1980）とナラティブの対人的機能（鈴木 2020）を踏まえて，ナラティブのコミュニケーション上の機能の分類を試みた。さらに，日本語の母語場面と接触場面におけるナラティブの機能の出現数と特徴を分析した。

4. 分析結果と考察

分析の結果，表 4 の通り，日本語の母語場面と接触場面の雑談に現れたナラティブは，情報を伝えるために語るといった「①関説的機能」を持つ「a.情報伝達型」，同意・反論等を表すために語るといった「②心情的機能」を持つ「b.意見・共感表明型」，会話相手を説得する・慰める等のために語るといった「③動能的機能」を持つ「c.働きかけ型」という 3 種のコミュニケーション上の機能に分類できた。なお，Jakobson（1980）の「④交話的機能」は，人間関係構築といった，雑談全体を通した基盤としての機能を持つと考えられるため，雑談におけるナラティブも基本的に全てこの機能を持つと考えられるため，改めて分類項目としなかった。また，「⑤メタ言語的機能」と「⑥詩的機能」もナラティブの機能として考えられるが，紙幅の制限で本稿では分析しないこととした。

表 4　ナラティブの機能と主な目的

機能の種類	下位分類	主な目的
a.情報伝達型 （①関説的機能）	**a-1 経験**	語り手が経験した出来事またはある客観的事実を伝えるために語るもの
	a-2 伝聞・噂話	他人から聞いた噂話，ニュース等を伝えるために語るもの
	a-3 仮想（未来）	将来のことを想像しながら自分の仮想を伝えるために語るもの
b.意見・共感表明型 （②心情的機能）	**b-1 同意・共感**	相手に対して同意・共感，類似体験があることを示すために語るもの
	b-2 反論	相手に対して反対，不同意，異なる経験があることを示すために語るもの
c.働きかけ型 （③動能的機能）	—	相手を説得する・慰める等のために，理由・根拠を提示しながら語るもの

なお，鈴木（2020）では，表 2 の「A.情報伝達・描写型」のナラティブを意見・評価や感情を明確に表現することなく客観的に事実を伝えるもののみ挙げているが，本稿で扱う会話データではそのようなものが見られなかった。それは，通常，ナラティブでは体験時

プログラム目次へ

に抱いた感情や評価が語られるからだと言える(Labov 1972)。そのため，体験時の感情を伝えることで聞き手の共感，同情を求める「B.感情表現・喚起型」も「a.情報伝達型」に含めて分類することとした。一方，ナラティブを語ることで，相手の話に対して自分の意見，共感を示すものを「b.意見・共感表明型」に分類した。さらに，「a.情報伝達型」には「a-1.経験」，「a-2.伝聞・噂話」，「a-3.仮想（未来）」，「b.意見・共感表明型」には「b-1.同意・共感」，「b-2.反論」という下位分類を設けて細分化した。加えて，Jakobson（1980）の「③動能的機能」を参考に，鈴木（2020）の分類にはない「c.働きかけ型」を新たに設けた。

表 5 は母語場面と接触場面に見られる各機能のナラティブの集計結果，及びナラティブ数である。母語場面（31 個）より，接触場面（41 個）の方が「a-1.経験」の機能を持つナラティブが多いが，ナラティブの機能の種類は少なかった。特に「b-2.反論」と「c.働きかけ型」は，母語場面では各 3 個と 4 個であったが，接触場面では全く見られなかった。

表 5　母語場面と接触場面に見られる各機能のナラティブの集計結果と語り手によるナラティブ数

機能		場面	G1	G2	G3	G4	合計
a.情報伝達型	a-1 経験	母語	7	10	5	9	31
		接触	8	8	14	11	**41**
	a-2 伝聞・噂話	母語	0	2	0	0	2
		接触	0	1	0	0	1
	a-3 仮想（未来）	母語	0	0	1	0	**1**
		接触	0	0	0	0	0
b.意見・共感表明型	b-1 同意・共感	母語	4	2	0	3	9
		接触	3	0	2	2	7
	b-2 反論	母語	0	1	1	1	**3**
		接触	0	0	0	0	0
c.働きかけ型	—	母語	1	0	2	1	**4**
		接触	0	0	0	0	0

以下，日本語の母語場面と接触場面に見られる 3 種類のナラティブの会話例をもとに，各種のナラティブの特徴を見る。語り手がナラティブを語っている部分は太字付して示す。

会話例 1-1 と会話例 1-2 は「a.情報伝達型」にある「a-1.経験」のナラティブの例である。会話例 1-1 は母語場面の会話で，母語話者 J3 が自分が知らないナムルという料理について弟が知っていたことについて語っている。そして，会話例 1-2 は接触場面の会話で学習者 C4 がディズニーランドで美女と野獣を見て感動したことを語っている。このような過去の経験を語り，自分の感想を述べるナラティブは，雑談の中に最も多く見られた（母語場面 31 個，接触場面 41 個）。

会話例 1-1「a-1.経験（母）：J3：弟はナムルを知っていた」

139 J3 ナムル，弟は知っていた
140 J7 やばい hhh
141 J3 やばすぎ
142 J7 聞いたの，昨日
143 J3 うん，なんかナムルって知ってるつったら，あ，俺食ったことあるよ↑みたいな

会話例 1-2「a-1.経験（接）：C4：美女と野獣のショーを見た」

56 J4 え，何やりました，スペースマウンテン？と（中略：アトラクションの名前確認）
61 C4 ああ，美女と野獣，それ↑それです
62 J4 おー，それだったんだ
63 C4 私このその映画，そのショーを見たら，その涙も出た

会話例 2 は「a.情報伝達型」の「a-2.伝聞・噂話」のナラティブの例である。接触場面の会話において，C2 が先行話題で「最近肌が荒れている」という悩みを話し，「ニキビが出る原因」について 2 人が議論していた。それに対して，J2 が発話 55,57 で「マスクの素材が原因」という前に見た記事の内容を語っている。一方，母語場面の会話においても，朝のニュースについて語るナラティブが見られた。紙幅の制限で割愛する。このように，「a.

プログラム目次へ

情報伝達型」のナラティブには，自分の過去の経験について語るもの以外に，ニュース，新聞記事，噂話からの情報を語るものも見られた。

会話例 2「a-2. 伝聞・噂話（接）：J2：マスクの素材が原因」

53	J2	なんかマスクっていうのもあるみたいですよねーあ，当たるかな
54	C2	あ，なんかそうですね，ここうん
55	**J2**	**なんかふせんふ，あ不織布だ↑不織布のマスクものによってはちょっとなんか強いあの物質が入ってて荒れるとかいうのは記事で見ましたね**
56	C2	えー
57	**J2**	**なんかこうちょっと殺菌作用を強くするためにちょっと漂白剤が入ってたりするのが中に混じってるらしくて，不織布のマスクが，それが当たって荒れることもあるみたいな**

会話例 3 は母語場面における「a.情報伝達型」の「a-3.仮想（未来）」の会話例である。母語話者 J3 は先行話題で「午後に弟とラーメン食べに行く」ことについて話していた。そして，J3 が発話 325,327 で塩分を取りすぎて明日浮腫んでいたら嫌だということを話したら，J7 が発話 328 で翌日の情報を想像しながら自分の考える仮想を語っている。

会話例 3「a-3. 仮想（未来）（母）： J3&J7：塩分取りすぎたら」

325	**J3**	**明日めちゃめちゃむくんでたらいやだな**
326	J7	hhh
327	**J3**	**塩分，塩分取りすぎて，いやだな**
328	**J7**	**触れないでおくよ，J3 ちゃんちょっと浮腫んでるなっと思っても，あ，美味しくいただいたんだなって**

次に，「b.意見・共感表明型」の「b-1.同意・共感」のナラティブの例は，会話例 4-1 と 4-2 のようなものが見られた。会話例 4-1 は母語場面の会話である。母語話者 J5 は先行話題で,「母語が異なるグループを教える場合,英語が使いにくい」ということを話している。それに対して，J1 は発話 114～118 で自分が教えているプライベートレッスンのことを語り，類似体験があることを示し，同意・共感を示している。一方，会話例 4-2 は接触場面の会話である。2 人の参加者が先行話題で「授業の先生のテンションが高い」ことを話している。その後，C3 が発話 292～296 で前に遅刻したら，階段で先生の声が聞こえたという経験を語り，同意・共感を示している。

会話例 4-1「b-1. 同意・共感（母）：J1：必ず英語を使うのが有効ではない」

114	**J1**	**そうですよね，今プライベートレッスンでイタリア人も 2 人いるんですけど，2 人ともそんなに英語が得意じゃなくてー**
115	J5	あー
116	**J1**	**なんかつい英語で，こう説明しちゃった時に，あ，ちょっと英語分からないんですって言われて，あ，そっかごめんと思って hhh**
117	J5	えー
118	**J1**	**そう，必ずこう英語を使うっていうのは有効ってわけではないなと思いますね**

会話例 4-2「b-1. 同意・共感（接）：C3：先生のテンションが高い」

292	**C3**	**なんか前私，遅刻したじゃん**
293	J3	うんうん，うん
294	**C3**	**えっと，バスからあの授業は 2 号館じゃない？そうなんか。2 号館の階段のとこでさあ，もうなんか先生の声めっちゃ聞こえてる**
295	J3	マジか
296	**C3**	**めっちゃ聞こえた↑**
297	J3	確かにおっきいからね声

会話例 5 は「b.意見・共感表明型」の「b-2. 反論」のナラティブの例である。母語場面の会話で，2 人の参加者が先行話題で「女子高だった」ということについて話している。J6 は発話 186 で女子高で男性の目がないから，自由だったという考えを述べている。それに対して，同じ女子高だった J2 は，発話 187～191 で「女子高だからこそ，もてるために必死だった」という自分の経験を語り，異なる意見を表明している。このように自分の経験を語ることで，反論や異なる意見を表すナラティブは今回のデータの中では，母語場面にしか見られなかった。

プログラム目次へ

会話例 5「b-2. 反論（母）：J2：女子高だからこそもてるために必死だった」

187	**J2**	**そうですね，ただ，私の周りは女子高だからこそなのかモテるために必死で**
（中略）		
191	**J2**	**なんかちょっとでも電車とかでかっこいい人がいたりとかするとなんか普通にお菓子とか食べたのに静かにみんなバッグに隠して hhh**
192	J6	おーすごい↑hhhh

会話例 6 は母語場面に見られる「c.働きかけ型」のナラティブの例である。J1 と J5 は先行話題で「教育実習が大変だ」ということについて話している。そこで，J1 は発話 129 で自分の不安な気持ちを表している。それに対して，J5 は発話 130～140 で大変だった理由は学生が集まらなかったという当時の状況を語っている。そして発話 144 で今年は集まりやすいかもしれないと述べ，J1 を慰める様子が見られた。このように，語り手が自分の経験を語り，相手と違う状況を示すことで，相手を安心させるような「③動能的な機能」を持つナラティブも母語場面の会話に見られたが，接触場面の会話では見られなかった。

会話例 6「c. 働きかけ型（母）：J5：実習が大変だった理由は学生がいない」

130	**J5**	**hhh でも，なんかその大変さの理由があの，模擬授業はあの，確か学生を相手に学生がなんか学生役をやってるんでそんなにハプニング起こらないと思うんですけど，実際のあの実習って本当に集めるんじゃないですか人を，去年全然集まらなく最初は 1 人だったんですよ↑**
（中略）		
144	J5	ねー本当にでも今年はまだ，いろんな意味でもう少し集まりやすいかもしれないですね

5. 結論と今後の課題

以上，日本語の母語場面と接触場面の雑談におけるナラティブには，「a.情報伝達型」，「b.意見・共感表明型」，「c.働きかけ型」の機能が見られた。そして，分析の結果，接触場面では母語場面より「a.情報伝達型」のナラティブの機能が多く見られたが，他の機能の種類があまり見られないことが分かった。ここから，3 種の機能のナラティブを会話教育で取り上げ，学習者がナラティブを語ることで単に自身の経験や情報を伝えるだけでなく，会話相手の聞き手と同一の感情を共有できるように指導する必要があると言える。学習者が様々な機能を持つナラティブを語れるようになることで，日本語での雑談にうまく参加できるようになるのではないかと考える。

参考文献

（1）佐藤茉奈花・夏雨佳・中井陽子(2022)日中初対面接触場面の二者会話と三者会話に関する事例分析－話題開始の発話とフォローアップ・インタビューから見る非母語話者の理解・参加の比較－.社会言語科学.

（2）鈴木卓(2020)日本語会話物語の類型:対人的機能による分類.

（3）岡田美智男・鈴木紀子・石井和夫(1997)雑談の構成的な理解に向けて．言語音声情報処理.

（4）南不二男(1974)現代日本語の構造.

（5）中井陽子・夏雨佳(2023)ナラティブの協働構築によるラポール形成―母語話者による留学中の苦労話の語りを通して―．国立国語研究所論集.

（6）Labov,W.(1972) The transformation of experience in narrative syntax.

（7）Roman Jakobson.(1980) FRAMEWOEK OF LANGUAGE.

（8）Sacks, H. (1974) An analysis of the course of a joke’s telling in conversation.

言語教育におけるアニメを用いた実践報告の縦断的分析

臼井直也（デジタルハリウッド大学）・清水美帆（帝京大学）

1. はじめに

言語教育において映画やドラマなど観賞用の映像素材が活用されることは多く，2000年以降は日本語教育を中心にアニメの活用が活発化している。しかしながら，アニメは学習者の動機付けとして活用されることが多く，現場の教師からは「どのように使えばいいか分からない」「何を使えばいいか分からない」といった声が指摘されている（保坂他2012）。この問題の原因として挙げられるものとして，実践報告自体が多くないことに加え，各実践が個別の報告にとどまり，その体系化がなされていないことが挙げられることが多い（臼井 2017，竹内 2018 など）。

そこで本研究は言語教育におけるアニメを用いた実践報告を縦断的に分析し，その体系化を試みる。本研究で用いる分析の枠組みにより，既存の実践研究におけるアニメ活用の特徴が明らかになると同時に，日本語教育，英語教育など言語別の活用を比較することも可能となる。これらの体系化により，これから言語教育の現場でアニメの活用を考えている教師が効率的に自身の授業を組み立てることができるようになると考えられる。

2. 先行研究

日本語教育や英語教育の分野では，これまで映像作品を用いた実践報告をまとめた研究は存在し，例えば，日本語教育においては映像作品の体系化を行った研究（保坂 2013）などがある。保坂（2013）では自身の先行研究における「授業目標×学習活動」のマトリックスで提示した上で，新しい教育・学習観や知識観の反映を目的に，「客観主義」および「構成主義」の二つの観点をもとに映像作品の多様な活用方法を提示している。

英語教育においても 1995 年に「英語映画教育学会」が設立され，その実践が蓄積，共有されるとともに映画を活用した市販教材の開発も積極的に行われているが，先行研究はその分析の中心は実写映像を用いた実践となっている。アニメも実写映像も同じ映像素材であるが，アニメの映像的特徴や広範囲にわたるメディアミックスなどを考慮すると，実写の映像メディアとは異なる特徴を十分に持っていると考えられる。

一方，本研究で扱うアニメの活用方法をまとめた研究（臼井 2017，竹内 2018）も存在するが，これらの研究は分析の対象となっている実践の範囲が限定的であり，また一定の分析枠組みなどを用いているものではないことから実践の傾向等を導き出すまでは至っておらず，体系化という点においては十分とは言えない。共通の分析枠組みが用いられず，全体として活用の傾向やアニメに特有の実践，また通時的な活用の変化などは明らかになっていない。

そこで，本研究では以下の研究設問を設定する。

①言語教育においてアニメの活用方法，活用作品にはどのような特徴があるのか。

プログラム目次へ

②言語教育においてアニメの活用方法，活用作品は通時的にどのように変化しているのか。

3. 研究方法

本研究ではアニメを用いた言語教育実践を悉皆的に収集，分析するため，以下のような方法を採った。

①Google Scholar で「アニメ」または「アニメーション」を検索ワードとして検索
②検索結果の中から，言語教育の実践報告を抽出
③保坂（2013）「ドラマ・アニメを使った授業目標×学習活動のマトリックス」をもとに分析者 2 名による「活動目標」および「授業活動」のタグ付け
④タグ付けできない新たな「活動目標」「授業活動」の抽出。マトリックスの修正
⑤新しいマトリックスによる実践報告の通時的分析

分析する実践報告は，日本語教育だけでなく，言語教育全般の実践を対象としている。これは，アニメを含む映像の活用においては日本語教育以上に英語教育の実践が多く，言語教育全体で分析を行った方がより詳細な分析が可能であると考えたからである。対象となる実践報告の期間は，日本のアニメの海外人気が報じられ始めた 2000 年を起点とする。これは，アニメの海外人気が報じられた時期であることから言語を問わずアニメの活用が活発化した時期であること，また技術的には DVD の普及が始まった時期であり，教室での映像活用が容易になり活用が多様化した時期であると考えられるからである。

本研究対象となる実践はアニメの映像を授業内外で視聴したもの，もしくは視聴した上で活動を行ったと判断されるものとし，その視聴は作品の全部または一部をクラス全体で共有していることとした。よって，アニメを個人で見る自律学習としての活用は対象外とした。また，映像は見ていなくても作品のセリフだけを活用したものも対象とする。本研究において対象外となる実践は，例えば「特定の作品ではなく，日本のアニメ文化全体についてのプレゼンテーション」のような実践である。

分析方法で用いる保坂（2013）の「ドラマ・アニメを使った授業目標×学習活動のマトリックス」は授業目標を「内容理解」「コミュニケーション」「異文化理解」「楽しむため」の 4 分類でそれぞれにさらに下位分類を設定し，学習活動は「Q&A」から「原作本を読む」まで 43 種類の活動に分類したもので，授業目標と学習活動の組み合わせにより教室内の活動を位置づけることが可能となっている。本研究では，実践報告の情報だけでは「客観主義」「構成主義」という教育・学習観の判別が困難であること，また具体的な活動の種類が豊富に提示されることにより現場での活用が容易になるという点から，同マトリックスを分析の枠組みとして採用した。

4. 分析結果と考察

4-1. マトリックスの修正および数量的分析

分析の結果，先行研究で挙げられている活用に加え，アニメを用いた新たな活用方法が複数行われていた。保坂（2013）に加える新たな授業目標には，「内容理解」の

下位項目である「テーマの理解」「理解の補足強化」，「コミュニケーション」の下位項目である「フレーズ」があり，「授業活動」については「感想や意見を説明する」「翻訳」「レポート」「字幕作成」「シャドーイング」等数多くの新たな活動が追加された。また，マトリックスの簡略化のため，一部の活動の統合を行った。

「授業目標」の中は幅広く設定されているが，「言語運用」が最も多く，「異文化理解」「細かい言葉の聞き取り」「言語の使い方を理解する」も多くの実践で授業目標となっていた。「文型・文法」「語彙」を習得するための活動も一定数行われていることから，アニメの活用における目標は知識面，運用面の両面において活用されていることが分かった。

「活用方法」は本調査においては約 30 種の活動が行われており，活用方法の種類が多様であった。最も多く行われていた活動は「ディクテーション」であり，「ディスカッション」「クイズ」「プレゼンテーション」「感想や意見を説明する」と続いた。アニメに特徴的な活動としては「アフレコ」の活動数が多かった。

4-2. 「授業目標×活用方法」の通時的分析

授業目標については，まず言語のアウトプットを目的とした「言語運用」は言語を問わず 2000 年代前半はほとんど見られなかったが，後半から徐々に増え，2010 年以降は主要な授業目標となっていた。これはアニメを「ディスカッション」「プレゼンテーション」のテーマとして活用することが増えたことによるものである。また，2010 年代は日本語教育における授業目標において「細かい言葉の聞き取り」という音声面に焦点を当てた目標が設定されることが多くなっているが，近年は上述の「言語運用」や「異文化理解」へと移行している。

活用方法については 2000 年代から最も多く行われている活動は「ディスカッション」であるが，英語教育ではほとんど行われておらず，日本語教育での活動が中心である。「プレゼンテーション」も同様に 2000 年代後半から行われ，日本語教育では徐々にその実践数は増えている。

「感想や意見を説明する」は英語教育でも日本語教育でも 2000 年代から行われているにもかかわらず英語教育において「ディスカッション」や「プレゼンテーション」が行われていないのは言語別の特徴の一つである。また，「翻訳」の活動は日本語よりも英語教育の方が割合が大きい。これは授業目標の「言語の使い方を理解する」が英語教育で多いことと関連する点であるが，学習者に馴染みのあるスタジオジブリ作品の日本語版の台詞を英語版の台詞と比較するといった活動が複数行われているからだと考えられる。

また，メディア環境の技術面での向上により授業で行える活動も多様化しており，例えば「字幕作成」が 2010 年代から行われるようになっているほか，目標言語の音声，字幕を提示できる視聴環境も徐々に整備され，その数が増えている。

アニメを使った「シャドーイング」は日本語教育における 2011 年の実践からその活動が確認されたが，これは 2010 年頃から日本語のシャドーイング教材の開発が盛んになったこととの関連が指摘できる。市販の教材でシャドーイングが定着したことで，教科書以

外の素材でもシャドーイングを行う需要が高まり，アニメでの実践が行われたと推測される。学習効果が期待される新しい活動にアニメのモチベーションに与える効果を掛け合わせるという方法は，今後も様々に行われるであろう。

4-3. 活用作品の通時的分析

実践で用いられているアニメ作品は以下のような傾向が見られた。2000 年代は日本語教育においてはスタジオジブリ作品のほかに，日本の生活が描かれている『サザエさん』や『ちびまる子ちゃん』などの作品が中心であった。英語教育ではスタジオジブリ作品，ディズニー作品などの知名度の高い作品が中心であり，フランス語，ドイツ語の実践ではスタジオジブリ作品のみであった。日本語以外の言語実践でスタジオジブリ作品が用いられている理由は，英語音声が収録されている作品だからであると考えられる。特にフランス語，ドイツ語，中国語の実践では目標言語の音声を使う必要があるが，2000 年代では知名度が高く多様な言語で鑑賞されているスタジオジブリ作品が入手の容易さなどから活用されている。また，日本語教育以外の実践の場合，作品の文化的知識が既にある作品を用いることで言語の学習に集中させるという点もその一因である。一方で，「教師が使いたい作品」と「学習者が観たい作品」の乖離を指摘している実践も見られた。

2010 年代には活用作品の多様化が起きている。スタジオジブリ作品は言語を問わず引き続き活用の中心であるが，『Ghost in the Shell／攻殻機動隊』などの SF 作品や『言の葉の庭』『君の名は。』といった新海誠作品，『おおかみこどもの雨と雪』『聲の形』などテーマ性の強い長編アニメ作品の活用も行われている。

また，学習者が作品を選定しプレゼンテーションなどを行う実践が 2010 年代は増えたことにより作品はより多様となり，『新世紀エヴァンゲリオン』『機動戦士ガンダム』『銀魂』など教師側の候補には入りづらいものも活用されていた。これは，日本語教育以外では引き続きスタジオジブリ作品，ディズニー作品が中心であることとは対照的であった。

2020 年代は日本語の実践においては 2010 年代の作品と同傾向であり，学習者がプレゼンテーションを行う授業においては『鬼滅の刃』『ソードアート・オンライン』など多様な作品が使われている。一方，中国語の実践において中国で制作され日本でも人気の高い『羅小黒戦記』が使われるなど作品の多様化が見られる。

5. おわりに

今後の課題は以下の 2 点である。

1 つ目は，英語教育実践の追加によるマトリックスの精緻化である。英語教育における映像の活用は歴史が非常に長く，本研究で分析対象とした実践以外にも世界中で数多くの実践が行われている。本研究では収集の容易さ，また後述するアーカイブへの活用から日本語で書かれた文献のみを扱ったが，今後は英語を中心とした外国語文献の収集，分析を行い，マトリックスの精緻化を行いたい。

2 つ目は，アニメを用いた実践報告のデータベース化である。「アニメの使い方が分からない」という現場の教師の活用が容易になるよう，実践報告をデータベース化し，授業目標や具体的な活動，学習者のレベルや作品名で検索ができ，その実践報告を直接参照す

ることができるようなシステムの構築が今後必要となる。まだ言語教育での活用が少ないアニメであるが，これらの課題を解決することでより発展していくことが期待される。

参考文献

（1） 臼井直也（2017）「日本語教育におけるアニメーション研究のこれまでとこれから」『日本研究教育年報』 21,103-117

（2） 竹内健太（2018）「日本語教育のためのアニメに関する研究」『日本経大論集』48(1),127-135

（3） 保坂敏子（2013）『映像作品を利用した日本語教育の体系化と授業デザインの研究』平成 23 年度～平成 25 年度科学研究費助成事業学術研究助成基金助成金（基盤研究C）課題番号 23520646

（4） 保坂敏子・Gehrtz 三隅友子・門脇薫（2012）「映像作品を利用した日本語教育の体系化に向けて―海外における利用実態と教師の意識から―」『徳島大学国際センター紀要・年報』2012,47-59

インドネシアにおける21世紀型スキル育成を目指した日本語授業の実態と教師の意識

―ジャカルタ首都圏地域の高校の調査から―

古内綾子（明治大学）

1. 研究の背景と目的

近年、21世紀の「知識基盤社会」で生きぬくための教育政策が各国で進み、インドネシアでも2013年に国家カリキュラム「2013年カリキュラム（以下、K2013）」が施行された。K2013の目的は、「インドネシア国民が個人かつ国民として信心深く、革新的で生産力・創造力・効率性に優れ、かつ社会・国民・国家・国際社会に貢献できる人間になるよう備えること」であり、21世紀型スキルに通じる「創造性、自律性、協調性、連帯、リーダーシップ、共感力、寛容さ、生活能力」といった資質の育成が目標とされている（国際交流基金2015）。また、そのための学習活動として、発見学習、プロジェクト型学習、課題解決型学習等の学習者中心の学習方法や、「科学的アプローチ」という仮説検証型学習などの学習プロセスも示された（同上2015）。中等教育の日本語教育でもK2013に基づく学習が始まり、施行後、K2013への理解を深め、K2013に沿った日本語授業を実践するために、教育文化省等様々な組織・機関で教師対象の研修が実施され（松本2014、中尾他2017）、K2013準拠の日本語教科書の開発等も行われた（古内他2017）。しかし、授業への取り入れ方に難しさを感じる教師はみられ、試行錯誤が続いていた（エフィ2016、中尾他2017、杉島2021）。そこで、より教育現場に沿った教師らへの具体的で効果的な支援策を模索すべく、2019年度よりインドネシアの中等教育の日本語授業の実態調査を始めている。本発表では、自身らの研究のうちジャカルタ首都圏地域で行った高校の日本語授業見学と教師へのインタビュー調査結果から、教師らがK2013をどのように理解し、目指す能力・資質の育成をどのように日本語の授業としてデザインしているかを報告する。

2. K2013の提唱する教育アプローチ

K2013では、知識は教師から生徒へと簡単に移すことができないという学習観の下、生徒を中心とし、生徒の創造性を開発する、楽しく挑戦的で、脈略があり、効果的・効率的で様々な学習ストラテジーを適用する多用な学習経験が必要であるとしている(1)。そして、具体的な方法として、科学的アプローチ（以下、5M(2)）という「①観察 ②質問 ③情報収集・実験 ④関連付け・情報処理 ⑤周囲への伝達」のプロセスを授業に取り入れる方法が提唱された。また、教師はファシリテーターの役割を担い、生徒の学習を管理することが求められている（国際交流基金2015）。加えて、教師らはK2013を理解する様々な研修において21世紀型スキルの「4Cs」（Communication, Collaboration, Creativity, Critical thinking）」について学びを深めている（杉島2021）。そのため、現在、教師らはK2013に

プログラム目次へ

基づき、5M の学習プロセスや発見学習などの学習モデルを導入し、カリキュラムに示された資質・能力や「4Cs」などのスキル育成を目標とした日本語の授業実践を進めている。

3. 調査方法・対象

調査は 2022 年 8 月と 2023 年 8 月に実施した。2022 年にはジャカルタ近郊の高校 8 校(普通高校 6 校、職業高校 2 校）を訪問し授業観察をするとともに、9 名の教師を対象にインタビュー調査を行った。授業観察時は授業の録画（カメラ 1 台)、教師の発話を録音し、自身は授業観察をしながら時系列で授業活動や教師の発話、学生の様子などを記録した。また、授業後に 1 時間程度、通訳者同席でインドネシア語と日本語で半構造化インタビューを行った。最初に用意した質問は「K2013 にある目標のうち今日の授業で目標としたのは何か」「K2013 施行以降、授業方法は変わったか」「K2013 をどのように理解しているか」等である。2023 年は、ジャカルタ市内にてオンラインで同教師に追加のインタビュー調査を 30 分～1 時間行った。インタビュー調査結果は、文字化し SCAT を用いて分析している。本発表では、普通高校 2 校、職業高校 2 校、4 名の教員の調査結果について報告する。

表 1　授業見学をしたクラスの学習内容・学生数、担当教師と教育歴

高校	教員	日本語教育歴	見学時の日本語授業内容・学年・学生数	授業時間
普通高校 A	A 先生	16 年	『にほんご☆キラキラ 2』13 課 11 年生（42 人）	90 分
普通高校 B	B 先生	17 年	『にほんご☆キラキラ 3』27 課 12 年生（36 人）	80 分
職業高校 C	C 先生	7 年	『にほんご☆ラクラク』テーマ 1　10 年生（33 人）	84 分
職業高校 D	D 先生	11 年	『にほんご☆キラキラ 1』8 課 11 年生（32 人）	80 分

4. 結果と考察

4-1. K2013 に基づく日本語授業

K2013 に沿った学習者中心で主体的な学びを重視する学習観や学習モデルは授業の中にどのように具体化されているのか、4 校での日本語授業について、「授業で行われた学習活動」と「授業中の教師の行動や役割」の 2 つの観点から分析した。

4-1-1. グループによるプロジェクト活動

普通高校 A(以下、A 校)において、『にほんご☆キラキラ２』の 13 課「プロジェクト：私の町の紹介ポスター」という活動が行われた。この活動はグループごとに町の所在や名所、名産品や名物料理などを調べ、ポスターにまとめて紹介するというものである。グループで町の情報を収集し、まとめ、写真やイラストなども使ったわかりやすいポスターと日本語の説明文を作成し、発表練習をして最終発表会に臨むという流れは、5M の「情報取集・実験」「関連付け・情報処理」「周囲への伝達」にあたる。活動形態をグループにすることで、コラボレーションスキルや主体性、自律的態度の育成も目指される。発表会では生徒同士の質疑応答も行われ、ここでは５M の「観察」「質問」のプロセスが実践される。

表 2　A 校の学習活動と教師の行動・役割

学習活動	教師の行動・役割
■グループで発表したい場所、発表方法を選び、口頭発表する ・ポスター作成 ・発表内容を調べて、まとめる 【関連付け・情報処理／周囲への伝達】 発表会 1)ポスターを見せて口頭発表（グループ） 2)質疑応答に答える 3)他グループの発表を聞き、内容について質問する 【発表者：周囲への伝達】 【聴衆：観察／質問】 4)自己評価の実施	1)生徒の状況に合わせた課題内容（どの場所について説明するか）の変更・調整 2)発表方法を各自決めるように指示（選択の自由） 3)発表会までの手順の説明と時間管理 発表会 1)発表会の司会（進行役・教室の端に立つ） 2)発表時の話し方についての確認 3)発表を集中して聞くよう注意を向ける（校内放送時は中断） 4)質疑応答で、日本語が分からないときのサポート 5)日本語の文法的間違いについて：全体での問題共有→指導 6)自己評価を促す

発表会での教師の行動・役割をみると、「1)**発表会の司会**」「2)**発表時の話し方についての確認**」「3)**発表を集中して聞くよう注意を向ける**」など、ファシリテーターとしての行動・役割が随所にみられる。一方で、発表者や質問者の発言に日本語の間違いがあった場合は、他の生徒にサポートを促したり、他の日本語に言い換えヒントを与えたり、生徒自身での学びが生まれるような発話を用いた日本語の指導も行っている。この時、A 教師は「教師」という立場で、生徒の日本語学習に直接的に関わっていると考えられる。また、このプロジェクト全体をみると、A 教師は、教材が指定するタスクを作り替え、生徒が紹介する町とその発表方法を選択する活動にし、より生徒が主体的、自律的に取り組めるようにデザインしていた。このように、A 教師は「3)**発表会までの手順の説明と時間管理**」を行い、プロジェクト全体のファシリテーターも担っていると言える。A 校で行われた授業では、５M のプロセスが複合的に取り入れられ、教師はプロジェクトを管理するファシリテーターと日本語指導する教師の立場を状況によって使い分けながら運営されていた。

4-1-2. 日本語の語彙・表現学習と会話練習の活動

B,C,D 校では、日本語の語彙と表現の学習とそれに続く会話練習の活動が行われた。これらの授業は「テーマの導入→語彙学習→会話練習→発表」という大きな流れと個々の練習があり、使用されている教科書に紹介されている学習活動がほぼそのまま取り入れられていた。この学習活動は、自身も関わった『にほんご☆キラキラ』開発の際に５M のプロセスを日本語授業に取り入れ、提案した流れであり、K2013 に沿った教育を学ぶ研修でも何度も取り上げた活動である。教師らは、その流れを身につけ、授業に取り入れていた。決められた活動を「型」として取り入れる様子は、田中(2011)でインドネシアでの授業実践の特徴、問題として挙げられている。しかし、今回の授業において、同じ流れでも生徒が積極的・主体的に取り組み、その成果が見られた授業とそうではない授業があった。

表 2　B,C,D 校の学習活動と教師の行動・役割

学習活動	教師の行動・役割
1)学習テーマに関する写真やイラストを見たり、テーマに関する問いについて考えたりする【観察／質問】 2)イラストを見ながらモデル音声を聞き、語彙・表現を理解する→発話する【観察／関連付け・情報処理】 〇学生は自分で文を作って言う 〇覚えにくい語彙は歌で覚える 〇動作をしながら覚える 3)モデル会話を聞いて理解する→発話する※【観察／関連付け・情報処理】 4)ペアで会話をする 〇話す：動作や表情もつけて話す 〇書く：ノートの会話を書く 5)クラスで会話を発表する【観察／周囲への伝達】 6)自己評価の実施	1)イラストや写真の中の何に注意を向けるか、何を想像するか学生に問いかけ、思考を促す 2)語彙・表現学習の際、イラストを見て語彙の意味や状況を母語で確認する 3)モデル音声を複数回聞く場合、何に意識を向けて聞き取るか、観点（内容、日本語表現、会話の構造、イントネーション、発音等）を示す 4)モデル音声を聞く際、集中して聞き取りができるよう環境を整える 5)学生の理解度に合わせ、スモールステップの活動を行う。（文法理解確認、文作成、体を使って覚える練習） 6)教師が会話、発話の例を示す。 7)ペアでの会話練習の際、机間巡視で学生の発話の様子を見る。教師も発話の相手になり練習する 8)ペアで練習する内容や注意点を共有してから実施する。全体の練習の時間も管理する 9)生徒の日本語の間違いに対して、ヒントを出して正解に導く。他の学生からのサポートを促す。 10)クラスでの会話発表を聞く場合も、発表者の発話を聞くように促す。発表者の成果を認め合う（拍手、ほめる、いいところを言うなど）を促す。 11)自己評価をさせる

その違いは教師の役割・行動に見られる。イラストや写真を見る、モデル音声を聞くという【観察】に当たる学習において、生徒に細かく観察すべき点を示す場合（教師の行動 1)、3)）これは【観察】という認知的活動に不慣れな生徒にはその思考を促す足場がけになっていると考えられる。また、学習に向かう環境（場所・時間）を整え、明確化された学習活動に取り組むよう促すこと（教師の行動 4)、8)）や「教師の行動 9)」という行動も足場がけの一つと考えられる。これらの教師による足場がけの行動により、それぞれの活動での学習が深められ、積極的に自信を持って会話発表の最終タスクに取り組むことができていた。一方で、それぞれの活動で教師の足場がけとなる行動や環境整備がない場合、それぞれの活動での学びが浅く最後の会話発表でも作成した会話を読み上げたり、学生同士発表を聞かず【周囲への伝達】が十分に達成できない状況が生まれていた。学習活動としては同じプロセスを辿っているが、教師の行動や役割により学習活動の深さや授業目標の達成度には違いが見られた。

プログラム目次へ

4-2. K2013に対する教師の認識と教授法の変化

4-2-1. 学習者中心の教育への変化と教師役割の変化

全ての教師が「**学習者中心の教育**」への変化があったと認識し、それに伴い教師は「**ファシリテーターとしての教師の役割**」「**学びのプロセスをサポートする教師としての役割**」に変化したという。また、「**成果物を通した教師と学生の学び合い**」を意識し、教師と生徒が共に学び合う関係性にあることも意識されていた。一方で、学習者中心の教育を「**有能な学生を中心とした学び合い**」であると認識し、「**学生同士の学び合い不成立時の指導者としての教師役割**」があると認識した教師もいた。これは、学習者中心という学習観が学生同士グループで教え合う学び方と理解され、田中(2011)にも報告されたインドネシアのグループワークの問題点(p.72)に共通する認識であると考えられる。

4-2-2. 協働的な学びの導入と目的意識の違い

学習者中心の教育の具体的な教育活動は、協働的な学びの導入があると共通して認識されているが、背景にある学習活動の目的意識が教師によって異なる。4Cs や「**学生の主体性**」「**自律的態度の育成**」「**責任ある態度**」の育成や「**情緒的安心感がある環境**」設定を目的と認識する教師がいる一方で「**課題達成困難な学生**」への「**学生同士のモデリング**」を目的にする認識も見られた。これは「個人で学ぶ」か「グループで学ぶか」という学習形態の違いが「協働的な学び」の意図であるという認識があるためだと考えられた。

4-2-3. 視覚教材を取り入れた教え方への変化

K2013 に基づく授業は、ビデオや絵、写真などの視覚教材の活用が変化だという認識があり、それは「観察」「質問」などの５Ｍに基づいた思考を学生に促すためであると考えられている。しかし視覚教材利用の目的意識は教師により異なる。教材を観察し、得た情報をクラスで共有するという表面的な観察用教材とする認識と、観察時に教師が「**学生一人一人への直接的な問いかけ**」「**挑戦的で高度な内容の問いかけ**」「**細分化した分析観点の提示**」をすることでより深い観察・分析を促すための教材であるという認識があった。

この他、教師らは日本語授業の成果物の在り方の変化やコミュニケーションスキルの重要性などを認識していた。そして、これらの変化は「**国家カリキュラムの教育観・学習観の変更**」によりもたらされた必然的な変化であるとして、「**教師自身による積極的な学び直し**」や「**実践に基づく内省と思考の継続**」、「**教師共同体での学び**」を生じさせていた。

5. 今後の課題

本発表は、ジャカルタ首都圏地域の限られた学校、教師を対象にした調査をまとめたものである。本研究は継続しており、他の地域での調査が進んでいる。さらに、インドネシアでは2023年より段階的に新しいカリキュラム「Merdeka Belajar」が導入され、更なる教育実践の変化が進む他、教育現場ではコロナ禍のオンライン授業の影響が強く残っている。これらの変化も踏まえ、現在のインドネシアにおける学習者中心の授業実践とその認識について明らかにしていきたい。

注

（1）「インドネシア共和国教育文化大臣省令 2013 第 81A 号：カリキュラムの実施」、2013、（原文インドネシア語）の翻訳版を参照。

（2）科学的アプローチは、Mengamati(観察)、Menanya(質問)、Mengumpulkan informasi/eksperimen(情報収集・実験)、Mengasosiasi/mengolah informasi(関連付け・情報処理)、Mengkomunikasikan(周囲への伝達)の頭文字から「５M」と呼ばれる。また、それぞれのプロセスにおいて育てられるコンピテンシーが示されている。

参考文献

（1）エフィ ルシアナ(2016)「インドネシアの中等教育における日本語教育の発展をふり返って - 非母語話者と母語話者教師の役割 - 」『ことばと文字』5,26-35,公益財団法人日本のローマ字社

（2）岡本拓・今井智絵・村上奈未・杉島夏子(2023)「「中等教育日本語の教え方 A2（ベーシック）自習コース」の開発―インドネシアにおける「JF にほんご e ラーニングみなと」教師向けオリジナルコース開講に向けた取り組み―」『国際交流基金日本語教育紀要』19,89-99,独立行政法人国際交流基金

（3）国際交流基金日本語国際センター(2015)『21 世紀の人材育成をめざす東南アジア 5 か国の中等教育における日本語教育 - 各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト』国際交流基金日本語国際センター

（4）杉島夏子(2021)「インドネシア人中等教育日本語教師の変容的学習―みなと「ひろがる」コースを用いた反転型オンラインコースの実践から―」『国際交流基金日本語教育紀要』17,1-15,独立行政法人国際交流基金

（5）田中義隆(2011)『インドネシアの教育　レッスン・スタディは授業の質的向上を可能にしたのか』明石書店

（6）中尾有岐・尾関史・二瓶知子(2017)「インドネシア中等教育日本語教員研修における文化の授業を考えるプロジェクトワークの試み」『言語教育実践イマ×ココ』5,74-84,ココ出版

（7）松本剛次(2014)「インドネシアの中等教育改革がめざす「能力（コンピテンシー）」とその教育」『日本語教育』158,97-11,日本語教育学会

（8）服部美奈・神内陽子・アユアズハリヤ エル・アマンダデユリ アズミ（2020）「インドネシアにおける 2013 年カリキュラムの施行とその展開過程」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要．教育科学』67(2),81-96,名古屋大学大学院教育発達科学研究科

（9）古内綾子・三本智哉・五十嵐裕佳・八田直美・エフィ ルシアナ(2017)「インドネシア国家カリキュラム準拠高校教科書『にほんご☆キラキラ』の開発―態度面のコンピテンシーの育成と日本語学習の統合を目指して―」『国際交流基金日本語教育紀要』13,87-100,独立行政法人国際交流基金

散在地域における『日本語指導が必要』な高校生支援の課題

原瑞穂（上越教育大学）・青木由香（NPO 法人アレッセ高岡）・齋藤ひろみ（東京学芸大学）

1. はじめに

令和 5 年度より高等学校においても「特別の教育課程」による日本語指導の編成実施が可能となった。「特別の教育課程」による日本語指導は，小中学校では平成 26 年から施行され「日本語指導が必要」な児童生徒に対して正規課程での日本語の学びの機会を保障するものである。高等学校においても，教育保障の後ろ盾となることが期待される。しかしながら，散在地域では学校自体が日本語指導を実施する体制には至っておらず，直ちに導入されるとは考えにくい。そこで本研究では，散在地域の高等学校における外国人生徒等の支援体制の充実に向けて，隣接する散在地域 2 県の実態を把握し，課題を整理する。

2. 研究方法

散在地域 2 県（A 県と B 県）の実態を把握するため、自治体の統計資料や高校等の情報，日本語指導を担当する高校講師への半構造インタビューを行う。対象者は，実態を調べる中で，両県ともに外国籍生徒が多く在籍する私立高校があり，生徒の受け皿となっている可能性があることから，当該校で日本語指導を担当する講師各 1 名（計 2 名）に依頼した。また，筆者らが日々の教育研究活動で書き留めている記録を情報の補足や解釈に用いる。

3. フィールドの概要

A 県および B 県は，日本海側に位置する。2021 年現在の A 県の総人口は約 200 万人、B 県の総人口は約 100 万人であり，自治体の公表資料によると 2021 年度における総人口に占める在留外国人の割合は，A 県は約 0.8%，B 県は約 1.7%である。人口に占める在留外国人の割合が 1%で未満であることを「外国人散在地域」の目安とした場合（中川他，2015），B 県はそこから外れる。しかし，学齢期の児童生徒について見てみると，令和 3 年度の国公立学校に在籍する「日本語指導が必要」な外国籍児童生徒は A 県では 160 名，B 県では 406 名で，中学校 1 校あたりの外国籍生徒数 0 の学校がそれぞれ 91%，65%を占め，日本語指導が必要な生徒の在籍学校における在籍生徒数は平均してそれぞれ中学校 1 校あたり 1.6 人，3.2 人である。すなわち，A 県，B 県いずれも 1 校あたりの在籍数が 1〜4 名と，散在地域に該当すると言ってよい（文部科学省，2022a）。

4. 課題 1：外国人生徒等の教育を担うセーフティーネットとしての公立高校の不在

4-1. 高等学校における「外国籍」生徒の在籍状況

A 県および B 県の公立高校と私立高校における外国籍の生徒数は，「令和 4 年度学校基本調査」（文部科学省 2022b）によると，A 県では，公立高校 18 名（約 12%），私立高校 128 名（約 88%），B 県では，公立高校 42 名（約 40%），私立高校 62 名（約 60%）である。い

プログラム目次へ

ずれの県においても，全体の生徒数は公立高校が私立高校の 3〜4 倍であるにも関わらず，外国籍生徒については私立高校に在籍する割合が高い。文部科学省（2022a）の調査結果によると，日本語指導が必要な公立の高校生数については，A 県が 15 名（外国籍 12 名，日本国籍 3 名），B 県が 5 名（外国籍 4 名，日本国籍 1 名）となっており，日本語指導が必要な中学生数に比較してみると（A 県 33 名，B 県 86 名），日本語指導が必要な生徒にとって公立高校はセーフティネットとなり得ていない現状が見えてくる。

両県において私立高校への進学は，積極的な選択と消極的な選択をする者に大きく二分される。積極的な選択とは，例えばスポーツや語学など特定の分野を学びたい場合，あるいは中学校での各種大会等での入賞や学業優秀なことから優遇措置の多い推薦を選ぶ場合である。消極的な選択とは，学力面で希望する公立高校への進学が難しい場合である。学業上の困難を抱える生徒や「日本語指導が必要」な外国籍の中学生の場合，希望する公立高校は不合格となり不本意ながら私立高校へ進学を決めることもあれば，中学校の進路指導の段階で公立高校は不合格になることが予想されることから，私立高校の専願受験を指導される等，消極的な選択をせざるを得ないこともある。いずれのケースにせよ，両県においては，私立高校が「日本語が必要」な高校生の受け皿となっていることが予想されることから，私立高校で日本語指導を担当する講師に聞き取り調査を行い，詳細を調べた。

A 県の私立高校の外国籍生徒数には，特定の私立高校（以下，私立 X 高校）に在籍する「留学生」約 110 名が含まれる。私立 X 高校は特色の一つとしてグローバル教育を掲げ，外国から「留学生」を積極的に受け入れている。「留学生」は，外国の中学校を卒業しており，本国で私立 X 高校を受験し合格した後，単身で渡日し，課程修了を目指す正規生である。よって，日本の中学校からの進学してくる外国籍生徒は概算で 18 名程度（128-110=と，公立高校に進学している生徒とほぼ同数であると推測できる。

B 県においては，A 県のような正規生として単身で渡日する「留学生」を受け入れている私立高校は一部あるものの，それほど多くはない。さらに，私立高校に在籍する外国籍の生徒 62 名のうち約 8 割（令和 5 年度で 40 名程度）が特定の高校（以下，私立 Y 高校）に在籍している。私立 Y 高校は，「留学生」を正規生として迎え入れてはおらず，日本語指導が必要な生徒を積極的に受け入れるための入試制度を整えているわけでもないが，スポーツ推薦での入学者，不登校や特別支援を要する生徒，学業上の難しさを抱える生徒等，多様な生徒を受け入れる学校として定評がある。

以上から，A 県においては，私立高校に在籍する外国籍生徒の割合は高いが，そのほとんどは特定の私立高校（X 高校）の「留学生」であり，当該高校側が意図的に特定の外国籍生徒を受け入れていることが分かる。すなわち前述の積極的な選択の裏側にはこのような高校側の戦略がある。一方，B 県においては，外国籍生徒の在籍は特定の私立高校に一校に偏っているが，当該高校が県内の中学校を卒業し公立高校への進学が難しい外国籍の生徒にとっての受け皿となっており，非戦略的になし崩し的に受け入れていること，すなわち，消極的な選択肢となっていることが明らかとなった。

4-2. 公立高校と私立高校における外国籍生徒の在籍状況が異なる背景

前節では，A 県と B 県において公立高校と私立高校では外国籍生徒の在籍状況が異なっ

プログラム目次へ

ていた。「日本語指導が必要」な外国籍生徒にとって，公立高校への進学を可能にするためにどのような道が拓かれているのだろうか。

まず，公立高校の入学選抜制度を概観する。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（2023）に両県の高校入試における外国人生徒等に対する特別措置や特別枠の設置状況の報告がある。A 県では，国籍にかかわらず海外に 2 年間以上滞在し，日本への入国 2 年以内の者に特別措置・特別枠が適用される。全ての公立高校において，一般募集と別に特別枠を設置し，数学，英語，面接，作文を実施している。募集枠は，一般募集（定員外）である。特別枠で受験し合格する者は例年数名いる。B 県では，外国籍生徒に対する特別枠は設置されておらず一般募集と同様であり，特別措置として漢字へのルビ振りが行なわれる。募集人数は，一般募集（定員内）である。他方，海外帰国生徒つまり日本国籍を有する生徒に対しては別途特別措置が取られ,「学力検査に加えて面接を実施し，その結果及び海外での経験等を十分考慮して行う」とされる。

次に，公立高校入学後の支援体制については，文部科学省（2022a）によると,「日本語指導が必要」な生徒の在籍状況は，A 県では全日制 4 校，定時制 2 校，B 県では定時制 4 校のみである。A 県の全日制には進学校も含まれるが，両県とも主に学業上の困難を抱える生徒が多く在籍する高校である。入学後の日本語や教科の支援（補習等）にかかわる当該自治体の施策については，両県とも「有」と回答している。A 県では，教科学習において個別対応や習熟度別の授業が実施され，日本語の授業などの講師や支援者が雇用されている。また，該当校に対しては，年一回「日本語指導が必要」な生徒の教育に関する研修が行なわれている。一方 B 県では,定時制高校に双方向通訳期を 1 台配備するのみであり，実質的な日本語の指導体制は整備されていないといえよう。

A 県では外国籍生徒に対する高校受験の特別枠は入国 2 年以内という条件があり，実際に利用するには狭き門である。しかし，中学 2 年生以降に編入した生徒が 2 年間で身につけられる日本語力であっても公立高校の教育を保障するという県の姿勢を示すものであるともいえる。外部講師による日本語の取り出し授業や放課後支援を実施できるよう制度が整えられており，該当校に対する研修が設けられていることからも，B 県に比べれば，公立高校への進学および学業を継続する道が拓かれているといえる。進学先として公立高校も私立高校も選択できるが，いずれも学業上の困難を抱える生徒が多く在籍する高校である。また，生徒は家庭の経済状況や成績，受験科目数，高校での生活等を考慮しながらも，特色あるカリキュラムを有する私立高校や専門高校を目指すことも少なくない。中学校でも進路指導やキャリア教育を通してサポートしていることも後押ししていることも考えられる。

B 県においては，公立高校の入り口となる入試においても入学後においても外国籍の生徒に対する配慮はなく，自助努力に任せられている。入学選抜の制度上において,「日本国籍」か「外国籍」かによって，面接の機会および海外経験が選考の際に考慮されるか否かが決まるという，国籍による扱いの違いが明確にされている。また，聞き取り調査では,「日本語指導が必要」な生徒が中学の進路指導で私立 Y 高校にしか行けないと言われた事例とともに私立高校を専願するよう指導されるケースが多いことが指摘されている。つまり，中学校の教師が対象生徒を「日本語指導が必要」な生徒と認識するか否かが進路指導

の重要な分岐点となっているといえよう。しかしながら，結果として，家庭の経済的困窮のため私立高校の受験料や入学料が払えず進学を断念した事例，生徒が入試の壁を突破しても入学後のサポートが貧弱であることや授業料を滞納する等の経済的理由により中途退学に至った事例も報告されている。B 県の実態からは，高校入学前の中学校での進路選択の段階において,「日本語指導が必要」な生徒に与えられている選択肢は非常に限られていること，入学後は生徒の自助努力に任せられており，上手く対処できなければ退学という選択をせざるを得ない状況に置かれていることが指摘できる。

5. 課題 2：外国人生徒等教育の経験の偏りと知識・理解不足

5-1. 偏りによる知識の共有や研修実施の難しさ

4 章で見てきたように，A 県と B 県では「日本語指導が必要」な生徒の進学先は特定の私立高校に偏っており,特に B 県ではそれが顕著な状況にある。外国人散在地域においては，中川他（2015）が指摘するように，義務教育段階について（日本語指導に関する）「経験と知識は学校にも地域にも蓄積されず，期間をおいて，また新たに子どもがやってきたら，ゼロから取り組みが始まるということを繰り返して」いるのが現状である。また，ある地域の出身者が「親の会社を継ぐために進学しない」という事例を一般化して「外国人生徒には進路指導は不要」と判断されたり,「日本語指導が必要／不要」という評価の一指標が生徒の能力等を規定し，本人の意に沿わない進路選択や振る舞いを強要されたりすることがある。教員の理解不足とマンパワー不足が絡み合い，生徒の言語の状態を適切に把握できない，あるいは手続きの煩雑さから「日本語指導が必要」という判断が回避されることもある。このように県全体として経験と知識が乏しい状況の中，高校段階においては，特定の高校にのみ「日本語指導が必要」な生徒が偏って在籍するという状況にある。

その偏りにより,特定の学校において経験と知識が蓄積し,支援体制が十全に整えられ，適切かつ十分なサポートが実現しているのであればよいが，現状としてはそうなっていない。その理由として，散在地域のため，近隣に同じような状況の学校がなく他校と大きな温度差が生じている中で，自校内で自己完結しなければならない状況にあり，自校の実践を客観視したり，支援に必要な知識やスキルを外から得たりするような研修等の実施が難しいことが挙げられる。

5-2. 私立高校における「日本語指導が必要」な生徒への日本語指導の状況

A 県や B 県において「日本語指導が必要」な生徒の主な進学先である私立高校において，実際に日本語指導がどのような体制で実施されているのかを日本語講師 2 名への聞き取り調査から調べた。

A 県の私立 X 高校では，留学生数 100 名を超えるにもかかわらず日本語の専任教師は雇用されておらず，他教科の教員が校務分掌に充てられ，日本語の非常勤講師が数名雇われている。週 3〜16 コマの取り出しで，日本語初期指導を中心に，教科のサポート及び JLPT 対策を行なっている。また，日本語の力が全くなく入学する生徒も多く，3 年間で高校での教科の勉強を理解できる能力を身に付けることはできず，卒業や進路が難しくなる。教科担当者との連携もないため，教科学習へつなげることが難しい。その他，差別発言によ

るトラブルが生じており，全生徒に対して多文化共生のための指導が必要であるが，そのような指導は全学的にされていないようである。グローバル教育を掲げて留学生を多く受け入れているが，彼らに対する取り出しによる日本語の授業のカリキュラム上の位置づけが明確ではなく，全学で多文化共生にかかわる教育活動は行われていない。このような状況に対し，日本語講師は，上層部に日本語教育を専門とする教師を置き，3 年間を見通したカリキュラムの必要性を度々訴えており，日本語教育に対する理解や興味が希薄であり，受け入れる側の問題は大きいと指摘する。

B 県の私立 Y 高校においては 2023 年度現在約 40 名の外国籍生徒が在籍する。しかし，私立 X 高校と同様に 3 年間のカリキュラムは作成されておらず，日本語指導を実施するか否か，実施する場合は学年や科目，形態，成績評価の方法等，毎年変わり，流動的である。さらに，三年間で目の前の生徒にどのような力をどのようにつけていくのかという基本的な方針もないままに日本語指導が実施されてきた。2023 年は学校の方針により国語科での取り出し指導は一切無くなったが，交渉により 2023 年秋から一部放課後補習が実施されることになった。日本語講師は，「毎年振り回されている感じ。毎年初チャレンジ」と語り，講師自身の経験の積み上げが難しい状況にあることが伺える。なお，Y 高校も X 高校と同様，全学で多文化共生にかかわる教育活動は行われておらず，生徒間，生徒・教師間のマイクロアグレッションは絶えないという。

以上，A 県および B 県の日本語指導を担当する講師の切実な語りから，「日本語指導が必要」な生徒の受け皿となっている私立高校において 40 名～100 名という規模であっても，学校の方針の基でカリキュラムを整え，生徒の学びを支えるための支援体制を整えることは容易ではなく，日本語講師の孤独な奮闘が如実となった。

6. 考察と展望

ここまで，散在地域の高等学校における支援の実態として，大きく「外国人生徒等の教育を担うセーフティネットとしての公立高校の不在」と「外国人生徒教育の経験の偏りと知識・理解不足」の 2 つの課題を指摘してきた。A 県と B 県で共通していたのは，公立校がセーフティネットとしての役割を十分に果たしておらず，「日本語指導が必要」な生徒の進学先が特定の私立高校に偏っていたことであるが（そのために高校段階での教育保障が経済的要因に左右されてしまう），元々散在地域として「日本語指導が必要」な児童生徒の教育が課題として認識されにくい中，戦略的にせよ（X 高校）非戦略的にせよ（Y 高校），一部の高校のみに「日本語指導が必要」な生徒が偏ることによって，ますます県全体の課題として認識されなくなってしまっている。しかも，X 高校では「留学生」にスポットライトが当たっていること，Y 高校ではなし崩し的に外国籍生徒等を受け入れていることから，中学校から進学してくる「日本語指導が必要」な生徒の高校段階での教育保障，すなわち，各生徒のライフコースを見据えた上で高校における日本語指導はどうあるべきかを考える視点が欠けてしまうという深刻な問題を孕んでいるといえる。また， B 県では，公立高校の入学選抜試験制度と入学後の支援体制は，「日本語指導が必要」な「外国籍」の生徒が公立高校で学ぶことを想定しない制度設計となっている。さらに，中学校教師が「日本語指導が必要」な生徒として認識しているか否かという教師の生徒への眼差しが生徒の

進路を左右している。しかし，この「日本語指導が必要」か否かという判断自体，学校側の経験や知識の不足により，日常会話の流暢さをもって恣意的に行われがちであるのが現状であり，この日常会話の流暢さを持つ生徒が入試を突破した場合には，「日本語指導が必要」とはほとんど見なされない。それが結果として，前述した高校段階における日本語指導が必要な生徒数の激減につながっていると考えられる。

また，A 県と B 県では，外国人児童生徒の 1 校あたりの在籍者数からみて散在地域に分類される地域であっても，高校の入学選抜制度および入学後のサポート体制に関する施策は，全く異なることがわかった。公立高校の入学選抜制度に外国籍生徒に対する特別枠の有無および特別措置の内容は，入学後の日本語指導の体制整備，人の配置や研修の有無と呼応しており，外国籍生徒に対する県としての姿勢が反映されているといえる。公立高校は，「日本語指導が必要」な生徒が日本語や教科の学習に取り組むための力を養うための学習機会が保障され，家庭の経済事情にかかわらず安心して学校生活を送り，社会に出るためのセーフティネットであることの重要性を改めて指摘したい。

さらに，A 県と B 県では，散在地域特有の課題として，教員が外国人生徒等の言語習得や教育を理解し共有する機会が少ないことが適切な支援を阻む原因となっている。制度改革は容易ではないが，散在地域の支援体制を構築・強化していくためには，このような実態を地域の立場の異なる教育関係者が複層的多面的に捉え，その課題を共有することが肝要である。A 県や B 県のように日本語教育の人的リソースが少ない地域においては，各人の偏りがちな経験や不足する知識を相互補完しつつ強化するために，研修や協議会等を通した地域のネットワークの形成が有効だと考える（中川他 2015）。

本研究では，散在地域の 2 県にフォーカスし，具体的な課題とその背景にある構造的な問題を浮き彫りにし，高等学校における外国人生徒等の教育保障のための体制構築に向けて議論の手掛かりを得ることができた。また，A 県と B 県の「日本語指導が必要」な生徒の進路選択および学業の継続にかかわる制度とその影響については異なる部分もあり，それは散在／集住という対称軸のみでは課題を的確に捉えられないことを示唆している。今後，公立高校の教師の声も丁寧に聞きとり，その上で，高等学校における支援体制の構築における課題を捉えるための分析概念について検討したい。

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（2023）「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 2023 年度高校入試の概要」
（2）中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子（2015）「外国人散在地域における『特別の教育課程』による日本語指導」『福島大学地域創造』第 26 巻第 2 号
（3）文部科学省（2022a）「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（令和 3 年度）」https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf
（4）文部科学省（2022b）「令和４年度学校基本調査」

多文化・多言語な子供たちの学びにNHK for Schoolをどう生かす？

生田佳澄（静岡県沼津市立開北小学校）

1. はじめに

本発表では，多文化・多言語の環境の中に育つ子供たちが，小学校の特別の教育課程における授業でどのように動画活用できるのか，その可能性について論じる。

昨年度末に生まれたNHK for School「多文化・多言語な子どもたちとどう学ぶ？（学びのツールボックス）」https://www.nhk.or.jp/school/cld-toolbox/

をもとに授業で活用できるコンテンツを探し，授業実践をした。上記のサイト内のコンテンツはいずれも

① 動画の情報が正確で分かりやすいこと，

② 映像が美しく子供たちは印象深く学ぶことができること

という２つの条件に適している。更にコンテンツを分析すると，

①「多文化」を生かしたり，体験の空白を補ったりできる。

②「多言語な子ども」にとって母語を活用し思考を育てるのに有効。

③言葉と状況が合致するまで繰り返し楽しみながら言葉に親しむことができる。

④コンテンツの手法を活用した授業改善が可能。

という４点の良さが明らかになった。本発表では，どの場面でどのコンテンツをどのように活用すると「多文化・多言語な子どもたち」や，在籍学級の子供たちの学びに効果的なのか具体的な事例を紹介する。本稿では，④授業改善につながった事例を中心に述べる。効果的な事例を整理し意見交換することは，日本国内外の学校における年少者の日本語教育担当教師や，大学等研究機関における日本語教員養成者にとって明日の授業に生かすことのできる新たな視点と有益な情報が得られる機会になると考える。

2. コンテンツからの授業改善実践事例

「多文化・多言語な子どもたち」とNHK for Schoolを使い学んだら，子どもの学習意欲が高まり，協働学習により子どもたちの新たな可能性を引き出す授業改善につながった。最も効果のあった実践事例は，コンテンツで内容理解を図り，子どもたち自らが協働的に在籍学級に向けて発信する子どもたちの学びへの活用の仕方であった。令和４年度と令和５年度の勤務校４校（静岡県沼津市立開北小学校，第一小学校，沢田小学校，大岡南小学校）の取出し日本語教室「海組～Umi～」（子供たちの可能性は海のように広くて深いことから命名した国際室）の実践事例を示す。

プログラム目次へ

2-1.　JSL算数科「さんすう犬　ワン」の活用より

小学校３年生のJSL算数科で「さんすう犬　ワン」を使い，重さの学習をした。動画と同じ方法で実際に秤や１円玉を使って重さを調べ，授業の後半10分間を使い在籍学級に向けてUmiクイズとしてUmiの子どもたちが考えた問題をオンラインで在籍学級へ発信し在籍学級の子どもが答える授業を実施した。その成功体験から「表とグラフ」の単元では，教科書の「月別本の貸し出し冊数」の問題を自分たちの学校の問題に落とし込み，考え行動する力があらわれてきた。子どもたちは，学校図書司書に調査依頼をし，本年度の実際の貸し出し冊数を調べる活動を展開した。調べて分かった事実をオンラインで在籍学級に伝えながら考えるUmiクイズへ発展した。撮影も自分たちで分担して行った。インタビューの仕方，数値の読み取りとその伝え方，画面を通してクイズを出すための情報の精選と文字の大きさ，聴いてみたくなる話し方の工夫等，特別の教育課程だからこそできる実践的な日本語学習ができた。在籍学級の学習内容と同じ内容をUmiでは，コンテンツを使い内容理解をし，実際に重さを動画と同じように計る活動を通して目盛りの理解を深めることができた。そして，分かったことをもとに在籍学級に向けてUmiクイズを作成した。在籍学級である月組，雪組２クラスに向けてオンラインで同時に海組（Umi）の教室から振り返り問題を出題して答えたり説明したりする学びを展開した。コンテンツをきっかけとした在籍学級に向けた発信の経験は，更に新たな学習方法を生み出すことにもつながった。



図1（左）重さ　図2（右）表とグラフ　Studio Umiからオンラインで発信Umiクイズ（小3算数）

2－2.　小１JSL国語科の授業における理科クリップの活用事例

小学校１年生のJSL国語科の「まめ」の説明文の先行学習（在籍学級の授業より先に学習する授業）では，リライト文や栽培活動を通して「土がもり上がって，めがでてきます。」という文を理解できるが，「花が　さいたあとに，あたらしい　まめが　できます。」という文については理解できず，「花がさいたあと，どうやってまめができるのかな。」と疑問をもった。そこで，一台端末を使い，動画クリップを視聴した。本動画クリップにより，土の中のまめの様子も含めてどのように葉が出て，花が

プログラム目次へ

咲き「まめ」ができるのか子どもたちは短時間に情報を得ることができた。子どもが確認したい場面は各々違うので，自分で必要な場面を繰り返し視聴し確認できる。個別最適な学び方を展開することもできた。動画クリップで言葉と場面の一致ができた瞬間をとらえ，画面から出てきたかのように実物のインゲンを手渡すと，言語概念の形成に役立つことが分かった。高学年の理科学習用の動画コンテンツだが，小学校１年生のJSL国語科の学習でも活用できることが分かった。３年生や５年生の理科の学習の素地学習にもなる。子どもの学びをスパイラルにつなげることにも役立つ。

2-3. JSL国語科 動画クリップの活用事例

小学校２年生のJSL国語科「ほたるの一生」の説明文の学習でも動画コンテンツが有効であった。Umiの子どもたちは，母国でも日本でも本物の蛍を見たことがほぼない。美しく点滅しながら光る様子は，教科書の静止画では伝わらない。「小川のほとり」も「土繭」をどのように作るのかも知らない。「小川」の形状や「ほとり」は，どの部分をさすのかを確認する目的で動画を活用した。一時停止して全員に言葉と場所を大画面と対応させながら自分の一台端末の画面で確認することができた。アニメでイメージをもっていた子どももいたが，蛍の乱舞を視聴してその美しさに感動していた。中には母国で見たことのある蛍のいる風景を想起し，これが蛍だったと認識を明らかにする子どももいた。子どもたちは言葉の意味が分かり，文章の意味が理解できた喜びから在籍学級の友だちに小川のほとりがどこなのか，蛍は，蛹の時から光ること，蛍の光の美しさと命の感動を共有したい思いから，Umi NEWS作りの活動が始まった。どのコンテンツのどの部分を流すのか，操作するのは誰で，どの部分の説明を誰が説明するのか，互いの得意を生かした協働学習が有効に機能した。子どもたちのアイデアで予告編をオンラインでUmiの教室から在籍学級へ流した。自分たちがUmiの教室から在籍教室へ移動する間に在籍学級の子どもたちに一台端末を立ち上げておくように声をかけていた。拍手で迎えられ在籍学級に登場した子どもたちは，教室の大型モニターを使いコンテンツの紹介をした。サイトに辿り着くまでの方法が分からずに困っているクラスメートから沢山呼ばれては教え，嬉しそうだった。胸を張り生き生きと説明していた。教室に笑顔があふれていた。日頃助けてもらうことの多い子どもたちが逆に頼られ，教えたことを感謝され，自信をつけていった。在籍学級における発表にも挑戦できるようになった。子どもの協働学習を支える教職員間の同僚性や協働も高まった。兼務校３校における実践でも同様の成果（子供の自己有用感が高まり互いの自尊感情を保ち，学習意欲の向上）がみられた。

2-4. JSL生活科　動画クリップの活用事例

小学校１年生JSL生活科の事例。７月，蝉の抜け殻の脚の部分を触ると痛いと不快感をあらわにしていた子どもが，沢山の葉の裏に蝉の抜け殻がついているのを見て気持ち悪がっていた。その子どもが，動画クリップ「クマゼミの羽化」（2分35秒）を視聴することにより「ぬけがらは，せみさんががんばったしょうこ。」と目を輝かせながら語った。3分間弱で命に対する子どもの見方に影響を及ぼす動画クリップの効果に驚

いた。その後，子どもは，自分の気持ちの変化を詩と絵で表現した。絵を描くときに子どもは，自分で一時停止しながら観察していた。関連動画（せみ　しぜんとあそぼセレクション）も子どもが自ら選び視聴した。

2-5. TOPIC学習における　NEWS WEB EASYの活用事例

小学校１年生のTOPIC学習として防災を学ぶ時に有効だったのが，NHKのサイトの，「NEWS WEB EASY」であった。防災情報が，やさしい日本語とイラスト付きでまとめられているため，地震を母国で経験したことのない子どもも，母国での避難の仕方と違う子どもも，日本で暮らし命を守るための情報を分かりやすく得ることができた。子どもたちは，NHK for Schoolのクリップを自分たちのペースで視聴し，最後は，「防災カルタ」にして在籍学級や家族に向けて発信した。ツールボックスには，関連動画も付いているので，視聴者一般，指導者側にとっても知見を広げることができる。

在籍学級担任や学年主任から，在籍学級の子どもへ学びを広げてほしいというリクエストを受けて防災カルタをもとにUmiの教室を「Studio　Umi」としてBOUSAI学習を展開した。一斉に発信する場面では，子どもたちは工夫してBOUSAIについて語った。各教室に分かれて「NEWS WEB EASY」のサイトの入り方等を在籍学級の友だちの支援をした。みんなでBOUSAIを学ぶ中，恐怖感に押しつぶされることなく落ち着いて自分たちの校区の中央を流れる一級河川に地震の後に近づかないこと，津波は陸より川を遡上して来る方が早いことを知り，命を守る防災知識を増やした。授業の後，子どもの疑問は続いた。専門家と連携してUmi NEWSプロジェクトを始めた。東日本大震災について知らないUmiの子どもが，静岡県にも縁のある方で，東日本大震災後定期的に海に潜り調査をしている京都大学　フィールド科学教育研究センター　舞鶴水産実験所長の益田玲爾教授に「津波の後，海の中は，どうなったのか」インタビューをした。兼務校のUmiの子どもや保護者，ALTの協力，３校の有志と共に作り上げた「Umi NEWS」を委員会や管理職も協働で昼の放送で３校とも放映した。学校ホームページからも視聴できる。制作を通した協働。コミュニケーションで必要となる日本語学習の活用。公共の場で使う日本語も活動を通し実践的に学んだ。そして継承語を学校でも使う誇らしさも感じた。多文化・多言語な子どもたちとみんながNHK for Schoolの動画コンテンツを使って学ぶことにより，多文化・多言語な協働学習が生まれた事例である。

2-6 多文化・多言語な学びへ生かした事例（来日１年未満）

「特別の教科　道徳科」は，日本独自の教科であるので，来日した子どもも家族も親戚も誰も「特別の教科　道徳科」について知らない。日本の文化に根ざす道徳的価値もあるが，世界的に普遍的な道徳的な価値観もある。そこで役立ったのが，英語版道徳の動画コンテンツ「がんこちゃん」（NHK WORLD JAPAN　オンデマンド）である。

ほうかごUmiを各兼務校で放課後開催しているが，保護者も一緒に参加する場合，親子で前述の動画を一緒に視聴し道徳的価値を対話で深めた。継承語を使いながら母語や継承語で内容理解をする中，母語や継承語の語彙も増えた。罫線のないノートにその日視聴したタイトルと価値についての考えを子どもがまず，母語で書き，継承語で

プログラム目次へ

語り，保護者やALTからスペルの添削と温かな感想交流がノートでも対面でもあった。その上で道徳的価値の単語のみ日本語で学習する方法をとった。日本の学校教育の要となる「特別の教科道徳科」への理解は，適応指導にも有益であった。



図3（左）ほうかごUmi　Dai1　図4（右）ほうかごUmi KAIHOKU　親子で語る道徳

2-7. 台風が近づいた。帰ったら留守番。どうする？

外は曇天模様。台風が近づいている。下校後，兄妹で留守番。いざというときどうしたらいいのか不安になった子どもが，NEWS WEB EASYで調べ始めた。イラスト付き，やさしい日本語で書いてあるので子どもたちは，知りたい情報を得ることができた。

2-8. JSL社会科（小６）　動画コンテンツの活用事例

日本国憲法を学ぶ場面では，動画コンテンツのスクリプトを各自の母語で翻訳し，大体の内容理解をしてから動画を視聴した。特に注目する場面では，やさしい日本語で書いたフリップを使い一時停止してその言葉の示す意味を確認した。最後に，付属のフリップを使い，大きな模造紙に整理した。模造紙にまとめたものは，在籍学級の学習でも活用した。タイトル文字等には，それぞれの母語を併記して意味理解につなげた。小テストも実施し，スモールステップで確実な知識の定着を図った。単元末テストでは，日本に来て初めて高得点がとれたと喜んでいた。修学旅行の事前学習や事後学習でも国会のフリップや模造紙にまとめた資料を生かした学びをする姿が見られた。そして，日本国憲法を学んだときに自然にわきおこる母国の憲法についてはどうなのだろうという疑問を価値づけ，家庭学習につなげた。保護者には前もって話しておき，家庭内でその子どもの学年相当の語彙も使いながら説明をしてもらった。歴史学習に入った時も同様に，その時代の母国はどうだったのだろうという疑問や，日本との関係はどうだったのだろうという疑問をもち学ぶ姿勢が見られた。夏休み期間中の学びの一つとして高校講座の世界史のサイトも紹介した。全部わからなくてもなんとなく見てみることで学びの素地が養われる。聴いてみるのか，文字と画像でざっく

プログラム目次へ

り知るのか，自分に合った学び方を学ぶ自律的な学びへの一歩も動画コンテンツの利用を通して習得する姿が見られた。



図5　一時停止し，フリップでキーワード確認（右上著者）

2-9. 多文化な子どもたちが互いの他文化を知り楽しむ

多文化な子どもが，日本語や英語も取り入れながら友だちの国の生活や文化を知り楽しむのに有効な動画コンテンツが，「キソ英語を学んでみたら世界とつながった」である。来日して間もない子どもとの対話が増えた。動画中に紹介された楽しい遊び（踊り）を，身近な大人（ALT）と一緒に楽しむことを通して，遊びの和を来室した友だちや担任などへ無理なく広げる姿が見られた。楽しい時間を過ごすと家での会話も弾むらしい。保護者から学校の話を沢山するようになったと聞くことが増えている。

2-10. 学校ホームページ内「Umiちゃんねる」が入口

サイトへの入口がはっきりしていれば，子どもたちは自分で探して学び続けることができる。そこで生まれたのが「Umiちゃんねる」。子どもが話し合って命名した。「Umiちゃんねる」は，外国人児童生徒向けの学習支援サイトリンク集として市内の兼務校４校のホームページ内に新設された。沼津市のポータルサイトにもリンク集を設ける動きが始まっている。この「Umiちゃんねる」に「NHK for School多文化・多言語なこどもたちとどう学ぶ？学びのポータルサイト」があるので，Umiの授業だけでなく各教室での授業や，家庭での学習でも迷わず入ることができる。

3　今後に向けて

来年度から小学校で採用される教科書が変わる。それに伴い，教材が変わるので，新しい教科書に沿ったコンテンツ探しが必要となる。動画コンテンツが１万本もあるツールボックス。全国の先生方と共に汎用性のある活用方法を探っていきたい。

参考文献

(1) NHK for School 多文化・多言語な子どもたちとどう学ぶ？学習支援のツールボックス
https://www.nhk.or.jp/school/cld-toolbox/

(2) NHK for School 多文化・多言語な子どもたちとどう学ぶ？学習支援のツールボックス
コンテンツ活用・実践集実践例　NEWS WEB EASY「絵でわかる　地震だ！どうする？」
https://www.nhk.or.jp/school/cld-toolbox/content/09.html

(3) NHK WORLD-JAPAN On Demand 新ざわざわ森のがんこちゃん
The New Adventures of Rockie and Her Friends
https://www3.nhk.or.jp/nhkworld/en/ondemand/program/video/new_gankochan/?type=tvEpisode&

外国人スポーツ留学生を対象とした日本語教育で何ができるのか

―留学生へのインタビュー調査からみえたこと―

渡辺史央（京都産業大学）

1. 本研究の背景および目的

近年，海外から日本に競技目的で留学するいわゆる外国人スポーツ留学生が増加傾向にある。外国人スポーツ留学生の増加の背景には，1960 年代にアメリカに端を発したスポーツ留学生制度が 1990 年代に日本に波及，発展していくなかで，とくにフィジカル面での強みを持つ外国人を日本の高校，大学においてスポーツ強化の方策として受け入れてきたことがある。このスポーツ留学生制度は，現在では高校・大学・社会人の所属チームだけではなく，ナショナルチームの強化にも欠かせない役割を担っている（石井 2020）。

本研究では，「外国人スポーツ留学生」を，松元・高橋（2009）の「スポーツ留学生」の定義を踏襲し，「スポーツ選手としての留学，または競技力向上や，そのための練習活動を行うことを主目的として，日本に滞在している外国籍留学生」とする。

外国人スポーツ留学生については，その活躍が期待されている一方，言語支援を含めた受け入れ体制の整備は立ち遅れており，日本語教育の分野でも研究対象として取り上げられることはきわめて少ない。授業実践報告は，管見の限りでは渡辺（2022），立川（2023）のみである。しかし，「スポーツ」を目的とする留学生にどのようなニーズがあり，どのような学修支援が必要なのか，彼らのキャリア支援につながる日本語教育とは何なのかといったことについての具体的な議論や検討はほとんどなされてこなかったと言ってよい。

筆者は 2016 年度以降外国人スポーツ留学生への日本語教育に携わるなか，学術的な研究と知見に基づいた実践の重要性を感じてきた。そして，彼らへの教育実践を考える上で，まず，彼らがこれまでどのような経験のなかでどのように日本語と向き合ってきたのかを知る必要があり，そのことによって教育への示唆が得られると考えた。本研究は，大学で学ぶ外国人スポーツ留学生が，これまでどのように社会と関わり合い，日本語にどのように向き合ってきたのか，自身の将来像やセカンドキャリアについてどのように考え，日本語に向き合おうとしているのかをインタビューの語りから明らかにしていくことを目的とする。なお，本発表はその経過報告である。

2. 先行研究

松元・高橋（2009）は，6 大学 21 名の留学生を対象に実態調査を行い，留学生の受け入れ体制と支援体制について考察を行った。そして，チームの強化や活性化を図ろうとする受け入れ側の意図と，恵まれた経済的待遇や日本での就職を期待する留学生側の意図が受け入れ体制の根底にあることを指摘し，さらに，十分な日本語力がないまま入学し大学での勉強に苦労する学生が多いこと，部活動に多くの時間を取られ一般の留学生より学習時間が大幅に少ないことを問題視し，大学へのチューター制度などの義務付けを主張した。

三代（2011，2014a，2014b）は，留学生のライフストーリーから日本語教育のあり方を捉えた研究である。三代(2011)は，留学生にとって「コミュニティへの参加」の実感がことばの学びとなっていると述べ，日本語教育の「場」は，留学生が個々のアイデンティティ獲得のために参加を望む「コミュニティへの参加」を促進させる役割があると述べている。三代（2014a）は，「コミュニティへの参加」は，「アイデンティティの変容を伴う全人的なプロセス」であり，「アイデンティティの交渉」と捉えている。外国人スポーツ留学生の場合は，チームの一員となること，将来で言えば，プロ選手となることなどがこれに当たると言えるだろう。そして，三代（2014a）はさらに，スポーツ留学生の日本語学習を理解してい

プログラム目次へ

くためには,スポーツ留学生が参加する,あるいは参加を望むコミュニティと日本語学習者との関係性に着目していくことが重要であるとしている。三代（2014b）は,アスリートのセカンドキャリア支援の問題を取り上げ,外国人スポーツ留学生もセカンドキャリアに備えること，セカンドキャリアの構築には「学歴資本」が重要になることなどを伝える必要があるとし,二人のライフストーリーを通して,外国人スポーツ留学生にとってセカンドキャリアへの「投資」として日本語を学ぶ意味とそれを支援するための課題について考察した。そして，彼らがセカンドキャリアとしてどのような「コミュニティへの参加」をイメージしているのかによって日本語学習への姿勢が変わること，習得した日本語や専門的知識，学歴などを包含した「文化資本」が彼らのセカンドキャリアにとって重要な意味を持ち,さらに日本語支援の場においては,その重要性を留学生と共有することが重要であるとした。そして，日本語教師は留学生に学びを促す「第三の他者」となるべきであると主張する。

外国人スポーツ留学生の「日本語学習の動機づけの難しさ」や「学習意欲の低さ」の問題は先行研究においても取り上げられる(松元・高橋2009, 三代2014a, 渡辺2022, 立川2023)。渡辺（2022）では,この問題の要因の一つには,高校からの留学の場合，大学入学までにすでに部活を中心とした生活のなかで競技をするために必要な日本語，寮生活やチームメイトとのコミュニケーションを取るための日本語をすでに身につけており，スポーツという「コミュニティへの参加」に必要な日本語の習得が達成されていることがあると述べた。

3. 調査方法

3-1. 調査協力者の属性

今回の調査協力者の属性は表1の通りである。なお,今回の協力者6名は，全員男性で,高校入学時に日本に来日している。「学年/経歴」はインタビュー時のものである。

表1　調査協力者の属性

協力者	学年/経歴	競技	競技を始めた年齢	来日前の学習歴
A	大学1年生	ラグビー	14歳	簡単な挨拶程度
B	大学1年生	ラグビー	8歳	簡単な挨拶程度
C	大学1年生	バスケットボール	11歳	ひらがな・カタカナ
D	大学1年生	ラグビー	8歳	なし
E	大学4年生	ラグビー	13歳	なし
F	プロ3年目	ラグビー	10歳	なし

3-2. インタビュー方法および倫理的配慮

協力者を対象に,半構造化インタビューを対面（1対1による）およびオンラインで実施した。インタビューに際しては，所属大学の倫理審査で承認された内容に基づき，研究の主旨と目的，調査内容等について英語で書かれた文書を事前に配布し，面接時の冒頭で口頭での説明（日本語）を行った。研究への参加は自由であること，インタビューは録音し，個人情報が特定されない形で文字化すること，回答の拒否は自由であること，途中で参加を取りやめてもよいこと，個人情報は保護されることなどを確認し，同意を得た上でインタビューを開始した。

3-3. インタビューガイドとデータ収集

主な質問項目は，①日本留学のきっかけや動機および日本語学習への意識，②高校時代

プログラム目次へ

の日本語習得や日本語使用における体験やエピソード，③大学（現在）の専門教育の学びと日本語使用の状況，④自身の将来像と日本語使用についての考え，である。データ収集は，2022年1月～2023年6月までの間で行い，一人当たりのインタビュー時間は，1時間～1時間半である。使用言語は主に日本語であるが，途中，状況に応じて英語による対応も行った。本稿で検討する協力者データの逐語録の語数はそれぞれ，協力者A(22,366字)，協力者B（9,805字），協力者C（12,434字）である。

3-4. 分析方法とその採用理由

本研究では，逐語録の分析方法として，M-GTA（Modified-Grounded Theory Approach；修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を採用した。(1) グラウンデッド・セオリー・アプローチは，インタビューや観察などで得られた生データを基に独自の概念がつくられ，その概念から人間行動の説明モデルを生成しようとするものである。木下(2003)は，M-GTAが適している研究について，「人間と人間が直接的にやりとりをする社会的相互作用に関わる」こと，「ヒューマンサービス領域」であること，現象が「プロセス的性格」(2) を有していることを挙げている。大学で学ぶ外国人スポーツ留学生は，日本留学から大学で競技・大学生活を送るに至るまで，家族や母国の教員（監督），先輩留学生，日本人生徒・学生，ホストファミリー，所属する運動部のチームメイト，監督・コーチ，日本語教員，卒業後も他の外国人選手やチームメイト，企業関係者，メディアといった実に様々な層における人々と関わり（社会的相互作用），そのなかで日本語習得への意識や行動の変化（プロセス）が生じていくと考えた。また，本研究で得られた理論は，「日本語支援・日本語教育」という場（ヒューマンサービス領域）において，学習動機の形成，具体的な学習ニーズや教育内容，教育方法を検討する上で実用性があり，本研究の方向性と一致していると考えた。

3-5. 分析の手順

本研究では，分析テーマを「外国人スポーツ留学生の日本語習得への意識プロセス」とし，分析焦点者は「外国人スポーツ留学生」とした。本発表では，調査協力者6名のうち3名（A～C）についての分析結果を中間報告する。

まず，一人目（A）のデータについて，「分析テーマ」と「分析焦点者」という2つの点に集中してデータをみていき，関連する箇所に着目し，分析ワークシーに具体例（バリエーション），具体例を説明する定義，そして概念名をつけた。シートには理論的メモとして解釈や概念生成の理由などを記入していった。一人目のデータが一通り終わったところで，さらに，二人目（B），三人目（C）のデータについて，類似例，対極例の検討，カテゴリーの生成の検討を行いながら，定義と概念名の修正を繰り返した。そして，2人以上のデータから得られた概念名を残した。

4. 結果と考察

4-1. 生成された概念

生成された概念名と定義は表2の通りである。これらの概念は，あくまで検討途中のものであり，残り4名の分析を経て概念名や数は修正される可能性もあることを断っておく。

表 2　生成された概念名と定義

No.	概念＜　　＞	定義
1.	他者の存在や外からの働きかけによる日本留学	他者からの働きかけによって日本留学へ導かれた。自分の意志はそこでは希薄。
2.	消極的日本留学の選択	他の国に行きたかったが，家族の勧めや経済的理由から日本留学に至った。
3.	低い日本語学習へのモチベーション	来日前，日本語学習への意識が希薄。「時間がない」「行ったらなんとかなる」という気持ち。
4.	自然成行き的な競技選択	幼少期は複数のスポーツをする環境にあり，その競技を選択したのは主体的なものというより，自然的，成行き的である。
5.	戸惑いや不安	日本や日本語に関する知識や具体的イメージを持ち合わせていないまま来日し，戸惑う。
6.	他者による日本語学習への導き	他者から日本語学習を促され，勉強しようと思う。
7.	集中的な日本語学習	部活と集中的な日本語学習のなかで両立の大変さを感じる。
8.	日本人との積極的関りによる日本語習得	日本人との積極的な関りのなかで日本語習得が促進される。
9.	他者による言語的・心的サポート	周囲の人（監督，教師，先輩留学生）の言語的・心的サポートが得られる。安堵感。
10.	部活で直面する言葉の壁	チームメイトとのやりとりや監督からの指示など，言葉（日本語）の壁に直面する。
11.	日本語不安やストレスからの解放	日本語使用の不自由さが軽減され，日本語使用への不安やストレスから少し解放される。
12.	競技人生にかけようとする気持ち	ホームシックに直面するも，競技人生を日本で送るために乗り越えていかなければならないという気持ち。
13.	部活で直面する異文化の壁	母国との練習量や練習方法の違いに戸惑い，日本の「部活カルチャー」に馴染めない。
14.	学校・部活場面以外での日本語使用への戸惑い	学校・部活以外での日本語使用は限定的であり日本語使用に戸惑いや躊躇がある。
15.	他者からの働きかけによる大学選択	他者による勧めやアドバイス，外的要因で進学先を決定する。
16.	日本語使用への自信	部活や日常生活での日本語使用には「困っていない」と認識する。
17.	場に相応しい日本語を身に着けることへの意欲	競技生活を続けるうえで上下関係は大事と認識し，敬語や場に相応しい日本語習得を意識する。
18.	大学卒業へのモチベーションの醸成	他者からの助言やけがの経験から，大学卒業を強く意識するようになる。
19.	他者依存の専門教育での学び	専門教育の学びがなんとかやっていけるのはチューターのおかげだという認識
20.	活躍するプロ選手としての将来像	目標になる選手がいる。自分も同じように将来はプロとして活躍したい。
21.	日本永住の覚悟	競技生活を終えても，日本に生活基盤を作って永住したい。
22.	セカンドキャリア形成への意識	現役引退後は，競技経験を活かした仕事に就きたい。
23.	さらなる日本語力向上への意識	今の日本語力に満足することなく，もっと日本語をたくさん覚えたいという気持ち。
24.	競技生活での日本語能力の重要性を実感	選手として注目されるにつけ，人前に出ても恥ずかしくない日本語を身につけたいという気持ち。

4-2. 考察

ここでは,カテゴリー生成に向けた検討を行う。以下,『』は具体例,（　）は協力者,＜　＞は概念番号,【　】はカテゴリーを示す。

カテゴリー【意識の希薄さ】＜1，2，3，4＞

『本当は僕はニュージーランドに行きたかった。(A)』と，自分の意志より他者（家族や先生）の言葉＜1＞によって，日本に留学することになった＜2＞。わずか 15 歳の少年は，離

プログラム目次へ

国までの限られた日々を『できるだけ家族と一緒にいたかった（A)』と日本語の勉強より家族との時間を優先する＜3＞。幼少期から多様なスポーツを経験し＜4＞,『ラグビーの先生からラグビーやってみよう,って言って自分もラグビーやって,そのときがちょうど○○（高校名）からスカウトが来ました。(B)』と，比較的短期間の競技経験で才能が見出されスカウトされた＜1＞。『そこから 2 週間だけで，ひらがなとカタカナだけとりあえず覚えて，あと，おはようございます，とか。(B)』と時間的余裕がなく,『行けばなんとかなる。(B)』と留学にあたっての日本語のモチベーションは低く＜3＞,【意識は希薄】である。

カテゴリー【積極的姿勢】＜6，7，8，9＞

『1 年時は，丸一年に毎日日本語だけ勉強して。もう，ずっと日本語だけ。(B)』と集中的に日本語を学べる環境があり＜7＞,『まわりがほぼ日本人でバスケ部とかも全部日本人なんで，日本語しかしゃべれんくて，ま，（略）ミスってもいいから，いろんなことしゃべって (C)』と，自ら日本人と積極的に関わり＜8＞,他者からのサポート＜9＞を得ながら日本語と向き合ってきた姿勢がうかがえる。

カテゴリー【日本語を巡る困難】＜5，10，12，13，14＞

『一番はやっぱりセットプレーとか，で，どこに動くとかわからないです。たとえば，みて動くのはわかるけど日本語の横とコミュニケーションとってないし,それが一番困った。(B)』『最初は，自分がやりたいようなバスケができんくて，言おうとしても言えんくて,フラストレーションが溜まったというか,(略) なんか,あーしてほしい,こうしてほしい,っていうのを言おうとしても，しゃべれないから，それも結構困ってましたけど。(C)』にみられるように部活で言葉の壁に直面する＜10＞。『帰りたいはあったけどやめたいはなかったです。(B)』『ラグビーが仕事ですね。それが将来です。もうラグビーがなかったら何も仕事ないです。帰るしかないですね。(A)』とホームシックになっても日本での競技人生にかける想いが強く困難を乗り越える原動力となっている。また，学校生活以外では社会的参加の機会が少なく，日本語使用が学校生活に限られる＜14＞。

カテゴリー【日本語力向上への意欲】＜17，18，19，20，21，22，23，24＞

『大学に来た時は,（略）勉強とかいらんしラグビーだけでいい，って。（略）ラグビーはやっぱ 40 歳まで，で，その 40 歳の後，どうするかなって。(B)』『両方（勉強と部活）とも頑張って，トップリーグになって，トップリーグに卒業してから仕事とかして (A)』と大学卒業への意欲が醸成される＜18＞。『そうですね　なんかミスとか多かったら,みんな集めてキャプテンがそれやめてほしい，とか (A)』と,キャプテンとして人前に立つことを求められ,注目選手として取材やインタビューを受けるようになるにつけ,自身の日本語力に不安を覚え,「もっと上手になりたい」と日本語力の向上を望む＜24＞。『他の授業が色々言葉，新しい言葉を使っています。新しい言葉をもっと覚えたいなと思います。(B)』『なんか，道行くとき，漢字とか　店の漢字とか読みたいです。ダイレクションの漢字。新聞とかも読みたいです。読まなくてできなかったんです。(A)』と競技以外においても,決して今の日本語力で満足しているわけではなく自身の日本語力向上への意識が芽生えている。＜23＞。卒業後はあこがれの選手の背中を追ってプロ選手を目指し＜20＞,引退後は日本での就職を期待する＜21，22＞。『今は大学におるし，言葉，みんなと話せるし，えらい人たちに使えることばとか，会社のなかで使えることばとか，一番覚えないと。(B)』と卒業後

や社会に出てからの日本語の重要性を意識している＜17＞。将来は競技経験を活かして『高校でコーチとかしたいですね。(A)』と指導者としてのセカンドキャリアを描く＜22＞。

5. まとめと今後の方向性

以上，３名の協力者のデータをM-GTAの手法で分析し，外国人スポーツ留学生の日本語習得の意識プロセスについて検討した。一般的な留学と異なる特殊な留学の経緯が日本語に対する【意識の希薄さ】を生じさせること，競技生活で【日本語を巡る困難】に直面し，選手としてのアイデンティティの獲得に向けて日本語習得に対する【積極的態度】が醸成されること，そして，自身の将来像や期待される自分に近づこうと【日本語向上への意欲】が醸成されることなどが推察され，日本語教育実践において参考にすべき示唆が得られた。今後は追加調査も視野に入れつつ，残りの４人のデータについて継続的比較検証を行い，最終的な理論モデルを提案したい。

注

(1) M-GTAは，グレーザーとストラウスによって1960年代に提唱されたグラウンデッド・セオリー・アプローチをオリジナル版とし，木下康仁によって改良されたものである。

(2) ここでいう「プロセス」とは，分析焦点者を行為者としたときに，他者との社会的相互作用とそれに関係する重要な事柄を継続的比較分析により相互に関連付けて総合的に示されるものであり，「うごき」を捉えたものである（木下2020，p.211-213)。

参考文献

(1) 石井信輝（2020)「スポーツ活動と異文化間相互理解・不寛容除去」『摂南大学地域総合研究所報』5,83-93

(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　質的研究への誘い』弘文堂

(3) 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

(4) 立川和美（2023)「外国人スポーツ留学生に対する初級日本語教育に向けた基礎的研究と実践:ラグビー部所属の学生を対象に」『流通経済大学社会学部論叢　社会学部論叢刊行会編』33（2),7-29

(5) 松元秀雄・高橋直人（2009)「外国人スポーツ留学生の日本の大学への受け入れの現状と課題：ラグビー選手に着目して」『順天堂スポーツ健康科学研究』1（2），214-224

(6) 三代純平（2011)「日本語能力から「場」の議論へ―留学生のライフストーリー研究から」『早稲田日本語教育学』9,67-72,

(7) 三代純平（2014a)「学習言語能力の「問題」は誰の問題かースポーツ留学生Aのライフストーリーから―」『徳山大学総合研究所紀要』36,89-103

(8) 三代純平（2014b)「セカンドキャリア形成へ向けた文化資本としての日本語　スポーツ留学生のライフストーリーから」『言語文化教育研究』12,221-240

(9) 渡辺史央（2022)「外国人スポーツ留学生を対象とした日本語授業の一考察:専門語彙リスト作成とタスクを取り入れた実践」『高等教育フォーラム』12,13-24

「海外に赴く日本語教師の資質・能力」の再検討

―海外経験のある教師教育者による省察的討論をもとに―

門脇薫（摂南大学）・嶋津百代（関西大学）・杉本香（大阪大谷大学）
中谷潤子（大阪産業大学）・坪根由香里（大阪観光大学）・中山英治（大阪産業大学）
北出慶子（立命館大学）・西村美保（清泉女子大学）・伊澤明香（関西大学）
松尾憲暁（岐阜大学）・佐野香織（長崎国際大学）
＜共同研究者＞日本語教師教育者ネットワーク [1)]

1. はじめに

文化庁が示した「海外に赴く日本語教師に求められる資質・能力」（文化庁 2019）によると，海外に赴く日本語教師の養成は，「初任」の段階に位置づけられているが，大学の日本語教師養成在学中または卒業後すぐに海外に日本語を教えに行くケースもある。このような実状にもかかわらず，これまで海外で教える日本語教育人材の「養成」についての議論はほとんどなされてはいない。一方コルトハーヘン（2010）で，教師教育者の成長のためには「省察」が重要であると述べているように，日本語教育人材の養成に関する議論においては，教師教育者自身の省察が必要となる。本発表では，海外に赴く日本語教師の養成を大学でどのように行うかを教師教育者自身の省察から考察した結果について報告する。

2. 先行研究

海外で教える母語話者日本語教師の資質・能力に関する研究には，高木・佐藤（2006），平畑（2014），山本（2019）などがある。高木・佐藤（2006）は，日本国内と海外の日本語教師を対象に質問紙調査を実施し，海外では実践能力重視で日本語教師自身の異文化に対する能力も強く求められていること，異文化理解能力というより異文化適応能力が必要であることを示している。平畑（2014）では，海外の日本語教育関係者にインタビュー調査を行い，日本語母語話者教師に求められる資質として，「学習者対応能力」「異文化適応能力」「コミュニケーション能力」「意欲・責任感」「協働能力」等，10 の資質を挙げ，更にそれらを①「教育能力」②「人間性」③「職務能力」④「現地語能力」の 4 つのカテゴリに分類している。山本（2019）は，養成課程修了後に海外へ日本語教師として赴く場合，十分な研修機会がないという問題意識より，文化庁（2019）の報告書と先行研究から日本語教師の資質・能力や教育内容を整理し，その中で「〈教室内で主に学習者の視点から期待され求められるもの〉と，〈その地域・機関で働く者として求められるもの〉」があることなどを述べている。このように，これまで日本語教師の資質・能力に関する研究は行われてきたが，大学で日本語教師養成を行っている教師教育者自身が討論を行い，そこから海外で教える日本語教育人材の養成について提言した研究は見当たらない。

3. 調査方法

データは，日本語教師養成を行っている（または教師養成に関心のある）教師教育者の集まりである「日本語教師教育者ネットワーク」の会合（オンラインまたは対面）に参加した 21 名から収集した。参加者がグループに分かれて「(1)海外で求められる資質・能力は何か（日本語母語話者の場合)」「(2)(1)を育成するために教師養成にどのようなことを取り入れたらよいか」について討論を行い，そこで挙げられた内容を Google のスプレッドシートにオンライン上で記入し，全体で共有した。今回討論に参加した教師教育者 21 名は，1 名を除き海外での日本語教育経験があった。グループ討論の後，更に発表者 11 名が，「(3)討論を通して感じたこと」を同様にスプレッドシートに自由に記述し，それに対するコメントをお互いに記述し意見交換を行った。これら(1)(2)のグループワークで出された内容及び(3)の意見を文字化したものをデータとした。

（1）では，グループワークで得られたデータを「知識・技能・態度」の 3 カテゴリに分類した。その後海外に赴く日本語教師の資質・能力を扱っている先行研究の分析を参照しつつ，収集データの「知識・技能・態度」の 3 分類を確定した。(2)(3)では，佐藤（2008）に従い，それぞれコードをつけカテゴリ化し，質的に分析した。

4. 調査結果

4-1. 海外で求められる資質・能力

表 1 で示した通り今回の海外における日本語教育実践の経験者である教師教育者による省察では，海外に赴く日本語教師の資質・能力に関して，「知識」よりも「技能・態度」に注目している結果となった。

表 1　本発表の調査結果と文化庁（2019）との対応

	知識	技能	態度	合計
調査結果	項目数 6(11%)	項目数 26(48%)	項目数 22(41%)	総数 54(100%)
文化庁（2019）	1(1)，2(5，6)，3(8)	1(1，2，3，5)，2(6)，3(7，8，9)	1(1，2，3，4)，3(8，9)	

逆に，今回の分析では，海外に赴く教育実践の前提となる赴任国・地域の言語や教育事情，社会情勢を含む生活整備へのアクセス情報，学習者に対する態度等の部分で文化庁（2019）の資質・能力と当てはまる項目が見られなかったが，これらは「海外」といっても多様であり，包括的に扱うことは難しいため，海外における教育経験が始まってから，あるいはそれが続く中で身についていく資質・能力であると言えるかもしれない。

義永（2020）は「資質・能力とは，本当に個人の内に，各要素（知識・技能・態度）に切り分けられた形で静的に存在するものなのだろうか（p. 30)」と述べているが，今回の省察でも発表者らはそのような要素主義的な捉え方はせず，日本語教師の資質・能力の具体的で現実的な要素は，「動的で連続性のあるもの」として捉えている。例えば，「態度」に位置付けた「政治・王室・宗教を議論しない」については，その知識を有している段階は「知識」となるが，その知識を有している教師が実際の日本語教育の現場で志向する「態度」とも捉えられる。舘岡編（2021）が指摘するように「資質・能力のリスト化」は，日

プログラム目次へ

本語教師や日本語教育の専門性を規定してしまう「準拠枠」として解釈される傾向があり，多様で個別的な日本語教師や日本語教育の現実を捉え損ねる危惧もある。そのため，教育実践や実践の省察の中では，「資質・能力のリスト」を「参照枠」として捉え，自身の日本語教育の文脈の中で活用することこそが重要であると述べている。今回の発表者らの分析でも，得られた収集データは「動的で連続性のあるもの」として位置づけたい。

また，収集されたデータの中に「何があっても，なんとかできる」「助けを求められる」という技能があったが，これは文化庁（2019）には見られない技能である。さらに，「柔軟性」「我慢強さ」「積極性」「物怖じしない」等も収集データの中に含まれており，これらも文化庁（2019）には出てこない記述であった。宇佐美（2022）は，これからの日本語教師に求められる資質・能力とは何かの議論の中で日本語教育人材に必要となる態度概念の構造化を示し，それを起点にしつつ当該日本語教師の内面に向かって深化させていく省察の重要性を指摘している。今回の分析においても，文化庁（2019）との照合を経て新たな資質・能力の可能性を見い出した点は，教師自身の実践の文脈の中で，我がこととして捉える資質・能力の省察の契機となろう。

4-2. 海外で求められる資質・能力を育成するために教師養成に取り入れること

前節 4-1 で検討した「海外で求められる資質・能力」を育成するために「養成」段階で取り入れることについて出された内容を分類した結果，表 2 のとおりとなった。以下，【　】でカテゴリ，≪　≫で焦点的コード，＜　＞でオープンコードを示す。全部で 23 項目を≪①海外で教えるための授業内容≫（オープンコード:11），≪②海外での現場に対応するための活動≫（オープンコード:7），≪③協働による実践≫（オープンコード:4），≪④海外とのネットワークの形成≫（オープンコード:１）の 4 つの焦点的コードにまとめられた。≪①海外で教えるための授業内容≫では，＜各科目内での海外に特化した内容＞を取

表 2　教師養成に取り入れること

焦点的コード	オープンコード（例）
①海外で教えるための授業内容	1. 各科目内での海外に特化した内容 2. 日本語教育史について学ぶ 3. 養成課程時間を補完するための海外の教育現場の紹介動画を作成する 4. 現地文化や現地の学校文化について精通する 5. 現地の教育観をコミュニケーションを通して理解する 6. 教育プログラムを俯瞰する視点を養う 7. 異文化衝突の事例を用いた授業 8. 海外でうまくいかなかった事例集を作成する 9. 海外での教育場面を想定し，ディスカッションする 10. ケースメソッドで現場での対応を考える授業 11. 母語話者が海外で教えることの意味を考えるディスカッション
②海外での現場に対応するための活動	1. 海外経験者をゲスト講師として招く（その他含む） 2. 海外経験者の話を聞く 3. 在日外国人にインタビュー 4. 海外の大学教員から現地の授業の紹介後，学生間交流 5. 海外経験者が経験談の冊子作成
③協働による実践	1. 異文化コミュニケーションの科目との連携 2. 海外と協働で行う活動 3. 海外と協働で行う授業 4. 海外の教育現場の見学
④海外とのネットワーク形成	1. 海外実習，海外との接点づくり

プログラム目次へ

り扱うことが示され，海外の＜現地文化や学校文化について精通＞し，＜日本語教育史や日本語教育事情について学ぶ＞ことが例として挙げられた。また，授業での具体的な方法の例として，異文化衝突の事例やうまくいかなかった事例を取り上げ，どのように対応するかをケースメソッドでディスカッションする，更には＜母語話者が海外で教えることの意味を考えるディスカッションする＞という方法が出された。これらは，海外ではコーディネーターとして＜教育プログラム全体を俯瞰する視点＞も求められるため，養成課程の受講生に考えさせる授業を行うことを教師教育者が考慮しているからだと言える。≪②海外の現場に対応するための活動≫では＜海外経験者の話を聞く＞，更には，海外での＜経験談の冊子作成＞,自国での日本語学習経験について＜在日外国人にインタビューする＞，海外の大学との＜学生間交流＞をする等，授業を発展させた教室外活動の例も出された。

養成課程の授業外での活動として≪③協働による実践≫が示された。学内の＜異文化コミュニケーションの科目と連携＞した授業，また，＜海外の大学の日本語科目担当教員との協働＞により養成の授業や学生交流のための活動等の例が挙げられた。その他，海外での日本語教育実習の前に，＜海外の教育現場の見学＞を行うことから始めてもよいというコメントも見られた。このような＜海外と協働で行う授業・活動＞を進めていくには，教師養成を担当する教師教育者が常に＜海外と接点＞を持つために≪④海外とのネットワーク形成≫を行うことが重要になると考えられる。

4-3. 討論を通して感じたこと

これまでの「(1)海外で求められる資質・能力は何か（日本語母語話者の場合)」「(2)（1)を育成するために教師養成にどのようなことを取り入れたらよいか」に関する討論を通して感じたことをコーディングした結果，4 カテゴリ，20 の焦点的コード，40 のオープンコードにまとめられた。

参加した教師教育者は，【日本語教師教育者にとっての海外での教育経験】や，【海外での日本語教育で必要な知識・態度等】について，自分自身の海外日本語教育経験に照らしながら協働で省察していた。≪他の参加者の海外経験≫や≪自身の教育経験≫の省察では，＜海外で働きたいから日本語教師になった＞ことや，＜国内では経験者しか採用されないなら海外で経験を積むしかないので，海外で教えようと思った＞こと，＜皆それぞれ手探りで苦労してきたのがよくわかった＞，＜アジアの中高での地元の先生とのチームティーチングの苦労からの学びも多い＞等の気づきを得ている。こうした省察には，≪海外の生活で必要なこと≫として，＜異国の地で，現地の事情を理解し，仲間と関係性を作り，役割に応じられるという点から，海外で求められる資質・能力は総じて「社会人基礎力」にもつながる部分がある＞という実感も通底している。

また，海外での日本語教育経験は≪マジョリティ／マイノリティとしてのアイデンティティ自覚≫，≪日本に住む日本語母語話者が前提となっている「知識」≫への気づきももたらしている。具体的には＜国内の日本語教師はマジョリティであることを自覚する必要性が求められるが，日本語母語話者教師が海外で教える場合は，教師という優位性を持ちつつも，その社会のマイノリティであり，国内とは違う教師アイデンティティと力量が求められる＞こと等が挙げられた。これらは，＜日本語教師のキャリアに「海外で教える」

経験は重要視されている＞という考えにつながっている。

日本国内における教師教育者として，教師養成の立場からこれまでの自身の教師教育実践をメタ的に俯瞰した省察もしている。≪日本における非母語話者教師の養成≫，≪「養成」段階での「海外に赴く日本語教師の資質・能力」≫，≪「養成」から「初任」へのつなぎ方≫についての考えや実践例が多く示された。＜「海外に赴く日本語教師の資質・能力」が「養成」では議論されていないことが気になっていた＞，＜ネイティブ信仰，ネイティブとノンネイティブの対立概念などの影響で，ノンネイティブ教師の価値が十分に議論されていない＞など，海外日本語教育経験から培われた教師教育者の教育理念やビリーフがカテゴリとして抽出された【世界の日本語教師として誰をどう養成するか】という概念を考える教育実践に反映されていることがわかった。

本研究における討論は文化庁（2019）に基づいて行っていたが，それには存在しない「海外における日本語教育」について，参加者は自らの海外日本語教育経験の省察を協働で参照しながら討論していた。＜養成にあたる心構えを，つい現在の自分の状況で考えてしまいがちなので，他者とディスカッションすることで改めて考えられた＞など，教師教育者間の【ディスカッションの意義】を再認識した。

5. 考察

本稿では，海外の日本語教師に求められる資質・能力，および，その育成に向けて取り入れることについて教師教育者の討論で挙げられた内容を提示した。文化庁（2019）は，国内の日本語教育を前提としていることもあり，日本語学習者の視点から教室内で必要となる資質・能力が中心となっている。しかし，海外に赴くことを想定とした今回の調査結果からは，現地で生活し，現地の機関で働く者として必要となる異文化適応能力や異文化間技能への関心が示された。これは，前述した平畑（2014）や山本（2019）の指摘とも一致しており，文化庁（2019）では海外に赴く「初任」研修で求められる資質・能力とされている。しかし，養成課程では海外で日本語を教えたい，海外で日本語教育実習を受ける，という受講生も一定数いる。海外の現場で戸惑うことなく着任するためには，「養成」で海外に赴く場合について触れておくことも重要である。実際に，養成担当教員は文化庁(2019)のみに縛られることなく，海外に赴くことも視野に入れた多彩な活動を導入していることも明らかになった。

また，今回教師教育者のピア・コミュニティにおいて「海外で教える」という角度から日本語教師の資質・能力や育成方法について言語化し共有したことが，日本語教師養成の捉え直しにつながったことは極めて重要な点といえる。特に，無意識にイメージしていた日本語教育が文化庁（2019）と同じく国内の日本語教師や日本語を母語とする教師が前提となりがちだったことへの教師教育者による気づきは大きい。分析により浮かび上がった「世界の日本語教師として誰をどう育成するか」という根本的な問いは，教師教育者として多様な日本語教師の存在を意識し，常に自己内省していくことの必要性を提示している。

6. 今後の課題

今回の調査では「海外の日本語教育」という角度で養成課程を捉えることで日本語教師

に必要な力と育成方法について新たな意義と必要性が浮かび上がった。しかし，「海外の日本語教育」とはいえ，日本語学習者の年齢層，教育現場の文化，教育制度，日本語の持つ資本力などにより，日本語母語話者教師に求められる役割や位置づけは，かなり異なることが推察される。今回対象となった教師教育者は多様な国・地域で日本語を教えた経験を有しているが，全ての国・地域を網羅できたというわけではない。今回の分析結果においても異文化適応能力や異文化間技能の重要性が確認されたが，文化差，役割・待遇における現地教師との差異の有無などは海外で教える日本語教師に求められる資質・能力を左右する。だからこそ，教師教育者が自身の経験だけに依拠して日本語教師を育成するのではなく，多様な現場経験を持つ日本語教師教育者と経験を共有する，自身が教えた経験のない国・地域とも積極的にネットワークを構築していく，といった教師教育者自身の自己研修の姿勢が不可欠となる。日本語教師養成機関としての認定制度の導入にあたり養成課程の質保証は喫緊の課題となっているが，多様な「初任」現場との接続を念頭に置いた養成課程カリキュラムの検討，および，そのような資質・能力を有した教師教育者のための研修が今後も期待される。

注

(1) 当日の活動に参加した発表者以外のメンバーは以下の通りである（五十音順）。池谷知子（神戸松蔭女子大学），井元麻美（京都外国語大学大学院生），内山喜代成（桜美林大学），大河内瞳（神戸大学），河﨑絵美（近畿大学），坂口昌子（京都外国語大学），澤邉裕子（東北大学），鈴木秀明（目白大学），春口淳一（大阪産業大学），樋口尊子（大阪大谷大学）

参考文献

(1) 宇佐美洋(2022)「育成可能性からみる「態度」概念の再整理―「日本語教育に必要な態度」をめぐって―」『日本語教育』181，96-110.
(2) コルトハーヘン・F（2010）『教師教育学―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ―』学文社
(3) 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
(4) 高木裕子・佐藤綾（2006）「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因―『全体』『日本国内』『海外』間での比較―」『実践女子大学人間社会学部紀要』2，41-60.
(5) 舘岡洋子（編）（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版
(6) 平畑奈美（2014）『「ネイティブ」とよばれる日本語教師―海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う』春風社
(7) 文化庁（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf（2023年9月15日閲覧）
(8) 山本由紀子（2019）「日本語教師養成段階における海外で教える母語話者日本語教師の養成」『同志社女子大學學術研究年報』70，61-71.
(9) 義永美央子(2020)「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』23(1)，21-36.

エントリーシート自己 PR 文で用いられる語彙の分析

重田美咲（広島市立大学）

1. はじめに

エントリーシート作成は留学生にとって難しいと言われている。エントリーシートには様々な設問があるが，その中でも自己 PR 文は，志望動機，ガクチカ（学生時代力を入れたこと）と並んで三大設問の一つと言われ，一般的にどのエントリーシートにもある。

日本人学生向けには多くの就職活動の対策本やサイトがあるが，それらが留学生にも役立つとは限らない。日本の就職活動用自己 PR 文は「PR ポイントを挙げる→証拠となるエピソードをしっかり書く→PR ポイントの今後の活用方法を述べて締め括る」というパターンで構成されることが多い。エピソードの部分がメインとなるが，留学生と日本人学生では書きたいエピソードが異なることもあるだろう。また，キーワードを入れるだけで自己 PR 文が生成されるツール等もあるが，留学生の場合，それを使用するのにも語彙が不十分，あるいは生成された文を整えるのに語彙が足りないことがあると考えられる。加えて，自分の PR ポイントが見出せない，エピソードが思い浮かばないため，自己 PR 文が書けない学生もいる。エントリーシート作成について大学等から支援を受けている学生もいれば，自分一人で遂行しようとする学生もいる。こういった状況を踏まえ，自己 PR 文作成のための語彙リストがあるとよいのではないかと考えた。

2. 先行研究

留学生のエントリーシートに関する先行研究は少ない。金（2020）は大学院留学生 15 人から収集した通過したエントリーシートと通過しなかったエントリーシートを内容，構成，言語の面から比較しているが，語彙に関しては間違いの有無のみの分析にとどまる。戸田（2023）では自己 PR 文に限定した研究が行われているが，金（2020）と同様の分析方法を用いており，語彙の内容についての分析は行われていない。また，戸田（2023）では中国人留学生 25 名を対象としているが，N2 レベルの学生が中心となっている。これらの先行研究を踏まえ，本研究では，日本での就職に意欲のある日本語レベルが上級の学部所属の留学生を対象に，語彙の内容に重点を置いた調査を行った。

3. 方法

調査対象としたのは，日本での就職活動に意欲のある学部留学生と交換留学生（学部所属），計 53 人（学部留学生 40 人，交換留学生 13 人／中国語母語話者 41 人，韓国語母語話者 7 人，ベトナム語母語話者 4 人，その他 1 人）が書いた就職活動用自己 PR 文の初稿と複数回の添削を経た最終稿である。それぞれ，KH-Coder を使って形態素に分解し，分析を行った。

プログラム目次へ

4. 結果と考察

4-1. 頻出語彙

最終稿から出現回数の多い語彙（6回以上出現，計106語）を抽出し，リストにしたものを表1に示す。

これらを「リーディングチュウ太（https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp)」を用いて日本語能力試験出題基準と照らし合わせたところ，N5が39語,N4が20語,N2･N3が34語，N1は3語，級外は9語，その他は1語であった。N5語彙が最も多く，級外，N1，その他は合わせても1割超である。難しい語彙は少ないが，N2語彙まではしっかり習得しておくことが望ましいと言えよう。

級外語彙は「根性，お客様，貴社，簿記，粘り強い，中国，コンビニ，好奇，活かす」で「その他」は「WEB」であった。級外語彙のうち，「中国」は出身国，「コンビニ」はアルバイト先であることが多く，難しい語とは言い難い。また，「活かす」は級外であるが，「生かす」はN1に入っている。「簿記」，「WEB」は資格や趣味のキーワードで，エピソードの中で使われる語である。それ以外に目を向けると，「根性，粘り強い，好奇(心)」といったPRポイントを表す語彙がよく使われる級外語彙となっており，まずは，これらの語をしっかり押さえておく必要がある。加えて，「お客様，貴社」といった就職活動ならではの語も重要であることがわかる。

表1　出現回数の多い語彙

する，できる，ある，自分，思う，なる，強み，大学，勉強，頑張る，仕事，日本，留学，計画，人，強い，最後，能力，持つ，英語，日本語，考える，知る，やる，経験，活かす，結果，今，時間，試験，生活，よく，興味，根性，性格，責任，知識，前，努力，ない，経済，特徴，入る，きちんと，お客様，コミュニケーション，学生，長所，取る，生かす，毎日，合格，参加，授業，積極，会社，貴社，時代，簿記，言う，諦める，立てる，アルバイト，活動，担当，新しい，問題，テーマ，情報，人間，内容，目標，決める，見る，作る，調べる，働く，今後，理解，いつも，力，多い，粘り強い，中国，必要，コンビニ，ストレス，課題，好奇，商品，笑顔，先生，友達，感じる，行く，終わる，役に立つ，あきらめる，関係，行動，実行，発揮，これから，良い，WEB，大切

4-2. 産出しにくい語彙

初稿にはなく最終稿にのみ現れた語を留学生一人では産出しにくい語とみなし，抽出を試みた。抽出できた571語を「リーディングチュウ太（https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp)」を用いて日本語能力試験出題基準と比較したところ，N5が48語，N4が80語，N2・N3が195語，N1が71語，級外が172語，その他が5語であった。級外の語が多く，約3割を占める。この級外語彙のうち固有名詞（地名，会社名，サークル名）を省略したものを表2に示す。複合語やカタカナ語といった既有の日本語や英語の知識がヒントとなり得るような語も見られるが，一般的な日本語学習ではカバーできない語が少なからずある。その上，131語が1回のみの出現であり，人によって異なる幅広い語彙が必要となっていることがわかる。

表 2　産出しにくい級外語彙

お客様，貴社，簿記，餃子，洞察，ミクロ，リーダーシップ，取得，前向き，培う，兵役，インターネット，グローバル，コロナ，リーダー，会長，最大，志気，持ち前，物流，分隊，ディベート，履修，生み出す，買い求める，仲良く，サミット，コストパフォーマンス，サイト，アクシデント，イベント，オーナー，お正月，スキル，セールスポイント，チケット，チラシ，ネイティブ，ネット，プレッシャー，リスク，一端，会計士，海軍，学業，逆境，魚市場，教務，行程，最小限，最短，思い付く，事例，自発，社員，社外，首席，春休み，初心者，奨学，常連，寸暇，戦線，惣菜，存分，多趣味，弾薬，地雷，中学生，店長，東部，動画，同級生，日系，納期，不測，負けん気，包丁，放課後，翌週，陸地，例年，プログラミング，入隊，皆勤，立論，論述，入国，射撃，読解，求人，アピール，一人暮らし，切り盛り，支援，熟知，熟練，早起き，探求，弁駁，調達，行軍，ダウンロード，来店，退勤，潜在，入荷，ビジネスパーソン，マーケティング，ひとつひとつ，やりがい，秀，所謂，その後，千里，早朝，毎回，等々，細心，ささい，過酷，必須，取りやめる，戸惑う，書き込む，見失う，立ち向かう，聞き取れる，生む，乗り越える，勝ち取る，関わる，助け合う，持てる，錬る，追い求める，立て直す，駆け回る，欠かす，割り振る，考え出す，聞き取る，心がける，立ちはだかる，盛り上げる，ふれあう，逸早い，貧しい，広い，既に，バリバリ，徐々に，あまりに，びっしり，どうしても，とことん，助教，［地名］，［会社名］，［サークル名］

4-3.　PR ポイント別語彙

自己 PR 文を PR ポイント別（チームワーク，ストレス耐性，向上心，好奇心，粘り強さ，チャレンジ精神，責任感，リーダーシップ，実行力）に分け，それぞれの PR ポイントにのみ現れる語彙を抽出し，出現回数の多い順に並べたものを表 3 に示す。紙幅の制限のため，今回は複数回出現した語のみを示す。PR ポイントを連想できる語もあるが，PR ポイントが連想できるとは言い難い語が多く抽出されている項目もある。

共起ネットワークを作成してみると，PR ポイントに関連するグループもあるが，エピソードのテーマごとのグループの方が多く見られた。例えば，図 1 の「チャレンジ精神」の場合，留学，アルバイト，大学生活（勉強）のグループができている。つまり，就職活動用の自己 PR 文の場合，PR ポイント別の特色ある語彙は抽出しにくく，それよりはエピソード別の特色ある語彙のほうが抽出しやすいと考えられる。

表 3　PR ポイント別語彙

【粘り強さ】簿記，粘り強い，労苦，出す，手，学期，ミクロ，履修，兵役，兵士，雰囲気，分隊，復旧，批判，道，頭，耐える，体力，船，戦い，惜しむ，生きる，宿題，重ねる，秋，志気，参考，魚，活発，営業，一緒，違う，チャンス，ずっと，［地名］
【責任感】扱う，展示，何事，誤り，習慣，税関，物流
【実行力】情報，実行，立てる，丼，洞察，野菜，旅行，収集，売る，旅，コロナ，しっかり，ペン，ポスター，まとめる，ようやく，家族，果物，管理，始める，思い出，事態，実現，手続き，種類，集める，詳しい，新聞，政策，切り絵，説明，地域，店，売れる，発見，満点，戻る，利用，［国名］
【好奇心】WEB，委員，旺盛，収益，多少，デザイン，教員，発表，話す
【向上心】前向き，意欲，会話，負ける

【リーダーシップ】餃子，リーダーシップ，パーティー，リーダー，会長，精神，［サークル名］
【チャレンジ精神】化粧，述べる，チャレンジ，ディベート，好き，大会，買い求める，［社名］
【ストレス耐性】ストレス，落ち込む，コントロール，解消，人見知り，反省
【チームワーク】どんなに，優しい

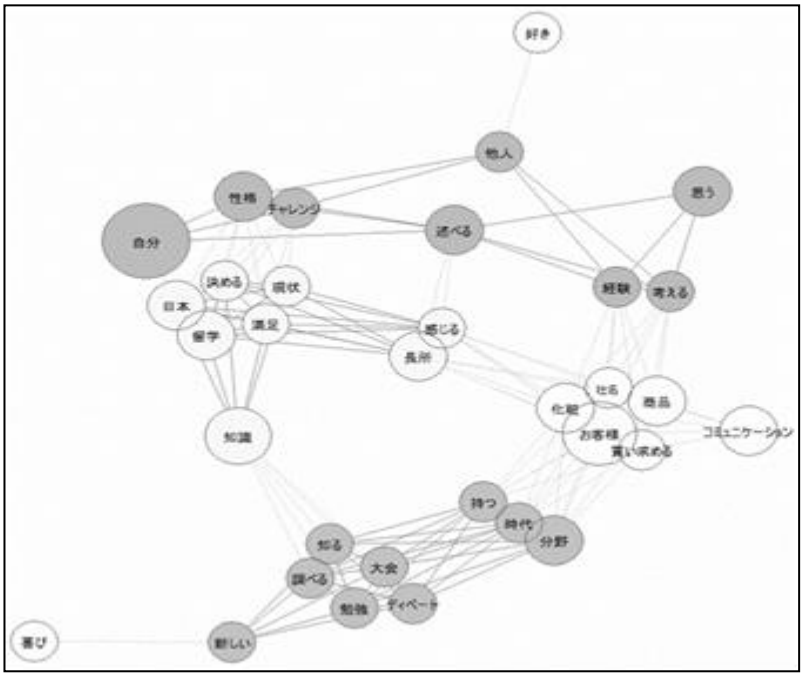


図１　「チャレンジ精神」の共起ネットワーク

4-4.　エピソード別語彙

自己 PR 文をエピソード別（アルバイト，勉強，大学生活[1]，旅行・留学，兵役・軍事訓練，信条[2]）に分け，それぞれのエピソードにのみ現れる語彙を抽出し，出現回数の多い順に並べたものを表４に示す。日本人学生の場合も勉強，大学生活，旅行はありがちなエピソードであるが，留学生の場合はそれが日本留学中のエピソードでもある点で異なり，エピソード中の乗り越えた困難に日本語が母語でないことや異文化体験が加わる。また，「兵役・軍事訓練」は日本人学生には見られないエピソードで，日本人学生向けの就職活動対策本には例文もないだろう。

表４　エピソード別語彙

【勉強】試験，合格，簿記，復習，成績，ミクロ，やり遂げる，学期，始める，単語，コツコツ，さらに，チャンス，どんなに，やっと，レポート，意欲，一緒，一度，活発，繰り返す，更に，参考，秋，重ねる，宿題，信じる，惜しむ，相談，頭，同時に，批判，負ける，雰囲気，満点，優しい，履修，PPT，TOEFL，あえて，あまりに，いくら，いただく，うれしい，おそらく，スキル，スケージュール，すむ，セールスポイント，ぜひ，ゼミ，タイプ，ダウンロード，立ちはだかる，だめ，つい，つかむ，どうしても，ドラマ，にくい，ネイティブ，ビジネスパーソン，びっしり，ビデオ，ふれあう，プログラミング，もう一度，もつ，やり方，意志，所謂，一人暮らし，沿う，暇，過去，皆勤，獲得，覚え

プログラム目次へ

る，学業，学力，楽しめる，完成，嬉しい，既に，期末，気，教育，具体，欠かす，欠ける，欠席，決心，戸惑う，向かう，広げる，構成，今日，細かい，支える，視野，自習，実践，主導，首席，受験，秀，春，順調，初心者，書き込む，助け合う，勝ち取る，奨学，上げる，乗る，乗り越える，伸びる，心がける，進行，推進，遂げる，寸暇，世話，成果，戦略，選ぶ，全然，全般，早起き，相互，単位，遅い，聴講生，直す，直ちに，珍しい，追いつく，痛感，通知，定期，展開，投げ出す，討論，同級生，同様，得点，読解，発音，比べる，費用，必死，必須，不安，不利，普段，浮かぶ，部分，分ける，文献，文章，文法，聞き取る，聞き取れる，平均，変える，放課後，褒める，毎回，夜，役立つ，有利，予習，予定，容易，落ちる，立ち向かう，立つ，立て直す，流れ，論述，論文，話せる，［科目名］，［出身地名］
【兵役】扱う，苦労，労苦，違う，何事，志気，習慣，生きる，船，耐える，道，武器，復旧，分隊，兵士，兵役，およそ，シャワー，その後，はにかむ，プレッシャー，盛り上げる，やめる，より，意味，違い，応援，課する，過酷，過程，壊れる，海軍，覚悟，完全，間違う，関する，義務，助教，勤務，苦しい，訓練，群，軍人，建てる，建物，見本，言える，故障，誤る，行軍，国防，災害，自ら，自発，射撃，社員，手入れ，熟練，瞬間，順番，徐々に，色々，心，深い，神，世の中，整備，積む，千里，専攻，戦線，体験，怠る，台風，大量，弾薬，地雷，町，追いかける，通り，低下，東部，到着，入隊，派遣，爆発，半，被害，微笑む，敏感，負けん気，武装，変化，忘れる，味方，未熟，与える，揺れる，陸地，錬る，労働，［地名］
【留学・旅行】情報，旅行，収集，旅，コロナ，管理，思い出，手続き，集める，政策，戻る，アクシデント，逸早い，イベント，ウイルス，お正月，コストパフォーマンス，サイト，チケット，とどめる，リスク，安全，移す，移動，改めて，海外，開始，確認，慣習，緩和，去年，掲載，月，県，見失う，交通，公式，考慮，行程，最小限，最短，祭り，残る，始まる，思い付き，持てる，時期，取りやめる，手段，十分，宿泊，出かける，出発，春休み，場所，心配，送る，足りる，大筋，貯金，天候，等々，南，入国，泊まる，不測，膨大，北，本当に，翌週，臨時，［出身国］，［地名］
【アルバイト】お客様，丼，洞察，野菜，化粧，客，接客，展示，いただける，果物，解決，魚，業務，現状，誤り，種類，人見知り，税関，増やす，体力，対応，仲良く，店，買い求める，売れる，物流，売上げ，オーナー，きつい，ささい，サラダ，スーパー，そう，たまらない，デザート，なかなか，バリバリ，ひとつひとつ，やはり，レジ，レンジ，案内，引っかかる，飲食，陰，我慢強い，会計士，寒い，観察，気持ちよい，気付く，技，技術，求める，魚市場，業績，駆け回る，現場，御社，向ける，好み，工夫，貢献，合う，骨，細心，伺う，刺す，姿勢，市場，事例，次，失う，社外，詳細，常連，人気，尋ねる，数，生む，切れる，先輩，専門，惣菜，早朝，損失，対する，退勤，棚，仲間，注意，調理，長い，陳列，追い求める，適切，店長，怒る，特に，日，日系，入荷，年寄り，納期，背，配置，買う，肌，発注，抜ける，品切れ，払う，辺り，包丁，魅力，眠い，無茶，免税，真面目，問い合わせ，厄介，薬局，来店，頼む，落ち着く，理想，良く，冷静，［社名］
【趣味】WEB，アニメ，収益，多少，デザイン，ピアノ，切り絵，CM，IT，システム，しゃべれる，ちゃんと，テニス，とことん，ドラム，ネット，パソコン，マーケティング，以降，映像，拡大，頑固，言語，作れる，市内，支援，小さい，小学生，切る，潜在，繊細，多趣味，大人しい，中学生，動画，費やす，複雑，報告，飽きる，模様，優勝，量，話題，［大学名］
【大学生活】探究，餃子，メンバー，リーダーシップ，委員，宣伝，ディベート，とても，パーティー，ペン，ポスター，リーダー，会長，教員，高める，新聞，精神，大会，地域，配る，発表，話す，

FD，おとなしい，お金，きっかけ，キャンパス，サミット，チラシ，バランス，ますます，もらう，やりがい，よい，一層，一端，応募，音楽，価値，壊す，概念，割り振る，関わる，寄付，起きる，客観，求人，教務，結局，研究，見当，原稿，考え出す，国，国際，指導，視点，事件，事情，自立，社交，趣旨，趣味，受け入れる，充実，従う，準備，上手，食べる，伸ばす，深める，世界中，成り立つ，生徒，存分，大学生，担う，中学校，中国語，調達，通る，提出，当時，読書，判断，班，貧しい，壁，弁駁，本，面白い，立論，例年，連れる，［サークル名］
【信条】ストレス，落ち込む，コントロール，チームワーク，解消，吸収，自信，就職，中途半端，反省，きっと，なぜ，ハッピー，ぶつかる，ポイント，ほっと，ワーキングホリデー，メモ，越える，確か，楽しみ，楽観，逆境，教訓，繋がり，元気，後輩，広い，使える，至上，事，事物，弱い，主張，集団，熟知，出会う，助ける，心地，人々，精一杯，切り盛り，尊重，態度，探す，探求，短期間，団体，置ける，直面，低い，定める，適度，動力，不快，未知，友人，溶け込む，利益

5. まとめ

就職活動用の自己 PR 文を書くためには，N2 までの語彙をしっかりと身につけ，就職活動特有の語彙（貴社，お客様，等）や PR ポイントを表す語彙（粘り強い，好奇心，等）を知っておく必要があることが明らかになった。これらの語彙を押さえたうえで，今回作成したエピソード別の語彙リストをヒントにしながら自己 PR 文を作成すれば効果的なのではないかと考えている。

作成した語彙リストの有効性の検証,エントリーシートの他の設問の語彙リストの作成,これらの語彙リストを基にした留学生のためのエントリーシート作成ツールの開発等を今後の課題としたい。

注

(1) サークル活動やボランティアといった勉強以外の大学に関する活動を「大学生活」とした。

(2) 「信条」とは笑顔や時間厳守といった自分が大事にしている心掛けを PR したもので日本人学生にも見られるが，留学生の場合はエピソードの代わりにその信条を大事にしている理由やそれをどう生かせるかを書くことが多い。日本の一般的なパターンとは異なるため賛否は分かれるかもしれないが，内容的には悪くないものが多かったため,「信条」として分類した。

参考文献

(1) 金晶晶（2020)「就職活動中の中国人留学生が提出したエントリーシートの合否要因に関する一考察」『国際文化学』33，pp. 27-48.

(2) 戸田あゆみ（2023)「中国人留学生の就職活動に関する考察」『国際言語文化学会日本学研究』8(0), pp. 75-84.

謝辞：調査に協力してくださった皆様に心からお礼申し上げます。

オンライン授業の実践知をどのように再構築するか

―プレゼンスの観点からの考察―

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

1. 問題の所在

コロナ禍という非常事態に際して，教師は不安を抱きながらも授業のオンライン化に取り組み，困難な状況に対応しながら，オンライン授業の「実践知」を積み上げた。しかしながら，新型コロナウイルスが感染症法[1)]上で5類に移行すると，「コロナ禍以前の教室の形に戻したい」「今更オンライン授業が必要か」という発言や動きに触れることが少なくなかった。オンラインで授業に関するスキルをある程度身に付けたはずの教師たちのこのような「元に戻ろう」とする意識や行動は何に起因するのか。また，オンライン授業を実施する際に教師が感じた困難感は，対面授業に戻すことで本当に解決できるものなのか。アフターコロナの生活に足を踏み入れた現在，これらの問題について，ここで一度考えみる必要があるだろう。

2. 研究目的

本研究では，このような問題意識から，日本語教師が緊急措置として授業のオンライン化に取り組みながら積み上げてきた実践知においてどのような点に困難感をいだいたのかについてアンケート調査を行い，その様相を明らかにし，今後の教育に対する実践知の再構築に関する示唆を得ることを目的とする。

上述の目的を達成するために，本研究では国内外で日本語教育に携わる教師を対象にオンライン授業を実施する中で感じた困難点についてアンケート調査を実施し，「プレゼンス（presence）」の視座から分析と考察を行う。具体的な研究課題は以下の2つである。

研究課題1：オンライン授業に対して教師がいだいた困難感の様相をプレゼンスの視点から明らかにする。

研究課題2：プレゼンスの視点から見た，困難感の課題を明らかにする。

3. 研究の方法

3-1. 調査の概要

本研究では，2020年11月から12月に渡って，オンライン授業を半年程度経験した日本国内外の現職日本語教師14名（国内9名，国外5名）を対象にアンケート調査を行った。調査協力者の日本語教育の経験年数は，1～3年が1名，4～10年が2名，10～15年が3名，15～20年が4名，20年以上が4名で，経験が豊富な教師が多かった。国外の5

プログラム目次へ

名は，欧米で教えている教師のみである。アンケートでは，コロナ禍で実施したオンライン授業とそれまでの対面授業を比較して感じた困難点について記述を求めた。

2-2. 分析の枠組み

本研究では，調査で収集した記述データを，プレゼンスの枠組みに沿って分類する。プレゼンスに注目したのは，Garrison, Anderson & Archer（1999）や赤堀（2020）などのこれまでの研究において，プレゼンスはオンライン学習の構成要素であり，オンライン学習を効果的で有意義な経験にするために寄与すると考えらえているからである。

プレゼンスには，教授的存在感（teaching presence，以下 TP），社会的存在感（social presence，以下 SP），認知的存在感（cognitive presence，以下 CP）の 3 つの種類がある（Garrison et al. 1999）。TP は教師が行うファシリテーションや指示等を意味し，SP は学習者自身が自己投影したり，グループで協調したりすることを指す。そして，CP とは学習者が持続的に思考や対話を行って意味を構築することである。Garrison, Anderson & Archer（1999）は，CMC（computer-mediated communication，コンピュータを介したコミュニケーション）に基づく教育を成功させるための概念的枠組みとして「探求のコミュニティ（Community of Inquiry, 以下 CoI）を提案した。CoI は図 1 のとおり上述の 3 つのプレゼンスで構成される枠組みで，この 3 つの要素が重なり合い，相互作用することで，オンライン授業は学習効果を発揮すると考えられている。Garrison（2011）では CoI を 21 世紀の e-learning の研究と実践の枠組みと位置付けており，現在オンライン学習のデザインや分析に使用されている（大野，須曽野 2017 他）。

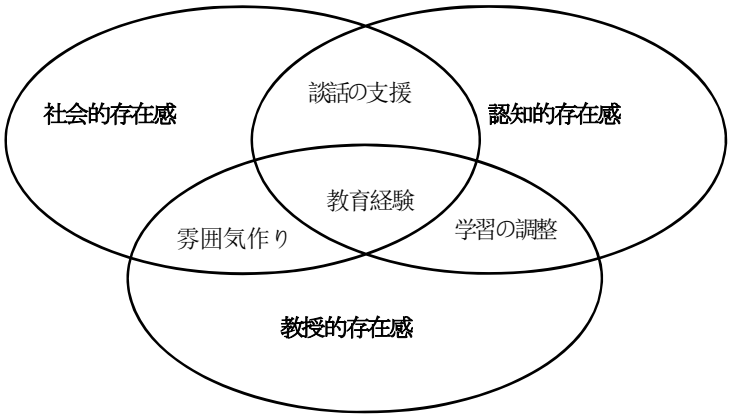


図 1 CoI の枠組（Garrison 2011，筆者翻訳）

CoI を構成する 3 つのプレゼンスは表 1 のように下位カテゴリーに分類され，それぞれに指標例が示されている（Garrison 2011）。本研究では，表 1 のカテゴリーと指標例を参照しながら，アンケート調査から抽出された困難感を 3 つのプレゼンスに当てはめていく。

プログラム目次へ

表 1　探求のコミュニティの分類と指標例　(Garrison,2011：合田訳,2013)

＊SP・CP・TP の順番は原文のママ

要素	カテゴリー	指標例
社会的存在感	個人的・感情的	自己投影・感情表現
	開放的なコミュニケーション	学習クライメット・リスクフリーの表現
	グループの団結	グループへの共感，協調
認知的存在感	トリガリング事象	困惑の感覚
	調査	情報交流
	統合	アイディアの結合
	解決	新しいアイディアの適用
教授的存在感	設計と整理	カリキュラムと手法の設定
	会話のファシリテーション	構成的なやり取りの形成
	直接的指導	課題の焦点化と解決

2-3.　調査の手順

本調査の大まかな手順は図 2 の通りで，具体的には以下の 3 段階に分けて進めた。

1) 調査協力者にアンケートをメールで送信し，コロナ禍で実施したオンライン授業をそれまでの対面授業と比較して，どのような点に困難感をいただいたかについて自由記述で回答を求めた。記述した回答は，メールで返信してもらった。
2) KJ 法を援用して，収集した記述内容から教師の困難感に関わる言説を抽出して，ラベルをつくり，次に，各ラベルをグループ化し，表札をつけた。さらに，表札をグループ分けして，上位項目を付けた。
3) 言説のラベルをグループ分けしたものに付けた表札を，筆者ら 4 名でそれぞれ TP・SP・CP の 3 つの要素に分類した。4 名中 3 名以上が一致したものは，それを分類結果とし，判定が割れたものについては，協議のうえ，分類を決定した。

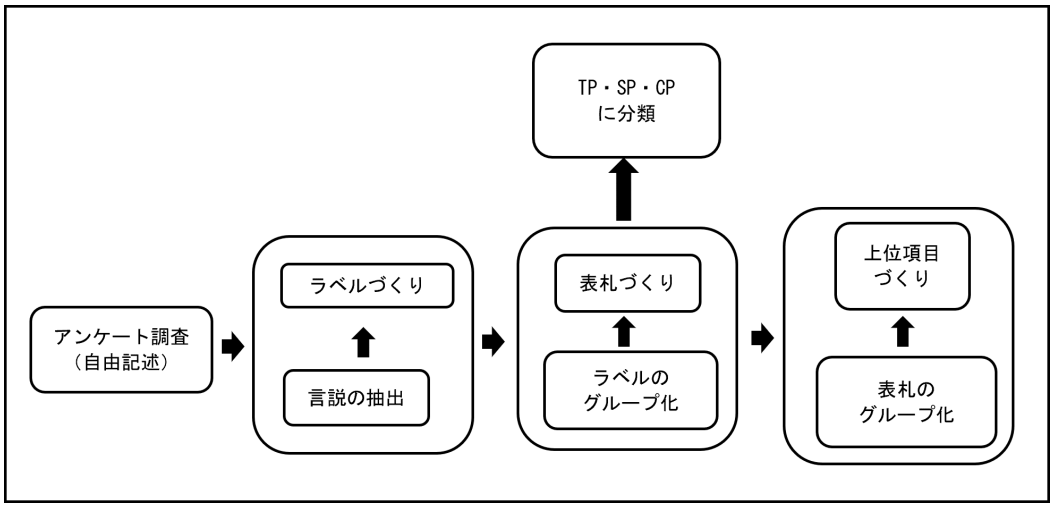


図 2　調査の大まかな手順

プログラム目次へ

4. 分析の結果と考察

教師のオンライン授業に対する困難感として抽出された言説をグループ化した結果，表札は 79 項目となった。その表札をさらに分類したところ，15 の上位項目のグループとその他の項目に分かれた。

79 項目の表札を TP・SP・CP・に分類した結果は表 2 のとおりで，TP が 75%，SP が 15%，CP が 10%であった。

表 2　教師の困難感を 3 つのプレゼンスで分析した結果

項目	度数	割合
TP（教授的存在感）	59	75%
SP（社会的存在感）	12	15%
CP（認知的存在感）	8	10%

TP の項目数が最も多かったのは，教師はオンライン授業において授業のやりづらさといった自分の行動に関わる問題に目が向きがちで，対面授業と同じことができない問題に困難感を抱いていたからだと言える。一方，CP と SP の結果から，学習者の思考過程や学習者同士の学び合いについてあまり注意を払っていないことがうかがえた。オンライン学習で最良の教育経験を提供するには TP と SP と CP が三つ巴になることが必要だとされる。しかし，コロナ禍の実践においては，3 つのプレゼンスのバランスを考慮した授業運営ができていなかったと考えられる。

次に，79 項目の表札を，さらにグループ分けして得られた 15 の上位項目は以下のとおりである。

表 3　15 の上位項目

学生の様子が見られない	学生が ICT を使いこなせない
オンライン授業ではできない活動がある	機器トラブル対応できない
時間がかかる	ブレイクアウトルームの問題点
その場でチェックできないことによる課題の増加	グループ活動で問題が起こった
発話の問題	グループ活動がうまくいかない
聴解の問題	学生のモチベーションが低下
発話の減少や偏りが発生	デジタル資料の問題
ラポール形成が難しい	

これらの 15 の上位項目を見ていくと，1）オンライン授業で問題になること，2）オンライン授業を含む ICT を使った授業で問題になること，3）オンライン授業でも対面授業でも問題になることに分けられる。以下，上位項目には《　》，表札には「　」を付けて解説する。例えば，「文字学習ができない」，「体を使った活動ができない」といった《オンライン授業ではできない活動がある》はオンラインならではの問題だと言える。また，「ブレイクアウトルームは俯瞰的に見られない」などの《ブレイクアウト

ルームの問題点》もオンライン授業特有の問題だと言える。それに対して，「学生がツールの使い方がわからなかった」といった《学生が ICT を使いこなせない問題》や「イラストか動画に頼ってしまう」という《デジタル資料の問題》は，オンライン授業に限らず，ICT を活用した対面授業でも問題になることだろう。一方，「カメラオフで学生の様子が見られない」などといった《学生の様子が見られない》問題は，機器が関係する場合はオンライン特有の問題だと言えるが，対面授業において，一人一人の学生の様子が見られているかというと，そうではない場合もあるだろう。また，《ラポール形成が難しい》も，確かに，直接話ができる対面授業に比べて，オンライン授業の方が困難の度合いが高いと言えるが，対面授業でも学習者同士が関係性を築くことが難しい場合もあるだろう。ラポール形成に問題を感じるのは，オンライン授業において SP を十分に考慮した授業展開ができなかったからかもしれない。これらの問題の中には，TP と SP と CP を配慮することにより解決できる問題も含まれていると考えられる。

5. まとめ

以上，コロナ禍で経験したオンライン授業で教師がいだいた困難感について，プレゼンスの観点から振り返ってみた。研究課題 1 については，プレゼンスの観点から見ると，オンライン授業における教師の困難感は，TP に偏っていることが分かった。また，教師が感じた困難感は，オンライン授業特有のものがそれほど多くはなかったことが浮かび上がった。オンライン授業への移し替えに迫られた時に，TP ばかりではなく， CP と SP にも留意する必要があることが分かっていたならば，オンライン授業での取り組み方は異なってきていたかもしれない。また，オンラインの技術的な問題が教授法を阻害するという意識が強かったと思われるが，対面の授業の時でも起きる問題だと捉えると，困難感に対する，不安や不満を感じるだけでなく，課題解決に向かう意欲が出てきたかもしれない。以上の結果を基に，研究課題 2 のプレゼンスの観点からオンライン授業に対する困難感について考えると，授業環境が変わっても，探求的な学びに必要な 3 つのプレゼンスを意識していれば，困難感をいだくことなく，各教師が本来持っている能力を発揮できたのではないかと思われる。つまり，プレゼンスの観点から見ると，オンライン授業に対する教師の困難感は 3 つのプレゼンスの融合に注意が向かなかったことに起因した可能性があると言えよう。

では，オンラインで感じていた困難感の問題は対面授業に戻せば解決するのか。前述の通り，今回の調査で得られた回答の中には，「全体が見渡せない」「発言する学生が偏る」等，対面授業でも授業運営で問題になり得るものが散見された。プレゼンスを視座に据えると，授業における困難感は，オンラインを対面に戻しただけでは解決しない可能性が示唆されたと言える。プレゼンスは対面授業においても，重要な役割を果たしていると考えられる。このように考えると，授業における教育デザインや教師の存在を認識し，問題解決をしているという認知の存在を認識し，共に学ぶ仲間や教師などの他者の存在を認識することは，教育実践において本質的な要素なのかもしれない。この点から，オンラインか対面かといった二項対立的に考えるのではなく，

両者の良さを取り入れた授業展開の方向性が望まれると言える。新型コロナウイルス感染症の終息が現実味を帯びてきている現在，オンライン授業が教育現場にもたらした意味を振り返り，今後の教育が目指すべき方向性を改めて議論することは，これまでの実践知を再構築するためには意義のあることだと思われる。

謝辞

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

注

(1) 正式名称は，感染症の予防及び感染症の患者に対する医療に関する法律である。(厚生労働省ホームページ　「新型コロナウイルス感染症の５類感染症移行後の対応について」＜https://www.mhlw.go.jp/stf/corona5rui.html＞　2023 年 9 月 20 日閲覧)

参考文献

(1) 赤堀侃司（2020)『オンライン学習・授業のデザインと実践』ジャムハウス

(2) 大野恵理・須曽野仁志（2017）「カナダ・アメリカのオンラインコースの概念的枠組み「探求型コミュニティ」: 日本の高等教育機関での応用の可能性」『三重大学教育学部研究紀要　教育科学』68，237-243

(3) 合田良子（2013)「非同期オンライン・英語ディスカッションのデザインと 探求の共同体(Community of Inquiry)」＜http://cvs.ield.kumamoto-u.ac.jp/wpk/wp-content/uploads/2013/06/luncheon_ppt06262013yg_v3.pdf＞（2023 年 9 月 20 日閲覧）

(4) Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, T. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice (2nd Edition)*. London: Routledge/Falmer.

(5) Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice (2nd Edition)*. London: Routledge/Falmer.

外国人看護・介護スタッフのための方言学習用アプリ教材の開発

和田礼子（鹿児島大学）・吉里さち子（熊本大学）・大庭理恵子（同）
＜共同研究者＞馬場良二（湖東カレッジ）・島本智美（熊本県立大学）
田川恭識（清泉女子大学）・國澤里美（群馬県立女子大学）
嵐洋子（杏林大学）・村島未弥（熊本市国際交流振興事業団）
石山友之（国際交流基金）・中村優太（熊本県立大学生）
飯村伊智郎（熊本県立大学）

1. はじめに

看護・介護の分野で働く外国人のための日本語学習教材は、紙媒体教科書型の教材だけでなく、インターネットでダウンロードして使用するものや、web サイトでクイズや検索ができるものなど、種類も量も増えてきている[(1)]。一方、看護・介護の現場で高齢者が多用する地域方言については、「難しい」という認識は共有されている（上野 2012、今村 2014 など）が、方言を学習するための教材は少ない[(2)]。そこで本研究グループは、熊本市を中心とする地域で使用されている方言を聞いて理解するための、スマートフォン用アプリ「聞いてみらんね 介護の熊本弁」を開発した。この教材は実際に熊本に住み、看護・介護スタッフとして働いている外国人が施設利用者の熊本方言を理解するための教材であり、外国人スタッフの方言使用を目指すものではない。

方言学習教材が少ない理由の一つに、方言教材は方言が話される地域ごとに作成する必要があるという点が挙げられる。本稿は方言教材作成のプロセスを報告し、今後、他地域で方言教材作成が行われる際の資料として活用されることを目的とする。

2. 事前調査

本研究グループはこれまでに留学生を想定した「教科書型方言学習教材（書籍版、電子書籍版、アプリ版）」や、いわゆるママ友・近所の人との会話を想定した「方言聞き取り用アプリ教材」を開発し、公開してきた[(3)]。これらの教材では、方言多用地域で生活する中でよく耳にする方言や、「です、ます」などとともに使われる、地域共通語的な方言を取り上げている。一方、介護施設の利用者は高齢で、壮年層や若年層が使用しなくなっている方言の使用も想定されるため、新たな教材を作成する必要があった。

教材作成にあたり、まず介護施設で働く日本人職員 40 名に「施設利用者からよく聞く熊本方言」について質問紙調査を行った。調査内容は、日本語学習教材 AOTS 編（2010）『専門日本語入門　場面から学ぶ介護の日本語』に施設利用者の発話として例示されている文（共通語）を抽出し、この文を「施設利用者からよく聞く熊本方言」に変換して記入するものである。

質問紙の一部を図 1 に示す。調査に際して、方言をできるだけ忠実に表記してもらうために、「きょうん（今日の）」「こっば（これば＝これを）」「行っけん（行くけん＝行くから）」

プログラム目次へ

のような表記の例を示した。（以下、本文中の熊本方言部分はカタカナで表記している）

日本人職員の回答を見ると、提示文「スプーンがない」に対しては「さじノナカヨ・ナカバイ・ニャーバイ」など多様な形が見られた。書き換え文には格助詞の交替(が→ノ)、終助詞バイの使用といった文法要素のほか、「ない→ニャー」のような音変化などが観察された（和田・吉里 2022、吉里・大庭・和田 2023)。収集された文の方言的特徴を語彙、文法、音声という観点から分析し、出現頻度の高い方言要素を含む会話文を作成した。

①利用者がよく使う熊本弁を、できるだけ自然な文の形で書いてください。
自然な文になるように、必要な単語を補って書いてください。
いくつか異なるバリエーションを書いていただけるとありがたいです。
＊標準語と発音が異なる部分はひらがなで書いてください
＊介護士の発言ではなく、利用者が使う表現を書いてください
（例）食事が済む　→　もう、くい終わったばい
1）みそ汁がさめる →
2）食事をとる　→
：
②次のような会話の時、利用者はなんと返事をしますか。
返事の部分を熊本弁で書いてください。
できるだけたくさんの返答バリエーションを書いていただけるとありがたいです。
＊標準語と発音が異なる部分はひらがなで書いてください。
（例）介護士：もうすぐお食事ですよ。
利用者：返答例①　きょうん　めしは何だろか
返答例②　こっば見てから　行っけん
1）介護士：きれいに召し上がりましたね。
利用者：

図1　質問紙調査：食事編

また､方言使用場面については､介護施設で働く外国人介護士へのインタビューの結果、利用者からの「要求・要望」「訴え」場面や「雑談」場面で方言が使用されることがわかった（國澤他 2022)。

さらに、施設の介護スタッフに録音機を装着して業務を行ってもらい、介護の現場で実際に行われている会話を録音した。施設利用者がどのような方言要素を使い、どのような口調で話しているのか、録音資料を参考にしながら、教材を作成した。

3. 教材の構成・内容

アプリ教材には「痛み・症状を訴える（ナースコール)」「食事」「日常生活」の３つの場面を設定し、介護スタッフの声かけ（共通語）→施設利用者の応答（熊本方言）→介護スタッフの応答（共通語）という形で構成される会話音声を収録している。音声が再生されると、画面にはスクリプトが表示され、音声を連続して再生することができるほか、くり返し聞いたり、特定の音声を選んで再生したりすることができる。熊本方言部分には共通語訳を付した。学習者がターンを判別しやすいように、利用者が男性の場合、スタッフの音声は女性、利用者が女性の場合、スタッフの音声は男性となっている。



図2　方言アプリ教材

聞き取り用会話は 2 種類のパートで構成される。一つはスタッフの「よく眠れましたか」に対する「眠れなかった」を意味する返事の部分が、「ネムレンダッタ・ネムレンカッタ・

プログラム目次へ

ネラレンダッタ」など異なる形式で現れるものである。このパートではスタッフの音声は声かけも、応答も同じ表現を使っている。ここでは現実の会話で使用される多様な表現形式に焦点をあてるとともに、熊本方言の音声的特徴に慣れることを目指している。

もう一つは、スタッフの「どうしましたか」に対して「なんでもない・体調が悪い・トイレに行きたい」など、返事の内容が異なるものである。スタッフの応答部分は利用者の返事の内容に応じて変化させている。このパートでは多様な表現に加え、さまざまな方言語彙を取り上げた。前段のパートとは異なり、利用者の発話部分の聞き取り難度が高くなるため、熊本方言発話の後にその共通語訳が再生されるようにした。熊本方言発話部分が理解できなかった場合、1回目はスクリプトを見て確認し、2回目以降は聞き流すという方式の学習にも対応している。

表1　パート1の音声スクリプト

*利用者の返事部分：内容は同じだが形式が異なる

声かけ	利用者の返事	共通語訳	スタッフの応答
よく 眠れましたか	タベはいっちょん眠れんだった	タベは全然眠れなかった	あらー、 大丈夫ですか
	昨日はいっちょん眠れんかった	昨日は全然眠れなかった	
	ばんはあんま眠れんかった	夜はあまり眠れなかった	
	昨日はあんま眠れんかったばい	昨日はあまり眠れなかったよ	
	ゆーと　ねられんだった	よく寝られなかった	
	きのうのばんは、ねれんかった	昨日の晩は寝れなかった	

表2　パート2の音声スクリプト

*利用者の返事部分：内容も形式も異なる

声かけ	利用者の返事	共通語訳	スタッフの応答
どう しましたか	どぎゃんもなかよ	どうもないよ	ああそうですか。 なにかあったら言ってくださいね
	つこけた	ころんだ	大丈夫ですか。 どこか痛いところないですか
	どがんかあるごた	どうか、あるようだ	大丈夫ですか。ちょっと座りましょうか
	トイレにいこごたる	トイレに行きたい	じゃあ一緒に行きましょう
	できんもんな	できないんだよ	お手伝いしましょうか

4. アプリ利用者への調査

熊本市にある専門学校の介護福祉学科2年生で、介護施設で実習をしている留学生13名（JLPTのN1:1名、N2：11名、N3：1名）を対象に調査を行った。調査では試用版アプリ教材をインストール後、4日間毎日20分以上使用してもらい、アプリの利用によって理解できる熊本方言や、聞き取り能力が変化したかをみた。その結果、「理解できる熊本方言」について、提示した16項目のうち、「意味がわかる」表現は、アプリ利用前は一人当たり平均9.8表現であったが、アプリ利用後は12.4表現と増えた。（図3）

アプリ利用前に9割以上の留学生が「意味がわかる」と答えた熊本方言は「～モン、ヨカ（いい）、～バイ（～よ：終助詞）、～キラン（～できない）、あつカ／さむカ（あつい／さむい）」である。これらは生活の中で接する機会の多い熊本方言であると考えられ、アプリ教材の会話例にも多数使用例を収録している。「～モン」は熊本県のマスコットキャラク

ターである「くまモン」が使うことばとして、認知度が高い。

「～タイ」も利用前の認知度は高く、教材にも多くの例を収録したが、アプリ利用後、「わかる」と答えた率は伸びていない。「タイ」には間投詞的用法や確認用法、提示用法があり（和田 2009）、よく耳にするものの、意味が分かりにくいという側面がある。同様に「～カロウ（形容詞+でしょう／そうだ：推量）、～ゴタル（動詞+たい：希望／～ようだ：推定、婉曲、比況）」についても利用後の伸びが少ない。これらも複数の用法があるという点で難しさがある。今回作成した介護士のための方言教材には、文法の説明などの機能は搭載していないが、これまでに開発した方言教材と合わせての使用を推奨することで、基本的な熊本方言への理解を促したい。

一方、「～てハイヨ（～てください）、～ノニャア（～がない）、～ゴンナカ（～たくない）、～ニャン（～なければならない）」は、利用後の伸び率が高い。もともと認知度が低かったことが理由の一つであるが、特に「～てハイヨ（～てください）」はアプリ利用後、84%が「わかる」と答えている。「～てハイヨ」は、壮年層や若年層では使われなくなっているが、高齢者はよく使う表現である。

介護施設では利用者が介護士に「～してください」と依頼をする場面が多く、外国人介護士にインタビューした際、よく聞く熊本方言として「～てハイヨ」があがっていた。今回のアプリ利用後の調査では、専門学校生に対して聞き取り調査を行っていないため、明確な理由はわからないが、介護施設で実習する留学生にとって、親和性の高い表現だったのではないかと考える。

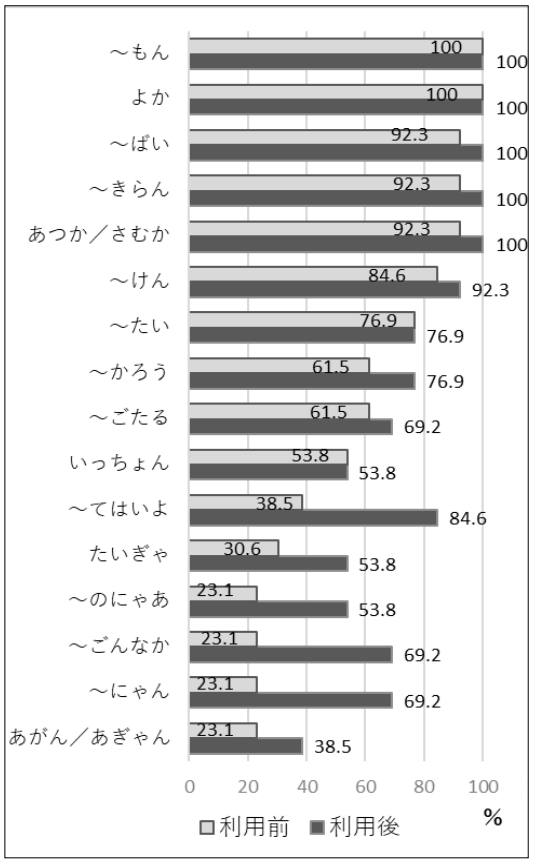


図 3　意味がわかる方言

また、聞き取りテスト 15 問（15 点）の結果は、アプリ利用前の平均が 10.8 点だったのに対し、利用後の平均は 12.5 点であった。対応のある t 検定の結果、本アプリ利用前後の平均点は 5%水準で有意差があった（$t(12) = -2.72$, $p = 0.02$）。このことから、アプリ教材による方言学習に一定の効果が見られたと言えるだろう。

5. まとめ

秋山（1983）は熊本方言を熊本北部方言、熊本東部方言、熊本南部方言に分けているが、今回は最も人口の多い熊本市を含む、熊本北部方言について教材化を進めた。介護施設利用者にとって施設は生活の場であり、利用者は方言を多用している。看護・介護の現場で使われている熊本方言の中には、壮年層や若年層の間ではあまり使われなくなった表現や、

複雑な用法のものも多く含まれている。高齢者が使用する方言は、いわば“上級レベル”の熊本方言である上にバリエーションも多いという点では、他地域出身の日本語母語話者にとっても難度が高い。

一方、吉岡（2011）は医療場面での方言使用を医療ポライトネス・ストラテジー（親近方略）の一つであると指摘している。介護施設で働く外国人介護スタッフへのインタビューでも「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」といった声が聞かれた（國澤他 2022）。

今回開発した教材は、現時点では索引機能がなく、文法や語彙の説明が不足しているなど、改善の余地が見られる。しかし、本研究の結果は外国人介護士にとって有益な方言教材の方向性を示唆するものであり、他地域での方言教材の開発にも資すると考えられる。今後は現場のニーズを取り入れながら、さらなる改善を行っていく予定である。

注

（1） 看護と介護の日本語教育研究会作成の外国人人材を対象とした教材リスト「介護と看護の日本語教育教材リスト 230531 公開用最終版」に教材リストが掲載されている。

（2） 介護分野の方言学習教材には『聞いてわかる介護の山形ことば』（後藤典子他 2012）のほか、「方言身体語彙図」「医療福祉関係方言語彙集」（今村かほる 2011）のような特定地域の方言語彙集がある。

（3） これまでに開発した教材は以下の 4 点である

①「話してみらんね さしより！熊本弁」書籍版、ウェブ公開（PDF・音声）、電子書籍
http://www.pu-kumamoto.ac.jp/~iimulab/dialect/

②「さしより！熊本弁～熊本方言学習アプリ」スマートフォン対応アプリ

③「調べてみらんね なんさま！熊本弁」データベース

④「聞いてみらんね おもさん！熊本弁」スマートフォン対応アプリ

参考文献

（1） 秋山正次（1983）「熊本県の方言」『講座方言学９－九州の方言－』国書刊行会

（2） 國澤里美・和田礼子・吉里さち子・嵐洋子（2022）「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」『2023 年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 58-63

（3） 吉岡泰夫（2011）『コミュニケーションの社会学』大修館書店

（4） 吉里さち子・大庭理恵子・和田礼子（2023）「方言多用地域における表現の多様性(2)-介護施設利用者が「日常生活」場面で使用する方言について-」『鹿児島大学総合教育機構紀要』(6) 61-76

（5） 和田礼子（2009）「方言教材開発のための熊本方言分析の試み-文末詞タイと、接続助詞ケンについて-」『科研報告書「地方中核都市在住外国人のための方言教材の開発―その理念の構築と実際―」』

（6） 和田 礼子 ・吉里 さち子（2022）「方言多用地域における表現の多様性-介護施設利用者が食事場面で使用する方言について-」『鹿児島大学総合教育機構紀要』(5) 115-126

(7)　AOTS 編（2010）『専門日本語入門　場面から学ぶ介護の日本語』凡人社
(8)　看護と介護の日本語教育研究会 HP（2023 年 9 月 25 日閲覧）
http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/kangokaigoN-SIG/index.html#new

台湾日本語学習者に対するオンラインインタビュー活動を通した「教養としての日本語教育学」の学び

守屋久美子（東京外国語大学大学院生）

1. はじめに

本発表は，学部生自身の実践を通した「教養としての日本語教育学」（志賀 2021）に関する学びの達成を目指して行ったオンラインインタビュー活動について報告し,「教養としての日本語教育学」の実践可能性の拡大を試みる。

2. 「教養としての日本語教育学」

「教養としての日本語教育学」は日本語教育学を専攻としない一般の大学生を対象とした「実践である『日本語教育』に関わる知識や背景等についての学び」（志賀 2021，p.4）である。志賀（2021）は,「教養としての日本語教育学」に関する講義を行い，視点の涵養，他文化の人々に対する寛容性や寄り添いの姿勢，非母語話者との交流への意欲などが学ばれた一方，規範的な日本語を追究する姿勢も観察されたことを示した。

菊地ほか（2012）は，学部教養科目としての超短期日本語教育実習を実施した。さまざまな専門を背景にもつ受講生 4 名に対して授業後に実施したインタビューによると，「ことば」「教育」「異文化交流」というさまざまな関心の受け皿となっていたという。また，初級学習者に「ことばを教える」という格闘を通して「母語」を客体化し，留学生の日本語学習に，自らの語学学習体験を重ね合わせて「学び」を再考し，さらに「人との関わり」への意識を深めていた。日本語教育という営みが日本語教師にならない学生にとっても関心の受け皿となり，成長や気づきの契機を与えうることを示した。

3. 研究課題

本発表では，教養科目として実施した講義および海外の日本語学習者に対するオンラインインタビュー活動を通して，受講生がどのような「教養としての日本語教育学」に関する学びを得たか明らかにする。

4. 実践の概要

4-1. 本実践の内容

本実践は，日本の A 大学における教養科目として 2022 年 10 月から 2023 年 1 月にかけてオンラインで実施された。授業は 1 回 90 分で 13 週実施され，さらにアクティブ・ラーニングとして 2 つのタスクが授業外に課された。この授業は A 大学の学生であれば誰でも履修できる教養科目であり，学年も 1 年生から 4 年生まで専攻を問わず履修できる。筆者はこの授業の授業担当者であり，授業デザインは筆者が行った。

授業の前半部分では日本語教育に関する基礎的な知識および技術について講義を行い，

プログラム目次へ

授業の後半部分ではインタビューで達成したい目標設定や尋ねる質問内容，インターネットコミュニケーションの特徴の確認およびオンラインツールの立ち上げ方法を練習した。授業中は受講生に考えさせ，他の受講生と議論を行ってアイディアや意見を交換する時間を設けた。また，日本語教育の技術に関して「やさしい日本語」とフィードバックの方法について講義を行い，「やさにちチェッカー」(1)や Padlet(2)，OJAD(3)，Jreadability(4) を紹介し，受講生にも実際に利用させてその感想を共有した。

インタビューは 2022 年 12 月中旬から 2023 年 1 月上旬にかけて 1 回行われた。インタビューは授業外に行い，1 回のインタビューは 30 分から 60 分程度とし，台湾の学習者に対して日本語学習や日本や台湾，日常生活について日本語で質問をした。受講生はインタビュー後，授業内で他の受講生と共有し，自分の経験を客観的に振り返った。最終的に授業全体の振り返りとして，授業時間内で「2. 目標とその達成」，「3. インタビューを通した理解」，「4. 授業の中で学んだこと」，「5. 今後への活用」に関してレポートを作成した。

4-2. 参加者とインタビューグループの設定

日本側の受講生は 1 年生から 4 年生まで全部で 45 名であり，インタビュー活動参加者は 41 名であった。また，インタビューに参加する学習者側は，台湾側の担当教師 O に依頼して募集したところ，計 58 名から応募があった。そのため，受講生 1 名に対して学習者 1，2 名というグループを作成してインタビューを行うこととした。

学習者および受講生に都合の良いスケジュールを提出するように要求し，スケジュールが合う者同士でグループを作成した。受講生側 1 名に対し，学習者側は 1，2 名になるように調整を行った。学習者側から提出された連絡先を受講生に知らせ，各自連絡をとるようにした。インタビューの実施状況については報告するように受講生に求めた。これは，担当教師 O がインタビューに参加した学生に対して授業内での加点を行うためである。

5. 研究方法

受講生に対する研究協力の依頼を授業の第 7 回終了時に行い，研究への協力は任意とした。口頭および書面で説明を行い，研究に協力しない場合においても不利益を被らない旨を説明した。その結果，33 名から研究に対する許可が得られた。受講生から提出された最終レポートを SCAT で分析する。本研究では複数人による複数発話を分析するため，志賀（2021）における分析手法を参考にし，以下の手順で分析を行う。❶表 2 で示したレポートの項目のうち，「3. インタビューを通した理解」，「4. 授業の中で」に記述された内容をセグメント化して SCAT のフォームに入力し，〈1〉〈2〉の段階までコーディングを進める。❷セグメントが何に言及しているか大まかな概念を記述し，その概念によってセグメントを分類する。❸SCAT の新規フォームで概念ごとに並べ替えをしつつ貼り付け，〈3〉〈4〉の段階を行う。❹ストーリー・ラインの記述および理論記述を行う。レポートの分析対象は，研究に対する許可を得た参加者 33 名分である。

6. 分析結果

6-1. 最終レポートにおける各項目の記述の総文字数およびセグメント数

分析の結果，受講生からは以下の記述が得られた。

表 1　最終レポートにおける各項目の記述者数および文字数

	記述者数（名）	記述の総文字数（文字）	総セグメント数
インタビューを通した理解	33	15371	72
授業中の学び	32	7712	46

受講生は「学習者の日本語学習」，「日本語教育」，「インタビューの実施方法」，「台湾」および「他者から見た日本」に関する学びがあったとした。このうち，「学習者の日本語学習」に関する内容が多様であったため，下位項目として「動機づけ」，「困難点」，「日本語レベル」，「オンライン・ICT」および「容易さ」を設定した。また，授業中の理解に関して，受講生は「言語調整に関する多角的な理解」，「課題解決型学習の重要性」，「言語・日本語教育に関する学び」，「ツールの活用方法」，「学習者に対する態度」，「オンラインコミュニケーションにおける配慮」に関する学びがあったとした。以下では，セグメント数が10以上得られた項目を中心に言及する。なお，紙幅の関係上，理論記述の詳細は割愛する。

表 2　インタビューを通した学びのセグメント数

カテゴリ		合計
学習者の日本語学習	動機づけ	18
	おもしろさ・困難点	11
	日本語能力	4
	オンライン・ICT	3
日本語教育		16
インタビュー実施方法		11
学習者の国に関する学び		6
他者から見た日本		4

表 3　授業を通した学びのセグメント数

カテゴリ	合計
言語調整に関する多角的な理解	14
課題解決型学習の重要性	12
言語・日本語教育に関する学び	10
ツールの活用方法	5
学習者に対する態度	3
オンラインコミュニケーションにおける配慮	2

6-2. インタビューを通した理解

6-2-1. 学習者の日本語学習

受講生は，学習者がさまざまな動機づけによって日本語を学んでいることに気づき，具体的かつ個別的な動機づけによる日本語学習を理解した。また，日本語学習者に対して「積極的かつ主体的な理由を持って日本語学習を行っている」という無意識の思い込みに気がついた受講生もおり，日本や日本文化に対する強い情熱を持った学習者ばかりではないという動機づけに関する多様性を意識化していた。

漢字圏学習者特有の困難点として，初級段階におけるカナ表記による理解の難化，繁体字との漢字の差異，漢字の複数の読み方などがあることを理解した。一方，日本語学習におけるおもしろさとして漢字の複数の読みに言及した学習者もいた。このような指摘から，受講生は「学習における悩みは人それぞれである」（23au23）と気づき，［学習者の視点からの日本語学習における困難点の個別性に関する気づき］を得ていた。

6-2-2. 日本語教育

受講生は，コミュニケーションを行う際には「やさしい日本語」という言葉にとらわれるのではなく，「相手に伝わる言い方を心がける」ことを理解した。

表 4 「やさしい日本語」に関する弁証法的止揚

番号	発話者	テクスト	〈4〉テーマ・構成概念
33	22au18	（前略）言わないと伝わらないし，その場ですぐにやさしいにほんごに変えて会話することも難しい。相手の学習レベルにとらわれ過ぎず，誰にとっても分かりやすく話すことが大切だと学んだ。	「やさしいにほんご」に関する弁証法的止揚

22au18 は授業中とインタビューの経験を経て，「相手の学習レベルにとらわれ過ぎず，誰にとっても分かりやすく話すことが大切だ」という理解を得た。この理解から，学習者に対する発話においても「やさしい日本語」かそうでないかという二項対立ではなく，「相手に伝わる日本語」という弁証法的止揚を経た結論を得た。これは学習者とのコミュニケーションにおける日本語教育的技術の応用の重要性を示しており，日本語母語話者にとっての日本語教育に関する知識の重要性への気づきが得られていたことを示している。

6-2-3. インタビューの実施方法

受講生は，オンラインで学習者にインタビューを実施した経験自体から，オンラインで非母語話者を対象にインタビューを行う場合に配慮すべき点について理解を得ていた。その例として，［インタビューにおける緊張緩和の双方にとっての重要性］があるとし，アイスブレイキングの重要性に言及する受講生もいた。アイスブレイクの重要性に関する理解は，佐藤・吉田（2008）が言及した「自己の匿名性」と「他者の匿名性」と関連性があり，アイスブレイクによって学習者にとっての他者である受講生の匿名性を低下させ，親密感の減少を阻止したと考えられる。

6-2-4. 他者から見た日本

受講生は，学習者に対するインタビューを通して他者の視点から見た日本について意識化を行う場合がある。一方，受講生の中には，他者からの視点を通して見た日本に対して喜びや誇りを感じる場合もある。受講生は「日本人である我々」と「外国人であるインタビュー相手」という属性的理解でインタビューの相手との関係性を捉えている。このような関係性の捉え方はステレオタイプ的理解からの脱却を困難にし，前提的理解を強固にする可能性がある。海外の日本語学習者との接触によるステレオタイプ的理解の促進可能性が示唆された。

6-3. 授業中の学び

6-3-1. 言語調整に関する多角的な理解

受講生は本実践を通して初めて「やさしい日本語」に接触した者もいた。その上で，受講生は初中級学習者に対する「やさしい日本語」を，上級レベルも含めた習熟度全体の中で位置づけるようになっていった。

6-3-2. 課題解決型学習の重要性

受講生は，他の受講生との議論を通じて「課題解決型学習の重要性」について学びがあったとした。特に，他の受講生からの具体的なアドバイスが学びであったと述べた受講生が見られた。他の受講生からの直接的な学びだけでなく，他の受講生の捉え方や行動から間接的に学びを得ていた場合も見られた。

6-3-3. 言語・日本語教育に関する学び

受講生は「やさしい日本語」など日本語教育で用いられる技術が日本語学習者とのコミュニケーションに対しても適応可能であることを意識した。

6-3-4. ツールの活用方法

受講生は，授業内の学びを経てツールの利便性に関する気づきを得た。また，他の受講生との議論を通して,受講生は授業内で紹介したツールの学習者に対する紹介を行ったり，自身のインタビューへのツール活用が促進されたりした。受講生によっては，他の受講生の試みを後発的に模倣し，自らの学びに役立てていた場合があったことが示された。

7. 考察

最終レポートの分析から，受講生はインタビューを通して学習者という存在に関する具体的・個別的な理解を深めたことが明らかとなった。この結果はインタビューという直接学習者に質問する形式の実践を行ったことと深く関わっており,「学習者」という存在を漠然とした全体像ではなく，日本語を学ぶ 1 人の個人としての存在として捉えることに貢献したのではないかと考えられる。一方で，本実践ではインタビュイーは台湾の学習者に限定されており，志賀（2021）が扱ったさまざまな学習者の背景における多様性や，その多様性に大きく影響を与える社会的背景に関する理解はなされなかった。

また，実際のインタビューをオンラインで実施したこと自体が受講生にとって学びであり，オンラインでのツール使用やオンラインコミュニケーションにおける注意点，緊張緩和の重要性を学んでいた。これらの項目は教養としての日本語教育学の範疇の典型例ではないが，重要な周縁的知識として捉えられる。

授業中における学びでは，発展的に［やさしい日本語に対する限定的理解から習熟度全体における位置づけへの理解転換］を行っていた者も見られた。言語調整の一つとして「やさしい日本語」が捉えられ，学習者のレベルに適した言語調整の重要性が理解されたと考えられる。また，受講生は，特に課題解決型学習のプロセスとして実施した目標設定と他者との協調学習にも重要性を見出していた。これは特に他の受講生からのアドバイスや他の受講生に対する観察から学びを得られたためであると考えられる。一方で，母語話者学部生の中には属性的理解に基づいた関係性の捉え方に対する変化が見られない場合があった。海外の日本語学習者との接触によってステレオタイプ的理解が促進される可能性が示唆され，批判的態度の養成がなされなかったことが示された。

8. おわりに

本実践の結果，実際の学習者との接触が学習者という存在に対する多面的な理解に対して効果的に働く一方，具体性に偏るあまり学習者の背景における多様性や社会的背景に関する総合的な理解における不十分さが示された。多様な学習者に対してインタビューを実施し,学部生間における結果の共有によってより総合的な理解が促進されると考えられる。また，本実践の結果から，学習者への具体的なやり取りを含む接触経験が「教養としての日本語教育学」に関する学びに効果的に働くことが示され，今後の多様な実践の促進につながるだろう。

謝辞

筆者の研究に快く協力してくださった東京外国語大学の学生の皆さん，オンラインインタビューに協力してくださった台湾･台中科技大学の先生方および学生の皆さんに感謝の意を表する。なお,本研究は,2022 年度日本語教育グローバル人材奨励プログラムの助成を受けて実施した。プログラムへの助成を行ってくださった一般社団法人尚友倶楽部および適切なアドバイスをくださった公益社団法人日本語教育学会国際連携委員会の先生方に感謝申し上げる。

注

(1) 岩田一成・森篤嗣・松下達彦・中島明則 (2015)「やさにちチェッカー」〈http://www4414uj.sakura.ne.jp/Yasanichi1/nsindan/〉(2023 年 2 月 21 日参照)

(2) Padlet (https://ja.padlet.com/) は，文字や画像などコンテンツを整理・共有できる視覚的なボードであり，同期作業を実施する場合に活用できるツールである。

(3) OJAD (Online Japanese Accent Dictionary) (https://www.gavo.t.u-tokyo.ac.jp/ojad/) は日本語教師・学習者のためのオンライン日本語アクセント辞書である。ピッチパターンを表示したテキスト読み上げを行う「韻律読み上げチュータスズキクン」などがある。

(4) Jreadability (http://jreadability.net/) は，日本語文章難易度判別システムであり，記述された日本語の難易度をリーダビリティ・スコアや総形態素数などの観点から分析する。

参考文献

(1) 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

(2) 菊地康人・増田真理子・前原かおる・河内彩香・竹山直子・向井留実子 (2012)「学部教養科目としての初心者向け"超短期日本語教育実習"」『日本語教育方法研究会誌』19 (1)，38-39.

(3) 佐藤広英・吉田富二雄 (2008)「インターネット上における自己開示：自己―他者の匿名性の観点からの検討」『心理学研究』78(6)，559-566.

(4) 志賀玲子 (2021)「『教養としての日本語教育学』の可能性：大学生に対する授業実践を通して見えたこと」『一橋大学国際教育交流センター紀要』3，3-14.

日本でベトナム人技能実習生支援を行うベトナム人女性のキャリア形成のプロセス

―なぜ彼女は支援を続けるのか―

秋田美帆（関西学院大学）・牛窪隆太（東洋大学）・徳田敦子（東京中央日本語学院）

1. 本研究の背景

本発表の目的は，技能実習生支援を行うベトナム人女性に対するインタビューの分析結果を示し，彼女が日本社会においてどのようなキャリア形成を行っているのかを示すことである。「キャリア」については，近年，単なる職業選択に留まらず，全体的・総合的な人生の流れにおいて「ライフ・キャリア」として捉えられるようになった（宮城，2002）。「ライフ・キャリア」の観点から見れば，留学生のキャリア形成支援においても，「どう働くか」だけでなく，「どう生きるか」を視野に入れ，多様なキャリアのあり方を示していくことが肝要となる。一方，先行研究においては，「日本での就業」に焦点が当てられることが多い（佐藤，2021）とされており，「どう生きるか」という視点は弱い傾向にある。

本発表では，日本でベトナム人技能実習生支援を行うベトナム人女性（まるこ（仮名））が「日本でどう生きるか」をめぐって，どのようなキャリア形成を行っているかを明らかにする。なお，本研究においてキャリアとは中央教育審議会（2011）の定義に従い，「人が，生涯の中で様々な役割を果たす過程で，自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」（p. 47）とし，その形成過程をキャリア形成と呼ぶ。

2. 調査概要

2-1. 調査方法

まるこは学部時代，日本国内の大学で日本語教育に関する教育課程を履修し，日本語教師資格を取得した。修士課程在学中には，技能実習生の支援団体を立ち上げ，日本語支援および，彼らと地域住民との交流を促す活動を行ってきた。現在は博士課程に在籍し，地域日本語教育について研究する傍ら，技能実習生の支援団体の活動を続けている。共同研究者の一人（秋田）とまるこは共通の知人を介して知り合った仲であり，調査開始までにも何度かオンラインや対面で話す機会があった。主催する技能実習生と日本人の交流イベントにも参加したことがあり，調査開始時点で，ある程度のラポールは形成されていた。

インタビューは3回（2023年2月，5月，9月），計4時間52分行った。2回目まではWeb会議システムを用い，3回目はまるこの自宅近くの喫茶店で実施した。1回目の調査の前に研究目的を説明した上で，個人情報の保護およびデータの取り扱いに関する説明を行い，データ使用に関する同意を得ている。インタビューは半構造化インタビューとして実施し，まるこがどのような経緯を経てベトナム人技能実習生の支援団体を立ち上げることになったのかを中心に語ってもらった。その上で，録音データの文字化資料を作成した。

2-2. 分析方法

本研究のデータ分析には，「複線径路等至性モデリング（TEM)」（安田・サトウ，2017）を用いた。TEM は個々人が多様な径路を辿っていたとしても，等しく到達するポイント（等至点）があるという考え方を基本とする，人間の発達や人生径路の多様性・複線性の時間的変容を捉える分析・思考の枠組みモデルである（荒川ほか，2012)。TEM 図を作成することで個々人の人生経路を可視化することが可能になるため，調査協力者のキャリア形成プロセスを明らかにするという本研究の分析方法として妥当であると判断した。

サトウ（2015）は，非可逆的時間の中で人々が異なる経路をたどりながらたどり着くことを示したポイントを等至点（Equifinality Point=EFP）としている。本研究では，等至点を「支援活動を続ける」に設定した。また，等至点の補集合となるような行動や選択を捉えるポイントである，両極化した等至点（Polarized Equifinality Point＝P-EFP）を「支援活動をやめる」とした。次に，文字化資料を読み込んだ上で，意味のまとまりごとに切片化を行い，ラベリングを行った。その後データに基づき，等至点に至るまでの経路を複数に分かつポイントである，分岐点（Bifurcation Point=BFP)，制度的・慣習的にほぼすべての人が通過すると考えられる行為や選択を示す，必須通過点（Obligatory Passage Point ＝OPP）を時系列に並べた。TEM図上では，等至点に至るまでに，まるこが実際に選択した経路は実線で示し，選択はされなかったものの，理論上存在し得ると考えられる経路は点線で示した。その上で，等至点に至る選択を後押しする力である社会的助勢（Social Guidance ＝ SG）を図の下部に上向き矢印で，阻害・抑制的なものとして働いている力である社会的方向付け（Social Direction＝ SD）を図上部に下向き矢印で示していった。

2 回目までのインタビュー終了後に TEM 図を作成し，3 回目のインタビューでは，作成した TEM 図を見ながらさらにデータを収集することで調整を行った。その後，共同研究者の間で繰り返し検討と修正を行うことで，TEM 図を精緻化していった。

分析の過程で，支援活動のキャリア形成上の意味が明らかになるにつれて，分析テーマが変化した。そのため，等至点を「技能実習生と日本人をつなぐ者として支援活動を続ける」とし，両極化した等至点を「日本企業に就職し活動をやめる」に再設定した。また，まるこにとっての等至点以降の目標も語られたことから，「Ｂ大学博士課程を修了し研究者になる」をセカンド等至点に，両極化したセカンド等至点には「研究の道には進まず日本企業に就職する」を設定した。

3. 分析結果と考察

図 1 は，3 回のインタビュー後に修正された，まるこのキャリア形成プロセスを示した TEM 図である。分析を通して，まるこの役割に変化が見られた箇所に時期区分を設けた。以下では，各期における経験と認識の詳細を時系列に沿って記述する。

3-1. 第Ⅰ期：日本社会に受け入れてもらえず悩む留学生

第Ⅰ期において，まるこは日本での留学生活を始めたが，それは思っていたものとは違っていた。コンビニのアルバイト経験（BFP②，③）を通じ，日本社会からの疎外感を感

プログラム目次へ

じていた。ベトナム人による犯罪の報道やそこから作られた日本人のベトナム人のネガティブなイメージもあり，日本人と関わることの難しさを感じていた。この状況は改善せず，アルバイト先の店長の発言をきっかけに，コンビニのアルバイトを辞めるという選択をする（BFP③）。

大学では，日本語教師の資格取得を決めた（OPP②）。単位が取りやすい科目であったことと，日本語能力を活かせる仕事であることが理由であり，当時は日本語教師になるつもりはなかった。

3-2. 第Ⅱ期：コミュニティの外部参加者

コンビニのアルバイトを辞めたまるこが次に始めたのは司法通訳のアルバイトである（BFP④）。このアルバイトをきっかけに，多くのベトナム人技能実習生と出会う。司法通訳は専門用語や高度な日本語能力が求められるというプレッシャーはあったが，日本語能力を活かせる仕事という点に魅力を感じていた。

大学では，卒業論文を書く必要があり（OPP④），テーマに技能実習生を選んだ（BFP⑤）。ベトナム人技能実習生を対象としたのは，司法通訳で語られる技能実習生たちの経験に，自分のアルバイト経験との共通点を見出し，彼らに共感を抱き，興味を持ったためである。一方，留学生という自分の立場が恵まれていることにも気づき，彼らのためにできることはないかを考えるようになった。

3-3. 第Ⅲ期：ベトナム人技能実習生と日本人をつなぐ仲介役

大学を卒業したまるこは，大学院進学のためB大学の科目等履修生になった(BFP⑥)。そして，所属先のゼミでNPOを運営する日本人と出会い支援団体立ち上げを実現させた（BFP⑦）。まるこはこの人物について，「(支援団体立ち上げの）きっかけを作ってくれた人」と述べている。

支援団体を立ち上げ，活動を軌道に乗せるまでには，社会状況や個人の能力不足から活動を辞めることも考えたが，日本語教室に参加する技能実習生からの活動を続けて欲しいという要望に後押しされる形で継続を決める（BFP⑧）。B大学の科目等履修生になったまるこは，研究者としての道も同時に歩み始めている（BFP⑨，2nd EFP）。研究と活動の両立や自分の活動や研究が日本社会に受け入れられるのかといった不安を抱えていたが，学内外のコンテストでの受賞や支援活動に参加してくれる日本人の評価をポジティブな評価と捉え，研究に対しても自信を持つようになる。

4-4. 考察

第Ⅰ期においてまるこは，特にキャリア展望を持っていなかったが，漠然と日本語教師の資格を取得しようと考えていた。コンビニのアルバイトをしていたが，日本社会から受け入れてもらえないという感覚を抱いていた。田村（2002）は外国人移住者が「ことばの壁」,「制度の壁」,「心の壁」に直面し，様々な問題を抱えと指摘している。まるこ自身も「ことばの壁」や「心の壁」を強く感じていた。この時期の社会的助成を見ると，個人的なものが多く，個人が頑張ることでこれらの壁を乗り越えられると考えていたことが伺え

る。一方,「制度の壁」についての言及はなかった。これは，まるこが留学生であり,「制度の壁」が意識されることが少なかったためであると推測される。

第Ⅱ期におけるまるこは，司法通訳のアルバイトを通し，勾留中のベトナム人の通訳をすることで日本社会の外部参加者となる。勾留中のベトナム人も「ことばの壁」,「心の壁」そして,「制度の壁」による問題を抱えていることを知った。この時期の社会的助成には，彼らに対する共感が現れているものの，個人的なもののみである。

第Ⅲ期になると，自身をベトナム人と日本人の仲介役と位置付けている。ベトナム人技能実習生支援団体を立ち上げた結果，社会的助成には，彼女の活動を後押しする他者や社会的評価，社会の状況などの社会的なものが多く見られるようになった。また，この時期には，研究者になるという目標も見出している。

まるこの取り組みは，日本社会で抑圧されている同胞を助けたい，自国に対するマイナスイメージを払拭したいという，ナショナル・アイデンティティの側面が強く存在しており，この点が第Ⅰ期との大きな違いである。武田（2004）は，日本人中心に運営されている外国人支援団体では支援する日本人，支援される外国人という二項対立から抜け出せないことを指摘した上で，滞日外国人による支援団体運営の重要性を指摘している。滞日外国人が自ら問題の原因を理解し，地域社会の中で改善を要求することが滞日外国人のエンパワーメントにつながるからである。まるこの場合も，自身のナショナルな側面を意識したことで，活動継続へと至っている。このことから，支援団体の活動においてベトナム人技能実習生と日本人をつなげることを通して，まるこ自身が日本社会とつながり，日本社会における自身のエンパワーメントにつながっていると考えられる。つまり，自分自身をエンパワーメントするために彼女は支援を続けているのである。

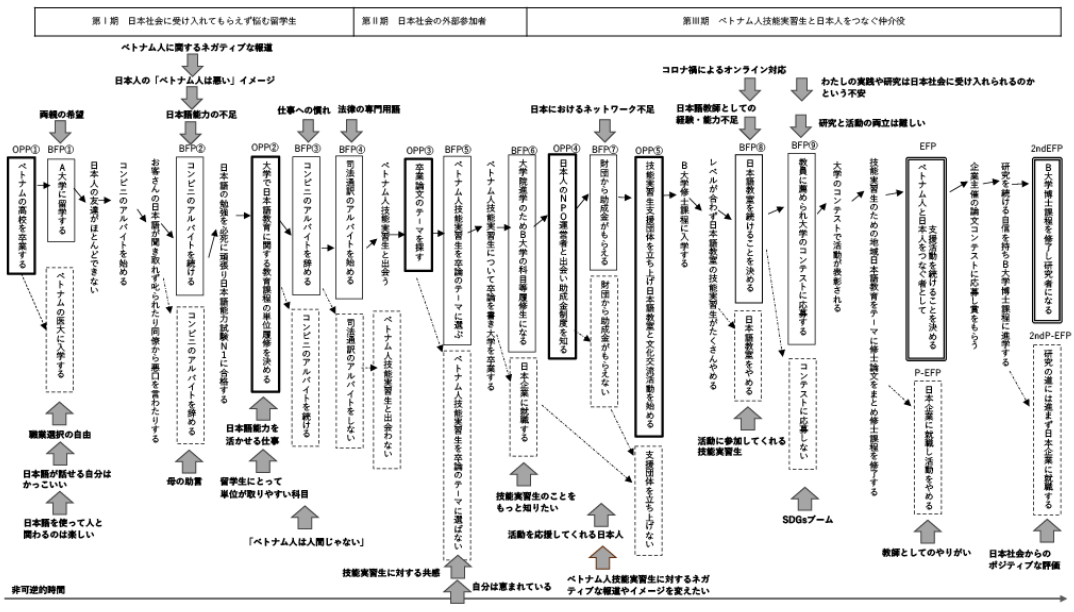


図１　まるこが支援活動を続けることを決めるまでのプロセス

プログラム目次へ

5. まとめと今後の課題

本研究では，大学院に在籍する留学生でありながら，技能実習生の支援団体を立ち上げた調査協力者まるこの語りをもとに，「日本でどう生きるか」をめぐって彼女がどのようなキャリア形成を行なっているかを明らかにした。

日本社会の外部参加者が日本でキャリアを形成する上では，①日本社会において自身がつながりを実感できる場所を見つけること，または作り出すこと，②そこに参加し，社会と関わる自分自身に価値を見出すことが重要であると考えられる。以上を踏まえ，今後日本社会の外部参加者のキャリア形成支援を考える上で，どのようなサポートができるかを具体的に検討する必要がある。また，本研究の分析においては，まるこのキャリア形成のプロセスを可視化するにとどまった。各分岐点における社会的助勢と社会的方向付けの影響についても分析を進めていきたい。

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

参考文献

（1） 荒川歩・安田裕子・サトウタウヤ（2012）「複線径路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例」『立命館人間科学研究』，95-107

（2）佐藤幸代(2021)「留学生のキャリア形成支援・就職支援をめぐる研究の動向と主要論点」『名古屋高等教育研究』21 ，227-246

（3）サトウタツヤ（2015）「複線径路等至性アプローチ（TEA)」安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編『TEA 理論編　複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社, 4-8

（4）武田丈（2004）「コミュニティ・エンパワーメントのための参加型リサーチの可能性−滞日外国人コミュニティの抱える問題とその支援方法−」『関西学院大学社会学部紀要』96，223-234

（5）田村太郎（2000）『他民族共生社会ニッポンとボランティア活動』明石書店

（6）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）』<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf>(2023 年 10 月 1 日閲覧)

（7）宮城まり子（2002）『キャリアカウンセリング』駿河台出版社

（8）安田裕子・サトウタツヤ（2017）『TEM でひろがる社会実装―ライフの充実を支援する―』誠信書房

LMS を活用した初級漢字添削コースの開発・試行・課題
―学部国際コース正規留学生を対象に―

柴田あづさ（九州大学）

1. 問題の所在

近年，急速なオンライン化により，多くの大学で Moodle や Google Classroom といった学習管理システム（Learning Management System：LMS）を活用した日本語教育を様々に行うことができるようになった。中でも，漢字教育は，教師がコース内に教材を組み込み，学習者がそれを自分のペースで学び進められるよう設計できることから，この活用が大いに期待できる。

村上他（2013）および石崎他（2022，2023），は，Moodle を活用して大学の日本語学習者が自由にアクセスして自律的に学べる漢字添削コースを開発し，2013 年から現在まで運用している。このコースでは，2021 年度春と秋にはそれぞれ 50 名前後の学習者が登録しており需要の高さが窺えるが，一方で，実際にコースに一度でもアクセスした人の数（受講者数）と最後までコースを続け修了要件を満たした人の割合が少ない傾向が続いていることが課題とされている。日本の大学で学ぶ留学生が，自律的に漢字学習を進めることはそれほど難しいことなのである。では，大学の留学生が，自習によりオンライン添削コースで漢字を円滑に学ぶためには，どのような配慮や工夫をするとよいだろうか。

2. 教育実践の目標

本教育実践では，以下 3 つの点について工夫することで，Moodle によるオンライン初級漢字添削コースの学習者が，指定された課題をすべて提出し，7 週間のコースを終えられることを目指した。

まず 1 点目として，コースの目標設定を，できるだけ学習者に負担がかからないものとしたことだ。このコースでは，①漢字の字形を正しく書けるようになること，②漢字語彙の読み方を覚えること，③練習問題を解いて漢字語彙の適切な使い方を学ぶことの 3 点に目標を絞った。漢字語彙を書けるようになることは，記憶に時間がかかるため，コースの目標としないこととした。小テストを含む試験も実施せず，学習者の負担を減らした。

2 点目として，学部の定期試験の 1 週間前から試験期間中は，コースを休止することにしたことだ。定期試験の結果は進級と卒業に大きく影響するため，この期間は漢字学習から離れて，試験勉強に集中してもらった。

3 点目として，教員と学習者の LINE グループを作り，目に見える形で繋がりが確認できるようにしたことだ。教員は，新しい課の学習が始まる頃に，グループにリマインドと励ましのメッセージを送った。そして，学習者の誰かがコメントをしたりスタンプで応答することで　相互の存在を確認しながら孤独感を感ずに学習を進められるようにした。

プログラム目次へ

3. LMS を活用した初級漢字添削コースの概要

3-1. スケジュール

表 1 は,本稿で実践したコースの予定表である。本コースは,2022 年 12 月 16 日から 2023 年 2 月 16 日まで，7 週間実施した。参加した学習者は，九州大学の学部国際コース生 8 名[(1)]で，全員がインドネシア国籍の 2 年生であった。8 名は 1 年生の時に漢字授業を履修し，卒業に必要な 4 単位を修得し終えていたが，2 年生以降も単位付与によらず漢字学習の継続を希望していた。

表 1　初級漢字添削コース スケジュール

Week	日にち	活動 (Activities)	提出物 (HW to hand in) 締切 (Deadline)	
			予習 (preparation)	復習 (review)
	12 月 15 日（金）10:10	オリエンテーション *Face to face		
1	12 月 16 日（金）～ 12 月 22 日（木）	L20	L20 2-1 12/16(Fri) 23:59	L20 2-2 12/22(Thu) 23:59
2	12 月 23 日（金）～ 12 月 29 日（木）	L21	L21 2-1 12/23(Fri) 23:59	L21 2-2 12/29(Thu) 23:59
3	12 月 30 日（金）～ 1 月 5 日（木）	L22	L22 2-1 12/30(Fri) 23:59	L22 2-2 1/5(Thu) 23:59
4	1 月 6 日（金）～ 1 月 12 日（木）	L23	L23 2-1 1/6(Fri) 23:59	L23 2-2 1/12(Thu) 23:59
5	1 月 13 日（金）～ 1 月 19 日（木）	L24	L24 2-1 1/13(Fri) 23:59	L24 2-2 1/19(Thu) 23:59
6	1 月 20 日（金）～ 1 月 26 日（木）	L25	L25 2-1 1/20(Fri) 23:59	L25 2-2 1/26(Thu) 23:59
Quater4 冬学期 しけん休み　1/26（Fri）～2/12（Sun）				
7	2 月 13 日（月）～ 2 月 16 日（木）	L26	L26 2-1 2/13(Mon) 09:00	L26 2-2 2/16(Thu) 23:59
*Students who have completed Level 5 may participate in Level 6.				

このコースで使用した教科書は『新版Basic Kanji Book 基本漢字500』VOL.1およびVOL.2であった。8名は1年生の授業でこの教科書のLesson19まで勉強し,本コースではLesson20から学習を再開できるようにした。このコースへの参加条件は,新たに購入が必要なVOL.2の教科書を購入することと，筆者の研究活動に個人情報が特定されない形で協力するという 2 点であった。なお，教科書に関しては，図書館や友達から借りたもの，人に譲ってもらったものを使用することは認めなかった。

コース開始に先立っては，対面で約 10 分間の短いオリエンテーションを実施した。そして，印刷したスケジュールを配布し，コースの目標と，進め方（学部授業とどう異なっているか），課題提出の方法，締め切り，筆者の役割が教師ではなく学習の支援者であること

プログラム目次へ

などを伝えた。同時に，それぞれの学習者にVOL.2の教科書を見せてもらい，購入しているか確認をとった。

3-2. 教科書の構成，提出課題

このコースで使用した『新版 Basic Kanji Book 基本漢字 500』VOL1.と VOL.2 の各課の構成は表 2 のとおりだ。

表 2　『新版 Basic Kanji Book 基本漢字 500』VOL.1 および VOL.2 Lesson20 から Lesson26 までの各課の構成各課の構成（加納他 2015a:v，加納他 2015b:v）

各ユニット	内容
ユニット 1	漢字の話（漢字の成り立ち・部首・用法などその課の学習漢字に関する説明）
ユニット 2	基本漢字（各課 10 字～12 字） 2-1 漢字の書き方，2-2 読み練習，2-3 書き練習
ユニット 3	読み物
知っていますか　できますか	役に立つ漢字情報やゲーム

本コースでは，この教科書の 2 つの練習問題を提出が必須な課題とした。

1 つ目の課題としたのは，ユニット 2 の 2-1 で提示される新出漢字である。学習者には，専用のオンラインソフト(2)を使って筆順と成り立ちを確認し，字形に気を付けて画面に指やスタイラスペンで漢字を書いてもらった。そして，スクリーンショットを Moodle に提出して教員が添削をした（図 1，図 2）。このソフトでは，書き順と成り立ちの動画を見て，漢字を書く練習ができ，間違えれば何回でも書き直しもできる。また，書いた漢字が正しい書き順と字形で書かれているか，再生ボタンで確認もできる。漢字の音訓の音を聞いて確認することも可能である。(2)

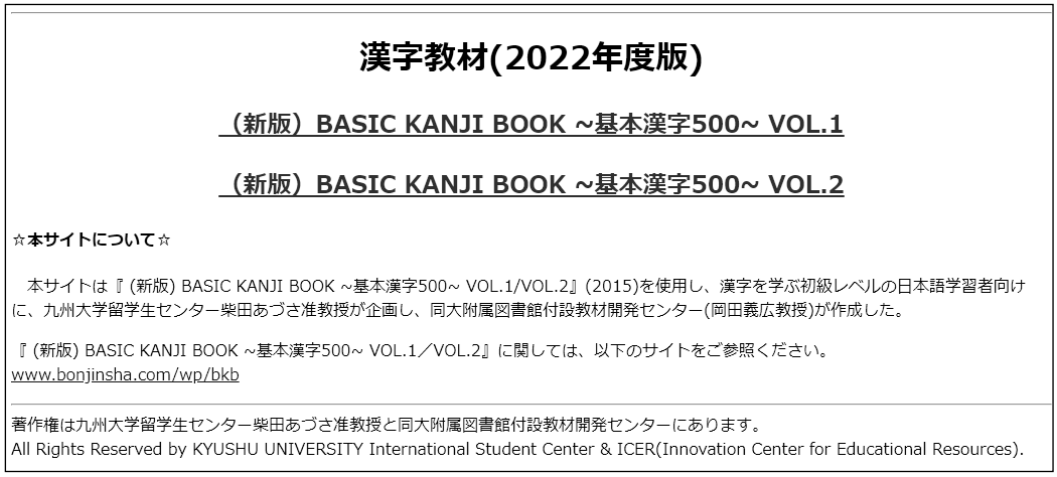


図 1 「漢字教材(2022 年度版)」（柴田・岡田 2022）トップページ

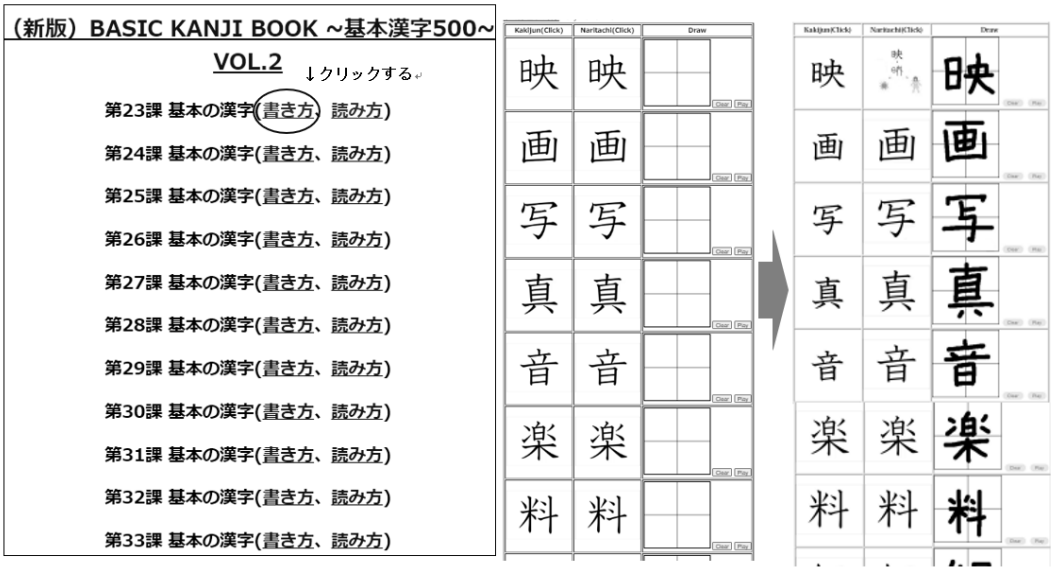


図 2 「漢字教材(2022 年度版)」（柴田・岡田 2022）第 23 課 基本漢字，書き方

なお，ユニット 2 の 2-1 で紹介されている漢字語彙の発音と使い方は，Moodle コース内に設置した動画で練習できるようにした（図 3)。

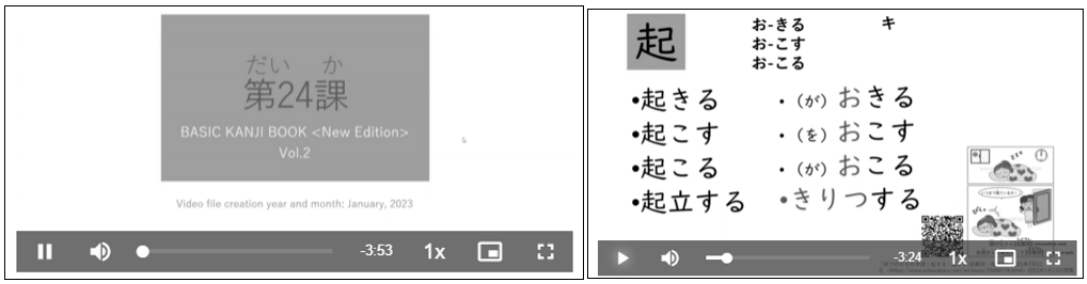


図 3『新版 Basic of Kanji 基本漢字 500 VOL.2』Lesson24 ユニット 2 2-2 漢字語彙練習動画の画面

2 つ目の課題は，ユニット 2 の 2-2 で漢字語彙の読み方の練習問題を解き，Moodle に設置されたフォームに解答を入力して送信し自動採点を受けるものだ。タイプミスをして得点が下がっていることが確認できた場合は，教員がシステム内で点数を修正した。課題を締め切りまでに提出しなかった場合は，Moodle コースのメッセージ機能から教員がメッセージを送った。

ユニット 2 の 2-3 の漢字を書く練習問題は，学部の授業では提出が必須な課題であった。だが，本コースでは学習者の負担を軽減するため，この提出は任意とし，必須としなかった。

加えて，ユニット 3 の読み物と，「知っていますか できますか」についても，学習者の負担軽減のためコースの課題とはしなかった。そして各自で勉強して質問があれば，Moodle のチャットなどから筆者に聞くよう伝えていた。

プログラム目次へ

4. 結果と課題

表 3 は，8 名の学習者の課題の提出状況を示したものである。本コースの終了時，学習者らは 2-1 と 2-2 の課題を全て提出することができていた。任意提出としていた 2-3 についても，5 名の学習者が時間があればこれに取り組み，全体で 45%の提出が確認された。学習者たちは，日々学部の授業や課外活動で忙しく過ごしていたが，漢字学習に対する動機づけが高かったこともあり，本コースで提出を必須とした課題をできるだけスケジュールどおりに提出しようとしていた。締め切りまでに課題が出せなかった者も，筆者が Moodle からメッセージを送ると，すぐに返信をして対応していた。学習者がある程度課題を円滑に提出できたのは，学習動機の高さに加え，教員が LINE や Moodle からリマインドなどのメッセージを送っていたことも少なからず関係していたかもしれない。

一方で，漢字語彙の発音と使い方を学ぶ動画の視聴については，課毎の閲覧者数がそれぞれ 1,2 名と少数に留まっていたことが課題として残った。動画は，4 分前後の短いものであったが，学習者はこれを視聴する時間をあまりとれなかったようである。今後は漢字語彙の録音音声の提出も課すなどして，この動画視聴による学習も促したい。

表 3　初級漢字添削コース 終了時の課題等の提出状況

学習者	Lesson20～Lesson26					
	課題				任意提出の練習問題	
	2-1		2-2		2-3	
A	7	100%	7	100%	6	86%
B	7	100%	7	100%	3	43%
C	7	100%	7	100%	0	0%
D	7	100%	7	100%	3	43%
E	7	100%	7	100%	0	0%
F	7	100%	7	100%	7	100%
G	7	100%	7	100%	6	86%
H	7	100%	7	100%	0	0%
平均(%)		100%		100%		45%

注

(1) 発表要旨には 9 名としたが，正しくは 8 名であった。

(2) このソフトは，『（新版）BASIC KANJI BOOK ~基本漢字 500~ VOL.1/VOL.2』(加納他 2015a,b) を使用し，漢字を学ぶ初級レベルの日本語学習者向けに，筆者が企画し，九州大学附属図書館付設教材開発センター岡田義広教授が作成したものである。
漢字教材(2022 年度版) https://contsrv.icer.kyushu-u.ac.jp/web/QKANJI202210/

(3) 2-1 の課題については，オンラインソフトを使わず，漢字を紙に書いてその写真を Moodle に提出してもよいこととしていた。

参考文献

(1) 石﨑俊子・佐藤弘毅（2022)「セルフスタディ日本語（オンライン自習）コース 2020年度」名古屋大学国際機構国際言語センター年報第8号，p.47.
(2) 石﨑俊子・佐藤弘毅（2023)「セルフスタディ日本語（オンライン自習）コース 2021年度」名古屋大学国際機構国際言語センター年報第9号，p.43.
(3) 加納千恵子・清水百合・谷部弘子・石井惠理子（2015a)『新版Basic of Kanji基本漢字500 VOL.1』(凡人社)
(4) 加納千恵子・清水百合・谷部弘子・石井惠理子（2015b)『新版Basic of Kanji基本漢字500 VOL.2』(凡人社)
(5) 村上京子・石崎俊子・佐藤弘毅（2013)「日本語教育メディア ・ システムの開発」名古屋大学国際教育交流本部国際言語センター年俸第1号，pp.33-35

東北3県の連携事業による地域専門人材養成の課題

―受講生の学びと修了後のキャリアから―

仁科浩美（山形大学）・松岡洋子（岩手大学）・嶋ちはる（国際教養大学）・
今泉智子（山形大学）・内海由美子（山形大学）
nishinah@yz.yamagata-u.ac.jp

1. はじめに

急激な少子高齢化に伴い，外国人材の受入れが進んでいる。外国人材の受け入れが必要と回答した自治体は全国で86%に上るとの報告もある[注1]。高度人材としての活躍が見込まれる留学生については，日本企業への就職・定着の促進に向け，在学中から様々な支援体制が組まれている。しかし，その一方で，同じ生活者であるにも関わらず十分な教育の機会を持てずにいる人もいる。地域社会に参画するとき，そこで用いられている言語，すなわち日本語でのコミュニケーションは欠かせないが，多くの地方において日本語教育体制が整っているとは言い難いのが現状である。

岩手県・秋田県・山形県の3県はいずれも外国人散在地域であり，また日本語教育に携わる者も散在している日本語教育資源に乏しい地域である。近年，増加が著しい外国人労働者への日本語の学習支援については企業独自の工夫もあるが，ボランティアによる地域の日本語教室に依存する例も見受けられる。しかしながら，学習に対する責任は不明で質も保障されていない。

そこで，発表者らは2022年2月に3県7者[注2]での事業連携協定を締結し（以下，「なか東北」連携），専門性を有する日本語教師を養成し地域に輩出する「地域日本語教育専門人材養成講座」を立ち上げた。「地域日本語教育専門人材」とは，地域に在住する多様な学習者が地域社会の文脈において「自立した言語使用者」B1レベル（文化審議会2021・2022）の日本語能力の獲得を目指す日本語教育を行う者を指す。本発表では2022年度の受講生の学びと修了後のキャリアに焦点を当て，受講生へのアンケート調査からその成果と課題を報告する。

2. 講座概要

ここでは講座のカリキュラムと開講形態について説明する。続いて，研修の受講要件と受講者の背景について述べる。

2-1. 講座内容

カリキュラムを決定するにあたっては，文化審議会（2019）の「日本語教師【初任】研修」の内容を参考にした。前半は3県合同でのZoomを用いたオンライン講座及び実習（76単位時間），後半は3県ごとに各々の実情に合わせて実施した対面実習（16単位時間）の2つから構成した（表1）。オンライン講座及び実習は，さらに第1クール，第2クール，第3クールに分けられる。第1クールは「基礎編」で，国の施策や日本で暮らす外国人の実

プログラム目次へ

表 1　講座内容の概要

【オンラインによる講座・実習】(3 県合同) 2022 年 5 月～2022 年 7 月　　76 単位時間※1			【対面実習】(県別) 2022 年 8 月～ 2022 年 10 月 約 16 単位時間
第 1 クール 基礎編	第 2 クール 学習者を知る	第 3 クール 実践編	
オリエンテーション，国・地域の在留外国人施策，「生活者としての外国人」に対する日本語教育―地域日本語教育，「生活者としての外国人」の多様性，言語サービス①②，「生活者」のライフステージと日本語，初級文法と使用場面①②	学習方法，ライフステージに合わせたキャリアプランと社会参加，インタビュー分析の概要，インタビュー分析の実際①-③，就労現場でのやりとりの分析	初級日本語授業の流れと教室活動，モデル授業（対面）と教案①②，モデル授業の模擬授業，教材・教具と著作権について，教科書分析，モデル授業（オンライン）と教案，モデル授業の模擬授業，教室活動の種類と特徴，コースデザイン演習①-③，オンライン教材の分析，模擬授業，評価	□岩手（会場：岩手大学）オリエン，教案作成，模擬授業①②及び実習①②，振り返り） □秋田（会場：地域の 4 日本語教室）オリエン，内容説明，実習①②，まとめ・振り返り □山形（会場：山形大学）オリエン，デモ授業，模擬授業①②，実習①②

※1 単位は 45 分

態に関する基礎的知識の習得を中心に行った。第 2 クールは「学習者を知る」で，3 県のいずれかに在住する ALT，高度人材の会社員，介護人材として働く技能実習生，結婚移住女性へのインタビュー動画を視聴し，言語使用の特徴と学習ニーズの分析を行った。第 3 クールは「実践編」であり，教室活動や教案作成について学んだ。第３クールの最後には，授業の流れを把握すべく，オンライン上で模擬授業を試みた。その後の県別の対面実習については，提供できる環境や講師側のマンパワー等が各県で異なるため，各県の事情に合わせ実施した。詳細は，嶋他（2023）を参照されたい。講師と受講生間の連絡や課題の提出はビジネス向けのチャットツール Slack を用いて行った。

2-2. 受講生

受講生は各県 10 名程度，3 県併せて計 31 名で，公務員，教員，会社員等，本業を別に持つ人も多かった。受講申し込み時においては，a. 1 年以上の日本語教授歴（地域の日本語教室含む）がある人，b. 日本語教師養成講座，あるいは大学・大学院の日本語教育課程（主専攻・副専攻）に在籍または修了している人，c. 日本語教育能力検定試験を受験した人，d. 複数日にわたる日本語ボランティア養成・研修や日本語学習支援者養成・研修の受講歴がある人のいずれかを満たす人としていたが，実際には，a, d に該当する人が多かった。日本語教育歴について県別に見ると，岩手県の場合は，日本語学校，地域の日本語教室，企業等で教えている人が 10 名中 9 名と，有償・無償を問わず受講時日本語教育に関わっている人材（以下，現役）が 3 県の中で最も多かった。秋田県は 10 名中 7 名が現役で，うち 6 名は地域の日本語教室で 1 年以上の指導経験を持っていた。山形県は現役が 11 名中 6 名と最も少なく地域の日本語教室が中心であり，他の 5 名は複数の研修受講歴や，一時的に指導経験を有する人であった。応募者のキャリアは募集時に運営側が想定していた初

プログラム目次へ

任者に対する研修という位置づけには及ばないものとなったが，これが地方の実態であるとも思われた。31 名中 29 名が修了し，地域日本語教育専門人材として登録の意思を示した 28 名については連携協定を結ぶ各県・市の国際交流協会に登録するよう促した。

3. 受講生の学び

講座修了までの間に，2 回オンラインによるアンケート調査を実施した。調査時期は，3 県合同オンラインによる講座・実習後と，県別対面実習終了後である。アンケート調査では，実施時期，講座の形態，回数等も質問したが，本発表では受講生の学びに関する項目に注目し，検討する。

表 2　オンライン講座の中で，特に興味を持ったこと，役に立ったと思うこと上位 5

（n=28，選択肢から 3 つまで選択可）

	内容	人数
1	オンラインでの模擬授業	13
2	複数の教科書の分析	12
3	複数の外国人生活者へのインタビュー動画分析	10
4	生活者としての外国人に対する日本語教育の在り方	9
5	Zoom や ICT ツールの使い方	8

3 県合同でのオンライン講座での学びについて，「講座の中で，特に興味を持ったこと，役に立ったと思うこと」の質問に対する回答を表 2 に示す。回答の上位には，「オンラインでの模擬授業」(13)，「複数の教科書の分析」(12)，「複数の外国人生活者へのインタビュー動画分析」(10) が並んだ。この結果から，自らが能動的に取り組む内容を高く評価していることがわかる。オンラインを活用した授業体験はもちろんのこと，特に，複数の日本語教科書・教材を分析し，その多様さを知ったり，様々な形で地域社会に暮らす外国人生活者の実際の姿を知り分析を行ったりすることに大きな意味を見出していたことがうかがえる。

オンライン講座で自分の学び・成長となったことを自由記述で尋ねたところ，回答は表 3 のように 6 つに大別された。最も多かったのは，「地域日本語における授業の在り方や学習者を意識した指導」に関するコメントであった。「地域での日本語の活かし方，学習者が拠点とする地域でその人らしく人生を歩めるという学習者に寄り添った言語教育の在り方が勉強になった」，「学習者のニーズについて，多面的に分析する手法とその重要性を学んだ。実際に所属教室でも活用を試みている」等といったコメントから，地域で学ぶ学習者像とその指導の在り方が具体的にイメージできるようになったことが推察される。次いで，「自己の課題・目標発見」，「受講生同士のつながりによる視野拡大」，「日本語教育の新情報・知識獲得」といった内容が続いた。さらに，「オンライン対応力」も学びの一つとして挙げられた。これは，3 県をつなぐ方法として講座では Zoom や Slack 等を用いたが，初めて利用する受講生も多く，受講開始時はかなり悪戦苦闘する姿が見られたことからも理解できる。

一方で，十分理解できていないことについては，さまざまな内容に関して回答が寄せられた。その中で多かった回答は，「実践的な指導力の不足」，「レベル別指導」，「学習者に対する評価」に関するものであり，これらはいずれも経験値が乏しいことに起因していると思われた。

オンライン講座全体を振り返って一言コメントを求めた最後の項目では，「初めてのオン

プログラム目次へ

表 3　講座での学び

	回答例
地域日本語教育における授業の在り方・学習者を意識した指導（15）	・地域での日本語の活かし方，学習者が拠点とする地域でその人らしく人生を歩めるという学習者に寄り添った言語教育の在り方が勉強になった。 ・学習者のニーズについて，多面的に分析する手法とその重要性を学んだ。実際に所属教室でも活用を試みている。 ・生活者としての外国人の実情を知った。今後，外国人が勤務先や地域社会とどのようにかかわればいいのか，日本語教師はどのように活動していけばいいのか，勉強になった。
自己の課題・目標発見（10）	・教え方や教えるべき内容そのもの等について自分が何も知らないことを自覚したこと ・模擬授業を経験して，自分の課題が明らかになった。これらを意識して指導することで，自分の指導力をアップしていきたい。
視野拡大（9）	・グループワークで考えを共有したり，アイディアをいただいて学びにつながった。 ・講座を通じて受講生の皆さんの考え方，経験，発想に触れることができ，自身の視野・発想を広げることができた。これを所属教室講師陣にも自分なりにフィードバックしていきたい。
日本語教育の新情報・知識獲得（6）	・色々なテキスト，その活用法，インタビュー分析，評価方法等，すべての項目がはじめて学習した事で，大変勉強になった。 ・どんどん新しい教材が出ていることがわかった。『みんなの日本語』を中心とした教材にばかり目が向いていたが，『つなぐにほんご』や『いろどり』のような場面シラバス，トピックシラバスの教科書を初めて見たり分析したりした。
オンライン上の技術（4）	・オンライン（模擬）授業やSlackに初挑戦できたこと ・オンライン授業に対しての抵抗感がなくなり自分からやってみたいという気持ちになった。
仲間づくり（1）	・共同作業をする仲間がいることがともて心強いことを体験できた。

ライン講座だったが，自宅で受講できることで，時間的な負担が軽減されたこと，他県の方々とも一緒に受講できたこと等，メリットがとても大きかった。オンラインでも話し合いの場を多く持てることがわかった」といったコメントが多く見受けられ，受講生は3県の同じ目標を持つ者同士が県を越えて集まれたことに大きな意義を感じていることがわかった。また，「420時間養成講座で習う日本語教育と，生活者としての外国人に対する日本語教育は大きく異なるように感じてモヤモヤしていたが，今回の講座を通じて，自分がどのように地域で日本語教育に携わりたいのか，将来像を少しずつ明確にすることができた」とのコメントからは，画一的な日本語指導ではなく，学習者の置かれている生活環境やニーズに十分配慮した指導の必要性を講座からくみ取ったことが読み取れた。

図1は，受講生の関心とその関連性を把握するために，オンライン講座後に行ったアンケート調査の自由記述部分全てをKH Coder3で分析したものである。「インタビュー，分析，難しい」，「もう少し，時間」といった困難さを示すクラスターも見られる一方で，「学習者，学ぶ，考える，ニーズ，重要」といった学習者を意識したものや，「自分，模擬授業，オン

プログラム目次へ

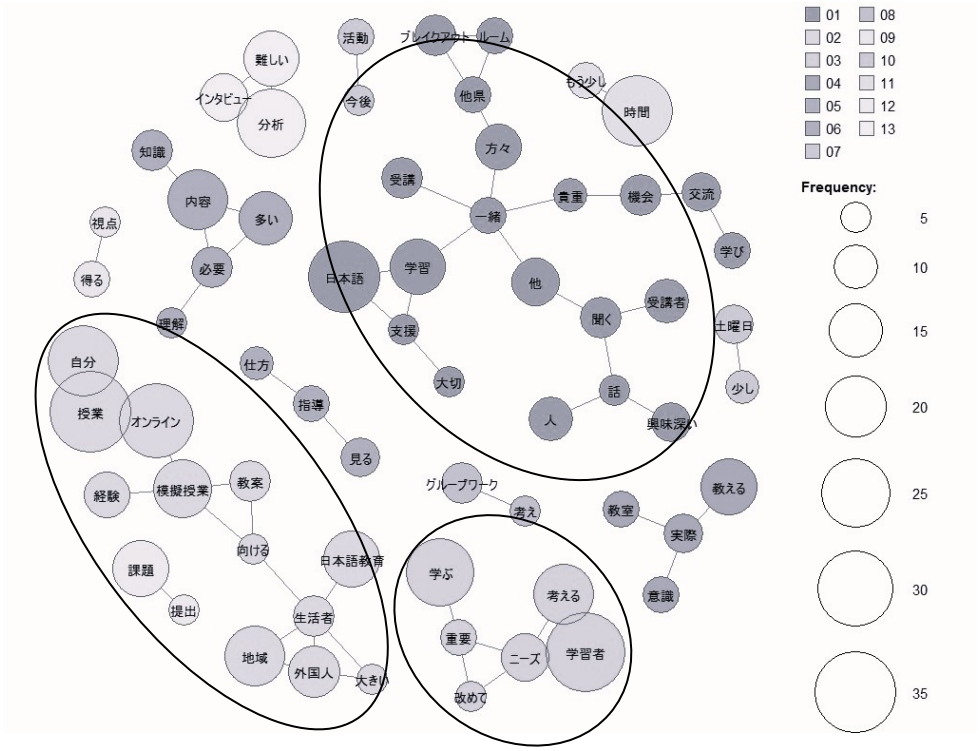


図１　テキストマイニングによる受講生コメント

ライン，授業，教案」といった自己の課題を表すもの，「交流，機会，方々，一緒」といった他の受講生との学びに関するクラスターが確認され，上述したアンケートの回答を概ね視覚的に裏付けている。

県別に行った対面実習に関しては，その形態・授業見学・他受講生からの意見・コメントに対し，高い評価が得られた。講師からのフィートバックで学んだこととしては，学習者自身に気づかせることの重要性，反復が定着につながること，講師の実際の経験に基づいたアドバイスや意見，指摘に加えて示された代案等が挙げられた。

他方，十分理解できていないこととして，学習者の日本語レベルの見極め，教師発話の調整力や練習活動のバリエーションのなさ等を内省するコメントが見られた。普段の日本語教室では，個人指導の形態で教えているため，クラス形式での授業実践等に慣れていない受講生も多く，また学習者の理解を確認せず授業を進める様子も見られ，教えるスキルの面でも実践的な指導が足りていない実態がコメントからも浮き彫りとなった。

以上から，今回の講座をとおし受講生は，一般的な日本語教師養成講座で習う内容とは異なる地域の現状に即した授業の在り方や，目の前の学習者に向き合う指導の重要性に対し学びや気づきを得たことがわかった。

4. 講座修了後のキャリア

講座修了後，それまでの仕事を継続している受講生もいるが，講座参加を機に新たな活

プログラム目次へ

動を始め，行動範囲を広げる受講生も現れた。岩手県では，NPO 日本語教室を立ち上げた人もいた。秋田県では，地域の日本語教室の代表となった人や，子どもの支援に携わる動きが見られた。これらの事例からは地域でのニーズ及び期待がいかに大きいかを知ることができる。山形県では，大学の補講教室に OJT として参加した人や，「なか東北」連携の参画者である NPO 日本語教師グループの下，更に鍛錬を積む人がいる。

「なか東北」連携では，講座を修了した受講生については一定の質の保証を受けた者として，各県・地域の国際交流協会に登録し，地域からの外国人日本語指導の要請があった場合，登録先を通じて紹介を受け，基本的に有償で担当するとしている。講座は地域でも反響を呼び，マスコミにも複数回取り上げられているが，この仕組みを経ての日本語指導例はまだ少なく，今後，関係機関や県民への更なる情報の徹底が必要である。

5. まとめ

2022 年度の「地域日本語教育専門人材養成講座」受講生へのアンケート調査から受講生の学びについて検証するとともに，その後の受講生の動向について述べた。講座により得たものも多くあったことが確認できたが，同時に質・量ともに十分なトレーニングが体験できていないことが浮き彫りとなった。地方において研修ができる実践の場作りや，地域日本語教育専門人材として活躍できる仕組みの認知と活用が今後の課題となった。散在地域での日本語教育の体制整備は，地方の喫緊の問題である。運営側の状況も各々異なるが，今回のような複数県での合同運営部分と独自運営からなる連携事業は，他地域でも参考になると思われ，地域を広げて連携を図っていきたい。

謝　辞

本研究は JSPS 科研費 23K0062401 の助成を受けたものです。ここに感謝の意を表します。

注

（1）共同通信の調査として，2023 年 9 月 17 日付山形新聞等に掲載された。

（2）3 県 7 者とは，岩手大学国際教育センター，国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科，山形大学学士課程基盤教育機構，公益財団法人岩手県国際交流協会，公益財団法人秋田県国際交流協会，山形市国際交流協会，特定非営利活動法人ヤマガタヤポニカを指す。

参考文献

（1）嶋ちはる・松岡洋子・今泉智子・内海由美子・仁科浩美（2023）「東北３県の連携による地域日本語教育専門人材養成講座における教育実習の役割―外国人散財地域の多様性と課題―」異文化間教育学会第 44 回大会抄録，東京都立大学，2023 年 6 月 10 日

（2）文化審議会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』

（3）文化審議会（2021）『日本語教育の参照枠 報告』

（4）文化審議会（2022）『地域における日本語教育の在り方について 報告』

移住地における外国人信徒の内的世界と日本語の意味付け

―東日本大震災被災者のライフストーリー―

松本美香子（早稲田大学大学院生）

1. 背景と目的

本発表では，被災経験のあるカトリック外国人信徒の語りにより，移住者はどのように日常生活で宗教行為を行い，日本語に意味付けを行っているのかを明らかにする。

近年，移住者の高齢化に伴う終末に関わる問題が起こっている（王 2022，高畑 2022）。日本語教育では，「生活者としての日本語」，「やさしい日本語」などが検討され，それらが医療や行政サービスなどの言語使用場面で活用されている。しかし，個人の内的世界に関与する段階までには至っていない。外国にルーツを持つ住民が，終末を迎えるまで移住地で充足した生を送るためには，個人の内的世界を支えられることが肝要である。個人の内的世界は宗教に影響を受けることがある。東日本大震災以降，災害時における宗教施設・団体と自治体との協働に向けた研究が行われている（稲場・黒崎 2013）。しかし，これらは宗教団体の果たす社会貢献を捉えるものであり，外国人信徒にとっての宗教的価値や意義は問わない。そこで，宗教団体に関りを持つ移住者の日本語での生活における宗教的な側面に対する研究が必要であると考える。

2. 調査概要

本調査協力者は，岩手県沿岸部に住む被災経験のあるフィリピン系カトリック信徒ローザ氏（仮名）である。ローザ氏は 1990 年代に初来日し，帰国後，結婚を機に再び日本へ移住した。本調査では，2023 年 3 月に 2 回（計 180 分），オンラインで半構造化インタビューを実施した。本インタビューは対話的構築主義によるライフストーリーを採用している（桜井 2018）。ライフストーリーにおいて，語り手は「語り」という営為を通じて，自己構築をめぐって聴き手と社会的交渉を行う。調査者である筆者もカトリック信者である。両者の対話を筆者が省察し，ローザ氏の内的世界を記述した。

3. 結果

本発表では，ローザ氏の語りから 4 つのテーマが抽出された（①自己表現としての日本語，②心身に危機をもたらしたもの，③教会と祈り，④日本語サポーター）。以下に分析結果を示す。なお，本文中の「」はローザ氏の発話であることを示す。発話番号は（）に入れて示す。さらに，語りの断片内の〔〕は発表者が加えた補足である。

3-1. 自己表現としての日本語

結婚を機に，再来日したローザ氏は，夫の両親と同居生活を始める。6 か月間，日本に滞在したことがあったが，生活で使用される日本語は「最初全然分から（45）」ず，自分か

プログラム目次へ

ら発話をすることはなかった。分からない言葉をメモして，後から調べた。何度も耳にする言葉を，少しずつ覚えていった。運転免許を持たないローザ氏は，買い物に出るにも家族の運転に頼らなければならなかった。日本語が通じるか不安だったため，家族に自分から話すことができなかった。何か月かすると，同じ地域に住むフィリピン人から市役所で日本語教室が開催されたと紹介された。以下は，ローザ氏の語りである。

ローザ氏：日本語全然分からなくて。〔中略〕だから「はい」と，にこにこしかできなかったから，だから絶対に勉強，日本語の勉強とか，誘われた時は「はい，行きます」っていう感じ。「絶対，行きます」って言ってて。だから，旦那さんに言ったら送ってもらって，何カ月か送ってもらってた。1 年ぐらいかな。（87）

免許取得後は，自分で運転し，この日本語教室へ通った。ローザ氏が通う教室では，退職直後の元教員の加藤氏（仮名）がボランティアとして教師を務めていた。ローザ氏にとって，日本語教室のある日が生活の「中心（97）」であり，「一番（97）」楽しかった。

ローザ氏：仲間と話する。自分の言葉で話してて，先生も構わないで，「いいよ，自分の言葉でしゃべってて，あと日本語も混ぜて」っていう感じだった。だから全部，先生も会いに行きたいし，その勉強も覚えたいし，仲間も一緒だから楽しい。（99）

ローザ氏はこの日本語教室へ 15 年通った。長期休みの際には，加藤先生宅でお茶会があり遊びに行った。誕生会や，日本の童謡のアクティブもあった。噂になることを恐れ，同郷人にも言えないような悩みも，加藤先生に対してであればローザ氏はすべて話せた。

ローザ氏：私がいろんな話が言うと，先生はいつも聞いてくれてて。何でも聞いてくれてるから，少し楽になってくる。たまにアドバイスもするから。アドバイスは，まだ日本語がまだ覚えてないっていうか，自分も伝えられないんだから，少し，「多分，勘違いとかもあるんだよ」っていう話で。でも，だから，私の気持ちはもっと日本語を勉強することは必要だなと思って。〔中略〕たまに笑ってる。泣いてる時もあって。先生と話すると，いつも楽になった，気持ちが。（235）

ローザ氏は，「先生は私にとっては親。私の親みたい，日本の親みたい（115）」と語った。加藤先生は，悩み事を話すローザ氏を「大丈夫だよ（121）」と常に慰め，「いつも明るく（255）」，「弱いところを見せない（259）」人だった。加藤先生とのかかわりの中で，困難を「乗り越えていく（251）」勇気と，自分の気持ちを日本語で表現することの必要性を意識した。ある時，加藤先生はローザ氏に次のような言葉をかけた。「ローザさんは，今は悩みの種を持ってる。〔中略〕でね。悩みの種は，何か起こる時は，もう，その種が少しずつ咲いてるんですね（251）」。インタビュー実施 1 年前に，加藤先生は亡くなった。

ローザ氏：お墓のところで，行った時ね。「もう，何で言わなかったの」って言ってて。

「今も，悩みの種は，もう咲いてるんだよ」って。もう，その後，咲いてるから，ちゃんと守ってやってる。（259）

ローザ氏は加藤先生が使用した比喩を記憶し，後年，故人の墓前で同じ比喩を用い，悩みを乗り越えたと返答した。ローザ氏は，インタビューの際に「先生がいなければ〔自分は〕もういない（237）」と語った。このようにローザ氏は加藤先生の支援を通して日本語を自己表現の手段として習得し，精神的な危機を乗り越えていった。

3-2. 心身に危機をもたらしたもの：姑の存在と東日本大震災の経験

14 年間，ローザ氏は子どもに恵まれず，不妊に対するプレッシャーを感じていた。その間，諸々の理由が重なっていき，姑との関係が悪化した。中でも，ローザ氏の記憶に刻まれていたのが，夫の家族の金銭トラブルに巻き込まれ，姑から暴言を吐かれたことだった。言われた日本語がはっきりとは理解できなかったローザ氏は，職場でもその言葉を反芻し，テレビで見聞きしていた語彙から推察し，気持ちが悪くなる。帰宅する気力がわかず，量販店の駐車場に止めた車の中で時を過ごした。心配した夫に宥められて帰宅すると，姑からは，その暴言自体がローザ氏の作り上げた嘘のように取り扱われた。当時，子どももおらず，ローザ氏は我慢することにした。さらに，先生に相談したことで，ローザ氏は気持ちを落ち着け，次の対応策を講じることができた。そして，家族会議ののち，ローザ氏は巻き込まれていた金銭トラブルから脱出することができた。しかし，出産後，姑との仲はさらに悪化し，「うつになりそう（191）」な時期があった。「自殺（191）」を望んだわけではないが，「いつ死んじゃおうかみたいな。死ぬみたいな感じになって（193）」いた。そして，夫に「自分が何かあった場合は，子どもをお願いします（191）」と言った。結局，舅のとりなしにより，義父母と別居することになった。

ローザ氏：「ちゃんと神様いるから」と思って，環境を変えて，「自分が生きないと子どもはどうする」っていう考え方もして。だから子どもは 14 年間で神さまからもらった子だから，大切にしないと，守らないといけないみたいな感じで。だから，「自分は死んだらどうする？」「子どもがかわいそうじゃないか」って自分で思ってて。多分，神様いるから，乗り越えたような感じでした。（195）

ローザ氏は，アパートを借りて，義父母との別居を果たした。神の存在により，夫と子どもとで暮らす生活を得た。しかし，姑から離れた僅か 6 か月，東日本大震災が起きた。ちょうど，ローザ氏がアパートで子どもを昼寝させていた時だった。

ローザ氏：すごい強かったから，その地震が。立てられないぐらい，アパートに立てられないぐらいで。だから子ども抱いて，「神様助けて」みたいな言ってて，「助けて，助けて」，多分，子どももびっくりして，何言ってるか分からないぐらいになってて，タガログで祈りっていうか，神様呼んでるような感じだったから。（161）

プログラム目次へ

アパートが崩れそうなほどの揺れの中，階下の駐車場へ行くと，心配した夫がちょうど帰宅していた。そのまま，まっすぐ山間部にある実家へ車で向かった。ローザ氏は，「神様助けて（165）」「何になるか分からないから，ずっといて（165）」「守ってください（165）」としか考えていなかったと言う。2 週間ほどは，情報もなく，誰とも連絡が取れなかったために，周りからは亡くなったと思われていた。たまたま教会で配給されている物資を取りに行った夫が，ローザ氏の仲間に出会い，再び連絡を取るようになった。

3-3. 教会と祈り

震災当初，外国人信徒の支援のために外国人司祭が被災地にある教会へ派遣され，巡回していた。

ローザ氏：やっぱりみんな祈り，祈りするっていう気持ちがあって，だからみんな教会に行って，みんなが来てるから，おしゃべりになって。（155）

ローザ氏は，幼少期から教会へ通っていた。しかし，結婚後は婚家への遠慮もあり，頻繁に通うことはなかった。それでも，恒常的に自分の部屋で祈りを捧げていた。定型文のある祈りを心で唱えることもあれば，自分の自由な言葉で神に語り掛ける祈りをすることもあった。ローザ氏は常に神に対して「心の中を全部言って（151）」，「心でつながっているような感じだった（153）」と語る。

ローザ氏：自分は神様を信じてるから，だからいつも〔背中を〕押してくれるとか。だから悩んでる時は，それで神様で呼んだりとか。（145）

夫の実家に戻ったものの，ローザ氏にとっては，被災の経験よりも姑との関係性の方が過酷であった。一時は避難所へ移ることも考えた。

ローザ氏：見るだけはもう，気持ち悪いぐらいになってるから。そのつらさが，あまり見たくない，声も聞きたくない，の気持ちで。だから，津波よりはそっちのほうが長く続いて。津波後は，教会に通うことにしたじゃないですか。で，その教会で，自分が落ち着くようにゆっくり祈って，自分が安心するっていうか，少し楽になってきて，おとなしくお祈りすると，落ち着いたような感じで。（267）

被災経験の困難からではなく，積年の姑からの抑圧的な態度に嫌悪感を抱く自分を落ち着けるために，教会に通うようになった。そんな折，教会の司祭からも，祈りの重要さを教えられた。家にいて姑から声をかけられると，まず心の中で神に助けを求めた。喧嘩が始まりそうになると，その場を離れた。祈りを繰り返すうちに，少しずつ自分の気持ちを抑えられるようになり，姑とも話ができるようになった。

ローザ氏：だから，神様はいつでも私は，声かけてた感じ。心の中でいるから，声かけ

ると落ち着くように。あとはやっぱり，神様がつくってくれた私が，いつもそばにいる気持ちがやっぱり，いるっていうか。（275）

震災をきっかけに，教会で英語やタガログ語での宗教儀礼が実施されるようになると，同邦人と共に祈りの時を持つようになった。また，教会の聖堂は，ローザ氏にとって，一人で祈る場としても機能していた。ローザ氏は，自分を造った神がいつも自分と共にいることを信じていた。日常生活で，この神と共に生きていた。

3-4. 日本語サポーター

コロナ禍の中，ローザ氏は日本人の知人から国際交流協会の日本語サポーター研修の誘いを受けた。ローザ氏は加藤先生のことを想い，自分も退職後，ボランティアとして活動するために研修を受けることにした。

ローザ氏：私，日本語は，日本に 1 年ぐらいは，そんな「はいはい，分かりました」って，通じるわけないと思うんで。だから，外人としての気持ちは，つながってないよっていう気持ちもある。つながらない。通じないような言葉があるかなと思って。だから，教えてもいいかなと思って。（313）

ローザ氏は，ミャンマー人とベトナム人の「実習生（293）」と共に働いている。職場では，「偉い人が日本人（303）」で，「普通の日本語でしゃべって（305）」いる。通じていないと感じると，後で二人になったときに「ところどころだけは教える（313）」と言う。ローザ氏によると，相手が「外人（315）」だと，通じないと「日本の人（315）」は笑う。ローザ氏は，それを見ると「気持ちがいやだ（315）」となると語った。

ローザ氏：いじめじゃないけど。でも，そんな感じじゃないですか。見せかけないけど，でも，聞くことは，いじめっていうか，少しやっぱりレベルが，「外人だから」っていうレベルで。だから，外人ですけど人間だよ。（319）

ローザ氏は，黙っているだけだと誤解されるが，ちゃんと返事をすれば馬鹿にされないと考えていた。そのために，「実習生がどこに行っても，（中略）しゃべれるように，自分の気持ちが伝えられるように（323）」，「通じるように言葉が教えられたらいいな（323）」と思っていた。そのために，日本語サポーターを志願し，外国人を「自然に助け（359）」たいと望んでいた。

4. 考察

ローザ氏の語りから，ローザ氏にとっての日本語の意味付けが変化していったことが分かった。ローザ氏にとって日本語は，まず，家庭での抑圧装置であり，ボランティア教師との関りを通して自己表現の手段となり，現在，日本で暮らす外国人を支援し，仲介する道具となっていった。心身の死の危機を経験したローザ氏の存在を支えていたのは，家庭

や教会での祈りの実践であった。ローザ氏にとって，祈りとは自己に内在する神への語りかけであった。ローザ氏の内的世界は，祈りという言語行為により実現していた。ローザ氏は，祈りによって神と個人的な関わりを持ち，内的世界を恒常的に保持していた。キェルケゴールは，自己に対する絶望を死に至る病とする（1939，p.39）。ローザ氏の場合，日常的に内的世界を保持することで，被造物としての自己を自覚し，神への信頼感を維持していた。そのため，心身の危機に直面した際，祈りにより絶望からの回避を図り，生きる勇気を得ていた。このように，ローザ氏の語りから，宗教的側面を持つ内的世界は，移住者が生きる上で，生の質に影響を及ぼす重要な価値を持つことが認められた。

5. まとめ

幼少期から教会へ通っていたローザ氏は，震災以前，婚家への遠慮から教会に頻繁に通うことは控えていた。日本語に不自由であったローザ氏は，家庭で恒常化したいじめにあった。ローザ氏は，ここで精神的な死の危機を経験した。彼女の慰めは，地域日本語教室のボランティア教師と交流することであった。ローザ氏は，出産後，うつの危機を越えて，義父母との別居を果たした。その 6 か月後，震災を経験した。彼女にとっては，被災経験という身体的死の危機よりも精神的な危機の方がより過酷であった。こうした心身の死の危機に直面したローザ氏は，常に神に祈ることで支えを得ていた。現在，ローザ氏は子育てをしながら職場の実習生と日本人上司との仲介者の役割を果たし，地域の日本語サポーターの研修に参加している。彼女が日本語を教えたいと思うのは，日本語が分からず，「はいはい」と言ってやり過ごすしかなかった自身の経験に基づく。

本発表により，従来の日本語教育の領域で取り扱われなかった移住者の内的世界が明らかになり，内的世界と日本語の関連への理解を深めることができた。これは，多様な背景を持つ人々と共に生きる社会を推進していく上で理解の基盤となる。今後は，移住者の宗教的言語環境の実態を調査していくことが必要である。

付記

本発表は公益財団法人上廣倫理財団の令和 4 年度研究助成を受けたものである。

参考文献

（1） 稲場圭信・黒崎浩行編著（2013）『叢書 宗教とソーシャル・キャピタル 4 震災復興と宗教』明石書店

（2） 王榮（木下貴雄）（2022）「外国人の高齢化　多文化共生社会の先にある現実海を越える遺骨　異国での最期をどう支えるか～異文化としての“終活”問題を考える～」『金城学院大学論集．人文科学編』18（2），187－206

（3） キェルケゴール（1939），斎藤信治（訳）『死に至る病』岩波書店

（4） 桜井厚（2018）『インタビューの社会学―ライフストーリーの聞き方』せりか書房

（5） 高畑幸（2022）「在日フィリピン人社会の現在―結婚移民の高齢化・単身化と日系人の多世代居住―」『西日本社会学年報』19（20），13－22.

外国人介護就労者向けの介護専門用語教材の掲載語の改訂

中川健司（横浜国立大学）・黄海洪（京都大学大学院生）・齊藤真美（日越大学）

1. 本研究の背景

1-1. 外国人介護就労者の多様化と介護福祉士国家試験受験のニーズ

介護分野の労働力不足を背景として，外国人介護就労者の受け入れは，2008 年のインドネシアからの EPA（経済連携協定）に基づく介護福祉士候補者の受け入れから本格化したと考えられる。その後 EPA 介護福祉士候補者（以下，EPA 候補者）は，フィリピン，ベトナムとその対象国を増やした。その後 EPA 以外にも，在留資格「介護」（2017 年），技能実習（2017 年），特定技能 1 号（2019 年）と受け入れの枠組みは拡大した。

EPA 候補者は，日本語研修を経て，日本の介護施設等で就労しながら介護福祉士国家試験（以下，「国家試験」）を受験することになる[注1]。また，在留資格「介護」を取得するには，介護福祉士の国家資格が必要であるため，国家試験受験が前提となる。一方，技能実習，特定技能 1 号については，国家試験受験は必須ではないが，本人のキャリア形成や現場のニーズ等により，この枠組みで就労している者の一定数が国家試験を受験する可能性がある。

1-2. 介護福祉士国家試験の概要と受験に必要な日本語力について

国家試験は年 1 回実施され，1 次試験（筆記：1 月）と，2 次試験（実技：3 月）からなる。1 次試験は 13 科目 125 問が出題され，合格するには以下の 2 つの規準を満たす必要がある[注2]。

ア　問題の総得点の 60%程度を基準として，問題の難易度で補正した点数以上の得点の者
イ　アを満たした者のうち，試験科目 11 科目群すべてにおいて得点があった者

外国人介護労働者の同試験の合格率であるが，EPA 候補者に関して言うと，出身国により違いがあり，第 31~35 回試験ではインドネシア出身の候補者（初受験者のみ）が 5 回平均で 42.8%，フィリピン出身の候補者が 42.0%，ベトナム出身の候補者が 91.6%となっている。

それでは，国家試験受験に向けて，外国人介護就労者は，どのような日本語を学ぶ必要があるのだろうか。大場（2017）は，第 22~27 回の国家試験で使用された文法・語彙項目の特徴を分析し，筆記試験には，旧日本語能力試験 1 級の文法項目は殆ど出現せず，2 級も限られた文法項目の出現である一方，名詞は級外が 1,757 語で 47.7%を占めており，専門語彙の頻出が予測されるとした上で，国家試験受験に向けた日本語学習に関して，文法は限られた項目を学習し，専門語彙を計画的に導入するのが効率的であると主張している。このように，国家試験受験に向けた日本語学習においては，高度な文法知識を得るよりも介護分野の専門語彙，言い換えると，介護専門用語を習得することがより重要であると言える。

プログラム目次へ

2. 発表者の研究グループによる介護専門用語教材の開発

上記の状況を受け，発表者の研究グループでは，EPA 介護福祉士候補者の受け入れ開始時より，外国人介護労働者の漢字学習，専門用語学習のためのオンライン教材を開発してきた。

2-1. 漢字学習ウェブサイト「介護の漢字サポーター」

漢字学習ウェブサイト「介護の漢字サポーター」は，介護福祉士国家試験の各科目で用いられる介護専門用語（例：「誤嚥性肺炎」）と二漢字語（例：「誤嚥性肺炎」中の「誤嚥」），単漢字（例：「誤嚥」中の「嚥」）を互いに関連付けて学ぶことができる。スマートフォンでの使用にも対応している。詳細は，中川他（2012）を参照のこと。

＜http://kaigo-kanji.com＞

2-2. 介護専門用語検索ウェブサイト「介護のことばサーチ」

上記の「介護の漢字サポーター」開発後，学習者が介護専門用語を簡単に検索できるような手段がないということで，介護専門用語検索ウェブサイト「介護のことばサーチ」を開発した。同サイトでは，学習者が，漢字，ひらがな，カタカナ，英語，インドネシア語で介護専門用語を検索できるように設計されている。詳細は，中川他（2014）を参照のこと。

＜http://kaigo-kotoba.com＞

2-3. 介護専門用語学習支援ウェブサイト「かいごのご！」

介護専門用語学習支援ウェブサイト「かいごのご！」は，候補者が支援者と学習状況を共有することを枠組みの中心とし，候補者の所属する施設単位での利用者登録を前提としている。介護専門用語および二漢字語が学習対象となっており，二漢字語の学習後に，国家試験の科目別に介護専門用語の学習に入る。これらの学習は，その語の意味を英語，インドネシア語，ベトナム語またはミャンマー語で答える 4 択の理解度確認クイズに繰り返し挑戦するという方法で行なわれる。候補者の学習の履歴や進捗状況はグラフ等の形で表示される。学習した介護専門用語の科目ごとの分布なども確認できるようになっており，候補者は毎日の学習ペースを意識できるため，進捗状況を把握しながら学習に取り組みやすくなる。また，こうしたデータを施設の支援者や他の候補者とも共有できるため，周囲から学習状況を気にかけてもらいやすくなる。詳細は，中川他（2017）を参照のこと。

3. 教材の掲載語の選定について

本章では，発表者の研究グループが，2-1~2-3 で述べた教材に掲載する介護専門用語のリスト（以下， 介護専門用語リスト）をどのように作成したのかについて述べる。開発教材では，国家試験受験に向けて優先的に学ぶべき語を扱う必要があるため，その観点で，以下の手順で介護専門用語リストを作成した。本サイトで扱う介護専門用語の選定方法は以下の通りである。詳細は，第一段階，第二段階の詳細は，中川（2016）を参照のこと。

第一段階：

A.『新・介護福祉士養成講座』全 15 巻（中央法規出版）の索引

B.『介護福祉士養成テキスト』全 12 巻（ミネルヴァ書房）の索引

C.『介護福祉士基本用語辞典』（エクスナレッジ）の各見出し語

上記 A~C を基に，①3 冊のうち 2 冊以上の文献で扱われている見出し語をまず採用し，②①でもれた見出し語のうち，A のみ，または B のみで扱われているものについては，国家試験に向けて学ぶ必要性が高いかどうかという観点でその分野の専門家に選別を依頼した。その結果，介護専門用語 2,138 語が選定された。この介護専門用語 2,138 語の旧日本語能力試験（以下，旧 JLPT）のレベル別割合は，級外 1964 語（91.9%），1 級 61 語（2.9%），2 級 85 語（4.0%），3 級 15 語（0.7%），4 級 13 語（0.6%）であり，級外のものが非常に多く，一般的な日本語教育ではカバーできず介護に特化した語彙学習が必要であることがわかる。実際の国家試験で用いられた語ではなく，上記の手順で扱う語を決定したのは以下の理由による。前述のように，候補者が EPA の枠組みで受験する第 24 回試験（2011 年度）から新カリキュラム準拠の国家試験に移行することが決まっていたが，教材の掲載語の選定時には，まだ新カリキュラムの試験は実施されておらず，旧カリキュラムの試験に基づくデータで新カリキュラムの国家試験に対応できるかどうかは不明であった。

第二段階：

新カリキュラム準拠の国家試験が 3 回（第 24~26 回）実施された時点で，国家試験に出現する語を抽出し，教材に追加する語を検討することとなった。この 3 回の試験について異なりで 2,596 語，延べで 7,880 語が抽出されたが，そのうち，旧 JLPT の級外のもののみを対象に検討した。まず，過去 3 回（第 24~26 回）全てで用いられた語は無条件に採用し，過去 3 回中，1 回，または 2 回用いられる語については，介護福祉の専門家にその選別を依頼した。検討の結果，介護専門用語として新たに 347 語を追加し，教材には，第一段階で選定したものを含め全部で 2,485 語を掲載することとなった。

第三段階：

第 28 回試験より新科目「医療的ケア」が追加されることとなった。その際，A と B に新たに追加された「医療的ケア」の巻の見出し語および C の見出し語を基に，第一段階と同様の手順を踏んだ。その結果，新たに 60 語が選定され，掲載語は合計で 2,545 語となった。

4. 教材の掲載語の改訂について

専門分野の知識は，研究や政策立案によって，新しい概念や方法が提示され，それに伴い，そこに出現する語にも変化が生じる。前述した第三段階の追加語は教科書と用語辞典に基づくものであり，新科目「医療的ケア」が追加された後，試験問題を反映した掲載語の更新が行われていない。また，国家試験は，「障害者差別解消法」「働き方改革」など，時事問題が毎年出題されている。学習者の専門性の維持および受験上のニーズに対応するためには，時代に合わせた改訂の必要性がある。

国家試験の試験回ごとに出現語彙にばらつきが見られること（中川，2015），そして第 28 回より新たに「医療的ケア」という科目が追加されたことを考慮すると，第 27 回以降の国家試験にはそれ以前とは出現語彙が異なる可能性がある。それは，3 で述べた手順で選定した介護専門用語リストは，新しい内容をカバーできていないということを意味する。そこで本研究では，介護専門用語リストをより効果的に学習者をサポートするため，介護専門用語リスト作成以降の第 27~33 回の 7 回分の試験の出現語彙を調査・分析し，リスト

に追加すべき新しい語彙を選定した。

医療分野の専門用語には，病名などを表す複合語が多く含まれ，その組み合わせも非常に多様である。日本語は分かち書きがされていない言語のため，一語という単位を正確に認定することは容易ではない。人による判断の場合は，その解釈によって語の結合関係や取り出される語単位が異なる。特に専門用語を正確に取り出すためには，専門知識が不可欠である。例えば「右片麻痺」の分かち書きは，「右片」+「麻痺」と「右」+「片麻痺」の二通りが考えられる。専門知識がなければ，「片麻痺」を一つのまとまりとして取り出すことは困難であると考えられる。

辻他（2018）によれば，掲載すべき専門用語の決定には，概念を絞り込み，トップダウン的に選定する方法と専門文書に出現する用語を候補として検討し，ボトムアップ的に選定していく方法がある。介護分野は学際的な側面を持ち，概念をトップダウン的に規定するのは現実的ではない。用語リストをより網羅的にし，新情報の発見につながることを目指し，本研究は，後者のボトムアップの方法で用語の選定を進める。

第 27-33 回試験の出現語彙の調査・分析および追加語の選定は以下の手順で行った。

① まず，対象となる 7 回の国家試験の問題を縦断的に収集し，テキストファイルとして保存した。テキストデータの前処理として，国家試験のテキストファイルのデータクリーニングを行った。具体的には，試験には英文や振り仮名,記号などのノイズが含まれているため，それらのノイズを取り除いた。次に，形態素解析器 MeCab（Version0.996）と新語・固有表現に対応する形態素解析辞書 mecab-ipadic-NEologd を用いて試験文章の分かち書きを求めた。介護用語には複合語として専門用語が多く存在している。佐藤他（2016）によれば，mecab-ipadic-NEologd は長い固有名詞や複合語に対する高い網羅性を有している。そのため，本研究では，MeCab のデフォルトの IPA 辞書の代わりに，mecab-ipadic-NEologd を辞書として採用した。国家試験には，連続する漢字からなる長い単語が多く含まれている。それらの語を抽出するために，解析結果を試験回次別にまとめ， 品詞が名詞の漢字語彙の頻度順リストを作成した。作成した頻度順リストから，文字数が三文字以上の複合語を抽出した。そのため，今回選定した用語は三字以上の漢字語彙に限定される。

② 抽出した長単位（文節から助詞などの付属語を取り除いたもの）の複合語のうち，既存の介護専門用語リストにない 1,263 語の介護専門用語が何回の試験に出現しているか分類，まず，3 回以上の試験に出現したものを追加対象とした。ただし，この中で「積極的」などの一般語や「入院中」「入浴後」のように単純な複合語と考えられるものは取り除いた。追加語の決定にあたり,一般語と複合語となる専門用語の区別をどうするかという問題が生じる。本研究では，一般語，専門用語の判断については，研究メンバー2 名の合議により行った。

③ 介護福祉の専門家 1 名が，②で一般語や複合語として取り除いた語が妥当か， 確認した。

④ ②・③で選定した語に加えて，2 回の試験に出現した語についても， 介護福祉の専門家が，既に掲載されている語彙との関連や，今後も出題されそうな語であるなどの観点で選定した。

⑤ 抽出した語の中には，より長い複合語の一部であって，結束性に欠ける名詞列（例：介護休業等育児）を除外した。その結果，図1の63語が追加語として選定された。この63語については，今後当該教材に追加する予定である。

社会生活　人間関係　介護福祉　支援計画　障害支援区分　溢流性　関節症　事業者　食事量　対象者　変形性　障害者差別解消法　協議会　不安定　水頭症　環境整備　睡眠時間　単独世帯　定年退職　正常圧水頭症　反射性尿失禁　慢性硬膜下血腫　咽頭期　危険性　契約書　口腔期　左半身　準備期　食道期　正当化　先行期　多床室　中等度　町内会　背臥位　満足度　五十音表　支援者　症候群　審査会　網膜症　経口摂取　人工透析　生活水準　全身清拭　入眠障害　発達支援　皮膚疾患　福祉計画　保険給付　洋式便器　介護事業　経済的負担　高齢者施設　被保険者証　合理的配慮　社会保障給付費　育児・介護休業法　信頼感　中程度　入退院　要介護　三世代世帯

図1　追加語63語（出現試験回の多い順）

結果として，三字漢語が31語，四字漢語が20語，五字以上の漢語が12語抽出された。「溢流性」「咽頭期」「背臥位」など，医療の専門知識がないと理解が難しい語が多く含まれている。

この63語を野村他（2017）で用いられた介護専門用語の属性ラベルで分類すると，「疾病」（例：正常圧水頭症）が8語，「食事」（例：口腔期）が6語の順で多く，これらに関連する内容の出題が以前より増えていることが示唆される。これより「医療的ケア」の科目が追加されたことへの対策とあわせて，特に「疾病」や「食事」に関連する用語や介護動作なども含めた理解が学習支援においてもより重要性を増していると推察される。

5. 今後の展望

国家試験の語彙変化を調査することは，試験のトレンド分析や新規トピックの検出などの情報分析において重要である。新出する専門用語の調査は，介護職に求められる新たな知見や社会的トレンドなど，新しい知識の発見につながる。今回選定した追加語は，「臨時一語（偶然にうまれ，すぐに消えていく語）」なのか，それとも，今後のトレンドを示すものなのかについて，時系列を追って検証していく必要がある。

今回の検討を受けて，選定された介護専門用語は，2で触れた教材に随時追加していく予定である。前述のように，国家試験は，試験回ごとに出現語彙にはばらつきが見られる（中川，2015）ため，今後も定期的に国家試験を対象に同様の検証を行う必要があると考えられる。それを通して，掲載語の充実を図っていく予定である。

今回の改訂は，追加語彙の検討に留まっている。実際，既存の用語が不適切であると見なされる場合，見直しも求められる。介護用語について言えば,例えば「痴呆」が「認知症」に，「廃用症候群」が「生活不活発病」に言い換られている。また，一部の現場では，「障害」を「障がい」に書き換える取り組みも行われている。これらの新しい情報を反映する

ためには，掲載語の定期的な更新が不可欠である。既存のリストの用語の書き換えや削除などの見直しは今後の課題としたい。さらに，語構成の観点から，形態素解析ツールの辞書に登録されていないものの抽出も今後の課題としたい。

注

(1) 『2023 年度版 EPA に基づく介護福祉士候補者受入れの手引き』p.43 <https://jicwels.or.jp/wp-content/uploads/2022/03/2023 年度版受入れ介護福祉士候補者手引き.pdf＞（2023 年 9 月 25 日閲覧）

(2) 公益財団法人社会福祉振興・試験センター <https://www.sssc.or.jp/kaigo/kijun/kijun_02.html>（2023 年 9 月 25 日閲覧）

参考文献

（1） 大場美和子（2017）「介護福祉士国家試験の筆記試験における文法・語彙項目の分析」『小出記念日本語教育研究会 25』, 5-19

（2） 佐藤敏紀・橋本泰一・奥村学（2016）「単語分かち書き用辞書生成システム NEologd の運用―文書分類を例にして―」『研究報告自然言語処理 (NL)』2016-NL-229（15）, 1-14

（3） 辻真太朗・谷川原綾子・福田晋久・谷川琢海・川眞田実・西本尚樹・小笠原克彦（2018）「テキストマイニングを用いた教科書からの専門用語の抽出―放射線技術学領域における用語集の更新に向けて―」『日本放射線技術学会雑誌』74（8）, 757-768

（4） 中川健司（2015）「介護福祉士国家試験カリキュラム変更に伴う使用語彙の変化に関する調査」『専門日本語教育研究』17（1）, 53-58

（5） 中川健司（2016）「漢字学習ウェブサイト「介護の漢字サポーター」で扱う介護専門用語の有効性の検証」『ときわの杜論叢』3, 41-53

（6） 中川健司・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎（2012）「介護福祉士国家試験向け漢字学習ウェブサイト　介護の漢字サポーター」2012 年度日本語教育学会春季大会予稿集, 9

（7） 中川健司・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎（2014）「介護専門用語検索ウェブサイト『介護のことばサーチ』試行版」2014 年度日本語教育学会春季大会予稿集, 377-378

（8） 中川健司・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎・野村愛（2017）「介護福祉士候補者のための介護用語学習支援ウェブサイト『かいごのご！』」『2017 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 362-366

（9） 野村愛・中川健司・角南北斗・齊藤真美・布尾勝一郎・橋本洋輔（2017）「専門用語の属性に着目した介護分野の語彙に関する分析－学習支援サイト『かいごのご！(仮称)』の開発に向けた調査－」『第 19 回専門日本語教育学会研究討論会誌』, 28-29

「就労者に対する日本語教師研修」における受講生の学び

―「プラットフォーマー」という概念をめぐって―

堀井惠子（武蔵野大学名誉教授）

1. 研究背景と研究目的

厚生労働省「外国人雇用状況」の届出状況によれば，2022 年 10 月末時点で国内に滞在する外国人労働者数は 182 万人を突破し過去最高記録を更新した。外国人労働者の増加に伴い，就労者に対する日本語（以下，SJ）教育のニーズが高まっている。品田(2022)は，「就労者に対する日本語教育は企業との協働により外国人材の現場参加を促進，支援するものであるべきである。そのためには教師の関心を言語から行動に移し，教育方法を従来型から自律的な学習をサポートする「参加促進・支援型」に変える必要がある。」と述べている(p.51)。また，近藤・品田他は，「SJ 指導者 Can-do Statements」(1)を開発し，指導者に求められる力を可視化しているが，そこには，「企業の活動の概要が理解できる」「企業のニーズに合わせた研修デザインができる」などが含まれている。一方，SJ 教師の育成は需要に追い付いていないと指摘されており，また,「企業との協働」による SJ 教育の実践報告や，SJ 教師研修に関する研究もまだ少ない。

筆者は，現職日本語教師を対象とした「SJ 教師研修」の運営に 2020 年度より 3 年間携わり研修内容を検討してきた。研修では，受講生が SJ 教育の経験はほとんどないが日本語教育歴平均 13 年余の現職日本語教師であったことから，2021 年度より「多様な就労現場と協働しそれぞれのニーズに応じた日本語教育プログラムを実践する日本語教師」を，コーディネーターよりも就労現場に一歩踏み込んだ存在として「プラットフォーマー」と名付け，その概念をめぐり，SJ 教育における教師の役割について，様々な研修科目と並行して受講生同士で考えあってきた。

本研究では 2022 年度の研修受講生への課題「プラットフォーマーとは何か」についての研修前，研修後の回答記述(2)を分析し比較，研修によってその理解がどのように変化したかを考察した。

2. 研修の概要

本研究の対象となった研修は，令和４年度文化庁日本語教育人材の研修プログラム普及事業「就労者に対する日本語教師（初任）研修」において，武蔵野大学が採択されビジネス日本語研究会が運営協力をした「ビジネス日本語研究会の知財を活用した就労者に対する初任日本語教師のための研修普及事業」である。北海道/東北，北陸，南関東，東海，近畿，九州/沖縄の 6 ブロックを対象地域に，2022 年 10 月 8 日から 12 月 17 日までの（11 月 26 日を除く）毎週土曜日 10 回にわたり，対面実習の 1 回以外はすべてライブ・オンラインで行われた。受講資格は，日本語教師の資格を有する，初級・中級・上級のすべての教授経験を有する，受講に必要なオンライン環境を整えることができる，であった。

プログラム目次へ

研修の目的・ねらいは，「ステークホルダーをつなぐプラットフォーマーの育成」とし，研修の特徴は，①この分野の専門家による理論と実践を，就労日本語教員には特に必要であると思われるアクティブラーニングで学ぶ（事前・事後課題を含む），②ライブ・オンラインでどこからでも受講可能，あわせて ICT 力も身につける，③Zoom のブレイクアウトルームを活用したグループ活動を頻繁に取り入れ，また，オンライン懇親会も開催し，受講生同士のやり取り・ネットワークの機会をもつ，④現職教員である受講生の協働による PDCA を 3 回繰り返す実習（うち，対面実習 1 回）では，SJ 教育の実践力とともに，相互コメント力，自律学習力も高める，⑤これまでの研修修了生が立ち上げた「修了生の会」による学びの継続（ビジネス日本語研究会とのコラボ），前年度修了生から講師・スタッフを採用し，研修の普及を図る，であった。研修内容は，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）改訂版の「就労者に対する日本語教師【初任】研修における教育内容」を網羅したものに，いくつか独自のものを加えた表 1 に示したものである。

表 1　研修の内容

回	内容
1	開講式・オリエンテーション，実習について，就労者に対する日本語教育
	外国人の就労現場の現状・施策
	コースデザイン演習，業種・職種別ニーズ分析
2	就労者の多様性，言語背景など
	キャリア支援・就労準備
	職場におけるトラブル，日本人社員への教育・助言
3	コースデザイン演習・デザインの方法
	就労者のための教材・リソース
4	就労のための e ラーニング，ICT
	オンライン授業実践
5	就労者の異文化受容・適応
	異文化調整・ケース学習ワークショップ
6	キャリア支援インターンシップ
	評価，フィードバック方法，自律学習・内省
	コースデザイン演習　企業内，業種・職種別ニーズ分析
7	キャリア形成のための目的別指導法
	実習準備　タスク型学習，ピアチェック
	PBL
8	オンライン，マイクロティーチング
	ネットワーキング
9	対面実習
10	オンライン実習
	振り返りとまとめ・閉講式

なお，研修の詳細については，以下のサイトに報告書が掲載されている。
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/jinzainokenshu_boshu/pdf/93905001_01.pdf

3. 研究方法

2023 年度の研修の受講生は一般受講生 44 名に加え，研修運営を目指す育成受講生が 6 名いた。本研究のデータは両者を合わせた 50 名のものである。表 2，表 3 に受講生の所属，年齢を挙げている。SJ 研修とあって，フリーランスの受講生も多い。平均年齢は 48.42 歳であった。また，前述したように，平均日本語教育歴は 13.02 年であるが，25 年を越えるものが 7 名いた。

表 2　受講生の所属

所属	人数（人）
フリーランス	11
日本語学校専任	7
日本語学校専任以外	8
大学専任	5
大学専任以外	4
企業（うち＋フリーランス 3）	6
専門学校専任	1
専門学校専任以外	2
高等専門学校専任	1
その他	5
計	50

表 3　受講生の年齢

年齢（歳）	人数（人）
65 以上	2
60–64	5
55–59	12
50–54	8
45–49	8
40–44	3
35–39	7
28–34	5
計	50

研修では，各科目毎の事前課題・事後課題のほかに，研修開始前と修了後にもいくつかの課題を設けた。その一つに，研修のキーワードでもある「プラットフォーマー」について「プラットフォーマーとは何のことか，今の考えをお書きください。（100 字程度）」がある。「プラットフォーマー」については，研修のプログラム実施委員会でその概念を検討し研修内で使用することを確認，講師会でも趣旨を伝え，研修内ではオリエンテーションや実習をはじめ，各科目の中でキーワードとして触れていた。本研究では，受講生 50 名の上記課題についての研修前の記述 4880 字と研修後の記述 5278 字を比較，テキストマイニング(3)によるワードクラウドでも検討した。

3. 結果

研修前の記述には，耳慣れない用語として，「よくわからない」としながらも，辞書で調べた内容から類推した以下があった。

・IT 用語で事業者と消費者を結ぶ場を提供するのがプラットフォーマーであるということです。これを外国人人材に置き換えると，外国人人材と彼らの就労先である企業を結び日本語教育の面での問題提起や支援などを行う日本教師もプラットフォーマーであると言えます。

・プラットフォーマーとは 一般的にはGAFAなどネット上の各種サービス基盤提供企業であり，就労者に対する日本語教育においては，現場の具体的ニーズに沿った一連の教育活動（開発・実践・評価）をデザインし実践できる人材であると考えます。
・日本語教育におけるプラットフォーマーとは，日本語教育の専門家である我々が，日本語教育に関わる様々な分野のステークホルダーに関わり，新しいネットワークや基盤を作り育てることで，自らの知見やキャリアも高めながら，社会の多様性，柔軟性を高めて，より良い日本の未来につなげていく役割を果たすことです。

図１は研修前の記述のワードクラウドであるが，テーマのプラットフォーマーのほかは外国人就労者，日本語教育などが見られる。

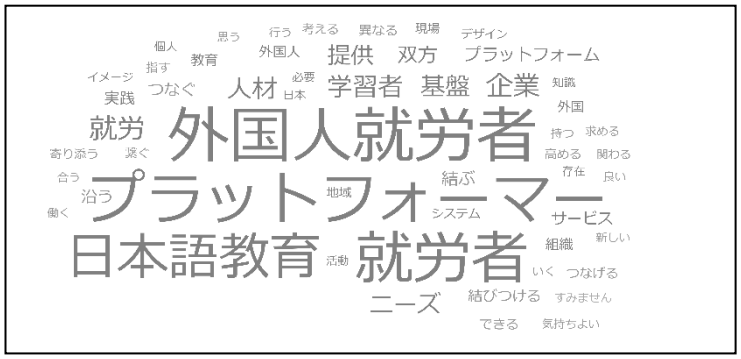


図１　研修前記述のワードクラウド

一方，図２は研修後の記述のワードクラウドであるが，研修前のワードクラウドにはほとんど見られない「ステークホルダー」「学習者」「つなぐ」が，重要度の高いスコアとして表れているのに対し，「日本語教育」の重要度が研修前と比べ，少し，小さくなっていた。

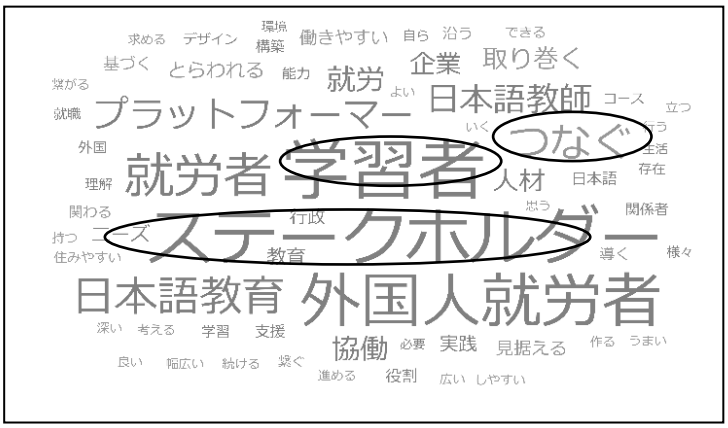


図２　研修後の記述のワードクラウド

プログラム目次へ

研修後の記述には,

・従来の日本語教師の枠を超えて，学習者の SJ に関わるステークホルダー（学習者，企業，自治体，日本語学校など）を有機的につなぎながら，SJ 教育を実践する人
・日本語学習者とそれを取り巻く企業，大学，日本語教育関係者に対して十分な理解を持ち，互いの意見や利害関係を上手に調整しながらそれぞれにとってメリットある形となるよう物事を進めていくことのできる存在
・ステークホルダーが能動的に他の立場のステークホルダーと協働し，課題解決を行うことのできる場をデザインできる。その為に課題に対するステークホルダーが誰であるかを理解し，どう協働的に課題解決を行うかをデザインし，ステークホルダーの協働的課題解決についての適切なファシリテートができる。

のように，学習者だけに寄り添うのでなく，ステークホルダー主体ともいえる視点のある記述がみられ，また，各自の記述に具体化が見られた。研修を通じて「プラットフォーマー」という概念に触れることによって，SJ 教育における「就労現場との協働」についての理解が深まったと考える。

4. 考察

日本語教育歴平均 13 年余の現職日本語教師の受講生たちは,初級から上級への主に文型積み上げによる一般的な日本語教育や JLPT, EJU 対策，また，アカデミック・ジャパニーズなどには熟練しているが，そこでのステークホルダーは，主に，学習者と教育機関のみであることが多い。一方，SJ 教育においては，日本語使用現場（職場）となる企業や機関などステークホルダーとなるものが多様となる。したがって，今後増えていくであろう SJ 教育を行うためには，プラットフォーマーという概念で考えた「多様な就労現場のステークホルダーと協働しそれぞれのニーズに応じた日本語教育プログラムを実践する日本語教師」であることを理解することが重要となる。その理解を深めることは，現職者を対象とする SJ 研修の目的の一つとなるのではないだろうか。

研修後の全体振り返りには以下の記述があった。

・今後日本語教師に求められてくる能力は，日本語をわかりやすく教えられることだけでなく，企業や日本人に対し的確な提案や助言ができ，学習者の能力を引き出し，両者をうまくつなげられることだと学びました。そしてその能力を発揮するためには，教師の主体性が何より大切なのだと感じました。企業や学習者に求められるがまま動くのではなく，彼らに足りないこと，必要なことは何かを自分で考え，必要なことを推し進めていく力がなければ社会を変えていくことはできないと思いました。
・それまではある意味，不可侵に近いと思われていた企業側の考え方やあり方などについても，もっと積極的に関わるべきだという考えに変わった。学習者と企業のニーズにあった学習を提供するのはもちろんのこと，その学習成果を企業側に理解してもらえるように学習者の学習評価や寸評を書くことから，日々の連絡，報告の中で相談が

できる関係性を構築していくことが大切と考えるようになった。以前も『わかりやすさ』という点は留意していたが，関係構築を意識するようになり自分自身の言動が以前と異なってきているという感覚がある。

現在準備が進められている，認定日本語教育機関の教育課程編成のための指針（案）(4)「就労の分野」にも，「企業，雇用主等の職場や産業界のニーズ，当該課程の対象とする学習者の学習目的や特性，また，就労探索，希望する業種や職種への送り出し，就労継続， キャリアチェンジ等の段階における特性への視点も取り入れながら，必要となる日本語能力の向上を目指し，適切かつ独自性のある教育内容を工夫し，実施すること」が盛り込まれているが，現状の多くの日本語教師の意識との間には，少なからぬギャップがあるのではないだろうか。

本研究では，現職者を対象としたSJ研修において，プラットフォーマーという概念を用い，従来の日本語教育に加える視点の理解が深まったことを報告したが，「プラットフォーマー」の定義についてはさらに精緻化する必要があると考える。また，研修ではSJ教育の実践にあたって教育方法を従来型から自律的な学習をサポートする「参加促進・支援型」に変えるために必要なアクティブラーニングについて，実習を中心に実践力を養成してきた。現職者を対象としたSJ研修には，プラットフォーマーの視点とアクティブラーニングの実践力が重要であると考えるので，後者については改めて，研究として発信をしたい。あわせて，現職日本語教師へのSJ研修が今後も発展的に実施されることを期待する。

注

(1) SJ指導者Cando-statements
https://www.bpcts.org/sj%E6%8C%87%E5%B0%8E%E8%80%85cds/ （2023.6.22閲覧）

(2) 受講生の研修内の課題などの記述の研究への使用については研修開始時に同意書を得ている。

(3) ユーザーローカル テキストマイニングツール（ https://wordcloud.userlocal.jp/ ）使用

(4) 認定日本語教育機関 教育課程編成のための指針（案） 令和５年９月２６日 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第121回）資料４-1

参考文献

(1) 厚生労働省(2022)「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（令和４年10月末現在）
https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_30367.html(2023.6.1閲覧)

(2) 品田潤子(2022)「日本語教育の現場で求められる対応力 ： 就労者の現場を中心に」『日本語教育』181，51-65

(3) 文化審議会国語分科会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」（報告）改訂版

通常の学級に在籍する日常会話に不自由のない JSL 児童の語彙理解と支援について

―小学校国語教科書の物語教材に現れる「オノマトペ」をとおして―

山近佐知子（横浜国立大学大学院生）

1. 背景と研究動機

近年，学校における外国につながりのある児童・生徒が急増している。小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説の総則では「児童が日本語を用いて学校生活を営むとともに，学習に取り組むことができるよう，一人一人の日本語の能力を的確に把握しつつ各教科等や日本語の指導の目標を明確に示し，きめ細かな指導を行うことが大切である。」と当該児童の日本語能力の的確な把握や指導の工夫の必要性を示している。筆者が勤務している神奈川県は外国につながりのある児童・生徒が全国で２番目に多い県であり，令和４年度の神奈川県の調査では公立小・中学校における日本語指導が必要な児童・生徒は 6,892 人に上る。しかし，そのような数字の上だけでは見えない，学校の学習で困り感を抱いている JSL 児童・生徒は，一体，実際にはどれだけいるのであろうか。

そう感じたのは，こんなことからである。これまでの学校現場の経験やある公立小学校の通常の学級でボランティアをしていた経験の中で，日本語の会話は全く日本語母語児童と変わらずよくできる JSL 児童たちであったが，国語の物語学習をしていたとき，日本語を母語とする児童には当然分かっているようなオノマトペを理解できずに近くにいた筆者にこっそり質問してきたことが何度かあった。国際教室に在籍する JSL 児童なら教師はその理解の困難さを容易に推測できるが，このように「通常の学級に在籍する日常会話に不自由のない JSL 児童(1)」（以下「通常学級 JSL 児童」と称す）については，流暢に日本語を話すことができるがゆえに，日本語指導の対象にもなっていない。そのため，教師は「日本語母語児童と同様の理解ができるのではないか」と考えがちで，彼らの困り感は教師にとって見えにくく，ついつい見落として，そのまま授業が流れていってしまうことも多いのではないかと考える。

そこで，これまでなかなか注目されていなかった「通常学級 JSL 児童」に焦点を当てていくことも必要なのではないかと考えた。一般的には，カミンズの BICS と CALP という問題だけで JSL 児童の学習上の困難さを解決されてしまうことも否めないのであるが，例えば日本生まれ・日本育ちで日本語を流暢に話し，勉強も日本語母語話者よりできる児童でさえもちょっとした言葉が分からないことが見られるのである。オノマトペは日本語学習者にとって，学習の力だけでは解決できない感覚的なものが大きく影響している語彙である。まさに前述した児童たちの質問はオノマトペであったことからも，学習する上で必要な教科書のオノマトペをとおして彼らの語彙理解を見ていくことは重要であろう。

プログラム目次へ

2. 先行研究

JSL 児童に関する先行研究は数多くあるが，「通常学級 JSL 児童」に絞った先行研究はほとんど見つからない。関連する研究としては，次の３つがあげられる。バトラー後藤（2011）は，英語についての調査であったが，英語母語児童とネイティブ並みに日常会話に不自由のない英語学習児童の読解力の比較調査をした結果，語彙に関する項目で大きな違いがあったことを報告している。また，西川・青木・細野・樋口（2015）は，日本生まれ・育ちの JSL 児童の和語動詞の産出について量的に調査し，JSL 児童とモノリンガル児童に差があること，そして JSL 児童は学校場面で用いられることの少ない動詞・用法の産出が弱いことを明らかにした。中石・酒井・佐治・今井（2020）は，「日常会話に問題がない」という条件で選定した JSL 児童と日本語母語児童の「語彙の深さ」の習得について研究し，JSL 児童の学習面の課題として，学力の土台となると考えられる推論能力において課題があるということを明らかにした。さらに，西川らは，日本生まれ育ちの JSL 児童について次のように述べている。「表面的にはモノリンガルの子どもと変わらない日本語力を持っているように“見える”ことも多く，（一般的には）日本語指導の対象として考えられることはほとんどない。しかし，（中略）実際の教育現場でそのような JSL の子どもたちを長年見てきて，『モノリンガルとは，日本語力において何かが違う』『意外と“簡単な”日本語を知らない』と感じることがしばしばあった。」というように，日本語母語児童と変わらない力を持つ JSL 児童について日本語母語児童との違和感を指摘している。以上のように，「JSL 児童」という一括りにするのではなく，「日本生まれ・日本育ち」のような，いわゆる「日本語会話に不自由のない JSL 児童」については，いくつか課題があることが明らかにされているものの，まだ解明されていないことが数多くあるのではないかと考える。

また，「国語教科書」や「オノマトペ」に関わる先行研究も数多くあるが，本研究に特に関連するものとして次の３つがあげられる。村山（2019）は，「JSL 児童にとって最も理解困難なのは国語の物語の読解である。」と述べており，王（2019）は，「オノマトペは国語教科書の教材の中でも物語に多く出現する」ことを述べている。また，坂口（1995）は，「日本語学習者にとって，オノマトペは，習得の難しい語彙であるといわれている。」と，指摘している。これらのことから，JSL 児童が苦手としている国語教科書の物語教材にはオノマトペの出現率も高く，彼らの学習支援のためには，国語教科書の物語教材に頻出するオノマトペについて把握しておくことが必須であると考えるが，教科書の物語教材に的を絞ったオノマトペを切り口とした研究は，管見の限りほとんど見られない。

3. 研究の目的

研究の目的は，次のとおりである。これまであまり注目されていなかった日常会話に不自由のない「通常学級 JSL 児童」に焦点を当て，彼らの語彙理解とその効果的な学習支援方法を明らかにしていく。１節で述べた筆者の経験を踏まえ，JSL 児童にとって国語の物語学習でのつまずきの要因の一つがオノマトペとも考えられることから，国語教科書の物語教材に出てくるオノマトペをとおして彼らの語彙理解をみていく。また，その際「日本語母語児童」や「国際教室 JSL 児童」と比較しながら両者との違いや共通点を探っていくことで目的に迫る。授業で国語の物語教材を扱う際，教師が「通常学級 JSL 児童」の語彙理

解やオノマトペ指導の注意点を意識し，また，教材作成のヒントとする等，本研究が授業改善の一助となることができればと考える。

4. 研究の課題

課題は大きく３つ設定した。

「課題１」：国語教科書の物語教材にオノマトペはどのように現れているか，また，どのようなオノマトペが「主要」なのか。

「課題２」：「通常学級 JSL 児童」はどのようなオノマトペに困難を感じているのか，また，「日本語母語児童」や「国際教室 JSL 児童」と意味やイメージ理解にどのような違いがあるのか。

「課題３」：「通常学級 JSL 児童」が物語教材において抱えている理解の困難なオノマトペについて，どのような学習支援方法が効果的か。

5. 研究の方法

まず，現在神奈川県で採択されている２社の物語教材について，オノマトペの語数と出現回数を調査し，国語教科書の物語教材に出現するオノマトペの全体的な傾向を掴んだ。その中で，出現頻度の高いオノマトペを洗い出した（課題１）。次に，「課題１」を受け，出現頻度の高いオノマトペから作成した２つの調査問題を【調査１】【調査２】として全学年対象に実施した。【調査１】（調査人数 332 人）は，「通常学級 JSL 児童」が物語教材のどのようなオノマトペに困難を抱えているのかについて，また，【調査２】（調査人数 242 人）は，どのようにオノマトペの意味やイメージを理解しているのかについて，「日本語母語児童」や「国際教室 JSL 児童」と比較しながらみていった（課題２）。最後に，「課題２」で実施した調査の結果から誤答の傾向が高いオノマトペ 16 を選び，「例文」「４コマまんが」「映像」の３つの学習支援方法を使って，３年生と６年生（調査人数 150～170 人）を対象に，どのようなオノマトペにどのような学習支援方法が効果的なのかを調査した（課題３）。

6. 結果について

6-1. 課題１の結果について

物語教材のオノマトペの異なり語数は 467 で，出現回数は１回～44 回であった。擬態語・擬情語・擬音語・擬声語の４つの種類別では，一番多いのが擬態語，一番少ないのが擬声語であった。大きなくくりにして擬態語と擬音語で比較してみると，擬態語が 76.2%，擬音語が 23.8%で約４分の３が擬態語であることが分かった。

「主要オノマトペ」の調査については，異なり語数 467 のうち，特殊なオノマトペ(2)61 を除いた。次に，１回～４回しか出てこない出現頻度の低いオノマトペは全体の約 47％を占めていたのでそれらを除き，５回以上のものを出現頻度の高いオノマトペとして「56」のオノマトペに絞りこみ，それらを物語教材における「主要なオノマトペ」とした。

6-2. 課題２の結果について

【調査１】【調査２】の結果は，次の３つのグループに分け考察した。「A：国際教室 JSL 児童」「B：通常学級 JSL 児童」「C：日本語母語児童」である。結果は，点数化して集計し，学年別・種類別・回答方法別・単語別などの観点でみていった。ここでの種類別の結果は，擬態語の数が多いため，擬態語を「擬態語１（動き・形・模様・手触り）」と「擬態語２（身体感覚・状態・程度）」として分け，擬音語・擬態語１・擬態語２・擬情語の４種類で集計した。

6-2-1.【調査１】について

【調査１】の結果について述べる。通常学級 JSL 児童は会話も流暢にでき，一見，日本語母語児童と同等の理解力もあると考えられがちであるが，図１の学年別の結果のグラフに表れているとおり，「B：通常学級 JSL 児童」（実線）と「C：日本語母語児童」（破線）の両者を比較すると，どの学年においても少なからず差があり，両者が同等ではないことが分かった。図２は，オノマトペの種類別の結果のグラフである。「B：通常学級 JSL 児童」（実線）と「C：日本語母語児童」（破線）を比較すると，４つの種類の中で「擬音語」が一番「C：日本語母語児童」との差が大きくなっていることが分かった。続いて，図３は回答形式別のグラフである。選択肢によって回答するものでは，「B：通常学級 JSL 児童」（黒）と「C：日本語母語児童」（波模様）とあまり差がなかったが，記述式のものは日本語母語児童との差が大きいことが分かった。

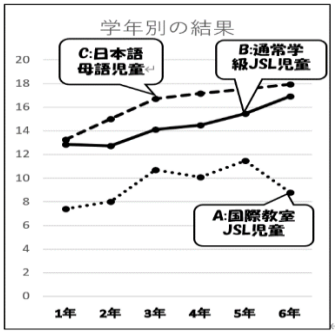


図１　学年別の結果

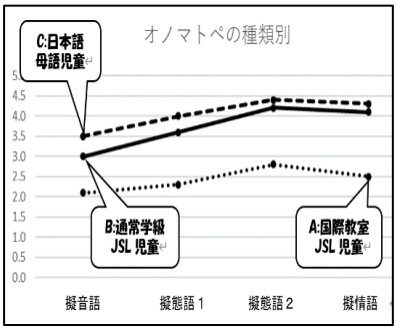


図２　種類別の結果

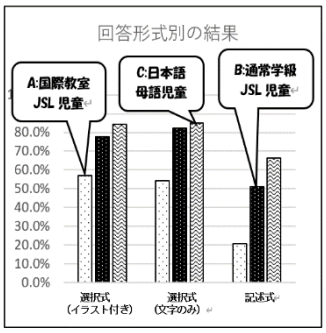


図３　回答形式別の結果

また，オノマトペの単語別グラフ（図４）でみてみると「B：通常学級 JSL 児童」（実線）は「C：日本語母語児童」（破線）と理解の傾向は似ていたが，正答率の低い７つの単語のうち４つ（「ひゅうひゅう」「ゆらゆら」「しっかり」「わくわく」）が記述式の回答形式のものであったことから，JSL 児童は「産出」で明らかな差が出てくることが分かった。

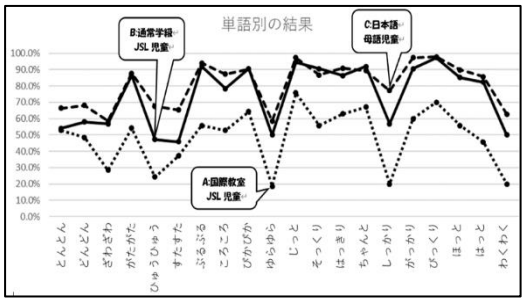


図４　単語別の結果

プログラム目次へ

6-2-2.【調査２】について

【調査２】の結果について述べる。オノマトペを聞いてイメージができるかどうかについては，「A：国際教室 JSL 児童」はオノマトペのイメージがあまり固まっていないが，「B：通常学級 JSL 児童」と「C：日本語母語児童」はその言葉を聞くとどんなイメージかが固まっている結果となった。しかし，いくつかのオノマトペでは，「B：通常学級 JSL 児童」は「C：日本語母語児童」の理解と少し異なっているものがあった。一例をあげると，「ころころ」の転がる速さでは「C：日本語母語児童」は「速い」イメージがほとんどであったが，「B：通常学級 JSL 児童」は「速い」と「遅い」の回答が割れる結果となった。また，本調査では「どこでオノマトペを見たり聞いたりしたか」というオノマトペの習得環境についても併せて調査した。「B：通常学級 JSL 児童」は「テレビ」「ユーチューブ・インターネット」「本」「教科書・授業」が高く，特に「ユーチューブ・インターネット」と「本」は「C：日本語母語児童」の値を上回っている。「B：通常学級 JSL 児童」は，本を読んだりインターネットをしたりと，自ら働きかけることができる力はあるが，個人で行う一方向の活動から見聞きしていることが多い。それに対して「C：日本語母語児童」は「テレビ」の次に「会話」が多く，複数で行う双方向の活動というところに違いが感じられる。

6-3. 課題３の結果について

各種類のオノマトペ（擬音語・擬態語・擬情語）とその最適な学習支援方法は何かについてみていった。３年・６年ともクラスごとに別々の支援方法を用い，筆者が作成した教材で学級担任の先生に指導していただいた。「事前チェック」より「事後調査」「遅延調査」の方が難易度が高い作りになってしまったので，難易度が高い「事後調査」の数値が「事前チェック」より上がっていた場合は，効果があったとみなすことにした。

対象児童全体の傾向について「事前チェック」から「事後調査」を比較してみると，「課題２」の結果から擬音語は JSL 児童にとって最も困難なものであることが分かっていたが，擬音語についてはどの方法でも効果が見られない結果となった。擬態語については，例文や映像を用いた場合効果が見られた。擬情語については，事後調査では，どの支援方法でも一定の効果が伺えた。また，「B：通常学級 JSL 児童」のみを取り出し，各学習支援方法と単語別の結果をみると，擬態語や擬情語において（「わくわく」を除く）「映像」の学習支援方法に効果がある傾向が見られた。他にも「B：通常学級 JSL 児童」は，事後調査では「４コマまんが」や「映像」の学習支援で「C：日本語母語児童」を上回るものも多かったが，遅延調査では「C：日本語母語児童」に逆転されるという特徴も見られたことから，定着に課題があるということが考えられる。

7. まとめと今後の課題

「通常学級 JSL 児童」は，一見，日本語母語児童と同等の理解をしているのではないかと表面上誤解されてしまう面も考えられるが，実際には，オノマトペ理解について日本語母語児童と比較すると少なからず差があり，特に「擬音語」の理解は日本語母語児童との差が開いた。教師は授業をする上でこれらのことを意識し，たとえ流暢に日本語を話すこ

とができる通常学級 JSL 児童でも，擬音語のオノマトペが出現したときには注意していく必要があるのではないかと考える。また，選択肢の問題では日本語母語児童との差はあまりなかったが，「記述すること」になると差が出てくることが分かった。これらは，国際教室 JSL 児童と同様の傾向である。また，学習支援方法については，擬態語や擬情語において「映像」支援が効果的ではないかと考えられる。やはり，実際のものに近い「映像」を見せることは理解するのに大きな助けとなる要素であることが分かった。

今後の課題としては，次のようなことがあげられる。「課題３」で今回選んだ学習支援方法は，「例文」「４コマまんが」「映像」というどれも２次元で一方向のものであった。頭の中では理解できるかもしれないが，客観的なもので実感が伴わない。「課題２」で行った【調査２】の習得環境について，「B：通常学級 JSL 児童」と「C：日本語母語児童」との違いは「個人で行う一方向活動」と「複数で行う双方向活動」であったことから，学習支援方法も，ロールプレイや劇など双方向にやりとりがある３次元的なものを取り入れ，実感を持たせながら学習していくことがもっと必要だったのではないかと考える。また，今後は，擬音語の効果的な学習支援方法や学習したものを定着する方法も探っていきたい。

注

(1) 「通常の学級に在籍する日常会話に不自由のない JSL 児童」については，ここでは日本生まれや日本育ち，あるいは，長期間にわたる日本滞在等で日本語指導を必要としない JSL 児童とする。

(2) 「かぷかぷ（笑う）」などの作者が独自に作ったオノマトペを指す。

参考文献

(1) 「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説」総則編 pp. 116

(2) 王思閎（2019）「小学校中高学年用国語科教科書に見るオノマトペ使用―学年およびテキストジャンルの影響の解明と汎用的オノマトペの抽出―」『コーパスと文体論のインタフェース 2018 発表論文集』pp. 29-45

(3) 坂口昌子（1995）「教科書にみえるオノマトペ」『奈良教育大学国文:研究と教育』第 18 巻 pp. 26-49

(4) 中石ゆうこ・酒井弘・佐治伸郎・今井むつみ（2020）「JSL 児童の語彙の深さと推論能力・学力の関係 - 認知科学の観点から - 」科研報告書

(5) 西川朋美・青木由香・細野尚子・樋口万喜子（2015）「日本生まれ・育ちの JSL の子どもの日本語力―和語動詞の産出におけるモノリンガルとの差異―」『日本語教育』160 号 pp. 64-78

(6) バトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か―教科学習に必要な言語能力』三省堂

(7) 村山勇（2019）「JSL 児童のためのイラスト付きリライト教材の作成と授業実践―小学校国語の物語教材を中心にして―」

謝辞

本稿は横浜国立大学大学院教授橋本ゆかり先生のご指導を賜り，心より感謝申し上げます。

大学院留学生のキャリア形成過程に関する探究的研究

―人的・物理的環境と心理的課題を中心に―

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

1. はじめに

本発表の目的は，大学院留学生のキャリア形成過程における課題の一端をインタビュー調査により明らかにすることである。

国内の大学院は，「2040 年を見据えた大学院教育のあるべき姿」（文部科学省 2019）において，高度知識集約型グローバル社会を牽引する「知のプロフェッショナル」の育成機関として位置づけられており，学部留学生の大学院進学やダブル・ディグリー制度等による優秀な大学院留学生の受入れを重要課題としている。学部留学生は過去 5 年間の前年度比較において，COVID-19 の影響で 9.4％増から 10.9％減と大幅に変化し，2020 年から 2022 年まで減少傾向にあった。一方，大学院留学生は 8.2％増から 0.1％減と増減幅が狭く，2020 年に減少したのみで堅調に伸びている。今後も継続的な増加が見込まれ（独立行政法人日本学生支援機構 2023），高度の専門知識を有する「知のプロフェッショナル」としての大学院留学生に対する日本社会の期待は高い。

大学院生や学部生のキャリア形成支援では，その別に関わらず，学生の価値観やライフキャリアを踏まえたワークキャリア支援が求められる。その上で，学部留学生とは異なる問題や課題を有する大学院留学生には，その特徴に配慮したキャリア形成支援が必要であると考えられる。しかし，大学院留学生のキャリア形成過程に関する研究は端緒に就いたばかりであり，今後の検討が期待される。そこで，本研究では，大学院留学生のキャリア意識とキャリア形成過程における課題の一端を明らかにし，そのキャリア形成支援の在り方について検討する。

2. 用語の定義

本研究における「キャリア」とは，「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖，及びその過程における自己と働くことの関係付けや価値付けの累積」（文部科学省 2006，p. 3）と定義する。キャリアには職業等の他，「働くこと」に関わる社会的立場や家族内の役割等，人生における様々な立場や役割が含まれる。そのため，人生の役割全般と職業に関わる役割を区別する場合は，前者を「ライフキャリア」，後者を「ワークキャリア」と呼ぶ。また，「キャリア形成」とは，発達の観点からキャリアを捉えた「キャリア発達」（文部科学省 2006，p. 3）の概念を踏まえ，「個々人が自己の知的，身体的，情緒的，社会的な特徴を一人一人の生き方としながら，生涯において様々な立場や役割を遂行していくこと」とする。

プログラム目次へ

3. 調査協力者と分析方法

本研究の調査協力者は，国内高等教育機関における大学院修士課程，または博士(後期)課程に在籍する外国人留学生 8 名である(表 1)。まず，これら 8 名に対して，80 分から 100 分にわたるキャリア形成に関する半構造化インタビューを実施した。半構造化インタビューの主たる問いは，(1)日本語学習を始めたきっかけは何か，(2)国内大学院に留学した目的は何か，(3)大学院での研究及び留学生活はどうであったか，(4)大学院修了後のキャリアについてどのように考えているか，(5)大学院での研究及び留学生活におけるキャリア形成上の学びは何か，(6)大学院での研究及び留学生活におけるキャリア形成上の困難は何か，(7)大学院留学生に対して必要なキャリア支援は何か，という 7 点であった。それらの収録データをもとに文字化資料を作成し，調査対象者が自身のキャリアについて語っている部分を抽出し切片化した。切片化した部分をコーディングし，ラベリングを行った。類似概念についてはより抽象度の高い概念によってラベリングし，整理した。

表 1　本研究の調査協力者

対象者	国・地域	学年	専門分野	進路
A	中国	博士 1 年	教育学	博士課程修了・国外大学就職希望
B	中国	博士 2	言語学	博士課程修了・国外大学就職希望
C	中国	博士 3 年	教育学	博士課程修了・国外大学就職希望
D	中国	修士 1 年	国際学	修士課程修了・国内企業就職希望
E	中国	修士 2 年	アートデザイン	修士課程修了・国内外進路未定
G	台湾	修士 2 年	情報工学	修士課程修了・国内企業就職内定
H	マレーシア	修士 2 年	国際関係学	修士課程修了・国内企業就職内定
I	ブラジル	修士 2 年	経済学	修士課程修了・国内企業就職内定

4. 分析結果

本分析の結果，「Ⅰ物理的環境課題」「Ⅱ人的環境課題」「Ⅲ心理的課題」という 3 種の課題と 11 の下位カテゴリー，42 のサブカテゴリーが抽出された（表 2)。

「Ⅰ物理的環境課題」とは，大学院留学生が在籍する教育機関の組織やシステムに関わる課題である。具体的には，修士課程での時間的制約の中で研究，生活，進路決定をせざるを得ない状況から生じる「(1)時間的制約と就職活動の遅れ」，キャリア支援組織からの情報の量と質が不十分であるという「(2)就職活動情報の不足」，学内の多様なコミュニティの閉鎖性に対する違和感を表した「(3)大学コミュニティとの距離感」[1]である。

「Ⅱ人的環境課題」とは，主に私的な人間関係に関わる課題である。具体的には，既存の友人関係に満足している日本人学生が留学生との新たな関係作りに消極的だという「(4)人間関係作りの困難」，友人が多ければ得られるはずの非公式情報が得られないという「(5)人的情報不足」，論文の執筆や進路決定において友人の相互支援が期待できないという孤独感を示した「(6)人的支援不足」である。

「Ⅲ心理的課題」とは，大学院留学生が自身のキャリア形成に関して抱える不安や焦燥感である。具体的には，「(7)キャリア意識の希薄さ」，「(8)日本語能力に対する不安感」，「(9)アイデンティティの揺らぎ」，「(10)ワークキャリアに対する不安」，「(11)専門分野に関わるジレンマ」である。これらの中で現状に対する不安を表しているのは，これまで主

プログラム目次へ

体的にキャリアについて考えた経験がないという「(7)キャリア意識の希薄さ」，生活や論文執筆のための日本語能力の不足や，自身の日本語能力が日本社会や企業が求めるレベルに及ばないという認識等から生じる「(8)日本語能力に対する不安感」，英語プログラム生や科目等履修生(研究生)[2]といった立場にいる大学院留学生の「(9)アイデンティティの揺らぎ」である。一方，「(10)ワークキャリアに対する不安」と「(11)専門分野に関わるジレンマ」は，将来に対する不安と言える。不安の対象が現在か将来かという違いはあるが，どちらも大学院留学生の自己効力感の低下や心理不安に繋がる課題であり，看過できないと考えられる。

表 2　本研究において抽出されたカテゴリー

課題	カテゴリー	サブカテゴリー
Ⅰ物理的環境課題	(1)時間的制約と就職活動の遅れ	①論文執筆時間の確保　②アルバイト時間の確保　③就職活動時間の確保　④就職活動開始時期の遅れ　⑤授業と研究の両立
	(2)就職活動情報の不足	①学部生優位の情報提供　②わかりにくい情報内容　③就職活動に関する説明不足
	(3)大学コミュニティとの距離感	①同国人コミュニティの利点と欠点　②サークル・クラブの閉鎖性　③個人主義，④同級生の国籍の偏り
Ⅱ人的環境課題	(4)人間関係作りの困難	①既存コミュニティとの関係性の強さ　②関係性を作る時間と必然性の不足　③授業以外の人間関係作りの困難　④大学外での人間関係作り　⑤日本人との距離感の難しさ
	(5)人的情報不足	①友人からの情報不足　②研究生活・進路に及ぶ弊害
	(6)人的支援不足	①一人で選択する進路（就職・進学・帰国）　②一人で執筆する修論　③解消できない孤独感
Ⅲ心理的課題	(7)キャリア意識の希薄さ	①他者依存の進路決定　②社会的評価に基づいた進路選択　③日本と異なるキャリア観
	(8)日本語能力に対する不安感	①教員や同級生との意思疎通の困難　②日常生活の困難　③論文執筆における日本語不安　④日本人との直接的コミュニケーション機会不足から生じるコミュニケーション不安　⑤収集できない就職情報　⑥就職における日本語能力偏重　⑦学外教育機関での日本語学習　⑧日本語能力評価に対する懸念　⑨目標の曖昧さに起因する日本語能力　⑩日本語能力を保持するための職業選択
	(9)アイデンティティの揺らぎ	①英語プログラム留学生の立場の曖昧さ　②軽視される科目等履修生(研究生)　③日本語能力に起因するアイデンティティの揺らぎ
	(10)ワークキャリアに対する不安	①社会人になることに対する不安　②社会経験の少なさに対する不安　③日本社会で自立することに対する不安　④留学生が希望職種に就けるのかという不安　⑤日本の企業文化に対する懸念
	(11)専門分野に関わるジレンマ	①企業の需要がない専門性　②専門を生かした仕事への就職可能性

5.　考察

表 2 は，調査協力者それぞれの語りから抽出された課題をカテゴリー化した結果である。調査協力者の価値観や性格，それまでの生活経験等によって，課題と認識しているものが異なっている。たとえば，日本語能力に対する不安は多くの調査協力者が指摘していたが，自身の日本語能力について漠然とした不安を抱える者がいる一方，日本人学生と交流する場を積極的に広げ，日本語能力を高めた者もいる。また，日本語能力より自身の専門性や

スキルを重視していた者もいる。大学院留学生は年齢が高く，就業経験があるなど生活経験が豊富なこと，専門性が高いこと，自身のキャリアに対して自覚的な者が多いことなどから，その抱える課題には多様性・個別性が見られ，学部生より個別最適化された支援が必要になると考えられる。

一方，調査協力者の多くが指摘した(1)から(8)のような共通課題もある。これらの課題からは，人や情報から孤立し，自身の日本語能力やキャリア，論文作成等に対する不安を抱える大学院留学生の実態が窺われる。このような孤立感を改善するには，生活環境の近い日本人学生や留学生との相互交流を促進する必要がある。さらに，(7)から(11)の課題は，結果として自己効力感の向上や低下に繋がる。自己効力感の高低は進路を選択する上でも，その後のワークキャリアに関わる「キャリア自律」（寅丸 2023）を実現する上でも重要であると考えられる。このことから，大学院留学生の自己効力感に影響すると同時に，主体的に自身のキャリアを創造していく人生の基盤ともなり得るキャリア意識，知識・能力，アイデンティティ，経験等をいかに豊かにしていくのかが大きな課題になると言える。

つまり，大学院留学生のキャリア形成過程において，「Ⅰ物理的環境課題」に対しては，いかに環境を整えるか，「Ⅱ人的環境課題」に対しては，いかに人と繋げるか，「Ⅲ心理的課題」に対しては，主体的にキャリアを創造していくための基盤をいかに豊かにしていくのかが課題になると考えられる。

さらに，環境との相互作用の中で人間発達がなされる（ブロンフェンブレンナー1996）とすれば，「Ⅰ物理的環境課題」と「Ⅱ人的環境課題」は「Ⅲ心理的課題」に影響していると言える。多様な課題に対応するためには，大学院留学生を取り巻く物理的・人的環境を整えつつ，心理的課題の解決に向け，大学院留学生一人一人に深く寄り添っていく姿勢が求められる。

課題に対する改善・解決方法の例としては，「Ⅰ物理的環境課題」に対しては，大学院進学の早い時期から，キャリア教育等の場を利用してキャリアに対する意識づけを行ったり，大学院留学生に絞った情報をわかりやすく伝えたりすることが重要である。また，学内コミュニティへの参加に困難を感じている新入生のために，コミュニティへの参加やコミュニティ作りの仕掛けを作るという方法もある。

「Ⅱ人的環境課題」に対しては，バディ制度や言語交換等を利用して日本人学生や留学生同士の相互交流を促進し，論文執筆や進路選択の際は，そこに関わる教職員や先輩の支援を気兼ねなく得られるようなシステムが求められる。「共に学び生活している」という実感が得られれば，大学院留学生の孤独感を軽減できると考えられるからである。

「Ⅲ心理的課題」に対しては，まずキャリア意識と日本語能力を向上させる必要がある。キャリア意識の向上を図るには，就業に関わる知識・能力を高めると同時に，現実に就業経験を持つことが重要である。将来に対する漠然とした不安を払拭するためにも，アルバイトやインターンシップ等の機会を利用して，現実の就業経験，社会経験を重ねることが期待される。一方，日本語能力を向上させる支援としては，たとえば，アカデミック・ライティングの能力を向上させるためのサポート・システムの構築や既存システムの改善，コミュニケーション能力を向上させるための日本人学生との共修・交流機会の創出等が考えられる。本研究の調査では，大学院留学生が特に論文執筆と日本語母語話者とのコミュ

プログラム目次へ

ニケーションに困難を抱えていることが示された。このことから，研究と生活で必要な日本語能力の向上が必須であると言える。キャリア意識と日本語能力の向上，それらを踏まえた就業経験の蓄積があれば，自己効力感が高まり，将来に対する不安を軽減することが可能になると考える。

6. まとめ

本発表の目的は，大学院留学生のキャリア形成過程におけるキャリア意識と課題の一端をインタビュー調査により明らかにすることであった。調査協力者に半構造化インタビューを試みた結果，3 種の課題と 11 のカテゴリー，42 のサブカテゴリーが抽出された。以上から，次の点が示唆できる。(1)大学院留学生には個別最適化された支援が必要である。(2)「Ⅰ物理的環境課題」に対してはいかに環境を整えるか，「Ⅱ人的環境課題」に対してはいかに人と繋げるか，「Ⅲ心理的課題」に対しては，いかに主体的にキャリアを創造していくための基盤を豊かにしていくかが課題と言える。(3) 大学院留学生を取り巻く物理的・人的環境を整えつつ，心理的課題の解決に向け，大学院留学生一人一人に深く寄り添っていく姿勢が求められる。

大学院留学生のキャリア形成過程には，学部留学生とは異なる課題が存在している。キャリア形成支援を行うには，その詳細を検証しつつ，具体的な改善・解決策を実施していくことが必要である。今後は，本研究の調査協力者の枠を広げ，大学院留学生のキャリア形成過程に関する探究をさらに進めていきたいと考える。

付記　本稿は JSPS 科研費 19K00747 及び 23K00615 の助成を受けている。

注

(1) 大学コミュニティとの距離感は，大学の規模や理念，教育姿勢等により異なっている。インタビューでは，大学院留学生のコミュニティへの参加について，自律性を求める大学側と大学の支援を希望する大学院留学生の「ずれ」（寅丸他 2019）が観察された。

(2) インタビューの調査協力者の中には，研究科の科目等履修生(研究生)を経て，正規の大学院生になった者がいた。自身の過去に関する語りの中で，非正規生である科目等履修生(研究生)は「微妙な立場」「忘れられる存在」として語られていた。

(3) 複数の調査協力者は，留学当初，教員や研究科内の学生と日本語コミュニケーションが円滑にできず，自己効力感が低下したと語っている。また，進路を主体的に選択していない調査協力者の中には，自身の進路選択に自信が持てず，キャリア意識が希薄な者もいた。自己効力感の高低は進路を選択する上でも，その後のワークキャリアに関わる「キャリア自律」(寅丸 2023)を実現する上でも重要であると考えられる。

参考文献

(1) 独立行政法人日本学生支援機構(2023)「2022(令和４)年度　外国人留学生在籍状況調査結果」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2023/03/date2022z.pdf（2023 年 9 月 10 日）

(2) 寅丸真澄，江森悦子，佐藤正則，重信三和子，松本明香，家根橋伸子（2019）「留学生のキャリア意識とキャリア支援の「ずれ」を考える―日本語学校・短大・大学（首都圏・地方）の留学生の語りから」『言語文化教育研究』16，240-248.
(3) 寅丸真澄(2023)「留学生のキャリア自律支援としての日本語教育―持続可能なキャリアを実現するエンプロイアビリティからの一考察」『早稲田日本語教育』34，1-13.
(4) ブロンフェンブレンナー，U.（1996）『人間発達の生態学：発達心理学への挑戦』（磯貝芳郎・福富護訳）川島書店.
(5) 文部科学省（2006）「キャリア教育推進の手引き―児童一人一人の勤労観，職業観を育てるために―」
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/21career.shiryou/honbun/koumoku/1-05.pdf（2023年9月10日）
(6) 文部科学省(2019)「2040 年を見据えた大学院教育のあるべき姿―社会を先導する人材の育成に向けた体質改善の方策―」中央教育審議会大学分科会
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/02/18/1412981_001r.pdf（2023年9月10日）

オンライン授業におけるディスカッション練習で生じた「沈黙」から探る学習指導

藤浦五月（武蔵野大学）・宇野聖子（京都大学）
桑野幸子（武蔵野大学）・佐々木馨（武蔵野大学）

1. はじめに

コロナ禍以降,Zoom などを使ったオンラインでのミーティングや交流機会等が日常化している。大学の授業は多くが対面に戻っているものの,授業で行われるプロジェクトやグループ活動の相談を行う際,授業時間外に Zoom などオンラインツールを活用する場面も見られるようになった。このようなコミュニケーション手段の変化とそれらを用いたコミュニケーション機会の増加により,多くの学生が対面でもオンラインでも話し合えるスキルが求められるようになったといえる。一方で,オンラインでのディスカッションは,「メンバーが黙ってしまうと話し合いが進まない」「沈黙が長い」「いつ話し始めていいかわかりづらい」など,学生からも戸惑いの声が寄せられるようになった。また,オンライン授業でブレイクアウトルーム機能などを使って話し合いをさせる場合,様子を窺うには教員は各ルームに入室する必要があり,全体の状況を把握することは難しい。こうした新たなツール・機会の登場により生じる課題に対応し,より良い授業を行うためには,実態把握と課題の分析が必要となる。今回は特に,オンラインでのディスカッションによる「沈黙」に注目して調査を行った。

2. 先行研究

沈黙は,コミュニケーションの中で多様な役割を担っている。種市（2014）は,沈黙は話者交替だけでなく,沈黙者の意図や感情を表現する手段にもなり得ることから,沈黙を 6 つに分類した。Sacks, Schegloff & Jefferson（1974）および Levinson（1983）が提示した沈黙の 4 つの分類である,同一発話者の発話間に生じる「ポーズ」,話し手が次話者を指名せずにターンを終わらせ,次話者が自らターンをとる際に現れる「ギャップ」,特に発言権を求めずその後に続く発話のない「ラプス」,指名された次話者がターンをとるまでに生まれる「意識的／限定的沈黙」に加え,種市（2014）は,新たに,聞き手による沈黙がターンとして構成される「ミュート」,現在の話者が発話交替が起きるまで沈黙によりターンを継続する「リンガー」という 2 種類の分類を加えた。本研究ではこの沈黙分類に基づいて沈黙の特徴を探った。種市（2014）では,一つの発話について複数の種類の沈黙の可能性について検討されており,沈黙に名前をつけて厳密に振り分けることを意図していない。本調査においても,カリキュラム全体の 10 秒以上の沈黙についてカウントは行うが,種市の分類についてはカウントを行うことを目的とせず分析観点として扱う。対面であれ,オンラインであれ,発生した沈黙に対し,どのように沈黙が生じ,沈黙にどう対処しようとしているかは深く議論されていない。今回得られた 10 秒以上の沈黙がオンライン特有のものであるかまでは

プログラム目次へ

断定できないが,まずはオンラインで見られた状況について整理・分析することで,対面で同様の課題を行ったときと比較する際に役立つと考えられる。

また,中井（2003）は,話者交替の議論について先行研究を概観し,ターンの受け継ぎの表示について言語的ターン表示と非言語的ターン表示にまとめている。非言語的な要素として,視線や身振り,笑いや呼気音などが挙げられている。オンライン環境下ではこれらの情報の受け取りに制限があることも考えられる。そのような状況下において,学習者がどのように困難を乗り越えていくかを調査する必要もあるだろう。本調査は初回データのみの分析であるが,今後の調査の足掛かりとしたい。

3. 目的

本調査の目的は,オンラインで行われたディスカッション授業における沈黙を観察・分析することで,長時間の沈黙が生じる要因や学習者の抱える困難点を明らかにすることである。オンライン環境下におけるディスカッションで生じる沈黙を整理することで,対面時との違いや特徴を今後比較する際に役立つと考えられる。これからの社会においては,対面・オンラインの双方の話し合い機会が増えることが予想される。本調査を行うことで,どちらの場合にも必要とされるスキル,それぞれの場において求められる特有のスキルなどを整理し,教材開発や学習指導検討に寄与したい。

4. 実践概要と方法

4.1 実践概要

初年次における「日本語１」は 4 学期制の各学期で,ディスカッション,プレゼンテーション,レポート,レジュメの書き方などを学ぶ。ディスカッションは 100 分×14 コマ（100 分 2 コマ連続・7 週間）で行われた。ワークには,表現を練習するワークと,表現や振る舞いがもたらす影響・効果について話し合うワークがある。各ユニットの最後にはトピックが提示され,ディスカッションを行う。ビデオによるグループ・個人の振り返りも行う。本実践は,オンライン授業（Zoom）で実施された。クラスサイズは 1 クラス約 20 名である。

4.2 実践テキストとワーク内容

本実践テキストは,宇野・藤浦が学生の悩みをもとに作成した。学期を通して,「話し合って何かを決めるためのスキル」を伸ばすことを目的とした。初回授業では,グループ名を決めるタスクを課し「話し合って決める体験」をする。そして,各ユニットで表現やスキルを学び,最後に異なるトピックで練習をする。

表１　本実践教材のユニットとワーク（7 週目はテスト）

ユニット	ワーク
1.　まずは話してみよう	話し合いの体験, 振り返りなど
2.　話し合いについて知ろう	話し合いで難しい点, 困った行動と影響について考えるなど
3.　話し合いの第一歩！意見を言う練習をしよう	立場と理由を明確にして伝える, 似た意見に付け加える, すぐに答えられない場合の対処など
4.　自分の経験やよく知っていることをもとに意見を	自信があるとき／ないときの伝え方, 一般

プログラム目次へ

言おう	化しない伝え方, 他者の発言の促し方など
5. 結果・利点を加えて提案しよう	利点の伝え方, 賛成できないときの伝え方, 話の進め方など
6. 意見が対立したときも, 前向きに話し合おう	異なる意見の伝え方, 指摘されたときの応対の仕方, あいづち練習
7. テスト	テスト（トピック：お疲れ会の企画）

4.3 分析方法

カリキュラム全体では,録画データの 10 秒以上の沈黙推移に注目した。10 秒以上の沈黙頻度を調べて長時間の沈黙がどのように増減しているか調査した。また,詳細分析では,ディスカッションに関するスキルを全く学んでいない状態である初回授業の振る舞いに注目した。初回のディスカッションで生じた沈黙について,種市（2014）の沈黙の分類に基づき,特徴と困難点について検討した。

5. 結果と考察

5.1 10 秒以上の沈黙推移

ここでは,カリキュラム全体に渡り 4 つのトピックに関するデータ結果（学生からの許可が取れたもの）を提示する。グループのサイズは 1 グループ 4〜5 名である。

表 2 各練習におけるトピックと沈黙

授業週	トピック	チーム番号	全体の長さ	10 秒以上の沈黙箇所（10 秒以上の沈黙合計）
1	グループ名	1	20:26	12 箇所（644 秒）
		2	19:22	13 箇所（531 秒）
		3	12:18	7 箇所（578 秒）
		4	6:33	3 箇所（54 秒）
2	旅行計画	1	14:59	7 箇所（242 秒）
		2	18:04	4 箇所（455 秒）
		3	12:28	4 箇所（94 秒）
		4	12:06	2 箇所（52 秒）
		5	13:08	3 箇所（57 秒）
		6	10:54	なし
6	ゲストスピーカー	1	15:12	1 箇所（30 秒）
		2	14:52	2 箇所（40 秒）
		3	9:28	なし
		4	19:07	1 箇所（10 秒）
		5	13:01	なし
		6	15:36	なし
7	お疲れ会企画	1	15:53	3 箇所（37 秒）
		2	15:58	2 箇所（34 秒）
		3	12:05	なし
		4	16:10	なし
		5	14:24	1 箇所（12 秒）
		6	19:15	なし

初回授業では,30 秒以上のラプスやミュートが 14 箇所（4 グループ合計）観察され,対処困難な沈黙場面を多く抱えていることが窺えた。授業の回を追うごとに 10 秒以上の沈黙箇所が減少した。一方,ゲストスピーカーとお疲れ会企画は,沈黙は少ないが,担当教員から「ゲストスピーカーを決める話し合いは深まらなかった」という声が複数あった。これらの声からも,沈黙が少ないことが即ち良い話し合いであるとは断定できない。本発表では,初回時（トピック：グループ名）の沈黙と困難点についての分析を行うため,沈黙の多少と

議論の深まりについては本発表では扱わないが,今後の分析課題としたい。

5.2　沈黙の観察

初回授業では,「まずは話してみよう」という活動で,長期休みについて報告をすること,メンバーの近況など共通点を見つけてグループ名を決めるという活動を行なっている。今回は 10 秒以上の沈黙を対象としており,初回データ（トピック：グループ名）を観察すると,種市の 6 分類のうち,特に発言権を求めずその後に続く発話のない「ラプス」,聞き手による沈黙がターンとして構成される「ミュート」が多く観察された。初回データに見られた例（データ１とデータ２）を紹介する。データ記述に用いた記号については以下の通りである。

表 3　文字化のための記号

記号	意味	記号	意味
(.) (2)	ごく短い沈黙 沈黙の秒数	hh	呼気音（笑い）
:	直前の音の伸び「：」が多いほど長い	.h	吸気音
°文字°	弱く発話されている	文字.	語尾の音の下降で区切りがついたことを示す
?	語尾の上昇		

串田・平本・林（2017）を参考に作成

【データ 1】
01　N：わかりました.
02　　（10）
03　B：えと：夏休み：：は(.)えと：ん：沖縄に(.)行きました.

【データ２】
01 HM：名前を一つずつは（1）言ってみたらいい（3.7）°グループ名°
02　　（122）
03 HM：意見がなかったら（2.5）なんでもいいですか（1.3）名前

データ 1 はラプスの例である。ギャップは,現在の話し手が次の話者を指名せずにターンを終わらせ,聞き手が自らターンを取る際に現れる沈黙であるが,ラプスはギャップの中でも,続けて誰も発言権を取ろうとしない際に生じる沈黙である。初回の話し合いでは,夏休みに行ったことを共有し,グループ名を決めることが求められた。表 3 のデータ 1 は,5 名（A, B, C, D, N）が話している。C が夏休みにアルバイトをしたことを説明したあとに,N がアルバイトについて C に質問し,C の回答を受け,N が「わかりました」と述べている。その後,10 秒の沈黙が生じ,B が夏休みにしたことについて話し始めている。この時点で,すでに夏休みの出来事について話したのは A と C のみであり,B, D, N はまだ語っていない。よって,この 3 名の誰かが夏休みの出来事について話すことを期待される空間であるが,誰もターンを取らなかったことにより長い沈黙が生じている。種市（2014）は,自身の分析データ（電話会話）において一般的な話者交替時間よりも長い時間が生じた理由について,初対面であること,電話会話で視覚情報が欠如していたため話者交替のタイミングが分からなかったことを挙げている。本データもコロナ禍における初回授業であり,対面の接触機会が限られてい

プログラム目次へ

たこと,オンライン環境により視覚情報が限られていたことが影響した可能性がある。

データ 2 はミュートの例である。グループの名前を決めるための話し合いで,HM は,メンバーに一つずつグループ名を出すことを提案する。その後,121 秒もの沈黙が生じており,その後で提案者である HM が「意見がなかったら,なんでもいいですか？名前」と述べている。この HM の「意見がなかったら」という発話から,沈黙について単なる音がない時間として捉えているのではなく,「意見が出せない・意見を出さない」ことを意味した沈黙であると捉えていることがわかる。また,意見が出せないのと,意見を出さないことの間には大きな差がある。例えば,意見が出したくても良いアイデアがすぐに出せないのであれば,HM 以外のメンバーは「うーん…」と考えていることを示すことも可能である。しかし,こうした発話は行われていないため,「意見を出さない」沈黙として聞かれうる。このように,沈黙はその空間において同様の意味を持つものではない。上手くターンが取れないために生じた沈黙として扱われるもの,「意見が出せない・意見を出さない」ものとして扱われるものなど,話し合いを進める上での困難が異なる様子が観察される。一方で,オンラインであっても回数を重ねるごとに 10 秒以上の沈黙が解消されていることは,オンライン環境の沈黙への対処は可能であることも同時に示唆している。ゆえに,今後更に調査が求められる点は二点ある。一点目は,オンラインの初回時のデータ（本調査）と対面でのディスカッション授業初回時のデータ双方を観察することである。二点目は,オンライン環境における授業の後半データ（10 秒以上の沈黙が少ないデータ）において,次話者選択の様子や,話し始めの様子など,初回との違いを観察することである。

5.3　沈黙からみるディスカッションの進め方

以下のデータ３も,初回授業「グループ名」に見られたやりとりである。先述の通り,このディスカッションでは,長期休みについて報告をすること,メンバーの近況など共通点を見つけてグループ名を決めるという 2 つの指示をしている。話し合いにおいては,話すことや決めることが複数あるという状況は多々生じる。ここでは,次のトピックに移る際の課題が現れている事例を取り上げる。

【データ 3】

01　B：今日の活動のグループ名は(.)名前が hh.hh どうする？
02　　(3.6)
03　B：決定する？
04　　（41）
05　J：ええと私の場合は（0.5）あの：富士山に行ったことがある（.）そして英語の先生もなった（0.5）はい。

次発話者として誰も指名されていない状態で Y が休みについて話し終わった後に沈黙がある。01 は,その後,B が「今日の活動のグループ名がどうする？」と質問を投げかけているところである。期待される応答は,誰かがグループ名の案を出すことだろう。しかし,J が話し始めたのは長期休みのことである。このデータからは 3 つのことが観察できる。1 つ

プログラム目次へ

目は,J が自らうまくターンを取れないていない点である。01 の発話の前にターンを取る空間があったにも関わらず,J はここでは夏休みにしたことを話していない。2 つ目は,B が「ある項目を出し合った後・確認した後に次に進む」という手続きを取っていない点である。この J の発話以降も J 以外の人が長期休みについて話している。まだ発言していない人に質問するなど,確認を取らずに次のステップに移行している。指示の出し手（教員）は,ディスカッションメンバーの近況やアイデアが揃ってから,次の「決める活動」に移ると考えるが,学習者がそのような手続きを取ることを前提とせず,意識化させる必要があるだろう。3 点目は,J の発話の開始の仕方が B の投げかけへの応答になっていないにも関わらず,前後に何も加えない形で応答していることである。J の発話を見ると,グループ名について投げかけている B の発話には一切触れずに長期休みについて話し始めている。自分の順番をスキップされてしまう場面や,言いたいことが言えていない状態で話し合いが進んでしまうことは,授業を離れた話し合いの場においても当然生じうる。その際に,「夏休みのことなんですけど」「まだ話していなかったので」「話が少し戻るんですけど」など,自分の状況を示しながら話を戻す方法もいくつかあるだろう。ディスカッションでは,意見を述べることや他者の発話を促すといったスキルは扱われるが,こうした現象が生じたときの対応についてはあまり扱われないのではないだろうか。このように,実際に生じた沈黙から困難点を探ることで,これまで扱われてこなかったスキルを検討することができる。

6. まとめ

以上,オンラインにおけるディスカッションの初回授業において観察された沈黙から,学習者が抱える困難点と学習指導の方向性についてまとめた。調査からは,回を重ねるごとに 10 秒以上の沈黙が減少していることがわかった。また,初回のデータを観察すると,沈黙それ自体が同様の意味を持つのではなく,ディスカッション参与者がどのように沈黙を捉えているかが異なることが明らかになった。最後に,このような沈黙の観察から,これまでに扱われてこなかったスキルについても検討を行った。本研究をもとに,同プログラムにおける他のデータ観察を続け,オンライン・対面におけるディスカッションスキルについて引き続き検討していきたい。

付記 本研究は JSPS 科研費 22K02694 の助成を受けている

参考文献

（1） 串田秀也・平本毅・林誠（2017）『会話分析入門』勁草書房
（2） 種市瑛（2014）「行為としての沈黙の分類―会話に生じる沈黙の再考に向けて―」『異文化コミュニケーション集』12, pp.145-156.
（3） 中井陽子（2003）「言語・非言語行動によるターン受け継ぎの表示」『早稲田大学日本語教育研究』3, pp.23-39.
（4） Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge: Cambridge University Press.
（5） Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turntaking for conversation. *Language,* 50 (4), 696-735.

日本語聴解テストにおける選択枝の有無が結果に与える影響

島田めぐみ（日本大学）
岡部康子（東呉大学大学院生）
サスミタ レギウィジャヤ（広島大学大学院生）
佐藤孝一（日本大学大学院修了生）
谷部弘子（東京学芸大学）

1. 研究の背景と研究の目的

テストの出題形式には，多枝選択式，記述式などがあるが，このような解答形式の特性は，得点に影響を与える可能性がある。張（2009）は英語テストを用いて，多枝選択式と記述式の結果の違いを検討した結果,両者では測定する能力に大きな差はないとしている。一方，益川・白水（2020）では，大学入試センター試験の国語問題を用いて実験した結果，多枝選択式のほうが記述式よりも正答を得やすく，解答過程においては，多枝選択式の場合，選択枝の消去法で解答するなどの方略が見られ，記述式のほうが問題文全体を踏まえて検討する深い処理が行われていたことが明らかにされた。

Phoo Pwint・横山（2023）は，日本語聴解テストの選択枝の有無の影響を検討したものであるが，管見の限り，日本語聴解テスト分野で同様の論考はなく，貴重な研究である。Phoo Pwint・横山（2023）では，10 人のミャンマー人日本語学習者を対象に，多枝選択式タスクと記述式タスクの解答及び解答過程を分析し，両タスクでは解答過程が異なることを明らかにしている。しかし，筆者らが述べているとおり，項目数が 4 項目と少なく，日本語能力試験のポイント理解のタイプの項目のみが対象であった。

本研究では，単純情報理解，複合情報理解，主旨理解，推測等の能力を測定する項目を含めた 12 項目を用いて，「選択枝あり条件」（以下，MC 条件）と「選択枝なし条件」（以下，NC 条件）では，解答結果と解答過程が異なるのか，異なる場合いかに異なるのかを明らかにすることを目的に実験を行った。

2. 調査の方法

CEFR A2 レベルの日本語聴解テスト(1)から 12 項目を選定し，MC 条件と NC 条件の実験用テストを作成した。両テストは，設問と聴解テクストは同一であり，解答形式のみが異なる。MC 条件では 3 つあるいは 4 つの選択枝が提示される。一方，NC 条件では選択枝は提示されず，解答を口頭で述べることが求められる。

各項目は，単純情報理解（談話の中から必要な情報にターゲットを絞り，不要な情報を捨て，必要な部分を聞き取る），複合情報理解（談話の中から必要な情報にターゲットを絞り，複数の必要な部分を統合しながら聞き取る），主旨理解（その談話の内容の全体像をとらえ，何を伝えようとしているのか要点を理解する），推測（馴染みのある語，文脈・知識をヒントにして馴染みのない語・表現・情報を推測する），統語（文法要素を理解する）の

プログラム目次へ

うちの 1 つあるいは 2 つのアトリビュート(2)が関わる問題となっている。各項目のアトリビュートは表 3 に記載したとおりである。

協力者は，豪州 A 大学 6 名，インドネシア B 大学 6 名，台湾 C 大学 6 名の合計 18 名である（表 1)。各大学の 3 名が MC 条件，3 名が NC 条件のテストに解答した。協力者 1 名に対し，調査者 2 名あるいは 3 名が，オンラインにて実験を行った。実験は，項目ごとに次のとおり実施した。

（1） 協力者は，オンラインに提示された設問と選択枝を読み，その内容を理解したのちに音声スクリプトを聞く。

（2） MC 条件の協力者は，正しいと思う選択枝を選ぶ。NC 条件の協力者は，答えを口頭で述べる。

（3） 協力者は，解答後「なぜそのように解答したか」「どのようなことを聞き取ったか」を説明する（回顧的口頭報告)。

（2）と（3）については，日本語かその他の言語（英語，インドネシア語，中国語）で報告するよう求めた。上記（2）の解答の正誤の結果は統計的に分析し，(3）の回顧的口頭報告（以下，報告と称す）に関しては発話内容を質的に分析した。

表 1 協力者数

	豪州 A 大学	インドネシア B 大学	台湾 C 大学	合計
MC 条件群	3	3	3	9
NC 条件群	3	3	3	9
合計	6	6	6	18

3. 結果

3-1. 解答結果の分析

解答結果は，1 項目 1 点として計算した。表 2 は，MC 条件と NC 条件の解答結果の記述統計量をまとめたものである。両者の結果を，マン・ホイットニーの U 検定で検証したところ, 両者の得点には有意な差は認められなかった（$U = 24, p > .10, r = -0.17$（効果量小)）。

表 2 各群の記述統計量

	N	*M*	*SD*
MC 条件群	9	7.3	1.7
NC 条件群	9	6.0	1.9

表 3 は，各項目の正答者数と誤答者数をまとめたものである。項目ごとにフィッシャーの直接確率計算を行なったところ， 2 項目において MC 条件のほうが有意に正答者が多く（項目 4：$p = .029, h = 1.682$ （効果量大)，項目 8：$p = .050, h = 1.231$ （効果量大))，1 項目において NC 条件のほうが有意に正答者が多かった（項目 1：$p = .000, h = -2.462$ （効果量大))。

プログラム目次へ

表 3　各項目の正答・誤答者数，直接確率計算の結果

	アトリビュート	MC 条件群		NC 条件群		直接確率計算
		正答者数	誤答者数	正答者数	誤答者数	* $p < .05$, ** $p < .01$
項目 1	統語	1	8	9	0	**
項目 2	統語	9	0	8	1	
項目 3	単純	1	8	0	9	
項目 4	統語，単純	9	0	4	5	*
項目 5	複合，推測	8	1	6	3	
項目 6	主旨	5	4	6	3	
項目 7	主旨，推測	4	5	1	8	
項目 8	単純，推測	6	3	1	8	*
項目 9	主旨	6	3	5	4	
項目 10	主旨	8	1	7	2	
項目 11	複合	1	8	1	8	
項目 12	単純	8	1	6	3	

3-2.　解答過程の分析

執筆者 2 名が 6 名分の報告を分析した結果，9 つの仮コードが生成された。その後，執筆者全員で全報告について仮コードを用いて検討した結果，15 のコードが生成された（表 4）。

表 4　コードと定義

コード	定義
1 全体理解	スクリプト全体を理解している。
2 一部理解	スクリプトの一部を理解している。
3 聞いた内容から正しく推測	スクリプト中の一部の内容から，正しく推測している。
4 聞いた内容から誤って推測	スクリプト中の一部の内容から，誤って推測している。
5 スクリプト外の情報	自分の経験などを元に，スクリプト外の内容を言う。
6 誤解	正しく聞き取っているが，誤解している。
7 誤った聞き取り	正しく聞き取っていない。
8 聞き間違い	似ている音に聞き間違える。
9 不正確な聞き取り	意味は正しく聞き取っているが，正しく音を聞き取っていない。
10 キーワードの聞き取り	キーワードを「語」で聞き取っている。
11 選択枝内語句による報告	選択枝にある語や表現を使って報告している。
12 情報が多い内容の報告	スクリプト内で繰り返される情報を報告している。
13 選択枝の消去	誤りだと思う選択枝を消去する。
14 選択枝との照合	スクリプトの内容と選択枝の内容を照合させる。
15 聞き取れない・わからない	「わかりません」などと言う。

次に，各協力者各項目の報告（18 名×12 項目=216 の報告）に関し，どのコードが該当するかマトリックス分析を行った。本稿では，3-1.において両条件間で正答者数と誤答者数に有意な偏りが見られた 3 項目を取り上げる。各項目のマトリックス分析の結果は，紙幅の関係上，条件ごとに 9 名の結果を合計し，さらに，2 件以上が該当したコードのみを取り上げる。報告を取り上げる場合，その報告を行なった協力者を「MC-A1」のように「条件」（MC あるいは NC），「大学」（A，B，C），「グループ内番号」で表す。

項目 1 は下記のとおり，「貸してくれませんか」の意図を問う問題項目である。正答者数は，MC 条件が 1 名，NC 条件が 9 名と大きな差が見られた（表 5）。MC 条件で不正解だった 8 名は全員，錯乱枝「消しゴムを貸したい」を選んでいる。しかし，表 5 のマトリックス分析のとおり，MC 条件の「全体理解」の件数は NC 条件と同数であり，下記報告（1）のように，スクリプトを正しく理解している者も多かった。また，報告（2）のように，「「消しゴムを貸したい」と聞きました」と「誤った聞き取り」をする者もいた。これらは，選択枝「消しゴムを貸したい」を見ながら聞いていることが影響していると考えられる。

項目 1

［設問］男の人が話しています。男の人はどうしたいですか。

［スクリプト］すみません，消しゴムを貸してくれませんか。

［選択枝］　1. 消しゴムを使いたい　　2. 消しゴムを貸したい

3. 消しゴムを買いたい　　正答：1

表 5　項目 1 のマトリックス分析（抜粋）と正答者数

コード	1 全体理解	3 正しく推測	6 誤解	7 誤った聞き取り	10 鍵語	正答者数
MC 条件群	4	0	2	2	0	1
NC 条件群	4	2	0	0	2	9

報告（1）先ほど「貸してくれませんか」(3)とありましたので，それで，貸してもらえませんか。はい，借ります。（MC-B1，インドネシア語からの訳）

報告（2）消しゴム貸したいと聞きましたから。（MC-A1）

項目 4 は，ピアノの練習をいつするかを聞き取る問題であり，「宿題が終わったらするよ」から正答は「宿題をしたあと」となる。MC 条件では，表 6 のとおり全体を理解する者が多いが，NC 条件では，報告（3）のように，行動の順番を誤って聞き取る者がいた。MC 条件でも報告（4）のように，「誤って聞き取り」をしたものの，「宿題した」と聞き取ったことから，選択枝の「宿題をしたあとすぐ」を選んだと思われる。選択枝に関わるコードに該当する報告はなかったが，選択枝がヒントとなった可能性がある。

項目 4

［設問］お母さんと男の子が話しています。男の子はいつピアノの練習をしますか。

［スクリプト］母：ピアノの練習，した？

子：宿題が終わったらするよ。今からおかし食べて，宿題するね。

［選択枝］　1. おかしを食べる前　2. おかしを食べたあとすぐ

プログラム目次へ

3. 宿題をする前　　4. 宿題をしたあとすぐ　　正答：4

表 6　項目 4 のマトリックス分析（抜粋）と正答者数

コード	1 全体理解	2 一部理解	7 誤って聞き取り	正答者数
MC 条件群	4	2	1	9
NC 条件群	2	3	5	4

報告（3）宿題が終わって，そのあとお菓子を食べてから。（NC-A6，英語からの訳）
報告（4）彼女は宿題終わった？というようなことを言ったと思います。宿題した？と。それから彼が答えたんですけど，したと言ったと思います。（MC-A3，英語からの訳）

項目 8 は，誰に食べてほしい料理かを聞き取る問題であり，「夏バテ気味の人におすすめ」が直接的なヒントとなるが，難しい語が使用されているため，他の部分から推測することも求められる。MC 条件では，表 7 のとおり，コード「選択枝内語句による報告」「選択枝の消去」「選択枝との照合」が観察され，選択枝を利用して回答する者が多かった。例えば，報告（5）は，選択枝の表現と照合しながら解答している。一方，NC 条件では，報告（6）のように，聞き取った語句から誤った推測をする者が比較的多かった。

項目 8
［設問］どんな人に食べてほしい料理ですか。
［スクリプト］日本の夏，暑いですね。今日は，夏バテ気味の人におすすめの料理を紹介します。材料は，ナス，トマト，オクラなどです。オリーブオイルで軽く炒めてあります。オリーブオイルは太らないので，たくさん食べても大丈夫です。今日はイタリア風の味にしました。色もきれいですね。 夏野菜をたっぷり食べて，暑さに負けない体を作ってください。
［選択枝］　1. 毎日暑くて元気のない人　2. 太ってしまってやせたい人
3. 日本の料理が苦手な人　　正答：1

表 7　項目 8 のマトリックス分析（抜粋）と正答者数

コード	2. 一部理解	4 誤った推測	10 鍵語	11 枝報告	13 枝消去	14 枝照合	正答者数
MC 条件群	1	0	2	3	2	3	6
NC 条件群	3	3	2	0	0	0	1

報告（5） 2 番だと思います。その言葉（筆者補足：「太って」）を聞いたので。でも分かりません。（MC-A7，英語からの訳）
報告（6）夏の夜の祭りですか？「なつやさい。」（NC-C2，中国語からの訳）

4. 考察

分析の結果，12 項目のうち 9 項目は正答者数と条件の間に関連性は見られなかったが，3 項目は，条件により異なる結果が観察された。それらを分析した結果，MC 条件では，

プログラム目次へ

選択枝が正答を得る手がかりとなる場合と，逆に選択枝の影響で誤答に導かれる場合があることが明らかになった。MC 条件において選択枝が手掛かりになるという点は，益川・白水（2020），Phoo Pwint・横山（2023）の結果を支持する内容であるが，項目 1 のように，正しく聴解テクストを理解しているにもかかわらず，誤答選択枝を選んでしまう事象については，今まで実証的に示されることはなかった。

また，MC 条件のほうが NC 条件よりも正答者が多い 2 項目は，いずれも単純理解の項目であった。本研究における単純理解は，Phoo Pwint・横山（2023）で扱ったポイント理解と同様の能力を指すと考えられる。これらの項目では，正答の表現がスクリプト内で用いられる表現と共通することが多く，そのため，MC 条件が有利になったのではないだろうか。一方，全体を理解する主旨理解の 4 項目においては，いずれも条件の影響は観察されなかった。主旨理解の正答は，内容を表す，スクリプト外の表現が使用されることが多いため，選択枝の有無は影響しなかったと考えられる。このように，MC 条件のほうが一概に有利だと言うことはできず，項目の特徴により結果が異なることが示唆された。今回は，正答者数に偏りがある項目のみを取り上げて解答過程を検討したが，今後，偏りのない項目についても，解答過程の分析を行いたい。

注

(1) 科学研究費基盤(B)（20H01275）の助成を受けた研究において開発中の日本語聴解テストを利用した。
(2) アトリビュートとは，当該領域を理解するために必要なスキル・認知的要素を指す。
(3) 日本語で発した内容は「」で示す。

参考文献

(1) 張一平（2009）「項目形式とその応答法が項目値に及ぼす影響について」『日本テスト学会誌』5(1)，53-64
(2) Phoo Pwint, P.・横山紀子（2023）「多肢選択式タスク及び記述式タスクにおける聴解過程の異なり―L2 日本語学習者を対象としたプロトコル分析から―」『日本言語テスト学会誌』25, 40-59
(3) 益川弘如・白水始（2020）「多肢選択式と記述式の設問形式の違いによる解決プロセスの差異―大学入試センター試験の国語既出問題を用いた協調問題解決実験―」『大学入試研究ジャーナル』30，44-51

謝辞：本研究は JSPS 科研費 20H01275，22H00669 の助成を受けて実施されました。また，本研究を実施するにあたり，学習者の方々のご協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

附記：本実験の実施にあたって，日本大学大学院総合社会情報研究科研究倫理審査委員会の承認を受けた（承認番号：2022-14，承認日 2023 年 3 月 16 日）。

年少者の日本語教育実践に関わる指導者の実践力を向上させるための持続可能な方法とは
―「JSL バンドスケール」を使用したオンライン講座の実践を通して―

川上郁雄（早稲田大学）
塩田紀子（早稲田大学大学院修了生）

1. 問題意識

近年「日本語指導が必要な児童生徒」数が全国的に増加する中，学校内外でこれらの子どもへの日本語教育を担う指導者（学校教員・日本語指導員・地域支援者等）の育成が急務となっている。その中でも，これらの指導者の資質・能力，および教育現場における対応力をどう向上させていくかという課題は喫緊の課題と考えられる（浜田，2020：齋藤，2022）。

日本語教育学会ではこれらの「児童生徒等」の日本語教育を担う教員の養成・研修の「モデルプログラム」の開発が行われてきた（注１）。また，文化庁でもこれらの教員への研修の機会が提供されてきた（文化庁，2019）。しかし，これらのモデルや研修で提示されているのは，初めて子どもへの日本語教育を担う指導者に対する日本語教育全般の知識が中心で，必ずしも指導者の教育現場における実践力を向上させることができているかは明確に示されていない。また全国を見渡すと，地域においても対面あるいはオンラインによるさまざまな指導者研修の試みが行われている（注２）が，これらの試みにおいても，同様に指導者の実践力を向上させる方法の方向性は見出しにくい。

そのため，発表者の川上は，全国の教育現場や地域で日本語を学ぶ子どもの教育に携わる指導者の実践力を向上させるために，「JSL バンドスケール」（川上，2020a, 2020b）を使用したオンライン講座（以下，「オンライン講座」）を３年間主幹し実施してきた。本発表は，この実践を踏まえ，指導者の実践力を向上させるための持続可能な方法を提案する。

2. JSL バンドスケールと実践の概要

「オンライン講座」は，「JSL バンドスケール」が刊行された 2020 年から現在まで，参加費無料で，毎月１回のペースで 35 回実施された。これまで全国から約 480 人の指導者や関係者が参加し，受講者延数は 1000 名を越えている。「オンライン講座」は，Web 会議システムを利用し，１クール・５回で，テキストとして「JSL バンドスケール」，および映像資料が使用された。

JSL バンドスケールには「聞く」「話す」「読む」「書く」の４技能の発達段階別の記述文が子どもの年齢集団により「小学校低学年」「小学校中高学年」「中学・高校」の３つの成長過程に分けられて記載されている。子どもの４技能の発達段階の具体的な様子が「初めて日本語に触れる段階」の１レベルから，「日本語を十分に使用できる段階」の７レベル（小学校），８レベル（中学・高校）までレベルごとに詳細に例示されている。

プログラム目次へ

表１　「オンライン講座」の構成

シリーズ	テキストの講読と解説（前半：90 分）	実践をめぐる意見交流（後半：60 分）
第 1 回	「JSL バンドスケール」とは何か，どのように使うのか，「ことばの学び」とは何か。	実践交流会
第 2 回	小学校編　低学年	実践交流会
第 3 回	小学校編　中高学年	実践交流会
第 4 回	中学・高校編	実践交流会
第 5 回	総合討論「子どもたちの日本語教育は何を目指すのか」 映像資料「指導者研修のための DVD キット」（注３）	実践交流会

JSLバンドスケールを使用する際,指導者は日常的な実践の中で子どもがどのような「やりとり」をしているか，また子どもが課題に取り組む際，どのような様子を見せるかを観察することが基本的な方法として提唱されている。実践を通じて見えてくる子どもの様子と，JSL バンドスケールの記述文とを比較しながら，子どもの日本語の発達段階を「見立て」る。

この「見立て」には，指導者が「ことばの力」をどう捉えるかが不可欠である。JSL バンドスケールでは子どもの日本語の力にはそれ以外の言語の力で培った力も含めて「ことばの力」と表し，「ことばの力」とは「場面や相手に応じてやりとりする力」「場面や相手により，言葉を選択する力」，したがって「総合的（ホリスティック）な力」「複合的な力」であると捉える。さらに，このような「ことばの力」をベースに学習する子どもの日本語の力には「動態性」「非均質性」「相互作用性」があり「日本語の力は動いている」と捉えられている。したがって，日本語を学ぶ子どもの日本語の力は，一回のテストでは把握できないことが説明される。

「オンライン講座」では，このような JSL バンドスケールの基本的な考え方が説明されると同時に，JSL バンドスケールが実践にどのように役立つかが説明される。ここで大切なのは，指導者が子どもの実践をどう考えるかである。JSL バンドスケールは，これらの子どもに日本語を教える際に必要な視点として，子どもが複数言語に触れながら生活し成長しているという「ことばの生活」の視点，子どもが身体的・認知的にどのような発達段階にあるかを考える「成長・発達」の視点，さらに，移動や環境に適応しようとする子どもの心を受け止め，育てるという「心」の視点が，実践を考え行う場合の基本であることが説明される。

したがって，このような「ことばの力」観，「子ども」観，「実践」観をもつ「JSL バンドスケールは，日本で日本語を学ぶ子どもの日本語の発達段階の把握し，子どもの「ことばの力」を育むため，どのような実践を行うかを考えるためのツール」（川上，2020a，p. 7）であることが強調される。

「オンライン講座」では，テキストを使用し，JSL バンドスケールにある各レベルの記述文を丁寧に読みながら，子どもの日本語の発達段階の様子が説明され，かつ受講者から

プログラム目次へ

の質問等に答える形で進められた。さらに，実際の実践例をもとに意見交流する「実践交流会」の時間も設定され，受講者の経験や課題も毎回話し合われた（各回の概要は表１）。「オンライン講座」の終了後には，毎回オンラインによる簡単なアンケートを実施し，受講生の感想や学び，次回への要望などを書いてもらった。

3.「オンライン講座」から見えたこと

この「オンライン講座」を３年間実施して分かったことは以下のことである。①全国で子どもの日本語教育に携わる指導者の数は増加している，②しかし，教育現場では指導者が分散し，孤立する傾向がある，また③指導者の子ども理解，日本語力の把握，指導方法や実践のデザイン等で相談する相手が周りにいない，④そのため，指導者は子どもの抱える課題を解決する方法が見つけられず，ひとり困惑しているケースが多い，⑤これらの現状から，指導者は子どもへの長期的な日本語指導体制を構想することができない，⑥その結果，指導者は自らの実践力を向上させる機会も方向性も見出せないでいる。

もちろん，これらの現状や課題はこれまでも指摘されてきたことである。そのため，前述のように,学校の教員や指導者を主な対象とした全国的な研修の機会も増えてきている。しかし，それらの研修の成果が，全国的に見て，まだ十分に浸透していない。学校現場でこれらの子どもの日本語指導にあたる正規教員はまだ少ないうえ，担当教員がいても短い年数で交代・異動するケースが頻繁にあることや，学校外から派遣される「日本語指導員」は学校の担任や他の教員などとも連携をとることが少ない，あるいは困難な状況にあることが推測される。この「オンライン講座」の受講者には，これらの派遣「日本語指導員」が毎回，多数いた。そのことからも，これらの子どもの日本語教育に携わる指導者の学ぶ機会や場所がないことが全国的に見て共通する現状であると言えよう。

その上で重要なのは，これらの指導者が実践力を向上させる研修の場をどのように持続可能な方法で提供できるかである。またそれらの方法を実行するために JSL バンドスケールがどのように関わるのかを考えることである。

以下に，その可能性を考えるための一つの実践例として，自主「勉強会」を取り上げる。

4.「オンライン講座」から生まれた自主「勉強会」

発表者のうち塩田は，この「オンライン講座」の受講者が任意で運営する自主「勉強会」を構想し，試行的に開催した。

塩田は，この「オンライン講座」に TA（Teaching Assistant）として参加する中で，JSL バンドスケールで子どもを「見立て」，それをどのように実践に結びつけるのかをもっと知りたいという，受講者の意見を多数聞いたことをきっかけに，JSL バンドスケールから実践を考えるオンライン自主「勉強会」を立ち上げた。この自主「勉強会」の参加者は，「オンライン講座」の受講者から募り，異なる教育現場で実際に子どもに日本語を教えている 6 人の指導者が全国各地から集まった。勉強会は，2021 年 3 月から月 2 回のペースで 2021 年 10 月まで 14 回オンラインで実施した。その後，月 1 回のペースになり，現在も続いている。

この自主「勉強会」では，毎回，子どもの学年，JSL バンドスケールのレベル，4 技能を

プログラム目次へ

設定し，意見交流をする形で進められた。例えば，中学生，レベル 1 の「読む」「書く」でどのような実践が考えられるのかを「共通テーマ」として話し合った。「書く」を検討する回では，実際の生徒の作文を共有し，JSL バンドスケールの記述文から，どのレベルかを「見立て」たり，お互いの異なる見立てに，なぜその見立てをするのかを議論したりした。また，ほぼ毎回実践の話から指導者が日々抱えている課題の話になり，「勉強会」が問題解決の場にもなっていた。14 回の「勉強会」終了後，塩田は参加した指導者にインタビューをし，「勉強会」での学びについて質問した。指導者の回答で注目されたのは，JSL バンドスケールを使用した作文の「見立て」で，個々の指導者の「見立て」の異なりを実感し，異なりの理由について議論したことが印象深いこととしてあげられていた点である。特に，JSL バンドスケールによる「見立て」は，本来，自分の教えている子どもの姿に JSL バンドスケールの記述文を照らし合わせるのだが，他者が教えている子どもの作文の「見立て」であっても，子どもの背景や状況を共有したうえで，JSL バンドスケールの記述文から子どもの姿を想像し議論することができ，「見立て」ることができた点は注目される。そして，参加した指導者全員で，その「見立て」を元に，当該の子どもに必要な「ことばの力」を想い描くことができた。この点は，指導者が実践を考えるのに必要な観点と言えるのではないか。

この「勉強会」から見えてきたことは，この「勉強会」に参加した指導者たちが求めていたのは，①子どもの日本語教育に関する情報を交換し，問題解決をする場，②子どもの「ことばの力」をめぐって議論する場，③議論し見えてきた子どもの「ことばの力」から実践を考える場，④他の指導者の頑張りを知り自分をエンパワメントする場という４つの場であることがわかった。

このうち①と④の場も，孤立している指導者にとっては，もちろん必要な場であるが，この「勉強会」の目的は，JSL バンドスケールから実践を考えることであるため，②と③という場が指導者に特に必要とされていた。勉強会で②と③の場を提供することができたことは特筆すべきことではないだろうか。

5.「オンライン講座」受講者の声

では，前述の「オンライン講座」を受講した人は，JSL バンドスケールが教育現場に有効と考えるのか，また指導者の実践力向上について役立つと考えているのか。そのことを確認するために，3 年間の「オンライン講座」を 1 回でも受講した人，約 450 名を対象に，2023 年 8 月から 9 月にかけてオンライン・アンケート調査およびインタビュー調査を実施した。この「オンライン講座」の調査の目的，結果の分析，公表の仕方等を説明し，合意を得た方から回答をいただいた。さらに詳しく回答したい，インタビューを受けたい方を募り，率直な意見を聞いた。

その結果，オンラインによる「アンケート調査」（回答者数：78），および「質問回答欄調査」（回答者数：18），「インタビュー調査」（回答者数：7）から回答を得た。以下に調査結果を報告し，指導者の実践力向上の研修のあり方を考える。

まず，この「オンライン講座」への受講回数は，1 回（26.9%），2 回〜5 回（65.4%），6 回以上（7.7%）であった[n:78]。次に，どの学年集団の講座を受講したかを複数回答可で

プログラム目次へ

尋ねると，「小学校低学年」（68.8%），「小学校中高学年」（74.0%），「中学・高校」（53.2%）[n:77]であった。

その上で，JSL バンドスケールが実践をする際にどのような面で参考になったのかを尋ねた。その主な結果は以下の通りである。

「問 3，JSL バンドスケールは子どもの日本語指導に役立つと思うか」について，「役立つと思った」（93.6%），「役立たないと思った」（0%），「どちらとも言えない」（6.4%）[n:78]。

「問 5，JSL バンドスケールは，どのような面で参考になると思うか」を，複数回答可で回答を求めた。その結果は，以下の通りである。

・子どもの日本語の発達段階を理解する面（91.0%）
・子どもの態度や気持ちを理解する面（35.9%）
・自身の指導を振り返り，指導の方法を考える面（73.1%）
・他の教員，指導者との連携を考える面（61.5%）
・その他（1.3%）[n:78]

「問 7，今後，あるいは，今後とも，JSL バンドスケールを利用したいと思うか」については，「思う」（78.2%），「思わない」（3.9%），「どちらとも言えない」（17.9%）であった[n:78]。この問への回答には，実施の教育現場で JSL バンドスケールを利用したいと思ってもできない事情があることが予想される。この点は，今後，改めて調査が必要であろう（注 4）。

6. まとめ：指導者の実践力を向上させるための持続可能な方法とは何か

子どもの日本語教育を担う指導者の実践力を持続的に向上させるために何が必要か。前述の「オンライン講座」と自主「勉強会」の実践，「アンケート調査」および「インタビュー調査」を踏まえて考えると，以下のことがわかる。まず，JSL バンドスケールという共通のツールを通じ，子どもの日本語の発達段階，子どものやりとりの特徴，子どもの「ことばの力」の捉え方，子どもの学びと心の動きの捉え方，実践に際して留意すべき観点，子どもの日本語教育に必要な指導者の心構えなど理念的部分と実践的部分から年少者日本語教育を考えることができる点がある。さらに，JSL バンドスケールを利用して子どもの「ことば」に注目することで指導者自身の実践を振り返ることができ，その結果，自身の「教育観」「子ども観」「実践観」を問い直し再構築することにつながる点がある。また「オンライン講座」も「勉強会」も，「講義」を一方的に聞く場ではなく，指導する子どもを想定しながら，実践上の様々な問題を気楽に話し合うことができ，かつ実践を共有する場があったと，受講生・指導者から指摘された。

このように，実践者の実践力を向上させるための「養成・研修」の場には，誰もが気楽に参加でき，かつ自らの日頃の実践について振り返り，他の指導者と交流できる時間と場が常設されていくことが必須であると言えるのではないか。そのような場の創設は全国レベルでも，地域レベルでも，あるいは同じ教育現場でも考えていかなければならない。つまり，「日常的実践から立ち上がる研修の場」の創発である。その場には，子どもの実態や「ことばの力」を見立て，かつ子どもの成長と発達を長期的に視野に入れつつ，実践デザインの仕方を参加者同士で検討する「場」を協働的に運営していくことが必要である。したがって，「指導者の資質・能力，および教育現場における対応力」を育成していくことと

は，指導者自らの「教育観」「子ども観」「実践観」を問い直しながら子どもを捉え，実践を行う力を育成することである。それを可能にするツールがJSLバンドスケールであったことを，今回の実践は示しているのではないか。子どもの「ことばの力を育むこと」（齋藤，2022:47）をめざす指導者の実践力を向上させるための持続可能な方法に，JSLバンドスケールが不可欠であると言えるのではないか。

［謝辞］本研究を進める上で，JSPS科研費（JP20K00735）の助成を受けました。

注

⑴ 公益社団法人日本語教育学会編『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』（2020）が https://mo-mo-pro.com/ で公開されている。また，日本語教育学会文部科学省委託事業成果活用特別委員会（2018）「養成研修の事例」『Kodomo Nihongo Teachers（KNiT）をつなぐ（knot）ネットワーク（net）』https://mo-mo-pro.com/deliverables も公開されている。

⑵ 例えば，一般社団法人ふくしま多言語フォーラム（2020）『文化庁委託 2019年度日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業 外国人散在地域（東北地方・福島県）における外国人児童生徒等に対する日本語教師初任者研修カリキュラム開発事業【事業報告】』.

⑶ 早稲田大学大学院日本語教育研究科制作『子どもの学びをどうつないでいくか−鈴鹿市立牧田小学校の実践』（年少者日本語教育の最前線シリーズ：2010）

⑷ このアンケート調査の詳しい結果は，以下の川上郁雄研究室HPで公開している（https://www.gsjal.jp/kawakami/index.html ）。

参考文献

⑴ 川上郁雄（2020a）『JSLバンドスケール 【小学校編】−子どもの日本語の発達段階を把握し，ことばの実践を考えるために』明石書店.

⑵ 川上郁雄（2020b）『JSLバンドスケール 【中学・高校編】−子どもの日本語の発達段階を把握し，ことばの実践を考えるために』明石書店.

⑶ 川上郁雄（2021）『「移動する子ども」学』くろしお出版.

⑷ 川上郁雄編（2021）『日本語を学ぶ子どもたちを育む「鈴鹿モデル」−多文化共生をめざす鈴鹿市＋早稲田大学協働プロジェクト』明石書店.

⑸ 齋藤ひろみ（2022）「日本語教育の現場で求められる対応力−子どもを対象とする日本語教育・支援現場で−」『日本語教育』181号，pp.35-50.

⑹ 塩田紀子（2022）『JSL 児童生徒に日本語指導を行う教師に必要な学びの場とは−オンライン勉強会を通じて−』早稲田大学大学院日本語教育研究科提出修士論文 未刊行.

⑺ 浜田麻里（2020）「外国人児童生徒等の教育を担う教師の養成・研修−新時代に求められる資質・能力−」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』18，pp.1-12.

⑻ 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.

生活 Cando を活用した外国人保護者対象の日本語教育活動の試案

―フォーカス・グループのデータをもとに―

杉本香（大阪大谷大学）・樋口尊子（大阪大谷大学）
＜共同研究者＞関崎友愛（日本語サービス YOU&I）

1. はじめに

日本は，人口減少・少子高齢化による深刻な労働力不足を解消するために，外国人労働者の受け入れを拡大している。出入国在留管理庁の統計によると，2022 年末の在留外国人数は 300 万人を超え過去最高を更新した。6 歳以下の在留外国人児童は約 13 万人おり，多くの外国にルーツを持つ保護者（以下，外国人保護者）が日本で子育てしていることがわかる。このような状況の中，2022 年 11 月には，文化審議会国語分科会から「地域における日本語教育の在り方について」が出され，別冊として「生活 Can do」が示された。その基となった「生活上の行為の事例」には，それまで学習項目の要素が示されていなかった「子育て・教育を行う」についても追加された。在留外国人の定住化が進み，子育てのための日本語教育の必要性が認められるようになってきたと言える。

本研究は，日本で保育所や幼稚園（以下，園）に子どもを預ける外国人保護者にとって，日本社会での子育てや園生活において戸惑うこと，コミュニティ参加への障壁となる要因を明らかにすることを目的としている。本発表では，外国人保護者の語りのデータに「生活 Can do」で取り上げられた項目がどのように表れているのかを確認し，外国人保護者を対象としてどのような日本語教育活動がつくれるかを検討したい。

2. 先行研究

外国人保護者に関する研究は，母子保健医療や保育，日本語教育の分野でも増えてきている。母子保健医療分野では，羅・佐藤（2020）が，在日外国人の育児に関する 33 件の文献を分析，多文化共生保育分野では卜田（2013）が約 50 本の論文を整理しているが，ともに保護者の「言葉の問題」を指摘している。杉本・樋口（2020）では，外国人保護者へのアンケート調査を通じて，園の保育者や他の保護者とかかわっていくためには，日本語能力が大きく関係しており，特に会話能力が求められていることが明らかになった。では，日本語レベルが高ければ問題がなくなるのだろうか。杉本・樋口（2020）では，他の保護者とかかわる場合により困難を感じることが多いこともわかっている。本発表では，外国人保護者と他の保護者とのかかわりと日本語レベルにも注目する。

3. 調査・分析の方法

日本でアカデミックな環境に属する 4 名の外国人保護者（表 1）に協力を依頼し，2023 年 3 月にフォーカス・グループ（以下，FG）を用いて調査を行った。FG とは，同様な経験を有する人たち数名に聞き手が質問をするが，インタビューとは違って参加者同士の相

プログラム目次へ

互作用により言語化を促進し，その深い語りを聴き取るものである（大谷，2019，pp.152-154）。調査者からは，「今までの保育所・幼稚園の経験で，困ったことや大変なことなど，エピソードがあれば話してください。」とお願いした後は，主に参加者同士で話を進めてもらった。4 名のうち日本語レベル（推定）が「日本語教育の参照枠」の「話すこと（やり取り）」において B2 以上が 3 名で，A2 が 1 名であった。主に日本語で対話を行ったが，A2 レベルの 1 名は英語で話し，日本語に翻訳したものをデータとした。協力者の了承を得て録音・録画を行い，その逐語録をデータとして，質的に分析を行った。参加者が語った内容のうち，日本社会での子育てや園生活，コミュニティ参加についての困難点や意見等のデータを抽出し，コーディングを行い，次に同じような意味を持つコードをグループ化してサブカテゴリーを生成し，さらに概念の抽象度を高めたカテゴリーを生成した。

倫理的配慮として，参加者にはやさしい日本語で書かれた説明書を事前に送り，当日も口頭で研究目的と方法，任意参加と撤回，個人情報の保護，データの取り扱い等について説明を行い，同意書を得た。また，所属大学における研究倫理委員会の承認を得ている。

表 1　研究参加者の背景

仮称	年齢	性別	子どもの年齢・所属	滞日年	日本語学習歴	推定日本語レベル	仕事	出身	配偶者の仕事	配偶者の出身
a	30代	男性	5 歳・幼稚園 10 か月・保育園	4年	国の大学，日本語学校，大学院	C1	大学院生	インドネシア	大学院生	インドネシア
b	30代	男性	5 歳・幼稚園	5年	独学（N4）	A2	大学院生	インドネシア	主婦	インドネシア
c	30代	女性	6 歳・こども園 3 歳・保育園	14年	国の大学，交換留学，大学院	C1	大学教員	タイ	専門職	韓国
d	30代	女性	8 歳・小学校 （2 歳時の時，日本の保育園）	2年半	国の大学，日本語学校，大学院	B2	大学院生	ロシア	技術職	ロシア

4. 調査結果

4-1. フォーカス・グループの分析結果

FG での語りを分析した結果，90 の［コード］が得られ，12 の＜サブカテゴリー＞，6 のカテゴリー【園生活】【他の保護者とのかかわり】【子どもの発達と言語習得】【園の外のコミュニティ】【外から見た日本の園の良さ】【FG 自体について】が抽出された。今回はそのうち 2 つのカテゴリー【園生活】【他の保護者とのかかわり】に焦点を当て，結果を表 2 に示す。今回の参加者の特徴として，【園生活】のうち，＜連絡帳でのやり取り＞の［連絡帳独自の文型があり面白い（c）］のように言語を客観的に見たり，＜園の行事＞で［イスラム教徒だがクリスマスは文化的行事として問題ない（a）］のように自身は敬虔なイスラム教徒としつつも幼稚園のクリスマス行事は文化紹介と捉え，

娘が楽しむならいいと寛容な態度を示してもいる。【子どもの発達と言語習得】では，［子どもの母語発達を優先（b)］のように，子どもの言語習得についての方針を明確に持っていることもわかる。

表 2　フォーカス・グループでの園生活や子育てについての発話内容

カテゴリー	サブカテゴリー	主なコード
園生活	入園までの難しさ	園選択の難しさ／家から近い園に当たらない／きょうだいで違う園
	園への高評価	園生活に問題を感じない／先生は優しい
	給食・弁当について	給食の対応にも園の理解がある／日本風の弁当作りをがんばった
	子ども同士のトラブル	ハグなど日本人と距離感が違う／保育士の対応に疑問
	園からの書類	日本の園は書類が多くて面倒／不要な手紙は読み飛ばす
	園での困難や不満	家族が日本語ができず全て自分でするのは大変
	園の行事	イスラム教徒だがクリスマスは文化的行事として問題ない／行事の準備を忘れてしまう
	連絡帳でのやり取り	連絡帳に何を書けばいいか悩む／連絡帳独自の文型があり面白い
他の保護者とのかかわり	他の保護者との関係性	他の保護者とはあいさつだけ／日本人とは距離感を感じる／父親だからママが多い園の日本人コミュニティには入りづらい
	保護者会・懇談会でのかかわり	保護者会活動が難しい／保護者会活動は日本語の問題でなくわからない／保護者会活動ではわからなくても聞きにくい

4-2.「生活 Can do」との照合

「生活 Can do」は,「生活者としての外国人」が日常生活の様々な場面において，日本語で行うことが想定される言語活動を例として示した生活分野における言語能力記述文（Can do）である。「生活 Can do」のうち，大分類「子育て・教育を行う」＞小分類「幼稚園・保育所で教育・保育を受けさせる」の事例には，A1～B2 までの 30 の Can do があり，具体的な状況が示されている。4-1 での FG の分析結果と Can do を照らし合わせた結果，30 のうち 26 の Can do が示す言語活動が，日常の園生活等で行われていることがわかった。限られたデータとの照合ではあるが，Can do の事例は実情をよく表していると言えるだろう。

語りの中で Can do 一覧の事例が表れていたのは,【園生活】のサブカテゴリー6 つと,【他の保護者とのかかわり】の＜他の保護者との関係性＞であり，そのうち，＜入園までの難しさ＞が Can do の事例と最も多く合致していた。入園にかかわる語りが多かったからであるが，Can do でも入園前の手続き等についての事例が多く取り上げられている。外国人未就園率が日本人に比べて非常に高くなっていることも報告されており（かながわ国際交流財団，2023)，外国人保護者は様々な入園の壁を乗り越えねばならないことがわかる。表 3 は,「生活 Can do」一覧の一部と，FG での＜入園までの難しさ＞についての発話例をまとめたものである。

表 3　「生活 Can do」一覧の一部と FG での＜入園までの難しさ＞についての発話例

通番	言語活動	カテゴリー	レベル	Can do	事例 2（下位項目）	FG での発話例
261	やり取り	情報の交換	B1	自分の家庭や勤務の状況では子供をどこに預けられるのか，それはどのような場所なのか，などの詳しい情報について，保育園や幼稚園についてよく知っている人に質問したり，答えたりすることができる。	どのような託児方法があるか情報を得る	「私，一番，最初気になったとこ，やっぱり場所ですね。施設はもうどうでもよくて。どうでもよくなりました。そう，何でかっていうと，私も妻も勉強してるので，子ども預けないと，何ですか，なかなか勉強もできないので。（a）」
266	やり取り	製品やサービスを得るための取引	A2	役所の窓口で担当者に，保育園の入園申請書類の提出期限や場所などについて質問し，いくつかの簡単な答えを理解することができる。	役所で手続をする	「保育園に預けようと思ったんですけども，時期があまり何ですか，合わなくて。ので，どこの保育園でも受け入れられない状態だった（a）」
272	やり取り	情報の交換	B1	近所の幼稚園について，教育方針や先生たちの対応，教育の内容などの詳しい情報を，その園をよく知っている友人に質問したり，答えたりすることができる。	幼稚園について調べる（新規）	「住んでるのは，ちょっと遠いんですから，友達はみんな。（中略）学校とかについて，保育園についてもちろん話はしますが，それは主なテーマではないです。（d）」

発話例からは，これらの Can do が示す言語活動が行われていることが窺える。一方，「体験保育」に関する Can do も示されているが，FG 中にはその話題が出ていない。入園前には「保活」を行い体験保育や見学をしてから園を選ぶことも行われているが，外国人保護者は通番 266 の発話例のように入園時期が迫っていてそのような余裕がないか，情報がない，あるいは重視していない可能性もある。それは，通番 261 の発話例からも推測できる。入園自体が高い壁となっており，保育内容や施設で選ぶことまで考えられないのだろう。

次に，【他の保護者とのかかわり】の＜他の保護者との関係性＞を表 4 に示す。

通番 281・282 の Can do では相手が先生の場合は言語能力に応じて行うことができている。しかし，281 の発話例のように 4 人とも［他の保護者とはあいさつだけ］（表 2）のようである。他の保護者と仲良くなりたいと思わないかと質問すると，「距離感が感じる（d）」「距離置かれてるって感じ／ほかの人は，会ったら何か，何かすごい，盛り上がる雰囲気なるのに，私と話す時，もうあいさつぐらいでいいほうという感じ（c）」と，仲良くなれない理由が語られた。

表 4　「生活 Can do」一覧の一部と FG での＜他の保護者との関係性＞についての発話例

通番	言語活動	カテゴリー	レベル	Can do	事例2（下位項目）	FGでの発話例
281	やり取り	情報の交換	A2	保育園や幼稚園の送迎時など，先生に会ったとき，園での子供の様子や出来事などについて，短い簡単な言葉で質問したり，答えたりすることができる。	施設の人や他の保護者等とのコミュニケーションや付き合いをする	「何年か同じところ通い続けてるけど，私，途中で入るから，あいさつぐらいだけで終わり。もう話すことがない（c)」
282	やり取り	製品やサービスを得るための取引	B1	保育園や幼稚園の面談で，園や家での子供の様子や心配事などについて，ある程度詳しく先生に伝えたり，質問したりすることができる。		「いつも子育ての話，面接とか1時間2時間とかよくやってる（c)」
287	やり取り	情報の交換	B1	保育園や幼稚園の子供の服装や持ち物，園での過ごし方などについての詳しい情報を，その園をよく知っている友人に質問したり，答えたりすることができる。	人に尋ねる	

5. 外国人保護者対象の日本語教育活動の試案

4章の分析結果からは，日本語教育活動を考える際には，まず参加者（学習者）の困りごとや情報が不足していることなどを把握し，そこから必要な教育活動を考えていくことが重要であることがわかる。活動案としては，今回の事例から言うと，【園生活】の＜入園までの難しさ＞については，かながわ国際交流財団の「外国人住民のための子育て支援サイト」内の「保育園・幼稚園のことを伝えるリーフレット」が役立つ。多言語版も提供されており，生活情報の理解のために学習者の母語による情報提供も有効である。日本社会の制度を理解した上で，日本語で行うことが求められる言語活動（書類の記入や日本語での面談）を日本語教育活動として扱うとよいだろう。

【他の保護者とのかかわり】については，4-2で見たように参加者は他の保護者とはあいさつ以上のコミュニケーションが少ないことがわかる。これは，日本語の問題ではない。外国人（保護者）側だけが努力しても，日本人（保護者）側が変わらなければ真の共生社会は実現し得ない。従って，日本語教育活動には外国人保護者への言語支援だけでなく，周囲の人々とつなぐことや，日本人側への意識啓発も必要である。例えば，園や自治体に連携を求め，子どもを同じ園に通わせている保護者同士の座談会やイベントを実施して関係構築を促したり，子ども同士のトラブル発生時の体験についてのインタビュー活動を取り入れたり，園の先生をゲストスピーカーとして招きトラブル時の対応について学ぶ機会を提供する，などが考えられる。

また，＜保護者会・懇談会でのかかわり＞については，小分類「幼稚園・保育所で教育・保育を受けさせる」にはCan doの事例が示されていないが，日本語がほぼ不自由ないように見えるcでも，困難を感じていた。保護者会活動でランダムに選んだ「茶話会委員」が

実は一番大変な委員で，「何か，みんな何でよく知っているなと思ってて。たしか私のように初めての人もいるのに。（中略）私だけ，何か，話に追い付かない時はあります。日本語の問題じゃないんですけど，言葉分かるけど何を言ってるのか分からない（c）」と疑問を表していた。保護者会活動は，外国人保護者にとっては理解しにくい，日本人保護者にとっての暗黙知の園文化と言える。活動内容は園それぞれで違うことが推測されるため，まず集まりの始めに，わからないことを表明し，「説明を求める」という方略が必要となるだろう。また，外国人保護者にとっては常識ではないということを，園を通じて保護者会の幹部に知らせて気づいてもらうという働きかけも可能だろう。

6. おわりに

外国人保護者の発話データと「生活 Can do」を照らし合わせることで，日本語レベルの高さに関係なく，情報不足や環境によりできない／しないことが見え，活動の方向性を検討することができた。FG の直後に保護者会の打ち合わせがあった c からは，「FG で話した勢いで普通よりも発言してみたら，他の保護者が優しく対応してくれて，終わった後にもいろいろ話しかけてくれた。勇気をくれてありがとう。」という嬉しい連絡があった。日本語教育活動にもこのような役割を担うことが期待される。外国人保護者の背中をそっと押せるような活動やサポートを検討することが今後の課題である。

謝辞

本研究は，JSPS 科研費（課題番号：21K13044）の助成を受けています。フォーカス・グループにご協力くださった皆さまに心より感謝申し上げます。

参考文献

（1）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
（2）かながわ国際交流財団（2023）「『外国人住民の未就学児が保育園・幼稚園に入るための仕組みづくり』調査の報告」（「外国人住民のための子育て支援サイト」より）https://www.kifjp.org/child/supporters#boshihoken（2023 年 9 月 25 日閲覧）
（3）卜田真一郎（2013）「日本における多文化共生保育研究の動向」『エデュケア』33, 13-33.
（4）杉本香・樋口尊子（2020）「外国人保護者が社会参加するための日本語教育支援を考える：外国人保護者へのアンケート調査の結果から」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』10, 1-12.
（5）文化審議会国語分科会（2021 月 10 月）「日本語教育の参照枠　報告」
（6）文化審議会国語分科会（2022 月 11 月）「地域における日本語教育の在り方について（報告）」
（7）文化庁（2023 年 3 月）「「生活 Can do」一覧表」（NEWS：日本語教育コンテンツ共有システム）https://www.nihongo-ews.bunka.go.jp/infomation/framework_of_reference#life（2023 年 9 月 25 日閲覧）
（8）羅云潔・佐藤洋子（2020）「在日外国人の育児に関する文献検討」『日本小児看護学会誌』29, 59-64.

公益社団法人日本語教育学会
大会委員会

委員長

宇佐美洋

副委員長

牛窪隆太　金庭久美子　鄭惠先

委員

稲垣みどり　岩田夏穂　岡田祥平　御舘久里恵　菊岡由夏
瀬尾匡輝　俵山雄司　中石ゆうこ　中川祐治　西村学
中山亜紀子　朴秀娟　山本実佳　尹智鉉

＊

審査・運営協力員

葦原恭子　有田佳代子　李澤熊　池田隆介　石澤徹
和泉元千春　市嶋典子　市瀬智紀　岩﨑典子　内山喜代成
大久保雅子　大河内瞳　大島弥生　大舩ちさと　荻原稚佳子
小野塚若菜　加藤恵梨　川上尚恵　木戸光子　衣川隆生
久保田美子　黒田史彦　小山悟　近藤行人　柴田あづさ
菅生早千江　鈴木秀明　角南北斗　瀬尾悠希子　牲川波都季
田川麻央　田崎敦子　建石始　田中祐輔　因京子
陳秀茵　徳弘康代　中井陽子　西坂祥平　野田尚史
登里民子　蓮沼昭子　浜田麻里　林良子　坂野永理
深田淳　吹原豊　本田明子　松下達彦　松永典子
水野晴美　南浦涼介　森篤嗣　簗島史恵　山方純子
山元一晃　横山紀子

＊

大会サポーター

河村明里　小森谷仁子　朱雅蘭　日暮康晴　向井直人

2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集

発行日　2023年10月16日
発行者　公益社団法人日本語教育学会
〒101-0065　東京都千代田区西神田2-4-1　東方学会ビル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